

(책 등)

국립국어원

2017

01

34

청소년 언어문화 실태
심층 조사 및 향상 방안
연구

국립국어원

(겉표지 앞면)

국립국어원 2017-01-34

발간등록번호

11-1371028-000680-12

청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구

연구 책임자

정혜승



국립국어원

국립국어원 2017-01-34

발간등록번호
11-1371028-000680-12

청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구

연구 책임자
정혜승

연구책임자 정혜승

공동연구원 민병곤, 이선영, 유상희,

박나현, 여정민, 이현정, 노수경, 전종욱

보조연구원 양수연, 최나은

보조원 이병하, 임지원

발행인: 국립국어원장

발행처: 국립국어원

서울시 강서구 금남화로 154

전화 02-2669-9775, 전송 02-2669-9727

인쇄일: 2017년 12월 28일

발행일: 2017년 12월 28일

※ 이 책은 국립국어원의 용역비로 수행한 ‘청소년 언어문화 실태 심층 조사 및
향상 방안 연구’ 사업의 결과물을 발간한 것입니다.

제 출 문

국립국어원장 귀하

국립국어원과 체결한 연구용역 계약에 따라 '청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안'에 관한 연구 보고서를 작성하여 제출합니다.

■ 사업기간: 2017년 04월 ~ 2017년 12월

2017년 12월 28일

연구책임자: 정혜승(경인교육대학교 국어교육과)

경인교대 산학협력단

연구책임자 정혜승

공동연구원 민병곤, 이선영, 유상희, 박나현, 여정민, 이현정, 노수경, 전종욱

보조연구원 양수연, 최나은

보조원 이병하, 임지원

청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구

본 연구는 2016년 청소년 언어문화 실태 연구 결과를 바탕으로 청소년 하위 집단의 언어 문화를 심층적으로 조사하고 청소년 하위 집단의 언어문화 향상 방안을 도출하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 공적·사적·온라인 언어활동과 관련하여 설문 조사 및 4개월 이상의 관찰과 심층 면담을 통해 자료를 수집하고, 수집된 자료를 체계적인 담화 분석 방법론에 기대어 분석하였다. 따라서 본 연구에서는 객관적 설문 조사결과를 제시하는 것과 더불어 해당 집단의 자연언어를 있는 그대로 수집하여 질적으로 연구하였고, 청소년 집단의 심리적·사회적·문화적 기제를 보다 정확히 파악하고자 하였다.

우선 청소년의 공적 언어활동을 살펴보면 학생들의 참여도에 미치는 교사의 영향이 큰 것으로 나타났다. 가장 빈번하게 드러나는 방식은 목표 중심, 정답 중심의 수업 진행 방식이 학생의 공적 언어활동의 참여를 단순한 방식으로 제한하는 것이었다. 청소년들은 주로 교사의 설명을 따라가며 정해진 지식을 학습하였다. 다음으로 청소년들은 정답 중심 질문에 대하여 반박을 하거나, 비판적 질문을 제시하거나, 일부러 정답과 다르게 답함으로써 일종의 저항감을 표시하는 것을 확인할 수가 있었다. 이는 학생이 수동적인 반응을 넘어 자신의 주관적인 의견을 표시한다는 측면에서, 또는 공적인 과정을 통해 공동의 지식을 형성한다는 측면에서 긍정적으로 평가할 수도 있다. 그러나 이러한 참여 방식은 정답 중심, 목표 중심의 수업 진행 과정에서 이루어지는 것으로, 반복적이고 제한적으로 진행되는 의사소통 구조에서 벗어나지 못한다는 한계를 지닌다. 마지막으로 자신의 경험 세계, 대중가요 부르기, 학생 놀리기, 교사에 대한 관심 표명과 같은 방식으로 화제를 전환하려고 시도하는 방식을 확인할 수 있었다. 이는 제한된 공적 영역의 참여 기회를 넓히고자 한 것으로 해석할 수 있다.

이러한 공적 언어활동의 참여 제한은 성적의 순위에 의해 이루어지기도 한다. 특정 학생을 둘러싸고 이미 형성되어 있는 평가는 해당 학생의 발언 내용을 얼마나 신뢰하는지와 관련해 영향을 주었다. 유사한 맥락에서 사교육의 참여 여부 또한 발표의 지위를 결정하였다. 즉 공교육 수업에서 학생들의 사교육 참여 경험이 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 수업 과정에서 예습을 해 온 학생들의 발표가 인정받는 경우가 많았다.

반면에 앞에 대한 의욕에 추동되어 지식을 공동구성하는 경우도 있었다. 먼저 자발적 탐구 질문을 생성하여 지식을 공동으로 구성하는 모습을 확인할 수 있었다. 수업과 같은 공적인 의사소통 상황에서 학생 스스로 질문을 생성하기도 하였는데, 이러한 경우 학생의 자발적인 질문은 공동의 탐구활동으로 이어질 수 있다. 또한 수업 이해를 위해 협력적으로 상호작용을 하는 경우도 있었다. 공적인 수업에서 학생들은 수업 내용에 대한 이해 정도를 표현하기 어려운 경우에 수업시간에 해소되지 못한 질문이나 궁금증에 대해 소통하는 시간이 필요한데, 이때 옆이나 뒷자리에 앉아있는 학생과의 사적인 상호작용을 통해서 궁금한 점을 해결하기도 하였다.

한편 공적 의사소통 영역에서 비속어·신조어가 관계 형성을 위해 사용되는 경우도 있었다. 예를 들어 교사가 관계 형성을 위해 비속어 및 신조어를 사용하고 이것이 공동체적 용인을 받는 것이다. 즉 학생들이 쓰는 비속어나 신조어를 교사가 사용함으로써 학생들의 문화를 이해하고 교사 스스로도 이에 동참하고 있다는 인식을 심어주고 있는 것을 확인할 수

있었다.

다음으로 청소년의 사적 언어문화와 관련하여서는 먼저 서열화에 기반을 둔 평가적인 언어 사용을 살펴볼 수 있었다. 청소년은 성적이나 외모, 성별, 운동 실력 등 여러 영역에서 평가적인 언어를 사용하였다. 예를 들어 외모에 대한 평가는 여자 청소년들에게서 높은 빈도로 나타났는데, 평가 기준이 외모를 중시하는 사회 문화를 반영하는 부분이 많았다. 여성에 비해 남성을 우월적인 지위에 놓는 서열화 양상도 나타났으며, 운동 실력에 따라 타인의 인정 혹은 자기 인정을 갈구하려는 언어 양상도 볼 수 있었다.

청소년의 사적 언어활동에서 두드러지는 또 다른 특징은 또래 동조에 기반을 둔 유희적 언어 사용이었다. 즉 동음 반복을 통한 유대감 형성, 새로운 단어나 의미 창조 등을 통한 유머의 추구 등을 확인할 수 있었다. 또한 수업 내용을 통한 성적 담화의 연결 양상도 살펴볼 수 있었다. 일상적 소재 또는 학습 내용을 성적인 담론으로 연결시키는 것을 통해 심리적으로 일탈감과 재미를 느끼는 것이다. 또한 청소년들은 자신이 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 탐구하는 언어 표현을 사용하였다. 초등학교의 경우에는 일상생활에서 경험하는 현상 및 의미를 탐구하거나 이성에 대하여 희망하는 기준을 탐구하기도 하고, 중학생의 경우에는 성관계에 관한 탐구나 게임 방법 및 게임 캐릭터에 관해 탐구하는 모습을 확인할 수 있었다.

마지막으로 청소년의 온라인 언어 사용 양상을 살펴보면 우선 청소년들은 공동체 내부와 외부를 명확하게 구분하면서 언어를 차별적으로 사용하고 있었다. 평소에 비속어나 거친 언어를 사용하는 청소년이라도 자신이 속한 공동체 혹은 유지하고 싶은 공동체의 구성원들에게는 다정한 언어를 구사하고 있었다. 또한 언어에 대한 인식과 실천 사이의 괴리가 드러나기도 하였다. 청소년들이 언어 규범에 대해 균형적이고 비교적 정확한 인식을 하고 있음에도 불구하고 이러한 인식과는 달리 실제 온라인에서 이루어지는 대화에서는 규범에 어긋나거나 은어, 유행어, 비속어, 다른 사람을 무시하는 표현을 자주 사용하는 것을 확인할 수 있었다. 또한 온라인 언어활동에서도 남녀 청소년의 대화 소재에 차이가 있음을 살펴볼 수 있었다. 이는 면대면 사적 대화에서도 나타난 현상이며 남녀 청소년의 관심사가 상이한 데서 오는 현상이라고 해석할 수 있다. 남자 청소년의 경우 게임이나 운동 및 자동차에 대한 대화가, 여자 청소년의 경우 연예인이나 외모에 대한 대화가 많았다. 또한 청소년의 온라인 언어활동에서 드러난 특징 중 하나는 외국어의 일상적 사용에 관한 것이었다. 특히 영어 교육의 중요성이 강조되고 조기 교육이 보편화되면서 영어 사용이 두드러지게 나타났고, 이외에도 일본어도 종종 사용되는 것을 확인할 수가 있었는데 이는 일본 만화나 애니메이션 및 영상물 등을 자주 접하면서 일본어에 친숙해진 경향이 반영된 것으로 보인다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 본 연구에서는 청소년 언어문화의 향상 방안을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 청소년 주도의 다양한 언어문화 활동을 적극 지원하여야 한다. 청소년 주도의 세대 통합적 언어문화 활동을 개발하고 청소년 주도의 국어사랑 활동을 지원하여 청소년들이 주체적으로 자신이 사용하는 언어에 대해 탐구해 볼 수 있는 기회를 마련해야 한다. 둘째, 청소년을 위한 언어문화 교육 프로그램 개발 및 시행이 필요하다. 예컨대 대인 관계 조절 및 적응을 위한 교육 프로그램이나 차별적·폭력적 언어 사용 방지를 위한 교육 프로그램을 개발하여 시행할 필요가 있다. 또한 언어적 주체로서의 정체성 강화를 위한 교육 프로그램을 개발하여 청소년 스스로 능동적인 언어 주체로서 자립할 수 있도록 적극적인 지원이 이루어져야 한다. 셋째, 교사 및 예비 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램을 개발하고 시행하여야 한다. 청소년 언어문화 향상을 위해서는 교사 및 예비 교사의 역할 또한 중

요하다. 무엇보다 학교 현장에서 교사는 청소년에게 스스로 ‘행동의 원칙’을 갖도록 해야 한다. 이러한 원칙은 의사소통의 주체로서 청소년이 스스로 자신의 준칙을 세워 행동하는 것으로 본 연구에서는 이러한 원칙이 부정적인 언어생활의 근원적인 문제해결 방법이 될 수 있음을 강조하였다. 아울러 예비 교사를 위해서는 언어 민감성 제고를 위한 강좌형 프로그램을 제안하였다. 예비 교사가 섬세한 언어적 민감성을 갖출 수 있도록 프로그램을 체계적으로 설계하여, 그들의 인식 개선에 도움이 될 수 있도록 교육 내용을 마련해야 할 것이다.

향후 청소년 언어문화를 보다 심층적으로 이해하고 청소년 언어문화 향상을 위한 실질적인 지원 대책을 마련하기 위해서는 본 연구에서 제시한 이러한 방안들을 실제 학교 현장에서 지속적으로 실천하고 이에 관한 평가적 연구가 체계적으로 이루어져야 할 것이다.

<Abstract>

An in-depth study of current adolescent language culture and its implications for improvement

I. Purpose

As part of a series of studies on adolescent language culture, this study aimed to provide an in-depth analysis, not only of adolescent perceptions of their language uses, but also of their actual uses of language in their public, private, and online communications in order to further explore the psychological, social, and cultural factors and mechanisms that affect adolescent language culture and draw from this work to provide suggestions for improving adolescent language culture.

II. Methods

To select our research participants, we considered typicality: whether or not the cases revealed a common adolescent language culture in our country. We also considered the linguistic differences and similarities between sub-groups of adolescents in relation to their age and gender. The selected research participants were two 6th grade elementary classrooms consisting of female and male adolescents and three 8th grade middle school classrooms that respectively consisted of only male adolescents, only female adolescents, and a combination of male and female adolescents.

In this study, we designed comparative case studies from the selected five classrooms. We conducted a case study in each classroom, and then compared and contrasted the results in order to examine similarities and differences in their language cultures. In each classroom, we conducted a survey on adolescent language culture developed by Min et al. (2016) as well as a social network analysis in order to select focal students in each classroom, observed and recorded adolescents' public and private conversations in the classrooms, and conducted in-depth interviews with the focal students. We also collected students' online communication data, mainly from classroom activities that asked students to reflect on their language uses based on actual data from their online interactions. The collected data was qualitatively analyzed, primarily drawing on sociolinguistic ethnography (Green & Wallat, 1981; Bloome et al., 2005, 2008).

III. Findings

With regard to language use in public communications, the most frequent type of interaction was purpose-driven, right answer-driven teaching and learning. We found that this type of interaction limited students' active and subjective language

use. Adolescents often just followed the teacher's guidance and explanations and learned the given knowledge without asking questions or taking active roles in leading the conversation.

In some cases, adolescents attempted to show resistance by providing intentionally incorrect answers to the teachers' questions. Some tried to switch the discussion topic by sharing life experiences, singing popular songs, teasing other students, or expressing their interests. In this way, the adolescents tried to extend their participatory opportunities within the given limited opportunities for public communication. Their attempts to pursue these opportunities could be interpreted in a positive way in that those adolescents who chose these alternative forms, could be perceived as expressing their subjective opinions and contributing toward developing knowledge together rather than simply recording passive responses to their peers according to rigid instructional requirements. However, on the whole, their public communications clearly showed constraints in that these interactions were mainly teacher-driven, answer-driven, purpose-driven, and assessment-driven teaching and learning and did not extend beyond these repetitive and limited communication patterns. At the same time, we found some cases in which adolescents voluntarily asked questions that led to joint knowledge construction although these questions and responses mainly consisted of clarifications of the teachers' explanations. Students also used private conversations with classmates to resolve their questions.

Within the public communications, we found that students' academic achievement rankings and levels of preparation affected their participatory opportunities. Although all students participated in the public communications in a limited way without taking active leading roles, some students who had low academic achievement rankings had more limitations on their participation in these public communications. In particular, the way the teacher and other students evaluated specific students affected whether those students' comments could gain trust or not in their public communication. In addition, we found that students' participation in a private academy, which provided preparation for the public lessons, affected their presentation opportunities. The adolescents who had already prepared a lesson at the private academy actively participated in the classroom presentations and often provided correct answers to the teachers' questions. However, the teachers and other students knew that such students had already studied the right answers and often did not appreciate their participation and answers. Another factor that affected the adolescents' language culture was the teachers' permission for the use of slang and newly coined words in their public communications. We found that some teachers used some slang and newly-coined words in order to show their understanding of, and participation in, adolescents' cultures. When teachers used slang or newly coined words, students perceived

these uses of such words as permissible, and this perception in turn, influenced their own use of language.

With regard to adolescents' private language culture, we found that adolescents played more active roles in their communication in comparison to their public communication. Considering that public communication was led by teachers with specific learning purposes, it would be natural for adolescents to play more active and personally revealing roles in their private communications. In their private communications, adolescents often revealed their active exploration about topics in which they had interest and curiosity. In particular, when they had someone who had actual experience with topics such as the meaning of their lives, the life of a single child, or the lives of characters in computer games, they expressed their own analysis and opinions and actively provided their own claims and refuted others' claims and assumptions. However, for topics on which they had limited experiences or no actual experience, such as sexual relationships, adolescents only shared shallow information and referred to stereotypes which had been culturally and commercially developed.

Adolescents' evaluative use of language was another conspicuous characteristic of their language use in their private interactions. Their evaluations were generally based on comparative rankings. Middle school adolescents usually evaluated themselves and others based on the comparative ratings of their academic grades. These evaluations were also closely related to their identity positioning. They also evaluated themselves and others based on their physical appearances and gender expectations. In comparison to their exploratory use of language, their evaluative uses of language revealed culturally constructed stereotypes and assumptions. Using language for pleasure was another characteristic of adolescents' private conversations. In particular, their use of language frequently reflected peer conformity. Elementary school adolescents repeated the same words or jointly used a word in a creative context in order to express their close bonds. Middle school male students often led their discussions or classroom discussion into sexual conversations or used slang by making connections between homonyms or content similarities. By making these kinds of connections, they expressed pleasure in their small deviation from language and communication norms. In these events, we also noted that some adolescents intentionally avoided and refused the use of slang or topics on sexual issues.

With regard to adolescents' online conversations, the topics of their conversations differed in relation to their gender owing to their different interests. While male adolescents often talked about games, exercise, and cars, female adolescents often talked about appearance and celebrities. Another characteristic of their online discussions was their use of vocabulary drawn from foreign languages. In particular, as English education has been emphasized and learning English from an early age is popular, many of them commonly included some

English words in their conversations. Some students also used Japanese words, which seemed to be related to their familiarity with Japanese comics, animations, and videos. In their use of language in online conversations, the most conspicuous characteristic was their distinction between insiders and outsiders and their use of discriminatory language. Although some adolescents normally used slang and coarse language, they used much more genial language to adolescents who belonged to their community. The last characteristic that we paid attention to in adolescents' online communication was the discrepancy between their perceptions about language and their actual use of language. Although adolescents had a balanced and correct understanding about formal linguistic norms, their *actual* use of language included the use of slang, vogue words, coarse language, and discriminatory and ignorant language, that is, forms that did not fit with linguistic norms generally preferred in formal educational settings

IV. Implications

Based on the study results, we suggest the following implications for improvement of adolescent language culture. Most of all, we emphasize the importance of developing and conducting meaningful programs for the improvement of adolescent language culture. First, we need to develop language-focused cultural activities for intergenerational integration and to provide opportunities for students to subjectively explore their use of language. Second, it is important to develop and conduct language/culture educational programs that provide contexts that enable students to carry out these subjective explorations of their uses of language. Such programs would include regulation and adaptation programs for the development of interpersonal relationships, as well as prevention programs that focus on mediating discriminative and violent use of language, in order to support adolescents who have difficulties in regulating their use of language and their interpersonal relationships. Third, it is important to develop educational programs to support adolescents' awareness of linguistic subjectivity in their uses of language. Lastly, it is important to develop and conduct educational programs for practicing teachers and pre-service teachers with regard to developing their awareness of adolescent language culture. Our research revealed the significant role of teachers in how it can influence adolescent language culture. We particularly suggest developing a lecture-based program for practicing teachers and pre-service teachers to improve their sensitivity to language.

For all these programs, it is important to develop evaluative systems to assess their practicality, as well as providing a foundation for additional research on adolescent language culture in order to continually extend our understanding of the intersections between adolescent language culture and formal uses of language that are dominant in educational settings as well as in the broader cultural context.

- 차례 -

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
가) 연구의 필요성	1
나) 연구의 목적	2
2. 선행 연구 검토	2
3. 연구 내용 및 방법	5
II. 이론적 배경	10
1. 청소년 언어문화의 관점과 개념	10
가) 청소년 언어문화에 대한 관점	10
1) 기술적·분석적 관점	11
2) 처방적·실용적 관점	12
3) 해석적 관점	14
나) 청소년 언어문화의 개념	16
2. 청소년 언어문화의 특성	18
가) 언어생활과 언어 의식의 변화	18
나) 일탈과 새로움에 대한 시도	19
다) 청소년 하위 집단 언어문화의 다층성	20
라) 성인 언어에 대한 모방과 차별화	22
마) 또래 동조성	23
III. 자료 수집 및 분석 방법	25
1. 자료 수집 방법	25
가) 사례연구	26
나) 관찰	27
다) 사회 네트워크 분석(Social Network Analysis, SNA)	29
라) 심층 면담	32
2. 자료 수집 목록	33
3. 자료 분석 방법	39
가) 전체 자료 분석의 절차	41
나) 전사된 담화 자료 분류 및 탐색적 개방 코딩	42
다) 심층적 담화 분석	44
1) 심층적으로 분석할 의사소통 사건 선정 기준	44
2) 심층적 담화 분석을 위한 핵심 분석의 틀 선정	45

IV. 청소년 언어문화 생태계 분석 47

1. 청소년의 공적 언어문화 생태계 47

가) 청소년의 공적 언어에 대한 인식 47

나) 청소년의 공적 언어활동 52

 1) 교사의 지위에 의한 공적 영역의 참여 제한 56

 (가) 목표 중심, 정답 중심 질문에 대한 저항 시도 57

 (나) 자신의 경험세계로 화제를 전환하려는 시도 61

 2) 성적의 순위에 따른 공적 영역의 참여 제한 63

 (가) 기존에 형성된 평가가 결정하는 지위 63

 (나) 사교육의 참여가 결정하는 발표의 지위 67

 3) 앎의 욕구에 기반을 둔 지식의 공동구성 70

 (가) 자발적 탐구 질문 생성을 통한 지식의 공동구성 70

 (나) 수업 이해를 위한 협력적 상호작용 71

 4) 관계 형성을 위한 비속어·신조어의 사용 73

 (가) 교사가 사용한 비속어·신조어의 공동체적 용인 및 따라 하기 73

 (나) 대중문화의 자원을 활용한 교사의 설명과 학생의 창작 활동 74

2. 청소년의 사적 언어문화 생태계 76

가) 청소년의 사적 언어에 대한 인식 76

나) 청소년의 사적 언어활동 79

 1) 청소년의 주체적인 상호작용 83

 (가) 화제 연결의 제안자로서의 청소년 84

 (나) 화제 연결에 따른 상대에 대한 평가 및 정체성 구성 86

 (다) 화제 연결에 따른 상대적 평가와 과장적 대화 구성 87

 (라) 화제 연결에 따른 지식의 구성 89

 (마) 하나의 의사소통 사건에서 분리된 상호작용 90

 2) 호기심을 가지고 있는 대상에 대한 탐구적 언어 사용 92

 (가) 일상생활의 경험에 대한 의미 탐구 93

 (나) 이성에 대하여 희망하는 기준 탐구 95

 (다) 게임에서 방법이나 캐릭터에 대한 탐구 98

 (라) 성관계와 야한 동영상에 대한 탐구 101

 3) 서열화에 기반을 둔 평가적 언어 사용 105

 (가) 성적에 대한 상대적 평가 기반 정체성 구성 105

 (나) 외모에 대한 자본주의적 평가 기반 정체성 구성 107

 (다) 나이에 기반을 둔 상대에 대한 무시 109

 (라) 성 역할에 기반을 둔 상대에 대한 비하 110

 (마) 운동 능력에 대한 평가 및 자신에 대한 인정 갈구 111

 4) 또래 동조에 기반을 둔 유희적 언어 사용 113

 (가) 동음 반복을 통한 유대감 형성 113

(나) 단어의 새로운 의미 창조에 기반을 둔 유희	114
(다) 동음이의어를 통한 비속어 연결	114
(라) 동음이의어를 통한 성적 담화 연결	116
(마) 수업 내용에 바탕을 둔 성적 담화 연결	117
3. 청소년의 온라인 언어문화 생태계	118
가) 청소년의 온라인 언어에 대한 인식	119
1) 온라인 언어에 대한 균형적 인식	119
2) 온라인 대화의 어려움 인식	125
3) 일부 온라인 매체 콘텐츠와 언어의 '이상함'에 대한 인식	126
4) 언어 규범에 대한 인식과 정확한 자기 평가	128
5) 언어 윤리에 대한 인식	130
나) 청소년의 온라인 언어활동	131
1) 온라인 언어활동 정도	131
2) 공동체 안과 밖을 구분하는 차별적 언어 사용	134
3) 인식과 실천 사이의 괴리	137
4) 남녀 청소년의 대화 소재의 차이	140
5) 영어의 일상적 사용	142
6) 부정적인 온라인 언어에 대처하는 상이한 방식	143
V. 청소년 언어문화 향상 방안	147
1. 청소년 주도의 다양한 언어문화 활동 지원	149
가) 청소년 주도의 세대 통합적 언어문화 활동 개발 및 지원	149
나) 청소년 주도의 국어사랑 활동 지원	150
2. 청소년을 위한 언어문화 교육 프로그램 개발 및 시행	151
가) 대인 관계 조절 및 적응을 위한 교육 프로그램	151
나) 차별적·폭력적 언어 사용 방지를 위한 교육 프로그램	152
다) 언어적 주체로서의 정체성 강화를 위한 교육 프로그램	153
3. 교사 및 예비 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램 개발 및 시행	154
가) 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램	154
나) 예비 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램	156
4. 청소년 언어 사용 양상에 대한 지속적인 실태 조사 연구	157
VI. 결론	158
1. 요약	158
가) 청소년의 공적 언어문화 생태계	158
나) 청소년의 사적 언어문화 생태계	160
다) 청소년의 온라인 언어문화 생태계	161
2. 제언	163

- 표 차례 -

<표 I-1> 연구 내용	5
<표 I-2> 연구 문제	5
<표 I-3> 연구 대상	6
<표 I-4> 과제 단계별 연구 방법	7
<표 I-5> 연구진 구성	9
<표 I-6> 자문위원단	9
<표 II-1> 언어문화의 포괄적 개념	16
<표 III-1> 자료 수집 기간 및 자료 수집을 위한 핵심 과제	25
<표 III-2> 조사 범주 및 자료 수집 내용	25
<표 III-3> 조사 범주 및 조사 장면	27
<표 III-4> 설문지의 여섯 가지 영역	30
<표 III-5> 설문지 44번 문항	30
<표 III-6> 사회 네트워크 분석을 위한 측정	30
<표 III-7> 사회네트워크 분석 관련 용어	31
<표 III-8> 가초등학교 자료 수집 목록	33
<표 III-9> 나초등학교 자료 수집 목록	34
<표 III-10> 가중학교 자료 수집 목록	35
<표 III-11> 나중학교 자료 수집 목록	36
<표 III-12> 다중학교 자료 수집 목록	37
<표 III-13> 담화 분석을 위해 수집된 자료의 종류	39
<표 III-14> 심층적 담화 분석에서 활용한 상호작용 분석의 틀	46
<표 IV-1-1> 응답자 분포표	47
<표 IV-1-2> 질문을 하는 이유	48
<표 IV-1-3> 질문을 하지 않는 이유	49
<표 IV-1-4> 발표를 하려는 이유	50
<표 IV-1-5> 발표를 하지 않으려는 이유	50
<표 IV-1-6> 토의에 참여하려는 이유	51
<표 IV-1-7> 토의에 참여하지 않으려는 이유	51
<표 IV-1-8> 선생님께 질문하는 횟수(일주일 기준)	52
<표 IV-1-9> 질문 참여 정도	53
<표 IV-1-10> 발표 참여 정도	53
<표 IV-1-11> 토의 참여 정도	53
<표 IV-1-12> 토의 참여 정도(성별 차이)	54
<표 IV-1-13> 학교별(사례별) 공적 의사소통 전사 자료 코딩 목록	55
<표 IV-1-14> 학교 간(사례 간) 공적 의사소통 전사 자료 코딩 목록	55
<표 IV-1-15> 공적 의사소통 전사 자료 최종 코딩 목록	56
<표 IV-1-16> 시험 출제 여부가 작용하는 장면 (나중학교, 2017년 9월 12일)	58
<표 IV-1-17> 일부러 틀린 답을 제시하여 저항을 시도하는 장면	58
<표 IV-1-18> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 21일)	60

<표 IV-1-19> 의도적인 반론 질문을 제시하여 저항을 시도하는 장면	60
<표 IV-1-20> 수업 중 사적인 대화를 나누는 장면 (가초등학교, 2017년 9월 29일)	61
<표 IV-1-21> 수업 중 함께 노래 부르며 쉬어가기 (나중학교, 2017년 9월 27일)	62
<표 IV-1-22> 수업 시간 중 자기들끼리 놀리기 (나초등학교, 2017년 9월 7일)	63
<표 IV-1-23> 기존에 형성된 학생에 대한 평가가 교실 내 지위를 부여하는 장면	64
<표 IV-1-24> 현장 연구자의 노트 (다중학교, 2017년 9월 27일)	66
<표 IV-1-25> 사교육 참여가 공교육의 발표 기회에 미치는 영향과 이에 대한 반응 장면 ·	67
<표 IV-1-26> 현장 연구자의 노트 (가중학교, 2017년 9월 29일)	69
<표 IV-1-27> 학생 질문을 중심으로 한 교사와 학생의 협력적 지식 구성 장면	70
<표 IV-1-28> 수업시간 중, 후에 이어지는 학습 내용에 대한 심화 논의 장면	71
<표 IV-1-29> 교사가 사용한 비속어·신조어 인식하기 장면 (다중학교, 2017년 9월 14일) ·	73
<표 IV-1-30> 교사가 사용한 비속어·신조어 따라 하기 장면 (나중학교, 2017년 9월 12일)	73
<표 IV-1-31> 교사가 사용한 비속어·신조어 따라 하기 장면 (나중학교, 2017년 9월 27일)	74
<표 IV-1-32> 엑스맨, 엘사를 활용해서 설명하는 장면 (가중학교, 2017년 10월 31일)	74
<표 IV-1-33> 대중문화 소재를 활용해서 구성한 조별 발표 목록	75
<표 IV-2-1> 2016년과 2017년 연구에서 학생들이 응답한 욕설, 비속어의 사용 빈도	76
<표 IV-2-2> 욕설, 비속어의 사용 빈도에 대한 성, 학년 차이	77
<표 IV-2-3> 욕설, 비속어 사용에 대한 인식	77
<표 IV-2-4> 욕설, 비속어 사용에 대한 인식의 성 차이	78
<표 IV-2-5> 욕설, 비속어 사용에 대한 인식의 학년 차이	78
<표 IV-2-6> 사적 의사소통을 위한 사례별 분석 코딩 목록	80
<표 IV-2-7> 사적 의사소통을 위한 사례 간 분석 코딩 목록	82
<표 IV-2-8> 사적 의사소통을 위한 최종 코딩 목록	83
<표 IV-2-9> 상호작용 구성의 흐름	84
<표 IV-2-10> 화제 연결의 제안자로서의 청소년 (가중학교, 2017년 9월 29일)	85
<표 IV-2-11> 화제 연결에 따른 상대에 대한 평가 및 정체성 구성	86
<표 IV-2-12> 화제 연결에 따른 상대적 평가와 과장적 대화 구성	88
<표 IV-2-13> 화제 연결에 따른 지식의 구성 (가중학교, 2017년 9월 29일)	89
<표 IV-2-14> 하나의 의사소통 사건에서 분리되는 상호작용	90
<표 IV-2-15> 가중학교 면담 자료	92
<표 IV-2-16> 인생의 의미 탐구 (나초등학교, 2017년 09월 14일)	93
<표 IV-2-17> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 14일)	93
<표 IV-2-18> 외동의 삶, 장단점 탐구 (나초등학교, 2017년 09월 14일)	94
<표 IV-2-19> 다른 성에 대한 호기심과 인식 탐색 (나초등학교, 2017년 9월 14일)	95
<표 IV-2-20> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 14일)	96
<표 IV-2-21> 키에 대한 기준 탐색 (나초등학교, 2017년 9월 14일)	97
<표 IV-2-22> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 14일)	97
<표 IV-2-23> 게임 방법이나 캐릭터를 탐구 (다중학교, 2017년 10월 19일)	98
<표 IV-2-24> 현장 연구자의 노트 (다중학교, 2017년 10월 19일)	98
<표 IV-2-25> 게임 방법이나 캐릭터를 탐구하며 정체성 제시 (다중학교, 2017년 10월 19일)	99

<표 IV-2-26> 야한 동영상 시청한 소감 공유 (다중학교, 2017년 10월 19일)	101
<표 IV-2-27> 성매매 장소에 대한 정보 공유 (다중학교, 2017년 10월 19일)	102
<표 IV-2-28> 야한 동영상에 대한 경험과 느낌 공유 (다중학교, 2017년 10월 19일)	102
<표 IV-2-29> 야한 동영상을 보는 곳과 시간에 대한 정보 제공 (다중학교, 2017년 10월 19일)	104
<표 IV-2-30> 상대적 등급에 기반을 두고 자신을 평가 (나중학교, 2017년 9월 27일)	105
<표 IV-2-31> 대학에 대한 서열적 평가 (나초등학교, 2017년 9월 7일)	106
<표 IV-2-32> 서로의 얼굴에 대한 가격 제시 (나초등학교, 2017년 9월 14일)	107
<표 IV-2-33> 외모에 대해 문화적 전제를 드러내는 평가 (나중학교, 2017년 9월 20일)	108
<표 IV-2-34> 현장 연구자의 노트 (나중학교, 2017년 9월 20일)	108
<표 IV-2-35> 나이에 기반을 둔 상대 무시 (나초등학교, 2017년 9월 28일)	109
<표 IV-2-36> 성 기대에 기반을 둔 차별적·비하적 발언 (가중학교, 2017년 9월 11일)	110
<표 IV-2-37> 자신의 축구 실력에 대한 평가 (다중학교, 2017년 9월 27일)	112
<표 IV-2-38> 동음 반복을 통한 유대감 형성 (나초등학교, 2017년 9월 7일)	113
<표 IV-2-39> 또래 동조성 (나초등학교, 2017년 9월 7일)	114
<표 IV-2-40> 비속어로 연결되는 말놀이 (가중학교, 2017년 9월 18일)	115
<표 IV-2-41> 동음이의어를 통한 성적 담화 연결 (가중학교, 2017년 9월 29일)	116
<표 IV-2-42> 수업 내용을 통한 성적 담화 연결 (가중학교, 2017년 09월 18일)	117
<표 IV-2-43> 현장 연구자의 노트 (가중학교, 2017년 09월 18일)	118
<표 IV-3-1> 학교별 누리소통망서비스 자료 대화 시간 및 대화방 수	119
<표 IV-3-2> 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식	119
<표 IV-3-3> 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식의 성 차이	120
<표 IV-3-4> 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식의 학년 차이	121
<표 IV-3-5> 온라인 대화의 특성과 규범에 대한 인식	122
<표 IV-3-6> 온라인 대화의 특성과 규범에 대한 인식의 성 차이	123
<표 IV-3-7> 온라인 대화의 특성과 규범에 대한 인식의 학년 차이	123
<표 IV-3-8> 다중학교 면담 자료	125
<표 IV-3-9> 가중학교 면담 자료	125
<표 IV-3-10> 나중학교 사적 대화 자료	125
<표 IV-3-11> 다중학교 면담 자료	126
<표 IV-3-12> 가중학교 면담 자료	126
<표 IV-3-13> 가중학교 면담 자료	127
<표 IV-3-14> 가중학교 면담 자료	127
<표 IV-3-15> 온라인 매체별 사용 시간 (단위: 분)	131
<표 IV-3-16> 온라인 매체별 사용 시간 성 차이 (단위: 분)	131
<표 IV-3-17> 온라인 매체별 사용 시간 학년 차이 (단위: 분)	132
<표 IV-3-18> 하루 평균 친구와 대화하는 시간 (단위: 분)	133
<표 IV-3-19> 하루 평균 친구와 대화하는 시간 성 차이 (단위: 분)	133
<표 IV-3-20> 하루 평균 친구와 대화하는 시간 학년 차이 (단위: 분)	133
<표 IV-3-21> 다중학교 면담 자료	144
<표 IV-3-22> 다중학교 면담 자료	145

<표 IV-3-23> 가중학교 면담 자료	145
<표 V-1> 언어생활의 원칙을 갖기 위한 질문의 예	155

- 그림 차례 -

[그림 II-1] 본 연구에서의 청소년 언어문화의 개념	17
[그림 III-1] 본 연구에서 집합적 사례 연구의 구조(framework)	26
[그림 III-2] 상호작용 담화 분석에서 말 사건 분석의 전제 및 방법	40
[그림 III-3] 전체 자료 분석의 절차	41
[그림 III-4] 횡단범주적 지표화	43
[그림 III-5] 탐색적 개방 코딩의 예	43
[그림 III-6] 심층적으로 분석할 의사소통 사건 선정 기준	44
[그림 III-7] 의사소통 사건 참여자의 상호작용 분석의 틀	45
[그림 IV-1-1] 교사의 질문에 대해 의도적으로 방해를 시도하는 양상	58
[그림 IV-3-1] 온라인 언어활동 자료 (나중학교)	128
[그림 IV-3-2] 온라인 언어활동 자료 (나중학교)	129
[그림 IV-3-3] 온라인 언어활동 자료 (다중학교)	130
[그림 IV-3-4] 온라인 언어활동 자료 (가중학교, 다중학교)	135
[그림 IV-3-5] 온라인 언어활동 자료 (나중학교, 가중학교)	136
[그림 IV-3-6] 온라인 언어활동 자료 (가중학교, 다중학교)	137
[그림 IV-3-7] 온라인 언어활동 자료 (다중학교)	138
[그림 IV-3-8] 온라인 언어활동 자료 (나중학교, 나초등학교)	139
[그림 IV-3-9] 온라인 언어활동 자료 (나중학교)	140
[그림 IV-3-10] 온라인 언어활동 자료 (다중학교, 가중학교)	141
[그림 IV-3-11] 온라인 언어활동 자료 (나중학교, 나초등학교)	142
[그림 IV-3-12] 온라인 언어활동 자료 (다중학교, 가중학교)	143
[그림 V-1] 청소년의 언어 환경	147

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

가) 연구의 필요성

본 연구는 2016년 청소년 언어문화 실태 연구 결과에 기반을 두고 청소년 하위 집단의 언어문화를 심층적으로 연구하고, 이를 바탕으로 청소년 하위 집단의 언어문화 향상을 위한 교육적 제언과 정책적 방안을 도출하는 데 그 목적이 있다.

앞서 수행된 2016년 청소년 언어문화 실태 연구에서는 전국의 학교 안 청소년(초등학교 4학년~고등학교 3학년)을 중심으로 청소년 언어문화의 하위범주를 구분하고, 성별, 학교급별, 지역별, 학교 안/학교 밖 청소년 간의 차이를 검증하여 언어문화 전반을 폭넓게 이해한 바 있다. 특히 2016년 청소년 언어문화 실태 연구에서 주목할 점은 청소년 언어문화 실태와 영향요인 간의 관계에 대한 가설을 세우고 모형을 설계하였다는 것이다. 이를 통해 청소년 언어문화의 전체적인 경향을 파악하여 청소년 언어문화 향상을 위한 교육적·정책적 지원 방안을 마련하는 데 기초적인 자료를 제시했다는 점에서 의의가 있다.

그러나 앞서 수행된 청소년 언어문화 실태 연구는 주로 설문 조사 방법을 통해 청소년의 언어문화 실태를 살펴보고 있으므로 객관적인 현상을 그대로 설명하는 것에서 더 나아가지 못하는 한계를 지닌다. 또한 연구의 범위가 넓고 연구의 대상이 포괄적이기 때문에 방대한 자료를 바탕으로 기초 자료를 제시함으로써 청소년 언어문화의 전체적인 경향을 파악하는 데는 활용 가치가 높지만, 청소년 언어문화를 구성하는 주요 현상으로서 구어 의사소통에 대한 보다 심층적인 이해를 하기에는 어려움이 따른다.

따라서 본 연구는 2016년에 앞서 수행된 연구의 연속선상에서 진행되는 후속 연구의 성격을 가진다. 즉 '2017년 청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구'는 2016년에 수행된 연구 결과를 바탕으로, 심층적 관찰과 이해가 필요한 청소년 하위 집단을 선정하고, 해당 집단의 공적·사적·매체 언어문화를 조사하고자 한다. 이를 위해 장기간의 관찰과 심층 면담, 담화 분석 방법 등을 통해 청소년 하위 집단의 자연언어를 있는 그대로 조사하고, 청소년 하위 집단의 언어문화를 형성하는 심리적·사회적·문화적 기제를 탐색하고자 한다. 앞서 수행된 연구에서 도출한 바, 언어문화는 언어생활 및 언어 의식으로 구분할 수 있었다. 본 연구에서는 가시적인 형태로 언어생활에 나타나는 표현 양상이나 예절, 규범 등은 관찰 및 담화 분석을 통해 조사하고 언어생활 기저에 깔려있는 가치, 인식, 태도와 같은 언어 의식은 심층 면담을 통해 조사하고자 한다. 무엇보다 본 연구는 청소년 하위 집단의 언어문화를 심층적으로 연구한 결과를 바탕으로 해당 집단의 특성을 고려한 실효성 있는 언어문화 향상 방안까지 제시한다는 점에서 유의미한 연구가 될 것이다.

나) 연구의 목적

이 연구는 청소년 하위 집단의 언어생활 전반을 이해할 수 있도록 폭넓은 질적 자료를 수집하여 분석하고 이를 바탕으로 청소년 하위 집단의 언어문화를 심층적으로 연구하는 데 목적이 있다. 이를 위한 세부 연구 목표는 다음과 같다.

■ 세부 목표 1

언어문화 심층 조사를 위한 타당한 질적 자료의 수집과 체계적 분석

본 연구에서는 청소년 하위 집단의 언어문화를 이해하기 위해 질적 연구 방법을 사용하여 심층 조사를 진행하고자 한다. 청소년 하위 집단의 공적·사적·매체 언어활동을 4개월 이상의 관찰과 심층 면담을 통해 수집하고, 수집된 자료를 체계적인 담화 분석 방법론에 기대어 분석하고자 한다.

■ 세부 목표 2

청소년 하위 집단의 언어문화 심층적 해석: 청소년 하위 집단 자연언어 사용의 양상과 해당 집단의 언어문화를 형성하는 심리적·사회적·문화적 기제의 파악

본 연구는 전술한 바와 같이 2016년에 앞서 수행된 연구의 연속선상에서 진행되는 후속 연구의 성격을 가진다. 2016년에 앞서 수행된 연구는 주로 설문 조사 방법을 통해 청소년의 언어문화 실태를 객관적인 현상 그대로 설명하였다. 본 연구는 2016년 앞서 수행된 연구를 바탕으로 심층적인 조사가 필요한 청소년 하위 집단을 선정하고, 해당 집단의 자연언어를 있는 그대로 수집하여 질적으로 연구하고자 한다. 본 연구는 청소년 하위 집단 언어문화를 심층적으로 이해하고 해석하여, 해당 집단의 언어문화를 형성하는 심리적·사회적·문화적 기제를 연구하고자 한다.

■ 세부 목표 3

청소년 하위 집단 언어문화 향상을 위한 교육적 제언과 정책적 방안 제시

본 연구는 청소년 하위 집단의 언어문화 실태를 심층적으로 조사하고 이를 바탕으로 청소년 언어문화 향상을 위한 교육적 제언과 정책적 방안을 제시하는 것을 최종적인 목표로 삼고자 한다. 보다 실효성 있는 교육적 제언과 정책적 방안을 위해서는 본 연구에서 초점이 된 청소년 하위 집단의 성격과 특성에 맞는 제언 및 방안을 제시하여야 할 것이다.

2. 선행 연구 검토

청소년 문화를 보는 시각과 관련하여서는 상반된 두 입장이 있다. 먼저, 청소년 문화를 미숙한 문화, 기성세대에 대항하는 반(反)문화로 바라보는 시각이 있다(정재민, 2009). 이 시각에서 청소년은 학교와 사회에서 기성세대에 의해 규정되는 제도와 질서에 순종해야 하는 존재

가 되며, 청소년의 언어문화는 규범적 관점에서 수정되거나 순화되어야 할 대상이 된다. 두 번째 시각은 청소년을 생산적인 문화의 주체로 보는 시각이다(한국청소년개발원, 2003). 이 시각에서 청소년의 언어문화는 새로운 주체로서 언어문화를 창조하고 새롭게 변화시켜 나갈 힘을 지닌 주체로서 연구된다.

본 연구는 청소년 언어문화의 주제성과 변화성을 신뢰하는 기본 시각을 유지하면서도 보호받아야 하는 청소년들의 특성을 감안하여 청소년의 긍정적 언어문화 형성을 위한 방안을 고민하며 청소년 하위 집단의 언어문화를 심층 조사하고자 한다.

또한 본 연구에서는 연구 대상이 되는 청소년어의 개념과 관련해서는 김은성(2015)의 논의를 따르고자 한다. 김은성(2015)에서는 청소년이라는 특정한 연령대의 언어 공동체(speech community)가 사용하는 언어인 청소년어에 이미 주목한 바 있다. 청소년어는 청소년 문식성 실현의 외현적 조건으로서 사회언어학적으로 연령 관련 변이어(varieties of language)의 일종으로 간주되는 것이다. 본 연구에서는 특히 연령과 성별에 따른 청소년어에 주목하고자 한다. 무엇보다 이러한 청소년어를 바라보는 기본적인 관점은 박경래(2014)의 논의를 따라 청소년들의 구체적 삶에서 만들어지는 사회적 실천(social practice)의 한 양태로서 이해하고자 함을 미리 밝힌다.

본 연구에서는 성별과 연령에 따른 교실 내 또래 관계 언어활동과 관련된 국내·외 선행연구를 폭넓게 검토하여 조사 내용 및 범위를 확정하고, 연구 대상 및 하위 집단을 선정하여 그 이론적 토대를 마련하고자 한다. 성별에 따른 언어문화의 차이와 또래 관계에 따른 언어문화의 차이는 언어학, 청소년학, 문화인류학 등의 분야에서 이미 활발하게 탐구된 바 있다.

우선 발달적 관점에서 청소년 연령기 내 언어문화의 차이에 관한 선행연구를 검토한 결과, 같은 청소년기 안에서도 발달의 정도에 따라 청소년 초기(10~13세), 청소년 중기(14~16세), 청소년 후기(17~21세)의 언어문화의 특징은 동질적이지 않다는 점을 확인할 수 있었다(박아청, 2004; 최규련, 2010). 청소년 언어문화와 관련하여 국립국어원에서 수행된 2015년 기초 조사와 2016년 실태 연구에서도 초기 청소년과 중기 청소년에 나타나는 언어문화는 다른 양상을 보였다. 2016년 실태 연구에서는 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지의 청소년을 대상으로 대규모 설문 조사를 진행하였는데 특히 이 가운데 초등학교 6학년과 중학교 2학년 시기는 언어문화적인 변곡점이 되는 시기임을 확인한 바 있다. 따라서 본 연구에서는 청소년 가운데 초등학교 6학년과 중학교 2학년을 초점 집단으로 선정하여 보다 심층적인 언어문화 연구를 수행하고자 한다.

성별에 따른 언어문화의 차이에 대해서는 대화 전개 양상의 차이, 언어 표현 선택의 차이 등에 관하여 활발하게 연구되어 왔으며(Zimmerman & West, 1975; West & Zimmerman, 1983; Sachs, 1987; Gleason, 1987; Och & Taylor, 1995), 페미니즘 기반 연구로서 소녀들의 말하기에 대한 연구가 이루어졌다(Eckert, 1993; Eder, 1993; Coates, 1999). 페미니즘에 기반을 둔 연구들은 여성과 남성의 말하기 방식 및 참여 방식의 차이가 생물학적인 것이 아니라 사회적으로 규정되며 학습된 자질이라고 주장한다. 에케르트(Eckert, 1993)는 소녀들의 말하기에서 경쟁적이거나 의견을 달리하는 상황에서도 서로의 공통점을 찾거나 합의에 이른다는 것을 밝혔고, 이것이 여성이 사회화한 행동 방식이라고 주장했다. 에데르(Eder, 1993)는 중학교 백인 소녀들이 놀리기를 통해 결속력을 강화하고 소년들에게 상대방에 대한 호기심을 전하면서 전통적인 성 역할을 전환한다고 하였다. 코츠(Coates, 1999)는 발달적인 관점에서 여성 청소년들이 담화 속에서의 학습을 통해 젠더화된 화자가 되는 것이라고 밝혔다.

한편 국내에서도 성별에 따른 언어문화 차이에 대한 연구가 꾸준히 이루어져 왔다(민현식,

1997a, 1997b; 신승은, 2010; 유형선, 2004; 이필영·김정선, 2008; 최인자, 2005). 민현식(1997a, 1997b)에서는 성별언어 연구가 크게 성차이어(gender-different language) 연구와 성차별어(gender-discriminative language) 연구로 나뉘며, 성별언어는 어떤 어휘가 남성이나 여성에 대해서 특유하게 쓰이는 어휘인 ‘대상어’의 측면과 남성과 여성이 특유하게 발화하는 ‘발화어’의 양상을 살필 수 있음을 논의하며, 남녀 언어의 사회언어학적 특성을 연구하였다. 본 연구에서는 민현식(1997a, 1997b)의 논의를 이어받아, ‘성차이어’와 ‘발화어’에 초점을 두어 성별에 따른 청소년 하위 집단의 언어문화를 심층적으로 조사하고자 한다.

인종에 따른 청소년 하위 집단의 언어문화를 연구한 선행 연구는 주로 청소년들의 언어 사용이 정체성과 관련됨을 보여준다(Pichler, 2006; Godley & Escher, 2012). 피클러(Pichler, 2006)는 영국의 방글라데시계 여자 청소년이 놀리기를 통해 계급 또는 문화적 집단의 소속감을 협상하고 강조하는 정체성 실현을 한다고 밝혔다. 고들리와 에셔(Godley & Escher, 2012)는 아프리카계 미국 청소년들이 교실 안에서 표준 영어와 아프리카계 미국인의 방언 영어(African American Vernacular English, AAVE)의 두 방언 사용에 대해 어떻게 생각하는지를 분석하였고 아프리카계 미국 청소년들은 전문적이거나 공적인 상황에서는 표준 영어가, 정체성의 유지를 위해서는 AAVE가 중요하다고 생각하는 것으로 나타났다. 한편 필라르도(Filardo, 1996)는 미국의 백인과 아프리카 아메리칸 청소년을 비교한 결과 문제해결 보드게임을 하는 과정에서 아프리카 아메리칸 그룹이 백인 그룹보다 모든 부분에서 성적으로 평등한 모습을 보인다고 하였다.

계층 차이와 관련하여 청소년 언어문화를 연구한 선행 연구는 주로 계급의 차이가 언어문화의 차이로 나타나고 이는 계급 재생산에 영향을 미친다고 본다(Hasund & Stenstrom, 1997; Eckert, 1988). 해전드와 스텐스트롬(Hasund & Stenstrom, 1997)은 소녀들의 갈등 대화에서 계급에 따라 갈등 대화의 종류가 다르다고 하였으며, 노동자 계급 배경의 소녀들은 장난기 있는 논쟁이, 중산층 계급 배경의 소녀들은 갈등 해결을 목적으로 한 진지한 갈등 말하기를 더 많이 한다고 하였다. 에케르트(Eckert, 1988)는 디트로이트 고등학교 청소년들을 크게 두 극단의 사회적 범주인 “Jocks”와 “Burnouts”로 구분할 수 있는데, 전자는 중산층, 후자는 노동자 계층의 문화를 보인다고 하였으며 부모의 사회경제적 계급이 이에 영향을 미친다고 하였다. 특히 이 연구에서는 청소년의 내집단 소속을 예측할 수 있는 가장 결정적인 요인이 (uh)발음이 음운적 변이상 어느 지점에 위치하는가와 관련된 것이며, 이것이 부모의 사회경제적 계급이나 거주지보다도 결정적이라고 하였다. 이는 청소년 아이들의 언어적 패턴이 가족이나 거주지보다 사회적 정체성을 더 고려해야 함을 시사한다.

국내에서도 내집단 및 또래 간 권력 관계와 관련하여 청소년 언어문화를 연구한 논의(변혜원, 2011; 박용성, 2013)를 찾아볼 수 있다. 변혜원(2011)에서는 청소년들의 언어적 특성이 현저하게 나타난다고 판단된 ‘말단계’, ‘어휘’, ‘욕설’, ‘말놀이’, ‘시각적 의사소통’의 언어 사용 차원을 중심으로 청소년 언어문화를 파악하고, 이를 내집단 변이양상과 관련지어 설명하였다. 박용성(2013)에서는 청소년들의 언어습관 및 생활과 관련된 문화 맥락적인 의미들을 탐색하고자 하였으며, 그 속에 담긴 학교폭력과 관련된 심층적인 관련성들을 내러티브 분석을 통해 확인하고자 하였다. 변혜원(2011)과 박용성(2013)의 연구는 청소년 언어문화를 내부자적 관점에서 파악하여 청소년 언어문화와 내집단 및 또래 간 권력 관계의 문제를 다루고자 했다는 점에서 본 연구의 수행에 큰 시사점을 주었다.

위의 선행연구들은 학교에서의 내집단 형성이 언어적 분화와 관련이 있음을 시사한다. 특히 또래 관계 내 중심부와 주변부 집단 분화에 따른 청소년 하위 집단의 언어문화를 연구한 선행

연구로는 부콜츠(Bucholtz, 1999)를 참고할 수 있다. 부콜츠(Bucholtz, 1999)는 사회적으로 비주류 집단으로 규정되는 ‘너드(nerds)’가 어떻게 주체적으로 자신의 정체성을 선택하고 의도적으로 이에 어울리는 언어적인 실천을 하고 있는지를 밝혀낸 바 있다. 부콜츠(Bucholtz, 1999)는 여성 청소년 집단 안에서 사회적 소수 집단인 ‘너드(nerds)’가 ‘쿨하다’는 가치로부터 적극적으로 거리를 두고 ‘똑똑한 자신’을 긍정하고 그러한 정체성을 실현한다는 것을 보여 주었는데, 이는 청소년의 언어문화를 또래 집단의 중심부와 주변부라는 관점에서 연구하였다는 점에서 또래 관계 안에서 청소년 하위 집단에 따른 언어문화에 대해 심층적으로 조사하고자 하는 본 연구에 시사하는 바가 많다.

이상에서 살펴본 선행 연구들을 통해 본 연구에서는 청소년 하위 집단의 전형적 특성을 고려하여 연구 현장을 선택하고, 참여자의 의사소통 특성 및 또래 관계를 파악함으로써 주 참여자를 선택하여 이를 바탕으로 청소년 언어문화 연구를 수행하고자 한다.

3. 연구 내용 및 방법

가) 연구 내용

본 연구에서는 2016년에 수행된 ‘청소년 언어문화 실태 연구’를 바탕으로 공적·사적·매체 언어문화를 중심으로 연구를 수행하였다. 특히 본 연구에서는 2016년 연구 결과에서 청소년 하위 집단 내 유의미한 언어문화의 차이를 보였던 성별과 연령에 주목하여 보다 심층적으로 청소년 하위 집단의 언어문화를 조사하고자 하였다. 따라서 성별과 연령(초등학교 6학년, 중학교 2학년)별로 또래 간 대화 참여 양상 및 언어(표현)에 대한 인식과 태도를 구체적으로 살펴봄으로써 청소년들이 의사소통에 참여하는 방식, 사용하는 언어, 의사소통에 영향을 주는 관련 요인은 무엇인지를 분석하고자 하였다. 연구 내용 및 연구문제를 살펴보면 <표 I-1>, <표 I-2>와 같다.

<표 I-1> 연구 내용

연구 내용	청소년 사적 언어문화	언어활동 참여의 양상 언어활동에 대한 인식과 태도
	청소년 공적 언어문화	
	청소년 매체언어문화	

<표 I-2> 연구 문제

연구 문제	1. 청소년의 성별 및 연령, 의사소통 참여도에 따라 질문, 발표, 토의 등 공적 의사소통 참여는 어떠한 맥락 안에서 어떻게 나타나는가?
	2. 청소년의 성별 및 연령, 의사소통 참여도에 따라 차별적 언어 사용 및 공감적 태도의 표현 등 사적 의사소통 참여는 어떠한 맥락 안에서 어떻게 나타나는가?
	3. 청소년의 학교 안 공적·사적 의사소통에서 언어 사용의 양상과 해당 집단의 언어문화를 형성하는 심리적, 사회적, 문화적 기제는 무엇인가?

나) 연구 방법

본 연구는 청소년 하위 집단의 공적·사적·매체 언어문화를 질적으로 연구하기 위하여 수업 관찰 및 심층 면담, 담화 분석, 네트워크 분석에 대한 이론을 폭넓게 검토함으로써 연구 방법론적 정밀성을 갖추고자 한다.

■ 질적 연구 방법론을 통해 청소년 하위 집단의 자연언어 심층 조사

질적 연구의 본질은 관심을 가진 연구 대상의 핵심적이고 근원적이며, 전형적인 성질을 밝혀 나가는 데 있다. 질적 연구에서 중요한 것은 기법이 아닌 태도와 관점 및 철학이다. 본 연구에서는 청소년 하위 집단의 내부자적 관점에서 청소년의 언어문화를 이해하고 청소년 하위 집단의 언어 사용 양상과 해당 집단의 언어문화를 형성하는 심리적, 사회적, 문화적 기제를 파악하고자 한다.

본 연구는 청소년 하위 집단의 사적·공적·매체 언어활동의 주요 장면들을 세밀하게 관찰하여 자연언어를 있는 그대로 수집하였다. 특히 주 참여자 선택과 관련해서는 사회 네트워크 (social network) 분석 방법을 적용하여 주 참여자의 자연언어를 면밀히 관찰하고 이를 분석하였다. 그리고 이를 바탕으로 심층 면담을 통해 자료에 관한 추가적 해석을 도출하였다. 아울러 관찰과 심층 면담을 통해 수집한 자료는 담화 분석 방법을 적용하여 분석하였다. 이를 통해 청소년 하위 집단의 언어 생태계를 내부자적 관점에서 심층적으로 이해하고자 하였다. 우선 연구 대상 및 과제 단계별 연구 방법을 정리해 보면 <표 1-3>, <표 1-4>와 같다.

<표 1-3> 연구 대상

구분	연구 대상 학급 선정				
학교급	초등학교		중학교		
학년	6학년		2학년		
학급	2학급 (가초등학교 나초등학교)		3학급 (가중학교 나중학교 다중학교)		
성별	남녀 합반	남녀 합반	남녀 합반	여학생반	남학생반

<표 I -4> 과제 단계별 연구 방법

단계 구분	핵심 과제	연구 방법
1단계	관련 연구 검토	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 문헌 검토 - 2016 청소년 언어문화 실태 연구 검토 - 청소년 하위 집단의 언어문화 관련 국내외 선행 연구 검토 - 연구 방법론 검토: 관찰 및 심층 면담, 담화 분석, 사회네트워크 분석
2단계	관찰 및 심층 면담 설계	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 연구 설계 - 조사 내용 및 범위 확정 - 관찰 대상 학교·집단 선정 - 관찰 대상 학교·집단 언어문화 기초 조사 - 심층 면담 항목의 개발
3단계	예비관찰 및 주 참여자 선정	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 관찰 - 학교에서의 공적·사적 의사소통 녹음 및 녹화 - 4개월 이상 관찰, 80시간 이상 언어 자료 수집
4단계	심층 조사 시행	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 사회 네트워크 분석 - 주 참여자 선정
5단계	결과의 분석	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 심층 면담 - 관찰을 통해 확인한 언어문화 해석에 대한 검증 - 언어 사용 양상 기저에 있는 심리적·사회적·문화적 기제 파악 ▪ 담화 분석 - 담화 분석 및 해석
6단계	청소년 언어문화 향상 방안 제시	<ul style="list-style-type: none"> 연구 결과의 정리 및 적용 - 청소년 하위 집단 언어문화 심층 조사 결과 해석
7단계	청소년 언어문화 정책 제언	<ul style="list-style-type: none"> - 청소년 하위 집단 언어문화 개선을 위한 교육적 제언 제시 - 청소년 하위 집단 언어문화 향상을 위한 정책적 방안 제시

본 연구는 청소년 하위 집단의 공적·사적·매체 언어문화를 질적으로 연구하기 위하여 수업 관찰 및 심층 면담, 담화 분석에 대한 이론을 폭넓게 검토함으로써 연구 방법론적 정밀성을 갖추고자 한다. 이를 위해 언어학, 언어교육학, 문화인류학, 커뮤니케이션학 분야에서 언어문화와 관련하여 질적 연구 방법을 사용한 선행 연구를 검토하였다.

질적 연구 방법은 인류학 등과 같이 문화적이며 사회적인 특성을 강조하는 연구에 적합한 연구 방법으로, 이때 이루어지는 관찰을 일반적으로 문화기술적 방법(ethnography)라고 한다. 인간 행동에 대한 이러한 관찰과 이해의 방법들은 수업 관찰을 할 때도 적용될 수 있다(전병운, 2004).

본 연구에서는 질적 연구의 타당성 확보를 위해 복수의 연구자가 연구에 참여하고, 연구자가 연구 현장을 직접 참여·관찰하며, 자료를 동료검토 및 다각검증(triangulation)을 통해 검토하고자 한다. 또한 질적 연구의 신뢰성을 확보하기 위해서는 사전에 청소년 언어문화에 대한 이론적 구조를 바탕으로 관찰 및 면담을 진행하며, 제3의 관찰자가 그 현상을 관찰하여도 동일하게 해석할 수 있는지의 여부를 전문가 집단 및 집단 내부자인 교사에 대한 자문을 통해 확인한다.

본 연구에서는 질적 연구를 진행하기 위한 연구 방법으로서 사례연구와 관찰법, 심층 면담

법, 사회 네트워크 분석법과 담화 분석법 등을 사용하고자 한다. 이를 위해 관련 이론들을 검토하고, 이 방법론을 구체적으로 본 연구에 적용하고자 한다. 구체적인 연구 방법 및 세부적인 자료 수집 방법과 관련하여서는 III장 ‘자료 수집 및 분석 방법’에서 구체적으로 후술하고자 한다.

<표 I -5> 연구진 구성

구분	성명	소속	주 전공	직위
책임연구원	정혜승	경인교육대학교	국어교육학	교수
공동연구원	민병곤	서울대학교	국어교육학	교수
	이선영	경인교육대학교	국어교육학	교수
	유상희	고려대학교	국어교육학	연구교수
	박나현	○○초등학교 ¹⁾	국어교육학	교사
	여정민	○○초등학교	국어교육학	교사
	노수경	○○중학교	국어교육학	교사
	이현정	○○중학교	국어교육학	교사
	전종옥	○○중학교	국어교육학	교사
보조연구원	양수연	서울대학교	국어교육학	박사 과정
	최나은	서울대학교	국어교육학	박사 과정
보조원	이병하	서울대학교	국어교육학	석사 과정
	임지원	서울대학교	국어교육학	석사 과정

<표 I -6> 자문위원단

성명	직위
안용순	배명중학교 교사
권일남	명지대학교 청소년지도학과 교수
박재현	상명대학교 국어교육과 교수
신명선	인하대학교 국어교육과 교수
정희창	성균관대학교 국어국문학과 교수

1) 연구 참여자들의 익명 보장을 위하여 학교명은 공개하지 않음

II. 이론적 배경

1. 청소년 언어문화의 관점과 개념

가) 청소년 언어문화에 대한 관점

청소년 언어문화의 개념을 정의하기 위해, 다양한 연구 방법론에 기반하고 있는 언어문화 선행연구들을 살펴보고 각각의 철학적 배경과 인식론적인 접근법에 대해 알아보려고 한다.

문화란 한 사회의 개인이나 인간 집단이 공유하고 있는 물질적·정신적 산물이다. 문화는 가장 넓은 의미에서 자연에 대립되는 인위적인 사물이나 현상, 즉 인간 집단의 생활양식 전부로 정의할 수 있다(한국정신문화연구원, 1991). 하지만 문화라는 용어는 그렇게 넓은 의미로만 사용되지는 않으며 다양한 개념으로 정의된다. 문화는 야생에 대립되는 인위적인 사물이나 현상을 의미하기도 하며, 고급의 생활양식을 의미하기도 하며, 기술이나 도구와 같은 물질적인 산물을 의미하기도 하고, 정치나 법, 제도, 예술, 종교와 같은 정신적인 산물을 의미하기도 한다. 이렇게 문화의 개념 정의가 다양한 것은 여태껏 인간의 생활양식을 변화시켜온 과정을 이해하는 방식이 다양하기 때문이다. 문화는 역사적 시대와 사회 집단, 이론적 배경, 이데올로기적 입장에 따라 다양하게 정의되어 왔다.

언어문화는 전체 인간의 생활양식 중 언어생활양식에 초점을 둔 하위 개념이다. 언어문화는 인간 집단의 언어생활양식 전부로 정의할 수 있지만, 언어문화의 개념 또한 광범위하기 때문에 맥락에 따라 다른 의미로 사용된다. 언어문화는 항상 인간의 언어생활양식 전부를 의미하지는 않으며, 인식론적 기반 즉 관점에 따라 다양하게 정의되어 왔다. 언어문화는 언어표현의 총체로 이해되기도 하며, 언어표현을 통해 이루는 언어생활의 총체를 의미하기도 하고, 수치나 정량으로 확인할 수 있는 가시적인 언어생활과 그 기저에 있는 태도나 가치 인식을 포함한 언어 인식을 포함한 개념으로 사용되기도 한다.

언어문화의 개념을 정의한 선행 연구를 검토해보면, 언어문화를 유형의/무형의 언어문화, 협의의/광의의 언어문화, 가시화된/내재된 언어문화 등으로 분류하고 있음을 확인할 수 있다(Giddens, 1989; Macionis, 1995; Moran, 1994/2004; 오지혜, 2007; 민병곤 외, 2016). 언어문화는 어휘나 행동 등 표면적으로 나타나는 언어표현과 그 기저에 비가시적인 가치관이나 태도와 같은 언어 인식의 연속선에 위치하기 때문에, 각 연구들이 상정하는 언어문화의 범주와 기준은 다양하다. 그럼에도, 언어문화 구분에 일반적으로 합의되고 있는 기준은 표현태로서의 언어문화와 이념태로서의 언어문화이다. 표현태로서의 언어문화는 어휘 선택과 같은 언어표현이나 언어생활에서 나타나는 예절이나 규범 같이 가시적인 형태로 표현되는 언어문화를 의미하며, 이념태로서의 언어문화는 가시적인 형태로 나타나는 언어문화를 생성하는, 언어표현과 언어생활의 바탕에 있는 인식과 태도를 의미한다.

표현태로서의 언어문화와 이념태로서의 언어문화의 구분은 그것이 언어문화의 어떤 기준에 초점을 두고 있는지에 따라서 구분되며, 관점에 따라서 청소년 언어문화 연구의 목적과 방법, 해석을 달리한다. 본 절에서는 청소년 언어문화의 개념 규정의 관점을 기술적·분석적 관점과 처방적·실용적 관점, 해석적 관점으로 분류하여, 각각의 관점에서 언어문화에 접근하는 방식과

언어문화를 규정하는 바를 각각 살펴보고, 본 연구에서 언어문화의 개념을 정의하고자 한다.

1) 기술적·분석적 관점

지금까지의 청소년 언어문화 연구는 표현태로서의 언어문화, 그 중에서도 언어표현에 관심을 갖는 연구가 주를 이룬다. 이 연구들은 주로 비속어나 욕설, 유행어, 신조어에 초점을 두어 청소년 언어문화의 실태를 조사하지만, 청소년의 언어 사용의 의도나 문화적인 의미에 대한 해석이 배제된다는 특성이 있다. 이러한 점에서 이 연구들은 청소년 언어문화의 내용과 그 특징을 있는 그대로 기록하여 서술한다는 점에서 기술적이며, 청소년 언어문화라는 다층적이고 복잡한 현상을 단순한 요소로 분해한다는 점에서 분석적이라 할 수 있다.

이와 관련한 연구들에서는 청소년 언어의 파괴성과 폭력성을 가정에 둔 어휘적 차원의 언어, 즉 비속어나 욕설, 유행어, 신조어 외에도 통신언어나 은어에 초점을 둔다. 청소년의 비속어 사용 실태 연구로는 정인웅(2005), 이기연, 이지수(2010), 장경희, 이삼형, 이필영, 김태경, 김정선, 전은진, 권우진(2010), 이정기, 우형진(2011), 장경희, 이삼형, 이필영, 김명희, 김태경, 김정선, 송수민(2011), 이윤지(2012), 길은배(2014)가 있으며, 이 연구들은 청소년들이 비속어를 얼마나 사용하는지, 왜 사용하는지를 보고하고 있다. 청소년의 욕설 사용 실태 연구로는 손봉희(2010), 장경희 외(2010), 박은숙(2011), 소재희(2011), 양명희, 강희숙(2011), 이동민(2012), 김희화(2014) 등이 있고, 이들 연구는 청소년의 욕설 사용 실태와 욕설 사용과 자아존중감, 스트레스, 자아개념 등 상관 요인과의 관계를 보고하였다. 이 중에서 김희화(2014)는 청소년 욕설 사용의 실태를 제시할 뿐만 아니라 청소년의 욕설 사용 빈도가 친구, 부모, 교사 등 중요한 타인의 영향을 크게 받는다는 것을 보고하여, 청소년 언어문화 실태 이면에 있는 친구, 부모, 교사 요인의 고려해야 한다는 점을 밝힌다는 점에서 의의가 있다. 이기연, 이지수(2010)는 중·고등학생 444명을 대상으로 비속어 사용 실태에 대한 연구를 진행하였는데, 학생들이 매우 높은 빈도로 일상어로서 비속어를 사용하고 있었음을 보고하였다. 이 연구는 많은 학생들이 비속어를 일상적으로 사용하긴 하지만 비속어 사용을 절제할 수 있도록 하는 교육의 필요성을 느끼는 경우가 많으며, 학생들이 자신의 언어생활에 대해 반성적인 태도를 보이는 경우가 많다는 점을 밝히었다. 이 연구는 청소년의 비속어 사용의 실태와 인식의 괴리를 밝히었다는 점에서 의의가 있다.

다음으로 청소년 언어 사용 실태를 보고한 장경희 외(2010)와 장경희 외(2011)를 살펴볼 수 있다. 장경희 외(2010)는 초·중·고등학교 학생 2000여명을 대상으로 설문 조사를 실시하여 비속어, 유행어, 은어 사용 실태를 조사하였고, 장경희 외(2011)는 초·중·고등학교 6000여명을 대상으로 설문 조사를 실시하고, 500여명의 언어(구어, 문어) 자료를 직접 수집하여 분석하였다. 이 두 연구는 대규모의 설문 조사뿐만 아니라 청소년의 생생한 언어 사용 자료를 직접 수집하여 분석하였다는 점에서 설문 조사에만 기반을 둔 대부분의 기존 연구와 차이를 보이고 있다. 하지만 두 연구는 비속어, 은어, 욕설 등 부정적인 언어 사용에 초점을 두어 실태를 조사하였다는 점과, 부정적인 언어 사용의 동기와 문제점 인식 등에 초점을 두어 언어 의식을 다루고 있다는 점에서 한계가 있다. 두 연구는 청소년의 언어를 문제적이라고 진단하고 개선 및 계도되어야 할 대상으로 상정하고 있다는 점에서 한계가 있으며, 새로운 관점의 청소년 언어문화 실태 조사의 필요성을 제기할 수 있다.

이윤지(2012)와 길은배(2014)는 기술적·분석적 관점에서 청소년 언어문화 실태를 조사함에

있어서 앞의 연구들과는 좀 더 넓은 관점에서 조사를 시행하고 있다. 이윤지(2012)는 청소년 언어가 문제이며, 해결되어야 할 ‘나쁜 말’이라고 상정하며, 청소년의 부정적인 언어 사용을 개선할 방안을 마련하는 것에는 한계가 있다고 보았다. 이윤지(2012)는 청소년의 부정적 언어 사용 실태를 무조건 부정하거나 비난하기보다는 청소년의 부정적 언어 사용 현상을 문화로 보고, 이 문화를 존중하고 이해하는 바탕에서 개선 방향을 제시해야 한다는 주장을 제안하고 있다는 점에서 일반적인 실태 조사 연구와는 차이점을 보이고 있다. 길은배(2014)는 청소년들은 심리적, 정서적인 불안이라는 발달적 특성으로 인해 언어 사용에서 일탈적인 성향을 보이기도 하지만, 기성세대가 이러한 이미지를 부정적으로 확대하여 청소년들을 미성숙한 존재로 규정하는 이데올로기로 활용하고 있음을 지적하였다. 청소년이 사용하는 부정적 언어 사용은 청소년기에만 나타나는 특성이 아니며, 부정적 언어 사용에 대한 책임이 청소년에게만 있는 것이 아니라는 점을 주장하고 있다는 점에서 관점의 전환을 촉구하고 있다.

앞에서 논의한 바와 같이 청소년 언어문화 실태 연구가 기반으로 하고 있는 기술적·분석적 관점은 일반적으로 청소년 언어문화가 외부자적인 관점에서 진단받고, 기술되고 분석되며, 결국에 교화되어야 한다는 입장을 전제로 한다.

청소년 언어문화에서 언어표현은 다층적으로 구성되는 언어문화 중에서도 가장 가치적으로 나타난다는 점에서, 그것의 영향력과 파급력, 실체성을 인정할 수 있지만, 언어표현을 만들고 향유하는 주체로서의 청소년에 대한 관심과, 그러한 언어표현을 향유하는 주체의 가치관이나 태도, 즉 언어표현의 외연을 이루는 청소년 언어문화 생태계 전체에 대한 조망이 필요하다는 점을 지적할 수 있다.

2) 처방적·실용적 관점

청소년 언어문화의 폭력성은 국내 연구뿐만 아니라 해외 연구에서도 중요한 문제로 다루어지고 있다. 처방적·실용적 관점에 입각하여 청소년 언어문화를 규정하는 연구에서는 청소년 언어문화를 교화하기 위한 구체적인 언어표현 및 생활 지침을 제공하고, 국가 차원에서 청소년 언어를 순화하기 위한 프로그램을 설계하는 데에 목적을 둔다.

청소년 언어문화 실태 개선을 위한 프로그램으로는 국내에서는 창의 인성교육을 위한 언어 순화 프로그램(신재한, 전현규, 2013), 정(正)말정(情)말 좋은 언어순화 프로그램(인성소통협회), 바른말누리단(언어문화개선 선도학교 우수사례집, 교총) 등이 있다. 먼저 신재한, 전현규(2013)는 사회의 축소판인 학교에서 무분별한 언어 사용의 영향을 받은 청소년들은 타인 비하, 별명 부르기, 소문 퍼트리기, 조롱, 욕설 등을 무분별하게 사용하고 있으며, 이러한 언어 폭력을 사용하는 청소년들이 자신이 잘못을 하고 있다는 것을 인식하지 못하는 데에 문제의 심각함이 있다고 주장하였다. 이 연구에서는 청소년들 사이의 언어폭력이 유행처럼 번지고 있으며, 드러나지 않고 은밀하게 이루어지는 특성 때문에 교사의 지도에 한계가 있다는 점을 강조하였다. 따라서 이러한 언어폭력이 없는 건강한 학교를 만들기 위해, 언어 프로그램을 개발하고 적용하는 사례를 제시하였다. 이 연구는 친구의 날, 사과데이, 그린마일리지, 친구사랑 화분 운영 등 언어순화를 위한 교수·학습 과정안들을 제시하고 있으며, 지역 사회 교육 전문가와 어머니스쿨폴리스 등 가정과 학교, 지역이 협력하여 언어순화 프로그램을 운영할 수 있도록 제안하고 있다.

청소년 언어문화 실태 개선 방안에 대한 연구에는 이미현(2014), 정해연(2012), 박인기

(2012), 박갑수(2002), 김주형(2009), 변성은(2006), 유경아(2009), 이도민(2007), 이순례(2007)가 있다. 청소년 언어문화 개선 방안에 대한 연구는 대체로 욕설의 언어 현상에 초점을 두고, 욕설언어현상의 극복이라는 교육 연구의 관점을 취해왔다. 하지만 욕설 등의 언어 현상은 일종의 사회·문화적 현상이라는 시각이 대두되면서, 요즘에는 언어 현상 이면에 있는 심리나 동기 등을 스스로 돌아보고 이를 성찰할 수 있도록 하는 연구들이 부각되고 있으며, 매체를 통한 지도 방안도 강조되고 있다.

이와 관련하여 박인기(2012)는 청소년에게 필요한 것은 언어 사용의 윤리 의식이라는 점을 지적하였다. 박인기(2012)는 국어교육에서 언어 기능의 습득에서 더 나아가, 자신이 사용하는 언어를 상위 인지할 수 있는 교육이 제공되어야 한다고 하였다. 청소년 언어 순화를 위한 지도 방안으로 감정 사태(욕설언행) 환기하기-감정 사태 분석하기-감정 표현 조정하기-감정 표현 대안 찾기의 활동을 제안하였고, 네 가지 활동이 의미 있게 연속성을 띠면서 학습의 과정으로 녹아들어야 한다고 역설하였다. 이 감정훈련 활동은 욕설 발화자의 심리를 스스로 잘 읽어내고 성찰하며, 그것을 통제하는 단계에 이르게 하는 것이 목적이다. 박인기(2012)는 욕설언어문화를 단순히 인성의 문제나, 성격의 문제나, 대중 미디어의 폐해나 지식 결함의 문제로 보기에선 무리가 있다고 주장하면서, 욕설언어현상을 ‘언어문화의 문제’로 보는 관점이 미래지향적이고 유연한 지도 관점이라고 하였다.

이미현(2014)은 청소년 스스로 언어문화의 심각성을 인식하고 있으며, 언어문화 개선의 가장 효과적인 방법은 청소년 스스로 자신의 언어생활을 순화하며 욕설을 자제하려는 분위기를 확산하는 것이라고 보았다. 이미현(2014)은 청소년의 욕설 사용 문제에 대한 대책을 마련하기 위해 프로그램을 구안하였는데, 이는 언어 사용자의 심리에서 사회·문화적 맥락으로 확대되는 방식으로 구안되었다. 이 프로그램은 먼저 언어 사용자의 심리를 인식하고, 이를 통해 타인에 대한 배려와 인내, 사회·문화에 대한 비판적인 인식 등과 같은 정의적인 태도를 내재화하도록 설계되었다.

정혜연(2012)은 매체를 활용한 언어 순화 독서 지도 방안을 제시하였다. 이 연구에서는 학생들에게 욕설의 의미와 현상을 이해하게 한 후, 스스로 욕설 사용의 경각심을 느끼고 근절시킬 수 있도록 하는 프로그램을 제시하였다. 격언이나 속담을 통해 신중한 언어생활의 중요성 느끼기, 욕설의 의미(원뜻) 탐구하기, 역할극 하기, 문학 작품·영화 대사를 바꾸어 써보기 등의 활동을 제안하고 있다.

청소년 언어문화 개선 방안(프로그램)의 효과, 영향에 관한 연구로는 하용선(2012), 김평원(2012), 김평원, 이선영(2014), 박우현(2014)이 있다. 김평원(2012)은 욕설 지도의 세 가지 방법의 효과를 비교·분석하였다. 먼저 태도 교육법은 욕설 실태에 대한 다큐멘터리 텍스트를 보고 자신의 언어생활을 반성하는 교육법인데, 이 활동들은 학생들의 태도를 변화시키는 데 큰 효과가 없었다. 이에 대하여 김평원(2012)은 금연운동과 같이 당위성을 강조하거나 캠페인을 통해 태도를 변화시키려는 것이 어려운 일이라는 것을 다시 한 번 확인시켜주는 결과라고 하면서, 욕설 통제는 몰라서 못하는 것이 아니라 알면서도 안 되는 전형적인 문제라고 주장하였다. 다음으로 토론 논술과 연계한 통합 교육법은 효과가 있었으나 그 효과가 6개월을 지속되지 못하였다. 이는 토론과 논술보다는 학생들 스스로 문제를 찾아 분석할 수 있는 몰입지향적인 활동이 필요하기 때문이다. 마지막으로 프로젝트 수행법은 학생 스스로 자료, 정보, 지식을 찾아내고 지식 차원으로 발전시킨 후, 이를 바탕으로 새로운 것을 표현하는 교육법인데, 이 방법은 효과가 있을 뿐만 아니라 6개월 이상 그 효과가 지속되었다. 이 결과는 언어문화 개선 또는 욕설 사용 자제의 중요성과 관련한 당위적 차원의 지도보다는 학생들 스스로 이 문제를

진단해보고, 실제 연구 활동이나 문제 해결 과정을 포함하는 활동을 하는 것이 중요하다는 점을 시사한다는 점에서 의미가 있다.

김평원과 이선영(2014)은 2011년 시행한 언어문화 개선 프로그램에 참여한 9개 선도 학교의 27개의 선도 교실을 대상으로 프로그램 종료 후의 학생들의 태도 및 행동 개선 효과에 대해 연구하였다. 프로그램 효과 검증 결과 언어문화 개선 프로그램은 욕설에 대한 무비판적 인식을 개선하는 데에는 효과가 있었으나, 실제적으로 욕설 행위를 감소시키는 데에는 큰 효과가 없었음을 보고하였다. 이 결과는 청소년들이 욕설의 심각성을 몰라서 하는 것이 아니라 '알면서도 고칠 수 없다는' 문제를 보여주는 결과였다. 따라서 언어문화 개선 프로그램의 효과를 제고하기 위해서는 국어, 도덕, 사회 교과에 욕설 개선과 관련한 교육 내용을 체계적이고 비중 있게 반영하는 것이 중요하다고 주장하였다.

박우현(2014)은 언어순화 프로그램이 청소년의 사건성에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위해 중학교 2학년을 대상으로 주 2회, 45분 씩, 총 10회기의 학급 언어순화 프로그램을 실시하였고, 실험집단과 비교집단, 통제집단의 언어 폭력성을 비교한 결과 실험집단의 언어 폭력성이 크게 감소한 것을 확인하였다. 이 연구에서 학급 언어순화 프로그램은 10회기에 걸쳐 비교적 장시간 이루어졌다는 점, 각 회기의 교육 내용이 '대화 방법 알아보기-관찰하기-자기 느낌과 생각 인식하기-놀리거나 화내는 대신 의사소통하는 방법 익히기' 등의 다양한 활동으로 연계되어 제시되어 있다는 점에서 의미가 있다.

처방적·실용적 관점은 구체적인 사용 맥락과 참여자를 고려한다는 점에서 기술적·분석적 관점과 구별되지만, 여전히 외부자적인 관점에서 청소년 언어문화에 교화적 목적을 달성하기 위해 접근한다는 점에서 공통적이다. 처방적·실용적 관점은 언어문화 사용의 맥락을 부분적으로나마 수용한다는 점에서 기술적·분석적 관점에서의 언어문화보다 더 넓은 범위의 언어문화를 상정하고 있지만, 결국 그것이 맥락을 온전히 복원하고 내부자적인 관점에서 언어문화를 이해하기 위한 목적이 아니라는 점에서 한계가 있다. 그럼에도, 처방적·실용적 관점은 표현태로서의 언어문화보다 넓은 범위의 언어문화, 즉 언어표현과 생활 이면에 있는 참여자의 태도나 가치관을 부분적으로 수용한다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

3) 해석적 관점

해석적 관점에서 언어문화를 규정할 때에는 이념태로서의 언어문화와 표현태로서의 언어문화가 동시에 고려된다. 이 시각에서는 청소년 언어문화를 내부자적인 관점에서 이해되어야 할 현상, 맥락을 고려하여 접근해야 할 현상, 기성세대의 언어문화와는 다른, 상대주의적 입장에서 파악되어야 할 현상으로 규정한다. 해석적 관점은 표면에 나타나는 언어표현이나 행동뿐만 아니라 폭넓은 언어문화를 바라본다는 점에서 차이가 있다. 해석적 관점은 욕 비속어 등의 부정적인 언어표현에 규범적이거나 처방적으로 접근하기보다는 긍정적인 언어표현 및 그러한 문화를 영위하는 주체로서의 청소년에 초점을 맞춘다.

청소년의 언어문화는 기성세대의 언어문화 또는 TV나 인터넷과 같은 매체 언어문화의 영향을 받기도 하지만, 청소년 언어가 오히려 기성세대의 언어문화에 영향을 주는 역동적 역할을 하기도 한다. 청소년의 언어 사용은 욕구 발산의 수단이자 또래 집단에 순응하는 방법이라는 점에서, 내부자적인 관점에 의거한, 맥락을 고려하는 차원의 언어문화 개념의 규정이 필요하다는 점을 제기할 수 있다.

지금까지의 청소년 언어문화 연구는 청소년 언어문화 중 규범이나 표준에서 벗어난 특이한 표현, 예를 들어 욕설이나 비속어, 유행어, 은어에 초점을 맞추어 이루어진 경향이 있다(정인용, 2005; 이기연, 이지수, 2010; 장경희 외, 2010; 이정기, 우형진, 2011; 장경희 외, 2011; 이윤지, 2012; 길은배, 2014) 이에 따라 청소년 언어의 순화 및 개선에 초점을 둔 연구들도 다수 진행되어 왔다(이미현, 2014; 정해연, 2012; 박인기, 2012; 박갑수, 2002; 김주형, 2009; 변성은, 2006; 유경아, 2009; 이도민, 2007; 이순례, 2007). 이와 같은 연구에는 청소년 언어 문화를 일탈적 문화 또는 반(反) 문화로 보는 시각이 전제되어 있다. 이런 시각에서 청소년 언어문화는 기성세대 언어문화와 달리 충동적이며 폭력적인 문화, 바람직하지 않은 문화로 규정된다. 이러한 연구들은 청소년 언어문화에 대한 일정한 방향성을 전제로 설계되어 있기 때문에, 청소년 언어문화를 있는 그대로 재현해내는 데에는 한계가 있다.

이와 달리 청소년을 능동적인 사회적 주체로서 규정하며 청소년 언어문화를 이해하는 시각에서 진행된 청소년 언어문화 연구도 진행되어 온 바 있다(변혜원, 2011; 이윤지, 2012; 최화영, 2013; 김은성, 2015). 변혜원(2011)은 청소년 언어의 사용 주체인 청소년들의 실제 의사소통 장면을 맥락 속에서 관찰하고 기술하여 청소년들의 의사소통 방식을 살펴보았다. 이 연구는 제이콥슨(Jacobson)의 언어의 기능에 대한 이론과 의사소통의 민족지학 이론을 바탕으로 청소년의 문화를 내부자적인 관점에서 파악하는 데에 초점을 두었다. 이 연구는 청소년들의 문화를 그 자체로 고유성을 지닌 독자적인 문화로 파악하며, 청소년이 스스로 자신들의 언어문화에 대해 부여하는 가치를 최대한 존중하는 내부자적 시각을 채택했다는 점에서 해석적 관점의 연구에 시사하는 바가 크다.

하지만 앞의 연구처럼 청소년 삶의 맥락을 내부자적인 시각에서 파악하려고 한 연구는 일부에 불과하며, 여타의 청소년 언어문화 연구들은 언어문화의 표면태로서 언어표현의 층위에서만 청소년 언어문화를 논하는 것이 주류를 이룬다. 하지만 구어 의사소통에 관한 연구와 달리, 읽기/쓰기와 같은 문어 의사소통의 연구에서는 청소년이 어떠한 것을 어떻게 읽고 쓰는지, 어떠한 가치와 태도를 갖고 문식 활동에 참여하고 있는지와 관련한 많은 연구가 이루어져 왔다(최숙기, 2010; 가은아, 2011; 임미성, 2012; 정혜승, 민병곤, 손원숙, 정현선, 김정자, 2013). 정혜승(2013)은 재미와 즐거움이 자발적인 문식활동을 촉진한다는 점을 밝히며, 문식활동의 선순환을 위해 동기를 부여하는 일이 가장 중요하다는 시사점을 마련하였다. 이처럼 문어 의사소통과 관련한 청소년 언어문화 연구와 같이 구어 의사소통에 관한 해석적 관점의 연구가 보다 심층적으로 이루어질 필요가 있다.

지금까지의 논의를 종합하면, 청소년 언어문화의 개념에 접근하는 관점으로서 표현태로 나타나는 언어문화에 주목하여 실증적으로 접근하는 관점과, 언어표현을 사용하는 개인으로서의 청소년과 그 청소년이 향유하는 생활에 접근하는 관점과, 언어표현과 생활을 아우르는 태도와 가치관, 이념 등 내재된 언어문화에 주목하여 접근하는 관점이 있음을 확인할 수 있었다. 본 연구에서는 이 세 가지 관점에 의거하여 청소년을 고유한 또래 문화를 향유하는 주체로서, 청소년의 삶의 맥락에서 청소년 언어문화라는 현상을 심층적으로 조사하고, 내부자적 시각에 입각하여 해석하며, 문제적인 언어문화 현상을 개선하는 데에 초점을 두고자 한다.

나) 청소년 언어문화의 개념

본 연구에서는 문화와 관련된 일반적 논의에 대한 검토를 바탕으로 ‘청소년 언어문화’의 개념을 정의하고자 한다. 청소년 언어문화는 청소년이 주체로서 사용하고 향유하는 언어문화를 의미한다. 이러한 점에서 언어문화의 개념을 논의한 다음, 청소년 언어문화의 개념을 정의할 수 있을 것이다.

언어문화에 대한 연구는 주로 사회학 분야에서 다루어졌으나, 최근에는 교육학 연구의 주된 소재로 등장하고 있다(Giddens, 1989; Macionis, 1995; Storti, 1994; Ting-Toomey, 1990). 문화의 개념에 대한 이해는 사회학 분야와 교육학 분야에서 다소 다르다. 여기에서는 먼저 사회학 연구와 교육학 연구에서의 언어문화의 개념을 각각 살펴보고, 본 연구에서의 청소년 언어문화의 개념을 정의하고자 한다.

사회학 연구에서 문화는 학습의 결과로 인간에게 후천적으로 습득된 행동 양식으로 정의되고 있으며, 유형의 문화와 무형의 문화로 구분하고 있다(Giddens, 1989). 여기서 유형의 문화는 물질적으로 나타나는 생활양식의 총체로서 건축, 식품, 생활용품 및 각종 기구를 의미하며, 무형의 문화는 특정한 공동체에 두루 알려지고 인정되는 가치나 이론, 사상 등 비물질적인 생활양식을 의미한다. 이처럼 문화의 내용도 ‘신념, 태도, 가치, 규범’ 등 무형의 문화와, 무형의 문화를 재현하는 대상, 상징, 기술 등 유형의 문화로 구분할 수 있다(Macionis, 1995).

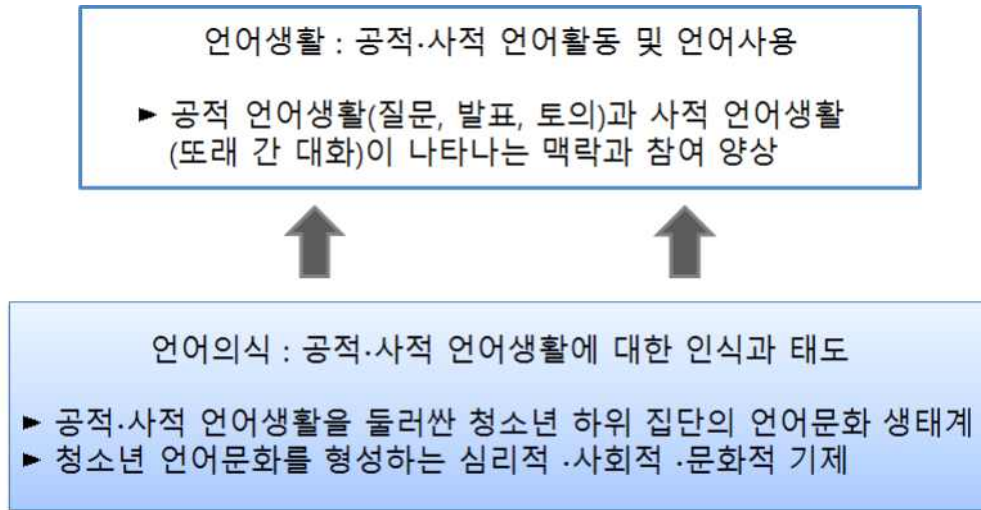
교육학 연구에서 문화는 학습이 가능한 지식이나 태도로 정의된다. 이 관점에서 문화는 공동체 구성원들에게 어떠한 행위를 유발할 수 있는 인식이나 가치, 믿음으로 정의할 수 있다(Storti, 1994). 문화는 공동체의 구성원들이 합의하고, 공유하며, 바꾸어가는 보다 역동적인 것으로 인식되며, 전통과 믿음, 가치, 규범, 상징, 의미를 판단하는 기준으로서의 복합체이다(Ting-Toomey, 1990).

위와 같은 논의를 바탕으로 언어문화는 언어 공동체 구성원들이 인정하고, 소통하며, 바꾸어가는 언어활동이자 그 이면의 언어 지식이나, 태도, 가치, 규범이라고 정리할 수 있다. 즉, 언어문화는 표층적으로 표현되어 확인할 수 있는 ‘표현된 언어문화’와 그러한 표현 인출의 기저에 있는 언어 지식이나, 태도, 가치, 규범과 같은 ‘내재된 언어문화’로 구분할 수 있는 것이다. 표현된 언어문화는 ‘언어표현이나 언어적 활동 및 언어 예절, 규범 등과 같은 언어생활에서 가시적인 형태로 나타나는 것’을 의미하며, 내재된 언어문화는 ‘가시적인 형태로 나타나는 언어표현, 언어적 활동 및 언어 예절, 규범 등과 같은 언어생활을 생성하고 유발하는 기저에 놓인 사고(의식), 즉, 언어 및 언어생활에 관한 인식과 태도’를 의미한다. 정리하자면 아래의 표와 같다.

<표 II-1> 언어문화의 포괄적 개념

표현된 언어문화	언어표현이나 언어적 활동 및 언어 예절, 규범 등과 같은 언어생활에서 가시적인 형태로 나타나는 것을 의미한다.
내재된 언어문화	가시적인 형태로 나타나는 언어표현, 언어적 활동 및 언어 예절, 규범 등과 같은 언어생활을 생성하고 유발하는 기저에 놓인 사고(의식), 즉, 언어 및 언어생활에 관한 인식과 태도를 의미한다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서 청소년 언어문화의 개념을 정의하고자 한다. 청소년 언어문화는 ‘언어 사용의 주체로서 청소년이 능동적이고 역동적으로 구성하는 언어생활과 언어 의식의 총체’이다. 청소년 언어문화는 청소년의 사용과 향유의 주체로서 만들어가고, 소통하며, 변화시켜나가는 언어생활과 언어 의식이다. 언어생활은 언어표현과 예절, 규범 등 언어 및 언어 외적 행동으로 확인할 수 있는 언어활동이며, 언어 의식은 그러한 언어생활을 유발하거나 제지하는 언어생활을 둘러싼 가치관이나 태도, 사고, 의식의 총체를 의미한다. 이를 정리 하자면 아래 [그림 II-1]과 같다.



[그림 II-1] 본 연구에서의 청소년 언어문화의 개념

청소년 언어문화는 공적·사적 언어활동 및 언어 사용이라는 언어생활 범주와 공적·사적 언어생활에 대한 인식과 태도를 의미하는 언어 의식 범주로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 청소년 언어생활은 질문, 발표, 토의와 같은 공적 언어생활과 또래 간 대화와 같은 사적 언어생활이 나타나는 맥락과 그 참여 양상을 살펴봄으로서 그 실태를 확인할 수 있다. 이렇게 청소년 언어생활 현상을 심층적으로 조사하는 것은 기술적·분석적 관점을 바탕으로 수행된다. 다음으로 청소년 언어 의식은 공적·사적 언어생활을 둘러싼 청소년 하위 집단의 언어문화 생태계와 청소년 언어문화를 형성하는 심리적·사회적·문화적 기제를 파악함으로써 연구할 수 있는데, 언어 의식에 대한 연구는 해석적 관점과 현상에 대한 심층적인 이해를 바탕으로 수행될 수 있다. 이처럼 기술적·분석적 관점과 해석적 관점에 기반을 두어 정확하고, 깊이 있게 파악된 청소년 언어문화는 처방적·실용적 관점에서 그 문제적 현상을 파악하고, 그 개선 방안을 강구하는 방향으로 나아갈 수 있다.

2. 청소년 언어문화의 특성

가) 언어생활과 언어 의식의 변화

청소년기를 규정하는 시기는 연구마다, 각국의 법적 규정에 따라 다르지만, 최대 9세-25세, 최소 12세-18세 정도의 범위에 위치한다(한국청소년정책연구원, 2014). 청소년기는 “질풍노도의 시기”라는 말처럼, 급격한 심리·사회적 성장을 경험하는 시기이다. 청소년기는 아동기와 청년기 사이에 존재하는 과도기적인 시기이며, 자기 존재에 대하여 새로운 의문과 탐색을 시작하는 시기이자, 갈등과 방황 등을 겪으며 정체성을 형성해나가는 시기이다.

청소년기는 성장과 퇴행의 측면이 공존하는 과도기적인 시기이며, 청소년은 경제적인 의존성과 사회적인 독립성을 지니는 모순적인 존재이다. 이는 실제 언어생활과 그 기저에 있는 언어 인식 사이의 간극이 있을 수 있음을 시사한다. 본고에서는 이러한 과도기적이며 모순적인 존재로서의 청소년에 주목하여 청소년 언어생활과 언어 의식을 포괄한 언어문화 연구를 시행하고자 한다.

청소년은 급격한 심리·사회적 성장을 겪는 만큼이나, 청소년 언어도 아동기와 청년기와 확연히 다른 양상을 보인다. 아동기의 언어 발달을 설명하는 이론으로는 스키너의 행동주의 이론, 반두라의 학습이론, 촘스키와 레넨버그의 생득이론, 피아제와 비고츠키의 인지발달이론 등이 있는데(국립특수교육원, 2009), 이 이론들은 어떻게 인간이 언어의 구성요소와 규칙에 대해 이해하며, 언어를 적절하게 사용할 수 있는 능력을 발달시키는지에 대한 설명을 제공한다.

아동의 언어 발달과 달리 청소년의 언어 발달에서는 어휘적이거나 통사적인 변화가 급격히 나타나지는 않지만, 언어를 통한 힘과 지위의 확보, 친밀성의 확인 등 상호작용의 절차와 규칙에 대한 발달이 나타난다. 청소년기 급격히 증가하는 언어폭력이나 언어적 따돌림 현상, 비속어, 욕설 사용의 증가는 언어를 통해 힘과 지위를 확인하려는 심리에 기반하고, 은어와 신조어와 유행어를 사용하는 것은 언어를 통해 내집단과 친밀성을 확보하려는 심리에 기반을 둔다. 더 나아가 고차원적인 구어 소통 능력의 발달도 청소년기 언어발달의 한 징표로서 찾아볼 수 있다. 청소년기에는 토의하기, 토론하기, 설명하기 등 구어 장르의 사용역을 학습하며, 이에 필요한 세부 절차와 지식, 기능을 습득하는 등의 언어 발달이 이루어진다. 청소년은 미디어 수용과 관련하여서도 아동에 비해 미디어에 묘사된 캐릭터나 사건이 현실 세계에서 가능한지 아닌지를 식별하는 능력이 뛰어나다(윤여탁, 최미숙, 김정자, 정현선, 송여주, 2013). 즉, 자신의 사고 과정을 이해하거나 조작하는 능력인 메타 인지적 사고가 가능한 것이다.

청소년은 일상에서 경험할 수 있는 친밀감과 같은 감정이나 자아 정체성을 표현하고자 하는 의도를 바탕으로 언어 사용의 의도와 목적을 가지고 언어생활에 참여하며, 타인이 자신의 언어를 어떠한 의미로 받아들일지에 대하여 예상할 수 있고(김소산, 2016), 언어생활 저변에 깔린 언어와 권력, 이데올로기의 관계, 비권력적인 측면에서 청소년이 속한 하위 집단의 분위기나 문화 등 언어표현을 둘러싼 사회·문화적 맥락을 인식할 수 있다(김은성, 2005). 따라서 청소년 언어문화의 발달도 이와 같은 다층적인 언어 의식의 발달에 주목하여, 그 연구 범위 확장을 필요성을 제안할 수 있다.

나) 일탈과 새로움에 대한 시도

청소년기라는 관념은 사회적으로 구성된 것으로, 역사와 사회·문화적 맥락에 따라 다른 형태와 성격을 가지게 된다. 청소년을 바라보는 관점은 다양한데, 다음과 같이 크게 세 가지로 분류하여 살펴볼 수 있다. 첫째는 청소년을 사회적으로 미숙한 존재로 규정하여 청소년을 보호하고 규제해야 할 대상으로 보는 관점이며, 둘째는 청소년을 아동처럼 어리지 않은 성숙한 존재로 인정하고, 사회에 위험한 존재이며 사회의 지배적 문화를 위협하는 존재로 이해하는 관점이다. 이 관점에서 청소년과 청소년 문화는 경계해야 할 대상으로 규정된다. 마지막은 청소년을 성숙한 존재로 인정하는 관점이다. 이 관점에서는 청소년을 기성의 문화를 뒤집어 새로운 하위문화를 생산해내는 존재로 인정한다(윤여탁 외, 2013).

청소년 언어문화에 대하여 일탈인지, 새로움인지를 판단하는 기준은 청소년 언어문화를 바라보는 관점과 입장에 기반하고 있다. 동일한 청소년 언어표현에 대하여 한 관점에서는 ‘일탈’로 다른 관점에서는 ‘새로움’으로 서로 다른 평가를 제시할 수 있다. 일탈과 새로움을 분류하는 기준은 결국 판단자의 가치관에 기반을 둔 것이기에, 청소년 언어문화의 특성이 규범에서 벗어난 일탈에 가까운 것인지, 기존의 관습을 탈피하고 전에 없던 것을 창조해나가는 새로움에 가까운 것인지를 판단하기는 어렵다. 다만 청소년은 일탈과 새로움, 그 사이에 있는 무언가를 추구하는 존재로 볼 수 있다.

청소년은 기성세대의 언어문화를 수용하고 모방하면서도, 동시에 적극적으로 언어문화를 재생산하고 새로운 언어문화를 만들어가는 주체이다. 청소년이 또래 집단 안에서 사용하는 언어와 기성세대의 공간 안에서 사용하는 언어를 구별되며, 청소년은 각 공간 안에서 다른 언어를 사용, 즉 일종의 이중 언어를 구사하며 자신들만의 언어 세계를 추구한다(변윤연, 이광호, 2004; 김민정 외, 2013). 청소년이 사용하는 은어는 청소년 내집단 분화를 가장 크게 반영하는데, 일탈성에 대한 지향이 강할수록 은어를 풍부하게 사용한다(변혜원, 2011). 이전부터 새로운 청소년 세대를 지칭하는 명사로서 쓰이던 X세대, Y세대, N세대, W세대, P세대, G세대 등의 명칭은 청소년 집단을 문화 창출을 주도하는 새로운 주체로 인정하는 시각을 반영한다.

청소년은 급속히 변화하는 매체 환경 안에서 기성세대와 구분되는 새로운 “디지털 원주민”²⁾으로서의 정체성을 구축하고 있다(박정희, 김민, 2007). 청소년은 기성세대와는 다른 디지털 문식 환경에서 태어나고 자라고 있으며, 디지털 환경을 주된 공간으로 활용하며 언어문화를 재편하고 있다. 예를 들어 “야민정음”은 주로 청소년 사이에서 유행하는 온라인 표기를 지칭하는 말로, 글자의 모양에서 그 생김새가 비슷한 다른 글자로 바꿔 쓰는 것을 말한다³⁾. 예를 들어 ‘대머리’는 ‘머대리’로 ‘귀엽다’는 ‘커엽다’로 ‘대구광역시’는 ‘머구광역시’로 바꾸어 표기한다. 또 다른 예로 청소년들이 특히 온라인 공간에서 많이 사용하는 문체를 ‘급식체’라고 하는데(급식을 먹는 학생들이 주로 사용하는 문체라는 말), 급식체는 ‘ㄹㅇ(레알; 정말, 진짜와 유사한 뜻)’, ‘ㄱㅇㄷ(개이득; 정말 좋다와 유사한 뜻)’과 같이 초성체와 ‘세젤예(세상에서 제일 예쁨)’과 같은 줄임말, ‘앙 ○○띠’와 같은 일본어 변형어를 주요 특성으로 한다⁴⁾. 이와 같은 청소년 언어문화는 규범적인 시각에서는 한글 파괴로 여겨지지만, 또 한편에서는 발랄한 문자

2) 미국의 교육학자 마크 프렌스키는 태어나면서 디지털 환경을 접한 세대들을 ‘디지털 원주민’이라 명명했다(Prensky, 2001).

3) “야민정음”과 “급식체”라는 용어는 청소년 사이에 유행하는 표현으로, 이와 관련된 단행본이나 논문을 찾을 수 없기에 온라인 사전으로 관련 개념을 조사하였다.
“야민정음” 위키백과. 검색일자 2017.12.01.

4) “급식체” 시사상식사전. 검색일자 2017.12.01.

놀이로 여겨지기도 한다.

청소년의 비속어, 은어, 차별적 언어 사용 등과 같은 문제는 여러 선행연구에서도 여러 차례 지적되어온 바와 같이 개선이 필요한 부분이지만, 청소년의 비속어 사용 동기에 대한 이해 없이 시행되는 형식적인 지도는 이 문제 현상을 개선하는 데에 큰 효과가 없다. 민병곤 외(2016)에서는 교사가 “누가 욕하느냐?”, “그러지 마라” 등의 간단한 말로 주의를 주는 것은 청소년의 욕설 및 비속어 사용을 줄이는 데 큰 효과가 없음을 밝히고 있다. 이 결과는 외부자적인 관점에서 문제적이라고 여겨지는 현상이 있다고 할지라도, 그러한 현상이 어떠한 동기로 어떻게 형성되어 가는지 그 과정을 심도 있게 탐구하지 않고서는 그 현상을 해결하기 위한 실효성 있는 방안을 제안하기 어렵다는 의미를 시사한다.

청소년 언어문화에서 창의성은 부정적인 면과 긍정적인 면을 모두 내포한 양가적인 특성으로 이해될 수 있다. 청소년은 언어 규범 밖의 가능성을 확인하거나 언어 규범을 벗어난 일탈을 시도하는데, 이 시도는 언어문화를 다양하고 풍성하게 만들 수 있으면서도 전체의 언어규범을 어지럽히는 행위로 낙인찍히거나 비난받을 가능성을 내포한다. 일탈과 새로움의 지향이라는 양가적인 특성을 가진 존재로서 청소년은 일방적인 계도의 대상으로 바라보아지기보다는, 유연하고 툭툭 튀는 사고를 바탕으로 새로운 언어문화의 장을 만들어가는 주체로 인정될 필요가 있으며, 심도 있는 이해를 바탕으로 한 뒤에 청소년 언어문화의 개선을 위한 방안을 강구할 수 있을 것이다.

다) 청소년 하위 집단 언어문화의 다층성

청소년은 주로 또래 사이에서 사적인 언어적 장을 가장 역동적으로 형성하지만, 학교에서는 교사와 학우들과 새로운 언어적 장을 형성하고, 가정에서는 부모와 형제 등과 언어적 장을 이루고 있다. 나아가 청소년은 지역사회와 국가의 권역 안에서 고유의 언어문화를 내재화 해나가기도 하고, 전 세계적 통신망을 공유하며 공통 언어문화 권역에서 소통하기도 한다. 즉, 청소년 언어문화는 또래, 학교와 가정, 지역사회와 국가, 전 세계라는 다층적인 언어 생태계를 이룬다.

청소년의 언어문화는 내부적으로도 다층성을 띤다. 청소년의 정체성은 성별에 따라, 계층에 따라, 주류/비주류 여부에 따라, 학교 밖/학교 안 구분에 따라 다르게 형성되며, 내집단에 따라 서로 다른 의사소통 방식을 공유하며 고유의 언어문화를 구축해 나간다. 이미 청소년 언어문화에 대한 해외 연구들은 청소년 전체의 언어문화에 초점을 두기 보다는 각각 내집단의 언어문화에 대해 연구하는 것이 주류를 이룬다. 백인과 흑인 청소년이 가정에서 대화하는 방식이 학교생활에 영향을 주는 과정을 연구한 히스(Heath, 1983)를 시초로, 청소년의 언어문화는 계층별로, 성별로, 집단별로 다르다는 점이 여러 연구들을 통해 밝혀져 왔다(Godley & Escher, 2012; Hill, 2009; Eckert, 1988; Hasund & Stenstrom, 1997; Sachs, 1987; Gleason, 1987; Och & Taylor, 1995 등).

국외의 청소년 하위 집단에 대한 연구는 성별, 계층 및 인종, 또래 관계 내 중심부와 주변부 집단으로 나누어서 살펴볼 수 있다. 먼저 성별에 관한 청소년 하위 집단 연구로는 주로 페미니즘 관점에서 수행되었는데, 관련한 연구로는 Eckert & Penelope(1993), Coates & Jennifer(1999), Eder & Donna(1993), Goodwin(1990), Julé(2004) 등이 있다. 먼저 Eckert & Penelope(1993)는 디트로이트 교외의 고등학교 졸업반 여학생 6명을 대상으로 문화기술지

적 맥락에 기초하여 그들의 의사소통 방식과 규범을 분석하였다. 이 연구에서는 한 명이 다섯 명을 데리고 와서 단체로 면담을 하는 상황에서 오고가는 여학생 집단의 대화를 분석하였는데, 여학생들은 그들의 대화에서 성취를 드러내는 동시에 서로가 비슷하다는 것을 보이고자 했으며, '잘 했다'는 것이 무엇인지 합의에 이르고 있었음을 밝혔다. 다음으로 Coates & Jennifer(1999)는 11세~15세 여자 청소년 4명을 대상으로 관찰 및 대화 분석의 방법을 통해 언제부터 '여성'처럼 말하기 시작하는지를 밝히기 위해 연구하였다. 이 연구는 여성 대화의 특성들을 비롯하여 정체성을 어떻게 정립하는지에 초점을 맞추었다. Eder & Donna(1993)는 중학교 여자 청소년을 대상으로 점심시간 대화를 분석하여, 놀리기(teasing)의 기능을 밝히었다. Julé(2004) 교실에서의 여학생과 교사 및 다른 학생들의 대화를 담화 분석하였는데, 여학생이 교실 대화에서 특히 (여학생에게 그렇게 대하는 경향이 있는)교사에 의해, 침묵하게 됨을 보고하였다.

다음으로 계층 및 인종과 관련한 청소년 하위 집단의 언어문화와 관련한 연구로는 Godley & Escher(2012), Eckert(1988), Filardo(1996), Willis(1977)등이 있다. 먼저 Godley & Escher(2012)는 학업 성취도가 낮은 미국 중서부 도시의 아프리카 아메리칸 학생 중심의 고등학생을 중심으로 수업 중 과제로 작성하게 한 에세이 자료를 분석하여 교실 안에서의 방언 사용(Standard English vs AAVE)에 대한 의식을 조사하였다. Eckert(1988)는 미국 미시건 주의 자동차 공업 도시 디트로이트의 한 고등학생 600명을 대상으로 2년 동안 참여관찰을 통해 사회·경제적 계층에 따른 언어문화의 차이를 분석하였다. Eckert(1988)는 (uh)발음 분포를 통해 청소년의 내집단 소속이 음운적 변이상의 위치를 예측하는 가장 큰 요인이며 사회경제적 계급보다 결정적이라고 결론지었다. 이는 대학에 가려고 마음먹은 청소년들은(jocks) 인간관계 형성 및 활동 대부분을 학교 중심으로 수행하지만, 졸업 후 취직을 하는 청소년들은(burnouts) 학교의 지식이나 체계가 필요하지 않아 졸업 후에 이어질 인맥을 학교 밖에서 쌓아나가기 때문에 적극적으로 도심 지역을 드나들면서 상대적으로 음운 변화에 더 영향을 받게 되었기 때문이라고 밝혔다. 다음으로 Filardo(1996)는 44명의 백인 청소년과 40명의 아프리카 아메리칸 청소년을 대상으로 과제(문제해결 보드게임)를 주고 그들의 언어활동을 관찰하였는데, 아프리카 아메리칸 그룹이 백인 그룹보다 모든 부분에서 더 성적으로 평등한 인식을 갖고 있다는 점을 해석해내었다. 마지막으로 Willis(1977)는 영국 노동자 계급 청소년의 계급 재생산과 관련하여 다년간의 문화기술지적인 참여관찰을 통해 노동자 계급 출신의 청소년들 가운데에는 '반학교 문화'적 실천('권위에의 반항', '개기기', '익살떨기', 성/인종 차별주의 등)을 보이는 '싸나이들(lads)'이 있는데, 그들은 청소년 내집단 중에서 학교에 순응적인 '범생이(ear'ole)'들에 거부감을 보이며 문화적 실천을 통해 그들과 구분 짓고 우월감을 느낀다는 연구 결과를 보고하였다.

또래 관계 내 중심부와 주변부 집단 분화에 따른 청소년 하위 집단의 언어문화와 관련한 연구로는 Bucholtz(1999)를 대표적으로 제시할 수 있다. Bucholtz(1999)는 미국 캘리포니아의 여고생 6명을 2년 동안 참여 관찰하여 '범생이들(nerd)'의 정체성과 언어적 실천을 연구하였다. 이 연구에서 범생이들은 '쿨하다'는 가치로부터 적극적으로 거리를 두고 '똑똑한 나(intelligent self)'를 긍정하며, '쿨한 애'들이 자주 쓰는 발음을 쓰지 않고, 격식적인 상황변이 어휘인 그리스라틴어 계열의 단어를 사용하고, 담화 수준에서는 경쟁적으로 지식을 내보이고, 자신의 실수에 대해서 적극적으로 수정하려고 하며, 남의 실수에 대해서 가차 없이 지적하고 놀리면서 '똑똑한 나' 정체성을 실현하였음을 보고하였다.

이처럼 청소년 언어문화는 균질한 하나의 현상으로 파악하기 어려우며 성별이나 계층, 소속

집단의 권력, 개인의 개성에 따라 다층적이다. 청소년은 언어문화는 그 참여자의 특성에 의거하여 파악되어야 하며, 한 청소년 집단의 언어문화를 전체 청소년 집단의 언어문화로 규정하기보다 그 집단 구성원의 하위 집단적 특성에 기반을 두어 파악할 필요가 있다.

라) 성인 언어에 대한 모방과 차별화

청소년에게 있어 주요한 성장과 발달은 주위 사람들과의 상호작용을 통해 이루어진다. 이때 부모와, 교사와 같이 친밀하고 관계에 있는 성인들은 특히나 청소년의 언어생활과 태도, 인식에 큰 영향을 줄 수 있다. 주변사람들의 말하기를 모방하며 그 언어 공동체의 언어문화를 내재화하려는 동력을 구심력으로, 주변 사람들과의 말하기와의 차별화와 개성을 지향하는 동력을 원심력으로 설정한다면, 청소년의 언어문화는 구심력과 원심력 사이의 팽팽한 긴장관계 안에서 형성된다.

강나영(2014)은 만3~4세 아동의 언어 사회화 과정에 대한 민족지학적 질적 연구를 수행하였는데, 아동 또래 집단은 그들 나름의 언어문화를 재창조하고 구성하고 있음을 확인하였다. 아동들은 성인의 언어를 모방하는 것이 아니라, 모방을 통하여 또 다른 의미를 창조하고 있었다. 성인들이 언어적 공손함의 가치관과 아동의 '지위/연령 (차이)'에 대한 사회화를 강조하는 것과 달리, 아동은 스스로 정체성을 구성하는 '어린이'로서 사회적 관계 능력이나 리터러시 능력을 '형아 되기' 혹은 '언니 되기'의 맥락 하에서 언어 자원을 마련하고 있었다.

아동 및 유아기의 언어 발달 및 언어 사회화 연구와 달리 청소년기 연구는 부족한 실태이다. 청소년기 언어문화가 성인의 언어문화와 다른 독특한 하나의 하위문화를 형성하고 있다는 것을 인식한다면, 청소년들의 언어문화에 성인의 언어가 어떻게 영향을 주고 있는지를 면밀히 확인할 필요가 있다. 청소년들은 성인의 가치관과 언어 표현의 코드를 공유하면서도, 그것과 다른 자신들의 특수한 말하기 방식과 또래 문화를 형성하면서 자라고 있을 것이다.

부모와 교사는 청소년에게 말하기의 본보기상을 형성할 수도 있고, 혹은 타산지적으로 삼아야 할 상을 형성할 수도 있다. 민병곤 외(2016)는 청소년은 나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 잘 사용하지는 않는 편이라는 인식을 보였으며, 자신도 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이라는 태도를 보인다는 연구 결과를 보고하였는데, 이 결과는 청소년의 주변 성인들의 언어활동에 대한 인식과 자신의 언어생활 태도가 관련이 있음을 시사한다.

변혜원(2011)은 청소년의 욕설 목록을 조사하였는데, 연구자의 기대와는 달리 청소년들이 매우 전통적인 욕설 어휘 목록을 사용하고 있음을 확인하였다. 청소년들은 “씨발”, “니미”, “존나”, “졸라”, “새끼”, “개새끼” 등 기성세대가 부정적인 감정이 큰 폭으로 요동칠 때 사용되는 어휘를 그대로 사용하고 있었으나, 남을 저주하거나 모욕을 주기 위해서만 이러한 욕설을 사용하는 것이 아니라 특정 상황이나 감정을 강조하거나 친교적 관계를 강조하기 위해 긍정적 상황에서도 욕설을 사용하고 있음을 확인하였다.

언어문화의 하위요소로 언어활동과 언어 사용을 포괄하는 언어생활 범주와 언어생활에 대한 인식과 태도를 포괄하는 언어 의식 범주를 설정할 수 있는데, 현재까지의 청소년 언어문화 실태 연구는 주로 언어생활에 초점을 맞추어 진행되어 왔다. 하지만 청소년 문식 활동과 관련한 선행연구에 따르면 언어생활과 직접적으로 결부된 개인의 언어 의식(인식과 태도)은 언어활동과 사용에 큰 영향을 주는 것을 알 수 있다(정혜승, 민병곤, 손원숙, 정현선, 김정자, 2013;

최속기, 2009). 청소년 언어의 발달성도 주로 욕설, 은어, 신조어와 유행어를 포괄하는 어휘 차원의 연구와 말하기·듣기 활동 시간 등과 같이 언어활동 실태 연구를 중심으로 이루어진 경향이 있지만, 이는 표면에 나타난 현상이기 때문에 현상 기저에 있는 청소년 언어 의식 발달에 대한 탐구가 필요하다. 특히 성인의 말하기에 대한 인식이 개인의 언어생활 태도에 영향을 준다는 점을 고려하여 교사와 부모의 말하기 방식과 관심, 인식에 대하여 주목해야 한다.

마) 또래 동조성

또래란 비슷한 연령과 발달 수준을 공유하는 집단으로, 밀접한 상호작용을 하며 사회적으로 동일시되는 청소년 집단을 의미한다. 청소년기는 가족에 대한 애착관계가 또래에 대한 관심과 흥미로 전환되는 시기로, 이 시기 청소년들은 또래와 많은 시간을 함께 보내며 사회적 관계를 형성 및 유지하는 방법을 학습한다(김종람, 2014). 청소년이 부모와 대화하는 시간은 초등학교 6학년을 기점으로 크게 감소하고, 또래와 대화하는 시간은 초등학교 6학년을 기점으로 크게 증가하여 중학교 2학년 때 최고점에 도달한다(민병곤, 박현정, 정혜승, 정현선, 김정자, 권은선, 이종원, 2015).

김현정(2011)은 또래 집단의 기능을 다음과 같은 네 가지로 정리하였다. 또래 집단은 먼저, 사회적 지원과 안정감을 제공한다. 아동기에 부모에 대한 의존이 청소년기 독립 과정으로 이어지는데, 이 시기 청소년은 큰 스트레스를 받는다. 이러한 과정에서 동일한 갈등을 겪는 또래의 존재는 청소년에게 정서적 안정감을 제공하고 긴장감을 해소하는 데 많은 도움이 된다. 둘째, 또래 집단은 준거집단으로 기능한다. 청소년들은 또래의 행동을 보며, 자신의 경험이나 의견, 판단에 대한 준거를 설정하고 이를 비교한다. 셋째, 또래 집단은 깊이 있는 인간관계를 형성하는 과정을 돕는다. 청소년은 다양한 또래 집단에 속하며 친밀한 관계를 형성하는 방법을 습득하게 된다. 마지막으로 또래 집단은 청소년의 정체성을 형성하는 데에 중요한 역할을 한다.

또래 동조성은 또래 집단의 행동을 채택하고 따르는 행동적 경향성으로 정의할 수 있다(Berndt, 1979, 박수경·김영혜, 2015에서 재인용). 청소년기는 일반적으로 또래 동조성이 높은 시기로서 청소년은 또래 집단에 의해 수용되고 승인되는 행동과 인식을 따르는 경향이 있다. 선행연구에서는 또래 동조성이 높은 청소년일수록 휴대폰 사용 시간이 길며, 집단 따돌림이나 학교 폭력, 욕설 등 반사회적 행동을 보이는 경향성이 높다고 보고하고 있다(박수경·김영혜, 2015, 오민석, 2012). 이러한 선행연구의 결과에 주목한다면, 성인들의 언어문화와 구별되는 청소년 고유의 언어문화를 이해하기 위해서는 또래 동조성의 영향을 파악하는 것이 매우 중요함을 알 수 있다.

일반적으로 또래 동조성은 중립적 행동과 반사회적 행동으로 구분하여 살펴볼 수 있는데, 중립적 행동이란 규칙이나 규범에 위반되지 않는 상황에서 또래 집단에 의해 승인되고 수용된 행동이며 반사회적 행동은 규칙이나 규범에 위반되지만 또래 집단이 선호하는 행동을 의미한다. 중립적 행동에 대한 또래 동조성은 또래 사이에서 승인되고 수용된 행동에 대한 모방을 지향한다면, 반사회적 행동에 대한 또래 동조성은 기성세대 집단에 의해 금지된 바람직하지 않은 행동에 대한 지향이라는 점에서 구분이 필요하다.

청소년 언어문화는 욕설, 비속어와 같이 일탈적인 언어문화에 대한 수용과 신조어, 유행어와 같이 또래 집단에서 수용된 새로운 언어문화에 대한 수용으로 나누어서 살펴볼 수 있을 것

이다. 민병곤 외(2016)과 소재희(2011), 양명희와 강희숙(2011)에서는 청소년들이 모두 주변 친구들과의 접촉에 의해 욕을 습득했다는 결과를 보고하고 있다. 이복희(2016), 박수경(2013), 안수빈(2014), 김수경(2016), 안수빈, 이강이(2014), 박수경, 김영혜(2015), 김부경, 한윤선(2016)은 또래 동조성이 청소년의 SNS 사용 빈도와 SNS 또래괴롭힘에 영향을 주고 있음을 보고하였다. 김정남(2010), 김혜련(2012), 김혜진(2015), 노화련(2017), 박아가페(2015)는 또래 동조성이 청소년 비행 및 집단 따돌림, 학교 폭력, 학교생활만족도 및 학교적응에 영향을 준다는 연구 결과를 보고하였다.

이와 같은 연구 결과는 또래 동조성이 청소년의 학교 적응 및 생활에 큰 영향을 줄 뿐만 아니라 이들의 언어생활과도 높은 관련성을 맺고 있음을 시사한다. 본 연구에서는 청소년 언어 문화에서 또래 동조성이라는 측면에 관련하여 청소년 하위 집단에서 새로운 단어 또는 욕설, 비속어, 차별적 언어의 유입과 형성 과정을 살펴보고, 이러한 언어문화의 형성이 어떠한 맥락 안에서 어떻게 형성되는지를 살펴보고자 한다.

III. 자료 수집 및 분석 방법

1. 자료 수집 방법

우선 본 연구의 자료 수집 기간 및 자료 수집을 위한 핵심 과제를 살펴보면 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 자료 수집 기간 및 자료 수집을 위한 핵심 과제

단계 구분	핵심 과제	연구 기간(월)							
		4	5	6	7	8	9	10	11
1단계	관련 연구 검토								
2단계	관찰 및 심층 면담 설계								
3단계	예비관찰 및 주 참여자 선정								
4단계	심층 조사 시행								
5단계	결과의 분석								
6단계	청소년 언어문화 향상 방안 제시								
7단계	청소년 언어문화 정책 제언								

위의 표에서 본 연구의 본격적인 자료 수집 단계는 4단계에 해당되며 본 연구는 2016년에 수행된 ‘청소년 언어문화 실태 연구’를 바탕으로 공적 의사소통 및 사적 의사소통, 청소년의 매체언어문화를 중심으로 자료를 수집하되, 필요한 경우 심층 면담을 통해 그 양상 및 영향 관계를 확인하고자 한다. 성별 언어문화와 연령별(초등학교 6학년, 중학교 2학년) 언어문화를 살펴보고 아울러 교실 내 또래 관계 언어활동에서 긍정적인 언어문화를 보이는 학생과 부정적인 언어문화를 보이는 학생에 초점을 맞추어 연구 내용 및 범위를 확정하고자 한다. 조사 범주 및 자료 수집 내용을 구체적으로 살펴보면 <표 III-2>와 같다.

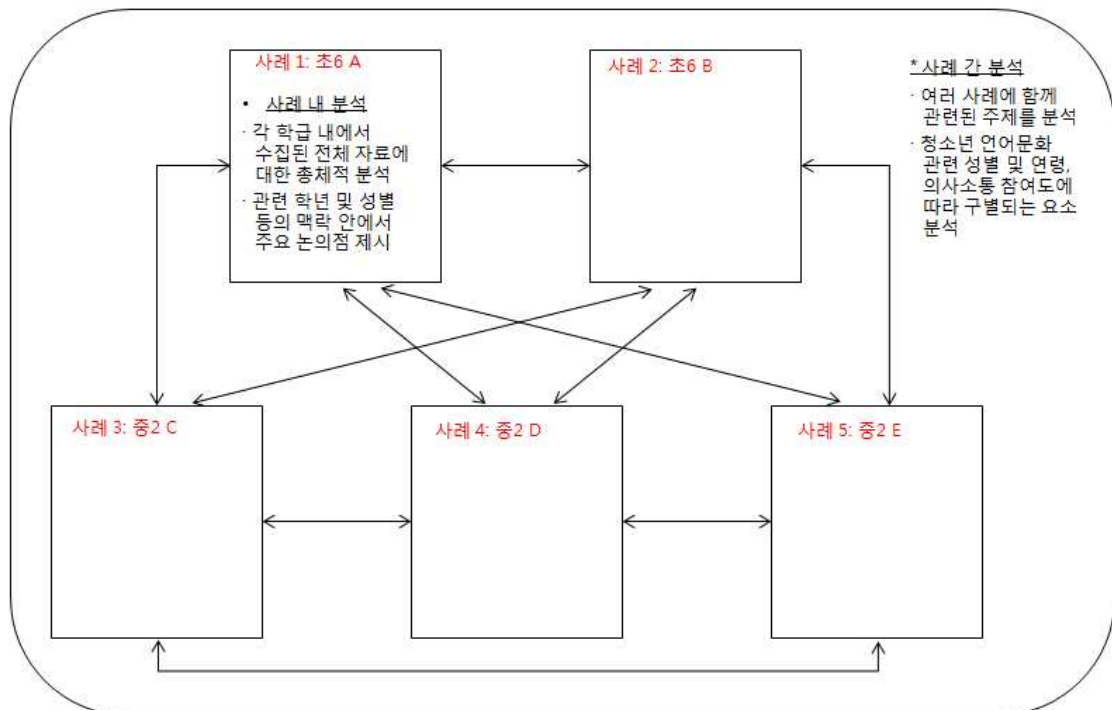
<표 III-2> 조사 범주 및 자료 수집 내용

조사 범주	자료 수집 내용
청소년 사적 언어문화	또래 간 대화 참여의 양상 언어(표현)에 대한 인식과 태도
청소년의 공적 언어문화	공적 언어활동 참여의 양상 공적 언어활동에 대한 인식과 태도
청소년의 매체언어문화	매체 의사소통의 양상 매체 의사소통에 대한 인식과 태도

가) 사례연구

본 연구는 기본적으로 사례연구(case study)를 바탕으로 한다. 사례연구는 그 자체로 탐구의 논리를 가지고 있는 연구방법론으로 접근되기도 하고(Denzin & Lincoln, 2005; Merriam, 1998; Yin, 2009), 연구방법론이라기보다 연구해야 할 대상에 대한 선택, 즉 경계를 가진 체계(bounded system)를 선택하는 것을 지칭하기 위하여 사용되기도 한다(Stake, 1995, 2005). 본 연구에서는 후자의 접근을 택하여, 사례란 “관심을 가지고 있는 경계를 가진 체계”를 말한다(Stake, 1983: 283). 사례연구에서 해당 사례는 연구자가 그 경계를 어떻게 구분하는가에 따라 달라질 수 있는데, 이 연구는 기본적으로 하나의 집단, 즉 하나의 학급을 하나의 사례로 여긴다. 집합적 사례연구의 경우, 전형적으로 사례 내 분석을 먼저 실시하여 각 사례에 대한 상세한 기술 및 그 사례 내의 주요한 주제들을 제시하고, 이어 사례 간 분석을 실시하여 사례별 공통점과 차이점을 탐구한다. 더 나아가 사례 간 분석은 여러 사례에 함께 관련된 주제를 분석하며 사례들의 의미에 대하여 비교·분석하며 탐구한다.

이에 본 연구에서는 수집한 자료를 1차적으로 각 학급(사례)을 바탕으로 접근하여, 각 학급에서 수집된 전체 자료에 대한 총체적 분석(holistic analysis)을 시도하였다(Yin, 2009). 각 학급을 중심으로 수집된 자료에서 청소년 언어문화와 관련하여, 관련 학년 및 성별 구성의 맥락 내 주요 논의점들, 특히 상호작용 패턴과 관련 심리적·사회적·문화적 기제를 중심으로 탐구하고자 하였다. 이러한 자료는 2차적으로 사례(학급)들을 초월한 공통적인 주제를 찾기 위하여 재조직, 재조합되었다. 각 자료는 청소년 언어문화의 전체적인 모습을 그리는 것과, 하위 집단에 따라 구별되는 모습을 찾아내는 것에 사용되었다. 또한 이러한 청소년 언어문화에 대한 심층적 이해 및 해석을 바탕으로, 청소년 언어문화 향상을 위한 교육적 제언과 정책적 방안을 함께 제시하고자 하였다.



[그림 III-1] 본 연구에서 집합적 사례 연구의 구조(framework)

사례연구에서는 목적에 따라 사례를 선택하는 기준이 달라질 수 있는데, 대표적으로 보편적 사례 선택과 독특한 사례 선택으로 나눌 수 있다. 의도적으로 비일상적인 맥락을 선정하는 독특한 사례 선택과 달리, 보편적 사례 선택은 탐구하고자 하는 주제와 관련하여 가장 보편적인 맥락을 선정한다. 질적 연구자들은 사례별 맥락이 다를 수 있다는 것을 이유로 한 사례에서 나온 결과를 다른 사례로 일반화하려 하지 않지만, 탐구하고자 하는 주제 관련 보편적인 사례를 선택함으로써 연구 결과에서 얻는 논의가 관련된 맥락에 적용되거나 통찰을 제시할 가능성을 높일 수 있다. 정책적 제안을 얻고자 하는 본 연구는 기본적으로 청소년 언어문화와 관련하여 보편적 사례 선택을 하고자 하였고, 이를 바탕으로 우리나라 청소년 언어문화와 관련하여 보편적으로 고려해 볼 만한 시사점 및 제안점을 얻고자 하였다.

앞서 수행된 '2016 청소년 언어문화 실태에 대한 설문지 조사'는 연령과 성별에 따라 청소년의 언어문화 양상이 유의미하게 달랐다는 것을 보여 준 바 있다. 이에 본 연구는 탐구 주제에 대하여 서로 다른 관점 및 쟁점의 가능성을 보여 주기 위하여, 여러 사례를 의도적으로 선택하는 집합적(복합적) 사례연구로 설계하였다(Creswell, 2013). 청소년 언어문화라는 커다란 주제에 대하여 다양한 관점과 주제를 탐구할 수 있는 가능성을 얻기 위해 연령과 성별 구성이 다른 사례(집단)로 설계하고자 한 것이다. 이를 위하여 2016년 청소년 언어문화 실태 연구에서는 연령상 변곡점이 되는 것으로 나타난 초등학교 6학년과 중학교 2학년을 대상 연령으로 선정하고, 성별을 고려하여 사례(학급)를 선정하였다. 초등학교는 전국의 모든 학교가 남녀공학이지만 중학교의 경우, 남학교, 여학교, 남녀공학으로 구분되어 있으므로, 이를 고려하여 초등학교 6학년 2학급과 중학교 2학년 3학급(남학교, 여학교, 남녀공학학교)을 선정하였다.

나) 관찰

관찰법은 연구하고자 하는 주제와 관련한 연구 상황을 관찰하여 자료를 수집하고, 수집한 자료를 체계적으로 조직화하는 방법을 의미한다. 미국의 질적 연구방법 영역에서는 특히 이러한 관찰법이 중심이 되어 논의되어 왔다. 본 연구는 청소년 언어문화 실태를 살펴보기 위해 초등학교 6학년 2학급, 중학교 3학년 3학급을 대상으로 관찰하고 청소년 언어문화 향상 방안을 도출하고자 한다. 관찰을 위한 조사 범주 및 조사 장면을 구체적으로 살펴보면 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 조사 범주 및 조사 장면

조사 범주	조사 장면
청소년 사적 언어문화	쉬는 시간 대화 점심시간 대화
청소년의 공적 언어문화	토의, 토론, 질문과 발표 수업시간 대화 학급회의 시간 대화 동아리 시간 대화
청소년의 매체언어문화	온라인 채팅 대화

본 연구는 본격적인 관찰 이전에 예비관찰 단계를 수행하였다. 예비관찰 단계는 본 연구의 녹음·녹화가 진행하기 전, 연구 참여자들이 연구에 대한 준비를 마련하는 단계이다. 이 기간에 해당 학급의 지정 연구원은 학생들에게 연구의 목적과 진행 절차에 대하여 충분히 안내하고, 연구 참여자를 모집하며, 자발적 참여자들에게 동의를 구한다. 또한 교실 내에 캠코더 및 녹음기를 설치하여, 학생들이 녹음·녹화를 낯설거나 위협적으로 느끼지 않으며 충분히 익숙해질 수 돕고자 한다.

사람들은 녹음·녹화가 오랜 기간 동안 진행되고 있을 때나 어떤 활동에 깊이 열중하고 있을 때, 서로를 잘 알고 있을 때 녹음·녹화 사실을 인식하지 않는 경향이 있다(Wood & Kroger, 2000, p. 59). 연구 참여자의 의사소통 양상은 녹음·녹화 상황에 영향을 받을 수 있기에, 이 영향력을 최소화하기 위하여 실제 녹음 및 녹화를 시행하기 이전에 관련 장치를 일정 기간 설치해 두는 것이다.

또한 이 기간은 해당 학급의 지정 연구원이 자신이 맡은 학급의 의사소통 맥락에 대해서 이해하며 관찰일지를 쓰기 시작하는 단계이다. 이 시기의 관찰은 앞에서 논의한 바와 같이 2016년의 앞선 연구에서 도출한 청소년 언어문화의 공적 의사소통 모형과 사적 의사소통 모형을 중심으로 탐구한다. 또한 해당 학급의 지정 연구원은 자신이 관찰하는 학급에서 특별히 관심을 요하는 청소년 언어문화 관련 이론적·실제적 쟁점이 있는지 관찰한다.

참여관찰법은 관찰과 참여의 관여도에 따라 그 유형이 나뉘는데(이종규, 2006), 본 연구에서는 연구자의 개입을 최소화하기 위하여, 연구자가 활동의 현장에 있으나 연구 참여자들과 적극적으로 상호작용하지 않는 관찰법을 사용하고자 한다. 현장 연구자는 연구하고자 하는 현장에서 직접 대면하여 관찰하고 녹음·녹화를 진행하며 심층 면담을 시행하지만, 연구 참여자들과는 간단한 인사 정도의 최소한의 상호작용을 하였다.

본격적인 관찰 단계에서는 2016년 연구에서 도출된 공적 의사소통 모형을 설명하기 위하여 질문, 발표, 토의 등의 수업 대화 참여를 중심으로 관찰하고, 사적 의사소통 모형을 설명하기 위해서는 쉬는 시간 및 점심시간에 이루어지는 대화를 살펴봄으로써 차별적 언어 사용 및 공감적 태도의 표현 등을 중심으로 청소년 언어문화의 실태를 탐구하고자 하였다. 이때 약 4개월에 걸쳐 총 80시간 이상의 관찰 및 면담 자료를 수집하고자 하였다. 초등학교에서 40시간, 중학교에서 40시간으로 나누어 수집하고자 한다. 초등학교는 2학년이므로 학급당 20시간이 되며, 중학교는 3학년이므로 학급당 약 14시간이 된다. 청소년의 실제적인 언어 사용에 대하여 조사하는 본 연구에서는 청소년의 공적 의사소통뿐만 아니라 청소년의 사적 의사소통을 주요한 연구의 대상으로 삼는다. 청소년 언어문화의 주요한 부분인 사적 의사소통 관련 자료 없이는 청소년 언어문화의 실태를 탐구하기 어렵기 때문이다. 이에 본 연구에서는 공적, 사적 의사소통 시간을 나누어 관련 담화를 수집하고자 한다. 따라서 초등학교는 학급당 공적 의사소통 10시간, 사적 의사소통 10시간을, 중학교는 학급당 약 공적 의사소통 7시간, 사적 의사소통 7시간을 확보할 것이다.

무엇보다 자료 수집 과정 중에 관심을 요하는 이론적·실제적 주제가 있으면 연구진의 논의를 통하여 이러한 주제에 대한 심도 있는 탐구를 추가하고자 한다. 즉, 무엇이 관찰할 만한 가치가 있는지를 판단하여 그 초점을 명확히 하고자 하는 것이다. 청소년 하위 집단의 언어문화 가운데 어떤 부분을 살펴볼 것인가는 연구자의 문제의식에 따라 달라질 수밖에 없으며, 이에 따라 구체적인 연구 내용과 범위 설정이 필요하다.

관찰의 초점을 정하고 난 뒤에는, 객관적으로 청소년의 언어생활을 둘러싼 제반 환경들을 객관적으로 기술할 필요가 있다. 객관적이라 함은 연구자의 편견과 주관의 개입을 최소화하는

것을 의미한다. 연구자는 사실과 해석의 구분을 명확히 하여 관찰과 기술을 지향점을 정해야 한다. 이 방법은 발생하는 상황이나 사건을 자연스러운 흐름 속에서 관찰하려는 시도이기도 하다(Flick, 2009).

구체적으로 관찰을 수행할 때에는 미리 구조화된 검사 도구를 이용할 수도 있으나, 구조화된 검사 도구는 구체적인 맥락 속에서 다양하게 나타나는 청소년의 언어생활을 생생하고 깊이 있게 포착하는 데 어려움이 있다. 따라서 청소년의 언어문화현상을 내부자적인 관점에서 깊이 있게 이해하기 위해서는 질적 관찰법이 필요하다. 질적 관찰법은 특수한 정형태가 존재하지 않으며, 더불어 현장에 대한 두터운 묘사가 요구되기 때문에 이 연구방법을 사용하기 위해서는 상당한 전문적인 훈련이 필요하다.

다) 사회 네트워크 분석(Social Network Analysis, SNA)

본 연구는 우선 관찰을 통해 학교 안 대화 자료를 수집하고, 이를 바탕으로 연구 목적에 부합하는 연구 주 참여자를 선정하고자 하였다. 따라서 본 연구에서는 또래 관계 및 언어활동에서 적극성을 보이는 학생 가운데 긍정적인 언어문화를 보이는 학생과 부정적인 언어문화를 보이는 학생을 주 참여자로 각각 선정하였다. 초등학교 6학년 집단 안에서 남학생과 여학생 각 2명을 선정하고, 중학교 2학년 집단 안에서 남학생과 여학생을 각각 3명씩 선정하였다. 즉 총 10명의 학생을 연구의 주 참여자로 선정하였는데 이때 연구 주 참여자를 선정하기 위해서 관찰법과 더불어 활용한 분석 방법이 사회네트워크 분석법(Social Network Analysis, SNA)이다.

사회 네트워크 분석(Social Network Analysis, SNA)은 반스(Barnes, 1954)에 의해 처음 사용되었다. 반스(Barnes, 1954)에서 사회 네트워크라는 용어를 그대로 사용한 것은 아니다. 1930년대 모레노를 중심으로 하는 사회심리학자들은 소시오그램이라는 개념을 통해 집단 구성원들의 대인관계를 표현하였다. 즉 집단 내에서 한 개인은 '점'으로 사회적 관계는 '선'으로 표현했는데 이것도 사회 네트워크인 셈인 것이다(이수상, 2012). 사회 네트워크(social network)란 다수의 연결된 또는 연결되지 않은 개인(또는 기관)으로 구성된 사회적 구조이다. 사회 네트워크 분석(Social Network Analysis, SNA)은 다수의 점(點, point)과 이들을 연결하는 선(線, line)으로 구성된 망(網, network)에 대한 사회과학적·통계적 분석(허명희, 2012: 1)이라고 할 수 있다. 사회 네트워크는 개인적인 인간관계를 기반으로 하여 사람들 간을 연결한 네트워크를 의미한다(손동원, 2002). 즉, 이 분석 방법은 한 집단 내 일정한 구성원들 간의 연결 관계를 보여 주는 것이라고 할 수 있다. 사회 네트워크 분석은 처음에는 사회학자들이 네트워크 현상에 착안하여 이론을 개발하는 데 앞장섰으며, 최근에는 이러한 사회 네트워크 이론은 다양한 분야에서 급속히 확대되고 있다.

본 연구에서는 R을 분석 도구(R 3.4.1/sna 패키지)로 활용하여 사회 네트워크 분석을 실시하였다. R은 오픈소스의 통계 계산 및 그래픽스를 위한 소프트웨어이다. R에는 사회네트워크 분석을 위한 전문 패키지가 있는데 본 연구에서는 sna 패키지를 활용하였음을 미리 밝힌다. 이러한 사회네트워크 분석을 통해 본 연구에서는 각 학교급별 또래 간 연결 관계에 주목하고, 주 참여 학생 선정에 이를 적극적으로 활용하였다.

본 연구에서 사회 네트워크 분석의 경우 미리 수행된 설문 조사 항목을 바탕으로 이루어졌다. 설문 조사는 사회 네트워크 분석에 가장 많이 사용하는 관계 데이터의 조사 방법이다(이

수상, 2012). 본 연구는 연구에 동의한 학생들의 언어문화 실태에 대한 기초 자료를 수집하기 위하여 설문 조사를 실시하였다. 이 연구는 ‘2016년 청소년 언어문화 실태 연구’의 연장선상에서 이루어지는 질적 연구이기 때문에, 설문 조사는 ‘2016년 청소년 언어문화 실태 연구’에서 개발된 설문지(민병곤 외, 2016)를 동일하게 사용하였다. 크론바흐 알파(Cronbach's Alpha) 검사를 통하여 문항의 신뢰도를 확인하고, 평균, 표준편차 등의 빈도 분석을 통해 연구 참여자의 배경, 언어생활, 언어 인식, 심리 변인에 대한 기본 정보를 파악하였다. 이는 본 연구에서 이루어질 담화 분석 및 면담 자료 분석에 대한 주요한 다각 검증 자료로 사용되었다. 설문지는 공적, 사적, 온라인 의사소통, 언어 규범, 말하기 일반에 대한 언어생활 실태와 언어 의식에 대한 문항과 설문 참여자의 배경 요인(연령, 성, 지역 규모, 부모와 또래의 의사소통에 대한 관심, 또래 관계) 및 심리 요인(자아 존중감, 또래 동조성) 항목으로 이루어져 있다. 설문은 크게 <표 III-4>의 여섯 영역으로 이루어져 있다.

<표 III-4> 설문지의 여섯 가지 영역

(제1영역) 청소년의 말하기/듣기 활동 실태
(제2영역) 청소년의 언어표현 사용 실태
(제3영역) 청소년의 말하기/듣기 활동에 대한 인식 및 태도
(제4영역) 청소년의 언어표현에 대한 인식 및 태도
(제5영역) 개인적 변인
(제6영역) 환경적 변인

본 연구에서 또래 관계 탐구를 위하여 기존 설문지 마지막에 44번 문항만 새롭게 추가하였다. 5) 이 가운데 또래 관계 탐구를 위하여 44번 문항 내 세부 문항인 1)~5)번 문항을 활용하여 사회 네트워크 분석이 이루어졌다. 설문지 44번 문항은 다음과 같다.

<표 III-5> 설문지 44번 문항

<p>44. 자신의 학급에서 다음에 해당하는 친구의 번호를 적어보세요.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 최대 3명까지만, 순서대로 적어주세요. 생각나는 만큼만 적고, 남는 칸은 빈칸으로 두면 됩니다. ▶ 한 친구의 번호를 1)~5)번 문항에 여러 번 써도 괜찮습니다. ▶ 우리 반 친구 중에서 적어주세요. 다른 반, 다른 학교 친구는 적지 않습니다. <p>1) 자주 어울려 다니며 함께 노는 친구 2) 고민이 있을 때 대화를 하고 싶은 친구 3) 같이 대화하면 재미있고 유쾌한 친구 4) 수업시간 토의나 토론에 적극적으로 참여하는 친구 5) 수업시간 발표나 질문에 적극적으로 참여하는 친구</p>

<표 III-5>의 문항과 관련하여 사회 네트워크 분석을 위한 주요 측정은 <표 III-6>과 같이 이루어졌다.

5) 참고로 설문지의 전체 문항 수는 총 44문항이며, 설문 조사를 위하여 소요된 시간은 약 40분이다.

<표 III-6> 사회 네트워크 분석을 위한 측정

문항	링크 방향	링크 가중치의 유무
1) 자주 어울려 다니며 함께 노는 친구	무방향 네트워크	비가중
2) 고민이 있을 때 대화를 하고 싶은 친구	방향 네트워크	가중
3) 같이 대화하면 재미있고 유쾌한 친구	방향 네트워크	가중
4) 수업시간 토의나 토론에 적극적으로 참여하는 친구	방향 네트워크	가중
5) 수업시간 발표나 질문에 적극적으로 참여하는 친구	방향 네트워크	가중

<표 III-6>과 관련하여 주요 측정 지표와 관련된 중심 용어를 이수상(2012)의 논의를 참고하여 정리해보면 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 사회네트워크 분석 관련 용어

<p>※ 네트워크의 구성 요소</p> <p>① 노드(node): 그래프 상 점(point)에 해당되는 부분이 네트워크에서 노드(node)로 표시된다. 노드는 상호 고유한 속성을 가지는 행위자(actor, agent)를 나타낸다.</p> <p>② 링크(link): 네트워크에서 연결을 링크라고 한다. 즉 링크는 노드들 간의 연결 관계를 나타낸다. 본 연구에서는 친구 관계를 의미한다고 할 수 있다. 네트워크는 복수의 노드들이 연결된 구조이며, 가장 중요한 속성이 '연결'인 것이다. 이러한 연결은 '관계(relation)'라 한다.</p>
--

정리하자면 네트워크는 관찰된 현실의 관계적 실체에 대한 모델링의 결과이며, 구조적으로 노드와 링크로 구성되며, 행위적으로는 노드와 노드 사이의 상호작용으로 나타나는 결과이다.

- ① 방향 네트워크(directed network): 노드 i 에서 j 로 가는 연결선은 있지만 노드 j 에서 i 로 가는 연결선은 없을 수도 있는 네트워크
- ② 무방향 네트워크(undirected network): 노드 i 에서 j 로 가는 연결선이 있는 경우 반드시 노드 j 에서 i 로 가는 연결선이 있는 네트워크
- ③ 가중 네트워크(weighted network): 연결선에 가중치가 붙은 네트워크. 가중치란 연결의 강도(strength)나 빈도(frequency)로 정의될 수 있으며 시각적으로는 연결선의 굵기나 길이로 표현됨. 가중치와 거리는 역의 관계라는 점에 유의해야 한다.

청소년 언어문화 44번 설문은 일종의 강도(1순위/2순위/3순위)를 조사한 것으로 이해될 수 있으며, 본 연구에서는 이를 점수로 코딩한 후(3점/2점/1점) 시각적으로는 선의 굵기로 표현하였다.

라) 심층 면담

관찰 및 수집된 담화 자료에 대한 분석을 통하여 청소년의 언어 사용 양상에 대해 파악하였다면, 더 나아가 하위 집단별 언어문화 차이를 가져 오는 심리적·사회적·문화적 기제 파악을 위한 심층 면담을 진행한다.

본 연구에서는 해당 학급에서 설문 조사에 참여한 학생을 대상으로 심층 면담에 참여할 주 참여자를 선정한다. 청소년의 실제적인 언어문화를 공적 의사소통과 사적 의사소통을 중심으로 탐구하는 본 연구에서는 참여자의 적극적인 의사소통이 무엇보다 중요하기 때문에, '의사소통의 참여도'를 주 참여자 선정 기준으로 두었다.

연구진들은 주 참여자의 개인 상황에 따라 심층 면담에 참여하기 어려울 수 있다는 것을 고려하여, 각 학급당 2명의 학생을 예비 주 참여자로 추가 선정하고자 한다. 이때, 예비 주 참여자의 선정 기준은 주 참여자의 선정 기준과 동일하게, 공적 의사소통과 사적 의사소통에 활발히 참여하는 학생들이다. 따라서 각 학급에서 주 참여자 학생 2명과 예비 주 참여자 2명을 선정하였다. 본 연구에는 총 5학교의 5학급이 참여하므로, 총 10명의 주 참여자와 10명의 예비 주 참여자가 선정되었다.

이러한 주 참여자들을 대상으로 이루어지는 심층 면담은 반구조화된(semi-structured) 방식으로 진행된다. 즉, 일정한 질문의 공통 항목을 준비하되, 참여자 특성과 연구 목적을 고려하여 개인별 질문을 추가하여 준비할 수 있고, 질문의 순서나 핵심 질문의 방향도 참여자의 응답에 따라 달라질 수 있다. 본 연구에서는 예비 관찰 및 주 참여자를 선정하면서, 심층 면담의 구체적인 질문을 개발하고자 하였다.

심층 면담을 위해서는 우선 관찰을 통해 성별 및 연령별 청소년 하위 집단의 언어 사용 양상을 파악하고, 학교에서 맺는 교우 관계, 수업 참여 태도, 교사와의 관계 등 사회 문화적 상황을 조사한다. 1차 개별 면담에서는 성별 및 연령에 따른 하위 집단별 언어문화를 심층적으로 이해하기 위한 문항을 중심으로 면담을 진행하고, 2차 개별 면담부터는 1차 면담 내용에 대한 분석을 바탕으로 필요한 경우 추가적인 면담을 진행한다.

심층 면담을 시행하기 위해 사전에 면담 일정을 조정하고, 면담을 위한 질문 항목 및 유의사항을 점검한다. 연구자는 면담자가 편안하고 보장이 보장되는 환경에서 자신의 입장을 밝힐 수 있도록 면담 환경과 조건을 사전에 조성해 두어야 한다. 각각의 면담은 대략 20분 정도 소요되며, 연구자는 면담 시작 전에 면담자가 언제든지 어떠한 불이익 없이 면담을 끝낼 수 있는 권리와, 원하지 않는 질문에 대답하지 않을 권리가 있음을 밝힌다. 면담자는 자신의 반응을 통제하여, 연구자 측의 평가적 반응 때문에 면담자의 반응이 영향을 받지 않도록 유의해야 한다.

2. 자료 수집 목록

본 연구에서 수집한 학급별 자료 수집 목록은 다음과 같다.

<표 III-8> 가초등학교 자료 수집 목록

연번	관찰일시	자료번호	주요 활동 및 특이사항	시간
1	2017.8.28.	가초-사적-1	4교시 11:30-12:10 학교폭력예방 UCC 대회에 출전하여 상품으로 탄 피자를 모듬원끼리 먹는 상황. 자유롭게 이야기를 나누는 상황 - 경쟁적 대화	40분
2	2017.8.28.	가초-공적-1	5교시 12:20-13:00 본격적인 수업에 앞서 <꿈뜨락 발표회>에서 학생들이 진행할 공연에 관해 논의하는 상황.	1시간
3	2017.9.15.	가초-공적-2	6교시 14:00-14:40 책상을 뒤로 밀고 교실 내 무대를 마련하여 꿈뜨락 발표 예행연습	1시간
4	2017.9.22.	가초-공적-3	1교시(미술) 09:00-09:40 모듬별로 투석기를 만들며, 자유롭게 아이들이 대화를 나누는 상황	1시간
5	2017.9.22.	가초-공적-4	2교시(미술) 09:50-10:30 1교시 때 만든 투석기로 모듬별 게임 - 맥락 없이 볼썽 유행하는 노래의 한 구절을 계속해서 부르는 아이들의 모습(또래 동조성)	1시간
6	2017.9.22.	가초-사적-2	점심시간 13:00-14:00 식탁 위 검사 담당 김현석(중심성이 높은 학생)을 대하는 민성이의 대화	1시간
7	2017.9.28.	가초-공적-5	6교시 14:00 -14:40 사과 편지 발표 및 학교 자체 설문 조사 시행	1시간
8	2017.9.29.	가초-공적-6	4교시(사회) 11:30-12:10 모듬 토의 시간에 학생들이 유난히 시끄러웠던 날. - 학생들은 교사의 언어를 닮아가고 그대로 수용함 - 민영: 주변 상황 및 친구들의 대화에 관심을 기울이고 배려하는 모습	1시간
9	2017.9.29.	가초-사적-3	4교시 후 쉬는 시간 12:10-12:20 학생들이 쉬는 시간에 관찰 카메라 앞에서 이야기를 나누며 장난을 치고 있는 상황 - 민성: 부정적 언어 사용 많음	10분
10	2017.9.29.	가초-공적-7	5교시(국어) 12:20-13:00 관용표현에 대해 학습한 날 - 학생들은 매체를 활용한 수업에 많은 관심	1시간
11	2017.9.29.	가초-사적-4	점심시간 13:00-14:00 점심 먹고 바로 집에 가는 날. 점심시간에 들뜬 모습	1시간
12	2017.10.13.	가초-공적-8	3교시(음악) 10:40~11:20 음악- 노래 부르기 활동 (민요: <에농대농> 부르기) 수업이 끝나고 남는 시간을 활용해 청소 구역 정함. 아이들에게 '멋진 남자'는 '배려하는 남자'라는 인식 확인.	1시간
13	2017. 10. 25.	가초-사적-5	4교시 쉬는 시간 - 초점 학생 장민영 사적 의사소통	10분
14	2017. 10. 25.	가초-사적-6	점심시간 13:00-14:00 - 초점 학생 장민영 사적 의사소통	1시간

15	2017. 10. 25.	가초-공적-9	4교시(창체_학급회의) 11:30 ~ 12:10 - 수학 여행 가서 지켜야 할 규칙을 아이들이 회의를 통해서 정한 날. - 이동 시/ 활동 시 / 숙소에서 정해야 할 규칙을 정함.	1시간
16	2017. 11. 9.	가초-공적-10	1교시 09:00 ~ 09:40 - 국어 시간이지만 중학교 원서 접수를 확인하고, 리코더 연습을 한 날.	1시간
17	2017. 11. 9.	가초-사적-7, 8	2교시~3교시 09:35~11:30 - 주요 활동: 2학년 아이들과 6학년 아이들이 서로 함께 하는 활동 - 특이 사항: 2학년 동생들이 교실에 온 날. 앞부분 초반부를 제외하고는 2학년 아이들과 6학년 아이들이 다 함께 종이를 접으며 사적인 대화를 나누는 시간. - 2학년 3반 남자 아이들이 6학년 3반에 왔고, 6학년 3반 여자 아이들이 2학년 3반으로 이동한 상황	1시간 55분
18	2017. 11. 15.	가초-면담-A	방과 후(14:00~14:30) - A학생 심층 면담	30분
19	2017. 11. 22.	가초-면담-B/C	방과 후(14:00~14:26) - 초점학생인 B의 경우 어른과 함께 단둘이 이야기를 나누는 상황을 많이 불편하고 어색해 함. B가 편안한 분위기에서 자유롭게 이야기할 수 있도록 담임 선생님의 의견을 반영하여 C와 함께 면담 진행 - 참고로 C는 중심성이 높고 남자 학생들 사이에서 제일 인기가 많은 학생.	26분
20	2017. 11. 29.	가초-사적-9	점심시간 사적 의사소통	1시간
21	2017. 11. 29.	가초-면담-A	방과 후(14:00~14:15) sns 사용 양상에 대한 추가 면담	15분
22	2017. 11. 29.	가초-면담-B	방과 후(14:15~14:30) sns 사용 양상에 대한 추가 면담	15분
23		온라인 언어활동 자료	대화방 수 5개	13시간 14분

<표 III-9> 나초등학교 자료 수집 목록

연번	관찰일시	자료번호	주요 활동 및 특이사항	시간
1	2017.08.31	나초-사적-P-1	점심시간 대화	15분
2	2017.09.07	나초-공적-1	도덕 수업 - 배려와 봉사의 중요성 알기	1시간
3	2017.09.07	나초-공적-2	국어 수업 - 대상에 따른 다양한 설명 방식을 활용한 모둠 발표	1시간
4	2017.09.07	나초-사적-A-1	남학생 점심시간 대화	40분
5	2017.09.14	나초-공적-3	미술 수업 - 친구 사랑 포스터 그리기	1시간
6	2017.09.14	나초-공적-4	미술 수업 - 친구 사랑 포스터 그리기	1시간
7	2017.09.14	나초-사적-A-2	남학생 점심시간 대화 및 쉬는 시간 대화	1시간

8	2017.09.14	나초-사적-B-1	여학생 점심시간 대화 및 쉬는 시간 대화	1시간
9	2017.09.21	나초-공적-5	국어 수업 - 주장과 근거를 들어 글쓰기	1시간
10	2017.09.21	나초-공적-6	국어 수업 - 주장하는 글 발표하기	1시간
11	2017.09.21	나초-공적-7	사회 수업 - 인권을 지키기 위한 노력	1시간
12	2017.09.21	나초-사적-C-1	남학생 5교시 쉬는 시간 대화	10분
13	2017.09.28	나초-공적-8	미술 수업 - 수목 담채화 밑그림 그리기	1시간
14	2017.09.28	나초-공적-9	미술 수업 - 수목 담채화 농도 조절하며 채색하기	1시간
15	2017.10.12	나초-공적-10	재량 수업 - 사이버에서의 바른 언어생활 활동	1시간
16	2017.11.02	나초-면담-남	남자 주 참여자 두 명 초점집단 면담	50분
17	2017.11.09	나초-면담-여	여자 주 참여자 두 명 초점집단 면담	30분
18		온라인 언어활동 자료	대화방 수 12개	5시간 17분

<표 III-10> 가중학교 자료 수집 목록

연 번	관찰일시	자료번호	주요 활동 및 특이사항	시간
1	2017.09.11.	가중-공적-1	6교시 - 시험 대비 복습	1시간
2	2017.9.11.	가중-사적-1	13:00~15:20 - 주 참여자 관찰 첫 날 - 비속어, 성적 표현	1시간
3	2017.9.18.	가중-공적-2	6교시 - 국어의 어문 규범 - 시험 직전 수업	1시간
4	2017.9.18.	가중-사적-2	12:40~15:10 - 주 참여자 관찰 둘째 날	1시간
5	2017.9.29.	가중-공적-3	1교시 - 축제에 전시될 시화 그리기 - 시험이 끝난 지 며칠 되지 않았고 연휴 직전으로 자유로운 분위기	1시간
6	2017.9.29.	가중-사적-3	09:45~13:10 - 주 참여자 관찰 셋째 날 - 1, 2, 3교시 후 쉬는 시간 및 점심시간	1시간
7	2017.10.17.	가중-공적-4	3교시 - 논설문의 논증구조 (TV 미남미녀만 사는 세상) - 자리 바뀜	1시간
8	2017.10.17.	가중-사적-4	10:40~13:30 - 주 참여자 관찰 넷째 날 - 보드게임 '다빈치코드'	1시간
9	2017.10.23.	가중-공적-5	6교시	1시간

			- 문학의 창작 의도 <가난한 사랑 노래> - 주성, 건주 대화 없음 12:30~14:25	
10	2017.10.23.	가중-사적-5	- 주 참여자 관찰 다섯째 날 - 학원 관련 표현들 '세일러', '엘리트'	1시간
11	2017.10.30.	가중-공적-6	6교시 - 박씨전 - 건주 계속 줌	1시간
12	2017.10.30.	가중-사적-6	12:10~14:20 - 주 참여자 관찰 여섯째 날 - 민방공 대피훈련	1시간
13	2017.10.31.	가중-공적-7	3교시 - 박씨전 학습지 (복습)	1시간
14	2017.10.31.	가중-사적-7	11:35~13:30 - 주 참여자 관찰 일곱째 날 - '패드립', '섹드립'	1시간
15	2017.10.31.	가중-면담-주성	16:51~17:58 - 주성 면담	67분
16	2017.10.31.	가중-면담-건주	13:10~14:15 - 건주 면담	65분
17	2017.10.31.	가중-면담-정열	16:17~16:35 - 정열 면담	18분
18	2017.10.31.	가중-면담-대곤	12:45~13:10 - 대곤 면담	25분
19		온라인 언어활동 자료	대화방 수 1개	2시간

<표 III-11> 나중학교 자료 수집 목록

연번	관찰일시	자료번호	주요 활동 및 특이사항	시간
1	2017.9.12.	나중-공적-1	2교시(9:45~10:30) - 국어의 어문 규범	1시간
2	2017.9.12.	나중-사적-A-1	점심시간 - 주 참여자 관찰 첫째 날 - 점심시간 급식 메뉴에 관한 대화 등	41분
3	2017.9.12.	나중-사적-B-1	점심시간 - 주 참여자 관찰 첫째 날 - 친구 생일파티 준비에 관한 대화 등	43분
4	2017.9.20.	나중-공적-2	5교시(13:10~13:55) - 문학의 다양한 해석: 사랑하는 까닭	1시간
5	2017.9.20.	나중-사적-A-2	점심시간 - 간식(주로 과자)에 관한 대화 등	40분
6	2017.9.20.	나중-사적-B-2	점심시간 - 외모에 관한 대화 등	53분
7	2017.9.27.	나중-공적-3	5교시(13:10~13:55) - 서술형 답지 확인과 수행평가 과제 수행	1시간

8	2017.9.27.	나중-사적-A-3	점심시간&쉬는 시간 - 다이어트에 관한 대화 등	46분
9	2017.9.27.	나중-사적-B-3	점심시간 - 아이들에 관한 대화 등	47분
10	2017.10.11.	나중-공적-4	5교시(13:10~13:55) - 2학년 국어A 수행평가: 학교 홍보 영상 만들기 - 스토리보드 작성	1시간
11	2017.10.11.	나중-사적-A-4	점심시간&쉬는 시간 - 어제 있었던 일에 관한 대화 등	26분
12	2017.10.11.	나중-사적-B-4	점심시간 - 사회 쟁점에 관한 대화 등	20분
13	2017.10.18.	나중-공적-5	5교시(13:10~13:55) - 2학년 국어A 수행평가: 학교 홍보 영상 만들기 - 영상 제작 계획 발표	1시간
14	2017.10.18.	나중-사적-B-5	점심시간 - 급식 관련된 대화 등	46분
15	2017.11.08.	나중-공적-6	5교시(13:10~13:55) - 표현의 힘: 글의 표현 방식(1)	1시간
16	2017.11.08.	나중-사적-A-5	점심시간 - 검색 사이트 관련 대화 등	8분
17	2017.11.08.	나중-사적-B-6	점심시간 - 머리 관련 대화 등	48분
18	2017.11.15.	나중-공적-7	5교시(13:10~13:55) - 표현의 힘: 글의 표현 방식(2)	1시간
19	2017.11.08.	나중-면담-C	점심시간 - C학생 면담	42분
20	2017.11.08.	나중-면담-B	방과 후 시간 - B학생 면담	35분
21	2017.11.15.	나중-면담-D	점심시간 - D학생 면담	28분
22	2017.11.15.	나중-면담-A	방과 후 시간 - A학생 면담	35분
23		온라인 언어활동 자료	대화방 수 14개	9시간 17분

<표 III-12> 다중학교 자료 수집 목록

연번	관찰일시	자료번호	주요 활동 및 특이사항	시간
1	2017.09.14.	다중-공적-1	4교시 11:45~12:30 - 논증 방식 파악하며 주장하는 글 읽기	1시간
2	2017.9.27.	다중-공적-2	4교시 11:45~12:30 - 공식적인 상황에서 상대의 말 정리하며 듣고 자신의 의견을 조리 있게 말하기	1시간
3	2017.9.27.	다중-사적-A-1	점심시간	15분

			- 점심시간 중 축구 시합이 있었음. 축구 시합 후 대화 상황	
4	2017.9.28.	다중-공적-3	4교시 11:45~12:30 - 강연 듣고 내용 정리하기(교과서 외 강연 영상을 사용하여 수업함)	1시간
5	2017.10.12.	다중-사적-B-1	- 쉬는 시간 중 학교 축제에 관한 대화	10분
6	2017.10.12.	다중-사적-A-2	- 점심시간 중 급식 먹는 장면 - 다른 반과 축구 시합 후 대화 장면	12분
7	2017.10.12.	다중-공적-4	4교시 11:45~12:30 - 문장의 구조(문장의 성분, 홑문장과 겹문장)	1시간
8	2017.10.13.	다중-사적-B-2	점심시간, 쉬는시간 - 학교 축제 참가와 관련된 대화	1시간
9	2017.10.16.	다중-사적-B-3	점심시간, 쉬는시간 - 쉬는시간 중 간식에 관한 대화 - 학교 축제 참가와 관련된 대화	1시간 20분
10	2017.10.19.	다중-공적-5	4교시 11:30~12:10 - 문제 상황 찾고 건의하는 글쓰기	1시간
11	2017.10.19.	다중-사적-A-3	점심시간, 쉬는시간 - 친구들 사이에 있었던 일 - 야동에 얽힌 경험	1시간 20분
12	2017.10.19.	다중-사적-B-4	점심시간, 쉬는시간 - 축제를 앞두고 친구들과 노래 연습 및 마이크, 의상 점검 - 점심식사 후 친구들과 가요 부르기, 축제 노래 연습.	1시간 5분
13	2017.10.25.	다중-공적-6	4교시 11:45~12:30 - 건의문 발표하기	1시간
14	2017.10.25.	다중-사적-A-4	- 쉬는시간 중 컴퓨터 게임에 관한 대화 - 점심시간 축구시합 후 대화	40분
15	2017.10.26.	다중-공적-7	4교시 11:45~12:30 - 작품의 창작 의도와 소통 맥락을 고려하여 작품 수용하기	1시간
16	2017.10.31.	다중-면담-B	쉬는시간 - B학생 면담	45분
17	2017.10.31.	다중-면담-A	점심시간 - A학생 면담	43분
18	2017.11.01.	다중-면담-D	쉬는시간 - D학생 면담	22분
19	2017.11.01.	다중-면담-C	점심시간 - C학생 면담	25분
20		온라인 언어활동 자료	대화방 수 9개	9시간 36분

3. 자료 분석 방법

담화 분석은 분석 자료에서 관찰의 영역을 목록화하고 분류하며, 부분과 전체의 연결방식의 분류체계를 보여주는 방법이 쓰이기도 하고(Spradley, 1980), 담화의 구도를 그리는 방법이 쓰이기도 한다(Agha, 2007). 담화 분석은 사회적 맥락을 중심으로 하는 거시적 차원의 분석과 상호작용과 개인적 맥락을 중심으로 하는 미시적 차원의 분석으로 구분할 수 있는데, 최근의 경향은 미시적 분석과 거시적 분석을 통합하기도 한다.

담화 분석에서는 연구 목적을 바탕으로 사건과 발화 및 신호를 초점화하여 분석한다. 사건과 발화 및 신호는 더 큰 범주에서 행동으로 분류가 되며, 행동의 상징적 의미를 발견하고 표지어를 붙인다. 연구자는 사건과 표지어를 배열하고 통합하여 사건이 일어나게 된 이유나 경로를 재구성하며 사회적 상호작용이 어떻게 이루어지고 그 패턴은 어떠한지를 추적하게 된다.

본 연구에서는 청소년의 언어문화 가운데 초점화하여 분석할 필요가 있는 항목을 선정하고, 실제 관찰을 통해 사건, 행동, 언어적 표지와 비언어적 표지를 분석한 뒤, 언어적 상호작용의 상징적 의미와 규칙을 파악하고자 한다. 본 연구에서 담화 분석을 위해 수집한 자료의 종류는 <표 III-13>과 같다.

<표 III-13> 담화 분석을 위해 수집된 자료의 종류

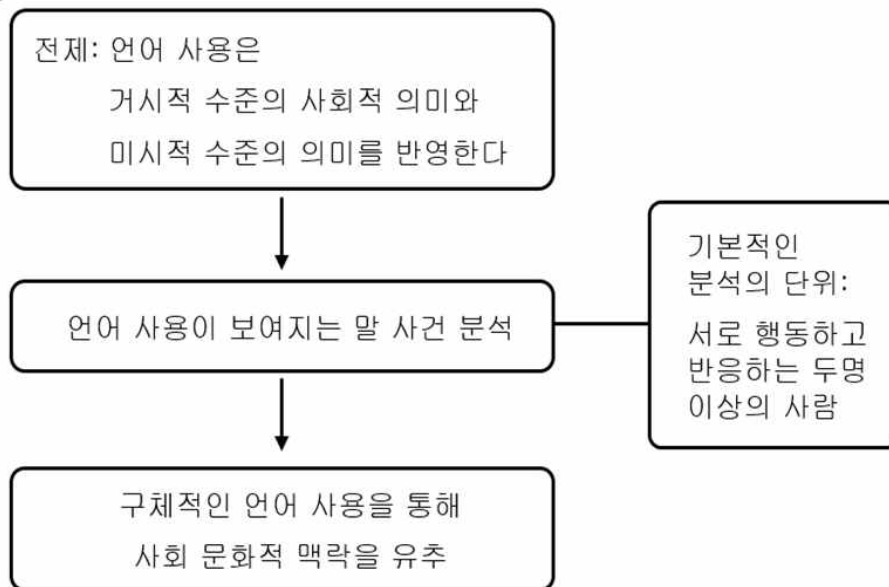
각 교실	수집된 자료의 종류
초등학교 2학년 및 중학교 3학년	<ul style="list-style-type: none"> - 참여 학생에 대한 기초 설문 조사 - 수업 관찰에 대한 현장 노트 - 공적 담화에 대한 비디오 녹화 - 사적 담화에 대한 비디오 녹화 또는 오디오 녹음 - 교사와의 면담 - 학생과의 심층 면담 - 청소년 언어문화 탐구와 관련된 수업 자료 및 학생 활동 자료 - 청소년 언어문화 탐구와 관련된 수업 과제 안내 및 학생 과제

특별히 이 연구에서는 ‘의사소통의 문화기술지(ethnography of communication)’와 ‘상호작용 사회언어학(interactive sociolinguistic)’을 바탕으로 하여 발달해 온 ‘상호작용 담화 분석(6)’을 핵심적인 담화 분석 방법론으로 선택하고, 이를 중심으로 전체 자료를 분석하기 위한 탐구의 논리(logic of inquiry)를 구축하였다.

상호작용 담화 분석의 특징을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 상호작용 담화 분석에서는 선정된 공간(교실)에 대하여 문화기술지적 접근에 바탕을 둔 총체적 이해를 강조한다. 이를 위하여 연구자는 선정된 공간에서 연구대상자들을 관찰하고 현장 노트를 작성하며, 연구 문제를 탐구하기 위하여 다양한 자료를 수집하고 분석한다.

6) 문장 이상의 언어 단위를 분석하는 담화 분석(Discourse Analysis, DA)은 단일한 방법론이나 방법을 말하지 않는다. 담화 분석이라는 동일한 명칭 아래, 언어학, 인류학, 기호학, 심리학, 사회학 등의 다양한 학문 분야에서 담화 분석이 다르게 정의되고, 분류되고, 연구되어 왔다. 이 연구에서 선택한 상호작용 담화 분석 방법론은 사회언어학적 문화기술지(A sociolinguistic ethnography)라 명명되기도 하고 (Green & Wallat, 1981) 미시 문화기술지 관점(a microethnographic perspective)에 바탕을 둔 담화 분석이라 명명되기도 한다 (Bloome 등, 2005). 이 연구에서는 위 담화 분석 방법론의 핵심인 ‘상호작용’을 강조하여 상호작용 담화 분석 방법론이라 칭하였다.

둘째, 상호작용 담화 분석에서는 분석의 핵심에 말 사건(speech event)을 두고, 언어 사용자들의 실제적인 상호작용을 중심으로 분석한다. 상호작용 담화 분석에서 말 사건을 분석하기 위해서는 이러한 접근에 바탕하고 있는 방법론적 전제를 이해하는 것이 중요하다.



[그림 III-2] 상호작용 담화 분석에서 말 사건 분석의 전제 및 방법

검팔츠(1982: vii)는 언어가 사회적으로 구성된 상징체계(symbol system)로서 거시적 수준의 사회적 의미와 (예를 들어 그룹 정체성, 사회 신분 등) 미시적인 사회적 의미(예를 들어 누가 특정한 시간과 장소에서 무엇이냐 말하고 행동하는가)를 반영한다고 보았다 (Schiffrin, 1994: 102). 상호작용 담화 분석은 언어에 대한 이러한 가정을 바탕으로 말 사건(speech event) 분석에 집중하는 것이다.

상호작용 담화 분석에서 사건(event)이란 면대면 상호작용의 수준에서 사람들이 다른 사람에 반응하는 일련의 작용과 반작용(action and reaction)을 말한다(Bloome 외, 2005: 6).⁷⁾ 이것은 상호작용 담화 분석에서 기본적인 분석의 단위가 특정한 맥락에서 서로 행동하고 반응하는 그룹, 즉 두 명 이상의 사람(people)의 상호작용이라는 것을 보여준다(Bloome 외, 2008: 8, Erickson & Shultz, 1977 참고). 개인을 기본적인 분석 단위로 하는 인지심리학과 달리, 사회구성주의를 바탕으로 하는 상호작용 담화 분석에서는 인간의 상호작용을 기본적인 분석단위로 삼는 것이다.

상호작용 담화 분석에서 의사소통 사건이라 여겨지기 위해서 두 명 이상의 사람이 물리적으로 같은 공간에 있을 필요는 없다(Bloome 외, 2008: 8). 물리적인 공간에 한 사람만 존재하더라도 그 사람은 사회적으로 구성된 맥락과 상호작용하며, 다른 사람의 이전에 있었던 반응들과 이후에 있을 반응들을 고려하여 행동하기 때문이다. 즉, 이 사람은 물리적으로는 특정 공간에 혼자 있더라도, 사회·문화적으로 구성된 맥락과 의사소통 상황과 상호작용한다고 할

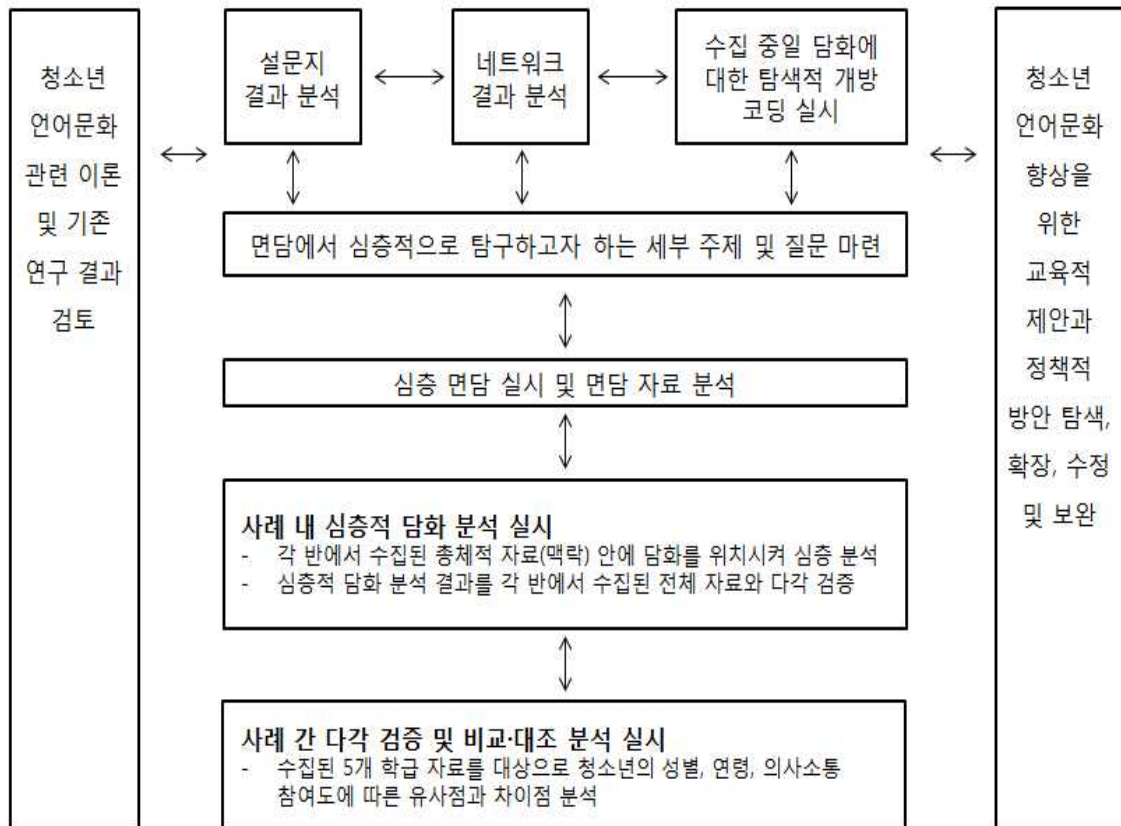
7) 국립국어원의 표준국어대사전에서 사건(事件)의 정의는 '사회적으로 문제를 일으키거나 주목을 받을 만한 뜻밖의 일'이다. 하지만 여기서 말하는 사건이란 '문제(problem)'와 관련된 부정적인 뉘앙스가 없고, '주목(attention)'과 관련된 특수성과 빈도의 뉘앙스를 가지고 있지 않다. 여기서 사건이란 특정한 공간에서 참여자가 의사소통하고 있는 모든 일을 말한다.

수 있다. 또한 한 공간에 물리적으로 두 명 이상의 사람이 존재한다 할 때에도 상호작용 담화 분석은 의사소통 참여자들 간의 일련의 작용과 반작용만을 현재 대화의 측면에서만 분석하지 않는다. 사람들은 방금 전 말이나 행동에 대해서도 반응하지만, 때때로 이전에 발생했던 말이나 행동들에 반응한다. 사람들은 또한 미래에 대해서도 반응한다. 따라서 상호작용 담화 분석에서는 그 공간에서 이루어지는 상호작용을 이해하기 위하여 총체적인 이해를 강조하며, 예를 들어 의사소통 참여자가 특정한 반응을 보이지 않는 것 역시 반응의 한 양상으로 분석한다.

이러한 전제 아래 상호작용 담화 분석은 미시적인 의사소통 사건을 전경화(foregrounding) 시키고, 미시적인 의사소통 사건을 중심으로 거시적인 사회·문화적 맥락과의 관계를 탐구하는 것이 상호작용 담화 분석의 핵심이다(Bloome 외, 2008: 16-17). 상호작용 담화 분석에서는 사람들이 실제 의사소통하고 있는 구체적인 사건(언제, 어디에서, 누가, 누구와, 무엇에 대하여, 어떻게)에 대해 탐구하는 것을 중시한다. 또한 이러한 사건에서 참여자의 상호작용을 분석함으로써 그곳에서 의미가 어떻게 구성되는지 탐구하고, 이것이 구체적 사건의 상황 맥락 및 그 미시적 의사소통 사건에 영향을 미치는 거시적인 맥락, 예를 들어 우리나라에서 구성되어 온 다양한 사회·문화적 전제, 지배적 이데올로기, 학교 문화, 관련 과목 문화, 교육 제도 등과 어떻게 연결을 맺고 있는지 탐구한다.

가) 전체 자료 분석의 절차

상호작용 담화 분석론의 탐구의 논리 위에 세워진 이 연구의 전체 자료 분석의 절차를 시각화하여 제시하면 [그림 Ⅲ-3]과 같다.



[그림 Ⅲ-3] 전체 자료 분석의 절차

문화기술지의 접근을 바탕으로 하는 상호작용 담화 분석은 크게 탐색적 개방 코딩을 의미하는 1차 분석과 심층적 담화 분석을 의미하는 2차 분석으로 나누어 접근할 수 있다. 상호작용 담화 분석에서 탐색적 개방 코딩이란 자료를 수집하는 단계에서 수집된 담화를 귀납적으로 분석하면서 떠오르는(emerging) 주제 및 개념을 도출하고, 이를 바탕으로 각 학급에 대한 코딩 목록을 마련하며, 이를 바탕으로 담화 자료에 코딩하는 것을 말한다. 이러한 탐색적 개방 코딩의 목적은 심층적으로 탐구하고자 하는 세부 주제를 선정하고, 관련하여 더 탐구가 필요한 문제 및 수집이 필요한 자료를 탐색해 가는 것에 있다. 특별히 코딩들 간의 관련성을 고려하여 상위 범주들을 형성하며, 형성된 범주들 간의 관계에 대한 다양한 추측을 시도하고, 이를 바탕으로 어떠한 자료가 추가적으로 수집될 필요성이 있는지 판단해 가는 것이 핵심이다. 상호작용 담화 분석에서 심층적 담화 분석이란 수집된 자료의 총체적 분석 아래, 선정하고자 하고 의사소통의 사건을 선정하고, 이를 수집된 전체 자료(맥락) 안에 위치시킨 후, 선정된 의사소통 사건 속 담화에 대한 미시적인 분석을 실시하는 것을 말한다.

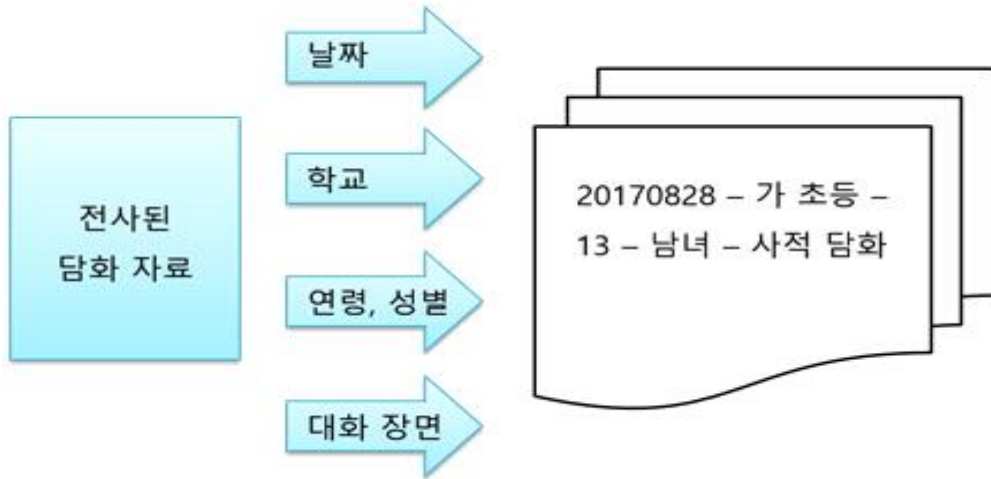
본 연구에서는 1차적으로 탐색적 개방 코딩을 실시하였다. 연구진은 각 학급에서 수합한 설문지 결과와 네트워크 분석 자료, 현장 연구자가 작성한 관찰 일지 자료, 공적·사적 의사소통 자료를 전사한 담화 자료를 바탕으로 탐색적인 개방 코딩 작업을 수행하였다. 또한 심층적으로 탐구하고자 하는 세부 주제를 선정하고, 반구조화된(semi-structured) 방식의 질문 목록을 구성하여 심층 면담을 수행하고 면담 자료를 분석하였다. 이를 통하여 사례 내에서(각 학급 내에서) 탐구하는 주제와 관련하여 심층적으로 분석할 담화 사건을 선정하고, 선정된 담화를 각 학급에서 수집된 총체적 자료 안에 위치시켜 심층적으로 분석하였다. 또한 심층적 담화 분석 결과를 각 반에서 수집된 전체 자료와 다각 검증하였다.

집합적 사례 연구에 해당하는 이 연구에서는 위와 같이 진행된 5개 학급에서 수집된 자료에 대하여 비교·대조 분석을 실시하여, 유사하고 다르게 나타나는 코딩 범주를 바탕으로 사례 간 코딩 목록을 마련하였다. 이어 선정된 코딩 목록을 바탕으로 담화 자료를 코딩하고, 이를 바탕으로 사례 간 분석을 위한 담화 사건을 선정하고 선정된 담화에 대한 심층적 분석하여 청소년의 성별, 연령, 의사소통 참여도에 따른 유사점과 차이점을 분석하고자 하였다. 또한 우리는 지속적으로 청소년 언어문화와 관련된 이론 및 기존 연구를 검토하면서, 연구 결과를 바탕으로 청소년 언어문화 향상을 위한 교육적 제안과 정책적 방안을 탐색하였다.

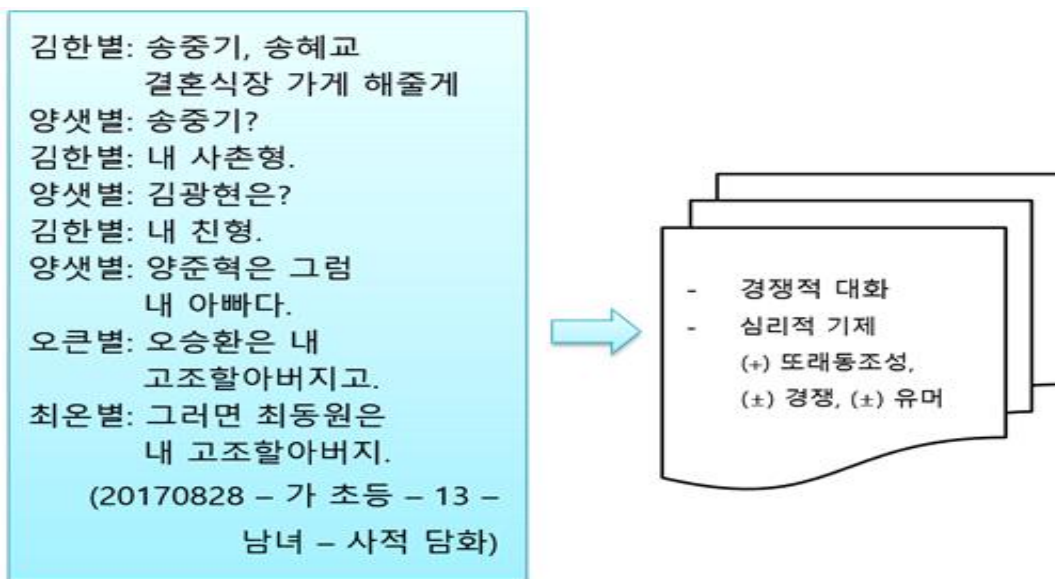
나) 전사된 담화 자료 분류 및 탐색적 개방 코딩

본 연구에서 수집된 담화 자료는 모두 전사하였고, 전사한 담화 자료에 대해서는 횡단범주적 지표화(cross-sectional and categorical indexing)를 실시하였다. 이는 질적 연구 자료에 날짜, 학교, 연령, 성별과 같은 유표적인 지표 범주를 적용하여 일관적으로 자료를 분류하는 방법이다.

[그림 III-4]에서 볼 수 있듯이, 전사된 자료는 날짜, 학교, 참여자의 연령, 참여자의 성별, 대화 장면(공적 담화, 사적 담화)으로 구분하여 분류하였다. 이후 전사된 담화에 대하여 탐색적 개방 코딩을 실시하여서, 비횡단적 자료 정리(non-cross sectional data organization)를 실시하였다. 비횡단적 자료 정리는 담화에서 떠오르는 주제를 중심으로 필요한 표지를 부호화하여 분류하는 방법이다.



[그림 III-4] 횡단범주적 지표화



[그림 III-5] 탐색적 개방 코딩의 예

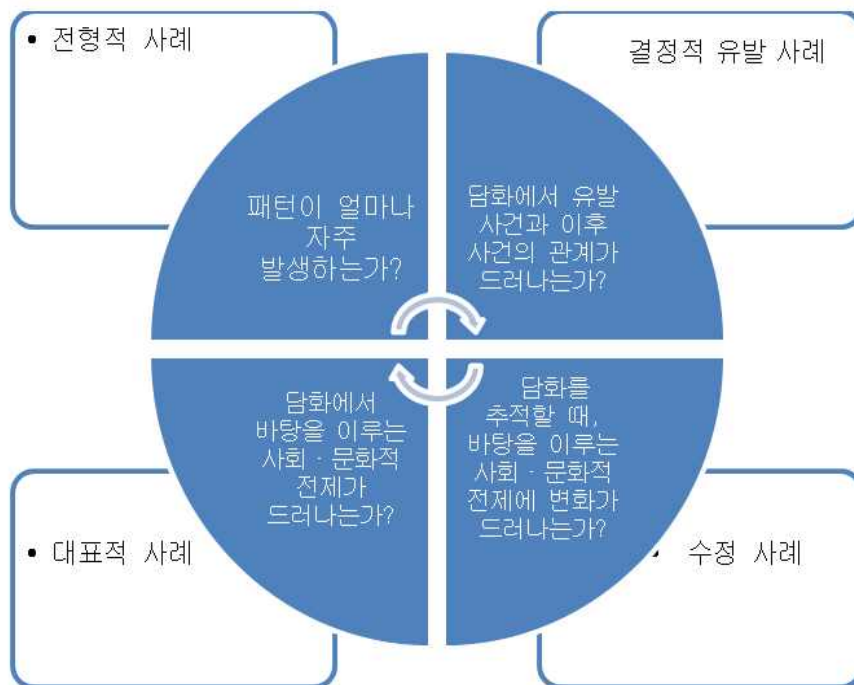
[그림 III-5]의 예시에서 볼 수 있듯이 탐색적 개방 코딩에서는 청소년 언어문화 생태계와 관련하여 떠오르는 주제와 개념들에 대하여 개방 코딩을 실행하였다. 청소년의 언어문화를 탐구하기 위하여 담화의 특성과 관련되었다고 여겨지는 기제들이 중점적으로 코딩되었다. 떠오르는 범주들은 담화에서 분명하게 보이는 부분과 암시적으로 추측되는 부분들이 있다. 제시된 담화에서 추측할 수 있지만, 확정적이지 않은 부분에 대해서는 (±) 기호를 활용하여 표시하고, 면담 등에서 관련하여 다각검증할 수 있는 자료를 얻기 위하여 노력하였다. 예를 들어, 위의 담화의 경우, 학생들이 또래를 동조하여 비슷한 문장 내용과 형식을 이어가는 것이나 경쟁적으로 담화를 이어가는 것은 명시적으로 드러나지만, 이러한 담화를 이어가는 목적은 경쟁 자체인지 유희를 추구하는 것인지 명확히 드러나지 않는다. 이에 경쟁, 유머 등의 심리적 기제에 대하여 (±) 기호로 표시하고, 이후에 추가적으로 탐색하고자 하였다.

다) 심층적 담화 분석

이 절에서는 상호작용 담화 분석과 관련하여 본 연구에서 활용한 의사소통 사건 선정 방법을 논의하고, 이어서 담화의 심층 분석을 위하여 선정한 핵심 분석의 틀에 대하여 논의하고자 한다.

1) 심층적으로 분석할 의사소통 사건 선정 기준

상호작용 담화 분석의 방법론에서는 심층적 담화 분석을 위하여 분석할 의사소통 사건을 선정하는 것이 핵심이다. 본 연구에서는 구체적으로 분석하고자 하는 사건을 선정하기 위하여 전형적 사례, 결정적 유발 사례, 대표적 사례, 수정 사례 등을 고려하였다(Bloome, 2005, 2008 참고).



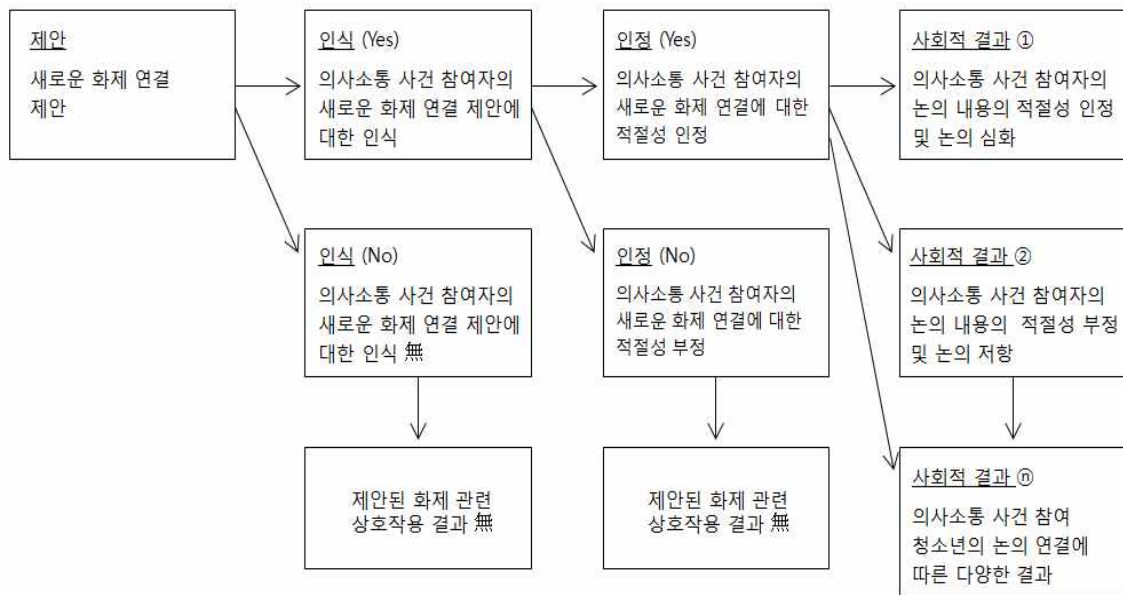
[그림 III-6] 심층적으로 분석할 의사소통 사건 선정 기준

전형적 사례(typical case)는 동일한 맥락이나 상황에서 지속적으로 관찰되는 사건으로, 의사소통 패턴의 빈도를 바탕으로 선정되고 정당화된다(Mitchell, 1984, p. 239). 결정적 유발 사례(critical incidental case)는 사건의 과정과 구조를 추적할 때, 특정 사건이 뒤에 따라오는 사건들을 특정한 방식으로 이끌었을 때 선정되는 사건으로, 의사소통의 상황 속에서 유발 사건과 따라오는 사건의 관계가 명확히 드러날 때 선정된다. 예를 들어 깊이 있는 토론이 발생하는 지점이 있었다면, 어떤 사건에서 이러한 토론이 시작되고 있는지 추적하여, 그것을 이루어지게 한 사건에 대해서 분석하는 것이다. 예를 들어 선생님의 특정한 방식의 질문이 이런

토론을 불러일으키는 것을 보여줄 수 있다. 대표적 사례(representative case)는 분석되는 사건을 통하여 바탕을 이루는 사회적·문화적 과정들이 드러날 때 (make visible) 선정되는 사건으로, 그 사건이 관련 의사소통 상황과 맥락에 관련된 사회문화적 전제와 과정들을 보여줄 수 있는가를 바탕으로 하여 선정된다. 이 사례는 빈도수에 기반을 두고 선정되는 것이 아니라, 이러한 사례를 통해서 그 기반에 존재하고 있던 사람들의 전제, 믿음 등이 이를 통해서 드러나는 것을 말한다. 예를 들어, 수업 시간에 선생님이 방언에 대해서 부정적인 언급을 하는 상호작용은 선생님의 방언에 대한 신념 혹은 그 학교 또는 관련 교육 공동체의 언어의 다양성에 대한 접근 방법을 드러낼 수 있다. 수정 사례(telling case)는 사건의 내부적 구조의 수정을 드러내는 사례로, 수정 사례로 선정되기 위해서는 수정이 이루어졌다는 내부적 근거와 수정이 바탕을 이루는 문화적 이데올로기와 드러낸다는 내부적 근거가 있어야 한다.

2) 심층적 담화 분석을 위한 핵심 분석의 틀 선정

본 연구에서는 의사소통 사건에서 참여자들 간의 상호작용을 분석하기 위하여, Bloome & Egan-Robertson(1993)이 제안한 상호작용 분석을 전사된 담화의 핵심적인 분석의 틀로 선정하였다.⁸⁾



[그림 III-7] 의사소통 사건 참여자의 상호작용 분석의 틀
(Bloome & Egan-Robertson, 1993 참고)

[그림 III-7]의 분석의 틀을 바탕으로 다음 대화로 이어지기 위하여 누가 화제를 제안하고,

8) 실제 Bloome & Egan-Robertson(1993)의 연구에서는 사회적 구성주의(social constructionism)에 기반을 둔 상호텍스트성(intertextuality) 탐구를 위하여 이러한 분석을 제시하였다. 하지만 본 연구에서는 상호텍스트성 자체에 대하여 새롭게 개념화하는 것에 관심을 가지고 있지 않기에, 관점에 따라 다르게 접근되고 해석될 수 있는 '상호텍스트성'이란 용어를 명시적으로 사용하지 않고, 이들이 상호텍스트성을 위한 핵심적인 상호작용이라 제시한 '제안, 인식, 인정, 사회적 결과'를 의사소통 참여자의 상호작용을 분석하기 위한 핵심 틀로 사용하였다.

이것은 상호간에 어떻게 인식되고 인정되며, 어떠한 사회적 결과를 갖는지 탐색하고자 하였다. 즉, 누가 무엇에 대한 논의를 제안하였는지, 이러한 제안이 의사소통 사건 참여자들에 의하여 인식되었는지, 인식이 이루어졌다면 이러한 논의로의 연결이 적절성을 인정받아 실제 관련 논의가 이루어졌는지, 이러한 논의가 이루어졌다면 진행된 논의 내용에 대해서는 어떠한 반응이 있었고, 이러한 논의의 결과 어떠한 사회적 결과가 나타났는지 등을 분석하고자 하였다. 이는 청소년 언어문화의 생태계를 탐색하기 위하여 누가 다음의 논의를 이끌고, 이것에 대한 반응과 결과가 어떻게 이루어지는지 그 과정을 분석하는 것이 중요하다고 여겼기 때문이다. 이에 수집된 담화에 대하여 의사소통 사건 참여자들의 상호작용을 심층적으로 분석할 때에는 <표 III-14>의 분석의 틀을 기본 형식으로 활용하였다.

본 연구에서는 상호작용 담화 분석 방법론에서 제시한 상호텍스트성에 대한 위와 같은 관점을 바탕으로 청소년의 공적 의사소통과 사적 의사소통을 분석해 보고자 하였다. 이에 수집된 담화에 대하여 심층적으로 분석할 때에는 <표 III-14>의 분석 틀을 기본 형식으로 활용하였다.

<표 III-14> 심층적 담화 분석에서 활용한 상호작용 분석의 틀

	발화자	발화 내용	상호작용				기제
			제안	인식	인정	결과	
1							
2							

본 연구에서는 위의 <표 III-14>를 기본으로 하여 발화자와 발화 내용이 무엇이었는지를 넘어 담화 참여자간의 상호작용이 어떻게 이루어지는가, 특별히 어떤 텍스트가 누구에 의하여 제안되고 어떻게 인식되고 인정되며 사회적 결과를 갖는지를 심층적으로 분석하며 표시하고자 하였다.⁹⁾ 또한 수집된 다른 자료들과 다각 검증하며, 선정된 의사소통 사건에 작용하는 심리적, 사회적, 문화적 기제를 해석하고자 하였다.

하지만 본 연구에서 모든 의사소통 사건을 분석할 때, 상호작용을 주요 분석의 틀로 사용한 것은 아니다. 분석의 초점에 따라 상호작용보다 다른 분석의 틀이 적합하다고 판단되는 경우, 무엇을 분석하고자 하는가에 따라 분석의 틀을 자유롭게 조정하였다.

9) 상호작용을 중심으로 분석을 할 때에는 새로운 화제가 제안될 때마다 화제들 간에 구분하기 위하여 ♠, ▲ 등의 다양한 기호들로 표시하였다. 제안된 화제에 대한 인식이나 연결의 적절성에 대한 인정이 드러난 경우, 동일한 기호를 표시하여 어떤 화제가 이후 논의로 연결되었는지 표시하였다. 예를 들어, A라는 청소년이 인생이라는 화제를 제안한 경우, 상호작용 분석의 틀에서 제안이라는 칸에 인생을 ♠로 표시하고, 이후에 제안된 화제인 인생에 대한 인식이 드러난 경우 상호작용 분석의 틀에서 인식 칸에 ♠로 표시하고, 논의 연결의 적절성에 대한 인정이 드러난 경우 상호작용 분석의 틀에서 인정 칸에 ♠로 표시하였다.

IV. 청소년 언어문화 생태계 분석

이 장에서는 청소년 언어문화 실태를 파악하기 위하여 공적·사적·온라인 영역으로 나누어 청소년의 언어문화 생태계를 살펴볼 것이다. 청소년의 언어문화 생태계는 청소년의 언어에 대한 인식과 언어활동의 구체적 양상으로 파악될 수 있다. 3장의 연구 방법론에 기반을 둔 질적인 분석과정을 통해 청소년의 언어문화 생태계가 드러난 장면들을 파악하고 이와 관련이 있는 청소년 언어문화의 심리적, 사회적, 문화적 기제에 대하여 논의한다. 2016년에 수행된 청소년 언어 사용 실태 조사 결과의 경향을 기초적인 논의의 출발점으로 하여 2017년에 선정한 질적 연구 대상 집단과 비교하고, 실제 상황과 맥락 속에서 청소년들이 어떠한 언어 사용 양상을 보이는가를 해석적으로 기술한다.

1. 청소년의 공적 언어문화 생태계

가) 청소년의 공적 언어에 대한 인식

청소년 언어문화 실태에 대한 질적 분석을 시작하기 전에 선정한 연구 대상의 집단적 특성을 파악하기 위해 2016년에 실시한 것과 동일한 설문 조사를 실시하였다. 응답자의 학년별 분포를 살펴보면 <표 IV-1-1>과 같이 초등학교 6학년이 49명, 중학생 2학년이 83명이었으며 성별에 따른 분포를 살펴보면 남학생이 65명, 여학생이 67명이었다. 2016, 2017년의 설문 응답 결과의 통계적 차이가 있는지를 살펴보았으며 성별, 학년별로 유의미한 차이가 있는지 분석하였다. 차이가 없는 경우에는 별도로 표시하지 않았다.

<표 IV-1-1> 응답자 분포표

		사례수(명)	비율(%)
전체		132	100
학교 명	가초등학교	27	20.5
	나초등학교	22	16.7
	가중학교	26	19.7
	나중학교	29	22.0
	다중학교	28	21.2
성별	남	65	49.2
	여	67	50.8
학년	초등학교 6학년	49	37.1
	중학교 2학년	83	62.9

청소년의 공적 영역에 대한 의사소통 참여의 장면은 다양하게 나타날 수 있으나 본 연구는 학교의 교실 공간에 한해 수집되었기 때문에 주로 학생들은 수업 시간에 교사, 학생들과 상호

작용하면서 공적 영역에 참여하였다. 또한 2016년 청소년 언어 실태 조사에서 청소년이 공적 영역에 참여하는 유형의 종류를 질문, 발표, 토의·토론으로 나누어 설문했기 때문에 이를 유형을 기준으로 분석하였다. 청소년들은 주로 질문, 발표, 토의의 장면에서 자신들의 참여를 돌아보고 그 이유에 대해 응답하였다.

수업으로 대표되는 공적 영역에서 학생들이 질문에 참여하는 이유는 <표 IV-1-2>와 같다. 2016년과 2017년 모두 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해’, ‘궁금한 것을 못 참는 성격이라서’의 순으로 나타났다. 또한 <표 IV-1-3> 선생님께 질문을 하지 않는 이유에 대해서는 2016년에는 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’, ‘무엇을 질문해야 할지 몰라서’ 순으로 가장 높았으나 2017년에는 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’, ‘무엇을 질문해야 할지 몰라서’ 순으로 높게 나타났다. 그리고 질문을 하는 이유에 대한 성별, 학년별 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

본 관찰 집단 학생들이 질문을 하는 이유는 수업 내용 이해와 관련이 있으며 2016년에 비해 ‘궁금한 것을 못 참는’ 동기로 질문하는 학생이 있는 반면 또 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’ 질문을 하지 않는 학생들이 평균보다 조금 많이 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 질문 참여의 내적 동기가 있으면서도 공적 상황에서의 체면에 대해 민감하게 반응하는 학생들이 있음을 알 수 있다.

<표 IV-1-2> 질문을 하는 이유

		수업 내용을 더 잘 이해하기 위해	궁금한 것을 못 참는 성격이라서	수업 분위기를 전환하기 위해	선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서	사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서	질문에 대해 좋은 경험이 있어서	기타
2017	빈도 (명)	20	18	4	1	1	0	2
	비율 (%)	43.5	39.1	8.7	2.2	2.2	0	4.3
	N	46						
2016	빈도 (명)	850	360	49	64	24	71	7
	비율 (%)	59.6	25.3	3.4	4.5	1.7	5.0	0.5
	N	1,425						

<표 IV-1-3> 질문을 하지 않는 이유

		사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서	무엇을 질문해야 할지 몰라서	내용에 대해 관심과 흥미가 없어서	창피를 당할까 봐	다른 친구들도 안 하니까	질문해도 제대로 답을 듣지 못할 것 같아서	기타
2017	빈도 (명)	17	16	13	11	10	5	14
	비율 (%)	19.5	18.4	14.9	12.6	11.5	5.7	16.1
	N	86						
2016	빈도 (명)	275	483	528	144	133	143	298
	비율 (%)	13.7	24.1	26.3	7.2	6.6	7.1	14.9
	N	2,004						

<표 IV-1-4>에서 발표를 하려는 이유에 대해서는 2016년과 2017년 모두 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’가 가장 높게 나타났다. <표 IV-1-5> 발표를 하지 않으려는 이유로는 2016년과 2017년 모두 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’가 가장 높게 나타났다. 발표를 하지 않는 이유에 대한 성별, 학년별 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

학생들은 수업 시간에 자신의 생각과 의견을 말하고 싶은 욕구를 지니고 있으며 수업이 진행되기 위해서 누군가는 발표에 참여해야 한다는 상황을 인식하고 있었다. 2017년 대상자들은 더욱 그러한 성향을 보였는데 이는 공적 담화로써 수업 시간에 진행되는 발표에 대해 개인적인 책임감을 인식하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 발표를 가로막는 이유로 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’라는 응답이 가장 많은 이유는 수업 시간의 발표 기회가 대표 학생에게 부여되거나 소수만 참여하는 경우가 많기 때문에 굳이 나서야 할 필요성을 느끼지 못하고 있다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-1-4> 발표를 하려는 이유

		내 생각과 의견을 말하고 싶어서	누군가는 발표를 해야 할 것 같아서	내가 이해한 것을 친구들과 함께 나누고 싶어서	발표에 대해 좋은 경험이 있어서	사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서	선생님이 나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서	기타
2017	빈도 (명)	32	14	5	5	3	1	7
	비율 (%)	47.8	20.9	7.5	7.5	4.5	1.5	10.4
	N	67						
2016	빈도 (명)	1,023	317	281	137	141	126	129
	비율 (%)	47.5	14.7	13.0	6.4	6.5	5.8	6.0
	N	2,154						

<표 IV-1-5> 발표를 하지 않으려는 이유

		굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서	사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서	발표할 내용을 잘 몰라서	발표할 내용에 대해 관심과 흥미가 없어서	창피를 당할까 봐	기타
2017	빈도 (명)	25	13	8	7	7	6
	비율 (%)	37.9	19.7	12.1	10.6	10.6	9.1
	N	66					
2016	빈도 (명)	474	278	129	230	130	34
	비율 (%)	47.5	14.7	13.0	6.4	6.5	5.8
	N	1,275					

<표 IV-1-6>에서 토의에 참여하려는 이유에 대해서는 2016년에는 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’, ‘토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서’, ‘친구들과 말하는 것을 좋아해서’가 가장 높게 나타났고, 2017년에는 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’, ‘누군가는 말을 해야 할 것 같아서’, ‘토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서’가 가장 높게 나타났다. 두 결과 모두에서 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’, ‘토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서’가 응답 3순위 안에 위치하고 있음이 특징적이다. <표 IV-1-7> 토의에 참여하지 않으려는 이유로는 2016년과 2017년 모두 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’와 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’가 가장 높은 2순위 안에 위치하고 있었다. 토의에 참여하려는 이유와 하지 않으려는 이유의 성별, 학년별 차이는 통계적으로 유의하

지 않았다.

학생들은 발표와 마찬가지로 토의를 통해서도 자신의 생각과 의견을 말하고 싶은 욕구를 지니고 있었고 토의의 효능에 대해서도 인식하고 있었다. 토의에 참여하려는 이유에 대해서 응답한 인원이 108명으로 토의에 참여하지 않으려는 이유에 대해서 밝힌 26명보다 많다는 점에서도 학생들이 공적 영역의 의사소통에 적극적으로 참여하려는 인식과 의지가 있다는 것을 살펴볼 수 있다.

<표 IV-1-6> 토의에 참여하려는 이유

		내 생각과 의견을 말하고 싶어서	누군가는 말을 해야 할 것 같아서	토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서	친구들과 말하는 것을 좋아해서	다른 친구들의 생각을 알고 싶어서	토의 내용을 잘 이해하고 있음을 보이기 위해서	모둠별 토의에 대해 좋은 경험이 있어서	기타
2017	빈도 (명)	24	22	21	18	11	6	2	4
	비율 (%)	22.2	20.4	19.4	16.7	10.2	5.6	1.9	3.7
	N	108							
2016	빈도 (명)	771	336	575	367	354	176	77	74
	비율 (%)	28.2	12.3	21.1	13.4	13.0	6.4	2.8	2.7
	N	2,730							

<표 IV-1-7> 토의에 참여하지 않으려는 이유

		굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서	내용에 대해 관심과 흥미가 없어서	내 생각과 의견이 토의 결과에 반영되지 않을 것 같아서	토의 내용이 어려워서	친구들과 말하는 것을 싫어해서	창피를 당할까 봐	기타
2017	빈도 (명)	8	6	4	4	1	0	3
	비율 (%)	30.8	23.1	15.4	15.4	3.8	0.0	11.5
	N	26						
2016	빈도 (명)	184	213	86	79	40	38	29
	비율 (%)	27.5	31.9	12.9	11.7	6.0	5.7	4.3
	N	699						

이상에서 살펴본 바와 같이, 본 연구의 청소년 집단은 2016년 대규모 설문 조사 결과와 비교해 볼 때 특정한 경향이나 성향이 파악되지 않는 평균적인 집단으로 추정해 볼 수 있다. 또한 '질문 < 발표 < 토의'의 순으로 참여하는 비율이 높았으며, 수업 내용을 이해하려고 노력

하고, 자신의 생각과 의견을 표현하고 싶어 하는 의지를 지니고 있음을 확인할 수 있다. 하지만 동시에 공적인 영역에서 자신이 굳이 나서야 하는지에 대해 두려움을 느끼고 있으며 아무도 말하지 않을 때 누군가는 말해야 공적인 수업 상황이 계속될 수 있다는 참여에 대한 긍정적인 압박감을 느끼고 있음을 알 수 있다.

나) 청소년의 공적 언어활동

청소년의 공적 언어활동과 사적 언어활동이 확실히 구분되는 것은 아니다. 공적 언어활동으로 여겨지는 수업 시간의 경우, 교사와 학생의 대표적이고 중심적인 발화는 공적 언어활동으로 분류될 수 있다. 하지만 학급에는 다수의 학생들이 있기 때문에 동시다발적으로 일어나는 수많은 사적 대화들이 동시에 존재한다. 또한 교사와 학생의 발화에만 초점을 맞춘다고 하여도 공적 언어와 사적 언어가 교실 공간 속에서 수업 맥락 안에서 수시로 넘나드는 현상을 확인할 수 있다.

하지만 수업 시간이라는 공적인 시간과 교실이라는 공간에서 녹화·녹음한 자료는 내용적인 면에서 사적 언어활동으로 볼 수 있는 소지가 있다고 하더라도 공적 언어활동을 설명하는 자료로 볼 수 있다. 왜냐하면 공적인 언어활동과 사적인 언어활동의 혼재와 넘나들이 공적 언어활동의 또 다른 성격이기 때문이다.

공적 의사소통과 관련이 있는 설문 항목을 통해 2017년 조사에 참여한 학생들의 성향을 2016년과 비교해 보면 대체적으로 평균에 가까운 모습을 보였다. <표 IV-1-8>에서 학생들은 일주일에 선생님께 평균 6.6회 정도 질문한다고 응답했으며, <표 IV-1-9>의 질문 참여 정도에 대해서는 평균 2.3으로 '별로 안 한다'는 응답을 나타냈다. <표 IV-1-10>의 수업 중 발표할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지에 대해서 2016년에는 평균 2.8, 2017년에는 평균 2.6으로 '대체로 한다'에 가까운 편이었다. 그리고 <표 IV-1-11>의 수업 중 모둠별 토의에 얼마나 참여하는지에 관해서는 2016년에는 평균 3.1, 2017년에는 3.0으로 모두 '대체로 한다'에 가까운 결과를 보였다.

<표 IV-1-8> 선생님께 질문하는 횟수(일주일 기준)

2017		
평균	표준편차	N
6.6	11.5	131
2016		
평균	표준편차	N
5.3	8.2	3,429

<표 IV-1-9> 질문 참여 정도

		1. 전혀 안 한다	2. 별로 안 한다	3. 종종 한다	4. 자주 한다
2017	비율(%)	12.9	53.0	25.8	8.3
	빈도(명)	17	70	34	11
	평균	2.3			
	표준편차	0.8			
	N	132			
2016	비율(%)	16.5	42	31.9	9.7
	평균	2.3			
	표준편차	0.9			
	N	3,429			

<표 IV-1-10> 발표 참여 정도

		1. 전혀 안 한다	2. 별로 안 한다	3. 대체로 한다	4. 적극적으로 한다
2017	비율(%)	4.5	44.7	37.9	12.9
	빈도(명)	6	59	50	17
	평균	2.6			
	표준편차	0.8			
	N	132			
2016	비율(%)	5.4	31.8	41.6	21.2
	평균	2.8			
	표준편차	0.8			
	N	3,429			

<표 IV-1-11> 토의 참여 정도

		1. 전혀 안 한다	2. 별로 안 한다	3. 대체로 한다	4. 적극적으로 한다
2017	비율(%)	1.5	15.9	59.8	22.7
	빈도(명)	2	21	79	30
	평균	3.0			
	표준편차	0.7			
	N	132			
2016	비율(%)	2.1	18.3	50.7	28.9
	평균	3.1			
	표준편차	0.7			
	N	3,429			

<표 IV-1-12> 토의 참여 정도(성별 차이)

		1. 전혀 안 한다	2. 별로 안 한다	3. 대체로 한다	4. 적극적으로 한다
남	빈도(명)	1	15	38	11
	비율(%)	1.5	23.1	58.5	16.9
	N	65			
	평균	2.9			
	표준편차	0.7			
여	빈도(명)	1	6	41	19
	비율(%)	1.5	9.0	61.2	28.4
	N	67			
	평균	3.2			
	표준편차	0.6			
F		4.982			
p		0.027			

공적 의사소통에 참여하는 청소년의 실태를 종합해보면 가장 부담이 적은 토의에는 대체로 참여하는 데 비하여 점점 개인적인 부담과 적극성이 강조되는 발표, 질문으로 갈수록 '별로 안한다.'의 반응을 보이는 것을 확인할 수 있다. 2016년 전국적인 설문 조사와 비교해볼 때 선정된 관찰 집단은 공적 의사소통 참여에 있어서 평균적인 응답을 나타낸 것으로 종합할 수 있다.

또한 질문 횟수와 참여정도, 발표 참여 정도에 있어서 성별, 학년별 차이는 통계적으로 유의하지 않았지만 <표 IV-1-12>에서 보는 바와 같이 모두 토의에 참여하는 정도에 있어서는 여학생들이 남학생들에 비해 더욱 적극적인 경향이 있는 것으로 나타났다.

이와 같은 청소년의 공적 영역 활동의 참여 실태는 공적 영역에서 수집한 담화를 해석할 때 준거자료로 삼도록 했다.

연구 계획 단계에서는 <표 III-3>과 같이 청소년의 공적 언어문화를 관찰할 수 있는 자료로 토의, 토론, 질문과 발표, 수업시간 대화, 학급회의 시간 대화, 동아리 시간 대화를 상정하였다. 하지만 관찰에 참여한 학교의 학사 일정과 개별 교사의 수업 계획에 따라 모든 장면을 포함할 수는 없었고, 수업 시간에 일어나는 질문과 발표, 약간의 모둠별 토의, 학급회의 장면을 녹화·녹음할 수 있었다.

<표 III-8> ~ <표 III-12>의 자료 수집 목록을 전사한 자료는 회의를 거쳐 탐색적 개방코딩을 실시하였다. 이후 몇 차례의 회의를 통해 학교별(사례별)로 코딩 목록을 열거하고 이를 조정하는 회의를 실시하여 <표 IV-1-13>과 같은 목록으로 자료를 분류하였다. 이후 학교별 사례를 아우르는 종합적인 관점에서 공적, 사적 언어활동 양상에 대해 학교 간(사례 간) 코딩 목록 조정 회의를 실시하고 <표 IV-1-14>와 같은 목록으로 자료를 재분류하였다. 이후 최종 회의를 거쳐 확정된 통합 코딩 목록은 <표 IV-1-15>와 같다.

<표 IV-1-13> 학교별(사례별) 공적 의사소통 전사 자료 코딩 목록

가초등학교	공적 의사소통	-지식의 공동 구성 -평가 -화제 전환 -질문
나초등학교	공적 의사소통	-학생 질문 -학생 질문에 대한 교사 반응 -평가 -화제 전환 -지식의 공동 구성
가중학교	공적 의사소통	-교사 질문 -학생 질문 -학생 발표 -수업 내용과 관련 없는 발화
나중학교	공적 의사소통	-교사 설명 -교사/학생 질문 -학생 교사의 말 차용 -학생 소극적 일탈
다중학교	공적 의사소통	-교사 설명 -질문 -주류와 비주류(성적) -지식의 공동 구성

<표 IV-1-14> 학교 간(사례 간) 공적 의사소통 전사 자료 코딩 목록

공적 의사소통	학교급	초등학교	지식의 공동 구성	-교사의 권위·영향력 -질문
			화제 전환	-탈맥락적 발화
		중학교	지식의 공동 구성	-시험 문제에 대한 관심 -평가 -질문
			화제 전환	-일탈, 저항

<표 IV-1-15> 공적 의사소통 전사 자료 최종 코딩 목록

공적 의사소통	교사	권위·지시(설명)	
		질문	
		평가(학생에 대한 평가)	
		관계를 위한 전략	비속어
			신조어
			유머
			말놀이
	외래어		
	한자		
	학생	질문	
		일탈·화제 전환(저항)	
		평가	
		욕설	
		지식의 공동 구성	
관계를 위한 전략		비속어	
		신조어	
		유머	
		말놀이	
	외래어		
한자			

<표 IV-1-15>의 최종 코딩 목록을 바탕으로 수집한 수업 담화와 면담 자료, 연구 참여자의 관찰 노트는 항목별로 분석되었다. 전사한 자료의 양이 많기 때문에 모든 대화의 장면을 분석하여 기술할 수는 없고 의사소통 장면 중에서 가장 대표적이거나 전형적인 사례 위주로 분석하되 예외적인 경우나 결정적 장면을 추가하는 방식으로 분석하였다.

1) 교사의 지위에 의한 공적 영역의 참여 제한

청소년의 공적 언어활동은 주로 수업시간을 통해 수집되었는데 참여하는 방식은 질문, 대답, 발표, 토의·토론의 방식이다. 연구 대상이 청소년의 공적 영역이기는 하나 수업 자체의 목표를 설정하거나 학습 활동 내용과 방법을 교사가 선택·결정하기 때문에 청소년의 공적 언어활동에 교사가 미치는 영향은 지대하다고 할 수 있다.

연구 결과의 해석에 있어서 주의할 점은 본 연구가 청소년 언어에 대해 심층적으로 탐구하는 것을 목적으로 하지만 특히, 공적 영역에서는 교사 언어와의 상호작용 속에서 청소년 언어가 위치하고 맥락화된다는 것이다. 또한 본 연구에 참여한 교사들은 수업 공개가 부담스러운 것임에도 기꺼이 본인의 수업 장면을 공개할 만큼 열정적이고 모범이 되는 교사들이다. 하지만 본 연구는 수업장학을 위한 목적이 아니기 때문에 교사의 수업 실기 능력과는 상관없이 학생의 언어생활에 영향을 미치는 상호작용적인 관점에서 해당 장면을 파악하고자 했다.

따라서 포착한 장면은 특정 맥락에 있어서 공교육의 한계 예를 들면 입시, 시험, 학교 행사와 진도를 고려해야 하는 제도적인 측면, 대중 매체와 사교육의 과도한 영향과 같은 문화적

측면, 학생들과 친밀한 관계 형성 유지를 위한 언어·심리적 전략으로서의 청소년 언어의 모방적 사용의 장면이 포함된다. 하지만 이에 대한 해석에 있어서는 개별 교사의 특성이 아닌 공교육 전반의 분위기를 반영하는 맥락에서 신중하게 해석될 필요가 있다.

첫 번째로 시험이라는 제도는 학교의 공적 영역에서 무엇을 공부하고 하지 않아야 하는가를 결정하는 기제 역할을 하며 교사는 이를 활용하여 학생의 주의집중을 요하거나 학습 부담이나 시험에 대한 염려를 줄여주려는 협상의 방식으로 대화에 임하고 있음을 알 수 있다.

이와 같은 의사소통 구조에서는 학생들은 단순하게 반응하는 역할 이상을 수행하기 어렵기 때문에 수업을 지켜워하거나 이와 같은 의사소통 구조를 깨고 적극적으로 참여하고 싶은 의지를 드러내게 된다. 제한된 역할을 역전시키고 싶어 하는 학생들의 시도는 두 가지 방식으로 드러나며 이는 청소년의 공적 의사소통 참여의 두 번째, 세 번째 특징이라고 할 수 있다.

두 번째로는 학생들은 가끔 교사의 정답 중심 질문에 대하여 반박이나 비판적 질문을 제시하거나 일부러 교사의 의도와 다르게 답함으로써 일종의 저항을 표시한다는 것이다. 물론 학생은 교사의 설명에 대해 다른 생각과 의견을 표시할 수 있고 이는 수업 안에서 공동의 지식을 구성하는 과정에 기여하는 긍정적인 측면으로 발전할 수 있다. 하지만 관찰된 의사소통 장면에서 학생들은 일부러 교사의 설명에 동의하지 않거나 일부러 답을 틀리게 말하는 방식으로 반복적이고 제한적으로 진행되는 의사소통 구조에 대한 불만을 표시하였다.

세 번째로는 학생들은 반복적으로 진행되는 수업시간 속에서 자신의 경험 세계, 대중가요 부르기, 학생 놀리기, 교사에 대한 관심 표명과 같은 방식으로 화제를 전환하려고 시도하였다. 이는 학생들이 자신의 경험을 바탕으로 소통하기를 원하지만 바쁘게 진행되는 수업 속에서 일탈을 표현한 것으로 이해할 수 있다. 수업 내용이 환기하는 자신의 경험을 수업 대화 장면에 끌어 놓으려 노력함으로써 제한된 공적 영역의 참여 기회를 넓히고자 한 것이다. 하지만 주로 수업과는 관련이 없는 화제 일탈적 소재가 대부분을 이루었으며 이와 같은 시도는 곧 수업에 적절하지 않은 것으로 인식되어 빠르게 기각되는 양상을 보였다.

(가) 목표 중심, 정답 중심 질문에 대한 저항 시도

교사의 권위가 학생의 공적 영역 참여를 제한하는 또 하나의 이유는 교사가 평가와 관련된 권한을 지니고 있기 때문이다. 이는 시험이라는 제도와 관련하여 교사가 학생들에게 요구하는 형태로 드러나는데 대부분의 경우 무엇을 공부하고 무엇을 공부하지 않아야 하는가를 결정하는 기제 역할을 한다. 교사는 이를 활용하여 학생이 수업에 집중할 것을 요청하기도 하고 학생의 학습 부담이나 시험에 대한 염려를 줄여주려 한다.

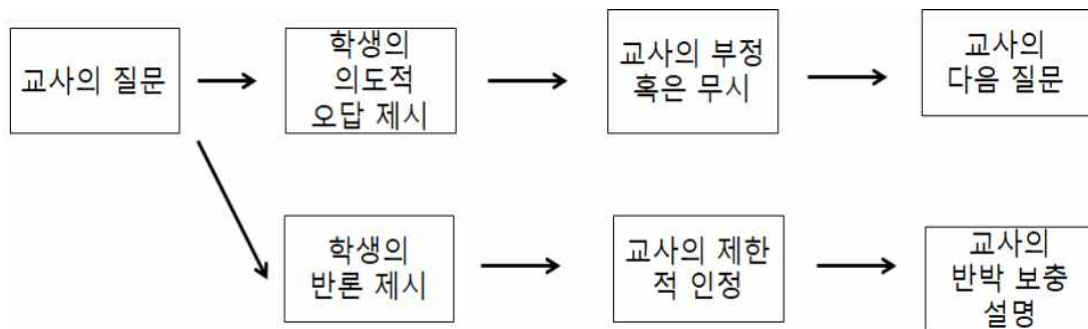
<표 IV-1-16>에서 교사는 시험에 안 나온다는 발화를 함으로써 공부할 내용이 무엇인가를 지정해주는 역할을 수행한다. 발화자의 의도는 학습 부담을 경감시키고 난이도를 조정하려고 하지만 '시험'에 안 나온다는 사실만으로도 열심히 공부하려는 학생의 의지를 좌절시키거나 몰라도 된다는 인식을 심어줄 수 있다. 즉, 교사가 설명의 방식으로 지식을 전달하면서도 동시에 시험에 나오지 않으니 몰라도 된다고 말하는 이중적인 태도를 취하고 이는 결과적으로 학생의 공적 영역의 참여 의지를 무력화하고 있다고 해석할 수 있다.

<표 IV-1-16> 시험 출제 여부가 작용하는 장면 (나중학교, 2017년 9월 12일)

	발화자	발화 내용	발화자의 의도	기제
1	교사	그래서 2번은 <u>시험에 안 낼 거예요.</u>	학습 부담 경감	지식을 전달하면서도 시험에 관련이 없다는 점을 부각시킴(무엇을 공부하고 안할 것인가를 결정하는 시험 제도)
2	혜선	(열심히 필기하다가 고개를 들며) 2번이요?	정보 확인	
		중략		
3	교사	여기서의 안은 관형사형이라고 하는데 <u>복잡하니까 몰라도 돼요.</u>	학습 난이도 조정	
4		앞에 명사 대명사 수사가 올 때만 이대로는 붙여쓰기를 한다. 알겠지?	내용 확인	
5		이거는 <u>헛갈릴 때 상식으로 알아두고, 선생님이 시험문제에는 안낼게.</u>	시험부담 경감	

이와 같은 교실 분위기에서는 지식의 전달이 중요하기 때문에 교사의 효과적인 진행에 방해가 되는 요소가 허용되기는 어렵다. 대부분의 경우에는 목표나 정답 중심 수업에서 학생들이 소극적으로 교사에 협조하는 양상을 보이지만 특정 상황에서는 각 학교급에서 교사의 질문에 대한 의도적 반박이나 의도적 오답을 제시하는 양상을 확인할 수 있다. 학생들은 반복적이고 제한적인 공적 영역 참여 방식에 지루함을 느끼고 교사를 대상으로 혹은 교사가 아닌 다른 학생들을 대상으로 의도적으로 교사의 질문에 저항적 태도를 시도하면서 자신의 목소리를 내려고 하는 경향을 보였다.

전체적인 의사소통의 흐름은 [그림 IV-1-1]과 같이 정리할 수 있으며 구체적인 분석 내용은 <표 IV-1-17>과 같다.



[그림 IV-1-1] 교사의 질문에 대해 의도적으로 방해를 시도하는 양상

10) 주 참여 학생 외에 누구인지 식별 되지 않는 학생은 S로 표기하되, 복수의 학생이 말한 경우에는

<표 IV-1-17> 일부러 틀린 답을 제시하여 저항을 시도하는 장면
(나초등학교, 2017년 9월 21일)

	발화자	발화 내용	응답 방식	기제
1	교사	여러분, 관용 표현이 뭘까?		교사의 설명 위주 수업과 연속되는 질문에 따분함을 느낀 학생들이 무응답, 일부러 틀린 답 제시하기, 설명에 이의를 제기하는 방식으로 저항을 시도함.
2		<u>(조용)</u>	무응답	
3	교사	쉽게 말하면, 거의 그냥 관습적으로, 습관적으로 자주자주 쓰는 표현인데, 이런 거야. “너 되게 꼬리가 길다?”라고 하면 어떤 얘기야?		
4	동훈	<u>꼬리치지 마.</u>	일부러 틀린 답을 말함	
5	교사	선생님이 앞문으로 들어왔는데 문을 안 닫고 왔어. 그러면 “꼬리가 길다”라고 할 수 있겠죠.	무시 후 설명진행	
6		“나 마당발이야” 무슨 뜻이야?		
7		어, 아는 사람이 많다. 여기저기 관련된 아는 사람이 많은 뜻이에요	교사의 자문자답	
8		여러분, “콧대가 높다.”는 뭔가요.		
9	동훈	<u>코가 높다</u>	틀린 답을 말함	
10	교사	<u>어, 아니, 코가 정말 높은 거야?</u>	부정적 반응제시	
11		그거 아니고요, 약간 자존심이 세다. “콧대를 꺾어버리겠어.”	반론 제시 보충 설명	
12		“누워서 식은 죽 먹기”는 무슨 뜻이에요?		
13	S10)	누워서 식은 죽 먹는 것처럼 쉽다	응답	
14		사실은 뭐냐면, 아주 편하게 누워서 뜨겁지도 않은 죽은 후 루룩 꿀꺽 하듯이 아주 쉬운 일을 의미해. 누워서 떡 먹기다, 누워서 식은 죽 먹기다.	응답에 대한 추가 설명	
15	승민	<u>누워서 떡 먹으면 죽어요.</u>	교사의 설명에 이의제기 (예외상황 제시)	
16	교사	허허 그럴 수 있지만. 자 이런 것들을 관용 표현이라고 해.	교사의 제한적 인정	
17		관용 표현에는 발이 넓다, 콧대가 높다와 같은 관용어, 어떤 어떤 표현이지만 실제와 다르게 써	교사의 반박 보충설명	
18		“꼬리가 길다. 문 좀 닫아.” 꼬리가 긴 것처럼 표현하는, 실제 그 말 그대로의 뜻이 아니야.	교사의 반박 보충설명	

<표 IV-1-18> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 21일)

수업 맥락 설명	이날 수업은 주장하는 글 읽고 관용표현의 의미를 알아보는 활동을 하는 장면이다. 수업 후반부에 교사의 발화가 주를 이루면서 학생들이 다소 지루해했다.
교사 변인 설명	교사는 학생들에게 질문을 할 때 학생들이 생각을 하고 답을 할 수 있는 시간을 비교적 적게 제공하는 편이다.
세부 현장 노트	교사는 풍부한 예시로 학생들의 이해를 돕고자 하였으나 교사의 설명이 길어지자 짝인 동훈이와 현진이는 계속 속닥거리는 모습을 보였다. 동훈이는 답이 아닌 것을 알면서 일부러 틀린 답을 말했다(4번,9번).

<표 IV-1-17>에서 볼 수 있듯이 교사는 관용 표현을 하나씩 제시하면서 그 뜻을 묻는 질문을 반복적으로 제시하면서 수업을 진행하고 있다. 교사가 ‘꼬리가 길다’의 의미를 묻자 ‘꼬리’에서 연상하여 의도적으로 ‘꼬리치지마’하고 반응하여 교사의 의도에 어긋난 응답을 하고 있다. 이어서 교사가 이를 무시하고 다른 사례에 대한 질문을 이어 나간다.

계속해서 교사가 8번에서 ‘כות대가 높다’의 의미를 묻자 또 다시 일부러 ‘코가 높다’라고 응답하고 교사는 이에 대해 반응하면서 ‘정말 코가 높은 거야?’라고 반문한다. 그리고 학생의 의도적 오답을 정정하면서 전체 학생들에게 보충 설명을 한다.

이후 15번에서 다른 학생이 ‘누워서 식은 죽 먹기’라는 관용어를 설명하는 장면에서 ‘누워서 떡 먹으면 죽어요.’라며 다시 교사의 수업 의도와 반대되는 반응을 보인다. 이에 대해 교사는 웃음으로 넘기면서 다시 관용어의 의미에 대한 강조 및 보충 설명을 이어나간다.

<표 IV-1-19> 의도적인 반론 질문을 제시하여 저항을 시도하는 장면
(가중학교, 2017년 10월 23일)

	발화자	발화 내용	응답 방식	기제
1	교사	굉장히 답답했던 시절이다.		교사의 의도와 정반대로 반응을 보여서 교사를 당황하게 만들. (수업에 계속 참여하려는 학생에게는 방해가 되지 만 이와 같은 반응 방식은 여러 학생에게 공감을 얻거나 저항을 시도하는 학생에 주목하게 하는 효과
2		연인과의 관계가 좋았겠니 이런 시절에?		
3	대곤	당연하죠 12시까지 집에 들어가야 되는데 당연히 좋죠	의도적인 반론 제시	
4	교사	좋다구요?	교사의 부정적 반응	
5	민우	근데 통금 시간이 왜 있었어요?	대곤의 시도 무시, 또 다른 질문 제시	
6	교사	범죄 발생을 막기 위해 치안을 위해서라고 했지만 사실상 민주화운동을 위한 모임을 막기 위한 그런 목적도 있었겠고 사람들을 통제하기 위한 거야.	교사의 보충 설명	
		중략		
8	교사	지금도 감정을 느낄 여지가 별로 없이 사는 사람들 있어 감정이 사치다.		

SS, 하나의 담화 안에 여러 명의 익명 학생이 등장할 경우 S1 S2 S3 등을 사용하여 표기한다.

9		<u>요새 좀 그렇지 않니?</u>	공감 유도	를 나타냄)
10		<u>막 니네 친구 배려하고 연애할 여유가 많아?</u>		
11	대곤	<u>네 너무 차고 넘치는데요?</u>	의도적 반론 제시	
12		<u>할 여자가 없어서 그래요</u>		
13		([웃음])	다른 학생들의 공감	
14		<u>시간은 넘쳐나요.</u>		
15	교사	<u>많다고 할 사람도 있겠지만 대상도 없고 여유도 없는 사람도 있겠죠.</u>	교사의 제한적 인정	
16		이 당시에 굉장히 가난들 했습니다, 많은 사람들이 일을 열심히 함에도 불구하고 가난했어요.	반박 및 보충설명	
17		얼마나 절실하게 가난했는지를 드러내는 게 이 시야.		

<표 IV-1-19>에서 교사는 시를 감상하면서 학생들에게 시적 상황을 이해하고 공감할 수 있도록 안내하고 있다. 이와 같은 분위기에서 대곤이는 일부러 교사가 의도한 방향과는 반대로 응답을 함으로써 교사를 당황하게 하거나 다른 학생들에게 주목을 받고 있다. 교사는 대곤이의 반응에 대해 관심을 보이기는 하나 그렇게 신경 쓰지는 않는다.

오히려 5번에서 민우가 수업 내용과 관련 있는 질문을 함으로써 대곤의 시도를 무시하고 교사가 다시 수업 내용을 이어갈 수 있도록 돕고 있다.

그러자 다시 대곤이가 11번에서 교사의 의도에 반하는 응답을 하면서 ‘시간은 많고 연애할 여자가 없다.’라는 의견을 제시하자 다른 학생들도 이에 공감하고 반응하면서 웃음을 유발하고 있다. 이어서 교사는 대곤의 반응을 부분적으로 인정하고 제한하면서 다시 수업 내용에 대한 보충 설명을 이어나간다.

(나) 자신의 경험세계로 화제를 전환하려는 시도

학교에서 학생들이 보내는 시간의 대부분이 수업시간이기 때문에 실제로 학생들이 자신의 경험에 대해 이야기를 나눌 시간은 상대적으로 부족한 편이다. 또한 수업 시간에 질문이나 발표로 참여하는 경우에도 전체가 참여하는 방식보다는 몇몇 학생들만 참여하는 경우가 많아 학생들의 공적 의사소통 참여는 제한적으로 이루어진다. 따라서 이와 같은 욕구를 해결하기 위한 방법으로 학생들은 수업 중에 수시로 사적인 대화를 나누거나 어떤 경우에는 다 함께 유행가를 따라 부르거나 특정 학생에게 말을 걸거나 놀리는 언어 행동을 보였다. 이와 같은 대화는 교사 몰래 혹은 교사가 모른다는 가정 하에 진행되거나 교사가 알더라도 이와 같은 행동을 통해 수업진행을 순간적으로 정지시키거나 화제를 진행하여 휴식을 주기 위한 목적으로 활용되었다.

구체적인 분석 내용은 <표 IV-1-20>과 같다.

<표 IV-1-20> 수업 중 사적인 대화를 나누는 장면 (가초등학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	사적 대화	기제
1	교사	어, 발이 넓다. 두 번째는?		공적 수업 대화의 장면 속에서 짝궁 간에 사적인 대화를 중간 중간에 이어나감.
2	SS	발 벗고 나서다.		
3	교사	어. 두 번째는 발 벗고 나서다. 라는 표현이 있죠?		
4		그쵸? 그러면 애들아. 발이 넓다. 발 벗고 나서다. 여러분들이 한번 생각해서 적어 보세요.		
5	현재	<u>재우야 발 몇이야?</u>	사 적 질문	
6	재우	<u>245.</u>	대답	
7	교사	자, 애들아. 발이 넓다 무슨 뜻일 거 같아요? 준서가 한번 이야기 해 보자.		
8	SS	아는 친구들이 많다.		
		중략		

<표 IV-1-20>에서 교사는 ‘발 벗고 나서다’라는 관용적 표현에 대해 설명하고 있었다. 이에 현재는 ‘발’이라는 소재에 착안하여 짝궁에게 발 사이즈를 물어보고 짝궁은 이에 대답함으로써 사적인 관계 대화를 이어나가는 것을 볼 수 있다.

이와 비슷한 장면은 각 학교급에서 공통적으로 드러나는데 주로 4번과 같이 교사가 활동 시간을 주면 그 시간을 활용하여 과제 활동을 하기보다 사적인 대화와 농담을 하면서 개인적인 경험과 상대에 대한 궁금증에 대해 대화를 나누는 것을 확인할 수 있다.

이는 공적인 수업 장면에서 모두 참여하기 어려운 제한이 존재하고 공적인 참여보다는 사적인 대화의 공간에서 자신의 경험이나 생각 혹은 놀이를 하고 싶어 하는 청소년의 언어 욕구가 반영된 것으로 해석할 수 있다.

<표 IV-1-21> 수업 중 함께 노래 부르며 쉬어가기 (나중학교, 2017년 9월 27일)

	발화자	발화 내용	노래	기제
1	교사	선생님 교과서에 있는 예시만 다 넣어 가지구 시험 문제 낸 건데		점심시간 부터 계속 이어진 코코팝 열창이 수업 시간의 특정 국면에 서도 이어지는 모습
2	S	(근데 로마, 로마자 그거 뭐예요?)		
3	교사	어? 로마자? 우리 수업했잖아. 소리나는 대로 표기하는 거		
4	S	<u>(아오~) (어헿~)</u>	리듬 분위기 타기	
5	SS	<u>(Shimmie shimmie Ko Ko Bop ♪ I think I like it)</u>	학생들의 열창	
6	교사	자, 서술형 중에 그.. 채점 기준 다 봤죠?		
7	S	네		
8	교사	1번 문제는 이게 그냥 조국 부처님 조국이다 이렇게만 쓴 사람들은 점수를 선생님이 안 줬어요		
9	S	(헤에~)		

<표 IV-1-21>에서 학생들은 수업이 시작한 이후에 4번에서 특정 학생이 리듬을 흥얼거리자 바로 반응하면서 여러 명이 동시에 대중가요를 따라 부르고 있다. 실제 따라 부른 시간은 몇 초에 지나지 않지만 이미 익숙한 노래나 곡조를 잠시 따라 부르면서 수업의 분위기를 전환하려 시도하고 있다고 확인할 수 있다.

이와 같은 장면은 다른 학교급에서도 확인이 되었는데 참여관찰자의 보고에 따르면 함께 부르는 노래는 갑자기 나온 것이 아니라 이전의 쉬는시간이나 점심시간에 흥얼거린 노래 가락을 이어서 하는 경우가 많았고 현재 가장 유행하는 곡을 선택해서 수업시간에 한 학생이 아주 작은 소리로 곡조를 흥얼거리면 여러 학생이 동참하는 방식으로 이루어진다.

<표 IV-1-22> 수업 시간 중 자기들끼리 놀리기 (나초등학교, 2017년 9월7일)

	발화자	발화 내용	사적 대화	기제
1	교사	잠깐만요, 애들아.		교사가 다른 학생에게 피드백을 주는 상황을 이용하여 친구들과 함께 놀리기 활동을 함.
2		전어 사진 자료가 없었다면 전어의 모습을 상상하는 데 어려움을 겪었겠죠.		
3		애들아, 전어가 되게 맛있어서 옛말에 전어가 집을 나간 며느리도 돌아오게 한다는 말이 있었어.		
4	S	집을 나간 며느리.		
5	교사	왜 나갔을까요?		
6	S	거야 시어머니가 뭐라 해서 그렇지.		
7	S	(말린 오징어에 대해 설명)		
8	교사	잠깐만요. 지금 이 내용을 발표자가 이해했는지 궁금한데... (중략) 말린 오징어, 문어가 포함되는 건 건어물이죠.		
9	동훈	(누구에게 했는지 모름) <u>지는 말린 황태면서.</u>	놀리기	
10		<u>말린 종현이 히히히.</u>	따라서 놀리기	

<표 IV-1-22>의 8번에서 교사는 학생의 발표를 들으면서 피드백을 주고 있다. 교사가 발표자에게 발언하고 있다고 인식한 민은 발표 내용에 ‘말린 오징어’라는 소재에 착안해서 다른 학생을 ‘말린 황태’라고 놀리고 이어서 ‘말린 종현이’라고 말하면서 놀리는, 일종의 놀이를 진행하고 즐기고 있다.

위에서 확인한 것처럼 학생들은 공적 언어활동이 진행되는 상황에서도 계속 사적인 대화 영역을 만들어 가고 그 안에서 학생들과 관계적 대화를 시도하고 싶어 하는 욕구를 지니고 있다는 것을 살펴볼 수 있다.

2) 성적의 순위에 따른 공적 영역의 참여 제한

(가) 기존에 형성된 평가가 결정하는 지위

학생들이 공적 담화인 수업이나 발표에 참여하는 경우에도 교실에 이미 형성되어 있는 서로

에 대한 평가가 발언한 내용에 대한 신뢰에 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 이는 학생에 대한 교사의 기대, 특정 학생에 대한 반 학생들의 평가적 발언으로 드러난다. <표 IV-3-26>의 중학교 사례에서도 교사는 동기 유발을 위한 목적으로 수업 목표와 관련 있는 학생들의 경험을 환기하려 한다. 이때 교사는 특정 학생의 발화는 저평가하거나 특정 학생에게는 지정하여 발언권을 줘서 인정하는 반복 발화를 함으로써 오히려 공적인 강연에 참여한 상황이 매우 이례적이고 특수하다는 인식을 부각시키고 있다.

<표 IV-1-23> 기존에 형성된 학생에 대한 평가가 교실 내 지위를 부여하는 장면
(다중학교, 2017년 9월 27일)

	발화자	발화 내용	상호작용				기제
			제안	인식	인정	결과	
11	교사	공식적인 상황이라고 했지. 공식적인 상황. 자, 혹시 지금까지 살아보면서 강연 들어본 적 있다	♡질문				'너가' (기존 학생에 대한 선입견의 작용)
12		(손들면서) 언제 언제?	♡상세질문				
13	형우	저, 근데 어릴 때라서 기억이 안나요.		♡	♡	경험은 있으나 구체적이지 않음	
14	교사	아, 너가 기억이 날 리가 없지. 너무 어려가지고 기억이 안 난다.		♡	♡	학생에 대한 평가적 발언. 재진술	
15		또? 강연 들어본 적이 있다.	♠재질문				특정 학생 지목하고 발언에 주목하도록 함.
16		<u>가현이 있어요?</u>	♠특정학생 지목			경험이 있을 거라고 교사가 인식하는 학생을 지목하여 발표 요청함.	
17	가현	네		♠	♠		
18	교사	어디서?	♠상세질문				
19	가현	<u>모의 UN 가서.</u>		♠	♠		
20	교사	<u>아, 모의 UN 가서.</u>			♠	학생의 대답을 반복하며 지위 부여함.	
21	준성	<u>애는 진짜일 것 같아.</u>			♠	학생이 인정하는 반응을 보임.	
22	S	모의 UN이 뭐야?	△			호기심을 나타내며 대화 장면에 참여하려 함.	

23	교사	<u>얘는 진짜 일 것 같아요?</u>		♠	♠	학생의 말을 재인용하며 지위를 확인함.
24		모의 UN가서. UN에서 하는 행사가 있어요.		△	△	정보를 제공함
25		또? 강연 들어본 사람 아까 있었는데, 또 없어요? 강연 들어본 사람 또 없어? 강연 경험들은 흔한 경험들은 아닌 것 같아요. 직접 가서 들어본 경험은 없다.		△	△	다른 학생이 발표하지 않자 채가 특정 학생의 경험에 대한 강조

<표 IV-1-23>의 11번에서 교사는 학생들에게 강연을 들은 경험이 있는가에 대해 질문하고 있다. 13번에서 형우가 경험이 있긴 한데 어려서 기억나지 않는다고 대답하자 14번에서 교사는 '너가 기억날지가 없지'라는 반응을 하며 평가적 발언을 하고 있다. 자칫 이와 같은 발언은 상대를 불쾌하게 만들 수 있지만 현장 연구자와의 면담 자료를 통해 이미 교사와 학생 사이에는 어느 정도의 신뢰관계가 형성되어 있음을 알 수 있다. 이를 고려한다면 교사는 학생을 차별하거나 무시하는 것이 아니라 동기유발을 목적으로 자신이 던졌던 질문에 대해 기대했던 답이 학생으로부터 나오지 않자 뭔가 부족하다고 인식하는 상황임을 알 수 있다.

<표 IV-1-24> 현장 연구자의 노트 (다중학교, 2017년 9월 27일)

<p>수업 맥락 설명</p>	<p>이날 수업 과목은 국어 강연과 의견이라는 목표로 교과서에 기반을 둔 활동으로 이루어졌다.</p>
<p>교사 변인 설명</p>	<p>평소 수업 중 말장난을 즐겨하며, 이는 학생들의 관심과 흥미를 위함과 동시에 교사 자신이 학생들과 비슷한 눈높이를 유지하기 위해 노력하고 있다는 것을 학생에게 보여주기 위함으로 보인다. 수업 중 학생들에게 질문을 많이 하는 편이다. 대부분은 내용을 확인하거나 수업 목표에 도달하기 위한 유도 질문이 많으나 학생의 발화를 좀 더 정교하게 만들거나 같이 생각해 보면 좋겠다고 판단한 것을 반복적으로 질문하는 경우도 종종 있다.</p>
<p>세부 현장 노트 (학생과의 면담)</p>	<p>이 장면에서 학생 발화에 대한 교사의 반응, 이 반응에 대한 학생들의 속마음은 어떠했을까? 학생들 사이에서 생기는 위계질서/권력 관계 등 주류와 비주류가 생기는 이유로 볼 수 있다. 형우는 담임교사와 관계가 나쁘지 않고 발표에도 적극적으로 참여하는 학생이다. 가현이는 전교 1등을 하는 우수한 학생이다.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><면담 자료> 연구자: 그럼 형우가 생각할 때에도 거의 1년을 같이 지냈는데, 담임선생님이 형우도 좋아? 누나가 말한 것처럼? 형우: 네. 저는 그냥 괜찮은 것 같아요. 연구자: 괜찮은 것 같아? 어떤 면에서 괜찮은 것 같아? 형우: 일단은 말을 잘 하시고요. 연구자: 선생님이 말을 잘 하셔서? 말을 잘 하신다는 건 어떤 의미야? 형우: 썸은 화를 잘 안내시거든요? 욕 같은 것도 잘 안하는데 엄청 카리스마 있고 그런 게 보면 멋있을 때도 있고요, 그냥 그렇게 생각하는데.. 연구자: 선생님이 뒤에서 수업을 쭉 보다보니까 형우가 발표를 많이 해서 그런 것도 있는 것 같고 얘기를 하면서 담임선생님이 수업을 할 때 형우를 지명하는 말씀하실 때가 있더라고, 그럴 때 혹시 그게 좋은 말인 경우도 있지만 안 좋은 말인 경우도 있었던 것 같은데 그럴 때 형우가 기분이 나쁘거나 그렇진 않아요? 형우: 네, 저는 별로 그렇게 나쁘진 않은데 연구자: 선생님이 그렇게 말씀하셔도 그게 그렇게 나쁜 의도라고 생각하지 않아서 그런가? 형우: 네, 그냥 예시가 한번 필요하다고 할 때 절하는 것 같으니까 저는 상관없어요.</p> </div>

<표 IV-1-23>에서 학생 응답에서 원하는 반응을 이끌어내지 못하자 16번에서 교사는 가현이를 지목하여 강연 경험이 있는가를 질문한다. 가현이는 전교 1등을 하는 우수한 학생이기 때문에 해당 경험이 있을 것이라는 교사의 암묵적 기대 하에 던진 질문으로 볼 수 있다. 이에 가현이는 경험이 있다고만 말하자 교사가 더욱 상세하게 말해줄 것을 요청하고 ‘모의 UN’이라고 대답한다. 이후 교사는 학생의 발화를 다시 한 번 반복하며 강조하고 이를 들은 학생들은 가현이가 말했으니까 진짜일 것이라고 인식하고 반응을 보인다. 이 반응은 22번 학생이 더 확산적으로 주변 학생들에게 이에 집중하도록 만들고 교사는 24번과 같이 추가 설명을 제공함으로써 가현이의 경험이 특별하다는 것을 인식하도록 했다.

교사의 의도는 ‘강연’과 관련 있는 학생들의 다양한 경험을 이끌어내는 것이었는데 실제적으로는 성적이 가장 우수한 학생이 경험한 특수 사례를 강조하도록 만든 결과를 초래했다. 이는 수업의 목표 면에서도 누구나 경험할 수 있다는 자신감을 주기 위한 동기유발의 목적이 달성된 것이 아니라 강연의 경험을 소수의 특별한 경험으로 인식하도록 만드는 결과를 가져왔다고 해석할 수 있다.

(나) 사교육의 참여가 결정하는 발표의 지위

공교육 수업에서 학생들의 사교육 참여 경험이 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 이는 수업에서 교사의 질문에 대답하는 경우 모범 답안에 해당하는 내용을 미리 연습한 학생들이 발표하여 인정받는 경험이 있었다는 것을 시사한다. <표 IV-1-28>의 중학교 사례에서도 교사의 질문에 대해 답변하려 하는 학생들은 발언 기회를 얻는데 사교육 경험의 유무가 영향을 미친다는 것을 인식하고 연습한 학생들을 제외해야 한다고 제안하고 있다. 교사는 이의 문제점을 인식하고는 있으나 인정하지 않음으로써 계속 모든 학생들에게 발표 기회를 주고 계속 응답을 하는 사교육 경험이 있는 학생은 그렇지 않은 학생에 의해 욕설로 공격을 받는다.

<표 IV-1-25> 사교육 참여가 공교육의 발표 기회에 미치는 영향과 이에 대한 반응 장면
(가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용				기제
			제안	인식	인정	결과	
1	교사	지금 저 세 개의 논증구조를 배웠잖아? 이게 교과서 글의 구조야.					사교육 참여 경험이 공교육에 영향을 미치고 있음. (연습한 학생들이 질문을 잘할 수 밖에 없다는 사실에 부당함을 느끼고 있음.
2		여기에 숨어 있는 두 개의 논증구조를 찾아 봐. 여기는 어떤 논증구조 여기서 어떤 논증구조를 찾아봐.	♡지시				
3	민성	저요! 저요! 저요! 선생님 저요!		♡ 발표 요청			
4	주성	손뼉(xx러 빼고 시켜요)	♠ 학원 다니는 애들 제외 요청				
5	교사	세일러 빼고 시켜요?		♠ 제안 확인		특정 학원 다니는 아이들에게 발언권을 주지 말자는 제안을 학생들에게 확인시킴	
6	민성	싫어요		♠ 제		제안이 부당하	

				안 거 부		다 고 발 언 함
7	교사	예습러 빼고? 프로 예습러.		♠ 제 안 내 용 확 인		특정 학원이 아니라 학원에서 배운 학생을 모두 제외시켜야 하는지 재차 확인함.
8	민성	하이스트도 빼요. 엘리트 빼요	♠제외의 범 위 를 넓히자고 제안			세일뿐 아니라 하이스트, 엘리트반도 다 빼야 한다고 제안함.
9	교사	하이스트 엘리트 다 빼?		♠ 내 용 확 인		학원에 다니는 학생들을 다 빼야 하는지 확인함.
10	s	(세일 빼요)	♠			
		중략				
11	교사	조용히 해 봐. 마지막 하나. 외모가 뭐보다 중요하다?	◇질문			
12	민성	재능보다 중요하다.		◇	◇응답	교사의 질문에 세일학원에 다니는 학생이 응답함.
13	대곤	그냥 꺼져라 세일의 개야	♠			제안이 무시당하자 욕설로 발표한 학생에게 무안을 줌
14		[학생들 웃음]		♠	♠	대곤의 행동에 대해 공감하며 웃음
15	교사	객관적인 근거도 있어야 될 것 같은데	◇질문			
16	민성	방송 삼사 티비프로그램 34개를 분석한 결과를 근거로 들었고 뭐지 티비프로그램들에서		◇	◇응답	
17	교사	또?	◇ 보 충 질문			

<표 IV-1-25>의 1과 2에서 교사가 수업 내용과 관련된 질문을 하자 특정학생이 발언권을 요청한다. 이에 주성이가 '세일러'(세일학원 다니는 학생)는 제외해야 한다고 제안한다. 수업 내용을 미리 예습한 학생에게 기회를 주는 것은 부당하다고 생각했기 때문이다. 이에 5번에서

교사는 주성의 의사를 확인하고 인정하는 듯한 발언을 한다. 이에 발표를 하고 싶은 민성이는 거부 의사를 밝히고 자신이 제외되는 것이면 범위를 더 넓혀서 ‘하이스트’, ‘엘리트’도 제외해야 한다고 제안한다. 이에 교사는 다시 9번에서 제안을 확인하고 인정하는 듯한 발언을 하지만 제안을 수용하지는 않고 수업을 계속 진행한다.

<표 IV-1-26> 현장 연구자의 노트 (가중학교, 2017년 9월 29일)

수업 맥락 설명	이날 수업은 논설문의 논증구조에 대해 학습지, 책을 풀며 복습하는 형태로 이루어졌음.
교사 변인 설명	교사는 평소 발표 기회를 균등하게 주기 위한 노력의 일환으로 발표를 적게 하는 학생들(도장이 적은 학생들)에게 발표의 우선권을 주기도 하지만, 이 상황에서는 ‘예습러(예습하는 학생이라는 의미)’인 민성이가 과제가 부여되자마자 발표를 시켜달라고 손을 들었고, 이와 관련하여 담화가 지속되었다. 교사는 다른 학생에게 발표 기회를 주었지만 학생의 설명이 충분하지 않았고, 결국 교사는 민성이가 설명을 하도록 한다.
세부 현장 노트	<p>‘세일’, ‘하이스트’는 학원 이름인데, 특히 ‘세일러(세일학원에 다니는 학생이라는 의미)’ 민성이는 수업 내용을 예습하는 것뿐 아니라 예상 수행평가나 발표까지 준비해줘서 모범답안을 열심히 말하는 편이다. 이에 대한 반발로 학생들은 발표 기회를 ‘예습러’들에게 주지말자고 하고 교사는 이렇듯 교실 내에서 형성된 학생들의 언어를 사용하며 친근하게 대한다. 다른 친구를 시켰었지만 답을 잘 못하자 교사는 민성이를 시키고 민성이는 열심히 설명을 하지만 막히는 부분이 있자 학생들은 야유를 하고, 결정적으로 대곤이는 욕설을 사용해 다른 친구들의 웃음을 유발하는데, 이는 나머지 학생들이 욕설을 하는 주체에 공감하기 때문이다.</p> <p><면담 자료①></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>주성 : 민성이가 대표적인데, 세일에서 학교에서 하는 뭐 과목 그런 거 미리 학습을 해가지고 다 외우는 거예요. 그니까 수업 시간에 무슨 질문이 있으면 다 답을 하는 거죠. 그런 상황이 빈번해가지고 세일러다. 어우 세일러는 발표 시키지 마요 그런</p> </div> <p><면담 자료②></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>건주: 그냥 컨셉이죠 애들이 하도 엘리트 엘리트 거리니까 대곤: [빠른 속도로]학원 등급이 엘리트가 좀 낮은 등급이거든요 맨날 건주: 너까지 그러냐! 건주: [웃음] 대곤: 아 근데 엘리트 엘리트는 잘하는 거예요 건주: 공부 못하지 않습니다. 못하지 않아요</p> </div>

교사가 주성의 제안을 인식만하고 수용하지 않자, 13번에서 대곤이는 교사의 질문에 대답하는 민성이를 향해 ‘세일의 개’라고 하며 욕설을 한다. 이에 반 학생들은 문제 상황을 인식하고 웃음으로 공감한다. 하지만 교사는 이에 대한 별도의 언급 없이 다시 질문을 이어 간다.

<표 IV-1-26>의 현장 연구자의 자료를 통해 학생들은 사교육 경험이 공교육의 수업 시간에

미치는 영향이 크다는 것을 인식하고 있으며 미리 연습을 한 학생과 그렇지 않은 학생 사이에 불평등이 존재한다는 문제를 암묵적으로 알고 있다. 뿐만 아니라 공교육에서 분명하게 나누지 않는 성적의 서열 및 등급을 사교육 학원에서 찾고 있음을 알 수 있다. 하이스트, 세일이 학생들이 인지하기에 공부를 잘하는 등급의 학생들이 다니는 학원인데 비해 엘리트는 이에 비해 등급이 낮다고 공인하는 것, 그리고 학생의 이름 대신 엘리트라고 부르면서 성적에 따라 친구를 등급으로 인식하는 모습을 살펴볼 수 있다.

3) 앞의 욕구에 기반을 둔 지식의 공동구성

(가) 자발적 탐구 질문 생성을 통한 지식의 공동구성

공적인 의사소통에서 교사가 주로 질문을 제시하는 역할을 담당하지만 학생 스스로 질문을 생성하는 경우에는 공동의 탐구활동으로 이어지기도 한다. 학생의 질문에 교사가 바로 대답하여 궁금증을 해결해 주는 경우가 일반적이지만 다른 학생이 탐구와 관련된 사례를 찾아 제시하거나 원리를 깨달을 수 있는 협력적 대화를 구성하기도 한다. 이후에 교사는 이를 승인하고 보충 설명을 하여 탐구 과정과 결과를 정리하는 소통의 방식을 보인다. 구체적인 분석 내용은 아래 <표 IV-1-27>과 같다.

<표 IV-1-27> 학생 질문을 중심으로 한 교사와 학생의 협력적 지식 구성 장면
(나중학교, 2017년 9월 12일)

	발화 자	발화 내용	상호작용				기제
			제안	인식	인정	결과	
1	교사	문장 끝에서 ~할게, ~할 거야 같은 경우에는 그치? 이렇게 쓰는 게 맞아요.					교 사 의 설 명 에 대 해 적 극 적 으 로 질 문 을 생 성 하 고 학 생 들 이 함 께 관 련 사 례 를 제 시 하 여 문 제 를 해 결 함. 이 후 교 사 의 승 인 과 보 충 설 명 이 어 어 짐.
2	S	선생님 그러면 할게는 없는 말이에요?	☞질문 문생 성				
3	교사	응. 된소리로 발음이 되더라고 예사소리로	☞	☞	☞	학생 질 문에 대 해 설명 함	
4	혜선	<u>그럼 할게는 왜 생긴 걸까요?</u>	☞질문 문생 성			탐구 질 문 생성	
5	다운	<u>우리가 발음할 때</u>	☞	☞	☞	탐구 관 련 사례 제시	
6	혜선	<u>아, 발음!</u>		☞	☞	탐구 질 문 해결	
7	교사	그렇지. 발음이 그렇게 되니까 헛갈리는 거야. 발음은 할게. 자연스럽게 발음하면 돼. 할게-		☞	☞	탐 구 사 실 확인	

		이렇게 발음하지 말고.				및 설명
		중략				
8	교사	안 먹어 할 때는 니은만 쓰면 되고, 먹지 않아 할 때는 니은히음으로 쓰면 돼.				
9	혜선	왜, 왜요?	질문 생성			탐구 질문 생성
10	지효	그냥 어문규범	☞	☞	☞	
11	다운	않다먹다는 아니잖아 ㅎㅎ	☞	☞	☞	탐구 관련 사례 제시
12	교사	그치. 먹지 아니하다로 써야 정확한 표현이기 때문에 그래서 뒤로 가면 아니하다를 줄여서 니은히음으로 쓰는 거야. 알겠어요?		☞	☞	결론 인정 및 추가 설명

<표 IV-1-27>의 2번에서 학생은 교사에게 질문을 하고 이어 교사는 설명을 통해 대답을 한다. 이와 같은 의사소통 구조는 공적 상황에서 질문을 하는 경우 주로 교사가 답변을 하는 입장을 취한다는 점에서 일반적이다. 하지만 4번에서 혜선이가 ‘그럼 할 때는 왜 생길 걸까요?’라는 탐구적 질문을 제시하자 다운이가 관련 상황을 제시하고 이에 혜선이가 인정하는 반응을 보인다. 마찬가지로 9번에서 혜선이가 다시 ‘왜, 왜요?’라는 질문을 던지자 다시 다운이가 관련 사례를 제시하고 이를 교사가 승인하며 추가설명을 한다.

(나) 수업 이해를 위한 협력적 상호작용

학생들은 공적인 수업에서는 자신의 이해 정도를 표현하거나 보다 깊이 있게 이해할 기회를 갖기 어렵다. 따라서 수업시간에 해소되지 못한 질문이나 궁금증에 대해 소통하는 시간이 필요한데 이는 옆이나 뒷자리에 앉아있는 학생과의 사적인 상호작용을 통해서 이뤄진다. 아래 표의 중학교 사례에서 두 학생은 수업 종료 이후에도 수업 내용에 대한 심화된 토의를 이어나간다.

<표 IV-1-28> 수업시간 중, 후에 이어지는 학습 내용에 대한 심화 논의 장면
(가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용				기제
			제안	인식	인정	결과	
1	건주	(건주 돌아서 주성에게) 그 논증 문단 두 개에서 결론에서 두 번째가 문장이 뭐하고 뭐였지?	♡질문			수업시간에 이해되지 않는 것을 뒤를 돌아 친구에게 질문함.	수업시간에 해소되지 못한
2		첫번째가 텔레비가 사회적으로 영향력 있는 이게 대전제고 두 번째가 뭐였지?	♡상세질문				

3	주성	이걸로 이걸 도출 이렇게. 뭐가 일반적인 원리고 뭐가 소전제고		♡응답		이해한 내용에 대해 설명함	질문을 사적인 학습 대화를 통해 심층적으로 논의함. (평가적 발언 없이 대등하게 상호반론 과정을 거침)
4	건주	일반적인 건 알겠는데 개별적인 게	♡상세질문			이해하는 것을 구분하며 논의의 범위를 좁혀 감.	
5	주성	개별적인 게 여러 개를 말하는 게 아니라		♡응답			
6	건주	여기에서. 결론 아냐 그건?	♡질문				
7	주성	결론을 통해서 그.. 이걸 통해서 이걸 이끌어냈으니까 이걸 사례라고 보는 거 같고 이걸 원리라고. 이걸 통해서 이걸 이끌어냈으니까 이걸 사례라고		♡응답		일반 원리와 개별 사례에 대해 설명함.	
8	건주	근데 연역이든 귀납이든 전제가 두 개 이상은 있어야 되는 거잖아?	◇비판적질문			수업시간에 언급하지 않은 내용에 대해 비판적으로 언급함.	
9	주성	아니지. 하나만 가지고도. 어..		◇		질문의 의도를 파악하려함.	
10	건주	전제가 두 개 이상 존재하는 거 아냐?	◇비판적질문				
11		그러면 여기서 여기 넘어갈 때 논증이 하나 있었잖아. 그 두 문장이 뭐..					
12		[종 칩]				공식적인 수업상황이 종료됨	
13	주성	이걸 통해서 이걸 이끌어내는데		◇	◇		
14	건주	하나만 갖고는 안 되잖아.	◇비판적질문				
15	주성	근데 그거는 A는 B다 b는 c다 이럴 때 두 문장 있어야 되는 거고 이거는 하나의 문장에서 여러 개 나올 수 있잖아 뭐는 뭐에 영향을 준다 따라서 뭐는 뭐다.		◇	◇	문장의 개수가 아니라 내용에 따른다는 점을 설명함.	

<표 IV-1-28>에서 교사와 학생의 대화와 차이가 나타나는 점은 건주가 본인이 무엇을 모르고 무엇을 아는지를 몇 차례의 대화를 통해 보다 상세하게 밝히고 있다는 것이다. 또한 12번에서 공식적으로 수업 종료를 선언하는 종이 침에도 불구하고 건주와 주성은 논쟁적 대화를 이어나간다. 교사에게는 반론이나 질문을 마음껏 할 수 없는 공적 영역의 한계가 존재하기 때문에 두 학생은 수업 이후의 짧은 시간과 이후의 시간을 이용하여 자발적이고 협력적으로 상호작용하고 있다고 해석할 수 있다.

4) 관계 형성을 위한 비속어·신조어의 사용

(가) 교사가 사용한 비속어·신조어의 공동체적 용인 및 따라 하기

교사는 학생과의 친밀한 관계 형성을 위해 여러 가지 전략을 활용한다. 그중 학생들이 쓰는 비속어나 신조어를 교사가 씌으로써 학생들의 문화를 이해하고 본인도 이에 동참하고 있다는 인식을 심어주려 하기도 한다. 이와 같은 전략의 효과성에 대해서는 논외로 하더라도 교사가 학생들이 사용한 비속어나 신조어를 따라 하는 경우에는 해당 비속어나 신조어를 공동체 안에서 용인한다는 의미로 받아들여질 수 있으며, 실제로 학생들은 교사가 사용한 언어에 대해 생소함을 인식하면서 반응을 보이거나 이를 무비판적으로 따라서 말하는 경향을 보였다. 구체적인 분석 내용은 <표 IV-1-29>와 같다.

<표 IV-1-29> 교사가 사용한 비속어·신조어 인식하기 장면 (다중학교, 2017년 9월 14일)

	발화자	발화 내용	기제
1	교사	이거 반지 없이 주운 것일 수도 있잖아. 주워갖고 이거 웬 개이득 갖고서 작고 있는 것일 수도 있잖아.	청소년의 비속어를 교사가 사용하자 학생이 반응함
2	민석	개이득	
3	교사	자기 남편 게 아닐 수도 있어요. 그리고 그 옷, 너무 아까워서 안 입는 것일 수도 있죠.	

<표 IV-1-29>에서 교사는 상황을 보다 구체적으로 설명하기 위해 ‘개이득’이라는 신조어를 활용하고 있다. ‘개이득’은 다중학교에서 이전에도 학생들의 사적 담화에서 관찰할 수 있는 용어였다. 이에 대해 학생은 ‘개이득’이라고 반복적으로 따라함으로써 교사의 신조어 사용에 대해 바로 반응하는 모습을 보인다.

<표 IV-1-30> 교사가 사용한 비속어·신조어 따라 하기 장면 (나중학교, 2017년 9월 12일)

	발화자	발화 내용	기제
1	교사	이렇게 접으면 종이에 줄이 생기죠. 이 모양이 생기게 접어주면 돼요.	교사의 신조어 사용을 인식하고 따라서 사용함
2		너네가 이거 설명하는데 너무 오래 걸린다. 4반이 질문충 들이 많가지고	
3	다운	ㅎㅎ 질문충 ㅎㅎㅎ 접어주는 거야. 그지?	

<표 IV-1-30>에서 교사는 만들기 시간에 설명하는 발화를 하면서 학생들의 질문이 많아지자 이를 ‘질문충이 많다’라는 평가를 하고 있다. 이에 학생은 교사가 이와 같은 단어를 쓰는 것이 어색한지 웃음을 보이며 다시 반복해서 말함으로써 교사의 신조어 사용에 대해 반응하고 있다.

<표 IV-1-31> 교사가 사용한 비속어·신조어 따라 하기 장면 (나중학교, 2017년 9월 27일)

	발화자	발화 내용	기제
1	교사	열심히 만들었던 그 사전 있죠?	교사가 스스로 부적절성을 인식하면서 신조어를 용하고 학생은 이를 따라함.
2	S	아~~ 떨어졌으~~	
3	교사	2학년 전체 광탈 했어요. 광탈 쓰면 안 되는데	
4	S	광속탈락	
5	교사	다 떨어졌습니다. 선생님이 선생님이 홈페이지 들어가서 혹시나 혹시나 해서 확인해 봤는데 올해는 접수한 팀이 5배나 되었대	

<표 IV-1-31>에서 교사는 학생들에게 전달 내용을 공지를 하면서 '광탈'이라는 신조어를 쓰고 있다. 3번에서 교사는 스스로가 신조어나 줄임말을 사용하고 있는 본인을 자각하고 이런 말을 쓰면 안 된다는 조건을 붙이면서 상황을 조정하려 하고 있다. 하지만 학생들은 교사가 쓴 신조어를 바로 인식하고 이를 반복적으로 발화하면서 반응을 보인다.

(나) 대중문화의 자원을 활용한 교사의 설명과 학생의 창작 활동

학생들의 언어생활의 자원으로는 주로 대중문화가 활용된다. 특히, 흥행을 한 영화가 주요 언어적 자원으로 교사의 설명이나 학생들의 활동 구성의 소재가 됨을 확인할 수 있다. 교사는 학생들의 이해를 돕기 위해 친숙하다고 할 수 있는 영화의 주인공을 떠올리게 하여 비교하면서 설명을 진행한다. 학생들은 창작 중심의 활동을 하는 경우에 본인의 경험 세계에서 출발하기보다는 이미 다른 사람들이 알고 있지만 재미를 유발할 수 있는 영화의 인물, 장면, 스토리적 특성을 차용하여 활동을 구성한다.

이와 같은 현상은 청소년뿐 아니라 모든 연령층에게 작용하는 영화와 같은 대중문화의 영향력을 짐작할 수 있도록 해주며 세상을 이해하거나 현상을 분석하고 창작을 통해 다시 소통하려는 경우에도 대중문화적 틀 안에서 이해하고 표현하는 경향이 있다고 해석할 수 있다.

이는 영향력 있는 틀로 작용할 수도 있지만 고정관념을 유발하거나 자신의 경험세계와는 동떨어진 인식이나 적용으로 인해 제한된 언어적 자원과 영화적 요소에 갇힌 사고와 표현을 하게 만드는 제약이 있다. 구체적인 분석 내용은 <표 IV-1-32>와 같다.

<표 IV-1-32> 엑스맨, 엘사를 활용해서 설명하는 장면 (가중학교, 2017년 10월 31일)

발화자	발화 내용	기제
1 교사	자 여기 보면 심지어 날씨 조절 능력, 구름을 불러와요. 구름을 불러오는 능력이 있어요. 엑스맨 스톱 처럼. 번개도 불러올 수 있을 걸 아마?	내용 이해를 도울 수 있는 학생들의 배경 지식으로 현대 영화의 주인공을 떠올리도록 함.
2	구름 안개 다 불러오고 심지어 주변에 있는 진을 사실 팔문지만으로도 엄청 삼엄한 경비를 갖추고 있는 진인데 그러니까 수비하는 공간? 근대 이거를 다 뭉까? 애들 빠져 죽으라고. 늑. 멘틀까지 빠져 죽으라고	
3 대근	멘틀이요?	
4 교사	엄청난 능력 아니니? 그리고 이 여자의 주무기가 있어.(옥화선) 아까 보니까 자기 몸통만하던데 심지어 엄청 무거운 이걸로 부치면 모든 공격을 반사할 수 있어.	
5	화살이 날아오면 이렇게 하면 저 쪽으로 역공. 불이 날아오면	
6 용현	운석 떨어지는 거 부치면 운석이 반대쪽으로	
7 교사	이거 어떻게 이겨요? 그리고 엘사야 엘사 . 무얼 불러와 또	

<표 IV-1-32>에서 교사는 고전소설 ‘박씨전’을 설명하면서 초인적인 능력을 학생들이 쉽게 이해할 수 있도록 유행하는 영화인 ‘엑스맨’과 ‘겨울왕국’의 주인공 ‘스톱’과 ‘엘사’를 떠올리게 하고 있다. 이와 같은 설명 방식은 낯설게 느껴지는 고전 소설을 현대 영화적 이해 구조로 이해하도록 만듦으로써 학생들의 관심을 끌고 있다.

<표 IV-1-33> 대중문화 소재를 활용해서 구성한 조별 발표 목록
(나중학교, 2017년 10월 18일)

조	조별 발표 내용(학교 홍보영상 만들기)	기제
1조	◇ 영화 씨니를 패러디하기로 함. “저희 조는 영화 씨니를 패러디하기로 했습니다. 그래서 저희 학교를 소개할 내용은... 저희 학교 애들과 다른 학교 아이들이 만나서 가장 유명한 옥배틀 장면을 구정 내용을 가지고 서로 다투는 내용을 가지고 할 예정입니다.”	활동 구성에 있어서 대중 문화 자원이 매우 활발하고 빈번하게 차용되는 경향이 있음.(총 5조 중 4조가 모두 영화를 패러디하는 방식으로 학교 홍보 영상을 기획하고 있음.)
2조	◇ 영화 부산행과 청년경찰 패러디하기로 함. “좀비가 나타났다는 내용을 나오게 하다가 좀비처럼 뛰어다니는 사람들의 장면을 찍을 거예요.”	
3조	◇ 겨울왕국을 패러디하기로 함. “저희는 그중에서도 겨울왕국을 패러디할 거예요. 내용은 학교 화장실, 선생님, 규정, 교실을 홍보할거고, 화장실은 두유워너빌드어스노우맨으로 개사해서 홍보할거고 선생님이랑 규정 교실은 렛잇고로 개사해서 홍보할겁니다.”	
4조	“스톱모션 형식으로 학교 소개랑 선생님도 나오고 학교 모습 규정 이런 게 조금씩 추가되도록 할 예정입니다.”	
5조	◇ 킹스맨이랑 미니언즈 영화 패러디하기로 함. “내용은 일단 킹스맨 예고편처럼 하기 때문에 그 컷수가 엄청 많아야 해요. 미니언즈는 언제 나오냐면 킹스맨을 따라다니면서 약간의 개그 요소를 추가하고자 하는 바람에서 넣었습니다.”	

<표 IV-1-33>는 학교 홍보 영상을 모둠별로 기획하고 대표가 이를 발표하는 수업 내용을 요약한 것이다. 학생들은 한 조만 제외하고 모두 유행하는 영화를 패러디하여 학교를 홍보하

겠다는 계획을 밝히고 있다. 이는 일면 대중문화의 자원을 능동적으로 활용한 사례로 여겨질 수도 있지만 홍보의 내용과 차용한 형식이 적절하지 않은 경우가 대부분임을 알 수 있다. 학생들은 자극적인 영상이나 충격적인 줄거리에 착안하여 원래 목적인 학교 홍보와 거리가 먼 아이디어들을 제시하고 이를 창작활동으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

2. 청소년의 사적 언어문화 생태계

청소년의 언어문화를 이해하기 위해서는 교사와 같은 중재자가 참여하지 않는 상황에서 이들만의 의사소통이 어떻게 이루어지는지 살펴볼 필요가 있다. 이에 이 연구에서는 청소년들의 사적 의사소통에서 어떤 언어적 특성이 있으며, 이러한 특성의 기저에 있는 심리적, 사회적, 문화적 기제는 무엇인지 파악하고자 하였다.

가) 청소년의 사적 언어에 대한 인식

청소년의 사적 언어에 대한 인식을 탐색을 위하여, 2016년에 수행된 사적 청소년 언어 사용 설문지 응답 결과(민병곤 외, 2016)와 본 연구 대상 집단의 설문지 응답 결과를 비교하는 것에서 논의를 시작하고자 한다. 특별히 본 연구의 사적 의사소통에서 지속적인 욕설과 비속어의 사용이 나타났기 때문에 이에 대한 인식 조사에 집중하여 논의하고자 한다.

<표 IV-2-1> 2016년과 2017년 연구에서 학생들이 응답한 욕설, 비속어의 사용 빈도

2017	평균	3.1
	표준편차	1.0
	N	132
2016	평균	3
	표준편차	1.1
	N	3,429

(매우 자주 한다:5점, 자주 한다:4점, 종종 한다:3점, 별로 하지 않는다:2점, 전혀 하지 않는다:1점)

<표 IV-2-1>에서 볼 수 있듯이, 본 연구에 참여한 청소년들이 자신들의 욕설, 비속어의 사용 빈도에 대한 응답은 평균 3.1점으로, 평균적으로 ‘종종 한다’라고 응답한 것을 볼 수 있다. 이는 2016년에 전국의 중학교와 고등학교 청소년들을 대상으로 설문한 결과인 평균 3점과 유사하다. 이에 대하여 본 연구 대상 청소년들의 응답 결과를 성별, 학년별로 비교하여 살펴보면, <표 IV-2-2>와 같다.

<표 IV-2-2> 욕설, 비속어의 사용 빈도에 대한 성, 학년 차이

남	N	65	초6	N	49
	평균	3.3		평균	2.7
	표준편차	0.9		표준편차	1.0
여	N	67	중2	N	83
	평균	2.9		평균	3.3
	표준편차	1.0		표준편차	1.0

성별로 비교해 보면, 남학생의 평균은 3.3, 여학생의 평균은 2.9로, 남학생의 평균이 여학생보다 높다는 것을 알 수 있다. 이는 보편적으로 남학생이 여학생보다 높은 빈도로 욕설이나 비속어를 사용하고 있다는 것을 보여준다. 학년별로 비교해 보면, 초등학교 6학년의 평균은 2.7이고, 중학교 2학년의 평균은 3.3으로, 중학교의 평균이 높다는 것을 알 수 있다. 2016년 연구 결과와 동일하게, 초등학교에서 중학교로 올라갈수록 청소년의 욕설, 비속어 사용 빈도가 높아진다는 경향성을 보여준다.

이어서 욕설과 비속어 사용에 대한 학생들의 인식에 대하여 살펴보려고 한다.

<표 IV-2-3> 욕설, 비속어 사용에 대한 인식

		친한 사이에는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다	나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 사용한다	나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다
2017	평균	2.8	2.0	3.6
	표준편차	1.0	1.0	1.0
	N	132	132	131
2016	평균	2.7	2.1	3.7
	표준편차	1.2	1.1	1.1
	N	3,429	3,429	3,429

(매우 그렇다-5점, 대체로 그렇다-4점, 보통이다-3점, 별로 그렇지 않다-2점, 전혀 그렇지 않다-1점)

<표 IV-2-3>에서 볼 수 있듯이, 욕설이나 비속어 사용에 대한 인식은 전반적으로 2016년 설문 결과와 거의 유사하게 나타났다. 본 연구에 참여한 청소년들은 욕설이나 비속어 사용에 대해 얼마나 동의하는지 5점 척도로 질문한 결과, '친한 사이에는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다'에 대하여 평균 2.8로 '보통이다'보다 약간 낮은 결과를 보였다. 이는 친밀한 사이에 욕설이나 비속어 사용에 동의하는 청소년들이 더 많지만, 동의하지 않는 청소년도 상당수에 해당한다는 것을 보여준다. 나와 가까운 어른들이 욕설이나 비속어를 사용하는가에 대한 질문에는 평균 2.0점의 동의를 보였다. 이는 주변의 어른들이 욕설이나 비속어를 사용하는 비율이 자신들이 사용하는 비율보다 낮다고 인식하고 있음을 보여준다. 마지막으로 자신이 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것인지 묻는 문항에는 평균 3.6점으로 동의하는 것을 보였다. 이는 앞의 두 문항에 대한 응답보다 높은 평균으로, 많은 학생들이 자신들의 현재(청소년기) 욕설이나 비속어 사용에 대하여 일시적인 것으로 인식하고 있다는 것을 보여준다.

다음으로는 청소년 하위 집단별로 욕설이나 비속어 사용에 대한 인식에 차이가 있는지 분석하였다. <표 IV-2-4>는 성별에 따른 욕설, 비속어 사용에 대한 인식의 차이를 보여준다.

<표 IV-2-4> 욕설, 비속어 사용에 대한 인식의 성 차이

		친한 사이에는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다	나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 사용한다	나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다
남	N	65	65	65
	평균	3.0	2.2	3.4
	표준편차	1.0	1.0	1.0
여	N	67	67	66
	평균	2.7	1.9	3.8
	표준편차	1.0	1.0	1.0

욕설, 비속어 사용에 대하여 전반적으로 남자 청소년들이 여자 청소년들보다 허용적이었다. 친한 사이에 욕설이나 비속어를 사용해도 되는가에 대하여 남자 청소년들은 3.0점으로 동의하였고, 여자 청소년들은 2.7점으로 동의하였다. 자신과 가까운 어른들이 욕설이나 비속어를 사용하는가에 대해서 남자 청소년들이 2.2점인 반면, 여자 청소년들은 1.9점의 평균을 보여 남자 청소년들이 자신과 가까운 어른들이 욕설이나 비속어를 더 많이 사용하고 있다고 인식하고 있다는 점을 보여준다. 그러나 두 집단이 동일하게 자신들의 욕설이나 비속어 사용과 비교할 때 어른들의 욕설이나 비속어 사용이 적다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 마지막으로 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이냐는 질문에 여자 청소년들은 3.8점을 평균으로 남자 청소년들보다 훨씬 높은 정도로 사용하지 않을 것이라 응답하고 있음을 알 수 있다. 남학생들도 3.4점을 평균으로 보편적으로 많은 학생들이 어른이 되어서는 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이라 인식하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-2-5> 욕설, 비속어 사용에 대한 인식의 학년 차이

		친한 사이에는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다	나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 사용한다	나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다
초6	N	49	49	49
	평균	2.3	1.8	3.8
	표준편차	0.9	0.8	1.0
중2	N	83	83	82
	평균	3.2	2.2	3.5
	표준편차	1.0	1.1	1.0

욕설이나 비속어 사용에 대한 학년별 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-2-5>와 같다. 전반적으로 친한 사이에 욕설이나 비속어를 사용해도 되는가에 대하여 초등학교 6학년 청소년들의 평균은 2.3점인 반면, 중학교 2학년 청소년들의 평균은 3.2로 크게 증가하고 있음을 보여준다. 자신과 가까운 어른들이 욕설이나 비속어를 사용하는가에 대해서도 중학교 2학년의 평균이 2.2로 초등학교 6학년의 평균인 1.8점보다 높는데, 주변에 욕설이나 비속어에 노출되는 빈도가 높다보니 전반적으로 주변의 비속어 사용에 대하여 높게 인식하는 것으로 추정된다. 가

까운 어른이 욕설이나 비속어를 사용하는 것을 더 높게 인식하는 이유에 대해서는 좀 더 심층적 탐구가 필요하다고 여겨진다. 또한 눈에 띄는 차이로는 어른이 되어서 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이냐는 질문에 초등학교 6학년은 평균 3.8점으로 동의하고 있는 반면, 중학교 2학년에서는 3.5점으로 동의하여 평균이 낮아진 것을 볼 수 있다. 전반적으로 학년이 올라가면서 욕설이나 비속어에 대한 비판적 관점이 줄어들고 있는 것으로 추정할 수 있다.

나) 청소년의 사적 언어활동

청소년의 사적 언어활동을 다루는 이 절에서는 교사나 부모와 같이 청소년의 언어활동을 특정한 방식으로 제시하거나 안내하는 이가 존재하지 않을 때, 이들이 서로 상호작용하는 방식과 언어를 사용하는 양상을 중심으로 분석하였다. 또한 이를 통하여 청소년들의 사적 언어활동에서는 어떤 특성이 있으며 이러한 특성의 기저에 있는 심리적, 사회적, 문화적 기제는 무엇인지 파악하고자 하였다.

청소년들이 쉬는시간과 점심시간 등에 이루어진 사적 대화를 전사한 자료에 대하여 공적 담화 자료와 마찬가지로 코딩 작업이 이루어졌다. 먼저 학교별(사례별)로 탐색적 개방코딩을 실시하였고 이를 논의하고 조정하는 회의를 실시하여 <표 IV-2-6>과 같은 목록으로 자료를 분류하였다. 이후 학교별 사례를 아울러 사적 언어활동 양상에 대해 학교 간(사례 간) 비교, 대조 분석을 실시하여 <표 IV-2-7>과 같은 목록으로 자료를 재분류하였다. 이후 최종 회의를 거쳐 확정된 사적 언어활동에 대한 통합적 코딩 목록은 <표 IV-2-8>과 같다. 청소년의 사적 언어활동에서 탐색적 개방코딩 방법을 통해 추출한 사례별 코딩 목록 및, 사례 간 코딩 목록, 통합적 코딩 목록을 제시하면 <표 IV-2-6> ~ <표 IV-2-8>과 같다.

<표 IV-2-6> 사적 의사소통을 위한 사례별 분석 코딩 목록

초등학교 사적 의사소통 오픈 코딩	가초등학교	-외모 -자동차 -스포츠 -연예인 -경쟁적 대화 -우월감 -허세 -차별적 표현 -비속어/욕설 -말놀이 -언어유희 -말 똑같이 따라 하기 -예상에서 벗어난 답변 -공감/칭찬
	나초등학교	-외모 -돈 -게임 -연예인 -경험 -말놀이 -이성 -연상 작용 -주교받기 -공감적 표현 -욕설, 비속어

중학교 사적 의사소통 오픈 코딩	가중학교	<ul style="list-style-type: none"> -유행어, 비속어, 신조어 사용 -말장난 -반언어적·비언어적 공격 -비속어 사용 독려 -성적 담화 참여 독려 -음란 표현 -자신을 높이는 표현 -자기 드러내기 -남성성에 대한 강조 -재미추구
	나중학교	<ul style="list-style-type: none"> -겸양적 표현 -놀이문화 -언어 인식 -다이어트 -외모 평가 -화장 -욕설 사용
	다중학교	<ul style="list-style-type: none"> -외모 -운동 -게임 -협동 -화장품 -욕설, 비속어, 신조어 -부정적 표현 -성 -경쟁적 대화 -일상생활 -친교적(공감, 격려, 칭찬, 인정)

<표 IV-2-7> 사적 의사소통을 위한 사례 간 분석 코딩 목록

사적 의사 소통	주제	남성	-게임 -스포츠 -성 (중등)		
		여성	-성적 -외모 -연예인 -이성 관계		
		공통	-성적 -이성 관계 -돈		
	심리적 기제	남성	-허세 -우월감		
		여성	-격려 -위로		
		공통	-인정 -경쟁 -일탈 -유희 -또래 동조성 -공감		
	언어 사용 양상	남성	-경쟁적 대화 -자기 드러내기 -비속어 사용 독려(중등) -성적 담화 참여 독려(중등)		
			여성	-공감적 표현 -겸양적 표현	
		공통	비속어, 신조 어 사용	강조를 위한 습관	
				자신의 부정적 감정 표출	
				상대를 비난하거나 비하하기 위한 비속어	
				일탈과 유희를 위한 비속어	
			평가적 표현	자신에 대한 긍정적 평가	
				자신에 대한 부정적 평가	
				대상에 대한 긍정적 평가	
대상에 대한 부정적 평가					
차별·비하적 표현					
탐구적 표현					
과장적 표현					
말놀이	반복				
	점층				
	연상	동음이의어 - 비속어 연결, 성적담화 연결			
수업 내용 - 성적 담화 연결					

<표 IV-2-8> 사적 의사소통을 위한 최종 코딩 목록

사적 의사소통	주제	성적
		외모
		이성
		게임
		운동
		연예인
	언어 표현	성
		욕, 비속어 사용
		탐구적 언어 사용
		평가적 언어 사용
		유희적 언어 사용

<표 IV-2-8>의 최종 코딩 목록을 바탕으로 수집한 수업 담화와 면담 자료, 연구 참여자의 관찰 노트가 분석되었다. 전사한 자료의 양이 많이 때문에, 사적 의사소통 장면 중에서 가장 대표적으로 청소년의 사적 언어활동을 보여주는 사건이나 전형적으로 나타나는 사건을 중심으로 분석하였고, 성별이나 학년별 차이가 두드러지게 나타나는 경우, 관련 논의를 추가하는 방식으로 분석하였다.

1) 청소년의 주체적인 상호작용

이 절에서는 청소년의 사적 언어활동에 대하여 언어 사용의 특징적인 부분을 전경화하여 분석하기 전에, 청소년의 사적 언어활동에 나타난 전형적인 상호작용 양상을 논의하고자 한다. 청소년의 사적 언어활동과 관련하여 상호작용 양상에 주목하여 먼저 논의를 시작하고자 하는 것은 공적 의사소통과 비교할 때 사적 의사소통에서 청소년이 능동성과 주체성(agency)을 가진 언어 사용자로 역할을 한다는 점이다. 다음 화제로 넘어갈 때, 청소년은 새로운 연결을 제안하는 주체로서 역할을 하고 있고, 제안된 연결에 대하여 적절성을 인정하거나 부정하는 주체로, 또한 새로운 화제로 연결이 되었을 때 논의의 적절성을 인정하거나 부정하며 관련하여 다양한 상호작용의 결과를 이끄는 주체로 역할하고 있다는 점이다.

교사의 안내와 지도 아래 이루어지는 공적 언어활동과 비교할 때, 교사가 존재하지 않는 사적 언어활동 상황에서 청소년이 대화를 주체적으로 이끌어가는 것은 당연한 현상이라 할 수 있다. 또한 공적 의사소통이 일반적으로 분명한 목표를 성취하기 위한 대화라는 점을 고려할 때, 사적 의사소통에서 학생들이 좀 더 능동적이고 주체적인 역할을 하며 다양한 방향으로 대화를 이끌어가는 것은 자연스럽다. 그럼에도 불구하고 성인이 지도하거나 안내하지 않는 상황에서 청소년들이 어떠한 방식으로 화제를 제안하고 이에 대하여 어떻게 반응하며, 이러한 상호작용의 결과들은 어떠한지에 대하여 우리가 매우 제한적인 정보들을 가지고 있다는 점을 상기할 필요가 있다. 청소년들이 어떻게 상호작용하는가에 대한 정보를 확장하는 것은 청소년들에 대한 이해를 확장하고, 주체적인 상호작용을 이끄는 의사소통 참여자로서 청소년의 가능성과 제한점들을 논의하는 것에 도움이 되리라 여긴다.

특별히 이 절에서는 사적 언어활동에서 전형적인 상호작용 양상을 보여주는 하나의 연결된

사적 의사소통 사건을 연속적으로 분석하면서, 사적 언어활동에서 나타나는 상호작용 양상의 특징에 대하여 논의하고자 한다. 하나의 사건을 연속적으로 분석하는 것은 독자들에게 관련 대화에 대하여 보다 충분한 맥락을 제공할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 사적 담화는 다양한 화제가 역동적으로 제안되고 구성되는 공간이고 다양한 특징이 동시다발적으로 나타나기 때문에, 청소년들의 연결된 사적 담화 사건에서 주제나 담화의 특성을 초점화하여 논의하는 것에는 어려움이 있다. 이에 이 절에서는 하나의 연결된 사건 분석을 통하여 이 연구에서 청소년의 사적 언어활동을 여러 사건의 연관성 속에서 추적하고 분석한 것을 보여주고, 이후의 절에서는 청소년 사적 언어활동에 나타나는 언어 사용의 특징적인 부분에 초점을 맞추어 논의하고자 한다.

사적 언어활동에서 전형적인 상호작용 양상을 제시하기 위하여 전형적 사건은 가중학교에서 선정되었다. 나타나는 상호작용 양상은 다른 학급들에서 나타나는 사적 의사소통과 유사했지만, 논의의 대상은 가중학교 담화의 주제의 특성을 따라 성적 담화로 연결되는 모습을 보였다. 아래 제시될 사건에서 상호작용의 화제는 <표IV-2-9>와 같이 구성되고 있다.

<표 IV-2-9> 상호작용 구성의 흐름

남중 → 한자 → 고추 그림 → 성기 크기 기준 → 성기 크기 과장 → 라스푸틴

선정된 의사소통 사건은 교사가 국어 수업 시간에 학생들에게 시화 쓰기 과제를 주고, 우수작을 학교 축제에 전시한다고 한 후, 학생들이 개인적인 작업 활동을 할 때 나타난 대화이다. 주성이가 자신의 시에 대하여 어떻게 그림을 그릴지 고민하고 있을 때, 친구들이 관련하여 아이디어를 제시하는 것에서 담화가 시작된다. 정열, 동엽, 찬형, 승호가 참여하여 다음의 연결되는 대화에 참여하였다.

정열이가 남중에 대하여 한자로 적는 것을 제시하였고, 해당 학생인 주성이가 이를 받아들인다. 그런데 주성이가 한자를 잘 모르자 이것에 대하여 평가하는 대화가 있고, 정열이는 다시 한자 대신 고추 그림을 그리는 것을 제안한다. 고추 그림 이야기가 나오자 대화 참여자 사이에는 성기 그림을 어느 정도 크게 그릴 것인가에 대한 논의가 이어지고, 성기 크기를 과장하는 대화가 연결되면서, 성기의 크기로 유명한 라스푸틴이란 사람에 대한 논의로 이어진다. 이러한 과정에 주성이는 성적 담화에는 참여하지 않고, 남중을 한자로 쓰는 것에 집중하며 관련 대화를 이어가는 모습을 보인다. 구체적인 상호작용 양상 및 상호작용의 결과를 논의하면 다음과 같다.

(가) 화제 연결의 제안자로서의 청소년

<표 IV-2-10>에서 선정된 의사소통 사건에 참여한 청소년들은 다음 화제를 능동적으로 제안하는 모습을 보인다.¹¹⁾ 또한 의사소통 사건에 참여한 청소년들은 제안된 화제 중에서 선택적으로 대화를 공동 구성하는 모습을 보여준다. 이는 사적 의사소통에서 전형적인 상호작용 양상으로, 하나의 사적 의사소통 사건에서 다양한 화제로의 연결이 제안될 수 있지만 어떤 제

11) <표IV-2-10>에서는 청소년들이 주성이의 시화를 중심으로 논의하고 있기 때문에 다음 화제(이야기 주제)를 제시하기보다 주성이의 시화를 어떻게 구성할지를 중심으로 논의하고 있다. 이 분석에서는 시화에 대하여 제시한 것도 다음 대화로 이어진 경우 화제 제안이라고 여겼다.

안은 의사소통 참여자들에 의해서 인식되는 모습이 명시적으로 드러나지 않고, 어떤 제안은 의사소통 참여자들에 의하여 인식되고, 이를 바탕으로 대화가 연결되는 모습을 보였다.

<표 IV-2-10> 화제 연결의 제안자로서의 청소년 (가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	인정	결과
1	정열	아 그냥 남중만 써				
2		남중 꼬추밭				
3		남중 꼬추밭하고 존나 크게 한자로 남중	한자(★)			
4	동엽	나머지는 그냥 다 고추로 재배해 이제	고추 재배(♣)			
5	주성	야, 남 어떻게 쓰냐?		★	★	한자에 대한 대화 & 시화에 한자 적으려 노력
6		한자로 남		★	★	한자에 대한 대화 & 시화에 한자 적으려 노력
7	동엽	사내 남, 발 전에다가 밑에 거		★	★	한자에 대한 대화 & 한자 관련 도움 제공
8	정열	[종이에 한자어를 쓰며] 이거		★	★	한자에 대한 대화 & 한자 관련 도움 제공

위 담화에서 정열이는 주성의 시에서 ‘남중’과 ‘꼬추밭’을 연결시킨 것을 보면서, 3번째 줄에서 “남중 꼬추밭하고 존나 크게 한자로 남중”이라고 하면서 시화에서 남중을 한자로 표현할 것을 제안한다. 이에 대하여 주성이 5번째 줄에서 “남 (한자로) 어떻게 쓰냐?”라고 물어보면서, 정열이가 제시한 남중과 한자라는 연결을 인식하고, 연결의 적절성을 인정하는 모습을 보이며, 이에 대한 결과로 이를 실제 자신의 시화에 적으려고 질문하는 모습을 보인다. 이후에 7번째 줄에서 동엽이도 앞에서 연결된 한자에 대한 대화에 대하여 인식하고 적절성을 인정하는 모습을 보이며, 주성이 한자를 쓸 수 있도록 설명하는 모습을 보인다. 처음에 이러한 연결을 제안했던 정열이도 종이에 한자어를 써 주면서 주성이 시화에 한자를 실행할 수 있도록 도우려는 모습을 보인다. 위 담화에서는 특정한 과제를 진행하는 상황에서 아이디어를 제시하는 양상으로 나타났지만, 다른 사적 의사소통에서도 청소년들은 새로운 화제와의 연결을 제안하는 모습을 보였고, 누군가의 제안은 의사소통 참여자로부터 인식되고 적절성을 인정받아 관련 대화가 구성되는 모습이 나타났다.

이에 반하여 사적 의사소통에서 누군가의 언급 또는 제안은 상대 참여자에게 인식되었는지 명시적으로 드러나지 않고 이전의 대화가 그대로 이어지거나, 다른 청소년의 새로운 제안을 바탕으로 다른 화제로 옮겨가는 모습을 보인다. 위의 4번째 줄에서 동엽이는 “고추로 재배해”라는 말을 한다. 여기서 고추를 재배한다는 것의 의미가 분명하지 않은데, 주성이는 동엽이의 발언에 대한 인식을 명시적으로 드러내지 않고 있다.¹²⁾ 위의 의사소통 사건에서 정열이가 제

12) 청소년 그룹에 따라서는 특정 학생의 제안이 지속적으로 받아들여지거나 인식되지 않는 모습을 보였다. 이런 경우, 이것은 그룹 구성원 간의 친밀한 정도, 존중하는 정도, 힘의 관계 등 다양한 요인과

시한 남중과 한자는 다음 대화에서 연결되고, 동엽이가 제시한 “재배”의 측면은 다음 대화에서 연결되지 않는 것과 같이, 의사소통에 참여한 청소년들은 서로 제안하는 여러 화제 중에서 선택적으로 다음 대화를 이어가는 모습을 보였다.

(나) 화제 연결에 따른 상대에 대한 평가 및 정체성 구성

<표 IV-2-11>과 다음 절에서 논의할 <표 IV-2-12>는 청소년들이 사적 언어활동에서 제안된 화제를 바탕으로 대화를 구성한 것에 대한 사회적 결과들의 예시를 보여준다. 특별히 <표 IV-2-11>은 이러한 상호작용 결과로 가장 많이 나타나는 유형 중에 하나인 상대에 대한 평가 및 이와 관련된 정체성 부여 또는 구성의 모습을 보여준다. 특정한 정체성을 부여 받은 대상 청소년은 이러한 정체성을 인정하거나 저항하는 모습을 보인다.

<표 IV-2-11> 화제 연결에 따른 상대에 대한 평가 및 정체성 구성
(가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	인정	결과
9	주성	남이야, 이거 하나가?		★	★	한자를 시화에 포함시키기 위한 추가 질문
10	정열	아니 남중		★	★	질문에 답변
11	동엽	한자 몰라?		★	★	한자를 모른다는 것에 대한 비난의 질문
12		한자 존나 못 그리네		★	★	한자를 잘 쓰지 못한다는 것에 대한 평가
13	정열	똑같이 그려.		★	★	한자를 시화에 포함시키기 위한 제안
14		아, 이게 어디 봐서 남이야 [웃음]		★	★	한자를 잘 쓰지 못한다는 것에 대한 평가
15	주성	딱 봐도 남이네		★	★	평가에 대한 반박

<표 IV-2-11>에서 주성이는 정열이가 제안한 한자를 받아들여서, 자신의 시화에 한자를 넣기 위하여 노력하며 관련 대화를 유지하는 모습을 보인다. 9번째 줄에서 주성이는 “남이야, 이거 하나가?”라고 물으며, 정열이가 제안한 대로 남중을 한자로 표현하고자 하나, 한자에 대한 지식이 부족한 모습을 보인다. 제안된 화제에 대하여 논의를 연결시키고자 하나 관련 지식이 부족할 때, 이에 대하여 질문하는 것은 청소년 사적 의사소통에서 빈번하게 나타났다.

이에 대하여 11번째 줄에서 동엽이는 “한자 몰라?”라는 질문을 하는데, 이 질문은 한자를 아는지 물어보기 위한 질문이라기보다, 알아야 한다고 가정하는 것을 알지 못하는 것에 대한

관련되어 있을 수 있다. 위의 학생들의 경우 힘의 관계는 분명하게 나타나지 않았다.

비난의 표현이라 할 수 있다. 새로운 화제로 연결이 제안되었을 때, 제안된 화제에 대한 지식이 부족하면 청소년들은 이에 대하여 서로에게 질문한다. 질문에 대하여 상대 청소년들이 어떻게 반응하는가는 이들이 어떠한 지식을 당연하게 여기고 있는지 보여준다. 여기서 동업이의 발언은 한자에 대한 지식을 당연하게 여긴다는 것을 보여준다.

이어서 동업이는 “한자 존나 못 그리네.”라고 하면서 주성이를 평가한다. 청소년들이 어떠한 화제로 연결시켜 다음 논의를 구성할 때, 대화는 종종 관련하여 누군가를 평가하거나 누군가의 정체성을 제안하는 모습으로 나아간다. 사적 의사소통에서 화제는 보통 청소년들이 주체적으로 연결시킨 것이어서 청소년들의 관심사와 기대를 드러내고 있는 경우가 많아 이러한 대화는 종종 상대에 대한 평가 및 관련하여 어떠한 정체성을 부여하는 것을 연결되는 모습을 볼 수 있다. 여기서 동업이의 발화는 주성이에 대하여 “한자를 모르는 학생” 또는 “한자를 못 그리는 학생”이라는 정체성을 부여하고 있다. 14번째 줄에서 정열이는 “이게 어디 봐서 남(男)이야.”라고 하며 동업이의 평가에 동의하는 모습을 보인다. 이렇게 앞에서 제안된 남종과 한자의 연결은 주성이의 시화에 적용되고 있다는 결과와 더불어, 이러한 담론을 통하여 주성이에 대하여 한자를 잘 알거나 그리지 못하는 학생이라는 정체성이 제안되는 모습을 볼 수 있다. 14번째 줄에서 정열이가 웃는 것은 공격적이나 비판적인 분위기를 구성하기보다 서로 간에 긴장을 낮추고 부드러운 분위기를 유지하고자 하는 것으로 보인다.

이에 대하여 주성이는 15번째 줄에서 “딱 봐도 남이네”라고 하면서 동업이와 정열이의 평가 및 부여되는 정체성에 대하여 표면적으로 반박하는 모습을 보인다. 주성이가 실제 이 정체성에 대하여 어떠한 생각을 가지고 있는지는 분명히 드러나지 않지만, “딱 봐도”와 같이 약간 유머러스한 표현을 사용한 것은 주성이가 이 정체성을 심각하게 반응하려 하지 않는다는 것을 보여준다. 주성이의 발화는 상대의 평가가 부정확하다고 반박하기 위한 목적을 가졌다고보다 유머러스하고 자연스럽게 상황을 넘어가려고 하는 것으로 보인다. 대화에서 자신에 대한 평가 또는 정체성 제안이 이루어졌을 때, 청소년들은 이에 대하여 인정하거나 반대하거나 저항하는 등의 반응을 보인다. 제안된 평가나 정체성에 대하여 해당 청소년이 얼마나 중요하게 여기는가에 따라 가볍고 유머러스한 반응부터 심각한 비난과 다툼으로 연결되기도 한다.

(다) 화제 연결에 따른 상대적 평가와 과장적 대화 구성

<표 IV-2-12>에서는 <표IV-2-11>에 이어서 청소년들이 사적 언어활동에서 제안된 화제를 바탕으로 대화를 구성한 것에 대한 사회적 결과들의 예시를 보여준다. 특별히 <표 IV-2-12>는 이러한 상호작용 결과로 역시 많이 나타나는 유형 중에 하나인 기준과 서열에 기반을 둔 상대적 평가 모습을 보여준다. 이는 앞에서 논의한 상대에 대한 평가와 정체성 부여와 함께 청소년들이 무엇에 대하여 관심을 가지고 논의를 이어가는지, 이러한 논의를 통하여 어떠한 상대적 평가를 시도하는지 보여준다.

새로운 화제 연결에 따른 상대적 평가는 선정된 다섯 학급의 사적 의사소통에서 공통적으로 나타난 양상이다. 자신과 관련된 평가에서 과장적인 대화를 사용하는 양상은 주로 남자 청소년 집단에서 나타났다.

<표 IV-2-12> 화제 연결에 따른 상대적 평가와 과장적 대화 구성
(가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	인정	결과
16	정열	차라리 한글로 써 그냥	한글 제안 (☞)			
17		꼬추 그려 꼬추 그려	고추 그림 제안(△)			
18	주성	그릴 거야 할 거야		△	△	정열이의 고추 그림 제안 받아들임
19		내가 할 거야 하지 마 [정열이 손을 막는다]		△	△	정열이가 그림 그리기를 도와주려 하자 저항
20	동엽	존나 많이 그려		△	△	
21		일단 기준은 정열이꺼라고 써	고추 그림에서 기준 제안(▲)			고추 그림에 대하여 '기준'에 대한 논의 제안, 상대 평가적 접근 드러냄
22	정열	여기, 여기 안에 못 들어		▲	▲	고추 그림에서 기준에 대한 논의, 과장적 대화 드러냄
23		하나도 못 써		▲	▲	고추 그림에서 기준에 대한 논의, 과장적 대화 드러냄
24		하나도 못 그려 내 꺼는		▲	▲	고추 그림에서 기준에 대한 논의, 과장적 대화 드러냄

<표 IV-2-12>에서 정열이는 주성에게 '남중'에 대하여 한자 말고 한글로 쓰는 것을 말하다가(16줄), 고추 그림을 그리는 것을 제안하였다(17줄). 고추 그림이라는 새로운 화제가 제안되는 장면이다. 이에 주성은 18번째 줄에서 "그릴 거야, 할 거야."라고 응답하면서, 이러한 제안을 인식하고 적절성을 인정하는 모습을 보인다. 그러나 19번째 줄에서 정열이가 직접 그림을 그리고자 할 때 정열이의 손으로 막는 행동으로, 상대가 아이디어를 제시하는 것은 받아들이지만, 자신의 시화에 직접 작업을 하는 것은 허락하지 않는 모습을 보였다.

20번째 줄에서 동엽이도 "존나 많이 그려"라고 하면서, 정열이가 제시한 고추 그림에 대하여 인식하고 적절성을 인정하며 관련하여 발화하는 모습을 보였다. 이어서 동엽이는 21번째 줄에서 "일단 기준은 정열이꺼라고 써"라고 하면서, 정열이가 제안하였던 '고추 그림'이라는 화제를 바탕으로 하여, '고추 그림에서 크기의 기준'이라는 새로운 화제로의 연결을 시도하는 모습을 보인다. 제안된 화제에 대한 논의 중에서 관련하여 세부 화제를 발전시키는 것은 청소년들의 사적 의사소통에서도 빈번하게 나타났다.

이에 대하여 정열이는 "여기, 여기 안에 못 들어" (22줄), "하나도 못 그려 내 꺼는"(24줄)이라고 반응하면서, 동엽이가 제안한 성기 크기에 대한 논의를 인식하고 새롭게 제안된 화제로 대화를 연결시키는 모습을 보였다. 그러나 제안된 논의의 내용인 자신의 성기 크기를 기준으로 하여 고추 그림을 그리라는 것에 대해서는 자신의 성기 크기가 현재 스케치북에 한 개도

그릴 수 없을 정도로 커서 실현하는 것이 불가능하다고 말하면서 저항하는 모습을 보였다.

청소년들은 새롭게 제시된 화제 자체를 거부하여 논의를 이어가지 않는 경우도 있지만, 제안된 화제로 대화를 이어가면서도 화제 안에서 구체적으로 제시된 내용에 대하여 인정하거나 반박하는 등의 모습을 보였다. 특별히 남학생 청소년의 경우, 논의 중에 자신이 어떠한 방식으로 평가가 될 수 있는 부분이 있을 때, 자신에 대한 평가를 거부하는 방식으로 과장적인 대화를 사용하는 모습이 높은 빈도로 나타났다. 이는 상대의 말이나 평가에 대하여 심각한 분위기를 만들지 않으면서, 자신에 대한 평가에는 저항하는 모습이라 보인다.

위의 담화는 청소년 담화에서 전형적으로 드러나는 두 가지 사회·문화적 전제를 드러내고 있다. 첫째, 대상에 대하여 상대적인 기준으로 접근하는 것이 자연스러운 우리의 사회·문화적 전제를 보여준다. 청소년들은 성적이나 운동 실력뿐만 아니라, 신체의 조건에 대해서도 상대적으로 접근하고 기준을 정하는 모습을 보였다. 또한 위의 담화는 남학생 청소년들이 쉽게 접할 수 있는 성기 크기에 대해 과장하는 표현들을 보여준다. 이는 사회·문화적으로 구성된 성적 담화를 보여준다고 할 수 있다. 청소년들이 무엇으로 서로를 상대적으로 평가하는가, 상대적인 평가에 어떻게 반응하는가는 우리 사회·문화적으로 구성된 전제들과 담론들을 보여준다.

(라) 화제 연결에 따른 지식¹³⁾의 구성

<표IV-2-13>은 새로운 화제 연결에 따른 지식의 구성 과정을 보여준다. 이 대화에 참여한 청소년들은 주제적으로 다른 화제와 연결하고 관련하여 지식을 구성하는 모습을 보여준다. 학생들의 논의에 따라서 이번에 제시될 예시와 같이 단편적인 정보의 구성이 많은 부분을 차지했고, 경우에 따라서는 제시된 대상을 비교, 분석, 추론, 종합하는 등 조금 더 심화된 지식 구성의 양상을 볼 수 있었다.

<표 IV-2-13> 화제 연결에 따른 지식의 구성 (가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	인정	결과
25	동엽	라스푸틴	라스푸틴 (▲)			앞에서 고추 그림-성기 크기에 대한 논의에 '라스푸틴'이라는 화제의 연결을 제안
26		지금 고자잖아.	▲			라스푸틴과 고자 연결
27	찬형	라스푸틴 지금 고자다?		▲	▲	라스푸틴과 고자의 연결에 대한 질문
28	정열	누구?		▲	▲	라스푸틴이란 새롭게 제안된 화제에 대한 질문
29	찬형	라스푸틴		▲	▲	이름 제시
30	동엽	외국인 아니야?		▲	▲	제시된 화제에 대한 추가 질문
31	찬형	러시아, 러시아 사람		▲	▲	제시된 화제에 대한 추가 정

13) 여기서 지식이란 체계적인 명제나 과정 등에 제한하지 않고 모든 수준의 정보를 포함하는 광의적 용어로 사용하였다.

						보 제시
32		색남		▲	▲	제시된 화제에 대한 추가 정보 제시

<표 IV-2-13>의 25번째 줄에서 동엽이가 앞에서 논의된 성기 크기와 관련하여 새로운 화제, “라스푸틴”이라는 사람에 대하여 언급하는 모습을 볼 수 있다. 이어서 동엽이는 “지금 고자잖아.”라고 말하며, “라스푸틴”과 “고자”를 연결하였다(26줄). 이에 라스푸틴이라는 사람에 아는 찬형이가 “라스푸틴 지금 고자다?”라고 질문하면서, 동엽이가 제안한 “라스푸틴”과 “고자”를 인식하고, 이와 관련하여 질문을 하며 대화를 이어가려는 모습을 보였다.

28번째 줄에서 정열이가 “누구?”라고 물으면서, 제안된 화제에 대한 인식을 표현하며 관련하여 질문하는 모습을 보였다. 이 질문을 할 때 정열이가 물리적으로 먼 거리에 있어서 발화를 듣기 어려운 상황은 아니었기에, 새롭게 제시된 화제에 대하여 누구인가 다시 묻는 질문은 정열이가 제시된 화제에 대하여 지식이 없거나 제한된 지식을 갖고 있을 가능성을 보여준다. 정열이의 질문에 찬형이는 “라스푸틴”이라는 사람의 이름을 다시 반복하여 주고 (29줄), 동엽이는 “외국인 아니야?”라고 라스푸틴에 대한 추가 질문을 하고, 찬형이는 “러시아, 러시아 사람,” “색남”이라는 정보를 제공하는 모습을 보여준다. 이는 앞의 <표 IV-2-13>에서 논의된 바와 같이 대상이 된 청소년들에게 종종 나타나는 상호작용 양상으로, 제시된 화제에 대하여 지식이 부족할 때, 이에 대한 추가 질문을 하고 관련 정보를 제공하여서 함께 지식을 구축하는 것이다.

(마) 하나의 의사소통 사건에서 분리된 상호작용

사적 의사소통에서 네 명 이상의 청소년들은 함께 대화하는 경우, 수시로 서로 분리되어 상호작용하는 모습을 보였다. 공적 의사소통에서도 교사가 전체 학생들을 대상으로 의사소통 사건을 이끌어가고 있는 중간에, 몇 명의 학생들은 자신의 옆에 앉은 학생과 수업 내용과 무관한 대화를 나누는 등 분리된 상호작용이 나타났다. 공적 의사소통에서는 교사 중심의 발화를 따르지 않는 경우 일탈적 발화라 할 수 있는 반면, 사적 의사소통에서는 어떤 것이 중심 발화라 할 수 있을지 불분명한 경우가 많았다.

흥미로운 점은 청소년 중에는 특정한 대화에 의도적으로 참여하지 않는 청소년들이 있어서, 이러한 상호작용의 분리가 빈번하게 나타난다는 점이다. 청소년 중에는 비속어 사용이나 성과 관련된 대화 등에 참여하지 않기를 원하는 학생들이 있었고, 이들은 의도적으로 비속어와 성과 관련된 대화에 참여하지 않는 모습을 보였다. 이들은 의사소통 참여자의 누군가와 이러한 화제 전환 이전의 대화를 이어가거나, 새로운 화제를 제시하여 분리된 상호작용을 이끌어가는 모습을 보였다. <표 IV-2-14>도 하나의 의사소통 사건에서 두 개 이상의 연결되지 않는 상호작용이 구성되는 양상을 보여준다.

<표 IV-2-14> 하나의 의사소통 사건에서 분리되는 상호작용
(가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	인정	결과
33	주성	발 이거 맞지?	★			한자에 대한 확인 질문
34	찬형	그 새끼 좇 짤라서 전시했어		▲	▲	이전의 담화를 이어서 라스푸틴에 대한 정보 확장
35		평상시 길이가 22센치고 발기..		▲	▲	라스푸틴에 대한 정보 확장
36	정열	디긋이야?		★	★	주성이가 적은 한자에 대하여 놀리는 응답
37	주성	[정열에게] 닥쳐.		★	★	정열이의 놀리는 질문에 반박
38	승호	존나 커 [웃음]		▲	▲	라스푸틴의 성기 크기에 대한 평가

<표 IV-2-14>의 33번째 줄에서 주성은 “발 이거 맞지?”라고 질문하면서, 이전에 남중과 한자를 연결한 대화를 유지하며 한자를 자신의 시화에 넣기 위해 노력하는 모습을 보인다. 한 자리에 앉아 있는 상황에서 주성이가 이와 같은 질문을 했지만, 찬형이는 이전에 라스푸틴에 대한 대화를 계속 이어 나가는 모습을 보인다. 34번째 줄과 35번째 줄에서 라스푸틴에 대하여 추가적인 정보를 제공하는 모습을 보인다. 찬형이가 이렇게 설명하는 동안 정열이는 36번째 줄에서 “디긋이야?”라고 물으며 응답하는 모습을 보인다. 이는 주성이가 적은 한자의 모양에 대하여 놀리는 응답이고, 주성은 정열이에게 “닥쳐”라고 응답하면서 논리는 질문에 대하여 반박하는 모습을 보인다. 승호는 38번째 줄에서 찬형이에게 “존나 커”라고 하며 라스푸틴의 성기 크기에 대하여 응답하는 모습을 보인다. 이렇게 사적 의사소통에서는 모두 한 자리에 앉아서 함께 대화를 하던 중에 그 자리를 그대로 유지하면서도, 서로 분리된 상호작용을 하는 모습을 보였다.

위와 같이 사적 의사소통에서 학생들은 서로에게 다양한 화제로의 연결을 제안하고, 의사소통 참여자들은 이에 대하여 다양하게 반응하며 다양한 사회적 결과를 이끌었다. 위와 같이 관련 논의가 직접적으로 학생들의 연결되는 언어 표현 활동에 연결이 되기도 하였는데, 가장 두드러지게 드러난 것은 이를 통한 논의 대상에 대한 평가 및 관련하여 정체성을 구성하며 저항해 가는 모습들이었다.

여기서 주성의 행동은 주목할 만하다. 주성은 사적 의사소통의 다른 장면들에서도 의도적으로 비속어를 사용하지 않고, 성적 담화에 적극적으로 참여하지 않는 모습을 보였다. 이와 같이 의도적으로 특정 대화, 특별히 자신이 긍정적이라 여기지 않는 대화에 대하여 의도적으로 자신을 분리시키고, 다른 대화로 이끌어 가려 노력하는 청소년들이 있었다. 청소년들마다 조금씩 비슷하고도 다른 이유들을 제시하는 것을 볼 수 있는데 보편적으로 제시하는 이유로 부모님의 영향과 자신의 주관을 언급하는 모습을 볼 수 있다. <표 IV-2-15>의 심층 면담에서 주성도 동일한 이유를 제시하는 모습을 볼 수 있다. 주성은 자신의 언어 습관에 대하여 아빠의 영향과 자신의 주관이 뚜렷한 점을 언급하였다.

<표 IV-2-15> 가중학교 면담 자료

연구자: 그러면 지금 생각해 보면 평소 너에게 언뜻언뜻 말하기의 본보기가 되는 사람들이 있는 것 같니?
주성: 어... <u>아빠가 가장 큰 것 같아요</u>
연구자: 아빠가 어떤 식으로 말을 하셔?
주성: 평소에 그 막.. 아빠가.. 그.. 그... 보안 회사 다니시거든요? 그래서 인터넷이나 컴퓨터 만지는 거에 대한 책을 되게 많이 읽으시는데 그런 거 읽으실 때마다 뭐 이런 어떤 시대가 오는데 이런 사고를 해야 되고 그래서 뭐 무슨 책도 읽고 무슨 책 읽어라 그런 게 많이 도움.. 됐고.. 그런 것 같아요.
연구자: 그럼 평소 말하기에 대해서도 영향을 주시는 거야? 말은 이렇게 해야 된다고나 이런 건 하지 말라
주성: <u>아빠가 일방적으로 말하시는 게 아니라 너는 어떻게 이런 거에 대해 어떻게 생각해 많이 하셔서 그거에 대해 답변을 하다보니까 자연스럽게 다른 말하기 할 때도 좀 깊게 생각하게 된다</u> 해야 되나
연구자: 그러면 어머니 아버지가 딱히 욱 하면 안 된다고나 예쁜 말 해야 된다고나 이런 건 없고?
주성: 저희 엄마는 좀 예민할 수 있을 것 같은데 저희 아빠는 그냥.. [웃음] 되게 농담 자주 하시거든요. 진지할 때는 되게 진지하신 분인데.. 털 많이 났네 [웃음] 많이 컸네 이러면서 [웃음] 여기도 있고 여기도 있고 하이튼 그런 식으로 농담 많이 하시는데 그런 농담은 재미로는 해도 되는데 막 기분 나쁠 때까지 그러시진 않는 것 같아요. 그 정도까지는. 엄마는 약간 예민 그런 것 같아요 그런 거에 대해서.
...
연구자: 친구들이 몰려서 와~ 하면 너도 휩쓸려서 하는 것 같아 아니면 그런 거에 안 휩쓸리려고 하는 편인 것 같애?
주성: <u>제가 좀 ... 어떤 일에는 제 주관이 되게 뚜렷한데 뭐 학교에서 어떤 결정을 하거나 그럴 때 약간 친구들의 영향을 받는 거 같아요. 뭐 ... 음... 네. 막 아예 안 받는다고 할 수는 없는데 어느 정도 선에서는 제 주관이 뚜렷한데 평소에는 친구들이랑 많이 몰려다니는 것 같고.</u>

(가중-면담-주성-20171031)

<표 IV-2-15>에서 주성이는 자신의 언어에 가장 큰 영향을 미친 사람으로 아빠를 들고 있다. 주성이는 아빠에 대하여 설명할 때, “아빠가 일방적으로 말하시는 게 아니라 너는 어떻게 이런 거에 대해 어떻게 생각해 많이 하셔서 그거에 대해 답변을 하다보니까 자연스럽게 다른 말하기 할 때도 좀 깊게 생각하게 된다”라고 말하고 있다. 주성이가 “일방적으로 말하는 게 아니라”, “이런 거에 대해 어떻게 생각해 많이 하셔서” 라고 하는 표현에 주목하여 볼 필요가 있다. 주성이의 답변은 바람직한 청소년 언어문화를 이끌기 위하여 청소년에게 어른의 입장에서 일방적으로 제시하거나 강요하기보다 청소년 스스로 탐구하고 성찰할 기회를 주는 것이 청소년의 언어 사용에 영향을 미치고 있음을 볼 수 있다. 또한 주성이는 어느 정도 선에서는 자신의 주관이 뚜렷하다는 표현을 하고 있다. 청소년들이 스스로의 주관을 세우고, 스스로 주관 이 뚜렷하다고 느끼는 것이 청소년의 언어 사용에 영향을 미치고 있음을 볼 수 있다.

2) 호기심을 가지고 있는 대상에 대한 탐구적 언어 사용

이 절부터는 청소년의 사적 언어활동에 대하여 언어 사용의 특징적인 부분을 전경화하여 분

석하고자 한다. 각각의 언어 표현에서 두드러지게 나타나는 심리적 기제나 사회·문화적 기제가 있을 경우, 이를 함께 논의하였다. 또한 각 언어 표현 양상에 대하여 성별이나 학년에 따라 특징적인 양상이 드러나는 경우는 관련 논의를 추가하였다.

첫 번째로 논의하고자 하는 것은 청소년들이 탐구적 언어를 사용하는 양상이다. 청소년들은 사적 의사소통에서 자신이 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 탐구하는 언어 사용을 보였다. 이들의 대화에서는 자신들이 실제 경험하고 있는 것을 중심으로 서로 질문을 하고, 의견을 제시하며, 반박에 재반박으로 하면서 해당 주제에 대하여 함께 탐구하고 이해를 확장시켜 가는 모습을 보였다. 경우에 따라 학생들의 탐구의 깊이가 달랐는데, 자신들의 전제나 고정관념에 대하여 질문하거나, 자기들만의 분석과 평가 등을 제시하는 경우도 볼 수 있었다.

이때 주목할 점은 청소년 중에는 논의되는 것을 경험하고 있는 청소년, 질문에 대하여 응답을 제공할 수 있는 청소년이 있는 경우, 나름대로 분석과 평가, 반박 등을 제시하는 등 좀 더 깊이 있는 탐구의 양상이 나타났다는 점이다. 이에 반하여 성관계와 같이 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 실제적으로 경험하였거나 응답을 제공할 수 있는 대상이 없는 경우에는 단편적인 정보들을 나누고, 기성세대나 미디어를 통하여 사회·문화적으로 구성된 고정관념들을 재생산하는 모습을 보였다.

(가) 일상생활의 경험에 대한 의미 탐구

초등학교 청소년들은 종종 일상생활에서 하는 다양한 경험들의 의미에 대하여 서로 질문하고 응답하는 모습을 보였다. 예를 들어서, <표 IV-2-16>에서 나초등학교 청소년들은 인생의 의미에 대하여 논의하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-16> 인생의 의미 탐구 (나초등학교, 2017년 09월 14일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
1	동훈	그럴 수 있어. XX 인생이지 XXXX		인생(▲)			
2	현진	맞아. 개 같애. 지금 인생.			▲	▲	인생에 대한 평가
3	종현	나도 지금 인생이.			▲	▲	
4	동훈	진짜 왜 사는지 모르겠어. 인생.			▲	▲	인생의 의미 질문
5	종현	나는, 고생인 것 같애. 고생.			▲	▲	인생의 의미 탐구

<표 IV-2-17> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 14일)

세부 현장 노트	동훈이가 늘 우는 다른 친구에 대하여 “그럴 수 있어.”라고 하며 “인생”에 대한 논의 시작
-----------------	---

<표 IV-2-17>의 세부 현장 노트에서 보이듯, 동훈이가 늘 우는 다른 친구에 대하여 “그럴

수 있다”고 동조의 평가를 하며, ‘인생’에 대한 논의를 시작한다. 이에 현진이는 “개 같애”라며 지금의 자신의 인생에 대하여 평가한다. 이에 대하여 종현이도 “나도 지금 인생이”라고 하며 현진이의 말에 동의하며, 부정적으로 자신의 인생을 평가하고 있음을 볼 수 있다. 동훈이는 여기서 더 나아가 “진짜 왜 사는지 모르겠어. 인생”이라며, 인생의 의미에 대한 질문을 던진다. 이에 종현이는 “고생인 것 같애, 고생”이라고 하면서 자기 나름대로 인생의 의미에 대하여 제시한다. 청소년들의 이러한 대화는 성인들이 인생에 대하여 하는 대화와 매우 유사한 부분들이 있다. 하지만 위의 대화에서 청소년들이 단순히 어른의 대화를 따라하거나 유희로 즐기고 있다기보다 자신의 인생의 의미에 대하여 고민하는 모습을 보였고, 긍정적인 의미를 찾기 어려워하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-16>의 대화는 아래의 <표 IV-2-18>로 바로 연결이 된다. 인생에 대한 이들의 논의는 외동으로 사는 것에 대하여 탐구하는 모습으로 전환된다.

<표 IV-2-18> 외동의 삶, 장단점 탐구 (나초등학교, 2017년 09월 14일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			결과
				제안	인식	인정	
6	현진	오종현 좋겠다 외동이라서	부러움	외 동 - 좋겠다 (□)			종현이에 대하여 외동이라는 정체성 부여, 외동은 좋겠다는 평가
7	종현	외동이라서			□		‘외동-좋겠다’는 연결에 대해서 생각
8	동훈	야 종현이, 종현이가 좀 그래.			□	□	외동-좋겠다는 연결에 대해서 반박
9		애네 엄마가 설거지랑 빨래 다 시켜			□	□	반박의 이유 제시
10	현진	나도 해.			□	□	외동-안 좋다는 이유 반박
11	동훈	나도 하는데.			□	□	외동-안 좋다는 이유 반박
12	소영	나도 해.			□	□	외동-안 좋다는 이유 반박
13	현진	기본이야.			□	□	집안일과 외동 연결 반박
14	종현	아니 그 나는, 나는 몇 명이 나뉘질 걸 내가 다 해.			□	□	집안일과 외동 연결 옹호
15	소영	야, 왜 몇 명이 나뉘진다고 생각을 해?			□	□	집안일과 외동 연결 반박
16	동훈	근데 솔직히 외동은 더 편하지 않냐?	호기심		□	□	외동과 편하다 연결
17	종현	아니, 설거지도.			□	□	외동과 편하다는 연결 반박 시도
18	동훈	용돈도 더 많이 받는 건 아니x.			□	□	외동-용돈과 관련해서 좋다는 연결
19	종현	용돈을, 한 번에 몰아서 많이 받긴 해.			□	□	외동-용돈과 관련해서 좋다는 연결 인정
20		아니 어			□	□	
21		진짜, 진짜 동생 있으면, 몇 만 원 받으면 그거 쪼개야 되잖아.			□	□	외동-좋은 부분에 대한 나름의 깨달음

<표 IV-2-18>은 인생을 고생이라 말한 종현이에 대하여 현진이가 “좋겠다, 외동이라서(6줄)”라고 말하며 시작된다. 현진이는 종현이의 외동이라는 정체성을 ‘좋겠다’라는 평가와 연결하고 있다. 동훈이는 8번째 줄에서 종현이가 외동이라 좋겠다는 현진이의 평가를 반박하면서 “애네 엄마가 설거지랑 빨래 다 시켜(9줄)”라고 말한다. 이에 대하여 친구들은 외동이라 집안일을 한다는 연결에 재반박하면서 자신들도 다 하고 있다고 말하고, 이에 현진이는 집안일을 하는 것이 외동과 특별히 관련된 것이 아니고 “기본(13줄)”이라고 한다.

이에 대하여 종현이는 “나는 몇 명이 나눠질 걸 내가 다 해(14줄)”라고 하며, 집안일과 외동의 삶을 연결하지 않는 것에 대하여 다시 반박하는 모습을 보인다. 이에 소영이는 “야, 왜 몇 명이 나눠진다고 생각을 해?”라고 하면서, ‘형제가 있는 집은 집안일을 나누어서 할 것’이라는 종현이의 전제에 대하여 재반박하는 모습을 보인다. 이에 동훈이도 다시 종현이에게 “외동은 더 편하지 않냐?”라고 묻는다. 이에 종현이는 “설거지도”라고 하면서, 설거지도 더 많이 해야 한다는 답변을 시작하려 한다. 외동의 삶이 더 편한 것은 아니라는 것이다. 이에 동훈이는 “용돈도 더 많이 받는 것” 아니냐고 묻는다. 종현이는 “용돈을, 한 번에 몰아서 많이 받긴 해”라고 대답을 한다. 이어서 “아니, 여”라고 하며 생각하는 모습을 보이다가 “진짜, 진짜 동생 있으면... 그거 쪼개야 되잖아.”라고 동생이 있으면 용돈을 적게 받을 수 있어 외동의 좋은 점도 있다는 것에 대하여 깨닫고 인정하는 모습을 보인다.

위의 사적 의사소통에서 흥미로운 점은 학생들이 서로에게 끊임없이 질문하고 반박하면서 외동의 삶에 대하여 나름대로 탐구를 진행하고 있다는 점이다. 객관적인 근거를 탐색하거나 하는 모습을 보이지는 않았지만, 탐구하는 주제에 대하여 질문을 하고 서로가 가지고 있는 전제(고정관념)에 반박하면서 서로의 이해를 확장하는 모습을 보인다. 이때 청소년들의 탐구에 핵심적인 요소로 작용하는 것은 ‘해당 질문에 응답을 제공할 수 있는 청소년이 의사소통에 참여하고 있는가’라고 여겨진다. 위의 대화의 경우, 실제 외동의 삶을 경험하고 있는 청소년이 있어서, 다른 학생들의 질문에 대답할 수 있고 학생들은 이 학생의 근거와 전제를 나름대로 평가하면서 외동의 삶에 대해 대화를 진행하고 있다.

이에 반하여 공적 의사소통에서는 찬성과 반대로 나누어 토론할 때 이외에는 학생들이 배우는 주제에 대하여 서로의 경험과 생각에 기반을 두고 질문을 하거나 반박을 하는 모습이 거의 나타나지 않았다. 사적 의사소통에서 학생들이 자신들의 삶과 관련하여 서로 질문하고 탐구하는 모습은 공적 의사소통에서 학생들에게 조금 더 주체적으로 사고하고 질문하고 반박하며 탐구할 수 있는 기회를 제공하는 것에 대하여 고려하게 한다.

(나) 이성애에 대하여 희망하는 기준 탐구

초등학교 청소년들은 사적 대화를 통하여 자신이 가지고 있던 고정 관념 기반의 질문을 하며, 다른 청소년들의 응답을 바탕으로 자신의 기존 생각을 굳건하게 하거나 수정하는 모습을 보였다. 아래 대화도 이와 연관되어 있는데, 남녀가 한 공간에 있는 청소년 학급에서는 서로 이성애에 대한 호기심을 표현하고, 연애나 외모 등의 기준에 대한 대화를 많이 나누었다. <표 IV-2-19>에서 청소년들은 이성애에 대하여 희망하는 기준에 대하여 탐구하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-19> 다른 성에 대한 호기심과 인식 탐색 (나초등학교, 2017년 9월 14일)

	발화자	발화 내용	기제
1	현진	머릿결 때문에 좀, 머리, 머리	
2	동훈	머릿결이 꼭 좋아야 돼?	호기심
3	소영	아 근데 좋은 게 좋지	
4	동훈	하긴 근데 남친이 그러면 싫어하지.	사회·문화적으로 구성된 여성에 대한 이상형
5	소영	야. 근데 남자들도 머리카락을 소중해 하니?	호기심
6	종현	야아. 나는 나는 그래.	
7	동훈	난 여자의 머리카락을 소중.	
8	소영	왜?	호기심
9	동훈	몰라. 나도 그냥	
10	현진	개털이면 누가 좋아해	
11	동훈	여자친구의 머리카락이, 이쁘면 좋겠어	
12		지금 그게 없다는 것이 단점이긴 하지만	
13	소영	여자친구가?	
14	동훈	어	
15	소영	야, 그것도 있고 여자는 뭘가가, 머리카락이 길잖아. 그러니까	사회·문화적으로 구성된 성에 대한 고정관념
16	동훈	난 안 그런데? 미안해	
17	소영	어? 뭘가가.	
18		머리를 안 감으면 티 나고 그러니까.	
19	동훈	여자들은 막 남자가 완전 막 잘생기고 어깨 넓고 키 크고 막 그런 거 좋아하잖아. 아냐?	사회·문화적으로 구성된 남성에 대한 이상형
20	소영	석진이는, 아닐...	
21	동훈	약간 개. 그럼 박보검 같은 애	
22	소영	음? 싫어해.	
23	현진	박보검은 그냥 잘생겼고 착하...지만 그냥 내 이상형이기도 한데 xxxx.	

<표 IV-2-20> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 14일)

세부 현장 노트	미술 시간에 채색을 하다고 미용과 관련된 대화가 시작되었음. 학생들이 서로 염색을 하고 싶다고 말하며, 머리카락 손상에 대하여 고민하는 모습을 보이는 중 위 대화 시작
-----------------	---

<표 IV-2-19>에서 남녀 청소년들은 서로에게 자신들이 무엇을 중요하게 생각하는지, 특별히 이성에 대하여 중요하게 생각하는 기준이 무엇인지 탐구하는 모습을 보인다. 동훈이가 2번째 줄에서 머릿결을 걱정하는 현진에게 “머릿결이 꼭 좋아야 돼?”라고 물었다가 4번째 줄에서 스스로 “하긴 근데 남친이 그러면 싫어하지.”라고 말하는 모습을 보인다. 이에 소영이가 “야. 근데 남자들도 머리카락을 소중해 하니?”라고 묻는다. 이어 남학생들이 그렇다고 하니까 소영이는 “왜?”라고 하며 그 이유를 묻는다. 이어지는 대화에서도 학생들은 끊임없이 다른 학생들의 구체적인 기준을 물으며 자신의 생각을 탐색하고 정립해 가는 모습을 보였다.

여기서 청소년들이 사용하는 주어를 주목하여 볼 필요가 있다. “머릿결이 꼭 좋아야 돼?”라는 질문에 대하여 “나는”이라는 주어를 사용하여 대답하지 않고, “남친”이란 주어를 사용하여 보편적으로 남성(남친)이 어떻게 반응하는지에 대해 대답하는 모습을 보인다. 이어서 “너는”이라고 상대를 지칭하여 질문을 하는 것이 아니라, “남자들”이라는 주어를 사용하여 남성의 보편적인 의견에 대하여 묻는 모습을 보인다. 15번째 줄에서 소영이가 “여자는 뭘가가, 머리카락이 길잖아”라고 하는 부분이나 19번째 줄에서 “여자들은 막 남자가 완전 막 잘생기고 어깨 넓고 키 크고 막 그런 거 좋아하잖아. 아냐?”라고 묻는 부분에서도 청소년들은 ‘여자, 여자들, 남자’와 같이 대상을 성별로 구분하여, 이들의 보편적인 외모에 대한 기준을 탐구하는 모습을 보였다.

사적 의사소통에서 위와 같은 청소년의 주어 사용은 이들의 사회·문화적 전제를 드러내는 대표적 사례라고 할 수 있다. 청소년들은 자기 자신이나 의사소통 참여자들의 개개인의 취향에 대하여 묻기도 하지만, 동시에 이성에 대한 보편적인 기준을 탐구하고자 한다. 이는 자신이 관심을 가지고 있는 대상이 해당 대화에 참여하지 않아서 이를 추측하기 위해서인 경우도 있을 수 있지만, 어떠한 경우든 학생들은 우리 사회에 문화적으로 구성된 이성의 외모에 대한 이상형, 외모에 대하여 평가할 수 있는 공통된 기준을 어느 정도 가지고 있다는 것을 가정하는 모습을 보여준다.

아래 <표 IV-2-21>에서는 청소년들이 사회·문화적으로 구성된 보편적인 기준을 탐구하는 동시에 자기 자신이 느끼는 기준에 대하여 생각하며, 위와 같이 보편적인 기준이라 여겨지는 것들을 반박하거나 새로운 기준의 가능성들을 제시하는 모습을 보여준다.

<표 IV-2-21> 키에 대한 기준 탐색 (나초등학교, 2017년 9월 14일)

	발화자	발화 내용	기제
1	동훈	165만 넘으면 돼?	호기심
2	현진	몰라 170? 상관없어 키는...	
3		나는 솔직히 키는 안 따져.	
4	동훈	그런 태도 좋아. 키를 왜 따져.	안도

<표 IV-2-22> 현장 연구자의 노트 (나초등학교, 2017년 9월 14일)

세부 현장 노트	동훈이는 평소 자신의 작은 키에 대하여 걱정하는 모습을 보임
----------	-----------------------------------

<표 IV-2-21>의 대화에서 동훈이는 “165만 넘으면 돼?”라고 하며, 현진의 키에 대한 구체적인 기준을 묻는다. 이에 대하여 현진은 “상관없어, 키는”이라고 하며 “나는 솔직히 키는 안 따져(2-3줄)”라고 한다. 이에 동훈이는 “그런 태도 좋아. 키를 왜 따져(4줄)”하며 좋아하는 모습을 보인다. 위의 경우, 키에 대하여 염려하던 동훈이에게 현진의 반응은 ‘반대적 내러티브(counter-narrative)’를 들려주는 계기가 되었다고 할 수 있다. 동훈이는 기준에 여성들이 남성의 키에 대하여 매우 중시한다는 것을 생각하며 자신의 키에 대하여 걱정을 하고 있었다. 그런데 “상관없어 키는,” 또한 “키는 안 따져”라는 현진의 응답을 듣자, 키를 따지지 않는 여성이 있다는 것에 안도하는 모습을 보인다. 이는 청소년들이 얼마나 사회·문화적으로 구성된 전제들을 들으며 자신 스스로에 대한 평가를 하고 있다는 것을 보여준다.

(다) 게임에서 방법이나 캐릭터에 대한 탐구¹⁴⁾

남자 청소년들은 종종 게임의 방법이나 게임 속 캐릭터에 대하여 질문하고, 분석하며, 서로 반박하고 재반박하는 등 탐구하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-23> 게임 방법이나 캐릭터를 탐구 (다중학교, 2017년 10월 19일)

	발화자	발화 내용	기제
1	준성	마이를 했어	공유, 자랑
2		뭐 그 스테틱 사고 거의 xxx 있잖아 그런 거 사고	
3		그냥 존나 컸거든	
4		정글 블루 먹고 레드 먹고	
5		바로 씨발 갱가서 xxxx 쌍쌍쌍 하니까 다 쓰러졌어.	
6	S	응. 마이가 썬진 하거든	
7	준성	전멸 큐?	
8		싹싹싹 마지막 한 명은 궁.	
9	S	근데 그런 애들이 오충이라고 불리는 거 알아?	
10	준성	한타 때 진짜 마이가 할 게 없어.	
11	S	그니까 마이가..	
12	준성	한타 때 큐 빼고 할 게 없잖아?	
13	S	그니까 어.	
14		그니까 막 베인이나 티모나 야스오나	
15	준성	야, 베인이 한타 때 야 좆짝이야.	
16	S	뭔가 좆짝이긴한데 잘 하는 사람만 하는거고.	

<표 IV-2-24> 현장 연구자의 노트 (다중학교, 2017년 10월 19일)

추가 정보 노트	<p>- 이 대화는 롤(리그 오브 레전드)이라는 게임에 관한 것. 플레이어가 각자 한 명의 영웅을 선택(혹은 랜덤)하여 팀플레이를 5:5까지 즐기게 됨. 영웅들은 주로 지도 상의 위치에 따라 역할들을 구분하여 위쪽의 길인 TOP을 맡는 사람, 중앙 길인 MID를 맡는 사람, 아랫길인 BOT을 맡는 사람(주로 2명)이 있고, 위의 주요 세 경로로는 각 팀에서 자동으로 생성되는 작은 몬스터들 ‘몹’이 주기적으로 가서 부딪치는데 영웅들은 이럴 때 상대를 죽이고 (kill을 ‘따서’) 레벨을 올림. 즉 ‘성장’을 하게 되고 돈도 벌어서 아이템으로 영웅을 강하게 만들 수 있음.</p> <p>- ‘정글’은 이러한 주요 (톱 미드 봇) 경로가 아닌 나머지 중간 중간의 중립지역을 뜻하며, 중요한 대형 괴물이 등장하는 경우가 있어서 양 팀 간의 격전이 먼저 벌어지고, 승자가 된 팀이 그 지역을 차지하게 됨. 그래서 정글은 주요한 지역이고, 정글에서 활동하는 역할에 팀원 중 한 명을 둘 수 있는데, 다른 팀원들의 필요에 따라 최대한 돌아다니며 적재적소에서 돕는(‘서포팅’을 하는) 역할을 함</p>
---------------------	---

14) 청소년들이 게임을 이야기할 때 나타나는 다른 특징으로는 영어와 은어를 많이 사용한다는 것이다. 이는 외국에서 개발된 게임에서 용어가 영어이기 때문에 영향을 받을 수도 있을 것 등 다양한 원인에 대한 심도 있는 분석이 필요하지만, 기본적으로 게임을 논의할 때 다양한 영어가 중간에 섞여서 사용되는 것을 볼 수 있다. 또한 관련 담화는 게임의 배경 및 규칙을 모르면 이해하기 어려운 경우가 많다. 청소년들은 게임 담화의 경우, 비슷한 게임을 하는 청소년과 나누는 경향이 있다.

<표 IV-2-23>은 준성이가 친구에게 “마이를 했어(1줄)”라고 하면서, 자신이 최근에 했던 롤이란 게임에서 ‘마스터 이’라는 캐릭터를 했다는 이야기에서 시작한다. “스테틱 사고... 그냥 존나 컷거든”과 같이 게임에서 어떤 아이템을 샀는지와 자신의 캐릭터를 어떻게 성장시켰는지 설명하는 부분이라 볼 수 있다. “정글 블루 먹고 레드 먹고”는 정글이란 장소에서 큰 괴물과의 싸움에 두 번 다 이겼다는 뜻으로, 자신이 혹은 자신이 속해 있던 팀의 성과가 상당히 좋았다는 것을 말한다. “갱가서... 쌍쌍쌍 하니까 다 쓰러졌어”라는 부분은 게임에서 갱이라는 특정 지역에서 무기를 “쌍쌍쌍” 사용하니 상대방이 다 쓰러졌다는 것을 말한다. 이를 듣고 있던 S는 준성이에게 “응. 마이가 썬진 하거든(6줄).”이라고 하며 동조한다. 이에 준성이는 자신의 게임에 대하여 추가적으로 설명하는 모습을 보인다.

이에 S는 “근데”라고 시작하면서 “그런 애들이 오츨¹⁵⁾이라고 불리는 거 알아?”라고 한다. 여기서 “그런 애들”은 준성이의 게임 묘사에서 마이와 같은 캐릭터, 또는 이러한 캐릭터로 게임을 하는 사람을 말하는 것으로, 이들이 다섯 벌레로 불린다는 것은 위에서 준성이가 자신이 게임을 잘했다고 말한 부분에 대한 반박이라고도 할 수 있다. 준성이는 S의 이러한 발언에 반박에 재반박을 하지 않고, “한타¹⁶⁾ 때 진짜 마이가 할 게 없어.”라고 하며 마이라는 캐릭터가 부정적일 수 있다는 것을 동조하는 모습을 보인다.

이어 S는 베인, 티모, 야스오라는 캐릭터도 그리 도움이 되지 않는다는 평가를 제시한다. 이에 대하여 준성이는 “베인이 한타 때 야 졸썬¹⁷⁾이야.”라고 하면서 베인이라는 캐릭터는 크게 도움이 될 수 있다고 반박한다. 이에 S는 베인이란 캐릭터가 좋을 수 있다는 것은 인정하지만, 이것이 실력이 매우 좋은 사람에만 해당한다고 한정하는 모습을 보인다.

여기서 주목할 점은 청소년들이 게임에서 나오는 캐릭터에 대하여 나름대로 분석과 평가를 하고 있다는 점이다. 이들의 분석과 평가는 S가 ‘오츨’이라는 용어를 소개한 것처럼 다른 사람들이 하는 평가와도 관련되어 있지만, 이들이 현재 분석하고 기술하는 방식을 볼 때 자신들의 실제 게임 경험과도 밀접하게 관련되어 있다. 또한 하나의 캐릭터에 대해서도 게임 상황과 게임 하는 사람의 능력 등에 따라 좋을 수도 있고 나쁠 수도 있다는 등 다양한 관점에서 접근하고 평가하는 모습을 보인다.

15) 여기서 ‘오츨’이란 위의 게임에서 캐릭터 자체의 특성과 게임하는 사람의 실력이 결합하여 탄생한 단어로, 마이, 베인, 티모, 야스오, 블리츠크랭크가 롤의 오츨(다섯 벌레들)이라 불리는데 캐릭터 자체만 보면 능력이 없지 않고 멋지지만, 실력이 아주 우수한 사람이 아니면 팀이 함께 게임을 하는 데 피해를 주기 쉽기 때문이다. 즉, ‘오츨’이라는 표현은 팀플레이에서의 역할 혹은 플레이어 개인의 실력을 제대로 파악하지 못하고 민폐를 주게 되는 플레이어들이자 그러한 플레이어들을 계속 양산하는 캐릭터들을 말한다.

16) 한타는 위의 게임에서 자신의 팀과 상대 팀이 5대 5로 모두 한 자리에 모여 격전을 치르는 것을 말한다. 한 경기에서 중반을 넘어설수록 이러한 한타의 순간들이 많아지고, 이때 팀원들의 서로의 역할이나 순간적인 팀워크가 중요하다. 마이라는 캐릭터는 체력이 좋지 않고, 1대 1 기습이 전문이기 때문에 5대 5의 게임에서는 팀 전체 경기에 크게 기여하지 못하는 경우가 많다고 한다.

17) ‘졸썬 = 존나 썬이다 = 존나 딱이다’라는 의미로 해당 상황에서 성능이 아주 뛰어나다는 의미로 쓰인다.

<표 IV-2-25> 게임 방법이나 캐릭터를 탐구하며 정체성 제시
(다중학교, 2017년 10월 19일)

	발화자	발화 내용	기제
26	S	근데 나 씨포터 잘 하는 애들은 진짜, 씨포터 잘 하기가 어렵거든?	성찰
27		다른 거는 어느 정도 익히거나 감을 알면 근데 씨포터는 진짜 힘들거든?	성찰
28		씨포터 잘 하는 애들 특징,	
29		일단 존나 착하고 멘탈이 존나 좋고,	
30		그 다음에 거의 대부분 캐릭을 몇 번하면서 잘 해.	
31	준성	존경해야 돼.	동조
32	S	존경해야 되고 일단 게임을 볼 줄을 알아.	
33	준성	내가 씨포터여서 멘미를 잘 해.	인정 추구
34	S	멘미를 잘하면 일단 XXXX.	
35	준성	야, 솔직히 나 씨포터.	인정 추구
36		모든 다 챔X가 다 씨포터.	
37		야, 이정도면 나 천사아니냐?	
38		항상 씨포터를 하면 씨포터가 뺏기면 정글을 하는	
39	S	씨포터가 뺏길 일은 없어.	
40	준성	근데 뺏길 때도 많아.	
41		XXX도 웬만하면 양보해줘.	
42		왜? 옛날에는 진짜 정글도 모르고 원질도 몰랐는데 요즘은 그냥 봇X오면 양보해조.	

<표 IV-2-23>에서의 대화 후, <표 IV-2-25>는 이어지는 준성이와 S의 대화이다. S는 앞에서 ‘오충’에 대하여 언급한 것에 이어, 이와 대비적으로 게임에서 “씨포터 잘 하는 애들”에 대하여 언급하고 이들의 특징이 무엇이라 생각하는지 나름대로 분석하여 제시한다(26줄-30줄). 이에 대하여 준성은 “존경해야 돼”라고 말하며 동조하는 모습을 보인다. S는 존경해야 된다는 것에 동조하고, 이어서 게임에서 지원을 잘하는 아이들에 대한 특성을 추가적으로 이야기한다. 이에 준성은 “내가 씨포터여서(33줄)”, “솔직히 나 씨포터(35줄)”라고 하면서, 자신의 정체성을 “씨포터”로 제안한다.

이어서 19번째 줄에서 준성이가 “씨포터가 뺏기면”이라고 하자, 20번째 줄에서 S는 “씨포터가 뺏길 일은 없어.”라고 하면서, 준성이가 말한 상황에 대하여 자신이 알고 있는 바를 바탕으로 반박을 한다. 이에 준성은 “근데 뺏길 때도 많아.”라고 하면서 언제 그런 일이 발생하고 왜 그런 일이 발생하는지 재반박하며 설명하는 모습을 보인다. 위 대화에서 학생들은 은어와 비속어를 지속적으로 사용하고 있지만, 자신들이 경험하는 게임의 세계에 대하여, 특별히 게임을 하는 사람들의 캐릭터에 대하여 상황 기반의 분석을 하고 평가하는 등 깊이 있게 탐구하는 모습을 보였다. 위의 대화에서도 청소년들이 서로의 의견에 자연스럽게 동조하고 반박하면서 자신들의 주장을 제시하고 이해를 확장해 가는 모습을 보인다.

(라) 성관계와 야한 동영상에 대한 탐구

아래 <표 IV-2-26>부터 <표 IV-2-29>까지는 다중학교 학생들이 성관계와 야동에 대하여 대화하는 모습을 보여준다. 앞에서 남자 청소년들이 게임의 방법이나 캐릭터에 대하여 대화할 때, 나름대로 분석하고 질문하고 반박하는 등 어느 정도 깊이 있게 탐구하는 양상을 보였던 것과 대조적으로, 성관계에 대한 대화는 야한 동영상을 본 간접적 경험을 공유하거나, 야한 동영상을 볼 수 있는 장소나 성관계가 가능한 장소 등 매우 한정적이고 단편적인 정보의 제공으로 이루어져 있다. 여기서 남자 청소년들의 대화는 기성세대나 미디어로부터 구성된 왜곡된 성관계에 대한 고정관념을 그대로 드러내고 있으며, 서로 정보를 제공하거나, 관련 대화에 그만 참여하고 싶은 의사를 보이는 적은 있지만, 자신의 의견을 제시하거나 서로 반박하는 모습은 나타나지 않는다.

<표 IV-2-26> 야한 동영상을 시청한 소감 공유 (다중학교, 2017년 10월 19일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
1	준성	야, 민석 야동 한번 봤었다.	호기심	야 동 (▽)			
2	S	야동 함 봐봤어?			▽	▽	상대의 경험에 대한 질문
3	준성	XX에서 한 번 봤는데 요기 요기 본 다음에			▽	▽	질문에 대한 답변
4		아~ 펌킹하면서 께대	야한 동영상에서 성관계 묘사		▽	▽	경험 중 느낌에 대한 공유
5		나도 처음에 봤을 때 비위 상했는데	야동에서 성관계 묘사		▽	▽	자신의 공통된 느낌에 대한 공유
6	S	나도 막 지금 섹스하면 막 막	야동에서 성관계 묘사		▽	▽	성관계에 대한 느낌 공동 구성
7	준성	뿌억	야동에서 성관계 묘사		▽	▽	성관계에 대한 느낌 공동 구성

<표 IV-2-26>에서 준성이는 민석이 야동을 보았다는 이야기를 시작한다. 이에 대하여 S는 야동이라는 화제를 인식하고 “야동 함 봐봤어?”라고 질문하며 화제 연결의 적절성을 인정한다. 이어서 준성이는 “펌킹하면서 께대”라고 하며, 민석이 야한 동영상을 보고 느낀 점을 말하고, 이어서 “나도 처음에 봤을 때 비위 상했는데”라며, 자신이 야한 동영상을 처음 봤을 때 느낌도 공유한다. 이에 대하여 S는 “나도 막 지금 섹스하면 막 막”이라고 말을 이어간다. S가 “나도”라고 시작한 것에서 S도 야한 동영상을 처음 보았을 때, 비슷한 느낌을 경험했다는 것을 전한다.

<표 IV-2-26>의 대화는 중학교 남자 청소년들이 성관계에 대한 자신의 생각과 느낌, 욕구에 대하여 어떻게 공유하며 탐구하는지 보여준다. 학생들이 야한 동영상을 본 것에 대하여 비

슷한 경험을 묘사하는 것은 이들이 보는 동영상에서 특정한 방식으로 성관계를 묘사한다는 것을 보여준다. 이들이 야한 동영상에서 본 성관계는 보는 이의 비위를 상하게 할 수 있는 것으로, 미디어에서 구성한 특정한 성관계의 모습이 청소년들의 성관계에 대한 이해나 이미지 구성에 영향을 미치고 있음을 보여준다.

성관계를 포함하여 성에 대한 대화의 경우, 남자 청소년들이 높은 흥미와 호기심을 표현하는 주제이지만, 앞에서 논의된 외동의 삶이나 이성의 외모에 대한 기준, 게임의 방법이나 캐릭터 등의 다른 주제와 비교할 때, 이 주제에 대하여 청소년들의 질문이나 호기심에 나름의 응답을 제공하여 줄 수 있는 의사소통 참여자는 보이지 않는다. 위와 같이 현재 청소년이 접근하는 미디어나 정보들은 이들에게 왜곡된 성관계에 대한 개념을 제공하고 있으나, 청소년들은 이에 대하여 분석하거나 반박하는 모습을 보이지 않는다. 연구 대상 청소년들의 경우, 좀 더 긍정적으로 성관계에 대하여 이해하거나 탐구할 수 있는 통로는 보이지 않는다.

<표 IV-2-27> 성매매 장소에 대한 정보 공유 (다중학교, 2017년 10월 19일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
8	준성	어디지? 신림동엔가 가면 귀파방이란 데가 있대.	성매매 하는 장소 존재	▼			성관계 관련 새로운 정보 제공
9	S	그게 뭐야?			▼	▼	모르는 텍스트에 대한 질문
10	준성	몰라. 막 귀를 파주다가 여자들이 아아 아아	성매매 장소에서 여성의 반응에 대한 사회·문화적 구성		▼	▼	그 장소에서 성매매가 이루어진다는 정보 제시
11	준성, S	아아아아아악			▼	▼	성매매 및 여자의 반응 묘사

<표 IV-2-26>의 대화는 <표 IV-2-27>로 바로 연결되고 있다. 준성은 야한 동영상에 대한 대화를 나누다가, 갑자기 8번째 줄에서 “신림동엔가 가면 귀파방이란 데가 있대”라고 말한다. 여기서 준성은 야한 동영상에 대한 이야기를 귀파방으로 연결시키는 모습을 보인다. 이에 대하여 귀파방이라는 화제를 인식하였으나 무엇인지 모르는 S는 “그게 뭐야?”라고 질문을 한다. 준성은 이에 대하여 “몰라”라고 말하다가, 바로 이어서 “막 귀를 파주다가 여자들이 아아 아아.”라고 설명한다. 여기서 준성이가 여성을 묘사하는 모습에서 귀파방이라는 곳에서 성매매가 이루어지고 있다는 것과, 성매매가 이루어질 때 여성이 하는 반응에 대하여 준성이가 어떻게 이해하고 있는지 보여준다. 이어서 준성과 S는 함께 “아아아아악” 하면서, 성매매에서 여성이 한다고 생각하는 반응을 함께 소리 내고 있다. 이 대화는 중학교 남성 청소년들이 성관계와 관련하여 성매매를 연결시키고 있다는 것과, 성매매하는 곳에서 (또는 성관계에서) 여성의 반응을 특정하게 전형화하여서 이해하고 있다는 것을 보여준다.

<표 IV-2-28> 야한 동영상에 대한 경험과 느낌 공유 (다중학교, 2017년 10월 19일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
12	S	나는 그거 아주 가끔 봐. 그거 하는 거.	호기심	야동(▽)			경험 공유
13	준성	나도. 가끔			▽	▽	경험 공유
14	S	꿀릴 때, 꿀릴 때			▽	▽	경험 공유
15	준성	가끔 가끔 XX이의 제자사랑	호기심	▼			야동 제목 공유
16	S	그만 하자.			▼		논의의 적절성 저항
17	준성	그 썰은 항상 뻘해.		▼			야동 정보 지속 제공
18	S	나 또 침 흘리고 잘 것 같애.	또 래 동조성		▼	▼	자극적 경험 공유
19	준성	아우씨, 드러운 새끼	또 래 동조성		▼	▼	정체성 부여

<표 IV-2-27>의 대화는 <표 IV-2-28>로 바로 연결되고 있다. 이번에는 S가 먼저 다시 야한 동영상에 대한 이야기를 시작한다. S는 “나는 그거 아주 가끔 봐”라고 하면서 야한 동영상에 대하여 “그거”라고 표현하고, “그거 하는 거”라고 하면서 성행위에 대해서도 “그거”라고 표현한다. S는 “그거”라고만 하였지만, 준성은 무엇에 대하여 논의하는 것인지를 이해하고, 그것이 무엇인가를 물어보는 것이 아니라 “나도, 가끔”이라고 하면서 자신의 공통된 경험을 공유한다. S는 이어서 자신이 어떤 경우에 야한 동영상을 보는지 “꿀릴 때, 꿀릴 때”라고 하면서 비속어를 사용하여 음경(陰莖)이 흥분하여 일어날 때 본다고 설명한다.

이어서 준성은 “가끔 가끔 xx이의 제자사랑”이라고 하면서, 언제 야한 동영상을 보는지에 대한 대화를 구체적인 동영상의 이름으로 연결하는 모습을 보인다. 이에 대하여 S는 <표 IV-2-27>에서 귀파방이라는 모르는 단어를 들었을 때의 반응과 다르게, “그만 하자.”라고 반응한다. 이러한 반응은 S도 논의되는 것이 무엇인지 알고 있으나 대화 연결이 적절하지 않다고 반응하는 것을 볼 수 있다. S의 이러한 반응에도 준성은 “xx이의 제자사랑”에 대하여 “그 썰은 항상 뻘해”라고 하면서 관련 동영상이 여러 편이 있다는 것과 그 이야기가 항상 비슷하다는 것을 말한다. 여기에서 준성이 관련 동영상을 한 번 이상 시청했다는 것을 알 수 있다. 이에 대하여 S는 더 이상 준성의 발언을 막지 않고 “나 또 침 흘리고 잘 것 같애”라고 하면서, 동영상을 보고 난 후 자신의 반응에 대해서 설명한다. 여기서 S가 보이는 반응과 같이, 청소년들은 한번쯤 자신이 관련 담화에 참여하고 싶지 않거나, 관련 담화가 적절하지 않다고 여겼을 때 16번째 줄과 같이 “그만 하자”와 같은 식으로 반응하지만, 대화 상대인 친구가 이에 응하여 중단하지 않고 계속 이어가는 경우, 그 대화에 이어서 반응하는 모습을 보이는 경우가 많다.

이는 또래 동조성의 일부로 또래가 지속적으로 참여하기를 원하면, 이에 응하여 주는 것이라 보인다. 이러한 경우, 보편적으로 나타나는 반응 중에 한 가지는 해당 학생이 이전 친구의 반응을 점층적으로 표현하는 것이다. 위의 경우에 S는 “나 또 침 흘리고 잘 것 같애”라고 하면서 좀 더 야한 동영상에 대한 강한 반응을 제시한다. 이에 준성은 “아우씨, 드러운 새끼”라고 하면서 비속어를 사용하지만, 여기서 비속어의 사용은 상대를 비난하기보다 연결되는 또

래 동조성의 일부로 상황에 대한 유희적 표현이라 할 수 있다. 이때 웃고 있는 준성이의 표정이 이를 보여주는데, 관련 지식을 함께 공유하다가 점층적 표현으로 웃으며 대화를 마무리하는 것을 볼 수 있다.

<표 IV-2-29> 야한 동영상을 보는 곳과 시간에 대한 정보 제공
(다중학교, 2017년 10월 19일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
20	준성	요즘 어디서 보냐?	호기심	▼			
21	S	응?			▼		
22	준성	요즘 어디서 보냐고		▼			
23	S	나? 그냥 19 XXX나...			▼	▼	야한 동영상 보는 장소 공유
24	준성	한국야동에서 야플tv라는 게 있어. 그게 개꿀이야.		▲			야한 동영상 보는 장소 공유
25	S	요즘 잘 안 봐.	소극적 거부		▲		관련 소재 중단하고 싶은 마음 표현
26	준성	방학 때, 새벽 때		▲			대화 연결 시도

<표 IV-2-28>의 대화는 <표 IV-2-29>로 바로 연결되고 있다. 여기서도 준성이가 “요즘 어디서 보냐?”라고 하면서, 야한 동영상을 보는 장소에 대하여 질문하는 모습을 보인다. 그러나 준성이의 문장에는 주어가 없어서, S는 화제의 제안은 인식하였지만, 무엇에 대한 것인지 분명히 알지 못하여 “응?”이라고 질문하는 모습을 보인다. 준성이는 똑같은 질문을 반복한다. S는 “그냥 19 xxx나”라고 하면서 자신이 보는 장소를 제시한다. 이에 준성이는 “한국야동에서 야플tv라는 게 있어. 그게 개꿀이야”라고 하면서, 야한 동영상이 매우 재미있다고 생각되는 새로운 장소를 제시한다. 이에 대하여 S는 “요즘 잘 안 봐”라고 응답하면서 다시 이러한 소재에 대한 대화를 계속하고 싶은 의사가 적다는 것을 표현한다. 이는 소극적인 거부라 여겨진다.

위와 같이 대화의 소재에 따라 친구 관계 중에서도 준성이처럼 계속 새로운 텍스트와 연결을 시도하면서, 관련하여 대화를 유지하고자 하는 청소년이 있고, 이에 대하여 S와 같이 소극적인 거부를 표현하는 청소년이 있다. 위에서는 준성이는 “방학 때, 새벽 때”라고 하면서 자신이 언제 동영상을 보는지 공유하면서 관련 대화를 더 이어가고 싶어 하지만, 이들의 관련 대화는 여기서 끝난다. 이와 같이 대상 친구는 자신이 대화하고자 하는 소재가 아니더라도 위의 표에서와 같이 친구를 위하여 참여하여 주는 경우도 있고, 위와 같이 소극적인 거부와 관련 대화에 대한 응답을 하지 않아, 관련된 대화에 대한 인식을 표현하지 않아서 다른 화제로 넘어가게 되는 경우도 있다.

<표 IV-2-26> ~ <표 IV-2-29>의 대화들에서 보이듯 청소년들은 성이나 성관계에 대하여 관심을 표현한다. 그러나 이들이 관련하여 탐구할 수 있는 대상은 성관계를 왜곡하여 보여줄 수 있는 야한 동영상으로 제한되어 있다는 것을 볼 수 있고, 청소년의 탐구는 야한 동영상을 어디에서 볼 수 있는지, 언제 보는지 등에 한정되어 있다. 사적 의사소통에서 청소년들에게 성관계에 대하여 실제로 질문할 수 있는 누군가, 혹은 새로운 관점을 제시하여 줄 수 있는 누군가는 드러나지 않았다. 예를 들어, 신체적으로 어떤 욕구를 느낄 수 있는지 탐구, 사랑과 신뢰에 기반을 둔 성관계의 중요성, 하고자 하는 욕구가 있어도 책임질 수 있을 때까지 기다리는 것 등 사랑과 신뢰에 기반을 둔 성관계의 중요성 탐구 등 청소년이 관심을 가지고 있는 주제에 대하여 다양한 관점으로 탐구할 수 있는 기회, 긍정적인 이해의 확장 기회는 보이지 않았다.

3) 서열화에 기반을 둔 평가적 언어 사용

이 절에서는 청소년의 사적 언어활동에서 두드러지게 나타나는 서열화에 기반을 둔 평가적 언어 사용 양상에 대하여 논의하고자 한다. 이 절에서도 각각의 언어 표현에서 두드러지게 나타나는 심리적 기제나 사회·문화적 기제가 있을 경우, 또한 각 언어 표현 양상에 대하여 성별이나 학년에 따라 특징적인 양상이 드러나는 경우, 관련 논의를 추가하고자 한다.

청소년들의 평가적 언어 사용은 전반적으로 기성세대의 대화나 미디어에서 쉽게 들을 수 있는 성적, 외모, 성, 나이 등과 관련하여 사회·문화적으로 구성된 고정관념들을 그대로 드러내고 있다. 대부분의 청소년들은 이러한 평가적 전제들을 당연하게 받아들여 자기 자신이나 상대를 평가하는 모습을 보였다. 성인들과 미디어가 제시하는 고정관념 및 관련 기준에 대하여 비판적이나 창의적 질문, 반박 없이 기존의 전제들이 자연스럽게 소통되고 재생산되는 모습에 주목할 만하다.

청소년들의 상호작용 양상과 관련하여 논의한 바와 같이 청소년들의 사적 의사소통에서는 다양한 평가들이 나타났다. 청소년들의 평가는 사회·문화적으로 구성된 전제들을 드러내고 있는 경우가 많았는데, 특별히 서열화에 기반을 두고 자신이나 상대, 또는 다른 논의 대상에 대하여 상대적으로 평가하고 관련하여 정체성을 부여하는 모습을 보였다. 또한 서열화에 기반을 둔 평가적 언어 사용의 경우, 욕설이나 비속어 사용이 동반되는 경우가 많았다. 이러한 점들에 주목하여 전형적인 사건들을 제시하면 다음과 같다.

(가) 성적에 대한 상대적 평가 기반 정체성 구성

연구 대상 중학생 청소년들의 사적 의사소통에서 전형적으로 나타나는 평가 양상으로는 해당 청소년들은 상대적인 비율과 등급에 기반을 두고 자기 자신을 평가하고 상대를 평가하며 정체성을 구성하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-30> 상대적 등급에 기반을 두고 자신을 평가 (나중학교, 2017년 9월 27일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
1	S1	특성화고 갈까?	상 대 적 으 로 성 적 을 평 가 하 는 문 화	특성화 고(◇)			
2	지효	근데 막 또 xxxxx 고등학교 이런 데는 또 상위 30% 이내 막 이래야 돼			◇	◇	특 성 화 고 - 상 위 30% 성적에 기반 을 둔 상대 평가 라는 사회적 전제 보여줌
3	S1	상위 10%면 잘하는 거야 못 하는 거야?		특성화 고 - 상 위 10 % (◆)			
4	S2	잘하는 거지			◆	◆	
5	S3	개잘하는 거지			◆	◆	
6	S1	몰라 우리 오빠가 지 말로는 자기가 10%래.			◆	◆	
7		그리고 xx했단 말이야.			◆	◆	
8		아이씨. 난 망했다			◆	◆	
		난 그럼 2등급인데.			◆	◆	자신의 정체성 구 성 - 2등급
	지효	4%까지인가가 1등급일걸.			◆	◆	

<표 IV-2-30>의 1번째 줄에서 S1은 “특성화고 갈까?”라고 묻는다. 이에 대하여 지효는 “상위 30% 이내”에 들어야 한다는 기준을 말한다. 지효의 대답은 원하는 고등학교에 가기 위해서는 상대적인 성적의 비율을 평가하는 사회적인 기제를 보여준다. 이에 S1은 3번째 줄에서 “상위 10%면 잘하는 거야, 못하는 거야?”라고 물으며 공부를 잘하는 기준이 무엇인지 묻는다. 이에 S2와 ”잘하는 거지“라고 대답하고 S3은 ”개잘하는 거지“라고 대답한다. 여기서 S3이 ”잘하는 거지“에 ”개“를 붙여 대답하는 것은 강조의 표시라 할 수 있다. 이에 S1은 자신의 오빠 이야기를 하면서 8번째 줄에서 “아이씨, 난 망했다.”라고 하며 자신을 2등급이라 말한다.

위와 같이 상대적이고 서열적인 성적을 기반으로 자기 자신이나 상대를 평가하며, 이에 기반을 두어 서로의 정체성을 구성해 나가는 모습은 연구 대상인 가, 나, 다중학교 청소년들에게서 동일하게 나타났다. 반면 초등학교 사적 언어활동에서는 등급이나 점수에 기반을 두어 상대적으로 서로의 성적을 평가하는 모습이 상대적으로 적었다. 상대적인 성적 평가가 이루어지는 사회적 기제가중학교 청소년들의 사적 의사소통에 반영되어 있다고 할 수 있다. 그러나 다음의 대화와 같이, 초등학교의 경우도 대학을 서열화하는 등 학습 능력을 서열화하여 평가하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-31> 대학에 대한 서열적 평가 (나초등학교, 2017년 9월 7일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
1	동훈	지랄, 너 시골대나 가.	상 대 비하	너- 시골 대(○)			상대 학생에게 시골대 제안
2	S	뭐?			♣		무엇인가로 연결은 인 식했지만 대상이 무엇 인지 분명히 인식하지 못하여 질문
3	동훈	시골에 있는 대, 대.			♣	♣	제안에 대한 추가적 설명
4	동훈	너 시골대.			♣	♣	제안에 기반을 두어 정체성 부여

<표 IV-2-31>에서 동훈이는 S에게 “지랄, 너 시골대나 가.”라고 말한다. 위의 경우에 동훈이가 S의 학업 능력을 비하하기 위한 것인지 악담하기 위한 것인지 그 의도는 분명하지 않다. 하지만 동훈이의 ‘시골대’라는 표현은 초등학생 청소년이 지역에 기반을 두고 대학을 서열화하여 평가하고 있는 모습을 보여준다. S는 무엇인가 연결이 시도되었다는 것은 인식하였지만, 그 대상이 무엇인지 정확히 알지 못하여 “뭐?”라고 반문한다. 이에 대하여 동훈이는 “시골대”에 대하여 “시골에 있는 대”라고 풀어서 설명하면서, “너 시골대”라고 S에게 새로운 정체성을 부여하는 모습을 볼 수 있다. 위와 같은 사례에서 학교급을 넘어 청소년들이 학교 및 학생들의 학습 능력에 대하여 서열화하고 있다는 것을 보여준다.

(나) 외모에 대한 자본주의적 평가 기반 정체성 구성

청소년들이 외모에 대하여 언급하는 경우, 종종 논의 대상이나 자기 자신, 또는 상대에 대한 평가로 이어지는 경우가 많았다. 외모에 대한 평가는 사회·문화적으로 구성된 미의 기준을 드러내고 있는 경우가 많았고, 서열적으로 상대와 자기 자신을 평가하는 모습이 많이 나타났다. <표 IV-2-32>는 자본주의에 바탕을 두고 서로의 외모에 값을 매기는 모습이다.

<표 IV-2-32> 서로의 얼굴에 대한 가격 제시 (나초등학교, 2017년 9월 14일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
1	동훈	그게 얼굴 보이는 게 뭐 2만원 짜리면 개 얼굴은 2만원 이고 내 얼굴은 3만원.		얼굴에 가 격 연 결 (□)			앨범의 가격과 얼굴의 가격 연결
2	종현	흐이. 내 얼굴은 3만 백 원.	유 희 , 경쟁		□	□	자신의 얼굴에 대한 가격 책정
3	현진	그리고 웃이랑, xx랑...					
4	동훈	아냐. 너 얼굴은 그냥 십 원.	유희		□□	□□	상대의 얼굴에 대한 가격 책정

5	종현	그래? 가격 좋네.	유희		□□	□□	동조
6	동훈	xx xx는 오 원 이야. 괜찮아. 권기x은 일 원이야. 괜찮아. 진혁이는 공짜야.	유희		□□	□□	서로의 얼굴에 대한 가격 제시, 공짜라는 극단적 정체성 부여

<표 IV-2-32>의 대화에서 청소년들은 서로의 얼굴에 대하여 가격을 제시하는 모습을 보였다. 1번째 줄에서 동훈이는 "개 얼굴은 2만 원이고 내 얼굴은 3만원(1줄)"이라 하고, 이에 종현이는 "내 얼굴은 3만 백 원"이라고 하면서 동훈이의 얼굴 가격으로 제시된 것보다 백 원 높게 제시한다. 이에 동훈은 4번째 줄에서 종현이의 얼굴은 "그냥 십원"이라고 하며 종현이가 자신의 얼굴 가격이 더 높다고 한 것에 반박한다. 종현이는 이에 대하여 "그래? 가격 좋네."라고 응답하면서 유머러스하게 반응하는 모습을 보인다. 이에 이어 동훈이는 다른 친구들의 얼굴에 대해서도 가격을 제시하는데, "진혁이는 공짜야"라고 하면서 외모에 기반을 두고 서로를 서열화하여 평가하는 모습을 보인다.

<표 IV-2-32>의 대화는 유희를 추구하는 말놀이의 성격도 가지고 있지만, 기본적으로 외모에 대하여 상대적으로 평가하는 사회·문화적인 전제, 이를 바탕으로 한 자기 자신에 대한 정체성 부여 및 상대에 대한 정체성 부여도 드러내고 있다. 연구 대상 청소년들의 사적 의사소통에서는 외모에 대하여 서열화된 다양한 평가 및 자본주의 사회에서 구성된 미의 기준들을 쉽게 찾아볼 수 있었다.

<표 IV-2-33> 외모에 대해 문화적 전제를 드러내는 평가 (나중학교, 2017년 9월 20일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			결과
				제안	인식	인정	
1	S2	근데 왜 좋아?					좋아하는 오빠에 대한 담 화 연결, 좋아하는 이유
2		잘생겨서?		○			
3	S1	응. 존나 존나 존나 몸도 개좋아	잘 생긴 것 의 기준		○	○	잘생겼다고 평가하는 기 준의 공유
4		복근 있고	잘 생긴 것 의 기준		○	○	잘생겼다고 평가하는 기 준의 공유

<표 IV-2-34> 현장 연구자의 노트 (나중학교, 2017년 9월 20일)

세부 현장 노트	- 이 대화는 지효가 S1이 가지고 있는 남자 사진을 보고 "좋아하는 오빠"인지 물었고, 이에 대하여 그렇다는 대답을 들은 후, 몇 살, 어느 학교, 어디 사는지 등의 정보를 이야기 한 후에 이루어짐
-------------	---

<표 IV-2-33>은 나중학교에서 자신이나 상대에 대한 평가의 주요한 기준으로 작용하는 외모에 대하여 보여준다. 1번째 줄에서 S2는 S1에게 "근데 왜 좋아?" 잘생겨서?"라고 하며 사진 속 오빠를 좋아하는 이유를 묻는다. 이에 S1은 비속어, "존나"를 세 번이나 사용하며 "몸도 개좋아, 복근도 있고"라고 오빠의 몸에 대하여 평가하는 대답을 한다. 여기서 S1이 대답한 오빠가 몸이 좋고 복근도 있다고 하는 것은 사회·문화적으로 구성된 잘 생긴 남자의 기준, 특별히 미디어에서 강조하는 기준들을 보여준다. 이와 같이 상대의 외모에 대한 청소년의 평가는

자본주의 사회에서 상업의 목적으로 구성된 미의 기준을 그대로 보여주는 경우가 많았다.

<표 IV-2-33>에서 또 하나 주목할 점은 여학생과 남학생들, 학년을 넘어 청소년들은 공통적으로 평가적 언어를 사용할 때 비속어를 함께 사용하는 경향을 보인다는 점이다. 평소에 비속어를 의도적으로 사용하지 않는 학생들을 제외하고, 일반적으로 비속어를 사용하는 학생들은 평가와 관련해서는 비속어를 함께 사용하는 경향을 보였다.

(다) 나이에 기반을 둔 상대에 대한 무시

연구 대상 청소년들은 나이에 기반을 두어 상대를 서열적으로 평가하거나 무시하는 모습을 보였다. <표 IV-2-35>는 나초등학교 6학년 학생들이 5학년 학생의 발화에 대하여 나이에 기반을 두어 평가하고, 차별적인 언어를 사용하는 예를 보여준다.

<표 IV-2-35> 나이에 기반을 둔 상대 무시 (나초등학교, 2017년 9월 28일)

	발화자	발화 내용	기제	상호작용			결과
				제안	인식	인정	
1	현진	몰라 인생 망하는 거		인생(ㄷ)			
2	종현	내 친척 동생 맨날 엄마한테 혼날 때마다 “인생 뭐 있어?” 이래.			ㄷ	ㄷ	친척 동생과 인생 연결
3	동훈	몇 살인데?	호기심	나이(ㄷ)			친척 동생의 나이 질문
4	종현	5학년. 그래서 맨날 엄마한테 혼나.			ㄷ	ㄷ	친척 동생의 나이 정보
5	동훈	“인생 뭐 있냐” 그래가지고?			ㄷ	ㄷ	정보 확인을 위한 질문
6	종현	응. 그리고 맨날 그래. “인생 뭐 있는데, 인생 뭐 있다, 인생 뭐 있어” 막 이래.			ㄷ	ㄷ	추가 정보 제공
7	소영	5학년짜리가?			ㄷ	ㄷ	나이 확인 질문
8	종현	그치? 어			ㄷ	ㄷ	
9	현진	미친 거 아니야?	무시		ㄷ	ㄷ	대상 평가
10	종현	그리고 막 맨날 “얼마면 돼” 이려고.					추가 정보 제공
11	동훈	사춘기도 안 온 병신새끼가 아가리 존나.....	무시		ㄷ	ㄷ	5학년 사춘기도 안 온 병신새끼란 정체성 부여
12	소영	조그만 애가?	무시		ㄷ	ㄷ	5학년 조그만 애로 정체성 부여

<표 IV-2-35>에서 나초등학교 청소년들이 인생에 대하여 논의하던 중 종현이가 자신의 친척 동생이 “인생 뭐 있어?”라고 말한다고 한다(2줄). 이에 동훈이는 친척 동생의 나이를 묻고, 종현이는 5학년이라고 답한다. 이에 대한 나초등학교 학생들의 나이에 기반을 둔 평가적 언어 사용은 주목할 만하다. 소영이는 7번째 줄에서 “5학년짜리가?”라고 되묻는 모습을 보이고, 현진은 더 나아가 “미친 거 아니야?”라며 평가하는 모습을 보인다. 동훈이도 5학년에 대하여

“사춘기도 안 온 병신새끼”라고 부르고 소영이도 5학년을 “조그만 애”라고 부른다.

나초등학교 청소년들은 이전 대화에서 인생의 의미에 대하여 논의한 바 있다. 위 대화에서 종현이 이외에는 논의되고 있는 사춘동생에 대하여 5학년이라는 학년과 그가 “인생 뭐 있어.”라고 한다는 것이라는 아주 제한된 정보를 가지고 있다. 해당 청소년들은 자신들의 인생 논의에 대하여는 괜찮다고 여기면서도, 1년 차이가 나는 5학년의 인생 논의에 대해서는 “조그만 애”가 “사춘기도 안 온 병신새끼”라고 하며 1년이라는 학년에 기반을 두어 상대 청소년을 서열화하여 평가하고 무시하는 태도를 보였다.

(라) 성 역할에 기반을 둔 상대에 대한 비하

남자 청소년들의 사적 의사소통에서는 사회·문화적으로 구성된 성에 대한 기대를 드러내는 경우가 많았고, 관련된 고정관념과 기준들이 종종 상대에 대한 평가, 더 나아가 상대에 대한 차별적이고 비하적인 발언으로 연결되는 모습을 볼 수 있었다.

<표 IV-2-36> 성 기대에 기반을 둔 차별적·비하적 발언 (가중학교, 2017년 9월 11일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	연결	결과
1	대곤	조까 씨발 보지달린 년아	주성 - 보지달릴 년(◎)			
2	종인	미친 놈 아니야!		◎	◎	연결의 적절성에 대한 적 극적 반박
3	주성	[웃음] 대곤이 진짜.		◎	◎	연결의 적절성에 대한 소 극적 반박
4	대곤	레알이야		◎	◎	연결의 부적절성에 대한 재반박
5		오줌을 못 싸 남자새끼가		◎	◎	오줌을 못 싸는 남자새끼 로 정체성 부여
6	주성	아 대곤이.		◎	◎	연결의 적절성에 대한 소 극적 반박
7	종인	저 미친 놈 아니야!		◎	◎	연결의 적절성에 대한 적 극적 반박
8	주성	[웃음] 아 대곤.		◎	◎	
9		니가 자꾸 밀잖아.		◎	◎	

<표 IV-2-36>의 1번째 줄에서 대곤이는 주성에게 “조까 씨발 보지달린 년아.”라고 한다. 이 부분에서는 “조까 씨발”의 경우 욕이 자신의 감정이나 상황을 표현하기 위하여 사용되었다기보다 상대에 대한 부정적 감정을 표현하기 위하여 사용되었다. 심층 면담에서 위의 사건에 대한 대곤이의 설명은 주성이 화장실에서 다른 친구들이 보면 신경 쓰여서 소변을 보기 어려워하는 것을 놀리는 일이 있었다고 한다. 대곤이는 “보지달린 년아”라고 주성을 불렀고, 대곤이 스스로는 이를 놀리기 위함이었다고 했는데, 심층에 있는 심리적 기제가 상대인 주성

이를 유희의 대상으로 삼은 것인지, 비난하기 위한 것인지, 자신의 기준을 바탕으로 좀 더 ‘남자다워지라고’ 독려하기 위한 것인지는 분명하지 않다. 여기서 분명한 것은 대곤이가 “보지달린 년아”라고 주성이를 부르면서, 주성이를 평가하는 모습, 특별히 주성이가 남성적이지 않다는 것을 바탕으로 평가적이고 차별적 언어를 사용하고 있다는 점이다.

주성이가 사용한 욕의 사용 수위가 너무 높다고 생각되었는지, 이어서 옆에 있던 종인이가 “미친 놈 아니야!”라고 발언한다. 여기서 “미친 놈”이라는 비속어를 사용하는 것은 대곤이의 평가 및 욕 사용에 대항하기 위함이고, 대곤이의 평가가 적절하지 않았다는 것을 표현하기 위해서라는 것을 알 수 있다. 이에 대하여 욕의 해당 인물인 주성이는 웃으며 “대곤이 진짜”라고 응답하는 모습을 보인다. 위의 평가적 언어와 욕에 대하여 종인이는 좀 더 적극적으로 저항하고 주성이는 좀 더 소극적으로 저항하였다고 할 수 있다. 여기서 주성이가 웃은 것은 너무 긴장 상태가 올라가지 않도록 하기 위한 것으로 여겨진다.

이에 대곤이는 포기하지 않고 “레알이야¹⁸⁾”라고 말한다. 이어서 대곤이는 “오줌을 못 싸, 남자새끼가”라고 하면서, 자신이 앞에서 “보지달린 년아”이라고 명명한 것에 대한 이유를 제시한다. 여기서 대곤이가 제시한 이유는 대곤이가 가지고 있는 전제를 보여준다. ‘타인이 소변을 보는 것을 쳐다볼 때, 소변보기 어려워하는 사람은 남자답지 못하다’라는 것이다. 이 부분은 ‘남자답다’라는 의미가 주성이에게 어떻게 문화적으로 형성되어 있는지 보여준다.

이에 7번째 줄에서 종인이는 다시 “저 미친 놈 아니야!”라고 말한다. 여기서 미친놈이라 주성이를 다시 부르는 것은 앞에서 대곤이가 주성이를 평가한 것이 적절하지 않았음을 표현하는 것이라 할 수 있다. 이에 주성이는 다시 웃으며 대곤이를 부른다. 그리고 “니가 자꾸 밀잖아.”라고 말하는 부분은 주성이 입장에서 소변을 보기 어려웠던 이유가 단지 보는 것이 아니라 신체적으로 민 행위와 관련되어 있었다고 설명하고 있다. 이러한 방식으로 주성이는 자신에 대한 대곤이의 평가에 저항하고 있는 것이다. 주성이는 과도한 욕이 사용된 상황에 대하여 강하게 저항하기보다 웃으며 별 일 아닌 것처럼 여기되, 제시된 평가에는 반박하는 모습을 보였다.

위에서 대곤이의 발화는 상대에 대하여 남성성을 강화할 것을 강요하고 있으며, 자신이 생각하는 기준에 적절하지 않다고 생각할 경우, 이를 바탕으로 상대를 차별하고 비하하는 표현을 사용하고 있다는 것을 보여준다. 위의 사건은 전형적 사건보다 성 기대에 기반을 둔 극단적인 언어 사용이라 할 수 있지만, 여자 청소년에 비교하여 남자 청소년들은 남자라는 자신의 성적 특성을 강조하고, 이를 서열화하여 상대를 평가하거나 비하하는 모습을 보였다.

(마) 운동 능력에 대한 평가 및 자신에 대한 인정 갈구

사적 의사소통에서 남자 청소년들은 종종 자신이나 타인의 운동 능력에 대하여 서열적으로 평가하는 모습을 보였고, 자기 자신의 운동 능력에 대해서는 타인에게 인정받고 싶어 하는 모습을 보였다. 운동 능력에 대하여 서로를 상대적으로 평가하는 모습이 종종 나타났지만, 성적이나 외모, 나이와 비교할 때 서열화하는 현상이 적었고, 서로가 잘한 부분과 잘하지 못한 부분에 대하여 이전 상황(이전의 운동 경기 결과)을 바탕으로 논의하는 경우가 많았다.

<표 IV-2-37>의 대화에서 다중학교 청소년들은 서로의 운동 능력에 대하여 평가하는 모습을 보여준다. 여기서 해당 청소년들이 상대를 서열적으로 평가하기보다 이전에 있었던 경기를

18) 청소년들이 자주 사용하는 표현으로 “정말”이야의 영어 표현, ‘real’을 변형시킨 것

바탕으로 서로의 경기 결과에 대하여 평가하거나, 자신의 능력이나 경기 결과에 대한 상대의 인정을 갈구하는 모습을 보인다.

<표 IV-2-37> 자신의 축구 실력에 대한 평가 (다중학교, 2017년 9월 27일)

	발화자	발화 내용	상호작용			
			제안	인식	인정	결과
1	준성	아, 민석아,				
2		슬라이딩. 지렸다. 아까.	슬 라이 디 (◆)			
3	S	야, 근데 아까 상윤이	상윤이(□)			
4		이거 할 때 나 진짜 존나 쌍욕 할 뻔 했다니까.	상 윤 이 -쌍 욕			
5		와, 존나, 잘하더라.	상윤이 -잘 함			
6		근데 오늘 씨발				
7		실수 존나 많이 하던데?	준 성 - 실 수 (■)			
8	준성	아, 슛 좇갈애		■	■	민석의 지적 인정, 자 신의 슛에 대한 부정적 평가
9		나 슈팅 안 때린다,		■	■	
10		진짜. 와,		■	■	
11		드리블 다 쳐 놓고 슈팅을 못 했어		■	■	아쉬운 마음 토로
12	S	아, 지렸다 씨발		■	■	준성에게 동의
13		인사이드로 확 때렸는데, 아웃 사이드 xxx.				구체적 상황의 아쉬움 설명
14		아, 씨발,				아쉬움 표현
15		골대 여겼는데 공 여기에 맞 아.				아쉬움 설명
16		xxx 했는데 좇도 안 들어가.				아쉬움 표현
17		xxx 했거든.				아쉬움 설명
18		근데 얘는 xx 안 들어가.				아쉬움 설명
19	준성	야, 근데 솔직히 드리블 지렸 잖아.	자 신 - 드 리 블(△)			자신이 잘한 부분 평가
20	S	드리블 잘했어.		△	△	평가에 대한 인정

<표 IV-2-37>의 1번째 줄에서 준성이 민석의 슬라이딩을 칭찬하면서 대화를 시작한다. 이에 대하여 민석은 자신의 이야기를 하기보다 상윤이에 대한 이야기로 넘어간다. 4번째 줄에서 “나 진짜 존나 쌍욕 할 뻔 했다니까”라고 말하는 부분에서는 상대방이 너무 운동을 잘 했을 때 욕을 할 수 있다는 심리에 대하여 드러낸다. 이어서 5번째 줄에서 “존나 잘하더라.”라고 상윤이의 운동 실력을 평가한다. 남자 청소년들은 운동이나 게임 등에서 자신과 같은 편인가에 기반을 두고 내부자와 외부자를 나누고, 자신의 편이 아닌 경우에는 종종 강한 욕설을 사용하는 모습을 보였다.

이어서 민석은 “실수 존나 많이 하던데(7줄)?”라며 준성의 실수에 대해서 이야기한다.

“실수”라고 말하는 부분에서 평소 준성이가 오늘의 경기보다 더 잘한다고 평가하고 있다는 것을 보여준다. 준성이는 이에 동조하면서 오늘 자신의 슛에 대하여 평가하는 모습을 보인다. “슛 좇갈애”라고 하는 부분에서 역시 평가적 언어와 함께 비속어를 사용하는 모습을 보인다. 이에 대하여 S도 “지렸다¹⁹⁾”라고 평가하면서 오늘 상황이 어땠는지 설명한다. 역시 S도 “지렸다. 씨발, 좇” 등의 비속어를 사용하며 표현한다. 이에 19줄에서 준성이는 “근데”라고 하면서 자신의 드리블에 대하여 “지렸다.”라고 하면서 긍정적으로 평가하는 모습을 보인다. 여기서 자신의 드리블에 대해서 인정받고 싶어 하는 준성이의 심리를 볼 수 있다. 이에 S는 “드리블 잘했어”라고 평가한다.

다중학교 남학생들은 종종 운동 실력에 대하여 서로를 서열적으로 평가하고 자기 자신을 평가하는 모습을 보였는데, 이는 주로 이전에 있었던 운동 경기를 바탕으로 서로 잘하고 잘하지 못한 부분에 대하여 구분하여 평가하는 모습을 보였다. 운동 경기에서 수많은 요인이 작용한다는 특성상, 이전에 있었던 상황에 기반하여 서로의 능력과 경기를 평가하는 모습을 보이는 것이다. 이는 운동 능력이 강한 평가에 대해서는 사회·문화적으로 구성된 고정관념이나 기준이 상대적으로 덜 뚜렷한 것과도 연결되어 있다고 여겨진다.

4) 또래 동조에 기반을 둔 유희적 언어 사용

이 절에서는 청소년의 사적 언어활동에서 두드러지게 나타나는 유희적 언어 사용에 대하여 논의하고자 한다. 이 절에서도 각각의 언어 표현에서 두드러지게 나타나는 심리적 기제나 사회·문화적 기제가 있을 경우, 또한 각 언어 표현 양상에 대하여 성별이나 학년에 따라 특징적인 양상이 드러나는 경우, 관련 논의를 추가하고자 한다. 특별히 유희적 언어 사용과 관련해서는 전반적으로 청소년들의 또래 동조성이 주요한 심리적 기제로 보인다. 또한 유희적 언어 사용은 비속어나 성적 담화로 연결되는 경우도 많이 있었는데, 이는 청소년의 일탈하고 싶은 심리를 드러내는 경우가 많았다.

(가) 동음 반복을 통한 유대감 형성

초등학생 청소년들의 경우, 서로 같은 단어나 문장을 반복하여 대화하며, 서로 즐거워하고 유대감을 표시하는 경우가 있었다.

<표 IV-2-38> 동음 반복을 통한 유대감 형성 (나초등학교, 2017년 9월 7일)

	발화자	발화 내용	기제
1	종현	모듬원은?	심리적 기제: 유희, 또래 동조성
2	동훈	모듬원은?	
3	종현	누구일까요?	
4	동훈	누구일까요?	
5	종현	앵무새되기!	
6	종현, 동훈	하하하	

19) 지렸다는 국립국어대사전에 “똥이나 오줌을 참지 못하고 조금 싸다”라는 뜻을 가지고 있는데, 청소년들이 자주 쓰는 표현의 하나로 긍정적이거나 부정적인 것을 모두 포함하여 감탄하는 표현

<표 IV-2-38>의 대화에서 동훈이는 종현이가 하는 말을 그대로 따라하고 있고, 종현이는 이에 대하여 “앵무새되기!”라는 표현을 사용하고 있다. 이어서 둘이는 함께 웃는 모습을 보이는데, 동일한 언어를 사용하면서 친밀감 및 동질감을 표현하고 있음을 볼 수 있다. 이러한 동음 반복은 중학교 청소년보다는 초등학교 청소년에서 나타났는데, 같은 말을 반복하면서 또래 동조성을 보이고, 이러한 과정에서 위와 같이 웃는 등 즐거워하는 것을 보였다.

(나) 단어의 새로운 의미 창조에 기반을 둔 유희

청소년들은 또한 단지 동일한 단어나 어구를 반복하는 방법으로 유사한 언어 사용을 하는 모습을 보이는 것에서 더 나아가, 상대가 단어를 사용한 맥락을 이해하고, 상대가 제시한 맥락 안에서 창조적으로 언어를 사용하는 모습을 보였다.

<표 IV-2-39> 또래 동조성 (나초등학교, 2017년 9월 7일)

	발화자	발화 내용	상호작용				기제
			제안	인식	인정	결과	
1	종현	이게 뭐게요?	챗 스틱 (▽)				유희, 또래 동조
2	동훈	챗스틱이라는 겁니다. 입에 바르는 거.		▽	▽	물건을 보고 이름과 기능을 말함	
3	종현	가끔씩 먹어요.	챗스틱-먹다(▼)			물건에 대한 새로운 기능 제시	
4	동훈	이걸 가끔씩 먹어주면 진짜,		▼	▼	새롭게 제시된 기능 바탕의 논의	
5		그 복숭아를 먹는 느낌.		▼	▼	새롭게 제시된 기능 바탕의 논의	
6		한 마디로 그냥 레알 밥도둑.		▼	▼	새롭게 제시된 기능 바탕의 논의	

<표 IV-2-39>의 대화에서 종현이가 챗스틱이라는 물건에 대하여 “이게 뭐게요?”라고 물으며, 물건에 대한 이름을 말할 것을 동훈이에게 요청한다. 2번째 줄에서 동훈이는 이러한 의도를 인식하고 이에 대한 적절성을 인정하면서, 그 물건의 이름과 기능을 제시한다.

그런데 3번째 줄에서 종현이는 “가끔씩 먹어요”라고 하면서 챗스틱이라는 단어에 “먹다”라는 이질적인 동사를 연결시킨다. 챗스틱은 먹을 수 없는 것이기 때문에 동훈이가 이러한 연결의 적절성을 동조하지 않을 수도 있는데, 동훈이는 종현이가 제시한 맥락을 인식하고 연결의 적절성을 인정하면서, “이걸 가끔씩 먹어주면 진짜, 그 복숭아를 먹는 느낌. 한 마디로 그냥 레알 밥도둑.”이라고 말하는 모습을 보인다. 이와 같이 학생들은 다른 학생들이 창조한 새로운 맥락에서 언어를 사용하며 또래 동조와 유머를 추구하는 모습을 보였다.

(다) 동음이의어를 통한 비속어 연결

남자 청소년들은 동음이의어를 바탕으로 하여 비속어를 연결시키며 즐거워하는 모습을 보였다. <표 IV-2-40>은 가중학교에서 보인 말놀이 양상이다. 여기서 특징적인 부분은 남자 청소년들이 비속어를 사용하지 않으려는 청소년에게 동음이의어를 활용하여 비속어를 하게 하려고 독려하는 모습을 보인다는 점이다.

<표 IV-2-40> 비속어로 연결되는 말놀이 (가중학교, 2017년 9월 18일)

	발화자	발화 내용	심리적 기제	상호작용			
				제안	인식	인정	결과
1	민성	주성아, 주성아					
2		씨가 짝이 되는 걸 뭐라고 그래?	유희	씨가 짝이 되는 것(●)			
3	건주	발아			●	●	질문에 대한 답을 제시
4	민성	[주성이를 바라보며] 씨가 짝이 되는 걸 뭐라고 그래?	유희	다시 동일 제안 (●)			
5	건주	[정색하며] 씨발아.	유희		●	●	질문에 대해 비속어 제시
6	민성, 주성, 건주, 찬형	웃음	유희		●	●	대화 참여자 모두 함께 웃음

<표 IV-2-40>의 2번째 줄에서 민성은 주성이에게 “씨가 짝이 되는 걸 뭐라고 그래?”라고 묻는다. 여기서 ‘씨가 짝이 되는 것’이라는 화제가 제안되었다는 것을 알 수 있다. 이에 대하여 주성이는 생각하는 표정을 짓고 있고, 옆에 있던 건주가 “발아”라고 대답을 한다. 주성이의 생각하는 표정은 주성이가 제안된 화제를 인식했다는 것을 보여주고, 건주의 대답은 건주도 제안된 화제를 인식했고, 이의 적절성을 인정하여 적절한 대답을 한 것을 보여준다.

그런데 4번째 줄에서 민성은 질문에 대한 대답을 얻었음에도 불구하고, 다음 대화를 이어가는 것이 아니라 다시 주성이를 바라보며 똑같은 질문을 반복한다. 이는 우리가 일반적으로 기대할 수 있는 의사소통의 패턴이 아니다. 순간 정적이 흐르며, 의사소통 참여자들은 민성이가 대답을 얻었음에도 불구하고 똑같은 질문을 다시 주성이에게 하는 것을 통하여 민성이가 사실적인 정보를 얻으려 하는 질문이 아니라, 유희적 목적을 가지고 질문을 하였다는 것을 깨달았다고 여겨진다.

주성이가 관련하여 응답을 하고 있지 않자, 건주는 정색한 표정으로 “씨발아”라고 말한다. 여기서 ‘씨’는 ‘발아’의 의미상 주어로 ‘씨발아’는 ‘씨가 짝트는 것’을 뜻하는데, 이어서 발음하면 비속어 “씨발”과 유사한 발음이 된다. 이러한 민성이의 유희적 의도에 적절한 답을 건주가 제공하자, 함께 있었던 모든 대화 참여자들이 웃는 모습을 발견할 수 있다. 위와 같이 비속어는 유희의 목적으로도 사용되었다. 특별히 위의 맥락에서는 주성이가 평소 비속어를 사용하지 않으려 하기 때문에, 수업 내용을 비속어와 연결하여 욕을 사용하게 하기 위한 말놀이였다고 할 수 있다. 일반적으로 또래 동조성은 청소년 자신이 또래에게 동조하고자 하는 측면에서 논의되는데, 다음의 대화는 상대 청소년들에 의하여 독려되는 또래 동조성을 보여준다.

(라) 동음이의어를 통한 성적 담화 연결

남자 청소년들은 또한 동음이의어를 바탕으로 하여 성적 담화로 연결하며 즐거워하는 모습을 보였다. 다음은 가중학교에서 보인 말놀이 양상이다. 여기서 특징적인 부분은 발화를 한 청소년이 성적 담화로 연결하려 하지 않고 있으나, 함께 의사소통 사건에 참여하고 있는 청소년이 성적 담화로의 연결을 지속적으로 제안하고 있다는 점이다.

<표 IV-2-41> 동음이의어를 통한 성적 담화 연결 (가중학교, 2017년 9월 29일)

	발화자	발화 내용	기제
1	주성	주중에 할머니랑 밥 먹었어	
2	S	할머니랑 뭐 했다고?	심리적 기제: 유희, 장난 사회문화적 전제: 성적 담론에서 상대를 먹었다는 비속어
3	주성	밥 먹었다고	
4	S	와 야	
5	주성	밥! 밥!	저항
6	S	먹었어? 먹었어?	심리적 기제: 유희, 일탈
7	주성	밥 먹었다고	저항
8	S	할머니랑 먹었어?	유희, 일탈
9	주성	밥 먹었다고	
10	S	할머니 먹었어	
11		무슨 맛이야	
12	주성	고기 먹었어	의도적 무시
13	S	무슨 맛이냐고	
14	주성	짜고 식감 되게 좋아. 부드러워가지고.	유희, 또래 동조

<표 IV-2-41>에서는 주성이 주중에 할머니와 밥을 먹은 것을 말하자, 다른 친구가 ‘먹었다’는 동사를 성적으로 상대를 먹었다는 동사와 연결시키는 모습을 볼 수 있다. 여기서 흥미로운 점은 2번째 줄에서 S는 주성에게 “뭐 했다고?”하고 물어보며 탄성을 지르는 모습을 보인다. 이에 주성은 “밥”이라는 목적어를 강조하며, S가 “먹었다”는 동사를 성적인 담화와 연결시키는 것을 인식하고 이러한 연결을 거부하는 모습을 보인다. 이에 S는 지속적으로 “먹었어? 먹었어?”라고 하며 성적으로 연결시키려 하는 모습을 보인다. 이후에 지속적으로 주성은 목적어인 “밥”을 강조하고, S는 대상과 동사, “먹다”를 강조하는 모습을 보인다. 11번째 줄에서 S는 “무슨 맛”이냐고 묻고, 주성은 “고기”라고 먹은 대상을 밝힌다. S는 목적어는 지속적으로 거부하면서 “맛”이 어땠는지를 묻는다. 14번째 줄에서 주성은 이를 받아서 “짜고 식감 되게 좋아. 부드러워가지고.”라고 하는 모습을 보인다. 이는 친구들의 장난에 맞춰 주는 것으로 또래 동조성을 드러내고 있다.

이들의 상호작용 양상은 몹시 흥미롭다. 발화자가 새로운 화제(성적 담화)에 대하여 논의하는 것을 제안하지 않았는데, 의사소통 참여자가 발화자의 발언 속에서 성적 담화로 연결될 수 있는 요소를 찾고, 이러한 연결을 지속적으로 시도하고 있다는 점이다. 이에 대하여 초기 발

화자인 주성이가 지속적으로 거부하다가 14번째 줄에서 S가 제시한 연결을 부분적으로 연결하여 대답하는 모습을 보인다. 주성이의 이러한 반응은 주성이가 성적인 연결 자체에 유희를 느낀다기보다 그것을 추구하고 있는 S의 연결에 부분적으로 동조하여 주고 이를 통하여 함께 즐거움을 구성하려 하는 것으로 보인다.

여기서는 여성을 성적 대상으로 “먹었다”고 표현하는 사회문화적 기제가 드러난다. 주성이가 논의하는 대상이 여자 친구가 아닌 “할머니”인 것에 아랑곳하지 않고, 이들은 “먹었다”는 표현에 집중하여 유희하는 모습을 볼 수 있다. 남자 청소년 중에서 특히 중학교 남자 청소년은 성적 담화로의 연결을 통하여 일탈과 유희를 추구하는 모습을 보였다.

(마) 수업 내용에 바탕을 둔 성적 담화 연결

사적 의사소통에서 남자 청소년들은 단어뿐만 아니라 수업 내용에 대하여도 끊임없이 성적 담화로 연결하려는 시도를 보였다. 이들은 이를 통하여 소소한 일탈 및 유희를 추구하는 모습을 보였는데, 이러한 대화에는 늘 조금 더 능동적으로 성적 담화와의 연결을 주도하며 이끄는 청소년들이 있고, 이에 대하여 저항하거나 소극적으로 동의하여 주는 청소년들이 있었다. 아래 <표 IV-2-42>의 예에서 가중학교 학생들은 수학 시간에 배운 수직이등분을 성적인 담론과 연결시키는 모습을 볼 수 있다.

<표 IV-2-42> 수업 내용을 통한 성적 담화 연결 (가중학교, 2017년 09월 18일)

	발화자	발화 내용	기제
1	S1	야, 내가 주성이 출생의 비밀을 알아냈다	유희
2	S2	수직이등분 했어?	유희
3		[같이 웃음]	
4		수직이등분 해서 수직이등분 해서	유희
5		유성이가 주성이 어머니 뱃속에 태어났어	유희, 상상
6		그리고 그 뱃속에서 유성이의 정액과 엄마의 난자가 만났어	유희, 상상
7		[웃음]	
8	주성	미친놈이네	소극적 반박
9	S	그래가지고?	유희
10		주성이 아빠 유성이야?	
11		[웃음]	
12		주성이 아빠 유성이네	
13		[웃음]	
14	건주	[웃음] 주성아 고마워해야지 없는 아빠를 만들어 줬잖아)	

<표 IV-2-43> 현장 연구자의 노트 (가중학교, 2017년 09월 18일)

세부 현장 노트	<ul style="list-style-type: none"> - 인터뷰에서 대곤이가 “성적인 드립들이 꼭 주성이한테로 가요.”라고 말한 것 같이, 학생들이 관련 담론을 거부하는 주성의 반응을 보는 것을 재미있어 하며 지속적으로 관련 대화를 시도함. - 주성이 쌍둥이 형제가 다른 반에 있기 때문에 더욱 수직이등분이 주성의 출생의 비밀과 연결되었을 수도 있을 수 있음.
-----------------	--

<표 IV-2-42>의 1번째 줄에서 주성의 출생의 비밀을 언급하자, 2번째 줄에서 다른 학생은 바로 ‘수직이등분’으로 연결시키는 모습을 볼 수 있다. 학생들은 단순한 연결에서 성적 담론으로 나아가기 위해서 6번째 줄에서 주성의 동생이 “주성이 어머니 뱃속에서 태어났어.”라는 발화를 하고 이어서 “그 뱃속에서 유성의 정액과 엄마의 난자가 만났어.”라고 하며 “정액”이란 용어를 사용한다. 이에 대하여 주성은 “미친놈”이란 비속어를 사용하여 반응한다. 이는 앞에서 의사소통 상대자가 한 말이 적절하지 않다는 것을 표현하기 위하여 사용되었다. 이와 같은 이야기를 한 대상에 대하여 적절하지 않다는 평가를 내리기 위하여 “미친놈”이란 비속어를 사용하고 있다. 하지만 주성의 어조와 표정은 주성이 이에 대하여 적극적으로 반응하거나 저지하지 않고 있음을 보여준다. 이에 이어서 학생들은 “주성이 아빠가 유성이야?”라고 주성의 쌍둥이 형제가 아빠라는 위의 이야기를 바탕으로 관련 질문을 하고, 다른 학생들은 더 나아가 그렇다고 인정을 하고, 더 나아가 주성이 이러한 이야기에 감사해야 한다고 말한다.

이와 같이 청소년들은 자신이 새롭게 얻은 정보를 상대의 상황에 적용하여 이야기를 구성하고 유희를 즐기는 모습을 보였다. 청소년들은 위와 같이 일상적 소재 또는 배우는 내용을 성적 담론으로 연결시키는 것에는 일탈감과 재미라는 심리적 기제가 작동하고 있음을 볼 수 있다.

3. 청소년의 온라인 언어문화 생태계

매체와 정보기기의 발달로 온라인 의사소통이 확대되고, 특히 청소년들의 누리소통망서비스(SNS, Social Networking Services) 사용이 급증하는 상황에서 청소년의 언어문화를 온전하게 이해하기 위해서는 오프라인의 면대면 의사소통 기반 언어문화만이 아니라 온라인 상황에서의 언어문화 양상도 파악할 필요가 있다. 이에 이 연구는 청소년들의 온라인 언어문화에 어떤 특성이 있으며, 이러한 특성 기저의 심리적, 사회적, 문화적 기제는 무엇인지 파악하고자 하였다. 이를 위하여 설문 조사와 초점 학생 심층 면담을 실시하고, 청소년의 누리소통망서비스 대화 자료를 수집, 분석하였다. 연구 참여 학급의 교사가 교육과정과 연계하여 청소년의 언어생활을 성찰적으로 돌아보는 학습 활동을 계획하고, 이를 수업으로 실행하는 과정에서 학생들이 친구나 가족과 누리소통망서비스로 대화한 자료를 제출하였다. 이렇게 학생들이 학습 활동으로 제출한 자료 일부와 심층 면담 과정에서 학생들이 제공해 주어 수집한 누리소통망서비스 자료는 <표 IV-3-1>과 같다.²⁰⁾

20) 학교별 누리소통망서비스 전체 대화 시간은 각 대화방의 대화 시작부터 종료까지의 시간을 계산한 다음 각 대화방 시간을 합산한 것이다.

<표 IV-3-1> 학교별 누리소통망서비스 자료 대화 시간 및 대화방 수

학교 구분	누리소통망서비스 대화 시간	대화방 수
가초등학교	13시간 14분	5개
나초등학교	5시간 17분	12개
가중학교	2시간	1개
나중학교	9시간 17분	14개
다중학교	9시간 36분	9개

가) 청소년의 온라인 언어에 대한 인식

1) 온라인 언어에 대한 균형적 인식

청소년들이 온라인에서 사용되는 언어와 온라인으로 이루어지는 대화에 대하여 어떤 인식을 하고 있는지 경향을 파악하기 위하여 수행한 설문 조사를 분석한 결과 연구 참여 청소년들은 온라인에서 사용되는 언어에 대해 비교적 균형적이고 올바른 인식을 하는 것으로 나타났다. 먼저 온라인 매체에서 사용되는 언어에 대한 청소년의 인식을 파악하기 위하여 ‘인터넷이나 채팅에서 사람들이 주고받는 말에 대한 생각’을 조사한 결과는 다음 표와 같다.

<표 IV-3-2> 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식

		비속어나 거친 말이 많다	다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다	재치 있고 유쾌한 말이 많다	다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다
2017	평균	3.4	3.1	3.7	3.1
	표준편차	1.1	1.2	1.0	1.0
	N	132	131	132	132
2016	평균	3.6	3.4	3.7	3.0
	표준편차	1.2	1.2	1.0	1.0
	N	2,491	2,491	2,491	2,491

(매우 그렇다:5점, 대체로 그렇다:4점, 보통이다:3점, 별로 그렇지 않다:2점, 전혀 그렇지 않다:1점)

연구에 참여한 청소년들은 온라인에서 사용되는 언어의 긍정적이고 부정적인 측면에 대하여 ‘보통이다(3점)’ 이상으로 인식하는 것으로 나타났다. 온라인에서 사용되는 언어를 부정적으로 평가하는 ‘비속어나 거친 말이 많다’와 ‘다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다’에 대해 청소년들은 각기 평균 3.4점과 3.1점의 동의 정도를 보였다. 이는 2016년에 전국의 중학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 청소년 2,491명을 대상으로 동일한 설문 문항을 투입하여 실시한 결과 평균이 각각 3.6점과 3.4점으로 나타난 것과 일면 유사하면서도 다소 차이가 있다. 유사한 점은 두 참여 청소년 집단 모두가 온라인 언어의 부정적 측면에 대해 ‘대체로 그렇다’

와 ‘보통이다’ 사이의 응답을 보여 동의하는 경향을 보인다는 것이고, 차이점은 2016년도 참여 청소년들에 비하여 이번 연도 참여 청소년들의 부정적 인식 정도가 낮았다는 점이다.

온라인에서 사용되는 언어를 긍정적으로 평가하는 ‘재치 있고 유쾌한 말이 많다’와 ‘다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다’에 대해서는 각기 평균 3.7점과 3.1점의 동의 정도를 보였다. 이는 2016년도 조사 결과와도 거의 유사한 것으로, 우리나라 청소년들은 온라인에서 사용되는 언어가 ‘재치 있고 유쾌하다’는 데에는 비교적 동의하는 반면, ‘다른 사람을 격려하고 용기를 주는’ 정도에 대해서는 ‘보통’이라는 인식을 하는 것으로 보인다.

이러한 결과는 우리나라 청소년들이 온라인에서 사용되는 언어가 갖는 부정적이고 긍정적인 측면을 균형 있게 인식하고 있음을 시사한다. 이는 설진아(2010)에서 우리나라 청소년들이 경험을 통해 사이버 공간의 역기능을 인식하고 있다는 결과와도 관련이 되는데, 이 연구는 이러한 논의에서 나아가 우리 청소년들이 온라인에서 사용되는 언어에 대해 역기능과 같은 부정적 측면만 인식하는 것이 아니라 긍정적인 측면에 대해서도 인식하고 있음을 보여준다. 그리고 이러한 긍정적인 측면에 대한 인식은 청소년들이 온라인 대화를 즐겨 하는 이유를 부분적으로 설명해 준다고 할 수 있다.

청소년 하위 집단별로 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식에 차이가 있는지 분석하였다. 결과 성별, 학년별 차이가 일부 나타났다. <표 IV-3-3>, <표 IV-3-4>를 보자.

<표 IV-3-3> 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식의 성 차이

		비속어나 거친 말이 많다	다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다	재치 있고 유쾌한 말이 많다	다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다
남	N	65	64	65	65
	평균	3.5	3.4	3.6	3.1
	표준편차	1.2	1.6	1.1	1.1
여	N	67	67	67	67
	평균	3.2	2.9	3.7	3.1
	표준편차	1.13	1.1	0.9	1.0
F		2.034	5.000	0.846	0.107
p		0.156	0.027	0.359	0.744

<표 IV-3-4> 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식의 학년 차이

		비속어나 거친 말이 많다	다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다	재치 있고 유쾌한 말이 많다	다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다
초6	N	49	49	49	49
	평균	2.9	2.6	3.7	3.2
	표준편차	1.1	1.1	1.1	1.0
중2	N	83	82	83	83
	평균	3.6	3.4	3.7	3.1
	표준편차	1.1	1.1	1.0	1.0
F		12.416	17.357	0.014	0.251
p		0.001	0.000	0.906	0.617

먼저 온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식에서 청소년 남녀 하위 집단별 차이는 ‘다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다’에서만 나타났다. 여자 청소년의 경우 이 문항에 평균 2.9점의 반응을 보인 반면, 남자 청소년은 평균 3.4점으로 차이를 보였다. 남자 청소년들이 온라인 매체에 사용되는 언어에서 다른 사람에게 모욕감과 상처를 주는 말이 많다고 인식하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과가 나온 것은 남녀 청소년의 온라인 매체별 사용 차이와도 관련이 된다. 후술하겠으나, 남자 청소년은 여자 청소년에 비해 게임 채팅 시간이 통계적으로 유의하게 많은데, 게임 채팅은 게임이라는 경쟁적 상황에서 이루어지는 대화이기 때문에 상대방에 대한 공격적 언어가 높은 빈도로 사용될 가능성이 높다는 점에서 이런 인식 차이가 나온 것으로 추정할 수 있다.

온라인에서 사용되는 언어에 대한 인식에서 청소년 학년 하위 집단별 차이는 ‘비속어나 거친 말이 많다’와 ‘다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다’에서 나타났다. 두 문항 모두 초등학생 청소년은 각기 2.9점과 2.6점으로 ‘보통이다’에 못 미치는 반응을 보인 반면, 중학생 청소년은 3.6점과 3.4점으로 ‘보통이다’를 넘는 반응을 보였다. 중학생 청소년들이 온라인 매체에 사용되는 언어를 보다 부정적으로 인식하고 있음을 드러낸다. 이러한 결과가 나온 것은 학년별로 청소년의 온라인 매체 사용 정도와 관련이 있다고 추론할 수 있다. 후술하겠으나, 초등학생보다 중학생에서 온라인 매체 사용 시간이 통계적으로 유의하게 많아지는 바, 보다 다양한 매체를 오랜 시간 사용하는 과정에서 중학생 청소년이 초등학생 청소년에 비하여 부정적인 언어를 더 많이 경험할 가능성이 높아진다고 볼 수 있다.

온라인에서 이루어지는 대화의 특성과 규범에 대해 청소년들이 어떤 인식을 하는지 알아보기 위하여 9개의 설문 문항을 구성하고 조사하였다. 결과는 <표 IV-3-5>와 같다.

<표 IV-3-5> 온라인 대화의 특성과 규범에 대한 인식

		2017			2016		
		평균	표준 편차	N	평균	표준 편차	N
특성 인식	나는 일상 대화에 비해 더 생각하고 말한다	3.7	1.0	132	3.6	1.0	2,491
	일상 대화에 비해 감정을 정확하게 전달하기 더 어렵다	3.4	1.1	132	3.4	1.1	2,491
	일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다	3.3	1.2	132	3.5	1.0	2,491
	이모티콘을 활용해 일상 대화에 비해 더 개성 있게 표현할 수 있다	3.7	1.0	132	3.7	1.0	2,491
규범 인식	맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다	2.9	1.2	132	2.8	1.1	2,491
	어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다	2.9	1.1	132	2.8	1.1	2,491
	어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다	3.8	1.2	132	3.8	1.1	2,491
	늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다	2.5	1.2	132	2.6	1.1	2,491
	메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다	3.5	1.0	132	3.4	1.0	2,491

(매우 그렇다:5점, 대체로 그렇다:4점, 보통이다:3점, 별로 그렇지 않다:2점, 전혀 그렇지 않다:1점)

연구 참여 청소년들은 온라인 대화가 일상 대화에 비해 더 생각하고 말해야 하고, 감정을 더 정확하게 전달하기 어렵지만, 이모티콘을 활용하면 일상 대화보다 더 개성 있게 대화할 수 있고, 친하지 않은 사람과 대화하기 더 쉽다고 생각하는 경향이 있다. 청소년들은 온라인 대화의 특성에 대한 인식을 묻는 4개의 문항-‘일상 대화에 비해 더 생각하고 말한다’(3.7점), ‘일상 대화에 비해 감정을 정확하게 전달하기 더 어렵다’(3.4점) ‘일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다’(3.3점), ‘이모티콘을 활용해 일상 대화에 비해 더 개성 있게 표현할 수 있다’(3.7점)-에 모두 ‘보통이다’ 이상의 동의 정도를 보이고 있다. 이는 ‘일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다’를 제외하고는 2016년도 조사 결과와도 크게 다르지 않은 결과이다. 2017년 조사에 참여한 청소년들이 2016년도 참여 청소년들에 비하여 온라인 대화가 ‘일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다’는 데 덜 동의하는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 대화 상대방의 표정을 알 수 없는 온라인 대화의 매체적 특성을 잘 인식한 결과로 해석할 수 있다. 면대면 대화 상황이 아니기에 일상 대화보다 생각해서 말해야 하고, 감정을 정확하게 전달하기 어렵기 때문에 이모티콘을 활용해야 하는, 그렇지만 면대면이 아니기에 친숙하지 않은 사람과 상대적으로 대화하는 데에 심리적 부담이 줄어드는 측면이 있음을 잘 파악하고 있는 것이다.

온라인 대화와 관련된 규범에 대한 인식을 살펴보면, 연구 참여 청소년들은 맞춤법 위반과 어른과 소통에서의 이모티콘 사용, 늦은 밤 시간 메시지 보내기에 대해서는 부정적인 판단을 하는 반면, 어른과 소통에서의 줄임말 이용 금지와 답장 지연에 대해서는 긍정적인 판단을 하는 것으로 나타났다. 이러한 인식은 2016년도 조사 참여 청소년과도 큰 차이가 없다.

온라인 대화 규범에 대한 인식을 보다 구체적으로 살펴보면, 청소년들은 ‘맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다’와 ‘어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다’에 2.9점, ‘늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다’에 2.5점의 반응을 보여 ‘보통이다’보다 낮은 동의를 보였다. 반면 ‘어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다’와 ‘메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다’에 대해서는 각기 3.8점과 3.4점으로 ‘보통이다’보다 높게 동의하는 것으로 나타났다.

이는 우리나라 청소년들이 온라인 대화라고 하여서 규범을 위반하거나 예의에 어긋나는 행동을 해도 된다고 생각하지 않음을 보여준다. 온라인 대화도 일상 대화와 마찬가지로 언어 규범을 지키고 어른과 대화 상대방에게 지켜야 할 예의를 갖추어야 한다고 인식하는 것이다. 또한 메시지에 답장이 바로 오지 않는 것에 대해 부정적으로 인식하지 않는 것은 대화가 동시적으로 이루어져 즉각적인 응답이 이루어지는 면대면 대화와 다른 온라인 대화의 비동시적 특성을 청소년들이 잘 이해하고 있음을 보여준다.

청소년 하위 집단별로 온라인에서 이루어지는 대화의 특성과 규범에 대한 인식에 차이가 있는지를 분석하였다. 결과 성별, 학년별 차이가 일부 나타났다. <표 IV-3-6>, <표 IV-3-7>을 보자.

<표 IV-3-6> 온라인 대화의 특성과 규범에 대한 인식의 성 차이

		남			여			F	p
		N	평균	표준 편차	N	평균	표준 편차		
특성 인식	나는 일상 대화에 비해 더 생각하고 말한다	65	3.7	1.0	67	3.7	1.1	0.002	0.969
	일상 대화에 비해 감정을 정확하게 전달하기 더 어렵다	65	3.5	1.1	67	3.4	1.1	0.092	0.762
	일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다	65	3.3	1.1	67	3.3	1.2	0.160	0.690
	이모티콘을 활용해 일상 대화에 비해 더 개성 있게 표현할 수 있다	65	3.5	1.1	67	3.9	0.9	4.815	0.030
규범 인식	맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다	65	3.0	1.2	67	2.7	1.2	3.206	0.076
	어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다	65	3.4	1.0	67	2.5	1.1	19.925	0.000
	어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다	65	3.9	1.1	67	3.7	1.2	1.693	0.195
	늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다	65	2.5	1.2	67	2.5	1.1	0.005	0.943
	메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다	65	3.4	1.0	67	3.5	0.9	0.281	0.597

<표 IV-3-7> 온라인 대화의 특성과 규범에 대한 인식의 학년 차이

		초6			중2			F	p
		N	평균	표준 편차	N	평균	표준 편차		
특성	나는 일상 대화에 비해 더 생각하고 말한다	49	3.7	1.1	83	3.7	1.0	0.000	0.999

인식	일상 대화에 비해 감정을 정확하게 전달하기 더 어렵다	49	3.3	1.2	83	3.5	1.1	1.248	0.266
	일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다	49	3.1	1.2	83	3.4	1.2	2.820	0.095
	이모티콘을 활용해 일상 대화에 비해 더 개성 있게 표현할 수 있다	49	3.6	1.2	83	3.8	1.0	0.849	0.358
규범 인식	맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다	49	2.8	1.1	83	2.9	1.3	0.191	0.663
	어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다	49	3.3	1.1	83	2.7	1.1	7.780	0.006
	어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다	49	4.0	1.1	83	3.7	1.2	2.553	0.113
	늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다	49	2.0	1.0	83	2.8	1.2	19.709	0.000
	메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다	49	3.4	1.1	83	3.5	0.9	0.151	0.698

먼저 온라인에서 이루어지는 대화에 대한 인식에서 청소년 남녀 하위 집단별 차이는 이모티콘 사용과 관련된 문항에서 나타났다. 여자 청소년들은 ‘이모티콘을 활용해 일상 대화에 비해 더 개성 있게 표현할 수 있다’에 3.9점, 남자 청소년들은 3.5점의 반응을 보여 여자 청소년들이 온라인 대화에서 이모티콘의 기능을 보다 긍정적으로 인식하는 것으로 드러났다. 온라인 대화의 규범 인식 측면에서 ‘어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다’는 문항에서도 남녀 차이가 보이는데, 여자 청소년들이 이 문항에 2.5점으로 ‘보통이다’ 이하의 반응을 보인 반면, 남자 청소년들은 약 3.4점으로 ‘보통이다’ 이상의 반응을 보여 큰 차이를 나타내고 있다. 이는 여자 청소년들이 온라인 대화에서 이모티콘의 기능을 긍정적으로 인식하기 때문에 어른들과의 대화에서도 이를 사용하는 것을 부정적으로 보지 않음을 뜻한다. 또한 여자 청소년들이 남자 청소년들과 달리 게임 채팅과 같은 경쟁적 대화보다는 모바일 메신저나 카페, 밴드와 같은 친교적 대화 가능성이 높은 온라인 소통 매체를 더 많이 이용하는 것도 이모티콘의 필요성이나 사용에 대해 보다 긍정적인 인식을 하는 것과 관련이 있다고 볼 수 있다.

온라인에서 이루어지는 대화에 대한 인식에서 청소년 학년 하위 집단별 차이는 규범 인식 측면에서 일부 나타났다. 초등학생 청소년이 ‘어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다’와 ‘늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다’에 각기 약 3.3점과 2.0의 반응을 한 반면, 중학생 청소년들은 2.7점과 2.8점으로 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 초등학생 청소년이 두 문항 모두에서 보다 엄격하게 규범을 인식하는 것이다. 즉, 초등학생 청소년은 중학생 청소년에 비해 어른들께는 이모티콘을 사용하지 않아야 하며, 늦은 밤 시간에 메시지를 보내는 것이 좋지 않다는 인식을 보다 강하게 하는 것이다.

이상 설문 조사 결과로 살펴볼 때 연구 참여 청소년들은 온라인 매체의 특성을 잘 파악하고 있고, 그 특성에 기반하여 온라인 언어의 긍정적이고 부정적인 측면을 잘 이해하고 있음을 알 수 있다. 또한 온라인 대화 상황일지라도 대체로 언어 규범과 예의를 지켜야 한다고 생각하는 것으로 나타난 바, 기성세대가 걱정하는 것과 다르게 올바른 인식을 하는 것으로 볼 수 있다. 다만 이러한 인식이 실제 온라인 대화 상황에서 실천으로 나타나는지는 더 살펴봐야 할 것이고, 인식과 실천 사이에 괴리가 있다면 그 원인이 무엇인지에 대해서도 파악해야 할 것이다.

2) 온라인 대화의 어려움 인식

앞서 설문 조사를 통하여 청소년들이 온라인 언어와 온라인으로 이루어지는 대화의 특성과 규범에 대해 비교적 균형적이고 바른 인식을 하고 있음을 알 수 있었다. 그 중 온라인 대화가 일상 대화보다 감정 전달이 어렵다는 인식을 하는 것은 심층 면담을 통해서도 확연하게 드러나 주목할 만하다.

<표 IV-3-8> 다중학교 면담 자료

연구자: 그러면 친구들과하고 쉬는시간, 점심시간 말고 그 에스엔에스 같은 걸로도 대화 많이 해요?
형우: 네, 거의 에스엔에스 그런 걸로 많이 하죠.
연구자: 카톡이나 페이스북 메신저, 뭐 이런 걸로?
형우: 네.
연구자: 그럼 보통 그럴 때 대화는 이렇게 보고 할 때하고는 좀 달라요?
형우: 네, 그럴 때에는 글만 오니까 일단 말을 했을 때처럼 장난인지 아닌지 진심인지 모르니까 카톡이 더 어려운 것 같아요. 그렇게 대답을 해 주는 게. 제가 원래 대답만 하니까.
(다중-면담-형우-20171101)

<표 IV-3-9> 가중학교 면담 자료

대곤: 아, 그리고 말로 하는 거는 애들이 욕을 하면요. 막 애들이 장난으로 하고 막 그런 게 보여서 기분이 안 나쁘고 오히려 친근한데, 카톡 같은 건 기분이 나쁠 수 있을 것 같아요. 그냥 쓰는 거다 보니까 표정도 안 보이고.
(가중-면담-대곤-20171031)

<표 IV-3-8>과 <표 IV-3-9>의 면담 자료에서 알 수 있는 바와 같이 청소년들은 표정과 같은 비언어적 단서를 활용할 수 없는 온라인 상황에서의 대화가 어렵다고 인식하고 있다. 면대면 대화와 달리 자신의 감정을 표현하기 어렵고 상대의 감정을 알 수 없기 때문에 카카오톡과 같은 온라인 대화가 일상 대화보다 어렵다고 생각하는 것이다. 온라인 대화는 '표정'이 보이지 않기 때문에 '장난'과 '진심'의 구분이 어렵고, 그래서 면대면 대화에서는 '친근'하게 느껴질 수 있는 말이 '기분 나쁘게' 받아들여질 수 있다고 생각한다.

이런 맥락에서 청소년들의 이모티콘 사용에 대한 긍정적인 인식을 이해할 수 있다. 대화 참여자의 표정을 알 수 없는 온라인 대화의 한계를 극복하기 위해서는 이모티콘의 적절한 사용이 필요하다는 것이다. 그리고 이는 온라인 대화를 더 많이 하는 여자 청소년들에게서 이모티콘에 대한 긍정적인 판단이 강하게 나타나는 것과도 관련된다.

<표 IV-3-10> 나중학교 사적 대화 자료

혜선: 근데 이게 서로에게 민감한 문제라서 카톡하면서 막 싸우다가 결국에 서로 미안하다고 하고 같이 다니기로 했는데.
S: 민감... 민감할수록 카톡을 하면 안 돼.
혜선: 근데 xx이가 먼저 했어. xx이는 이런 걸 빨랑 끝내고 싶은 거야, 이 싸움을.
S: 진짜 말로 푸는 게 짱이야.
혜선: 아, 근데 xxx 말을 안 듣는...

S: 카톡으로 하면은 어차피 얼굴 보고 안 하니까 더 말이 심해져.

혜선: 근데 그래도 욕은 안 하더라고. 카톡할 때.

(나중-사적-혜선-20170927)

온라인 대화가 면대면 대화와 다른 특성을 가지고 있고, 그것이 대화를 할 때 어려움을 미친다는 인식은 청소년들이 온라인 대화에 참여할 때 일상 대화보다 조심스럽게 해야 한다는 판단으로 연결된다. <표 IV-3-10>의 대화에서 S의 ‘얼굴 보고 안 하니까 더 말이 심해져’와 같은 말은 청소년들이 비면대면 대화의 특성과 그에 따른 문제점을 잘 인식하고 있음을 보여준다. 또한 ‘민감할수록 카톡을 하면 안 된다’나 ‘진짜 말로 푸는 게 짱이야’와 같은 말은 온라인 매체의 대화상의 한계를 인식하고 그에 따라 어떻게 행동해야 할 것인지를 잘 알고 있는 모습을 보여준다. 싸움을 끝내고 갈등을 해결하기 위해서는 온라인 대화가 아닌, 만나서 ‘말로 푸는’ 것이 최선이라는 판단을 하는 것이다. 이처럼 청소년들은 온라인 대화의 한계와 어려움을 느끼면서 일상 대화보다 온라인에서 조심스럽게 대화해야 한다고 생각하고 있다.

3) 일부 온라인 매체 콘텐츠와 언어의 ‘이상함’에 대한 인식

청소년들은 온라인 매체를 사용하고 또 그것을 통하여 대화를 하며, 그 정도는 학년이 올라갈수록 증가한다. 그런데 청소년들은 자신들이 경험하는 일부 온라인 매체에서 다루어지는 내용이나 사용되는 언어 중에는 자연스럽게나 정상이라고 볼 수 없는 ‘이상한’ 부분이 있다고 생각한다.

<표 IV-3-11> 다중학교 면담 자료

형우: 가끔 보는데 그런 것 좀 이상해갖고 잘 안 보죠.

연구자: 어떤 점이 이상해?

형우: 너무 돈 벌려거나 사람들한테 웃음을 주려고 너무 자기 몸이나 그런 걸 생각 안하고 그런 거 구분해서 좀 이상해서... 게임 방송은 많이 봐요.

연구자: 뭐가 좀 자기 스스로를 괴롭히는 건 피하는 편이고?

형우: 네.

(다중-면담-형우-20171101)

<표 IV-3-12> 가중학교 면담 자료

주성: 초등학교 때는 그런 거 없었던 거 같은데... 초등학교 때는 자연스럽게 말하다가 남중 오니까.

건주: 그니까 만약에 연구보고서로 쓰실 거죠, 어차피? 그러면 ○○ 비제이 때문이라고 하시면 돼요.

주성: 인터넷에 그걸 통해서.(중략)

대곤: 저요? 저, 저 아는 형들한테 배웠는데. 옛날 학교 형들이나 티비 드라마 애들 말대로 비제이도 많이 들었고.

연구자: 무슨 비제이?

대곤: 그냥 ○○같은 새끼들이 막 그 이상한 행동을 하는데 ‘좋아요’ 하고.

연구자: 너희가 보는 방송이.

대곤: ○○이요. 욕도 많이 쓰이구요. 패드립, 섹드립 많이 해요. 방송인데도 그런 게 자연스럽게.

(가중-면담-주성, 건주, 대곤-20170918)²¹⁾

<표 IV-3-11>과 <표 IV-3-12>의 면담에서 알 수 있는 것처럼 청소년들은 일부 온라인 매체의 콘텐츠나 표현이 ‘이상’하다고 느끼고 있다. 상업적 목적으로 스스로를 가학하는 내용이거나 상식적이지 않은 행동을 담은 온라인 콘텐츠를 정상적이지 않은 것으로 보고 부정적인 평가를 한다. 그래서 가중학교의 건주처럼 청소년의 욕설과 같은 언어 문제는 ‘○○ 비제이 때문’이라고 말해도 된다고 생각하는 것이다. 이런 건주의 말은 언론의 영향을 받은 것이기도 하지만, 자신이 판단하기에도 그러한 일부 온라인 매체의 콘텐츠가 정상적으로 보기에 ‘이상’한데, 청소년들이 ‘좋아요’하면서 그것을 수용하고 그의 영향을 받는 것이 문제라고 여기고 있음을 보여준다.

이런 연유로 일부 온라인 매체의 ‘이상한’ 콘텐츠를 많이 경험하고 그로부터 습득한 정보나 언어를 사용하는 친구를 청소년들은 ‘비정상적’인 상태로 진단하기도 한다.

<표 IV-3-13> 가중학교 면담 자료

건주: 김주현... 솔직하게 말씀을 드리면. [웃음] 저희... 아는 애들 중에서는... ‘김주현을 이길 수 있는 놈은 없다.’라고 말을...

연구자: 그래?

건주: 애가 제일 정신 상태가 맛이 가 있어요. (중략)

대곤: 아니 공부를 잘 하는 애들 중에 맛이 간 애들이 꽤 있다고요.

건주: 공부를... 원인과 결과가 바뀐 거죠. 공부를 잘하는 애들 중에서 좀 맛이 간 애들이.

대곤: 그러니까 저 같은 경우, 또 공부 드럽게 못하고 맛이 갔잖아요.

건주: 에이, 그 맛이 간 거랑 그거랑 약간 달라.

대곤: 네, 그냥, 그냥... 정상인이라 비정상인이 있는데, 정상인데도 공부 잘하는 애들이 있고 못하는 애들도 있고, 비정상인데 공부 못하는 애들도 있고.

(가중-면담-건주, 대곤-20171031)

<표 IV-3-14> 가중학교 면담 자료

건주: ○○ 때문에 완전히 어릴 때부터 맛이 간 애가 하나가 있어요. 딱히 이름을 밝히고 싶지는 않은데.

연구자: 안 밝혀도 돼.

건주: 그러니까 대중매체의 대중화로 인해서 인공지능 등의 아이티... 아니, 아니 맞나? 어쨌든 그런 기계 문명은 점점 더 스마트해져 가는데, 인류는 그 지능에 비해 점점 더 퇴화하고 있어요.

연구자: [웃음] 개가 뭐 ○○를 좋아해?

건주: 어릴 때부터 봐서 봐왔다고 그러더라고요.

(가중-면담-건주-20171031)

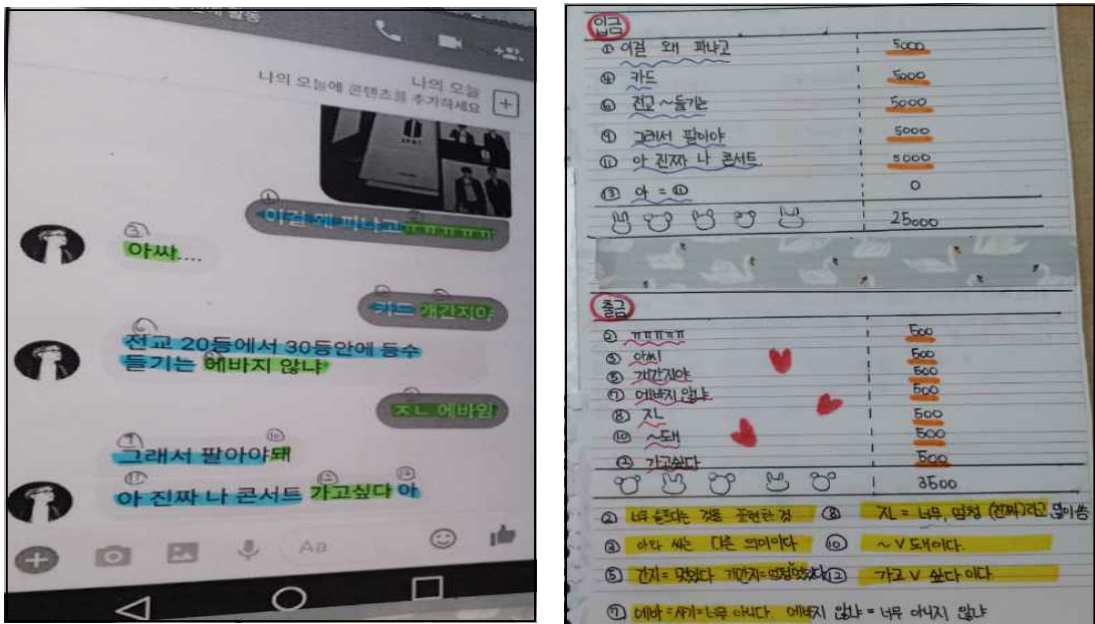
<표 IV-3-13>과 <표 IV-3-14>에서 볼 수 있듯이, 청소년들은 일부 온라인 매체에 과몰입하여 상식적인 범위를 넘어서는 언어를 사용하거나 행동을 하는 친구를 ‘맛이 간 애’ 또는 ‘비정상인’이라고 본다. 이러한 친구들은 ‘어릴 때부터’ 이러한 온라인 매체를 보아 왔으며, 공부를 잘 하는지 여부와 관계없이 ‘정신 상태’가 정상적이지 않다고 여긴다. 그리고 이러한 ‘이상한’ 온라인 매체의 영향은 인간의 지능을 ‘퇴화’시키는 부작용을 낳는다고도 생각한다. 위의 면담에 참여한 청소년들 역시 온라인 이용 정도가 높고 비속어와 같은 거친 언어를 자주 사용하지만, 온라인 매체 콘텐츠와 그에 사용되는 언어의 위험성에 대해서는 충분히 인식하고 있

21) 모든 인용문에서 ○○는 실명을 익명으로 처리하기 위한 표기이다.

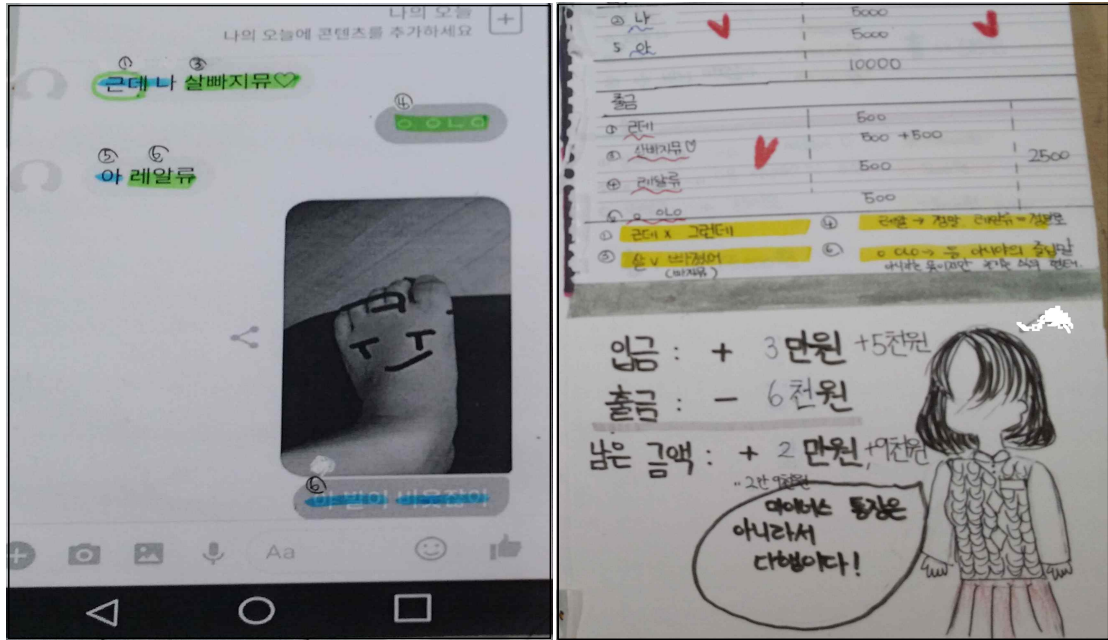
고, 그러한 매체의 영향을 많이 받을 경우 발생하는 문제에 대해서도 잘 알고 있는 것으로 보인다.

4) 언어 규범에 대한 인식과 정확한 자기 평가

앞서 설문 조사 결과를 통하여 청소년들이 온라인에서 사용되는 언어와 온라인으로 이루어지는 대화에 대한 평가가 균형적이며, 규범에 대해서도 비교적 올바른 인식을 하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 경향은 실제 청소년들이 자신이 온라인에서 사용한 언어에 대해 정확하게 평가를 하는 것으로도 드러난다. [그림 IV-3-1], [그림 IV-3-2]를 보자.



[그림 IV-3-1] 온라인 언어활동 자료 (나중학교)



[그림 IV-3-2] 온라인 언어활동 자료 (나중학교)

위의 [그림 IV-3-1]과 [그림 IV-3-2]는 나중학교에서 국어 시간에 자신의 온라인 언어생활을 돌아보고, 잘 된 점은 '입금'하고 잘못 된 점은 '출금'하는 '통장' 관리 활동에서 수집된 것이다. 자료에서 볼 수 있는 것처럼 청소년들은 '개간지', '에바', '레알'과 같은 은어나 유행어 및 'ㅈㄴ'과 같은 비속어를 사용하고²²⁾, 'ㅇㅇㅇ'와 같이 다른 사람을 무시하는 표현을 쓰거나²³⁾, 'ㅈㄴ'이나 'ㅇㅇㅇ'처럼 초성만 표기하는 것이 통장에서 '출금'해야 할 부정적인 언어생활이라고 평가하였다. 또한 '팔아야돼'나 '가고싶다'처럼 띄어쓰기가 잘못 된 부분도 정확하게 파악하면서 부정적인 언어생활로 평가하였다. 위 자료의 청소년들은 무엇이 부정적인 표현인지 정확하게 파악할 뿐만 아니라 그것을 대체할 또는 바르게 고치는 방법에 대해서도 알고 있는 것으로 보인다. 'ㅈㄴ'을 '너무, 엄청'이라고 고쳐야 한다거나, '가고싶다'를 '가고 싶다'로 띄어 써야 한다는 것을 알고 있다.

또한 언어 규범을 지키는 것이 필요하다는 인식도 찾아볼 수 있다. [그림 IV-3-2]의 청소년이 자신인 듯한 인물의 말풍선에 '마이너스 통장은 아니라서 다행이다!'라는 말을 넣은 데서 알 수 있듯이 언어 규범을 지켜 언어생활을 바르게 하는 것이 좋다는 인식을 보여준다. 이는 청소년들이 언어 규범을 지키는 것의 필요성과 가치를 제대로 인식하는 사례라고 할 수 있다.

청소년의 언어 규범 인식에서 흥미로운 점은 이모티콘 사용에 대한 것이다. 앞서 설문 조사를 통하여 특히 여자 청소년들이 이모티콘 사용에 긍정적인 생각을 가지고 있음을 논의한 바 있다. 여자 청소년들은 온라인 매체를 통한 소통에서 감정을 전달하는 데 이모티콘이 도움을 줄 수 있으며, 어른과의 대화에서 사용하는 것이 규범에 어긋난다고 인식하지 않는 경향이 있었다. 그러나 [그림 IV-3-1]에서 슬프거나 안타까운 감정을 표현하는 일종의 이모티콘으로 사용되는 'ㅈㅈㅈㅈㅈㅈ'를 규범을 어기는 부정적인 표현으로 보고 '출금'의 대상으로 삼은 것은 이모티콘 사용에 대한 인식과 불일치하는 모습을 보여준다. 이는 청소년들이 자신들이 생각하

22) 'ㅈㄴ'은 '좆나'의 축약된 표기이다.

23) 'ㅇㅇㅇ'은 '응 아니야'의 축약된 표기로 '응 아니야'는 상대의 말을 무시할 때 주로 사용된다.

는 규범과 성인이나 교육으로부터 요구받는 규범을 다르게 판단하는 데에서 기인하는 현상이라고 추론할 수 있다. 즉, 청소년들은 이모티콘 사용이 언어 규범에 어긋나지 않으며 오히려 온라인 대화에서 유용하다고 생각하는 기준을 가지고 있고 그에 따라 언어생활을 하지만, 국어 수업 시간과 같이 규범을 엄격하게 적용할 것을 요구받는다고 생각하는 시간과 공간에서는 그에 맞는 판단을 하는 것이다. 규범을 인식하고 판단할 때 상황과 맥락에 대한 고려를 하고 있음을 알 수 있다.

5) 언어 윤리에 대한 인식

청소년들은 온라인 매체를 통한 소통에서도 윤리를 지켜야 한다고 생각하는 것으로 보인다. 면대면 소통이 아닐지라도 인간에 대한 기본적인 예의를 지켜야 하는 것으로 인식한다는 뜻이다. [그림 IV-3-3]을 보자.



[그림 IV-3-3] 온라인 언어활동 자료 (다중학교)

위 [그림 IV-3-3]은 다중학교 청소년들이 카카오톡으로 대화한 장면 중 일부로, 한 연기자의 사망 사고를 알리는 기사에 대한 일부 댓글이 비윤리적이라고 비판하는 모습을 보여준다. 그 연기자의 갑작스러운 사망 사고 소식에 ‘실화냐’라고 하면서 놀라움을 나타내고, 비윤리적인 댓글에 ‘개오바임’, ‘좆같은 댓글’, ‘엄마 없음’²⁴⁾, ‘다른 것도 아니고 사람이 죽었는데 저런 말이 나오냐’ 등의 말로 비판하고 분노를 표현한다. 그리고 ‘저런 새끼들이 나라 망치는 것임’이라고 비난하면서 이러한 댓글을 다는 사람의 비윤리적 행동이 개인의 문제로 국한되지 않고 국가에도 좋지 않은 영향을 미친다고 비판한다.

24) ‘엄마 없음’은 비윤리적인 댓글을 다는 사람들이 엄마가 없어서 교육을 제대로 받지 못해 옳지 못한 언행을 한다는 비난의 의미를 담고 있다.

이 사례는 청소년들이 ‘개오바’, ‘좇같은’, ‘스님’, ‘저런 새끼’와 같이 비속어를 사용하고 ‘엄마 없음’과 같이 편견을 드러내는 언어를 사용하고 있지만, 인간에 대한 예의를 지키지 않는 사람들과 그들의 언어에 대한 비판적 태도를 보여준다는 점에서 의미가 있다. 비록 비속어와 같은 정제되지 않은 표현을 사용하여 비판을 하는 문제가 보이기는 하지만, 연구에 참여한 청소년들이 언어가 인간에 대한 기본적인 예의를 지키며 윤리적으로 사용되어야 한다는 것을 인식하는 모습을 보여준다는 점에서 주목할 만하다.

나) 청소년의 온라인 언어활동

1) 온라인 언어활동 정도

청소년의 온라인 언어활동 정도를 파악하기 위하여 먼저 온라인 매체를 사용하는 정도를 설문 조사하였다. 결과는 <표 IV-3-15>와 같다.

<표 IV-3-15> 온라인 매체별 사용 시간 (단위: 분)

		모바일 메신저 (카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)	카페, 밴드, 클래스팅, 카카오토티, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등	게임 채팅	온라인 매체 전체 하루 평균 이용시간
2017	평균	87.3	73.9	33.0	192.2
	표준편차	105.4	102.5	73.9	230.7
	N	131	131	129	129
2016	평균	92.8	83.6	35.9	212.3
	표준편차	97	94.5	68.1	203.1
	N	2,491	2,491	2,491	2,491

이 연구에 참여한 청소년들은 하루에 온라인 매체를 평균 192.2분 사용하는 것으로 나타나, 하루 평균 3시간 이상 온라인 매체를 사용하고 있음을 알 수 있다. 이는 2016년에 전국의 중학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 청소년 2,491명을 대상으로 동일한 설문 문항을 투입하여 실시한 결과 평균 212.3분이 나온 것과 유사하다. 매체 유형별로는 모바일 메신저 사용이 87.3분으로 가장 많은 것으로 나타났고, 이어 카페, 밴드 등의 사용이 73.9분, 게임 채팅은 33분으로 나타났다. 매체 유형별 사용 시간 정도가 다른 것 역시 2016년 조사 결과와 유사하다.

청소년 하위 집단별로 온라인 매체 사용 정도에 차이가 있는지를 분석하였다. 결과 성별, 학년별 차이가 일부 나타났다. <표 IV-3-16>, <표 IV-3-17>을 보자.

<표 IV-3-16> 온라인 매체별 사용 시간 성 차이 (단위: 분)

	모바일 메신저 (카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)	카페, 밴드, 클래스팅, 카카오토티, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등	게임 채팅	온라인 매체 전체 하루 평균 이용시간
--	--------------------------------------	--	-------	-------------------------------

남	평균	65.1	62.9	53.2	178.6
	N	65	64	63	65
	표준편차	103.2	103.0	94.4	259.4
여	평균	109.1	84.3	13.8	205.3
	N	66	67	66	67
	표준편차	103.7	101.7	38.6	200.0
F		5.931	1.425	9.816	0.439
p		.016	0.235	0.002	0.509

<표 IV-3-17> 온라인 매체별 사용 시간 학년 차이 (단위: 분)

		모바일 메신저 (카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)	카페, 밴드, 클래스팅, 카카오토티, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등	게임 채팅	온라인 매체 전체 하루 평균 이용시간
초6	평균	51.9	38.0	26.3	115.1
	N	48	49	49	49
	표준편차	73.5	71.8	60.1	179.1
중2	평균	107.7	95.3	37.1	237.7
	N	83	82	80	83
	표준편차	115.5	112.1	81.3	246.2
F		9.070	10.279	0.646	9.241
p		0.003	0.002	0.423	0.003

온라인 매체 사용 시간에 대한 성별 차이를 분석한 결과 카카오톡과 같은 모바일 메신저와 게임 채팅 사용 정도에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 여자 청소년이 하루 평균 모바일 메신저를 109.1분, 남자 청소년이 65.1분 사용한다고 보고하여 여자 청소년의 모바일 메신저 사용이 훨씬 많은 것으로 조사되었다. 게임 채팅은 남자 청소년이 하루 평균 53.2분인데 비하여 여자 청소년은 13.8분으로 남자 청소년의 이용 시간이 훨씬 많아 성에 따라 즐겨 사용하는 온라인 매체가 다르다는 것을 확인할 수 있다.

온라인 매체 사용 시간에 대한 학년별 차이를 분석한 결과 게임 채팅 시간을 제외하고 세 항목 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 게임 채팅 시간을 제외하고 초등학생 청소년의 온라인 매체 사용 시간이 중학생 청소년의 절반에 미치지 못하는 것으로 나타나, 학년별 차이가 큼을 알 수 있다. 모바일 메신저나 누리소통망서비스가 또래 집단 간 친교적 소통이나 사회적 소통의 도구로 사용된다는 점과 일반적인 청소년의 심리적, 사회적 발달 단계를 고려할 때 중학생 청소년이 초등학생 청소년에 비하여 온라인 매체를 더 많은 시간 사용하는 것은 자연스러운 현상이라고 볼 수 있다.

온라인이나 전화로 대화하는 정도를 파악하기 위하여 친구와 직접 만나서 하는 대화와 비대면 대화 시간을 조사하였다. 그 결과는 <표 IV-3-18>에 정리하였다.

<표 IV-3-18> 하루 평균 친구와 대화하는 시간 (단위: 분)

		학교에서 수업시간 외에 만나서 하는 대화	학교 밖에서 만나서 하는 대화	카카오톡이나 라인 등 온라인상에서 하는 대화	전화로 하는 대화	전체 대화 시간
2017	평균	73.6	65.1	54.8	20.7	214.2
	표준편차	41.1	45.8	49.8	27.2	121.1
	N	132	132	132	132	132
2016	평균	61.8	52	45.5	24.6	183.8
	표준편차	30.6	33.1	35.8	27.8	95.1
	N	3,429	3,429	3,429	3,429	3,429

분석 결과 청소년들이 친구와 하루에 대화하는 시간은 평균 214.2분이고, 그 중 온라인이나 전화로 대화하는 시간은 각기 54.8분과 20.7분으로, 직접 만나서 하는 대화 시간 138.7분(학교에서 73.6분, 학교 밖에서 65.1분)보다 적은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 연구 참여 청소년들이 대부분의 시간을 학교에서 보내고 방과 후에는 학원 등에서 보내는 것과 관련이 된다. 하루 중 대부분의 시간을 또래 청소년들과 함께 지내기 때문에 면대면 대화 시간의 비중이 높은 것이다. 카카오톡이나 라인 등 온라인으로 대화하는 시간은 54.8분으로 하루 평균 약한 시간가량 온라인으로 대화하는 것으로 나타났으며, 이는 2016년 연구에서 조사된 45.5분에 비하여 다소 많은 것으로 나타났다²⁵⁾.

청소년 하위 집단별로 하루 평균 친구와 대화하는 시간에 차이가 있는지 분석하였다. 결과 성별, 학년별 차이가 일부 나타났다. <표 IV-3-19>, <표 IV-3-20>을 보자.

<표 IV-3-19> 하루 평균 친구와 대화하는 시간 성 차이 (단위: 분)

		학교에서 수업시간 외에 만나서 하는 대화	학교 밖에서 만나서 하는 대화	카카오톡이나 라인 등 온라인상에서 하는 대화	전화로 하는 대화	전체 대화 시간
남	평균	67.5	52.4	39.1	15.3	174.3
	N	65	65	65	65	65
	표준편차	40.0	42.2	46.3	19.0	105.9
여	평균	79.5	77.5	70.1	25.9	252.9
	N	67	67	67	67	67
	표준편차	41.5	46.0	48.5	32.6	123.0
	F	2.844	10.629	14.049	5.096	15.408
	p	0.094	0.001	0.000	0.026	0.000

<표 IV-3-20> 하루 평균 친구와 대화하는 시간 학년 차이 (단위: 분)

		학교에서 수업시간 외에 만나서 하는 대화	학교 밖에서 만나서 하는 대화	카카오톡이나 라인 등 온라인상에서	전화로 하는 대화	전체 대화 시간
--	--	---------------------------------	------------------------	--------------------------	--------------	-------------

25) 이 <표>에 제시된 2016년 조사 참여 청소년 수 3,429명은 앞의 <표> 조사에 참여한 중학교 1학년 부터 고등학교 3학년 학생 2,491명을 포함하여 초등학교 4학년부터 6학년까지 학생 938명이 추가된 것이다.

		대화		하는 대화		
초6	평균	68.6	60.5	39.0	15.0	183.1
	N	49	49	49	49	49
	표준편차	40.8	41.8	38.9	20.6	105.4
중2	평균	76.5	67.9	64.2	24.0	232.6
	N	83	83	83	83	83
	표준편차	41.2	48.0	53.2	30.0	126.4
F		1.160	0.804	8.296	3.474	5.327
p		0.284	0.371	0.005	0.065	0.023

하루 평균 친구와 대화하는 시간에 대한 성별 차이를 분석한 결과 여자 청소년의 대화 시간이 남자 청소년에 비해 많았고, 그 차이는 학교에서 하는 대화를 제외한 세 항목에서 모두 통계적으로 유의하였다. 여자 청소년들은 하루 평균 친구와 학교 밖에서 만나서 77.5분, 온라인으로 70.1분, 전화로 25.9분, 전체 252.9분을 대화한 반면, 남자 청소년들은 각기 52.4분, 39.1분, 15.3분, 174.3분을 대화하였다. 오프라인에서는 물론이고 온라인으로 하는 대화에서도 여자 청소년의 대화 시간이 남자 청소년에 비해 길다는 것을 알 수 있다. 앞서 온라인 매체를 사용하는 전체 시간 측면에서는 남녀 청소년 간에 유의한 차이가 없었지만, 여자 청소년의 모바일 메신저 사용이 훨씬 많은 것은 친구와의 대화 시간이 긴 것과 관련된다.

하루 평균 친구와 대화하는 시간에 대한 학년별 차이를 분석한 결과 학교에서 하는 대화와 학교 밖에서 하는 대화 및 전화 대화에서는 학년별 차이가 없었으나, 온라인 대화 시간과 전체 대화 시간 면에서 차이가 나타났다. 중학생 청소년이 온라인으로 64.2분, 전체적으로 하루 평균 232.6분을 대화한다고 응답한 반면, 초등학생 청소년은 각기 39분과 183.1분이라고 응답하였다. 중학생 청소년의 온라인 대화가 초등학생 청소년에 비하여 많다는 것인데, 이는 앞서 게임 채팅 시간을 제외하고 초등학생 청소년의 온라인 매체 사용 시간이 중학생 청소년의 절반에 미치지 않는 것과 관련된다. 청소년들이 성장하면서 온라인 매체 사용이 증가하고, 그에 따라 온라인 매체를 사용한 대화의 양도 증가하는 것이다.

2) 공동체 안과 밖을 구분하는 차별적 언어 사용

청소년들은 공동체 내부와 외부로 명확하게 구분하면서 언어를 차별적으로 사용하고 있다. 내집단과 외집단의 구분을 인지하면서 언어로 그 구분을 분명하게 하는 것이다. 이는 자신이 속한 또는 유지하고 싶은 공동체의 구성원들에게는 다정한 언어를, 자신이나 자신이 속한 공동체와 다른 공동체나 그 구성원에 대해서는 그렇지 않은 언어를 구사하는 것이다. 먼저 공동체 구성원 간 결속을 위한 언어 사용의 예인 [그림 IV-3-4]를 보자.

(가)



(나)



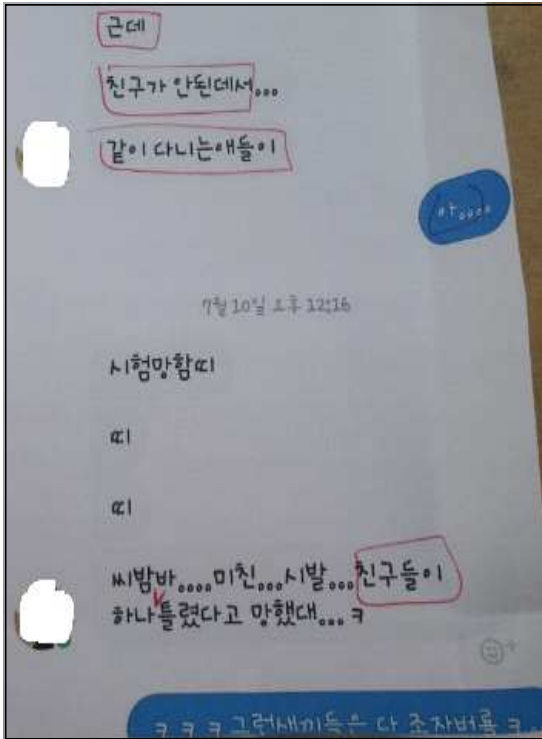
[그림 IV-3-4] 온라인 언어활동 자료 (가중학교, 다중학교)

[그림 IV-3-4]의 (가)는 가중학교 청소년들이 카카오톡 단체방에서 나누는 대화의 일부이다. 다음 날 학교에서 반 대항 축구 시합을 할 때 응원을 와 달라고 요청하면서 ‘츄츄셈’이라고 애교스러운 높임말을 쓰고, 아침에 추우니 옷을 ‘땃땃이’ 입고 오라고 걱정하는 모습을 보여준다. 이 대화에 참여한 청소년들은 평소 비속어와 같이 거친 언어를 많이 사용하지만, 친한 친구들과 온라인으로 대화할 때에는 상대를 존중하고 서로를 챙겨주는 다정한 언어를 사용하는 것이다. 공동체 구성원 간 결속을 다지는 언어 사용이라고 볼 수 있다.

[그림 IV-3-4]의 (나)는 다중학교 청소년들이 카카오톡 단체방에서 나누는 대화의 일부로, 대화를 주고받는 중에 한 친구가 억지스러운 말을 하자 이에 대하여 다른 친구들이 나무라는 장면이다. 친구의 잘못을 정색을 하면서 비판하는 것이 아니라 부자지간 역할을 설정하면서 유머 있게 돌려서 말하고, 비판을 받는 친구는 이 비판에 대하여 ‘죄송합니다. 행님들’이라고 자신을 낮추면서 빠르게 인정하는 모습을 보여준다. 정면으로 잘못 하였음을 지적하여 관계를 어색하게 만들기보다 유머러스하게 잘못을 돌려 말하는 전략을 사용하는 것이다. 특히, ‘아빠 쪽 팔리게 하지마라’나 ‘아들 교육 똑바로 시키세요’, ‘행님들’이라는 표현을 사용함으로써 대화 참여자 사이를 마치 가족처럼 설정한 대화는 유머를 유발하는 효과와 함께 공동체 결속을 다지는 기능도 수행한다.

청소년들은 내집단 구성원에 대한 따뜻한 언어 사용과 달리 자신과 다른 집단 또는 다르다고 생각하는 집단의 구성원에 대해서는 심한 비속어나 과격한 표현을 사용하는 모습을 보인다. [그림 IV-3-5]를 보자.

(가)



(나)



[그림 IV-3-5] 온라인 언어활동 자료 (나중학교, 가중학교)

[그림 IV-3-5]의 (가)는 나중학교 청소년들이 시험을 마치고 카카오톡으로 나눈 대화의 일부이다. '시험 망함띠'에서 보듯이 자신은 시험을 잘 보지 못하였는데, 한 문제를 틀리고 시험을 망쳤다고 말하는 친구들에 대해 '씨밤바, 미친, 시발'과 같은 비속어를 사용하여 비난을 하고 있다. 이러한 비난에 대하여 같은 대화방에 있는 친구는 '그런 새끼들은 다 조자버록'라고 하면서 강하게 동조한다. 여자 청소년 사이의 대화이고 그런 말을 하여 비난을 받는 친구들도 여자 청소년이지만 '그런 새끼들'이라는 비속어를 사용하여 그 친구들이 자신들과 다른 집단임을 강조하기도 한다. 이는 자신 및 자신과 같은 집단과 그렇지 않은 집단을 분명히 구분하면서 외집단 구성원에 대한 비난을 여과 없이 표출하는 사례이다.

[그림 IV-3-5]의 (나)는 포항 지진으로 수능이 일주일 연기되고 그에 따라 예정된 휴업일에 정상 수업을 하게 되었다는 기사를 접한 가중학교 청소년들 사이의 카카오톡 대화 중 일부이다. 이 대화에 참여한 청소년들은 지진과 수능 연기라는 사건을 쉽게 믿지 못하면서 자신들에게 미칠 영향에 대해 이야기하다가 쉬는 날로 여겼던 날짜에 수업을 한다는 기사를 읽고 화를 내는데, 분노의 대상이 자신들과 다른 집단의 대표자로 여겨지는 교장선생님이다. 교사는 자신과 같은 학생과는 다른 집단의 구성원이고, 교장선생님은 그 외부 집단의 대표라고 생각하기 때문에 이 대화의 청소년들은 그에 대한 비난을 거리낌 없이 하고 있다. 실제 학교 교장선생님은 이 사건에 대하여 어떤 책임도 없으며 따라서 비난받을 위치에 있지 않음에도 불구하고 청소년들은 교장선생님에 대하여 정당하지 않은 분노를 과격하게 표현하고 있는 것이다.

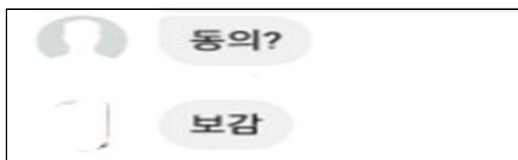
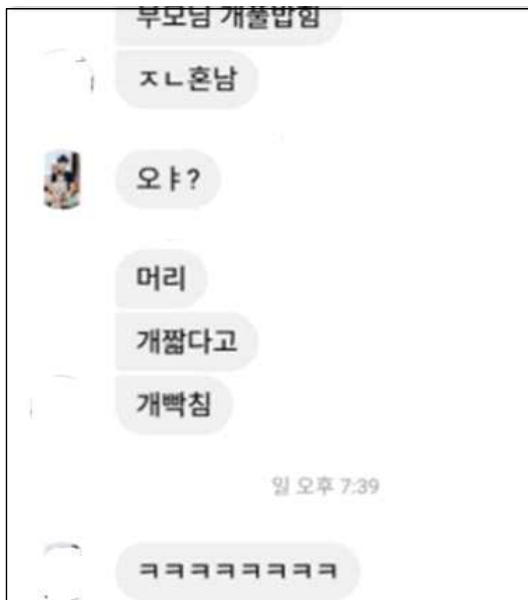
이러한 사례는 청소년들이 집단에 따라 언어를 차별적으로 사용하고 있음을 보여준다. 청소년들은 따뜻하게 챙겨주고 배려하고 유머를 사용하는 등 내부를 결속하는 언어를 통해서 공동체를 구성하고 유지하는 한편으로, 자신들이 속하지 않거나 이질적이라고 여기는 집단의 구성

원들에게는 비속어를 거침없이 쓰거나 분노를 강하게 표출하는 방식으로 내집단과 외집단의 구분을 분명히 하고 언어를 차별적으로 사용한다.

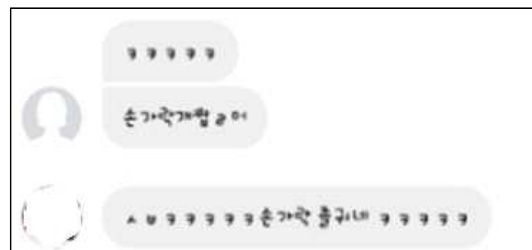
3) 인식과 실천 사이의 괴리

앞서 청소년들이 언어 규범에 대해 균형적이고 비교적 정확한 인식을 하고 있음을 논의하였다. 그러나 이러한 인식과 달리 실제 온라인에서 이루어지는 대화를 보면 규범에 어긋나는 부분이 적지 않아 인식과 실천 사이의 간극이 크다는 것을 알 수 있다. 은어나 유행어, 비속어, 다른 사람을 무시하는 표현을 사용하는 것이 옳지 않다고 여기고, 초성체와 같이 표기를 바르게 하지 않는 것의 문제점도 잘 알며, 띄어쓰기를 잘못 하는 것이 규범에 맞지 않지 않다는 것을 인지하고 이를 바로잡을 수 있는 지식도 가지고 있으면서 실제 온라인 대화에서는 규범에 맞지 않는 언어를 빈번하게 사용하는 것이다.

(가)



(나)



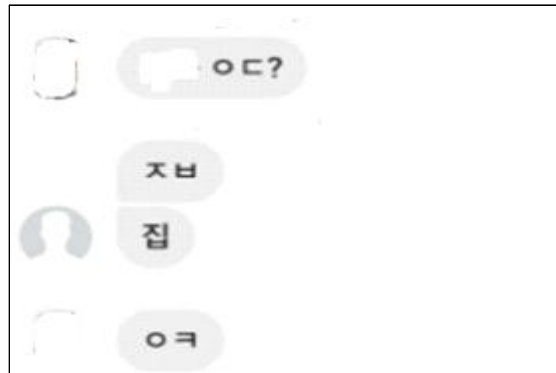
[그림 IV-3-6] 온라인 언어활동 자료 (가중학교, 다중학교)

[그림 IV-3-6]은 각기 가중학교와 다중학교 청소년들이 카카오톡을 통하여 대화하는 장면 중 일부이다. 여러 측면에서 규범에 맞지 않는 언어와 표기법이 사용되고 있음을 잘 보여준다. 위 자료를 포함하여 수집된 온라인 대화 자료에서 규범에 어긋난 표현은 비속어, 유행어, 초성체 표기와 맞춤법 오류 등으로 나누어 볼 수 있다. 흔히 사용되는 비속어로는 ‘개-(개째, 개빱침), 존나(죇, 존나 혼남), 시발(식파, 띠바, 씨밤바), 디져(뒤집), 병신(병진), 예바, 새끼,

읽씹하다' 등이 있고, 유행어에는 '레알, 인정?-인정, 동의?-보감, 실화냐, 오지게, 지리다, 극대노, 흑화, 짜세다, 간지, -띠(망함띠), 기모띠' 등이 있다. 표기상의 특징으로는 단어를 구성하는 각 음절의 첫소리만 표기하는 이른바 '초성체' 사용이 두드러진다. 특히, 비속어나 유행어를 초성체로 사용하는 경향이 강한데, '괘찮-'을 'ㄱㅈ'으로, '시발'을 'ㅅㅂ'로, '레알'을 'ㄹㅇ'으로, '인정'을 'ㅇㅈ'과 같이 표기하는 식이다. 이는 표기 시간을 단축하기 위한 온라인 대화의 특성이 반영되는 것이기도 하지만, 비속어나 욕설 사용을 두드러져 보이게 하지 않기 위한 전략으로도 해석할 수 있다.

맞춤법 오류도 매우 빈번하게 나타난다. '해야 할 듯'을 '하야할듯', '개꿀'을 '갸꿀', '코앞'을 '코압', '왔어'를 '왓서', '했어'를 '햏어' 등과 같이 오기하는 경우가 많다. 소리 나는대로 표기하거나 시프트키(shift key)를 제대로 누르지 않아 발생하는 오기도 있고, 단순한 오기인데 수정하지 않아 발생하는 경우도 있다.

그런데 대부분의 대화에서 이러한 오기를 수정하지 않으나, 의미가 통하지 않거나 오해를 불러일으킬 소지가 있다고 판단되면 스스로 교정을 하는 모습을 보이기도 한다.



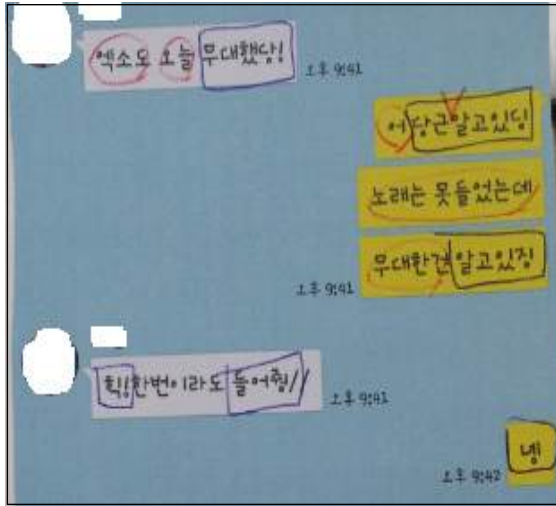
[그림 IV-3-7] 온라인 언어활동 자료
(다중학교)

[그림 IV-3-7]은 다중학교 청소년들의 카카오톡 대화 중 일부로, 한 친구가 다른 친구의 이름을 부르며 '어디'인지를 묻는 장면이다. 질문을 받은 친구가 '집'이라고 답을 할 것인데, 'ㅈㅂ'이라고 오기를 하였고, 바로 '집'으로 수정을 한 모습이다. 'ㅈㅂ'은 '제발' 등의 초성체로 사용되기도 하므로 친구가 오해할 수 있다고 판단한 친구가 '집'으로 바로 수정한 것이다. 평소 온라인 대화에서 오타나 오기는 매우 흔한 현상이지만, 이처럼 상대가 이해하기 어렵거나 오해가 발생할 가능성이 있다고 판단할 경우에는 스스로 교정하는 모습도 보인다.

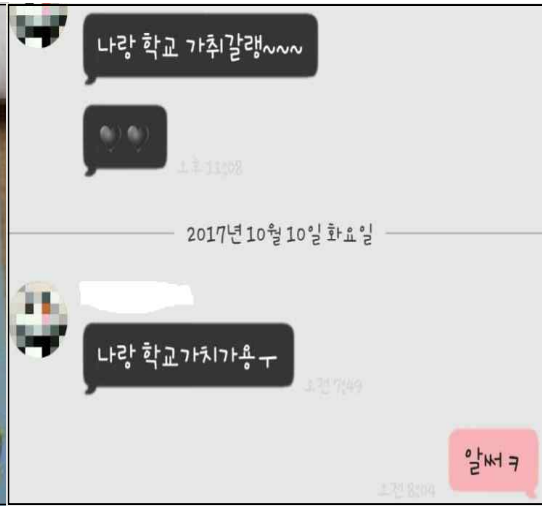
규범을 지켜야 한다는 인식과 달리 실제 온라인 대화에서는 규범에 맞지 않는 언어를 사용하는 이유로 여러 가지 가능성을 생각해 볼 수 있다. 먼저 인식과 실천 사이의 괴리는 유행어라는 코드를 공유하여 집단 내 구성원들 사이의 동질감을 확보하기 위한 의도나 비속어를 사용해도 서로 이해하는 사이라는 결속의 표지를 드러내고자 하는 전략이 발현된 것일 수도 있다. 또한 신속한 소통이 중요한 온라인 매체의 특성이 반영되거나 성인이 모르거나 성인과 다른 코드를 사용함으로써 개성을 표현하고 성인과 차별화된 존재로서 정체성을 드러내기 위한 심리가 그러한 간극의 원인이 될 수도 있다.

이와 더불어 표기의 오류는 관계 형성이나 자기표현을 위해 의도적으로 '사용'하는 경우도 적지 않다. 다음 자료를 보자.

(가)



(나)

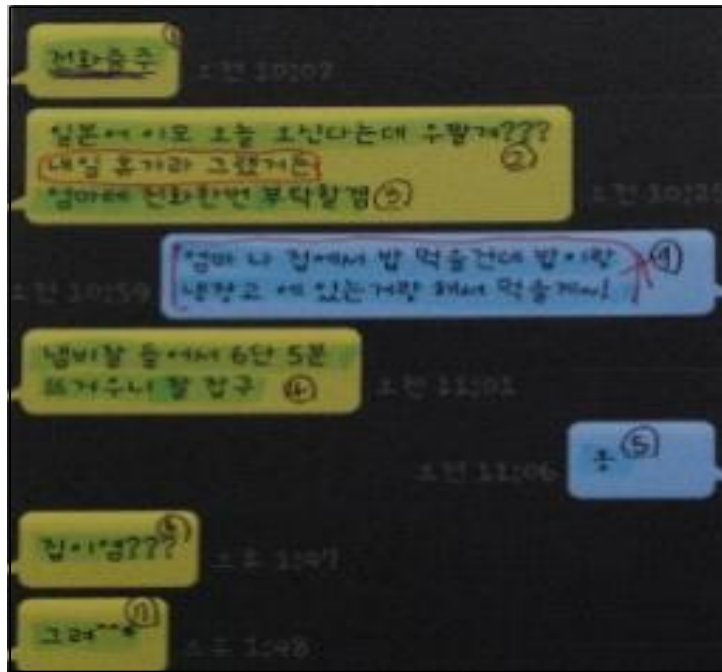


[그림 IV-3-8] 온라인 언어활동 자료 (나중학교, 나초등학교)

[그림 IV-3-8]의 (가)는 나중학교 청소년들이 한 아이돌 그룹의 공연을 화제로 카카오톡 대화를 나누는 장면의 일부이다²⁶⁾. 어미에 비음 ‘ㅇ’을 추가하여 ‘무대했당’, ‘알고있당’, ‘알고있당’, ‘들어줘’, ‘넹’과 같이 표기를 하고 있다. [그림 IV-3-8]의 (나)는 나초등학교 청소년들의 카카오톡 대화로 학교를 같이 가자고 제안하는 장면을 담고 있다. 이 자료에서도 청소년들은 (가)에서와 같이 어미에 비음 ‘ㅇ’을 추가하여 ‘가취갈랭’, ‘가치가용’과 같은 표기를 하고 있다. 이러한 표기는 마치 면대면 대화에서 이른바 콧소리를 내면서 화자의 애교스러운 면모를 보여주는 것이나 상대에 대한 친근한 태도를 표현하는 것과 유사한 효과를 갖는다. ‘세상에서’를 ‘떼상에서’, ‘알았어’를 ‘알뜸’과 같이 써서 마치 어린아이가 혀 짹은 소리를 내는 것처럼 표기하는 경우가 있는데, 이는 자신을 귀엽게 보이고 싶은 마음을 표현하기 위한 의도를 담고 있다고 해석된다.

흥미로운 점은 이러한 의도적 표기 오류를 청소년들만이 하는 것이 아니라 청소년들과 온라인으로 대화하는 성인들에게서도 나타난다는 점이다.

26) (가) 대화의 볼펜 표시는 자료 제공 청소년이 자신의 온라인 언어를 분석하기 위해 직접 한 것이다.



[그림 IV-3-9] 온라인 언어활동 자료 (나중학교)

[그림 IV-3-9]는 나중학교의 한 청소년과 어머니 사이의 카카오톡 대화 중 일부이다. 해당 청소년이 규범을 지키면서 대화하는 반면 어머니가 오히려 ‘전화좀 주’, ‘우짤겨’, ‘부탁할껬’, ‘집이염’과 같이 맞춤법에 맞지 않은 표현을 다수 사용하고 있다. 덜 딱딱하고 가벼운 어조로 대화하는 모습을 보이도록 변칙적인 어미를 사용하고 어미에 ‘ㅁ’을 추가하는 표기법을 사용하고 있다. 이는 청소년 자녀와 친근하게 대화하려는 부모의 의도적 규범 위반이라고 해석할 수 있다. 친근한 대화 분위기 형성과 대화 참여자 간 거리를 좁히려는 전략으로 의도적인 규범 위반을 하는 것은 청소년에게서만이 아니라 성인에게서도 나타나는 현상이다.

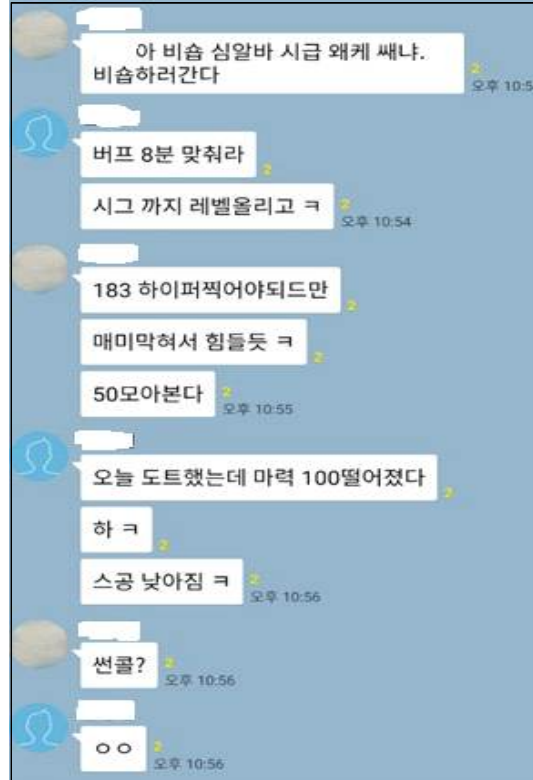
4) 남녀 청소년의 대화 소재의 차이

온라인 대화의 소재 측면에서 남녀 청소년 사이에 차이가 보인다. 면대면 사적 대화에서도 동일한 현상이 나타나는 바, 남자 청소년의 경우 게임이나 운동 및 자동차, 여자 청소년의 경우 연예인이나 외모에 대한 대화가 많았다.

(가)



(나)



[그림 IV-3-10] 온라인 언어활동 자료 (다중학교, 가중학교)

[그림 IV-3-10]의 (가)는 다중학교 남자 청소년들이 프로 야구 경기를 보면서 카카오톡으로 나누는 대화의 일부이고, [그림 IV-3-10]의 (나)는 가중학교 남자 청소년들이 게임에 대해 나누는 대화의 일부이다. 남자 청소년들은 대체로 야구나 축구와 같은 운동이나 오버워치, 배틀 그라운드, 롤과 같은 컴퓨터 게임, 자동차 종류나 가격 및 경주에 대한 대화를 하는 경우가 많다.



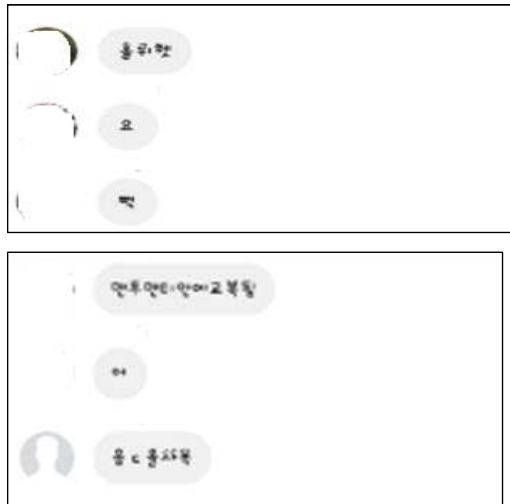
[그림 IV-3-11] 온라인 언어활동 자료 (나중학교, 나초등학교)

이와 달리 여자 청소년들은 외모나 연예인에 대한 관심사가 높고 이에 대한 대화 빈도가 높다. [그림 IV-3-11]의 (가)는 나중학교 여자 청소년들이 친구의 머리 모양을 보고 나누는 카카오톡 대화의 일부이고, [그림 IV-3-11]의 (나)는 나초등학교 여자 청소년들이 좋아하는 연예인의 음원 발표 시간에 대해 나누는 대화의 일부이다. 이러한 차이는 앞서 설문 조사 결과 분석에서 남자 청소년의 게임 채팅 시간이 여자 청소년보다 높게 나온 것에서도 알 수 있듯이 대화 소재에서만 아니라 사용하는 온라인 매체 유형이나 매체에 따른 대화 양에서도 나타나며, 이는 남녀 청소년의 관심사가 상이한 데서 오는 현상이라고 해석할 수 있다.

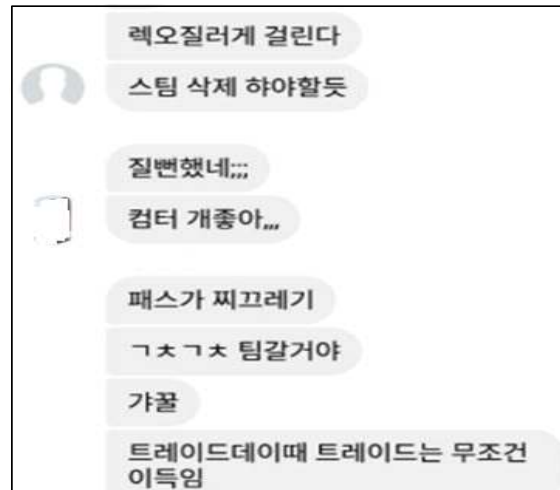
5) 영어의 일상적 사용

청소년의 온라인 언어활동에서 드러나는 특성 중 하나는 영어의 일상적 사용이다. 영어 교육의 중요성이 강조되고 조기 교육이 보편화되면서 청소년의 영어 능력이 과거에 비하여 높아졌고, 사회 전반에 걸쳐 영어를 사용하는 경우가 많아지면서 청소년들이 일상생활에서 국어와 함께 영어를 자주 섞어 사용한다. 일본어도 종종 쓰이는데, 일본 만화나 애니메이션 및 영상물을 자주 접하면서 일본어에 친숙해지는 경향이 반영되는 것으로 보인다. 특히, 일본 성인 영상물을 직간접적으로 경험하는 청소년들이 증가하면서 일본어와 관련된 비속어나 유행어 사용이 증가하는 추세에 있다. [그림 IV-3-12]를 보자.

(가)



(나)



[그림 IV-3-12] 온라인 언어활동 자료 (다중학교, 가중학교)

[그림 IV-3-12]의 (가)는 다중학교 청소년들의 카카오톡 대화 중 일부로 ‘홀리켓’, ‘오’, ‘빽’이라는 영어 욕설과 감탄사를 사용하는 모습을, (나)는 가중학교 청소년들의 온라인 게임에 대한 대화의 일부로 게임과 관련된 영어를 사용하는 모습을 보여준다. 컴퓨터 게임을 즐겨하는 청소년들에게 관련된 영어 외래어 사용은 매우 익숙한 것처럼 보인다. 영어 욕설 역시 온라인 대화에서 빈번하게 등장한다.

영어 사용은 단지 특정한 단어를 자주 사용하는 것에 그치지 않고 국어와 형태적으로 결합하는 방식으로 나타나 영어의 일상화가 심각한 수준임을 시사한다. (가)의 대화에서 ‘올사복’이라는 표현이 등장하는데, 이는 영어 ‘올(all)’과 ‘사복(私服)’이 결합한 말로 ‘모두가 사복’을 뜻한다. 영어 ‘올’을 ‘사복’이라는 한자어와 결합하여 새로운 단어를 만들어 사용하는 것이다. ‘존잘러’라는 말도 있는데, 이는 사람을 뜻하는 영어 접미사 ‘-er’를 ‘-러’로 차용하여 ‘매우 잘 생긴 사람’을 뜻하는 말로 사용된다. ‘레알임’도 자주 사용되는 표현인데, 영어 ‘real’을 ‘레알’로 표기하면서 ‘진짜임, 사실임’을 뜻한다. 일본어의 경우 ‘심심페스’의 ‘페스’와 같이 특정 어미를 붙여 우리말 ‘심심하다’를 대체하여 표현하는 데 사용하거나, ‘기모띠’와 같은 유행어를 사용하는 형태로 나타난다. 또 ‘기모띠’를 활용하여 ‘망함띠’와 같은 형태의 낱말을 만들어 사용하는 모습을 보이기도 한다.

6) 부정적인 온라인 언어에 대처하는 상이한 방식

앞서 설문 조사 결과를 분석하면서 남녀 청소년 사이에 일부 차이는 있으나 청소년들이 온라인 매체에서 사용되는 언어나 그를 통해 이루어지는 대화에 부정적인 측면이 있음을 인식하고 있다고 논의하였다. 청소년들은 온라인 매체에서 사용되는 언어에 비속어나 거친 말이 많고 다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다는 데에 어느 정도 공감을 하는 것이다. 이와 같은 부정적인 온라인 언어에 대하여 청소년들은 다른 방식으로 대처하고 있음을 심층 면담을 통하여 파악할 수 있었는데, 비속어나 거친 말을 사용하지 않는 청소년과 그렇지 않은 청소년을 구분하여 대처 방식이 어떻게 다른지 분석하기로 한다.

먼저 주변의 친구들이 온라인 매체의 영향을 받아 비속어와 거친 말을 사용하는 데에도 불구하고 온라인 대화에서 이를 거의 사용하지 않는 청소년들의 대처 방안을 살펴보자. 이들 청소년이 대처하는 방식으로는 ‘자기만의 규칙 세우기’와 ‘차단하기’가 있다. ‘자기만의 규칙 세우기’는 소신을 가지고 부정적인 온라인 언어에 대처하는 방식이라고 볼 수 있는데, <표 IV-3-21>에 제시된 다중학교의 가현에게서 그 사례를 찾을 수 있다.

<표 IV-3-21> 다중학교 면담 자료

연구자: 아, 은어. 또래들만 쓰는 뭐 그런 말들? 그럼 혹시 페이스북 얘기가 나와서 하는 말인데 페이스북 하다보면 인터넷에서만 쓰는 좀 인터넷 언어들 있잖아. 그런 거를 많이 쓰는 편이에요? 에스엔에스에서 대화를 하거나 할 때?
 가현: 아니요. (중략)
 연구자: 근데 친구들이 많이 그렇게 사용을 하는데, 왜 본인은 사용을 안 해요? (중략)
 연구자: 아... 부모님이 하지 말라고 하시니까?
 가현: 네.
 연구자: 그럼 평소에 부모님 말씀을 잘 듣나보다. 그건 또 아니고?
 가현: 글썸요...
 연구자: 글썸? 그러면 아니, 왜냐하면 혹시 그 부모님들은 사실 대부분 그렇게 말씀하실 것 같거든. 욕설 사용하지 말라거나. 근데 그럼 불구하고 하는 사람도 분명 있을 거고... 그래서 궁금해서.
 가현: 그것도 있고. 그냥 저만의 약간 룰 그런 거 같아요.²⁷⁾
 연구자: 음 스스로 생각할 때?
 (다중-면담-가현-20171101)

<표 IV-3-21>에서 가현이가 주변 친구들과 달리 온라인에서 사용되는 부정적인 언어의 영향을 받지 않는 것은 부모님의 영향도 있지만, 무엇보다 자신만의 ‘룰’을 가지고 있기 때문이다. 자신이 세운 원칙이 있으므로 매체의 영향이나 주변 친구의 영향에 휘둘리지 않는 것이다. 이는 2016년도 연구에서 청소년의 비속어나 차별적 언어 사용에 ‘또래 동조성’이 0.39의 효과 크기를 갖는, 가장 중요한 변인으로 분석된 것과 연결 지어 이해할 수 있다. 또래 집단에 휘둘리지 않고 자신의 가치와 생각을 원칙으로 세우고 이를 지켜나갈 때 온라인 매체의 부정적인 영향에 현명하게 대처할 수 있는 것이다.

온라인 대화에서 부정적인 언어를 많이 사용하지 않는 청소년이 대처하는 다른 방식은 ‘차단하기’이다. ‘차단하기’는 감정이 상하거나 기분이 나빠져 부정적인 언어를 사용하게 될 위험성이 높은 상황이나 환경으로 자신을 개입시키지 않는 것이다. 다중학교의 형우에게서 그 사례를 찾을 수 있다.

27) 밑줄은 연구자가 해당 부분을 강조하기 위하여 친 것이다.

<표 IV-3-22> 다중학교 면담 자료

형우: 네. 저 게임은 진짜 많이 해요.
 연구자: 그럼 게임할 때도 사실 채팅하거나 하면 되게 뭐 욕설이나 그 안에서만 쓰는 말들이 좀 많이 있을 것 같은데, 그럴 때에도 좀 자제하려고 노력해요?
 형우: 네. 저는 게임할 때 일단은 제가 욕을 먹었을 때 기분이 안 좋으니까 상대방한테 욕을 먼저 안 하거든요. 상대방이 먼저 저한테 욕을 하면 조금 그거에 대응해서 하긴 하는데, 대부분 채팅은 아예 안 쳐요. 그냥 저 혼자서 짜증을 내지 채팅을 절대 하진 않고 그리고 막 그 사람이 욕을 하면 차단을 하면 되니까. 차단하면 그 사람이 쓰는 게 안 보이거든요. 저는 대부분 다 차단을 하죠.²⁸⁾
 (다중-면담-형우-20171101)

<표 IV-3-22>에서 형우는 게임을 많이 하지만 ‘욕’을 하게 될 가능성이 높은 채팅은 ‘차단’한다. 자신이 욕을 먹으면 기분이 좋지 않으니까 상대방에게 먼저 욕을 하지도 않을 뿐만 아니라, 게임이 과열되면서 생길 수 있는 욕 상황을 미연에 방지하기 위하여 채팅을 ‘아예 안 치는’ 것이다. 이는 차단 전략으로 원하는 게임은 하면서도 부정적인 대화에 말리지 않도록 스스로를 보호하고, 상대방에게 욕을 하지 않으려는 대처 방식이라고 할 수 있다.

가현이나 형우와 달리 온라인 매체를 통한 대화에서 비속어나 규범에 어긋난 언어를 많이 사용하는 청소년은 온라인 매체를 비롯한 부정적인 언어에 대해 어떤 대처를 할까? 면대면 사적 대화에서만 아니라 온라인을 통한 대화에서도 비속어나 거친 언어를 높은 빈도로 사용하는 가중학교 건주의 사례인 <표 IV-3-23>을 보자.

<표 IV-3-23> 가중학교 면담 자료

건주: 애들이 그렇게 남중, 학생들이 다 이성애 관심이 있는 나이고, 관심도 있고 꾸미는 것도 그렇고, 또 관심 있기도 한데, 남중은 제약이 없잖아요. 남중, 여중은 다 같은... 동성 애들밖에 없으니까 상대적으로 더 편하죠. 꾸미는 것도 없고 수업 시간에 뭐 자기끼리 편하게 그러기는 하는데, 욕설은 보통... 요즘 청소년들 인터넷이 대중화가 되면서 욕설이나 비속어를 접할 기회가 많아지잖아요. 그러니까 지금... 중학생뿐만 아니라 고등학생 심지어 초등학교도 되게 비속어나 이런 걸 많이 사용해요. 중학생은 뭐 사춘기가 겹쳐 있고 질풍노도의 나이기는 한니까 욕설이 일상에 녹아들어 있는? 딱히 어떤 상황에서 욕설을 사용한다가 아니라 그냥... 일상?
 (가중-면담-건주-20171031)

<표 IV-3-23>에서 건주는 자신을 비롯하여 청소년들이 비속어나 규범에 어긋나는 언어를 사용하는 이유로 공간적 특성, 인터넷의 대중화, 사춘기와 질풍노도로 표현되는 청소년기의 심리적 특성을 들고 있다. 남자 중학교이기 때문에 언어 사용이나 행동에 ‘제약이 없고’, 인터넷 대중화로 ‘욕설이나 비속어를 접할 기회가 많아지고’, ‘사춘기’와 ‘질풍노도의 나이’이기 때문에 ‘욕설이 일상에 녹아들어 있다’는 것이다. 자신을 비롯한 청소년들이 비속어와 같은 부정적 언어 사용을 하는 이유를 심리적이고 환경적 측면에서 ‘객관적으로’ 설명하고 있다.

그러나 앞의 가현이나 형우와 달리 건주는 그러한 환경에서 자신이 어떤 기준을 가지고 어떻게 행동할 것인지에 대한 원칙이나 행동의 준칙을 가지고 있지 못하다. 자신이 처한 심리적 상태와 환경적 요인에 자신을 맡기고 자신의 행동을 설명하려 할 뿐 그에 어떻게 적극적으로 대처하여 스스로 부정적이라고 평가하는 언어를 사용하지 않을 것인지에 대한 마음가짐이나

28) 밑줄은 연구자가 해당 부분을 강조하기 위하여 친 것이다.

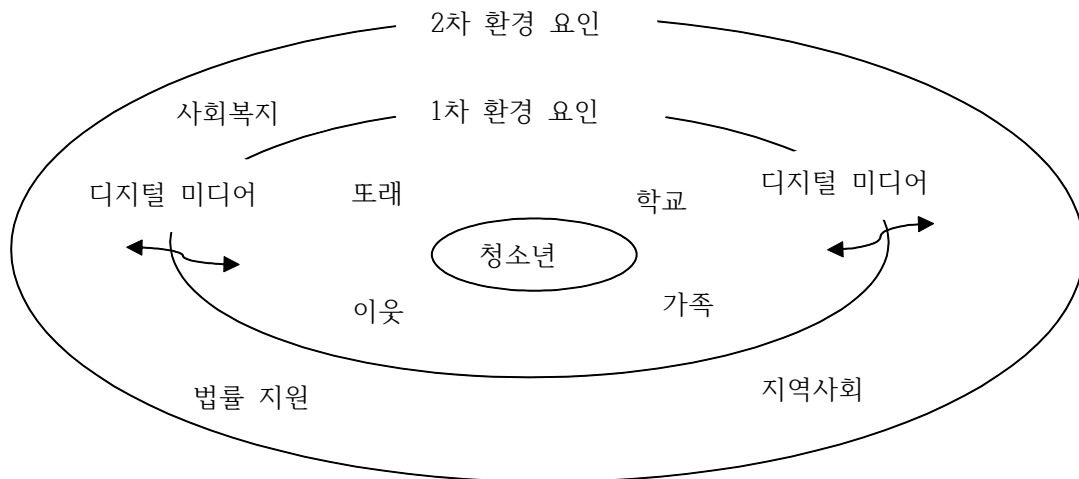
방안을 가지고 있지 못하다. 동일한 상황에 처해 있어도 온라인 대화에서 언어와 대화 규범을 비교적 잘 지키며 언어생활을 하는 청소년과 그렇지 못한 청소년의 차이는 이처럼 상황에 자신을 그대로 두는지 아니면 자신만의 원칙을 가지고 주변에 휘둘리지 않고 소신 있게 행동하거나 부정적 환경으로부터 자신을 차단하는 적극적인 대처 방안을 가지고 있는지에 달려 있다.

V. 청소년 언어문화 향상 방안

본 연구는 청소년 언어문화를 연구 대상으로 하여 청소년의 언어 사용 맥락을 질적으로 기술하고 이로부터 파악할 수 있는 시사점을 바탕으로 청소년 언어문화의 향상 방안을 제안하는데 목적이 있다.

청소년들은 학교를 중심으로 한 공적, 사적 맥락에서 참여자들 간의 관계를 기반으로 하여 언어생활을 영위해 나간다. 청소년의 언어는 정체성을 형성하고 사회에 대한 인식 체계를 익혀나가는 과정이기에 발달적인 관점에서 접근해 볼 수 있으며 올바르게 건강한 정체성과 인간관을 형성해갈 수 있도록 말을 통한 의사소통 방식, 관계적 측면에서의 대인 관계에서 긍정적인 경험을 쌓아 나가야 한다.

청소년의 언어 환경은 [그림 V-1]과 같이 다양한 요소의 영향을 받으며 구성된다. 1차적으로는 가정이나 학교와 같은 요인과의 상호작용 속에서 언어습관이나 문화가 형성되며, 2차적으로는 지역 사회, 사회 복지, 법률 지원과 같은 제도적 환경에 의해 특정 언어문화나 소통 방식이 지원을 받거나 규제를 받게 된다. 또한 급속하게 우리 삶의 영역 속에 파고 든 디지털 미디어는 가정이나 학교와 같은 1차 환경의 통제를 벗어나 청소년과 성인을 구분 짓는 언어 환경의 차이를 무력화시키기도 한다.²⁹⁾



[그림 V-1] 청소년의 언어 환경

청소년들의 언어문화의 형성과 유지, 발전 과정이 이와 같은 언어 환경 속에서 이루어진다는 점을 기억한다면 향상 방안에 대한 논의도 청소년을 둘러싼 언어 환경적인 면과의 연계 속에서 접근할 필요가 있다.

우선, 청소년 언어문화에 대한 관심과 향상 방안에 대한 논의가 필요한 이유는 예전에 비해

29) “TV는 한때 아이와 어른을 구분했던 연령과 읽기 능력의 차이라는 장벽을 제거했다. TV의 확산은 아이들이 전쟁과 장례식, 구애와 유혹, 범죄 음모와 칵테일 파티에 참석할 수 있도록 허용하는 것이나 마찬가지다.”(Buckingham, 2004: 52~56). 이와 같은 시각에서 멀티미디어는 가정이나 학교와 같은 1차 환경이 지니고 있었던 통제력을 상실하게 하는 데 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 더 나아가 청소년 언어문화의 특징이 더 이상 청소년만의 것이 아니도록 만드는 역할을 하고 있다고도 볼 수 있다.

청소년이 접하는 언어 환경이 달라졌을 뿐 아니라 청소년이 느끼는 언어생활에 대한 심리적, 문화적 인식이 변화했기 때문이다.

사회적으로 청소년 언어는 특히 욕설 표현과 사용에 있어 그 문제의 심각성이 크다고 본다. 따라서 이러한 실태를 보고하여 경각심을 일으키거나 이를 교정하기 위한 여러 방안과 논의들이 소개되고 있다. 하지만 이와 같은 접근 이전에 청소년을 둘러싼 언어 환경의 욕설 사용 및 빈도 역시 증가하고 있다는 인식을 할 필요가 있다.

김정선·윤영민(2011)은 청소년관람가 영화에서도 폭력적 언어 사용 양상이 지속적으로 증가하고 있음을 지적하였으며³⁰⁾ 양명희·강희숙(2011)에서는 절반 이상의 청소년이 부모에게 욕설을 들은 경험이 있다고 보고하고 있다. 또한 경기교육종단연구(2016)의 학생 인권 실태의 하위 항목으로 조사한 언어폭력 실태에 따르면 4년 동안 교사에게 받은 언어폭력도 직간접적 체벌과 비슷한 경향으로 조사되었다. 그리고 경기교육종단연구(2016)에 따르면 학생들의 정신 건강에 대한 수치는 4년 동안 점점 악화되는 경향을 보이고 있다.

즉, 욕설과 같은 청소년 언어 사용의 문제를 청소년 시기의 일부 청소년의 탓으로 돌리기에 는 문제가 있어 보인다. 청소년 언어의 특성도 있겠지만 청소년을 둘러싼 부모, 교사, 미디어 와 같은 언어 환경의 영향을 생각해보지 않을 수 없다.

이선영(2012)은 청소년 말문화 개선을 위한 사회적 캠페인의 유형을 분석하면서 참여 주체 에 따라서는 청소년이 속한 가정, 학교, 사회의 역할로 나누어 살펴볼 수 있고 이론적인 배경 에 따라서는 행동주의적, 인지주의적, 범이론적 모형에 따라 구분될 수 있다고 보았다.

청소년 언어문화 향상 방안은 단순히 청소년을 대상으로 한 연구조사나 프로그램을 개발로 해결될 수 없고 청소년을 포함하여 이들에게 영향을 미치는 요인들을 밝히고 상호작용하는 양 상을 고려할 수 있어야 한다.

청소년 언어문화 개선 방안은 청소년의 주도적 성찰과 실천으로 이루어져야 한다. 앞서 2장 에서 논의한 바와 같이 이기연, 이지수(2010), 이미현(2014), 김평원과 이선영(2014)에서는 공 통적으로 청소년 스스로 언어문화의 심각성을 인식하고 있지만, 계속해서 비속어를 사용하고 있음을 확인하였다. 이는 금연운동과 같이 당위성을 강조하거나 캠페인을 통해 태도를 변화시 키려는 것이 어려운 일이라는 것을 다시 한 번 확인시켜주는 결과이며, 욕설 통제는 몰라서 못하는 것이 아니라 알면서도 안 되는 전형적인 문제임을 드러내는 결과이다(김평원, 2012).

따라서 이러한 언어문화의 문제를 해결하기 위해 청소년 스스로 개선 방안을 강구해나가는 활동이 요구된다. 이미현(2014), 정혜연(2012), 박우현(2014)에서 제시하는 바와 같이 먼저 언 어 사용자(청소년)의 심리를 인식할 수 있도록 하고, 이를 통해 타인에 대한 배려와 인내, 사 회·문화에 대한 비판적인 인식 등과 같은 정의적인 태도를 내재화하도록 설계할 필요가 있다. 김평원(2012)은 청소년 언어문화 개선을 위해 프로젝트 수행법을 제안하고 있는데, 프로젝트 수행법은 학생 스스로 자료, 정보, 지식을 찾아내고, 이를 바탕으로 프로그램을 구안하는 방법 이다. 프로젝트 수행법은 태도 교육법보다 효과가 지속적으로 유지될 뿐만 아니라 학생들 스스로 이 문제를 진단해보고, 실제 연구 활동이나 문제 해결 과정을 포함하는 활동을 할 수 있 도록 돕는다는 점에서 의미가 있다.

이처럼 선행연구들에서 밝히고 있는 바와 같이 청소년 언어문화 개선에는 청소년 자신이 스

30) 김정선·윤영민(2011)은 1990년 9월부터 2010년1월까지 20여 년간 청소년관람가영화에 나타난 폭 력적 언어 사용양상을 내용분석으로 분석하였는데 청소년관람가 영화 60편에서 총 1,899개의 욕설 및 비속어를 추출하였다. 또한 20년간 욕설 및 비속어의 편당 평균빈도를 분석한 결과 1990~1994년 은 30.5회, 1995년~1999년은 18.9회, 2000년~2004년은 33.1회, 2005~2010년은 45.6회로 증가하는 것으로 나타났다.

스로 자신의 언어문화의 문제를 깨닫고, 이를 해결하기 위한 방안을 마련하는 것이 중요하다.

따라서 본고에서는 청소년 언어문화의 향상 방안을 청소년의 주도의 프로그램으로 구성하고, 이 프로그램을 학부모와 교사 집단이 지원할 수 있는 방안을 모색해 보고 사회적·문화적 관점에서 청소년 언어 환경, 언어문화 개선을 위해 지원할 수 있는 방안을 나누어 제안해보고자 한다.

1. 청소년 주도의 다양한 언어문화 활동 지원

청소년의 언어문화의 주체는 청소년이다. 개선 방안에 대한 부모나 교사의 조언은 가능하지만 이를 내면화하고 실천하는 주체는 청소년이며 개인의 인격을 도모하고 상호 신뢰하며 존중할 수 있는 인간관계를 만들어가야 하는 주체 역시 청소년 자신이기 때문이다(이관규, 2017; 정혜승, 2017). 청소년이 당면한 삶 속에서 자신이 사용하는 언어의 특성을 발견해가며 이를 창의적인 말문화로 발전시켜 나갈 수 있도록 최대한의 자율성을 부여해야 한다.

가) 청소년 주도의 세대 통합적 언어문화 활동 개발 및 지원

청소년 언어 사용 양상 분석을 통해 공적인 상황과 사적인 상황에서의 청소년의 언어에 큰 차이가 있음을 확인하였다. 즉, 대화의 장면에서 고려해야 할 대상이 자신의 또래만으로 구성된 상황과 교사 혹은 부모, 선배, 낯선 학생들로 이루어진 경우 의사소통 방식의 인식과 실천에 눈에 띄는 변화가 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 공적인 의사소통 상황과 맥락에 청소년이 참여할 수 있도록 지원하고 교실 차원에서도 성인들 혹은 선배들 간의 공동의 소통의 모임을 가질 수 있도록 지원해야 한다. 담화 유형으로는 공적인 소통 방식을 기반으로 한 발표, 토의, 토론, 이야기와 같은 토크쇼 등의 방식을 고민할 수 있다.

이관규(1998)는 청소년 언어문화 개선을 위하여 학교 국어 수업을 통해 지속적이고 일관되게 언어 및 언어생활에 대한 바른 가치와 태도를 길러주는 교육을 실시하자고 주장하였으며, 정혜승(2017) 바람직한 방향으로 청소년 언어문화를 '계도'하고 '교육'하는 것과 더불어 청소년이 인식한 것을 실제 행동으로 옮길 수 있도록 필요한 지원을 체계적으로 제공해야 한다고 주장하였다. 정혜승(2017)은 청소년 언어문화를 형성의 3요소(기회, 동기, 능력 및 수단) 모형을 제안하였는데, 이를 통해 청소년 언어문화 형성의 메커니즘을 총체적으로 이해할 수 있다. 청소년 언어문화 형성의 3요소 모형은 청소년 언어문화가 단순히 지도되거나 훈련될 수 있는 것이 아니라, 관련된 환경과 동기, 능력이 총체적으로 작용한 결과라는 점을 지적해준다.

청소년 언어문화를 개선하기 위해서는 청소년이 주도적인 역할을 할 수 있도록 지원하는 것이 무엇보다도 중요하다. 공적인 담화 상황을 조성하는 것이나 세대 통합적 언어문화 활동을 개발하는 것은 그 자체로서가 목적이 아니라, 이를 통해 청소년들이 주도적인 언어 주체로서 자립하는 것을 도와주기 위함이다. 그러므로 담화 상황을 구성함과 동시에 언어 주체 및 언어 문화에 관한 교육을 병행할 필요가 있다. 구체적으로 교사는 교실 차원의 공적 의사소통 상황에서 교실 공동체 구성원 누구나 동등한 참여 권리를 가질 수 있도록 노력해야 하며, 학생들은 자신과 다른 생각이나 의견을 존중할 수 있도록 돕기 위한 방안이 마련되어야 한다.

국립국어원은 2004년부터 '모두가 함께하는 우리말 다듬기' 사이트를 개설하였으며, 이 공

간을 통해 외래어나 외국어를 대신할 우리말을 국민들이 자유롭게 제안할 수 있도록 하였다(김문오, 2017). 이는 국민이 직접 참여하는 쌍방향적, 자율적 방식으로서 기존에 관 주도하에 일방적으로 진행되어온 국어 순화 방식을 극복하려는 시도로 평가된다. 이처럼 청소년이 직접 언어문화 개선에 참여할 수 있고, 자신이 사용하는 폭력적·차별적 언어를 대체할 만한 언어적 자원을 마련하는 데에 기여할 수 있도록 하는 사이트도 제안해볼 수 있다.

이와 함께, 최근 사람책 도서관과 같은 행사에서 다양한 직종과 문화적 배경을 지닌 사람들과 소통하는 행사를 기획하고 서로 질문을 던지며 이해를 넓혀가는 모임들이 생겨나고 있는데 학생들도 이와 관련한 모임을 조직하여 사회적인 맥락 속에서 목적을 고려한 소통 방식에 다양하게 노출되고 참여할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 이러한 다양한 소통방식에 대한 노출은 일회적으로 이루어질 경우 그 효과가 미비할 수 있으므로, 지속적인 노출 및 참여가 이루어지도록 학교 제도 내에 정착될 수 있도록 해야 할 것이다. 가령 학생 자치 활동, 학교 도서관 연계 독서토론 활동, 토론 및 토의 동아리 활동을 활성화하여 다양한 토의 공동체를 제도화하려는 노력이 추가적으로 요구된다.

나) 청소년 주도의 국어사랑 활동 지원

국어사랑이나 우리말 지킴이와 같은 활동이 계기교육적인 차원에서 주입식으로 이루어지게 되면 오히려 이를 계기로 언어에 대한 관심이 떨어지거나 반발심을 심어주게 될 우려가 있다. 국어를 사랑하자는 주입식 캠페인 활동이 아니라 국어와 관련된 스토리 등을 주제로 언어 탐구 활동을 하도록 하거나 주제적으로 비속어나 잘못 쓰이는 은어나 신조어 등을 고쳐보게 하는 활동을 통해 언어의 규칙성과 사회성을 스스로 탐구할 수 있도록 지원할 필요가 있다.

또한 우리말과 글을 외국인에게 소개한다고 가정하고 관련된 내용을 조사하고 표현하고 홍보하는 경험을 관련된 매체와 자료 지원을 통해 활성화할 수 있다. 또한 지금 운영 중인 ‘우리말꿈터’의 활동 내용을 내실화하고 다양화하여 다양한 자료와 상황에 대한 의사소통을 이해하고 적용할 수 있도록 콘텐츠 개발을 지속할 필요가 있다. 예를 들어 바른말 누리단 사례 모음집(교총, 2016)에서는 ‘출발 우리말 여행’이라든지 ‘지역 방언으로 노래하기’를 통해 언어문화나 방언에 대한 애착심을 자연스럽게 향상시킬 수 있는 활동을 제안하고 있으며, ‘나도 우리말 지킴이’나 ‘띄어쓰기 뛰어보기’와 같은 체험 활동을 제시하고 있다. 여기에서 중요한 것은 국어사랑 활동 프로그램을 개발하는 것을 넘어 청소년들이 주도적으로 참여하고 경험을 축적할 수 있는 기회의 장을 넓히는 것이다. ‘우리말 꿈터’와 같은 체험 시설을 확충함과 더불어 청소년 언어문화 관련 문제에 대한 인식을 높이고 대안적인 방향을 제시할 수 있는 도서나 시청각 자료를 배포하기 위한 지원이 요구된다.

학생들의 주체적인 바른 언어 사용 습관을 길러주기 위한 일선 학교의 노력 사례 또한 참고할 수 있다(교총, 2016). 경북 아화초등학교의 경우 ‘아름다운 우리말 사용을 위한 바른말 미니북 만들기’를 통해 책속에서 아름다운 우리말 찾기, 외래어를 순 우리말로 바꾸어 보기 활동을 진행하고 있으며 자신만의 미니북을 만들어가도록 유도하고 있다. 대구 동문초등학교의 경우 ‘우리말 사랑 TED 말하기 대회’를 통해 각 학급에서 대표팀을 선정하여 (사이버)언어폭력의 심각성, 바람직한 청소년 (사이버)언어문화, 청소년 언어문화 개선 방법, 언어문화 개선을 통한 행복한 학교생활 사례 등의 언어폭력 예방을 위한 언어문화 개선과 관련된 내용을 주제로 주체적인 자세로 자신들의 생각을 발표한다.

청소년 언어문화 개선을 위해 주입식 캠페인 활동이나, 태도 전환 교육보다는 스스로 자신들이 사용하는 언어에 대해 탐구해보고, 언어문화 개선의 필요성을 인식하게 하여 다양한 상황에서 적절히 의사소통 할 수 있도록 돕는 교육 프로그램이 필요하다.

2. 청소년을 위한 언어문화 교육 프로그램 개발 및 시행

가) 대인 관계 조절 및 적응을 위한 교육 프로그램

청소년은 상대적이고 다양한 사고를 하기보다 자기중심적인 표현 방법을 사용하여 다른 대상과 차별화하기 위한 이분법적 사고를 하는 경향이 있다. 또한 대화의 맥락을 사적인 맥락으로만 파악하기 때문에 감정적 스트레스를 여과 없이 드러내거나 표출하는 경향이 있음을 관찰할 수 있었다. 따라서 감정의 충돌이 있을 수 있는 상황에서 상대의 감정을 이해하고 문제 상황의 객관적 원인을 파악할 수 있도록 안내할 필요가 있다.

이를 위해 상대의 감정과 생각을 이해할 수 있는 공감 훈련을 기반으로 갈등 상황에서 대인 관계를 조절하거나 적응할 수 있는 화법 교육 프로그램을 개발하고 이를 통해 실제적 교육이 이루어지도록 지원할 필요가 있다. 구체적으로 '타인의 입장에서 말해보기'나 '타인의 마음을 여는 대화' 등을 통해 감성적 공감 능력을 키워야 한다. 의사소통을 위한 메시지는 '너-메시지(you-message)', '나-메시지(I-message)', '변호적 메시지(for you-message)'로 구분할 수 있다(권순희, 2002). '너-메시지'는 '너'를 추궁하는 질문 형식으로 상대방의 저항감이 크며 '나-메시지'는 '나'의 감정을 표현하는 방식으로 저항감이 다소 줄어드는 표현 방식이다. '변호적 메시지'는 '너'의 사정을 변호하는 형식으로 저항감이 대폭 줄어드는 효과가 있다.

학교 현장에서는 '나-전달법(I-message) 사용하여 감정 바르게 표현하기'를 활용한 언어교육 개선 프로그램을 운영하고 있다(교총, 2016). 이 활동은 학생들에게 각각의 메시지로 된 여러 가지 상황 카드를 주고 역할극을 실현하게 함으로써 상대방의 말에게 어떤 느낌이 드는지를 직접 느끼는 기회를 제공하는 것을 목적으로 한다. 학생들은 교육을 통해 '너-메시지'를 점차적으로 '나-메시지'로, '나-메시지'를 '변호적 메시지'로 교정하려는 의지 및 노력을 하게 된다. 이는 언어 표현과 공감 훈련 및 대인 관계 훈련을 연계하는 교육 프로그램 구성의 실마리를 제공할 수 있을 것이다. 학교 현장에서 이루어지는 회복적 생활교육과 관련하여 '평화의 언어', '교실 평화 선언' 등이 이와 흐름을 같이 하는 문제 해결 방법으로 실시되고 있는데 학교급이나 언어문화적 측면에 초점을 맞춰 재구성할 필요가 있다.

또한 학교 현장 이외에서의 화법 교육 프로그램을 개발할 필요도 제기 된다. 특히 부모의 구어 의사소통에 대한 관심은 공감적 대화 태도, 의사소통 효능감, 자아 표현으로서의 말에 대한 인식, 자아존중감을 매개로 자녀의 언어 사용에 영향을 주게 된다. 이를 감안하였을 때, 청소년의 언어적 공감 능력의 부족을 청소년만의 문제로 삼을 것이 아니라, 부모 및 가정환경, 나아가 지역 환경의 문제 차원에서 접근할 필요가 있다. 즉 공감 훈련 및 대인 관계에 초점을 둔 화법 교육 프로그램을 학교 교육 제도에서만 아니라 평생 교육 및 지자체 수준의 언어문화 교육에서도 다루는 것이 바람직하다. 이를 통해 청소년의 언어생활에 영향을 미치는 다양한 부분에서 언어문화 개선이 뒷받침되어야 한다.

나) 차별적·폭력적 언어 사용 방지를 위한 교육 프로그램

청소년 언어 사용 양상을 관찰한 결과, 하나로 일반화할 수 있는 전형적인 청소년 집단은 존재하지 않았다. 학교급별, 성별, 지역별 등과 같은 특수성에 따라 청소년 언어의 양상이 달랐으며 차별적, 폭력적 언어를 주로 사용하는 청소년과 거의 사용하지 않는 청소년들의 다양한 스펙트럼이 존재했다. 이것이 주는 시사점은 청소년 문화를 단일한 하위문화로 취급하는 관점에서 벗어나야 한다는 것이다. 청소년의 언어문화 또한 다양한 세부 하위문화로 나누어질 수 있으므로, 차등화된 접근이 필요하다. 차별적, 폭력적 언어를 사용하는 청소년에 대한 접근 또한 마찬가지이다. 모든 청소년을 대상으로 폭력적 언어 사용 방지 교육을 실시하는 것은 긍정적인 기능을 지닐 수도 있지만, 바람직한 언어문화를 지닌 청소년까지도 잠재적 언어폭력 가해자로 상정한다는 문제를 지니고 있기도 하다. 따라서 우선 청소년 집단을 다양한 세부 집단으로 구분할 수 있는 문화적 구분 척도를 개발하고, 이에 각 문화에 맞춤형 언어 인식 강화 프로그램을 차등 적용, 교육할 필요가 있다.

또한 차별적이고 폭력적인 언어는 청소년만의 문제는 아니며 사회 전반에 걸쳐 그 정도나 심각성이 더해지고 있다는 점을 고려한다면 청소년 시기에 이와 관련된 교육 내용이 더욱 강화될 필요가 있다. 청소년들의 차별적이고 폭력적인 언어문화와 일반 사회에서의 차별적이고 폭력적인 언어문화는 한 문화가 다른 문화에 영향을 미치는 일방적인 관계가 아니다. 청소년들의 언어문화는 사회의 언어문화로 전파되고, 사회의 언어문화는 청소년의 언어문화를 강화하는 일종의 변증법적 관계에 있다고 할 수 있다. 즉 청소년의 언어문화가 일반 사회 전체에 미치는 영향을 고려했을 때 청소년 시기의 교육이 강화될 필요가 높은 것으로 보인다.

특히 본 조사의 연구 결과와 김정선 외(2011)에서 조사한 결과에 따르면 청소년의 은어는 또래 집단에서 힘이 없거나 무시 대상이 되는 학생을 가리키거나 이 학생들에 대해 성적으로 비하하거나 외모에 대해 조롱하는 은어가 다수를 차지하고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 또래 집단에서 다양한 내부 집단을 형성하고 집단 내에서 서로를 소외시키는 언어 사용의 문제점에 대해 인식하고 성찰하게 하는 계기를 마련할 필요가 있다. 언어생활 일지 작성, 언어생활 약속 쪽지, 선서 활동 등이 그 구체적인 방법이 될 수 있다. 혹은 '바른말 키보드 어플리케이션'과 같이 채팅창과 연계되어 비속어 사용 횟수를 그래프나 통계로 보여 주는 것도 효과적인 방법이 될 수 있다.

차별적, 폭력적 언어나 욕설은 습관화된 언어문화임을 감안할 때 일시적인 캠페인으로 해결할 것이 아니라 지속적이고 체계적인 교육프로그램의 구축이 요구된다. 김평원, 이선영(2014)은 2011년 교육과학기술부와 한국교원단체총연합회(이하 교총)가 후원하여 전국 단위로 실시된 청소년 언어문화 개선 프로그램의 효과를 분석한 결과, 하루 욕설 사용빈도가 비교집단과 프로그램에 참여한 분석 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나지 않았음을 발견했다. 이는 캠페인 활동 위주의 언어문화 개선 프로그램이 학생들의 행동을 직접적으로 변화시키는 데는 큰 효과가 없으며, 습관화된 행동을 변화시키기 위해서는 지속적이고 장기적인 계획을 바탕으로 체계적인 교육과정과 연계한 프로그램이 필요함을 시사한다.

아울러 청소년의 자신의 언어에 대한 인식 강화는 상대와의 공감적 대화 태도를 높이고 욕설, 차별적 언어나 폭력적 언어의 사용을 감소하는데 기여할 수 있을 것이다. 말을 자아의 표현으로 보는 인식이 높을수록, 즉 말이 자신의 정체성을 드러내고 관계를 맺는 중요한 매체라고 생각할수록 상대와의 공감적 대화 태도가 높아지고 욕설, 비속어, 차별적 언어 사용을 줄

일 가능성이 높아진다. 따라서 차별적 언어 사용에 관한 청소년의 인식 강화 프로그램은 단순히 언어 차원의 문제에서만 다루어지는 것을 넘어 자신의 정체성, 자아의 표현이라는 차원에서 다루어지는 것이 타당하다.

다) 언어적 주체로서의 정체성 강화를 위한 교육 프로그램

앞의 분석을 통하여 청소년들의 언어생활에 심리적, 사회적, 문화적 요소와 온라인 매체 등이 영향을 크게 미치고 있음을 파악하였다. 그런데 비슷한 상황이나 조건에 처해 있어도 청소년들은 다른 언어생활을 한다. 주변 친구들이 심하게 비속어와 유행어 등 부정적인 언어를 사용해도 그에 휘둘리지 않고 바른 언어생활을 하는 청소년과 그렇지 않은 청소년이 있는 것이다.

이러한 차이는 물론 개인의 심리적 성향이나 가정환경이 다른 데에서 일어날 수도 있으나, 이 연구에서 청소년 면담을 통해 파악된 이유 중의 하나는 '행동의 원칙' 유무이다. 언어생활을 어떻게 할 것인지에 대한 자신의 행동 준칙을 가지고 있는 청소년과 그렇지 않은 청소년 사이에 차이가 있다는 것이다. 앞서 다중학교의 가현이는 자신만의 '룰'을 가지고 있기 때문이 욕설과 같은 말을 사용하지 않는다고 하였고, 형우는 비속어를 하거나 남을 모욕해야 하는 대화 상황 자체를 '차단하는' 행동의 원칙을 가지고 있다. 이와 달리 가중학교 건주는 자신과 동료들이 부정적인 언어생활을 하는 이유를 이해할 뿐 그에 대해 어떻게 대처하고 행동할 것인지에 대한 원칙을 가지고 있지 못하다.

몇몇 사례로 일반화하기 어렵지만, 이러한 차이는 청소년 언어문화 개선에 중요한 시사점을 제공한다. 외부에서 또는 어른들이 청소년 언어생활에 대하여 관심을 가지고 지도하는 것도 필요하지만, 의사소통의 주체로서 청소년이 자신의 준칙을 세워 행동하는 것이 보다 근원적인 문제해결 방법이다. 자신의 행동이 부적절하다는 것을 알면서도 이러저러한 이유를 들어 해명하거나 정당화할 것이 아니라 나름의 행동 준거를 만들고 그에 따라 실천하는 태도를 갖도록 하는 것이 중요하다.

청소년들이 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 탐구적인 언어를 사용하는 양상은 청소년 언어문화와 관련하여 새로운 가능성을 제시한다. 사적 의사소통에서 청소년들은 자신이 호기심을 가지고 있는 주제에 대하여, 예를 들어 자신들의 인생, 외동으로서의 삶, 게임 방법과 게임에서의 캐릭터 등에 대하여 나름대로 분석하고, 자신의 의견을 제시하며, 서로 반박하고 재반박하는 등 능동적으로 탐구하는 모습을 보였다.

청소년들이 어떤 주제에 대하여 심도 있게 탐구하고자 할 때, 공통적으로 찾아진 점은 이들이 논의 대상에 대하여 자기 스스로 경험한 바가 있거나 의사소통 참여자 중에서 실제 경험한 사람이 있어서 관련된 경험과 다양한 관점들이 논의될 수 있는 경우였다. 예를 들어, 이성에 대한 기준이나 이상형을 탐구하는 경우에도 의사소통 참여자로 자신의 관점을 제시하여 줄 수 있는 이성 청소년이 있는 경우, 청소년의 대화는 단순히 사회·문화적으로 구성된 고정관념을 따르기보다 자신들 나름대로 질문하고, 분석하며, 다른 관점을 제시하는 등 탐구하는 모습을 보였다.

이에 반하여 성관계에 대한 대화와 같이 청소년들이 아직 실제 경험하거나 의사소통 참여자로부터 다른 관점을 듣기 어려운 주제의 경우, 청소년의 대화는 매우 단편적인 정보들의 나열인 경우가 많았고, 기성세대나 미디어를 통하여 사회·문화적으로 구성된 고정관념을 그대로

드러내는 경우가 많았다. 특별히 성관계에 대한 대화의 경우, 야한 동영상과 같은 미디어를 통한 왜곡된 고정관념을 보이는 경우가 많았다.

학업 능력에 대한 대화의 경우에도 학업 능력에 대해서도 늘 성인에 의하여, 특별히 사회적 시스템에 의하여 평가 받는 위치에 놓여있는 청소년들은 자신들이 스스로 새로운 방식으로 학업 능력이 평가될 수 있는 가능성을 논의하거나 탐구하기보다 기성세대와 미디어, 시험이라는 사회적 시스템에 의하여 구성된 서열적이고 상대적인 평가 기준에 기반하여 자신의 학업 능력과 상대의 학업 능력을 평가하는 모습을 보였다. 이는 게임 능력에 대하여 평가할 때, 자신들의 경험에 기반하여 상대 캐릭터를 능동적으로 분석하는 모습, 배려 등의 새로운 기준으로 더 나은 캐릭터의 역할 및 가능성을 탐구하는 모습과 차이가 크다.

몇몇 사례로 일반화하기 어렵지만, 청소년이 탐구적 언어를 사용하는 모습은 이들이 지식을 탐구하고자 하는 욕구가 있다는 점을 보여 주며, 이들이 새로운 관점을 제안하거나 자기 나름의 분석을 하는 모습은 능동적인 대화의 주체이자 탐구자로서 청소년의 가능성을 그려보게 해준다. 이러한 가능성을 발전시키기 위해서는 우선적으로 청소년들에게 자신들이 흥미로워 하는 대상, 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 탐구의 기회를 제공하는 것이 중요하다.

탐구자로서의 청소년의 모습은 사회 전반에서, 또한 학교와 교실이라는 공간에서 성인들이 청소년에 대하여 어떠한 정체성을 부여하고, 어떠한 역할을 가정하고 있는지 돌아보게 한다. 우리나라 교육과정을 포함하여 세계적으로 21세기 지식·정보화 사회의 인재에 대한 상을 제시할 때에는 “자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람”과 “다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람”을 강조하여 왔다(2015 개정 교육과정 총론). 청소년들이 이러한 인재로 자라나고, 더 나은 언어문화를 위한 탐구자로 역할을 할 수 있게 하기 위해서는 무엇보다 주체적이고 창의적으로 새로운 언어문화를 창출하고 이끌어가는 주체로서 청소년의 가능성을 인정하는 것이 필요하겠다. 우리 사회 전반적으로 청소년에 대한 새로운 언어문화를 구성해 가며, 청소년들에게 다양한 시도와 탐구의 기회를 제공하는 것이 필요하겠다.

3. 교사 및 예비 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램 개발 및 시행

가) 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램

교사를 위한 언어문화 교육 프로그램으로는 대인 관계 조절 및 적응을 위한 교육 프로그램과 언어적 주체로서의 정체성 강화를 위한 교육 프로그램을 각각 개별 연수로 운영하는 방안을 제안할 수 있다.

먼저 대인 관계 조절 및 적응을 위한 교육 프로그램과 관련해서는 특정한 갈등 상황에서 어떻게 그 위기를 대처할 수 있는지에 대한 실제적 지식을 전달하는 내용을 구안해볼 수 있다. 청소년들의 학교 폭력 사건에 대한 조사 결과를 참고해보면 언어적인 폭력과 갈등으로부터 촉발된 사례가 다수임을 알 수 있고 또한 일정의 경고와 조치를 받은 이후에도 학생들이 학교생활에 적응하기 어려워하는 대표적인 이유는 또래와의 소통 부족과 소통 방법에 대한 문제에서 비롯된 경우가 많다. 따라서 모든 청소년을 대상으로 하는 언어문화 프로그램을 개발하기보다는 특정 갈등 상황에서 어떻게 갈등이나 위기를 인식하고 상황별로 대처해 나갈 수 있는가에

대한 실제적 지식을 전달할 수 있어야 한다.

상황별 대화 방법 연습 및 탐구 기회의 제공은 갈등의 예방 차원과 갈등의 해결 차원으로 나누어서 생각해 볼 수 있다. 우선 갈등 예방 차원에서는, 언어폭력의 피해자가 될 수 있는 청소년들을 대상으로 하여 미국의 언어적 자기 방어 프로그램, 호주의 컴백스 프로그램, 핀란드의 키바 안티 불링 프로그램³¹⁾과 같이 언어적으로 자신의 의도와 의지를 효과적으로 드러내고 소통할 수 있는 실제적 사례에 기반을 둔 연습의 기회가 주어져야 한다(민병곤, 전은주, 박재현, 서현석, 이유미, 2014). 아울러 교사는 또래 안에서의 사회적 관계 형성이나 의사소통 측면에서 어려움을 겪는 학생이 없는지 살펴보아야 하며, 공감적 태화 태도 및 능력을 바탕으로 학생의 언어에 관심을 가져야 할 것이다.

갈등 해결 차원에서는 언어폭력의 가해자와 피해자 간의 실질적인 의사소통의 장을 형성하고 교사가 중재자로서 개입하여 언어적 관계를 원만하게 해결할 수 있어야 할 것이다. 감정훈련을 통해 욕설 발화자의 심리 변수를 스스로 잘 읽어내고 그것을 통제할 수 있도록 유도해야 한다. 박인기(2012)에서 제안하는 감정훈련을 참고 할 수 있다. 감정훈련은 감정 사태 환기하기 - 감정 사태 분석하기 - 감정 표현 조정하기 - 감정 표현 대안 찾기의 과정으로 이루어진다. 이를 통해 자신이 폭력적 언어를 사용하게 된 당시의 감정을 재구성해보고 자신이 통제할 수 있는 범위를 성찰해보며, 욕설이나 폭력적 언어가 아닌 다른 구체적 언어를 결정함으로써 대안 효과를 가치화할 수 있다. 또한 10월 24일의 '사과데이(day)'같은 계기를 적극 활용하여 공식적인 사과 및 갈등 해결의 장을 형성하는 것 또한 고려해볼 수 있다(교총, 2016). 이러한 과정을 통해 평소에 쑥스럽거나 용기가 부족해 사과하지 못한 친구에게 사과 편지를 쓴다거나 사과하는 방법을 익히고 갈등을 해소하는 기회로 삼을 수 있다.

다음으로 언어적 주체로서의 정체성 강화를 위한 교육 프로그램으로는 행동의 원칙을 함양하기 위한 활동들을 제안해볼 수 있다. 본 연구에서 확인한 바와 같이 교사가 직접적으로 청소년 언어생활에 대하여 관심을 가지고 지도하는 것도 중요하지만, 의사소통의 주체로서 청소년이 자신의 준칙을 세워 행동하는 것이 보다 근원적인 문제해결 방법이다. 자신의 행동이 부적절하다는 것을 알면서도 이리저리한 이유를 들어 해명하거나 정당화할 것이 아니라 나름의 행동 준거를 만들고 그에 따라 실천하는 태도를 갖도록 하는 것이 중요하다.

자신이 사용하는 언어가 자신이 어떤 사람인지를 드러내는 표지가 될 수 있다는 점을 인식하면서 언어생활의 원칙이나 규칙을 만들도록 지도할 수 있다. 이를 지도하기 위해서 언어와 정체성의 관계와 자신의 언어생활을 성찰하게 하는 질문을 포함하여 언어생활의 원칙을 만들도록 요구하는 질문을 제기하고, 이에 답하게 하는 활동을 구성하여 실행할 수 있다. 이러한 질문의 일례로 <표 V-1>을 들 수 있다.

31) 해외 교육부나 단위 학교 차원에서 학교폭력의 피해를 줄이기 위해 구안한 프로그램이다. 언어적 폭력과 관련하여서는 상대, 상황, 행위를 인식하며 상대의 공격적인 말에 적절한 반응을 보일 수 있는 구체적인 표현 전략, 지침을 제공하고 있다.

<표 V-1> 언어생활의 원칙을 갖기 위한 질문의 예

- 나는 어떠한 '나'를 지향하는가?
- 내가 사용하는 말이나 나의 언어 행동은 내가 생각하는 '나다움'을 잘 드러내는가?
- 내가 사용하는 말이나 나의 언어 행동은 나를 어떤 사람으로 보이게 하는가?
- '나다움'이나 나의 원칙을 지키기 위해 나는 무엇을 해야 하고 하지 말아야 하는가?
- 비속어나 유행어와 같은 말의 등급을 나눈다고 할 때 내가 스스로에게 허용할 수 있는 최고 수준은 어디까지인가?
- '나다움'이나 나의 원칙을 지키는 데 어려움을 주는 것은 무엇이며, 이를 어떻게 극복할 것인가?

이를 위해서는 청소년들이 관심을 가지고 있는 주제에 대하여 실제적인 경험을 가지고 있는 성인들과 자유로운 대화의 기회들을 제공하여 주고, 청소년들이 자신들의 사적 의사소통과 같이 자유롭게 반박과 재반박을 할 수 있는 기회와 분위기를 제공하는 것이 고려해 볼 수 있다. 특별히 청소년이 기성세대나 미디어를 통하여 왜곡된 고정관념을 구성하고 있는 것이 나타나는 경우, 관련하여 고정관념에 대한 탐구의 기회 및 다른 관점에 대한 이야기를 듣는 기회들을 허락하여서, 자신과 사회의 고정관념을 되돌아보면서 조금 더 균형 잡힌 시작을 위한 탐구의 기회를 제공할 필요가 있다.

나) 예비 교사를 위한 청소년 언어문화 교육 프로그램

예비 교사를 위한 언어문화 교육 프로그램은 언어 민감성 제고를 위한 강화형 프로그램을 제안할 수 있다. 본 연구에서는 학교의 공식, 사적 공간에서 차별적, 폭력적 언어에 대한 교사의 인식이 개선될 필요성이 있음을 확인하였다. 이는 교실 공간에서 욕설 사용이나 차별적 표현에 대해 교사가 얼마나 인식하고 용인하느냐가 학생들에게 인지적, 행동적으로 중요한 영향을 미친다는 것을 의미한다. 교실 수업의 다양한 맥락 속에서 교사가 학생들의 언어에 어떻게 반응하며 상호작용하느냐를 비판적으로 성찰해 볼 수 있는 기회가 제공될 필요가 있다.

Dake et al.(2003)은 학교 폭력의 예방 활동으로서 환경적 요소의 중요성을 언급하면서 언어폭력에 대한 교사의 인식과 상황 대처 능력이 필요함을 언급하였다. Bauman(2006 : 223)에서는 교내의 왕따 현상에 대한 교사들과 예비교사들의 인식을 비교하면서 신체적, 언어적, 관계적 괴롭힘이 동시에 발생하며 거의 비슷한 비중으로 나타남에도 불구하고 교사들의 개입 정도에 있어서는 차이가 나타남을 밝히고 있다. 즉, 교내에서 일어나는 신체 폭력에 있어서는 민감하게 반응하지만 언어폭력은 용인되는 경향을 보이며 뚜렷한 처벌 대상이라기보다 개인적 비난의 대상으로 그치는 경우가 많은 현실을 반영하고 있는 것이다. 따라서 언어폭력의 양상을 잠재되어 있는 심각한 갈등의 상태로 인식하고 예방적인 차원에서 이에 대처하고 교육할 수 있는 상황 맥락에 대한 연수 프로그램이 개발될 필요가 있다.

이러한 연수 프로그램은 청소년을 대상으로 한 교육 프로그램과는 차별화될 필요가 있다. 교사를 대상으로 한 연수 프로그램은 보다 섬세한 언어적 민감성을 갖출 수 있도록 설계되어야 한다. 예를 들어 교사는 청소년들이 장난이라고만 인식하거나 타자를 소외시킨다고 인지하지 못하는 언어를 민감하게 감지할 수 있어야 한다. 또한 특정 언어는 그 표현 자체로는 문제가 되지 않는 않지만, 그것이 사용되는 맥락이나 화자의 태도, 혹은 청자의 관점에 따라 차별적

인 언어가 될 수 있다. 교사는 이러한 담론적 맥락 하에서 언어의 의미를 파악하고 이를 바탕으로 청소년의 언어문화를 교정할 수 있는 역량을 갖추는 것이 필요하다. 연수 프로그램은 이러한 교사의 역량을 함양하는 것을 목표로 해야 하며, 이는 비단 현직 교사만을 대상으로 하는 것이 아니라 예비 교사 또한 그 교육의 범위 포함시킬 수 있어야 한다.

4. 청소년 언어 사용 양상에 대한 지속적인 실태 조사 연구

청소년 언어 사용의 개선을 위해서는 필수적으로 지속적이고 정기적인 청소년 언어 실태 조사 연구가 필요하다. 실태 조사는 이 시대 특정한 언어문화 현상을 기록하는 기본적인 의미 외에도 문제시 되는 현상의 원인을 구체적으로 파악하기 위한 목적도 있다. 더 나아가 청소년이나 기성세대 모두에게 동시대에 기반을 둔 언어 사용의 문제점을 상호 간에 깨닫게 하는 계기를 마련해 주기도 한다.

이를 위해서는 청소년 언어 사용에 대한 종단적인 방법을 활용한 장기적인 연구를 설계해야 한다. 청소년 언어문제를 저널리즘적으로 접근하는 것은 현실적 문제를 드러내는 소극적 기능을 할 뿐 언어문화 양상의 원인이나 상호 영향관계를 밝혀내기에는 한계가 있다. 따라서 정기적으로 청소년 언어 사용에 있어 규모 있는 설문 조사와 심층조사를 실시함으로써 세대의 국어사용 문화 양상과 종단적 변천양상을 이해할 수 있는 자료를 구축할 필요가 있다. 이는 각종 청소년 문제를 이해하는 데 활용될 수 있을 뿐 아니라 특정 언어 현상이 나타났다 사라지는 원인이나 특정 언어 사용 문화가 함의하는 가치를 드러내는 기초자료로서 의미 있게 활용될 수 있다.

또한 종단적인 연구는 청소년 언어문화 향상을 위해 개발된 각종 프로그램들의 효과들을 비교 분석하는 데도 활용될 수 있다. 도덕적 판단이나 예절적·규범적 관점에서 청소년의 언어에 대한 이해 없이 언어 프로그램이 개발되어 온 현실에서 언어 향상 프로그램의 적용 기간과 대상에 기반을 둔 청소년 언어 실태 조사를 통해 각각의 언어 향상 프로그램의 효과적인 면을 검증하기 위해서도 효과의 지속성을 추적할 수 있는 장기적인 연구가 이루어질 필요가 있다.

청소년들의 언어 사용 양상을 지속적으로 조사함과 동시에 청소년들의 의사소통 역량에 대한 측정도 이루어질 필요가 있다. 언어 사용 양상에 대한 조사가 현 실태를 진단하는데 기여한다면, 의사소통 역량의 측정은 청소년 개개인의 발달 정도를 판단하는데 보다 구체적으로 기여할 수 있다. 구어 의사소통 역량은 공감적 말하기 능력이나 차별적 언어에 대한 민감성 등을 포함하는 개념이다. 해당 역량에 대한 판단은 주로 교사나 부모의 관찰과 직관에 의존해 왔지만, 보다 구체적이고 차별화된 의사소통 교육을 제공하기 위해서는 정확한 진단 도구에 기반을 둔 측정이 이루어질 필요가 있다. 앞서 청소년의 문화가 일률적이지 않으며 세부 하위 문화로 구분될 수 있다고 지적된 바 있듯이, 각 문화 내에서도 각각의 청소년들이 가지고 있는 구어 의사소통 역량은 천차만별일 수 있다. 학생 개개인의 입장을 고려하는 교육을 실현하기 위해서는 다양한 진단도구의 개발이 요구된다.

VI. 결론

1. 요약

본 연구는 심층적 관찰과 이해가 필요한 청소년 하위 집단의 공적·사적·매체 언어문화를 심층적으로 조사하는 것을 목적으로 하여, 공적·사적·매체 언어활동을 설문 조사와 4개월 이상의 관찰과 심층 면담을 통해 수집하고, 수집된 자료를 체계적인 담화 분석 방법론에 기대어 분석하였다. 객관적 설문 조사결과를 제시하는 것과 함께 해당 집단의 자연언어를 있는 그대로 수집하여 질적으로 연구하여 청소년 집단의 심리적·사회적·문화적 기제를 보다 정확히 파악하고자 하였다. 이를 바탕으로 청소년 각 하위 집단의 특성을 고려한 실효성 있는 언어문화 향상 방안을 제시하고자 하였다.

청소년 언어문화 생태계를 공적·사적·온라인 영역으로 나누어 살펴보았다. 청소년의 언어문화 생태계는 청소년의 언어에 대한 인식과 언어활동의 구체적 양상으로 파악될 수 있다. 정량적으로는 2016년에 수행된 청소년 언어 사용 실태 조사 결과의 경향을 2017년에 선정한 질적 연구 대상 집단과 비교함과 동시에, 정성적으로는 실제 상황과 맥락 속에서 청소년들이 어떠한 언어 사용 양상을 보이는가를 해석적으로 기술하였다.

가) 청소년의 공적 언어문화 생태계

청소년의 공적 언어활동을 조사하기 위해서는 어디까지가 공적 언어활동 영역인지를 구분해야 한다. 수업 시간의 경우 교사와 학생이 공동으로 참여하는 발화는 공적 언어활동으로 분류할 수 있다. 하지만 청소년의 공적 언어활동과 사적 언어활동이 확실히 구분되는 것은 아니다. 학급에는 다수의 학생들이 있기 때문에 동시다발적으로 일어나는 수많은 사적 대화들이 동시에 존재한다. 하지만 수업 시간이라는 공적인 시간과 교실이라는 공간에서 녹화·녹음한 자료는 내용적인 면에서 사적 언어활동으로 볼 수 있는 소지가 있다고 하더라도 공적 언어활동을 설명하는 자료로 볼 수 있다. 왜냐하면 공적인 언어활동과 사적인 언어활동의 혼재와 넘나들이 공적 언어활동의 또 다른 성격이기 때문이다. 이와 같은 전제를 토대로 청소년 공적 언어문화 생태계를 조사한 결과는 아래와 같은 논의를 제시할 수 있다.

청소년의 공적 언어활동 참여는 교사에 의해 제한될 수 있었다. 그 양상을 구분해 볼 때, 첫 번째로 가장 빈번하게 드러나는 방식은 목표 중심, 정답 중심의 수업 진행 방식이 학생의 공적 언어활동의 참여를 단순한 방식으로 제한하는 방식이다. 청소년들은 주로 교사의 설명을 따라가며 정해진 지식을 학습하는 존재, 반응에 대한 승인을 거쳐야 하는 존재로 수업에 참여하는 경향이 있었다. 즉 질문의 주체는 주로 교사였으며 학생들은 이에 단순히 반응하는 경우가 많았다. 이는 학생이 중심이 되는 조별 발표 수업이나 학급회의라고 해서 그 본질적인 특징이 변하는 것은 아니다. 학생은 미리 준비한 내용을 발표하는 형식으로 지시나 질문에 대답을 하며 교사는 이에 대해 피드백하거나 질문한다. 즉 학생의 자발적인 공적 의사소통이 전제되지 않는 것이다. 또한 시험이라는 제도 무엇을 공부하고 무엇을 공부하지 않아야 하는가를 결정하는 기제 역할을 하는데, 이는 학생들을 의사소통 구조에서 단순히 반응하는 역할 이상을 수행하기 어렵게 만든다.

두 번째는 정답 중심 질문에 대하여 반박이나 비판적 질문을 제시하거나 일부러 정답과 다르게 답함으로써 일종의 저항을 표시하는 방식이다. 이는 수동적인 반응을 넘어 학생이 자신의 주관적인 의견을 표시한다는 측면에서, 또는 공적인 과정을 통해 공동의 지식을 형성한다는 측면에서 긍정적으로 평가할 수도 있다. 하지만 이 또한 정답 중심, 목표 중심의 수업 진행에서 이루어지는 것으로, 반복적이고 제한적으로 진행되는 의사소통 구조에서 벗어나지 못하는 한계를 지니고 있다.

세 번째는 자신의 경험 세계, 대중가요 부르기, 학생 놀리기, 교사에 대한 관심 표명과 같은 방식으로 화제를 전환하려고 시도하는 방식이다. 이는 제한된 공적 영역의 참여 기회를 넓히고자 한 것으로 해석할 수 있다. 또한 공적 언어활동이 진행되는 상황에서도 계속 사적인 대화 영역을 만들어 가고 그 안에서 학생들과 관계적 대화를 시도하고 싶어 하는 욕구를 반영하고 있기도 하다. 하지만 주로 수업과는 관련이 없는 화제 일탈적 소재를 다루었으며 곧 수업에 적절하지 않은 것으로 인식되어 빠르게 기각되는 양상을 보였다.

공적 영역에의 참여 제한은 성적의 순위에 의해 이루어지기도 한다. 먼저 성적은 기존에 형성된 평가로서 지위를 결정한다. 학생들이 공적 담화인 수업이나 발표에 참여하는 경우에도 이미 형성되어 있는 평가는 발언의 내용을 얼마나 신뢰하는지에 영향을 주게 된다. 이는 학생에 대한 교사와 학생의 기대와 평가적 발언에서 확인해 볼 수 있었다. 유사한 맥락에서 사교육의 참여 여부 또한 발표의 지위를 결정한다. 공교육 수업에서 학생들의 사교육 참여 경험이 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 수업 과정에서 교사의 질문에는 모범 답안에 해당하는 내용이 있고, 이를 미리 연습한 학생들의 발표가 인정받는 경우가 많았다. 발언 기회를 얻는데 사교육 경험의 유무가 영향을 미친다는 사실은 연습한 학생들이 발표 기회를 독점할 수 있음을 시사한다. 학생들도 사교육 경험이 공교육의 수업 시간에 미치는 영향이 크다는 것을 인식하고 있으며 미리 연습을 한 학생과 그렇지 않은 학생 사이에 불평등이 존재한다는 문제를 암묵적으로 알고 있었다.

반면에, 앞의 욕구에 기반하여 지식을 공동구성하는 경우도 있었다. 첫째, 자발적 탐구 질문 생성을 통한 지식의 공동구성하는 경우이다. 수업과 같은 공적인 의사소통에서 학생 스스로 질문을 생성하기도 하는데, 이럴 경우 학생의 자발적인 질문은 공동의 탐구활동으로 이어질 수 있다. 물론 학생의 질문에 교사가 바로 대답하여 궁금증을 해결해 주는 경우가 보다 많기는 하지만, 교사가 아닌 다른 학생이 탐구와 관련된 사례를 찾아 제시한다든지 원리를 깨닫는데 기여함으로써 협력적 대화를 구성하기도 한다. 교사는 협력적 대화를 후에 승인하고 보충 설명을 하여 탐구 과정과 결과를 정리하는 소통의 방식을 보인다.

둘째, 수업 이해를 위한 협력적 상호작용하는 경우이다. 공적인 수업에서 학생들은 수업 내용에 대한 이해 정도를 표현하기 어려운 경우가 있다. 혹은 보다 깊이 있게 이해할 기회를 갖기 어렵다. 따라서 수업시간에 해소되지 못한 질문이나 궁금증에 대해 소통하는 시간이 필요한데 이는 옆이나 뒷자리에 앉아있는 학생과의 사적인 상호작용을 통해서 이루어진다. 연구조사의 한 중학교 사례에서 두 학생은 수업 종료 이후에도 수업 내용에 대한 심화된 토의를 이어가기도 하였다. 교사에게는 반론이나 질문을 마음껏 할 수 없는 공적 영역의 한계가 존재하는데, 자발적이고 협력적인 상호작용에서는 이러한 한계를 극복할 수 있다.

한편 공적 의사소통 영역에서 비속어·신조어가 관계 형성을 위해 사용되는 경우도 있다. 예를 들어 교사가 관계 형성을 위해 비속어 및 신조어를 사용하고 이것이 공동체적 용인을 받는 경우가 있다. 교사는 학생과의 친밀한 관계 형성을 위해 여러 가지 전략을 활용한다. 그중 하나는 학생들이 쓰는 비속어나 신조어를 교사가 씬으로써 학생들의 문화를 이해하고 본인도 이

에 동참하고 있다는 인식을 심어주는 것이다. 이러한 전략의 효과는 논외로 하더라도 해당 비속어나 신조어는 공동체 안에서 용인을 받게 된다. 이에 따라 실제로 학생들은 교사가 사용한 언어에 대해 생소함을 인식하면서 반응을 보이거나 이를 무비판적으로 따라서 말하는 경향을 보였다. 비속어·신조어의 사용은 대중문화의 자원을 활용한 설명과 활동 구성에 의해 심화되는 측면도 존재한다. 학생들의 대표적인 언어생활의 자원으로는 대중문화를 꼽을 수 있다. 교사는 학생들의 흥미를 유발하거나 이해를 돕기 위해 친숙한 영화의 내용이나 주인공을 소개하면서 수업을 구성하는 경우가 많다. 학생들도 창작 중심의 활동을 하는 경우에 본인의 경험 세계에서 출발하기보다는 이미 다른 사람들이 알고 있지만 재미를 유발할 수 있는 영화의 인물, 장면, 스토리적 특성을 차용하여 활동을 구성한다. 이와 같은 현상은 청소년뿐 아니라 모든 연령층에게 작용하는 영화와 같은 대중문화의 영향력을 짐작할 수 있도록 해주는 동시에 대중문화가 이해, 표현의 제약 틀로 작용한다고 해석할 수 있다. 즉 대중문화는 고정관념을 유발하거나 자신의 경험세계와는 동떨어진 인식이나 적용으로 인해 제한된 언어적 자원과 영화적 요소에 갇힌 사고와 표현을 하게 만들 수 있다.

나) 청소년의 사적 언어문화 생태계

청소년의 사적 언어활동에서는 교사나 부모와 같이 청소년의 언어활동을 특정한 방식으로 제시하거나 안내하는 이가 존재하지 않을 때, 청소년들이 서로 상호작용하는 방식과 언어를 사용하는 양상, 이와 관련된 심리적, 사회적, 문화적 기제를 중심으로 탐구하고자 하였다.

공적 언어활동과 비교할 때, 사적 언어활동에서 청소년은 보다 능동적이고 주체적으로 상호작용하는 모습을 보였다. 청소년들은 능동적으로 새로운 화제를 제안하였고, 상대 청소년이 제안한 화제에 대하여 논의의 적절성을 인정하거나 부정하는 등 다양하게 반응하였다. 새롭게 제시된 화제에 대한 논의는 이들 의사소통에서 다양한 사회적 결과를 가져왔는데, 대표적으로 상대에 대한 평가 및 정체성 구성, 상대적 평가 및 과장적 대화 구성, 새로운 지식의 구성 등이 논의되었다.

이어서 청소년의 사적 언어활동에서 언어 사용의 특징적인 부분을 전경화하여 분석하였다. 첫 번째로 논의한 것은 청소년들의 탐구적인 언어 사용이다. 청소년들은 자신이 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 탐구하는 언어 사용을 보였다. 이들의 대화에서는 자신들이 실제 경험하고 있는 것을 중심으로 서로 질문을 하고 의견을 제시하며 반박에 재반박을 하면서 해당 주제에 대하여 함께 탐구하고 이해를 확장시켜가는 모습을 보였다. 경우에 따라 학생들의 탐구의 깊이가 달랐는데, 자신들의 전제나 고정관념에 대하여 질문하거나, 자신들만의 분석과 평가 등을 제시하는 경우도 볼 수 있었다.

이때 주목할 점은 청소년 중에 논의되는 것을 경험한 적이 있는 청소년, 질문에 대하여 응답을 제공할 수 있는 청소년이 있는 경우, 나름대로 분석과 평가, 반박 등을 제시하는 등 조금 더 깊이 있는 탐구의 양상이 나타났다는 점이다. 이에 반하여 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 실제적으로 경험하였거나 응답을 제공할 수 있는 대상이 없는 경우에는 단편적인 정보들을 나누고, 기성세대나 미디어를 통하여 사회·문화적으로 구성된 고정관념들을 재생산하는 모습을 보였다.

두 번째로 논의한 것은 청소년들의 평가적인 언어 사용이다. 청소년들의 평가적 언어 사용에서는 특별히 서열화에 기반을 두고 자신이나 상대, 또는 다른 논의 대상에 대하여 상대적으

로 평가하고 관련하여 정체성을 부여하는 모습을 보였다. 특별히 청소년들이 평가하는 언어에서는 전반적으로 기성세대의 대화나 미디어에서 쉽게 들을 수 있는 성적, 외모, 성, 나이 등과 관련하여 사회·문화적으로 구성된 전제들을 그대로 드러내고 있는 경우가 많았다. 성인들과 미디어가 제시하는 고정관념 및 관련 기준에 대하여 비판적이나 창의적 질문, 반박 없이 기존의 전제들이 자연스럽게 소통되고 재생산되는 모습에 주목할 만하다.

세 번째로 논의한 것은 청소년들이 유희를 목적으로 언어를 사용하는 양상이다. 특별히 유희적 언어 사용과 관련해서 전반적으로 청소년들의 또래 동조성이 주요한 심리적 기제로 작용하였다. 청소년들은 즐거움을 목적으로 함께 동음을 반복하거나, 새로운 맥락에서 단어를 사용하면서 친밀감과 동질감을 표현하였다. 중학생 청소년들의 경우, 동음이의어를 바탕으로 비속어를 연결하거나 성적 대화를 연결하는 양상도 나타났다. 또한 수업에서 배운 내용을 성적 대화로 연결시키는 양상도 나타났다.

청소년들이 탐구적인 언어를 사용하는 모습은 이들 안에 있는 탐구를 향한 심리적 욕구를 보여주고, 이들이 나름대로 분석과 새로운 관점들을 제안하는 모습은 능동적인 대화의 주체이자 탐구자로서 청소년의 가능성을 그려보게 해준다. 청소년들이 유희적으로 언어를 사용하는 모습을 이들 안에 있는 즐거움과 일탈을 향한 심리적 욕구를 보여준다. 청소년들에게 자신들이 흥미로워하는 대상 및 호기심을 가지고 있는 대상에 대하여 즐거운 탐구의 기회를 제공하는 것은 심도 있게 고려될 필요가 있다.

다) 청소년의 온라인 언어문화 생태계

매체와 정보기기의 발달로 온라인 의사소통이 확대되고, 특히 청소년들의 누리소통망서비스 사용이 급증하는 상황에서 청소년의 언어문화를 온전하게 이해하기 위해서는 오프라인의 면대면 의사소통 기반 언어문화만이 아니라 온라인 상황에서의 언어문화 양상도 파악할 필요가 있다. 이에 이 연구는 청소년들의 온라인 언어문화에 어떤 특성이 있으며, 이러한 특성 기저의 심리적, 사회적, 문화적 기제는 무엇인지 파악하고자 하였다.

청소년의 온라인 언어활동 정도는 온라인 매체 사용 시간에 대한 성별 차이를 분석한 결과 카카오톡과 같은 모바일 메신저와 게임 채팅 사용 정도에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 여자 청소년의 모바일 메신저 사용이 훨씬 많은 것으로 조사되었으며 게임 채팅은 남자 청소년이 여자 청소년에 비해 훨씬 많아 성에 따라 즐겨 사용하는 온라인 매체가 다르다는 것을 확인할 수 있다. 학년별 차이를 분석한 결과, 초등학생 청소년의 온라인 매체 사용 시간이 중학생 청소년의 절반에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 게임 채팅 시간을 제외하고 세 항목 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 이는 모바일 메신저나 누리소통망서비스가 또래 집단 간 친교적 소통이나 사회적 소통의 도구로 사용된다는 점과 일반적인 청소년의 심리적, 사회적 발달 단계를 고려할 때 중학생 청소년이 초등학생 청소년에 비하여 온라인 매체를 더 많은 시간 사용하는 것은 자연스러운 현상이라고 볼 수 있다.

둘째, 청소년들은 공동체 내부와 외부를 명확하게 구별하면서 언어 사용의 양상을 달리하고 있다. 평소에 비속어나 거친 언어를 사용하는 청소년이라도 자신이 속한 공동체 혹은 유지하고 싶은 공동체의 구성원들에게는 다정한 언어를 구사하는 것이 확인되었다. 또 다른 공동체나 그 구성원에 대해서는 심한 비속어나 과격한 표현을 사용하는 모습을 보인다. 이러한 사례는 청소년들이 집단에 따라 언어를 차별적으로 사용하고 있음을 보여준다. 즉 자신들이 속하

지 않거나 이질적이라고 여기는 집단의 구성원들에게는 비속어를 거침없이 쓰거나 분노를 강하게 표출하는 방식으로 내집단과 외집단의 구분을 분명히 하고 차별화된 언어를 사용한다.

셋째, 온라인 언어생활에서는 인식과 실천 사이의 괴리가 나타난다. 앞서 청소년들이 언어 규범에 대해 균형적이고 비교적 정확한 인식을 하고 있음을 논의하였다. 그러나 인식과는 달리 실제 온라인에서 이루어지는 대화를 보면 규범에 어긋나거나 은어나 유행어, 비속어, 다른 사람을 무시하는 표현을 자주 사용한다. 또 초성체와 같이 표기의 문제점이나 띄어쓰기를 무시하는 것이 규범에 맞지 않지 않다는 것을 인지함에도 실제 온라인 대화에서는 규범을 일탈하는 언어를 빈번하게 사용하는 것이다. 이러한 현상의 원인은 먼저 유행어라는 코드를 공유하여 집단 내 구성원들 사이의 동질감을 확보하기 위한 의도나 비속어를 사용해도 서로 이해하는 사이라는 결속의 표지를 드러내고자 하는 심리다. 또한 신속한 소통이 중요한 온라인 매체의 특성이 반영되거나 성인이 모르거나 성인과 다른 코드를 사용함으로써 개성을 표현하고 성인과 차별화된 존재로서 정체성을 드러내기 위한 심리가 그러한 간극의 원인이 될 수도 있다. 세상에서'를 '떼상에서', '알았어'를 '알뜸'과 같이 써서 마치 어린아이의 말처럼 표기하는 경우가 있는데, 이는 자신을 귀엽게 보이고 싶은 마음을 표현하기 위한 의도를 담고 있다고 해석된다. 흥미로운 점은 이러한 의도적 표기 오류가 청소년들뿐만 아니라 청소년들과 온라인으로 대화하는 성인들에게서도 나타난다는 점이다. 청소년 자녀와 친근하게 대화하려는 부모의 의도적 규범 위반에서도 알 수 있듯이 친근한 대화 분위기 형성과 대화 참여자 간 거리를 좁히려는 전략으로 청소년에게서만이 아니라 성인에게서도 충분히 나타날 수 있는 현상이다.

넷째, 남녀 청소년의 대화 소재에서 차이를 보이고 있다. 이는 면대면 사적 대화에서도 나타나는 현상이며 남녀 청소년의 관심사가 상이한 데서 오는 현상이라고 해석할 수 있다. 남자 청소년의 경우 게임이나 운동 및 자동차, 여자 청소년의 경우 연예인이나 외모에 대한 대화가 많았다. 이러한 차이는 앞서 설문 조사 결과 분석에서 남자 청소년의 게임 채팅 시간이 여자 청소년보다 높게 나온 것에서도 알 수 있듯이 대화 소재에서만 아니라 사용하는 온라인 매체 유형이나 매체에 따른 대화의 양에서도 나타난다.

다섯째, 청소년의 온라인 언어활동에서 드러나는 특성 중 하나는 영어의 일상적 사용이다. 이는 영어 교육의 중요성이 강조되고 조기 교육이 보편화되면서 청소년의 영어 능력이 과거에 비하여 높아짐에 따라 나타나는 현상이다. 이외에도 일본어도 종종 쓰이는데, 일본 만화나 애니메이션 및 영상물을 자주 접하면서 일본어에 친숙해지는 경향이 반영되는 것으로 보인다. 특히, 일본 성인 영상물을 직간접적으로 경험하는 청소년들이 증가하면서 일본어와 관련된 비속어나 유행어 사용이 증가하는 추세에 있다.

여섯째, 청소년들은 온라인 언어에 대처하는 방식이 상이함을 파악할 수 있었다. 앞서 청소년들이 온라인 매체에서 사용되는 언어나 그를 통해 이루어지는 대화에 부정적인 측면이 있음을 인식하고 있음을 제시한 바 있다. 하지만 인식과는 별개로 이에 대처하는 방식에 있어서는 차이를 보인다. 심층면접을 통해 그러한 차이가 자신이 어떻게 행동할 것인지에 대한 원칙이나 행동의 준칙을 가지고 있는지 여부에 달려 있음을 확인할 수 있었다. 그러한 기준을 가지고 있지 못한 청소년의 경우 자신이 처한 심리적 상태와 환경적 요인에 자신을 맡기고 자신의 행동을 설명하려 할 뿐 그에 어떻게 적극적으로 대처하여 스스로 부정적이라고 평가하는 언어를 사용하지 않을 것인지에 대한 마음가짐이나 방안을 가지고 있지 못했다. 따라서 상황에 자신을 그대로 두는지 아니면 자신만의 원칙을 가지고 주변에 휘둘리지 않고 소신 있게 행동하거나 부정적 환경으로부터 자신을 차단하는 적극적인 대처 방안을 가지고 있는지가 중요한 문제라고 할 수 있다.

2. 제언

본 연구는 2016년에 앞서 수행된 청소년 언어문화 실태 연구에 이어 진행된 후속 연구로서 2016년에 수행된 연구 결과를 바탕으로 심층적 관찰과 이해가 필요한 청소년 하위 집단을 선정하여 해당 집단의 공적·사적·매체 언어문화를 심층적으로 조사하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 장기간의 관찰과 심층 면담, 담화 분석 방법 등을 통해 청소년 하위 집단의 자연 언어를 있는 그대로 조사하고, 이를 바탕으로 청소년 하위 집단의 언어문화를 형성하는 심리적·사회적·문화적 기제를 탐색하였다. 이를 통해 청소년 언어문화 향상을 위한 교육적·정책적 지원 방안을 마련하는 데 시사점을 주고자 한다.

향후 청소년 언어문화를 보다 심층적으로 이해하고 청소년 언어문화 향상을 위한 실질적인 토대를 마련하기 위해서는 다음과 같은 사업의 수행이 요구된다.

첫째, 본 연구를 토대로 청소년 언어문화 실태를 지속적으로 심층 조사할 필요가 있다.

둘째, 청소년 언어문화 개선 프로그램 구체화를 위한 다양한 교육 콘텐츠 개발이 필요하다.

셋째, 청소년 대상 프로그램을 단위 학교 차원을 넘어 유관 기관 간의 긴밀한 협력 체계 하에 확산적으로 운영해야 한다.

우선 청소년 언어문화 실태의 심층 조사가 일회성으로 그치는 것이 아니라 장기적인 관점에서 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 2016년에 수행된 연구에서 방대한 자료를 바탕으로 청소년 언어문화의 전체적인 경향을 파악하였다면 이번 ‘2017년 청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구’에서는 청소년 하위 집단의 언어생활 전반을 이해할 수 있도록 폭넓은 질적 자료를 수집하여 분석함으로써 청소년 하위 집단의 언어문화를 심층적으로 이해할 수 있었다. 향후에는 본 연구의 연속선상에서 정례적인 연구로서 매년 청소년 언어문화 실태를 실증적으로 조사하여 연도별 추이를 확인할 필요가 있으며, 이와 함께 다양한 청소년 집단의 자연언어를 추가적으로 수집하여 청소년 언어문화에 대한 데이터베이스를 확보하고 청소년 언어문화 생태계를 폭넓게 아우를 필요가 있다. 이러한 종단적인 연구가 지속적으로 수행되어 자료가 체계적으로 구축된다면 청소년 언어문화의 변천 양상을 이해하는 데까지 나아갈 수 있을 것이다.

또한 본 연구에서는 학교 안 청소년 집단을 대상으로 연구가 수행되었지만 향후에는 다문화 청소년과 탈북 청소년과 같은 다양한 유형의 학교 안 청소년들을 대상으로 한 연구도 시행되어야 한다. 우리 교실은 더 이상 단일 유형의 청소년들로만 구성되는 것이 아니라 다문화 청소년과 탈북 청소년과 같은 다양한 문화권에서 이주해 온 청소년들 역시 포함되므로 이들의 언어 사용 양상을 바탕으로 그들 스스로의 정체성을 어떻게 구성하고 있는지, 언어문화를 어떻게 구성하고 있는지에 관한 연구도 필요할 것이다. 이러한 변화된 교실 환경을 고려한 연구가 향후에 지속적으로 이루어진다면 개별 청소년들을 위한 특성화된 프로그램 운영까지도 가능할 것이다.

나아가 학교 밖 청소년들에 이르기까지 질적 연구 대상의 범위를 확대할 필요가 있다. 2016년 청소년 언어문화 실태 연구에서는 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년을 아울러 이들의 언어문화의 차이를 확인하였고, 특히 학교 밖 청소년은 언어적 자원을 충분히 제공받지 못하여 적절한 의사소통 역량을 갖추는 데 어려움을 겪음을 확인하였다. 본 연구는 우선적으로 학

교 안 청소년들을 대상으로 언어문화 심층 조사를 시행하였지만 앞으로는 학교 밖 청소년들에게 이르기까지 그 질적 연구의 범위를 확대할 필요가 있다. 여러 이유로 학교 밖 다양한 삶의 공간에 놓인 청소년들의 언어 사용 양상을 살피고 그들의 언어문화 생태계가 어떻게 구성되어 가고 있는지에 대한 탐색도 이루어져야 할 것이다.

둘째, 청소년 언어문화 개선 프로그램 구체화를 위한 다양한 교육 콘텐츠 개발이 필요하다. 본 연구에서는 청소년 주도의 다양한 언어문화 활동 지원을 비롯하여 다양한 프로그램 개발의 필요성을 제안한 바 있다. 2016년에 수행된 기초 연구와 더불어 본 연구의 성과를 토대로 교육 콘텐츠를 개발하여 실제 학교 현장에서 적용하고 이를 통해 얻은 결과를 바탕으로 다양한 교육 프로그램을 구체적으로 개발할 필요도 있다. 전술한 바와 같이 청소년 주도의 다양한 프로그램의 경우 주입식 캠페인 활동이나, 태도 전환 교육보다는 스스로 자신들이 사용하는 언어에 대해 탐구해보고, 언어문화 개선의 필요성을 인식하게 하여 다양한 상황에서 적절히 의사소통할 수 있도록 돕는 교육 프로그램을 학교 현장에 적용해야 한다. 또한 공감 대화를 기반으로 한 화법 교육 프로그램의 경우에도 학교급에 따라 재구성하고 이를 실제 현장에서 적용하여 그 효과를 검증하는 과정도 필요할 것이다. 본 연구에서 확인한 바, 학교급별, 성별, 지역별 등과 같은 특수성에 따라 청소년 언어의 양상이 달랐으며 차별적, 폭력적 언어를 주로 사용하는 청소년과 거의 사용하지 않는 청소년들이 존재함에 따라 다양한 스펙트럼이 있음을 알 수 있었다. 따라서 청소년 문화를 단일한 하위문화로 취급하는 관점에서 벗어나 청소년의 언어문화 또한 다양한 세부 하위문화로 나누고 이에 대한 차등화된 접근으로서 세부 프로그램 적용을 계획해야 할 것이다.

셋째, 청소년 대상 프로그램을 단위 학교 차원에서 개별적으로 실시하는 것을 넘어서서 보다 거시적인 관점에서 유관 기관 간의 긴밀한 협력 체계 하에 프로그램을 운영하고 이에 대한 평가적 연구가 함께 이루어져야 한다. 따라서 개별 학교 차원에서 산발적으로 프로그램을 실시할 것이 아니라 학교급 간 프로그램들이 유기적으로 연결되도록 거시적이고 체계적인 계획 하에 프로그램이 운영되어야 할 것이다. 이를 위해서는 정책 수립과 이를 운영 및 관리하는 기관 사이의 긴밀한 협력 체계가 필요하다. 정부의 중앙 기관-지자체-각 학교 현장에 이르기까지의 모든 실천은 하나의 거시적인 계획 하에 일관되게 이루어져야 할 것이다. 또한 앞서 본 연구에서 밝혔듯이 학교 교육 제도에서만 아니라 평생 교육 및 지자체 수준에서도 언어문화 교육과 관련하여서도 체계적인 계획을 세우는 것이 필요하다. 청소년의 언어문화는 단순히 청소년들만의 문제가 아니므로 청소년 언어생활에 영향을 미치는 다양한 환경에서의 언어문화 개선이 뒷받침되어야 한다. 평생 교육 차원에서는 학교 교육 제도 밖에 있는 다양한 기관과 협력하고 학부모와 교사를 대상으로 하는 프로그램 역시 별도로 마련하여 순환적 상호작용이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

참고 문헌

- 가은아. (2011). 쓰기 발달의 양상과 특성 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 강나영. (2014). 한국 만3~4세 어린이의 언어 사회화 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 강창숙. (2010). 좋은 수업을 위한 예비 지리교사의 수업 관찰과 반성. **한국지리환경교육학회지**, 18, 59-75.
- 구영산. (2011). 국어수업에서 “관계의 언어” 생산에 대한 연구. **국어교육연구**, 27, 151-181.
- 국립특수교육원. (2009). **특수교육학 용어사전**. 서울: 하우.
- 권순희. (2002). 청자를 고려한 대화 방법. **화법연구**, 4, 215-243.
- 길은배. (2014). 청소년의 비속어, 은어 사용에 관한 연구: 청소년의 언어 이탈, 통과 의례적 문화인가?. **청소년학연구**, 21(2), 469-489.
- 김문오(2017). 국어순화 정책의 현황과 나아갈 방향. **571돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회 자료집**, 7-46.
- 김민정, 손정희, 김현주. (2013). 근거 이론(Grounded theory)에 따른 청소년 언어 특성의 고찰. **청소년 문화포럼**, 34, 7-25.
- 김부경, 한윤선. (2016). 언어폭력이 초등학교 고학년의 SNS 또래괴롭힘에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지**, 16(9).
- 김소산. (2016). 청소년의 자기 언어 인식 교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 김수경. (2016). 고등학생의 자극추구, 사회적민감성과 SNS 중독경향성과의 관계: 또래동조성을 매개변인으로. 한양사이버대학교 석사학위논문.
- 김은성. (2005). 비판적 언어 인식에 대한 연구, **국어교육연구**, 15, 323-355.
- 김은성. (2015). 청소년어에 관한 청소년 문식 실천의 사례 연구. **국어교육연구**, 36, 383-424.
- 김정남. (2010). 또래동조성이 청소년 비행에 미치는 영향: 보호요인의 완충효과를 중심으로, 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 김정선, 이필영, 김태경, 이삼형, 장경희, 전은진. (2011). 청소년 입말에 나타난 비속어·유행어·은어 사용 실태. **한국언어문학**, 77, 285-324.
- 김정선, 윤영민. (2011). 욕설로 대화하는 한국 영화, **한국언어학보**, 55(5), 82-104.
- 김종람. (2014). 중학생의 또래동조성과 비행과의 관계에서 자기 통제력의 매개효과와 교사애착의 조절효과. 단국대학교 석사학위논문.
- 김주형. (2009). 제주도 속담을 통한 올바른 언어 사용 지도 연구. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김평원. (2012). 청소년 욕설 문화 개선 교육 프로그램의 효과. **화법연구**, 20, 9-37.
- 김평원, 이선영. (2014). 학교폭력 예방을 위한 언어문화 개선 프로그램의 욕설 개선 효과. **새국어교육**, 101, 141-182.
- 김현정. (2011). 청소년의 또래동조성이 비행에 미치는 영향에 관한 연구: 자기통제력 및 부모지도감동의 조절효과를 중심으로. 경상대학교 석사학위논문.
- 김혜련. (2012). 초등학생의 또래 동조성과 집단 따돌림의 관계에 대한 연구. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜진. (2015). 청소년의 또래 집단과 학교폭력과의 관계에서 동조성의 매개적 역할. 덕성여자대학교 석사학위논문.

- 김희화. (2014). 초기 청소년의 욕설에 대한 감각추구, 또래동조성, 규범적 문제행동, 친구 및 성인 욕설의 영향. **청소년시설환경**, 12(1), 33-42.
- 노화련. (2017). 청소년의 정서조절능력과 또래동조성이 학교생활만족에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위논문.
- 민병곤, 박현정, 정혜승, 정현선, 김정자, 권은선, 박성석, 이종원. (2016). **청소년 언어문화 실태 연구**. 서울: 국립국어원.
- 민병곤, 박현정, 정혜승, 정현선, 김정자, 권은선, 이종원. (2015). **청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사**. 서울: 국립국어원.
- 민병곤, 전은주, 박재현, 서현석, 이유미. (2014). **청소년의 건전한 대화 문화 확립을 위한 지도 자료 개발**. 서울: 국립국어원.
- 민현식. (1997a). 국어 남녀 언어의 사회언어학적 특성 연구1. **사회언어학**, 5(2), 529-560.
- 민현식. (1997b). 국어 남녀 언어의 사회언어학적 특성 연구2. **사회언어학**, 5(2), 561-587.
- 박갑수. (2002). 청소년의 언어 행태와 그 개선 방안. **선형어문**, 30, 5-28.
- 박수경. (2013). 또래동조성과 SNS사용정도 및 인식, 집단따돌림가해경험과의 관계. 아주대학교 석사학위논문.
- 박수경, 김영혜. (2015). 중학생의 또래동조성과 SNS 사용정도 및 인식이 집단따돌림 가해경험에 미치는 영향. **청소년학연구**, 22(1), 1-27.
- 박아가페. (2015). 부모유대가 또래동조성 및 학교적응유연성에 미치는 영향. 가톨릭관동대학교 석사학위논문.
- 박아청. (2004). 청소년기 자아발달의 촉진요인에 관한 이론적 검토. **사회과학논총**, 23(2), 73-92.
- 박용성. (2013). 청소년 언어생활과 학교폭력에 대한 질적연구: “그들의 언어에 담긴 내러티브 (Narrative)”. 국제어문학회 학술대회 자료집, 2013(3), 167-186.
- 박우현. (2014). 학급언어순화 프로그램이 중학생의 언어폭력성 및 대인관계능력에 미치는 영향. 창원대학교 석사학위논문.
- 박은숙. (2011). 중학생의 욕설 사용 실태 및 욕설 빈도에 따른 일상적 스트레스와 학교생활 적응에 관한 연구. 아주대학교 석사학위논문.
- 박인기. (2012). “욕설언어현상”에 대한 교육적·문화적 진단과 대안 모색. **화법연구**, 20, 101-139.
- 박정희, 김민. (2007). 청소년의 변형문법(외계어) 현상에 관한 연구. **청소년복지연구**, 9(1), 85-100.
- 변성은. (2006). 청소년 통신 언어 순화를 위한 지도 방안 연구. 경기대학교 석사학위논문.
- 변윤연, 이광호. (2004). 청소년의 인터넷상 언어 사용에 나타난 문화특성에 관한 연구. **청소년복지연구**, 6(2), 25-37.
- 변혜원. (2011). 청소년들의 언어 사용: 중학생 언어행동의 주요 특성과 변이. 서울대학교 석사학위논문.
- 서예식. (2007). 우수 수업 사례 관찰을 통해서 본 중등미술 교과 장학 방안. **미술교육논총**, 21, 115-149.
- 소재희. (2011). 청소년의 욕설사용과 자아개념 및 충동성 분석. **청소년문화포럼**, 26, 91-122.
- 손동원. (2002). **사회 네트워크 분석**. 서울: 경문사.

- 손봉희. (2010). 중학생의 욕설 사용 실태와 욕설 사용 빈도에 따른 자아존중감, 스트레스, 우울의 차이. 계명대학교 석사학위논문.
- 신승은. (2010). 고등학생의 쓰기 동기 수준 및 성별에 따른 쓰기 수행의 차이 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 신재한, 전현규. (2013). 창의 인성교육을 위한 언어순화 프로그램. 한국학술정보.
- 안수빈. (2014). 부모애착과 또래동조성이 청소년의 SNS 또래괴롭힘에 미치는 영향: SNS에 의한 일상생활장애의 조절효과를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 안수빈, 이강이. (2014). 부모애착과 또래동조성이 청소년의 SNS 또래괴롭힘에 미치는 영향: SNS에 의한 일상생활장애의 조절효과를 중심으로. **인간발달연구**, 21(3), 51-67.
- 양명희, 강희숙. (2011). 초·중·고 학생들의 욕설 사용 실태와 태도에 대한 연구. **어문학**, 111, 57-87.
- 오민석. (2012). 초등학생의 또래갈등과 또래동조성이 문제행동에 미치는 영향. 아주대학교 석사학위논문.
- 오지혜. (2007). 한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계방안. **한국언어문화학**, 4(2), 83-120.
- 유경아. (2009). 청소년 언어 사용 실태 및 지도방안: 인천지역 여학생들의 은어, 비속어 사용을 중심으로. 인하대학교 석사학위논문.
- 유형선. (2004). 남성과 여성의 언어 사용 성향에 대한 연구. **순천향 인문과학논총**, 14, 21-34.
- 윤여탁, 최미숙, 김정자, 정현선, 송여주. (2013). **매체언어와 국어교육**. 서울대학교출판문화원.
- 이관규(1998). 학교 문법의 내용 체계, **새국어교육**, 56, 73-92.
- 이관규(2017). 인터넷과 일상 대화를 통해 본 청소년 언어문화의 특징. **문법 교육**, 30, 165-187.
- 이기연, 이지수. (2010). 중, 고등학교 학생들의 비속어 사용 실태에 대한 연구-서울 및 수도권 거주 청소년을 대상으로. **한국어와 문화**, 8, 143-178.
- 이도민. (2007). 욕설 표현의 국어교육적 지도 방안 연구. 부산대학교 석사학위논문.
- 이동민. (2012). 청소년 욕설 사용 실태와 개선 방안. **화법연구**, 20, 171-204.
- 이미현. (2014). 욕설 순화 프로그램을 통한 언어문화 개선 방안 연구. 경북대학교 석사학위논문.
- 이복희. (2016). 초등학교 고학년 학생의 또래동조성이 사이버 괴롭힘에 미치는 영향: 자아존중감 및 도덕적 실행력의 중재효과. 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 이선영. (2012). 청소년 말문화 개선을 위한 캠페인 유형 분석, **화법연구**, 20, 206-240.
- 이수상. (2012). **네트워크 분석 방법론**. 서울: 논형.
- 이순례. (2007). 언어 사용 실태 분석을 통한 국어 순화 지도 방안. 충북대학교 석사학위논문.
- 이윤지. (2012). 청소년의 비속어 사용 현상 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이정기, 우형진. (2011). 청소년의 비속어 사용의도에 관한 연구. **한국언론학보**, 55(2), 356-380.
- 이종규. (2006). **질적 연구방법론**. 서울: 교육과학사.
- 이필영, 김정선. (2008). 초등학생의 표현 어휘 능력 연구. **청람어문교육**, 38, 219-237.
- 이효선. (2005). **질적연구**. 파주: 학현사.
- 임미성. (2012). 아동독자의 읽기 전략과 태도 발달에 관한 연구. 전북대학교 박사학위논문.
- 장경희, 이삼형, 이필영, 김명희, 김태경, 김정선, 송수민. (2011). 청소년 언어실태 언어 의식 진

- 국 조사. 서울: 국립국어원.
- 장경희, 이삼형, 이필영, 김태경, 김정선, 전은진, 권우진. (2010). 청소년 언어 사용 실태 조사. 문화체육관광부.
- 전병운. (2004). 수업관찰 및 분석의 실제. **자격연수**, -(2), 481-504.
- 정인웅. (2005). 고등학생의 비속어에 관한 연구. 한양대학교 석사학위논문.
- 정재민. (2009). 청소년문화의 탈(脫)하위문화 현상에 관한 일 연구: 팬덤(Fandom)문화를 중심으로. 명지대학교 박사학위논문.
- 정해연. (2012). 매체 자료 독서를 통한 청소년 언어 순화 지도. **국어교과교육연구**, 20, 221-267.
- 정혜승, 민병곤, 손원숙, 정현선, 김정자. (2013). 초등학생의 학교 밖 문식 활동의 빈도, 이유, 가치 부여에 관한 연구. **국어교육연구** 32, 225-272.
- 정혜승(2017). 청소년 언어문화의 특성과 향상 방안. **571돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회 자료집**, 77-94.
- 최규련. (2010). 가족환경과 학업 및 친구요인이 청소년의 우울에 미치는 영향. **국가정관리학회지**, 28(6), 95-111.
- 최숙기. (2009). 중학생의 읽기 효능감 구성 요인 연구. **국어교육학연구**, 35, 507-544.
- 최숙기. (2010). 중학생의 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최인자. (2005). 서사표현 능력 발달의 성별 패턴 비교 연구(한국연구재단(NRF) 연구보고서 No. A00089). 부산: 신라대학교.
- 최화영. (2013). 청소년 언어 사용에 대한 사례 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 하용선. (2012). 청소년 언어순화 프로그램이 자아존중감 및 대인관계에 미치는 효과. 경남대학교 석사학위논문.
- 한국교원단체총연합회. (2016). **바른말 누리단 우수운영 사례 모음집**. 서울: 한국교원단체총연합회.
- 한국정신문화연구원. (1991). **한국민족문화대백과사전**. 한국정신문화연구원 편집부.
- 한국청소년개발원. (2003). **월드컵현상을 통해 본 신세대의 사회·문화적 정체성과 청소년정책의 과제**. 서울: 한국청소년개발원.
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Barnes, J. A. (1954). Class and committees in a Norwegian island parish. *Human Relations*, 7(1), 39-58.
- Bauman, & Rio, D. A. (2006), Preservice teacher's response to bullying scenarios : Comparing physical, verbal, and relational bullying, *Journal of Educational Psychology* 98(1), 219-231.
- Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28, 203-223.
- Buckingham, D. (2004). Media education: Literacy, learning and contemporary culture.
- Coates, J. (1999). Changing femininities: The talk of teenage girls. Reinventing identities. *The Gendered Self in Discourse*. 123-144. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Cohen, L., Maninon, L., & Morrision, K. (2000). *Research methods in education*. London,

- England: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2013). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *The Journal of School Health, 73*(9), 437-355.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. 695-728. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Eckert, P. (1988). Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in Society, 17*, 183-207.
- Eckert, P. (1993). Cooperative competition in adolescent 'girl talk'. In Deborah Tannen (ed.) *Gender and conversational interaction*. 32-61. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Eder, D. (1993). 'Go get ya a french!': Romantic and sexual teasing among adolescent girls. In Deborah Tannen (ed.) *Gender and conversational interaction*. 17-31. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Filardo, E. K. (1996). Gender patterns in African American and White adolescents' social interactions in same-race, mixed-gender groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(1), 71.
- Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa. In *Pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gleason, J. B. (1987). Sex differences in children's conversation. *Language and Speech, 22*, 213-220.
- Godley, A., & Escher, A. (2012) Bidialectical African American Adolescents' Beliefs about spoken language expectations in English classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55*(8), 704-713.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children* (Vol. 618). Indiana University Press.
- Gronlund, N. E. (1981). *Measurement and evaluation in teaching(4th Ed.)*. New York, NY: Collier Macmillan.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles of practice*. London, England: Routledge.
- Hasund, I. K., & Stenstrom, A. B. (1997). Conflict talk: A comparison of the verbal disputes between adolescent females in two corpora. In Ljung, M. (ed.) *Corpus-based studies in English: Papers from the 17th international conference on English language research on computerized corpora*. (119-132). Amsterdam, The Netherlands: Rodopi.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. Doing the ethnography of schooling. *Educational Anthropology in Action*, 102-131.
- Hill, K. D. (2009). Code-switching pedagogies and African American student voices: Acceptance and resistance. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(2), 120 - 131.
- Julé A. (2004) Girl talk. In: *Gender, participation and silence in the language classroom*.

- London: Palgrave Macmillan.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In Labov, W.(ed.). *Language in the inner city*. (12-44). Philadelphia: University of Washington Press.
- Macionis. (1995). *Society: The basics*. Pearson.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and Expanded from "Case study research in education.". San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-442.
- Moran, P. R. (2004). 문화교육. 정동빈, 남은희, 황선유, 이명관 (역). 서울: 경문사. (원서출판 1994)
- Ochs, E., & Talyor, C. (1995). The "father knows best" dynamic in dinnertime narratives. In Hall, K. & Bucholtz, M. (eds.). *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (97-120). New York: Routledge.
- Pichler, P. (2006). Multifunctional teasing as a resource for identity construction in the talk of British Bangladeshi girls. *Journal of Sociolinguistics*, 10(2), 225-249.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sachs, J. (1987). Preschool boys' and girls' language use in pretend play. In Philips, S., Steele, S., & Tanz, C. (eds.). *Language, gender, and sex in comparative perspective*. (178-188). New York: Cambridge University Press.
- Spradly, J. (1980). *Participant observation*. Carlsbad, CA: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1983). The case study method in social inquiry. In *Evaluation models* (pp. 279-286). Springer Netherlands.
- Stake, R. E. (1994). *Case studies*.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. *The Sage handbook of qualitative research*, 443-466.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009), School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber, *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- West, C., & Zimmerman, D. (1983). Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversation between unacquainted persons. In Thorne, B., Kramakae, C., & Henley, N.(eds.). *Language, gender and society*, (103-118). Rowley, MA: Newbury.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. London, England: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods, essential guide to qualitative

methods in organizational research. *Applied Social Research Methods Series*, 219.

Zimmerman, D., & West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In Thorne, B., & Henley, N.(eds.). *Language and Sex*(105-129). Rowley, MA: Newbury.

(겉표지 뒷면)

