creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

청소년 언어를 활용한 중등 학습자의 언어 정체성 교육 연구

2022년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
이 진 현

청소년 언어를 활용한 중등 학습자의 언어 정체성 교육 연구

지도교수 구본관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
이진현

이진현의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2022년 7월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위　　원 _____ ㊞

국문 초록

본고는 기존의 문법교육이 언어에 대한 메타적, 분석적 기술에 관심을 두어 언어가 학습자, 사회와 상호작용하는 양상을 충분히 포착하지 못하였다는 문제의식에 기반해 논의를 전개한다. 이러한 한계를 극복하기 위해 본고에서는 언어가 사회, 개인과 교섭하며 형성되는 언어 정체성을 인식하고 구성, 협상하는 경험을 국어교육에서 학습자들에게 제공할 수 있다고 본다. 이때 언어 정체성이란 언어와 개인이 맺고 있는 관계로, 언어에 대해 개인이 가지고 있는 인식적 가치와 언어 공동체에의 소속감 혹은 거부감 등으로 개념화된다.

본고의 목표는 중등 학습자들이 구축한 청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상을 분석하고, 교육적 실제로 변환하는 것이다. 즉, 청소년 언어 사용자인 학습자와 언어 현상으로서의 청소년 언어, 청소년이 위치하는 거시적 맥락으로서의 사회와 문화 사이의 관계를 성찰할 수 있도록 하는 교육 내용을 제안하고자 하였다. 이는 청소년 언어가 교육적 담론으로 대두된 지 오랜 시간이 지났음에도 그 사용의 주체인 학습자의 목소리를 담아낸 연구물이 축적되지 않았다는 점과, 학습자들이 일상적으로 사용 혹은 생성의 주체가 된다는 점에서 메타적 인지의 대상으로 삼기에 용이하다는 점에 근거를 두고 있다.

Ⅱ장에서는 언어 정체성의 언어교육에서 다루어져 온 바를 바탕으로 제1 언어 교육에서 언어 정체성 교육의 관점을 재정의하고, 이를 바탕으로 언어 정체성이 형성, 작동, 협상 및 변화하는 과정을 살폈다. 그리고 추후의 논의에서 이를 학습자들이 언어 정체성을 구성, 탐구해 나가는 과정에의 기틀로 삼을 수 있도록 하였다. 이어서 언어 정체성 교육 내용으로서 청소년 언어를 제시하였는데, 청소년 언어의 개념을 세대적 지위에 따라 드러나는 언어적 특성으로 보고 이를 해석적, 내부자적 시각에서 기술할 수 있는 방식을 택함을 밝혔다.

Ⅲ장에서는 위의 논의를 바탕으로 청소년 언어를 통한 언어 정체성 교육의 실제를 구안하기 위해 학습자들이 구축한 청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상을 살폈다. Q 방법론을 통해 탐색적, 유형적으로 학습자들의 정체성 양상을 분석하였으며, 그 결과 적극적 옹호자(유형 1), 딜레마 속의 동참자(유형 2), 회

의적 관망자(유형 3), 독자적 사용자(유형 4)로 학습자들의 언어 정체성 특성을 명명할 수 있었다. 그리고 학습자들이 보다 원활하게 언어 정체성을 구성하고 협상하는 경험을 해나갈 수 있도록 언어에 대해 유연하고 폭넓은 관점의 배양, 언어에 대한 위계적 인식의 극복, 청소년 언어 교육에 관한 부정적 인식 극복 등의 교육적 고려가 필요함을 논하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장에서 논구한 언어 정체성의 형성, 작동, 순환 과정을 학습자들이 경험할 수 있는 교육적 실제를 Ⅲ장의 학습자 언어 정체성 양상을 바탕으로 제안하였다. 학습자들은 청소년 언어와 관련해 구성하고 있던 입장, 이야기로서의 내러티브를 확인, 구성하고 이를 타 학습자들과 공유, 조정, 협상하는 과정을 거친다. 이를 통해 학습자들의 언어 정체성은 보다 설명력 있고, 균형 있는 대상으로 변모하게 된다. 또한 학습자들은 이러한 경험을 통해 언어를 보다 유기체적이고, 가치와 결부되어 있고, 사회와 상호작용하는 대상으로 민감하게 바라볼 수 있을 것이다.

본고의 의의는 이중언어 환경을 위주로 형성되어 있던 언어 정체성 분야의 연구 관심을 국어교육 분야로 확장하였다는 데에 있다. 이를 통해 제1 언어 교육에서 언어 정체성의 교육적 가치를 논구하였다. 또한 언명 수준에서만 중등 학습자들의 정체성 자원으로 여겨지고 있던 청소년 언어와 관련해 학습자들이 구축한 정체성 양상을 Q 방법론을 활용하여 탐색적으로 살펴본 연구라는 점에서도 그 가치를 지닌다.

* 주요어 : 언어 정체성, 청소년 언어, Q 방법론, 내러티브, 언어 공동체, 언어 변이

* 학 번 : 2020-21988

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행 연구 검토 ····· 3
2.1. 언어 정체성에 대한 연구 ····· 3
2.2. 청소년 언어에 대한 연구 ····· 7
3. 연구 대상 및 방법 ····· 11

Ⅱ. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육을 위한 이론적 토대 ··· 15
1. 국어교육적 관점에서의 언어 정체성 ····· 15
1.1. 언어 정체성의 개념 정립 ····· 16
1.2. 언어교육에서의 언어 정체성 논의 ····· 19
1.3. 언어 정체성의 형성 ····· 22
1.4. 언어 정체성의 작동 ····· 28
1.5. 언어 정체성의 협상 및 변화 ····· 31
1.6. 언어 정체성 관찰의 범위 ····· 35
1.7. 언어 정체성과 언어 태도 ····· 37
2. 청소년 언어와 언어 정체성 ····· 44
2.1. 청소년 언어의 개념 ····· 44
(1) 사회언어학적 연령 변이어(variety)로서의 청소년어 ····· 45
(2) 국어교육에서 교육 대상으로서의 청소년 언어 ····· 53
2.2. 청소년 언어의 범위 및 특성 ····· 63
2.3. 청소년 언어 교육의 현황 ····· 71
2.4. 언어 정체성 기반으로서의 청소년 언어 ····· 88
3. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 의의 ····· 97
3.1. 언어 주체로서의 학습자 발견 ····· 97
3.2. 언어와 사회의 역학관계에 대한 성찰 ····· 99
3.3. 정태적 언어관 탈피 ····· 102

Ⅲ. Q 방법론을 활용한 청소년 언어 정체성 양상 분석 ····· 105
1. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 105
1.1. 자료 수집 방법 ····· 106
(1) 연구 대상 ····· 107
(2) 연구 절차 ····· 108
2. Q 표본의 수집 및 선정 ····· 110
3. Q 분류 및 자료 분석 ····· 115
4. 연구 결과 및 해석 ····· 116
4.1. 유형 1: 적극적 옹호자 “이건 우리의 문화예요” ····· 118
4.2. 유형 2: 딜레마 속의 동참자 “문제가 있지만 쓰긴 해요” ····· 126
4.3. 유형 3: 회의적 관망자 “내 또래가 쓰기도 하는구나 정도로 생각해요” · 134
4.4. 유형 4: 독자적 사용자 “우리끼리만 사용하는 거예요” ····· 141
5. 언어 정체성 양상의 국어교육적 시사점 ····· 149
5.1. 언어에 대한 협소한 관점 ····· 149
5.2. 언어에 대한 위계적 인식 ····· 153
5.3. 청소년 언어 교육에 대한 선입견 ····· 155

Ⅳ. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 실제 ····· 157
1. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 목표 ····· 158
1.1. 간주관적 언어 정체성의 형성 ····· 158
1.2. 언어 정체성과 관련한 태도 형성 ····· 159
1.3. 청소년 언어 및 언어 정체성에 대한 체계적 지식 습득 ····· 163
2. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 원리 ····· 164
2.1. 내러티브 협상으로서 협동의 원리 ····· 165
2.2. 인식론자로서 학습자 정위의 원리 ····· 169
2.3. 방법적 지식으로의 변환 및 언어 정체성 실천으로의 이행의 원리 ···· 171
3. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 실제 ····· 173
3.1. 지식으로서의 스크립트 제공 ····· 174

3.2. 주체적 행위로서의 내러티브 구성 및 발견 - ‘나의 좌표계 찾기’ · 179
3.3. 협동으로서의 내러티브 조정 - ‘좌표계 정련하기’ ····· 183
3.4. 반성으로서의 내러티브 재구성 - ‘나의 좌표계 강화, 조정, 변화’ ·· 185
3.5. 협동, 반성, 주체적 행위를 통합하는 실천으로의 변모 ····· 187

Ⅴ. 결론 ····· 191

참고문헌 ····· 194
부록 ····· 204
Abstract ····· 210

표 차례

〈표 Ⅰ-1〉 논문의 체계 및 연구 방법 ····· 11
〈표 Ⅰ-2〉 예비조사 및 본조사 개요 ····· 13
〈표 Ⅱ-1〉 관점에 따른 선행연구의 언어 정체성 개념 정의 양상 및 핵심어 18
〈표 Ⅱ-2〉 사회 정체성 이론에서의 정체성 형성 과정(Tajfel, 1974) ····· 23
〈표 Ⅱ-3〉 언어 정체성 이론에 따른 부정적 언어 정체성의 작동 양상과 그 요인 (Vincze 외, 2021; Norton, 2000을 바탕으로 정리) ····· 29
〈표 Ⅱ-4〉 언어 정체성과 브루너의 내러티브 개념의 관련성 ····· 32
〈표 Ⅱ-5〉 선행연구에서의 언어 정체성 외연 설정 양상 ····· 36
〈표 Ⅱ-6〉 선행연구에서의 언어 정체성 파악을 위한 구인 설정 ····· 41
〈표 Ⅱ-7〉 사회적으로 언어 변이가 인식, 평가되는 세 층위(Labov, 1972; Saville-Troike, 2009: 95-96을 바탕으로 정리) ····· 48
〈표 Ⅱ-8〉 연령 변이어에 대한 사회언어학의 두 관점(한국사회언어학회, 2012: 236, 강현석 외, 2014: 92-107; 이익섭, 1994: 138-172; 한경임, 2019: 183-222를 종합하여 재구성) ····· 50
〈표 Ⅱ-9〉 언어문화 및 청소년 언어문화의 개념 및 외연(민병곤 외, 2016: 13-16을 바탕으로 정리) ····· 59
〈표 Ⅱ-10〉 국어교육에서 청소년 언어와 관련한 관점의 비교 ····· 60
〈표 Ⅱ-11〉 청소년 화자들이 인식하는 청소년 언어의 특성 ····· 67
〈표 Ⅱ-12〉 언어 변이(방언)의 개념과 체계를 위주로 다루는 성취기준의 흐름 ·· 72
〈표 Ⅱ-13〉 2007 개정 교과서의 방언의 개념과 체계 관련 소단원 구조 ····· 73
〈표 Ⅱ-14〉 2015 개정 교과서의 방언의 개념과 체계 관련 소단원 구조 ····· 74
〈표 Ⅱ-15〉 언어 변이에 대한 의사소통 태도를 다루는 성취기준의 흐름 ···· 75
〈표 Ⅱ-16〉 2009, 2015 개정 교과서의 언어 변이에 따른 의사소통의 태도 관련 소단원 구조 ····· 77
〈표 Ⅱ-17〉 성취기준 1)에 따라 다루어지는 청소년 언어 관련 내용 (중학교 1-1 국어 교과서) ····· 80
〈표 Ⅱ-18〉 성취기준 2)에 따라 다루어지는 청소년 언어 관련 내용 (고등학교

국어 교과서) ····· 81
<표 Ⅱ-19> 언어 주체 개념의 특성 ····· 97
<표 Ⅲ-1> 연구 대상 개요 ····· 108
<표 Ⅲ-2> 분석 대상 및 자료 수집 방법 ····· 109
<표 Ⅲ-3> Q 표본(진술문) 목록 ····· 112
<표 Ⅲ-4> 각 유형의 아이겐 값 및 누적 변량 ····· 115
<표 Ⅲ-5> 각 유형에 할당된 연구 참여자 및 인자가중치 ····· 116
<표 Ⅲ-6> 유형 1이 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상) ····· 118
<표 Ⅲ-7> 유형 1이 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05) ··· 119
<표 Ⅲ-8> 유형 2가 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상) ····· 126
<표 Ⅲ-9> 유형 2가 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05) ····· 126
<표 Ⅲ-10> 유형 3이 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상) ···· 134
<표 Ⅲ-11> 유형 3이 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05) ···· 134
<표 Ⅲ-12> 유형 4가 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상) ···· 141
<표 Ⅲ-13> 유형 4가 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05) ··· 142
<표 Ⅳ-1> 패러다임적 사고와 내러티브적 사고에 기반한 교육관의 비교 (Bruner, 1996; 강현석·조인숙, 2013을 바탕으로 재구성) ····· 158
<표 Ⅳ-2> 언어 정체성 구성 및 협상 과정에서 길러질 수 있는 태도 범주 ···· 161
<표 Ⅳ-3> 지식으로서의 스크립트 제공 사례 ····· 175
<표 Ⅳ-4> 주체적 행위로서의 내러티브 구성 및 발견 - ‘나의 좌표계 찾기’ 사례 ····· 179
<표 Ⅳ-5> 협동으로서의 내러티브 조정 - ‘좌표계 정련하기’ 사례 ····· 183
<표 Ⅳ-6> 반성으로서의 내러티브 재구성 - ‘나의 좌표계 강화, 조정, 변화’ 사례 ····· 185
<표 Ⅳ-7> 협동, 반성, 주체적 행위를 통합하는 실천으로의 변모 사례 ····· 187

그림 차례

【그림 Ⅱ-1】 기존 논의와 본고의 언어 정체성 접근에의 관점 비교 ····· 22
【그림 Ⅱ-2】 언어 정체성 형성의 과정 ····· 25
【그림 Ⅱ-3】 국어와 관련한 대립항의 구조 ····· 27
【그림 Ⅱ-4】 언어 정체성의 구조 ····· 30
【그림 Ⅱ-5】 내러티브로서 언어 정체성의 교육적 순환 과정 (강현석·조인숙, 2013: 201) ····· 34
【그림 Ⅱ-6】 언어 정체성과 언어 태도의 관계 ····· 40
【그림 Ⅱ-7】 언어 태도의 구인 (Baker, 1992: 13, Oakes, 2001: 29) ····· 41
【그림 Ⅱ-8】 언어 정체성의 관찰을 위한 언어 태도 ····· 44
【그림 Ⅱ-9】 청소년 언어에 대한 언어적, 해석적, 교육적 접근의 세 차원 ··· 62
【그림 Ⅱ-10】 청소년 언어에 대한 폭넓은 포착 및 해석적 접근의 복원 ····· 66
【그림 Ⅱ-11】 청소년 언어를 통해 본 국어 능력의 성격(신명선, 2011: 90; 구본관 외, 2014; 93을 바탕으로 재구성) ····· 85
【그림 Ⅱ-12】 '청호동 말'의 언어 정체성 양상 ····· 90
【그림 Ⅱ-13】 청소년 언어와 관련한 학습자의 교차적 정체성의 망 ····· 95
【그림 Ⅱ-14】 다양한 언어적 지위로 확장된 학습자의 언어 정체성의 망 ····· 96
【그림 Ⅱ-15】 맥락에 따른 담화 분석의 단계(오현아, 2011: 221과 Fairclough, 1989: 83을 바탕으로 종합) ····· 101
【그림 Ⅲ-1】 Q 분류의 형태 ····· 109
【그림 Ⅲ-2】 Q 표본(진술문) 수집의 과정 ····· 110
【그림 Ⅲ-3】 언어 정체성 구조와 분석의 틀 ····· 117
【그림 Ⅲ-4】 유형 1의 언어 정체성 양상 ····· 125
【그림 Ⅲ-5】 유형 2의 언어 정체성 양상 ····· 133
【그림 Ⅲ-6】 유형 3의 언어 정체성 양상 ····· 141
【그림 Ⅲ-7】 유형 4의 언어 정체성 양상 ····· 149
【그림 Ⅳ-1】 내러티브로서 언어 정체성의 교육적 순환 과정 ····· 157
【그림 Ⅳ-2】 언어 정체성 교육의 목표와 원리 간의 관계 ····· 165

【그림 Ⅳ-3】 학습자 간 자원 공유로서 협동의 사례 (1) ····· 166
【그림 Ⅳ-4】 학습자 간 자원 공유로서 협동의 사례 (2) ····· 168
【그림 Ⅳ-5】 교수학습의 네 차원과 그에 대응하는 학습자의 상(Bruner, 1996; 강현석・이자현, 2005: 72-73에서 재구성) ····· 169
【그림 Ⅳ-6】 언어 정체성 실천에의 동력으로써 지식의 순환적 관계 ····· 172
【그림 Ⅳ-7】 내러티브의 순환 과정에 기반한 언어 정체성 교육의 실제 ···· 173

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

전통적인 언어습득 연구자들은 ‘언어 학습을 언어 학습자에게 어떻게 제공해야 하는지’의 언어의 인지적 입력 측면에 주목해 왔다. 그러나 학습자의 내부적, 인지적 영역을 넘어 언어 학습과 사용에 있어서의 사회문화적 맥락을 고려해야 한다는 논의가 대두되면서 언어 교육이 교실 밖 세상에서 언어 학습자들이 타자와 어떤 관계를 구축하고 있는지에 관한 인식으로부터 조정되어야 할 필요성이 대두되었다(Hall, 1995; 신동일・박성원, 2013: 101에서 재인용). 여전히 다수의 교육 연구가 언어를 인지심리학적 객체(신동일・박성원, 2013: 101)로 인식하며 이때 개인은 언어 학습이라는 자극을 출력하는 존재로만 이해된다. 이러한 관점에서 학습자의 언어가 사회, 문화와 교호하는 장면은 포착하기 힘든 것이 사실이다.

따라서 본고는 학습자를 언어 교육 내용을 입력하고 처리하여 출력하는 객체로 조명하는 인지주의적 언어관에서 벗어나 사회문화적 관점에서 언어 사용 및 학습의 주체로서의 학습자를 조명하고자 한다. 이는 언어를 삶으로부터 유리된 객체가 아닌 사회, 개인과 밀접하게 관계되는 것으로 다룰 때 학습자들이 언어를 객관적 대상물이 아닌 스스로의 삶과 상호작용하는 주관적 구성물로 여기게 할 수 있으리라 보기 때문이다. 그리고 이때 학습자와 언어, 사회가 서로 영향을 주고받으며 구성해 나가는 일면을 언어 정체성 개념을 통해 살필 수 있으리라 본다.

한 개인의 정체성이 다양한 사회적, 개인적 특질들을 마주하면서 ‘내가 누구인가’를 정위해 나가는 과정적 실천이라고 볼 때, 언어 정체성은 한 개인이 스스로가 놓여 있는 언어적 배경을 바탕으로 ‘나는 언어적으로 어떠한 인간인가’라는 질문에 답변해 나가는 과정이라 할 수 있다. 그리고 이때 한 개인이 놓여 있는 언어 정체성 구성의 기반으로서 언어적 배경에는 영어나 한국어와 같은 자연 언어, 한 국가 내에서의 지역 방언이나 사회 방언 등이 모두 포함된다(이정란, 2020: 41). 즉, 개인이 언어 정체성을 구성, 협상한다는 것은

한 개인이 스스로가 놓인 다양한 언어적 층위들을 바탕으로 스스로가 어떠한 언어 공동체의 일원인지, 해당 공동체가 사회에서 수용되고 평가되는 양상으로서의 언어적 지위는 어떠한지, 그러한 언어적 지위에 대한 해당 개인의 인지적, 정서적 반응은 어떠한지, 그러한 반응에 따라 언어 실천은 어떻게 일어나는지 등을 인지하고, 이를 성찰하고, 타인과 협상하고, 변화해 나가는 과정을 거친다는 것을 의미한다.

본고에서 언어 정체성 구성의 기반으로서 주목하는 것은 청소년 언어로, 학습자들이 가진 청소년으로서의 사회적 지위와 언어적 특성, 그리고 개인이 이에 대해 인식하고 파악하는 양상을 상호 관계 속에서 살필 수 있기 때문이다. 또한 청소년 언어는 학습자들이 공유를 통해 협상해 나갈 수 있는 공통된 지위라는 점과 그간 청소년 언어와 관련한 논의가 언어 생성 및 사용의 주체로서 학습자의 목소리에 충분한 주목을 기울이지 못해 외부에서 파악한 청소년 언어의 특성에 대한 기술과 이에 대한 처방, 교육에 머무르고 있었다는 문제의식에 기반한다.

청소년 언어에 기반한 언어 정체성의 구성은 학습자들이 갖는 사회적 지위로서의 청소년이 언어에도 반영됨을 인식하고, 이때 학습자들에게 청소년 언어란 어떤 개념과 외연, 특성으로 구성되는지를 상기하는 것으로 시작될 수 있다. 이에 이어 개개인이 암시적으로 형성하고 있는 청소년 언어에 대한 감정, 인식, 태도를 명시화하여 살필 수 있다. 그리고 이를 공유하고 협상하는 과정을 통해 언어 정체성을 보다 소통 가능하고, 정제되어 있으며, 근거를 갖춘 형태로 정련해 나가는 것이 가능하다.

본고는 이처럼 언어 정체성에 주목하여 스스로의 언어생활을 설명하고 해석하는 교육 경험이 학습자들이 청소년 언어 외에 갖는 다양한 언어적 배경과, 앞으로의 삶에서 마주하게 될 다양한 언어적 변화를 계속해서 정체성의 일부로 통합할 수 있는 방법적 지식으로 변환될 수 있는 것을 목표로 한다. 이를 통해 학습자들은 언어가 정체성의 일부를 구성하며 정체성을 드러내는 상징적 표지로서(Baker, 1992: 2) 기능함을 알 수 있을 것이고, 이를 통해 보다 주체적인 언어생활을 영위할 수 있으리라 기대한다. 즉, 이때 학습자들은 언어를 습득하고 산출하고 분석하는 대상으로서만이 아니라, 언어를 통해 스스로를 표

현하고 구성하며, 또한 언어를 변화시켜 나가는 주체로 발돋움할 수 있을 것이다. 이상의 논의에 따라 본고가 설정한 목표는 다음과 같다.

첫째, 언어 정체성의 개념을 교육적 관점에서 재정의하고, 청소년 언어를 학습자 언어 정체성 구성 및 협상의 바탕으로서 개념화한다.

둘째, 청소년 언어와 관련한 학습자의 언어 정체성 양상을 분석 및 기술하고, 이를 바탕으로 교육적 시사점을 도출한다.

셋째, 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 목표, 내용 및 실행 방안을 제시한다.

2. 선행 연구 검토

2.1. 언어 정체성에 대한 연구

언어 정체성과 관련한 논의들은 정체성 논의에 그 뿌리를 두고 있다고 할 수 있는데, 정체성 개념은 미국에서 기원한 바 있다. 이 개념이 미국에서 대두된 것은 미국 사회가 다민족성으로 인한 민족 간의 갈등 속에서 '나는 누구인가'의 문제를 고민하면서 정체성 개념이 성숙할 토양을 가지고 있었기 때문이다(박아청, 1994: 15-16). 그리고 이처럼 거시적인 민족, 국가 등의 대립 속에서 자아가 발견, 규정된다는 관점은 점차 세분화되어 보다 미시적인 국면들에 적용되기 시작한다.

언어 정체성 논의 역시 이러한 정체성의 학술적 세분화, 미시화의 흐름을 함께한다고 할 수 있다. 그리고 이로 인해 언어 정체성의 초기 논의는 이민, 민족적 다양성으로 인해 언어교육에서 언어적 다양성, 언어 갈등의 문제를 먼저 마주한 해외에서 주로 이루어졌다. 이들 연구들은 언어교육이 다양한 사회적, 문화적 문제들을 당면하면서 이를 타계하기 위해 기존에 언어를 학습자들이 습득하고 산출하는 존재로 이해한 인지주의 기반의 언어습득이론의 한계를 극복하고자 하였다. 이를 위하여 이민자, 유학생, 교포 등을 대상으로 언어 정체성 연구를 전개해 왔다. 이러한 연구물들에는 Norton(2000), Oakes(2001), Kanno(2000), Miller(1999), Skilton-Sylvester(2002) 등이 있다.

Norton(2000)은 캐나다 이주 여성 5인의 영어 학습 경험을 언어 학습자의 정체성이라는 관점에서 분석하였다. 그리고 이를 통해 그들의 정체성이 복수적으로 구성되며, 이것이 역동적, 때로는 모순적으로 변화하면서 이들의 언어 학습 경험에 작용했음을 논구하였다. Norton(2000)은 교실 밖에서 언어 학습자들이 마주하게 되는 사회적, 구조적 문제들에 주목함으로써 보다 의미 있는 교육적 실천이 가능함을 조명한 시론적 연구였으며, 이후의 언어 정체성 논의에서 빈번하게 인용되었다.

Oakes(2001)은 언어 태도 이론(Language attitude theory), 사회 정체성 이론(Social identity theory), 민족 언어 정체성 이론(Ethnolinguistic identity theory) 등을 검토하여 언어 정체성 논의를 위한 이론적 기틀을 세우고, 국가 정체성에서 언어가 갖는 역할에 초점을 두어 프랑스와 스웨덴의 언어 태도를 비교 분석하였다. Oakes(2001)에서 위의 세 이론을 통합하여 세운 언어 정체성의 이론적 토대는 본고에 주요한 참조점이 된다.

이에 더해 Kanno(2000)은 캐나다에서의 장기 체류 후 입국한 이중언어 화자로서의 학습자에게 언어와 정체성의 문제를 분석하였으며, Miller(1999)는 호주의 고등학교에 재학 중인 비영어권 학습자들을 대상으로 영어 습득과 사회적 정체성의 표현 사이의 관계에 관심을 두어 영어를 배우는 것이 어떻게 새로운 정체성의 구축과 관련되는지를 규명하였다. Skilton-Sylvester(2002)은 캄보디아에서 온 여성이 갖는 정체성의 다양한 측면이 제2 언어로서 영어를 학습하는 데에 미치는 영향을 탐구하였다.

이처럼 언어 정체성의 초기 연구 관심은 영어를 제1 언어로 하는 국가에 유입된 이민자, 유학생 등에 있었다. 이는 이후 점차 확장되어, 외국어로 목표 언어를 배우는 학습자에 대한 연구, 계승어로서 언어를 배우는 학습자에 대한 연구 등으로 확장되었다. 국내에서 한국어와 관련한 언어 정체성의 문제를 다루는 연구들은 이러한 확장의 경향 속에 위치한다고 할 수 있다.

한국어와 관련한 언어 정체성 연구는 한국어를 제1 언어로 하면서 영어를 제2 언어(ESL, English as Second Language) 혹은 외국어(EFL, English as Foreign Language)로 학습하거나 외국어를 제1 언어로 하면서 계승어로서 한국어(KHL, Korean as Heritage Language)로서 한국어를 학습하는 학습자들에

대한 연구로 나누어 살필 수 있다.[1] 즉, 국내의 언어 정체성 논의는 한국어와 영어의 관계 혹은 계승어로서의 한국어 학습과 관련해 주로 이루어졌다. 각각에 속하는 연구들을 살피자면 다음과 같다.

우선 외국어로서의 영어 교육(EFL) 분야에서는 영어 교육이 학습자들의 한국어 정체성, 즉 제1 언어 정체성에 어떠한 영향을 주는지와 관련한 논의가 전개되었다. 최진숙(2009), 진경애・한종임(2010), Kim & Kennedy(2004), 이정우(2011) 등이 여기에 해당한다. 최진숙(2009)은 언어 정체성을 한국인이 한국어와 관해 갖는 인식, 태도로 정의하고, 그 결과 언어 정체성 인식과 영어 능숙도 간에 관련이 있음을 밝혔다. 즉, 능숙도가 낮은 학생들은 한국어가 한국의 상징이며 한국어를 말해야 한다고 느끼며 영어가 한국어를 위협한다고 인식하는 정도도 상대적으로 높다는 것이다. 진경애・한종임(2010)은 초등 저학년 학습자들을 대상으로 한 조사 결과 조기 영어 공교육이 국가 및 언어 정체성에 영향을 미치지 않는다는 결과를 보고했다. Kim & Kennedy(2004)는 한국인 학습자들이 영어를 학습하는 과정에서 영어를 지배적, 위협적 언어로 인식할 공산이 있으므로 한국인으로서의 정체성을 영어 학습의 경험과 융합시킬 필요가 있음을 논하였다. 이정우(2011)는 영어 학습에 있어 학습자들이 한국인으로서의 언어 정체성을 해하지 않도록 표준적인 영어에 대한 지나친 추구를 지양하고 이질적이고 다양한 영어를 포용할 필요가 있음을 논의하였다. 이들 연구는 모두 영어 교육에 있어 한국, 한국어와 관련한 정체성이 어떠한 변인으로 작용하는지를 논하고 있다.

한편 제2 언어로서의 영어 교육(ESL) 분야에서는 Kim(2009), Ko(2008), 이기일(2014)과 같은 연구들을 꼽을 수 있다. Kim(2009)은 미국 공립학교에 재학하는 한국 학습자들에게 미국 문화에 대한 몰입이 다중 정체성을 형성하고, 영어 학습에 보다 적극적인 태도를 보이게 함을 밝혔다. Ko(2008)는 하와이 대학에 재학 중인 한국 학생들에게 영어 학습 경험이 정체성에 어떠한 영향을 주었는지를 살폈다. 그 결과 한국 공교육에서의 영어 학습에 대한 압박과 그로 인한 자신감 부족, 언어 학습에의 절박한 요구로 인한 좌절감, 언어 학습이 성

1) 이와 같은 분류 방식은 신동일·박성원(2013)이 국내 언어 정체성 연구물을 분류한 기준을 참조한 것이다.

공적으로 이루어진 뒤 얻게 된 세계관의 심화와 확장 등이 영어 학습에 영향을 줌을 발견하였다. 이기일(2014)는 한국어 화자와 이중언어자를 언어 능숙도를 기준으로 구분하여, 언어 정체성과 문화 정체성 인식을 비교하였다. 그 결과 이중언어자와 한국어 화자 모두 언어 능숙도의 정도에 따라 해당 언어에 대한 긍정적인 인식을 구축함을 확인하였다. 이들 역시 EFL 연구에서와 같이 영어 학습의 경험, 효율과 관련해 학습자들이 영어 혹은 한국어에 대해 갖는 정체성의 양상을 탐구하였다.

계승어로서의 한국어(KHL)에 대한 연구는 주로 재미교포의 언어 정체성을 대상으로 한다. 안한나(2008), 김태진(2014), 원미진(2015) 등이 이에 해당하며, 이외에 재일코리안을 다룬 이순연(2017), 제3국 출생 북한이탈주민 자녀를 다룬 송믿음・심상민(2019) 등이 있다. 안한나(2008)는 재미교포를 위한 국내 한국어 교육 프로그램 참여자를 대상으로 하여, 한국어 학습 경험이 정체성 강화에 영향을 줌을 밝혔다. 김태진(2014)은 재미교포 한국어 학습자의 정체성 구성 요인을 국가, 문화, 언어 정체성으로 나누어 살폈다. 원미진(2015)은 재미교포의 언어 정체성과 한국어 능력을 세대에 따라 비교한 연구로, 1세대에 비해 2세대가 언어 정체성과 언어 능력이 다소 약화된 모습을 확인하였다. 이순연(2017)은 재일코리안의 언어 사용 상황, 언어 능력, 언어 정체성에 대한 조사를 바탕으로 한국어의 계승어 정체성이 흐려지고 있다는 결과를 보고하였다. 송믿음・심상민(2019)은 제3국 출생 북한이탈주민 자녀들이 지배적인 언어로서 제2 언어(한국어)를 습득하는 과정에서 형성, 변화시켜 나가는 언어 정체성의 양상과 그에 영향을 주는 변인들을 추출하였다. 위에서 살핀바, KHL 연구 역시 언어 정체성을 '한국어'와 관한 인식으로 정의하고 있음을 알 수 있다.

즉, 이상의 검토를 통해 위의 연구 경향에서 발견할 수 있는 기존 언어 정체성 연구의 특성은 다음 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 자연언어 간의 경계, 국가 혹은 민족의 이질성과 같은 거시적 측면에 주목하고 있다. 국내 논의에서는 특히 언어 정체성을 한국어를 사용하는 한국인에 국한시킨 연구들도 다수 존재하는데(최진숙, 2003; 최진숙, 2009; 진경애・한종임, 2010 등), 그렇지 않다 하더라도 결국 살피고자 하는 정체성의 양상이 한국어, 한국과 관련한 인식 및 태도, 가치 등으로 귀결되는 경우(안한나, 2008; 원미진, 2015; 이순연,

2017 등)가 대다수이다. 따라서 기존 연구는 “언어 정체성의 특성 중 하나인 ‘다양성’ 측면보다 한국인으로서 갖는 ‘고유성’에 초점(신동일・박성원, 2013: 111)”을 두고 있다고 할 수 있다. 그러나 본고에서 관심을 두는 한국어가 제1 언어인 학습자들에게 언어 정체성을 형성하는 대립항이 한국어와 외국어 간의 관계뿐인지에 대해서는 재고해 볼 수 있다.

두 번째로, 언어 정체성이 언어 학습과의 관계 속에서 언어 습득을 저해하거나 촉진하는 변수로 조명되고 있다. 한국어 정체성이 강한 것이 영어 학습에 어떠한 영향을 주는지, 한국인으로서 한국어에 대해 정체성을 갖는 것이 제2 언어 혹은 계승어로서 한국어를 학습하는 것에 어떠한 영향을 주는지 등 기존 논의에서 언어 정체성은 언어 학습에 걸림돌이 되거나, 언어 학습의 동기를 촉진하는 변수인 것이다. 이때 언어 정체성은 언어 학습자가 스스로 메타적으로 인지하고 구성, 협상할 필요가 있는 존재라기보다는 언어 교육자에 의해 고려되어 증진되거나 처치되어야 할 대상이 된다. 즉, 언어 학습에 저해가 되지 않도록 언어 정체성을 존중하거나, 언어 학습을 촉진할 수 있도록 긍정적 정체성을 형성하는 데에 지원을 제공할 수 있는 것이다.

본고는 위의 두 지점에 비추어 볼 때 다음과 같은 차별점을 갖는다. 첫째로, 본고는 보다 다층적이고 다양한 언어 경계로 언어 정체성의 논의를 확장하려 한다. 지역 방언, 사회 방언 등 자연 언어나 국가 간의 경계가 아니더라도 보다 미시적인 집단 경계에서 발생하는 언어 정체성이 존재할 것이라고 보며, 이의 일례로 청소년 언어와 관련해 학습자들이 구축한 언어 정체성을 살핀다. 이는 학습자들의 언어 정체성을 보다 세밀하고 다층적으로 살필 수 있게 할 것이다.

둘째로, 본고는 언어 습득과의 관계 속에서 언어 정체성을 조명하는 것이 아니라, 학습자들이 스스로의 언어 정체성 자체를 인식하고 구성하는 경험이 교육적으로 유의미한 내용일 것이라 가정한다. 즉, 학습자들은 스스로의 언어 정체성을 구성, 협상하면서 언어와 나, 사회 간의 관계를 살필 수 있을 것이며, 이러한 관계를 지속적으로 조정해 나갈 수 있는 능력을 기를 수 있을 것이다.

2.2. 청소년 언어에 대한 연구

청소년 언어에 대한 관심은 사회언어학 분야에서 시작되었다. 이때 청소년 언어는 연령 관련 변이어(varieties of language)로, 세대와 연령이라는 특질로 인해 일어나는 언어 변이 현상의 다발을 일컫는다. 즉, 청소년 언어란 '청소년이라는 특정 연령대의 언어 공동체가 사용하는 언어'인 것이다(김은성, 2014).

사회언어학의 대두와 함께 연령이라는 사회적 변인에 의한 언어 변이가 주목을 받기 시작하였는데, 이러한 초기 연구들이 청소년 언어 논의의 기틀을 마련하였다고 볼 수 있다. 이러한 연구들로는 Labov(1964; 1972), Holmes(1992), Wolfram & Fasold(1974) 등을 꼽을 수 있다. 이들 연구는 청소년 언어를 관찰, 분석 및 기술하는 기준이 되는 두 범주인 언어 변화의 결과가 세대에 반영되어 세대에 따른 언어 차이가 나타나는 연령차(age difference)와 한 개인이 나이가 듦에 따라 나이에 적합한 언어를 구사하여 언어 차이가 나타나는 연령단계(age-grading)의 개념을 정립하고(Labov, 1972: 275; Wolfram & Fasold, 1974: 90-93), 청소년들이 유행어를 활발하게 만들고 사용한다는 점(Holmes, 1992: 181), 장년층에 비해 비규범적인 언어사용이 많이 드러난다는 점(Wolfram & Fasold, 1974: 91) 등 한국어의 청소년 언어를 대상으로 한 연구에서도 반복적으로 확인된 청소년 언어의 대표적인 특성들을 시론적으로 논하였다.

위에서 알 수 있듯 사회언어학 분야의 초기 연구들은 청소년 언어의 특성을 규명하는 데에 그 연구 관심을 집중해 왔다. 그러나 이후 언어 변이를 포착하고 분석하는 것에 더해 이에 대해 이와 관련해 언어를 문화적, 질적, 해석적으로 보다 심층적으로 연구하기 시작했고, 이러한 흐름이 청소년 언어 연구에도 반영되었다. 이러한 연구물들이 Eckert(1988), Bucholtz(1999) 등이라 할 수 있다. Eckert(1988)는 청소년들의 언어를 보다 세밀하게 살필 필요가 있다고 보아 청소년의 내집단과 그로 인한 언어적 분화에 주목하였다. 이 연구는 진학을 목표로 하는 'jocks'와 그렇지 않은 'burnouts'라는 청소년 내의 두 부류에 기반해 각 집단이 음운적 변이상의 어느 집단에 위치하고 있는지를 예측할 수 있다고 보았다. 이후 Bucholtz(1999)는 학생들의 정체성을 두 부류의 극단으로 분류하는 것이 적절하지 않다고 보면서 소위 '범생이'로 불리며 위의 두

집단과는 구별되는 ‘nerd’의 내집단 정체성과 언어적 실천을 연구하였다. Bucholtz는 특히 청소년의 언어적 실천을 이해하는 데에 있어 정체성을 강조하고 있다는 점에서 본고의 참조점이 된다. 또한 이들 연구는 청소년 언어와 관련한 당사자들의 정체성을 ‘청소년’이라는 한 집단으로 망라하여 다룰 수 없다는 시사점을 준다는 점에서 유의미하다.[2] 무엇을 청소년 언어라는 현상으로 인지하며, 그와 어떠한 관계를 맺고 있는지는 학습자에 따라 달라질 수 있는 매우 개인적이고 고유한 경험인 것이다. 따라서 본고도 이러한 시각에서 학습자들이 다양한 양상의 언어 정체성을 보일 것임을 전제한다.

또한 국내에서도 위의 해외 사례처럼 청소년 언어를 ‘이해’하기 위해 그 양상과 실태를 살피는 연구들이 우선 이루어졌으며, 이후 청소년 언어를 하나의 언어로 ‘수용’하기 위해 청소년 언어에 대한 해석적, 질적 분석을 시도하고 그 저변에 있는 정체성, 사회적 가치 등에 주목한 연구들이 등장하였다.

전자에 해당하는 연구들로는 박갑수(2002), 박용성・박진규(2009), 이기연・이지수(2010), 전은진 외(2011), 김정선 외(2013), 강기수・조규판(2014) 등을 꼽을 수 있다.[3] 박갑수(2002)는 국내의 청소년 언어 관련 논의 중 시론격에 해당하며 유행어, 통신언어, 직설적 언어 등의 청소년 언어 특성을 제시하고 그에 대한 개선 방안을 제안하였다. 박용성・박진규(2009)의 경우 통신언어 환경에서의 청소년 언어 특성을 파악하고, 순화 캠페인을 제안하고 있다. 위의 두 연구는 청소년 언어의 부정적 특성을 교육으로써 순화해야 한다는 관점을 취한다는 점에서 유사하다. 이기연・이지수(2010)는 비속어로 범위를 한정하여 그 사용 실태를 조사하고 있으며, 전은진 외(2011)는 문어에서의 비속어, 유행어, 은어 사용 양상을, 김정선 외(2013)는 구어에서의 비속어와 공격적 언어 표현 실태를 파악하였다. 강기수・조규판(2014)은 청소년들의 비교육적 언어 사용이 어떠한 변인에 기반한 것인지를 살피기 위해 개인, 가정, 학교 변인으로 분류

2) 이처럼 ‘실천 공동체’로서의 집단에 주목하고 이들 내부의 정체성이 다면적이고, 유동적이므로 개개인에 대한 보다 질적인 접근이 필요하다는 의사소통의 민족지학 관점에 관해서는 Bucholtz(2002)를 참조할 수 있다.

3) 특히 2010년을 기점으로 청소년 언어와 관련한 연구가 활성화된 것을 확인할 수 있는데, 이는 2010년이 청소년 언어문화에 대한 정부 주도 조사와 개선방안 모색이 집중적으로 이루어진 해이기 때문이다. 2010년 7월 27일 국무회의에서는 ‘건강한 청소년문화 창달’이 토론과제로 채택되었으며, 이의 후속 조치로 ‘청소년 언어순화·인성교육 강화 실천계획(안)’이 수립되었다(김은성, 2014: 62).

하여 상관관계를 파악하였다.

이와 같은 연구들은 청소년 언어의 구체적, 실제적 특성을 포착하는 데에 기여하였으나, 언어 사용자로서의 청소년과 그들의 사회 및 문화를 들여다보는 데까지 나아가지는 못했다는 한계를 지닌다. 이러한 한계를 바탕으로 청소년 언어를 처방, 교정의 대상으로서가 아닌 청소년들의 삶의 양식이자 정체성 자원으로 조명해야 한다(김은성, 2015)는 관점의 연구들이 다수 이루어졌다.

이들이 청소년 언어를 '수용'하고자 하는 청소년 언어 연구의 두 번째 경향을 이룬다고 할 수 있다. 여기에는 변혜원(2011), 최화영(2013), 이관규(2017), 이윤지(2012), 김민정 외(2013), 김은성(2014), 김은성(2015), 김소산(2016) 등이 속한다. 변혜원(2011)은 청소년을 독자적, 능동적 주체로 보면서 그들의 언어가 청소년 내집단 구성 및 청소년을 둘러싼 문화와 관련하여 어떻게 해석될 수 있는지를 내부자적 시각으로 살폈다. 최화영(2013) 역시 이와 같이 청소년 집단을 문화적 독자성을 가지는 실천 공동체로 보아 그 언어 사용 양상을 내집단 문화 속에서 관찰, 기술하였다. 그 결과 청소년 언어에 시각적 상징의 경향, 모방의 경향, 비속의 경향이 존재한다고 파악하였다. 이관규(2017) 역시 청소년 언어를 내부자적 관점에서 조명해야 한다고 보면서 청소년들의 통신언어가 비규범적인 면을 다수 보이는 반면 청소년들의 음성언어는 성인 언어와 유사하므로[4] 청소년 언어를 우려의 시각으로 보는 것이 타당하지 않으며, 창의성, 경제성, 오락성 등의 기능에 보다 주목해야 할 필요가 있다고 보았다. 이들 연구는 모두 청소년 언어에 대한 외부적, 규정적 시각을 경계하면서 청소년의 언어와 문화가 갖는 독자성과 유의미성에 주목하였다는 의미를 지닌다.

이윤지(2012)는 청소년들의 비속어 사용을 계도의 대상으로 보는 것이 불충분하며 언어문화에 대한 이해, 공감이 필요함을 역설하였다. 또한 김민정 외(2013)는 근거이론을 통해 청소년들이 비속어 등을 사용하는 데에는 자아 성장, 관심 요구, 특별함에 대한 동경 등의 욕구가 내재해 있음을 논하였다. 김

4) 본고의 경우 청소년 언어의 '성인 언어와의 유사성'이 청소년 언어의 적절성, 가치 등을 판단하는 기준이 되지는 않는다는 입장을 취한다. 이는 본고가 변이어 간의 사회적 위계에 대해 비판적으로 접근할 필요가 있다는 관점에 기반하기 때문이며, 동시에 언어의 규범성, 의사소통의 원활함 등은 같은 변이어로서의 '성인 언어'가 아닌 '표준어', '규범'과의 비교를 통해 판단될 수 있는 것이라고 보기 때문이다.

은성(2014)은 신문기사에 재현된 언어문화가 부정적인 방향으로 편향되어 있음을 지적한 연구인데, 이는 기존 청소년 언어 담론이 외부의 평가적 시선에 국한되어 있었음을 방증하기도 한다. 따라서 김은성(2015)에서는 청소년들이 스스로의 언어에 대해 캠페인 등의 문식 실천을 기획, 실행한 사례를 분석하여 언어 주체로서 학습자가 스스로의 언어에 대해 보일 수 있는 메타적 인식력, 실행력에 주목하고 있다. 본고 역시 학습자들이 스스로의 언어에 대해 성찰하고, 그를 정체성이라는 내러티브로 구성해 낼 수 있다는 관점에 터하고 있으므로 김은성(2015)과 그 관점을 함께한다고 할 수 있다. 김소산(2016) 또한 청소년들이 스스로의 언어에 대해 메타적으로 인식하고 성찰하는 경험을 제공하는 교육을 제안하였으며, 이를 통해 학습자들을 언어를 기술, 분석하고 개선할 수 있는 주체로 보았다는 의의를 지닌다. 본고에서도 이와 같이 학습자들이 청소년 언어와 관련한 스스로의 정체성을 제련해 나갈 수 있는 주체라는 관점을 견지한다.

정리하자면, 본고는 청소년 언어의 특성 자체를 파악하고자 하는 전자의 관점보다는 청소년을 언어 행위자로 보고 그들의 언어가 사회, 문화 속에서 언어 사용자로서의 청소년과 상호작용하는 양상에 주목하는 후자의 관점에서 논의를 진행한다. 그러나 이때 청소년 언어를 이해하기 위해 사용되었던 '정체성'을 연구자가 해석하고 기술하는 것에서 나아가 학습자들이 스스로의 언어 정체성을 인식, 구성, 변화해 나갈 수 있다고 보아 그러한 경험을 제공하는 것을 목표로 한다는 점에서는 기존의 논의들과 차별점을 지닌다.

3. 연구 대상 및 방법

본고의 전반적 체계 및 연구 방법은 <표Ⅰ-1>과 같다.

<표Ⅰ-1> 논문의 체계 및 연구 방법

논문 체계	하위 연구 내용	연구 자료 및 연구 방법
Ⅱ. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 이론적 토대	• 언어 정체성 개념 및 구인, 작동 및 협상의 양상 분석 • 언어 태도를 통한 언어 정체성의 관찰 체계화 • 언어 정체성 교육의 의의 고찰	• 문헌 연구
	• 청소년 언어의 개념 및 범위, 특성 고찰	• 문헌 연구

	• 청소년 언어의 교육 현황 고찰 • 언어 정체성 기반으로서의 청소년 언어 고찰	• 교육과정 및 교과서 분석
Ⅲ. Q방법론을 활용한 청소년 언어 정체성 양상 분석	• 언어 정체성 탐색을 위한 Q 방법론 조사 설계 • 청소년 언어에 대한 학습자의 언어 정체성 인식 양상 분석 • 청소년 언어에 대한 학습자의 언어 정체성 양상에 따른 교육적 시사점 제안	• Ⅱ장의 이론적 토대 • Q 방법론을 활용한 질적, 통계적 분석 • 학습자 질문지 및 면담 자료
Ⅳ. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 실제	• 청소년 언어에 대한 학습자 언어 정체성 양상의 교육적 활용 가능성 탐색 • 청소년 언어를 통한 언어 정체성 교육의 실제 구안 및 실행	• 문헌 연구 • Ⅲ장의 언어 정체성 유형 분석 결과

Ⅱ장에서는 언어 정체성의 개념 및 언어교육에서 언어 정체성이 갖는 지위를 고찰하고, 언어 정체성이 형성, 작동 및 협상하는 과정을 통해 학습자들이 거칠 교수학습 과정의 기틀을 세울 수 있도록 한다. 이어서 본고에서 언어 정체성을 관찰하기 위해 원용하는 개념인 언어 태도와 언어 정체성의 관계를 논의함으로써 본고가 포착하고자 하는 언어 정체성의 외연과 양상을 초점화한다. 또한 본고에서 언어 정체성 교육의 제재로 삼고자 하는 청소년 언어에 대한 이론적 고찰과 교육 현황에 대한 반성적 검토를 통해 교육적 방향성을 명확히 하고자 한다.

Ⅲ장에서는 학습자들의 언어 정체성 양상을 파악한다. 이때 대상이 되는 것은 청소년 언어로, 학습자들이 사용의 주체라는 점과 학습자들이 직접 인식한 양상을 바탕으로 하는 언어 정체성의 양상이 구체화되지 못하였다는 점, 세대적 지위로서의 청소년이 학습자들이 서로 공유하고 협상할 수 있는 지위라는 문제의식에 바탕한다. 청소년 언어에 대한 언어 정체성은 조사 대상이 가지고 있는 인식 및 입장 등의 주관성을 탐색적으로 파악할 때 사용하는 Q 방법론을 통해 파악한다.[5] 언어 정체성 양상 분석 결과를 바탕으로 학습자들이 스스로의 언어 정체성을 구성, 성찰하기에 앞서 제공되어야 할 언어 및 언어 정체성에 대한 지식을 교육적 시사점으로 제안한다.[6]

5) Q 방법론에 대한 자세한 설명은 Ⅲ장의 1절에서 후술한다.
6) 그러나 이때 지식은 언어 정체성 구성 협상의 경험에 앞서 제공되어야 하는 것이며, 본고가 궁극적으로 목표로 하는 것이 지식의 제공이 아님을 밝힌다. 본고가 목표로 하는 것은 언어 정체성 인식, 구성, 협상의 경험 제공이며 이는 Ⅳ장에서 상세히 다루어진다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장에서 제안한 학습자의 정체성 구성 및 협상 과정을 바탕으로 학습자들이 청소년 언어에 대한 인식을 통해 스스로의 언어 정체성을 발견, 성찰, 변화시켜 나가는 과정을 제공하는 경험으로서의 교수학습을 제안한다.

본고가 예비조사 및 본조사에서 대상으로 삼은 학습자들과 조사 방법, 및 조사 시기는 아래 표 <Ⅰ-2>와 같다.

<표Ⅰ-2> 예비조사 및 본조사 개요

구분	목표	설문 대상(분석 대상)[7]	방법	일련번호	시기
예비 조사	청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상 분석 (1차) Q 진술문 적합도 확인 및 수정	서울 소재 E 중학교 2학년 학습자 21명(16명)	질문지를 통한 Q분류 및 설문	[예_E_1 ~21]	2021. 10.
		서울 소재 I 고등학교 1학년 학습자 26명(17명)		[예_I_1~ 26]	2021. 10.
		서울 소재 E 중학교 2학년 학습자 5명	심층 면담	위와 동일	2021. 12.
		서울 소재 I 고등학교 1학년 학습자 7명			
본 조사	청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상 분석 (2차)	서울 소재 E 중학교 2학년 학습자 39명(16명)[8]	질문지를 통한 Q분류 및 설문	[본_E_1 ~39]	2021. 12.
		서울 소재 I 고등학교 1학년 학습자 26명(20명)		[본_I_1~ 26]	
		서울 소재 H 고등학교 3학년 학습자 19명(19명)	온라인 Q 방법론 소프트웨어를 통한 Q분류 및 설문	[본_H_1 ~19]	
		서울 소재 E 중학교 2학년 학습자 7명	심층 면담	위와 동일	2022. 2
		서울 소재 I 고등학교 1학년 학습자 5명			
		서울 소재 H 고등학교 3학년 학습자 7명			

Q 방법론은 어떠한 주제에 대한 진술문을 포괄적으로 수집하여 연구 대상자들이 이에 대해 찬성 혹은 반성하는 정도에 따라 분류하도록 한다. 그리고 이를 통계적으로 분석하고, 그 분석 결과를 연구자가 질적으로 해석함으로써 개

7) Q 방법론의 경우 응답(진술문 분류)이 완료된 경우에만 분석의 대상으로 삼을 수 있어 연구 참여자 수와 분석 대상 수 사이에 차이가 발생한다.

8) 중학교 학습자들의 경우 서술형 문항 및 Q 분류에 모두 응답할 수 있는 충분한 시간을 확보하기 위해 두 차시에 걸쳐 응답을 진행하였다. 그러나 코로나 19 상황으로 인해 접종 등의 문제로 두 차시 연달아 참여하지는 못한 학습자들이 다수 있었다. 이로 인해 두 차시 모두 참석해 완성된 응답지는 20부 남짓이었고, 이중 분석 대상을 선정하였다.

개인이 어떠한 주제에 대해 가지고 있는 주관성을 해석하고자 하는 방법론이다. 본고에서는 청소년 언어에 대한 학습자들의 태도를 주관성으로 보아 이를 유형적으로 분류하고, 이를 해석함으로써 연구자가 학습자들의 언어 정체성을 구성할 수 있다고 보았다.

Q 방법론을 활용할 때 일반적으로 표본의 수가 3-50명이 적절한 것으로 알려져 있으며(길병옥 외, 2020: 71), 본고 역시 이에 따라 예비조사와 본조사에서의 표본 수를 3-50명 규모로 설정하였다. 또한 예비조사에서 활용한 진술문들에 대한 학습자들의 반응을 살피고, 학습자들이 청소년 언어에 대해 형성하고 있는 인식을 파악하여 진술문 구성 및 수정에의 기반으로 삼기 위해 예비조사 후 면담을 실시하였다. 이를 바탕으로 진술문은 추가, 수정, 삭제되었으며, 이러한 과정을 거쳐 본조사에서 활용할 진술문을 확정하였다.

Ⅱ. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육을 위한 이론적 토대

1. 국어교육적 관점에서의 언어 정체성

정체성(identity)은 미국의 정신분석학자 Eric. H. Erikson이 자아심리학의 개념으로 사용하며 등장한 용어로, 정신분석학적 개념으로 사용되다가 철학, 심리학, 사회학, 교육학 등 다양한 영역에서 사용하게 되었다(박아청, 1993: 13).

정체성 개념은 라틴어의 identification에서 유래한 것으로 '전적으로 동일한 것이다', '정체' 등의 의미를 가지고 있다. 이에 비추어 볼 때 정체성이란 '동일률 위에 서서 자기(self)의 독립성, 독자성을 다른 것에 대해 의식하는' 것이라 할 수 있다(박아청, 1993: 23). 이로 인해 정체성이라는 개념은 흔히 동일성, 주체성, 자기 확인, 귀속 의식 등과 연관지어 설명되었다. 이러한 유관개념들을 볼 때 정체성은 주로 개인이 지니는 자기의 존재 증명, 참된 자아, 자기의 단일성이나 연속성, 불변성, 주체성 등의 감각(박아청, 1993: 23)의 총체를 의미한다.

그리고 앞선 정체성의 정의를 살펴보면 정체성은 두 측면에서 설명될 수 있음을 알 수 있다. 첫째, 자신이 무엇인지를 인식하는(동일률 위에 서는) 것, 둘째, 자신이 무엇으로 존재한다는 것이 사회 혹은 관계 속에서 어떠한 의미를 지니는지(다른 것에 대해 독립성, 독자성을 인식하는) 것이라 할 수 있다.

이 중 전자에 중점을 둔 정의가 Erikson(1968)의 견해이다. 이에 따르면 정체성이란 자기의 연속성, 단일성 또는 독자성, 불변성이고 또 이와 같은 '개인의 동일성에 대한 의식적 감각(conscious sense of individual identity)'이라 할 수 있다(Erikson, 1968: 183). Erikson은 정체성이 인식 주체의 감각임에 주목한다. 반면 후자에 주목한 정체성 정의는 Norton(2013: 45)에 제시된 '한 개인이 사회와의 관계에서 자신을 이해하는 방식, 시간과 공간에 걸쳐 그 관계가 구성되는 방식'이라고 할 수 있다. 이 정의에서는 정체성이 형성되고 교섭하는 사회적 관계가 강조된다.

이와 같이 정체성과 관련해서는 '내가 누구인가에 관한 의식'과 '내가

타자를 어떻게 바라보고 있는가’의 두 문제가 주요하게 다루어져 왔다(이기일, 2014: 15). 이 과정에서 언어를 주목하게 되는 것은 필연적인데, 언어는 정체성을 외부로 표출하는 가장 강력한 도구이면서, 집단의 정서, 신념 체계 등을 담지하는 정체성의 반영물이기도 하고, 때로는 정체성의 형성에 적극적으로 개입하기도 하기 때문이다. 또한 학습자의 사회적(민족, 국가 등) 정체성이 언어 학습에 영향을 주기도 한다.

본 절에서는 언어와 정체성의 관계 속에서 설정된 언어 정체성 개념이 국어교육의 관점에서 어떻게 재정의될 수 있는지를 살피고, 이를 바탕으로 언어 정체성이 형성되는 과정과 언어 정체성이 개인적, 사회적으로 작동하는 양상을 살펴볼 것이다.

1.1. 언어 정체성의 개념 정립

앞서 논의한 바와 같이 정체성이 ‘자기에 대한 인식’과 ‘이를 바탕으로 한 타인과의 관계 설정’으로 크게 구성된다고 하면, 언어 정체성은 ‘한 개인이 언어(사용)에 대해 갖는 인식’과 언어 사용에서 타인들의 집단이라 할 수 있는 ‘언어 공동체[9]와 맺는 관계’로 구성된다고 볼 수 있다. 그리고 여기에는 스스로의 언어에 대한 가치판단, 인식 등과 어떠한 언어 공동체에 속한다고 느끼는지, 언어 공동체 내에서 스스로의 위치를 어떻게 자리매김하는지, 여타 언어 공동체에 대해 어떻게 인식하고 판단하는지 등의 다양한 문제가 관련된다.

선행연구에서 언어 정체성이 정의되어 온 양상을 보면 언어 정체성의 정의 역시 이러한 정체성 개념의 일반적 구도 안에서 이해할 수 있음을 살펴볼 수 있다.

---

9) 이때 언어 공동체(speech community)란, 같은 언어를 말하는 사람들이 이룬 집단이다. 하나의 언어가 존재하기 위해서는 한 변이형을 자기의 것으로 주장하면서 외집단이 사용하는 변이형과 차별성을 유지하려는 사회 집단의 존재가 요구되는데(Romaine, 박용한·김동환 역, 2009: 31), 이러한 집단을 언어 공동체라 할 수 있다. 일반적으로 하나의 언어 공동체를 이루고 있는 국가도 민족, 지역, 성별, 연령, 종교 등에 따라 여러 언어 공동체로 세분될 수 있다. 이때 언어 공동체를 구분짓는 잣대는 언어 변이의 유무가 기본이 되나, 더 근본적인 것은 언어 변이형에 대해 구성원들이 공유하는 관습이라 할 수 있다(강현석 외, 2014: 315).

Gudykunst(1988): 언어는 특별한 한 집단에 의해 사용되는 상징들 및 규칙을 체계화하고 언어 정체성은 이러한 상징과 규칙을 포함하고 있는 색인적인 표현임.

Baker(1992): 언어 또는 언어 행위에 귀속된 일련의 아이디어, 가치관, 정서 및 신념 체계.

Giles & Coupland(1991): 언어 학습자 자신이 어느 특정한 집단에 속한다고 믿는 자기 인식(주관적 측면)과 외부인이 어떤 사람이 특정 언어의 형태를 사용하는 것을 듣고 그가 어떤 특정한 집단에 속한다고 판단하는 것(객관적 측면).

최진숙(2003, 2009): 특정의 언어를 가지고 있고, 그 언어의 그룹에 자신이 속해 있다는 것을 인식하고, 그 그룹의 언어를 공유함으로써 그 언어를 사용하는 사람을 자신의 집단이라고 인식하는 것.

고춘화(2016): 언어와 관련된 인지적, 정서적 가치를 의미하며, 한 사람이 사용하는 언어는 그 사람의 정체성과 그 사람이 속한 공동체의 정체성을 포함하여 나타남.

위의 정의들에서 언어 정체성은 첫째, 언어에 결부된 가치(Baker, 1992; 고춘화, 2016; Gudykunst, 1988), 둘째, 언어 사용자 스스로 판단하는 언어 공동체에의 소속 여부(Giles & Coupland, 1991; 최진숙, 2003; 최진숙, 2009), 셋째, 타인이 특정 언어 공동체에 속하는지를 판단하기 위한 준거(Giles & Coupland, 1991; 최진숙, 2003; 최진숙, 2009) 등으로 다양한 층위에서 개념화되고 있다. 이중 타인의 언어 사용을 바탕으로 언어 공동체에의 소속 여부를 판단하는 것은 언어 정체성의 정의이기보다는 기능 혹은 작용에 가깝다.[10] 한 개인이 지닌 언어 정체성을 바탕으로 타인의 언어 사용을 판단하는 것이기 때문이다.

따라서 이를 제외하고 보자면 언어 정체성의 개념 설정에서는 언어 사용자

10) 정체성 인식의 중심이 되는 '자기(self)'는 내성(introspection)에 의해 자각되는 주체적 자아(의식)만을 의미하지 않으며, 타인, 사회와의 상호적인 관계 속에서 자각되고 평가되는 상호적인 자아(mutual self)를 포함한다(박아청, 1993: 25). 그러나 이때 상호적인 '자아'라는 표현에서 알 수 있듯 정체성 형성에 타인, 사회와의 관계가 개입하는 것과 별개로 정체성은 '스스로에' 대한 인식에 초점을 두는 개념이라 할 수 있다. 따라서 스스로의 정체성을 어떠한 방식으로 정체화하였는가가 타인을 어떻게 판단, 평가하는가에 영향을 줄 수는 있으나, 정체성의 정의 혹은 요체로 타인에 대한 판단을 꼽기는 어렵다고 본다.

의 언어에 대한 인지, 가치관 등을 중시하는 관점, 즉, 언어 사용자가 스스로(언어와 관련해) 어떻게 느끼는가의 문제와, 언어 사용자가 속한 집단으로서의 언어 공동체를 강조하는 관점, 즉, 언어 공동체와 사용자의 관계가 어떠한가에 관심을 두는 관점이 있어 왔음을 알 수 있다.

전자에 중점을 둔 개념 규정이 '가치관', '정서', '상징' 으로서의 언어를 부각하고 있는 Baker(1992), Gudykunst(1998), 고춘화(2016)[11]의 정의라 할 수 있고, 후자의 관점을 강조하는 경우가 '소속', '집단으로의 인식'을 강조하는 Giles & Coupland(1991), 최진숙(2003, 2009)이다. 이를 정리하자면 아래의 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표Ⅱ-1> 관점에 따른 선행연구의 언어 정체성 개념 정의 양상 및 핵심어

언어 사용자의 언어 인식을 강조하는 관점	Baker(1992): '아이디어', '가치관', '신념 체계' Gudykunst(1988): '상징', '규칙', '색인' 고춘화(2016): '언어(활동)과 관련된 인지적, 정서적 가치'
언어 공동체에의 소속을 강조하는 관점	Giles & Coupland(1991): '집단에 속한다고 믿는 자기 인식' 최진숙(2003, 2009): '언어의 그룹에 속해 있다는 것을 인식', '그룹의 언어를 공유'

본고는 언어에 대한 자기 인식과 언어 공동체와의 관계 설정이 언어 정체성의 개념 범주 안에서 포괄적으로 논의되어야 한다는 관점을 취한다. 이는 언어에 대한 자기 인식이 완전한 내성(introspection)을 바탕으로 형성될 수 없기 때문이다. 언어가 진공 속에서 존재할 때 언어는 가치와 결부되지 않는 객관적 대상물이 된다. 그러나 실제 언어는 사회 집단으로서의 언어 공동체, 그들

11) 고춘화(2016)의 경우 언어 정체성과 관련해 '공동체'를 언급하고 있다. 그러나 이는 언어 공동체에의 소속 의식 등을 염두에 두고 쓰인 표현이 아니라, 특정 개인이 어떠한 사회적 집단에 속하는지가 언어에 반영된다는 관점에서 쓰인 것이다. 즉, 언어가 개인의 사회적, 공동체적 배경을 드러내는 반영물의 기능을 한다는 의미로, 이를 언어와 관련된 인지적, 정서적 가치의 일부라고 본 것이라 해석할 수 있다. 이는 본고에서 분류한 언어 공동체를 중시하여 언어 정체성을 정의하는 관점으로 해석하기 어렵다. 본고에서는 언어를 기반으로 하여 스스로의 언어 공동체(에의 소속 여부)를 인식, 판단하는 것을 언어 정체성과 언어 공동체 간의 관계로 본다. 즉, 본고는 언어가 개인의 공동체를 반영한다는 사실이 아닌 언어와 공동체의 관계를 인식하고 선택하는 개인의 판단에 중점을 두어 언어 공동체와 언어 정체성의 관계를 파악한다.

사이의 위계, 언어 사용자의 집단에의 소속감 혹은 거부감 등과 밀접하게 관련된다. 따라서 언어에 결부되어 있는 가치와 스스로의 언어에 대한 사용자의 자기인식을 설명하기 위해서는 해당 언어가 어떤 집단의 언어이며 사회적으로 어떻게 여겨지는지의 문제를 참조할 수밖에 없다.

정리하자면 본고가 정의하는 언어 정체성은 다음과 같다.

> 언어 정체성이란 언어 사용자가 스스로의 언어에 결부되어 있는 가치, 상징에 대해 갖는 인식적, 정서적 반응과 이를 바탕으로 특정한 언어 공동체에 속하거나 속하지 않는다고 판단하거나 믿는 것이다.

1.2. 언어교육에서의 언어 정체성 논의

본 절에서는 언어교육 논의에서 언어 정체성이 어떠한 방식으로 다루어져 왔는지를 살피고자 한다. 언어교육에서 정체성의 문제를 다루는 방식을 이해하기 위해서는 언어 정체성 문제가 대두된 배경을 이해할 필요가 있다.

전통적인 언어 습득 연구자들은 '언어 학습의 입력을 언어 학습자에게 어떻게 제공해야 하는지'의 언어의 입력(Krashen, 1985) 측면에 주목해 언어를 인지심리학적 객체(신동일・박성원, 2013: 101)로 다루어 왔다. 이때 개인은 언어 학습이라는 자극을 출력하는 존재로 이해되며, 언어 교육은 '언어 입력 - 학습자 - 언어 출력'이라는 선형적인 단계로 개념화된다. 즉, 학습자는 언어 학습으로 주어진 자극을 인지적으로 처리하는 존재이다. 이러한 관점에서는 학습자의 언어가 사회, 문화와 교섭하는 장면은 포착하기 어렵다.

그러나 이후 언어 교육에 있어 언어학습자의 내부적, 인지적 영역뿐만 아니라 학습자가 교실 밖에서 마주하게 되는 사회적, 문화적 배경이 개입할 수 있다는 논의가 대두되었다. 즉, 언어 습득에 있어서 언어 자극을 어떤 형태와 방식으로 주어야 하는지, 그리고 학습자들이 이를 인지적으로 어떻게 처리하는지를 넘어선 논의가 필요하다는 것이다.[12] 이는 언어 학습자를 둘러싼 다양한

---

12) 이러한 언어 학습에 대한 연구 관심의 확장은 후기구조주의의 인식론과 밀접히 관련되어 있다. 후기구조주의는 구조를 정적인 체계로 보았던 구조주의의 한계를 지적하면서 역

환경 변인에의 관심으로 이어졌고, 자연스럽게 학습자가 어떠한 사회적 위치에 있는지, 그리고 그 속에서 스스로를 어떻게 구축하고 있는지의 정체성 문제를 언어 학습에서 규명해야 할 필요가 있다는 데에 공감하는 일련의 연구들로 이어졌다.

이러한 연구들은 앞서 언어 정체성에 대한 선행연구 검토에서 언급한 것과 같이 언어 학습과 학습자들이 가진 다양한 정체성(국가, 민족, 성별, 언어 등) 사이에서 발생하는 현상을 관찰하는 방식으로 이루어졌다. 유학 후 언어 학습자들의 정체성 변화를 다룬 Kanno(1996), 이민자 학습자들의 언어 학습에 정체성 인식이 어떠한 영향을 주는지를 분석한 Miller(1999), 캐나다 이주 여성들의 영어 학습에서 언어 학습자와 대상 언어 화자 간의 불균등한 권력 관계가 학습과 언어 정체성에 영향을 줌을 밝힌 Norton(2000) 등이 대표적인 사례이다.

이를 통해 알 수 있듯 언어 정체성은 제2 언어 습득 과정에서 제1 언어[13] 화자가 느끼는 언어적, 심리적, 문화적 혼란을 설명하기 위해 도입된 개념(고춘화, 2016: 60)으로, 그 연구 관심은 이중언어 환경에 처한 사용자들에 집중되어 왔다. 이러한 경향은 국내 연구에도 이어져 언어 정체성 연구는 주로 한국어 교육 분야에서 이중언어 환경에 있는 북한 이탈 주민, 유학생, 재외교포 등을 대상으로 이루어졌다(안한나, 2008; 김태진, 2014; 김종훈・김지은, 2016; 이기일, 2014; 송민음, 2019; 권문화, 2020 외).[14]

동성의 철학을 바탕으로 차이, 생성, 다원성 등을 주요 개념으로 하였다. 이를 언어교육의 관점에 적용하면, 후기구조주의는 인지주의 교육관에서 학습자를 언어 학습이라는 자극을 처리하는 고정된 실체로 보는 것에서 벗어나 "불안정하고, 모순을 갖고 있으며, 진행 중에 있는 것이며, 계속적으로 재구성되는(Weedon, 1993: 44; 신동일·박성원, 2013: 100에서 재인용)" 주체성을 가진 실체로 보게 했다는 의의를 지닌다. 즉, 언어 교육은 모든 교육 주체에 따라 이질적인 다양한 언어적 정체성과 주체적 위치를 고려해야 할 필요성이 있다고 보는 것이다.

13) 본고에서는 '모어' 대신 제1 언어라는 술어를 사용한다. 토박이말(native language)와 동의어로 사용되는 모어는 '부모로부터 전수된 토박이말'이라는 의미로 정의할 수 있는데, 이러한 정의가 '제일 먼저 습득하게 된 언어'를 뜻하는 제1 언어(first language, L1)라는 용어(한국사회언어학회, 2012: 61)에 비해 그 정의가 모호하다고 보기 때문이다. 본고는 언어 습득과 관련해 양육자가 부모가 아닌 경우나, 부모에게서 언어를 배우지 않은 경우 등을 보다 포괄적이고 명확하게 다룰 수 있는 용어가 제1 언어라고 판단하였다.

14) 앞서 서론에서 논의한 것과 같이 국어교육에서도 언어 정체성 논의는 이루어졌는데, 조기 영어 학습 등을 일종의 한국어-영어 이중언어 환경으로 보아 국어와 영어 학습 간의 충돌 속에서 학습자들의 언어 정체성 양상을 살피는 방향으로 이루어졌다. 이들 연구에서는 제1 언어로서의 한

앞서 살펴본 연구들은 모두 학습자들의 언어 정체성을 언어 학습과의 관계에서 이해한다는 공통점을 지닌다. 즉, 언어 정체성이 학습을 저해하거나 촉진하는 요인으로 여겨지거나, 언어 학습을 통해 학습자의 언어 정체성이 변모할 수 있다고 보는 것이다.

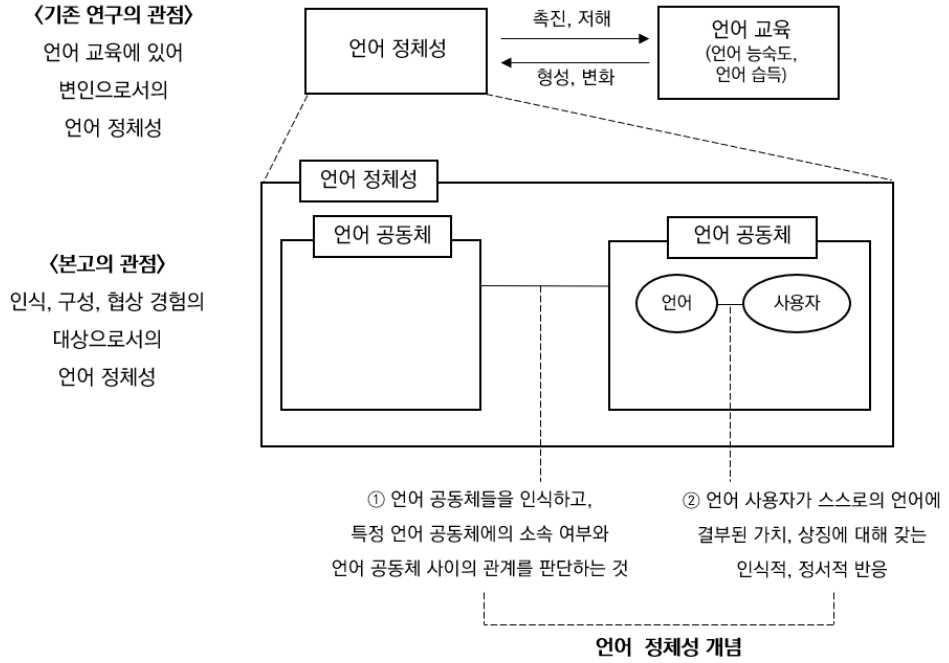
이러한 관점에서 언어 정체성은 언어 학습에의 독립변인이거나 종속변인으로서 존재한다. 즉, 언어 정체성은 언어 학습에 영향을 주거나, 언어 학습으로부터 영향을 받는 것이다. 이때 언어 정체성은 학습자들이 스스로 성찰하고 살펴볼 주제라기보다는 연구자 혹은 교육자가 관심을 가지고 언어 학습과의 상관관계를 살펴 그들의 언어 학습 혹은 언어 정체성 확립에서의 문제들에 처방을 내려야 하는 것으로 간주된다.

그러나 본고는 언어 정체성을 언어 학습에의 변인이 아닌 독립된 대상으로서 메타적으로 성찰하는 교육적 경험이 유의미할 것이라는 관점에서 언어 정체성 교육에 접근하고자 한다. 즉, 국어교육 학습자들에게 유의미한 교육 내용은 '언어 학습과 언어 정체성의 관계는 어떠한가'가 아닌 '나의 언어 정체성은 어떠한가'라는 질문이라는 것이다.

이는 제1 언어 화자들에게 언어 습득이 주요한 언어 학습의 과제가 아니라는 점과, 언어와 결부된 사회문화적 가치, 배경을 인지하고 그 속에서 스스로를 위치 짓는 것이 언어 주체로서의 학습자를 성찰할 수 있게 하는 경험이 될 것이라 보기 때문이다. 또한 학습자들은 이러한 경험을 통해 언어가 본질적으로 고정되어 있고 표백된 개체가 아니라 끊임없이 변화하며 가치와 결부되어 있는 유기체라는 점을 인식할 수 있을 것이라 기대한다. 본고가 언어 정체성에 대한 학습자의 인식 및 성찰을 통해 기대하는 교육적 의의는 Ⅱ장의 4절에서 후술한다.

본고가 언어 정체성에 교육적으로 접근하는 시각을 기존 연구와 비교하여 정리하자면 아래의 【그림 Ⅱ-1】과 같다.

국어 지위가 영어 학습에 의해 변화되는지에 관심을 두었다. 대학생들의 영어 능력과 언어 정체성 인식 양상 간의 상관관계를 분석한 최진숙(2009), 조기영어 공교육이 제1 언어로서의 국어의 가치와 필요성을 인지하는 것을 저해하는지를 분석한 김명숙(2012)이 이에 해당한다.



【그림 Ⅱ- 1】 기존 논의와 본고의 언어 정체성 접근에의 관점 비교

요컨대, 기존 언어 정체성 연구들은 '언어 학습에 학습자들의 정체성이 어떠한 영향을 주는가?' 혹은 '언어 교육이 학습자들의 언어 정체성에 변화를 일으키는가?'와 같은 질문에 답하고자 언어 교육과 언어 정체성을 상호 관계 속에서 조명하였다. 즉, 언어 정체성은 언어 교육에 영향을 주는 독립변인, 혹은 언어 교육의 영향을 받는 종속변인으로 존재하였다.

그러나 본고는 이러한 관점이 아니라, 교육적 경험으로서 언어 정체성을 전면에 드러내어 '언어 정체성이란 무엇인가?', '나의 언어 정체성이란 어떠한가'와 같은 질문에 답하는 경험을 학습자들에게 제공하려 한다. 이때 언어 정체성 교육의 내용으로는 앞서 본고가 언어 정체성 개념의 양면으로 설정한 ① 언어 공동체 속에서 스스로의 내집단, 외집단을 인식하는 것과 ② 스스로의 언어와 관련한 가치, 상징에 대한 인식적, 정서적 반응을 살피는 것이 설정된다.

1.3. 언어 정체성의 형성

언어 정체성은 생득적으로 주어지는 자원이나 불변의 객체가 아니라, 사회적, 언어적 경험을 통해 형성되고 끊임없이 변화하는 대상이다. Heller(1987)가 언어 정체성이 한 개인이 시간과 공간의 흐름을 겪으면서 언어를 통해 스스로에 관한 인식을 협상해 나가는 과정이라고 한 것에서 이러한 언어 정체성의 가변성, 유동성을 엿볼 수 있다. 따라서 언어 정체성을 메타적으로 살피기 위해서는 우선 언어 정체성이 어떻게 형성되고 변화하는지를 다루어야 한다.

언어 정체성은 Giles & Johnson(1987)의 언어 정체성 이론(Ethnolinguistic identity theory, ELIT)에서 그 용어를 사용하면서 이론화되었는데(최진숙, 2009: 106), 이 언어 정체성 이론은 언어의 문제 이전에 부각된 민족, 국가 등의 정체성 형성 변인을 다룬 Tajfel(1974)의 사회 정체성 이론(Social identity theory)에 터하고 있다. 사회 정체성 이론은 사람들이 정체성을 형성하는 과정에서 다른 집단과 스스로의 집단을 구별할 수 있는 특징들(features)을 찾게 된다고 보며, 집단 간의 관계 속에서 개인이 정체성을 형성해 나가는 과정을 논구하였다. 사회 정체성 이론에서 가정하는 정체성 형성의 과정은 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표Ⅱ- 2> 사회 정체성 이론에서의 정체성 형성 과정(Tajfel, 1974)

1) 사회적 범주화 (social categorization)	사회적 집단을 분류하면서 내집단(ingroup)과 외집단(outgroup)을 구별함.
2) 사회적 정체성 (social identity)	자신이 속한 내집단과 그에 결부된 긍정적, 부정적 가치들을 인식함.
3) 사회적 비교 (social comparision)	외집단과 내집단을 비교하며 스스로를 긍정적으로, 외부 집단을 부정적으로 바라보게 됨.
4) 심리적 변별 (psychological distinctiveness)	내집단을 긍정적으로 바라보는 것을 통해 긍정적인 자긍심과 사회적 정체성을 갖게 됨.

위의 모델은 서구 사회가 그들에 대한 긍정적 정체성을 창조하고 유지하려 한다는 가정을 바탕으로 고안된 것이다(Norton, 2000: 35). 따라서 서구 사회와 같이 스스로의 상대적 지위를 지배적, 주도적인 것으로 인식하지 않는 경우 3,

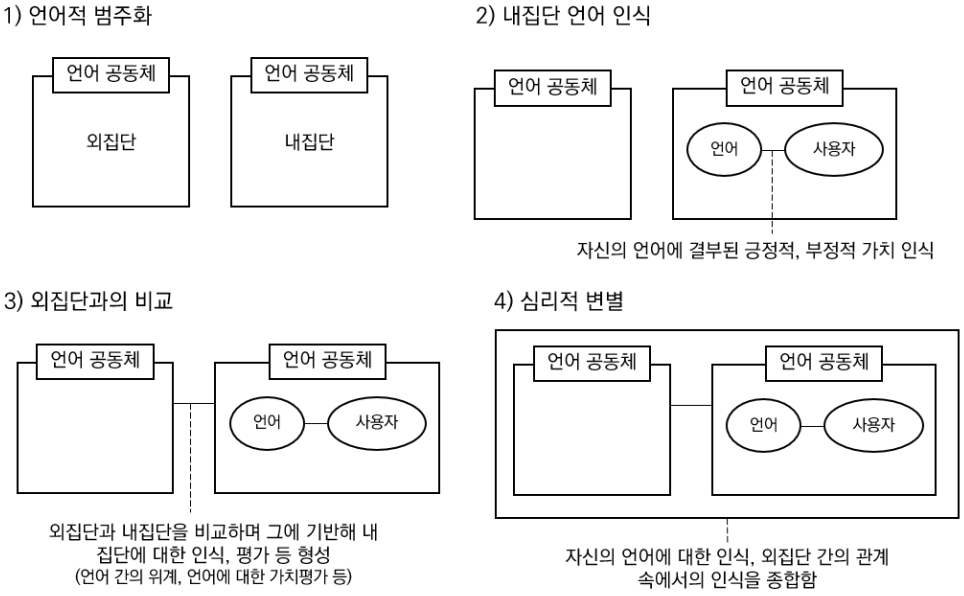
4 단계는 다른 양상으로 나타날 수 있다. 정체성의 형성이 스스로를 긍정하고 자긍심을 갖는 것으로 나타나지 않을 수도 있다는 것이다. 따라서, 본고는 사회적 비교와 심리적 변별의 과정이 존재한다는 것은 긍정하면서도, 이것이 반드시 자긍심, 우월감으로 이어지지는 않는다는 관점을 취한다. 언어 정체성에 있어서 자신의 언어 공동체를 긍정적으로 평가할 수도 있으나, 부정적으로 인식할 수도 있다는 것이다.

언어 정체성 이론이 사회 정체성 이론에 기반을 두고 있으므로, 언어 정체성의 형성 과정 역시 위와 같은 틀 안에서 구조화해 볼 수 있다. 그 양상은 아래의 【그림 Ⅱ-2】와 같이 나타낼 수 있다.[15][16]

---

15) 앞서 사회 정체성 이론의 정체성 형성 단계를 언어 정체성에 적용하면서, 두 번째와 세 번째 단계의 용어를 수정하였다. 이는 기존에 두 번째 단계를 설명하기 위해 사용된 '사회 정체성'이라는 용어가 '사회 정체성 형성 단계'의 하위 단계로 쓰이기에 지나치게 외연이 커 적절하지 않다고 판단하였기 때문이다. 해당 단계에서 다루는 내용이 내집단의 가치를 인식하는 것이므로 언어 정체성에 적용할 경우 '내집단 언어 인식'과 같이 명명할 수 있을 것이라 보았다. 또한 세 번째 단계의 경우 '사회적 비교'를 언어에 적용하여 '언어적 비교'라고 명명하는 경우 해당 단계의 내용을 잘 포착하지 못하므로 '외집단과의 비교'라는 보다 명시적인 용어를 사용하였다.

16) 한편, 청소년 언어의 경우 청소년이 특정 연령 혹은 발달 단계를 기준으로 구획된 집단이므로 명확히 대립하는 외집단을 설정하기 어렵다. 청소년은 명확히 하나의 세대와 대립된다기보다는 '유아기 - 청소년기 - 성년기 - 노년기'와 같은 연속체 속에 존재하기 때문이다. 따라서 '한국어-외국어'와 같이 '청소년 언어'와 '비청소년 언어'를 구분할 수는 없다. 그러나 이로 인해 청소년 언어의 언어적 대립항이 존재하거나 인식되지 않는 것은 아니다. 이후 Ⅲ장의 분석 결과에서 알 수 있든 학습자들은 청소년 언어와 대립, 혹은 비교될 수 있는 대상으로 '성인의(어른들의) 말', '표준어' 등을 인식하고 있었다. 그리고 이와 같이 언중들이 대상을 인지하며 상정하는 대립항 간의 관계는 늘 동등한 것은 아니다. 예컨대 '여성어-남성어'의 대립항 설정에 있어서는 여성어가 남성어에 비해 훨씬 유표적인 것으로 여겨지며, 남성의 언어는 상대적으로 보편적, 기본적인 것으로 여겨지는 경향이 있다(박은하, 2007: 59). 이처럼 보다 유표적이고 특수한 것으로 여겨지는 대립항이 존재하며, 이는 언어 공동체에서 해당 언어 사용자가 갖는 사회적 지위와 밀접하게 연관된다. 청소년 언어 역시 타 세대의 언어와 비교할 때 유표적, 비규범적으로 여겨지는 언어적 지위를 갖는다고 할 수 있다.



【그림 Ⅱ- 2】 언어 정체성 형성의 과정

즉, 특정한 언어 사용자는 우선 어떠한 언어 공동체가 존재하는지, 그리고 스스로는 어떤 언어 공동체에 속하는지를 살피게 된다. 그리고 이는 내집단 언어의 다양한 특성과 가치를 이해하는 것으로 이어지며, 외집단과의 비교를 통해 내집단의 지위와 특성 등을 파악하는 과정을 거쳐 결과적으로 스스로의 언어와 언어 공동체의 특수한 지위를 변별하여 인식하게 되는 것이다. 다만 이러한 과정은 단계에 따라 선형적으로 이루어지거나 한 번의 과정을 통해 완결되는 것은 아니다. 각 단계는 동시에 일어나거나 순서와 관계없이 촉발될 수 있으며, 또한 개인의 정체성은 새로운 자극과 인식에 의해 끊임없이 순환적으로 위의 단계를 거치며 조정, 변경을 겪게 된다.

사회 정체성 이론의 정체성 형성 과정에서 알 수 있는 것은 모든 종류의 사회적 정체성 형성에는 나(내집단)과 대비하여 이해할 수 있는 '대립항(The Other)' (Oakes, 2001: 33)이 요구된다는 것이다. 이때 대립항이란 국가 정체성의 경우 다른 국가, 민족 정체성의 경우 다른 민족, 언어 정체성의 경우 다른 언어 공동체와 같이 설정될 수 있을 것이다.

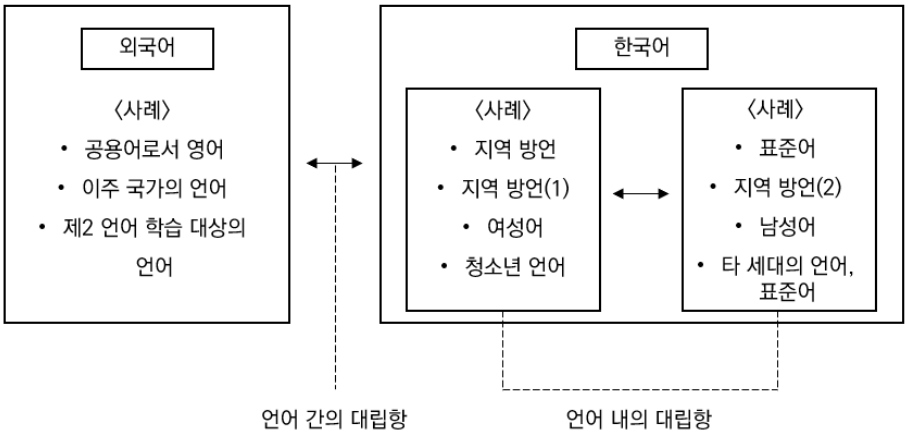
이는 모든 종류의 사회적 정체성이 고립(isolation) 속에서 논의될 수 없으며(Oakes, 2001: 33), 반박(contradiction)의 과정을 통해 형성되기 때문이다(Norton, 2000: 35). 사회문화적 연구에서 정체성 형성을 '교섭(negotiation)'의 과정으로 이해하는 것(Angouri, 2012; 김종훈・김지은, 2016: 99에서 재인용)은 이 때문이다. 따라서 정체성 형성에 있어 대립항을 설정하는 것은 스스로를 무엇으로 인식할 것인가와 직결되는, 정체성 형성에의 전제 조건이라 할 수 있다. 이 때문에 사회 정체성 이론과 언어 정체성 이론에서는 정체성 형성의 기반으로서 대립항에 주목한다(Oakes, 2001: 33-34). 사회 정체성 이론에서 가장 빈번히 언급되는 국가 정체성과 관련해서는 다음과 같은 언급을 찾아볼 수 있다.

> "국가 정체성(National Identity)은 부정(negation)의 과정을 통해 형성되며, 이는 **스스로에 대한 일관된 의미가 분명한 반대(rejection)와 거부(denial)를 통해 형성된다**는 것을 의미한다. 즉, **스스로가 어떤 집단에 속하지 않는지를 인식하고 이를 배제하는 과정**을 통해 이루어진다는 것이다. 국가 정체성은 유동적인 것으로, **'자기(self)'와 '대립항(The Other)', '포함(inclusion)'과 '배제(exclusion)'의 과정**이 사회 내의 집단 간의 경합을 통해 이루어지는 장이라 할 수 있다(Evans, 1996: 33-34, 번역 및 강조는 연구자)"

앞서 상정한 언어 정체성의 형성 과정에서도 첫 단계인 언어적 범주화에서 언어 공동체들의 존재를 알고 내집단과 외집단을 분류하는 과정이 요구된다. 이는 언어 정체성 형성에서도 대립항 설정이 전제로 작용한다는 점을 보여준다. 그런데 이때 국가, 민족 정체성과 같이 비교적 집단 간의 경계가 뚜렷한 대립항들과 달리 언어 공동체의 경계 중 일부는 사회적으로 명확하게 구획되어 있지 않으며, 다양한 층위에서 설정할 수 있다는 특징을 지닌다. 언어 정체성 형성에 기반이 될 수 있는 언어 공동체의 대립항을 국어를 중심으로 상정해 보면 다음 【그림 Ⅱ-3】과 같이 구조화할 수 있다.[17]

---

17) 청소년 언어의 대립항을 표준어, 타 세대의(그중에서도 성인의) 언어로 설정한 것은 Ⅲ장의 분석에서 드러난 학습자들의 인식에 기반한 것이다.



【그림 Ⅱ- 3】 국어와 관련된 대립항의 구조

우선 국어와 언어 간의 대립항을 설정한다면 공용어로서의 영어, 국어가 제1 언어인 채로 다른 국가로 이주했다면 이주 국가의 언어, 언어 학습 과정에서 제2 언어로 마주하게 되는 언어 등이 그 대립항이 될 수 있다. 그리고 언어 내의 대립항을 살핀다면 이는 지역방언 간, 사회방언 간의 대립항 설정 등 언어 변이에 대한 관심으로 이어지게 된다.

앞서 언어 교육에서의 언어 정체성 연구 경향에서 언급하였듯이, 지금까지 국내에서 수행된 언어 정체성 연구에서는 언어 간의 대립항에 그 관심을 집중해 왔다.[18] 그중에서도 공용어로서의 영어의 지위와 한국어의 지위가 충돌하는 현상에 관심을 둔 연구가 대부분이었다. 그러나 본고는 언어 정체성의 형성 요인으로 언어 내의 대립항인 청소년 언어를 다루고자 한다. 예컨대 지역 방언과 추상적 구성물로서의 표준어, 지역 방언과 지역 방언 간의 관계, 사회 방언으로서 여성어와 남성어의 관계 등이 언어 정체성 형성의 기반이 될 수 있다는 점에 주목하는 것이다.

언어 변이 결과로서의 변이어가 언어 정체성의 자원이라는 점은 김은성

18) 국어교육에서 영어와 대비해 언어 정체성을 주목한 연구들에는 국어교육에서의 모국어 언어 정체성과 문법 교육의 역할을 다룬 초등학교 저학년 영어 공교육이 학생들의 정체성에 미치는 영향을 탐구한 김명숙(2012), 대학생들의 영어 능력과 (모국어) 언어 정체성 인식과의 관계를 분석한 최진숙(2009) 등이 있다.

(2008)을 비롯한 연구에서 지적되어 왔다. 김은성(2008: 228)은 변이어가 국어 화자의 정체성을 구성하는 중요한 요소이며, 언어적으로 구성되는 정체성이 국어 공동체의 사회문화적 조건과 밀접하게 관련되어 있다는 점을 지적하면서 변이어와 관련해 정체성의 문제를 다루어야 함을 주장하였다. 이정란(2020: 40-41)에서도 언어 정체성의 형성에 작용하는 의사소통 수단에는 영어와 한국어와 같은 자연 언어뿐만 아니라 한 국가 내의 지역 방언, 사회 방언 등이 모두 포함된다는 점을 언급하고 있다. 따라서 세대 간의 차이가 언어 변이로 드러나는 청소년 언어 역시 언어 정체성의 형성 기반이 될 수 있을 것이다.

그러나 언어 내의 대립항이 어떤 방식으로 언어 정체성을 형성하는지에 대한 천착은 여전히 부족한 상황이다. 본고는 언어 정체성 형성 요인으로 언어 내의 대립항에 주목하는 것이 국어를 보다 세밀하게 톺아보는 경험을 제공할 수 있다고 본다. 외국어와 대비해서 국어를 인식할 때에 국어는 정태적이고 안정된 실체로 여겨진다. 반면, 국어 안의 역동을 살필 때 국어는 사회적으로 구성되고, 시간에 따라 변화하며, 다양한 언어를 포함하고 있는 유기체로서 조명될 수 있다. 이러한 시각이 학습자들이 국어의, 나아가서는 언어의 본질을 인식하는 데에 도움이 될 것이라 기대한다.

1.4. 언어 정체성의 작동

본 절에서는 앞선 절에서 설명한 것과 같이 형성되고 변화하는 언어 정체성이 어떤 방식으로 작동하는지, 즉 어떤 행위나 인식으로 도출되는지의 문제를 살피고자 한다. 앞서 언어 정체성의 형성 문제에서 Tajfel(1974, 1978)의 사회 정체성 이론을 참조할 수 있었다면, 이러한 정체성 형성 과정을 바탕으로 언어 사용자들이 스스로의 언어 정체성에 어떻게 대응, 반응하는지의 문제에 집중한 것이 Giles & Johnson(1987)의 언어 정체성 이론(Ethnolinguistic identity theory)이다.

언어 정체성 이론에 따르면, 자신이 속한 집단의 구성원들에게 언어가 중요한 특징들 중 하나이며 이에 대해 언어 사용자가 긍정적 인식을 가질 경우, 다른 그룹과 자신들의 그룹의 차별성을 강조하기 위해 그들만의 언어를 더욱

강조하게 된다(Laszlo 외, 2021: 209). 반대로 집단의 언어를 부정적으로 인식하면, 언어 사용자는 이를 극복하기 위해 이동(mobility) 혹은 경쟁(competition)이라는 두 대안을 선택하게 된다. 언어 사용자의 이동 혹은 경쟁을 야기하는 요인은 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표Ⅱ- 3> 언어 정체성 이론에 따른 부정적 언어 정체성의 작동 양상과 그 요인 (Laszlo 외, 2021; Norton, 2000을 바탕으로 정리)

내집단 동일시 (ingroup identification)	한 개인이 자신의 언어 공동체와 동일시하는 정도.	→	이동(mobility) 다른 언어 공동체에 속하기 위해 시도하는 것. 다른 언어를 학습하거나 모방하는 것.
언어적 활력 (Ethnolinguistic vitality)	집단 간의 접촉이 일어나는 환경에서 개인이 속한 언어 공동체의 고유한 특성을 드러낼 수 있는 정도.[19]		
언어 공동체 경계의 투과성 (permeability of ethnolinguistic boundaries)	어떠한 언어 공동체에의 소속 여부를 얼마나 용이하게 바꿀 수 있는가의 정도.		경쟁(competition) 내집단 언어의 지위를 높이려고 시도하는 것.

위의 <표Ⅱ-3>에 따르면 낮은 언어 공동체 동일시, 낮은 언어적 활력, 및 언어 공동체 경계 투과의 용이성은 언어학적 이동을 예측하고, 높은 언어 공동체 동일시, 높은 언어적 활력, 언어 공동체 경계 투과의 어려움은 언어적 경쟁을 예측한다.

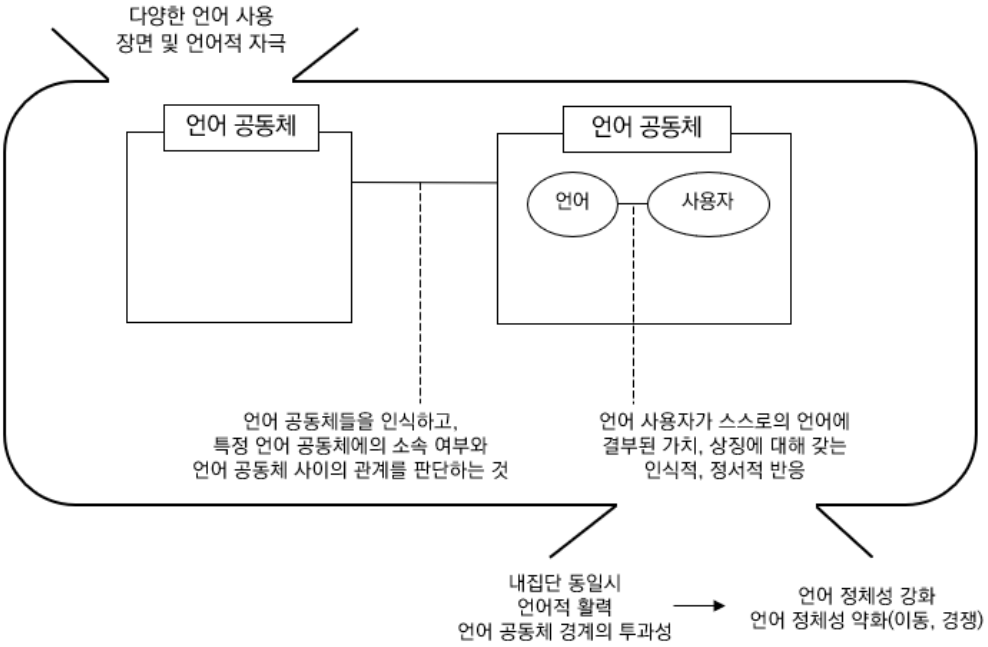
이러한 변인들로 인해 이동을 지지하게 되는 개인은 외집단의 구성원과 더욱 가까워지고 그들에게 받아들여지기 위한 노력으로 자신의 그룹 내 언어를 버리고 지배적인 그룹의 언어를 채택할 가능성이 높다. 반대로, 자신의 언어와 언어 공동체의 위치를 강화하고자 하는 경쟁을 택하는 구성원들은 자신의 집단적 정체성을 표현하고 강조하기 위해 언어를 유지할 가능성이 더 높으며 이

19) 언어적 활력은 개인이 속해 있는 언어 공동체가 사회적으로 어떤 지위를 가지는지와 관련된다. 더 높은 지위에 있을수록 그룹 간 접촉에서 자신이 속한 언어 공동체의 언어를 용이하게 관철할 수 있다.

를 통해 지배 집단과의 차별화를 꾀한다.

즉, 언어 정체성이 작동하는 양상은 크게는 언어 정체성을 강화하거나 약화하려는 두 방향으로 구별할 수 있으며, 그를 예측할 수 있는 변인들로 동일시의 정도, 언어적 활력, 언어 공동체 경계의 투과성을 삼을 수 있다는 것이다. 요약하자면, 언어 공동체에 대한 긍정적 인식에 기반한 언어 정체성을 구성한 경우 스스로의 언어에 자긍심을 가지고 그를 스스로의 특질로 더욱 강조하고, 반대의 경우에는 여러 변인의 작용에 따라 이동 혹은 경쟁의 전략을 택하게 된다는 것이다.

지금까지(Ⅱ.1.1.~Ⅱ.1.4) 논의한 언어 정체성의 개념, 형성 과정, 작동 양상을 종합하여 본고에서 보는 언어 정체성의 구조를 정리하자면 【그림 Ⅱ-4】와 같다.



【그림 Ⅱ- 4】 언어 정체성의 구조

1.5. 언어 정체성의 협상 및 변화

앞서 언어 정체성의 개념, 형성, 작동 과정을 통해 언어 정체성의 구조를 규명하였다. 그러나 정체성은 선형적으로 구조의 구성을 완결하고 이를 고수해 나가는 대상이 아니라, 끊임없는 협상을 통해 변화시켜 나가는 존재라 할 수 있다. 그리고 이러한 협상, 변화의 과정이 교육 현장에서 학습자들이 거치게 되는 핵심적인 경험이라 할 수 있다. 즉, 학습자들에게 교육적 경험으로서 제공되는 언어 정체성은 객관적, 완결적 대상이 아닌 주관적, 과정적 인식의 경험으로, 이러한 경험을 통해 목표로 하는 것은 학습자들이 언어 정체성을 구성, 협상해 나가는 과정을 자기주도적, 지속적으로 수행할 수 있는 역량이라 할 수 있을 것이다.

이렇게 볼 때, 언어 정체성은 한 개인이 구성해 나가는 내러티브의 일종이라 할 수 있다. 이때 내러티브란 Bruner(1996)의 논의에 바탕을 둔 개념으로, 브루너는 패러다임적 사고와 비교해 내러티브적 사고를 정의하고 있다. 패러다임적 사고가 실증주의, 합리주의, 논리에 기반하여 논리적이고 모순이 없는 언어로 세계를 설명하고 검증하고자 한다면 내러티브적 사고는 개인의 경험, 체험, 맥락, 문화에 바탕해 인간 행위자의 삶과 관련한 문제를 다루는 사고 양식이라 할 수 있다(강현석・조인숙, 2013: 203). 즉, 내러티브는 한 인간이 구성한 세계에 대한 설명을 공유, 소통하는 과정에 관심을 둔 개념이다.[20]

---

20) 본고에서 차용하는 내러티브 개념은 일반적으로 문학교육에서 언급되는 서사로서의 내러티브와는 구분되는 브루너가 제안한 사고에 대한 관점으로서의 개념임을 명확히 하고자 한다. 서사로서의 내러티브는 일반적으로 담론(discourse)과 스토리(story)로 구성된다고 여겨지며, 스토리는 사건, 인물, 배경을 포함하며 담론은 스토리의 표현과 수용 과정을 포괄하는 것으로 여겨진다(김주연, 2016: 9). 일반적으로 가장 많이 빈번히 그리고 대표적으로 언급되는 서사로서의 내러티브는 소설이라 할 수 있을 것이다. 즉, 이때 내러티브는 특정한 대상을 다루는 개념이다. 그러나 브루너의 내러티브는 사고양식(mode of thought)으로서, 패러다임 사고양식과 대비되는 개념으로 제시되었다(강현석·최영수, 2012: 100). 이때 내러티브 사고란 개인의 일상적 경험, 체험, 환경, 맥락, 문화의 영향을 받는 모든 내용을 포괄하며 인간이 가지는 경험을 구체적으로 구성하는 것이다(김주연, 2016: 35). 따라서 내러티브적 사고의 관점에서 지식은 일상적 경험, 체험, 삶과 관련한 지식, 맥락과 문화의 영향을 받고 개별적 특수성을 띄는 지식으로 개념화된다. 이는 보편타당한 것, 합리적인 것, 관찰 가능한 것에 집중하던 기존 교육의 관점인 패러다임적 사고와 대비되는

<표Ⅱ- 4> 언어 정체성과 브루너의 내러티브 개념의 관련성

	내러티브의 속성	언어 정체성의 속성
자아 형성	세계에 대한 해석, 세계관을 만드는 이야기로서의 내러티브(Bruner, 1996: 95)	언어에 대한 해석, 언어관을 만들어 나가는 과정으로서의 언어 정체성
입장 형성	문화를 공유하는 집단의 입장(plight) 형성으로서의 내러티브	언어 공동체 내의 입장 형성으로서의 언어 정체성
지식관	객관적 존재물이 아닌 정당화된 신념으로, 토론과 교섭의 대상	지속적인 협상(negotiation)과 변화를 겪는 대상

내러티브와 언어 정체성의 동질성을 살피자면 <표Ⅱ-4>와 같다. 첫째, 내러티브는 개인이 세계와 마주하면서 세계관을 창조할 수 있도록 하는 사고와 감정의 양식을 말한다(Bruner, 1996). 즉, 자아-구성은 하나의 내러티브 기술(art)(Bruner, 2002: 100)인 것이다. 언어 정체성 역시 개인이 속한 공동체, 문화 속에서 언어관을 형성해 나가는 것이며, 지속적으로 문화와 세계를 참조하며 변화, 수정되는 과정적 속성의 개념이라 할 수 있다.

둘째, Amsterdam & Bruner(2000: 113)에서는 내러티브의 구성 요소로 입장(plight)을 들고 있다. 브루너는 문화를 공유하는 집단의 특정한 입장을 형성하고 표현하기 위해 내러티브가 작용할 수 있다고 보았는데, 이러한 관점에서 내러티브는 경험을 조직하고 전달하여 문화적 연대를 증대시키거나 입장 간의

것이다. 다만 이때 내러티브적 사고를 잘 반영하고 있는 것이 앞서 다룬 대상으로서의 내러티브(서사)라 할 수 있으므로 브루너의 내러티브 개념에 기반한 교육적 제안들이 그 교육 대상으로 서사를 빈번하게 동원한다. 그러나 문학, 문학교육에서 논하는 대상물로서의 내러티브와, 본고에서 원용하고자 하는 사고 양식 및 과정으로서의 내러티브는 구분되는 개념임을 밝힌다.

그리고 이렇게 볼 때 언어를 관찰하여 가설을 세우고, 그를 통해 원리, 분석, 증명 등의 실증적 발견(Bruner, 1996: 13)을 달성하고자 했던 기존의 문법교육은 패러다임적 사고에 기반한 교육을 추구하고 있었다고 볼 수 있다. 본고는 문법교육의 이러한 인식론적 기반에 대한 보강이 필요하다고 보는데, 언어와 관련하여 학습자들이 겪게 되는 문제에는 논리와 실험, 검증을 통해 해명할 수 없는 정서적, 경험적 실체가 존재하기 때문이다. 예컨대 학습자가 언어 또는 언어 학습과 관련해 갖는 태도, 정서 등은 분석, 탐구의 대상이라기보다 경험, 삶, 맥락 속에서 이해 또는 공유되며 학습자의 삶에서 유의미한 하나의 주제로서 자리매김할 수 있기 때문이다. 따라서 본고가 목표로 하는 바는 학습자의 정체성을 분석, 검증하는 것이 아닌 학습자가 언어와 관계하는 삶의 여로에서 하나의 화두이자 주제로서 정체성이라는 경험을 제시하는 데에 있다고 보는 것이 타당하다.

차이를 해결하기 위한 노력에 특정한 방향을 요구하는 기능을 담당할 수 있다(강현석・조인숙, 2013: 196). 언어 정체성이 공동체 내에서 스스로의 언어적 위치를, 그리고 자아 내에서 언어의 위치를 정위하는 것과 관련된다는 점에서 공통적이다. 나의 언어와 언어 공동체에 대해 어떠한 입장을 견지할지를 세련해 나가는 과정이 언어 정체성의 협상 과정이라 할 수 있는 것이다.

마지막으로 내러티브적 사고를 기반으로 할 때 지식은 고정불변의 객관적 실체가 아닌 소통과 협상을 통해 정당화된 신념의 형태로 존재한다(Bruner, 1996: 147). 언어 정체성 역시 그 보편성이나 우열에 기반하여 평가할 수 있는 대상이 아니며, 스스로 구성한 것을 계속해서 성찰하고 교섭해 나가며 개신하는 과정이라 할 수 있다. 따라서 언어 정체성은 한 개인이 집단과 문화 속에서 스스로의 언어적 자아와 입장으로서의 내러티브를 형성하는 과정이라고 볼 수 있는 것이다.

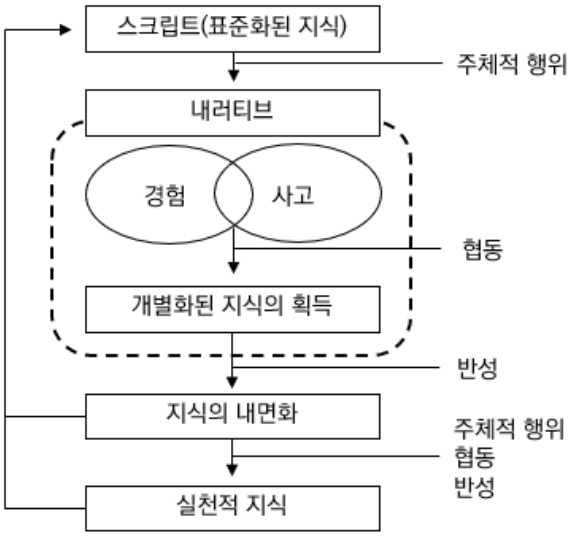
이처럼 언어 정체성을 내러티브의 일종이며 내러티브적 사고에 기반한 교육의 대상으로 볼 때, 언어 정체성 교육의 목적은 내러티브에 기반한 교육의 목적과 같이 간주관적 상호 교환(Bruner, 1996: 145)을 통해 자신들의 경험을 해석하는 데에 있어 보다 바람직한 정체성을 구성하는 것으로 설정된다. 이때 바람직한 정체성(내러티브)의 상은 '보다 설득력 있고, 덜 일방적이며, 토론과 협력을 통해 형성되며, 대립이 발생하는 경우 합의점을 찾기 위해 노력하기 위해 스스로의 견해를 잘 표현할 수 있는 능력을 갖춘 것'이라 할 수 있다(Bruner, 1996: 146).

토론과 상호작용을 통해 신념과 아이디어를 공유된 좌표계로 옮겨 가는(Bruner, 1996: 146) 과정에서 그 근원이 되는 것은 학습자가 기존에 가지고 있던 가치관, 아이디어로서의 언어 정체성이라 할 수 있다. 추후 Ⅲ장의 언어 정체성 양상 분석 결과에서 알 수 있듯 같이 학습자들은 청소년 언어와 관련해 저마다의 아직 명시화되지 않은 내러티브를 가지고 있으며, 교육적으로는 이를 메타적으로 살펴볼 수 있도록 하면서 그 과정을 풍부하게 할 수 있는 자원을 제공하는 지원이 필요한 것이다. 즉, 이때 학습자는 어떠한 정보나 지식을 수용하는 객체가 아닌, 스스로의 견해를 지니고 있으며 그를 '메타로 가기(going meta)'(Bruner, 1996: 146) 과정을 통해 사고하고 수정할 수 있는 인식

론자로 설정된다. 그러므로 학습자는 다른 인식론자들과 함께 스스로 구성한 의미로서의 내러티브를 협상, 구성, 재구성하는 과정에 참여함으로써 간주관성을 기를 수 있는 것이다.

내러티브적 사고를 통해 지식을 형성하는 과정은 【그림 Ⅱ- 5】와 같다. 내러티브의 원천인 스크립트는 교육적으로 학습자들에게 주어지는 표준화된 지식에 대응한다. 언어 정체성 교육에 있어서는 언어 공동체의 존재를 인식하는 것 등이 그 사례가 될 수 있을 것이다. 그리고 학습자들은 이러한 스크립트를 주체적 행위를 통해 재구성하면서 자신의 입장에서 외적 경험과 내적 사고를 통합하여 스스로의 내러티브를 발견한다. 청소년 언어를 사례로 한다면, 스스로가 청소년 언어와 관련해 축적해 온 경험 및 인식 등을 재구성하면서 스스로의 입장으로서 내러티브를 구성해 나가는 과정이 이에 해당한다.

이 과정에서 타인과 경험, 사고 등의 자원을 공유하는 협동의 과정을 거치며 개인의 자아와 삶이라는 개별화된 지식을 구성하게 된다. 타인은 청소년 언어를 어떻게 개념화하고 청소년 언어와 어떠한 관계를 가지는지를 엿보고, 그 근거를 마련하여 소통하는 과정이 이에 해당할 것이다.



【그림 Ⅱ- 5】 내러티브로서 언어 정체성의 교육적 순환 과정(강현석·조인숙, 2013: 201)

그리고 학습의 의미를 성찰적으로 검토하는 반성의 과정을 통해 지식은 내면화되는데, 학습자들과의 내러티브 공유를 통해 스스로의 내러티브를 보다 설명력 있게 변화시킬 수 있었는지를 확인하는 작업이 이에 해당할 수 있다. 이처럼 구성과 협상의 과정을 거친 내러티브로서의 언어 정체성은 주체적 행위, 협동, 반성의 과정을 통합적으로 거치며 실천적 지식으로 발전할 수 있다.

이러한 과정은 문화와 사회의 영향을 받고 영향을 미치며 계속해서 순환하는 과정을 거치게 된다. 즉, 학습자가 간주관적 상호 교환을 통해 형성한 언어 정체성은 미시적으로 해당 교실 공동체 내에서, 보다 거시적으로는 청소년 언어 공동체의 표준화된 사고, 지식의 일부로 통합될 수 있는 가능성을 지니는 것이다. 이는 학습자들이 스스로의 언어 정체성을 해명하고 정련해 나갈 수 있는 능력을 갖춤으로써 이것이 그들 공동체 안에서 지속적인 협상이 가능한 존재로 변모하였기 때문이다.

1.6. 언어 정체성 관찰의 범위

앞선 절을 통해 언어 정체성이 어떤 개념인지, 어떻게 형성되고 작동하는 구조를 가지고 있는지를 살펴보았다. 본 절에서는 그러한 언어 정체성을 어떤 방식으로 관찰할 수 있는지와 관련해 우선 관찰의 범위를 설정하기 위해 언어 정체성의 외연을 상정하고, 언어 정체성을 반영하고 표면화하여 관찰 가능하도록 하는 개념으로써 언어 태도를 살펴보고자 한다.

언어 정체성은 큰 범위에서 언어 태도에 대한 한 분야의 연구라 할 수 있는데(Oakes, 2001)[21], 이로 인해 언어 태도를 살핌으로써 언어 정체성을 구성, 해석하고자 하는 연구가 다수 존재했다(원미진, 2015). 그런데 이때 언어 정체성을 설명하기 위해 언어 사용자의 어떠한 태도까지를 참조해야 하는지의 외연은 연구의 관점에 따라 다르게 설정되어 왔다.

기존 연구의 경향은 언어 정체성을 구성하는 태도로 언어 그 자체에 대한 태도, 문화에 대한 태도, 국가(언어 공동체)에 대한 태도 요인을 설정(송민음·

21) 언어 정체성과 언어 태도의 관계는 다음 절에서 후술한다.

심상민, 2019: 139)하여 언어와 그를 둘러싼 문화, 사회에 대한 태도를 함께 살핀 연구와 언어 자체에 대한 태도만을 언어 정체성을 구성하는 요인으로 본 경우로 대별할 수 있다. 선행연구에서 언어 정체성을 살피기 위해 설정한 태도 구인 설정을 정리하자면 아래와 같다.

<표Ⅱ- 5> 선행연구에서의 언어 정체성 외연 설정 양상

분류	연구물	언어 태도	문화 태도[22]	언어 공동체 태도
언어, 문화, 언어 공동체에 대한 태도를 포괄	송믿음·심상민 (2019)	언어 감정 언어 인지 언어 행위	문화 감정 문화 태도	언어 사회의 자긍심, 언어 집단의 소속감
	원미진(2015)	한국어에 대한 태도 한국어 사용에 대한 태도	한국 문화에 대한 태도	한국(국가)에 대한 태도
	이기일(2014)	언어 인식	문화 개방성	국가 의식 (국가 자긍심, 국가 충성심)
언어에 대한 태도만을 포함	김태진(2014)	주관적 인식, 언어 감정, 언어 인식, 언어 행위, 도구적 동기	-	-
	이순연(2017)	모국어 정체성, 주관적 인식, 언어 감정, 언어 인식, 언어 행동	-	-

위의 표를 통해 송믿음・심상민(2019), 원미진(2015), 이기일(2014)의 경우 언어 정체성의 외연에 문화, 언어 공동체에 대한 언어 사용자의 태도를 포괄하고 있으나, 김태진(2014), 이순연(2017)의 경우 이와는 달리 언어 정체성에 언어에 대한 태도만을 포함하고 있음을 알 수 있다.

본고는 이 중 김태진(2014), 이순연(2017)과 같이 언어와 관련한 태도만을 언어 정체성의 외연으로 한정하고자 한다. 이는 첫째, 위의 표에서 다룬 기존 연구의 경우 국어와 외국어가 경합하는 이중언어 상황에 있는 언어 사용자를 대상으로 하였으나 본고는 국어 안의 변이를 살피고자 한다는 점에 기인한다.

22) 이때 문화 태도는 문화를 어떻게 개념화하느냐에 따라 다른 태도를 포괄할 수 있는 범주라는 점에서도 문제적이다. 이는 언어 정체성의 개념을 불분명하게 하는 외연 설정이다. 따라서 본고는 언어, 문화, 언어 공동체가 엄밀하게 구분되는 것이 아니라 할지라도 언어로부터 비롯되는 인식, 감정, 행위를 포착하는 것에 중점을 두는 것이 언어 정체성의 엄밀한 개념화에 보다 타당한 접근이라 본다.

언어 정체성의 외연 설정에 있어 문화, 국가 등에 주목하게 된 것은 언어 정체성 논의가 이중언어 상황, 제2 언어 교육과 관련하여 촉발되었다는 점에 그 원인이 있는 것으로 보인다. 즉, 연구의 맥락상 언어를 습득, 학습하고자 하는 동기 혹은 언어에 대한 긍정적, 부정적 인식이 그 문화 혹은 국가에 대한 동일시, 편입에 대한 욕구 등과 밀접하게 관련되어 있었기 때문이다.

그러나 청소년 언어에 대한 정체성의 형성 및 작동 과정에는 이중언어 상황처럼 언어적, 문화적 충돌이 전면에서 일어나지 않는다고 볼 수 있다. 특히 본고가 언어 정체성 분석의 대상으로 삼는 청소년 언어의 경우 언어 사용자들이 연령의 증가에 따라 자연스럽게 언어 공동체인 청소년 집단으로 편입되고, 이 과정이 국가, 민족 등이 다른 사회와 접촉하는 경험만큼 문화, 언어 공동체의 변화를 동반하지 않는다.

두 번째로, 본고의 목표는 언어 정체성이 어떠한 요소들과 관계를 맺고 있는지를 살피고자 하는 것이 아니라 국어교육의 입장에서 언어 정체성 자체에 주목하는 경험을 통해 학습자들이 '언어를 통해서' 개인, 사회, 문화, 공동체 등을 이해할 수 있는 시각을 갖도록 하는 데에 있다. 즉, 국어교육에서는 언어, 문화, 사회를 동일 층위에 놓고 이들을 병렬적으로 이해하는 것이 아닌, 언어를 통해 혹은 언어에 반영된 문화, 사회 등을 이해하고자 하는 방향이 보다 적확한 접근이 될 것이라 본다. 일차적으로 접근하여야 하는 것은 스스로의 언어에 대한 태도이며, 이를 통해 언어를 둘러싼 다양한 요소를 이해할 수 있다는 것이다. 따라서 본고에서 문화와 언어 공동체는 언어 정체성을 설명하는 자원, 언어 정체성 형성의 바탕으로서 존재하는 것이지 언어와 대등한 차원에서 다룰 요소는 아니라고 할 수 있을 것이다.

1.7. 언어 정체성과 언어 태도

앞서 언어 정체성이 언어 태도 연구의 한 분야로 분류될 수 있음을 언급하였다. 본 절에서는 언어 정체성과 언어 태도 개념의 관계가 어떻게 설정되어 왔는지를 다루고, 이를 바탕으로 본고에서 언어 태도는 어떠한 방식과 목적으

로 원용되는지를 밝히고자 한다.

언어 태도는 사회언어학에서 비롯한 개념으로 언어 사용자들이 언어에 대해 인식, 판단하는 양상을 살피는 데에 사용되어 왔으며 다양한 언어 현상을 파악하기 위한 기초 연구로 사회언어학에서 중요한 위치를 차지하고 있다(강현석 외, 2014: 322).[23] 국내에서 언어 태도의 개념을 소개한 초기 연구물인 이익섭(1994: 276)에서는 언어 태도를 '언어가 주는 자극에 대한 심리적 상태'로 정의하였다. 이러한 포괄적 정의에서도 알 수 있듯 언어 태도는 언어와 관련해 개인이 갖는 다양한 심리적 반응을 포함하는데, Fasold(1984: 148)에 따르면 언어 태도는 언어 자체에 대한 태도뿐 아니라 언어 사용자에 대한 태도, 언어 보존 혹은 언어 정책 등 언어가 다루어지는 모든 종류의 행동에 대한 태도까지를 총체적으로 다루는 개념이다.

Garrett(2001: 1)에 따르면 언어 태도(language attitude)는 우리의 일상에 스며 있다. 언어 사용자는 일반적으로 언어 태도를 명시적으로 표현하거나 의식하지 않으나 간판에 상호명을 표기할 때 어떠한 언어를 선택하는지, 지역 방언 화자가 스스로의 방언을 어떠한 상황에서 드러내고 어떠한 상황에서는 감추는지 등의 선택에는 모두 언어에 대한 태도가 반영되어 있다. 즉, 언어 태도는 암시적으로 언어 사용자들이 형성해 온 언어에 대한 심리적 총체를 표면화하여 살피고자 하는 개념으로 사용되어 왔다.

그렇다면 본고의 관심인 언어 정체성 논의에서 언어 태도가 갖는 지위는 어떠한지를 살펴보아야 할 것이다. 사회언어학자들은 음운 변화의 방향을 추정하거나, 언어의 존속, 쇠퇴, 멸망을 예측하거나, 언어 공동체의 형성 양상을 살피거나, 언어 학습 성취도를 예상하는 등의 다양한 연구 목적의 자원으로써

---

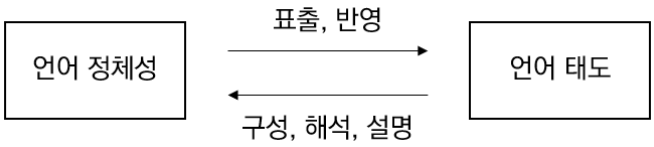
23) 사회언어학계에서 언어 태도와 유사한 개념으로 언어 의식(language attitude)도 사용되어 왔다(강현석 외, 2014: 322). 이는 일본을 통해 들어온 용어로 보이는데, 임영철(1995: 204)에 따르면 일본에서 언어 의식은 언어의 규범, 이미지, 차별어 등을 다루는 연구 분야이다. 이는 국내에 수용되어 '국민의 언어 의식 조사(국립국어원, 2005; 2010)', '한국인의 언어 의식: 언어 접촉과 관련된 사회언어학적 연구(조준학 외, 1981)', '국어의식 조사 연구(민현식, 2002)'와 같은 연구들에서 사용되어 왔다. 본고에서는 언어 의식이 내적 사고 작용을 가리키는 데 반해 언어 태도는 구체적인 반응까지를 포괄할 수 있으므로 보다 적절한 용어(방언연구회, 2003)라는 지적에 공감하며, 최근에는 원어를 직역한 언어 태도라는 용어가 더 많이 사용되고 있다(강현석 외, 2014: 322)는 흐름에 따라 언어 태도를 사용한다.

언어 태도를 활용해 왔다(강현석 외, 2014: 322). 언어 태도 연구를 분야 및 목적별로 분류한 양명희(2020)은 다음과 같은 분류 체계를 제시한다.

1) 언어 자체에 대한 언어 태도: 특정 변이형 혹은 자연 언어에 대해 언어 사용자들이 가지는 태도.
   사례) 표준어, 지역방언, 외국어에 대한 태도
2) 언어 변이와 언어 태도: 언어 변이형의 사용 경향과 태도를 통해 언어 변화의 향방, 언어의 존속, 쇠퇴 등을 예측.
   사례) 문법 형태소의 변이와 언어 태도의 관련성 추정, 방언에 대한 언어 태도와 언어의 존속 여부 예측.
3) 언어 사용과 언어 태도: 언어의 모든 층위(표기, 문장부호, 단어, 문법, 악센트) 등에 대해 갖는 태도.
   사례) 외래어, 외국어, 경어, 인명, 광고 언어 등에 대한 태도.
4) 언어 정체성과 언어 태도: 소수자 집단의 언어 태도와 정체성.
   사례) 재외동포, 북한 이탈 주민, 결혼 이주 여성 등의 언어 태도와 언어 정체성 연구.

본고가 관심을 두는 언어 정체성의 경우 위의 체계에서 4)에 해당한다. 여기에 해당하는 연구들인 한성우(2011), 박경래(2017) 등이 언어 태도를 활용하는 양상을 살피면 설문을 통해 언어 태도를 파악하고 그를 통해 연구자가 언어 정체성 양상을 구성, 설명, 해석하는 방향으로 언어 태도를 활용하고 있다.[24] 즉, 언어 태도는 언어 정체성에 접근하여 그 양상을 구성할 수 있도록 하는 일종의 교두보 역할을 한다고 할 수 있다. 언어 태도 연구에서 언어 태도와 언어 정체성의 관계가 설정되어온 양상을 도식으로 나타내자면 【그림 Ⅱ-6】과 같다.

24) 한성우(2011)에서는 언어 태도와 사용에 대한 설문을 바탕으로 연구가 밝히고자 하는 '중국 청도 조선족 사회의 언어 정체성' 양상을 규명, 기술한다. 박경래(2017)에서는 언어 태도, 언어 능력, 언어 사용 등에 대한 설문을 바탕으로 언어 정체성 양상을 연구자가 해석, 설명하는 방식을 취한다.



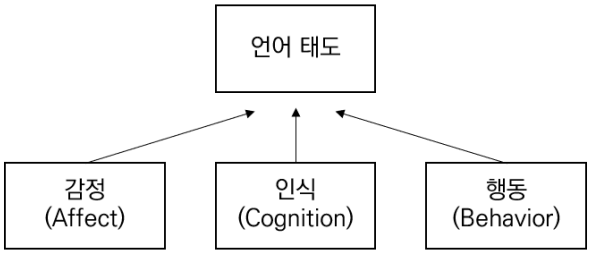
【그림 Ⅱ- 6】 언어 정체성과 언어 태도의 관계

즉, 정체성은 태도를 통해 관찰 가능한 방식으로 표출되고, 따라서 언어 태도는 언어 정체성의 면면을 반영한다. 그리고 이와 같이 나타난 태도를 바탕으로 연구자들은 정체성을 구성하고, 해석하고, 설명해낼 수 있는 것이다.

그렇다면 정체성이 왜 직접 관찰의 대상이 될 수 없는 것인지를 해명해야 한다. 이는 앞서 【그림 Ⅱ-4】에서 정리한 정체성의 구조에서 알 수 있듯 언어 정체성은 언어생활에 있어 어떠한 자극을 받아들여 어떠한 반응, 태도로 산출해 내는 일종의 처리 과정으로 언어 사용자 내에 암시적으로 존재하기 때문이다. 그리고 이 과정을 거친 산출물과 그러한 산출물이 나온 원인을 추정함으로써, 우리는 언어 사용자가 언어와 맺고 있는, 그리고 언어 공동체 간에 맺고 있는 관계인 언어 정체성을 구성하고 설명해낼 수 있게 되는 것이다. '당신의 언어 정체성은 어떠합니까?' 라는 질문보다 '당신은 어떠한 언어(변이어) 혹은 언어 공동체 등에 대해 어떠한 태도를 가지고 있습니까?' 라는 질문에 해명하기 용이하다는 점에서 언어 정체성을 살핌에 있어 언어 태도 개념의 유용성은 쉽게 드러난다.

이상에서 본고가 언어 정체성을 언어 태도를 통해서 살필 것임을 논하였다. 그렇다면 언어 태도는 어떠한 요소들로 구성되는지에 대해 논하여야 할 것이다. 언어 태도는 사회심리학의 태도 일반에 대한 논의에 뿌리를 두고 있는데(Baker, 1992: 23), 여기서 태도는 '어떤 대상, 사람, 사건 등에 대해 호의적으로 혹은 비호의적으로 반응하는 경향' 으로 정의된다(Oakes, 2001: 29). 그리고 태도는 감정(affect), 인식(cognition), 행동(behavior)으로 구성된다고 여겨져 왔는데(Ryan, Giles & Sebastian, 1982; Ajzen. 1988) 이는 언어 정체성 논의에서도 받아들여져 언어 태도의 구인으로도 통용되어 왔다(Agheyisi & Fishman,

1970; Baker, 1992).



【그림 Ⅱ- 7】 언어 태도의 구인
(Baker, 1992: 13, Oakes, 2001: 29)

이때 언어 감정은 언어를 배우고 싶어 하거나 싫어하고 좋아하는 등의 정의적 측면을, 언어 인식은 언어에 대한 신념(belief) 등의 인지적 측면을, 언어 행동은 언어를 배우기 위해 시간을 투자하거나 특정 언어 형태를 사용하는 등의 행위(act)적 측면을 말한다. 물론 이들이 모두 동질적으로 드러나는 것은 아니다. 예컨대 어떤 영어권 이민자는 영어를 싫어하면서도(감정), 자녀의 장래에 영어를 아는 것이 중요할 것이라고 생각해(인식), 자녀에게 영어 교육을 장려(행동)할 수 있다(Oakes, 2001: 30). 즉 언어 태도의 구인들은 합치되고 일관된 양상으로 드러나지 않을 수 있는데, 이는 오히려 태도의 구인으로 이들을 개별적으로 설정하는 것이 유의미함을 드러낸다. 인지와 행동, 감정을 개별적으로 살필 때 해당 언어 사용자의 정체성에 대한 보다 심층적인 이해가 가능한 것이다. 따라서 본고도 이와 같은 언어 태도의 구인을 수용하여 학습자들의 정체성 양상을 살피기 위한 토대로 삼는다.

그런데 국내의 언어 정체성 연구에서는 언어 정체성을 살피기 위한 요인을 설정함에 있어 위의 언어 태도 구인 외에 다른 요인들을 함께 설정하는 경우가 빈번하다. 앞서 언어 정체성의 외연을 살피기 위해 보았던 선행 연구의 요인 설정에서 언어와 관련한 부분만을 다시 살피자면 다음과 같다.

<표Ⅱ- 6> 선행연구에서의 언어 정체성 파악을 위한 구인 설정

연구물	송믿음·심상민 (2019)	원미진(2015)	이기일(2014)	김태진(2014)	이순연(2017)

언어와 관련한 요인	언어 감정, 언어 인식, 언어 행동,	한국어에 대한 태도, 한국어 사용에 대한 태도[25]	언어 인식	**주관적 인식**, 언어 감정, 언어 인식, 언어 행동, **도구적 동기**	모국어 정체성[26], **주관적 인식**, 언어 감정, 언어 인식, 언어 행동

위의 논의들에서 언어 태도의 구인인 언어 감정, 언어 인식, 언어 행동을 언어 정체성 파악을 위한 요인으로 다수 참조하고 있음을 알 수 있다. 이중언어 사용 상황에서 그 분석의 의미를 가지므로 본고의 논의 범위를 벗어나는 원미진(2015)의 '한국어 사용에 대한 태도', 이순연(2017)의 '모국어 정체성'을 제외하면, 언어 감정, 언어 인식, 언어 행위 이외의 요인으로는 주관적 인식(김태진, 2014; 이순연, 2017)과 도구적 동기(이순연, 2017)가 논의되고 있다.

이는 언어 정체성을 파악하기 위한 언어 요인의 설정에 주요하게 참조되어 왔던 논의들에 기반한다. 여기에는 크게 세 논의가 있는데, 첫째, 본고가 주요하게 참조하는 Oakes(2001)의 언어 태도 구인으로서의 감정(Affect), 인식(Cognition), 행동(Behavior), 둘째, Giles와 Coupland(1991)의 주관적 정체성과 객관적 정체성, 셋째, Gardner와 Lambert(1972)의 도구적 차원과 통합적 차원이다. 앞서 본고가 가정하는 언어 태도의 구인을 논의하며 Oakes(2001)를 살펴보았으므로, 두 번째와 세 번째 논의를 살펴보자면 다음과 같다.

우선 Giles와 Coupland(1991)에 따르면 언어 정체성은 그 판단 주체가 개인 내부에 있는가 외부에 있는가에 따라 주관적인 면과 객관적인 면으로 나뉘어 논의될 수 있다. 이때 자신이 특정 언어 공동체에 속한다고 믿는 스스로의 인

25) 이때 한국어 사용이란 미국에 있는 재외동포들이 평상시에, 그리고 가정에서 많이 쓰는 언어가 영어인지 한국어인지를 조사한 것을 말한다. 언어의 사용은 이중언어 환경에 있는 언어 사용자들의 언어 행동을 살피기 위한 하나의 준거라 할 수 있다. 그러나 이는 국어 내의 변이어에 있어서는 적용하기 어려운 기준이기 때문에 논의에서 제외한다. 특히 본고가 분석의 대상으로 삼는 청소년 언어의 경우 '평소 청소년 언어를 얼마나 사용하나요?'와 같은 질문은 '청소년 언어를 무엇으로 설정할 것인지', '청소년 언어가 아닌 것은 무엇인지' 등의 다양한 규정이 우선되어야 하며, 영어와 한국어의 사용과 같이 명확히 구분될 수 있는 것이 아니다.

26) 이때 모국어 정체성이란 재일코리안들이 한국어와 일본어 중 무엇을 모국어라고 인식하는지를 조사한 것을 말한다. 본고는 제1 언어 안의 변이어를 다루므로 본고의 범위를 벗어나 논의에서 제외한다.

식은 주관적인 측면에, 외부에서 보았을 때 어떤 사람이 특정한 언어를 사용하는 것을 듣고 어떤 언어 공동체에 속할 것이라 평가하는 것은 객관적인 측면에 해당한다.

본고는 이러한 구분 중 주관적 언어 정체성에 주목한다. 타인이 어떠한 언어 사용자의 언어 공동체 소속 여부를 판정하는 객관적 정체성은 스스로의 언어 정체성 양상을 성찰하고 살피는 교육 내용 마련을 목표로 하는 본고의 논의 범위 바깥에 있기 때문이다. 그리고 이때 스스로가 어떠한 언어 공동체에 속하는지의 주관적 정체성은 요인으로서 언어 태도와 동일한 층위에서 요인으로 설정될 수 없다고 본다. 스스로가 어떠한 언어 공동체에 속하는지, 어느 정도로 소속감을 느끼는지 등은 언어 정체성이 표면화되어 나타난 양상이 아닌 언어 정체성의 구조 자체를 해명하고자 하는 것이기 때문이다. 즉 주관적 정체성이 어떻게 구성되어 있는지는 언어 사용자의 언어 태도를 참조하고 종합함으로써 해명될 수 있는 문제이다.

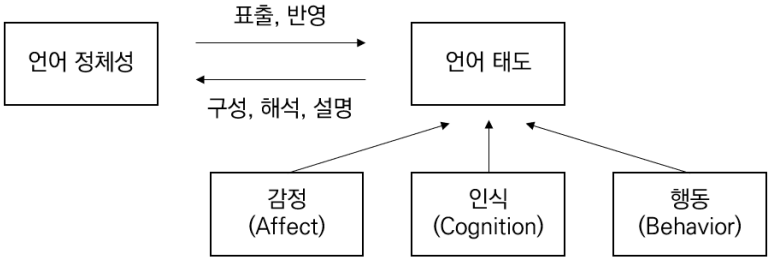
그리고 언어 정체성과 관련해 언어 사용자의 사용 동기에 주목할 경우, Gardner와 Lambert(1972) 연구에서 구분한 것과 같이 도구적(instrumental) 차원과 통합적(integrative) 차원으로 나누어 언어 정체성 양상을 분석할 수 있다. 이때 도구적 차원은 '해당 언어를 구사하는 것이 구직에 도움이 된다'와 같은 실용적, 자기중심적 의도를, 통합적 차원은 '나는 해당 언어 공동체의 구성원을 동경하기 때문에 해당 언어를 사용하고 배운다'와 같은 동일시에 기반한 감정적, 사회적인 의도를 의미한다. 본고에서는 이러한 동기 요인 역시 언어 정체성 관찰을 위한 요인으로 파악하지 않는데, 이는 동기가 언어 감정, 인지, 행동 등의 기저에 존재하며 이의 원인이자 결과가 될 수 있기 때문에 언어 태도의 요소들과 대등한 층위에서 구인으로 다루기 어렵기 때문이다.

예컨대 어떠한 정치인이 자신의 투표 기반인 지역의 방언이 지지세력 확충에 도움이 된다는 도구적 동기를 가지고 있다면, 이는 해당 인물이 그 지역 방언을 보다 긍정적으로 느끼게 하거나(감정), 유용하다고 인식하게 하거나(인식), 지역 방언 사용의 정도와 빈도를 강화하는(행동) 등의 결과를 낳을 수 있다. 따라서 동기는 언어 태도를 예측하거나 설명하는 요인으로써 존재하고, 이러한 언어 태도는 다시 언어 사용자의 동기에 영향을 주는 등 서로 순환적인

관계를 가질 수 있다. 이와 같이 언어 태도의 원인일 수도 결과일 수도 있는 언어 사용에의 동기는 언어 정체성을 살피기 위한 언어 요인으로 언어 태도와 대등하게 다루기 어렵다.

또한 언어 사용자의 동기는 '해당 지역 방언은 나에게 유용하다'의 언어 인식, '나는 해당 지역 방언을 빈번히 사용한다'의 언어 행동, '해당 지역 방언에 친밀감을 느낀다'의 언어 감정과 같이 언어 태도의 구인들로 분절하여 살펴볼 수 있다. 따라서 언어 태도와 중첩되는 면이 존재하고, 따라서 언어 태도와 구별되는 요인으로 설정하기에는 적절하지 않다.

요컨대 본고는 언어 정체성의 관찰이 언어 태도를 살핌으로써 가능하다는 입장을 취한다. 그리고 이와 같이 언어 정체성을 반영(원미진, 2015: 183)하는 언어 태도는 언어 감정, 언어 인식, 언어 행동의 세 구인으로 이루어진다고 본다. 이를 정리하자면 다음 【그림 Ⅱ-8】과 같다.



【그림 Ⅱ- 8】 언어 정체성의 관찰을 위한 언어 태도

2. 청소년 언어와 언어 정체성

2.1. 청소년 언어의 개념

본고가 언어 정체성 인식의 기반으로 삼는 것은 청소년으로서의 학습자의 지위를 바탕으로 형성되는 '청소년 언어(adolescent language)'이다. 그리고 이때 청소년 언어의 유관개념으로는 청소년어, 청소년 언어 사용, 청소년 언어 생활, 청소년 언어문화 등이 논의되어 왔는데, 본 절에서는 이 개념들이 주로

논의되어 온 분야인 사회언어학과 국어학 및 국어교육에서의 연구 성과를 검토함으로써 본고에서의 청소년 언어 개념을 정립하고자 한다.

(1) 사회언어학적 연령 변이어(variety)로서의 청소년어

언어는 고정되어 있지 않으며, 끊임없이 변화한다. 이때 언어가 통시적으로 변하는 것은 변화(change)로, 공시적으로 변하는 것은 변이(variation)로 개념화할 수 있다(김은성, 2008: 225). 언어 변이란 한 언어의 쓰임새에 변형이 일어나 동일한 의미를 표현하는 여러 개의 언어 형태가 되는 것(한국사회언어학회, 2012: 137)을 뜻한다. 언어 변이는 계속해서 존재해 왔으나, 사회언어학자인 Labov의 등장 전까지는 언어의 자의성에 의한 자유 변이(free variation)으로 여겨져 언어학적 주목의 대상이 되지 못하였다(Labov, 1969).

그러나 사회언어학적 연구를 통해 언어 변이가 무작위적 현상이 아닌 사회적, 화체적 요인에 입각한 규칙적, 조직적인 현상이며 언어의 본질임이 재조명되었으며(한국사회언어학회, 2012: 137-138), 사회언어학의 주요 연구 분야 중 하나로 자리잡았다. 이러한 언어 변이 현상에 대한 결과로 존재하는 언어는 변이어(variety)라 명명할 수 있다.[27]

---

27) 언어 변이 현상의 결과로 존재하는 언어는 방언(dialect)로 불리기도 한다. 기실 국어교육 및 사회언어학에서 보다 정착되어 있는 용어는 방언인데, 본고는 변이어라는 용어를 택한다. 이는 아래의 인용문들을 통해 방언과 변이어의 관계를 검토한 결과이다.

> **방언이란 특정 지역이나 특정 사회 계급과 같은 언어 집단에서 쓰이면서 다른 언어 집단의 언어 체계와는 구별되는 한 언어의 변이어(variety)**라고 할 수 있다(Chambers & Trudgill, 1980; 사회언어학회, 2012: 75에서 재인용).(강조는 연구자)

> **국어 변이어는 이와 같이 우리가 보편-추상적으로 명명하는 '한국어'라는 언어가 언어 공동체 내에서 실제로 구현되어 존재하는 각각의 것**들을 말한다. 이것들은 한국어이되, 서로 다른 특성을 가진다. 음운론에서의 음소(phoneme)와 이음(allophone)의 관계, 형태론에서의 형태(morpheme)와 이형태(allomorph)의 관계에 비추어 볼 때, **추상적으로 존재하는 보편체로서의 국어와, 이것이 실제로 실현되는 다양한 국어의 존재태로서의 국어 변이어** 개념의 관계를 쉽게 파악할 수 있다.(김은성, 2008: 223-224)(강조는 연구자)

> **언어는 하나의 단일체가 아니라,** 언어 사용자의 **지역적 배경, 사회 계급과 연결망, 인종, 성별, 연령 및 말하기 스타일 등에 따라 변이 양상**을 보이게 된다. 따라서 변이어(variety)란

그리고 청소년어는 사회언어학적으로 계층, 연령, 성별 등의 사회적 변수에 따라 언어 변이가 발생하는 사회 방언(본고의 용어로는 사회 변이어)로 분류되며 연령 관련 변이어에 속하는데,[28] 이는 청소년이라는 특정 연령대의 언어

여러 요인에 따라 특징을 보이는, 원어민에 의해 별개의 언어적 실체, 또는 의미 있는 방식으로 서로 다른 것으로 인식되는 언어 형태이다.(Saville-Troike, 2003: 48)(강조는 연구자)

위의 인용문들을 통해 볼 때 방언과 변이어는 다음과 같은 특성을 보인다. 첫째, 방언은 변이어의 하위 개념으로 볼 수 있다. '방언은 지리적, 사회적 요인에 의해 분화된 변이어'라는 기술에서, 변이어 중 지리적, 사회적 요인에 의한 변이를 겪은 경우를 방언이라 칭해왔음을 알 수 있다. 두 번째로, 변이어는 언어가 변이를 겪었다는, 즉 추상적인 구조물인 언어가 언어 행위를 통해 구체화된다는 과정에 주목하는 개념이다. 변이어를 설명하기 위해 '실현되는 존재태', '실체'라는 표현이 사용되는 것에서 이를 확인할 수 있다. 셋째, 변이어는 보다 다양한 요인에 의한 언어 변이를 포괄한다. 방언이 '지리적', '사회적' 요인을 언급하는 것과 달리 변이어의 정의에서는 이에 더해 '말하기 스타일' 등을 포괄하여 변이어 생성의 요인으로 꼽고 있다.

즉, 방언은 언어 변이의 결과물이 지역적 혹은 사회적 기반에 연유하였는지에 대한 언어 변이의 기원적 특성에 주목하는 개념이라면, 변이어는 언어 변이 현상이 추상적 대상물인 언어를 구체적 실체로 변화시킨다는 언어 변이의 현상적 특성에 주목하는 개념이라 할 수 있다.

이를 바탕으로 본고가 방언 대신 변이어 용어를 사용하고자 하는 근거는 다음과 같다. 첫째, 변이어가 대상의 특성을 보다 축자적으로 잘 반영하는 용어라 할 수 있다. '변이의 결과물인 언어'를 '변이어'라 칭하는 것은 언어 변이와 변이어 간의 관계를 보다 명징하게 설정한다.

둘째, 변이어라는 용어는 언어 사용자의 언어 사용이라는 측면에 보다 관심을 두게 한다. 변이어와 방언은 모두 변이 현상의 결과물로서의 언어를 칭하는 개념이나, 변이는 그 과정에서 추상물을 구체물로 전환하는 언어 사용자와 언어 행위의 과정에 주목하게 한다. 따라서 변이어라는 용어를 사용함으로써 우리는 언어 사용이 복잡다단한 요인을 반영하여 고유하고 독특한 산출물을 만들어 내는 과정임을 상기할 수 있게 된다.

28) 일반적으로 청소년은 중등 교육 대상자로 치환되는 경향이 있으나, 청소년은 다양한 기준에 의해 여러 방식으로 정의될 수 있는 개념이다. 법률적으로는 '청소년 기본법'에 따라 '9세 이상 24세 이하인 사람'을 청소년으로 정의하며, 사회적 역할에 따르면 '학령기부터 경제적으로 독립하기 이전까지'로 정의될 수 있다. 또한 교육적으로는 취학연령에 따라 '중학교와 고등학교 취학자'로 개념화할 수 있다(박진규, 2003). 본고는 개념의 범용성과 본고가 터하고 있는 교육 현실의 학제적 구분을 염두에 두고자 '중학교와 고등학교 취학기에 해당하는 자'로 청소년을 조작적으로 정의하고자 한다. 그러나 청소년 언어가 이들에 의해서만 사용된다거나, 이와 같은 학제적, 연령적 구분에 의해 명확하게 변별되어 드러나는 특성이라고 보지는 않음을 밝힌다.

그리고 본고에서 중학교 혹은 고등학교 취학자로 청소년을 한정하지 않은 것은 학교에 다니지 않는 또래의 사람들인 학교 밖 청소년들을 포괄하기 위한 것이다. 청소년에 대한 연구와 교육 및 정책의 시행에서는 공교육 제도 내에 있지 않은 청소년들에 대한 고려가 필요함은 물론이다. 그러나 본고는 연구 대상 선정에 있어 연구 대상 모집의 효율성과 연구 대상의 최소한의 일관성을 유지하기 위해 이들을 연구 대상에 포괄하지 못하였다는 한계를 지닌다. 관련하여 국립국어원(2016)에서는 학교 밖 청소년의 언어 생활을 조사하여 기술하고 있으므로 해당 연구물을 참조할 수 있다. 또한, 학교 밖 청소년들을 고려할 때 '취학기'라는 용어의 적절성 및 타당성에 대한 재고도 요구되나, 본고에서는 대체할 용어를 찾지 못하여 이

공동체가 사용하는 언어임을 뜻한다(김은성, 2014: 65).[29]

그러나 이와 관련하여, 청소년어가 하나의 변이어로 정립될 수 있는 지위를 가지는가의 문제가 제기될 수 있다.[30] 즉, 청소년어가 하나의 '언어'로서 여겨질 만큼의 자족적 체계와 사회적, 문화적 유의미성을 갖추고 있는지에 대한 의문이 제기될 수 있다는 것이다. 본고는 이와 관련해 청소년어를 하나의 변이어로 보는 입장을 취하는데, 이는 아래와 같은 언어적, 사회·문화적 근거에 기반한 것이다.

우선 언어적 기준에 비출 때 변이어는 언어가 공시적으로 음운, 어휘, 통사, 담화 등 다양한 측면에서 변이를 일으킨 결과로서 형성된 언어 자질들의 다발(Romaine, 2009: 28)로 정의할 수 있다. 여기서 우리는 변이어가 어휘의 분화, 통사적 특이성과 같은 언어 단위 일부분의 변이로만 구성되는 것이 아니며, 언어 단위 전반에 걸친 다면적 변이를 일으켜야 한다는 전제를 읽어낼 수 있다.

그리고 청소년어는 이러한 기준을 충족한다고 볼 수 있다. 기존 연구에서 청소년들의 욕설, 비속어, 줄임말, 신조어 사용 등 어휘적 측면에 많은 주목이 이루어진 것은 사실이나(이동민, 2012; 이윤지, 2012; 전은진 외, 2012; 이기연·이지수, 2010; 김정선 외, 2013 등), 소리 나는 대로 적기, 음소 바꾸기와 더하기, 붙여 적기와 같은 음운·표기적 특성(이정복 외, 2006: 26-36) 및 특수한 종결어미('-(으)삼, -(으)셈' 등)의 발달, 명사형 종결의 잦은 사용, 어순 도치와 같은 통사적 특성(이정복 외, 2006: 36-42) 등 음운, 통사 측면에서도 청소년들의 특성으로 볼 수

러한 용어를 사용하였음을 밝힌다.

29) 그러나 이때 연령은 청소년 언어를 규정하는 단일 요인이라 보기 어려운데, 연령 자체가 변이형을 발생시킨다기보다는 다양한 사회적 경험이나 압력이 복합적으로 작용하여 발생하는 것이 언어 변이이기 때문이다(김은성, 2015: 388). 여기서 지적하고 있는 바와 같이 '연령 변이어', '지역 변이어', '성별 변이어' 등을 논할 때 그 요인인 '연령', '지역', '성별' 등은 언어 변이의 단일하고 고유한 원인이라 보기 어려우며, 사회적으로 구획하기에 가장 용이하거나 두드러지는 특성인 경우가 많다.

30) 청소년 언어와 같은 사회 방언(사회 변이어)의 경우 지역 방언(지역 변이어)와 대조할 때 언어로서의 그 지위가 명확하지 않다고 여겨진다. 이는 지역 방언의 경계 혹은 언어적 특질이 비교적 뚜렷한 반면, 사회적 변수에 의존하는 사회 방언의 경우 범주적 차이로서 드러나는 것이 아닌 '확률적 차이', 즉 경향성의 문제로 드러나는 면이 더 크다는 점(이정복, 2013: 60)에 기인한다고 추측해 볼 수 있다. 즉, 같은 연령대 안에서도 해당 연령 특유의 언어 변이를 드러내는 경우도, 드러내지 않는 경우도 있으며 그 정도에 있어서도 매우 다양한 수준이 존재할 수 있다는 것이다. 이는 이후 Ⅲ장에서 논의할 청소년들의 청소년 언어 정체성 양상에서도 확인할 수 있다.

있는 변이가 일어남이 보고된 바 있다. 또한 담화 측면에서도 말놀이가 빈번하게 이루어진다는 점(변혜원, 2011), 통신언어에서 청소년어의 특성이 더욱 두드러지게 나타난다는 점(이관규, 2017) 등이 언급되고 있다.[31] 따라서 청소년어가 언어적 독특성과 다면성을 충분히 갖추었는가와 관련해서는 그 변이가 체계적, 포괄적으로 일어나고 있다는 점에서 긍정적인 결론을 내릴 수 있다.

그리고 하나의 변이어가 그 지위를 인정받기 위해서는 단순히 언어 변이가 얼마나 체계적이고 다양하게 일어났는가의 언어적 측면에 더해 해당 변이어가 사회의 구성원들에 의해 하나의 언어로 받아들여지고 있는지의 사회적, 문화적 문제도 참조할 필요가 있다. 언어 변이가 존재한다고 해도 그것이 구성원들에 의해 유표적인 하나의 언어로 인지되지 않는다면, 이는 가치와 무관한 언어 현상으로 존재하므로 사회언어학이 의도하는 바와 같이 언어와 사회의 관계 속에서 해당 변이를 관찰하는 의미가 없기 때문이다.

이와 같이 한 변이어가 언어 공동체에서 구성원들에 의해 인지, 식별 가능한 존재인지와 관련해서는 Labov(1972) 논의를 참고할 수 있다. Labov(1972)에서는 언어 변이가 사회 구성원들에 의해 식별되는 양상을 세 단계로 구분하였는데, 그 내용은 아래 <표Ⅱ-7>과 같다.

<표Ⅱ- 7> 사회적으로 언어 변이가 인식, 평가되는 세 층위
(Labov, 1972; Saville-Troike, 2009: 95-96을 바탕으로 정리)

단계	내용
단계 1 지시체 (indicator)	• 변이어를 구분하는 기능을 수행함에도 불구하고 언어 공동체 내에서 고도의 의식적인 단계에서는 지각되지 않는 변항 예) *cot*와 동일한 모음을 지닌 *caught*의 발음은 미국 영어의 지역적 지표 중 하나지만 중요한 사회적 의미를 담고 있지 않음.
단계 2 표지체 (marker)	• 사회적 평가를 다루는 변항으로, 의식적인 단계에서 인식되는 변항. 언어 공동체 내에서 의식적으로 지각될 수 있고, 이를 바탕으로 언어 사용자의 정체성이 추론될 수 있음. 예) *greasy*에서 중간 자음을 유성음화하는 것은 미국 영어의 지역적 지표 중 하나로, [s] 사용자에게 변이형 [z]는 경멸적 함축을 지님.

31) 청소년어의 언어적 특성과 관련해서는 이어지는 '청소년 언어의 범위 및 특성' 절에서 학습자들의 청소년 언어 인식과 함께 자세히 다룬다.

단계 3 정형 (stereotype)	• 언어 공동체 내에서 논평이 이루어지고 농담을 할 때 해당 언어 공동체의 특징으로 거론되는 변항. 그들의 실제 어법에 늘 부합하는 것은 아님. 예) 브루클린 출신인 사람은 33번가를 *Toidy Toid Street*라고 말하는 것으로 특징지어질 수 있지만, 해당 발음은 심각한 낙인을 동반해 사용이 줄고 있음.

위의 기준에 비추어 청소년어의 지위를 살펴보자. 변혜원(2011: 40)에서 언급된 것과 같이 청소년어는 위 세 단계 특징을 모두 가지고 있다. 앞서 기술한 것과 같이 언어학적으로 청소년어가 다양한 변이형을 가지고 있다는 점에서 지시체로서 청소년어의 특성이 드러나며, '청소년들은 욕설을 많이 사용한다', '청소년 언어는 오염되었다(국립국어원, 2012)'와 같은 흔히 통용되는 명제들은 청소년어의 표지체로서의 특성을 보여준다. 즉, 이들은 청소년들은 거칠고 비속한 언어를 사용한다는 언어 사용자의 정체성에 대한 함축을 보여주는 명제라 할 수 있다.

또한 청소년어는 정형으로 취급되는 경우가 매우 빈번하다. 매체에서 청소년어를 조명하는 방식에서 이러한 면이 단적으로 드러나는데, '이런 말 진짜 씀? 2021 신조어 모음(요즘 학생 신조어)'라는 제목을 가진 Youtube 영상을 하나의 사례로 들 수 있다.[32] 이 영상에서는 '띵작/띵곡, 머선129, 삼귀다, 쌉가능/쌉파서블, 알잘딱깔센, 킹받다[33]'와 같은 신조어들을 사용하는 것이 청소년들의 특징이라고 보면서, '눈살이 찌푸려질 정도로' 사용하지는 않아야 할 것이라는 내용을 다루고 있다. 눈여겨보아야 할 것은 이에 대한 청소년 당사자들의 반응인데, 해당 영상의 댓글란에서는 청소년들이 이러한 내용이 그들의 언어 실제와 부합하지 않는다고 반박하는 경우를 빈번히 찾아볼 수 있다.[34]

---

32) 해당 영상의 링크는 다음과 같다(https://www.youtube.com/watch?v=IEkukK1WL1w). 2022년 5월 19일을 기준으로 해당 영상은 17만 회의 조회수를 기록하고 있다.

33) '띵작/띵곡'은 '명작/명곡'의 글자 모양과 유사하게 음소 조합을 바꾸어 사용하는 것이다. '머선129'는 '무슨일이고'를 소리나는 대로 옮겨 적는 것이다. '삼귀다'는 본격적으로 교제를 시작하기 이전 단계를 의미하는 표현이며, '쌉가능/쌉파서블'은 매우 가능하다는 의미를 지닌다. '알잘딱깔센'은 '알아서 잘 딱 깔끔하고 센스 있게'를 줄인 표현이다. '킹받다'는 '열받다'를 뜻한다.

34) '나도 청소년이지만 신조어는 너무 어렵다.. ㅠㅠ', '근데 어른들은 애들이 신조어 엄청 많이 쓰는 걸로 아는데 사실 쓸 애들만 좀 많이 쓰지 평균은 별로 안써ㅜㅜ', '고1입니다 실생활에 쓰는 것 5% 온라인에서만 쓰는 것 10% 처음 들어본 것 85%' 등 해당 영상의 댓글란에는 영상이 청소년어를 잘 반영하지 못했음을 지적하는 댓글들이 다수 존재한다. 이러한 댓글을 작성한 자가 청소년인지를 확인할 수 있는 방법은 없으나, 본고의 연구 과정에서 학습자들 역시 'MZ 세대가 사용하는 단어라고 방송에 나오는데 한 번도 들어보지 못했거나

해당 영상은 청소년들의 신조어 사용을 '요즘 학생'들이 쓰는 말이라고 소개하며 이런 말들을 진짜 쓰냐며 궁금증과 흥미의 용도로 사용하고 있는데, 이에 대해 사용을 자제해야 한다는 논평을 가감 없이 하고 있다는 점, 또한 비청소년 집단에서 청소년들의 언어를 흥미, 농담의 소재로 이용하고 있다는 점에서 청소년어가 '정형'으로서 우리 사회에서 어떤 특성을 지니는지를 잘 보여주는 사례라 할 수 있다. 즉, 청소년어는 다양한 언어 자질을 두루 갖추고 있으며 이러한 자질들이 언어 공동체 내에서 지시체, 표지체, 정형에 걸쳐 다층적으로 수용되는 변이어의 사례라 할 수 있는 것이다.

그렇다면 이처럼 사회언어학적 변이어로서 청소년어와 관련해 어떤 관점에서 어떤 내용이 다루어져 왔는지를 고찰해 볼 수 있다. 연령에 따른 변이어를 다루는 사회언어학의 관점은 크게 두 가지로 대별되는데, 1) 연령차(age difference) 혹은 세대차(generation difference)에 의한 언어 차이와 2) 연령 단계(age-grading)에 의한 언어 차이가 그것이다. 세부적인 내용은 다음 <표Ⅱ-8>과 같다.

<표Ⅱ- 8> 연령 변이어에 대한 사회언어학의 두 관점
(한국사회언어학회, 2012: 236, 강현석 외, 2014: 92-107; 이익섭, 1994: 138-172; 한경임, 2019: 183-222를 종합하여 재구성)

관점	내용
연령/세대차 (age/generation difference) 에 의한 언어 차이	• 한 연령대에서 쓰이던 어형이 다른 연령대에서 쓰이지 않거나, 그 반대의 현상으로 인해 언어 차이가 생기는 것. • 언어가 통시적으로 변화하는 흐름이 연령대에 반영되는 것. 예) 음장이나 단모음 체계, 음운 현상 등이 나이대에 따라 다르게 나타나는 것.
연령 단계 (age-grading)에 의한 언어 차이	• 한 개인의 일생에서 어떤 나이 또래에 알맞은 어형을 사용함으로써 연령층별로 언어 차이가 생기는 것. • 행동 양식으로서의 언어가 특정 연령에 적합하다는 사회적 기준에서 기인함. 예) 아이가 '엄마, 맘마'와 같이 말하는 것과 장년층이 '자네', '하

거의 사용하지 않는 단어들이 많다(본_I_13)'와 같은 의견을 밝힌 학습자가 있다는 점에서 청소년들이 다른 세대 혹은 매체에 의해 묘사되는 청소년 언어의 특성에 동의하지 못하는 경우가 빈번하다는 것은 추측할 수 있다.

	게체′ 등을 사용하는 것

위의 내용에서 알 수 있듯 연령차에 의한 언어 차이가 언어가 변화하는 흐름이 연령대의 차이에 의해 드러나는 것이라면, 연령 단계에 의한 언어 차이는 개인 내적으로 나이가 듦에 따라 언어로 행위하는 방식이 변화하는 것을 의미한다. 즉, ‘커피 나오셨습니다’와 같은 ‘-시-’의 사용 범위 확장이 젊은 세대에서 주로 드러나는 것은 연령차에 따른 언어 차이(강현석 외, 2014: 107)를, 청소년기에는 비표준형을 다수 사용하다가 성인이 되면 비표준형 사용이 줄어드는 것(이익섭, 1994: 140-143)은 연령 단계에 따른 언어 차이를 보여주는 것이라 할 수 있다.

이 두 관점은 언어 변이 현상을 통해 포착하고자 하는 것에 차이가 존재한다. 연령차의 관점이 언어의 변화를 파악하고자 한다면, 연령 단계의 관점은 연령에 따라 적절한 언어 사용이 무엇인지를 규정하는 사회적 규준에 관심을 두기 때문이다. 연구에서는 이러한 목표를 구별하는 것이 연구자가 기술하고자 하는 현상을 명확히 하기 때문에 이와 같이 연구 관점을 구분하는 것이 효과적이다. 그러나 언어 공동체 구성원들에게 연령으로 인한 변이에 대한 인식이 이와 같은 두 관점으로 구별되는지에 대해서는 재고해 볼 지점이 존재한다.

예컨대 강현석 외(2014: 98-99)와 이익섭(1994: 139-140)에서는 연령 단계에 따른 청소년어의 특성으로 유행어를 많이 만들어내고 사용하고 있다는 점을 언급하고 있다. 유행어나 신조어를 생산하는 주된 주체가 젊은 층의 언어 사용자라는 점에서 이를 연령 단계에 따른 특성으로 보는 것은 타당하다. 그러나 이들의 이러한 언어 사용이 발달에 따라 언어에 흔적을 남기지 않고 사라지는 것은 아니며 연령차에 의한 언어 차이로 반영되기도 한다. 예를 들어 청소년들이 신조어를 만들면서 사용하는 조어법이 신어 형성의 방법으로 정착되거나, 유행어가 오랜 생명력을 유지하여 언어 공동체 내에 정착하는 경우 등에서는 연령 단계에 따른 특정 연령 언어 공동체의 특성이 언어에 반영되어 언어의 변화를 야기하기도 한다. 이처럼 연구의 관점이 아닌 실제 언어 공동체의 관점에서 볼 때는, 두 관점은 밀접하게 연관되어 있으며 엄밀히 구별되지 않는 것이라 할 수 있다.

청소년어에 대한 두 관점의 혼재는 학습자들의 반응에서도 확인할 수 있다.

[본_H_8(면)] 이런(청소년들 사이에서 사용되는) 단어가 시작될 때는 줄임말 정도에서 시작이 됐던 것 같은데 이게 **갈수록 애들끼리만 아는 그런 단어들이 생기는 것 같고 문장의 체계가 파괴되는 느낌이 있는 것 같아요.** 그러니까 그 문장을 들었을 때 문맥상으로도 이해가 안 되는 경우도 많고 점점 심해지는 것 같아요. (중략) 저희가 지금 쓰고 있는 청소년어라는 게 나중에 저희가 기성세대가 됐을 때도 어느 정도 사용은 될 거고 그러다 보면 갈수록 **한글의 단어라든지 문법이라든지 이런 거가 파괴되는 경우가 많아질 것 같아요.**

[본_H_12(면)] **청소년어는 지금도 있고 계속 있을 거라고 생각해요.** 옛날에 좀 전 세대 때 유행했던 말들이랑 지금 세대에서 유행하는 말들이 좀 다르잖아요. **그런 언어들을 주도해서 사용하는 연령이 청소년들이었던 것들을 보면 그런 것 같아요.** (중략) (연구자: 성인이 되면 청소년어 사용이 어떻게 변화할 것 같나요?) **타인에게 피해를 줄 정도가 아니라면 문제가 아니라고 생각하고 청년기쯤으로 접어들게 되면은 자연스럽게 없어진다고 생각해요.**

[본_H_8] 학습자의 경우 세대차에 따른 언어의 변화를 민감하게 의식하고 있다. 청소년어의 특성이 미래의 국어에 악영향(파괴)을 끼칠 것이라는 지적에서 이를 확인할 수 있다. 즉, 통시적으로 언어에 청소년어가 미칠 영향을 위주로 청소년어 현상을 해석하고 있다. [본_H_12] 학습자의 경우에는 연령 단계로서의 청소년어에 주목하고 있는데, 청소년 집단이 늘 새로운 언어를 주도하는 층이었다고 보면서, 이러한 특성이 생애주기의 전환과 함께 자연스럽게 변화할 것이라 예측한다는 점에서 연령에 따른 발달의 관점에서 청소년어를 해석하고 있다.

따라서 본고에서도 위의 두 관점에서 다루는 청소년어의 특성을 분석 대상에 포괄하며 엄밀하게 구분하지 않는 입장을 취하고자 한다. 이는 청소년어가 청소년 집단의 발달적 특성인 동시에 언어에 변화를 야기할 수 있다는 점을 포괄적으로 청소년어 현상의 해석틀로 삼겠다는 것을 의미한다.[35]

---

35) 청소년기는 사회언어학에서 연령에 따른 언어 변이를 살펴볼 때 연구의 주된 대상이 된 연령층이라 할 수 있는데, 이는 아동기에서 성인기로 전환하는 시기에 놓여 있는 청소년들은 특히 청소년기에는 더 넓은 네트워크와 정보를 가진 구성원들이 새로운 환경에서 사용하는 언어형을 사용하며, 더 나아가 빠른 변화를 따른 언어 양식을 포함한 다양한 스타일을 구사하기(Eckert, 1997: 162) 때문이다. 즉, 청소년들의 언어 사용을 통해 미래 언어의 모습을 예측해 보거나 진행 중인 변화를 포착할 수 있다는 것은 청소년어 연구에서 꾸준히 견지해 온 관점이라 할 수 있다.

(2) 국어교육에서 교육 대상으로서의 청소년 언어

앞서 (1)에서 살펴본 사회언어학적 관점에서 청소년어는 연령에 따른 언어 변이 현상이라는 관점에서 조명되었으며, 따라서 현상에 대한 기술과 분석이 연구의 초점이 되었다. 이어서 논하고자 하는 (2)의 관점, 즉 국어교육에서 교육의 대상으로 관심을 둔 '청소년 언어'[36]는 현상의 파악에서 나아가 교육적 담론화와 처치의 가능성까지를 논하고 있다는 점이 차이라 할 수 있다.

그런데 이때 교육적 구체화를 위해서는 청소년 언어란 무엇인지, 그 특성은 어떠한지에 대한 논의가 우선되어야 한다. 따라서 국어교육 관점에서 이루어진 청소년 언어 관련 초기 연구들은 청소년 언어의 언어적 실체를 파악하는 데에 중점을 두었고, 이에 따라 교육적 처방은 소위 '비교육적'이라 여겨지는 언어 사용을 처치, 제거의 대상으로 삼는 데 그쳤다. 그러나 이후 이들의 언어를 문화로 보아야 하며 이에 대한 교정적, 처방적 시각만을 견지하는 것은 옳지 않다는 연구 흐름이 형성되었으며, 이러한 관점에서 연구가 이어지고 있다. 본고에서는 이와 같은 주요한 두 흐름을 바탕으로 연구물들이 정의하고 파악해 온 청소년 언어와 그에 따른 교육적 접근이 어떻게 변화하였는지를 살피고자 한다.

---

36) 국어교육 분야에서는 김은성(2015)와 같은 일부 연구를 제외하고는 '청소년어'가 아닌 '청소년 언어'라는 술어를 보다 자주 사용한다. 이에 대한 명확한 이유는 언급된 바 없으나, '청소년 언어'가 보다 사회언어학에서 논의되는 세대적 변이로서의 청소년어에 비해 청소년들의 전반적인 언어생활을 포함하는 보다 외연이 넓은 개념이기 때문이라 추측해 볼 수 있다. 본고에서도 국어교육 분야에서 보다 정착되어 있는 용어인 '청소년 언어'를 사용한다.

이는 청소년어 혹은 세대어와 관련해서는 그 언어 변이 현상, 즉 언어적 차이에 천착한 논의가 더 많이 축적되어 있고, 청소년 언어라는 술어를 사용하면서는 청소년 언어 문화, 청소년 언어 공동체, 청소년 언어 생활 등 세대적 언어 변이로서의 청소년어를 더욱 폭넓게 해석할 수 있는 사회적, 문화적, 환경적 자원들에 대한 논의가 다수 진행되었다는 점에 기인한다. 이는 본고가 청소년 언어를 사회, 개인, 언어의 관계 속에서 이해하고자 하기 때문이다. 다만 후술할 것과 같이 언어 정체성이 사회적, 언어적 대립항을 기반으로 형성되는 것이며 청소년 언어와 관련한 가장 주요한 대립항이 연령이라는 점에서 연령, 세대의 특성을 드러내는 언어적 특성으로서 청소년 언어에 주목한다. 즉, 언어 정체성 관점에서는 타 언어 공동체와 구분되는 언어 자원(대립항을 상정할 수 있는 언어 자원)이 중시되므로 청소년이 사용하는 언어의 모든 국면을 청소년 언어로 치환하지는 않으며, 세대적 특성이자 자원으로서의 청소년 언어가 사회, 문화, 개인의 자아와 길항관계 속에서 해석적으로 이해되어야 할 존재라는 관점을 취하는 것이다.

❶ 청소년 언어에 대한 파악 및 교정, 처치의 관점

청소년 언어와 관련한 교육 분야에서의 초기 연구물로는 박갑수(2002), 이정복 외(2006), 박용성・박진규(2009), 이기연・이지수(2010), 이동민(2012) 등이 있다. 이들 연구는 언어 자료의 내적 특성에 주목하여 언어 사용 양태를 형태・통사적 측면에 집중하여 분석한 연구들(김은성, 2014: 64)이라 할 수 있다. 이들 연구가 청소년 언어의 기술적 특성을 밝히는 데에 기여한 것은 사실이나, 언어 내적 접근으로 인해 청소년의 사회문화적 정체성과 청소년 언어의 연관을 확인할 수 있는 거시적 접근으로 나아가지 못했다는 한계(김은성, 2014: 64)를 배태한다.

해당 연구들의 구체적 성과를 살펴보자면 다음과 같다. 박갑수(2002)는 청소년 언어의 특성으로 '직설적 표현, 욕설, 은어・비속어, 유행어, 규범에 어긋난 표현, 통신언어를 많이 사용한다'는 점 등을 언급하였다. 이정복 외(2006)는 '언어 규범에서 벗어나기, 새로운 상징어와 파생접사 등을 만들어 창의적이고 참신하게 표현하기, 비속어를 일상적으로 쓰기' 등을 청소년 언어의 특성으로 제시하고 있다. 박용성・박진규(2009)는 통신언어를 중심으로 음운 및 표기, 어휘(의성어, 의태어, 은어, 비속어, 방언, 약어 등) 특성을 밝히고 있다. 이기연・이지수(2010)는 비속어를 중심으로 목록, 사용 빈도, 사용 원인, 사용 대상 등을 조사하였다. 이동민(2012)은 욕설을 중심으로 이와 유사하게 빈도, 사용 원인 등을 조사하였다.

연구 내용에서 알 수 있듯, 이들 연구가 관심을 둔 것은 (1)의 관점에서 사회언어학적으로 청소년 세대들이 가지고 있는 것으로 알려진 비규범적 언어 사용, 줄임말 및 신어의 사용 등을 당시 청소년들의 언어생활에서 실증적으로 확인하는 데에 있었다. 국립국어원에서는 청소년 언어와 관련하여 꾸준히 그 실제를 파악하고 교육적 방향성을 제안하는 대규모 연구가 수행되고 있는데, 국립국어원의 연구물들이 보이는 흐름을 살피면 국내에서 청소년 언어 연구가 어떻게 시작되었는지, 그리고 어떻게 변화하였는지를 명징하게 확인할 수 있다. 국립국어원의 주도로 이루어진 청소년 언어 대규모 연구라 할 수 있는 양명희(2005), 이정복(2005)은 연구의 목적을 다음과 같이 밝히고 있다.

청소년은 기성 언어와 다른 언어를 구사하는 언어 변화의 주도층으로 유행어와 은어를 가장 많이 만들어 쓰고 통신언어도 가장 많이 사용하는 세대이다. 이들의 언어 사용에 대해서는 이미 여러 각국에서 연구되었으며 (중략) 일찍부터 '언어생활'이라는 술어를 사용하기 시작한 일본의 경우는 국립국어연구소 주도로 주기적으로 '언어생활 실태 조사'를 하고 있으며 (후략) (양명희, 2005: 1-2, 강조는 연구자)

언어 사용의 전반적 모습을 살펴보고자 하는 이 연구는 다음과 같은 몇 가지 점에서 의의를 가진다. 첫째, 청소년들이 어떠한 인터넷 통신 매체를 이용하여 어떠한 방식으로 의사소통을 하고 있는지를 알 수 있다. 둘째, 통신언어 사용에서 청소년들이 **어떠한 특징적 언어 형식들을 어떠한 동기에서 어떻게 효과적으로 쓰고 있는지**를 알 수 있다. 셋째, 통신언어 사용에서 청소년들이 어떠한 **새로운 낱말이나 표현**을 창의적으로 만들어 쓰고 있는지를 알 수 있다. (중략) 다섯째, 청소년들의 언어에서 보이는 **비규범적 표현**을 찾아냄으로써 **국어 정책 및 국어교육을 위한 기초 자료**를 제공할 수 있다. 여섯째, 청소년들의 언어생활 실태와 언어 변화 과정을 통시적으로 살펴보기 위한 **국어사적 현장 자료**를 제공할 수 있다(이정복, 2005: 2, 강조는 연구자).

위의 내용을 통해서 국립국어원의 초기 연구에서는 언어의 변화를 주도하는 층으로 청소년 집단을 주목하여 이들의 언어가 타 세대와 구별되는 특성(언어 형식, 새로운 낱말이나 표현, 비규범적 표현)을 포착하고 기술하고자 하는 데에 목적이 있음을 확인할 수 있다. 즉, 이때 청소년은 언어의 변화를 주도하는 집단이자 독특한 언어 특성을 지닌 세대로 개념화되고 있다. 이는 위의 (1) 사회언어학적 관점에서 살펴본 바와 같이 청소년들이 연령 단계상 언어를 새롭고 참신하게 사용하며, 이로 인해 언어의 연령차를 만들고 주도하는 세대로 작용한다는 점에 주목하여 연구의 목표를 설정한 것이다. 따라서 청소년 언어에 관한 국어 분야에서의 초기 연구는 (1)의 사회언어학적 관점과 연장선상에 있다고 할 수 있을 것이다.

그러므로 연구의 방점은 언어적 '실태' 파악에 있었으며 교육적 제안 역시 그 목표로는 언급되고 있으나 상대적으로 부수적인 지위를 차지하였다. 이 시기의 연구물들이 특정 언어 현상을 '비규범적', '비교육적' 언어 표현으로 분류하고, 이에 대한 지양과 억제를 목표로 하는 제언 수준에서 교육적 접근을 취

하고 있음은 이를 방증한다.

위의 연구들이 언급하고 있는 교육적 제안 및 방향성을 정리하자면 다음과 같다. 위에서 제시한 이정복(2005)에서는 개선해야 하는 '비규범적 표현'을 제시함으로써 교육의 기초 자료가 될 수 있을 것이라 언급하고 있다. 박갑수(2002)에서는 청소년 언어의 개선 방안으로 의식 교육, 사회 언어의 순화, 실용적 국어교육, 매스컴 언어순화, 통신언어 예절 및 사용에 대한 지도 등을 제시하였다. 박용성・박진규(2009)는 언어순화 프로그램 개발의 필요성을 제언하고 있으며, 이기연・이지수(2010)는 비속어 관련 교육의 경험이 학습자들의 비속어 사용을 개선할 수 있음을 보여주며 교육의 필요성과 가능성을 타진하고 있다. 이동민(2012)은 욕설 사용 실태에 대한 분석을 바탕으로 국가적, 사회적 관심과 학교 현장에서의 캠페인, 학생 자치회, 욕설 순화 교육 등의 필요성을 언급하고 있다.

이처럼 언급 혹은 제언과 같은 다소 추상적, 부수적 층위에서 교육적 논의가 이루어지고 있다는 점은 이들 연구가 언어 변이 현상으로서의 청소년 언어에 대한 실태 파악 및 기술에 중점을 두고 있음을 확인할 수 있게 한다. 즉, 이들은 청소년 언어의 언어 내적 측면에 대한 정치한 기술을 꾀하고 있다. 이어서 ❷에서 논의할 연구물들에서는 교육적 필요와 접근에 방점을 두고 논의를 전개하고 있다는 점과 비교하면 이러한 특성은 더욱 두드러진다.

❷ 청소년 언어문화에 대한 수용 및 존중, 개선의 관점

앞서 ❶의 관점에서 이루어진 연구들이 청소년 언어의 언어 내적 특성을 기술하는 데에 관심을 두었음을 언급하였다. 그러나 국어교육 외의 분야에서는 청소년들의 언어가 언어 내적으로 온전히 포착될 수 있는 현상이 아니며, 사회적 실천 행위(김은성, 2014: 64)로 보아야 하므로 언어 외적인 측면, 즉 청소년 집단 및 그 문화 등으로 연구 범위를 확장해야 한다는 문제 제기가 일찍부터 이루어져 온 바 있다(Eckert, 1998; Bucholtz, 1999; 변윤언 외, 2004; 변혜원, 2011 등).[37]

37) 위의 연구들은 사회언어학, 인류학, 청소년학 등 다양한 분야에서 두루 이루어져 왔다. 그리고 이러한 연구 흐름은 김은성(2014: 64)에서 언급한 것과 같이 의사소통의 민족지학을 비롯한 거시 사회언어학의 접근과 맞닿아 있다. 즉, 국어교육에서 청소년 언어 관련 논의가 언어 내적 접근에서 언어 외적인 분야를 포괄하도록 확장되는 것은 사회언어학에서 변이어

국어교육에서도 청소년 언어 특성에 대한 교정적 접근이 청소년 언어를 본질적으로 이해하고 교육할 수 있는 방향이 아니라는 성찰이 이루어졌다. 이에 따라 청소년 언어를 계도와 개선의 대상으로만 보는 것이 적절하지 않다고(이윤지, 2012: 86-87) 보면서, 청소년 언어를 문화와 정체성으로 이해할 필요가 있다는 시각을 견지하는 연구들이 축적되었다.

이들 연구에서는 청소년 언어를 그들이 의사소통을 수행하는 사회문화적 맥락 속에서 그들의 언어를 해석, 기술한다. 그리고 이때 외부자로서 그들의 문화를 평가하는 것이 아닌 연구 대상인 청소년들이 스스로의 언어적, 문화적 실천에 대해 인식하고 가치를 부여하는 방식을 존중, 수용하는 내부자적 시각(emic point of view)을 취한다(변혜원, 2011: 2). 즉, 이때 청소년 언어문화는 미숙하고 완결되지 않은 것이 아니라 자체로 고유하며 완결된 대상(변혜원, 2011: 2)이며 따라서 문화 속에 있는 당사자들의 목소리를 존중하고 수용하면서 파악될 수 있는 것이다.

이러한 관점에서 이루어진 연구에는 이윤지(2012), 김민정 외(2013), 김은성(2014), 김은성(2015), 이관규(2017)가 있다. 이윤지(2012)는 청소년들의 비속어 사용 의도가 모욕, 비난이 아닌 감정 표현, 친교에 있으며, 따라서 비속어에 대한 교정적 접근이 역효과를 야기할 수 있음을 논구하였다. 김민정 외(2013)에서는 근거 이론을 통해 청소년 언어 사용의 문화적 맥락에 주목하여 청소년들의 언어에는 관심 요구, 자아 성장, 동경의 욕구가 내재해 있음을 밝힌 바 있다.

신문기사에서 재현하고 있는 청소년 언어문화가 문제적인 사회 현상으로만 부각되었으며 따라서 보다 균형 잡힌 시각이 필요함을 지적한 김은성(2014), 청소년들이 스스로의 언어에 대해 문식 활동을 수행한 사례를 관찰한 김은성(2015)도 청소년 언어를 문화, 그리고 당사자들의 행위와 연관지어 살핀 사례이다. 이관규(2017) 역시 청소년 문화 자체가 일정한 특성을 지닌 완전체(이관규, 2017: 169)라는 시각을 바탕으로 청소년 언어를 부정적인 것이라 치부하는 시각이 옳지 않다고 보면서 청소년의 일상 언어와 통신언어에서의 특성을 보다 세밀하게 분리하여 살펴야 하며, 이렇게 볼 때 청소년의 언어문화는 성인들과 큰 차이가 없으며 그들 나름의 창의성, 경제성, 유대성, 오락성 등을 보여주고 있다고 보았다.[38]

관련 논의의 확장 및 심화와 관련되어 있다고 할 수 있다.

38) 그러나 이러한 관점에서 수행된 연구물이 축적되는 것과 별개로, 그 연구 성과가 학교 현장에 정착되었는지에 대해서는 재고해 볼 여지가 있다. 청소년 언어의 특정 언어적 특성에

이러한 연구 경향에서 두드러지는 변화는 청소년 언어를 그들의 문화와 결부하여 해석하기 시작하면서 '청소년 언어문화'와 같은 술어가 등장하기 시작했다는 것이다. 언어학적 구획을 강조하는 청소년어(청소년 언어)만이 아니라 청소년들의 삶까지를 더 적극적으로 포괄하는 것이 청소년 언어문화(김은성, 2014: 65) 개념의 특성이라 할 수 있으며, 이의 개념과 범위를 구체적으로 논한 것이 국립국어원에 의해 수행된 민병곤 외(2016)이다.

민병곤 외(2016)에 따르면 언어문화와 청소년 언어문화의 개념은 다음과 같다.

대한 피상적, 교정적 관점에 대한 거부감이 여러 학습자에 의해 반복적으로 언급되었다는 점이 이를 방증한다.

[예_I_17(면)] **외부에서는 (청소년 언어를) 되게 단편적으로 바라본다라고 생각이 들어요.** 쉽게 말하면 커다란 퍼즐이 있는데 그중에 한 조각만 보고 그거를 여러 대중들과 학생들에게 크게 잘못된 부분만 바라보게 하는 그런 것 같아요. **당연히 좋지 않은 언어들도 포함되어 있기 때문에 '좋지 않아', '부정적이야'라고 어렸을 때 계속 교육을 하는데……. 부정적인 면만 되게 부각해서 바라보는 게 약간 현실인 것 같아요.**

[예_I_4(면)](연구자: 청소년 언어와 관련한 교육을 받은 적이 있나요?) 이제 아무래도 **욕설을 사용하면 뇌에 좋지 않다, 약영향을 끼친다 이런 교육은 옛날부터 초등학교 때부터 계속 받았었던 것 같아요.** 학교에서. (연구자: 그런 교육이 필요하다고 생각하나요?) 사실은 감정을 더 잘 드러내거나 소속감이나 그런 것 때문인 것 같고. **그게(욕설이) 나쁘다는 걸 모르는 건 아니기 때문에 굳이 필요한지는 모르겠어요.**

위의 면담 자료에서 학습자들이 청소년 언어와 관련한 외부의 시각이 불충분하고 파편적임을 지적하고 있음을 확인할 수 있다. 이를 통해 우리는 청소년 언어의 일부 특성을 바탕으로 이를 교육적으로 해결해야 하는 문제 상황으로 보는 관점이 여전히 지배적이었으며 이것을 학습자로서의 청소년들이 체감하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 청소년 언어에 대한 문화적, 수용적 관점이 정착되지 못했다는 점은 본고의 주된 문제의식 중 하나이기도 하다.

<표Ⅱ- 9> 언어문화 및 청소년 언어문화의 개념 및 외연
(민병곤 외, 2016: 13-16을 바탕으로 정리)

<table>
<tr><th>용어</th><th>개념 및 외연</th></tr>
<tr><td>언어
문화</td><td>• 문화는 유형의 물질적 문화와 무형의 비물질적 문화로 대별됨.
• 이에 비추어 볼 때 언어문화는
1) 언어 표현, 행위, 규범 등의 가시화된 언어문화와
2) 그 기저에 놓인 언어를 바라보는 인식, 태도 등의 내재된 언어문화로 구성됨.
예) 가시화된 언어문화로서의 완곡어법, 존비법과 그 기저에 존재하는 내재된 언어문화로서의 집단화된 한국적 집단주의</td></tr>
<tr><td>청소년
언어
문화</td><td>• 언어문화의 정의에 따라 청소년 언어문화는
1) 청소년의 언어생활(언어 활동 및 사용, 가시화된 언어문화)과
2) 언어 의식(언어에 대한 인식 및 태도, 내재된 언어문화)으로 구성됨.
• 청소년의 언어문화 사회 생태계는 ‘개인-친구/또래-학교/가정-지역사회-디지털사회’와 같은 구조를 가지고 있고, 이를 공적/사적 영역으로 구분하면 아래와 같음.
<table>
<tr><th colspan="2">하위범주</th></tr>
<tr><td rowspan="3">사적 의사소통</td><td>청소년의 또래 간 대화</td></tr>
<tr><td>청소년-부모 대화</td></tr>
<tr><td>청소년의 매체언어 활동</td></tr>
<tr><td rowspan="2">공적 의사소통</td><td>수업 대화</td></tr>
<tr><td>학교 밖 공적 대화</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

위의 표를 통해 볼 때 결과적으로 청소년 언어문화는 청소년이 언어를 통해 행하는 공적, 사적인 모든 생활과 그 기저에 있는 인식과 태도를 포괄한다. 따라서 민병곤 외(2016)는 청소년들 또래 사이에서의 대화, 학교에서의 언어생활(질문, 토의, 발표 등), 온라인 의사소통 등과 그에 대한 인식 및 태도를 두루 살피고 있다. 이는 청소년 언어문화라는 폭넓은 정의를 축자적으로 잘 반영하는 개념 및 범주 설정이라 할 수 있다.

이와 같이 청소년 언어를 문화로 보는 관점에서 연구가 이루어졌기 때문에 “단순히 언어생활이나 언어 사용의 ‘실태’에만 한하여 조사하는 것”이 표면적인 이해에 그친다는(민병곤 외, 2016: 14) 기존 연구의 한계를 극복할 수 있었다. 이는 민병곤 외(2016)의 연구 결과를 바탕으로 이루어진 청소년 언어문화에 보다 해석적, 심층적 이해를 꾀하는 연구 및 이를 종합하여 교육적 실제를 제안한 연구 등 국립국어원 주도 후속연구들의 경향에서 확인할 수 있다.

정혜승 외(2017)는 상대적으로 가시화된 언어문화의 조사에 방점을 두었던 민병곤 외(2016)의 조사 내용을 바탕으로 보다 심층적, 질적 조사를 수행하여 내재된 언어문화의 모습을 상세히 밝혔다. 정혜승 외(2017)는 '언어문화 생태계'라는 개념을 바탕으로 교사의 지위, 성적의 순위, 앎의 욕구, 관계 형성 등이 청소년들의 언어 사용에 어떠한 영향을 미치는지, 청소년의 주체성, 탐구력 및 호기심, 서열화에의 욕구, 유희성 추구 등이 어떠한 언어 사용으로 이어지는지 등을 밝힌 바 있다. 그리고 이 연구는 그 목표 중 하나로 청소년 언어문화의 '향상'을 들고 있는데, 이를 통해 연구의 교육적 접근이 비규범적 언어 표현에 대한 교정이 아닌 문화로서의 수용과 협동적 개선으로 변화했음을 확인할 수 있다.

또한 청소년 언어문화 향상의 방안으로 '언어적 주체로서의 정체성 강화를 위한 교육 프로그램(정혜승 외, 2017: 153)'을 꼽고 있음을 눈여겨볼 만하다. 이는 언어문화 향상에서 청소년들이 스스로 문화의 참여자이자 형성자로서의 지위를 인지하는 것이 필요하다는 관점에 기반한 제안이다. 본고 역시 이처럼 학습자들이 개인의 언어와 정체성, 사회 사이의 관계에 대해 인지, 인식해 나가는 경험을 통해 학습자들이 언어와 개인, 사회·문화의 영향 관계를 체득하고 스스로를 언어적 주체로서 개념화할 수 있으리라 기대한다는 점에서 관점을 함께한다.[39]

앞서 살펴본 국어교육에서 청소년 언어를 다루는 ❶과 ❷의 관점을 요약적으로 비교하자면 <표 Ⅱ-10>과 같다.

<표Ⅱ- 10> 국어교육에서 청소년 언어와 관련한 관점의 비교

	❶ 청소년 언어에 대한 파악 및 교정, 처치의 관점	❷ 청소년 언어문화에 대한 수용 및 존중, 개선의 관점
유관개념	청소년 언어 사용, 청소년 언어생활, 청소년 언어 실태	청소년 언어문화, 청소년 언어문화 생태계
논의의	청소년 언어의 세대적 특성	가시적 언어문화로서의 청소년 언어

39) 이후 국립국어원에서는 정혜승 외(2017)의 제안을 바탕으로 청소년 언어문화 개선을 위한 교육 프로그램을 개발한 김대희 외(2018), 이를 실행하고 프로그램의 효과를 검증한 내용을 바탕으로 운영 활성화 방안을 연구한 조재윤 외(2019) 등의 연구가 이어졌다. 이들은 청소년 언어에 대한 폭넓고 심층적인 연구인 동시에 교육의 실제적 가능성까지를 확인하였다는 점에서 유의미하다.

범위		특성 + 내재된 언어문화로서의 청소년 언어에 결부된 가치 및 인식
청소년에 대한 시각	계도의 대상, 발달단계상의 과도기	완결되고 고유한 문화를 지닌 대상
교육적 방향성	청소년 언어의 분석, 교정 및 개선	청소년 언어문화의 수용 및 청소년 당사자 주도의 개선 및 향상

즉, ❶의 관점이 청소년 언어의 내적, 세대적 독특성을 바탕으로 이러한 독특성 중 교육적 처방이 필요하다고 판단된 소위 '비교육적 언어 표현'을 교정하려 한다면, ❷의 관점에서는 청소년의 언어생활 전반을 문화로 해석하여 청소년들의 삶과 연관지어 해석하고, 이를 향상할 수 있는 당사자로서의 청소년을 주목하고 있다.

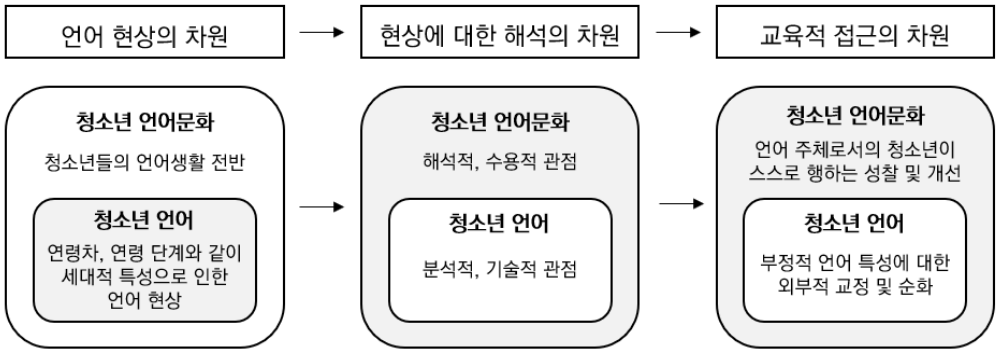
본고는 이중 ❷의 관점에 동의하며, 청소년 언어가 청소년의 문화인 동시에 정체성을 구성한다는 관점을 취하고자 한다. 이는 정체성 개념이 앞서 논의한 바와 같이 정오 혹은 우열을 가릴 수 있는 대상이 아니며, 학습자 개개인이 구성한 고유한 내러티브이기 때문이다. 이 때문에 학습자들의 언어 정체성은 그 고유성을 형성한 삶의 맥락 위에서 논의되어야 하고, 따라서 표층의 언어생활을 그의 삶, 그가 속한 사회와 관련하여 심층적으로 이해하는 작업이 필수적이다. 이때 언어는 가치로부터 분리된 분석의 대상이 아닌 인식 및 가치와 복잡하게 얽혀 있는 해석의 대상이다.

그러나 ❷의 관점을 취할 경우 청소년이 언어를 사용하거나 언어를 인식하는 모든 장면을 논의의 대상으로 삼을 것인지의 문제가 대두된다. 앞서 살펴본 민병곤 외(2016)에서는 청소년들이 언어를 사용하는 상황을 사적, 공적 장면으로 분류하여 청소년들의 삶에서 언어가 사용되는 장면을 최대한 포괄적으로 보고자 하였다. 그러나 본고는 언어 정체성 형성의 기반으로서 작동하는 청소년 언어를 조명하고자 한다. 이때 언어 정체성 형성의 기반이 된다는 것은 세대, 계층, 국가 등 사회적으로 '대립항(The Other)'이 존재하는 지위 중 일부로 스스로를 인식하고 타자와의 비교를 통해 스스로의 동일성을 확립해 나갈 수 있어야 함을 의미한다. 즉, 언어 정체성 형성의 기반이 되기 위해서는 청소년이 언어와 관계 맺는 모든 장면이 아닌, 청소년이라는 세대 정체성을 기반으로 다른 세대와 구분할 수

있는 언어 자원에 대한 주목이 필요하다는 것이다.[40]

그리고 이때 세대적 특성이 드러나는 언어의 특질이란, (1)의 사회언어학적 관점에서 살펴본 연령차 혹은 연령 단계에 따라 드러나는 언어의 특성을 의미한다.[41] 즉, 본고는 청소년 언어문화에 청소년이 행하는 모든 언어생활과 그 기저의 인식 및 태도가 포함된다는 점에는 공감하나, 언어적 동일성과 타자성을 확인하고 스스로의 자리를 확인하는 정체성의 구성에 있어서는 세대적 특성으로서의 청소년 언어에 우선적으로 주목하는 것이 보다 효과적인 접근일 것이라 본다.

요약하자면, 본고가 정의하는 청소년 언어와 그에 대한 관점은 다음 【그림 Ⅱ-9】와 같다.



【그림 Ⅱ- 9】청소년 언어에 대한 언어적, 해석적, 교육적 접근의 세 차원

40) 물론 청소년의 언어 정체성이 청소년으로서의 세대적 지위에서만 비롯되는 것은 아니다. 학습자들에게는 세대 외에도 지역, 성별, 계층 등에 따라 다양한 언어 정체성의 기반이 존재하며, 이러한 다양한 사회적 지위가 교차하면서 그들의 언어 정체성이 구성될 것이다. 이러한 교차적 정체성의 양상에 대해서는 후에 보다 자세히 다룬다. 본고에서는 중등 학습자들을 대상으로 하므로 청소년 언어가 비교적 많은 학습자들이 언어 정체성의 기반으로 삼고 있는 언어 현상일 것이라 가정하여, 청소년 언어를 논의의 대상으로 삼았다. 여기에는 학습자들의 언어 정체성이 다면적, 다층적으로 구성되는 실체이므로 이를 통합적, 포괄적으로 한 번에 살피기는 어렵고, 따라서 포착이 용이한 하나의 대립항을 통해 우선적으로 학습자들에게 정체성 기반으로서의 언어를 인식하는 경험을 제공하고자 하는 의도도 반영되어 있다. 그리고 이러한 경험을 방법적 지식으로 전환함으로써 학습자들이 스스로의 언어 정체성 구성을 여러 국면으로 보다 풍부화할 수 있을 것이라 기대한다.

41) 어떠한 언어 현상을 엄밀하게 연령차 혹은 연령 단계에 의한 청소년 언어의 특성과 그렇지 않은 경우로 구분할 수 있는 것은 물론 아니다. 그러나 여기에서는 본고에서 청소년 언어를 청소년의 언어생활 전반이 아닌 청소년의 세대적 특성으로서 설정함을 밝히고자 한다.

위의 그림과 같이 본고는 청소년 언어를 교육적 제재로 삼기 위해서는 1) 청소년 언어가 무엇인지의 언어적 차원, 2) 청소년 언어를 어떤 관점에서 해석할 것인지의 해석적 차원, 3) 이러한 언어적, 해석적 논의를 바탕으로 어떤 교육적 접근을 시도할 것인지의 교육적 차원에서 각각의 시각이 정립되어야 한다고 본다.

그리고 여기에 있어 본고는 첫째, 언어 현상으로서는 청소년의 세대적 특성이 드러나는 '청소년 언어'에 주목하되 둘째, 이를 해석하고 있어서는 그에 담긴 이야기와 배경을 설명하고, 문화로서 수용하는 태도를 취하며 셋째, 교육적으로는 언어 주체로서 청소년들이 스스로의 언어 정체성 양상을 인식, 성찰하는 것을 교육적 경험을 제공하고자 한다.

요컨대, 본고가 정의하는 청소년 언어와 청소년 언어에의 관점은 다음과 같다.

청소년 언어: 청소년의 **세대적 특성이 반영되어 있는 언어 변이 현상**으로, 연령차, 연령 단계 등에 의해 야기됨.

청소년 언어 해석의 관점: 청소년 언어를 청소년들의 삶과 문화의 반영체로 보아 **질적, 해석적, 수용적 관점**을 취함.

청소년 언어 교육의 관점: 언어 생성 및 사용 주체로서의 **청소년의 지위를 존중**하며, 스스로의 언어적 지위를 **인식하고 성찰할 수 있는 경험을 조력**하는 교육을 시도함.

2.2. 청소년 언어의 범위 및 특성

앞서 본고가 청소년 언어를 논의함에 있어 어떠한 언어 현상을 청소년 언어로 볼 것인지를 개념화한 바 있다. 본 절에서는 그에 이어 본고가 교육적으로 논의하고자 하는 세대적 특성으로의 언어 사용이 어떤 특질을 포괄하는지, 그의 사례에는 어떠한 것들이 있는지, 그리고 언어 현상을 교육적 자원으로 변환함에 있어 그 범위는 어떻게 설정할 것인지를 밝히고자 한다.

우선 앞서 살펴본 것과 같이 청소년 언어의 특성으로는 비속어 및 욕설의 빈번한 사용, 유행어 및 신어의 형성 및 전파, 통신 언어의 영향 등이 빈번하게 언급

되어 온 바 있다. 그리고 청소년 언어를 교육의 장으로 가져오면서는 이중 비교육적이라고 볼 수 있는 언어 표현을 선별하고, 이를 줄이거나 순화할 수 있는 교육적 방향을 제시해 왔다. 예컨대 강기수・조규판(2014)은 청소년 언어 중 욕설, 비속어, 은어, 신조어, 외계어 등을 비교육적 언어라고 보면서, 이들의 개념 규정에는 차이가 있으나 그 외연이 명확히 구분되는 것은 아니며, 공격적인 의도로 사용될 때는 욕설이 될 수 있다는 점에서 욕설이 비교육적 언어를 대표한다고 보았다(강기수・조규판, 2014: 230). 또한 김정선 외(2013)에서는 청소년 언어의 문제점으로 비속어와 욕설, 저주, 협박, 비방과 같은 공격적 언어 표현을 초점화하고 있다.

이처럼 앞서 살핀 ❶ 청소년 언어에 대한 파악 및 교정, 처치의 관점에서는 청소년 언어의 다면적인 변이 현상 중 일부만을 교육적 처치가 필요한 대상으로 선별하는 방식을 취한다.[42] 그리고 그로 인해 청소년 언어 중 비규범적, 문제적 현상에 교육적 관심이 집중된다. 즉, 청소년 언어를 '교육적-비교육적'을 척도로 하는 하나의 스펙트럼으로 파악할 때, '비교육적'에 가깝게 위치하는 특성들에 대한 주목이 이루어지는 것이다. 예컨대 청소년 언어의 어휘적 특성을 종합해 볼 때, 청소년 언어는 '유행어 - 은어 - 비속어 - 욕설'과 같이 그 비규범성, 폭력성 등이 점차 증가되는 하나의 스펙트럼으로 이루어진다고 볼 수 있고, 그로 인해 비속어, 욕설 등에 교육적 관심이 집중된다.

앞서 본고는 청소년 언어를 교육적 대상으로 삼기 위해 '언어 현상 - 해석 - 교육'의 세 층위를 거쳐야 함을 논의한 바 있다. 그런데 위와 같은 교육 내용화에서는 '해석'의 층위가 생략되어 있다. 어떠한 언어 현상이 존재하는가에 이어 그를 어떻게 지양, 처치할 것인가의 문제로 바로 논의가 이어져 해당 언어 현상이 청소년 집단 내에서 어떠한 사회적, 문화적 의미를 가지며 언어 사용자로서의 청소년들에게 어떻게 개념화되고 있는지에 대한 주목이 없다는 것이다. 본고는 이때 해석의 층위를 복원하는 것이 필요하다는 입장을 취하는데, 이때 해석이란 단순히 해당 언어 표현이 교육적인가 비교육적인가를 판별하는 것보다 심층적인 설명과 이해를 동반한다.

---

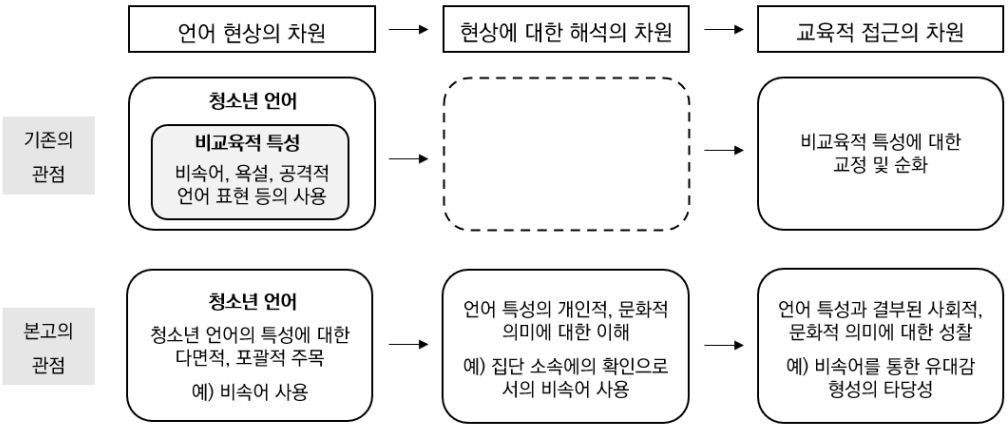
42) ❷의 관점에 기반한 교육 내용 역시 제안된 바 있으나, 앞서 살펴본 것과 같이 교육 현장에 정착되었다고 보기는 어렵다.

이와 같은 관점을 취하고자 하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 청소년 학습자들은 욕설, 비속어 등을 줄여야 한다는 취지의 교육을 유의미하다고 여기지 않는다.[43] 청소년들은 욕설과 비속어 등의 사용이 옳지 않음을 모르는 것이 아니라, 그럼에도 불구하고 그러한 언어 사용이 그들에게 가지는 의미가 있다고 파악한다. 이 '그럼에도 불구하고'의 지점을 파악하고 논의하는 것이 보다 본질적인 교육적 접근이 될 것이다.

둘째, 이와 같이 해석의 차원을 강조할 때, 청소년 언어의 보다 다양한 면들을 살펴볼 수 있다. 청소년 언어의 두드러지는 특성이 욕설, 비속어, 은어 등의 사용인 것은 주지의 사실이나, 청소년 언어의 특성에 이러한 측면만 존재하는 것은 아니다. '처치', '방지'로 접근할 때 청소년 언어의 공격적, 문제적인 측면에 관심이 집중되나, '이해', '설명'으로 접근할 때는 청소년 언어의 다면적, 다층적 특성에 대한 심층적인 이해가 요구된다.

즉, 본고는 기존에 교육적 관심이 집중되었던 청소년 언어의 부정적 특성에서 교육적 관심의 외연을 넓혀 청소년 언어 자체가 갖는 언어적 특성의 전반으로 논의의 범위를 확장하고자 한다. 그리고 이때 언어 특성을 전반적으로 파악함으로써 청소년 언어에 대한 문화적, 해석적 접근을 통해 보다 본질적인 교육적 접근이 가능할 것이라 본다. 이를 요약적으로 표현하자면 【그림 Ⅱ-10】과 같다.

43) 이는 이후 논의할 청소년 언어 교육과 관련한 시사점(Ⅲ장의 5.3. 청소년 언어 교육에 대한 선입견)에서 보다 자세히 확인할 수 있다.



【그림 Ⅱ- 10】청소년 언어에 대한 폭넓은 포착 및 해석적 접근의 복원

본고에서는 기존 교육에서 결여되어 있던 해석의 층위를 복원하려 하는데, 이러한 복원이 청소년 언어를 학습자들의 정체성 기반이자 자원으로 보아 언어 사용 당사자들의 내러티브를 적극적으로 수용함으로써 가능하다고 본다. 즉, 청소년 언어를 학습자들이 구성해 내는 언어 정체성의 기반이자 반영 중 일부로 보고, 이때 교육적으로는 언어 정체성을 학습자들이 스스로 성찰, 개신, 협상하여 개개인의 내러티브를 설득력 있고 소통 가능한 형태로 해석, 공유할 수 있는 경험을 제공하고자 하는 것이다.

본고에서 포착하고자 하는 청소년 언어의 현상들에는 구체적으로 어떠한 것들이 해당하는지를 이어서 살필 수 있다. 여기서는 학습자들의 설문지와 면담 결과를 바탕으로 그들이 청소년 언어의 특성이라고 인지했던 것들을 언어 단위별로 분류하여 살피고자 하는데, 본고의 연구 방법적 특성상 이는 청소년 언어 특성에 대한 보편화, 계량화에 목적을 둔 것이 아니며 논의의 구체화, 사례화를 위한 자료 제시라 할 수 있다.[44][45]

44) 학습자들이 언급한 청소년 언어의 특성이 이와 같이 언어 단위를 기준으로 분절적으로 완전히 구분되는 것은 아니다. 예컨대 '말장난'과 같은 언어적 특성은 모든 언어 단위에 걸쳐서 일어날 수 있다. 여기에서는 선행연구의 경향을 따르기 위해, 또한 제시의 편의를 위해서 언어 단위에 따른 분류를 택하였으며 이에 따라 분류하기 어려울 경우 '기타'에 포함하였음을 밝힌다. 또한 학습자가 청소년 언어의 특성으로 언급한 어휘 그대로를 최대한 옮겨 적으려 하였다.

<표Ⅱ- 11> 청소년 화자들이 인식하는 청소년 언어의 특성

범주	특성
음성·음운	**표기에서 초성의 빈번한 사용**(본_I_9, 본_H_1, 본_H_6 등), **말의 속도가 빠름**(본_H_8, 본_H_9), **말할 때 리듬을 부여하거나 특정 어휘에 특유의 억양을 부여함**(본_I_18), **'ㅁ' 혹은 'ㅇ'을 어말에 첨가하여 발음함**(본_E_1), **말의 속도가 빠름**(본_E_2, 예_E_4), **음조(목소리 톤)이 높음**(예_I_19)
어휘	**욕설**(본_E_1, 본_I_21, 본_H_7 등), **신조어**(본_E_3, 본 E_6, 본_E_23 등)[46], **줄임말**(본_E_8, 본_E_10, 본_E_18 등)[47], **유행어**(본_E_8, 본_I_1, 본_I_2 등), **은어**(본_E_18, 본_I_31, 본_H_15), **감탄사**(본_I_1), **외래어 및 외국어**(본_I_2, 본_I_5, 예_I_9), **혼성어**(본_I_2, 본_H_15), **비속어**(본_I_2, 본_I_10, 본_I_21 등), **성적, 학업, 입시와 관련한 어휘**[48](본_H_12, 본_H_17, 본_I_6 등), **게임 등 취미와 관련한 어휘**(본_E_16, 예_E_1), **비하적, 차별적 어휘**[49](본_E_16, 본_H_6, 예_E_4 등), **특정 접미사의 활발한 사용('개-')**(예_I_11)
통사	**명사형 전성어미 '-(으)ㅁ'으로 문장을 종결함**(소위 '음슴체')(본_I_13), **문장의 길이가 짧음**(본_I_6, 본_E_13, 본_E_16 등), **비문을 사용함**(본_H_8), **수식어를 길게 사용함**(예_I_11), **종결어미를 생략함**(본_H_4)
담화	**성적 내용의 대화**(본_E_1), **유행의 영향이 크며 그 지속이 길지 않음**(본_E_13, 본_E_14, 본_E_21 등), **재미를 추구함**(본_E_17, 본_I_19, 본_H_1 등), **다른 세대가 이해하기 어려움**(본_E_21, 본_E_22, 본_H_5 등), **또래들 사이에서 주로 사용됨**(본_E_23, 본_H_10, 본_H_11 등), **인터넷 밈(meme) 등 sns, 커뮤니티 사이트, 유튜브의 영향을 받음**(본_E_23, 본_I_4, 본_I_5 등), **경제적, 효율적임**(본_I_8, 본_I_17, 본_I_19 등), **중독성이 높음**(본_I_13), **거칠고 공격적임**(본_I_13, 본_I_19, 본_I_20 등), **의미가 풍부하고 다양함**(본_I_15), **비꼼의 의미가 포함됨**(본_I_19), **참신함**(본_I_20, 본_I_29, 본_E_11 등), **친근함과 친밀함을 드러냄**(본_I_23, 본_H_15, 본_I_18 등), **의미가 직관적, 직설적임**(본_I_25, 본_E_1, 본_E_2 등), **요약적으로 표현함**(본_H_8, 본_E_13, 본_E_1), **무의미한 표현을 사용함**(본_I_14, 본_E_13, 본_E_16 등), **쉽게 표현함**(본_I_6, 본_E_16, 예_E_4), **인터넷, 채팅 등 통신 상황에서 주로 사용됨**(본_E_13, 본_E_16, 본_H_8 등), **대화의 맥락과 무관하게 사용됨**(본_E_13), **가볍고 장난스러움**(본_E_16, 본_I_18, 예_I_8), **감정 표현을 용이하게 함**(본_E_11, 본_H_12, 예_E_10 등), **타인에 대한 비방, 모욕이 드러남**(예_E_1, 예_E_4, 예_I_11), **비관적, 부정적임**[50](예_I_8)

45) 같은 특성을 언급한 학습자가 세 명 이상일 경우 지면상의 문제로 세 명까지만 밝혀 적었다.

기타	**말장난**(본_E_1, 본_I_14, 본_I_6 등), **규범을 의도적으로 무시함**(본_I_25, 본_I_18, 본_E_2 등), **표현을 반복함**(본_I_31), **청소년 집단 안에서도 연령에 따라 차이가 나타남**[51](본_H_12, 본_I_6, 본_H_6 등), **청소년 집단 안에서도 어울리는 집단, 무리에 따라 차이가 나타남**(본_E_2, 예_E_1)

위의 자료를 살펴보기 전에, 우선 이는 학습자들의 언어생활을 직접 살핀 것이 아니라 학습자들이 '인식하고 있는' 청소년 언어의 특성을 정리한 것임을 언급할 필요가 있다. 이는 청소년 언어 자료를 수집하고 분석한 연구들이 대규모로 이미 여러 차례 이루어졌으며, 본고는 개인 혹은 집단이 스스로의 언어를 해석하고 자신의 일부로 의미화하는 언어 정체성의 문제를 다루므로 청소년 언어 자체의 특성이 아닌 청소년들이 인지하는 청소년 언어를 살피는 것이 보다 유의미할 것이라 판단했기 때문이다. 이를 바탕으로 볼 때, 위에서 살필 수 있는 학습자들의 청소년 언어 인식에서는 다음과 같은 특성들을 발견할 수 있다.

첫째로, 어휘와 담화에 관련된 특성이 주로 언급되고 있다. 이는 언어를 인지할 때 비교적 용이하고 일상적으로 분석되는 단위가 단어/어휘 차원이라는 점과, 언어를 단위별로 분석하기보다는 특정 언어가 가지는 맥락적, 상황적, 담화적 특성에 주목하는 것이 비교적 의식적인 노력 없이도 이루어지는 활동이기 때문일 것이라 추론해 볼 수 있다. 그러나 위의 표에서 알 수 있으며 여러 선행연구에서 언급된 것처럼 음운, 통사 차원에서도 청소년 언어의 특성이 드러나지 않는 것은

46) 신조어로 언급된 사례로는 '어쩔티비/저쩔티비(어쩌라고 TV나 봐)', '어쩔냉장고/저쩔냉장고(어쩔티비에서 파생된 것으로, 유사한 의미를 가짐)', '가보자고', '킹받네(열받네)', '존맛탱(매우 맛있다는 의미)', '크크루삥뽕(별 의미 없이 추임새로 사용되는 말)', '박박('대박'을 변형하여 사용하는 것)', '신기방귀뿡뿡방귀(신기함을 나타내는 표현)' 등이 있다.

47) 줄임말로 언급된 사례로는 '별다줄(별 걸 다 줄이네)', '존쩝씹(존나 쩝쩝거리면서 씹는다, 비속어의 사례로도 포함될 수 있음)', '넌씨눈(넌 씨발 눈치도 없냐, 욕설의 사례로도 포함될 수 있음)', '스카(스터디 카페)' 등이 있다.

48) '학종(학생부종합전형)', '6광탈(수시 지원에서 6개의 원서를 모두 탈락하는 것)', 'N수(재수, 삼수, 사수 등을 통틀어 이르는 것)', '대마(인터넷 강의 사이트인 대성 마이맥의 줄임말, '대마하다'와 같이 쓰임)' 등이 그 사례로 언급되었다.

49) '짱깨(중국인을 비하하여 이르는 말)', '꼰대', '틀딱('틀니딱딱'의 줄임말으로 노인에 대한 멸칭으로 쓰임)', '잼민이(어린이를 희화화하여 이르는 말)'등이 그 사례로 언급되었다.

50) 사례로는 '시험이 망해도 죽을 수 있으니 괜찮다'와 같은 표현을 언급하였다.

51) '어쩔티비' 같은 단어는 중학생들이 주로 사용하며 내 또래는 사용하지 않는다', '세 살 어린 남동생과는 유행하는 말들이 다르다'와 같은 발언 등에서 이러한 인식을 확인할 수 있었다.

아니며, 이러한 측면을 두루 인식할 수 있도록 하는 교육적 지원이 요구된다. 이는 학습자들이 청소년 언어가 언어의 일부 측면에서 돌발적으로 발생하는 현상이 아닌 언어의 제 측면에서 체계적으로 일어나는 변이 현상임을 알 수 있도록 하기 위해서이다.

둘째로, 선행연구에서 언급된 청소년 언어의 특성을 청소년들이 대부분 인지하고 있음을 확인할 수 있었다. 특히 청소년 언어와 관련해 교정되어야 할 특징으로 여겨졌던 욕설과 비속어의 빈번한 사용, 비방, 모욕 등 언어폭력으로 비화될 수 있는 청소년 언어의 특성에 대해서는 그에 동의하든 하지 않든 그러한 시각이 존재한다는 것을 알고 있는 학습자들이 다수였다. 이를 통해 학습자들이 청소년 언어에 대해 인지하는 바는 외부에서 청소년 언어와 관련해 평가하거나 판단하는 양상의 영향을 받는다는 점과, 청소년들이 스스로의 언어에 대해 인식하고 평가하면서 언어 사용을 개선하거나 언어에 대한 인식을 정교화해 나갈 수 있는 바탕을 갖추고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 이는 학습자들이 청소년 언어에서 개선이 필요한 언어적 국면이 어떤 것인지를 스스로 판별할 수 있다는 점을 방증하기도 하는데, 따라서 부정적인 언어 사용을 단순히 금지하거나 억제하려는 교육적 접근은 그 효과를 발휘하기 어려울 것이라는 점 역시 추론해 볼 수 있다.

셋째로, 청소년들 사이에서도 청소년 언어에 대한 이질적인 인식이 드러난다는 점이다. 예컨대 '청소년 언어는 차별적, 비하적인가'라는 문제에 대해 청소년 언어의 특성으로 비하, 차별, 비방의 언어 사용을 설문지 혹은 면담에서 언급한 경우도 있었으나, 아래와 같은 인식을 드러낸 학습자도 존재했다.

> [본_I_18(면)] 청소년들이 차별적인 언어를 사용하지 않는다고 본 거는 **차별적인 언어라는 거는 전 세대에서 전부 일어난다고 봐요.** 저는 청소년이든 다른 성인이든 아니면 그냥 노인이든 전부 다 쓰인다고 봐요. **차별적인 언어는 왜냐하면 개개인마다 사상이 다르고 틀리다고 생각하기 때문에요.** (연구자: 세대 문제가 아니라 개개인의 문제라고 생각하는 거군요.) 네.

위의 학습자는 차별적 언어가 존재하는 것은 사실이나, 이를 세대의 문제로 해석하는 것은 온당치 않다는 입장을 견지한다. 비하적 언어의 사용이 청소년 집단의 경향이 아닌, 사상에 따른 개인적 경향이라고 보기 때문이다. 이처럼 개개인에

따라 청소년 언어의 범주 설정은 매우 다르게 나타난다.

차별적 언어를 제외하고도 욕설 혹은 비속어가 청소년들 사이에서는 용인될 수 있는지, 청소년들이 20대 초반의 성인들과 유사한 언어를 사용하는지(20대 초반까지 청소년 언어 사용이 지속되는지) 등에 대해서도 학습자들은 매우 이질적인 인식을 보였다. 이러한 이질성이 유의미한 것은 본고가 학습자들이 가진 인식을 명시적으로 드러내고 이를 공유와 협상을 통해 정련해 나가는 과정이 보다 정교한 언어 정체성을 구성해 나가기 위한 경험이라고 보기 때문이다. 이와 관련해서는 Ⅳ장의 교육적 실제에서 보다 상세하게 다룰 것이나, 여기서는 학습자들 간의 공유과 협상을 추동하고 촉진할 수 있는 기반으로서 인식의 이질성이 드러났다는 점을 언급하고자 한다.

마지막으로, 청소년 내부에서도 학년에 따라 혹은 또래 집단에 따라 언어 사용이 다르게 드러난다는 점이 여러 학습자에게서 언급되었다는 점도 주목할 만하다. 변혜원(2011: 30-38)에서는 해당 연구에서 관찰한 학습자들 집단이 학습자들이 스스로를 지칭하는 민간 명칭(folk term)에 따르면 '찌질이', '이도저도 아닌 애들', '깝치는 애들', '노는 애들'과 같이 분화되어 있으며 이러한 권력 분포는 의사소통 방식에도 상당한 영향을 준다고 보았다. 본고의 면담 과정에서도 학교급, 혹은 또래 집단에서 소위 '노는 애들'에 속하는지의 여부가 청소년 언어의 특성을 드러내는 정도나 양상에서 차이를 야기함을 언급한 학습자들이 더러 존재했다.

이는 청소년 언어 사용의 양태와 그에 대한 인식을 청소년 집단 전체로 뭉뚱그려 살필 수 없음을 보여준다. 청소년 언어는 개인에 따라, 그리고 청소년 하위의 집단에 따라 다르게 개념화, 의미화, 사용된다. 따라서 본고는 이와 같이 청소년들이 구축한 스스로의 언어에 대한 인식이 다면적, 이질적일 것이라는 가정을 바탕으로 Ⅲ장에서 이러한 인식의 유형화를 시도하려 한다. 물론 이러한 유형적 접근은 학습자들 개개인의 아주 세밀한 정체성 양상을 포착하기 어렵다는 한계를 지니나, 학습자들 간에 청소년 언어 정체성이 이질적일 수 있음에 주목해 그 다양성의 일면을 포착하고자 하는 시론격의 접근으로는 유의미할 것이라 기대한다.

2.3. 청소년 언어 교육의 현황

본 절에서는 국어과 교육과정과 교과서를 통해 청소년 언어 교육의 현황을 살핌으로써 본고가 참조할 점과 언어 정체성 인식 및 구성 교육이라는 목표를 달성하기 위해 개선이 필요한 점들을 확인하고자 한다.[52] 이를 위하여 우선 청소년 언어가 언급되고 있는 성취기준을 살피고, 보다 구체적으로 이러한 성취기준들에서 다루어지는 청소년 언어 관련 내용이 구체화되어 있는 양상을 교과서 분석을 통해 살필 것이다.

앞서 논의한 것과 같이 청소년 언어는 언어학적으로 사회언어학적인 연령/세대 변이어로서 논의가 촉발되었으며, 국어교육에서도 이러한 사회언어학적 성과를 받아들여 방언 개념을 직·간접적으로 다루는 성취기준에서 청소년 언어와 관련한 내용이 다루어져 왔다. 방언을 다루는 성취기준은 1) 방언의 언어적 특성 및 가치와 2) 다양한 방언이 존재하는 상황에서 갖추어야 할 의사소통의 태도에 방점을 둔 두 성취기준이 주요하며, 이 두 성취기준에서 각각 청소년 언어가 사례로써 다루어지고 있다. 우선 성취기준 수준에서 첫 번째 1)과 관련한 성취기준이 7차 교육과정부터 현행 2015 개정 교육과정까지[53] 어떻게 변화해 왔는지를 살피자면 아래 <표Ⅱ-12>과 같다.

---

52) 여기서 교육 현황의 분석은 국어과 교육과정 및 교과서에서 다루어지고 있는 내용들을 다루는데, 청소년 언어에 대한 교육이 여기에만 한정된다고 볼 수는 없다. 교과 학습 외에 생활지도 등에서도 청소년 언어에 대한 교육이 이루어지며, 학습자들과의 면담 결과 이러한 일상적 교육 또는 제재가 학습자의 청소년 언어 인식에 영향을 준다는 것도 확인할 수 있었다. 그러나 이러한 일상적, 생활적 교육에 관한 자료를 체계적으로 수집, 분석할 수 있는 방안이 마땅치 않아 비교적 명시화되어 있는 교과 교육 내용을 분석의 대상으로 삼았다.

53) 여기서는 7차 교육과정에서부터 현행 교육과정인 2015 개정 교육과정까지를 분석 대상으로 삼았는데, 이는 7차 교육과정이 마지막으로 국정 국어 교과서가 만들어진 교육과정이며 이후 상시 개정 체계로 편입하면서 일종의 참조점이 되었기 때문이다. 김은성(2017)에서는 이러한 현상과 관련해 다음과 같이 언급한 바 있다.

> 학자별 이론 차이 때문에 오늘날 문법 교과서는 '학교 문법'이라는 이름하에 가급적 학생들의 혼란을 줄일 수 있도록, 동일한 내용으로 제작된다. '학교 문법'의 정체가 사실상 모호한 상황에서, 검인정 제도 하에서, 문법 교과서를 제작하는 사람들이 참조할 수 있는 모범적인 '학교 문법은 사실상 7차 <문법> 교과서이다.

<표Ⅱ- 12> 언어 변이(방언)의 개념과 체계를 위주로 다루는 성취기준의 흐름

교육과정	내용	
2007 개정 (성취기준/ 내용 요소의 예)	지역 방언	9학년 [듣기] (3) **지역 방언**을 듣고 언어의 다양성과 소통의 의미를 이해한다. • 표준어와 지역 방언의 쓰임 구별하기 • 지역 방언의 문화적 가치 이해하기 • 지역 방언을 통한 소통의 의의 이해하기
	사회 방언	10학년 [듣기] (3) **사회 방언**을 듣고 언어적 다양성을 이해한다. • 사회 방언의 특성 이해하기 • 사회 방언의 다양한 표현 조사하기 • 사회 방언에 반영된 집단의 특성 파악하기 • 사회 방언의 소통 기능 이해하기
2009개정 교육과정 (영역별 내용 성취기준)	고등학교 [국어Ⅰ- 문법] (11) **어휘의 체계와 양상**을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다. 단어의 집합인 어휘는 체계와 양상이라는 차원으로 이해할 수 있다. 어휘는 **어종(語種)에 따라 체계**를 세울 수도 있고, 어휘의 특성이나 의미 관계에 따라서 그 양상을 살펴볼 수도 있다. **지역 방언**은 물론이고 세대, 성별, 사회 집단 등에 따라 분화되는 **사회 방언**을 통해 **다양한 어휘의 양상**을 이해하고 담화 상황에 맞게 **적절한 어휘를 활용하도록** 지도한다.	
2015 개정 교육과정 (성취기준 및 해설)	고등학교 [국어Ⅰ- 문법] (11) **어휘의 체계와 양상**을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다. 단어의 집합인 어휘는 체계와 양상이라는 차원으로 이해할 수 있다. 어휘는 **어종(語種)에 따라 체계**를 세울 수도 있고, **어휘의 특성이나 의미 관계에 따라서 그 양상**을 살펴볼 수도 있다. **지역 방언**은 물론이고 세대, 성별, 사회 집단 등에 따라 분화되는 **사회 방언**을 통해 다양한 어휘의 양상을 이해하고 담화 **상황에 맞게 적절한 어휘를 활용하도록** 지도한다.	

이 성취기준은 언어 변이라는 현상에 주목해서 방언 혹은 어휘의 양상이라는 접근을 통해 그 체계를 다루고 있으며, 부수적으로 언어생활에서 이러한 변이를 적절히 사용해야 한다는 태도적 측면을 다루고 있다. 2007 개정 교육과정에서는 듣기[54] 영역에서 두 개의 성취 기준으로 지역 방언, 사회 방언이 각각 다루어지

54) 한편, 지역 방언과 사회 방언이 '듣기' 영역 아래에서 다루어질 수 있는 성취기준인지에

던 것이 2009 개정 교육과정 이래로는 문법 영역에서 어휘의 체계와 양상 아래에 통합되어 다루어지고 있다는 점은 주목할 만하다. 이러한 변화를 세밀하게 파악하기 위해 2007 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서 해당 소단원이 구성된 방식을 비교하자면 <표Ⅱ-13>, <표Ⅱ-14>과 같다.

<표Ⅱ- 13> 2007 개정 교과서의 방언의 개념과 체계 관련 소단원 구조

<table>
<tr><td>07개정 중학교 국어 3-1 (대교, 왕문용 외)
(2) 정겨운 우리 사투리</td><td>07개정 고등학교 국어 (하) (미래엔, 윤여탁 외)
(1) 사회 속의 다양한 언어</td></tr>
<tr><td>[본문]</td><td>[본문]</td></tr>
<tr><td>제목: <정겨운 우리 사투리> (일부)
- 사투리의 문화적, 정서적 가치와 각 사투리의 특성 소개
사투리에는 그 지방만이 가진 독특한 맛과 개성이 있다. (중략) 사투리는 구수하고 익살스럽다. 점잔을 빼거나 고상하게 보이려는 의식 자체가 없다. 소박하고, 있는 모습을 그대로 보여 준다. (중략)
경상도 사투리는 어딘지 무뚝뚝한 구석이 있으나, 속이 깊고 믿음직스러운 데가 있다. 되도록 말을 줄이고 발음도 간편하게 한다. (중략) 경상도 사람들이 까다로운 이중 모음이나 받침이 붙은 낱말의 발음을 잘 못하는 것을 자연환경 때문이라고 할 수는 없지만, 자상하지 않고 무뚝뚝한 성미로 말미암아 말을 줄이고 단순화하려는 데에서 기인한 게 아닌가 생각된다.</td><td>• 사회 방언이란
• 사회 방언의 구체적 양상
<table><tr><th>구분</th><th>사례</th></tr><tr><td>사회 계층</td><td>신분이 엄격하게 구분되는 사회에서 신분에 따라 사용하는 어휘가 달라짐.</td></tr><tr><td>나이</td><td>나이에 따라 장음의 구분, 된소리의 발음, 어휘의 사용 등이 달라짐.</td></tr><tr><td>성별</td><td>성별에 따라 ‘해요체’와 ‘합쇼체’의 사용 등이 달라짐.</td></tr><tr><td>직업</td><td>직업에 따라 용어 사용 등 어휘가 달라짐.</td></tr></table>• 사회 방언을 대하는 태도</td></tr>
<tr><td>[활동]</td><td>[활동]</td></tr>
<tr><td>• 각 지역 방언 듣고 어느 지역의 방언인</td><td>• 대화 듣고 사회방언 특징 파악하기</td></tr>
</table>

대해 비판적 시각을 견지한 김은성(2008)의 시각에 본고도 동의한다. 이들 성취기준이 교과서로 구체화된 양상을 보면 듣기 활동이 포함되어 있으나 이는 사회 방언을 실제로 체험하도록 하는 정도로 활용되었을 뿐 사회 방언의 개념과 유형, 언어적 특질 등에 더 많은 부분이 할애되어 있다. 즉, 여기서 ‘듣기’는 의도적인 교육적 처지에 의해 신장시키고자 하는 목적으로서의 ‘듣기’가 아닌, 지역 방언과 사회 방언의 언어적 의미에 대한 이해에 도달하기 위하여 수단적 학습활동으로 선택된(김은성, 208: 236)면이 강하다. 따라서 언어의 변이라는 언어 현상을 다룬다는 점에서 2009 개정 교육과정 이후 문법의 영역 아래에서 다루게 된 것은 보다 타당한 영역 배분이라 할 수 있을 것이다.

지 파악하기, 그에 대한 느낌 서술하기 • 지역방언의 가치 조사하기	• 청소년들이 자주 사용하는 어휘 조사하기 • 영화 '마이 페어 레이디'의 장면을 보고 사회방언이 가치 판단의 대상이 되는 양상 파악하기

<표Ⅱ- 14> 2015 개정 교과서의 방언의 개념과 체계 관련 소단원 구조

15개정 중학교 1-1 (비상, 김진수 외) (2) 어휘의 체계와 양상
[본문]
• 어휘의 체계와 양상

구분		내용
어휘의 체계	고유어, 한자어, 외래어	
어휘의 양상	지역 방언	• 지역 방언의 개념 및 특징, 사례 • 지역 방언 사용의 효과
	사회 방언	• 세대/성별/직업에 따른 차이 • 전문어의 개념 및 특성 • 은어와 속어의 개념 및 특성

[활동]
• 외래어의 무분별한 사용의 문제 및 순화의 필요성 알기 • 상황에 맞는 어휘 사용의 필요성 알기(할아버지와 손녀 간의 세대 차이)

위의 표를 통해 2009 개정 교육과정 이후 지역 방언, 사회 방언과 관련한 내용이 대폭 축소되었으며, 어휘론의 내용 일부로 편입되었음을 확인할 수 있다. 또한, 사회 방언의 사례로도 전문어, 은어 등의 어휘적 차원만을 주된 사례로 언급하고 있다. 이로 인해 2015 개정 교육과정에서 일어난 기술 방식의 변화는 다음과 같은 것들을 꼽을 수 있다.

첫째, 언어 변이가 어휘뿐만 아니라 음운, 형태, 통사, 담화 등 언어의 제 측면에서 체계적으로 일어나며 이의 결과물인 변이어는 하나의 온전한 체계를 갖춘 언어라는 사실이 축소 기술되는 결과를 낳았다.[55] 또한 위에서 제시한 교과서 외에서는 '지역 방언 ', '사회 방언'이라는 명명 없이 '지역에 따라 다른 말', '집단에 따라 다른 말'과 같이 기술하는 경우도 있었는데 이는 이때 '말'의 개념이 무엇인지(어휘에 한정되는 것인지), 이때 '집단'이란 어떠한 의미를 가지는지 등에 대한 규명이 없는 모호한 개념이라는 점에

55) 이러한 문제점은 사회 방언 교육 현황을 분석한 이정복(2013: 60)에서도 지적된 바 있다.

서 문제적이다.

이러한 교육과정 구성은 언어 변이가 어휘 분야에서 가장 두드러지게 관찰할 수 있으며 이로 인해 어휘론에서 변이형과 관련한 다양한 논의가 이루어지고 있었다는 점에 연유했을 것이라 생각해 볼 수 있다.[56] 또한 어휘에서의 언어 변이가 가장 두드러진다는 점에서 학습자들이 언어 변이를 수용하기에 어휘 단위에의 주목을 통하는 것이 수월할 것이라는 계열화의 논리가 작용했을 것이라 볼 수도 있다.

어휘를 분류하고, 어휘가 분화해 나가는 양상을 포착하는 것 역시 학습자들에게 유의미한 경험이 될 수 있다. 그러나 본고에서 목적으로 하는 것은 세대적 특성을 드러내는 언어를 하나의 온전한 체계로 보고 이를 언어 정체성의 기반으로 해석하는 것이므로 이보다 언어 변이 및 청소년 언어에 그 관심의 범위와 깊이를 확장하여 접근하는 것이 보다 바람직할 것이다. 즉, 어휘라는 언어 단위 및 그 내부의 역동성이라는 관점에서 언어 내적으로 언어 변이에 접근하여 그 사례로서 청소년 언어의 일부 모습을 발췌하는 것이 아닌, 사회 혹은 개인이라는 언어 외적인 다양한 변인들과 관계를 맺는 존재로서 청소년 언어를 개념화할 필요가 있는 것이다. 따라서 위의 성취기준에서 상정하고 있는 청소년 언어에 대한 언어 내적, 어휘 한정적인 접근은 본고의 언어 정체성 경험의 기반이 되기에는 부적절하다고 평가할 수 있다.

이어서 2) 즉, 언어 변이에 기인하는 언어적 다양성과 그에 따른 의사소통의 태도를 다룬 성취기준의 흐름을 살펴보자면 <표Ⅱ-15>과 같다.

<표Ⅱ- 15> 언어 변이에 대한 의사소통 태도를 다루는 성취기준의 흐름

교육과정	내용
7차 (내용/ 수준별	선택 과목 [화법] (1) 화법의 이론 (나) 화법의 원리 [2] **화법의 사회문화적 배경** **① 사회 변인과 언어**

56) 어휘론에서는 언어 변이의 유형과 관련하여 '어휘 분화'의 유형, '어휘의 변이'의 유형 차원에서 많은 논의가 이루어졌다. 어휘론에서 언어 변이와 관련한 논의로는 김광해(1993), 구본관 외(2014), 민현식 외(2019) 등을 참조할 수 있다.

학습활동)	㉯ 상대의 **사회 계층, 연령, 성별, 종교 등의 사회적 배경을 고려하여 말하고 듣는다**.
2007 개정 (성취기준/ 내용 요소의 예)	선택 과목 [문법] (3) 국어와 얼 (나) 국어의 미래 ① 통일 시대의 국어 ㉯ **지역, 성별, 세대, 계층, 인종 간 언어 갈등**이 있음을 이해하고 현재 한국어가 처한 상황을 점검하여 **해결책을 탐구**한다.
2009개정 교육과정 (영역별 내용 성취기준)	중학교 [듣기/말하기] (10) **화법의 다양성**을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다. **듣기와 말하기의 방식이 다양하게 달라질 수 있음**을 이해한다. 개인이 공적 상황에서 말을 할 때 다수의 국민이 소통하기에 편리한 표준어로 말하거나 언어 예절에 따라 표준 화법을 사용하는 것은 교양인의 중요한 화법 능력이다. 또한 **지역 방언이나 사회 방언의 화법이 표준어나 표준 화법과 상호 보완적 관계에 있음**도 이해하여야 한다. **화법의 차이가 때로는 사회적 갈등의 요인이 됨을 알고, 화법의 차이를 이해. 수용함으로써 문제 해결 능력**을 높인다.(후략)
2015 개정 교육과정 (성취기준 및 해설)	고등학교 공통 국어 [듣기/말하기] [10국01-01] 개인이나 집단에 따라 **듣기와 말하기의 방법이 다양함**을 이해하고 듣기·말하기 활동을 한다. ● 이 성취기준은 개인이나 집단에 따라 듣기·말하기 방법이 다를 수 있음을 이해하고 **다양성을 존중하며 의사소통하는 능력**을 기르기 위해 설정하였다. 따라서 듣기·말하기를 할 때에는 이러한 **다양성을 이해하고 존중**하는 자세가 중요하다는 점을 인식하도록 한다.

앞서 1)의 성취기준이 언어 변이의 개념, 목록, 범주 등을 다루며 그에 대한 바람직한 태도를 부수적으로 다루었다면, 2)의 성취기준은 언어 변이로 인한 갈등의 가능성과 다양한 언어 사용에 대한 존중의 필요성 등을 다루며 그 구체적 실제를 제시하기 위해 언어적 다양성을 수단으로써 활용한다. 즉, 1)과 2)는 모두 언어 변이 현상과 그에 대한 태도라는 두 축으로 이루어져 있는데, 1)은 전자에 2)는 후자에 그 방점을 두고 구체화되었다고 할 수 있다. 이 성취기준은 7차 개정 교육과정부터 꾸준히 다루어졌으며, 2009 개정 교육과정부터는 '화법의 다양성'이라는 제목으로 화법 영역에서 다루어져 왔다. 그 구체적 변화 양상은 아래 <표Ⅱ-17>과 같다.

<표Ⅱ- 16> 2009, 2015 개정 교과서의 언어 변이에 따른 의사소통의 태도 관련 소단원 구조

09개정 국어4 (미래엔, 윤여탁 외) **(1) 화법의 다양성**	15개정 국어 (미래엔, 신유식 외) **(3) 의사소통과 언어 예절 - 화법의 다양성**
[본문]	[본문]

• 집단에 따른 말의 차이 알기
  • 지역에 따른 말의 차이 알기
  • 사회적 요인에 따른 말의 차이 알기
  • 직업에 따른 말의 차이 듣기
  • 세대에 따른 말의 차이 듣기
  • 성별에 따른 말의 차이 읽기
• 표준어와 표준 화법의 필요성 알기
• 방언과 표준어, 표준 화법의 상호 보완성 알기
  • 문학에서의 방언 사용
  • 사회 방언의 기능 알기
• 말의 다양성과 관련된 일상의 문제 해결하기
  • 세대 간의 의사소통 어려움 사례
  • 청소년 언어 문화 사례
  • 차별적 표현, 비속어 사용 사례
	• 친구 간의 대화와 선생님과 학생의 대화 비교하기
	• 드라마를 통해 지역 방언 사용 사례 알기
	• 성별에 따른 언어 사용 차이 알기

[활동]	[활동]
• 공식적 상황에서 사회 방언, 지역 방언, 표준 화법에서 벗어난 표현, 차별적 표현을 사용한 경우를 수정하기 • 세대 간 의사소통을 원활히 할 수 있도록 대본 작성하기	• 세대 간 대화의 차이를 알고 언어생활 성찰하기 • 지역 방언의 사례 알고, 방언 존중의 필요성에 대해 생각해 보기 • 화법의 다양성 존중의 필요

위를 통해 볼 때 2009 개정 교육과정에서는 지역 방언, 사회 방언이라는 체계 안에서 그와 관련한 언어적 문제 및 갈등을 조명하는 것과 달리 2015 개정 교육과정에서는 언어 사용의 다양한 상황 자체에 방점을 두어 변이어의 체계에 대한 내용은 축소되었음을 알 수 있다. 지역 방언, 사회 방언이라는 언어 변이 체계 자체를 다루는 교육 내용이 앞서 분석한 중학교 성취기준에 마련되어 있다는 점에서 언어 상황과 문제 해결, 다양성 존중에 초점을 둔 것은 해당 성취기준의 목적에 보다 충실한 방식이라 볼 수 있다.

앞서 밝힌 바와 같이 이 성취기준은 언어의 내적 특질보다는 언어 현상으로 인해 발생할 수 있는 개인 간의, 혹은 사회적인 문제상황을 마주하는 언어 사

용자로서 학습자의 태도를 중심으로 다룬다. 그러므로 언어가 분석 혹은 기술의 대상일 뿐만 아니라 개인의 삶, 사회의 가치 등과 관련을 맺는다는 기본적인 관점을 본고와 공유한다고 할 수 있다.

그러나 언어적 문제 상황에 대한 처방이 다소 규범적 시선에 머물러 있다는 점 역시 확인할 수 있다. '어른들과 대화할 때는 청소년들 사이의 은어를 쓰지 않아야 한다.', '공식적인 상황에서는 지역 방언이 아닌 표준어를 사용해야 한다.', '차별적 표현은 사용하지 않아야 한다.'와 같은 내용은 물론 타당하나 학습자들에게는 당위적 차원에서 수용해야 하는 내용에 가깝다. 이때 언어 사용자로서의 학습자와 사회 간의 관계는 다소 일방적이며, 학습자는 사회와 관계 속에서 스스로의 언어 사용을 들여다보거나 사회의 가치 체계에 대해 성찰하기보다는 사회적 규범을 수용해야 하는 존재로 개념화된다.

따라서 본고는 이러한 성취기준이 전제하는 바와 같이 언어로 인한 다양성에 개인의 환경 및 상황, 사회적 규범 및 가치가 결부되며 이것이 교육적으로 논의되어야 할 필요가 있는 언어적 문제라는 점에는 동의하나, 언어 정체성 관점에서 이를 논의함에 있어서는 어떠한 언어 사용이 사회적으로 적절하다고 여겨지는지를 학습자들에게 제시하는 것보다 학습자들이 언어를 운용하고, 그에 대한 스스로의 인식과 행위 등을 구성해 나가는 주체라는 점에 보다 주목해야 할 필요가 있다고 본다. 즉, 위의 성취기준이 '언어적 다양성을 다루는 사회적으로 적절한 방식은 무엇인가'의 문제에 골몰하고 있다면, 이로 인해 소거된 '언어적 다양성은 나에게 어떠한 의미를 가지는가'의 문제를 들여다보는 것이 언어 정체성을 교육 경험으로서 제안하는 의의가 될 수 있을 것이다.[57] 청소년 언어와 관련한 학습자의 경험을 동원하고 언어 정체성을 구성하

57) 또한 언어 변이와 관련한 언어적 갈등, 문제 상황으로 기존의 지역 방언, 사회 방언 교육에서 자주 다루어져 오던 사례들이 반복적으로 언급되고 있다는 점 역시 지적할 수 있다. 언어적 다양성과 그에 대한 태도를 논하기 위해서는 학습자들이 실제적으로 앞으로의 삶에서 마주할 가능성이 있으며, 다양한 측면에서 탐구하고 토론할 수 있는 사례들이 제시되어야 할 것이다. 강보선(2013)은 앞으로 국어 공동체는 한국에 체류하는 외국인의 한국어, 결혼 이민자 (및 그 자녀)의 한국어, 재외 동포의 한국어, 북한이탈주민의 한국어 등 다양한 사회 방언과 마주하게 될 것임을 지적하며 언어적 다양성에 주목할 수 있는 방언 교육이 이루어져야 함을 주장한 바 있다. 이처럼 언어 변이의 다양성 인식에서는 현재 학습자들이 마주할 수 있는 다양한 상황에 더해 앞으로 우리의 언어 공동체가 마주하게 될 문제 상황에 대한 성찰의 기회를 제공하는 것이 필요하다.

는 경험은 언어적 다양성을 학습자들이 인식하게 하는 출발점으로서 의미를 지니게 된다. 따라서 이때 청소년 언어는 다른 세대와 대화할 때 갈등 혹은 방해를 일으킬 수 있는 조절의 대상이 아니라, 학습자와 언어가 사회 속에서 관계 맺는 하나의 연결고리로서 조명받게 될 것이다.

그렇다면 위에서 다룬 두 성취기준에서 청소년 언어와 관련한 내용을 보다 구체적으로 살펴보자. 앞서 분석한 1) 언어 현상으로서의 언어 변이의 개념 및 체계에 대한 지식 습득과 2) 언어 변이에 대한 존중 및 적절한 사용이라는 태도 배양의 두 성취기준에서는 그 내용의 일부로 청소년 언어가 다루어지고 있다. 그러나 이들이 각 성취기준에서 배타적으로 다루어지는 것은 아니다. 현상으로서의 언어 변이를 기술하는 성취기준에서도 이에 대해 포용적 태도를 가지고 적절하게 사용해야 할 것임을 언급하고 있으며, 언어적 다양성에 대한 태도를 다루는 성취기준에서도 어떠한 언어적 다양성을 목격할 수 있는지를 논의해야 하므로 다양성의 양태로서 언어 변이의 사례들을 제시하고 있다.

따라서 여기에서는 각 성취기준 안에서 1) 청소년 언어의 언어적 특성과 2) 청소년 언어와 관련한 적절한 태도가 어떻게 구체화되어 있는지를 기준으로 2015 개정 교과서에 드러난 청소년 언어 관련 내용을 살피고자 한다. 그러나 이에 앞서 우선 청소년 언어가 전면적인 교육 내용이 아닌 사례 수준에서 원용되고 있다는 점을 언급하고자 한다. 즉, 기존 교육에서 청소년 언어는 어휘 분화, 언어적 다양성의 사례로써 조명되고 있다. 청소년 언어에 대한 다면적, 다층적 내용이 다루어지지 않으며, 단편적인 대화 사례를 통해 거기서 드러난 언어적 특성을 추출하거나 문제 상황을 분석하여 이를 해결할 수 있는 태도를 기를 수 있도록 하는 수단으로써 다루어지는 것이다. 그러므로 본고가 목표로 하는 것과 같이 청소년 언어가 청소년 집단과 개인에게 어떤 의미를 지니는지 등은 논의의 대상이 되지 않으며, 청소년 언어 자체와 관련한 교육 내용의 분량도 소략하다.[58] 구체적으로 살펴보자면 <표Ⅱ-17>, <표Ⅱ-18>와 같다.

---

58) 아래에서 분석한 교과서의 사례는 청소년 언어의 특성과 이의 적절한 사용 양 측면을 모두 다루고 있는 경우에 한정하였다. 언어적 특성 혹은 적절한 사용 중 한 측면만 다루거나, 어휘의 양상에서 청소년 언어를 언급하지 않는 교과서도 존재하였다. 여기에서는 두 측면을 모두 다루고 있는 교과서의 내용을 인용하였다. 아래의 표에서 인용한 부분은 해당 단원에

<표Ⅱ- 17> 성취기준 1)에 따라 다루어지는 청소년 언어 관련 내용
(중학교 1-1 국어 교과서)

<table>
<tr><th>관점</th><th>출판사</th><th>본문 및 활동의 사례</th></tr>
<tr><td rowspan="3">청소년 언어의 특성</td><td>미래엔
(신유식 외)</td><td><(가)와 (나)의 상황을 보고 세대에 따른 어휘의 특징을 탐구해 보자.>
(가) A: 내일 퀴즈 대회가 있다며? 나 금방 들었어. 깜놀이야.
B: 퀴즈 대회에서 우승하면 문상 준대, 짱 좋지?
(나) A: 자네, 오랜만일세. 그간 별고 없었는가?
B: 저야 평안하지요. 어르신께서는 강녕하십니까?
(1) (가)와 (나)에서 알 수 있는 세대에 따른 어휘의 특징을 정리해 보자.
<table><tr><td>(가) 청소년층</td><td>줄임말을 많이 쓴다/유행어나 새로운 말을 많이 쓴다 등</td></tr><tr><td>(나) 장년층·노년층</td><td>한자어를 많이 쓴다/예의를 갖춘 표현을 쓴다 등</td></tr></table>(2) (1)을 바탕으로 하여 세대에 따른 어휘를 더 찾아보자.</td></tr>
<tr><td>비상
(김진수 외)</td><td><세대에 따른 어휘 사용 차이의 사례>
A: 나래야, 책상 위에 있는 문화 상품권은 뭐니?
B: 그거요? 오늘 학교에서 상으로 받은 문상이에요.</td></tr>
<tr><td>천재
(박영목 외)</td><td><다음에서 (가)의 인물들과 (나)의 인물들이 사용한 어휘에는 어떤 차이가 있는지 살펴보고, 차이를 만드는 요인이 무엇인지 말해 봅시다.>
(가) A: 오늘 도희 생파 갈 거지? 넌 생선 뭐 샀어?
B: 난 문상 샀어.
A: 아휴, 답답해! 이 고구마! 도희가 문상은 싫다고 그렇게 눈치를 줬는데…….
(나) A: 오래간만입니다. 그간 평안하셨는지요?
B: 네, 염려 덕분에 잘 지내고 있습니다.
A: 이번에 영애가 혼인을 한다지요? 축하드립니다.
B: 감사드립니다.
예시 답안: (가)의 인물들은 줄임말과 유행어를 많이 쓰고, (나)의 인물들은 한자어를 많이 쓴다. 차이를 만드는 요인은 세대(연령/나이)이다.</td></tr>
<tr><td>청소년 언어의 적절한 사용</td><td>미래엔
(신유식 외)</td><td><다음 대화를 보고, 세대 간에 원활하게 의사소통하려면 어떤 태도가 필요할지 이야기해 보자.>
<장면 1> A: 할아버지, 저 오늘 문상을 받았어요.
B: 응? 문상이라고? 누가 돌아가셨니?
<장면 2> A: 여기가 김종식 씨 댁인가? 김종식 씨가 춘부장이시니?
B: 안녕하세요, 김종식 씨는 저희 아버지신데요. 춘부장은 아니고 과장님이세요.
예시 답안: 서로의 어휘 차이를 이해하고, 상대방이 이해할 수 있는 어휘를 선택하</td></tr>
</table>

서 언급된 청소년 언어와 관련한 모든 내용이다.

		여 적극적으로 의사소통하려는 태도를 길러야 한다.
	비상 (김진수 외)	<다음 대화를 살펴보고 **상황에 맞게 어휘를 사용해 보자.**> 할아버지: 공부하느라 고생이 많을 텐데……. 참, 얼마 전에 치른 시험은 어땠니? 손녀: 네, 이번에는 인강 들으면서 열공했어요. 성적이 오르면 삼촌이 생선으로 구두 사 준다고 했거든요. 할아버지: 뭘 했다고? 구두를 생선 주고 사? (1) 할아버지와 손녀의 대화에 나타난 문제점이 무엇인지 말해 보자. 대화가 원활하지 않은데, 이는 **손녀가 할아버지와 대화를 나누고 있는 상황임을 고려하지 않고 자기 또래 사이에서 쓰는 줄임말을 사용하고 있기 때문**이다. (2) 할아버지와 손녀의 대화가 원활해지도록 손녀의 말을 바꾸어 써 보자.
	천재 (박영목 외)	다음 만화를 살펴보고, **사회 방언을 사용할 때 유의할 점**을 알아봅시다. 손자: 할머니, 얼른 오세요. 드라마 본방 사수 해야죠. 할머니: 응? 뭔 사수? 할머니: 내일이 벌써 동짓달 초하루네. / 손자: 네? (2) 두 사람이 상대방의 말을 이해하지 못한 까닭은 무엇일까요? 예시 답안: 세대에 따라 사용하는 어휘가 다를 수 있어서 다른 세대가 쓰는 말 가운데 모르는 말이 있을 수 있기 때문이다. (3) 사회 방언을 사용할 때 유의할 점을 말해 봅시다. 예시 답안: 자신이 속한 집단에서 주로 사용하는 사회 방언을 다른 집단에 속한 사람과 대화할 때 사용하면 의사소통이 원활하지 않을 수 있다. 상대가 소외감, 이질감을 느낄 수도 있다. 따라서 **대화 상대를 고려하여 그에 맞는 적절한 어휘를 사용해야 한다.**

<표Ⅱ- 18> 성취기준 2)에 따라 다루어지는 청소년 언어 관련 내용
(고등학교 국어 교과서)

관점	출판사	본문 및 활동의 사례
청소년 언어의 특성	미래엔 (신유식 외)	<친구들끼리의 대화> 윤서: 강산아, 뭐 해? / 강산: 어, 수학 문풀 좀 보느라. 왜? 윤서: 왜긴. 너 생일이잖아. 생축! / 강산: 하하. 고마워. 윤서: 내가 생선도 준비했지. 자, 여기. / 강산: 헉! 문상! 윤서: 네가 읽고 싶은 책이 있다며. / 강산: 역시 내 절친. 윤서: 이따 애들이랑 생파 어때? / 강산: 좋지. <선생님과의 대화> 강산: 선생님, 수행 평가 과제 걷어 왔어요. 담임 선생님: 그래. 고맙다.

		강산: 네. 참, 오늘 제 생일이에요. 담임 선생님: 오늘이 생일이니? 축하한다. 친구들한테 축하 많이 받았니? 강산: 그럼요. 윤서가 생일 선물도 줬어요. 담임 선생님: 너희 둘은 정말 친하구나. 뭘 받았니? 강산: 문화 상품권이요! 안 그래도 읽고 싶은 책이 있었는데, 선물 받아서 기뻐요. 담임 선생님: 잘됐구나. 강산: 이따 애들이랑 생일 파티도 하려고요. 담임 선생님: 그래? 너무 시끄럽게 하지 말고, 뒷정리도 잊지 마라.(후략) (1) (가)의 강산이와 윤서가 나눈 대화에 나타난 말하기 방식의 특징을 살펴보자. 대화에 나타난 표현: 헉, 문풀, 생축, 문상, 절친, 생파 특징: **빠른 전달이 가능한 간결하고 압축적인 줄임말, 신조어 등을 많이 사용한다/감탄사를 많이 사용한다/명사형으로 끝맺은 문장 등 간결한 표현을 주로 사용한다** (2) 강산이와 선생님이 나눈 대화는 (1)과 어떻게 다른지 이야기해 보자. 예시 답안: 선생님께는 줄임말을 사용하지 않고 문법에 맞는 높임 표현을 사용하여 정중하게 대화를 나누었다. (3) 평소 다른 세대와 대화할 때 자신의 태도를 떠올리며 언어생활을 성찰해 보자.
	비상 (박영민 외)	다음 대화를 바탕으로 세대에 따른 듣기·말하기 방법의 특징을 알아보자. (가) A: 자네 춘부장께서는 편안하신가? B: 가친께서는 건강하시네그려. 자네야말로 몸 버리지 않게 조심하게. C(지켜보는 학생): 춘부장과 가친은 사람 이름인가? (나) A: 어제 드라마 대박. OO오빠 더럽이야. B: 나는 볼 때마다 고답이 같던데. C(지켜보는 어른): 거참, 무슨 말인지 알 수가 없군. (1) (가)와 (나)의 대화를 바탕으로 노년 세대와 청소년 세대의 듣기·말하기 방법의 특징을 정리해 보자. **노년 세대**: **격식체('-ㄴ가, -하게' 등)를 사용함/'춘부장', '가친' 등 한자어를 많이 사용함./'자네'와 같은 예스러운 표현을 사용함.** **청소년 세대**: **'대박'처럼 종결 어미 없이 끝나는 말을 자주 사용함./'더럽, 고답이' 등의 은어나 줄임말을 많이 사용함.** (2) 세대에 따른 사회 방언을 사용했을 때 어떤 장단점이 있을지 말해 보자. 예시 답안: 세대에 따른 사회 방언을 사용하면 동일한 세대 내에서 대화할 때는 의사소통을 원활하게 하고, **친밀감 및 동질감**을 형성하는 데 도움을 준다. 그러나 다른 세대와 대화할 때는 의사소통을 어렵게 하고 상대방에게 **이질감, 거리감**을 줄 수 있으며 **세대 간 갈등**을 유발할 수도 있다.
	창비 (최원식 외)	<세대 간 의사소통 방식 차이의 사례> 아빠: 뭐 해? 컴퓨터 게임 하니? 게임 말고 할 일이 많지 않아? 딸: 할 일요? 게임이 제 할 일인데요. 조금만 더 할게요.

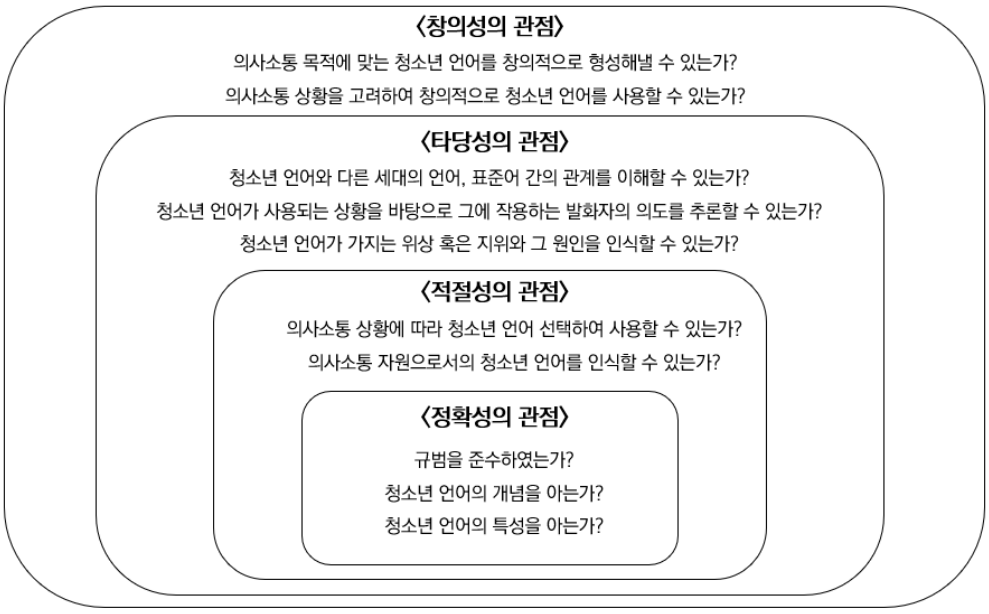
		아빠: 게임이 네가 할 일이라고? 게임은 재미로 하는 것이고. 딸: 아빠는 참. 저 앞으로 게임 개발자가 되고 싶다고 했잖아요. 아빠: 예로부터 직장은 안정적인 것이 최고야. 게임 개발을 해서 먹고 살 수는 있겠니? 딸: 시대가 달라졌잖아요. 앞으로 게임 산업이 더 발전할걸요? <설명> 아빠는 대체로 **완곡하면서도 과거 지향적**으로 말하고, 딸은 대체로 **직접적이면서 미래 지향적**으로 말하고 있구나.
청소년 언어의 적절한 사용	미래엔 (신유식 외)	다양한 개인적 성향과 서로 다른 사회·문화적 특성을 가진 사람들이 원활하게 의사소통하려면 어떤 태도가 필요한지 이야기해 보자. 예시 답안: **의사소통의 방법은 개인적 성향뿐 아니라 세대, 성별, 지역 같은 사회·문화적 특성에 따라 다양**하게 나타난다. 이를 고려하지 않은 말하기는 때로 의사소통의 효율성을 떨어뜨리거나 오해를 불러일으킬 수 있다. 따라서 상대방과 **원활한 의사소통을 하기 위해서는 듣기·말하기 방법의 다양성과 소통 방식의 차이를 이해하고 존중하는 자세가 필요**하다.
	비상 (박영민 외)	(1) 다음 대화에서 '서준'이 의사소통의 어려움을 어떻게 해결하였는지 이야기해 보자. 할머니: (서준의 방에 갑자기 들어오며) 서준아, 무신거 헴시니? 서준: (놀라며) 할머니, 그렇게 갑툭튀하면 놀라잖아요. 할머니: 갑툭튀? 그거 무신 말고? 서준: 갑자기 툭 튀어나왔다는 말이에요. (시큰둥하게) 할머니께서 제주도 방언으로 말씀하시니까 이해하기 어렵잖아요. 할머니: ……. (서운한 표정으로 방을 나간다.) 몇 시간 후, 서준이 쟁반을 들고 나와 할머니와 엄마가 계신 거실로 간다. 서준: 할머니, 차 끓여 왔어요. 드셔 보세요. 할머니: 이거 무신거고? 서준: 귤강차예요. 할머니, 확 들이쌉서. 엄마: 서준이가 제주도 말을 물어봐서 제가 조금 알려줬어요. 할머니: (웃는 표정으로 차를 마시며) 맛 좋다이. (2) 듣기·말하기 방법의 차이를 이해하고 존중하는 태도가 왜 중요한지 말해 보자. 예시 답안: 개인적 성향이나 지역, 세대, 성별, 직업과 같은 집단의 특성에 따른 듣기·말하기 방법의 차이는 의사소통에 어려움을 주기도 하고 갈등을 불러일으키기도 한다. **의사소통을 원활하게 하기 위해서는 이러한 듣기·말하기 방법의 다양성을 이해하고 존중하는 태도가 필요**하다.
	창비 (최원식 외)	<화법의 다양성 존중에 관한 본문 언급> 여성과 남성, 세대 간의 말에도 차이가 있을 수 있다. (중략) 이때 상대방을 이해하려 하지 않고 자신의 생각만 고수한다면 의사소통에 문제가 생기고 관계가 멀어진다. 따라서 **서로의 차이를 받아들이며 진지하게 소통하려고 노력해야 할 것**이다.

		<앞서 제시한 아빠와 딸 사이의 대화에 대한 언급> 딸은 아빠에게 하고 싶은 일의 전망을 자세히 말하며 게임을 재미로만 하는 것이 아님을 차근차근 설명하고, 아빠는 자신의 옛 경험에만 의존해서 말하지 않는다면 서로를 더 이해할 수 있겠지.

위의 표에서 알 수 있듯 두 성취기준은 청소년 언어와 관련하여 비슷한 내용을 다루고 있다. 청소년 언어가 어떤 특성을 지니는지, 그리고 이것을 다른 세대와 대화하는 상황에서는 어떻게 사용하는 것이 적절한지가 그 두 축이라 할 수 있다. 위의 내용과 관련하여 주요하게 분석해 낼 수 있는 청소년 언어 교육 내용 구성의 한계점은 다음과 같다.

첫째, 두 성취기준에 따라 구체화된 청소년 언어 교육의 내용에 큰 차이가 없다. 청소년 언어의 특성과 청소년 언어 사용의 적절한 태도 측면으로 나누어서 볼 때, 청소년 언어의 특성과 관련해서는 중학교의 성취기준이 어휘 단원이므로 줄임말 및 유행어, 신조어의 사용이라는 어휘적 측면만 언급되던 것이 고등학교 국어에서는 언어의 다양성을 다루므로 명사형 종결(미래엔(신유식 외)), 감탄사 사용(미래엔(신유식 외)), 종결어미의 생략(비상(박영민 외)), 직접적이고 미래지향적인 화법(창비(최원식 외)) 등 통사, 담화적 측면까지 확장되고 있다는 점에서 일부 위계화가 이루어지고 있다고 볼 수 있다.

그러나 언어 사용의 태도 측면에서 보자면 계속해서 청소년 언어의 무분별한 사용이 세대 간의 의사소통을 저해할 수 있으므로, 상대방을 고려하여 '적절한' 언어를 선택해야 한다는 점을 반복하여 제시하고 있다. 이는 같은 교육 내용이 학교급에 따른 위계화의 고려 없이 거의 유사한 형태로 반복되고 있으며, 그 내용이 매우 추상적, 피상적이라는 것 외에도 언어 사용의 목표 측면에서 정확성, 적절성의 관점을 넘어서지 못하고 있다는 한계를 지닌다. 최근 국어교육에서는 언어 사용의 정확성을 넘어 적절성, 타당성, 창의성 등 언어에 대해 보다 폭넓은 접근을 할 필요가 있다는 일련의 연구 성과가 축적된 바 있다(신명선, 2011; 구본관 외, 2014 등). 이들 연구에서는 국어 능력이 정확성, 적절성을 넘어, 타당성, 창의성까지 확장되어야 한다고 보는데, 이를 청소년 언어와 관련한 국어 능력으로 해석해 보자면 다음과 같다.



【그림 Ⅱ- 11】 청소년 언어를 통해 본 국어 능력의 성격
(신명선, 2011: 90; 구본관 외, 2014; 93을 바탕으로 재구성)

정확성은 언어를 규칙이자 체계로 보아 정확한 언어 사용을 강조한다면, 적절성은 언어가 의사소통의 도구임에 주목해 상황을 고려한 적절한 언어 사용을 중시한다. 타당성은 언어와 사회의 관련성에 기반해 언어에 담겨 있는 이념, 이데올로기를 파악해야 한다고 본다(신명선, 2011: 73). 창의성은 '과제의 제약을 만족시키면서도 새롭고 독창적인(Sternberf & Lubart, 1999; 제민경・구본관, 2013: 315에서 재인용)' 언어 사용을 할 수 있는 것, 즉 적절성을 준수하면서도 참신성을 배가하는 언어 사용을 중시한다.

그리고 이때 청소년 언어와 관련해 '적절성'이 유독 중시되는 것은 의사소통 상황에 따라 의사소통 자원으로서의 청소년 언어를 적절하게 활용하는 것이 학습자들에게 요구되는 능력이라는 점에서이다. 이는 물론 유의미할 수 있으나, 교육적 관점이 여기에 머무르고 있다는 것은 문제적일 수 있다.

비판적 언어 인식은 기능/능력 중심의 언어 교육 모델이 제시하는 '적절성(appropriateness)'의 원리를 비판한다(김은성, 2013: 157). 적절성에 대한 강조는 특정 상황에서 '어떠한' 언어를 선택해야 하는가에 대해서는 답할 수 있

지만(공식적인 자리에서는 표준어를 사용하는 것이 적절하다), ‘왜’ 그러한 방식의 선택을 해야 하는가(왜 청소년 언어의 사용은 비공식적인 상황에 한정되는가?)에 대해서는 답하지 못한다. 왜 어떤 변이어는 공식적인 장면에서 허용되는 반면 다른 변이어는 부적절하다고 여겨지는지, 특정 언어 변이는 교정되어야 할 대상으로 여겨지는지 등에 대해 생각해 볼 수 없는 것이다.

비판적 언어 인식은 이러한 ‘적절성’ 개념 자체가 언어 이데올로기일 수 있음을 지적한다. 적절성의 관점에서 특정한 언어의 화자는 본인이 사용하는 언어가 ‘이질적 언어(주세형, 2006: 102)’로서 결과적으로 올바른 단 하나의 동질적 언어로 교체할 것을 요구받는(주세형, 2006: 102) 상황에 처한다. 따라서 무언가가 ‘적절하다’고 말하기 위해서는 그 적절성을 만든 사회적, 언어적 힘과 권력은 무엇인지를 비판적으로 성찰할 필요가 있다. 이러한 관점에서 현 교육과정은 정확성을 적절성으로 확장한 것 너머 타당성까지를 교육 내용으로 포괄해야 할 것으로 보인다. 그리고 이를 바탕으로 학습자들은 이데올로기에 저항하거나 그를 거부, 혹은 인식하는 창의적인 언어의 생성 및 사용을 시도해 볼 수 있을 것이다.

정리하자면, 기존 교육에서 청소년 언어는 ‘적절하게’ 통제되어야 하는 대상으로만 조명되었고 이로 인해 청소년 언어가 사회적으로 가지는 지위에 대한 비판적 성찰로서의 타당성, 언어를 생성하고 운용하는 주체로서 발휘하는 학습자들의 창의성 등은 충분히 논의되지 못하였다. 본고에서는 청소년 언어가 사회적으로 인지, 평가되는 양상에 대한 학습자들의 시각을 공유하고, 스스로의 언어 사용을 언어 생성 및 소멸이라는 언중에 의한 주체적 과정의 일부로 볼 수 있도록 함으로써 창의성의 발현으로서 청소년 언어를 조명할 수 있게 하고자 한다.

둘째, 앞서도 언급한 것과 같이 청소년 언어는 독립적인 교육 내용이 아닌 어휘론 혹은 듣기·말하기의 일부로서 다루어지고 있다. 이와 같이 언어 현상 혹은 언어적 다양성의 ‘사례’로서 청소년 언어를 다루는 것은 청소년 언어에 대한 타자화된 시선을 학습자들이 내면화하도록 한다는 문제를 지닌다. 사례화를 위해 청소년 언어를 볼 때, 시각은 청소년 언어의 어휘가 얼마나 독특한지, 그리고 기성세대가 보기에 청소년 언어가 얼마나 낯선지에 주목하여 이

를 잘 드러내는 한 국면을 포착해 내는 데에 맞춰지게 된다. 그러므로 이때 청소년 언어는 이질적이고, 일반적이지 못하며, 독특한 언어로서 개념화된다. 물론 청소년 언어가 세대에 따라 나타나는 언어적 독특성과 타 세대 언어라는 대립항을 통해 규정되는 것이기는 하다. 그러나 정체성 논의에서 대립항은 사회적으로 스스로가 어떻게 여겨지는지의 문제에서 나아가 결국 스스로를 어떻게 정위할 것인가에 대한 자기 인식을 세련해 나가는 과정을 위해 전제되는 것임을 상기할 필요가 있다.

즉, 현재의 교육에서는 교육적으로 혹은 학문적으로, 기성세대에 의해서 청소년 언어가 어떻게 규정되는지의 문제에 후행되어야 할 학습자가 스스로 행할 수 있는 언어에 대한 인식 및 성찰 등이 생략되어 있다. '청소년 언어는 사회에서(다른 세대에세) 어떻게 받아들여지는가'의 문제에서 '나에게/우리 세대에게 청소년 언어란 무엇인가', '언어와 사회, 문화, 개인 간의 관계는 어떠한가'와 같은 질문으로 연결되지 못하고 있는 것이다. 이는 결과적으로 청소년 언어에 대해 타자의 규정적 시각만을 체화하는 결과로 이어질 수 있다. 따라서 본고에서는 청소년 언어가 학습자 개인과 관계하는 의미 구성으로서 정체성에 주목하는 것이 청소년 언어와 관련한 교육적 경험을 보완하고 개선하는 한 방안이 될 수 있을 것이라 본다.

셋째로는, 언어 사례의 제시가 매우 단편적이라는 점이다. 위에서 제시된 청소년 언어의 사례는 하나를 제외하고는 모두 장년층, 중년층과의 대화 상황이며, 몇 번의 말 차례 교환이라는 짧은 분량을 통해 줄임말 사용과 같은 청소년 언어의 일부 두드러지는 특성을 위주로 다루고 있다. 또한 세대 간 대화 역시 원활하게 이루어지는 사례는 하나도 제시되지 않으며, 청소년 언어의 무분별한 사용으로 인해 의사소통에 문제가 일어나는 상황만이 제시되고 있다.

이러한 언어 사례 구성은 청소년 언어의 두드러지는 특성을 압축적으로 드러내어야 한다거나, 청소년 언어의 사용으로 인해 문제가 될 수 있는 상황을 제시해야 한다는 교육 목표에 맞추어 구성된 것이기 때문에 청소년들의 언어생활을 실제적으로, 당사자들이 공감할 수 있는 형태로 반영하기 어렵다. 따라서 이와 같이 청소년 언어의 사례를 구성하여 제공하기보다는, 청소년들 스스로 언어생활을 상기하면서 세대적 특성이 드러나는 언어적 측면으로 어떤 것

들을 추출할 수 있는지, 그리고 일상생활에서 마주했던 다양한 장면 속에서 청소년 언어에 관련한 어떠한 태도가 요구되며 스스로에게 언어가 갖는 의미가 무엇인지 등을 논의하고 구성해 나갈 수 있도록 하는 것이 요구된다. 요컨대, 학습자들을 청소년 언어 생산 및 운용의 주체로서 보다 존중하고 그들의 경험과 이야기를 교육적 장면 속으로 이끌어 와 보다 생생한 교육의 자원으로 이용할 필요가 있다는 것이다.

2.4. 언어 정체성 기반으로서의 청소년 언어

앞서 본고에서 교육의 제재로 삼는 청소년 언어의 개념 및 외연, 그에 대한 교육적 관점 등을 논의하였다. 여기에서는 '언어 정체성을 인식, 구성하는 교육에 있어 왜 청소년 언어를 제재로 삼는지'의 문제를 다루고자 한다. 즉, 청소년 언어와 언어 정체성의 연결고리를 밝히고자 하는 것이다.

이를 논의하기 위해 우선 한 개인의 언어 정체성이 어떠한 양상으로 구성되는지를 살필 수 있다. 이를 통해 중등 학습자들에게 청소년 언어가 언어 정체성에 있어 어떠한 위상을 지니는지를 가늠해 볼 수 있을 것이기 때문이다. 언어 정체성은 구성적 개념이며 대립항에 의거하여 외부와 개인의 끊임없는 상호작용을 통해 구성됨을 앞서 논의한 바 있는데, 여기서는 이에 더해 언어 정체성이 다중적, 다층적 개념임을 살피고자 한다. 즉, 언어 정체성은 단일한 하나의 대립항을 통해 구성되는 것이 아니며, 한 개인이 지닌 여러 사회적 배경 및 지위가 교차하고 중첩되면서 고유하고 독특한 양상을 띠게 된다.

이와 관련해 사회학에서 개인의 정체성이 다중적, 구성적(Collins & Bilge, 2020: 177)인 것으로 보아 다양한 대립항에 의해 구성되는 개인의 사회적 지위를 설명하고자 하는 상호교차성(intersectionality) 개념을 참조할 수 있다. 상호교차성이란 구조적 불평등과 관련해 마르크스와 같이 사회 계급만으로 1차원적으로 접근하는 것의 설명력이 불충분함을 지적하면서, 한 개인에게 주어진 삶의 조건과 그에 따른 사회적 불평등을 설명하기 위해서는 젠더, 비/장애, 섹슈얼리티 등을 포함한 다차원적 접근이 필요하다는 문제의식에 기반해 제안된 관점이다(Andersen & Collins, 1990; Giddens & Sutton, 2018: 226-227에서 재인용). 상호교차성은 다양하

고 상충되는 의미를 지니는 개념으로 정의하기 쉽지 않으나(Collins & Bilge, 2020: 22), 다음과 같이 포괄적으로 규정할 수 있다.

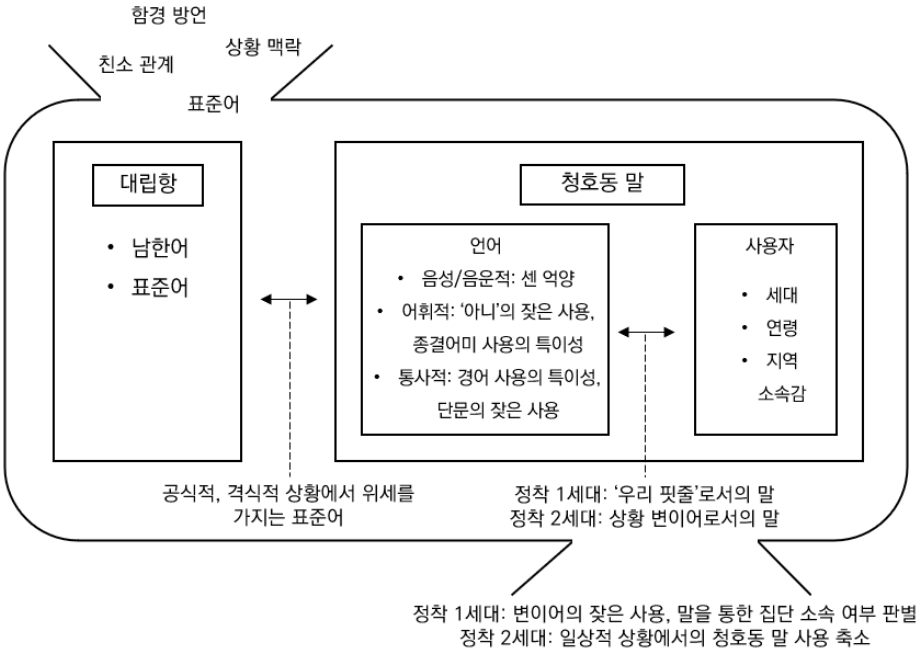
> 상호교차성은 세계, 사람들, 그리고 인간 경험의 복잡성을 이해하고 분석하는 방법이다. **나 자신과 사회적, 정치적 삶의 사건들과 조건들은 하나의 요인에 의해 형성되는 것으로 이해할 수 없다.** 이들은 일반적으로 다양하고도 상호 영향을 주는 방식으로 많은 요인들에 의해 형성된다. 사회 불평등이라는 문제에 있어서 **사람들의 삶과 권력의 구성은 인종, 젠더, 계급 모두 사회를 나누는 하나의 축에 의해 형성되는 것이 아니라 함께 작동하고 서로 영향을 주고받는 여러 축들에 의해 형성되는 것으로 더 잘 이해될 수 있다.** 상호교차성은 분석 도구로서 사람들이 세계와 자신의 복잡성을 더 잘 이해할 수 있도록 해준다. (Collins & Bilge, 2020: 22)

위의 개념 규정을 통해서 알 수 있듯 상호교차성은 한 개인의 삶이 복잡하고 다양한 층위에 의해 조직된다는 점을 강조하는 개념이다. 따라서 이는 본질적으로 정체성과 관련한 논의로 이어지게 되는데, 개인이 놓인 이처럼 복잡다단한 맥락과 마주하면서 나를 누구로 정위할 것인가의 문제가 정체성 구성 및 협상의 문제이기 때문이다. 즉, 상호교차성은 정체성과 관련해 "개인을 고유하게 만드는 다중적 정체성이 지닌 풍요로움(Collins & Bilge, 2020: 178)"을 포착할 수 있도록 하는 분석 도구라 할 수 있다.[59]

언어 정체성도 정체성의 일면이므로 이처럼 다중적이고 중첩된 구조를 가지는데, 이를 잘 드러내는 사례로 김성인(2015)에서 다룬 '청호동 말'을 꼽을 수 있

59) 본고에서 상호교차성은 정체성의 다면적, 다층적 구조를 살필 수 있도록 하는 분석의 도구로 사용되는 면이 크다. 그러나 상호교차성 개념이 논의된 바탕이 사회적 불평등에 대한 보다 정치한 논의의 필요인 만큼, 상호교차성은 연구와 분석의 방법일 뿐 아니라 사회의 불평등 및 폭력을 더 잘 설명하고 타파하기 위해 요구되는 '힘 갖추기를 위한 도구(Collins & Bilge, 2020: 71)'라고 보는 것이 타당하다. 본고에서 주로 논의되는 바는 아니나 언어 정체성에도 언어 간의 불평등한 지위가 반영되며 이는 언어 사용자에게 영향을 미치게 된다. 예컨대 특정 변이어는 사회적으로 여타 변이어에 비해 좁은 사용역을 지니거나 경멸적 함축을 내포하는 등 사회적으로 변이어 간에 위계적이고 불평등한 지위가 형성될 수 있다. 그리고 이러한 불평등을 개인의 고유한 경험으로서 살피고, 이를 해소하기 위해 노력하는 데에 있어 상호교차성의 개념은 실천적으로 유용할 수 있다. 본고는 우선 학습자들이 언어 정체성의 존재와 개념을 알고, 스스로의 언어 정체성에 대해 인지, 구성하는 경험을 갖도록 하는 것에 초점을 두어 언어 정체성을 통한 비판적, 사회적 실천까지 논의에 포괄하지 못하였다는 한계를 지닌다. 이에 대해서는 후고를 기약한다.

다. 김성인(2015)은 이북 출신 피난민들의 정착촌인 속초시 청호동에서 '청호동 말'의 사용 정도 및 양상을 세대별로 살핌으로써 이들에게 피난민, 지역, 연령 정체성을 드러내는 요소로서 변이어가 어떤 역할을 수행하는지를 살폈다. 그 양상을 본고가 설정한 언어 정체성의 구조에 비추어 요약하자면 【그림 Ⅱ- 11】과 같다.



【그림 Ⅱ- 12】'청호동 말'의 언어 정체성 양상

청호동 변이어의 형성 및 사용에는 지역적(함경도, 강원도) 요인과, 사회적 요인(피난 및 정착촌 형성으로 인한 남한 사회에의 편입에 대한 요구), 지역 내에서의 정착 기간에 따른 세대 구분 등이 복합적으로 작용한다. 그를 통해 형성된 정체성을 바탕으로 청호동 정착 1세대들은 그들의 언어를 '핏줄'로 빗대며 활발히 사용하는 반면, 2세대들은 아주 친밀한 관계에서 비공식적인 장면에 한정하여 청호동 말을 사용하고, 언어적 특성으로 인해 청호동 사람으로 구분되는 것을 꺼려하기도 한다. 즉, 언어 정체성 형성 양상에 따라 언어적 이행에 차이가 드러나는 것이다.[60]

그리고 이들에게 '청호동 말'과 그에 관한 정체성은 그들의 사회적 지위, 지역적 위치, 세대적 특성 한 가지로 설명할 수 있는 것이 아니며, 그들이 복합적으로 얽히면서 고유한 경험을 만들어내는 것이라 할 수 있다. 한 개인에게 청호동 말을 지역 방언(지역 변이어)이라는 단일한 기준으로 분류할 때 그 개인이 해당 지역의 변이어를 어느 정도로 구사하는지 여부를 알 수 있으나, 그 개인이 정착 1세대 혹은 2세대의 세대적 차이로 인해 언어와 어떤 관계를 형성하였는지의 지점은 살펴볼 수 없다. 또한 한 개인의 세대에 따라 이 변이를 본다고 해도, 청호동 사람들이 남한의 구성원으로 인정받기 위해 느껴야 했던 사회적 요구 및 억압은 완전히 읽어낼 수 없다. 이처럼 청호동 말과 관계된 한 개인의 정체성은 세대/연령, 지역, 피난민으로서의 사회적 지위 등 여러 축을 교차시켜 동시에 읽어낼 때 보다 효과적으로 기술할 수 있다.

또한 청호동 말 화자의 삶을 가상적으로 구성해 볼 때, 청호동 말이 구성하는 언어 정체성 외에 다른 축들이 존재할 것이라 생각해 볼 수도 있다. 만약 어떤 청호동 정착 2세대 여성이 청호동을 떠나 다른 지역에 정착해 직장 생활을 하고 있다면, 그는 여성으로서, 직장인으로서, 다른 지역의 거주민으로서 또다시 청호동 말과 중첩되는 다양한 언어 정체성의 국면들을 구성하고 협상해 나갈 것이다. 이는 언어 정체성이 개인별로 고유하며, 끊임없이 변화하며, 다층적으로 얽혀 있다는 상호교차적 정체성의 특성을 잘 보여주는 사례이다.

그렇다면 청소년 언어 역시 이처럼 개인의 언어 정체성의 일면을 구성하는 기반으로 볼 수 있는지, 그리고 청소년 언어의 사용에 있어서도 개인의 다양한 지위가 반영되어 개인마다 고유한 언어 사용이 드러나는지의 문제를 살펴야 한다. 전자의 문제는 청소년들 역시 계층, 지역, 국가 등 언어의 경계가 되곤 하는 다양한 범주들에 속하므로 청소년 언어 외에도 지역 방언(지역 변이어), 국가 공용어로서의 국어 등과 구축한 언어 정체성 양상[61]이 있을 것이며

60) 2세대 정착민들이 언어를 통해 스스로의 지역적, 사회적 소속이 드러나는 것을 꺼리는 현상은 앞서 본고가 부정적 언어 정체성 형성에 따른 언어 이행 방향으로서 변이어 사용을 줄이고 제한하는 현상으로 본 이동(mobility)과 관련된다.

61) 국어교육 내에서 국어와 외국어 간의 관계를 바탕으로 학습자들이 구축한 정체성에 주목한 논의는 소수지만 이루어진 바 있는데, 이들 연구는 국제 공용어로서의 지위를 가지는 영어와의 관계에서 학습자들에게 국어에 대한 태도 배양을 위해 국어 화자로서의 정체성을

이들이 서로 교차할 것임을 충분히 추론할 수 있다.

그리고 청소년 언어를 통해 구성되는 언어 정체성 및 언어 사용이 개인의 다양한 지위가 교차함에 따라 고유한 양상을 띠는지의 문제와 관련해서는 언어 변이로서의 청소년 언어가 학습자들의 다층적인 삶의 장면들이 어떻게 교호하는지를 살펴볼 수 있다. 다음은 청소년 언어가 한 학습자의 다양한 삶의 국면들과 만나면서 어떻게 교차적 양상을 구축하는지를 엿볼 수 있는 학습자의 면담 사례(예_E_1)이다.

> 이렇게 말해도 되는지 잘 모르겠는데 여자애들 남자애들을 계속 섞어서 놀고 좀 많이 약간 **'양아치' 이렇게 불리는 애들 보면 좀 그런 애들이 그런 말(청소년 언어)을 조금 더 많이 하는 것 같아요.** (연구자: 청소년들 안에서도 어떤 친구들 집단이랑 어울리냐에 따라서 좀 말이 달라지는 것 같다는 얘기일까요?) 네, 맞아요. **공부 잘하거나 아니면 그냥 국어를 쓰는 거를 좋아하는 청소년 언어 말고 실생활에서 사람들이 쓰는 말을 좋아하거나 아니면 그게 맞다고 생각하는 애들은 그런 언어를 계속 쓰려고 하고 욕설이나 줄임말 사용하는 것도 안 하려는 친구들도 있어요.**
>
> 근데 아까 말씀드렸던 **'잼민이(어린이를 뜻하는 말)'라는 이제 단어는 사실 제가 초등학생 동생이 있는데 그 친구가 듣기엔 되게 엄청 불쾌해하고** 그리고 다른 초등학생들도 다 기분 나빠하고 사실 얕잡아서 말을 하는 거니까. 그래서 **비하하는 언어는 되게 안 좋다라고 생각을 하고 있어요. 그래서 저도 최대한 그 잼민이라는 언어는 동생한테는 안 쓰려고 하는 노력도 하고 있고요.**
>
> **제가 가족끼리 말을 하다가 중간중간에 줄임말이나 그런 게 나올 때 좀 어른들은 굉장히 안 좋게 보시는 경우가 많은 것 같고 그리고 실제로 선생님들도 쓰지 말라고 하고 학교 규정에서도 욕설을 하는 행위는 벌점 대상이 될 수 있으니까 하지 말라고 하니까** 그래서 (청소년 언어가) 안 좋다고 생각하시는 것 같아요. (연구자: 안 좋은 쪽으로 많이 생각하시는 것 같군요. 그러면은 안 좋게 보시는 거에 대해서 00 씨는 어떻게 생각하나요?) 너무 막 규제를 하는 거에 대해서는 조금 그럴 필요까지는 없는데 싶은 것도 있고 그리고 **저희 학교는 아닌데 다른 친구들 말 들어보면 줄임말 같은 거를 사용하는**

확립할 수 있도록 해야 한다는 논의가 주로 이루어져 왔다. 관련한 논의로는 최진숙(2009), 고춘화(2016) 등을 꼽을 수 있다.

것도 벌점 이 항목에 들어간다고 해서 그런 말을 쓰면 안 된다라는 친구도 있었는데 그래서 굳이 그럴 필요까지는 없을 것 같다고 생각을 했어요. (연구자: 혹시 학교에서 어떤 제재가 있나요? 언어와 관련해서.) 저희 학교는 우선 욕설하면 선생님들이 하지 말라고 하시는 것도 있고 애들끼리도 그렇게 말하면 '야 너 그런 말 하지 마' 이런 식으로 얘기도 하고 그리고 벌점 항목에 욕설을 하거나 하는 행위는 벌점 1점인가 2점인가 주는 걸로 알고 있어요.

위의 사례에서 청소년 언어가 한 학습자를 둘러싼 다양한 맥락들에 의해 어떻게 인지 및 규정되는지의 면면들을 살펴볼 수 있다. 여기에는 또래 관계에서 어떤 지위를 가지는지(소위 '양아치'에 속하는지 아닌지)의 문제, 교사 혹은 어른들이 청소년 언어에 어떠한 태도를 취하는지의 문제, 청소년들이 언어를 통해 타자화하는 대상(어린이)의 기준에 동의하는지의 문제 등이 매우 복합적으로 얽혀 있다. 즉 이 학습자의 청소년 언어 정체성을 구성하는 것에는 또래 내에서 스스로의 지위, 가족 내에서 누나로서의 지위, 학교의 규율에 의해 제재되는 학생으로서의 지위 등이 교차하는 것이다. 그리고 이를 통해 이러한 상황이 다르게 구성되어 있는 다른 개인의 삶에서는, 청소년 언어와 관련한 경험 및 인식이 또 다른 형태로 구성될 것임을 추론해 볼 수 있다.

이를 통해 우리는 청소년 언어가 청소년들의 삶의 조건이 다중적으로 작용하면서 인식 및 사용되는 존재임을 알 수 있다. 즉, 청소년 언어라는 언어의 세대적 기반은 중등 학습자들의 언어 정체성을 구성하기도 하고, 중등 학습자들이 갖는 다양한 삶의 조건들에 의해 구성되기도 한다는 것이다.

이처럼 언어 정체성의 중첩된 일면이자, 동시에 학습자의 지위에 의해 다층적으로 구성된 인식 및 태도로서 청소년 언어 정체성은 두 측면에서 학습자들의 언어 정체성 구성과 협상의 출발점으로 삼을 만하다. 우선 청소년으로서의 지위가 학습자들 사이에서 비교적 공유되어 있다는 점이다. 즉, 학습자들은 그들이 사회적으로 청소년으로 여겨진다는 점을 알고 있으며, 이에 대한 (명세화, 언어화되지 않았다 하더라도) 저마다의 반응을 형성하고 있다. 이와 같이 공유되고 있다는 점이 중요한 것은 본고의 교육적 목표가 학습자들이 스스로의 언어 정체성을 인식하는 것에서 나아가 이를 타인들과 협상하여 보다 수용 가능하고 타당한 형태로 정련하는 경험을 제공하는 데에 있기 때문이다. 즉,

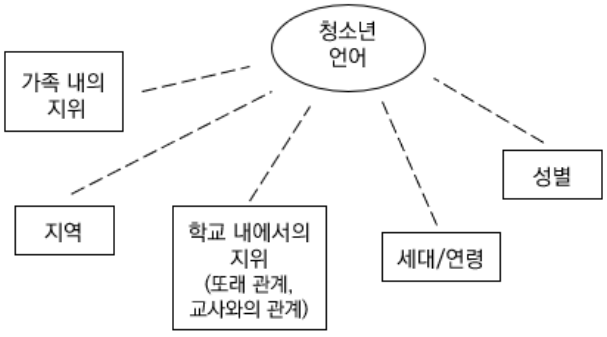
학습자들이 공유하고 협상할 수 있는 자원으로서 청소년 및 청소년 언어는 그 유용성을 지닌다.

또한 청소년 언어에 대해 정체성의 관점에서 접근하는 것은 청소년 언어에 관한 기존 논의가 청소년 당사자들의 목소리를 충분히 반영하지 못하고 있었다는 점에서도 유의미하다. 앞서 청소년 언어를 일종의 문제 상황으로 보는 관점이 지배적이었으며 이것을 학습자로서의 청소년들이 체감하고 있음을 살펴보았다. 따라서 본고는 여전히 교육 현장에서 청소년들이 스스로의 언어를 부정당하는 경험을 빈번하게 겪게 된다는 문제의식을 바탕으로 청소년들이 청소년 언어를 삶의 양식으로, 정체성의 일부로 인식할 수 있도록 복원하는 작업이 필요하다고 본다.

그러나 본고가 다루는 청소년 언어는 학습자들이 구성하는 언어 정체성의 일면이자 '출발점'이라는 점에도 유념해야 한다. 즉, 학습자들의 언어 정체성 구성, 협상은 청소년이라는 지위에 주목함으로써 시작될 수 있으나, 복잡하게 얽혀 있는 다른 언어적 지위(지역 방언, 공용어로서의 국어, 제2 언어로서의 영어 등)에 주목함으로써 확장되고 교차될 것이다. 따라서 언어 정체성에 대해 본고가 제안하는 학습 경험은 언어 정체성에 대한 지식을 상호작용적, 방법적 형태로 전환시켜 학습자들이 꾸준히 스스로의 언어 정체성을 인식하고 구성하는 경험을 이어나가는 것을 목표로 한다.[62]

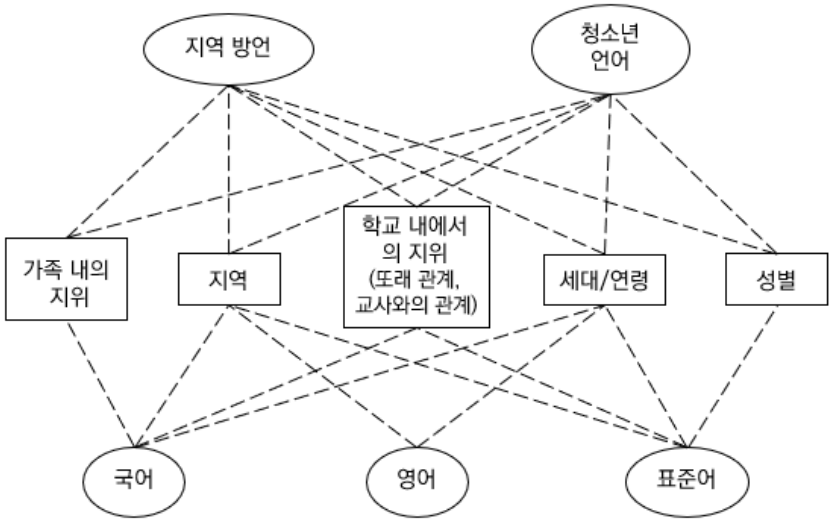
예컨대, 청소년 언어를 통해 청소년 언어와 관련한 스스로의 지위를 살펴보고 이와 관련한 스스로의 입장, 인식 등을 명시화하는 일련의 학습 과정을 거친다면, 학습자는 【그림 Ⅱ-13】과 같은 언어 정체성의 망을 구성했을 것이라 가정해 볼 수 있다.

62) 본고가 목표로 하는 방법적 지식으로의 전환, 그리고 언어 정체성의 다층적, 교차적 확장의 구체적인 상은 Ⅳ장의 교육적 실제에서 다룬다.



【그림 Ⅱ- 13】 청소년 언어와 관련한
학습자의 교차적 정체성의 망

그리고 그러한 학습 과정을 통해 언어와 개인, 사회 사이의 관계를 통해 스스로의 인식 및 태도를 구성, 성찰, 협상하는 언어 정체성 정련의 과정이 방법적 지식으로 전환된다면, 학습자들이 마주하는 보다 다양한 언어적 국면들과 학습자의 지위가 영향을 주고받는 양상을 보다 다면적, 체계적으로 살피는 것이 가능할 것이다. 즉, 학습자들이 언어 정체성을 구성, 협상하는 과정을 학습하고, 이를 삶에서 지속적으로 참조하고 조정하는 상호작용적 지식으로 변모시킴으로써 스스로의 언어 정체성을 점차 조밀하게 구성해 나갈 수 있다는 것이다. 이때 청소년 언어 외의 다른 언어적 지위로 확장되는 학습자의 언어 정체성은 【그림 Ⅱ- 14】와 같이 가상적으로 구성할 수 있을 것이다.



【그림 Ⅱ- 14】 다양한 언어적 지위로 확장된 학습자 언어 정체성의 망

학습자들은 청소년 언어 외에 지역 방언, 국가 공용어로서의 국어, 추상적 구성물로서의 표준어 등 다양한 언어적 범주들과 스스로의 지위가 가지는 관련을 점차 인식함으로써 다층적인 지위와 언어를 서로 교차해 나가는 작업을 지속할 수 있다.[63] 즉, 본고에서 청소년 언어는 학습자로서의 청소년들이 서로 공유, 협상할 수 있으며 스스로의 언어와 결부되는 다양한 지위들을 마주할 수 있는 일종의 언어 정체성에의 입구로서 작용한다. 그리고 이러한 경험은 지속되고 확장되면서 학습자들이 언어와 스스로의 관계를 인식하고 설명할 수 있도록 할 것이라 기대한다.

63) 그리고 이때 위의 【그림 Ⅱ- 14】에서 다루어진 것과 같이, 개인의 모든 지위와 모든 언어적 국면이 상호작용하는 것은 아니다. 예컨대 사회언어학에서는 여성이 보다 규범지향적인 언어 사용을 보이는 경향이 있다는 점을 논의해 온 바 있는데, 이러한 경향이 실재한다면 성별 정체성과 표준어는 상호 연관을 가질 수 있다. 그러나 한 개인에게 가족 내의 지위와 표준어 사이에는 관계가 존재하지 않을 수도 있다. 이처럼 특정한 언어와 더 밀접하게 관계를 맺는 개인의 지위가 있을 것이며, 이는 개개인에 따라 독특하게 드러날 것이다.

3. 청소년 언어를 통한 언어 정체성 교육의 의의

3.1. 언어 주체로서의 학습자 발견

최근의 문법교육은 지식의 체계적 습득을 넘어 '문법교육을 통해 어떠한 인간을 길러낼 것인가'의 문제에 천착하면서 '언어 주체(신명선, 2007; 2013)'를 하나의 학습자상으로 상정한 바 있다. 이때 언어 주체란 '어떤 언어 문제 혹은 언어적 사건이 발생했을 때, 그러한 현상에 관심을 가져 민감하게 반응하면서 왜 그러한 현상이 발생했는지, 향후 어떻게 흘러갈 것인지 생각해 보면서, 자신은 어떤 태도를 취할 것인지를 생각'하는 학습자상이다(신명선, 2007: 29).

이러한 목표를 바탕으로 할 때 문법교육은 언어적 사건을 발견하고, 이를 문제화하고, 이에 대해 분석, 성찰하여 스스로의 입장을 점유하는 일련의 과정을 거칠 수 있는 능력을 배양하는 역할을 수행해야 한다. 그리고 이러한 능력은 명제적 지식이 아닌 방법적 지식의 형태로 체득되어야 하므로 문법교육은 계속해서 학습자들이 스스로를 언어 주체로 개념화할 수 있는 경험을 제공하는 것이 핵심적이다. 본고에서 관심을 두는 언어 정체성의 구성은 이러한 '언어 사건'으로서 그 의미를 지닌다. 신명선(2007)에서 규정한 언어 주체의 특성은 아래 <표Ⅱ-14>와 같다.

<표Ⅱ- 19> 언어 주체 개념의 특성

공동체 지향	인격적 지식	관계성
공동체의 언어 문화에 대한 관심	스스로 생성, 체득한 지식	지식과의 상호작용 중시

위의 특성에 빗대어 언어 정체성의 인식 및 구성 경험이 가지는 특성을 비추어 보자. 첫 번째로, 언어 정체성의 구성은 공동체의 언어 문제와 관련된다. 언어 정체성의 구성은 스스로가 어떠한 언어 공동체의 구성원으로 정체화할 것인가의 문제를 포함하기 때문이다. 언어 공동체가 사회적으로 성립하고, 발전하고, 쇠퇴하는 과정에 따라 언어 정체성은 계속해서 변화하며, 사회적으로 해당 언어가 갖는 지위, 갈등, 편견 등과 같은 문제 상황에 대한 성찰은 개개

인의 언어 정체성 구성을 넘어 사회의 언어 문화에 대한 성찰과 개선으로 이어질 수 있다.

두 번째로, 언어를 정체성의 관점에서 보는 교육은 단선적, 객관적으로 이루어질 수 없다. 정체성의 형성은 끊임없는 협상(negotiation)의 과정이며, 그 정오를 따질 수 있는 문제가 아니다. 내밀하고 주관적인 면면을 관찰하며 그 속에서 언어적 판단과 배경을 구성해 나가는 작업은 학습자 고유의 경험이다.

마지막으로, 언어 정체성은 학습자들과 끊임없이 관계하는 주제이다. 학습자들은 삶의 여로에서 스스로 다양한 언어적 배경에 놓이게 됨은 물론 타인이 가진 언어적 배경과 그를 바탕으로 형성된 언어 정체성을 마주하게 된다. 그 과정에서 학습자들은 계속해서 스스로의 인식을 점검하며, 정위하고, 그와 상호작용하며 변화시켜 나간다. 그러므로 언어가 정체성 형성의 기반이자 정체성 자원이라는 점을 인지하고 그러한 구성과 협상의 경험을 계속할 방법적 지식을 체득하는 것은 학습자들이 지속적으로 참조하고 조정해 나갈 수 있는 상호작용적 지식이 될 수 있다. 즉, 언어 선택이 인간의 일면을 구성하는 정체화 과정과 연관됨을 아는 것은 언어 사건을 목격하고, 이에 대해 사고하고, 대응하는 일련의 과정에서 상호작용할 수 있는 단초가 되는 지식을 제공하는 것이라 할 수 있다.

또한 이와 같이 언어적 사건을 발견하고 의미화해 나가는 교육의 상은 국어교육의 방향성으로 논의되어 온 언어인식, 비판적 언어인식과 궤를 같이한다. 언어인식은 “언어에 대한 명시적인 지식 그리고 언어를 배우고, 가르치고, 구사할 때의 의식적인 지각과 감수성(ALA, 1996; 김은성, 2005ㄱ: 432에서 재인용)”으로 폭넓게 정의되는 개념으로, 전통적인 문법교육을 비판하며 대두된 개념이다. 언어인식에 대한 정의에서 알 수 있는 바와 같이 언어인식은 패러다임, 운동, 교육 내용 등의 차원에서 다양한 형태로 실현될 수 있다(김은성, 2005ㄱ).

언어인식은 교육 내용의 차원에서는 언어 내적 측면에 대한 분석을 넘어 언어의 사회적 측면(언어의 변이형, 표준어와 방언, 사회와 언어의 관계 등)을 매우 적극적으로 반영하였다는 특성(김은성, 2005ㄴ: 335)을 지니며, 학습자 상의 관점에서는 학습 주체가 언어를 민감하게 인식하는 행위 자체(김은성, 2005ㄱ:

438)을 중시했다는 특성을 지닌다.

그리고 본고의 교육적 목표에 비추어 볼 때, 본고는 언어 교육에서 언어가 다루는 차원을 언어 내적 체계가 아닌 언어와 개인, 사회가 맺는 관계로 확장하고자 한다는 점과, 스스로의 언어 및 언어적 지위에 대한 성찰을 통한 정체성의 구성 경험을 제공하고자 한다는 점에서 언어인식과 그 맥이 닿아 있다.

한편 비판적 언어인식은 언어인식이 언어에 사회적 문제를 적극적으로 개입시키며 언어 교육의 분야를 확장한 것에는 공감하면서도 언어인식 관점에서는 언어가 중립적이고, 무색무취한(김은성, 2005ㄴ: 324) 대상으로 다루고 있다는 점을 비판한다. 이들은 언어를 힘과 이데올로기의 반영으로 보아, 이에 대한 비판적 인식과 실천력을 학습자들에게 배양할 필요가 있다고 본다. 이런 관점에서 본고의 언어 정체성은 학습자들이 스스로의 언어적 지위를 살피면서 자연스럽게 언어에 반영되는 사회적 인식 및 편견, 언어 간의 위계, 학습자들에게 요구되는 적절한 언어 사용에 대한 비판적 검토 등을 행하게 될 수 있다는 점에서 비판적 언어인식과 공통된다고 할 수 있다.

즉, 본고는 학습자들이 포함되는 다양한 언어적 집단이 언어인식 및 언어적 민감성 발현의 토대라고 보아, 언어 사건으로서 이들을 포착하고 다층적으로 해석하는 과정을 학습자들과 함께하는 것을 목표로 한다.

3.2. 언어와 사회의 역학관계에 대한 성찰

언어와 사회가 상호 연관 속에 존재한다는 점은 '언어의 사회성', '언어와 사회'라는 언어의 본질로서 교육 내용으로 다루어져 왔다. 그리고 이와 관련한 교육 내용은 '언어는 인간이 사회를 구성하고 유지하며 발전하게 하는 수단이다'와 같은 기술을 바탕으로(남지애, 2020: 111), 그 사례로 연령, 성별, 지역 등에 의한 언어 변이를 제시하는 방식(신명선, 2017: 101)으로 구성되었다.[64] 그러나 이와 같은 관례적, 단편적 기술 및 사례 제시는 학습자의 실제

64) 이러한 기술의 사례로는 다음과 같은 교과서 본문의 서술을 들 수 있다. 이는 언어의 본질과 관련해 2015 개정 교육과정에 따른 언어와 매체 교과서(비상, 이관규 외)에서 발췌하였다.

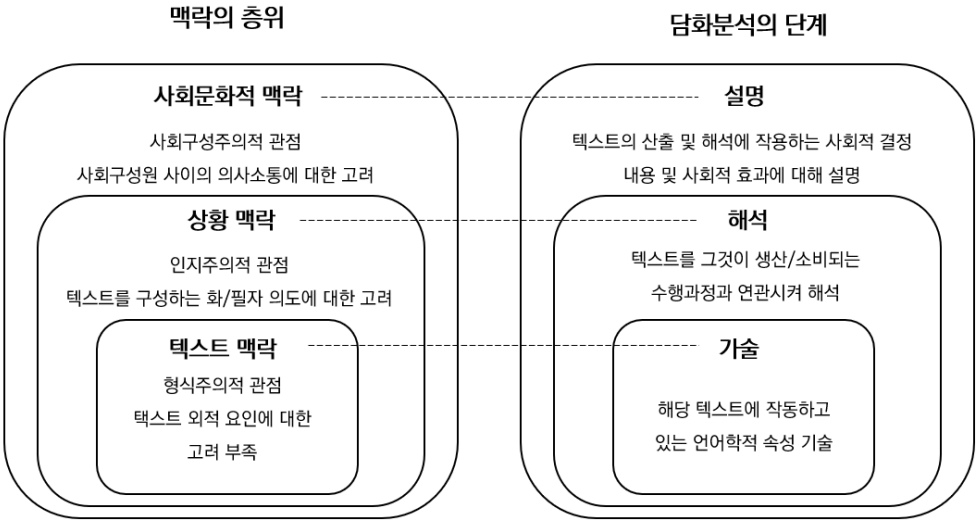
우리는 사회의 구성원으로서 공동체를 유지하고 발전시키기 위해 다른 구성원들과 언

언어 경험과 사적 맥락이 개입될 수 없으며(신명선, 2017: 99), 학습자들의 해석을 허용하지 않는(남지애, 2020: 115)다는 한계가 지적되어 왔다.

위와 같은 방식에서 세대, 연령에 따른 언어 사용이라 볼 수 있는 청소년 언어(혹은 여타 언어 정체성 형성의 기반이 될 수 있는 언어적 대립항)는 언어가 사회의 영향을 받는다는 증거물로서만 조명된다는 문제를 지닌다. 따라서 특정 집단(국가, 지역, 계층 등) 언어의 고유한 특성으로 인해 발생한 언어적 경계가 그 언어 사용자 및 공동체와 연결되어 있음을 복원해 내는 정체성에 기반한 교육 방향은 언어와 사회가 본질적으로 어떻게 연결되어 있는지를 해석하고, 스스로의 언어적 위치를 그 해석의 자원으로 삼게끔 할 수 있다는 의의를 지닌다. 다만 이러한 목표를 달성하기 위해서는 '사회'가 선언적으로 주어지는 추상적, 거시적 대상물이 아닌, 실제적 언어 사용의 장면으로부터 확장해 나가며 해석, 구성할 수 있는 접근 가능한 대상으로 개념화될 필요가 있다. 즉, 언어가 어떻게 사회와 맞닿게 되는지를 차근차근 살필 수 있도록 해야 한다는 것이다. 이를 위해 국어교육에서 다루어져 오고 있던 '맥락' 개념을 참조할 수 있다.

오현아(2011)는 맥락은 '텍스트 맥락', '상황 맥락', '사회문화적 맥락'으로 대별할 수 있다고 보면서 문법 교육에서는 텍스트 내적인 형식과 그 정확성을 중시하는 텍스트 맥락에서 나아가 효과성, 적절성에 기반한 상황 맥락, 사회문화적 맥락에 대한 관심을 보일 필요가 있다고 주장했다. 텍스트의 언어적 특성으로부터 상황 및 사회문화로의 확장적 해석은 Fairclough(1989)가 제시한 담화 분석의 3단계와 맞닿아 있다. 둘의 연관을 살피자면 다음과 같다.

어를 사용하여 의사소통을 한다. 따라서 언어는 그 사람이 살아가는 사회 구조와 밀접한 관계를 맺는다. 예를 들어 각 지역 방언을 통해 그 지역 사회를 이해할 수 있고, 계층, 연령, 성별, 직업 등에 따라 다르게 나타나는 사회 방언을 통해 그 사회의 특성을 발견할 수 있다. 만약 어떤 사람이 "아범, 이리 좀 와 보게."라고 말했다면, 우리는 그 사람이 노년층임을 추측할 수 있다. 이렇게 언어를 통해 그 언어를 사용하는 사람의 연령을 추측할 수 있듯이 언어 속에서 그 사회의 특성을 발견할 수 있다(밑줄은 연구자).



【그림 Ⅱ- 15】 맥락에 따른 담화 분석의 단계
(오현아, 2011: 221와 Fairclough, 1989: 83를 바탕으로 종합)

즉, 맥락의 각 층위는 어떠한 언어 현상을 분석할 때에 별개로 존재하는 것이 아니라, 텍스트에서 상황에서 사회문화로, 점차 확대해 나가며 상호 연관 속에서 해석된다. 이런 관점에서 언어는 외부자적으로 존재하는 사회와 영향을 주고받는 대상물이 아닌, 사회의 관념과 이데올로기를 내재하고, 강화하거나, 해체하는 존재로 변모하게 된다. 즉, 언어와 사회의 상호 연결이 보다 견고해지는 것이다.

학습자들에게 청소년 언어는 관찰할 수 있는 언어 현상으로 도처에 존재한다. 청소년 언어에 주목하여 언어적 특성을 발견하고(기술), 청소년 언어가 어떠한 상황에서 어떠한 방식으로 나타나는지를 그 적절성의 관점에서 검토하고(해석), 청소년 언어가 개인과 집단의 정체성을 구성하며 다른 변이어와의 관계에서 사회적 위계가 반영되기도 한다는 점(설명)으로 점차 해석을 확대해 나가는 과정은 관례적으로 다루어졌던 언어와 사회의 관계를 보다 명징하게 보여줄 수 있는 교육 내용이 될 것이며, 제시된 맥락에 적절한 반응을 보일 것을 요구받는 탈주체적, 탈구성적 교육내용(신명선, 2013: 92)에서 나아가 스스로 언어를 둘러싼 맥락을 구성해 나가며 그를 성찰해 보는 경험을 제공할 수

있을 것이다.

3.3. 정태적 언어관 탈피

앞서 언어 정체성이 교차적 양상을 가진다는 점을 다루면서, 한 개인의 언어 정체성은 다양한 층위에서의 언어 현상들을 바탕으로 중층적으로 구성된다는 점을 논구하였다. 예컨대 한 학습자에게는 청소년 언어 외에도, 계층, 성별 등에 기반한 사회 방언, 지역 방언, 공용어로서의 국어, 제2 언어로서의 영어 등과 관련한 언어 정체성의 양상이 존재할 수 있는 것이다. 그리고 본고는 이와 같이 다양한 층위의 언어적 구획들을 인지하고 이에 대한 인식을 구성하는 것이 국어가 균질하고 정태적인 하나의 객관적 실체처럼 다루어져 온 기존 국어교육의 한계를 극복하는 데에 기여할 수 있으리라 기대한다.

본고가 국어가 균질하고 정태적인 실체로 다루어져 왔다고 보는 것은 국어교육의 두 가지 측면에 근거한 판단이다. 첫 번째는 문법교육에서 주로 관찰 및 분석의 대상으로 삼았던 언어가 중앙 방언의 공시태에 한정된다는 점이다. 이는 언어가 분석의 대상이 되기 위해서는 그 범위의 한정이 선결되어야 하는 문제라는 점에서 불가피한 현상이며, 언어를 메타적 인지의 대상으로 삼는 경험의 초기에 있는 중등 학습자들에게 언어의 면면 중 일부를 우선적으로 교육하는 것은 위계화의 관점에서도 타당하다고 할 수 있다.

그러나 그로 인해 언어의 변화를 보여주는 통시태는 공시태를 이해하는 데에 도구적으로 활용되고, 언어의 변이를 드러내는 변이어와 같은 현상은 국어의 다양성을 살피기 위한 수단으로써 활용되어 왔다. 그리고 이는 학습자들에게 언어 현상에는 보다 본질적, 대표적인 것이 존재하며 그에 대한 보충 혹은 예외로서 다루어질 수 있는 언어 현상이 있을 수 있다는 인식을 전달할 수 있다는 점에서 문제적이다. 즉, 이러한 방식은 국어를 중앙 방언의 공시태로 등치하게끔 할 수 있다는 한계를 지닌다. 학습자들이 국어를 변화/변이하지 않는, 규범적, 균질적 실체로 여기게 될 수 있다는 것이다.

두 번째로, 국어교육에서 꾸준히 집단적 언어 형성관(김명순, 2013: 761)을 견지해 왔다는 점 또한 국어 내부의 다양한 역동을 살피지 못하게 한 하나의

원인으로 지적할 수 있다. 이때 집단적 언어 형성관이란 훔볼트의 언어관으로부터 연원을 지닌 언어가 정신적 힘을 지니고 있으며 이를 발휘하여 공동체의 얼과 세계관을 형성하는 데에 기여한다는 관점이다. 이처럼 언어를 공동체의 정신, 세계관 등을 형성하는 힘으로 보면, 국어과 교육을 민족 얼, 민족 정신의 교육의 일환으로 강조하게 된다(김명순, 2013: 761).[65] 이는 국어가 우리말을 지켜야 했던 일제강점기 등의 역사를 가지고 있다는 점에서 그 의미를 가진다.

그러나 이러한 관점이 자칫 언어 민족주의로 연결될 수 있다는 점에서는 경계할 측면이 있는데, 김명순(2013: 669)에서 "제1차 및 제2차 국어과 교육과정기의 역사적 상황을 보건대 이런(집단 차원의 언어 형성관이 강하게 반영된) 경향이 불가피한 면도 없지 않았겠으나, 최근까지도 또 다른 면에서 집단 차원의 형성관이 자리하고 있다는 점은 다소 의외"라고 지적한 것과 상통한다.

민족 개념이 점차 약해지는 사회적 상황과 연관지어 볼 때, 국어가 만들어 내는 공동체와 공동체 정신을 이제 '민족'과 '민족의 얼'로 대치하기 어렵다. 또한 민족 개념의 유효성과 별개로, 국어를 민족적, 국가적 가치와 결부시킬 때 국어는 그 내부의 역동보다는 외부의 외국, 외국어와 맺는 관계 속에서 규정된다.[66] 이런 시각에서는 국어의 가치를 알고, 이를 전승, 창달해 나가는 것이 교육의 목표로 설정된다. 그러나 이제 국어의 가치는 국가 혹은 민족이라는 경계의 수호에서 발현되는 것이 아닌, 국어 그 자체가 언어로서 가지는 가치로 전환되어야 할 것이다.

---

65) 이러한 시각은 김명순(2013)에서 분석 대상으로 삼았던 교육과정 총론에서의 교육과정 목표에서 엿볼 수 있다. 교육과정에서는 국어교과의 목표를 '한국인의 삶이 배어 있는 국어를 창조적으로 사용하는 능력과 태도를 길러(7차 및 2007 개정 교육과정, 밑줄은 연구자)', '한국인의 삶이 배어 있는 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 능력과 태도를 기르고(2009 개정 교육과정 밑줄은 연구자)'와 같이 국가, 국민과 관련지어 언급하고 있다. 2015 개정 교육과정에서는 '국어는 대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반이다(밑줄은 연구자)'와 같이 언급하고 있다. 이를 통해 볼 때 민족, 국가에 대한 강조는 점차 옅어지고 있다고 볼 수 있다. 본고는 언어 정체성에 대한 교육이 이러한 흐름과 궤를 같이한다고 본다.

66) 국어교육에서 언어 정체성이 외국어와의 관계 속에서 논의된 것은 이러한 원인이 작용했을 것이라 생각해 볼 수 있다. 앞서 선행연구 검토에서 지적하였듯 기존 연구에서 언어 정체성 형성의 대립항은 국어와 외국어 간의 관계로 주로 설정되어 왔으며, 이때 언어 정체성은 국가, 민족 정체성과 관련된 것으로 이해된다.

그리고 본고는 언어 정체성 구성의 경험이 학습자들이 이와 같은 정태적 언어관을 극복하는 데에 기여할 수 있으리라 기대한다. 언어 정체성이 다양한 언어 국면을 바탕으로 다층적으로 형성되는 만큼, 학습자들은 개개인에게 유의미한 언어적 구획을 다양하게 설정할 수 있기 때문이다. 예컨대 청소년 집단 내부에서도 본인이 어울리는 또래 집단 사이에서만 발생하는 언어 변이 현상이 있음을 인식한다면, '자신의 또래 내집단'이 해당 학습자에게는 하나의 언어적 공동체일 수 있는 것이다.

이러한 경험을 통해 학습자들은 국어를 보다 다층적이고, 구성적인 개념으로 볼 수 있을 것이다. 그리고 나아가서는 학습자들이 언어가 객관적으로 주어지는 것이 아니라 주관적으로 구성하고 구성되는 존재임을 인식하도록 하여 그들이 언어와 맺는 관계를 보다 긴밀하게 할 것이라 추측해 볼 수 있다.

Ⅲ. Q 방법론을 통한 청소년 언어 정체성 양상 분석

Ⅱ장을 통해 본고에서 보는 언어 정체성이란 무엇이며 그를 어떻게 관찰할 것인지, 그리고 언어 정체성을 인식, 구성, 협상하는 교육이 중등 학습자들에 청소년 언어를 소재로 하여 이루어질 수 있음을 검토하였다. 본 절에서는 국어 청소년 언어와 관련해 학습자들이 암시적으로 구축하고 있던 언어 정체성 양상을 Q 방법론을 통하여 살피고, 그를 바탕으로 교육적 시사점을 도출하고자 한다.

1. 자료 수집 및 분석 방법

본 연구는 청소년 언어에 대한 중등 학습자의 언어 정체성 양상을 살피기 위한 방법으로 Q 방법론을 활용한다. Q 방법론은 인간의 태도와 행동을 연구하기 위해 철학적, 심리학적, 통계학적 개념을 통합한 방법론으로 인간의 주관성을 정량적으로 분석할 수 있는 통계기법(김석우 외, 2015: 385)이다. 특정 대상에 대해 개인이 가지고 있는 다양한 태도, 신념, 가치 등을 객관적으로 측정하는 방법으로 사용된다(길병옥 외, 2020: 20).

이때 개인의 태도, 신념, 가치 등은 연구 목적에 의해 분석된 타결적(他決的) 결과가 아닌 연구의 대상자 스스로 결정한 자아 참조적, 자결적(自決的) 주관성(self-referent, self-determinant or operant subjectivity)이라는 점(길병옥 외, 2020: 20)에서 개개인에 따라 반응이 다양하게 나타낼 수 있는 개념들을 분석하는 데에 효과적이다(한정호, 1997). 그리고 이러한 반응을 종합적으로 고려해 유사한 인지구조를 가지고 있는 사람들의 유형을 추출한다(김홍규, 1990).[67] 따라서 Q 방법론은 연구자가 연구 주제에 대해 다양하고 포괄적인 자극을 제공하고 그에 대한 주관성 구성 양상을 탐색적으로 발견하는 가설 발견의 원리라 할 수 있다.[68]

---

67) 이러한 유형 추출은 해당 유형을 통해 모집단의 인식 양상 및 그 비율을 일반화하려는 목적이 아닌 개인 내의 의미성을 보다 효과적으로 발견하기 위한 것이라 할 수 있다(길병옥 외, 2020: 23).

본고가 분석 대상으로 선정한 청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상은 개인과 언어, 언어 공동체 사이에서 개인 내부에 구성된 주관성의 일면으로 볼 수 있으며, 이에 더해 청소년 언어는 외부의 시각에 의해 타결적, 피상적으로 조명되어 온 바 있다. 따라서 본고는 청소년들이 스스로 구성한 인식을 탐색적, 유형적으로 살피는 것이 의미가 있을 것이라 생각하여 주된 연구방법으로 Q 방법론을 선택하였다.[69][70]

1.1. 자료 수집 방법

---

68) 한편, 개인의 주관성을 진술문에 대한 동의 혹은 반대의 정도로 유형화하는 Q 방법론은 그 한계를 가지기도 한다. Q 방법론을 활용한 연구는 주관적인 영역을 양적으로 계량하고, 이 결과를 바탕으로 연구자가 질적 해석을 수행하는 방식으로 진행된다. 본고에서 Q 방법론을 택한 것은 기존의 청소년 언어, 혹은 청소년 언어에 반영된 청소년 집단의 문화와 정체성을 주제로 하는 연구들이 연구자에 의해 포착된 청소년 언어 사용의 양상을 연구자가 해석, 기술하는 방식을 취하여 학습자들 스스로 인지하고 구성한 청소년 언어에 대한 태도는 충분히 살피지 못했다는 문제의식에 터한다. 즉, 본고는 학습자들의 언어 사용과 그에 대한 연구자의 해석이 아닌, 학습자들이 인지하고 있는 청소년 언어와 그에 대한 당사자의 인식을 살필 수 있는 방법으로써 Q 방법론을 택하였다. 이는 앞서 언급한 것과 같이 Q 방법론이 연구 목적에 따라 연구자에 의해 분석된 타결적 주관성이 아닌 '자결적(self-referent)' 주관성을 관찰할 수 있는 방법론이라는 점에 근거한다. 이러한 점에서 Q 방법론은 청소년 당사자들의 인식을 살피기에 매우 유리한 방법론이라 할 수 있다.

그러나 Q 방법론이 유형적 분류를 꾀한다는 점에서 정체성 연구에서 갖는 한계 또한 명확하다. 정체성이 개인적이고 고유한 구성물임을 상기할 때, Q 방법론에 기반한 유형적 분류는 언어 정체성의 개인적, 미시적인 양상까지 살피지 못하게 한다는 한계를 지닌다. 본고에서는 추후 Ⅳ장에서 제안할 교육적 실제에서 학습자들 간의 정체성 공유와 협상이 어떠한 양상으로 전개될 수 있는지에 대한 가설 생성의 원리로서 Q 방법론을 활용하고자 하여 이러한 유형적 분류가 학습자들 사이에서 드러나는 정체성 양상의 동질성과 이질성을 확인하기에 유용할 것이라 판단하였다. 그러나 같은 유형에 속하는 학습자들이 동일한 언어 정체성 양상을 보일 것이라 가정하는 것은 아님을 밝힌다. 청소년 언어와 관련한 언어 정체성은 그들이 갖는 언어 정체성 중 일면에 불과하며, 진술문에 대한 분류가 유사하다고 해서 그들의 인식 전반이 동일할 것이라 가정할 수도 없기 때문이다. 본고에서는 이러한 방법론적 한계를 보완하기 위해 결과 해석 과정에서 학습자별로 1시간 내외의 면담을 실시하여 보다 세부적인 정체성 구성 양상을 살피려 하였으며, 기술 및 해석에도 이러한 연구자의 질적 해석을 반영하려 하였다.

69) Q 방법론은 교육학 분야에서도 유용하게 활용되어 왔다. 학습자, 교사, 교육 관련 이해관계자 등을 대상으로 한 주관성 연구에 두루 쓰여 왔는데, 좋은 교사에 대한 인식을 연구한 신소영·김상희(2017), CEO 교육과정의 수강 동기를 연구한 김선남(2018), 해외 취업 프로그램 실행 관련 이해관계자들의 인식 차이를 조사한 이은진(2019) 등이 그 사례이다.

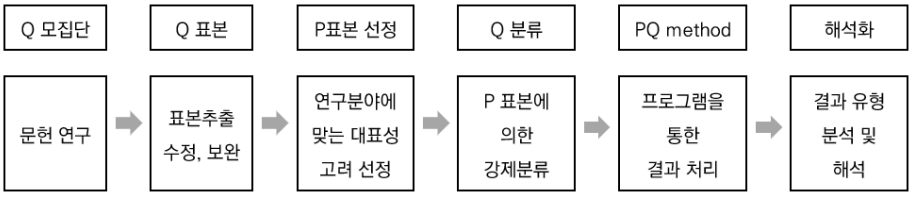
70) Q 방법론의 일반적인 연구 절차를 본고가 적용한 양상을 참조하여 밝히자면 다음과 같다. 아래의 그림은 길병옥 외(2020: 21)에서 본고가 적용한 대로 일부를 수정한 것이다.

(1) 연구 대상

본고에서 정의하는 청소년은 중등학교 취학기에 있는 학습자들이다. 청소년기는 교육의 종료, 경제적·사회적 자립을 준비하게 되는 과도기적 발달과업을 지닌 시기라는 점에서(김용회, 2018: 5) 많은 변화를 거치며, 이에 따라 교육학 연구에서도 초·후기 청소년기를 나누어 다루거나 청소년기의 변화에 따른 종단 연구를 실시하는 등(하문선·김지현, 2013; 임효진, 2020; 이은경 외, 2017 등) 중등 교육 대상자들을 하나의 동질적인 집단이라 보기는 어렵다.

따라서 본고는 중등교육 학습자들의 언어 정체성 또한 연령에 따른 변화가 있을 것으로 보아 의도적 표집(purposive sampling)을 통해(김석우 외, 2015: 103) 청소년기를 포괄하는 여러 연령(학년)의 표본을 추출하려 하였다.[71]

또한 Q 방법론에서 연구 대상자(Q 방법론의 용어로는 P표본)의 수를 어떻게 정할 것인가와 관련해서는 일반적으로 30명에서 50명이 적절한 것으로 알려져 있다(길병옥 외, 2020: 71).[72] 이에 따라 본고에서는 예비 조사와 본조사 모두 3-50명 내외의 연구대상자를 선정하였다. 일반화 목적의 양적 연구에서는 이러한 표본의 수가 적다고 여겨질 수 있으나, Q 방법론에서는 사람이 변인이고, 진술문이 표본이므로 P표본의 수는 인식 유형에 따른 요인을 생성하고 각 요인의 특성을 비교할 수 있을 정도면 충분하다. 이것은 Q 방법론이 특정 요인에 속한 사람들의 비율로 모집단의 비율을 추론하려는 일반화에의 접근을 취



우선 문헌 연구를 바탕으로 학습자들이 분류할 진술문 집단(Q모집단)을 구성하였다. 이를 바탕으로 수정, 통합을 통해 사용할 Q표본을 확정하였으며, 연구 대상인 P표본을 선정해 Q분류를 실시한 뒤 이를 프로그램(PQ method)을 활용하여 분석하고, 이를 바탕으로 면담 및 추가적인 해석 등을 통해 해당 유형의 특성을 규명한다.

71) 다만 중, 고등학교의 모든 학년을 표본으로 추출하기에는 각 학년의 10명 내외로 지나치게 적어지는 문제로 인해, 2년을 간격으로 두어 중학교 2학년, 고등학교 1학년, 고등학교 3학년 학습자들을 대상으로 하였다.

72) Q 방법론의 연구 대상자는 적게는 10여명에서 100여명을 넘지 않는 것이 보통이다.

하지 않는다는 점에 기인한다(김홍규, 2008).

본 연구의 본조사 표본은 서울 소재의 E 중학교 2학년 39명, I 고등학교 1학년 26명, H 고등학교 3학년 19명[73]이었으며, 완결되지 않은 응답과 Q 분류에 중복 혹은 누락이 있는 응답을 제외하여 E 중학교 16명, I 고등학교 20명, H 고등학교 19명, 총 55명의 응답을 분석 대상으로 삼았다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상 개요

구분	조사 기간	연구 대상(분석 대상)	일련 번호
예비 조사	2021. 10.	E 중학교 2학년 학습자 21명(16명)	[예_E_1~21]
	2021. 10.	I 고등학교 3학년 학습자 26명(17명)	[예_I_1~26]
본조사	2021. 12.	E 중학교 2학년 학습자 39명(16명)[74]	[본_E_1~39]
	2021. 12.	I 고등학교 1학년 학습자 26명(20명)	[본_I_1~26]
	2021. 12.	H 고등학교 3학년 학습자 19명(19명)	[본_H_1~19]
계		132명	

(2) 연구 절차

본고의 주된 자료는 Q 분류 결과 및 청소년 언어에 대한 개념 규정 및 인식 양상을 조사한 서술형 문항이다. 이를 수집하기 위해서는 오프라인, 온라인의 두 방식이 사용되었다. E 중학교, I 고등학교 학습자들의 경우 대면으로 등교 수업을 진행하였기 때문에 서면으로 된 설문지와 진술문 카드를 배부하였으며, H 고등학교 학습자들의 경우 등교하지 않는 상황이었기 때문에 온라인 소프트웨어로 조사를 진행하였다.

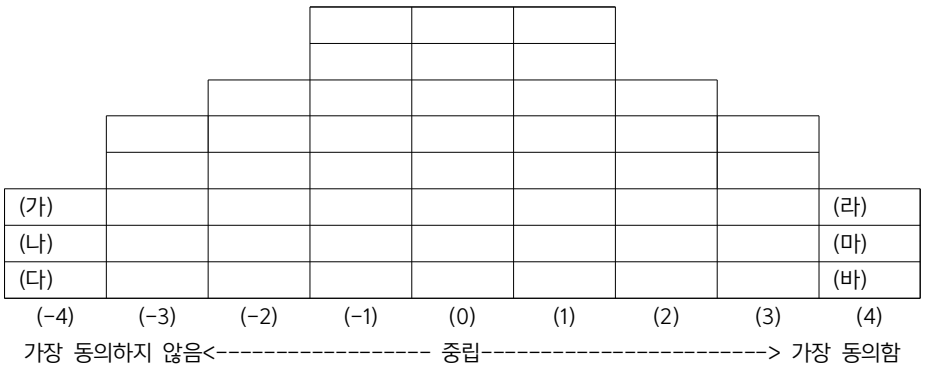
73) 표집 과정에서 학교의 학력 수준은 따로 고려되지 않았다. 이는 연구 설문지를 완성한 후 교사 검토 과정에서 난이도로 인한 응답에의 곤란은 없을 것이라 예측되었기 때문이다. 따라서 학습자의 연령에 따라 중학교급 학습자들에게 설문에 응답할 시간을 더 제공하는 것 외에 학업 성취도에 따른 표본 추출 혹은 검사 도구 변형은 이루어지지 않았다.

74) 중학교 학습자들의 경우 서술형 문항 및 Q 분류에 모두 응답할 수 있는 충분한 시간을 확보하기 위해 두 차시에 걸쳐 응답을 진행하였다. 그러나 코로나 19 상황으로 인해 접종 등의 문제로 두 차시 연달아 참여하지는 못한 학습자들이 다수 있었다. 이로 인해 두 차시 모두 참석해 완성된 응답지는 20부 남짓이었고, 이중 분석 대상을 선정하였다.

<표 Ⅲ-2> 분석 대상 및 자료 수집 방법

연구 대상	분석 대상	자료 수집 방법
E 중학교 2학년 학습자 39명	16명	설문지와 Q 카드를 통한 청소년 언어 인식 조사 및 Q 분류, 사후 면담
I 고등학교 1학년 학습자 26명	20명	
H 고등학교 3학년 학습자 19명	19명	온라인 Q 방법론 소프트웨어[75]를 활용한 청소년 언어 인식 조사 및 Q 분류, 사후 면담

Q 분류는 다음과 같이 이루어진다. 우선 학습자들이 각 카드의 진술문들을 일차 검토하면서 크게 동의, 중립, 비동의의 세 범주로 분류하게 한 다음, 이후 보다 세부적으로 '가장 동의함'부터 '가장 동의하지 않음'까지의 9개 척도로 나누어 배열하게 하였다(【그림 Ⅲ-1】 참조). 그리고 가장 동의하거나 동의하지 않는 척도에 배치한 각 세 개, 총 여섯 개의 진술문에 대해서는 그 이유를 적도록 하여 이 역시 각 유형의 특성을 분석하는 데에 활용하였다. 또한 보다 세부적인 인식 양상을 살피기 위해 서술형 문항 및 각 유형의 학습자들을 심층면담한 자료 역시 유형 특성 분석에 포괄하였다. 본조사 참여자들 중 총 19명의 학습자들과 평균 5-60분의 면담을 실시하였다.



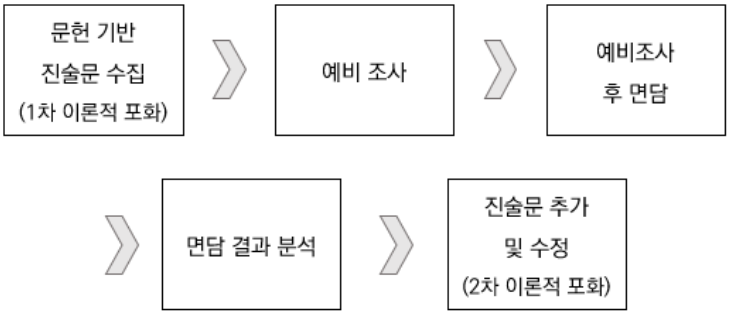
【그림 Ⅲ-1】 Q 분류의 형태

75) https://qmethodsoftware.com/ 사이트를 활용하여 자료를 수집하였다. 온라인 사이트를 활용할 경우 오류 없이 완결된 응답만을 저장하여 연구자에게 제공하기 때문에 19개의 응답을 제외 없이 분석에 활용하였다. 그러나 응답을 시작한 학습자는 총 27명이며, 이중 응답을 완결한 학습자는 19명이었다는 점에서는 서면으로 실시한 조사와 그 탈락률에서 유의미한 차이를 보이지 않았다.

수집한 자료는 PQMETHOD 프로그램을 통하여 분석하였으며, 회전 방식으로는 배리맥스 회전(Varimax Rotation)[76]을 활용하였다.

2. Q 표본의 수집 및 선정

Q 방법론의 실행에 있어 Q표본, 즉 진술문은 주제에 대한 의견 영역, 모집단 또는 의미통합의 포괄적인 표상(broadly representative)으로서 연구 주제라는 모집단을 대표할 수 있는 방식, 즉 관련된 개념적 공간 속에서 모든 사항들을 포함할 수 있도록 구성하는 것이 바람직하다(Simon & Paul, 2014: 100). 따라서 본고는 청소년 언어와 관련한 다양한 사항을 최대한 포괄할 수 있도록 문헌 기반 진술문 수집과 면담 기반 진술문 수집을 병행하였다. 구체적인 과정은 다음 【그림 Ⅲ-2】와 같다.



【그림 Ⅲ-2】 Q 표본(진술문) 수집의 과정

우선, 청소년 언어 관련 소논문, 학위논문, 연구 보고서 등 31개의 연구물에서 본고가 언어 정체성을 가시적으로 관찰할 수 있게 해 주는 요인인 언어 태

76) Q 방법론에서 요인을 회전하는 방법에는 수동 회전과 배리맥스 회전이 존재한다. 배리맥스가 통계적으로 가장 많은 연구 변량을 설명하는 요인들을 결합한다면, 수동 회전은 연구자가 직접 연구자의 관점을 반영하여 회전을 진행할 수 있다는 차이가 있는데(Simon & Paul, 2014: 214), 본고에서는 청소년 언어와 관련하여 학습자들이 가진 정체성 양상에 대해 연구자가 미리 가정하거나 인지하고 있는 바 없이 탐색적인 목적에서 Q 방법론을 사용하였으므로 배리맥스 회전 방식을 선택하였다.

도의 구인으로 설정한 청소년 언어와 관련한 인식, 행동, 태도의 요소를 찾을 수 있는 76개의 진술문을 추출하였다. 이는 연구물에서 더 이상 새로운 진술이 발견되지 않는 이론적 포화(Theoretical Saturation)를 목적으로 하였다. 이후 유사한 진술문들을 통합, 수정하는 과정을 거쳐 총 53개의 진술문을 예비조사의 Q 표본으로 사용하였다.

그러나 이러한 Q 표본은 교육학계의 청소년 언어 담론을 반영하는 한편 학습자들 스스로의 인식은 포함하지 못한다는 한계를 지닌다.[77] 따라서 예비 조사 참여자들을 대상으로 한 면담 결과를 분석하여 진술문을 추가하고 수정하는 과정을 거쳤다.[78] 이 과정에서도 마찬가지로 이론적 포화가 이루어질 때까지 면담 대상자를 확장해 가는 방식을 택했으며, 연구자가 포화가 이루어졌다고 판단한 시점에 면담을 종료하였다. 연구물에서 찾아볼 수 없었던 청소년 언어와 관련한 인식은 새로운 진술문으로 추가하였으며(#10, #13, #19, #33, #52번 진술문), 또한 예비 조사에서 모두가 동의하거나 반대하여 유형 간의 차이를 살피는 데에 유의미하지 않은 진술문을 수정・삭제하고,[79] 학습자들이

77) Q 방법론에서 Q 표본의 구성은 자연 표본(naturalistic sample)과 기성 표본(ready-made sample)로 구분될 수 있는데, 자연 표본이 연구 대상자로부터의 여론, 구술, 또는 작성 문헌을 통해 직접 Q 진술문을 얻어낸다면 기성 표본은 연구 대상자의 의사와 상관없이 다른 자원에서 Q 진술문을 얻어낸다는 차이가 있다(김석우 외, 2015: 391). 본고는 기성 표본을 구성하였는데, 이때 문헌 바탕의 진술문 추출과 함께 예비조사 참여자들에의 면담을 통한 의사자연적 Q 표본(quasi-naturalistic Q sample)을 사용하였다(의사자연적 Q 표본은 기성 표본의 일종이다). 의사자연적 Q 표본이란 연구에 직접 참여하지 않는 면담자로부터 진술문을 추출하는 것을 말한다. 본고의 예비조사 참여자와 본조사 참여자는 일치하지 않으므로, 예비조사 참여자들과의 면담을 통해 얻어낸 진술문은 의사자연적 Q 표본에 해당한다고 볼 수 있다.

78) 이때 면담은 예비 조사 Q분류 분석 후 유형별로 이루어진 면담을 말한다. 다양한 정체성 양상을 띤 학습자를 포괄하기 위해 Q 방법론 조사 결과를 바탕으로 면담 대상자(총 12명)을 선정하였으며, 본고가 설정한 진술문으로부터 간섭받지 않은 인식을 살피기 위해 Q 분류 결과와 별개로 청소년 언어와 관련한 포괄적 인식을 조사할 수 있는 문항들로 면담 초반부를 구성하였다.

79) 예비조사에서 유형에 따른 유의미한 차이 없이 모든 학습자가 동의 혹은 반대한다고 밝힌 진술문 중 삭제된 진술문은 다음과 같다. 삭제된 것 외의 경우에는 학습자들의 반응을 바탕으로 어휘나 표현 등을 수정하였다. 그 결과 본조사에서는 모두 동의하거나 반대하여 유의미하지 않은 진술문이 하나로 줄어들어 이러한 수정 혹은 삭제가 유효했음을 확인하였다.

동의한 진술문	반대한 진술문
10. 비속어, 욕설을 특별한 이유 없이 습관적으로 사용하는 청소년들이 많다. 13. 청소년 사이의 유행어는 대부분 디지털 언어에	33. 또래 사이에서 언어 사용을 통해 나의 특성과 스타일을 드러낼 수 있다. 41. 청소년들이 은어를 사용하는 목적은 집단 내의

이해하는 데에 어려움이 있었거나[80] 표현의 문제로 편향을 야기했다고 판단되는 경우 보다 이해하기 용이하거나 중립적인 표현으로 수정하였다.[81] 최종적으로 본조사에서 활용한 진술문의 목록은 다음 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> Q 표본(진술문) 목록

분류	번호	진술문	출처
인식	4	청소년들이 욕설, 비속어를 썼을 때 친구들 사이에서 서로 주의를 주는 것이 효과적이다.	김태경 외(2012)
	11	청소년 언어는 성장 과정에 따라 자연스럽게 나타나는 언어의 한 유형이다.	김은성(2014)
	12	청소년 언어는 의사소통을 보다 간편하고 효율적으로 할 수 있도록 한다.	이관규(2017), 신희성(2015) 박용성·박진규(2009)
	13	청소년 언어는 좋다 혹은 나쁘다와 같이 평가할 대상이 아니다.	[예_I_14]
	14	청소년 언어는 문제 행동으로 다루어질 수 있는 일탈 행위이다.	김은성(2014)
	15	청소년들은 스스로의 언어를 개선해야 한다는 생각을 지니고 있다.	이진숙(2015) 이기연·이지수(2010)

서 비롯되었다. 19. 청소년들이 사용하는 비속어, 욕설에는 비하적, 차별적인 표현들이 있다.	비밀을 유지하기 위함이다. 51. 청소년들은 친구가 아닌 사람들에게도 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다. 52. 청소년들은 존댓말 사용을 어려워한다.

80) 진술문의 표현이 어렵거나 모호했던 경우를 수정한 사례를 들자면 다음과 같다.

수정 전 및 수정 이유	수정 후
청소년 언어는 줄임말, 자음 사용 등 경제성(의사소통을 보다 효율적으로 하는)의 특성을 지닌다. → 행동과 인식이 혼재되어 있어 자음 사용을 많이 하는지에 초점을 두고 응답한 경우가 많아 인식만 포함하도록 수정함.	청소년 언어는 의사소통을 보다 간편하고 효율적으로 할 수 있도록 한다.
청소년들은 차별적인 언어를 사용하지 않는다. → 부정문이 아닌 것이 '동의-반대'로 구별할 때 보다 직관적임.	청소년들은 차별적, 비하적 언어를 사용한다.

81) 진술문의 표현을 보다 중립적으로 수정한 사례를 들자면 다음과 같다.

수정 전 및 수정 이유	수정 후
청소년 세대의 언어를 기성세대는 무조건적으로 부정적이라 인식한다, → '무조건적으로'라는 가치 편향적인 어휘를 제외함.	청소년 세대의 언어를 기성세대는 부정적이라 인식한다.
청소년 언어는 맞춤법 등 규범에 어긋나는 경우가 많다. → '많다'라는 어휘를 보다 중립적인 '있다'로 수정함.	청소년 언어는 맞춤법 등 규범에 어긋나는 경우가 있다.
청소년 언어는 관습, 규칙을 무시하는 쾌감을 준다. → 이에 반대한 학습자들의 면담 결과 '쾌감'까지는 아닌 것 같다는 반응이 있었음. 따라서 어휘를 '즐거움'으로 수정함.	청소년 언어 관습, 규칙을 무시하는 즐거움을 준다.

	16	청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 생각을 정확하고 품위 있게 표현하지 못하게 한다.	이선영(2012)
	17	청소년들의 언어는 청소년들 사이의 문화로 보아야 한다	이관규(2017), 이진숙(2015), 이윤지(2012), 이동민(2012)
	19	어른들이나 매체 등은 청소년 언어에 대해 호기심을 가지고 있으며 알고 싶어 한다.	[예_I_11]
	20	청소년들이 언어생활 교육을 받는다고 해도 청소년 언어는 별반 변화하지 않을 것이다.	이윤지(2012)
	24	청소년들의 언어를 개선하려는 사회의 노력은 부족하다.	이진숙(2015)
	25	청소년 세대의 언어를 기성세대는 부정적이라 인식한다.	박갑수(2002), 이선영(2012)
	26	청소년 언어는 세대 간 의사소통을 어렵게 한다.	이관규(2017), 전은진(2012), 전은진 외(2011) 등
	27	청소년 언어는 맞춤법 등 규범에 어긋나는 경우가 있다.	이관규(2017), 신희성(2015) 전은진 외(2011) 등
	35	청소년들 사이에서 비슷한 언어를 사용하지 않거나 이해하지 못하면 무시당하거나 소외당할 수 있다.	박용성·박진규(2009), 이기연·이지수(2010), 박갑수(2002) 등
	36	나는 청소년들이 욕설, 비속어를 사용하는 것이 심각한 문제라고 생각하지 않는다.	이진숙(2015), 이윤지(2012)
	43	청소년들이 은어, 유행어를 써서 뜻을 못 알아듣는다면 그것은 듣는 사람의 책임이다.	김태경 외(2012)
	44	청소년들의 욕설, 비속어 등은 언어폭력으로 받아들여질 수 있다.	김태경 외(2012), 정해연(2012), 박용성(2013) 등
	45	청소년 언어는 성인들의 언어와 다르지 않다.	이관규(2017)
	46	청소년 언어는 사회의 문화를 변화, 진보시키는 긍정적인 역할을 한다.	변윤언·이광호(2004)
	50	청소년 언어를 신문, 텔레비전 등에서는 부정적인 것이며 사회 문제라고 본다.	이진숙(2015), 김은성(2015) 박갑수(2002) 등
	51	청소년 언어는 사회에서 새롭고 창조적인 역할을 한다.	이관규(2017), 변윤언·이광호(2004)
행동	1	청소년들은 의도적으로 맞춤법에 어긋나는 언어를 사용한다.	이관규(2017)
	2	나는 청소년 언어의 특성을 성인이 된 후에는 없앨 것이다.	김은성(2014), 이윤지(2012)
	3	청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다.	전은진 외(2011), 박용성·박진규(2009), 이기연·이지수(2010)
	5	청소년들은 거침없고 직설적으로 표현한다.	박갑수(2002)
	6	청소년들은 언어를 통해 기성세대와 사회의 억압에 저항한다.	변윤언·이광호(2004), 이윤지(2012)
	7	청소년들은 욕설, 비속어를 많이 사용한다.	이관규(2017), 신희성(2015), 전은진 외(2011) 등
	8	청소년들은 은어, 유행어를 많이 사용한다.	신희성(2015), 박갑수(2002), 이선영(2012) 등
	18	청소년들은 상대보다 세다는 것을 보이고 싶어 욕설을 사용한다.	김태경 외(2012), 정해연(2012), 박용성(2013) 등
	22	청소년들은 욕설을 멋있어 보이기 위해 사용한다.	이선영(2012)
	23	청소년들은 차별적, 비하적 언어를 사용한다.	민병곤 외(2016)

	28	청소년들은 즐거움, 웃음을 위해 욕설, 유행어 등을 사용하기도 한다	변윤언·이광호(2004), 이윤지(2012), 정혜승 외(2017) 등
	29	청소년들은 친구들이 비속어나 욕설을 사용하는 경우 그 친구에게 제재를 가한다.	김태경 외(2012)
	30	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 유행어, 은어를 사용한다.	이진숙(2015)
	33	청소년 집단 안에서도 학년, 나이에 따라 다른 특성의 언어를 사용한다.	[예_E_1], [예_I_4], [예_I_17]
	37	청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	정혜승 외(2017), 정해연(2012), 김민정 외(2013) 등
	41	청소년들은 이해하기 쉽고, 명료한 언어를 사용한다.	[예_E_4], [예_I_4]
	48	청소년들은 비속어, 욕설 등의 뜻을 모르고 사용한다.	이진숙(2015), 이선영(2012), 이윤지(2012) 등
	49	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 욕설, 비속어를 사용한다.	이동민(2012), 정해연(2012), 김민정 외(2013) 등
감정	9	청소년 언어에 비해 어른들의 말은 지루하고 밋밋하다.	이윤지(2012)
	10	욕설, 비속어 등을 사용하는 것이 고민된다.	[예_I_17]
	21	청소년들의 언어 사용은 공격적이다.	신희성(2015), 전은진(2011)
	31	청소년들이 사용하는 비속어, 욕설, 은어 등을 들으면 불쾌하다.	김정선 외(2011)
	32	청소년 언어는 부정적인 면이 있으므로 교정되어야 한다.	김은성(2014)
	34	청소년 언어는 감정을 표출하고 스트레스를 해소해 준다.	이선영(2012), 이기연·이지수(2010), 이윤지(2012) 등
	38	청소년들은 청소년 언어를 사용하며 서로 친근함을 느낀다.	이윤지(2012), 이동민(2012), 정해연(2012) 등
	39	욕설을 사용한 뒤에 그것을 들은 상대에게 미안함을 느낀다.	정해연(2012)
	40	청소년 언어는 관습, 규칙을 무시하는 즐거움을 준다.	김은성(2014)
	42	청소년들 사이에서 거친 언어를 사용한다고 해도 듣는 사람이 상처를 받지 않는다.	김태경 외(2012), 정해연(2012)
	47	청소년들의 언어는 참신하고 다채롭다.	김은성(2014)
	52	청소년 언어를 사용하면 가벼워 보인다.	[예_I_9]

본 연구에서 중점적으로 관심을 두는 요소는 인식, 감정, 행동 중 인식인데 이는 기존 청소년 언어 담론에서 청소년들의 언어 사용 실태, 즉 행동을 위주로 다루어 와 청소년들의 인식을 세밀하게 살피지 못했기 때문이며, 동시에 본 연구의 목적이 청소년들이 스스로의 언어에 대해 인식하고 설명하는 양상을 살피는 데에 있기 때문이다. 이에 따라 진술문은 인지 22개, 행동 18개, 감정 12개로 각각 분배되었으며, 이들의 수를 균등하게 조절하지 않은 것은 이와 같은 진술문들의 비중이 기존 논의들에서 청소년 언어에 관해 형성해 왔던

담론의 구조 및 면담을 통해 확인한 청소년들이 가진 인식의 구조를 반영한다고 보았기 때문이다. 이들은 무작위 순서 배정을 통해 설문 대상자들에게 각 진술문이 어떠한 범주에 속하는지에 대한 배경지식을 제공하지 않은 채로 주어졌다. 또한 설문 대상자들이 독해의 어려움으로 응답에 어려움을 겪는 것을 방지하기 위해 청소년 언어, 기성세대, 은어, 비속어 등의 어휘에 대한 풀이를 설문지에 함께 제공하였다.

3. Q 분류 및 자료 분석

청소년 언어에 관한 중등 학습자들의 언어 정체성 유형은 총 4개로 도출할 수 있었다. 이들은 분석 결과 아이겐 값(Eigen Value)이 1.000 이상으로 산출된 것을 1차 요건으로 하였으며 유의미하게 적재된 값이 두 개 이상[82]이어야 한다는 2차 요건을 적용하였다. 본 연구에서 드러난 네 유형의 아이겐 값은 각각 16.4020, 4.5505, 2.1346, 2.0930이며, 총 설명변량은 0.46으로 나타났다[83]

<표 Ⅲ-4> 각 유형의 아이겐 값 및 누적변량

	1유형	2유형	3유형	4유형
아이겐 값	16.4020	4.5505	2.1346	2.0930
설명분산	30	8	4	4
누적변량	30	38	42	46

각 유형에 할당된 연구 참여자의 수 및 각 연구 참여자의 인자가중치[84]는

82) Brown(1980: 222-223)에 따르면 유의확률 0.01 수준에서 유의미하게 적재된 Q 분류는 $2.58*(1/\sqrt{(Q\text{표본항목의수})})$보다 큰지를 기준으로 판단한다(Simon & Paul, 2014: 191). 본고에서는 이 값이 $2.58*(1/\sqrt{52})$로, 약 0.3578이었으며 유의미하게 적재된 값이 두 개 이상인 것이 위에 제시된 요인 네 개이다. 아이겐 값이 1.000 이상일 것에 더해 이러한 이차적 기준을 적용한 것은 데이터의 크기가 큰 경우 아이겐 값만으로 요인을 추출하는 방식이 종종 과도하게 많은 수의 요인을 포함할 수 있기 때문이다(Simon & Paul, 2014: 188). 본 연구에서도 아이겐 값만을 기준으로는 총 일곱 개의 요인이 도출되었으나, 유의미한 적재치의 기준을 적용해 네 개를 최종적으로 확정하였다.

83) 일반적으로 각 유형 설명력의 총합이 35~40% 또는 그 이상이라면 해당 분석이 적절하다고 판단한다(Kline, 1994).

84) 인자가중치는 특정한 Q분류 결과가 특정한 요인의 관점에 얼마나 근접한지를 보여주는 수치이다.

아래의 <표 4>와 같다. 제1유형에는 11명, 제2유형에는 18명, 제3유형에는 8명, 제4유형에는 11명의 연구 참여자가 할당되었다. 이들의 정체성 양상을 보다 세밀하게 파악하기 위해 실시한 심층 면담에는 제1유형 5명, 제2유형 6명, 제3유형 4명, 제4유형 4명으로 총 19명의 학습자가 참여하였다.

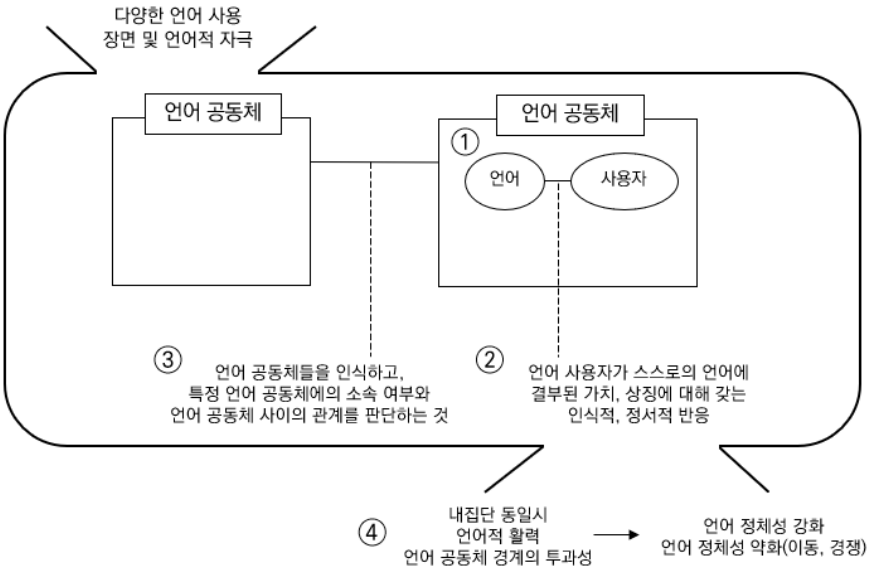
<표 Ⅲ-5> 각 유형에 할당된 연구 참여자 및 인자가중치

	번호	면담 여부	인자가중치		번호	면담 여부	인자가중치
제1유형 (N=11)	본_E_7	O	0.6109		본_H_6	O	0.6655
	본_E_9		0.4957		본_H_8	O	0.6196
	본_I_3		0.5460		본_H_14		0.5204
	본_I_6	O	0.6693		본_H_16		0.4183
	본_I_7		0.5897		본_H_17		0.4934
	본_I_8	O	0.5307	제3유형 (N=8)	본_E_3		0.4897
	본_I_9		0.5507		본_E_8	O	0.4994
	본_I_17		0.6373		본_E_15		0.4800
	본_H_1	O	0.6419		본_I_4	O	0.3892
	본_H_5	O	0.3755		본_I_11		0.4131
	본_H_13		0.4132		본_I_13		0.4525
제2유형 (N=18)	본_E_6		0.3781		본_H_4	O	0.5354
	본_E_10		0.6717		본_H_11	O	0.6439
	본_E_13	O	0.4937	제4유형 (N=11)	본_E_1	O	0.6404
	본_E_16	O	0.5509		본_E_2	O	0.5410
	본_I_1		0.4332		본_E_11	O	0.5468
	본_I_2		0.4992		본_E_12		0.4912
	본_I_10	O	0.4716		본_E_14		0.4445
	본_I_12		0.7103		본_I_15		0.4743
	본_I_14		0.5753		본_I_16		0.5528
	본_I_18	O	0.5225		본_H_2		0.6053
	본_I_19		0.6775		본_H_7		0.5328
	본_I_20		0.5958		본_H_10		0.5686
	본_I_21		0.7585		본_H_12	O	0.6546

4. 연구 결과 및 해석

본고는 언어 정체성 유형 분석에서 각 유형의 Q 분류 결과와 면담 자료를 활용하는데, 이때 분석의 틀은 앞서 본고가 이론적 배경에서 설정한 언어 정

체성의 구조를 바탕으로 한다. 앞서 본고는 언어 정체성을 언어와 사용자 간의 관계, 언어와 언어 간의 관계로 대별하여 이해할 수 있다고 보면서 다음 【그림 Ⅲ-3】과 같은 구조를 제시하였다.



【그림 Ⅲ-3】 언어 정체성 구조와 분석의 틀

여기서 본고가 핵심적으로 파악하는 언어 정체성 개념은 ②, ③의 두 영역에 해당한다. 그런데 ③ 측면은 언어와 언어 간의 관계와 언어 공동체와 언어 공동체 사이의 관계로 세분하여 살필 수 있는데, 예컨대 학습자들이 청소년 언어의 대립항으로 무엇을 설정하는지의 문제가 전자에 해당한다면 학습자들이 청소년 외부 집단으로부터의 청소년 언어에 대한 판단 혹은 개입에 대해 어떻게 반응하는지는 후자에 해당할 수 있는 것이다. 특히 청소년 언어의 경우에는 청소년 언어의 언어적 대립항이 무엇인가의 문제와 별개로 외부 언어 공동체의 일원이라 할 수 있는 성인들, 교육 관계자들로부터 교정 혹은 개입의 대상으로 여겨져 왔다는 점에서 후자를 분리하여 살피는 것이 더욱 의미 있을 것이다. 따라서 본고에서 ③은 (1) 타 세대 언어와의 관계와 (2) 언어 공동체 사이의 관계로 구분하여 살피고자 한다.

또한 각 유형의 특성을 파악함에 있어 언어 정체성 형성의 원인이자 언어 정체성 작동의 배경이 될 수 있는 청소년 언어 개념 규정 양상인 ①, 언어 정체성이 작동하여 언어적 실천으로 나타나는 ④를 포괄하여 다루고자 한다. 이는 학습자들이 어떠한 정체성 양상을 가지고 있는지를 파악함에 있어 어떠한 교육적, 사회적 자극이 그 배경이 되어 학습자들이 청소년 언어를 어떤 방식으로 규정하게 되었는지와 앞으로 학습자들의 언어 실천은 어떠할 것인지를 엿보는 것이 유의미할 뿐만 아니라, 교육적 관점에서 어떠한 언어적 자극을 줄 것인지 혹은 어떠한 방식으로 언어 정체성의 구성 및 협상이라는 경험이 이루어져야 하는지에 대한 참조점이 될 수 있기 때문이다.

각 유형에 대한 해석은 각 유형이 유의미하게(표준점수 ±1.00 이상) 동의하거나 반대한 진술문, 또는 다른 유형에 비해 가장 동의하거나 반대한 진술문들을 바탕으로 이들의 면담 및 설문지 자료를 해석하는 과정으로 이루어졌다.

4.1. 유형 1: 적극적 옹호자 "이건 우리의 문화예요"[85]

<표 Ⅲ-6> 유형 1이 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상)

	번호	진술문	표준점수
동의	37	청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	1.965
	38	청소년들은 청소년 언어를 사용하며 서로 친근함을 느낀다.	1.761
	13	청소년 언어는 좋다 혹은 나쁘다와 같이 평가할 대상이 아니다.	1.737
	8	청소년들은 은어, 유행어를 많이 사용한다.	1.350
	30	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 유행어, 은어를 사용한다.	1.277
	47	청소년 언어는 참신하고 다채롭다.	1.266
	28	청소년들은 즐거움, 웃음을 위해 욕설, 유행어 등을 사용한다.	1.257
	12	청소년 언어는 의사소통을 보다 간편하고 효율적으로 할 수 있도록 한다.	1.082
	11	청소년 언어는 성장하면서 자연스럽게 나타나는 언어의 한 유형이다.	1.056
	17	청소년 언어는 청소년들 사이의 문화로 보아야 한다.	1.047
반대	42	청소년들끼리 거친 언어를 사용한다고 해도 듣는 사람이 상처를 받지 않는다.	-1.161
	3	청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다.	-1.302
	6	청소년들은 언어를 통해 기성세대와 사회의 억압에 저항한다.	-1.462
	16	청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 청소년들이 생각을 정확하고 품위 있게	-1.687

85) 본고의 목차에서 따옴표 안에 사용된 것은 연구자가 해당 유형을 잘 대표할 수 있다고 파악하여 추출한 면담 내용 중 일부이다. 유형 1의 인용문은 [본_H_1] 면담 자료에서 추출하였다.

	표현하지 못하게 한다.	
52	청소년 언어를 사용하면 가벼워 보인다.	-1.738
9	청소년 언어에 비해 어른들의 말은 지루하고 밋밋하다.	-1.748
43	청소년들이 은어, 유행어를 썼을 때 이해하지 못한다면 그것은 듣는 사람의 책임이다.	-1.811
14	청소년 언어는 문제 행동으로 다루어질 수 있는 일탈 행위이다.	-2.046

<표 Ⅲ-7> 유형 1이 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05)

	번호	진술문	유형별 표준점수			
긍정적	37	청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	**1.97**	1.51	-1.05	1.11
	13	청소년 언어는 좋다 혹은 나쁘다와 같이 평가할 대상이 아니다.	**1.74**	-0.13	-0.34	-0.46
	33	청소년 집단 안에서도 학년, 나이에 따라 다른 특성의 언어를 사용한다.	**0.93**	0.10	0.01	0.41
	51	청소년 언어는 사회에서 새롭고 창조적인 역할을 한다.	**0.42**	-0.72	-0.78	-0.32
부정적	5	청소년들은 거침없고 직설적으로 표현한다.	**-0.02**	0.41	0.52	0.50
	21	청소년들의 언어 사용은 공격적이다.	**-0.68**	0.01	1.04	-0.04
	23	청소년들은 차별적, 비하적인 언어를 사용한다.	**-0.86**	-0.07	-0.37	-0.28
	16	청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 청소년들이 생각을 정확하고 품위 있게 표현하지 못하게 한다.	**-1.69**	1.52	-0.49	-1.16
	52	청소년 언어를 사용하면 가벼워 보인다.	**-1.74**	0.41	0.17	0.74
	14	청소년 언어는 문제 행동으로 다루어질 수 있는 일탈 행위이다	**-2.05**	-0.41	-0.26	-0.41

❶ 청소년 언어 개념 규정

유형 1이 청소년 언어가 무엇인가와 관련해 주요하게 참조하고 있는 진술문들을 살펴보자. 우선 유형 1의 학습자들은 청소년들이 청소년들끼리 대화할 때 다른 언어를 사용한다(#37)고 매우 적극적으로 인식하면서, 이것이 그들의 문화이며(#17), 그 특성은 서로 영향을 주고받으며 참신하고 다채로운 은어 및 유행어를 많이 사용하는 것이라고 파악하고 있다(#8, #30, #47). 유형 1이 청소년 언어 개념을 규정하는 양상은 다음과 같다.

[본_I_3] (청소년 언어는) 있다. **각 연령층, 세대마다 문화 차이가 있기 때문에. 생활하는 환경이나 접하는 문화, 주변 사람들이 다르기 때문에** 차이가 날 수밖에 없다. 청소년 언어는 요즘 유행하는 짤이나 영상에서 파생된 언어이다.

[본_I_6(면)[86]] **어른들과 대화할 때나 공식적인 자리에서 사용하는 것과**

다르게 친구들과 대화하는 언어가 다르다고 생각하기 때문에 청소년 언어가 있다고 생각합니다. 줄임말 사용, 유행하는 말 등이 그 특성에 해당합니다.

[본_I_6] (청소년 언어는) 있다. **청소년 세대에서 사용**하고 다른 나이층에서 의미를 잘 알지 못하는 언어가 있다. 줄임말, 비속어, 유튜브 유행어 등이 해당한다.

[본_I_17] (청소년 언어는) 있다. **청소년만의 문화가 있으므로 그와 관련한 청소년 언어**가 있을 수밖에 없다고 생각한다. 언어가 빠르게 변화하거나 새롭게 만들어지는 것이 청소년 언어의 특성이다.

[본_H_1(면)] **청소년 시기에 좀 많이 쓰게 되는 유행어** 같은 게 있고 **전에 세대에서는 쓰지 않는 않았던 그런 것**들이 청소년 언어라고 생각해요. 입시 관련한 단어 같은 것들도 해당한다고 생각해요.

[본_H_13] (청소년 언어는) 있다고 생각한다. 그 이유는 x세대, y세대, mz세대들이 각자 세대마다 쓰는 언어가 다른 것처럼 청소년도 **또 다른 세대이기 때문에 (언어가) 다르다고 생각한다**. 줄임말을 많이 사용해서 쉽게 빨리 말하는 것이 그 특성이다.

유형 1이 청소년 언어를 규정할 때 가장 자주 동원하는 표현은 '세대', '문화'이다. 이들은 스스로가 특정한 세대의 일원이며, 그 나름의 문화를 지니고 있으며, 그를 언어로 나타낸다고 본다. 즉, 이들에게 청소년 언어는 '청소년 세대 문화의 반영체'이며, 그렇기 때문에 그들에게 주요하게 파악되는 청소년 언어의 특성은 그들 문화에서 유행하는 것, 주된 관심사(입시, 유튜브)를 빠르게 수용하는 유행어, 줄임말 등이다.

❷ 언어와 언어 사용자 간의 관계

유형 1이 스스로의 언어에 대해 어떠한 인식적, 정서적 반응을 보이는지는 다음 진술문들을 통해 엿볼 수 있다. 언어는 세대에의 소속에 따라 자연스럽게 나타나는(#11) 그들의 문화이며(#17) 따라서 평가할 대상이 아니다(#13). 이들의 언어는 그들에게 즐거움과 웃음을 주며(#28), 의사소통의 경제성을 담보한다(#12). 또한 청소년 언어가 상황에 따라 적절히 사용되고 있으며(#3), 품위

86) (면)이 명시된 것은 출처가 면담임을 뜻한다. 이 표시가 없는 경우 설문지가 답변의 출처이다.

있고 정확한 언어생활을 저해하거나(#16), 가벼워 보이게 만들지 않는다(#52)고 보기 때문에 이를 일탈로 규정하는 것 역시 반대한다(#14). 공격적이라거나(#21), 차별적, 비하적(#23)이라는 진술문에 강하게 반대하는 것에서도 이를 알 수 있다.

> [본_I_3] 같은 세대끼리 **유대감, 공감 형성, 혹은 단순히 재미**를 위해서 사용하는 경우도 있다.
>
> [본_I_6] **유대감**을 갖게 하고 **친밀감**을 갖게 한다.
>
> [본_I_9] 청소년들의 **유대감을** 형성해 주고 사이를 더 돈독하게 해줍니다. 반면에 청소년 언어를 모르는 사람들과는 의사소통이 원활하게 이루어지지 않을 수 있습니다. 또한 청소년 언어는 원래 있던 말을 변형해서 쓰거나 여러 단어가 합쳐져서 만들기 때문에 일반적인 언어보다 **더 풍부하고 다양한 의미**가 담겨 있습니다.
>
> [본_H_1(면)] 청소년 언어는 **좋다, 나쁘다를 크게 따질 수 없을 것 같고** 그냥 좀 안 좋은 말들을 사용하게 되는 경우만 안 좋다 생각하고 나머지 같은 경우에는 그냥 친구들이랑 약간 **스트레스 풀고 얘기하면서 떠들 때는 좀 좋은 효과가 있는 것 같아서 긍정적인 편**인 것 같아요. 친구들과 **공감대 형성**에도 도움이 된다고 생각을 해요.
>
> [본_I_6(면)] (청소년 언어는) 일부 고쳐야 할 측면도 있기만 긍정적이라고 생각해요. **스트레스를 풀 수 있고 집단의 유대감을 형성하는 그런 역할**이 될 수도 있다고 생각을 해요. 공부 스트레스에 대한 탈출구라고 저는 이렇게 느껴요.
>
> [본_I_17] (#23에 대한 반응) 청소년들끼리도 비하적이거나 차별적인 말을 사용하는 친구를 보면 말리기도 하고 거리를 두기에 23번의 문장은 일반화의 오류라고 판단한다.
>
> [본_E_7] (#52에 대한 반응) 청소년 언어를 쓴다고 가벼워 보이는 게 아니라 가벼운 행동을 하면 행동 때문에 가벼워 보인다.

유형 1은 청소년 언어를 '우리 안의 유대감, 친밀감, 공감대'로 형상화하고 있는데, 이는 청소년 언어의 '좀 안 좋은 말들', '일부 고쳐야 할 측면들'보다 그들 안에서 작동하는 순기능이 더 크다고 보기 때문이다. 그 순기능에 주목하기 때문에 비하적, 차별적 표현에 대해서는 청소년 집단 내에서 자정 작용이 일어난다고 보거나 언어로 인해 가볍다고 느끼는 것에 대해서도

거부감을 표현한다. 앞서 살펴본 것과 같이 언어는 이들 문화의 반영체이고, 따라서 그러한 언어를 사용하고 이해하고 공유하는 것은 문화에 소속되고, 포용되는 수단이지, 타인을 비판하거나 판단할 수 있는 준거는 아닌 것이다.

❸ 언어(타 세대 언어, 언어 공동체) 간의 관계

(1) 타 세대 언어와의 관계

청소년 언어가 '동질감을 느끼게 하는 우리의 문화'일 때, 비청소년인 세대의 언어에 대한 규정은 어떠할까? 이들은 어른들의 말이라고 해서 지루하고 밋밋한 것은 아니라고(#9) 하면서, 우리의 문화인 언어를 이해하지 못할 경우 그 사람의 책임이 아니라고(#43) 본다. 즉, 그들에게 언어가 문화이듯, 다른 세대에게도 그럴 것이라 생각하면서, 그로 인한 소통의 문제는 단순히 '다름'의 문제라고 본다.

> [본_E_7(면)] (#9에 대한 반응) (어른들의 언어가) 지루하고 밋밋하지는 않은 것 같아요. 왜냐하면 **저희도 저희만의 특색이 있는 것처럼 어른들의 말에도 그런 다른 기쁨과 특색이 따로 있는 것이기 때문에요**. 어른들의 말이 약간 책에서 많이 나오는 단어를 쓰고 더 기품이 있거나 고급 단어를 쓰는 경우는 있지만, 청소년 언어라고 해서 생각을 정확하게 표현하지 못하는 건 아니라고 생각합니다.
>
> [본_I_6] (#9에 대한 반응) **청소년 언어도 장단점이 있듯이 어른들의 말도 장단점이 있고** 어른들의 말을 지루하고 밋밋하다 생각한 적은 없다.
>
> [본_E_9] (#43에 대한 반응) 듣는 사람이 알아듣지 못하더라도 모르는 사람에게 알려주면 된다. **다른 세대거나 하면 모를 수 있다.** 그래서 그 누구의 잘못도 아니다.
>
> [본_I_9] (#14에 대한 반응) **청소년 언어도 어른들의 언어와 별 차이가 없기 때문에 문제 행동으로 다루어질 수 있는 일탈 행위가 아니다**. 청소년 언어가 주로 원래 있던 말을 줄이거나 합쳐서 만들어진 것이기 때문에, 청소년 언어의 근본은 어른들의 언어, 일반적인 언어이기 때문에 둘은 별 차이가 없다고 생각한다.

이들은 다른 세대에는 그들만의 언어가 있음을 인정하면서, 청소년 언어와

다른 세대의 언어를 대등하고 독립적인 관계 속에서 서로를 존중해야 하는 관계로 이해하고 있다. 청소년 언어를 이해하지 못하는 것은 청소년 언어가 의사소통을 저해하기 때문이 아니라, 단지 다른 문화적 배경을 가지고 있기 때문인 것이다. 한편 [본_I_9]의 응답에서는 어른들의 언어를 '일반적인 언어'로 대치하고 그를 줄이거나 합치는 등의 과정을 거친 것이 청소년 언어라고 보고 있는데, 이처럼 청소년 언어를 '일반적' 언어가 변형된 언어로 개념화하는 경우에도 이를 일탈이라 볼 수 없고 청소년 언어도 그와 대등하게 차이 없이 이해해야 한다고 보고 있다.

(2) 언어 공동체 간의 관계

청소년 언어의 경우 청소년이 아닌 다른 세대로부터 그에 대한 평가나 개입 등을 빈번하게 받게 된다는 독특성을 지니고 있다. 청소년 언어 담론이 사회적, 교육적으로 성인들에 의해 조명받게 되면서 시작된 것, 그리고 그들의 시각에서 처치해야 할 대상으로 여겨진 것에서 이를 알 수 있다. 유형 1의 학습자들은 비청소년 세대들이 최근 청소년 언어가 사회에서 새롭고 창조적인 역할을 한다(#51)는 긍정성에 동의하는 면이 점차 커지고 있다고 보면서, 이전과 같이 평가하고 규정하려는 시각에는 반대한다(#13).

[본_E_7] 신문, 텔레비전 등에서 청소년 언어를 사용하는 경우도 봤고, **청소년 언어를 부정적이라고 하는 것도 본 적 없다**.

[본_I_3] 예전에는 줄임말 같은 경우는 어른들이 안 좋은 시각으로 보는 경우가 많았는데 **요새는 어른 세대들도 유행어 같은 거에 관심을 가지고 같이 공감하려고 하고** TV에서도 유행어와 관련된 광고를 내는 등 **긍정적으로 변하는 것 같아서 이런 시각에는 동의**한다.

[본_I_6(면)] 청소년 언어가 교육적으로 다룰 주제는 아닌 것 같은데 이제 기성세대나 윗세대들이 보기에 안 좋을 수도 있으니까 그 측면에서 **청소년 언어가 꼭 나쁜 것만은 아니다 그런 교육을 해야 된다고 생각을 해요**. 소통하는 측면에서는 그 윗세대와 지금 청소년 세대의 소통이 필요하기 때문에 그런 교육은 필요하다고 생각해요.

[본_H_1(면)] 예전에는 (청소년 언어를) 그냥 욕으로만 생각을 해서 안

좋게 다뤘다고 생각을 하는데 요즘에는 약간 인터넷 밈(meme)으로도 많이 사용이 되는 것 같아서 **예전보다는 좀더 인식이 나아지지 않았나 생각을 해요.** (연구자: 어떤 시각에 더 동의가 되시나요?) 저는 좀 재밌는 부분을 보려는 그런 시각에 동의를 하는 것 같아요. 약간 그래도 **예전에 비해서 어른들이 청소년들이 쓰는 언어에 대해서 궁금해하고 약간 공감하려는 그런 부분이 생겼다고 생각을 해요.**

[본_H_13] 나쁘게 보는 시각도 있지만 한편으로는 **새로운 세대의 언어가 자기 세대의 언어와 달라서 신기해하는 외부의 시각도 있다고 생각한다.** 이런 (신기해하는) 시각은 딱히 반대하지 않는다.

청소년들은 부정적 시각을 느끼지 못했거나, 혹은 최근에는 시각이 긍정적으로 변화했다고 보고 있다. 부정적 시각에 대해 그를 해명할 수 있는 교육적 지원이 필요하다고 보기도 했다. 이들은 스스로가 청소년 언어에 대해 가지고 있는 문화적, 사회적 자원으로서의 개념화에 다른 세대들이 공감해 나가는 과정 중에 있다고 본다. 따라서 외부의 시각에는 적극적으로 동의하며 그들 스스로도 이러한 해명의 과정에 참여할 수 있다고 보는 것이다.

❹ 언어 실천(언어 정체성의 작동)

그렇다면 이들은 문화로서의 언어를 그들의 삶 속에서 어떻게 운용해 나갈까? 청소년기에서 성인기로 이행하면서 이들의 언어 실천이 달라질까? 이들은 청소년 언어를 성장하면서 나타나는 자연스러운 언어의 유형으로 보았으며(#11), 어른들의 언어도 그 나름의 문화임을 인정(#9)했다는 점에서 그 일부를 예측해 볼 수 있다. 이들은 스스로의 언어 실천과 관련해 다음과 같이 밝혔다.

[본_I_3] 청소년 언어가 나쁘다고 생각하지 않고 청소년들끼리 서로 통하는 문화이고 **그 나이대에만 쓸 수 있기 때문에 굳이 없애고 싶지 않다.**

[본_I_6(면)] 저는 **성인이 되면 뭔가 자연스럽게 사라질 것 같아요.** 왜냐하면 지금 느끼는 경험들과 그런 것이 성인이 되면 또 변할 테니까 언어도 그 경험에 의해서 변화될 거라고 생각해서요.

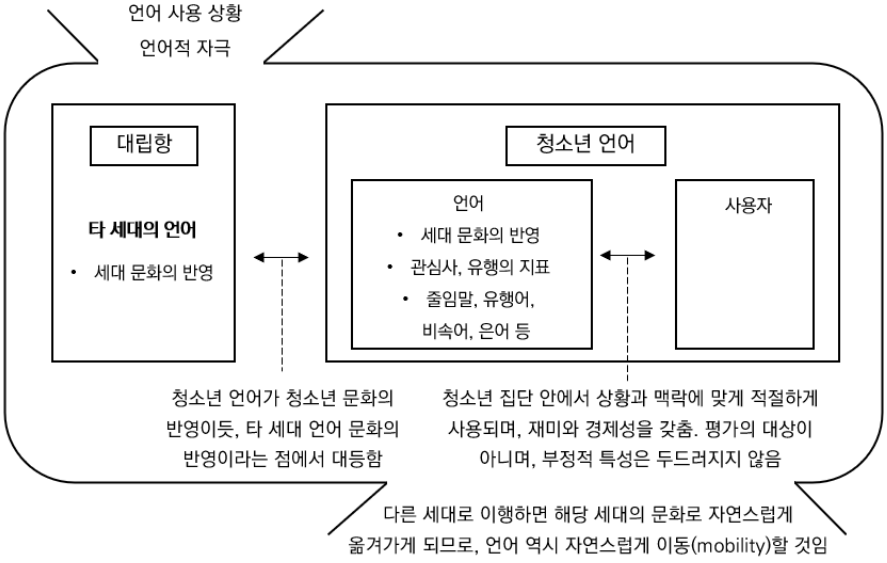
[본_I_7] **자연스럽게 변화할 것 같은데** 노력해서 고치거나 할 필요는 없다.

[본_H_1(면)] 지금 사용하는 언어 중에는 없어지는 게 있을 것 같고 또

앞으로 새로운 단어들이 생길 것 같은데 **자연스럽게 회상하거나 또 유행을 따라가거나 할 수 있겠지만 의도적으로 그 특성을 없애거나 할 필요는 없을 것 같아요.**

이들이 언어를 문화의 반영으로 규정했듯, 이들의 언어 실천은 '자연스럽게', 해당 시기의 '경험에 따라', '유행과 문화에 따라' 변화하는 것이다. 즉, 이들이 청소년기에 있을 때는 내집단 동일시를 바탕으로 이들의 청소년 언어 정체성을 강화하려는 전략을 취하게 된다면, 삶의 다른 과정으로 이행하면서는 언어 공동체 경계의 투과성이 높으며 이러한 투과가 자연스러운 과정이라고 인식하기 때문에 삶과 언어가 함께 다른 공동체로 나아가는 것이다. 이는 지역, 민족 등과 달리 '청소년 언어'가 연령을 중심으로 규정되며 따라서 그 집단적 특성이 시간의 흐름과 함께 옅어진다는 점에 기인한다고도 볼 수 있다.

이상의 논의를 종합하여, 본고의 언어 정체성 구조를 바탕으로 유형 1의 분석 결과를 정리하자면 다음 【그림 Ⅲ-4】와 같다.



【그림 Ⅲ-4】 유형 1의 언어 정체성 양상

4.2. 유형 2: 딜레마 속의 동참자 “문제가 있지만 쓰긴 해요”[87]

<표 Ⅲ-8> 유형 2가 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상)

	번호	진술문	표준점수
동의	49	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 욕설, 비속어를 사용한다.	1.691
	44	청소년들의 욕설, 비속어 등은 언어 폭력으로 받아들여질 수 있다.	1.680
	30	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 유행어, 은어를 사용한다.	1.603
	16	청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 청소년들이 생각을 정확하고 품위 있게 표현하지 못하게 한다.	1.518
			1.511
	8	청소년들은 은어, 유행어를 많이 사용한다.	1.409
	26	청소년 언어는 세대 간 의사소통을 어렵게 한다.	1.300
	7	청소년들은 욕설, 비속어를 많이 사용한다.	1.105
	27	청소년 언어는 맞춤법 등 규범에 어긋나는 경우가 있다.	1.028
반대	36	나는 청소년들이 비속어를 사용하는 것이 심각한 문제라고 생각하지 않는다.	-1.116
	6	청소년들은 언어를 통해 기성세대와 사회의 억압에 저항한다.	-1.209
	40	청소년 언어는 관습, 규칙을 무시하는 즐거움을 준다.	-1.299
	46	청소년 언어는 사회의 문화를 변화, 진보시키는 긍정적인 역할을 한다.	-1.336
	3	청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다.	-1.449
	45	청소년 언어는 어른들의 언어와 다르지 않다.	-1.514
	42	청소년들끼리 거친 언어를 사용한다고 해도 듣는 사람이 상처를 받지 않는다.	-1.801
	9	청소년 언어에 비해 어른들의 말은 지루하고 밋밋하다.	-1.960
	43	청소년들이 은어, 유행어를 썼을 때 이해하지 못한다면 그것은 듣는 사람의 책임이다.	-2.326

<표 Ⅲ-9> 유형 2가 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05)

	번호	진술문	유형별 표준점수			
긍정적	49	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 욕설, 비속어 등을 사용한다.	0.94	**1.69**	1.08	0.88
	16	청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 청소년들이 생각을 정확하고 품위 있게 표현하지 못하게 한다.	-1.69	**1.52**	-0.49	-1.16
	2	나는 청소년 언어가 가진 특성을 성인이 된 후에는 없앨 것이다.	-0.47	**0.39**	-0.11	-0.68
	18	청소년들은 상대보다 세다는 것을 보이고 싶어 욕설과 비속어를 사용한다.	-0.90	**-0.01**	-0.72	-0.93
부정적	47	청소년 언어는 참신하고 다채롭다.	1.27	**-0.13**	0.97	1.07
	46	청소년 언어는 사회의 문화를 변화, 진보시키는 긍정적인 역할을 한다.	-0.21	**-1.34**	0.19	-0.70
	43	청소년들이 은어, 유행어를 썼을 때 이해하지 못한다면 그것은 듣는	-1.81	**-2.33**	-1.25	-1.37

87) 유형 2의 인용문은 [본_I_2]의 설문지 응답에서 추출하였다. ‘문제가 있지만 쓰긴 한다’를 구어체로 변형하여 사용하였음을 밝힌다.

❶ 청소년 언어 개념 규정

유형 2에게 청소년 언어를 규정할 수 있는 진술문들을 살펴보자. 우선 이들은 청소년들이 또래의 영향으로 욕설과 비속어를 많이 사용한다고 보면서(#49, #7), 이것이 언어폭력으로 이어질 수 있고(#44), 감정 표현에의 어려움으로 비화될 수 있으며(#26), 세대 간 의사소통에의 어려움으로 연결될 수 있다고 본다(#26). 또한 청소년 언어는 규범에 어긋나기도 한다(#27). 이들이 청소년 언어를 규정하는 양상은 다음과 같다.

[본_E_10] (청소년 언어는) 있다. **어른들이 이해하지 못하는 단어들**이 많기 때문이다. (#42, #44에 대한 반응) **자살에도 이르게 할 수 있는 심각한 문제**라고 생각한다. **언어폭력**으로 볼 수 있는 부분이 있다.

[본_E_16] 청소년 언어는 **어른들 앞에서 쓸 수 없는** 경우가 많고, 청소년 언어를 모르면 청소년끼리의 대화를 **이해하기 힘들다**. (#52에 대한 반응) 생각이 별로 없어 보이며 **애초에 청소년이 많이 쓰는 것이 청소년 언어고, 청소년은 한없이 가벼운 경우가 많다.**

[본_I_1] **청소년들끼리 통하는 말**이 있다고 생각한다. (#36에 대한 반응) 청소년들이 **비속어를 사용하는 것은 심각한 문제**라고 생각한다. (#43에 대한 반응) 청소년들의 은어는 당연히 모를 수 있고, **모르는 게 더 나은 것 같다고 생각한다.**

[본_I_2] (청소년 언어는) 있다. 청소년들끼리는 소통이 가능하지만 **다른 세대는 이해하지 못하는 단어나 문장**이 있기 때문이다. **비속어, 신조어** 등이 이에 해당한다. (#26에 대한 반응)부모님과 같이 TV를 보다가 부모님이 나에게 (청소년 언어를) 물어본 적이 있다. 확실히 청소년들의 언어로 **다른 세대와의 소통에 문제가 생긴다.**

[본_I_21] (#42에 대한 반응) 청소년들끼리 사용하는 **거친 언어(은어, 비속어)는 대부분 특정 인물을 비하하는 단어**이며 그 대상에 나를 대입하면 기분 좋을 리가 없고 상처를 받을 수밖에 없다.

[본_H_8(면)] 처음에 이런 단어가 시작될 때는 단순한 줄임말 정도에서 시작이 됐던 것 같은데 이게 갈수록 새로운 단어들 애들끼리만 아는 그런 단어들이 생기는 것 같고 그 어떤 **문장의 체계가 파괴되는 느낌**이 있는 것 같

아요. 그러니까 그 문장을 들었을 때 문맥상으로도 이해가 안 되는 경우도 많고 점점 심해지는 것 같아요

이들은 청소년 언어의 '이해 불가능성'에 초점을 둔다. 이해하기 어렵고, 소통에 문제를 야기할 수 있고, 그로 인해 어른들 앞에서(타 세대 앞에서) 사용할 수 없는 것이다. 이와 같은 소통 및 사용의 제한은 이들이 인식하는 청소년 언어가 폭력적이고, 가볍고, 거친 비속어와 은어이기 때문이다. 앞서 유형 1이 유행, 문화를 언급하며 줄임말, 유행어를 주된 특성으로 언급했던 것과는 상당히 상반된다.

❷ 언어와 언어 사용자 간의 관계

그렇다면 이와 같은 청소년 언어는 이들의 삶에서 배제되어 있을까? 이들이 가장 동의한 진술문이 욕설, 비속어 사용에는 또래의 영향이 지대하다는 점(#49)임을 상기해야 한다. 이들은 분명히 비속어 사용이 문제라고 생각하며(#36), 상대에게 상처를 줄 수 있고(#42), 사회에서 긍정적인 역할을 하지 않는다고(#46) 보지만, 또래 사이에서 청소년 언어를 사용하며 이러한 사용에 나름의 의의가 있다고 본다. 이러한 사용이 용인되는 것은 청소년들이 상황에 따라 언어 사용을 적절하게 통제할 수 있다고 보기 때문이다(#3).

[본_E_13(면)] (#52에 대한 반응) 가벼워 보이는 게, 단어를 딱 들었을 때 솔직히 **유행어 자체도 막 뭔가 품위 있는 단어라고 하기는 좀 그렇잖아요.** 그런 것들이랑 줄임말도 막 쓰고 하면 청소년 언어라고 불리는 단어들을 많이 안다고 해서 다른 일반적인 표준어의 단어를 많이 아는 거는 아니게 느껴지는 것 같아요.

[본_I_10] (#46에 대한 반응) 사회를 변화시키는 건 맞는데 긍정적인 건 아닌 것 같아요. 식당이나 이런 데 메뉴판에도 마카로 막 '존맛탱' 같은 거 써져 있고 그런 거 보면 그런 단어들이 점점 많이 쓰이는 게 **사회를 진보시키는 건 아닌 것 같아요. 저런 단어들이나 표현이 많아질수록 말하고자 하는 바를 이해하지 못하는 경우가 많아질 것 같아요.**

[본_H_6(면)] (#16에 대한 반응) 애들끼리 얘기하다 보면 채팅 때문에

게임에서 정지당했다는 이야기를 많이 듣거든요. 그런 걸 보면 **품위 있게 표현하지 못한다 저런 건 당연한 것 같고** 그다음에 **감정의 분출 도구**도 게임이나 그럴 땐 그런 것 같아요. 그 상황에서 써야 될 다른 단어들이 잘 생각이 안 나서 그런 것도 있는 것 같고, **패드립이나 이런 것도 점점 단어가 기상천외해지는 것 같아요.**

[본_E_10] 청소년 언어를 **친구들과 있을 때** 사용하고, 친구들과 **유대감**을 형성하기 위해 사용한다.

[본_E_13] **친구들과 SNS상에서나 대화할 때** 자주 사용한다. 집단 간의 **유대감** 형성, **공감대** 형성의 기능이 있다.

[본_I_1] 가끔 쓴다고 생각했지만 **점점 많이 사용하게 된다.** 청소년 언어를 사용하지 않고 **이해하지 못하면 친구들끼리 의사소통이 잘 안 돼서 힘들 수 있을 것 같다. 서로의 관계가 더 깊어지는 기능을 해 준다.**

[본_I_12] 줄임말은 자주 사용하지만, 욕설이나 비속어는 잘 사용하지 않는다. 청소년들은 허세나 가오를 위해서 쓰는 경우도 있다고 생각한다. **다른 친구들이 애초에 사용하지 않는다면, 사용하지 않을 것 같다.**

[본_I_14] **나는 상황에 따라 다르게 사용한다.** 길고 자세히 말하지 않아도 **소통이 청소년들끼리 원활하게 된다는 점**이 특성이다. 그런데 어른과 대화할 때는 신조어나 합성어 등을 사용하지 않는다고 생각한다.

유형 2는 청소년 언어가 품위 있거나 사회를 진보시키지는 않는다고 보면서, 그로 인해 의사소통의 저해, 상호 간의 모욕 등의 문제가 일어남을 인지한다. 그러나 한편으로는 유형 1에서 언급되었던 바와 같이 청소년 언어가 유대감, 세대 내의 소통 원활화의 기능을 하기 때문에 사용하기도 한다.

이들이 스스로의 언어 사용에 대해 언급하는 바에서는 '점점 사용하게 된다', '다른 친구들이 사용하지 않는다면 사용하지 않을 것 같다'와 같이 청소년 언어 화자로서의 주저감을 드러내거나, 또래 사이에서의 압박을 드러내고 있음을 눈여겨볼 만하다. 또한 '줄임말만 자주 사용한다'거나, '상황에 따라 다르게 사용'한다는 단서를 다는 것은 이들이 청소년 언어가 적절하다고 받아들여질 수 있는 장면에 한정하여 사용함을 밝힘으로써 스스로 부정적으로 인식하고 있는 청소년 언어의 사용에 대해 정당성을 입증하려는 동기를 엿볼 수 있다.

❸ 언어(타 세대 언어, 언어 공동체) 간의 관계

(1) 타 세대 언어와의 관계

유형 2는 청소년 언어는 어른들의 언어와 다르지 않다(#45)는 진술문과 청소년 언어에 비해 어른들의 말이 지루하고 밋밋하다(#9)는 진술문에 모두 강하게 반대한다. 그 자세한 양상을 살펴보자.

> [본_E_16(면)] 어른들의 언어와 쓰는 단어 자체가 일단 다르고, **청소년 언어는 좀 쉬운 단어들. 그리고 내용에서는 의미가 없는 게 좀 많죠. 별 의미도 없고 오로지 재미를 위해서** 말하는 것 같아요.
>
> [본_I_10] (#45에 대한 반응) 청소년 언어보다 **어른들의 말이 더 성숙하고 상대방에 대한 배려가 잘 보이는** 것 같다.
>
> [본_I_14] (#9에 대한 반응) 어른들의 말이 밋밋한 것은 아니다. 항상 쓰는 말을 **어른들한테 배웠기 때문에 멋지다고 생각한다. 청소년 언어는 어른들 말에서 조금 추가된 것**이다.
>
> [본_I_19] (#9에 대한 반응) 어른들이 사용하는 언어에도 재미있는 언어가 있다. 오히려 **모두가 알아들을 수 있게** 재미있는 방식으로 사용한다고 생각한다.
>
> [본_I_20] (#9에 대한 반응) **일반적인 대화에서 청소년 언어의 비중이 그리 크지 않다**고 생각한다. 청소년 언어는 우리끼리 대화할 때만 사용할 수 있다.
>
> [본_H_6(면)] **어른들의 말이라고 하는 게 일반적인 단어, 어떻게 보면 보편적인 언어라고 할 수 있는 건데 생각해 보면 그런 표준어라든지 이런 걸 사용하고도 충분히 재밌게 말할 수 있을 것 같아요.** … 어른들의 말이라고 쓰는 그 다 일반적인 보편어들이 문장을 잘 만들고 어떤 분위기라든지 말할 때 재밌게 말할 수 있는 것 같아요.

유형 1이 청소년 언어와 타 세대(‘어른들’)의 언어가 그 나름의 특징과 장단이 있고 ‘다르다’라고 인식했다면, 유형 2는 청소년 언어를 결핍된, 미성숙한 언어로 개념화한다는 차이가 있다. 비교적 쉽고, 배려가 부족하고, 일반적인 대화에서 허용되지 않는 언어로서 청소년 언어를 정위하는 것이다.

이는 언어 간의 관계에서 위계의 차이를 인식하고 있는 것이다. 학습자들의

이러한 인식은 국어교육의 관점에서 자세히 들여다볼 필요가 있다. 세대에 따른 언어 변이의 다발을 하나의 총체로서 의미 없고 해석 불가능한 것으로 치부하기보다는 그 속의 세밀한 양상들을 바탕으로 보다 세부적인 성찰이 가능하도록 하는 접근이 필요할 것이라 본다. 또한 변이어와 변이어 사이, 특히나 격식성에 따라 코드 스위칭(code-switching)이 일어나는 변이어 간의 위계가 설정되는 양상 등을 청소년 언어 외에서도 보다 포괄적으로 살피게 함으로써 이를 적절성, 타당성의 양 층위에서 모두 살피게 할 필요도 있을 것이다.

(2) 언어 공동체 간의 관계

유형 2가 언어 공동체 외부에서 그들의 언어를 바라보는 시각에 관련해 인식하는 바는 청소년 언어가 사회에서 진보적이거나 저항적인 역할을 하지 않는다는 것이다(#6, #46). 유형 2는 그들이 형성한 청소년 언어에 대한 부정적 인식 및 정서 체계를 사회 전반이 공유하고 있다고 파악하며, 그에 대해 수용하고 공감하는 태도를 보인다.

> [본_E_13(면)] 외부에서는 (청소년 언어를) **나쁘게 보죠.** 그것들로 하여금 한글을 파괴한다 그런 걸 뉴스에서 제일 많이 봤고, 선생님들이나 부모님 세대도 다 그렇게 생각하는 것 같아요. (그런 시각에 동의하나요?) 한국어를 파괴한다는 건 잘 모르겠어요. 언어는 변화하는 거라고 배웠으니까. 그런데 **가벼워 보이거나 내용 자체가 비하하거나 차별하거나 하는 건 분명히 부정적인 것 같아요.**
>
> [본_I_20] (외부에서는) **좋지 않게 보는 것 같다. 이런 시각에 동의한다.**
>
> [본_I_21] 일부는 재밌다고 긍정적으로 생각하고 이외에는 비판적인 시각으로 보는 것 같다. 이중 나는 **비판적인 시각에 동의한다.**
>
> [본_H_8(면)] 예전에 학교에서 (청소년 언어) 관련해서 다큐 같은 걸 보여준 적이 있었는데 그때 그 방송은 되게 **부정적인 시선으로 하고 경각심이 필요하다**고 했는데 지금도 매체가 그런 식으로 방송을 낸다면 더 부정적으로 바라보지 않을까 싶어요. (그런 시선에 공감이 되나요?) **저도 동의하는 편이에요.**
>
> [본_H_16] **부정적인 시각에 동의한다.** 간혹 가다 보면 단어의 뜻이 너무 변질되는 경우도 있고 줄임말이 너무 심한 경우도 있다.

다만 이들의 이러한 인식이 내성적으로 스스로의 언어를 고찰하면서 외부의 시선을 추론하게 된 것인지, 혹은 교육적, 사회적으로 청소년 언어를 다루어 왔던 시선을 수용하게 된 것인지에 대해서는 보다 섬세한 고찰이 필요하다. 여러 차례 지적한 바와 같이 청소년 언어는 외부에서 교정적, 처방적 시선으로 다루어져 왔으며 학습자들도 이를 인지하고 있었기 때문에 언어를 메타적으로 바라볼 경험이 주어지기 전에 이러한 시각을 내면화했을 가능성도 충분하다.

❹ 언어 실천(언어 정체성의 작동)

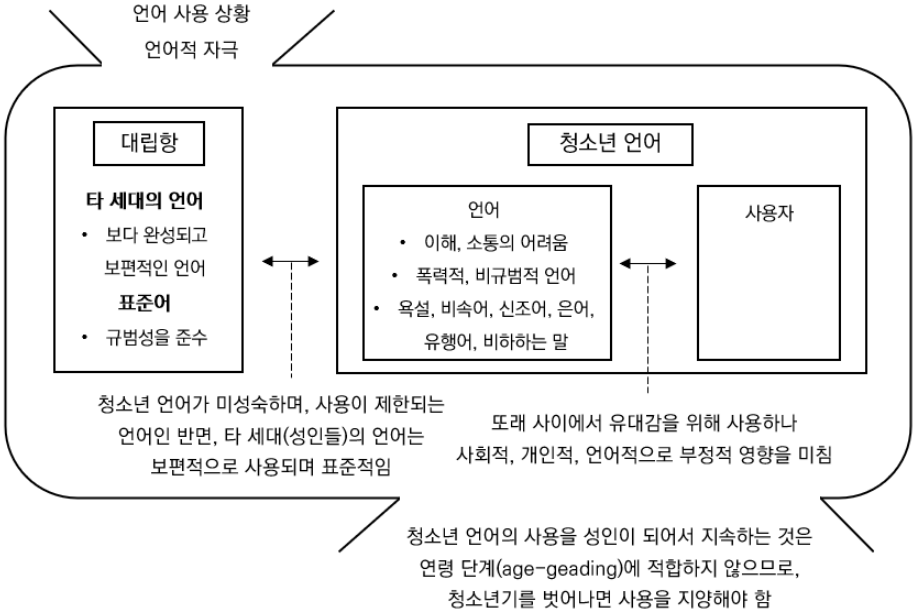
앞선 분석에서 살핀 바와 같이 유형 2는 청소년 언어가 부정적이라고 생각하면서, 이를 구별해서 사용하는 것에는 그 나름의 이유가 있다고 보았다. 또래 집단이 언어 사용의 주요한 동기였는데, 그러므로 이들은 청소년 시기에 한정적으로 청소년 언어의 사용을 정당화하면서도 그 시기를 벗어나지 않아야 한다는 강한 인식을 드러낸다. 성인이 되면 청소년 언어의 특성을 없앨 것이라는 진술문(#2)에 다른 어떤 유형보다 가장 동의한 점에서 이를 알 수 있다.

> [본_E_10](#2에 대한 반응) **청소년 언어는 없애야 한다.**
> [본_E_13(면)] (청소년 언어가) 없어질 것 같아요. 이게 썩 좋게 보이는 건 아니니까 점점 약간의 **거부감이 들기 시작하면** 거기서부터 조금씩 조금씩 안 쓰기 시작하면 점점 줄여지고 주변 사람들도 그렇게 줄어들 것 같아서. 나도 이제 **성인이 됐는데 청소년 언어를 쓰기에는 너무 주책이지 않나** 그런 생각이 들 것 같아요.
> [본_I_1] (#2에 대한 반응) 나는 지금 이 청소년 언어 특성을 **성인이 되면 꼭 없애고 싶다.**
> [본_H_8(면)] 청소년 언어가 성인이 된다고 해서 **자연스럽게 없어지진 않을 것 같아요. 완전히 없애야 한다 그런 건 아니지만 그래도 얼마나 잘 구분해서 쓰는가가 중요한 것 같아요.** (중략) 구분해서 사용하면 되지 않을까 그렇기 때문에 어느 정도는 그걸(상황을) 인지할 수 있도록 교육을 해주는 거는 있어야 될 것 같고 특히 중학교 막 이럴 때는 **교육이 좀 많이 필요할 것**

같아요.

‘없애야 한다’, ‘꼭 없애고 싶다’와 같이 강한 의지를 드러내는 학습자들이 있는가 하면, 청소년 언어가 ‘주책’이라고 느낀다는 것, 즉 본인의 연령 단계(age-grading)에 부합하지 않는다는 부정성을 느끼게 될 것이라는 언급 혹은 ‘구분해서 사용하는 법에 대한 교육이 필요하다’는 학습자들은 청소년 언어의 특성을 버리는 것을 바람직한 언어 사용으로 치환하며, 이들이 상정하는 성인들의 언어 사용으로 투과하는 과정이 쉽게 일어난다고 보지 않는다. 의식적인 노력, 교육 등이 필요하다는 것이다. 즉, 이들은 부정적 언어 정체성을 형성하여 언어 공동체를 이동(mobility)하는 전략을 차용하려 하지만, 이들에게 언어 공동체의 투과성은 낮다고 느껴지기 때문에, 언어적으로 다음 연령 단계로 이동하는 것은 상당한 노력과 의식적인 변화를 요구하는 일인 것이다.

이상의 논의를 종합하여, 본고의 언어 정체성 구조를 바탕으로 유형 2의 분석 결과를 정리하자면 다음 【그림 Ⅲ-5】와 같다.



【그림 Ⅲ-5】 유형 2의 언어 정체성 양상

5.3. 유형 3 회의적 관망자 "내 또래가 쓰기도 하는구나 정도로 생각해요"[88]

<표 Ⅲ-10> 유형 3이 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상)

	번호	진술문	표준점수
동의	35	청소년들 사이에서 비슷한 언어를 사용하지 않거나 이해하지 못하면 무시당하거나 소외당할 수 있다.	1.896
	7	청소년들은 욕설, 비속어를 많이 사용한다.	1.831
	8	청소년들은 은어, 유행어를 많이 사용한다.	1.790
	44	청소년들의 욕설, 비속어 등은 언어 폭력으로 받아들여질 수 있다	1.607
	26	청소년 언어는 세대 간 의사소통을 어렵게 한다.	1.442
	30	청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 유행어, 은어를 사용한다.	1.416
	21	청소년들의 언어 사용은 공격적이다.	1.075
	3	청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다.	1.043
반대	37	청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	-1.051
	36	나는 청소년들이 비속어를 사용하는 것이 심각한 문제라고 생각하지 않는다.	-1.059
	40	청소년 언어는 관습, 규칙을 무시하는 즐거움을 준다.	-1.127
	6	청소년들은 언어를 통해 기성세대와 사회의 억압에 저항한다.	-1.326
	42	청소년들끼리 거친 언어를 사용한다고 해도 듣는 사람이 상처를 받지 않는다.	-1.890
	29	청소년들은 친구들이 비속어나 욕설을 사용하는 경우 그 친구에게 제재를 가한다.	-1.993
	41	청소년들은 이해하기 쉽고, 명료한 언어를 사용한다.	-2.102

<표 Ⅲ-11> 유형 3이 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05)

	번호	진술문	유형별 표준점수			
긍정적	35	청소년들 사이에서 비슷한 언어를 사용하지 않거나 이해하지 못하면 무시당하거나 소외당할 수 있다.	-0.72	-1.28	**1.90**	-1.49
	7	청소년들은 욕설, 비속어를 많이 사용한다.	-0.21	1.11	**1.83**	1.25
	24	청소년들의 언어를 개선하려는 사회의 노력은 부족하다.	-0.28	-0.18	**1.08**	0.00
	21	청소년들의 언어 사용은 공격적이다.	-0.68	0.01	**1.04**	-0.04
	3	청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다.	-1.30	-1.45	**0.94**	-1.22
	10	비속어, 욕설 등을 사용하는 것이 고민된다.	0.30	0.25	**0.81**	-1.25
부정적	28	청소년들은 즐거움, 웃음을 위해 욕설, 유행어 등을 사용한다.	1.26	0.97	**-0.11**	1.61
	12	청소년 언어는 의사소통을 보다 간편하고 효율적으로 할 수 있도록 한다.	1.08	0.54	**-0.66**	0.90
	50	신문, 텔레비전 등은 청소년 언어를 부정적인 것이며 사회 문제라고 본다.	0.21	-0.25	**-0.76**	0.87

88) 유형 3의 인용문은 [본_H_11]의 면담 자료에서 추출하였다.

37	청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	1.97	1.51	**-1.05**	1.11
41	청소년들은 이해하기 쉽고, 명료한 언어를 사용한다.	-0.07	0.20	**-2.10**	-0.15

❶ 청소년 언어 개념 규정

유형 3이 청소년 언어를 규정하는 양상을 보여주는 진술문들은 다음과 같다. 우선, 이들은 청소년 언어가 또래의 영향으로 인한 것이며 이 언어를 이해하지 못하거나 사용하지 못할 경우 집단에서 소외될 수 있다고 본다(#30, #35). 청소년 언어의 특성으로는 은어, 유행어, 욕설, 비속어 등을 많이 사용하며(#7, #8), 공격적이고(#21), 세대 간 의사소통을 저해하며 이해하기 어려운 언어라고 규정한다(#26, #41). 대체적으로 부정적 특성을 인지하고 있으므로, 유형 2와 비슷하다고 볼 수 있으나, 차이를 보이는 부분은 청소년 언어를 공식적인 상황에 사용하는 등(#3), 청소년들이 언어 사용을 상황에 따라 구별할 수 없다고 본다는 점이다(#37). 즉 이들에게 청소년 언어는 통제 바깥의 영역에 있는 것이고, 언어적 자원이라기보다는 대처해야 하는 현상에 가깝다. 그로 인해 '청소년 언어'를 하나의 언어로 규정하는 데에 소극적인 태도를 보인다.

[본_E_8(면)] (청소년 언어가) **있는 것 같긴 해요.** 아무래도 다른 연령대랑 다르게 이제 쓰는 약간 그런 단어들이나 그런 게 있기도 해서.

[본_H_4(면)] 청소년 언어는 **있는 것 같아요. 애들끼리 대화하면서 쓰는 말 같아요.** 근데 이게 애들끼리만 쓰이는 건 아니고 학교 발표나 이런 데서도, 어떻게 보면 **학교 발표는 아주 진지하진 않지만 공식적이잖아요. 그럴 때도 쓰는 경우가 있는 것 같아요.**

[본_H_11(면)] 청소년 언어는 있는 것 같아요. 게임이나 유튜브 같은 곳에서 나온 유행어, 은어가 많이 쓰이는 것 같아요. 그런 **유행어를 못 알아듣게 되면은 유행에 뒤처진다고 생각해서 어떤 집단에 들어가지 못하거나** 또 (쓰면) 친밀감 있게 대화할 수 있고 그런 효과도 있는 것 같아요.

[본_I_13] **욕을 제외하면 별로 없는 것 같다.** 어른들과 말할 때랑 친구들과 말할 때 욕을 제외하면 차이점이 없다고 생각한다.

[본_I_4(면)] **딱히 (청소년 언어가) 없다고 봐요.**[89] **그냥 전 세대에서도 그 세대만의 쓰이던 약간 특유의 언어, 말투, 감탄사 그런 것들이 있었듯이 지금 청소년 세대들도** 그런 감탄사, 유행어 그런 게 있으니까 지금 세대에서도 똑같이 이어져 나오는 것 같아요.

[본_H_4(면)] **이걸 언어의 한 유형이라고 인정할 수 있을지 모르겠어요.** 줄임 말이라든지 아니면 유행어를 어떻게 변형해서 사용하고 이런 식으로 하면서 생겨나는 단어들을 '언어라고 인정을 해주는 거가 맞을까'라는 생각을 했던 것 같아요. 표준어가 있는데.

유형 3의 독특성은 청소년 언어를 '언어'라고 할 수 있는가를 회의하는 학습자들이 보인다는 점에 있다. 이들은 청소년들 사이에서 나타나는 언어 현상은 분명히 있다고 보면서도 이를 언어라고 개념화하는 것이 옳은지에 대해 고민하는데, 이는 청소년 언어가 기존 언어의 변형이면서, 세대적 특성이기 때문이다. 또한 청소년 언어가 있다고 판단하는 경우에도 부적절한 장면에서 쓰인다거나 알아듣지 못한다면 소외될 수 있다는 등 청소년 언어를 부려쓰는 자원으로 인식하기보다는 상황에 맞게 사용하지 못하고, 수동적으로 선택하게 되는 타결적, 피동적 행위로 인지하고 있다는 점 또한 유형 3의 특성이라고 할 수 있다.

❷ 언어와 언어 사용자 간의 관계

유형 3이 가장 독특한 양상을 보이는 것은 언어와 언어 사용자 간의 관계에 있다. 이들은 스스로를 청소년 언어 사용자라고 보는 것을 주저한다.[90] 이는

89) 유형 3의 경우 '청소년 언어가 존재하지 않는다'는 입장을 밝힌 학습자들이 존재했으나, 본고에서는 분석 대상에 포함하였다. 이는 그와 같은 입장의 학습자들이 청소년들이 사용하는 언어의 특징적인 면은 존재하나 이것을 '언어'라고 할 수 있을지를 회의하여 위와 같은 입장을 밝힌 것이기 때문이다. 즉, 청소년 언어가 없다고 본 학습자들은 청소년 언어의 특성이 존재하지 않는 것이 아니라 청소년 언어의 비규범성 등으로 인해 언어의 한 유형으로 보기 어렵다고 파악하고 있었다. 그리고 이는 언어 현상의 차원과 그에 대한 가치판단의 층위를 구분하지 않았기 때문에 드러나 양상이라 할 수 있다. 따라서 본고는 이러한 학습자들이 청소년 언어를 인지하고 있으며, 이에 대한 판단을 내리고 그에 따라 언어생활을 영위하고 있지만 그것이 청소년 언어를 부정하고 사용하지 않는 것이라 보아 청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상 기술에 포괄하여 다룬다.

90) 이로 인해 유형 3에 속하는 학습자들은 본인은 '청소년 언어를 사용하지 않는다', '친구들

청소년 언어가 이해하기 어렵고 대화에 간편하지 않으며(#12, #41), 이해하지 못하면 소외당할 수 있지만(#35) 적극적으로 사용할 필요는 느끼지 못하기 때문이다.

> [본_E_3] **별 의미나 기능을 가지지 않는다**. 좀 재미있는 정도.
>
> [본_I_13] **의미가 있는지는 잘 모르겠지만** 친구들과 대화하기 쉽고 재미있게 해준다.
>
> [본_E_8(면)] 저는 **별로 안 쓰는 것 같아요.** 다른 친구들을 보면 열 명 중에 한두 명 정도는 쓰더라고요. 대부분은 아니고 조금 쓰는 것 같아요. … 솔직히 처음 커뮤니티 사이트에서 봤을 때는 이걸 왜 하지라는 생각도 있었어요. **저는 솔직히 이해가 안 됐거든요. 이게 뭔 의미인지도 잘 모르겠고.**
>
> [본_I_11] **별로 사용하지 않는다**. 자기가 쓰지 않는 단어들을 친한 친구가 쓴다 생각하면 **소외당할 수 있다는 이유로 사용할 수 있기 때문이다.**
>
> [본_H_4(면)] 요즘 뭐 유행하는 초등학생들이 쓰는 언어라고 들었는데 '어쩔TV('어쩌라고 TV나 봐'라는 의미)' 이런 거나 다양한 언어가 많죠. 근데 **제 주위에서는 안 쓰고 조금 더 낮은 연령대에서 쓰는 것 같아요. 저는 딱히 안 쓰는 것 같아요.**
>
> [본_H_11(면)] **저는 많이 사용을 하는 편은 아닌 것 같아요.** (연구자: 그 이유가 있을까요?) 어떤 대화를 할 때 의미를 전달하는 게 더 중요하다고 생

은 사용하기도 한다'와 같이 자신의 언어 사용이나 언어에 대한 태도가 아닌 타인의 언어 사용에 대해 빈번히 언급한다. 이처럼 '나'와 '또래'를 구분하여 '또래'에 대해 언급하는 것을 이 학습자들의 언어 정체성 양상이라고 볼 수 있는지에 대한 의문이 제기될 수 있다. 이는 타인에 대한 규정이지, 스스로에 대한 인식이 아니라고 파악할 수도 있기 때문이다. 그러나 본고는 이를 이들이 구성한 청소년 언어 정체성의 일면이라고 파악한다. 이는 이들이 청소년 언어라는 현상을 인지하고 있으며, 그에 대해 스스로를 정위하는 방식이 '외부자'가 되기를 택한 것이라고 보기 때문이다. 즉, 청소년 언어와 관련해 타인의 특성을 언급하는 것은 스스로를 정위하는 양상으로서의 언어 정체성이 없기 때문이 아니라, 언어 사용에서 스스로와 또래를 구분하는 방식의 외부자적 정위를 택하였다고 해석한다.

또한 이러한 외부자적 정위에 대해 내부자적 정체성을 가지는 것이 바람직하다고 보아 이에 대해 처방적으로 접근하지 않음은 물론이다. 정체성이 우열을 가릴 수 없는 개인의 고유한 내러티브라고 볼 때, 이들의 이러한 정체성은 그들의 경험과 인식을 바탕으로 형성된 것으로 그 고유성과 의미를 지닌다. 다만 타 학습자들이 청소년 언어에 대해 인식하는 양상을 살피고 이와 상호작용하면서 이들의 인식이 보다 정치하게 강화되거나 변화되는 과정은 가능하리라 본다. 예컨대 '욕' 말고는 청소년 언어가 없다고 보는 학습자는 다른 유형의 학습자들이 보다 폭넓은 청소년 언어의 특성과 의미, 기능을 발견하는 양상을 보면서 이에 대해 내적으로 정합성을 유지하기 위해 그를 자신의 청소년 언어 개념 규정 속에 통합하거나, 모종의 논리를 마련하여 본인의 청소년 언어 규정을 유지하는 등의 과정을 거칠 수 있다.

각을 해서 일단 어떤 상대에게 말을 걸 때는 대부분 정확하게 말하는 편이고 **알아들을 수 있는 정도만 돼도 집단에서 소외된다거나 그런 일은 없는 것 같아가지고 많이 사용하지 않는 편이에요. 내 또래가 쓰기도 하는구나 정도로 생각해요.**

이들은 청소년 언어가 재미있고, 집단에 소속될 수 있는 기능을 한다는 점은 인지하면서도, 이로 인해 본인이 적극적인 사용자가 되어야 할 동기는 느끼지 못한다. 이들에게 청소년 언어의 의의 및 목적은 '소외당하지 않는 것'이고, 그를 위해서는 본인이 해당 집단에 소속되어 있음을 보여줄 수 있는 정도면 충분하기 때문이다. 가장 청소년 언어를 외부자적인 시선에서 평가적으로 바라보고 있는 유형이라고 할 수 있겠다.

❸ 언어(타 세대 언어, 언어 공동체) 간의 관계

(1) 타 세대 언어와의 관계

이들은 청소년 언어를 하나의 언어로 인정할 수 있을지를 회의하기 때문에, 청소년 언어가 대등한 대립항을 가질 수 있다고 보지 않는다. 즉, 세대적 특성이 드러나는 언어를 무엇으로 볼 것인지 개념화하는 작업이 선행되어야 그와 대립되는 언어로서 타 세대의 언어를 바라볼 수 있는데, 청소년 언어를 언어 범주에 포괄하지 않으므로 이에 대응되는 언어 또한 상정되지 않는 것이다. 따라서 이들은 청소년 언어를 세대 간 의사소통을 어렵게 할 수 있는 장애물 정도의 의미로 파악한다(#26).

[본_I_4(면)] (청소년 언어가) SNS의 유행으로 인해서 생겨난 그냥 자연스러운 현상 같은데 이게 시대 간에 격차가 조금 있을 것 같긴 하고 그래서 **저희가 사용하는 언어가 다른 어른들이 들었을 때는 무슨 말인지 모를 수 있고 약간 그런 차이는 생길 것 같아요. 근데 어른들의 말 중에도 저희에게 그런 게 있으니까 특별한 건 아닌 것 같아요.**

[본_H_4(면)] **이걸 언어의 한 유형이라고 인정할 수 있을지 모르겠어요.** 줄임말이라든지 아니면 유행어를 어떻게 변형해서 사용하고 이런 식으로 하면서 생겨나는 단어들을 '언어라고 인정을 해주는 거가 맞을까'라는 생각을

했던 것 같아요. 표준어가 있는데.

앞서 공통적으로 청소년 언어를 부정적으로 개념화했던 유형 2와 대비하여 살펴보자. 유형 2는 청소년 언어가 분명히 존재하고 그가 어른들의 언어와 대비해서 볼 때 미성숙하고, 결핍되어 있으며, 허용되지 않는 언어라고 인식한다면 유형 3은 청소년 언어가 존재하는가부터 회의하고 있기 때문에 청소년 언어로 인해 생기는 언어적 문제인 세대 간 의사소통에 있어서도 변이어의 차이로 인한 것이 아닌 세대 간 차이의 반영이며, 청소년들이 표준어를 일탈적, 비규범적 변형하고 있기 때문이라고 보고 있다.

(2) 언어 공동체 간의 관계

유형 3이 청소년 언어를 언어로 보기 어렵다는 회의적 태도를 보이는 만큼, 외부 언어 공동체와의 관계 속에서도 청소년 언어가 사회적인 조명을 받고 있다고 생각하지는 않는다. 청소년 언어를 사회문제로 보지 않는다고 생각하며(#50), 한편으로는 사회적으로 청소년 언어에 대한 노력이 필요하다고 보기도 한다(#24).

> [본_E_8(면)] (#50에 대한 반응) 신문사나 사람에 따라 보도하는 게 다르니까 저는 이거에 대해서 **사회 문제라고 보기보다는 단순 해프닝으로 넘어간다고 봐서 별로 사회 문제라고 생각하진 않는 것 같아요.**
> [본_I_4(면)] **저는 외부의 시각에 대해서는 딱히 생각해 본 적이 없어요.** 왜냐하면 아무래도 그거는 **개인마다의 차이니까** 다른 사람이 듣기 싫을 수도 좋을 수도 있으니까 딱히 생각이 없어요.
> [본_H_11(면)] (청소년 언어에 대한) 교육이 크게는 필요가 없다고 생각합니다만 그래도 **약간 너무 심한 욕처럼 변질되는 것에 대해서는 교육이 필요하다고 생각합니다.**

스스로를 청소년 언어의 외부자로 위치짓기 때문에 청소년 언어 문제가 사회적, 교육적으로 다루어질 필요성에 대해서는 느끼지 못하며 이미 존재하는 외부 언어 공동체의 관심에 대해서도 무관심하다. 다만 앞서 살펴본 것과 같

이 이들이 청소년 언어의 부정적인 특성을 위주로 인지하고 있다는 점에서 외부자적 입장에서 이에 대한 일부 교정은 필요하다고 보기도 하는 것이다.

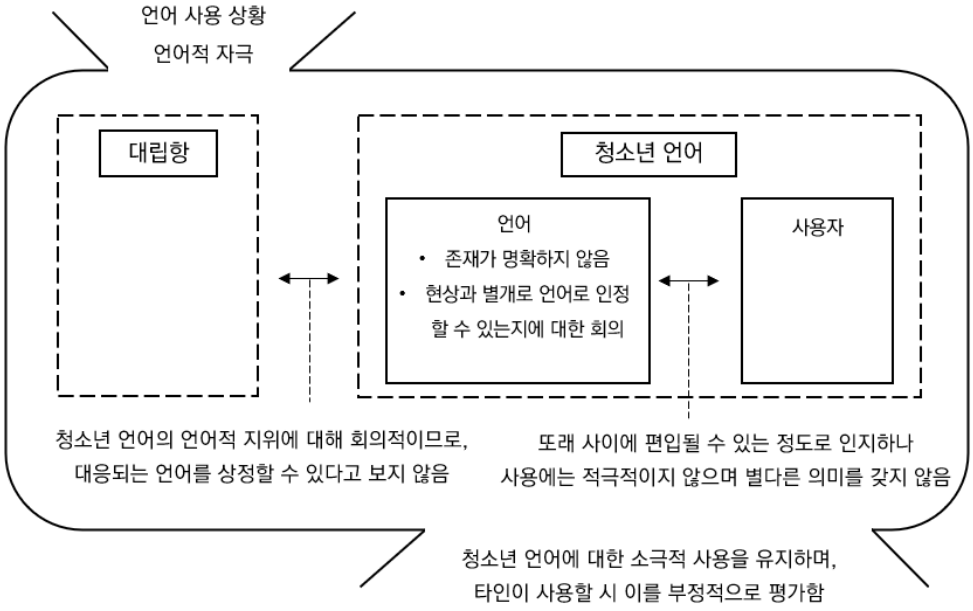
❹ 언어 실천(언어 정체성의 작동)

유형 3은 언어 실천과 관련한 진술문에 반응하지 않은 유형으로, 면담을 통해서 청소년 언어에 대한 실천적 태도를 확인했을 때도 매우 미온적인 태도를 보였다.

> [본_I_4(면)] 아무래도 청소년 언어를 쓰는 것보다 약간 성인이 됐을 때는 제가 **다른 사람들 보면서 느끼기에는 청소년 언어를 계속 쓰는 것보다 안 쓰는 게 더 대화가 잘 깊게 된다고 그래야 되나** 그래서 최대한 줄이려고 할 것 같아요.
> [본_H_4(면)] 아무래도 개인적으로는 **어른이 됐을 때 처음 만나거나 사회생활하는데 청소년 언어를 쓰면 가볍다고 느낄 것 같긴 해요.**
> [본_E_8(면)] (앞으로 청소년 언어를 쓸지는) **사실 잘 모르겠어요. 그냥 상황이 달라져 봐야 알 것 같아요.**
> [본_H_11(면)] (청소년 언어를) **쓰고 안 쓰고는 자기 마음인 것 같아요.** 안 써도 되고 유지해도 되고 제가 커뮤니티 사이트를 봤는데 20대들도 많이 쓰더라고요. 그래가지고 학생일 때나 성인일 때나 자기가 하고 싶으면 하고 안 하고 싶으면 안 하고 상관없는 것 같아요.

타인에게서 받은 인상을 바탕으로 청소년 언어의 특성을 없애고 싶다고 응답한 한 명의 학습자를 제외하고는 모두 언어 실천과 관련한 질문에 자신의 언어 실천을 언급하기보다는 타인의 언어를 평가하는 준거로서 청소년 언어 사용을 언급하거나, 타인이 자유롭게 선택할 수 있는 영역이라고 밝히고 있다. 이는 이들이 스스로를 청소년 언어의 언어 주체로 보지 않으며 외부자적인 입장에서 '청소년 언어를 사용하는 타인'을 평가하거나 용인하고 있음을 방증한다. 즉 이들이 부정적으로 정위하는 청소년 언어는 스스로의 것이 아니며, 이들에게는 청소년 언어와 관련한 언어적 전략 혹은 실천의 의지는 발견되지 않는 것이다.

이상의 논의를 종합하여, 본고의 언어 정체성 구조를 바탕으로 유형 3의 분석 결과를 정리하자면 다음 【그림 Ⅲ-6】과 같다. 청소년 언어와 그 대립항이 파선으로 표시된 것은, 이들이 청소년 언어가 하나의 언어로서 지위를 가지는지를 회의하며, 그로 인해 대등한 대립항을 상정하지 않기 때문이다.



【그림 Ⅲ-6】 유형 3의 언어 정체성 양상

4.4. 유형 4: 독자적 사용자 "우리끼리만 사용하는 거예요"[91]

<표 Ⅲ-12> 유형 4가 가장 동의/반대한 진술문과 표준점수(±1.00 이상)

	번호	진술문	표준점수
동의	8	청소년들은 은어, 유행어를 많이 사용한다.	2.057
	28	청소년들은 즐거움, 웃음을 위해 욕설, 유행어 등을 사용한다.	1.605

91) 유형 4의 인용문은 [본_E_2]의 면담 자료에서 추출하였다.

	38	청소년들은 청소년 언어를 사용하며 서로 친근함을 느낀다.	1.512
	20	청소년들이 언어생활 교육을 받는다고 해도 청소년 언어는 별반 변화하지 않을 것이다.	1.376
	11	청소년 언어는 성장하면서 자연스럽게 나타나는 언어의 한 유형이다.	1.332
	7	청소년들은 욕설, 비속어를 많이 사용한다.	1.249
	25	청소년 세대의 언어를 기성세대는 부정적으로 생각한다.	1.160
	37	청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	1.105
	47	청소년 언어는 참신하고 다채롭다.	1.071
반대	31	청소년들이 사용하는 비속어, 욕설, 은어 등을 들으면 불쾌하다.	-1.005
	15	청소년들은 스스로의 언어를 개선해야 한다는 생각을 지니고 있다.	-1.029
	45	청소년 언어는 어른들의 언어와 다르지 않다.	-1.122
	16	청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 청소년들이 생각을 정확하고 품위 있게 표현하지 못하게 한다.	-1.157
	3	청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다.	-1.222
	10	비속어, 욕설 등을 사용하는 것이 고민된다.	-1.250
	22	청소년들은 욕설을 멋있어 보이기 위해 사용한다.	-1.504
	4	청소년들이 욕설, 비속어를 썼을 때 친구들 사이에서 서로 주의를 주는 것이 효과적이다.	-1.583
	32	청소년 언어에는 부정적인 면이 있으므로 교정되어야 한다.	-1.593
	29	청소년들은 친구들이 비속어나 욕설을 사용하는 경우 그 친구에게 제재를 가한다.	-1.874

<표 Ⅲ-13> 유형 4가 다른 유형에 비해 동의/반대한 진술문(유의수준 0.05)

	번호	진술문	유형별 표준점수			
긍정적	20	청소년들이 언어생활 교육을 받는다고 해도 청소년 언어는 별반 변화하지 않을 것이다.	0.90	0.03	0.30	**1.38**
	25	청소년 세대의 언어를 기성세대는 부정적으로 생각한다.	0.31	-0.01	0.03	**1.16**
	50	신문, 텔레비전 등은 청소년 언어를 부정적인 것이며 사회 문제라고 본다.	0.21	-0.25	-0.76	**0.87**
	42	청소년들끼리 거친 언어를 사용한다고 해도 듣는 사람이 상처를 받지 않는다.	-1.16	-1.80	-1.89	**0.26**
	40	청소년 언어는 관습, 규칙을 무시하는 즐거움을 준다.	-0.89	-1.30	-1.13	**0.14**
부정적	31	청소년들이 사용하는 비속어, 욕설, 은어 등을 들으면 불쾌하다.	-0.17	0.55	0.35	**-1.01**
	10	비속어, 욕설 등을 사용하는 것이 고민된다.	0.30	0.25	0.81	**-1.25**
	22	청소년들은 욕설을 멋있어 보이기 위해 사용한다.	-0.73	-0.58	-0.54	**-1.50**
	4	청소년들이 욕설, 비속어를 썼을 때 친구들 사이에서 서로 주의를 주는 것이 효과적이다.	0.86	-0.26	0.94	**-1.58**
	32	청소년 언어에는 부정적인 면이 있으므로 교정되어야 한다.	-0.02	0.81	0.96	**-1.59**

❶ 청소년 언어 개념 규정

유형 4는 청소년 언어가 은어, 유행어(#8), 욕설, 비속어(#7)로 규정된다는 점에 동의하면서, 이를 상황에 따라 다르게(#37) 사용한다고 본다. 그리고 이때 청소년 언어를 사용하는 상황은 '우리끼리'라고 정의할 수 있다. 이들의 청소년 언어 개념 설명에서 가장 자주 등장하는 표현이 '청소년들끼리', '친구들과의', '청소년들끼리', '아이들 사이에서'라는 점에서 이를 알 수 있다.

> [본_E_1(면)] 청소년 언어는 **청소년들끼리 쓰는 약간 다른 문장들**이 있다고 생각합니다. 이제 원래 있던 걸 많이 줄이거나 아니면 뭐 비슷한 문장들 언어를 좀 다르게 말하거나 그렇게 하는 것 같습니다. **일상화된 말** 같습니다.
> [본_E_2] 청소년 언어는 있다. **친구들과의 대화의 도구**로 쓰인다.
> [본_E_2(면)] 청소년 언어는 있는 것 같아요. **친구들끼리 말을 하다 보면은 제가 잘 모르는 친구들이랑은 이야기가 잘 안 통하는데 그런 언어들**인 것 같아요. (연구자: 청소년 집단 안에서도 언어가 다르다고 느껴지시나요?) 서로 아는 **친구들끼리만 무리끼리만 있는 청소년 언어가 존재할 거라고 저는 생각해요.** 그렇게 해서 서로에게 재미를 주거나 관심을 끌어들이는 것 같아요.
> [본_E_11(면)] (청소년 언어가) 존재하긴 한다고 생각해요. **청소년들끼리 말을 할 때는 알아들을 수 있지만** 어른들이나 너무 어린 애들이 들었을 때는 이해하지 못하는 언어가 있기 때문에. 아무래도 빨리 빨리 간단하게 말하거나 재미있는 말들 그런 게 있을 것 같아요.
> [본_I_15] (청소년 언어는) 있다고 생각합니다. **청소년들이 사용하는 말은 그 나이 때 아이들 사이에서 돌고 사용하기 때문입니다.** 간단하고, 유행이 빨리 도는 것 같습니다.

즉, 유형 4에게 청소년 언어를 정의하는 데에 중점적으로 고려되는 것은 청소년이라는 세대에 기반한 언어적 특성인 동시에 이것이 '그들 사이에서 통용되는 도구'라는 점이다. 또한 청소년 집단 안에서도 어울리는 무리 안에서 사용되는 언어를 해당 집단의 청소년 언어라고 개념화하기도 하는 등 청소년 언어가 가지는 또래 사이의 집합적, 결속적 특성에 매우 주목하고 있음을 알 수 있다.

❷ 언어와 언어 사용자 간의 관계

유형 3은 청소년 언어를 아주 유용하고 의미 있는 자원으로 인지하여, 매우 다양한 기능과 의의를 인식하고 있다는 점이 특징적이다. 우선 이들은 청소년 언어를 즐거움(#28, #40)의 원천이자 친근함(#38)의 표현, 감정 표현의 도구(#16)로 보며 과시나 허세를 위한 것(#22) 혹은 상처를 줄 수 있는 위험이 있는 것(#42)이 아니라고 생각하기 때문에, 청소년 언어 사용과 스스로를 청소년 언어 사용자로 정의하는 것에 거리낌이 없다(#10).

> [본_E_1(면)] **개성**이라고 생각합니다. 조금 줄이거나 그런 말들을 쓰면서 그게 약간 **기성세대와는 다르다는 걸 표현**하려고 하는 것 같더라고요. 또 **동질감과 친근감**을 표시할 때 쓰는 것 같아요.
>
> [본_E_2(면)] 자기끼리의 **문화, 트렌드** 그런 것 같아요. 그걸 통해서 자기와 친구만의 돈독한 우정이라든가 자신들만이 서로 다르게 생각한다는 것에 대한 **우월감** 같은 게 있지 않을까요.
>
> [본_I_15] 각 지역에서 쓰이는 방언도 그 지역 사람들끼리 친밀감과 친근감이 느껴지듯이 잠깐 도는 유행 언어 같지만 쓰는 나이대가 정해져 있어 **친근감**이 느껴지는 것 같습니다.
>
> [본_I_16] 청소년끼리의 **유대감** 형성의 기능을 하는 것 같다. (#28에 대한 반응) 욕설은 잘 모르겠으나, 유행어는 **재미**를 위해 사용하는 경우도 있다.
>
> [본_H_12(면)] 그냥 재미있다. 또 **동질감** 그런 것도 가지게 만들 수 있다고 보고 **의사소통을 좀 원활하게** 하거나 **유머 소재로서의 용도** 그 이상 이하도 아닌 것 같아요. 예를 들어서 '짜증 나'를 '킹받네'라고 말하면 같은 뜻이어도 **뉘앙스가 달라서** '킹받네'를 쓰면 **조금 더 유머나 호감, 가벼움 같은 데 들어가 있어요.**
>
> [본_E_11(면)] 저희들끼리는 욕을 해도 큰 타격이라든가 마음에 상처 그런 게 없는데 그렇게 괜찮다고 생각하는 사람들끼리라면 고쳐지지 않아도 되는 것 같아요. 그리고 우리끼리 쓰는 말(앞서 '킹받네'를 사례로 언급함)을 쓰면 **되게 재밌어하고 있구나 하고 느끼게 돼요. 재치 있게 쓸 수 있고, 간단하고 서로 가볍고 편안하게 알아들을 수 있는 것 같아요.**

이들은 앞서 유형 1, 유형 2에서도 청소년 언어 사용의 의미 혹은 기능으로

언급되었던 유대감, 친밀감, 재미 외에도 청소년 언어의 다양한 의의를 발견하고 있다. 기성세대와 다르다는 개성의 표시라는 점, 간단하게 표현할 수 있어 경제성을 지니며 서로의 이해를 촉진한다는 점, 은비성을 통해 청소년 집단 안의 우월감을 고취할 수 있다는 점, 같은 뜻을 나타내더라도 청소년 언어의 변이형을 사용하면 조금 더 가볍게, 유머러스하게 표현할 수 있다는 청소년 언어만이 가지는 뉘앙스와 의미역을 인식하고 있는 것이다.

❸ 언어(타 세대 언어, 언어 공동체) 간의 관계

(1) 타 세대 언어와의 관계

유형 4는 청소년 언어와 타 세대의 언어가 매우 다르다고 인지한다(#45). 다만 다르다는 것 외에 그와 관련한 가치판단이나 위계 등은 인지하지 않는다. 단지 현상적으로 다르다는 것에 주목하고 있는 것이다.

> [본_E_1] (#45에 대한 반응) **매우 다르다. 기본적인 틀을 제외하고서는 매우 다른 형태를 띤다.** 친구들과의 대화는 거의 다 은어, 유행어로만 이루어진다. 또 (어른들은) 예전에 쓰는 지금은 잘 사용하지 않는 단어들을 쓴다든가 하는 게 다르다.
>
> [본_E_11(면)] **단어가 다른 것 같아요.** 어른들도 우리가 쓰는 단어를 알고 나면 그런 뜻이구나 하면서 재밌어 하시는 경우도 있긴 한데 그래도 평소에 쓰거나 하지는 않으시는 것 같아요.
>
> [본_E_2(면)] **문장도 다르고 어법도 다른 것 같아요.** 조금 더 **본문만 말한다고 해야 하나** (청소년 언어는) **'뭐뭐 했음'의 그런 짧은 대화로만** 이루어지는 것 같아요.

이들은 세대 간 언어의 '다름' 그 자체에 중점을 두고 있다. 타 세대 언어와의 차이에 대한 인식에서 학습자들에게서 공통적으로 가장 빈번하게 언급되는 것은 어휘의 차이인데, 유형 4는 이를 넘어 기본적인 틀을 제외하고서는 다르다거나, 문장, 어법, 담화적 차이까지를 지적하고 있다는 점도 특징적이다. 또한 유형 1, 2가 어른들의 언어와 우리들의 언어는 대등하다거나, 어른들의 언어에 비해 청소년 언어가 결핍되어 있다거나 하는 가치판단을 보였던 것과

달리 언어적 비교 외에 그것이 가지는 사회적 가치, 의미에 대해서는 무관심하다는 점도 유형 4의 특이성이라 할 수 있다. 이는 이어서 살펴볼 언어 공동체와의 관계에서 외부 공동체의 개입을 허용하지 않는 독자적 태도를 보인다는 점과 관련된다. 즉, 이들은 타 세대 언어가 존재하고 청소년 언어와 다르다는 것은 알고 있지만, 이는 단지 현상으로써 존재하는 것이기 때문에 이에 대해 개입하거나 평가할 수 없다고 본다.

(2) 언어 공동체 간의 관계

유형 4는 외부 언어 공동체들이 자신들의 언어를 부정적으로 본다(#25, #50)고 느끼고 있다. 그러나 자신들의 언어는 성장에 따른 자연스러운 현상이며(#11), 앞서 살펴본 바와 같이 다양하고 주요한 의의를 가지므로, 이를 개선할 필요가 없다고 본다(#15). 그러므로 외부의 교정적 시각에 대해서도 변하지 않을 것이라는 의지를 드러냄은 물론이다(#20). 또한 그들 안에서 언어의 필요성과 의의가 충분히 인정되기 때문에, 청소년 집단 사이에서 제재를 하지 않으며(#29), 주의를 주는 것이 효과적이지도 않다고 본다(#4).

[본_E_1(면)] 워낙 쓰는 게 다르다 보니까 **기성세대쪽 분들이 되게 언어가 잘못됐다고 생각하시는 것 같아요.** (연구자: 그런 시각이 타당하다고 생각하시나요?) 좀 생각을 바꿔서 그들만의 문화라고 생각해야 할 것 같아요. **(그럼 그런 시선의 영향을 받는 것 같은가요?) 영향을 받는 것 같진 않아요. 그냥 청소년들도 마찬가지로 기성세대만의 생각이라고 생각하다 보니까 그렇게 별로 신경을 쓰는 것 같지는 않아요.**

[본_E_11(면)] 부모님 앞에서 동생이랑 평소처럼 이렇게 가볍게 얘기를 주고받다가 신조어도 많이 나오고 줄임 말도 나오고 그러다가 보니까 갑자기 동생이 너무 신나서 욕을 해버린 거예요. 그랬을 때 저는 물론 '뭐 이럴 수 있지' 생각했지만 **부모님이 와가지고 '누나한테 누가 그렇게 말하래' 막 이런 식으로 하시니까 우리가 듣는 것보다 훨씬 부정적으로 생각하구나라고 느꼈어요.** (연구자: 그런 시각에 동의하시나요?) **그렇게 부정적으로 볼 필요는 없을 것 같아요.** (연구자: 그런 시각에 영향을 받기도 하나요?) **부모님이나 어른들이 없는 곳에서 쓰거나 통제할 수 없으니까 크게 달라지진 않아요.**

[본_E_12] **뉴스에서는 좋게 나오지는 않는 것 같다. 나는 이런 시각은 상**

관 안 쓴다.

[본_I_15] 외부에서 '국어가 파괴된다' 이런 식의 좀 부정적인 반응이 많았던 것 같은데 시간이 흐르면서 뭔가 사회도 기성세대도 하나의 재미로서 좀 받아들이시는 것 같아요. (연구자: 그런 관심이 필요하다고 생각하시나요?) **관심 가지면 좋긴 한데 그렇다고 꼭 굳이 관심을 가져야 할 것 같진 않아요. 영향이 있을 것 같진 않아요. 적대적인 시선으로 바라본다 해도 그것 때문에 안 쓸 것 같지는 않고 좋은 시선을 가지면 원활하긴 하겠지만 크게 그런 영향은 없을 것 같아요.**

[본_H_12(면)] **저는 (청소년 언어에 대한 교육이나 개입이) 꼭 필요하다고는 생각하지 않아요.** 뭔가 특정 집단이 쓰는 언어에 대해서 배척하려고 하고 그런 스탠스를 취한다면은 반작용이 있을 수도 있고 또 그런 교육을 한다고 해서 그게 실효성이 있을지도 잘 모르겠어서.

외부 언어 공동체와 이들이 맺고 있는 관계를 간략하게 정의하자면 이들의 청소년 언어 관계 규정은 매우 독자적이라고 할 수 있다. 외부로부터의 시선이 어떻든 우리는 변화하지 않을 것이며, 변화할 필요도 없다는 것이다. 유형 1이 스스로의 언어를 적극적으로 옹호하면서 그들의 시각과 유사한 긍정적 시각에 대해서는 그 필요성 및 의의를 인정했다면, 유형 4는 긍정적 관심조차도 별다른 의미가 없다고 본다. 청소년 언어를 철저히 그들 '안에서' 일어나는 현상으로 보는 것이다.

❹ 언어 실천(언어 정체성의 작동)

[본_E_1(면)] **같은 세대끼리는 계속 사용하게 될 것 같아요.** 어릴 때부터 써 오고 그랬으니까.

[본_E_2(면)] 저는 (청소년 언어의 특성을) **유지하는 게 좋을 거라고 생각해요.** 왜냐하면 각자 지금 나이대에서 같이 나이를 먹기 때문에 옛날에 했던 말들이 지금도 이해할 수 있을 거라 생각하기 때문입니다.

[본_E_11(면)] **저는 (청소년 언어를) 없애고 말고 할 게 없는 것 같은데** 왜냐하면 좀 크고 나면 생각하는 게 바뀌잖아요. 약간 생활하는 공간도 달라지고 그렇기 때문에 **자연스럽게 고쳐지는 것도 있겠지만 물론 계속 사용하는 사람은 사용하더라도 그렇게 문제가 될 것 없다고 생각해요.**

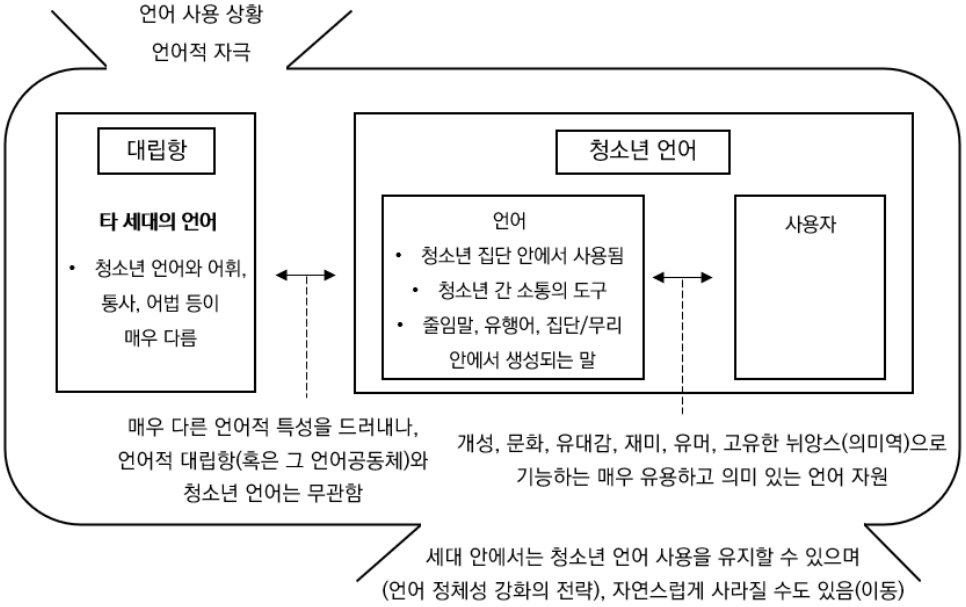
[본_H_12(면)] 타인에게 피해를 줄 정도가 아니라면 문제가 아니라고 생

각하고 청년기쯤으로 접어들게 되면은 자연스럽게 없어진다고 생각해요.

유형 4는 청소년 언어가 갖는 세대 내부의 기능에 매우 주목한다고 앞서 언급하였다. 그로 인해 유형 4중 일부 학습자는 언어의 이행에 있어서도 이들은 유일하게 청소년 언어의 특성을 유지하는 것이 그 나름의 효과가 있을 것이라고 본다. 즉, 강한 내집단 동일시를 바탕으로 스스로의 언어 정체성을 강화하려는 전략을 택하겠다는 응답이 등장한 유일한 유형이다.

또한 유형 1과 마찬가지로 청소년에서 성인 언어 공동체로의 이행을 투과성이 높은 자연스러운 과정으로 보아 이동(mobility)의 과정을 겪을 것이라 언급한 학습자들도 대등하게 존재했다. 그러나 이들 역시 지속적 사용도 문제가 없다는 입장을 밝히고 있다. 즉 유형 4는 청소년 언어의 의의를 인정한다는 점에서는 공통된 시각을 유지하고 있다. 이들 응답의 차이는 청소년 언어에 대한 인식의 차이라기보다는 현재 내집단인 청소년 집단이 계속해서 유지될 것인가의 문제에 대한 입장 차이라고 보는 것이 보다 타당할 것이다.

이상의 논의를 종합하여, 본고의 언어 정체성 구조를 바탕으로 유형 4의 분석 결과를 정리하자면 다음 【그림 Ⅲ-7】과 같다.



【그림 Ⅲ-7】 유형 4의 언어 정체성 양상

5. 언어 정체성 양상의 국어교육적 시사점

5.1. 언어에 대한 협소한 관점

❶ 언어의 개념 규정에 대한 것

[본_I_18(면)] (연구자: 지역, 성별, 세대, 계층 이런 다양한 요인들에 의해서 사람들의 언어가 달라진다고 느끼거나 배운 경험이 있나요?) 딱히 그 안에서 **언어가 나뉜다고 느껴 본 적은 없는 것 같아요. 다 같은 한국어를 쓰니까.**

[예_E_8(면)] (연구자: 지역, 성별, 세대, 계층 이런 다양한 요인들에 의해서 사람들의 언어가 달라진다고 느끼거나 배운 경험이 있나요?) **대부분 다 쓰는 말이 비슷한 것 같아서 차이는 잘 모르겠어요. 알아들을 수 있으니까.**

[본_E_18(면)] (연구자: 청소년 언어가 있다고 생각하나요?) **저는 딱히 그**

런 건 없다고 생각해요. 청소년들끼리 쓰는 말이 사실 전 청소년들이던 세대에서 쓰던 말이 점점 변형되거나 발전돼서 쓰인 거라고 생각해요. 예를 들어서 그 전 세대에서도 그 세대만의 쓰이던 약간 특유의 언어라든가 특유의 말투 약간 감탄사 그런 것들이 있었듯이 지금 청소년 세대들도 그럼 감탄사 유행어 그런 게 있으니까 이어져 오는 것 같아요. **(연구자: 연령에 따라서 독특한 언어가 있다고 이해해도 될까요?) 네, 맞아요. (이후 인터뷰에서) 저보다 더 늦게 태어난 청소년인 세대들이 그들 세대만의 새로운 말을 만들어 낼 것 같아요.**

[본_H_8(면)] **줄임말이라든지 유행어를 어떻게 변형해서 사용하고 이런 식으로 하면서 생겨나는 단어들을 언어라고 인정을 해주는 거가 맞을까하는 생각을 했던 것 같아요.** 저런 것까지 언어로 인정을 해주면 사회적으로 앞으로 점점 더 **파격적으로 단어들을 만들어 낼 거고 뭔가 또 계속 만들어질 건데 그러다 보면은 이 단어의 체계들 어떤 문장을 만들어내는 체계들 이런 거가 되게 무너지지 않을까 싶은 느낌**이 있어서 사회적으로는 저런 걸 인정해주면 안 되지 않을까 하는 생각이 있었던 것 같아요.

위의 [본_I_18] 혹은 [예_E_8]과 같은 반응에서 알 수 있듯, 학습자들은 한국어 내부에 존재하는 언어 변이의 양상들을 인지하지 못하는 경우가 더러 존재했다. ‘같은 한국어이니까’, ‘못 알아듣는 것은 아니니까’ 언어 변이에 대해 주목할 필요가 없다는 태도를 보이는 것이 그 사례라 할 수 있다.

또는 [본_E_18] 혹은 [본_H_8]과 같이 특정 세대에서 일어나는 언어 변이 현상이 존재함을 인지하더라도 이를 ‘언어’라 할 수 있을지를 회의적으로 보는 경우도 있다. 이들은 언어 변이가 세대에 따라 지속적, 보편적으로 발생하는 현상이기 때문에, 그리고 규범에 어긋나는 면이 있기 때문에 이들을 언어 개념하에 포괄하기 어렵다고 본다. 즉, 학습자 개개인은 언어로의 수용 여부에 대해 고유성, 규범성 등의 나름의 기준을 가지고 있는 것이다.

개인이 청소년 언어라는 현상에 어떠한 가치를 부여할 것인가와 관련해서는 물론 학습자들이 규정하는 바람직한 언어의 상과 그 기준이 작용할 수 있으며, 이러한 기준을 정련해 나가는 것은 학습자가 언어생활을 영위하는 하나의 규준이 될 수 있다. 그러나, 그 기준에 미달한다는 이유로 그것을 ‘언어 현상’으로 인정하지 않는 것은 학습자들이 언어를 매우 협소하게 파악하는 결과로 이어질 수 있다. 언어 현상을 분석하고 평가하는 데에는 학습자의 혹은

사회의 가치가 개입하지만, 가치판단에 앞서 언어 현상을 포착하는 데 있어서는 보다 유연하고 폭넓은 시각이 요구된다. 즉, ‘언어 현상’과 ‘언어에 대한 판단 및 평가’, 혹은 ‘언어 사용 및 생활’의 층위는 구분될 수 있다. 예컨대, 어떤 학습자가 청소년 언어에 대해 부정적 관점을 가지고 있으며 스스로 청소년 언어 화자가 되는 것을 거부한다 하더라도, 부정적으로 개념화되는 언어 현상으로서 청소년 언어는 존재한다. 해당 언어가 내포한 가치가 부정적이기 때문에(국어의 체계를 파괴하고 비하적, 차별적인 특성을 가지는 등의 이유로) 언어의 세대적 변이라는 현상이 부정되는 것은 아니기 때문이다.

❷ 청소년 언어의 범위에 대한 것

[본_H_12(면)] (청소년 언어를 무엇이라고 생각하냐는 질문에) 게임이나 유튜브에서 나오는 **유행어** 같은 것도 청소년 언어로 쓰이고 있고 **은어** 같은 것들이 주로 쓰이는 것 같아요.

[본_E_13(면)] (청소년 언어가) 있는 것 같긴 해요. 아무래도 조금 이제 **다른 연령대랑 다르게 쓰는 단어들**이나 그런 게 생각보다 많기도 해서 그런 것 같습니다.

[본_I_18(면)] (면담 이전 질문에서) 청소년 언어가 **청소년들이 쓰는 비속어를 말하는 게 맞나요? 아니면 비속어만 말하는 게 아니라 비속어나 유행어 그런 것들을 말하는 건가요?**

[본_H_8(면)] 직장인분들 같은 경우에는 그 직장인분들이 가입돼 있는 커뮤니티 같은 게 있고 그런 커뮤니티 안에서 이제 그들만의 **용어**가 있고 그런 식으로 아는 사람들끼리만 사용할 수 있는 **단어**가 있는 것 같고 또 세대 같은 경우는 기성세대이신 분들은 옛날에 사용하셨던 그런 **단어**를 계속 쭉 사용하시는 편인 거고 그런 것 같아요.

[예_I_9(면)] 청소년 언어는 어른들의 언어보다 **외래어 영어 같은 단어**가 많이 섞여 있는 것 같아요. 어른들의 언어는 청소년 언어보다 **한자어**를 많이 쓰고 **단어가 다양한 것 같아요.**

위의 면담 자료에서 볼 수 있듯이, 학습자들 대부분은 청소년 언어를 어휘의 변이로 치환하여 인식하고 있었다. 이는 앞서 교육 현황에서 지적한 바와 같이 언어 변이의 특성을 살피기 용이한 어휘의 분화를 주로 교육 내용으로 삼

아 왔던 것, 혹은 학습자들에게 가장 현저하게 인지되는 언어적 차이가 어휘의 차이인 점에 기인한 것으로 추측된다. 그러나 본고에서 목표하는 것과 같이 청소년 언어가 하나의 '언어'임을 인지할 수 있도록 하기 위해서는, 청소년 언어의 언어적 특질에 대한 보다 세밀하고 폭넓은 접근이 요구된다. 학습자들이 일차적으로 규정하는 청소년 언어의 개념역이 어휘군에 머물러 있다 하더라도, 인지적 비계를 제공할 경우 보다 다양한 특질들을 발견해 낼 수 있음을 보여주는 사례들은 다음과 같다.

> [본_I_18(면)] (연구자: 언어적인 특성, 예를 들면 긴 문장을 쓴다든지, 발음을 이런 식으로 한다는지, 어떤 단어를 사용한다든지 하는 것들에는 어떤 게 있을 수 있을까요?) 되게 비속어가 섞여 있는 경우도 많고 좀 약간 **리듬감 있게 애들끼리 소통하는 게 있는 것 같아요**. (연구자: 리듬감이라고 하면 어떤 걸 말하는 걸까요?) 예를 들면 어떤 단어에 **특유의 억양을 붙여서 계속 사용한다든가** 하는 거요.
>
> [예_I_19(면)] (연구자: 청소년 언어를 사용하지 않을 때는 언어적으로 어떤 차이가 생기나요?) (청소년 언어를 사용하지 않을 때는) 일단 **목소리 톤**부터 조금 달라지는 것 같고 언어적인 부분도 조금 더 **차분해지면서 대체되는 단어들을 많이 사용한다**고 생각합니다.

[본_I_18]의 경우에는 연구자가 언어적 특성의 사례와 범주를 제시하자 청소년 언어의 음성·음운론적 특성을 발견하고 있고, [예_I_19]의 경우 청소년 언어를 사용하지 않는 상황을 가정하여 스스로 코드 스위칭하는 장면을 메타적으로 인지하자 그에 비추어 청소년 언어의 다양한 특성(목소리 톤(음조)의 변화, 상대적으로 차분하지 않은 말투) 등을 발견하고 있다. 이처럼 학습자들이 청소년 언어의 어휘 외에 보다 다양한 언어적 측면을 스스로의 언어생활에서 발굴, 해석할 수 있는 인지적 지원을 제공해 주는 것이 필요함을 생각해 볼 수 있다. 이러한 언어 특성에 대한 포괄적인 인식은 학습자들이 청소년 언어가 아닌 다른 언어 정체성 기반을 구성할 때에도 언어의 보다 다양한 측면들을 동원하도록 하는 데에 기여할 것임도 기대해 볼 수 있다.

5.2. 언어에 대한 위계적 인식

[본_H_8(면)] 어느 정도 **나이가 들거나 한 분들은** 단어들을 쭉 사용해 오셨을 편일 거고 그게 **기본적인 정상적인 어떤 언어의 형태인데** 그게 청소년에서부터 새롭게 바뀌니까.

[예_I_17(면)] 청소년기에 사용했던 언어 습관이 깊이 자리를 잡은 사람이라면 성인이 돼서도 청소년 언어에서 맴돌고 있을 것 같다는 생각이 들어요. **성인 언어로 간다기보다는 그 사이에서 비주류의 언어라고 해야 할까요** 그런 게 생성이 될 수도 있는 거잖아요.

[본_H_12(면)] 이제 시간이 지나서 **사회 생활하면은 이제 표준 국어를 많이 쓰게 되잖아요**. 그래서 가끔씩 옛날에 그런 말이 있었지 정도로만 쓰고 주로는 표준 국어를 많이 쓰게 될 것 같아요.

[본_H_8(면)] 말을 할 때 지금 **애들끼리 사적인 대화를 하니까 이런 단어를 사용해도 되고 아니면 어떤 상황에서는 그래도 좀 일반 표준어를 사용해야 된다. 그걸 그냥 표준어라고 한다면 표준어를 사용해야 된다 그 정도의 생각은 할 수 있지 않을까 싶어요.**

[본_H_8(면)] **어른들의 말 그러니까 그 다 일반적인 보편어**들이 문장을 잘 만들고 어떤 분위기라든지 말을 할 때 재밌게 말할 수 있는 것 같아요.

위의 학습자들은 모두 '보편어', '일반적인 언어', '기본적인 언어'가 있음을 가정하고 있다. 즉, 이들에게 세대에 따른 언어 변이 간의 관계는 수평적인 관계가 아닌 수직적, 위계적인 관계로 인지되어 있다. 구체적으로 학습자들이 청소년 언어보다 우위에 있다고 인지하는 언어는 첫째, 성인들의 언어, 둘째, 표준어라 할 수 있다. 학습자들은 성인들의 언어가 비교적 표준어에 근접해 있기 때문에 청소년 언어에 비해 완성된, 바람직한 언어라고 인지하고 있는 것이다.[92]

물론 격식적인 상황에 청소년 언어의 사용이 부적절할 수 있음은 사실이다.

92) 본고는 격식적, 공식적인 상황에 비교적 더욱 허용되는 것이 언어의 위계적 우위를 입증하지 않는다고 본다. 언어를 현상이자 체계로 볼 때, 언어의 특성이 다르거나 사용역이 다를 수 있으나 이것이 언어에 대한 위계의 판단으로 이어지지는 않으며, 문화에서 그러하듯 언어에는 우열의 위계를 부여하는 것이 타당하지 않다. 따라서 학습자들이 청소년 언어가 공식적인 자리에 적절하지 않음을 인지하는 것은 타당한 인식이라 볼 수 있으나, 그러므로 청소년 언어가 결핍되었거나 열등하다는 판단은 타당하다고 보기 어렵다.

그러나 성인들의 언어 사용이 그 상황(학습자들이 언급한 '사회생활', '공적인 상황' 등)에 적합한 언어 선택 전략인 것과 같이 청소년 언어 역시 맥락과 상황을 고려하며 의도를 가지고 적절하게 이루어진 언어 사용으로 볼 수 있음을 학습자들이 인지할 필요성이 있다.[93] 언어의 선택과 사용에 의도가 반영되며(반영되어야 하며), 전략적으로 이루어져야 함을 아는 것은 학습자들이 보다 상황에 적절한 언어생활을 영위하는 데에도 도움을 줄 수 있을 것이다. 즉, 타 세대의 언어와 같이 청소년 언어 역시 의도의 반영물이며, 전략적 선택의 결과물일 수 있다는 면에서 대등하다는 점을 학습자들이 인식할 필요가 있다.

이에 더해 학습자들이 표준어를 언어생활의 모범적 규준으로 삼으며, 표준어와의 유사성을 언어에 대한 가치판단의 척도로 삼고 있다는 점도 주목할 만하다. 물론 규범성을 담보하는 언어생활은 원활한 의사소통을 위한 기본적 전제라는 점에서 이러한 학습자들의 인식은 타당하다. 그러나 이는 동시에 보다 심층적으로 확장될 필요도 있는 인식 양상이다.

이를 위해 표준어는 언어의 사회적 공용성을 촉진하기 위해 제정한 추상적 구성물이며, 우리가 실제로 사용하는 언어는 이와 달리 매우 구체적인 실현태임을 다룰 필요가 있다. 그리고 이러한 실현태들 사이의 관계에는 해당 언어를 사용하는 언어 공동체의 사회적 지위 혹은 권력이 반영되기도 하는데 이러한 내용은 언어의 규범성 관점에서 벗어나 언어 (공동체) 간 관계의 타당성을 논의할 때 성찰할 수 있는 대상이다. 따라서 언어의 규범성 외에, 적절성, 타당성 등 학습자들이 다양한 척도를 바탕으로 언어를 평가하고 성찰할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다.

---

93) 물론 학습자들의 언어 사용을 모두 전략적인 언어 사용으로 보기 어려운 면도 존재한다. 그러나 면담 과정에서 대부분이 스스로를 전략적인 언어 사용자로서 인지하고 있었다는 점에서(타 학습자가 상황에 맞지 않는 언어 사용을 하는 것을 목격한 적은 있으나, 스스로를 그와 같이 인지하는 경우는 존재하지 않았다) 학습자들의 언어 사용에 내재한 의도를 함께 발견하고 해석해 나가는 작업은 유의미할 것이라 본다. 부적절한 언어 사용에 대해서 교육적 처치가 필요하다는 점에 반박하고자 하는 것은 아님을 밝힌다.

5.3. 청소년 언어 교육에 대한 선입견

[본_H_6(면)] (연구자: 청소년 언어에 관한 교육이 필요 없다고 해 줬는데, 어떤 교육이 이루어질 것이라고 생각해서 답변한 것일까요?) **욕설 비속어 이런 것들을 아마 교육시키지 않을까 싶어요. 순화해서 말하자 이런 것들로.** (중략) 저는 이런 건 별로 효과가 없다고.

[본_E_16(면)] (연구자: 청소년 언어와 관련한 교육을 받아본 적이 있나요?) **비속어나 은어 이런 것들을 사용함에 따라서 위험성에 대해서 알려주는 건 있는데 청소년 언어라는 거에 대해서 자세하게 알려주고 교육하려는 거는 거의 못 봤어요.** (연구자: 그런 교육은 효과가 없다고 생각하나요?) 그런 거는 듣지 않아요. 집중도 안 하고.

[본_H_12(면)] 저는 그런 게(교육이) 꼭 필요하다고는 생각하지 않아요. 왜냐하면 **특정 집단이 쓰는 언어에 대해서 배척하려고 하고 그런 스탠스를 취한다면은 반작용이 있을 수도 있고** 또 그런 교육을 한다고 해서 그게 **실효성이 있을지도 모르겠어서.**

[본_E_2(면)] (청소년 언어에 대한) 교육을 해야 한다는 생각은 들지가 않아요. 왜냐하면 **교육을 하다 보면은 안 좋다는 식으로 애들이 인식할 것 같은데 교육보다는 자연스럽게 문화 속에 녹아드는 방식이 저는 더 좋을 것 같아요. 어떤 언어의 부분들을 청소년 언어로 판별하고 교육을 한다는 것은 안 좋게 보는 경향이 있기 때문이라고 생각합니다.**

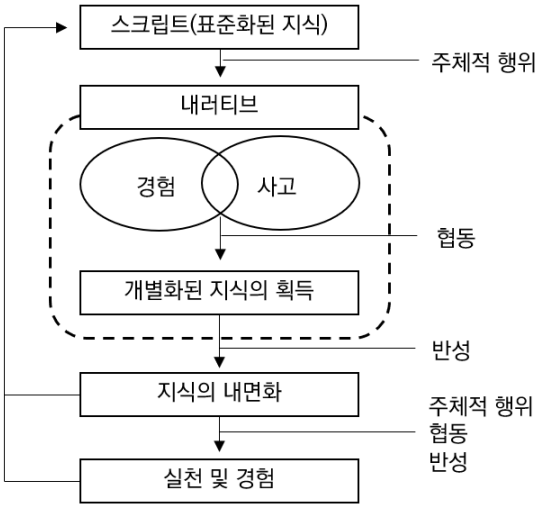
[본_E_16(면)] 무슨 (신조어) **퀴즈 같은 거 있었잖아요. 그런 것들을 한다고 해도 그 단어들이 실제로 어떻게 사용되는지에 대해서는 별로 관심이 없는 것 같아요.** (중략) 속에는 많은 내용이나 그런 단어들을 사용하는 상황이 있단 말이에요. **관심을 가질 거면 단편적인 부분만 보고 하는 건 의미가 없는 것 같아요.**

위의 면담 내용에서 확인할 수 있듯 학습자들은 청소년 언어를 대상으로 한 교육 혹은 외부의 관심이 매우 단편적, 교정적일 것이라 인지하고 있다. 앞서 살펴본 바와 같이 지금까지 현장에 반영된 청소년 언어에 교육적 접근이 처방적 관점에 머무르고 있는 것 역시 사실이다. 그로 인해 학습자들은 청소년 언어에 대한 교육은 욕설과 비속어를 금지, 제재하는 교육일 것이라 즉각적으로 치환하고 있고, 그러한 접근이 그들의 언어생활에 변화를 가져올 수 없으리라고 강하게 주장하고 있다.

청소년 언어와 관련한 논의가 촉발되면서 교육적, 사회적으로 청소년 언어에 대한 논의가 시작된 것은 순기능이라 할 수 있으나, 그로 인한 교육적 접근이 오히려 청소년과 청소년 언어 교육 사이의 간극을 넓혔음을 확인할 수 있다. 청소년 언어와 관련한 교육이 청소년 당사자들의 실제적 목소리를 반영하는 것이 필요할 것이다. 따라서 본고는 청소년을 스스로의 언어를 인식, 해석하고 향상해 나갈 수 있는 언어적 주체로 보고, 학습자들이 언어적 주체로서 청소년 언어에 대한 인식을 공유하는 경험을 제공함으로써 외부적, 타결적 시각에서의 청소년 언어 교육을 보완하고자 한다.

Ⅳ. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 실제

앞서 학습자들이 정체성을 구성하고, 변화, 개신해 나가는 과정이 브루너가 제안한 내러티브적 속성을 지니며 따라서 내러티브가 교육적 경험을 통해 순환되는 과정에 바탕하여 학습자들이 언어 정체성을 경험하고 실천하는 과정을 구조화할 수 있음을 논구한 바 있다. 앞서 Ⅱ장에서 제시한 내러티브의 협상과 순환의 과정은 아래 그림과 같다.



【그림 Ⅳ-1】 내러티브로서 언어 정체성의
교육적 순환 과정

본 장에서는 위의 【그림 Ⅳ-1】을 바탕으로 학습자들의 언어 정체성 구성 및 협상의 경험을 구체화하여 이를 위하여 어떠한 스크립트(지식)가 요구되며 이는 어떠한 방식으로 제공되어야 하는지, 그리고 학습자의 경험과 사고를 바탕으로 한 학습자 간의 협동, 이를 내면화하는 반성의 과정은 어떻게 진행될 수 있는지, 또한 이러한 과정을 바탕으로 학습자의 지속적인 언어 정체성 확장 및 세련이라는 실천은 어떻게 이루어질 수 있는지에 관한 실제적 상을 제안하고자 한다. 이때 Ⅲ장의 언어 정체성 양상은 학습자가 구성할 수 있는 내

터리브에 대한 가설로서 활용된다. 즉, 교수학습 과정에서 학습자들이 구축할 수 있는 언어 정체성 양상에 대한 가상적 상을 Ⅲ장의 분석 결과라 가정하고, 이를 공유, 협상하는 과정을 제시하고자 한다.

1. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 목표

1.1. 간주관적 언어 정체성의 형성

앞서 언어 정체성의 교육적 설계에서 Bruner(1996)의 내러티브 개념을 통해 접근할 수 있음을 논의하였는데, 이러한 관점에서 내러티브 교육의 목표는 '간주관적 상호교환(Bruner, 1996: 172)' 을 통해 보다 바람직한 정체성[95]으로서의 내러티브를 성취하는 것에 있다. 교육 목표로서의 간주관성 형성은 패러다임적 지식관과 내러티브적 지식관을 대비할 때 명료하게 이해할 수 있다.

<표Ⅳ-1> 패러다임적 사고와 내러티브적 사고에 기반한 교육관의 비교
(Bruner, 1996; 강현석·조인숙, 2013을 바탕으로 재구성)

	패러다임적 사고[94]	내러티브적 사고
세계관	실증주의, 합리주의	경험주의
교육 내용	가설을 토대로 한 이론, 분석, 증명	간주관적 상호 교환
교육 목표	타당한 논쟁, 실증적 발견	내러티브 대안의 평가 및 보다 바람직한 내러티브 구성

즉, 패러다임적 사고가 개인 외부의 세상을 명징하게, 논리적으로 설명해 내

94) 기존 문법 교육에서 지향하는 지식 중 대부분은 패러다임적 사고의 관점에 기반하고 있다. 대상물로서의 언어를 합리적으로 설명하기 위한 가설을 설정하고, 언어를 탐구, 분석, 증명하려는 관점에 터하고 있기 때문이다. 이는 인지주의적 관점에서 언어를 바라볼 때 필연적으로 발생하는 지식관의 한계라 할 수 있다. 본고는 언어 교육에 대한 사회문화적 관점에서 언어와 인간 사이의 교류에서 나타날 수 있는 내러티브적 사고에 주목하여 학습자의 경험을 해석하고 구성하는 교육적 경험이 언어교육의 영역에서 보다 활발히 이루어져야 한다고 본다.

95) 이때 바람직한 정체성이란, 보다 설득력 있고, 덜 일방적이며, 토론과 협력을 통해 형성되며, 대립이 발생하는 경우 합의점을 찾기 위해 노력하기 위해 스스로의 견해를 잘 표현할 수 있는 능력을 갖춘 것이라 할 수 있다(Bruner, 1996: 146).

는 것을 주요 목표로 한다면 내러티브적 사고는 개인의 경험을 보다 합당하게, 수용 가능한 이야기로 구성할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다. 이때 학습자들의 언어 정체성은 객관적인 증명과 인정이 아닌, 간주관적인 공유와 수용의 대상이라 할 수 있다. 학습자 개개인이 해석하고 구성한 내러티브는 다른 대안을 배제하거나 제외시키지 않고(Bruner, 1996: 206), 다만 그 내러티브가 사실적이고(factual), 맥락화되어 있으며(contextualized), 편견이 없는(fair-minded)지를 타인과 공유하면서 점검하게 되는 것이다(Bruner, 1996: 91).

그러므로 본고가 지향하는 정체성 구성 경험의 교육적 제공에 있어 그 목표는 바람직한 정체성의 양상을 설정하고 그것을 달성하는 것이 아니다. 대신 학습자는 스스로의 정체성 양상을 명시적으로 드러내어 인식하고, 이의 근거가 되는 언어적, 경험적 기반을 돌아보면서 그 기반을 심화, 확장하는 경험과 그 경험을 통해 배양되리라 기대하는 정체성 구성 및 협상의 능력이 본고에서 목표로 하는 바이다.

물론 이러한 구성과 협상의 과정에서 학습자가 정체성 양상의 근거가 되었던 인식은 기각되거나 강화될 수 있고, 학습자가 새로운 인식을 성취하게 될 수도 있다. 이러한 변화는 정체성 양상에 변화를 야기할 수도 있을 것이다. 그러나 본고의 목표는 특정한 방향으로 학습자들의 정체성이 변화하는 것에 있는 것이 아니라, 구성적이고 타당하고 근거를 갖춘 형태로 정체성을 협상해 나가는 과정의 체험과 그를 지속적으로 학습자가 언어생활에서 수행해 나갈 수 있는 능력의 체득이다.

1.2. 언어 정체성과 관련한 태도[96] 형성

96) 여기서는 국어교육적으로 태도를 정의한 김은성(2006)의 개념을 따른다. 김은성(2006: 24)는 국어교육에서 태도와 관해 “국어 현상에 대하여 특정한 방향성과 감정적 색조를 가진 지속적인 경향으로 정리할 수 있다. 한편, 본고에서는 이러한 태도가 인지적 요소, 감정적 요소, 행동적 요소로 조직된 심리적 실체라고 가정한다.”와 같이 언급하고 있다. 즉 이때 태도는 단순히 학습자가 드러내는 어떠한 행동, 인지, 감정이 아닌 이에 지속성, (학습을 계속할 수 있는) 방향성 등 교육적으로 바람직하다고 여겨지는 가치를 접목하여 교육적 재개념화가 이루어진 개념이다. 이는 본고에서 언어 태도를 ‘언어에 대한 심리적 총체를 드러내는 것’으로 정의하고 그 요소로 행동, 감정, 인지를 든 것과 비교해 볼 때 더욱 두드러지는데, 본고가 언어 태도 개념을 원용할 때에는 언어에 대한 어떠한 바람직한 방향성 혹은 태도의 지속성이라는 교육적 가치 없이 개개인이 형성한 심리적 총체 그 자체에 관심을 두었

언어 정체성이 끊임없는 교섭과 협상의 대상이라는 점은, 언어 정체성 교육이 명제적 지식의 습득이 아닌 절차적 지식의 체득과, 그를 활용한 지속적인 실천 및 행위에 목표를 두어야 할 당위성을 부여한다. 즉, 어떠한 시점에서 언어 정체성의 구성과 해석이 영구히 완료되는 것이 아니며, 따라서 학습자들은 교육적 경험을 통해 스스로의 언어 정체성과 관련된 인식을 넘어 언어 정체성과 관련한 수행을 지속할 동인으로써 태도를 형성할 필요가 있는 것이다.

김은성(2006)은 문법교육에서의 태도를 국어에 대한 태도, 국어인식 활동의 태도, 국어인식 활동에 대한 태도로 범주화한 바 있다. 이때 국어에 대한 태도는 청소년 언어, 표준어 등 국어인식 활동의 대상에 대한 태도를, 국어인식 활동 과정의 태도는 분석적, 규범적, 비판적, 창의적 국어인식 태도 등 국어인식 활동의 방향과 성격을 결정짓는 태도를, 국어인식 활동에 대한 태도는 국어인식 활동의 필요성과 가치에 대한 인식, 활동에의 적극성 등 국어인식 활동의 내재적 동기로 작용하는 긍정적 태도를 의미한다(김은성, 2006: 145). 이를 본고의 청소년 언어를 통한 언어 정체성 교육에 적용하여 상세화하자면 다음 <표Ⅱ- 2>와 같다.

다면 본 절에서 언급하는 '언어 정체성과 관련한 태도'는 교육적 가치화가 이루어진 개념으로서의 '태도'이며, 따라서 이때 태도란 바람직한(본고의 용어로는 간주관적인, 타당한 등으로 환언될 수 있을 것이다.) 언어 정체성 경험을 지속해 나갈 수 있는 경향을 포괄하여 언급하고자 하는 것이다.

또한 이 지점에서 여기서 언급하는 태도는 '지식'과 구분된다고 할 수 있는데, 단순히 국어인식 활동의 대상을 알고, 그 과정에서 취해야 할 태도들의 목록을 아는 차원이 아닌 그를 유의미하게 생각하고, 지속하고자 하는 경향을 포함하는 개념으로서 언어 정체성과 관련한 태도를 정의하기 때문이다.

<표 Ⅳ-2> 언어 정체성 구성 및 협상 과정에서 길러질 수 있는 태도 범주

범주	개념	구성 요소
국어에 대한 태도	국어인식 활동의 대상에 대한 태도	• 청소년 언어에 대한 태도 • 언어 변이 현상(변이어)에 대한 태도 • 국어와 다른 언어(제2 언어, 외국어, 계승어 등)에 대한 태도
국어인식 활동의 태도	국어인식 활동 과정의 태도	• 분석적 국어인식 태도(청소년 언어의 언어적 특성에 대한 분석) • 규범적 국어인식 태도(청소년 언어의 적절한 사용) • 비판적 국어인식 태도(언어 공동체 및 세대 간 언어 사이의 위계) • 창의적 국어인식 태도(청소년 언어의 창의적인 생성 및 사용)
국어인식 활동에 대한 태도	국어인식 활동 자체에 대한 태도	• 언어 정체성 구성 및 협상의 필요성과 가치에 대한 인식 • 언어 정체성 구성 및 협상 활동에 대한 적극성

우선 첫 번째 범주인 국어에 대한 태도 중 본고의 학습 경험에서 주로 다루어지는 대상은 국어인식 활동 대상으로서의 청소년 언어이다. 그러나 Ⅱ장에서 언급하였듯 학습자들은 청소년 언어 외에도 다양한 언어적 경계로부터 다층적, 중층적인 언어 정체성을 구성하고 있으며, 청소년 언어는 본고에서 언어 정체성이라는 개념으로 진입하는 출발점으로서 중등 학습자들에게 유효하다고 생각하는 언어적 경계를 선정한 것이다. 그러므로 학습자들은 지역 방언, 국가 공용어로서의 한국어 등과 관련한 스스로의 언어 정체성을 계속해서 발견해 나갈 수 있으며, 이에 따라 국어인식 활동의 대상은 청소년 언어에서 또 다른 변이어, 혹은 국어, 외국어 등으로 확장될 수 있다. 이러한 확장의 가능성은 본고의 교수학습 말미에서 제시되어 학습자들이 언어 정체성의 구성이 지속적으로, 다층적으로 이루어져야 하는 과정임을 인식하도록 하는 것을 목표로 한다.[97]

두 번째 범주인 국어인식 활동의 태도와 관련해서는 앞서 언급한 것과 같이 언어 내적인 특성에 대한 분석적 태도, 언어 사용의 적절성에 대한 규범적 태도, 언어와 해당 공동체의 구성원들에 대해 사회적으로 주어지는 평가 및 위

97) 이의 구체적인 양상은 3.5. 협동, 반성, 주체적 행위를 통합하는 실천으로의 변모에서 기술한다.

계에 대한 비판적 태도, 청소년 언어를 생성, 사용하는 데 있어서의 창의적 태도 등과 같은 층위를 설정할 수 있다. 이는 언어를 바라보는 관점에 있어 정확성을 넘어 적절성, 타당성, 창의성 등의 관점을 폭넓게 다루어야 한다는 신명선(2011)의 논의와 궤를 같이한다. 그리고 본고에서 이는 청소년 언어의 언어적 특성, 적절한 사용과 그에 반영된 사회적 위계 및 이데올로기 등을 인식하는 활동의 과정을 통해 구체화된다.

세 번째 범주인 국어인식 활동에 대한 태도는 학습자들이 언어 정체성에 대한 경험과 실천을 계속해 나가고자 하는 태도를 구성한다고 할 수 있는데, 언어 정체성이 그들의 삶과 긴밀한 관계에 있으며 그들의 언어와 삶을 설명하는 데에 가치 있는 개념이라고 느끼는지, 그리고 이러한 판단을 바탕으로 스스로 언어 정체성을 구성하고 협상하는 과정을 지속하고자 하는 적극성이 있는지 등에 여기에 해당한다.

각각의 범주는 다음과 같은 방법으로 실현될 수 있다. 우선 국어에 대한 태도와 국어인식 활동의 태도는 학습자들에게 언어적 인식 대상의 목록, 혹은 언어에 접근하는 관점의 목록을 통해 명시적으로 주어지는 것이 아니라 교육적 경험을 함께하면서 자연스럽게 체득될 수 있는 것을 목표로 한다. 즉, 청소년 언어로 범위를 한정하고, 그에 대한 제 측면을 살피는 과정을 따르면서 학습자들은 언어 정체성 구성에 있어 언어의 경계에 주목하고, 해당 언어의 언어적, 사회적, 문화적 특성을 여러 시각에서 살피는 것이 필요함을 체득하게 될 것이다. 이를 명시적으로 제공하지 않는 것은 학습자들이 언어 정체성 구성의 경험을 명제적 지식의 추출과 그에 대한 재인으로 대치하지 않고, 과정적, 지속적 경험으로 수용할 수 있도록 하기 위한 것이다.

또한 마지막 범주인 국어인식 활동에 대한 태도의 형성은 청소년들의 언어를 정체성 자원으로 보고, 학습자를 이에 대해 설명하고 해석할 수 있는 하나의 인식론자로 보는 것을 통해 가능하리라 본다. Ⅲ장의 교육적 시사점에서 학습자들이 청소년 언어와 관련한 기존의 타의적, 일방적 교육에 불신을 표출함을 확인하였는데, 이를 통해 청소년 언어에 대한 외부적 규정이 청소년 언어어와 관련한 교육적 경험에 대한 기대와 흥미를 저해함을 확인하였다. 따라서 본고는 학습자들이 청소년 언어에 대한 언어 정체성 경험 및 실천에 대한

긍정적 태도를 형성하기 위해서는 청소년 언어 및 언어 정체성에 대한 파악, 설명이 학습자에 의해 스스로 이루어질 필요가 있다고 본다.

즉, 국어에 대한 태도와 국어인식 활동의 태도는 본고에서 제시하고자 하는 교육적 경험을 통해 체득될 수 있을 것이며, 국어인식 활동에 대한 태도는 이 경험을 학습자가 주체적으로 주도하도록 함으로써 배양될 수 있으리라 본다.

1.3. 청소년 언어 및 언어 정체성에 대한 체계적 지식 습득

학습자가 구성한 내러티브로서의 정체성을 존중하는 일이 지식으로서의 내러티브의 무조건적 상대성을 인정하는 것으로 직결되지는 않는다. 학습자의 언어 정체성은 정오의 기준으로 판별할 수 있는 것은 아니나, 그 타당성의 연속체에서 근거의 정확성, 타당성, 입장의 공정성 등에 따라 더 타당하거나 덜 타당할 수는 있는 존재인 것이다. 그리고 이때 타당성의 기준은 학습자의 경험이나 사고가 합당하고 사실적인 근거를 가지고 있는지, 학습자의 언어 정체성이 학습자 개인과 언어 공동체 공동의 경험을 포괄적으로 설명할 수 있는지, 타 언어 공동체에의 편견에 얽매여 있지는 않은지 등이 될 수 있다.[98]

그리고 학습자가 스스로의 언어 정체성의 정당성을 확인하기 위해 동원하는 일차적 자원은 청소년 언어와 언어 정체성에 대한 지식이다. 청소년 언어는 무엇인가? 어떠한 언어적 특성을 가지는가? 한국어와 대등한 층위에서 논의되는가? 혹은 표준어와 동일한 층위에서 교체되는 언어인가? 언어 정체성이란 무엇인가? 언어 정체성은 무엇으로 구성되는가? 등에 대한 답변이 선결되어야 비로소 학습자는 나에게 청소년 언어란 무엇인지, 나의 언어 정체성은 무엇인지를 정치하게 말할 수 있게 되는 것이다.

이처럼 언어 정체성 구성의 직접적 근거로서 청소년 언어와 언어 정체성에 관한 지식이 한 축을 담당한다고 할 수 있다. 따라서 청소년 언어를 어휘 변이로 치환하던 학습자들의 언어 변이에 대한 어휘 위주의 인식, 추상적 구성물로서의 표준어와 구체적 실현태로서의 변이어를 같은 층위에서 교체의 대상

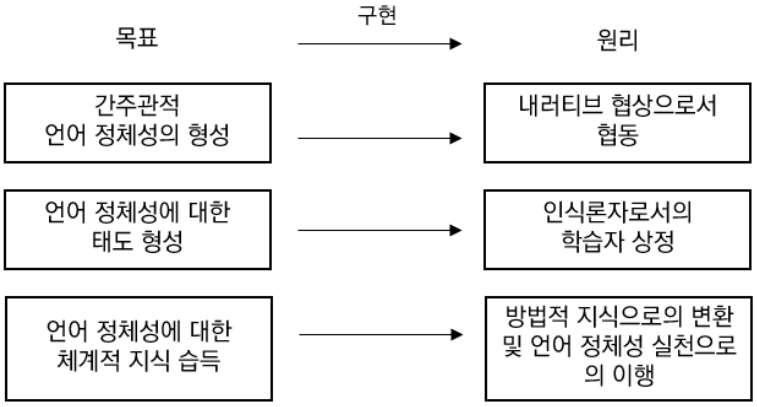
98) 위의 판단 근거는 Bruner(1996)에서 내러티브의 점검 기준으로서 언급된 1) 사실적이고(factual), 2) 맥락화되어 있으며(contextualized), 3) 편견이 없는(fair-minded)지를 언어 정체성의 관점에서 환언한 것이다.

으로 본 것, 언어 내부에 지역적, 사회적 기준에 따라 다양한 변이가 존재할 수 있음을 민감하게 인지하지 못하는 것, 언어 현상의 존재 층위와 그에 대한 가치판단의 층위를 구분하지 않았던 것, 외부 언어 공동체의 평가 혹은 그와의 관계와 스스로의 언어가 무관하다고 보았던 것 등의 학습자 인식은 보다 타당하고 설명력 있는 언어 정체성의 구성을 위해 정교화될 필요가 있다.

그러나 이때 지식은 【그림 Ⅳ-1】에서 스크립트의 위치를 통해 알 수 있듯 언어 정체성(내러티브) 구성의 경험으로 진입하여 이를 보다 정교하고 원활하게 수행하기 위한 수단이라 할 수 있다. 즉, 본고의 본질적 목표는 학습자들이 언어 정체성 구성 및 협상의 경험을 거쳐 간주관적 정체성을 형성하고, 그러한 경험을 스스로 지속할 수 있는 능력을 갖추는 것에 있으며, 청소년 언어와 언어 정체성에 대한 지식은 이를 보다 근거를 갖추고 타당한 형태로 수행하는 데에 기여하는 촉매제로서의 지위를 가지는 것이다.

2. 청소년 언어를 활용 언어 정체성 교육의 원리

앞서 언급한 세 차원의 목표는 각각을 구현하는 원리를 통해 구체화될 수 있다. 간주관성의 성취는 학습자들 간의 협동을 통해, 언어 정체성 인식 활동과 관련한 태도는 교수학습 구성에 있어 학습자 주도의 방향성을 견지함으로써 이루어질 수 있다. 또한 체계적 지식의 습득은 이 지식을 학습 경험에 활용함으로써 방법적 지식으로 변환시키고 실천으로 이행시킬 수 있는 능력을 갖춤으로써 지식 습득의 목표를 달성할 수 있다. 즉, 본고가 가정하는 언어 정체성 교육의 목표와 원리 간의 관계는 【그림 Ⅳ-2】과 같다.



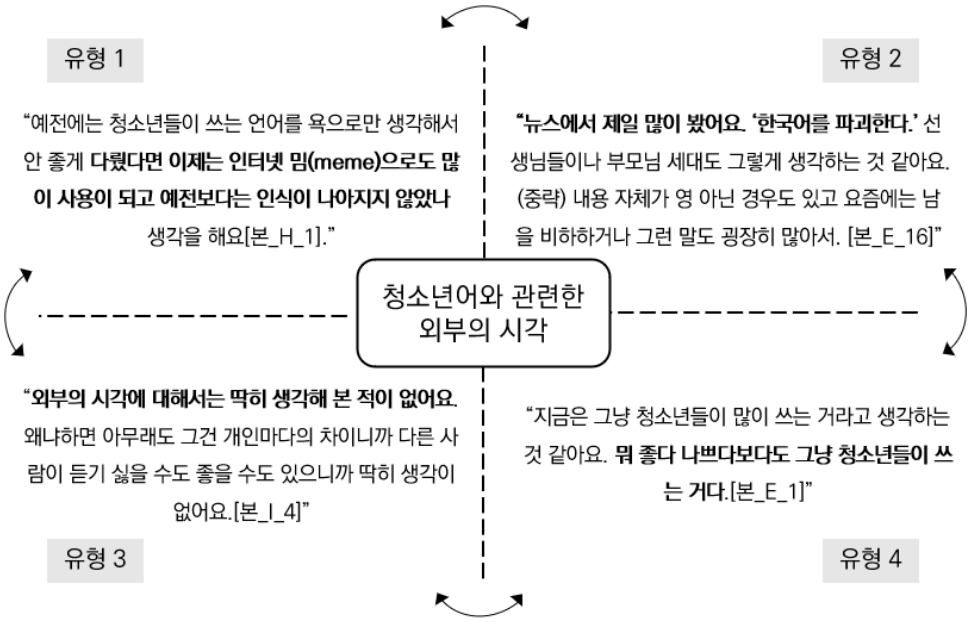
【그림 Ⅳ-2】 언어 정체성 교육의 목표와 원리 간의 관계

즉, 근거를 갖추고 타인과 소통 가능한 형태인 간주관적 언어 정체성은 타인과의 내러티브 교섭을 목적으로 한 협동을 통해 달성할 수 있다. 타인의 내러티브, 그리고 그를 위해 동원하는 경험적, 인지적 자원들을 공유하면서 본인의 내러티브를 세련해 나갈 수 있기 때문이다. 그리고 언어 정체성에 대한 태도는 학습자들의 주체성을 인정하고 그들을 하나의 인식론자로서 자리매김하여 언어 및 그들의 정체성에 대한 설명, 해석에 주도권을 보장하는 것으로써 성취할 수 있다. 이는 기존 교육에서 학습자들 자신에게 언어에 대해 해석, 의미화할 기회를 충분히 주지 않고 외부자적 관점에서 처방에 골몰했다는 한계에 기반한 것이다. 마지막으로 체계적 지식의 습득은 명제적 지식을 방법적 지식으로 전환하고, 이를 결과적으로 언어 정체성 구성, 협상의 실천에 기반으로 삼을 수 있도록 할 때 본고의 본질적 목표인 경험과 실천의 능력으로 이어질 수 있는 유의미성을 부여받는다. 각 항목을 보다 자세하게 살피자면 다음과 같다.

2.1. 내러티브 협상으로서 협동[99]의 원리

99) 이때 협동은 일반적인 교육적 의미에서의 협동이라기보다는 Bruner의 논의에서 내러티브의 협상과 재구조화를 위하여 필요한 활동으로서의 협동의 의미로 사용하였다.

협동은 교수와 학습에 관련된 다양한 사람들의 자원을 공유하는 것(Bruner, 1996: 224)으로, 학습자가 내러티브를 구성하는 주체적 행위에 있어 '다른 주체적인 마음과의 담론적 교섭을 찾아내고 추구하는(Bruner, 1996: 237)' 행위를 의미한다. 이때 주관을 바탕으로 형성된 신념들은 검증의 과정을 통해 세상에 대해 생존 가능한 이론으로 변모할 수 있는 기회를 얻게 되며, 이것이 곧 상호주관성의 형성으로 이어지게 된다.[100] 앞서 분석한 학습자 유형을 바탕으로 학습자들이 협동적으로 공유할 수 있는 자원의 사례를 제시하자면 다음 【그림 Ⅳ-3】과 같다.



【그림 Ⅳ-3】 학습자 간 자원 공유로서 협동의 사례 (1)

위의 학습자들은 유형에 따라[101] 청소년 언어에 대한 외부의 인식을 다르게

100) 이때 상호주관적인 정체성이 모두 동일한 양상을 띠거나 만장일치로 합치되는 형태를 갖는 것은 물론 아니다. 이는 "좀 더 나은 자각을 성취하는 것"이며, "더 많은 자각은 항상 더 많은 다양성을 수반"한다(Bruner, 1996: 244).

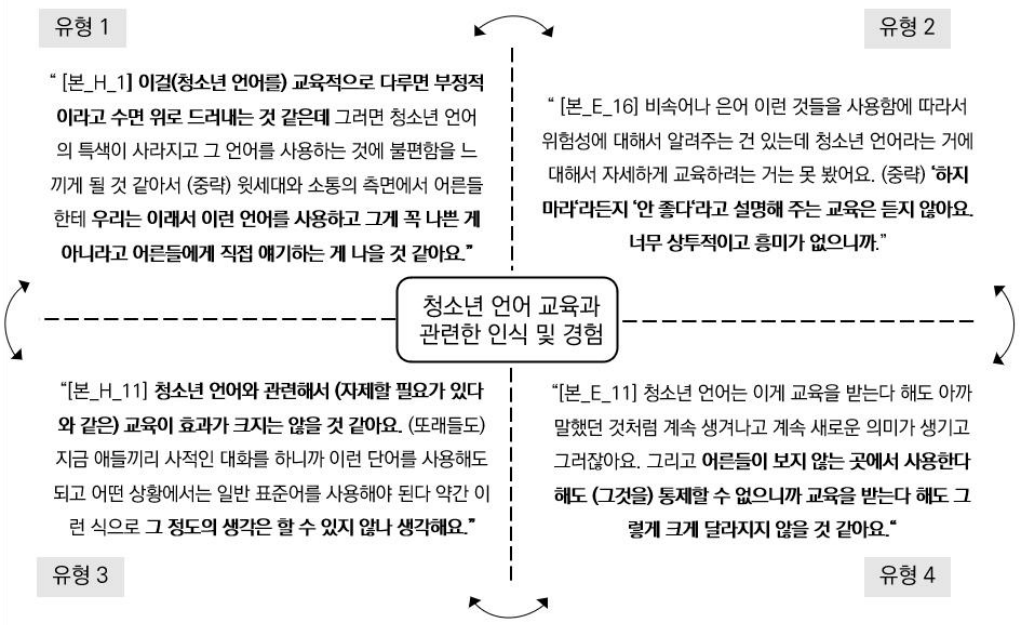
101) 물론 본고가 제시하고자 하는 교육적 실제가 본고가 제안한 청소년 언어의 유형을 바탕으로 학습자들을 분류하여 이루어지는 것은 아니다. 여기에서는 본고가 포착한 청소년 언어에 대한 다양한 정체성 양상을 학습자의 언어 정체성 양상에 대한 일종의 가설로써 활용하

파악하고 있다. 긍정적(유형 1), 부정적(유형 2), 외면적(유형 3), 현상적(유형 4) 인식 등으로 특정화할 수 있을 것이다. 그리고 학습자들이 이처럼 다양한 인식을 보이는 것은 그들이 내러티브 구성의 자원으로 동원한 사고와 경험이 매우 이질적임을 드러낸다. 유형 1은 유행어로 사용되는 밈(meme)[102]을, 유형 2는 욕설과 비하 표현을, 유형 4는 세대적 특성을 외부에 부각되는 청소년 언어의 특성으로 파악하고 있음은 이를 증명한다. 학습자들은 이와 같은 경험 및 사고의 공유를 통해 타인의 언어 정체성 형성에 기여한 자원을 참조하면서 보다 '공유된 좌표'의 정체성을 형성할 수 있을 것이다.

물론 학습자들 간의 협동의 과정이 【그림 Ⅳ-3】과 같이 인식의 상이성을 확인하고 그를 통해 인식적 정위를 옮겨가는 과정으로만 구성된다고 보는 것은 아니다. 학습자들이 가진 경험과 사고의 공통된 부분을 확인하면서 그를 강화해 나가는 방향도 물론 가능하다. 예컨대, 청소년 언어에 대한 인식과 그 경험을 언급한 각 유형의 사례들을 살피자면 【그림 Ⅳ-4】와 같다.

며, 이와 유사한 양상들이 교실 속에 공존할 것이라 가정하고 학습자들의 간주관적 공유의 사례를 제시하고자 한다.

102) 밈(meme)은 특정 문화 현상을 모방하여 새로운 문화 현상을 만들어내는 것을 의미하는데, 언중들 사이에서는 조금 더 좁은 '인터넷에서 유행어·행동 따위를 모방하여 만든 사진이나 영상, 또는 그것을 퍼뜨리는 문화 현상'의 의미로 사용되는 개념이다(박광길, 2020: 7-11).



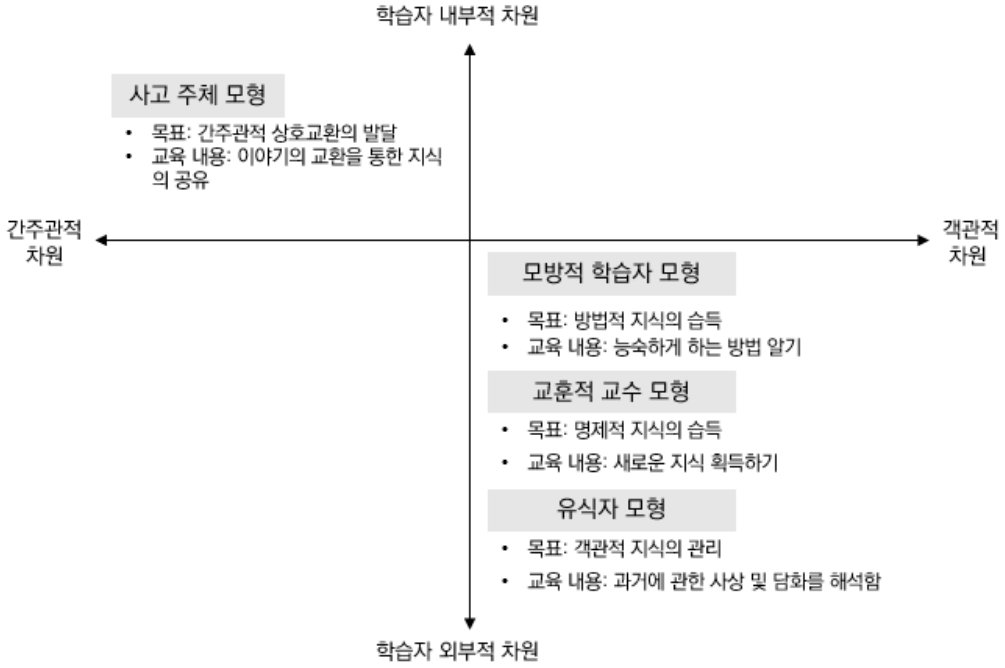
【그림 Ⅳ-4】 학습자 간 자원 공유로서 협동의 사례 (2)

위에서 학습자들은 공통적으로 청소년 언어에 대한 교육이 교정적으로 이루어질 것이라는 공통의 전제를 바탕으로 이와 같은 교육적 방향성이 비교육적 언어 사용을 줄이는 효과가 크지 않을 것이라는 의견을 견지한다. 그러나 흥미로운 점은 여기서 그 근거로 동원하는 인식에는 차이가 있다는 점인데, 유형 1의 학습자가 청소년 언어의 특이성, 고유성을 존중해야 함을 근거로 든다면 유형 3의 학습자는 청소년들이 언어 사용을 적절하게 조절할 수 있다는 점을, 유형 4의 학습자는 교육과 무관하게 청소년들이 또래 사이에서는 언어 사용을 유지할 것이라는 점을 근거로 들고 있다. 이처럼 학습자들은 교정적 청소년 언어 교육의 무용함이라는 공통된 지평을 공유하면서도, 그에 대한 매우 다양한 근거를 동원한다. 이러한 협동의 가능성은 학습자들에게 그들의 경험이 주관적, 개인적인 차원에 머무르는 것이 아님을 확인하도록 해주면서, 동시에 그와 관련한 보다 다양한 근거를 마주하고 검토할 수 있도록 할 것이라 기대할 수 있다.

2.2. 인식론자로서 학습자 정위의 원리

앞서 학습자들이 언어 공동체 외부의 시각을 기반으로 이루어지는 청소년 언어 교육에 불신을 가지고 있음을 확인하였다. 이는 해당 공동체 외부에 있는 대상에 의해 포착되는 언어적, 사회적 면면이 가지는 필연적 한계라 할 수 있다. 외부자의 시선에서 파악된 청소년 언어는 그를 이해하는 데까지는 나아갈 수 있으나, 청소년들에게 정체성의 기반이 될 수는 없는 것이다.

따라서 본고는 언어 정체성 인식 활동에 대해 학습자들이 긍정적, 능동적 태도를 형성하게끔 하는 데에 학습자가 교육 현장에서 청소년 언어 생성과 사용의 주체로서 주도적 인식론자가 되는 것이 필수적이라 본다. 인식론자로서의 학습자상은 Bruner(1996)에서 교수학습의 목표와 내용에 따라 학습자의 상을 네 가지로 분리하여 제시한 것을 참고할 수 있다.



【그림 Ⅳ-5】 교수학습의 네 차원과 그에 대응하는 학습자의 상
(Bruner, 1996; 강현석·이자현, 2005: 72-73에서 재구성)

위 【그림 Ⅳ-5】에 따르면 학습자 내부적 차원에 주목하면서, 지식을 간주관적 실체로 보는 교수학습의 장에서 학습자는 사고 주체로, 간주관적 상호교환의 발달을 꾀할 수 있는 대상(Bruner, 1996: 145)이다. 즉, 학습자는 "나름의 이론을 소유하고 있고, 이러한 이론은 모방이나 교훈적 가르침을 통해서가 아니라 이야기의 교환, 협력, 교섭에 의해 외부와 조화를 이루어" 갈 수 있다(Bruner, 1996: 147). 정체성이라는 내러티브의 형성은 학습자 내부의 자원을 활용하며, 객관적 습득이 아닌 주관적 구성의 과정이라는 점에서 학습자는 경험과 사고라는 자원을 갖추고 스스로의 내러티브를 구축하고 있는 '사고 주체'로 조명되어야 할 필요가 있다.

다만 이때 네 국면의 교수학습은 배타적이지 않으며, 학습의 국면에 따라 일관된 통일성으로 융화되어야 부분들로서 이해될 수 있다(Bruner, 1996: 159). 예컨대, 언어 정체성 교수학습에 있어서 학습자는 스스로의 내러티브를 구성하는 사고 주체로서의 역할을 주되게 수행하며 사고 주체로서의 경험을 이어갈 수 있는 능력을 기르는 것이 교수학습의 본질적 목표로 설정된다. 그러나 이를 보다 엄밀하고 타당하게 수행하기 위해서는 그에 이용될 수 있는 명제적 지식을 습득하거나, 방법적 지식을 체득할 필요가 있는 것이다.

앞서 본고에서 언어 정체성 교수학습의 과정을 통해 기를 수 있는 태도 범주로 1) 국어에 대한 태도(청소년 언어, 언어 변이 현상, 한국어, 외국어 등에 대한 태도), 2) 국어인식 활동의 태도(분석적, 규범적, 비판적, 창의적 태도), 3) 국어인식 활동에 대한 태도(언어 정체성 구성 및 협상의 필요성 인식과 이에 대한 적극성)을 제시하였다. 그리고 첫째, 둘째 범주의 태도는 학습자들의 언어 정체성 구성이라는 본고의 중핵적 경험을 보다 효과적으로, 타당한 방식으로 이루어질 수 있도록 조력할 수 있음을 언급했다. 즉, 학습자들은 청소년 언어란 무엇인지, 청소년 언어를 바라볼 때는 어떠한 관점을 취할 수 있는지에 대한 지식을 바탕으로 보다 폭넓고 정치한 정체성을 구성해 나가고, 그를 통해 세 번째 범주의 태도를 성취할 수 있다.

이렇게 볼 때, 청소년 언어의 개념 및 특성, 청소년 언어를 바라볼 수 있는 다양한 관점의 존재 등은 학습자들이 '사고 주체'로서 활동하기 위해 사전에 제공될 수 있는 지식에 해당한다. 그리고 이는 내러티브 협상과 순환의 과

정(【그림 Ⅳ-1】) 중 첫 단계인 스크립트(표준화된 지식)으로서 제공될 수 있다. 따라서 이때는 네 국면의 교수학습 중 '교훈적 교수 모형', '모방적 학습자 모형'을 학습자상으로 하는 활동이 이루어질 수 있는 것이다. 청소년 언어의 개념, 언어를 다양한 관점에서 분석할 필요성 및 그 과정 등은 명제적, 방법적 지식으로써 학습자들에게 제공되기 때문이다. 다만 이 과정에서 목록화된 지식을 제공하는 것이 아닌 학습자들이 활동의 과정을 좇아가면서 능동적으로 습득할 수 있는 것을 목표로 한다.[103]

정리하자면 본고는 학습자들의 언어 정체성 구성 및 협상 과정에서의 주체성을 중시하기 때문에 주된 학습자의 상을 사고 주체로 설정하고자 하나, 이때 사고 과정의 타당성과 효율성을 증진하기 위해 부분적으로 교훈적 교수 모형과 모방적 학습자 모형을 동원하고자 한다.

그리고 여기에서 언어 정체성 교수학습에서 교사의 역할은 권위적인 상담가 및 협력적인 동료 학습자(Richard, 2013: 209)로, 교사는 스스로의 권위를 "교과보다는 과정의 수준에서, 지시보다는 도움을 주거나 상담하는 데 있어서, 또한 판단보다는 예시를 보여 줄 때 더 많이 사용(Richard, 2013: 221)" 한다. 즉, 교사는 내러티브 형성의 조력자로서 이에 요구되는 명제적, 방법적 지식을 제공하거나, 이야기의 교환이 이루어질 수 있는 환경과 활동을 구성하게 된다. 이러한 교사의 태도를 통해 학습자들은 그들을 사고 주체로서 주목하고 수용하는 교육 환경에 존재하게 되며, 이는 그들의 주도성과 자발성을 촉발할 수 있다. 이는 결과적으로 기존의 단선적, 일방적 교육을 극복하고 학습자들의 자발적, 적극적 태도를 배양하는 데에 기여할 것이라 기대해 볼 수 있다.

2.3. 방법적 지식으로의 변환 및 언어 정체성 실천으로의 이행의 원리

앞서 학습자들이 언어 정체성을 구성, 협상하는 과정이 타당하고 정치하게 이루어지도록 조력할 수 있는 지식이 부재할 경우 이를 교사가 체계적으로 제공해야 한다고 보았다. 청소년 언어의 개념과 외연 및 특성, 언어의 구체적 실현태로서의 청소년 언어와 추상적 구성물로서의 표준어 간의 관계, 언어를 분

103) 구체적인 내용은 3.1. 지식으로서의 스크립트 제공에서 후술한다.

석하고 파악할 때 견지할 수 있는 다양한 관점 등이 이러한 지식의 영역에서 다루어질 수 있다.

그런데 앞서 언어 정체성 교육의 목표와 원리에서 논구하였듯, 언어 정체성 교육에 있어 이러한 지식의 습득으로 학습이 완결되는 것은 그 본질적 목표를 달성하였다고 보기 어렵다. 이는 방법적 지식으로 전환되어 궁극적으로는 언어 정체성의 세련이라는 실천과 경험을 원활히 수행하는 데에 조력해야 한다. 언어 정체성 교육에서 지식의 전환 및 실천으로의 이행을 사례로 들자면 다음 【그림 Ⅳ-6】과 같다.

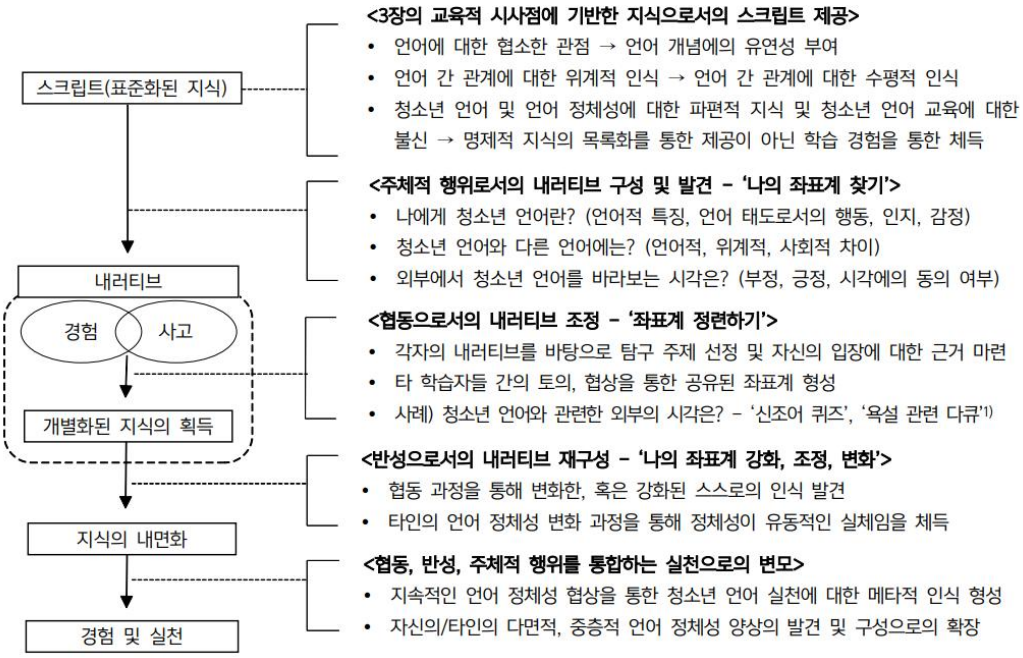
	명제적 지식 →	방법적 지식 →	언어 정체성 구성 및 협상의 동력
사례 1	변이 현상으로서 청소년 언어는 어휘 측면에 국한되지 않음을 인지함	어휘 외 측면의 청소년 언어 특성 분석, 발견의 능력	청소년 언어의 다양한 특성에 대한 민감한 인식
사례 2	언어에 대해 적절성, 타당성 등 다양한 관점을 견지할 수 있음을 인지함	청소년 언어를 다각도에서 조명하는 수행과 그를 통해 배양되는 능력	언어와 사회의 관계에서 발생하는 적절성, 타당성의 관점의 체득
사례 3	언어 정체성은 다양한 언어적 경계로부터 중층적으로 형성됨을 인지함	지역 방언 등으로 언어 정체성 기반을 확장하는 경험과 그 능력	언어적 경계의 변화, 이동 등에 따른 인식과 언어 정체성의 꾸준한 협상

【그림 Ⅳ-6】 언어 정체성 실천에의 동력으로써 지식의 순환적 관계

이는 신명선(2020)에서 제안한 바와 같이 명제적 지식을 이론으로, 방법적 지식을 실제로 대치하여 이들을 분리된 실체로 다루는 것이 아닌, 지식 간의 변환과 연결에 주목해야 한다는 관점에 기초한다. 즉, 언어 정체성 학습의 경험에 있어 일차적으로 목표로 하는 바는 학습자들이 꾸준히 언어 정체성을 구성, 협상하는 기반이 될 수 있는 방법적 지식을 체득하도록 하는 데에 있고, 이를 위해서는 체계적이고 정합적인 명제적 지식을 적용하고 탐구하는 과정을

통해 방법적 지식으로 변모시킬 필요가 있다는 것이다.[104] 그리고 이는 이후의 학습 경험과 학습 이후의 삶에서 꾸준히 언어 정체성과 관련한 경험과 실천을 이어갈 수 있는 기반이 될 것이다.

3. 청소년 언어를 활용한 언어 정체성 교육의 실제



【그림 Ⅳ-7】 내러티브의 순환 과정에 기반한 언어 정체성 교육의 실제

위의 【그림 Ⅳ-7】은 앞서 Ⅱ장에서 제시한 내러티브의 협상, 변모의 순환적 과정을 언어 정체성에 적용하여 교육적 구도를 제안한 것이다. 여기에서

104) 본고의 언어 정체성 교육 설계의 목적에 있어서는 언어 정체성과 관련해 학습자들의 실천에 동력이 될 수 있는 방법적 지식이 보다 중핵적인 부분이므로 명제적 지식이 그 경험 및 능력을 제공하기 위해 도구적으로 활용되나, 문법교육 전반에 있어 방법적 지식의 체득이 그 본질적 목표가 되고 명제적 지식이 그를 위한 수단이 됨을 논하고자 하는 것은 아님을 밝히고자 한다. 필자는 실용주의적 언어관에서 기능에 대한 주목과 함께 방법적 지식에 대한 강조가 이루어지면서 문법 지식 자체가 갖는 본질이 아닌 그 응용과 활용에만 집중해 왔다는 홍은숙(2007), 신명선(2020)의 지적에 공감하며, 명제적 지식으로서 문법 지식이 갖는 교육적 가치를 논구하는 작업이 보다 정치하게 이루어져야 한다는 입장을 견지한다.

주체적 행위, 협동, 반성의 개념은 각각 다음과 같다. 주체적 행위는 자신의 정신활동을 통제하고 제어하는 것을, 반성은 새로운 것을 학습하는 것이 아니라 학습한 것을 이치에 맞도록 합당하게 하고, 그것을 통하여 이해하는 것을, 협동은 교수와 학습에 관련된 다양한 사람들의 자원을 공유하는 것을 뜻한다 (Bruner, 1996: 224).

즉, 학습자들은 스크립트로서 주어진 지식을 바탕이자 수단으로 하여 스스로의 주체적 사고를 통해 내러티브를 구성하는 단계로 나아가게 되며, 그 과정에서 경험과 사고를 재인하면서 타인들과 공유하게 된다. 그리고 이를 바탕으로 스스로의 사고와 경험을 반성적으로 성찰하며 자신의 위치를 보다 공유된 좌표계 속에서 다시 정위하며, 결과적으로 이는 학습자의 삶과 관련된 상호작용적, 실천적 지식으로 변모하여 학습자들이 언어와 정체성을 연관 속에서 사고할 수 있는 하나의 단초로서 꾸준히 작용하게 되는 것이다. 각 단계의 활동을 구체적으로 조직해 보자면 다음과 같다.

3.1. 지식으로서의 스크립트 제공

앞서 Ⅲ장에서 교육적 시사점을 제안한 바 있는데, 이중 지식적인 측면은 학습자들이 언어 정체성 구성 및 협상의 경험에서 활용하는 기반이 될 수 있도록 우선적으로 제공될 수 있다. 그리고 이와 같은 지식으로서의 스크립트 제공은 학습자들의 내러티브 구성에 있어 그 다양성 및 자율성을 저해하는 것이 아니라, 내러티브의 엄밀성과 수용 가능성을 높이기 위한 배경 지식의 제공이라 할 수 있다. 다만 이때 스크립트의 제공이 단선적, 객관적으로 이루어질 경우 학습자들의 동기와 자율성을 해쳐 언어 정체성 교육의 원리에서 밝힌 본고의 교육적 방향성에 부합하지 않으므로, 본고에서는 이를 명제적 지식으로 목록화하여 제공하기보다는 언어 정체성의 사례(청호동 말)를 분석하는 경험을 통해 체득할 수 있도록 하는 것을 택하였다. 교육의 실제를 제안하자면 아래 <표 Ⅳ-3>와 같다.

<표 Ⅳ-3> 지식으로서의 스크립트 제공 사례

다음 글[105][106]을 읽고, 아래의 활동을 수행해 봅시다.

속초시 청호동에는 한국전쟁 당시 함경남도에서 피난을 온 사람들에 의해 형성된 정착촌이 있다. 처음 청호동에 정착한 사람들인 1세대와 그들의 자녀인 2세대가 그 사회를 이룬다. 이들은 원래 거주하던 지역의 언어인 이북의 말을 닮은 '**청호동 말**'을 사용하는 것으로 알려져 있다. 청호동 말의 사례를 통해 그 특성을 살펴보자면 다음과 같다.

<사례 1>[107]

면담자: 그럼 여기(청호동)서는 무슨 말 써요?

이덕순 할머니(청호동 1세대, 함경남도 출신): 이 동네는 무슨 말이? 이 내가 내가 쓰는 이 마알~:(길게 늘여서 말함)이지 무슨.

-중간 생략-

면담자: 자제분들이나 손주분들은 이북말 쓰세요?

이덕순 할머니: 이북말쓰지. 우리 아~:[애]들은 다 이북말이지. 저기 저기 나가서는 어떻게 하는지 모르지만은 가정에 들어오면 다 우리 이북말이지.

면담자: 그럼 할머니가 쓰시는 그 이북말이랑 진짜 이북땅에 있을 때 쓰던 이북말이랑 차이가 있어요?

이덕순 할머니: 지금이나 옛날이나 마알~:은 한 가지네. 여기 나왔다 해가지고 이남말을 할 줄도 모르고 쓸 줄도 모르네. 그저 옛날 아~:[애]때 말을 기양[그냥] 계속 하는기지. 그렇지.

<사례 2>

최서희 할머니 첫째 며느리(청호동 혼입 여성(청호동 2세대와 결혼), 서울 출신): 그니까 여기서는 '이 간나 저 간나' 그래도 나쁜 욕으로 들리는 게 아니라 그냥 '에이 이놈의 기집애' 그냥 이렇게 얘기하는 거.

면담자: 종간나 말고 그냥 간나만……?

최서희 할머니 첫째 며느리: 어. 반가워서도 그냥 '아휴 이 간나야 오랜만이다' 이런 식으로 얘기한다고.

최서희 할머니(청호동 1세대, 함경남도 출신): 우리 친구들은 오랜만에 보면 '야 이 간나야 반갑구나!'

<사례 3>

언니 황영임(청호동 2세대, 부모 모두 이남 출신): 그리고 우리가 성장하면서 뭘 느꼈냐면 나가서 이런 말(청호동 사람들 사이에서 쓰는 '간나' 같은 단어)을 쓰는 거 자체가 굉장히 큰 욕으로 느껴지는 거야. 누가 말은 안 해 줬는데 쌍스럽고 거칠고.

면담자: 아 들으셔도? 누가 사장님을 간나라고 지칭을 하셔도?

언니 황영임: 엉엉. 예를 들면 내가 인제 ((옆 사람을 가리키며)) 이 친구는 나랑 청호동 친구가 아니라 다른 쪽에서 만나는 친구야. 근데 저기서 '야 이 간나야' ((손 흔들며 인사하는 흉내)) 그러면 기분이 확 나빠지지. 근데 한 번은 그냥 넘어가지만 두 번째는 주의를 꼭 주지.

면담자: 이 타이밍이 중요하네요. 언제 쓰느냐 누구와 함께 쓰느냐.
동생 황영미: 그렇지.
언니 황영임: 때와 장소가 중요해. 왜냐면 이 간나 저 간나가 싫어서 정말 죽을 만큼 듣기 싫어서 동창회 모임을 안 나오는 친구들도 많아.

위의 사례에서 드러나는 것들 외에도, 청호동 말은 말소리가 크고 억양이 세거나, 높임말을 독특하게 사용하고, 짧은 문장을 자주 사용하는 등의 특징이 있다.
위에서 알 수 있듯이, 청호동 사람들의 언어는 이북말의 특성을 지니고 있으면서도 이것이 모든 청호동 사람들에게 동일하게 나타나는 것은 아니다. <사례 1>에서 알 수 있듯 1세대들은 스스로의 언어를 '이북말'로 부르며 이북에서 쓰던 말이 그대로 남아있다고 본다. 특히 자신의 말뿐만 아니라 자제들의 말에 대해서도 핏줄에 의한 유전을 강조하며, 사적인 영역인 가정 내에서 이북 출신인 부모의 영향에 의한 말의 유전은 당연시된다. 즉, 이들에게 언어는 '청호동 사람'으로서의 정체성을 드러내는 주요한 자원이라 할 수 있다.
그러나 <사례 3>을 통해 볼 때 청호동 이주민 2세대들의 인식은 이와 사뭇 다름을 확인할 수 있다. <사례 2>에서 알 수 있듯 청호동에서 자주 쓰이는 호칭어인 '간나'를 '나가서' 즉, 청호동 사람들이 아닌 사람들에게 것이 공격적으로 느껴질 수 있음을 인지하고 있다. 즉, 이들에게 청호동 말은 청호동의 문화와 말을 이해하는 사람들끼리, 가까운 사람들인 경우에 사용할 수 있는 것이다. 2세대의 경우 청호동의 호칭어는 언제든 쓸 수 있는 말이 아니라, 특정한 상황이 허락될 때만 사용하는 말로 여겨지고 있음을 알 수 있다.
정리하자면, 청호동 1세대들의 경우 청호동 말과 청호동 사람의 연결을 강조하고, 청호동 말의 특성을 통해 청호동 사람의 긍정적 가치를 부각하고자 한다. 청호동 2세대들에게도 이처럼 말이 상징하는 청호동 사람으로서의 정체성은 여전히 유효하지만, 그들의 일상적 말하기에서 청호동 말은 특정한 상황에서만 허락된다. 대화 참여자 간의 친밀감을 고려하지 않으면 사회적으로 부정적인 평가를 받거나 대화 상대와의 관계를 악화시킬 위험이 있기 때문이다.

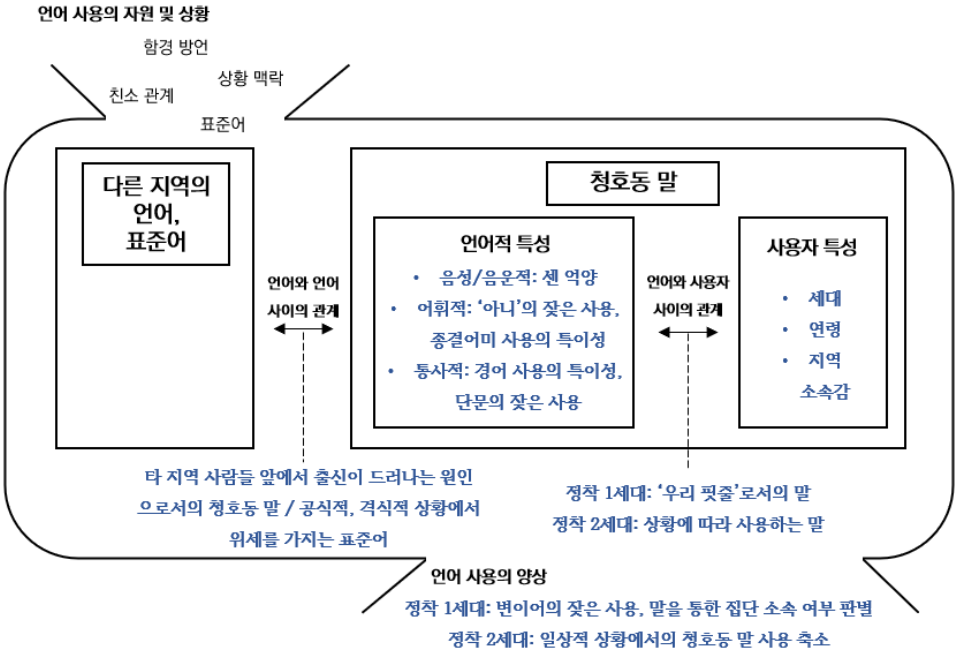
✓ 앞의 사례를 통해 볼 때, 청호동 말은 언어적으로 어떤 특성을 보이나요?

음성/음운	단어	문장	담화	기타
예) 높은 말소리, 길게 늘여 하는 발음	예) 간나와 같은 어휘의 사용	예) 높임말의 독특한 사용, 단문 사용	예) 가정 안이나 친밀한 사이에서 많이 사용됨	예) 이북말의 영향이 남아 있음 등

✓ 청호동 말은 지역적, 세대적, 상황적으로 어떤 특성을 지니나요?
- ✓ 지역적 특성: 예) 이북말의 특징을 가지고 있으며, 속초시 청호동이라는 지역에서 두드러지게 나타남.
- ✓ 세대적 특성: 예) 세대에 따라 청호동 말에 대한 인식과 사용 양상이 다르게 나타남.

✓ 상황적 특성: 예) 편안하거나 친밀한 사람들과 있을 때, 청호동 사람들과 있을 때 자주 사용됨.

✓ 앞서 정리한 내용을 바탕으로, 청호동의 언어가 개인, 사회와 상호작용하는 양상을 구조화해 봅시다.



✓ 정체성의 개념에 비추어 볼 때, '언어 정체성'이란 무엇으로 정의할 수 있을지, 그리고 여기에는 어떠한 문제들이 결부되어 있을지를 생각해 봅시다.

> 정체성이란 개인이 사회와 마주하면서 '자신이 누구이며, 어디로 나아가고 있고, 자신에게 맞는 집단이나 사회는 어디인가 또는 어떻게 적응할 것인가'에 대한 인식을 형성해가는 과정을 말한다. 정체성은 "(한 개인의) 내부에서 동일성을 유지하는 것과 (집단 속에서) 다른 사람과의 어떤 본질적인 특성을 공유하는 것 모두"를 의미한다고 할 수 있는데, 이렇게 볼 때 정체성의 중요한 양 측면으로는 '나는 어떠한 사람인가'와 '나는 어떠한 집단에 속하는가'와 관련한 인식을 꼽을 수 있다.

예) 정체성의 정의에 비추어 볼 때, 언어 정체성은 한 개인이 '자신이 어떠한 언어를 사용하는가', 그리고 '자신이 어떠한 언어 공동체에 속하는가'의 문제를 주요하게 다룬다고 할 수 있다. 이에 더해 '나는 어떠한 언어를 사용할 것인가', '나에게는 어떠한 언어 사용 혹은 선택이 적절하다고 느껴지며 그 원인과 근거는 무엇인가', '나에게 주어진 언어적 배경,

사회에 어떻게 적응할 것인가' 등의 문제가 관련될 수 있다.

✓ 위의 언어 정체성의 개념과 범주에 비추어 볼 때, 청호동 사람들의 사례를 언어 정체성과 관련하여 해석할 수 있는 근거를 찾아 봅시다.

예) 청호동 사람들은 '나는 청호동 말의 화자인가', '나는 청호동이라는 언어 공동체와 어떠한 관계를 맺고 청호동 말을 어떠한 정도로 사용하는가', '나에게 청호동 말이란 어떠한 의미인가' 등의 질문에 저마다 다른 답을 형성하고 있다는 점에서 언어 정체성의 개념을 통해 해석할 수 있다.

✓ 우리 주위에서 청호동 말의 사례와 같이 언어 정체성을 구성하는 기반이 되는 언어의 사례에는 어떤 것들이 있을까요?

✓ 외국어와 한국어, 경상도 방언과 전라도 방언처럼 언어적으로 집단, 세대, 국가 등의 사회적 경계에 따라 차이가 드러나는 사례들을 떠올려 봅시다.

✓ 내가 사회적으로 포함되는 집단과, 그 집단의 언어적 특성을 떠올려 봅시다.

예) 청소년들의 언어와 어른들의 언어 간의 차이, 계층에 따른 언어 사용의 차이, 직업에 따른 언어 사용의 차이, 지역 방언을 사용하는 정도가 세대에 따라 차이가 있는 경우 등

위의 활동을 통해 학습자들은 우선, 언어 정체성의 기반이 되는 언어의 사례로서 '청호동 말'을 마주하게 된다. 그리고 청호동 말의 언어적 특성을 주어진 범주에 따라 분석하면서 언어의 변이는 언어의 제 측면에서 일어난다는 점을 인식할 수 있다. 또한 이어지는 청호동 말이 지역적, 세대적, 상황적인 요인과 관련된다는 점을 통해 언어와 사회, 개인의 지위가 밀접하게 연관되는 장면이 존재한다는 점과, 청호동이라는 하나의 언어 공동체 내에서도 개인의 특질에 따라 언어와 다양한 관계를 맺게 된다는 것을 암묵적으로 인지하게 된다. 이를 바탕으로 정체성 개념과 언어 정체성 개념의 관계, 언어 정체성의 개념과 청호동 말 사례의 양상 간의 관계를 파악함으로써 학습자들은 언어 정체성이 어떠한 개념이며 무엇으로 구성되는지 등을 인지하게 된다. 또한 언어 정체성의 기반으로 작용하는 다양한 언어적 경계를 상기해 보면서, 학습자들

105) 김성인(2015)의 내용을 전체적으로 참고하여 재조직하였다.
106) 본고에서는 변이어를 활용한 언어 정체성의 사례로 김성인(2015)의 '청호동 말'을 제시하였으나, 대상 학습자들에게 더욱 익숙한 지역, 사회 변이어 등이 있다면 학습자들이 보다 쉽게 접근할 수 있는 사례로 대체하는 것이 효과적일 수 있다.
107) 각 사례는 김성인(2015)의 66면(사례 1), 76면(사례 2), 78면(사례 3)에서 발췌하였다.

은 언어 정체성 구성 및 협상으로 나아갈 수 있는 배경을 마련하게 된다.

3.2. 주체적 행위로서의 내러티브 구성 및 발견 - '나의 좌표계 찾기'

앞서 제공한 스크립트를 통해 학습자들은 스스로의 언어 정체성을 내러티브로 구성해내는 데에 요구되는 자원을 습득할 수 있다. 그리고 학습자들은 스스로와 주위의 또래들이 그 언어 공동체를 구성하는 청소년 언어를 대상으로 스스로의 언어 정체성을 하나의 이야기로 엮어내는 활동을 거친다. 이는 언어가 정체성의 일부를 이루는 것이 청호동과 같은 특수한 사례뿐만 아니라 자신의 삶에서도 꾸준히 일어나는 것임을 경험적으로 알게 하고, 추후 이루어질 정체성의 협상 과정에 앞서 암시적으로 형성되어 있던 스스로의 좌표계를 명시적으로 드러내어 확인하는 데에 그 목적이 있다.

<표Ⅳ-4> 주체적 행위로서의 내러티브 구성 및 발견 – '나의 좌표계 찾기' 사례

우리 **세대**의 언어인 **청소년 언어**를 주제로 언어와 나, 우리(청소년) 사이의 관계를 발견해 봅시다.

✓ 청소년 집단 사이에서 사용되는 언어로서의 '청소년 언어'가 있다고 생각하나요? 그 이유는 무엇인가요?

✓ 청소년 언어란 무엇일까요? 아래의 자료 각각에서 청소년 언어의 개념을 추출해 봅시다.

> 청소년 언어란 청소년이라는 특정 세대의 언어 공동체가 사용하는 언어를 뜻한다. 이의 사례로는 다음과 같은 것들을 들 수 있다.
> 기성세대가 '무릎이[무르피]', '밭을[바틀]'이라고 발음하는 것을 그보다 어린 세대들은 '무릎이[무르비]', '밭을[바슬]'이라고 발음하기도 한다. 또한 단모음의 발음에 있어서 기성세대들은 비교적 'ㅚ', 'ㅟ'를 입술의 모양이 변하지 않은 채로 단모음으로 발음하는 경우가 많은 반면, 신세대들은 이중모음으로 발음하는 경우가 많다. 이처럼 언어가 점차 변화하는 양상은 세대의 차이에 의해 드러나기도 한다.
> 또한 청소년 언어는 사회적으로 세대와 관련해 적절하다고 여겨지거나, 해당 연령대의 생애주기적 특성으로 인해 드러나기도 한다. 예컨대 청소년들이 부모님을 부르는 호칭이 주로 '엄마', '아빠'와 같다면, 이보다 더 나이가 든 장년층의 경우 '엄마', '아빠'보다 '어머니', '아버지'와 같은 호칭을 사용하는 것이 자연스럽게 여겨진다. 또한 청소년들은 세대적으로 새로운 말을 많이 만들어서 사용하고, 비표준형을 많이 사용한다는 특성도 지니고 있다.[108]

예) 청소년 언어는 청소년층이 사용하는 특징적인 언어를 말하는 것으로, 첫째, 언어 변화가 세대의 흐름에 반영되어 나타나는 것과 둘째, 청소년기의 생애주기적 특성으로 인해 드러나는

언어적 특성으로 구분된다.

✓ 청소년 언어의 언어적 특성에는 어떤 것들이 있나요?[109)]

♪ 떠올려 볼 수 있는 질문들

✓ 청소년들이 자주 사용하는/사용하지 않는 발음, 단어, 문장구조 등이 있나요?, 청소년들은 어떤 상황에서 어떤 언어를 사용하나요?

✓ 이전 혹은 이후 세대와 다른 언어 사용에는 어떤 것들이 있나요?

✓ 청소년기의 특성은 언어에 어떻게 반영되나요?

음운	단어	문장	담화	기타
예) 단어 끝에 'ㅇ'을 붙임, 말끝을 올림, 특정한 단어에 특유의 억양을 붙임.	예) 줄임말, 비속어, 입시 및 게임 관련 어휘, 외래어의 사용.	예) 짧게 끊기는 문장, 문장 종결의 생략, '-(으)ㅁ'의 빈번한 사용.	예) 부정적 표현이 많음, 유행의 영향이 큼, 또래 사이에서 주로 사용됨.	예) 온라인에서 비롯된 것들이 많음.

✓ 나에게 청소년 언어는 어떤 의미 혹은 기능을 가지나요?

예) 유형1: 청소년들 사이의 문화로 유대감, 친밀함을 표현한다.

유형2: 친구들 사이에서 유대감을 형성하기는 하나 사회적으로는 의사소통을 방해할 수 있다고 생각한다.

유형3: 별다른 의미나 기능을 가지지 않는다.

유형4: 우리끼리만 사용할 수 있으며, 재미, 개성, 우월감, 뉘앙스의 차이 등의 기능을 가진다.

✓ 청소년 언어와 다른 특성을 보인다고 생각되는 언어에는 어떤 것이 있나요? 그 언어는 어떤 특징을 지니나요?

✓ 언어적, 사회적, 상황적 차이 등을 두루 떠올려 봅시다.

<u>예 1) 타 세대(장년층 이상) 언어의 경우</u>

유형1: 어른들의 언어도 세대의 차이로 인해 나타나는 다른 한 가지의 언어라고 볼 수 있으며, 청소년들의 언어처럼 어른들의 문화를 반영한다.

유형2: 공식적이거나 격식적인 자리에서는 어른들의 언어를 사용해야 한다. 어른들의 언어가 보다 성숙하고, 보편적인 언어에 가깝다.

유형3: 청소년들의 언어를 하나의 언어로 인정할 수 있을지 의문스럽다. 말을 조금씩 변형시켜서 사용하는 것에 가깝다.

유형4: 어른들의 언어와 우리들의 언어는 기본적인 부분만 제외하고는 단어, 문장 사용 등이 모두 다르다.

<u>예 2) 표준어의 경우[110)]</u>

유형2: 청소년 언어의 경우 비표준적, 비규범적인 변이형이 많이 사용되며 이로 인해 다른 세대와의 의사소통에 지장을 주며, 공식적인 상황에서는 사용하지 않아야 한다.

✓ 위의 청소년 언어와 대비될 수 있는 언어들은 어떠한 장면에서 주로 쓰이나요?

예) 청소년 언어는 또래 사이에서 주로 사용되는 반면, 타 세대와의 대화나 공식적인 장면에

서는 부적절하다고 여겨질 수 있다. 반면 장년층의 언어는 보다 일반적이고 공식적인 대화에 두루 쓰일 수 있다고 여겨진다.

✓ 이런 차이의 원인은 무엇일까요?

예) 청소년 언어에 줄임말이나 유행어, 은어와 같은 세대 내에서만 이해가 가능한 표현들이 존재하고, 이는 같은 세대 내에서 친근감, 유대감 형성 등의 기능을 하나 다수를 대상으로 한 의사소통에는 방해가 될 수 있기 때문이다.

✓ 이런 차이는 타당하다고 할 수 있을까요?

예) 청소년 언어의 특성을 고려하여 상대와 소통이 가능한 형태로 의사소통을 해야 한다는 것은 타당하다고 볼 수 있으나, 청소년 언어를 예의 없거나 지나치게 직설적인 언행으로 대치하는 것은 타당하지 않다고 본다. 또한, 청소년들이 형성한 신조어에 대해 '외계어', '해독이 필요한 말'과 같이 대하는 것은 청소년들이 사회에서 언어적, 사회적 권력을 갖지 못했기 때문이라고 볼 수도 있다.

✓ 외부에서 청소년 언어를 바라보는 시각은 어떤가요? 외부의 그런 시각에 동의하나요?

✓ 외부의 시각이 어떠하다고 느끼게 된 경험 혹은 근거가 있나요?

예) 유형1: 외부에서는 점차 청소년 언어를 우리의 문화로 보고 이해하려고 하는 것 같다.

유형2: 외부에서는 청소년 언어의 부정적인 특성을 주로 파악하며, 이에 동의한다.

유형3: 외부의 시각에 대해 크게 생각해 본 적은 없다. 일부 부분들에 대해서는 교정이 필요할 수도 있다고 본다.

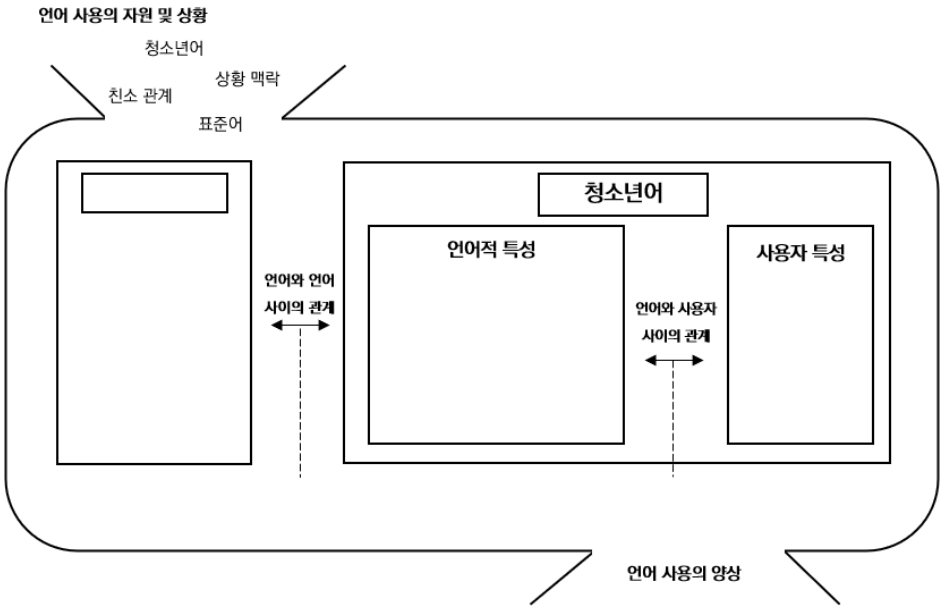
유형4: 외부의 시각은 다양하지만, 이러한 시각을 의식할 필요는 없다고 생각한다.

✓ 위의 내용을 바탕으로, 청소년 언어와 나, 사회가 상호작용하는 양상을 구조화해 봅시다.

108) 이 글은 이익섭(1994: 138-145)를 바탕으로 연구자가 사례를 더하고 재구조화한 것이다.

109) 본고에서는 학습자들이 어휘 측면 외의 변이어 특성을 앎으로써 언어 변이가 어휘 측면뿐만 아닌 언어의 제 측면에서 일어난다는 것을 알도록 하는 것에 초점을 두어 이와 같이 언어 특성의 범주를 구분하였다. 그러나 위의 언어 범주가 서로 배타적으로 구분될 수 있다고 보지는 않으며, 위 언어 범주에 대한 메타적 인식이 이루어지지 않은 학습자들의 경우 위 범주의 의미를 부연설명하거나 다른 방식으로 범주를 제시하는 등의 교육적 변환이 필요할 것이다.

110) 다만 이때 언어적 대립항으로서 표준어가 언급될 경우, 교사는 표준어의 경우 언어의 실현태라기보다는 의사소통에서 규범성을 담보하기 위한 추상적 구조물임을 언급해 줄 수 있다.



✓ 앞서 구조화한 내용을 바탕으로, 청소년 언어와 나, 사회 사이의 관계를 글로 정리해 봅시다.

✓ 위의 글을 발표를 통해 나누며 친구들과 나의 공통점, 차이점에는 어떤 것들이 있는지 확인해 봅시다.

청소년 언어와 관련한 학습자의 내러티브 구성은 학습자가 형성하고 있는 청소년 언어 개념을 확인하고, 언어적 대립항으로서 세대와 연령에 따른 언어 변이 현상의 개념을 다룸으로써 시작될 수 있다.

이후 학습자들에게 발문으로 주어진 각각의 활동은 앞서 본고가 언어 정체성의 구조이자 청소년 언어에 대한 언어 정체성 분석의 틀로 삼았던 요소들과 대응한다. ❶ 청소년 언어의 언어적 특성, ❷ 청소년 언어와 언어 사용자 사이

의 관계, ❸-1 청소년 언어와 타 세대 언어 사이의 관계, ❸-2 청소년 언어와 외부 언어 공동체 사이의 관계가 그 각각의 요소들에 해당한다. 그리고 이때 청소년 언어와 타 언어의 관계를 다룰 때에는 그 상황에 따른 적절성, 그리고 그러한 적절성 이데올로기에 대한 검토로서 타당성의 관점을 함께 다룰 수 있도록 하였다. 앞서 Ⅲ장에서 마지막 분석의 범주였던 ❹언어 정체성의 작동(언어 실천)은 학습자들이 스스로의 언어 정체성에 대한 협상의 과정을 거친 뒤에 다루어지는 것이 보다 적절하다고 보아 활동의 말미에 배치하였다.

3.3. 협동으로서의 내러티브 조정 - '좌표계 정련하기'

학습자들이 스스로의 인식을 명시적으로 드러내어 확인하였다면, 이를 협동적으로 공유된 좌표계로 옮겨 스스로가 구성한 내러티브가 공동체 안에서 얼마나 설득력을 갖는지를 검증하는 작업을 거칠 수 있다. 이를 통해 학습자들의 정체성은 보다 소통 가능하고 근거를 갖춘 것으로 변모한다. 본고에서 이러한 협동의 과정은 토의 활동을 바탕으로 하는데, 이는 청소년 언어와 관련해 견해의 차이가 존재하는 다양한 사안들을 바탕으로 개인의 경험적, 직관적 인식 이외의 근거를 참고하고, 이를 공유하고 서로를 설득하는 과정에서 다양성의 존중과 타당성의 추구로서의 협동이 가능하다고 보기 때문이다.

<표Ⅳ-5> 협동으로서의 내러티브 조정 – '좌표계 정련하기' 사례

✓ 앞서 서로 나눈 이야기에서 견해의 차이가 있었던 부분을 바탕으로 토의의 주제를 선정해 봅시다. 예) 청소년 언어에 대한 외부의 시각은 어떠한가, 청소년 언어는 존재하는가, 청소년 언어는 교정되어야 할 대상인가, 청소년 언어는 청소년 집단 안에서 긍정적인 역할을 하는가? ✓ 토의 주제를 공유하고, 조별로 주제를 정해 각각 스스로의 근거를 마련해 봅시다. 예) 외부의 시각은 어떠한가 - 신조어 퀴즈, 욕설 관련 다큐[111] 청소년 언어는 존재하는가 - 변이어, 청소년 언어 관련 학술적 논의 청소년 언어에 대한 교육은 필요한가? - 청소년 언어에 대한 교육 경험, 교육 내용 청소년 언어는 청소년 집단 안에서 긍정적인 역할을 하는가? - 주위 또래들의 언어 사용에 대한 의미부여 조사(인터뷰)

✓ 각자 마련한 근거를 바탕으로, 토의를 나누어 보고, 조별로 그 내용과 결과를 기록해 봅시다.[112]
✓ 조별로 어떤 이루어졌는지를 다른 조의 친구들과 공유해 봅시다.

학습자들은 다른 학습자들의 청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상을 들으며 자신이 구성한 정체성 양상과의 공통점, 차이점을 확인할 수 있다. 그리고 이를 바탕으로 토의의 주제를 선정할 수 있다. 이어서 학습자들이 참여하기를 원하는 주제에 기반해 조를 구성하도록 한다. 이때 교수자가 학급 전체의 차원에서 가능한 토의 주제를 공유하여 토의 주제 선정에 지원을 제공하는 것 역시 가능하다.[113] 그리고 학습자들은 스스로가 가졌던 경험적 인식에 대해 근

111) 해당 사례는 앞서 유형에 따라 청소년 언어가 외부에서 언급되는 양상을 다르게 파악한 데에서 착안하였다. 외부에서 청소년 언어를 판단하는 양상에 대한 근거를 요청하였을 때, 유형 1의 학습자들이 예능 프로그램에서의 신조어 퀴즈를 언급한 반면, 유형 2의 학습자들은 욕설의 심각성을 다루는 다큐멘터리를 언급하였다. 구체적인 발언은 다음과 같다.

> [본_C_1(면, 유형 1)] 예전에는 그냥 욕으로만 생각을 해서 안 좋게 다뤘다고 생각을 하는데 요즘에는 인터넷 밈(meme)으로도 많이 사용이 되는 것 같아서 예전보다는 좀 더 인식이 나아지지 않았나 생각을 해요. 서로 퀴즈 내고 그런 것도 재미있게 잘 만들었다고 생각을 해요. (연구자: 어떤 시각에 좀 더 동의가 되나요?) 저는 요즘에 재밌는 부분을 더 보려는 그런 시각에 좀 더 동의를 하는 것 같아요.
> [본_I_10(면, 유형 2)] (연구자: 청소년 언어가 부정적으로 다루어지고 있는 것 같다고 얘기를 했는데 혹시 그런 생각을 하게 된 근거나 사례 같은 게 있을까요?) 약간 욕설 그런 부분에서 부정적으로 다뤄지는 것 같아요. 욕을 얼마에 한 번씩 한다거나 이런 다큐가 막 나오고.

이와 같이 학습자들의 언어 정체성 양상에 따라 그 근거로 참조하는 자료가 상반됨을 살펴볼 수 있는 면이 다수 존재했다.

한편, 대다수의 학습자들이 예능 프로그램에서의 신조어 퀴즈를 청소년 언어에 대한 긍정적 조명으로 파악하였으나, 이를 청소년 언어를 피상적으로 파악하여 흥미 위주로 소비한다는 비판적 관점을 견지한 학습자 역시 존재하였다. 아래 발언을 통해 그 구체적 양상을 확인할 수 있다.

> [본_A_2] (방송에서 다루어지는 청소년들이 쓰는 단어에 대한 퀴즈에 대해 어떻게 생각하냐는 질문에) 약간 청소년언어를 자기들의 소재 거리로 사용하는 느낌이 드네요. 그러니까 정말로 궁금하거나 알고 싶다기보다는 그냥 재미나 흥미나 이런 걸 위해서. 약간 관심을 갖고 있는데 지속적으로 하지 않고 적당히 하다가 그만둘 것 같은 느낌이 들어요.

112) 구체적인 토의의 상은 2.1. 협동의 원리에서 제시한 학습자 간 협동의 사례에서 확인할 수 있다. 다만 이때 교수학습 과정에서 이루어지는 토의는 인터뷰 자료에서 드러난 학습자의 인식이 보다 다양하고 정합적인 근거들을 찾고 동원하는 과정으로 뒷받침되어야 한다.

113) 이때 교수자는 같은 조 안에서 다양한 입장이 오고갈 수 있도록 조를 편성하는 과정에

거를 마련하며 정체성은 개인의 고유한 영역이면서 동시에 사회적으로 소통, 승인될 수 있어야 하는 존재임을 체득할 수 있다. 이들이 마주하는 언어적 대상으로서의 청소년 언어가 사회와 결부되어 있기 때문에, 그 언어 정체성 양상 역시 경험적 주관성에서 협동적 간주관성의 성취로 나아갈 수 있는 것이다.

그리고 이때 근거의 마련은 앞서 예시에 밝혀 놓은 것과 같이 정보 수집, 인터뷰, 경험 공유 등 다양한 자원을 바탕으로 하여 풍부하게 이루어질 필요가 있다. 학습자 각각의 정체성 협상은 논박을 통해 우위를 가리는 과정이 아니므로, 논리적, 학술적 근거 외에 경험적, 일상적 자원들 역시 동원될 필요가 있기 때문이다. 그러나 이 과정에서 개인의 주관이 아닌 공동체가 공유하는 주관을 확인하는 것이 필요함은 물론이다.

3.4. 반성으로서의 내러티브 재구성 - '나의 좌표계 강화, 조정, 변화'

앞선 토의를 거치며 학습자들은 언어와 언어 공동체를 둘러싼 입장으로서의 내러티브를 보다 공고히하거나, 스스로의 입장에 변화를 겪는 등의 과정을 겪는다. 그리고 이러한 학습의 과정을 학습자 내부로 통합하는 과정으로서의 반성이 본 단계에서 이루어진다. 타인과의 입장 차이를 확인하는 데에서 학습이 종결되는 것이 아니라, 이를 자신이 세상을 설명하기 위해 도구로 동원하는 정체성의 일부로 다시 통합하는 과정을 통해 학습자들은 정체성 협상의 과정을 완결할 수 있는 것이다. 또한 타 학습자들의 언어 정체성 양상에 어떠한 변화가 있었는지를 공유, 확인하면서 정체성이 본질적으로 끊임없는 구성을 거치는 유동적 실체임을 학습할 수 있다.

<표Ⅳ-6> 반성으로서의 내러티브 재구성 – '나의 좌표계 강화, 조정, 변화' 사례

✓ 다른 조의 토의 내용을 들으며 정리해 봅시다.

개입할 수 있다. 앞서 교수자가 학습자들의 청소년 언어 정체성 구성 양상을 통해 확인한 바를 바탕으로, 보다 역동적이고 다양한 논의가 이루어질 수 있도록 같은 주제에 대해 이질적이고 다양한 견해를 지닌 학습자들이 한 조에서 같은 주제로 토의에 참여하도록 하는 것이 바람직할 것이다.

✓ 우리 조, 다른 조의 토의 과정을 통해 새롭게 알게 된 사실, 달라진 나의 입장, 더 강화된 나의 입장 등이 있다면 정리해 봅시다.

조 (토의 주제)	토의 내용 및 그에 따른 나의 입장 변화, 강화
예) 우리 조 - 청소년 언어 교육의 필요성 및 방향성 (그림 Ⅳ-3 참고)	<토의 내용> • 기존의 청소년 언어 교육은 욕설, 비속어 등이 부정적이므로 교정해야 한다는 내용을 주로 다룬다는 데에 공감대를 형성함. • 그러나 위와 같은 교육은 효과가 없다는 의견이 많았음. 그러나 그 근거로는 첫째, 청소년 언어가 꼭 나쁜 것만은 아니다, 둘째, 그러한 표현들이 바람직하지 않음은 청소년들도 이미 알고 있다, 셋째, 청소년들도 언어 사용을 상황에 따라 적절하게 조정할 수 있다, 넷째, 어른들의 시야가 닿지 않는 곳에서는 청소년들의 언어 사용을 통제할 수 없다 등이 다양한 것들이 언급됨. • 청소년 언어 교육의 방향성과 관련해서는 청소년들이 타 세대와 직접 소통하면서 청소년 언어의 의미와 기능을 설명할 수 있는 경험이 필요하다는 것, 청소년들 사이에서도 어떠한 언어 사용이 적절한지에 대한 생각이 다를 수 있으므로 서로 시각을 공유하고 제재함에 있어서 거리낌이 없는 분위기를 만들 필요가 있다는 것, 청소년 언어를 고치는 것이 아니라 청소년 언어가 무엇인지 자체에 대해서 배우는 경험이 필요할 수 있다는 것 등이 언급되었다. <나의 입장> • (유형 4의 사례) 나는 기존에 청소년 언어는 청소년들 사이에서만 사용되고, 청소년들 사이에서는 재미, 친밀감 형성의 기능을 가지므로 충분히 용인될 수 있다는 의견을 가지고 있었다. 그러나 수업이나 발표 상황에서 비속어, 줄임말을 사용하거나 친구들 사이에서 사용해도 이해가 어렵고 불쾌감을 느끼는 친구들이 있음을 알게 되었다. 또래 사이에서 언어 사용에 대한 의견을 더 자유롭고 개방적으로 주고받을 수 있는 분위기가 필요할 것 같다.

✓ 서로의 변화 및 강화된 양상을 발표를 통해 공유하며 청소년 언어와 나/친구들 사이의 관계가 어떻게 변화되었는지를 확인해 봅시다.

앞서 조별로 토의 주제를 분담하여 협동 활동이 이루어진 만큼, 이를 학급의 차원에서 공유하는 것이 요구된다. 스스로의 언어 정체성 구성에서 주요한 문제를 학습자 자신의 토의 주제로 선정하여 협동 과정에 참여했다면, 타인들은 언어 정체성 구성에서 어떤 문제를 주요하게 참조하는지를 서로 다른 주제를 다룬 조 간의 공유 과정을 통해 확인할 수 있기 때문이다. 또한 이는 개개인이 모든 문제에 대한 근거를 마련하고 토의에 참여하는 것에 비해 학습의 효율성을 증진할 수 있다는 이점도 가진다.

3.5. 협동, 반성, 주체적 행위를 통합하는 실천으로의 변모

앞선 단계까지를 통해 학습자는 언어 정체성을 구성, 성찰, 협상, 변화하는 하나의 과정을 완결한 것이라 볼 수 있다. 그러나 이러한 한 번의 경험을 통해 학습자들에게 언어 정체성 실천이 꾸준히 이루어질 수 있는 바탕이 마련될 것이라 기대하기는 어렵다. 따라서 학습자들이 통과한 하나의 과정으로서의 학습을 확대, 반복할 수 있는 교육 내용이 요구되며, 이것이 본 단계에서의 주된 활동 내용이다. 학습자들은 자신 내부에서는 청소년 언어 외의 다른 언어적 기반으로, 타인과 관련해서는 우리 사회에서 일어나는 다양한 언어적 현상들로 시각을 넓히면서 언어 정체성에 대해 보다 폭넓은 실천의 경험을 가질 수 있다.

<표Ⅳ-7> 협동, 반성, 주체적 행위를 통합하는 실천적 지식으로의 변모 사례

✓ 오늘 수업이 나의 청소년 언어 실천에 어떤 영향을 주게 될 것 같나요? ✓ 나의 언어 정체성 확장하기   ✓ 나에게는 세대로서의 청소년 외에 어떠한 정체성이 존재하나요? 혹은 나는 청소년 언어 외에 어떤 언어의 사용자라고 할 수 있을까요?

✓ 해당 언어의 언어적 특징, 언어 사용자와의 관계, 언어 사이의 관계로서 언어 정체성은 어떠한가요?

예) 나는 동남 방언 화자인데, 할머니와 함께 자라서 또래의 화자들보다 방언을 많이 사용하는 편이다. 할머니와 소통할 때에 두드러지게 사용하는 언어이기 때문에 나에게 동남 방언은 친밀감의 표현이라는 기능이 강하다. 그렇기 때문에 학교에서나 다른 가족들과의 관계에서도 자주 사용하는데, 그러나 보니 가끔은 같은 지역의 또래 친구에게도 방언을 많이 사용한다는 이야기를 듣는 편이다. 이와 관련해서 외부의 동남 방언에 대한 시선을 살펴볼 때, 동남 방언은 거칠거나 투박하고, 때로는 의사를 매우 직설적으로 전달해 타인을 당황하게 만드는 경우가 있는 것처럼 다양한 콘텐츠에서 다루어지고 있다. 나는 타 지역으로 취업을 희망하고 있는데, 해당 지역에서 동남 방언 화자에 대한 인식이 미디어에서 비추어지는 것과 유사하게 형성되어 있을까 걱정스러운 면이 있다. 그래서 중앙 방언을 빠르게 습득하고 싶은 마음이 들면서도, 동시에 나의 지역적 정체성의 일부인 언어를 교체하거나 버려야 한다는 사실에 거부감이 들기도 한다.

✓ 타인의 언어 정체성 살펴보기

✓ 다음 사례에서 언어 정체성의 기반이 되는 언어를 살펴보고, 해당 언어와 언어 사용자(공동체)가 맺고 있는 관계 등을 추출해 봅시다.[114]

국내에 있는 북한이탈주민 중에서는 남한으로 입국하는 과정에서 외국에서 자녀를 출생한 이들이 있다. 이처럼 외국에서 출생한 북한이탈주민 자녀들은 제1 언어로 외국어를 학습하고, 제2 언어로 한국어를 배우게 된다. 즉, 자신의 출생국 문화와는 다른 문화 속에서 다른 교육을 받으면서 한국어 습득과 학습을 경험하게 되는 것이다. 북한이탈주민 자녀인 청소년들이 한국의 학교에서 한국어를 학습한 경험을 이야기한 것들을 살펴보자면 다음과 같다.[115]

“아무 말 모른다고 해가지고 콕콕 찌르면서……. 말 모르는 거 ***(포털 검색 사이트) 쳐봤는데 화가 확 올라와서……. 그때 진짜 한국말 하나도 몰랐거든요. 이제 진짜 애들이 무슨 말 하는지 알아야겠다. 학교 수업 때는 어차피 이해 못 하니까 자고 녹음기 켜서 집에 갈 때 들으면서 갔어요.”

“중국에서 조선족 학교 다녔어요. 조선말 할 줄 아니까 일반 학교 처음에 갔는데 말투가 이상하니까 애들이 막 놀리고……. 이름도 바꿨어요. 이름도 애들이 이상하다고 놀려서……. (중략) 한국어도 조금 되니까 근데 한국말 하고 싶은데 많이 했으면(말하면) 티가 나잖아요. 중국에서 온 게……. 지하철 이런 데서 쳐다보니까,”

“어려서 소학교(초등학교) 때 배워준 거랑 여기(한국) 와서 하는 말이랑 차이가 좀 있어요. 처음 왔을 때 그쪽이(상대방이) 열 마디 하면 저는 네 마디. 말을 잘 못 알아듣는데 그냥 알아들은 거로 네 마디 말하고 끝. 근데 이제 알아들어요. 근데 제 말이 발음이 티가 나요. 가끔씩 단어도 말하기 불편하고 어색해요. 딱 보고 사람이 괜찮으면 오래 얘기해도 괜찮아

요. 그런데 사람 많아질수록 최대한 말 안 해요.”

“중국 사람 한국 사람 두 개 다. 세 개인가. 근데 저는 한국어 쓰는 사람. 아버지가 조선 사람이고(조선족), 엄마가 북한에서 왔으면 어쨌든 그 같은 한국말 쓰는 한국 사람이잖아요.”

“중국 사람인지 한국 사람인지 헷갈려요. 중국 칭찬해도 뿌듯한 느낌 없고 한국 칭찬해도 그냥 기분 그렇고……. 밖에 있는 사람? 상관없는 사람 같이 이런 느낌. 중국인이라 하면 국적 한국인. 한국인이라 하면 고향 어디야 중국이고……. 저도 모르겠어요”

✓ 위의 사례와 같이 우리 사회에서 언어가 사회, 개인과 상호작용하면서 언어 정체성의 기반이 되는 경우를 조사해 봅시다. 그리고 그러한 공동체의 언어 문제와 관련해 우리가 할 수 있는 역할이 있는지 생각해 봅시다.

우선 앞서 내러티브 구성 단계에서 다루어지지 않았던 언어 정체성의 구조인 ❹ 언어 정체성의 작동(언어 실천)을 확인하는 활동을 통해 학습자들이 지금까지 수행한 활동이 결과적으로는 본인의 언어 실천, 언어생활과 연관되는 것임을 알 수 있도록 한다. 즉, 학습자들이 스스로의 언어 생활을 언어를 도구로써 활용하는 것에서 나아가 언어를 통해 스스로를, 그리고 언어 주체로서의 학습자가 언어를 구성해 나가며 사회 속에서 언어를 통해 정체성을 표현하고 형성하는 과정으로서 재개념화할 수 있도록 하는 것이다.

그리고 학습자들은 이어서 자신의 혹은 타인이 다른 어떠한 언어에 기반을 두고 있는지로 관심을 확장하게 된다. 자신이 바탕하고 있는 여러 언어적 경계에 주목할 경우 학습자들은 언어 정체성이 청소년 언어라는 세대적 지위 외에도 지역, 국가, 성별 등과 관련하여 다층적, 교차적으로 구성될 수 있는 것임을 인식하게 된다. 이는 학습자들이 언어 환경의 변화 혹은 인식의 변화에 따라 언어 정체성을 꾸준히 협상해 나가는 데에 기반이 될 것이다.

또한 타인의 언어 정체성 형성에는 어떠한 언어적 상황들이 작용하는지에 관심을 갖는 것은 언어 정체성이 개개인에게 고유하고 독특한 경험임을 아는

114) 지문의 내용은 송민음(2019)를 바탕으로 구성하였다.
115) 각각의 인용문은 송민음(2019)의 76면, 78면, 78면, 81면, 81면에서 추출하였다.

동시에 학습자가 속해 있는 언어 공동체에서 어떠한 언어 현상들이 일어나고 있는지를 주목하게 할 수 있다는 의의를 지닌다. 또한 이러한 언어 현상들을 단순히 다양하고 이질적인 언어적 변이 수준에서 다루는 것이 아니라 그 사용자들의 삶과 연관된 것으로 조명할 수 있으므로 보다 심층적이고 폭넓은 접근이 가능할 것이다. 이때 사례로 북한이탈주민 자녀를 선정한 것은 학습자들과 같은 세대 정체성을 공유하면서도 한국어를 제2 언어로 학습한다는 차이를 지니고 있어 앞서 살핀 스스로의 세대 정체성과 관련하여 이를 확장하고 심화하기에 적절한 사례라 판단하였기 때문이다.

이외에도 한국 사회가 마주하고 있는 다양한 언어 현상으로서 결혼 이주자의 언어, 재외동포의 언어[116] 등이 존재함을 알고 이와 관련한 언어 공동체의 일원들이 언어와 관계 맺는 양상을 살핌으로써 학습자들은 우리 사회가 언어와 상호 영향 관계 속에 있음을 체감할 수 있을 것이며, 보다 다양하고 미시적인 언어 현상들에 주목할 수 있는 민감성을 기를 수 있을 것이다.

116) 결혼 이주자의 변이어 혹은 한국어 습득과 관련한 논의로는 성낙수(2012), 이정은(2016), 재외동포의 언어 변이와 관련한 논의로는 김민수(1996), 원미진(2015ㄴ)를 참조할 수 있다.

Ⅴ. 결론

본고는 학습자들이 언어와 사회, 개인 간의 연결을 발견할 수 있는 교육적 경험으로서 언어 정체성을 제안하고자 하였다. 그리고 이를 위하여 중등 학습자들의 언어 정체성 형성 기반으로서 청소년 언어에 주목하여 학습자들이 스스로의 언어 정체성을 인식하고 협상할 수 있는 교육 경험을 제안하였다.

이를 위하여 Ⅱ장에서는 언어 정체성을 국어교육의 관점에서 정의하고, 이를 바탕으로 언어 정체성이 형성, 작동, 협상 및 변화하는 과정을 살핌(Ⅱ.1.1.~Ⅱ.1.5)으로써 학습자들이 언어 정체성을 구성, 탐구해 나가는 과정에의 기틀로 삼을 수 있도록 하였다(【그림 Ⅱ-4】 참고). 그리고 학습자 내부에 암시적으로 형성되어 존재하는 언어 정체성을 해석, 관찰할 수 있도록 하는 개념으로서 언어 태도를 제시하고, 본고에서 살피고자 하는 언어 태도의 외연과 구인을 설정(Ⅱ.1.6.~Ⅱ.1.7)하였다.

이어서 중등 학습자에게 유효한 언어 정체성 형성의 기반으로서 청소년 언어를 제시하였는데, 청소년 언어의 개념을 세대적 지위에 따라 드러나는 언어적 특성으로 보고 이를 해석적, 내부자적 시각에서 기술할 수 있는 방식을 택함을 밝혔다(Ⅱ.2.1.~Ⅱ.2.2.). 또한 청소년 언어의 교육 현황을 살핌으로써 언어 정체성 형성의 기반으로 청소년 언어가 작동할 수 있게 하기 위해서는 청소년 언어의 어휘 변이에만 주목하는 것이 아닌 체계적으로 운용되는 하나의 언어로서 청소년 언어를 보아야 하며, 청소년 언어를 상황에 맞게 적절히 사용해야 한다는 규범적 시선보다 심층적이고 당사자적인 접근이 필요함을 논하였다(Ⅱ.2.3.).

그리고 학습자들이 구성할 수 있는 교차적 언어 정체성의 양상에서 청소년 언어를 그 출발점으로 삼는 이유를 첫째, 청소년 언어와 관련해 언어 생성 및 사용 당사자들의 목소리가 충분히 반영되지 못하였다는 점과, 학습자들이 언어 정체성 협상의 경험에 있어 서로 공유할 수 있는 정체성 기반이 될 수 있음을 제시하였다. 또한 이러한 경험을 바탕으로 학습자들이 스스로의 정체성을 교차적, 중층적으로 계속해서 구성, 협상해 나갈 수 있을 것이라 보았다(Ⅱ.2.4.)

Ⅲ장에서는 위의 논의를 바탕으로 청소년 언어를 통한 언어 정체성 교육의 실제를 구안하기 위해 학습자들이 구축한 청소년 언어에 대한 언어 정체성 양상을 살폈다. Q 방법론을 통해 탐색적, 유형적으로 학습자들의 정체성 양상을 분석하였으며, 그 결과 적극적 옹호자(유형 1), 딜레마 속의 동참자(유형 2), 회의적 관망자(유형 3), 독자적 사용자(유형 4)로 학습자들의 언어 정체성 특성을 명명할 수 있었다(Ⅲ.4.1.~Ⅲ.4.3.). 그리고 학습자들이 보다 원활하게 언어 정체성을 구성하고 협상하는 경험을 해나갈 수 있도록 언어에 대해 유연하고 폭넓은 관점의 배양, 언어에 대한 수직적 인식의 극복, 청소년 언어 교육에 관한 부정적 인식 극복 등의 교육적 고려가 필요함을 논하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장에서 논구한 언어 정체성의 형성, 작동, 순환 과정을 학습자들이 경험할 수 있는 교육적 실제를 Ⅲ장의 학습자 언어 정체성 양상을 바탕으로 제안하였다(【그림 Ⅳ-7】 참고). 이때 Ⅲ장의 언어 정체성의 유형적 양상은 교육 설계에 있어 일종의 가설으로서 작용하였으며, 이러한 가설적 양상들이 존재할 때 언어 정체성 교육 경험을 통해 일어날 수 있는 언어 정체성의 구성 및 정련의 과정을 교육적 실제로서 제시(Ⅳ.3.1.~Ⅳ.3.5.)하였다.

학습자들은 청소년 언어와 관련한 스스로의 내러티브를 형성, 협상하면서 스스로의 좌표계를 확인하고, 공유하고, 조정하는 일련의 과정을 거치게 되며, 이를 통하여 청소년이라는 하나의 언어 공동체가 언어 및 사회와 맺고 있는 관계를 메타적으로 인지하고, 성찰하는 교육적 경험을 겪게 된다. 이어서 이를 자신의 또 다른 언어 정체성의 양상, 혹은 타인이 마주하는 언어 사건과 그와 관련해 형성되는 언어 정체성의 양상으로 확장해 나가면서 언어 정체성과 관련한 경험 및 실천을 지속해 나갈 수 있는 동력을 형성할 수 있으리라 보았다.

본고의 의의는 이중언어 환경을 위주로 형성되어 있던 언어 정체성 분야의 연구 관심을 국어교육 분야로 확장하였다는 데에 있다. 이를 통해 제1 언어 교육에서 언어 정체성의 교육적 가치를 논구하였다. 또한 언명 수준에서만 중등 학습자들의 정체성 자원으로 여겨지고 있던 청소년 언어와 관련해 학습자들이 구축한 정체성 양상을 Q 방법론을 활용하여 탐색적으로 살펴본 연구라는 점에서도 그 가치를 지닌다.

본고의 한계는 다음과 같다. 우선 청소년 언어와 관련한 학습자들의 언어 정체성 양상을 체계적으로 살핀 연구물이 없었다는 점에서 탐색적으로 개인의 주관적 인식을 유형화할 수 있는 방법론인 Q 방법론을 사용하였으나, 이로 인해 학습자 개개인이 구축하고 있는 언어 정체성의 깊이 있게 살피지 못하였다는 한계를 지닌다. 또한 언어 정체성이 공유를 통해 협상, 변화되는 과정을 직접 살피지 못하여 본고에서 이루어진 유형 분류를 바탕으로 가상적으로 구성하여 제안하였다는 점도 본 연구의 한계라 할 수 있다.

마지막으로 청소년들의 언어 정체성이 다양한 언어적 지위로부터 교차적으로 형성될 것임을 가정하였으나, 실제로 학습자들의 언어 정체성에서 주요한 언어적 배경이 어떠한 것이며 구체적으로 이들이 어떻게 중층적으로 그들의 정체성을 구성하는지를 살피지 못하였다는 점 역시 한계로 꼽을 수 있다. 이후 학습자들의 언어 정체성 양상을 보다 다양한 주제와 관점을 바탕으로 정치하게 기술하는 연구, 언어 정체성 교수학습을 실행하고 그 효과를 검토한 연구 등이 이루어져야 할 것이며, 이에 대해서는 후고를 기약한다.

참 고 문 헌

Ⅰ. 자료

교육과학기술부(2011), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2011-361호).
교육과학기술부(2012), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2012-14호).
교육부(1992), 고등학교 국어과 교육과정 해설(교육부 고시 제 1992-19호).
교육부(2015), 국어과 교육과정(교육부 고시 제 2015-74호).
교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정(교육인적자원부 고시 제 2007-79호).
김진수 외(2018), 중학교 국어 1-1, 비상.
김대행 외(2010), 고등학교 국어(하), 미래엔 컬처그룹.
박영목 외(2018), 중학교 국어 1-1, 천재.
박영민 외(2018), 고등학교 국어, 비상.
신유식 외(2018), 고등학교 국어, 미래엔.
신유식 외(2018), 중학교 국어 1-1, 미래엔.
왕문용 외(2010), 중학교 국어 3-1, 대교.
윤여탁 외(2010), 고등학교 국어 (하), 미래엔.
윤여탁 외(2012), 중학교 국어 4, 미래엔.
이관규 외(2018), 언어와 매체, 비상.
최원식 외(2018), 고등학교 국어, 창비.

Ⅱ. 논저

강기수·조규판(2014), 청소년의 개인, 가정, 학교변인에 따른 비교육적 언어 사용의 차이, 한국교육학연구 20(3), 안암교육학회, pp. 229-251.
강보선(2013), 다문화 시대의 방언 교육 방향 연구, 새국어교육 95, 한국국어교육학회, pp.557-580.
강현석·강희숙·박경래·박용한·백경숙(2014), 사회언어학: 언어와 사회 그리고 문화, 글로

벌콘텐츠.
강현석, 이자현(2005), Bruner의 Folk Pedagogy가 교육과정 설계에 주는 시사점 탐구, 교육과정연구 23(4), 한국교육과정학회, pp. 59-90.
강현석, 조인숙(2013), 브루너의 내러티브 이론에 따른 교육과정 개발 방향의 탐색, 초등교육연구 26(3), 한국초등교육학회, pp. 187-213.
강현석, 최영수(2012), Bruner의 문화주의 교육이론과 학습 - 내러티브 사고를 중심으로, 창의력교육연구 12(1), 한국창의력교육학회, pp. 97-126.
고춘화(2016): 국어교육에서의 언어정체성과 문법 교육의 역할, 국어교육연구 61, 국어교육학회, pp.57-84.
구본관 외(2014), 어휘 교육론, 사회평론아카데미.
권문화(2020), 이중언어 습득 경험에 기반한 조선족 유학생의 언어 정체성 연구, 경희대학교 박사학위논문.
권순희(2014), 북한이탈주민의 언어 사용 실태와 교육 지원 방향, 이화어문논집 34, 이화어문학회, pp. 91-123.
김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
김대희 외(2018), 청소년의 언어문화 개선을 위한 연구 개발, 국립국어원.
김명숙(2012), 조기영어 공교육이 영어학습에 대한 자기결정동기 및 언어정체성에 미치는 영향, 초등교육연구 25(1), 한국초등교육학회, pp.71-96.
김명순(2013), 국어과 교육과정의 언어관, 학습자중심교과교육연구 13(6), 학습자중심교과교육학회, pp. 757-773.
김민수(1996), 한글 반포 550 주년 기념 한글 문화 파리 국제 학술회의 발표 논문 ; 대회주제 한글과 한글 문화 ; 한국어의 국제적인 이질화 현상과 전망 - 러, 중, 일, 미 동포의 모국어 현황과 관련하여 -. 한국어교육 7, 국제한국어교육학회, pp. 261-268.
김민정·손정희·김현주(2013), 근거 이론(Grounded theory)에 따른 청소년 언어 특성의 고찰, 청소년문화포럼 34, 한국청소년문화연구소, pp. 7-25.
김선철·박주화(2012), 오염된 청소년 언어 이렇게 개선했어요, 국립국어원.
김성인(2015), 아바이 말 그리고 나의 말: 속초시 청호동 사람들의 언어 사용과 언어 이데올로기, 서울대학교 석사학위논문.
김소산(2016), 청소년의 자기 언어 인식 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
김은성(2005ㄱ), 비판적 언어인식에 대한 연구, 국어교육연구 15, 서울대학교 국어교육

연구소, pp. 323-355.
김은성(2005ㄴ), 외국의 국어지식 교육 쇄신 동향 -언어 인식을 중심으로-, 선청어문 33, pp. 429-466.
김은성(2006), 국어 문법 교육의 태도 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
김은성(2008), 국어 변이어의 교육 내용 연구, 국어교육 126, 한국어교육학회, pp.221 - 255.
김은성(2013), 비판적 언어인식과 국어교육, 국어교육학연구 46, 국어교육학회, pp.139-181.
김은성(2014), 신문기사의 청소년 언어문화 재현 양상 연구, 한국초등국어교육 54, 한국초등국어교육학회, pp. 61-100.
김은성(2015), 청소년어에 관한 청소년 문식 실천의 사례 연구, 국어교육연구 36, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 383-424.
김정선·이필영·김태경·이삼형·장경희·전은진(2013), 청소년의 입말에 나타난 비속어와 공격적 언어 표현 사용 실태 조사, 국어교육 140, 한국어교육학회, pp. 153-181.
김종훈·김지은(2016), 미국 내 한인 결혼이주여성과 자녀의 언어 사용 및 정체성 형성에 관한 사례 연구, 다문화교육연구 9(1), 한국다문화교육학회, pp.97-117.
김주연(2016), 내러티브(narrative) 중심 도덕과 교육과정에 대한 연구, 서울대학교 석사학위논문.
김태진(2014), 재미동포 한국어 학습자 정체성 구성 요인과 계승어 교육, 이중언어학 54(0), 이중언어학회, pp.99-124.
남예온(2014), 재중 한국 학생의 지역 인식과 정체성 형성: 베이징 한국 학교 중등학생을 대상으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
남지애(2020), '언어의 본질' 교육 내용에 대한 이론적 탐색 - 복잡적응계(CAS)로서의 언어의 본질을 중심으로 -, 문법교육 40(0), 한국문법교육학회, pp. 103-151.
민병곤 외(2015), 청소년 언어문화 실태 연구를 위한 기초 조사, 국립국어원.
민병곤 외(2016), 청소년 언어문화 실태 연구, 국립국어원.
민현식(2002), 국어 의식 조사 연구 - 모어 및 외국어 의식과 외국인의 한국어 및 한국문화 호감도 조사, 한국어 교육 13(1), 국제한국어교육학회, pp.71-105.
민현식 외(2019), 국어 의미 교육론, 태학사.
박갑수(2002), 청소년의 언어 행태와 그 개선 방안, 선청어문 30, 서울대학교 국어교육과, pp. 5-28.

박경래(2017), 중국 조선족의 언어 정체성 변화 양상과 언어 전환, 사회언어학 25(4), 한국사회언어학회, pp.1-29.

박광길(2020), 인터넷 밈의 언어적 성격 고찰, 인문과학연구 66, 강원대학교 인문과학연구소, pp. 5-26.

박아청(1993), 아이덴티티의 세계, 교육과학사.

박용성·박진규(2009), 청소년의 언어사용 실태 연구, 청소년학연구 16(11), 한국청소년학회, pp. 207-228.

박은하(2007), "남자답다/여자답다"와 "남성스럽다/여성스럽다"의 사용 양상과 인식에 대한 연구 - 말뭉치와 설문조사를 중심으로 -, 텍스트언어학 44, 한국텍스트언어학회, pp. 35-62.

박진규(2003), 청소년문화, 학지사.

방언연구회(2003), 방언학 사전, 태학사.

변윤언·이광호(2004), 청소년의 인터넷상 언어사용에 나타난 문화특성에 관한 연구, 청소년복지연구 6(2), 한국청소년복지학회, pp. 25-37.

변혜원(2011), 청소년들의 언어사용: 중학생 언어행동의 주요 특성과 변이, 서울대학교 석사학위논문.

성낙수(2012), 외국인, 결혼 이주자의 한국어 방언 교육에 대하여 - 초, 중등학교 학생들의 자료를 중심으로-, 문법교육 17(0), 한국문법교육학회, pp. 131-164.

송믿음(2019), 제3국 출생 북한이탈주민 자녀의 언어 정체성 분석 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.

송믿음·심상민(2019), 제3국 출생 북한이탈주인 자녀의 언어 정체성 분석 연구, 2019 한국언어문화교육학회 28차 춘계 전국학술대회 자료집, pp.137-150.

신동일·박성원(2013), 언어교육 분야의 정체성 연구에 관한 경향성 탐색 - 후기 구조주의 관점을 중심으로, 사회언어학 21(1), 한국사회언어학회, pp.99-127.

신명선(2007), 문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구, 국어교육학연구 28, 국어교육학회, pp.423-458.

신명선(2011), 어휘 교육의 발전 방향 탐색 ; 국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, pp.61-101.

신명선(2013), 언어적 주체 형성을 위한 문법 교육의 방향, 국어교육 143(0), 한국어교육학회, pp.83-120.

신명선(2017), 국어과 교육내용의 교과서 구현 방식의 관례성과 오개념 - 문법 영역의

'언어의 본질과 특성'을 중심으로 -, 문법교육 31(0), 한국문법교육학회, pp.87-134.
신명선(2020), '문법 지식'의 성격과 교육, 국어교육 168(0), 한국어교육학회, pp. 151-192.
신희성(2015), 청소년 인터넷 언어의 문법교육적 수용에 대한 연구 - 학습자 인터넷 언어의 자기 점검 활동을 중심으로, 한국어문교육 17, 고려대학교 한국어문교육연구소, pp. 139-175.
안한나(2008), 한국어 교육이 정체성 형성에 미치는 영향 - 재미교포 학습자를 대상으로, 언어화 문화 4(2), 한국언어문화교육학회, pp.139-167.
양명희(2005), 청소년 언어생활 실태 연구, 국립국어원.
양명희(2020), 언어태도에 대한 사회언어학적 연구의 성과와 과제, 사회언어학 28(4), 한국사회언어학회, pp.131-154.
양영희(2017), 사회 방언(학)과 비판적 언어인식에 근거한 문법교육의 방향 설정, 학습자중심교과교육연구 17(1), 학습자중심교과교육학회, pp. 257-272.
오현아(2011), 문법 교육에서 맥락의 수용 문제, 한말연구 29(0), 한말연구학회, pp.217-245.
원미진(2015), 재미 동포의 언어 정체성과 한국어 능력에 대한 세대별 비교 분석 연구, 이중언어학 60, 이중언어학회, pp. 179-200.
이관규(2017), 인터넷과 일상 대화를 통해 본 청소년 언어문화 특징, 문법교육 30, 한국문법교육학회, pp. 165-187.
이기연·이지수(2010), 중·고등학교 학생들의 비속어 사용 실태에 대한 연구 -서울 및 수도권 거주 청소년을 대상으로-, 한국어와 문화 8, 숙명여자대학교 한국어문화연구소, pp. 143-178.
이기일(2014), 영어한국어 이중언어자와 한국어 단일어 사용자 청소년들의 언어, 사회문화 정체성에 대한 연구, 고려대학교 박사학위논문.
이동민(2012), 청소년 욕설 사용 실태와 개선 방안, 화법연구 20, 한국화법학회, pp. 171-204.
이순연(2017), 재일코리안의 한국어에 대한 인식 연구-언어 사용 상황 및 언어 정체성 조사 결과를 바탕으로, 이중언어학 68, 이중언어학회, pp.119-139.
이윤지(2012), 청소년의 비속어 사용 현상 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
이익섭(1994), 사회언어학, 민음사.

이정란(2020), 외국인 유학생의 언어정체성 연구, 화법연구 48, 한국화법학회, pp.37-64.
이정복(2005), 청소년 언어사용 실태 연구, 국립국어원.
이정복·양명희·박호관(2006), 인터넷 동신 언어와 청소년 언어문화, 한국문화사.
이정복(2013), 사회 방언과 국어교육, 국어교육 142(0), 한국어교육학회, pp. 47-78.
이정우(2010), 지구촌 시대 영어 교육의 언어 정체성 연구, 영어권문화연구 4(2), 동국대학교 영어권문화연구소, pp. 171-189.
이정은(2016), 이주자의 한국어 의사소통에 대한 사회언어학적 고찰 - 광주지역 결혼이주여성의 면담을 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 44(0), 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp. 255-279.
임영철(1995), 해외한국인의 사회언어학적 연구, 중앙대학교 출판사.
장경희(2010), 청소년 언어사용 실태 조사, 국립국어원.
장경희 외(2011), 청소년 언어실태 언어의식 전국 조사, 국립국어원.
전은진·이삼형·김정선·김태경·이필영·장경희(2011), 문자언어에 나타난 청소년 언어 실태 연구, 청람어문교육 43, 청람어문교육학회, pp. 371-406.
정혜승 외(2017), 청소년 언어문화 실태 심층 조사 및 향상 방안 연구, 국립국어원.
조준학·박남식·장석진·이정민(1881), 한국인의 언어의식: 언어접촉과 관련된 사회언어학적 연구, 어학연구 18, 서울대학교 언어교육원, pp.167-197.
조재윤 외(2019), 청소년 대상 언어문화 프로그램 운영 활성화 방안 연구, 국립국어원.
주세형(2006), 문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 도서출판 역락.
제민경, 구본관(2013), 언어 창의성 발현을 위한 교육적 체계의 구현 방향, 국어교육 143, 한국어교육학회, pp.311-348.
진경애·한종임(2010), 초등학교 저학년 영어 공교육이 학생들의 정체성이 미치는 영향, 한국교육 37(2), 한국교육개발원, pp. 31-55.
최진숙(2003), English proficiency: Decline with the perception of Ethno-linguistic identity. *English Language Teaching*, *15(2)*, pp.1-27.
최진숙(2009), 대학생들의 영어 능력과 언어정체성인식과의 관계, 언어연구 26(2), 경희대학교 언어정보연구소, pp.103-119.
최화영(2013), 청소년 언어 사용에 대한 사례 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
한경임(2019), 사회언어학의 이해, 리북.
한국사회언어학회(2012), 사회언어학 사전, 소통.

한성우(2011), 중국 청도 조선족 사회의 언어 정체성, 방언학 14, 한국방언학회, pp.113-136.

홍은숙(2007), 교육의 개념: 실천전통에의 입문으로서의 교육, 교육과학사.

Agheyisi, R., Fishman, J. (1970). Language attitudes: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics* 12, pp.137-157.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago, IL : Dorsey.

Amsterdam, A. G. & Bruner, J. S. (2000). *Minding the Law.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Angouri, J. (2012). "I'm a Greek Kiwi": Constructing Greekness in Discourse. *Journal of Language, Identity, and Education 11*, 96-108.

Baker. C. (1992). *Attitudes and language* (Vol 83). Multilingual Matters, 1-173.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. 강현석, 이자현 역(2014), 교육의 문화, 교육과학사.

Bucholtz, M. (1999). "Why Be Normal?: Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls", *Language in Society 28(2),* pp. 203-223.

Bucholtz, M. (2002). Youth and Cultural Practice. *Annual Review of Anthropology, 31,* pp. 525-552.

Chambers, J. K. & Trudgill. P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Choi, J..S. (2003). English proficiency: Decline with the perception of Ethno-linguistic identity. English Language Teaching, 15(2), pp.1-27.

Collins, H. P. & Bilge, S. (2020). Intersectionality. 이선진 역(2020), 상호교차성, 부산대학교출판문화원.

Eckert, P. (1988). Adolescent Social Structure and the Spread of Linguistic Change. *Language in Society 17(2)*, pp. 183-207.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth in crisis.* New York, NY: Norton.

Evans, M. (1996). Languages of racism within contemporary Europe. In *Nation and Identity in Comtemporary Europe*, B. Jenkins and S. A. Sofos (eds), pp.33-53. London/NewYork: Routledge.

Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of Society.* Oxford: Basil Blackwell.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse.* 이원표 역(2004), 대중매체담화 분석, 한국문화사.

Gardner, R. C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury: Newbury House Publishers.

Garrett, P. (2001). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giddens, A. & Sutton, P. W. (2014). Essential Concepts in Sociology. 김봉석 역(2015), 사회학의 핵심개념들, 동녘.

Giles, H., & Coupland, N (1991). Language attitudes: Discursive, contextual, and gerontological considerations. In A.G. Reynolds(ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning,* (pp.35-62). Hillsdale. N.J.: Lawrence Elbaum Associates Inc.

Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory. I*nternational Journal of the Sociology of Language 68*, pp.69-99.

Gudykunst, W. B (1988). *Language and ethnic identity.* Clevendon: Multilingual Matters.

Hall, J. K. (1995). (Re)creating our words with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistic 16*, 206-232.

Heller, M. (1987). The Role of language in the formation of ethnic identity. In J.Phinney anf M.Rotheram (eds) *Children's Ethnic Socialization*, Newbury Park, California: Sage Publications, pp.180-200

Jeon, M. (2007). Language Ideologies and Bilingual Education: A Korean-American Perspective, *Language Awareness 16(2)*, pp.114-130.

Kanno, Y. (2000). Bilingualism and identity: The story of Japanese returnees. *The International Journal od Bilingual Education and Bilingualism 3(1),* pp.1-18.

Kim, T. & Kennedy. T. J. (2004). Insights into Korean students' sense of self-dentity regarding the study of English in Korea. *English Teaching 59(1),* 187-205.

Kim, Y. H. (2009). L2 identity formation of Korean students in the US public

schools. *The new Korean Association of English Language and Literature 51(4),* 297-323.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.

Ko, H. S. (2008). Aspects of Korean learners identity in learning English. *Korean Journal of Applied Linguistics 24(2),* 23-45.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis.* London: Longman.

Labov, W. (1969), Contraction, deletion and inherent variability of the English copula. *Language 45*, 715-762.

Labov, W. (1964). Stages in the Acquisition of Standard English. Shuy, R. W. (ed.). *Social Dialects and Language Learning.* Campaign: National Council of Teachers of English.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns.* University of Pennsylvania Press.

Miller, J. (1999). Becoming audible: social identity and second language use. *Journal of Intercultural Studies 20*(2), 149-165.

Norton. B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. London: Longman.

Oakes. L. (2001). *Language and national identity - Comparing France and Sweden.* Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Richard, H, L. (1995). *Narrative schooling : experiential learning and the transformation of American education.* 강현석, 홍은숙, 장사형, 허희옥, 조인숙 역(2013), 내러티브 학교교육을 다시 디자인하다, 창지사

Romaine, S. (2000), *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics.* 박용한·김동한 옮김(2009), 언어와 사회: 사회언어학으로의 초대, 소통.

Ryan, E.B., Giles, H. & Sebastian, R.J. (1982). An Integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In *Attitudes towards language variation*, E.B. Ryan and H. Giles (eds) 1-19. London: Edward Arnold.

Saville-Troike, M. (2003). Ethnography of communication. 왕한석·백경숙·이진성·김혜숙 역(2009), 언어와 사회: 의사소통의 민족지학 입문, 한국문화사.

Skilton-Sylvester, E. (2002). Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL

programs. *Adult Education Quartely 53(1)*, pp.9-26.

Stamou A.G. (2012). Representations of linguistic variations in children's books: register stylisation as a resource for(critical) language awareness, *Language Awareness 21(4)*, pp.313-329.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information 13*, pp.65-93.

Laszlo, V., Marko, D., Jessica, G., Berlin, M. M., Mouton, D. G. (2021). Ethnolinguistic Identity, Coping Strategies and Language Use among Young Hungarians in Slovakia, *European journal of applied linguistics 9(2)*, p.209-226

<부록 1 - 학습자용 설문지>

<설문지>

본 연구에 도움을 주셔서 진심으로 감사합니다. 본 설문지는 청소년들의 언어 정체성 연구를 위하여 제작되었습니다. 바람직하거나 정해진 답이 있는 것이 아니니, 편안하고 자유롭게 생각을 표현해 주시면 감사하겠습니다. 응답 내용 및 개인정보는 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것이며, 개인정보는 연구 종료 후 폐기될 것입니다.

서울대학교 국어교육과 석사과정 이진현 (jinhyeon3234@gmail.com)

학교		학년	
반		번호	
성별		이름	
연락처	*추후 연구와 관련한 추가 면담에 동의하시는 경우 휴대전화 번호 혹은 카카오톡 아이디를 남겨 주시면 감사하겠습니다. 원하시지 않는 경우 남기지 않으셔도 무방합니다.		

<서술식 문항>

1. 청소년 언어가 있다고 생각하나요? 있거나 없다면 그 이유는 무엇인가요?

2. 청소년 언어가 있다면 청소년 언어의 특성은 무엇이라고 생각하나요? 무엇을 청소년 언어라고 할 수 있을까요?

3. 스스로는 청소년 언어를 사용한다고 생각하나요?

4. 청소년들에게 청소년 언어는 어떠한 의미나 기능을 가진다고 생각하나요? (가지지 않는다고 생각한다면 그렇게 답변해도 됩니다)

5. 청소년 언어를 보는 외부(어른들, 신문, TV 등)의 시각은 어떠하다고 생각하나요? 본인은 이런 시각에 동의하나요 반대하나요?

<카드 분류하기>

1) 먼저 진술문 카드를 읽으면서, 가장 동의하지 않는 경우, 보통인 경우, 가장 동의하는 세 가지의 경우로 비슷한 수가 되게(각 15개 정도) 분리하세요.

2) 그다음 가장 동의하지 않은(반대하는) 카드는 맨 왼쪽에 놓고, 가장 동의하는 (찬성하는) 카드는 맨 오른쪽에 놓은 다음 보통인 것을 채워갑니다. **카드는 모두 52개**입니다.

같은 세로줄에 놓이는 카드 사이에는 찬성하거나 반대하는 정도에 차이가 없습니다.
가로를 따라 왼쪽으로 갈수록 반대하는 것을, 오른쪽으로 갈수록 찬성하는 것을 의미합니다.
예) 세로줄을 기준으로 (-4)에 놓은 카드 세 개는 (-3)에 놓은 카드보다 더 반대함을 의미합니다.

3) 다 채운 다음에는 바꾸고 싶은 부분이 있는지 확인해 봅니다. 지금 놓인 순서가 확실하다면 아래 칸에 각 카드의 번호를 적어 주세요.

(가)								(라)
(나)								(마)
(다)								(바)
(-4)	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

가장 동의하지 않음<---------- 중립----------> 가장 동의함

(가) ~ (바) 칸에 분류한 카드 번호를 적어 주시고, 그 칸에 놓은 이유를 자세하게 적어 주세요.

	카드 번호	선택한 이유
가장 동의하지 않음 (가)		
가장 동의하지 않음 (나)		
가장 동의하지 않음 (다)		
가장 동의함 (라)		
가장 동의함 (마)		
가장 동의함 (바)		

◎ 참고) 어휘 풀이

청소년 언어: 청소년들이 사용하는 언어 및 그 특성

비속어: 저속한 말로 상대방에게 불쾌감이나 모멸감을 주는 언어.

은어: 어떤 계층이나 부류의 사람들이 자기네들끼리 자주 사용하는 말.

유행어: 비교적 짧은 시기에 걸쳐 여러 사람의 입에 오르내리는 단어나 구절.

기성세대: 현재 사회를 이끌어 나가는 나이가 든 세대.

◎ 설문에 시간을 내어 응답해 주셔서 정말 감사합니다 :)

<부록 2 - 진술문(설문 당시에는 각각을 5cm*5cm 크기로 잘라서 카드로 제공함)>

(1) 청소년들은 의도적으로 맞춤법에 어긋나는 언어를 사용한다.	(2) 나는 청소년 언어가 가진 특성을 성인이 된 후에는 없앨 것이다.	(3) 청소년들은 수업 시간 등 공식적인 상황에서 비속어, 욕설, 유행어 등을 사용한다	(4) 청소년들이 욕설, 비속어를 썼을 때 친구들 사이에서 서로 주의를 주는 것이 효과적이다.	(5) 청소년들은 거침없고 직설적으로 표현한다.
(6) 청소년들은 언어를 통해 기성세대와 사회의 억압에 저항한다.	(7) 청소년들은 욕설, 비속어를 많이 사용한다.	(8) 청소년들은 은어, 유행어를 많이 사용한다.	(9) 청소년 언어에 비해 어른들의 말은 지루하고 밋밋하다.	(10) 비속어, 욕설 등을 사용하는 것이 고민된다.
(11) 청소년 언어는 성장하면서 자연스럽게 나타나는 언어의 한 유형이다.	(12) 청소년 언어는 의사소통을 보다 간편하고 효율적으로 할 수 있도록 한다.	(13) 청소년 언어는 좋다 혹은 나쁘다와 같이 평가할 대상이 아니다.	(14) 청소년 언어는 문제 행동으로 다루어질 수 있는 일탈 행위이다.	(15) 청소년들은 스스로의 언어를 개선해야 한다는 생각을 지니고 있다.
(16) 청소년 언어는 감정의 분출 도구로 사용되어 청소년들이 생각을 정확하고 품위 있게 표현하지 못하게 한다.	(17) 청소년 언어는 청소년들 사이의 문화로 보아야 한다.	(18) 청소년들은 상대보다 세다는 것을 보이고 싶어 욕설과 비속어를 사용한다.	(19) 어른들이나 매체 들은 청소년 언어에 대해 호기심을 가지고 알고 싶어한다.	(20) 청소년들이 언어생활 교육을 받는다고 해도 청소년 언어는 별반 변화하지 않을 것이다.
(21) 청소년들의 언어 사용은 공격적이다.	(22) 청소년들은 욕설을 멋있어 보이기 위해 사용한다.	(23) 청소년들은 차별적, 비하적인 언어를 사용한다.	(24) 청소년들의 언어를 개선하려는 사회의 노력은 부족하다.	(25) 청소년 세대의 언어를 기성세대는 부정적으로 생각한다.
(26) 청소년 언어는 세대 간 의사소통을 어렵게 한다.	(27) 청소년 언어는 맞춤법 등 규범에 어긋나는 경우가 있다.	(28) 청소년들은 즐거움, 웃음을 위해 욕설, 유행어 등을 사용한다.	(29) 청소년들은 친구들이 비속어나 욕설을 사용하는 경우 그 친구에게 제재를 가한다.	(30) 청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 유행어, 비속어 등을 사용한다.
(31) 청소년들이 사용하는 비속어, 욕설, 은어 등을 들으면 불쾌하다.	(32) 청소년 언어에는 부정적인 면이 있으므로 교정되어야 한다.	(33) 청소년 집단 안에서도 학년, 나이에 따라 다른 특성의 언어를 사용한다.	(34) 청소년 언어는 감정을 표출하고 스트레스를 해소해 준다.	(35) 청소년들 사이에서 비슷한 언어를 사용하지 않거나 이해하지 못하면 무시당하거나 소외당할 수 있다.

(36) 나는 청소년들이 비속어를 사용하는 것이 심각한 문제라고 생각하지 않는다.	(37) 청소년들은 청소년들끼리 대화할 때와 어른들과 대화할 때 등 상황에 따라 다른 언어를 사용한다.	(38) 청소년들은 청소년 언어를 사용하며 서로 친근함을 느낀다.	(39) 욕설을 사용한 뒤에 그것을 들은 상대에게 미안함을 느낀다.	(40) 청소년 언어는 관습, 규칙을 무시하는 즐거움을 준다.
(41) 청소년들은 이해하기 쉽고, 명료한 언어를 사용한다.	(42) 청소년들끼리 거친 언어를 사용한다고 해도 듣는 사람이 상처를 받지 않는다.	(43) 청소년들이 은어, 유행어를 썼을 때 이해하지 못한다면 그것은 듣는 사람의 책임이다.	(44) 청소년들의 욕설, 비속어 등은 언어 폭력으로 받아들여질 수 있다.	(45) 청소년 언어는 어른들의 언어와 다르지 않다.
(46) 청소년 언어는 사회의 문화를 변화, 진보시키는 긍정적인 역할을 한다.	(47) 청소년 언어는 참신하고 다채롭다.	(48) 청소년들은 욕설과 비속어의 뜻을 모르고 사용한다.	(49) 청소년들은 다른 청소년들에게 영향을 받아 욕설, 비속어 등을 사용한다.	(50) 신문, 텔레비전 등은 청소년 언어를 부정적인 것이며 사회 문제라고 본다.
(51) 청소년 언어는 사회에서 새롭고 창조적인 역할을 한다.	(52) 청소년 언어를 사용하면 가벼워 보인다.			

Abstract

A Study on Language Identity Education Based on Adolescent Language

Lee, Jin hyun

Traditional language education has focused on the cognitive, analytic side of language and has not sufficiently captured the patterns in which language interacts with learners and society. To overcome these limitations, this study proposes the language identity as a topic for language education. Language identity is a relationship between language and individuals, and is conceptualized as the comprehensive value evaluation of the individual regarding language and a sense of belonging or rejection to the language community.

The goal of this study is to analyze the adolescent language identity established by secondary learners and to transform it into educational practice. In other words, it intends to propose educational content that allows secondary learners to reflect on the relationship between adolescent language, themselves as language users, and society and culture as a macroscopic context. This is based on the fact that even after a long time since adolescent language has emerged as an educational discourse, studies representing the voice of adolescent language users have not been sufficiently accumulated. Thus, studies establishing the subjecthood of secondary learners in the discourse regarding adolescent language are needed.

Chapter II redefines language identity on the perspective of first language education. Based on this, this study examines formation, operation, negotiation, and change as a process regarding language identity experience. These are used as the basis for the process of learners constructing and exploring language identity. Adolescent language is suggested as the content

of language identity education, and the concept of youth language is defined as a language variation that generates from generational status.

In Chapter III, the study examines the language identity regarding adolescent language built by secondary learners. Learners' language identity patterns were analyzed through Q methodology that tries exploratory and categorical analysis of human subjectivity. As a result, learners' language identity patterns could be named as 'active advocates (type 1)', 'participants in dilemmas (type 2)', 'skeptical bystanders (type 3)', and 'independent users (type 4)'. In addition, it was found that educational support such as a forming flexible perspective on language and developing horizontal perception of language variations should be preceded so that learners can construct a more valid, persuasive language identity.

Chapter IV proposed the educational practice in which learners can experience the formation, operation, and circulation process of language identity. Learners go through the process of identifying, organizing, and sharing, coordinating, and negotiating the positions and narratives that were constructed in relation to adolescent language. Through this, learners' language identity is transformed into more feasible and balanced construct.

The significance of this paper lies in that the research interest regarding language identity, which has focused mainly on the bilingual environment, expanded to the field of Korean language education. Through this, the educational value of language identity in the first language education was discussed. It is also worthwhile in that this study explored the specific identity patterns built by learners using Q methodology in relation to adolescent language, which has been considered an identity resource for secondary learners.

* Key word : Language Identity, Adolescent Language, Q methodology, Narrative, Language Community, Language Variety

* Student Number : 2020-21988