

청소년어에 관한 청소년 문식 실천의 사례 연구

김 은 성**

< 次 例 >

- I. 연구의 개관과 전제
- II. 연구의 '확고한' 시작: 조정과 기획의 대상으로서의 청소년어와 청소년 언어주체
- III. 흔들리는 연구 시야와 두 겹의 대상: 청소년어에 대한 청소년 문식 활동 사례 분석
- IV. 성장과 조정의 톱니바퀴: 청소년 언어주체와 국어 교육

I. 연구의 개관과 전제

이 연구는 청소년들이 자신들의 언어를 대상으로 하여 특정한 문식 활동을 수행한 사례를 심층 분석함으로써, 청소년기라는 특정 생애주기를 통과하고 있는 한국어 모어 화자들의 집단 특수성에 초점을 맞추어 제도로서의 학교에서 행해지는 국어교육을 성찰적으로 재맥락화 하는 데 있다. 성찰적 재맥락화를 위하여, 이 연구에서는

* 이 논문은 제17회 서울대학교 국어교육연구소 국제학술대회(2015년 10월 24일)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것이다. 값진 조언을 해주신 토론자 이재기(조선대) 교수님께 깊이 감사드린다. 또한 이 논문의 부족한 부분을 짚어서 상세한 가르침 주신 익명의 심사자 선생님들께도 감사의 말씀을 전한다.

** 이화여자대학교 사범대학 국어교육과 교수

질적인 연구방법과 기술 태도를 취하고자 한다. 특히 이 연구는 연구방법론적으로는 심층인터뷰를 주로 하는 단일 사례 연구에 속하며, 연구자 ‘나’의 시각과 목소리를 드러내어 해당 연구대상에 대한 이해와 해석의 변화의 과정을 최대한 있는 그대로 기술하고자 하는 태도 아래 진행되었다. ‘제도로서의 국어교육’의 핵심적인 양태인 학교 국어교육의 설계와 실행은 진공 속의 학습자가 아니라 인간의 생애주기 중에서도 매우 특수한 시기인 청소년기를 통과하고 있는 사람들이라는 사실을 기반으로 이루어져야 한다¹⁾. 이렇게 생애주기에 주목하여 국어교육의 대상을 바라보게 되면 다음의 것들이 자연스럽게 변별되고 두드러지게 드러나게 된다: ① ‘청소년 문식성’, ② ‘청소년 언어발달’, ③ ‘청소년어’.

① 청소년 문식성(Adolescent literacy): 학교 국어교육의 대상인 학습자가 청소년들이라는 점은, 우리가 교육의 출발점으로 삼아야 하는 국어과 문식성이 일반적이고 추상적인 문식성이거나 또는 성인의 문식성이 아니라, 청소년의 문식성이라는 사실을 선명하게 드러내 준다. 이러한 구체적인 출발점의 확인은, 청소년기에 학교 국어교육을 통하여 갖추어야 할 문식성이 어느 정도와 수준을 목표로

1) 다음은 이와 관련하여 연구자가 다른 자리에서 논한 부분의 일부이다.

“특히 학습자의 생애주기별로 학교 급별 국어교육을 대응시켜 볼 때, 초중등 국어교육은 국어과의 체계와 논리 안에서 청소년의 언어문화를 가장 적절하고 타당하게 다루어야 하는 위치에 있다. 그런데 그간 국어교육에서는 언어문화의 문체는 매우 일반적이고 추상적인 차원인 ‘우리 민족의 언어문화’, 또는 ‘한국의 언어문화’로 다루어 왔다. 국어 교실에서 만나는 청소년기의 학습자들에게 ‘우리 민족’이나 ‘한국’의 언어문화는 너무나 멀고 큰 대상이거니와, 기실 그들의 언어문화가 풍성하게 꽃피우지 못하는 상태에서 민족과 국가의 언어문화의 융성은 가능하지 않다는 기본적인 사실을 간과해 온 것이다. 그러므로 국어교육학에서는 청소년 언어문화에 대한 더 본격적인 이론적 토대를 쌓아, 이에 대한 교육적 대응이 체계화 될 수 있도록 해야 한다(김은성, 2014: 65).”

해야 하는지에 대한 명료한 가늠을 가능하게 한다. 즉 학교의 테두리 안에서 국어과가 학습자를 대상으로 고려해야 하는 문식성의 수직적 범위, 출발점과 목표점 사이의 ‘공간’이 가시화된다. 이 ‘공간’이 국어교육의 공간이다.

교육의 관점과 초점이 달라짐에 따라 이 공간의 양태가 달라질 것인데, 만약 청소년 문식성의 초점을 성인기를 준비하기 위하여 갖추어야 할 능력에 둔다면 그 주요 관심사는 ‘학문적 문식성(disciplinary literacy)’, ‘어휘’, ‘토론’, ‘디지털 문식성’, ‘다중 텍스트’, ‘학습을 위한 작문’ 등의 요소로 세분된다(Ippolito & Lawrence, 2013: 3).

이와는 달리 정체성(identity)을 청소년 문식성을 중핵적 요소로 볼 때에는, 자신들이 속한 사회문화적 맥락에서 ‘나’를 알아가고 ‘나’를 발견하며 구성하기 위하여 청소년들이 일상생활에서 행하는 각종 문식 실천 행위에 초점이 맞추어진다(Lewis & Valle, 2009). 왜냐하면 청소년기에 요청되는 필수적인 발달 과업이 “부모의 가치 체계에서 종속된 아동기를 벗어나 자율적으로 자아와 개성을 형성해 나가는(김정용, 2011: 51)”이기 때문에, 청소년 문식성 교육에서 이 ‘정체성’이라는 핵심어는 사회문화적 맥락을 강조하는 시각에서는 매우 중요한 가치를 가진다.

한편 Giroux와 같은 비판적 교육학자로서의 견해를 보이는 경우에는, 청소년은 비판적 전통을 존중하는 ‘시민’으로 길러져야 하고(안찬성 역, 2013: 260), 이러한 지향이 교육을 통하여 실현되어야 한다고 본다. 이런 입장에 서면 청소년 문식성에는 ‘비판적’이라는 색깔이 매우 강하게 덧입혀진다²⁾. 이에 따라 국어교육의 공간 양태 역

2) 가령, Teitelbaum(2010)은 학교에서의 비판적 시민 문식성(Critical Civic Literacy)에 대해 논의한다.

시 그 질적 성격이 매우 달라질 것은 자명하다. 이외에도 다양한 강조점에 따라 청소년 문식성에 대한 교육적 개념화 작업은 여러 방향으로 서로 다르게 전개될 수 있을 것인데, 바로 이렇게 공간의 폭과 깊이가 달라지게 되는 것의 주요 변인이 ‘청소년’이라는 특정 시기의 학습자들의 능력과 특성, 그들에게 요구되는 사회문화적 요구 등의 특수 맥락이다. 즉 국어교육의 출발점과 종결점을 어떻게 잡을지에 대한 결정, 그 지향성의 내용과 형식을 어떻게 조정해 나가야 할지의 결정의 최우선적인 참조점은 국어교육이 다루는 ‘청소년’의 ‘문식성’이다³⁾.

한편 청소년 문식성의 개념은 두 가지 하위 개념을 필수적으로 전제하게 되는데, 그 하나는 청소년 언어발달이고 나머지 하나는 청소년어이다. 전자는 청소년 문식성 발현의 내재적 조건이고, 후자는 청소년 문식성 실현의 외형적 조건이다. 청소년들은 자신들의 문식 실천을, 그 시기의 언어 발달의 변화 안에서 그리고 자신들만의 생

3) 이 진술은, 특히 학교 국어교육에서 주목해야 할 문식성이 대상 특수적인 청소년 문식성이라는 점을 부각하고자 하는 의도에 의한 것이다. 그런데도 이러한 특수한 분리과 초점화가 무리한 구획짓기가 될 수 있다는 우려가 있을 수 있다. 그러나 이러한 구획은 다분히 기술적인(技術的) 것으로서, 대상 전체를 추상적으로 인식하기보다는 대상을 특정 기준에 따라 분석 단위를 나누어 초점화 하는 방식으로 구체적으로 인식하기 위한 것이다. 이렇게 하면, 학교 국어교육에서 목표로 하는 대상이 추상적 전체인 ‘학습자’가 아니라 ‘생애주기’라는 기준으로 나누어 볼 때 특정 단위인 ‘청소년 학습자’가 된다. 이러한 분석 단위의 특수화에 따라 비로소 학교 국어교육의 의미 역시 그 방향성이 정해지고 구체화 될 수 있다. 따라서 이 연구의 의도가 ‘청소년 문식성’과 ‘성인의 문식성’을 단절시키기 위하여 구분 짓는 것이 아니라는 점을 밝혀둔다. 본고에서 쓰는 ‘청소년 문식성’이라는 표현이 오로지 ‘청소년들이 현재 가지고 있는 문식성’을 의미하는 것은 아니다. 학교 교육이라는 배경에서의 ‘청소년 문식성’은 ‘청소년의 문식성’뿐만 아니라 ‘청소년들을 위한 문식성’의 의미를 자동적으로 가지게 된다. 학교 교육은 학습자들의 성장과 발전을 목표로 하는 제도이기 때문이다. 그러므로 이런 맥락에서 국어교육은 지금 현재의 청소년들의 문식 활동을 교육적으로 복돋는 과정에서 도달점으로서의 성인 문식성을 항상 염두에 두어야 한다.

애주기적 정체성을 온전하게 구성하고 드러내는 특수 하위어로 수행한다.

② 청소년 언어발달: 언어발달의 스펙트럼 안에서 청소년기 언어 발달은 고급 언어발달(advanced language development)에 해당하며, 일반적으로 12세부터 성인기 초기 나이의 중고등학교에 다니는 청소년기 아이들이 정상적으로 습득하는 언어를 의미한다(Paul & Norbury, 2013; 김화수 외 역, 2014: 571). Nippold(2010)에 따르면, 청소년기의 언어발달은 구문/의미/화용적 측면에서 다음과 같은 양상을 보인다.

- 구문론적 발달: 문장의 길이와 복잡도 증가(중속절, 주어 후치 수식, 수동태, 접속어 등의 사용 증가)
- 의미론적 발달: 비유적 언어 사용 증가(관용구, 은유 및 직유, 속담 및 속어), 유머 위트, 풍자 활용 증가, 고차적 어휘 사용 증가(추상 명사, 접속부사, 메타인지동사, 과학용어, 형태론적으로 복잡한 구성의 파생어 등)
- 화용론적 발달: 또래와의 대화 빈도 증가⁴⁾, 전자미디어를 통한 의사소통 빈번, 대화/이야기 담화/설명적 담화/설득적 담화 등에서 고른 발달 양상을 보임.

이상의 언어발달 양상은 정상 발달을 보이는 청소년기의 모어 학습자들이라면 대체로 보이는 것으로서, 이는 국어과 학습자들이 보유한 문식 활동의 언어적 자원에 대한 정보에 해당한다. 이 정보는

4) 특히 구어적인 면에서 또래와 '이야기하기(talking)'가 청소년기에 매우 결정적인 요소임이 명백하다(Raffaelli & Duckett, 1989: 580). 청소년기의 또래와 이야기하기는 이야기하기 그 자체가 가장 큰 목적이며 이야기를 통하여 얻고자 하는 다른 화행적 목적은 상대적으로 부수적인 것이다.

국어교육 실행 주체가 국어 교실에서 촉진할 수 있는 청소년 대상의 문식 활동에 대해 교육적으로 접근할 때 반드시 필요한 기초 자료이다⁵⁾.

③ 청소년어: 청소년어는 사회언어학적으로 연령 관련 변이어(varieties of language)의 일종으로 간주된다. 즉, 청소년이라는 특정한 연령대의 언어 공동체(speech community)가 사용하는 언어인 것이다(김은성, 2014: 65). 그러나 ‘연령’ 자체가 언어 변이를 일으키는 것이 아니라, 각 연령대가 겪는 수많은 사회적 경험이나 사회적 압력이 복합적으로 작용하여 연령에 따른 언어 변이가 생기는 것이라는 박경래(2014)의 설명대로, 청소년어 역시 하나의 변별적 변이어로만 간주되기보다는, 청소년기에 속하는 해당 연령대의 청소년들의 구체적 삶에서 만들어지는 사회적 실천(social practice)의 한 양태로서 이해되는 것이 타당하다⁶⁾. 그러므로 청소년어는 그들의 언어에서 빈번하게 나타나는 유행어, 은어, 속어, 욕설 등의 어휘의 위상적 측면에 대한 접근으로는 그 교육적 의미가 충분히 드러날 수 없다. 이보다는 그들이 만들어내고 구사하는 언어가 그들이 자신

5) 서구에서는 실제 청소년들의 담화를 각종 하위 장르에 따라 과학적으로 표본 추출하여(language sampling) 해당 시기의 청소년 모어 화자가 어떤 언어 능력을 일반적으로 갖추고 있는지에 대한 정보를 누적·관리하여, 정상 발달 학생이나 부진 학생, 또는 언어발달장애 학생들에 대한 체계적 조치가 취해질 수 있는 것으로 보인다. 이에 대해서는 Nippold(2010)를 참고할 것.

6) Saville-Troike(2003)에 의하면, “특정 연령층 관련(age-specific) 민족지학 연구는 주로 어떻게 의사소통의 형식 및 유형이 집단의 정체성과 관련을 맺는가에 초점을 맞추어 왔다(왕한석 외 역, 2009: 129)”. Eckert(1998)는 청소년의 내집단과 언어적 분화 현상을 학교 적응 부류인 <jocks>와, 학교보다는 자율성을 추구하는 부류인 <burnout>의 음운 변화 양상을 통해 고찰하였다. Bucholtz(1999)는 이전 연구의 부류 설정에 더하여 규범적인 말하기로 ‘똑똑한 나’를 드러내기를 원하는 <nerd> 부류를 새로 설정하여 그들의 언어적 실천을 관찰한 바 있다.

들의 스타일을 드러내는 매우 중요한 기호적 자원이라는 점에 더욱 주목해야 한다. 가령, 청소년들의 욕설이 외부자의 시각으로는 욕설이나 내부자의 시각으로는 욕설이 아닌 경우에서 보듯이, 청소년어는 청소년이라는 언어 주체의 특성과 삶의 맥락에 근거하여 접근해야 하는 언어적 실체이다. 이런 특수한 의미체로서의 청소년어에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 이에 대한 교육적 개입이 이루어져야 할 것이다⁷⁾.

사실 청소년어에 대한 교육적 개입의 연원은 깊다. 예전부터 성인 세대가 청소년에게 한 가정과 학교, 사회에서의 훈육과 교육의 주요 대상은 청소년들의 언어였다. 또한 현대 사회에 들어서도 이러한 성인세대의 교육적 개입은 계속되어 왔고 그 강도와 빈도도 높아졌다. 아래의 자료 (㉠), (㉡)는 이 사실을 단적으로 보여준다.

(㉠) 16세기 조선 사대부의 육아일기에 나타난 사례

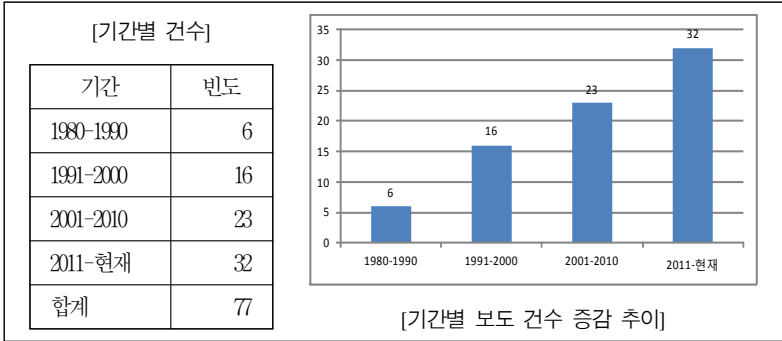
노닥이는 말이 잡스럽고 쌍스러워,
할머니가 꾸짖으며 금지시키네.

되바라진 손자는 반성하지 못하고,
도량이 부족하여 분하게 여기며 반항하네(하락).

(이문건 저, 이상주 역주, 1997: 111)

(㉡) 한국 5대 일간지의 청소년 언어 관련 신문기사 건수 증감 추이(김은성, 2014: 71)

7) 이런 시각에서 청소년어에 접근한 국내 연구로는 강대석 외(2001), 권상환(2001), 변운연 외(2004), 변혜원(2011), 이윤지(2012), 최화영(2013)을 들 수 있다.



특히 국어교육은 청소년 언어에 대하여 가장 적극적이고 체계적이며 목적으로 개입한다. ‘국어과’라는 교과목의 목표와 내용으로 계획하고 이를 교실에서 강력하게 실행한다. 이것은 국어과에 요청되는 전통적인 사회적 역할기대이고, 국어교육은 교육의 공간에서 이 역할을 수행해왔다. 즉 사회는 학교라는 제도 공간 내에서 특히 국어과라는 교과에 이 문제의 책임과 권한은 거의 전적으로 이관하고 맡겨왔다.

이제까지 검토한 내용은 다음과 같다. 학교 국어교육의 학습자를 생애주기에 초점을 둘 때 우리는 ‘청소년’이라는 특정 생애주기 집단을, ‘청소년’에 집중하게 됨으로써 일반적 문식성, 일반적 언어발달, 일반적 한국어가 아닌, ‘청소년 문식성’, ‘청소년 언어발달’, ‘청소년어’에 주목할 수 있게 된다. 이 세 가지 대상 중에 ‘청소년 언어발달’은 국어교육의 계획과 실행에 근본적인 토대를 이루는 것임에도 불구하고 본질적으로 참조 영역에 해당한다. 이에 비하여 ‘청소년 문식성’과 ‘청소년어’는 국어교육에서 매우 뚜렷한 목표 영역에 해당한다. 그리고 이에 대한 사회적 역할기대가 이미 국어교육에 부과되어 온 지 오래이다. 이에 이제부터는 본격적으로 이 두 개의 뚜렷한 대상, ‘청

소년 문식성'과 '청소년어'가 함께 겹쳐 실행된 한 고등학교의 문식 실천 사례를 검토하여 청소년 문식성 교육에서 청소년어가 가지는 의미와 그 잠재적 생산성에 대하여 논의를 풀어나가고자 한다.

II. 연구의 '확고한' 시작: 조정과 기획의 대상으로서의 청소년어와 청소년 언어주체

1. 연구자인 '나의 '눈'으로 설정한 프레임

청소년들의 언어(또는 언어생활, 언어문화, 언어행동)에 대한 사회제도적 개입은 원래 교육의 장에서, 더 구체적으로는 학교의 국어 교육에서 가장 적극적으로 실행되어 왔다. 근래 들어 기왕과는 다른 양상이 나타나기 시작했는데, 그것은 청소년어가 고질적인 사회병리적 문제로 더욱 부각되면서 이에 대한 정치적 개입이 직접적이면서도 매우 강력하게 이루어지기 시작한 것이다. 2010년 국무회의의 정식 안건으로 청소년들의 언어 문제가 상정되면서 청소년어는 정치적 이슈가 되었다⁸⁾. 이로써, 청소년어는 교육의 영역에서 정치의 영역으로 이관되었고, 교육의 영역의 역할은 정치의 영역에서 결정된 바를 실행하는 것으로 축소되었다.

또한 이 시기에 각종 미디어 매체는 청소년어를 사회의 병리적 현상으로 정교하게 재현(representation)하여, 사회적 의사소통 체계 내에서 청소년 언어가 문제적이며 특단의 조치가 필요한 대상임을

8) 2010년 7월 27일 국무회의에서 “건강한 청소년문화 창달(언어순화 및 인성교육)”이 토론과제로 채택되었고 이후 정부 주도의 실태 조사가 집중적으로 실시되었다.

설득하였다⁹⁾.

국어교육 연구자이자, 이미 청소년어의 국어교육적 중요성과 이에 대한 집중 연구의 필요성에 대해 인지하고 있었던 ‘나’에게, 이 상황은 상당히 이질적인 것이었으며 시간이 갈수록 문제적이라는 생각이 들었다. 그 시기 이전까지 연구자로서의 나의 고민은, 청소년어와 가장 직접적으로 관련된 전문 분야인 국어교육에서 이와 관련된 기초 연구가 충분히 이루어지지 않았고, 간간이 이루어진 연구 성과 역시 욕설, 유행어, 은어 등의 어휘적 차원에 집중되어 있거나 규범적이고 처방적인 관점에 국한된 것이라는 데 있었다. 이런 고민으로부터 출발하여 나는 학과장으로서 2009년 이화여자대학교 일반대학원 박사과정 교과과정을 개발할 당시 <청소년언어교육연구>와 <청소년문학교육연구> 과목 개설을 주도하였다. 그 당시의 생각은, 일반대학원의 각 분야 연구실별로 협업하여 해당 교과목을 충실하게 진행하여 중등 국어교육의 기초인 청소년들의 말글살이, 그들의 문법적 인식, 문학 경험 등의 실체를 온전하게 파악하고 이에 기반한 중등 국어교육의 기획과 실행을 가능하게 하겠다는 이상적 포부에서 비롯된 것이었다.

그런데 2010년의 상황 변화는 차원이 다른 질문을 가능하게 했는데, 그것은 “청소년어에 대한 유·무형의 개입은-설령 그것이 교육적 의도의 개입이라 할지라도- 어떻게 타당성과 적절성을 확보할 수 있을 것인가?”의 문제였다. 나는 2010년 가을 무렵부터 전개된

9) 신문의 경우, 앞서 제시한 표 <기간별 청소년 언어 관련 신문기사 건수 증감>에서 2010년 이후에 극적으로 증가한 건수를 확인할 수 있다. 확인 결과 기사의 기술 태도 역시 대부분이 부정적이고 비수용적이었다(자세한 내용은 김은성(2014) 참고). 방송 역시 관련 프로그램을 기획·제작하여 청소년어에 대한 적극적 개입이 필요하다는 메시지를 대중에게 전달하였다. 대표적인 프로그램으로 EBS의 2부작 다큐멘터리 <육해도 될까요?>가 있다.

상황이 상당히 불편했다. 처음에는 교육의 문제를 이렇게 정치의 영역에서 직접적으로 다루는 것이 어색했고, 적절치 못하다고 느껴졌다. 나로서는 그 당시 정치의 영역에서 해결해야 하는 수많은 현안들에 버금가거나 그것들을 뛰어넘을 만큼의 문제성을, 청소년의 언어에서 찾기 힘들었다. 물론 예전에 비하여 그 형식과 내용의 부적절함이 강도와 빈도가 높아지고 잦아진 것은 분명해서, 적절한 조정과 개입이 필요하다는 판단은 있었지만, 기본적으로 유관 연구자로서 내가 가진 생각은 ‘사람이 나이를 먹는 것처럼 사람의 말도 나이를 먹는다. 항상 같은 나이에 머물러 있지 못하는 것처럼 청소년들도 나이를 먹는다. 사람마다 차이는 있겠지만 그 시기에만 집중적으로 실현되는 말이고, 그것은 청소년 시기의 언어적 발달의 자연스러운 과정에서 나오는 것이다. 어찌면 그런 말투를 구사하지 못하는 것, 그것이 되려 발달 과업을 제때에 소화하지 못하는 것일 수도 있다. 정상 발달하면서 생애주기의 변화에 따른다면, 어른이 되어서 청소년의 말을 하는 사람은 거의 찾기 힘들다.’였다.

이런 변화 속에서 행정기관의 각 부처에서는 청소년 언어 관련 대규모 조사를 실시했고¹⁰⁾, 그 후속 조치로 각종 연구 프로젝트와 모든 학교 급을 대상으로 하는 일련의 캠페인과 운동이 실행되었다. 나는 연구자로서 또 학부모로서 내 연구의 영역에서 관련 연구 제안서 공모 문서를, 또 아이들의 학교에서 각종 캠페인 포스터와 현수막을 자주 보게 되었다. 그리고 그 와중에 2011년 2학기에 나 역시 한국교총에서 주관하고 한국어교육학회에서 실제 개발을 담당한 ‘학생·교사 언어 표준 예시자료집’인 <바람직한 학생 언어, 사랑의 교사 언어> 중 ‘학생 언어’ 부분의 개발을 맡게 되었다. 한편 나는

10) ‘학교생활 욕설사용 실태 조사’(교과부), ‘청소년 언어사용 실태 조사’(문화부) 등이 해당 시기에 실시되었다.

이 작은 책자를 만든 한 학기 내내 일반대학원에서 <청소년언어교육연구>를 강의했다. 해당 학기에 나는 사회언어학 또는 말하기의 민족지학(speaking of ethnography)의 지적 전통에서 산출된 연구 성과를 집중적으로 검토하는 한편, ‘이러하게 말하면 안 되고, 저러하게 말해야 한다’라는 현장 학교 배포용 교육책자를 시간에 쫓기면서 만들었다. 청소년의 언어는 단순히 표층 차원의 언어가 아니라 그들의 삶의 양식이며 기호적 실천 행위인 ‘언어 행동’이며, 그것은 곧 청소년들이 드러내고 구성하고자 하는 그들의 정체성의 핵심적 자원이라는 언명을 연구의 영역에서 계속 되풀이해서 확인하는 동시에, 그런 근본적인 문제에 대해서는 거의 건드리지 못한 채 표층적 차원의 ‘학교에서의 모범적 말하기’에 대한 책자를 만드는 내내 나는 연구자로서 상당한 내적 갈등을 겪었다. 그렇지만 나는 뚜렷한 해결책을 얻지 못한 채로, 책자 앞부분의 ‘학생 언어 개관’에 청소년들의 언어 문제는 언어만의 문제가 아니라 결국 삶의 문제라는 언급을 하는 정도로 타협하였다.

왜 이 아이들은 이런 언어 행동을 하는 것일까요? 결국 답은 우리 아이들의 삶에서 찾을 수밖에 없습니다. 언어는 사람살이와 긴밀하게 얽혀 있으며, 사람살이의 결이 언어에 자연스럽게 배어나기 때문입니다. 가정과 학교에서 아이들이 겪는 세계는 예전에 우리가 겪었던 그 시기의 세계와 같지 않습니다. 먹는 것, 노는 것, 공부하는 것, 사람 사이의 관계 맺기 등 많은 보편적인 삶의 양식들이 예전과는 그 내용이 달라졌습니다. 그들이 점점 더 격하게 반응하고, 더 심하게 욱하게 되는 것은, 그들이 살고 있는 삶의 조건이 그렇게 변했고 그것에 대해 나름대로 대응하기 위해서입니다. 학생들의 언어는 학생들이 자신들의 삶의 조건에 대응하기 위해 만들어내는 중요한 문화 자원의 하나입니다. 학생들의 언어 문제는 단순히 언어만을 고쳐서 해결될 문제가 아닙니

다. 그들의 삶 속의 문제를 이해할 때 언어의 문제도 함께 풀립니다.

그렇지만 미진하게 정리된 문제를 그대로 놓아둘 수만은 없어, 나는 2013년에 한국연구재단의 지원을 받아 1980년대부터 2012년에 나온 신문기사를 전수 조사하여 <신문기사의 청소년 언어문화 재현 양상 연구>를 수행하였다. 그 결과, 나는 청소년들에 대한 미디어의 재현이 예나 지금이나 여일하게 매우 일관된 방향과 방식으로 이루어져 왔음을 확인하였다. 특히 그들의 언어는 너무나 심각하여 어디 서부터 손을 대야할지 모르는 수준의 조악한 말이고, 그래서 이것은 불안정하고 폭력적인 정서 상태의 증거이며, 그러므로 문제적이고 병리적인 사회 현상으로서 이를 바라보고 문제를 해결해야 한다는 구조의 재현이 매우 정교하고 체계적으로 약 30년 동안 반복되어 온 것이다(자세한 내용은 김은성(2014) 참고).

이러한 연구 이력을 가진 나로서는, 지금 현재의 상황맥락에서는 청소년들의 문식 능력의 기능적 신장과 해당 활동의 교육적 촉진 이전에, 조정과 기획의 대상으로 오랜 기간 다루어진 그들의 말에 대한 ‘두터운 기술’이 우선되어야 하며 이와 동시에 청소년어에 대해 객관적이고 중립적 접근을 어렵게 하는 구조적 재현에 대한 비판적 이해가 선행되어야 한다고 보았다. 즉, 나에게 청소년어는 우리의 국어교육에서 비판적 문식 활동의 주제, 또는 비판적 언어인식의 주요 내용으로 전면적으로 다루어질 가치가 있는 대상으로 생각되었다.

이상의 흐름에 따라 지금 수행하게 된 이 연구의 제목을 <청소년 문식성 교육의 출발점으로서의 ‘청소년어’와 국어교육>으로 잡고, 다음과 같은 사례를 대상으로 청소년 문식 실천의 기초로서의 청소년어에 대한 비판적 접근과 해석을 수행하고자 하는 목적으로 단일

사례 연구를 계획하였다. 그 개요는 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 단일 사례 연구 설계의 개요

A	2015년 가을: 대학생이 된 문예편집부 김진우, 윤상훈, 표준석, 강중민(이상 가명)
[2012년 A고등학교의 청소년 언어 개선 '윤슬 프로젝트']	
기간 2012년 3월 ~ 2012년 12월 주체 오진정 교사와 동아리 <문예편집부> 부원들 동기: 당시의 청소년 언어에 대한 각종 캠페인과 공문 세례를 보면서 오진정 교사가 국어교사의 정체성으로 기획하고 주도함!	
B	목표: ①욕설과 언어폭력 추방 ②선플 달기 ③우리말글 사랑 활동: 학급 언어개선 이어달리기, 선플콘서트, 언어문화 개선을 위한 백일장, 표어 및 UCC 공모전, 언어문화 조사 보고서 제작 등. 참고: 이 프로젝트로 지도교사인 오 교사와 부원 김진우 학생은 국립국어원 주최 <청소년 언어문화 개선 수기 공모대회>에서 수상함.

이 설계의 핵심은, 대상을 해석하기 위하여 차원이 다른 두 개의 영역을 설정한 데 있다. A는 2012년에 있었던 특별한 언어적 사태(event)를 객관적 정보에 의지하여 충실하게 복원하는 데 초점이 있는 반면에, B는 약 2년 6개월의 시간이 지난 후에 윤슬 프로젝트에 주도적으로 참여했던 네 명의 학생들이 해당 사태를 시간적·공간적 양 측면에서 거리두기가 가능한 시점에서 성찰적으로 되짚어보

11) 이러한 상황적 배경에 대해서는 다음의 오진정 교사의 인터뷰 내용에서 다시금 확인할 수 있다.

“2012년 초였던 것 같은데 12, 11년 말이었는지, 2012년 초였는지 중간 넘어가는 다음 해 쯤에 청소년 언어문화 개선에 대한 언론이라든지, 학교 측에 공문도 굉장히 좀 많이 왔었고, 그 전에도 인제 뭐가 청소년 언어문화에 대한 이야기가 있긴 했었지만 그 시점이 학교폭력이라든 관련해서 굉장히 고민이 많았던 것 같고, 언론에서도 많이 이야기를 해서 국어교사로서의 약간의 책임감이 있었던 것 같아요.”

고 ‘지금 이 시점에서’ 재해석하는 데 초점이 있다.

이 두 개의 수준 중에 연구자인 ‘내’가 집중해서 반드시 보고자 했던 것은 영역 ㉠이다. ‘내’가 보기에 이 사례는 2010년 이후 청소년어에 대한 직접적인 정치적 개입이 광범위하고 강력하게 이루어지면서 그 사회적 압력 요소가 각급 학교에 영향을 미친 구체적인 사례이면서, 그 실현 양태는 국어교사의 주도로 학교 안 청소년들의 문식 활동을 청소년어를 주제로 하여 특정한 이벤트로 기획하고 조정한 것이라는 점에서 연구 대상으로서의 매력도가 매우 컸다. 바깥에서 강하게 주어진 사회적 맥락에서 국어과 교사에 의해서 주도된 청소년어 다듬기 활동이 청소년들의 다양한 문식 실천으로 이루어진 이 사례는, 제도로서의 학교 국어교육의 장에서 바깥에서 주어진 사회 압력에 따라 교사의 지도 아래 청소년에게 자신들의 말을 스스로 다듬게 하는, 접구조의 기획과 조정이 가해진 경우로 보였기 때문이다. 나는 이러한 구조가 어쩔 수 없이 가지게 되는 인위성, 비자발성, 강제성 등의 부적(否的) 의미자질을 밝혀내기보다는, 시간과 공간의 차이를 두고 해당 사태를 바라보았을 때 참여 주체의 시각이 어떻게 구성되는지를 알아보고 싶었다. 다시 말하면, 그들의 눈으로 구성되는 성찰적 재맥락화를 통해 실제 경험한 주체로부터 청소년들의 언어에 대한 교육적 개입의 적절성과 타당성의 기준에 대한 실마리를 얻을 수 있지 않을까 기대했다. 그리고 이러한 기대는 그들이 과거의 사태와 경험에 대한 비판적 해석이 가능한 눈을 가졌을 때 비로소 가능하다고 보았기에, 심층 인터뷰를 위한 대상으로 현재 대학교 1학년생인 당시로서는 고교 1학년 학생들을 배제하고, 과거 고등학교 경험에서 더 거리를 둘 수 있는 현재 대학교 2학년 학생들인 당시로서는 고교 2학년 학생들 중에 주도적으로 참여했던 학생들 네 명을 선정하였다.

이 심층 인터뷰를 성공적으로 진행하기 위하여 나는 우선적으로 오진정 교사와의 사전 만남과 전화, 이메일 교환 등을 통해 <윤슬 프로젝트>와 관련된 주요 자료원을 파악하였다. 이 선행 작업은 영역 A에 해당하는 작업으로서, 나는 오진정 교사와의 사전 상호작용을 통해 해당 프로젝트에 대한 충실한 정보를 얻어 상당히 구체적인 수준까지 파악했으며, 더불어 네 명의 심층 인터뷰 대상자에 대해서도 대략적인 이해에 도달할 수 있었다. 그 상태에서 내 나름대로는 만반의 준비를 갖춘 후에, 추석 연휴 기간 중 하루인 9월 29일, 바쁜 대학 생활을 쪼개어 시간을 내준 네 명의 남자 대학생들을 A 고등학교 학교 회의실에서 오진정 교사와 함께 만나게 되었다. 나는 그들에게서 비판적 해석의 실마리를 얻기 힘들 거라는 생각은 그때까지 아예 하지 못한 채로 그들을 그렇게 만났다.

Ⅲ. 흔들리는 연구 시야와 두 겹의 대상: 청소년어에 대한 청소년 문식 활동 사례 분석

인터뷰에 응한 네 명의 대학생은 2012년에 윤슬 프로젝트에 주도로 참여했고, 지금까지도 오진정 교사와 국어 수업과 교내 동아리 <문예편집부>를 통해 만난 각별한 사제시간이다. 모두 A 고등학교에서 '전교권'에 속하는 우수한 학생이었다. 김진우는 현재 대학에서 법학을 전공하며, 윤슬 프로젝트 경험을 수기로 작성하여 국립국어원에서 학생부 대상을 수상하였다. 윤상훈은 현재 대학에서 광고홍보학을 전공하며 윤슬 프로젝트 당시 기획 및 각종 산출물 제작에서 발군의 활약을 하였다. 선플 UCC는 그의 '역작'이다. 표준

석은 현재 대학에서 경영학을 전공하며, A 고등학교 문예편집부의 든든한 살림꾼 역할을 하였다. 강중민은 현재 경제학을 전공하며, 처음에는 문예편집부 활동에 소극적으로 참여하였으나 결국에는 고등학교 시절 변화의 계기를 동아리 활동을 통하여 마련하였다.

이들이 약 1년 동안 진행한 윤슬 프로젝트의 구조와 그 과정에서 산출된 문식 활동의 결과물은 다음과 같다.

<표 1> 윤슬 프로젝트의 구조와 문식 활동 산출물 목록

종류	내용	산출물
학급 언어개선 이어달리기	학교 홈페이지에서 학급별로 릴레이식으로 1주 일씩 개선활동(선플 달기/비속어나 부적절한 말 바꾸기)	인터넷 게시문
선플기자단 활동	학급 언어개선 이어달리기 활동 지원	인터넷 게시문, 선플송, 선플 UCC, 각종 홍보물
선플콘서트	‘선한 말, 선한 마음’을 테마로 토크, 영상, 노래, 연극을 학생 주도로 기획하고 실행한 콘서트 제1부: 상처편 /제2부: 희망편	기획서, 대본, 역할극, 영상제작, 광고
[학교축제] 언어문화개선 부스 운영	선플송 쟁반노래방, 달빛바다 게임(달라지는 나, 빛나는 언어, 바로 알고, 다시 쓰기)	게임 기획서 및 대자보 자료 제작
다가가는 캠페인 활동	피켓 캠페인, 손도장 찍기, 한글 황금종을 올려라 퀴즈	각종 홍보물
언어문화개선을 위한 백일장, 표어 및 UCC 공모전	1학가: 백일장 2학가: 표어 및 UCC 공모전	산문, 운문, 표어, UCC
언어문화 조사 보고서 작성	A 고등학교 대상 조사 결과 보고서	기획서, 설문지, 보고서
언어문화 개선 토론회 참가	국립국어원의 토론회 ‘청소년 언어, 문제인가 문화인가?’ 참가 후 교내 학생들을 대상으로 한 토론 활동 실시	의견 말하기
청소년 언어문화 개선 수기 공모전 참가	국립국어원의 공모전	수기

<표 1>에서 볼 수 있듯이, A고등학교의 윤슬 프로젝트는 일반계 고등학교의 동아리 활동으로는 상당히 장기간 동안 체계적으로 진행되었다. 입시 위주의 학사 진행 흐름 속에서 이와 같은 장기적이고 촘촘한 짜임의 프로젝트는 참여 학생들에게 많은 시간과 에너지를 요구했다.

이 프로젝트가 각 참여자들에게 당시에 어떤 의미였고, 그리고 시간이 지난 지금의 시점에서는 어떤 의미를 가진 경험인가? 나는 이 질문을 그들에게 첫째 질문으로 던졌다.

1) 윤슬 프로젝트의 의미: 당시의 의미와 현재의 의미

이들에게 윤슬 프로젝트는 또래 아이들하고 어울려서 부끄러움 없이 학교 가는 재미”였고, 그래서 지금 돌이켜 보면 “그 나이여서 가능했던”것이다. 그렇지만 그때의 재미와 뿌듯함에 지나지 않고 지금의 나를 제대로 서게 해주는 자신감의 원천이며 또 오늘날 삶의 기반이 되어주는 원체험이다.

(1) 당시의 의미: 그거 하러 학교 갔어요

“그냥 생각나는 대로 말씀드리면 저는 그냥 학교 가는 재미였던 것 같아요. 그냥 2학년 때 공부도 하고 그럴 수 있는데 그때 당시 동아리 활동을 되게 재밌게 했거든요. 공부보다는 약간 동아리 활동에... 사실 공부보다는 동아리 활동에 비중을 더 많이 뒀던 것 같아요. 저는...그래서 그거 하러 학교 가고, 그것 때문에 힘들고 귀찮은 적도 있었긴 했었지만은 애들끼리 혼자 하는 것도 아니라 애들끼리 뭉쳐서 이거 하고 저거 하는 건데, 한번도 해보지 못했던 거를 애들이랑 뭉쳐서 하니까 부끄러운 것도 사실 없고 해서. 쉬는 시간마다 같이 뭉쳐 다니면

서 노래도 부르고 그랬던 게. 그게 저는 그때 재밌었던 것 같아요. 쉬는 시간마다 어디 불러가고 그랬던 것도 그냥 안 귀찮고 그때는...그때 재밌게 했던 것 같아요.”(윤상훈)

밝은 갈색으로 머리를 염색하고 금속 귀걸이로 멋을 낸 대학생 윤상훈은 이 이야기를 시작하면서 처음으로 웃었다. 피식, 웃었다. 낯선 연구자를 처음 만나 아직 어색한 상황에서 윤슬 프로젝트에 대한 기억을 떠올리자 갑작스럽게 긴장이 풀리면서 나온 작은 웃음이었다. 그리고 그 신호와 함께 나머지 세 명의 참여자들도 다소간 긴장을 풀면서 자신들의 이야기를 풀어내기 시작했다. 그 시절 그들에게 이 프로젝트는 굉장히 중요한 것이었다는 사실을 분명하게 인식하면서, 현재적 의미에 대한 답을 이어서 들었다.

(2) 현재의 의미: 현재 삶의 반성적 기반과 자신감

“저한테 지금 사는 데 전체적으로 뭔가 기반이 되는 그런 활동이었던 것 같아요.”(김진우)

“그래서 이게 지나서 생각해보면 이런 걸 경험하고 나서 나중에 크는 거랑 큰 다음에 느끼는 거랑 많이 다른 것 같아요. 그래서 그때 경험했던 게 친구들이 말했던 것처럼 반성적 기반이 되는 것 같고.”(강중민)

김진우는 윤슬 프로젝트의 현재적 의미에 대한 질문에 생각할 시간을 달라고 요청하였다. 그가 근처에서 축구를 하다가 인터뷰에 늦었기에 ‘리듬을 탈’ 시간이 필요하다고 생각한 나는 그렇게 했다. 그런데 가만 보니 그가 시간을 요청한 것은 단순히 그것 때문만은 아니었다. 일견 장난스러운 소년 같은 그는 윤슬 프로젝트에 대해서 매우 진지하게 자신을 가다듬어 이야기를 하고자 했다. 강중민도 마

찬가지였다. 강중민은 아예 자신은 제일 나중에 이야기를 하겠다고 차례를 미룬 후에 ‘삶의 기반’과 ‘자신감’이라는 핵심어를 사용하여 차분하게 그 의미를 설명하였다.

“그래도 이 고등학교에 와서 문예부를 하면서 이런 프로젝트를 한번 짝 했잖아요. 그러면 이제 다 같이 뭔가를 해냈고, 여수엑스포 갔던 것도 있고 그런 걸 떠올려 보면 그걸 했으니까 대학교 와서도 대학교 왔는데 이런 걸 해본 사람이 거의 없는 거예요. 뭔가 이렇게 친구들과하고 깊이 있는 활동을 했다는 사람들이 없으니까 그때부터 전 자신감이 생긴 거예요. 그래서 저는 좀 뒤늦게 자신감이 붙어서 열심히 했던 것 같은데 그래서 이 활동을 돌이켜보면은 그래도 따라갈 수 있었던 건 같이 하는 사람들도 좋았고, 내용도 좋았고, 그래서 따라갔고 그걸 토대로 제 대학생활도 잘 적응 했던 것 같아요.”(강중민)

첫째 질문의 대답을 들으면서부터 나는 이 대답들이 매우 진정성이 있으며 외부자인 나에게 ‘보이기 위한’ 것이 아니라는 점을 직관적으로 알게 되었다. 그들은 정말로 진지했고, 서로에게 헌신하는 관계였다. 여기서의 ‘서로’는 교사와 학생의 사이, 그리고 또래 친구들 사이를 모두 말한다. 그들에게 오진정 교사는 ‘진정쌔’이었고, ‘진정쌔’은 그들을 깊이 신뢰하고 아꼈다. “진짜 팬찮은 아이들에게요. 공부만 잘해서 전교권 아니에요. 모든 면이 종합적으로 전교권이었어요.”라는 오진정 교사의 말에서 나는 그들에 대한 평가적 파악도 할 수 있었지만, 동시에 오 교사의 그들에 대한 교사로서의 깊은 애정도 더불어 알 수 있었다. 오 교사와 이들은 장기간의 프로젝트 진행 동안, 더 나아가 만 2년 동안의 학교 동아리 활동을 함께 하는 동안¹²⁾ 그들은 ‘역전의 용사들’이 나누는 깊은 인간적 유대감을 가지게 된 것으로 보인다.

나는 이러한 관계의 헌신성에 대해서는 사전에 고려하지 못한 채 이들을 만났다. 그래서 첫째 질문에 대한 대답을 듣고서 나는 예상치 못한 관계의 변수를 감지했고, 동시에 내가 당초에 가정하고 계획했던 영역 B에 대한 탐색은 인터뷰 당일에 순조롭게 진행되지 않을 수 있으며, 더 나아가 다른 날 오진정 교사가 배석하지 않은 자리에서 다시 탐색 작업을 할 필요도 있겠다는 생각을 차나적으로 하였다. 그리고 이런 판단은 인터뷰가 진행될수록 더욱 더 명료하게 구체화되었는데, 인터뷰 대상자들의 경험담에 배어 나오는 해당 프로젝트와 그것을 해낸 자신들에 대한 자부심과 애정을 더욱 강도 높게 느낀 반면에 비판적 해석이 가능한 프레임은 대화 중에 거의 설정되지 못했기 때문이다. 나는 처음부터 의도적으로 그런 프레임을 만들어 인터뷰를 원하는 방향을 이끌지 않을 생각이었기 때문에 인터뷰 방향은 자연스럽게 진행되는 대로 두었다. 현재 대학생이 된 참여자들이 바쁜 대학생으로서의 삶의 시점에서 과거의 시점으로 이동하여, 낯선 연구자 앞에서 2년 반 전의 고등학교 시절의 경험에 대해 제대로 이야기할 수 있기까지는 모종의 장벽이 있기 때문에 최대한 이야기가 자유롭게 전개되도록 하는 것이 좋겠다고 판단했다¹²⁾.

나는 예기치 않은 방향으로 전개되는 인터뷰를 진행하면서, 두 개의 차원이 다른 영역을 설정하고 그에 따라 이 연구문제를 다듬었던 전체적 틀이 하나의 가정이라는 점을 새삼 떠올리지 않을 수 없

12) 재학 기간은 3년이지만, 대학 입시 때문에 보통 3학년 때는 동아리 활동을 적극적으로 하지 못하기 때문에 실질적인 활동 기간은 만 2년이다.

13) 또한 오진정 교사 역시 사전에 나와 상의한 바는 없었지만, 조용한 지원자이자 청자로서 인터뷰 장소에 함께했다. 자신이 행한 교육 활동을 유관 연구자 앞에서 자신이 가르친 학생들을 통해 밖에 보이는 상황인지라 약간의 긴장감과 부담감이 있었으리라 추측한다.

었다. 나는 다소 당황했고 연구 시야가 흔들리면서 무언가 상이 흐릿해지는 느낌이 들었다. 나는 한동안 학생들의 말을 주의 깊게 들으면서 동시에 다른 한편으로 연구에 필요한 렌즈의 종류와 각을 조정할 필요를 느꼈다. 여기서의 조정은, 인터뷰 대상자에 대한 조정이 아니라 연구자인 나의 프레임에 대한 조정이었다. 나는 학생 인터뷰가 시작된 지 약 40분이 지난 시점에 이런 결정을 어렵게 내리고, 오진정 교사를 통해서만 파악하고자 하였던 영역 A에 대한 탐색을 학생 참여자들을 통해서도 해보는 쪽으로 방향을 선회하기로 하였다. 이러한 전환은 한마디로 이 질문으로 요약될 수 있다: “뭐가 그렇게 좋았어서 지금 생각해도 그렇게 귀한 경험이었는가? 도대체 뭘 했는가? 어디 한번 제대로 들여다 보자!” 이렇게 방향을 바꿈으로써, 나는 청소년 언어 개선을 위한 프로젝트를 수행하면서 문예편집부 소속 학생들이 어떤 문식 활동을 했는지 그 문식 실천의 구체태를 상세하게 살펴보게 되었다.

2) 윤슬 프로젝트의 과정: 청소년 언어주체가 주도하는 문식 실천 과정에서의 변화와 성장

나는 질문의 방향을 바꾸어, 윤슬 프로젝트에서 한 활동 중에 가장 좋았던 것이 무엇인지 물었다. 이 질문을 함으로써, 이 프로젝트가 청소년들에게 온전한 하나의 경험으로 각인된 핵심 지점을 파악하고자 하였다. 김진우, 표준석, 강민중 학생은 <선플콘서트>를, 윤상훈 학생은 <선플송>을 꼽았다.

“이게 선플 콘서트가 쌍방향 소통이 되고 있다는 거를 확실하게 느꼈던 활동인 것 같아요...(중략)... 일단 저희가 기본적으로 사연을 받아가

지고 했기 때문에 그... 사연 받은 것도 그랬고. 종이비행기도 그랬고. 직접 표정을... 그니까 관객들의 표정을 보고 관객들 말을 들으면서 그 상황에서 하는 기회였으니까 가장 뿌듯했다고 느낀 것 같아요. 활동하면서... 직접 소통하는 기회였으니까.”(김진우)

“저도 개인적으로는 선플 콘서트가 제일 기억에 남을 수밖에 없는 일이라서 선플 콘서트가 제일 그리고 의미가 있었던 거기도 해요. 개인적으로는 (R: 신났을 거 같아) 신나기도 엄청 신났지만 준비하는 과정이 되게 열심히 했었고 그런 게 있었어요. 저는 여러가지를 했었어요. 막 MC도 잘생긴 친구가 한 명 더 있는데. MC도 준비했었고, 연극 이런 거. 제가 대본도 이렇게. 길거나 퀄리티가 있는 대본은 아니었지만 그게 어떤 대본이었나면 대본도 보셨을 것 같은데. 그렇게 막 엄청난 건 아니에요...(중략)...그래서 저는 이제 대본을 쓰면서 제가 감정이입을 되게 많이 했어요. 되게 고난을 받는 상태여서 그래서 되게 말로 상처받는. 저는 개인적으로도 말로 되게 상처를 많이 받았거든요. 그래서 그걸 생각하면서 썼어요. 되게 많이 써서 제 얘기가 많이 녹아들어난 것 같아요. 그 선플 콘서트 자체에. MC를 볼 때도 단어 하나하나 되게 열심히 신경 써서 썼어요.”(표준석)

“저는 선플송으로 캠페인 활동을 했던 게. 그냥 돌아다니면서 뭐가 애들한테 접촉점이 많았던 것 같아요. 선플송을 통해서 모든 반을 돌아다니면서 노래를 불렀잖아요...(중략)...이게 생각보다 애들이 흥얼거리고 그런 거에 대해서 딱 봤었거든요. 그런 장면을. 그래서 그게 되게 보람도 있었고. 돌아다니면서 하니까 제 스스로도 되게... 개인적인 부분인데 스스로 되게 약간 발전의 기회? 그니까 부끄럼 같은 거 없애고 약간 그런 캠페인을 하면서 발전의 기회가 됐고.”(윤상훈)

“최대 장점은 제일 끝자면 지속적이었던 게 가장 두드러지는 특징이었던 것 같아요. 오랜 기간 동안 이렇게 체계적으로.”(강중민)

네 명이 차례대로 한 대답에서 좋았던 대상에 초점을 두지 않고,

그 대상이 가장 좋았는지 그 ‘좋음’의 이유에 초점을 두어 이들의 반응을 한 문장으로 요약하면 대략 다음과 같은 문장이 구성될 수 있을 것이다.

“우리끼리 직접 구안하고 준비하여 나의 이야기를 녹여서 우리의 것을 긴 시간 동안 체계적으로 만든 것이 가장 좋았어요.”

특히 연구자로서의 정체성을 가진 나는 이 질문에 대해 마지막으로 답한 강중민의 반응을 접하고, 영역 A에 대한 추상적이고 개괄적인 이해를 더 구조화된 상태로 변화시킬 수 있는 새로운 질문을 떠올리게 되었다. 그 질문은 다음과 같은 것이었다: 이 아이들이 이와 같은 수준의 충족된 경험을 가능하게 한 윤슬 프로젝트의 실행 조건은 무엇일까? 그 조건의 세부 요소는 어떻게 구성되어 있는가?

3) 윤슬 프로젝트의 실행 조건: 청소년 언어 주체의 성장을 돕는 문식 공간에서의 교육적 조정

윤슬 프로젝트의 실행 조건을 구조화하여 파악하고자 하는 새로운 연구 질문을 인터뷰 당시에 즉석에서 만들어낸 것은 아니다. 이 질문이 만들어지기 시작한 시점은 인터뷰 당시였지만 그것은 뚜렷하지 못한 상태였다. 나는 네 명의 청소년 언어 주체와 인터뷰를 마무리하는 자리에서 오진정 교사와 학생들에게 내가 그때 시점까지 보지 못한, 즉 나에게 사전에 제공된 자료 외의 추가 산출물 자료가 있는지, 그리고 그러한 산출 과정에서 생산된 중간 자료가 있는지 확인하였다. 나는 거의 모든 자료가 누적 관리되고 있는 A고등학교 문예편집부의 공식 인터넷 카페에 접속 권한을 부여 받았고, 다른

한편으로는 네 명의 학생들이 자체적으로 가지고 있던 개인적 문식 활동 산출물도 메일로 받기로 하고 연구실로 돌아왔다.

이 자료들까지 합친 상태에서 산출물을 통해 그들의 공동작업물인 윤슬 프로젝트를 되새겨보니, 이것은 새삼 ‘대단한 것’이었다. 당초에 영역 B에 집중하기 위한 도구적 영역에 지나지 않았던 A를 찬찬히 살펴보니, 그 전에는 눈에 들어오지 않았던 이 프로젝트의 실체가 비로소 구체적으로 파악되기 시작했다. 나는 인터뷰 녹음 파일을 되풀이해서 듣고, 또 전사록을 반복해서 의미세분법에 근거하여 읽으면서, 이 프로젝트를 1년 동안 수행하면서 이들이 한 명의 온전한 언어주체로 서기까지 듣고, 읽고, 말하고, 쓴 과정의 의미를 비로소 찾아가게 되었다. 또한 이들이 프로젝트를 진행하면서 경험한 암중모색, 실패와 정지, 시도와 도전 등의 흔적을 카페의 수많은 게시글에서 확인하면서, 나는 작게는 이 프로젝트의 실행 조건을 나름대로 구조화하여 파악할 수 있었고, 크게는 흔들리던 연구의 시야를 새롭게 조정할 수 있었다.

이 프로젝트가 나름의 성취에 도달할 수 있었던 실행 조건은 크게 세 가지로 분석되는데 그것들은 인적 자원, 문식 과제, 환경 조건이다.

(1) 인적 자원: 교사의 지원과 조정

윤슬 프로젝트의 실행 조건 중에서 가장 핵심적인 것은 ‘교사’이다. 나는 인터뷰 내내 조용한 청중의 역할을 해준 오진정 교사가 이 프로젝트의 기획과 실행에 가장 중요한 역할을 해주었다는 사실을 뒤늦게 깨달았다. 18년차 교사인 그녀는 나에게 ‘청소년어’라는 용어가 원래 있는 것인지 물었고, 예비 교사 시절에 ‘사회언어학’이

나 ‘문식성’이라는 말도 충분히 들어보지 못한 채 국어교사가 되었지만¹⁴⁾, 학생들에게 가르쳐야 할 ‘언어’가 무엇인지, 그녀의 교실 맥락에서 어떻게 접근하는 것이 좋을지에 대해 끊임없이 고민하고 쉬지 않고 움직여서 학생들에게 그들만의 문식 공간과 시간을 가질 수 있게 해주고 그 안에서 학생들 스스로 문식 실천을 해나갈 수 있도록 지원해 주었다.

“기획이라고 하는 것도 저는 하나의 언어라고 하는데 그거라고 하는데, 머릿속에서 기획을 하고 그 다음에 표현도 어떻게 보면 넓게 보면 언어라고 할 수 있는데 그걸 어떻게 표현해야 되는지 울동을 하고 그 다음에 편집을 하고 그런 활동들을 굉장히 우수하게 해냈었어요...(중략)...아이들끼리 연습도 해오고 그러면서 서로 갈등도 있지만 그것을 알아서 또 화해를 해내고 그런 와중에서도 저는 그게 언어라고 생각하거든요. 아이들이 싸웠다가 뭔가를 다시 해내기까지 얼마나 많은 말들이 오갔을 거 아니에요. 그런 과정들을 좀 더 넓게 본다면 그게 꼭 언어를 테마로 해서 그랬을 수도 있다라고 제가 아직 그 요인 관계를 명확히 따질 수 없지만 어쨌든 그 활동을 할 때는 그런 것들을 굉장히 생각하고.(오진정 교사)

오 교사는 그녀가 처해 있는 학교 현장 상황, 즉 입시 공부 위주의 학사 운영 상황의 한계를 명확히 인지하고 그 조건 속에서 버릴 것과 추려야 할 것들을 명료하게 정리하였다. 그녀는 ‘움직이지 않는’ 또는 ‘움직일 수 없는’ 아이들과 무언가를 만들어 가고자 할 때, 먼저 시작하고 가장 많이 움직였다. 뒤에서 받쳐주는 지원자가 아니라 앞에서 이끌면서 중간과 끝을 왕복하면서 대오를 정비해 나가는

14) 그녀는 서울 소재 한 대학의 국어국문학과에서 교직 이수를 하여 국어과 교사자격증을 취득했고, 졸업 이후 사립인 A고등학교에서 내내 근무해 왔다.

활동가였다. 그래서 학생들은 그녀를 “브레인이 세 개인 사람¹⁵⁾”로 불렀다. 그녀는 항상 먼저 제안하고, 먼저 계획을 세워 보여주고, 아이들이 움직이는 흐름이 끊기면 다시 흐름을 이어주면서 청소년들의 문식 활동을 촉진하였다.

“사실은 아무래도 뭐 아이들 주축이 된다 하더라도 교사가 먼저 해볼래? 라고 했고. 교사와 학생이라는 지위가 있고. 학생들은 이것만 하면 하는 게 아니라 어쨌든 활동을 공부보다 더 우선순위로 두지는 않거든요...(중략)...이 활동을 사실 길게 끌고 간 것도 학생들 스스로의 힘보다는 사실은 교사가 받쳐줘야 되거든요. 선생님이 계속 이걸 해보자라고 하지 않으면 애들은 처음에 했다가도 중간에 이제 금방 동력이 사라질 수 있고, 바쁜 생활 속에서 뭐 이렇게 끌고 가기가 쉽지 않기 때문에(하략)”(오진정 교사)

물론 오 교사의 이런 선택이 절대적으로 좋은 것이라고 보기는 어렵다. 그렇지만 대학 입시가 지상 유일의 과제라고 해도 큰 무리가 아닐 인문계 고등학교에서 학생들의 자발적 자율성이 발동되는 상황을 전제하고 문식 활동을 촉진하는 것은 큰 무리이다. 오 교사는 발동이 걸릴 수 있는 대상을 먼저 찾아 준비했고, 그 준비의 과정에서 학생들에게 의도한 발동이 걸리게끔 세부적인 맥락을 섬세하게 조정했다. 가령, 문식 과제의 맥락을 조정하는 것은 특기할 만하다.

“언어라고 하면 뭔가 ‘자기네 것들에 대해 손질을 한다? 가한다?’라는 경계심이 좀 있을 수 있었을 텐데. 언어와 함께 또 다른 요소, 그리고 뭔가 우리들의 문화를 바꿀 수 있는 것들을 생각해보자라는 것을 같

15) 하나는 국어수업, 또 하나는 담임 및 학교 업무, 나머지 하나는 문예편집부를 위한 너라고 한다(표준석 학생의 설명).

이 톱니바퀴처럼 맞물려 했던 것들이 나중에 생각해보았을 때 좀 더 의미가 있지 않았나 생각을 장점이라고 생각했지요.”(오진정 교사)

오 교사는 청소년 언어 개선 프로젝트를 오로지 언어만 가지고 기획하지 않았고, ‘우리 학교의, 우리들의 문화’라는 더 큰 틀 안에서 해당 문제를 학생들이 바라볼 수 있도록 주도면밀하게 조정하여 기획하였다. 그래서 한 언어공동체 안의 언어와 삶의 문제를 밀접한 연관 속에서 파악할 수 있는 문식 활동의 실천을 이끌어 내었다.

(2) 문식 과제 요소: 시공간, 목적과 대상, 소재

“그때 당시 저에게 이 프로젝트는 단순히 잘 짜여져 있던 내가 뭔가 즐길 수 있는 공간이 마련되어 있었던 그래서 다 같이 함께 할 수 있었던 그리고 또 많은 이들이 공감할 수 있었던 주제잖아요?”(강중민)
 “최대 장점은 제일 폼파면 지속적이었다는 게 가장 두드러지는 특징이었던 것 같아요. 오랜 기간 동안 이렇게 체계적으로.”(강중민)

강중민은 윤슬 프로젝트를 물리적으로 대상화하면서 학교 안에 마련된 ‘별도의 특별한 공간’으로 정리했다¹⁶⁾. ‘즐길 수 있되, 혼자가 아닌 함께할 수 있는 공간’으로서 윤슬 프로젝트를 본다면, 나머지 학교 공간은 이분법적으로는 이런 것들이 가능하지 않은 공간이 된다. 그들이 열심히 즐기면서 할 수 있었던 것은 오진정 교사가 문예 편집부라는 동아리 활동이라는 특수 영역 안에 1년 간의 긴 시간 동안 의도적으로 만들어 놓은 특별한 공간인 윤슬 프로젝트가 있었기

16) 인터뷰 참여자 강중민은 과거 자신이 경험한 윤슬 프로젝트에 대하여 상당한 수준의 분석적 통찰력을 보여주었다. 특히 문식 과제 조건과 관련하여 핵심적인 부분은 모두 그를 통해 정리된 것이다.

때문에 가능한 것이다. 오진정 교사는 그들에게 제공한 것은, 문식 활동을 즐길 공간과 충분한 시간이다. 이것들이 바로 윤슬 프로젝트가 하나의 특수한 문식 과제로서 가지는 첫 번째 특질이다. 이는, 수능 언어영역을 준비해야 하는 고등학교 정규 국어 시간에는 거의 불가능한 양과 질의 문식 활동이 이루어지게 된 가장 기본적인 과제 조건이면서 한국 중등학교 국어교육의 특수 맥락(입시 공부 매진)을 전제한 특수 조건이기도 하다.

윤슬 프로젝트가 가지는 문식 과제로서의 두 번째 특질은, 그 목적과 대상이 실재하는 현실의 것이었다는 것이다¹⁷⁾. 국어 시간에 교과서에서 자주 보지만 실제로는 아예 하지 않고 넘어가는 ‘~를 써보자/토론해 보자/조사해 보자’로 끝나는 각종 문식활동들은 모두 가상의 것들이다. 실제로 써야 할 목적과 대상이 분명하지 않은 상태에서의 문식 활동은 가상의 문식 실천이며, 여기에 평가적 장면까지 더해진다면 이 가상의 문식 실천은 좋은 수행평가 점수를 받을 목적으로 평가하는 국어 교사를 대상으로 하는, 전혀 다른 문식 실천으로 그 본질이 바뀌게 된다.

그런데 <표 1>로 정리한 윤슬 프로젝트의 산출물은 그 종류와 양이 많은데, 모두 진짜의 목적과 대상이 존재한 문식 실천의 결과물이다. 평가를 위한 것도 아니고, 점수에 들어가지 않는 동아리 활동일 뿐인데도 학생들은 매우 잘 해냈다. 다음은 A고등학교의 언어문화 실태를 조사한 결과를 정리한 보고서를 끝내고 쓴 1학년 부원의 후기이다.

문예부에 들어와서 처음 맡은 일인 청소년 언어문화보고서가 드디어 끝

17) 이 부분은 토론자 이재기 선생님의 조언 덕분에 새롭게 정리한 것이다. 좋은 지혜를 나누어 주심에 감사드린다.

났다 내가 맡은 부분은 실태팀에서 실시한 교내 설문조사의 결과정리 부분이였다. 각 항목 당 통계를 내고 표로 만들고 그래프로도 제작하였는데, 처음이라 미흡한 부분도 많았고 시간 조절을 못해서 너무 많은 시간이 걸린 것 같다. 아직은 보고서가 끝났다는 게 실감이 나지 않지만 보고서가 나오면 정말 보람되고 뿌듯할 것 같다.(1학년 부원의 후기)

이 학생에게는 학교의 친구들에게 배부해야 하는 문예편집부의 책자를 만들어야 한다는, 대상과 목적이 분명한 문식 과제가 주어졌다. 그리고 문예편집부의 작업 전통에 따라 당시 2학년 선배인 윤상훈을 멘토로 삼아 최종 작업을 마무리하였다¹⁸⁾.

표준석 역시 면담 중에 학교 공부에 치여 시간이 부족한 데도 잠을 쫓아가며 어떻게든 해가서 마무리 지었던 때가 많았다고 회상했다. 선플콘서트를 위해서 진행 대본을 쓸 때에도 특히 그랬는데, 이미 정해진 일정과 친구들에게 돌린 참가 티켓 때문에 하지 않을 수가 없었다고 했다. 이런 실제 상황에서의 목적과 대상이 분명한 문식 과제였기 때문에 윤슬 프로젝트를 통해 학생들의 참여와 성장이 가능했던 것이다.

윤슬 프로젝트가 하나의 문식 과제로서 가진 특수한 자질 중 마지막으로 언급할 것은 그 소재적 측면이다. 청소년어라는 소재는 매 친숙도와 매력도 면에서 매우 좋은 문식 과제의 조건을 이룬다. 이미 앞서 제시한 강중민의 지적에서도 역시 확인했고, 이러한 반응은 다른 참여자와 오진정 교사의 입을 통해서도 확인할 수 있었다.

18) 윤상훈은 후배인 해당 부원의 초벌 작업 후에 해당 원고 파일을 인쇄하였을 때 그래픽의 음영의 농도가 제대로 구현되지 않아 응답별 비율이 시각적으로 눈에 들어오지 않으니 다른 방식으로 고쳐야 한다고 조언하였다.

“저희 얘기니까요. 저희가 쓰던 거고, 맨날 보던 거고.”(표준석)
 “왜냐면 아이들이 지금 자기들의 것이기 때문이기 때문에 자료를 단단히 찾을 것도 없고. 자기들 그냥 그걸 가지고 생자료를 만들면 되니까. 예를 들면, 비속어를 순환된 말로 바꿔보기? 그런 거 할 때 굳이 뭐 다른 테마라면 다른 자료를 뒤적거린다든지, 인터넷을 뒤적거려야 된다면든지, 막 그래야 되지만. 언어는 그럴 필요가 없죠. 자기들이 쓰는 언어에서 조금만 생각해보면 되니까. 그래서 그런 부분이라든지, 그리고 인제 글을 쓰고 보고서를 쓰면서 ‘아 이게 문제가 있구나.’, ‘아 이것은 이렇게 하면 안 되겠구나.’를 터득하고 좀 체감하는 데는 조금 더 빠르지 않았다.”(오진정 교사)

이상의 언급들은, 국어과 중등 학습자의 문식 활동을 촉진하고자 하는 국어교실에서 그들이 살고 있는 ‘지금 여기’와 직결되는 문식 과제의 설정이 매우 중요함을 보여준다. 시간적으로 볼 때 어른이 되어 앞으로 가져야 하는 언어, 공간적으로 볼 때 나의 것보다 더 수준 높은 언어를 좇는 국어 교실은, 윤상훈 학생의 말대로 오직 시험 준비를 위한 공간일 뿐이다. 비록 국어 교실이 아니라 동아리 활동이라는 부수적이고 가외적인 영역에서 만들어진 인위적 공간이기는 하지만, 그들은 지금 여기에서 구사하는 자신들의 말에 대하여 자신들의 능력 범위 내에서 또는 동료와의 협업, 교사의 지원에 힘입어 능력 범위를 벗어나는 지점에까지 이르는 성장을 거듭하였다. 그렇기에 청소년어는 국어 교실에서 행해지는 문식 활동 촉진의 중요한 출발점이 될 수 있다. ‘지금’, ‘여기’, ‘나’에 대한 것. 이 세 가지의 요소가 청소년어에 응축되어 담겨있기 때문이다. ‘미래’, ‘저기’, ‘(되어야 할) 우리’에 대한 것을 주로 다루는 현실에서 윤슬 프로젝트의 오진정 교사와 네 명의 학생들이 무언가를 뛰어넘어 돌파했다면, 그것은 바로 그들이 앞만 보고 나아가지 않고 머물러서 살펴본

것으로 인해 그 성취를 얻은 것이라고 본다. 머물러 지금 여기의 나를 살피는 국어교육이 가지는 힘을 우리에게 보여준 것이라고 본다.

(3) 환경 요소: 사회와 학교의 정책적 조정과 지원

“학교에서 어떤 활동을 하려면 특히 교장선생님 이상의 또는 부장선생님 이상의 그런 용의와 학교 전체의 승인이 없다면 사실 교사라도 마음껏 활동을 할 수가 없는데 그런 부분에 있어서 사회에서도 원하고, 학교에서도 많이 원했던 그런 부분들이 학교에서도 그런 활동들을 누군가가 책임지고 한다면 충분히 지원을 해주겠다. 그게 맞물렸기 때문에 1년이라는 기간을 좀 두고 계속 여러 가지 활동들을 시도해보나? 그런 게 가능했던 것 같아요.”(오진정 교사)

윤슬 프로젝트는 2010년 하반기 이후에 정부의 주도로 학교 현장에 강력하게 영향을 미친 청소년 언어에 대한 정책의 소산이다. 이는 분명한 사실이다. 연구자로서 내가 불편한 문제라고 생각했던 요인이지만, 그 압력 때문에 오진정 교사는 윤슬 프로젝트를 기획하게 되었고, 그 압력이 가지는 정책적 공공성의 특성상 학교 행정담당자들의 호의적인 지원도 가능하게 되었으며, 그 결과로 학생들은 윤슬 프로젝트라는 상당한 체계와 완성도를 갖춘 거대한 문식 실천을 경험하게 되었다.

나는 이 사실을 글로 적는 이 순간까지 청소년어에 대한 이러한 구도의 조정이 적절하고 타당하다고 생각하지 않지만, 이것이 가져온 뜻밖의 풍성한 결실을 단순히 의외의 것으로 치부하고 싶지는 않다. 나는 이것이 우연적인 돌연변이와 같은 것이라기보다는, 현재 우리의 학교 국어교육이 마주하고 있는 현실의 벽에서 공기가 통하

는 틈새를 열심히 찾아내어 키워낸 결실이라고 본다. 그리고 이러한 정책적 압력으로 인해 찾아낸 이 틈새를 통해 그 다음의 해결책을 찾아 나서는 것이 국어교육 전문가 집단이 해야 할 일이라고 생각한다. 바로 이 지점에서부터 출발하는 것이 현실적인 진짜 출발점이다. 이론에서 출발한 연구의 시작 지점에서 나는 비판적 관점의 출발점을 허공에 세웠지만, 실재를 확인한 연구의 마무리 지점에서는 이 작은 틈새, 그리고 이 틈새가 존재하는 현재의 학교 국어교육에서 출발하는 시작이 되어야 한다는 결론에 이르렀다.

IV. 성장과 조정의 틈니바퀴: 청소년 언어주체와 국어교육의 현실 맥락

나는 이 연구를 ‘청소년어’로부터 출발했다. 출발 당시 청소년어에 대한 가정적 프레임은, 청소년어는 ‘바깥’에서 주어진 조정의 대상이고, 그 조정하는 외부적 힘에 따라서 학교의 국어 학습자는 자신들이 청소년어에서 가지는 하나의 특별한 문화자원을 규범적이고 처방적인 관점에 의한 교정의 대상으로 간주해야 하며, 이러한 의도가 체계적으로 반영되어 실현되는 자리가 국어과라는 학교 문식 활동의 핵심 영역이라는 점에 대해 비판적으로 보고 싶었다. 그래서 학교의 ‘중등 국어과 학습자’라고 호명되는 그들에게 다시금 ‘청소년’이라는 실체적 존재감을 부여하고 그것을 토대로 ‘그들의 말’에 대하여 메타적으로 접근해 볼 수 있는 기회를 줌으로써, 기능적으로 뛰어난 문식 활동보다 앞자리에 위치하는 문식 실천의 타당성에 대하여 숙고할 수 있는 경험을 국어과의 교육내용으로 마련해야 한다

고 생각했다. 이런 견지에서 청소년어는 한국의 중등 학교의 국어교실에서 비판적 문식성 또는 비판적 언어인식의 매우 중요한 대상으로 다루어질 수 있다는 가능성을 보일 수 있다고 생각하였다.

그러나 나의 이런 틀은 하나의 가정이자 이상이었을 뿐, 실제로 가능하지 않은 틀이었다. 한국의 청소년들이 하루의 대부분을 보내는 중등 학교 국어교실에서는 ‘진짜 문식 실천’이 거의 이루어지지 않기 때문이다. 비판적 문식 활동은 그 수준이 어떤 것이라도 실재하는 실제의 문식 실천이 이루어질 때 성립될 수 있기에, 특정한 목적과 대상이 존재하는 실제 상황에서 무언가를 읽고 쓰는 문식 실천이 이루어지지 않는 우리의 국어교실은 그 적절한 장소가 원천적으로 될 수 없다. 우리 모두가 알고 있는 대로, 특히 고등학교 국어교실에서는 실제의 살아있는 문식 실천이 부재하다. 그래서 비판적 문식성을 차치하더라도 기능적 문식성도 제대로 못 다루고 있는 실정이다. 학생들은 진짜로 읽고, 쓰는 기회를 갖지 못한다. 성인기에 필요한 문식성을 준비하거나, 자기 정체성을 발견하거나 성장시키는 문식 활동을 하거나, 세상의 문식 실천들이 보이는 힘의 관계를 가늠해 보는 사고 경험을 하는 것은 이론의 세계에서만 논의된다.

그래서 나는 원래의 의도에 따라 연구를 진행하지 못했다. 이 연구는 그런 의미에서는 실패한 연구이다. 그럼에도 불구하고 이렇게 이 연구 사태에 대하여, 또 내가 관찰하고 검토한 사례에 대하여 정리하는 이유는 원래의 의도가 맞아 들어가지 않았기 때문에 새롭게 보게 된 부분이 있기 때문이다. 내가 이 연구를 통해 그 의미를 새롭게 알게 된 중요한 단어는 따로 있는데, 그것은 ‘조정(manipulation)’이다. ‘교묘히 다루기’에 가까운 부정적 의미자질이 두드러지는 쪽으로 의미를 부여했던 이 단어는 오진정 교사가 그녀의 학생들에게 해준 교육적 지원의 구체상을 보면서 긍정적인 의미를 가진 단어로 내 안에서

변화하였다. 나는 지금 현재 우리가 가지고 있는 맥락에서 이 ‘조정’은 없어져야 할 나쁜 것이 아니라, 때마다 새롭게 적용되어야 할 교육적 선택으로 보는 것이 더 적절하다고 본다. 나는 이런 결론을 윤상훈 학생의 긴 고백을 들으면서 굳히게 되었다.

“저는 사실 학교 다니면서 이거 이외에 과목에서 배우거나 뭐 하는 것은 사실 국어교육 교수님 앞에서 말해도 되는지를 모르겠지만. 크게 도움이 되는지 모르겠어요. 저희들이 볼 때 국어책은 어디서 국어를 배우는 게 아니라 시험을... 대학을 뭐 잘 가기 위한? 내신을 잘 따기 위한? 수단일 뿐이라서. 사실 그거에 담겨 있는 내용에서 얻는 건 별로 없는 것 같아요. 텍스트 자체만 보는 거지. 안에 있는 의미까지는 저희들이. 고등학교 학생들은 다 잘 못할 것 같아요. 그거를 왜냐며 저희는 시험을 준비하는 암기식?

그런데 뭐, 초등학교 교과서나 중학교 교과서에 그런 내용은 많았겠죠. 언어문화에 대해서. 많았겠죠. 저희들도 잘 모르고 있다가 고등학교 오면서 와서 약간 이때까지 접하지 못한? 애들이 실제적으로 많이 느끼지 못한 것들을 저희들이 주도를 했잖아요. 저희들이 보고 배우게 아니라 저희들이 그 안에서 주도를 했다는 점에서 다른 애들은 어떻게 느꼈는지 모르겠어요. 저희 동아리 말고 이 캠페인을 눈으로 본 애들은 어떻게 느꼈을지 모르겠는데 저희는 주도하면서 되게 그런 걸 많이 발상한 것 같아요. 생각을 해본 것 같아요. 그런 글도 막 쓰면서 쓰고 이런 걸 또 하면서 생각 자체를. 언어 이런 거 생각 자체를 많이 한 것 같아요. 그래서 약간 이거를 지금 어떤 활동을 하라고 하면 ‘아, 내가 이걸 왜 하지?’, 약간 ‘내가 이걸 왜 해야 되지?’라는 생각이 많이 들 수 있는데. 그때 저는 그런 생각이 전혀 들지 않았어요. 왜 해야 되는가에 대해 생각했고, ‘아, 이걸 난 재밌다.’ 해서 ‘아 이거 어떻게 해야 되지?’ 해서 재밌게? 재밌게 잘했던 것 같아요. 글쓰기도.

제가 그때 생각나는 게 그때 사실 제가 상을 하나 탔었는데...시로 상

을 탕단 말이에요¹⁹⁾. 시로 상을 탕는데, 제가 진짜 제일 인생에 많은 도움이 됐던 게 그 전에는 제가 시를 쓰지도 않았고, 제가 시를 썼던 게 옛날에 썼던 게 기억나는 게. 초등학교 때 시 써서 비유 잘한다고 그렇게 해서 선생님이 코멘트 써준 게 기억에 남는데 그 전에는 시를 안 썼단 말이에요. 근데 제가 그 상을 받고 제가 그 뒤에 약간 관심이 되게 막 제가 찾아봐서 읽고 그러지는 않지만 제가 시를 쓰는 걸 그때부터 제가 좋아하게 됐어요. 지금도 쓰고 있고, 별 게 아닌데 그니까 약간, 여자친구한테 생각나는 시를. 어제도 썼어요. 저는 어제 저녁에도 잠깐 생각나서 썼는데 약간 그런 점에서 도움이 되게 많이 되었던 것 같아요. 그때 윤슬프로젝트 하면서 언어문화, 글짓기 그때 그제... 글이라는 거, 시 쓰기에 대해서 저에게는 도움이 됐고. 글 쓰는 거 자체에 있어서도 그때 제가 그 전에 동아리 활동 전에는 그렇게 글 쓸 일이 사실이 많이 없잖아요. 속제는 교과서 몇 장 글 끄적이고 그런

-
- 19) 윤상훈 학생이 교내 백일장에서 대상을 받은 시는, 제목이 <육>인데 그 전문은 다음과 같다.

생각 없이 내뺨고
 느낌 없이 들이마시는
 그것은 공기가 아니다

보이지 않지만 쌓이고
 냄새나지 않지만 더러운
 그것은 먼지가 아니다

보이지 않아서 더 아프고
 보이지 않아서 피할 수 없는
 그것은 충알이 아니다

그것이 너에게서 튀어나와
 나에게로 다가왔을 때
 그 순간만은 한발의 충알이 되었다.

게 단테. 제대로 글 쓸 수 있었던 건 이 활동을 하면서 활동에 대해서 글을 쓰고, 내 생각에 대해 쓰고 이런 게 처음이었거든요 제게. 인생에 대해 생각해보면 이게 시발점이었던 것 같아요.

그래서 그 뒤에 지금 생각해 보면 지금 학교에서 과제를 내주지만 과제를 할 때 레포트같은 걸 쓰잖아요. 레포트 같은 거 쓸 때도 약간 숙제이기보다는 약간 어떻게 쓰면은 어떻게 쓰면 좀 사람들이 재밌게 읽을까 이런 생각을 되게 많이 하고 쓰는 것 같아요.

그때 들었던 생각들이 지금 와서도 어떻게 하면 참 잘 읽을 수 있고, 재밌게 읽을 수...교수님도 어떻게 재밌게 잘 받아드릴 수 있을까. 내용은 물론 별로 재미없는 주제지만 어떻게 하면 최대한 좀 가독성 있게 쓸 수 있을까. 전체적인 구조를 생각하는 그런 거를 약간 동아리 활동을 하면서 배운 것 같아요. 그런 게 지금 제 대학 생활에까지 이어지고 있고, 제 생활에서도 시 쓰고 있고, 이러면서 되게 이 안에서 되게 많은 걸. 저는 지금 생각해 보니까 평소에 많이 생각하고 있지는 않지만 지금 생각해 보니까 그때 했던 게 지금 되게 많이 도움이 되고 있는 것 같아요.”(윤상훈)

우리가 중등 국어과 교실에서 만나는 국어과 학습자들은 생애주기에서 가장 격동기인 청소년의 삶을 살아가는 가운데 그러한 삶을 온전하게 드러낼 문식 공간과 시간을 학교의 국어 교실에서 가지지 못한다. 그렇기 때문에 특히 입시에 시달리는 고등학교 국어 교실에서 국어과는 더 이상 이상적인 문식 활동이 촉진되는 교과로 설 수 없다. 이러한 상황에서 오진정 교사가 그녀의 학생들에게 준 가장 큰 것은, 그들이 무언가를 해나갈 수 있는 문식 공간과 시간을 만들어 준 것이다. 이것이 가능하게 한 요인 중의 하나가 그 당시 사회의 청소년 언어에 대한 정치적 개입과 관련 정책의 실행이었고, 이러한 분위기에서 학교 당국에서도 매우 호의적으로 오진정 교사의

문예편집부에 상당한 지원을 해준 것은 윤슬 프로젝트의 형식과 내용이 상당한 지속성과 체계성을 갖추는 데 주요 배경으로 작용하였다. 이런 상황 속에서 윤슬 프로젝트를 함으로써 그들은 청소년 언어주체로 성장하는 과정을 다양한 방식과 경로로 경험할 수 있는 문식 공간과 시간을 확보할 수 있었고, 실제로 그들은 윤슬 프로젝트 안에서 상당한 양과 질의 문식 활동을 하면서 그들의 성장을 꾀할 수 있었다. 즉 이들의 성장은 조정이 없었다면 가능하지 않았을 수 있다. 조정과 성장은 하나를 없애야 하는 것이 아니라 두 개의 톱니바퀴로서 잘 맞물리게 해야 하는 개념쌍이다²⁰⁾.

성장은 현명하고 지혜로운 조정을 통하여 복돋아질 수도 있고, 그렇지 않은 조정에 의하여 어그러질 수도 있다. 조정은 없애야만 하는 것이 아니라, 그 자체가 조정되어야 할 대상이다. 그리고 그 조정의 역할과 임무는 국어교육의 몫이다. 특히 학교의 국어교육을 앞에서 이끌고 뒤에서 받쳐주는 이론의 역할과 책무, 그것은 매우 무거운 것이다. 외부의 조정은 국어교육이 가지는 이론의 눈과 실제의 손으로 다시금 조정됨으로써 교육적 타당성을 획득한다. 정부의 학교 시책이라는 외부적 조정을 자신의 국어교육관을 토대로 나름대로 정교하게 조정하여 ‘숨 쉴 수 있는 틈새’를 만들어낸 오진정 교사의 사례는 이 점을 확인하게 해준다. 그리고 오진정 교사와 더불어 눈부신 성취를 거둔 네 명의 청년들이 경험한 청소년기의 문식 실천이 그때 당시의 성취를 넘어서 대학생이 된 지금의 성취로까지 이어지고 있으며, 이들이 매우 적극적인 문식 실천을 삶의 여러 국면에서 행하는 건강한 문식 주체로 설 수 있는 가능성을 더욱 많이 가지게 된 점을 확인함으로써, 우리는 청소년 언어주체를 위한 국어

20) 조정과 성장의 이런 맞물림이 잘 드러난 대상이 ‘청소년어’이다. 아이들이 자라면서 말도 자라는데 부모와 교사는 끊임없이 그것을 조정한다

교육이 나아가야 할 한 방향을 확보한 셈이다.*

참고 문헌

- 김은성(2014), 「신문기사의 청소년 언어문화 재현 양상 연구」, 『한국초등국어 교육』 54, 한국초등국어교육학회, pp.61-100.
- 박경래(2014), 「연령과 사회 계층」, 강현석 외(2014), 『사회언어학: 언어와 사회, 그리고 문화』, 글로벌콘텐츠, pp.89-132.
- 박희석(1988), 「현대독어의 언어변이현상에 관한 연구: 특히 사회어(청소년어)를 중심으로」, 서강대학교 박사학위논문.
- 변혜원(2011), 「청소년들의 언어사용: 중학생 언어행동의 주요 특성과 변이」, 서울대학교 석사학위논문.
- 이윤지(2012), 「청소년의 비속어 사용 현상 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 국어교육전공 석사학위논문.
- 이재기(2005), 「문식성 교육 담론과 주체 형성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 정혜승(2008), 「문식성 개념 변화와 교육과정적 함의」, 노명완·박영목 외(2008), 『문식성 교육 연구』, pp.169-189.
- 최화영(2013), 「청소년 언어 사용에 대한 사례 연구」, 이화여자대학교 일반대학원 국어교육학과 석사학위논문.
- Willis, P.(1981), *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*, New York: Columbia University Press, 김찬호·김영훈 역(2004), 『학교와 계급 재생산』, 이매진.
- Bucholtz, M.(2002), "Youth and Cultural Practice", *Annual Review of Anthropology* 311-1, pp.525-552.

* 이 논문은 2015. 11. 20. 투고되었으며, 2015. 11. 26. 심사가 시작되어 2015. 12. 4. 심사가 완료되었고, 2015. 12. 13. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

- Eckert, P.(2003), "Language and Adolescent Peer Groups", *Journal of Language and Social Psychology* 22-1. pp.112-118.
- Schwartz, G & Merton, D.(1967), "The Language of Adolescence: An Anthropological Approach to the Youth Culture", *American Journal of Sociology* 72-5, pp.453-468.
- Eckert, P.(2008), "Variation and the indexical field", *Journal of Sociolinguistics* 12-4, pp.453-476.
- Eckert, P.(2004), "Adolescent Language", In: Edward Finegan and John Rickford, *Language in the USA*, Cambridge and New York: Cambridge University Press, pp.361-374.
- Ganzel, Carsten(1999), *Modern Kinder- und Jugendliteratur*, 김정용(2011), 『독일 아동·청소년 문학과 문학 교육』, 지식을만드는지식, pp.17-32.
- Hartley, J.(1998), "Juvenation: News, girls and power", In C. Carter, G. Branston, & S. Allan (Eds.), *News, gender and power*, London: Routledge, pp.47-70.
- Lewis, C. & Valle, A. D.(2009), "Literacy and Identity: Implications for Research and Practice", In L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinsky(Eds.), *Handbook of Adolescent Literacy Research*, New York: The Guilford Press, pp.305-322.
- Nippold, M. A.(2010), *Language Sampling with Adolescents*, Plural Publishing.
- Raffaelli, M. & Duckett, E.(1989), "We were just talking...: conversation in early adolescence", *Journal of Youth and Adolescence* 18-5, pp.567-582.
- Schwartz, G. & Merton, D.(1967), "The Language of Adolescence: An Anthropological Approach to the Youth Culture", *American Journal of Sociology* 72-5, pp.453-468.
- Teitelbaum(2010), "Critical Civic Literacy in Schools: Adolescents Seeking to Understand and Improve The(ir) World", In J. L. DeVitis & L. Irwin-DeVitis(Eds.), *Adolescent Education: A Reader*, New York: Peter Lang Publishing, pp.307-322.

■ 국문초록

청소년어에 관한 청소년 문식 실천의 사례 연구

김은성

이 연구는 서울 소재 한 고등학교에서 청소년들이 자신들의 언어를 대상으로 하여 특정한 문식 활동을 수행한 사례를 심층 분석한 것이다. 국어과 학습자를 생애주기 기준에 따라 청소년이라는 대상으로 구체화할 때 국어교육에서 주목해야 할 대상은 세 가지이다: ‘청소년 문식성’, ‘청소년 언어발달’, ‘청소년어’. 이 연구는 특히 청소년어에 대한 청소년들의 문식 실천 사례에 집중한 단일 사례 연구이다. 해당 학교의 담당 교사와 네 명의 학생들을 대상으로 심층 인터뷰를 실시하고 각종 문식 자료 분석하여, 해당 사례의 문식 활동의 실행 조건이 인적 자원, 문식 과제, 환경 요소로 구성된다는 점을 밝혔다. 또한 청소년 언어 주체의 성장을 위한 국어교육에서 취해야 할 조정의 의미를, 사례 분석에 근거하여 새롭게 해석하였다. 그리하여 학교 국어교육에서 이루어지는 ‘조정’과 이것과 대를 이루는 청소년 언어주체의 ‘성장’, 이 둘의 관계 속에서 국어교육의 방향성을 논의하였다.

[주제어] 청소년어, 청소년 문식성, 조정, 성장, 국어교육

■ Abstract

A case study of the Adolescent Literacy practice on Adolescent Language

Kim, Eun-sung

This study analyzes specific literacy practices of high school students who worked on their young adolescents peers' language. Korean language educators identify three major focuses with respect to the adolescent period of the life-cycle: 'adolescent literacy', 'adolescent language development', and 'adolescent language'. This case study concerns young students' literacy practices on adolescent language. The study interviewed four high school students and their Korean language teacher, analyzed various literacy material, and consequently determined that the students' literacy activities involve aspects of human resources, literacy tasks, and their environments. Based on the case analysis, this study also re-defines the meaning of manipulation to be conducted for growth of the adolescent language subject. In conclusion, the study discusses feasible orientation of the Korean Language Education in relation to 'manipulation' managed in the context of Korean language classroom and the 'growth' of the adolescent language subject.

[Key words] Adolescent Language, Adolescent Literacy, Manipulation, Growth, Korean Education.