

국립국어원 2016-01-24

발간 등록 번호
11-1371028-000633-01

청소년 언어문화 실태 연구

연구 책임자
민병곤



국립국어원

제 출 문

국립국어원장 귀하

국립국어원과 체결한 연구 용역 계약에 따라 ‘청소년 언어문화 실태 연구’에 관한 연구 보고서를 작성하여 제출합니다.

2016년 12월 9일

연구 책임자: 민병곤(서울대학교 국어교육과)

연구 책임자 민병곤

공동 연구원 박현정, 정혜승, 정현선, 김정자

보조 연구원 권은선, 박성석, 이종원

보 조 원 이병하, 임해랑

<국문 초록>

청소년 언어문화 실태 연구

본 연구는 청소년 언어문화 하위 범주별 조사항목을 선정하여 실태를 파악하고, 청소년 하위 집단별 언어문화의 차이, 청소년 언어문화에 대한 영향 요인을 탐색하여 청소년 언어문화 지원을 위한 정책적 제언을 도출하는 데 그 목적이 있다.

먼저 문헌연구를 통해 청소년과 언어문화의 개념과 청소년 언어문화의 하위범주를 정립하고, 하위범주별 조사항목을 선정하였다. 또한 선행연구 검토를 통해 청소년 언어문화 실태와 영향 요인 간의 관계에 대한 가설을 세우고 모형을 설계하였다.

다음으로 만 9세부터 만 18세(초등학교 4학년부터 고등학교 3학년)까지 학교 안 청소년 3429명 및 만 16세부터 만 18세까지 학교 밖 청소년 100명을 대상으로 설문 조사를 수행하였다. 설문의 내용은 청소년의 언어문화 실태를 언어생활의 측면에서 구어 의사소통, 온라인 의사소통, 언어 규범 실태를, 언어 의식의 측면에서 언어활동 및 사용에 대한 인식, 구어 의사소통 태도를 포함하였다. 설문 조사의 결과는 문항별 평균과 선택지별 응답 빈도를 파악하고, 하위 집단 간 차이를 통계적으로 검정하였다. 또 청소년의 언어문화 실태의 영향 요인을 탐색하기 위해 구조방정식 모형 분석을 활용하였다.

설문조사 결과를 심층적으로 이해하기 위해 설문조사에 참여한 청소년 45명을 의도적으로 선택하여 면담 조사를 수행하였다. 또 학교 밖 청소년에 대한 상담과 교육의 경험이 풍부한 전문가 3인을 선정하여 전문가 협의회를 열어 학교 안 청소년과의 차이를 중심으로 면담을 수행하였다.

조사의 결과는 다음과 같다.

첫째 청소년의 삶에서 친구와의 대화는 매우 중요한 의사소통의 장을 구성하고 있다. 학교 안 청소년은 친구와 하루 동안 3시간 정도의 대화를 하며 대화 시간은 남학생보다 여학생들이, 또 학교급이 높아질수록 길어진다. 동시에 하루 평균 2시간 30분 정도 온라인 매체 활동에 참여하는 것으로 나타나 온라인 공간 또한 청소년의 삶에서 중요한 소통의 공간임을 알 수 있다. 청소년들이 가장 즐겁게 대화하는 상대도 친구이고, 고민 대화의 상대도 주로 친구이다. 친구와 가장 많이 대화하는 주제는 ‘놀이와 취미’이다. 반면 부모님과의 대화 시간은 1시간이 되지 않고, ‘공부’에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 학교급이 높을수록 부모님과의 대화 시간도 짧아지고, 대화 즐거움도 줄어들고, 공감적인 대화 태도도 낮아지는 경향을 보였다.

둘째 학교 안 청소년들은 가정에서 공감, 칭찬, 유머 등 긍정적인 말을 명령, 비교, 비난 등의 부정적인 말보다 더 많이 듣고 있었는데, 아버지와 어머니가 가장 많이 하는 말의 유형은 달랐다. 또 갈등이 있을 때 대화가 잘 되는 정도에 대해서 부

모 모두에 대해 ‘보통이다’ 정도로 응답하였지만, 아버지에 비해 어머니의 의사소통 방식이 더 개방적이라고 생각하고 있다. 부모가 청소년 자녀의 말에 대해 보이는 관심은 관심의 양과 질에 있어서 개인 편차가 컸다.

셋째 학교 안 청소년들의 수업 대화 참여는 질문, 발표, 토의 순으로 참여의 정도가 높아지고, 학교급이 낮을수록, 대도시의 학생들이 참여의 정도가 더 높았다. 성별의 경우 질문은 남학생이, 토의는 여학생이 더 적극적으로 참여하고 있고, 발표는 성별 차이가 유의하지 않다. 구조방정식 모형 분석의 결과 수업 대화 참여에는 의사소통 효능감과 학교대화의 즐거움은 직접적으로, 말에 대한 교사와 부모의 관심은 간접적으로 수업 대화 참여에 영향을 주는 요인으로 나타났다. 이 밖에도 학습과 지식의 정도, 심리적 성향, 수업 외 공적 의사소통 참여 경험 등 개인의 내적 요인, 교사와 수업 문화, 평가 등 사회문화적 요인이 복합적으로 수업 대화 참여에 영향을 주는 것으로 나타났다.

넷째 학교 안 청소년들은 대체로 말이 그 말을 하는 사람을 드러내고, 친구를 사귄 때도 친구의 말을 고려할 필요가 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 여학생들은 남학생들에 비해서 말을 자아의 표현으로 인식하는 정도가 더 크고, 친구와의 관계에서 부정적인 표현 방식에도 더 민감하였다. 그러나 학교 안 청소년의 33.5%만이 말하기 본보기상이 있었고, 말하기 본보기상이 있다고 응답한 참여자의 40.5%가 연예인 등 방송 종사자를 말하기 본보기상으로 꼽았다. 전체적으로 ‘상대를 배려하는 태도’를 말하기 본보기상으로 인식하는 이유로 가장 많이 꼽았다.

다섯째 학교 안 청소년의 67% 정도가 욕설이나 비속어를 일상적으로 사용하고 있고, 남학생이 여학생보다, 학교급이 높을수록 욕설이나 비속어를 더 자주 사용하고 있었다. 학교 안 청소년들은 친구들 사이에서 장난으로, 친근함을 표현하기 위해 쓰는 욕설에 대해 문제의식을 별로 느끼지 않았지만, 교사나 부모님 앞, 공적 의사소통 등의 상황에 맞게 그 사용을 조절하고 있었다. 욕설 및 비속어 사용에 대한 예측 요인들 중 직접적 효과가 가장 큰 것은 또래동조성이고, 부모와 교사의 지속적인 관심도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 욕설 및 비속어의 경우와 달리 대부분의 학교 안 청소년들은 자신과 주변 사람들이 ‘차별적인 언어’를 쓰지 않는다고 인식했고, 무엇이 차별적인 언어인지 명확하게 인식하지 못하고 있었다.

여섯째 학교 안 청소년들이 높임말의 필요성에 대해 인식하는 정도보다 높임말을 사용하는 정도가 더 높았고 친소관계보다 연령의 상하관계를 더 많이 의식하며 높임말을 사용하고 있다. 또 높임말에 대해 대체로 긍정적으로 인식하며, 언어예절 간소화에 부정적인 비율이 더 높았다. 어머니, 아버지께 높임말을 전혀 쓰지 않는 경우는 각각 34.4%, 31%였다. 집단별로 초등학생이 중·고등학생보다, 남학생이 여학생보다 높임말을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

일곱째 온라인 의사소통에서 사용되는 언어에 대해서는 긍정적 측면과 부정적 측면을 균형 있게 인식하고 있음을 보여주었다. 규범적 측면에서는 맞춤법 위반, 늦은 밤 시간대 이용, 어른에 대한 줄임말 사용에 대해서는 부정에 가까운 인식을 보인

반면, 어른에 대한 이모티콘 사용, 답장 지연에 대해서는 모두 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 학교 밖 청소년의 언어문화는 학교 안 청소년과 유사하면서도 일부 항목에서 차이를 보였다. 우선 학교 밖 청소년들은 학교 안 청소년과 비교했을 때 공감적 대화 태도와 일상적 삶을 수행할 수 있는 언어적 자원이 부족하였다. 그리고 취약 계층 청소년들처럼 적절한 언어적 지원이 부족한 가정 언어 환경에 놓여 있으며 부모와의 대화 전반에서 어려움을 더 크게 겪고 있는 것으로 나타났다. 또 전화나 인터넷 채팅을 통해 친구와 대화를 해야 하는 환경도 친구관계를 적절하게 유지하는 데 어려움으로 작용하였다.

청소년 언어문화 향상을 위한 지원 방안은 학교 교육을 통한 지원과 정부 정책을 통한 지원으로 나누어 논의되었다. 먼저 학교에서는 청소년은 안전하고 지지적인 수업 대화 문화를 형성하는 주체로 서게 하고, 도서 및 미디어를 활용하여 화자로서 자신을 인식하고 성찰할 수 있도록 교육해야 한다. 또 청소년에게 다양한 공적 의사소통 참여 기회를 제공하고 특히, 또래와의 소통에 어려움을 겪는 청소년을 위한 상담 지원이 필요하다. 교사들은 수업 대화 문화 개선을 위한 교사 협력과 동료 장학에 적극 참여하고, 교사들 간의 참여적 소통 문화가 학교 전반에서 형성되어야 한다. 학부모 교육에서 부모가 자녀의 의사소통 역량의 지원자가 될 수 있고, 미디어를 청소년 언어문화의 관점에서 이해하게 하게 하는 프로그램을 강화해야 한다.

정부는 청소년 언어 순화를 위한 온라인 어플리케이션 개발, 청소년 언어문화 관련 도서 및 영상물 창작, 청소년의 구어 의사소통 역량에 대한 진단 도구 개발을 지원해야 한다. 청소년 언어문화 관련 창의적 체험활동, 청소년의 학교 안·밖 의사소통 역량 향상을 위한 프로그램을 지속적으로 지원하고 관리해야 한다. 또한 학교 차원에서 부모 교육에서 소외된 학교 밖 청소년 부모를 대상으로 가정에서의 대화에 대한 상담 및 바람직한 의사소통에 대한 교육적 지원도 이루어져야 할 것이다.

<Abstract>

A research on the current adolescent language culture

This research has been conducted for the following purposes: first, to study the current adolescent language culture relevant to the investigation items selected in each subcategory, and second, to study the adolescent language cultural differences by subgroup, to identify the factors influencing adolescent language culture, and to provide policy suggestions and guidelines regarding adolescent language cultural support.

First, based on a literature review, the concept of adolescent and language culture and the subcategories of adolescent language culture were defined, and investigation items for each subcategory were selected. Also based on a review of previous studies, a hypothesis on the relationship between adolescent language culture and its influencing factors was formulated, and a study model was designed.

Following this, a survey was conducted on 3429 adolescent students in school (9 to 18 years old), from 4th grade to 12th grade, and 100 out-of-school adolescents (16 to 18 years old). Survey questions were designed to investigate the following aspects of adolescent language culture: language life, oral communication, online communication, and current language norms, with the intent of understanding their language consciousness, awareness of language activity and use, and oral communication attitude. Survey results were investigated based on each question's average and response frequency, and differences between subgroups were statistically tested. To investigate the factors affecting current adolescent language culture, the Structure Equation Modeling Analysis was used.

For an in-depth understanding of survey results, interviews were conducted with 45 designated adolescents who were participants in the survey. Council conferences were conducted with three out-of-school adolescents and experts to further understand their differences compared to in-school adolescents.

The results are as follows:

First, conversation with friends is a very important aspect of communication in an adolescent's life. In-school adolescents converse with friends for three hours a day, among them girls longer than boys, and the higher the grade, the longer the time they converse for. Adolescents spend two and a half hours

every day on online communication, which shows that the online space too holds importance for communication in an adolescent's life. An adolescent's most enjoyable conversation partner is their friend, and the partner to discuss their troubles with is mostly a friend too. The most frequent subject of conversation is "play and hobby." In contrast, conversation with parents is less than an hour long, and the most frequent subject of conversation is "study." The higher the school-level, the lesser the time they converse with parents, the lesser the joy they experience while conversing, and the lower the empathy in their conversation attitude.

Second, in-school adolescents hear more positive remarks, such as expressions of sympathy, compliments, humor, etc., compared to negative remarks such as commands, comparison, or criticism at home. The mothers and fathers differ relatively in the type of remarks they utter the most. Moreover, the average response from the adolescents about both their parents is that "in case of a conflict, conversation goes well." However, more among them tend to think that mothers communicate more openly than fathers. Parents' interest in their child's language use shows a wide inter-individual variance in quality and quantity.

Third, in-school adolescents' classroom participation becomes higher when facing questions, presentations, and discussions, respectively, and the lower the grade, the higher the participation of a majority of the students. As for gender, boys show greater participation in questions, and girls in discussions; there is no meaningful difference by gender as far as presentations are concerned. According to the Structure Equation Model Analysis, communication efficacy and joy of school conversation directly influence classroom conversation, and the teachers' and parents' interest in the adolescents' language use is an indirect factor.

Besides, individual internal factors such as the degree of learning and knowledge, psychological propensity, and experience in public communication outside school, and sociocultural factors such as role of the teacher and the culture of teaching and assessment, influence classroom conversation participation in complex ways.

Fourth, in-school adolescents generally think that conversing reveals the speaker's qualities, and that conversation needs to be considered when making friends. Girls think of conversation as an expression of the self more than boys do, and are more sensitive towards negative expressions in friendly relationships. However, only 33.5% of in-school adolescents have a speaking role-model, and out of them, 40.5% consider people engaged as entertainers in broadcasting as

their speaking role-models. Generally, the reason for considering someone a speaking role-model is a “considerate attitude.”

Fifth, 67% of in-school adolescents use swear words or slangs, and boys do so more than girls; the higher the grade, the more the swear words or slangs used. In-school adolescents do not show displeasure regarding swear words used between friends as a joke, and control the use of swear words as per the communication situation, such as avoiding it in front of teachers or parents. The most influential direct factor encouraging use of swear words and slangs is peer conformity, and the continued interest of parents and teachers is significant too. Most in-school adolescents think that they and the people around them do not use “discriminatory language,” and are clearly unaware of what discriminatory language is.

Sixth, the use of honorifics among in-school adolescents is higher than what they feel is requisite, and takes place keeping in mind the age difference more than the degree of intimacy of the relationship. Moreover, they generally think positively about honorifics, and the percentage of those who think negatively about the simplification of language etiquette is higher. The percentage of those who do not use honorifics at all with their mothers and fathers is 34.4% and 31% respectively. In groups, elementary level adolescents over middle and high school, and boys over girls use honorifics more.

Seventh, when it comes to the language used in online communication, adolescents have a balanced awareness of its positive and negative aspects. As with normative aspects, they show negative awareness about orthography violation, late night use, and using abbreviation with adults, while they show a positive attitude towards using emoticons with adults and in giving late replies.

Lastly, out-of-school adolescents’ language culture is similar to in-school adolescents’ culture, except for a few items. Above all, compared with in-school adolescents, out-of-school adolescents lack linguistic resources to hold empathetic conversational attitudes. Additionally, as adolescents of vulnerable social groups, they live in a family language environment that lacks linguistic support, and have more difficulty with parental conversation in general. Furthermore, the perpetual need for phone conversations or online chats to converse with friends makes it difficult for them to maintain proper friendships.

Support plans for adolescent language culture improvement have been discussed in the support through school education and support through government policies. First, schools need to reach out to the subjectivity of the adolescents to form safe and supportive classroom conversation environments,

and to use books and media to make them recognize themselves as speakers. Further, schools need to provide adolescents with various public communication opportunities and counseling to those with difficulties in communicating with peers. Teachers should actively collaborate and hold collegiate supervision to improve classroom conversation culture, and participatory communication culture between teachers needs to develop in the school at large. Parent education programs in school must encourage parents to become supporters of their child's communication competence, providing an understanding of communication media from an adolescent language culture point of view.

The government should support online application development for adolescent language purification, creation of adolescent language culture related books and videos, and development of diagnostic tools for adolescents' oral communication competence. Adolescent language culture related creative activity tasks and programs to improve adolescents' communication competence in and out of school need to be encouraged. Moreover, for out-of-school adolescents' parents, who are excluded from school-based parent education, counseling about conversation within family and educational support regarding desirable communication behavior needs to be given.

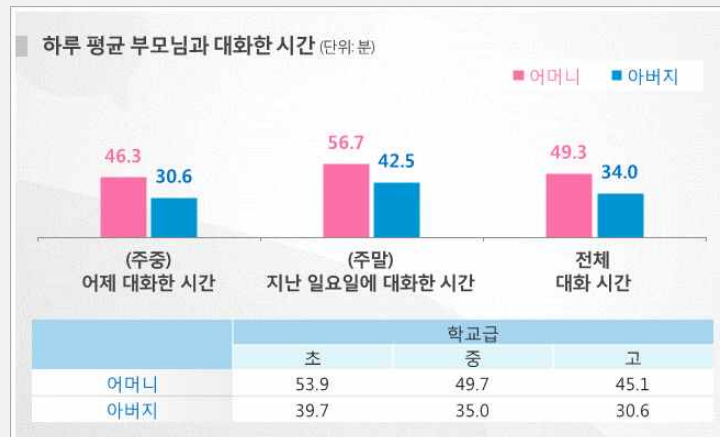
그림으로 보는 주요 결과

1. 대화 시간



- 학교 안 청소년의 하루 평균 친구와의 대면 대화 시간은 2시간 정도이며, 학교에서 대화를 하는 시간이 가장 길고, 온라인 대화도 45분 이상 하는 것으로 나타남.
- 특히 온라인 대화나 전화 대화에서 학년이 높을수록, 여학생이 남학생보다 대화를 더 많이 함.

- 학교 안 청소년은 하루 평균 어머니와 49.3분, 아버지와 34.0분 대화하고, 학년이 높을수록 부모와의 대화 시간이 짧음.

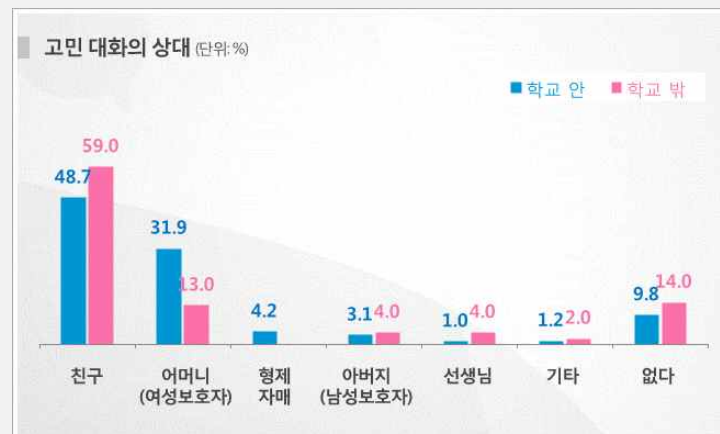


2. 대화 화제



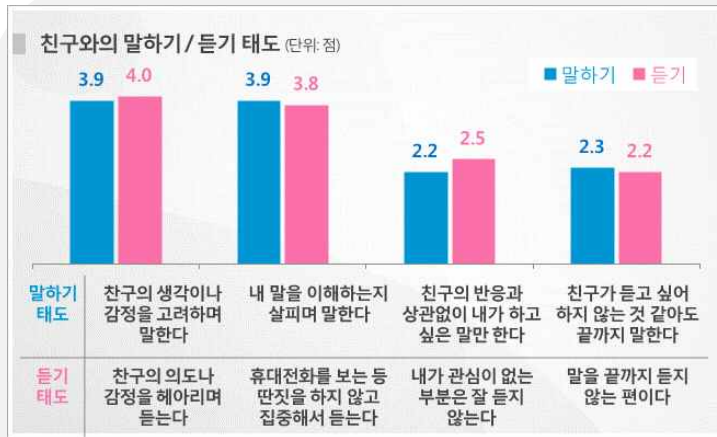
- 학교 안 청소년들은 친구와 '놀이와 취미'에 대해 가장 많이 대화하며 '사회적인 문제'에 대해 가장 적게 대화함.
- 어머니, 아버지와는 모두 '공부'에 대해 가장 많이 대화를 나누고, 어머니와는 '사회적인 문제'를, 아버지와는 '방송과 연예인'에 대해 가장 적게 대화를 나눔.

- 청소년들의 고민 대화의 주 상대는 주로 친구이고, 학교 밖 청소년의 경우 그 비율이 더 높고, 고민 대화의 상대가 없는 경우의 비율도 더 높음.



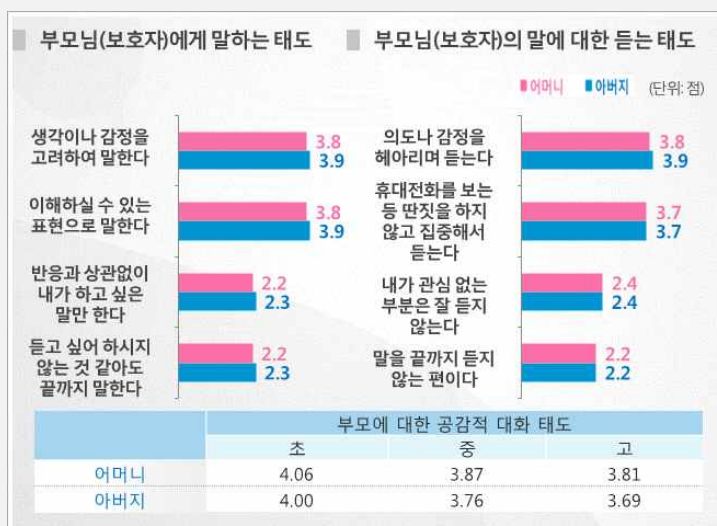
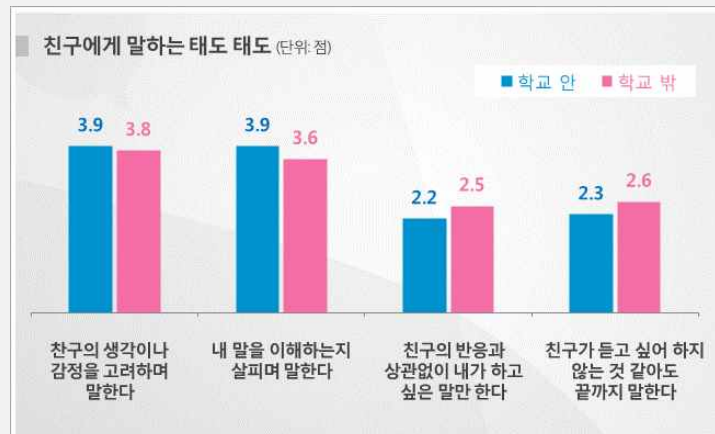
- 청소년들은 갈등이 있을 때 부모님과 대화가 잘 되는 정도에 대해서 '보통이다'에 가깝게 나타났고, 학교 밖 청소년의 경우 그 정도가 다소 낮게 나타났음. (5점 척도)

3. 공감적 대화 태도



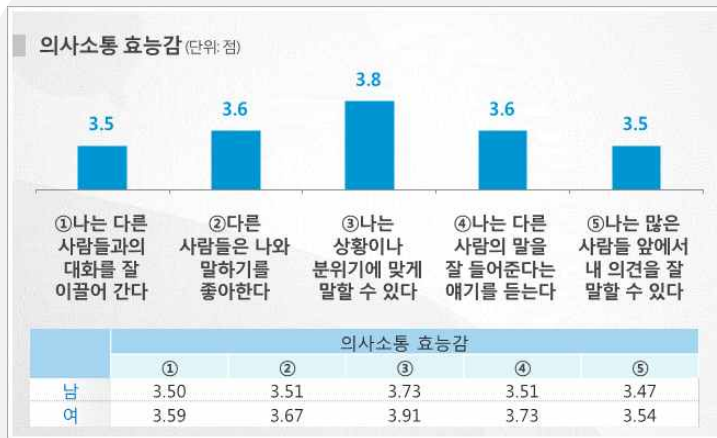
- 청소년들은 친구에게 말하거나, 친구의 말을 들을 때 대체로 공감적인 태도를 보인다고 인식하고 있음. (5점 척도)

- 학교 밖 청소년은 학교 안 청소년보다 공감적 태도가 더 낮고, 자기중심적 태도가 더 높음. (5점 척도)



- 학교 안 청소년은 부모에게 공감적으로 말을 하거나 듣는 것으로 인식하고 있음. (5점 척도)
- 학교 안 청소년이 부모와 공감적으로 대화하는 태도는 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로 낮아짐.

4. 대화 효능감과 즐거움

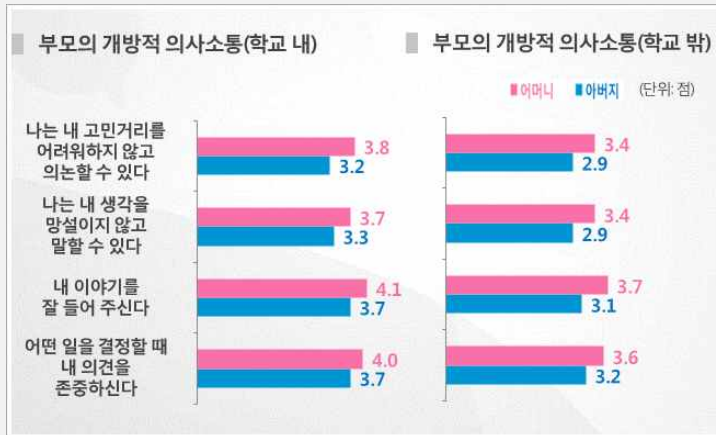


- 학교 안 청소년들의 의사소통 효능감은 전반적으로 '보통이다'와 '대체로 그렇다'에 가까운 수치를 보임. (5점 척도)
- 의사소통 효능감 관련 모든 문항에서 여학생이 남학생보다 높은 효능감을 보임.

- 학교 안 청소년은 친구들과의 대화에서 가장 즐거움이 크고, 아버지, 선생님과 대화 즐거움은 3.5로 '보통이다'와 '대체로 그렇다'의 중간으로 비슷하게 응답함. (5점 척도)



5. 언어 환경



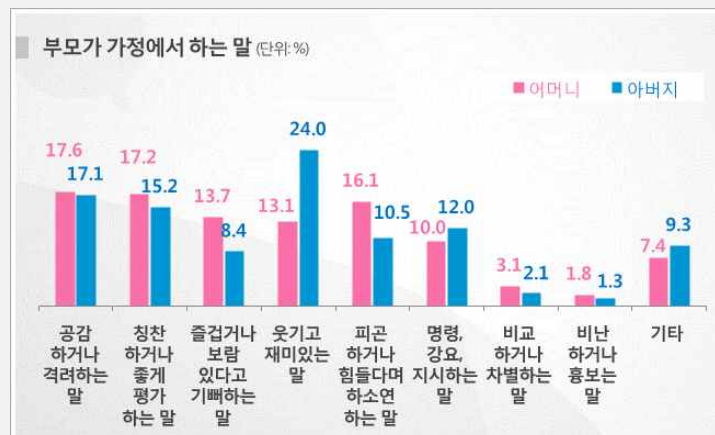
- 학교 안 청소년은 아버지보다 어머니와 더 개방적으로 소통을 하고 있다고 인식하고 있으며, 어머니와는 '대체로', 아버지와는 그보다 덜 개방적으로 소통하는 것으로 인식하고 있음.

- 학교 밖 청소년은 학교 안 청소년보다는 개방적 소통의 정도가 더 낮다고 인식하고 있음.

(5점 척도)

- 학교 안 청소년은 가정에서 공감, 칭찬, 유머 등 긍정적인 말을 명령, 비교, 비난 등의 부정적인 말보다 더 많이 듣고 있다고 응답함.

(1개 항목 선택)



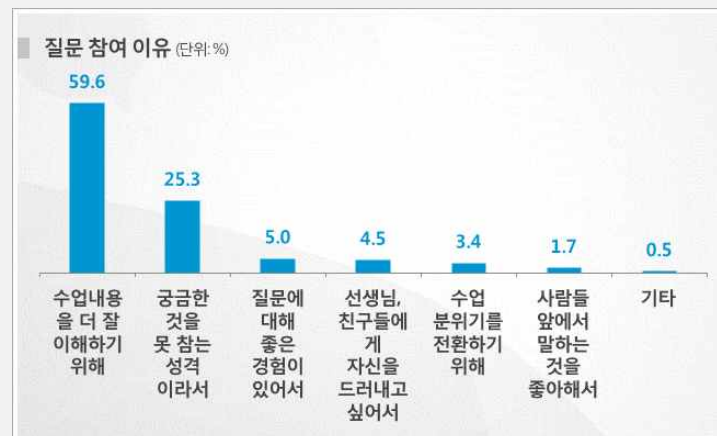
- 말하고 듣는 것에 대한 주변 사람들의 관심 정도는 어머니와 선생님이 '대체로 그렇다'에 가까우며, 아버지는 상대적으로 낮음. (5점 척도)

6. 질문



- 학교 안 청소년은 수업 시간에 교사에게 질문을 적극적으로 하지 않음. 성별로는 여학생이 남학생보다, 학교급별로는 고등학교, 중학교, 초등학교 순으로 질문에 더 적극적임. (4점 척도)

- 학교 안 청소년은 수업 시간에 주로 수업 관련 내용을 더 잘 이해하고 궁금한 것을 해소하기 위해 질문을 하고 있음. (1개 항목 선택)



- 학교 안 청소년은 주로 수업 내용의 측면에서, 또 사람들 앞에서 말하는 것을 싫어하는 개인적 성향 상 질문을 하지 않는 것으로 나타남. (1개 항목 선택)

7. 발표



- 학교 안 청소년은 평소 수업 중 발표를 적극적으로 하지는 않지만 참여의 정도는 낮지 않음.
- 발표 참여 정도는 고등학교, 중학교, 초등학교 순으로 더 소극적임. (4점 척도)

- 학교 안 청소년은 '내 생각과 의견을 말하고 싶어서', '내가 이해한 것을 친구들과 함께 나누고 싶어서' 발표를 하고 있음. (1개 항목 선택)



- 학교 안 청소년은 '굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서', '사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서' 등 태도나 성향과 관련되어 발표를 하지 않는 경향이 높음. (1개 항목 선택)

8. 토의



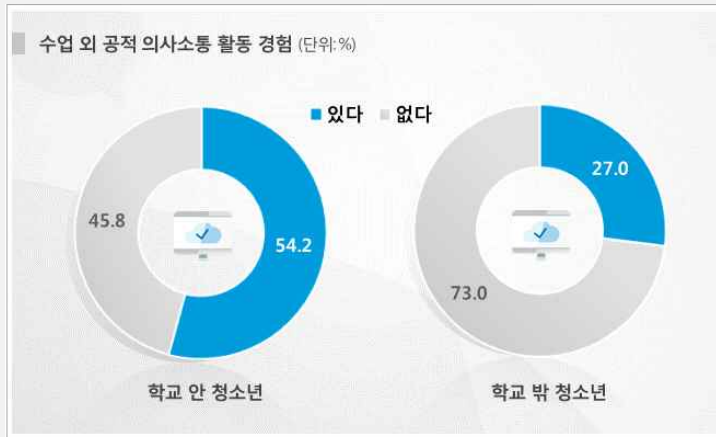
- 학교 안 청소년의 다수는 평소 수업 중 토의에 '적극적으로', '대체로' 참여하고 있음.
- 여학생이 남학생보다 더 적극적으로, 초등학생이 중·고등학생보다 더 적극적으로 토의에 참여함. (4점 척도)

- 학교 안 청소년은 '내 생각과 의견을 말하고 싶어서', '토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서' 토의에 참여하는 경향이 높음. (1개 항목 선택)



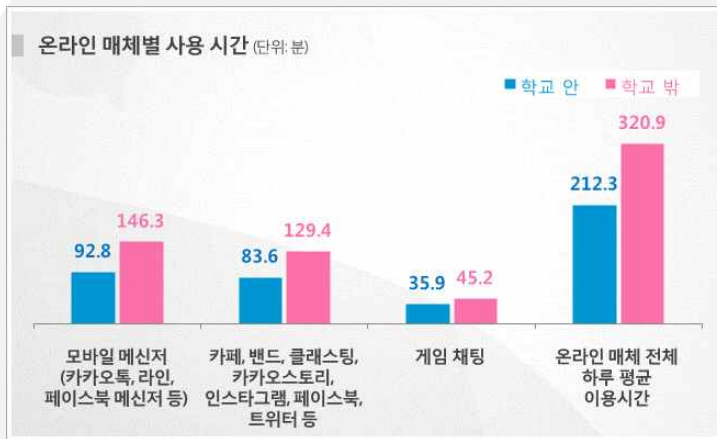
- 토의에 참여하지 않으려는 이유로 토의 내용 관련 응답 비율이 가장 높고, '굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서'와 '내 생각과 의견이 토의 결과에 반영되지 않을 것 같아서'와 같이 내용 외적인 요인의 비율도 높음. (1개 항목 선택)

9. 수업 외 공적 의사소통 활동 경험



- 학교 안 청소년의 절반 가까이가 학교 밖에서 공적인 의사소통을 한 경험이 전혀 없음. 학교 밖 청소년은 학교 안 청소년보다 공적 의사소통 참여 경험이 더 부족한 것으로 나타남.

10. 온라인 매체 사용



- 학교 안 청소년은 온라인 매체를 하루 평균 3시간 30분 정도 사용하는 것으로 나타남. 학교 밖 청소년은 학교 안 청소년의 1.5배 정도인 5시간 20분 정도 온라인 매체를 사용하는 것으로 나타남.

- 학교 안 청소년은 모바일 메신저 대화가 일상 대화와 다르다는 데 '보통' 또는 '대체로 동의'함. 규범적인 면에서는 맞춤법이 틀리거나 이모티콘을 사용하는 데 대체로 허용적이나 어른에게 사용하는 줄임말과 늦은 시각 메시지 전송에 대해서는 부정적으로 인식하는 비율이 다소 더 높음. (5점 척도)

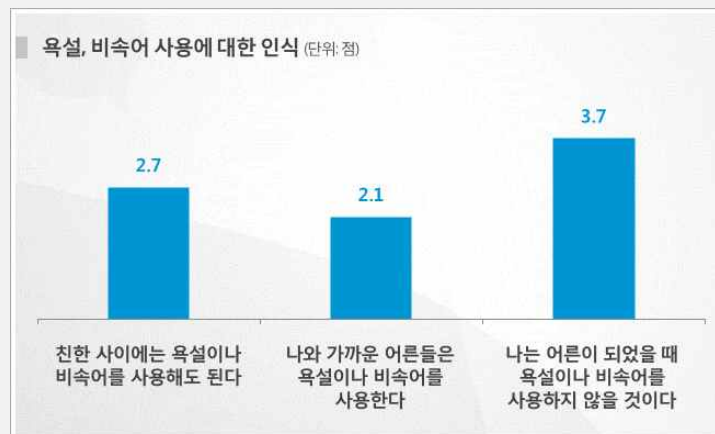


11. 일탈적 언어



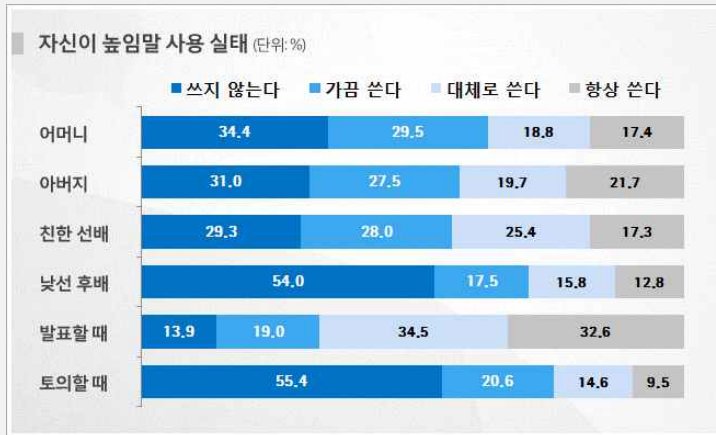
- 학교 안 청소년의 70%는 자신이 욕설이나 비속어를 일상적으로 사용한다고 응답하였으며, 이 비율은 여학생보다 남학생이, 또 초등학교보다 중학생이, 중학생보다 고등학생이 더 높음.
(5점 척도)

- 학교 안 청소년은 주변 어른들이 욕설이나 비속어를 별로 사용하지 않는다고 인식하고 있으며, '자신이 어른이 되었을 때 사용하지 않을 것'에 '대체로 동의'함.
(5점 척도)



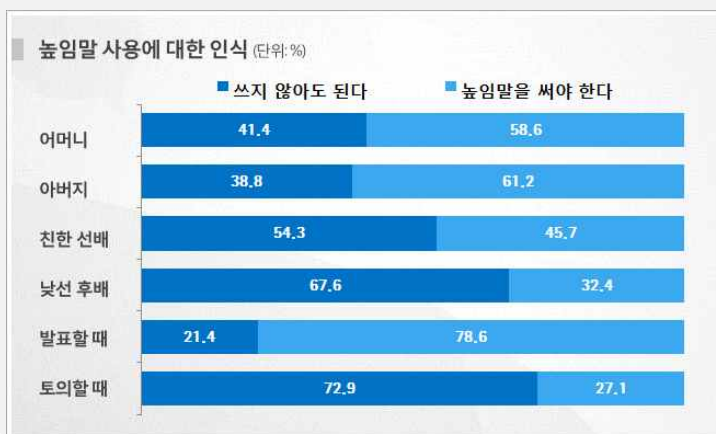
- 학교 안 청소년은 자신 및 주변 사람들이 차별적 언어를 별로 사용하지 않는다고 인식하나, 주변 사람들의 사용 정도를 자신의 사용 정도보다 높다고 인식함.
(5점 척도)

12. 높임말



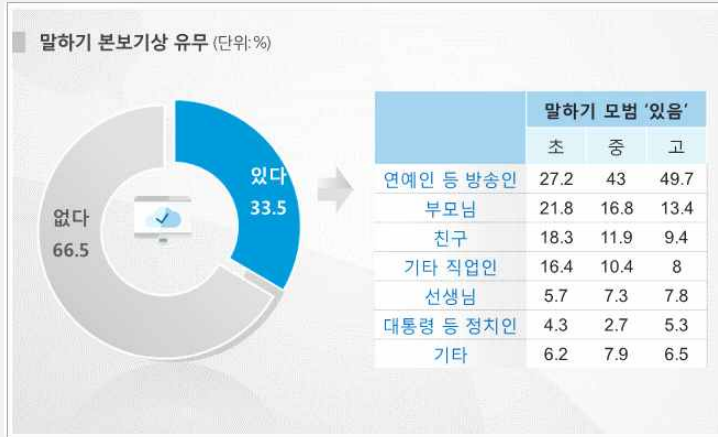
- 학교 안 청소년은 어머니, 아버지께 높임말을 전혀 쓰지 않는 경우가 각각 34.4%, 31%임. 또래의 경우 높임말 사용 시 친소관계보다는 연령의 상하관계를 더 중시함. 발표할 때는 대부분 높임말을 쓰지만, 토의할 때는 쓰지 않는 비율이 더 높음.

- 학교 안 청소년은 높임말에 대해 대체로 긍정적으로 인식하며, 언어예절을 간소화해야 한다는 비율도 있으나 전체적으로는 이에 대해 부정적인 응답이 다소 더 높음. (5점 척도)



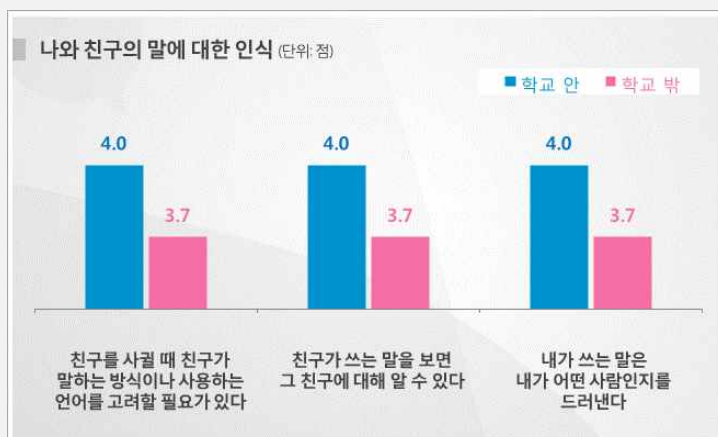
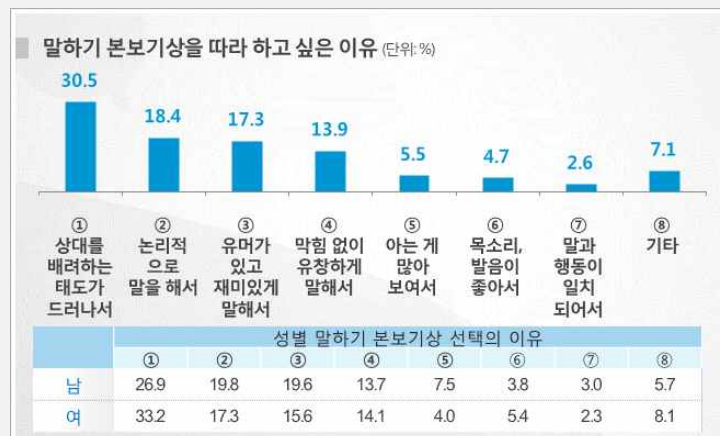
- 학교 안 청소년의 약 40%는 부모에게 높임말을 쓰지 않아도 된다고 인식하는데 이는 실제 사용하는 비율보다 높음. 수업 대화에서 토의와 달리 발표는 대부분의 경우 높임말을 써야 하는 공적 의사소통으로 인식하고 있음.

13. 화자에 대한 인식



- 학교 안 청소년 중 다수는 말하기 본보기상이 없음.
- 본보기상이 있는 경우 주로 '연예인 등 방송인'을 본보기상으로 꼽았으며, 그 비율은 초등학생보다 중·고등학생이 더 높음.
(1개 항목 선택)

- 학교 안 청소년은 말하기 본보기상을 인식할 때 '상대를 배려하는 태도'를 이유로 선택하는 비율이 가장 높고, 그 비율은 남학생보다 여학생이 높음. (1개 항목 선택)



- 학교 안 청소년은 대체로 말을 자아를 드러내는 도구로 인식하며 친구를 선택할 때 고려하는 것으로 나타났고, 상대적으로 학교 밖 청소년은 그 인식의 정도가 더 낮음. (5점 척도)

차 례

I. 서론

1. 연구의 배경과 목적	1
1) 연구의 배경	1
2) 연구의 목적	3
2. 연구 내용	3
3. 연구 방법	4
1) 문헌연구	4
2) 설문조사	4
3) 면담조사	6
4) 전문가 자문	9

II. 이론적 검토와 조사 내용 선정

1. 청소년 언어문화	11
1) 청소년 문화	11
2) 청소년 언어문화	13
2. 선행연구 검토	16
1) 또래 간 대화 선행연구 조사	16
2) 청소년-부모 대화문화 선행연구 조사	21
3) 청소년의 공적 언어문화(질문, 발표, 토의) 선행연구 조사	23
4) 청소년 매체 언어문화 선행연구 조사	26
5) 청소년 언어 선행연구 조사	29
6) 청소년 언어문화 관련 선행연구에서 영향 요인 관련 논의	30
3. 조사 내용의 선정	36
1) 청소년 언어문화 조사 항목 선정	36
2) 청소년 언어문화 영향 요인의 선정	38
3) 설문조사 항목의 설계	40

III. 청소년 언어문화 실태 기술

1. 언어생활	44
1) 구어 의사소통	44
2) 온라인 의사소통	57
3) 언어 규범	59
2. 언어 의식	61
1) 언어활동 및 사용에 대한 인식	61
2) 구어 의사소통 태도	82

IV. 청소년 언어문화 실태 분석

1. 학교 안 청소년 언어문화 영향 요인	93
1) 배경 요인	93
2) 심리 요인	94
2. 학교 안 청소년의 성별, 학교급별, 지역규모별 차이	96
1) 언어생활	96
2) 언어 의식	109
3. 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 차이	123
1) 언어생활	123
2) 언어 의식	129

V. 해석 및 논의

1. 학교 안 청소년의 구어 의사소통	140
1) 사적 의사소통	140
2) 공적 의사소통	151
3) 언어 의식	173
2. 학교 안 청소년의 온라인 의사소통	182
1) 학교 안 청소년들의 온라인 의사소통 정도	182
2) 학교 안 청소년들의 온라인 의사소통에 대한 인식	183
3. 학교 안 청소년의 규범적 언어 사용	185
1) 욕설 및 비속어 사용	185

2) 차별적 언어 사용	201
3) 높임말 사용	209
4. 학교 밖 청소년의 언어문화	211
1) 학교 밖 청소년 사례의 유형적 특성	212
2) 학교 밖 청소년의 사적 의사소통 특징	215
3) 학교 밖 청소년의 공적 의사소통 특징	221

VI. 청소년 언어문화 정책에 대한 제언

1. 학교 교육을 통한 지원	228
1) 청소년에 대한 지원	228
2) 교사에 대한 지원	230
3) 부모에 대한 지원	231
2. 정부 정책을 통한 지원	233
1) 청소년 개인에 대한 지원	233
2) 학교 교육에 대한 지원	234
3) 지역 사회에 대한 지원	236

VII. 결론

1. 요약	239
2. 후속 연구를 위한 제언	242

참고문헌	246
------------	-----

설문지	260
-----------	-----

그림 차례

[그림 II-1] 청소년 언어문화 사회생태계	15
[그림 III-1] 하루 평균 친구와 대화하는 시간(단위: 분)	45
[그림 III-2] 하루 평균 부모님과 대화한 시간(단위: 분)	45
[그림 III-3] 친구와의 대화 화제	46
[그림 III-4] 부모님과의 대화 화제	46
[그림 III-5] 고민 대화의 상대	47
[그림 III-6] 갈등이 있을 때 대화가 잘 되는 정도	47
[그림 III-7] 부모가 가정에서 하는 말	48
[그림 III-8] 하루 평균 친구와 대화하는 시간	49
[그림 III-9] 하루 평균 부모님과 대화한 시간	49
[그림 III-10] 친구와의 대화 화제	50
[그림 III-11] 부모님과의 대화 화제	51
[그림 III-12] 고민 대화의 상대	51
[그림 III-13] 갈등이 있을 때 대화가 잘 되는 정도	52
[그림 III-14] 부모가 가정에서 하는 말	52
[그림 III-15] 질문 참여 정도	53
[그림 III-16] 발표 참여 정도	54
[그림 III-17] 토의 참여 정도	54
[그림 III-18] 수업 외 공적의사소통(발표, 토론, 웅변, 회의) 활동 경험 여부	55
[그림 III-19] 질문 참여 정도	56
[그림 III-20] 발표 참여 정도	56
[그림 III-21] 토의 참여 정도	57
[그림 III-22] 수업 외 공적의사소통 활동 경험 여부	57
[그림 III-23] 온라인 매체별 사용 시간	58
[그림 III-24] 온라인 매체별 사용 시간	59
[그림 III-25] 차별적 언어 사용	60
[그림 III-26] 자신의 높임말 사용 실태	60
[그림 III-27] 차별적 언어 사용	61
[그림 III-28] 자신의 높임말 사용 실태	62
[그림 III-29] 질문을 하는 이유	63
[그림 III-30] 질문을 하지 않는 이유	63
[그림 III-31] 발표를 하려는 이유	64
[그림 III-32] 발표를 하지 않으려는 이유	64
[그림 III-33] 토의에 참여하려는 이유	65
[그림 III-34] 토의에 참여하지 않으려는 이유	66
[그림 III-35] 모바일 메신저 대화에 대한 의사소통 방식 인식	67
[그림 III-36] 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식	67
[그림 III-37] 욕설, 비속어 사용에 대한 인식	68
[그림 III-38] 높임말에 대한 인식	68

[그림 III-39] 타인이 높임말을 사용해야 하는지에 대한 인식	69
[그림 III-40] 높임말 사용에 대한 인식	69
[그림 III-41] 말하기 본보기상 유무	70
[그림 III-42] 말하기 본보기상의 유형(직업 또는 관계)	70
[그림 III-43] 말하기 본보기상을 따라하고 싶은 이유	71
[그림 III-44] 나와 친구의 말에 대한 인식	71
[그림 III-45] 질문을 하는 이유	72
[그림 III-46] 질문을 하지 않는 이유	73
[그림 III-47] 발표를 하려는 이유	73
[그림 III-48] 발표를 하지 않으려는 이유	74
[그림 III-49] 토의에 참여하려는 이유	75
[그림 III-50] 토의에 참여하지 않으려는 이유	75
[그림 III-51] 모바일 메신저 대화에 대한 인식	76
[그림 III-52] 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식	77
[그림 III-53] 욕설, 비속어 사용에 대한 인식	77
[그림 III-54] 높임말에 대한 인식	78
[그림 III-55] 타인이 높임말을 사용해야 하는지에 대한 인식	79
[그림 III-56] 높임말 사용에 대한 인식	79
[그림 III-57] 말하기 본보기상 유무	80
[그림 III-58] 말하기 본보기상의 유형(직업 또는 관계)	80
[그림 III-59] 말하기 본보기상을 따라하고 싶은 이유	81
[그림 III-60] 나와 친구의 말에 대한 인식	81
[그림 III-61] 친구에게 말하는 태도	82
[그림 III-62] 어머니(여성보호자)에게 말하는 태도	83
[그림 III-63] 아버지(남성보호자)에게 말하는 태도	83
[그림 III-64] 친구의 말에 대한 듣기 태도	84
[그림 III-65] 어머니(여성보호자)의 말에 대한 듣기 태도	84
[그림 III-66] 아버지(남성보호자)의 말에 대한 듣기 태도	85
[그림 III-67] 부모의 개방적 의사소통 정도	85
[그림 III-68] 의사소통 효능감	86
[그림 III-69] 대화 상대별 대화 즐거움	87
[그림 III-70] 친구에게 말하는 태도	87
[그림 III-71] 어머니(여성보호자)에게 말하는 태도	88
[그림 III-72] 아버지(남성보호자)에게 말하는 태도	88
[그림 III-73] 친구의 말에 대한 듣기 태도	89
[그림 III-74] 어머니(여성보호자)의 말에 대한 듣기 태도	89
[그림 III-75] 아버지(남성보호자)의 말에 대한 듣기 태도	90
[그림 III-76] 부모의 개방적 의사소통 정도	90
[그림 III-77] 의사소통 효능감	91
[그림 III-78] 대화 상대별 대화 즐거움	92
[그림 IV-1] 성별, 학교급별, 지역규모별 학교 안 청소년 표집 인원	93

[그림 IV-2] 주변 사람들의 구어 의사소통에 대한 관심	94
[그림 IV-3] 또래동조성	95
[그림 IV-4] 자아존중감	95
[그림 V-1] 학교 안 청소년의 공적 의사소통(수업 대화) 모형	160
[그림 V-2] 학교 안 청소년의 사적 의사소통(일상 대화) 모형	196

표 차례

<표 I-1> 연구의 세부 목표 및 연구 문제	3
<표 I-2> 면담 참여자 특성과 수	8
<표 I-3> 면담 조사의 절차	8
<표 I-4> 연구 단계별 방법 개요	10
<표 II-1> 언어문화의 포괄적 개념	14
<표 II-2> 이 연구에서의 청소년 언어문화의 개념	14
<표 II-3> 청소년 언어문화의 하위범주	16
<표 II-4> 말하기(SPEAKING) 틀에 기반한 이 연구의 조사 항목	38
<표 II-5> 설문조사 항목의 설계	41
<표 II-6> 설문문항 설계도	41
<표 IV-1> IV-2절의 하위 연구문제 및 분석 방법	96
<표 IV-2> ‘친구와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	97
<표 IV-3> ‘친구와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	98
<표 IV-4> ‘부모와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	98
<표 IV-5> ‘부모와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	100
<표 IV-6> ‘질문하기’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]	100
<표 IV-7> ‘질문하기’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	101
<표 IV-8> ‘발표하기’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]	101
<표 IV-9> ‘발표하기’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	101
<표 IV-10> ‘토의하기’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]	102
<표 IV-11> ‘토의하기’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	102
<표 IV-12> ‘학교 밖 공적 의사소통’의 이항 로지스틱 회귀분석 결과 [학교 안]	103
<표 IV-13> ‘학교 밖 공적 의사소통’의 응답 인원 및 비율 [학교 안]	103
<표 IV-14> ‘온라인 매체 사용 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	104
<표 IV-15> ‘온라인 매체 사용 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	104
<표 IV-16> ‘욕설·비속어’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]	105
<표 IV-17> ‘욕설·비속어’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	105
<표 IV-18> ‘차별적 언어’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	106
<표 IV-19> ‘차별적 언어’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	107
<표 IV-20> ‘높임말’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	107
<표 IV-21> ‘높임말’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	109
<표 IV-22> ‘의사소통 효능감’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	110
<표 IV-23> ‘의사소통 효능감’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	111

<표 IV-24> ‘또래 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	112
<표 IV-25> ‘또래 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	113
<표 IV-26> ‘부모 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	114
<표 IV-27> ‘부모 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	115
<표 IV-28> ‘자아 표현’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	116
<표 IV-29> ‘자아 표현’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	116
<표 IV-30> ‘친구 대화 즐거움’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]	117
<표 IV-31> ‘친구 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	117
<표 IV-32> ‘부모 대화 즐거움’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	118
<표 IV-33> ‘부모 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	118
<표 IV-34> ‘교사 대화 즐거움’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]	119
<표 IV-35> ‘교사 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	119
<표 IV-36> ‘주변의 관심’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]	120
<표 IV-37> ‘주변의 관심’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]	121
<표 IV-38> ‘말하기 본보기상’의 이항 로지스틱 회귀분석 결과 [학교 안]	122
<표 IV-39> ‘말하기 본보기상’의 응답 인원 및 비율 [학교 안]	122
<표 IV-40> IV-3절의 하위 연구문제 및 분석 방법	123
<표 IV-41> ‘친구와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	124
<표 IV-42> ‘친구와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	124
<표 IV-43> ‘부모와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	125
<표 IV-44> ‘부모와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	125
<표 IV-45> ‘공적 의사소통(수업 대화)’의 다변량 분석(MANOVA) 결과	126
<표 IV-46> ‘공적 의사소통(수업 대화)’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	126
<표 IV-47> ‘온라인 매체 사용 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	127
<표 IV-48> ‘온라인 매체 사용 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	127
<표 IV-49> ‘차별적 언어’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	128
<표 IV-50> ‘차별적 언어’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	128
<표 IV-51> ‘높임말’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	128
<표 IV-52> ‘높임말’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	129
<표 IV-53> ‘의사소통 효능감’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	130
<표 IV-54> ‘의사소통 효능감’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	130
<표 IV-55> ‘또래 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	131
<표 IV-56> ‘또래 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	131
<표 IV-57> ‘또래 자기중심 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	132
<표 IV-58> ‘또래 자기중심 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	132
<표 IV-59> ‘부모 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	133
<표 IV-60> ‘부모 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	133
<표 IV-61> ‘부모 자기중심 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	134
<표 IV-62> ‘부모 자기중심 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	135
<표 IV-63> ‘자아 표현’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	135
<표 IV-64> ‘자아 표현’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	136

<표 IV-65> ‘부모 대화 즐거움’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	137
<표 IV-66> ‘부모 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	137
<표 IV-67> ‘주변의 관심’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]	138
<표 IV-68> ‘자아 표현’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]	138
<표 IV-69> ‘말하기 본보기상’의 카이제곱 검정 결과	139
<표 IV-70> ‘말하기 본보기상’의 응답 인원 및 비율	139
<표 V-1> 하루 평균 친구와의 대화 시간	141
<표 V-2> 공적 의사소통 모형의 요인별 측정 문항의 신뢰도	160
<표 V-3> ‘수업 대화 참여’에 대한 예측 요인별 효과 크기	161
<표 V-4> 학교급별 자아의 표현으로서 말에 대한 인식 정도	177
<표 V-5> 학교급별 말하기 본보기상 인식	181
<표 V-6> 성별 말하기 본보기상 선택의 이유	181
<표 V-7> 학교급별 말하기 본보기상 선택의 이유	182
<표 V-8> 사적 의사소통 모형의 요인별 측정 문항의 신뢰도	195
<표 V-9> ‘욕설·비속어’에 대한 예측 요인별 효과 크기	196
<표 V-10> ‘차별적 언어’ 사용에 대한 예측 요인별 효과 크기	207

I. 서론

1. 연구의 배경과 목적

1) 연구의 배경

청소년 언어문화는 청소년 문화를 구성하는 하위범주로서 청소년 정책과 공교육 방안을 실효성 있게 마련하기 위해 반드시 이해되어야 할 현상이다. 더욱이 청소년 언어문화는 미래의 우리 국민의 언어문화를 가늠케 하는 지표가 된다는 점에서 그 실태를 진단하고 실태의 배경이 되는 환경과 영향 요인을 파악하여 바람직한 언어문화를 형성하기 위해 교육적, 정책적인 지원이 이루어져야 한다.

청소년 언어문화 연구는 청소년과 언어문화를 바라보는 관점을 정립하는 것에서 시작되어야 한다. 지금까지의 청소년 언어문화 연구는 청소년기를 성인기로 이행하는 과도적인 단계로 보며 청소년을 계도와 교화의 대상으로만 바라보는 규범적 관점이 지배적이었다(백경녀, 2001; 박갑수, 2002; 박용성, 박진규, 2009). 즉, 청소년 문화가 기성세대 문화와는 다른 일탈적 문화, 반(反)문화적이기에 교화와 개선의 대상이라는 인식이 깔려있다. 이러한 규범적 관점에서 보았을 때 청소년의 언어문화 이해는 청소년기의 ‘언어’ 표현의 문제로 축소된다. 즉, 바람직한 성인 언어를 준거로 삼아 온라인 매체에서의 줄임말 같은 표기법의 파괴, 욕, 비속어, 은어는 바람직하지 않은 언어문화의 대표적인 특성이 되고, 그것이 청소년기의 미성숙한 언어 사용에 기인한 것으로 해석되는 것이다. 따라서 청소년의 언어문화 관련 연구는 규범적인 성인의 언어와 구별되는 폭력적이고 일탈적인 언어 사용 양상에 초점을 두게 된다(오창석, 2010; 양명희, 강희숙, 2011; 김태경, 장경희, 김정선, 이삼형, 이필영, 전은진, 2012; 김정선, 이필영, 김태경, 이삼형, 장경희, 전은진, 2013; 박인기, 안양옥, 박정진, 박창균, 이지영, 강용철, 박소영, 2012).

이러한 연구들과 달리 ‘청소년 언어’ 그 자체에 대해 이해하려고 노력하며 청소년들을 보다 능동적인 사회적 주체로 파악한 연구 경향도 있다(김민정, 손정희, 김현주, 2013; 박정희, 김민, 2007; 변윤언, 이광호, 2004; 변혜원, 2011; 이윤지, 2012; 최화영, 2013; 김은성, 2015). 이러한 논의 또한 언어문화의 표면태로서 언어표현의 층위에서만 청소년 언어문화를 이해하고 있기에 청소년 관련 정책이나, 교육적 대응을 마련하는 데 있어 실제적인 함의를 얻기는 어렵다. 어떤 문제를 발견하고 그것을 개선하기 위해서는, 문제에 영향을 미치고 있는 다양한 요인을 함께 탐색하는 것이 전제되어야 한다. 그런데 청소년을 교화의 대상으로만 보는 관점에서 현상의 실태를 파악하려 한다면, 연구의 범위가 그 틀 안에서 제한되고 문제의 원인이 청소년으로만 환원되기에 개선을 위한 현실적이고 실제적인 함의를 얻기 어렵다.

따라서 청소년의 언어문화는 언어표현을 중심으로 청소년 언어를 연구하거나 언

어 의식을 중심으로 언어를 바라보는 청소년의 인식과 태도를 포착해 온 기존의 연구와 더불어 실제 삶의 맥락에서 이루어지는 언어 수행을 함께 파악하고 각각이 어떤 관련을 맺고 있는지를 밝힐 수 있을 때 온전히 이해될 수 있다. 다시 말해 청소년들이 실제 삶에서 어떻게 말하고 듣고 읽고 쓰는지, 또 그것에 대해 어떻게 생각하고 있는지를 구체적으로 파악하여, 궁극적으로는 청소년들이 어떻게 자신들의 언어문화를 형성해가고 있는지, 동시에 어떻게 한국의 언어문화를 인식하고 내면화해가는지 등에 대해 심층적으로 이해할 필요가 있다.

이 연구에서는 특히 청소년의 언어문화를 구성하는 주요 현상으로서 구어 의사소통에 주목하였다. 앞에서 살펴본 바와 같이 청소년 언어문화의 표현태로서 청소년의 언어에 관한 논의는 많이 이루어졌고, 또 읽기/쓰기와 같은 문어 의사소통의 경우도 독서와 작문 교육의 차원에서 청소년이 어떻게 읽고 쓰는지, 어떤 가치와 태도를 갖고 있고, 그것에 미치는 영향은 무엇인지에 대해 다양한 연구가 이루어져 왔다(최숙기, 2010; 가은아, 2011; 임미성, 2012). 또 최근에는 학교 밖 문식성이나 가족 문식성 개념을 중심으로 학교 밖에서의 독서와 작문 활동의 실태 연구도 이루어진 바 있다(정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙, 백혜정, 백정미, 박치범, 오은하, 정현선, 2013; 손원숙, 정혜승, 정현선, 김정자, 민병곤, 2012; 백순미, 2014). 반면 구어 의사소통의 경우 심리학적 관점에서 부모-자녀 대화나 교실 의사소통의 관점에서 수업 대화에 관한 일부 연구가 있지만, 청소년의 삶의 맥락을 아우르는 문화적 관점에서의 연구는 매우 부족하다.

‘청소년 언어문화’를 청소년의 삶과 연계시키면서 청소년의 삶을 보다 정확하게 이해할 수 있는 매개로 활용하려면, 의사소통의 70% 이상을 차지하는 구어 의사소통의 다양한 장면을 조사에 반드시 포함해야 한다. 구어는 음성이라는 매체를 사용하는 의사전달 수단이며, 문어와 달리 특별한 도구를 필요로 하지 않기에 일상적 삶의 모든 영역에서 활용되는 것이다. 그리고 무엇보다 구성원 간에 공유된 가치, 신념이 문화에 포섭되는 것이라면 둘 이상의 참여자 간에 이루어지는 상호교류적 특성과 발화의 맥락이 크게 관여하는 상황성은 ‘구어’의 발화가 좀 더 문화적인 행위로 이해될 수 있기 때문이다. 이렇게 문화는 존재 양식에 따라 표현문화와 그 표현문화가 담고 있는 의미나 원리, 관습을 상징을 뜻하는 내재된 문화까지 포함하기에(한국청소년정책연구원, 2015), 표현의 층위에서 욕설이나 비속어, 차별적인 언어도 구어 의사소통의 장면에서 실제로 그것이 어떤 의미를 갖고, 어떤 원리와 관습 안에서 쓰이고 있는지를 함께 탐구하는 것이 필요하다. 즉, 사회문화적 관점에서 청소년의 언어생활을 이해하기 위해서는 청소년의 구어 의사소통이 이루어지는 다양한 장면에서의 소통의 내용과 방식은 물론 그 이면의 심리적, 문화적 기제에 관심을 두고 총체적으로 탐구하는 것이 반드시 요구된다.

2) 연구의 목적

이 연구는 청소년 언어문화 실태와 그 원인을 파악하여, 청소년 언어문화 관련 정책, 교육을 위한 정책적 제언을 도출하는 데 그 목적이 있다. 이를 위한 세부 연구 목표는 다음과 같다.

- 세부 목표 ① 청소년 언어문화 하위범주별 조사 항목 선정 및 실태 파악
 세부 목표 ② 청소년 하위 집단별 언어문화의 차이에 대한 심층적 연구
 세부 목표 ③ 청소년 언어문화의 영향 요인 탐색
 세부 목표 ④ 청소년 언어문화 지원과 교육을 위한 정책적 제언 도출

2. 연구 내용

<표 I -15> 연구의 세부 목표 및 연구 문제

연구의 세부 목표	연구 문제
청소년의 언어문화 하위범주별 실태 파악	1. 청소년은 사적·공적 구어 의사소통 상황에서 어떻게 말하거나 듣고 있으며, 그것에 대해 어떠한 인식과 태도를 보이는가?
청소년 하위 집단별 차이에 대한 심층적 연구	2. 청소년 언어문화에 성별, 학교급별, 지역별 차이가 존재하는가? 차이가 있다면 구체적으로 무엇에서 차이가 나타나는가? 3. 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 언어문화에는 차이가 존재하는가? 차이가 있다면 구체적으로 무엇에서 차이가 나타나는가?
청소년 언어문화의 영향 요인 탐색	4. 청소년의 사적·공적 구어 의사소통의 주요 특성은 무엇인가? 그러한 특성에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? 각 요인의 영향력은 얼마나 되는가?
청소년 언어문화 지원과 교육을 위한 정책적 제언 도출	5. 청소년 언어문화 실태 및 원인에 관한 이해는 청소년 언어문화에 대해 어떠한 교육적·정책적 시사점을 제시하는가? 청소년 언어문화 향상을 위해 어떠한 교육적·정책적 지원이 이루어져야 하는가?

3. 연구 방법

이 연구에서는 청소년 언어문화 실태를 구어 의사소통을 중심으로 파악하고자 한다. 그런데 현재까지 국내외적으로 청소년의 언어문화를 구어 의사소통 전반에 걸쳐 연구한 사례가 많지 않고, 특히 전국 단위에서 대규모로 청소년의 언어문화 실태를 연구한 경우를 찾아보기가 어렵다. 이에 문헌 연구를 통해 주요 개념 및 조사의 내용을 확정하고, 연구 내용과 관련한 연구문제를 설정하여 양적 연구로서 설문조사, 질적 연구로서 면담조사를 통합적으로 활용해 연구 문제에 답하고자 하였다.

1) 문헌연구

이 연구에서는 청소년과 언어문화의 개념, 청소년의 언어와 청소년 문화 연구를 바라보는 다양한 관점, 청소년 문화의 하위문화로서 청소년 언어문화의 특징 등을 중심으로 국내·외 관련 문헌 및 선행연구를 수집·분석하였다. 이 과정에서 구어 의사소통의 주요 장면을 고려하여 청소년 언어문화의 하위범주를 정립하였고, 하위범주별로 청소년들의 언어활동과 언어사용의 독특한 양상, 그것에 영향을 주는 다양한 사회적 변인을 탐색할 수 있었다.

하위범주별 조사 항목을 선정할 때도 선행연구에 기반을 두었다. 이 연구에서는 청소년의 언어생활에 대해 사회문화적 관점을 취하기 위해서 선행연구에서 드러난 청소년의 언어문화를 구성하는 요소를 하임즈(Hymes, 1972)의 말하기(SPEAKING) 모델을 활용하여 분류하고, 각 요소 간의 관계를 조망하며 최종적으로 가장 유의미한 요소를 추출하였다.

2) 설문조사

청소년의 언어문화 실태에 관한 실증적인 이해를 위해 전국의 초·중·고등학교 청소년 및 학교 밖 청소년을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

(1) 예비조사의 시행

본조사에 앞서 설문지의 문항 타당도 및 신뢰도를 검증하기 위한 예비조사를 2016년 5월에 초등학교 5학년 60명, 중학교 2학년 60명, 고등학교 2학년 70명과 학교 밖 청소년 10명 총 200명(남 100명, 여 100명)을 대상으로 실시하였다. 예비조사 후 평균, 문항 선택지별 응답 빈도 등 기술 통계를 실시하고, 이에 관한 연구진 검토를 통해 조사 항목 및 설문문항의 내용타당도를 평가하였다. 동시에 Cronbach의 Alpha값을 통한 문항내적 합치도를 이용해 설문문항의 신뢰도를 확인하였다. 전체

적으로 .6~.9 정도로 양호한 결과를 보였고, 일부 문항에서 낮은 신뢰도를 보여 문항 수정이 이루어졌다.

(2) 본조사의 시행

본조사는 2016년 7월에 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지의 학교 안 청소년 3,429명과 만 16~18세의 학교 밖 청소년 100명을 대상으로 실시하였다. 표본 집단은 학년별(연령별)로 균등할당 후 학교 안 청소년은 지역, 지역규모, 학교급 변인을, 학교 밖 청소년은 주요 거점별로 임의할당하여 표본을 산출하였다. 조사 대상을 위한 층화 기준은 기본적으로 지역(수도권/비수도권), 지역규모(대도시, 중소도시, 읍면) 변인을 고려하며, 중학생의 경우 성별, 고등학생의 경우 성별과 학교급 변인은 소프트 할당(soft quota) 방식으로 변인을 통제하였다. 지역은 지역규모를 고려하여 학교를 표집하였다. 시지역과 군지역이라는 명확한 구분기준이 존재하기 때문에 지역 내에서 지역규모(대도시, 중소도시, 읍면)를 고려하여 학교를 표집하였다. 고등학교의 계열별 특성을 반영하기 위하여 특수목적고, 특성화고, 자율고가 표집이 되도록 할당을 해야 하나 조사의 목적과 표본의 크기 등을 고려하여 특성화고등학교 재학생 표본만을 추가 임의할당하여 과대표집하였다. 중·고등학생의 경우 남녀공학(남녀합반, 남학생반, 여학생반), 남학교, 여학교 등 성비를 고려하여 표집하였다. 학교 안 청소년의 경우 전문 리서치 업체의 조사원이 해당 학교를 방문하여 학급에서 설문조사를 직접 진행하였다.

현실적으로 학교 밖 청소년들은 모집단 수 파악이 어려운 점을 감안하여 학교 밖 청소년을 만날 수 있는 주요 거점으로 학교 밖 청소년 지원센터를 선정하고, 각 기관의 협조를 받아 조사를 진행하였고, 협조가 어려운 경우 센터 밖에서 센터를 오가는 청소년의 개인적 동의를 구하여 조사를 진행하였다.

(3) 결과 분석의 방법

평균, 문항 선택지별 응답 빈도 등 기술 통계를 산출하였다. 또한 학교 안 청소년의 주요 인구사회학적 통계 변인으로 성, 학교급, 지역규모를 독립 변인으로 하고, 각 문항을 종속변인으로 하는 기본 통계 분석을 실시하였다. 기본적으로 다변량 분석(MANOVA)을 사용하되, 종속변인이 1개 문항일 경우 일변량분석(univariate ANOVA)을, 종속변인이 2분형 명명척도로 조사된 문항일 경우 이항로지스틱 회귀 분석을 사용하였다.

다음으로 심리적, 환경적 요인이 청소년의 언어생활 및 언어 의식에 미치는 효과를 탐색하고자 구조방정식 모형 분석을 활용하였다. 학교 안 청소년의 공적·사적 의사소통 실태를 총체적으로 설명하기 위해 설문조사를 통해 수집된 자료들을 몇 가지 요인으로 요약하고 그 관계를 구조방정식 모형으로 도출하였다. 모형에 관한 가

설 설정과 검증을 수차례 반복하여 최종적으로 주요한 상관을 보이는 요인들의 관계를 하나의 모형을 도출하였다. 구조방정식 분석 시 하나의 요인으로 요약되는 복수의 문항들에 관한 요인분석이 함께 이루어지기는 하나, 독자를 위해 각 요인 문항들의 신뢰도(Cronbach α)를 함께 제시하였다.

학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 언어문화의 차이를 검정하기 위해서는 기본적으로 다변량분석(MANOVA)을 사용하되, 종속변인이 1개 문항일 경우 독립표본 T검정을, 종속변인이 2분형 명명척도로 조사된 문항일 경우 카이제곱 검정을 사용하였다.

3) 면담 조사

(1) 면담 조사의 목적과 방향

질적 연구는 연구의 대상이나 현상 심층적 이해를 목적으로 하기 때문에 표집도 그러한 특성을 잘 반영해줄 수 있는 참여자들을 의도적으로 선택하는 방법을 주로 사용한다. 이 연구는 양적 연구를 중심으로 질적 연구를 통합하는 혼합적 연구 방법을 취하여, 양적 자료의 추가적 해석을 위해 질적 자료를 이용하는 ‘설명적 설계’ 방식으로 수행하였다. 연구의 범위가 매우 넓기 때문에 독립적인 질적 연구를 수행하기가 어렵고, 청소년 하위 집단 전체를 사례를 대상으로 질적 연구를 수행한 후 양적 연구에 포섭하는 내재적 통합의 방식을 취하기도 어렵기 때문이다.

따라서 이 연구에서 면담 조사는 양적 연구 결과 드러난 의미 있는 결과에 대해 심층적으로 이해하고, 양적 연구 결과의 설명적 타당성을 높이는 자료의 삼각화(triangulation)의 방향에서 설계되었다.

먼저 학교 안 청소년의 경우 첫째, 설문조사 결과를 바탕으로 설정된 사적·공적 의사소통 모형에서 드러난 종속변인과 독립 변인간의 관계, 각 변인이 참여자의 삶에서 실제 구현되는 양상을 개별 참여자의 언어생활과 그것에 관한 생각을 확인하여 심층적으로 이해하고자 하였다. 이를 위하여 설문 결과를 바탕으로 주요 종속변인과 그것의 영향 요인으로서 독립변인 간의 관계를 전형적으로 보여주는 참여자를 선정하고자 하였다. 둘째, 도출된 모형으로 설명되지 않는 사례도 면담 조사의 대상으로 삼았다. 모형에서 드러난 의미 있는 상관관계가 적용되지 않는 사례는 양적 연구의 과정에서 주목하지 못한 새로운 영향 요인에 대해 주목하게 하거나, 이론적 배경을 통해 조작적으로 정의된 변인에 대해 새로운 이해를 제공할 수 있기 때문이다.

학교 밖 청소년의 경우는 별도의 연구 모형을 설정하지 않고, 학교 안 청소년 설문조사 결과와 통계적으로 유의한 차이를 보이는 결과를 질적으로 해석하는 데 목적을 두었다. 다변량 통계 검증에서 학교 안 청소년과 유의한 차이가 있다고 드러난 변인들 간의 상관관계를 참여자의 삶의 맥락에서 이해하고, 그러한 차이로부터

결게 되는 사회 활동이나 의사소통 상의 어려움을 구체적으로 파악하는 데 그 목적을 두었다.

(2) 면담 참여자 선정

이 연구에서 면담조사는 설문조사 결과를 타당하게 해석하는 데 주 목적이 있으므로, 참여자의 선정은 설문조사 결과를 바탕으로 이루어졌다. 그 가운데에서도 청소년의 사적·공적 의사소통에 관여하는 변인 간의 관계를 총체적으로 드러내고 있는 사적·공적 의사소통 모형을 중심으로, 연구의 모형에 부합하는 특성을 보이는 참여자와 연구 모형에 부합하지 않는 참여자를 양 극단에서 선택하였다. 즉, 모형에서 주요 종속변인과 독립변인으로서 배경요인과의 정적 상관을 보여주는 유형과 그러한 상관을 나타내지 않거나 부적 상관을 보여주는 유형을 설정하였다.

가령 공적인 의사소통의 경우 질문/발표/토의의 참여 정도는 주요한 종속변인이 되고 부모와 교사의 말에 관한 관심은 영향 요인으로 작용하는 배경 변인이다. 연구 모형에서는 부모와 교사의 관심이 높을수록 수업 대화 참여도가 높아지는 결과를 보여준다. 따라서 참여자는 첫째, 모형에 부합하는 유형으로, 부모와 교사의 관심도 높고 수업 대화 참여도도 높은 청소년과 둘 다 관심이 낮고 수업 참여도도 낮은 청소년을, 둘째, 모형에 부합하지 않는 유형으로, 부모와 교사의 관심이 모두 낮지만 수업 대화에 참여도가 높은 청소년 또는 부모와 교사의 관심이 모두 높지만 수업 대화 참여도가 낮은 청소년을 선정하게 된다. 이렇게 선정할 경우 각 변인을 놓고 보았을 때 대조적인 특성을 보이는 참여자를 고루 포함하게 된다. 즉, 수업 대화 참여도가 높은 청소년과 낮은 청소년, 부모나 교사의 관심이 높은 청소년과 낮은 청소년을 모두 포함하여 면담이 이루어지게 됨으로써, 설문조사 결과를 다양하게 해석할 수 있게 된다.

학교 밖 청소년과 면담 조사를 하는 데에는 몇 가지 어려움이 있었다. 우선 개별 청소년이 처한 상황과 삶의 양식이 매우 다양하기 때문에, 양적 연구 결과를 토대로 참여자를 선정하더라도 사례의 전형성을 판단하기가 쉽지 않았다. 또 설문조사 과정에서 연락처를 확보한 참여자가 매우 적어, 양적 연구 결과를 토대로 선정된 참여자와 연락을 취하는 것부터가 불가능하였다. 이에 학교 밖 청소년의 언어문화 질적 연구는 학교 밖 청소년 상담과 교육 경험이 풍부한 전문가 3인을 선정하여 전문가 협의회 형식의 면담을 수행하였다.

면담에 참여한 참여자의 특성과 수를 정리하면 다음과 같다.

<표 I -16> 면담 참여자 특성과 수

면담 분야		참여자 특성에 따른 유형	참여자 수
학교 안 청소년	사적 의사소통	욕설·비속어, 차별적 언어 모두 많이 사용	5명
		욕설·비속어만 많이 사용	5명
		차별적 언어만 많이 사용	6명
		욕설·비속어, 차별적 언어 모두 적게 사용	4명
	공적 의사소통	질문/발표/토의 참여 높음	15명
		질문/발표/토의 참여 낮음	10명
		질문/발표/토의 참여가 가장 활발한 6학년 학급 담임	1명
학교 밖 청소년		학교 밖 청소년 상담 및 교육 전문가	3명

(3) 면담 조사의 시행

면담 조사는 10월 15일부터 11월 20일까지 약 35일간 진행하였으며, 다음과 같은 절차로 이루어졌다.

<표 I -17> 면담 조사의 절차

단계	1단계	2단계	3단계
유형	참여자 특성 파악	1차 개별 면담	2차 개별 면담 (필요 시)
내용	연구 모형에 포함된 주요 변인과 관련된 설문문항에 대해, 참여자별로 응답 내용을 프로파일 형식으로 작성하여, 면담 질문과 관련된 참여자의 특성을 세심하게 파악함.	사전에 목록화된 질문과 참여자의 개별적 특성을 고려한 추가된 질문의 흐름에 따라 면담을 진행함. 추가 질문을 통해 참여자의 면담 내용에 대해 명확하고 깊이 있게 이해함.	개별 면담 내용을 전사한 후 분석 및 해석의 과정에서 이해가 미흡한 부분을 전화 면담을 통해 보강함.

(4) 면담 자료의 분석

본 면담조사의 자료는 횡단 범주적 지표화(cross-sectional and categorical indexing)를 1차 분석의 방식으로 활용하고, 2차 분석에서는 비횡단적 자료 정리(non-cross sectional data organization)의 방식을 활용한다. 횡단 범주적 지표화는 질적 연구 데이터에 획일적인 일련의 지표 범주들을 적용하여 체계적으로 일관적으

로 자료를 부호화하는 것이다. 이것은 문자화된 데이터의 적절한 위치에 부제목의 형태로 일련의 지표 범주들을 적용하여 분류하는 것을 말한다. 이 연구에서는 면담 질문 자체가 이미 특정 변인 관련 현상을 이해할 수 있는 방식으로 구조화되어 있기 때문에, 변인을 구성하는 요소 자체가 지표 범주로서 작용한다.

본 면담조사에서는 설문조사 결과에 따라 언어문화적 특성을 가지는 유형을 분류하고, 각 유형에 전형성을 가지는 여러 명의 참여자를 포함하므로, 각 참여자의 면담 자료를 연결하거나 비교하기 위한 방법으로 횡단 범주적 지표화 방식은 유용할 수 있다. 특히 참여자 관련 자료 수집이 사전에 수행된 설문과 면담 자료에 한정되기 때문에, 사례의 완전성을 위해 하나의 사례로서 선택된 참여자 간의 상호적인 이해는 매우 중요하다.

그러나 연령, 성별, 지역 등이 다른 참여자 간에 동질적인 자료만이 생산될 거라는 기대를 할 수는 없다. 참여자의 특수성이 새로운 사례로서 발견되는 경우도 예상할 수 있고, 다른 참여자와의 차별성이 참여자의 전형성을 이해하는 데 필요한 경우가 있을 수 있기 때문이다. 이 경우 비횡단적 자료 정리를 2차 분석에서 시행할 수 있다. 같은 군집 유형에 속해 있지만, 이질적인 특성을 보이는 참여자의 언어생활과 언어인식에 대해 내적인 상호 관련성을 중심으로 살펴보는 것이다. 다만 이 연구가 전국 단위의 청소년을 대상으로 일반성을 지향하는 연구이기에, 횡단 범주적 지표화를 활용하는 1차 분석이 주 분석의 방법이 될 것이다.

4) 전문가 자문

청소년 언어문화 실태와 원인 분석 결과가 청소년 교육 및 언어 정책에 시사하는 바와 청소년 언어문화 향상을 위한 제언을 도출하기 위해 화법 교육 및 언어 정책 전문가의 자문을 받았다.

이상과 같이 논의된 이 연구의 방법은 <표 I-4>와 같이 정리될 수 있다.

<표 I-18> 연구 단계별 방법 개요

단계	연구의 방법	
[1단계] 언어문화 하위범주별 조사 항목 선정	문헌 연구	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년 언어문화 하위범주의 정립 • 청소년 언어문화 하위범주별 선행연구 및 기초 연구 결과 검토 • 조사 항목의 선정 및 타당성 평가
[2단계] 청소년 언어문화에 관한 양적 이해	설문 조사	<ul style="list-style-type: none"> • 성, 연령, 지역 규모 변인을 고려한 학교 내 청소년 표집(3,429명) • 성, 지역 규모 변인을 고려한 학교 밖 청소년 표집(100명) • 예비 조사의 조사 도구의 타당도 및 신뢰도 검토, 수정, 보완 후 본조사 시행 • 기술 통계 및 추리 통계를 활용한 결과 분석
[3단계] 양적 연구 결과에 관한 질적 이해	면담 조사	<ul style="list-style-type: none"> • 혼합 연구 방법 중 양적 자료의 추가적 해석을 위해 질적 자료를 이용하는 설명적 설계 • 양적 자료에 근거하여 유형화된 군집 분석 후 군집 중심 표본을 참여자로 선택 • 참여자 50명(청소년 46명, 학교 밖 청소년 전문가 3명, 교사 1명) 면담 조사
[4단계] 정책적 제언 도출	전문가 자문	<ul style="list-style-type: none"> • 양적·질적 자료의 통합적 해석을 통한 청소년 언어문화 관련 교육적·정책적 시사점 도출 • 청소년 언어문화 정책 도출을 위한 전문가 협의회

II. 이론적 검토와 조사 내용 선정

1. 청소년 언어문화

1) 청소년 문화

(1) 청소년의 연령적 범위

청소년은 발달적 측면에서 부모에게 전적으로 의존하는 아동기에서 경제적, 심리적으로 완전히 독립된 성인기로 전환해 가는 과정에 위치한 연령집단을 가리킨다(한국청소년정책연구원, 2014). 발달의 과정에서 이전 단계와 비교해서 2차 성징의 출현과 더불어 신체적으로 급성장하고, 심리적으로도 이성을 바라보는 관심이 고조되고 가치체계와 도덕관이 형성되는 시기이다. 그러나 청소년기는 학문적 차원에서 다양하게 정의되며, 아동, 청소년, 청춘기, 10대 등과 같은 다양한 개념으로 각각의 학문영역마다 독특한 형태로 활용된다.

국내법 및 국제기구에서의 청소년 연령 범위는 법이나 기구의 취지에 따라 달라진다. 청소년의 권리를 중요하게 여기는 청소년 기본법이나 아동청소년 기본법의 경우는 9세에서 24세 또는 25세 미만으로 청소년의 연령 범위를 매우 넓게 본다. 반면 청소년 보호를 목적으로 하는 청소년 보호법과 아동청소년 성 보호에 관한 법률에서는 19세 미만으로 규정되어 있다. 국제기구인 UN의 경우 15세 이상을 청소년으로 보아 사춘기 이후의 연령대를 청소년으로 보기도 한다. 콜버그(Kohlberg), 헤비거스트(Havighurst), 에릭슨(Erikson)과 같은 발달 이론가들은 12세 이후를 자율성과 독립성이 강해지며 아동기와 구분되는 시기로 본다.

그런데 청소년기 내에서도 발달의 정도에 따라 그 하위문화의 특징은 동질적이지 않다는 점에 주목할 필요가 있다. 청소년기는 발달적 특성을 고려했을 때 10세~13세를 청소년 초기, 14세~16세까지는 청소년 중기, 그리고 17세~21세까지는 청소년 후기로 구분한다(박아청, 2004; 최규련, 2010). 청소년 정책 차원에서는 10세~12세, 13~18세, 19~24세까지로 설정하기도 한다(오병돈, 김기현, 2013).

급격한 신체적 변화와 가족 간의 정서적인 거리두기가 특징인 초기 청소년에 비해서 중기 청소년은 독립성과 자율성은 증가되고 행동의 결과예측은 가능하나 통합 능력은 부족하여 현실감이 낮은 편이다. 그러나 후기 청소년은 인지능력의 발달에 따라 예측과 추상적 사고의 증가로 현실감이 높아진다고 알려져 있다(박아청, 2004; 최규련, 2010; Steinberg & Moris, 2001) 실제로 기초 조사에서도 초기 청소년과 중기 청소년 간에는 매우 다른 언어문화를 보여주었다.

이상의 검토 내용을 참조하면 청소년의 연령 범위는 최대 범위로 9세~25세, 최소 범위로 12세~18세로 볼 수 있고 연구의 목적에 따라 청소년의 범위를 한정하여

논의할 필요가 있음을 알 수 있다. 이 연구는 연령별 언어문화를 이해하는 것과 함께 청소년 언어문화의 개선과 활성화를 지원하기 위한 교육과 정책을 수립하는 데 그 목적이 있다. 이에 현재 청소년의 연령별 구분을 제도화하고 있는 학교급별 구분을 고려하여 청소년 정책 차원에서 초기 청소년과 중기 청소년을 포함하는 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지의 연령대 청소년을 연구의 참여자로 선정하고자 한다. 학교급별 구분은 발달의 특정 시기를 인위적으로 구분한 것이지만, 현실적으로 학교급별로 교육의 환경, 교육 내용, 교사-학생의 관계, 학교 분위기 등이 매우 달라 생활의 중심이 학교에 있는 청소년들의 삶에 실제적으로 큰 영향을 미치고 있기 때문이다.

(2) 하위문화로서 청소년 문화

청소년이라는 한 집단의 문화를 청소년 문화라고 할 때 청소년 문화는 한 사회의 포괄적인 문화 내에서 특정한 사회집단의 문화 형태인 ‘하위문화’로서 구분될 수 있다. 정재민(2009)은 청소년 문화가 하위문화로서 갖는 특징을 ‘집단적 가치관, 스타일, 정체성, 즐거움’에서 찾는다. 즉, 청소년은 대중적 스타에 관한 집단적 추구를 통해 또래집단과의 동질성을 확보한다. 그리고 집단의 동질성을 나타내고 다른 집단과의 차별성을 추구하기 위해 상징적인 스타일을 수단으로 사용한다. 동시에 청소년은 집단 안에서 자신들의 개성을 추구하는 가운데 자신들만의 정체성을 형성하게 된다. 그리고 이렇게 청소년들이 자신들의 독특한 문화를 구성하고 몰입하게 되는 핵심적인 요소는 ‘즐거움’이다.

그런데 ‘하위문화’로서 청소년 문화에 대해서는 상반된 시각이 존재한다. 먼저 미숙한 문화, 비행문화, 대항문화와 같이 기성세대의 문화에 관한 반(反)문화로 바라보는 시각과 N세대, W세대 등의 명칭과 더불어 새로운 문화를 창출하고 문화적 경향성을 주도하는 문화로 보는 시각이 공존해 왔다(정재민, 2009). 반(反)문화적 시각에서는 학교라는 제도권 내에서 청소년은 학생으로서 학교와 사회에서 어른들에 의해 제시되는 제도와 질서에 순종해야 한다고 본다. 그것에서 벗어날 때 청소년문화는 문화로 정당하게 인정받지 못하며, 사회적 문제를 유발하거나 비행 문화로 인식된다.

반면 청소년을 생산적이고 창조적인 문화의 주체로 보는 시각은 1990년대 중반부터 시작된 가상공간에서의 새로운 문화 창출과 관련된다. 가상공간에서의 의사소통 문화는 아날로그적 문화를 디지털 문화로 재편하였고, 문화를 이끄는 세대 또한 점차 연령이 낮아져 오늘날에는 인터넷 세대 또는 N세대라고 불리는 청소년들이 새로운 문화적 경향성들을 주도하고 있다. 또 2002년 W세대의 청소년들이 인터넷 네트워크를 통해 월드컵 거리응원을 자발적으로 조직하고 질서정연한 거리응원을 보여줌으로써 청소년은 새로운 문화 창출자로서 이해될 수 있었다(한국청소년개발원, 2003).

따라서 이 연구에서도 청소년 언어문화 조사를 설계함에 있어, 청소년 언어문화를 우리의 언어문화의 하위범주로 봄과 동시에 청소년 문화의 하위문화 또는 청소년 문화와 상호영향을 받는 범주로 보고, 청소년 문화를 바라보는 다양한 시각을 고려하고자 하였다. 즉, 청소년들의 언어문화를 바라봄에 있어 올바른 방향을 제시하며 안내해야 한다는 규범적 시각과 더불어 청소년들이 자신을 둘러싼 환경과 상호작용하며 스스로 자신의 언어와 언어활동을 성찰하고 돌아보며 더 나은 언어문화의 창출자로 성장해나가는 존재로 이해하는 시각이 필요한 것이다.

2) 청소년 언어문화

(1) 언어문화의 개념

국내 청소년 언어문화 연구에서 ‘언어문화’ 관련 명확한 정의를 기반으로 하고 있는 연구는 찾기 어렵다. 이에 이 연구에서는 문화의 개념 관련 일반적 논의를 살핀 후 우선 정책적·사회적 효용성이 큰 언어교육 분야에서의 국내외 선행연구(성기철, 2003; 오지혜, 2007; 조항록, 2004; Moran, 1994, 2004)를 중심으로 ‘언어문화’ 개념을 정의하고, 귀납적으로 선행연구를 바탕으로 그 개념의 적합성을 검토하였다.

먼저 문화의 개념을 바라보는 이해는 사회학 분야와 교육학 분야에서 다소 다르다. 오늘날 사회학에서 규정하는 문화는 인간 사회의 학습 결과로서 유형과 무형의 산물로 구분된다(Giddens, 1989). 유형의 문화, 즉, 물질적 문화는 각종 기구에서부터 우리 주변에서 자주 접하는 생활용품 등을 포함한다. 무형의 문화, 즉, 비물질적 문화는 특정사회에 통용되는 가치나 이론적 배경, 사상 등을 말한다. 이와 유사하게 문화의 내용을 형성하는 ‘신념, 태도, 가치, 규범’ 등 무형의 측면과 그 내용을 재현하는 대상, 상징, 기술 등 유형의 측면으로 이중적으로 구성되어 있다고 본다(Macionis, 1995).

문화 교육 일반의 관점에서는 문화를 학습될 수 있는 지식이나 태도로 보는 관점에서 문화를 집단 내의 구성원들에게 특정 행위를 유발하는 공유된 ‘인식’, ‘가치’, ‘믿음’으로 한정한다(Storti, 1994). 문화를 보다 역동적인 것으로 인식할 때, 문화는 한 공동체의 구성원들이 상호작용함으로써 다양한 정도로 공유하는 전통, 믿음, 가치, 규범, 상징, 의미에 관한 방식을 구성하는 판단 기준의 복합체를 의미하게 된다(Ting-Toomey, 1990).

언어문화를 언어교육적 관점에서 고찰하고 있는 오지혜(2007)에서는 언어문화를 협의의 언어문화와 광의의 언어문화로 분류하였다. 협의의 언어문화는 산물(언어적 표현 양상)이나 행위(언어 예절, 규범)를 생성하고 유발하는, 기저에 놓인 사고(언어, 언어생활을 바라보는 가치, 태도)를 가리킨다. 완곡 어법이나 공손한 태도 속에 들어있는 한국적 집단주의가 이에 해당하는 예이다. 광의의 언어문화는 언어에 내재된 사고뿐만이 아니라 산물과 행위와 같은 가시적인 형태로 나타나는 것까지를

포함한다. 웃어른을 향한 공경을 중시하는 한국인의 언어에 존대법이 발달되어 있는 것이 그 예에 해당된다. 언어교육학자인 모란(Moran, 1994)도 사고는 묵시적인 것과 명시적인 것의 연속선으로 존재한다고 보며 그 둘이 분리될 수 없음을 주장한다. 사고의 연속선 위에는 가장 묵시적인 ‘인식(awareness)’이 있으며, 이로부터 점점 더 명시적인 성격이 높은 ‘믿음’, ‘가치’, ‘태도’, ‘실천’이 놓여있다. 이는 구체화된 실천은 태도와 결부되고, 태도는 가치에서 나오며, 가치는 믿음과 밀접하게 연관되어 있고, 믿음은 인식에 기반을 두고 있음을 의미한다. 언어교육에서의 문화를 바라보는 관점은 표현태로서의 언어와 언어수행과 그것의 생성 기제인 이념태로서의 언어표현과 수행의 의미, 그것에 관한 인식을 구분하면서도 그것이 어떻게 상호관련을 맺는지를 설명해 준다.

이 연구가 ‘언어’문화를 다루고 있기 때문에 표현태로서 언어와 언어수행을 간과할 수 없으므로, 언어교육 분야에서 언어문화의 개념을 포괄적으로 바라보는 관점을 취하고자 한다. 이상의 논의를 바탕으로 언어문화는 그 하위범주를 고려하여 다음과 같이 정리될 수 있다.

<표 II-1> 언어문화의 포괄적 개념

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

(2) 청소년 언어문화의 개념

이러한 논의는 청소년 언어문화를 단순히 언어생활이나 언어사용의 ‘실태’에만 국한하여 조사하는 것은 청소년 언어문화에 관하여 표면적인 이해에 불과함을 명확히 한다. 따라서 본 조사에서는 표면적인 언어생활의 이면에 존재하는 심리적, 문화적 기제로서 언어생활 관련 인식과 태도까지 언어문화의 범주에 포함하여 ‘청소년 언어문화’의 개념을 다음과 같이 포괄적으로 정의한다.

<표 II-2> 이 연구에서의 청소년 언어문화의 개념

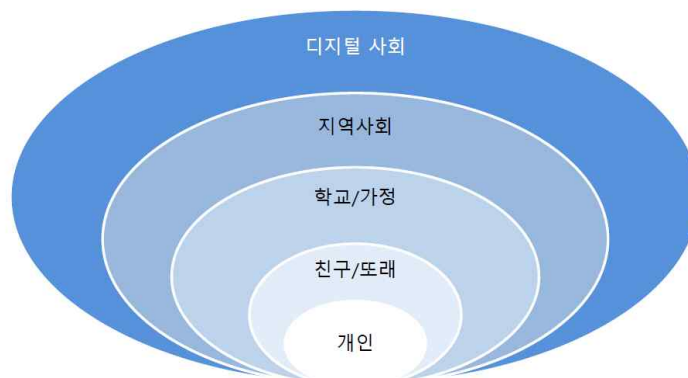
청소년 언어문화 = 청소년의 언어생활과 언어 의식

언어생활: 언어활동 및 언어사용
언어 의식: 언어생활에 대한 인식 및 태도

(3) 청소년 언어문화의 하위범주

청소년 언어문화 관련 조사와 실효성 있는 지원 방안을 마련하기 위해서는 청소년 언어문화의 사회생태계 전체에 관한 이해가 전제되어야 한다. 청소년의 언어문화는 청소년 또래 간의 사적 대화에서 형성되는 것이 일차적이지만, 학교와 가정이라는 공간에서 이루어지는 타자와의 언어적 교류에서도 영향을 받는다. 그리고 학교와 가정의 언어문화가 지역사회의 문화적 특성 안에서 형성되는 지점도 고려되어야 한다. 그리고 넓게 본다면 이러한 공간적 제약을 뛰어 넘어 사이버 공간으로 존재하는 디지털 사회의 문화적 특성 또한 청소년 언어문화 형성에서 중요한 역할을 한다는 것을 감안해야 할 것이다.

청소년 언어문화는 우리 사회의 언어문화, 또는 청소년 문화의 하위문화로서 이해되었을 때, 그것을 향상하기 위한 지원의 방향을 설정할 수 있을 것이다. 개인에 따라서는 학교 또는 가정이 언어생활의 중심이 될 수도 있겠지만, ‘청소년’의 언어문화가 다른 세대와 구분되는 고유성을 발견하기 위해서는 또래 또는 친구들 간의 상호교류를 그 중심에 둘 필요가 있다. 그리고 그것의 주변적 장으로 학교와 방과 후의 가정의 언어문화를 설정할 수 있을 것이다. 그 바깥에는 농어촌 지역, 다문화 지역, 학원 밀집가, 공업 지대 등 지역적 특성이 청소년의 삶에 영향을 주며 다른 지역과 구분되는 언어문화를 형성할 것이라 가정할 수 있다. 아래에 제시한 그림은 청소년 언어문화를 구성하는 이러한 사회생태계의 다층적 장을 표현한 것이다.



[그림 II-1] 청소년 언어문화 사회생태계

이러한 관점에서 청소년 언어문화 연구는 사회생태계 속 다양한 사회문화적 장에서 실현되는 청소년의 언어 또는 언어생활을 총체적으로 포착함으로써 타당성 있게 수행될 수 있다. 따라서 청소년 언어문화 연구는 청소년이 언어를 사용하고 언어활동을 해 나가는 다양한 사회문화적 장을 중심으로 전형적일 수 있는 주요 의사소통 상황을 청소년 언어문화의 하위범주로 설정하여, 그 안에서 전형적인 장면을 선별할 필요가 있다. 이 연구는 청소년의 구어 의사소통 장면을 크게 사적 의사소통, 공적 의사소통, 공사를 넘나드는 속성이 강한 매체를 통한 소통으로 분류하였다. 사적 의사소통은 또래 간 대화, 부모 대화를 포함하며, 공적 의사소통은 학교 수업 대화와 학교 밖 공적 대화를 포함하였다. 아래는 구어 의사소통을 중심으로 이 연구에서 상정한 청소년 언어문화의 하위범주와 그 하위범주를 구성하고 있는 전형적인 의사소통 장면을 정리한 것이다.

<표 II-3> 청소년 언어문화의 하위범주

하위범주		주요 의사소통 장면
사적 의사소통	청소년의 또래 간 대화	고민 대화, 갈등 대화 등
	청소년-부모 대화	
공적 의사소통	청소년의 매체언어활동	온라인 채팅 온라인 카페 및 누리소통망서비스(SNS) 활동 등
	수업 대화	질문, 발표, 토의 등
	학교 밖 공적 대화	청소년 단체, 동아리, 아르바이트 상황에서의 대화, 회의 등

2. 선행연구 검토

이 연구에서는 청소년 언어문화의 하위범주별로 선행연구를 검토하였다. 청소년 언어문화 실태를 파악하기 위한 조사 내용의 타당성을 높이기 위해 지금까지 청소년의 삶의 주요한 의사소통 장면에서 청소년의 어떠한 언어사용과 언어활동이 관심을 받아왔고, 그러한 언어사용과 활동에 어떠한 사회문화적 맥락이 작용하고, 개인적, 사회적 차원에서 어떠한 영향 요인이 밝혀졌는지를 검토하였다.

1) 또래 간 대화 선행연구 조사

청소년은 자라면서 그들의 요구와 의견을 적절하게 전달할 수 있는 의사소통 양식을 자신들이 속한 집단의 문화적 질서를 바탕으로 습득하게 된다. 문화권에 따라 예의, 감정 표현, 논쟁, 지위와 역할, 대인관계를 보는 관점과 의사소통 방식이 다르며, 청소년들의 의사소통 방식도 그 영향 가운데 형성된다. 가령 사모아 아이들이 정의 표지어를 일찍 습득하고 풍부한 감정표현을 하는 것은 감정 표현과 토론을 중

요시하는 사모아 문화와 관련이 있다(Och, 1986). 청소년의 또래 간 의사소통 연구도 이러한 집단의 문화적 특성을 바탕으로 연구되어 왔다. 문화적 동질성이 비교적 강하다고 믿는 우리나라의 경우는 문화적 관점에서 청소년의 의사소통 방식이나 또래 간 대화를 연구한 논문은 많지 않다. 이에 다인종, 다문화 국가인 서구권의 연구 전통에서 이루어진 연구를 중심으로 선행연구를 검토할 필요가 있다. 서구권의 연구는 ‘청소년’이라는 집단을 다른 집단과 비교하는 것보다는 인종별, 계층별, 성별에 따라 청소년 집단을 이루는 하위 집단 간의 차이를 밝히는 데 더 큰 관심을 가져왔고, 일부 학교 내에서 청소년 특유의 문화적 특성에 기반을 두고 형성된 주류 집단과 비주류 집단 간의 차이와 갈등 연구가 일부 있다. 서구권의 논의를 먼저 제시한 후 국내 연구를 검토하는 방식으로 선행연구를 정리하고자 한다.

(1) 하위 집단별 차이 - 인종

백인 노동자 계층과 흑인 노동자 계층 아이들이 가정에서 이야기하는 방식의 차이가 그들의 학교생활에 영향을 주는 과정을 연구한 히스(Heath, 1983)는 인류학적 관점에서 청소년의 말하기 방식을 연구한 시초로 여겨진다. 이 밖에도 백인 중산층의 표준 영어를 규범으로 삼는 미국 학교에서 사회적 소수자인 아프리카계 청소년의 언어 사용에서의 수용과 저항을 분석하는 연구하는 이데올로기적 관점의 연구는 어렵지 않게 찾을 수 있다(Godley & Escher, 2012; Hill, 2009).

(2) 하위 집단별 차이 - 계층

할렘 지구에 살고 있는 남자 아이들의 이야기 전략을 연구한 래보브(Labov, 1972)는 사회언어학적 관점에서 특정 지역의 계층적 성격에 주목한 최초의 연구라 할 수 있다. 이 연구에서 래보브는 언어적으로 결핍되어 있다고 여겨진 아이들이 실제로는 세련된 언어 기술의 습득을 통해서 경험 이야기 능력을 높인다는 사실을 밝혀주었다.

에케르트(Eckert, 1988)는 중산층과 노동 계급이 살고 있는 교외도시 디트로이트에서 고등학교 학생들의 생활을 참여관찰하여 “Jocks”와 “Burnouts” 집단으로 구별되는 내집단 형성과 언어적 분화에 대해 탐구하였다. 그는 사회적 네트워크나 도시 지역에 대한 접근성, 부모의 사회경제적 지위의 차이가 있기 때문에 두 집단이 사용하는 언어가 다르며, 이는 학교에서의 내집단 분화는 계급 재생산으로 연결된다는 점을 밝혀내었다.

해전드와 스텐스트롬(Hasund & Stenstrom, 1997)은 다른 사회 계급적 배경을 가진 여자 청소년들 간 갈등적인 대화에서 나타나는 다양성에 주목하여 Corpus에 근거한 사회언어적인 연구를 수행했다. 특정한 종류의 갈등 말하기는 사회적 계급과 관련이 있으며, 노동 계급 배경의 소녀들에게 장난기 있는 논쟁이 더 흔하게 나타

났고, 갈등 해결을 목적으로 한 진지한 갈등 말하기는 중산층 계급의 소녀들에게서 더 자주 나타났다는 점을 밝혔다.

(3) 하위 집단별 차이 - 성

성별 차이에 따른 대화 전개 방식의 차이, 언어 선택의 차이 등 의사소통 방식의 차이는 다양한 연령대에서 연구되어 왔다(Zimmerman & West, 1975; West & Zimmerman, 1983; Sachs, 1987; Gleason, 1987; Och & Taylor, 1995). 청소년의 또래 간 대화에서 성별 차이에 관한 연구는 페미니즘적 관점에서 주로 소녀들의 말하기가 다양한 관점에서 연구되어 왔다(Eckert, 1993; Eder, 1993; Goodwin, 1990; Coates, 1999). 이러한 연구들은 말화 상황에서 남성과 여성 참여에 차이가 발생하는 것은 사회적 성 역할의 차이에 기반하고 있다는 전제를 가지고 여성 화자의 말하기 방식은 생물학적인 것이 아니라 사회적으로 규정된 것이며 소녀들이 학습을 통해 내면화한 자질이라고 간주한다. 그렇기에 남성 중심적 사회에서 그러한 사회문화적 배경이 어떻게 소녀들이 스스로를 위치시키는 담화에 영향을 미치는지를 분석하는 연구가 주로 수행되었다(Pichler, 2001).

에케르트(Eckert, 1993)는 6명의 청소년 소녀 간에 이루어지는 2시간의 말하기를 분석하여 소녀들이 상호간의 말하기를 통해서 사회적 규범을 협상하고 동의하는 과정을 거치면서 협력적인 상호작용을 수행한다는 것을 밝혔다.

코츠(Coates, 1999)는 성과 관련한 언어 사용에서 발달적인 측면에 관심을 가지고 소녀들이 여성처럼 말하기 시작하는 시점에 관한 연구를 수행하여 ‘성인 여성처럼 말하기’는 선천적으로 가능한 것이 아니라 학습을 통해 수행 가능해진다는 점을 밝혔다.

에데르(Eder, 1993)은 중학교 점심시간에 자연적으로 발생하는 소녀와 소년의 상호작용 녹음을 분석하여, 소녀가 소년을 낭만적이고 성적으로 괴롭히는 행위에 관여하는 것을 관찰했다. 이 연구는 괴롭히는 행위가 소녀에게 전통적인 성 역할을 전환하거나 실험하고 질투심이라는 새롭게 경험하는 감정을 다루면서 그들 간 결속력을 강화하는 방법을 제공한다는 것을 보여주었다.

피클러(Pichler, 2001)는 5명의 방글라데시계 영국인 소녀들이 대화 속에서 여성다움을 구성하는 것을 분석하여 소녀들이 소위 ‘이중문화적 여성다움(bicultural femininities)’을 개발하는 과정에 참여하고 있으며, 소녀들의 인종적·문화적 배경이 그들의 성적 정체성에 다양하게 영향을 미치고 있음을 밝혔다. 백인 영국인 소녀들과 비슷하게, 이 연구에 참여한 소녀들은 가부장적인 담화와 같은 지배적인 담화부터 페미니스트 담화와 같은 저항하는 담화에 이르기까지 다양한 범위의 경쟁적 담화에 접근하고 있었다.

이 밖에 굿윈과 굿윈(Goodwin & Goodwin, 1987)은 필라델피아의 노동계급 흑인 거주지에 살고 있는 소년 소녀의 말싸움 방식에서 계급과 성차가 상호교차하는 영

향관계에 대하여 연구하였다. 또 교실 내 대화에서 남자 학생들의 목소리가 우세한 위치를 차지하는 현상을 분석한 스완(Swann, 1998)은 교실이라는 공간에서 이루어지는 또래 간 대화에서 남성이라는 사회적 정체성이 미치는 영향 또한 의미 있는 변인이 될 수 있음을 시사한다.

국내 연구에서(홍찬이, 김은진, 김보영, 신은정, 최수정, 2006)는 여청소년들의 일상적 수다를 분석하고 있다는 점에서 다른 연구와 차별성이 있다. 이 연구는 소녀들의 의사소통은 대부분 '비공식적인 상황에서 사교적인 내용으로 이루어지는 일상적인 말하기 양식'인 '수다'라고 불리는 일상적 대화들이며, 이것이 새로운 개인 복합 미디어인 휴대전화와 접목되어 새로운 행태와 특징들을 만들어내고 있다는 점에서 10대 소녀들의 휴대전화를 통한 수다문화의 특징과 그 의미를 살펴보는 것을 연구문제로 삼았다. 연구 결과 10대 소녀들은 휴대전화를 이용하여 누군가와 끊임없이 접촉하기를 원하고 있으며, 문자메시지의 다양한 표현은 감정의 적절한 표현과 전달을 가능하게 하여 관계를 강화시키고 그들만의 언어를 만들어내 서로 사용하고 있었음을 밝히고 있다.

(4) 청소년 하위 집단별 차이 - 청소년 문화 내 비주류 집단

많지는 않지만, 청소년 집단의 내부자적 관점에서 청소년 집단 내 주류 집단과 비주류 집단을 구분하고, 비주류 집단에 속하는 청소년의 정체성 형성과정을 언어적 행위와 관련지어 연구한 논의가 있다(Bucholtz, 1999). 부콜츠(Bucholtz, 1999)는 'Nerds'를 타인들에 의해 규정되는 비주류집단으로 보는 일반적 시각과 달리, 'Nerds'가 주체적으로 nerd identity를 선택하고, 의도적으로 이에 어울리는 언어적, 행위적인 실천을 한다는 것을 밝혀내었다. 부콜츠는 학교 공동체 안에서의 성적, 사회적 소수자로서 'Nerds'에 대해 탐구함으로써 청소년 집단의 정체성 관련 이해를 넓혔다는 의의가 있다.

(5) 청소년 또래 대화 문화 관련 국내 연구

청소년 또래 대화를 문화적 차원에서 연구한 국내 연구로는, 먼저 상호작용적 의사소통의 관점에서 청소년의 대화 방식을 분석한 몇몇 논문을 들 수 있다.(김정란 2014; 신연주, 2016) 먼저 김정란(2014)은 중학생들을 대상으로 실제 대화를 하도록 하고 그것을 수집한 후 학생들의 경험 대화에서 나타난 상호 교섭 양상을 연구하였다. 신연주(2016)에서는 고등학생들의 일상 대화를 분석하여 또래 담화사용과 특징을 파악하고자 하였다. 이 연구는 '또래 담화'를 실제 분석하여 인접쌍을 기본으로 순서 교대의 원리, 협력의 원리를 설명하고 끼어들기, 중복, 반복, 대화자 유형 등을 분석하였지만, 청소년기의 문화적 특성과 연결되는 지점을 뚜렷하게 발견하기는 어렵다. 이 밖에 장해순, 한주리, 허경호(2007)의 연구는 청소년 말하기, 듣기 양식과

관련 변인에 대해 다루고 있어 주목할 만하다. 연구 결과 성별, 연령, 성적이 청소년의 말하기, 듣기 양식과 부분적으로 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 성격 5요인과 지도력 생활 기술도 말하기, 듣기 양식과 관계가 있는 것으로 나타났다.

(6) 청소년 발달 관련 국내 연구

청소년학이나 청소년 발달 분야에서 청소년기 또래 문화에 영향을 주는 변인을 찾아볼 수 있고, 이는 또래 대화에 영향을 주는 변인이 무엇인지 탐색하는 데 시사점을 제공한다. 그러나 청소년 또래 문화에 관련한 국내의 연구는 대부분 일탈적 관점에서 비행 청소년들에 관한 연구에 집중되어 있다. 따라서 변인의 타당성을 검토해야겠지만, ‘또래동조성’과 같은 심리적 특성 및 또래 관계와 같은 사회적 특성이 또래 문화 참여 방식에 영향을 주는 것임을 보여주는 연구들을 참조할 수 있을 것이다(김은진, 2001; 김현정, 2011; 김혜진, 2015; 오민석, 2012; 오은경, 2005).

(7) 청소년의 쓰기 실천에 관한 사회문화적 관점의 연구

문식성 연구 분야에서 “쓰기”에 관한 사회문화적 관점의 연구는 “말하기”의 언어 문화 연구에 대해서 시사하는 바가 크다. 여기서는 초기 연구를 중심으로 사회문화적 관점의 문식 연구에서 제기되었던 연구 문제를 중심으로 살펴보고자 한다.

학교 안과 밖 학생들의 생활 속에서의 쓰기가 가지고 있는 의미와 특징에 대해 학생들이 어떻게 이해하고 있는지를 탐구하고 학생들이 쓰기를 사용하는 용도와 필자로서의 정체성이 학교와 가정, 활동 공동체 사이에서 옮겨 다니며 어떻게 변화하는지를 살핀 슐츠의 연구(Schultz, 2002)와 글쓰기의 의사소통 맥락으로서 방과 후 활동의 가치에 주목한 홀과 자허의 연구(Hull & Zacher, 2004)는 학교 밖에서 청소년들이 의미 있게 생각하는 말하기 방식이나 맥락 탐구가 중요한 연구 문제가 될 수 있음을 시사한다.

또 블랙번(Blackburn, 2002)은 청소년들을 위한 돌봄센터에서 청소년들이 어떤 과제를 하는 동안에 어떤 식으로 사회적 정체성을 요구하고 실천하기 위해 문식성을 활용하는지를 설명하고 있다. 그의 연구 질문 “청소년들은 자신들의 정체성을 형성하고 표현하고 변형시키기 위해 어떠한 방식으로 문식성을 활용하는가? 읽기, 쓰기, 말하기를 통해 청소년들이 기대하고 중요하다고 생각하는 방식으로 정체성을 실행할 수 있게 해주는 공간은 어디인가?”는 청소년의 언어생활을 문화적으로 이해하는 연구가 전무한 우리의 현실에서 그 자체로 의미 있는 연구 주제가 될 수 있을 것이다.

(8) 청소년의 자기 언어 수행 인식

최근에 ‘언어 인식(language awareness)’이 주요한 연구 분야로 대두하면서, 청소년의 자기 언어 인식 연구 및 교육적 관점에서 언어에 관한 규범적, 비판적 인식 능력을 높이는 방안 관련 연구가 이루어져 왔다(이현진, 2007; 박혜경, 2009). 이러한 연구는 ‘언어표현’에 관한 인식이 주가 되고 있고, 보다 최근에는 사회언어학적 관점에서 청소년이 또래 집단에서 말하는 방식에 관한 인식을 바탕으로 친구를 선택한다는 것을 보여주는 연구도 진행되었다.(Willoughby, Starks, & Taylor-Leech, 2015).

지금까지의 논의를 종합하면 우선 또래 집단 내에서도 주류가 되는 언어 사용의 방식이 있고, 그것을 수용하거나 저항하는 행동이 있다는 것에 주목해야 할 것이다. 이는 곧 청소년기의 자기 정체성 형성과 관련되며, 이 과정에서 자신의 말과 타인의 말 관련 인식이 기저에 작용하고 있음을 알 수 있다. 또 이번 연구에서는 다문화 청소년을 별도의 연구 참여자로 선정하지 않았기 때문에 인종이나 국적에 따른 사회적 소수자의 언어나 의사소통 방식은 연구에 직접적으로 시사하는 바는 크지 않지만, 성과 계층에 따른 차이, 청소년 문화의 독특한 지향 안에서 형성되는 주류와 비주류 집단의 언어적 실천의 차이는 연구의 과정에서 관심을 갖고 탐구되어야 할 것이다.

2) 청소년-부모 대화문화 선행연구 조사

(1) 부모 및 가정 문화의 영향 관련 연구

청소년-부모 의사소통 연구는 문화적 관점보다는 심리학적, 발달적 관점에서 주로 이루어져 왔다. 먼저 문화적 관점에서 가정 내에서의 언어를 가족 내 권력관계를 통해 분석한 어빈 트립, 수잔과 로젠버그(Ervin-Tripp, Susan, O. M., & Rosenberg, J., 1984), 특정 집단 고유의 가정문화의 특성에 따라 부모-자녀간 의사소통 기술에 관한 가정 교육을 다룬 클란시(Clancy, 1986) 등은 집단 고유의 가정문화에 따라 청소년-부모 의사소통이 달라짐을 시사한다.

부모의 영향 관련 국내 연구로는 부모-청소년 간 의사소통에서 화가 났을 때 쓰는 언어를 살펴 본 이윤정(2011)이 있는데, 부모가 자녀의 입시와 성적에 관한 스트레스로 인하여 폭력적인 언어를 자주 사용하고 있음을 보여주어, 우리나라의 청소년-부모의 대화에서 입시와 성적으로 인한 스트레스의 영향을 살펴볼 필요가 있음을 제기한다. 또한 부모-자녀 간 친밀도에 따라서 어떻게 청소년-부모 의사소통 양상이 달라지는지를 살펴본 연구(지효숙, 2007)를 통해 관계적 요인의 영향을 주목할 수 있다. 지효숙(2007)에 따르면, 부모-자녀 간 친밀도는 아버지-자녀 간 의사소통의 특성과 관련이 있는 것으로 나타났다. 청소년들이 대부분 아버지와 대화 시간이 적으며, 대화를 하더라도 깊은 얘기는 하지 않고, 학업 및 진로, 건강, 교우 관계 등

일상적인 이야기만 주로 하는 것으로 나타났다.

(2) 연령, 성별 변인의 영향

케이저스와 폴랭(Keijsers & Poulin, 2013)에 따르면 청소년기에 따라서 부모-자녀 간 의사소통에 성별 차이가 나타나는 것으로 밝혀졌다. 소녀들의 경우, 초기 청소년기에는 부모의 간청(parental solicitation)이 감소하고, 청소년의 자기개방이 감소하며, 비밀을 가지려는 정도가 증가하면서 부모-자녀 간 의사소통이 감소한다. 그러나 중간 청소년기로 접어들면서 부모의 간청이 증가하고, 자기 개방이 증가하고, 비밀을 가지려는 정도가 감소하면서 부모-자녀 간 의사소통은 가장 활성화된다. 반면에 소년들의 경우, 자기개방은 초기 청소년기에 감소하지만 비밀을 가지려는 정도와 부모의 간청은 청소년기 동안 일정하게 유지된다.

임정화와 전종설(2012)은 남녀 청소년들이 성별에 따라서 부모의 양육태도와 부모-자녀 의사소통이 학교 적응과 부모와의 관계에 주는 영향을 밝혔다. 위 연구 결과, 학교생활 적응에 영향을 미치는 변인은 남학생의 경우 어머니의 양육태도와 아버지의 의사소통으로 나타났고, 여학생의 경우 아버지와 어머니의 양육태도로 나타났다. 또한 아동기와는 달리, 청소년기에는 어머니의 양육태도 외에도 아버지의 양육태도와 의사소통이 학교생활 적응에 주요 영향 요인임을 의미한다.

지효숙(2007)에서도 남학생이 여학생보다 아버지와 역기능적 의사소통(평가, 비난 등)을 더 많이 하는 것으로 나타났으며, 아버지와의 친밀도는 여학생이 더 높은 것으로 나타나 성별에 따른 차이가 유의미할 수 있음을 보여준다.

(3) 부모와의 대화 시간 및 대화 주제의 영향

윤여주(2012)와 김영선(2010)에서는 어머니, 아버지에 따른 대화시간이 유의미한 변인이 될 수 있음을 시사한다. 윤여주(2012)에 따르면 부모-자녀 간 대화시간이 증가할수록 중학생의 자아탄력성과 분노조절능력이 증가하고 분노와 우울이 감소하며, 부모-자녀 간 대화시간은 중학생의 성별에 따라 다른 효과를 나타내는 것으로 분석되었다. 여학생의 경우 부모-자녀 간 대화시간이 증가할수록 자아탄력성이 향상되고 분노가 감소하는 것으로 나타났다. 남학생의 경우 부모-자녀 간 대화시간이 증가할수록 자아탄력성이 향상되었으나 여학생에 비해 향상되는 정도가 낮은 것으로 나타났고, 분노에는 유의한 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 김영선(2010)의 연구에 따르면 어머니와 대화시간이 더 길고, 아버지와는 짧은 시간 대화를 하지만 자기효능감 형성에는 아버지와 대화의 영향력이 미치는 것으로 나타나, 청소년기에 아버지와 대화의 중요함을 시사하고 있다.

청소년-부모 의사소통의 대화 주제를 살펴보는 것도 유의미할 것이다. 안정자(2014)에 따르면 대화 주제가 부모-자녀 간 의사소통 방식과 자존감에 영향을 주는

것으로 밝혀졌다. 아버지와 학업성적, 생활습관에 관한 대화를 나눌 때는 자존감에 아무런 영향을 주지 않았고, 진로에 대해 애길 나누거나 취미문제, 친구문제 대해 애길 나눌 때는 자존감이 높아지는 반면, 어머니와는 모든 대화주제가 자존감에 영향을 주었는데, 어머니와 학업성적, 생활습관 관련 대화를 나누면 자존감이 낮아지고, 진로주제, 취미생활, 친구문제로 대화를 나누면 자존감이 높아지는 것으로 나타났다.

또 김진숙(2014)에서는 중학생을 대상으로 부모-자녀와의 대화시간과 의사소통유형과의 관계 연구를 수행하여 부모-자녀와의 의사소통의 특성을 밝혔다. 연구 결과, 아버지(10분 미만)에 비해 어머니와의 의사소통 시간(10분-30분)이 더 길었으며, 개방적인 의사소통도 어머니와 더 많이 하는 것으로 나타났다. 아버지의 학력이 4년제 대학 졸업자이거나, 아버지와의 하루 평균 대화시간이 30분-1시간인 대상자는 아버지와 개방적인(원활한) 의사소통을 나누는 것으로 밝혀졌다.

(4) 부모-청소년 의사소통유형이 청소년 심리 및 발달에 미치는 영향

청소년-부모 의사소통은 주로 심리학이나 발달 연구 분야에서 부모-자녀 의사소통 방식에 따라서 청소년에게 어떤 심리적인 영향을 미치는지에 관심을 기울여 왔다. 부모의 의사소통 방식은 청소년의 심리적인 요인—자아존중감, 자기효능감, 인성, 자아탄력성, 정서지능, 대인관계능력, 삶의 만족도, 또래 관계 등—에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(김영선, 2010; 김진숙, 2014; 안정자, 2014; 엄인숙, 2012; 권은하, 2015; 유문숙, 이은숙, 유미애, 2012; 윤여주, 2012; Levin, K. A., Dallago, L., & Currie, C., 2011).

이상의 논의를 종합하면 청소년의 부모와의 의사소통은 집단 고유의 가정문화에 따라 달라지고, 부모가 가정에서 하는 말이나 부모와의 의사소통 방식, 부모와의 대화 시간과 대화 주제는 청소년의 사회심리 발달에 영향을 주고, 그러한 요소 간에도 상호영향 관계가 있음을 알 수 있다. 특히 부모와의 의사소통이 또래 관계나 학교생활 적응과도 관련이 있다는 것은 부모와의 대화를 또래 간 대화나 학교에서의 공적 의사소통과의 관련성을 고려하여 연구할 필요성을 제기한다.

3) 청소년의 공적 언어문화(질문, 발표, 토의) 선행연구 조사

(1) 청소년 공적 언어문화의 범위에 관한 연구

이 연구는 청소년의 언어문화를 학교와 학교 밖으로 나누어 공사(公私)로 구분하고 있다. 하지만 청소년의 공적 언어문화를 다루는 대부분의 선행연구에서는 청소년이 공적 언어를 경험하는 공간을 학교로만 한정하여 다루고 있었다. 한편 청소년

의 공적 언어문화는 청소년이 가지고 있는 언어 자본 또는 문화 자본과도 관련을 맺는다. 공적 언어문화에 성공적으로 참여하는 것은 공적인 의사소통 상황에 적절한 언어 목록(repertoires)을 보유하고 있고 이를 사용할 수 있는 역량을 가질 때 가능하기 때문이다. 학교 밖 공간에서의 공적 언어문화는 부모의 사회 경제적 지위(SES, Social Economic Status)를 비롯한 다양한 변인의 영향을 받는다.

국외 연구 가운데 가정을 비롯한 학교 밖 공간에서의 언어와 학교 언어의 차이를 기술한 연구로는 초등학교 수준에서 둘을 비교한 맥루르와 프렌치(Maclure & French, 1981), 히스(Heath, 1982), 크리스티(Christie, 2005) 등 있다. 그리고 국내에서는 중산층과 노동계층에 해당하는 가정의 초등학교 6학년 학습자를 대상으로 계층에 따라 그들이 보유한 언어적 자본을 어떻게 활용하는지 다룬 조문현(1987)의 연구가 눈길을 끄는 정도이다. 이에 따르면, 초등학교생의 경우 공적 의사소통 상황에서 계층에 따라 학급 내 지위가 분화되곤 하였으며 글쓰기를 수행할 때에도 추상화 능력에 있어 차이가 보고되었다.

(2) 교과 중심의 교실 의사소통 관련 연구

학교에서의 청소년 공적 언어문화와 관련하여, 교실 의사소통에 관한 연구는 대부분 교과의 특성을 교실 현장에서 구현하고 교과에서 지향하는 목표를 달성하기 위한 하나의 교수·학습 방법으로서 교실 의사소통이 어떻게 이루어져야 하는지 분석하는 데 주된 관심을 두어 왔다. 교실 내 학습자들의 의사소통에 관한 국외의 연구로는 카즈덴(Cazden, 1972, 1986), 섹스, 슈글로프와 제퍼슨(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), 반스(Barnes, 1971), 반스와 토드(Barnes & Todd, 1977), 월시(Walsh, 2011), 보이드와 갈다(Boyd & Galda, 2011), 쿨타스(Coultas, 2007) 등이 대표적이며, 학습을 지원하는 방법으로서 탐구 대화(exploratory talk)와 관련한 연구로는 반스(Barnes, 2008), 머서와 도스(Mercer & Dawes, 2008), 그루전 외(Gruegeon et al., 2001), 머서와 리틀톤(Mercer & Littleton, 2007), 로하스-드루몬드와 사파타(Rojas-Drummond & Zapata, 2004), 피어스와 질(Pierce & Gilles, 2008), 웰스와 볼(Wells & Ball, 2008) 등이 있다. 우리나라에서 교실 의사소통에 관한 연구는 사회과(정문성, 1995; 이기복, 1997; 김혜진, 2005; 고훈석, 2009 등), 과학과(임희준, 1998; 강석진, 2000; 강석진, 김창민, 노태희, 2000; 강경희, 이강진, 이선경, 2004; 최지혜, 2012 등), 수학과(고상숙, 강현희, 2007; 이은주, 이대현, 2011 등)에서 활발하게 이루어졌으며, 특히 영어과에서는 제2언어로서 갖는 다양한 변인이 교실 의사소통에 어떠한 영향을 미치는지 다양한 측면에서 고려되어 왔다.

다만 이들 연구는 대부분 자연스러운 학습 상황에서 범교과적으로 이루어지는 의사소통 관련 접근보다는 사회과, 과학과, 수학과, 영어과 등 특정 교과별로 상정하고 있는 학습 목표와의 관계 속에서 규정되는 교실 의사소통의 바람직한 상을 모색하는 데 초점이 이루어져 왔다는 점에서 한계를 보이며, 청소년 언어문화 현상에

영향을 미칠 수 있는 요인으로서 정보성이나 관계성, 개인적 성향, 언어 의식 외에 ‘교과’를 둘러싼 상황 맥락과 사회·문화적 맥락이 고려되어야 함을 시사한다.

(3) 소집단 의사소통 연구

소집단 의사소통에 관한 연구는 주로 교실 담화를 바라보는 관심의 연장선상에서 연구되어 왔으며, 교사와 학생, 학생과 학생의 대화를 분석하여 교실 내에서 일어나는 의사소통의 양상을 분석하였다. 교실 담화 연구는 교수 화법, 수업 대화에 주목하여 교사의 발화가 학생의 학습에 어떠한 영향을 미치는지에 주로 관심을 기울였기에 상대적으로 학생과 학생 간에 일어나는 대화나 수업 이외의 시간, 학교 밖 공간에서 이루어지는 소집단 의사소통 연구는 활발히 진행되지 못한 측면이 있다. 소집단 의사소통 관련 국외의 연구에는 알렉산더(Alexander, 1992), 존스와 머서(Jones & Mercer, 1993), 카즈덴(Cazden, 2001), 코헨(Cohen, 1994), 콜덴(Corden, 2000), 호간, 나스타시와 프레슬리(Hogan, K., Nastasi, B. K. & Pressley, K., 2000), 알렉소풀루와 드라이버(Alexopoulou & Driver, 1996, 1997), 웹(Webb, 1985, 1989) 등을 찾아볼 수 있으며, 국내에서 소집단 의사소통에 관한 연구로는 박종훈(1996), 서현석(2003, 2004, 2005a, 2005b), 전은주(2005), 고진희(2007), 정민주(2007a, 2007b), 문향숙(2011), 김승현(2014) 등이 있다.

이상 선행연구들은 소집단 의사소통의 내용이나 양상이 학습자의 특성이나 과제의 성격에 영향을 받는다는 점을 밝히고 있다. 이를 통해 이 연구는 청소년 공적 의사소통의 변인으로 학습자 요인과 과제 요인, 교수 환경적 요인 등이 복합적으로 고려되어야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

(4) 공적 언어문화로서 질문, 토의, 발표 관련 청소년의 인식 연구

청소년의 공적 언어문화로서 질문, 토의, 발표 장르에 관한 연구는 대부분 교사가 계획하고 관리하는 교수·학습에 초점을 맞추어 왔다. ‘토의’나 ‘발표’의 경우 개개인에 따라 인식의 범위에 크고 작은 차이가 있음에도 불구하고 그 장르적 속성에 관한 일반적 인식이 어느 정도 자리 잡혀 있는데 비해 ‘질문’은 행위의 상황이나 목적, 주체 등에 따른 변이의 폭이 커 하나의 장르로 여겨지지 않은 측면이 크다.

질문하기와 관련한 선행연구로는 양미경(1992, 2002, 2007), 광진영(2005), 박정진(2008), 윤영숙(2010), 전숙경(2010), 김수란(2014) 등을 찾아 볼 수 있는데, 이들 대부분은 연구자의 관점에 따라 ‘질문’이라는 개념을 조작적으로 정의하고 교실 수업에서 발견되는 저해 요인을 제한적으로 분석해 활성화할 수 있는 방안을 탐색하는데 연구의 초점이 있어 학교 밖 공간을 포함한 청소년의 공적 언어문화의 양상으로 분석하기에는 제한점이 있다.

토의나 발표 장르 인식 연구는 깊이 있게 다루어지지 못하였다. 민병곤 외(2015)

에서도 언어문화를 ‘실태’와 ‘의식’으로 나누고, 전자에 해당하는 문항으로 ‘적극성, 참여 이유/참여 안 하는 이유(정보성, 관계성, 개인적 성향)’ 등을, 후자에 해당하는 문항으로 ‘중요성, 즐거움, 효능감’ 등을 포함되는 수준에 머물렀다. 장성민(2015)에서는 공적 의사소통 행위로서 발표 수업이 꾸준히 이루어져 온 학교의 고등학생 대상으로 은유 분석이라는 연구 방법론을 활용해 청소년의 장르적 인식을 조사한 바 있다.

이상의 선행연구를 참조할 때 청소년의 공적 의사소통 문화 연구 방향과 관련하여 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다.

첫째, 공적 언어문화 연구를 학교 안뿐만 아니라 학교 밖 공간에까지 확장하여 이해할 필요가 있다. 이를 위해서는 청소년의 공적 언어문화에 필요한 언어적 자원의 목록을 도출하거나, 하위문화를 구성하는 사회 경제학적 변인에 대해서도 고려하여야 한다.

둘째, 학교 수업에서 이루어지는 공적 의사소통을 촉진하는 요인(교과 특성, 교사 발화, 수업의 주도권 등)이 무엇인지 등에 관한 고려가 있어야 한다.

셋째, 소집단 의사소통 장르 관련 청소년의 인식과 (학교 밖을 포함한) 공적 말하기 경험, 참여자의 성격, 소집단 의사소통에서 불편했던 경험, (수업 상황에서) 교수자의 역할 인식 등 소집단 의사소통과 관련된 제반 요인에 관한 고려가 있어야 한다.

넷째, 청소년의 공적 언어문화로서 ‘질문’과 ‘토의’, ‘발표’ 장르의 외연을 명확히 규정할 필요가 있다. 특히 이러한 의사소통 행위는 학교 수업 상황뿐만 아니라 학교 밖에서도 이루어질 수 있는 것인 만큼 그러한 행위가 이루어지는 시공간, 참여자, 내용 등을 고려해야 할 것이다. 또한 사회학이나 인류학, 심리학, 교육학 등에서 다루어지는 다양한 쟁점과 요인들이 ‘청소년’을 대상으로 하였을 때에는 어떻게 적용될 수 있을지에 대해서 고려하면서 연구를 진행하여야 한다.

4) 청소년 매체 언어문화 선행연구 조사

(1) 온라인 소통과 소셜미디어 이용 동기 및 매체 이용 실태에 관한 연구

청소년들의 온라인 소통과 관련한 연구로는 우선 소셜미디어 이용 동기 연구들이 있었다. 김유정(2013)에서는 소셜미디어 중에서도 어떤 서비스를 이용하는지에 따라 동기가 다르다는 것을 밝혔다. 설진아(2010)와 채경선과 정윤주(2015)에서는 여학생과 남학생의 소셜미디어 이용 동기 차이에 대해 서로 다른 결과를 얻었다. 오와 신(Oh & Syn, 2015)에서는 페이스북, 트위터, 딜리셔스, 유튜브, 플리커에 대해 조사한 결과 소셜미디어의 이용 동기는 즐거움, 자기 효능감, 학습, 개인적 이익, 이타심, 공감, 사회적 참여, 공동체적 관심, 호혜, 평판의 10가지가 상호 관련되어 있으며 서비스에 따라 주된 이용 동기는 조금씩 다르다고 밝혔다. 이정권과 최영(2015)

에서는 소셜미디어가 폐쇄형인지 개방형인지에 따라 이용 동기가 다를 것을 밝혔다. 렌리오스, 휴즈, 맥키와 영(Len-Ríos, M. E., Hughes, H. E., McKee, L. G., Young, H. N., 2015)에서는 청소년들이 직접 포스팅에 참여하기보다는 관찰 활동을 더 많이 한다고 밝혔으며, 바커(Barker, 2009)는 소셜미디어 사용의 주된 동기가 또래 집단과의 의사소통이라고 하였다. 청소년들의 온라인 소통 활동이 가지는 긍정적 측면을 밝힌 연구들도 있었으며(전신현, 2012; 김선화, 2013; 배상률, 고은혜, 2015;), 이승형, 강기수(2015)는 스마트폰 문화 속 생활세계를 소통, 집단지성, 놀이, 자기표현의 세계로 나누어 설명하였다.

소셜미디어 공간에 대해 청소년들이 어떻게 인식하고 있는지에 관한 연구들도 이루어졌다. 보이드(Boyd, 2007)에서는 청소년들이 페이스북 같은 소셜미디어를 공원이나 쇼핑몰처럼 공공의 교류의 장으로 인식하고 있다는 것을 밝혔다. 쿠타미스, 보센과 발켄버그(Koutamanis, M., Vossen, H. G., Valkenburg, P. M., 2015)에서는 온라인 소통에서 부정적인 피드백을 유발하는 행위가 무엇인지를 알아보려고 하였으며 성별이나 연령, 개인적인 특성들을 종합하여 어떠한 점들이 부정적인 피드백을 유발할 위험성이 높은지를 살펴보고자 하였다. 소셜미디어 공간의 특성 자체가 정치 참여를 유발한다는 연구들도 있었다. 하승태, 이정교(2012)에서는 정치적 참여가 의사소통 정도와 관련된다고 하였다. 와인스타인(Weinstein, 2014)은 소셜미디어에서는 개인적인 것이 곧 정치적인 것이 될 수 있다고 하였다. 특히 트위터가 정치적 참여와 밀접한 상관관계를 보인다(이기석 외, 2011; 조화순, 김정연, 2012; 민정식, 2012). 이창호, 성운숙, 정낙원, 장상아, 박선영, 이재연(2012)에서도 청소년들이 관계 지향적인 목적으로 소셜미디어를 이용할수록 정보 획득, 스트레스 해소, 친한 친구와의 유대 강화, 교량적/결속적 사회자본 증진, 사회 참여 및 정치 참여 활성화의 변화를 보인다고 하였다.

실태 조사는 크게 통신언어 사용 실태와 미디어 사용 실태로 나눌 수 있다. 청소년들의 통신언어 사용 실태에 대해서는 국내의 연구들이 꾸준히 이루어졌다(정민철, 2012; 김혜련, 2013; 김성율, 이종연, 2013). 미디어 사용과 관련하여 이은희(2014)에서는 소셜미디어의 일상화로 사회에 많은 문제들이 생겨났다고 하였으며, 그 중 하나로 소통의 양극화를 꼽았다. 김동일, 이윤희, 이주영, 김명찬, 금창민, 남지은, 강은비, 정여주(2012)에서는 성인에 비해 청소년이 스마트폰 중독 위험이 크고 정신건강에 위험이 높다고 밝혔으며, 이상호(2013)에서도 소셜미디어 사용의 중독이 심각하다고 하였다. 미디어 문식성과 관련해서는 신나민, 안화실(2013)에서 미디어 읽기, 쓰기, 향유 시간이 연령별로 달라진다고 하였고, 안정임(2013)에서는 연령별로 기회, 능력, 시민성이 서로 다른 수준을 보여준다는 것을 밝혔다. 배상률, 김형주, 성은모(2013)에서는 컴퓨터 사용에 있어 여학생은 온라인 채팅과 팬클럽 카페 활동을, 남학생은 게임 관련 카페 활동을 더 많이 한다고 밝혔으며 휴대전화 사용에 있어 여학생은 통화뿐 아니라 채팅, 음악 듣기, 누리소통망서비스(SNS) 등 다양하게 활용하는 반면 남학생은 주로 통화와 게임을 하는 데 사용한다고 밝혔다. 학교급별로는

초등학생에서 고등학생으로 갈수록 컴퓨터로 게임보다 누리소통망서비스(SNS) 활동을 많이 하였고, 휴대전화의 사용 역시 초등학생에서 중고등학생으로 갈수록 게임에서 누리소통망서비스(SNS) 활동, 음악 감상, 정보 검색 등으로 바뀌었다.

(2) 매체 언어의 비속어, 욕설, 문법 파괴 등의 실태에 관한 연구

언어폭력 및 악성 댓글 연구는 크게 매체에서의 언어폭력 실태에 관한 연구와 원인 연구로 나눌 수 있다. 언어폭력 실태에 관하여 박용성(2013)에서는 청소년들의 언어생활과 학교폭력에 관한 연구에서 통신언어와 소셜미디어를 통한 언어폭력이 중요한 요소라고 밝혔다. 이희복, 김대환(2014)에서는 소셜미디어가 친구관계 경험 및 집단따돌림과 밀접한 관련이 있음을 확인하였다. 오창석(2010)에서는 청소년의 통신언어 사용 실태에 대해서 문법 파괴 및 은어·비속어·악어 사용이 심각하다는 결론을 내렸다. 한편 강희숙(2012)에서는 통신언어의 문법적 기능 바꾸기 현상을 문체적 현상으로 바라보지 않고 그 기능을 관찰 및 분석하였다.

청소년들의 매체 언어문화와 관련하여 사이버폭력이나 악성댓글 등의 현상들과 관련한 영향 요인들을 분석한 연구들도 있다. 원다훤(2011)에서는 악성댓글을 많이 사용할수록 자아존중감이 낮고, 악성댓글 사용 수준과 불안·우울 수준은 정적 상관을 이루고 있으며 가족적응성 및 가족응집성 수준과는 부적 상관을 보인다는 것, 그리고 악성댓글 사용에 가장 많은 영향을 미치는 변인은 우울이라는 것을 밝혔다. 정여주, 두경희(2014)에서는 사이버폭력의 원인이 되는 외부환경요인 중에는 부모와의 유대, 가정폭력, 학교를 향한 호감, 교사 및 친구와의 관계 등이 있으며 개인내적요인으로는 충동성과 낮은 자기통제력, 공격성, 스트레스와 긴장, 과시욕구와 지배욕구 등이 있다는 것, 인구통계학적으로는 여자보다 남자가, 연령이 높은 경우보다는 낮은 경우 사이버폭력 행동의 가능성이 더 높다는 것을 밝혔다. 개인행태요인으로는 학교폭력이나 비행친구 혹은 비행문화와의 접촉이, 사이버폭력의 피해가 되는 원인으로는 개인내적인 ADHD성향이나 환경적인 친구 혹은 부모 관계를 밝혔다. 이정기(2011)에서는 휴대폰 중독 및 휴대폰 언어 폭력이 성별이나 연령에 비해 의사소통 성향 변인에 의한 영향이 더 크다는 것을 밝혔다.

(3) 청소년의 미디어 이용에 관한 연구

개인 변인으로는 우선 청소년의 성별·연령별로 매체 이용 동기와 양상, 매체 이용 시간 및 매체 종류에의 차이를 지적한 연구들이 꾸준히 있었다(심홍진, 김용찬, 손혜영, 임지영, 2011; 배상률 외, 2013; 정혜승 외, 2013; 정현선, 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙, 2014). 사적 언어와 공적 언어 개념은 미디어 인식 조사에서도 적용될 수 있다. 최지현(2013)에서는 공적 담론장에서의 사적 언어의 중요성에 대해 해명하였고, 이영철(2015)에서는 비트겐슈타인의 규칙 따르기와 언어놀이에 대해 사적 언

어놀이 및 규칙 따르기의 가능성이 본질적으로 공적이고 사회적인 것이라고 주장한다.

인터넷 기반 매체 언어의 사용 및 온라인 커뮤니티나 누리소통망서비스(SNS) 활동에 참여하는 목적과 이용 동기가 교류, 정보, 오락, 자기표현 등으로 개인마다 다르고, 그것은 어떤 소셜미디어 서비스를 주로 이용하는지(서비스의 형태: 개방형/폐쇄형), 또 그것을 사적인 공간으로 인식하는지 공적인 것으로 인식하는지도 달라질 수 있음을 알 수 있었다. 따라서 청소년 언어문화의 연구에서 개인 간의 차이를 어떤 방식으로 포착할 것인지, 아니면 표준화된 설문의 방식으로 전반적인 특성을 파악할 것인지 초점을 명확히 할 필요가 있다. 이 때 이용의 목적, 매체의 종류(스마트폰, 컴퓨터)와 매체 장르(게임, 채팅, 카페, 커뮤니티, 정보 검색)를 변인으로 삼을 것인지도 더 논의가 필요하다.

또 흔히 온라인상의 언어폭력, 비속어 사용이 매체 자체의 특성에 기인한 것으로 보는데, 그것이 직접적인 원인이 되기보다는 매개하는 변인이 된다는 것을 알 수 있었다. 따라서 온라인 언어 사용의 문제를 이러한 일탈적인 관점에서만 포착했을 때 청소년의 언어 사용의 기저가 되는 가치나 인식을 포착하는 데 제한을 가할 수 있다.

성별과 연령 또한 중요한 변인이 되고 있다. 또 소셜미디어 이용 측정에 있어 접속 시간이나 빈도보다도 얼마나 중요시하는지와 같은 가치의 문제, 온라인상의 의사소통을 사적인 것으로 보느냐, 공적인 것으로 보느냐와 같이 온라인상의 의사소통이 이루어지는 방식을 바라보는 인식과 태도를 이해하는 것이 매우 중요함을 알 수 있었다.

나아가 온라인상의 의사소통 문화를 정서표현성, 의사소통 성향, 자기효능감, 자아탄력성, 의사소통 효능감, 사회적 지지감, 가족 의사소통 유형, 또래관계 질과 같은 심리적·사회적 요인과의 관련 속에서 탐색해야 할 필요성도 제기되었다.

5) 청소년 언어 선행연구 조사

청소년의 언어에 관한 연구는 청소년들의 언어 사용 실태와 언어 의식에 대해 다루고 있는데, 대부분의 연구들은 크게 두 가지 지점에서 접근하고 있다. 청소년들의 일상 언어와 소위 통신언어로 대표되는 매체 사용 언어를 통해 청소년 언어의 특징과 그들의 언어 의식에 대해 탐색하고 있다. 이들 연구는 대부분 일상 언어와 매체 사용 언어에서 청소년들이 사용하는 비속어, 욕설, 은어, 유행어, 신조어 등을 다루고 있다. 이러한 연구들에서 드러나는 공통된 특징은 청소년 언어의 문제점을 부각시키면서 청소년 언어를 개선되어야 할 대상으로 바라보고 있다는 점이다.

중학생과 고등학생 등 청소년들의 비속어, 은어 등의 사용 실태 연구로는 정인웅(2005), 이기연, 이지수(2010), 장경희, 이삼형, 이필영, 김태경, 김정선, 전은진, 권우진(2010), 이정기, 우형진(2011), 장경희, 이삼형, 이필영, 김명희, 김태경, 김정선, 송

수민(2011), 이윤지(2012), 길은배(2014) 등이 있다. 이들 연구는 청소년들이 비속어나 은어 등을 얼마나 사용하고 있는지, 왜 사용하는지에 대해 조사하고 있다. 청소년들의 욕설 사용 실태에 관하여는 손봉희(2009), 장경희(2010), 박은숙(2011), 소재희(2011) 양명희, 강희숙(2011), 장경희 외(2011), 이동민(2012), 김희화(2014) 등이 있다. 이들 연구는 주로 청소년들의 욕설 사용 실태를 조사하고 그 개선 방안을 제시하거나, 욕설 사용과 자아존중감, 스트레스, 우울 정도, 자아개념, 충동성과의 관계를 연구하였다. 이 중 김희화(2014)의 연구는 욕설이 감각추구, 또래동조성 등의 청소년 초기의 발달적 특성 및 친구, 부모, 교사 욕설 등 주요 타인의 영향에 의해 나타난 현상임을 밝힌 점에서, 청소년 언어문화의 연구에서 친구, 부모, 교사 요인을 고려해야 함을 시사하고 있다.

특히 청소년 언어 사용 실태를 조사한 장경희 외(2010)의 연구와 청소년 언어실태와 언어 의식을 전국적으로 조사한 장경희 외(2011)의 연구는 청소년의 언어문화에 대해 조사하려는 이 연구에 시사하는 바가 크다. 장경희 외(2010)에서는 서울, 경기 지역의 초·중·고등학교 학생 2000여명을 대상으로 한 설문조사와 600여명의 입말과 글말 자료를 직접 수집하여 비속어, 유행어, 은어 사용 조사를 바탕으로 청소년 언어의 문제점을 진단하고 그 원인을 파악하고자 하였다. 장경희 외(2011)에서는 청소년의 언어실태와 언어 의식, 그리고 관련 요인을 파악하기 위하여 전국 6개 권역(경인, 강원, 충청, 전라, 경상, 제주)의 초·중·고등학교 학생 6,000여명과 교사 184명을 대상으로 설문조사를 수행하고, 500여명의 입말과 글말 자료를 직접 수집하여 분석하고 있다. 이 두 연구는 대규모의 설문조사뿐만 아니라 청소년들의 언어 사용 자료를 직접 수집하여 분석했다는 점에서 설문조사를 기반으로 하는 대부분의 기존 연구와는 차별성이 있다. 이 연구에서도 전국 단위의 표집을 통하여 청소년들의 구어 사용 양상과 언어 의식에 관한 설문조사와 함께 다양한 상황과 조건의 학생들과 면담을 통하여 청소년 언어문화를 구체적으로 드러낼 수 있는 자료를 수집하고자 하였다.

그런데 이 두 연구는 청소년의 언어 사용 실태에 관한 대규모 또는 전국 규모의 조사 연구이지만 두 가지 점에서 뚜렷한 한계가 드러난다. 첫째 청소년의 언어 사용 실태를 조사한다고는 하지만 청소년 언어의 특정 양상에만 초점을 두고 있을 뿐이다. 장경희 외(2010)에서는 비속어, 은어, 유행어의 사용 실태를 주로 다루고 있으며, 장경희 외(2011)에서는 비속어, 욕설 등 공격적 언어 표현과 유행어, 은어의 사용 실태와, 이러한 언어 사용 동기, 용인 태도, 문제점 인식 등의 청소년들의 언어 의식을 주로 다루고 있다. 둘째, 청소년의 언어를 부정적인 관점에서 바라보고 있다. 즉, 청소년의 언어 사용 실태를 비속어, 욕설, 유행어, 은어에 한정함으로써 청소년의 언어를 문제적 상태로 진단하고 개선되어야 할 대상으로 본다는 점이다.

이에 비해 이윤지(2012)와 길은배(2014)는 비속어, 은어 등을 다루는 대부분의 연구들과는 조금 다른 시각을 드러내고 있다는 점에서 이 연구에 시사하는 바가 있다. 이윤지(2012)에서는 청소년 언어를 해결해야 할 ‘나쁜 말’이라 판단하고 교육과

계도를 통해 청소년 비속어 사용을 개선하기에는 한계가 있다고 주장한다. 따라서 청소년의 비속어 사용에 관해서 무조건적인 부정과 비난의 시각에서 벗어나 실제 어떤 비속어를 사용하고 있는지, 또 비속어를 사용하는 이유는 무엇인지에 대해 구체적으로 파악하고 이해해야 한다고 주장한다. 즉, 청소년의 비속어 사용 현상을 하나의 청소년 언어문화로 보고 그들의 언어를 존중하고 이해하는 바탕에서 청소년 비속어 사용의 개선 방향을 제시해야 한다는 것이다. 길은배(2014)에서는 청소년기는 과도기적 존재로 발달단계에서 경험하는 심리적, 정서적 혼란 등으로 언어 일탈의 성향을 갖는 것이 사실이기는 하지만, 기성세대가 그러한 현상을 청소년을 바라보는 부정적 이미지로 확대하여 청소년을 미성숙한 존재로 규정하는 이데올로기로 활용하는 경향이 있음을 지적하고 있다. 청소년이 사용하는 비속어, 은어 등의 사용에 관한 책임이 반드시 청소년에게만 있는 것은 아니며, 청소년기 언어 일탈 현상이 성장과정에서 경험하는 통과 의례적 문화임을 밝히고 있다.

청소년의 언어 사용을 청소년 문화나 언어 주체의 관점에서 바라보고 있는 연구로는 최화영(2013), 김은성(2014)이 있다. 청소년의 언어 사용 사례 연구를 통하여 최화영(2013)도 같은 입장을 취하고 있다. 이 연구는 청소년들의 학교생활을 중심으로 그들의 의사소통 방식을 내집단 문화를 기준으로 살펴봄으로써, 언어적·문화적 주체로서의 청소년이 가지고 있는 내집단의 언어 사용 양상을 파악하고자 한다. 이를 위해서 연구자는 청소년을 문화적 독자성을 지니는 ‘실천 공동체’로 보고, 청소년 스스로가 언어를 선택하고 의미를 부여하며 사용하는 ‘내부자적 시각’을 통해 청소년들의 언어 사용 양상을 논하였다. 청소년들의 구어 즉, 말하기를 연구한 것은 아니지만 김은성(2015)은 서울 소재 한 고등학교에서 청소년들이 자신들의 언어를 대상으로 하여 특정한 문식 활동을 수행한 사례를 심층 분석하여, 청소년 언어 주체의 성장을 위해 국어교육에서 취해야 할 조정의 의미를 새롭게 바라보았다. 중등학교의 학생들은 생애주기에서 가장 격동기인 삶을 살아가지만 그러한 청소년의 삶을 온전하게 드러낼 문식 공간과 시간을 학교에서 가지지 못함을 지적하고 학생들이 언어 사용의 주체로 무언가를 해나갈 수 있는 문식 공간과 시간을 만들어 주어야 함을 논의하고 있다.

이 연구에서도 이윤지(2010)와 길은배(2014), 최화영(2013), 김은성(2015) 등과 같은 관점을 취하고자 한다. 이 연구는 청소년의 언어 사용의 특수한 지점을 부각시켜 청소년의 언어 사용을 문제적 상태로 진단하는 것이 아니라 청소년을 언어 주체로 보고 그들의 언어 사용을 언어문화라는 시각에서 있는 그대로 기술하고자 한다.

비속어, 욕설, 유행어, 은어 등의 사용 연구에 비해 청소년의 또래 간, 친구 간 대화 양상이나 대화 문화에 관한 본격적인 연구는 많지 않다. 청소년의 언어 사용 연구로는 곽은하(2006), 홍찬이 외(2006), 장해순, 한주리, 허경호(2007), 변혜원(2011), 이동민(2013), 김정란(2014), 신연주(2016) 등이 있다. 청소년 언어문화에 관한 간접적인 연구로는 미디어에 나타난 청소년 언어문화 보도 양상을 분석한 김은성(2014), 방민희(2016) 등이 있다.

변혜원(2011)은 청소년 언어를 한국어의 변이어로 보고 청소년들의 일상적인 생활 영역에서의 의사소통 방식을 살펴봄으로써 언어적·문화적 주체로서 청소년 집단이 가지고 있는 고유한 또래 집단 문화, 특히 언어문화를 파악하고자 했다. 이 연구에서는 말단계, 어휘, 욕설, 말놀이, 시각적 의사소통에서 청소년의 언어 사용 특성이 뚜렷하게 드러난다고 보고 그 실제적인 양상을 관찰 기술하고 이것을 통해 청소년들 사이의 내집단 문화가 언어문화의 실질적 발현 및 분포와 어떻게 연관되는지 밝히고 있는 것이 특징이다.

곽은하(2005)는 독일과 한국의 일상생활에서 사용되는 청소년 언어와 인터넷통신에서 사용되는 청소년 언어를 고찰함으로써 청소년 언어의 특성과 기능을 살펴본 점이 다른 연구와 차별성을 띤다. 이 연구에서는 청소년들이 사용하는 인터넷 언어를 인터넷 청소년 언어로 규정하고 일상생활 청소년 언어와 함께 청소년 언어의 하위범주로 분류하였다. 그리고 독일과 한국의 청소년들이 사용하고 있는 일상생활의 청소년 언어와 인터넷 청소년 언어의 언어학적 특성을 각각 음운 표기에 나타나는 특성, 어휘 의미에 나타나는 특성, 조어 통사에 나타나는 특성, 텍스트에 나타나는 특성으로 나누어 고찰하고 있다. 독일과 한국의 청소년 언어를 고찰한 결과 독일과 한국이라는 지리적 환경 및 일상생활과 인터넷이라는 언어사용 환경이 다른 두 나라의 청소년 언어에서 청소년 특유의 의사소통수단으로서의 기능, 기존 사회에 대한 저항을 표출하고 청소년 집단의 유대감을 형성해 주는 사회적 기능, 청소년들만이 느낄 수 있는 감정을 언어 유희적이거나 풍자적으로 표현하여 정서적인 욕구를 해소하는 심리적 기능 등 공통된 청소년 언어의 기능을 밝혀냈다.

김은성(2014)과 방민희(2016)는 청소년 언어문화 관련 직접적인 연구는 아니지만 미디어의 청소년 언어문화 보도를 분석함으로써, 이 연구들을 통해 우리는 청소년 언어문화를 바라보고 있는 사회나 기성세대의 관점을 확인할 수 있었는데, 공통적으로 미디어는 청소년 언어문화의 부정적인 면을 많이 다루고 있었다.

김은성(2014)에서는 신문 매체가 청소년의 언어문화에 관한 시각과 인식을 구성하고 전달하는 방식과 양상에 관해 논의하고 있다. 이 연구에서는 1980년대부터 2012년 현재에 이르기까지 총 5종의 주요 신문에서 청소년 언어문화 관련 기사 102건을 분석 대상으로 삼아 청소년 언어문화 관련 기사의 분포 양상, 청소년 언어문화 재현 방식과 의미 등을 검토하였는데, 그 결과 신문 기사에서 재현하고 있는 청소년 언어문화는 부정적 측면이 부각된 상태였다.

방민희(2016)는 코퍼스 언어 분석 방법론을 사용하여 영국의 주요 언론에서 영국 청소년 언어문화를 어떻게 다루고 인식하고 있는지 분석하였다. BBC를 포함한 영국의 주요 미디어에서 2000년대 이후 청소년 언어사용을 다룬 기사 100개로 구성된 코퍼스를 분석한 결과, 영국 미디어에서 청소년들의 언어문화는 청소년들과 그들의 부모님과 선생님 사이의 관계적 문제로, 특히 양자 간의 소통의 문제로 제시가 되고 있었음을 밝히고 있다. 또한 청소년들의 비속어나 유행어 사용은 성공적인 학업 성취와 취업에 장애로 작용하는 우려의 대상으로 인식되고 있으며 청소년들과 성인

들 모두 국가나 사회의 도움이 필요한 수동적인 존재로 제시되고 있었음을 주요 연구 결과로 제시하고 있다.

6) 청소년 언어문화 관련 선행연구에서 영향 요인 관련 논의

앞에서 청소년 언어문화 관련 선행연구 검토의 과정에서 이미 인구사회학적 배경 요인으로 성이나 계층적 차이가 청소년의 구어 의사소통 전반에 차이를 가져옴을 확인할 수 있었다. 이 절에서는 인구사회학적 요인 외에 청소년의 언어생활과 청소년 발달과 관련하여 주로 의미 있게 다루어진 심리적 요인, 환경적 요인 등을 보다 면밀하게 살펴 청소년의 언어문화를 가장 유의미하게 예측할 것으로 기대되는 영향 요인을 선정하는 데 참고하고자 한다.

이에 따라 먼저 학교 밖 문식활동에 관한 연구(손원숙 외, 2012; 정혜승 외, 2013; 정현선 외, 2014)와 문식성 발달에 관한 연구(최숙기, 2010; 가은아, 2011; 임미성, 2012), 청소년 언어와 영향 요인 연구(김태경 외, 2012; 김희화, 2014; 김민정 외, 2013)을 참조하여 청소년 언어문화에 영향을 미칠 수 있는 요인을 귀납적으로 검토하였다. 그 밖에 청소년 온라인 의사소통 연구, 청소년의 일탈적 행위를 바라보는 청소년학, 사회학에서의 실증적 연구를 참조하여 청소년 문화의 형성과 관련된 청소년의 개인적 요인과 환경적 요인을 검토하였다.

(1) 청소년의 문식성 활동 및 발달에 미치는 영향 요인

이 연구에서는 청소년의 구어 활동을 중심으로 청소년의 언어문화에 대해 탐구하고 있지만 구어 활동과 문식 활동은 한 개인의 언어활동 총체를 이룬다는 점에서 관련성이 깊고 청소년의 문식 활동 및 문식 능력 발달에 영향을 주는 요인에 관한 연구가 체계적으로 이루어져 왔다는 점을 고려하여 이를 검토하였다.

어린이나 청소년의 문식 활동 양상이나 발달 연구에서는 기본적으로 가정환경이나 성별의 차이를 주목해 왔다. 중학생의 읽기 발달을 연구한 최숙기(2010)에서는 인구 사회학적 요인으로 성별과 연령을, 개인적 요인으로 읽기 능력과 관련된 인지적 요인, 읽기 동기와 관련된 정의적 요인을, 환경적 요인으로 가정에서의 지원 자극을 주요 영향 요인으로 설정하였다. 그 결과 첫째, 인지적 요인에 비해 정의적 요인의 설명력이 더욱 크고, 둘째, 읽기의 환경적 요인은 중학생의 읽기 능력 발달과 관련하여 긍정적인 영향력을 미치되 다른 요인에 매개하여 간접적인 영향력을 미치며, 셋째, 환경적 요인과 정의적 요인 간의 상호작용은 중학생의 읽기 능력 발달에 대해 긍정적인 영향을 미치고 있음을 밝혔다.

백순미(2014)에서는 가정의 물리적·인적 독서 환경과 자녀의 독서 습관인 독서 흥미 및 도서 태도 간의 관계를 검증한 결과 가정의 물리적 환경은 독서 흥미와는 관련이 없고, 가정의 인적 환경은 자녀의 독서 흥미와 다소 관련이 있으며 자녀의 독

서 태도와는 관련이 높은 것으로 나타났다.

손원숙 외(2012)에서는 문식 활동에서의 자발성을 중요하게 보고, 학교 밖 문식활동의 실태와 영향 요인을 체계적으로 탐구하고 있다. 이 연구에서는 학교 밖 문식활동에 영향을 주는 요인으로 인구사회학적 요인(연령, 성별), 개인적 요인(학생의 문식 태도: 즐거움, 가치, 자신감), 가족 요인(가족의 문식활동, 문식활동 관련 대화), 학교 요인(문식 활동에 관한 교사의 지도)을 설정하여 각 요인의 영향력을 분석하였다. 학교 밖 문식활동에 영향을 주는 요인으로 학생들의 문식 태도가 가장 설명력이 크고, 가정이나 교사 요인은 직접 효과를 주지만 강도가 약하고 간접적으로 효과를 준다는 결론을 얻었다. 그리고 고학년일수록, 남학생의 경우 문식 태도와 문식 활동 간의 상관의 강도가 더 큼을 밝힘으로써 문식활동에서 연령과 성별이 주요 변인으로 작용함을 보여주었다.

(2) 청소년의 온라인 의사소통 관련 영향 요인

청소년의 의사소통에 영향을 미치는 요인을 체계적으로 분석한 국내 선행연구는 거의 찾아볼 수 없었다. 청소년의 의사소통 유형별 정치적 의사소통이 정치 참여에 미치는 영향을 다룬 이용운, 하승태(2015)는 대인 의사소통, 매스미디어, 뉴미디어 등 온라인 활동에 관한 환경적 요인을 다룬다는 점에서, 그리고 협력의 문제와 사회적 딜레마 이론이 대학생의 강의실 환경에서 어떻게 영향을 미치게 되는지 분석한 김재우(2015)는 또래 동조성과 관련된 개인의 심리적 요인을 다룬다는 점에서 이 연구에 시사점을 던져줄 수 있다.

국외에서는 정신적인 건강이 소셜미디어와 정적인 관련이 있다는 연구들도 있으며(Buffardi·Campbell, 2008; Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C., 2007; Neira, B., Corey, J., & Barber, B. L., 2014), 국내에는 정신건강이 의사소통 효능감과 부적인 관계를 보인다는 연구도 있다(진보래, 최은진, 염우성, 이청아, 이선우, 김솔, 김주환, 2012). 성격(이소연, 전범수, 2012), 정서표현성(강유선, 박경, 2014), 사회적 지지감(김은미, 나은영, 박소라, 2010) 그리고 의사소통 성향, 자기효능감, 자아탄력성, 의사소통 효능감, 가족 의사소통 유형이 미디어 이용과 밀접한 관련을 가진다는 연구들도 있었다(나은영, 2005; 이만제, 2009; 진보래 외, 2012). 우성범, 양은주, 권정혜(2013)에서는 온라인 관계유지행동이 오프라인 관계유지행동을 바탕으로 할 때만 정신적 건강에 긍정적이라는 점을 밝혔다.

(3) 청소년의 언어 사용에 미치는 영향 요인

청소년의 언어표현 연구는 주로 욕설, 비속어와 같은 일탈적 언어나, 새로운 매체 문화에 따른 채팅어, 통신어 연구가 다수를 이룬다. 이 연구에서는 욕설, 비속어를 중심으로 그 영향 요인을 탐색하고자 한다.

김태경 외(2012)는 청소년 언어 사용의 영향 요인에 대해 가장 광범위하게 탐색하고 있는 연구이다. 이 연구에서는 청소년 언어에 영향을 주는 요인을 개인의 심리적 성향과 가정환경, 교육환경, 사회문화적 환경 등의 환경 요인 전반에서 살펴보고 있다. 그 결과 청소년 언어 사용 관련 가장 큰 부정적 요인은 ‘부모의 언어폭력으로 인한 스트레스’이고, 가장 큰 긍정적 요인은 ‘또래 간 비공식적 통제’로 나타났다. 교육 환경 요인 중에서는 유일하게 ‘학업 스트레스’만이 청소년의 부정적 언어 사용에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회·문화 환경 중에서는 ‘또래 간 비공식적 통제’가 가장 중요한 요인으로 나타났다.

김희화(2014)에서는 청소년의 욕설에 영향을 미치는 다양한 심리사회적 요인에서 좀 더 초점을 두고 있다. 그 결과 감각 추구 성향, 또래동조성, 규범적 문제 행동, 지각된 친구 욕설, 부모 욕설, 교사 욕설이 청소년 본인의 욕설 사용과 정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

이밖에도 욕설 자체가 청소년의 일탈적 행위에 미치는 영향에 관한 연구도 있었다. 김희화(2013)에서는 초기 청소년의 욕설 행동의 증가에 따라 욕설 습관이 매개가 되어 또래 괴롭힘이나 학교 폭력과 같은 청소년기의 반사회적 행동의 원인이 되고 있음을 밝히고 있다. 이러한 연구는 욕설이 다른 청소년기의 행위나 태도에 미치는 영향을 조사한 것으로 이 연구와는 직접적으로 관계가 없지만, 욕설에 미치는 영향 요인을 청소년의 문화라는 큰 맥락 안에서 이해해야 함을 시사한다.

(3) 청소년의 발달 및 문화에 미치는 영향 요인

청소년 언어문화는 한국 언어문화의 하위문화로서, ‘청소년기’의 특수성을 고려하면 청소년 문화의 하위문화로서 이해될 수 있다. 이에 청소년 언어문화를 둘러싼 사회문화적 맥락을 이해하고 그 영향 요인을 탐색하기 위해서는 청소년 발달 및 청소년 문화 연구를 검토할 필요가 있다. 이 연구에서는 그 가운데, 부모나 청소년 자신의 언어생활을 주요 변인으로 설정한 연구를 중심으로 살펴보았다.

그 결과 청소년 문화 연구에서 자주 논의되는 변인은 부모-자녀 관계, 부모-자녀 간 의사소통과 같은 가정 내 문화와 관련된 것과, 또래관계, 또래 동조성과 같은 청소년 집단 안에서의 심리사회적 요소와 관련된 것, 자아정체감, 공격성, 자아통제성과 같은 개인의 심리적 성향과 같은 것이 포함됨을 알 수 있었다(김현철·김은정·민경석, 2007, 박수경, 김영혜, 2015, 박영중, 2015, 백윤미, 유미숙, 2006, 오현정, 2009, 장성화, 황윤미, 최성열, 박영진, 2013).

3. 조사 내용의 선정

1) 청소년 언어문화 조사 항목 선정

위의 문헌 검토를 통해 논의한 내용과 기초 조사의 조사 항목을 함께 검토, 평가하여 본 조사를 위한 조사 항목을 선정하였다. 조사 항목을 선정할 때 청소년 언어문화는 ‘사회문화적 관점’에서 청소년 구어 의사소통을 연구할 때 그 실체가 잡힐 수 있다고 보았기 때문에 하임즈(Hymes, 1972)의 이론으로 대표되는 말하기의 민족지학(Ethnography of speaking)을 조사 항목 설계의 이론적 배경으로 삼고자 한다. 말하기의 민족지학은 언어 행위를 사회적 행위로 규정하고 언어사용이 갖는 사회적 기능들을 우선적으로 중요시한다. 이 접근법에서 분석대상을 한정짓는 개념은 사회적으로 정의된 언어공동체이다. 언어공동체는 ‘언어기호의 공유체에 의해 규칙적이고 빈번한 상호작용을 하는 어떤 인간집단으로, 언어사용상의 중요한 차이점에 의해 유사한 집단들과 구분되는 인간집단’이며, 집단 내의 사회적 상호작용, 의사소통의 유형, 공유된 말의 규칙이 중요한 요소로 여겨진다.

설문조사를 위해 청소년 언어공동체를 전제로 이 의사소통의 민족지학에서 제시된 기술적 모형을 설문지 설계 틀로 활용하는 방안을 고려할 수 있다. 기술의 단위는 하임즈가 제시한 발화 상황(speech situation), 발화 사건(speech event), 발화 행위(speech act)를 중심으로 한다. 발화 상황은 “어떤 인지할 수 있는 방식으로 구획된 또는 통합된 행위들”로서 의사소통행위의 기술에서 기본단위를 이루는 것이다. 발화 행위는 개별 발화 사건을 구성하는 최소단위를 말한다. 이러한 발화 사건은 일련의 성분들로 구성된 것으로 이들은 발화 행위의 총체적인 맥락들로 이해된다. 하임즈의 말하기(SPEAKING) 모형으로 불리는 이 틀은 다음과 같이 구성된다.

- 1) 배경과 장면(Setting and Scene): 말하기의 물리적 시간과 장소, 어떤 특정한 심리적 배경이나 문화적 정의(Scene)
- 2) 참여자(Participants): 발화 사건과 역할에 참여하는 사람으로 화자, 청자, 청중이 일반적. 그러나 공동체마다 어떤 발화 행위에 누가 참가해야 하는가를 결정하는 방법이 다름.
- 3) 목적과 결과(Ends): 발화 사건의 목적, 어떤 결과가 있을 것이라 예상되는 것.
- 4) 발화 방식(Act Sequences): 언어 행위는 형태와 내용으로 이루어지고 말하는 방식은 말 내용의 일부가 됨.
- 5) 어조(Keys): 모든 언어 행위는 특별한 어조, 태도 및 기분으로 전달됨.
- 6) 수단(Instrumentalities): 구두, 서면, 신호기 등에 의한 말의 전달방식(Channels), 언어, 방언, 말씨체 등의 언어표현양식(forms of speech)
- 7) 규범(Norms): 언어 공동체가 부가한 상호작용과 관련되는 특정 행위 및 자질(norms of interaction), 참여자에 의한 상호작용규범의 의미해석(norms of interpretation)
- 8) 장르(Genres): 공동체가 분류하는 언어 행위. 시, 소설, 속담, 욕 등의 전통적 장르범주 외에 인사, 질문, 연설, 기도, 농담 등을 포함함.

쉐드(Szwed, 1981)는 하임즈의 말하기(SPEAKING) 모형을 쓰기 연구에 적용하여 쓰기를 사회문화적인 관점에서 연구하기 위한 연구 질문을 제공해준다. ‘쓰기 능력이 공동체에 어떻게 나타나는가?’, ‘사람들은 누구에게 무엇을 쓰는가?’, ‘언제 어떤 목적으로 쓰는가?’, ‘쓰기가 공동체 안에서의 특정한 목적 및 관계와 어떤 관련을 맺고 있는가?’. ‘쓰기가 어떻게 학교 안 혹은 바깥에서 가르쳐질 수 있는가?’, ‘사람들은 언제 어떻게, 그리고 어떠한 상황에서 쓰기를 배우는가?’와 같은 그의 질문에서 쓰기를 말하기로 바꾸면, 이는 곧 말하기 또는 구어 의사소통을 연구하기 위한 질문이 된다. 쉐드의 논의는 하임즈의 말하기(SPEAKING) 틀이 구어 언어문화를 연구할 수 있는 적합한 틀 가운데 하나일 수 있음을 뒷받침한다.

이 틀에 따라 이번 과제에서 제시된 청소년 언어문화의 하위범주별 선행연구 검토 내용을 반영한 후 기초 연구 결과에서 유의미했던 조사 항목과 설문조사와 같은 탐색적인 조사의 상황에서 타당성을 갖춰 조사할 수 있는 항목인지를 고려하여 최종적으로 선정한 설문조사의 항목은 다음과 같다.

<표 II-4> 말하기(SPEAKING) 틀에 기반한 연구의 조사 항목¹⁾

배경과 장면	<ul style="list-style-type: none"> • 공적 상황과 사적 상황 • 학교 쉬는 시간, 학교 밖, 온라인, 전화상의 대화 • 주중 대화와 주말 대화
참여자	<ul style="list-style-type: none"> • 아버지(남성보호자), 어머니(여성보호자), 선생님 • 또래(친한 친구, 친한 선배, 낯선 후배)
목적과 결과	<ul style="list-style-type: none"> • 대화 상대별 대화의 화제 • 공적 의사소통 유형별 참여의 이유 • 대화 상대별 대화의 즐거움 • 자아의 표현으로서 말의 기능
장르	<ul style="list-style-type: none"> • 고민 대화와 갈등 대화 • 순기능 대화 (칭찬/관심/지지 등)와 역기능 대화(평가/비난 등) • 온라인 채팅, 온라인 커뮤니티 활동, 소셜미디어 활동 • 질문, 발표, 토의
발화 방식	<ul style="list-style-type: none"> • 또래와의 공감적 대화의 방식 • 부모와의 공감적 대화의 방식 • 부모와의 개방적 의사소통방식 • 공적 의사소통 참여 방식으로서 적극성
수단	<ul style="list-style-type: none"> • 욕설·비속어와 차별하는 말 • 줄임말과 이모티콘 • 공적 상황에서의 높임말 • 온라인상의 속되고 거친 말과 재치 있고 유쾌한 말
규범	<ul style="list-style-type: none"> • 모범이 되는 말하기 방식 • 대화 상대에 따른 욕설·비속어 사용 규범 • 대화 장면에 따른 높임말의 사용 규범 • 온라인 상에서 적절한 대화 시간, 표현 방식에 관한 인식

2) 청소년 언어문화 영향 요인의 선정

이 연구의 목적은 청소년의 언어문화 실태를 그 자체로 밝히는 동시에 그러한 실태에 영향을 미치는 요인을 밝혀 정책적, 교육적 시사점을 얻는 데 있다. 따라서 청소년 언어문화 관련 선행연구를 검토하여, 유의미한 영향 요인으로 예측되는 변인을 설정하여 조사에 포함할 필요가 있다. 청소년 언어문화에 영향을 줄 것으로 가정된 요인은 개인적 심리 요인과 사회적 배경 요인으로 구분하여 선정하였다.

개인적 심리 요인으로서는 자아존중감과 또래동조성을 선정하였다. 자아존중감의 개념은 자신을 가치 있고 중요한 존재로 인식하는 자기 평가의 의미를 담고 있다. 자아존중감이 중요한 심리적 개념으로 평가되는 이유는 그것이 개인의 바람직한 사

1) 어조(keys)의 경우 실제 대화 상황에서 소통의 중요한 요소가 되지만, 실제 언어 자료를 수집하지 않고 설문조사나 면담 조사를 통해 언어사용이나 언어활동에 대해 간접적으로 묻는 방식에서는 어조가 어떤 사회문화적 의미를 갖고 수반되는지를 파악하기는 어렵다. 따라서 어조는 조사의 항목에서 제외되었다.

회적 적응과 인성의 발달, 자기실현에서 매우 중요하다고 보기 때문이다. 자신에 대한 평가 작업이 집중적으로 이루어지고 목표와 이상을 설정하는 청소년의 경우, 긍정적인 자아존중감을 형성하는 일은 정신 건강 및 적응과 밀접한 관계를 갖는다(Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989, 이서현, 2014에서 재인용). 이에 청소년 관련 연구에서는 자아존중감을 종속변인으로 설정하는 경우가 많다. 한편 청소년 언어 관련 선행연구에서는 욕설의 사용 및 악성 댓글활동이 자아존중감과 관계가 있는 것으로 드러났다(원다환, 2011; 장경희 외, 2011; 김희화, 2014). 이 연구에서도 자아존중감의 정도에 따라 청소년의 언어 활동과 언어 사용이 다르게 나타날 것으로 가정하여, 자아존중감을 청소년 언어문화에 영향을 주는 독립변인 또는 매개변인으로서 가정하였다.

또래동조성은 또래집단에 의해 받아들여지는 일련의 행동들을 따르는 것으로 또래집단의 행동을 채택하거나 거부하는 행동적 경향성(Berndt, 1979, 박수경·김영혜, 2015에서 재인용)으로 정의된다. 또래집단 동조성향이 높은 청소년이 유의하게 휴대폰 사용시간이 긴 것으로 나타나고(윤두연, 2005), 집단 따돌림이나 학교폭력 등 청소년기의 반사회적 행동과도 큰 상관이 있는 것으로 여러 연구에서 밝혀져 왔고(박수경·김영혜, 2015, 오민석, 2012) 청소년의 욕설과도 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(김희화, 2014). 이에 성인들의 언어문화와 구별되는 청소년들의 언어문화를 이해하는 데 또래동조성의 영향을 파악하는 것은 매우 중요할 것이다. 일반적으로 또래동조성은 중립적 행동과 반사회적 행동으로 구분할 수 있는데(Berndt, 1979), 중립적 행동이란 규칙이나 규범에 위반되지 않고 또래집단이 선호하는 행동에 합류하기를 원하는 것이며, 반사회적 행동은 규칙이나 규범에 위반되는 행동에 동조하고자 하는 것이다. 이 연구에서도 단순히 또래를 따르는 중립적 또래동조성과, 바람직하지 않다고 생각함에도 불구하고 또래를 따르는 일탈적 또래동조성을 구분하여 조사하였다.

또한 인간 성장에서 주요한 발달이 주위 사람들과의 상호작용을 통해 일어난다고 할 때, 부모나 친구, 교사와 같은 친밀한 관계에 있는 사람들이 말하기, 듣기 인식과 태도에 영향을 줄 수 있다고 가정하였다. 이 연구는 청소년 언어문화 향상을 위한 구체적인 정책적·교육적 방향을 제시하는 것을 목적으로 하기 때문에 일반적인 부모의 학력, 사회경제적 수준과 같은 변인보다는 ‘의사소통에 관한 관심’과 같이 직접적인 영향력이 있을 것으로 판단되는 변인을 상정하였다. 청소년의 문식 활동 관련 선행연구에 따르면 일반적인 환경 요인이나 언어활동과 직접 관련이 없는 심리 요인보다는 언어생활과 직접적으로 결부된 개인의 언어 의식(인식과 태도)이 언어활동이나 수행에 더 큰 영향을 주는 것을 알 수 있었다(손원숙, 2012; 최숙기, 2009). 이 연구에서는 부모, 교사, 또래의 ‘의사소통에 관한 관심’이 청소년의 언어의식을 형성하는 데 영향을 주어 결과적으로 언어생활 전반에 간접적으로 영향을 줄 것이라 가정하였다.

3) 설문조사 항목의 설계

앞에서 논의된 언어문화 관련 조사 내용은 발화 행위의 총체적인 맥락을 나열한 것이므로 실제 설문지를 구성할 때 이 연구에서 상정한 언어문화의 개념적 틀에 따라 재배치하고, 설문지의 목적을 분명히 할 필요가 있다. 앞에서 언어문화를 가시적으로 드러난 것으로서 언어생활(언어활동과 언어사용)과 기저에 내재되어 있는 것으로서 언어 의식(언어활동 및 언어 사용에 관한 인식과 태도)으로 구분한 것을 전제로, 위의 조사 항목을 재배치, 재진술하였고 청소년 언어문화의 영향 요인 선행연구 내용을 검토하여 다음과 같이 최종적으로 설문조사의 항목을 확정하였다.

<표 II-5> 설문조사 항목의 설계

조사 범주	장면		언어생활(언어활동 및 사용)	언어 의식(인식 및 태도)
청소년의 언어생활 및 언어 의식	구어 의사 소통	사적	<ul style="list-style-type: none"> • 또래/부모와의 대화 시간 • 또래/부모와의 대화 화제 • 고민 대화의 상대 • 갈등 시 대화 원활함 정도 • 언어 환경으로서 부모의 말 	<ul style="list-style-type: none"> • 공감적 말하기 태도 • 공감적 듣기 태도 • 또래/부모/교사와의 대화 즐거움 • 부모와의 개방적 의사소통
		공적	<ul style="list-style-type: none"> • 질문/발표/토의 참여 정도 	<ul style="list-style-type: none"> • 질문/발표/토의 참여 이유, 미참여 이유
	온라인 의사소통 ²⁾		<ul style="list-style-type: none"> • 온라인 채팅, 온라인 카페 및 누리소통망서비스(SNS) 활동 시간 	<ul style="list-style-type: none"> • 인터넷에서 사용되는 말에 관한 인식 • 모바일 메신저 대화에 관한 인식
	언어 규범		<ul style="list-style-type: none"> • 욕설 및 비속어 사용정도 • 장면에 따른 높임말 사용 여부 • 자신/주변사람들의 차별적 언어 사용 정도 	<ul style="list-style-type: none"> • 욕설 및 비속어 사용 태도 • 높임말에 관한 인식
	말하기 일반		<ul style="list-style-type: none"> • 수업 외 공적 의사소통 활동 참여 여부 	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통 효능감 • 말하기 본보기상 인식 • 자아 표현으로서 말의 기능에 관한 인식
영향 요인	배경 요인		<ul style="list-style-type: none"> • 연령 • 성 • 지역규모 	
			<ul style="list-style-type: none"> • 주변 사람들(어머니/아버지/교사/또래)의 구어 의사소통에 대한 관심 	
	심리 요인		<ul style="list-style-type: none"> • 자아존중감 • 또래동조성 	

2) 초등학교의 경우 온라인 채팅이나 소셜미디어 기반 온라인 활동에 참여하는 학생수의 비율이 높지 않아, 온라인 의사소통 문항은 설문지에 포함하지 않았다.

<표 II-6> 설문문항 설계도

조사 범주	장면		언어생활(언어활동 및 사용)	해당 문항	언어 의식(인식 및 태도)	해당 문항
청소년의 언어생활 및 언어 의식	구어 의사소통	사적	또래와의 대화 시간	1	친구에 대한 공감적 말하기 태도	4
			부모와의 대화 시간	16	어머니에 대한 공감적 말하기 태도	9
					아버지에 대한 공감적 말하기 태도	14
			또래와의 대화 화제	2	친구에 대한 공감적 듣기 태도	3
					어머니에 대한 공감적 듣기 태도	8
					아버지에 대한 공감적 듣기 태도	14
			어머니와의 대화 화제	7	또래와의 대화 즐거움	43
			아버지와의 대화 화제	12		
			고민 대화의 상대	5	어머니와의 대화 즐거움	6
					아버지와의 대화 즐거움	11
			갈등 시 대화 원활함 정도	10	교사와의 대화 즐거움	43
			언어 환경으로서 어머니의 말	17	어머니와의 개방적 의사소통	6
			언어 환경으로서 아버지의 말	18	아버지와의 개방적 의사소통	11
		공적	질문 참여 정도	19, 20	질문 참여 이유	22
					질문 미참여 이유	21
			발표 참여 정도	23	발표 참여 이유	24
					발표 미참여 이유	25
			토의 참여 정도	26	토의 참여 이유	27
					토의 미참여 이유	28
	온라인 의사소통		온라인 채팅, 온라인 카페 및 누리소통망서비스(SNS) 활동 시간	30	인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식	31
					모바일 메신저 대화에 대한 인식	32
	언어 규범		욕설 및 비속어 사용 정도	37	욕설 및 비속어 사용 태도	39
			장면에 따른 높임말 사용 여부	40		
			자신/주변사람들의 차별적 언어 사용 정도	38	높임말에 대한 인식	39

	말하기 일반	수업 외 공적 의사소통 활동 참여 여부	29	의사소통 효능감	35	
				말하기 본보기상 인식	33	
				자아 표현으로서 말의 기능에 대한 인식	36	
영향 요인	배경 요인	연령				
		성				
		지역규모				
		어머니의 구어 의사소통에 대한 관심				6
		아버지의 구어 의사소통에 대한 관심				11
		교사의 구어 의사소통에 대한 관심				43
		또래의 구어 의사소통에 대한 관심				43
	심리 요인	자아존중감				41
		또래동조성				42

Ⅲ. 청소년 언어문화 실태 기술

청소년 언어문화 실태를 알아보기 위한 설문 조사는 학교 안 청소년 3,429명을 대상으로 진행되었다. 응답자의 소속기관별 분포를 살펴보면, 초등학생이 938명, 중학생이 1,015명, 고등학생이 1,476명으로 구성되었다. 성별에 따른 분포는 남학생이 1,765명, 여학생이 1,664명으로 구성되었다. 연령에 따른 분포는 청소년 초·중기 즉, ‘만 9세부터 만 18세까지’에 해당하는 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지로 구성되었다. 학년에 따른 분포는 초등학교 4학년이 305명, 5학년이 320명, 6학년이 313명, 중학교 1학년이 330명, 2학년이 337명, 3학년이 348명, 고등학교 1학년이 507명, 2학년이 475명, 3학년이 494명으로 구성되었다. 응답자의 지역규모별 분포를 살펴보면, 대도시에 거주하는 학생들이 1,569명, 중소도시에 거주하는 학생들이 1,214명, 읍면지역에 거주하는 학생들이 646명으로 구성되었다. 학교 밖 청소년의 경우, 전체 100명을 대상으로 진행되었다. 응답자의 성별 분포를 살펴보면, 남학생이 45명, 여학생이 55명으로 구성되었다. 연령에 따른 분포는 모두 만 16~18세로 구성되었다. 응답자의 지역규모별 분포를 살펴보면, 대도시에 거주하는 학생들이 67명, 중소도시에 거주하는 학생들이 20명, 읍면지역에 거주하는 학생들이 13명으로 구성되었다.

1. 언어생활

1) 구어 의사소통

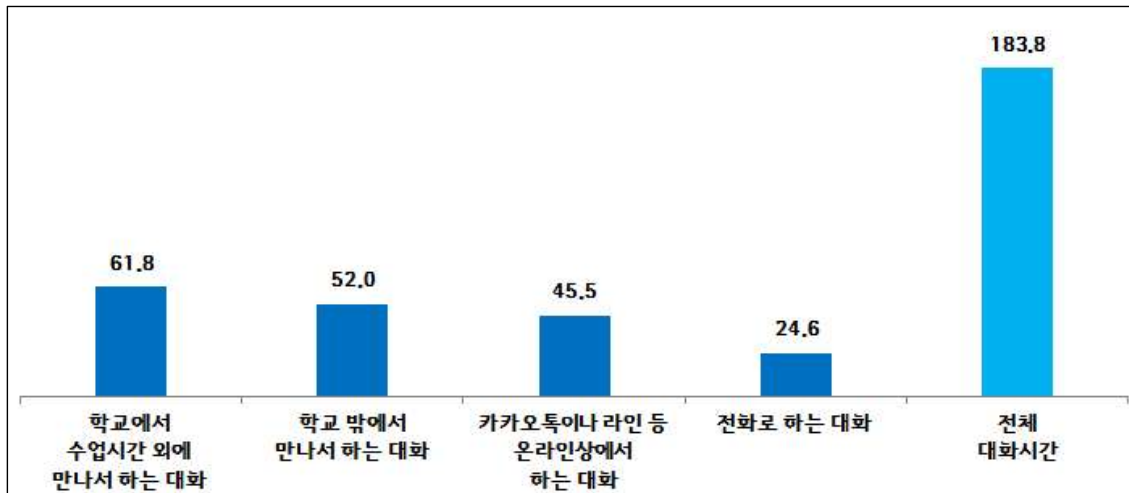
(1) 사적 의사소통

가. 학교 안 청소년

① 대화 시간

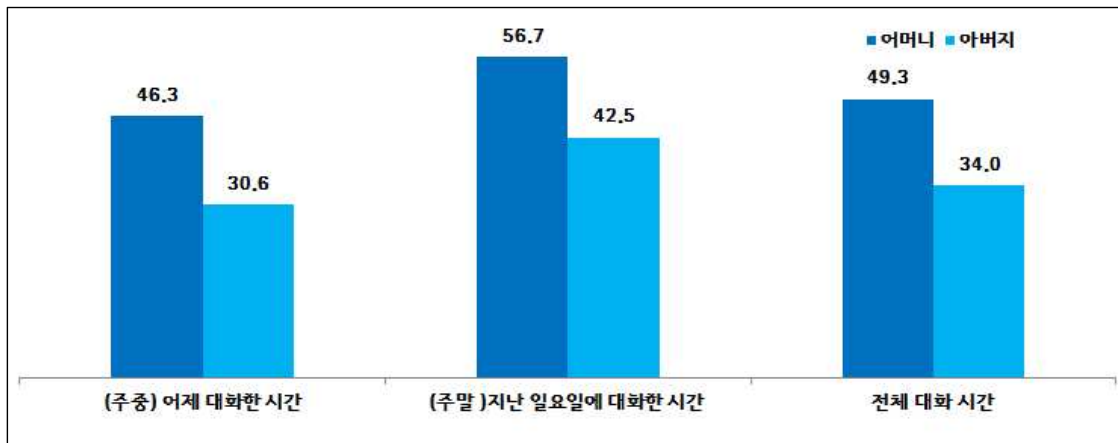
학교 안 청소년이 하루 동안 대화 상대에 따라 얼마나 많은 시간 동안 대화를 하는지를 알아보기 위해 하루를 기준으로 하루 평균 대화 시간을 직접 기입하도록 하였다.

[그림 Ⅲ-1] 하루 평균 친구와 대화하는 시간(단위: 분)



학교 안 청소년들이 하루 평균 친구와 대화하는 시간은 ‘학교에서 수업시간 외에 만나서 하는 대화 시간’이 평균 61.8분으로 가장 길고, ‘학교 밖에서 만나서 하는 대화 시간’이 52분, ‘카카오톡이나 라인 등 온라인상에서 하는 대화 시간’이 45.5분, ‘전화로 하는 대화 시간’이 24.6분으로 나타났다. ‘전체 대화 시간’의 경우, 학교 안 청소년은 친구와 하루 평균 183.8분의 대화를 하는 것으로 나타났다.

[그림 Ⅲ-2] 하루 평균 부모님과 대화한 시간(단위: 분)

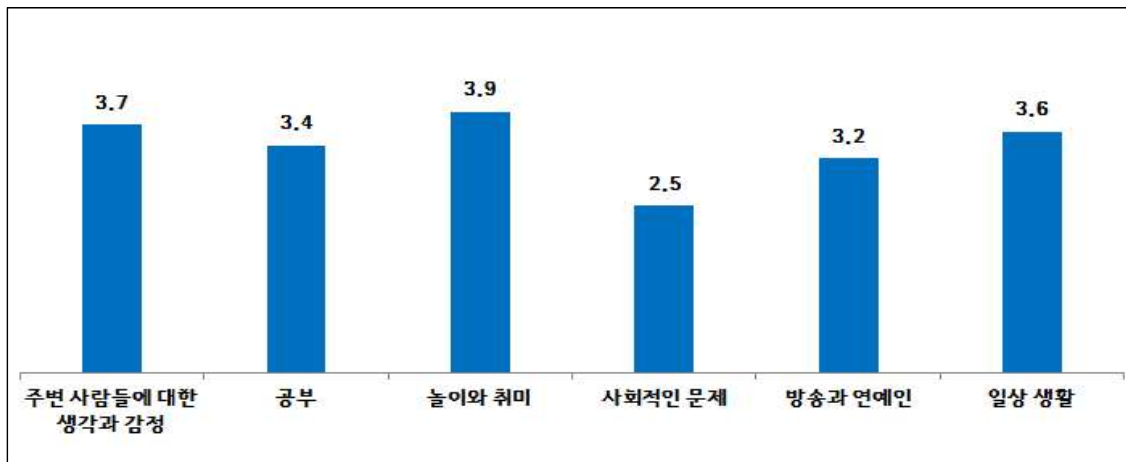


부모님과 대화한 시간은 주중과 주말을 구분하여 응답하도록 하였다. 주중의 하루 평균 대화 시간은 어제 대화한 시간을 기준으로 기입하도록 하였으며, 주말의 하루 평균 대화 시간은 지난 일요일에 대화한 시간을 기준으로 기입하도록 하였다. 설문 결과, 학교 안 청소년들이 어머니와 주중에 대화한 시간과 주말에 대화한 시간의 평균값을 계산하니, 49.3분의 대화를 하는 것으로 나타났다. 아버지와의 하루 평균 대화 시간은 34분으로 나타났다.

② 대화 화제

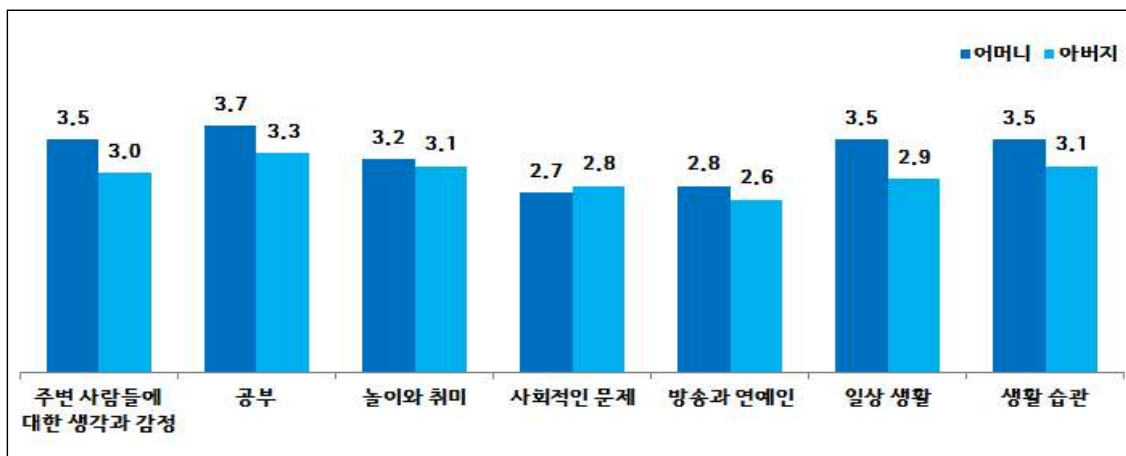
학교 안 응답자 3,429명을 대상으로 ‘어머니’, ‘아버지’, ‘친구’의 각 대상별로 ‘사람들에 대한 생각과 감정’, ‘공부’, ‘놀이와 취미’, ‘사회적인 문제’, ‘방송과 연예인’, ‘일상 생활’과 관련한 대화를 얼마나 나누는지를 묻는 5점 척도의 관련 문항들에 답하게 하였다.

[그림 III-3] 친구와의 대화 화제



학교 안 청소년들은 친구와 나누는 대화 화제로 ‘놀이와 취미’를 평균 3.9로 가장 높게 응답했다. 다음으로는 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’이 평균 3.7을 기록했으며, ‘사회적인 문제’에 대한 응답은 평균 2.5로 낮게 나타났다.

[그림 III-4] 부모님과의 대화 화제

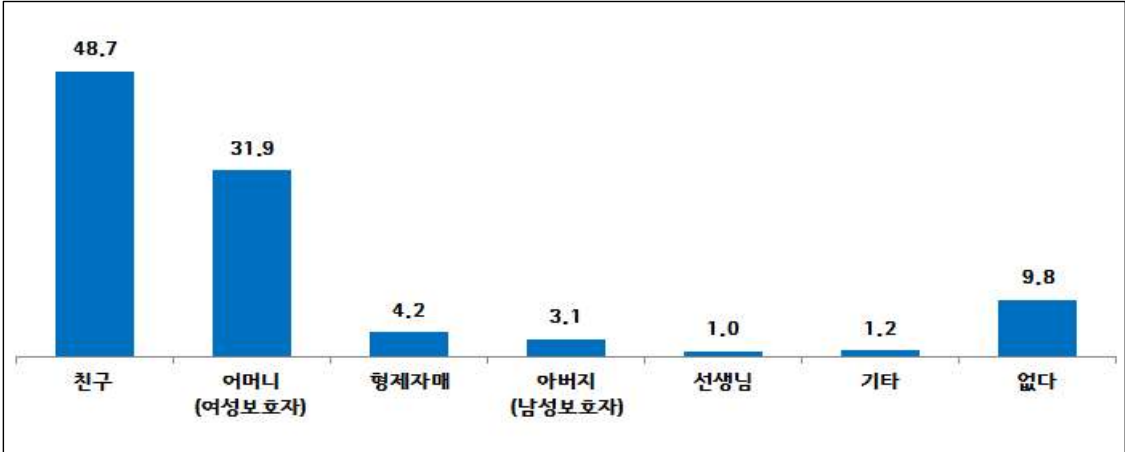


어머니와의 대화 화제는 ‘공부’가 평균 3.7로 가장 높게 나타났다. 아버지와의 대화 화제 또한 ‘공부’가 가장 높게 나타났으며, ‘놀이와 취미’, ‘생활 습관’이 그 뒤를

이었다. 어머니와는 ‘사회적인 문제’와 관련한 대화를, 아버지와는 ‘방송과 연예인’과 관련한 대화를 가장 적게 하는 것으로 나타났다.

③ 고민 대화

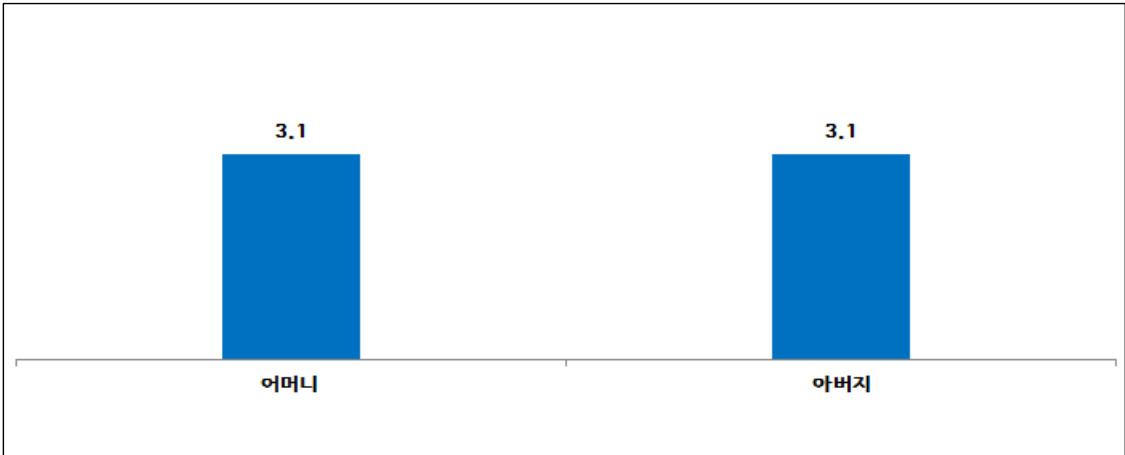
[그림 III-5] 고민 대화의 상대(단위: %)



학교 안 청소년들의 48.7%는 고민 대화의 상대로 ‘친구’를 가장 많이 선택했다. 다음으로는 ‘어머니(여성보호자)’를 고민 대화의 상대로 선택한 비율이 높았으나, ‘아버지’나 ‘선생님’을 고민 대화의 상대로 응답한 비율은 각각 3.1%, 1.0%로 낮게 나타났다. ‘형제자매’라고 응답한 비율은 4.2%로 나타났으며, 기타가 1.2%, 고민 대화의 상대가 ‘없다’고 응답한 비율은 9.8%로 나타났다.

④ 갈등 대화에서의 소통

[그림 III-6] 갈등이 있을 때 대화가 잘 되는 정도

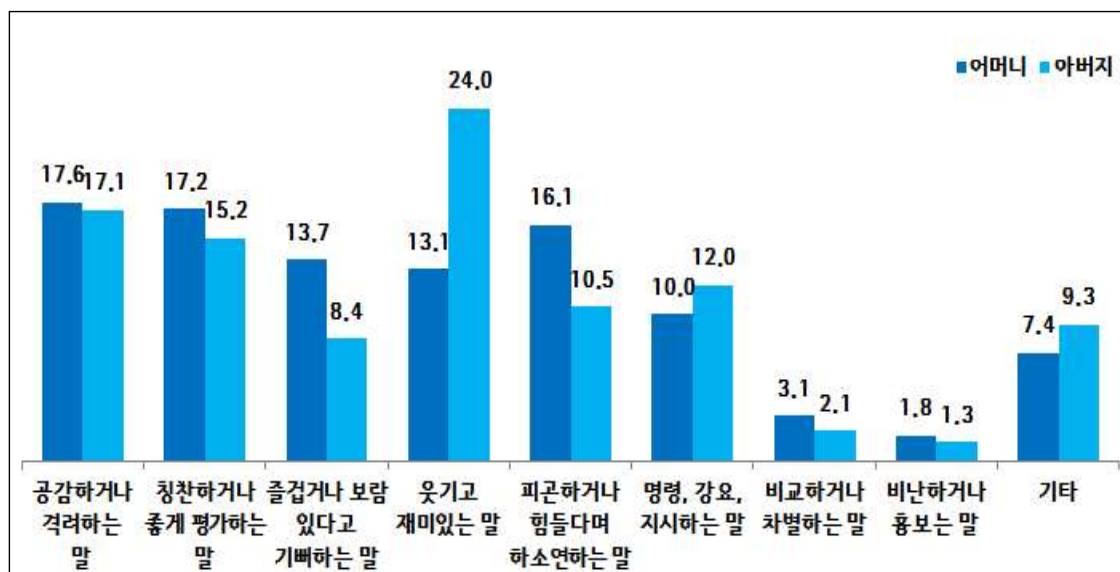


학교 안 청소년들을 대상으로 갈등이 있을 때 부모님과 대화가 잘 되는 정도를 5점 척도로 질문한 결과, ‘어머니’와 ‘아버지’ 모두 3.1로, ‘보통이다’에 가까운 평균을 보였다.

⑤ 가정의 언어 환경

학교 안 청소년들이 가정에서 어떤 언어 환경에 노출되어 있는지 알아보기 위해서 부모가 가정에서 주로 하는 말에 대한 선택지 중에서 하나를 고르도록 했다.

[그림 III-7] 부모가 가정에서 하는 말(단위: %)



3,402명의 학교 안 청소년들은 어머니가 가정에서 하는 말로 ‘공감하거나 격려하는 말’에 17.6%, ‘칭찬하거나 좋게 평가하는 말’에 17.2%의 비율로 높게 응답했다. 다음으로는 ‘피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말’에 16.1%의 비율로 응답했으며, ‘즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말’이 13.7%를, ‘웃기고 재미있는 말’이 13.1%를, ‘명령, 강요, 지시하는 말’이 10%를 차지했다. ‘비교하거나 차별하는 말’과 ‘비난하거나 홍보는 말’에 대한 응답률은 각각 3.1%, 1.8%로 낮게 나타났으며, 기타는 7.4%로 나타났다.

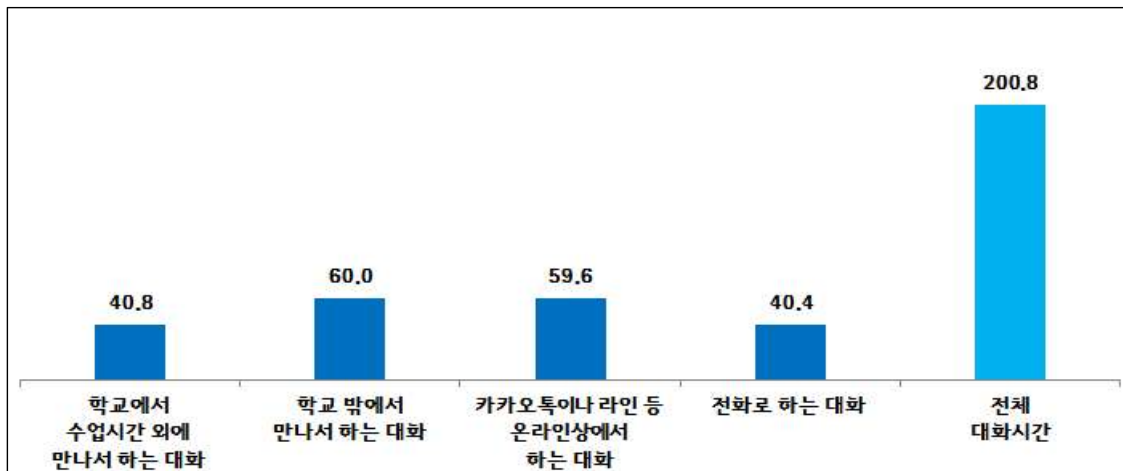
3,335명의 학교 안 청소년들은 아버지가 가정에서 하는 말로 ‘웃기고 재미있는 말’에 24%의 비율로 가장 높게 응답했다. 다음으로는 ‘공감하거나 격려하는 말’이 17.1%, ‘칭찬하거나 좋게 평가하는 말’이 15.2%를 차지했다. ‘피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말’은 10.5%를, ‘명령, 강요, 지시하는 말’은 12%를, ‘즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말’은 8.4%를 차지했다. ‘비교하거나 차별하는 말’과 ‘비난하거나 홍보는 말’에 대한 응답률은 각각 2.1%, 1.3%로 낮게 나타났다.

나. 학교 밖 청소년

① 대화 시간

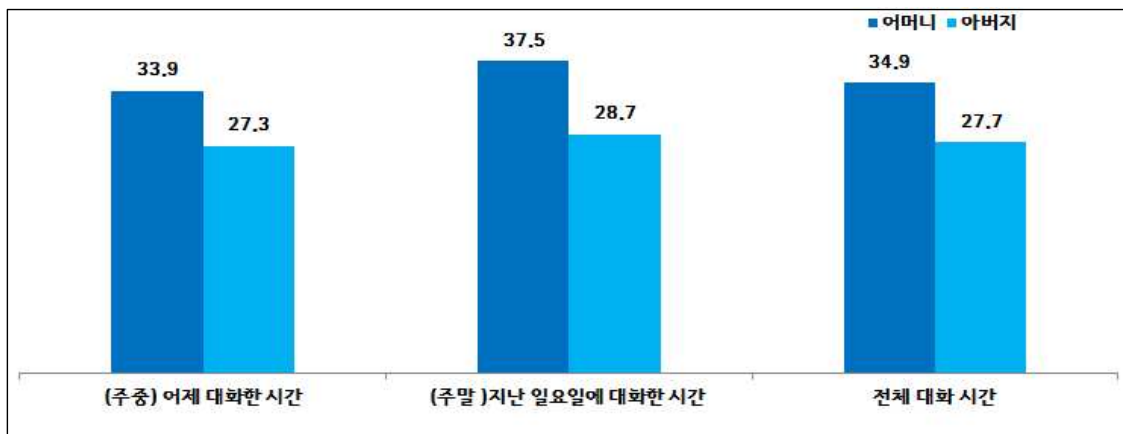
학교 밖 청소년이 하루 동안 대화 상대에 따라 얼마나 많은 시간 동안 대화를 하는지를 알아보기 위해 하루를 기준으로 하루 평균 대화 시간을 직접 기입하도록 하였다.

[그림 III-8] 하루 평균 친구와 대화하는 시간(단위: 분)



학교 밖 청소년들이 하루 평균 친구와 대화하는 시간은 ‘학교 밖에서 만나서 하는 대화 시간’이 평균 60.0분으로 가장 길고, ‘카카오톡이나 라인 등 온라인상에서 하는 대화 시간’이 59.6분, ‘학교에서 수업시간 외에 만나서 하는 대화 시간’이 40.8분, ‘전화로 하는 대화 시간’이 40.4분으로 나타났다. ‘전체 대화 시간’의 경우, 학교 밖 청소년은 친구와 하루 평균 200.8분의 대화를 하는 것으로 나타났다.

[그림 III-9] 하루 평균 부모님과 대화한 시간(단위: 분)

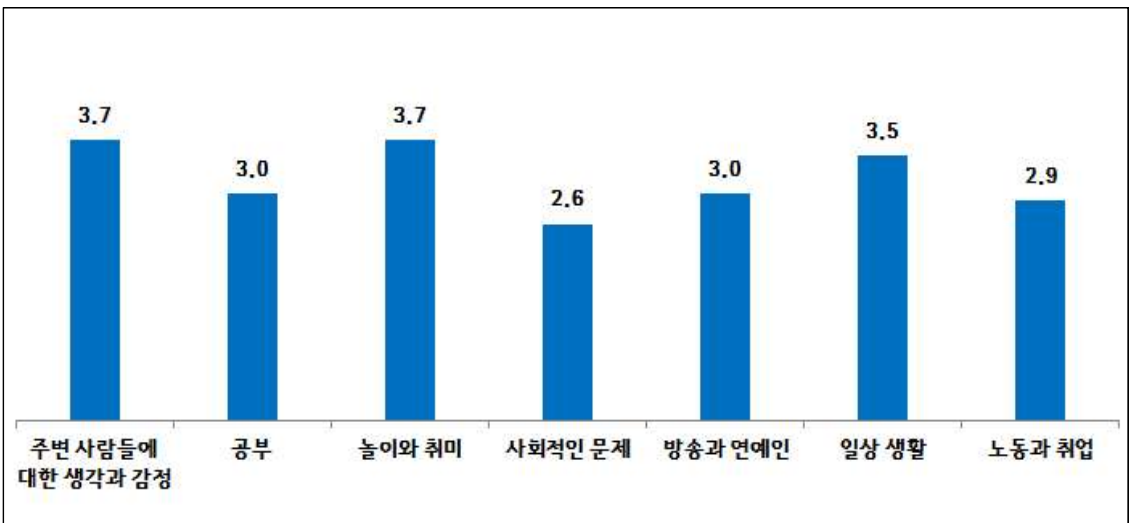


부모님과 대화한 시간은 주중과 주말을 구분하여 응답하도록 하였다. 주중의 하루 평균 대화 시간은 어제 대화한 시간을 기준으로 기입하도록 하였으며, 주말의 하루 평균 대화 시간은 지난 일요일에 대화한 시간을 기준으로 기입하도록 하였다. 설문 결과, 학교 밖 청소년들은 어머니와 주중에 대화한 시간과 주말에 대화한 시간의 평균값을 계산하니, 34.9분의 대화를 하는 것으로 나타났다. 아버지와의 하루 평균 대화 시간은 27.7분으로 나타났다.

② 대화 화제

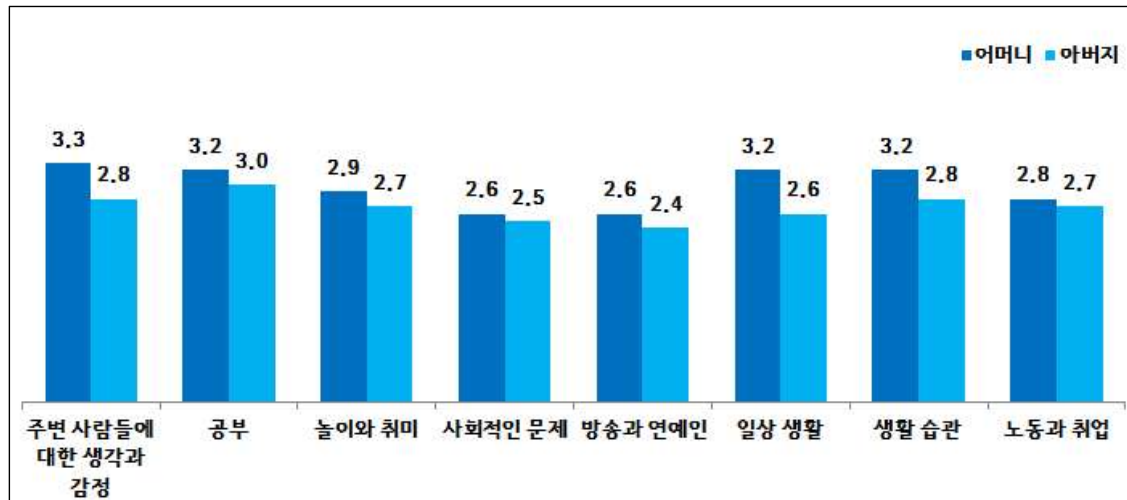
학교 밖 응답자 3,429명을 대상으로 ‘어머니’, ‘아버지’, ‘친구’의 각 대상별로 ‘사람들에 대한 생각과 감정’, ‘공부’, ‘놀이와 취미’, ‘사회적인 문제’, ‘방송과 연예인’, ‘일상 생활’, ‘노동과 취업’에 대한 대화를 얼마나 나누는지를 묻는 5점 척도의 관련 문항들에 답하게 하였다.

[그림 III-10] 친구와의 대화 화제



학교 밖 청소년들은 친구와 나누는 대화 화제로 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’, ‘놀이와 취미’를 평균 3.7로 가장 높게 응답했다. 다음으로는 ‘일상 생활’이 평균 3.5를 기록했으며, ‘사회적인 문제’에 대한 응답은 평균 2.6으로 낮게 나타났다.

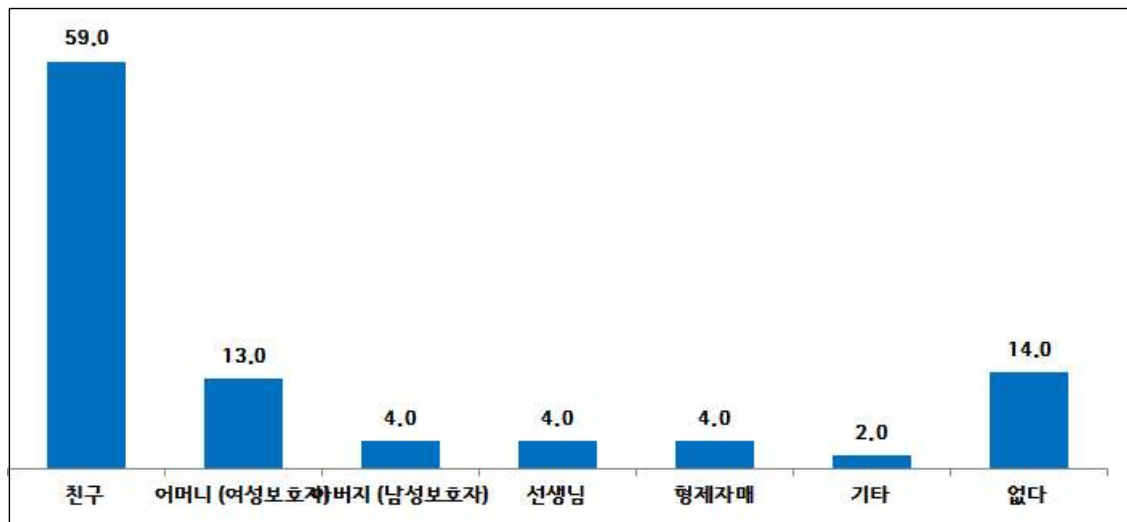
[그림 Ⅲ-11] 부모님과의 대화 화제



어머니와의 대화 화제는 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’에 대한 대화를 평균 3.3으로 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 아버지와의 대화 화제는 ‘공부’에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났으며, ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’, ‘생활 습관’이 그 뒤를 이었다. 어머니와는 ‘사회적인 문제’와 ‘방송과 연예인’에 대한 대화를, 아버지와는 ‘방송과 연예인’에 대한 대화를 가장 적게 하는 것으로 나타났다.

③ 고민 대화

[그림 Ⅲ-12] 고민 대화의 상대(단위: %)

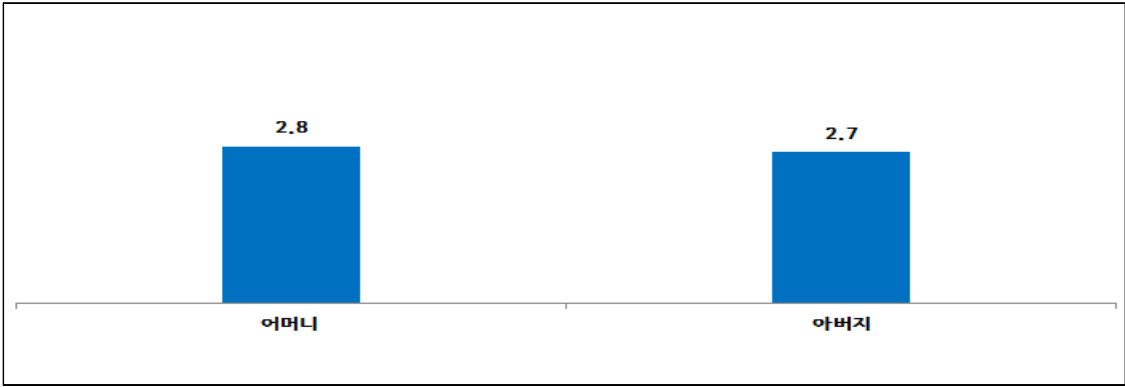


학교 밖 청소년들의 59%는 고민 대화의 상대로 ‘친구’를 가장 많이 선택했다. 다음으로는 ‘어머니(여성보호자)’를 고민 대화의 상대로 높게 응답했으나, ‘아버지’나 ‘선

생님’, ‘형제자매’를 고민 대화의 상대로 응답한 비율은 각각 4%로 낮게 나타났다. 기타를 응답한 비율은 2%로 나타났으며, 고민 대화의 상대가 ‘없다’고 응답한 비율은 14%로 나타났다.

④ 갈등 대화에서의 소통

[그림 III-13] 갈등이 있을 때 대화가 잘 되는 정도

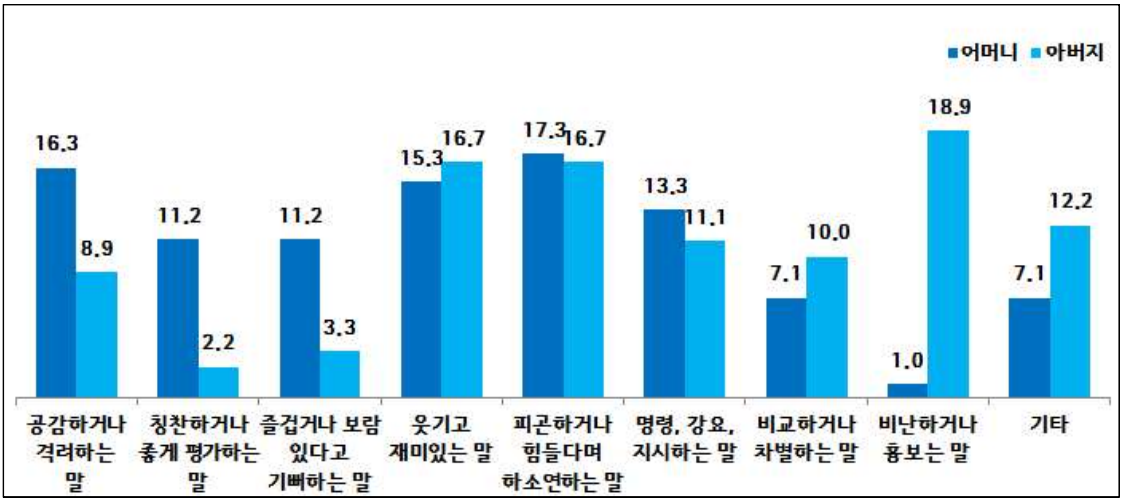


학교 밖 청소년들을 대상으로 갈등이 있을 때 부모님과 대화가 잘 되는 정도를 5점 척도로 질문한 결과, 어머니는 2.8, 아버지는 2.7로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

⑤ 가정의 언어 환경

학교 밖 청소년들이 가정에서 어떤 언어 환경에 노출되어 있는지 알아보기 위해서 부모가 가정에서 주로 하는 말에 대한 선택지 중 하나를 고르도록 했다.

[그림 III-14] 부모가 가정에서 하는 말



98명의 학교 밖 청소년들은 어머니가 가정에서 하는 말로 ‘피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말’에 17.3%, ‘공감하거나 격려하는 말’에 16.3%의 비율로 높게 응답했다. 다음으로는 ‘웃기고 재미있는 말’에 15.3%의 비율로 응답했으며, ‘명령, 강요, 지시하는 말’이 13.3%를 차지했다. ‘비교하거나 차별하는 말’과 ‘비난하거나 홍보는 말’에 대한 응답률은 각각 7.1%, 1.0%로 낮게 나타났으며, 기타는 7.1%로 나타났다.

90명의 학교 밖 청소년들은 아버지가 가정에서 하는 말로 ‘비난하거나 홍보는 말’에 18.9%의 비율로 가장 높게 응답했다. 다음으로는 ‘웃기고 재미있는 말’과 ‘피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말’이 각각 16.7%를 차지했다. ‘명령, 강요, 지시하는 말’은 11.1%를, ‘비교하거나 차별하는 말’은 10%를 차지했다. ‘즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말’과 ‘칭찬하거나 좋게 평가하는 말’에 대한 응답률은 각각 3.3%, 2.2%로 낮게 나타났다.

(2) 공적 의사소통

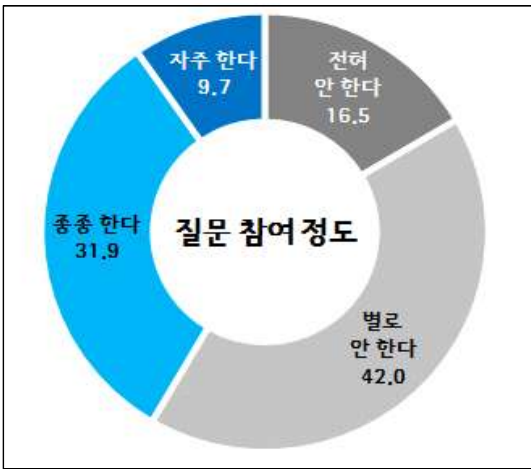
가. 학교 안 청소년

① 질문 빈도

평소 수업 중 선생님께 질문을 몇 번 하는지에 대해 자유롭게 기입하도록 한 해당 문항에서 학교 안 응답자 3,429명의 응답 평균 횟수는 5.3이었다.

② 질문 참여 정도

[그림 III-15] 질문 참여 정도(단위: %)

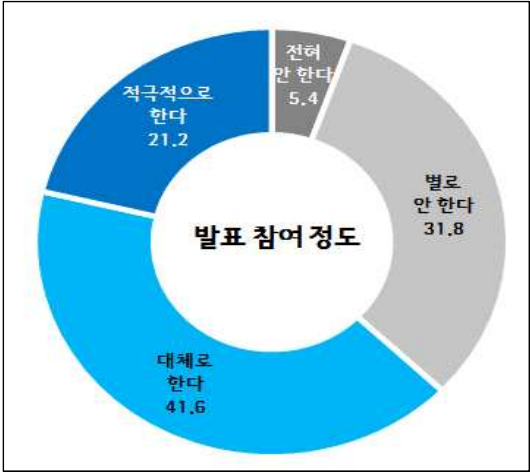


자신은 평소 수업 중 선생님께 질문을 얼마나 자주 한다고 생각하는지에 관해서

‘자주 한다’와 ‘종종 한다’라고 응답한 비율이 각각 9.7%와 31.9%였으며, ‘별로 안 한다’와 ‘전혀 안 한다’라고 응답한 비율이 각각 42%와 16.5%였다. 학교 안 응답자 3,429명의 응답 전체 평균은 4점 척도에서 2.3으로, 전반적으로 질문을 많이 하지는 않는 편이었다.

③ 발표 참여 정도

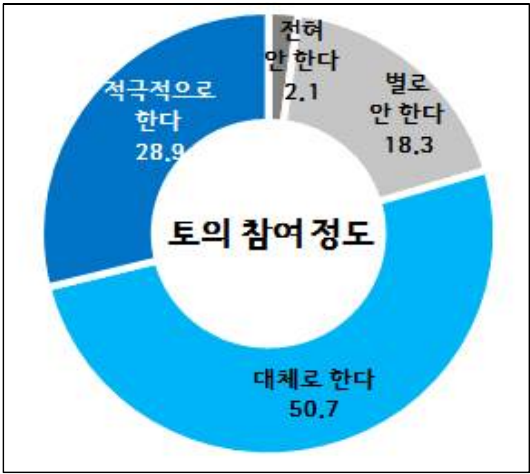
[그림 III-16] 발표 참여 정도(단위: %)



자신은 평소 수업 중 발표할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지에 관해서 ‘적극적으로 참여한다’와 ‘대체로 참여한다’라고 응답한 비율이 각각 21.2%와 41.6%였으며, ‘별로 참여하지 않는다’와 ‘전혀 참여하지 않는다’라고 응답한 비율이 각각 31.8%와 5.4%였다. 학교 안 응답자 3,429명의 응답 전체 평균은 4점 척도에서 2.8로, 전반적으로 발표에 참여하는 편이었다.

④ 토의 참여 정도

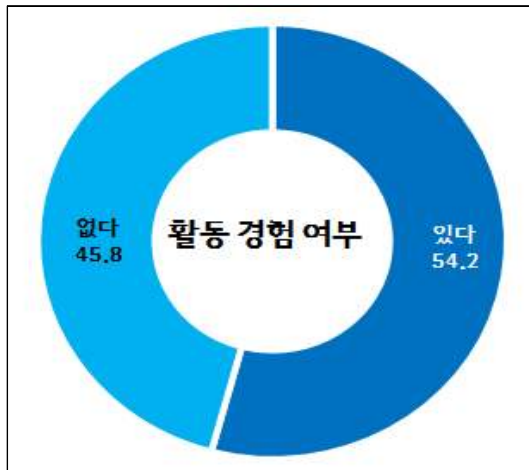
[그림 III-17] 토의 참여 정도(단위: %)



자신은 평소 수업 중 모둠별 토의를 할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지에 관해서 ‘적극적으로 참여한다’와 ‘대체로 참여한다’라고 응답한 비율이 각각 28.9%와 50.7%였으며 ‘별로 참여하지 않는다’와 ‘전혀 참여하지 않는다’라고 응답한 비율이 각각 18.3%와 2.1%였다. 학교 안 응답자 3,429명의 응답 전체 평균은 4점 척도에서 3.1로, 전반적으로 토의에 참여하는 편이었다.

⑤ 수업 외 공적의사소통 활동 경험

[그림 III-18] 수업 외 공적의사소통(발표, 토론, 웅변, 회의) 활동 경험 여부
(단위: %)



최근 1년 동안 학교 수업 외에 발표, 토론, 웅변, 회의와 같은 말하기와 관련된 활동이나 경험을 한 적이 있는지에 대해서 학교 안 응답자 3,429명 중에서 ‘있다’고 응답한 비율이 54.2%였으며, ‘없다’고 응답한 비율은 45.8%였다.

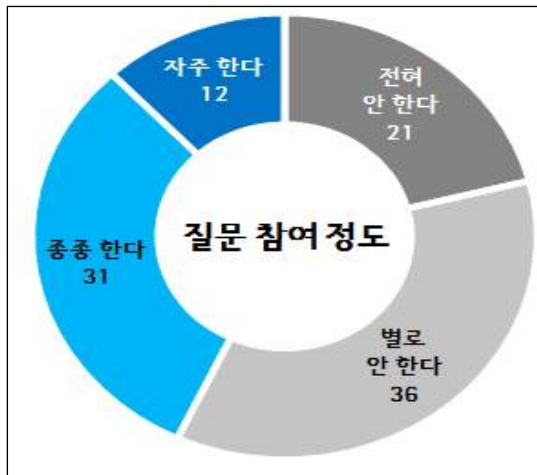
나. 학교 밖 청소년

① 질문 빈도

평소 수업 중 선생님께 질문을 몇 번 하는지에 대해 자유롭게 기입하도록 한 해당 문항에서 학교 밖 응답자 100명의 응답 평균 횟수는 4.9였다.

② 질문 참여 정도

[그림 Ⅲ-19] 질문 참여 정도(단위: %)



자신은 평소 수업 중 선생님께 질문을 얼마나 자주 한다고 생각하는지에 관해서 ‘자주 한다’와 ‘종종 한다’라고 응답한 비율이 각각 12%와 31%였으며, ‘별로 안 한다’와 ‘전혀 안 한다’라고 응답한 비율이 각각 36%와 21%였다. 학교 밖 응답자 100명의 응답 전체 평균은 4점 척도에서 2.3으로, 전반적으로 질문을 많이 하지는 않는 편이었다.

③ 발표 참여 정도

[그림 Ⅲ-20] 발표 참여 정도(단위: %)

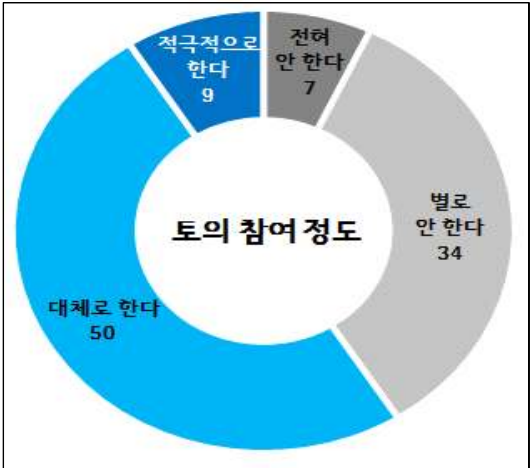


자신은 평소 수업 중 발표할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지에 관해서 ‘적극적으로 참여한다’와 ‘대체로 참여한다’라고 응답한 비율이 각각 16%와 33%였으며, ‘별로 참여하지 않는다’와 ‘전혀 참여하지 않는다’라고 응답한 비율이 각각 37%와 14%였다. 학교 밖 응답자 100명의 응답 전체 평균은 4점 척도에서 2.5로, 전반적으로

발표에 참여하는 편이었다.

④ 토의 참여 정도

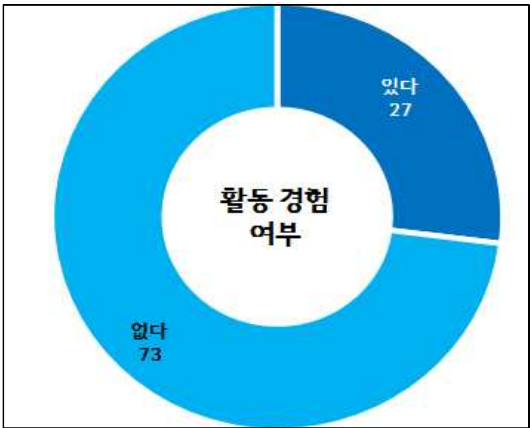
[그림 Ⅲ-21] 토의 참여 정도(단위: %)



자신은 평소 수업 중 모둠별 토의를 할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지에 관해서 ‘적극적으로 참여한다’와 ‘대체로 참여한다’라고 응답한 비율이 각각 9%와 50%였으며, ‘별로 참여하지 않는다’와 ‘전혀 참여하지 않는다’라고 응답한 비율이 각각 34%와 7%였다. 학교 밖 응답자 100명의 응답 전체 평균은 4점 척도에서 2.6으로, 전반적으로 토의에 참여하는 편이었다.

⑤ 수업 외 공적의사소통 활동 경험

[그림 Ⅲ-22] 수업 외 공적의사소통 활동 경험 여부(단위: %)



최근 1년 동안 학교 수업 외에 발표, 토론, 웅변, 회의와 같은 말하기와 관련된

활동이나 경험을 한 적이 있는지에 대해서 학교 밖 응답자 100명 중에서 ‘있다’고 응답한 비율이 27%였으며, ‘없다’고 응답한 비율은 73%였다.

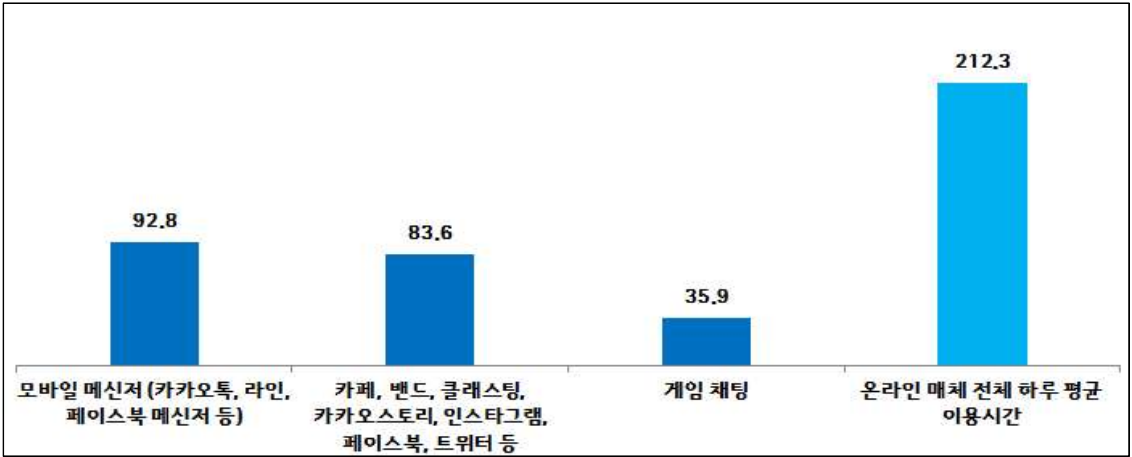
2) 온라인상에서의 의사소통

가. 학교 안 청소년

① 온라인 매체 사용 시간

학교 안 청소년이 하루 동안 각 온라인 매체별로 얼마나 많은 시간을 보내는지를 알아보기 위해 하루를 기준으로 하루 평균 사용 시간을 직접 기입하도록 하였다.

[그림 III-23] 온라인 매체별 사용 시간(단위: 분)



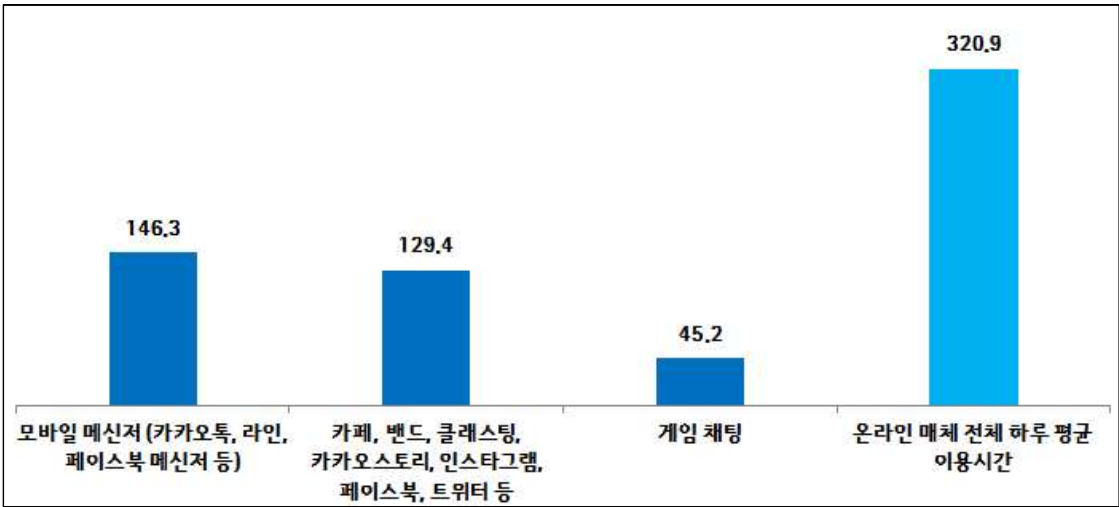
2,491명의 학교 안 청소년들은 ‘모바일 메신저(카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)’를 사용하는 데 하루 평균 92.8분을 보내고 있는 것으로 나타났으며, ‘카페, 밴드, 클래스팅, 카카오톡스토리, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등’을 사용하는 데는 하루 평균 83.6분을 보내고 있는 것으로 나타났다. ‘게임 채팅’의 사용 시간은 평균 35.9분으로 나타났다. ‘온라인 매체 전체 하루 평균 사용 시간’은 212.3분으로 나타났다.

나. 학교 밖 청소년

① 온라인 매체 사용 시간

학교 밖 청소년이 하루 동안 각 온라인 매체별로 얼마나 많은 시간을 보내는지를 알아보기 위해 하루를 기준으로 하루 평균 사용 시간을 직접 기입하도록 하였다.

[그림 Ⅲ-24] 온라인 매체별 사용 시간(단위: 분)



100명의 학교 밖 청소년들은 ‘모바일 메신저(카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)’를 사용하는 데 하루 평균 146.3분을 보내고 있는 것으로 나타났으며, ‘카페, 밴드, 클래스팅, 카카오톡스토리, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등’을 사용하는 데는 하루 평균 129.4분을 보내고 있는 것으로 나타났다. ‘게임 채팅’의 사용 시간은 평균 45.2분으로 나타났다. ‘온라인 매체 전체 하루 평균 사용 시간’은 320.9분으로 나타났다.

3) 언어 규범

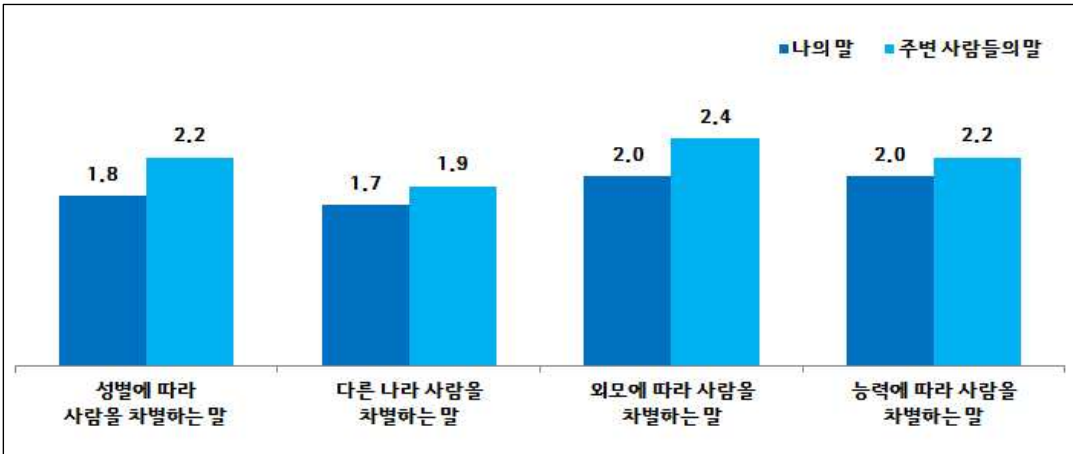
가. 학교 안 청소년

① 욕설·비속어 사용 빈도

욕설이나 비속어를 얼마나 자주 사용하는지에 대해 ‘매우 자주 한다’, ‘자주 한다’, ‘종종 한다’, ‘별로 하지 않는다’, ‘전혀 하지 않는다’의 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명의 평균은 3으로, 전반적으로 ‘종종 한다’에 가까운 결과를 보였다.

② 차별적 언어 사용

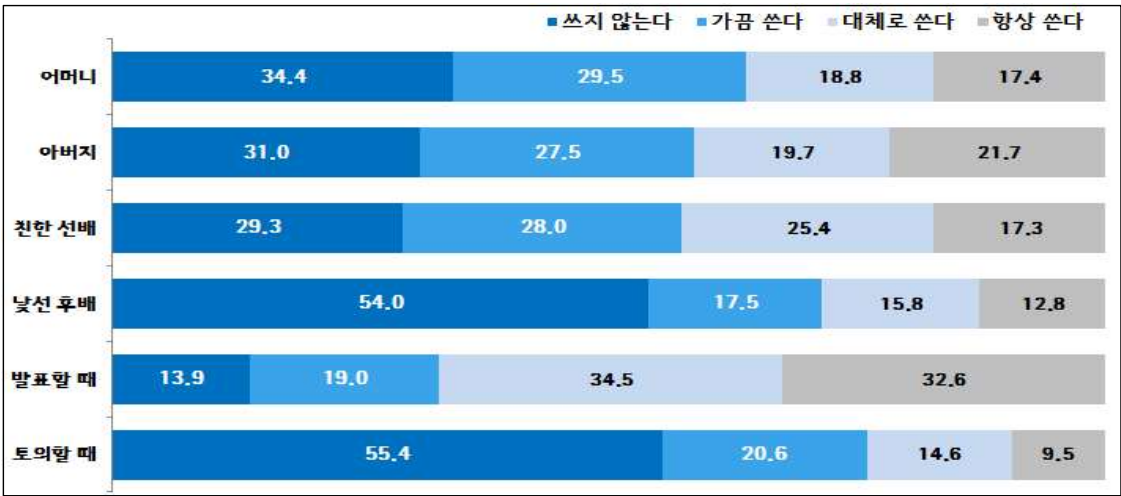
[그림 III-25] 차별적 언어 사용



자신이나 주변 사람들이 평소 ‘성별’, ‘다른 나라 사람’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적 언어를 얼마나 사용하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 자신이 사용하는 말의 경우, ‘성별’, ‘다른 나라 사람’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적 언어 사용 정도를 각각 평균 1.8, 1.7, 2.0, 2.0으로 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 주변 사람들이 사용하는 말의 경우, 각각 평균 2.2, 1.9, 2.4, 2.2로 사용 정도를 인식하고 있는 것으로 나타났다. 전반적으로 자신과 주변 사람 모두 차별적 언어를 ‘별로 사용하지 않는다’에 가까운 평균값을 보였으나, 평균적으로 어떠한 차별적 언어 사용이든 자신보다 주변 사람들에 대한 응답 값이 조금씩 높다는 점이 특기할 만하다.

③ 높임말 사용

[그림 III-26] 자신의 높임말 사용 실태(단위: %)



실제로 각 상황에서 높임말을 쓰는지에 대해 질문한 결과, 실제로 있어서는 일부 상황에 해당되지 않거나 경험이 없는 경우 답하지 않아서 ‘어머니’, ‘아버지’, ‘친한 선배’, ‘낯선 후배’, ‘발표할 때’, ‘토의할 때’에 대해 각각 3,402, 3,335, 3,173, 3,117, 3,342, 3,264명이 응답했다. ‘쓰지 않는다’가 순서대로 34.4%, 31.0%, 29.3%, 54.0%, 13.9%, 55.4%였으며, ‘친한 선배’는 높임말을 쓸 필요가 없다고 생각하는 비율이 54.3%였지만, 실제로 사용하지 않는 경우는 29.3%였다.

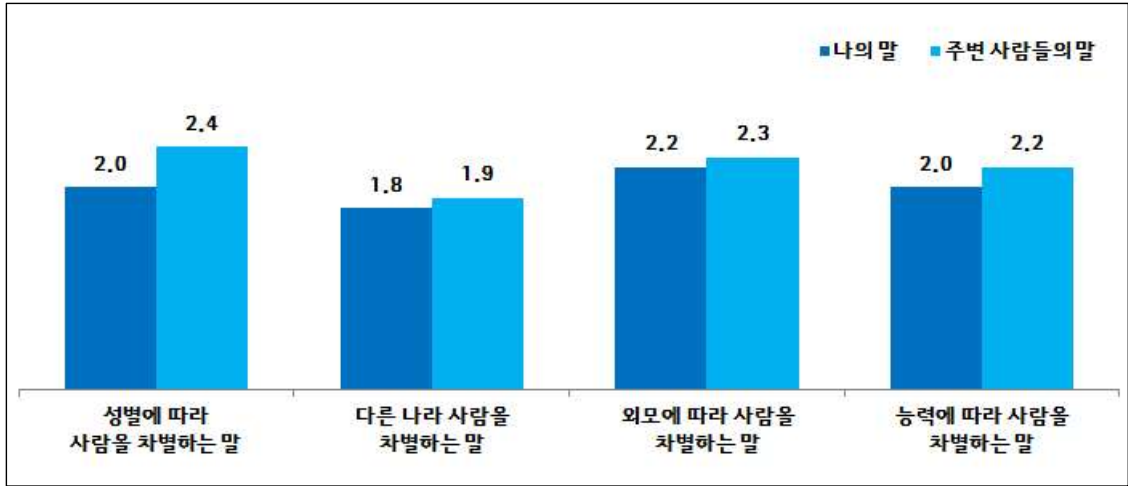
나. 학교 밖 청소년

① 욕설·비속어 사용 빈도

욕설이나 비속어를 얼마나 자주 사용하는지에 대해 ‘매우 자주 한다’, ‘자주 한다’, ‘종종 한다’, ‘별로 하지 않는다’, ‘전혀 하지 않는다’의 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명의 평균은 3.3으로, 전반적으로 ‘종종 한다’에 가까운 결과를 보였다.

② 차별적 언어 사용

[그림 III-27] 차별적 언어 사용

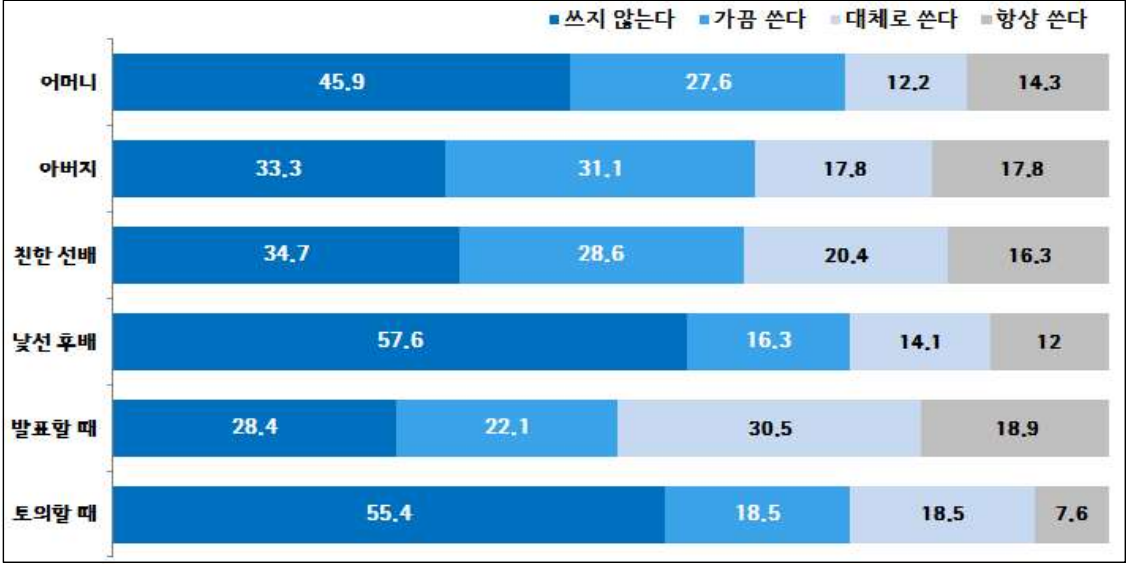


자신이나 주변 사람들이 평소 ‘성별’, ‘다른 나라 사람’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적 언어를 얼마나 사용하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 자신이 사용하는 말의 경우, ‘성별’, ‘다른 나라 사람’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적 언어 사용 정도를 각각 평균 2.0, 1.8, 2.2, 2.0으로 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 주변 사람들이 사용하는 말의 경우, 각각 평균 2.4, 1.9, 2.3, 2.2로 사용 정도를 인식하고 있는 것으로 나타났다. 전반적으로 자신과 주변 사람 모두 차별적 언어를 ‘별로 사용하지 않는다’에 가까운 평균값을 보였으나, 평균적으로 어떠한 차별적 언

어 사용이든 자신보다 주변 사람들에 대한 응답 값이 조금씩 높다는 점이 특기할 만하다.

③ 높임말 사용

[그림 Ⅲ-28] 자신의 높임말 사용 실태(단위: %)



실제로 각 상황에서 높임말을 쓰는지에 대해 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 실제로 있어서는 일부 상황에 해당되지 않거나 경험이 없는 경우 답하지 않아서 ‘어머니’, ‘아버지’, ‘친한 선배’, ‘낯선 후배’, ‘발표할 때’, ‘토의할 때’에 대해 각각 98, 90, 98, 92, 95, 92명이 응답했다. ‘쓰지 않는다’가 순서대로 45.9%, 33.3%, 34.7%, 57.6%, 28.4%, 55.4%였으며, ‘친한 선배’는 높임말을 쓸 필요가 없다고 생각하는 비율이 60%였지만, 실제로 사용하지 않는 경우는 34.7%였다.

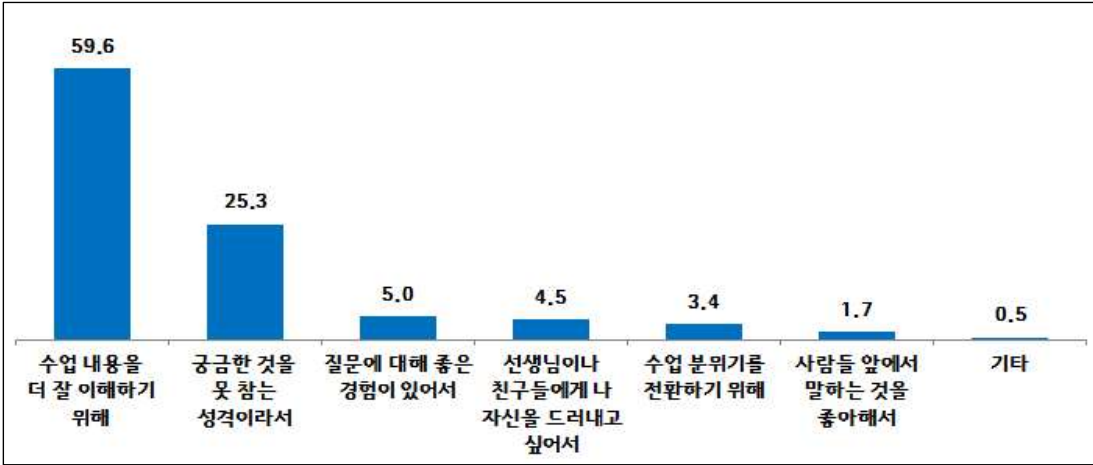
2. 언어 의식

1) 언어활동 및 사용에 대한 인식

가. 학교 안 청소년

① 질문하는 이유

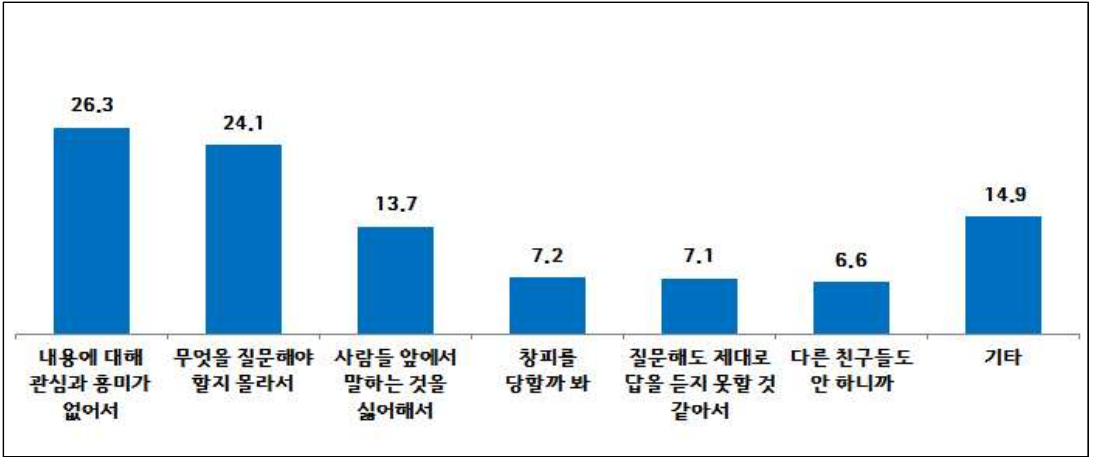
[그림 Ⅲ-29] 질문을 하는 이유(단위: %)



선생님께 질문을 ‘자주 한다’ 또는 ‘종종 한다’고 선택한 1,425명의 응답자들을 대상으로, 수업 중에 선생님께 질문을 하는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해’가 59.6%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘궁금한 것을 못 참는 성격이라서’가 25.3%였고, ‘질문에 대해 좋은 경험이 있어서’가 5%, ‘선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서’가 4.5%, ‘수업 분위기를 전환하기 위해’가 3.4%, ‘사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서’가 1.7%, 기타가 0.5%로 나타났다.

② 질문하지 않는 이유

[그림 Ⅲ-30] 질문을 하지 않는 이유(단위: %)

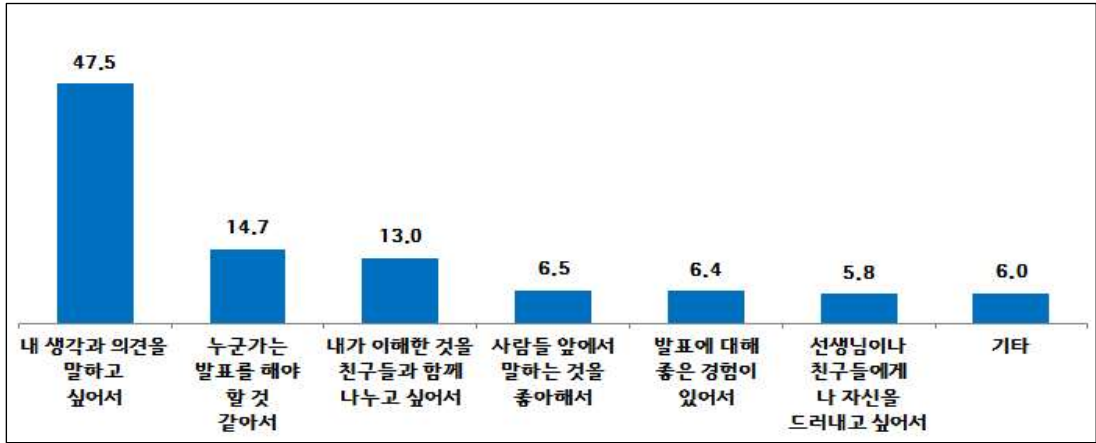


선생님께 질문을 ‘별로 안 한다’ 또는 ‘전혀 안 한다’고 대답한 2,004명을 대상으로, 수업 중에 질문을 하지 않는 이유에 대해 하나만 고르라고 한 문항에서는 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’와 ‘무엇을 질문해야 할지 몰라서’가 각각 26.3%와

24.1%로 나타났다. 그 뒤로는 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’가 13.7%, ‘창피를 당할까 봐’가 7.2%, ‘질문해도 제대로 답을 듣지 못할 것 같아서’가 7.1%, ‘다른 친구들도 안 하니깐’이 6.6%로 나타났고, 기타 응답 비율이 14.9%였다.

③ 발표하는 이유

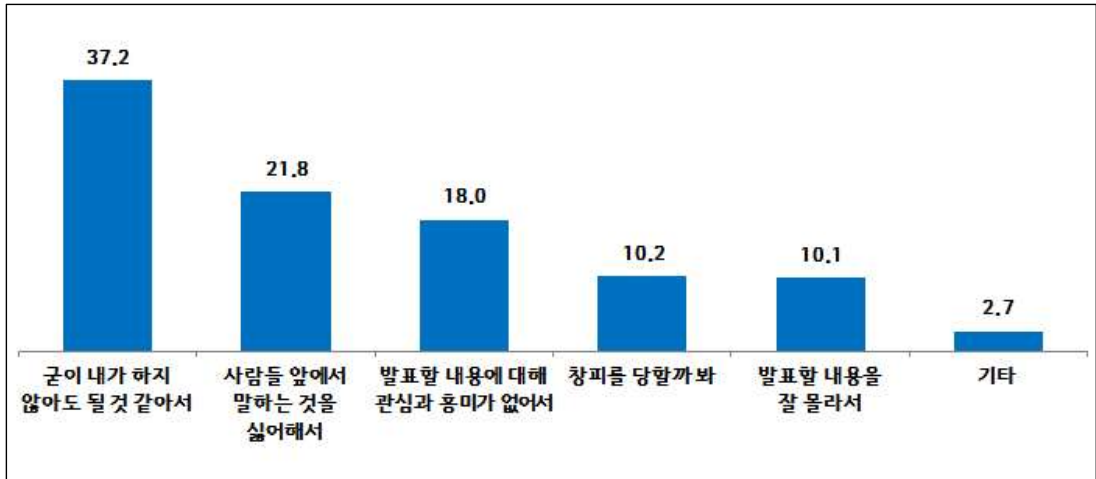
[그림 III-31] 발표를 하려는 이유(단위: %)



발표에 ‘적극적으로 참여한다’ 또는 ‘대체로 참여한다’고 선택한 2,154명의 응답자들을 대상으로, 자신이 발표를 하려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’가 47.5%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로 ‘누군가는 발표를 해야 할 것 같아서’가 14.7%였고, ‘내가 이해한 것을 친구들과 함께 나누고 싶어서’가 13%로 나타났다. 그 뒤로는 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서’가 6.5%, ‘발표에 대해 좋은 경험이 있어서’가 6.4%, ‘선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서’가 5.8%였으며, 기타 응답의 비율은 6%였다.

④ 발표하지 않는 이유

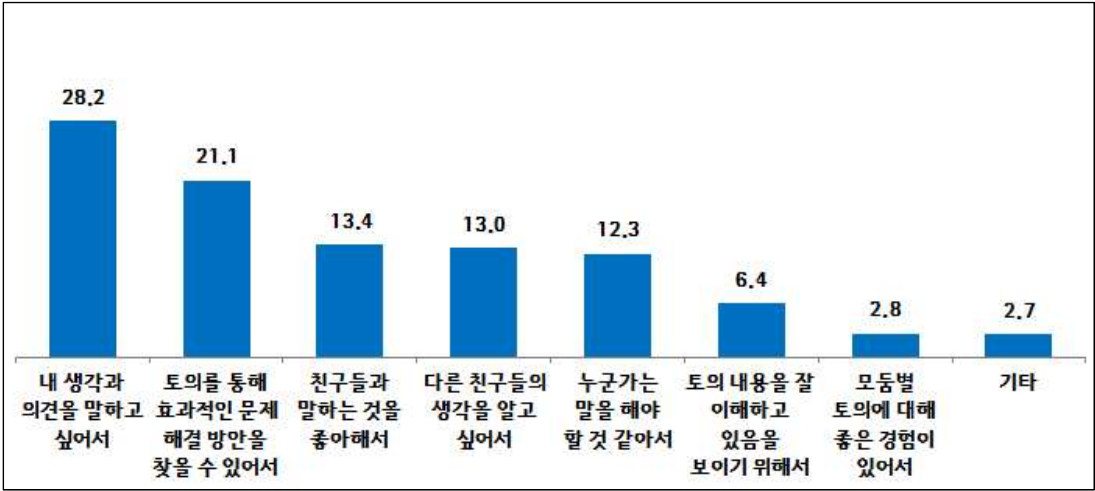
[그림 III-32] 발표를 하지 않으려는 이유(단위: %)



발표에 ‘별로 참여하지 않는다’ 또는 ‘전혀 참여하지 않는다’고 선택한 1,275명의 응답자들을 대상으로, 자신이 발표를 하지 않으려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’가 37.2%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’와 ‘발표할 내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’가 각각 21.8%와 18%로 나타났다. 그 외에 ‘창피를 당할까봐’가 10.2%, ‘발표할 내용을 몰라서’가 10.1%였으며, 기타 응답의 비율은 2.7%였다.

⑤ 토의 참여 이유

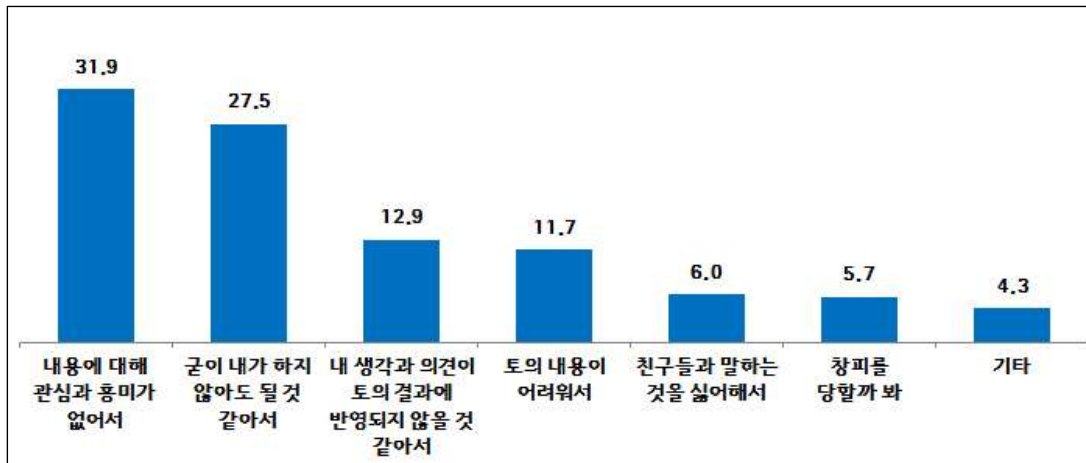
[그림 III-33] 토의에 참여하려는 이유(단위: %)



토의에 ‘적극적으로 참여한다’ 또는 ‘대체로 참여한다’고 선택한 2,730명의 응답자들을 대상으로, 자신이 모둠별 토의에 적극적으로 참여하려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’가 28.2%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서’가 21.1%, ‘친구들과 말하는 것을 좋아해서’와 ‘다른 친구들의 생각을 알고 싶어서’, ‘누군가는 말을 해야 할 것 같아서’가 각각 13.4%, 13%, 12.3%였다. 그 외에 ‘토의 내용을 잘 이해하고 있음을 보이기 위해서’가 6.4%, ‘모둠별 토의에 대해 좋은 경험이 있어서’가 2.8%였으며 기타 응답의 비율은 2.7%였다.

⑥ 토의 불참여 이유

[그림 Ⅲ-34] 토의에 참여하지 않으려는 이유(단위: %)

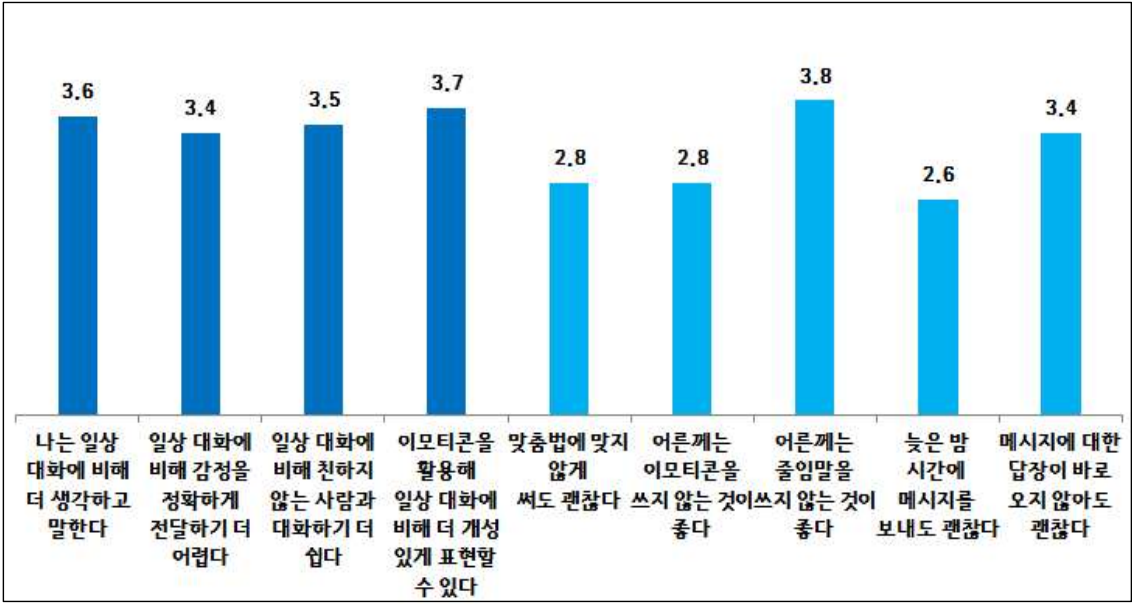


토의에 ‘별로 참여하지 않는다’ 또는 ‘전혀 참여하지 않는다’고 선택한 699명의 응답자들을 대상으로, 자신이 모듈별 토의에 참여하지 않으려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’가 31.9%로 가장 크게 나타났다. ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’도 27.5%였으며, 그 다음으로는 ‘내 생각과 의견이 토의 결과에 반영되지 않을 것 같아서’, ‘토의 내용이 어려워서’, ‘친구들과 말하는 것을 싫어해서’, ‘창피를 당할까 봐’가 각각 12.9%, 11.7%, 6%, 5.7%였다. 기타 응답의 비율은 4.3%였다.

⑦ 모바일 메신저 대화에 대한 인식

모바일 메신저 대화에 대한 인식과 관련한 질문에 5점 척도로 응답하도록 한 결과, 학교 안 청소년들은 의사소통 방식에 대한 4개의 문항에서 모두 ‘보통이다’보다 높게 응답한 것으로 나타났다. 의사소통 규범에 대한 4개의 문항에서는, ‘맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다’, ‘어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다’, ‘늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다’에 대한 동의 정도가 모두 평균 2.8로 ‘보통이다’보다 낮게 나타났으며, ‘어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다’와 ‘메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다’에 대한 동의 정도는 각각 평균 3.8, 3.4로 ‘보통이다’보다 높게 나타났다.

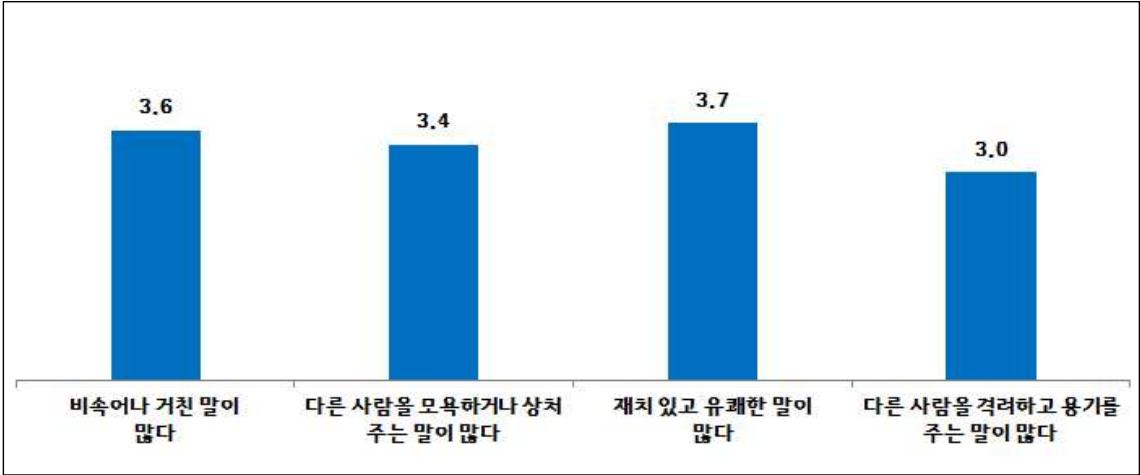
[그림 Ⅲ-35] 모바일 메신저 대화에 대한 의사소통 방식 인식



⑧ 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식

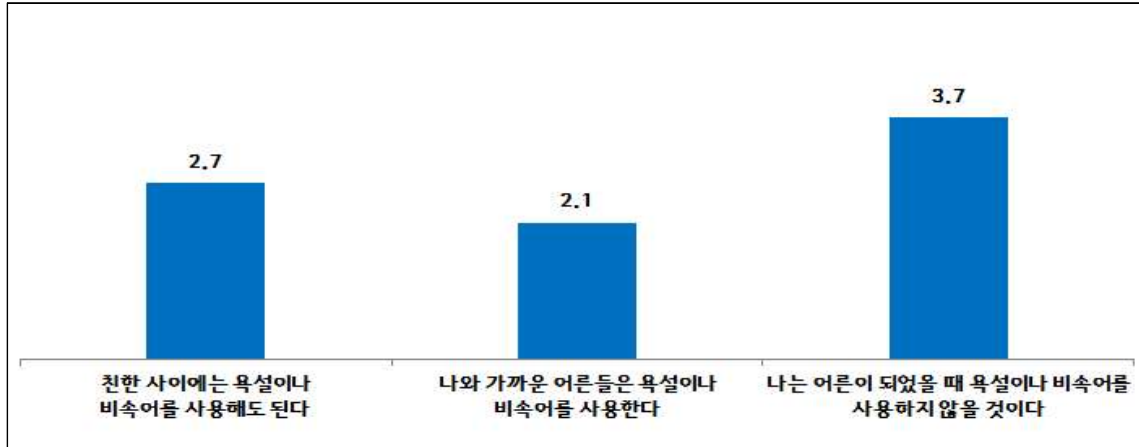
학교 안 청소년들이 접하는 온라인 매체 언어 환경에 대한 인식을 알아보기 위해서 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식에 동의하는 정도를 응답하도록 했다. 2,491명의 청소년이 응답한 결과, ‘비속어나 거친 말이 많다’에 대한 동의 정도는 평균 3.6으로 나타났으며, ‘다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다’는 평균 3.4, ‘재치 있고 유쾌한 말이 많다’는 평균 3.7, ‘다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다’는 평균 3.0으로 나타났다.

[그림 Ⅲ-36] 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식



⑨ 욕설 및 비속어 사용에 대한 인식

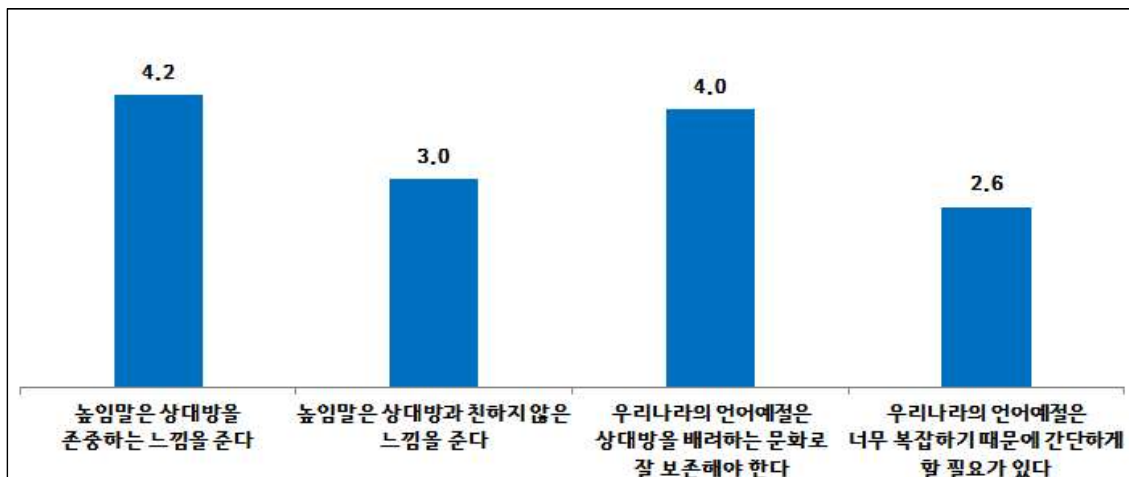
[그림 III-37] 욕설, 비속어 사용에 대한 인식



욕설과 비속어에 관한 내용에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 ‘친한 사이에는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다’, ‘나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 사용한다’에 대해서는 각각 평균 2.7과 2.1로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다. ‘나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다’는 평균 3.7로 ‘대체로 그렇다’에 가까운 결과를 보였다.

⑩ 높임말에 대한 인식

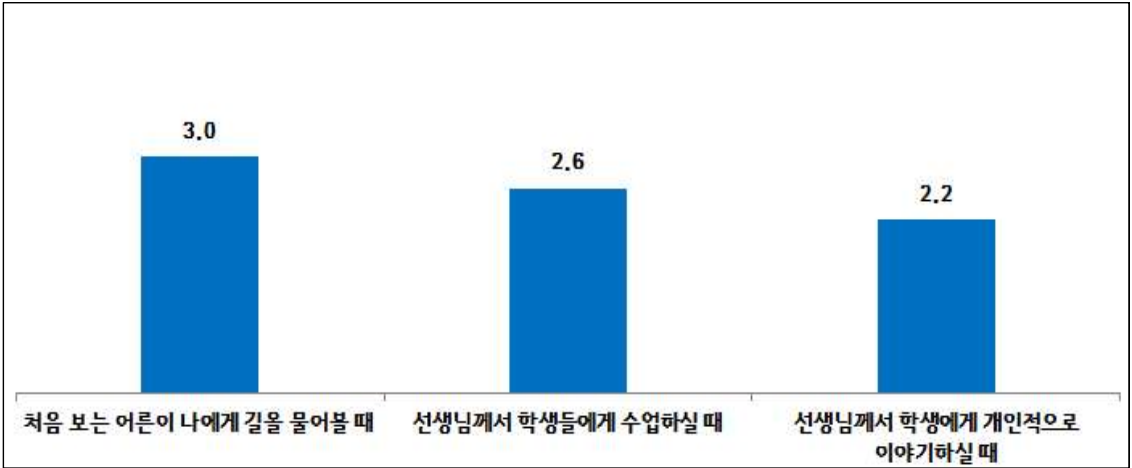
[그림 III-38] 높임말에 대한 인식



높임말에 대한 생각에 얼마나 동의하는지와 관련해서 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 ‘높임말은 상대방을 존중하는 느낌을 준다’에 대해 평균 4.2로 ‘대체로 그렇다’에 가까운 결과를 보였고, ‘높임말은 상대방과 친하지 않은 느

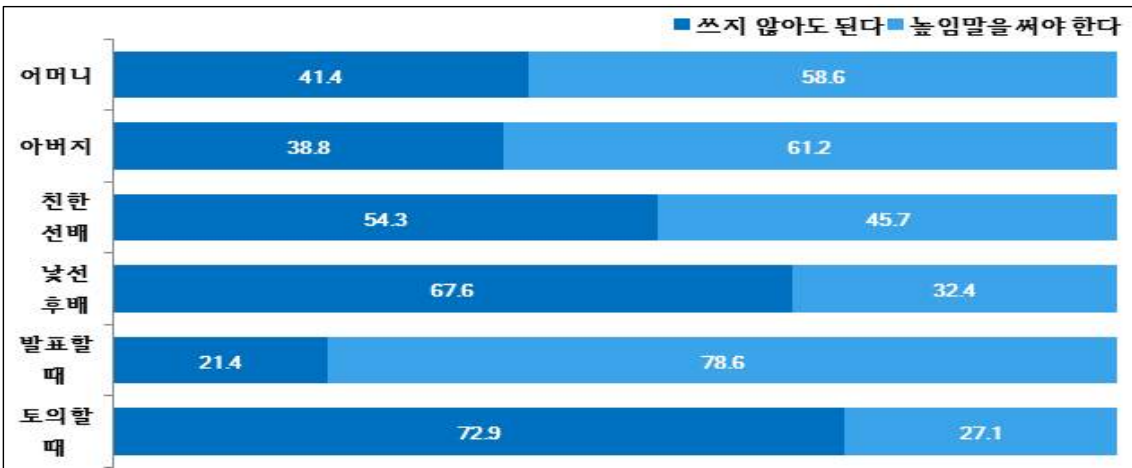
낌을 준다’에 대해서는 평균 3.0으로 ‘보통이다’에 가까운 결과를 보였다. ‘우리나라의 언어예절은 상대방을 배려하는 문화로 잘 보존해야 한다’에 대해서는 평균 4.0으로 ‘대체로 그렇다’에 가까운 결과를 보였으며, ‘우리나라의 언어예절은 너무 복잡하기 때문에 간단하게 할 필요가 있다’에 대해서는 평균 2.6으로 ‘보통이다’와 ‘별로 그렇지 않다’의 중간에 가까운 결과를 보였다.

[그림 Ⅲ-39] 타인이 높임말을 사용해야 하는지에 대한 인식



상황별로 타인이 자신에게 높임말을 사용해야 한다고 생각하는지에 대해서 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 ‘처음 보는 어른이 나에게 길을 물어볼 때’는 평균 3.0으로 ‘보통이다’에 가까운 결과를 보였다. ‘선생님께서 학생들에게 수업하실 때’와 ‘선생님께서 학생에게 개인적으로 이야기하실 때’는 평균 2.6과 2.2로 ‘보통이다’에서 ‘별로 그렇지 않다’ 사이의 결과를 보였다.

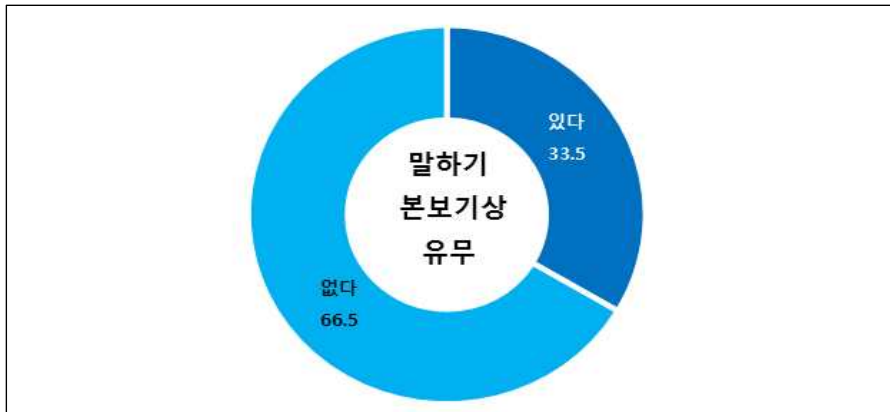
[그림 Ⅲ-40] 높임말 사용에 대한 인식(단위: %)



각 상황에서 자신이 높임말을 써야 하는지에 대해 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명 중 높임말을 사용하지 않아도 된다고 응답한 비율은 상황별로 ‘어머니’, ‘아버지’, ‘친한 선배’, ‘낯선 후배’, ‘발표할 때’, ‘토의할 때’에 대해 각각 41.4%, 38.8%, 54.3%, 67.6%, 21.4%, 72.9%였다.

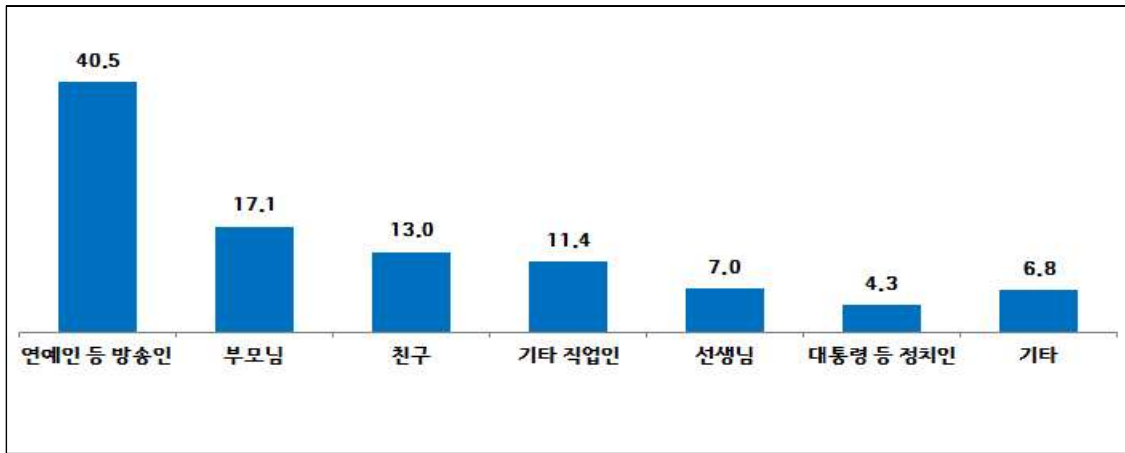
⑪ 말하기 본보기상 인식

[그림 Ⅲ-41] 말하기 본보기상 유무(단위: %)



말하기의 모범이 되어 자신이 따라하고 싶은 사람이 있는지에 대해서 학교 안 응답자 3,429명 중 ‘있다’고 응답한 비율은 33.5%였으며, ‘없다’고 응답한 비율은 66.5%였다.

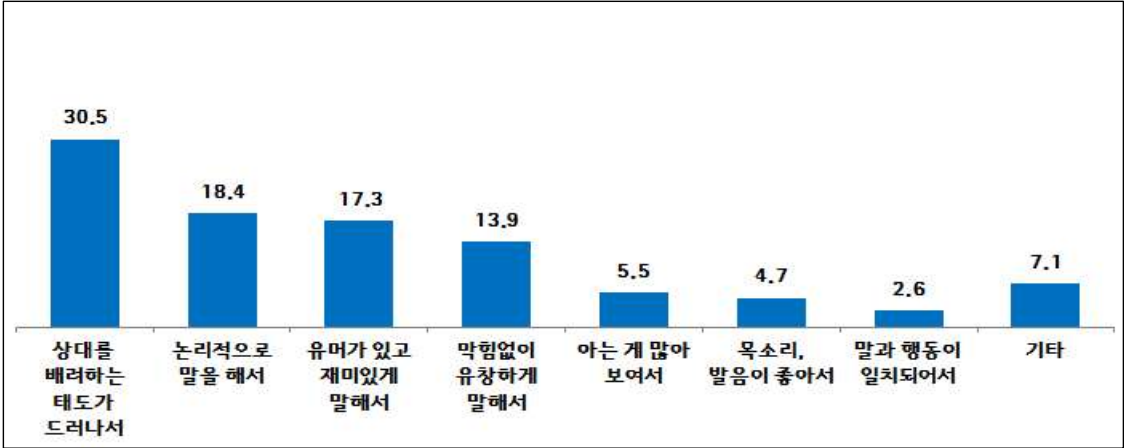
[그림 Ⅲ-42] 말하기 본보기상의 유형(직업 또는 관계) (단위: %)



말하기의 모범이 되어 자신이 따라하고 싶은 사람이 있다고 응답한 학교 안 응답자 1,148명을 대상으로, 직업 또는 자신과의 관계를 기입하도록 한 결과, ‘연예인 등 방송인’이 40.5%로 가장 많았으며, ‘부모님’>‘친구’>‘기타 직업인’>‘선생님’>‘대통령

등 정치인’ 순으로 각각 17.1%, 13%, 11.4%, 7%, 4.3%의 응답 비율을 보였으며, 기타 응답 비율은 6.8%였다.

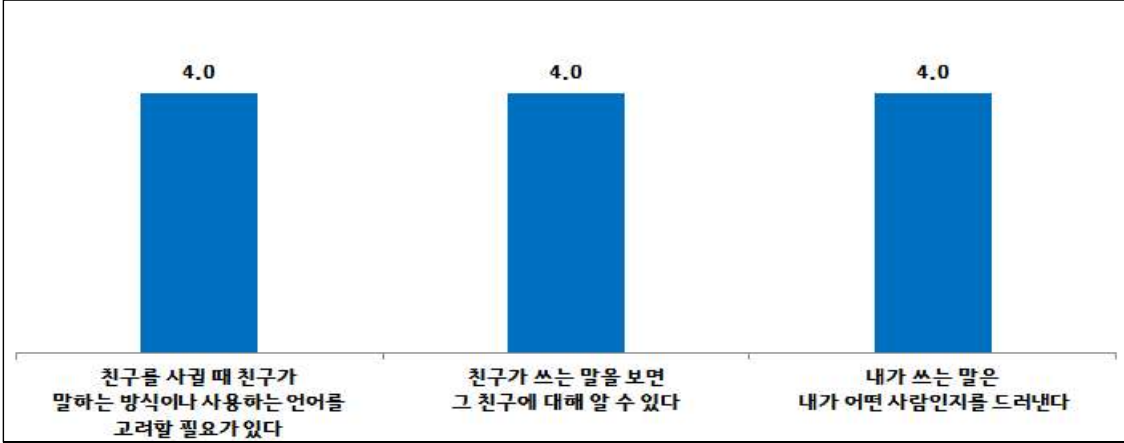
[그림 Ⅲ-43] 말하기 본보기상을 따라하고 싶은 이유(단위: %)



말하기의 모범이 되어 자신이 따라하고 싶은 사람이 있다고 응답한 학교 안 응답자 1,148명을 대상으로, 해당 사람을 따라하고 싶다고 생각한 이유를 하나만 고르라고 한 결과, ‘상대를 배려하는 태도가 드러나서’가 30.5%로 가장 많았으며, ‘논리적으로 말을 해서’, ‘유머가 있고 재미있게 말해서’, ‘막힘없이 유창하게 말해서’가 각각 18.4%, 17.3%, 13.9%였다. 그 다음으로 ‘아는 게 많아 보여서’, ‘목소리, 발음이 좋아서’, ‘말과 행동이 일치되어서’가 각각 5.5%, 4.7%, 2.6%였고, 기타 응답 비율은 7.1%였다.

⑫ 자아의 표현으로서 말의 기능에 대한 인식

[그림 Ⅲ-44] 나와 친구의 말에 대한 인식

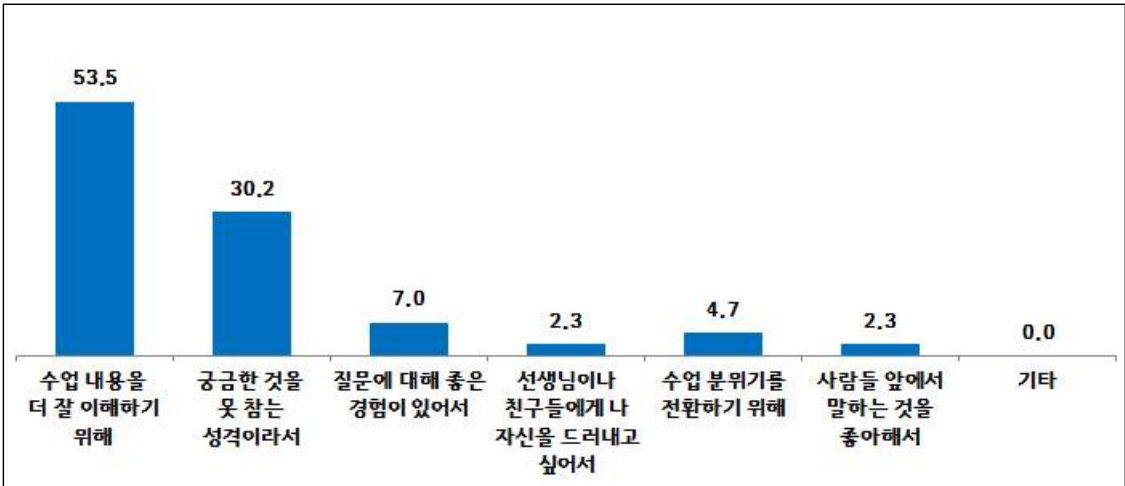


‘말에 대한 다음의 생각에 얼마나 동의하나요?’라고 5점 척도로 질문한 관련 문항들에서 학교 안 응답자 3,429명은 ‘친구를 사귄 때 친구가 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다’, ‘친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다’, ‘내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지를 드러낸다’ 모두가 평균 4점으로, 응답자 전체 평균이 각 문항에서 ‘대체로 그렇다’에 가까웠다.

나. 학교 밖 청소년

① 질문하는 이유

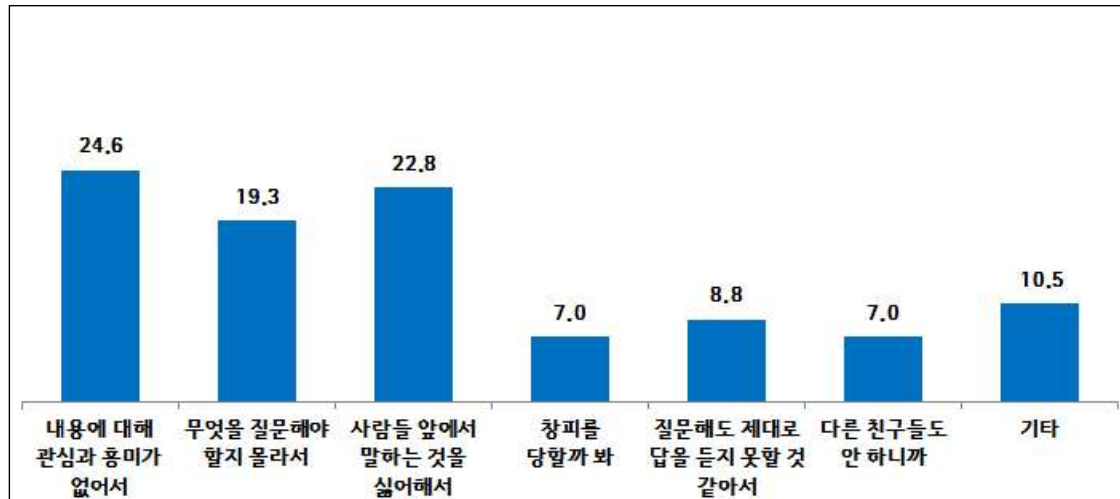
[그림 III-45] 질문을 하는 이유(단위: %)



선생님께 질문을 ‘자주 한다’ 또는 ‘종종 한다’고 선택한 43명의 응답자들을 대상으로, 수업 중에 선생님께 질문을 하는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해’가 53.5%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘궁금한 것을 못 참는 성격이라서’가 30.2%였고, ‘질문에 대해 좋은 경험이 있어서’가 7%, ‘수업 분위기를 전환하기 위해’가 4.7%, ‘선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서’가 2.3%, ‘사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서’가 2.3%로 나타났다.

② 질문하지 않는 이유

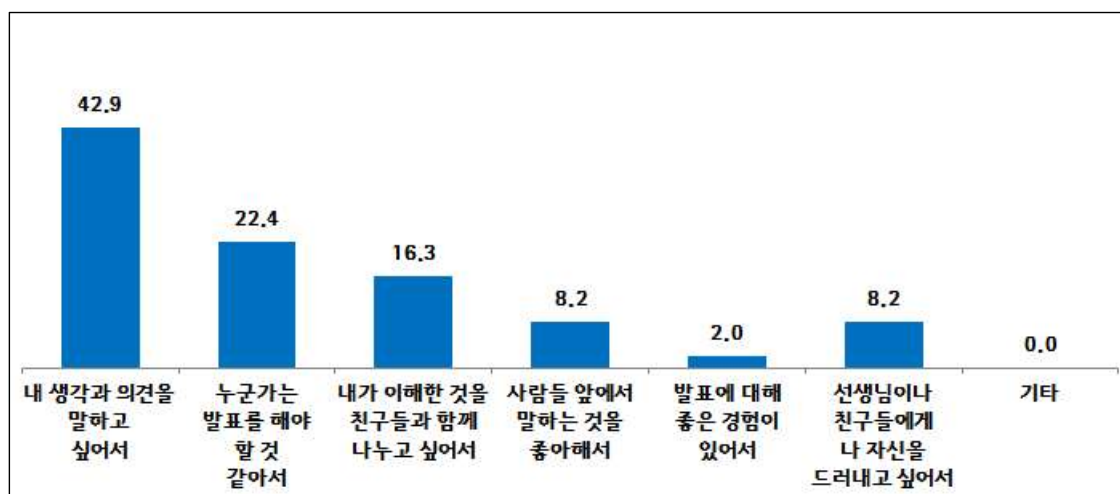
[그림 III-46] 질문을 하지 않는 이유(단위: %)



선생님께 질문을 ‘별로 안 한다’ 또는 ‘전혀 안 한다’고 대답한 57명을 대상으로, 수업 중에 질문을 하지 않는 이유에 대해 하나만 고르라고 한 문항에서는 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’와 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’가 각각 24.6%와 22.8%로 나타났다. 그 뒤로는 ‘무엇을 질문해야 할지 몰라서’가 19.3%, ‘질문해도 제대로 답을 듣지 못할 것 같아서’가 8.8%, ‘창피를 당할까 봐’가 7.0%, ‘다른 친구들도 안 하니깐’이 7.0%로 나타났고, 기타 응답 비율이 10.5%였다.

③ 발표하는 이유

[그림 III-47] 발표를 하려는 이유(단위: %)

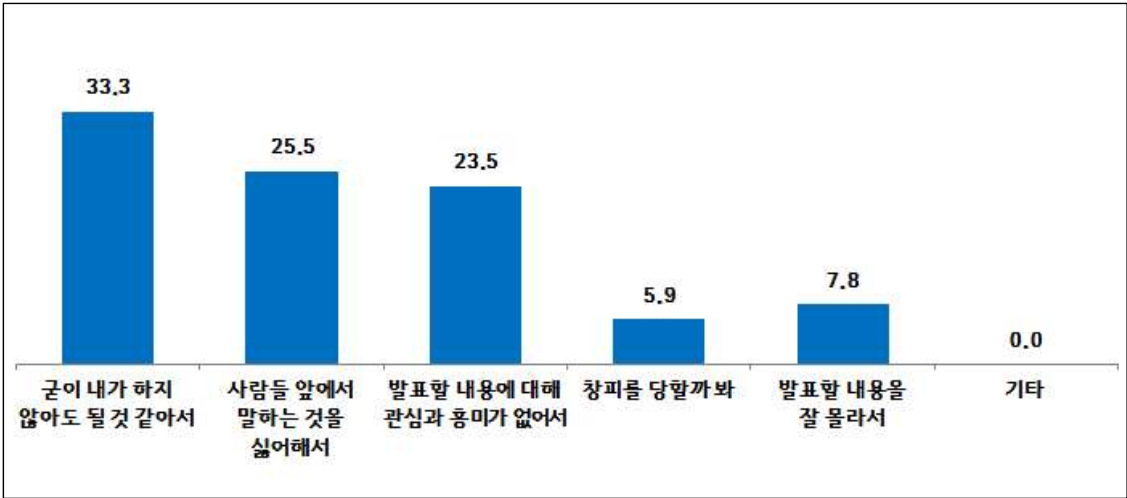


발표에 ‘적극적으로 참여한다’ 또는 ‘대체로 참여한다’고 선택한 49명의 응답자들

을 대상으로, 자신이 발표를 하려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’가 42.9%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘누군가는 발표를 해야 할 것 같아서’가 22.4%였고, ‘내가 이해한 것을 친구들과 함께 나누고 싶어서’가 16.3%로 나타났다. 그 뒤로는 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서’와 ‘선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서’가 각각 8.2%, ‘발표에 대해 좋은 경험이 있어서’가 2%였다.

④ 발표하지 않는 이유

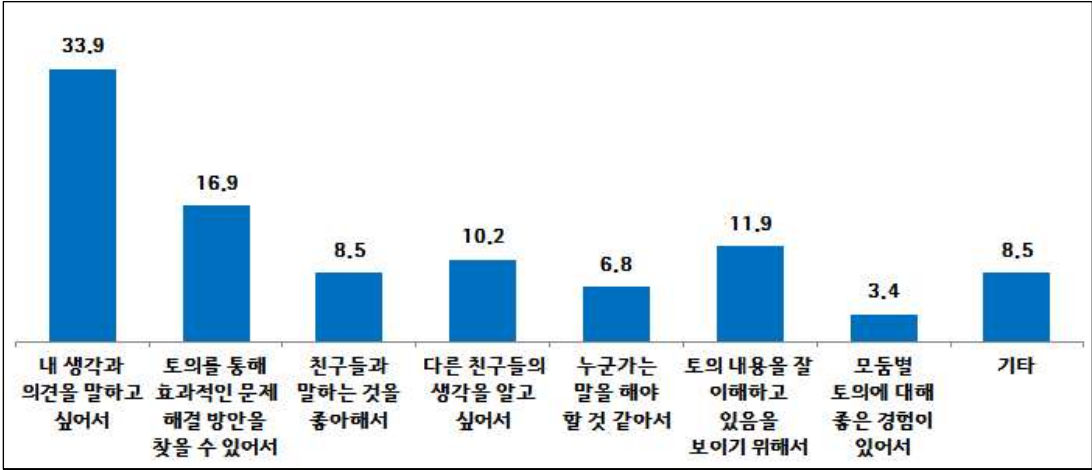
[그림 III-48] 발표를 하지 않으려는 이유(단위: %)



발표에 ‘별로 참여하지 않는다’ 또는 ‘전혀 참여하지 않는다’고 선택한 51명의 응답자들을 대상으로, 자신이 발표를 하지 않으려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’가 33.3%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’와 ‘발표할 내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’가 각각 25.5%와 23.5%로 나타났다. 그 외에 ‘창피를 당할까 봐’가 5.9%, ‘발표할 내용을 몰라서’가 7.8%였다.

⑤ 토의 참여 이유

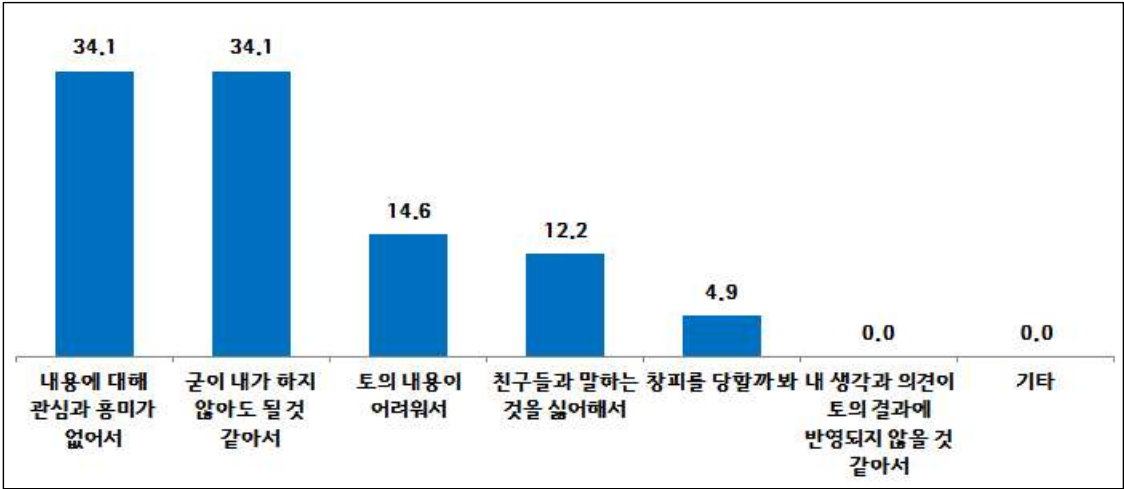
[그림 Ⅲ-49] 토의에 참여하려는 이유(단위: %)



토의에 ‘적극적으로 참여한다’ 또는 ‘대체로 참여한다’고 선택한 59명의 응답자들을 대상으로, 자신이 모듬별 토의에 적극적으로 참여하려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’가 33.9%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서’가 16.9%, ‘토의 내용을 잘 이해하고 있음을 보이기 위해서’, ‘다른 친구들의 생각을 알고 싶어서’가 각각 11.9%, 10.2%였다. 그 외에 ‘친구들과 말하는 것을 좋아해서’가 8.5%, ‘누군가는 말을 해야 할 것 같아서’가 6.8%, ‘모듬별 토의에 대해 좋은 경험이 있어서’가 3.4%였으며, 기타 응답의 비율은 8.5%였다.

⑥ 토의 불참여 이유

[그림 Ⅲ-50] 토의에 참여하지 않으려는 이유(단위: %)

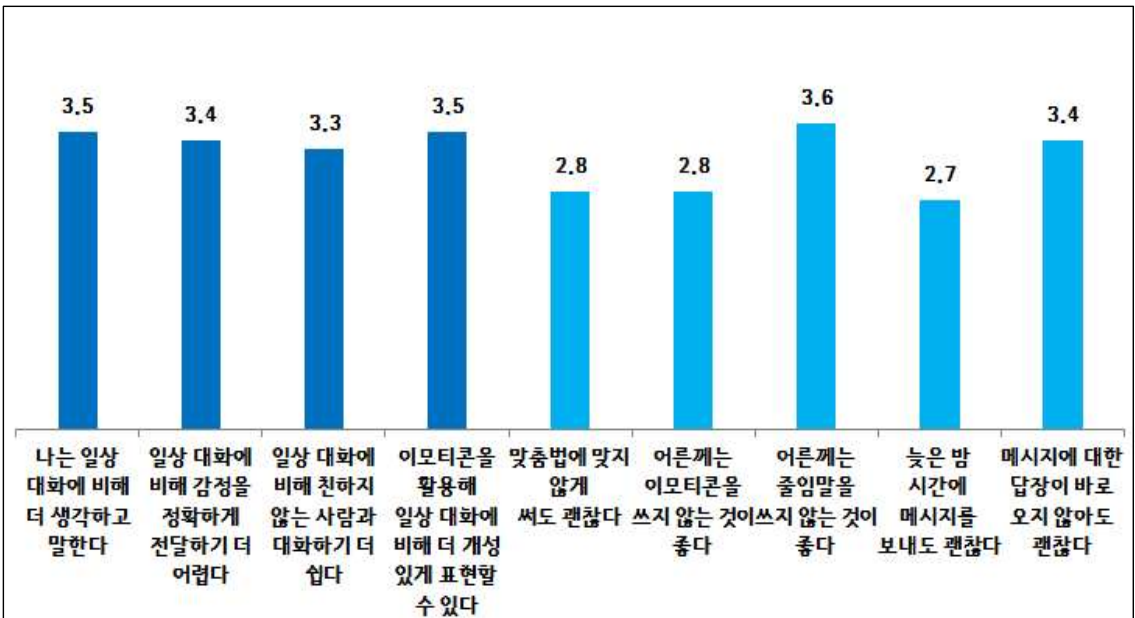


토의에 ‘별로 참여하지 않는다’ 또는 ‘전혀 참여하지 않는다’고 선택한 41명의 응답자들을 대상으로, 자신이 모듈별 토의에 참여하지 않으려는 이유는 무엇인지 하나만 고르라고 한 문항에서 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’, ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’가 각각 34.1%로 가장 크게 나타났다. 그 다음으로는 ‘토의 내용이 어려워서’, ‘친구들과 말하는 것을 싫어해서’, ‘창피를 당할까 봐’가 각각 14.6%, 12.2%, 4.9%였다.

⑦ 모바일 메신저 대화에 대한 인식

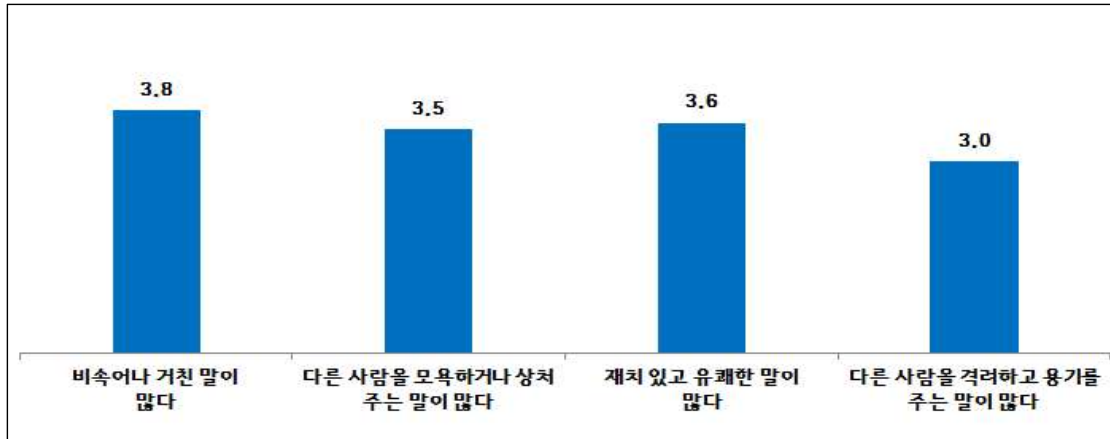
모바일 메신저 대화에 대한 인식과 관련한 질문에 5점 척도로 응답하도록 한 결과, 학교 밖 청소년들은 의사소통 방식에 대한 4개의 문항에서 모두 ‘보통이다’보다 높게 응답한 것으로 나타났다. 의사소통 규범에 대한 4개의 문항에서는, ‘맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다’, ‘어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다’에 대한 동의 정도는 평균 2.8, ‘늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다’에 대한 동의 정도는 평균 2.7로 ‘보통이다’보다 낮게 나타났으며, ‘어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다’와 ‘메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다’에 대한 동의 정도는 각각 평균 3.6, 3.4로 ‘보통이다’보다 높게 나타났다.

[그림 III-51] 모바일 메신저 대화에 대한 인식



⑧ 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식

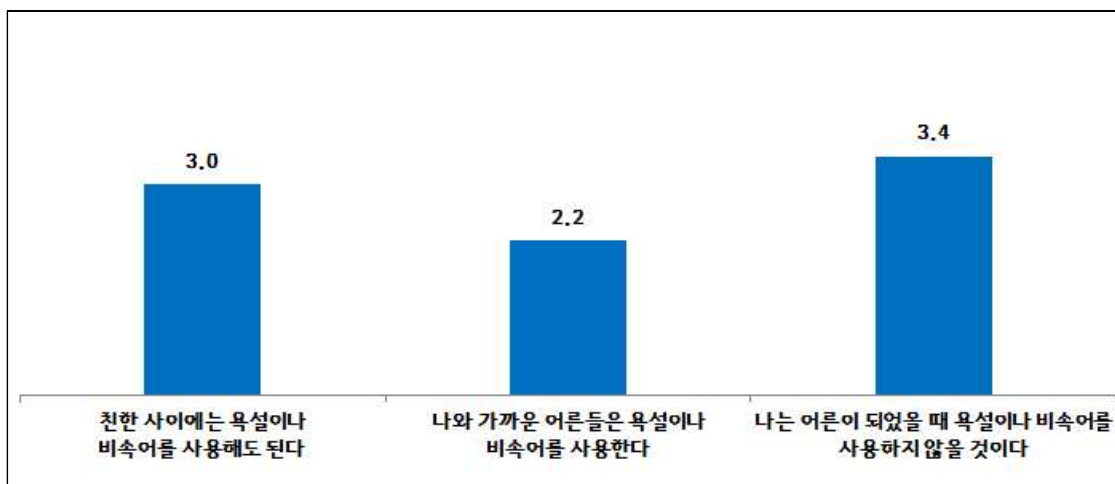
[그림 III-52] 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식



학교 밖 청소년들이 접하는 온라인 매체 언어 환경에 대한 인식을 알아보기 위해서 인터넷에서 사용되는 말에 대한 인식에 동의하는 정도를 응답하도록 했다. 100명의 청소년이 응답한 결과, ‘비속어나 거친 말이 많다’에 대한 동의 정도는 평균 3.8로 나타났으며, ‘다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다’는 평균 3.5, ‘재치 있고 유쾌한 말이 많다’는 평균 3.6, ‘다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다’는 평균 3.0으로 나타났다.

⑨ 욕설 및 비속어 사용에 대한 인식

[그림 III-53] 욕설, 비속어 사용에 대한 인식

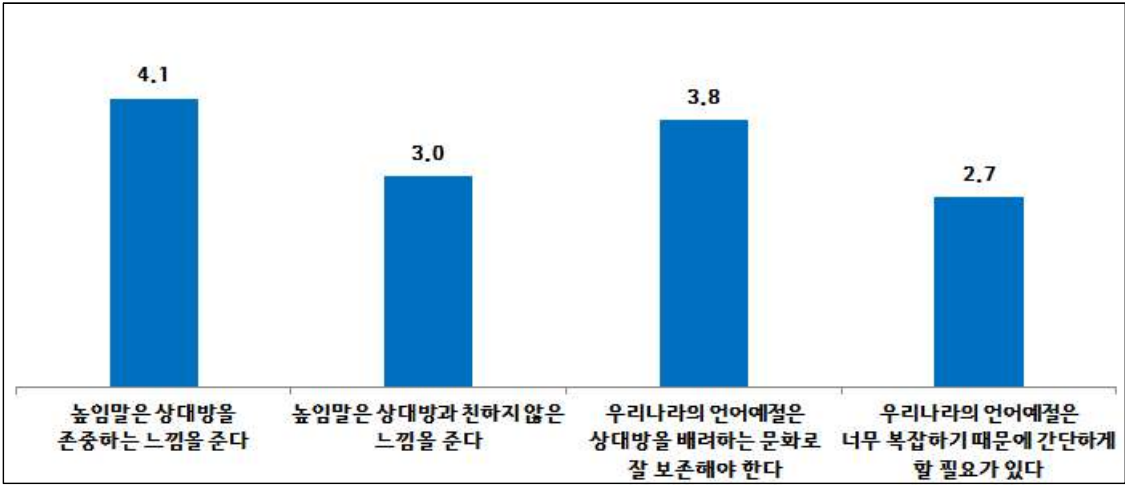


욕설과 비속어에 관한 내용에 대해 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결

과, 학교 밖 응답자 100명은 ‘친한 사이에는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다’, ‘나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다’에 대해서는 각각 평균 3과 3.4로 ‘보통이다’에 가까운 결과를 보였다. ‘나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 사용한다’는 평균 2.2로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

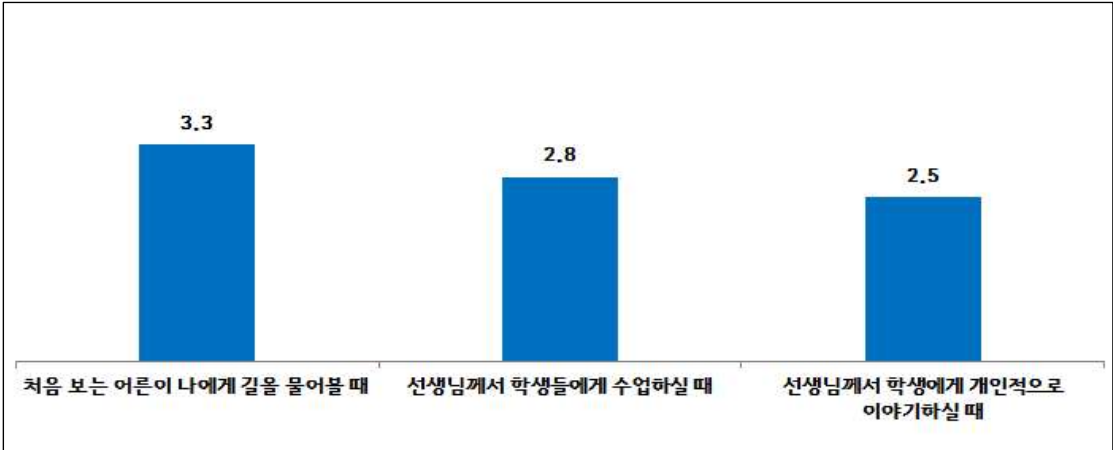
⑩ 높임말에 대한 인식

[그림 III-54] 높임말에 대한 인식



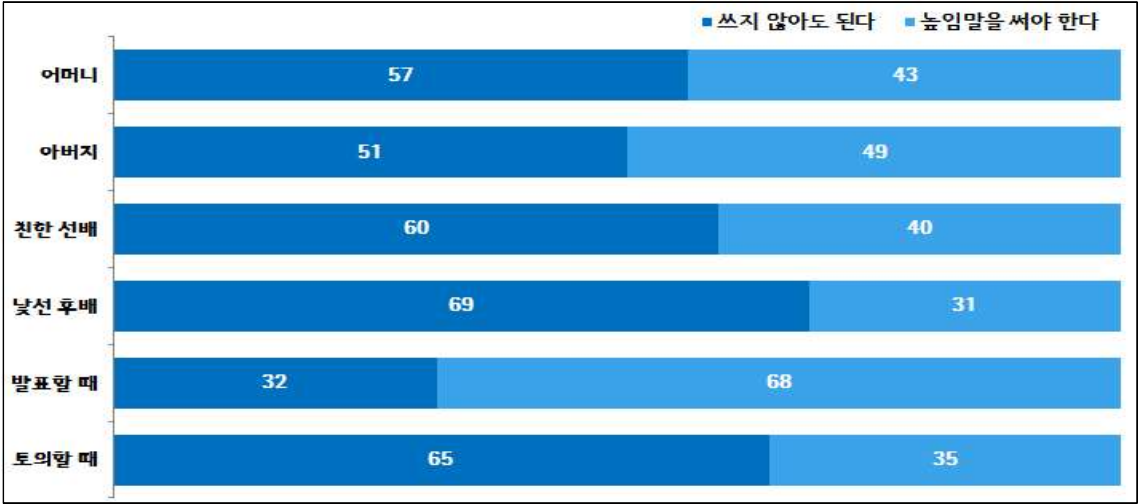
높임말에 대한 생각에 얼마나 동의하는지와 관련해서 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 ‘높임말은 상대방을 존중하는 느낌을 준다’에 대해 평균 4.1로 ‘대체로 그렇다’에 가까운 결과를 보였고, ‘높임말은 상대방과 친하지 않은 느낌을 준다’에 대해서는 평균 3.0으로 ‘보통이다’에 가까운 결과를 보였다. ‘우리나라의 언어예절은 상대방을 배려하는 문화로 잘 보존해야 한다’에 대해서는 평균 3.8로 ‘대체로 그렇다’에 가까운 결과를 보였으며, ‘우리나라의 언어예절은 너무 복잡하기 때문에 간단하게 할 필요가 있다’에 대해서는 평균 2.7로 ‘보통이다’와 ‘별로 그렇지 않다’의 중간에 가까운 결과를 보였다.

[그림 III-55] 타인이 높임말을 사용해야 하는지에 대한 인식



상황별로 타인이 자신에게 높임말을 사용해야 한다고 생각하는지에 대해서 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 ‘처음 보는 어른이 나에게 길을 물어볼 때’는 평균 3.3으로 ‘보통이다’에 가까운 결과를 보였다. ‘선생님께서 학생들에게 수업하실 때’와 ‘선생님께서 학생에게 개인적으로 이야기하실 때’는 평균 2.8과 2.5로 ‘보통이다’에서 ‘별로 그렇지 않다’ 사이의 결과를 보였다.

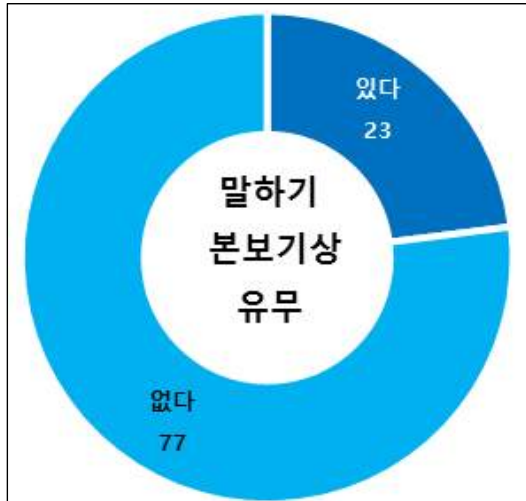
[그림 III-56] 높임말 사용에 대한 인식



각 상황에서 자신이 높임말을 써야 하는지에 대해 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 인식에 대해서는 모두 응답했으며, 높임말을 사용하지 않아도 된다고 응답한 비율은 상황별로 ‘어머니’, ‘아버지’, ‘친한 선배’, ‘낯선 후배’, ‘발표할 때’, ‘토의할 때’에 대해 각각 57%, 51%, 60%, 69%, 32%, 65%였다.

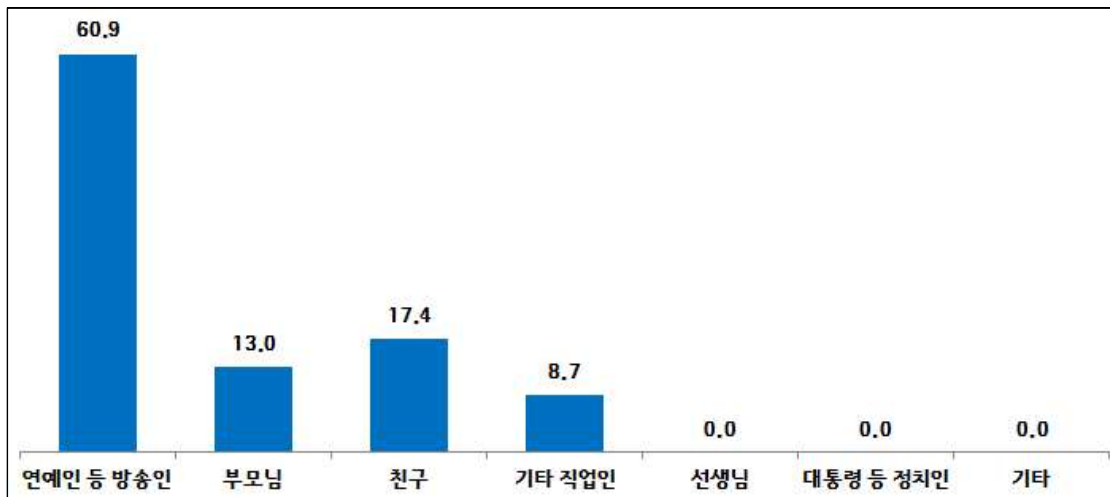
⑪ 말하기 본보기상 인식

[그림 Ⅲ-57] 말하기 본보기상 유무
(단위: %)



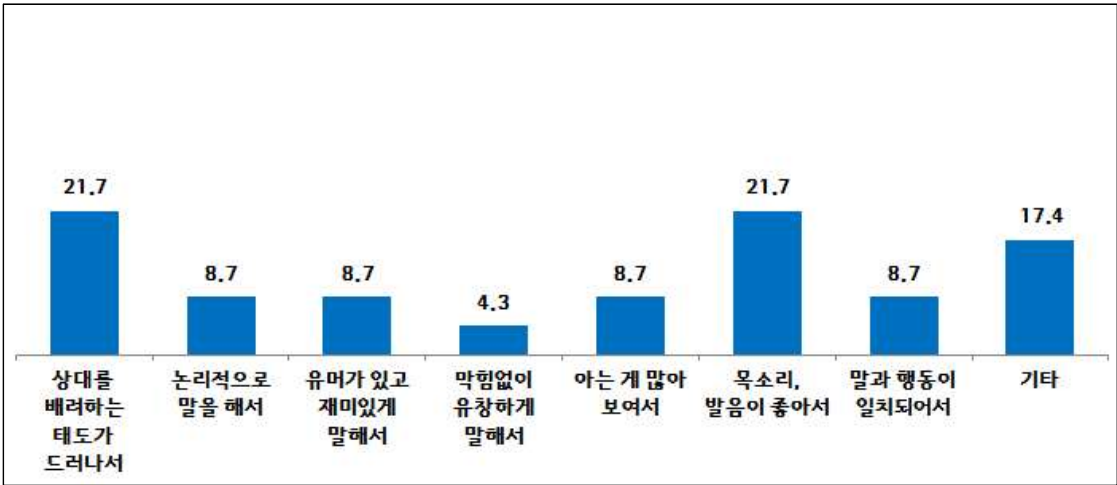
말하기의 모범이 되어 자신이 따라하고 싶은 사람이 있는지에 대해서 학교 밖 응답자 100명 중에서 ‘있다’고 응답한 비율은 23%였으며, ‘없다’고 응답한 비율은 77%였다.

[그림 Ⅲ-58] 말하기 본보기상의 유형(직업 또는 관계) (단위: %)



말하기의 모범이 되어 자신이 따라하고 싶은 사람이 있다고 응답한 학교 밖 응답자 23명을 대상으로, 직업 또는 자신과의 관계를 기입하도록 한 결과, ‘연예인 등 방송인’이 60.9%로 가장 많았으며, ‘친구’>‘부모님’>‘기타 직업인’ 순으로 각각 17.4%, 13%, 8.7%의 응답 비율을 보였다.

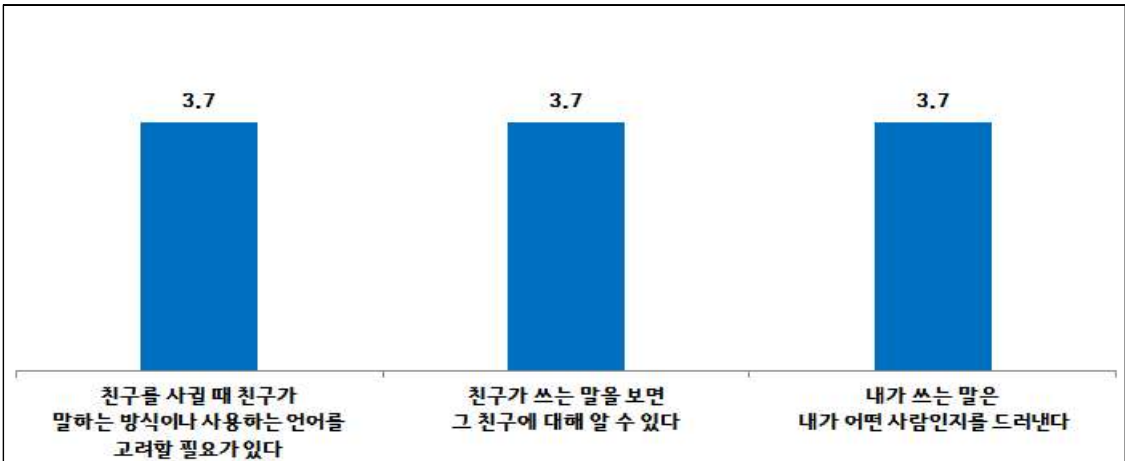
[그림 Ⅲ-59] 말하기 본보기상을 따라하고 싶은 이유 (단위: %)



말하기의 모범이 되어 자신이 따라하고 싶은 사람이 있다고 응답한 학교 밖 응답자 23명을 대상으로, 해당 사람을 따라하고 싶다고 생각한 이유를 하나만 고르라고 한 결과, ‘상대를 배려하는 태도가 드러나서’, ‘목소리, 발음이 좋아서’가 각각 21.7%로 가장 많았으며, ‘논리적으로 말을 해서’, ‘유머가 있고 재미있게 말해서’, ‘아는 게 많아 보여서’, ‘말과 행동이 일치해서’가 각각 8.7%였다. 그 다음으로 ‘막힘없이 유창하게 말해서’가 4.3%였고, 기타 응답 비율은 17.4%였다.

⑫ 자아의 표현으로서 말의 기능에 대한 인식

[그림 Ⅲ-60] 나와 친구의 말에 대한 인식



‘말에 대한 다음의 생각에 얼마나 동의하나요?’라고 5점 척도로 질문한 관련 문항들에서 학교 밖 응답자 100명은 ‘친구를 사귄 때 친구가 말하는 방식이나 사용하는

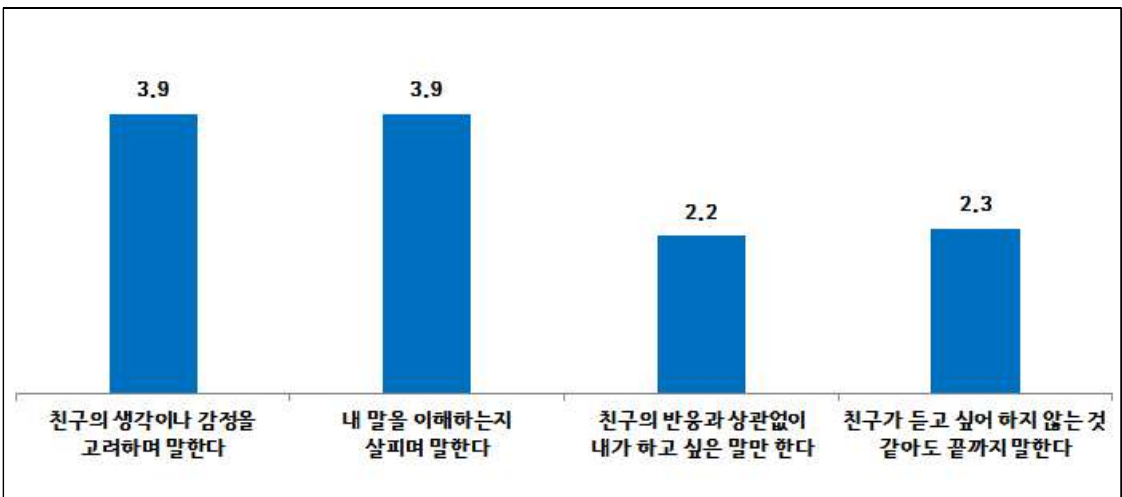
언어를 고려할 필요가 있다’, ‘친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다’, ‘내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지를 드러낸다’ 모두가 평균 3.7점으로 응답자 전체 평균이 각 문항에서 ‘보통이다’와 ‘대체로 그렇다’의 중간에 해당하는 수치를 보였다.

2) 구어 의사소통 태도

가. 학교 안 청소년

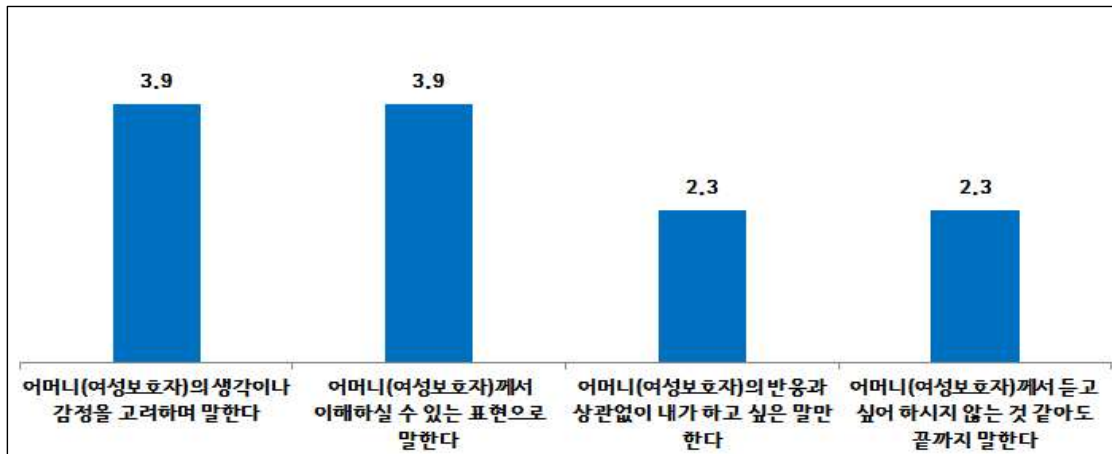
① 공감적 말하기 태도

[그림 III-61] 친구에게 말하는 태도



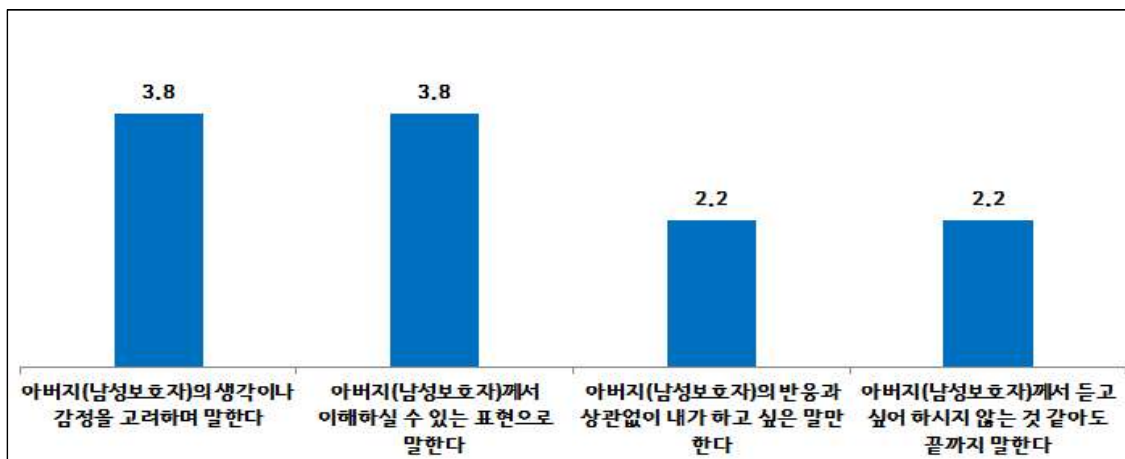
친구에 대한 말하기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 ‘친구의 생각이나 감정을 고려하며 말한다’, ‘내 말을 이해하는지 살피며 말한다’에 해당하는 또래 공감적 말하기 태도에 대해 각각 평균 3.9로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘친구의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다.’, ‘친구가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.’에 해당하는 자기중심적 말하기 태도의 경우, 각각 평균 2.2, 2.3으로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

[그림 Ⅲ-62] 어머니(여성보호자)에게 말하는 태도



어머니(여성보호자)에 대한 말하기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,402명은 ‘어머니(여성보호자)의 생각이나 감정을 고려하며 말한다’, ‘어머니(여성보호자)께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다’에 해당하는 부모 공감적 말하기 태도에 대해 각각 평균 3.9로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘어머니(여성보호자)의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다’, ‘어머니(여성보호자)께서 듣고 싶어 하시지 않는 것 같아도 끝까지 말한다’에 해당하는 자기중심적 말하기 태도의 경우, 각각 평균 2.3, 2.3으로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

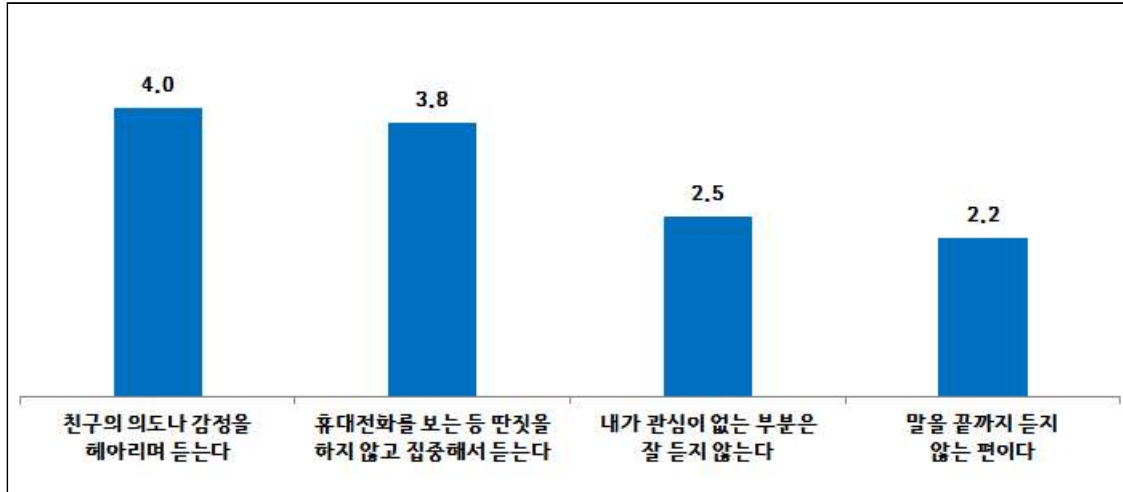
[그림 Ⅲ-63] 아버지(남성보호자)에게 말하는 태도



아버지(남성보호자)에 대한 말하기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과도 어머니(여성보호자)의 결과와 유사하게 나타났다.

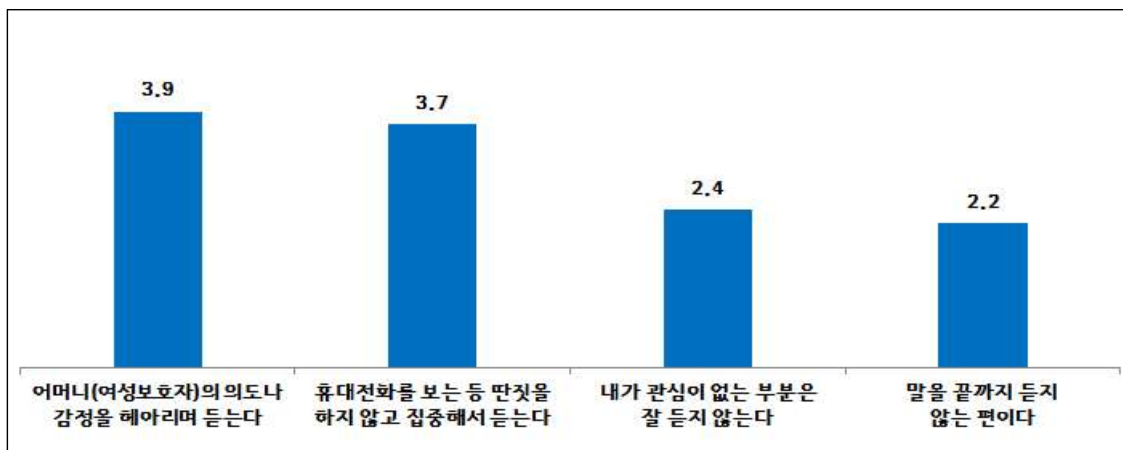
② 공감적 듣기 태도

[그림 III-64] 친구의 말에 대한 듣기 태도



친구의 말에 대한 듣기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 ‘친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다’와 ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다’에 각각 평균 4.0, 3.8로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’, ‘말을 끝까지 듣지 않는 편이다’에 대한 평균은 각각 2.5, 2.2로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

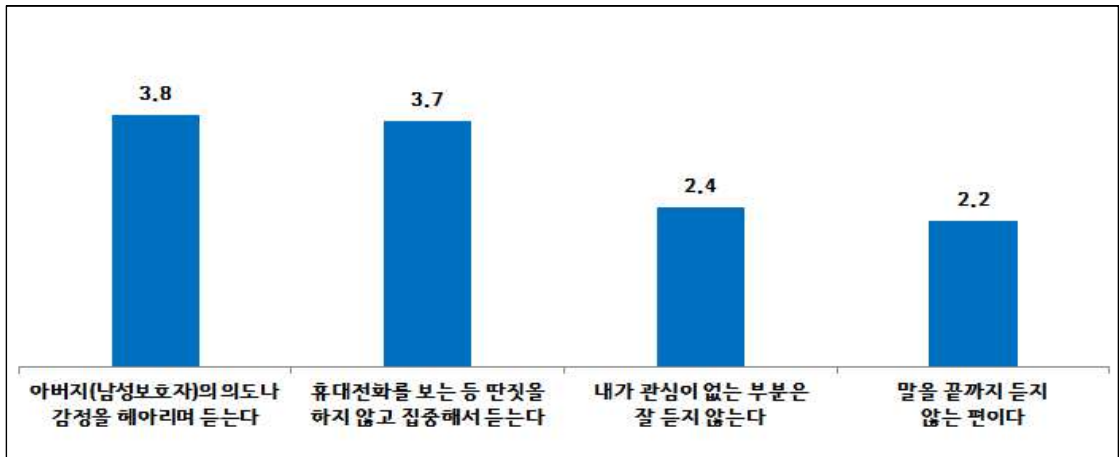
[그림 III-65] 어머니(여성보호자)의 말에 대한 듣기 태도



어머니(여성보호자)의 말에 대한 듣기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,402명은 ‘어머니(여성보호자)의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다’와 ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다’에 각각 평균

3.9, 3.7로 응답한 것으로 나타나 ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’, ‘말을 끝까지 듣지 않는 편이다’는 각각 평균 2.4, 2.2로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

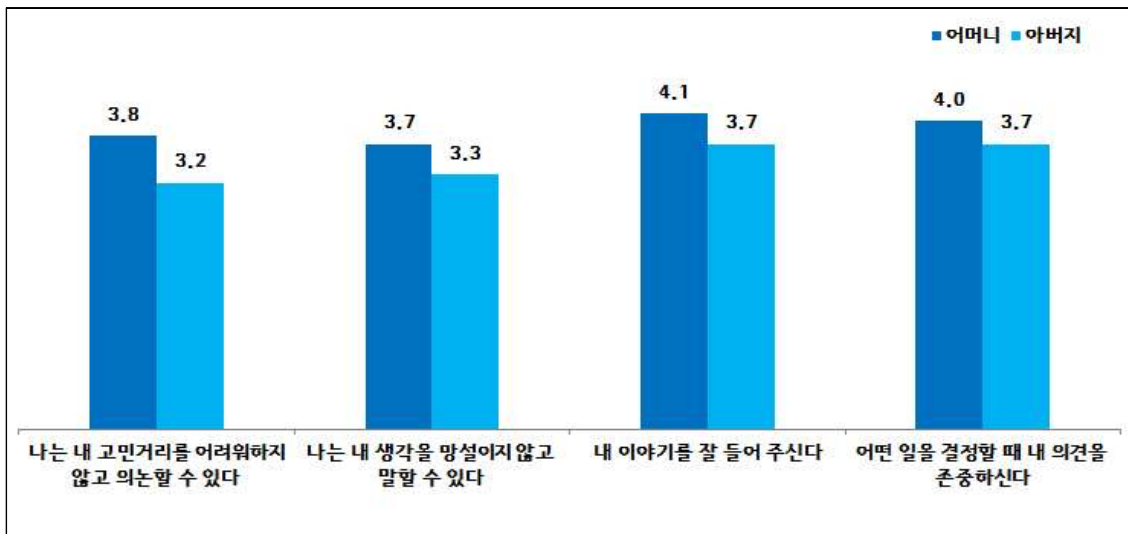
[그림 Ⅲ-66] 아버지(남성보호자)의 말에 대한 듣기 태도



아버지(남성보호자)의 말에 대한 듣기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 안 응답자 3,335명은 ‘아버지(남성보호자)의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다’와 ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다.’에 각각 평균 3.8, 3.7로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’, ‘말을 끝까지 듣지 않는 편이다’는 각각 평균 2.4, 2.2로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

③ 부모의 의사소통 방식

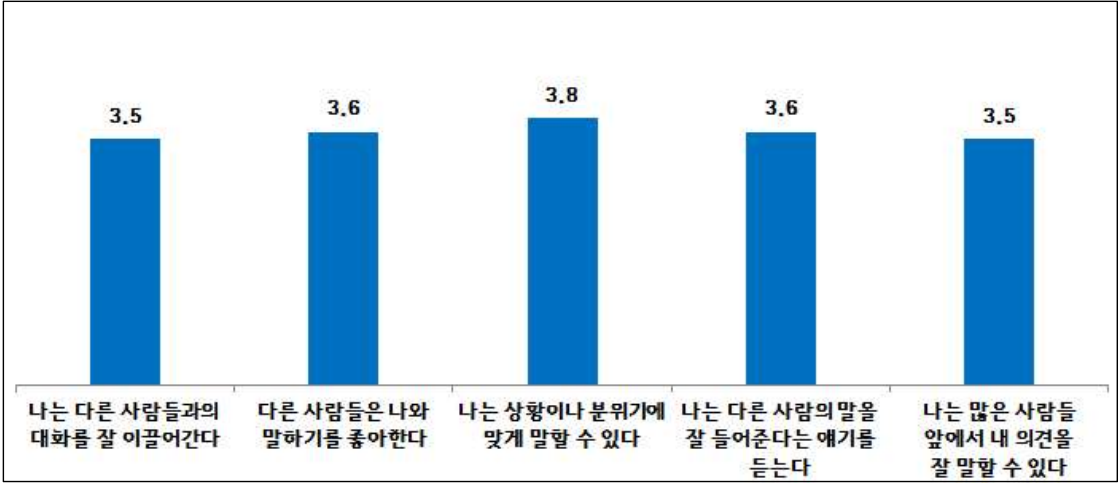
[그림 Ⅲ-67] 부모의 개방적 의사소통 정도



학교 안 청소년들을 대상으로 부모의 개방적 의사소통 방식 정도에 대해 5점 척도로 응답하게 하였다. 어머니의 개방적 의사소통 정도는 ‘보통이다’보다 높게 나타났다. 4문항 중에서는 ‘어머니(여성보호자)는 내 이야기를 잘 들어 주신다’에 대한 3,388명의 학교 안 응답자의 평균 응답이 4.1으로 가장 높게 나타났다. 아버지의 개방적 의사소통 정도 또한 ‘보통이다’보다 높게 나타났으며, ‘아버지(남성보호자)는 내 이야기를 잘 들어주신다’와 ‘아버지(남성보호자)는 어떤 일을 결정할 때 내 의견을 존중하신다’에 대한 응답이 모두 평균 3.7로 다른 문항보다 높게 나타났다. 종합적으로는 어머니의 개방적 의사소통 정도가 아버지의 개방적 의사소통 정도보다 약간 더 높은 것으로 나타났다.

④ 의사소통 효능감

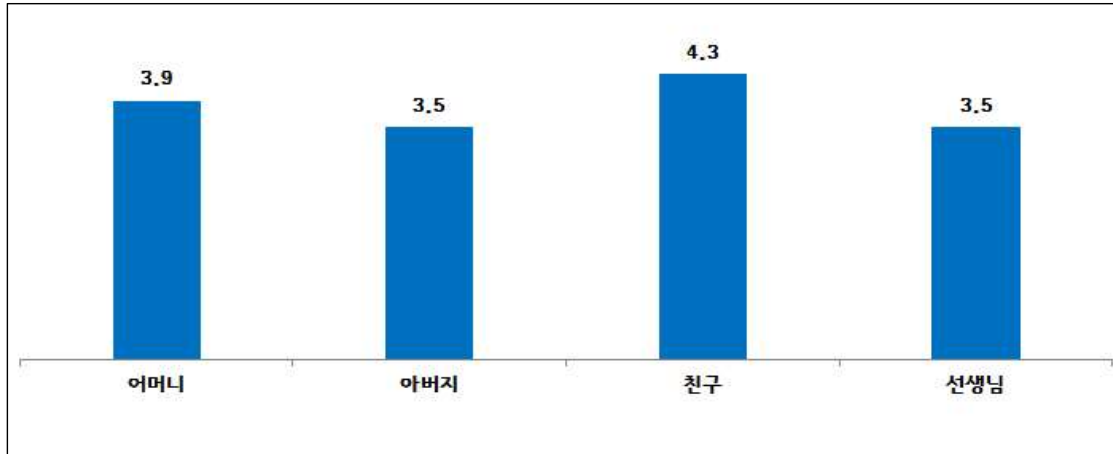
[그림 III-68] 의사소통 효능감



학교 안 응답자 3,429명에게 자신의 말하기와 듣기에 대해 얼마나 동의하는지를 5점 척도 문항을 통해 응답하도록 하였다. 그 결과, ‘나는 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어간다’는 평균 3.5, ‘다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다’는 평균 3.6, ‘나는 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다’는 평균 3.8, ‘나는 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다’는 평균 3.6, ‘나는 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다’는 평균 3.5로 나타났으며, 전반적으로 ‘보통이다’와 ‘대체로 그렇다’의 중간에 해당하는 수치를 보였다.

⑤ 대화 즐거움

[그림 III-69] 대화 상대별 대화 즐거움

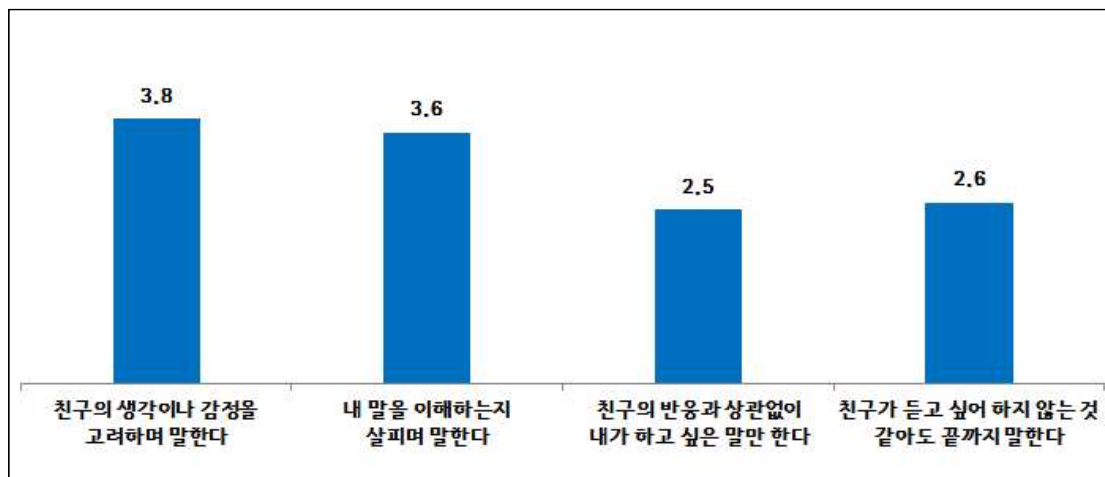


대화 상대별 대화의 즐거움 정도를 5점 척도로 질문한 결과, ‘친구’와의 대화의 즐거움이 평균 4.3으로 가장 높게 나타났다. ‘어머니’와의 대화 즐거움은 평균 3.9, ‘아버지’는 평균 3.5, ‘선생님’은 평균 3.5로 나타났다.

나. 학교 밖 청소년

① 공감적 말하기 태도

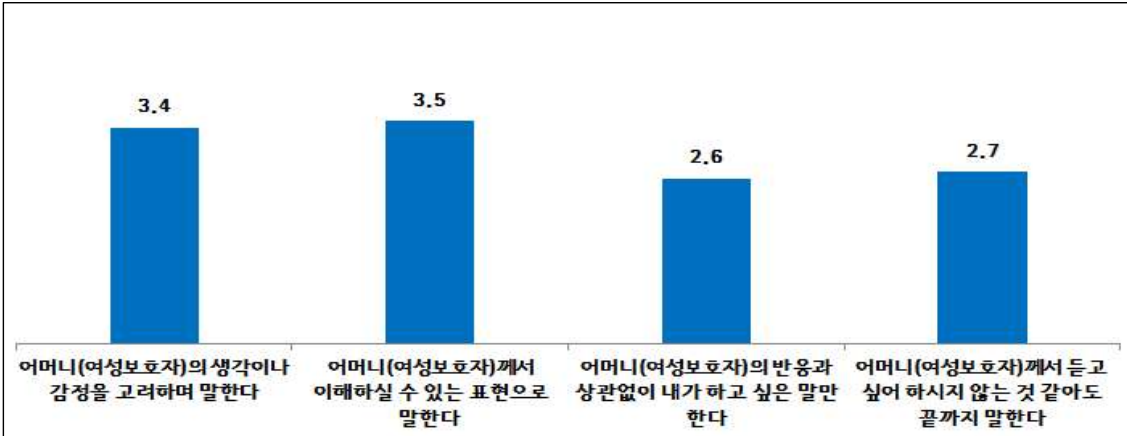
[그림 III-70] 친구에게 말하는 태도



친구에 대한 말하기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 ‘친구의 생각이나 감정을 고려하며 말한다’, ‘내 말을 이해하는지

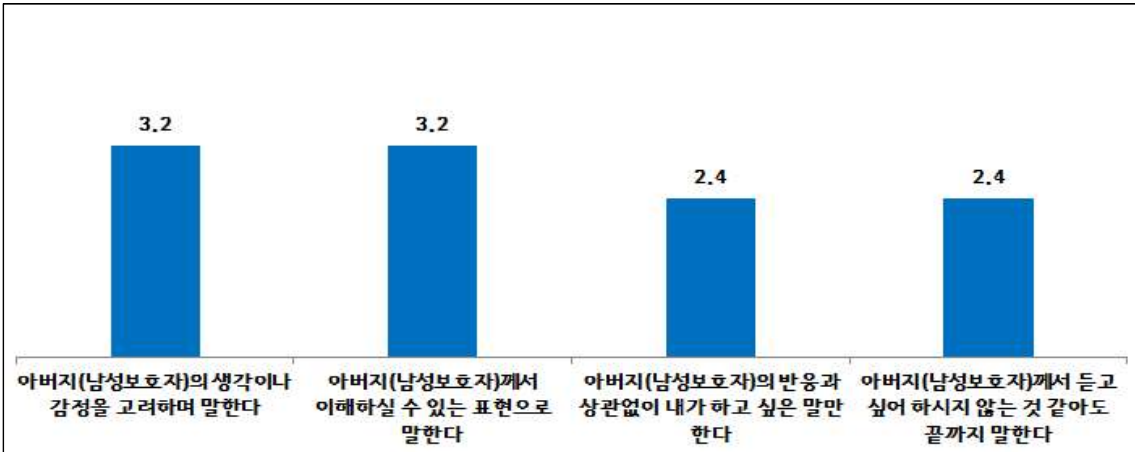
살피며 말한다’에 해당하는 또래 공감적 말하기 태도에 대해 각각 평균 3.8, 3.6으로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘친구의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다’, ‘친구가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다’에 해당하는 자기중심적 말하기 태도의 경우, 각각 평균 2.5, 2.6으로, ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

[그림 Ⅲ-71] 어머니(여성보호자)에게 말하는 태도



어머니(여성보호자)에 대한 말하기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 98명은 ‘어머니(여성보호자)의 생각이나 감정을 고려하며 말한다’, ‘어머니(여성보호자)께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다’에 해당하는 부모 공감적 말하기 태도에 대해 각각 평균 3.4, 3.5로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘어머니(여성보호자)의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다’, ‘어머니(여성보호자)께서 듣고 싶어 하시지 않는 것 같아도 끝까지 말한다’에 해당하는 자기중심적 말하기 태도의 경우, 각각 평균 2.6, 2.7로, ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

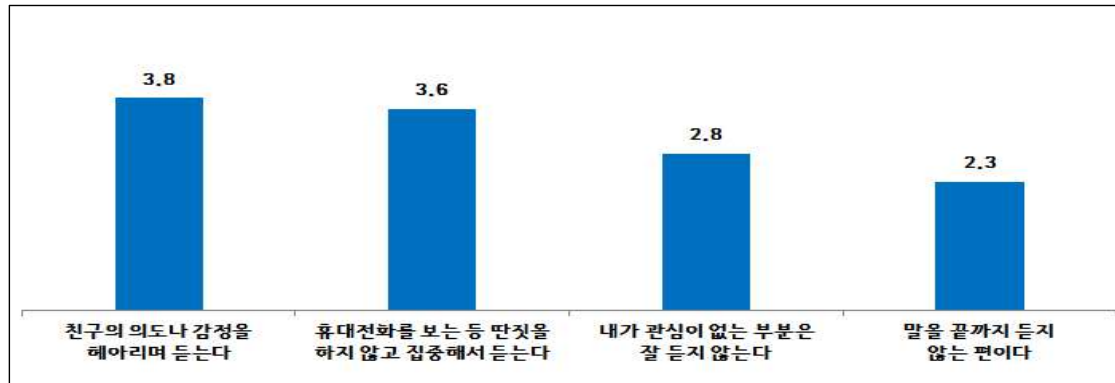
[그림 Ⅲ-72] 아버지(남성보호자)에게 말하는 태도



아버지(남성보호자)에 대한 말하기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과도 어머니(여성보호자)의 결과와 유사하게 나타났다.

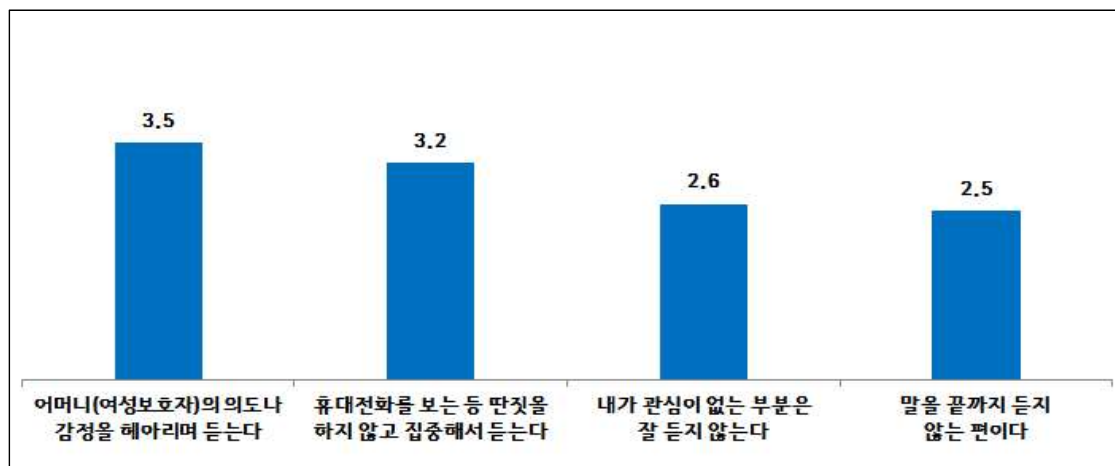
② 공감적 듣기 태도

[그림 III-73] 친구의 말에 대한 듣기 태도



친구의 말에 대한 듣기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 100명은 ‘친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다’와 ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다’에 각각 평균 3.8, 3.6으로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’, ‘말을 끝까지 듣지 않는 편이다’에 대한 평균은 각각 2.8, 2.3으로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

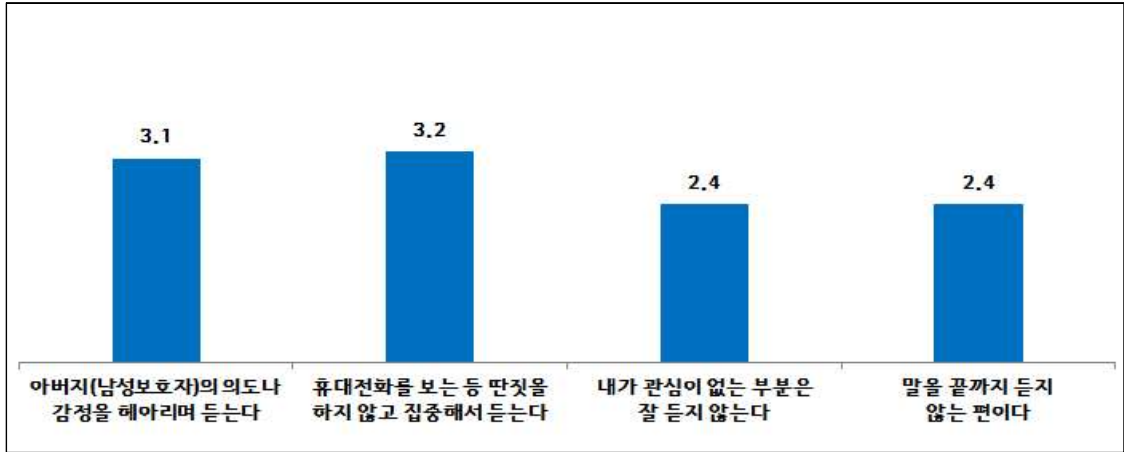
[그림 III-74] 어머니(여성보호자)의 말에 대한 듣기 태도



어머니(여성보호자)의 말에 대한 듣기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 98명은 ‘어머니(여성보호자)의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다’와 ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다’에 각각 평균

3.5, 3.2로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’보다 높은 결과를 보였다. ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’, ‘말을 끝까지 듣지 않는 편이다’는 각각 평균 2.6, 2.5로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

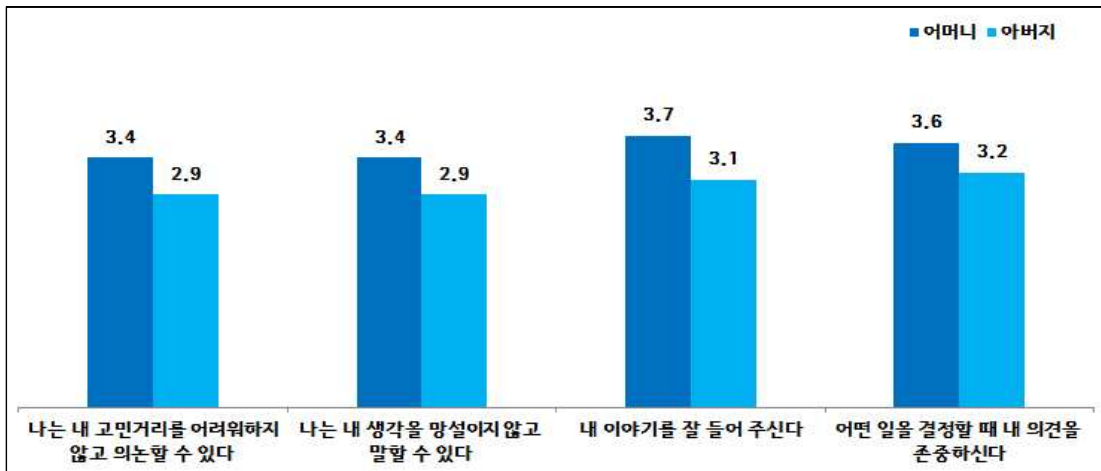
[그림 Ⅲ-75] 아버지(남성보호자)의 말에 대한 듣기 태도



아버지(남성보호자)의 말에 대한 듣기 태도에 얼마나 동의하는지를 5점 척도로 질문한 결과, 학교 밖 응답자 90명은 ‘아버지(남성보호자)의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다’와 ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다.’에 각각 평균 3.1, 3.2로 응답한 것으로 나타나, ‘보통이다’에 가까운 결과를 보였다. ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’, ‘말을 끝까지 듣지 않는 편이다’는 각각 평균 2.4로 ‘보통이다’보다 낮은 결과를 보였다.

③ 부모의 의사소통 방식

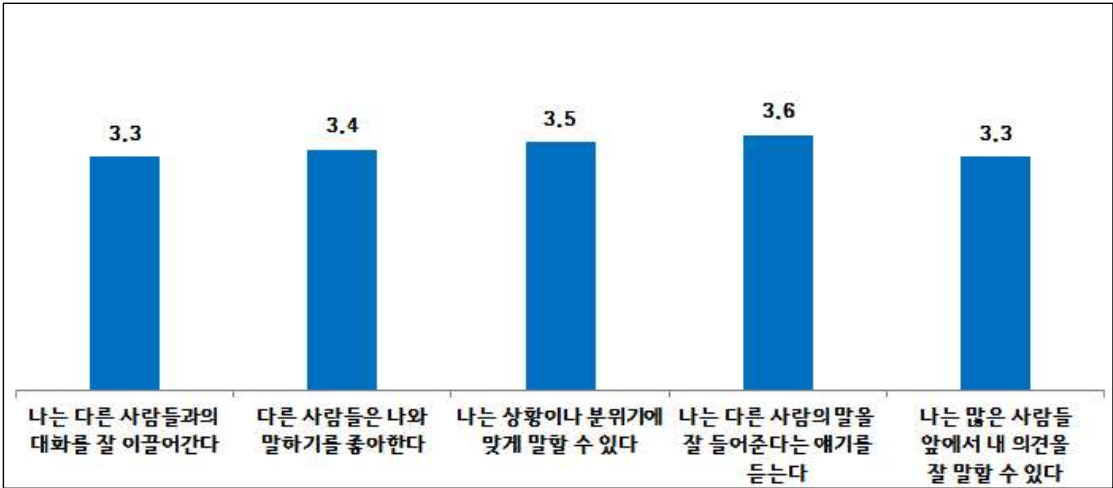
[그림 Ⅲ-76] 부모의 개방적 의사소통 정도



학교 밖 청소년들을 대상으로 부모의 개방적 의사소통 방식 정도에 대해 5점 척도로 응답하게 하였다. 어머니의 개방적 의사소통 정도는 ‘보통이다’보다 높게 나타났다. 4문항 중에서는 ‘어머니(여성보호자)는 내 이야기를 잘 들어 주신다’에 대한 95명의 학교 밖 응답자의 평균 응답이 3.7로 가장 높게 나타났다. 아버지의 개방적 의사소통 정도는 ‘보통이다’에 가까운 결과를 나타냈으며, ‘아버지(남성보호자)는 내 이야기를 잘 들어주신다’와 ‘아버지(남성보호자)는 어떤 일을 결정할 때 내 의견을 존중하신다’에 대한 응답이 각각 평균 3.1, 3.2로 다른 문항보다 높게 나타났다. 종합적으로는 어머니의 개방적 의사소통 정도가 아버지의 개방적 의사소통 정도보다 약간 더 높은 것으로 나타났다.

④ 의사소통 효능감

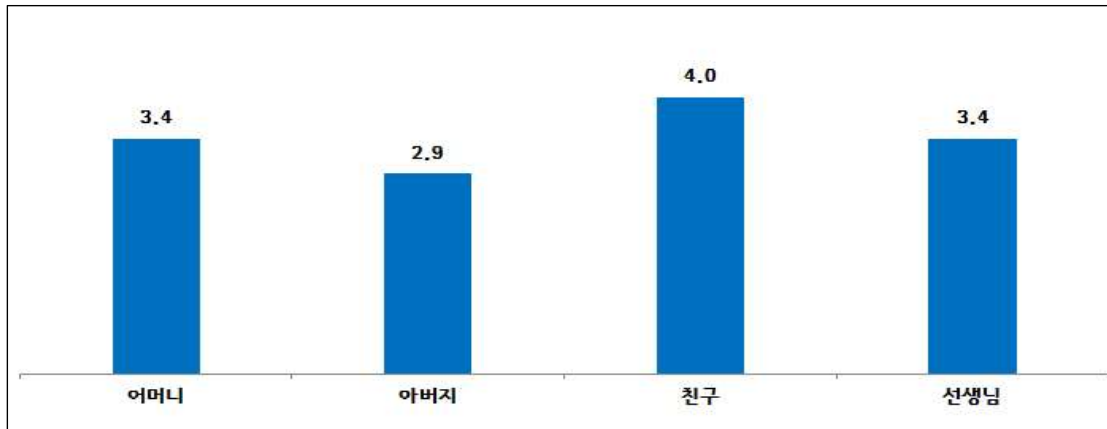
[그림 III-77] 의사소통 효능감



학교 밖 응답자 100명에게 자신의 말하기와 듣기에 대해 얼마나 동의하는지를 5점 척도 문항을 통해 응답하도록 하였다. 그 결과, ‘나는 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어간다’는 평균 3.3, ‘다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다’는 평균 3.4, ‘나는 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다’는 평균 3.5, ‘나는 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다’는 평균 3.6, ‘나는 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다’는 평균 3.3으로 나타났으며, 전반적으로 ‘보통이다’와 ‘대체로 그렇다’의 중간에 해당하는 수치를 보였다.

⑤ 대화 즐거움

[그림 Ⅲ-78] 대화 상대별 대화 즐거움



대화 상대별 대화의 즐거움 정도를 5점 척도로 질문한 결과, ‘친구’와의 대화의 즐거움을 평균 4.0으로 가장 높게 응답했다. ‘어머니’와의 대화 즐거움은 평균 3.4, ‘아버지’는 평균 2.9, ‘선생님’은 평균 3.4로 나타났다.

IV. 청소년 언어문화 실태 분석

1. 학교 안 청소년 언어문화 영향 요인

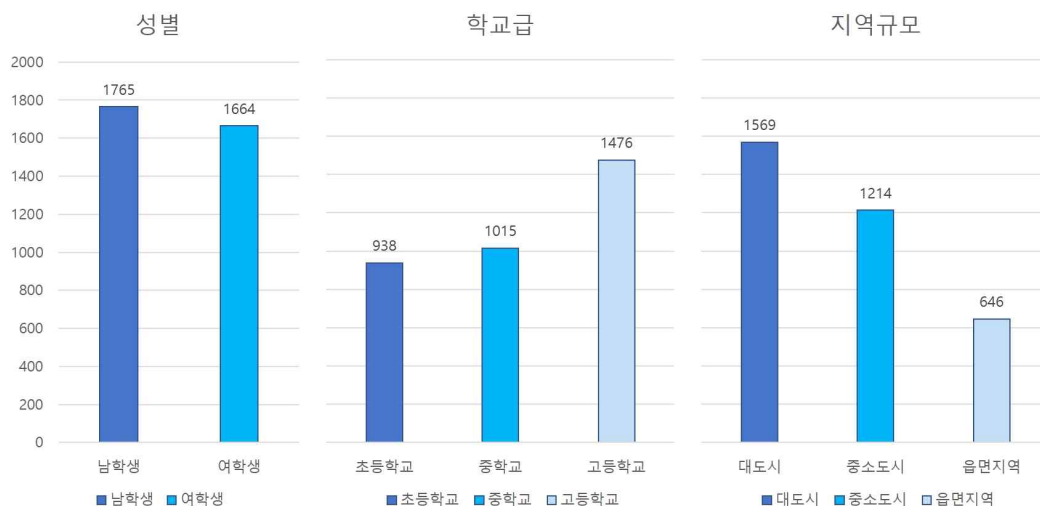
1절에서는 본 연구에서 표집한 학교 안 청소년의 주요 요인으로 배경 요인(성, 학교급, 지역규모, 주변 사람들의 말에 대한 관심)과 심리 요인(또래 동조성, 자아존중감)을 나누어 소개한다. 1절에서 소개되지 않는 그 밖의 요인들은 2절의 분석 과정에서 함께 제시할 예정이다.

1) 배경 요인

(1) 성, 학교급, 지역규모

청소년 언어문화 실태를 알아보기 위한 본조사는 학교 안 청소년 전체 3,429명을 대상으로 진행되었다. 응답자의 성별에 따른 분포는 남학생이 1,765명, 여학생이 1,664명으로 구성되었다. 학교급별 분포를 살펴보면, 초등학생이 938명, 중학생이 1,015명, 고등학생이 1,476명으로 구성되었다. 지역규모별로는 대도시에 거주하는 학생들이 1,569명, 중소도시에 거주하는 학생들이 1,214명, 읍면지역에 거주하는 학생들이 646명으로 구성되었다.

[그림 IV-1] 성별, 학교급별, 지역규모별 학교 안 청소년 표집 인원



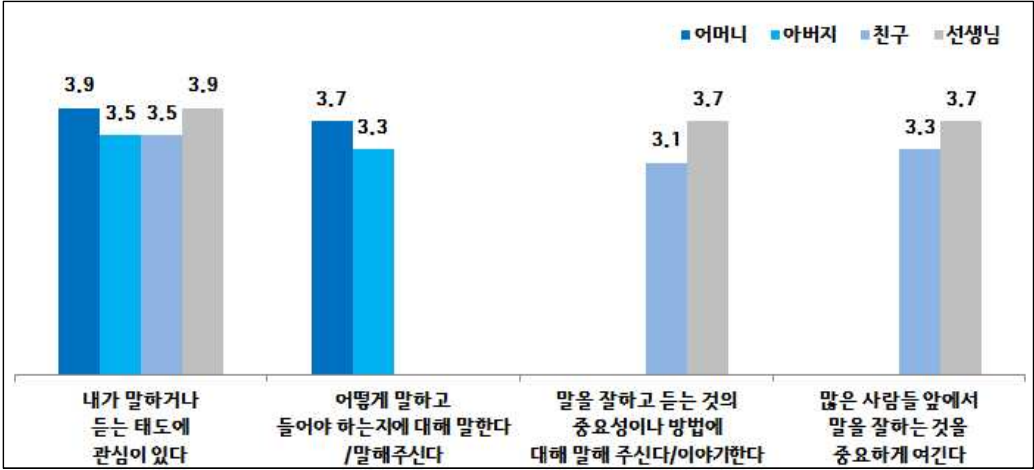
(2) 부모/교사/친구/선생님의 말에 대한 관심

‘어머니’, ‘아버지’, ‘친구’, ‘선생님’의 각 대상별로 자신의 구어 의사소통에 대해 얼마나 관심이 있는지에 대해 5점 척도의 관련 문항들을 학교 안 응답자 3,429명을 대상으로 답하게 하였다.

‘어머니’의 경우 여성보호자가 없어서 답하지 않은 경우를 제외하고 ‘내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다’에 답한 3,382명의 응답자 전체 평균은 3.9점이었으며, ‘내가 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해주신다’에 답한 3,370명의 응답자 전체 평균은 3.7점이었다. ‘아버지’의 경우 남성보호자가 없어서 답하지 않은 경우를 제외하고 ‘내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다’에 답한 3,335명의 응답자 전체 평균은 3.5이었으며, ‘내가 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해주신다’에 답한 3,335명의 응답자 전체 평균은 3.3이었다. 대체로 ‘어머니’가 ‘아버지’에 비해 청소년의 구어 의사소통에 조금 더 관심이 많은 것으로 나타났다.

‘친구’의 경우 ‘내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다’는 학교 안 응답자 3,429명의 전체 평균이 3.5였으며, ‘말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 이야기한다’와 ‘많은 사람들 앞에서 말을 잘하는 것을 중요하게 여긴다’는 각각 평균 3.1과 3.3으로 나타났다. ‘선생님’의 경우 ‘내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다’, ‘말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다’, ‘많은 사람들 앞에서 말을 잘하는 것을 중요하게 여기신다’는 학교 안 응답자 3,429명의 전체 평균이 각각 3.9와 3.7, 3.7로 나타나, 전반적으로 교사가 ‘친구’보다 관심이 많은 것으로 나타났다.

[그림 IV-2] 주변 사람들의 구어 의사소통에 대한 관심

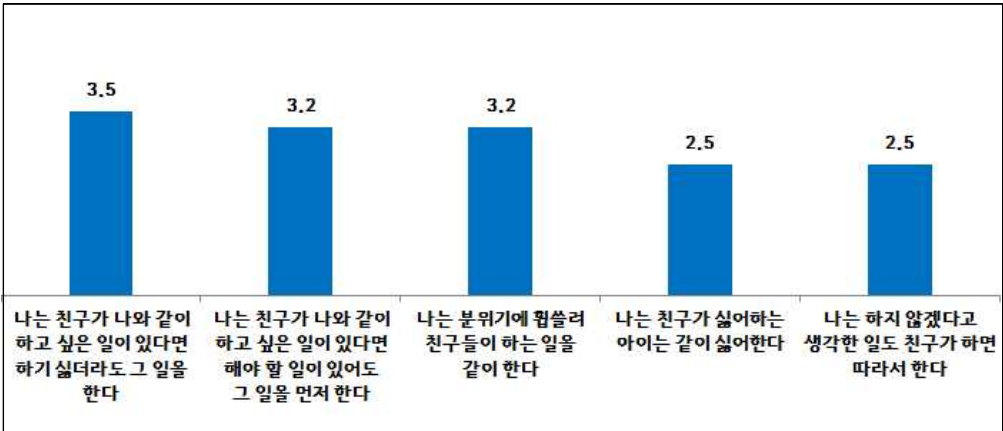


2) 심리 요인

(1) 또래동조성

학교 안 청소년의 또래 동조성을 알아보기 위해 5점 척도로 설문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 중립적 또래 동조성과 관련한 문항인 ‘나는 친구가 나와 같이 하고 싶은 일이 있다면 하기 싫더라도 그 일을 한다’, ‘나는 친구가 나와 같이 하고 싶은 일이 있다면 해야 할 일이 있어도 그 일을 먼저 한다’, ‘나는 분위기에 휩쓸려 친구들이 하는 일을 같이 한다’에서 각각 평균 3.5, 3.2, 3.2로 중립적 또래 동조성이 ‘보통이다’ 보다 조금 높게 나오는 결과를 보였다. 일탈적 또래 동조성과 관련한 문항인 ‘나는 친구가 싫어하는 아이는 같이 싫어한다’, ‘나는 하지 않겠다고 생각한 일도 친구가 하면 따라서 한다’에서는 모두 평균 2.5로 일탈적 또래 동조성이 ‘보통이다’보다 낮게 나오는 결과를 보였다.

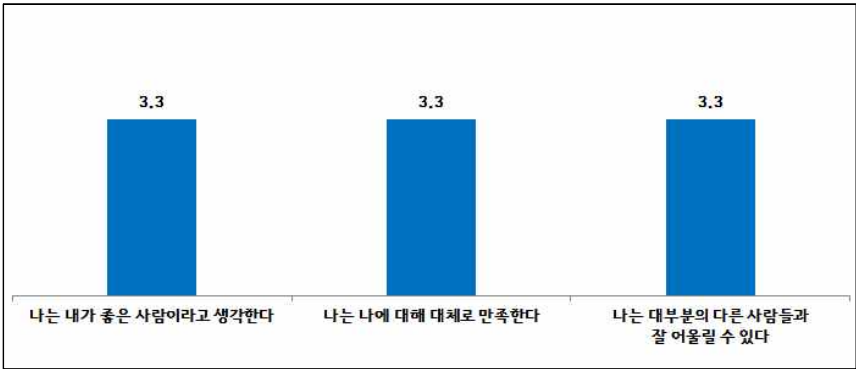
[그림 IV-3] 또래동조성



(2) 자아존중감

학교 안 청소년의 자아존중감을 알아보기 위해 4점 척도로 설문한 결과, 학교 안 응답자 3,429명은 중립적 또래 동조성과 관련한 문항인 ‘나는 내가 좋은 사람이라고 생각한다’, ‘나는 나에 대해 대체로 만족한다’, ‘나는 대부분의 사람들과 잘 어울릴 수 있다’에서 모두 평균 3.3으로 전반적으로 자아존중감이 ‘그런 편이다’ 보다 조금 높게 나오는 결과를 보였다.

[그림 IV-4] 자아존중감



2. 학교 안 청소년의 성별, 학교급별, 지역규모별 차이

2절에서는 ‘청소년 언어문화에 성별, 학교급별, 지역별 차이가 존재하는가? 차이가 있다면 구체적으로 무엇에서 차이가 나타나는가?’라는 연구문제를 규명하는 데 초점을 두고자 한다. 분석 방법은 기본적으로 다변량 분석(MANOVA)을 사용하되, 종속변인이 1개 문항일 경우 일변량분석(univariate ANOVA)을, 종속변인이 2분형 명명척도로 조사된 문항일 경우 이항 로지스틱 회귀분석을 사용하였다. 연구문제를 다각도로 규명하기 위해 설정한 하위 연구문제와 이들 각각을 위한 분석 방법은 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> IV-2절의 하위 연구문제 및 분석 방법

하위 연구문제	분석 방법
1) 언어생활에 성별, 학교급별, 지역별 차이가 존재하는가?	
(1) 사적 의사소통(친구, 부모와의 대화 시간)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(2) 공적 의사소통(수업 중 질문·발표·토의 정도, 수업 외 공적 의사소통 경험)에 차이가 존재하는가?	일변량분석/ 로지스틱 회귀분석
(3) 온라인 의사소통(매체 사용 시간)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(4) 규범에 맞는/맞지 않는 언어 사용 정도(욕설·비속어, 차별적 언어, 높임말)에 차이가 존재하는가?	일변량/다변량분석
2) 언어 의식에 성별, 학교급별, 지역별 차이가 존재하는가?	
(1) 의사소통 효능감에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(2) 공감적 대화 태도에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(3) 자아 표현으로서의 말에 대한 인식에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(4) 주변 사람들과의 대화 즐거움(친구, 부모, 교사)에 차이가 존재하는가?	일변량/다변량분석
(5) 자신의 말에 대한 주변 사람들의 관심(부모, 교사)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(6) 말하기 본보기상의 유무에 차이가 존재하는가?	로지스틱 회귀분석

1) 언어생활

(1) 사적 의사소통

① 친구와의 대화 시간

친구와의 대화 시간에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.945$, $F=50.044$, $df=4$, 3420, $p<.001$), 학교급($\lambda=.828$, $F=84.413$, $df=8$, 6840, $p<.001$)에 따른 차이는 유의한 반면,

지역규모($\lambda=.998$, $F=.786$, $df=8$, 6840, $p=.615$)에 따른 차이는 유의하지 않았다. 성별, 학교급에 따른 차이는 ‘대면 대화(학교)’, ‘대면 대화(방과후)’, ‘온라인 대화’, ‘전화 대화’ 모두에서 유의한 것으로 확인되었다($p<.001$).

<표 IV-2> ‘친구와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	대면 대화(학교)	28889.775	1	28889.775	34.296	.000
	대면 대화(방과후)	30470.554	1	30470.554	28.583	.000
	온라인 대화	134863.657	1	134863.657	123.973	.000
	전화 대화	108153.803	1	108153.803	153.179	.000
학교급	대면 대화(학교)	303126.117	2	151563.058	179.928	.000
	대면 대화(방과후)	77906.937	2	38953.469	36.540	.000
	온라인 대화	529969.222	2	264984.611	243.587	.000
	전화 대화	116247.410	2	58123.705	82.321	.000
지역 규모	대면 대화(학교)	54.892	2	27.446	.033	.968
	대면 대화(방과후)	1555.471	2	777.735	.730	.482
	온라인 대화	4437.702	2	2218.851	2.040	.130
	전화 대화	32.976	2	16.488	.023	.977

성별 추정 평균값을 확인한 결과 네 가지 대화 상황 모두에서 여학생이 남학생보다 대화를 더 많이 대화를 나누는 것으로 나타났다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 네 가지 대화 상황 모두에서 고등학교, 중학교, 초등학교 순으로 더 많은 시간 동안 대화를 나누는 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 ‘대면 대화(방과후)’, ‘온라인 대화’에서 중-고의 차이가 유의하지 않을 뿐, 학교급에 따른 나머지 모든 차이가 유의한 것으로 나타났다($p<.01$).

<표 IV-3> ‘친구와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(분)	표준오차	학교급	평균(분)	표준오차
대면 대화(학교)	남	57.5	.717	초	46.6	.981
	여	63.3	.755	중 고	65.7 68.9	.939 .774
대면 대화(방과후)	남	48.6	.807	초	44.5	1.104
	여	54.6	.849	중 고	54.9 55.4	1.056 .871
온라인 대화	남	38.0	.815	초	25.7	1.115
	여	50.6	.858	중 고	53.5 53.9	1.067 .880
전화 대화	남	18.2	.657	초	15.4	.898
	여	29.5	.691	중 고	26.7 29.3	.860 .709

② 부모와의 대화 시간

부모와의 대화 시간에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.980$, $F=16.493$, $df=4$, 3301, $p<.001$), 학교급($\lambda=.971$, $F=12.240$, $df=8$, 6602, $p<.001$), 지역규모($\lambda=.985$, $F=6.412$, $df=8$, 6602, $p<.001$)에 따른 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다. 성별에 따른 차이는 아버지와의 주중 대화 시간을 제외하고 모두 유의한 것으로 나타났다($p<.001$). 학교급 및 지역규모에 따른 차이는 어머니, 아버지와의 주중, 주말 대화 시간 모두에서 유의한 것으로 나타났다($p<.05$).

<표 IV-4> ‘부모와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	어머니(주중)	23652.012	1	23652.012	25.075	.000
	어머니(주말)	51316.719	1	51316.719	51.762	.000
	아버지(주중)	169.218	1	169.218	.181	.670
	아버지(주말)	15617.988	1	15617.988	14.065	.000
학교급	어머니(주중)	56507.943	2	28253.971	29.954	.000
	어머니(주말)	19014.924	2	9507.462	9.590	.000
	아버지(주중)	40978.952	2	20489.476	21.953	.000
	아버지(주말)	65053.050	2	32526.525	29.293	.000
지역 규모	어머니(주중)	8584.063	2	4292.032	4.550	.011
	어머니(주말)	20035.951	2	10017.975	10.105	.000
	아버지(주중)	10017.929	2	5008.965	5.367	.005
	아버지(주말)	14896.796	2	7448.398	6.708	.001

성별 추정 평균값을 확인한 결과 어머니/아버지와의 주중/주말 대화 모두에서 여학생이 남학생보다 많은 시간 동안 대화를 나누는 것으로 나타났다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 4가지 대화 상황 모두에서 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’ 순으로 더 많은 시간 동안 대화를 나누는 것으로 나타났다. 지역규모별 추정 평균값을 확인한 결과 어머니와의 대화에서는 ‘대도시 > 중소도시 > 읍면지역’ 순으로 더 많은 시간 동안 대화를 나누는 반면, 아버지와의 주중 대화에서는 ‘읍면지역 > 대도시 > 중소도시’ 순으로, 주말 대화에서는 ‘대도시 > 읍면지역 > 중소도시’ 순으로 더 많은 시간 동안 대화를 나누는 것으로 나타났다.

<표 IV-5> ‘부모와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(분)	표준오차	학교급	평균(분)	표준오차	지역규모	평균(분)	표준오차
어머니 (주중)	남	44.1	.772	초	51.6	1.051	대	49.0	.789
	여	49.5	.816	중	47.2	1.014	중소	45.8	.917
				고	41.6	.838	읍면	45.6	1.254
어머니 (주말)	남	52.6	.791	초	59.7	1.077	대	60.0	.809
	여	60.5	.836	중	56.0	1.039	중소	55.5	.940
				고	53.9	.859	읍면	54.2	1.286
아버지 (주중)	남	31.6	.768	초	35.8	1.045	대	31.3	.785
	여	32.1	.811	중	32.3	1.008	중소	29.6	.912
				고	27.4	.834	읍면	34.6	1.248
아버지 (주말)	남	41.1	.837	초	49.4	1.140	대	45.4	.856
	여	45.5	.885	중	41.7	1.100	중소	40.6	.995
				고	38.7	.909	읍면	43.9	1.361

(2) 공적 의사소통

① 질문하기

평소 수업 중 선생님께 질문을 얼마나 자주 하는지를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 질문하기)에서는 성별, 학교급에 따른 차이는 유의한 반면($p < .001$), 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-6> ‘질문하기’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]

독립변인	SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
성별	22.408	1	22.408	30.766	.000
학교급	54.162	2	27.081	37.182	.000
지역규모	.129	2	.065	.089	.915

성별 추정값을 확인한 결과 남학생이 여학생보다 상대적으로 더 자주 질문을 한다고 응답하였다. 학교급별 추정값을 확인한 결과 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’ 순으로 더 자주 질문을 한다고 응답하였다. 사후 검정(Tukey) 결과 초등학교-중학교, 초등학교-고등학교, 중학교-고등학교의 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다

($p < .001$).

<표 IV-7> ‘질문하기’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(4점)	표준오차	학교급	평균(4점)	표준오차	지역규모	평균(4점)	표준오차
남	2.449	.021	초	2.514	.029	대	2.375	.022
			중	2.378	.028	중소	2.368	.025
여	2.286	.022	고	2.210	.023	읍면	2.359	.034

*1점=전혀 안 한다, 2점=별로 안 한다, 3점=종종 한다, 4점=자주 한다

② 발표하기

평소 수업 중 발표할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 발표하기)에서는 학교급, 지역규모에 따른 차이는 유의한 반면($p < .01$), 성별에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-8> ‘발표하기’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]

독립변인	SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
성별	.005	1	.005	.007	.931
학교급	26.844	2	13.422	19.462	.000
지역규모	6.545	2	3.273	4.745	.009

학교급별 추정값을 확인한 결과 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’ 순으로 더 적극적으로 발표에 참여한다고 응답하였다. 사후 검정(Tukey) 결과 초등학교-중학교, 초등학교-고등학교, 중학교-고등학교의 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다($p < .01$). 지역규모별 추정값을 확인한 결과 ‘대도시 > 중소도시, 읍면지역’ 순으로 더 적극적으로 발표에 참여한다고 응답하였다. 사후 검정(Tukey) 결과 대도시-중소도시, 대도시-읍면지역의 차이가 모두 유의한 반면($p < .01$), 중소도시-읍면지역의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-9> ‘발표하기’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(4점)	표준오차	학교급	평균(4점)	표준오차	지역규모	평균(4점)	표준오차
남	2.789	.021	초	2.904	.028	대	2.850	.021
			중	2.780	.027	중소	2.766	.024
여	2.792	.022	고	2.687	.022	읍면	2.755	.033

*1점=전혀 참여하지 않는다, 2점=별로 참여하지 않는다, 3점=대체로 참여한다, 4점=적극적으로 참여한다

③ 토의하기

평소 수업 중 모둠별 토의를 할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 토의하기)에서는 성별, 학교급, 지역규모에 따른 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

<표 IV-10> ‘토의하기’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]

독립변인	SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
성별	32.152	1	32.152	60.154	.000
학교급	21.881	2	10.941	20.469	.000
지역규모	7.217	2	3.609	6.751	.001

성별 추정값을 확인한 결과 여학생이 남학생보다 더 적극적으로 토의에 참여한다고 응답하였다. 학교급별 추정값을 확인한 결과 ‘초등학교 > 중학교, 고등학교’ 순으로 더 적극적으로 토의에 참여한다고 응답하였다. 사후 검정(Tukey) 결과 초등학교-중학교, 초등학교-고등학교의 차이는 유의한 반면($p<.001$), 중학교-고등학교의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 지역규모별 추정값을 확인한 결과 ‘대도시 > 중소도시, 읍면지역’ 순으로 더 적극적으로 토의에 참여한다고 응답하였다. 사후 검정(Tukey) 결과 대도시-중소도시, 대도시-읍면지역의 차이가 모두 유의한 반면($p<.05$), 중소도시-읍면지역의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-11> ‘토의하기’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(4점)	표준오차	학교급	평균(4점)	표준오차	지역규모	평균(4점)	표준오차
남	2.967	.018	초	3.175	.025	대	3.127	.019
			중	3.040	.024	중소	3.059	.021
			고	2.979	.020	읍면	3.008	.029
여	3.162	.019						

*1점=전혀 참여하지 않는다, 2점=별로 참여하지 않는다, 3점=대체로 참여한다, 4점=적극적으로 참여한다

④ 수업 외 공적 의사소통 활동 경험

최근 1년 동안 학교 수업 외에 발표, 토론, 웅변, 회의와 같이 말하기와 관련된 활동이나 경험을 한 적이 있는지를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 학교 밖 공적 의사소통)에서는 학교급과 지역규모에 따른 차이가 유의한 것으로 나타났다($p<.05$). 지역규모별 대응 비교에서는 대도시-중소도시의 차이만 유의한 것으로 나타났다($p<.01$).

<표 IV-12> ‘학교 밖 공적 의사소통’의 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression) 결과 [학교 안]

독립변인	B	SE	Wald	df	p
성별 (여-남)	-.077	.070	1.205	1	.272
학교급			145.687	2	.000
(초-중)	.828	.097	73.672	1	.000
(초-고)	1.065	.089	142.706	1	.000
(중-고)	.236	.083	8.115	1	.004
지역규모			7.620	2	.022
(대-중소)	.218	.080	7.489	1	.006
(대-읍면)	.061	.096	.408	1	.523
(중소-읍면)	-.157	.101	2.429	1	.119

학교급별로 학교 밖 공적 의사소통 경험이 있다고 응답한 비율은 ‘초등학교(70.7%) > 중학교(52.0%) > 고등학교(45.3%)’의 순으로 나타났다. 앞선 이항 로지스틱 회귀분석 결과에서 초등학교-중학교, 초등학교-고등학교, 중학교-고등학교의 차이는 모두 유의한 것을 확인할 수 있다($p < .01$). 지역규모별로 학교 밖 공적 의사소통 경험이 있다고 응답한 비율은 ‘대도시(56.9%), 읍면지역(53.1%), 중소도시(51.5%)’의 순으로 나타났다. 앞선 이항 로지스틱 회귀분석 결과에서 대도시-중소도시의 차이는 유의한 반면($p < .01$), 대도시-읍면지역, 중소도시-읍면지역의 차이는 유의하지 않은 것을 확인할 수 있다.

<표 IV-13> ‘학교 밖 공적 의사소통’의 응답 인원 및 비율 [학교 안]

성별	있다 (A)	없다 (B)	A/(A+B)* 100	학교급	있다 (A)	없다 (B)	A/(A+B)* 100	지역규모	있다 (A)	없다 (B)	A/(A+B)* 100
남	942	823	53.4	초	663	275	70.7	대	892	677	56.9
여	918	746	55.2	중	528	487	52.0	중소	625	589	51.5
				고	669	807	45.3	읍면	343	303	53.1

(3) 온라인 의사소통

온라인 매체 사용 시간에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda = .885$, $F = 108.103$, $df = 3$, 2484 , $p < .001$), 지역규모($\lambda = .983$, $F = 7.305$, $df = 6$, 4968 , $p < .001$)에 따른 차이는 유의한

반면, 학교급(중학교/고등학교)에 따른 차이는 유의하지 않았다. 모바일 메신저, 누리소통망서비스(SNS), 게임 채팅 모두에서 성별과 지역규모에 따른 차이가 유의한 것으로 확인되었다($p<.01$).

<표 IV-14> ‘온라인 매체 사용 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	모바일 메신저	556862.382	1	556862.382	60.806	.000
	누리소통망서비스(SNS)	805762.935	1	805762.935	94.335	.000
	게임 채팅	646157.857	1	646157.857	148.673	.000
지역 규모	모바일 메신저	118055.887	2	59027.943	6.446	.002
	SNS	265618.851	2	132809.426	15.549	.000
	게임 채팅	71348.789	2	35674.395	8.208	.000

성별 추정 평균값을 확인한 결과 모바일 메신저와 SNS는 여학생이, 게임 채팅은 남학생이 더 많은 시간 동안 사용하는 것으로 나타났다. 지역규모별 추정 평균값을 확인한 결과 세 가지 온라인 매체 모두에서 ‘읍면 지역 > 중소도시 > 대도시’ 순으로 많은 시간 동안 사용하는 것으로 나타났다.

<표 IV-15> ‘온라인 매체 사용 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(분)	표준오차	지역규모	평균(분)	표준오차
모바일 메신저	남	80.3	2.730	대	86.7	2.847
				중소	94.6	3.411
	여	110.4	2.904	읍면	104.8	4.219
SNS	남	70.0	2.637	대	77.3	2.750
				중소	82.5	3.294
	여	106.1	2.805	읍면	104.4	4.074
게임 채팅	남	53.3	1.881	대	29.8	1.961
				중소	39.3	2.350
	여	21.0	2.001	읍면	42.3	2.906

(4) 언어 규범

① 욕설·비속어

욕설·비속어 사용 정도를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 욕설·비속어)에서는 성별, 학교급에 따른 차이가 모두 유의한 반면($p<.001$), 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-16> ‘욕설·비속어’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]

독립변인	SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
성별	19.811	1	19.811	18.746	.000
학교급	248.770	2	124.385	117.700	.000
지역규모	2.945	2	1.472	1.393	.248

성별 추정값을 확인한 결과 남학생이 여학생보다 욕설·비속어를 더 자주 사용한다고 응답하였다. 학교급별 추정값을 확인한 결과 ‘고등학교, 중학교, 초등학교’ 순으로 욕설 비속어를 많이 사용한다고 응답하였다. 사후 검정(Tukey) 결과 초등학교-중학교, 초등학교-고등학교의 차이는 유의한 반면($p<.001$), 중학교-고등학교의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-17> ‘욕설·비속어’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
남	3.016	.025	초	2.544	.035	대 중소 읍면	2.904	.026
			중	3.096	.033		2.969	.030
			고	3.180	.027		2.948	.041
여	2.864	.027						

*1점=전혀 하지 않는다, 2점=별로 하지 않는다, 3점=종종 한다, 4점=자주 한다, 5점=매우 자주 한다

② 차별적 언어

차별적 언어 사용 정도를 묻는 4개 물음에 대한 응답(이하, 차별적 언어)에서는 성별, 학교급, 지역규모에 따른 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다($p<.001$). 성별, 학교급에 따른 차이는 4개 물음 모두에서 유의한 반면($p<.001$), 지역규모에 따른 차이는 ‘성별’, ‘외모’, ‘능력’에 따른 차별에서 유의할 뿐($p<.05$), 국적에 따른 차별에서는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-18> ‘차별적 언어’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	성별에 따른 차별	37.694	1	37.694	48.122	.000
	국적에 따른 차별	62.208	1	62.208	87.568	.000
	외모에 따른 차별	28.626	1	28.626	33.745	.000
	능력에 따른 차별	57.478	1	57.478	63.604	.000
학교급	성별에 따른 차별	11.984	2	5.992	7.650	.000
	국적에 따른 차별	59.484	2	29.742	41.867	.000
	외모에 따른 차별	131.296	2	65.648	77.388	.000
	능력에 따른 차별	116.077	2	58.038	64.224	.000
지역 규모	성별에 따른 차별	6.643	2	3.321	4.240	.014
	국적에 따른 차별	2.819	2	1.410	1.984	.138
	외모에 따른 차별	14.609	2	7.304	8.611	.000
	능력에 따른 차별	8.797	2	4.398	4.867	.008

성별 추정 평균값을 확인한 결과 모든 문항에서 남학생이 여학생보다 차별적 언어를 더 많이 사용한다고 응답한 것을 확인할 수 있었다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 국적, 외모, 능력에 따른 차별은 ‘고등학교 > 중학교 > 초등학교’의 순으로, 성별에 따른 차별은 ‘고등학교, 초등학교, 중학교’ 순으로 더 많이 사용한다고 응답한 것을 확인할 수 있었다. 그러나 성별에 따른 차별에서 초등학교-중학교, 초등학교-고등학교의 차이는 유의하지 않고 중학교-고등학교의 차이만이 유의한 것을 확인하였다($p < .001$). 지역규모별 추정 평균값을 확인한 결과 성별(읍면지역, 중소도시 > 대도시), 외모(중소도시, 읍면지역 > 대도시), 능력(중소도시, 읍면지역 > 대도시)에서 사용 정도에 대한 응답 차이가 상이한 것이 확인되었다. 사후 검정(Tukey) 결과 세 가지 경우 모두에서 중소도시와 읍면지역의 차이는 유의하지 않은 것으로 확인되었다.

<표 IV-19> ‘차별적 언어’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
성별에 따른 차별	남	1.954	.022	초	1.854	.030	대	1.789	.022
				중	1.776	.029	중소	1.863	.026
	여	1.744	.023	고	1.918	.024	읍면	1.896	.035
국적에 따른 차별	남	1.798	.021	초	1.518	.028	대	1.624	.021
				중	1.639	.027	중소	1.668	.025
	여	1.528	.022	고	1.832	.022	읍면	1.697	.034
외모에 따른 차별	남	2.072	.023	초	1.710	.031	대	1.894	.023
				중	2.042	.030	중소	2.033	.027
	여	1.888	.024	고	2.188	.025	읍면	2.013	.037
능력에 따른 차별	남	2.089	.023	초	1.722	.032	대	1.893	.024
				중	1.983	.031	중소	2.000	.028
	여	1.830	.025	고	2.714	.025	읍면	1.985	.038

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

③ 높임말

높임말 사용 정도를 묻는 6개 물음에 대한 응답(이하, 높임말)에서는 성별, 학교급, 지역규모에 따른 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다($p<.05$). 성별, 학교급에 따른 차이는 ‘낯선 후배와 이야기할 때’를 제외한 5개 물음에서 유의하였고($p<.01$), 지역규모에 따른 차이는 ‘낯선 후배와 이야기할 때’와 ‘수업 중 발표할 때’의 2개 물음에서만 유의하였다($p<.05$).

<표 IV-20> ‘높임말’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	어머니와 이야기할 때	128.784	1	128.784	115.468	.000
	아버지와 이야기할 때	140.901	1	140.901	116.825	.000
	친한 선배와 이야기할 때	17.247	1	17.247	15.670	.000
	낯선 후배와 이야기할 때	2.009	1	2.009	1.705	.192
	수업 중 발표할 때	11.804	1	11.804	11.153	.001
	수업 중 모둠 토의할 때	19.991	1	19.991	19.569	.000
학교 급	어머니와 이야기할 때	80.159	2	40.080	35.936	.000
	아버지와 이야기할 때	48.912	2	24.456	20.277	.000
	친한 선배와 이야기할 때	91.032	2	45.516	41.354	.000
	낯선 후배와 이야기할 때	3.726	2	1.863	1.582	.206
	수업 중 발표할 때	10.663	2	5.332	5.037	.007
	수업 중 모둠 토의할 때	16.403	2	8.201	8.028	.000
지역 규모	어머니와 이야기할 때	4.774	2	2.387	2.140	.118
	아버지와 이야기할 때	3.415	2	1.708	1.416	.243
	친한 선배와 이야기할 때	4.084	2	2.042	1.855	.157
	낯선 후배와 이야기할 때	7.296	2	3.648	3.097	.045
	수업 중 발표할 때	6.796	2	3.398	3.210	.040
	수업 중 모둠 토의할 때	1.255	2	.627	.614	.541

성별 추정 평균값을 확인한 결과 차이가 유의한 5개 문항 중 4개 문항에서는 남학생이 여학생보다 높임말을 더 자주 사용한다고 응답한 반면, ‘수업 중 발표할 때’의 1개 문항에서는 여학생이 남학생보다 높임말을 더 자주 사용한다고 응답하였다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 차이가 유의한 5개 문항 중 ‘어머니와 이야기할 때’, ‘아버지와 이야기할 때’, ‘수업 중 모둠 토의할 때’의 3개 문항에서는 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’의 순으로, ‘친한 선배와 이야기할 때’의 1개 문항에서는 ‘고등학교 > 중학교 > 초등학교’의 순으로, ‘수업 중 발표할 때’의 1개 문항에서는 ‘중학교 > 고등학교 > 초등학교’의 순으로 높임말을 더 자주 사용한다고 응답하였다. 지역규모별 추정 평균값을 확인한 결과 차이가 유의한 2개 문항 중 ‘낯선 후배와 이야기할 때’에서는 ‘읍면지역, 대도시 > 중소도시’의 순으로(대도시-중소도시 차이 유의, $p<.05$), ‘수업 중 발표할 때’에서는 ‘대도시, 읍면지역, 중소도시’의 순으로(대도시-중소도시 차이 유의, $p<.05$)) 높임말을 더 자주 사용한다고 응답하였다.

<표 IV-21> ‘높임말’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(4점)	표준오차	학교급	평균(4점)	표준오차	지역규모	평균(4점)	표준오차
어머니와 이야기할 때	남	2.396	.029	초	2.417	.040	대	2.219	.029
				중	2.126	.037	중소	2.128	.034
	여	1.970	.030	고	2.006	.031	읍면	2.202	.046
아버지와 이야기할 때	남	2.523	.030	초	2.481	.041	대	2.347	.030
				중	2.260	.039	중소	2.277	.036
	여	2.078	.031	고	2.159	.032	읍면	2.277	.048
친한 선배와 이야기할 때	남	2.322	.028	초	1.997	.039	대	2.296	.029
				중	2.302	.037	중소	2.220	.034
	여	2.167	.030	고	2.435	.031	읍면	2.218	.046
낯선 후배와 이야기할 때	남	1.898	.029	초	1.824	.041	대	1.904	.030
				중	1.920	.038	중소	1.798	.035
	여	1.844	.031	고	1.869	.032	읍면	1.911	.047
수업 중 발표할 때	남	2.762	.028	초	2.736	.038	대	2.892	.028
				중	2.895	.036	중소	2.791	.034
	여	2.891	.029	고	2.849	.030	읍면	2.798	.045
수업 중 모둠 토의할 때	남	1.885	.027	초	1.900	.038	대	1.828	.028
				중	1.791	.036	중소	1.805	.033
	여	1.718	.029	고	1.714	.029	읍면	1.772	.044

*1점=쓰지 않는다, 2점=가끔 쓴다, 3점=대체로 쓴다, 4점=항상 쓴다

2) 언어 의식

(1) 의사소통 효능감

의사소통 효능감에 관한 5개 물음의 응답(이하, 의사소통 효능감)에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.979$, $F=14.427$, $df=5$, 3419, $p<.001$), 학교급($\lambda=.960$, $F=14.262$, $df=10$, 6838, $p<.001$), 지역규모($\lambda=.990$, $F=3.442$, $df=10$, 6838, $p<.001$)에 따른 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다. ‘4) 나는 다른 사람들의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다’는 물음에 대한 응답 결과에서 학교급에 따른 차이가 유의하지 않을 뿐, 나머지 모든 차이가 유의한 것으로 나타났다($p<.05$).

<표 IV-22> ‘의사소통 효능감’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.	7.880	1	7.880	10.459	.001
	2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.	19.667	1	19.667	29.583	.000
	3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.	28.223	1	28.223	42.914	.000
	4) 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.	41.015	1	41.015	51.679	.000
	5) 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.	4.078	1	4.078	4.008	.045
학교급	1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.	44.262	2	22.131	29.375	.000
	2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.	41.187	2	20.593	30.976	.000
	3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.	27.962	2	13.981	21.259	.000
	4) 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.	3.704	2	1.852	2.334	.097
	5) 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.	15.524	2	7.762	7.628	.000
지역 규모	1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.	13.391	2	6.696	8.887	.000
	2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.	14.939	2	7.470	11.236	.000
	3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.	12.471	2	6.236	9.482	.000
	4) 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.	19.997	2	9.999	12.598	.000
	5) 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.	17.736	2	8.868	8.715	.000

성별 추정 평균값을 확인한 결과 5개 문항 모두에서 여학생이 남학생보다 높은 효능감을 보이는 것으로 나타났다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 1)번은 ‘대도시 > 중소도시, 읍면지역’, 2)번은 ‘대도시, 읍면지역, 중소도시’ 순으로, 3)번은 ‘대도시 > 읍면지역, 중소도시’ 순으로 높은 공감 태도를 지닌 것으로 나타났다. 사후검정(Tukey) 결과 1)번에서는 ‘대도시-중소도시’, ‘대도시-읍면지역’의 차이가, 2)번에서는 ‘대도시-중소도시’의 차이가, 3)번에서는 ‘대도시-중소도시’, ‘대도시-읍면지역’의 차이가 유의한 것으로 나타났다($p < .05$).

<표 IV-23> ‘의사소통 효능감’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.								
남	3.496	.021	초	3.713	.029	대	3.630	.022
여	3.592	.023	중	3.471	.028	중소	3.522	.025
			고	3.449	.023	읍면	3.480	.035
2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.								
남	3.513	.020	초	3.753	.028	대	3.680	.021
여	3.665	.021	중	3.513	.026	중소	3.569	.024
			고	3.501	.022	읍면	3.518	.032
3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.								
남	3.727	.020	초	3.950	.027	대	3.901	.021
여	3.909	.021	중	3.772	.026	중소	3.807	.024
			고	3.734	.022	읍면	3.747	.032
4) 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.								
남	3.506	.022	초	3.592	.030	대	3.720	.023
여	3.725	.023	중	3.595	.029	중소	3.604	.026
			고	3.660	.024	읍면	3.523	.035
5) 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.								
남	3.472	.025	초	3.608	.034	대	3.606	.026
여	3.541	.026	중	3.446	.033	중소	3.474	.030
			고	3.465	.027	읍면	3.440	.040

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(2) 공감적 대화 태도

① 또래 공감 태도

친구와의 대화에서의 공감적 태도(이하 또래 공감 태도)에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.973$, $F=31.732$ $df=3$, 3421, $p<.001$), 지역규모($\lambda=.989$, $F=6.313$, $df=6$, 6842, $p<.001$)에 따른 차이는 유의한 반면, 학교급에 따른 차이는 유의하지 않았다($\lambda=.999$, $F=.325$, $df=6$, 6842, $p=.924$). 성별, 지역규모에 따른 차이는 3개 문항 모두에서 유의한 것으로 나타났다($p<.01$).

<표 IV-24> ‘또래 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	45.888	1	45.888	77.115	.000
	2) 친구의 생각이나 감정을 고려하여 말한다.	35.611	1	35.611	56.635	.000
	3) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	40.792	1	40.792	59.394	.000
학교급	1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	.550	2	.275	.462	.630
	2) 친구의 생각이나 감정을 고려하여 말한다.	.992	2	.496	.789	.454
	3) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	.237	2	.119	.173	.841
지역 규모	1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	11.480	2	5.740	9.646	.000
	2) 친구의 생각이나 감정을 고려하여 말한다.	18.615	2	9.307	14.802	.000
	3) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	6.469	2	3.235	4.710	.009

성별 추정 평균값을 확인한 결과 3개 문항 모두에서 여학생이 남학생보다 높은 공감 태도를 지닌 것으로 나타났다. 지역규모별 추정 평균값을 확인한 결과 1)번은 ‘대도시 > 중소도시, 읍면지역’, 2)번은 ‘대도시, 읍면지역, 중소도시’ 순으로, 3)번은 ‘대도시 > 읍면지역, 중소도시’ 순으로 높은 공감 태도를 지닌 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 1)번에서는 대-중소, 대-읍면의 차이가, 2)번에서는 대-중소의 차이가, 3)번에서는 대-중소, 대-읍면의 차이가 유의한 것으로 나타났다($p < .05$).

<표 IV-25> ‘또래 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	남	3.847	.019	초	3.968	.026	대	4.041	.020
				중	3.945	.025	중소	3.926	.023
	여	4.079	.020	고	3.975	.021	읍면	3.921	.031
2) 친구의 생각이나 감정을 고려하여 말한다.	남	3.804	.020	초	3.904	.027	대	3.985	.020
				중	3.887	.026	중소	3.818	.023
	여	4.008	.021	고	3.928	.021	읍면	3.915	.032
3) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	남	3.781	.020	초	3.886	.028	대	3.948	.021
				중	3.884	.027	중소	3.857	.024
	여	4.000	.022	고	3.902	.022	읍면	3.868	.033

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

② 부모 공감 태도

부모와의 대화에서의 공감적 태도(이하 부모 공감 태도)에 대한 다변량 검정 결과 학교급($\lambda=.969$, $F=8.671$ $df=12$, 6598, $p<.001$)에 따른 차이는 유의한 반면, 성별, 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않았다. 학교급에 따른 차이는 6개 문항 모두에서 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

<표 IV-26> ‘부모 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인			SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속						
성별	어머니	1) 어머니의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	1.070	1	1.070	1.467	.226
		2) 어머니의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	.003	1	.003	.004	.950
		3) 어머니께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	2.066	1	2.066	2.754	.097
	아버지	1) 아버지의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	.007	1	.007	.009	.925
		2) 아버지의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	.005	1	.005	.006	.938
		3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	.697	1	.697	.769	.381
학교 급	어머니	1) 어머니의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	32.281	2	16.141	22.130	.000
		2) 어머니의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	47.758	2	23.879	33.344	.000
		3) 어머니께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	24.284	2	12.142	16.188	.000
	아버지	1) 아버지의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	68.909	2	34.454	40.735	.000
		2) 아버지의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	59.743	2	29.871	36.154	.000
		3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	38.720	2	19.360	21.356	.000
지역 규모	어머니	1) 어머니의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	2.304	2	1.152	1.579	.206
		2) 어머니의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	5.477	2	2.739	3.824	.022
		3) 어머니께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	1.749	2	.875	1.166	.312
	아버지	1) 아버지의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	4.500	2	2.250	2.660	.070
		2) 아버지의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	6.864	2	3.432	4.154	.016
		3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	4.443	2	2.222	2.451	.086

학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 6개 문항 모두에서 ‘초등학교 > 중학교, 고등학교’ 순으로 높은 공감 태도를 보이는 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 ‘초등학교-중학교, 초등학교-고등학교’의 차이는 6개 문항 모두에서 유의한 것으로

나타났다($p<.001$). 다만 ‘중학교-고등학교’의 차이는 어머니 2)번 문항에서만 그 차이가 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

<표 IV-27> ‘부모 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

		성별	평균 (5점)	표준 오차	학교급	평균 (5점)	표준 오차	지역규모	평균 (5점)	표준 오차
어머니	1) 어머니의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	남	3.870	.021	초	4.034	.029	대	3.920	.022
					중	3.829	.028	중소	3.861	.026
		여	3.907	.023	고	3.803	.023	읍면	3.884	.035
	2) 어머니의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	남	3.895	.021	초	4.058	.029	대	3.948	.022
					중	3.859	.028	중소	3.864	.025
		여	3.893	.022	고	3.765	.023	읍면	3.870	.035
아버지	1) 아버지의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	남	3.934	.022	초	4.081	.030	대	3.990	.022
					중	3.919	.029	중소	3.949	.026
		여	3.984	.023	고	3.876	.024	읍면	3.937	.035
	2) 아버지의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	남	3.782	.023	초	3.990	.031	대	3.831	.024
					중	3.703	.030	중소	3.762	.027
		여	3.779	.024	고	3.649	.025	읍면	3.749	.038
	3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	남	3.826	.023	초	4.015	.031	대	3.887	.023
					중	3.766	.030	중소	3.801	.027
		여	3.823	.024	고	3.692	.025	읍면	3.785	.037
	3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	남	3.836	.024	초	4.002	.033	대	3.901	.024
					중	3.809	.031	중소	3.833	.028
		여	3.865	.025	고	3.740	.026	읍면	3.817	.039

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(3) 자아 표현으로서의 말 인식

자아의 표현으로서 말의 기능에 관한 3개 물음의 응답(이하, 자아 표현)에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.992$, $F=9.126$, $df=3$, 3421, $p<.001$), 학교급($\lambda=.986$, $F=8.240$, $df=6$, 6842, $p<.001$)에 따른 차이는 유의한 반면, 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 성별에 따른 차이는 3개 문항 모두에서 유의하였으며($p<.01$), 학교급에 따른 차이는 ‘1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다’와 ‘2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다’의 2개 문항에서만 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

<표 IV-28> ‘자아 표현’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.	19.106	1	19.106	26.565	.000
	2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.	6.476	1	6.476	9.226	.002
	3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다.	9.513	1	9.513	12.301	.000
학교급	1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.	19.400	2	9.700	13.487	.000
	2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.	17.985	2	8.993	12.810	.000
	3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다.	1.205	2	.603	.779	.459

성별 추정 평균값을 확인한 결과 3개 문항 모두에서 여학생이 남학생보다 높은 긍정 인식을 보이는 것으로 나타났다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 1), 2)의 2개 문항에서 ‘초등학교 > 중학교, 고등학교’ 순으로, 3)의 1개 문항에서 ‘초등학교 > 고등학교, 중학교’ 순으로 높은 효능감을 보이는 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 모든 경우에서 중학교와 고등학교의 차이는 유의하지 않은 것을 확인하였다.

<표 IV-29> ‘자아 표현’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.								
남	3.917	.021	초	4.098	.029	대	4.020	.021
여	4.067	.022	중	3.962	.027	중소	3.978	.025
			고	3.916	.023	읍면	3.977	.034
2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.								
남	3.945	.021	초	4.089	.028	대	4.030	.021
여	4.033	.022	중	3.966	.027	중소	3.990	.025
			고	3.912	.022	읍면	3.947	.033
3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다.								
남	3.891	.022	초	3.972	.030	대	4.003	.022
여	3.997	.023	중	3.925	.028	중소	3.932	.026
			고	3.935	.023	읍면	3.897	.035

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(4) 주변 사람들과의 대화 즐거움

① 친구와의 대화 즐거움

친구와의 대화에서 느끼는 즐거움(이하, 친구 대화 즐거움)에 대한 일변량 검정 결과 성별, 학교급에 따른 차이는 유의하였으나($p<.001$), 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-30> ‘친구 대화 즐거움’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]

독립변인	SS(III유형)	df	MS	F	p
성별	21.166	1	21.166	31.974	.000
학교급	82.158	2	41.079	62.056	.000
지역규모	1.870	2	.935	1.412	.244

성별 추정 평균값을 확인한 결과 여학생(4.415)이 남학생(4.257)보다 더 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 ‘초등학교(4.519) > 중학교(4.344) > 고등학교(4.144)’ 순으로 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 사후검정(Tukey) 결과 ‘초등학교-중학교, 초등학교-고등학교, 중학교-고등학교’의 차이가 모두 유의하였다($p<.001$).

<표 IV-31> ‘친구 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
남	4.257	.020	초	4.519	.028	대	4.334	.021
			중	4.344	.026	중소	4.369	.024
			고	4.144	.022	읍면	4.304	.032
여	4.415	.021						

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

② 부모와의 대화 즐거움

부모와의 대화에서 느끼는 즐거움(이하, 부모 대화 즐거움)에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.979$, $F=35.347$, $df=2$, 3303, $p<.001$), 학교급($\lambda=.956$, $F=37.899$, $df=4$, 6606, $p<.001$), 지역규모($\lambda=.997$, $F=2.426$, $df=4$, 6606, $p<.05$)에 따른 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다. 성별에 따른 차이는 어머니와의 대화에서만 유의한 것으로 나타났다($p<.001$). 학교급에 따른 차이는 어머니, 아버지와의 대화 모두에서 유의한

것으로 나타났다($p<.001$). 지역규모에 따른 차이는 아버지와의 대화에서만 유의한 것으로 나타났다($p<.05$).

<표 IV-32> ‘부모 대화 즐거움’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
성별	어머니	68.323	1	68.323	62.383	.000
	아버지	1.452	1	1.452	.967	.326
학교급	어머니	72.019	2	36.010	32.879	.000
	아버지	216.544	2	108.272	72.127	.000
지역 규모	어머니	2.425	2	1.213	1.107	.331
	아버지	11.706	2	5.853	3.899	.020

성별 추정 평균값을 확인한 결과 어머니와의 대화에서 여학생(4.023)이 남학생(3.735)보다 더 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 어머니/아버지와의 대화 모두에서 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’ 순으로 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 어머니와의 대화에서는 ‘중학교-고등학교’의 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 지역규모별 추정 평균값을 확인한 결과 아버지와의 대화에서 ‘대도시(3.577) > 읍면지역(3.474), 중소도시(3.450)’ 순으로 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 중소도시와 읍면지역의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-33> ‘부모 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
어머니	남	3.735	.026	초	4.088	.036	대	3.910	.027
	여	4.023	.028	중	3.815	.035	중소	3.891	.031
				고	3.733	.029	읍면	3.836	.043
아버지	남	3.479	.031	초	3.861	.042	대	3.577	.031
	여	3.521	.033	중	3.395	.040	중소	3.450	.037
				고	3.244	.033	읍면	3.474	.050

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

③ 교사와의 대화 즐거움

교사와의 대화에서 느끼는 즐거움(이하, 교사 대화 즐거움)에 대한 일변량 검정 결과 학교급에 따른 차이는 유의하였으나($p<.001$), 성별, 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-34> ‘교사 대화 즐거움’의 일변량 분석(univariate ANOVA) 결과 [학교 안]

독립변인	SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
성별	2.667	1	2.667	2.451	.118
학교급	155.908	2	77.954	71.647	.000
지역규모	4.530	2	2.265	2.082	.125

학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 ‘초등학교(3.789) > 중학교(3.417) > 고등학교(3.270)’ 순으로 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 사후 검정(Tukey) 결과 ‘초등학교-중학교, 초등학교-고등학교, 중학교-고등학교’의 차이가 모두 유의하였다($p<.001$).

<표 IV-35> ‘교사 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
남	3.520	.026	초	3.789	.035	대	3.540	.026
			중	3.417	.034	중소	3.495	.031
여	3.464	.027	고	3.270	.028	읍면	3.442	.042

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(5) 자신의 말에 대한 주변 사람들의 관심

말에 대한 주변 사람들(어머니, 아버지, 선생님)의 관심(이하, 주변의 관심)을 묻은 총 6개 물음의 응답(이하, 사람들의 관심)에 대한 다변량 검정 결과 성별($\lambda=.993$, $F=4.000$, $df=6$, 3299, $p<.001$), 학교급($\lambda=.911$, $F=26.188$, $df=12$, 6598, $p<.001$)에 따른 차이는 유의한 반면, 지역규모에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 성별에 따른 차이는 아버지에 관한 1개 문항(2번), 선생님의 관한 2개 문항에서만 유의하였다($p<.05$), 학교급에 따른 차이는 모든 문항에서 차이가 유의하였다($p<.001$).

<표 IV-36> ‘주변의 관심’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안]

변인			SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속						
성별	어머니	1) 어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	.461	1	.461	.452	.502
		2) 어머니는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	.016	1	.016	.012	.912
	아버지	1) 아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	3.734	1	3.734	2.572	.109
		2) 아버지는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	16.248	1	16.248	9.816	.002
	선생님	1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.	4.032	1	4.032	5.336	.021
		2) 선생님들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다.	8.625	1	8.625	9.682	.002
학교급	어머니	1) 어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	45.698	2	22.849	22.367	.000
		2) 어머니는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	29.243	2	14.621	11.409	.000
	아버지	1) 아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	79.978	2	39.989	27.542	.000
		2) 아버지는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	56.127	2	28.064	16.954	.000
	선생님	1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.	188.585	2	94.293	124.778	.000
		2) 선생님들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다.	236.492	2	118.246	132.735	.000

성별 추정 평균값을 확인한 결과 아버지에 관한 1), 2)번 문항, 선생님에 관한 1), 2)번 문항 모두에서 남학생이 여학생보다 더 긍정적인 인식을 하고 있음을 확인할 수 있었다. 학교급별 추정 평균값을 확인한 결과 6개 문항 모두에서 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로 더 긍정적인 인식을 하고 있음을 확인할 수 있었다.

<표 IV-37> ‘주변의 관심’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안]

	성별	평균(5점)	표준오차	학교급	평균(5점)	표준오차	지역규모	평균(5점)	표준오차
어머니	1) 어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.								
	남	3.917	.025	초	4.095	.035	대	3.984	.026
				중	3.881	.033	중소	3.908	.030
	여	3.941	.027	고	3.811	.028	읍면	3.892	.041
	2) 어머니는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.								
	남	3.663	.028	초	3.797	.039	대	3.752	.029
아버지				중	3.632	.037	중소	3.620	.034
	여	3.668	.030	고	3.569	.031	읍면	3.625	.046
	1) 아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.								
	남	3.561	.030	초	3.747	.041	대	3.629	.031
				중	3.463	.040	중소	3.475	.036
	여	3.494	.032	고	3.372	.033	읍면	3.479	.049
선생님	2) 아버지는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.								
	남	3.378	.032	초	3.477	.044	대	3.414	.033
				중	3.286	.042	중소	3.222	.038
	여	3.237	.034	고	3.159	.035	읍면	3.287	.053
	1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.								
	남	3.969	.022	초	4.248	.030	대	3.990	.022
				중	3.888	.029	중소	3.937	.026
	여	3.899	.023	고	3.665	.024	읍면	3.874	.035
	2) 선생님들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다.								
	남	3.810	.024	초	4.089	.032	대	3.823	.024
				중	3.750	.031	중소	3.761	.028
	여	3.708	.025	고	3.438	.026	읍면	3.692	.039

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(6) 말하기 본보기상의 유무

말하기의 모범이 되어 따라하고 싶은 사람이 있는지를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 말하기 본보기상)에서는 성별과 학교급에 따른 차이가 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

<표 IV-38> ‘말하기 본보기상’의 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression)결과 [학교 안]

독립변인	B	SE	Wald	df	p
성별 (여-남)	.505	.073	47.306	1	.000
학교급			21.604	2	.000
(초-중)	.294	.096	9.349	1	.002
(초-고)	.406	.088	21.084	1	.000
(중-고)	.112	.090	1.557	1	.212
지역규모			.975	2	.614
(대-중소)	.039	.083	.229	1	.632
(대-읍면)	.099	.102	.952	1	.329
(중소-읍면)	.060	.107	.314	1	.575

성별로 말하기 본보기상이 있다고 응답한 비율은 여학생(39.2%)이 남학생(28.0%)보다 높은 것으로 나타났다. 학교급별로 말하기 본보기상이 있다고 응답한 비율은 ‘초등학교(39.6%) > 중학교(32.3%), 고등학교(30.4%)’의 순으로 나타났다. 앞선 이항 로지스틱 회귀분석 결과에서 ‘초등학교-중학교’, ‘초등학교-고등학교’의 차이는 유의하나($p<.01$), ‘중학교-고등학교’의 차이는 유의하지 않음을 확인할 수 있다.

<표 IV-39> ‘말하기 본보기상’의 응답 인원 및 비율 [학교 안]

성별	있다 (A)	없다 (B)	A/(A+B)*100	학교급	있다 (A)	없다 (B)	A/(A+B)*100	지역규모	있다 (A)	없다 (B)	A/(A+B)*100
남	495	1270	28.0	초	371	567	39.6	대	541	1028	34.9
				중	328	687	32.3	중소	408	806	33.6
여	653	1011	39.2	고	449	1027	30.4	읍면	199	447	30.8

3. 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 차이

3절에서는 ‘학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 언어문화에는 차이가 존재하는가? 차이가 있다면 구체적으로 무엇에서 차이가 나타나는가?’라는 연구문제를 중심으로 이를 규명하는 데 초점을 두고자 한다. 분석 방법은 기본적으로 다변량분석(MANOVA)을 사용하되, 종속변인이 1개 문항일 경우 독립표본 T검정을, 종속변인이 2분형 명명척도로 조사된 문항일 경우 카이제곱 검정을 사용하였다. 연구문제를 다각도로 규명하기 위해 설정한 하위 연구문제와 이들 각각을 위한 분석 방법은 다음과 같다.

<표 IV-40> IV-3절의 하위 연구문제 및 분석 방법

하위 연구문제	분석 방법
1) 언어생활에 학교 안팎 청소년의 차이가 존재하는가?	
(1) 사적 의사소통(친구, 부모와의 대화 시간)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(2) 공적 의사소통(수업 중 질문·발표·토의 정도)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(3) 온라인 의사소통(매체 사용 시간)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(4) 규범에 맞는/맞지 않는 언어 사용 정도(욕설·비속어, 차별적 언어, 높임말)에 차이가 존재하는가?	T검정/다변량분석
2) 언어 의식에 학교 안팎 청소년의 차이가 존재하는가?	
(1) 의사소통 효능감에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(2) 공감적 대화 태도에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(3) 자아 표현으로서의 말에 대한 인식에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(4) 주변 사람들과의 대화 즐거움(친구, 부모, 교사)에 차이가 존재하는가?	T검정/다변량분석
(5) 자신의 말에 대한 주변 사람들의 관심(부모, 교사)에 차이가 존재하는가?	다변량분석
(6) 말하기 본보기상의 유무에 차이가 존재하는가?	카이제곱검정

1) 언어생활

(1) 사적 의사소통

① 친구와의 대화 시간

친구와의 대화 시간에 대한 다변량 검정 결과 학교 안팎에 따른 차이는 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.917$, $F=35.361$, $df=4$, 1571, $p<.001$). ‘대면 대화(학교)’, ‘전화 대

화’에서의 차이는 유의한 반면($p<.001$), 대면 대화(방과 후), 온라인 대화에서의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-41> ‘친구와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	대면 대화(학교/센터)	74043.886	1	74043.886	89.157	.000
	대면 대화(방과후)	2060.077	1	2060.077	1.892	.169
	온라인 대화	3284.428	1	3284.428	2.752	.097
	전화 대화	11382.963	1	11382.963	12.138	.001

학교 안팎 청소년의 친구와의 대화 시간 추정값을 확인한 결과, 대면 대화(학교/센터)에서는 학교 안 청소년(68.9분)이 학교 밖 청소년(40.8분)보다, 전화 대화에서는 학교 밖 청소년(40.4분)이 학교 안 청소년(29.4분)보다 더 많은 시간을 대화하는 것으로 나타났다.

<표 IV-42> ‘친구와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(분)	표준오차
대면 대화(학교)	학교 밖	40.8	2.882
	학교 안	68.9	.750
대면 대화(방과후)	학교 밖	60.0	3.299
	학교 안	55.3	.859
온라인 대화	학교 밖	59.6	3.454
	학교 안	53.6	.899
전화 대화	학교 밖	40.4	3.062
	학교 안	29.4	.797

② 부모와의 대화 시간

부모와의 대화 시간에 대한 다변량 검정 결과 학교 안팎에 따른 차이는 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.983$, $F=6.543$, $df=4$, 1559, $p<.001$). 일변량 검정 결과 어머니와의 주중/주말, 아버지와의 주말 대화에서의 차이는 유의한 반면($p<.05$), 아버지와의 주중 대화에서의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-43> ‘부모와의 대화 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	어머니(주중)	3866.487	1	3866.487	4.106	.043
	어머니(주말)	19488.488	1	19488.488	19.127	.000
	아버지(주중)	165.773	1	165.773	.200	.655
	아버지(주말)	5412.287	1	5412.287	5.099	.024

학교 안팎 청소년의 부모와의 대화 시간 추정값을 확인한 결과, 어머니와의 주중 대화에서는 학교 안 청소년(41.3분)이 학교 밖 청소년(34.4분)보다 더 많은 시간을 대화하는 것으로 나타났다. 어머니와의 주말 대화에서도 학교 안 청소년(53.8분)이 학교 밖 청소년(38.5분)보다 더 많은 시간을 대화하는 것으로 나타났다. 아버지와의 주말 대화에서도 학교 안 청소년(37.2분)이 학교 밖 청소년(29.1분)보다 더 많은 시간을 대화하는 것으로 나타났다.

<표 IV-44> ‘부모와의 대화 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(분)	표준오차
어머니(주중)	학교 밖	34.4	3.271
	학교 안	41.3	.799
어머니(주말)	학교 밖	38.5	3.403
	학교 안	53.8	.831
아버지(주중)	학교 밖	27.4	3.072
	학교 안	25.9	.750
아버지(주말)	학교 밖	29.1	3.473
	학교 안	37.2	.848

(2) 공적 의사소통

공적 의사소통(수업 대화)에 대한 다변량 검정 결과 학교 안팎에 따른 차이는 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.979$, $F=11.485$, $df=3, 1572$, $p<.001$). 일변량 검정 결과 ‘발표하기’, ‘토의하기’에서의 차이는 유의한 반면($p<.05$), ‘질문’에서의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-45> ‘공적 의사소통(수업 대화)’의 다변량 분석(MANOVA) 결과

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	질문하기	1.549	1	1.549	1.995	.158
	발표하기	3.163	1	3.163	4.312	.038
	토의하기	13.560	1	13.560	23.361	.000

학교 안팎 청소년의 공적 의사소통(수업 대화)의 추정값을 확인한 결과, 발표하기는 학교 안 청소년(2.694)이 학교 밖 청소년(2.510)보다 더 적극적으로 참여하며, 토의하기 또한 학교 안 청소년(2.991)이 학교 밖 청소년(2.610)보다 더 적극적으로 참여하는 것으로 나타났다.

<표 IV-46> ‘공적 의사소통(수업 대화)’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(4점)	표준오차
질문하기	학교 밖	2.340	.088
	학교 안	2.211	.023
발표하기	학교 밖	2.510	.086
	학교 안	2.694	.022
토의하기	학교 밖	2.610	.076
	학교 안	2.991	.020

*질문하기: 1점=전혀 안 한다, 2점=별로 안 한다, 3점=종종 한다, 4점=자주 한다

*발표/토의하기: 1점=전혀 참여하지 않는다, 2점=별로 참여하지 않는다, 3점=대체로 참여한다, 4점=적극적으로 참여한다

(3) 온라인 의사소통

온라인 매체 사용 시간에 대한 다변량 검정 결과 학교 안팎에 따른 차이는 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.982$, $F=9.346$, $df=3, 1572$, $p<.001$). 일변량 검정 결과 ‘모바일 메신저’, ‘누리소통망서비스(SNS)’에서의 차이는 유의한 반면($p<.001$), ‘게임 채팅’에서의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-47> ‘온라인 매체 사용 시간’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	모바일 메신저	248472.474	1	248472.474	25.120	.000
	누리소통망서비스 (SNS)	204270.423	1	204270.423	23.012	.000
	게임 채팅	10758.418	1	10758.418	2.255	.133

학교 안팎 청소년의 온라인 매체 사용 시간 추정값을 확인한 결과, 모바일 메신저는 학교 밖 청소년(146.3분)이 학교 안 청소년(94.8분)보다 더 많은 시간 동안 이용하며, 누리소통망서비스(SNS) 또한 학교 밖 청소년(129.4분)이 학교 안 청소년(82.7분)보다 더 많은 시간 동안 이용하는 것으로 나타났다.

<표 IV-48> ‘온라인 매체 사용 시간’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(분)	표준오차
모바일 메신저	학교 밖	146.3	9.946
	학교 안	94.8	2.589
누리소통망서비스(SNS)	학교 밖	129.4	9.422
	학교 안	82.7	2.452
게임 채팅	학교 밖	45.2	6.907
	학교 안	34.5	1.798

(4) 언어 규범

① 욕설·비속어

욕설·비속어 사용 정도를 묻는 물음에 대한 응답(이하, 욕설·비속어)에서 학교 밖 청소년($M=3.26$, $SD=.981$)과 학교 안 청소년($M=3.18$, $SD=.969$)의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($t=.817$, $df=1574$, $p=.414$).

② 차별적 언어

차별적 언어 사용 정도를 묻는 4개 물음에 대한 응답(이하, 차별적 언어)에 대한 다변량 검정 결과 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이가 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.993$, $F=2.708$, $df=4$, 1571 , $p<.05$). 그러나 4개 문항 각각에서의 차이는 모두

유의하지 않았다.

<표 IV-49> ‘차별적 언어’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	성별에 따른 차별	1.602	1	1.602	1.838	.175
	국적에 따른 차별	.056	1	.056	.065	.799
	외모에 따른 차별	.046	1	.046	.048	.827
	능력에 따른 차별	2.071	1	2.071	2.026	.155

<표 IV-50> ‘차별적 언어’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(5점)	표준오차
성별에 따른 차별	학교 밖	2.040	.093
	학교 안	1.909	.024
국적에 따른 차별	학교 밖	1.800	.093
	학교 안	1.825	.024
외모에 따른 차별	학교 밖	2.160	.098
	학교 안	2.182	.026
능력에 따른 차별	학교 밖	2.020	.101
	학교 안	2.169	.026

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

③ 높임말

높임말 사용 정도를 묻는 6개 물음에 대한 응답(이하, 높임말)에서는 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이가 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.984$, $F=4.128$, $df=6$, 1544 , $p<.001$). 6개 문항별로는 ‘수업 중 발표할 때’에 대한 응답에서만 차이가 유의한 것을 확인할 수 있었다($p<.001$).

<표 IV-51> ‘높임말’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	어머니와 이야기할 때	1.874	1	1.874	1.615	.204
	아버지와 이야기할 때	.202	1	.202	.150	.699
	친한 선배와 이야기할 때	1.875	1	1.875	1.380	.240
	낯선 후배와 이야기할 때	0.000	1	0.000	.000	.997
	수업 중 발표할 때	14.633	1	14.633	12.512	.000
	수업 중 모둠 토의할 때	1.441	1	1.441	1.394	.238

<표 IV-52> ‘높임말’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(4점)	표준오차
어머니와 이야기할 때	학교 밖	1.840	.124
	학교 안	2.002	.028
아버지와 이야기할 때	학교 밖	2.187	.134
	학교 안	2.133	.030
친한 선배와 이야기할 때	학교 밖	2.133	.135
	학교 안	2.295	.030
낯선 후배와 이야기할 때	학교 밖	1.720	.131
	학교 안	1.720	.030
수업 중 발표할 때	학교 밖	2.347	.125
	학교 안	2.799	.028
수업 중 모둠 토의할 때	학교 밖	1.760	.117
	학교 안	1.618	.026

*1점=쓰지 않는다, 2점=가끔 쓴다, 3점=대체로 쓴다, 4점=항상 쓴다

2) 언어 의식

(1) 의사소통 효능감

의사소통 효능감에 관한 5개 물음의 응답(이하, 의사소통 효능감)에 대한 다변량 검정 결과 학교 안팎의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($\lambda=.994$, $F=1.836$, $df=5$, 1570, $p=.103$). 5개 문항 중 ‘1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.’,

‘3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.’에서의 차이는 유의한 반면($p<.05$), 나머지 문항들에서는 차이가 유의하지 않았다.

<표 IV-53> ‘의사소통 효능감’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.	2.751	1	2.751	3.982	.046
	2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.	2.247	1	2.247	3.788	.052
	3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.	4.450	1	4.450	7.080	.008
	4) 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.	.217	1	.217	.294	.588
	5) 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.	2.023	1	2.023	2.207	.138

학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 추정 평균값을 확인한 결과 1)번 문항에서 학교 안 청소년(3.461)이 학교 밖 청소년(3.290)보다 높은 효능감을 보이는 것을 확인할 수 있었다. 3)번 문항에서도 학교 안 청소년(3.748)이 학교 밖 청소년(3.530)보다 높은 효능감을 보이는 것을 확인할 수 있었다.

<표 IV-54> ‘의사소통 효능감’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(5점)	표준오차
1) 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 나간다.	학교 밖	3.290	.083
	학교 안	3.461	.022
2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.	학교 밖	3.360	.077
	학교 안	3.515	.020
3) 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.	학교 밖	3.530	.079
	학교 안	3.748	.021
4) 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.	학교 밖	3.630	.086
	학교 안	3.678	.022
5) 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.	학교 밖	3.330	.096
	학교 안	3.477	.025

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(2) 공감적 대화 태도

① 또래 공감 태도

친구와의 대화에서의 공감적 태도(이하 또래 공감 태도)에 대한 다변량 검정 결과 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이는 유의하였다($\lambda=.992$, $F=4.444$ $df=3$, 1572 , $p<.01$). 그 차이는 3개 문항 중 3)번 문항에서만 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

<표 IV-55> ‘또래 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	2.194	1	2.194	3.671	.056
	2) 친구의 생각이나 감정을 고려하여 말한다.	1.702	1	1.702	2.713	.100
	3) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	8.234	1	8.234	12.745	.000

학교 안팎 청소년의 또래 공감 태도 추정 평균값을 확인한 결과 3)번 문항의 경우 학교 안 청소년(3.907)이 학교 밖 청소년(3.610)보다 더 높은 공감 태도를 지닌 것으로 나타났다.

<표 IV-56> ‘또래 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(5점)	표준오차
1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	학교 밖	3.830	.077
	학교 안	3.983	.020
2) 친구의 생각이나 감정을 고려하여 말한다.	학교 밖	3.790	.079
	학교 안	3.925	.021
3) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	학교 밖	3.610	.080
	학교 안	3.907	.021

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

친구와의 대화에서의 자기중심적 태도(이하 또래 자기중심 태도)에 대한 다변량 검정 결과 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이는 유의하였다($\lambda=.994$, $F=2.403$ $df=4$, 1571 , $p<.05$). 그 차이는 4개 문항 중 4)번 문항에서만 유의한 것으로 나타났

다($p<.01$).

<표 IV-57> ‘또래 자기중심 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	1) 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	3.175	1	3.175	3.072	.080
	2) 말을 끝까지 듣지 않는 편이다.	.865	1	.865	.682	.409
	3) 친구의 반응과 상관없이 하고 싶은 말만 한다.	3.479	1	3.479	3.805	.051
	4) 친구가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	8.895	1	8.895	8.787	.003

학교 안팎 청소년의 또래 자기중심 태도 추정 평균값을 확인한 결과 4)번 문항의 경우 학교 밖 청소년(2.630)이 학교 안 청소년(2.322)보다 더 높은 자기중심 태도를 지닌 것으로 나타났다.

<표 IV-58> ‘또래 자기중심 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(5점)	표준오차
1) 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	학교 밖	2.760	.102
	학교 안	2.576	.026
2) 말을 끝까지 듣지 않는 편이다.	학교 밖	2.340	.113
	학교 안	2.244	.029
3) 친구의 반응과 상관없이 하고 싶은 말만 한다.	학교 밖	2.480	.096
	학교 안	2.287	.025
4) 친구가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	학교 밖	2.630	.101
	학교 안	2.322	.026

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

② 부모 공감 태도

부모와의 대화에서의 공감적 태도(이하 부모 공감 태도)에 대한 다변량 검정 결과 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이는 유의하였다($\lambda=.988$, $F=3.229$ $df=6$, 1557 , $p<.01$). 그 차이는 6개 문항 모두에서 유의한 것으로 나타났다($p<.01$).

<표 IV-59> ‘부모 공감 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인			SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속						
학교 안팎	어 머 니	1) 어머니의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	8.344	1	8.344	9.621	.002
		2) 어머니의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	11.159	1	11.159	12.645	.000
		3) 어머니께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	8.537	1	8.537	9.803	.002
	아 버 지	1) 아버지의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	15.812	1	15.812	13.490	.000
		2) 아버지의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	11.006	1	11.006	9.371	.002
		3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	13.294	1	13.294	10.926	.001

학교 안팎 청소년의 또래 공감 태도 추정 평균값을 확인한 결과 모든 문항에서 학교 안 청소년이 학교 밖 청소년보다 더 높은 공감 태도를 지닌 것으로 나타났다.

<표 IV-60> ‘부모 공감 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

		학교 안팎	평균(5점)	표준오차
어 머 니	1) 어머니의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	학교 밖	3.443	.099
		학교 안	3.760	.024
	2) 어머니의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	학교 밖	3.352	.100
		학교 안	3.719	.024
	3) 어머니께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	학교 밖	3.511	.099
		학교 안	3.832	.024
아 버 지	1) 아버지의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	학교 밖	3.102	.115
		학교 안	3.539	.028
	2) 아버지의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	학교 밖	3.216	.116
		학교 안	3.580	.028
	3) 아버지께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	학교 밖	3.227	.118
		학교 안	3.627	.029

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

부모와의 대화에서의 자기중심적 태도(이하 부모 자기중심 태도)에 대한 다변량

검정 결과 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이는 유의하지 않았다($\lambda=.992$, $F=1.572$ $df=8, 1555$, $p=.128$). 그러나 8개 문항 중 어머니에 관한 3), 4)번 문항에서는 차이가 유의한 것으로 나타났다($p<.05$).

<표 IV-61> ‘부모 자기중심 태도’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인			SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속						
학교 안팎	어머니	1) 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	.387	1	.387	.341	.559
		2) 말씀을 끝까지 듣지 않는 편이다.	2.456	1	2.456	1.977	.160
		3) 어머니의 반응과 상관없이 하고 싶은 말만 한다.	5.836	1	5.836	5.610	.018
		4) 어머니가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	7.621	1	7.621	6.137	.013
	아버지	1) 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	.172	1	.172	.148	.701
		2) 말씀을 끝까지 듣지 않는 편이다.	4.191	1	4.191	3.287	.070
		3) 아버지의 반응과 상관없이 하고 싶은 말만 한다.	3.298	1	3.298	2.992	.084
		4) 아버지가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	.857	1	.857	.694	.405

학교 안팎 청소년의 부모 자기중심 태도 추정 평균값을 확인한 결과 어머니에 관한 3), 4)번 문항에서 학교 밖 청소년(각각 2.636, 2.693)이 학교 안 청소년(각각 2.371, 2.390)보다 더 높은 자기중심 태도를 지닌 것으로 나타났다.

<표 IV-62> ‘부모 자기중심 태도’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

		학교 안팎	평균(5점)	표준오차
어머니	1) 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	학교 밖	2.614	.114
		학교 안	2.545	.028
	2) 말씀을 끝까지 듣지 않는 편이다.	학교 밖	2.409	.119
		학교 안	2.237	.029
	3) 어머니의 반응과 상관없이 하고 싶은 말만 한다.	학교 밖	2.636	.109
		학교 안	2.371	.027
	4) 어머니가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	학교 밖	2.693	.119
		학교 안	2.390	.029
아버지	1) 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	학교 밖	2.443	.115
		학교 안	2.398	.028
	2) 말씀을 끝까지 듣지 않는 편이다.	학교 밖	2.420	.120
		학교 안	2.196	.029
	3) 아버지의 반응과 상관없이 하고 싶은 말만 한다.	학교 밖	2.443	.112
		학교 안	2.244	.027
	4) 아버지가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	학교 밖	2.352	.118
		학교 안	2.251	.029

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(3) 자아 표현으로서의 말 인식

자아의 표현으로서 말의 기능에 관한 3개 물음의 응답(이하, 자아 표현)에 대한 다변량 검정 결과 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이가 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.994$, $F=3.008$, $df=3$, 1572, $p<.05$). 3개 문항 모두에서 차이가 유의하였다.

<표 IV-63> ‘자아 표현’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(III유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.	4.898	1	4.898	7.713	.006
	2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.	4.132	1	4.132	6.332	.012
	3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다.	4.280	1	4.280	6.180	.013

성별 추정 평균값을 확인한 결과 1)번 문항에서는 학교 안 청소년(3.919)이 학교 밖 청소년(3.690)보다 더 긍정적인 인식을 하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 2)번 문항에서도 학교 안 청소년(3.920)이 학교 밖 청소년(3.710)보다 더 긍정적인 인식을 하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 3)번 문항에서도 학교 안 청소년(3.944)이 학교밖 청소년(3.730)보다 더 긍정적인 인식을 보이는 것을 확인할 수 있었다.

<표 IV-64> ‘자아 표현’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(5점)	표준오차
1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.	학교 밖	3.690	.080
	학교 안	3.919	.021
2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.	학교 밖	3.710	.081
	학교 안	3.920	.021
3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다.	학교 밖	3.730	.083
	학교 안	3.944	.022

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(4) 주변 사람들과의 대화 즐거움

① 친구와의 대화 즐거움

친구와의 대화에서 느끼는 즐거움(이하, 친구 대화 즐거움)에서 학교 밖 청소년(M=3.99, SD=.948)과 학교 안 청소년(M=4.15, SD=.842)의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($t=-1.836$, $df=1574$, $p=.066$).

② 부모와의 대화 즐거움

부모와의 대화에서 느끼는 즐거움(이하, 부모 대화 즐거움)을 묻는 2개 문항에서 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($\lambda=.997$, $F=2.413$, $df=2, 1547$, $p=.090$). 2개 문항 각각에서 어머니와의 대화에서는 차이가 유의했던 반면($p<.05$), 아버지와의 대화에서는 차이가 유의하지 않았다.

<표 IV-65> ‘부모 대화 즐거움’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인		SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속					
학교 안팎	어머니	5.724	1	5.724	4.827	.028
	아버지	.958	1	.958	.571	.450

학교 안팎 청소년의 부모 대화 즐거움 추정 평균값을 확인한 결과 어머니와의 대화에서는 학교 안 청소년(3.704)이 학교 밖 청소년(3.419)보다 즐거움을 높게 느끼는 것으로 나타났다.

<표 IV-66> ‘부모 대화 즐거움’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

	학교 안팎	평균(5점)	표준오차
어머니	학교 밖	3.419	.127
	학교 안	3.704	.028
아버지	학교 밖	3.027	.151
	학교 안	3.144	.034

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

③ 교사와의 대화 즐거움

교사와의 대화에서 느끼는 즐거움(이하, 교사 대화 즐거움)에서 학교 밖 청소년(M=3.40, SD=.964)과 학교 안 청소년(M=3.28, SD=.964)의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($t=1.213$, $df=1574$, $p=.225$).

(5) 자신의 말에 대한 주변 사람들의 관심

말에 대한 주변 사람들(어머니, 아버지, 선생님)의 관심(이하, 주변의 관심)을 묻은 총 6개 물음의 응답(이하, 사람들의 관심)에 대한 다변량 검정 결과 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다($\lambda=.994$, $F=1.568$, $df=6$, 1542 , $p=.153$).

<표 IV-67> ‘주변의 관심’의 다변량 분석(MANOVA) 결과 [학교 안팎]

변인			SS(Ⅲ유형)	df	MS	F	p
독립	종속						
학교 안팎	어머니	1) 어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	3.482	1	3.482	2.992	.084
		2) 어머니는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	3.695	1	3.695	2.713	.100
	아버지	1) 아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	.791	1	.791	.474	.491
		2) 아버지는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	.026	1	.026	.014	.906
	선생님	1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.	1.922	1	1.922	2.635	.105
		2) 선생님들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다.	.944	1	.944	1.085	.298

<표 IV-68> ‘자아 표현’의 추정 평균 및 표준오차 [학교 안팎]

		학교 안팎	평균(5점)	표준오차
어머니	1) 어머니는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	학교 밖	3.548	.126
		학교 안	3.772	.028
	2) 어머니는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	학교 밖	3.301	.137
		학교 안	3.532	.030
아버지	1) 아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	학교 밖	3.164	.151
		학교 안	3.271	.034
	2) 아버지는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말씀해 주신다.	학교 밖	3.041	.158
		학교 안	3.060	.035
선생님	1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.	학교 밖	3.836	.100
		학교 안	3.669	.022
	2) 선생님들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다.	학교 밖	3.562	.109
		학교 안	3.445	.024

*1점=전혀 그렇지 않다, 2점=별로 그렇지 않다, 3점=보통이다, 4점=대체로 그렇다, 5점=매우 그렇다

(6) 말하기 본보기상의 유무

말하기 본보기상이 있다는 응답(이하, 말하기 본보기상) 비율은 학교 안 청소년

(30.4%)이 학교 밖 청소년(23.0%)보다 높게 나타났지만 카이제곱 검정 결과 그 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-69> ‘말하기 본보기상’의 카이제곱 검정 결과

변인		χ^2	df	p
독립	종속			
학교 안팎	질문	2.458	1	.117

<표 IV-70> ‘말하기 본보기상’의 응답 인원 및 비율

학교 안팎	있다(A)	없다(B)	A/(A+B)*100
학교 밖	23	77	23.0
학교 안	449	1,027	30.4

V. 해석 및 논의

1. 학교 안 청소년의 구어 의사소통

1) 사적 의사소통

이 연구에서는 청소년의 언어문화, 즉 언어생활과 언어 의식을 사적 의사소통과 공적 의사소통으로 구분하여 조사하였다. 청소년의 사적 의사소통에 관여하는 맥락은 교실 공간을 중심으로 학습을 목적으로 하여 교사와 동료 학생 간에 이루어지는 공적 의사소통과 비교해 볼 때 매우 다층적이다. 이에 모든 맥락적 요소를 고려하여 조사를 하는 것은 현실적으로 불가능하기에, 청소년의 사적 의사소통의 주요 장면을 중심으로 조사의 항목을 선정하였다.

먼저 설문 조사의 경우 대화 참여자에 따라 또래 및 부모와의 대화로 나누었다. 또 대화의 목적을 고려하여 대화 화제를 물었고, 대화 장르를 구분하여 고민대화과 갈등 대화 관련 참여자와 대화 원활함을, 대화 방식과 태도를 고려하여 공감적 대화 태도, 개방적 의사소통의 정도, 대화 즐거움을 파악하였다.

면담 조사에서는 설문 조사의 항목 가운데 또래 간 대화에서는 ‘공감적 대화 태도’와 관련해 공감적 대화를 나눈 예시와 그러한 태도를 갖게 된 이유와 배경을, 부모와의 대화에서는 ‘부모와의 대화 시간’과 관련해 어떤 상황에서 대화를 하고 대화 시간이 적절한지를, ‘부모와의 대화 즐거움’과 관련해 어떤 상황에서 대화가 즐겁거나 즐겁지 않다고 느끼는지를 물었다.

이 장에서는 설문 조사 결과에 대한 3장의 기술 통계와 4장의 추리 통계, 그리고 면담 분석 결과를 활용하여 다음 두 연구 질문을 중심으로 연구의 결과를 논의하고자 한다.

첫째, 청소년들은 또래 및 부모와 사적 의사소통을 어떻게 하고 있는가?

둘째, 청소년들의 또래 및 부모와의 사적 의사소통의 양상은 집단별로 어떤 차이가 있는가?

(1) 학교 안 청소년들의 또래 및 부모와의 사적 의사소통 양상

학교 안 청소년의 일상 대화는 학교 안팎에서 이루어지는 친구와의 대화와 가정에서 이루어지는 부모와의 대화가 중심을 이루는데, 이를 대화 시간, 대화 화제, 대화 태도, 대화 환경 등으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

학교 안 청소년이 하루 동안 친구와 대면 대화는 2시간 정도, 온라인상 대화는

45분 정도 하는데, 개인 간 편차가 매우 크다.

학교 안 청소년이 하루 동안 친구와 대화하는 전체 시간은 183.8분으로 학교에서 수업시간 외에 만나서 하는 대화는 61.8분, 학교 밖에서 만나서 하는 대화는 52분, 온라인상에서 하는 대화는 45.5분, 전화 대화는 24.6분이었다.

아래 시간대별 응답 비율을 보면 전혀 하지 않는 경우부터 3시간 이상 하는 경우 까지 개인별로 편차가 매우 크다. 또 학교에서 수업 외 친구와 대화 시간이 1시간 미만의 청소년이 41.7%이고, 학교 밖에서 대면하여 대화를 하는 시간이 1시간 미만 인 비율도 54.6%로 매우 높다.

<표 V-1> 하루 평균 친구와의 대화 시간

대화 장면별 대화 시간	전혀 하지 않음	30분 미만	30분 이상 1시간 미만	1시간 이상 1시간 30분 미만	1시간 30분 이상 2시간 미만	2시간 이상 3시간 미만	3시간 이상
학교 수업 외 대화	1.2	22.4	18.1	16.4	13.4	9.3	19.1
학교 밖 대면 대화	3.3	33.4	17.9	13.8	9.5	7.2	15.0
온라인 대화	12.7	32.6	14.7	11.0	8.9	6.2	13.9
전화 대화	11.1	62.8	11.5	6.4	3.8	1.7	2.7

학교 안 청소년의 다수는 주중 및 주말에 부모님과 1시간 미만으로 대화를 나누고 있다.

청소년이 부모님과 대화를 나누는 시간을 주중과 주말로 나누어 조사하였는데, 주중에 어머니와는 46.3분, 아버지와는 30.6분, 주말에는 어머니와 56.7분, 아버지와는 42.5분 정도 대화하는 것으로 나타났다. 이를 주중 5일, 주말 2일을 적용하여 평균값을 산출한 결과 어머니와는 하루에 49.3분, 아버지와는 하루에 34분 정도 대화하는 것으로 나타났다.

이를 시간대별 비율로 살펴보면 어머니와 주중 1시간 미만으로 대화하는 비율이 63.8%이고, 아버지와 주중 1시간 미만으로 대화하는 비율이 79.1%이다. 주말에도 어머니 및 아버지와 1시간 미만으로 대화하는 비율이 각각 48.2%, 65%로 여전히 다수를 차지한다.

부모-청소년 자녀 간의 대화 시간이 청소년의 발달 과정에서 중요한 영향을 미친다는 점에서 이러한 결과는 주목할 필요가 있다. 윤여주(2012)에 따르면 성별에 따라 다소 차이가 있지만 부모-자녀 간 대화시간이 증가할수록 중학생의 자아탄력성과 분노조절능력이 증가하고 분노와 우울이 감소하는 결과를 보여준다. 특히 부모

중 아버지와 대화 시간은 청소년의 발달에 더 영향력이 크다는 결과도 보고되었다. 부모와의 대화 시간이 청소년의 자기효능감 형성에 미치는 영향을 연구한 김영선(2010)에서도 청소년들은 어머니와 대화시간이 더 길고, 아버지와는 짧은 시간 대화를 하지만 자기효능감 형성에는 아버지와 대화의 영향력이 더 많은 것으로 나타났다. 또 중학생을 대상으로 부모-자녀와의 대화시간과 의사소통유형과의 관계에 대한 연구한 김진숙(2014)에서도 아버지와 하루 평균 대화시간이 전체 평균보다 긴 30분-1시간인 대상자는 아버지와 개방적인(원활한) 의사소통을 나누는 것으로 밝혀져 청소년 시기 아버지와 대화의 중요성을 시사하고 있다.

부모님과 대화 시간에 대한 설문 조사에 어떻게 답변한 것인지 알아보기 위하여 면담 조사에서 이에 대해 물어본 결과 학교 안 청소년들은 부모님과 함께 생활하는 가운데 이루어지는 의사소통을 모두 대화 시간에 포함시킨 것을 확인할 수 있었다.

연구자: ... 부모님과 대화 시간이 어떻게 되나요? 이런 문항이 있었는데 너가 몇 분이라고 썼는지 기억은 하기 힘들겠지만 네가 대충 몇 분이라고 쓴 것 같아?

승우: 한 시간에서 몇 시간?

연구자: 하루에? 하루에 한 시간이라고 생각하면 어떤 상황이나 그런 걸 포함해서 계산을 한 거야?

승우: 밥 먹을 때나 제가 게임을 많이 하는데 게임할 때 공부해라.

연구자: 게임 그만해라 공부해라 이런 건 1분 넘게 얘기를 안 하시지 않아 보통?

승우: 근데 많이 말씀하세요.

연구자: 길게?

승우: 게임하고 있을 때 엄마가 게임해라 공부해라 이렇게 얘기하고 또 엄마 나가시면 방에서 게임할 때 들어오셔서 공부해라 계속 말씀하세요.

[I-사05-중2남-YM12]

연구자: 어머니랑 아버지랑 대화를 많이 하는 편이야?

주연: 엄마는 많이 하는데 아빠랑은 별로 안 해요.

연구자: 그럼 주로 언제 많이 해? 대화를 많이 한다면 엄마랑?

주연: 집에서 밥 먹을 때나 TV볼 때나 학원 끝나고 데리러 오시면 집에 갈 때.

연구자: 음 그럴 때? 아빠랑은 잘 대화해? 한다면 언제?

주연: 핸드폰하고 있을 때 공부하라고. (웃음)

연구자: (웃음) 그런 것만 하셔? 다른 건?

주연: 학원 언제 가냐고.

[I-공05-중2여-GM14]

위의 중학생 승우나 주연이의 사례를 보면 어머니의 일종의 ‘잔소리’, 아버지의 일방적인 ‘지시’와 같은 성격의 말을 지속적으로 듣는 상황도 대화 시간에 포함시켰음을 보여준다. 이는 실제로 생각을 교류하며 대화를 주고받은 시간은 설문 조사 결

과 드러난 대화 시간보다도 더 짧을 수 있음을 의미한다.

면담 조사 결과를 보면 청소년들은 대체로 어머니와의 대화를 더 편하게 생각하며, 아버지의 경우에는 직장에서 늦게 귀가하여 대화를 할 시간 자체가 부족한 경우가 많았다. 그리고 집에 돌아오더라도 직장 생활의 피로감 때문에 대화를 나누지 못하는 경우도 있었다.

태민: 아버지는.. 거의 대화를 안 하는 것 같아요.

연구자: 시간이 없어?

태민: 힘드셔서 말 걸지 말라 그러니까. 엄마는 좋은 얘기 많이 하시는데 어디 보자.. 엄마는 계속 지금 막 공부 하고 하고 싶어 하시니까 계속 티비 틀어놓으신 다음에 이 말은 이 책은 읽어봐라, 그렇게 하면 거기 말에 대해서도 써 있고 진로에 대해서도 써 있고.

[I-사16-중2남-IC21]

태민이는 아버지가 “노동일”을 하신다고 하였고, “진짜 컨디션이 좋고 그러시면 장난도 치시고 말도 하는데”라며 관계가 나빠 대화를 안 하는 것이 아니라, 아버지의 직업과 관련해 못하는 상황임을 드러내었다.

면담 조사에서는 부모님과 대화 시간이 적절한지를 함께 물었다. 다수의 청소년들이 아버지와의 대화 시간이 실제로 매우 짧기에 대화 시간이 부족하다고 대답하였다. 중학생 자영이의 경우도 어머니와의 대화 시간은 충분하지만 아버지가 저녁 8시 이후에 들어오는 관계로 대화할 시간이 부족하다는 반응을 보였다.

연구자 : 아버지랑은 거의 대화를 안 하시고?

자영: 우리 아빠는 늦게 들어와 가지고 말 할 틈이 없어요. 제가 잘 때 아빠 와요.

연구자: 그럼 부모님이랑 대화 시간이 충분하다고 생각해? 적당해?

자영: 아빠랑 솔직히 부족한데 엄마랑은 충분하다 못해 넘치고 오빠도 충분하다 못해 넘치고

[I-사적12-중2여-YM17]

이러한 반응은 어머니보다 아버지와의 대화 시간이 실제로 더 적은 것에 대한 자영이의 인식을 보여준다. 그렇지만 중학교 남학생 중후는 부모님 두 분과의 대화 시간을 합쳐서 삼사십 분 정도만 한다고 하였지만, 대화 시간은 적절하다고 하였다.

연구자: 하루에 몇 시간 정도 대화를 하고 있어?

중후: 하루에 삼...삼사십분?

연구자: 어머니 아버지 두 분 다?

중후: 네.

(...)

연구자: 어머니하고 아버지하고 나누는 대화 시간은 부족하거나 너무 많거나 하지는 않

고?

중후: 네. 그냥 적절한 것 같아요.

[I-공01-중2남-GM24]

중후의 경우 부모님과 대화가 즐거울 때를 “시험을 잘 봤을 때 엄마가 칭찬을 많이 해주는 그 때”라 하였고 부모님과 대화가 더 편해지려면 “성적 얘기를 좀만 자제하고 딴 얘기를 하는 게 나을 것 같아요”라고 대답할 정도로 부모님과의 대화에서 성적이 중요한 화제임을 드러내었다. 따라서 중후가 대화 시간이 적절하다고 생각한 것은 이러한 대화 상황을 전제한 것일 수 있다.

초등학생인 소윤에게도 이와 비슷한 상황을 볼 수 있다. 소윤이는 부모님이 밤늦게 학원에 차로 데리러 오는 짧은 시간 동안 대화를 좀 하지만 대화 시간이 부족하지 않다고 말하였다.

소윤 : 아빠는 엄마보다 좀 늦게 들어오시니까. 거의 밤에 늦게 끝나면, 학원이. 데리러 올 때 그럴 때 얘기를 하죠.

연구자: 그래요? 대화 시간이 좀 부족하다고 생각해요?

소윤: 그렇게 부족하지는 않고, 평상시에 뭐를 해달라고 하거나 그런 식으로 말을 하거든요.

연구자: 아빠한테?

(...)

소윤: 엄마는 덜 물어봐요. 어떻게 했는지 그래서 말을 하고. 아빠한테는 학교에 대한 얘기보다 뭘 해달라는 얘기를 해요.

연구자: 그럼 아버지께서는 뭐라고 하세요?

소윤: 좀 있다 해준다거나, 알겠다거나.

[I-공04-초5여-BG8]

소윤이는 면담 과정에서 아빠와의 대화가 즐겁다고 하였고, 대화에 어떤 문제를 느끼지 않는다고 하였다. 대화 시간이 짧음에도 부족하지 않다고 느끼는 이유는 아빠와 나누는 대화의 내용이 주로 무엇을 해달라고 하는 요청과 그것에 대한 응대로 이루어지기 때문에 더 긴 대화 시간이 필요하다고 느끼지 않는 것이다. 이와 같이 대화 시간의 적절성에 대한 인식은 대화의 내용이나 대화 태도, 그에 따른 대화 즐거움 등에 대한 개인의 경험에 따라 다를 수 있다. 이는 부모님의 직업이나 생활 방식과 같은 외적 요인 외에 대화 내용이나 대화 방식과 같은 내적 요인이 대화 시간에 영향을 줄 수 있음을 시사한다.

아버지와의 대화는 대화 시간이 짧은 만큼 대화가 깊은 교류로 진행되지 않을 가능성이 크다. 면담 조사에서도 아버지와의 대화에서 고민을 나누거나 진지한 얘기를 나누는 경우를 찾기는 어려웠다. 이러한 결과는 부모-자녀 간 친밀도에 따라서 어떻게 청소년-부모 의사소통 양상이 달라지는지를 살펴보고 있는 지효숙(2007)의 연구 결과와 유사하다. 지효숙(2007)에서는 부모-자녀 간 친밀도는 아버지-자녀 간

의사소통의 특성과 관련이 있는 것으로 나타났고, 청소년들이 대부분 아버지와 대화 시간이 적으며, 대화를 하더라도 깊은 얘기는 하지 않고, 학업 및 진로, 건강, 교우 관계 등 일상적인 이야기만 주로 하는 것으로 나타났다

학교 안 청소년들은 친구들과는 ‘놀이와 취미’에 대한 대화를, 부모님과는 ‘공부’에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났다.

학교 안 청소년들이 친구들과 나누는 대화 화제의 빈도는 ‘놀이와 취미’가 가장 많았으며, 이어서 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정 > 일상생활 > 공부 > 방송과 연예인 > 사회적인 문제’의 순이었다. 학교 안 청소년들은 상황에 따라 대화 화제가 달라지기도 하지만, 대화 상대에 따라서도 대화 화제를 달리하기도 하였다.

중학생 승우는 남학생과 여학생 두루 친하게 지낸다고 하였는데, 남학생들과는 ‘놀이와 취미’ 관련 대화를, 여학생들과는 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정’에 대한 대화를 주로 하고 있었다.

연구자: 그렇구나. 그러면 주로 친한 친구들 다 잘 지내고. 그러면 친구들이랑 보통 축구 같은 것도 얘기할 테고 또 어떤 것 얘기를 많이 하는 것 같아?

승우: 게임 얘기?

연구자: 게임? 롤 좋아해?

승우: 네. (웃음)

연구자: 롤 같이 하고 애들이랑?

승우: 네.

연구자: 그러면 남자애들이랑 보통 그런 얘기를 하는구나. 여자애들이랑은 그러면 어떤 얘기를?

승우: 여자애들이랑은 고민상담 같은 거?

[I-사05-중2남-YM12]

또래 친구와의 대화와 달리 부모님과 대화할 때는 어머니와 아버지 모두 ‘공부’가 가장 높은 빈도를 차지하였으며, 그 뒤를 이은 화제로는 어머니의 경우 ‘주변 사람들에 대한 생각과 감정, 일상생활, 생활습관 > 놀이와 취미 > 방송과 연예인 > 사회적인 문제’의 순이었고, 아버지의 경우 ‘생활습관, 놀이와 취미 > 주변 사람들에 대한 생각과 감정 > 일상생활 > 사회적인 문제 > 방송과 연예인’의 순이었다. 공부나 일상생활, 주변 사람들에 대한 대화는 부모와의 대화에서 공통적으로 많이 나누는 화제이고 어머니와 아버지 사이에 상대적인 우선순위의 차이는 있는 것으로 나타났다.

중학교 여학생 민영이의 경우 어머니와는 주로 식사를 하며 얘기를 나누고, 아버지와는 TV를 보며 주로 얘기를 나눈다고 하였고, 그에 따라 대화의 화제로 다른 양상을 보였다.

연구자: ... 그러면 무슨 얘기를 많이 하는 것 같아?

민영: 일단 엄마랑은 아무래도 저녁 식탁이니까 약간 요리 비슷한 얘기 하구요 학교생활 얘기도 하는 편이고 공부 문제? 이런 것도 말하는 편이에요.

연구자: 아빠랑은?

민영: 아빠랑은.. (웃음) 좀 아빠랑은 좀.. 약간.. 지식 얘기?

연구자: 어떤 지식? 예를 들어서?

민영: 아빠랑 얘기할 때 약간 TV 같은 거 앞에 앉아있을 때가 많으니까 TV 보면서 이런 이렇고 저건 저렇고 그러는 것 같아요

연구자: 재미있어? 아빠랑 그런 얘기 하면?

민영: 말 그대로 보통이에요.

[I16-사04-중2여-S13]

본 연구의 결과 어머니와는 주변 사람들에 대한 생각과 감정 등 친구문제로도 대화를 나누지만 공부 등 학업에 대해 가장 많은 대화를 나누며, 생활습관은 두 번째로 많은 대화 주제로 드러났다. 또 아버지의 경우도 취미나 주변 사람들에 대한 대화의 정도가 5점 척도에서 각각 3.1, 3.0의 보통 정도에 불과한 것으로 나타났다. 안정자(2014)에서는 대화 주제가 부모-자녀 간 의사소통 방식과 자존감에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이 연구에서 아버지와 학업성적, 생활습관에 관한 대화를 나눌 때는 자존감에 아무런 영향을 주지 않았고, 진로에 대해 얘길 나누거나 취미문제, 친구문제에 대해 얘길 나눌 때는 자존감이 높아졌다. 반면, 어머니와는 모든 대화주제가 자존감에 영향을 주었는데, 어머니와 학업성적, 생활습관에 대한 대화를 나누면 자존감이 낮아지고, 진로주제, 취미생활, 친구문제로 대화를 나누면 자존감이 높아지는 것으로 나타났다. 즉, 부모님과의 대화 주제는 청소년의 발달 과정에 매우 중요한 변수가 되는 것이다. 따라서 본 연구의 결과에서 드러났듯이 청소년과 부모 사이에 공부와 생활습관 외에도 취미나 친구 문제에 대해서도 대화가 더 이루어질 필요가 있을 것이다.

청소년들은 자신들이 친구나 부모와의 대화에서 상대를 배려하는 태도로 듣기와 말하기를 하는 편이라고 생각하고 있다.

친구의 말에 대한 듣기 태도에 대하여 5점 척도로 묻은 결과에서 청소년들은 ‘친구의 의도나 감정을 헤아리면서 듣는다’는 4.0, ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다’는 3.8로 대체로 긍정적인 반응을 보인 반면에, ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’는 2.5, ‘말을 끝까지 듣지 않는다’는 2.2로 대체로 부정적이었다. 이러한 경향은 어머니나 아버지의 말을 듣는 태도에서도 비슷하게 나타났다. 어머니의 말에 대한 듣기 태도에서 ‘어머니의 의도나 감정을 헤아리면서 듣는다’는 3.9, ‘휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다’는 3.7로 대체로

긍정적인 반응을 보인 반면에, ‘내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다’는 2.4, ‘말을 끝까지 듣지 않는다’는 2.2로 대체로 부정적이었다. 이러한 결과는 아버지의 경우에도 동일하였다.

한편 자신의 말하기 태도에 대해서 청소년들은 ‘친구의 생각이나 감정을 고려하며 듣는다’는 3.9, ‘내 말을 이해하는지 살피며 말한다’는 3.9로 긍정적 진술에 대해서는 긍정적 반응을 보인 반면, 부정적 진술에 대해서는 ‘친구의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다’는 2.2, ‘친구가 듣고 싶어하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다’는 2.3으로 대체로 부정적 반응을 나타내었다. 이러한 경향은 어머니나 아버지에게 말하는 태도의 경우에도 거의 유사하게 나타났다.

이러한 결과로 보면 청소년의 듣기·말하기 태도에는 큰 문제가 없는 것으로 보인다. 그러나 이는 자기중심적 응답 경향의 반영일 수도 있고, 예외적이고 개별적인 사례들이 유발하는 문제가 적지 않다는 점을 고려할 때 설문 결과의 해석에 유의할 필요가 있을 것이다.

청소년들은 친구와의 대화에서 가장 즐거움을 느끼며, 고민 대화의 상대도 친구인 경우가 가장 많았다.

대화 상대별 대화의 즐거움 정도에 대해 5점 척도로 묻은 질문에 대한 응답에서, 청소년들은 친구와의 대화의 즐거움이 평균 4.3으로, 가장 높았으며, 어머니와의 대화 즐거움은 평균 3.9, 아버지의 경우, 평균 3.5, 선생님의 경우, 평균 3.5로 나타났다.

고민 대화의 상대가 누구인지에 대한 응답에서 청소년들은 48.7%가 친구라고 응답하였으며, 그 다음으로 어머니(31.9%)라고 응답한 경우가 많았고, 형제자매(4.2%), 아버지(3.1%) 순이었다. 선생님을 고민 대화의 상대로 생각한 경우가 1%에 불과하였으며, 고민 대화의 상대가 없다고 응답한 경우도 9.8%나 되어 청소년들의 고민을 들어줄 대화 상대로서 교사를 비롯한 성인의 역할에 대한 교육적 고려가 필요함을 확인할 수 있다. 특히 약 10%의 청소년이 고민을 나눌 대화 상대가 없다는 점은 성장기 청소년 교육에서 정책적으로 심각하게 고려해야 할 사항으로 판단된다.

청소년들은 아버지에 비해 어머니의 의사소통 방식이 더 개방적이라고 생각하며, 가정에서 부모가 하는 말의 내용에도 다소 차이가 있는 것으로 나타났다.

어머니의 개방적 의사소통 정도를 5점 척도로 묻은 질문에서 ‘고민거리를 어려워하지 않고 의논할 수 있다’ 3.8, ‘내 생각을 망설이지 않고 말할 수 있다’ 3.7, ‘내 이야기를 잘 들어주신다’ 4.1, ‘어떤 일을 결정할 때 내 의견을 존중하신다’ 4.0으로 모든 문항의 반응이 ‘보통이다’보다 높게 나타났다. 아버지의 경우도 개방적 의사소통 정도가 ‘보통이다’보다 높은 수준이었으나, ‘고민거리를 어려워하지 않고 의논할 수

있다’ 3.2, ‘내 생각을 망설이지 않고 말할 수 있다’ 3.3, ‘내 이야기를 잘 들어주신다’ 3.7, ‘어떤 일을 결정할 때 내 의견을 존중하신다’ 3.7로 어머니보다는 낮은 수준이었다. 이는 김진숙(2014)의 중학생을 대상으로 부모-자녀와의 대화시간과 의사소통 유형과의 관계에 대한 연구에서 중학생들의 어머니와의 의사소통 시간이 더 긴 것은 물론, 개방적인 소통을 더 많이 하는 것으로 나타난 결과와 일치한다.

면담 조사에서 직접적으로 어머니나 아버지의 의사소통 태도를 질문하지 않았기 때문에, 어머니와 아버지의 차이를 구체적으로 답변하는 응답이 많지는 않았다. 언어적 표현에 민감한 여학생들의 일부 사례로 어머니와는 소통이 잘 되지만, 아버지와만 대화에 어려움을 겪는 사례를 통해 개방적 소통을 어렵게 하는 대화 요소의 단면을 확인할 수 있었다.

연구자: 엄마는 그에 대해서 수용적으로 반응해 주시고

지원: 네. 엄마랑 편하게 지내요.

연구자: 아버지는?

지원: 아빠는 아니요. 아빠한테는 못 그래요.

연구자: 아빠는 조금 더 엄하신 거예요?

지원: 그냥 뭔가...

연구자: 거리감이 있어요?

지원: 네.

연구자: 아버지가 대화하는 방식이 다르신가요?

지원: 아빠는 좀 답답해요. (웃음) 성격이 이렇게 그리고 좀 일을 되게 많이 하고 그냥.. 답답해요. (웃음)

연구자: 구체적으로 뭐가 답답한지 물어봐도 될까요?

지원: 음.. 그냥 뭔가 말이 딱딱해요. 말을 할 때 좀. 이렇게 좋게 말할 수도 있는 건데 딱딱한 말투로 말을 하고...

연구자: 딱딱하다는 거는 감정이 잘 표현이 안 된다는 뜻인가요?

지원: 네. 별로 그냥 신경질 내는 듯한? 좋게 말할 수 있는데?

[I-사12-고2여-SC20]

고등학생 지원이는 엄마와는 “그냥 엄마랑은 친구처럼 편하게 장난도 많이” 치지만 어머니와 달리 아버지와 편하게 지내지 못한다고 하였다. 그것이 조금 더 엄하기 때문이 아니라, “딱딱한 말투”나 자신의 마음을 편하지 않게 하는 “신경질 내는 듯한” 말하는 태도 때문이라는 설명을 하였다. 고등학생 지은이도 아버지와 대화가 즐겁지 않은 이유도 말하는 태도를 문제 삼았다. 아버지에게 공감을 기대하고 한 얘기에 오히려 자신이 질책을 받는 경험을 그 사례로 들고 있다.

연구자: 아 그렇구나. 대화는 네 생각엔 대화가 즐거운 편이야. 부모님과의 대화는?

지은: 네. 대체로 괜찮은데, 뭐 아버님이 (웃음) 뭐. 일하시다가 스트레스 받거나 그러면 또 좀 예민하게 반응하셔서 뼈뼉하게 말씀하실 때도 있는데, 그러면 저도 못 참죠. 그러면

또 대화가 잘 안되고.
 연구자: 못 참는다는 게 뭐야? 아빠의 말투 때문에 못 참는다는 거야?
 지은: 네. 아버님이 말씀하신 거에 순간 확 올라와서. 화나서.
 연구자: 너한테 화를 내는 것은 아닌데?
 지은: 저한테 화를. 그니까 제가 이제 여자는 공감을 해 주는 게 좋잖아요. 오늘 선생님이 이렇게 하셨는데, 기분이 나빴다. 그러면 아빠가 네가 그렇게 해서 한 거 아니야. 하시면...
 연구자: 아. 그럴 때...
 지은: 내가 나 때문에 그런 거 아니라고. 애들 다 그런다고.
 연구자: 학교에서 있었던 얘기를 했는데, 나를 혼내는 어떤 상황으로.
 지은: 예. 저는 공감을 원했는데. 편들어주고.

[I-사16-고2여-JJ33]

청소년이 가정에서 어떤 언어 환경에 노출되어 있는지 알아보기 위해서 부모가 가정에서 주로 하는 말을 조사한 결과, 말의 내용이 어머니와 아버지 간에 평균적인 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다. 먼저 어머니의 경우, ‘공감하거나 격려하는 말’이 17.6%로 가장 높고, 이어서 ‘칭찬하거나 좋게 평가하는 말 > 피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말 > 즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말 > 웃기고 재미있는 말 > 명령, 강요, 지시하는 말’ 등의 순이었다. 이에 비해 아버지의 경우 ‘웃기고 재미있는 말’이 24.0%로 가장 높았으며, 그 다음으로 ‘공감하거나 격려하는 말 > 칭찬하거나 격려하는 말 > 명령, 강요, 지시하는 말 > 즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말’ 등의 순이었다. 어머니와 아버지를 비교했을 때 두드러지는 것은 다음과 같았는데, 어머니보다 아버지가 더 많이 하는 말은 ‘웃기고 재미있는 말’과 ‘명령, 강요, 지시하는 말’이었고, 어머니가 아버지에 비해 상대적으로 많이 말하는 것은 ‘피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말’과 ‘즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말’이었다.

(2) 학교 안 청소년들의 또래 및 부모와의 사적 의사소통 양상의 집단별 차이

여학생은 친구와의 대화와 어머니, 아버지와의 대화에서 모두 남학생보다 더 긴 시간 동안 대화를 하고 있다.

친구와의 대화 시간은 성별에 따라 ‘대면 대화(학교)’, ‘대면 대화(방과후)’, ‘온라인 대화’, ‘전화 대화’ 모두에서 유의한 것으로 확인되었다($p < .001$). 네 가지 상황에서 모두 여학생이 남학생보다 더 많은 시간 동안 대화를 하는 것으로 나타났다. 또 어머니/아버지와의 주중/주말 대화 모두에서 여학생이 남학생보다 더 많은 시간 동안 대화를 나누는 것으로 나타났으며, 이러한 차이는 아버지와의 주말 대화 시간을 제

외하고 모두 유의한 것으로 나타났다($p<.001$).

학교급이 높을수록 어머니, 아버지와의 대화 시간이 짧아지고, 대화 즐거움도 줄어든다.

학교급에 따라 친구와의 대화는 ‘고등학교 > 중학교 > 초등학교’ 순으로 많은 시간 동안 대화를 나누는 것으로 나타났고, ‘대면 대화(학교)’, ‘대면 대화(방과후)’, ‘온라인 대화’, ‘전화 대화’ 모두에서 유의한 것으로 확인되었다($p<.001$). 대면 대화(방과후), 온라인 대화의 경우 ‘중학교-고등학교’의 차이가 유의하지 않았다($p<.01$) 반면에, 부모와의 대화 시간은 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’ 순으로 학교급이 올라감에 따라 점차 줄어드는 경향을 보인다. 이러한 상반된 양상은 청소년 초기에서 중기로 이행하면서 또래 관계를 더 중요하게 여기게 되며 상대적으로 부모와는 독립성이 높아지는, 청소년 발달과 문화의 일반적 경향으로 이해할 수 있다.

그런데 문제는 부모와의 대화의 시간이 줄어들면서 대화의 즐거움도 함께 줄어든다는 것이다. 학교급별로는 어머니/아버지와의 대화 모두에서 ‘초등학교 > 중학교 > 고등학교’ 순으로 즐거움을 느끼는 것으로 나타났다. 어머니와의 대화에서는 ‘중학교-고등학교’의 차이가 유의하지 않았다. 면담 조사에서도 이러한 경향을 엿볼 수 있었다. 초등학생들은 대부분 부모와의 대화가 즐겁고 재미있는 얘기를 함께 나눌 수 있다고 본 반면, 중학생, 고등학생이 되면서 대화의 화제가 ‘공부’나 ‘진학’과 관련된 내용으로 옮겨지면서 대화에 부담을 느낀다는 사례를 빈번히 확인할 수 있었다.

이러한 학업적 요인 외에도 청소년들은 ‘핸드폰’ 사용을 자신이나 요즘 청소년에게서 부모와의 대화 시간이 줄어든 이유로 명확히 들기도 하였다.

연구자: 뭐 엄마, 아빠 두 분 다 집에서 대화를 많이 하는 것 같아요?

호민: 네.

연구자: 음... 그러면 언제?

호민: 어떤...

연구자: 뭐 밥 먹을 때 아니면 티비 볼 때?

호민: 티비 볼 때나 밥 먹을 때 막 그럴 때.

연구자: 아 그때 대화를 많이 하는 것 같아요. 많이 하는 거 같아요? 호민이 생각해?

호민: 제가 요즘 핸드폰 많이 해가지고. (웃음)

연구자: 아...핸드폰을 보느라고 요새 말을 조금 적게 했어요?

[I-공01-중2남-IC17]

연구자: 음 그렇구나. 요즘에는 좀 청소년들이 부모님이랑 대화를 많이 못한다고 하는데 작게 한다고 하잖아. 이런 거 보면 어떤 생각이 들어?

지수: 사실 조금이라도 부모님이랑 친해질 기회를 얻는 게 좋은 것 같아서

연구자: 그러면 애들이 왜 안하는 거 같아?

지수: 보통 거의 다 막 핸드폰하고 방안에 혼자 있는 거 좋아하고 친구들이랑 있는 시간을 더 좋아하는 것 같아요.

[I-공01-중2여-SI09]

연구자: 요즘 청소년들이 부모님이랑 대화시간이 적다라는 말들이 있는데 왜 그런 것 같아요?

철우: 핸드폰 때문인 것 같아요.

연구자: 핸드폰이 더 재밌으니까?

철우: 네. 친구들이랑 연락하거나 아니면 SNS를 하거나 아무래도 할 수 있는 게 많다 보니까.

[I-사04-고2남-CV01]

위의 호민, 지수, 철우의 사례를 보면 청소년들이 핸드폰으로 게임을 하거나 온라인 채팅, 소셜 미디어 활동을 하면서 집에서 또래들과 온라인으로 교류하는 시간이 늘어난 것이 부모와의 대화 시간을 줄이고, 또 부모와의 대화를 덜 즐거운 행위로 인식하게 함을 추론할 수 있다. 디지털 환경의 변화가 단지 소통의 방식만을 변화시키는 것이 아니라, 대상에 따른 대화의 시간, 대화 즐거움에도 영향을 줄 수 있다는 것은 추후 더 관심을 갖고 그 영향 관계를 더 구체적으로 살펴볼 필요가 있음을 시사한다.

2) 공적 의사소통

여기에서는 학교 수업 장면을 중심으로 우리나라 청소년들의 공적 의사소통 양상을 체계적으로 분석하여 교육적 시사점을 도출하고자 한다. 이 연구에서 공적 의사소통은 수업 시간에 이루어지는 질문, 발표, 토의를 의미하는데, 이는 학령기 청소년들의 공적 의사소통의 대부분이 수업 장면에서 이루어지고 있다는 현실적 상황을 고려한 것이다. 학교 안 청소년들의 공적 의사소통 양상을 체계적으로 이해하기 위하여 설문 조사 결과에 대한 3장의 기술 통계와 4장의 추리 통계, 그리고 면담 분석 결과를 활용하여 다음 세 연구 질문을 중심으로 연구의 결과를 논의하고자 한다.

첫째, 청소년들은 학교 수업 대화에 어느 정도로 참여하는가?

둘째, 청소년들의 학교 수업 대화 참여에는 집단별 차이가 있는가?

셋째, 청소년들의 학교 수업 대화 참여에 영향을 주는 요인은 무엇인가?

세 가지 주요 연구 질문과 관련된 조사와 함께 이 연구에서는 학교 안 청소년의 학교 밖 공적 의사소통 참여도 조사하여 분석하였다. 앞서 언급한 바와 같이 학교를 다니는 우리나라 청소년들의 공적 의사소통이 주로 학교 수업 상황에서 이루어

지지만, 학교 밖에서도 이루어질 수 있기 때문에 전반적인 공적 의사소통 상황을 파악하기 위해서 학교 수업 외 공적 의사소통 참여 여부를 조사하였다.

(1) 학교 수업 대화 참여

① 학교 안 청소년들의 질문 정도

학교 안 청소년들은 수업 시간에 교사에게 질문을 적극적으로 하지 않는다.

질문은 학습의 중요한 도구이자 주된 교육적 의사소통 방식이다. 질문의 중요성에도 불구하고 대부분의 연구자들은 교사 질문에 초점을 맞추어 질문의 수준과 빈도 및 질문과 학습 효과성의 관계 측면에서 질문 연구를 수행해 왔다(양미경, 2002). 그런데 학생이 학습의 주체라고 한다면 스스로 질문을 제기하고 그 질문을 능동적으로 해결하는 과정 속에서 지식을 탐색하고 구성해야 한다는 점에서 학생 질문에도 보다 많은 관심을 기울일 필요가 있다. 이 연구에서 공적 의사소통으로서 학생들이 교실에서 질문을 어느 정도로 하는지, 왜 그런 양상을 보이는지를 탐구하는 이유도 이러한 학생 질문의 중요성을 인식하였기 때문이다.

우리나라 학교 안 청소년들이 수업 상황에서 질문을 어느 정도로 하는지를 파악하기 위하여 이 연구는 질문 빈도와 참여 정도를 조사하였다. 일주일에 선생님께 질문하는 횟수를 직접 적도록 한 질문 빈도 조사 결과, 학교 안 청소년들은 일주일 평균 5.3번의 질문을 한다고 응답하였다. 이는 주 5일 수업을 한다고 할 때 평균 하루에 한 번 정도 질문을 하는 것으로 해석할 수 있다. 평소 자신이 교사에게 질문을 어느 정도로 한다고 생각하는지를 4점 척도로 묻은 결과를 보면 평균 2.3점으로 ‘별로 안 한다’(2점)에 가까운 반응을 보였다. 이러한 결과로 미루어 보건대, 우리나라 학교 안 청소년들은 수업 시간에 교사에게 질문을 적극적으로 하지 않는다고 말할 수 있다. 이는 심층 면담을 통해서도 드러난다.

연구자: 어쩌다 보면 하게 돼? 그럼 최근에 수업 시간 중에 질문한 거 기억나는 거 있어?

찬우: 최근에 한 게 없어서.

연구자: 한 게 없어?

찬우: 별로

연구자: 없어?

찬우: 네.

[I-공적05-중2남-GM23]

연구자: 우선 질문부터 볼까? 반 친구들이 질문 많이 해?

슬기: 거의 안 해요.

[I-공적01-초5여-BG05]

연구자: 그러면 수업 중에는 선생님한테 질문을 많이 하는 편이에요?

태민: 아뇨.

연구자: 질문은 잘 안 해요?

태민: 네.

[I-공적01-중2남-IC17]

중학교 2학년인 찬우는 최근에 자신이 한 질문을 기억해서 말해달라는 연구자의 요청에 질문을 ‘한 게 없다’는 대답을 한다. 초등학교 5학년인 슬기와 중학교 2학년인 태민이는 연구자가 반 친구들이 질문을 하는지를 물었을 때 ‘거의 하지 않는다’는 응답을 한다. 학생들은 자신만이 아니라 학급의 친구들도 수업 시간에 좀처럼 질문을 하지 않는다고 인식하고 있다. 이는 우리나라 학교 안 청소년들이 수업 시간에 질문을 적극적으로 하지 않는다는 설문 조사 결과를 뒷받침하는 사례라고 할 수 있을 것이다.

② 학교 안 청소년들의 발표 정도

학교 안 청소년은 발표에 적극적이지 않지만 참여 정도가 낮지 않다.

발표는 학생이 언어적으로 수업에 참여하는 방식이다. 전통적으로 수업은 교사의 시작 발화에 대해 학생이 반응을 보이고 그에 대해 다시 교사가 재반응을 보이는 일련의 패턴이 반복되는 구조를 갖는다. 이 과정에서 발표는 교사의 질문이나 요청에 의한 학생의 언어적 반응으로 간주된다. 물론 최근에는 이러한 전통적인 수업 대화 패턴이 변화하고 있고 다양화되면서 교사가 아닌, 다른 학생의 요구(질문)나 반응에 대한 응답이나 재반응도 학생 발표에 포함된다.

이처럼 발표는 수업이라는 공적 의사소통 상황에서 수업 대화를 구성하는 주요 요소이자 학생의 능동적인 수업 참여 형태라고 할 수 있다. 수업 시간에 대화가 이루어지기 위해서는 학생이 자신의 생각과 의견을 말해야 한다(임철성, 2003, p. 75). 이런 맥락에서 공적 의사소통에 참여하는 청소년의 언어문화 양상을 살펴보기 위해서는 수업 대화의 핵심적 요소라고 할 수 있는 발표를 학생들이 어느 정도로 하고 있는지를 조사하는 것이 필요하다.

설문 조사에서 ‘자신은 평소 수업 중 발표할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지’를 4점 척도로 묻은 결과를 보면 평균 2.8점으로 ‘대체로 한다’(3점)에 가까운 반응을 보여, 우리나라 학교 안 청소년들이 수업 중 발표는 적극적이지는 않지만 참여 정도가 낮지는 않은 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 질문 2.3점에 비하여 다소 높은 수치로 우리나라 학교 안 청소년들은 질문보다는 발표를 공적 의사소통에서 약간 더 많이 하는 것으로 볼 수 있다. 이는 다음 면담 자료를 통해서도 확인된다.

연구자: 그러면 찬우가 느끼기에 약간 질문하는 거랑 발표하는 거랑 뭐를 더 많이 하는 것 같아?

찬우: 발표요.

연구자: 발표...왜 그런 거 같아?

찬우: 질문은 별로 안 해서.

[I-공05-중2남-GM23]

연구자: 아니면 선생님이 이거 발표해라 할 때는?

종현: 할 때는, 그때는 선생님께서 뽑기통이 있어 가지고 그걸로 해가지고, 저는 제가 앞에 나가서 할 수 있게 하세요.

연구자: 그러면 '제가 할게요.' 하는 건?

종현: 없어요, 안 해요. 하는 애도 있는데 선생님이 그것보다 뽑기로 해서 하는 것 같아요.

[I-공04-초5남-BG27]

면담 때 찬우는 질문보다는 발표를 조금 더 하는 것으로 보이는데, 이를 학생들이 발표를 적극적이고 자발적으로 하는 것으로 해석하기는 어렵다. 특히, 종현이와 같이 교사가 발표를 유도하는 상황에서 지명을 받은 학생이 발표를 하는 경우도 적지 않다는 점을 고려하면 질문과 마찬가지로 발표 역시 능동적으로 활발하게 이루어지고 있다고 보기 어렵다.

③ 학교 안 청소년들의 토의 정도

학교 안 청소년들은 질문이나 발표보다는 토의를 공적 의사소통에서 더 많이 하고 있다.

최근 우리나라 교육은 학습자 중심의 교육을 지향하면서 수업 중 교사가 직접 설명하고 지도하는 방식을 지양하고 학생 활동 중심의 수업을 장려하고 있다. 자기주도적 학습을 강조하면서 학생이 스스로 문제를 발견하고 해결하는 경험을 하도록 지원하거나 동료와 함께 협력적 학습을 하도록 수업을 계획하고 실천하는 교사가 증가하고 있는 것이다. 이러한 추세에 따라 수업이 교사와 학생의 상호작용만이 아니라 학생들이 모둠을 이루어 토의를 하는 학생 간 상호작용도 이전에 비하여 확대되고 있다. 학생 사이의 언어적 상호작용이라는 점에서 토의는 사적 의사소통의 성격도 띠지만, 수업이라는 공적 상황에서 학습을 목적으로 이루어지는 대화인 만큼 공적 의사소통으로서의 성격도 지닌다.

이 연구에 참여한 학생들은 '평소 수업 중 모둠별 토의를 할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지' 묻는 문항에 평균은 3.1점으로 '대체로 한다'(3점)는 반응을 보여, 전반적으로 토의에 참여하는 정도가 높은 편으로 나타났다. 이는 질문 2.3점, 발표 2.8

점에 비하여 높은 수치로, 우리나라 학교 안 청소년들은 질문이나 발표보다는 토의를 공적 의사소통에서 더 많이 하고 있음을 시사한다. 다음 학생 면담 자료는 토의에 적극적으로 참여하는 학생의 모습을 보여준다.

교은: 네. 대부분 애들이 별로 참여를 다 하고 발표를 전체적으로 잘하는 것 같아요. 토의는, 토의할 때는 모듬끼리 할 때는 토의를 되게 잘 하는 것 같아요.

연구자: 약간 전체적으로 할 때는.

교은: 조금 안 따라오거나 안 듣는 애들이 많은데, 모듬별로 할 때는 되게 열심히 하는 게 많아요.

[I-공적04-중2여-SI05]

연구자: 토의 때는 열심히 하는 편이야?

민수: 열심히 해요.

연구자: 네 생각에는 발표랑 토의 중 어느 걸 더 열심히 하는 거 같아?

민수: 토의요.

연구자: 토의 때는 왜 조금 더 열심히 할까?

민수: 토의 때는 자신의 의견을 좀 더 마음대로 이야기할 수 있어서.

[I-공적05-초5남-GO02]

교사나 과목 특성, 모듬 구성원 특성 등에 따라 차이가 있을 수 있으나, 설문 조사 결과와 마찬가지로 면담에서도 학생들은 공적 의사소통 중 토의에 참여하는 정도가 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 이는 질문이나 발표와 다른 토의의 특성이 반영된 결과로 해석된다. 토의는 질문이나 발표와 다른 특성을 갖는다. 먼저 토의는 또래 집단 안의 대화로 사적 의사소통의 성격을 부분적으로 가지고 있어 교사와 전체 학생을 대상으로 하는 질문이나 발표보다 공식성의 정도가 약해 학생들의 심리적 부담이 적다. 또한 토의는 정답을 말하기보다 의견이나 생각을 말하는 경우가 많다. 따라서 학생들은 정답을 말해야 한다고 생각하는 발표나 자신이 알지 못하여 묻는다고 생각하는 질문에 비하여 토의에서 말하기의 위험 정도를 낮게 인식한다. 면담에서 민수가 발표와 토의 중 토의를 더 많이 하는 이유로 ‘자신의 의견을 좀 더 마음대로 이야기할 수 있어서’라는 답을 한 이유도 교사와 다른 학생으로부터 부적절한 답이라고 평가받을 수 있는 발표나 ‘알지 못함’과 같은 자신의 부족이나 결핍을 다른 사람에게 보인다고 생각하는 질문에 비하여 토의에 참여하는 것이 심리적 부담을 적게 느끼기 때문일 것이다.

(2) 학교 수업 대화의 집단별 차이

① 학교 안 청소년 질문 정도의 집단별 차이

학교 안 청소년은 성별로는 남학생이, 학교급이 낮을수록 질문을 더 많이 하고 있다.

전반적으로 학교 안 청소년들의 질문 정도가 낮은 가운데, 학교급과 성별로 질문 정도에 차이가 나타난다. 질문 정도는 평소 자신이 교사에게 질문을 어느 정도로 한다고 생각하는지를 4점 척도로 물어서 조사하였는데, 초등학교에서 중학교, 중학교에서 고등학교로 올라갈수록 질문하는 정도가 낮았다. 학교급이 올라갈수록 질문을 하는 정도가 낮아지는 것이다. 남녀 성별로도 차이를 보이는데, 학교급과 상관없이 남학생이 여학생보다 질문 정도가 높은 것으로 나타났다.

연구자: 1,2,3,4학년 때에 비해서 지금 더 많이 하는 것 같아 덜 하는 것 같아?

성훈: 4학년 때에 비해서는 더 많이 하는 것 같지는 않아요.

[I-공적01-초5남-SJ22]

수진: 질문은 옛날에는 그래도 좀 했는데, 요즘에는 그냥 안 해요.

연구자: 요즘엔 그냥 안 해? 왜?

수진: 그냥 귀찮아서.

[I-공적05-중2여-SI10]

위 사례에서 성훈이와 수진이가 응답한 바와 같이 학생들은 학년이 올라가거나 학교급이 올라갈수록 질문을 덜 하는 경향을 보인다. 이러한 경향은 양미경(2002)에서 우리나라 초등학교 4, 6학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년 360명씩을 대상으로 조사한 결과 ‘하루 동안 질문을 거의 하지 않는다’는 학생의 비율이 각기 33.6%, 51.5%, 56.6%, 71.4%로 나타난 것과 유사하다. 학교생활이 길어질수록 질문의 정도가 낮아진다는 것은 우리 수업이 학생의 지적 호기심을 촉발하거나 교실을 탐구 공동체로 만드는 데 미흡함을 시사한다.

또한 전반적으로 남학생들이 여학생보다 질문을 다소 많이 하는 것으로 나타났는데, 이는 발표나 토의 참여와는 다른 양상이다. 후술하겠으나 발표에서는 남녀 학생 사이에 차이가 없고, 토의에서는 여학생의 참여 정도가 더 높게 나왔기 때문이다. 질문 정도에서 여학생이 더 낮게 나온 이유에 대해서는 아래 홍현이의 사례에서 추측할 수 있는 바와 같이 일반적으로 남학생보다 부끄러움을 더 탈 가능성이 있는 여학생들의 성격적 특성을 생각해 볼 수 있다.

연구자: 어, 공부에만 열중해? 아, 그렇구나. 선생님 말씀 많이 듣고. 그렇구나. 그러면 질문 같은 것도 해?

홍현: 질문 같은 것은 별로 안 하는 것 같아요.

연구자: 안 하는 것 같아?

홍현: 부끄러워서.

[I-공적04-초5여-GO32]

학생들이 질문을 자신이 모른다는 것을 교사와 다른 학생들에게 드러내는 행위라고 생각하는 상황에서 홍현이와 같이 소극적이거나 부끄러움을 많이 타는 성격적 특성을 가진 학생은 질문을 하는 데 용기가 더 필요할 수 있으며, 여학생이 그런 학생에 포함될 가능성이 다소 높을 수 있다는 점에서 질문의 남녀 차이를 설명할 수 있을 것이다.

② 학교 안 청소년 발표 정도의 집단별 차이

학교 안 청소년은 학교급별로는 초등학생이, 지역별로는 대도시 청소년들이 발표에 가장 활발히 참여하고 있다.

발표 정도에 있어서 학교급과 지역 간 차이가 발견되었다. 학교급별로는 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로, 지역적으로는 대도시와 중소도시 및 읍면지역 순으로 발표에 적극적이었다. 남녀 성별 차이는 발견되지 않았다.

원빈: 음... 발표를 4학년보다 덜 하는 것 같아요.

연구자: 1,2학년 때보다?

원빈: 1,2학년 때보다는... 1,2학년이랑 3,4학년이랑 발표 비슷하게 했어요.

연구자: 발표는 그때는 열심히 했는데, 지금은 덜 하는 이유가 뭔 것 같아요?

원빈: 귀찮아서.

연구자: 다른 반 애들도 대체로 그런 거야?

원빈: 대충 그래요.

[I-공적05-초5남-SJ16]

질문과 유사하게 학생들은 학년이 올라갈수록 발표를 적게 하는 것으로 나타났다. 4학년까지는 열심히 하였으나, 5학년이 되어서는 ‘귀찮아서’ 발표를 적게 한다는 ‘원빈’의 말은 이러한 경향을 잘 보여준다. 이는 학교급은 물론이고 학년이 올라갈수록 학습에 참여하는 정도가 낮아지고 이것이 발표라는 수업 대화 측면으로도 나타나는 것으로 볼 수 있다. 또한 중소도시나 읍면지역의 학생들이 대도시 학생들보다 발표 정도가 낮게 나온 점에 대해서도 논의가 필요하다. 일반적으로 보아 학급의 학생 수가 적으면 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호작용이 그렇지 않은 경우보다 용이하고 활발하게 이루어질 가능성이 높다. 대도시 지역의 학급당 학생 수가 중소도시나 읍면지역보다 모두 많다고 말하기 어렵지만, 적다고도 할 수 없는 상황에서 이들 두 지역 학생들의 발표 정도가 더 낮게 나온 것은 학생 수와 수업 중 상호작용에 대한 일반적인 기대를 벗어난다. 우리 학교교육이 학생을 지속적으로 학습에 몰입하게 하고 적극적으로 참여하게 하는 다양하고도 효과적인 방안을 마련할 필요가 있다고 하겠다.

③ 학교 안 청소년 토의 정도의 집단별 차이

학교 안 청소년은 학교급별로는 초등학생이, 성별로는 여학생이, 지역별로는 대도시 청소년들이 토의에 가장 활발히 참여하고 있다.

토의에 참여하는 정도는 학교급별, 성별, 지역별로 상이하였다. 초등학생이 중학생이나 고등학생보다, 여학생이 남학생보다, 대도시 지역 학생이 중소도시나 읍면지역 학생보다 통계적으로 유의하게 더 적극적으로 토의에 참여하는 것으로 분석되었다. 이는 질문이나 발표와는 다른 양상이다. 질문의 경우 지역적 차이 없이 학교급이 낮은 학생(초등학생이 중학생보다, 중학생이 고등학생보다)과 남학생이, 발표의 경우 성 차이 없이 학교급이 낮은 학생(초등학생이 중학생보다, 중학생이 고등학생보다)과 대도시 지역 학생이 각기 더 많은 질문과 발표를 하는 것으로 나타난 것과 달리, 토의에서는 집단 간 차이가 모두 나타났다. 그러나 질문이나 발표와 마찬가지로 토의도 초등학생과 대도시 지역 학생들이 가장 적극적인 참여를 보인다는 점에서는 유사하다. 이는 중학생이나 고등학생 그리고 중소도시나 읍면지역 학생들의 공적 의사소통 참여가 유형에 상관없이 전반적으로 낮다는 것을 시사한다.

남녀 성 차이는 조금 다른 양상을 보인다. 질문에서 남학생의 참여가 다소 높은 것과 달리 토의에서는 여학생의 참여가 다소 높은 것으로 나타난다. 이러한 경향은 학생 면담에서도 찾아볼 수 있다.

하연: 남자애들 같은 경우는 자꾸 이상한 말 하고 잘 참여를 안 하고, 여자애들끼리만 하는 경우가 있어요.

연구자: 모둠에 같이 앉았는데도? 남자애 둘, 여자애 둘이 앉았을 때 아니면 몇 명씩.

하연: 네 명씩.

연구자: 네 명씩 하면 남자애 둘이는 탄소리하고, 너희 둘이만 얘기하는 거야?

하연: 네.

연구자: 다른 모둠도 그래?

하연: 다른 모둠도 많이 안 떠드는 남자애들은 그냥 듣고 있고, 여자애들이 하자는 대로 하고. 많이 떠드는 애들은 막 자기 말만 하는.

[I-공적05-초5여-SJ20]

연구자: 모둠 만들어서 국어 시간에도 그렇고 수학 시간에도 그렇고. 토의에는 적극적으로 참여해?

찬우: 적극적인은 아니지만, 그냥 참여해요.

연구자: 토의 시간에 주로 찬우는 어떤 역할을 하는 거 같아?

찬우: 토의 시간에 그냥 의견 내거나 적거나.

연구자: 적거나?

찬우: 아니 수업 시간에 어떤 학습지가 있으니까 그거에 대해 토의하는 거니까, 애들이 거

기 적거나 의견내거나.

[I-공적05-중2남-GM23]

위 면담 자료를 보면 남녀 학생들의 토의 참여 정도나 방식이 다르다는 것을 알 수 있다. 소속 학급은 다르지만, 하연이의 사례는 여학생이 인식한 남학생의 토의 참여 태도와 방식을 보여준다. 이 학생들은 공통적으로 함께 모둠을 구성하는 남학생이 토의에 소극적이거나 참여하지 않는다고 인식하고 있다. 자신의 토의 참여에 대해 언급한 찬우의 사례 역시 남학생이 토의에 수동적으로 참여하는 모습을 보여준다. 이러한 결과는 토의의 담화적 특성에 일정 부분 기인하는 것으로 해석이 가능하다. 앞서 언급한 바와 같이 토의가 공적 의사소통이지만 사적 의사소통의 성격 역시 가지므로 남녀 학생 모두 질문이나 발표에 비하여 토의 참여 정도가 높지만, 여학생의 경우 그 영향이 더 크게 작용하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 또래 간 대화의 형태를 띠는 토의에서 여학생의 심리적 부담의 경감 정도가 남학생에 비하여 더 커서 여학생들이 토의에 더 적극적으로 참여하게 되는 것으로 볼 수 있다.

(3) 학교 수업 대화 참여의 영향 요인

① 학교 안 청소년들의 학교 수업 대화 참여에 영향을 주는 요인

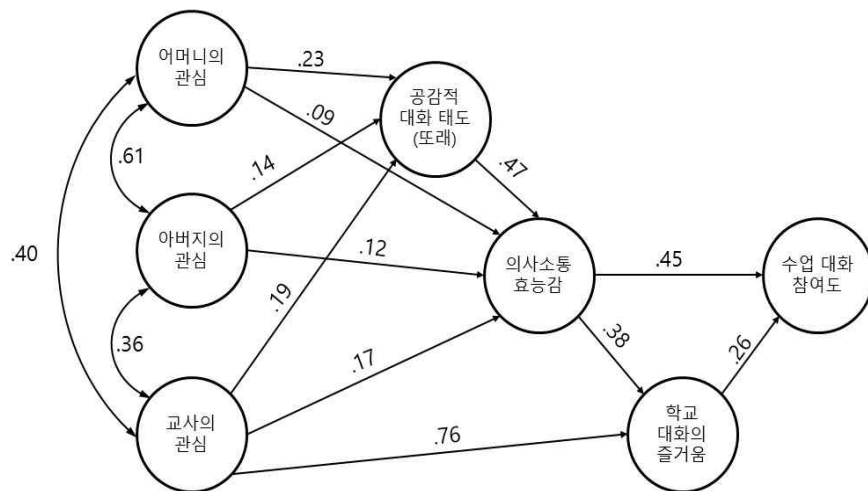
의사소통 효능감과 학교 대화의 즐거움은 직접적으로, 말에 대한 교사와 부모의 관심은 간접적으로 학교에서의 수업 대화 참여에 영향을 준다.

학교 안 청소년의 공적 의사소통 실태를 총체적으로 설명하기 위해 설문조사를 통해 수집된 자료들을 몇 가지 요인으로 요약하고, 그 관계를 구조방정식 모형으로 도출하였다. 모형에 대한 가설 설정과 검증을 수차례 반복하여 최종적으로 7개 요인의 관계를 하나의 모형으로 도출할 수 있었다. 모형에 포함된 7개 요인의 측정 문항과 신뢰도는 <표 V-2>와 같다.

<표 V-2> 공적 의사소통 모형의 요인별 측정 문항의 신뢰도

요인	문항 수	문항 번호	신뢰도(Cronbach α)
어머니의 관심	2	초등용: 6-5), 6-6) 중고등용: 6-5), 6-6)	.796
아버지의 관심	2	초등용: 11-5), 11-6) 중고등용: 11-5), 11-6)	.857
교사의 관심	2	초등용: 40-1), 40-2) 중고등용: 43-1), 43-2)	.839
공감적 태도	3	초등용: 3-1), 4-1), 4-2) 중고등용: 3-1), 4-1), 4-2)	.785
의사소통 효능감	5	초등용: 32-1), 32-2), 32-3), 32-4), 32-5) 중고등용: 35-1), 35-2), 35-3), 35-4), 35-5)	.857
학교 대화의 즐거움	2	초등용: 40-4), 40-8) 중고등용: 43-4), 43-8)	.491
수업 대화 참여도	3	초등용: 20, 23, 26 중고등용: 20, 23, 26	.723

최종 도출된 모형의 적합도는 $\chi^2=2018.94$, $df=190$, $p<.001$ 로 나타났다. 그 밖의 다양한 적합도 지수들(RMSEA=.054, NFI=.933, NNFI=.926, CFI=.939, RMR=.036) 또한 모형이 좋은 적합도를 지니고 있음을 보여주었다. 학교 안 청소년의 공적 의사소통 모형은 [그림 V-1]과 같다.



[그림 V-1] 학교 안 청소년의 공적 의사소통(수업 대화) 모형

공적 의사소통 모형을 통해 수업 대화 참여에 영향을 미치는 요인들이 무엇인지, 그 영향력의 크기는 어느 정도인지를 확인할 수 있었다. 수업 대화 참여에 대한 예측 요인들의 효과 크기는 <표 V-3>에 정리하였다.

<표 V-3> ‘수업 대화 참여’에 대한 예측 요인별 효과 크기

반응 요인	예측 요인	직접 효과(A)	간접 효과(B)	총 효과(A+B)
수업 대화 참여	어머니의 관심		0.10	0.10
	아버지의 관심		0.09	0.09
	교사의 관심		0.32	0.32
	공감적 태도		0.26	0.26
	의사소통 효능감	0.45	0.10	0.55
	학교 대화의 즐거움	0.26		0.26

공적 의사소통 모형을 통해 학교 안 청소년의 공적 의사소통에 영향을 미친 요인과 크기를 분석한 결과 공적 의사소통 참여 정도에 직접적인 영향을 미치는 변인은 의사소통 효능감과 학교 대화의 즐거움이었고, 교사의 관심, 청소년의 공감적 태도, 어머니의 관심, 아버지의 관심은 직접적 영향을 미치는 변인에 영향을 미쳐 공적 의사소통에 관여하는 간접적 변인으로 나타났다.

직접 효과 크기는 물론 간접 효과까지 합한 총 효과 측면에서 가장 큰 효과 크기를 갖는 것은 의사소통 효능감이었다. 의사소통 효능감은 학생들이 자신이 의사소통을 잘한다고 생각하는 인식의 정도를 5개 항목으로 나누어 조사한 것인데, 의사소통 효능감이 높을수록 공적 의사소통에 더 적극적으로 참여하는 것으로 해석이 가능하다.

연구자: 지금까지 얘기한 거랑 상관없이, 평소에 그런 생각해 본 적 있어? 나는 말을 잘하는 편인 것 같다, 못하는 편인 것 같다.

성훈: 네.

연구자: 너는 어떤 편이라고?

성훈: 잘하는 것 같아요. (웃음)

연구자: 그런 것 같아. (웃음) 설문조사 때도 그렇게 얘기했었는데, 어떤 상황을 떠올리면서 그런 대답을 한 거야? 말을 잘 한다 했을 때, 친구랑 얘기하는 거야 아니면.

성훈: 저번에 반끼리 다른 반끼리 토론할 때요, 그때 잘한 것 같았는데.

[I-공적01-초5남-SJ22]

연구자: 거의 똑같이 안하고? 음, 그렇구나. 그러면 지수는 말이나 대화 같은 것을 잘하는 것 같아?

지수: 저는 좀 그런 것 같아요.

연구자: 편하게 얘기하면 돼.

지수: 친구들이랑 친하게 있을 때는 말이 조금 많은 편인 것 같아요.

연구자: 아, 그래? 나는 좀 잘하는 것 같다. 그런 생각이 좀 드는 거야?

지수: 앞에 나가서 발표하는 걸 좋아하긴 하는데, 잘하는 거는 그냥 잘 모르겠고. 대 토론 회처럼 그런 걸 나가면은 발표하려고 노력하는 편이에요.

연구자: 음. 아, 그래? 그러면은 어떤 점에서는 좀 잘하는 것 같아?

지수: 제 생각을 남에게 말하는 거. 앞에 나서서 남에게 말하는 것 자체를 좋아하는 것 같아요.

[I-공01-중2여-SI09]

성훈이와 지수는 공적 의사소통 참여 정도가 높은 학생들로, 위 대화에서 볼 수 있는 바와 같이 자신의 의사소통 능력에 대하여 비교적 긍정적인 평가를 하고 있다. 자신의 의사소통 능력에 대한 효능감이 높은 것이다. 이는 일반적으로 대다수의 학생들이 공적 의사소통에 참여할 때 심리적 부담감을 갖지만, 의사소통 효능감을 높게 가진 학생은 이 부담을 극복하기가 상대적으로 쉬울 수 있음을 시사한다.

의사소통 효능감을 분석한 결과를 보면 여학생이 남학생보다, 초등학생이 중학생이나 고등학생보다(문항에 따라서는 중학생이 고등학생보다 또는 고등학생이 중학생보다), 대도시 지역 학생이 중소도시나 읍면 지역 학생보다(그리고 중소도시 학생이 읍면 지역 학생보다) 높은 효능감을 보이는 것으로 나타났다. 이는 공적 의사소통의 집단 간 차이가 발생한 이유를 부분적으로 설명해준다. 앞서 언급한 바와 같이 학교급이 올라갈수록 유형을 불문하고 공적 의사소통 참여 정도가 낮아지고, 발표와 토의에서 중소 도시와 읍면 지역 학생들의 참여 정도가 대도시 지역 학생에 비하여 낮은 결과가 나온 이유 중 하나로 의사소통 효능감의 차이를 생각해 볼 수 있다.

학생들이 학교에서 대화하는 상대는 교사와 다른 동료 학생이다. 학교에서 이루어지는 공적 의사소통 역시 교사나 다른 학생과의 언어적 상호작용이라고 한다면 학교 내 상대와의 대화 만족도가 공적 의사소통에도 영향을 미칠 것이다. 이 연구에서는 학교 내 대화 만족도를 교사 및 다른 학생과의 대화의 즐거움을 느끼는 정도로 측정하였고, 이 즐거움을 느끼는 정도가 공적 의사소통 정도에 직접적 영향을 미치는 변인임을 확인하였다. 즉, 교사와 다른 학생들과 대화할 때 즐거움을 느끼는 학생들이 공적 의사소통에 참여할 가능성이 높다.

그런데 학생들이 느끼는 학교 대화의 즐거움은 상대에 따라 내적으로 상이한 양상을 보인다. 학생들은 동료 학생과의 대화가 교사와의 대화보다 훨씬 즐겁다고 반응하고 있다. 교사와 대화하는 것이 즐겁다는 반응(3.5점)은 친구(4.3점)는 물론이고 어머니(3.9점)나 아버지(3.6점)와의 대화가 즐겁다는 반응보다 낮다. 학생들은 전반적으로 교사와 대화할 기회나 시간이 많지 않으며, 대화에서 즐거움을 크게 느끼지 못하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 학생 면담에서도 잘 나타난다.

연구자: 인성이는 선생님이랑 얘기하는 게 즐거워요?

인성: ...

연구자: 재미있어요?

인성: 그냥 보통이요.

[I-공적05-초5남-BG26]

주연: 선생님이... 애들이랑 친한 선생님 같은 분들은 말 많이 하는데, 요즘 뭔가 무섭고 그런 선생님들이랑은 별로 말을 안 하는 거 같아요.

연구자: 그럼 주로 수업 시간에 대화한 거 말하는 거지. 예를 들면, 쉬는 시간에는 혹시 선생님이랑 대화를?

주연: 항상 다 교무실 가서 가지고...

연구자: 그러면 선생님이랑 대화를 할 때, 주로 어떤 내용에 대해서 얘기해?

주연: 수행얘기? 수행 언제 보는 거랑, 시험 보면 시험 점수 언제 나오냐고 그러고.

[I-공적05-중2여-GM14]

위의 인성이와 주연이는 모두 공적 의사소통에 참여하는 정도가 낮는데, 위 대화에서 보듯이 교사와의 대화에 별다른 즐거움을 느끼지 못하고 있다. 이는 주연이가 “항상 다 교무실 가서 가지고”와 같이 말했듯이 기본적으로 학생들이 교사와 대화할 시간이나 기회를 갖기 어렵고, 대화를 하더라도 수업이나 시험과 같은 학업 중심 중심의 화제를 가지고 대화를 하는 경우가 많아서, 학생이 대화에 즐거움을 느끼기 어려운 상황이다. 반면 공적 의사소통 정도가 높은 학생들 중에는 교사와 대화 정도가 높고 대화에서 즐거움을 느끼는 경우가 많다. 다음 면담 사례를 보자.

연구자: 혹시 학교 선생님이랑은 얘기 많이 해봤어?

성훈: 네.

연구자: 선생님이랑 얘기하는 건 재밌어?

성훈: 네.

(...)

연구자: 어떤 얘기를 해 선생님이랑?

성훈: 클래식로알 (웃음)

연구자: 선생님도 하셔?

성훈: 네.

연구자: 어떤 식으로 얘기해?

성훈: 제가 만약에 레벨업 했으면 레벨업 했다고 자랑하면요, 선생님이 엄청 잘 하셔가지고 빨리 접어라, 이렇게.

[I-공적01-초5남-SJ22]

연구자: 학교에서 선생님이랑 대화를 어느 정도로 해? 많이 해, 적게 해? 어때?

지수: 저는 많이 하는 편인 것 같아요.

연구자: 보통 수업 시간에 많이 해, 쉬는 시간에 많이 해?

지수: 쉬는 시간에 교무실 찾아갈 때도 있고, 찾아가면 쌤들 보이면 그냥 얘기 몇 마디 나누고 그렇게 해요.

[I-공01-중2여-SI09]

공적 의사소통에 높은 정도로 참여하는 성훈이와 지수의 경우 교사와의 대화를 높은 빈도로 하며, 그 과정에서 즐거움을 느끼고 있다. 성훈이의 경우 교사가 학생과 관심사를 공유하면서 학생에게 대화의 즐거움을 느끼게 해준다면, 지수의 경우는 학생이 능동적으로 교사에게 대화하는 모습을 보여준다. 교사가 적극적이든 학생이 적극적이든 학생이 교사와 대화를 자주하고, 그 과정에서 학생이 즐거움을 느끼는 것은 학생이 공적 의사소통을 참여하는 데 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점에서 중요하다.

그런데 교사와의 대화의 즐거움 정도는 성별과 지역별로는 차이를 보이지 않으나, 학교급에 따른 차이는 존재한다. 즉, 초등학교에서 중학교, 고등학교로 올라갈수록 학생들은 교사와 대화하는 것이 즐겁다고 느끼는 정도가 낮아진다. 이는 질문, 발표, 토의를 막론하고 학교급이 올라갈수록 공적 의사소통에 참여하는 정도가 낮아지는 이유를 일정 부분 설명할 수 있게 한다.

학교 대화의 즐거움에는 교사와의 대화만이 아니라 동료 학생과의 대화도 포함된다. 우리나라 학생들은 친구와의 대화를 매우 즐겁게 느끼는 것(5점 척도에서 4.5점)으로 나타났다. 또한 여학생이 남학생보다, 초등학생이 중학생보다 그리고 중학생이 고등학생보다 친구와의 대화에 즐거움을 느끼는 정도가 높았다. 이러한 집단간 차이는 초등학생이 중학생이나 고등학생보다 공적 의사소통에 더 많이 참여하는 것만이 아니라, 특히 여학생이 남학생보다 토의에 더 적극적으로 참여하는 이유에 대해서도 부분적으로 설명을 가능하게 한다. 또래 간 대화의 성격을 강하게 갖는 토의에 적극적으로 참여하는 데 친구와의 대화가 즐겁다고 느끼는 것은 필요조건이 된다.

연구자: 전반적으로 수업 시간, 쉬는 시간 포함해서 친구들과하고 대화하는 건 즐거운 편인 것 같아 아니면 그다지?

중후: 즐거운 편인 것 같아요.

연구자: 왜 즐거워? (웃음) 말이 잘 통해?

중후: 네, 말이 잘 통해요.

[I-공적01-중2남-GM24]

중후는 중학교 남학생이지만 친구와의 대화에 즐거움을 느끼고 있고, 공적 의사소통의 참여 정도가 높게 나타난다. 이는 남학생이고 중학생일지라도 학교에서 친구 사이의 대화가 원활하고 즐겁게 이루어지면 공적 의사소통이 적극적으로 이루어질 수 있음을 시사하며, 친구 사이에 즐거움을 더 높게 느끼는 여학생들이 또래 간 대화의 성격을 갖는 토의에 더 많이 참여하는 이유를 일부 설명해 줄 수 있다.

직접적인 변인은 아니지만, 의사소통 효능감이나 학교 대화의 즐거움에 영향을 미쳐 공적 의사소통 정도에 간접적 변인이 되는 요인으로 교사의 관심, 청소년의 공감적 태도, 어머니의 관심, 아버지의 관심이 있다. 교사가 학생의 언어 사용에 대해 관심을 가지고 지도해준다고 학생들이 인식할수록, 친구와의 대화에서 공감하며 듣고 말한다고 스스로 판단할수록, 어머니와 아버지가 자신의 언어 사용에 대해 관심을 가지고 지도해준다고 인식할수록 학생들의 공적 의사소통 정도가 증가한다. 이러한 결과는 부모가 자녀의 언어에 관심을 갖고 지도를 해야 함은 물론이고, 교사 또한 학생의 언어에 관심을 갖고 적극적인 지도를 할 필요성이 있음을, 학생들이 공감하면서 듣고 말하는 태도를 갖는 것이 중요함을 시사한다.

그런데 여기서 한 가지 주의할 점은 부모가 자녀 언어에 관심이 높음에도 불구하고, 공적 의사소통의 참여 정도가 낮은 경우도 있다는 점이다. 이는 면담에서도 확인이 되는데, 다음 사례를 보면 알 수 있다.

연구자: 아, 그러셔. 어머니께서는 평소에 채연이가 말하고 듣는 태도에 관심이 있으셔? 어때?

채연: 엄마는 정말 관심 많은 것 같긴 해요.

연구자: 어, 이거 뭐 그거랑 관련해서 말씀해주신 게 있어?

(...)

채연: 아, 저 말 빠르다는 거는 항상 말해주신 것 같고, 그리고 음... 제가 대화를 할 때 막 딴 데 보거나 그런 성격은 아니라서, 대화를 하거나 말할 때 예의 없다고 한 적은 없어요.

[I-공적01-중2여-SI16]

연구자: 응 그렇지 그렇겠지, 잔소리. 어머니가 주로 그렇게 잔소리를 하시면 찬우는 어떻게 반응해?

찬우: 그냥 듣고 들어가죠.

연구자: 듣고 들어가?

찬우: 말하면 계속 이어지니까.

연구자: 음.., 그러면 혹시 찬우가 말할 때 부모님이 어머니나 아버지 따로 생각해도 되는 데 공감을 많이 해주시는 편이야?

찬우: 아니죠. 말대꾸하지 말라고 하시죠.

연구자: 아, 그냥 말대꾸하지 말라고 하셔?

찬우: 네.

연구자: 그럴 때 마음이 어때?

찬우: 슬프죠.

연구자: 그런 걸 표현한 적 있어?

찬우: 표현해도 소용이 없어요.

연구자: 소용이 없어? (웃음) 그래, 그래도 자꾸 어필할 수는 있잖아. 언젠가는 바뀌어지지.

찬우: 에이, 아니에요. 엄마, 아빠도 갱년기라서.

채연이와 찬우는 설문 조사에서 부모님이 자신의 언어 사용에 큰 관심을 가지고 응답하였다. 그러나 두 학생이 부모의 관심에 대한 인식 및 반응과 그 결과 공적 의사소통에 미치는 영향 측면에서는 차이가 있다. 채연이의 경우는 부모의 관심을 이해하고 수용하는 모습을 보이는데 비하여, 찬우는 부모의 관심을 잔소리로 받아들이거나 자신이 공감받을 수 없다고 생각한다. 부모의 높은 관심이라는 측면에서는 유사하지만, 그것이 자녀에게 어떻게 받아들여지는가에 따라 공적 의사소통 참여에 상이한 영향을 미칠 수 있다. 채연이가 찬우에 비해 공적 의사소통 참여가 현저하게 낮은 것이 그 예가 될 수 있다. 따라서 부모가 자녀의 언어와 의사소통에 대하여 높은 정도로 관심을 보이는 것도 중요하지만, 이와 함께 ‘관심의 질과 표현 방식’도 고려할 필요가 있다. 자녀에게 잔소리로 받아들여지고 공감되지 못하는 관심이 자녀의 공적 의사소통 참여에 긍정적으로 기여하기 어렵다는 점을 인식한다면 자녀에게 ‘통’하는 대화 내용과 방식에 대한 고민이 있어야 할 것이다.

② 학교 안 청소년들의 질문 정도에 영향을 주는 요인

학생의 학습과 지식의 정도, 심리적 성향 외에 교사와 수업 문화 등 학습 외적 요인이 복합적으로 질문 참여에 영향을 준다.

전반적으로 우리나라 학생들이 질문을 적극적으로 하지 않는 상황에서 왜 그런 현상이 발생하는지 요인을 깊이 있게 분석하는 것은 향후 학생 질문 촉진을 위한 방안을 마련하는 데 기반이 될 수 있다. 설문 조사 결과 우리나라 학생들은 질문을 하는 주된 이유로 ‘수업 내용을 더 잘 이해하기 위해서’와 ‘궁금한 것을 못 참는 성격이라서’를 들었고, 질문하지 않는 주된 이유로는 ‘내용에 대해 관심과 흥미가 없어서’, ‘무엇을 질문해야 할지 몰라서’를 들었다. 이밖에도 학생들은 질문하지 않는 이유로 ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’, ‘창피를 당할까봐’, ‘질문해도 제대로 답을 듣지 못할 것 같아서’ 등을 들었고, 기타 자유 응답으로 응답자의 10%에 가까운 학생들이 ‘다 알고 있는 내용이라서’나 ‘모르는 것이 없어서’라는 반응을 보였다.

학생들이 질문하는 정도에 영향을 주는 요인을 체계적으로 파악하기 위해서는 질문을 하는 이유나 하지 않는 이유를 학습 태도 요인, 지식 요인, 수업 요인, 심리적 요인, 경험적 요인, 사회문화적 요인, 교사 기대 요인으로 범주화하여 살펴볼 수 있다. 이 중 학생 내적 요인으로는 학습 요인, 지식 요인, 심리적 요인이 포함되고, 학생 외적 요인으로는 교사 요인과 문화적 요인이 있다. 교사 요인은 다시 수업 요인과 교사 기대 요인으로 나눌 수 있다.

학생 내적 요인 중 학습 태도 요인은 학생들이 학습에 관심을 가지고 참여하고자 하는 태도를 가지고 있는지와 관련된다. 학습에 관심을 가지면서 참여하고자 하는

태도를 가질 때 질문을 하며, 그렇지 않은 경우 질문을 하지 않는 것이다. 지식 요인은 수업 내용과 관련하여 학생이 자신이 모르는 것은 질문하지만 모르는 것이 없을 때에는 질문하지 않는다는 것이다. 학생들은 일반적으로 질문은 모르는 것을 알고자 할 때 하는 발화로 인식하기 때문에 모르는 것이 없을 때 질문하지 않는다고 반응하는 것은 자연스럽다. 또는 모르는 것이 너무 많아서 무엇을 질문할지 모르거나, 질문을 하고 교사의 답을 들어도 이해하지 못할 것이라는 판단이 질문을 하지 않는 요인이 될 수 있다. 면담에서 학생들에게 질문하지 않는 이유를 물었을 때 선행학습이 많이 언급된 것도 지식 요인 측면에서 이해할 수 있다. 다음 사례를 보자.

연구자: 내가 질문하면 친구들은 어떤 것 같아?

슬기: 친구들은요? 어... 글썄요, 다들 선행학습을 해서 조금, 어, 별로 참여를 안 해요. 질문할 때 안 들어요.

연구자: 응. 내가 질문한 걸 안 들어, 선생님이 답변한 걸 안 들어?

슬기: 둘 다.

연구자: 둘 다. 음. 어, 네가 그 질문하는 거에 대해서 다른 친구들이 어떻게 생각하는 거 같아? 듣지는 않고 생각은 어떻게 하는 거 같아?

슬기: 어, 자기도 몰랐는데 그걸 질문해주면 그냥 고마울 때도 있구요, 근데 한편으로는 막 이미 배웠는데, 그런 걸 또 질문하면 짜증이 나고 답답할 때도 있는 것 같아요.

[I-공적01-초5여-BG05]

수업에서 질문을 모르는 것을 알거나 자신의 이해 정도를 확인하기 위한 말로 이해하는 상황에서 선행학습은 학생이 질문을 하지 않는 주된 원인 중 하나가 된다. 이미 알고 있기에 굳이 질문할 이유가 없는 것이다. 이는 교사의 수업 요인과의 관련이 된다. 교사가 수업을 사실적 지식 중심으로 진행할 경우 학생이 할 수 있는 질문은 단지 ‘아는 것’과 ‘모르는 것’ 및 이해의 정도 확인을 위한 것으로 국한된다. 또한 교사가 수업을 진행하면서 질문할 기회나 여건을 충분히 제공하는 경우와 그렇지 않은 경우도 수업 요인에 포함된다. 학생들이 질문을 할지, 아니면 질문에 충분한 답을 듣지 못하였을 경우에 추가적인 질문을 할지 말지를 결정하는 데에도 교사의 수업 요인은 영향을 미친다. 다음 면담 사례를 보자.

연구자: 그러면 모르는 게 있을 때는 어떻게 확인하는 편이야?

찬우: 넘어가요.

연구자: 그냥 넘어가? 질문 안하고?

찬우: 질문을 해도 선생님이 말하는 게 뭔 소린지 모르기 때문에.

연구자: 아... 선생님이 말씀하신 걸 이해하지 못해서?

찬우: 네.

연구자: 그럼 이해 못한 걸 또 질문할 수 있잖아.

찬우: 계속 질문하면 수업도 그렇게 되고 그렇잖아요.

연구자: ‘그렇게 되고’가 무슨 말이야?

찬우: 어쨌든 진도 나가야 되는데, 못 나가잖아요.

연구자: 진도 나가야 되니까...

[I-공05-중2남-GM23]

찬우는 질문을 해도 이해하지 못할 것이라는 자신의 지식에 대한 판단과 자신이 질문을 계속할 경우 수업 진행에 방해가 될 것을 염려하는 마음 때문에 질문을 하지 않는 모습을 보여준다. 의문이 해소될 때까지 충분히 질문할 수 있는 기회가 주어지지 않는 수업에서 학생들은 의문이 있어도 좀처럼 질문을 하기 어려운 것이다.

심리적 요인은 호기심, 자신감, 창피함, 부끄러움과 같은 학생 개인의 심리적 특성과 관련된 것으로, 질문을 하게 하기도 하고 질문을 하지 않는 이유가 되기도 한다. 그런데 이 심리적 특성은 본디 학생이 타고난 개인적 특성이기도 하지만, 사회문화적 요인과의 관련이 된다. 문화적 요인은 교실의 언어문화적 특성으로 질문을 자유롭게 허용하고 용인하는 분위기와 관련이 깊다. 즉, 또래 집단의 영향을 많이 받는 청소년의 특성상 교실 문화가 질문하는 학생에 대하여 어떤 판단을 하는지에 따라 학생의 질문 행동이 영향을 받는다는 것이다. ‘다른 친구들도 안 하니까’라는 응답 비율이 적지 않게 나온 이유를 알 수 있다. 교사 기대 요인은 학생들이 질문을 통하여 의문이 해소되고, 그래서 질문을 의미 있게 생각하고 하게 되는지와 관련되는 요인이다. 적지 않은 비율의 학생들이 ‘질문을 해도 제대로 답을 듣지 못할 것 같아서’ 질문하지 않는다고 응답한 것은 바로 교사에 대한 기대가 낮다는 것을 시사한다고 하겠다.

③ 학교 안 청소년들의 발표 정도에 영향을 주는 요인

학생들이 적극적으로 발표에 참여하기 위해서는 교실 수업 문화가 자유로운 발표를 하기에 허용적인 분위기여야 한다.

발표에 적극적으로 참여하는 학생들이 발표를 하는 이유는 ‘내 생각과 의견을 말하고 싶어서’, ‘누군가는 발표를 해야 해서’, ‘내가 이해한 것을 나누고 싶어서’와 등이었고, 발표를 좀처럼 하지 않는 학생들의 경우 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’, ‘사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서’, ‘발표할 내용에 관심과 흥미가 없어서’, ‘창피를 당할까봐’ 등이 주된 이유였다. 기타 자유 응답으로 높은 비중을 차지한 것은 ‘수행 평가 등 점수에 들어가서’ 발표를 한다는 것이었다. 이들 이유를 범주화하면 질문 요인과 유사하게 될 것이나, 여기서는 수업 요인, 문화 요인, 평가 요인에 초점을 맞춰 논의하고자 한다.

수업 요인은 교사가 수업 시간에 요구하는 발표의 성격이 무엇인가와 관련된다. 학생이 생각과 의견을 발표하도록 요구하는 수업은 정답을 요구하는 수업과 학생 참여 측면에서 차이가 날 수 있다. 즉, 생각과 의견은 정답이 없으므로 오답에 대한 부담 없이 발표를 할 수 있지만, 정답이 가정된 발표를 요구받을 경우 학생들은 틀

릴 위험성에 대한 부담을 갖게 될 가능성이 높다. 앞서 발표를 적극적으로 하는 학생들이 자신의 생각과 의견을 표현하고 다른 친구들과 공유하고 싶어서라는 이유를 든 것도 그러한 성격의 발표를 요구받았기 때문에 가능한 것이다.

희주: 발표는 제가 그 어렸을 때부터 발표하는 것을 잘 못 해가지고, 지금도 잘 못 해요.

연구자: 발표한다는 걸 잘 못한다는 생각이 들었었구나.

희주: 네.

연구자: 그런 생각이 어떻게 들게 된 거지? 누가 이야기 해줬어? 아님 그냥 생각한 거야?

희주: 음, 제가 발표를 하면 뭔가 틀릴 것 같아서 망신당할까봐 부끄러워서 안 해요.

[I-공01-초5여-GO33]

위 사례의 희주처럼 교사 수업 요인은 학생의 심리적 요인과 결부되어 소극적이거나 부끄러움을 많이 타는 학생의 경우 오답을 말할 부담감 때문에 발표를 꺼려하는 결과를 낳을 수 있다. 의사소통 효능감이나 자신의 지식 정도에 대한 자신감 결여와 더불어 정답을 요구받는 발표라는 인식을 할 경우 학생들은 적극적인 발표를 하기 어려워진다.

학생들이 적극적으로 발표에 참여하기 위해서는 교실 수업 문화가 자유로운 발표를 하기에 허용적인 분위기여야 한다. 여기에는 교사와 학생 요인이 모두 포함되는데, 교사가 학생의 다양한 발표를 인정하고, 학생들도 다른 학생들의 발표를 존중하는 사회문화적 토대가 발표에 영향을 미친다는 것이다. 다음 면담 사례를 살펴보자.

연구자: 어 정말? 그렇구나. 예전에는 어땠어? 예전에도 이렇게 참여를 많이 했어?

지수: 예전에는 좀 덜했던 것 같아요. 반 분위기에 따라서 약간 조금씩 바뀌는 게 있는데 같은데 조금 더 애들끼리 친한 애들이 많으면은 조금 더 애들이 발표를 스스럼없이 하는 편인 것 같은데, 좀 더 덜 친한 친구가 있다거나 어색하거나 사이가 조금 안 좋은 친구들이 있으면 발표를 애들이 조금 더 소극적으로 하는 것 같아요.

[I-공01-중2여-SI09]

연구자: 그때는 왜 좀 안 했던 거야?

원희: 그때는 중학교 처음 올라와서 어색하기도 했고, 다른 학교에서 다 모였으니까 친한 애들도 별로 없고 해가지고. 좀 어색해가지고 발표를 잘 안 했던 것 같아요

연구자: 친구들이 원희 발표하는 거에 대해 걱정돼서?

원희: 혹시 내가 생각하는 게 틀릴 수 있을까. 틀리면 애들이 웃을 테고. 그거에 대해 썩 피할 테고.

[I-공01-중2여-GM01]

지수와 원희의 사례에서 볼 수 있듯이 학생의 심리적 특성이나 교사 수업 요인도 교실 문화의 영향에 따라 긍정적이거나 부정적으로 변화할 수 있다. 위 면담에서 두 학생들은 이전에 비하여 발표 정도가 향상되었다고 말하고 있는데, 그 원인을

사회문화적 요인으로 볼 수 있다. 일반적으로 학교급이 올라갈수록, 즉 연령이 증가할수록 발표 정도가 낮아지는 경향을 보이지만, 학급 구성원들 관계가 친밀하고 친숙하다고 느끼면 발표를 하는 빈도가 높아지기도 하는데, 지수와 원희가 이에 해당한다. 틀려도 괜찮다는 믿음을 주는 지지적인 환경과 분위기가 발표 참여 정도를 높일 수 있는 것이다.

우리나라 학교 안 청소년들의 발표 정도에 영향을 미치는 요인으로 평가 요인이 있다. 평가 요인은 발표를 하였을 때 교사로부터 긍정적인 반응, 예를 들어 수행평가 점수를 부여받거나 사탕과 같은 긍정적인 보상을 받는 것을 뜻한다. 많은 학생들이 면담에서 평가 요인이 발표에 영향을 미친다는 말을 하였다.

원희: 발표요? 어... 아무래도 이케 발표도 수업 그거 참여도니까, 수행평가 같은 거니까, 그런 거 도장을 잘 받으려고 발표를 많이 하는 것 같아요. 발표 한 번 할 때마다 도장을 받으니까.

연구자: 어떤 과목에서 그래?

원희: 수학 같은 경우에는 판 있고, 그거에 대해서 설명을 쓰고 칠판에 붙인 다음에 그거에 대해서 선생님이 잘했다 하면 동그라미 표시하고, 못했다 하면 엑스 표시 하고 동그라미 한 조에 하나씩 도장 주는 그런...

연구자: 다른 도장 없는 과목들에서도 발표를 많이 해?

원희: 아니요. 도장이 없는 과목들에서는 발표를 안 해요. 도장이 없는 과목이 아마 음악 미술 체육이예요. 음악 미술 체육은 다 백 퍼센트 수행이니까.

[I-공05-중2여-GM01]

연구자: 그러면 음... 발표? 발표에 많이 참여를 한다면 또 어떤 이유로 할까?

수진: 그냥 내가 발표하고 싶어서 하는 것도 있지만 그 도장...

연구자: 도장 받고 싶어서?

수진: 네, 그것도 받으면 좋으니까, 검사검사.

[I-공05-중2여-SI10]

위 면담에서 원희와 수진은 모두 교사의 평가를 염두에 두고 발표를 한다고 하였다. 이는 자발적인 발표의 동인이 내재적이기보다는 평가나 보상을 염두에 둔 외적 동기라는 점에서 일정 부분 한계가 있다. 의견과 생각을 나누고 자신의 학습을 점검할 기회로 자발적으로 발표하기보다 점수나 외적 보상 때문에 발표를 한다는 것은 발표의 질적 수준이나 지속성 측면에서 제한적 가치를 지닐 수밖에 없다.

④ 학교 안 청소년들의 토의 참여 정도에 영향을 주는 요인

우리나라 학교 안 청소년들이 토의에 참여하는 데 영향을 주는 요인에도 질문이나 발표와 마찬가지로 학습 태도 요인, 지식 요인, 심리적 요인, 사회문화적 요인이 포함되고, 평가 요인도 작용한다.

연구자: 애들이 많이 참여하는 편이야?

단비: 네.

연구자: 토의가 잘 돼?

단비: 네 ,엄청 잘 돼요.

연구자: 왜 잘 되는 것 같는지 생각해 본 적 있어?

단비: 애들이... 토의를 많이 하면 점수를 잘 받으니까.

[I-공04-중2여-GM07]

발표보다 적은 수이지만 단비의 경우와 같이 적지 않은 학생들이 평가를 염두에 두고 토의에 참여한다고 반응하였다. 학교 현장에서는 학생들의 토의토론을 활성화 하기 위하여 다양한 방법을 사용하고 있고, 그 방법의 일환으로 토의 태도를 평가 하거나 모둠별 문제해결 결과를 수행 평가 점수에 반영하는 경우가 많다. 이러한 평가 방식이 학생들이 토의에 참여하게 하는 동기가 되고 있는 것이다.

토의의 경우 질문이나 발표와 달리 책임이라는 요인을 추가할 수 있다. 책임 요인은 토의를 진행하는 데 책임 의식을 갖는 것을 의미한다. 토의는 혼자 하는 것이 아니라 모둠을 이루어 하는 집단 대화이므로 집단 구성원으로서 역할과 책임이 토의 정도에 영향을 미칠 수 있는 것이다. 토의에 적극적으로 참여하는 학생의 경우 ‘누군가는 말을 해야 할 것 같아서’라는 응답이, 토의에 좀처럼 참여하지 않는 학생의 경우 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’나 ‘내 생각과 의견이 토의 결과에 반영되지 않을 것 같아서’와 같은 응답이 책임 요인과 관련된다.

슬기: 네. 근데요.

연구자: 응.

슬기: 애들이 그냥 마음대로 하라고. 특히, 남자애들은 별로 신경을 안 써서요. 마음대로 하라고.

연구자: 마음대로 하라는 게 뭐지?

슬기: 저희보고 알아서 여자애들끼리 알아서.

연구자: 여자애들끼리 알아서 하라고?

슬기: 그럼 저희는 개네들이 조용히 하라고 하든가 그런 거.

[I-공01-초5여-BG05]

위 슬기의 면담은 토의에 적극적으로 참여하는 학생의 입장을 보여주는데, 슬기는 ‘알아서 하라는’ 학생들 때문에 ‘누군가는 해야 할 것 같아’ 토의에 참여하는 상황에 놓인다. 역으로 생각하여 슬기가 언급하는 남학생들 입장에서는 ‘굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서’나, 누군가 주도적으로 토의를 진행한다고 인식하는 상황에서 ‘내 생각과 의견이 토의 결과에 반영되지 않을 것 같아서’ 토의에 참여하지 않을 수도 있다. 이는 집단 대화로서 토의에 참여하는 정도는 구성원으로서의 책임과 역할 인식이 관여할 수 있음을 시사한다.

(4) 학교 수업 외 공적 의사소통 참여

학교 안 청소년은 학교 수업 외의 공적 의사소통 경험이 부족하고, 학교급이 높아질수록 참여 기회는 더 제한적이다.

학교에 다니는 청소년들이라고 해서 공적인 의사소통이 학교 수업 대화에 국한되는 것은 아니다. 학교 밖 다양한 삶의 장면에서 공적인 의사소통 경험을 가질 수 있고, 또한 가져야 한다. 이 연구는 학교 안 청소년들의 학교 밖 공적 의사소통 경험을 조사하기 위하여 ‘최근 1년 동안 학교 수업 외에 발표, 토론, 웅변, 회의와 같은 말하기와 관련된 활동이나 경험을 한 적이 있는지’에 대해 설문 조사하였다. 이에 대하여 학교 안 청소년 응답자 3,429명 중에서 ‘있다’고 응답한 비율이 54.2%였으며, ‘없다’고 응답한 비율은 45.8%로 나타났다. 이는 학교 밖에서 공적인 의사소통을 한 경험이 있는 학생 비율이 없는 학생 비율보다 다소 높지만, 절반에 가까운 학생들이 학교 밖에서 공적인 의사소통을 한 경험이 전혀 없음을 뜻한다.

또 본 연구의 설문 조사 결과 분석에서 수업 외 공적 말하기 참여 여부에 따라 의사소통 효능감과 수업 대화 참여 정도에 차이가 있는지를 검정하는 다변량 검정을 시행했을 때 그 차이는 유의한 것으로 나타났다.³⁾ 즉 수업 외 공적 말하기 경험에 있을 경우 없는 경우보다 의사소통 효능감이 높고, 수업 대화에 더 적극적으로 참여하고 있는 것이다. 이는 수업 외 공적 말하기 참여의 기회를 많이 갖게 하는 것 자체가 청소년이 공적 의사소통에 자신감을 갖고 더 적극적으로 참여할 수 있게 하는 데 영향을 줄 수 있음을 의미한다.

그런데 학교 밖 공적 의사소통 경험은 집단별로 차이가 나타난다. 초등학교 학생이 중학생보다, 중학생이 고등학생보다 학교 밖 공적 의사소통 경험이 더 많으며, 대도시나 읍면지역 지역 학교 안 청소년이 중소도시 청소년보다 통계적으로 유의하게 학교 밖 공적 의사소통 경험이 더 많은 것으로 조사되었다.

학교급이 올라갈수록 학교 밖 공적 의사소통 경험이 적어지는 현상은 여러 가지로 해석할 수 있다. 긍정적인 관점에서 보자면, 학교를 다니는 청소년들이 학교 밖에서 공적인 의사소통을 할 기회가 점차 증가하는 것으로 해석이 가능하다. 즉, 이 연구가 동일 청소년을 초등학교 시절부터 고등학교 때까지 추적하는 종단 연구를

3) 먼저 의사소통 효능감에 관한 5개 물음의 응답(이하, 의사소통 효능감)에 대한 다변량 검정 결과 수업 외 공적 말하기 경험의 유무에 따른 차이는 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.936$, $F=46.920$, $df=5$, 3423 , $p<.001$). 그 차이는 5개 문항 모두에서 유의하였다($p<.001$). 수업 외 공적 말하기 경험이 있는 집단과 없는 집단의 추정 평균값을 확인한 결과 1)~5)의 5개 문항 모두에서 ‘있음’ 집단($M=3.720\sim3.960$)이 ‘없음’ 집단($M=3.280\sim3.658$)보다 의사소통 효능감을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 공적 의사소통(수업 대화)에 대한 다변량 검정 결과 수업 외 공적 말하기 경험의 유무에 따른 차이가 유의한 것으로 나타났다($\lambda=.894$, $F=135.401$, $df=3$, 3425 , $p<.001$). 일변량 검정 결과 ‘질문하기’, ‘발표하기’, ‘토의하기’에서의 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다($p<.001$). 수업 외 공적 말하기 경험이 있는 집단과 없는 집단의 추정 평균값을 확인한 결과 ‘질문하기’, ‘발표하기’, ‘토의하기’의 3개 문항 모두에서 ‘있음’ 집단($M=2.532\sim3.254$)이 ‘없음’ 집단($M=2.129\sim2.838$)보다 더 자주 질문을 하거나 더 적극적으로 발표, 토의에 참여하는 것을 확인할 수 있었다.

한 것이 아니라 동일 시점에서 다른 학교급의 청소년을 대상으로 한 만큼 학교 밖에서 공적 의사소통을 한 초등학생이 중학생이나 고등학생보다 많다는 것은 현재에 가까운 시기일수록 학교 안 청소년에게 공적 의사소통 경험의 기회가 증가한 것으로 해석할 수 있다. 이는 지방자치단체의 공동체 활동이 이전 시기에 비하여 활성화되고 청소년의 참여 비중이 증가한 데서 온 긍정적 현상일 수 있다.

학교급이 올라갈수록 학교 밖 공적 의사소통 경험 비율이 낮아지는 것에 대한 다른 해석은 상급학교 진학 중심의 교육 환경을 들 수 있다. 상급학교 진학을 목적으로 중학생이나 고등학생일수록 학교 수업 이외의 활동에 참여하는 데 심리적, 현실적 제약을 더 받을 가능성이 있다. 물론 최근에는 중학생을 대상으로 한 자유학기제나 대학 입학 전형에서 종합생활기록부를 중시하는 등 학생들의 다양한 경험을 장려하는 교육 정책들이 추진되고 있기는 하다. 그러나 아직까지 중학생이나 고등학생들이 학교 수업 시간 이외의 발표, 토론, 회의와 같은 공적 의사소통에 참여하는 것은 활성화되지 못하고 있는 것으로 보인다.

학교급과 지역에 따른 차이는 있지만, 절반에 가까운 학교 안 청소년들의 공적 의사소통 경험이 교실 수업 대화로 국한되는 것은 문제적이라고 볼 수밖에 없다. 학교 밖 공적 의사소통 경험이 부재하다는 것은 학교를 다니는 우리나라 청소년들이 공적 소통에 참여하는 영역이 매우 제한적임을 시사한다. 이는 학교 안 청소년을 ‘학생’으로만 인식하고 삶의 다양한 장면에 ‘공식적’으로 참여하여 대화하고 의견을 개진하는 존재로 인정하고 기회를 충분히 제공하지 못한 데에 일부 원인이 있다. 또한 우리 사회가 청소년을 좀처럼 ‘공적 주체’나 ‘의사소통의 주체’로서 인정하지 않는 것도 한 원인이 될 수 있다.

이는 관련 연구 경향을 통해서도 확인된다. ‘청소년’과 ‘의사소통’을 검색어로 하여 학술논문을 검색하였을 때 ‘부모’나 ‘부모의 의사소통’과의 영향 관계를 논하거나 청소년의 언어나 의사소통 방식이 문제적이어서 교정이 필요하다는 논지의 연구가 대부분이었고, 공적 주체로서 청소년들이 학교 밖 삶 속에서 의사소통하는 양상이나 그와 관련된 연구는 거의 찾을 수 없었다. 이러한 연구 경향은 학교를 다니는 청소년에 대한, 청소년의 의사소통에 대한 연구자들의 관점을 보여주는 것이며, 나아가 우리 사회의 관점을 반영하는 것이라 하겠다. 즉, 우리 사회가 청소년을 의사소통의 주체로서 삶의 다양한 공식적, 비공식적 상황에 참여하여 소통하는 존재로 인정하기보다는 여전히 부모 의사소통의 영향을 받는 수동적인 존재, 의사소통에 있어 교화와 지도가 필요한 교육 대상으로 보는 경향을 강하게 가지고 있으며, 이러한 경향은 학교 안 청소년의 공적 의사소통 경험을 학교 밖 삶으로 확장하게 하는 데 제약으로 작용한다.

3) 언어 의식

일반적으로 청소년기는 자아정체감을 모색하고 확립해야 하는 시기로 인식되고,

자아정체감은 생애 주기에서 계속 바뀌며 형성되지만, 청소년기에 형성된 자아정체감이 생애 전반에 영향을 주는 것으로 알려져 있다. 자아정체감에 대해서는 학자에 따라 다양한 정의를 보이지만, 대체로 타고난 성향이 아닌, 사회에서의 다양한 상호작용을 통해 자기에 대한 어떤 상을 갖는 것으로 이해된다. 이때 상호작용의 매개체가 되는 것이 개인의 말과 행동이고, 그 가운데 말은 타인에게 자신을 드러내고 동시에 타인을 이해하게 하는 가장 중요한 소통의 기제이다. 따라서 청소년들이 자신의 언어, 말하기 방식을 이해하는 것은 곧 자신을 이해하는 것이고, 자아정체감을 형성해가는 과정이 된다.

동시에 청소년이 자신의 언어를 인식한다는 것은 자신만의 기준을 가지고 언어 사용에 있어서 주체로 설 수 있는 가능성을 의미한다(신명선, 2013; 김소산, 2016). 특히 언어가 그 언어 사용자의 자아를 나타내는 표지임을 이해할 수 있을 때 청소년이 자신이 생각하는 긍정적인 자아를 드러내며 또 형성하기 위해 스스로 바람직한 언어 사용자가 되고자 할 가능성은 높아진다. 이에 본 연구에서는 청소년이 자신의 말을 자아를 표현하는 표지로서 얼마나 이해하고 있는지를 조사하고자 하였다. 그리고 자신뿐만 아니라 청소년기 중요한 또래 관계에서도 언어를 통해 타인을 이해하고 인식이 작동하고 있는지, 나아가 그것이 친구 관계를 맺는 적극적인 사회적 행위에도 영향을 주고 있는지를 파악하고자 하였다.

그리고 자신의 언어를 이해하기 위한 거울로서, 또 긍정적인 언어사용자로 성장하기 위한 지향 대상으로서 말하기의 본보기상이 있는지도 함께 조사하였다. 사회심리학자인 디그난(Dignan, 1965)에 따르면 자아정체감이란 사회적 상호작용을 통하여 형성, 발달되는 것으로 자기를 묘사해주는 자기상들의 복합체이며 생리적으로 미리 정해져 있는 어떤 기제에 의해서 나타나는 것이 아니라 성장과정의 대인관계에서 자기를 비추어볼 수 있는 대상에게 추출되고 통합된 자기상'이라고 하였다(이은희 외, 2006에서 재인용). 즉 자아정체감은 타인에게 자기를 비추어봄으로써 형성되는 것이고, 화자 또는 언어 사용자로서 자신에 대한 인식은 가족, 친구, 사회적 공인 등 주변의 다양한 언어 사용자들과의 직접적, 간접적 관계 속에서 그들의 언어에 비추어 자신의 언어를 이해할 때 더욱 명확해지는 것이다.

(1) 자아의 표현으로서 말에 대한 인식

학교 안 청소년들은 대체로 말이 그 말을 하는 사람을 드러내고, 친구를 사귄 때 친구의 말을 고려할 필요가 있다고 인식한다.

학교 안 청소년은 말과 말을 하는 사람과의 관계에 대한 인식을 묻는 ‘친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다’와 ‘내거 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지를 드러낸다’ 두 문항에 대해 5점 척도에서 4점에 가까운 응답 평균을 보여 대체로 동

의한다는 인식을 보였다. 또 ‘친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다’는 문항에도 대체로 동의하였다. 면담 조사에서도 청소년들은 대체로 친구를 사귄 때 친구의 성격이 자신과 잘 맞는지, 자신과 잘 통할 수 있는지를 고려하면서 이것을 확인할 수 있는 기제로서 친구의 말투, 말하는 방식, 사용하는 단어 등을 인식하고 있었다.

설문조사에서 자아 표현으로서 말에 대한 인식이 높은 학생과 낮은 학생은 면담 조사에서도 그 차이를 드러내었다. 중학교 남학생인 승우는 자아의 표현으로서 말에 대한 인식을 묻는 세 문항 평균 4.3으로 전체 평균보다 다소 높은 응답을 보였다. 승우에게 친구를 사귄 때 어떤 점을 보느냐고 묻는 연구자의 질문에 승우는 곧장 ‘말투’, 즉 말에 대한 부분을 중요한 부분으로 언급하였다.

연구자: 그러면 친구들이랑 사귄 때 애의 어떤 부분을 너가 많이 보는 것 같아?

승우: 말...말투?

연구자: 진짜?

승우: 네.

연구자: 보통 말투가 어떤 친구는 싫고 이런 게 있어?

승우: 말을 하는데 더듬거나 답답하게 하는 친구는

연구자: 그러면 또박또박하고 이런 친구들은 좋고?

승우: 네. 재미있게 말하는 친구나.

[I-사05-중2남-YM12]

승우는 자신과 얘기할 때 답답하지 않고 재미있게 얘기를 나눌 수 있는 친구를 선호하고 있다. 승우는 남학생이지만 여학생들의 고민 상담을 해 줄 정도로 또래 간 소통을 원만하게 해 나가는 듯한 인상을 주었는데, 말을 하는 방식을 친구를 사귄 때 고려하는 것도 이러한 맥락에서 이해되었다.

반면 자아 표현으로서 말에 대한 인식을 묻는 세 문항에 평균 3.3으로 ‘보통이다’에 가까운 응답을 한 중학교 여학생 민영이는 면담에서 친구를 사귄 때 말하는 것은 신경을 쓰지 않음을 명확히 보여 주었다.

연구자: 특별하게 중요하게 생각하는 거 없어? 딱히 없어?

민영: 아 그 친구가 저를 좋아해주느냐?

연구자: 아 중요하지. 그러면 친구들이 말을 어떻게 한다거나 뭐 욕을 쓴다거나 그런 건 별로 안 봐?

민영: 네 별로 안 봐요. 네.

[I-사12-중2여-SI3]

민영이는 중학교와 와서 욕을 조금은 쓰지만, 별로 쓰지 않는다는 것을 연구자에게 여러 번 강조했고 설문조사에서도 별로 쓰지 않는 것으로 응답하였다. 차별적

언어도 스스로 그것이 무엇인지 인식하며 안 쓰려고 하고 있다고 설명하였다. 그럼에도 욕을 쓰는 것은 친구를 사귀는 데 그다지 영향을 주지 않는 것으로 명확히 하고 있는 것이다. 민영이는 친구를 사귀는 것을 ‘좋아함’이라는 감정의 교류, 호의적인 관계의 문제로 여기고 있고, 그것을 구체적인 언어 사용의 문제로 연결하고 있지는 않다.

여학생들이 남학생들보다 말을 자아의 표현으로 인식하는 정도가 더 크고, 친구와의 관계에서 부정적인 표현의 방식에 더 민감하다.

설문조사 결과에 대한 다변량 분석(MANOVA)에서 여학생은 남학생보다 말과 그 말을 하는 사람과의 관계에 대해 인식하는 정도가 조금 더 컸다. 여학생이 또래 관계에서 말에 대해 조금 더 민감할 수 있음을 의미한다.

면담 조사에서 친구들을 사귄 때 말에 대해서도 고려하는 것이 있는지에 대한 질문에서 전반적으로 여학생들의 경우 말의 내용보다는 말을 하는 방식이나 말투, 어휘 등에 대한 대답이 많았다. “진지한 얘기를 다른 애들에게 말해서”와 “너무 막 나서는” 것처럼 행동적인 태도와 관련짓는 경우도 있었지만, “상처주는 말을 하지 않는”, “예의없는 말투”, “모르는 사람인데 험담을”, “말을 생각없이”, “직설적으로 말하는”, “입이 좀 험한 애들”과 같이 말을 듣는 청자에게 불편한 감정을 불러일으킬 수 있는 말투나 말하기 방식을 갖는 또래를 친구로 삼지 않으려 한다는 태도를 보여주었다. 반면 남학생의 경우는 친구 관계에서 말의 기능에 대해 뚜렷한 생각을 드러내지 않는 경우가 많았고, 드러낸 경우에도 “자신이 잘못하고 친구를 비판하는 것”, “상황에 맞지 않는 것”, “사과 안하는 애들”과 같이 사회적 관계에서 적절하지 못한 처신을 보여주는 언어적 행위를 문제로 삼는 경우가 대부분이었다.

고등학교 여학생 서하는 자아 표현으로서 말에 대한 인식 관련 세 문항에 대한 응답이 평균 수준을 보였지만, 면담에서는 또래의 말하는 방식에 따라 친구를 사귀는 것에 대해 뚜렷한 의견을 갖고 있었다. 서하는 친구를 사귀는 데 중요하게 여기는 요소로 ‘말투’를 처음부터 언급하였다.

연구자: 우리가 살면서 친구를 많이 사귀는데 서하는 어떤 걸 중요하게 생각해?

서하: 저요? 저는...말투나...음...이런 그냥 생각들?

연구자: 말투나 생각들?

서하: 네

연구자: 말투는 어떤 걸 보는 거야?

서하: 저는 그냥 이렇게 말을 할 때 되게 막 싸납게 말하는 직설적으로 말하는 사람도 있고 돌리면서 우회적으로 말하는 사람도 있잖아요. 그런 것처럼 직설적으로 말하는 애는 그냥...그런 애들 조금은 멀리하는 것 같아요.

[I-사04-고2여-JJ11]

면담 조사에서 학교 안 청소년(중학생과 고등학생)은 친구관계에서 언어를 고려할 때 긍정적인 부분보다 위에서 언급한 부정적인 특성을 주로 언급하였다. 긍정적인 경우를 예로 든 것은 남학생은 “재미있게 말하는” 정도였고, 여학생은 “남의 말을 잘 들어줄 수 있는”, “눈치가 있는”, “내 얘기를 잘 들어줄 수 있을 것 같은”과 같이 공감적 듣기 태도나, 상황에 맞는 언어 사용의 측면에서 일부 언급되었을 뿐이다. 참여자들 가운데 초등학교 때나 중학교 때 또래 관계에서 갈등을 빚으며 말로 인해 상처를 받은 경우에는 친구 관계에서 언어의 문제에 대해 뚜렷한 소신을 보이거나, 자신의 생각을 매우 구체적으로 얘기하는 경향을 볼 수 있었다. 즉 또래들과의 대화에서 마음이 상하거나 갈등을 빚으면서, 친구 관계에서 언어의 문제를 좀 더 선명하게 자각하게 된다는 것이다. 그러나 이것이 자신이나 친구의 말이 그 자아를 표현하는 것에 대한 명확한 인식으로 이어지는지, 또 청소년들이 어떠한 계기로 말을 자아의 표현으로서 인식하게 되는지는 후속 연구에서 더 연구되어야 할 것이다.

초등학생들이 중·고등학생들보다 말을 자아의 표현으로 인식하는 정도가 더 크다.

설문조사 결과에 대한 다변량 분석(MANOVA)에서 초등학생들은 ‘친구’의 말과 관련된 문항인 ‘친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다’와 ‘친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다’에서 중학생이나 고등학생보다 동의의 정도가 다소 더 높았고, 이는 통계적으로 유의하였다.

그런데 ‘자신의 말’에 대해 묻는 ‘내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다’에 대한 응답에서는 학교급별로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

이에 대해서는 해석에 앞서 <표 V-4>를 확인하며 자세히 살펴볼 필요가 있다. 중학교를 과도기로 보고 초등학생과 고등학생을 비교했을 때 초등학생은 친구의 말에 대한 인식이 자신의 말에 대한 인식보다 더 높은 것으로 나타났다. 반면 근소한 차이이긴 하지만 고등학생의 경우 그 반대의 경향을 보인다. 중학생의 경우는 초등학생과 유사한 특성을 보이지만 초등학생에 비해 그 격차가 줄어 있다.

<표 V-4> 학교급별 자아의 표현으로서 말에 대한 인식 정도

	1) 친구를 사귄 때 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.	2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.	3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지 드러낸다.
초	4.098	4.089	3.972
중	3.962	3.966	3.925
고	3.916	3.912	3.935

이러한 결과에 대해서는 잠정적으로 청소년들은 초기 청소년에서 후기 청소년으로 이행하면서 자기에 대한 상, 즉 자아정체감을 확립하며 자기 말에 대한 성찰적 태도가 높아졌을 수 있다는 해석을 할 수 있을 것이다. 실제로 면담 자료에서는 성장의 과정에서 친구와의 갈등을 겪으며, 자신의 말에 대해 생각해보게 되었다는 말을 몇몇의 사례에서 만날 수 있었다.

연구자가 면담한 아영이는 진짜 친한 친구와 그냥 친구를 명확히 구분지으며, 면담 내내 친구 관계에 대해 뚜렷한 소신을 보여준 고등학교 여학생이었다. 아영이는 현재 자신의 말하기 습관이나 언어가 중학교 때 친구와 싸운 경험에서 비롯되었다는 얘기를 여러 번에 걸쳐서 하였다. 아영이는 또래공감적 태도가 높은 것으로 응답하였고, 연구자가 그러한 태도의 계기에 대해 물었을 때 주저하지 않고 중학교 때의 경험을 들었다.

연구자: 그런 것들에 대해서 많이 생각하게 된 계기나 내가 그런 태도를 가졌던 게 자연스럽게 된 것 같아? 아니면 어떤 계기가 있거나.

아영: 중학교 때 제 버릇으로 인해서 크게 싸운 적이 있었어요 친구들이랑. 저는 이게 친해서 한 행동이고 편해서 한 행동인데 이게 애들한테는 싫었던 거예요. 그러니까 저는 막 뭐라 하지 막 뭐라 해야 되지 웃을 때 때리잖아요(웃음) 그것도 그렇고 그 이제 저는 개가 장난을 쳐도 개가 기분이 안 좋은 척 하는 줄 알았는데 그게 진짜 기분이 안 좋았던 거예요. 이런 일로 많이 싸운 적이 있어서 중학교 때 이제 웃으면서 누굴 때리지도 않고 계속 제가 무슨 말을 하면 무조건 그 상대방 아이의 눈을 보거나 표정을 보거나 의식하게 돼요 또 그런 일이 생길까 봐. 싸울 일이.

연구자: 내 말을 어떻게 듣고 있는지 좀 헤아리려고- 그렇구나-. 그 때 경험이 되게 컸던 거구나?

아영: 네, 중학교 때 싸워가지고

[I-사05-고2여-JJ35]

아영이는 면담 후반부에 욕설과 비속어 얘기를 나누던 중 중학교 때의 경험을 자신의 입버릇을 고치려는 자기 성찰의 계기가 되었음을 다시 한 번 드러내었다.

아영: 그것도 그렇고 저 스스로가 제 입버릇이 안 좋다는 걸 알아서 더 줄이려는 게 있는 것 같아요

연구자: 입버릇이 안 좋다는 건 언제 생각하기 시작한 거야?

아영: 그러니까 그 싸운 뒤로부터

연구자: 아 중학교 때? 그게 2학년 때야?

아영: 아니 1학년 때요. 1학년 12월 1월 이 쯤에.

연구자: 2학년 올라갈 때? 그러면 2학년 3학년 때는 많이 안 썼다는 거야?

아영: 줄었어요, 계속

연구자: 준 거야? 아 그렇구나- 삶에 되게 큰 사건이었네?

아영: 잊을 수 없는 사건이에요.

아영이의 경우는 다소 극단적인 경우이지만 일부 면담에서 친구 간의 갈등을 자기 언어 인식의 계기로 보고한 비슷한 사례가 있었고, 소위 사춘기라는 중학교 시기가 또래 관계를 적극적으로 추구하는 시기라는 면에서 또래 간 친밀도가 높아지는 동시에 다양한 말다툼 상황을 겪게 된다는 것은 상식적으로 예측될 수 있다. 그러한 과정을 거쳐 청소년들은 말을 통해 서로의 성격과 성향을 깊이 생각하며 ‘말’의 기능에 대해 새롭게 생각하는 계기를 가질 수 있을 것이다.

그렇다면 전체적으로 중·고등학생이 초등학생에 비해 말이 자아를 드러낸다는 것에 대한 동의의 정도가 낮은 것은 별도의 해석을 요구하는 부분이다. 중·고등학생에 비해 보다 더 사회적으로 부여받은 도덕적인 자아를 추구하는 초등학생의 특성에 기인한 것일 수도 있고, 중·고등학생의 경우 말 이외에 행동적인 면, 비슷한 관심사를 가진 공감대의 형성 등 더 다양한 요소를 고려하여 친구 관계를 맺는다는 특징에 기인하여 이리가 결과가 나타났을 수 있다. 청소년들이 ‘말’에 대해 인식하고, 그것이 자신의 언어 사용과 친구 관계에서 어떻게 작용하는지에 대해서는 후속 연구를 통해 더 깊이 탐구될 필요가 있다.

(2) 말하기의 본보기상 인식

말하기의 본보기상이 있는 학교 안 청소년은 33.5%에 불과하였고, 남학생은 28%만이 말하기의 본보기상이 있었다.

학교 안 청소년들은 말하기의 모범이 되어 따라하고 싶은 사람이 있는지를 묻는 물음에 있다고 응답한 비율이 33.5%에 불과하였다. 특히 남학생의 경우는 28%에 불과하였고 이러한 남녀 간 차이는 통계적으로 유의하였다.

면담 조사에서는 대화를 잘 하는 것이 무엇인지, 말을 잘 한다고 생각하는지에 대한 질문에서 대다수의 학생이 대화나 말을 잘 하는 것이 무엇인지에 대해 명료한 생각을 갖고 있지 않았다. 특히 남학생의 경우 부모나 교사가 말하기에 관심이 높다고 응답한 경우에도 평소 말을 잘 하는 것에 대해 관심이 없거나, 생각할 기회가 많이 않았음을 보여주었다.

고등학교 남학생인 철우는 부모와 교사가 모두 말하기에 관심이 높다고 응답하였고, 또래 남학생들과 달리 욕설이나 차별적 언어 모두 거의 쓰지 않는 학생이었다. 그럼에도 친구랑 말할 때 딱히 어떻게 말해야 하는지 생각하지 않는다고도 하였고 대화를 잘 한다는 것이 무엇인지에 대해 뚜렷한 의식을 갖고 있지 않았다.

연구자: 그럼 철우 학생은 대화를 잘하는 편이라고 생각해요? 어때요?

철우: 그냥 딱히 생각해본 적도 없고, 대화를 그냥 일상생활 말고는 딱히 안 해본 것 같아서 면담같은 거.

중학교 남학생 진기도 부모님과 교사 모두 말하기에 관심이 매우 높다고 응답하였고, 본인의 의사소통 효능감도 5점으로 매우 높게 인식하고 있었다. 그럼에도 말을 잘 하는 것에 대한 질문에 친구들과 좋아하는 것에 대해 말하는 상황에서 자신의 모습을 떠올릴 뿐 뚜렷한 견해를 말로서 설명하지는 못하였다.

연구자: 어떤 점에서 내가 말을 잘하는 거 같다 이런 게 있어요?

진기: 음 내가 좋아하는 것하고 친구들이 좋아하는 것

연구자: 음, 좋아하는 것에 대해 말할 때?

진기: 네.

초등 5학년 남학생 병준이도 말하기에 대한 부모와 교사 모두 매우 관심이 높다고 응답하였고, 실제로 교실 발표나 토의에도 모두 적극적으로 참여하고 있는 학생이었다. 그렇지만 말을 잘 하는 것에 대한 질문에 많이 얘기하거나 빠르게 발음을 정확하게 얘기하는 정도로 인식하고 있었다.

연구자: 그럼 너는 어떤 면에서 말을 잘하는 사람이라 생각이 들었어?

병준: 그냥 수다. 수다나 뭐 읽는 거

연구자: 책 읽는 거에서도 그럴 수 있고. 그리고 발음 같은 거 있잖아요. 뭐 철창상 이런 거.

말하기 본보기상이 있다고 응답한 학교 안 청소년의 40.5%가, 고등학생의 50% 정도가 연예인 등 방송종사자를 말하기의 본보기상으로 꼽았다.

말하기 본보기상이 있다고 응답한 전체 청소년 1148명 중에서 40.5%의 학생들은 MC, 개그맨, 가수 등 연예인과 전문 방송진행자를 말하기 본보기상으로 꼽았다. 아래 표를 보면 방송과 연예 분야 종사자를 말하기 본보기상으로 인식하는 경향은 중학교 때 급증하고 고등학교 때 더 높아진다. 또 부모님을 말하기 본보기상으로 보는 인식은 학년이 높아질수록 낮아지고, 오히려 선생님을 말하기 본보기상으로 보는 경향이 다소 증가한다. 여기서 선생님은 학교 교사뿐 아니라 학원 강사도 포함하고 있고 실제로 인터넷 강의 강사가 그 예로 많이 언급되었다. 중·고등학교 때 사교육이 증가하는 생활의 변화가 반영된 결과로 볼 수 있다.

<표 V-5> 학교급별 말하기 본보기상 인식

말하기의 모범이 있음	연예인 등 방송인	부모님	친구	기타 직업인	선생님	대통령 등 정치인	기타
초등학교	27.2	21.8	18.3	16.4	5.7	4.3	6.2
중학교	43.0	16.8	11.9	10.4	7.3	2.7	7.9
고등학교	49.7	13.4	9.4	8.0	7.8	5.3	6.5

구체적으로 누구를 가리키는지 실명을 적게 한 응답에서 10명 이상이 같은 인물을 응답한 경우는 유재석(263명), 설민석(28명), 손석희(16명), 차홍(14명), 오바마 대통령(14명), 스티브 잡스(12명), 김제동(11명)에 불과하고, 이 가운데에서도 유재석을 제외하면 청소년이 공통적으로 말하기 본보기상으로 인식하는 특정인이 있다고 여기기는 어렵다. 이 결과에서 1위와 큰 차이가 있지만 인터넷 역사 강사인 설민석이 2위에 오른 것은 이른바 ‘인강’ 세대인 요즘 청소년의 문화를 반영한다고 할 수 있다. 우리나라 인물의 경우 모두 방송인인 것과 달리 외국인의 경우 정치인 오바마 대통령과 기업인 스티브 잡스가 언급된 것도 특이할 수 있지만, 두 인물 모두 방송에 자주 노출된 인물이라는 점에서 청소년의 말하기의 본보기상 인식에 방송의 영향은 매우 크다고 할 수 있다.

중고등학생들은 상대를 배려하는 태도를 말하기 본보기상 선택의 이유로 가장 많이 꼽았다.

말하기 본보기상 선택의 이유는 성별, 학교급별로 차이를 보였다. <표 V-6, 7>을 보면 전체적으로 ‘상대를 배려하는 태도’를 가장 많이 이유로 꼽았는데, 남학생보다는 여학생이, 초등학생보다는 중·고등학생이 더 많이 ‘배려하는 태도’를 중요시하였다. 특히 남학생들은 여학생에 비해 유머가 있거나 아는 게 많아 보이는 것 등 말하기의 내용을 중심으로 말하기 본보기상 선택의 이유로 꼽는 경우가 더 많았고, 초등학생은 논리적인 말하거나 아는 것이 많아 보이는 것 등 인지적인 요소를 중심으로 말을 잘하는 것을 평가하였다.

<표 V-6> 성별 말하기 본보기상 선택의 이유

	상대를 배려하는 태도가 드러나 서	논리 적 로 말 하 서	유머가 있고 재미 있 게 말 하 서	막 힘 없 이 유 창 하 게 말 하 서	아 는 게 많 아 보 여 서	목 소 리, 발 음 이 좋 아 서	말 과 이 행 동 이 치 되 어 서	기타
남	26.9	19.8	19.6	13.7	7.5	3.8	3.0	5.7
여	33.2	17.3	15.6	14.1	4.0	5.4	2.3	8.1

<표 V-7> 학교급별 말하기 본보기상 선택의 이유

	상대 배려 하는 태도 드러 나서	논리 적 으로 말 해서	유머 가 있고 재미 있게 말 해서	막 힘 없 이 유창 하 게 말 해서	아는 게 많아 보여서	목소리, 발음 이 좋아서	말과 행동 이 치 어 서	기타
초등학교	21.6	21.0	17.3	13.5	8.4	5.4	3.2	9.7
중학교	34.1	16.8	17.4	14.6	4.6	4.6	2.7	5.2
고등학교	35.2	17.4	17.4	13.8	3.8	4.2	2.0	6.2

2. 학교 안 청소년의 온라인 의사소통

이 연구에서는 학교 안 청소년들의 온라인 의사소통의 정도와 인식에 대해 중학생과 고등학생을 대상으로 조사하였다. 다양한 선행연구들은 초등학교 역시 고학년으로 올라갈수록 휴대전화를 사용한 온라인 의사소통이 급격히 증가하고 있음을 보여주고 있다(배상률, 김형주, 성은모, 2013; 정현선, 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙, 2014). 그러나 이 연구에서는 초등학교의 경우 설문 응답 시간이 지나치게 길어질 경우 응답의 질이 저하될 수 있음을 고려하여, 온라인 의사소통에 대한 조사는 중학생과 고등학생에 한정하여 실시하였다.

학교 안 청소년들의 온라인 의사소통에 관한 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 학교 안 청소년들은 온라인 의사소통을 어떻게 하고 있으며, 집단별로 차이가 있는가?

둘째, 학교 안 청소년들의 온라인 의사소통에 대한 인식은 어떠한가, 집단별로 차이가 있는가?

1) 학교 안 청소년들의 온라인 의사소통 정도

학교 안 청소년은 하루 평균 2시간 30분 정도 온라인 의사소통을 활발히 하는 것으로 나타났다.

학교 안 청소년은 모바일 메신저, 소셜 미디어, 게임 채팅 등을 활용하여 온라인 의사소통을 활발히 하고 있는 것으로 나타났다. 매체 유형별로 살펴보면, ‘모바일 메신저(카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)’를 사용하는 데에는 하루 평균 92.8분을 보내고 있는 것으로 나타났고, ‘카페, 밴드, 클래스팅, 카카오톡스토리, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등’은 하루 평균 83.6분, 게임 채팅의 사용 시간은 평균 35.9분으

로 나타났다.

청소년의 매체 이용 실태를 조사한 배상률, 김형주, 성은모(2013)에서는 온라인 의사소통과 밀접한 관련이 있는 항목으로, 중학생과 고등학생의 휴대전화 이용 행태(평일, 주말) 중 ‘메신저나 문자’, ‘커뮤니티 활동’, ‘게임하기’, 중학생과 고등학생의 컴퓨터 이용 행태(평일, 주말) 중 ‘게임하기’, ‘커뮤니티 활동’, ‘메신저나 채팅’을 조사한 바 있다. 이 연구는 해당 항목에 대해 이용 시간을 측정한 것이 아니라, ‘전혀 안 함/1시간 미만 이용/1시간 이상 이용’을 표시하는 방식으로 조사하였기 때문에, 그 결과를 본 연구에서 조사한 온라인 의사소통의 이용 시간과 직접 비교할 수는 없다. 그러나 이 연구에서는 평일 휴대전화 이용을 기준으로 메신저나 문자를 1시간 이상 이용하는 중학생과 고등학생의 비율이 각각 32.1%, 37.1%로 나타났고, 커뮤니티 활동을 1시간 이상 이용하는 중학생과 고등학생의 비율도 각각 23.0%, 30.1%에 이르렀으며, 게임을 1시간 이상 하는 중학생과 고등학생의 비율도 각각 18.0%, 13.3%로 나타났다.

한편 정현선, 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙(2014)에서는 초등학교 3~6학년을 대상으로 휴대전화와 컴퓨터 이용 시간 및 이에 따른 문자 메시지나 누리소통망서비스(SNS) 이용 등을 조사한 바 있다. 이 연구에서는 초등학생의 매체 이용 시간에 따라 4개 집단으로 구분하여 조사하였는데, 5~6학년의 경우 매체 이용 시간이 상대적으로 적은 1집단과 2집단보다는 이용 시간이 상대적으로 더 많은 3집단과 4집단에 속함을 보여주었다. 이 연구에서는 휴대전화 이용의 경우 3집단의 평균 이용 시간이 58.7분, 4집단의 평균 이용 시간이 212.9분, 컴퓨터 이용의 경우 3집단의 평균 이용 시간이 34.2분, 4집단의 평균 이용 시간이 118.7분으로 격차가 큼을 보여주었다.

이와 같은 선행 연구의 결과들은 조사 방법, 항목, 대상이 본 연구와 일치하는 것은 아니며, 본 연구에 비해 3년 전에 조사가 이루어졌기 때문에 그 결과를 단순 비교할 수는 없다. 그러나 앞서 살펴본 선행 연구 결과 모두 동일한 연령대의 청소년들 사이에 매체 이용 시간의 격차가 크다는 점과 학년이 올라갈수록 온라인 의사소통과 관련된 매체 이용 시간이 증가함을 보여주었다. 따라서 본 연구의 결과 나타난 온라인 의사소통의 이용 시간은 중학생과 고등학생 집단 내에 저 이용자와 고 이용자 사이의 격차가 클 것이라는 점을 고려하고, 고 이용자의 이용 정도가 반영된 결과로 해석할 필요가 있다. 이와 같은 집단 내 차이에 대해서는 향후 보다 세부적인 분석과 논의가 필요할 것이다.

한편, 온라인 매체 사용 시간은 성별, 지역규모에 따른 차이는 유의한 반면, 학교급(중학교/고등학교)에 따른 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 모바일 메신저, 누리소통망서비스(SNS), 게임 채팅 모두에서 성별과 지역규모에 따른 차이가 유의한 것으로 확인되었다($p < .01$). 모바일 메신저와 누리소통망서비스(SNS)는 여학생이, 게임 채팅은 남학생이 더 많은 시간 동안 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 성별 차이는 많은 선행 연구들에서 여학생은 남학생에 비해 메신저나 소셜 미디어를 중

심으로 매체를 이용하고, 남학생은 여학생에 비해 게임 이용을 더 많이 하고 있음을 보여주는 것과 일치하는 결과이다(배상률, 김형주, 성은모, 2013; 정현선 외, 2014). 한편, 본 연구에서는 지역규모별로 볼 때 세 가지 온라인 매체 모두에서 ‘읍면 지역 > 중소도시 > 대도시’ 순으로 많은 시간 동안 사용하는 것으로 나타났다. 이 결과는 초등학교 3~6학년을 대상으로 한 정혜승 외(2013)에서는 ‘문자 메시지’, ‘스마트폰 무료 문자 서비스’, ‘누리소통망서비스(SNS)’의 사용에 있어 읍면 지역의 학생들이 대도시나 중소도시의 학생들보다 더 적은 시간을 사용하는 것으로 나타난 점($p < 0.5$)과 대조되는 결과이다. 이러한 결과에 대해서는 이사, 전학 등으로 인한 읍면 지역의 중학생과 고등학생의 인구 구성 등에 존재할 수 있는 변화 등을 고려하여 향후 보다 심도 있는 분석과 논의가 필요할 것이다.

2) 학교 안 청소년들의 온라인 의사소통 인식

온라인 의사소통에 대하여 학교 안 청소년들은 부정적인 면과 긍정적인 면 모두 ‘보통이다’ 이상의 인식을 하고 있는 것으로 나타났다.

부정적인 인식을 보여주는 ‘비속어나 거친 말이 많다’, ‘다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다’에 대한 동의 정도는 각각 평균 3.4, 3.6으로 나타났으며, 긍정적인 인식을 보여주는 ‘재치 있고 유쾌한 말이 많다’, ‘다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다’는 각각 평균 3.7과 3.0으로 나타났다. 이러한 결과는 온라인 매체를 통해 이루어지는 의사소통에 대해 학교 안 청소년들이 부정적 인식과 더불어 긍정적 인식도 하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 정현선 외(2014)에서 휴대전화나 컴퓨터 등의 매체를 많이 이용하는 집단일수록 긍정적 매체 인식과 부정적 매체 인식 모두가 높게 나타나는 경향이 있었다는 결과와 일치한다. 이와 관련하여 설진아(2010)에서는 우리나라의 청소년들이 인터넷 공간의 프라이버시 침해, 저작권 침해, 사이버 범죄 등과 같은 사이버 공간의 역기능에 대해 경험을 통해 잘 인식하고 있음을 보여준 바 있다. 따라서 본 연구의 결과는 온라인 의사소통을 많이 하고 있는 우리나라의 청소년들이 매체를 통한 의사소통의 긍정적 측면과 부정적 측면을 균형 있게 인식하고 있음을 보여주는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

온라인 매체에서 의사소통 규범에 대한 청소년들의 인식은 맞춤법 위반, 늦은 밤 시간대 이용, 어른에 대한 줄임말 사용에 대해서는 부정에 가까운 인식을 보인 반면, 어른에 대한 이모티콘 사용, 답장 지연에 대해서는 모두 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다.

의사소통 규범에 대한 질문 중, ‘맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다’, ‘어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다’, ‘늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다’에 대한 동

의 정도가 모두 평균 2.8로 ‘보통이다’보다 낮게 나타났으며, ‘어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다’와 ‘메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다’에 대한 동의 정도는 5점 척도에서 각각 평균 3.8, 3.4로 ‘보통이다’보다 높게 나타났다. 이러한 결과는 학교 안 청소년들이 온라인 의사소통이라 하더라도 맞춤법 등 언어 규범을 지키는 것이 좋다고 생각하고 있고, 의사소통의 상대방이 지닌 언어 의식을 고려하여 어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋고, 늦은 밤 시간에는 메시지를 보내지 않는 것이 좋다고 생각하고 있음을 보여준다.

한편으로 청소년들이 어른께도 이모티콘 쓰는 것이 나쁘지 않다고 생각하고 있으며, 메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다고 생각하고 있다는 점은 온라인 의사소통이 대면 의사소통과는 달리 비언어적 표현을 대신할 수 있는 이모티콘의 사용을 필요로 한다는 점, 상대방과 동시적으로 소통이 이루어지는 대면 의사소통과 달리 온라인 의사소통은 비동시적 소통이기 때문에 즉시 답장이 오지 않을 수 있다는 점을 이해하고 있음을 보여준다. 다만, 이러한 인식은 학교 안 청소년들의 실제 온라인 의사소통의 행동과 일치하지 않을 수도 있으므로, 향후 청소년들의 실제적인 온라인 의사소통 행동에 대한 관찰 및 분석을 통해 보다 심도 있게 논의될 필요가 있을 것이다.

3. 학교 안 청소년의 규범적 언어 사용

본 연구에서는 청소년들의 언어생활과 언어 의식 등을 조사하여 청소년의 언어문화에 대해 이해를 확장하고자 하였다. 이를 위해 청소년 언어문화를 구성하는 사회문화적 장을 ‘사적 의사소통’, ‘공적 의사소통’, ‘매체 의사소통’, ‘언어 규범’ 등으로 세분하고 청소년들의 언어문화를 이해하는데 도움이 되는 세부 요소들을 설정하였다. 청소년들이 욕설 및 비속어, 차별적 언어, 높임말을 어떻게 인식하고 얼마나 사용하고 있는지에 대해 조사하는 것 역시 청소년 언어문화를 이해하는 한 통로가 될 수 있을 것이다. 다만 이 연구는 욕설 및 비속어, 차별적 언어, 높임말에 대한 본격적 연구가 아니며 청소년들의 욕설 사용 실태에 대한 조사는 기존 선행 연구들이 어느 정도 있기에, 이 연구에서는 욕설이나 비속어, 차별적인 언어, 높임말 사용 정도에 대해 몇 가지 사항만을 설문 조사에서 물었을 뿐이다. 따라서 설문조사에서 얻을 수 있는 결과에는 한계가 있었으며, 이를 학교 안 학생들과의 면담을 통해 얻은 구체적 사례를 분석함으로써 보완하고자 하였다.

1) 욕설 및 비속어 사용

(1) 욕설 및 비속어 사용 정도

학교 안 청소년의 66.9%가 욕설이나 비속어를 사용하고 있다.

욕설이나 비속어를 얼마나 자주 사용하는지에 대해 ‘매우 자주 한다’, ‘자주 한다’, ‘종종 한다’, ‘별로 하지 않는다’, ‘전혀 하지 않는다’의 5점 척도로 질문한 결과, 평균 3점으로 응답해 청소년들은 전반적으로 욕설이나 비속어를 ‘종종 사용한다’는 반응을 보였다. ‘매우 자주 한다’와 ‘자주 한다’에 해당하는 학생은 응답 학생의 32.2%, ‘종종 한다’고 답한 학생이 34.7%, ‘별로 하지 않는다’와 ‘전혀 하지 않는다’를 선택한 학생의 비율은 33.1%였다. 욕설이나 비속어를 별로 사용하지 않는 학생들과 전혀 하지 않는다고 답한 학생들을 제외하면, 조사 대상 청소년의 66.9%가 욕설이나 비속어를 어느 정도 사용하고 있는 것으로 나타났다.

이 결과는 기존의 조사 결과와 비슷하다. 양명희와 강희숙(2011)에서는 대도시, 중소도시, 읍면지역의 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년 학생 1260명을 대상으로 청소년들의 욕설 사용 실태를 조사했는데, 욕설 사용 빈도에 대해서 ‘전혀 사용하지 않는다’는 응답이 5.4%, ‘거의 사용하지 않는다’는 응답이 21.2%, ‘가끔 사용한다’는 응답이 41.8%, ‘자주 사용한다’는 응답이 18.8%, ‘습관적으로 사용한다’는 응답이 12.8%로 나타났다. 이는 전혀, 거의 욕을 사용하지 않는다는 학생을 제외하면 약 73.4%의 학생이 욕을 사용하고 있어 본 연구의 결과와 거의 유사하다. 서울 및 대구 지역의 고등학교 2학년 학생만을 대상으로 언어생활을 조사한 이정복 외(2006)에서도 욕설을 ‘거의 하지 않거나 전혀 하지 않는다’로 응답한 비율을 제외하면 약 76.4%의 학생들이 욕을 사용하는 것으로 드러나 본 연구와 유사한 결과를 보인다.

(2) 욕설 및 비속어 사용의 집단별 차이

남학생이 여학생보다, 학교급이 올라갈수록 욕설이나 비속어를 더 자주 사용한다.

청소년들의 욕설 및 비속어 사용 정도는 성별, 학교급에 따라 차이가 있었으며, 이 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 욕설이나 비속어 사용에 대한 질문에 남학생은 평균 3.1, 여학생은 평균 2.9로 응답함으로써 남학생이 여학생보다 욕설이나 비속어를 조금 더 자주 사용하고 있었다. 또한 이 질문에 대하여 초등학생들의 응답 평균은 2.5, 중학생의 경우는 3.1, 고등학생의 경우는 3.2로, 학교급이 올라갈수록 욕설이나 비속어를 더 자주 사용하고 있었으며, 특히 초등학교와 중학교·고등학교의 차이는 통계적으로 유의하였다. 대도시, 중소도시, 읍면지역 청소년의 욕설·비속어 사용 정도에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

이러한 결과는 다른 조사 결과와도 일치한다. 양명희와 강희숙(2011)에서도 지역적으로 유의한 차이는 나타나지 않았으며, 남학생이 여학생보다, 중학생, 고등학생이 초등학생보다 욕설을 더 자주 사용한다고 답한 비율이 높았다. 이는 소재희

(2010)에서도 비슷하게 드러난다. 이 연구는 중·고등학교 남녀 학생 394명을 대상으로 청소년의 욕설 사용과 자아개념 및 충동성을 분석했는데, 이 연구에서도 남학생의 60.6%가 5회 이상 욕설을 사용하고 있다고 답해 여학생의 경우보다 더 자주 욕설을 사용하고 있는 것으로 나타났으며, 이는 $p<0.5$ 수준에서 유의한 차이였다. 중학생과 고등학생 모두 50%이상이 하루에 5회 이상 욕설을 사용하고 있다고 답했고, 본 연구에서와 마찬가지로 중학생과 고등학생 집단 간에 유의한 차이는 보이지 않았다. 김태경 외(2012)에서는 전국 초등학교 4학년에서 고등학교 2학년까지 청소년의 비속어·욕설 등의 사용 실태를 조사했는데, 이 연구에서도 비속어의 경우 초등학생은 97%, 중고등학생은 99%가, 욕설 등의 공격적 언어 표현의 경우 초등학생은 60.7%, 중고등학생은 80.3%가 사용한 경험이 있는 것으로 나타나 학교급이 올라갈수록 욕설을 더 많이 사용하고 있었다.

여러 연구들에서도 욕설을 습득하는 경로 중 하나로 인터넷을 들고 있다(양명희, 강희숙; 2011, 소재희; 2010). 양명희와 강희숙(2011)에서 조사한 바에 따르면 인터넷은 욕설 습득 경로로서 친구 이외에 두 번째로 영향이 큰 요인이었다. 특히 인터넷이라고 응답한 학생의 비율이 초등학생 20.9%, 중학생 27%, 고등학생 31% 순으로 높아졌다. 본 연구에서도 학생들과의 면담을 통해서도 이를 확인할 수 있었다. 학생들은 인터넷에서 특히 게임을 하는 상황에서 욕설이나 비속어를 접하거나 사용하는 경우가 많았다. 중학교 2학년 남학생 2명과 고등학교 남학생 1명의 면담 사례를 통해 특히 남학생들이 인터넷 게임을 하는 상황에서 욕설이나 비속어를 많이 접하거나 사용하고 있는 것을 알 수 있다.

연구자: 존나 웃기고 또 뭐. 그러면 기분 나쁘게 욕할 때도 있어?

승우: 게임 상에서.

연구자: 게임 상에서 (웃음). 친구한테 말고 모르는 사람한테?

승우: 네.

연구자: 어떤 표현들을?

승우: 못한다거나 그러면 씨..그런거.

연구자: 사촌형이랑 많이 친해? 대화할 일이 많은 거야? 어쩌다가 그 형한테 영향을

승우: 게임할 때나 가끔 가다 옆에서 카톡하는데 친구들한테 욕하는 거 보고 배우는 것 같은데

[I-사05-중2남-YM12]

영창: 네, 만약 게임 상황에서 욕을 하면 저도 그 상황에 맞게 갑자기 써지는 것 같아요.

연구자: 주변에 친구들 말고 그런 말 쓰는 사람들은 없고?

영창: 네. 있진 않아요.

연구자: 어른들 중에는 없는 거지?

영창: 네.

연구자: 부모님 안 하시고 선생님 안 하시고. 혹시 티비같은 데서 봐서 배운 것 같지는 않아? 인터넷 매체, 채팅이나, 어때?

영창: 게임에서는 엄청 많은 것 같구요.

연구자: 채팅?

영창: 네. 인터넷에서는 그렇게 본 것 같지는 않아요.

[I-사12-중2남-YM11]

연구자: 티비 매체나 인터넷 같은 데서는?

수호: 그냥 가끔 인터넷 상에서 사람들이 욕 쓴 거 본 적 있어요.

연구자: 어떤 사이트?

수호: 게임 같은 거.

[I-사05-고2남-SC6]

욕설이나 비속어 사용 정도에서 남학생과 여학생의 차이는 인터넷 사용 시간에서의 차이와 관련이 있을 것으로 보인다. 본 연구에서는 온라인 매체 이용 시간을 모바일 메신저, 카페, 밴드 등, 게임 채팅, 세 범주로 나누어 조사했는데, 그 결과 특히 게임 채팅의 경우 남학생과 여학생의 차이가 컸다. 남학생은 게임 채팅에 하루 평균 51.1분을, 여학생은 18.6분을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

온라인 매체에서 사용하는 언어에 대한 인식에 대한 조사에서도 남학생이 여학생에 비해 욕설이나 비속어를 더 자주 사용하는 것과 관련성이 있는 결과를 발견할 수 있다. 인터넷이나 채팅에서 사람들이 주고받는 말에 대해서 학생들이 어떻게 생각하고 있는지 파악하기 위해 ‘비속어나 거친 말이 많다’에 대해 5점 척도로 물었을 때, 남학생은 평균 3.7, 여학생은 3.5로 응답하였다. 이는 남학생이 비속어나 거친 말이 사용되는 상황 속에 더 많이 노출되었고, 그것이 남학생의 욕설이나 비속어 사용 빈도에 영향을 미쳤을 것으로 해석될 수 있을 것이다.

(3) 욕설 및 비속어 사용 양상

설문조사에서는 청소년들이 언제 어떻게 왜 욕을 사용하는지에 대해 구체적으로 묻지 못했다. 하지만 면담 사례의 분석을 통해 청소년들이 욕설이나 비속어를 어떻게 사용하는지에 대해 일부나마 실태를 파악할 수 있었고, 이를 통해 욕설이나 비속어에 대한 청소년의 인식을 추론할 수 있었다.

일부 청소년들은 초등학교 시기부터 욕설을 사용하기 시작한다.

면담에서 학생들에게 욕설 사용 시기를 물었을 때 이른 학생들은 초등학교 때부터 욕설을 사용하기 시작했다고 이야기했다. 중학생 영창, 유진, 혜진, 고등학생 서하 등은 초등학교 시기에 친구들을 따라 욕설을 사용하기 시작했다고 보고하고 있다.

연구자: 중학교 들어와서야 아니면

영창: 초등학교 5학년, 6학년?

[I-사12-중2남-YM11]

연구자: 아 그렇구나. 애들 따라하다가 습관이. 언제부터 그런 말을 썼던 거 같애? 초등학교 1학년 때부터는 아닐 거 아냐?

유진: 아 저는 초등학교 4학년 4학년 쯤?

[I-사16-중2남-YM31]

연구자: 자기들도 욕하고. 그렇구나. 그러면 혜진이는 언제부터 욕을 썼던 것 같아?

혜진: 딱히 기억은 안 나는데 초등학교.. 5,6학년?

[I-사16-중2여-SI26]

연구자: 그렇구나. 그러면 서하는 잘 안 쓰는 편이기는 하지만 언제부터 욕을 썼던 것 같아? 기억을 되돌려봤을 때

서하: 초등학교 6학년? 그 때 애들이 사춘기 처음 시작하기도 하고 그래서 되게 막 멋있다고 생각하면서 썼던 것 같아요.

[I-사04-고2여-JJ11]

이는 경기도 내 고등학교 1,2학년을 대상으로 한 이동민(2012)의 조사 연구에서도 확인할 수 있다. 이 연구에서 욕설을 처음 사용한 시기에 대해 기억하고 있는 고등학생들은 주로 초등학교 때 욕설을 처음 사용했다고 응답하고 있었다. 초등학교 저학년 시기에 23%, 초등학교 고학년 시기에 35%의 학생들이 욕설을 처음 사용하기 시작했다고 응답하고 있었다. 이동민(2011)의 지적대로 “이렇게 시작된 욕설은 중, 고등학교에 들어와서 학생의 문화처럼 자리 잡게 되었다”고 할 수 있다.

학교 안 청소년들은 습관적으로, 일상적으로 욕설이나 비속어를 사용하고 있다.

면담을 통해 청소년들은 욕설이이나 비속어가 습관화·일상화되었다고 보고 있다는 것을 알 수 있었다. 면담에서 중학교 2학년 남학생인 영창은 주변의 친구들이 욕설을 사용하니까 자신도 자연스럽게 따라 쓰게 되었다는 이야기를 하고 있으며 유진은 자연스럽게 습관적으로 욕설을 사용하고 있다고 이야기하고 있다.

연구자: 계기가 있어?

영창: 원래는 저도 욕을 안 하려고 계속 했는데 어.. 그 뜻도 모르고 쓰는 이유가 친구 주변이 애들이 쓰다보니까 그 상황에서 막 쓰면 저도 자연스럽게 그 상황에서 나오는 것 같아요.

[I-사12-중2남-YM11]

연구자: 그러면 그런 걸 어떨 때 많이 사용을 해? 욕 같은거?

유진: 물론 기분이 안 좋거나 그러면 자연스레 나오는 거지만, 그냥 습관적으로도 가끔 많이 나오는 거 같아요.

연구자: 습관적으로?

유진: 네.

연구자: 생각 안 하고 막 뱉는다는 거야?

유진: 네. 네.

[I-사12-중2남-YM31]

친구들 사이에서 자연스럽게 형성된 청소년들의 욕설 사용은 어느덧 습관으로 굳어지고 청소년들은 별다른 문제의식 없이 일상적으로 욕을 사용하게 된다. 중학교 2학년 남학생인 영창은 면담에서 친구가 습관적으로 욕을 사용하고 있고, 욕의 뜻을 모르는 것 같은데 그냥 막 쓰고 있는 것 같다고 보고하고 있다. 태민이도 욕이 습관처럼 굳어져 생활화된 것이 무서운 일임을 이야기하고 있다.

연구자: 왜 그 친구는 욕을 하는 것 같애?

영창: 어.. 그냥.. 습관이나 그.. 상황이.. 맞지는 않는 것 같은데 그냥 습관?

연구자: 왜 그럴 때 조금 대화하는 게 불편해?

영창: 일단. 듣기가 거북해요.

연구자: 구체적으로 어떤 식으로 거북한 거야?

영창: 그 아이가 그 뜻을 모르는 것 같은데 쓰는 것 같기도 하고 뜻을 모르는 데 막 쓰고 뭔가 쓸 때 상대방을 생각 안 하고 쓰는 것 같아서

[I-사12-중2남-YM11]

연구자: 그렇구나. 언어는 어떠니? 초등학교 때 욕을

태민: 욕은 일상생활이죠. 가족을 비하하는 말도 있고.

(...)

연구자: 심각한 건?

태민: 제가 말씀드린 부모님 욕이나 생활화된 게 씨발이나 병신이나 그런 거니까 그게 무서운 거죠. 그게 부모님 앞에서도 나오는 게 있을 것 같아요. 저도 한 번 나와서 혼난 것 같거든요

[I-사16-중2남-IC21]

두 여고생과의 면담에서도 욕이나 비속어의 사용이 습관적으로 굳어지고 생활화되어, 청소년들에게 욕이 일상용어가 되어 가고 있음을 알 수 있다. 두 여고생은 특정한 욕들이 이미 일상용어가 되었음을 이야기하고 있다. 아영은 ‘병신’이란 말은 이름을 대신하여 부를 정도로 일상용어가 되었음을, 지은도 ‘ 좆같아’, ‘새끼’ 등의 욕이 그 욕을 사용할 만한 특정한 상황에서가 아니라 일상적으로 사용하고 있음을 면담에서 이야기하고 있다.

아영: 그냥 지금도 솔직히 밖에 나가면 1분에 10개는 넘게 들으실 수 있거든요

(...)

아영: 거의 뭐 시웃비읍은

연구자: 씨발, 응 그 다음에

아영: 병신 뭐 이런 거는 거의 막 일상용어고.

(...)

아영: 근데 병신 이런 말은 이름을 대신 부르는 것 같아요 그 정도로 일상용어가 됐고

[I-사05-고2여-JJ35]

지은: 이건 빼박이야. 빼도 받고 못한다 이런 거 있고. 그냥 좇같아 이런 것도 하고. 이 새끼 저 새끼 이런 것도 쓰고.

연구자: 이런 말을 어떤 상황에서 쓰는 거지?

지은: 그냥 일상적으로 쓰는 것 같아요.

연구자: 화가 나지 않았는데?.

지은: 네. 그냥. 장난칠 때도 많이 쓰구요. 음. 심한 거 아니고는 일상적일 때 좀 그렇게 쓰는 것 같아요. 딱히 상황은 없고

[I-사20-고2여-JJ33]

이러한 결과는 기존의 조사 연구와도 어느 정도 일치한다. 양명희와 강희숙(2011)에 따르면 청소년들이 욕을 사용하는 이유에 대해 ‘습관이 되어서’에 25.7%, ‘남들이 사용하니깐’에 18.2%, ‘말로 스트레스를 풀기 위해서’ 17%, ‘친구끼리 친근감을 나타내기 위해서’에 16.7%의 비율로 응답을 했다. 이 연구에서 특히 주목할 점은 학교 급이 높아질수록 ‘습관이 되어서’와 ‘친구끼리 친근감을 나타내기 위해서’에 답한 학생의 비율이 높아진다는 것이다. 즉 나이가 들면서 욕설을 사용하는 것이 언어적 습관으로 굳어져 일상적으로 욕설을 사용하게 됨을 볼 수 있다. 소재희(2010)에서도 욕설 사용 이유에서 욕설 사용의 본래 목적인 ‘상대에게 모욕감을 주기 위해’에 대해서는 오히려 가장 낮은 반응을 보였으며, 반면에 ‘친근감을 나타내기 위해’, ‘습관적으로’에 상대적으로 응답을 더 많이 하고 있었다.

친구들 사이에서 장난으로, 친근함을 표현하기 위해 쓰는 욕설에 대해서 학교 안 청소년들은 문제의식을 별로 느끼지 않고 있다.

청소년들은 별 다른 감정을 느끼지 않고 친구들 사이에 욕설을 사용하고 있었다. 친구들 사이에 장난으로 욕설을 하는 것에 대해 심각하게 생각하지 않고 있었으며, 친하지 않거나 낯선 사람에게가 아니라 친한 친구들 사이에서 욕을 사용하고 있었다. 학생들과의 면담에서 욕설이나 비속어 사용 상황에 대해 물었을 때 학생들은 주로 친구들과의 일상적인 대화 상황을 이야기했다. 소재희(2010)에서도 청소년들이 욕을 하는 상대는 절대적으로 ‘친구’였으며, 이는 욕설이 친구 사이에 자연스럽게 받아들여지고 있다는 것을 보여주고 있다는 점을 제시하고 있다.

설문 조사에서 욕을 전혀 사용하지 않거나 별로 하지 사용하지 않는다고 응답한

학생들도 면담 대상으로 설정하여 면담을 진행했다. 그런데 이를 욕설이나 비속어를 많이 사용하지 않는 학생들의 면담에서도 발견할 수 있다.

연구자: 그러면 정우도 대화할 때 욕이나 비속어를 많이 쓰는 거 같아?

정우: 안 쓰는 거 같아요.

연구자: 아 안 써? 음. 그렇구나. 그러면 친구들이 아까 욕이나 비속어를 쓴다고 했는데 이런 말을 들으면 어떤 기분이 들어?

정우: 그냥 별 생각 안 드는데.

[I-사04-중2남-IC16]

정우는 설문조사에서 욕설이나 비속어를 ‘전혀 하지 않는다’고 응답한 중학교 2학년 남학생이다. 그런데 정우 역시 친구들이 욕이나 비속어를 사용하는 것에 대해 평소 너무 많이 들어서 별 생각이 들지 않는다고 이야기하고 있다.

지연: 저는 씨이발 (웃음)

연구자: 그 말은 언제 써? 짜증날 때?

지연: 아뇨 근데 저희 약간 좀 욕을 하면 친근감이 있잖아요. 그래서 그렇게 막 어떤 특정한 상황에서 쓰는 게 아니라 친구들끼리 장난칠 때도 쓰고 그래요

연구자: 그게 여러 가지 의미를 담고 있다는 거지?

지연: 네.

연구자: 본인이 친구들한테 존나 이런 말 들었을 때 그러면 어떤 느낌이 들어?

지연: 뭔가 애가 이 상황에서 뭔가 저한테 감정이 있어서 저한테 썼다면 저도 기분 나쁘게 뭔가 분위기가 나랑 친해지고 싶어서 쓴다 그러면 저도 ...

[I-사04-고2여-SC9]

수린: 음 그냥 시웃비읍, 네. 화를 막 욕하면서 내본 적이 없어가지고

연구자: 그렇구나. 그러면은 어 그 친구들한테 그런 걸 들으면 어때?

수린: 그냥 좀 이제는 너무 일상적인 거여서 그냥 신경이 안 쓰인다고 해야 되나? 근데 어쩔 때 좀 그게 기분이 확 나빠질 때가 있긴 한데

연구자: 어떨 때?

수린: 진심이 담겨있다 해야 되나? 장난이긴 한데 너무 어투나 그런 게 세거나 그러면 좀.. 좀 기분이 나쁘긴 한데 그냥 너무 이제 자주 사용하니까 그렇게 신경이 쓰이지는 않는 것 같아요.

[I-사12-고2여-JJ28]

지연과 수린은 설문조사에서 욕설이나 비속어를 ‘별로 하지 않는다’고 응답한 고등학교 2학년 여학생이다. 이들 역시 또래 친구들의 욕설 사용에 대해 별 다른 의미를 부여하지 않고 있었다. 지연은 친근감을 위해서나 친구들끼리 장난을 치는 상황에서의 욕설 사용에 대해서 문제를 느끼지 않았다. 수린은 친구들이 욕설이나 비

속어를 사용하는 것이 너무 일상적이고 너무 자주 사용하니까 그렇게 신경이 쓰이지 않는다고 하고 있다. 학생들은 욕을 의도적으로 사용하는 상황과 자연스럽게 사용하는 상황을 구분하고 있었는데, 남에게 상처를 주고자 하거나 시비를 걸기 위해 하는 욕은 부정적으로 보고 있었지만, 친구들 사이에 일상적이고, 습관적이며, 장난으로 사용하는 욕에 대해서는 부정적으로 보고 있지 않았다.

소재희(2010), 양명희와 강희숙(2011)에서도 청소년들은 청소년들의 면담 사례에서 나온 반응과 유사한 결과가 제시되었다. 소재희(2010)에서는 욕설을 사용한 후의 기분을 물었을 때 중학생의 41%, 고등학생의 경우 41.2%가 ‘아무런 기분도 안 들었다’는 반응을 보였으며, 욕설을 들은 상대방의 반응에 대해서도 중학생의 71%와 고등학생의 경우 81.9%의 학생이 ‘아무 반응이 없었다’는 응답을 했다. 양명희와 강희숙(2011)에서는 욕을 들었을 때의 기분에 대해 ‘그저 그렇다’는 응답이 41.3%, ‘아무렇지도 않았다’는 응답이 7.6% 나왔다. 그리고 욕을 하고 난 기분에 대해서도 ‘아무런 느낌이 없었다’에 대해 29.9%의 학생들이 응답했고 욕설을 들은 상대방의 반응에 대한 질문에 대해서 36.3%의 학생들이 ‘아무런 반응이 없었다’는 응답을 했다. 그런데 ‘아무런 반응이 없었다’에 대하여 학년이 올라갈수록 응답하는 학생의 비율이 높아졌다. 중학생의 37.9%, 고등학생의 48.2%가 응답해, 욕어 학년이 올라갈수록 청소년의 언어생활에서 욕이 일상화되고 있음을 볼 수 있다.

학교 안 청소년들은 교사나 부모님 앞에서는 욕설이나 비속어를 잘 사용하지 않는다.

그런데 친구들 사이에서 욕설이나 비속어를 사용하던 학생들도 교사나 부모 앞에서는 욕설이나 비속어를 사용하지 않는다고 하였다. 영창이나 유진의 경우 친구들과과는 달리 부모와 교사 앞에서 욕설이나 비속어 사용을 하지 않거나 조심하고 있었다. 이는 교사가 부모가 학생들의 욕설 및 비속어 사용을 들었을 때 하지 않도록 주의를 주거나 지도를 하고 있기 때문일 것이다. 영창과 유진은 부모 앞에서 따로 욕을 하지 않는다고 했는데, 특히 유진은 부모가 자신이 욕을 하는지도 모를 것이라고 이야기했다. 혜진은 선생님이나 어른들 앞에서는 사용하지 않는다고 말하고 있다.

연구자: 그 때 혼잣말처럼 하는 거야 아니면 어른들 앞에서 하는 거야?

영창: 어른들 앞에서 하면 그래도 어른인데 예의가 없으니까 딴 데 와서 속으로 하죠

(...)

영창: 부모님 앞에서는 따로 욕을 한 적이 없는 것 같아요

[I-사12-중2남-YM11]

연구자: 아 그럼 유진이는 어떤 거 같애? 그런 걸로 지적받아본 적 있어 혹시, 선생님한테

테?
유진: 저는 그런 적은 없어요.
연구자: 없어?
유진: 네.
연구자: 왜냐하면? 선생님 앞에선 안 쓰니까?
유진: 네 선생님 앞에선
연구자: 아 혹시 그럼 부모님 앞에서는?
유진: 한 번도 안 써봤어요.
연구자: 아 왜 안 써?
유진: 아 솔직히 부모님은 제가 욕하시지도 모를걸요?

[I-사16-중2남-YM31]

연구자: 선생님이 그렇게 말씀하시면 너는 안 써야 된다 생각해?
혜진: 쌤 앞에서는
연구자: 나중에 뒤에서 쓰는 거야?
혜진: 그렇죠.
연구자: 쌤 앞에서는 안 쓰고 어른들이나
혜진: 안 쓰죠.

[I-사16-중2여-SI26]

부모와 교사뿐만 아니라 학생들은 낯선 사람 앞에서 욕설이나 비속어 사용을 주저하거나 잘 사용하지 못했다. 욕설이나 비속어 사용에 대한 물음에 대하여 낯선 면담자와의 면담 상황에서 학생들은 직접적으로 욕을 사용하여 그 예를 들기를 많이 곤혹스러워했다. 주호도 처음 보는 면담자 앞에서 욕설을 하는 모습을 보여주는 것에 대해 어려워했다.

연구자: 아까 내 앞에서 욕 하는 거 어려워했잖아. 그건 왜 그랬을까?
주호: ... 처음 보는 사람한테 욕하는 건 좀.
연구자: 너가 아까 말했듯이 뭔가 공적인 자리, 어른들 있을 땐
주호: 예의 바르게

[I-사16-고2남-CV07]

설문조사 결과에서도 ‘나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다’에 대해 어느 정도 동의하는지를 5점 척도로 물었을 때 학생들의 응답은 평균 3.7로 ‘대체로 그렇다’에 가까운 반응을 보였다. 이를 통해 부모나 교사와 같이 어른들, 낯선 사람 앞에서 욕설을 사용하지 않는다는 면담 결과와 함께, 청소년들이 친구들 사이의 친근감을 위해서나 장난으로, 또는 일상적으로 사용하는 욕설이나 비속어에 대해 사회적으로 인식이 좋지 않음을, 그래서 상황에 따라 사용하지 않아야 함을 암묵적으로 의식하고 있는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

(4) 욕설 및 비속어 사용 영향 요인

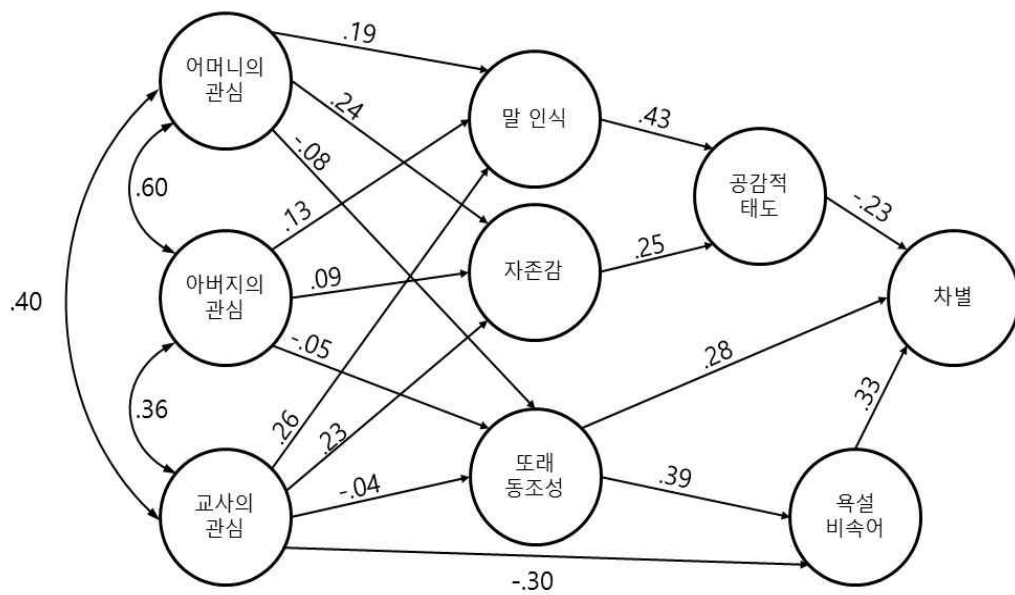
학교 안 청소년의 사적 의사소통 실태를 총체적으로 설명하기 위해 설문조사를 통해 수집된 자료들을 몇 가지 요인으로 요약하고 그 관계를 구조방정식 모형으로 도출하였다. ‘학교 안 청소년의 사적 의사소통(일상대화) 모형’을 통해 공감적 대화 태도, 욕설 및 비속어, 차별적 언어 사용에 영향을 미치는 요인들이 무엇인지, 그 영향력의 크기는 어느 정도인지를 확인할 수 있었다.

모형에 대한 가설 설정과 검증을 수차례 반복하여 최종적으로 9개 요인의 관계를 하나의 모형을 도출할 수 있었다. 모형에 포함된 9개 요인의 측정 문항과 신뢰도는 <표 V-8>와 같다.

<표 V-8> 사적 의사소통 모형의 요인별 측정 문항의 신뢰도

요인	문항 수	문항 번호	신뢰도(Cronbach α)
어머니의 관심	2	초등용: 6-5), 6-6) 중고등용: 6-5), 6-6)	.796
아버지의 관심	2	초등용: 11-5), 11-6) 중고등용: 11-5), 11-6)	.857
교사의 관심	2	초등용: 40-1), 40-2) 중고등용: 43-1), 43-2)	.839
말 인식	3	초등용: 33-1), 33-2), 33-3) 중고등용: 36-1), 36-2), 36-3)	.812
자존감	3	초등용: 38-1), 38-2), 38-3) 중고등용: 41-1), 41-2), 41-3)	.817
또래 동조성	3	초등용: 39-3), 39-4), 39-5) 중고등용: 42-3), 42-4), 42-5)	.712
공감적 태도	3	초등용: 3-1), 4-1), 4-2) 중고등용: 3-1), 4-1), 4-2)	.785
차별	4	초등용: 35-1), 35-3), 35-5), 35-7) 중고등용: 38-1), 38-3), 38-5), 38-7)	.857
욕설 비속어	2	초등용: 34, 36-8) 중고등용: 37, 39-8)	.662

최종 도출된 모형의 적합도는 $\chi^2=1604.07$, $df=232$, $p<.001$ 로 나타났다. 그 밖의 다양한 적합도 지수들(RMSEA=.043, NFI=.949, NNFI=.948, CFI=.956, RMR=.041) 또한 모형이 좋은 적합도를 지니고 있음을 보여주었다. 학교 안 청소년의 사적 의사소통 모형은 [그림 V-2]와 같다.



[그림 V-2] 학교 안 청소년의 사적 의사소통(일상 대화) 모형

학교 안 청소년들의 욕설이나 비속어 사용에 영향을 미치는 것은 주로 친구들이다.

욕설·비속어 사용에 대한 예측 요인들의 효과 크기는 또래 동조성($\beta=0.39$), 교사의 관심($\beta=-0.32$) 등의 순으로 나타나, 학생들의 욕설 및 비속어 사용에 대한 예측 요인들 중 직접적 효과가 가장 큰 것은 또래 동조성이었다. 또래 동조성, 즉 분위기에 휩쓸려 친구들이 하는 일을 같이 하고, 친구가 싫어하는 아이는 같이 싫어하며, 나는 하지 않겠다고 생각한 일도 친구가 하면 따라서 한다는 내용에 대해 강하게 동의한 학생들일수록 욕설이나 비속어를 더 자주 사용한다는 의미이다.

<표 V-9> ‘욕설·비속어’에 대한 예측 요인별 효과 크기

반응 요인	예측 요인	직접 효과(A)	간접 효과(B)	총 효과(A+B)
욕설 • 비속어	어머니의 관심		-0.03	-0.03
	아버지의 관심		-0.02	-0.02
	<u>교사의 관심</u>	-0.30	-0.02	-0.32
	<u>또래 동조성</u>	0.39		0.39

혜진이의 경우 욕설을 자주 사용한다고 응답했으며, 또래 동조성에 대한 물음에 평균 4점(‘대체로 그렇다’)의 응답을 한 학생이었다. 혜진이는 친구들과 제일 오래 어울리니까 친구들을 따라 자연스럽게 욕설이나 비속어를 사용하게 되었다고 이야기하고 있다.

연구자: 어쩌다가 쓰게 된 거야?

혜진: 모르겠어요. 자연스럽게 하게 된 것 같아요.

연구자: TV에서 봤다거나

혜진: 친구들이 써서?

연구자: 그래서 같이 쓰고 싶어가지고 배운 거야?

혜진: 그냥 자연스럽게 하게 됐어요.

연구자: 초등학교 5,6학년예? 그러면 제일 영향을 많이 받은 건 친구들인 거지?

혜진: 그렇죠. 친구랑 제일 오래 어울리니까.

[I-사16-중2여-SI26]

다른 면담 결과에서도 이를 확인할 수 있었는데, 많은 면담 사례에서 학생들은 친구들을 따라 같이 욕설이나 비속어를 사용하게 되었다고 말하고 있었다. 주호와 서하, 수린 두 남녀 고등학생도 면담에서 주변의 친구들을 따라 욕설이나 비속어를 사용하게 되었다고 말하고 있다.

연구자: 뭐가 계기가 됐을까?

주호: 애들 하는 거 보고 따라한 것 같아요.

[I-사16-고2남-CV7]

연구자: 주변에 부모님이 써서 따라한다거나 TV나 영화 같은 걸 봐서 그렇다거나 아니면 친구들이 써서 따라 썼다거나?

서하: 네 친구들이 써서 많이 따라 썼던 것 같아요.

[I-사04-고2여-JJ11]

연구자: 그 때 왜 쓰게 된 것 같애?

수린: 주변 애들이 쓰다보니까 나도 모르게 나온다고 해야 되나?

연구자: 친구들이 써서?

수린: 네.

연구자: 그러면 TV를 봤을 때라든지 부모님이 써서 영향을 받았든지 그런 건 없고?

수린: 네. 친구들 영향이 제일 큰 것 같아요.

[I-사12-고2여-JJ28]

소재희(2010)에서도 청소년들은 남학생, 여학생, 중학생 모두 친구에게서 욕설을 습득하고 있는 것으로 나타난 것과 유사한 결과이다. 양명희와 강희숙(2011)에서도 초등학생(47.6%), 중학생(51.3%), 고등학생(44.6%) 모두 주변 친구들과의 접촉에 의해 욕을 습득했다는 반응의 비율이 제일 높았다.

교사의 관심은 학교 안 청소년들의 욕설·비속어 사용에 대한 주요한 예측 요인이지만, 교사의 형식적 지도는 욕설·비속어를 사용하지 않도록 하는 것에 큰 효과가 없다.

모형에서 학생들의 욕설 및 비속어 사용에 대한 예측 요인들 중 또래 동조성 다음으로 직접적 효과가 큰 것은 교사의 관심($\beta=-0.32$)이었다. 교사의 관심은 학생들의 욕설 및 비속어 사용에 역으로 작용하고 있는데, 교사의 관심이 클수록 즉, 교사가 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있고 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말을 해 줄수록 학생들은 욕설이나 비속어를 덜 자주 사용한다는 것이다.

그런데 면담에서는 비속어 및 욕설에 대한 교사의 지도가 별 효과가 없다는 것을 학생들이 이야기하고 있다. 대부분의 학생들은 습관적으로 무심코 튀어나오지 않는 이상 교사 앞에서 욕설이나 비속어를 잘 사용하지 않고 있었지만, 교사가 학생들이 욕설이나 비속어를 사용하는 것을 보고 학생들을 지도하고 있는지, 그런 교사의 지도, 즉 학생들에게 주의를 주었을 때 어떤 마음이 들거나 행동을 하는지 면담에서 물어 보았다. 학생들의 면담 속에 나타난 교사들은 욕설이나 비속어를 사용하지 않도록 지도하는 것에 일관성이 없는 태도를 보이는 것으로 보였다. 주의를 주는 교사도 있지만, 상황에 따라 별다른 지도를 하지 않기도 했다.

예를 들어 학생들끼리 장난으로 하거나 심한 욕설이 아닌 경우에 넘어가기도 하고, 주의를 주지 않는 교사도 있었다. 교사가 지도를 한다고 말한 학생들의 경우도 대부분은 교사가 “누가 욕하냐?” “그러지 마라” 등의 간단한 말로 주의를 주었다고 밝히고 있었다. 이를 통해 판단하건대, 욕설이나 비속어 사용에 대해 교사들은 체계적으로 지도하지 않는 것으로 볼 수 있다. 이러한 교사의 주위에 대해 학생들의 반응을 보면, 교사의 영향력은 거의 없는 것으로 드러난다. 승우, 수민, 유진의 면담을 살펴보면, 이들은 학생들이 교사의 욕설 사용에 대한 주의를 받아들이지 않고 있다. 즉 교사의 형식적인 지도는 청소년들의 욕설 및 비속어 사용을 줄이는데 큰 효과가 없다는 것을 알 수 있다.

연구자: 그러면 너희가 욕하는 거에 대해서 학교 선생님들은 어떻게 얘기해주셔?

승우: 누가 욕하냐. 욕하지 마라.

연구자: 그런 얘기 해주시는구나. 장난으로 쓰는 거에 대해서?

승우: 장난으로 쓰는데 친구들끼리 속닥속닥 말고 크게 존나라든가 크게 말하면 누가 욕하냐 이렇게 말씀하시고.

연구자: 선생님이 그런 얘기 해주시는 거구나. 그러면 선생님이 그런 얘기를 해주시면 너도 들어본 적이 있어?

승우: 네.

연구자: 그러면 어떤 생각이 들어?

승우: 좀 짜증난다고 해야 하나?

(...)

연구자: 그러면 너나 주변 친구들은 보통 욕을 많이 쓰는 편인 것 같아? 상대적으로?

승우: 평균정도? 중간 정도? 쓰는 것 같아요.

연구자: 너는 중상이었고, 친구들은 중간 정도. 그런 말 듣고 나면 선생님들이 계신 곳에 서는 안 써야겠다 이런 생각은 안 들어?

승우: 아니요

[I-사05-중2남-YM12]

연구자: 그럼 수민이 말고 다른 애들이 아까 뭐 그런 말을 쓴다거나 하면 선생님 같은 경우에는 거기다가 '그런 말 쓰지마' 하고 말씀하시는 거 같애?

수민: 네. 네. 하시는데도 애들이 계속 욕을 하는 거죠.

연구자: 애들이? 하시는데도?

수민: 네. 네.

[I-사05-중2여-YM28]

유진: 그니까 그래도 예의가 어느 정도 있고, '생각을 좀' 하는 애들은 선생님 앞에선 안 하는데 가끔 선생님 있는 걸 예상을 못한 건지 아니면 그냥 선생님을 신경 안 쓰고 한 건지. 가끔 선생님 앞에서도 욕하는 애들도 있어요.

연구자: 아 그런 애들 보고서는 선생님이 뭐라고 해? 그 때 그 때마다?

유진: 그니까, 선생님마다 다르신데, 좀 상황에 따라 다르게 풀어졌을 때가 있고, 꼭 잡혔을 때가 있으니까, 풀어져 있을 때는 좋은 말로 넘기시는데 엄격했을 때는 뭐라고 하시는 편인 거 같아요.

연구자: 아 그럼 애들이 듣고서는 좀 고치려고 하는 거 같애?

유진: 고치려고 하는 사람 반, 안 고치는 사람 반

[I-사16-중2남-YM31]

서하의 경우 자신이 욕을 하고 있을 때 교사와 부모가 쓰기 말라고 주의를 준다고 해도 받아들이지 않을 것이라고 한다. 반면 친구의 경우는 친구의 말을 받아들여 욕설을 쓰지 않을 것이라고 말한다. 이를 통해 학생들의 욕설 및 비속어 사용을 줄이는 데에 교사의 영향력보다 또래 집단이 더 중요함을 짐작할 수 있다.

연구자: 뭐라고 하셔? 욕 쓰는 거 보면?

서하: 그런 말 쓰면 안 되지 하시는 선생님도 계시고 못 들은 척하는 선생님도 계시고

연구자: 만약에 선생님이 쓰지 마라고 선생님이 가르쳐주셨을 때 혼내거나 그러시나? 그러시지는 않으시고?

서하: 요즘에는 안 그러시는 것 같아요. 초등학교 때는 그랬거든요? 근데 중학교랑 고등학교 와서는 아무 말도 안 하는 것 같아요

연구자: 만약에 선생님이 쓰지 마라고 이렇게 했을 때 쓰지 말아야겠다는 생각이 들 것 같아?

서하: 제가 만약에 쓴다면요? (응 쓴다면) 안 들 것 같아요. 그냥. 어우 그냥 쓰지 마라고

했을 때 뭘 상관이야 하면서 지나칠 것 같아요.
 연구자: 그러면 부모님이 쓰지 마라고 하면?
 서하: 부모님이 쓰지 말라고 하면 그래도 똑같은 것 같아요 제가 만약 욕을 한다면.
 연구자: 친구들이 쓰지 말라고 하면?
 서하: 음.. 친구들이 쓰지 말라고 하면? 안 쓸 것 같아요. 되게. 고등학생이어서 그런가? 선생님이란 부모님보다는 친구가 더 가깝잖아요.

[I-사04-고2여-JJ11]

김태경 외(2012)에서도 욕설과 비속어를 줄이는 가장 큰 긍정적인 요인으로 ‘또래 간 비공식적 통제’로 나타났다. 반면 부모나 교사의 비공식적 통제는 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 청소년들이 욕설이나 비속어를 사용했을 때 친구들끼리 자발적으로 사용하지 않도록 서로를 규제하는 것이 청소년들의 욕설 및 비속어 사용을 줄이는 데 가장 효과적”이라는 점은 교사들이 학생들을 어떻게 지도해야 할지 시사점을 던져 준다고 할 수 있다. 욕설이나 비속어를 사용하는 상황에 따라 그때 그때 주의를 주는 식의 단순하고 형식적인 교사의 지도보다는 또래 집단의 대화 문화를 건강하게 형성하는 것이 더 중요하다는 것을 보여준다.

가정의 언어 환경이 청소년의 욕설 및 비속어 사용에 영향을 미친다.

모형에서 드러난 요인은 아니지만, 면담을 통하여 부모나 조부모 등의 욕설 사용이 학생들에게 영향을 끼침을 알 수 있었다. 면담에서 학생들은 대부분 부모 앞에서 욕설 사용을 하지 않거나 자제한다고 이야기했다. 어쩌다 욕설이나 비속어를 사용하는 것을 부모가 보았을 때 대부분의 경우 어머니가 사용하지 말라고 한다고 하였다. 그런데 두 명의 학생들이 가정에서 어른들이 욕설이나 비속어를 사용한다고 했고, 이것이 자신들의 언어생활에 영향을 주었다고 보고하고 있다.

고등학교 2학년 여학생인 지은의 경우, 지은의 아버지가 가정에서 욕을 자주 사용하였고 따라서 지은과 지은의 남동생이 초등학교 3학년 때 자연스럽게 욕을 사용하게 된 것을 면담에서 이야기하였다. 지은은 초등학교 때 자신이 욕을 쓴 것에 대해 놀라기도 했지만 중학생이 되면서 더 많이 쓰게 되었고 고등학교에 올라와서는 안 쓰겠다는 생각을 하게 되었음을 말하고 있었다.

지은: 사실은 제 아버님이 축구같이 과격한 운동을 많이 하세요. 그러다보니까 욕도 많이 하시고. 사실 초등학교 3학년 때 아버님이 자꾸 욕을 하시니까, 예를 들어 축구 보다가 저 심판 뭐냐고 욕을 하시니까, (응.) 저도 이게 들려서 자연스럽게 초등학교 3학년 때 나온 거예요, 씨발이라는 말이. 저도 순간 깜짝 놀래가지고, 왜 그랬지? 고쳐야 겠다 생각하고.

연구자: 초등학교 3학년 때 나오고 바로 고쳐야겠다는 생각이 들었어?

지은: 네. 놀랐어요. [웃음]

연구자: 아 네가 쓰고?

지은: 네. 초등학생인데 이런 게 나오나 이렇게 생각했어요.

(...)

지은: 제 동생도 아버님이 많이 쓰셔서, 지금 초등학교 5학년이 됐는데 험한 말이 나왔어요.

연구자: 남동생?

지은: 네.네.네. 그래서 엄마가 그때 몇 마디 좀 뭐라 하셨고. 저도 가끔 심한 욕은 아니지만 안 좋은 말을 쓸 때 엄마가 안 좋게 말씀하셔서.

연구자: 안 좋게라면 어떤 걸 얘기하는 건가?

지은: 혼내시는 건가? 애. 너 그런 말 쓰면 안 돼. 이런 식으로.

[I-사16-고2여-JJ33]

아영의 경우도 가정에서 조부모와 아버지가 욕설을 많이 사용하였고, 그것이 듣기 싫었지만 자신도 어느새 그런 말들을 친구들에게 사용하게 되었다고 보고하고 있다. 지은과 아영의 경우를 통해 가정의 언어 환경이 청소년들의 욕설 및 비속어의 사용에 크게 영향을 끼침을 알 수 있었다. 부모들이 욕을 사용하게 되면 어린 자녀들은 그것을 따라하게 되는 것이다.

연구자: 그렇지. 혹시 주변에 친구는 말고 친구는 많이 쓰니까 욕 같은 걸 많이 하는 사람이 있었어?

아영: 저는 할아버지랑 할머니랑 아빠가 많이 집에서 사용하셨는데 저는 그게 진짜 싫었어요. 듣기가 싫었는데 어느새 보니까 나도 하고 있고 저는 가족들이 말이 험한 편이어서 문제라고 생각은 하는데 저는 진짜 그걸 싫어하지만 어느새 보니까 집에서 나오는 말을 제가 하고 있더라구요. 친구들한테.

[I-사05-고2여-JJ35]

많은 연구들이 가정의 언어 환경이 유아와 아동의 언어에 큰 영향을 끼침을 밝히고 있다. 가정의 부정적인 언어 환경은 청소년의 언어 사용에도 영향을 미치는데, 김준홍(2012)의 연구에서 이를 확인할 수 있다. 김준홍(2012)은 보건복지부의 ‘아동 청소년 종합실태조사(2008)’를 바탕으로 12~18세 청소년 대상 자료 분석을 통하여 가정의 부정적인 언어 환경이 청소년 욕설 행도의 정도를 높이는 효과를 가짐을 증명하였다. 부모 혹은 가정의 어른의 욕설을 자주 경험할수록 청소년의 욕설행동도 늘어나는 것으로 나타났다($\beta=128, p<.001$). 본 연구의 면담 내용과 함께 기존 연구를 고려해 보면, 가정에서의 부모의 역할이 매우 중요하며 “가정의 어른이 보이는 욕설과 같은 언어폭력은 청소년의 욕설행동의 정도를 높이는 위험요인”(김준홍, 2012, p. 179)이라고 할 수 있다.

2) 차별적 언어 사용

차별적인 언어에 대한 본격적인 실태 연구로는 국립국어원에서 수행한 조태린(2006), 안상수(2007), 임영철(2008), 박재현 외(2009)가 있다. 차별적 언어 표현은 “한 사회의 소수자 또는 약자들에 대한 차별적 의도 또는 인식을 드러내는 특정 단어, 구, 문장으로 이루어진 표현”(조태린, 2011), “한 사회의 개인 또는 특정 집단과 그에 관련한 사물 및 현상에 대한 차별적 인식을 드러내는 말”(박혜경, 2009)이라고 할 수 있다. 본 연구의 주목적이 차별적인 언어를 연구하는 것은 아니지만, 청소년들의 언어 사용 실태와 언어 인식의 일부로서 차별적인 언어 사용 정도를 물어 보았다. 청소년들에게 평소 성별, 국적, 외모, 능력에 대해 차별적 언어를 사용하는 정도와 주변 사람들이 성별, 국적, 외모, 능력에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을 하는지에 대해 물어 보았다.

(1) 차별적 언어 사용 정도

대부분의 청소년들은 자신들이 차별적인 언어를 별로 사용하고 있지 않으며, 주변 사람들도 별로 사용하지 않는 것으로 인식하고 있다.

청소년들에게 자신이나 주변 사람들이 평소 차별적인 언어 표현을 얼마나 하는지 5점 척도로 물어 보았다. 구체적으로 ‘성별’, ‘다른 나라 사람(국적이나 인종)’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적 언어를 얼마나 사용하는지를 5점 척도로 질문하였다. 그 결과, 학교 안 청소년 응답자 3,429명은 자신이 사용하는 말의 경우, ‘성별’, ‘다른 나라 사람’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적 언어 사용 정도에 대해 각각 평균 1.8, 1.7, 2.0, 2.0으로 응답하여 자신들이 차별적인 언어 표현을 별로 하고 있지 않다고 인식하고 있었다. 또한 주변 사람들의 경우에도 ‘성별’, ‘다른 나라 사람’, ‘외모’, ‘능력’에 대한 차별적인 언어 사용 정도에 대하여 각각 평균 2.2, 1.9, 2.4, 2.2로 응답하여 주변 사람들 역시 차별적인 언어 표현을 별로 사용하지 않는 것으로 인식하고 있었다. 청소년들은 전반적으로 차별적 언어를 사용하지 않는 것으로 보이는데, 자신보다는 주변 사람들의 차별적 언어 사용에 대한 인식이 약간 더 민감하였다.

조사대상 5.2%의 학생들이 성별에 따라 차별하거나 비하하는 말을 한다는 것에 대해 ‘대체로 그렇다’와 ‘매우 그렇다’의 반응을 보였다. 4.2%의 학생들이 다른 나라 사람을 차별하거나 비하하는 말을 사용하고 있는 것으로 응답했다. 그리고 6.8%의 학생들이 외모에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을, 7.6%의 학생들이 능력에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을 사용한다고 답하였다.

소수의 학생들이기는 하지만 차별적 언어 사용을 하고 있다는 점은 유의해야 할 문제이다. 의도적이든 의도적이지 않든 간에 차별적인 언어 표현은 그 대상이 되는 개인에게는 상처가 될 수 있으며, 그 대상이 특정한 집단일 경우에는 사회 집단 간

갈등을 유발하고 사회 통합을 저해하는 요인으로 작용할 수 있기 때문이다(조태린, 2011). 더구나 청소년들의 학교에서 차별적 언어 사용은 학교 폭력이나 집단 따돌림의 문제와도 연결될 수 있기 때문에, 아직까지는 사용자가 적다고 하더라도 계속해서 주의를 기울여야 할 문제이다. 더 나아가 때로는 차별적 언어 표현을 사용하는 사람이나 그것을 듣는 사람이 그 언어가 차별적이라는 것을 인식하지 못한 채 사용되고 있는 경우도 있기 때문이다.

(2) 차별적 언어 사용의 집단별 차이

남학생이 여학생보다, 고등학생이 초등학생과 중학생보다 차별적인 언어를 더 많이 사용하고 있다.

차별적 언어 사용 정도를 묻는 네 개의 물음에 대한 응답에서는 학생들의 성별, 학교급에 따라 차이가 있으며, 그것은 통계적으로 유의한 차이였다($p < .001$). 성별에 따른 차별 표현, 국적에 따른 차별 표현, 외모에 따른 차별 표현, 능력에 따른 차별 표현에서 남학생들이 여학생들보다 차별적 언어를 더 많이 사용한다고 응답하였다.

고등학생이 초등학생과 중학생보다 차별적인 언어를 더 많이 사용하고 있는 것으로 드러났다. 국적, 외모, 능력에 따른 차별은 고등학교, 중학교, 초등학교의 순으로, 성별에 따른 차별은 고등학교, 초등학교, 중학교 순으로 더 많이 사용한다고 응답한 것을 확인할 수 있었다.

그러나 이러한 결과는 조심스럽게 해석되어야 할 문제이다. 실제로 고등학생이 차별적 표현을 더 많이 사용할 수도 있지만, 초등학생이나 중학생보다 고등학생이 차별적 언어 표현을 차별적이라고 더 민감하게 인식하기 때문일 수도 있기 때문이다. 이러한 방식의 설문 조사는 청소년들의 실제 사용을 조사한 것이 아니라 차별적 언어 사용에 대한 학생들의 인식과 판단에 의존해 있기 때문에 그 해석을 신중히 할 필요가 있을 것이다. 앞서 청소년들이 차별적 언어 표현을 별로 사용하지 않는다고 답한 것도 같은 맥락에서 고려할 필요가 있다. 차별적 표현에 대한 차별성의 인식은 상대적일 수 있기 때문이다. 즉 누군가는 굉장히 기분이 나쁘게 들리는 말이 누군가에게는 일상적인 표현일 수도 있기 때문이다.

(3) 차별적 언어에 대한 인식

설문조사에서는 성별, 국적, 외모, 능력에 따라 나 자신과 주변에서 차별적 언어를 얼마나 사용하고 있는지에 대해서만 물어보았다. 따라서 학교 안 청소년들이 평소 차별적인 언어를 어떻게 사용하고 있고 어떻게 인식하고 있는지에 대해서는 알 수 없었다. 다만 면담 사례의 분석을 통해 청소년들의 차별적 언어 사용에 대한 생각과 장면들을 일부나마 파악할 수 있었다.

청소년들은 ‘차별적인 언어’가 무엇인지 명확하게 인식하지 못하고 있다.

면담에서 학생들은 욕설에 대해서는 어떤 말이 욕설인지 잘 알고 있었다. 그러나 차별적 언어 표현에 대해서 무엇이 차별적 언어인지에 대해 명확하게 알고 있지 못한 학생들이 꽤 있었다. 그래서 차별적인 언어 사용에 대해 학생이 이해를 못하거나 말을 잘 하지 못하자 면담자가 피면담자인 학생들에게 면담 과정에서 예를 들어가며 차별적인 표현이 무엇인지 설명을 하는 경우가 많이 있었다.

승우는 중학교 2학년 남학생으로서 설문조사에서 성별, 외국인, 외모, 능력에 대한 차별적인 언어 표현을 전혀 하지 않는다고 답했다. 면담에서 승우에게 차별적인 언어가 무엇인지 묻자 승우는 친구들에게 장난이나 화난 듯이 말하는 것이라고 말하고 있어 무엇이 차별적인 언어 표현인지 명확하게 인식하지 못하고 있는 것으로 보였다. 외모와 인종이 혼합된 차별적 표현을 쓰기는 하지만 그것을 차별이라 인식하지 못하고 단지 장난스런 언어 사용으로 여기고 있는 것으로 보아 차별에 대한 민감성이 떨어지는 것으로 보인다.

연구자: 외모에 관해서, 성별에 관해서, 나라에 관해서, 능력에 관해서, 차별하는 말 이런 질문이 있었거든. 차별하는 말 했을 때 어떤 걸 떠올리고 답을 했어?

승우: 어떤 세 명의 친구가 있으면요, 한 명의 친구한테는 장난 식으로 말하고 한 명의 친구한테는 목소리 톤 높여서 화난 듯이 말하는 그런 것 같은데

연구자: 음 그치. 욕은 아닌데 기분 나쁜. 요즘 디스한다 이런 표현도 많이 쓰는데, 그러면 예를 들어서 성별에 따라 차별하는 말 이 질문에 대해서는 어떤 생각을 했었을까 그 때 너가 답할 때? 구체적인 표현들이 떠오르는 게 있어?

승우: 딱히..

(...)

연구자: 축구 못하는 사람한테 그치. 재는 발이 삼각형이나 그런 표현이지. 그런 것도 많이 썼던 것 같아 막 인종에 따라서 저 감동이 이런 것도 사실 차별하는 표현인 거잖아. 그러면 그런 표현을 그냥 혹시 너가 쓰면 그런 거에 대해서 지적을 어머니나 아버지가 해주신 적이 있어?

승우: 해본 적이 한국인들이 까마면 가끔 그냥 흑형이다 흑누나다 그러면 친구도 장난으로 받아들여서 서로 얘기하는 그런 거밖에 없어요.

[I-사05-중2남-YM12]

영창 역시 중학교 2학년 남학생으로서 모든 항목의 차별적 언어 사용에 대해 ‘별로 그렇지 않다’고 답한 학생이다. 영창 역시 연구자의 질문에 자신이 사용한 어떤 말이 차별적 언어인지를 명확히 알 수 없어 연구자에게 질문을 하며 확인을 했다.

연구자: 이번에는 다른 사람을 차별하는 말에 대해서 물어보려고 하거든. 차별한다는 게 외모 가지고 차별할 수도 있고 능력을 가지고 차별할 수도 있고 국적 가지고 차별할

수도 있겠지. 성별. 남자니까 여자니까 이런 식으로 할 수도 있을 것 같고 어쨌든 이 차별하는 말은 놀리는 말일 수도 있고 소위 디스하는 말 같은 거 이런 것도 다 차별하는 말일 수 있는데 그런 말을 주변에서 쓰는 걸 듣거나 본인이 써본 적 있는 것 같아?

영창: 음.. 그러니까 이게... 남자 여자 놀다가 여자가 남자처럼 노는 애한테 너 남자지 이런 식으로 하는 게 아니라 애들이... 얼굴 외모 같은 거 보고 진짜로 차별하는 거요?

[I-사12-중2남-YM11]

청소년들은 ‘차별적인 언어’에 대해 민감하게 받아들이지 않고 있다.

차별적인 언어 사용에 대한 면담 내용을 살펴보면 학생들이 대부분 ‘차별적인 언어’에 대해 민감하지 않다는 것을 알 수 있다. 욕설이나 비속어 사용이 습관화되고 일상화된 것과 유사하게 차별적 언어에 대해서도 장난이라면 괜찮다거나 친구들 사이에 재미로 주고받을 수 있는 말 정도로 여기고 있었다.

유진이는 중학교 2학년 여학생으로서 차별적 언어를 가끔 사용한다고 말하고 있는데, 친구와 장난칠 때 사용하며, 그런 상황에서는 사용을 용인하고 있었다. 도영 역시 주변에서 들은 차별적인 언어를 장난으로 여기며 차별적 언어 사용의 문제를 민감한 문제로 보지 않았다.

연구자: 그럼 혹시 유진이도 그런 말을 가끔 써?

유진: 어어. 음. 가끔 쓰는 거 같아요.

연구자: 가끔? 혹시 생각나는 거 있어? 그런 건 없지만?

유진: 아 친구랑 장난치다가. (어 장난치다가) 네가 그래서 안 되는 거야 식으로

연구자: 아 그렇구나. 그럼 혹시 그런 말을 들어본 적은?

유진: 있죠.

연구자: 그럴 때 기분이 어때?

유진: 서로 장난치고 있는 상황에서 들으면 그렇게 엄청 기분이 확 상하는 건 아닌데, 뭐랄까 정말로 저한테 그렇게 말할 의도가 드러날 때가 있으니까 그 때 들으면 좀 기분이 많이 나빠요.

[I-사16-중2여-YM31]

연구자: 다음으로는 다른 사람을 차별하는 말에 대해서 물으려고 하는데 차별하는 말은 뭐 국적이나 능력이나 외모, 성향 이런 것을 가지고 놀리거나 흔히 왜 디스한다는 말을 하잖아요. 이런 말을 뜻해요. 그런 말을 주변에서 듣거나 본인이 써 본 적이 있어요?

도영: 차별하는 말이란 게 잘 쓰진 않았던 것 같아요.

연구자: 혹시 주변에서는 많이 들어요? 어때요?

도영: 주변에서는 장난으로 아 못생겼다 이런 얘기는 그냥 하고 하는데 뭔가 그 그냥 장난으로 오갔던 말이라서 기분 나쁘면 안하고 그런 거라서 딱히 차별하는 말을 듣지는 않았던 것 같아요.

면담을 통하여 청소년들의 차별적 언어에 대한 인식을 알아보았는데, 면담 대상 청소년들 대부분이 무엇이 차별적 언어 표현인지에 대해 명확하게 알지 못했고, 차별적 언어 사용에 대해서도 친구들 사이에 용인될 수 있는 장난으로 여기고 있었다. 대부분의 학생들은 친구들의 외모나 성별을 차별하는 말을 사용하는 것에 대해 별다른 문제의식을 느끼지 않고 있었다.

차별적 언어 표현은 그것을 말하는 사람의 의도와 듣는 사람의 인식을 전제로 구성된다. 박혜경(2009)에서는 듣는 사람이 차별적 언어라고 받아들이는 것을 기준으로 차별적 언어 표현에 대한 판단이 이루어져야 한다고 보고 있다. 이에 비해 박동근(2010)은 듣는 사람이 차별적 언어라고 인식하지 않더라도, 그리고 말하는 사람의 의도를 갖지 않고 말해도 사회적으로 편파적이거나 비객관적인 편견을 갖는 표현은 차별적인 표현으로 보아야 한다고 주장하고 있다. 이러한 논의를 바탕으로 조태린(2011)에서는 말하는 이의 의도와 듣는 이의 인식에 따라 차별적 언어 표현의 유형을, 말하는 이나 듣는 이가 모두 차별적 표현으로 생각하고 사회적으로도 차별적 표현으로 여겨지는 ‘공개형’, 말하는 이는 차별의 의도가 있으나 듣는 이가 인식하지 못하는 ‘발신형’, 말하는 이는 의도하지 못했지만 듣는 이가 차별적으로 받아들이는 ‘수신형’, 말하는 이나 듣는 이 모두 차별적 의미를 제대로 깨닫지 못하는 ‘은폐형’으로 나누고 있다. 조태린(2010, p. 404)은 실제로 개선된 것은 누구나 분명히 인식하고 있는 ‘공개형’ 차별 표현이며 ‘발신형’이나 ‘수신형’, 그리고 특히 ‘은폐형’에 해당하는 차별적 표현에 대해 인식이 부족하고 개선의 여지도 적다고 지적하고 있다.

면담을 통해 차별적 언어 표현에 대한 청소년의 언어적 민감성을 길러주고, 사회와 개인에 대한 차별적 언어 사용에 대한 비판적 인식을 길러주는 것이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 그리고 중요한 것은 차별적 언어 사용의 문제에서 박재현 외(2009, p. 146)에서 지적한 것처럼, “어떠한 표현 자체의 문제 못지않게 그러한 표현을 사용하는 맥락과 태도, 인식이 더 결정적인 문제”임을, 그리고 “아무리 ‘표현’ 자체를 객관적, 중립적, 긍정적으로 바꾼다 하더라도 대상에 대한 사회의 차별적 인식과 태도가 변화하지 않는 한, 그 표현에 다시 부정적인 의미가 덧입혀지고 ‘차별적 표현’으로 변질”될 수 있다는 점을 분명히 인식해야 할 것이다. 따라서 제민경, 박진희, 박재현(2016)에서 제안한 것처럼 단순히 성차별적 표현을 보여 주거나 이를 적절한 표현으로 순화하는 활동이 아니라 왜 그러한 말이 차별적 언어인지에 대해, 차별적 표현에 대해 사람마다 왜 인식이 다른지에 대해 학생들이 고민하도록 하는 시간이 필요할 것이다.

(4) 차별적 언어 사용의 영향 요인

또래 동조성이 높고, 욕설 및 비속어를 많이 사용하고 또래 공감적 대화 태도가 낮은 청소년일수록 차별적 언어를 많이 사용한다.

‘학교 안 청소년의 사적 의사소통(일상대화) 모형’에서 차별적 언어 사용에 대한 예측 요인들의 효과 크기는 또래 동조성($\beta=0.41$)이 가장 컸다. 분위기에 휩쓸려 친구들이 하는 일을 같이 하고, 친구가 싫어하는 아이는 같이 싫어하며, 나는 하지 않겠다고 생각한 일도 친구가 하면 따라서 한다는 것에 대해 높게 응답한 학생들일수록 차별적인 언어를 더 많이 사용한다는 것이다. 또래 동조성 다음으로 효과가 큰 것은 욕설·비속어($\beta=0.33$)였는데, 이는 차별적 언어의 사용이 욕설 및 비속어 사용과 밀접한 관련이 있다는 것을 의미한다. 욕설 및 비속어를 더 자주 사용할수록 차별적인 언어를 더 많이 사용하게 된다는 의미이다. 그 다음은 공감적 태도($\beta=-0.23$)인데, 또래 동조성이나 욕설·비속어 사용과 달리 공감적 대화 태도는 차별적 언어 사용과 역의 관계에 있었다. 이는 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣고, 친구의 생각이나 감정을 고려하며 말하고, 내 말을 이해하는지 살피며 말하는 공감적 대화 태도가 높을수록 차별적 언어를 덜 사용하게 된다는 의미이다.

<표 V-10> ‘차별적 언어’ 사용에 대한 예측 요인별 효과 크기

반응 요인	예측 요인	직접 효과(A)	간접 효과(B)	총 효과(A+B)
차별	어머니의 관심		-0.06	-0.06
	아버지의 관심		-0.04	-0.04
	교사의 관심		-0.06	-0.06
	말 인식		-0.10	-0.10
	자존감		-0.06	-0.06
	<u>또래 동조성</u>	0.28	0.13	0.41
	<u>공감적 태도</u>	-0.23		-0.23
	<u>욕설·비속어</u>	0.33		0.33

이러한 결과는 면담을 통해서도 일정 정도 확인할 수 있었다. 수호는 고등학교 2학년 남학생으로서 설문조사에서 차별적 언어를 전혀 사용하지 않는다고 답한 학생이다. 또래 동조성을 묻는 질문에 대한 응답이 평균 2(5점 척도)로서 ‘별로 그렇지 않다’에 해당하여 수호는 또래 동조성이 높지 않은 학생이었다. 수호는 면담에서 차별적인 언어를 사용하는 것에 대해 좋지 않게 생각하고 있으며 주변의 친구들이 사용하고 있지만 자신은 사용하지 않는다고 이야기하고 있다. 특히 수호는 욕보다 차별적 언어가 더 기분이 나쁘다고 말을 하는데, 다른 학생들에 비해 차별적 언어에 대해 민감한 태도를 지니고 있는 것으로 보인다.

연구자: 다른 사람을 차별하는 말에 대해 물어보려 하거든? 차별한다는 게 외모 능력 성향 국적 성별 이런 것들을 가지고 놀리거나 디스한다고 그러지. 그런 말을 하는 거를 차별적 언어 사용이라고 하는데 혹시 그런 말을 주변에서 쓰거나 하는 걸 들어보거나

수호: 많이 애들끼리 못생겼다 하는 편인데 외모 가지고 그런 하는 거 제가 안 좋아해서

연구자: 본인은 잘 안 쓰는 거야?

(...)

수호: 좀 그래요 외모하고 능력 가지고 왜 사람을 판단해야 되나.

연구자: 상대방을 기분 나쁘게 할 수 있다는 거야?

수호: 네. 욕은 그냥 장난칠 때 빼고는 안 쓰는 것 같아요. 갑자기 시비걸 때 빼고는

연구자: 아까 차별적 언어도 장난칠 때 쓴다고 그러지 않았어?

수호: 애들이 그러고 저는 그런 적 없어요

연구자: 같은 장난스러운 상황에서 욕만 들었을 때랑 차별적 언어 들었을 때랑 차이가 있을까?

수호: 차별적 언어가 더 기분이 나빠요 이상하게 (욕은) 욕은 거의 친근하게 보이려고 쓰는 것 같기도 하고.

[I-사05-고2남-SC06]

앞에서도 말했지만 설문 조사에서 청소년들은 전반적으로 차별적인 언어 사용을 별로 하지 않는다고 응답했다. 또한 면담에서도 자신이나 주변의 사람들이 사용하는 차별적 언어 사용에 대해 명확하게 설명하지 못했고 차별적 언어에 대해 큰 문제의식도 지니고 있지 못했다. 청소년들의 차별적인 언어의 사용에 영향을 미치는 것을 파악할 수 있는 일화들이 면담에서 잘 언급되지 않았다. 대부분의 면담에서 연구자는 차별적인 언어 표현이라는 화제를 다루기 위해 차별적 언어에 대해 예를 들어 길게 설명해야 했으며, 학생들은 연구자의 설명을 듣고서 차별적 언어 사용의 일화들을 애써 떠올리고 있는 모습을 보였다. 다만 차별적 언어에 대해 이야기하면서 학생들이 주로 떠올린 일화들은 대중매체보다는 주변의 친구들에 대한 것이었다는 점에서, 학생들의 차별적 언어 사용에 영향을 미치는 것이 친구와 관련된 것임을 짐작해 볼 수 있다.

설문조사 결과에서 수민이는 또래 공감적 대화 태도가 높은 학생으로서 차별적 언어는 전혀 사용하지 않는다고 응답하고 있었다. 수민이와의 면담을 살펴보면 수민이는 말을 할 때 상대방이 상처 받을까 염려하며 상대방에게 상처를 주는 말을 하지 않으려 한다. 즉, 수민이는 친구들의 생각이나 감정을 고려하여 말을 하려고 함을 알 수 있다.

연구자: 아 예를 들면은 생각하고 말하면 수민이가 생각하기에 좋은 점이 뭐라고 생각해?

수민: 상대방에게 그 상처 주는 말을 하지 않으니까.

(...)

연구자: 아 그럼 수민이는 다른 사람들한테는 욕 같은 거 안 하는 거야?

수민: 네 안 해요. 그러면은 상처 받을까봐.

연구자: 아 그런데 친밀감 이런 거 때문에 할 수도 있잖아. 그런데 왜 굳이 안 해?

수민: 제가 초등학교 때 따돌림을 당했어요. 초등학교 때 따돌림을 당했는데. 애들한테 엄청 욕을 먹은 거예요. 그래서 제가 엄청 상처를 받았어요. 그래서 중학교 올라와서, 제가 개네들한테 욕을 쓰면은 개네도 나처럼 상처를 받겠구나 하고. 그래서 욕을 안 해요.

[I-사05-중2여-YM28]

이러한 결과를 통해 보건대, 청소년들이 차별적 언어 표현에 대해 민감하게 인식하고, 의도적이든 비의도적이든 간에 차별적 언어 사용을 줄이도록 하는 것에는 또래 집단의 대화 문화를 개선하는 것과 함께, 또래 공감적 대화 태도를 지니도록 지도하는 것이 중요할 것이다.

3) 높임말 사용

(1) 상대와 장면에 따른 높임말 사용

상대나 상황에 따른 학교 안 청소년들의 높임말 사용에 대한 ‘인식’과 ‘실제 사용’을 보면, 모든 경우에 ‘인식’보다 ‘실제’ 사용 정도가 높게 나타났다.

높임말은 다른 사람을 높여 대우하기 위한 언어형식의 사용 방식으로서 경어법, 높임법, 대우법, 존대법 등으로 불리기도 한다. 높임말은 “대화 참여자의 관계를 언어적으로 드러내어 적절히 대우하고 지위 관계를 떠나 공손한 태도를 표시하며, 상대방과의 심리적 관계를 조정하는”(이정복, 2011, pp. 26-27) 기능을 한다. 한국어는 높임 대상이 누구인지에 따라 문법적 형식이나 높임 어휘를 사용하여, 높임을 체계적으로 정교하게 표현한다. 높임말의 사용은 우리 사회에서 일종의 언어 규범으로 작용하는데, 대화 참여자들은 명시적이거나 암묵적인 언어 규범에 따라 누구를 어떻게 높여야 할지, 친소 관계나 상황에 따라 높임말을 어떻게 사용해야 할지에 대해 판단하며 대화를 해야 한다.

청소년들이 높임말을 상대나 상황에 따라 어떻게 사용해야 된다고 인식하고 있는지, 그리고 실제로 그 상황에서 높임말을 쓰고 있는지 물어 보았다. 어머니에게 높임말을 쓰지 않아도 된다고 답한 비율(41.4%)보다 아버지에게 높임말을 쓰지 않아도 된다고 답한 비율(38.8%)이 약간 더 낮은 것으로 나타났다. 이로 보아, 학생들은 아버지를 좀 더 예의를 차려야 하는 대상으로 여기거나 어머니보다 아버지에게 거리감을 조금 더 느끼고 있는 것으로 보인다. 이는 실제 사용에 대한 결과와 유사했다. 높임말을 어머니에게 쓰지 않는다고 답한 비율(34.4%)이 아버지에게 쓰지 않는다고 답한 비율(31.0%)보다 높았다.

친한 선배에게 쓰지 않아도 된다고 응답한 학생(54.3%)보다, 낯선 후배에게 쓰지

않아도 된다고 응답한 학생(67.6%)이 더 많았는데, 이러한 인식의 차이는 친소 관계보다 나이에 따른 상하 관계가 높임말의 사용에 더 영향을 미치는 것으로 해석할 수도 있다. 이는 실제 사용에 있어서 더 잘 드러난다. 높임말을 낯선 후배에게 쓰지 않는다고 응답한 학생(54.0%)은 ‘인식’과 크게 차이가 나지 않는데 비해, 친한 선배에게 쓰지 않는다고 응답한 학생(29.3%)은 ‘인식’과 큰 차이가 있기 때문이다.

발표를 할 때 높임말을 쓰지 않아도 된다고 인식한 학생의 비율(21.4%)보다 토의를 할 때 쓰지 않아도 된다고 인식한 비율(72.9%)이 훨씬 더 높았다. 실제 사용에 있어서도 발표(13.9%)보다 토의(55.4%)에서 높임말을 더 쓰지 않는 것으로 조사되었다. 발표와 토의에서의 높임말 사용에 대한 인식과 실제 사용 정도를 비교해 보면, 학생들은 토의보다 발표를 훨씬 더 공식적으로 발화 장면으로 보고 격식을 차려 말을 해야 한다고 인식하고, 실제로 그렇게 사용하고 있는 것으로 보인다.

상대나 상황에 따른 높임말 사용에 대한 ‘인식’과 ‘실제 사용’을 보면, 모든 경우에 ‘인식’보다 ‘실제’ 사용 정도가 높게 나타났다. 이는, 학생들이 인식하는 것보다 더 높임말이 대화 상황에서 언어 규범으로 작용하고 있는 것으로 볼 수 있을 것이다.

(2) 높임말 사용의 집단별 차이

학교 안 청소년은 초등학생이 중·고등학생보다, 남학생이 여학생보다 높임말을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

높임말 사용 정도는 성별에 따라 차이가 있었다. 남학생이 여학생보다 어머니, 아버지와 이야기할 때 높임말을 더 자주 사용하는 것으로 나타났다. 이는 이정복(2006)의 연구와 유사한데, 대구지역 고등학생들의 경어법 사용 실태를 분석한 결과 부모에게는 남학생이 여학생보다 더 높였다. 또한 남학생은 친한 선배와 이야기할 때, 수업 중 모둠 토의를 할 때도 여학생보다 높임말을 더 자주 사용하였다.

높임말 사용 정도는 학교급에 따라 차이가 있었는데, ‘친한 선배와 이야기할 때’를 제외하고 대부분의 경우에서 청소년들은 나이가 들수록 높임말을 덜 사용하는 것으로 나타났다. 고등학생이 중학생, 고등학생보다 어머니, 아버지와 이야기할 때 높임말을 더 사용하는 것으로 나타났다. 수업 중 모둠 토의를 할 때도 초등학생이 중학생, 고등학생보다 높임말을 더 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 현상은 욕설, 비속어, 차별적 언어 등의 사용 증가와 함께 청소년들이 나이가 들수록 공동체의 언어 규범을 지키지 않거나 언어 규범에서 벗어나고 있는 것으로 해석할 수 있을 것이다. ‘친한 선배와 이야기할 때’는 고등학생, 중학생, 초등학생의 순으로 높임말을 더 사용했는데, 초등학생보다 고등학생들에게 학교생활에서 선후배 간의 관계가 더 중요하게 작용하고 있는 것으로 볼 수 있을 것이다.

(3) 높임말에 대한 인식

학교 안 청소년은 높임말에 대해 대체로 긍정적인 인식을 갖고 있다.

학생들은 언어예절로서 높임말에 대해 긍정적 인식을 가지고 있었다. 우리나라의 언어예절로서 상대방을 배려하는 문화로 높임말을 잘 보존해야 되는지에 대해 5점 척도로 물었을 때 학생들은 평균적으로 ‘대체로 그렇다’는 답을 하였다. 반면 높임말이 너무 복잡하기 때문에 간단하게 할 필요가 있는지에 대해서는 ‘별로 그렇지 않다’와 ‘보통이다’의 중간에 해당하는 반응(2.6점)을 보였다. 또한 높임말은 상대방을 존중하는 느낌을 준다는 것에 대해서도 ‘대체로 그렇다’에 가까운 반응(4.2점)을 했다. 학생들은 상대방에게 공손함을 표현하는 높임말의 기능을 인식하고 있는 것으로 보인다. 반면 높임말이 상대에게 친하지 않은 느낌을 주는지에 대해서는 ‘보통’이라는 반응을 보였다. 이러한 결과로 보건대 학생들은 높임말의 기능에 대해서도 긍정적으로 인식하고 있었다.

이정복(2011)은 높임말의 주요 기능을 ‘지위 관계에 맞게 대우하기’, ‘공손한 태도 드러내기’, ‘대인 관계 조정하기’의 세 가지를 들었는데, 학생들은 어떤 상황에서 높임말을 사용해야 되는지에 대해서 ‘지위 관계에 맞게 대우하기’를 고려하여 판단을 내리는 것으로 보인다. ‘지위 관계에 맞게 대우하기’는 상대방의 지위나 나이 등 상하 관계를 따져 높임말을 사용하는 것을 말하는데, 학생들은 각 장면에서 상황보다는 상대방과의 상하 관계를 더 따지는 것으로 보였다. 처음 보는 어른이 나에게 길을 물어볼 때 높임말을 사용해야 하는지에 대해서 학생들은 ‘보통이다’에 해당하는 응답을 했다. 교사가 수업 시간에 높임말을 사용해야 하는지에 대해서 평균 2.6으로 답해 ‘보통이다’와 ‘별로 그렇지 않다’ 사이의 반응을 보였다. 이런 결과로 보건대 청소년들은 친소 관계나 공적인 상황보다는 대화 상대방이 어른이나 교사라는 점, 즉 나이나 지위 관계에 주목하여 높임말 사용 판단을 내리고 있는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

4. 학교 밖 청소년의 언어문화

본 연구에서 조사한 학교 밖 청소년의 수는 모두 100명으로, 학교 안 청소년의 전체 규모에 비해 매우 적고, 표집 또한 학교 밖 청소년을 위한 지역 센터나 검정고시 학원 수강생을 중심으로 이루어졌다. 따라서, 본 설문 조사의 결과를 학교 밖 청소년 일반으로 확대하여 해석할 수 없다. 이에 본 연구에서 조사한 학교 밖 청소년의 언어문화에 대한 설문 조사 결과가 다양한 학교 밖 청소년의 집단 중 어떤 집단의 특성을 반영하고 있는지를 점검하고, 조사 결과 해석에 도움을 얻기 위해 학교 밖 청소년 전문가 3인과 심층 면담을 실시하였다. 학교 밖 청소년에도 다양한 유형이 존재하므로, 학교 밖 청소년 집단의 언어문화 실태에 대해서는 향후 보다

본격적인 조사 연구가 필요할 것이다.

1) 학교 밖 청소년 사례의 유형적 특성

(1) 본 조사 결과가 나타내는 학교 밖 청소년의 유형과 특징

학교 밖 청소년에는 다양한 유형이 존재한다. 학교 밖 청소년에 대해 연구한 한국청소년정책연구원의 보고서(백혜정, 2015)에 따르면, 정규학교 이외의 대안학교를 다니며 학업을 유지하고 있는 ‘학업형’ 청소년들은 정규학교에 재학하는 청소년들과 크게 다르지 않은 학생으로서의 일상을 유지하기도 한다. 한편 학업이 아닌 노동을 선택한 청소년은 노동자인 성인과 유사한 일상생활을 하게 된다. 또한 학업, 직업 훈련, 노동 중 어느 영역에도 속하지 않은 청소년들의 경우 일상의 대부분을 여가 활동으로 보낼 수도 있다. 전체적으로 볼 때 우리나라의 학교 밖 청소년 가운데에는 ‘학업형’이 가장 높은 비율(42%)을 차지한다.

‘학업형’에 속하는 학교 밖 청소년 집단 안에서도 차이가 존재한다. 백혜정(2015)에서는 학교를 그만둔 시기가 이르고, 대안교육을 적극적으로 원해서 정규 학교를 떠난 경우, 그리고 학교에 다닐 당시 성적이 중위권 이상인 경우 비행의 경험도 상대적으로 적음을 보여주었다. 또한 학교 밖으로 ‘밀려나온 것’이 아니라 ‘스스로의 의지에 따라 적극적으로 학교를 떠나’ 대안학교에 재학하는 학교 밖 청소년들의 경우는, 청소년 상담복지센터나 쉼터 등 청소년 시설에 있는 학교 밖 청소년들에 비해 자존감이나 자아정체감이 높은 것으로 나타났다.

본 연구의 설문조사에서는 학교 밖 청소년들의 공감적 말하기 태도(‘내 말을 이해하는지 살피며 말한다, 친구의 생각이나 감정을 고려하며 말한다’)가 학교 안 청소년에 비해 낮고, 자기중심적 말하기 태도(‘친구가 듣고 싶어하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다’)는 더 높은 것으로 나타났다. 또한 고민이 있는 경우 고민에 대해 대화할 사람이 없다고 응답한 비율이 높고(14%), 자아를 표현하는 매개체로서 말을 바라보는 인식(‘친구를 사귄 때 친구가 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다’, ‘친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다’, ‘내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지를 드러낸다’)이 낮게 나타났다.

이러한 결과에 대해, 면담에 참여한 학교 밖 청소년 전문가들은 본 연구에서 조사한 결과가 ‘학업형’ 학교 밖 청소년 가운데에서도 자발적으로 학교 밖 대안교육을 선택한 청소년보다는 ‘학교 밖으로 밀려나온’ 청소년들의 유형에서 많이 나타나는 특징을 보여주는 것으로 판단하였다. 이에 관한 면담 결과는 다음과 같다.

인혜진: 제가 도시형 대안학교 길잡이 교사였기 때문에, [이런 대안학교는] 지방에 있는, 부모님과 함께 준비 과정을 거쳐서 가는 386세대의 자녀들이 많이 다녔던, 그런 기숙 학교와는 다르죠, [그런 기숙형 대안학교와는] 아주 많이 다른 도시형 대안학교의 아

이들을 주로 많이 봤다는 게 저의 특징인 것 같고요. (...) [연구 결과에서 나타난] 학교 밖 청소년의 공감적 말하기 태도, 자기중심적 말하기 태도, 자아를 표현하는 매개체로서 말하기에 대한 인식이 낮은 부분. 이거는 정말 학교 밖 청소년이 보여주는 언어 행태의 가장 핵심적인 부분인 것 같아요.

유선영: 조심스러운 거는, 학교 밖 청소년들이 탈학교를 하게 되는 원인이 굉장히 많고, 학교 밖 청소년의 기준을 어떤 유형으로 나누느냐에 따라 물론 다르겠지만, [학교 밖 청소년들 가운데에는] 아예 한 번도 공교육에 들어가지 않은 아이가 굉장히 많고, 통계에 드러나는 많은 수는 오히려 너무 부유해서 유학이나 이런 준비의 과정에서 탈학교하는 아이들도 굉장히 많거든요. 그래서 지금 대상을 어떻게 설정하느냐에 따라 달라질 수 있어요.

김수환: 그래서 그 부분은 저도 어떤 아이들일 거냐 하는 부분에 있어서는, 사실은 요번에 응답한 아이들은 학교 떠난 아이들 중에서 그래도 학습이라는, 학습을 할 수 있는 환경 안에 놓여 있는 아이들, 그리고 뭔가 소속감을 가질 수 있는 아이들. 그래서 일정 정도는 그것이 공교육처럼 강력하지는 않지만, 그래도 위안을 삼을 수 있는 요인들을 갖고 있다. 그래서 학교 밖에 떨어져 나왔을 때 힘들어하는 부분이 소속감이라든가, (...) 이것이 아이들이 힘들어하는 영역 중에 하난데, [이 조사에서] 설문한 아이들이 그 영역에서 포함되어 있는 아이들이 아닌가라는 생각이 들었어요. 일정 부분 학교 내 아이들과 편차가 더 심각하게 확장되지 않는 이유는 그런 부분이 있을 수 있지 않겠는가. 어떻게 보면 사회교육 자원 안에 포함되어 있는 영역이죠.

위의 면담에서 알 수 있는 것처럼, 전문가들은 본 연구의 설문 결과를 통해서 본 학교 밖 청소년들이 공감적 말하기 태도가 부족하고 자기중심적 말하기 태도가 높게 나타나며, 자아를 표현하는 매개체로서 말하기에 대한 인식이 낮다는 점에서 자신들이 ‘도시형 대안학교’에서 만난 많은 학교 밖 청소년들의 특징과 유사하다고 보고 있다. 부모의 교육관이나 학생의 자발적 선택에 의해 적극적으로 대안학교를 선택해 학교를 떠난 청소년보다는, ‘학교 밖으로 밀려난’ 청소년 가운데 노동이나 여가 생활을 중심으로 일상생활을 하기보다는 학업을 지속하고 있는 학교 밖 청소년의 언어문화 실태를 보여주고 있다는 것이다. 한편 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년 사이의 차이가 나타난 부분도 있지만, 공통점도 많이 나타난 이유도 학업이 지속되고 있고, 학교 밖 교육기관에 대한 소속감이 있기 때문일 것으로 추정하였다.

(2) 학교 안 청소년과 비교한 학교 밖 청소년의 언어문화의 차이

면담에 참여한 학교 밖 청소년 전문가들은 본 연구에서 시행한 설문 조사의 결과가 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년 사이의 차이를 보여주는 점도 있으나, 차이가 존재하지 않는 문항이 많이 나타난 점도 주목하면서, 학교 밖 청소년에 대한 편견이 발생하지 않도록 해야 함을 강조하였다. 특히 본 조사 결과에서 나타난 학교 밖

청소년들이 다양한 이유로 정규학교에서 ‘밀려난’ 청소년의 특징을 보여주고 있다는 점에서, 학교 안에도 이와 같은 특징을 보이는 청소년들이 다수 존재하고 있을 것이라는 점에 주목하고, 그 원인을 파악하여 시사점을 이끌어내는 것이 중요하다는 점을 강조하였다.

유선영: 학교 밖 청소년과 유의한 차이가 없는 항목에 자아존중감을 보면, 자아존중감은 유의한 차이가 있었지만, 또래동조성에는 유의한 차이가 없었다는 것이 있어요. 이것이 이번 조사 환경의 아이들이 어떤 환경에서든 자존감이 많이 낮은 아이들이구나.

실제로 설문 조사 결과 가운데에는 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년 사이에 차이가 없는 것들도 상당 수 있었다. 예를 들어, 부모와의 대화 시간 중 어머니와의 주중/주말 대화 시간 및 아버지와의 주말 대화 시간의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났으나, 아버지와의 주중 대화 시간에서의 차이는 통계적으로 유의하지 않아 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년 사이에 차이가 나타나지 않았다. 또한 온라인 매체 사용 시간의 경우 모바일 메신저와 누리소통망서비스(SNS) 사용 시간은 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년 사이의 차이가 통계적으로 유의하였으나, 게임 채팅 시간에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

공적 의사소통에서도 ‘수업 중 질문’에 대한 차이는 유의하지 않았으며, 말하기에 있어 본보기상의 존재에 대해서는 차이가 유의하지 않았다. 또한 말에 대한 주변 사람들(어머니, 아버지, 선생님)의 관심을 묻은 결과에 대해서도 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년 사이의 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 욕설이나 비속어의 사용 역시 학교 안과 밖의 청소년 간에 유의한 차이가 없었고, 차별적 언어 사용의 경우 개별 문항(성별, 국적, 외모, 능력에 따른 차별)에 있어서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

한편, 전문가 면담에서는 본 연구의 조사 결과 학교 밖 청소년들에게서 많이 나타나는 언어문화 현상으로 드러난 것들 역시, 학교 밖 청소년만의 특징이라기보다는 학교 안에 있는 청소년들에게서도 찾아볼 수 있는 현상이 특정한 계기를 통해 증폭된 것으로 볼 수 있다며 신중한 해석이 필요함을 강조하였다. 공감적 말하기 태도가 부족한 점이나 공적 언어 사용에 있어 사회적 불문율에 대한 이해가 낮아 어려움을 겪는 것과 같은 문제는 학교 밖 청소년의 언어적 특징이라기보다는 ‘취약 계층’ 청소년의 특징으로 보이는 것도 있다는 것이었다.

유선영: 저는 취약계층 청소년들이랑, 오랜 세월은 아니지만, 4년 정도 되는 시간동안 매일매일 취약계층 청소년을 만나는 일을 해 왔어요. 그래서 여기[조사 결과]에서 보는 공감적 말하기 태도라든지, 사회적 불문율에 대한 이해가 없기 때문에 격식을 갖추어야 하는 공적 언어를 사용하지 못하는 원인인, 그것이 학교 밖 청소년들에게만 나타나는 현상인가 하는 것에 대해 일단은 고민[이 필요하다고 봅니다], (...) 어쩌면 학교 밖 청소년들만의 특징이 아닌데, 그걸로 오해하는 지점이 있지 않도록 연구자들이 주

의를 기울여 주시면 감사하겠다고 생각을 했어요. 사실은 이 연구의 내용들에 대한 사례들은 학교 밖 청소년에서 다 확인이 될 수 있을만한 사항이에요. 예를 들면 아까 교사와의 1년 내내 갈등[이 있었다.]. 그런데 다음 학년에 되었는데 그 교사가 또 담임이 되어 학교를 나올 수밖에 없는 상황이 된 것. 친구관계나 가족관계에서도 어려움이 있지만 그것이 선생님이 증폭시키게 된 사례는 이런 사례를 찾으려면 되게 많이 찾을 수 있겠는데. 과연 이것을 일반화할 수 있는가 하는 지점들이 저는 좀 고민이 되어요. 많이 어려운 지점 같구요.

그러나 면담에 참여한 전문가들은 전반적으로 본 조사의 연구 결과가 도시형 대안학교 등 학교 밖에서 학습을 지속할 수 있는 기관에 다니고 있는 학교 밖 청소년, 자발적인 의지보다는 다양한 이유로 인해 학교 밖으로 ‘밀려난’ 청소년, 그리고 자존감이 낮고 공감적 말하기 태도가 낮으며, 자아를 표현하는 매개체로서 말에 대한 인식이 낮은 청소년의 특징을 보여주고 있다는 점에 대해서는 동의하였다. 따라서 본 조사의 연구 결과는 이와 같이 학교 밖 청소년 가운데 ‘학교 밖으로 밀려난 학습형 청소년’의 유형이 보이는 특징임과 동시에, 학교 안에 있는 청소년들 가운데 잠재적으로 학교 밖으로 밀려날 가능성이 있는 청소년들의 특징을 포괄적으로 보여주는 결과로 해석할 필요가 있을 것이다.

2) 학교 밖 청소년의 사적 의사소통 특징

(1) 학교 밖 청소년들의 친구와의 대화에서 주목할 만한 특징

학교 밖 청소년들은 공감적 대화 태도가 부족하고 자기중심적으로 말을 하는 경향을 보인다.

면담에 참여한 전문가들 중에는 학교 밖 청소년들을 대상으로 오랜 기간 상담을 해 온 상담전문가가 포함되어 있었다. 전문가들은 공감적 말하기 태도가 낮고, 자기중심적 말하기 태도가 높으며, 자아를 표현하는 매개체로서 말하기를 낮게 인식하는 것은 ‘학교 밖으로 밀려난 청소년’들의 핵심적인 언어적 특징으로 볼 수 있다고 하였다.

인혜진: 이건 상담 선생님들은 다 공감하는 부분이에요. 학교 밖 청소년의 공감적 말하기 태도, 자기중심적 말하기 태도, 자아를 표현하는 매개체로서 말하기에 대한 인식이 낮은 부분. 이거는 정말 학교 밖 청소년이 보여주는 언어 행태의 가장 핵심적인 부분인 것 같아요. (...) [제가] 만나봤던 아이들 대부분이 이런 편이었구요.

이와 관련하여, 전문가들은 공감적 대화 태도가 부족한 청소년들 가운데에는 맥락 인식과 관련된 인지 능력이 부족한 경우가 다수 있었음을 지적하였다. 이 또한

학교 밖 청소년들의 일반적인 특징이라고까지 확대할 수는 없으나, ‘학교 밖으로 밀려난’ 청소년들의 경우 맥락 이해 부족 및 기본 어휘 부족과 같은 특징이 나타나는 경우가 더러 있었다고 하였다.

인혜진: 지능검사를 하면 도형 찾기를 잘 못하거나 순서대로 그림을 이어 맞추기, 맥락을 파악을 잘 못하게 되는 게 많아요. 언어성 부분도 지능검사 할 때면 일반적으로 또래 애들이 갖추고 있는 언어적 지식, 이순신에 대해 설명해 보라든가, 어떤 설명을 주고 이순신이라는 걸 맞추게 한다든가. 기본적인 삶에 필요한 단어들도 습득이 안 된 경우가 있어서, 언어성 지능이 떨어지는 거예요. (...) 기본적인 단어를 잘 모르는 부분에 있어서는 학습에 대한 부분. 동화책이라든가 부모님이라는 일차 양육기관에서 첫 번째로 해야했던 언어적, 사회적인 것이 잘 안 되었던 것이 많아요. 이 두 가지 특성이 있어서, 학교 밖 청소년이라서 이런 게 아니라, 이런 부분 때문에 의사소통이 잘 안되고, 눈치를 못 채고, 관계에 대해 세련됨이 떨어지는 부분이 있기 때문에 이것 때문에 또래에게 밀려나거나, 눈치를 채는 기능이 굉장히 약한데, 눈치를 굉장히 봐야하는, 상황이 본인에게 불리하게 돌아가게 되는 것을 알기 때문에 그래서 결과적으로 학교 밖 청소년이 됐던 상황들이 있었다고 저는 보았어요.

이와 관련하여 면담에 참여한 전문가는 발달심리학에서 통용되고 있는 ‘경계선 지능’ 개념에 대해 소개하면서, 웨슬러 지능검사 결과 기준으로 70~79에 해당하는 경우 엄밀한 의미 ‘장애’에는 속하지는 않으나 일상생활과 학업에 지장을 초래하여 장애와 정상지능의 경계선에 있는 것으로 판단한다고 하였다. 이 전문가는 아래와 같이 ‘학교 밖으로 밀려난’ 청소년들에게서 경계선 지능을 가진 청소년들이 나타나는 경우가 있으며, 이러한 청소년들이 자기중심적 말하기를 하는 경우가 많이 관찰되었다고 하였다.

인혜진: 이 결과가 어떤 층을 대변해 주는 건가 하는 게 1번에 있었는데, 제가 탈학교 청소년의 ‘워크 아웃’ 말고 ‘드랍 아웃’이라는 말을 한 때 많이 썼었는데, 그 아이들에 대해 말해 주고 있다고 생각하는데, 그 애들 중에 경계선 [지능]을 가진 아이들이 진짜 많았어요. 그 아이들이 학교 밖 청소년이 될 수밖에 없었던 것이 의사소통에 커다란 문제가 있었던 것은 아니지만, 수업을 따라 갈 수 없고, 사회성이 떨어지는 아이들에게요. 사회성이 되는 아이들은 학교에 남아 있는 거죠. 경계선 지능이면서 사회성이 떨어지는 아이들이 학교 밖 청소년으로 오는 경우가 많이 있어서 몇 년 전에도 경계선 지능 아이들에게 어떤 지원을 해 줄 것인가에 관련된 세미나도 작년, 재작년에 많이 했어요. (...) 자기들도 너무 답답하고 힘들고. 애네가 언어를 생존을 위해 사용하는 경우가 많아요. 여기서 자기중심적 말하기 태도가 그건데요. 공감 안되는 건 경계선 지능과 다른 애기긴 하지만, 공감을 살필, 맥락을 살필 능력은 없는데, 자기가 배는 고프죠. 화장실은 가야겠고, 욕구는 해결해야 하니까, 남의 눈치를 살피지 않고 화장실에 가야 하니까, “선생님 화장실에 가야해요”[라고 말해요.] 시험인데 갑자기. 우리가 일반적으로 쓸 수 있는 상황에서 쓰지 않고 상황에 맞지 않는 말을 하고, 겉보기에는 너무 멀쩡한데, 그러다보니 애네들은 생존을 위해 자기 중심으로 말하는 경향들이 있다는

거. (...) 남의 말 잘 못 알아 듣고, 내 말만 하는 아이들한테 [대안학교] 선생님들이 검사를 권하세요 이게 정서적 문제가 아니었다는 것을 알아야 저희가 계획을 세울 수 있으니까.

위의 면담 자료에서 논의된 것과 같이, 최근 우리나라에서도 인지 능력과 사회성 측면에서 어려움을 겪는 ‘경계선 지능’을 가진 것으로 분류될 수 있는 학생들이 교육적 지원의 사각지대에 놓여 있음을 문제로 인식하여, 학계, 교육부, 시도 교육청, 국회 등에서 이에 대한 대책을 마련하고 있다. 친구와의 대화에서도 상대방의 마음을 읽고 의사소통이 이루어지는 맥락에 대한 파악 능력이 부족한 청소년들이 자신의 생존 욕구를 중심에 둔 말하기를 하는 경향이 있고, 이것이 ‘자기중심적 말하기’의 특징으로 나타나는 경우가 있다는 점은 주목할 필요가 있을 것으로 보인다. 유의할 점은 자기중심적 말하기를 학교 밖 청소년의 언어문화의 특징으로 일반화하는 것이 아니라, ‘학교 밖으로 밀려난 청소년’ 중 자기중심적 말하기 특성을 보이는 경우가 많으며, 이에 대한 교육적 대책이 필요하다는 점이다. ‘인지 능력’과 ‘사회성’에 있어 언어적 의사소통이 중요한 기능을 담당하기 때문이다.

학교 밖 청소년들은 친구와의 대화에서 전화 통화와 누리소통망서비스(SNS) 사용이 많다.

한편, 본 설문 조사 결과에서 학교 밖 청소년들은 학교 안 청소년들에 비해 전화 통화와 SNS를 활용한 미디어 대화를 더 많이 하는 경향을 보여주었다. 이에 대해 면담에 참여한 전문가들은 다음과 같이 진단했다.

유선영: 제가 여기서 유의미하다고 생각해 가장 집중한 것은 SNS 의사소통이에요. 아이들이 오프라인에서 또래 친구들과 의사소통을 할 수 있는 물리적 시간 자체가 되게 부족해요. 실제 아이들이 새벽 3시, 4시에도 학교 밖 친구들은 카톡이나 이런 것들을 보내거든요. 일반 청소년들은 다음날 학교에 가야 하기 때문에. 학교 안에 있는 친구들과 주말에 만나거나, 평일에 놀 수 있는 방법이 있는데, 학교 밖 청소년들은 SNS라든지, 카카오톡 같은 메신저를 사용하는 경우가 정말 많아요 (...) 그러다보니까 왜곡된 지점이 많아지는 거예요. 쉽게 오해를 한다든가. 오해를 풀지 못한다든가. 일방적으로 소통을 끝내버리든가. 이런 방식들을 많이 사용하게 되는 거죠. 예를 들면 친구랑 오늘 싸웠지만 내일 학교를 가면 내가 그 친구 얼굴을 또 봐야 하는 학교 안의 친구들과는 좀 다른 상황이 연출되는 것 같아요.

학교 안 청소년들의 경우 학교 안에서 친구를 만나 대화할 수 있는 시간이 상대적으로 더 많은 데 비해, 학교 밖 청소년들의 경우 자신은 학교를 떠났으나 학교를 다니는 친구들과 여전히 관계를 유지하는 과정에서 누리소통망서비스(SNS)를 사용하게 된다는 것이었다. 그런데 누리소통망서비스(SNS)를 통해 의사소통하다보면 짧

은 문자 사용 등으로 인해 쉽게 오해가 생기게 되고, 일방적으로 소통이 단절되는 경우가 많아 의사소통에서 문제가 생기게 된다고 하였다. 이러한 지적은 학교 밖 청소년들의 설문 결과를 해석하는 데 있어, 이들의 친구 관계가 지닌 특수성을 고려할 필요가 있음을 제기한다는 점에서 주목할 필요가 있다. 학교 안 청소년들의 경우 학교에서 만날 수 있는 친구를 염두에 두고 설문에 응답했을 것으로 추정되나, 학교 밖 청소년들의 경우 비록 현재는 같은 교육기관에 다니지 않는 친구들, 즉 떠난 학교의 친구들을 고려하여 설문에 응답한 결과 전화통화나 누리소통망서비스(SNS)를 통한 의사소통의 정도가 높게 나타난 것으로 해석할 수 있기 때문이다.

이와 관련하여 또 다른 전문가는 학교 밖 청소년의 설문 조사 결과가 과연 학교 밖 청소년들에게 ‘친구’란 누구인가라는 중요한 문제를 제기하고 있다는 점에서 의미를 부여하였다.

김수환: 질문에 보면 친구, 친구와의 관계, 친구라는 단어를 놓고 있는데, 학교 밖 아이들에게 ‘친구’라고 했을 때 이 아이들이 친구하는 단어에 누구를 떠올릴 것인가? 여긴 언급이 안 되었지만, 고민해 볼 지점이 있어요. 과거에 학교에 있었던 공간과 이런 게 분리된 친구? 혹은 내가 현재 센터[대안학교]에서 만난 친구? 친구라는 의미는 주변에 있는 또래지만 각별한 친밀성이 있는 친구를 의미하는데, 답변을 보면 일정 정도 대화를 많이 하지만 [정작 고민을 털어놓을 수는 없는 친구], 대화할 사람이라고 느끼는 것은 친구라고 표현했지만, 친구가 아닌 거죠. 그러면 부모님과 그런 얘기도 했지만, 이 아이들에게 친구란 누구인가? 학교 밖 아이들을 [제대로] 드러낼 필요가 있어요. 차이는 학교 안의 아이들은 대개는 학교 범주 안에, 반이 이탈하더라도 대개는 같은 학년 안에 그 큰 공간 안에 머물고 원하면 잠깐이라도 만날 수가 있는데, 학교 밖 아이들은 거기에서 분리되는 경우가 많이 있고, 그래서 아이들이 여기에 좋은데, 과거의 친구들을 만나면서 힘들어하고, 그 차이점을 어려워하는 경우가 있거든요. 친구들의 정의나, 누구를 친구라고 하느냐 하는 부분은 정리할 필요가 있겠다는 생각이 들어요.

이와 같이, 학교 밖 청소년에 대한 전문가는 학교 밖 청소년들의 설문 조사 결과에서 친구들과의 대화 시간은 길게 나타난 반면, 정작 고민이 있는 경우 고민에 대해 대화할 사람이 없다고 응답한 비율이 높게 나타난 점에 대해 주목할 필요가 있음을 강조하였다. 학교 밖 청소년의 언어 사용에서 전화와 누리소통망서비스(SNS) 등 미디어 사용이 많은 점, 대화 시간은 길지만 정작 친구다운 친구가 부족하다고 느끼는 점은 언어문화의 실태를 넘어서 언어 사용자로서 학교 밖 청소년이 놓인 사회적 상황과 심리적 상태를 반영하는 것으로서, 언어 현상을 통해 진단한 언어 사용자의 상황에 어떠한 교육적, 사회적 지원이 필요할 것인지를 중요하게 여길 필요가 있음을 말해준다.

(2) 학교 밖 청소년들의 부모와의 대화에서 주목할 필요가 있는 특징

주양육자인 어머니와는 미디어 이용 제한으로 갈등을 겪으며, 공감적 대화가 잘 이루어지지 않고 있다.

본 연구에서 조사한 학교 밖 청소년들의 설문 결과에서는, 학교 안 청소년들에 비해 어머니와의 대화(주중/주말) 및 아버지와의 주말 대화에서 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다. 이에 대해 전문가들은 학교 안 청소년들에 비해 ‘학교 밖으로 밀려난 청소년’들의 경우, 다양한 이유로 어머니와의 대화 단절 등 부정적 경험을 하는 경우가 많다고 하였다. 면담에 참여한 상담 전문가는 임상 경험을 바탕으로 다음과 같이 말했다.

인혜진: 저는 이 부분도 [학교 안 청소년들과 비교해] 더 극명한 차이가 있었을 거라고 생각해요. 많은 어머니들이 ‘여성은 남성보다 더 공감적 대화를 한다’라는 전제를 해도 되는지 모르겠지만, 그렇다고 생각했을 때 탈학교 청소년들의 어머니들은 아이의 얘기를 공감 못하는 편이세요. 본인도 자녀에게 공감을 이해받지 못하고, 자녀도 엄마가 잘 이해가 안 되고. 제가 상담실에서 내담자에게 너무 많이 들은 이야기가 있어서, 심지어 컨퍼런스에서 발표를 했어요. (...) 내담자에게 엄마랑 무슨 대화를 하는지 얘기를 하다가, “어, 엄마랑 크게 대화를 안 해요.”, 엄마에게 주로 듣는 얘기는 “자.”, “꺼.”, “먹어.” 요걸 듣는다는 거예요. ‘꺼’는 ‘휴대폰 꺼.’, ‘텔레비전 꺼’, ‘컴퓨터 꺼.’ (...) ‘자’, ‘꺼’, ‘먹어’, 이 세 가지는 엄마라는 양육자라는 입장에서 어쩔 수 없이 해야 하는데, 이걸 공감적 반응을 하면서 해 주면 큰 문제가 없는데, 엄마 자신도 그런 기술이 일관적이지 않고 기술이 떨어지는 분들이 있었어요. 본인들이 그런 공감적 지지를 못 받았던 엄마들이 아이들한테 그렇게 하고 있었어요. 어머니들이 상담을 원하세요.

이와 같이 전문가들은 학교 밖 청소년들의 경우 학교 안 청소년들에 비해 주양육자인 어머니와의 공감적 대화가 부족한 특징을 보이는 경우가 많다고 하였다. 학교 밖으로 밀려난 청소년들의 경우, 청소년 당사자 이전에 양육자인 어머니 역시 공감적인 대화 태도가 부족한 경우가 많다는 지적에 주목할 필요가 있다. 청소년의 언어 환경을 구성하는 가정과 부모의 언어 사용의 중요성을 제기하는 것이기 때문이다. 이는 아동기를 거쳐 청소년기에 형성된 언어 사용이 성인기의 언어 사용에 영향을 미치며 그것이 다시 자녀의 언어에 영향을 미치게 됨을 보여준다는 점에서, 청소년의 언어 사용 실태에 주목하는 것이 단지 특정 시기의 언어 사용에 대한 이해를 넘어서 가족과 사회의 언어 사용에 대한 이해와 대처 차원에서 매우 중요함을 보여 준다.

한편, 학교 밖 청소년들이 양육자인 어머니로부터 주로 듣는 말이 음식을 먹으라는 것과 더불어 미디어 사용을 제한하라는 지시라는 점에도 주목할 필요가 있다. 이는 학교 밖 청소년의 어머니들이 자녀와의 대화에 있어 ‘학교 밖 청소년’이 된 이유와 심리 상태에 대한 이해, 공감을 바탕으로 자녀를 지지해 주는 대화보다는, 자

녀의 상태를 이해하기 어려운 ‘학부모’로서의 불안한 심리상태를 보여주면서, 미디어를 학업이나 생활의 방해 요소로 바라보고 그 이용을 단속하기 위해 지시적이고 명령하는 방식의 말하기를 하는 경향이 있음을 보여준다고 할 수 있다. 한국 사회에서 부모 교육의 중요한 화두 중 하나가 부모의 정체성에 관한 것, 즉 돌봄을 중심으로 한 ‘부모’가 될 것인가 학업을 중심으로 한 ‘학부모’가 될 것인가로 모아지고 있는 현실을 고려할 때, 학교 밖 청소년들이 경험하는 부모와의 대화에서 학업의 방해 요소로 여겨지는 미디어 이용을 제한하고자 하는 지시적 발화가 자녀와의 언어적 갈등 요소가 되고 있음을 짐작해 볼 수 있다.

학교를 떠나는 과정에서 나누는 주양육자인 어머니와 자녀 간의 갈등 대화가 상처가 되고 있다.

부모-자녀 간 대화에 관한 많은 연구들은 아버지에 비해 어머니가 자녀와의 대화에서 보다 공감적인 대화를 한다는 점을 보여주고 있다. 그러나 다양한 이유로 인해 학교 밖으로 밀려난 청소년의 경우, 학교를 그만두는 과정에서 학교 내에서 언어폭력을 경험하게 되는 경우가 많고, 부모와의 대화에서도 갈등이 언어적으로 표출되면서 부모와 자녀 사이에 서로 상처를 남기는 경우가 많은 것으로 보인다. 면담에 참여한 전문가들은 이런 상황들로 인해 본 연구의 설문 조사 결과에서 학교 밖 청소년이 학교 안 청소년에 비해 어머니와의 대화에 대해 낮은 인식을 보여주었을 것이라고 하였다.

인혜진: 부모님과 불신이 가장 커지는 부분은 정말 그냥 말 그대로 탈학교의 과정에서, 제도권에서 벗어나면서 양쪽의 상처가 엄청 큰 거예요. 그러면서 나누었던 대화들이 아람답진 않잖아요. 가뜰이나 언어적인 훈련이 안 되어있던 아이들이 언어적인 폭력 속에서 학교를 나왔달까?

학교에서 밀려난 청소년의 경우 부모와의 대화 가운데에서도 특히 어머니와의 대화가 부정적이 되는 경우가 많다는 점도 제시되었다. 그 이유와 관련하여 전문가들은 학교를 그만두는 과정에서 부모와 나누는 대화도 상처가 되어 서로 간의 신뢰에 부정적 영향을 줄 수 있으나, 학교를 그만둔 이후의 생활에서도 어머니와 자녀가 함께 보내야 하는 시간이 갑자기 많아지면서 서로 스트레스가 커진다는 것이다. 유년기에 보았던 자녀의 모습과 너무나 달라진 모습을 보이는 자녀를 감당하기 어려운 어머니의 심리적 고통이 고스란히 자녀에게 전달되면서 분노, 통제, 지시 등의 부정적인 감정이 증폭된 의사소통이 이루어지게 되고, 이를 차단하기 위한 방법의 모색이 대화 단절로 이어지는 경우가 많다고 하였다.

유선영: 부모와의 대화에서는 아까 어머니와의 대화가 학교 밖 청소년이 더 부정적일 수 밖에 없다는데 저는 동의해요. 왜냐면 일단 제가 만난 청소년들은 아까 말씀하셨던

것처럼 병리적인, 또는 학업적인 면에서 탈학교한 친구들보다 특히 제가 살펴본 대안 학교의 경우 사회성이나 의사소통적인 면에서 탈학교해서 온 친구들이 많거든요. (...) 탈학교 과정뿐만 아니라 탈학교 하고 난 이후에도 엄마와 함께 하는 시간이 너무 많아지는 거예요. 이게 엄청난 스트레스를 두 사람에게 주는 거예요. 이건 상상하기 힘든 정도의 스트레스예요. 신혼부부가 처음 만나면 몇 년 동안 피터지게 싸운다고 하는 것처럼, 학교를 그만두고 [대안학교에] 입학하기 전에, 유아기의 자식과는 완전히 다른 자식이 매일매일 24시간 나를 괴롭히고 있는, 근데 이 아이는 갈 데는 없는데, 엄마의 고통을 고스란히 받으며 뭔가를 해야 하다보니 둘이 선택하는 가장 좋은 방법은 일단 차단시켜 버리는, 단절시켜 버리게 되는 거예요. (...) 그렇지만, 이것은 저의 경험적인 것에 바탕을 하고 있는 것이기 때문에 꼭 참고해 주셨으면 좋겠고. 그래서 어머니와의 갈등이 심한데, 정서적으로 가정 안정감을 갖고 신뢰를 가져야 할 대상에게 끝없는 관심과 분노와 통제와 또는 어떤 아이의 무관심과 포기나 이런 절망적인 감정만 계속 경험하다 보니까, 아이들이 정말 어머니 외에 외부적인 환경에서 정서적인 만족을 구할 때가 되게 많은데, 부모님 외에 그걸 채워줄 수 있는 대상을 가족 이외에 찾기는 정말 쉽지 않은 거죠. [학교 밖 교육기관] 안에서 정말 좋은 사회적 지지자를 만났을 때 아이들이 큰 변화를 보이는 게 의미가 있다고 생각이 들어요.

이와 같은 전문가들의 면담 결과는 학교 밖 청소년들의 언어 실태에 대한 이해는 청소년 자신을 넘어 부모의 언어 사용과 심리에 대한 이해를 필요로 한다는 점, 또한 언어 사용의 이면에 놓인 사회적 맥락과 원인에 대한 이해를 필요로 한다는 점을 보여준다.

3) 학교 밖 청소년의 공적 의사소통 특징

(1) 학교 밖 청소년이 일반학교와 대안학교(센터)에서 경험하는 공적 의사소통(수업 대화)의 특징

학교 밖 청소년은 대화식 수업과 개별화된 수업 상황에서 수업 대화를 경험하고 있다.

본 연구의 조사 결과에서는 공적 의사소통(수업 대화)에 대한 학교 안 청소년과 학교 밖 청소년의 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 이에 대해 전문가들은 학교 밖 대안학교의 수업이 일반 학교에 비해 대화식으로 이루어지는 경우가 많은 점을 고려할 필요가 있다고 하였다.

인혜진: 수업이 있더라도 대화식 수업으로 진행되다 보니, (...) 당연한 결과 아닐까요.

일반학교에 비해 대안학교의 수업은 비구조화된 활동으로 이루어지는 경우가 많

고, 일반학교에 비해 학급당 학생 수가 훨씬 적은 대안학교의 특성상 수업 대화가 개별적인 대화의 방식으로 이루어진다는 점을 고려할 필요가 있다는 것이다. 따라서 학생들에게 ‘발표’, ‘토의’ 등이 ‘대화’와 구분되기 어려운 점이 있다는 지적은 조사 결과를 이해하는 데 도움이 된다.

한편, 전문가들은 학교 밖 청소년들은 학교를 떠나기 전에 다녔던 학교에서 교사들의 수업 대화에서 지시적, 강압적, 비개별화된 대화 등의 부정적 경험을 하게 되는 경우가 많다고 하였다.

인혜진: 대안학교, [학교 밖 청소년] 센터의 교사들은 개별 아이들의 특성에 대해 생각하며 얘기하는 경향이 있거든요. 아이 하나하나의 특성에 대해 고민을 많이 하고, 한 아이에 대해 여러 교사가 보고 얘기하며 대처를 하는 편인데, 사실 공교육 교사들은 한 명이 너무 여러 명을 봐야 하기 때문에, 그리고 (...) 한 과목에서 [주당] 꼭 16시간 하셔야 하잖아요. (...) 강압적이고 개별적이지 않은 대화, 그리고 지시적인 대화. 이런 것들이 공교육에서 [이루어지죠]. 저도 공교육에서 잠깐 있었고. 그럴 수밖에 없는 환경이었던 것 같아요. 그런 것들이 좀 되면 개별 아이들의 특성에 대해 살릴 수 있는 대화를 하는 것. 상담에서 하는 것이지만, 그 아이의 장점과 자원을 찾는 일을 실은 공교육 교사가 할 수 있으면, 사실 [학생이 가진] 자원을 하나라도 알면 아이에게 이렇게 말할 수 있잖아요. “너는 정말 정리도 잘 하는구나” 이거 한 마디가 아이한테 큰 힘이 될 텐데, 사실 탈학교하는 과정에서 교사는 문제를 학교에서 숙아내려고 하는 느낌이 좀 더 많았어요. 무슨 ‘오딧세이 학교’든 위탁형 대안학교도 저희가 1년 했었거든요. 선생님들이 “애는 정말 통제가 안 되고, 애 하나 때문에 나머지 양이 길을 잃을 것 같으니, 애를 제발 데려가 주세요.” 하시는 경우가 많았고.

면담에 참여한 전문가 3인 중 2인은 사범대학에서 국어교육을 전공하거나 부전공하였고, 일반학교에서 교사로 재직한 경험이 있었기 때문에 일반학교와 학교 밖 청소년을 위한 대안학교에서 이루어지는 교사의 수업 대화에 대해 객관적으로 비교할 수 있었다. 많은 수의 학생을 가르치면서 장시간의 수업을 해내야 하는 일반학교에서 대부분의 교사들은 학생들의 개별적인 장점과 자원을 찾아 이를 살려주려는 대화보다, 정해진 교육과정에 따라 진도를 나가기에 바쁜 것이 현실이다. 위의 면담 자료에서는 위탁형 대안학교를 운영할 때 학생들을 ‘통제’의 대상으로 바라보고, ‘문제’로 바라보면서 ‘숙아내려고 하는’ 일반학교 교사들의 태도가 일반적인 수업 대화에서도 나타날 수 있었을 것임을 지적하였다.

학교 밖 청소년은 삶의 언어를 경험하고 대화의 맥락에 적절히 대처할 수 있는 의사소통 경험이 필요하다.

면담에 참여한 전문가들은 ‘학교에서 밀려난 청소년’들의 정서적 특성을 고려할 때, 대화 상대자의 언어뿐 아니라 표정과 몸짓 등 비언어적인 표현에서 상대방의 감정과 대화의 맥락을 이해하고 적절히 대처할 수 있는 실제적인 경험을 제공하는

언어 교육이 필요하다고 하였다.

유선영: 항상 문제는 종이 안에 있는 것을 어떻게 아이들이 경험하게 할 것인가 하는 것이잖아요. 요즘엔 깨어있고, 좋은 교사분들은 이것을 어떻게 경험하게 하는가. 더 많은 재료를 준비한다든지 교과목의 목적을 생각해서 실현될 수 있도록 하시는 분들이 정말 많이 계시는데, 저는 언어적인, 정서 공감적인 어려움을 겪고 있는 청소년들에게, 이런 오프라인에서 표정을 살피고, 즉각적인 반응에 대해서 촉감을 느끼고, 이런 관계들이 부족한 청소년들이라면, 니가 사용하는 언어는 틀린 거야. 이렇게 이렇게 써봐라 하는 제시가 아니라, 더 많은 오프라인 그룹 안에서 경험하게 해 주면 개선되는 점이 정말 많을 것 같아요. (...) 지식이나 정보에 집중하는 것이 아니라, (...) 그런 활동들, 예를 들면 저 사람이 갑자기 날 때려보면 저 사람의 마음 상하게 하는 말을 하면 안 되는 거야 모르진 않거든요. 그런데 어떤 상황이 되었을 때 그걸 통제하는 힘이나 근육은 없는 상태니까, 그거는 모르기 때문에, 안 되는 것이 아니라 훈련을 해 봐야지만, 계속 그 일을 할 때마다 안 되어 본다는 거, 이런 경험이 쌓이면서 개선되는 것인데, 그런 경험이 부족한 것이고, 그걸 대부분 가족이나 형제 안에서 주로 이루어진다고 했을 때, 점점 가정의 역할이나 형제의 역할이 빼앗기고 있으니까, 그런 박탈된 환경을 교육이나 사회 안에서 어떻게 만들어지게 할 것인가를 모두 함께 고민하면 좋겠다는 생각이. 이게 정책적인 거랑 이어질 것 같아요.

전문가들은 특히 학교 밖으로 밀려난 청소년들의 경우, 상대방의 감정을 헤아리는 공감적 대화 능력과 태도가 부족한 경우가 많다는 점, 또한 이러한 청소년들의 경우 가정에서도 부모로부터 공감적 대화 능력과 태도를 경험하고 배우기 어려운 경우가 많다는 점을 지적하며, 공감적 대화 교육의 중요성을 강조하였다. 공감적 대화 능력은 단지 사적 영역의 대화에서 중요한 것일 뿐 아니라, 공적 영역에서 직업 생활을 해 나가기 위해서도 매우 중요한 것으로 파악되고 있었다. 다음에 제시된 면담 결과는 이러한 점을 제시하고 있다.

인혜진: 저희가 [운영하는 도시형 대안학교가] 고등 과정이잖아요. 고등과정에서는 이 아이가 15년 이상 학습해오고 담가져 왔던 그 언어문화에서 벗어나기가 힘든 거예요. 훈련을 좀 많이 2년 정도 해도 이게 정말 집중적인 훈련과 치료 과정이 필요할까라는 생각이 들 정도로 그런 것이 잘 안됐던 친구들은 졸업하고 나서도 대학을 중퇴한다든가. 아르바이트, 아까 아르바이트 얘기도 나왔었는데, 아르바이트를 해도 언어가 별로 필요가 없고, 감정 교류가 별로 필요가 없는, 편의점 아르바이트 마트에서 주차장 안내 아르바이트처럼 남자애들은 그런 일을 많이 했었구요. 사회성이 있고 대화가 잘 되는 아이들은 센터 내의 일을 얻었어요. 선생님과 소통하면서 “이렇게 바꾸라구요?”, “이렇게 하라구요?”[라고 말하기도 하고.] 누구한테 가서, 심지어는 청소년 축제에 나가면 거기 보조교사로 도와준다든가.

연구자: 어떻게 보면 이게 상징적인데, 어떤 조직이든 조직 내에서 커뮤니케이션에서 핵심으로 갈 수 있는 일을 맡느냐. 조직의 사이드에서 대체 가능한 사람이 되느냐 거기에 큰 차이가 있겠네요.

인혜진: 언어성이 그 아이의 삶의 질에 영향을 너무 많이 주는 거죠. 그래서 굉장히 중요하다고 생각은 하고 있는데. 이게 과연 2년 과정으로 15년이 상쇄되긴 참 쉽지가 않구나. 그런 생각들을 [대안] 학교 운영할 때는 많이 했었어요.

면담에 참여한 전문가들은 학교 밖 청소년을 위한 대안학교 운영의 경험에 비추어 볼 때, 공감적 대화 능력의 유무와 정도가 사회생활에서 직업을 포함한 삶의 질에 큰 영향을 미치게 됨을 강조하였다. 공감적 대화 능력은 사회성과 직결된다는 점에서 사적 의사소통에서만 아니라 공적 의사소통에서도 매우 중요한 능력이며, 공감적 대화 능력의 유무와 정도는 조직 내 커뮤니케이션에서 핵심적인 역할을 담당하는 업무를 맡을 수 있는가 아니면 조직에서 지시에 따라 대체 가능한 사람으로서 업무를 수행하게 되는가를 결정짓는 매우 중요한 요인이다. 따라서 이러한 공감적 대화 능력과 태도가 부족한 학교 밖 청소년의 경우 이 부분에 대한 교육이 특히 더 중요하다고 하였다. 그러나 이는 앞서 강조한 바와 같이, 비단 학교 밖 청소년만이 아니라 학교 안의 청소년의 공적 의사소통에서도 중요한 점이라 할 수 있을 것이다. 이 점에서 볼 때, 학교 밖 청소년의 공적 의사소통에 대한 전문가들의 의견은 학교 안과 학교 밖의 청소년에게 수업 대화를 넘어서 공적 의사소통에 대한 경험 기회가 절대적으로 필요함을 제언하고 있다는 점에서 의미가 있다.

(2) 학교 밖 청소년이 겪는 공적 의사소통의 어려움

학교 밖 청소년은 취약 계층 청소년들처럼 적절한 언어적 지원이 부족한 가정 언어 환경에 놓여있다.

앞서 전문가들의 면담 결과를 토대로 학교 밖으로 밀려난 청소년들의 경우, 떠나온 학교에서 교사의 수업 대화에서 ‘정답을 요구하는 대화’, ‘지시적 대화’ 등을 경험하는 경우가 많고, 가정에서도 부모와 공감적 대화를 하지 않고 부모의 지시적 대화를 경험하거나 아예 대화 단절이 이루어지는 경우가 많다는 점을 살펴보았다. 이와 관련하여 전문가들은 학교 밖 청소년들의 경우 공적 의사소통에서 겪는 어려움의 원인이 가정 내에서 이루어지는 부모와의 의사소통에서 적절한 지원을 받지 못한 데서 기인하는 경우도 있다고 하였다.

유선영: 저는 공적 언어와 관련해서는 사실은 가정 안에서의 환경이 훨씬 더 중요하다고 생각해요. 왜냐면 아까 이순신이라든지 저희 친구들 중에서도 지능에 문제가 없거나 책을 많이 읽는 친구들 중에서도 우리들은 다 알 법한 단어를 한 번도 들어보지 못한 경우가 많은데, 그것은 아이가 사람으로서 갖추어야 할 상식이 없는가 아니면 모두에게 공통적으로 노출되는 것이 학교 교과 과정에 나오는 인물들이나 지식일 텐데, 그것에 노출된 적이 없기 때문에 단지 어휘를 경험하지 못했기 때문에 모르는 것인가. 근데 그걸 모르는 게 사회에 나가 아르바이트를 하거나 취직을 하거나 할 때 영향을 미

친다는 거죠. (...) 기본적으로 공교육이 너무 일반화되어 있다 보니까, 모두에게 공통적이기 때문에 그 공통점으로부터 벗어나 있는 이 친구들이 소외될 수밖에 없는 지점들이 생기는 것 같아요.

위의 면담 자료에서 전문가는 학교 밖으로 밀려난 청소년들에게서 기본적인 어휘의 부족 현상이 나타나는 경우가 있음을 제시하였다. 지능에 문제가 없는 청소년들 가운데 예를 들어 ‘이순신’이 누구인지 몰라 학업은 물론 사회생활을 영위하며 주고받는 상식적인 대화에 어려움을 겪게 되는 경우가 있다는 것이다. 이러한 문제는 단순히 어휘 부족의 차원에서 접근하기보다는, ‘가정 문식성(family literacy)’, ‘문화적 문식성(cultural literacy)’, ‘문화 자본(cultural capital)’ 등의 차원에서 나타나는 ‘격차’의 문제로 접근할 필요가 있을 것이다. 또한 이는 청소년 개개인의 언어를 세밀히 살펴보고 필요한 언어 자원을 제공하는 개별화 교육의 방법으로 대처할 필요가 있다는 제언이 제시되었다. 이는 전문가들이 면담에서 지적한 바와 같이, 다문화 가정이나 외국인에게서 나타날 수 있는 문제가 학교 밖으로 밀려난 청소년들에게서 나타나는 것으로 볼 수 있으며, 따라서 ‘학교 밖 청소년’의 언어문화라기보다는 ‘취약계층’ 청소년에게서 나타날 수 있는 언어 현상으로 바라보고 대처하는 것이 필요해 보인다. 아래의 면담 자료의 내용은 이러한 관점에서 이해할 수 있다.

유선영: 탈북 청소년들이 [한국에] 왔을 때 그 아이들이 언어적으로 섞일 수 없기 때문에 신체적인 의사소통을 시도하다가 폭력 사건이 벌어지는 것처럼, 약간 문화적으로 소외되어 있는 부분에 대해서 우리가 어떻게 접근할 것인가, 그것을 이 아이들의 언어적인 부족함, 어려움으로 봐야 할지, 교육 일반의 문제인지. 아까 치료를 많이 말씀하셨는데, 저는 치료보다 교육으로도 이런 언어적인 부분들을 정말 많이 개선시킬 수 있다고 보거든요. 그래서 이 아이들의 공감능력이나 자존감까지는 건드리지 못하겠지만, 대외적인 자리, 격식 있는 자리 또는 모두에게 낙인찍히지 않을 만한 언어사용법과 관련된 것은 어떤 사람들에게는 너무나 당연하고 자연스럽게 습득된 것들. 그것이 그런 기회가 주어지지 않은 청소년들이 있을 수 있다는 것. 그럼 그 아이들에게는 우리에겐 자연스럽지만 그것을 교육시켜주는 과정이 중요하다는 것은 학교 밖 청소년뿐만 아니라 일반 취약 계층 청소년들에게서도 진짜 많이 느껴요.

학교 밖 청소년은 공감적 대화 태도가 부족하고, 이는 취약계층과 차이가 있다.

한편으로 전문가들은 학교 밖 청소년들과 취약계층 청소년의 언어 실태에는 차이도 존재한다고 하였다. 본 조사 결과에서 학교 밖으로 밀려난 청소년들의 공감적 말하기 태도가 낮게 나타난 점에 대해서는, 경험상 취약계층 청소년들의 공감적 말하기 태도가 높은 경우가 많았다는 점을 들어 차이가 있다고 보았다. 이에 대한 면담 자료는 다음과 같다.

유선영: 공감적 말하기 태도가 낮다고 나왔는데, 이게 취약 계층 청소년들과 차별점이 있

다고 생각하는 게, 취약 계층 청소년들 가운데는 공감적 말하기만 하는 청소년도 많이 있거든요. 근데 특이하게 학교 밖 청소년들은 공감적 말하기가 잘 안 되는 친구들이 더 많았던 것 같아요, 제가 피부로 느낄 때. 그것은 뭐냐면. 취약계층 청소년들이 오히려 생계와 직결되거나 오히려 감정에 호소해야 하는 환경에 노출되는 경우가 많게 되거든요. 돈을 꾸어야든지, 이웃에 사정해야 한다든지 하고, 부모님도 “내가 이렇게 힘든데.”라는 것을 아이에게 [이해해 달라고] 요구한다든지 하는 분들이 많은데, 학교 밖 청소년들은 그렇지 않은 친구들이 많이 있어요. 오히려 처음부터 ADHD라든지 너무 공감적 대화 능력이 떨어져서 사회에 적응하지 못하다가 탈학교된 친구들도 많기 때문에. 오히려 너무 논리정연하고, 이성적인 대화들, 또는 앞뒤가 딱 맞는 것들만 원하다 보니까 어울리지 못한 사례들도 많았던 것 같아요.

위의 면담 자료에서 제시된 바와 같이 취약계층 청소년들의 경우 생계 등의 이유로 인해 감정에 호소하는 말하기 등을 해야 하는 경우에 노출되면서 공감적 말하기만 하는 경우도 있다는 점은 주목을 요하며, 향후 청소년의 언어문화 실태 조사에서 사적 의사소통과 공적 의사소통에 대한 조사와 관련하여 친구, 부모, 수업 대화 등의 범주 이외에, 청소년들이 삶에서 경험하는 대화의 주제와 관련된 말하기와 듣기 태도의 실태 조사와 대처 방안 연구가 필요할 것임을 시사한다.

학교 밖 청소년의 언어 능력과 대화 태도를 사회적 관계를 위한 자원의 차원에서 접근할 필요가 있다.

전문가들은 학교 밖으로 밀려난 청소년들의 언어에서 흔히 나타나는 공감적 대화 태도와 능력의 부족은 앞서 살펴본 것처럼 가정의 언어 환경에서 부모의 지원이 부족함으로 인해 기인된 문제로도 볼 수 있으나, 이러한 어려움이 학교생활을 하면서 겪게 되는 친구 관계에서 소외되는 것으로 이어지면서 청소년들이 학교 밖으로 밀려나게 되는 원인이 되고 있음을 지적하였다.

유선영: 그거는 처음에는 기질적인 차이였을 거예요. 근데 이 아이의 공감적인 능력을 발휘할 수 없는 가정적인, 학교에서의 또래 관계에서의 여러 가지 요인들이 있었기 때문에 강화가 된 것이죠. 그것이 탈학교라든지 점점 더 소외될 수밖에 없는 환경의 원인이 된다는 거라면 도대체 우리가 어느 지점에서 개입을 해야 하는지. (...) 사실 언어와 관련된 것이 아이들에게 여러 가지로 사회적으로 습득해야 할 수많은 자원과 요소가 있을 것인데, 왜 언어에 집중했고 언어에 대한 것이 개선되면 어떤 커다란 긍정적인 영향을 줄 수 있는지에 대한 생각이 있으셨기에 이런 연구들이 진행되는 거라는 생각이 들어서 지금 이런 말씀을 되게 된 거구요.

이와 같은 전문가의 견해는 학교 밖 청소년의 언어 실태에 관하여 사회적 관계를 맺기 위한 자원이라는 차원에서 언어를 바라보고 접근한 것이며, 공감적 태도와 능력이 부족한 원인을 진단하고 대처하는 정책이 언어 정책 차원에서 필요함을 강조

한 것이라 할 수 있다. 본 연구의 조사 결과에서 학교 밖 청소년과 학교 안 청소년의 가장 의미 있는 차이가 친구나 부모와의 공감적 대화와 관련된 것이었다는 점에서, 개인적, 사회적 관계를 만드는 자원의 차원에서 사적 의사소통과 공적 의사소통이 지니는 중요성의 관점에서 언어와 비언어적 표현을 바라보고 문화적, 교육적 대처 방안을 마련하는 것이 중요하다고 하겠다.

VI. 청소년 언어문화 정책에 대한 제언

1. 학교 교육을 통한 지원

1) 청소년에 대한 지원

(1) 학생을 안전하고 지지적인 수업 대화 문화를 형성하는 주체로 서게 하기

청소년들의 교실 의사소통 실태를 살펴보면, 한 교실 안에서 수업 대화에 적극적으로 참여하는 학생들과 일 년 동안 거의 한 번도 질문과 발표를 하지 않는 학생들이 함께 교실에서 생활하고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 참여의 양극화는 학생 개인의 심리적 성향이나 학업 능력의 차이와 같은 개인적 요인뿐만 아니라, 놀림 받는 것에 대한 두려움, ‘다른 아이들이 하겠지’ 하는 방관적인 자세, 차이를 수용하지 않는 토의 태도 등 교실 안의 사회적 관계 속에서 형성된 대화 문화와 같은 사회적, 문화적 요인이 작용한 결과이기도 하다. 그리고 학년이 올라가면서 이러한 사회적, 문화적 요인이 개인적 요인의 영향력을 확대, 재생산하게 된다. 현재 교실 의사소통에서 내용보다 형식적이고 절차적인 규범에 대한 지도가 우선시 되는 현실에서 이러한 문제는 지속될 수밖에 없다.

따라서 교실 안에 ‘안전하고 지지적인’(McTighe & Wiggins, 2013, pp. 90-91) 학습 공동체를 형성하는 것이 시급하다. 이를 위해서는 학생을 이 공동체를 구성해 나가는 주체로 인정하고 교실 의사소통의 기본이 되는 원리를 함께 실천해 나갈 수 있어야 한다. 교실 의사소통의 원리로는 예컨대 다음과 같은 것을 포함할 수 있다. 교사를 포함하여 교실 공동체 구성원 누구나 동등한 참여 권리를 갖는다는 평등성의 원리, 누구나 지식에 대한 이해가 부족하거나 잘못 될 수 있음을 인식하는 한계 인정의 원리, 혼자 하는 것보다 함께 모여 논의하고 탐구하면 문제해결이 용이해진다는 협동의 원리, 사람마다 의견과 생각이 다를 수 있기에 동의하지 않을 권리를 갖는다는 부동의 존중의 원리, 의견과 생각을 말할 때에는 그것을 뒷받침하는 근거가 제시되어야 한다는 증거 기반의 원리, 사람의 생각이나 의견은 언제나 변화할 수 있고 그것이 발전의 증좌일 수 있음을 인정하는 성장의 원리, 자신과 다름을 인정하는 것이 성숙한 시민의 능력임을 인식하는 관용의 원리 등 학생 수준이나 교실 상황에 따라 필요한 원리를 세울 수 있다.

이를 실천하기 위해 학기 초에 수업 대화 참여의 규칙을 교사와 함께 만들고, 학기 중에는 학급 회의를 통해 자신들의 수업 대화 참여에 대해 함께 성찰하며 어려움을 공유하며 서로 격려하는 장을 갖는 것이 필요하다. 학기말에는 수치화되고 성

적에 반영되는 ‘평가’만이 아닌, 자신들이 수업에 어떻게 기여했는지 돌아보고, 서로에 대한 칭찬을 통해 자존감과 의사소통 효능감을 높이고, 함께 개선점을 찾아가는 실천의 장을 제공함으로써 학습 공동체의 책임 있는 구성원으로 성장할 수 있게 지원하라는 것이 필요하다.

(2) 학교에서 다양한 공적 의사소통 참여 기회의 제공

청소년들의 의사소통 효능감은 공적 의사소통 참여의 중요한 영향 요인인데, 의사소통 효능감은 풍부한 의사소통 활동에 참여하면서 긍정적인 경험을 해 나갈 때 높아질 수 있다. 통계적으로도 수업 외 공적 말하기 참여 경험이 있는 청소년은 없는 청소년과 비교했을 때 의사소통 효능감과 수업 대화 참여도에서 모두 유의하게 높은 결과를 보여주었다. 따라서 학교 내에 학생 자치 활동, 학교 도서관 연계 독서토론 활동, 토론/토의 동아리 활동을 활성화해서 소수의 임원 학생이나 일부 학업능력이 높은 학생들만이 아니라, 전체 학생들이 평가에 대한 부담 없이 자율적인 분위기에서 의미 있는 소통의 경험을 할 수 있게 하는 것이 필요하다. 이때 공적 의사소통을 기능적으로 익히는 것을 넘어 교사와 학생이 소규모 토의 공동체를 구성하여 학교 문제를 함께 해결하는 것과 같이 학생들의 삶에 매우 밀접한 관련이 있는 주제를 학생들 스스로 찾아 다루어봄으로써 사회문화적으로 공적 의사소통의 가치를 인식하고, 개인적인 보람과 즐거움을 느낄 수 있을 것이다.

(3) 독서 및 미디어 활용 교육을 통해 화자로서 자신을 인식하고 성찰하기

사적 의사소통 모형에서 공감적 태도에 대한 예측 요인 중 효과 크기가 가장 큰 것은 말을 자아의 표현으로 보는 인식($\beta=0.43$)이었다. 말이 자신의 정체성을 드러내고 친구 관계를 맺는 데 중요한 매체라고 생각할수록 대화 상대와의 공감적 대화 태도가 높고, 이는 욕설, 비속어, 차별적 언어 사용에 역으로($\beta= -.23$) 작용하게 된다. 말을 자아의 표현으로 인식하는 것이, 말하기에 대한 교사나 부모의 관심보다 더 직접적인 영향 요인으로 작용하는 것이다. 교사가 교화적인 말로 설득하거나 바람직한 말하기에 대한 지식을 제공하는 것은 교사 앞에서만 교사가 바라는 언어 행위를 하게 유도할 뿐 지속적인 변화를 이끌어내는 데 한계가 있음을 면담 조사에서도 확인할 수 있었다. 이는 청소년이 주체적으로 자신들의 언어문화를 모니터링하는 경험 속에서 주체적으로 변화를 꾀할 수 있도록 해 주어야 함을 시사한다.

청소년기는 자아에 대한 인식이 높아지고, 공동체 안에서 자기정체성을 형성해 나가는 시기이다. 이 시기에 언어생활과 관련된 다양한 미디어를 접하는 것은 단지 세계에 대한 지식을 얻거나 이해를 넓히는 것을 넘어 자신과 주변 세계의 관계를 조망하며 자아에 대해 깊은 이해와 새로운 인식을 하는 데 도움이 된다. 따라서 청소년이 자신들의 언어와 대화 문화를 직접적으로 다루는 도서를 또래와 함께 읽고

그것에 대해 진지하게 대화를 나누어보는 경험은 자아를 표현하는 도구로서 말의 역할과 가치를 인식하게 하고, 청자를 배려하며 공감하는 대화가 자신을 인격적 존재로 성장하게 할 수 있음을 체화하는 데 중요한 학습의 과정이 될 것이다. 그러므로 정책적 차원에서 학교나 정책적 차원에서 청소년의 언어와 언어문화의 성찰을 돕는 도서 및 영상물을 청소년들에게 적극 권장하며, 모든 학생들이 교과 수업이나 도서관 연계 체험활동에서 책을 읽거나 영상물을 보고, 감상문을 쓰거나 토의를 하는 등의 사후 활동을 해 나갈 수 있도록 적극 지원할 필요가 있다.

(4) 또래와의 소통에 어려움을 겪는 청소년을 위한 상담과 심리적 지원

학교 밖 청소년은 다른 진로나 공교육 외의 학업을 선택하기 위해 자발적으로 학교를 그만두는 경우도 있지만 학교에서의 학업과 생활에 적응하지 못하고 학교 밖으로 밀려난 경우가 많다. 앞서 밝혔듯이 학교 밖 청소년들은 또래와의 공감적 대화 태도가 낮고 자기중심적 말하기를 하는 경향이 높다. 특히 경계성 지능에 속하는 청소년의 경우 대화의 맥락을 파악하는 것조차도 어려움을 겪는다. 예를 들면, 지능에 문제가 있다고 판단되는 초등 5학년 참여자(I-공적04-초5-여-G32)의 경우 의사소통 효능감 측정 점수가 2, 또래와의 대화 즐거움이 1로 또래와의 대화에 대해 공포 수준의 두려움을 갖고, 수업 중 토의조차도 “어리둥절”로 표현할 정도로 무엇을 해야 할지 모르는 상태로 보내고 있었다. 이 참여자의 경우 학업 측면에서는 수학 수업을 따로 하는 지원을 받고 있었지만, 또래와의 관계나 소통의 문제에 대해서는 별도의 상담이나 심리적 지원이 이루어지지 않고 있었다.

학교 밖 청소년 전문가 면담에서도 언급되었듯이 학업에서 어려움이 있어도 또래 관계에서 문제가 없으며 학교 밖으로 밀려나지 않는 경향이 있기에 교사들은 개별 학생의 학업적 성취만이 아닌 또래 안에서의 사회적 관계의 형성, 특히 그중에서도 의사소통적인 면에서 어려움을 겪는 학생이 없는지 관심을 갖고 살펴보아야 한다. 또 학교 차원에서는 이러한 학생에 대해 지능, 사회성, 언어 발달 등 여러 영역에서 검사 도구를 활용해 어려움의 원인을 진단하고 지속적으로 학생과 상담을 해나가야 한다. 또 학교 밖 청소년의 부모가 공감적 대화 태도와 능력이 부족한 경우가 많다는 전문가 보고를 참조했을 때, 학교에서 또래와 소통의 어려움을 겪는 학생의 경우 가정에서도 적절한 언어적 지원, 공감적 대화의 경험이 부족할 수 있으므로 부모에 대한 상담 및 교육도 함께 지원할 수 있어야 한다.

2) 교사에 대한 지원

(1) 수업 대화 문화 개선을 위한 교사 협력과 동료 장학

학교 안 전문적 학습 공동체 조성을 목적으로 동료장학에 대한 요구가 높아졌고, 혁신학교를 중심으로 교사공동체 문화 가운데 자신의 수업을 개방하고, 수업협력을

통해 수업 개선을 해 나가려는 실천이 있어 왔다(김성천, 2011). 이러한 동료 장학의 문화가 더 확산되어야 할 뿐만 아니라, 무엇보다 동료 장학의 과정에서 수업의 대화 문화, 수업 참여자 간의 상호작용에 초점을 둔 분석과 의견의 교류가 더 적극적으로 이루어질 필요가 있다. 즉 특정 수업 모델을 적용하거나 학생 중심의 수업 활동을 다양하게 적용하는 교수법 차원에서의 장학을 넘어, 실제 그러한 교수법이 적용되는 과정에서 학생들이 어떻게 수업 대화에 참여하고 있고, 수업 대화 참여의 과정에서 개인차와 또래 관계가 어떻게 작용하고 있는지, 어떤 방식으로 의미 있는 의견의 교류가 일어나고 있는지를 학습에 대한 사회문화적 관점에서 살펴볼 필요가 있는 것이다.

또 진도 나가기 중심의 수업에 대한 교사 간 점검과 개선을 위한 협력이 이루어져야 한다. 많은 학생들에게 교사가 이른바 ‘진도 나가기’에 바쁘다는 인식을 주고, 또 진도로 인해 학생들이 수업 내용을 충분히 받아들이고 스스로 더 깊은 이해를 추구할 수 있는 기회가 주어지지 않는 것은 학생들이 적극적인 질문을 하는 데 장애가 되는 요인이 되고 있기 때문이다. 따라서 학교 차원에서 진도 나가기와 관련된 근원적인 문제를 제기하고, 동료 장학의 과정에서 교사 자신의 인식과 수업 양상을 살펴볼 필요가 있다. 더불어 사실적 지식의 습득이 아닌 다양한 관점에서 함께 논의하고, 함께 문제를 해결해 나갈 수 있는 활동을 통해 학생들의 참여와 몰입을 담보할 수 있어야 한다. 학생들이 단지 모여서 정답을 맞히거나 역할을 나누어 문제를 푸는 수준을 넘어서는 토의와 토론 중심의 수업을 해 나가기 위해서 동료 간에 정보와 수업 자원을 교류하고, 협력적으로 전문성을 높일 필요가 있다.

(2) 교사들의 참여적 소통 문화 조성

참여적이고 협력적인 의사소통 문화가 학생들뿐만 아니라 교사들에게도 보장될 때 교사들이 자신의 경험을 자산으로 교실에서 학습 공동체를 지원할 수 있는 역할을 온전히 수행할 수 있다. 혁신학교에서 학교사회를 통한 민주적 학교 운영 사례를 보고하고 있는 윤석주(2015)에서는 교사들 또한 의사소통 능력의 부족으로 민주적 학교 운영에 어려움을 겪었으며, 여러 시행착오를 거쳐 동료 교사에 대한 이해의 폭을 넓혀나갈 수 있었음을 보여주었다. 이는 학교 내에서 이루어지는 교사들 간의 참여적 소통 문화가 결국 교실에서의 수업 공동체를 구성하는 밑거름이 될 수 있음을 의미한다. 따라서 학교 차원에서는 학교 운영 및 수업 협력에 대한 교사들 간의 민주적인 참여를 보장하고, 교사들은 스스로 의견이 다른 동료들과 의견을 조율하며 이해를 넓혀가는 의사소통 역량을 높일 수 있도록 노력해야 할 것이다.

3) 부모에 대한 지원

(1) 자녀의 의사소통 역량 지원 교육

앞에서 살펴보았듯이 부모의 구어 의사소통에 대한 관심은 공감적 대화 태도, 의사소통 효능감, 자아 표현으로서 말에 대한 인식, 자아존중감 등을 매개로 하여 자녀의 언어 사용 및 수업 대화 참여에 영향을 주게 된다. 이는 말에 대한 부모의 관심이 단순히 어떤 말하기를 통제하거나 지지하는 것을 넘어 직접적으로 바람직한 의사소통 태도와 인식의 형성을 지향해야 함을 의미한다. 따라서 부모-자녀 대화에 관한 부모 교육 또한 이러한 관점을 반영하여 이루어질 필요가 있다.

지금까지 자녀와의 대화법, 가족 대화 등의 이름으로 부모-자녀 대화와 관련된 프로그램이 적지 않다. 그러나 이는 대부분 부모의 양육 방식이나 양육 태도의 하위 범주로서 자녀와의 대화 문제를 다루고 있다. 그에 따라 부모-자녀 대화에 대한 교육 내용 또한 양육자로서의 역할에 초점을 두고 ‘부모 되기 10계명(여성가족부)’에 부모의 언어표현 지침을 포함하거나, ‘자녀의 마음을 여는 대화 기술’(청소년상담복지 개발원)과 같이 가족 관계의 회복을 중심에 두고 대화의 기술을 교육하는 경우가 일반적이다. 즉 청소년 자녀의 전인적인 성장과 발달의 지원자이자 격려하는 존재로서 자녀의 의사소통 태도나 인식에 관심을 갖게 하는 교육의 내용을 보완할 필요가 있다.

물론 부모와 자녀가 가족의 구성원으로서 대화적 관계를 잘 유지한다면, 그것은 청소년 자녀의 긍정적 자존감을 형성하고, 의사소통 효능감을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다. 그러나 교사 한 명이 다수의 학생의 성장과 학습을 책임져야 하는 학교와 달리 가정에서는 부모와 자녀가 훨씬 더 깊은 관계를 맺을 수 있다는 면에서 가정에서의 부모의 관심과 지원은 청소년의 의사소통 태도와 역량을 높이는 데 더 크게 기여할 수 있다. 따라서 부모 교육의 내용에 자녀의 말에 대한 ‘긍정적 관심’의 중요성과 공감적 대화의 모델로서 부모의 말하기의 역할, 자녀에게 다양한 경로를 통하여 공적 의사소통 경험을 제공하는 것의 중요성, 가정 내에서 실제 가족의 문제에 대해 토의하거나 토론하는 경험의 필요성 등에 관한 내용도 교육되어야 할 것이다.

(2) 청소년 언어문화 관점의 미디어 이해 교육

면담 자료를 통해 살펴본 바와 같이, 게임이나 인터넷 매체는 청소년의 삶에 깊숙이 자리하고 있다. 특히, 학교 밖 청소년의 경우 미디어의 사용은 또래 관계를 맺어나가기 위한 생존의 문제이며, 제한적인 대인 관계에서 미디어에 의존하여 사회적인 소통을 해 나가는 경우가 일반적인 것으로 이해되었다. 또 미디어를 통한 의사소통에 대한 청소년들의 인식에 대한 조사에서 청소년들은 미디어 언어의 긍정적인 요소는 물론 부정적이 요소에 대해 대체로 이해하며 균형 잡힌 시각을 갖고 있었다. 또 일상 대화와 다른 온라인상에서의 대화가 갖는 다른 소통적 특성에 대해

대체로 이해하며, 규범적인 사용에 대해서도 명확한 자기 준거를 갖고 있음을 알 수 있었다. 따라서 청소년의 미디어 사용, 온라인 의사소통에 대해서 일반적인 교화적 관점을 취하는 것은 청소년의 언어문화 향상을 위한 적절한 지원책이 될 수 없다.

그런데 학교 밖 청소년 관련 전문가 의견에 비추었을 때 부모와 청소년의 미디어에 대한 인식의 차이가 크고, 부모의 일방적인 미디어 통제가 부모-자녀 간의 언어적 갈등의 원인이 되는 경우가 많음을 알 수 있었다. 따라서 부모 교육에서 현대 사회의 미디어에 대한 이해, 청소년과 미디어의 관계에 대한 이해, 미디어를 활용한 자녀와의 소통 등을 주제로 다룰 필요가 있다. 즉 부모가 청소년 자녀의 미디어 사용의 통제자가 아니라 오히려 자녀와의 관계 개선을 도모할 수 있도록 돕고, 나아가 자녀가 주체적으로 미디어를 사용할 수 있도록 돕는 지원자가 될 수 있도록 부모 교육을 확장할 필요가 있다.

2. 정부 정책을 통한 지원

1) 청소년 개인에 대한 지원

(1) 온라인 어플리케이션 개발 지원

최근 특성화고의 고등학생이 대기업의 지원을 받아 욕설과 비속어를 순화된 표현으로 바꾸어주는 앱인 ‘바른말 키보드 어플리케이션’을 개발하여 화제가 되었다. 초기 버전을 내려받은 회수가 8만 4천 명이라는 기사에서도 알 수 있듯이, 청소년들의 호응이 매우 높았다⁴⁾. 또 채팅창과 연계되어 비속어 사용 횟수를 그래프나 통계로 보여주어서 청소년 스스로 자신의 언어를 개선하게 하는 데 그 목적을 두고 있다. 면담 조사에서 알 수 있듯이, 청소년들은 일상적으로 문제의식 없이 교사나 부모 등 어른들의 충고나 제재로 청소년의 욕설, 비속어 문제를 개선하게 하는 데는 한계가 있다. 따라서 디지털 시대의 청소년들의 문화와 감각에 적합한 방식으로 청소년들의 언어 문제를 청소년 스스로 개선하는 활동에 참여하게 하는 것이 중요하다.

현재 개발된 앱은 욕설과 비속어 문제의 개선을 목적으로 하고 있지만, 차별하는 말에 대한 인식을 높이거나, 대화 문화에 대한 인식과 성찰을 유도하는 웹툰이나 스토리를 정기적으로 받아보게 하는 등 디지털 미디어를 기반으로 개인이 일상에서 자기주도적으로 수행할 수 있는 교육 방법을 적극적으로 모색해야 한다.

4) KBS 뉴스광장 10월 16일자 기사 <http://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=3359766&ref=A>
이 앱 개발자 청소년들은 2016년 12월 25일까지 서비스 개선, 개발 및 디자인 비용, 서버 유지비용, 상표등록 비용으로 네이버를 통해 스토리 펀딩을 받고 있다.

(2) 청소년 언어문화 관련 도서 및 영상물 창작 지원

앞에서 청소년의 언어문화 관련 도서 읽기와 독후 활동 지원이 학교 차원에서 이루어져야 함을 논의하였다. 그런데 문제는 초등학생을 대상으로 자신들의 말과 언어문화를 다루고 있는 도서는 적지 않다. ‘말을 알아야 말을 잘하지(강승임 글, 책속 물고기)’, ‘나쁜 말 팔아요(페드로 마냐스 로메로 글, 책과 콩나무)’ ‘말꼬랑지 말꼬투리(김경옥 글, 상상의집)’, ‘좋은 말로 할 수 있잖아(김은중 글, 개암나무)’, ‘내 언어 습관이 어때서(박신식 글, 파란정원)’ 등 매우 다양하다. 반면 중고등학생들과 같은 중기 청소년을 위한 도서는 찾기 어렵다. 중기 청소년을 위한 도서의 상당수는 학습과 심리, 진로 탐색에 관한 것이고 청소년의 대화 관련 도서로는 ‘청소년을 위한 비폭력 대화(김미경 글, 우리학교)’가 시중에서 쉽게 찾을 수 있는 거의 유일한 것이다.

또 학교나 기관에서 당위적인 규범이나 계몽적인 진술로 청소년들이 자신들의 언어문화의 향상을 스스로 도모하고 발전시켜 나가도록 이끄는 데 한계가 있다. 문화적인 관점에서 청소년 언어문화를 있는 그대로 인정하면서도 청소년들이 스스로 자신들의 문화를 점검하고 더 나은 방향을 모색하게 하기 위한 매개체가 필요한 것이다. 그 매개체로서 청소년 언어문화 관련 문제에 대한 인식을 높일 수 있고, 대안적인 방향을 제시할 수 있는 도서나 시청각 자료가 매우 부족하다.

면담 조사에서 다수의 청소년은 친구들과 갈등을 겪고 그것을 해소하는 과정에서 자신과 친구의 언어에 문제가 있음을 발견하면서, 경청이나 공감적 대화와 같은 언어 수행 태도를 고민하게 되었다고 하였다. 또 일부 고등학생들은 우연히 접하게 된 책이나 TV 다큐 영상을 통해 자신의 언어와 또래들의 말하기 방식에 대해 돌아보며 스스로 대화를 할 때 신경 쓰는 것이 많아졌다고 하였다. 이와 같이 직접적이든, 간접적이든 청소년들은 몸과 마음으로 느끼는 경험 가운데, 더 나은 존재로 성장하고, 건강한 관계를 맺고자 하는 욕구를 발현하게 된다. 이것이 일시적인 수용이 아닌 변화를 위한 실천으로 이어지게 하는 것이다. 따라서 간접적이지만 자신의 경험을 돌아보고, 의미 있는 성찰의 계기가 될 수 있는 도서나 영상물에 대한 제작을 지원할 수 있는 방안을 적극 모색해야 한다.⁵⁾ 공모전을 지원할 수도 있고, 이미 해외에서 제작된 도서나 영상물을 발굴해서 번역을 지원해 국내에서 손쉽게 접근가능하게 하는 것도 한 방법이 될 것이다.

2) 학교 교육에 대한 지원

(1) 청소년 언어문화의 향상을 돕는 지식과 자원을 제공하는 교사 교육

5) 가령 여성가족부에서 부모 교육을 위해 제작한 게임에 대한 부모와 자식의 생각을 각자의 입장에서 들려주는 동영상 등이 그 예가 될 것이다.

앞에서 학생들 스스로 문제를 발견하고, 성찰하여 개선의 방향까지 모색할 수 있도록 돕는 지원을 강조하였다. 그러나 의사소통은 매우 순간적으로 상황과 맥락을 판단하며 이루어지는 것이기 때문에 명확한 지식이나 풍부한 경험이 없이 타인과의 상호작용 상황에서 문제를 인식하고, 그것을 스스로 해석하는 것은 쉽지 않은 일이다. 그래서 많은 경우 교사가 풍부한 지식과 자기 경험에서 오는 언어적 자원을 활용하여 교육적인 중재를 해 나갈 필요가 있다.

대표적인 것으로 차별적 언어 사용을 들 수 있다. 면담에서 드러났듯이 청소년들은 어떠한 말이 차별적인 표현인지 잘 인식하지 못하고 있고, 또래 친구를 놀리거나 비하하는 말을 하면서도 그것을 장난이라고 생각하고 별다른 생각 없이 쓰는 경우도 있었다. 따라서 차별적 언어 표현의 경우 직접적으로 차별적 표현에 대한 청소년의 언어적 민감성을 길러주고, 사회와 개인에 대한 차별적 언어 사용에 대한 비판적 인식을 길러주는 것이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 따라서 교사는 차별적인 표현이 별도로 존재하여 그것을 쓰지 않도록 선도하는 것이 아니라, 차별을 의도로 특정한 표현이 사용되는 맥락과 화자의 태도, 사회의 편견이나 차별적 인식에 의해 어떤 표현이 차별을 목적으로 사용될 수 있음을 지도할 수 있는 지식과 경험을 갖추어야 한다.

또 국어 교사가 아니더라도 공감적 대화의 원리나 미디어의 소통 원리와 사회적 기능 등에 대한 지식과 경험을 갖추어, 교실 안에서 청소년들과 소통해 나가면서 청소년의 언어문화의 향상을 직접적으로 지원할 수 있도록 교사 교육이 이루어져야 한다.

(2) 바람직한 소통의 방식과 태도를 모델링하기 위한 교사 교육

설문 조사 결과 교사와의 대화를 포함한 학교 대화의 즐거움은 학생들의 수업 참여를 예측하는 변인이 됨을 알 수 있었고, 면담에서도 교사의 의사소통 태도에 따라 수업의 분위기가 다르고, 청소년들의 참여의 태도가 달라짐을 확인할 수 있었다. 따라서 학생들의 수업 대화 참여를 이끄는 안전하고 지지적인 공동체를 형성하기 위해서는 교사가 학생들의 다양한 의견을 존중하고, 참여를 격려하는 대화적인 소통을 해 나갈 필요가 있다. 이것은 학생들에게 모델링으로서 작용하여, 토의나 발표 후 질의응답과 같은 학생들 간의 소통의 문화도 변화시킬 수 있는 것이다.

바람직한 소통의 방식과 태도를 모델링할 수 있는 교사가 되기 위해, 교사는 교실에서 이루어지는 상호작용의 인지적 기능뿐 아니라 사회문화적 의미를 명확히 인식해야 한다. 그러한 지식을 기반으로 비판적으로 질문하는 질문자, 의견을 공유하고자 하는 발표자, 생각을 교류하고자 하는 토의자에게 요구되는 태도를 익힐 수 있는 교육을 교사 교육을 통해 받을 수 있어야 한다. 가령 질문의 경우 질문의 개념과 기능을 재인식하는 것부터 효과적으로 질문하는 구체적인 방법 및 질문하는 교실 문화를 조성하는 방안까지 안내하는 연수가 이루어져야 하는 것이다.

(3) 청소년 언어문화 관련 창의적 체험활동 지원

지금까지 정부 기관 차원에서 학교 동아리나 학생회를 중심으로 청소년의 언어문화를 개선하도록 지원하는 정책은 다양하게 이루어져 왔다⁶⁾. 청소년이 스스로 자신들의 삶의 문제를 인식하고, 자발적으로 활동을 기획하고 참여할 수 있을 때 진정한 실천이 이루어질 수 있기 때문이다. 따라서 정부 기관의 차원에서 청소년 언어문화 관련된 활동을 청소년이 스스로 기획하여 실천하도록 지원하는 것은 지속, 강화될 필요가 있다. 특히 일시적으로 이루어지는 캠페인 활동이 아닌 장기적인 프로젝트 형식으로 다양한 방식의 참여를 유도할 수 있는 활동에 대한 체계적인 안내와 지원이 필요하다.

이러한 사례로서 김은성(2015)에 기술된 윤슬 프로젝트를 주목할 필요가 있다. 김은성(2015)은 청소년들이 자신들의 언어에 대한 문식 실천을 한 사례를 심층적으로 분석하여 그러한 문식 실천의 경험이 청소년의 성장에 매우 큰 영향을 주었고, 성인기의 삶에까지 의미 있는 경험으로 남아 있음을 보여주고 있다. 사례로 제시된 청소년들은 A고등학교 문예편집부로 이들은 1년 동안 학급 언어 개선 이어달리기(학교 홈페이지에 릴레이식으로 개선활동 보고하기), 선플 기사단 활동(동료들의 선플 활동에 대한 홍보 기사 쓰기), 축제 언어문화 개선 부스 운영을 위한 기획서 및 대자보 쓰기, 각종 홍보물 만들기, 언어문화 개선을 위한 백일장, 언어문화 조사 보고서 쓰기, 언어문화 개선 토론, 언어문화 개선 수기 쓰기 등을 수행하였다. 1년이라는 장기적인 프로젝트를 해 나가면서 자신들의 삶, 언어, 문화의 문제인 청소년 언어에 대해 자신들이 주체가 되어 다양한 문식활동을 실천한 경험은 교사나 일부 학생들이 주도하여 일시적으로 벌이는 캠페인과 비교할 수 없는 힘을 갖는다.

특히 윤슬 프로젝트 내에서 이루어진 국립국어원 토론회 ‘청소년 언어, 문제인가? 문화인가?’ 참가 후 교내 학생들을 대상으로 토론 활동을 실시한 것이나, 국립국어원 언어문화 개선 수기 공모전에 참여한 것은 정부의 정책적인 지원과 학교에서의 교육적 요구, 청소년 자신들의 활동에 대한 가치 인식이 맞물려 매우 의미 있게 이루어진 활동으로 주목할 필요가 있다.

3) 지역 사회에 대한 지원

(1) 학교 안/학교 밖 의사소통 역량 향상을 위한 프로그램 지원

앞에서 수업 외 공적 말하기 참여 경험이 의사소통 효능감과 수업 대화 참여도와

6) 여성가족부 공모사업인 ‘건전언어실천 시범학교’와 문화체육관광부와 전국국어문화원연합회가 주최하고 한국청소년수련시설협회가 주관한 ‘청소년 언어문화개선을 위한 청소년동아리 활동지원 사업’이 그 예가 될 수 있다.

유의한 상관관계가 있음을 제시하며 학교에서 공적 의사소통 참여 기회를 다양하게 제공해야 함을 제안하였다. 학교 밖의 지역 도서관이나 청소년 센터도 청소년들이 다양한 또래들과 동아리 회의, 독서 토론, 지역 문제 안건에 대한 청소년 공청회 등 공적인 의사소통을 경험할 수 있는 장을 제공할 수 있다. 특히 지역의 도서관이나 센터에서는 학교 친구들과 비교했을 때 상대적으로 친밀도가 낮은 관계의 또래들과의 사회적 교류를 경험할 수 있다. 이는 향후 학교 밖의 사회에서의 공적인 인간관계를 간접적으로 체험할 수 있는 기회이고, 어떤 의미에서는 더욱 공적인 의사소통을 경험할 수 있는 장이 된다.

무엇보다 지역 사회 기반 센터들은 학교 밖 청소년들의 의사소통 역량을 높일 수 있는 교육 기관으로 기여해야 한다. 학교 밖 청소년들은 친구 관계, 부모와의 관계에서 경험하는 사적 의사소통은 물론, 기존 학교에서도 경험한 수업 대화로 대표되는 공적 의사소통에서도 공감적 대화 태도의 부족으로 인해 어려움을 겪고 있는 것으로 이해되었다. 공감적 대화 태도의 부족으로 아르바이트 상황에서 고객이나 동료 직원과의 소통도 원활하지 않아 직업적인 제한이 따른다. 따라서 기본적인 상담과 더불어, 대화 상대방의 감정과 대화의 맥락을 이해하고 대처할 수 있도록 실제적인 교육이 필요하다. 친구 관계나 부모와의 관계에서 겪는 다양한 일화와 주제를 바탕으로, 또한 사진, 동영상 자료 등 표정과 몸짓을 통해 감정과 맥락을 읽을 수 있는 생생한 자료를 활용하거나 교육연극 기법을 활용한 대화 교육 등이 필요하고, 이에 대한 지원이 정책적 차원에서 체계적으로 이루어져야 할 것이다.

(2) 청소년의 구어 의사소통 역량에 대한 진단 도구 개발

청소년들이 이 사회의 건강하고 성숙한 시민으로 성장해나가는 데 있어, 학업적인 성취 외에 발달적 차원에서 다양한 지원이 이루어져야 한다. 이 연구에서는 구어 의사소통을 중심으로 청소년의 언어문화 실태를 파악하면서, 구어 의사소통 역량으로서 공감적 대화 태도와 의사소통 효능감이 매우 중요한 요소임을 밝혔다. 공감적 대화 태도는 사적·공적 의사소통 모두에서, 의사소통 효능감은 공적 의사소통에서 바람직한 언어 수행에 대한 예측 변인임을 알 수 있었다. 또 학교 밖 청소년이 학교 안 청소년과의 차이 검증에서도 의사소통에서의 정의적 측면에서 유의한 차이를 보였다. 따라서 부모나 교사, 지역 센터의 교육자들이 청소년의 의사소통 상황에 대한 관찰과 직감을 통해 어려움을 겪는 청소년을 발견하는 것도 중요하지만, 보다 정확하게 문제 상황과 어려움의 원인을 진단하기 위해서는 진단에 활용될 수 있는 도구가 필요하다.

(3) 학교 밖 청소년 부모를 위한 상담 및 교육적 지원

학교 밖 청소년 전문가들은 면담에서 학교 밖 청소년들의 부모들은 부모 자신이

공감적 대화 태도가 부족하고, 자녀가 학교를 벗어나는 과정에서 자녀가 겪을 심리적 어려움을 헤아리지 못한 채 그 책임을 자녀에게 물으며 자녀에게도 상처를 주는 대화를 하는 경우가 많음을 지적하였다. 또 탈학교 이후에도 자녀와 함께 보내는 시간이 많아지지만 대화가 원활하게 이루어지지 않아 갈등을 빚고, 오히려 자녀와 대화 단절을 경험하고 있는 경우가 많은 것으로 보고하였다. 따라서 학교 밖 청소년들이 학교를 벗어나는 과정에서 겪은 상처에서 회복되고, 학교 밖의 새로운 사회적 관계에서 원만하게 의사소통을 해 나가기 위해서는 그 부모의 변화가 우선시 되어야 한다. 따라서 탈학교의 과정에서 청소년 본인과 부모 모두 상담적인 지원을 받아, 탈학교의 과정이 더 뼈아픈 상처가 되지 않게 하는 것이 중요하고, 궁극적으로 학교 밖 청소년 부모, 특히 양육의 책임을 더 많이 지고 있는 어머니의 의사소통 태도나 기술을 향상시킬 수 있는 교육적 지원이 시급하게 이루어져야 할 것이다.

VII. 결론

1. 요약

이 연구에서는 청소년의 언어문화를 구어 의사소통을 중심으로 언어생활과 언어의식으로 개념화하고 그 실태를 포착하고자 하였다. 즉 청소년이 자신들의 다양한 삶의 맥락에서 누구와, 무엇을, 얼마나, 어떻게 말하고 듣고 있는지를 사적 장면과 공적 장면을 구분하여 조사하고, 더불어 청소년들이 어떤 인식과 가치, 태도로 그러한 언어생활을 해 나가고 있는지를 파악하여, 청소년 언어문화에 대해 폭넓게 이해하고자 하였다.

청소년의 삶에서 친구와의 대화는 매우 중요한 의사소통의 장을 구성하고 있다. 학교 안 청소년은 하루 동안 친구와 사적인 대면 대화는 2시간 정도, 온라인상 대화는 45분 정도 하는데, 개인 간 편차가 매우 크다. 성별로는 남학생보다 여학생들이, 또 학교급이 높아질수록 더 긴 시간 동안 친구와 대화를 나누고 있고 이 차이는 온라인 대화나 전화 대화와 같은 매체 기반 대화에서 더 크게 나타난다. 친구와의 대면 대화는 주로 학교에서 이루어지는데 학교는 친구와의 대화에서 중요한 공간이 된다. 동시에 학교 안 청소년은 하루 평균 2시간 30분 정도 온라인 매체 활동에 참여하는 것으로 나타나 온라인 공간 또한 청소년의 삶에서 의사소통의 중요한 소통의 공간임을 알 수 있다.

청소년들이 가장 즐겁게 대화하는 상대도 친구인 것으로 확인되었다. 친구를 사귄 때에는 대화가 잘 통하고 비슷한 관심사를 갖는 것을 중요시하며 가장 많이 대화하는 주제는 ‘놀이와 취미’로, 이는 친구 관계를 형성하는 중요한 기제이다. 청소년의 고민 대화 상대도 친구인 경우가 가장 많았다. 그러나 약 10%의 학교 안 청소년이 고민을 나눌 대화 상대가 없다고 응답하여 친구 간의 대화에서 깊은 교류가 이루어지지 않는 경우가 적지 않음을 확인할 수 있다.

반면, 학교 안 청소년의 다수는 주중 및 주말에 부모님과 1시간 미만으로 대화를 나누고 있고, 특히 아버지의 경우는 주중 하루 평균 30분 정도 대화를 나누고 있다. 학교급이 높을수록 어머니, 아버지와의 대화 시간이 짧아지고, 대화 즐거움도 줄어든다. 부모님과 ‘공부’에 대한 대화를 가장 많이 하는 것으로 나타났고, 특히 아버지와는 대화 시간이 짧은 만큼 고민을 나누거나 진지하고 깊은 교류가 진행되지 않음을 면담조사에서 알 수 있었다.

학교 안 청소년들은 가정에서 공감, 칭찬, 유머 등 긍정적인 말을 명령, 비교, 비난 등의 부정적인 말보다 더 많이 듣고 있다. 구체적으로 어머니는 ‘공감하거나 격려하는 말’을, 아버지는 ‘웃기고 재미있는 말’을 가장 많이 하는 것으로, 부정적인 말의 경우 어머니는 ‘피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말’을, 아버지는 ‘명령, 강요, 지시하는 말’을 상대적으로 더 많이 하는 것으로 인식하고 있다. 또 학교 안 청소년들은 갈등이 있을 때 부모님과 대화가 잘 되는 정도에 대해서 부모 모두에 대해 ‘보

통이다' 정도로 응답하였지만, 아버지에 비해 어머니의 의사소통 방식이 더 개방적이라고 인식하고 있다.

학교 안 청소년들은 자신들이 친구나 부모와의 대화에서 대체로 상대를 배려하는 공감적인 태도로 듣기·말하기를 하는 편이라고 생각하고 있다. 그러나 부모와의 대화에서 공감적인 대화 태도는 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로 낮아지는 경향을 보인다. 의사소통 효능감은 '보통이다'와 '대체로 그렇다'에 가까운 수치를 보여 전반적으로 높지 않은 것으로 나타났다.

학교 안 청소년들의 수업 대화 참여는 대화 유형에 따라 다소 다른 양상을 보인다. 우선 질문의 경우 적극적으로 하지 않지 않고, 발표의 경우 적극적이지는 않지만 참여 정도가 낮지 않다. 토의의 경우 질문이나 발표보다는 더 활발히 참여하고 있다. 질문, 발표, 토의 모두 학교급이 높을수록 참여 정도가 낮고, 발표와 토의는 대도시 청소년들이 발표에 가장 활발히 참여하고 있는 것으로 나타났다. 성별의 경우 질문은 남학생이, 토의는 여학생이 더 적극적으로 참여하고 있고, 발표는 성별 차이가 유의하지 않다.

이러한 수업 대화 참여에 영향을 미치는 요인에 대한 구조방정식 모형 탐색의 결과 의사소통 효능감과 학교대화의 즐거움은 직접적으로, 말에 대한 교사와 부모의 관심은 간접적으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 수업 대화 참여 및 미참여의 이유에 대한 조사에서는 개인의 내적 요인, 즉 학습과 지식의 정도, 심리적 성향 등이 주요한 요인으로 나타났고, 그 밖에 외적 요인, 즉 교사와 수업 문화 등 사회문화적 요인이 복합적으로 참여에 영향을 주는 것으로 나타났다. 또 자발성이 강한 질문과 달리 발표와 토의의 경우는 평가에 반영되는 것이 참여의 동기로 작용한다.

수업 외 공적 의사소통 경험이 있는 청소년은 그러한 경험이 없는 경우와 비교해 의사소통 효능감이 더 높고, 수업 대화의 참여 정도도 더 높게 나타났다. 그러나 학교 안 청소년은 공적 의사소통 경험이 전반적으로 부족하고, 학교급이 높아질수록 참여 경험이 더 제한적인 것으로 나타났다.

청소년이 자신의 언어와 말하기 방식을 이해하는 것은 자아정체감을 형성해가는 과정에서 매우 중요한 문제이다. 자신의 말을 자아를 표현하는 표지로서 얼마나 이해하고 있는지에 대한 조사에서 학교 안 청소년들은 대체로 말이 그 말을 하는 사람을 드러내고, 친구를 사귀는 때도 친구의 말을 고려할 필요가 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 여학생들은 남학생들에 비해서 말을 자아의 표현으로 인식하는 정도가 더 크고, 친구와의 관계에서 부정적인 표현 방식에도 더 민감하였다.

자신의 언어를 이해하기 위한 거울로서, 그리고 긍정적인 언어사용자로 성장하기 위한 지향 대상으로서 말하기의 본보기상이 있는지 조사해 본 결과, 말하기 본보기상이 있는 학교 안 청소년은 33.5%였고, 특히 남학생은 말하기 본보기상이 있는 경우가 28%에 불과하였다. 말하기 본보기상이 있다고 응답한 학교 안 청소년의 40.5%, 고등학생의 50% 정도가 연예인 등 방송종사자를 말하기 본보기상으로 꼽았다. 전체적으로 '상대를 배려하는 태도'를 가장 많이 이유로 꼽았는데, 남학생보다는

여학생이, 초등학생보다는 중·고등학생이 ‘배려하는 태도’를 더 중시하였다.

규범적 언어 사용의 측면에서 욕설 및 비속어, 차별적 언어, 높임말 사용의 실태 및 인식에 대한 조사가 이루어졌다. 먼저 학교 안 청소년의 67% 정도가 욕설이나 비속어를 사용하고 있고, 남학생이 여학생보다, 학교급이 높을수록 욕설이나 비속어를 더 자주 사용하고 있었다. 학교 안 청소년들은 습관적으로, 일상적으로 욕설이나 비속어를 사용하고 있고, 일부는 초등학교 시기부터 욕설을 사용하기 시작한 것으로 파악되었다.

친구들 사이에서 장난으로, 친근함을 표현하기 위해 쓰는 욕설에 대해서 학교 안 청소년들은 문제의식을 별로 느끼지 않고 있다. 그러나 교사나 부모님 앞에서는 욕설이나 비속어를 잘 사용하지 않고, 상황에 맞게 그 사용을 조절하고 있음을 알 수 있다.

학교 안 청소년들의 욕설이나 비속어 사용에 영향을 주로 미치는 것은 친구들로, 욕설 및 비속어 사용에 대한 예측 요인들 중 직접적 효과가 가장 큰 것은 또래동조성이다. 교사의 관심은 학교 안 청소년들의 욕설 및 비속어 사용에 대한 주요한 예측 요인이지만, 교사의 형식적 지도는 욕설 및 비속어를 사용하지 않도록 하는 데에 큰 효과가 없다. 또 부모의 욕설 사용이나 말에 대한 부모의 관심 등 가정의 언어 환경이 청소년의 욕설 및 비속어 사용에 영향을 미친다.

욕설 및 비속어의 경우와 달리 대부분의 학교 안 청소년들은 자신들이 차별적인 언어를 별로 사용하지 않으며, 주변 사람들도 별로 사용하지 않는 것으로 인식하고 있다. 차별적인 언어를 사용하는 경우 남학생이 여학생보다, 고등학생이 초등학생과 중학생보다 더 많이 사용하고 있다. 그러나 학교 안 청소년들은 ‘차별적인 언어’가 무엇인지 명확하게 인식하지 못하고 있고, ‘차별적인 언어’에 대해 민감하게 받아들이지 않고 있다.

학교 안 청소년들이 높임말의 필요성에 대해 인식하는 정도보다 높임말을 사용하는 정도가 더 높았다. 가령 학교 안 청소년의 40%는 부모에게 높임말을 쓰지 않아도 된다고 보았지만, 어머니, 아버지께 높임말을 전혀 쓰지 않는 경우는 각각 34.4%, 31%이다. 친한 선배에게는 50% 정도, 낯선 후배에게는 30% 정도가 높임말 사용에 동의하는 등 높임말 사용에서 친소관계보다 연령의 상하관계를 더 많이 의식하고 있다. 학교 안 청소년들은 높임말에 대해 대체로 긍정적으로 인식하며, 언어 예절 간소화에 부정적인 비율이 더 높았다. 집단별로 초등학생이 중·고등학생보다, 남학생이 여학생보다 높임말을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

온라인 의사소통에서 사용되는 언어에 대해서는 긍정적 측면과 부정적 측면을 균형 있게 인식하고 있음을 보여주었다. 규범적 측면에서는 맞춤법 위반, 늦은 밤 시간대 이용, 어른에 대한 줄임말 사용에 대해서는 부정에 가까운 인식을 보인 반면, 어른에 대한 이모티콘 사용, 답장 지연에 대해서는 모두 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다.

한편 학교 밖 청소년의 언어문화는 학교 안 청소년과 유사한 특성을 보이면서도,

전반적으로 ‘학교 밖으로 밀려난 학업형 청소년’의 특성을 드러내며 학교 안 청소년의 언어생활 및 언어 의식과 유의한 차이를 보인다. 우선 학교 밖 청소년들은 취약계층 청소년들이 겪는 어려움을 공유하지만, 공감적 대화 태도가 부족하고 자기중심적으로 말을 하는 경향을 보인다는 면에서 일반적인 취약계층 청소년과는 다른 어려움을 겪는 집단으로 이해된다. 또 친구와의 대화에서 전화 통화와 누리소통망 서비스(SNS) 사용이 많은데, 이러한 환경은 공감적 대화 태도가 부족한 학교 밖 청소년이 친구 관계를 적절하게 유지하는 데 어려움으로 작용한다. 따라서 학교 밖 청소년은 실제 삶의 언어를 갖추고, 대화의 맥락에 적절히 대처할 수 있는 의사소통 경험이 필요하다.

학교 밖 청소년은 취약 계층 청소년들처럼 적절한 언어적 지원이 부족한 가정 언어 환경에 놓여 있다. 특히 주양육자인 어머니와는 미디어 이용 제한으로 갈등을 겪으며, 공감적 대화가 잘 이루어지지 않고 있다. 그리고 학교를 떠나는 과정에서 나누는 주양육자인 어머니와 자녀 간의 갈등 대화가 상처가 되기도 하는 등 가정에서부터 원활한 소통이 되지 않는 경향을 보인다.

2. 후속 연구를 위한 제언

전국의 학교 안 청소년(초등학교 4학년~고등학교 3학년)을 중심으로 이루어진 이번 연구는 청소년의 언어문화의 하위범주를 구분하고, 성별, 학교급별, 지역별, 학교 안/학교 밖 청소년 간의 차이를 검증하여 언어문화 전반을 폭넓게 이해하고자 하였다. 연구의 범위가 넓고, 연구의 대상이 포괄적이었기 때문에 청소년 언어문화의 전체적인 경향을 파악하여 청소년 언어문화 향상을 위한 교육적·정책적 지원 방안을 마련하는 데 활용할 수 있는 기초적인 자료로서 기여할 수 있을 것이다.

향후 청소년 언어문화를 보다 심층적으로 이해하고, 더욱 실효성 있는 정책적 토대를 마련하기 위해서는 다음과 같은 연구가 요구된다.

첫째, 이 연구를 토대로 청소년 언어문화 실태 조사를 주기적으로 시행하여 그 추이를 파악할 필요가 있다.

둘째, 청소년 하위집단별로 특성화된 정책을 지원하기 위해 하위집단별 언어문화와 그 심리적, 사회적, 문화적 기제를 파악하는 것이 필요하다.

셋째, 청소년의 언어생활에 영향을 미치는 환경을 심층적으로 이해하기 위한 청소년 언어생활 환경 진단도구의 개발이 필요하다.

넷째, 실제로 청소년 언어문화 향상에 기여할 수 있는 청소년 대상 프로그램 개발이 필요하다.

먼저 청소년 하위집단에 대한 심층적 연구는 다양한 방향에서 이루어질 수 있다. 조사의 결과 청소년 집단 안에서 학교급별 차이, 성별 간의 차이를 뚜렷이 확인할

수 있었다. 또 일부 항목에서는 지역별로도 차이를 보였고, 특히 학교 밖 청소년의 언어문화가 학교 안 청소년과 다른 특성 또한 파악할 수 있었다. 그런데 이러한 차이에 대한 이해는 설문 조사결과를 통계적으로 검증하는 방식으로 이루어졌기에, 청소년 하위집단의 내부자적 관점에서 그 실태를 드러내는 데 한계가 있었고, 또 그러한 차이를 가져오는 심리적, 사회적, 문화적 기제에 대해서는 더 깊이 탐구되어야 할 과제로 남아있다.

이 연구에서는 청소년 하위집단을 일반적인 인구사회학적 범주인 성, 연령, 지역 등에 따라 구분하였지만, 청소년기의 또래집단의 언어문화를 내부자적 관점에서 온전히 이해하기 위해서는 청소년 집단 내에서 자연발생적으로 구성되는 하위집단, 청소년 또래 간의 동조성, 지향성에 따라 구성된 하위집단에 대해 더 깊은 관심을 가질 필요가 있다⁷⁾. 또 청소년 집단 안에서 언어적인 어려움을 겪고 있으리라 예상되는 다문화 청소년과 탈북 청소년의 언어생활과 언어 의식에 대해 심층적으로 이해하는 것이 필요하다. 그 밖에도 사회경제적으로 열악한 환경에 놓여있는 취약계층 청소년, 농어촌 지역의 청소년의 언어문화를 이해함으로써 계층적 환경을 고려하여 보다 특성화된 지원을 제공할 수 있는 정책적 토대를 마련할 수 있다.

나아가 학교 밖 청소년의 언어문화에 대해서도 학교 밖 청소년 전체를 최대한 포괄하는 연구가 필요하다. 이 연구에서는 학교 안 청소년과 비교하는 관점에서 학교 밖 청소년의 여러 유형 중, 학교에서 밀려났지만 학업을 지속하고 있는 청소년을 중심으로 학교 밖 청소년의 언어문화를 조사하였다. 그러나 이 외에도 입시를 위해 대학 진학에 유리한 학원을 다니거나 유학을 위한 학원을 다니기 위해 학교를 그만둔 청소년, 질병으로 인해 학교를 다닐 수 없어 병원에 있거나 가정에서 치료를 받고 있는 청소년, 학교에 다니는 청소년으로 분류되지만 소년원 등 사회와 격리되어 군대나 교도소와 같은 곳에서 사용되는 독특한 언어문화를 경험하는 청소년, 부모와 청소년 자신의 적극적인 의지에 의해 일반 학교가 아닌 대안학교를 선택한 청소년 등 ‘정규학교’ 밖에 있는 다양한 ‘학교 밖 청소년’ 유형이 존재한다. 따라서 학교 밖 청소년의 언어문화를 보다 깊이 있게 조사하기 위해서는 이러한 다양한 유형을 고려하여 학교 안 청소년과의 비교가 이루어질 필요가 있을 것이다.

둘째, 청소년 언어문화 향상을 위한 정책을 보다 체계적으로 수립하기 위해서는 청소년 언어문화의 토대가 되는 사회생태계를 기반으로 청소년의 언어생활에 영향을 미치는 환경을 폭넓게 파악할 필요가 있다. 앞에서도 언급하였지만 청소년 언어 정책 방향에서 고려해야 할 점은 개인의 성장과 변화, 교육이 이루어질 사회적 환경 요인이다. 청소년의 삶의 공간으로서 가정과 학교, 방과 후에 이루어지는 각종 사회 활동의 환경을 언어문화의 관점에서 범주화하여 세심하게 이해할 필요가 있는

7) 청소년 언어문화를 청소년 문화의 하위문화로 보았을 때 청소년 언어문화 하위집단은 청소년 문화 연구에서의 집단 분류를 참고하여 설정될 수 있다. 자생적인 청소년 집단은 단짝(Chums), 동류집단(Cliques), 패거리(Crowds), 도당(gang) 등으로 분류되기도 하고(이영교, 1992), 학교 규율 및 지배문화 관련성에 따라 학교안 모범생/학교밖 문화생산자, 탈학교 청소년, 노는 청소년, 수동적 탐색가로 구분되기도 한다(조한혜정, 2002). 교화적 관점에서는 학업성취의 정도와 비행점수에 의해 학구집단, 유흥집단, 비행집단으로 분류될 수 있다(임은경, 안창규, 1994).

것이다.

이 연구에서는 청소년 언어문화 영향 요인을 파악하기 위해 선행연구에 대한 검토를 통해 개인의 심리적 요인과 부모와 교사의 ‘관심’이라는 배경 요인을 설정하여 설문조사를 하고 그 영향 관계를 구조방정식을 통해 파악하였다. 연구의 결과 가정과 학교가 청소년 언어문화에 영향을 미치는 배경 요인임을 명확히 할 수 있었지만, 어떠한 요소가 어떻게 실제 청소년의 언어생활에 영향을 끼치는지에 대한 전반적인 이해를 얻기에는 부족하였다. 따라서 이번 연구를 기초로 삼되, 청소년이 인식하는 언어생활 환경에 대한 풍부한 자료를 수집하여 이를 토대로 청소년 언어생활 환경을 체계적으로 진단하는 도구를 설계할 필요가 있다. 구체적으로는 청소년 언어생활의 사회 생태계에 대한 다양한 이론적 검토를 통해 청소년 언어생활 환경 범주를 설정하고 이에 대한 양적, 질적 자료를 수집하고, 통계적 검증을 통해 타당화된 진단 도구를 마련해야 할 것이다. 일단 청소년 언어생활 환경 진단 도구가 마련되면, 청소년 언어생활 환경에 대한 조사를 정례화함으로써 청소년 개인에 대한 지원을 넘어 청소년 언어생활 환경을 개선하는 보다 거시적이고 체계적인 정책의 방향을 도출할 수 있을 것이다.

셋째, 청소년 언어문화 실태 연구에서 드러난 청소년 언어문화의 주요 특징, 문제점과 새로운 언어문화 창출의 가능성에 대한 구체적인 이해를 토대로 청소년의 언어문화를 향상시킬 수 있는 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증할 필요가 있다. 기존에 ‘청소년의 건전한 대화 문화 확립을 위한 지도 자료 개발(국립국어원)’, ‘학생 언어문화 개선을 통한 인성교육 강화 방안 연구(한국교총, 한국교육정책연구소)’와 같은 연구는 교화적인 관점에서 청소년 개인의 부정적인 언어 사용을 개선하기 위한 프로그램을 지원할 수 있는 자료 개발의 좋은 사례가 된다. 그러나 본 연구에서 밝혀졌듯이 청소년 언어문화는 사적·공적인 의사소통 전반의 경험과 관련되어 있기에, 특정한 언어 사용의 문제점에 대한 개선에 초점을 둔 지도는 한계가 있을 수밖에 없다. 따라서 청소년 언어생활에 대한 총체적인 인식을 바탕으로 청소년을 자신들의 언어문화 향상의 주체로 서게 하여, 자신들의 언어문화를 성찰하며 동시에 의사소통 역량을 향상시키는 방향에서 이루어져야 한다. 또 청소년 개인의 변화만이 아니라, 지원자로서 부모, 교사에 대한 교육과 학교 및 지역 공동체 차원의 지원이 함께 이루어질 수 있는 방향에서 프로그램을 다양하게 개발할 필요가 있다.

일단 청소년 일반 또는 특정 집단을 위한 프로그램을 고안하고, 실제 적용·운영을 한 뒤에는 프로그램의 효과를 검증하는 연구를 단계적으로 진행할 필요가 있다. 이때 양적 연구, 질적 연구 모두 활용될 수 있는데, ‘언어문화 개선 활동 참여 경험에 대한 질적 연구’, ‘참여집단과 미참여 집단의 문화 개선 효과에 대한 양적 연구’가 그 예가 될 수 있다. 이러한 연구를 통해 프로그램을 적용한 것이 실제로 변화를 이끌어 낼 수 있었던 지점과 그렇지 못한 지점을 파악하는 평가적 연구를 수행할 수 있다. 이러한 평가적 연구를 통해 청소년 언어문화 가운데 향상을 위해 더 깊이 탐색하고 이해해야 대상이나 범주를 발견하고, 그것에 초점화한 실태 조사를

차후 수행하는 순환적 연구가 이루어져야 한다. 청소년을 자신들의 언어문화 향상의 주체로, 나아가 성인으로서 바람직한 언어문화를 견인해 나갈 수 있는 책임 있는 사회구성원으로 성장할 수 있도록 지원한다는 거시적인 목표를 갖고 실태의 파악-프로그램의 개발과 적용-평가적 연구를 체계적으로 수행할 때 보다 실효성 있는 청소년 언어문화 정책을 수립할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강석진. (2000). 토론 과정에서 사회적 합의 형성을 강조한 개념 학습 전략: 교수 효과 및 소집단 토론에서의 언어적 상호작용. 박사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 강석진, 김창민, 노태희. (2000). 소집단 토론 과정에서 언어적 상호작용 분석. **한국과학교육학회지**, 20(3), 353-365.
- 강경희, 이강진, 이선경. (2004). 중학교 과학수업의 소집단 토론의 특징 및 상호작용 유형. **교과교육연구**, 25(1), 239-257.
- 강유선, 박경. (2014). 중학생의 공감과 또래관계 질에서 정서표현성의 매개효과. **한국청소년연구**, 25(2), 5-45.
- 강희숙. (2012). 통신언어에 나타난 역문법화 현상 고찰. **한민족어문학**, 61, 61-87.
- 고상숙, 강현희. (2007). 수학수업에서의 담론을 통한 수학적 개념 형성에 관한 연구. **수학교육**, 46(4), 423-443.
- 고진희. (2007). 초등학생의 소집단 대화 참여 양상 연구: 수업시 소집단 대화를 중심으로. 석사학위 논문, 한국교원대학교, 청주.
- 고훈석. (2009). 논쟁 중심 협동학습 과정에서 나타나는 초등학생들의 사고 과정 연구. **사회과교육**, 48(3), 57-73.
- 곽은하. (2005). 독일과 한국의 청소년언어 특성 연구, 박사학위논문, 숙명여자대학교, 서울.
- 곽진영. (2005). 질문하기 교수·학습 연구: 정보탐색을 위한 질문하기를 중심으로. 석사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 권은하. (2016). 부모의 대화방식과 정서표현이 자녀의 인성에 미치는 영향에 관한 연구. 석사학위논문, 경희대학교, 서울.
- 길은배. (2014). 청소년의 비속어, 은어 사용에 관한 연구-청소년의 언어 이탈, 통과 의례적 문화인가?-. **청소년학연구**, 21(2), 469-489.
- 김경은. (2012). 청소년의 사이버폭력에 관련된 생태체계변인의 영향. **청소년복지연구**, 14(1), 213-238.
- 김동일, 이윤희, 이주영, 김명찬, 금창민, 남지은, 강은비, 정여주. (2012). 미디어 이용 대체·보완과 중독. **청소년상담연구**, 20(1), 71-88.
- 김선화. (2013). 통신 언어에 나타난 청소년들의 문장 종결방식 연구 : 트위터 사용자를 중심으로. 석사학위논문, 한국교원대학교, 청주.
- 김성울, 이종연. (2013). 컴퓨터교과교육 : 온라인 게임에서 청소년들 언어문화의 실태 조사와 개선 방안. **컴퓨터교육학회 논문지**, 16(1), 33-42.
- 김성천. (2011). **혁신학교란 무엇인가**. 서울: 맘에드림.
- 김소산. (2016). 청소년의 자기 언어 인식 교육 연구. 석사학위 논문, 서울대학교, 서울.

을..

- 김수란. (2014). 학습자 내적 질문지해요인과 실제 질문과의 관계에서 교수자 긍정적 지지의 조절효과. **교육 방법연구**, 27(2), 195-210.
- 김승현. (2014). 학습 대화의 교육 내용 연구, 박사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 김영선. (2010). 청소년이 지각하는 부모-자녀 의사소통유형이 자기효능감에 미치는 영향. **스트레스研究**, 18(2), 99-108.
- 김유정. (2013). 소셜네트워크서비스 이용에 대한 비교 연구. **언론과학연구**, 13(1), 5-32.
- 김은진. (2001). 청소년의 문화성향과 내외통제성 및 또래동조성의 관계. 석사학위논문, 서강대학교, 서울.
- 김은미, 나은영, 박소라. (2010). 면대면 상호작용과 미디어 이용이 청소년의 사회적 지지감 획득에 미치는 영향. **한국방송학보**, 24(2), 110-152.
- 김은성. (2014). 신문기사의 청소년 언어문화 재현 양상 연구. **한국초등국어교육**, 54, 61-100.
- 김은성. (2015). 청소년어에 관한 청소년 문식 실천의 사례 연구. **국어교육연구**, 36, 383-424.
- 김재우. (2015). 사회적 딜레마 강의실 실험 사례 연구: 협력적 규범의 영향 요인 탐색. **한국사회**, 16(2), 255-294.
- 김준홍. (2012). 청소년의 민주시민역량과 언어 환경이 욕설행동에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 23(4), 159-188.
- 김진숙. (2014). 부모-자녀의 의사소통유형이 또래관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 초당대학교, 전라남도.
- 김태경, 장경희, 김정서, 이삼형, 이필영, 전은진. (2012). 청소년의 비속어·욕설·은어·유행어 사용 실태와 언어 의식 연구. **국제어문**, 54, 43-93.
- 김현수. (2014). 소셜미디어 문화의 형성과 표현의 자유. **법학논고**, 46, 147-164.
- 김혜련. (2013). 청소년의 통신언어 인식조사와 지도방안 연구. 석사학위논문, 군산대학교, 군산.
- 김희화. (2014). 초기 청소년의 욕설에 대한 감각추구, 또래동조성, 규범적 문제행동, 친구 및 성인 욕설의 영향. **청소년시설환경**, 12(1), 33-42.
- 김현정. (2011). 청소년의 또래동조성이 비행에 미치는 영향에 관한 연구: 자기 통제력 및 부모지도감독의 조절효과를 중심으로. 석사학위논문, 경상대학교, 진주.
- 김혜진. (2005). 사회과 학습에서 소집단 상호작용 유형 분석. 석사학위 논문, 서울교육대학교, 서울.
- 김혜진. (2015). 청소년의 또래관계와 학교폭력 경험과의 관계에서 동조성의 매개적 역할. 석사학위논문, 덕성여자대학교, 서울.
- 나은영. (2005). 청소년의 이동전화 애착 이용, 효과 지각 및 커뮤니케이션 효능감. **한국언론학보**, 49(6), 198-232.

- 문향숙. (2011). 소집단 문제-해결 대화의 교육에 관한 연구. 박사학위 논문, 중앙대학교, 서울.
- 민정식. (2012). 트위터 (Twitter) 이용과 정치 참여. **언론과학연구**, 12(2), 274-303.
- 배상률, 김형주, 성은모. (2013). **2013 청소년 매체 이용 실태 조사**(연구보고 2013~R28). 서울: 여성가족부.
- 배상률, 고은혜. (2015). **청소년문화 활성화를 위한 소셜 미디어 활용 연구**(연구보고 15-R03). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 박동근. (2010). 공공언어의 차별적 표현에 차별 의식 연구, **입법정책** 4(1), 57-88.
- 박아청. (2004). 청소년기 자아발달의 촉진요인에 관한 이론적 검토. **사회과학논총**, 23(2), 73-92.
- 박용성. (2013). 청소년 언어생활과 학교폭력에 대한 질적연구. **국제어문학회 학술대회 자료집**, 2013(10), 167-186.
- 박은숙. (2011). 중학생의 욕설 사용 실태 및 욕설 빈도에 따른 일상적 스트레스와 학교생활 적응에 관한 연구. 석사학위논문, 아주대학교, 수원.
- 박정진. (2006). 국어 수업의 질문활동 양상 연구. 박사학위 논문, 고려대학교, 서울.
- 박종훈. (1996). 메타커뮤니케이션 분석을 통한 국어 교수·학습 내용 탐구: 소집단 토론 담화를 중심으로. 석사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 박재현 외. (2009). **사회적 의사소통 연구: 지역·민족·인종에 대한 차별적 언어 표현 개선 연구**. 국립국어원.
- 박혜경. (2009). 차별적 언어 표현에 대한 비판적 국어인식 교육 연구. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 방민희. (2016). 영국 미디어의 청소년 언어문화 보도에 관한코퍼스기반 분석. **청소년문화포럼**, 45(0), 35-59.
- 변혜원. (2011). 청소년들의 언어사용: 중학생 언어행동의 주요 특성과 변이. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 서현석. (2003). 말하기.듣기 수업에서 학생 소집단 대화의 의의. **국어교과교육연구**, 6, 261-288.
- 서현석. (2004). 학생 소집단 대화의 구조와 전략 연구: 초등학교 국어과 말하기.듣기 수업 상황을 중심으로. 박사학위 논문, 한국교원대학교, 청주.
- 서현석. (2005a). 학생 소집단 대화의 '협의' 양상: 의사결정 과제를 중심으로. **국어교육학연구**, 22, 159-186.
- 서현석. (2005b). 초등학교 학습자의 대화 전략 연구: 소집단 활동에서 문제해결 과제를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 5(1), 215-238.
- 소재희. (2011). 청소년의 욕설사용과 자아개념 및 충동성 분석. **청소년문화포럼**, 26, 91-122.
- 손봉희. (2010). 중학생의 욕설 사용 실태와 욕설 사용 빈도에 따른 자아존중감, 스트레스, 우울의 차이. 석사학위논문, 계명대학교, 대구.

- 설진아. (2010). 10 대 청소년의 인터넷 이용동기와 온라인 커뮤니케이션 활동의 상관성 연구. **미디어, 젠더 & 문화**, 14, 43-72.
- 신나민, 안화실. (2013). 읽기, 쓰기, 향유 체험을 중심으로 본 청소년의 미디어 리터러시 분석. **한국산학기술학회논문지**, 14(8), 3777-3785.
- 신명선. (2013). ‘언어적 주체’ 형성을 위한 문법 교육의 방향, **국어교육** 143, 83-120.
- 신연주. (2016). 고등학생 또래담화에 관한 연구 : 비공식성의 분석과 적용을 중심으로. 석사학위논문, 국민대학교, 서울.
- 심홍진, 김용찬, 손혜영, 임지영. (2011). 언어 네트워크 분석을 통한 스마트폰과 소셜미디어 이용자의 미디어 이용행태에 관한 탐색적 연구. **한국방송학보**, 25(4), 82-138.
- 안상수 외. (2007). **사회적 의사소통 연구: 성차별적 언어 표현 사례조사 및 대안 마련을 위한 연구**. 국립국어원.
- 안정임. (2013). 연령집단에 따른 디지털 미디어 리터러시 수준 비교 연구. **학습과 학연구**, 7(1), 1-21.
- 안정자. (2014). 부모-자녀간 의사소통과 청소년자녀 자존감의 관계 연구: 비언어적 의사소통과 대화주제를 중심으로. 석사학위논문, 한국방송통신대학교, 서울.
- 양명희 · 강희숙(2011). 초 · 중 · 고 학생들의 욕설 사용 실태와 태도에 대한 연구. **어문학**, 111, 57-87.
- 양미경. (1992). 질문의 교육적 의의와 그 연구 과제. 박사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 양미경. (2002). 학생의 질문 행동 및 내용의 특성과 그에 따른 교육적 시사점 분석. **교육학연구**, 40(1), 99-128.
- 양미경. (2007). 질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계. **열린교육연구**, 15(2), 1-20.
- 엄인숙. (2012). 청소년의 부모-자녀간 의사소통과 자아탄력성과의 관계연구. **복지행정논총**, 22(2), 51-70.
- 오민석. (2012). 초등학생의 또래갈등과 또래동조성이 문제행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 아주대학교, 수원.
- 오병돈, 김기현. (2013). 청소년복지정책 대상규모 추정: 학교밖 청소년을 중심으로, **청소년복지연구**, 15(4), 29-52.
- 오창석. (2010). 청소년의 통신 언어 사용실태 연구. **청소년문화포럼**, 25, 76-108.
- 우성범, 양은주, 권정혜. (2013). 청소년의 온라인 관계유지행동이 정신적 웰빙에 미치는 영향에서 오프라인 관계유지행동의 조절효과. **청소년상담연구**, 21(1), 275-289.
- 유문숙, 이은숙, 유미애. (2012). 청소년의 부모-자녀간 의사소통, 정서지능과 대인관계간의 관계. **한국모자보건학회지**, 16(2), 252-262.
- 윤여주(2012). 부모-자녀간 의사소통과 중학생의 자아탄력성, 분노, 분노조절 및 우

- 울과의 관계 분석. 석사학위 논문, 계명대학교, 대구.
- 윤석주. (2015). 혁신학교의 민주적 학교 운영에 관한 질적 연구: 서울 S 초등학교의 교사회를 중심으로. **한국교원교육연구**, 32(3), 109-135.
- 윤영숙. (2010). 국어과 수업 대화 전략 연구. 박사학위 논문, 한국외국어대학교, 서울.
- 원다현. (2011). 인터넷 공간에서 악성댓글을 사용하는 아동·청소년의 심리사회적 특성 연구. 석사학위논문, 성신여자대학교, 서울.
- 이기복. (1997). 사회과 학습집단 조직과 집단 커뮤니케이션에 관한 연구: 소집단 상호작용 패턴을 중심으로. **초등연구**, 10, 395-421.
- 이기석, 이은혜, 광경란, 박지윤, 제래미, 김주환. (2011). 트위터 이용자 특성에 관한 연구 (싸이월드, 페이스북을 비교 대상으로). **한국 HCI학회 학술대회**, 2011(1), 1043-1050.
- 이기연, 이지수. (2010). 중, 고등학교 학생들의 비속어 사용 실태에 대한 연구-서울 및 수도권 거주 청소년을 대상으로. **한국어와 문화**, 8, 143-178.
- 이동민. (2012). 청소년 욕설 사용 실태와 개선 방안. **화법연구**, 20, 171-204.
- 이동민. (2013). 청소년 화법의 사회언어학적 연구. 박사학위논문, 공주대학교, 공주.
- 이만제. (2009). 대인 커뮤니케이션 특성 및 자아성향이 청소년의 인터넷 중독에 미치는 영향-커뮤니케이션 회피성향, 가족커뮤니케이션 유형, 자기효능감, 자아탄력성을 중심으로. **청소년복지연구**, 11(3), 99-127.
- 이상호. (2013). 소셜미디어 사용자의 중독에 관한 정책적 함의 연구: 한국형 SNS 중독지수 (KSAI) 제안을 중심으로. **디지털융복합연구**, 11(1), 255-265.
- 이선영. (2015). 교실 의사소통에서 “손짓 언어”의 연구 쟁점과 적용 가능성 탐색. **화법연구**, 30, 249-277.
- 이소연, 전범수. (2012). SNS 이용 특성에 따른 집단 판별 요인에 대한 탐색적 연구. **정보화정책**, 19(4), 46-62.
- 이승형, 강기수. (2015). 스마트폰 문화 속 생활세계를 통해 본 청소년의 교육현상학적 이해. **교육철학**, 57, 23-52.
- 이영철. (2015). 규칙 따르기와 사적 언어. **철학사상**, 57, 171-203.
- 이윤정. (2011). 청소년이 지각한 부모의 언어폭력실태와 부모-자녀의 의사소통 유형 분석. 석사학위논문, 광운대학교, 서울.
- 이윤지. (2012). 청소년의 비속어 사용 현상 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 이용운, 하승태. (2015). 청소년의 커뮤니케이션 유형별 정치적 의사소통이 정치참여에 미치는 영향. **언론학연구**, 19(1), 221-247.
- 이은주, 이대현. (2011). 수학적 의사소통 능력 신장을 위한 교수-학습 모형 개발 및 적용 연구. **초등수학교육**, 14(2), 135-145.
- 이윤희. (2014). 국내 SNS 의 이용 현황과 주요 이슈 분석. **Internet & Security**

Focus, 10, 56-78.

- 이은희, 나영주, 황진숙, 고선주, & 박숙희. (2006). 청소년의 주체형성을 위한 환경 요소들에 관한 종합적 연구. **Family and Environment Research, 44**(3), 27-49.
- 이정권, 최영. (2015). 소셜미디어 이용 동기 연구. **한국언론학보, 59**(1), 115-148.
- 이정기. (2011). 청소년의 성향적 휴대폰 이용동기와 중독, 언어폭력에 관한 탐색적 연구. **언론과학연구, 11**(2), 365-401.
- 이정기, 우형진. (2011). 청소년의 비속어 사용의도에 관한 연구. **한국언론학보, 55**(2), 356-380.
- 이정복. (2005). 사회언어학으로 인터넷 통신 언어 분석하기-최근의 연구 현황과 과제. **한국어학, 27**, 37-79.
- 이정복 · 양명희 · 박호관. (2006). 인터넷 통신 언어와 청소년 언어문화. 한국문화사.
- 이정복. (2006). 청소년들의 경어법 사용 실태 분석. **한국어학, 30**, 207-242.
- 이정복. (2009). 한국 사회의 인종차별적 언어문화에 대한 비판적 분석, **언어과학연구, 48**, 125-158.
- 이정복. (2011). 한국어 경어법의 주요 기능. **우리말글, 22**, 25-53.
- 이정선, 최영순. (2004). 초등학교 수업 준 진도 나가기의 유형과 사회적 맥락. **교육인류학연구, 7**(1), 131-173.
- 이창호, 성운숙, 정낙원, 장상아, 박선영, 이재연. (2012). 청소년의 소셜미디어 이용 실태 연구. **한국청소년개발원 연구보고서, 1**-396.
- 이현진. (2007). 규범적 국어인식 능력 교육 연구. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 이희복, 김대환. (2014). 한국과 일본 청소년의 사이버 집단따돌림 연구: 소셜네트워크에서의 친구관계경험을 중심으로. **커뮤니케이션학 연구, 22**(1), 95-116.
- 임영철 외. (2008). **사회적 의사소통 연구: 장애인 차별 언어의 양태에 관한 연구**. 국립국어원.
- 임정화, 전종설. (2012). 연구논문 : 부모의 양육태도 및 의사소통이 남,여 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 19**(8), 169-190.
- 임철성. (2003). 수업 대화. **화법연구, 5**, 49-105.
- 임희준. (1998). 과학 수업에서의 협동학습: 교수 효과와 소집단의 언어적 상호작용. 박사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 장경희, 이삼형, 이필영, 김태경, 김정선, 전은진, 권우진, (2010). **청소년 언어 사용 실태 조사**. 문화체육관광부
- 장경희, 이삼형, 이필영, 김명희, 김태경, 김정선, 송수민. (2011). **청소년 언어실태 언어 의식 전국 조사**. 국립국어원.
- 정인웅. (2005). 고등학생의 비속어에 관한 연구. 석사학위논문, 한양대학교, 서울.
- 정현선·정혜승·김정자·민병곤·손원숙(2014). 초등학생의 매체 문식 활동에 관한 조사

- 연구. **독서연구**, 33, 127-170.
- 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙, 백혜선, 백정이, 박치범, 오은하, 정현선. (2013). 초등학생의 학교 밖 문식 활동 조사 연구. **독서연구**, 30, 287-336.
- 장성민. (2015). 은유 분석을 통한 고등학생의 발표 장르에 대한 인식 조사. **화법연구**, 30, 325-360.
- 장해순, 한주리, 허경호. (2007). 청소년의 말하기, 듣기 스타일과 관련변인에 대한 연구 -인구사회학적 변인, 퍼스낼리티, 리더십 생활기술을 중심으로. **청소년학연구**, 14(3), 319-342.
- 전숙경. (2010). 수업언어로서의 "질문"에 대한 이해. **교육철학연구**, 50, 165-187.
- 전은주. (2005). 국어과 협동학습에서의 의사소통 양상 분석. **국어교육**, 117, 583-620.
- 정문성. (1995). 사회과에서의 협동학습전략. **시민교육연구**, 21(1), 259-277.
- 정민주. (2007a). 소집단 의사소통의 '상호교섭성' 구현을 위한 국어 교육적 방안. **한국어교육학회 학술발표회 자료집**, 119-139.
- 정민주. (2007b). 소집단 화법 교육 내용의 비판적 검토 및 개선 방안. **한성어문학**, 26, 491-518.
- 정민철. (2012). 제천 지역 중학생의 통신언어 사용 실태와 지도방안 연구 : 소셜 네트워크 서비스(Social Network Service)를 중심으로. 석사학위논문, 세명대학교, 제천.
- 정여주, 두경희. (2014). 청소년 사이버폭력의 원인, 결과, 개입에 대한 연구 동향-예방상담학적 관점에서. **청소년학연구**, 21(8), 373-406.
- 정현선, 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙. (2014). 초등학생의 매체 문식 활동에 관한 조사 연구. **독서연구**, 33, 127-170.
- 정혜승, 김정자, 민병곤, 손원숙, 백혜선, 백정이, 박치범, 오은하, 정현선. (2013). 초등학생의 학교 밖 문식 활동 조사 연구. **독서연구**, 30, 287-336.
- 정혜승. (2006). 교실 소통의 양상과 문제. **화법연구**, 9, 69-114.
- 전신현. (2012). 대학생들의 생활스트레스와 우울의 관계에서 소셜네트워크의 사회적 지지의 완충효과와 성별 차이. **한국청소년연구**, 23(4), 5-25.
- 조화순, 김정연. (2012). 소셜미디어의 매체 특성과 참여의 커뮤니케이션. **사이버커뮤니케이션 학보**, 29(2), 95-130.
- 조태린. (2006). 사회적 의사소통 연구: 차별적 비객관적 언어 표현 개선을 위한 기초 연구. 국립국어원.
- 조태린. (2011). 차별적 언어 표현과 사회 갈등의 문제, **나라사랑**, 384-410.
- 제민경 · 박진희 · 박재현. (2016). 성차별적 표현에 대한 언어인식 교육 방향 탐색, **국어국문학**, 175, 79-114.
- 지효숙. (2007). 아버지-자녀 간 의사소통과 청소년 자녀와의 친밀도 관계 연구. **부산교육학연구**, 20(1), 153-170.
- 진보래, 최은진, 염우성, 이청아, 이선우, 김솔, 김주환. (2012). 커뮤니케이션 성향과

- 소셜 미디어 이용. **한국언론학보**, 56(3), 110-133.
- 채경선, 정운주. (2015). 청소년의 소셜 네트워크 서비스 이용동기와 또래관계 기술과의 관계 연구. **문화교류연구**, 4(1), 31-51.
- 최규련. (2010). 가족환경과 학업 및 친구요인이 청소년의 우울에 미치는 영향. **국가정관리학회지**, 28(6), 95-111.
- 최지현. (2013). 사적 언어는 국어교육의 공적 담론장에 들어오게 될 것인가. **새국어교육**, 95, 29-69.
- 최지혜. (2012). 소집단 논변 활동에서 학습자의 학습 접근 방식과 지식 수준에 따른 상호작용 유형의 변화. 석사학위 논문, 서울대학교, 서울.
- 최화영. (2013). 청소년 언어 사용에 대한 사례 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 하승태, 이정교. (2012). 청소년의 커뮤니케이션 이용 유형이 이들의 정치사회적 의식과 참여에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 23(2), 101-129.
- 황지영. (2007). 인터넷게시판 언어폭력의 원인에 관한 연구. **한국사회학회 사회학대회 논문집**, 2007, 179-202.
- 홍찬이, 김은진, 김보영, 신은정, 최수정. (2006). 휴대전화를 이용한 소녀들의 수다 문화. **미디어, 젠더 & 문화**, 5, 125-161.
- Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(8), 1435-1445.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*(4th Ed). Dialogos UK Ltd.
- Alexopoulou, E. & Driver, R. (1996). Small group discussion in physics: peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(10), 1099-1114.
- Alexopoulou, E. & Driver, R. (1997). Gender differences in small group discussion in physics. *International Journal of Science Education*, 19(4), 393-406.
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 209-213.
- Barnes, D. (1971). Language and learning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 27-38.
- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barnes, D. (2008). *Exploratory talk for learning*. In *Exploring talk in school*, ed. N. Mercer & S. Hodgkinson. Sage Publications, 1-15.

- Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28, 203-223.
- Buffardi, L. E., Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and social psychology bulletin*, 34(10), 1303-1314.
- Blackburn, M. V. (2002). Disrupting the (hetero) normative: Exploring literacy performances and identity work with queer youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(4), 312-324.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *MacArthur foundation series on digital learning - Youth, identity, and digital media volume*, 119-142.
- Boyd, M. P. & Galda, L. (2011). *Real talk in elementary classrooms: Effective oral language practice*. New York: The Guilford Press.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Cazden, C. B. (1986). *Classroom discourse*. In *Handbook of research on teaching*(3rd Ed.), ed. M. C. Wittrock. New York: Macmillan, 432-463.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*(2nd ed). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Corden, R. (2000). *Literacy and learning through talk: Strategies for the primary classroom*. Bermingham: Open University Press.
- Coultas, V. (2007). *Constructive talk in challenging classrooms: Strategies for behaviour management and talk-based tasks*. London; New York: Routledge.
- Christie, F. (2005). *Language education in the primary years*. UNSW Press.
- Clary, D., Kigotho, M., Barros-Torning, M. (2013). Harnessing mobile technologies to enrich adolescents' multimodal literacy practices in middle years classrooms. *Literacy Learning: The Middle Years*, 21(3), 49-60.
- Clancy, P. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. In Schieffelin, B., & Ochs, E. (eds.). *Language socialization across cultures*. (213-250). New York: Cambridge University Press.
- Coates, J. (1999). Changing femininities: The talk of teenage girls. In Mary Bucholtz, A. C. L. and Laurel A. S. (eds.). *Reinventing Identities: The gendered self in discourse*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 123-144.
- Eckert, P. (1988). Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in Society*, 17, 183-207.
- Eckert, P. (1993). Cooperative competition in adolescent 'girl talk'. In Deborah Tannen (ed.) *Gender and Conversational Interaction*. Oxford, U.K.: Oxford

- University Press. 32-61.
- Eder, D. (1993). 'Go get ya a french!': Romantic and sexual teasing among adolescent girls. In Tannen, D. (ed.). *Gender and Conversational Interaction*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 17-31.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Ervin-Tripp, Susan, O. M., & Rosenberg, J. (1984). Language and power in the family. In Kramarae, C., Schulz, M., & O'Barr. (eds.). *Language and Power*. (116-135). Newbury Park, CA: Sage.
- Gleason, J. B. (1987). Sex differences in children's conversation. *Language and Speech*, 22, 213-220.
- Godley, A., & Escher, A. (2012) Bidialectical African American Adolescents' Beliefs about spoken language expectations in English classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 704-713.
- Goodwin, A H., & Goodwin, C. (1987). Children's arguing. In Philips, S., Steele, S., & Tanz, C. (Eds.). *Language, gender and sex in comparative perspective*. (200-248). New York: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. H. (1990). He-said-she-said: Talk as social organization among Black children. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Grougeon, E., Hubbard, L., Smith, C. & Dawes, L. (2007). **말하기.듣기 교육의 이론과 실제**. 이창덕, 박창균, 이정우, 이정희 (역). 박이정. (원서출판 2001)
- Hasund, I. K., & Stenstrom, A. B. (1997). Conflict talk: A comparison of the verbal disputes between adolescent females in two corpora. In Ljung, M. (ed.) *Corpus-based studies in English: Papers from the 17th international conference on English language research on computerized corpora*. (119-132). Amsterdam, The Netherlands: Rodopi.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, 102-131.
- Hull, G., & Zacher, J. (2004). What is after-school worth? Developing literacies and identities out-of-school. *Voices in urban Education*. Annenberg Institute for School Reform. Providence, RI: Brown University. Retrieved March 7, 2005, from www.annenberginstitute.org/VUE/Spring04/Hull.html.
- Hill, K.D. (2009). Code-switching pedagogies and African American student voices: acceptance and resistance. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 120 - 131.
- Hogan, K., Nastasi, B. K. & Pressley, K. (2000). Discourse pattern and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discourse.

- Cognitive and Instruction*, 17(4), 379-432.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 26(2/3), 269-293.
- Jones, A. & Mercer, N. (1993). Theories of learning and information technology, In *Language, classrooms and computers*, Ed. P. Scrimshaw. London and New York: Routledge, 11-26.
- Keijsers, L., & Poulin, F. (2013). Developmental Changes in Parent - Child Communication Throughout Adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301 - 2308.
- Koutamanis, M., Vossen, H. G., Valkenburg, P. M. (2015). Adolescents' comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk?. *Computers in Human Behavior*, 53, 486-494.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In Labov, W. (ed.). *Language in the Inner City*. (12-44). Philadelphia: University of Washington Press.
- Len-Ríos, M. E., Hughes, H. E., McKee, L. G., Young, H. N. (2015). Early adolescents as publics: A national survey of teens with social media accounts, their media use preferences, parental mediation, and perceived Internet literacy. *Public Relations Review*, 42(1), 101-108.
- Levin, K. A., Dallago, L., & Currie, C. (2011). The Association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent - child communication. *Springer Science+Business Media B.V.*
- MacLure, M., & French, P. (1981). A comparison of talk at home and at school. *Learning through interaction*, 205-239.
- Neira, B., Corey, J., & Barber, B. L. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self concept, self esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 66(1), 56-64.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-112.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In *Exploring talk in school*, Ed. N. Mercer & S. Hodgkinson. London: Sage Publications, 55-71.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London; New York: Routledge.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Virginia: Ascd.

- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Virginia: Ascd.
- Ochs, E., & Talyor, C. (1995). The “Father knows best” dynamic in dinnertime narratives. In Hall, K. & Bucholtz, M. (eds.). *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (97–120). New York: Routledge.
- Oh, S., Syn, S. Y. (2015). Motivations for sharing information and social support in social media: A comparative analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(10), 2045–2060.
- Pichler, P. (2001). The construction of bicultural femininities in the talk of British Bangladeshi girls. In Cotterill, J. and Ife, A. (eds.). *Language across boundaries*. London: British Association for Applied Linguistics & Continuum. 25–46.
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. In *Exploring talk in school*, Ed. N. Mercer & S. Hodgkinson. London: Sage Publications, 37–53.
- Rojas-Drummond, S. & Zapata, M. P. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in mexican primary school children. *Language and education*, 18(6), 539–557.
- Sachs, J. (1987). Preschool boys’ and girls’ language use in pretend play. In Philips, S., Steele, S., & Tanz, C. (eds.). *Language, gender, and sex in comparative perspective*. (178–188). New York: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schultz, K. (2002). Looking across space and time: Reconceptualizing literacy learning in and out of school. *Research in the Teaching of English*, 36(3), 356–390.
- Schmidt, M. E., Vandewater, E. A. (2008). Media and attention, cognition, and school achievement. *The Future of Children*, 18(1), 63–85.
- Swann, J. (1998). Talk control: An illustration from the classroom of problems in analysing male dominance in conversation. In Coates, J. (ed.). *Language and Gender*. (185–196). Malden, MA: Blackwell.
- Szwed, J. (1981). The ethnography of literacy. *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, 1, 13–23.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- West, C., & Zimmerman, D. (1983). Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversation between unacquainted persons. In Thorne, B.,

- Kramakae, C., & Henley, N. (eds.). *Language, gender and society*. (103–118). Rowley, MA: Newbury.
- Webb, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups: A research summary, In *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, Ed. R. E. Slavin, Springer Science & Business Media, 148–172.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 642–655.
- Wells, G. & Ball, T. (2008). Exploratory talk and dialogic inquiry. In *Exploring talk in school*, Ed. N. Mercer & S. Hodgkinson. London: Sage Publications, 167–184.
- Weinstein, E. C. (2014). The personal is political on social media: Online civic expression patterns and pathways among civically engaged youth. *International Journal of Communication*, 8, 210–233.
- Willoughby, L., Starks, D., & Taylor-Leech, K. (2015). What their friends say about the way they talk: The metalanguage of pre-Adolescent and adolescent Australians. *Language Awareness*, 24(1), 84–100.
- Zimmerman, D., West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In Thorne, B., & Henley, N. (eds.). *Language and Sex* (105–129). Rowley, MA: Newbury.

청소년 언어문화 실태 연구

학교명	
-----	--

학년	반	번호
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

성별
① 남
② 여

안녕하세요?

국립국어원은 국어 발전과 국민의 바른 언어생활을 위하여 다양한 연구 사업을 수행하고자 설립된 기관입니다. 이 설문조사는 청소년 여러분이 학교나 학교 밖에서 언어생활을 어떻게 하고 있는지, 그것에 영향을 미치는 요인은 무엇인지 알아보기 위한 조사입니다.

이 조사에 포함된 문항에는 옳고 그른 답이 없으므로 자신의 의견을 자유롭게 응답하면 됩니다. 여러분의 성실한 응답은 우리나라 청소년을 위한 언어 정책을 수립하는 데 중요한 자료로 활용될 것입니다. 여러분의 응답 자료는 이 연구의 통계 처리 외에는 다른 용도로 사용되지 않으며 개인적인 정보는 연구 결과에 전혀 드러나지 않습니다.

조사에 참여해 주셔서 대단히 감사합니다.

2016년 7월

주관기관: 국립국어원, 서울대학교 국어교육연구소

연구책임자: 민병곤

설문지 작성 요령

1. 질문을 주의 깊게 읽고 솔직하게 응답해 주시기 바랍니다.
2. 선택지 중에서 고르는 문제의 경우, 해당하는 답에 동그라미○나 체크√로 표시해 주세요.
3. 숫자나 내용을 적는 문제의 경우, 숫자나 내용을 직접 써 주세요.
4. '기타'를 선택하는 경우 괄호 안에 구체적인 내용을 직접 써 주세요.

동의 표시	나는 자발적으로 본 설문조사에 참여합니다.	서명란 <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
-------	-------------------------	--

※ 친구와 하는 말하기 • 듣기에 대한 질문이에요.

1. 다음의 장면에서 친구와 하루에 얼마나 대화를 나누나요? 해당하는 시간의 번호를 골라 주세요.

▶ 1), 2)는 함께 있었던 시간이 아니라 실제로 대화한 시간을 계산해 주세요.

1) 학교에서 수업 시간 외에 (쉬는 시간, 점심시간 등) 만나서 하는 대화	2) 학교 밖에서 (집, 학원, 놀이터, 길거리 등에서) 만나서 하는 대화	3) 카카오톡이나 라인 등 온라인상에서 하는 대화	4) 전화로 하는 대화
① 전혀 하지 않음	① 전혀 하지 않음	① 전혀 하지 않음	① 전혀 하지 않음
② 15분 미만	② 15분 미만	② 15분 미만	② 15분 미만
③ 15분 이상 30분 미만	③ 15분 이상 30분 미만	③ 15분 이상 30분 미만	③ 15분 이상 30분 미만
④ 30분 이상 1시간 미만	④ 30분 이상 1시간 미만	④ 30분 이상 1시간 미만	④ 30분 이상 1시간 미만
⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만	⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만	⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만	⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만
⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만	⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만	⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만	⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만
⑦ 2시간 이상 3시간 미만	⑦ 2시간 이상 3시간 미만	⑦ 2시간 이상 3시간 미만	⑦ 2시간 이상 3시간 미만
⑧ 3시간 이상	⑧ 3시간 이상	⑧ 3시간 이상	⑧ 3시간 이상

2. 다음 내용에 대해 친구와 얼마나 자주 대화하나요?

1) 주변 사람들(친구, 가족, 이성, 선생님 등)에 대한 생각과 감정	→
2) 공부 (수업, 성적, 숙제, 학원, 진학, 대학 등)	→
3) 놀이와 취미 (게임, 유머, 영화, 독서, 운동 등)	→
4) 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지, 시사 문제 등)	→
5) 방송과 연예인 (드라마, 쇼 프로그램, 배우, 가수, 개그맨 등)	→
6) 일상생활 (급식, 음식, 옷, 외모, 쇼핑 등)	→

매우 자주 한다	자주 한다	종종 한다	별로 하지 않는다	전혀 하지 않는다
----------------	----------	----------	--------------	--------------

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

3. 평소 친구와 대화할 때 자신의 듣는 태도는 어떠한가요?

1) 친구의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	→
2) 휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다.	→
3) 내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	→
4) 말을 끝까지 듣지 않는 편이다.	→

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	----------	-----------------	-----------------

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

4. 평소 친구와 대화할 때 자신의 말하는 태도는 어떠한가요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	----------	-----------------	-----------------

1) 친구의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 내 말을 이해하는지 살피며 말한다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 친구의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 친구가 듣고 싶어 하지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	→	①	②	③	④	⑤

5. 고민이나 걱정이 있을 때 주로 누구와 대화를 하는지 하나만 골라 주세요.

- ① 친구
 ② 어머니(여성보호자)
- ③ 아버지(남성보호자)
 ④ 선생님
- ⑤ 형제자매
 ⑥ 기타 ()
- ⑦ 없다.

※ 어머니(여성보호자)와 하는 말하기 · 듣기에 대한 질문이에요.

- ▶ 어머니가 계시지 않을 경우 함께 살고 있는 여성보호자를 대상으로 답하면 됩니다.
- ▶ 여성보호자는 집에서 함께 살고 있는 여자 어른(할머니, 큰어머니, 고모, 이모 등)을 의미합니다.
- ▶ 어머니(여성보호자)가 계시지 않을 경우 6-10번에 응답하지 말고, 11번부터 응답해 주세요.

6. 어머니(여성보호자)와의 대화에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	대화하지 않는다
-----------	------------	----------	-----------------	-----------------	-------------

1) 나는 어머니(여성보호자)와 내 고민거리를 어려워하지 않고 의논할 수 있다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥
2) 나는 어머니(여성보호자)께 내 생각을 망설이지 않고 말할 수 있다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥
3) 어머니(여성보호자)는 내 이야기를 잘 들어 주신다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥
4) 어머니(여성보호자)는 어떤 일을 결정할 때 내 의견을 존중하신다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥
5) 어머니(여성보호자)는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥
6) 어머니(여성보호자)는 어떻게 말하고 들어야 하는지에 대해 말 씀해 주신다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥
7) 나는 어머니(여성보호자)와의 대화가 즐겁다.	→	①	②	③	④	⑤	⑥

7. 어머니(여성보호자)와 다음 내용에 대해 얼마나 자주 대화하나요?

매우 자주 한다	자주 한다	종종 한다	별로 하지 않는다	전혀 하지 않는다
----------	-------	-------	-----------	-----------

1) 주변 사람들(친구, 가족, 이성, 선생님 등)에 대한 생각과 감정	→	①	②	③	④	⑤
2) 공부 (수업, 성적, 숙제, 학원, 진학, 대학 등)	→	①	②	③	④	⑤
3) 놀이와 취미 (게임, 유머, 영화, 독서, 운동 등)	→	①	②	③	④	⑤
4) 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지, 시사 문제 등)	→	①	②	③	④	⑤
5) 방송과 연예인 (드라마, 쇼 프로그램, 배우, 가수, 개그맨 등)	→	①	②	③	④	⑤
6) 일상생활 (급식, 음식, 옷, 외모, 쇼핑 등)	→	①	②	③	④	⑤
7) 생활 습관 (거짓말, 게으름, 편식, 정리 정돈, 취침 시간 등)	→	①	②	③	④	⑤

8. 평소 어머니(여성보호자)와 대화할 때 자신의 듣는 태도는 어떠한가요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	-------	-----------	-----------

1) 어머니(여성보호자)의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 말씀을 끝까지 듣지 않는 편이다.	→	①	②	③	④	⑤

9. 평소 어머니(여성보호자)와 대화할 때 자신의 말하는 태도는 어떠한가요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
--------	---------	-------	-----------	-----------

1) 어머니(여성보호자)의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 어머니(여성보호자)께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 어머니(여성보호자)의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 어머니(여성보호자)께서 듣고 싶어 하시지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	→	①	②	③	④	⑤

10. 어머니(여성보호자)와 생각의 차이가 크거나 갈등이 있을 때에 대화가 잘되나요?

매우 잘된다	대체로 잘된다	보통이다	별로 잘되지 않는다	전혀 안 된다
①	②	③	④	⑤

※ 아버지(남성보호자)와 하는 말하기 · 듣기에 대한 질문이에요.

- ▶ 아버지가 계시지 않을 경우 함께 살고 있는 남성보호자를 대상으로 답하면 됩니다.
- ▶ 남성보호자는 집에서 함께 살고 있는 남자 어른(할아버지, 큰아버지, 삼촌, 외삼촌 등) 등을 의미합니다.
- ▶ 아버지(남성보호자)가 계시지 않을 경우 11-15번에 응답하지 말고, 16번부터 응답해 주세요.

11. 아버지(남성보호자)와의 대화에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	대화하지 않는다
1) 나는 아버지(남성보호자)와 내 고민거리를 어려워하지 않고 의논할 수 있다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
2) 나는 아버지(남성보호자)께 내 생각을 망설이지 않고 말할 수 있다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
3) 아버지(남성보호자)는 내 이야기를 잘 들어 주신다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
4) 아버지(남성보호자)는 어떤 일을 결정할 때 내 의견을 존중하신다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
5) 아버지(남성보호자)는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있으시다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
6) 아버지(남성보호자)는 어떻게 말하고 들어야 하는지 말씀해 주신다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥
7) 나는 아버지(남성보호자)와의 대화가 즐겁다.	→ ①	②	③	④	⑤	⑥

12. 아버지(남성보호자)와 다음 내용에 대해 얼마나 자주 대화하나요?

	매우 자주 한다	자주 한다	종종 한다	별로 하지 않는다	전혀 하지 않는다
1) 주변 사람들(친구, 가족, 이성, 선생님 등)에 대한 생각과 감정	→ ①	②	③	④	⑤
2) 공부 (수업, 성적, 숙제, 학원, 대학 등)	→ ①	②	③	④	⑤
3) 놀이와 취미 (게임, 유머, 영화, 독서, 운동 등)	→ ①	②	③	④	⑤
4) 사회적인 문제 (정치, 경제, 교육, 복지, 시사 문제 등)	→ ①	②	③	④	⑤
5) 방송과 연예인 (드라마, 쇼 프로그램, 배우, 가수, 개그맨 등)	→ ①	②	③	④	⑤
6) 일상생활 (급식, 음식, 옷, 외모, 쇼핑 등)	→ ①	②	③	④	⑤
7) 생활 습관 (거짓말, 게으름, 편식, 정리 정돈, 취침 시간 등)	→ ①	②	③	④	⑤

13. 평소 아버지(남성보호자)와 대화할 때 자신의 듣는 태도는 어떠한가요?

		매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 아버지(남성보호자)의 의도나 감정을 헤아리며 듣는다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 휴대전화를 보는 등 딴짓을 하지 않고 집중해서 듣는다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 내가 관심이 없는 부분은 잘 듣지 않는다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 말씀을 끝까지 듣지 않는 편이다.	→	①	②	③	④	⑤

14. 평소 아버지(남성보호자)와 대화할 때 자신의 말하는 태도는 어떠한가요?

		매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 아버지(남성보호자)의 생각이나 감정을 고려하며 말한다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 아버지(남성보호자)께서 이해하실 수 있는 표현으로 말한다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 아버지(남성보호자)의 반응과 상관없이 내가 하고 싶은 말만 한다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 아버지(남성보호자)께서 듣고 싶어 하시지 않는 것 같아도 끝까지 말한다.	→	①	②	③	④	⑤

15. 아버지(남성보호자)와 생각의 차이가 크거나 갈등이 있을 때에 대화가 잘되나요?

매우 잘된다	대체로 잘된다	보통이다	별로 잘되지 않는다	전혀 안 된다
①	②	③	④	⑤

※ 부모님(보호자)과 하는 말하기·듣기에 대한 질문이에요.

- ▶ 부모님(보호자)이 모두 게시지 않을 경우 16-18번에 응답하지 말고, 19번부터 응답해 주세요.
- ▶ 부모님(보호자) 중 한 분만 게시면 한 분과의 대화 상황에 대해서만 응답해 주세요.

16. 부모님(보호자)과의 대화 시간이 얼마나 되나요? 해당하는 시간의 번호를 골라 주세요.

- ▶ 카카오톡이나 보이스톡, 전화로 대화하는 시간은 제외합니다.
- ▶ 식사, 운동, 텔레비전 시청 등을 하며 말을 주고받은 경우에는 실제로 대화를 한 시간을 계산해 주세요.

어머니(여성보호자)		아버지(남성보호자)	
1) (주중) 어제 대화한 시간	2) (주말) 지난 일요일에 대화한 시간	3) (주중) 어제 대화한 시간	4) (주말) 지난 일요일에 대화한 시간
① 전혀 하지 않음	① 전혀 하지 않음	① 전혀 하지 않음	① 전혀 하지 않음
② 15분 미만	② 15분 미만	② 15분 미만	② 15분 미만
③ 15분 이상 30분 미만	③ 15분 이상 30분 미만	③ 15분 이상 30분 미만	③ 15분 이상 30분 미만
④ 30분 이상 1시간 미만	④ 30분 이상 1시간 미만	④ 30분 이상 1시간 미만	④ 30분 이상 1시간 미만
⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만	⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만	⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만	⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만
⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만	⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만	⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만	⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만
⑦ 2시간 이상	⑦ 2시간 이상 3시간 미만	⑦ 2시간 이상	⑦ 2시간 이상 3시간 미만
	⑧ 3시간 이상		⑧ 3시간 이상

17. 어머니(여성보호자)께서 평소에 가장 많이 하시는 말은 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말
- ② 피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말
- ③ 웃기고 재미있는 말
- ④ 비교하거나 차별하는 말
- ⑤ 칭찬하거나 좋게 평가하는 말
- ⑥ 비난하거나 홍보는 말
- ⑦ 공감하거나 격려하는 말
- ⑧ 명령, 강요, 지시하는 말
- ⑨ 기타 ()

18. 아버지(남성보호자)께서 평소에 가장 많이 하시는 말은 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 즐겁거나 보람 있다고 기뻐하는 말
- ② 피곤하거나 힘들다며 하소연하는 말
- ③ 웃기고 재미있는 말
- ④ 비교하거나 차별하는 말
- ⑤ 칭찬하거나 좋게 평가하는 말
- ⑥ 비난하거나 홍보는 말
- ⑦ 공감하거나 격려하는 말
- ⑧ 명령, 강요, 지시하는 말
- ⑨ 기타 ()

※ 학교 수업 장면에서의 말하기 · 듣기에 대한 질문이에요.

19. 평소 수업 중 선생님께 질문을 일주일 동안 몇 번 하나요? ()번 정도

20. 자신은 평소 수업 중 선생님께 질문을 얼마나 자주 한다고 생각하나요?

자주 한다	종종 한다	별로 안 한다	전혀 안 한다
①	②	③	④

↓
**①, ② 중 선택 시
21번으로 가세요**

↓
**③, ④ 중 선택 시
22번으로 가세요**

21. 자신이 수업 중에 선생님께 질문을 하는 이유는 무엇인가? 하나만 골라 주세요.

- ① 수업 내용을 더 잘 이해하기 위해
- ② 선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서
- ③ 수업 분위기를 전환하기 위해
- ④ 질문에 대해 좋은 경험이 있어서
- ⑤ 궁금한 것을 못 참는 성격이라서
- ⑥ 사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서
- ⑦ 기타 ()

22. 자신이 수업 중에 질문을 하지 않는 이유는 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 무엇을 질문해야 할지 몰라서
- ② 내용에 대해 관심과 흥미가 없어서
- ③ 질문해도 제대로 답을 듣지 못할 것 같아서
- ④ 다른 친구들도 안 하니까
- ⑤ 창피를 당할까 봐
- ⑥ 사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서
- ⑦ 기타 (

23. 평소 수업 중 발표할 기회가 생겼을 때 어떻게 하나요?

적극적으로 참여한다	대체로 참여한다	별로 참여하지 않는다	전혀 참여하지 않는다
①	②	③	④

↓
**①, ② 중 선택 시
24번으로 가세요**

↓
**③, ④ 중 선택 시
25번으로 가세요**

24. 자신이 발표를 하려는 이유는 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 내가 이해한 것을 친구들과 함께 나누고 싶어서
- ② 내 생각과 의견을 말하고 싶어서
- ③ 선생님이나 친구들에게 나 자신을 드러내고 싶어서
- ④ 누군가는 발표를 해야 할 것 같아서
- ⑤ 발표에 대해 좋은 경험이 있어서
- ⑥ 사람들 앞에서 말하는 것을 좋아해서
- ⑦ 기타 ()

25. 자신이 발표를 하지 않으려는 이유는 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 발표할 내용을 잘 몰라서
- ② 발표할 내용에 대해 관심과 흥미가 없어서
- ③ 굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서
- ④ 창피를 당할까 봐
- ⑤ 사람들 앞에서 말하는 것을 싫어해서
- ⑥ 기타 ()

26. 평소 수업 중 모둠별 토의를 할 기회가 생겼을 때
어떻게 하나요?

적극적으로 참여한다	대체로 참여한다	별로 참여하지 않는다	전혀 참여하지 않는다
①	②	③	④

↓

**①, ② 중 선택 시
27번으로 가세요**

↓

**③, ④ 중 선택 시
28번으로 가세요**

27. 자신이 모듬별 토의에 적극적으로 참여하려는 이유는 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 토의 내용을 잘 이해하고 있음을 보이기 위해서
- ② 내 생각과 의견을 말하고 싶어서
- ③ 다른 친구들의 생각을 알고 싶어서
- ④ 토의를 통해 효과적인 문제 해결 방안을 찾을 수 있어서
- ⑤ 누군가는 말을 해야 할 것 같아서
- ⑥ 모듬별 토의에 대해 좋은 경험이 있어서
- ⑦ 친구들과 말하는 것을 좋아해서
- ⑧ 기타 ()

28. 자신이 모듬별 토의에 참여하지 않으려는 이유는 무엇인가요? 하나만 골라 주세요.

- ① 토의 내용이 어려워서
- ② 내용에 대해 관심과 흥미가 없어서
- ③ 내 생각과 의견이 토의 결과에 반영되지 않을 것 같아서
- ④ 굳이 내가 하지 않아도 될 것 같아서
- ⑤ 창피를 당할까 봐
- ⑥ 친구들과 말하는 것을 싫어해서
- ⑦ 기타 ()

29. 최근 1년 동안 학교 수업 외에 발표, 토론, 웅변, 회의와 같이 말하기와 관련된 활동이나 경험을 한 적이
있나요?

- ① 있다 ② 없다

▶ 학교 수업 외의 활동이란 교내 방과후학교 수업, 동아리 활동, 학생회 활동, 대회 참가, 학원 강습, 개인 과외 수업 등을 말합니다.
▶ 영어나 중국어 같은 외국어 말하기를 위한 학습은 제외합니다.

30. 다음의 온라인 매체를 하루에 얼마나 사용하나요? 해당하는 시간의 번호를 골라 주세요.

1) 모바일 메신저 (카카오톡, 라인, 페이스북 메신저 등)	2) 카페, 밴드, 클래스팅, 카카오톡스토리, 인스타그램, 페이스북, 트위터 등	3) 게임 채팅
① 전혀 하지 않음 ② 15분 미만 ③ 15분 이상 30분 미만 ④ 30분 이상 1시간 미만 ⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만 ⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만 ⑦ 2시간 이상 3시간 미만 ⑧ 3시간 이상 5시간 미만 ⑨ 5시간 이상	① 전혀 하지 않음 ② 15분 미만 ③ 15분 이상 30분 미만 ④ 30분 이상 1시간 미만 ⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만 ⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만 ⑦ 2시간 이상 3시간 미만 ⑧ 3시간 이상 5시간 미만 ⑨ 5시간 이상	① 전혀 하지 않음 ② 15분 미만 ③ 15분 이상 30분 미만 ④ 30분 이상 1시간 미만 ⑤ 1시간 이상 1시간 30분 미만 ⑥ 1시간 30분 이상 2시간 미만 ⑦ 2시간 이상 3시간 미만 ⑧ 3시간 이상 5시간 미만 ⑨ 5시간 이상

31. 인터넷이나 채팅에서 사람들이 주고받는 말에 대한
다음의 생각에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 비속어나 거친 말이 많다.	→ ①	②	③	④	⑤
2) 다른 사람을 모욕하거나 상처 주는 말이 많다.	→ ①	②	③	④	⑤
3) 재치 있고 유쾌한 말이 많다.	→ ①	②	③	④	⑤
4) 다른 사람을 격려하고 용기를 주는 말이 많다.	→ ①	②	③	④	⑤

32. 카카오톡, 라인, 페이스북 메신저와 같은 모바일 메신저
에서의 대화에 대한 다음의 생각에 얼마나 동의하나요?

	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 일상 대화에 비해 더 생각하고 말해야 한다.	→ ①	②	③	④	⑤
2) 일상 대화에 비해 감정을 정확하게 전달하기 더 어렵다.	→ ①	②	③	④	⑤
3) 일상 대화에 비해 친하지 않는 사람과 대화하기 더 쉽다.	→ ①	②	③	④	⑤
4) 이모티콘을 활용해 일상 대화에 비해 더 개성 있게 표현할 수 있다.	→ ①	②	③	④	⑤
5) 맞춤법에 맞지 않게 써도 괜찮다.	→ ①	②	③	④	⑤
6) 어른께는 이모티콘을 쓰지 않는 것이 좋다.	→ ①	②	③	④	⑤
7) 어른께는 줄임말을 쓰지 않는 것이 좋다.	→ ①	②	③	④	⑤
8) 늦은 밤 시간에 메시지를 보내도 괜찮다.	→ ①	②	③	④	⑤
9) 메시지에 대한 답장이 바로 오지 않아도 괜찮다.	→ ①	②	③	④	⑤

※ 말하기와 듣기에 대한 생각을 묻는 질문이에요.

33. 말하기의 모범이 되어 내가 따라하고 싶은 사람이 있나요?

- ① 있다 ② 없다**

⇒ 있다면, 누구인가요? (유명인은 이름과 직업을, 일반인은 이름과 자신과의 관계를 써주세요.)

이름		직업 (또는 나와의 관계)	
----	--	----------------	--

- ▶ **유명인** 직업 예시: 정치인, 개그맨, 아나운서, 과학자, 기자, 요리사, 인터넷 강의 강사 등
- ▶ **일반인** 관계 예시: 어머니, 아버지, 형제자매, 선생님, 친구, 선배, 이웃 형, 교회 언니 등

34. (33번에서 ①응답자만) 위 사람을 따라하고 싶다고 생각한 이유를 하나만 골라 주세요.

- ① 아는 게 많아 보여서
- ② 논리적으로 말을 해서
- ③ 막힘없이 유창하게 말해서
- ④ 유머가 있고 재미있게 말해서
- ⑤ 목소리, 발음이 좋아서
- ⑥ 상대를 배려하는 태도가 드러나서
- ⑦ 말과 행동이 일치되어서
- ⑧ 기타 ()

35. 자신의 말하기 · 듣기에 대한 다음 내용에 대해 얼마나 동의하나요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	----------	-----------------	-----------------

1) 나는 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어간다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 나는 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 나는 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다.	→	①	②	③	④	⑤
5) 나는 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다.	→	①	②	③	④	⑤

※ 우리가 쓰는 말에 대한 질문이에요.

36. 말에 대한 다음의 생각에 얼마나 동의하나요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	----------	-----------------	-----------------

1) 친구를 사귄 때 친구가 말하는 방식이나 사용하는 언어를 고려할 필요가 있다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

2) 친구가 쓰는 말을 보면 그 친구에 대해 알 수 있다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

3) 내가 쓰는 말은 내가 어떤 사람인지를 드러낸다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

37. 욕설이나 비속어를 얼마나 자주 사용하나요?

(욕설이나 비속어는 '시발, 또라이, 존나, 쪽팔리다, 뽕치다' 등과 같은 거친 말을 말합니다.)

매우 자주 한다	자주 한다	종종 한다	별로 하지 않는다	전혀 하지 않는다
①	②	③	④	⑤

38. 자신이나 주변 사람들이 평소 하는 말에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	------	--------------	--------------

1) 나는 성별(남/녀)에 따라 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

2) 내 주변 사람들은 성별(남/녀)에 따라 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

3) 나는 다른 나라 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

4) 내 주변 사람들은 다른 나라 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

5) 나는 외모에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

6) 내 주변 사람들은 외모에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

7) 나는 능력에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

8) 내 주변 사람들은 능력에 따라 다른 사람을 차별하거나 비하하는 말을 한다.

→ ① ② ③ ④ ⑤

39. 다음 생각에 얼마나 동의하나요?

		매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1) 높임말은 상대방을 존중하는 느낌을 준다.	→	①	②	③	④	⑤
2) 높임말은 상대방과 친하지 않은 느낌을 준다.	→	①	②	③	④	⑤
3) 처음 보는 어른이 나에게 길을 물어볼 때, 어른은 높임말을 쓰셔야 한다.	→	①	②	③	④	⑤
4) 선생님께서 학생들에게 수업하실 때, 선생님은 높임말을 쓰셔야 한다.	→	①	②	③	④	⑤
5) 선생님께서 학생에게 개인적으로 이야기하실 때, 선생님은 높임말을 쓰셔야 한다.	→	①	②	③	④	⑤
6) 우리나라의 언어예절(높임말, 인사말, 호칭어 등)은 상대방을 배려하는 문화로 잘 보존해야 한다.	→	①	②	③	④	⑤
7) 우리나라의 언어예절(높임말, 인사말, 호칭어 등)은 너무 복잡하기 때문에 간단하게 할 필요가 있다.	→	①	②	③	④	⑤
8) 친한 사이에서는 욕설이나 비속어를 사용해도 된다.	→	①	②	③	④	⑤
9) 나와 가까운 어른들은 욕설이나 비속어를 사용한다.	→	①	②	③	④	⑤
10) 나는 어른이 되었을 때 욕설이나 비속어를 사용하지 않을 것이다.	→	①	②	③	④	⑤

40. 아래의 각 상황에서
자신이 높임말을 써야 하는지(40-1),
실제로 자신이 높임말을 쓰는지(40-2)
에 대해 각각 답해주세요.

		40-1. 높임말을 써야 한다고 생각하나요?		40-2. 자신이 실제로 높임말을 쓰나요?				
		써야 한다	쓰지 않아도 된다	항상 쓴다	대체로 쓴다	가끔 쓴다	쓰지 않는다	해당 사항 없음
1) 어머니와 이야기할 때	→	①	②	①	②	③	④	⑤
2) 아버지와 이야기할 때	→	①	②	①	②	③	④	⑤
3) 내가 친한 선배와 이야기할 때	→	①	②	①	②	③	④	⑤
4) 내가 낯선 후배와 이야기할 때	→	①	②	①	②	③	④	⑤
5) 수업 중에 전체 학생들 앞에서 발표를 할 때	→	①	②	①	②	③	④	⑤
6) 수업 중에 학생들끼리 모둠별 토의를 할 때	→	①	②	①	②	③	④	⑤

▶ ‘해당 사항 없음’은 어머니나 아버지가 계시지 않거나, 선후배와 이야기 한 적이 없거나 전체 학생들 앞에서 발표를 하거나 모둠 토의를 한 적이 없어 높임말 사용 여부를 표시하기 어려운 경우를 말합니다.

※ 자신과 주변 사람들에 대한 생각을 묻는 질문이에요.

41. 자신에 대한 다음의 생각에 얼마나 동의하나요?

1) 나는 내가 좋은 사람이라고 생각한다.	→
2) 나는 나에 대해 대체로 만족한다.	→
3) 나는 대부분의 다른 사람들과 잘 어울릴 수 있다.	→

매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	별로 그렇지 않다
-----------	-----------	---------------	--------------

①	②	③	④
①	②	③	④
①	②	③	④

42. 친구와의 관계에 대한 다음의 내용에 대해 얼마나 동의하나요?

1) 나는 친구가 나와 같이 하고 싶은 일이 있다면 하기 싫더라도 그 일을 한다.	→
2) 나는 친구가 나와 같이 하고 싶은 일이 있다면 해야 할 일이 있어도 그 일을 먼저 한다.	→
3) 나는 분위기에 휩쓸려 친구들이 하는 일을 같이 한다.	→
4) 나는 친구가 싫어하는 아이는 같이 싫어한다.	→
5) 나는 하지 않겠다고 생각한 일도 친구가 하면 따라서 한다.	→

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	----------	-----------------	-----------------

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

43. 자신의 친구와 선생님에 대한 다음의 내용에 얼마나 동의하나요?

1) 선생님들은 학생들이 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.	→
2) 선생님들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 말해 주신다.	→
3) 선생님들은 많은 사람들 앞에서 말을 잘하는 것을 중요하게 여기신다.	→
4) 나는 선생님과 대화 즐겁다.	→
5) 내 친구들은 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다.	→
6) 내 친구들은 말을 잘하고 듣는 것의 중요성이나 방법에 대해 이야기한다.	→
7) 내 친구들은 많은 사람들 앞에서 말을 잘하는 것을 중요하게 여긴다.	→
8) 나는 친구와의 대화가 즐겁다.	→

매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	------	-----------------	-----------------

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

~ 끝까지 성의 있게 응답해 주셔서 고맙습니다 ~

연구 책임자: 민병곤(서울대학교 국어교육과 교수)

공동 연구원: 박현정(서울대학교 교육학과 교수)
 정혜승(경인교육대학교 국어교육과 교수)
 정현선(경인교육대학교 국어교육과 교수)
 김정자(경인교육대학교 국어교육과 교수)

보조 연구원: 권은선(서울대학교 국어교육과 박사 과정)
 박성석(서울대학교 국어교육과 박사 과정)
 이종원(서울대학교 국어교육과 박사 과정)

보 조 원: 이병하(서울대학교 국어교육과 석사 과정)
 임해랑(서울대학교 국어교육과 석사 과정)

검토 및 자문: 구현정(상명대학교 국어교육과 교수)
 김형래(서울시립청소년미디어센터 관장)
 나은영(서강대학교 신문방송학과 교수)
 박성희(국사봉중학교 교사)
 박종훈(부산교육대학교 국어교육과 교수)
 배상률(한국청소년정책연구원 부연구위원)
 양경희(인천학산초등학교 교사)
 이민형(서일중학교 교사)
 이창덕(경인교육대학교 국어교육과 교수)
 정윤희(밀양여자고등학교 교사)
 정희창(성균관대학교 국어국문학과 교수)

담당 연구원: 강경림(국립국어원 연구원)

발행인 송철의

발행처 국립국어원

서울특별시 강서구 금남화로 154

전화 02-2669-9775, 전송 02-2669-9727

발행일 2016년 12월 9일
