

고등학생의 ‘말’에 대한 책임 인식과 실천 의지의 형성 양상 연구

허선아 동래고등학교 교사

- I. 서론
- II. 고등학교 화법 교육과 ‘책임 있는 말하기’의 지향
- III. ‘말’에 대한 성찰과 실천을 탐색하기 위한 질적 연구 방법
- IV. 책임 인식과 실천 의지의 형성 양상에 대한 질적 분석 결과
- V. 결론 및 교육적 시사점

I. 서론

오늘날 고등학생들은 다양한 언어적 상호작용 속에서 사회적 관계를 형성하고, 자신의 정체성을 구성해 나가고 있다. 그러나 디지털 환경의 일상화, 즉각적인 반응을 요구하는 의사소통 문화, 공손성과 책임 의식이 약화된 대화 관행은 청소년의 언어생활에 부정적인 영향을 미치고 있다. 정혜승(2018)에서는 청소년 언어문화가 욕설·비속어의 잦은 사용, 공격적 의사소통 경험의 부족, 언어 인식과 실천 사이의 간극 등으로 특징지어진다고 지적하였다. 특히 청소년기에는 발화의 영향력에 대한 자각이 부족하거나, 감정에 치우친 즉흥적 표현이 오해와 갈등을 유발하는 일이 빈번한데, 이는 인터넷과 SNS에서 나타나는 축약·은어·상징적 기호 사용 등 청소년 언어문화의 특성에도 맞닿아 있다(이관규, 2017).

이러한 현실 속에서 ‘말’에 대한 책임을 자각하고, 자신의 언어가 타인에게 미치는 영향을 성찰할 수 있는 능력은 오늘날 언어 교육의 중요한 과제로 부상하고 있다. 2015 개정 국어과 교육과정은 고등학교 화법 영역에서 “자신의 말하기와 듣기를 성찰하고 조정하는 태도”를 핵심 성취기준으로 제

시하고 있으며, 2022 개정 교육과정 또한 ‘상호 이해와 존중의 대화 능력’, ‘사회적 소통 역량’을 강조하고 있다. 이는 단순한 화법 기술의 습득을 넘어서, 학습자가 자신의 언어 행위를 비판적으로 돌아보고, 윤리적이고 책임 있는 화자로 성장할 수 있도록 지원하려는 교육적 지향을 반영한 것이다.

그러나 실제 수업 현장에서는 이러한 교육과정의 취지가 교수·학습 활동이나 평가 방식에 충분히 반영되지 못하고 있다. 특히 학생 스스로 언어 습관을 성찰하고, 책임 있는 언어 실천으로 나아가는 과정을 질적으로 조망한 연구는 아직 충분히 축적되지 않았다. 따라서 본 연구는 고등학생들이 자신의 언어생활을 반성적으로 돌아보고, 그 과정에서 말에 담긴 책임을 어떻게 인식하며 실천 의지를 형성해 가는지를 질적으로 분석하고자 한다. 이를 통해 성찰 중심 화법 교육이 지닌 교육적 가능성과 실천적 함의를 구체적으로 밝히고자 한다.

본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 중심으로 구성된다.

첫째, 고등학생들은 자신의 언어생활을 성찰하는 과정에서 ‘말’에 담긴 책임을 어떻게 인식하는가?

둘째, 고등학생들은 책임 인식을 바탕으로 어떠한 언어적 실천 의지를 표현하고자 하는가?

셋째, 책임 인식과 실천 의지는 어떠한 관계 속에서 형성되며, 그 전개 과정은 어떠한 단계적 양상을 보이는가?

넷째, 이러한 변화 양상은 고등학교 화법 교육과정에서 지향하는 성찰 중심 언어 교육과 어떤 관련이 있는가?

이러한 문제를 바탕으로, 본 연구는 단순한 언어 표현의 개선을 넘어서, 학습자 개인의 언어적 주체성, 도덕적 판단력, 관계적 책임감의 형성 과정을 조명하고자 한다. 아울러 실질적인 교수·학습 및 평가 설계에 반영할 수 있는 교육적 시사점을 도출함으로써, 고등학교 화법 교육과정의 내용 구성과

운영 방향에 기여하는 기초 자료를 제공하고자 한다.

II. 고등학교 화법 교육과 ‘책임 있는 말하기’의 지향

1. 책임 있는 말하기의 교육과정과 이론적 기반

고등학교 화법 교육과정은 학습자가 사회적 상호작용 상황에서 효과적으로 소통하는 능력을 기르는 동시에, 자신의 언어 행위를 성찰하고 조정함으로써 윤리적 담화 주체로 성장하는 것을 핵심 목표로 삼고 있다. 특히 2015 개정 국어과 교육과정의 ‘화법과 작문’에서는 “화법은 말을 통해 생각과 느낌, 경험을 교류하며 의미를 구성하고 공유하는 행위”임을 강조하였다(교육부, 2015: 75). 2022 개정 교육과정 역시 국어과 핵심 역량으로 ‘공동체·대인관계 역량’, ‘자기 성찰·계발 역량’ 등을 제시하며, 언어 사용자가 발화 상황에서 타인의 입장을 고려하고 발화의 결과에 대한 책임 있는 태도를 기르는 것을 중시하고 있다. 특히 선택 과목인 ‘화법과 언어’에서는 화법과 문법을 연계하여 언어 자원의 표현 효과와 담화 관습을 탐구하고, 이를 바탕으로 다양한 의사소통 맥락에서 능동적으로 참여하며 성찰하는 과정을 강조한다(교육부, 2022: 111). 이를 통해 학습자는 단순한 발화 기술 습득을 넘어, 사회적 상호작용 속에서 공동체적 책임과 공공성을 인식하는 언어 사용자로 성장하도록 지원받는다.

이러한 교육과정의 지향은 기존 연구에서도 일관되게 확인된다. 구현정(2001), 박재현(2019), 이창덕(2013), 손희연(2017) 등에서는 공통적으로 화법 교육이 발화의 효과성에 머무르지 않고, 발화가 지니는 사회적·윤리적 함의를 성찰하며 상대의 권리와 입장을 존중하는 태도를 길러야 한다는 점을 강조하였다. 최근 박성석(2024)에서도 화법 교육이 전략 중심 교수관의

한계를 극복하기 위해 성찰 중심 교육으로 나아가야 하며, 학습자의 화법 성찰을 ‘가치·태도’ 차원을 넘어 사고 차원에서 다루어야 한다고 지적하였다. 다시 말해, 화법 교육은 단순한 기술 훈련을 넘어 사회적 기술과 공동체적 책임, 그리고 성찰적 사고 역량을 함양하는 교육이어야 한다는 것이다.

이러한 논의는 하버마스의 의사소통 행위 이론에서 강조하는 ‘이해 지향적 담화(communicative action oriented toward understanding)’ 개념과도 긴밀히 연결된다. 하버마스(Habermas, 1984; Habermas, 1987)에 따르면, 언어 행위는 단순한 정보 교환이 아니라 상호 이해를 지향하는 사회적 실천이며, 화자는 발언이 사실적 진술의 진리(truth), 규범적 타당성(rightness), 주관적 표현의 진실성(truthfulness)이라는 보편적 타당성 요구(validity claims)를 충족해야 한다. 이해 지향적 담화에서 말하기는 단순한 전달 기술을 넘어, 담화 참여자들이 이러한 타당성 요구를 상호 비판적으로 검증하고 승인함으로써 합의를 형성하는 과정으로 기능한다.

따라서 화법 교육에서 ‘책임 있는 말하기’는 단순히 담화 상황에 적합한 표현을 선택하는 일반적 화용 능력에 머무르지 않는다. 그것은 상대의 입장과 권리를 존중하는 태도, 발화가 초래할 정서적·사회적 결과에 대한 예측과 자각, 그리고 그 결과에 대한 도덕적·공동체적 책임 수용을 포함하는 포괄적 능력이다. 본 연구는 이러한 교육과정과 이론적 기반 위에서, 고등학생들이 말에 대한 책임을 어떻게 인식하고 실천 의지를 형성해 나가는지를 성찰 중심 화법 교육 활동을 통해 탐색하고자 한다.

2. 고등학생 언어 성찰의 필요성과 교육적 과제

학교 화법 교육은 오랫동안 공식 발화 중심의 기술 훈련에 치중해 왔으며, 그 결과 학생들의 일상적 구어 수행 능력은 실제 삶의 언어 사용과 유리된 채 형식화되었다. 교실 수업에서 말하기는 지식 전달의 도구로 축소되고, 학생들은 교사의 질문에 수동적으로 응답하는 수준에 머무르며 자신의 언어

행위를 성찰하거나 책임을 자각하는 경험을 충분히 축적하지 못한다.

이러한 문제는 단순히 교수 의지 부족의 결과가 아니다. 서종훈(2014)에서는 대화 교육의 부재가 위계적 소통 문화, 입말 교육의 주변화, 대화를 독립 담화로 보지 않는 교수 인식 등 사회문화적 요인과 맞물려 나타나는 구조적 문제라고 지적하였다. 실제로 학교 교육이 대화를 공적 담화의 하위 요소로 취급하거나 평가의 정형성에 얽매어 수업에서 배제하는 관행은, 대화를 관계 형성과 의미 조율의 실천 행위로 바라보는 화용론적 관점과 충돌한다.

따라서 학습자가 언어적 주체로 성장하기 위해서는 단순한 기술 전달을 넘는 수행 중심 수업이 요구된다. 이수화(2023)에서는 학습자가 담화의 맥락을 판단하고 타자와의 관계를 조율하며 발화의 결과를 인식할 수 있는 성찰적 능력이 화법 교육의 핵심 과제임을 강조하였다. 이는 고등학생이 또래 관계와 학업·진로 상황 속에서 언어 사용의 사회적·윤리적 결과를 민감하게 경험하는 발달적 특성과도 연결된다.

그러나 교육과정의 이상이 반드시 교육 현실로 이행되는 것은 아니다. 전은주(2016)에서는 2015 개정 교육과정이 담화 수행 중심의 지향을 명시하였음에도 불구하고, 실제 수업에서는 말하기 활동이 수행성과 연계성을 확보하지 못하고 있음을 비판하였다. 공동체·대인 관계 역량과 같은 화법 교육의 핵심 목표가 교과서와 수업 설계에 구체적으로 반영되지 않는다면, 성찰적 언어 교육의 가능성은 제한될 수밖에 없다.

이상의 논의를 통해 볼 때 고등학교 단계에서의 화법 교육은 기술 습득을 넘어 학습자가 발화의 의미와 결과를 자각하고 타자와의 관계를 성찰하는 경험을 제공해야 한다. 특히 고등학생은 또래 관계와 학업·진로 상황 속에서 언어 사용의 사회적·윤리적 결과를 민감하게 경험하는 시기이므로, 이 단계에서 성찰적 언어 교육은 회피할 수 없는 핵심 과제라 할 수 있다. 따라서 본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로, 학습자의 언어적 주체성과 윤리적 성장을 동시에 촉진할 수 있는 교육적 과제를 ‘책임 있는 말하기’라는 개

념을 통해 탐색하고자 한다.

3. 화법 교육의 과제와 책임 있는 말하기의 방향

듣기·말하기 교육에서는 “공감과 배려를 바탕으로 타인과 소통하며, 책임 있게 말하고 듣는 태도”를 강조하고 있으며, 성취기준 [10공국2-01-03]에서도 “사회적 소통 과정에서 말의 영향력을 고려하여 책임감 있게 듣고 말한다”는 내용으로 제시되어 있다(교육부, 2022: 90). 특히 듣기·말하기 성취기준 [9국01-11]에서는 “듣기·말하기 전·중·후 과정을 점검하고 … 자신의 듣기·말하기 과정이 적절했는지 성찰하기, … 향후의 듣기·말하기를 효과적으로 수행하기 위해 조정해야 할 점을 찾아 개선 계획 세워보기” 등을 제시하며(교육부, 2022: 43), 발화 전·중·후에 걸친 성찰 활동을 강조하고 있다. 이는 학습자의 자기 성찰과 비판적 사고를 신장시키는 기반이 된다. 그러나 앞서 살펴본 교육과정적 지향에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 이러한 지향이 충분히 구현되지 못하고 있다.

김무규(2012)에서는 의사소통을 단순한 기술적 행위로 보지 않고, 타인과의 상호작용 속에서 도덕적·윤리적 성찰을 수반하는 ‘성찰적 커뮤니케이션’으로 개념화하였다. 이러한 논의는 화법 교육에도 중요한 시사점을 제공하며, 학습자가 자신의 발화를 성찰하고 공동체적 책임을 인식할 수 있도록 하는 교육적 기반을 마련한다.

여러 연구에서는 화법 교육의 현장 비판을 통해 이 문제를 더욱 구체적으로 드러낸다. 백승주(2017)에서는 화법 교육이 ‘협력의 원리’를 단순 규칙 수준으로 제시해 실제 언어 행위의 맥락성과 도덕적 판단을 충분히 반영하지 못한다고 지적하였다. 장성민(2020)에서도 화법 수업이 ‘대화의 원리’를 명제적 지식으로만 전달하는 데 치중하여 실제 수행과 유리된 채 운영되고 있음을 비판하였다. 두 연구 모두 화법 교육이 규범 암기식 지도를 넘어 학습자의 자기 성찰과 사회적 상호작용을 통합해야 함을 강조하였다.

구영산(2020)에서는 이러한 문제의식을 교과서 분석으로 확장하며, 성찰 활동이 강요된 규범적 반성이 아니라 학습자의 자발성과 주체적 문제의식을 기반으로 해야 함을 주장하였다. 특히 그는 성찰의 주체가 ‘나’에서 ‘우리’로 확장되어야 하고, 성찰이 인지적 차원에만 머무르지 않고 정의적·도덕적 차원까지 포괄해야 함을 강조하였다.

최근의 연구에서는 이러한 논의가 성찰 중심 교육관으로의 전환으로 구체화되고 있다. 이성영(2022)에서는 화법 교육을 발화 결과를 예측·성찰하는 책임 학습으로 재구조화해야 한다고 보았으며, 이성영(2023)에서는 학습자의 ‘성찰적 참여’를 화법 수업의 핵심 원리로 제시하여 발화 전·중·후의 반성적 사고가 책임 있는 담화 태도로 이어져야 한다고 강조하였다. 박성석(2024)에서는 화법 교육이 전략 중심 교수관의 한계를 넘어 성찰 중심 교육으로 전환되어야 하며, 학습자의 화법 성찰을 단순한 태도 교육이 아니라 사고 교육의 차원으로 확장해야 한다고 주장하였다.

이와 같이, 성찰적 커뮤니케이션 개념의 제기에서 출발하여 현장 비판, 성찰과 책임의 확장, 성찰 중심 교육으로의 전환에 이르기까지의 일련의 논의는 화법 교육이 단순한 기술 전달이나 규범 주입을 넘어 학습자의 성찰과 책임 수행을 가능하게 하는 교육으로 나아가야 함을 시사한다. 따라서 앞으로의 화법 교육은 발화의 사회적·윤리적 함의를 인식하게 하고, 자발적 성찰과 실제적 실천을 가능하게 하는 방향으로 전환되어야 한다. 책임 있는 말하기 교육은 학습자가 단순히 기능적 기술을 익히는 데 그치지 않고, 발화가 지닌 정서적·관계적·윤리적 결과를 자각하고 책임을 수용할 수 있도록 지원하는 교육이어야 한다. 본 연구는 이러한 관점을 바탕으로, 책임 있는 말하기가 성찰 중심 화법 교육의 구체적 실천 가능성을 열어가는 지점을 탐색하고자 한다.

III. ‘말’에 대한 성찰과 실천을 탐색하기 위한 질적 연구 방법

1. 연구 대상 및 자료 수집 절차

본 연구의 대상은 부산에 있는 일반계 고등학교 1학년에 재학 중인 학생 30명으로, 2025학년도 1학기 『공통국어1』 수업의 ‘언어생활 성찰하기’ 활동에 참여한 학습자들이다. 고등학생은 또래 관계와 학업·진로 상황 속에서 언어 사용의 사회적·윤리적 결과를 민감하게 경험하는 시기로, 책임 인식과 실천 의지가 정체성 형성과 밀접하게 연관된다. 특히 초·중학교 단계에서도 언어 습관이 형성되지만, 수업은 기능적 말하기 기술 중심으로 운영되는 경우가 많아, 성찰 중심의 책임 있는 언어 교육 연구는 고등학교 단계에서 더욱 필요하다.

‘언어생활 성찰하기’ 활동은 ‘공통국어1’의 성취기준 [10공국1-01-01] — “대화의 원리를 고려하여 대화하고 자신의 듣기·말하기 과정과 공동체의 담화 관습을 성찰한다” —에 근거하여 설계되었다. 학생들은 대화의 원리(협력·공손성·체면 유지의 원리)를 학습한 뒤, 자신의 언어생활을 점검하고 개선 방안을 실천하는 과제를 수행하였다. 활동은 세 단계로 구조화되었다.

첫째, 학생들은 공손성·협력·체면 유지의 원리를 자기 언어로 정리하고 이를 바탕으로 사과·감사·거절·부탁 상황별 의사소통 목적을 설정하였다.

둘째, 실제 대화 중 부적절한 표현을 발췌하여 맥락과 문제점을 분석하고 대화의 원리에 따라 수정·실행하였으며, 이 과정에서 교사와 동료의 피드백을 반영하였다.

셋째, 학습 목표 설정 - 표현 수정 - 실행 경험 - 성찰을 종합하여 글쓰기 활동을 수행하였다.

활동 후 학생들은 A4 1.5~2쪽 분량의 성찰 글을 작성하였으며, 글에는

특정 발화 상황과 반성, 수정·실천 사례, 인식 변화와 그 효과가 서사적으로 서술되었다. 본 연구는 이 성찰 글 30편을 주요 분석 자료로 삼아 고등학생의 언어적 책임 인식과 실천 의지 형성 과정을 질적으로 탐색하였다.

2. 자료 분석 절차

자료 분석은 질적 내용 분석에 기반하여 다음의 세 단계로 진행하였다. 첫째, 개방 코딩(open coding) 단계에서는 각 성찰 글을 세밀히 읽으며 책임 인식과 실천 의지를 드러내는 문장을 중심으로 의미 단위를 분절하였다. 예컨대 “친구가 날 괴하는 것 같았다”라는 진술은 ‘관계적 거리감 인식’으로, “오늘 하루 말실수가 없었는지 돌아본다”라는 진술은 ‘지속적 자기 점검’으로 코딩하였다. 이 과정에서 반복되는 개념어나 정서적 표현을 중심으로 초기 코드를 설정하고, 개별 학생의 발화에서 드러나는 주요 인식을 식별하였다.

둘째, 범주화 및 분석 축 설정 단계에서는 도출된 개념을 통합하여 ‘책임 인식’과 ‘실천 의지’라는 두 개의 핵심 분석 축을 중심으로 세부 범주를 정제하였다. 책임 인식은 감정 중심 인식, 관계 중심 인식, 상황 맥락 이해, 내면적 반성으로, 실천 의지는 표현 개선 실천, 지속적 자기 점검, 주체적 의지, 실천의 어려움 등으로 유형화하였다.

셋째, 단계화 분석 단계에서는 학생들의 책임 인식과 실천 의지가 어떠한 흐름을 통해 전개되는지를 살펴보았다. 이를 위해 ‘계기 형성-말의 영향 자각-책임 조건 탐색-실천 의지 형성-실천과 환류’라는 5단계 구조를 분석의 틀로 구성하였으며, 구체적 사례는 IV장에서 제시하였다.

분석의 신뢰도 확보를 위해 연구자는 반복적 자료 검토와 코딩 재확인 을 수행하였으며, 자료의 약 30%(10편)를 무작위로 추출하여 연구자를 포함한 세 명의 교사가 이중 코딩하였다. 이중 코딩은 특히 감정적 후회와 관계적 자각이 중첩되는 등 범주 경계가 모호한 사례에 집중하여 진행하였다. 코딩 결과의 일치도는 92%였으며, 불일치 항목은 합의를 통해 최종 범주를 확

정하였다. 이러한 절차를 통해 분석 과정의 투명성과 재현 가능성을 확보하였다. 최종적으로 도출된 분석 범주와 유형은 결과 분석 장에서 대표 사례(s-1~s-30)를 중심으로 구체적으로 제시하였다. 연구 대상이 되는 성찰 글은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상 성찰 글의 개요

번호	성찰 글 제목	글자 수	전반적 내용 요약
s-1	나의 대화 성찰	1,280자	감정 중심 인식, 짜증 섞인 말투로 상처 준 경험
s-2	말에는 힘이 있다!	1,350자	관계 중심 인식, 친구와 갈등 경험 후 반성
s-3	나는 어떤 의사소통을 했던 사람이었는가	1,420자	내면적 반성, 언어의 비가역성 강조
s-4	나의 말 개선 계기	1,300자	표현 변화 실천, 명령투→공손한 요청으로 수정
s-5	사소한 말의 무게	1,250자	실천 의지 미흡, 여전히 튀어나오는 습관 토로
s-6	엄마와의 대화 돌아보기	1,360자	상황 맥락 인식, 부모 대화에서 오해 경험
s-7	나의 의사소통 방법을 어떻게 바꾸어야 할까?	1,480자	자기 점검 시도, 발화 전 멈춤 습관 형성
s-8	친구와 다툼 날의 반성	1,400자	관계 중심 인식, 사소한 말다툼이 일어짐
s-9	바꿔본 말, 달라진 반응	1,320자	표현 변화 실천, 부정거림→긍정 표현
s-10	나는 바뀌고 싶다	1,360자	주체적 의지 강조, 자기 변화의 동기
s-11	다시는 담을 수 없는 말	1,480자	내면적 반성, 말의 비가역성 인식
s-12	가족에게 했던 미안한 말	1,260자	감정 중심 인식, 엄마에게 짜증 후 후회
s-13	농담이 상처가 된 순간	1,380자	상황 맥락 인식, 시험기간 예민한 친구 사례
s-14	진심과 예의 사이	1,340자	실천 갈등, 솔직함과 공손함 사이의 딜레마
s-15	기분 상하게 한 말 되돌아보기	1,300자	표현 변화 실천, 공감적 질문 활용
s-16	우리 가족 대화가 줄어든 이유	1,450자	관계 중심 인식, 통명한 말투로 가족 관계 소원
s-17	말한 뒤 친구 표정이 알려준 것	1,400자	자기 점검, 대화 후 상대 반응 관찰
s-18	웃자고 한 말의 경솔함	1,260자	내면적 반성, 순간적 발화 후회

s-19	친구의 침묵 속에서	1,280자	감정 중심 인식, 침묵이 남긴 죄책감
s-20	사과의 시작은 작은 말에서	1,350자	책임 자각, 사과 표현의 필요성
s-21	내 말투가 보여주는 나	1,420자	주체적 의지, 언어와 정체성 연결
s-22	오늘 하루 나의 말을 돌아보다	1,380자	자기 점검, 일상 언어 되돌아보기
s-23	고맙다는 말 미루지 않기	1,300자	실천 의지, 감사 표현의 강화
s-24	바꾸고 싶지만 쉽지 않은 말버릇	1,340자	실천 어려움, 습관적 언어 지속
s-25	대화가 원활하게 흘러가게 하는 방법	1,360자	책임 조건 탐색, 협력적 언어의 필요성
s-26	부끄러웠던 나의 말들	1,320자	주체적 의지, 과거 언어 습관 반성
s-27	좋은 말과 나쁜 말의 구분	1,400자	자기 점검, 발화 기준 설정
s-28	내가 고칠 수 있다는 자신감	1,480자	주체적 의지, 자기 효능감 강화
s-29	말은 관계를 살리기도 한다	1,350자	관계 중심 인식, 언어의 사회적 기능 자각
s-30	내가 변해야 세상이 변한다	1,470자	주체적 의지, 변화와 실천 다짐

IV. 책임 인식과 실천 의지의 형성 양상에 대한 질적 분석 결과

본 장은 고등학생 성찰 글을 토대로 ‘말’에 대한 책임 인식과 실천 의지의 양상을 질적으로 분석하고, 이를 유형별로 범주화하는 데 중점을 두었다. 이러한 범주화는 단순한 개인적 경험의 나열이 아니라, 학생들의 언어 성찰 속에서 드러난 의미 있는 인식과 실천 양상을 체계적으로 드러내려는 시도이다. 아울러 그 결과는 II 장에서 논의한 교육과정적 지향과 이론적 기반에 긴밀히 대응시키고자 하였다. 예컨대 감정 중심 인식은 2022 개정 교육과정에서 제시한 공동체·대인관계 역량과 연결되며, 관계 중심 인식은 화법 교

육에서 강조한 사회적·윤리적 책임과 상응한다. 또한 맥락 이해는 조건적 지식, 즉 ‘언제, 왜’ 특정 전략을 선택할 것인가를 성찰적으로 판단하는 능력과 대응한다(장성민, 2020: 164). 더 나아가 내면적 반성은 하버마스의 이해 지향적 담화에서 요구되는 진리·타당성·진실성의 검증과 긴밀히 호응한다. 이러한 이론적 기반을 바탕으로 책임 인식과 실천 의지의 양상을 살펴보고, 책임 있는 언어 사용의 형성 과정을 고찰하고자 한다.

1. 책임 인식의 양상

학생들이 ‘말’에 대한 책임을 인식해 나가는 과정은 일률적으로 단순하게 전개되지 않고, 정서적 자각에서 관계적 이해, 맥락의 통합적 해석, 윤리적 반성으로 이어지는 심화한 단계적 흐름을 보였다. 다음은 성찰 글에 나타난 책임 인식의 대표적인 네 가지 양상이다.

1) 감정 중심 인식

개방 코딩 결과, 전체 30편의 성찰 글 중 18편(60%)에서 책임 인식의 가장 초기 양상으로 감정 중심의 자각이 확인되었다. 이 범주는 “미안하다”, “후회된다”와 같은 정서적 표현이 반복적으로 등장한 자료에 근거하여 설정된 것으로, 학생들이 자신의 언어가 타인에게 어떤 정서적 영향을 주었는지를 경험적으로 인식하는 과정에 해당한다. 특히 이들은 ‘상대의 기분을 상하게 했다’라는 죄책감, ‘말을 잘못했다’라는 후회를 주요 정서로 표출하며, 발화의 정서적 결과를 직접적으로 체감하고 있었다.

〈표 2〉 학생 성찰 글에 나타난 감정 중심 인식

번호	발화 내용 요약	감정 표현 중심 요소
s-4	친구에게 농담이라 생각하고 던진 말에 친구가 상처를 받은 것을 뒤늦게 깨달음	“그 말이 친구 마음에 박혔을 줄 몰랐다. 너무 미안했다.”

s-12	엄마에게 짜증 내듯이 말한 후 엄마의 반응을 보고 후회함	"엄마가 표정이 굳어서 내가 뭔가 큰 실수를 한 것 같았다."
s-19	친구를 무안하게 만든 후 친구가 조용해진 것을 보고 죄책감 느낌	"아무 생각 없이 말했는데, 친구가 아무 말도 안 하니까 미안했다."

〈표 2〉와 같은 감정 중심 인식은 대체로 화용적 성찰보다는 즉각적인 정서 반응에 가까웠지만, 학생들에게는 언어 사용이 관계에 미치는 힘을 실감하게 하는 중요한 계기로 작용하였다. 특히 친구의 침묵이나 부모의 표정 변화와 같은 비언어적 피드백은 학생들에게 말의 영향력을 구체적으로 자각하게 하였다.

더 나아가 이러한 정서적 자각은 단순한 후회에서 멈추지 않고 성찰의 동기를 제공하였다. “기분이 나빴겠다”라는 공감적 이해가 “내가 그렇게 말하지 않았어야 했다”라는 자기 판단으로 이어지면서, 감정 중심 인식은 이후 관계 중심 인식이나 상황 맥락 이해로 확장되는 출발점이 되었다. 이는 책임 있는 말하기가 정서적 공감 → 인지적 성찰 → 윤리적 반성으로 나아가는 과정적 성격을 지님을 보여준다.

2) 관계 중심 인식

감정 중심 인식이 “내가 상처를 주었다”라는 정서적 자각에 머물렀다면, 다음 단계에서 나타난 양상은 관계 중심의 책임 인식이었다. 전체 30편의 성찰 글 중 14편(약 47%)에서 확인된 이 범주는, 발화가 단순한 일회적 표현에 그치지 않고 대인관계의 장기적 흐름에 영향을 미친다는 점을 자각하는 진술에 근거하여 도출되었다. 학생들은 자신의 말이 타인에게 즉각적인 상처를 준 것을 넘어, 신뢰·친밀감·소속감과 같은 관계적 요인에 부정적 작용을 했음을 인식하였다.

〈표 3〉 학생 성찰 글에 나타난 관계 중심 인식

번호	발화 내용 요약	관계 중심 인식 요소
s-8	친구와의 말다툼 이후 “나도 모르게” 던진 말이 멀어진 계기가 되었음을 자각	“그 말 한마디 때문에 친구가 나를 멀리하게 된 것 같았다.”
s-16	평소 툭툭 내뱉는 말투가 가족에게 상처가 되었고, 그로 인해 대화가 줄어들었음을 반성	“내가 그렇게 말했을 때 아빠가 말수를 줄였다. 우리 사이가 멀어지는 게 느껴졌다.”
s-24	친구의 기분을 고려하지 않고 농담했다가 어색한 분위기가 장기화됨	“친구가 날 피하는 것 같았다. 말 한마디가 관계를 틀어지게 만들 수 있다는 걸 처음 알았다.”

〈표 3〉과 같은 관계 중심 인식은 대체로 반복적 상호작용 속에서 누적된 경험을 통해 형성되었으며, 학생들은 언어가 단지 감정을 전달하는 수단이 아니라 사회적 관계를 형성·유지하는 도구라는 점을 점차 자각하게 되었다. 특히 이 시기 학생들은 또래 관계의 중요성을 민감하게 체감하는 만큼, 자신의 말이 관계의 단절이나 소원함을 초래한 경험을 통해 언어적 책임에 대한 인식을 강화하였다.

나아가 이러한 인식은 단순한 감정적 후회에서 더 나아가, 이후 실천 의지 형성에도 깊은 영향을 미쳤다. 학생들은 관계의 회복 가능성을 모색하고 그 과정에서 필요한 언어적 전략의 필요성을 자각하면서, 책임 있는 말하기를 실천해야 한다는 구체적 동기를 형성하였다. 즉, 관계 중심 인식은 정서적 자각과 실천적 동기를 이어주는 중간 단계로 기능하였다.

3) 상황 맥락 이해

‘관계 중심 인식’ 단계에서 학생들이 발화가 관계에 미친 영향을 자각하였다면, 다음 단계에서는 상황 맥락 이해가 보다 두드러지게 나타났다. 전체 30편의 성찰 글 중 10편(약 33%)에서 확인된 이 범주는, 말의 의미가 상황에 따라 달라질 수 있음을 인식하고 화자의 의도와 청자의 해석이 어긋날 수 있음을 자각하는 진술에 근거하여 도출되었다. 학생들은 특히 가정 내 의사소

통이나 친구와의 일상 대화에서 맥락을 충분히 고려하지 않은 표현이 오해를 불러일으키거나 부정적 감정을 확산시킨 경험을 회고하였다.

〈표 4〉 학생 성찰 글에 나타난 상황 맥락 이해

번호	발화 내용 요약	맥락 인식의 핵심
s-6	엄마에게 “그건 아닌 것 같은데”라고 말한 후 어색한 분위기 형성	“엄마는 반박당했다고 느꼈던 것 같다. 나는 그냥 의견 말한 건데.”
s-13	친구에게 한 농담이 시험 기간 중이라 예민했던 상대에게 상처가 됨	“그땐 친구가 많이 힘들었을 시기였다는 걸 나중에야 알았다.”
s-30	단톡방에서 보낸 짧은 말이 싸움의 시초가 되었던 경험	“글로는 내 의도가 제대로 전달되지 않았던 것 같다.”

〈표 4〉와 같은 상황 맥락 인식은 학생들이 언어 사용에서의 책임을 보다 복합적이고 조건적으로 이해하게 되는 전환점이 되었다. 특히 이들은 부정적 결과의 원인이 단어 자체에 있지 않고, 상황 판단 부족이나 상대 처지에 대한 이해 부족에서 비롯될 수 있음을 깨달았다.

나아가 이러한 성찰은 보다 섬세한 표현 선택, 청자 중심의 언어 사용, 의도-해석 간 간극을 줄이기 위한 노력으로 이어질 가능성을 보여주었다. 책임 인식이 단순히 ‘나의 말’에 대한 반성이었다면, 이 단계에서는 상대의 입장과 상황을 고려한 윤리적 언어 사용의 실마리가 드러나기 시작한 것이다.

4) 내면적 반성

책임 인식의 가장 심화한 양상은 내면적·윤리적 차원의 반성으로 드러났다. 전체 30편의 성찰 글 중 8편(약 27%)에서 확인된 이 범주는, 학생들이 단순히 관계 악화나 상황적 오해를 넘어 자신의 발화가 타인에게 해를 끼쳤다는 사실 자체에 대해 도덕적 부담감을 표출하고, 말의 결과에 대한 자기 규범적 성찰을 드러낸 진술에 근거하여 도출되었다.

〈표 5〉 학생 성찰 글에 나타난 내면적 반성의 표현

번호	발화 내용 요약	반성의 핵심
s-7	친구를 놀리며 한 말에 대해 “그 말을 하지 말았어야 했다는 생각이 들었다”	말의 부정적 결과에 대한 윤리적 반성
s-11	“말은 한번 하고 나면 다시 담을 수 없다는 게 이번에 느껴졌다”	말의 비가역성과 책임감 인식
s-18	“그 순간에는 웃자고 한 말이었지만, 지금 생각하면 너무 경솔했다”	순간적 말실수에 대한 후속적 반성

〈표 5〉에서 확인할 수 있듯, 이 단계에서 학생들의 성찰은 대체로 일상적이고 사소한 언어 행위에 대한 회고에서 출발했으나, 그 깊이는 단순한 상황 설명에 머무르지 않았다. 학생들은 자신의 언어적 판단과 행위 기준 자체를 되돌아보는 수준에 도달하였으며, ‘하지 말았어야 했다’라는 후회, ‘너무 가볍게 말했다’라는 자책, ‘다시 기회가 있다면 다르게 말하겠다’라는 소망을 반복적으로 표현하였다.

이러한 내면적 반성은 언어 사용에 내포된 윤리적 책임을 자발적으로 인식하려는 태도로 나타났으며, 이후 실천 의지 형성과 언어 습관 변화로 이어질 수 있는 심리적 토대이자 동기적 전환점으로 기능하였다. 즉, 내면적 반성은 책임 있는 말하기 교육이 지향하는 성찰적 언어 주체 형성의 핵심 단계라 할 수 있다.

2. 실천 의지의 양상

학생들은 말에 대한 책임 인식을 바탕으로 다양한 실천 양상을 보였다. 이러한 실천은 단순한 표현의 변화에서부터 반복적인 자기 점검, 주체적 태도의 형성, 실천의 어려움에 이르기까지 연속선상에 놓여 있으며, 학습자의 언어 주체로서의 성장을 반영한다.

1) 표현 변화 실천

전체 30편의 성찰 글 중 12편(약 40%)에서 확인된 표현 변화 실천은, 학생들이 책임 인식을 구체적 언어 습관의 수정으로 연결하려는 시도로 나타났다. 이 범주는 학습자가 성찰 과정에서 기존의 직접적이고 거칠었던 발화를 떠올리고, 이를 대화의 원리(공손성, 협력성, 체면 유지 등)에 근거해 완곡하고 예의 있는 표현으로 바꾼 진술을 중심으로 도출되었다.

〈표 6〉 학생 성찰 글에 나타난 표현 변화 실천 양상

번호	변화 전 표현	변화 후 표현	반영된 전략
s-4	“너 이거 지금 당장 해”	“미안한데 이거 좀 도와줄 수 있어?”	요령의 격률 (공손성 원리)
s-9	“됐어, 내가 할게” (빈정거림)	“네가 해주면 고마울 것 같아”	찬동의 격률 (체면 유지)
s-15	“그게 왜 문제야?”	“혹시 내가 기분 상하게 했어?”	공감적 질문 (협력 원리)
s-28	“내가 왜 사과해야 해?”	“내가 그런 말 해서 속상했겠다. 미안해”	책임 인정 + 공손 전략

〈표 6〉에서 s-4 학생은 친구에게 명령하던 표현을 완곡한 요청으로 수정하였다. 이는 단순한 어휘 치환이 아니라, 상대방이 받을 부담을 고려하여 최소화하려는 태도의 전환을 보여준다. 이 학생은 글에서 “말투를 바꾸었을 뿐인데 친구가 웃으면서 고맙다고 해서 기분이 좋아졌다”라고 서술하며, 언어 실천의 변화가 관계 개선으로 이어지는 경험을 직접 체감했음을 드러냈다.

이처럼 표현 변화 실천은 학생들이 단순히 학습한 언어 전략을 기계적으로 적용하는 차원을 넘어, 상대방의 반응을 예측하고 관계적 맥락을 고려하는 상호작용적 태도의 전환을 의미한다. 이는 책임 인식이 구체적 언어 실천으로 연결될 수 있음을 보여주며, 화법 교육이 지향하는 성찰 중심 활동이

실제 변화 가능성을 지닌다는 점에서 교육적 함의를 갖는다.

2) 지속적 자기 점검

표현 변화가 단발적 시도에 머문 일부 학생들과 달리, 전체 30편의 성찰 글 중 9편(약 30%)에서는 언어 습관을 장기적으로 점검하고 조정하려는 반성적 실천이 확인되었다. 이 범주는 “말하기 전 잠깐 멈추어 생각했다”, “하루를 마무리하며 발화를 되돌아봤다”와 같은 반복적 성찰 진술을 중심으로 도출된 것으로, 학생들이 일상적 대화를 점검의 대상으로 삼아 언어 성찰의 루틴을 형성한 사례들이다.

〈표 7〉 학생 성찰 글에 나타난 지속적 자기 점검 양상

번호	점검 시점	점검 방식	학생의 진술 요약
s-7	말하기 직전	머릿속으로 한 번 더 생각	“이 말이 상대에게 상처일 수 있다는 걸 생각하게 됐다”
s-17	대화 후	친구의 반응 관찰	“친구가 아무 말도 안 했지만 불편해 보였던 것 같아”
s-22	일과 마무리 후	하루 언어 되돌아보기	“오늘 말실수는 없었나 생각하면서 하루를 정리한다”
s-27	반복 실천 후	자신만의 기준 생성	“이 말은 괜찮고 저건 안 된다고 구분하게 됐다”

〈표 7〉에서 s-7 학생은 발화 직전마다 “이 말이 정말 괜찮은가”를 스스로 점검하는 습관을 들였다고 진술하였다. 이러한 ‘내면적 멈춤’은 공손한 언어 선택을 가능하게 할 뿐 아니라, 의사소통의 윤리적 책임을 내면화하는 과정으로 기능한다. 또한 s-22 학생은 하루를 마무리할 때 “오늘 내가 쓴 말 중 후회되는 것이 있었는지”를 점검하며, 점차 무의식적 발화에 경계심을 갖게 되었다고 서술하였다.

이처럼 언어생활을 일회적 사건이 아닌 반복적 점검과 반성의 대상으

로 인식하는 태도는, 단순한 표현 교정보다 더 고차원적인 언어 인식 능력을 보여준다. 나아가 이는 언어를 통한 관계 형성·정체성 구성·사회적 책임 인식 등 담화적 차원의 성찰을 수반하는 주체적 실천 의지의 지표로 이해될 수 있다.

3) 주체적 의지

성찰 활동에 참여한 전체 30편의 성찰 글 중 7편(약 23%)에서는 말의 책임을 외적 요구나 교사의 지도 때문이 아니라, 자기 스스로 더 나은 언어 사용자로 변화하고자 하는 주체적 의지에서 비롯된 것으로 인식한 사례가 나타났다. 이 범주는 “나는 바뀌고 싶다”, “내 말투가 내가 어떤 사람인지를 보여준다”와 같이 변화의 동기를 자기 내부에서 찾고 있는 진술을 중심으로 도출되었다. 학생들은 표현의 변화가 단순한 기술의 조정에 그치지 않고, 자신의 정체성과 관계 맺음의 방식에 직접적인 영향을 미친다고 자각하면서 언어생활을 자발적으로 조정하려는 태도를 보였다.

〈표 8〉 학생 성찰 글에 나타난 주체적 의지

번호	표현 변화의 동기	학생의 진술 요약
s-10	내가 변하고 싶어서	“나는 바뀌고 싶다. 더 이상 짜증 섞인 말은 쓰고 싶지 않다”
s-21	나에 대한 이미지 형성	“내 말투가 내가 어떤 사람인지를 보여주는 것 같았다”
s-26	스스로 부끄러움 인식	“지금까지 해왔던 말들이 너무 부끄럽게 느껴졌다”
s-28	자기 효능감 강화	“내가 고칠 수 있다는 게 스스로 뿌듯했다”

〈표 8〉에서 s-10 학생은 “나는 바뀌고 싶다”라는 강한 자기 의지를 드러내며, 변화의 주체가 교사나 과제가 아닌 자기 자신임을 명확히 하였다. 이는 변화가 단기적 행동 조정이 아니라, 자아 성찰을 통한 언어 주체로의 성장과 맞닿아 있음을 보여준다. 또한 s-21 학생은 “내 말투가 내가 어떤 사람인지

를 보여주는 것 같았다”라고 진술하면서, 언어를 단순한 전달 수단이 아니라 정체성과 사회적 이미지 구성의 수단으로 이해하였다.

이처럼 자기 주도적으로 변화의 필요를 인식하고, 표현 개선을 자기실현의 과정으로 수용하는 태도는 단순한 수업 성취를 넘어 지속 가능한 언어 성숙의 가능성을 시사한다. 즉, 주체적 의지는 책임 있는 말하기 교육이 학습자 내부의 동기와 결합할 때 비로소 장기적 효과를 가질 수 있음을 보여준다.

4) 실천 미흡 또는 갈등 지속 사례

책임 인식을 형성했음에도 불구하고 실제 언어 표현을 변화시키거나 행동으로 옮기는 데 어려움을 겪는 학생들도 확인되었다. 전체 30편의 성찰 글 중 6편(약 20%)에서 이러한 실천의 어려움이 드러났으며, 이는 내면적 갈등이 해소되지 않았거나 기존 언어 습관과의 충돌, 또래 문화와의 긴장 속에서 실천 의지가 흔들리는 진술에 근거하여 도출되었다.

〈표 9〉 학생 성찰 글에 나타난 실천의 어려움

번호	인식 내용	실천의 어려움
s-5	“말이 너무 세다고 느꼈다”	“근데 어떻게 말해야 할지는 아직 잘 모르겠다”
s-14	“친구가 상처받았다는 걸 알았다”	“그래도 나는 그게 진심이었는데 거짓말하기도 애매하다”
s-24	“바뀌야겠다고 생각했다”	“근데 또 말하다 보면 전처럼 툭 튀어나오게 돼”

〈표 9〉에서 s-5 학생은 자신의 말투가 강하다는 점을 인지했지만, 이를 대체할 적절한 표현 전략을 찾지 못하였다. 이는 표현 전략에 대한 실제적 지식 부족과 연결된다. 또 s-14 학생은 친구가 상처받았음을 알았음에도 “진심이었기 때문에 거짓말하기도 애매하다”라고 진술하여, 진정성과 공손성 사이의 긴장을 드러냈다. s-24 학생은 “바꾸고 싶다”라는 의지를 보였지

만 실제 대화에서는 다시 예전 표현이 튀어나온다고 하여, 반복적 실천이 습관으로 체화되지 못한 상태임을 보여주었다.

이처럼 일부 학생들의 사례는 책임 인식이 곧바로 실천으로 전환되지 않는 인지-실천 간 간극을 보여준다. 이는 언어 표현 개선이 단발적 성찰로 해결되는 과제가 아니라, 반복적 연습과 맥락 속 적용을 요구하는 복합적 과제임을 시사한다. 따라서 화법 교육에서는 단순한 성찰 활동을 넘어서, 실천을 반복적으로 촉진하고 구체적 전략을 제공하는 교수·학습 설계가 필요하다.

3. 책임 있는 언어 사용의 단계적 형성 과정

본 절에서는 IV장 1절과 2절에서 도출된 범주(책임 인식 4유형, 실천 의지 4유형)를 토대로, 고등학생의 책임 있는 언어 사용이 어떠한 단계적 과정을 거쳐 형성되는지를 시간적·인과적 흐름에 따라 재구성하고자 한다. 이는 단순한 현상 나열이 아니라 성찰 글의 코딩·범주화 결과를 축 코딩하여 연결한 것이며, 나아가 II장에서 논의한 교육과정과 의사소통 이론과의 정합성을 확보한 분석이다.

특히, 단계 추출은 성찰 글에서 ‘먼저/그 후/다음에는’ 등의 시간 접속 표현, ‘깨달았다 → 바꾸려 했다 → 실천했다’와 같은 평가와 행동의 전환, 교사·동료 피드백의 언급을 전환 표지어로 삼아 이루어졌다. 이 과정을 통해 ‘인식-탐색-의지-실천’으로 이어지는 주 경로가 반복적으로 확인되었고, 일부 사례에서는 ‘실천의 어려움’으로 인한 분기나 역행이 나타나 순환적 구조를 형성하였다.

먼저, 책임 인식과 실천 의지가 촉발되는 출발점은 문제의식을 자각하는 경험이었다. 친구와의 갈등, 가족과의 오해, 교사의 피드백, 대화의 원리 학습 등이 계기로 작용하였다. 예컨대 s-6 학생은 “내가 장난으로 한 말이 친구를 화나게 할 줄 몰랐다”라고 성찰하였으며, s-13 학생은 “대화의 원리를 배우고 나니 내가 얼마나 무례했는지 알았다”라고 진술하였다. 이는 교육

과정에서 강조하는 ‘성찰적 말하기’의 시작점과도 일치한다.

다음 단계에서는 자신의 표현이 타인에게 끼친 정서적·관계적 영향을 자각하였다. 학생들은 과거의 발화를 되돌아보며 상대방이 받은 상처나 오해를 확인했고, 이를 감정 중심 혹은 관계 중심 인식으로 표현하였다. 이러한 인식은 2022 개정 국어과 교육과정의 ‘공동체·대인관계 역량’과 긴밀히 연결되며, 언어 사용의 윤리적 결과를 실감하게 하는 계기가 되었다.

책임 있는 언어 사용을 위한 구체적 조건을 고민하는 단계에서는 상황 맥락 고려, 청자 입장 반영, 적절한 표현 방식 탐색이 나타났다. 공손성, 협력, 체면 유지의 원리와 같은 화용론적 지식을 생활 속 대화에 적용하려는 시도가 두드러졌다.

책임 조건 탐색을 토대로 학생들은 언어 표현을 실제로 변화시키려는 명시적 의지를 드러냈다. 예컨대 s-22 학생은 “앞으로 친구에게 말할 때는 꼭 한 번 더 생각하고 말하겠다”라고 했고, s-17 학생은 “내가 바꾸지 않으면 아무것도 달라지지 않는다는 걸 알았다”라고 진술하였다. 이는 주체적 동기와 자기 효능감이 결합한 실천 의지로, 책임 있는 말하기 교육이 단순 기술 전달이 아니라 학습자의 내적 변화와 맞닿아 있음을 보여준다.

마지막 단계는 실제 행동으로 옮기고 그 결과를 자각하는 실천과 환류였다. 학생들은 표현 변화를 시도한 뒤 상대의 반응을 관찰하거나, 스스로 느낀 변화를 성찰하며 피드백을 이어갔다. 이 과정에서 ‘실천의 어려움’이 분기점으로 나타나기도 했는데, 이는 기존 습관과 또래 문화와의 긴장이 드러난 경우였다. 그러나 대부분 사례에서 실천 경험은 다시 새로운 인식으로 이어져 성찰-실천-재성찰의 순환적 구조를 형성하였다. 이는 하버마스의 ‘이해 지향적 담화’가 전제하는 상호 인정과 정당성 점검의 과정과도 부합한다.

이상의 분석을 종합하면, 책임 있는 말하기의 형성은 ‘인식(1-3단계) → 의지(4단계) → 실천·환류(5단계)’라는 주 흐름을 가지되, 중간 단계에서의 어려움이 순환적으로 환류되어 다시 탐색과 의지 단계로 돌아가는 순환

적·점진적 과정임을 알 수 있다. 이는 단순한 기술 습득이 아니라, 정서적 자각-관계적 이해-맥락적 판단-윤리적 성찰을 거쳐 주체적 실천으로 이어지는 포괄적 언어 학습 과정임을 보여준다.

이를 도식화하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 책임 있는 언어 사용의 단계적 형성 과정

<그림 1>은 고등학생의 성찰 글을 토대로 도출한 책임 인식-실천 의지의 단계적 형성 과정을 제시한 것이다. 이 과정은 단순한 기술 습득이나 규범적 훈련으로는 충분히 설명될 수 없으며, 정서적 자각에서 출발하여 관계적 이해, 상황 맥락 판단, 윤리적 성찰을 거쳐 주체적 실천과 환류로 이어지는 복합적 내면화 과정을 보여준다. 학생들의 성찰은 말하기가 단순한 기능 훈련이 아니라, 타인과 공동체적 관계를 고려하며 스스로 책임을 수용하는 언어 행위이다.

V. 결론 및 교육적 시사점

본 연구는 고등학생 30명의 성찰 글을 분석하여 ‘말’에 대한 책임 인식과 실천 의지가 어떠한 양상과 과정을 통해 형성되는지를 규명하였다. 분석 결과, 책임 인식은 감정 중심 인식, 관계 중심 인식, 상황 맥락 이해, 내면적 반성으로, 실천 의지는 표현 변화, 지속적 자기 점검, 주체적 의지, 실천의 어려움으로 유형화되었다. 이러한 범주들은 ‘계기 형성 - 말의 영향 자각 - 책임 조건 탐색 - 실천 의지 형성 - 실천과 환류’의 단계적 과정으로 구조화되었으며, 이는 책임 있는 말하기가 단순한 기술 훈련이 아니라 정서적 자각, 관계적 이해, 윤리적 성찰을 거쳐 실천으로 이어지는 복합적 내면화 과정임을 보여준다.

교육적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 갈등 경험과 피드백, 대화의 원리 학습 등 학생이 책임을 자각할 수 있는 교육적 계기가 필요하다. 둘째, 화용론적 지식과 윤리적 성찰을 통합하여 상황·관계·정서를 고려한 표현 전략 훈련이 요구된다. 셋째, 성찰일지·동료평가·발화 재구성 등 반복적 실천과 환류를 촉진하는 학습 설계가 필요하다. 넷째, 책임 있는 말하기는 공감·관계·윤리적 성찰을 포함하는 통합적 역량으로 지도되어야 한다.

이 연구는 고등학교 1학년의 성찰 글에 한정되었다는 한계가 있으나, 고등학생의 언어 성찰 활동이 발화 개선을 넘어 책임 있는 언어 사용자로의 성장을 이끈다는 점을 보여주었다. 이를 통해 화법 교육이 기술 중심을 넘어 책임 중심 언어 교육으로 재구조화될 필요성을 제시한다는 의의를 지닌다.

* 본 논문은 2025.07.31. 투고되었으며, 2025.08.07. 심사가 시작되어 2025.09.08. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2015), 『국어과 교육과정(제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정(제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 구영산(2020), 「‘매체 언어생활 성찰’의 교과서 학습 활동 개선 방향」, 『국어교육』 169, 59-89.
- 구현정(2001), 「대화의 원리를 바탕으로 한 말하기 교육」, 『외국어로서의 한국어교육』 2526, 303-330.
- 김무규. (2012), 「소통을 위한 성찰: 체계이론의 관점으로 살펴본 성찰적 커뮤니케이션 이론 연구」, 『한국언론정보학보』 58(2), 178-200.
- 박성석(2024), 「화법 성찰 교육을 위한 이론적 기반 탐색: 성찰에 관한 법학문적 문헌 고찰을 중심으로」, 『국어교육』 186, 1-34.
- 박재현(2019), 「청소년의 공감적 반응 발화의 유형과 양상」, 『새국어교육』 118, 135-164.
- 백승주(2017), 「화법 교육의 ‘대화 원리’ 교육 방식에 대한 비판적 고찰」, 『어문론집』 72, 375-409.
- 서종훈(2014), 「화법 교육에서의 대화의 속성과 위상 고찰」, 『언어과학연구』 68, 165-190.
- 손희연(2017), 「국어과 대화 교육 내용 구성의 ‘사회적 기술’ 개념 적용 방안 연구」, 『한말연구』 43, 119-145.
- 이관규(2017), 「인터넷과 일상 대화를 통해 본 청소년 언어문화 특징」, 『문법 교육』 30, 165-187.
- 이성영(2022), 「성찰언어의 교육 필요성과 유형」, 『국어교육학연구』 57(2), 143-176.
- 이성영(2023), 「성찰의 원리와 성찰언어 교육의 방향」, 『국어교육』 181, 161-186.
- 이수화(2023), 「국어교육에서 대화 지도를 위한 요구 분석: 공통교육과정 청소년의 대화방법을 중심으로」, 『인문사회과학연구』 24(1), 129-162.
- 이창덕(2013), 「국어 화법 교육과정의 현황과 과제」, 『우리말교육현장연구』 7(1), 7-38.
- 장성민(2020), 「화법 교실에서의 지식 교수·학습에 대한 근거 이론적 접근: ‘대화의 원리’에 대한 예비 국어교사의 문제 인식을 중심으로」, 『국어교육』 169, 151-193.
- 전은주(2016), 「2015 개정 국어과 교육과정의 실상과 과제: 화법」, 『국어교육학연구』 51(1), 35-62.
- 정혜승(2018), 「청소년 언어문화의 특성과 향상 방안」, 『한글』 79(1), 135-163.
- Habermas, J. (1984), *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society, Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987), *The Theory of Communicative Action*, Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press.

고등학생의 ‘말’에 대한 책임 인식과 실천 의지의 형성 양상 연구

허선아

본 연구는 고등학생의 성찰 글을 질적으로 분석하여 ‘말’에 대한 책임 인식과 실천 의지가 어떠한 양상으로 드러나며, 어떠한 과정을 통해 형성되는지를 규명하고자 하였다. 고등학교 1학년 학생 30명의 ‘언어생활 성찰하기’ 과제를 분석한 결과, 책임 인식의 네 유형(감정 중심 인식, 관계 중심 인식, 상황 맥락 이해, 내면적 반성)과 실천 의지의 네 유형(표현 변화 실천, 지속적인 자기 점검, 주체적 의지, 실천의 어려움)이 도출되었으며, 이들은 ‘계기 형성 – 말의 영향 자각 – 책임 조건 탐색 – 실천 의지 형성 – 실천과 환류’라는 단계적 전개 양상으로 구조화되었다. 이는 책임 있는 말하기가 단순한 기술 습득이 아니라, 정서적 자각과 관계적 이해를 거쳐 윤리적 성찰과 주체적 실천으로 이어지는 복합적 내면화 과정임을 보여준다. 이 연구는 화법 교육이 기술 중심 지도를 넘어, 학습자의 성찰과 사회적 책임을 포괄하는 책임 중심 언어 교육으로 나아가야 함을 시사한다.

핵심어 화법 교육, 책임 있는 말하기, 책임 인식, 실천 의지, 고등학생 성찰 글

ABSTRACT

A Study on the Formation Process of High School Students' Responsibility Awareness and Willingness to Practice it in Speaking

Heo Seona

This study qualitatively analyzes the reflective writings of high school students to explore how their awareness of responsibility in speaking and willingness to practice such responsibility are formed. Data were collected from 30 first-year students in a Korean language course during the first semester of 2025. These students learned conversational principles and participated in the "Reflecting on Language Use" activity. The analysis revealed that they developed a sense of responsibility for their speech through conflict experiences, feedback, and theoretical learning. Their awareness progressively deepened from emotion-centered and relationship-based recognition to contextual understanding and ethical reflection. Moreover, various forms of practice emerged, including changes in expression, continuous self-monitoring, and self-directed determination. Some students demonstrated linguistic maturity through the formation of cyclical practice and feedback structures. These findings suggest that reflection-centered speech education can foster autonomous language users and highlight the need to shift toward a pragmatics-based, ethically grounded instructional approach that emphasizes repeated practice and social responsibility in language use.

KEYWORDS Speech Communication Education, Responsible Speaking, Responsibility Awareness, Will to Practice, High School Students' Reflective Writing