creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

정서적 문식성 중심의 시 감상 교육 연구

2020년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 민 지

국문 초록

본 연구는 시 감상 교육이 학습자의 정서적 반응 과정에 주목해야 한다고 보고, 시에 대한 학습자의 정서적 반응을 설명할 수 있는 개념으로 '정서적 문식성'을 도입하여 정서적 문식성의 신장을 위한 교육을 구안하는 데에 목적이 있다.

시를 감상하는 행위는 시에 내포된 타자를 향하는 행위임과 동시에 자신의 내면을 향하는 행위로, 독자인 학습자는 시를 읽으며 타자 및 자기의 정서를 체험하고 그러한 체험이 주체의 인식 및 삶의 방식과 어떻게 관계되는 지를 파악함으로써 정서를 심층적으로 이해할 수 있다. 이러한 시 읽기는 타자와 학습자 간의 끊임없는 소통의 과정을 통해 가능해지며, 자기 자신의 반응에 대한 성찰을 통해 감상 과정에서 촉발된 정서가 내면화될 수 있다. 본 연구는 시 감상 과정에서 정서를 인식하고 이해하며, 성찰하고 표현하는 이러한 학습자의 능력을 '정서적 문식성'으로 개념화하고, 실제 학습자의 정서적 문식성 실행의 양상과 문제점을 분석하여 시 감상 교육을 설계하고자 한다.

학습자의 정서적 문식성이 실행되는 양상을 살펴보기 위해 본 연구에서는 정서적 반응의 활성화를 위한 기준에 따라 현대시 텍스트를 선정한 후, 예술작품의 감상에 대한 이론에 근거하여 정서적 문식성 실행의 원리를 '시 텍스트의 표현된 정서 인식', '주관적 정서 이해를 위한 소통', '정서 표현을 위한 반응 성찰'로 제시하였는데, 이러한 범주를 선형적 과정이나 단계로 상정하기보다는 순환적이고 상호보완적인 성격을 띠는 것으로 보았다. 그리고 이에 따라 학습자의 감상문을 분석하여 실제 실행의 양상을 분류하였다.

정서적 문식성 중심의 시 감상 양상은 자료 분석을 통해 다음과 같이 범주화하였다. 첫째로 텍스트 정보 이해와 표현된 정서의 인식은 학습자가 어떠한 정보 활용 전략을 사용하느냐에 따라 정서 표지의 발견을 통한 정서 포착, 텍스트 인용을 통한 정서적 상황 제시, 상황 재구성을 통한 정서 유추로 나타났다. 둘째로 자기-타자 정서의 소통과 정서의 주관화는 학습자가 자신과 타자의 소통적

관계 형성을 위해 소통의 기제로 삼은 경험의 유사성을 기준으로 분류하였을 때, 유사 경험 환기를 통한 공감적 정서 이해, 인접 경험 조회를 통한 상관적 정서 이해, 타자와의 비교를 통한 자기 정서 구체화의 양상으로 나타났다. 셋째로 정서적 반응의 성찰과 정서의 표현은 자기 표현에 대한 학습자의 반성적 성찰 과정의 유무에 따라 타자 정서 표현의 효과 인식, 반성적 비교를 통한 정서 표현의 재구성으로 나타났다. 마지막으로는 인식, 이해, 성찰의 각 측면에서 학습자의 정서적 문식성의 실행 과정에서 나타나는 문제 상황과 그 원인을 비연합적 정보 이해에 의한 정서 인식의 지연, 소극적 소통에 의한 정서 주관화의 실패, 메타 인지 비활성화에 의한 성찰의 부재로 분석하였다.

이와 같은 학습자의 양상 및 문제 상황에 대한 분석을 통해 학습자의 정서적 문식성을 신장시키기 위한 교육 내용과 방법으로는 텍스트 재구성 가이드를 활용하여 텍스트의 정서적 정보를 효과적으로 종합할 수 있도록 하며, 초점화된 비교를 위한 비계를 제공하고 교실 내 대화의 과정을 거침으로써 정서 이해 과정에서 소통을 활성화하고, 적절한 발문을 제시하여 성찰을 유도하고 정서 표현을 수정하도록 하는 방안을 제안하였다.

본 연구는 시 감상 과정에서 확인하고 신장시킬 수 있는 학습자의 감상 능력을 정서적 문식성으로 상정하여 정서적 반응에 대한 교육의 가능성을 모색하였고, 실제 학습자의 양상 분석을 통해 구체적인 교육 방안을 설계함으로써 관계적 자아를 형성하고, 정서 체험의 주체로서 학습자의 능동적 태도를 확보하고, 정서 이해 및 표현 능력의 신장을 도모할 수 있다는 점에서 의의를 지닌다.

핵심어: 정서적 문식성, 시 감상 교육, 정서 이해, 인식, 소통, 성찰, 표현, 자기-타자

학번: 2017 - 27644

목 차

국 문 초 록 ····· i
목 차 ·····iii

Ⅰ. 서론 ·····1
1. 문제 제기 및 연구 목적 ·····1
2. 연구사 ·····2
3. 연구 대상 및 방법 ·····8

Ⅱ. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 이론 ·····18
1. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 이론적 토대 ·····18
(1) 문식 대상으로서의 정서 ·····18
(2) 시 감상 능력으로서의 정서적 문식성 ·····23
2. 시 감상 과정에서 정서적 문식성 실행의 원리 ·····30
(1) 시 텍스트의 표현된 정서 인식 ·····31
(2) 주관적 정서 이해를 위한 소통 ·····34
(3) 정서 표현을 위한 반응 성찰 ·····37
3. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 의의 ·····39
(1) 정서 소통을 통한 관계적 자아 형성 ·····39
(2) 정서 체험 주체로서의 능동성 확보 ·····40
(3) 정서 이해 및 표현 능력 신장 ·····41

Ⅲ. 정서적 문식성 중심의 시 감상 양상 ·····44
1. 텍스트 정보 이해와 표현된 정서 인식 ·····44
(1) 정서 표지의 발견을 통한 정서 포착 ·····46
(2) 텍스트 인용을 통한 정서적 상황 제시 ·····50
(3) 상황 재구성을 통한 정서 유추 ·····52
2. 자기-타자 정서의 소통과 정서의 주관화 ·····56
(1) 유사 경험 환기를 통한 공감적 정서 이해 ·····58
(2) 인접 경험 조회를 통한 상관적 정서 이해 ·····63
(3) 타자와의 비교를 통한 자기 정서 구체화 ·····70
3. 정서적 반응의 성찰과 정서의 표현 ·····74
(1) 타자 정서 표현의 효과 인식 ·····76
(2) 반성적 비교를 통한 정서 표현의 재구성 ·····79
4. 정서적 문식성 중심 시 감상의 문제 상황 및 원인 ·····81
(1) 비연합적 정보 이해에 의한 정서 인식 지연 ·····82
(2) 소극적 소통에 의한 정서 주관화의 실패 ·····86
(3) 메타 인지 비활성화에 의한 성찰의 부재 ·····91

Ⅳ. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 실제 ·····95
1. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육 목표 ·····95
2. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육 내용 ·····97
(1) 텍스트 재구성·종합에 의한 정서 인식 ·····97
(2) 소통 기제 확보에 의한 정서 이해 ·····98
(3) 반응 성찰에 의한 정서적 지평의 확장 ·····100
3. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육 방법 ·····102

(1) 텍스트 재구성 가이드의 활용 ·····102
(2) 초점화된 비교를 위한 비계 제공 ·····105
(3) 소통적 정서 이해를 위한 교실 내 대화 ·····108
(4) 성찰을 위한 발문 제시 및 표현 수정 활동 ·····110

Ⅴ. 결론 ·····112

참고 문헌 ·····115
Abstract ·····121

Ⅰ. 서론

1. 문제 제기 및 연구 목적

작가가 대상으로부터 야기되는 감정이나 이미지, 이야기, 가치 등을 언어를 통해 드러내는 것이 문학[1]이라면, 문학 감상은 작가가 언어를 통해 형상화한 감정, 이미지, 이야기, 가치 등을 읽어내는 활동이다. 문학의 여러 갈래 중에서도 특히 시는 이미지, 비유, 상징, 리듬을 통해 감정이나 정서를 표현하는 장르[2]로, 독자가 시를 감상하는 과정은 이미지나 비유 등을 통해 표현된 감정이나 정서를 읽어내는 과정이라 할 수 있을 것이다. 즉, 이미지나 비유 등이 감정이나 정서를 나타내기 위한 매개라면, 시 감상은 단순히 그 이미지나 비유가 형상화하고 있는 것을 해석하는 데에 그치지 않고 그것이 전달하고자 하는 시인이나 화자의 정서를 읽어내는 데에까지 도달해야 한다는 것이다.

한편 독자의 입장에서 시를 감상하는 행위는 시 창작의 주체인 시인이나 시 속에서 말하는 이인 화자를 향하는 행위일 뿐만 아니라, 자기 자신의 내면을 향하는 행위이기도 하다. 독자는 시를 읽음으로써 타자의 정서를 체험함과 동시에 그로부터 야기되는 자신의 정서를 체험하게 되는 것이다. 이는 시 감상의 결과가 반드시 자신의 내면으로만 귀결되어야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 오히려 타자 정서와의 관계를 고려하여 자신의 정서를 구체적이고 분명하게 인식함으로써 각자가 처한 상황과 그 속에서의 인식 및 삶의 방식에 대한 적절한 이해의 바탕을 마련할 수 있게 된다는 것을 의미한다.

이때 시 감상에 있어 적극적인 독자란 단순히 타자와 자신의 정서를 감지하는 것에서 나아가, 텍스트에 표현되어 나타나는 타자의 정서와 그로부터 촉발된 자신의 정서를 각각 인식하고 심층적으로 이해하며, 정서 이해와 표현의 과정을 성찰하여 내면화하는 독자라고 할 수 있을 것이다. 이러한 독자는 타

---

1) 우한용, 「상상력의 작동구조와 상상력의 교육」, 『국어교육』 제97호, 1998, p.67.
2) 윤여탁, 「문학문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의를 중심으로」, 『문학교육학』 51권, 2016, p.169.

자 정서와의 관계 속에서 자신의 정서를 분명하게 이해함으로써 각자가 처한 상황과 그 속에서의 인식 및 삶의 방식에 대한 적절한 이해의 바탕을 마련할 수 있으며, 주체적인 입장에서 타자와의 소통 가능성을 모색할 수 있게 된다.

본 연구에서는 이처럼 시 감상 과정에서 학습 독자가 가져야 하는 시 감상 능력인 타자와 자기 정서에 대한 인식, 이해, 성찰 및 표현의 능력을 정의하기 위해 '정서적 문식성'의 개념을 도입하였다. '정서적 문식성'은 각각의 능력을 단순히 포괄하는 것만이 아니라, 이들의 관계를 선형적으로 보았던 기존의 시 감상 교육 연구들에서 미처 밝히지 못한 실제 학습자의 감상 과정 및 능력의 발달을 설명해줄 수 있는 개념으로서의 효용을 가진다고 보았다. 실제 학습자의 시 감상 과정에서 각 능력이 서로 영향을 미치면서 발달한다는 점을 고려할 때, 이러한 상관적·복합적 능력을 설명할 수 있는 개념으로 '정서적 문식성'이 필요하다고 본 것이다.

이에 따라 본 연구에서는 문학교육에 관한 선행 연구들에서 정서와 정서적 문식성의 개념, 그리고 학습자의 정서 체험을 어떻게 다루었는지를 검토하고자 한다. 그리고 이를 토대로 정서적 문식성 실행의 원리와 실제 정서적 문식성 중심의 감상 양상에 대해 고찰하여 정서 인식, 이해, 표현, 성찰의 과정이 서로 어떻게 영향을 미칠 수 있는지를 밝히고, 그를 바탕으로 정서적 문식성 중심의 시 감상 교육을 제안하는 것이 본 연구의 목적이다.

2. 연구사

이 절에서는 시 교육에 정서적 문식성의 개념을 도입하기 위해 먼저 정서, 학습자의 정서 체험, 정서적 문식성과 관련한 문학교육에서의 선행 연구들을 검토하였다.

우선 본 연구에서 핵심어로 다루고 있는 정서의 정의와 종류, 범주에 대한 논의들을 살펴보았다. 먼저 김대행은 '정서(emotion)'가 '감정(feeling)'보다 질서화 되고 유기적인 모습을 띤 감정이라 보아, 문학교육에서 다루는 정서를 감정의 영역에 있으면서도 인지적 요소를 포함하는 보다 고차원적인

개념으로 정의하였다.[3] 정서에 대한 이러한 정의는 그동안 문학교육의 장에서 흔히 '전달되어야 하는 것'으로서 존재하는 문학작품의 정서만을 정서에 포함시켜 본 연구에서 다루고자 하는 학습자의 정서를 포괄하지 못하는 한계를 지닌다.

김성룡은 문학교육에서 지향하는 정서 교육에서 주목해야할 점으로 문학이 미적 대상물을 형상화하고 있다는 것, 정서 교육은 정서의 전이와 다른 심미 체험을 지향해야 한다는 것, 문학이 인간의 정서를 탐구할 수 있는 이상적 상황을 연출한다는 것의 세 가지를 들었다.[4] 미적 대상물을 형상화하여 인간 정서를 탐구할 수 있는 이상적 상황을 연출하는 문학작품에 공명하면서, 학습자는 문학작품이 담고 있는 정서와 유사한 정서를 환기하여 정서 체험에 이를 수 있다는 것이다. 이러한 주장은 문학작품 감상을 통한 학습자의 정서 체험이 어떻게 이루어질 수 있는지를 밝혔다는 점에서 의미가 있으나, 학습자가 체험할 수 있는 정서 중 문학작품에 담긴 정서와 유사한 정서만을 다루고 있다는 점에서 학습자 정서 체험의 범주를 좁게 설정하고 있는 것으로 보인다.

고정희는 기존 문학교육의 질서화 되고 유기적인 모습을 띤 감정으로 정의되는 '정서(emotion)' 개념이 학습자의 정서를 파악하기 어려운 것으로 간주한다는 점에서 한계를 지니며, 따라서 학습자의 정서를 설명할 수 있는 정서 개념의 확장이 요구된다고 하였다. 이에 따르면 '정서'를 의미하는 단어 중 'emotion'을 상위에 둘 경우, 확장된 정서 개념은 대상이 없는 감정인 '기분(Stimmung)'과 대상이 있는 감정인 '정동(Affekte)'을 포함하는 포괄적 개념이 되어야 한다.[5] 또한 이러한 정서는 다스리거나 조절해야 할 감정이 아니라 소통하고 나누어야 할 감정으로서 존재하며. 시 감상 과정에서 학습자가 인식하고 표현하는 정서는 이와 같은 관점에서 논의될 필요가 있다고 본다. 본 연구에서 또한 학습자가 인식하는 정서를 포괄적 개념으로서의 정서(emotion)로 본다는 점에서 이 연구에서 얻은 시사점이 크다. 하지만 본 연구

3) 김대행, 「정서의 본질과 구조」, 김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1995.
4) 김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 제20집, 2010.
5) 고정희, 「시의 정서(emotion)와 기분(Stimmung)에 대한 연구 - 마종기의 <낚시질>과 <중년의 안개>를 대상으로」, 『문학치료연구』 제14집, 2010.

는 ‘정서’, ‘기분’, ‘정동’ 간의 위계와 포함 관계를 명확히 하는 데에 관심을 두기 보다는 학습자가 체험하는 정서를 넓은 의미에서 파악하고자 해당 개념을 사용한다는 점에서 다소 차이가 있다.

다음으로는 학습자의 정서 체험에 대한 연구들을 검토하고자 한다. 먼저 최지현은 문학교육에서 중요하게 다루어야 할 정서 체험으로 학습자의 정서에 주목하고 있다는 점에서 본 연구의 출발점이 되나, ‘한의 정서’에 한정된 정서 체험을 다루고 있다는 점, 정서 체험에 관여하는 텍스트 조건을 분석하는 데에 중점을 두었다는 점에서 차이를 갖는다.[6] 본 연구는 텍스트 조건을 함께 고려하기는 하나, 그로부터 학습자가 자신과 타자의 정서를 인식하고 표현하는 과정을 학습자 감상문을 통해 살펴보고자 한다.

구영산은 시 감상에서 독자의 상상 작용의 양상을 밝히고 그를 바탕으로 한 정서 체험의 구성 방식을 유형화하였다.[7] 이러한 연구 결과는 실제 실험을 통해 독자의 상상 작용과 정서 체험의 유형을 구조화하여 제시하였다는 점에서 의미가 있으나 귀납적 방법에 의한 양상 분류라는 점, 유의미한 정서 체험에 이르지 못하는 경우는 서술에서 배제하였다는 점에서 보충의 여지가 남아있다.

김남희는 서정 텍스트를 대상으로 하는 서정적 체험을 “텍스트에 나타난 서정 주체의 세계 인식과 정서적 감수의 상태를 독자 차원에서 자기화하기 위해, 텍스트의 서정화 의도를 수긍하면서 수행되는 시 읽기”로 설명한다.[8] 이는 정서 체험이 일어나기 위해 학습자가 텍스트의 서정 주체의 상황과 사고방식을 고려해야 함을 강조한다는 점에서는 본 연구와 같은 맥락이나, 독자의 서정적 체험이 텍스트 서정 주체의 체험과 동일하거나 유사한 방향으로 이루어져야 한다고 보는 점에서는 차이를 갖는다.

---

6) 최지현, 「한국근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.
7) 구영산, 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2001.
8) 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.

유영희는 능동적 주체인 학습자의 “정서 체험을 촉발하여 텍스트에 대한 이해와 아울러 스스로의 정서 체험을 구체적으로 표현하고, 그를 통해 다른 개체와 소통할 수 있는 주체를 육성해 내”[9]야 한다고 주장하여 본 연구와 문제의식을 공유한다. 이 연구는 학습자의 정서 체험을 활성화하기 위한 실제적 교육 모형을 제안하였다는 점에서 본 연구에 많은 시사점을 주었으나, 본고는 체험의 활성화보다는 그 과정에서의 정서 이해 및 표현 능력의 신장을 목표로 한다는 점에서 방향을 달리한다.

조희정은 “학습자가 정서 주체가 되어 고전시가와 대면하는 과정에서 느낀 자신의 감정을 해석하고 평가하는 행위”인 정서 비평을 중심으로 학습자의 정서 체험을 설명하였는데[10], 이는 학습자가 자신이 느낀 정서를 정서 어휘로 표현하고 그 근거를 찾도록 한다는 점에서 본 연구의 정서적 문식성 교육과 유사한 지점이 있다. 하지만 본 연구에서는 학습자 자신의 정서뿐만 아니라 타자의 정서적 상황을 추론하고 이해하는 것, 타자 정서와의 관계 속에서 학습자 자신의 정서를 이해하는 것을 목표로 한다는 점에서 차이가 있다.

민재원은 시 읽기 교육에서의 정서 체험의 대상을 작품을 통해 형상화된 세계의 상황이나 감각으로 파악하고, 정서 체험의 구조를 작품 읽기의 층위[11]와 문제 설정의 층위로 나누어 살펴보았다. 이는 학습자의 정서 체험의 기제가 될 수 있는 지점을 구체적으로 마련하였다는 점에서 역시 의의를 찾을 수 있으나, 실제 학습자의 문제설정 양상이 아닌 전문독자의 비평을 통해 이를 살펴보았다는 점에서 한계를 지닌다. 본 연구는 학습자의 감상문을 중심으로 정

---

9) 유영희, 「현대시의 정서 체험과 정서 표현 교육」, 『우리말글』 39권, 우리말글학회, 2007.

10) 조희정, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평」, 『고전문학과 교육』 24권, 한국고전문학교육학회, 2012.

11) 작품 읽기 층위에서 “독자는 작품을 통해 세계를 발견하고 그 세계를 제시하는 작품의 표현 행위를 자기화함으로써 자신이 기존에 형성했던 세계와의 관계를 탐색하고 조정”하는데, 이렇듯 작품이 제시하는 세계를 발견하고 작품의 표현 행위를 자기화하는 것, 그리고 “자신의 경험을 바탕으로 하여 작품의 표현 행위를 이끌어낸 세계를 재생시키는 일”은 달리 말하면 시 감상에서 독자의 상상력이 작용하는 과정이라 할 수 있다.
민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013, p.81.

서 인식과 표현이 어떻게 이루어지는지를 확인하여 실제 학습자에게 적용될 수 있는 정서적 문식성 교육의 방법을 구안하고자 한다는 점에서 차이를 갖는다.

박수현은 시 교육에서의 정서를 '세계에 대한 주체의 감응'으로 재개념화하고, 독자가 시 텍스트로부터 해석할 수 있는 의미로서의 정서에 접근하고자 하였다.[12] 이는 민재원(2013)에서와 같이 정서를 독자에 의해 구성되고 체험될 수 있는 것으로 보는 입장이며, 정서를 해석의 대상이 될 수 있다고 보는 점에서 정서를 이해의 대상으로 삼은 본 연구와 접점을 가진다.

김혜진은 시 감상 과정에서 이루어지는 학습자의 정서 체험을 구체화하고 내면화하기 위해서는 '정서 표현'과 관련한 교육이 이루어질 필요가 있다고 주장하며 학습자의 정서 표현을 '축자적 표현으로의 수렴'과 '비유적 표현으로의 확장'으로 나누어 살펴보았다.[13] 이는 학습자와 작품 간의 소통을 중시한다는 점, 학습자가 자신의 정서를 인식하여 맥락에 따라 표현 방법을 선택해 창의적으로 표현하는 과정을 다루었다는 점에서 본 연구에 시사점을 주었다. 그러나 학습자의 정서 표현에 주목하였기 때문에 이 역시 타자 정서의 이해와 관련한 부분은 소극적으로 다루어진 경향이 있으며, '축자적 표현'과 '비유적 표현'이라는 두 가지 표현 양상만을 중심으로 구조화하였다는 점에서 보완의 여지가 있다. 본 연구에서는 이를 보완하는 차원에서 학습자가 자신의 정서뿐만 아니라 타자 정서에 대한 근거 찾기와 명료화의 과정을 거치도록 하며, 표현 과정의 분석이 아닌 '정서 인식-이해-성찰'의 종합적인 정서적 반응의 양상을 분석하고자 한다.

마지막으로는 '정서적 문식성'과 관련한 선행 연구들을 검토하고자 한다. 국어교육 및 문학교육 연구에서 '정서적 문식성' 개념은 몇몇 연구자에 의해 소개된 바가 있으나, 아직까지 활발히 연구되었다고 보기는 어렵다.

---

12) 박수현, 「시 텍스트 정서 체험 교육 연구 - 학습독자의 정서 체험 양상을 중심으로 -」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.

13) 김혜진, 「학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2018.

먼저 사회교육의 신재철이 ‘정서문해력’[14]을 다루며 정서적 문식성 교육의 가능성을 제안한 바 있으며, 국어교육 논의에서의 출발은 정혜승의 연구에서 확인할 수 있다. 여기서는 문식성 교육 관련 문헌들에 등장한 용어들을 정리하면서 기능적 문식성, 비판적 문식성과 같은 차원에서 감정적 문식성을 구분하였다.[15] 이 셋을 한데 묶은 데에는 문식성이 언어를 통한 능력을 의미한다는 기준이 적용되었다. 즉, 감정적 문식성은 자신의 감정을 이해하고 표현, 조절하며, 타인의 감정을 이해하고 공감하는 능력을 일컫는다. 여기서는 ‘감정적 문식성’이라는 용어를 소개하고 있다는 점에서 의미를 찾을 수 있으나, 그에 대한 설명은 개념을 제시하는 수준에서 그치고 있다.

이후 김지영은 정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향을 탐구하였는데 여기서 ‘정서적 문식성’이라는 용어가 사용되었다.[16] 이때의 ‘정서적 문식성’은 ‘자신의 감정을 인식하고, 이해하며, 적절히 표현할 줄 아는 능력’으로 정의되며, 언어를 이용하여 사고와 감정을 다스리고 소통하는 것을 정서 어휘 교육의 목표로 보았다. 시 교육 연구로는 윤여탁의 연구가 있으며, 정서적 언어 표현이자 정서적 글쓰기의 대표적인 형식인 문학작품의 창작과 수용 과정에서 인지적 능력뿐만 아니라 정의적 능력(정의적 문식성, 문학적 감수성)을 가진 문학 문식성이 중요하게 작용한다는 점을 언급하였다. 그리고 이러한 정의적 능력에 속하는 정의적 문식성은 특히 시의 표현적 속성을 분석하고 이해하는 활동 단계에서보다 동화, 감동, 내면화, 이화, 비판 등과 같은 정의적 감상 활동 단계에서 활성화되는 능력이라 보았다.[17]

공주희의 경우 정서적 문식성이 포함하는 정서 이해의 측면과 관련하여 ‘공감적 이해’에 주목한 현대시 교육을 연구하였다는 점에서 참고할 수 있다.[18] 이때의 공감적 이해는 정서적 측면에만 국한되지 않으며 인지적, 비평

---

14) 신재철, 「정서문해력 발달을 위한 장소 학습」, 『사회과교육연구』 15권, 2008.
15) 정혜승, 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11권, 2008.
16) 김지영, 「정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향」, 『청람어문교육』 49권, 2014.
17) 윤여탁, 앞의 논문, 2016.
18) 공주희, 「공감적 이해를 위한 현대시 교육 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.

적 능력이 함께 작용한다는 점에서 정서 이해에 있어 타자의 개인적 특성에 대한 파악과 자기에 대한 인식을 강조한 본 연구와 맥락을 공유한다. 이 연구에서는 이러한 학습 독자의 이해를 포괄하기 위한 용어로 '공감적 이해'를 선택하였으나, 본 연구에서는 보다 다양한 정서 이해의 양상을 포괄하기 위해 '정서적 문식성' 개념을 도입하였다.

이처럼 국어교육에서의 정서적 문식성에 대한 논의는 아직 출발하는 단계에 있으며, 그 개념 또한 '감정적 문식성', '정의적 문식성', '정서적 문식성' 등으로 혼용되는 양상을 보인다. 따라서 본 연구에서는 정서적 문식성에 대한 여러 연구들을 살핌으로써 국어교육, 특히 시 교육에서 '정서적 문식성'의 개념이 무엇인지를 정의하고, 그 작용 원리에 대한 하나의 모델을 제시하는 것을 목적으로 한다.

3, 연구 대상 및 방법

정서를 연구하는 연구자들은 연구 대상의 정서를 확인하기 위해서 어문적 보고를 활용하는데, 어문적 보고는 대상의 내부 상태에 대한 언어적 기술[19]로서 학습자의 내부에서 어떠한 정서적 반응이 일어나고 있는지를 학습자의 진술을 통해 확인할 수 있는 방법이다. 본 연구에서는 시 감상 과정에서 학습자의 정서적 문식성이 작용하는 양상을 살피기 위한 어문적 보고로서 시 텍스트에 대한 감상문을 수집하였으며, 감상문에서 드러나지 않는 입체적인 감상 과정을 확인하기 위해 경우에 따라 보조적으로 감상 후 설문지와 개별 면담을 활용하였다.

---

19) 플루치크는 정서가 복잡한 일(events)의 묶음을 지칭한다고 할 때, 그것의 특징은 이처럼 하나가 아닌 여러 종류의 증거가 서로 일치하는 정도를 토대로 하여 추론할 수밖에 없다고 말하며, 내부 상태에 대한 어문적 보고가 일정한 한계를 지니고 있다고 주장하였다. 그러나 그 역시 어문적 보고가 효과적인 정서 측정 방법의 하나로 널리 사용되고 있음은 부정하지 않는다.
Robert Plutchik, 박권생 역, *Emotions and life: perspectives from psychology, biology, and evolution*,『정서심리학』, 학지사, 2004, pp.41~43.

예비조사에서는 고등학생 학습자를 대상으로 시 네 편에 대한 자유 감상문을 수집하였다. 예비조사에서 고등학생 학습자를 대상으로 선택한 이유는 다음과 같다. 고등학생은 후기 청소년으로서 자기감정에 대한 이해·평가가 가능하며, 정서가 인지적 발달과 높은 관련성이 있다는 점을 고려할 때[20] 아동·청소년기에서 인지적 발달이 가장 많이 이루어진 고등학생 학습자에게서 발달된 정서적 문식성의 양상을 보여줄 수 있을 것으로 기대했기 때문이다. 하지만 예비조사 결과 고등학생 학습자의 경우 이러한 높은 인지적 능력을 활용하여 시 텍스트에 대한 정서적 반응을 활성화하기보다는 문제 해결과 관련한 인지적 처리에 몰두하는 양상을 더 많이 보였다. 이들은 문제풀이를 위한 관습적 시 교육을 받은 경험이 축적되어 시 해석에 집중하는 경향을 보였으며, 드물게 정서를 표현한 경우에도 자신의 정서보다는 텍스트에 드러난 시인이나 화자의 정서에 주목한 경우가 다수를 이루었다. 시 텍스트 역시 <빈집>, <나와 나타샤와 흰 당나귀>를 제외하고는 학습자 경험과의 교집합을 갖지 못해 유의미한 정서적 반응을 이끌어내지 못하거나, 시어의 추상성이 높아 시적 상황 구성 자체에 어려움을 느끼는 경우가 많았기 때문에 이에 대한 조정도 요구되었다.

이후 예비조사에서의 문제점을 보완하여 설계한 본 조사 1차에서는 인지적으로 성인과 아동의 중간 수준의 발달 단계를 보이며, 자아정체감이 형성되고 자기 정서에 대한 이해가 발달하기 시작하는 전기 청소년, 즉 중학생 학습자를 대상으로 삼았다. 앞서 고등학생 학습자가 정서적 반응보다는 인지적 활동에 더 큰 비중을 둔 것에 비해, 중학생 학습자는 정서적으로 보다 민감한 학습자로서 자기중심적인 태도가 두드러지는 경향을 보인다. 따라서 자기뿐만

---

20) 정서와 인지간의 관계를 강조한 학자로는 Frits Heider(1958)와 Benesh & Weiner(1982), Magda Arnold(1960), Richard Lazarus(1970) 등 여러 명이 존재한다. 이들은 공통적으로 평가와 같은 인지적 과정이 정서에 영향을 미치며, 인지와 정서가 순환적으로 발달한다는 점을 주장한다. 이러한 연구에 기반하였을 때 고등학생 학습자는 성인에 가까운 인지적 발달이 이루어진 학습자로, 본 연구의 초기 단계에서는 고등학생 학습자가 타자 및 자기 정서에 대한 높은 수준의 반응이 가능할 것으로 예상하였다. 위의 책, pp.83~86.

아니라 타자 정서에 대한 이해를 도모하는 정서적 문식성 중심의 시 교육이 필요한 학습자라고 할 수 있다. 또한 고등학생 학습자에 비해 관습적 시 해석 교육에 노출된 경험이 적으며, 이 시기의 자기중심적 경향으로 인해 시 감상 과정에 있어 문제 해결보다는 자신의 정서적 반응을 서술하는 데에 보다 집중하는 양상을 보일 것이라 예상하였다. 한편 대상 학습자에는 중학교 1~3학년 학습자들이 모두 포함되었는데, 이는 중학생 학습자 내에서도 학년에 따라 정서적 문식성의 실행 수준에 차이가 존재하는지를 확인하기 위함이다. 앞서 살펴보았듯이 고등학생 학습자와 중학생 학습자의 인지적 수준 및 정서적 반응에 대한 차이가 존재한다고 본다면, 중학생 학습자 내에서도 세부적으로 인지적·정의적 차이가 존재한다고 가정할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 중학교 1~3학년 학습자를 대상으로 삼아 학습자 수준에 따른 정서적 문식성 실행 양상의 차이가 드러나는지를 살피고자 하였다.

본 조사 1차에서는 이러한 중학생 학습자를 대상으로 하여 시 네 편에 대한 감상문과 설문지, 면담 자료를 수집하였다.[21] 설문지와 면담 자료는 감상문에서 확인하기 어려운 학습자의 평소 시 감상 경향과, 감상 결과에 영향을 미친 요소들을 확인하기 위하여 활용하였다. 대상 텍스트는 기형도의 <빈집>, 백석의 <여승>, 정호승의 <너에게>, 나희덕의 <못 위의 잠>이다. 이들은 교과서에 작품이 실린 적이 있는 시인들의 시 중 학습자가 정서적 상황을 구성하는 것이 가능하도록 어려운 시어가 적은 시들이면서, 정서 구분의 큰 틀인 기본 정서(또는 일차적 정서)의 종류 중 '슬픔'의 정서와 관련이 깊은 시들이다. 정서심리학자인 플루치크(R. Plutchik)에 따르면 정서를 이해하기 위한 전통적인 방법 중 하나는 소수의 기본 정서를 전제하고 그 외의 복잡한 다른 정서들을 일차적 정서가 혼합된 이차적 정서로 이해하는 것이다. 기본 정서, 즉 일차적 정서의 범주는 다수의 연구자들에 의해 각각 다르게 정의되어왔으나 공통적으로 '두려움, 노여움, 슬픔'의 정서를 일차적 정서로 구분한다.[22]

---

21) 학습자의 감상문과 면담 자료를 인용할 때에는 연구자가 임의로 맞춤법이나 부호 등을 교정하지 않고 학습자의 원문을 그대로 인용하였다.

22) 다수의 연구자들에 의해 제기된 일차적 정서의 목록을 플루치크는 다음과 같이 정리했다.

이차적 정서가 일차적 정서의 혼합으로 나타나는 복합적 정서라면, 일차적 정서를 내포하고 있는 시 작품을 대상 제재로 삼았을 때 그 일차적 정서의 범주 안에서 학습자의 각기 다른 개인적 맥락에 따라 다양한 이차적 정서가 발생할 수 있다고 보아 본 연구에서는 일차적 정서 중 '슬픔'의 정서를 포함하고 있는 시들을 대상 제재로 삼았다. 세 가지 일차적 정서 중 '슬픔'의 정서에 주목한 까닭은 '두려움'이나 '노여움'에 비해 '슬픔'은 인지적 과정과 더욱 관련이 깊은 감정이며, 정서적 문식성의 핵심인 사회적 소통과 관련되기 때문이다. 본 연구에서는 정서가 인지적 사고 과정을 포함하는 개념이며 정서적 문식성 역시 정서에 대한 인지적 처리 과정을 전제하는 능력이라고 보았다. 누스바움(M. C. Nussbaum) 역시 감정이 인지적 과정과 긴밀한 연관을 가진다고 주장하는데, 그는 슬픔의 감정이 생생함을 가지는 이유는 그것이 개인이 가지고 있던 특정한 인지적 구조의 무너짐과 함께 발생하며 그로부터 개인

이론	정서
Plutchik(1962, 1980a)	두려움, 노여움, 슬픔, 기쁨, 수용, 혐오, 예기, 놀라움
Scott(1980)	두려움, 노여움, 외로움, 유쾌함, 사랑, 불안, 호기심
Epstein(1984)	두려움, 노여움, 슬픔, 기쁨, 사랑
Tomkins(1962, 1963)	두려움, 노여움, 즐거움, 흥미, 혐오, 놀라움, 수치, 경멸, 고통
Izard(1972, 1977)	두려움, 노여움, 즐거움, 흥미, 혐오, 놀라움, 수치/수줍음, 경멸, 고통, 죄책감
Panksepp(1982)	두려움, 분노, 공황, 기대
Arieti(1970)	두려움, 분노, 만족, 긴장, 식욕
Fromme & O' Brien(1982)	두려움, 노여움, 비탄/체념, 기쁨, 의기양양, 만족, 충격
Ekman(1973)	두려움, 노여움, 슬픔, 행복, 혐오, 놀라움
Osgood(1966)	두려움, 노여움, 불안-비애, 기쁨, 조용한 유쾌함, 흥미/기대, 경탄, 지루함, 혐오
Shaver & Schwartz(1984)	두려움, 노여움, 슬픔, 행복, 사랑
Fehr & Russell(1985)	두려움, 노여움, 슬픔, 행복, 사랑
Sroufe(1979)	두려움, 노여움, 유쾌함
Trevarthen(1984)	두려움, 노여움, 슬픔, 행복
Malatesta & Haviland(1982)	두려움, 노여움, 슬픔, 기쁨, 흥미, 통증
Etude(1980)	두려움, 노여움, 슬픔, 기쁨, 흥미, 놀라움, 고통, 수치, 수줍음, 혐오, 죄책감

Robert Plutchik, 앞의 책, 2004, p.120.

이 새로운 인지적 구조를 형성하는 경험을 통해 조정된다고 본다.[23] 다시 말해 '슬픔'의 정서는 직관적, 신체적인 감정에 그치는 것이 아니라 개인이 가지고 있는 인지적 구조의 변형과 관련하여 촉발되는 정서이므로 본 연구에서 다루고자 하는 정서에 대한 인식을 확인하기에 적절한 정서라고 판단되었다. 또한 '슬픔'의 정서는 다른 정서와의 연합을 통해 '상실, 고통, 죄책감, 연민, 동정심, 안타까움' 등 이차적 정서로 발전해 나갈 수 있는데, 이러한 이차적 정서들은 타자와의 사회적 관계 속에서 주로 발생하는 감정들이다. 이 정서들은 타자의 존재를 전제하여 타자와의 관계 속에서 존재하는 대자(對自)적 주체가 겪을 수 있는 정서들로, 정서적 문식성이 자신의 정서뿐만 아니라 타자와의 소통을 통한 타자 정서 이해, 타자 이해를 중시한다는 점에서 정서적 문식성 중심의 시 교육 연구에서 주목할 만한 정서들이라 할 수 있다.

위와 같은 기준에 따라 본 조사 1, 2차의 대상 작품으로 '슬픔'의 범주에 포함되면서, 개인적 맥락과 사회적 소통의 영향에 의해 이차적 정서인 '고통, 죄책감, 연민, 안타까움, 상실감, 동정심' 등으로 발전될 수 있는 정서를 담고 있다고 여겨지는 시들을 선정하였다. 또한 예비조사 결과 학습자들이 시적 상황을 상상하고 정서를 파악하는 데에 있어 시에 나타난 정서 어휘의 양, 감각적 이미지, 학습자 경험과의 유사성 등의 요인도 영향을 미치는 것으로 나타났기 때문에 이를 함께 고려하였다. 한편 시어 자체는 학습자 수준을 고려하였을 때 어렵지 않으나, 시의 추상성의 정도에 따라 학습자가 정서를 인식하는 정도와 이해의 방향이 달라질 수 있음을 가정하여 추상성에 따른 해석의 난이도 역시 적절히 확보하고자 하였다. 또, 다양하고 자유로운 감상 결과를 이끌어내기 위해 연구 대상 학습자들이 이미 학교 수업 시간에 배우거나 들어본 적이 있는 작품도 배제하였다.

위와 같은 기준에 의해 선택된 작품들 중 먼저 기형도의 <빈집>은 작품의 길이가 짧고 '사랑의 상실'과 관련한 슬픔의 정서를 담고 있어 학습자들이

23) Martha C. Nussbaum, 조형준 역, *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, 『감정의 격동 - 1.인정과 욕망』, 새물결, 2015, p.159.

다가가기 용이하면서도, 비유적 표현의 나열과 ‘빈집’이라는 추상적 공간의 도입으로 인해 해석의 여지를 남겨두고 있는 시로서 선정하였다. 백석의 <여승>은 중심인물인 ‘여인’의 기구한 삶에서 느껴지는 슬픔과 이를 바라보는 화자의 연민이 복합적으로 담겨있는 시로서, 복수의 타자(등장인물, 화자)의 정서에 대한 인식이 가능하다고 보았다. 또한 이 시는 보편적 정서를 담고 있으면서도 그 정서가 유발되는 상황이 중학생 학습자의 경험과 직접적 연관을 가질 확률이 낮기 때문에, 학습자들이 자신의 경험과 동떨어진 사건을 겪은 타자의 정서를 어떻게 이해하고 그로부터 어떤 감정을 느낄 수 있는지를 확인하기에 적절한 제재라고 예상되었다. 정호승의 <너에게> 또한 ‘사랑’, ‘죽음’등과 관련한 슬픔의 정서 체험이 가능한 시이나, 시의 정서적 상황이 직접적으로 제시되지 않고 비유적이고 추상적인 표현을 통해 제시됨으로써 일정 수준의 추상성을 확보하고 있는 시라고 판단되었다. 마지막으로 나희덕의 <못 위의 잠>은 ‘희생적인 아버지’의 모습을 ‘(아비)제비’에 비유하여 시의 화자가 가족의 모습을 관찰하고 있는 서술방식을 취하여 가족애와 관련된 슬픔의 정서 체험이 가능한 시이다. 한편 이 시는 학습자가 경험적으로 유추할 수 있는 구체적인 장면을 제시하면서도 가족들의 모습을 제비에 비유하여 교차적으로 제시하고 있다는 점, 시의 길이가 제시된 시들 중 가장 긴 편이라는 점에서는 학습자가 인지적 노력을 기울여야 할 필요가 있는 시라고 예상되었다.

1차 본조사의 조사 과정은 총 3차시에 걸쳐 이루어졌으며, 1, 2차시에는 텍스트에 드러난 정서를 중심으로 자유롭게 시 전체 내용에 대한 감상을 적도록 한 1차 감상문과, 각 연의 시적 상황을 구성하고 시에 드러난 타자(시인, 화자, 말하는 이, 등장인물 등)의 정서와 그렇게 파악한 이유, 그것과 관련하여 파악한 자신의 정서와 이유를 적도록 한 2차 감상문을 작성하였다. 1차 감상문을 작성하도록 한 이유는 학습자가 평소 텍스트에서 느껴지는 정서를 중심으로 감상을 할 때 어떠한 방식으로 그 정서를 파악하는 지를 알아보기 위함이다. 반면 2차 감상문은 같은 시에 대해 정서적 상황 구성, 타자 정서 이해, 자기 정서 이해라는 세 가지 차원으로 감상 과정을 초점화 하였을 때 학습자

의 감상이 어떻게 이루어지는지를 확인함으로써 학습자의 정서적 문식성의 작용 양상을 알아보기 위해 작성하도록 한 것이다. 1, 2차 감상 후에는 전체 활동 과정과 학습자의 감상 경향에 대한 질문을 포함한 설문지를 작성하도록 하였으며, 3차시에는 특징적·대표적인 양상을 보이는 학습자의 감상문과 설문지 내용에 대해 반구조화된 형식의 면담을 진행하였다. 면담에서의 핵심적인 질문들은 연구자가 교사에게 제시하였고, 이에 답하는 과정에서 추가적으로 필요한 정보들을 교사가 학습자에게 질문하는 방식으로 이루어졌다.

1차 본 조사에서 확인된 학습자의 경향을 바탕으로 설계된 2차 본 조사는 1차 본 조사와의 연속성 확보를 위해 기형도의 <빈집>, 백석의 <여승>, 정호승의 <너에게>, 이상 세 작품은 그대로 대상 작품으로 선정하였으나 나희덕의 <못 위의 잠>은 조사 대상에서 배제하였다. 2차 본 조사의 경우 총 3차시로 이루어진 1차 본 조사보다 짧은 1차시에 수행되었으며, 1차 본 조사 실행 결과 <못 위의 잠>의 해석에 있어 학습자들이 인지적 부담을 호소한 경우가 많았다는 점을 감안하여 이를 배제하고 대상 작품을 세 작품으로 축소한 것이다. 2차 본 조사의 대상 학습자 역시 1차 본 조사와 마찬가지로 중학생 학습자이며, 1학년을 제외한 2, 3학년 남녀 학습자 총 80명이 선정되었다.

2차 본 조사의 경우 1차시 동안 진행되었으며, 먼저 제시된 세 편의 시 중 한 편의 시를 골라 시에서 느껴지는 정서를 중심으로 1차 감상문을 작성하도록 하였고, 이어서 타자와 학습자 자신의 정서 간의 관계에 유의하여 전체 내용에 대한 2차 감상문을 작성하도록 제시하였다. 1차 본 조사에서 교사 인터뷰와 시 감상 과정에 대한 메타적 점검 과정을 실행하였음에도 불구하고, 학습자의 전반적인 감상 과정에서의 정서적 문식성의 실행 양상에 구체적으로 확인되지 않은 부분이 남았기 때문에 2차 본 조사에서는 이를 보완하기 위한 방안을 설계하였다. 따라서 교사 인터뷰와 사후 설문지를 배제하고, 2차 감상문 작성 시 학습자의 정서적 문식성의 실행 양상을 살펴볼 수 있도록 구조화된 발문을 함께 제시하여 이를 참고해 감상문을 작성할 수 있게 하였다.

수집된 자료에 대한 분석은 담화 분석 방법 중 질적 내용 분석의 방법에 의해 이루어졌다. 학습자가 시 텍스트에 대해 작성한 감상문은 문장으로 이루어

져 있으며, ‘타자 및 자기 정서에 대한 이해’라는 특정한 맥락 속에서 이루어지는 ‘타자-학습자’, ‘텍스트-학습자’ 간의 대화라는 점에서 담화의 한 양상이라고 할 수 있다. 학습자의 감상문을 담화로 보았을 때, 여러 담화 분석의 방법 중에서도 본 연구에서는 질적 내용 분석 방법을 자료 분석의 틀로 활용하였다. 질적 내용 분석이란 이론에 근거한 분석 내용의 범주 체계를 설정한 후 범주 체계에 따라 대상 텍스트를 해석하는 질적 연구 방법이다.[24] 본 연구에서는 정서적 문식성의 핵심 내용에 기반하여 학습자의 시 감상 과정에서 나타날 수 있는 정서적 문식성의 실행 원리를 이론에 근거해 체계화하고, 이를 바탕으로 학습자의 실제 실행 양상을 검토하고자 한다는 점에서 질적 내용 분석의 방법이 적합하다고 보았다. 질적 내용 분석은 이론에 근거해 범주 체계를 미리 설정한다는 점에서 연역적 성격을 띠기도 하나, 자료 해석의 과정에서 새로이 발견된 내용을 중심으로 범주 체계를 수정하는 순환적 분석 과정을 포함한다는 점에서 귀납적 성격을 함께 지니는 연구 방법이다. 따라서 본 연구에서도 정서적 문식성의 실행 원리를 가정하되, 자료 분석 과정에서 발견되는 학습자 양상에 따라 실행 원리를 점차적으로 수정해 나가는 순환적 분석 과정을 거쳤다. 분석의 절차는 엘로와 카인가스(S. Elo & H. Kyngäs, 2007)가 제시한 모형에 근거하여 ‘분석 단위 설정-분석 체계(범주 체계) 개발-자료 분석-(범주 재설정)-결과 보고’[25]의 순서로 이루어졌으며, 분석 단위는 정서를 나타내는 어휘를 최소 단위로 하였다. 전체 조사 내용에 대한 개략적인 정보를 표로 제시하면 다음과 같으며, 학습자 구분은 ‘〔기호-텍스트 제목-학습자 번호〕’로 표기하였다.

---

24) Stefan Titscher, Michael Meyer, Ruth Wodak, Eva Vetter, 남상백 역, *Methods of text and discourse analysis*,『텍스트와 담론 분석 방법』, 경진출판, 2015, pp.96~109.

25) Satu Elo & Helvi Kyngäs, The Qualitative Content Analysis Process, *Journal of Advanced Nursing Vol.62*, Blackwell Publishing Ltd, 2008, p.110.

조사차수	조사기간	조사 대상	기호	대상 텍스트	수집편수	합계	활동 내용
예비조사	2018.5	광주 M고 1학년 남학생 68명	P	서정주, <국화 옆에서>	10	68	시 텍스트 한 편을 골라 학습지에 자유 감상문을 작성하기
				백석, <나와 나타샤와 흰 당나귀>	33		
				기형도, <빈집>	21		
				정지용, <바다2>	4		
1차	2019.5	전남 M중학교 1학년 10명 (여:4/남:6)	A	기형도, <빈집>	2	29	①시를 선택한 후, 시에서 느껴지는 정서를 중심으로 전체 내용에 대한 1차 감상문[26] 작성. ②2차 감상문[27] 작성 후, 설문지[28]에 답변 ③감상 과정에 대한 개별 면담(녹음 자료 총 97분)
				백석, <여승>	2		
				정호승, <너에게>	2		
				나희덕, <못 위의 잠>	4		
		전남 M중학교 2학년 8명 (여:7/남:1)	B	기형도, <빈집>	2		
				백석, <여승>	1		
				정호승, <너에게>	3		
				나희덕, <못 위의 잠>	2		
		전남 M중학교 3학년 11명 (여:6/남:5)	C	기형도, <빈집>	3		
				백석, <여승>	2		
				정호승, <너에게>	5		
				나희덕, <못 위의 잠>	1		

26) 1차 감상문의 구성은 다음과 같다.

어떤 시를 선택했나요? 그리고 이 시를 선택한 이유는 무엇인가요? 시에서 느껴지는 감정, 분위기, 느낌을 중심으로 전체 내용에 대한 감상문을 자유롭게

2차	2019.7	서울 B중학교 2학년 26명 (여:12/ 남:14)	D	기형도, <빈집>	9	80	①시를 선택한 후, 시를 통해 느낀 정서를 중심으로 1차 감상문[29] 작성 ②시의 전체 내용에 대한 2차 감상문[30] 작성
				정호승, <너에게>	6		
				백석, <여승>	12		
		서울 B중학교 3학년 54명 (여:28/ 남;26)	E	기형도, <빈집>	16		
				정호승, <너에게>	18		
				백석, <여승>	19		

적어 주세요.

27) 2차 감상문에서는 시에 형상화된 상황이 어떤 상황일지를 적어보고, 그 상황 속에서 시의 화자나 인물이 어떤 정서를 느꼈을지와 그렇게 생각한 이유, 그에 대한 자신의 정서와 그 근거 등을 적도록 하였다.

28) 감상 후 설문지는 시를 감상했던 과정에서 학습자가 고려한 요인과 어려웠던 점, 어려웠던 이유, 도움이 된 요인 등을 묻는 질문, 타자의 정서와 학습자 정서 간의 영향 관계를 묻는 질문, 감상 과정에서 느낀 효과를 묻는 질문 등 총 16개의 질문으로 구성되었으며, 각 문항의 성격에 따라 객관식, 주관식, 리커트 5점 척도의 형식으로 선택지를 제시하였다. 이후 전체 내용에 대한 추가적인 질문을 3차시 면담을 활용해 확인하였다.

29) 1차 감상문에서는 시를 읽고 자신이 느낀 정서, 화자나 등장인물이 느꼈을 법한 정서를 적고 그렇게 생각한 이유를 적도록 하였다.

30) 2차 감상문에서는 타자와 자신의 정서를 중심으로 시의 전체 내용에 대한 감상문을 적도록 하되, 학습자의 초점화 된 감상을 위해 감상문 작성에 참고할 만한 발문을 함께 제시하였다.

Ⅱ. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 이론

1. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 이론적 토대

(1) 문식 대상으로서의 정서

일반적으로 '정서'란 '감정', '느낌', '기분' 등과 유의어 또는 동의어로 여겨지며, 신체적·감각적 현상으로 제한되는 경향이 있다. 이는 문학 교육의 실제에서도 드러나는데, 특히 시를 통해 정서를 체험하는 것을 목적으로 하는 시 교육의 장면에서는 주로 '어떤 정서가 느껴지는가?'에 주목하여 '~한 느낌', '~한 기분' 등으로 시의 정서를 표현하는 활동이 다수를 이루었다. 시의 정서에 대한 근거를 찾아내는 경우에도 단순히 정서와 직접 관련된 특정 시어나 문장을 찾아내거나, '상황이 ~하기 때문에 ~한 정서가 느껴진다.'와 같은 수준에 머무르는 경우가 많다. 그러나 정서적 문식성 중심의 시 교육에서 학습자가 이해해야 하는 정서는 그러한 단순한 개념에만 머무르지 않는다. 시 감상 과정에서 이루어지는 정서 이해가 구체적인 근거에 기반한 타자와 자기 정서의 인식, 타자와 자기 정서를 유발하는 개인적 가치나 지향에 대한 이해, 자기 정서에 대한 성찰을 포함한다고 할 때, 이러한 이해의 대상이 되는 '정서'에 대한 정의도 정서적 문식성의 관점에서 보다 세밀하게 내려져야 할 것이다. 따라서 이 절에서는 이 '정서'에 대한 기존의 이론들을 검토하여 정서의 개념과 성격을 살펴보고, 본 연구에서 다루고자 하는 정서 개념이 무엇인지에 대해 밝히는 것을 목적으로 한다.

케이건(J. Kagan)은 정서 개념에 관한 네 가지 현상 중 두 번째 현상 - 감각적 성질을 지니고 있으며 의식적으로 탐지된 감정 변화 - 을 '감정(feeling)'으로, 세 번째 현상 - 감정을 해석하고 단어 표지를 붙이는 인지 과정 - 을 '정서(emotion)'로 정의하였다.[1] 이때 감정은 직접적인 맥락, 진

1) Jerome Kagan, 노승영 역, *What is emotion?*, 『정서란 무엇인가?』, 아카넷, 2009,

행 중인 활동이나 생각, 자신의 문화가 지닌 통속 이론과 언어의 영향을 받은 단어에 의해 이름 붙여짐으로써 특정한 정서가 된다.[2] 즉, 케이건에 따르면 정서는 일차적으로 감지된 감각적 반응인 감정을 이차적으로 해석하고 이름 붙인 것으로 인지적인 처리 과정을 거친 감정이라 할 수 있다.

래저러스(R. S. Lazarus)는 감정이나 정서가 무엇을 중요하게 생각하고 무엇을 믿는지와 같은 개인적 의미의 산물이며, 그 감정이 어떤 의미를 지니는지와 같은 것들을 규정할 수 있도록 하는 뚜렷한 플롯을 지니고 있다고 설명한다.[3] 그에 따르면 우리 삶의 상황에서의 생각과 의미가 감정을 구성하며, 그 감정들에 관심을 가짐으로써 우리 자신에 대해 많은 것-어떤 개인적 생각과 의미가 우리 자신의 감정을 구성하였는지-을 배울 수 있다.

특히 그는 감정의 범주[4]에 미학적 경험의 감정을 포함시키고 있는데, 미학적 경험에서 감정이 일어나려면 자신이 보고 있는 것의 의미를 느끼는 데 적극적으로 참여해야 한다고 설명한다. 즉, 예술적 형식과 관련한 미학적 경험에서의 감정을 촉발하기 위해서는 그것의 내용과 관계를 맺으려고 노력해야 하며, 그것은 감정이입을 통해 타자의 감정과 내면을 이해하는 것과, 자신의 개인적 의미와의 관련 속에서 감정을 느끼는 것을 포함한다는 것이다. 이는 시 감상이라는 미학적 경험에서도 마찬가지로 적용될 수 있다. 우리는 시로부터 감정을 느끼기 위해 시의 내용을 파악해야 하며, 감정이입을 통해 그 내용 속에서 화자나 등장인물이 느끼는 감정과 이유를 이해해야 하고, 자신에게 중요한 개인적 의미를 중심으로 자신이 느끼는 감정과 그것의 의미를 파악해야 한다. 감정에 대한 이러한 적극적 참여를 통할 때 시 감상 과정에서 유의미한

---

pp.49~50.

2) 위의 책, pp.75~79.

3) Richard S. Lazarus & Bernice N. Lazarus, 정영목 역, *Passion and reason : making sense of our emotions,*『감정과 이성』, 문예출판사, 2013, pp.16~18.

4) 래저러스는 이 책에서 감정의 종류를 15가지로 구분하고 있다. 이 감정의 구분에는 '위험한 감정들: 분노, 선망, 질투'와 '실존적 감정들: 불안-공포, 죄책감, 수치심', '삶의 나쁜 조건에 의해 자극되는 감정들: 안도감, 희망, 슬픔과 우울', '삶의 좋은 조건에 의해 자극되는 감정들: 행복감, 긍지, 사랑', '감정이입의 결과들: 감사, 동정심, 미학적 경험의 감정'이 포함된다. 위의 책, p.19.

감정이 촉발될 수 있으며, 그로부터 다양한 삶의 상황들을 이해할 수 있게 된다.

정서에 대한 정의는 이외에도 학자마다 다양하게 존재하지만, 앞서 살펴본 케이건과 래저러스 등의 정의를 통해 인지와 정의가 종합적으로 작용하는 것이 정서임을 짐작해볼 수 있다. 정서는 공통적으로 명명하기, 평가하기, 해석하기를 거쳐 특정하고 구체적인 정서로서 주체에게 인식될 수 있는 것이다.[5]

또한 연구사 검토에서 살펴보았듯 문학교육 연구에서도 정서의 개념에 대한 다양한 논의들이 이루어져왔다. 김대행은 '정서(emotion)'가 '감정(feeling)'보다 질서화 되고 유기적인 모습을 띤 감정이라 보았으며[6], 이에 대해 고정희는 기존 문학교육의 질서화 되고 유기적인 모습을 띤 감정을 벗어나 학습자의 정서를 설명할 수 있는 정서 개념의 확장이 요구된다고 하였다. 또, 정서는 다스리거나 조절해야 할 감정이 아니라 소통하고 나누어야 할 감정으로서 존재하며, 시 감상 과정에서 학습자가 인식하고 표현하는 정서는 이와 같은 관점에서 논의될 필요가 있다고 보았다.[7]

민재원은 정서를 고정되고 고차원적이며, 고상한 것으로 보는 관점을 벗어나 '주체의 적극적인 개입을 통해 형성되는 것'[8] 으로 보게 한다는 점에서

---

5) 이와 관련해 비고츠키(L. S. Vigotsky) 역시 정서가 감정에 대한 인지적 과정을 통해 포착되는 것임을 시사한다. 사르트르(J. P. Sartre) 또한 정서가 지각의 과정에서 불러일으켜지는 것이며, 그 중에서도 창조적 상상력의 층위에서 일어나는 정서일 때 단순한 감동적 추상의 차원을 넘어 '대상을 구성하는 일로 고갈되지 않고 대상을 감싸고 지배하며 이끌어'가게 된다는 점을 말한 바 있다. 이는 정서가 상상력과 같은 지각적·인지적 과정과 동시에 발생하며, 또한 창조적 상상력과 같은 과정을 통해 단순한 감정을 넘어 지속적인 영향력을 갖게 됨을 의미한다.

Lev Semenomvich Vygotsky, 팽영일 역, 『아동의 상상력과 창조』, 창지사, 1999, pp.32~34.

Jean Paul Sartre, 윤정임 역, *L´imaginaire: psychologie phénoménologique de l´imagination,* 『사르트르의 상상계』, 기파랑, 2010, pp.249~250.

6) 김대행, 「정서의 본질과 구조」, 김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1995.

7)고정희, 『고전시가 교육의 탐구-시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013, pp.235~270.

8) 민재원, 시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013, p.34.

본 연구의 정서 개념과 유사하다.

본 연구에서와 같이 체험 대상으로서의 정서를 넘어 문식 대상으로서의 정서를 다루고자 할 때 유의미하게 적용할 수 있는 정서에 대한 연구로는 누스바움(M. C. Nussbaum)의 감정 논의를 들 수 있다. 누스바움은 그의 연구에서 감정(emotion)이 '비인지적/비지향적'이라고 주장하는 일련의 견해들에 비판적 자세를 취하며 감정의 인지적/지향적 성격에 대해 설명하였다. 그에 따르면 감정은 무엇인가에 '관한' 것, 즉 대상을 갖고 있는 것이며, 그 대상은 지향적 대상[9]으로서 감정은 이 대상에 대한 어떠한 믿음을 구현한다. 또한 감정은 대상에서 지각되는 가치와 관련된 것이다. 누스바움의 이 같은 견해에서 감정은 '가치가 투영된 지향적 대상에 대한 특정한 믿음과 관련하여 촉발되는 것'으로서 보다 인지적 성격을 띠는 개념이 된다. 이는 앞서 정서가 인지와 정의가 종합적으로 작용하는 것이라는 견해와 맥락을 같이 하면서도, 대상을 가지는 것만을 포함한다는 점에서 '기분'을 정서에 포함시키는 견해와는 상충하는 지점이 있다. 그러나 누스바움의 감정에 대한 견해에서도 특정한 감정 유형과 관련해서는 비지향적 감정[10]에 대해 느슨하게나마 인정하고 있는 것으로 보인다.

감정과 정서에 대한 연구자들의 견해에 어떤 차이가 있는가를 더욱 면밀히 밝히는 것도 물론 중요한 과제이겠으나, 감정 혹은 정서가 누스바움이 말한 바와 같이 주체가 대상에 갖는 특정한 믿음, 가치, 지향 등과 관련되는 것이라고 본다면 타자 이해와 자기 이해 과정으로서의 시 감상은 이러한 정서의 성격에 주목하는 것이 타당할 것이다. 다시 말해 학습자의 정서에 있어 중요

---

9) 감정의 대상이 '지향적 대상'이라는 것은 감정을 느끼는 주체가 감정의 대상에 대해 특정한 지향성을 가지고 있다는 사실을 의미한다. 이는 다시 말해 감정의 주체가 감정의 대상에 '관해' 느끼는 감정은 주체가 그 대상에 대해 어떤 지향을 가지고 있는가에 의해 달라질 수 있다는 것이다.
Martha C. Nussbaum, 조형준 역, *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, 『감정의 격동 - 1.인정과 욕망』, 새물결, 2015, p.71.

10) 누스바움의 '비지향적 감정'은 풍부한 지향성이나 인지적 내용을 가지지 않는 일종의 '느낌'을 의미하며 이는 감정과 관련된 신체적 반응이나 고정희의 연구에서 제시한 대상이 없는 감정인 '기분'과도 유사한 것으로 보인다. 위의 책, pp.126~128.

한 것은 ‘대상을 가지는 감정만을 정서로 볼 것인가’의 문제보다도 ‘대상을 가진다면 대상에 대해 어떤 가치적 평가와 지향을 가지는가?’의 문제를 밝히는 일이 된다. 타자와 자신의 정서가 어떠한 바탕 위에서 생성되고 공유되는가를 이해하는 것이 중요할 때, 정서는 단순히 체험되는 것에서 나아가 이해되어야 하는 문식 활동의 대상이 될 수 있는 것이다.

한편 시 감상 교육에서 주목해야 하는 정서는 시 작품이라는 텍스트를 매개로 촉발되는 정서이므로, 언어적 차원에서의 이해를 보다 강조해야 한다는 점에서 또한 문식 대상이 된다. 신체적, 감각적 자극에 의해 직접적으로 촉발되는 정서에 대한 인식과 이해에는 인식 주체인 학습자의 언어적 사고 활동이 크게 요구되지 않는다. 그러나 시 감상을 통해 느낄 수 있는 정서는 반드시 언어를 매개로 한다는 점에서 시적 형상화 방식에 대한 학습자의 언어적 사고 활동이 필연적으로 요구된다는 차이를 갖는다. 학습자는 일차적으로 시에 표현된 정서적 언어를 발견함으로써 정서를 인식할 수 있으며, 시적 언어를 통해 구체화되는 시의 상황을 상상함으로써 그러한 정서와 자기-타자에 대한 이해가 심화된다. 또한 이러한 시적 언어는 일상 언어와는 달리 시의 장르적 관습 내에서 다양하게 변용됨으로써 의미와 정서를 표현한다. 따라서 학습자는 일상 언어와 구분되는 시적 언어의 장르적 문법과 관습에 의해 구성되는 정서를 해석하고 이해해야 한다는 점에서 언어를 매개로 하는 정서에 대한 문식 활동을 수행하게 되는 것이다.

본 연구에서는 정서의 개념과 정의에 대한 위와 같은 논의들을 참고하여 학습자가 시 감상 과정에서 이해하고 표현하는 정서에 대해 정의하고자 한다. 먼저 시 감상 과정에서의 정서는 학습자 개인의 사고방식이나 상상력 등과 관계된다는 점에서 인지적 과정을 경유하는 인지-정의적 작용이며, 시적 언어를 매개로 포착되는 것으로서 언어적 문식 활동의 대상이 된다. 또한 학습자가 실제로 느끼는 정서는 ‘질서화된 감정’과 같이 유기적으로 완성되거나 정돈된 것이라기보다는 기분, 분위기 등의 모호하고 과정적인 감정을 포함한 포괄적인 의미에서의 정서에 가까울 수 있다. 그러나 본 연구에서는 학습자가 이해해야 하는 정서가 텍스트라는 대상을 갖는다는 점에서 학습자가 감상 과정

에서 느끼는 모든 감정을 포괄하기보다는 텍스트와의 관련 속에서 설명될 수 있는 것만을 연구 대상으로 삼고자 한다. 또한 정서에 대한 기존의 논의와 같이 정돈되고 고양된 감정이 아닐지라도 기본적으로는 언어로써 표현되고 확인될 수 있으면서, 텍스트를 통해 '근거를 제시할 수 있는' 정서로 범위를 좁히고자 한다. 그리고 이러한 정서는 시 텍스트라는 매개, 그리고 그 안에 있는 타자와 자신의 삶의 상황과 의미에 대한 학습자의 적극적이고 주체적인 탐구에 의해 구성되고 이해될 수 있다. 요컨대 정서적 문식성 연구에서 다루고자 하는 정서란 먼저 작품의 차원에서 시인 또는 화자의 개인적 특성에 의해 언어로 표현된 것으로서 시적 언어에 대한 문식적 접근을 통해 파악되는 감정을 의미한다. 다른 한편으로 학습자의 차원에서의 정서란 시 감상 과정에서 학습자가 느끼는 감정 중 학습자 스스로 자신의 개인적 특성에 근거하여 텍스트와 관련지어 언어적으로 의미화 할 수 있는 감정을 뜻한다.

(2) 시 감상 능력으로서의 정서적 문식성

기본적으로 '문식성'이라는 용어는 '읽고 쓸 줄 아는 능력'으로 이해되며, 여러 수식어들과 결합하여 그 개념을 확장해 왔다. 국어교육에서는 '문법 문식성', '문학 문식성', '매체 문식성'과 같이 특정 내용이나 장르와 결합하여 해당 내용에 대한 이해 및 활용 능력으로 정의되거나, '기능적 문식성', '비판적 문식성'과 같이 문식성의 작용을 기준으로 분류된 용어로 문식성을 접할 수 있었다. 이처럼 문식성의 기본 정의와 국어교육에서의 쓰임에 근거하여 '정서적 문식성'의 정의를 범박하게나마 예상해 본다면, '정서를 이해하고 다룰 줄 아는 능력' 정도로 생각해볼 수 있을 것이다. 그러나 이 이상으로 국어교육에서의 '정서적 문식성'에 대한 정의는 아직 명확하게 제시된 바가 없으며, 연구자들에게도 생소한 개념에 머물러 있다. 따라서 본 연구에서는 그동안 국어교육에서 세심하게 다루어지지 못했던 '정서적 문식성'에 대한 개념을 정립하고 그 실행 원리에 대한 하나의 모델을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 이 절에서는 먼저 '정서적 문식성'

에 대한 여러 연구들을 살핌으로써 국어교육, 특히 시 교육에서 '정서적 문식성'의 개념이 무엇인지를 정의하고자 한다.

연구사 검토에서 살펴본 바와 같이 사회교육의 신재철이 '정서문해력'[11]을 다루며 정서적 문식성 교육의 가능성을 제안한 바 있으며, 국어교육에서는 정혜승이 문식성 교육 관련 문헌들에 등장한 용어들을 정리하면서 기능적 문식성, 비판적 문식성과 같은 차원에서 감정적 문식성을 구분하였다.[12] 이 감정적 문식성은 자신의 감정을 이해하고 표현, 조절하며, 타인의 감정을 이해하고 공감하는 능력을 일컫는다. 김지영은 정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향을 탐구하였는데 여기서 '정서적 문식성'이라는 용어가 사용되었다.[13] 이때의 '정서적 문식성'은 '자신의 감정을 인식하고, 이해하며, 적절히 표현할 줄 아는 능력'으로 정의되며, 언어를 이용하여 사고와 감정을 다스리고 소통하는 것을 정서 어휘 교육의 목표로 보았다. 윤여탁은 정서적 언어 표현이자 정서적 글쓰기의 대표적인 형식인 문학작품의 창작과 수용 과정에서 인지적 능력뿐만 아니라 정의적 능력(정의적 문식성, 문학적 감수성)을 가진 문학 문식성이 중요하게 작용한다는 점을 언급하였다. 그리고 이러한 정의적 능력에 속하는 정의적 문식성은 특히 시의 표현적 속성을 분석하고 이해하는 활동 단계에서보다 동화, 감동, 내면화, 이화, 비판 등과 같은

---

11) 신재철,「정서문해력 발달을 위한 장소 학습」, 『사회과학교육연구』 15권, 2008.

12) 정혜승의 문식성 분류는 다음과 같다.

㉠문화적 문식성(cultural literacy), 정치적 문식성(political literacy), 경제적 문식성(economic litercy), 민주적 문식성(democratic literacy)

㉡컴퓨터 문식성(computer literacy), 디지털 문식성(digital literacy), 기술 문식성(techolitercy), 복합양식적 문식성(multimodal literacy), 수 문식성(numerical literacy)

㉢기능적 문식성(functional literacy), 비판적 문식성(critical literacy), 감정적 문식성(emotional literacy)

㉣잠재적 문식성(emergent literacy), 강력한 문식성(powerful literacy), 삼차원 모델 문식성(three-dimensional literacy)

정혜승, 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11권, 한국교육과정 평가원, 2008, pp.162~163.

13) 김지영,「정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향」, 『청람어문교육』 49권, 2014.

정의적 감상 활동 단계에서 활성화되는 능력이라 보았다.[14]

이처럼 국어교육에서의 정서적 문식성에 대한 논의는 비교적 그 수가 많지 않으며, 개념 또한 '감정적 문식성', '정의적 문식성', '정서적 문식성' 등으로 혼용되는 양상을 보인다. 따라서 본 연구에서는 정서적 문식성에 대한 여러 연구들을 살핌으로써 국어교육, 특히 시 교육에서 '정서적 문식성'의 개념이 무엇인지를 정의하고, 그 작용 원리를 밝히는 것을 목적으로 한다.

국내와 비교하여 미국과 영국을 비롯한 국외에서는 이미 정서적 문식성(emotional literacy)의 개념이 널리 활용되고 있고, 현 세대가 갖추어야 할 필수적인 능력 중 하나로 정서적 문식성을 포함시키며, 이를 신장시키기 위한 구체적인 교육과정도 마련하고 있는 추세다.[15] '정서적 문식성'은 또한 '정서 지능(intelligence)'[16]과 유사하면서 '문식성'과 '지능'이 보여주듯이 서로 다른 함의를 지니는데, 영국에서는 주로 '정서적 문식성'을, 미국에서는 '정서 지능'을 중심으로 연구가 이루어졌다.

'정서적 문식성'은 슈타이너(C. Steiner)[17]에 의해 제기된 용어로, 이후

---

14) 윤여탁, 「문학문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의를 중심으로」, 『문학교육학』 51권, 2016, pp.169~170.

15) John D. Mayer & Casey D. Cobb, Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it make sense?, *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*, Dude Publishing, 2004, p.266.

16) 정서 지능은 샐로비 & 메이어에 의해 제기된 용어로, 대니얼 골먼에 의해 대중화 되었으며 '감성 지능', 'EQ' 등의 용어로 일반인에게도 친숙하게 자리 잡고 있다. 그런데 정서 지능은 학습자의 능력을 '측정'하는 데에 목적을 두고 있으며, 개인적 차원의 개념이라는 점에서 정서적 문식성과는 차이를 지닌다. 정서적 문식성은 학습자의 능력을 '신장'하는 교육적 맥락에 보다 접해있으며, 사회적 상호작용과 협업을 통해 증진되는 사회적 성격을 띠는 개념이다.

Peter Salovey & Marja Kokkonen & Paulo N. Lopes & John D. mayer, Emotional lntelligence: What do we know?, *Feelings and Emotions*, Cambridge University Press, 2004, p.321.

katerina Kliueva & Dina Tsagari, Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies, *System* Vol.78, 2018, p.39.

17) Clode Steiner, *Emotional Literacy: intelligence with a heart*, personhood Press,

위어(K. Weare)와 매튜(B. Matthews) 등에 의해 발전된 개념이다. 매튜는 '정서적 문식성(emotional literacy)'을 정서의 개인적 측면을 강조하는 정서 지능과 비교해 사회적 상황과 상호작용을 포함하는 개념으로 정의한다. 이는 슈타이너가 정서적 문식성을 '정서를 이해하는 능력, 다른 사람에 귀 기울이고 그들의 정서에 공감하는 능력, 정서를 생산적으로 표현하는 능력'을 의미한다고 본 것에서도 확인할 수 있다. 그에 따르면 정서적 문식성은 '문식성'이라는 단어에서 드러나다시피 주로 언어와 관련되는 것으로, '정서를 이해하는 능력, 다른 사람에 귀 기울이고 그들의 정서에 공감하는 능력, 정서를 생산적으로 표현하는 능력'을 의미한다. 이러한 정서적 문식성은 크게 다섯 영역으로 나뉘는데, '자신의 기분을 아는 것, 공감(empathy)의 감각을 가지는 것, 감정을 다루는 법을 배우는 것, 감정적 손상을 복구하는 것, 그리고 이들의 상호작용'으로 구성된다.[18] 또한 정서적 문식성의 핵심에는 개인적 상호작용과 타인과의 대화가 자리하고 있다는 점에서 사회적 소통을 전제로 하는 개념이라 할 수 있다.

정서적 문식성에 대한 위어의 정의에서는 이를 '우리 자신과 다른 사람들을 이해하는 것, 특히 우리 자신과 다른 사람들의 정서적 상황에 대한 정보를 활용하고, 인식하고 이해하는 것'으로 보고 있으며, '감정에 대해 이해하고, 표현하고, 다루는 능력, 그리고 다른 사람과 우리 자신에게 도움이 되는 방향으로 다른 사람의 감정에 반응하는 것'을 포함한다.[19]

정서적 문식성에 대한 위와 같은 정의를 종합해보면, 정서적 문식성 개념은 공통적으로 타자 및 자신의 정서에 대한 이해, 자신의 정서에 대한 조정, 정서에 대한 생산적 표현, 사회적 상호작용을 포함하고 있다. 한편 시 교육에서의 정서적 문식성의 개념은 더욱 초점화될 필요가 있는데, 이는 시 교육에서 다루는 정서가 주체들 간에 직접적으로 소통되는 것이 아닌 텍스트를 매개로

2003.

18) Brian Matthews, *Engaging Education-developing Emotional Literacy, Equity and Co-education*, Open University Press, 2006, p.43.

19) Ketherine Weare, *Developing the Emotionally Literate School*, SAGE Publications, 2004, p.13.

한 정서라는 점, 시 읽기의 목표가 감정의 조절보다는 정서의 이해 및 정서 표현의 측면에 주목한다는 점[20], 주체들 간의 관계 형성 자체보다는 그것을 위한 타자 및 자기 이해의 측면이 부각된다는 점 등에 의해 요구되는 것이다. 이는 달리 말하면 시 교육에서의 정서적 문식성은 시의 장르적 특성을 면밀히 고려하여 개념화되어야 하며, 앞서 살펴본 문식 대상으로서의 정서에 대한 활동이라는 점을 상기하여야 한다는 것을 의미한다.

시는 시인의 주관적 경험과 내적 세계의 표현이며, 문학 중에서도 주체의 체험과 감정이 가장 강조되는 장르이다.[21] 현대에는 순수 서정시와 모더니즘 시, 리얼리즘 시[22] 등 시의 형상화 방식과 내용에 따라 시 내부에서도 다양한 장르로 분화되고 있으나 이들 역시 본질적으로는 서사나 극 장르와는 구분되는 것으로서 서정장르에 포함되는 것이다. 따라서 서정성을 본질로 삼는 장르로서 시의 이해와 감상에 있어서는 독자의 정서적 감응 능력이 가장 중요하게 작용하게 되며, 모더니즘 시, 리얼리즘 시 등에서 특히 강조되는 인지적·비판적 사고 능력은 정서적 능력과 별개로 작용하기보다는 이러한 정서적 감응을 심화하고 구체화하는 역할을 하는 것으로서 정서적 능력과 결합하여 작용하는 것으로 보는 것이 적절하다. 즉, 시 감상에 있어 필요한 학습자의 능력은 인지적·비판적 사고 능력과 결합될 때 심화 발달될 수 있는 정서적 감응 능력인

---

20) 정혜승은 국어교육에서의 문식성 교육의 중요한 목표가 '학습자의 비판적인 텍스트 이해 능력과 창의적인 텍스트 생산 능력을 길러주는 것'이라고 보고 있는데, 시 교육의 관점에서는 비판적인 텍스트 이해보다도 특히 창의적인 텍스트 이해와 생산 능력을 주요 목표로 삼을 수 있을 것이다.
정혜승, 「문식성의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델」, 『교육과정연구』 26권, 한국교육과정학회, 2008, p.151.

21) 김준오, 『시론』, 삼지원, 2011, p.48.

22) 윤여탁에 따르면 순수 서정시를 감상할 때에는 학습자의 정의적 능력이, 모더니즘 시나 리얼리즘 시를 읽을 때에는 인지적 능력과 비판적 능력이 시의 이해와 감상에 중요한 역할을 한다. 그러나 시라는 장르가 서정성을 본질로 삼는다는 점을 상기할 때, 이러한 인지적 능력과 비판적 능력 역시 정의적 능력과 결합되어 작용하여야만 시 텍스트에 대한 깊이 있는 이해와 감상이 가능해질 수 있다는 점에서 통합적 능력으로서 정서적 문식성을 제안할 수 있다.
윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39권, 2017, p.262.

것이다. 한편, 본 연구는 시 감상 과정에서 학습자와 시 텍스트 내외의 타자 사이의 소통에 주목하였는데, 학습자의 정서 소통 능력은 자신과 타자가 어떠한 정서를 느끼는지를 인식함으로써 활성화될 수 있다는 점에서 정서 인식과 긴밀한 연관을 가진다. 또한 학습자는 타자와의 소통 자체를 목표로 하는 것이 아니라 그러한 소통을 통해 정서에 대한 이해를 심화하고, 자기에 대한 성찰의 바탕을 마련해야 한다는 점에서 이들을 포괄하는 학습자의 감상 능력을 정의할 수 있는 개념의 제안이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 이러한 기존의 논의들을 참고하여 시 교육에서 다루어야 할 정서적 문식성을 시 감상 능력으로서 '텍스트의 정서를 인식하고, 시에 표현된 타자의 정서와 자신의 정서를 개인적 특성과의 관련 속에서 이해하며, 자신의 정서를 효과적이고 창의적으로 표현하는 능력이자 자신의 정서적 반응을 성찰하는 능력'으로 정의하고자 한다. 정의에서도 알 수 있듯이 시 교육에서의 정서적 문식성은 크게 인식, 이해, 성찰, 표현이라는 네 가지 요소로 구성되며 정서 코드를 읽고, 소통하고, 표현하는 언어적 능력에 많은 영향을 받는다. 이는 자신에 대한 이해가 타자에 대한 이해로부터 출발[23]한다는 전제 하에 자신과 타자의 정서 모두에 대한 파악을 중시하는 것이며, 정서적 상황을 드러내는 정보들을 적극적으로 활용하는 능력이자, 정서에 대한 이해가 표현과 긴밀하게 상호작용한다는 점에서 창의적 표현 능력까지를 포괄하는 개념이다. 그리고 이때의 정서는 앞서 정의하였듯이 인지-정의적 작용으로서의 정서이자 언어로써 표현되고 포착되는 감정적 반응으로서 그 반응의 근거를 제시할 수 있는 정서이며, 텍스트의 정서적 상황 속에 잠재되었다고 볼 수 있으나 시적 주체에 의해서만 존재하는 것은 아닌, 감상 주체의 적극적 개

---

23) 고정희에 따르면, 리쾨르의 '분위기', 하이데거의 '기분', 전통적인 '정서' 개념의 공통점으로 텍스트의 정서는 단지 작가 개인의 심리가 아니라 '작가의 감정과 시적 대상의 분위기 사이에서 소통되는 정서'라는 점을 지적하고 있다. 독자는 이러한 문학 텍스트의 정서를 전유하는 동안 일정한 기분에 젖은 자기에 대한 새로운 이해를 경험하게 되며, 더 정확히 말하자면 독자는 텍스트에 들어온 낯선 작가와 사물의 정서와 소통하는 가운데 자기가 누구인지를 이해할 수 있게 된다는 것이다.
고정희, 앞의 책, 2013, p.280.

입을 통해 구성될 수 있는 정서이다.

정서적 문식성의 개념을 위와 같이 정의했을 때, 정서적 문식성을 중심으로 한 시 교육의 목적은 다음과 같다. 먼저, 학습자가 타자의 정서가 표현된 정보를 이해하고 이를 활용하여 시 속의 표현된 정서를 인식할 수 있도록 하는 것을 지향한다. 정서를 파악하고 이해하는 것은 시에 어떤 정서적 상황이 형상화되었는지를 파악하는 것에서부터 출발한다. 따라서 학습자가 자신의 경험, 상호텍스트, 정서 어휘[24], 상상력 등을 활용하여 구체적인 정서적 상황을 구현하는 것은 정서 이해에 있어 필수적인 과정이 된다.

또한 정서적 문식성 중심의 시 교육은 타자와 자신의 정서를 이해하고 이를 주관화하여 소통의 가능성을 마련하는 데에 목적을 둔다. 이때 타자의 정서에 대한 이해는 타자의 정서를 공감적으로 체험하는 것을 통해 이루어질 수 있으나, 그를 바탕으로 구성되는 학습자 개인의 정서는 타자와의 유사성을 전제로 한 '공감'에만 한정되지는 않으며 타자 정서와의 긴밀한 관계를 가진다는 전제 하에 다양한 방향으로의 정서적 체험의 가능성을 지향한다.

마지막으로 정서적 문식성 중심의 시 교육은 학습자가 자신의 정서적 반응을 성찰하고 정서를 효과적인 언어를 사용하여 창의적으로 표현하는 것을 목적으로 한다. 학습자의 정서 이해는 자신이 표현하고자 하는 바를 적절히 표현할 수 있는 언어를 찾아가는 과정에서 심화될 수 있으며, 그러한 표현으로 외현되었을 때 학습자의 정서가 감상 과정에서 단순화되거나 일시적인 것으로 휘발되지 않을 가능성이 커진다.[25] 즉, 학습자가 자신의 언어를 통해 정서를

---

24) 감정 어휘에 대한 차경미의 연구에서는 질서화 되고 유기적인 것으로서의 '정서' 개념이 갖는 한계를 극복하기 위해 '정서'라는 용어 대신 '감정'이라는 용어를 사용하여 감정 어휘의 개념을 정의하였는데, 이를 어휘화한 것이 감정 어휘라 할 수 있다. 감정 어휘에는 감정용언, 감정동사, 감정형용사 등이 포함되며, 감정 이해와 표현에 기반이 되는 단어들도 감정 어휘에 포함시키고 있다.
한편 김지영은 '정서 어휘(emotional Vocabulary)'라는 용어를 사용하는데, 이는 감정과 정서를 포괄한 것으로서의 정서를 전제로 한다.
차경미, 「감정 어휘 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013, pp.15~19.
김지영, 앞의 논문, 2014, pp.322~324.

25) Jean Paul Sartre, 앞의 책, 2010, pp.249~250.

표현하고자 노력할 때, 비로소 시를 통해 촉발된 학습자의 정서적 풍경이 내면화될 수 있는 것이다. 또한 성찰과 표현에 대한 고민은 타자를 염두에 둔 행위로, 학습자로 하여금 시 감상이 자기표현임과 동시에 타자와의 소통을 전제로 한다는 점을 다시금 상기하게 할 수 있다.

2. 시 감상 과정에서 정서적 문식성 실행의 원리

앞서 시 감상에서의 정서적 문식성의 개념을 '텍스트의 정서적 상황을 적절히 인식하고, 시에 표현된 타자의 정서를 이해하고 그와의 관계 속에서 자신의 정서를 이해하며, 자신의 정서를 효과적으로 표현하고, 정서적 반응을 성찰하는 능력'이라 정의한다면, 시 감상 과정에서 실행되는 학습자의 정서적 문식성은 크게 텍스트 정서 인식의 차원, 타자 정서와 자기 정서에 대한 심층적 이해의 차원, 성찰 및 표현의 차원으로 나누어 볼 수 있을 것이다. 이는 매튜가 정의한 정서적 문식성의 다섯 가지 영역(자신의 기분을 아는 것, 공감의 감각을 가지는 것, 감정을 다루는 법을 배우는 것, 감정적 손상을 복구하는 것, 그리고 이것들의 상호작용)[26]과, 샐로비 & 메이어(Salovey & Mayer), 골먼(D. Goleman)이 제시한 정서 지능의 다섯 영역(자신의 감정 인식하기, 감정 관리하기, 동기부여하기, 타인의 감정 인식하기, 관계를 잘 풀기)[27]의 틀에 기반하되, 앞서 살펴본 바와 같이 텍스트를 경유하는 시 감상 과정에서 초점화될 수 있는 부분들을 중심으로 구분한 것과도 같다.

한편 이러한 체계는 반드시 선형적인 관계를 가지는 것은 아니며, 지속적인 시 감상 과정에서 상호 개입하여 작용할 수 있다. 예를 들어 시를 최초로 접할 경우에는 정서 인식 작용이 선행할 수 있으나, 학습자의 실제 감상 과정에서는 정서를 심층적으로 이해한 후 다시 이 정서를 나타내는 정서 표지의 발견으로 이어질 수도 있으며, 정서 이해 과정에 대한 성찰이 그 이해의 결과를

---

26) Brian Matthews, 앞의 책, 2006, p.43.
27) Daniel Goleman, 한창호 역, *Emotional Intelligence*, 『감성지능』, 웅진지식하우스, 2008, pp.176~177.

수정하는 방향으로 이루어질 수도 있다. 이 절에서는 이러한 텍스트 정서 인식의 차원, 타자와 자기 정서의 심층적 이해의 차원, 성찰 및 표현의 차원에서의 정서적 문식성의 실행 원리를, 예술작품의 감상에 대한 하르트만(N. Hartmann)의 이론에 근거하여 텍스트의 표현된 정서 인식, 주관적 정서 이해를 위한 소통, 정서 내면화를 위한 반응 성찰로 체계화하여 제시하고자 한다.

(1) 시 텍스트의 표현된 정서 인식

시를 읽는 과정에서 독자가 가장 먼저 마주하는 일은 바로 시 텍스트 자체를 '읽는' 것이다. 텍스트를 읽는다는 것은 텍스트 내의 정보들에 대한 일차적인 발견을 의미하는데, 이 텍스트 내의 정보들은 시인이 자신이 전달하고자 하는 바를 객관화하여 시적 언어로 표현함으로써 존재하게 되는 것들이다. 이는 '예술작품이란 정신적 내용이 객관화를 통해 대상성으로 드러난 것'[28] 이라고 보는 하르트만의 견해에 의해 뒷받침된다. 이때 시인이 전달하고자 하는 바, 즉 시에 담긴 정신적 내용이란 그 내용을 담고 있는 언어와 같은 실재적 질료와 비교하여 비실재적인 것[29]으로서, 시에서는 시에 담긴 정서와 그 정서를 유발하는 타자의 심적 경험, 대상에 대한 가치적 평가와 지향, 개인적 의미[30] 등이 될 수 있다.

하르트만에 의하면 예술작품은 크게 두 개의 계층을 가지는데, 하나는 질료적이고 감성적인 형성체이며 실재적 성격을 지니는 전경(前景)이고, 다른 하나는 정신적 내용이자 비실재적 성격을 지니는 후경(後景)이다. 전경은 감상

---

28) Nicolai Hartmann, 김성윤 역, *Ästhetik,* 『미학이란 무엇인가』, 동서문화사, 2017, p.92.

29) 하르트만은 비실재적인 정신적 내용이 '정신적'이라는 용어에 의해 관념적인 어떤 것으로만 파악되는 것을 경계한다. 그는 후경(정신적 내용)이 반드시 사상적이거나 이념적인 것, 즉 관념적인 것이라고 여겨서는 안 되며, 단지 '듣고 읽고 이해하는 의식 속에 표상된 내용'으로 나타난다는 것만이 정신적인 내용의 존재형식으로 충분하다고 말한다. 따라서 시를 읽고 이해하는 과정 속에서 표상되는 정서 역시 포괄적인 의미로 정의된 정신적 내용에 포함되는 것이라 볼 수 있다. 위의 책, p.99.

30) 이들에 대해서는 이하 "개인적 특성"으로 서술하고자 한다.

자가 예술작품을 접할 때 먼저 접하게 되는 물질적이거나 감각적인 질료 자체(회화의 경우 화면, 문학의 경우 언어 등)를 의미하며 후경은 그러한 전경을 통해 감상자가 들여다볼 수 있는 것, 즉 작가가 표현하고자 하는 내용을 의미한다. 그리고 이러한 전경과 후경의 상호 연결은 객관화를 통해 이루어지는데, 다시 말해 객관화란 표현하고자 하는 정신적 내용인 후경이 질료인 전경을 통해 대상성으로 드러나는 것이다.[31] 시에서의 정신적 내용이라 할 수 있는 정서는 언어를 통해 객관화된 형태로 제시된다. 그런데 회화나 음악은 그것이 담고 있는 정신적 내용을 직접적으로 드러내지 않지만, 시의 경우 정서가 언어를 통해 드러난다는 점에서 후경이 보다 직접적으로 전경과 관련을 맺게 된다고 할 수 있다. 이는 정서 어휘나 정서적 상황의 발견을 통해 시의 후경인 정서와 타자의 심적 현상을 보다 덜 간접적으로 접할 수 있게 되는 것을 의미한다. 그러나 학습자가 일차적으로 텍스트 표면에 드러난 정서적 정보를 발견한다고 해서 진정한 의미의 심미적 관조[32]가 완료되었다고 보기는 어렵다. 요컨대 텍스트에 객관화된 정서를 단순히 발견하는 것은 심미적 관조의 출발이 될 수는 있으나 감성적 관조를 뛰어넘는 2차적 관조와의 관계 맺기를 통해 대상에 심층적으로 접근해야만 진정한 의미의 심미적 관조가 이루어지는 것이다. 이 심미적 관조에 대해서는 이후 2항에서 더욱 자세히 다룰 예정이다.

시 텍스트를 읽는 독자인 학습자는 시인이 객관화를 통해 전경에 제시한 정서적 정보들을 인식함으로써 시의 정신적 내용인 정서와 타자의 심적 경험을 심층적으로 이해할 수 있는 출발점에 서게 된다. 이때 시를 창작하는 시인의 관점만을 고려한다면 시에 잠재되어 있는 정서에 대해 '객관화'라는 용어를 사용하는 것이 문제가 되지 않으나, 시의 감상 과정은 이미 표현된 정서를 학습자가 다시 추론하며 재구성하는 과정이라는 점에서 학습자가 이해하는 정서는 시인이 본래 객관화한 정서를 반드시 따라가지는 않는다. 따라서 본 연구

31) Nicolai Hartmann, 앞의 책, 2017, p.92.
32) 심미적 관조는 1차적인 감성적 관조와, 이를 뛰어넘는 2차적 관조-한 풍경 속에서 어떤 감각 감정을 발견하며 한 인간에게서 어떤 심적 자세나 고민 등을 발견하는 것-의 관계 맺기에 의해 이루어진다. 위의 책, pp.25~26.

에서는 이후 ‘반드시 따라가야 하는 전제된 것으로서의 정서’로 읽힐 수 있는 ‘객관화’ 보다는 ‘잠재적이면서 구성되는 것으로서의 정서’를 의미하는 ‘표현된’정서로 나타내고자 한다. 이처럼 텍스트에 표현된 정서를 인식하는 일은 학습자가 텍스트를 마주한 후 그에 대한 정서적 반응을 형성하기 위해 필연적으로 요구되는 과정으로, 정서적 문식성의 요건 중 감정과 관련된 정보들을 활용하는 것과 관계된다. 또한 학습자가 시 텍스트를 처음 접하는 경우에는 객관화된 정서의 인식이 심층적인 정서 이해의 출발점이 되지만, 앞서 언급하였다시피 심층적인 이해의 결과 새로운 정서 인식이 일어나는 경우도 가능하다. 타자와 자기의 정서에 대한 합리적 추론과 깊이 있는 이해가 이루어진 결과로 그를 뒷받침해 줄 수 있는 새로운 정서 어휘나 잠재적인 정서 표지를 발견하는 경우, 재구성된 정서적 상황이 더욱 구체화되는 경우가 그에 해당한다.

이처럼 학습자가 시 텍스트의 감정과 관련된 정보를 활용하여 시적 상황을 구체적으로 재현하고, 텍스트에 드러난 정서를 인식하기 위해서는 먼저 텍스트 문면에 드러난 충분한 정서 어휘, 이미지, 선행 지식, 관련된 경험 등이 필요하며, 이들이 학습자의 상상력이라는 매개를 통해 종합될 때 시적 상황이 구체적으로 재현될 수 있다. 학습자가 정서 표지를 발견하거나 텍스트 인용을 통해 정서를 인식하는 경우는 학습자의 내면보다는 텍스트 조건에 따라 활성화되기 쉬우며, 상황을 재구성하여 정서를 유추하는 경우는 학습자의 내면에서 상상력을 활성화하는 것이 관건일 수 있다.

학습자가 텍스트의 정서를 일차적으로 인식하게 하기 위해서는 감정과 관련된 정보들, 즉 정서 어휘, 이미지, 선행지식을 통해 알고 있는 내용 등을 포착하도록 하거나, 상상력을 활성화시키는 과정이 필요하다. 특히 정서적 문식성이 언어에 의해 매개된다는 것을 상기한다면, 정서 어휘의 발견은 학습자의 정서 인식에 가장 기본적으로 영향을 미치는 것이라 할 수 있다. 언어는 감정의 이해에 있어 개인적인 차이를 만드는 핵심적인 요소이며, 학습자가 알고 있는 정서 어휘가 많을수록 더 쉽게 서로 다른 정서들을 구분할 수 있게 됨으로써 정서적 경험을 더욱 풍부하게 만들 수 있다. 학습자가 텍스트에 표현된

정서를 인식하지 못하는 경우, 위의 감정 정보들 중 어떤 정보의 결핍과 관련되는지를 파악하여 스스로 정보를 찾을 수 있도록 유도하여야 한다. 한편 학습자가 감정 정보를 충분히 활용할 수 있음에도 불구하고 이를 종합하는 상상력이 활성화되지 않아 시적 상황 구성이 어려운 경우에는, 상상력을 활성화시킬 수 있도록 상호텍스트나 보조 자료 등을 활용해 비계를 제공하는 교육적 처치도 필요할 것이다.

(2) 주관적 정서 이해를 위한 소통

학습자가 텍스트에 표면적으로 표현된 정서를 인식한 후에는 타자의 정서와 자기의 정서에 대한 심층적인 이해를 위해 심미적 관조를 통해 정서를 주관화하는 과정이 필요하다. 이와 관련해 하르트만은 예술작품의 감상에 있어 감상자의 역할을 중요시하는데, 그에 따르면 예술작품의 후경인 정신적 내용은 그것을 창조하는 작가에 의해 작품 안에 내포되는 것이기는 하나 개별적인 대상의 일회성과 개별성에 주의를 기울이는 감상자의 심미적 관조에 의해야만 비로소 진정한 생명력을 얻게 된다. 예술가의 '살아있는 정신'에 의해 객관화된 주관은, 다시 그것을 심미적으로 관조하고 이해하며 재인식하는 감상자의 '살아있는 정신'의 대가를 요구하는 것이다.[33] 더 자세히 살펴보면 하르트만의 관점에서 예술작품을 '생산하는 정신'은 두 가지 차원에서 작용하는데, 하나는 질료를 형성하여 그것에 정신적 내용을 부여하는 창조적 차원이며 다른 하나는 객관화된 정신적 내용을 수용하며 재인식하는 수용적 차원이다. 후자의 경우가 바로 작품을 감상하는 감상자의 '살아있는 정신'에 해당하며 예술작품의 향유에 있어 이 '살아있는 정신', 다른 말로 '수용하는 정신'은 질료에 갇힌 정신적 내용을 '석방'하며 '재생'시키는 핵심적 역할을 하는 것이다. 따라서 객관화된 질료인 전경은 그 자체로 존재하는 것이 아니라 수용하는 의식에 대해서만 현존할 수 있다. 즉, 객관화는 그 자체로 작가의 생산하는 정신과 정신적 내용을 온전히 담고 있지 않으며, 오직 감상자의

33) 위의 책, pp.94~95.

이 (재)생산하는 정신의 도움을 받아야만 정신적 내용이 존재할 수 있게 되는 것이다. 예술작품의 수용에 대한 이러한 관점은 수용자의 자발적 역할을 전제한다는 측면에서 독자반응이론에 근거한 문학교육에서 강조하는 학습자 중심의 시 감상과도 맥락을 같이 한다. 작품은 그 자체로 이해될 수 있는 것이거나 생명력을 갖는 것이 아니라, 수용자(학습자)의 적극적인 참여에 의해 이해되고 활성화된다는 점에서 그러하다.

한편 하르트만의 관점에서 수용자가 문학을 통해 직접 체험할 수 있는 것으로 드러난 '타자의 세계'를 재생산하는 과정은 타자와 수용자의 소통을 내포한다. 수용자는 타자의 세계에 대한 재생산을 통해 실재적으로 체험할 수 없는 '낯선 인생'을 체험할 수 있게 되고, 이를 통해 수용자가 느끼는 감정은 수용자의 내면에만 근거하는 감정이 아니라 체험된 작품의 후경에 드러난 타자의 본질적 내용을 구성(성격의 형성, 운명의 형성)하는 예술적 형식에 대한 감정이다. 시의 감상에 있어 수용자의 생산적 주관이 핵심적인 역할을 하지만, 그것은 또 다른 생산적 정신인 타자에 '대한 ' 주관, 즉 타자와의 소통적 과정을 거치는 주관화인 것이다. 수용자는 타자의 개인적 세계를 문학을 통해 체험하고, 재생산하는 정신에 의해 그러한 후경으로부터 얻어지는 정신적 내용(정서)을 주관화한다. 이는 래저러스의 감정에 대한 논의를 통해 보완될 수 있다. 래저러스에 의하면 감정은 개인적 의미의 산물로서, 한 개인에게 중요한 것이 무엇인지, 우리가 우리 자신이나 세계에 대해 무엇을 믿는지에 따라 달라질 수 있다.[34] 또한 다른 사람들의 감정을 이해한다는 것은 사람들이 삶의 일상적 사건들의 의미를 해석하는 방식을 이해한다는 것이고, 이런 사건들이 사람들의 개인적인 감정 상태에 어떤 영향을 미치는가를 이해한다는 것이기도 하다. 즉, 타자의 정서를 이해하기 위해서는 해당 상황 속에서 타자가 갖는 개인적 특성이 무엇인지를 파악해야 하며, 그 개인적인 특성에 의해 타자가 자신에게 일어난 사건을 해석하는 방식을 추론해야 하고, 해석된 사건이 그 사람의 감정 상태에 어떤 영향을 미치는가를 이해해야 하는 것[35], 다시

34) Richard S. Lazarus & Bernice N. Lazarus, 앞의 책, 2013, p.16.
35) 이는 타자의 내적인 심리를 꿰뚫어보는 것이라기보다는 상황, 즉 환경과 타자가 어떻게

말해 타자의 본질적 내용을 이해하는 것과도 같다.

그리고 이는 정서 이해의 적절성의 문제와도 관계된다. 정서에 대한 적절한 이해란, 실제로 만나보고 질문할 수 없는 타자의 정서를 틀리지 않고 '정확히' 이해하는 것으로서의 적절성의 문제라고 볼 수는 없다. 학습자가 시인에게 직접적으로 질문하지 않는 이상 표현의 의도와 생산 맥락을 정확하게 알아내는 것은 불가능한 일이기 때문이다. 또한 정서적 문식성에서 다루는 정서가 학습자에 의해 구성되는 정서라는 점을 상기한다면, 이는 정확성의 의미를 지니는 적절성과는 분명히 상충된다. 그렇다면 이제 정서 이해의 적절성이란 학습자가 구성하는 과정에서의 적절성[36]을 의미한다고 보는 것이 타당할 것이다. 다시 말해, 학습자는 정서의 이해에 있어 구성적 자율성을 가지면서도, 텍스트 내·외적 단서의 유기적이고 논리적인 연합을 통해 그러한 이해의 근거를 마련해야 한다는 것이다. 텍스트를 통해 발견할 수 있는 타자의 개인적 특성을 추론하고, 그것을 근거로 삼아 유기적으로 타자 정서에 대한 이해의 결과를 구성하고 설명할 수 있는 학습자야말로 텍스트의 정서에 대해 '적절한' 이해에 이른 학습자라고 할 수 있다.

타자의 정서를 이해하는 일이 타자의 개인적 의미를 이해하는 것이라면, 이는 자신의 정서를 이해하는 일에도 적용될 수 있다.[37] 학습자가 자신의 정서에 대해 깊이 있게 이해하기 위해서는 자신의 경험, 행동양식, 성향 등에 의

상호작용하는가를 추론하는 것에 가깝다.

Jenefer Robinson, 조선우 역, *Deeper than reason: emotion and its role in literature, music, and art*,『감정, 이성보다 깊은: 감정 그리고 문학·음악·예술에서의 감정의 역할』, 북코리아, 2015, p.35.

36) 학습자의 주체적 해석 능력에 대한 문학교육의 성취기준을 참고하였을 때, 주체적인 해석의 평가 요소로 크게 이해와 근거가 포함된다는 점에서 학습자 정서 이해의 적절성에서도 정확성보다는 근거의 제시를 평가 요소로 삼을 수 있을 것이라 보았다.

조하린, 「문학능력 향상을 위한 시 단원 학습활동 개선 방향 연구: 중학교 7학년 국어 교과서를 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2014, p.43.

37) 문학 교육의 장에서 타자를 이해하는 과정으로서의 감상 활동은 타자에 대해 파악하고 이해하는 데에 그치는 것이 아니라, 그 과정 속에서 학습자가 자신을 돌아보며 자신에 대해 이해하는 성찰적 소통의 과정이기도 하다.

이은홍, 「감각의 재구성으로서의 시 감상 교육 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문, 2018, p.144.

해 갖게 된 개인적 특성이 무엇인지를 파악하고 그것이 자신의 정서에 어떤 영향을 미치는가를 이해해야 한다. 이러한 자기 정서에 대한 이해는 타자 정서에 대한 이해와의 소통적 과정을 거침으로써 보다 활성화될 수 있다. 학습자가 자신의 개인적 특성을 파악하기 위해 자신의 내면에만 근거하는 것이 아니라, 타자와의 소통적 관계에 근거할 때 자신의 정서에 대해 보다 깊이 있는 이해가 가능해지는 것이다.

수용자로서의 학습자가 타자로부터 촉발된 정서를 주관화하는 과정에서 타자와의 소통을 활성화하기 위해서는 학습자가 자기-타자의 관계를 보다 초점화하여 인식할 수 있도록 하는 소통 기제의 마련이 필요하다. 학습자가 텍스트에 객관화된 타자의 정신적 내용과 개인적 특성을 이해하고, 그와의 관계 속에서 자신의 정서를 심층적으로 이해하기 위한 타자와 자신의 교점을 마련하는 일이 필요한 것이다.

(3) 정서 표현을 위한 반응 성찰

시 텍스트에 대한 학습자의 정서적 반응에 대한 메타적 인식인 성찰은 정서적 문식성 실행 과정의 전반에 자리하게 된다. 학습자가 자신의 정서적 이해의 과정과 표현 방식에 대해 성찰함을 통해 학습자는 감상의 결과로 얻어진 정서적 반응을 내면화[38]할 수 있으며, 이를 바탕으로 정서적 문식성의 구성요소 중 하나인 정서 표현 능력을 신장시킬 수 있다. 성찰 활동은 작품 자체에 내재되어 있는 것이 아니라 학습자가 재구성하며 생성해내는 '자기 활동'이라는 점에서 특히 학습자의 구성적 능력이 강조[39]되며, 이를 통해 주체

38) 내면화는 독자의 재구성 활동에 의해 일어나며, 인지, 정서 뿐 아니라 행동의 변화 과정까지를 포함해야 한다. 학습자가 자신의 정서적 반응에 대한 메타적 성찰을 통해 주관화의 과정과 표현 방식을 조정하는 것은 이러한 행동 변화에 해당하는 것이라 볼 수 있다.
최인자, 「문학 독자의 내면변화를 촉진하는 마음기제로서의 '은유'와 독서 은유 스토리텔링 교육」, 『문학교육학』 제63호, 2019, p.278.

39) 민재원·구영산, 「시 읽기 교육에서 성찰의 주체 설정 방향 연구 - 고등학교 『문학』 교과서의 '자아성찰' 관련단원에 대한 검토를 중심으로-」, 『문학교육학』 58권,

적이고 능동적인 학습자를 길러낼 수 있게 된다. 이러한 학습자의 성찰 활동은 표현된 정서의 주관적 수용 과정에 대한 인식을 바탕으로 일어나며, 자신의 정서 표현과 타자의 정서 표현 방식을 비교함으로써 더욱 효과적인 정서 표현 방식에 대해 고민하는 계기를 마련해준다.

정서 표현에 대한 하르트만의 이론을 통해 보면, 예술작품으로서의 시 텍스트가 작가의 '생산하는 정신'에 의해 객관화된 정서 표현일 때, 수용자의 정서적 반응은 작가의 그것과는 차이를 가지게 된다. 수용자의 정서적 반응 역시 말이나 글을 통해 확인할 수 있다는 점에서는 객관화된 정서 표현이나, 예술작품은 아니라는 점에서는 예술작품으로서의 시의 객관화 방식과는 형식적 차이를 가질 수밖에 없는 것이다. 특히 수용자로서의 학습자는 시인에 비해 정서를 객관화하여 표현하는 데에 익숙하지 않으므로, 학습자의 정서적 반응과 시의 정서 표현이 갖는 차이는 더욱 두드러진다. 이는 학습자의 정서적 반응이 반드시 시의 표현보다 질이 낮다는 점을 의미하고자 하는 것은 아니다. 직접적인 정서 표현이 주는 생동감을 강조한다면 오히려 시인의 정서 표현보다 학습자의 정서적 반응이 더욱 가치 있게 여겨질 수도 있기 때문이다. 다만 학습자는 시인의 객관화 방식을 인식하고 정서의 주관화를 통해 그러한 객관화된 표현이 드러내는 정서를 이해함으로써 자신과는 다른 객관화의 방식을 접하게 되고, 이와 비교하여 자신의 정서적 반응을 성찰할 수 있을 것이다. 또한 학습자는 표현 방식뿐만 아니라 자신의 주관적 수용 과정에 대해서도 성찰할 수 있다. 타자와 자신의 정신적 내용에 대한 심화된 이해를 바탕으로 그 이해 과정에 대해 성찰하고 타자와 자신의 반응 중 더욱 설득적이라고 생각되는 방향을 선택하여 정서적 반응을 심화함으로써 학습자는 텍스트를 통해 얻은 정서를 내면화할 수 있을 것이다.

자신의 정서적 반응에 대한 성찰을 통해 학습자는 시에서 느낀 정서를 심층적으로 이해함으로써 그를 내면화할 수 있고, 예술작품에서 정서를 객관화하는 방식의 효용과 자신이 정서를 객관화하는 방식의 효용 각각에 대해 고찰하게 되며 발화 상황에 따라 어떤 전략을 선택할 수 있을지를 이해하게 된다.

2018, p.83.

이러한 학습자의 감상 과정은 정서적 문식성의 요소 중 창의적 정서 표현 능력, 정서적 반응 성찰 능력과 관계되는 것이다.

3. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 의의

(1) 정서 소통을 통한 관계적 자아 형성

모든 시 읽기는 텍스트와의 대화이자 텍스트를 매개로 한 타자와의 대화이므로 소통을 전제로 하는 과정이라 할 수 있다. 정서적 문식성에 주목한 시 읽기는 타자에 대한 심층적 이해를 바탕으로 한 학습자 자신과의 비교를 필수적인 과정으로 삼는다는 점에서 그러한 소통이 더욱 강조되는 시 읽기이다. 학습자는 텍스트 내외의 타자와 적극적으로 상호작용해야 하는데, 텍스트의 내적 타자는 학습자가 텍스트를 통해 발견하는 화자나 등장인물, 시인이라고 할 수 있으며 학습자는 자신의 내적 감상 과정에서 이들과의 상상적 대화 과정[40]을 거침으로써 텍스트의 의미를 개별적으로 구체화하게 된다. 학습자는 텍스트 내의 타자를 자신과 다른 정서적 주체로서 인식하고 그러한 주체의 내면을 탐구하기 위해 텍스트에 드러난 정보를 토대로 개인적 특성을 유추해 나가며, 그것을 자신의 내면 및 개인적 특성과 비교함으로써 타자 정서에 대한 이해의 바탕을 마련할 수 있다.

또한 학습자는 교사, 동료 학습자, 전문비평가 등 텍스트 밖의 타자와도 감상을 공유함으로써 대화의 과정을 겪을 수 있으며 이를 통해 자신이 구체화한 의미를 소통 가능한 것으로 수정 및 보완하게 된다. 이는 텍스트의 정서적 의

---

40) 대화주의적 입장에서는 어떤 사상과 사고에 대한 담론구성에 있어 추상적이고 이론적인 사유보다도 목소리의 주체로 인식하고 사유하는 것이 중요하다. 이는 텍스트의 타자를 지속적으로 의식하고 그것에 응답하는 텍스트 읽기를 의미하며, 독자의 대화적·응답적 해석을 강조하는 것이다. 학습자가 시를 읽는 과정 역시 텍스트 내의 타자를 자신과는 다른 주체로서 인식하고 그 주체의 개인적 특성에 대한 이해를 바탕으로 소통하는 대화적인 과정이라는 점에서 이러한 대화주의적 입장과 맥락을 공유한다.
이재기, 「바흐친의 대화주의와 읽기 교육」, 『동남어문논집』 제41집, 2016, pp.4~5.

미에 대한 개별적 체험에서 나아가 그 결과를 교육의 장에서 소통할 수 있는 것으로 만들어나가는 과정이다.[41] 이처럼 자신의 감상 과정의 타당성을 확인하고 사회적 소통 가능성을 확보함으로써 문학교육이 궁극적으로 목표하는 관계적 자아[42]를 형성할 수 있게 된다. 정서적 문식성 교육의 목표이자 효과 중 하나가 타자와 자신에 대한 이해라고 하였을 때, 그것이 문학교육의 목적인 관계적 자아를 형성할 수 있는 까닭은 학습자가 타자와 독립된 상태로 존재하는 주체로서 사고하고 감상하는 것이 아니라, 시 작품을 통해 타자의 존재를 정서적 측면에서 경험하고 소통함으로써 타자와의 관련 속에서 자신의 위치를 발견하는 관계적이고 도덕적인 경험을 할 수 있기 때문이다.

시 감상 교육에서의 정서적 문식성 연구는 이처럼 학습자가 텍스트 내적 타자와 소통하는 과정에서 활성화하는 소통의 기제를 확인하여 이를 활용할 수 있도록 하는 교육 내용을 마련하고, 텍스트 바깥에서 시를 공유하는 서로 다른 주체들과 시를 통해 얻은 정서에 대해 대화할 수 있도록 하는 구체적인 교육 방법을 제안함으로써 관계적 자아[43]를 형성할 수 있다는 의의를 지닌다.

(2) 정서 체험 주체로서의 능동성 확보

학습자 중심 문학 교육의 흐름 속에서 무엇보다 강조되어 온 것 중 하나로

---

41) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.215.

42) 태펀과 브운에 따르면 실제의 개인은 타자와의 관계를 떠나 생각될 수 없으며, 관계를 지향하고 타자를 통해 자아를 세움으로써 도덕적으로 성장한다는 점에서 고립적 자아보다는 관계적 자아이다. 이러한 관계적 자아로서의 학습자를 형성하는 것은 도덕교육뿐만 아니라 공동체적 인간을 지향하는 문학교육의 목표로서 작용하기도 한다.
노희정, 「도덕교육에 대한 서사적 접근과 관계적 자아의 실현」, 『도덕교육연구』 제16권, 205, p.117.

43) 소통을 기반으로 한 정서적 문식성 교육은 시 교육에 있어 사회적 관계 맺기를 강조함으로써 독립된 주체로서의 자아가 아닌 다른 주체들과의 관계 속에서 체험하고 사고하는 관계적 자아를 형성할 수 있다. 이는 공동체·대인관계 역량의 함양을 중시하는 최근의 인성교육적 국어교육의 맥락에서도 강조하고 있는 내용이기도 하다.
하명진, 「인성 관련 역량 향상을 위한 현대시 교육 내용 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2017, pp.22~25.

학습자의 능동적·주체적 태도의 형성을 들 수 있다. 그러나 이러한 교육의 목표와 달리 시의 비유적 표현과 그 의미에 대한 보편적 해석을 암기하고, 정서 체험의 주관적 과정이 아닌 작품에 내재된 하나의 지식으로서의 정서에 대한 파악에 주목하고, 교과서와 교사라는 이상적 독자에 의해 여과되어 제시된 정서를 수동적으로 전달받는 식의 기존의 시 교육 내용은 능동적이고 주체적인 학습자의 태도를 형성하는 것을 가로막아 왔다. 따라서 학습자의 정서 체험을 강조하는 시 감상 교육에서는 이를 보완하기 위해 학습자 스스로가 정서 체험의 주체로서 적극적이고 능동적으로 시 텍스트와 타자, 자기에 대한 이해에 이를 수 있도록 하는 데에 목적을 두어야 한다.

시의 정서는 문식의 대상으로서 존재할 수 있으나 이는 기존의 시 교육에서와 같이 정서가 지식으로서 존재한다는 것을 의미하지는 않는다. 지식으로서의 정서가 이미 완성되어 단지 전달되는 것이라면, 문식 활동의 대상으로서의 정서는 학습자에 의해 구성됨으로써 이해되고 표현되는 정서라 할 수 있다. 학습자는 단지 시가 어떤 정서를 드러내느냐를 수동적으로 받아들이는 것에 머무르지 않으며, 시 속의 특정한 상황을 상상력을 발휘하여 구성하고, 그 속의 정서적 주체의 특성에 대한 이해를 통해 정서를 심층적으로 이해하고, 성찰을 통해 스스로 자신의 감상 과정을 평가하고 조정함으로써 정서를 내면화하는 주체적이고 능동적인 위치에 서게 된다.

본 연구에서는 학습자로 하여금 텍스트 내의 정보를 유기적으로 연합하여 텍스트의 정서적 상황을 입체적으로 재구성하도록 하고, 정서적 주체로서의 자신과 타자의 내면을 적극적으로 탐구하여 정서 이해의 합리적 내용과 근거를 마련하도록 하는 교육 내용과 방법을 제안하였다. 이는 학습자가 지식으로서의 정서를 전달받는 수동적 주체에서 벗어나 정서 체험의 능동적 주체로서 발돋움하는 계기를 마련할 수 있다는 의의를 지닌다.

(3) 정서 이해 및 표현 능력 신장

정서적 문식성 중심의 시 감상 교육은 학습자가 텍스트 표면에 드러난 정서

를 인식하는 것에서 나아가 그 배경에 존재하는 타자의 특성, 그리고 그것을 해석하는 자신의 특성을 이해하는 소통적 과정을 통해 정서를 심층적으로 이해한다는 점에서 학습자의 정서 이해 능력을 신장할 수 있다. 이는 기존의 문학 교육에서와 같이 학습자가 지식을 전달받는 소극적 위치에 서서 작품의 주된 정서가 무엇인지를 파악하는 것을 의미하지 않는다. 정서 이해 능력의 신장이란 학습자가 정서 인식에 대한 타당한 근거를 제시하고, 표면에 드러난 맥락뿐만 아니라 내적으로 추론할 수 있는 맥락을 살펴봄으로써 텍스트를 입체적으로 해석하고, 자신의 관점에서 텍스트를 주체적으로 의미화 하는 것을 의미한다. 즉, 시 텍스트를 전문 비평가가 제시하는 바와 같이 '이상적으로' 이해하는 것보다는 '폭 넓고 다양하게, 그리고 깊이 있게' 이해하는 것에 가깝다.

또한 이러한 시 감상 교육은 정서에 대한 이해가 표현과도 밀접한 연관을 갖는다고 전제하는 관점에서, 비교와 성찰을 통해 학습자가 표현 방식과 내용 간의 관계를 긴밀하게 인식하여 다양하고 새로운 표현 방식의 효과와 가치를 이해하고 활용하도록 한다는 점에서 정서 표현 능력을 신장시킬 수 있다. 학습자의 정서 표현 능력을 신장시킬 수 있는 시 교육의 내용은 주로 창작교육 연구[44]에서 이루어져 왔으나, 본 연구는 직접적인 창작의 과정을 거치지 않더라도 학습자의 표현 방식에 대한 성찰을 가시화할 수 있는 교육 내용과 방법을 마련하는 것을 통해 정서의 이해 가능성과 전달 가능성[45]에 대한 학습자의

---

44) 학습자의 시 창작에 대한 교육 연구로는 다음과 같은 연구들을 참고할 수 있다.
노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 『선청어문』 제25집, 1997.
김대행, 「창작교육의 이념과 지향」, 『문학교육학』 2호, 1998.
유영희, 「이미지를 통한 시 창작 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1999.
노철, 「대화를 통한 시 창작 교육」, 『청람어문교육』 32호, 2005.
문신, 「시 창작교육을 위한 정서체험 표현양상 연구」, 『문학교육학』 32집, 2010.

45) 창작교육에 대한 문신의 연구에 따르면, 진정한 정서 체험의 표현은 단순히 '정서'와 '표현'의 표면적 발현에 대한 문제가 아니라 이해 가능성과 전달 가능성의 확보에 대한 문제로서 다루어져야 한다. 이해 가능성과 전달 가능성을 포함하는 정서 표현이 이루어질 경우 학습자는 자신의 정서를 인지하고 통제하면서 문학적 지평을 확장할 수 있게 된다.
문신, 위의 논문, pp.126~127.

비판적·반성적 인식을 활성화할 수 있다고 보았다.

Ⅲ. 정서적 문식성 중심의 시 감상 양상

이 장에서는 정서적 문식성의 실행 원리에 따라 학습자들의 양상을 살펴보기 위해 학습자 감상문을 분석하였다. 앞서 제시한 정서적 문식성의 실행 원리를 기준으로 학습자들의 양상을 분석하고, 각 양상에서 드러나는 특징의 범주화를 통해 양상의 하위 체계를 마련하였다.

정서적 문식성이 실행되기 위해서는 학습자가 작품을 접하고 읽어내는 과정이 이루어져야 하며, 텍스트를 반복하여 읽어내면서 타자와 자신 사이의 끊임없는 소통을 통해 정서에 대한 이해가 심화되는 과정을 거친다. 정서적 반응에 대한 성찰은 이러한 감상의 과정 중에 학습자의 내면에서 동시적으로 일어날 수 있으며, 성찰을 유도하는 구조화된 질문을 통해 표면화되고 구체화된다. 그리고 이처럼 정서 이해를 바탕으로 한 성찰과 표현이 이루어짐으로써 텍스트를 통해 확인된 정서가 학습자에게 내면화될 수 있다. 따라서 이 장에서는 Ⅱ장에서 제시한 정서적 문식성 실행의 원리에 따라 학습자 정서적 문식성의 실행 양상의 세 범주를 '인식과 텍스트의 객관화(표현된 정서)-소통과 주관화-성찰과 학습자의 객관화(정서 표현)'의 층위로 제시하였다. 각 절의 하위 항들은 각 층위에서 나타나는 서로 다른 양상들을 범주화한 것으로, 경우에 따라 병렬적이거나 복합적으로 나타나기도 한다. 이에 대해서는 각 절의 양상 분석을 통해 구체적으로 서술하고자 한다.

1. 텍스트 정보 이해와 표현된 정서 인식

이 절은 정서적 문식성 실행의 첫 단계에서 이루어지는 작용이자 이후의 작용들에 의해 순환적·회귀적으로 보완되는 작용의 양상으로, 학습자가 텍스트를 통해 얻은 타자의 정서와 자신의 정서를 심층적으로 이해하기 위해 텍스트의 전경에 객관화된 정서를 읽어내는 과정에 해당한다. 시 텍스트는 시인이 자신의 경험과 정서를 다양한 언어적 장치의 종합을 통해 표현한 하나의 은유도식이라 할 수 있다. 최지현에 따르면 은유도식이란 '경험을 의미 있게 조

직하는 사고의 언어적 모형’을 의미하는데, 바로 이 은유도식이 주체가 가진 유사한 경험적 자료들을 묶어 명료한 단일 질서로 만들어내며, 이를 통해 독자는 대상이 되는 언어에 일정한 상황적 맥락을 부여할 수 있게 된다.[1] 학습자의 감상 과정은 시인이 이러한 은유도식을 통해 텍스트에 표현한 내용과 정서를 특정한 상황 맥락에 따라 유기적으로 재구성하는 것이라 할 수 있다. 이는 앞의 장에서 언급한 ‘텍스트의 정서를 적절히 인식하는’[2]능력이 활성화되는 작용이자, 텍스트에 자리한 타자에게 ‘감정적으로 관여’[3]하기 위한 일차적 조건이 된다. 앞서 언급하였듯이 시 텍스트는 언어를 질료로 한다는 점에서 표현을 통해 전경에 드러난 장면이 정서적, 심적 내용인 후경의 이해와 밀접한 관련을 맺는다. 따라서 이 과정에서 학습자가 텍스트에 드러난 정서적 정보를 얼마나 많이 발견하고 활용하느냐에 따라 주관화의 과정에서 정서적 이해가 활성화되는 정도가 달라질 수 있으므로 학습자의 정서적 문식성 실행에 있어 가장 기본적이면서도 중요한 과정이라고 할 수 있다. 학습자가 텍스트의 정서적 정보를 활용하는 양상으로는 표면적으로 제시된 정서 표지를 발

---

1) 최지현, 『문학교육심리학 - 이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 도서출판 역락, 2014, pp.66~68.

2) 메이어를 비롯해 정서적 문식성을 연구한 학자들이 공통적으로 제시하고 있는 정서적 문식성의 하위요소를 크게 ‘정서인식/확인(emotional perception/identification)’, ‘정서의 이해(emptional facilitation of thought)’, ‘정서조절(emotion management)’의 세 가지로 분류할 경우, 이러한 능력은 ‘정서인식/확인’에 해당하는 능력이라 할 수 있다. 그리고 정서의 적절한 인식이란, 2장에서 서술하였듯이 시인의 은유도식과 그에 따른 상황맥락을 추론함으로써 표현된 정서가 무엇인지에 대한 인식의 근거를 제시하는 것을 의미한다.
Gerald Matthews & Moshe Zeidner & Richard. D, Roberts, 문용린·곽윤정·강민수·최경아 공역, *Emotional intelligence: science and myth,* 『정서지능: 그 오해와 진실』, 학지사, 2010, pp.52~53.

3) 제니퍼 로빈슨은 독자가 문학을 읽으면서 등장인물들에게 감정적으로 관여하게 되고, 계속해서 작품을 읽어나가면서 진화하고 변화하는 타자의 감정을 경험하면서 독자 자신의 감정도 진화하게 된다고 보았다. 그리고 이처럼 독자가 텍스트에 감정적으로 관여하기 위해서는 텍스트를 주의 깊게 읽는 것이 선행되어야 한다.
Jenefer Robinson, 조선우 역, *Deeper than reason: emotion and its role in literature, music, and art*, 『감정, 이성보다 깊은: 감정 그리고 문학·음악·예술에서의 감정의 역할』, 북코리아, 2015, p.226.

견해내거나, 텍스트의 구절을 인용하여 비교적 단순하게 정서적 상황을 제시하거나, 상상력을 활성화해 상황을 재구성한 후 정서를 유추하는 양상이 확인된다. 이 중 세 번째 경우는 다른 두 경우보다 학습자 개인의 역할이 크게 작용하며, 정서 표지의 발견이나 텍스트 반복과 함께 이루어지는 복합적 양상을 띠기도 한다는 점에서 차이를 갖는다. 그러나 이러한 양상이 다른 두 양상과의 관계에 있어 반드시 위계적으로 나타나지는 않기 때문에 세 양상을 위계화하기 보다는 서로 병렬적인 관계에 있으면서 경우에 따라 복합적으로 나타나는 양상으로서 분석하였다.

(1) 정서 표지의 발견을 통한 정서 포착

학습자가 처음 텍스트를 접했을 때 가장 발견하기 쉬운 정서적 정보로 정서 표지, 혹은 정서 어휘를 들 수 있다. 김지영은 "감정을 언어로 표현할 때 가장 밀접한 관련을 맺는 것이 정서 어휘"이며, 이때의 정서 어휘란 단순한 동사, 형용사뿐만 아니라 이해 및 표현의 측면을 고려하여 정서를 드러내는 관용어 및 어구 등을 포함한다고 하였다.[4] 본 연구에서 다루고자 하는 정서 표지도 정서 어휘에 대한 김지영의 포괄적 범주를 수용하여 정서를 드러내는 동사, 형용사, 명사, 관용어, 어구 등을 포함하였으며, 학습자의 감상문을 통해 이를 확인하고자 한다.[5]

"여승"이란 시는 떠난 딸의 아버지와 딸을 떠나보낸 작가가 절에 들어가며 머리카락을 자른 것을 "눈물방울 같이 떨어진 날"이라고 표현하며 머리카락과 주인공의 슬픔, 눈물을 같이 표현했다고 생각이 들었다. 〔E-여승-17〕

---

4) 김지영, 「정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향」, 『청람어문교육』 49권, 2014, p.324.

5) '감정 어휘'에 대한 다른 연구에서는 감정 언어를 감탄사와 같은 표현적(expressive) 언어와 감정을 기술하는 기술적(descriptive) 언어로 구분하기도 한다. 이때 기술적 언어는 다시 문자적 표현과 비유적 표현으로 나뉘며, 문자적 표현에는 본 연구에서의 직접적 정서 표지가, 은유와 환유를 포함하는 비유적 표현에는 잠재적 표지가 해당된다.
김영주, 「국어 감정 어휘의 습득」, 『언어』34권, 2009, p.446.

위의 학습자는 텍스트에 표현된 정서 어휘를 직접적으로 받아들여 정서를 인식한 경우에 해당한다. 〔E-여승-17〕 학습자는 머리카락이 떨어지는 모습을 '눈물방울' 같다고 표현한 부분을 읽고 이것이 "주인공의 슬픔, 눈물"을 표현했다고 해석하였다. 이는 '눈물방울'로 객관화된 정서 표지에 담긴 슬픔의 정서를 인식한 경우에 해당하는데, 정서 표지의 발견을 통해 텍스트의 정서를 인식하는 양상에서는 이 외에 다른 상상의 과정을 거치거나 경험 도입 등을 통해 상황을 재구성해보는 활동을 거치지 않을 경우 정서 표지에서 드러난 정서를 그대로 차용하여 정서를 인식하는 경향을 보인다. 이 학습자 역시 해당 인용 부분을 제외하고는 텍스트 전반에 대한 특별한 감상으로 이어지지 못했으며, "주인공의 슬픔, 눈물"을 제외하고는 자신이 감지한 정서를 표현하는 언어들을 찾아볼 수 없었다. 또한 이 학습자는 "딸의 아버지와 딸을 떠나보낸 작가"와 "주인공"의 슬픔을 동일시하고 있어 해당 정서 표지의 주체와 대상을 구분하지 못하는 모습을 보인다. 이 시의 화자는 '여승'이라는 대상을 관찰하는 위치에 있는데, 학습자는 관찰자로서의 화자와 주인공으로서의 여승의 감정을 동일한 정서 표지를 적용하여 인식함으로써 상황 내외에 위치한 인물의 특성에 따라 다양하게 달라질 수 있는 정서를 포착하지 못한 채 '슬픔'으로 일원화한 것이라 추측할 수 있다. 만일 이 학습자가 화자와 주인공의 정서를 달리 포착할 수 있는 정서 표지를 추가적으로 발견하거나, 동일한 정서 표지에 대해서 화자와 주인공의 입장을 분리하여 적용하였다면 주인공의 입장에서는 '슬픔, 서러움' 등의 정서를, 화자의 입장에서는 '연민, 동정, 안타까움'등과 같은 정서를 더욱 폭넓게 인식할 가능성이 있을 것이다.

'~서러워졌다', '산꿩도 섧게 울은 슬픈 날이 있었다', '가을밤같이 차게 울었다' 등의 구절을 통해 화자와 여인이 느끼는 슬픈 감정들을 느낄 수 있었다. 〔E-여승-8〕

한편 〔E-여승-8〕 학습자 역시 '서러워졌다', '섧게 울은', '슬픈 날', '가을 밤 같이 차게 울었다'와 같이 정서를 직접적으로 드러내고 있는 정서 표지의 발견을 통해 텍스트의 정서를 인식하고 있다. 텍스트에 드러난 타

자의 정서를 어떻게 인식하였는지 묻는 질문에도 이 학습자는 “또한 ‘서러워졌다’라는 직접적인 표현을 통해서도 화자의 감정을 느낄 수 있었다.”라고 서술하여, 텍스트 표면에 직접 주어진 정서 표지가 텍스트의 정서를 인식하는 데에 도움을 주었음을 보여주었다. 그런데 앞의 학습자가 텍스트의 정서 표지를 그대로 차용하여 정서를 인식한 것과 달리, 이 학습자는 발견한 정서 표지와 관련된 텍스트 내부의 정보들을 활용해 정서를 보다 풍부하게 인식하고 있는 경향을 보인다. 이 학습자는 “직접 겪거나 경험한 것이 아닌 관찰자의 입장에서 시를 써서 슬픈 감정이 더 강조되는 것 같았다. 머리 속엔 사람들 북적이는 시장터에서 구석에 작게 자리 깔고 초라하게 배고픈 아이를 달래며 옥수수를 파는 여인의 모습이 떠오르며 짠한 마음이 들었다.”거나, “아버지가 가족을 버리고 떠났다는 안타까움, 힘듦과 딸이 죽어버린 비극이 더해져 더욱 여인의 상황이 비참하게 느껴졌다.”는 설명을 덧붙여 발견한 정서 표지를 출발점으로 삼아 텍스트의 정서를 인식하면서도 텍스트의 서술 발화점, 시적 상황 등을 함께 고려하며 처음 인식된 ‘슬픔’이라는 정서를 “짠한 마음”, “불쌍하고 슬픈 감정”, “비참함”, “안타까움”, “비극” 등으로 확장하는 모습을 보여준다. 이는 학습자가 처음 텍스트를 접할 때 발견한 정서 표지를 텍스트 정서 인식의 시발점으로 삼되, 텍스트 내에서 활용할 수 있는 다양한 정보들을 추가적으로 발견함으로써 정서를 더욱 구체적이고 세밀하게 확장시켜나가며 인식하도록 하는 교육적 처치가 필요함을 시사한다. 한편 이처럼 정서 표지의 직접적 차용에서 나아가 다른 텍스트 내적 정보를 함께 활용하여 정서를 인식할 경우 정서 표지에서 감지된 정서를 보다 심화·확장할 수 있다는 점에서 긍정적이나, 그 과정에서 정서의 주체를 혼동하거나 오독에 가까운 상황을 구성하는 오류를 범하지 않도록 주의해야 한다.

‘나는 너의 천국이 되고 싶었다’라는 부분이 대박, 너무 다정하고, 미련하고, 설레고 내 천국은 없지만 뭔가 너무 반해버렸다. 다정해서 인상깊고, 미련아련하다. ... 그리움.....아련.....미련.....슬픔.....다정아련, 다정미련, 다정슬픔, 다정하다. 〔C-너에게-1〕

잘 있거라, ~들아가 굉장히 슬프다. ‘사랑을 잃고 나는 쓰네’(는) 사랑을 끝내서 슬프다. ... 사랑하는 것을 떠나 보내는 감정이 느껴져서 슬프다. 〔C-빈집-6〕

위의 두 학습자는 앞의 세 학습자와 유사하나, 직접적인 정서 어휘가 아니라 잠재적인 정서 표지[6]를 통해 텍스트의 정서를 인식한 경우에 해당한다. 직접적인 정서 어휘가 아니더라도 특정한 구절이 화자나 등장인물의 정서를 효과적으로 표현하고 있다고 생각되는 경우, 학습자들은 이를 정서 표지로 삼아 텍스트의 정서를 인식하기도 한다. 〔C-너에게-1〕 학습자는 정서 어휘는 포함되어 있지 않으나 화자의 정서를 잠재적으로 드러내고 있는 “나는 너의 천국이 되고 싶었다.”는 구절을 통해 정서를 파악하고 있다. 이 학습자는 해당 구절로부터 “다정함, 미련, 아련, 그리움, 슬픔” 등의 정서를 읽어냈는데, 이러한 정서 인식이 다른 구절이나 정서 어휘 등과 결합하지 못한 채 해당 구절에만 한정되어 이루어지고 있는 모습을 보인다. 인상적인 특정 구절에 매몰되어 연관된 상황을 구체적으로 상상하거나 구성하지 못해 결과적으로 시에 대해 “재미없다”는 반응을 나타내었으며, 시의 다른 부분에 대해서는 거의 감상을 작성하지 못하였다. 이러한 학습자의 양상을 통해 잠재적인 정서 표지를 발견하는 양상에서도 다른 텍스트 정보와의 연합을 통한 구체적인 상황 설정이 이루어지지 못할 경우 유의미한 정서적 반응으로 나아가기 어렵다는 점을 도출할 수 있었다.

〔C-빈집-6〕 학습자도 위의 학습자와 마찬가지로 “사랑을 잃고”, “잘 있거라”와 같이 화자의 정서가 드러나는 잠재적인 정서 표지를 통해 텍스트의 정서를 인식한 경우이다. 이 학습자 역시 “망설임”, “눈물”, “가엾은”과 같은 직접적인 정서 어휘보다도 특정 상황을 떠올리게 하는 잠재적인 정서 표지를 읽어냄으로써 정서 인식의 발판으로 삼고 있다. 해당 구절을 통해 학습자는 “사랑을 끝내서 슬프다.”, “슬플 것 같다.”, “사랑을 잊으려 하는 것이 느껴진다. 사랑을 다 잊으려 해도 잊지 못하는 것 같다.”와 같이 화자의 정서를

6) 잠재적인 정서 표지는 정서 어휘는 포함되지 않았으나 정서적 반응을 불러일으킬 수 있는 문장이나 구절로서, 은유·환유와 같은 수사법으로 정서를 표현하는 방법이 이에 포함된다.
안찬원, 「정서의 이해와 표현을 위한 감정 어휘 교육 연구」, 『문법교육』 제27호, 2016, p.134.

유추하고 있는데, 크게 ‘슬픔’이라는 기본적인 정서를 중심으로 단순하게 정서를 인식하고 있는 것으로 보인다. 위의 학습자가 특정 구절에 매몰되어 다른 정보를 활용하지 못한 것과 비교해 이 학습자는 매몰 정도가 심하지 않거나 다른 구절과의 연관을 통해 상황을 구체적으로 이해하고 있다고는 할 수 있으나, 이 역시 정서 인식이 효과적으로 확장되거나 심화되었다고 보기는 어렵다. 따라서 잠재적인 정서 표지를 통해 정서를 인식하는 경우 해당 정서 표지와 연계될 수 있는 특정한 정서 어휘를 찾거나, 다른 정보와 연합해 감지할 수 있는 정서의 범주를 확장시켜주는 계기가 필요할 것이다.

(2) 텍스트 인용을 통한 정서적 상황 제시

이 양상의 학습자들은 특정 정서 표지를 중심으로 텍스트의 정서를 인식하기보다는, 텍스트의 정서적 상황을 나타내고 있다고 생각되는 부분을 그대로 인용하여 정서를 인식한다. 학습자들은 텍스트에서 읽어낸 정서를 특정한 정서 어휘의 범주로 나타내지 않고 텍스트의 표현을 빌려와 이를 인식한 정서로서 서술하는 경향이 나타난다.

> ‘나’가 사랑하는 사람이 우산이 없이 비를 맞고 다닐 때 우산이 되어주고 싶은 마음이 든다. 왜냐하면 ‘나’가 사랑하는 사람이 비를 맞고 다니면 힘들기 때문이다. 이런 경험이 없어서 잘은 모르겠지만 내가 저런 상황이였어도 나도 우산이 되어주고 빈손을 잡고 싶다. 여기에서 들국화를 피우고 싶었다는 말은 무슨 말인지 모르겠다. ... ‘나’가 사랑하는 사람을 찾고 싶은 느낌인 것 같다. 내가 만약 ‘나’였어도 찾고 싶고 ‘너’에게 가고 싶은 느낌이 들 것 같다. 〔C-너에게-5〕

위의 〔C-너에게-5〕 학습자는 화자인 ‘나’의 정서를 ‘슬픔, 안타까움, 연민, 후회’ 등과 같이 분명한 정서 어휘로 나타내지 않고, “우산이 되어주고 싶은 마음”, “빈손을 잡고 싶”은 마음, “‘너’에게 가고 싶은 느낌”으로 서술하고 있다. 이는 텍스트에 드러난 “나는 너의 우산이 되고 싶었다”, “너의 빈손을 잡고”, “너에게로 가고”와 같은 표현들을 화자의 정서로서 인식한

경우라고 할 수 있다. “우산이 되어주고 싶은 마음”이나 “‘너’에게 가고 싶은 느낌”은 그 자체로 하나의 정서라기보다, ‘슬픔, 안타까움, 연민’ 과 같은 정서 어휘들과 비교하여 보았을 때 이들을 포괄하는 넓은 범주의 심리적·감정적 상태라고 할 수 있다. 학습자가 텍스트의 정서를 명확한 정서 어휘를 통해 인식하지 않고 이러한 포괄적 심리 상태로서 인식하는 이유는, 시의 표현이 정서를 객관화하고 있다는 사실 자체는 인식했으나 그러한 객관적 표현이 어떤 정서를 드러내는지를 짐작하지 못하기 때문이다. 이는 텍스트에서 일정한 분위기의 정서가 느껴지기는 하나 이를 세밀하게 구분하기에 모호함을 느끼거나, 어떤 정서 어휘로 이를 나타내야 할지 불확실한 상태인 것으로 추측된다. 따라서 학습자는 자신이 정서를 감지할 수 있었던 텍스트의 특정한 부분을 인용하여 제시함으로써 텍스트의 정서를 인식하는 전략을 취하게 되는 것이다.

‘말하는 이’는 홀로 시를 쓰며 자신의 감정을 다스린다. ‘나는 너의 우산이 되고 싶었다’, ‘어느 사막 위를 걷고 있는가’, ‘사라지지 않는 너의 지평선이 되고 싶었다’를 보면 하고 싶은 말을 다른 말로 돌려 감정을 더 깊게 표현하는 것 같다. 〔D-너에게-2〕

지아비는 돌아오지 않고/어린 딸은 도라지 꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다라는 이 구절이 남은 것 없이 홀로 남은 여인을 잘 표현해준 것 같고 그것을 전하고 싶은 말하는 이의 감정도 드러나는 것 같다. 〔D-여승-10〕

위의 두 학습자는 텍스트에서 인식한 정서를 분명히 제시하기보다는, 텍스트의 구절을 반복하며 그것이 ‘화자의 감정을 표현하고 있다’고 에둘러 서술하는 모습을 보여준다. 〔D-너에게-2〕 학습자는 “‘나는 너의 우산이 되고 싶었다’, ‘어느 사막 위를 걷고 있는가’, ‘사라지지 않는 너의 지평선이 되고 싶었다’”를 화자의 감정이 드러난 부분으로 제시하며, 이러한 구절이 “감정을 더 깊게 표현하는 것 같다”고 서술하고 있으나 그 감정이 어떤 감정인지는 구체적으로 설명하고 있지 않다.

〔D-여승-10〕 학습자 또한 “지아비는 돌아오지 않고/어린 딸은 도라지 꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다”라는 구절이 ‘홀로 남은 여인’에 대해 전하고 싶은 화

자의 감정을 드러낸다고 서술하였으나, ‘홀로 남은 여인’ 에 대해 화자가 구체적으로 어떤 감정을 느끼는 지에 대해서는 역시 설명하지 않았다. 이는 텍스트의 화자가 해당 부분이 정서를 객관화하고 있음을 인지하고 있기는 하나 그것이 어떠한 정서일지 명명하지 못하는 경우로서 앞선 〔C-너에게-5〕 학습자의 양상과 유사하다. 이처럼 학습자가 텍스트 인용을 통해 포괄적이고 모호하게 정서를 인식하는 경우에는 그러한 정서의 하위 범주가 될 수 있는 정서 어휘들의 예시를 제시하여 학습자가 스스로 정서를 명명하고 세분화할 수 있도록 하는 조치가 필요할 것이다. 혹은 학습자가 인식한 정서의 근거를 텍스트나 학습자의 경험 등에서 찾도록 유도할 수 있는 질문들을 제시함으로써 텍스트의 정서를 보다 구체화할 수도 있을 것이다. 그리고 이러한 방법을 통해 객관화된 표현으로부터 특정한 정서를 명명하여 인식하도록 한 후 소통을 통한 주관화의 과정을 거쳐 정서에 대한 심층적 이해를 도모하는 방향으로 나아가야 한다.

(3) 상황 재구성을 통한 정서 유추

이 양상의 학습자들은 텍스트에 주어진 정서 표지, 등장인물의 행동, 이미지 등의 정보와, 자신이 가지고 있는 경험이나 배경 지식 등을 활용해 텍스트의 정서적 상황을 적극적으로 재구성하여 텍스트에 객관화된 정서를 인식하는 경향을 보인다. 이러한 정서 인식의 과정에는 정보를 종합하고 장면을 구성하는 학습자의 상상력이 중요한 역할을 하게 되며, (1), (2)절의 양상에서 다룬 학습자들에 비해 구성된 상황을 바탕으로 보다 풍부하고 구체적인 정서를 인식할 수 있게 된다. (1), (2)절 양상과의 관계는 반드시 위계적이라 볼 수는 없으나, 이 절의 양상에 해당하는 학습자들은 앞선 양상에서 보인 특징들을 전제하거나 포함하는 복합적 성격을 띠기도 한다.

정서적 상황 재구성을 통해 객관화된 정서를 인식하는 학습자들은 자신이 파악한 정서의 근거를 제시할 수 있으며, 텍스트에 드러난 타자의 정서를 명명하고 세분화할 수 있다는 점에서 정서적 문식성의 하위요소 중 ‘정서 인식/확인’(emotional perception/identification)에 해당하는 능력을 갖추었다

고 할 수 있다. (1), (2)절에서 정서 표지와 텍스트 인용을 통해 정서를 인식한 학습자들도 특정한 정서를 감지하였다고는 볼 수 있으나, '정서 인식 능력'이 단순히 정서 감지뿐만 아니라 감지된 정서의 근거를 제시할 수 있고, 타자가 처한 상황에 적절한 정서를 인식할 수 있는 능력을 의미한다고 할 때에는 미흡한 수준에 머무르는 것으로 보인다. 반면 정서적 상황 재구성을 통해 정서를 인식하는 학습자들은 정서 인식의 과정에서 구성한 상황이 곧 파악한 정서의 근거가 되며, 화자와 등장인물의 상황을 명확히 구분할 경우 각 주체에 따라 정서가 달라질 수 있음을 인식할 가능성이 크다는 점[7]에서 '정서 인식 능력'을 보다 갖춘 경우라고 할 수 있을 것이다.

> 사랑을 잃고 외로움 슬픔을 뒤로 하고 시를 쓰는 '나' 가 너무 슬퍼보인다.
> 자신이 불쌍하게 느껴질 것이다. 사랑을 잃는다는 건 가슴이 찢어지는 것처럼 아플 것이기 때문이다. 자신이 외로워할 것이다. 사랑을 잃고 시를 쓰는 건 어려울 것이기 때문이다.
> 사랑을 잃고 자기 자신을 가두고 싶어 이제까지 많이 봐온 것들과 정리하려는 것 같다. 절망적이다. 자기 자신을 가두고 모든 것과 연을 끊어 버리려는 것 같아 너무 쓸쓸하고 두려울 것 같다. ... 열망조차 없다는 건 정말 두렵고 공포스럽다. 자신이 초조해지고 힘이 빠져갈 것이다. 이렇게 만들어 버린 자신을 싫어해질 것 같다. 〔A-빈집-2〕

[A-빈집-2] 학습자는 시의 정서적 상황을 화자인 '나'가 "사랑을 잃고 외로움 슬픔을 뒤로 하고 시를 쓰는" 상황, "사랑을 잃고 자기 자신을 가두고 싶어 이제까지 많이 봐온 것들과 정리하려는" 상황, "열망조차 없"으며 스스로가 "이렇게 만들어 버린" 상황으로 재구성하고 있다. 이는 텍스트 내부에 주어진 정서 표지, 이미지, 시어들을 복합적으로 활용한 결과이며, 상상력을 활성화해 정보들을 유기적으로 연합하여 상황을 재구성하는 양상을 보여주는 것이다. 이러한 상황 재구성의 과정을 거친 학습자들은

7) 주체의 구분에 따른 정서 인식의 측면에서 인식 능력이 상대적으로 낮은 경우를 예로 들면, 정서 표지를 통한 정서 인식의 양상 중에서 정서 주체로서의 화자와 등장인물을 혼동하여 정서에 대한 근거를 맥락에 맞게 제시하지 못한 양상과 같은 경우를 들 수 있다.

구체적인 장면을 상상하면서 텍스트에서 느껴지는 정서가 무엇 때문에 발생하는 것인지를 자연스럽게 떠올리게 된다.

또한 구체적인 장면을 상상하였기 때문에 그렇지 못한 학습자에 비해 명확하고 세밀한 정서를 감지할 수 있게 되기도 한다. 이 학습자의 경우 "사랑을 잃는다는 것"이 "가슴이 찢어지는 것처럼 아플" 일임에도 불구하고 그러한 상황에서 시를 쓰는 화자가 외로웠을 것이라고 유추하고 있다. 또, "자기 자신을 가두고 싶어 이제까지 많이 봐온 것들을 정리하려는" 화자의 모습을 상상하며 그 때의 심정이 "절망적"이고 "쓸쓸"하고 "두려울" 것 같다고 추측하였으며, "열망조차 없"는 화자의 모습에 대해서는 "공포스럽"고 "초조해지고 힘이 빠지"는 정서를 느꼈을 것이라 유추해 내었다. 앞선 두 양상에서의 정서 인식에 비해 이러한 학습자의 정서 인식은 '절망, 쓸쓸함, 가슴 아픔, 두려움, 공포, 초조함, 힘 빠짐' 등의 정서 어휘로 세분화되고 확장되는 양상을 보인다. 이는 학습자가 정서 인식의 근거로 삼을 수 있는 배경이 상상력을 통해 구체적으로 구성되었기 때문이라 할 수 있다. 다시 말해 학습자가 구성한 정서적 상황이 풍부한 정서 인식의 계기를 마련해 준 것이며, 동시에 다양하게 포착된 정서의 근거로서 기능하게 되는 것이다.

> 달이 빛나는 어두운 밤 '나'는 새끼들이 가득 찬 제비집을 보고 있다. 아마 '나'는 가족을 위해 돈을 버는 한 명의 아버지인 것으로 예상된다. 제비집을 보며 자신의 가정을 떠올리고 있는 것 같다. ... 밤새 꾸벅거리는 제비(아비)를 보면서 제비들을 걱정하고 있다. 밖에 바람이 심하게 불고 있어 자신과 같은 처지인 제비들을 동정하는 것 같다. ... 자신의 쓸쓸한 모습을 떠올리고 있지만 그러면서 가족들을 떠올리며 위로하다가 그럼에도 자신의 쓸쓸함이 다시 떠오르고 있다. 〔A-못 위의 잠-6〕

〔A-못 위의 잠-6〕 학습자는 화자인 '나'가 '제비'와 '아버지'를 관찰하는 관찰자가 아니라, 제비를 관찰하면서 자신의 처지를 떠올리는 '아버지' 임을 가정하여 상황을 재구성하고 있다. 그리고 이때의 '나'를 "가족을 위해 돈을 버는 한 명의 아버지"라는 구체적 인물로 설정하여 상황을 생동감

있게 상상하는 모습을 보인다. 가장으로서의 책임을 지고 있는 아버지인 '나'라는 인물이 새끼들이 가득 찬 제비집 옆에서 꾸벅거리는 아비 제비를 보는 장면을 상상하면서, 학습자는 '걱정, 동정, 쓸쓸함, 위로' 등과 같은 정서를 인식해 내었다. 해당 작품을 감상한 대부분의 학습자들은 '불쌍함'이나 '연민'과 같은 정서를 주로 인식하였는데, 이 학습자는 화자와 아버지를 동일한 인물로 설정함으로써 '쓸쓸함', '위로'와 같이 공감과 동일시를 바탕으로 하는 정서들을 인식한 것이다. 이를 통해 학습자가 상황을 어떤 방식으로 재구성하느냐에 따라 인식될 수 있는 정서의 폭이 달라짐을 추측할 수 있다. 표면적으로 드러난 정서를 수용하거나 단순한 표현 인용을 통해 정서를 인식했을 때보다 상황 재구성을 통한 감상 과정을 거쳤을 때, 화자와 등장인물의 위치를 어떻게 설정하느냐에 따라 입체적이고 확장적인 정서 인식이 가능해질 수 있는 것이다.

정서적 상황 재구성을 통해 텍스트의 정서를 인식하는 학습자들의 양상을 살펴보았을 때 공통적으로 발견되는 특징을 정리하자면 다음과 같다. 첫째, 이 양상의 학습자들이 인식하는 정서는 '슬픔, 기쁨, 분노, 두려움' 등과 같은 기본적인 정서의 범주에 포함되면서, 포괄적이거나 모호한 정서 어휘로 표현되는 것에서 나아가 세부적인 2차적 정서들로 확장되는 경향을 보인다는 것이다. '초조함, 절망, 동정, 쓸쓸함, 안쓰러움, 공포스러움, 지침...'등과 같은 정서 어휘가 이에 해당한다. 이러한 정서 인식과 명명이 가능해지는 이유는 텍스트 내적 정보와 학습자의 스키마, 상상력 등의 연합을 통해 시 속의 세계와 인물의 형상이 구체성을 얻었기 때문이라 볼 수 있다. 주어진 정서 표지나 문장을 수용적으로 재생산해내는 것에 비해 스스로 주어진 정보들의 관계를 고려하여 상황을 구성해내는 과정에서 학습자는 시 속의 세계와 인물들을 입체적으로 바라볼 수 있게 되며, 정서 인식의 주체로서 보다 적극적인 입장을 취하게 되는 것이다.

둘째, 이 양상의 학습자들은 자신이 인식한 정서의 근거를 구체적으로 들 수 있다. 정서 표지 발견과 텍스트 인용을 통해 정서를 인식하는 학습자들의 경우 자신이 인식한 정서를 모호한 어휘로 명명하게 되거나, 텍스트 표면에서 발견할

수 있는 정보들만으로 정서 인식의 근거를 마련해야하기 때문에 근거들이 빈약해지는 경향을 보인다. ‘왠지 ~ 것 같다’거나, ‘~한 분위기가 느껴진다’와 같은 서술이 다수 발견되는 것도 이러한 이유 때문이다. 반면 정서적 상황을 구성하여 정서를 유추하는 학습자들은 이미 정서 인식의 바탕에 구체적인 장면이 자리하고 있으며, 연쇄적으로 정서를 유추하는 과정을 통해 앞뒤의 장면들이 유기적으로 연결된다는 점에서 정서 인식의 근거가 명확해질 수밖에 없다. 즉, 이미 주체적으로 형성한 근거를 바탕으로 인식한 정서이기 때문에 자신이 느낀 정서를 설명하는 데 있어 보다 분명한 입장을 취할 수 있게 된다는 것이다.

마지막으로 이 양상의 학습자들은 시 속의 타자, 즉 화자나 등장인물의 입장을 혼동하거나 장면을 오독하여 분명하지 않은 정서를 인식할 확률이 낮다. 이는 앞서 학습자들이 주체적으로 형성한 근거를 통해 인식한 정서를 정확히 설명할 수 있게 되는 것과 관련이 깊다. 정서 인식의 근거를 마련하는 과정에서 학습자들은 반복적으로 텍스트의 행간을 옮겨 다니며 텍스트 내의 정보들을 재확인하게 되는데, 이를 통해 시인이 정서를 객관화하는 방식을 보다 정확하게 이해하게 된다. 따라서 이러한 유형의 학습자들은 화자와 등장인물을 비논리적으로 동일시하거나 장면을 확대해석 하는 등의 오류를 범할 가능성이 줄어들게 되는 것이다.

위와 같이 정리된 학습자의 특성들은 곧 이 학습자들이 정서적 문식성의 하위요소 중 하나인 ‘정서 인식/확인’과 관련한 능력을 갖추고 있음을 의미한다. 그리고 이때의 ‘정서 인식/확인’ 능력은 단순히 ‘어떠한 정서가 느껴진다’의 수준을 넘어 ‘정서를 인식하고, 구체적으로 명명하고, 타당한 근거를 제시할 수 있는’ 능력으로 보아야 할 것이다.

2. 자기-타자 정서의 소통과 정서의 주관화

이 절에서는 학습자가 텍스트를 반복적으로 읽으면서 심화되는 타자 정서에 대한 이해와 그로부터 발생하는 자신의 정서에 대한 이해가 어떻게 이루어지는지에 대해 살펴보고자 한다. 시 작품에 담긴 타자의 정서, 즉 시인이나 화자,

등장인물의 정서는 이를 읽는 독자로 하여금 정서 체험을 가능하게 한다. 그런데 이러한 독자의 정서 체험은 단지 타자의 정서가 직접 전달되는 것은 아니다. 먼저 텍스트의 전경인 시적 표현을 통해 후경에 존재하는 타자의 개인적 특성(본질적 내용)에 대한 이해가 이루어지고, 그것과 자신의 개인적 특성에 대한 이해가 서로 소통함으로써 정서 체험이 가능해지는 것이다. 즉, 자기-타자의 소통은 시로 표현된 언어를 매개로 하여 이루어지는 하나의 사회적 과정이다.[8] 이를 본 연구에서는 자기-타자 정서의 소통을 통한 정서 주관화로 상정하고, 이러한 소통을 통해 타자 정서와 학습자 자신의 정서에 대한 이해가 심화될 수 있다고 보았다.

타자와 자기(학습자)의 정서가 서로 소통한다는 것을 달리 말하자면, 시를 감상하는 과정에서 타자 정서에 대한 확인과 자기 정서에 대한 확인이 반복적으로 교차되며 각 정서에 대한 이해가 상호보완적으로 심화될 수 있다는 것을 의미한다. 학습자는 자신의 입장에서 타자의 정서를 바라볼 뿐만 아니라, 타자의 입장에서 자신의 정서를 바라보며 정서를 주관화하는 계기를 맞을 수 있다. 그리고 이러한 소통을 바탕으로 한 정서의 주관화를 통해 학습자는 자신이 속한 세계와 삶의 각 국면들에서 일어날 수 있는 다양한 정서들에 대해 심층적으로 이해할 수 있게 된다.

자기-타자 정서의 소통을 통한 정서 주관화의 과정에서 나타나는 학습자의 양상은 (1) 타자와 자신이 공유하는 유사 경험의 환기를 통해 공감적으로 정서를 이해하는 경우, (2) 타자의 정서나 경험과의 유사성이 적을 때, 인접 경험을 조회하여 타자 정서를 상관적으로 이해하고 그로부터 자신의 정서를 심화 이해하는 경우, (3) 타자 정서와 변별되는 자기 정서를 타자 정서와의 비교를 통해

---

8) 이와 관련해 바흐친은 표현에 비해 개인의 의식만을 강조하는 개인적 주관주의 언어학에 대해 개인의 의식이나 정신은 사회적 상황과 유리된 상태에서는 아무런 의미를 가지지 못한다고 비판하며, 구체적 언어 행위인 표현은 사회적 상황 속에서 존재할 수 있다고 강조한 바 있다. 즉, 언어 행위는 순전히 개인적인 현상이 아니라 표현을 통해 화자들이 서로 매개되는 사회적 현상인 것이다. 이는 예술이 개인의 의식을 그대로 드러내 보이지는 않으며, 그것을 해석하는 감상자에 의한 소통적 과정에 의해 진정한 의미가 구성될 수 있다는 하르트만의 이론과도 접점을 가진다.
김욱동, 『대화적 상상력: 바흐친의 문학이론』, 문학과지성사, 1988, pp.125~133.

구체화하는 경우의 세 양상으로 구분하였다.[9] 각 양상은 개별적인 특성을 지니는 것으로, 서로 병렬적인 관계에 놓여 있다. 유사 경험과 인접 경험의 구분에 있어서는, 연구자가 객관적으로 관찰될 수 있는 요소를 제시하기 보다는 경험의 주체인 학습자의 판단을 기준으로 하여 구분하였다. 본 연구에서는 학습자가 스스로 자신 및 타자의 경험과 개인적 특성에 대해 파악하는 사고 과정이 정서 이해에 어떤 영향을 미치는지에 주목하였으므로, 경험의 유사성을 판단하는 것에 있어서도 학습자의 의식이 중요하다고 보았다. 따라서 학습자 인터뷰 및 설문지 등의 보조 자료를 통해 확인할 수 있는 두 가지 질문을 기준으로 유사 경험과 인접 경험을 구분하였다. 첫 번째 기준은 학습자가 인식한 텍스트의 정서와 학습자 자신의 정서가 유사하다고 판단하였는가, 두 번째 기준은 자신의 경험 중 텍스트에 드러난 타자의 경험과 유사한 경험이 있다고 생각하는가이다. 이러한 기준을 바탕으로 텍스트에 드러난 타자의 정서와 자신의 정서가 다르며 텍스트의 경험과 유사한 경험이 없음을 스스로 밝히고, 자신이 생각하기에 비교될 수 있을만한 경험을 불러오는 양상을 보이는 경우를 인접 경험의 양상으로 분류하였다. 이 경우 유사성의 판단 이후에 텍스트와 자신의 거리를 좁히기 위해 인접 경험을 조회하게 되므로 유사 경험의 환기로부터 인접 경험의 조회로 나아가도록 3장을 구성하였다.

(1) 유사 경험 환기를 통한 공감적 정서 이해

이 양상에는 학습자가 텍스트에서 인식한 타자의 정서와 자신의 정서 사이의 유사성이 크다고 판단할 때, 자기-타자 정서의 공유 지점인 유사 경험을 환기하

---

9) 학습자들은 시를 이해하기 위해 자신의 경험과 연관 짓는 경향을 보이는데, 이러한 이해는 '너'(텍스트) 안에서 '나'(학습자)를 재발견하는 것으로, 총체성과 보편성 안에서 자기성을 확인하는 것이라고 볼 수 있다. 이같이 학습자의 경험을 시 감상 과정에서 효율적으로 도입할 수 있도록 한다면 타자와 자기에 대한 심층적 이해의 효과를 얻을 수 있을 것으로 기대된다.
유영희, 「학습자의 현대시 감상 경향에 관한 연구」, 『청람어문교육』 33집, 2006, p.220.

여 타자의 정서를 공감적으로 이해하는 경우가 해당된다. 학습자가 이해한 타자의 정서와 학습자 자신의 정서가 유사할 경우 학습자는 비교적 수월하게 타자 정서를 이해할 수 있으며, 활발한 공감적 소통을 통해 정서를 주관화하는 양상을 보이게 된다. 그리고 이러한 공감적 정서 이해는 학습자의 경험과 시 텍스트 속에 담긴 상황 사이의 유사성이 클 때, 시 텍스트에서 드러나는 정서가 학습자 수준에서 보편적으로 경험하기 쉬운 정서일 때 더욱 활성화되는 경향을 보인다.

> (나의 감정은)나에게 막내 동생이 있는데 막내 동생을 돌보려고 잠을 잘 자지 못하는 엄마에 표정이 떠올라 슬프고도 대단하다. ... 정말 슬프다. 새끼들을 키울려고 이렇게까지 노력하는 부모를 보고 감동했다. 우리 부모님한테 잘해야겠다. (화자의 생각에 대해) 잘 모르겠다. 왜냐하면 나도 이해를 잘 못하고 있지만 글쓴이에 생각을 못 쓰겠다. 〔A-못 위의 잠-9〕

〔A-못 위의 잠-9〕학습자는 화자가 '제비'에게 느낀 정서와 유사하게 '슬픔, 연민, 존경심'과 같은 정서를 느끼고 있다는 점에서 타자 정서와 자기 정서 사이의 유사성이 크다고 판단하여, 공유할 수 있는 유사 경험을 환기해 타자 정서를 공감적으로 이해하는 주관화의 양상에 해당한다. 이 학습자는 새끼들에게 자리를 내어주고 힘겹게 잠드는 제비의 모습을 보는 화자의 경험과 유사한 경험으로 막내 동생을 돌보느라 잠을 자지 못하는 엄마의 표정을 보았던 자신의 기억을 떠올리며, 시에서 느껴지는 정서를 '슬픔, 감동, 존경심' 등으로 주관화하고 있다.

그런데 앞서 이야기하였듯이 정서의 주관화가 제대로 이루어지기 위해서는 공감이라는 정서적 반응의 기저에 타자와 자신의 개인적 특성에 대한 이해가 전제되어야 한다. 이 학습자는 정서적 유사성이라는 소통 기제를 바탕으로 유사 경험의 환기를 통해 공감적으로 정서를 이해하고 있다는 점에서 주관화에 실패한 경우라고 볼 수는 없으나, 그 과정에서 타자와 자신의 개인적 특성에 대한 이해가 활성화되지 않았다는 점에서는 보완의 여지가 남아있다. 즉, '화자의 어떤 생각이나 심적 특성이 제비를 보고 슬픔의 정서를 느끼게 했는가?'와 '자신의 어떤 생각이나 심적 특성이 화자와 같은 슬픔의 정서를 느끼게 했는가?'에 대한 고려가 부족하다는 것이다. 이는 단순히 유사한 정서와 경험이라

는 연결고리를 발견하는 것에서 나아가 그러한 정서적 경험에 타자와 자신의 개인적 특성이 어떤 영향을 미쳤는지를 심층적으로 추론하는 과정이 정서의 주관화에 필요함을 의미한다. 그런데 대부분의 1학년 학습자는 이러한 심층적 추론의 과정을 나타내지 못했으며, 이 학습자 역시 1학년 학습자로서 타자의 개인적 특성에 대해 "못 쓰겠다" 고 언급한 것으로 보아 자기-타자의 개인적 특성에 대한 심층적 추론의 과정은 학습자 수준에 영향을 받는 것으로 가정할 수 있다. 따라서 3학년 학습자의 감상과 비교하여 이러한 가정을 확인해보고자 한다.

> 우선 먹먹했다. 이유는 작년에 처음 만나서 수업을 상상 이상으로 잘하셔서 엄청나게 존경했던 선생님이 있었는데 학기 말에 감사했다는 편지를 드릴려고 했으나 소심한 나머지 편지를 드리지 못하고 올해 스승의 날에 더 예쁜 카드를 드리자고 다짐했었다. 그런데 그 선생님은 그만 두셨고 그 소식을 듣고 나는 30분은 꼬박 울었었다. ... 이 시를 읽으며 후회하고, 서럽고, 답답하고 표현을 잘 하지 못했던 그 순간이 떠올라서 먹먹하다는 감정을 느낀 것 같다. ... 그리고 (화자는) 약간 후회를 하는 것 같다. 사랑하는 상대가 어디 있는지 모르는 상태가 되기 전에, 혼자서 울기 전에 표현해서 다른 결말이 될 수 있었는데 그 결말을 펼칠려는 시도도 못한 자신을 원망하는 것 같다. 그리고 무한한 사랑을 느꼈을 것 같다. 후회를 하고 그리움을 느낀다는 것이 아직은 그 사람을 사랑한다는 것이기에 아직은 무한한 사랑을 느낄 것 같다. 〔E-너에게-31〕

〔E-너에게-31〕 학습자는 '너'를 상실한 화자가 느끼는 정서가 '그리움, 후회, 슬픔' 등이며 이러한 정서와 유사한 정서를 느꼈던 자신의 경험을 환기하여 정서를 주관화하는 양상을 보인다. 이 학습자는 평소 존경했던 선생님께 마지막으로 감사의 인사를 드리고 싶었으나 소심한 성격 탓에 편지를 드리지 못했던 자신의 경험이, '너'에게 위안이 되고 싶었으나 그렇지 못해 안타까워하고 후회하는 화자의 경험과 유사하다고 판단하였다. 그리고 이러한 경험을 통해 느꼈던 자신의 '먹먹함, 슬픔, 답답함, 후회'와 같은 정서와 유사한 정서로서 이 시의 화자가 느끼는 '답답함, 서운함, 후회'의 정서가 화자의 어떤 개인적 특성에서 비롯된 것인지를 유추한다. 학습자는 화자가 '혼자서 울기 전에 표현했으면 다른 결말이 될' 수도 있었을 텐데 그러한 시도도 하지 못한 자신을 원망하는 태도에서 이러한 정서가 발생하였을 것이라고 추론하고 있다.

또한 한편으로 후회와 그리움을 느끼는 까닭은 화자가 여전히 '너'를 사랑하기 때문이라고 이야기하며 화자의 지향적 태도가 화자의 정서에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 유추하였다. 이는 학습자가 정서적 유사성에 기반한 타자와의 소통을 통해, 유사한 경험 속에서 자신의 성격과 지향적 태도가 자신의 정서에 어떤 영향을 미치는지에 대한 고찰을 바탕으로 텍스트의 후경에 있는 타자의 개인적 특성을 유추함으로써 정서를 주관화한 경우라고 볼 수 있다. 위의 1학년 학습자가 유사한 정서와 경험을 불러일으켰음에도 불구하고 타자와 자기에 대한 심층적 이해에 실패한 것과 비교하여, 이러한 3학년 학습자의 양상은 정서에 대한 개인적 특성의 영향을 추론한 결과 이루어진 주관화의 모습을 보여주는 것으로 학습자의 수준에 따른 주관화의 차이를 드러내준다. 또 다른 3학년 학습자의 양상에서도 이와 비슷한 주관화의 경향을 찾을 수 있다.

> 말하는 이의 감정과 나의 감정은 대체로 비슷하다. 이 시에서는 이별 후의 감정을 '빈집'으로 표현하고 있다. 이별하고 나서 마음의 허전함, 비어있음을 '빈집'으로 표현을 하는데, 나도 이별 후에 외로움이 많이 들었고, 마음 속에 허전한 느낌을 받았는데, 이 시에서 그러한 허전함을 '빈집'으로 표현하여 매우 와닿았다. ... 이별하기 전에는 이러한 마음을 진짜 하나도 공감을 못했었다. 왜냐하면, "이별하면 그냥 잊고, 정리하면 되겠지"라는 생각에 딱히 이별에 대한 감정을 제대로 몰랐었는데, 이별을 해보니 그 전과는 진짜 다른 내가 되어있었던 것 같았다. 전에 느끼지 못했던 외로움이 찾아왔고, 한번 이별하니 연애에 대해서도 안 좋은 것이라 생각하게 되었다. 〔E-빈집-11〕

〔E-빈집-11〕 학습자는 자신의 이별했던 경험과 <빈집>에서 '사랑을 잃'은 화자의 상황이 갖는 유사성을 바탕으로 <빈집>의 정서를 공감적으로 이해하고 있다. <빈집>의 경우 '사랑의 상실'이라는 비교적 보편적인 주제를 담고 있어 경험의 다양성이 확대되기 이전인 중학생 학습자들이 쉽게 공감하는 경향을 보이는데, 이는 앞서 제시한 공감적 정서 이해가 활성화되는 조건에 부합하는 경우이다. 이 학습자 역시 이별을 한 경험을 가지고 있어 그 당시 자신이 느꼈던 감정과 화자의 감정 사이의 공통점을 중심으로 타자의 정서와 자신의 정서를 심층적으로 이해하는 모습을 보인다. 특히 '빈집'이라는 표현에 주목하고

있는데, 표면적으로 ‘빈집’이라는 시어 자체는 특정한 정서를 포함하고 있지 않은 것처럼 보이지만, 비슷한 경험을 겪어 본 학습자에게는 다른 시어보다도 이 ‘빈집’이 자신과 타자의 정서를 이해하는 데에 효과적이었다고 할 수 있다. 이별 후에 자신이 느꼈던 “외로움”, “허전한 느낌”을 ‘빈집’이라는 시어에서 연상할 수 있었기 때문에 화자의 정서에 효과적으로 공감할 수 있었다는 것이다.

먼저 이 학습자는 “‘잘 있거라 짧았던 밤들아’를 보아, 헤어지기 전 함께 했던 추억을 쉽게 잊지 못하고 있지만, 잊으려고 애쓰는 모습인 것 같다. 이별 후 자신의 텅 빈 마음을 ‘빈집’이라 표현한 것을 보아 외로운 마음임을 알 수 있다.”는 진술을 통해 일차적으로 타자인 화자의 정서를 이해하고 있다. 이는 객관화된 정서의 인식 단계에서 텍스트 내에 주어진 정보들을 활용해 구체적인 상황을 재구성하는 양상에 해당한다. 이후 학습자는 이 과정을 통해 인식된 타자의 정서와 자신의 경험 사이의 유사성을 포착하고 “이별 후에 나는 세상이 무너진 것 같고, 진짜 아무것도 하기 싫은 감정을 느꼈는데, 이 시에서도 함께 했던 시간을 쉽게 잊지 못하고, 그리워하는 마음을 표현한 것 같”다고 진술하였다. 학습자가 이러한 정서 이해를 보이는 것은, 이별 이전에는 사랑의 상실에 대해 대수롭지 않게 생각했던 자신의 태도가 이별 이후 “진짜 다른 사람이 된”것처럼 변화하였음을 깨달았기 때문에 가능해진 것이다. 이별이라는 사건을 경험하기 전과 후의 자신의 사고방식과 태도가 자신의 정서에 어떠한 영향을 미쳤는지에 대해 고려함으로써 이루어진 이러한 감상 역시 앞의 양상과 마찬가지로 유사 경험을 환기한 학습자가 개인적 특성의 이해를 통해 정서를 심층적으로 이해하고 주관화하는 과정을 보여준다.

위와 같이 정서적 유사성의 확인을 통해 유사한 경험을 환기하고, 공감적 이해를 중심으로 정서를 주관화하는 학습자들의 양상은 정서와 경험의 유사성에 대한 인식뿐만 아니라 타자와 자기의 개인적 특성에 대한 이해를 거쳐야 한다. 정서에 대한 표면적 이해를 넘어선 심층적 이해를 통해야만 비로소 정서의 주관화에 이르렀다고 할 수 있는 것이다. 그러나 1학년 학습자 양상과 같이 상대적으로 저학년 학습자의 경우, 텍스트의 표면에 잘 드러나지 않는 타자의 개인적

특성에 대한 이해와 메타적 사고과정을 거쳐야 하는 자신의 개인적 특성에 대한 이해는 자동적으로 이루어지기 어려울 수 있다. 따라서 저학년 학습자의 경우에는 타자와 자신의 개인적 특성을 이해할 수 있도록 하는 교육적 절차가 마련될 필요가 있다.

(2) 인접 경험 조회를 통한 상관적 정서 이해

학습자가 문학교실에서 접하는 다양한 텍스트들 중에는 학습자의 정서적 경험과 동떨어진 내용을 포함하는 것들도 다수 존재한다. 이때 학습자는 경험의 빈자리를 메우기 위해 텍스트에 드러난 경험과 유사한 맥락으로서 도입할 수 있는 인접 경험을 조회하여 텍스트를 감상하려는 노력을 하게 된다. 이 절에서는 타자의 정서 및 경험과의 유사성이 적을 때 인접 경험의 조회[10]를 통해 타자 정서와 개인적 특성을 상관적으로 이해하고, 그로부터 자신의 정서를 심화 이해하여 정서를 주관화하는 양상에 대해 살펴볼 것이다.

이 경우 학습자들은 유사 경험을 바탕으로 한 공감적 정서 이해의 양상과 비교해 타자의 정서와 직접적으로 소통한다고 보기는 어려우나, 인접 경험을 통해 소통의 거점을 마련함으로써 간접적으로나마 타자의 정서를 이해할 수 있으며, 타자 정서와 비교한 자기 정서의 심층적 이해는 오히려 더 활발하게 나타나기도 한다. 따라서 학습자가 텍스트에 나타난 타자의 경험 및 정서와의 유사성을 찾지 못할 경우 공감적 이해를 목표로 삼기 보다는 이처럼 인접 경험의 조회를 통한 상관적 정서 이해의 방향으로 이끌어 타자 정서와 자기 정서의 차이점을 부각시켜 주관화하는 것이 더 효과적일 수 있다. 한편 이러한 경우에도 공감적 정서 이해의 양상과 마찬가지로 타자와 자신의 개인적 특성에 대한 학습자의 심층적 이해가 정서 주관화의 필수적 과정으로 고려되어야 할 것이다.

---

10) 앞서 설명하였듯이 인접 경험의 조회란 학습자가 시 텍스트의 내용과 직접적인 유사성을 가지는 경험은 아니나, 자신의 경험 중 텍스트의 상황과 비교해볼 만하다고 판단한 경험을 감상 과정에 도입하는 경우를 뜻한다. 예를 들어 '사랑하는 사람과의 이별'에 대한 시를 감상하기 위해 '친구와의 다툼, 소중한 물건의 상실'과 같이 간접적인 유사성을 가지는 경험을 빌려오는 것이 이러한 인접 경험 조회에 해당한다.

화자는 ‘사랑과 이별’을 주제로 시를 썼지만, 나는 비슷한 경험이 거의 없어서 이별의 아픔에 공감하기는 어려웠지만 마음 속 꽉 찬 집들의 물건들이 모두 떠나가고 빈 집으로 남게 되었다는 것은 실패나 친구와의 다툼 같은 갈등 상황이랑 연결시킬 수 있었다. 만약 내가 이별을 한다면 나의 마음은 빈집이 아니라 슬픔에 꽉 찬 집이 될 것 같다. 화자는 모든 것을 잃었다는 마음을 가지고 시를 썼지만, 나는 이별을 받아들일 수 없어서 슬픔만을 느낄 것 같다. 그리고 “장님처럼 나 이제 더듬거리며 문을 잠그네”라는 부분이 있는데 이 말은 사랑하는 사람을 더 이상 볼 수 없기에 눈의 가치도 하락해서 ‘장님’이라는 극단적인 단어를 선택한 것 같고 사랑에 무기력해지고 이별을 실감하기 힘들다는 감정을 더듬거리는 행동을 통해 표현한 것 같다. 그리고 문을 걸어 잠그는 것은 이제 자신의 감정을 내놓을 사람이 없고, 또 집에도 든 것이 없기 때문에 열 필요도 없는 집을 잠금으로써 마음을 단절한 것 같다. 하지만 나는 화자와 달리 집을 텅텅 비워 잠그지 않고 그 안에 있던 무의미한 물건들을 다시 나의 새로운 원동력이 될 수 있는 의미있고 특별한 물건들로 바꿔나가려고 노력할 것이다. 그리고 이별이라는 사건 하나로 모든 것에 낙담하고 마음의 문을 닫지는 않을 것이다. 〔D-빈집-22〕

이 학습자는 감상문의 도입부에서 ‘사랑과 이별’이라는 화자의 상황에 대해 “비슷한 경험이 거의 없어서 이별의 아픔에 공감하기는 어려웠”다고 밝히며 텍스트의 정서와 자기 정서의 유사성의 정도, 유사 경험의 유무를 확인하고 있다. 학습자는 이 낯선 정서를 이해하기 위한 전략으로 ‘이별’과는 다르지만 그와 비슷한 정서를 느낄 수 있었던 자신의 경험 중 실패의 경험과 친구와의 다툼을 떠올리는 방식을 취한다. 학습자는 시험을 위한 준비나 친구와의 우정을 유지하는 과정에서 들였던 노력들이 좋지 않은 결과를 초래했을 때, “나의 특별한 것이 더 이상 내 것이 되지 않은 것” 같은 상실감을 느꼈으며 이러한 자신의 정서적 경험이 이별을 겪은 화자의 상황에 부합한다는 판단을 내렸다. 그 결과 “이별의 느낌”이 무엇인지에 대해서는 여전히 정확한 해답을 찾을 수 없었지만, “모든 것이 떠나가고, 동기부여가 되고 나에게 소중한 의미를 갖고 있던 것들이 어느새 쓸모없는 존재로 전락하게”되는 상황이 “허무”하고 “공허”할 것 같다는 정서 이해에 이르게 된다. 이는 학습자가 직접적으로 관련된 경험을 가지고 있지 않아 타자의 정서에 공감하기 어려울 때, 타자의 경험과 인접한 자신의 경험 중 타자의 정서와 비슷한 정서를 느낄 수 있을만한 경험

을 조회하여 타자의 정서를 상관적으로 이해하는 과정을 보여준다.

타자의 정서를 상관적으로나마 이해하려 시도한 학습자는 이러한 이해를 바탕으로, 자신의 개인적 특성에 근거하여 같은 경험을 했을 때 자신이 경험할 법한 정서를 추론하는 데로 나아간다. 이 학습자는 화자의 정서와 비교하여 자신의 정서를 "나의 마음은 빈 집이 아니라 슬픔에 꽉 찬 집이 될 것 같다"는 말로 표현하였다. 그 근거로는 화자는 사랑하는 사람과 이별한 상황을 받아들인 후 시를 썼으나, 자신은 이별을 받아들일 수 없기에 "슬픔만을 느낄 것 같다"는 사실을 들었다. 또한 화자는 의미 없어진 것들로 가득 차게 된 집을 잠금으로써 "마음을 단절"하였으나, 자신은 화자와 달리 무의미해진 물건들을 "원동력이 될 수 있는 의미 있고 특별한 물건들로 바꿔나"갈 것이며 "모든 것에 낙담하고 마음의 문을 닫지 않을" 것임을 드러낸다. 이는 타자인 화자가 애착을 가진 대상, 즉 지향하는 대상을 상실했을 때 취하는 태도에 대한 심층적 이해를 바탕으로 정서를 주관화 한 후, 자신의 태도와 비교하여 자기 정서에 대한 심층적 이해로 나아가고 있는 양상을 보여준다.

> 말하는 이는 사랑하는 사람과 이별을 하였다. 그러면서 사랑하는 이와 함께했던 추억 등을 한 번씩 되돌아보면서 집착하지 않고 떠나보낸다. 만약 내가 말하는 이의 상황에 있었다면 과연 내가 말하는 이처럼 아쉬워는 하지만 사랑하는 이를 떠나보냈을지 모르겠다. 내가 사귀다가 이별한 상황을 겪지 못하였지만 말하는 이의 감정을 어느 정도 이해할 수 있을 것 같다. 왜냐하면 나는 내 보물 1호 핸드폰과의 이별을 그저께 했기 때문이다. 내가 핸드폰을 너무 많이 해서 엄마가 내 노트 8을 압수했을 때 '빈집'의 화자와 비슷한 감정을 느꼈을지도 모른다. 그러나 나는 내 마음 속에서 내 노트 8 을 떠나보내지 못했다. '빈집'은 어느 정도 공감가는 시였다. 〔D-빈집-18〕

〔D-빈집-18〕 학습자 역시 이별을 경험한 적이 없기 때문에 <빈집>에 드러난 정서를 이해하기 위해 인접한 자신의 경험 중 '엄마에게 핸드폰을 빼앗겼을 때'라는 상황을 조회한 예에 해당한다. 이 학습자는 시에서 드러난 타자의 경험과 유사한 경험을 해 본 적이 없어 화자의 정서를 정확히 이해하지 못하는 상황을 해결하기 위해 자신의 경험 중 '상실'과 관련된 것으로서 핸드폰을 빼앗

긴 경험을 비교 대상으로 도입하고 있다. 핸드폰을 빼앗겼을 때 학습자는 “맨 처음에는 얼떨떨해 아무 느낌도 없었지만, 갈수록 생각해보니 아쉬웠”음을 느꼈는데, 이를 통해 시인의 정서를 간접적으로 이해할 수 있었다고 진술하였다. 경험 조회를 통해 이해한 화자의 정서로는 “이별의 아픔”, “힘들어 함”, “집착하지 않고 덤덤히 받아들이는 모습”을 언급하였으며, 이와 비교해 자신이 핸드폰을 빼앗긴 상황에서 겪었던 감정을 떠올렸을 때 화자와 같은 상황에서 자신이 느꼈을 감정은 아쉬워하며 떠나보내지 못하는 마음이었을 것이라 이해하고 있다. 이는 인접 경험 조회를 통해 상관적으로 이해한 타자의 정서가 자신의 정서와 일정 부분 유사성을 지니고 있음을 밝히면서도 자신이 해당 상황에 처했을 경우 생길 수 있는 차이점을 부각시킨 사례라 할 수 있다.

그런데 이 학습자는 인접 경험 조회를 통해 상관적으로 정서를 이해한 양상들 중에서 정서에 대한 이해가 비교적 낮은 수준에서 이루어진 양상에 해당한다. 타자와 학습자의 정서적 경험의 유사성이 낮을 경우 개인적 특성에 대한 긴밀한 고려가 이루어지지 않으면 학습자는 효과적으로 정서를 주관화하기 어렵다. 이 학습자 역시 ‘말하는 이’의 감정을 “어느 정도” 이해할 수 있었으며, 화자와 비슷한 감정을 “느꼈을지도 모른다.”, “어느 정도 공감 가는 시였다.”는 진술을 하고 있음을 확인할 수 있다. 학습자는 상관적 이해의 과정을 거쳤음에도 불구하고 타자와 자신의 감정에 대해 불확실함을 느끼고 있으며 ‘어느 정도’, ‘~을지도 모른다’, ‘~을지 모르겠다’, ‘~것 같다’와 같은 표현을 사용하여 불확정적 태도를 드러내고 있다. 경험 조회를 통한 상관적 이해의 양상에서는 이와 같이 정서에 대한 이해가 분명하게 이루어지지 못하여 학습자가 불확정적 태도를 취하게 되는 경우가 종종 나타난다. 이는 학습자가 도입한 경험과 화자가 속한 시적 상황의 연관성이 크지 않아 타자의 개인적 특성과 자신의 개인적 특성을 연결 짓기 어렵기 때문에 일어나는 것으로 보인다.

앞서 〔D-빈집-22〕 학습자는 같은 작품에 대해 이 학습자와 같은 조건-유사 경험의 부재-을 지니고 있음에도 불구하고 효과적으로 정서를 이해하는 모습을 보였다. 이를 통해 〔D-빈집-22〕 학습자가 도입한 ‘소중한 사람(친구)과 멀어진 경험’이 이 학습자가 도입한 ‘핸드폰을 빼앗긴 경험’과 비교해 ‘사랑하

는 사람과의 이별’이라는 시적 상황과의 유사성을 더 크게 갖기 때문에 타자와 자신의 개인적 특성을 더 쉽게 연결 지을 수 있었음을 추측할 수 있다. 전자의 경우 소중한 사람과 멀어지는 상황은 사랑하는 사람과의 이별과 같이 제 3자의 개입 없이 이루어지는 경험이며, 상실의 대상 역시 각별한 관계를 가진 특정한 사람이라는 점에서 대상에 대한 타자와 자신의 지향적 태도를 연결 짓기가 비교적 수월하다. 그러나 후자의 경우 상실의 대상이 자신과 각별한 관계를 가진 사람이 아니라 자신이 소유한 사물이며, 그 대상의 상실 역시 제 3자(엄마)에 의해 이루어졌다는 점에서 타자와 자신의 지향적 태도 사이에 간극이 발생하게 된다. 이러한 사실로부터 경험 조회를 통해 정서를 상관적으로 이해하는 경우 조회한 경험의 적합성에 따라 정서 이해와 주관화의 정도가 달라질 수 있다는 시사점을 얻을 수 있었다. 따라서 학습자로 하여금 텍스트에서 발생할 수 있는 정서를 보다 명확하게 이해하게 하기 위해서는, 경험 도입의 단계에서 텍스트의 상황 조건과 학습자의 경험을 대조해보며 가장 시적 상황과 유사한 조건에서 비교될 수 있을 만한 경험을 선택하도록 유도하는 조치가 필요할 것이다.

> 정호승의 ‘너에게’라는 시는 몇년 전 일어난 세월호 사건이 생각나 3개의 시 중에 가장 인상깊었다. 이 시에서의 ‘너’는 바다 속에 갇힌 학생들이 생각났고 여기서 화자는 그런 학생들을 안쓰러워하는 우리들의 모습 같았다. 그런 학생들을 도와주고 싶지만 도와줄 수 없어 바라만 보는게 너무 슬펐고 맨 마지막에 “너의 천국이 되고 싶었다”라는 문장에서 여운이 많이 남았다. 바다속 학생들의 힘들고 무서운 마음을 우리가 그 학생들을 항상 생각하고 추모한다는 마음으로 치료해주어 천국같이 마음이 편안해졌으면 좋겠다라고 해석하였다. 〔E-너에게-42〕

〔E-너에게-42〕 학습자는 정호승의 <너에게>를 감상 텍스트로 선정하였으며, 화자의 정서를 파악하기 어려웠던 이유로 ‘비슷한 상황을 겪은 적이 없어서’를 선택하였다. 시적 상황과 비슷한 경험을 하지 않은 이 학습자가 화자의 정서를 이해하기 위해 조회한 경험은 ‘세월호 사건’에 대한 기억이다. 학습자는 이 시를 읽고 ‘세월호 사건’이 시를 읽는 내내 생각났다고 진술하며, 시 속의 ‘너’를 바다 속의 학생들로, ‘말하는 이’를 세월호 사건을 목격한 ‘우리’로 상정하여 정서를 이해하고자 시도하였다. 바다 속에 잠긴 희생자들

의 모습은 ‘오직 살아야 한다고’ 이야기하며 ‘차가운 담벼락에 기대 홀로 울던 너’의 모습과 유사한 이미지로서 떠올릴 수 있는 대상이 된다. 이 시가 ‘사랑’뿐만 아니라 ‘죽음’과 관련한 ‘연민’, ‘후회’, ‘안타까움’과 같은 정서를 내포하고 있다는 점에서도 ‘너’와 세월호 희생자의 이미지를 겹쳐 보는 것은 유의미한 경험 도입이라고 볼 수 있다.

‘너’가 세월호 희생자들의 모습이라면 ‘너’를 바라보는 ‘나’는 희생자들을 기억하는 우리, 즉 학습자의 모습이 될 것이다. 이 학습자는 세월호 사건을 목격했을 당시의 자신의 감정을 떠올리며 화자의 정서를 “조금이라도 힘이 되어주고 싶은 마음”, “슬프고 도와주고 싶은 마음”으로 이해하였으며 이러한 화자의 심정에 공감한다고 진술하였다. 그리고 화자의 정서와의 연관 속에서 자신의 정서를 “학생들을 도와주고 싶지만 도와줄 수 없어 바라만 보는 게 너무 슬펐”다고 정리하며 학생들의 “힘들고 무서운 마음”을 “항상 생각하고 추모한다는 마음”으로 돌봐주어 “편안해졌으면 좋겠다”는 생각으로 나아가는 모습을 보인다. 시 텍스트의 상황은 학습자가 조회한 경험보다 사랑하는 사람과의 관계에 초점이 맞추어져 있기는 하나, 시의 또 다른 중요한 정서 축인 ‘죽음’으로 인한 이별의 상황이 학습자의 입장에서 더 적용하기 용이한 지점이라고 판단되어 이 같은 감상 과정을 거치게 되었을 것이다. 또한 이 학습자는 ‘사랑’보다는 ‘죽음’에 초점을 맞추어 경험을 조회하였기 때문에 ‘사랑’을 중심으로 <너에게>를 감상한 다른 학습자들이 ‘그리움’, ‘후회’와 같은 정서와 관련된 감상문을 작성한 것과는 차이점을 보인다. ‘안쓰러움’과 ‘슬픔’ 같이 두 경우에 공통적으로 나타났던 정서와 비교해 이 학습자에게서 나타났던 ‘무서움’, ‘추모’와 같은 정서적 반응은 특정 경험의 조회를 통해 초점화된 정서라고 볼 수 있을 것이다.

이를 통해 같은 시 텍스트에 대해 서로 다른 다양한 정서적 반응을 활성화시키는 방법으로, 텍스트에서 유추할 수 있는 여러 정서 축들 중 하나의 정서를 선택해 그와 인접한 특정 경험을 도입하도록 유도함으로써 정서적 반응의 폭을 확장시키는 방법을 생각해볼 수 있다. 이러한 방법을 활용한다면, 상관적 정서 이해를 활성화시키면서 타자의 정서적 반응과 구별되는 자신의 개별적인 정서적

반응을 구체화시키는 계기를 마련할 수 있을 것이다.

> 말하는 이는 여승에게로부터 슬픔을 느꼈다. 나는 동정과 연민을 느낄 수 있었다. 슬픔과 연민은 개념적으로 보았을 때는 다르다. 그러나 연민을 느낀다는 것은 그 대상을 불쌍히 여기고 공감하는 과정 속에서 그 사람의 슬픔을 느낄 수 있다는 점에서 비슷한 것 같다. ... 내가 이 시를 읽고 동정을 느끼는 이유는 여승이 자신도 슬퍼서 그리워서 우는 아이를 때리는 장면이 눈앞에 그려지고 여인이 모든 것을 잃고 비참하고 비굴한 마음에 세상의 모든 것과 등을 돌리고 머리를 밀고 승려가 되려하기 때문이다. 이 시는 슬픔, 연민, 동정과 같은 감정들을 느끼기에 가장 좋은 시인 것 같고 감성이 필요한 사람들에게 주면 좋을 것 같다. [D-여승-26]

[D-여승-26] 학습자는 요즘 사회의 '한 부모 가정'의 모습과 시 속의 '여승'이 처한 상황이 유사하다는 점을 들어 이를 인접 경험으로 도입한 경우에 해당한다. 이 학습자는 자신이 '한 부모 가정'의 부모에게 느끼는 감정을 '여승'을 바라보는 화자의 시선에 투영하여 간접적으로 화자의 정서를 이해하고 있다. 동반자인 남편을 잃고 혼자 아이를 키우는 '여인'의 모습이 혼자서 가장의 역할을 맡아야 하는 '한 부모 가정'의 부모와 비슷하다는 점에서, 학습자는 화자가 '여인'을 바라보며 '안쓰러움', '허탈함', '슬픔' 과 같은 정서를 느꼈을 것이라 이해하였다. 특징적인 점은 이에 대한 자신의 정서를 화자의 정서와 관련된 '동정', '연민'으로 이해하면서, 작품 속에서 장면을 바라보는 화자의 '슬픔'과 작품 밖에서 텍스트 내부를 바라보는 자신의 입장을 고려해 '슬픔'과 '연민', '동정'의 공통점과 차이점에 대해 학습자 나름대로 고민해보는 모습을 보인다는 것이다.

학습자는 '말하는 이'는 '슬픔'을 느꼈고, 자신은 '동정'과 '연민'을 느꼈다고 분명하게 구분하면서 '슬픔'과 '연민'이 개념적으로 다른 정서라는 점을 인식하고 있다. 이는 자신이 포착한 정서에 대한 구분을 적극적으로 시도하는 경우라 할 수 있으며, 다른 학습자 양상에서는 쉽게 찾아보기 어려운 정서에 대한 메타적 인식을 보여준다. 정서 자체의 성격에 대해 고민해 본 화자가 내린 결론은 '슬픔'과 '동정', '연민'은 분명히 다른 감정이지만, '연민'을 느낀다는 것은 "그 대상을 불쌍히 여기고 공감하는 과정 속에서 그

사람의 슬픔을 느낄 수”있어야 가능하기 때문에 이러한 점에서 ‘슬픔’과 ‘연민’이 공통점을 갖는다는 것이었다. 또한 시를 읽고 자신이 느낀 정서를 서술하는 과정에서도 ‘연민’이라고 썼던 것을 ‘동정’으로 수정한 흔적을 찾을 수 있는데, 이 역시 학습자가 하나의 범주에 속하는 ‘슬픔’, ‘동정’, ‘연민’이라는 세 정서를 면밀히 구분하고자 하는 시도를 하였음을 나타내준다. 요컨대 이 학습자의 정서 이해는 인접 경험 조회를 통한 상관적 이해로부터 이루어졌으나, 인식된 정서를 서로 비교하고 구분하는 과정을 거치면서 정서에 대한 이해가 심화되는 특징을 보이는 것이다. 이러한 정서 이해의 방향은 타자 정서와의 동일시를 통한 공감적 이해보다는 오히려 타자 정서와의 소통 및 조정을 통한 상관적 정서 이해에서 더욱 활성화될 수 있으므로, 이를 목표로 삼는 교육 내용을 마련하는 것도 유의미한 방법이 될 수 있다.

(3) 타자와의 비교를 통한 자기 정서 구체화

이 절에서는 학습자가 이해한 타자의 정서와 학습자 자신의 정서 사이에 차이가 두드러질 때, 타자 정서와 자기 정서의 차이점을 부각시켜 자기 정서를 더욱 구체화하는 양상을 살펴보고자 한다. 대부분의 학습자는 공감적 정서 이해와 상관적 정서 이해의 양상에 해당되어 타자 정서에 공감하는 양상을 보이거나, 다소의 차이를 인지하였더라도 타자 정서와의 긴밀한 연관 속에서 자신의 정서를 구체화하는 양상을 보였다. 하지만 이 양상에 해당하는 학습자들은 타자 정서와 자기 정서의 공통점을 찾기 위해 노력하기 보다는 차이점에 주목하여 자기 정서를 부각시킴으로써 정서를 주관화하는 경향을 나타낸다. 그런데 이 역시 근본적으로는 타자 정서에 대한 심층적 이해가 전제되어야만 가능한 것이다. 타자의 정서와 나의 정서가 다르다는 점을 인지하기 위해서는 타자의 정서가 정확히 어떤 것이며, 또한 나의 정서는 어떤 것인지를 근거를 통해 적절히 이해할 수 있어야하기 때문이다. 타자와 내가 어떤 정서적 상황에 있는지를 명확히 이해해야만 서로 다른 지점도 설득력 있게 제시할 수 있게 된다.

타자와의 비교를 통한 자기 정서 구체화는 위에서 설명한 바와 같이 타자 정

서에 대한 적절한 이해를 전제한다는 점에서 타자의 정서를 무시하고 자신의 정서만 초점화하여 시를 감상하는 경우와는 분명히 질적으로 다르다. 정서적 문식성은 자신의 정서를 이해하는 능력뿐만 아니라 타자의 정서를 이해하는 능력을 함께 포함하기 때문에, 타자 정서에 대한 이해를 바탕으로 자신의 정서를 비교할 수 있는 학습자야말로 진정한 의미에서 정서적 문식성을 갖춘 학습자라 할 수 있을 것이다.[11] 따라서 타자 정서와 자기 정서의 차이에 주목하는 경우에는 시 감상 과정에서 타자 정서를 무시하지 않고 끊임없이 이와 소통하는 과정 속에서 자신의 정서를 심층적으로 이해할 수 있도록 이끄는 교육적 절차가 요구된다.

> 말하는 이는 불쌍하게 여기고 슬퍼하지만 내가 그 상황에 있을 때 나는 딱하지만 어쩔 수 없다라고 생각할 것 같다. 과거가 불행하든 행복하든 지나가버린 시간은 어쩔 수 없으니 딱하게 여기기는 하지만 그렇게 동정을 가지지는 않을 것 같다. 슬퍼할 것은 그 사람의 과거가 아니라 그 사람의 미래를 슬퍼해야 하는 것이다. 다른 사람들은 화자와의 감정과 거의 비슷할 것이다. 〔E-여승-37〕

〔E-여승-37〕 학습자는 처음 텍스트를 접하였을 때는 화자의 정서에 공감하는 모습을 보였다. 먼저 “화자는 여승의 상황을 이해하고 또 슬퍼하고 있는 것 같다.”와 “머리오리가 눈물방울같이 떨어진 날이 있었다 라는 구절로 보아서는 화자가 너무 슬퍼하”고 있다는 감상 내용을 통해 ‘여승’에 대한 화자의 정서가 ‘슬픔’임을 이해하고 있다. 또한 화자가 여승을 도와줄 수 없음에 느끼는 ‘안타까움’의 정서도 텍스트를 통해 읽어내었다. 이후 학습자는 자신이 이해한 화자 정서와의 소통을 통해 자신의 정서를 “슬프다”, “화자가 느꼈듯

11) 시는 타자의 주관적 사상과 감정을 표현한 장르로서 시를 통해 타자를 이해하는 것은 주관적 인식 주체로서의 타자에 대해 이해한다는 것을 의미한다. 그러나 손예희의 연구에서 지적했듯이 최근 독자중심 시 교육의 경향이 두드러지면서 학습자에 대한 이해가 강조되는 것과 대조적으로 이러한 주체로서의 타자에 대한 이해는 축소되거나 오히려 기피되어야 하는 것으로 여겨지기도 한다. 본 연구에서는 이러한 문제의식을 공유하여 학습자가 자신에 대한 이해뿐만 아니라 시 텍스트가 본질적으로 내포하는 인식 주체인 타자에 대한 이해에 도달해야 한다는 점을 강조하고자 한다.
손예희, 「시교육에서 타자의 문제에 대한 고찰」, 『교육연구』 제73집, 2018, p.10.

이 마음이 아프다”로 서술하며 화자 정서에 대한 공감적 태도를 보인다. 그런데 학습자가 텍스트를 반복하여 읽으면서 감상문을 작성하는 과정에서 이러한 공감적 태도는 화자 정서와 자기 정서의 차이를 부각시키는 방향으로 변화하게 된다.

처음 학습자는 슬프고 안타까운 화자의 정서가 공감된다고 하였으나, 이후에는 만약 자신이 화자의 상황이었다면 화자처럼 슬퍼하지 않고 “딱하지만 어쩔 수 없”어 할 것이며, “동정을 가지지 않을 것”이라 진술한다. 그리고 그 이유로 화자는 ‘여승’의 과거를 생각하며 슬픈 감정을 가질 것이지만 자신은 과거보다는 미래를 중요하게 생각하기 때문에 화자와 같이 과거에 대해서는 슬프지 않아 할 것이라는 점을 들고 있다. 또한 화자 외에 다른 사람들과 자신의 정서를 비교하고 있다는 사실도 “다른 사람들은 화자와의 감정과 거의 비슷할 것이다.”라는 부분에서 확인할 수 있다. 이는 학습자가 타자의 개인적 특성과 자신의 개인적 특성의 심층적 비교를 통해 자신의 정서를 보다 구체화하는 양상을 잘 보여준다. 즉, 이 학습자는 타자에 대한 공감적 태도를 통해 일차적으로 타자의 정서를 적절히 이해한 후, 자신과 타자의 정서가 지속적으로 소통하는 과정에서 타자 정서와 자기 정서의 차이점에 주목하게 되어 이를 중심으로 다시 자신의 정서를 구체화하고 있는 양상이라 할 수 있다.

> 말하는 이는 너에게 해주고 싶은 것들을 쭉 나열하며 안타까워하는 마음을 표현하고 있다. 나는 내가 상대에게 해주고 싶은 게 아니라 같이 하면 얼마나 좋을까를 더 많이 생각한다. 내가 너를 지켜주고 보살펴주는 게 아니라 서로 해주는 것을 더 선호한다. 내가 이런 상황에 처하면 굳이 찾을 것 같지는 않다. 그냥 우리가 운명이라면 꼭 어디선가 다시 만날 것이고, 그 때는 고백할 것 같다. 만약 아니면, 그냥 잊고 살 것 같다. ‘말하는 이’의 감정에 신경을 썼을 때, 나는 이 사람이 불쌍하다고 생각했다. (이때는 나의 감정과 비교해서 생각해봤기 때문에 생각이 다른 것 같다.) 그런데 신경을 쓰지 않았을 때는 어, 그냥 나랑 비슷하다고만 생각했다. 〔E-너에게-24〕

〔E-너에게-24〕 학습자의 감상문에서는 타자 정서와 자기 정서의 차이에 주목하게 된 계기가 보다 직접적으로 제시되어 있다. 먼저 타자 정서와 자기 정서의 차이를 인지하기 전의 학습자는 텍스트의 과거 시제 표현을 중심으로 화자의

정서를 “간절한 것 같다.”, “슬퍼보인다,”라고 이해하였다. 과거 시제 표현이 현재 시제 표현에 비해 과거에 해주고 싶었던 일을 “다 못해줬”다는 ‘안타까움’과, 과거에 “너와 이렇게 하고 싶었는데” 못했다는 ‘아쉬움’, 과거에 ‘너’는 나와 함께 있었는데 “지금은 너가 어디 있는지 조차 모”르는 ‘막막함’을 더 잘 드러내준다고 판단했기 때문이다. 이와 같이 화자의 개인적 특성과 정서를 이해한 학습자는 자신의 경험과의 공통점을 매개로 화자 정서와의 소통 과정을 거쳐 자신의 정서를 이해하였다. 여기서 학습자는 “화자와 같은 마음을 느꼈다”, “짝사랑의 마음이 잘 드러나 있는 이 시가 내 마음인 것 같아서 가장 와 닿았다”고 말하며 자신의 정서와 화자의 정서가 유사하고, 화자에 대해 공감적 이해의 태도를 보이고 있음을 밝혔다.

그런데 이후 전체 내용에 대한 감상문을 작성하면서 학습자의 인식이 변화하는 지점이 생기게 되는데, ‘화자의 감정을 중요하게 고려하였느냐’가 그러한 변화의 기점이 되는 것을 확인할 수 있었다. 학습자는 화자의 정서에 대한 이해를 바탕으로 자신의 정서를 공통된 것으로 이해하였으나, 감상 과정의 지속을 통해 화자의 정서에 대해 심층적으로 고려하게 되면서 화자와 자신의 차이점을 점차 인식하게 된 것이다. 학습자는 이제 화자와 자신의 차이점을 중심으로 두 주체의 정서를 비교하며 자신의 정서를 구체화하는 경향을 드러내게 된다. 화자는 “너에게 해주고 싶은 것들을 쭉 나열하며 안타까워” 하지만 자신은 “같이 하면 얼마나 좋을까를 더 많이 생각”하며, “너를 지켜주고 보살펴주는” 것보다 “서로 해주는 것을 더 선호”한다는 점에서 화자와 자신이 느끼는 정서가 달라지는 근거를 들고 있다. 이후 자신이 화자와 같은 상황에 처한다면 화자처럼 ‘안타까움’을 느끼기보다는 “운명이라면 꼭 어디선가 다시 만날 것”, “잊고 살 것”이라는 ‘체념’에 가까운 정서를 느꼈을 것이라 진술하였다. 그리고 화자의 감정을 신경 쓰지 않았을 때는 단순히 “나랑 비슷하다”고만 생각했으나, 화자의 감정을 중요하게 고려하여 자신의 감정과 비교하였을 때 ‘체념’하고 ‘받아들이는’ 자신에 비해 ‘슬퍼’하고 ‘안타까워’하는 화자가 더 ‘불쌍’하다는 감정을 새로이 느끼게 되었음을 보여주었다. 이 역시 타자 정서의 이해로부터 자기 정서의 이해로 나아갔다가, 지속적인 자기-타자 정서의

소통이 이루어지면서 타자와 자신의 개인적 특성에 대한 심층적 이해가 자기 정서와의 차이점 부각으로 이어지게 되는 양상을 보여주는 예시라 할 수 있다. 학습자는 그 결과 자기의 정서를 더욱 구체화하는 방향으로 정서를 주관화하게 된다.

3. 정서적 반응의 성찰과 정서의 표현

학습자가 시를 읽으면서 이해하고 체험하게 되는 다양한 정서들은, 자신의 정서적 반응에 대한 성찰의 과정을 거치면서 학습자의 내면에 지속적으로 자리하게 된다. 민재원·구영산에 따르면 학습자는 문학을 통해 자아를 성찰함으로써 타자와 자신에 대해 이해할 수 있고, 그러한 이해의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화할 수 있게 된다.[12] 즉, 성찰은 자기 자신에 대한 메타적 인식이며, 성찰이라는 방법의 매개를 통한 결과로 얻어진 자신과 타자의 관계 및 다양성에 대한 이해가 삶의 방식을 조정하는 기제로 내면화되는 것이다. 그리고 이러한 내면화[13]를 통해 학습자의 정서적 삶의 지평이 넓어질 수 있는데, 이는 문학이

---

12) 연구에 따라 성찰의 한 유형으로 내면화를 통한 사고를 상정하는 경우도 있으나, 성찰과 내면화와 관련된 문학 과목의 성취 기준을 살펴보면, 성찰은 주로 내면화의 매개 표현으로서 나타남을 알 수 있다. 이는 다시 말해 학습자가 성찰을 통해 내면화에 이를 수 있음을 의미한다.
정수민, 「성찰적 자아 형성을 위한 현대시 교육 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013, p.32.
민재원·구영산, 「시 읽기 교육에서 성찰의 주체 설정 방향 연구」, 『문학교육학』 제58집, 한국문학교육학회, 2018, pp.89-90.

13) 일반적인 교육 용어로서 내면화란, 사회·문화적으로 규정하는 행동양식을 한 개인이 자기의 것으로 받아들이는 것으로, 외적 현실을 기존의 내적 상태에 그대로 복사하는 과정이 아니라, 내적 의식의 상태와 자기조절이 일어나는 과정이다. 이런 내면화 과정은 점진적으로 진행되며, 아동의 내면화 과정은 처음에는 성인이나 유능한 또래의 안내를 받아 이루어지다가 점차 독립적으로 수행할 수 있게 된다. 본 연구에서는 이러한 내면화의 가능성이 발문 제시를 통해 일어났음을 알 수 있었는데, 이는 성찰을 통한 정서 표현 및 내면화를 위해 학습자에게 발문 제시와 같은 안내의 과정이 필요함을 시사한다.
현종익 외, 『교육학 용어사전』, 동남기획, 2002, p.154.

학습자의 삶에 미치는 근본적이고 긍정적인 영향력을 보여준다. 시 감상을 통해 학습자에게 내면화된 정서는 문자 그대로 학습자의 내면에서 일어난 조정의 결과이기에 직접적으로 확인하기는 어려우나, 학습자의 정서 표현을 통해 어떠한 조정의 과정이 이루어졌는지를 짐작할 수 있다. 학습자는 자신의 정서 수용 과정과 표현 방식을 타자의 그것과 비교함으로써 자신의 반응에 대해 성찰하게 되고, 그러한 성찰의 내용이 다시 학습자의 정서 표현으로 재구성되는 것이다.

자신의 정서적 반응에 대한 성찰이 이루어지기 위해서는 먼저 타자와 자신의 정서적 반응에 대한 평가가 이루어져야 한다. 타자와 자신의 정서적 반응을 서로 비교하고 평가함으로써 자신의 반응에 대한 반성이 가능해지기 때문이다. 그런데 타자의 정서 표현에 대한 긍정적 발견과 평가가 자신의 반응과의 적극적인 비교 및 반성으로 나아가지 못하는 경우에는, 적극적인 비교와 반성이 이루어진 경우에 비해 성찰의 성격이 옅어지게 되며 따라서 학습자가 성찰 내용을 정서 표현으로 재구성하는 데에 많은 영향을 미치지 못할 수 있다. 본 연구에서는 이처럼 타자와 자신의 정서적 반응에 대한 평가가 이루어졌는지를 먼저 살펴보고, 그러한 평가가 학습자 자신의 반응에 대한 반성 및 재구성으로 나아갔는지를 기준으로 하여 학습자의 양상을 분류하였다.

한편 정서적 반응에 대한 학습자의 성찰 경향은 2, 3학년 학습자의 경우에는 낮은 수준에서의 성찰[14] 까지 포함할 경우 다수의 양상들에서 나타났으나, 1학년 학습자의 양상에서는 나타나지 않았다. 또한 표현에 대한 성찰과 관련해 참고할 만한 발문[15]이 제시된 경우에 양상이 더욱 활발히 나타나는 경향을 보였다. 이는 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 과정에 있어, 메타인지의 적극적인 개입을 요구하는 성찰 활동은 학습자에게 적절한 발문을 제시함으로써 유도

14) 여기서 낮은 수준에서의 성찰이란, 이 항에서 구체적으로 제시하고자 하는 양상과 비교할 때 단순하고 짧은 성찰적 언급에서 그쳐 의미있는 내면화까지는 나아가지 못하는 경우를 뜻한다. 예를 들어 “‘말하는 이’는 자신이 꾸며낸 이야기로 자신의 마음을 전달하고 있지만, 저는 실제로 있었던 상황을 가지고 마음을 표현합니다. - 〔D-여승-12〕”와 같은 유형이 낮은 수준의 성찰에 해당한다.

15) 2차 본 조사의 학습지에서 ‘참고할 만한 내용’에 “‘말하는 이’가 감정을 표현하는 방법과 내가 감정을 표현하는 방법을 비교해 본다.” 는 발문을 의식하며 감상문을 작성한 학습자의 경우 표현 방식에 대해 성찰하는 양상을 보였다.

할 필요가 있음을 시사한다.

(1) 타자 정서 표현의 효과 인식

이 양상의 학습자는 타자의 정서적 반응에 대한 평가를 통해 타자로부터 새롭고 효과적인 정서 표현 방식을 발견하였으나, 그러한 발견이 자기 자신과의 적극적이고 반성적인 비교로 이어지지 못하는 경우를 보여준다. 자신과는 다른 타자의 정서 표현의 효과에 대한 긍정적 발견은 자신의 반응에 대한 성찰의 계기를 마련해 줄 수 있다는 점에서 표현의 재구성을 통한 표현 능력의 향상을 도모하는 데에 중요한 과정이 된다. 그러나 그러한 발견이 단순한 '감탄'에만 머무른 채 성찰의 계기로서 역할하지 못하는 경우 학습자가 적극적으로 표현을 재구성하는 데에까지 나아가기 어렵기 때문에 정서 표현 능력의 향상이 이루어진다고 보기는 어렵다. 따라서 이러한 양상의 학습자들에게는 타자의 표현에 대한 긍정적 발견과 평가가 자신과의 관련 속에서 이루어질 수 있도록 하고, 이를 통해 표현의 재구성으로 나아갈 수 있게 하는 교육적 처치가 필요할 것이다.

> 아직 나는 이 시만큼 사랑하는 상대방이 있는건 알 수 없지만, 너의 들국화 …, 사막 위 … 등 여러 독특하고 과장된 표현들을 씀에 마음에 잘 와닿았고 공감이 되었다. '후회'라는 감정은 아직 중학생인 나는 겪어보지 못했지만 그 감정의 조금이나마 이해할 수 있었다. 시를 읽고 여러 비유, 과장 표현들로 많은 걸 느끼고 보여줄 수 있다고 항상 생각이 들어서 시를 읽고 많은 걸 배울 수 있음을 매일 느낀다. 〔E-너에게-46〕

위의 학습자는 <너에게> 시를 읽고 타자인 시인이 정서를 표현하는 방식이 갖는 정서적 효과를 긍정적으로 평가하고 있다. 이 학습자는 자신이 아직 어리기 때문에 '후회'와 같은 복합적인 감정은 느껴보지 못했으나, 시인의 비유적 표현을 통해 이를 간접적으로 느껴보고 이해할 수 있었음을 언급하였다. 이는 겪어보지 못한 낯선 타자의 정서를 효과적인 표현을 통해 접함으로써 이해하게 되고, 나아가 그러한 정서에 공감함으로써 학습자의 정서적 지평이 확장되는 양상

이라고 볼 수 있다. 이는 낯선 정서에 대한 이해와 내면화의 가능성을 보여주었다는 점에서는 긍정적이라고 볼 수 있으나, 타자의 표현에 대한 발견과 평가가 자신의 정서적 반응과의 비교 및 성찰로 이어지지 않아 자기 정서 표현에 대한 적극적인 재구성이 이루어지지는 못했다는 점에서는 보완의 여지를 갖는다. 실제로 이 학습자의 감상은 타자의 정서와 표현에 대한 서술이 주를 이루며, 자신의 정서에 대한 표현은 비교적 소극적으로 드러난다. 만일 이 학습자가 타자와 자신을 비교함으로써 자신의 정서 표현에 대해 적극적으로 성찰하고, 그 결과 자신의 정서 표현을 재구성하는 데에까지 나아간다면, 다양한 정서 표현을 자기화하여 표현 능력을 향상시킬 수 있을 것이다. 또한 재구성된 표현을 통해 시에서 느껴지는 정서를 지속적으로 내면화할 가능성도 커질 수 있다.

> 나는 이 시가 매우 공감된다. 왜냐하면, 이별 후에 나는 세상이 무너진 것 같고, 진짜 아무것도 하기 싫은 감정을 느꼈는데, 이 시에서도 함께했던 시간을 쉽게 잊지 못하고, 그리워하는 마음을 표현한 것 같아서 나의 이별 후 감정이 시로 잘 표현된 것 같다. ... 이 시에서 '장님처럼 나 이제 더듬거리며 문을 잠그네'라는 표현이 매우 와닿았는데, 이별 후에 느꼈던 슬픔 때문에 눈물이 고이고, 쉽게 마음을 빈집에 갇히게 하려고 하지 않는 모습이 상상도 잘 되고, 처음에는 이해가 잘 안되었지만 보면 볼수록 마음에 와닿았고, 이별할 때의 나의 모습과 제일 비슷한 것 같았다. ... 이 시가 나의 감정을 시로 잘 표현하는 것 같아서 좋았고, 이별 후 내 마음(텅빈 내 마음)을 빈집으로 비유적으로 표현한 것도 시에 대해 더 깊게 생각하고, 잘 공감할 수 있게 해준 것 같다. 〔E-빈집-11〕

〔E-빈집-11〕 학습자 역시 시를 통해 발견한 타자의 정서 표현이 효과적이었으며, 이를 통해 정서에 대한 심층적인 이해와 공감을 바탕으로 한 내면화가 이루어질 수 있었음을 보여준다. 학습자는 시 속의 타자와 유사하게 이별의 경험을 가지고 있는데, 당시에 느꼈던 자신의 감정을 시의 표현이 잘 드러내주고 있다고 평가하였다. 특히 '빈집'과 '장님처럼 ~ 잠그네'라는 표현에 주목하여 이별로 인해 텅 빈 마음과 슬픔의 정서를 비유적으로 표현한 것이 시의 정서에 대한 이해와 공감에 있어 효과적이었음을 구체적으로 밝히고 있다. 이 역시 타자의 정서 표현이 갖는 긍정적 효과에 대한 학습자의 인식을 보여주는 예이다.

그러나 이 학습자 또한 타자의 정서 표현 효과에 대한 인식이 자신의 표현 방식과의 비교 및 성찰로 이어지지 못하는 양상을 보여준다. 그 결과 학습자가 시를 통해 느껴지는 타자와 자신의 정서에 대해 심층적으로 이해하고 공감적으로 주관화하는 데에는 이르렀으나, 표현에 대한 성찰을 통해 그러한 자신의 정서를 효과적인 언어로써 재구성하여 표현하는 데에까지는 나아가지 못한 것으로 보인다. 구체적으로 살펴보면, 학습자는 해당 시가 표현하고 있는 정서가 자신이 이별 후에 느꼈던 정서와 유사하며, 시인이 비유적인 표현을 통해 그러한 정서를 잘 드러내고 있음을 나타내었다. 이는 타자와 자신의 정서에 대한 인식 및 경험의 유사성을 바탕으로 한 정서 이해가 비교적 잘 이루어졌음을 의미한다. 그런데 이 학습자는 그러한 심층적인 정서 체험에 이르렀음에도 불구하고, 자신의 정서에 대해 직접적이고 구체적으로 표현하기보다는 "매우 공감된다, 나의 이별 후 감정이 시로 잘 표현된 것 같다, 마음에 와 닿았고" 등 시의 표현이 갖는 효과를 통해 간접적으로 표현하였다. 이는 학습자가 타자의 정서 표현이 갖는 효과에 대해서는 인식하였으나, 이를 자신의 정서 표현과 비교함으로써 성찰하는 과정을 거치지는 않았기 때문에 자신의 정서에 대한 표현을 재구성하는 데에까지 나아가지는 못하는 양상을 보여주는 것이다.

이외에도 반성적 성찰의 시작점이 되는 타자와 자신의 정서 표현에 대한 평가의 과정에서, 타자 정서 표현의 긍정적 효과에 대해서는 인식하였으나 자신의 정서 표현에 대한 평가와 성찰로 나아가지 못한 학습자들의 양상이 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 이 학습자들과 이후의 양상에서 다룰 학습자들 모두 학습자 자신에 대한 성찰을 유도할 수 있는 발문이 주어진 같은 감상문을 통해 감상을 작성하였으나, 전자의 경우는 타자의 표현 방식에만 주목하여 자신의 표현 방식을 의식하지 못하거나 자신과 비교하는 과정으로 나아가지 못하였음을 추측해볼 수 있다. 따라서 정서적 반응에 대한 학습자의 성찰과 표현의 재구성을 유도하기 위해서는 학습자들이 타자뿐만 아니라 자신의 반응에도 주목해야 함을 상기할 수 있도록 적절히 구성된 발문을 통해 성찰의 계기를 마련해야 한다.

(2) 반성적 비교를 통한 정서 표현의 재구성

학습자의 표현 방식은 시적 언어가 사용되는 맥락에 비해 실제적인 맥락에 놓여있으며, 보다 직접적인 소통을 전제한 언어적 표현을 사용한다는 점에서 예술 작품으로서의 시 텍스트의 표현 방식과는 차이를 갖는다. 학습자는 시를 감상하며 이러한 표현 방식의 차이를 인식하고, 이를 바탕으로 타자의 표현 방식과 자신의 표현 방식을 성찰적으로 비교함을 통해 각 방식이 지니는 효과를 이해할 수 있게 된다. 표현 방식에 대한 성찰은 학습자로 하여금 유사한 정서일지라도 표현 방식에 따라 서로 어떻게 다른 효과를 줄 수 있는지를 알게 함으로써 정서를 보다 생생하게 체험할 수 있도록 하며, 학습자의 정서적 지평을 확장하여 정서 표현 능력을 향상시킬 수 있다.

타자의 정서 표현에 대한 평가뿐만 아니라 자신의 정서 표현에 대한 평가를 함께 수행한 학습자들은 이처럼 타자와 자신의 표현 방식을 서로 비교함으로써 자신의 정서적 반응을 성찰하는 경향을 보였다. 이 경우에도 단기간에 걸쳐 이루어진 본 연구의 조사 특성상 그러한 성찰의 결과가 적극적인 표현의 재구성에까지 이르는 양상은 나타나지 않았다. 그러나 서로 다른 정서 표현이 갖는 효용성을 인식하였다는 점에서 자신의 정서 표현에 대한 평가와 성찰이 이루어지지 않은 경우에 비해 표현 재구성의 가능성이 높을 것이라 예상할 수 있다. 따라서 성찰을 통한 반성적 비교가 적극적인 정서 표현의 재구성으로 나아갈 수 있도록 하기 위해서는, 성찰 활동에 연속하여 학습자가 자신의 정서를 다양한 방식으로 표현하고 이를 서로 비교하고 수정해볼 수 있도록 하는 교육 방안의 마련도 필요해 보인다.

> 이 시를 읽으며 나는 화자가 정말 자신의 감정을 다양하게 표현한다는 것을 느꼈다. 나는 내 감정을 표현할 때는 간단히 '짜증나' 같이 쉽지만 정확히 내 감정을 파악할 수 없는 말들을 썼지만 이 시에서 화자는 자신이 다양한 사물이 되고 싶다 하며 자신의 감정을 정확히 표현하였다. 나는 이 시를 읽으며 '누군가를 정말 진정으로 사랑한다면 저런 말들이 길게 나오는 것이구나'라고 생각했다. 단순히 무미건조한 위로가 아니라 직접 '너와 함께하고, 너를 기쁘게 하고 싶다'라

는 말을 쓴 것을 보아 화자는 ‘너’를 진심으로 사랑한다는 것을 느꼈다. 〔E-너에게-4〕

〔E-너에게-4〕 학습자는 자신이 정서를 객관화하여 표현하는 방식과 화자가 정서를 표현하는 방식을 비교하며 성찰하는 양상을 보여준다. 이 학습자가 파악한 자신의 정서 표현의 방식은 ‘짜증나’와 같이 직접적인 정서 어휘를 사용하는 것이다. 이에 대해 얼핏 보면 직접 정서를 제시하기 때문에 이해가 쉬워 보이나 오히려 그 때문에 자신이 느끼는 감정을 정확하게 파악하기 어렵다는 점을 성찰하고 있다. 이는 직접적이고 단순한 정서 어휘가 때로는 정확한 정서 표현이 될 수도 있으나, 개인의 특정한 정서적 상황을 구체적으로 제시하지 못한다는 점에서는 비효율적인 표현 방식이 될 수도 있음을 인식하고 있는 것이다. 한편 학습자는 이러한 점에서 ‘다양한 사물’을 통해 정서를 제시하는 화자의 표현 방식이 “자신의 감정을 정확히 표현”하고 있다고 평가한다. 이처럼 학습자의 직접적인 정서 표현은 일상적이고 맥락에 의존하는 정서적 상황의 경우에 더 효과적일 수 있으나, 화자의 표현 방식에 비해 개별성과 구체성을 확보하지 못한다는 점에서는 비효과적이게 된다. 학습자는 이러한 성찰을 통해 ‘진정으로 사랑하는’ 감정을 표현할 때에는 화자의 표현 방식이 더 효과적으로 다가올 수 있음을 인식하고, 그러한 표현 방식을 통해 느껴진 ‘사랑’의 정서를 더욱 생생하게 내면화할 수 있게 된다.

여승이라는 시를 읽었을 때 약간 소름이 돋았고 읽고 나서는 여운이 남았다. 지아비는 돌아오지 않고/어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다라는 이 구절이 남은 것 없이 홀로 남은 여인을 잘 표현해준 것 같고 그것을 전하고 싶은 말하는 이의 감정도 드러나는 것 같다. 그래서 이 구절이 특히 더 슬펐다. 너무 안타깝다. ... ‘여승’에 나오는 묘사들이 더 마음 아프게 하는 것 같았고 말하는 이가 적어내린 감정이 나에게도 전해져 느껴지는 것 같았다. 한 여인의 슬픈 삶을 본 자신의 감정을 시로 담아내 사람들의 마음을 울리는 시를 쓴 것이 정말 대단한 것 같고 만약 내가 시를 썼다면 이만큼의 슬픔과 여운을 남기지 못했을 것 같다. 〔D-여승-10〕

〔D-여승-10〕 학습자는 시에 드러난 시인의 표현 방식이 유도하는 정서적 효

과에 주목하여 그러한 표현 방식이 갖는 효용을 인식하고, 이를 바탕으로 자신의 표현을 성찰하는 양상에 해당한다. 이 학습자는 “지아비는 돌아오지 않고/어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다”는 구절을 예로 들며 이러한 표현 방식이 ‘상실’의 상황을 직접적으로 제시하는 것보다 “홀로 남은 여인”의 안타까운 모습과 그를 전달하고 싶은 화자의 감정을 더욱 효과적으로 전달하고 있음을 긍정적으로 평가하고 있다. 학습자는 시인의 정서 표현 방식을 접함으로써 시인이 전달하고자 한 정서에 대한 감응이 극대화되었으며, “말하는 이가 적어내린 감정이 나에게도 전해져 느껴지는 것”같은 정서적 경험을 할 수 있었음을 드러낸다. 시를 읽고 나서 “여운이 남”게 되었으며, “마음에 와 닿”았다는 학습자의 말은 ‘상실’의 상황을 통해 느낄 수 있는 ‘슬픔, 마음 아픔, 안타까움’ 등의 정서가 학습자에게 내면화되었음을 짐작하게 한다.

한편 앞의 학습자가 일상적 발화 상황에서의 자신의 정서 표현 방식과 ‘시’라는 발화 형식에서의 시인의 표현 방식을 비교한 것에 비해, 이 학습자는 시라는 같은 발화 형식을 취했을 때 예상되는 자신의 표현 방식의 효과와 시인의 표현 방식의 효과를 비교함으로써 자신의 정서적 반응을 성찰하는 모습을 보인다. “만약 내가 시를 썼다면 이만큼의 슬픔과 여운을 남기지 못했을 것 같다.”는 학습자의 말에서 이러한 성찰의 결과를 파악할 수 있다. 이는 학습자들이 표현 방식에 대한 성찰 과정을 거치며 다양한 표현 방식의 효과와 효용성을 이해할 수 있게 되며, 이를 통해 발화상황과 형식에 따라 정서 표현 방식을 조정하고 재구성하는 방법을 터득하게 될 수 있다는 교육적 효과를 기대하게 한다. 그리고 이러한 교육적 효과를 도모하기 위해서는 학습자가 표현 방식에 대한 성찰을 통해 정서 표현을 재구성해보도록 하는 구체적인 교육적 절차의 마련이 필요함을 예상할 수 있다.

4. 정서적 문식성 중심 시 감상의 문제 상황 및 원인

앞선 내용에서는 정서적 문식성 중심 시 감상의 대표적인 양상들을 통해 각 양상에서 드러나는 특성과 그에 따른 교육적 시사점에 대해 논의하였다. 이 절

에서는 정서적 문식성의 활성화에 어려움을 겪는 학습자들의 문제 상황과 그 원인을 학습자의 개인적 특성과 관련하여 면밀히 분석하고, 그에 따라 4장 교육의 실제에서 다룰 수 있는 구체적인 교수·학습 방안을 검토하고자 한다. 정서적 문식성의 활성화에 실패한 학습자들은 정서 인식·이해·성찰 과정에서 복합적인 문제를 드러냈는데, 본 연구에서는 학습자 개인에 따라 부분적인 교육적 처치를 할 수 있도록 크게 두드러지는 경향에 따라 '비연합적 정보 이해, 소극적 소통, 메타 인지 비활성화'를 중심으로 문제 상황을 구분하여 살펴보았다.

(1) 비연합적 정보 이해에 의한 정서 인식 지연

학습자가 시 텍스트의 정서를 인식하는 것은 부분적인 시어의 의미를 확인하고 인용하는 것에서 나아가 상상력을 활용하여 이러한 시어와 정보들을 연합함으로써 각 부분의 의미를 종합적으로 재구성하는 과정[16]을 통해 가능해질 수 있다. 그러나 시 텍스트의 정서 표지를 다른 정서적 정보들과의 연합 과정 없이 단편적으로 해석하거나, 단순 인용을 통해 텍스트의 상황을 수동적으로 재구성하거나, 비논리적인 연합을 통해 텍스트 내·외적 맥락과 동떨어진 상황을 재구성하는 경우, 시의 정서를 불명확하게 인식하게 되거나 인식이 지연되는 결과를 낳게 된다. 정서 이해의 적절성의 문제를 다룰 때에 언급하였다시피, 이때 시의 정서를 불명확하게 인식한다는 것은 학습자가 자기-타자의 개인적 특성에 대한 추론을 바탕으로 한 이해의 근거를 제시하지 못하는 경우, 정서 이해의 과정에서 논리적으로 맥락을 벗어나는 경우 등을 의미한다.

> 불교에 어떤 점이 부당하다고 느끼고 여승을 안쓰럽게 생각하는 것 같다. ... 어떤 여인이 길에서 옥수수를 파는데 자신의 아이를 때리고 사랑을 주는 방법을 몰르는 것 같다. ... 여인의 딸이 특히 너무 불쌍하고 옥수수를 많이 사주고 싶다. 절에서 여인의 머리를 자르기 싫어했는데 어쩔 수 없이 잘랐다. ... (화자는) 여인의 의견을 들어주지 않아서 나쁘다고 생각하는 것 같다. 불교에서 머리카락을 억지로 자르게 한 것 같고 억지로 머리가 잘린 여인이 불쌍하다. 〔A-여승-1〕

16) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.110.

이 학습자는 <여승> 시의 시적 상황에 대해 일반적인 해석과 다른 해석적 경향을 보이는데, 이는 학습자가 '불교'라는 시적 소재에 천착한 결과로 추측된다. 학습자가 반드시 일반적인 해석에 가까운 해석을 할 필요는 없으나, 그러한 경우에도 타자의 개인적 특성에 대한 합리적인 추론 및 텍스트 내적 맥락에 근거한 정서 이해를 보여야 할 것이다. 그런데 이 학습자가 시의 등장인물에 대해 결과적으로 느낀 '불쌍함, 안쓰러움'과 같은 연민의 정서 자체는 발생 가능한 것이나, 다른 학습자의 감상 내용에서는 발견되지 않았던 '억울함'의 정서가 나타났다는 점, 정서를 촉발한 해석 내용이 비연합적으로 구성되었다는 점에서 감상 과정을 검토할 필요가 있다. 이 학습자는 첫 연에 등장하는 '불경처럼 서러워졌다'를 읽은 후 시의 내용을 불교적 교리와 관련지어 상상하는 재구성 양상을 보인다. 이때의 '불경처럼'은 비유적 표현으로 사용된 것이나, 학습자는 이를 비유적 표현으로 인식하지 못한 채 불경으로 대표되는 불교적 교리가 등장인물에게 부당한 일을 강요하였다고 해석한 것이다. 이러한 관점에서 학습자는 화자가 여승에 대해 느끼는 정서가 부당함을 겪은 타자에 대한 '안쓰러움'이라 인식하였으며, 부당함을 겪은 주체인 여승에 대해 자신은 '불쌍함'을 느꼈다고 서술하였다. 이후 여승의 남편이 돌아오지 않고 어린 딸은 죽었음을 짐작할 수 있는 부분에 대해서는 적절한 해석 맥락에 따른 정서적 반응을 보였으나 '산절'에서 여인의 머리가 잘리는 장면에 이르러 또다시 불교적 교리가 비인도적이라는 해석으로 나아간다. 문맥상 남편과 딸을 잃은 여인이 자발적으로 불교에 귀의하였으며, 여승이 되기 위해 머리를 자르는 장면이 눈물방울이 떨어지는 장면과 교차되어 슬픔의 정서를 드러내는 것으로 해석하는 것이 일반적이나, 이 학습자는 여인이 자신의 의지와는 무관하게 강제적으로 머리를 잘리고 여승이 되었다고 해석하였다. 이는 한편으로는 새롭고 독특한 해석이라고 볼 수도 있겠지만, 불교와 관련된 부분의 해석 내용과 여인의 개인사와 관련된 해석 내용을 유기적으로 연결하지 못한 채 각 연에서 느껴지는 정서를 개별적으로 인식하고 있다는 점에서 논리적인 근거 제시를 바탕으로 한 정서 인식이라 보기 어렵다.

또한 여인이 자신의 어린 딸을 때리며 우는 장면에 대해서는 상상을 통해 여

인의 비극적인 삶과 연결 지음으로써 그 이유에 대한 합당한 근거를 제시하지 않은 채, 단순히 여인이 자식에게 사랑을 주는 방법을 모르기 때문이라고 이해하여 시의 전체 내용과 유기적으로 연결되지 않는 감상 내용을 보여주고 있다. 이처럼 인식한 정서에 대한 근거 제시가 부족하고, 텍스트의 내적 맥락과 동떨어진 채 개별적인 소재에 집중한 정서 인식의 양상이 나타나는 이유는 해당 학습자가 시 텍스트를 감상하는 과정 및 태도를 살펴봄으로써 분석할 수 있다.

T: 백석 시에서는 어떤 부분이 가장 도움이 됐어? ... 너한테 감정을 찾는데 도움을 준 단어.
S: 불경처럼...
T: 말하는 이의 감정을 파악하는 데는 도움이 됐는데, 너의 감정을 파악하는 데는 좀 어려웠나보네? 왜 어려웠어?
S: 왜냐면은요, 그, 기독, 불교의 얘기라.
T: 불교가, 불교에서 어떻게 생각하는지 모르니까?
S: 어떻게, 어떤 일을 하고 막, 그런 걸 몰라서...

위의 면담 내용과 설문지 답변에서 알 수 있듯이 이 학습자는 시에서 화자의 정서를 파악하기 위해 주로 '감정을 나타낸 단어'에 주목하였다. 그 중에서도 '불경처럼'이라는 시어에 특히 주목하여 텍스트 해석과는 관련성이 적은 불교적 교리에 얽매인 채 전체 텍스트를 이해하려는 경향을 보인다. 따라서 여인의 기구한 삶에 대한 감상 내용은 상대적으로 축소되었으며, 불교와 관련한 정보 이해와 연합되지 못함으로써 텍스트 전체의 정서에 대한 유기적 인식이 지연되는 결과를 낳게 되었다. 또한 텍스트에 대한 자신의 정서 표현도 등장인물 및 화자와 일정한 거리를 둔 채 '불쌍하다'를 반복하는 것에 그치는데, 이는 텍스트 정보에 대한 비연합적인 이해를 바탕으로 텍스트의 상황과 정서를 인식하여, 자신의 경험 및 정서와는 "상관없는 이야기"로 생각했기 때문인 것으로 보인다.

가엾은 내 사랑 빈집에 갇혔네에서 사랑을 못하겠다는 것 같다. 내 사랑 빈집이 사랑할 때의 감정을 말하는 것 같다. ... 사랑을 잃어서 쓸쓸한 감정이 드는 것 같다. 사랑을 봤을 때, 나는 사랑을 안해봐서 모르겠다. 쓰네를 봤을 때 사랑이 그렇게 쓴지 궁금하다. ... 모르겠다. 그냥 다 감정이입이 되지 않는다. 잘 있거

라. 뭔가 이별할 때 쿨하게 가려고 노력하는 단어같다. 〔B-빈집-3〕

〔B-빈집-3〕 학습자는 시가 이별의 상황과 정서를 담고 있다는 사실은 파악하였으나, 구체적인 상황의 재구성과 정서 인식에는 어려움을 느끼는 양상을 보인다. 학습자는 '사랑을 잃고'라는 표현을 통해 시 속의 상황이 사랑하는 연인과의 이별의 상황이라는 점을 유추하였다. 그리고 이와 같은 해석에 따라 학습자는 시의 상황을 사랑을 잃어서 쓸쓸한 감정이 맴도는 상황으로 파악하는 데에는 성공하였으나, 시 전체의 정서를 '잃다'와 '잘 있거라'와 같은 시어에서 직접적으로 느낄 수 있는 표면적인 정서로만 나타내는 경향을 보인다. 이는 학습자가 특정한 정서 표지를 발견하는 데에는 성공하였으나, 다른 정서적 정보와의 연합을 통해 구체적인 시적 상황으로부터 정서를 인식하지는 못하였다는 것을 보여준다. 이러한 사실은 면담을 통해서도 확인할 수 있었다.

T: 그러면 여기에서 어떤 감정, 어떤 단어를 찾아서 감정을 느꼈어?
S: 사랑, 슬픈 감정.
T: 슬픔? 왜 슬펐을까?
S: 여기 사랑을 잃고 라고 돼가지고요.
T: 잃고. 그래서 이별 같았어? (네) 어, 감정을 파악하는 것이 어려웠어, 그럼 왜 어려웠어? ... 여기 있구나. 어떤 기분은 느꼈지만 적당히 표현할 말을 찾지 못해서. 그럼 마음 속에서는 감정이 일어나기는 했어?
S: 아니요.
T: 감정도 안 일어났어요. 감정도 안 일어난 이유는?
S: 그냥... 몰라요, 감정이입이 안되는... 시 내용 자체가 이해가 안됐어요.

면담 내용을 살펴보면, 이 학습자는 스스로 상상력이 부족해서 상황을 이해하기 어려웠다고 밝히고 있으며, '사랑'과 '잃고'라는 단어를 보고 일반적으로 느낄 수 있는 정서를 나타냈을 뿐 자신은 어떤 감정도 일어나지 않았고 내용을 이해할 수도 없었다고 진술하고 있다. 이는 정서 표지의 표면적 수용을 통해 해당 정서 표지와 일반적으로 관련된 정서를 나타낸 것일 뿐 학습자가 정서를 직접 체험한 것이라 보기는 어렵다. 또한 첫 연의 '사랑을 잃고 나는 쓰네'의 '쓰네'는 문맥상 '시를 쓰다'와 같은 뜻으로 이해하는 것이 일반적이나, 이 학습자는

‘짜다, 달다’와 같이 미각의 일종인 ‘쓰다’로 해당 시어를 이해하였다. 이러한 해석이 불가능한 것은 아니지만, 학습자가 단어의 뜻을 다르게 이해함으로써 이후의 시 내용에 드러난 상황들과 첫 연의 내적 연관성이 줄어들게 되어 시적 상황을 유기적으로 재구성하는 것을 방해하는 결과를 낳는다.

화자가 ‘잘 있거라’를 통해 떠나보내려는 것들에 대한 해석 역시 적절하게 이루어지지 못했는데, 이들은 화자에게 있어 사소하거나 의미가 없는 것들이 아니라 사랑과 이별의 과정에서 화자의 심리 상태를 대변해줄 수 있는 중요한 잠재적 정서 표지라고 할 수 있다. 하지만 이 학습자는 그러한 것들을 ‘사소한 모든 것’이라고 파악하여 화자의 심리를 “이별할 때 쿨하게 떠나려는” 것으로 해석하였으며, 이는 ‘가엾은 내 사랑 빈집에 갇혔네’라는 마지막 연과 관련하여 생각했을 때 설득력이 떨어지는 해석이라 할 수 있다.

위의 학습자들의 양상에서 나타난 바와 같이 정서 표지와 직접적으로 관련된 표면적 정서 환기, 다의성을 가진 시어의 탈맥락적 해석, 특정한 소재 및 정보만을 중심으로 한 분할적 텍스트 해석, 논리적인 근거 확보의 실패로 인한 유기적이지 못한 내용 구성 등의 문제는 다양한 텍스트의 정보를 연합적으로 이해하지 못함으로써 정서 인식이 지연되는 원인이 된다. 이와 같은 문제를 보이는 학습자들은 주로 한 가지 시어나 표현에만 집중하거나, 자신이 알지 못하는 내용에 대해 합리적으로 추론하려는 노력 없이 자의적인 상상에 의해 이해하려 하거나, 지속적인 감상 과정의 반복 및 확인을 통해 텍스트 전체 내용의 유기성을 확인하지 않는다. 따라서 학습자가 텍스트 내의 정보들을 유기적으로 연합하여 적절한 근거를 바탕으로 정서를 인식하게 하기 위해서는 이러한 문제점을 해결하도록 유도하는 교육적 내용과 방법들을 마련하는 것이 필요하다.

(2) 소극적 소통에 의한 정서 주관화의 실패

학습자들은 때때로 구체적인 해석적 근거를 통해 시에 드러난 타자의 정서를 이해하는 데에는 성공하지만 그와 관련하여 자신의 정서를 이해하고 표현하는 데에는 어려움을 겪는다. 또한 반대로 텍스트의 상황을 재구성하여 그 상황 속

에서 자신의 정서를 이해하고 표현하는 데에는 성공하지만 타자가 어떤 정서를 느꼈을지는 이해하지 못하는 어려움을 겪기도 한다. 이 절에서는 학습자의 문제적 양상에 대한 분석을 통해 학습자와 타자의 정서적 소통이 적극적으로 이루어지지 못하고 소극적인 차원에 머무르거나 혹은 아예 일어나지 않음으로써 이러한 문제점이 발생한다고 판단하였다.

> 달이 빛나는 어두운 밤 '나'는 새끼들이 가득 찬 제비집을 보고 있다. 아마 '나'는 가족을 위해 돈을 버는 한명의 아버지인 것으로 예상된다. 제비집을 보며 자신의 가정을 떠올리고 있는 것 같다. ... 나는 학생이기 때문에 무슨 느낌인지 잘 모르겠다. '나'는 밤새 꾸벅 거리는 제비를 보면서 제비들을 걱정하고 있다. 밖에 바람이 심하게 불고 있어 자신과 같은 처지인 제비들을 동정하는 것 같다. 직접적으로 이해가 가진 않지만 읽다보니 뭔가 쓸쓸한 감정이 들고 있다. ... 자신의 쓸쓸한 모습을 떠올리고 있지만 그러면서 가족들을 떠올리며 위로하다가 그럼에도 자신의 쓸쓸함이 다시 떠오르고 있다. (나는) 이 감정을 이해하기 어려워 잘 못 쓰겠다. ... 지금은 이해할 수 없으나 나중에는 이해할 수 있을 것으로 생각된다. 〔B-못 위의 잠-6〕

이 학습자는 상상력을 동원하여 텍스트의 전체적인 상황을 비교적 구체적으로 상상하고 있으며, 이를 바탕으로 화자의 정서를 제비와 아버지에 대한 '불쌍함, 연민'뿐만 아니라 공감과 동일시가 바탕이 되는 '쓸쓸함, 위로' 등으로 이해하였다. 이 학습자는 화자를 제비 가족을 관찰하는 단순한 관찰자로서가 아니라, 같은 아버지의 입장에서 그에 공감하는 화자로 설정하고 있다. 가족들이 잠든 좁은 집에서 함께 잠들지 못하고 그 옆의 작은 못 위에서 위태롭게 잠든 아비 제비의 모습이 가족을 위해 돈을 벌며 희생하는 한 명의 아버지와 비슷하며, 제비들을 보고 있는 화자가 바로 그러한 아버지들 중 하나라고 가정한 것이다. 이처럼 화자의 위치를 설정한 후 학습자는 화자가 아비 제비의 마음에 공감할 것이라고 판단하였으며, 따라서 화자의 정서에 대해 제비를 '걱정'하고 '동정'할 것이라고 이해하였다. 또한 학습자는 3연에 등장하는, 좁은 골목에서 한 걸음 늦게 가족들을 따라가는 아버지의 모습 역시 이러한 아비 제비, 아버지로서의 화자와 유기적으로 연관시켜 화자가 자신과 가족들의 모습을 떠올리며 '위로'와 '쓸쓸함'을 느꼈을 것이라 이해하였다. 이는 '화자=아버지'라는 가설을 도입하여 텍스트

내의 정보들을 유기적으로 연합해 상황을 구체적으로 재구성한 결과 아버지로서의 개인적 특성을 지닌 타자가 어떤 정서를 느꼈을 지를 확장적으로 이해한 양상이라고 할 수 있다.

그러나 이처럼 타자의 정서를 확장적으로 인식한 것에 비해 그와 관련한 자신의 정서는 “나는 학생이기 때문에 무슨 느낌인지 잘 모르겠다.”, “직접적으로 이해가 가진 않지만 읽다보니 뭔가 쓸쓸한 감정이 들고 있다.”, “감정을 이해하기 어려워 잘 못 쓰겠다.”와 같이 제대로 이해하지 못하는 모습을 보인다. 이는 시의 정서를 이해하는 데에 있어 ‘아버지’라는 주체로서의 경험에 집중하였기 때문인데, 학습자는 아직 학생이기 때문에 이러한 경험을 해보지 못해 관련된 정서를 이해하기 어려운 것으로 파악하고 있다. 즉, 유사한 경험의 부재로 인해 학습자와 타자 사이의 정서적 접점이 마련되지 않아 자기-타자 정서의 소통이 적극적으로 이루어지지 못하는 문제점이 발생한 것이다. 이러한 문제점이 발생한 요인은 다양한 상황에 대한 주체로서의 학습자의 경험이 부족하기 때문이라고 볼 수 있으나, 같은 조건에서 자신의 정서를 적극적으로 이해한 다른 학습자들이 존재한다는 점에서 그러한 문제를 보완할 가능성을 생각해볼 수 있다.

> 힘들게 사는 제비들이 너무 안쓰러워서 그렇게 쓴 거 같다. ... 정말 슬프다... 새끼들을 키울려고 이렇게까지 노력하는 부모를 보고 감동했다. 우리 부모님한테 잘해야겠다. 나에게 막내 동생이 있는데 막내 동생을 돌보려고 잠을 잘 자지 못하는 엄마의 표정이 떠올라 슬프고도 대단하다. 〔A-못 위의 잠-9〕

위의 학습자는 [B-못 위의 잠-6] 학습자와 동일한 텍스트에 대해 감상을 작성한 경우 중, 타자 정서와의 소통을 통해 자신의 정서를 이해하고 표현한 예시이다. 이 학습자 역시 중학생이라는 점에서 ‘아버지’로서의 경험이 없는 것은 마찬가지이지만, 제비를 바라보는 화자의 정서가 ‘안쓰러움’일 것이라고 이해하고 그와 관련해 부모에 대한 자신의 개인적 경험을 떠올림으로써 화자의 위치와 자신의 간극을 해소하는 시도를 보여준다. [A-못 위의 잠-9] 학습자는 새끼를 키우기 위해 노력하고 희생하는 부모 제비의 모습을 보고 ‘감동’했으며, 이러한 부모 제비의 모습이 막내 동생을 돌보기 위해 잠도 자지 못하는 어머니의 모

습과 유사하다는 점에서 자신의 경험을 환기하여 '슬픔, 존경'과 같은 정서를 느꼈다고 이해하였다. 두 학습자 모두 부모로서의 경험이 없는 것은 같지만 [A-못 위의 잠-9] 학습자의 경우 타자 정서와의 소통을 통해 관련된 경험을 환기하여 자신의 개인적 특성을 바탕으로 자기 정서를 이해한 것이다. 반면, [B-못 위의 잠-6] 학습자는 타자와 자신 사이의 접점을 찾지 못한 채 소극적 소통에 머물러 자기 경험과 분리된 타자의 경험에 대해 일반적으로 추측 가능한 정서로서 이해하고 있다.

그런데 "지금은 이해할 수 없으나 나중에는 이해할 수 있을 것으로 생각한다."는 [B-못 위의 잠-6] 학습자의 서술을 보면, 관련 경험이 축적된 후에는 경험의 유사성을 바탕으로 자신의 정서를 이해하고 표현할 수 있는 가능성이 생길 것임을 예측할 수 있다. 따라서 경험이 축적되지 않은 현재 상태에서도 학습자가 타자의 정서와 관련한 자신의 정서에 대한 이해와 표현으로 나아가도록 하기 위해서는 [A-못 위의 잠-9] 학습자와 같이 타자 경험과의 접점을 마련함으로써 타자와 자신의 정서적 거리를 좁혀 적극적인 정서의 소통이 이루어지도록 하는 것이 필요하다.

> 가을비 오는 날 "나"는 사랑하는 사람에게 해주지 못한 것들을 후회하고 있고 아마도 사랑하는 사람과의 이별을 한 것 같다. ... 사랑하는 사람에게 그리움이 느껴질 것 같다. 왜냐하면 이별을 했기 때문에. "나"는 이별을 해서 슬프고 내가 너에게 못해줬던 일들이 계속 생각이 난다. ... 연인이나 사랑하는 사람과 이별을 한 적이 없어서 모르겠다. ... 사랑하는 사람이 울고 있어도 아무것도 해줄 수 없는 내가 한심할 것이다. 힘들어하는 것을 지켜볼 때 "나"는 너무 마음이 아팠을 것이다. (나는) 연인도 없고 사랑하는 사람이 홀로 우는 걸 본 적이 없어서 잘 모르겠다. ,,, 사랑하는 이에게 지평선, 들꽃, 천국이 돼주고 싶다. 바람부는 들녘에 서면 나는 네가 생각난다. 연인들을 이해할 수 없다... 〔B-너에게-2〕

이 학습자는 감상의 초반에는 텍스트의 정서적 정보의 종합을 통해 텍스트의 상황을 적절하게 인식하였으며, 그를 바탕으로 화자의 정서에 대해 이해하려는 시도를 보였다. 이별의 상황에 놓인 화자가 사랑하는 사람에게 해주고 싶었으나 하지 못한 것들과, 사랑하는 사람이 힘들어함에도 불구하고 어떠한 도움도 되지

못했던 일들을 계속해서 떠올리고 있는 텍스트의 정서적 상황을 재구성하였고, 이를 통해 화자가 '그리움, 후회, 한심함, 마음 아픔' 등의 정서를 느꼈을 것이라 이해하였다. 이는 구체적인 상황 재구성과 타자의 개인적 특성에 대한 추론을 바탕으로 이루어진 정서의 이해라는 점에서 긍정적이라 볼 수 있으나, 이와 관련한 자신의 정서는 이별의 경험이 없기 때문에 이해하지 못하겠다고 서술하였다.

T: 기분은 느꼈는데, 어떤 기분을 표현하고 싶었는데 못 표현했어?
S: 막 연인들의 이별 같은...
T: 연인의 이별 같은 거? 왜 표현을 찾지 못했을까?
S: 안 사겨봐서. 〔B-너에게-2〕

학습자는 감상의 후반부로 갈수록 자신의 정서는 물론 타자인 화자의 정서에 대해서도 이해하기 어려움을 호소하는데, 이는 화자가 "네가 위태로워 보"이고 "네가 불안"하다고 느끼는 것의 이유를 이해하지 못하겠으며, 사랑하는 이에게 '지평선, 들꽃, 천국'이 되고 싶은 감정이 구체적으로 어떤 감정인지를 이해하기 어렵다고 서술한 부분에서 확인된다. 또한 타자와 자신의 정서에 대한 이해가 제대로 이루어지지 못했기 때문에 감상의 후반부로 갈수록 텍스트의 정서적 정보에 대한 학습자의 인식도 표면적으로 이루어지는 모습을 보인다. 이 학습자는 자신의 정서에 대해 "어떤 기분은 느껴졌지만 적당히 표현할 말을 찾지 못했"다고 답변하였으며, 감상 과정에서 타자와 자신의 감정은 파악할 수 있었으나 개인적 특성을 이해하는 것은 어려웠다고 답변하였다.

이러한 학습자의 양상은 타자의 정서를 대략적으로 추측하고는 있지만 그것이 어떠한 개인적 특성을 바탕으로 발생한 정서인지를 심층적으로 이해하지 못하였고, 이와 관련한 자신의 경험도 없어 타자와의 접점을 마련하지 못한 채 자신의 정서에 대한 이해로 나아가지도 못하는 양상을 보여주는 것이다. 앞서 언급했듯이 학습자의 면담 내용을 보면 학습자는 정서 체험 자체에 실패한 것은 아닌 것으로 보인다. 어떠한 기분 자체는 느꼈지만 그것이 어떤 정서인지를 이해하지 못하여 정서 어휘로 표현하지 못하는 학습자의 양상은 자신의 감정 상태를 이해

할 수 없는 '반응 불확실'[17]의 예라 할 수 있다.

이 학습자의 정서 이해 과정에서의 문제점은 크게 두 가지로 정리할 수 있는데 첫 번째는 유사 경험의 부재로 인한 자기와 타자의 개인적 특성 및 정서에 대한 심층적 이해의 실패이고, 두 번째는 정서 표현 수단의 부재로 인한 자기 정서 표현의 실패이다. <못 위의 잠>에 대한 학습자 양상과 연관지어 살펴보면 유사 경험의 부재는 정서에 대한 심층적 이해를 저해하는 중요한 원인이 됨을 확인할 수 있다. 다시 말해 자기-타자 정서에 대한 이해가 이루어지기 위해서는 정서의 소통 과정이 필요하고, 그러한 정서 소통을 위해서는 자기와 타자를 매개해줄 수 있는 유사 경험과 같은 접점을 마련해야만 한다는 것이다. 이는 3장 2절의 주관화 양상에서 적극적 소통을 이룬 학습자들 중 텍스트의 상황과 유사 경험이 없는 경우 인접 경험을 조회하는 방법을 활용한 것과 같이 학습자가 경험의 빈자리를 해소할 수 있는 절차를 제시함으로써 소통을 활성화해야 함을 시사한다. 또한 정서적 자극은 느꼈으나 이를 나타낼 수 있는 표현을 알 수 없어 불확실한 반응을 하는 경우에는 상호텍스트를 활용하거나 정서 어휘의 범주를 비계로 제시하여 학습자가 자신의 정서적 반응을 초점화할 수 있는 계기를 마련하는 것이 필요하다.

(3) 메타 인지 비활성화에 의한 성찰의 부재

시 감상 과정에서 학습자는 텍스트의 정보 처리를 통한 내용 이해와 정서의 파악에 몰두하게 된다. 감상 과정 전반에 대한 성찰은 이러한 몰입에서 한 발짝

---

17) 정서의 불확실성은 원인에 따라 '자극 불확실'과 '반응 불확실'로 나뉘는데, 텍스트에 의해 정서가 형성될 수 있는 동기화가 이루어지지 못해 정서적 자극 자체를 받지 못한 경우는 '자극 불확실'에 해당하며, 정서적 자극은 받았으나 구체적인 언어로 표현하지 못하여 자신의 감정 상태를 이해할 수 없는 경우는 '반응 불확실'에 해당한다. 후자의 경우 정서가 외현되지 않은 단계일 뿐 정서 체험이 이루어지지 않은 상태라고 할 수는 없다. 따라서 이러한 반응 불확실의 상태를 해소하기 위해 타자 정서와의 소통을 통한 반응의 구체화를 유도하는 것이 필요하다.
김혜진, 「학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2018, p.39.

물러나 자기 자신을 비판적으로 바라봄으로써 이루어지는데, 이를 위해서는 자기와 대상의 평가적 비교를 가능하게 하는 메타 인지가 활성화되어야 한다. 텍스트에 대한 감상에 대부분의 인지적 능력을 사용하는 중학생 학습자의 경우 자동적으로 메타 인지가 활성화되기는 어려우며, 인위적인 절차에 의해 활성화하는 조치가 필요해진다. 실제 학습자 양상에서도 많은 학습자들이 성찰의 과정을 거치지 못하는 경향을 보였으며, 따라서 성찰의 개입에 의한 정서 인식과 표현의 수정 및 보완도 매우 드물게 나타났다. 성찰에 이르지 못한 구체적인 학습자 양상을 살펴보면 다음과 같다.

> 낙엽은 썩어서 너에게로 가고란 말이 좋다. 뜻이 있는 시 같아서. ... 나는 ~ 싶었다 라는 말이 되게 가슴에 울린다. 말이 예쁜거 같다. 〔C-너에게-4〕

> T: 나는 너의 천국이 되고 싶었다라는 구절에 진선이가 가슴을 울린다, 이렇게 했잖아. 그럼 가슴을 울린다는 구체적으로 어떤 감정일 거 같애?
> S: 마음이 절절하다. 마음이 울린다, 막. 내 감정을 동요시킨다.
> (중략)
> T: 시를 읽고 너에게 다가온 감정도 비슷하게 느꼈어? 왜?
> S: 그냥 이 사람이 이렇게 된 거 같아서 글을 썼으니까, 이 글을 쓴 거에 감정이 담겨있으니까, 그리고 내가 읽었으니까, 그 감정이 전해지니까. 〔C-너에게-4〕

이 학습자는 <너에게> 시를 감상하면서 시 속의 표현 중 자신의 정서적 반응을 촉발한 인상적인 표현에 대해 언급하였다. 학습자는 해당 표현이 자신의 마음을 울리는 “예쁜” 말이라고 평가한다. 시인의 객관화 방식인 시적 표현에 대한 이러한 평가는 학습자 자신의 표현과 비교되었을 때 성찰의 계기를 제공해 줄 수 있다. 유사한 감정 상태에 대해 자신이 표현하는 방식과 시인이 표현하는 방식이 어떤 점에서 다른지를 비교하면서 학습자는 상황과 맥락, 개인적 특성 등에 따라 어떤 표현이 더 효과적으로 정서를 드러낼 수 있을지를 이해할 수 있다. 또한 다양한 정서 표현을 내면화하여 자신의 정서적 지평을 확장할 수 있게 된다. 그런데 이 학습자는 시인의 표현에 대한 평가에만 그칠 뿐, 유사한 정서에 대한 자신의 표현과 비교함으로써 정서 표현을 성찰하는 데에까지는 나아가

지 못하고 있다. 학습자는 시의 표현에 의해 자신이 정서적으로 영향을 받았음은 인지하고 있지만, 그러한 표현이 가지는 효과에 대해서는 단순히 감정이 담겨 있기 때문에 그것을 읽음으로써 자신에게 전달된다고만 답변하였다. 자신의 정서 표현과 비교할 경우 유사한 정서에 대한 새로운 표현 방식의 가치, 또는 특정한 정서를 불러일으킬 수 있는 표현의 효과에 대해 성찰할 수 있는 계기가 마련될 수 있으나, 메타 인지가 활성화되지 못함으로써 단순히 시의 표현에 대한 감탄에 머무르게 되는 것이다.

한편 3절 3장에서 살펴본 학습자 양상에서는 텍스트와 자신의 표현을 비교하여 생각해볼 수 있도록 하는 발문이 제시됨에 따라 정서 표현에 대한 성찰의 경향이 나타난 것을 확인할 수 있었다. 정서 표현에 대한 위 학습자의 양상과 관련지어 판단하였을 때, 정서적 자극을 촉발하는 시의 표현에 대한 인식 자체는 학습자의 감상 과정 속에서 자연스럽게 일어날 수도 있다. 그러나 그것을 자신과의 비교 및 평가를 통한 성찰과 내면화, 표현의 재구성으로 발전시키기 위해서는 메타 인지를 활성화하는 발문 제시, 감상 과정 기록 및 수정, 교사의 개입 등과 같은 특정한 교육적 절차가 필요함을 예상할 수 있다.

> 자기 혼자서 나는 여친이 있다라고 상상을 하면서 저렇게 생쇼를 하고 있는거 같다. ... 사랑하는 사람이 죽어 남자는 울고 나는 살아야 되겠다고 느꼈다. 차가운 담벼락에 기대 서서 생각을 정리하였다. 꿈을 위해 힘을 내어 열심히 사는거 같다. ... 사랑하는 사람에게 가는거 같다. 왜냐하면 사랑은 우정보다 강하기 때문이다. ... 남자가 사랑하는 여자에게 가려고 죽으러 가는거 같다. 죽는게 두려웠을 거 같다. 사는 거보다 죽는게 더 어려웠을 것 같다. 〔A-너에게-7〕

> T: 아무 생각 없이 읽는다? 말하는 이의 감정을 파악하며 읽는 것이 그 사람이 처한 상황이나 그 사람의 생각, 가치관, 성격, 마음 등을 이해하는 데 도움이 되지 않았다고 했잖아. 그 이유는 뭐야?
> S: 그냥 막, 머리를 비운 상태로 읽어가지고 그런 생각은... 다른 생각은 안나요. 저 사람 안타깝다 그런 생각은 들지만. 〔A-너에게-7〕

위의 학습자는 텍스트의 정보에 대한 이해가 낮은 수준으로 나타났으며, 타자의 정서와 자신의 정서에 대한 이해도 거의 이루어지지 않은 모습을 보였다. 이

는 텍스트 상황을 재구성하는 데에 실패하여, 근거의 제시를 바탕으로 한 정서 이해가 이루어지지 못한 경우에 해당한다. 그러나 이 학습자는 타자와 자신의 감정을 파악하는 것이 어렵지 않다고 답변하였는데, 이는 텍스트의 상황과 타자 및 자신의 개인적 특성을 연결시켜 정서를 심층적으로 이해하지 않은 채 자신의 주관적 상상에만 매몰되어 정서를 인식하였기 때문인 것으로 추측된다. 실제로 이 학습자는 시를 읽을 때 시의 표현이나 상황, 시를 쓴 배경이나 내용에 주목하기보다는 아무 생각 없이 머리를 비운 상태로 텍스트를 감상하는 것을 선호한다고 답변하였으며, 정서에 대한 파악이 타자 및 자신의 개인적 특성을 이해하는 데에 도움이 되지 않는다고 답변하였다.

이처럼 텍스트의 상황과 타자에 대한 이해를 거치지 않은 결과 학습자의 감상 내용은 화자가 연인이 있다고 상상하면서 "생쇼"를 하는 사람이며, 사랑하는 사람이 죽었음에도 자기 자신은 살아야겠다고 생각하고 꿈을 위해 힘을 내 열심히 살기를 다짐하는 사람으로 표현되었다. 또한 시의 내적 맥락을 통해 유추할 수 없는 '사랑은 우정보다 강하다'는 해석이 개연성 없이 등장하고, 다른 학습자의 감상에서는 나타나지 않았던 '자신의 죽음에 대한 두려움'이라는 정서 이해가 나타나는 것으로 보아 오독에 가까운 해석으로 판단된다. 그런데 텍스트에 표현된 내용을 제대로 이해하지 못했으며, 자신의 감상 내용의 논리적 정합성도 확보하지 못했음에도 불구하고 이 학습자는 직관적인 감상을 그대로 서술하며 이를 비판적으로 성찰하지 않는 모습을 보인다. 그리고 성찰이 이루어지지 않았기 때문에 텍스트 정보의 재구성이나 정서 수용 및 표현 과정에 대한 수정도 이루어지지 않았다.

정서 수용 과정에 대한 학습자의 성찰이 이루어지기 위해서는 표현 방식에 대한 성찰과 마찬가지로 메타 인지를 활성화할 수 있는 발문의 제시가 필요할 수 있다. 또한 자신의 감상 과정을 기록하여 이를 반복적으로 수정하거나, 다른 학습자 또는 교사와의 토론이나 대화의 과정을 거쳐 감상 과정의 오류를 발견하고 조정함으로써 개인적 특성과의 관계에 기반한 심층적 정서 이해의 양상으로 나아가도록 하는 교육 방안을 마련하는 것이 가능하다.

Ⅳ. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 실제

1. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육 목표

본 연구는 학습자가 시 텍스트에 대해 능동적이고 소통적인 자세를 가지고 타자와 자기의 내면에 대해 적극적으로 탐구하는 시 감상 과정을 통해 학습자의 정서적 문식성을 향상시키는 것을 목표로 한다. 본 연구에서 정서적 문식성에 주목한 이유는 정서적 문식성이 타자와 자신의 정서를 인식하고, 이해하고, 표현하고, 성찰하는 능력으로서 시 감상의 과정에서 인지적·정의적으로 포괄적이고 핵심적인 역할을 한다는 점에 기반한 것이다.

정서적 문식성의 향상을 교육의 목표로 두었을 때 중요하게 고려해야 할 전제는, 정서가 단순히 감지나 향유의 대상일 뿐만 아니라 문식 활동의 대상이 될 수 있음을 학습자가 인지해야 한다는 것이다. 달리 말하면 이는 학습자가 정서를 단지 '느껴야 하는 것'으로 여겼을 때 정서를 일회적이고 휘발적인 것으로 체험하거나, 텍스트에서 유발될 수 있는 정서에서 멀리 벗어나 학습자 자신의 개별적 정서 체험에만 매몰되는 등의 경우를 경계해야 함을 의미한다. 정서의 감지와 이해가 주체의 특성에 대한 이해와 관계된다고 보는 누스바움의 견해를 바탕으로 할 때, 학습자는 정서가 문식 활동의 대상이 될 수 있음을 인지하고, 타자와 자기의 특성에 대한 이해를 바탕으로 정서를 체험해야함을 의식해야 하는 것이다. 이는 또한 정서를 느끼는 것이 타고난 감각이라 여길 때와 비교하여, 정서를 인식하고 이해하는 것도 일종의 인지-정의적 능력임을 상정하여 교육을 통해 평가하고 향상시킬 수 있는 대상이 됨을 확인할 수 있도록 한다.

또한 정서적 문식성에 중심을 둔 시 감상 교육이 정서적 문식성의 향상을 목표로 한다고 하였을 때, 정서적 문식성의 향상은 단지 정서에 대한 인지적 이해 능력의 발달만을 의미하지는 않는다. '문식성'이라는 용어의 사용을 통해 인지적 과정에 대한 강조가 두드러지게 되는 것은 사실이나, 그것은 정서 체험의 정의적 성격을 전제하는 안에서의 인지적 과정의 강조이다. 즉, 정

서적 문식성 중심의 시 감상 교육은 정서 체험의 정의적 성격을 약화하는 것이 아니라, 인지적 문제 해결 과정의 도움을 통해 감상의 결과로 학습자가 얻을 수 있는 정서적 효과를 강화하는 방향을 지향한다는 것이다. 이러한 정서적 효과의 강화를 위해서는 학습자의 자기-타자 정서에 대한 이해뿐만 아니라 정서의 내면화 및 표현의 과정이 필수적으로 요구된다. 학습자가 감상 활동의 결과로 정서를 더욱 생생하게 자기화하여 체험할 수 있고, 그러한 체험 과정의 가치를 스스로 확인할 수 있어야만 정서에 대한 인지적 처리 과정이 의미를 갖게 되는 것이다.

위와 같은 관점에서 정서적 문식성 중심 시 감상 교육의 목표를 정리하자면 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째, 학습자는 시 텍스트의 정서에 대해 감각적 접근 태도뿐만 아니라 문식적 접근 태도를 형성할 수 있다.

둘째, 개인적 특성에 대한 추론을 바탕으로 한 텍스트 및 자기-타자의 내면 세밀하게 읽기를 통해 학습자의 정서적 문식성을 향상시킬 수 있다.

셋째, 정서에 대한 인지-정의적 접근을 통해 정서를 이해하고 내면화하며, 효과적인 언어를 사용하여 자신의 정서를 창의적으로 표현함으로써 시 감상의 정서적 효과를 강화할 수 있다.

이러한 교육 목표를 이루기 위해서는 학습자가 능동적이고 주체적인 태도로 시를 감상할 수 있도록 감상의 과정에서 각 학습자에게 필요한 교육적 처치를 적절히 제공하는 것이 필요하다. 텍스트와 학습자뿐만 아니라 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 소통을 내포하는 교실 환경을 고려하여, 각 학습자의 감상 과정에서 미비한 부분을 세밀한 교육 내용과 방법의 구안을 통해 보완할 수 있어야 한다. 다음의 절에서는 이러한 교육 내용과 방법을 학습자 양상에서 얻은 시사점을 바탕으로 구체적으로 마련하고자 한다.

2. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육 내용

이 절에서는 학습자들이 시 텍스트로부터 촉발되는 정서를 인식하여, 정서 체험의 주체인 타자와 자기 사이의 소통을 통해 이해하고, 그 과정에서 정서적 반응을 성찰함으로써 정서를 내면화하고 표현할 수 있는 교육의 내용을 마련하고자 한다. 이를 위해 제안한 교육의 내용인 '텍스트 재구성·종합에 의한 정서 인식', '소통 기제 확보에 의한 정서 이해', '반응 성찰에 의한 정서적 지평의 확장'은 정서적 문식성의 실행 원리에 따라 구성된 것으로, 각 교육 내용에서 다루어지는 작용은 시 감상 과정에서 지속적으로 이루어지며 활동의 결과로서 존재함과 동시에 다시 활동의 시작으로서 역할을 할 수 있다는 점에서 순환적 성격을 띤다.

(1) 텍스트 재구성·종합에 의한 정서 인식

본격적인 시 감상 교육의 장면에서 가장 먼저 이루어지는 일이 시 텍스트를 '읽는' 것이라는 점을 떠올린다면, 시를 읽고 표면에 드러난 정서를 인식하는 과정은 특별한 교육적 조치를 거치지 않아도 자연스럽게 유도되는 것이라 생각할 수 있다. 그러나 이러한 견해가 일반적일지라도 여전히 학습자들은 시를 통해 정서를 체험하는 일을 어려워하는 경우가 많다. 이는 시를 읽는 일이 단순히 순서대로 행을 읽어나가는 것이 아니라 텍스트 전체에 주어진 다양한 감각적·인지적 정보들을 종합하여 텍스트에 주어진 상황을 재구성 하는 것이라는 점에서 비롯된다. 따라서 학습자의 정서적 문식성이 실행되는 과정에서 정서 인식을 활성화하기 위해서는 텍스트에 주어진 정보들을 종합하고 재구성하여 상황을 구체적이고 풍부하게 상상하도록 하는 과정이 필요하다.

본 연구에서는 시를 통해 느낄 수 있는 정서를 중심으로 교육 내용을 마련하는데 목적이 있으므로, 텍스트 종합과 재구성의 과정 역시 텍스트의 정서적 상황을 구체화하는 것에 초점을 맞추고 있다. 학습자는 텍스트의 정서적 상황을

구체화하기 위해 텍스트에 주어진 정서적 정보를 먼저 인식하고 이들을 서로 유기적으로 연결 지어야 하는데, 이때 발견할 수 있는 정서적 정보로는 정서 어휘, 이미지, 정서 유추가 가능한 문장, 등장인물 및 그들의 상황 표상, 정서적 배경 등을 들 수 있다. 이러한 정서적 정보들을 종합하여 얼마나 구체적인 시의 정서적 풍경을 만들어내느냐에 따라 학습자의 정서적 반응의 활성화와 정서 이해의 정도가 달라질 수 있다.

학습자들은 단순히 하나의 정서적 정보에 의지하는 것이 아니라 다양한 표면적·잠재적 정서 표지들을 발견하고, 스키마, 상상력, 경험의 활성화 등을 통해 이들을 종합하여 재구성해야 한다. 이를 위해서는 학습자가 정서 인식에 실패하게 되는 원인이 무엇인지를 정서 인식 과정에 대한 관찰을 통해 밝혀내고 그에 따른 적절한 비계를 제공하는 것이 필요하다. 구체적으로는 텍스트에 드러난 정서 표지의 목록 구성을 통한 발견[1], 비계를 활용한 정보 종합의 방향 설정 등을 교육 내용으로 선정하고 이를 단계적으로, 또는 학습자 특성에 따라 제공하여 교육할 수 있다.

(2) 소통 기제 확보에 의한 정서 이해

정서적 문식성 중심의 시 감상 교육은 타자와의 관계를 전제로 한다는 점에서 소통의 과정을 필수적으로 요한다. 학습자가 텍스트의 정서를 일차적으로 인식한 후 이를 심층적으로 이해하는 것은 바로 이러한 타자와의 소통을 통해 가능해진다. 본 연구에서 살펴본 학습자들은 텍스트에 내포된 타자와의 정서적·경험적 유사성을 기준으로 유사 경험 환기를 통한 공감적 이해, 인접 경험 조회를 통한 상관적 이해, 비교를 통한 개별화 및 구체화의 양상을 보였는데, 이는 '유사성의 확인'이라는 소통 기제에 의해 소통 구조를 확보한 것이라 할 수

1) 학습자의 주체성을 확보하고 구성적 능력을 활성화하기 위해서는 정서 표지의 목록을 구성하는 데에 있어서도 학습자의 역할을 강조해야 한다. 교사는 정서 표지를 직접적으로 제시하는 비계가 아니라, 학습자가 정서 어휘, 비유적 표현, 시적 상황을 나타내는 장면 등에 대해 스스로 목록을 구성할 수 있도록 하는 비계를 제공할 필요가 있다.

있다.[2] 학습자들이 소통 구조를 확보하기 위해서는 정서 공유의 기준이 되는 이러한 소통 기제들을 먼저 설정하는 과정이 필요할 것이다.

타자 정서와의 소통 과정이 필요하다고 전제하였을 때, 그 계기가 될 수 있는 타자와 학습자 자신 사이의 접점을 마련할 경우 자기-타자 정서의 소통이 활성화되기 쉽다. 본 연구에서 살펴본 학습자들 중에서는 '정서의 유사성-경험의 유사성'을 그러한 소통의 기제로 삼는 양상들을 확인할 수 있었다. 이외에도 학습자가 타자와의 소통을 통해 정서를 심층적으로 이해하기 위해서는 경험의 비교, 상황의 비교, 태도의 비교 등과 같이 타자와 자신의 정서 및 개인적 특성을 비교할 수 있도록 하는 소통의 기제를 마련하는 것이 필요하다.

한편 자기-타자의 소통을 통한 심층적 정서 이해는 정서 인식, 성찰을 통한 내면화 및 표현 작용에 의해 영향을 받기도 한다.

T: 말하는 이의 감정을 신경 썼을 때와 아닐 때, 내 느낀 감정이 달라질 것 같다. 어떻게 달라질 것 같애?
S: 그냥, 제가 생각했을 때는, 아니 글쓴이를 봤을 때, 되게 좀 슬픈? 그런데, 제가 느낀 감정일 때는 좀 오묘해서?
T: 오묘해서? 뭐가 오묘해?
S: 장님이란 뜻, 장님이 왜 나왔는지 모르겠어요. 〔B-빈집-5〕

위의 학습자는 타자 정서와 자신의 정서 사이의 소통을 통해 타자의 정서는 '슬픈' 것이지만 자신의 정서는 '오묘'하다는 점을 인지하였다. 그러나 소통의 기제를 마련하고 이를 중심으로 타자와 자신의 정서를 비교하여 심층적으로 이해하는 데에까지는 나아가지 못했는데, 그 이유는 텍스트의 정서적 상황을 적절히 재구성하지 못했기 때문임을 확인할 수 있다. 텍스트의 상황을 효과적으로 재구성하지 못하였기 때문에 학습자는 자신과 타자 정서의 비교 지점을 확보

2) 상호교섭으로서의 소통을 활성화하는 소통 기제에는 다양한 층위가 존재할 수 있는데, 정의적 층위에서는 '공통감'을 중요한 요소로 고려할 수 있다. 학습자가 텍스트와 자신 사이의 유사성을 확인함으로써 소통을 활성화하는 것은 이러한 공통감을 정서적 소통의 기제로 삼은 예이다.
최인자, 「상생 화용 교육을 위한 소통의 중층적 기제 연구」, 『국어국문학』 144집, 2006, p.403.

하지 못했으며, 구체적인 근거를 통해 자신과 타자의 정서를 정확히 묘사하거나 어떤 점에서 다른지를 설명하지 못하는 모습을 보이게 되는 것이다. 이로부터 소통을 통한 정서 이해를 활성화하기 위해서는 정서 인식과 같은 과정들의 활성화가 영향을 미치기도 함을 짐작할 수 있으며, 이들을 함께 활성화하여 상호 보완할 수 있도록 하는 교육 내용을 마련하는 것이 필요하다는 결과를 도출할 수 있었다.

또한 본 연구에서는 텍스트에 내포된 타자를 소통의 대상으로 삼은 양상들만을 다루었으나, 실제 교육의 장면에서는 텍스트와 학습자 간의 소통을 넘어 텍스트 외적 타자, 즉 교사나 동료 학습자, 다른 독자들과 학습자 간의 소통이 이루어질 수 있다. 따라서 학습자가 정서의 심층적 이해를 위해 텍스트 내·외적으로 정서의 공유를 이룰 수 있는 지점을 발견하여 상황에 따른 소통 구조를 확보하도록 하는 것을 교육의 내용으로 삼을 수 있다.

(3) 반응 성찰에 의한 정서적 지평의 확장

반응 성찰은 시 감상 과정의 마지막 단계에서 이루어지기도 하고 감상 과정 전체에서 지속적으로 이루어지기도 하며, 정서 인식과 이해의 과정을 활성화 하는 계기로서도 작용하기도 한다. 따라서 감상 과정 전체의 연결고리가 되는 반응 성찰은 중요한 교육 내용으로서 고려되어야 할 필요가 있다. 또한 감상 과정의 질적 향상뿐만 아니라 시 감상의 태도 차원에서 성찰이 정체성을 형성하는 계기가 된다고 보는 논의들 역시 교육 내용 마련의 필요성을 뒷받침해 준다. 김정우에 따르면 텍스트의 해석은 주체의 자기 해석을 통해 완성되며, 단순히 의미 이해의 방법을 의미하는 것뿐만 아니라 본질적으로 인간이 자신의 정체성을 형성하고, 인식하며, 성장시켜 가는 과정이라 할 수 있다.[3] 학습자는 스스로의 해석 과정에 대해 성찰적으로 질문함으로써 자신의 정체성을 확인하고 형성해갈 수 있으며, 이를 통해 능동적이고 적극적인 주체로 성장할 수 있게 된다.

본 연구의 학습자 양상에서는 반응 성찰의 세부 양상으로 정서 표현 방식에

3) 김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006, p.209.

대한 성찰과 표현의 재구성을 확인할 수 있었는데, 이는 모든 학습자 양상에서 드러나는 것은 아니며 특히 저학년 학습자의 경우에는 양상을 찾아보기 어려웠다는 점에서 교육 내용의 마련이 반드시 필요한 부분 중의 하나이다. 이처럼 반응 성찰에서 학습자들이 어려움을 보이는 이유는 반응 성찰이 텍스트에 대한 인지적 능력뿐만 아니라 자기 자신의 활동 자체에 대한 메타 인지[4]적 능력을 요구하기 때문이다. 메타 인지는 고차원의 인지라는 점에서 학습자가 자발적으로 나아가기 어려운 영역이 되기도 하므로 구체적인 교육의 내용과 절차를 마련하는 것이 필요하다.

학습자가 정서적 반응을 성찰하게 하기 위해서는 먼저 반응의 성찰이 왜 필요하며 감상 과정에서 어떤 역할을 하는지를 인식하게끔 하는 것으로부터 교육 내용을 마련할 수 있다. 학습자가 자발적으로 행하기 어려운 영역은 그것이 실제로 어렵기 때문이기도 하지만, 한편으로는 그것의 필요성을 느끼지 못하기 때문이기도 하다.[5] 따라서 성찰의 동기를 자극하기 위해 이와 같은 교육 내용을 마련할 수 있을 것이다. 학습자의 성찰 동기를 유발한 후에는 어떠한 부분을 중심으로 자신의 반응을 평가할 것인지를 결정하는 것이 필요하다. 감상 과정에서 자신이 부족하다고 생각하는 부분이 무엇인지에 따라, 혹은 자신이 중요하게 생각하는 부분이 무엇인지에 따라 학습자가 스스로 자신의 감상 과정을 성찰하기 위한 내용을 마련하고 이를 실행함으로써 능동적이고 적극적인 감상 주체로서

---

4) 메타 인지, 또는 상위 인지는 자신이 어떤 사고전략을 사용하고, 언제, 어떻게, 왜 사용하는지에 대한 인식을 포함하는 인지적 감시 장치라고 할 수 있다. 이러한 메타 인지 능력에는 발달차와 개인차가 존재할 수 있으며, 성장함에 따라 이를 더 잘 활성화할 수 있게 된다.
현종익 외, 『교육학 용어사전』, 동남기획, 2002, p.325.

5) 자기를 대상으로 하는 의식, 즉 자기에 대한 의식(자의식)은 '나'를 타인을 의식하듯이 의식하는 것을 의미한다. 미드(G. H. Mead)에 따르면 이러한 자의식은 개인이 자신에 대한 타인의 관점, 즉 자신에 대한 사회적 관점을 내면화함으로써 가능해진다고 보았다. 이처럼 사회적 관점에서 자신의 모습을 의식하는 것은 자기 자신에 대한 객관적 인식을 가능하게 하고, 타인에 대한 이해를 심화함으로써 사회적 소통을 가능하게 만든다. 따라서 자의식에 기반한 정서적 반응에 대한 성찰은 사회적 소통 능력을 포함하는 정서적 문식성의 향상에 반드시 필요한 과정이라 할 수 있다.
박수민, 「문학교육에서의 자아 성찰 연구」, 고려대학교 석사학위논문, 2016, pp.11~12.

성장시킬 수 있다.

이러한 학습자의 성찰을 촉진하기 위해서는 텍스트에 대한 감상이 일회적이고 휘발적인 과정으로 마무리되어서는 안 된다. 따라서 적절한 발문의 제공이나 각 과정에 대한 기록지의 활용 등을 통해 학습자 스스로 자신의 정서적 반응에 대해 성찰하고 수정할 수 있도록 하는 단서와 자료들을 마련해주어야 한다. 이를 통해 학습자는 기존에 자신이 내면화한 정서의 범주를 넘어 다양한 정서들을 접하고 표현하게 됨으로써 정서적 지평을 확장할 수 있게 될 것이다.

3. 정서적 문식성 중심 시 감상 교육 방법

(1) 텍스트 재구성 가이드의 활용

학습자 양상의 분석 결과 학습자가 정서 표지를 발견하지 못하거나 표면적 정서 표지의 발견에 그치는 경우, 정서적 정보의 종합 및 상황 재구성을 유기적으로 하지 못하는 경우 정서적 반응이 빈약해졌다. 따라서 학습자의 정서적 반응을 활성화하기 위해서는 텍스트에 주어진 정보를 활용하여 시적 상황을 구체적으로 재구성하도록 하는 방안이 필요하다.

텍스트에서 발견할 수 있는 정서적 정보들은 매우 다양한데, 감정을 직접적으로 드러내는 정서 어휘와 같은 표면적 정서 표지뿐만 아니라 특정 정서를 불러일으키는 이미지나 단어, 어투, 리듬의 형상화 등 잠재적인 정서 표지들도 이에 포함될 수 있다. 또한 텍스트의 구절을 그대로 인용하여 정서를 나타내는 학습자 양상에서와 같이 감정을 객관화한 문장 전체가 될 수도 있으며, 학습자가 알고 있는 시에 대한 배경 지식과 같은 스키마가 간접적인 정보가 되기도 한다. 이러한 정보들의 종합을 통한 재구성을 위해서는 발견한 정보들을 기록하고 효과적으로 연결 지을 수 있도록 하는 비계를 제공하는 것이 효과적일 수 있다. 다시 말해, 텍스트 재구성 가이드를 학습자에게 제공하여 정보들을 유기적으로 종합하게 함으로써 학습자의 반응을 활성화하는 것이 필요하다.

T: 슬프다와 관련한 것 중 어떤 단어가 가장 가깝다고 생각해? 슬프다랑 가까운 단어가 뭘까?
S: 음... 우울하다?
T: 우울하다. 우울하다... 좋아요. 그렇고, 말하는 이의 감정을 파악하지 못해서라고 했잖아. 그럼 말하는 이가 누군지 모르겠어서야, 아니면 다른 영향이 있어서 그래? ... 왜 감정을 파악하지 못했을까? 말하는 이의 감정을?
S: 공감능력이 부족해서.
T: 공감능력이 부족해서 ... 그럼 이 감정을 파악할 때 뭘 보고 파악했어? 슬프다는 감정을?
S: 시의 구절에서. ... 쓸쓸한 낯이 볐날 같이 늙었다. 지아비는 돌아오지 않고 어린 딸은 도라지꽃이 좋아 돌무덤으로 갔다.
T: 이 부분을 보고? ... 또 다른 생각이 들었어?
S: 슬프다는 생각밖에 안들었어요. 〔C-여승-3〕

텍스트 표면에 드러난 정서 어휘는 학습자가 가장 쉽게 접하고 활용할 수 있는 정서적 정보이나, 이러한 정서 어휘에만 고립되어 시 전체의 정서적 상황을 파악하고자 하는 경우 학습자가 어려움을 겪는 모습을 발견할 수 있었다. 또한 정서 어휘보다 큰 단위이자 잠재적으로 정서를 드러내는 텍스트의 구절은 그 추상성에 의해 명확한 정서의 인식이 어려워지기도 한다. 위의 〔C-여승-3〕 학습자는 <여승> 시의 정서를 '슬프다'로만 인식하고 있으며, 시에 드러난 타자의 정서를 인식하는 데에 어려움을 느꼈다고 대답했다. 그 이유에 대해 학습자 자신은 '공감 능력이 부족하기 때문'이라고 대답하였으나 실제 학습자의 감상 과정을 살펴보면 이는 공감 능력의 부족 때문이라기보다는 "쓸쓸한", "돌무덤"과 같은 표면적 정서 어휘와 잠재적 정서 표지만을 활용하여 시적 상황을 단순히 재구성하고 있기 때문인 것으로 드러난다. 학습자는 이러한 정서 표지를 발견한 후 추가적인 상황 종합과 재구성의 과정을 거치지 않았기 때문에 해당 정서 표지와 직접적으로 연관되는 정서 외에 세밀하고 다양한 정서에 대한 인식으로 나아가지 못하는 것이다.

T: 감정을 못 찾겠어?
S: 네. 아, 찾을 수 있는데, 뭐지? 어, 약간 좀 그래요. 이 사람이 왜 이렇게 감정을

느끼는지 모르겠어요. ...이 사람이 어떤 감정을 느끼는지 그 말을 모르겠어요. 말. 〔C-너에게-4〕

위의 학습자는 시 텍스트를 읽고 시의 화자가 어떠한 정서를 느끼고 있다는 점은 포착하였지만 그 정서가 무엇인지를 구체적으로 명명하는 데에 어려움을 느낌으로써 정서 인식에 실패한 경우이다. 이처럼 시의 정서를 인식하는 것에 대해 어려움을 느끼는 양상 중에는, 감각적으로 그것이 어떤 정서인지는 감지했지만 자신이 알고 있는 정서 어휘 안에서 이를 표현할 수 있는 단어를 찾지 못해 인식에 실패하는 양상이 나타나기도 한다. 이러한 양상의 학습자를 위해서는 다양한 정서 어휘의 목록을 비계로 제공하여 학습자가 그 안에서 자신이 파악한 정서를 명확히 구별해낼 수 있도록 돕는 것이 필요하다.

이처럼 텍스트 재구성 가이드는 학습자에게 어떤 정보가 필요하고, 어떤 정보가 부족한지에 따라 다양하게 구조화하여 제시할 수 있다. 시의 장르적 특성을 고려하였을 때, 텍스트의 통합적 재구성 가이드는 표면적 언어 구조에 대한 표상과 텍스트 상황에 대한 표상을 종합하는 모형으로 제시하는 것이 가능하다. 시의 표면적 언어 구조에 대한 표상은 시 텍스트의 장르적 속성에 기반한 수사학적 도구들, 즉, 은유적 표현과 이미지, 시어 등을 파악하는 것이며, 상황 표상 모형은 텍스트의 내적 정보들과 학습자의 스키마, 상상력이 상호작용하며 텍스트의 상황과 의미를 추론하는 것이다.

먼저 표면적 언어 구조에서 일차적으로 발견할 수 있는 정서적 정보로는 직접적으로 드러난 정서 어휘를 들 수 있는데, 텍스트의 주된 정서와 관련되는 정서 어휘들을 교사가 제공한 재구성 가이드에 따라 표시하고 이를 바탕으로 그러한 정서를 뒷받침하는 잠재적 정서 표지인 이미지, 단어 등을 찾아 연결 짓도록 하는 방안을 제안할 수 있을 것이다. 또한 학습자 양상 중 서로 다른 등장인물과 화자를 동일시하여 정서를 불명확하게 인식한 경우를 통해서 시에 내포된 등장인물이나 화자를 구분하도록 하는 것도 중요함을 알 수 있었다. 따라서 시 속에 등장하는 각 주체들에 따라 발견한 정보들을 연합하여 텍스트 속의 상황을 논리적이고 상상 가능한 것으로 재구성하도록 유도하여야 한다. 이러한 방법을 통해 학습자는 정서 이해의 바탕이 되는 생생한 장면을 구성할 수 있게 된다. 또, 감

상 과정에서 이루어진 이해의 결과에 따라 재구성 내용을 계속해서 적절하게 수정해나감으로써 정서 이해의 근거를 마련하고 감상의 타당성을 확보할 수 있게 될 것이다.

(2) 초점화된 비교를 위한 비계 제공

앞서 학습자가 자기-타자의 소통을 통한 심층적 정서 이해의 과정에 돌입하기 위해서는 비교의 출발점이 되는 소통 기제의 마련이 필요함을 논하였다.

T: 말하는 이와 자신의 감정을 파악하면서 시를 읽는게 자신을 이해하는 것과 감상을 하는 데에 도움이 되지 않았다. 그러면 도움이 되지 않은 이유는? 왜 영향을 미치지 않았다고 생각했지?
S: 음... 이 사람의 감정은 이 사람의 감정이고, 내 감정은 내 감정이니까?
T: 각자의 감정이라. 근데 앞에서는 그 감정이 전해진다 했잖아. 근데 각자의 감정인데?
S: 전해지는데, 이 사람, 그 감정은 이 감정이고. 그냥 한 개인의 감정이 나한테 전해질 뿐, 이 감정은 이 감정이고, 내 감정은 내 감정이고. 〔C-너에게-4〕

이 학습자는 타자의 정서는 단지 텍스트를 통해 전달될 뿐이며, 자신의 정서와는 접점을 갖지 않는 것으로 파악하였다. 이는 타자의 정서를 이해하는 것 자체를 부정하는 것이라기 보다는, 그러한 타자의 정서와 자기의 정서가 서로 소통하는 과정이 텍스트의 감상에 있어 불필요하다고 보는 입장이다. 그러나 학습자가 파악한 자신의 정서가 오로지 자기 내부에서 촉발된 것이라고 여길지라도, 그것이 타자를 내재한 텍스트라는 매개를 통해 촉발된 정서라는 점에서 타자의 정서와 완전히 무관해질 수는 없다. 만약 타자 정서와 자기의 정서를 무관한 것으로 여긴 채 감상할 경우, 텍스트의 맥락에서 벗어난 개별적이고 주관적인 정서에만 매몰되는 결과를 낳을 수 있으며, 타자와 정서를 공유함으로써 새롭게 체험할 수 있는 지점들을 놓치게 되어 시 읽기를 통한 정서적 효과가 감소할 수도 있다. 이는 타자와의 정서 소통을 거친 시 읽기의 정서적 효과에 대한 다음 학습자의 면담 자료에서도 확인할 수 있다.

T: 말하는 이의 감정을 신경 썼을 때와 아닐 때, 내가 느낀 감정이 달라졌을 것 같다고 했는데, 어떤 점이 달라질 것 같아?
S: 만약에 신경을 안 썼을 때는 내 감정만 신경을 썼을 거 아니에요? 그래서 이 사람이 슬퍼도 내가 기쁠 수도 있고, 근데, 이 사람의 감정을 알면, 이 사람의 감정도 생각하면서 읽으면, 뭔가 공감하는 부분이 생길 수도 있고, 같이 느낄 수 있는 부분도 생길 수 있잖아요.
(중략)
T: 이렇게 감정을 파악하면서 읽으니까 어떤 점이 좋고, 어떤 점이 싫었어?
S: 뭔가... 그 사람의 감정에 휘말릴 수 있는 게 별로인 것 같고요. ... 공감할 수 있는 건 좋은 것 같아요.
T: 시를 이해하는 데는?
S: 이해하는 데는, 좋다. 왜냐면 이렇게 다 보는 거니까... 〔C-너에게-1〕

〔C-너에게-1〕 학습자는 텍스트를 통해 만날 수 있는 타자와의 소통을 거치는 과정이 시의 정서를 이해하고 작품을 감상하는 데에 도움이 되었다는 반응을 보임으로써 소통 기제 확보에 의한 정서 이해의 필요성을 뒷받침해준다. 이 학습자는 타자 정서와의 소통을 거치기 이전에는 '자신의 감정만을 신경 쓸 것'이기 때문에 같은 텍스트를 통해 촉발되는 정서일지라도 타자와는 상관없는 정서를 체험할 수도 있을 것이라고 이야기한다. 하지만 소통을 통해 타자 정서에 대해 이해했을 때는 그러한 정서를 생각하며 자신의 정서를 감지하게 되기 때문에, 타자와의 관계 속에서 자신의 정서를 심화할 수 있음을 말한다. 이는 타자와 소통을 거치지 않을 경우 개별적이고 독립적인 정서 이해가 이루어질 수 있으나, 타자 정서와 소통할 경우에는 다른 사람의 정서에 공감하거나 공유할 수 있는 부분이 생기기 때문에 관계적이고 확장적인 정서 이해가 이루어질 수 있음을 보여준다. 한편 소통을 통한 정서 이해의 단점에 대한 학습자의 답변을 통해 이러한 과정이 타자의 정서에 대한 무조건적 동화로만 이어지는 경향도 경계해야 함을 짐작할 수 있다. 자기-타자의 소통이란 타자와 학습자가 동등한 정서적 주체로서 자리하는 것을 전제하므로 둘 중 어느 한 쪽의 존재만이 강조되는 것은 진정한 의미에서의 소통이라고 보기 어렵다. 학습자는 타자를 배제한 자신의 정서 체험에만 몰입하는 것을 경계함과 동시에, 자신의 정서를 축소시키고 타자

의 정서에 무조건적으로 동화되는 것을 경계해야 하는 것이다.

그런데 학습자에게 곧바로 타자와 자신의 정서를 비교하여 이해할 것을 요구하는 경우에 학습자들은 정서를 어떤 점에서 비교해야 하고, 정서와 관련된 어떤 내용을 비교해야 하는지 등을 혼란스러워 할 수 있다. 이 때문에 시 감상 과정에서 어떤 부분에 초점을 둘 것인지에 따라 학습자에게 참고할 수 있는 발문을 제시하거나 비계를 제공하는 과정이 필요해진다.

예를 들어 본 연구를 위한 2차 본 조사에서는 학습자들에게 제공한 2차 감상문에 '참고할 내용'으로 "'말하는 이'와 나의 감정을 비교해 보고 비슷한 점과 다른 점이 있는지, 그리고 그 이유는 무엇일지 생각해본다."거나, "'말하는 이'와 비슷한 상황에 처했을 때 나의 감정은 어떨지, 다른 사람들은 어떻게 느낄지에 대해 생각해 본다.", "'말하는 이'의 감정에 신경 썼을 때와 아닐 때, 내가 느낀 감정이 달라졌다면 그 이유에 대해 생각해 본다."와 같은 발문을 함께 제시하였다.[6] 그 결과 학습자들이 타자와 자신의 정서의 유사성을 중심으로 경험을 비교하거나, 경험의 유사성을 중심으로 정서를 비교하여 정서적 반응의 근거를 마련하는 등의 초점화된 반응 양상을 유도해 낼 수 있었다. 이처럼 학습자로 하여금 무엇을 중심으로 자신의 반응을 구성해나갈 것인지에 대한 기준점을 마련하도록 한다면, 비교를 통한 심층적 이해를 활성화할 수 있다.

또한 발문의 제시와 함께 학습자가 추가적으로 활용할 수 있는 상호텍스트나 참고 자료 등을 제시하는 것도 효과적인 방법 중의 하나이다. 텍스트 속의 타자와 학습자 간에 직접적으로 공유할 수 있는 부분이 적을 경우, 상호텍스트를 제공함으로써 비교 대상을 늘리는 것은 초점화의 기준을 마련하는 것을 수월하게 만들 수 있다. 타자와 학습자 자신 간의 비교 지점을 찾기 이전에, 제시된 상호

---

6) 이러한 질문은 문학수업에서 제공할 수 있는 비계 활동 중 '학생들의 삶과 읽기를 연결시키기', '전략을 제안하기' 등과 관련되는 비계로서 학습자로 하여금 텍스트와 자신의 삶을 관련지을 수 있도록 함으로써 정서 이해를 위한 전략을 세우는 데에 도움을 줄 수 있다.
남지현, 「대화주의에 기반한 문학토의 수업의 구조화 연구: 비계 설정을 중심으로」, 고려대학교 박사학위 논문, 2016, p.70.

텍스트와 감상 대상 텍스트를 먼저 비교함으로써 그 기준을 정하고 그에 따라 자신의 경험과 특성, 정서를 비교하도록 하는 것이다. 이러한 방법을 활용할 때에 유의해야 하는 점은 어떤 종류의 상호텍스트를 제공할 것인지를 면밀한 검토를 통해 결정해야 한다는 점이다. 교사나 연구자가 학습자 감상을 어떠한 방향으로 이끌 것인지를 정확히 인지한 후 이를 이끌어내기에 적절한 텍스트를 선정하여 제공해야만 학습자의 이해가 초점화 될 수 있다.

(3) 소통적 정서 이해를 위한 교실 내 대화

실제 시 감상 교육의 현장을 생각해 보면, 텍스트와 학습자가 고립된 상태로 존재하는 경우는 거의 없다. 학습자가 시 텍스트를 접하는 맥락은 교실 수업 과정 중 교사에 의해 접하게 되는 경우가 대부분이며, 다양한 동료 학습자들과 반응 내용을 공유하기 마련이다. 따라서 시 감상 교육의 방법을 설계할 때에는 이러한 교육 현장의 실제 소통 구조[7]를 고려하여 교육 방안을 마련하는 것이 효과적일 수 있다.

시 감상 과정에서 일차적으로 일어나는 대화[8]는 텍스트와 학습자 간의 대화이다. 이 과정에서는 지금까지 본 연구에서 제시한 텍스트 속 타자-학습자 간의 소통에 기반한 정서 이해의 과정이 이루어질 수 있다. 이때의 타자는 학습자가

---

7) 정혜승에 따르면, 문식성을 사회적 소통 행위로 볼 때 국어 수업의 현장은 텍스트를 함께 해석, 생산하고 공유하는 문식 활동의 주체들로 구성된 '독자 공동체'를 지향한다. 학습자는 교사, 동료 학습자와 함께 독자 공동체의 구성원으로서 개인적 의미 구성뿐만 아니라 사회적 의미 구성 활동에 참여하게 되며, 다른 문식 활동의 주체와 소통하는 실제적 경험을 쌓을 수 있다.
정혜승, 「'정서적 비계'로서의 교실 공간 구성하기」, 『독서연구』47권, 2018, p.48.

8) 이때의 대화란, 단순히 말을 주고받는다는 의미를 넘어 다른 관점이나 타인과의 만남을 통해 자신의 시적 사유 방식을 성찰하고 새로운 사유를 추동할 수 있는 상호소통을 의미한다. 현대시 교수·학습 과정에서의 대화는 독자 내면에서의 대화, 학습자 간의 대화, 학습자와 교사 간의 대화의 세 층위로 구분할 수 있다.
최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수학습 방법」, 『국어교육학연구』26권, 2006, pp.4~9.

실제 처한 환경과는 먼 곳에 위치한 타자로서, 시를 통해 표현한 내용을 바탕으로 소통할 수는 있지만 그 결과를 직접 공유하는 것은 불가능한 상태에 있다. 이 때문에 학습자는 자신의 반응 내용의 합리성과 적절성을 자신이 생각한 기준에서밖에 판단할 수 없다는 한계를 지니게 된다. 그리고 이를 보완하는 데에는 감상 교실 내의 또 다른 주체인 교사와 동료 학습자와의 대화를 거치는 과정이 도움을 줄 수 있다. 먼저 교사는 학습자에 비해 '이상적 독자'로서 교사 자신의 감상 내용을 학습자와 공유할 수 있다. 그러나 이 같은 방법은 자칫 교사의 감상 내용이 '옳은 것'으로 여겨져 학습자의 반응을 축소시키거나 교사의 반응으로 수렴하도록 하는 위험성을 지니므로, 현재의 국어교육이 지향하는 바를 상기한다면 이러한 방안은 경계해야할 종류의 것이 된다. 그러므로 자신의 감상 내용을 학습자와 직접적으로 공유하기보다는, 학습자의 감상 내용을 면밀히 검토하여 유의미한 감상으로 나아갈 수 있는 지점을 찾아내고, 적절한 질문과 비계의 제공을 통해 학습자 스스로 감상을 초점화하고 합리성을 평가할 수 있도록 유도하는 것이 바람직한 교사의 대화 방법이 될 것이다.

동료 학습자는 학습자와 비슷한 인지적 수준과 경험을 가진 감상 주체이자 시 감상의 목적을 공유한다는 점에서 소통적 정서 이해를 위해 주요하게 고려해야 할 대상이 된다. 학습자는 동료 학습자와의 대화를 통해 자신과 같은 맥락에 처한 타자의 정서적 반응을 확인할 수 있으며, 이를 통해 자신의 반응을 평가 및 수정하고, 조정할 수 있는 기회를 가지게 된다. 학습자 간의 대화는 토론이나 토의, 모둠 활동 등을 통해 이루어질 수 있으며, 정서적 반응 사이의 우열을 판단하거나 특정한 정서적 반응을 강조하는 것을 지양해야 한다. 그보다는 서로의 반응을 비교하여 이것이 어떤 개인적 특성에 따라 달라진 것인지를 확인하는 등 정서 이해의 과정을 고찰하는 방향으로 나아가는 것이 교육의 목표를 실현하는 데에 효과적인 방향이 될 것이다. 또한 같은 텍스트에 대해 얼마나 다양한 정서 체험이 가능해질 수 있는지를 확인하고 소통을 통해 접하게 된 다양한 정서들을 자기화하는 방향도 감상의 정서적 효과 강화라는 교육 목표에 근접하도록 할 수 있다.

(4) 성찰을 위한 발문 제시 및 표현 수정 활동

학습자가 자신의 감상 과정과 표현 방식을 성찰하기 위해서는, 자신에게 일정한 거리를 둠으로써 스스로를 객관적이고 비판적으로 바라보는 자세가 필요하다. 이는 비교적 높은 인지적 능력을 요구하며 다른 작용에 비해 자동적으로 일어날 가능성이 낮다. 그러나 학습자가 감상 내용을 효과적으로 내면화하는 데에는 이러한 성찰의 과정이 중요한 역할을 하므로 학습자로 하여금 자신의 감상 과정을 성찰하도록 유도하는 교육적 처치가 필요해진다.[9)]

자신에 대한 성찰을 가능하게 하는 데에는 스스로의 활동을 점검하는 메타 인지의 활성화가 필요한데, 앞서 살펴본 학습자 양상 중 성찰을 통한 표현 재구성이 나타나지 않은 학습자들은 감상 과정에 대한 메타 인지가 활성화되지 못했다고 할 수 있다. 이처럼 시 텍스트에 몰두한 학습자는 그것에서 빠져나와 자기 자신을 객관적이고 비판적으로 바라보기 어렵기 때문에 메타인지를 활성화하기 위한 발문을 제시하는 것이 효과적이다. 2차 본 조사에서 학습자들이 작성한 2차 감상문의 내용 중 '참고할 내용'에서 제시한 " '말하는 이'가 감정을 표현하는 방법과 내가 감정을 표현하는 방법을 비교해 봅시다. '" 와 같은 발문이 표현 방식에 대한 학습자의 성찰을 유도한 것이 이를 뒷받침한다. 따라서 학습자의 성찰을 유도하기 위해서는 적절한 발문을 제시함으로써 학습자가 메타 인지를 활성화하여 자신의 감상 과정을 객관적이고 비판적으로 바라볼 수 있도록 해야 한다. 그리고 이를 성찰 기록지[10)]나 종합적인 감상문의 형태로 기록하여

---

9) 학습자의 성찰을 유도하기 위해서는 학습자가 능동적으로 개입할 수 있는 가능성을 마련해야 하며, 이를 위해 학습자가 스스로에게 질문을 던지고 답을 찾음으로써 자신과 세계의 관계를 재정립할 수 있도록 하는 학습 내용을 마련해야 한다. 본 연구에서는 학습자의 성찰을 활성화하는 한편 학습자의 능동성을 확보하기 위해, 직접적으로 자신에 대한 성찰을 유도하는 질문보다는 본문에 제시된 예시와 같이 성찰의 계기가 되도록 비교 및 대조적 사고를 유발할 수 있는 질문들을 제안하는 것이 적절하다고 보았다.
민재원, 구영산, 「시 읽기 교육에서 성찰의 주체 설정 방향 연구」, 『문학교육학』 제58집, 2018, p.103.

10) 성찰 기록지와 같은 성찰적 글쓰기 활동을 위해서는 본 연구에서 제안한 발문의 제시와

정서 이해의 내용과 그 표현 방식을 수정하는 데에 활용함으로써 학습자의 성찰 능력, 표현 능력을 포함한 정서적 문식성을 향상시키고 시 감상을 통한 정서적 효과를 강화할 수 있을 것이다.

같이 학습자가 성찰의 필요성을 인식하도록 하는 조치가 필요하다. 이러한 성찰적 글쓰기 활동을 통해 자기 성찰에 대한 학습자의 능동적 수행 의지를 제고할 수 있으며, 올바른 주체 의식과 자기 표현 욕구의 형성을 통한 적극적 자기 표현 효과를 도모할 수 있다.

강민정, 「'자기 성찰적 글쓰기'의 효과적 교육 방안 연구 - 대학 교양 글쓰기 교육에서 자기 성찰적 글쓰기 교육의 실제 적용 사례를 중심으로-」, 『우리어문연구』 54집, 2016, p.240.

Ⅴ. 결론

본 연구는 시가 이미지, 비유, 상징, 리듬 등을 통해 정서를 형상화함으로써 독자의 정서 체험을 유발하는 장르라는 점으로부터 출발하여, 학습자의 시 감상 과정에서 강조해야 할 활동으로 텍스트의 정서와 자신의 정서의 관계에 주목하여 정서를 인식하고, 이해하고, 성찰하고, 표현하는 것에 주목하였다. 그리고 이를 실행하는 학습자의 인지-정의적 능력을 정서적 문식성의 개념으로 제시하고, 정서적 문식성을 중심으로 한 시 감상 교육의 원리를 밝혀 구체적인 교육 내용과 방법을 제시하는 것을 목표로 하였다.

이를 위해 본 연구에서는 그동안의 문학 교육에서 다루어져 왔던 체험 대상으로서의 정서 개념과 구별하고자 기존의 정서 개념을 검토하여 문식 대상으로서의 정서 개념을 제안하였다. 본 연구에서 상정하는 문식 대상으로서의 정서는 인지적 과정을 경유하는 인지-정의적 작용으로서 시적 언어를 매개로 포착되는 언어적 문식 활동의 대상이므로, 텍스트와의 관련 속에서 설명될 수 있는 것이자 언어로써 표현되고 확인될 수 있으며 근거를 제시할 수 있는 텍스트와 학습자의 정서를 의미한다.

또한 본 연구에서는 정서가 이처럼 문식 활동의 대상이 될 때, 이를 중심으로 시를 이해하고 감상하는 종합적 시 감상 능력으로서 정서적 문식성의 개념을 정립하였다. 이 정서적 문식성은 텍스트의 정서를 인식하고, 시에 표현된 타자와 자신의 정서를 개인적 특성과의 관련 속에서 이해하며, 자신의 정서적 반응을 성찰하고, 자신의 정서를 효과적이고 창의적으로 표현하는 능력으로 정의된다. 이러한 개념의 정립을 통해 본 연구는 국어교육에서 아직까지 심도 있게 다루어지지 못했던 정서적 문식성 중심의 시 교육의 가능성을 살펴보았으며, 정서적 문식성 실행의 원리를 예술작품의 감상에 대한 하르트만의 이론에 근거하여 ‘시 텍스트의 표현된 정서 인식’, ‘주관적 정서 이해를 위한 소통’, ‘정서 표현을 위한 반응 성찰’로 체계화하였다.

정서적 문식성 실행의 원리를 실제 학습자의 반응에 적용하기 위해 본 연구는 중학생 학습자의 시 감상문을 수집하였으며, 이를 질적 내용 분석의 방법을 사

용해 분석하였다. 구체적으로 살펴보면, 연구 방법에 따라 이론에 근거하여 정서적 문식성 실행의 원리를 체계화하고 이를 바탕으로 학습자의 양상을 분류하되, 분류 과정에서 발견된 학습자 감상 과정의 경향을 세부 항목으로 구조화하여 분류 체계를 수정 및 보완하였다. 그 결과 표현된 정서에 대한 인식 작용에서는 정서 표지의 발견, 텍스트 인용, 상황 재구성을 통한 정서 인식의 양상이 나타났으며 이는 텍스트에 주어진 정서적 정보를 활용하는 방식의 차이로 구분되었다. 이 중 상황 재구성을 통한 정서 유추는 다른 방식들을 포괄하는 복합적 작용의 결과로서 학습자가 취해야 할 적절한 정서 인식의 방향으로 판단되어, 이를 위한 교육 내용을 마련하고 그 교육의 방법을 텍스트 재구성 가이드의 활용으로 제안하였다.

자기-타자 정서의 소통과 정서의 주관화 작용에서는 정서의 유사성, 경험의 유사성을 기준으로 하여 유사 경험 환기를 통한 공감적 정서 이해, 인접 경험 조회를 통한 상관적 정서 이해, 타자와의 비교를 통한 자기 정서 구체화의 양상으로 분류하였다. 이를 통해 학습자가 자기와 타자의 정서적 반응을 비교할 수 있도록 하는 소통의 기제를 확보하는 것을 교육 내용으로 마련하고, 그 방법을 초점화된 비교를 위한 비계 제공으로 제시하였다. 그리고 작품과의 대화뿐만 아니라 교실 내 소통 구조에 기반한 다층적인 대화의 방법을 통해 정서 이해를 심화할 것을 함께 제안하였다. 정서적 반응의 성찰과 정서의 표현 작용에서는 타자 정서 표현의 효과 인식, 반성적 비교를 통한 정서 표현 재구성으로 학습자의 양상을 분류하여 살펴보았다. 성찰 활동의 경우 메타 인지의 활성화가 필요하다는 점에서 발문을 제시하여 이를 유도할 것을 제안하고 그를 통해 학습자가 자신의 정서 표현을 재구성하여 정서적 지평을 확장할 수 있는 교육의 내용을 마련하였다.

본 연구는 다음과 같은 측면에서 의의를 지닌다. 첫째, 시 감상 과정에서 인지-정의적 작용이 통합된 실제 학습자의 능력을 정의하기 위해 시 교육의 맥락에서 정서적 문식성의 개념을 도입하였다는 점에서 기존의 연구들과 차별점을 가진다. 둘째, 본 연구는 실제 학습자의 감상 과정을 확인하고 분석함으로써 정서 인식, 이해, 성찰, 표현으로 구성되는 정서적 문식성의 작용 원리를 밝혀 교

육 내용을 구체화하였다. 국어교육, 특히 시 교육에서 정서적 문식성의 개념에 대한 명확한 정의가 이루어지지 않았으며, 따라서 실제적인 교육 내용의 마련 역시 어려웠던 기존의 연구 상황에서 본 연구가 이와 같은 점에서 추후 활발한 정서적 문식성 연구가 이루어지는 데에 도움이 될 수 있기를 기대한다. 또한 한편으로는 학습자의 정서적 문식성의 근저에 자리하는 다양한 개인적 변인이나 학습 수준 등을 충분히 고려하지 못했다는 점, 검증 실험을 통해 교육 내용과 방법의 실효성을 밝히지 못했다는 점, 정서적 문식성의 활성화에 관여하는 텍스트 변인들을 면밀히 검토하지 못했다는 점 등에서는 보완의 여지를 지닌다고 할 수 있다. 그러므로 본 연구에 기반하여 이상의 문제들을 해결할 수 있는 후속 연구 역시 필요할 것으로 보인다.

참고 문헌

1. 국내 논저

강민정, 「 ‘자기 성찰적 글쓰기’ 의 효과적 교육 방안 연구 - 대학 교양 글쓰기 교육에서 자기 성찰적 글쓰기 교육의 실제 적용 사례를 중심으로 -」, 『우리어문연구』 54집, 우리어문학회, 2016.

고정희, 「시의 정서(emotion)와 기분(Stimmung)에 대한 연구 - 마종기의 <낙시질>과 <중년의 안개>를 대상으로」, 『문학치료연구』 제14집, 한국문학치료학회, 2013.

고정희, 『고전시가 교육의 탐구-시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013.

공주희, 「공감적 이해를 위한 현대시 교육 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.

구영산, 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2001.

김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.

김대행, 「정서의 본질과 구조」, 김대행 외, 『고려시가의 정서』, 개문사, 1995.

김대행, 「창작교육의 이념과 지향」, 『문학교육학』 2호, 한국문학교육학회, 1998.

김성룡, 「정서와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 제20집, 한국고전문학교육학회, 2010.

김영주, 「국어 감정 어휘의 습득」, 『언어』34권, 한국언어학회, 2009.

김욱동, 『대화적 상상력: 바흐친의 문학이론』, 문학과지성사, 1988.
김정우, 『시 해석 교육론』, 태학사, 2006.
김준오, 『시론』, 삼지원, 2011.
김지영, 「정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향」, 『청람어문교육』 49권, 청람어문교육학회, 2014.
김혜진, 「학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2018.
남지현, 「대화주의에 기반한 문학토의 수업구조화 연구 : 비계 설정을 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문, 2016.
노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 『선청어문』 제25집, 서울대학교 국어교육과, 1997.
노철, 「대화를 통한 시 창작 교육」, 『청람어문교육』 32호, 청람어문교육학회, 2005.
노희정, 「도덕교육에 대한 서사적 접근과 관계적 자아의 실현」, 『도덕교육연구』 제16권, 한국도덕교육학회, 2005.
문신, 「시 창작교육을 위한 정서체험 표현양상 연구」, 『문학교육학』 32집, 한국문학교육학회, 2010.
민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.
민재원·구영산, 「시 읽기 교육에서 성찰의 주체 설정 방향 연구」, 『문학교육학』 제58집, 한국문학교육학회, 2018.
박수민, 「문학교육에서의 자아 성찰 연구」, 고려대학교 석사학위논문, 2016.
박수현, 「시 텍스트 정서 체험 교육 연구- 학습독자의 정서 체험 양상을 중심으로-」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.
손예희, 「시교육에서 타자의 문제에 대한 고찰」, 『교육연구』 제73집, 성신여자대학교 교육문제연구소, 2018.
신재철, 「정서문해력 발달을 위한 장소 학습」, 『사회과학교육연구』 15권, 한국교원대학교 사회과학교육연구소, 2008.

안찬원, 「정서의 이해와 표현을 위한 감정 어휘 교육 연구」, 『문법교육』 제27호, 한국문법교육학회, 2016.

우한용, 「상상력의 작동구조와 상상력의 교육」, 『국어교육』 제97호, 한국어교육학회, 1998.

유영희, 「이미지를 통한 시 창작 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1999.

유영희, 「학습자의 현대시 감상 경향에 관한 연구」, 『청람어문교육』 33집, 청람어문교육학회, 2006.

유영희, 「현대시의 정서 체험과 정서 표현 교육」, 『우리말글』 39권, 우리말글학회, 2007.

윤여탁, 「문학문식성의 본질, 그 가능성을 위하여-문화, 창의성, 정의를 중심으로」, 『문학교육학』 51권, 한국문학교육학회, 2016.

윤여탁, 「시 교육에서 학습 독자의 경험과 정의에 관한 연구」, 『국어교육연구』 39권, 서울대학교 국어교육연구소, 2017.

이은홍, 「감각의 재구성으로서의 시 감상 교육 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문, 2018.

이재기, 「바흐친의 대화주의와 읽기 교육」, 『동남어문논집』 제41집, 동남어문학회, 2016.

정수민, 「성찰적 자아 형성을 위한 현대시 교육 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2013.

정혜승, 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11권, 한국교육과정 평가원, 2008.

정혜승, 「문식성의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델」, 『교육과정연구』 26권, 한국교육과정학회, 2008.

정혜승, 「‘정서적 비계’로서의 교실 공간 구성하기」, 『독서연구』 47권, 한국독서학회, 2018.

조하린, 「문학능력 향상을 위한 시 단원 학습활동 개선 방향 연구: 중학교 7학년 국어 교과서를 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위

논문, 2014.
조희정, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평」, 『고전문학과 교육』 24권, 한국고전문학교육학회, 2012.
차경미, 「감정 어휘 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
최미숙, 「대화 중심의 현대시 교수학습 방법」, 『국어교육학연구』 26권, 국어교육학회, 2006.
최인자, 「상생 화용 교육을 위한 소통의 중층적 기제 연구」, 『국어국문학』 144집, 국어국문학회, 2006.
최인자, 「문학 독자의 내면변화를 촉진하는 마음기제로서의 '은유'와 독서 은유 스토리텔링 교육」, 『문학교육학』제63호, 한국문학교육학회, 2019.
최지현, 「한국근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.
최지현, 『문학교육심리학 - 이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 도서출판 역락, 2014.
하명진, 「인성 관련 역량 향상을 위한 현대시 교육 내용 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2017.
현종익 외, 『교육학 용어사전』, 동남기획, 2002.

2. 역서 및 국외 논저

Antidote, *The Emotional Literacy Handbook: promoting whole-school strategies*, David Fulton Publishers, 2003.
Dunn, Judy, Individual Differnces in Understanding Emotion and Mind, *Feelings and Emotions*, Cambridge University Press, 2004.
Elo, Satu & Kyngäs, Helvi, The Qualitative Content Analysis Process,

Journal of Advanced Nursing Vol.62, Blackwell Publishing Ltd, 2008.

Goleman, Daniel, *Emotional Intelligence*, 『감성지능』, 한창호 역, 웅진지식하우스, 2008.

Hartmann, Nicolai, *Ästhetik*, 『미학이란 무엇인가』, 김성윤 역, 동서문화사, 2017.

Joseph, Gail E. & Strain, Pillip S., Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children, *Young Exceptional Children Vol.6*, 2003.

Kagan, Jerome, *What is emotion?: history, measures, and meanings*, 『정서란 무엇인가?』, 노승영 역, 아카넷, 2009.

Kliueva, Ekaterina & Dina Tsagari, Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies, *System Vol.78*, 2018.

Lazarus, Richard S. & Lazarus, Bernice N., *Passion and reason: making sense of our emotions*, 『감정과 이성』, 정영목 역, 문예출판사, 2013.

Matthews, Brian, *Engaging Education-developing Emotional Literacy, Equity and Co-education*, Open University Press, 2006.

Matthews, Gerald & Zeidner, Moshe & Roberts, Richard. D, *Emotional intelligence: science and myth*, 『정서지능: 그 오해와 진실』, 문용린·곽윤정·강민수·최경아 공역, 학지사, 2010.

Mayer, John D. & Cobb, Casey D. , Educational Policy on Emotinal Intelligence: Does it make sense?, *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*, Dude Publishing, 2004.

Nussbaum, Martha C., *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, 『감정의 격동 - 1.인정과 욕망』, 조형준 역, 새물결,

2015.

Plutchik, Robert, *Emotions and life: perspectives from psychology, biology, and evolution*, 『정서심리학』, 박권생 역, 학지사, 2004.

Robinson, Jenefer, *Deeper than reason: emotion and its role in literature, music, and art*, 『감정, 이성보다 깊은: 감정 그리고 문학·음악·예술에서의 감정의 역할』, 조선우 역, 북코리아, 2015.

Salovey, Peter & Kokkonen, Marja & Lopes, Paulo N. & Mayer, John D. , Emotional Intelligence: What do we know?, *Feelings and Emotions*, Cambridge University Press, 2004.

Sartre, J. P., *L´imaginaire: psychologie phénoménologique de l´imagination*, 『사르트르의 상상계』, 윤정임 역, 기파랑, 2010.

Steiner, Clode, *Emotional Literacy: Intelligence with a heart*, Personhhod Press, 2003.

Titscher, Stefan, & Meyer, Michael, & Wodak, Ruth & Vetter, Eva, *Methods of text and discourse analysis*, 『텍스트와 담론 분석 방법』, 남상백 역, 경진출판, 2015.

Vygotsky, L. S., 『아동의 상상력과 창조』, 팽영일 역, 창지사, 1999.

Weare, Ketherine, *Developing the Emotionally Literate School*, SAGE Publications, 2004.

Abstract

A Study on Poetry Appreciation Education Focused on Emotional Literacy

Kim, Minji

This Study introduces 'Emotional Literacy' as a concept to explain the learner's emotional response to poetry, based on the belief that poetry appreciation education should pay attention to the learner's emotional response process, and aims to project poetry appreciation education for developing emotional literacy.

The act of appreciating poetry is not only an act toward the other implied in the poem but also toward the inside of the self. Thus, the learners as the reader can figure out in depth the emotion of the text through experiencing the other's and their own emotions, and understanding how that experiences are related with subject's perception and way of life. This way of poem reading is made possible through the process of constant communication between the other and the learners, and the emotions provoked in the appreciation process can be internalized in learners through self-reflection on their own reaction. Therefore, This study conceptualizes the 'Emotional Literacy' as learner's ability to perceive, understand, express, and self-reflect about the emotion in the process of poetry appreciation, and aims to design the poetry appreciation education by analyzing the types and problems of the real learner's practice of emotional literacy.

In order to examine the types of emotional literacy of the learners, this study selected the modern poetry texts according to the criteria for activating the emotional response. After that, based on the theory of the appreciation of works of art, presented principle as 'Perception of expressed emotions in the text', 'Communication for understanding emotions subjectively', and 'Self-reflection of emotional response for expressing emotions'. This study assumed these categories as having a circular and complementary nature rather than a linear process or stages. Based on this, this study categorized the real practicing aspects by analysing the learners' reports.

The aspects of learners' emotional literacy practicing were categorized as follows by data analysis. First, 'Understanding informations of the text and Perceiving of expressed emotions in the text' was presented as capturing emotions through discovery of emotional marks, suggesting emotional situations through text citations, and inferring emotions through context reconstitution. Second, as the result of categorizing by similarity of experiences that learners use as a communication mechanism to build a communicative relationship between themselves and others, 'Communication between self-other and Subjectivization of emotions' was presented as empathic understanding of emotions through recollecting similar experiences, relative understanding of emotions through referring adjacent experiences, and concretization of own emotions through comparing with others. Third, 'Self-reflecting of emotional response and expression of emotions' was divided into two aspects according to the learner's reflection process on self-expression, it was found to recognize the effect of other's emotional expression and to reconstruct emotional expression through reflective comparison. Lastly, the problem situations and the cause of

that which were exposed in the process of practicing learners' emotional literacy were analyzed in each aspect of perception, understanding, and self-reflection. It was arranged as the delay in perceiving emotions by non-associative understanding of informations, the failure for subjectivization of emotions by passive communication, and the lack of self-reflection due to deactivation of meta-cognitive.

In addition, this study suggested the education contents and methods in order to enhance the learners' emotional literacy by analyzing the learners' cases and problem situations. Concretely, this study introduced the methods that using text reconstruction guides to effectively synthesize emotional information in texts, providing scaffolds for focused comparisons, revitalizing communication in the process of emotional understanding by going through conversations in the classroom, and suggesting appropriate questioning to induce the self-reflection.

This study explored the possibility of education about emotional response by assuming the emotional literacy as learners' appreciation ability that can be confirmed and extended in the process of poetry appreciation. The significance of this study is that it can form a communicative self, secure active attitude of learner as the emotional subject, deepen the learners' appreciation and enhance their ability to express emotions, by designing concrete educational methods through analyzing the aspects of actual learners.

Key Words : emotional literacy, poetry appreciation education, understanding emotions, perception, communication, self-reflection, expression, self-others
Student Number : 2017-27644