

## 학습상황에서 정서의 존재: 학습정서의 원천과 역할

김민성(金玟成)\*

### 논문 요약

본 연구에서는 학습상황에서 동기나 인지적 측면에 비해 상대적으로 간과되어 왔던 정서의 존재를 부각하기 위해 학습정서의 유형과 원천, 기능과 역할을 살펴보았다. 정서를 구분하는 여러 기준(색조, 지향점, 대상, 인지적 판단 등)은 정서를 일으키는 자극을 중심으로 다양한 정서의 존재를 확인해주며 그동안 학습상황에서 간과되어 왔던 정서의 존재를 부각시켜주었다. 정서의 유형에 관한 연구들은 여러 상황에 공통적으로 적용되는 보편적인 정서 분류방식에 더하여 동일한 정서라도 상황이나 맥락에 따라 발현되는 양식이나 기능이 달라질 수 있다는 점을 제시하였다. 정서의 다양한 원천 중 인지적 평가의 요소(기대\*가치, 통제감, 학습목표)는 교수-학습 과정에서 조정 가능한 변인이라는 점에서 본 연구에서 중점적으로 논의되었으며, Frijda의 정서의 발현법칙은 인지적 평가의 결과로써 일어나는 정서 발현의 구체적인 과정을 조망하였으며, 학습과정에서 정서의 역할과 기능에 대한 연구는 정서가 자극에 대한 수동적인 반응이나 행동의 부산물이 아니라, 행동을 추동하고 동기를 형성하게 하는 적극적인 기능을 수행한다는 점을 보여주었다. 본 연구에서는 정서의 역할과 기능을 행동에 대한 안내자, 정보처리과정의 촉진자, 인지-동기-행동의 매개자라는 세 가지 측면으로 구분하여 제시하였다. 결론적으로, 학습자가 경험하는 정서는 학습과정의 총체적이고 질적인 면을 반영하며 학습자의 안녕감의 척도라는 점에서 학습상황에서 학습자의 학습과정과 학습경험을 이해하기 위해서는 정서적 측면에 대한 고려가 필수적이라는 점을 제안하였다.

■ 주요어 : 정서, 학습정서, 정서의 유형, 정서의 원천, 정서의 기능과 역할

## I. 서론

정서를 단일한 정의로 규정하기는 힘들지만 여러 정서연구에서 밝히고 있는 정서의 의미를 종합해보면, 정서란 구체적인 맥락 속에서 일어나는 자극, 즉, 구체적인 사건이나 인물 등과 같이 광범위한 종류의 자극에 의해 유발되며, 특정 목표나 대상에 가까이 또는 멀리하려는 동기화된 행동을 수반하는 개인의 심리적, 생리적 상태라고 할 수 있다(정명화 외, 2005). 정서에 대한 연구는, 정서가 개인의 생존과 적응에 필수적인 것으로 자신의 경험을 이해하고 의미를 부여하는데 관여하며, 달성하고자하는 목표에 따라 자신의 상태를 판단하고 행동을 추동하는 에너지의 역할을 한다고 지적한다. 예컨대, 생존을 위협하는 사건이나 자극에 대한 강렬한 정서(공포나 두려움)는 그 상황에 신속하고 효과적으로 대처할 수 있도록 인간을 준비시키고 그에 따라 행동하게 만든다. 진화적인 관점에서 볼 때 이러한 반응의 경향성은 인간의 유전자에 기록되어 인지적인 매개과정 없이 즉각적인 정서적, 행동적 반응으로 나타나 긴박한 상황에서 효율적인 대처를 할 수 있도록 해준다(Cacioppo & Gardner, 1999). 일상적 삶 속에서 정서는 목표에 비추어 현재 상태를 나타내는 '신호'의 역할을 수행하여 목표 달성 정도에 대한 정보를 제공함으로써 개인의 동기 상태에 영향을 미친다(Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005). 이 외에도 경험에 대한 철학적 논의는 정서가 다양한 부분들을 "움직이고 결합시키는 힘"이며, 그리고 "그 부분들을 통하여 통일성을 제공"(이돈희, 1992, p. 86)함으로써 개인이 자신이 놓인 상황을 전체적으로 파악하도록 한다는, 개인의 경험에서 정서가 차지하는 총체적이고 통합적인 역할을 암시하였다(이은미, 2008).

이와 같이 일상의 삶 속에서 편재되어있는 정서의 역할에도 불구하고, 학교학습상황에서 정서의 역할과 기능은, 시험불안을 제외하면, 오랜 동안 중요한 연구주제로서 부각되지 못하였다(Pekrun, 1992). 이는 정서가 인지나 동기에 비해 상대적으로 덜 중요하며 열등한 부분으로 간주되어왔고 가변적이며 일관되지 못한 측면 때문에 학습상황에서 적응적이며 조작가능한 변인의 지위를 인정받지 못하였기 때문이다. 그러나 최근 들어 교수-학습 과정에서 정서적 측면의 역할과 기능이 연구과정의 부산물로 드러나기 시작하고(Meyer & Turner, 2002) 본격적인 학습 정서에 대한 연구들이 진행되면서, 학습자의 학습경험을 이해하기 위해서는 학습경험의 총체적이고 질적인 면을 반영하는 학습자의 정서를 고려해야 한다는 필요성이 제기되었다(Sansone & Thoman, 2005).

본 연구에서는 이상의 문제의식에 기반하여 그동안 교수-학습연구에서 합당한 관심을 받지 못했던 학습자의 정서적 측면이 학습자의 학습과정 전반에 깊숙이 관련되어 있는 양상을 드러내고 학습과정에서 정서의 역할과 기능에 대해 논의하고자 한다. 이를 위해 학습상황에서 학습

자가 경험하는 다양한 정서의 유형과 원인을 밝힘으로써 학습과정에서 학습자의 정서적 경험의 존재를 부각시키고 인지와 동기적 측면과 관련된 정서의 기능과 역할을 살펴봄으로써 학습과정에서 정서가 작동하는 방식을 이해하고자 한다.

## II. 학습상황에서 정서의 유형 및 원천

학교학습은 비교와 경쟁, 협동, 평가 등 수많은 자극으로 가득한 과정이며, 이로 인한 정서적 반응 역시 다양하고 풍부하다. 그러나 교수-학습과정에서 학습자가 경험하는 정서적 반응은 마치 양금이 가라앉은 물처럼 무언가로 휘젓기 전에는 그 내부에 무슨 일이 일어나는지 파악하기 힘든 현상이다. 학습과 관련된 이전의 정서연구 역시 교수-학습과정의 이면에 존재하는 역동적이고 풍부한 정서적 현상을 포착하여 드러내지는 못하였다. 관심의 대상이 되는 정서적 현상 즉, 긍정적/부정적 기분이나 시험불안과 같은 제한된 범위의 정서적 상태가 주요 연구변인으로 정해지면, 인위적으로 유도되거나 조작적으로 측정된 정서에 국한하여 연구가 수행되었다(Pekrun, 1992). 예컨대, 기분(mood) 연구의 경우, 연구자는 실험이 시작되기 전 특정한 분위기를 유발하는 영상을 보여주어 인위적으로 참가자의 기분을 유도하여 유도된 기분과 인지적 처리과정의 관계를 살펴보았다. 시험불안 연구에서는 정서를 조작하여 측정하지는 않았지만, 시험과 관련된 학생들의 다양한 정서 중 '시험불안'의 정서만을 측정하여 학업수행과의 관련을 살펴보았다. 이상의 대표적 정서 관련 연구는 학습상황에서 학습자들이 경험하는 풍부하고 다양한 정서를 반영하지 못했다는 점에서 비판을 받았다.

학습과정에서 일어나는 다양한 정서를 연구해야 한다는 필요성은 인지적, 동기적 측면에 대한 연구에서 부차적으로 발견된, 정서의 매개적이고 통합적인 역할에 대한 인식이 확대되면서 본격적으로 제기되었다(Meyer & Turner, 2002). 어려운 학습과제에 대한 학생들의 반응을 연구한 Meyer와 Turner(2002)는 학생들의 문제해결과정이 정서로 가득 찬 과정이며, 자신들의 주된 연구문제였던 학생들의 목표성취, 자기효능감, 학습전략을 이해하기 위해서도 정서의 존재와 역할이 결정적이라는 점을 제기하였다. 김민성(2008)의 연구는 면대면 학습환경이 아닌 온라인 토론 상황에서도 학습자들은 자신과 타인의 글을 비교하며 다양한 유형의 긍정적/부정적 정서를 경험하였으며, 특정 정서를 유발하는 원인 역시 복잡적이라는 점을 드러내었다. 학생들이 경험하는 순간적인 정서는 학습자의 인지, 동기, 행위적 요소와 결합하여 학습과정에 보다 적응적이거나 비적응적인 형태로 변화하였다.

이처럼 학습과정은 인지나 동기적인 요소만으로 움직이는 것이 아니라 다양한 정서적 반응

이 결합되어 역동적으로 움직이는 과정이다. 따라서 학습상황에서 학습자의 경험을 제대로 이해하기 위해서는 정서가 무엇을 의미하는지를 이해하고, 학습상황에서 학생들이 경험하는 다양한 정서의 존재와 그 원천과 기능을 살펴보는 작업이 필요하다.

## 1. 정서의 정의

학습상황에서의 정서의 원천과 기능을 살펴보기 전에 ‘정서’라는 개념으로 일컬어지는 현상이 무엇인지를 이해하는 것이 필요하다. 이는 정서적 현상이 뚜렷한 형태로 구분되어 존재하는 것이 아니라 인간의 여러 심리적 측면과 혼재되어 나타나 정서를 어떻게 정의하고 개념화하느냐에 따라 ‘정서’라는 현상이 포착되는 양상은 달라지기 때문이다.

개인의 정서나 정서적 경험을 지칭하거나 설명하는 데 사용되어 온 용어에는 정의(affect), 정서(emotion), 기분(mood), 감정(feeling) 등이 있다. 정의(affect)와 정서(emotion)는 연구에 따라서는 동일한 의미로 사용되기도 하고(Ainley, 2006), 정의(affect)가 인지적 영역과 구분되는 심리적 현상, 즉, 정서나 동기, 기분, 감정, 의지 등을 포괄하는 상위의 개념으로 이해되기도 한다(Gross, 1998).

정서의 유발기제나 정서적 경험의 차원에서 바라볼 때 정서는 광범위한 심리적, 생리적, 인지적 측면을 포괄하는 시스템으로 정의된다. Izard(1993)는 정서를 긍정적/부정적 느낌, 행동태세와 같은 경향성, 인지나 행동을 유발하는 단서, 기억의 형태로 저장되지 않는 무의식적 지각 등의 요소를 포괄하는 것으로 이해하였다. 느낌, 경향성, 무의식적 지각이나 행동의 단서 등으로 표현되는 정서는 인간의 심리나 행동의 기저에 깔려있는 토대의 이미지와 연결되었다. Pekrun(2006)은 이를 보다 확장하여, 정서가 표현되고 경험되는 기제를 중심으로 정서를 정의하였다. 그에 따르면, 정서는 “정의적, 인지적, 동기적, 표현적, 생리적 처리과정을 망라하는, 다양한 요소들로 이루어진 심리학적 하부 시스템들의 조정과정”(p. 316)으로 정의된다. 시험불안이라는 정서를 예를 들어 본다면, 시험불안을 느낄 때, 시험불안의 정서는 긴장(정의적 요소), 걱정(인지적 요소), 회피(동기적 요소), 긴장된 얼굴 표정(표현적 요소), 손에 흐르는 땀(생리적 요소)같은 다양한 양상을 포괄한다. 이는 경험되고 표현되는 기제를 중심으로 정서를 바라볼 때, 정서는 인간의 생리, 동기, 인지, 정의, 행동적 측면을 포괄하고, 그에 영향을 미치는 순환적이고 복합적인 처리과정임을 보여준다. 이 경우, 정서는 기분, 감정 등을 포함하는, 포괄적인 현상으로 이해된다.

그러나 정서를 좁게 정의할 경우, 정서는 정서적 반응의 대상이 되는 구체적인 자극이 존재하며, 그 반응이 일시적이고 비교적 짧은 기간 동안 분명하게 느껴지는 정서적 상태로 정의된

다. 이에 비해, 기분은 비교적 오랫동안 지속되는 상태(여러 시간 혹은 며칠 동안)로서 정서에 비해 덜 강한 느낌으로 다가오며, 그러한 느낌을 일으키는 자극이 무엇인지 구체적으로 파악하기 힘든 경우를 주로 가리킨다(한국교육심리학회, 2000; Gross, 1998). 감정의 경우는 “직면한 사건에 대하여 그 때의 순간적 느낌”으로 다가오며, 정서나 기분과는 달리 본인이 “잘 알아채지 못하는 가운데 신속하게 지나가 버리는 특징”이 있다(한국교육심리학회, 2000, p. 17). Ekklides와 Volet(2005)은 “감정에는 욕구에서 기인한 쾌락적인 요소가 포함되며 정서와는 달리 행동의 형태로 자극에 대처하는 추동력이나 긴박감은 떨어진다”(p. 377)고 지적하였다. 이와 대조적으로, “정서는 구체적인 사건이나 자극에 대한 반응”(p. 377)이라는 점에서, 반응을 일으키는 자극에 대한 개인의 지각이나 해석과 같이 인지적 측면과의 관계에서 그 역할이나 작동원리가 논의되는 경우가 많다(Frijda, 1988 등). 성격적 특성과 상황에 대한 반응이라는 구분을 적용해 볼 때, 기분이나 감정 등은 기질이나 개인의 성격적 특성이 우세하게 드러나는 것이라면, 정서는 환경과의 상호작용 과정에서 일어나는 개인의 반응, 경험의 과정(process)의 형태를 띠는 점에서 좀 더 개인의 ‘상태’를 강조하는 현상이라고 할 수 있다(Frijda, 2004).

좁은 의미에서 정서, 감정, 기분 등을 구분하는 경향에 대해, Pekrun(2006)은 이러한 구분은 본질적인 차이에서 비롯된 것이라기보다 느껴지는 강도의 차이, 지속시간, 자극대상에 대한 지각 여부 등의 연속선상에서 이해할 것을 제안하였다. 이 경우, 기분, 감정은 강도가 약한 정서(low-intensity emotion)의 형태이고 자극 대상이 무엇인지를 인식하는 인지적 요소가 덜 활성화된 상태를 나타낸다면, 정서는 비교적 강하게 느껴지고 자극의 원천에 대한 인식이 활성화된 상태를 말한다.

정서에 대한 이상의 개념적 논의를 적용해 볼 때, 학습상황에서 정서의 연구는 교수-학습상황이라는 특수성으로 인해 구체적인 자극과 연결하여 정서를 살펴보는 경우가 대부분이다. 이런 경우 정서는 학습활동과 관련된 보다 구체적인 자극대상에 의해 유발되며 인지적 처리과정에 의해 활성화되는, 좁은 의미의 정서의 의미로 이해되며, 여러 연구에서는 이러한 정서를 특별히 구분하여 ‘학습정서’로 칭하기도 한다.

## 2. 학습정서의 종류 및 유형

학습상황에서 학습자가 경험하는 정서를 확인하고 그 종류와 유형을 구분하는 작업은 여러 가지 점에서 의미가 있다. 먼저, 학습정서의 종류의 유형은 학습자가 경험하는 정서가 일면적이거나 단일한 것이 아니라 다양하고 풍부하며 다면적이라는 점을 드러내준다. 학습상황에서 정서적 측면은 인지적 측면과는 달리 당사자가 아니면 파악하기 곤란하며, 수업이나 학습과제

에서 보이는 학생들의 반응이라는 겉모습을 통해 알 수 있는 것은 어느 정도 해당 과제에 집중하느냐의 정도이다. 그러나 학습정서의 유형을 구분한 연구들은 학습자의 겉모습에 드러나지 않는 학습자의 정서적 반응의 모습이나 양태가 얼마나 다양한지를 보여주어 학습자의 경험의 복잡함과 역동성을 이해하는데 도움을 준다. 그리고 연구자들이 정서의 유형을 구분하고 분류하기 위한 도구로써 사용한 정서의 '차원'이나 '영역'은 개별 정서의 특성과 다른 정서적 표현과의 경계나 중첩점을 확인하게 해준다. 뿐만 아니라, 이러한 분류기준들은 정서를 불러일으키는 원천이나 자극의 본질적 특성을 드러내주어 정서의 작동과정에 대한 이해를 돕는다.

그동안 이루어졌던 정서연구에서는 정서의 색조(긍정적/부정적), 반응의 대상(자아, 타인, 상황, 과제 등), 시점(회고, 과정, 예견) 등을 기준으로 정서를 분류하였다. 이 중 긍정적/부정적 정서라는 양가적 구분은 정서의 유형을 구분하는 거의 모든 연구에서 대표적으로 사용한 방식이다. 흔히 긍정적 정서로 분류되는 것들은 행복, 만족, 즐거움, 기대, 희망 등이며, 부정적인 정서에는 불안, 좌절, 수치, 슬픔, 무력감 등이 포함된다(Pekrun et al., 2002). 긍정적/부정적 정서나 기분은 흔히 정보처리과정과 연결되어 그 기능이나 중요성이 부각되었다(Bower, 1981; Levine & Burgess, 1997). 그러나 정서를 단지 긍정적/부정적 측면이라는 하나의 차원으로만 구분하는 것은 다양한 자극에 대한 반응인 정서를 일면적으로 이해하게 만들며, 특히 긍정/부정이라는 어조는 각각 좋은 정서와 나쁜 정서의 의미와 연결되어 하나의 정서가 가지는 다양한 역할과 기능에 주목하지 못하도록 하는 결과를 가져오기도 하였다.

Brown과 Dutton(1995)은 학습자가 경험하는 정서를 긍정적/부정적 정서로 구분하기 보다는 결과적 정서와 자기가치에 대한 정서(feelings of self-worth)라는, '자아' 중심의 분류를 사용하였다. 여기서 결과적 정서는 학습결과에 대해 느끼는 행복감, 슬픔과 같은 정서로 자신에 대한 지각이나 인식으로 연결되지 않은 정서인 반면에, 자기가치에 대한 정서는 학습결과가 학습자 자신에게 어떤 의미가 있는지를 드러내는 것으로 자부심, 수치, 자신에 대한 만족과 같은 감정이 이에 속한다. 이러한 구분은 자신에 대한 평가로 귀결되어 '자아'를 형성하는데 영향을 미치는 정서의 역할을 부각시켜, 자아와 정서의 관련을 탐구할 수 있는 단서를 제공하였다.

학업상황에서 학습자가 경험하는 정서를 본격적으로 다룬 연구에서는 여러 차원의 기준을 적용해 학습정서를 구분하였다. 대표적으로 Pekrun 등(2002)은 학업과 성취는 현대 사회에서 개인이 느끼는 정서의 주된 원천임을 지적하면서, 학업정서를 과제관련 정서, 자아관련 정서, 사회적 정서라는 '대상' 차원과 긍정적/부정적이라는 정서의 '색조' 차원으로 나누어 구분하였다. 그리고 여기에 정서의 '지향시점'을 더하여, 회고적(retrospective) 정서, 과정 중(process) 일어난 정서, 예견적(prospective) 정서의 구분을 추가하였다. 예컨대, 즐거움이나 지루함의 느낌이 과제를 수행하는 과정 중에 일어나는 것이라면, 무력감, 희망, 불안 등은 앞으로 수행해야 할 과제나 자신의 능력에 대한 정서적 반응이라고 할 수 있다. 이에 비해 자부심, 안도감, 수치심

등은 이미 수행한 과제나 자신에 대한 정서적 반응이다. 과제 혹은 자아 관련 정서와는 다르게 사회적 정서는 타인과의 상호작용의 순간순간에 느끼는 정서이기 때문에 과정 중 일어난 정서로 분류된다.

이후 Pekrun(2006; Pekrun, Elliot, Maier, 2006)의 연구에서는 그동안의 연구가 학업성취와 같은 결과에 대한 정서를 주로 다루었다는 점을 비판하고 학습활동 중에 일어나는 정서를 부각시키고자, 활동/결과의 차원을 핵심적인 분류기준으로 설정하였다. 이 과정에서 이전 연구에서 사용되었던 자아, 과제, 사회라는 '대상'의 차원을 활동/결과의 차원에 흡수시키고 '지향점'의 차원인 예견적/회고적 정서를 '결과'를 세분하는 하위 기준으로 사용하였다(<표 1> 참조).

이뿐 아니라, 정서적 반응에 선행되는 인지적 판단(appraisal)에 근거하여 정서의 유형을 구분하는 시도도 진행되었다(Ortony, Clore, & Collins, 1988; Pekrun, 2006; Roseman, Spindel, & Jose, 1990). Pekrun(2006)은 위에서 언급한 정서의 분류기준과 더불어 동기연구에서 자주 언급

<표 1> 정서의 유형과 분류기준

초점 대상 (지향시점)	평가(appraisals)		정서의 색조		정서의 유발 대상 (주체)	
	가치	통제	긍정적	부정적		
결과 (예견)	성공	상	즐거움		상황(과제)	
		중	희망			
	실패	하		무기력		
		상	예상되는 안도감*			
결과 (회고)	성공	무관	즐거움		상황(과제)	
		자기	자부심		자아관련	
		타인	감사		타인관련	
	실패	무관		슬픔**		상황(과제)
		자기		수치감		자아관련
		타인		분노		타인관련
활동/과정 중	성공	상	즐김		상황(과제)	
	실패	상		분노	타인관련	
	성공/실패	하		좌절	상황(과제)	
	없음	상/하		지루함	상황(과제)	

출처: Brown & Dutton(1995), Pekrun(2006), Pekrun et al.(2002), Roseman, Spindel, & Jose(1990)의 연구물을 토대로 작성되었음.

\* 모든 긍정적인 정서는 보상이 존재하는 경우와 안도감은 별이 주어지지 않는 경우(absent-punishment)에 느껴지는 정서이다.

\*\* 부정적인 정서는 벌과 같은 불쾌한 상황에 처하는 경우에 느끼는 것이지만, 슬픔의 정서는 보상이 제공되지 않는 경우(absent-reward)에 느끼는 정서이다.

되는 통제와 가치의 동기적 요소를 결합하여 정서를 세분하였다. 이때 가치의 차원은 기존 동기이론에서의 가치-기대 요소를 결합한 것으로 과제의 성공적인 수행이 개인에게 얼마나 가치로운지의 여부를 반영하며, 통제의 요소는 그러한 성공과 실패가 얼마나 학습자 개인의 통제하에 있는지를 나타내는 요소이다. Pekrun의 분류방식에서 주목할 점은 정서의 발현에서 '통제'의 요소를 기대와 가치의 요소와 결합시켜 그 중요성을 부각시켰다는 점이다.

Roseman, Spindel, Jose(1990)는 상황적 상태(개인 욕구와의 부합여부: 긍정/부정), 가능성 혹은 확실성, 주체(자신/타인), 동기적 상태(보상의 여부), 힘(통제감), 합법성(공정적/부정적 결과에 대한 기대) 등 다섯 가지 차원을 종합하여 정서의 유형을 구분하였다. 이러한 기준은 인지적 판단이나 동기적 요소를 중심으로 한 분류와 유사하다. '가능성 및 확실성'과 '합법성'의 차원은 Pekrun(2006)이 제시한 통제-가치 요소에서 '가치'의 측면에 해당되며, '힘'은 '통제'적 요소와 연결되는 것으로 이해할 수 있다. '상황적 상태'는 정서를 불러일으키는 자극이 개인의 욕구와 어느 정도 부합하는지를 가리키는 것으로, 전형적인 정서 분류방법인 긍정적, 부정적 정서의 구분과 일치된다. 즉, 자극이 개인의 욕구와 부합(motive-consistent)되는 경우 긍정적인 정서로 간주되며 부합되지 않은 경우(motive-inconsistent)에는 부정적인 정서로 분류된다. '동기적 상태'는 보상이나 벌이 주어지는지의 여부에 따라 정서를 구분하는 방법으로, 이 기준에 의하면 긍정적 정서는 보상이 주어지는 경우(희망, 즐거움, 좋아함, 자부심)나 예견한 벌을 받지 않게 된 경우(안도감, 희망, 좋아함, 자부심)에 일어나며, 부정적인 정서는 기대했던 보상이 없는 경우(슬픔, 좌절, 분노, 후회)나 벌이 주어지는 경우(걱정, 좌절, 분노, 후회)에 발생한다. '주체'는 이전 연구에서 정서의 '대상(과제/자아/타인)'의 차원과 유사한 분류기준이다.

이처럼 정서의 유형을 탐색한 연구들은 서로 다른 기준으로 정서를 구분하기도 하지만, 유사한 기준을 다른 용어로 표현하여 사용하기도 한다. 연구마다 중점을 두어 밝히고자 하는 정서의 측면이 다르기 때문에 일어나는 당연한 현상일 수도 있지만, 개별 정서의 특성을 포괄적으로 이해하기 위해서는 각각의 정서에 부과되는 서로 다른 분류기준들과, 다른 용어로 표현되는 유사한 분류기준들을 한데 모아 비교 종합하는 작업이 필요하다. <표 1>에서는 정서의 유형을 구분하는 이상의 기준들을 종합하고 요약하여 제시하였다. 정서의 초점대상(지향시점), 인지적 평가의 요소(가치/통제), 정서의 색조(긍정/부정), 정서의 유발 대상(주체), 보상과 벌의 여부 등, 개별 정서의 특성과 원천을 제시하는 이러한 기준들은 학습상황에서 학습자가 보이는 정서적 반응을 표면에 드러난 측면에 그치지 않고 다각적으로 살펴볼 수 있는 개념적 틀을 제공해준다.

정서에 대한 이상의 구분은 구체적인 상황이나 맥락에 관계없이 보편적으로 이루어질 수 있는 분류방식이다. 그러나 동일한 이름으로 불리는 정서라 할지라도 상황에 따라 발현되는 양식이나 그 기능은 달라질 수 있다. 예를 들어, 즐거움(enjoyment)의 정서와 관련해서 설명해 본다면, 수업활동을 즐기는 것과 시험준비 과정을 즐기는 것은 학습자의 행동양식에서도 달리 나타



날 뿐 아니라 즐거움의 발현 양상에서도 차이가 날 것이다. Pekrun 등(2002)은 이러한 점을 고려하여 학생들이 주로 경험하는 여덟 가지의 학습정서(즐거움, 희망, 자부심, 안도감, 화, 불안, 무력감, 수치, 지루함)를 대표적인 학습상황(학습과정, 교실, 시험)에 따라 검사문항의 내용을 달리하여 측정하였다. Järvenoja와 Järvelä(2005)도 유사한 문제의식을 가지고, 컴퓨터지원 협동 학습상황이라는 구체적 맥락에서 학생들이 스스로 지각하는 정서의 대상을 살펴보았다.

정서의 유형을 구분하려는 이상의 노력은 정서에 대한 이해가 하나의 차원(예. 긍정적/부정적 정서)에서 점차 정서의 대상과 구체적인 상황까지 고려하는 포괄적인 관점으로 나아가고 있음을 보여준다. 특히 Pekrun 등(2002)과 Järvenoja와 Järvelä(2005)가 제시한 정서의 유형을 살펴보면, 학생들의 정서를 유발하는 사태나 대상이 교수-학습과정에 포함된 대부분의 요소들을 망라한다는 점을 알 수 있다. 게다가 개인의 과거 경험이나 그에 대한 기억까지 학습상황과 결합되어 현재의 정서 상태에 영향을 줄 수 있다는 점(Järvenoja & Järvelä, 2005)은 학습상황에서 학습자는 거의 모든 순간 특정한 정서 상태에 있다는 점을 암시해준다. 지금까지 인지적인 측면을 중심으로만 파악되었던 학습과정이 이처럼 정서적 경험으로 가득 찬 과정임을 인식하는 것만으로도 학습자의 학습경험을 실제 모습에 보다 가깝게 이해할 수 있는 길이 될 것이다.

### 3. 정서의 인지적 원천

앞서 언급하였듯이 학습과정에서 학습자가 경험하는 정서는 인지, 동기, 행위와 떨어져서 별개의 현상으로 설명하기는 곤란하다. Pekrun 등(2002)은 학습상황에서 경험하는 정서의 원천으로 유전적 성향, 생리적 과정, 인지적 평가(cognitive appraisal)를 들었다. Izard(1993) 역시, 정서를 활성화시키는 선행요소로, 신경생리, 감각적, 정의적, 인지적 요소를 들고 있다. 이 중 인지적 요소는 유전적 성향이나 생리적 과정에 비해 교사의 개입이나 학습자의 노력으로 충분히 조정가능하다는 점에서 많은 연구자들의 주목을 받았다. 이는 인지적 평가를 중심으로 정서의 원천을 살펴보는 것이 학습자의 정서를 이해하고 조절하는데 시사점을 제공하기 때문이다. 아래에서는 정서의 원천인 인지적 요소를 인지적 평가의 여러 차원을 중심으로 살펴보았다. 인지적 평가의 여러 차원들은 정서가 표출될 때 작동하는 인지적 원리의 근간을 이루는 것으로 정서의 원천과 발현의 여러 단계에 관련하여 개인의 정서적 경험을 가능하게 한다.

#### 1) 인지적 평가의 차원

##### (1) 기대와 가치

Pekrun 등(2002)은 정서의 원천이 되는 인지적 평가는 기대-가치의 차원과 통제의 차원으로

이루어진다고 보았다. 기대-가치 이론의 관점에서 정서의 역할을 동기와 관련하여 설명한 Atkinson(1964)은, 학습상황에서 예상되는 결과, 즉 성공이나 실패에 대한 예견된 결과로 인해 경험하게 되는 정서(anticipated emotion)는 학습자 자신이 학습상황에 참여할 것인지, 회피할 것인지를 결정하는 중요한 판단 근거가 된다고 하였다. 기대-가치 이론에서 '기대' 측면은 개인이 해당 과제를 성공적으로 수행할 수 있는지에 대한 예견으로, 자기효능감이라는 변인과 밀접하게 관련되어 있다. 자기 효능감은 특정 수업내용을 배우거나 과제를 완수하는 것과 관련된 자신의 능력에 대한 학습자의 믿음을 나타내는 변인이다. 자기 효능감을 가진 학생은 자신이 잘 하고 있다는 피드백을 받지 못하는 상황에서도 긍정적인 정서를 가지며 동기화된 행동을 보여준다(Turner & Schallert, 2001).

'가치'의 측면은 주어진 과제를 성공적으로 해내는 것에 대해 학습자가 부여하는 가치나 해당 학습과제를 수행하는 이유를 가리킨다. 학생들이 과제를 수행하는 것 그 자체를 가치롭다고 생각할 때, 즉, 내적인 동기를 가지고 과제를 수행하는 경우, 학생들은 수행과정 중에 즐거움과 만족감을 느끼며 걱정이나 염려와 같은 부정적인 감정에 사로잡히는 경향이 줄어든다. 이처럼 가치-기대의 측면은 자신의 수행에 대한 인지적 평가와 관련되어 특정한 유형의 정서를 야기하며, 이러한 정서는 이후의 학습과정에 참여하는 동기적 상태를 형성하는 데 일조한다. 예를 들어, 학습자가 과제의 중요성을 인식하고 그 과제를 성공적으로 수행하는 것이 매우 가치롭고 자랑스러운 것이라고 여기고 있음에도 불구하고(가치) 실패할 가능성이 높다고 예견되면(기대), 학습자는 실망과 절망, 때로는 수치와 정서를 경험한다. 특히, 특정과제를 성공적으로 수행하는 것이 자신의 핵심적인 가치나 목표와 밀접히 관련되어 있을 때, 그러한 과제에서 실패한 경험은 강렬한 수치와 감정과 연결된다(Turner, Husman, & Schallert, 2002). 학습과제 수행에 대한 기대와 가치의 측면은 이후 학습과정에 대한 통제감이나 목표와 관련되어 정서의 중요한 인지적 원천으로 기능한다.

## (2) 통제감

인지적 평가의 다른 차원인 통제관련 평가는 학습자가 학습과정에서 느끼는 주체적인 통제력의 정도나 과제를 수행할 수 있는 자신의 역량에 대한 평가를 의미한다. 통제의 개념을 '귀인'이론으로 설명한 Weiner(1985)는 개인이 성공과 실패의 원인을 무엇으로 생각하느냐를 나타내는 '귀인'의 유형은 특정한 정서를 불러일으키고 이 정서들은 또 다시 특정한 동기상태를 야기하여 유사한 수행과정에 대한 인식을 형성한다고 하였다. 만약 개인이 수행 실패의 이유를 자신의 탓으로, 그것도 자신이 통제할 수 없고 변화시킬 수 없는 것으로 돌릴 때, 그 개인은 수치감을 느끼며 더 이상 노력할 필요를 느끼지 못한다. 반면에, 학습과정이나 결과를 자신이 통제할 수 있다고 믿으며 성공에 직결되는 요소들을 자신의 노력으로 변화시킬 수 있다고 생각

할 때, 개인은 긍정적인 정서의 상태로 과제를 수행하게 된다. <표 1>에서 부분적으로 제시되었듯이, Pekrun(2006), Pekrun, Elliot, Maier(2006)는 정서를 활동/결과의 차원으로 나누고 가치의 측면과 통제 측면을 결합하여 학습자의 정서적 반응을 설명하였다. 이들에 따르면, 학습활동을 스스로 통제할 수 있다고 믿고 그 활동에 대해 긍정적인 가치를 부여할수록 학습자는 즐거움과 같은 긍정적인 정서를 경험하였고 지루함이나 화 등과 같은 부정적인 정서는 감소하는 것으로 나타났다. 결과의 차원에서는 학습결과를 스스로 통제할 수 있고 학습결과가 학습자에게 중요한 의미를 가지고 있을 때, 희망이나 자부심과 같은 긍정적 정서를 경험한다고 하였다.

이상의 논의는 학습활동과 그 결과에 대한 통제감의 여부가 학습상황에 어느 정도 몰두할 것인가를 결정하는 행동의 선택 기준이 되며, 자기 효능감과 같은 동기관련 요인에 영향을 미치고, 부정적인 정서를 대처하는 방식과 관련되어 있다는 점을 제시하고 있다(Boekaerts, 2002; Turner, Husman, & Schallert, 2002).

### (3) 학습목표

목표는 한 개인이 미래에 일어나기를 원하는 것과 피하고자 하는 것에 대한 주관적인 표상으로서, 개인의 생각, 행위, 감정을 조직하고 그 방향을 제공하는 역할을 한다(Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Schutz & DeCuir, 2002). 목표를 설정하고 그것을 달성하기 위해 노력하는 가운데, 사람들은 “현재 벌어지고 있는 상황이 내가 목표를 달성하는데 얼마나 중요한가?” “내가 계획한 방향으로 진행되고 있는 것인가?” “내가 이 상황을 잘 헤쳐 나갈 수 있을까?”를 판단한다. 목표와 관련하여 자신에게 제기하는 이러한 질문들과 그에 대한 판단결과는 자신의 수행에 대한 평가를 촉진시켜 특정한 유형의 정서를 활성화시키는 역할을 한다. 활성화된 정서는 목표 추구과정에서 학습자의 열성의 정도를 결정하며 목표지향행동에 에너지를 부여하고 자신의 상태를 평가하는 피드백의 기능을 하거나(Emmons, 1996) 어떤 유형의 정서적 조절을 해야 하는지에 대한 정서적 판단으로 연결된다(Schutz & DeCuir, 2002). 즉, 개인이 설정한 목표는 자신이 놓인 상황을 해석하는 틀이 되어 그 상황을 대처하는 방식이나 그에 관련된 정서적 경험의 종류와 강도를 결정하는 역할을 한다(Boekaerts, 2002).

이처럼 정서를 일으키는 중요한 요인으로서 학습자가 추구하는 학습목표의 중요성은 다양한 학자들에 의해 언급되었다(Boekaerts, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Turner, Thorpe, Meyer(1998)는 정서와 목표와의 관련을 경험적으로 검증하면서, 특히 부정적인 정서를 경험하는 학생들은 수행목표에 비해 낮은 숙달목표를 가지고 있다는 것을 밝혔다. Pekrun, Elliot, Maier(2006)는 통제-가치 이론과 성취목표 이론을 결합하여 학습자의 정서와 통제-가치의 차원을 이론적으로 연결시켰다. 이들이 설정한 이론적 관련에 따르면,

숙달목표는 학습활동과정 자체에서 느끼게 되는 통제가능성, 유능감, 활동에 대한 가치, 지각된 숙달 등이 인지적 판단의 중심 내용이기 때문에 즐거움과 같은 긍정적 정서와 연결되며, 수행지향목표는 수행의 결과를 중시하며 학습과정에서의 통제감과 긍정적인 결과에 높은 가치를 부여하기 때문에, 희망, 자부심과 같은 긍정적인 정서와 연결된다. 반면에 수행회피목표는 결과를 중시하기는 하지만 통제감이 결여되어 있고 학습결과에 높은 가치를 부여하지 않기 때문에 학습과정에서 불안감이나 무력감, 수치감의 감정을 느낄 가능성이 있다. 이러한 이론적 관계를 경험적으로 검증한 결과, 수행회피목표는 가정대로 부정적인 정서와 상관이 있었고 숙달목표는 즐거움, 희망, 자부심과 같은 정서와도 관련되었다(<표 2> 참조).

<표 2> 성취목표지향과 정서의 관련(Pekrun, Elliot, & Maier, 2006)

성취목표지향	정서
<b>숙달목표</b> 활동중심, 통제가능, 활동에 대한 긍정적 가치부여	<b>활동(학습과정)</b> 즐거움(+)*, 지루함(-)*, 화(-)
<b>수행-접근</b> 결과중심, 통제가능 결과에 대한 긍정적 가치부여	<b>긍정적 결과</b> 희망 (+), 자부심 (+)
<b>수행-회피</b> 결과중심, 통제감 결여 결과에 대한 부정적 가치부여	<b>부정적 결과</b> 불안(+), 무력감(+), 수치(+)

\* (+)와 (-)는 해당 정서의 활성화 상태를 가리킨다. (+)는 해당 정서의 활성화상태가 높다는 것을 (-)는 해당 정서의 활성화 상태가 낮다는 것을 의미한다.

정서와 목표와의 관계를 수치(shame)라는 정서를 통해 살펴본 연구(Turner, Husman, Schallert, 2002; Turner & Schallert, 2001)는 수치를 개인이 가지고 있는 이상적 기준이나 목표에 비추어 자신이 실패했다고 인식할 때 느끼는 정서라고 보았다. 수치의 정서에서는 성적이나 평가의 실제 수준보다는 목표나 기준에 어느 정도 도달하였는지에 대한 학습자 자신의 주관적인 평가가 결정적인 영향을 미치기 때문에 자신이 충분한 노력을 기울였는데도 실패했다고 느낄 경우, 수치심을 느낄 가능성이 높아진다. 수치라는 정서에서 목표의 역할은 수치감을 극복하는 과정에서도 드러난다. 학생들이 수강하는 수업의 내용 및 성적과 자신의 미래 목표와의 관련을 분명하게 인식할 때, 즉, 학습자가 자신의 미래와 관련하여 수업에서 추구하는 분명한 목표를 가지고 있을 때 수치라는 정서적 경험에서 빨리 벗어날 수 있다고 하였다.

목표에 대한 정서적 반응은 인지적 판단의 결과일 뿐 아니라 동기를 불러일으키는 매개체로서도 적극적인 역할을 한다. 예를 들어, 시험불안 연구에서 불안이 높은 학생은 과제자체에 자

신의 인지적 에너지를 온전히 집중시키기 보다는 자기 자신에 대한 염려나 걱정으로 인해 주의가 분산되기 때문에 시험에 대한 긍정적인 동기를 진작시키는 것이 용이하지 않다. 실패할 것이라는 인지적 판단은 두려움과 같은 부정적인 정서를 야기할 뿐 아니라, 그러한 부정적인 정서를 떨쳐버리고 자신의 안녕감을 유지하기 위한 적극적인 조치를 취하게 한다. 즉, 노력의 정도를 줄이거나 과제의 난이도를 조정하는 등 자존감을 보존하기 위한 행동을 수행하게 되는 것이다(Turner, Thorpe, & Meyer, 1998).

## 2) 정서의 법칙

정서적 반응을 유발하는 인지적 원천으로 언급된 기대, 가치, 통제감, 학습목표 등은 학습자가 자신이 처한 상황을 판단하고 해석하는 기준의 역할을 한다. Frijda(1988)는 정서의 발현과정에서 상황파악이나 해석과 같은 인지적 처리과정의 역할을 강조하면서 인지적 판단의 여러 기제를 중심으로 정서의 발현과 관련한 규칙과 원리를 도출하였다. 앞서 논의된 정서의 인지적 원천이 정서의 내용을 구성하는 것이라면, Frijda가 제안한 아래의 정서의 법칙은 이상에서 언급된 정서의 인지적 원천인 인지적 평가가 작동하는 구체적인 모습을 보여준다.

### (1) 상황적 의미의 법칙

앞서 정서의 개념과 정의를 다른 부분에서 언급한 것처럼 정서라는 용어로 표현되는 현상은 기분이나 느낌, 감정에 비해 인지적 과정이 보다 적극적으로 개입된 정서적 반응을 가리킨다. 이는 정서가 객관적인 사태나 사건 등 자극 그 자체에 대한 반응이라기보다는 그러한 자극에 대해 개인이 부여하는 의미 구조에 대한 반응이라는 점을 함축하고 있다. 즉, 동일한 사건에 대해서도 개인이 어떻게 해석하고 평가하느냐에 따라 그에 대한 정서적 반응은 달라진다는 것이다. Fredrickson(2001)의 연구에서도 정서적 경험은 개인이 상황을 자신의 과거 경험에 비추어 해석하는 과정에서 개인적인 의미를 찾을 수 있을 때 일어나는 것으로 보았다. 이때 작동되는 개인의 의미구조는 정서의 인지적 원천으로 다루어진 기대, 가치, 통제, 목표와 같은 요인들로 이루어지며, 주어진 상황 속에서 작동된 의미구조를 의식하는 것이 개인의 정서적 경험을 이해하는 첩경이라고 할 수 있다.

### (2) 관심사의 법칙

상황적 의미의 법칙과 더불어 관심사의 법칙은 개인의 정서적 반응의 구체적인 내용을 기술한다. 특히, 관심사의 법칙은 정서가 개인이 중요하게 생각하는 자신의 목적이나 동기, 관심사에 비추어서 이루어지는 반응이라는 점을 부각한다. 상황적 의미의 법칙이 개인이 상황에 부여하는 '의미'라는, 정서적 반응의 일반적인 틀을 제공하는 것이라면, 관심사의 법칙은 개인의 부

여하는 '의미'의 구체적인 내용들을 개인적인 관심과 맥락을 중심으로 파악한다는 점에서 두 법칙은 상호보완적이다.

### (3) 현실성의 법칙

개인이 상황을 어떻게 지각하느냐가 정서적 반응의 토대를 형성하는 것이라면, 개인의 지각 활동을 통해 정서가 유발되기 위해서는 개인이 놓인 상황이 그 개인에게 하나의 '현실'로 지각되어야 한다. 가령, 핵문제가 한 개인에게 중요한 의미를 지니기 위해서는 핵으로 인해 인류가 겪어야 할 상황이 그 개인에게 하나의 '현실'로 다가와야 한다. 현실성의 법칙은 개인이 놓인 상황이나 사건이 그 개인에게 '현실적'인 것으로 다가와야만 그 상황이 중요하게 인식되며, 그 결과 정서적 반응이 유발된다는 현상을 요약해주고 있다. 이 법칙은 특정한 자극이나 상황이 '현실적'으로 지각되기 위한 조건들이 어떠한 것이냐에 대한 논의와도 연결된다. 가령, 자극이 감각과 직결되거나, 글자보다는 어조가 실린 목소리, 논리적인 말보다는 이미지로 보여주는 것이 정서를 유발하는 측면에서는 더 효과적이며 현실적이라는 것이다.

### (4) 상대적 비교의 법칙

대부분의 경우, 개인은 상황 그 자체보다는 상황들 간의 비교에 더 민감하게 반응한다. 만족감의 경우, 특정 수준의 만족감을 유발하는 절대적인 조건이 있는 것이 아니라, 이전보다 개인의 상황이 개선되었을 때 사람들은 만족감을 경험한다. 또는 미래에 대한 희망과 같이 변화에 대한 기대가 상황 그 자체보다는 개인의 정서에 더 크게 영향을 미치기도 한다. 이러한 '상대적 비교'의 법칙은 정서의 원천으로 논의되었던 상황에 대한 개인의 판단에 비교의 과정이 포함되어 있다는 점을 보여주고 있다. 즉, 정서는 특정한 기준에 비추어 현 상태와 다른 대상을 비교하면서 유발되는 '비교 정서'일 수 있다는 점이다. 이때, 비교 정서를 유발하는 과정에서 '변화'의 요소는 '습관화'의 과정과도 관련된다. 지속적인 어려움이나 안락한 상황에서 경험하는 고통이나 기쁨은 동일한 상황이 지속될 때 그 정도가 무더지고 심지어는 사라지기도 한다. 변화, 습관화, 상대적 느낌에 기반을 둔 정서의 법칙은 정서가 그 자극원의 절대적인 수준에 반응하기 보다는 다른 자극이나 이전 자극과의 비교를 통한 '상대적 변화'를 인식할 때 유발된다는 점을 드러낸다.

### (5) 결과 고려의 법칙

앞서 정서적 반응의 토대가 되는 의미구조, 관심사, 비교의 정서에서 드러나듯이, 정서에는 상당 부분의 인지적 처리과정이 포함되어 있다. 이것은 정서가 원초적이고 일차적인 인간의 생리적 반응에 국한된 것이 아니라 그러한 반응으로부터 이차, 삼차적 정서가 파생될 수 있다는 것을 말해준다. 결과 고려의 법칙은 정서표출의 결과를 예상하고 정서적 반응을 조절하는 정서의 조절적 기능의 존재를 부각해준다. 자신의 자연적인 정서적 반응의 표출이 이후 부정적인

결과를 초래할 때 자신의 반응을 수정할 수 있다는 이 법칙은 정서를 통제하는 것이 정서적 반응의 일부라는 점을 시사한다.

이상에서 Frijda(1988)가 제시한 정서의 표현법칙은 정서가 표출될 때 내재되어 있는 인지적 기제의 작동을 구체적으로 보여준다. 정서가 인지적 측면 이외에도 신경 생리적, 유전적, 신체 기관의 작동에 의해서도 유발되지만 정서적 반응이 이처럼 인지적 작동과 원천에 의해 영향을 받고 조절될 수 있다는 점은 학습과정에서 정서의 긍정적이고 적응적인 개입과 조정이라는 교육적 가능성을 보여준다는 점에서 의의가 있다.

### Ⅲ. 학습과정에서 정서의 역할과 기능

일반적으로 정서는 환경의 자극에 대한 수동적인 반응이나 인지, 행동적 측면의 부산물이라는 소극적인 기능을 가진 것으로 간주되어 왔다. 그러나 이상에서 논의된 정서의 원천과 표현에 내재된 인지적 기제들은 인간의 정서적 반응이 상황에 대한 능동적인 해석을 포함하고 있다는 점을 구체적으로 보여주고 있다. 뿐만 아니라, 행동의 차원에서도 정서는 행동을 추동하고 동기를 형성하게 하는 에너지를 제공한다는 점에서 적극적인 기능을 수행한다. 아래에서는 그동안 학습연구에서 간과되어 왔던 정서의 역할과 기능을, 행동에 대한 안내자, 정보처리과정의 촉진자, 인지-동기-행동의 매개자라는 세 가지 측면으로 나누어 논의하고자 한다. 이 과정에서 학습자의 정서가 학습의 전 과정에 관여하고 있으며, 학습에 대한 이해의 과정에서 정서, 인지, 동기적 측면이 총체적으로 고려되어야 한다는 점이 드러날 것이다.

#### 1. 행동에 대한 안내자

학습상황에서 학습자는 학습결과나 성취하고자 하는 목표와 관련하여 현재의 상태에 대한 정보를 인지적인 형태뿐 아니라 정서의 형태로도 경험한다. 만약 학습목표의 달성정도를 판단할 때, 이러한 판단이 인지적 차원에서만 일어난다면 학습자는 자신의 상태가 어떠한지에 대해 충분히 실감하지 못할 수도 있다. 인지적 평가와 더불어 일어나는 기대, 자부심, 두려움, 무력감 등의 정서가 인지적 평가의 내용을 학습자 개인에게 의미 있는 것으로 다가가게 만들며, 어떠한 행동을 취해야 하는지에 대한 동기적 지향과 선택과정에 에너지를 제공한다(Efklides & Petkaki, 2005; Sansone & Thoman, 2005). 예를 들어, 학습자가 목표의 달성정도에 비추어 자신이 어려운 고비를 넘겼다고 판단할 때 학습자는 안도감을 느끼게 된다. 이러한 안도감 자체는

인지적 판단과 더불어 당분간은 휴식을 취해도 괜찮다는 정보를 느낌과 감정의 형태로 학습자 자신에게 제공한다. 이와는 대조적으로 학업성취에 대해 느끼는 분노나 수치감은 자기도 모르는 사이에 학습과정의 구체적인 문제에 집착하게 하며 외적인 동기에 의존하도록 추동한다 (Pekrun et al., 2002).

행동을 안내하는 정서의 역할은 학습과정에서 학습자가 자신의 안녕감(well-being)을 유지하려는 동기적 상태로도 설명된다(Boeckarts, 1996; Do & Schallert, 2004). Boeckarts(1996)는 동기, 정서, 인지 간의 관계를 설명하는 '적응적 학습모형'을 제안하면서, 학습과정은 학습경로와 안녕감 경로라는 두 경로의 균형이 이루어질 때 최적의 상태에 이른다고 주장하였다. 이때 안녕감 경로는 학습자가 자신의 정서적 안녕을 보호하기 위해 특정한 방향으로 사고하게 하거나 행동을 변화시키는 조절 기능을 수행함으로써, 학습전략을 사용하는 학습경로 못지않게 학습과정에서 중요한 역할을 한다. 예를 들어, 자신이 학습과제를 잘 해낼 자신이 없다고 판단하고 갑자기 불안을 느낄 때 학습자는 여러 가지 핑계를 만들어내어 자신의 상황을 합리화시키고 자신을 위로하려고 한다. 이러한 반응이 해당 과제를 수행하는 것을 일시적으로 방해하는 부정적 기능을 할 수도 있지만, 다른 한 편으로는 학습자가 불필요한 부정적인 감정에 휩싸이지 않도록 보호해주는 긍정적인 역할을 할 수도 있다. Do와 Schallert(2004)의 연구에서도 안녕감 유지를 위해 학습자의 취하는 구체적인 행동방식을 보여주었다. 이 연구에서 학생들은 토론 과정에서 격렬한 부정적인 정서를 경험했을 때, 토론이 의미가 없거나 흥미롭지 않아서가 아니라, 자신의 정신적 안녕을 위해 종종 토론과정에서 벗어난다(turning out). 강렬한 정서로 말미암은 이러한 행동은 순간적으로는 토론과정에서 이탈하는 것처럼 보이지만, 결과적으로는 자신의 감정을 추스르고 다시 토론과정에 복귀할 수 있도록 에너지를 충전시켜 준다. 이처럼 학습자가 경험하는 정서는 개인의 상태에 대한 정보를 제공함으로써 특정 행동을 하거나 혹은 회피하도록 개인을 움직이는 역할을 한다.

## 2. 정보처리과정의 촉진자

정서가 정보처리과정에 영향을 미친다는 점은 기본연구를 통해 간접적으로 밝혀졌다. 기본 연구는 주로 긍정적/부정적 기분과 정보처리과정의 관계를 통해 학습자의 정서상태가 인지과정에 미치는 영향을 드러내고자 하였다. Bower(1981)의 연구에서는, 실험상황에 의해 유도된 긍정적 혹은 부정적 정서가 서로 다른 유형의 정보처리과정과 관련되어 있다는 것을 보여주었다. 예컨대, 부정적인 기분은 부정적인 사건이나 경험을 우선적으로 떠오르게 하고 세밀한 정보에 주의를 기울이며 절차화되어 있는 방식으로 사고하도록 이끄는 반면에, 긍정적인 정서가



유도된 경우에 개인은 처리해야 할 정보를 전체적인 관점에서 직관적이고 창의적으로 바라보는 경향이 있었다. Levine과 Burgess(1997)의 연구에서는 무작위로 성적(A 또는 D)을 부여하여 행복, 분노, 슬픔과 같은 정서적 상태를 유도한 후, 학습자가 느끼는 정서와 정보처리과정을 살펴보았다. 성적에 대해 행복감을 느낀 학생들은 정보를 회상할 때 전반적인 내용을 훨씬 더 잘 기억하였고, 이에 반해 분노의 감정을 느낀 학생들은 이야기의 목표와 관련된 정보를, 슬픔의 감정을 보고한 학생은 이야기의 결과와 관련된 내용을 더 잘 기억했다. Efklides와 Petkaki(2005)는 부정적인 기분이나 정서는 학습과정에 일어날 수 있는 문제에 대한 경각심을 불러일으켜 자신의 능력이나 상황에 대해 좀 더 냉정하게 바라보도록 이끈다고 하였다. 이상의 연구결과는 대체적으로, 긍정적인 정서는 총체적이고 직관적인 문제해결과정을 촉진시키는데 반해, 부정적인 정서는 보다 분석적이고 세부적이며 절차적인 유형의 정보 처리를 더 향상시킨다는 것을 보여준다.

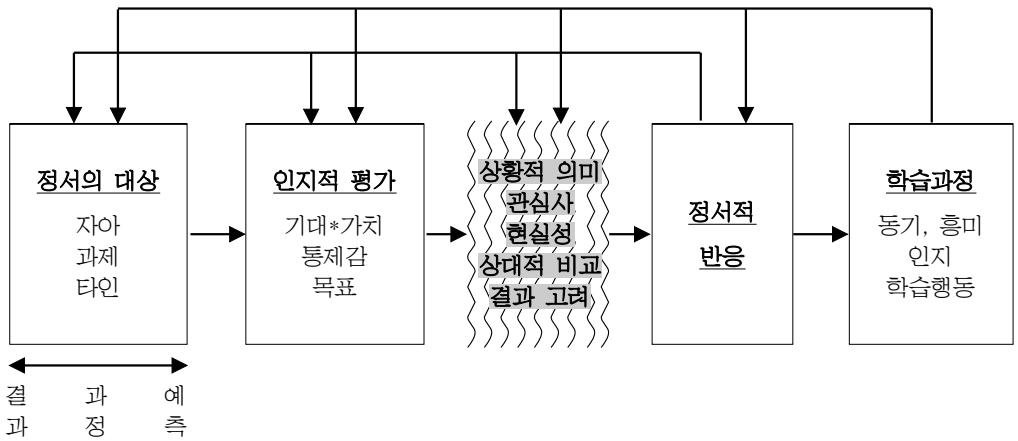
### 3. 인지-동기-행동의 매개자

정서가 행동이나 인지적 기능에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 때로는 인지, 동기, 행동을 매개하는 통합적인 기능을 수행하기도 한다. Pretty와 Seligman(1984)의 실험연구에서는 외재적 보상에 대한 기대로 학습과제의 내재적 동기가 감소하는 현상인 “과잉정당화 효과”(Overjustification Effect)를 매개하는 요인으로 정서의 역할을 확인하였다. 학습자에게 내재적으로 흥미를 불러일으키는 과제에 외재적 보상이 주어지는 경우라도, 학습자에게 긍정적인 정서가 유발된 상태라면, 과잉정당화 효과는 일어나지 않는다는 것이다. 연구자들은 이러한 결과를 설명하기 위해 정서의 상태와 그에 따라 유발되는 정보처리과정을 관련시켰다. 즉, 긍정적 기분이 유발된 경우, 학습자는 평소와는 달리 자신에 대한 부정적 평가를 하지 않으며 외재적 보상이 기대되는 상황에서도 학습과제에 대한 내재적 동기를 감소시키지 않는다는 것이다.

흥미와 수행, 그리고 정서의 유기적 관련을 연구한 Volet(1997)는 학업수행에서 학습자의 개인차는 일반적인 능력의 차에서만 기인하는 것이 아니라 인지적, 정의적, 동기적 요소들 간의 복잡하고 역동적인 상호작용에 의해서 야기된다는 점을 보여주었다. 이 연구에서 자신의 정서적 상태를 긍정적으로 판단하는 학습자는 학습과제에 대한 흥미가 높았고 학습과정에 많은 노력을 투자하겠다는 계획을 밝혔다. 실제 학기말에 동일한 변인들을 다시 측정한 결과 정서 상태가 긍정적일수록 실제 투자한 노력의 양도 높은 경향이 있음이 나타났다. 이 연구에서는 흥미, 정서, 그리고 실제 투자된 노력 간의 관계가 시간에 따라 변화하며 학기말로 갈수록 이들 간의 관계가 더 밀접해지는 점을 밝혀내었다. 이와 유사하게, Ainley, Corrigan, Richardson(2005)의 연구에서

도 텍스트에 대한 학생들의 정서적 반응(흥미, 행복, 지루함, 슬픔, 유감)이 해당 텍스트를 계속해서 읽을 것인지를 결정하는데 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구에서 주목할 점은, 텍스트에 대해 학생들이 사전에 지니고 있는 개인적 흥미의 정도나 텍스트가 지니고 있는 흥미로운 요소 자체만으로는 학생들의 흥미를 유지시킬 수 없으며, 오히려 텍스트를 읽으면서 학생들이 느끼는 정서가 텍스트에 대한 흥미를 유지시키고 더 나아가 흥미로 전환된다는 점이다. 이상의 논의는 학습과정에서 적응적인 변인으로 간주되는 흥미의 형성과 지속은 인지적 요소뿐 아니라 정서적 측면에 의해서도 영향을 받는다는 점을 드러내준다.

이상에서 언급된 정서의 기능과 역할은 정서가 학습자의 인지, 행동, 동기적 측면에 연결되어 함께 일어나는 현상이라는 점을 분명하게 드러내준다. 이러한 정서적 현상을 모형으로 나타내기 위해 아래 [그림 1]에서는 본 연구에서 논의된 정서연구를 종합하여 표현하였다. 이 모형은 Pekrun(2006)이 제시한 학습정서의 통제가치이론 모형의 외형적 구조를 참고한 것으로, 여기서는 정서의 원천(정서의 대상과 인지적 평가)이 정서의 범칙에서 제시된 인지적 기제(상황적 의미, 관심사, 현실성, 상대적 비교, 결과고려)를 거쳐 정서로 표출되는 과정을 그리고 있으며, 이러한 과정에서 동기-인지-정서가 서로 연결되어 서로 영향을 주고받고 있다는 점을 화살표를 통해 나타내었다. [그림 1]은 정서, 인지, 동기의 유기적 관련과 통합적 작동으로 인해 학습자의 정서적 상태나 경험을 이해하는 것이 학습과정의 다른 요소, 즉 인지, 동기, 행동적 측면의 역할과 기능을 보다 풍부하고 세밀하게 이해하는 데 도움을 줄 수 있을 것이라는 점을 다시 한 번 확인해 준다.



[그림 1] 학습정서의 인지적 원천과 표현기제: 동기-인지-정서의 통합적 상호연결

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 교수-학습상황에서 그동안 합당한 관심을 받아오지 못했던 학습자의 정서에 대한 연구를 살펴봄으로써 학습과정에서 드러나지 않는 정서의 존재와 그 원천, 그리고 학습과정에서 정서의 역할을 드러내고자 하였다. 학습상황에서 학습자는 다양한 정서를 경험하며, 그러한 정서의 원천 중 인지적 평가는 학습에 대한 기대와 가치, 통제, 학습목표라는 인지적 틀을 통해 이루어진다. 이러한 인지적 틀을 통해 정서가 발현되는 과정에는, Frijda(1988)가 제시한 것처럼, 학습자 개인의 관심사나 현실성, 비교, 습관화 등의 또 다른 인지적 처리 과정이 포함되어 있다. 학습과정에서 학습자가 경험하는 정서는 인지, 동기, 행동의 측면과 연결되어 통합적으로 작동되며 행동에 대한 정보를 제공하고 학습자 자신의 정서적 안녕을 위해 특정한 행동을 선택하도록 이끌어, 정서의 유형에 따라 정보처리과정도 다른 형태로 촉진되도록 유도한다. 이상의 논의를 종합하여 본 연구에서는 “학습정서의 인지적 원천과 표현기제: 동기-인지-정서의 통합적 상호연결”이라는 모형([그림 1] 참조)을 통해 정서적 반응에 관련된 인지적 기제와 원천이 학습과정에 깊숙이 관여하고 있으며, 정서적 반응이 학습활동의 인지, 동기, 행동적 측면을 매개하고 연결하여 통합적으로 학습과정에 미치는 영향을 부각하였다. 본 모형은 정서의 인지적 원천 이외에 정서가 발현되는 과정에 개입되는 인지적 기제를 구체화하여 제시함으로써 정서적 반응에 관여하는 인지적 측면의 다각적인 역할을 드러내보였다는 점에서 정서를 이해하는데 도움을 준다.

학습정서에 대한 논의는 학습상황에서 학습자의 경험의 본질을 이해하기 위해서는 정서적 측면에 대한 고려가 필수적이라는 점을 보여준다. 이는 학습자에게 느껴지는 정서적 경험의 특성을 고려하면 당연한 것인지도 모른다. 학습상황에서 정서는 모든 과정에 편재되어 존재하며 본격적인 사고의 개입 없이 즉각적이고 총체적으로 학습경험의 질적인 측면을 지각하도록 이끌기 때문이다(이은미, 2008; Sansone & Thoman, 2005). 이러한 질적인 측면은 Boekarts(1996)가 제시한 것처럼, 학습자에게는 안녕감의 형태로 지각되어 자신의 상태에 대한 평가의 척도로서 기능을 한다.

이와 더불어, 본 연구에서 언급된 정서의 원천과 역할은 교수-학습환경을 제공하고 학습자를 지원할 때 고려해야 하는 점들이 무엇인지를 제안해 준다. 먼저 교사는 학생들이 학습상황에서 다양한 정서를 경험한다는 사실을 인지한다면 학생들의 학습과정을 여러 각도에서 이해할 수 있을 것이다. 앞서 <표 1>에서도 제시되었듯이, 학습자는 학습상황에서 20여 가지가 넘는 정서를 경험한다. 특히 학습과정은 과제와 자신과의 상호작용뿐 아니라 타인과의 상호작용을 포함하고 있다. 타인과의 비교에서 비롯된 다양한 감정들은 자신의 능력이나 성공, 실패의 경험과

결합되어 복합적으로 표출될 수 있다. 학생들이 이처럼 다양한 정서를 경험하는 것을 교사가 인지할 때, 표면에 드러나지 않는 학습자의 상태에 보다 민감하게 신경을 쓰고 배려해줄 수 있다. 뿐만 아니라, 학생들 역시, 자신들이 경험하는 정서를 다른 학생들도 경험한다는 것을 인식하는 것만으로도 자신을 괴롭히는 부정적인 정서가 자신만의 문제가 아니라, 유대감과 '정서적 지지'를 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 정서지능의 연구들에서 밝힌 것처럼(Izard et al., 2001) 자신이 경험하는 정서를 인지하고 명명할 수 있는 능력은 타인과의 의사소통과정에서 공감을 끌어내고 지지를 얻어내는 친사회적 행동을 촉진시켜준다. Izard 등은 아동에게 정서 지식이 부족할 때 교사-학생간의 공감대가 형성될 가능성이 줄어들며, 이는 유의미한 상호작용을 감소시켜, 결국 학생에 대한 교사의 기대감에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 점을 지적하였다. 뿐만 아니라 타인의 감정이나 표정에 드러난 정서를 인식하는 능력은 타인에 대한 감정이입을 가능하게 하며 친사회적 행동을 위한 토대를 형성한다. 따라서 교사가 학습자가 느낄 수 있는 정서의 다양한 모습과 그 원천을 알려주고 다른 학생들의 정서를 인지하고 그에 공감을 표할 수 있도록 이끌어준다면, 학습자는 스스로의 정서적 경험을 이해하게 될 뿐 아니라 타인을 이해하고 그들과 협력적인 상호작용을 수행할 수 있게 될 것이다.

셋째, 학습자가 자신이 경험하는 정서, 특히 부정적인 정서가 어디서 비롯되었는지를 안다면 자신의 정서를 좀 더 객관적으로 바라볼 수 있는 여지를 가짐으로써 정서를 조절할 가능성을 높일 수 있다. 예를 들어, 무력감이나 불안감 등이 앞으로의 수행 결과에 대한 부정적인 예견에서 비롯된 정서라는 것을, 그리고 수치나 죄책감이 과거의 수행에서의 실패에 대한 반응이라는 것을 안다면, 적어도 부정적인 결과를 가져오는 정서의 출현을 막기 위해서 어느 부분에서 자신의 생각이나 행동을 바꾸어야 할지를 계획할 수 있다. 만약, 이러한 학습자의 정서적 상태를 교사가 파악하고 개별 정서의 원천과 유형을 알 수 있다면 교사는 아직 일어나지 않은 결과나 이미 과거가 되어버린 학습결과에 대해 학습자가 걱정하지 않도록 한 마디의 말이라도 미리 계획하여 건넬 수 있을 것이다. 이처럼 정서의 종류나 그 특성을 아는 것만으로도 교사가 학습자에게 제공할 수 있는 도움이나 필요한 지원을 매우 구체적인 차원에서 계획하고 준비할 수 있다.

본 연구는 그동안 간과되어 왔던 학습상황에서 정서의 존재와 역할을 드러내고 학습과정에서 그 중요성을 부각시키려고 노력하였다는 점에서 의의가 있지만, 아직도 다루어지지 않고 밝혀져야 할 수많은 영역들을 남겨놓고 있다. 예를 들면 학습자의 경험을 총체적으로 그리고 즉각적으로 느끼게 해주는 정서적 측면의 특성을 보다 다양한 연구방법을 통해 서로 다른 맥락에서 연구할 필요가 있다는 점이다. 본 연구에서 정서의 원천으로서 주로 다루어진 인지적 평가 이외에도 심리적, 생리적, 유전적, 신경적 원천이 존재하며, 각각의 원천은 인지적 측면과

독특한 방식으로 관련되어 있을 것이다. 이러한 원천들이 서로 연결되어 있는 방식과 정서로 표출되는 양태를 이해하기 위해서는 관찰이나, 질문지 등의 방법 이외에도 새로운 방법론을 개발할 필요가 있다. 그리고 개인적 수준에서 논의되었던 정서적 경험은 집단이나 문화에 따라 그 의미나 기능이 달라질 수 있다는 점을 고려한다면, 정서적 경험에서 맥락이나 문화의 영향 역시 주의 깊게 다루어야 할 부분이다. 뿐만 아니라, 교수-학습과정의 중요한 구성원인 교사의 정서가 형성되고 표현되는 방식 역시 학습자와의 관계를 통해 학습자의 정서의 중요한 원천으로 작동할 것이다. 이러한 다양한 질문들이 추후 연구에서 다루어지면 학습경험의 역동적이고 통합적 측면이 '정서'라는 렌즈를 통해 더욱 풍부하게 밝혀질 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 김민성 (2008). 온라인 토론에서의 정서적 경험의 변화과정: 타인과의 상호작용을 통한 정서의 변화. *교육심리연구*, 22(4), 697-722.
- 이돈희 (1992). *존듀이: 교육론*. 대학교전총서 10. 서울: 서울대학교 출판부.
- 이은미 (2008). *듀이 미학의 교육학적 해석*. 박사학위논문. 서울대학교.
- 정명화, 강승희, 김윤옥, 박성미, 신경숙, 신경일, 임은경, 허승희, 황희숙 (2005). *정서와 교육*. 서울: 학지사.
- 한국교육심리학회 편 (2000). *교육심리학 용어사전*. 서울: 학지사.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, 433-447.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10(5), 377-404.
- Boekaerts, M. (2002). Intensity of emotions, emotional regulation, and goal framing: How are they related to adolescents' choice of coping strategies? *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 401-412.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Brown, J. d., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.
- Cacioppo, J. T. & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50, 191-214.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotion and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational*

- Psychology*, 96, 619-634.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction*, 15, 377-380.
- Emmons, R. A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 313-337). New York: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Frijda, N. H. (2004). The psychologists' point of view. M. Lewis and J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotion (2nd)*. NY: The Guildford Press. (pp. 59-74)
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Izard, C. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100(1), 68-90.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15, 465-480.
- Levine, L. J., & Burgess, S. L. (1997). Beyond general arousal: Effects of specific emotions on memory. *Social Cognition*, 15(3), 157-181.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. New York: Cambridge University Press.

- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology, 41*(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Pretty, G. H., & Seligman, C. (1984). Affect and overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(6), 1241-1253.
- Roseman, I. J., Spindel, M. S., & Jose, P. E. (1990). Appraisals of emotion-eliciting events: Testing a theory of discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 899-915.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Does what we feel affect what we learn?: Some answers and new questions. *Learning and Instruction, 15*, 507-515.
- Schuts, P. A., & Decuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*(2), 125-134.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 758-771.
- Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursor and consequences of shame. *Educational Psychologist, 37*(2), 79-89.
- Turner, J. E. & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 320-329.
- Volet, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: the significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction, 7*(3), 235-254.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.



\* 논문접수 2009년 2월 2일 / 1차 심사 2009년 2월 17일 / 2차 심사 2009년 3월 13일 / 게재승인 2009년 3월 18일

\* 김민성: 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 동 대학원에서 석사학위를 취득하였으며, 미국 텍사스대학교(University of Texas at Austin) 교육심리학 전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 BK21 역량기반교육혁신 연구사업단 계약교수로 재직 중이며, 주요논문으로는 "A caring perspective on teaching", "온라인 토론에서의 정서적 경험의 변화과정" 등이 있다.

\* e-mail: minseong@snu.ac.kr

Abstract

## Emotion in Learning Context: Its Origins and Functions

Minseong Kim\*

The paper examines the types, origins, and functions of emotion in the context of learning so that the emotional aspect of learning can be illuminated, one that has largely been neglected in the educational research in comparison to the cognitive and motivational aspects. The various range of emotion experienced by students shows that the learning process is full of emotions. The domains or dimensions used to categorize discrete academic emotions describe the characteristics of each emotion and help to understand the nature of its origins. Among diverse origins of academic emotion, in this study, an emphasis is put on cognitive appraisal because it is considered as the one to be changeable for adaptive learning process. The components of cognitive appraisal are discussed in terms of expectancy\*value, control, and achievement goal. As a more specific process of expressing emotions, the laws of emotions suggested by Frijda(1988) are introduced. The roles and functions of emotions in the learning process are discussed in terms of three aspects: an information provider for behavior, a facilitator for information processing, and a mediator among cognition-motivation-behavior. This evidences that emotion plays an active role in triggering actions and shaping motivation, rather than playing only a passive role of responding to stimuli given in the environment. In conclusion, in order to fully understand students' learning experiences, the consideration of the emotional aspect of learning is necessary in that emotion reflects the quality of learning and the status of emotional well-being of the student.

Key words: emotion, academic emotion, the types of emotion, origins, roles and functions of emotion

---

\* Seoul National University