

‘감정의 사회적 구성 교육’ 모색을 위한 고등학생의 감정 표현 인식 및 표현 양상 분석

박 찬 이화여자대학교 국어교육과 석사 졸업(제1저자)

권순희 이화여자대학교 국어교육과 교수(교신저자)

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 대상 및 분석 방법
- IV. 분석 결과
- V. 결론 및 제언

I. 서론

인간은 끊임없이 타인과 소통하는 존재이다. 타인과의 소통은 단순한 메시지의 전달만을 의미하는 것이 아니라 의미를 구성해 가는 과정이면서 동시에 그 속에서 끊임없이 자신이 어떤 사람인가를 확인하는 과정이기도 하다. 자기 이해는 내면에서도 일어나지만, 사회적 관계 속에서도 끊임없이 이루어진다. 관계 속에서 자기 이해와 타인 이해는 특히 청소년기의 정서 발달과 자아정체성 형성과 긴밀히 연관된다.

인간의 사회화 과정에서 고등학생 시기는 자아정체성이 형성되고 사회적 관계가 확장되는 시기로, 감정 인식과 표현의 기회는 원활한 대인관계 형성과 정서적 성장에 중요한 역할을 한다(이인정·최혜경, 1995). 그러나 학업과 성적 중심의 환경, 사회적 고립 현상, 기술 발전으로 인한 비대면 소통 증가 등으로 학생들이 인간적 교류와 소통 속에서 자신의 감정을 탐색하고 타인과 공유할 기회가 점점 줄어들고 있다. 최근 초·중·고등학생들의 우울과 불안장애가 급증하고 있다는 기사¹⁾와 세계 각국의 교육에서 정서적 역량을

1) 김윤주, 손지만(2024. 9. 30.), 우울·불안장애 아동·청소년 5년 새 급증, 자살도 역대 최

강조하는 것은 이를 뒷받침한다.

교육부는 청소년 정신건강 위기와 감정 표현 능력 저하에 대응하기 위해 2024년 사회정서성장지원과를 신설하고 한국형 사회정서교육(K-SEL)²⁾ 정책을 확대 시행하고 있다. 교육부는 2024년 한 해 동안 초등 저학년부터 고등학교까지 학교급별 4단계 6차시 중심의 프로그램을 개발하였으며, 120여 명의 핵심 강사와 전국 시도교육청의 선도 교원 약 600명을 양성하여 이 프로그램을 2025년부터 학교 현장에 적용하였으며, 점차 확대 시행하고 있다.³⁾

그러나 한국형 사회정서교육이 단순히 ‘마음 건강’이나 ‘감정 표현’에 머무르지 않고, 학생의 학습 동기와 성장을 촉진하는 진정한 의미의 사회정서학습(Social and Emotional Learning)으로 구현되려면 현장의 목소리, 특히 교육의 주체인 학생들이 감정 인식과 표현을 어떻게 하는지 선행 탐구되어야 한다. 학교 교육의 차원에서 다룰 수 있는 것은 정신의학적 진단 자체라기보다, 학생들이 일상적 상호작용 속에서 자신의 감정을 어떻게 인식하고 언어화하며 타인과 조율하는가의 문제이다. 따라서 본 연구는 정서 위기

대, 한겨레신문, 검색일자 2025. 4. 5., 사이트 주소 <https://www.hani.co.kr/arti/society/health/1160436.html>.

이미나(2024. 9. 20.), 요즘 애들 왜 이러나 했더니... ‘온몸 덮치는 공포’ 뽀찔을까[건강! 특], 한국경제, 검색일자 2025. 4. 5., 사이트 주소 <https://www.hankyung.com/article/2024092061827>.

- 2) 한국형 사회정서교육은 자기인식, 자기조절, 관계인식, 관계관리, 책임있는 의사결정, 마음 건강의 6개 영역으로 구성되며, 특히 감정 인식과 표현 교육을 핵심 요소로 포함하고 있다. 전라남도교육청은 ‘2025 학교 생명존중(자살예방) 및 사회정서교육 추진 계획’을 통해 생명존중교육과 함께 사회정서교육을 연간 6차시 의무화하고, 경기도교육청 역시 2025년부터 사회정서학습 기반 인성교육을 본격화하며, 교육과정 연계 인성교육 활성화를 위한 프로그램을 운영하고 있다.
- 3) 교육부(2025. 3. 18.), 마음의 힘을 키우는 교육! 한국형 사회정서교육 프로그램 소개합니다!, 교육부 블로그, 검색일자 2026. 4. 5., 사이트 주소 <https://blog.naver.com/moe-blog/223800366950>.

를 직접 해결하려는 처방을 제시하기보다, 그 기저에 있는 감정 인식과 표현의 언어적 양상을 탐색하고, 이를 토대로 국어과 화법 교육의 방향을 모색하는 데 목적을 둔다.

특히 2022 개정 국어과 교육과정 고등학교 선택 과목인 ‘화법과 언어’는 다양한 유형의 담화에 능동적으로 참여하며 사회적으로 상호작용하는 능력을 기르는 것, 국어 생활의 다양성과 공공성을 이해하고, 의사소통 맥락에 적절한 담화 수행 능력과 바람직한 의사소통 태도를 기르는 데 중점을 둔다(교육부, 2022: 111-112). 이는 감정 표현 역시 맥락과 관계를 고려하여 의미를 구성하는 화법 수행의 한 장면으로 이해해야 함을 시사한다. 이러한 점에서 고등학생의 감정 인식과 표현 양상을 탐색하는 일은 국어과 표현 교육, 특히 화법 교육의 실제적 기초를 마련하는 작업이 된다.

본 연구는 에릭슨의 자아정체성 형성 단계에 해당하는 고등학생을 대상으로, 감정 표현에 대한 인식과 실제 발화 양상을 질적으로 탐색하고자 한다. 또한 감정이 언어·문화·사회적 맥락에 의해 구성된다는 점에서, 고등학생을 대상으로 한 감정의 사회적 구성에 대한 교육의 필요성을 논하고자 한다. 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 고등학생은 감정 표현을 어떻게 인식하고 있는가?

연구 문제 2. 고등학생은 감정을 어떤 양상으로 표현하고 있는가?

II. 이론적 배경

1. Erikson의 심리사회적 발달 이론

Erikson은 인간 발달을 전 생애에 걸친 여덟 단계의 심리사회적 위기로 설명하면서, 단계마다 ‘자신’과 ‘사회’의 요구가 충돌하는 핵심 과제가 있다고 보았다. 특히 청소년기의 주요 과업을 ‘자아정체감 대 역할 혼미(identity

vs. role confusion)’로 규정하고, 이 시기를 “나는 누구인가, 어떤 삶을 살자 하는가?”라는 질문을 중심으로 정체성을 탐색하는 전환기라고 설명한다(Erikson, 1968).

Erikson은 자아정체감 형성이 개인의 내면에서만 일어나는 심리 과정이 아니라, 부모와의 관계, 또래 집단, 학교와 지역사회 등 다양한 사회적 맥락과의 상호작용 속에서 이루어지는 ‘심리사회적(psychosocial) 과업’임을 강조한다. 청소년기는 부모로부터의 정서적·경제적 의존이 점차 줄어들고, 또래와 교사, 더 넓게는 사회 제도와의 관계가 확대되는 시기로, 타인의 시선과 평가를 강하게 의식하면서 자신을 객관적으로 바라보려는 경향이 두드러진다. Erikson은 이 시기를 ‘심리사회적 유예(psychosocial moratorium)’라고 부르며, 청소년이 다양한 역할과 정체성을 실험해 보면서도 아직 완전히 어른의 책임을 지지는 않는 과도기적 기간으로 설명한다(Erikson, 1968). 이처럼 청소년은 과거의 자아상과 새로운 사회적 요구 사이에서 끊임없이 조정과 탐색을 반복하며, 그 과정에서 자신과 타인의 감정에 매우 민감하게 반응하고, 타인의 반응을 통해 자기 감정을 재해석하게 된다.

고등학생의 감정 경험은 단순한 기분의 변화가 아니라, 또래·교사·가족과의 상호작용 속에서 자아를 구성해 가는 발달적 과정으로 이해할 수 있다. 특히 청소년기의 감정 표현은 자기 노출, 관계 유지, 타인의 평가 등과 맞물려 있으므로 의사소통 맥락에서 검토될 필요가 있다.

본 연구에서 Erikson 이론은 왜 고등학생의 감정 표현이 화법 교육의 중요한 주제가 되는지를 뒷받침하는 배경으로 활용된다. 청소년기 감정 표현은 자아정체감 형성과 사회적 관계 형성에 영향을 미치는 언어적 실천이며, 따라서 학교 교육에서도 의사소통 능력의 한 요소로 다루어질 필요가 있다.

2. Barrett의 구성된 감정 이론

Barrett(2017)는 전통적으로 감정을 ‘외부 자극에 대한 자동적이고 보

편적인 반응'으로 보는 견해를 비판하면서, 감정을 뇌가 능동적으로 만들어 내는 심리적 구성물이라고 보는 구성된 감정 이론(theory of constructed emotion)을 제시하였다. 이 이론에 따르면, 감정은 특정 자극에 대해 미리 정해진 '분노 회로', '두려움 회로'가 자동으로 켜지는 결과가 아니라, 뇌가 신체 내수용감각(interoception), 과거 경험, 학습된 감정 개념, 문화적 규범 등을 바탕으로 그때그때 예측하고 범주화하여 구성하는 사건이다(Barrett, 2017).

구성된 감정 이론의 핵심 개념 중 하나는 내수용감각(interoception)이다. 내수용감각은 신체 내부의 생리적 상태를 감지하고 해석하는 감각으로, 심장 박동, 호흡, 위장의 포만감, 근육의 긴장, 온도나 통증 같은 몸 안에서 오는 신호를 뇌가 실시간으로 감지하고, 해석하여 통합하는 일련의 과정 전체를 의미한다. Barrett는 내수용감각이 단순히 몸 상태를 수동적으로 '느끼는 것'이 아니라, 뇌가 과거 경험을 바탕으로 몸의 상태를 능동적으로 예측하고 실제 신호와의 오차를 최소화하며 조정하는 능동적 추론(active inference)의 과정이라고 보았다. 이 관점에서, 우리가 어떤 순간에 느끼는 막연한 불편함이나 긴장, 설렘 같은 정동(affect)은 내수용감각에서 보내는 연속적인 몸의 신호를 뇌가 요약한 결과이고, 뇌는 그 신체 신호에 “이건 분노야.”, “이건 부끄러움이야.” 같은 감정 개념(emotion concepts)을 붙여 하나의 감정 사례(instance)를 구성한다(Barrett, 2017).

Barrett의 구성된 감정 이론은 감정을 세 가지 재료의 결합으로 설명한다. 첫째, 내수용감각에서 오는 몸의 상태와 정동(쾌-불쾌, 각성-이완). 둘째, 개인이 문화 속에서 학습한 감정 개념과 일반적 개념('분노', '수치심', '좌절'이 무엇을 의미하는지에 대한 지식). 셋째, 그 순간의 상황 맥락과 사회적 현실(어떤 상황인지, 어떤 규범이 작동하는지, 어떤 말과 행동이 허용되는지)이다. 이 세 요소가 결합하여 뇌는 “지금 몸 상태와 이 상황에서는 '불안'이 적절한 이름이겠다.”, “이건 '짜증'이 아니라 '실망'에 가깝다.”처럼 예측과 범주화를 수행하고, 그 결과 우리가 “지금 나는 ~한 감정을 느끼고 있다.”라고 경험하

게 된다는 것이다. 이는 같은 심장 두근거림과 손에 땀이 나는 신체 반응이라도, 시험 직전에는 ‘불안’으로, 좋아하는 사람을 만나는 상황에서는 ‘설렘’이나 ‘기쁨’으로, 롤러코스터를 타는 상황에서는 ‘흥분’으로 구성될 수 있는 이유를 충분히 설명해 준다.

또 다른 주요 개념은 감정 세분화 능력(emotional granularity)이다. 감정 세분화 능력은 “기분이 그냥 나쁘다.” 수준으로만 느끼는 것이 아니라, 자신이 경험하는 부정적 정서를 ‘짜증’, ‘분노’, ‘실망’, ‘서운함’, ‘창피함’처럼 세밀하고 구체적인 감정 이름으로 구분해 낼 수 있는 능력을 의미한다. Barrett은 감정 세분화 능력이 높은 사람일수록 감정 조절 전략을 더 효과적으로 사용하고, 스트레스 상황에서도 더 잘 버티며, 우울·불안을 포함한 정서적 어려움에 덜 취약하다는 연구 결과를 제시한다(Barrett, 2017). 반면, 감정 세분화 능력이 낮은 사람은 ‘나쁨/좋음’ 정도의 거친 감정 범주만 사용하고, 그만큼 상황에 맞는 세밀한 조절 전략을 선택하기 어려워 상황에 따른 대처에 어려움을 느낄 가능성이 높다고 본다. Barrett는 이를 근거로, 감정을 얼마나 잘 ‘세밀하게 이름 붙일 수 있는지’가 정서 조절과 정신건강의 중요한 보호요인이라고 주장한다.

구성된 감정 이론의 관점에서 보면, 고등학생이 자신의 감정을 어떻게 인식하고 표현하는지는 단지 개인 차원의 기질이나 성격의 문제가 아니라, 그동안 어떤 감정 개념을 학습해 왔는지, 학교·가정·또래 관계에서 어떤 감정 규범을 경험했는지와 연관된다. 예를 들어, 어떤 학생은 ‘슬프다’, ‘외롭다’, ‘허전하다’, ‘무기력하다’를 모두 그냥 ‘우울하다’라고만 표현할 수도 있고, 반대로 각기 다른 감정으로 세분화하여 표현할 수도 있다. 구성된 감정 이론에 따르면 전자의 학생보다 후자의 학생이 세밀한 감정 개념과 어휘를 가지고 있기 때문에, 자기 몸 상태와 상황을 더 정교하게 해석할 수 있고, 그만큼 상황에 맞는 도움 요청이나 조절 전략(휴식, 대화, 문제 해결 등)을 선택할 가능성이 크다. 반면 감정 어휘와 개념이 제한된 학생은 막연한 불쾌감이나 답답함을 느끼고 이를 하나의 ‘나쁜 기분’으로 몽뚱그려 버리기 쉬우며,

이 경우 감정을 조절하기보다는 회피하거나 무감각해지려는 경향이 강화될 가능성이 있다.

본 연구는 Barrett의 구성된 감정 이론을 바탕으로, 고등학생들이 일상적 상황에서 경험하는 감정을 어떤 언어와 개념으로 인식하고 구분하는지, 그리고 그들이 속한 학교·가정·또래 관계 속 감정 규범이 감정 구성 방식에 어떤 영향을 미치는지를 탐색하고자 한다.

3. Gross의 감정 조절 이론

Gross는 ‘감정 조절(emotion regulation)’⁴⁾을, 자신의 감정 경험과 감정 표현을 포함해 어떤 감정을 언제, 얼마나 강하게, 어떤 방식으로 느끼고 드러낼지를 스스로 조정하는 일련의 과정으로 정의한다. 여기서 ‘감정(emotion)’은 특정 상황에서 일어나는 주관적 느낌, 표정·몸짓·말투 같은 행동, 심장 박동·호흡 등 생리적 반응이 함께 묶여 나타나는 반응 경향으로 이해된다. Gross에 따르면 감정은 한순간에 갑자기 생기는 것이 아니라, 어떤 상황에 들어가고, 그 상황을 어떻게 바꾸거나 유지할지 결정하고, 무엇에 주의를 둘지 선택하고, 그 상황을 어떻게 해석할지 판단하고, 그 결과로 몸과 얼굴·행동이 반응하는 과정 전체를 거쳐 생성되는 것으로 설명된다. 이때 사람은 이 과정의 여러 지점에서 자신의 감정을 조절하려는 다양한 전략을 사용할 수 있는데, Gross는 이를 정리하여 ‘감정 조절 과정 모형(process model of emotion regulation)’으로 제시하였다(Gross, 1998b). 감정이 생성되는 흐름에 따라 다섯 단계로 제시된 감정 조절 과정 모형을 보이면 다음과 같다(Gross, 1998b).

-
- 4) 본 연구에서는 ‘emotion regulation’의 번역어로 ‘감정 조절’을 사용한다. 심리학 분야에서는 ‘정서 조절’이 통용되지만, 2022 개정 국어과 교육과정 듣기·말하기 영역의 핵심 아이디어 및 성취기준에서 대인 관계·의사소통 맥락의 심리 반응을 ‘감정’으로 명시하고 있어, 교육과정 용어와의 정합성을 고려하여 ‘정서’ 대신 ‘감정’을 사용한다.

〈표 1〉 감정 조절 과정 모형(Gross, 1998b)

단계	단계 명명	설명 및 예시
1단계	상황 선택 (situation selection)	어떤 상황에 애초에 들어갈지 말지를 선택하는 단계 (예) 갈등이 예상되는 모임에 아예 참석하지 않는 것 또는 참석하는 것
2단계	상황 수정 (situation modification)	이미 들어간 상황의 조건을 바꾸어 감정 유발 요인을 줄이려는 단계 (예) 이미 갈등이 예상되는 모임에 참석했다면, 갈등을 유발할 수 있는 불편한 자리를 피해 다른 자리로 옮겨 앉는 것
3단계	주의 배치 (attentional deployment)	상황 안에서 무엇에 주의를 기울일지 선택하는 단계 (예) 불편한 말이 떠오르거나 기분이 상하려고 할 때 다른 곳에 주의를 기울이는 것
4단계	인지적 변화 (cognitive change)	상황을 해석하고 의미를 부여하는 방식을 바꾸는 단계 (예) 불편한 자리에서 갈등이 일어났다면 “망했다”가 아니라 “오해를 풀 수 있는 기회”로 해석하는 식의 관점 전환
5단계	반응 조절 (response modulation)	이미 생긴 감정 반응(표정, 생리 반응, 행동 등)을 직접 조절하는 단계 (예) 갈등이 일어나거나 화가 났을 때 얼굴에 티 나지 않게 표정을 억누르거나, 목소리를 일부러 낮추는 행동

Gross는 다섯 단계 가운데 특히 4단계와 5단계에서 많이 쓰이는 두 전략인 인지 재평가(cognitive reappraisal)와 표현 억제(expressive suppression)에 대해 집중적으로 연구하였다. 인지 재평가는 감정이 크게 달아오르기 전에, 그 상황을 바라보는 관점과 해석을 바꾸어 감정 자체를 조절하려는 전략이다. 예를 들어, 시험에서 실수했을 때 “나는 완전히 실패자야. 망했어.”라고 해석하는 대신 “이번에 실수를 통해서 다음에 무엇을 보완해야 할지 알게 됐어.”라고 의미를 다시 부여하는 방식이 인지 재평가에 해당한다. 인지 재평가는 감정이 생성되는 과정에서 비교적 이른 단계에 개입하기 때문에, Gross는 이를 ‘선행사건 초점(antecedent-focused) 전략’이라고 부른다. 표현 억제는 이미 화·슬픔·두려움 등의 감정이 일어나거나 혹은 느낀 후에, 그 감정이 표정이나 행동으로 드러나지 않도록 억누르는 전략이다. 친구와의 갈등 속에서 친구의 말에 서운함을 느끼면서도 웃는 얼굴을 유지하거나, 울고 싶은 마음이 들어도 눈물을 참는 상황을 예로 들 수 있다. 이는 감정이

이미 충분히 활성화된 뒤에 반응 단계에서 개입하는 전략이기 때문에 Gross는 이를 ‘반응 초점(response-focused) 전략’으로 분류한다.

Gross(1998a)는 이 두 전략이 실제로 사람들의 감정 경험과 몸의 반응에 어떤 차이를 만드는지 확인하기 위한 실험⁵⁾에서 선행사건 초점 전략(인지 재평가)은 정서 경험과 생리 반응 모두에 비교적 긍정적이고 적응적인 효과를 주는 반면, 반응 초점 전략(표현 억제)은 감정 표현만 줄일 뿐, 오히려 내적 부담과 신체적 부담을 키울 수 있는 전략이라는 결론을 제시했다.

Gross의 이론과 연구 결과는, 본 연구의 대상인 고등학생의 감정 인식과 감정 표현을 이해하는 데 시사점을 제공한다. 인지 재평가는 화자가 자신의 감정과 상황을 다시 해석하며 발화의 방향을 조정한다는 점에서, 화법 교육에서 말하는 메타 인지적 말하기 전략과 연결된다. 즉 자신의 감정 상태를 점검하고, 어떤 방식으로 말해야 상대와의 관계를 해치지 않으면서도 의미를 전달할 수 있는지를 성찰하는 과정으로 볼 수 있다. 감정 조절 전략은 교육 측면에서 ‘무엇을 느끼는가’의 문제를 넘어, ‘그 느낌을 어떤 담화로 조직하고, 청자와의 관계 속에서 어떻게 조정할 것인가’의 문제로 재개념화될 필요가 있다. 본 연구는 이러한 관점에서 고등학생의 감정 표현 양상을 살펴보고, 이를 국어과 화법 교육의 내용으로 연결하고자 한다.

5) Gross는 성인 120명을 대상으로, 강한 혐오감을 유발하는 영상을 보여주고, 한 집단에는 “상황을 다르게 생각해 보라.”(인지 재평가 조건), 또 다른 집단에는 “겉으로는 아무렇지 않은 것처럼 행동하라.”(억제 조건)고 지시하고, 나머지 집단은 아무 지시 없이 영상을 보게 했다. 그 후 각 집단의 주관적 정서 경험, 표정과 같은 행동적 표현, 심장 박동 등 생리적 지표를 동시에 측정했다. 인지 재평가를 한 집단은 혐오감이 ‘덜 들었다’고 보고했으며, 심장 박동 등 생리적 각성도 크게 증가하지 않았다. 반면 표현 억제를 한 집단은 표정으로 드러나지 않았지만, 혐오감 자체는 거의 줄지 않았고, 심혈관계 반응 등 생리적 각성은 오히려 더 높은 수준을 보였다.

III. 연구 대상 및 분석 방법

본 연구는 고등학생의 감정 인식 및 감정 표현 실태를 확인하고, 감정 표현에 대한 인식과 실제 발화 양상을 탐색하기 위해 서울시 강남구 소재 인문계 고등학교 1~3학년 학생 186명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문은 2024년 9월 말부터 10월 10일까지 객관식·주관식을 포함한 온·오프라인 방식으로 진행하였으며, 설문 분석 후 참여자 중 4명을 대상으로 2024년 12월 14일 심층 면담을 실시하였다.

〈표 2〉 설문조사 참여자의 학년별 비율 (N=186)

항목	학년	참여자(명)	비율(%)
고등학교	1학년	66	35.5
	2학년	82	44.1
	3학년	38	20.4

설문 문항은 크게 세 범주로 구성하였다. 첫째, 감정 인식과 감정 표현에 대한 전반적 경향을 파악하기 위한 척도형 문항을 포함하였다. 둘째, 학생들이 감정 표현을 회피하는 이유와 감정 표현의 필요성에 대해 어떻게 인식하고 있는지를 파악하기 위한 객관식 및 자유응답 문항을 구성하였다. 셋째, 학생들이 긍정적·부정적 상황에서 자신의 감정을 실제로 어떻게 언어화하는지를 확인하기 위해 담화 완성 과제(DCT: Discourse Completion Task) 문항을 포함하였다. DCT 문항은 학생들의 일상적 맥락을 반영한 긍정적 상황과 부정적 상황을 제시하고, 각 상황에서 느낀 감정과 실제로 할 법한 말

- 6) 긍정적 상황은 자신이 최선을 다한 시험에서 성적이 높게 나온 상황으로, 부정적 상황은 친구에게 털어놓은 자신의 비밀을 친구가 제삼자에게 전달한 상황으로 설정하였다.

을 함께 서술하도록 설계하였다.

척도 문항으로는 Salovey, Mayer, Goldman et al.(1995)의 정서인식척도(Trait Meta Mood Scale: TMMS)를 이수정·이훈구(1997)가 번안하고 타당화한 TMMS와 Kring, Smith & Neale(1994)의 정서표현성척도(Emotional Expressiveness Scale: EES)를 한정원(1997)이 번안하여 타당화한 정서표현성 척도와 Bagby, Parker & Taylor(1992)의 감정표현불능증척도(Toronto Alexithymia Scale: TAS-20)를 이양현·임효덕·이종영(1996)이 번안하고 타당화한 한국판 Toronto 감정표현불능증 척도를 활용하였다.

TMMS는 정서에 대한 주의(attention), 명료성(clarity), 조절(repair)의 세 차원을 통해 개인이 자신의 감정을 얼마나 잘 알아차리고 이해하며 조절한다고 지각하는지를 측정하는 자기보고식 척도이다. EES는 일상에서 감정을 언어적·비언어적으로 얼마나 표현하는지를 평가하는 척도로, 개인의 정서 표현성을 행동적 차원에서 파악하는 데 유용하다. TAS-20은 감정을 식별하기 어려움, 감정을 말로 표현하기 어려움, 외부 지향적 사고의 세 요인을 통해 감정표현불능 수준을 측정하는 대표적 척도로, 감정의 인식과 언어화의 곤란을 드러낸다.

세 척도를 통합·재정리하여 활용함으로써 고등학생들의 인식·조절 지각, 감정 표현 성향, 정서 인식·언어화의 곤란을 입체적으로 파악하고자 하였다.

〈표 3〉 감정 인식 및 감정 표현 설문 문항의 범주

구성요인	하위요인	조작적 정의	출처
감정 인식 차원	감정 인식	자신의 감정이 어떠한 상태인지 알고 있는 정도	이수정·이훈구(1997), 이양현 외(1996)
	감정에 대한 주의	자신의 감정이 어떠한 상태인지 마주하려는 노력	
	감정 개선 의지	자신의 부정적 감정을 개선하고자 하는 의지와 노력	

감정 표현 차원	감정 표현에 대한 자가 평가	스스로 생각하는 감정 표현의 정도	이양현 외(1996), 한정원(1997)
	감정 표현에 대한 타자 평가	타인이 생각하는 자신의 감정 표현의 정도	한정원 (1997)

심층 면담은 설문 응답에서 드러난 감정 인식과 감정 표현의 특징을 보완적으로 이해하기 위해 실시하였다. 면담 문항은 학생이 인식한 감정의 내용, 실제 표현 방식, 감정 표현 이후의 반응과 결과, 감정 표현 경험에 대한 인식을 중심으로 구성하였으며, 면담지의 내용 타당성을 높이기 위해 국어교육학 전문가 4인의 검토를 거쳤다.

자료 분석은 양적 자료와 질적 자료를 구분하여 실시하였다. 설문조사의 객관식 및 척도형 문항은 각 문항별 응답 빈도와 비율을 중심으로 정리하여 고등학생의 감정 인식 및 감정 표현 경향을 파악하였다. 자유 응답 문항, DCT 문항, 심층 면담 자료는 반복적 비교분석법(constant comparative method)에 따라 분석하였으며, 의미 단위별로 자료를 분절한 뒤 개방 코딩(open coding)을 실시하여 공통적으로 나타나는 주제와 범주를 도출하였다. 이후 도출된 범주는 감정 표현에 대한 인식 차원과 실제 감정 표현의 양상 차원으로 재구조화하여 해석하였다. 이 분석을 통해 고등학생이 감정 표현을 어떻게 이해하고 있으며, 실제 상황에서 어떠한 언어적 전략으로 감정을 표현하거나 억제하는지를 종합적으로 살펴보고자 한다.

IV. 분석 결과

1. 감정 표현에 대한 인식

감정 표현에 대한 인식 차원에서, 학생들이 자신의 감정을 드러내는 행위

를 어떻게 바라보고 있으며 감정 표현을 꺼리는 이유가 무엇인지 살펴보았다.

‘감정을 잘 표현하지 않는 이유’에 대한 객관식 문항과 자유 응답을 분석하여 의미 범주를 도출하였다. 객관식 문항에서 학생들은 감정 표현을 잘 하지 않는 가장 큰 이유로 ‘나의 감정을 표현할 필요성을 잘 느끼지 못해서’(52.2%)를 선택하였다. 또한 ‘감정은 알지만 어떻게 표현해야 하는지 모르기 때문’(24.7%)이라는 응답도 적지 않은 비중을 차지하여, 표현 기술 차원의 어려움 역시 중요한 요인으로 작용하고 있음을 보여준다.

〈표 4〉 감정 표현에 대한 학생들의 인식

(N=186)

감정을 잘 표현하지 않는 이유	응답자수(명)	응답률(%)
나의 감정이 어떤 것인지 몰라서	7	3.8
감정을 알지만 어떻게 표현해야 하는지 몰라서	46	24.7
나의 감정을 표현할 필요성을 느끼지 못해서	97	52.2
기타	36	19.4

‘나의 감정이 어떤 것인지 몰라서’(3.8%)라는 항목보다 ‘감정은 알지만 어떻게 표현해야 하는지 몰라서’(24.7%)라는 항목의 응답률이 약 6.5배 이상 높게 나타난 것은 학생들이 자신의 감정을 실제로 정확하게 인식하고 있다가보다, 감정 인식 능력에 비해 비교적 높은 수준의 ‘자기 지각’을 가지고 있음을 시사한다. 즉 학생들은 정서 인식 측면에서는 비교적 자신감을 보이지만, 그 감정을 어떤 언어적 수단으로, 어떤 방식으로 드러낼 것인지에 대해서는 어려움을 겪고 있음을 시사한다. 동시에 ‘나의 감정을 표현할 필요성을 느끼지 못해서’라는 응답은, 감정 표현을 대인관계에서 필수적인 소통 행위로 인식하기보다는, 상황에 따라 생략할 수 있는 선택적 행위로 간주하는 태도가 적지 않음을 보여준다. 이는 자신의 감정을 표현할 방법의 부재와 감정 표현의 필요성에 대한 인식이 부족함을 보여준다.

자유 응답에서 ‘감정을 잘 표현하지 않는 이유’ 중 세 번째 선택지(‘나의

감정을 표현할 필요성을 느끼지 못해서')를 선택한 97명 가운데 56명이 해당 이유에 대한 추가 서술을 제공하였다. 또한 '기타' 항목에 응답한 36명 중 무의미한 응답 4개와 평소 감정 표현을 잘한다고 응답한 8개를 제외한 24개의 응답을 포함하여, 총 80개의 유의미한 진술을 분석 대상으로 선정하였다. 응답은 의미 단위로 분절한 후 반복적으로 나타나는 의미를 중심으로 코딩하였으며, 이를 바탕으로 <표 5>와 같이 범주를 재구조화하였다.

<표 5> 감정 표현 회피 이유의 범주화

차원	범주	하위 범주	의미	예시 발화
내적 차원	심리적 자기 보호	심리적 부담	감정을 드러내는 행위 자체에 대한 거부적 경향	"말하는 게 좀 부끄러워서" "말하기 귀찮음" "말하면 짜증나서"
		자기 노출 회피	자신의 감정이나 내면을 드러내고 싶지 않은 경향	"내 감정을 들리고 싶지 않아서" "감정을 티내고 싶지 않아서"
	감정 해소 효능감 부족	감정 해소 효과의 부재	감정을 드러내도 감정 해소에 도움이 되지 않는다는 인식	"굳이 말해봤자 달라질 게 없고 부정적 감정만 남음" "딱히 그 감정이 해결될 거 같지 않아서"
외적 차원	관계 맥락 인식	관계 갈등	감정 표현이 갈등을 불러일으키거나 관계 혹은 상황의 불편함을 초래할 것이라는 인식	"괜히 사이 이상해질까 봐" "불편해질 것 같아서"
		부정적 평가	타인이 자신을 부정적으로 평가할 것이라는 인식	"이상하게 볼 것 같아서" "약하게 볼까 봐"
		공감 결핍	감정을 이해받지 못할 것이라는 인식	"이해 못할 것 같아서" "공감 못할 것 같음" "상대방이 공감을 너무 못해서"
		반응에 대한 기대 결여	표현해도 의미 있는 반응이 없을 것이라는 인식	"신경 안 쓸 것 같아서" "어차피 관심 없을 듯"
		타인 부담 인식	감정 표현이 상대방에게 부담이 될 것이라는 인식	"상대가 부담스러워할까 봐" "괜히 짐 되는 느낌" "상대가 기분 나빠할 것 같아서"
	상황 맥락 인식	표현 맥락의 부적합성	감정을 표현하기에 적절하지 않은 상황이라는 판단	"분위기가 아니라서" "표현할 분위기가 아닌 것 같아서"

감정 표현 회피 이유는 개인의 내면에서 비롯되는 심리적 기제와 타인과의 관계 및 상황·맥락에 대한 외적 인식이 복합적으로 작용하는 것으로 나타났다. 이에 본 연구는 이를 내적 차원과 외적 차원으로 구분하였다.

내적 차원은 개인 내부의 정서적·인지적 요인에 해당한다. 외적 차원은 타인과의 관계 및 상호작용 맥락에 대한 인식을 반영하는 것으로, ‘관계 맥락 인식’과 ‘상황 맥락 인식’으로 범주화하였다. 다만 일부 응답은 타인의 반응에 대한 예측이 개인의 내면에 내재화된 형태로 나타나, 내적 차원과 외적 차원이 명확히 분리되지 않고, 상호작용하는 양상을 보이기도 하였다.⁷⁾

1) 내적 차원

‘심리적 자기 보호’는 감정을 드러내는 행위 자체에 수반되는 심리적 불편과 거부를 반영하는 범주로, ‘심리적 부담’과 ‘자기 노출 회피’의 두 하위 범주로 분류하였다. ‘심리적 부담’은 감정을 표현하는 행위 자체, 표현의 과정에서 느끼는 불편감과 심리적 소모를 의미한다.

R2) 감정으로 대화하는 것이 귀찮을 때가 많아서⁸⁾

R3) 말하면 짜증나서

R74) 감정 표현하면 피곤하니까

R2), R3), R74)는 ‘귀찮다’, ‘짜증나다’, ‘피곤하다’ 등의 응답으로, 감정

7) R106)의 ‘상처받을까 봐’는 타인의 반응을 예상하는 외적 요인이 ‘두려운 마음’으로 내면화된 형태로 볼 수도 있다.

8) 자유 응답 문항에 대한 답변자의 답변 일관성 및 내용을 확인하기 위해서 응답자 186명에 대해서 Respondents(답변자, 응답자)의 약자와 고유 번호를 아라비아숫자로 표기하여 응답자 186명을 구분하였다. 예를 들어, R2는 응답자 2번이 된다. 응답에서 문법적으로 맞지 않는 부분, 즉 국어의 규범을 지키지 않은 문장이라도 수정하지 않고 고등학생의 실제 표현을 그대로 활용, 전체 응답이 아니라 겹치는 내용들에서 대표적인 사례가 될 만한 답변을 선정하여 작성하였다.

을 표현하는 행위 자체에 대한 평가 용어이다. 해당 응답들은 감정을 언어화하고 표현하는 과정을 심리적 에너지가 소모되는 부담으로 인식하고 있음을 드러낸다. 행동, 사고, 감정을 조절하는 다양한 자기통제는 자기조절의 한정적 자원을 활용하는 것으로, 감정 조절 전략은 인지적 비용을 수반할 수 있으며, 특히 억제 전략은 재평가보다 더 큰 인지적 부담을 가져온다(Richards & Gross, 2000; 이슬아·권석만, 2017). 이는 고등학생들이 감정 표현 행위 자체를 심리적 자원을 소모하는 활동으로 경험하고 인식한다고 해석할 수 있다.

‘자기 노출 회피’는 자신의 감정이나 내면이 타인에게 드러나는 것을 회피하는 경향을 의미한다.

R76) 상대방에게 내 감정을 들리기 싫어서

R106) 상처받을까 봐

R174) 나의 감정을 알리고 싶지 않아서

R76), R106), R174)는 감정 노출 자체를 심리적 위협으로 인식하고 있음을 보여준다. 자기 노출은 타인의 반응을 통하여 자신을 객관적으로 조망하고, 자신과 타인에 대한 이해를 발달시킬 수 있다. 또한 친밀감을 형성하여 타인과 관계를 형성하고 관리하며 발전시킬 수 있다(박재현, 2016: 43-44). 그러나 감정 표현 결과로 거부나 상처받을 것에 대한 두려움으로 감정 표현 억제 경향 역시 드러날 수 있다(최해연·민경환, 2007). 특히 응답의 맥락상 감정 표현은 주로 부정적 감정 표현을 의미하는 것으로 해석되며, 이에 따라 감정 표현에 대한 회피 경향이 강화되는 것으로 볼 수 있다.

‘심리적 부담’과 ‘자기 노출 회피’는 모두 감정 표현이 개인에게 심리적 소모를 초래하거나 내면을 위협에 노출시킬 수 있다는 인식에서 비롯된다는 점에서 공통적으로 ‘심리적 자기 보호’ 기제로 이해할 수 있다. 심리적 자기 보호는 Gross(1998b)의 감정 조절 과정 모형에서 볼 때, 주로 감정 경험이

이미 일어난 이후 반응 단계에서 개입하는 ‘반응 초점(response-focused) 전략’에 해당한다. 특히 감정을 드러내지 않거나 속으로만 삭이는 방식은 표정과 언어를 조절하는 ‘표현 억제(expressive suppression)’ 전략으로 해석할 수 있으며, 이는 감정 자체를 재구성하기보다 외적 표현만 줄이는 방식이라는 점에서 선행사건 초점 전략(인지 재평가)에 비해 더 큰 인지적·신체적 부담을 초래할 수 있다(Gross, 1998a).

다음으로 ‘감정 해소 효능감 부족’은 감정을 표현하더라도 감정이 해소되거나 상황이 개선되지 않는다는 인식을 반영한다.

R108) 굳이 말해봤자 달라질 게 없고 부정적 감정만 남음

R122) 딱히 그 감정이 해결될 거 같지 않아서

R180) 표현의 결과 나쁜 감정이 좋아지는 것이 아닌

R108), R122), R180)은 감정 표현이 감정 해소로 연결되지 않는다는 인식을 보여준다. 이는 ‘감정 표현 → 감정 해소’라는 기대가 충족되지 않는 경험이 반복되면서 감정 표현의 효능에 대한 신념이 약화된 것으로 해석할 수 있다. 실제로 감정 표현이 항상 정서적 완화로 이어지는 것은 아니며, 경우에 따라 부정적 정서를 유지하거나 강화할 수 있다는 연구 결과(Berkowitz, 1981; Tavis, 1989; 최해연·민경환, 2007: 72 재인용)는 이러한 인식이 경험적 기반을 가질 가능성을 시사한다.

Gross(1998a)의 실험에서도 표현 억제 전략은 감정 표현을 줄이는 대신 내적 정서 경험과 생리적 각성을 충분히 낮추지 못하고 오히려 부담을 증가시키는 것으로 나타났다. 학생들이 감정 표현을 통해서 “달라질 것이 없고” “부정적 감정만 남는다”고 인식하는 양상은, 선행 단계에서 의미를 다시 구성하는 인지 재평가보다는 반응 단계에서 감정을 억누르는 전략이 반복된 결과일 가능성을 시사한다.

한편 ‘감정 표현’의 ‘감정’의 범위가 긍정적인 감정 표현이 아니라 부정

적인 감정 표현으로 한정되어 해석될 가능성이 높다. 긍정적인 감정이라면 표현을 통한 해소 및 해결을 바랄 가능성이 없기 때문이다.

2) 외적 차원

외적 차원은 타인과의 관계 및 상황 맥락에 대한 인식을 반영하는 것으로, ‘관계 맥락 인식’과 ‘상황 맥락 인식’으로 분류하였다. 외적 차원에서는 내적 차원보다 다양한 하위 범주가 도출되었는데, 이는 감정 표현 회피가 개인 내부의 심리적 요인뿐 아니라 대인관계 및 상황적 판단과 밀접하게 연관되어 있음을 보여준다.

‘관계 맥락 인식’은 감정 표현이 대인관계에서 초래할 수 있는 부정적 결과에 대한 예측적 인식을 반영하는 것으로, 다섯 가지 하위 범주로 세분화하였다. 먼저 ‘관계 갈등’은 감정 표현이 관계의 불편함이나 갈등을 유발할 수 있다는 우려를 의미한다.

R4) 감정 표현하면 서로 불편해지니까

R153) 하면 귀찮아지는 상황이 생길 수 있음

R4), R153)은 감정 표현이 관계를 악화시킬 수 있다는 인식을 반영한다. 감정 표현 이후 발생할 수 있는 상호작용의 변화를 사전에 고려하고, 그 결과 관계가 어색해지거나 추가적인 정서적 조율이 필요해질 가능성을 부담으로 인식하고 있다. 즉 감정 표현은 단순한 자기표현이 아니라, 이후의 관계적 긴장과 상호작용의 변화를 수반하는 행위로 이해되고 있으며, 이러한 인식이 감정 표현 자체를 회피하도록 작용한다. Gross의 모형에서 보았을 때, 이는 갈등과 불편한 정서를 유발할 수 있는 사회적 상황 자체를 피하거나 변화시키려는 ‘상황 선택’ 및 ‘상황 수정’ 전략으로 이해할 수 있다. 이는 사회적으로 수용할 수 있는 방식으로 감정을 조절하려는 경향과도 관련된다(최해연·민경환, 2007; 김화연·김희정, 2014). 다음으로 ‘부정적 평가’는 감정 표현

이 타인에게 부정적 인상을 줄 수 있다는 우려를 반영한다.

R6) 내가 말한 나의 솔직한 감정이 나중에는 나의 약점이 될 수도 있다고 생각
해서

R131) 내 감정을 상대방에게 알려서 이득 볼 것이 없기 때문에

R36) 그 사람에게 나의 감정을 알리지 않고 항상 밝은 사람으로 보이고 싶어서

R156) 상대방에게 미움 받지 않기 위해

R6), R131)은 타인의 부정적 평가를 우려하는 것으로, 감정 표현이 타인에게 자신의 취약성을 드러내는 것으로 인식되고, 이득보다 손실로 이어질 수 있다는 방어적 태도를 보여주는 응답이다. R6)이 감정 노출을 ‘약점’으로 표현하고, R131)이 이익과 손실의 언어로 감정 표현을 판단하는 방식은, 관계-관여적 양가성이 높은 사람들의 특징으로, 감정을 전략적 자원으로 인식하는 인상관리적 사고와 직접적으로 연결된다(최해연·민경환, 2007).

또한 R36), R156)처럼 타인에게 감정을 드러내지 않고 자신의 ‘밝은 모습’을 보이고자 하거나 ‘미움 받지 않는 모습’을 유지하고자 하는 응답은 자신의 내면 감정보다 타인에게 보이는 이미지에 더 중점을 두는 것으로 해석할 수 있다. ‘자기표현’은 단순히 화자에 대한 정보를 제공하는 것을 넘어서서 좋은 인상을 주기 위한 동기에서 ‘자신이 어떻게 여겨져야 하는지에 대하여 다른 사람들을 안내하기(instruct) 위한 사회적 행위’로도 볼 수 있는데(Johnson, 1981; 백정이·구영산, 2022: 48 재인용), 이러한 자기표현에 감정 표현도 포함되는 것으로 이해할 수 있다. 학생들이 감정을 숨기거나 드러내지 않음으로써 타인에게 원하는 인상을 형성해 가고 있을 가능성을 시사한다.

‘공감 결핍’은 감정 표현이 타인으로부터 충분한 공감이나 이해를 얻지 못할 것이라는 인식을 반영한다.

R53) 다른 사람들이 나의 감정을 공감을 해줄 필요를 굳이 느끼지 못할

R71) 나의 감정을 표현해봤자 들어주는 사람이 거의 없어서

R181) 상대방이 공감을 너무 못해서

R53), R71), R181)은 감정 표현이 타인으로부터 충분한 공감이나 이해를 얻지 못할 것이라는 인식에 기반한 응답이다. 감정 표현에 개인 내면의 문제뿐만 아니라 그 표현을 수용하는 상대방의 공감 역량 역시 중요한 원인으로 작용할 수 있음을 드러내는 응답이다. 감정을 표현하는 행위를 ‘공감을 전제로 한 상호작용’으로 인식하고, 상대방이 이를 수용하지 못할 경우 감정 표현 자체가 의미를 상실한다고 판단하고 있다. 즉 감정 표현은 단순히 말하는 행위가 아니라, 타인의 공감적 반응을 통해 완결되는 상호작용 과정으로 이해될 수 있다. 그러나 이러한 기대가 충족되지 않을 것이라는 판단이 감정 표현을 사전에 차단하는 요인으로 작용할 수도 있음을 보여준다. 이는 감정 표현의 문제뿐만 아니라 공감적 반응의 부재가 감정 표현 회피로 이어질 수 있음을 시사한다.

‘반응 기대 결여’는 타인이 자신의 감정에 의미 있는 반응을 보이지 않을 것이라는 예측에 기반한 범주이다.

R25) 다른 사람이 내 감정에 대해 크게 관심이 없을까봐

R54) 상대방이 신경 쓰지 않을 거 같아서

R25), R54)는 자신의 감정이 타인에게 의미 있게 수신되지 않을 것이라는 예측을 이미 내면에서 완결하고 표현을 포기한 상태를 드러내는 응답이다. 주목할 만한 점은 이 응답들이 감정 표현 이후 발생할 타인의 반응을 ‘무관심’으로 예측하고, 이러한 예측이 감정 표현의 필요성을 약화시키는 방향으로 작용한다는 것이다. 관계에서 부정적 예측이 자연스러운 정서 처리 과정을 방해하거나 정서 표현을 억제함으로써 발생한 정서의 종류와 성격을

망각하게 된다는 연구 결과처럼(임애련, 2022), ‘무관심에 대한 예측 → 표현의 포기 → 정서 처리 능력의 약화’라는 순차적 악순환이 형성될 수 있음을 시사한다.

‘타인 부담 인식’은 자신의 감정 표현이 상대방에게 부담이나 불편을 줄 수 있다는 인식을 반영한다.

R85) 내가 감정을 표현하는 게 상대방한테 부담이 될 수 있기 때문

R168) 내가 감정을 표현했을 때 상대방이 불편할까 봐

R85), R168)은 감정 표현이 타인에게 미치는 영향을 고려하는 관계 지향적 사고를 보인다. 자신의 감정이 타인에게 추가적인 정서적 반응이나 책임을 요구할 수 있다는 점을 부담으로 인식하고 있다. 직접적인 감정 표현이 상대의 기분을 손상시킬 수 있다는 우려와 관계 유지에 대한 문화적 민감성, 감정 표현을 조절하거나 억제하는 방식은 한국의 사회·문화적 맥락에서 관계를 지속하기 위한 적응적 의사소통 전략으로 이해될 수 있다(최상진, 2011: 182-183). 그러나 이러한 인식이 고착되면 자신의 감정뿐 아니라 타인의 감정 역시 표현하기보다 억제하고 숨겨야 하는 것이라는 인식으로 이어질 수 있다. 타인에게 부담을 주지 않기 위해 감정 표현을 사전에 차단하는 양상은, 정서가 충분히 형성되기 전에 상황과 상호작용 방식을 조정하려는 선행사건 초점 전략 중 하나로, Gross가 제시한 ‘상황 선택·상황 수정’ 전략에 해당한다.

마지막으로 ‘상황 맥락 인식’은 감정 표현이 적절하지 않은 상황이라는 판단에 근거한 범주이다.

R117) 분위기가 어두워지는 것이 싫기 때문

R177) 다른 말하기에 바쁘고 감정 표현할 분위기도 아니어서

R117), R177)은 감정 표현이 특정한 상황과 맥락에서만 가능하다는 인

식을 보여준다. 감정 표현을 언제든 가능한 보편적 행위로 보기보다, 분위기나 대화 흐름과 같은 조건이 충족될 때에만 허용되는 행위로 이해하고 있음을 알 수 있다. 특히 감정 표현이 분위기를 저해하거나 대화의 흐름을 방해할 수 있다는 판단은 감정 표현을 상황에 종속된 행위로 제한한다. “자신의 감정을 솔직히 표현해야 한다는 생각”에 고-맥락 문화권에 속하는 학생들이 저-맥락 문화권 학생들보다 상대적으로 덜 동의하는 경향이 있다(이은경·서은국·Thai Chu 외, 2009). 이러한 문화적 표현 규범은 어린 시절부터 사회화 과정을 통해 자연스럽게 습득되는 것으로, 학생들이 감정 표현을 일상적이고 보편적인 의사소통으로 받아들이기보다 특별한 맥락에서만 허용되는 제한적 행위로 내면화하고 있을 가능성을 시사한다.

이상의 결과는 학생들이 감정 표현을 단순한 개인적 행위가 아니라, 타인의 반응과 관계의 변화를 예측하며 조절하는 상호작용적 행위로 인식하고 있음을 보여준다. 그러나 자신의 감정을 타인에게 드러낼 필요가 없고, 상대방이 자신의 감정에 대해서 고려할 이유가 없다고 인식하는 것은 감정이 타인과의 상호작용 속에서 공유되고 조정되는 사회적 자원이라는 측면에 대한 인식이 충분히 형성되지 않았음을 보여준다.

감정은 개인만의 것이기보다는 사회적 차원에서 이해되어야 하는 것으로, 타인과의 소통에서 중요한 상호작용 기반이라는 이해가 부재함을 확인할 수 있다. 이러한 인식은 타인과의 소통에서 감정 표현을 하기 어려우며, 결국 타인에 대한 이해와 공감 역시 어려울 수 있으므로 교육적 처치가 필요하다. 그러나 이러한 인식은 단순한 이해 부족이라기보다, 감정 표현이 실제로 관계에 긍정적으로 작용하지 않았던 경험이나, 타인의 반응에 대한 부정적 예측이 내면화된 결과로 형성되었을 가능성도 함께 고려할 필요가 있다. 즉 감정 표현 회피는 감정의 사회적 기능에 대한 인식 부족과 더불어, 감정 표현의 효과와 결과에 대한 경험적 판단이 결합된 결과로 이해될 수 있다. 이러한 인식은 타인과의 소통에서 감정 표현을 제한하고, 결과적으로 타인의 감정을 이해하거나 공감하는 경험 자체를 축소시킬 수 있다. 감정 표현과

공감은 상호작용적으로 작동하는데, 감정 표현이 억제될 경우 공감 역시 활성화되기 어렵고, 이는 다시 감정 표현의 필요성을 약화시키는 순환 구조를 형성할 수 있다. 따라서 감정을 개인적 차원을 넘어 사회적 차원에서 이해하도록 돕는 교육적 접근이 필요하다.

한편 양정운·김성재(2016)는 비폭력대화(NVC) 연구의 통합적 고찰을 통해, “가장 문제가 되는 비효율적인 의사소통은 자신의 감정을 수용될 수 있는 방법으로 솔직하게 표현하지 못하고 상대방의 입장을 공감하지 못하기 때문”(양정운·김성재, 2016: 37)이라고 지적한 바 있다. 감정 표현이 관계의 갈등을 유발한다는 학생들의 인식은, 감정 표현 자체의 문제가 아니라 표현 방식이나 수용 가능한 방법에 대한 학습 부재에서 비롯된 것으로 해석할 수 있다. 이는 비폭력대화나 나-전달법과 같은 대화 전략에서 자신의 감정 표현이 갈등 해결의 효과적인 수단으로 제시되는 것과 대비되며, 실제 학습자의 경험과 교육 내용 사이에 간극이 존재함을 시사한다.

또한 감정 표현이 감정의 해소나 해결로 이어지지 않는다는 인식 역시 주목할 필요가 있다. 여기서 ‘해결’은 감정을 제거하는 것이 아니라, 감정을 인식하고 수용하며 적절히 조절하는 과정을 의미한다. 그러나 학생들은 감정 표현이 부정적 감정을 완화하기보다 오히려 지속시키거나 심화시킬 수 있다고 인식하고 있으며, 감정 표현의 효능에 대한 신념을 약화시키는 요인으로 작용한다. 부정적 감정이 적절히 처리되지 않은 상태에서는 인지적 판단이나 다른 활동에 대한 집중이 어려워질 수 있으며, 억제된 감정은 이후 더 강한 정서로 표출될 가능성도 존재한다. 자신의 감정을 인식하고 적절하게 표현하는 능력은 개인의 정서 조절과 대인관계 형성에 있어 중요한 요소이며, 특히 청소년기 학생들에게 지속적인 교육적 지원이 요구된다.

분석 결과의 또 다른 특징은 학생들이 ‘감정 표현’을 주로 ‘부정적 감정 표현’으로 한정하여 인식하고 있다는 점이다. 감정 표현은 상호 이해와 관계 형성의 수단이라기보다 관계를 어색하게 만들거나 갈등을 유발할 가능성이 높은 행위로 이해되고 있었다. 이러한 인식은 감정 표현의 기능을 제한적으

로 이해한 결과이며, 이는 화법교육에서 대화를 통해 나와 타자의 이해로 나아가는 방향성과는 배치되는 모습이다. 이는 사회·문화적 맥락에서도 설명될 수 있다. 문화인류학자인 Hall(1966)의 상황 맥락의 중요성에 따른 고-맥락, 저-맥락 문화권 구별에 따르면, 고-맥락 문화에서는 상황 의존성이 높고, 관계주의, 집단주의적 성향이 강하다. ‘나’보다는 ‘우리’를 강조하고, 표현 그 자체보다 상황을 중시하며, 직설적인 표현보다는 우회적인 표현을 사용한다. 집단주의 사회에서는 개인의 내적 감정의 표현은 집단 내의 갈등을 야기하고 조화를 저해하는 것으로 받아들인다. 따라서 개인의 욕구, 감정 표현, 특히 자아중심적 감정 표현에 대한 억제를 강조하고, 양보와 협동, 겸양과 침묵, 인내를 높이 평가한다(조궁호, 1997). 고-맥락 문화권에 속하는 우리 문화는 자신의 감정을 솔직하게 드러내기보다는 완곡한 표현으로 돌려 말하거나 감정을 드러내지 않는 것을 미덕으로 여겨왔다는 점에서 문화적으로 내면화된 상호작용 방식의 반영으로 이해할 수 있다.

고등학생 연구 참여자들은 감정 표현을 불필요하거나 비효율적인 행위로 인식하는 경향을 보이며, 이는 자기노출, 감정 표현이 관계에 미치는 영향, 타인의 반응, 감정 해소 가능성 등에 대한 복합적인 판단에 기반한다. 특히 또래 관계의 영향력이 큰 청소년기의 특성상, 감정 표현은 관계 유지와 자기 보호를 고려한 전략적 선택으로 작동할 가능성이 크다. 그러나 감정의 사회적 기능에 대한 이해를 바탕으로 감정 표현과 공감의 상호작용을 하는 경험을 제공하는 것은 교육적으로 중요한 과제이며, 이를 통해 학생들의 감정 표현에 대한 인식을 확장할 필요가 있다.

2. 감정 표현 양상

고등학생 참여자들이 실제 상황에서 감정을 어떤 방식으로 표현하는지에 주목하였다. 감정 표현의 언어적 수단과 상황에 따른 감정 어휘의 특성을 살펴본 뒤, 인식된 감정과 실제 발화 사이의 괴리를 검토하고, 마지막으로 발

화 양상이 Gross의 감정 조절 전략과 어떤 대응 관계로 연결되는지를 분석하였다.

1) 감정 표현의 수단

감정 표현의 수단은 언어, 동작, 표정, 신체적 접촉, 비언어적 표현 등 다양한 양상으로 나타나며, 실제 상황에서는 이들이 복합적으로 작용할 가능성이 높다. 그러나 말투나 표정과 같은 비언어적 표현은 의도적 통제보다는 자동적이거나 습관적으로 발현되는 경우가 많고, 해당 표현 수단만으로는 감정의 종류를 명확히 구분하기 어렵다는 한계를 지닌다는 점에서 본 연구는 언어적 감정 표현의 수단을 한정하여 확인하였다. <표 6>은 고등학생 연구 참여자들의 감정 표현 수단의 사용 빈도를 나타낸 것이다.

<표 6> 고등학생 연구 참여자들의 언어적 감정 표현 수단 사용 빈도 (N=186)

언어적 감정 표현 수단	매우 낮음	낮음	보통	높음	매우 높음
감탄사 (어머! 아이고 등)	17명 (9.1%)	18명 (9.7%)	31명 16.7%	82명 44.1%	38명 20.4%
감정 어휘 (기쁘다, 슬프다, 허무하다 등)	10명 5.4%	35명 18.8%	51명 27.4%	74명 39.8%	16명 8.6%
어절/구 (너무 안타깝다, 너무 기쁘다 등)	7명 3.8%	38명 20.4%	63명 33.9%	61명 32.8%	17명 9.1%
문장(오늘 시험을 기대만큼 못 봐서 너무 속상하고 슬퍼 등)	11명 5.9%	42명 22.6%	57명 30.6%	53명 28.5%	23명 12.4%
비속어·유행어 (개빡치네 등)	4명 2.2%	5명 2.7%	31명 16.7%	68명 36.6%	78명 41.9%

분석 결과, 연구 참여자들이 감정을 표현하기 위해 가장 높은 빈도로 사용하는 언어적 수단은 비속어·유행어로, ‘매우 높음’ 응답 비율이 41.9%로 전체 항목 중 가장 높았다. 다음으로 감탄사의 사용 빈도가 ‘높음’ 수준에서 44.1%로 뒤를 이었으며, 감정 어휘 역시 ‘높음’ 수준에서 39.8%로 비교적

높은 사용 빈도를 보였다. 반면 어절·구를 활용한 표현은 ‘보통’ 수준에서 33.9%, 완결된 문장을 활용한 표현은 ‘보통’ 수준에서 30.7%로 낮은 경향을 보였다. 이는 감정을 서술형 문장으로 정교하게 기술하기보다는 짧은 감탄사, 단일 어휘, 비속어·유행어와 같은 응축된 표현을 선호하는 것으로 이해할 수 있다.

완결된 문장보다 감탄사, 개별 어휘, 비속어·유행어를 선호하는 경향을 단순히 ‘감정을 표현하는 법을 모른다.’라는 결핍의 관점으로만 해석하기에는 무리가 있다. 일상어에서 사용되는 욕설은 일반적으로 부정적인 감정을 전달하기 위한 것이지만, 청소년의 욕설·비속어 사용은 또래 집단 간의 유대감 형성, 소속감과 동일감의 확인, 집단 정체성의 표지로 기능한다는 점이 지적된 바 있다(김지원, 2020). 본 연구의 결과 역시, 청소년이 비속어·유행어를 감정 표현의 수단이자 또래 간 연대감을 강화하고 공통된 정서를 공유하는 상징적 자원으로 활용하고 있을 가능성을 시사한다.

한편, 면담에서 일부 참여자는 “부정적인 감정은 절대 티 안 내려고 하는데, 보통 표정에서는 드러나는 것 같아요. 잘 참고 넘어가야지 생각하는데 꼭 친구들이 물어봐요. 무슨 일 있냐고”라고 진술하였으며, “부정적인 건 좀 무덤덤하게 넘어가고 싶은데 이게 이상하게 갑자기 누가 건드리면 팍 하고 폭발하는 거죠”라고 답변하여 언어적 억제와 비언어적 표출이 공존하는 양상을 드러내기도 하였다. 학생들이 감정을 전달하는 과정에서 언어적 표현보다 행동·태도·침묵 등의 비언어적 수단에 의존하거나, 언어적 표현과 비언어적 표현을 복합적으로 활용하고 있음이 확인된다.

비언어적 표현은 언어적 표현과 상충될 때 전달력이 더 크게 작용하기도 하지만(이창덕·임철성·심영택 외, 2000), 비언어적 표현이 본능적·무의식적으로 표출되는 경우가 많아 화자의 의도와 다르게 전달될 수 있다는 점(박재현, 2016)과 그 해석이 청자의 맥락 판단에 전적으로 의존한다는 점에서 한계를 지닌다. 침묵은 상황에 따라 동의, 무시, 부정 등 정반대의 의미로 수용될 수 있으며, 동일한 표정이나 몸짓 역시 수신자의 맥락 해석에 따라 상

이하게 이해될 가능성이 높다(이창덕 외, 2000). 비언어적 표현의 모호성은 화자가 전달하고자 한 감정과 수신자가 해석한 감정 사이의 불일치를 유발할 수 있으며, 화자의 의도와 다른 방향으로 감정이 전달되면 오히려 갈등의 원인이 될 수도 있다. 반면 언어적 감정 표현은 특정 어휘나 어구를 의도적으로 선택할 수 있다는 점에서(안찬원, 2016) 감정의 미세한 차이를 드러낼 수 있다. 그러나 현재 고등학생 연구 참여자들의 감정 표현 수단에서 응축된 언어적 표현 선호와 비언어적 수단에 의존하는 경향이 맞물려 활용되는 양상을 보인다. 이는 감정을 구체적인 어휘로 명료화하여 전달하는 발화 방식이 충분히 활성화되지 않음을 보여주며, 감정을 언어로 명료화하는 표현 교육의 필요성을 시사한다.

2) 감정 어휘 사용

긍정적 상황과 부정적 상황에서 자신이 인식한 감정을 감정 어휘로 응답해달라는 물음에 대한 답변 예시를 보이면 <표 7>과 같다. 응답한 감정 어휘는 감정 어휘의 세분화에서 미세한 차이가 있었다.

<표 7> 감정 표현에 사용된 감정 어휘

긍정적 상황의 감정 어휘	기쁨 / 뿌듯함 / 행복 / 신남 / 만족감 / 자랑스러움 / 성취감 / 자신감 / 기대감 / 후련함 / 자부심 / 흥분 / 당당함 / 우월감 / 설렘 / 안도감	16종
부정적 상황의 감정 어휘	배신감 / 화남 / 짜증 / 어이없음 / 황당함 / 실망 / 당혹감 / 당황 / 불편함 / 불쾌함 / 분노 / 부끄러움 / 걱정 / 속상함 / 억울함 / 서운함 / 허무감 / 회의감 / 두려움 / 혼란스러움 / 후회 / 실망 / 황당함 / 분노 / 배신감 / 부끄러움 / 속상함 / 걱정 / 당혹감 / 두려움 / 상심 / 허무함 / 회의감 / 짜증 / 불쾌 / 당황 / 불편함 /	37종

긍정적 상황에서 학생들이 응답한 감정 어휘는 총 16종, 부정적 상황에서 응답한 감정 어휘는 37종으로, 부정적 감정 어휘 종류가 더 다양하게 나타났다. 이는 학생들이 긍정적 상황보다 부정적 상황에서 자신의 감정을 더 다양한 어휘로 인식하고 있음을 보여준다. 이러한 경향은 감정 정보 이론

(affect-as-information theory)에서 인간이 불쾌한 경험을 구분하고, 그 경험이 생존과 안전에 관한 중요한 정보를 제공하기 때문에 부정적 감정이 정보 측면에서 중요하다는 설명과도 연관된다. 또한 사람들이 연상하여 사용하는 감정 어휘에서 부정적 어휘가 50%, 긍정적 어휘가 30%, 중립적 어휘가 20% 나타난다는 연구 결과 역시 이를 뒷받침한다(Schrauf & Sanchez, 2004; Brackett, 2019). 고등학생들의 부정적 감정 어휘 다양성은 불쾌한 경험을 구분하고 생존·안전에 중요한 정보를 처리하기 위해 더 많은 인지 자원을 투입하는 인간의 진화적 적응의 차원에서 이해할 수 있다.

3) 인식한 감정과 실제 발화의 괴리

다음은 부정적 상황과 긍정적 상황에서 학생들이 느낀 감정과 해당 감정에 대한 발화 표현 응답을 일부 정리한 것이다.

〈표 8〉 인식한 감정과 실제 발화 표현 사례

부정적 상황		긍정적 상황	
인식 감정	실제 발화 표현	인식 감정	실제 발화 표현
분노, 배신감	아냐, 됐어	기대감, 신남	이번에 열심히 해서 시험 잘 봤어
배신감	왜 말함?	행복	잘 봤어
서러움	괜찮아 신경 쓰지 마	매우 기쁨	잘 본 거 같은데? 등급 잘 안 나올 거 같아....
배신감, 언짢음	야 그거 내가 말하지 말라 그랬잖아 왜 그러냐 너	뿌듯함, 기쁨	그냥 좀 잘 본 것 같아요
약간 실망스러움	괜찮아	제일 신남 ⁹⁾	아.. 좀 아쉽네 더 잘 볼 수 있었는데

9) 시험 성적 결과가 좋게 나온 상황에서 '제일 신남' 감정을 응답하였으나, 실제 발화에서는 '이쉬움'을 언급한 것이다. 실제 인식한 감정과 실제 발화 표현의 괴리가 두드러지게 드러나는 예이다.

응답 분석 결과, 학생들은 특정 상황에서 느끼는 감정을 비교적 구체적인 감정 어휘로 인식하고 응답하였으나, 실제 발화 표현에서는 해당 감정 어휘를 거의 사용하지 않는 양상을 보였다. 기본적인 감정 어휘를 알고 있음에도 실제 대화 장면에서 이를 적극적으로 활용하여 표현하지 않는 것이다. 이는 Barrett의 감정 세분화(emotional granularity)가 발화 수행 수준에서 충분히 활성화되지 못하고 있음을 시사한다. 이는 감정 개념을 인식하는 수준과 실제 상호작용 상황에서 이를 언어화하는 수행 간에 간극이 존재함을 보여준다. 또한 본인이 인식하는 감정에 대해서는 ‘매우, 약간, 제일’ 등 감정의 강도를 표현하는 경우가 있었으나, 실제 발화 표현에서는 그러한 강도가 드러나지 않고 절제된 표현으로 대체되는 경향을 보였다. 이는 앞서 감정 표현을 꺼리는 이유에 대한 인식 조사 결과와도 일치하는 것으로, 학생들이 실제 대화 상황에서 자신의 감정을 의도적으로 축소하거나 은폐하고 있음을 재확인시켜 준다. 특히 긍정적 상황에서 시험 성적에 대한 강한 기쁨을 느끼면서도 이를 있는 그대로 드러내지 않고 ‘그냥 좀 잘 본 것 같아요’, ‘좀 쉬습네’와 같은 발화 표현은 상대방의 기대치 조절, 겸손의 사회적 규범, 또는 개인의 성향 차이 등 복합적인 요인에 기인하는 것으로 볼 수 있다.

한편 학생들의 감정 표현 방식이 구어보다 문어에 의존하는 경향이 있음을 시사하기도 한다. 감정 어휘를 활용한 문어적 표현은 기능하지만, 즉흥적인 구어 상황에서는 감정 어휘보다 비언어적 표현이나 함축적 발화에 의존하는 경우가 많기 때문이다. 그러나 비언어적 표현이나 함축적 발화는 앞서 살펴본 바와 같이 그 해석을 상대방에게 위임하게 되므로, 의도한 감정이 정확하게 전달되지 않을 가능성과 오해 및 갈등의 여지가 있다.

물론 대화 상황에서 모든 감정을 언어로 표현해야 하는 것은 아니다. 감정 표현 여부는 기본적으로 개인의 선택이자 소통과 관계적 차원에서의 자기표현 전략이다. 그러나 감정을 언어적으로 구성하여 표현하는 능력은, 자신의 감정을 스스로 이해하고 상대방에게 정확하게 전달하는 데 핵심적인 역할을 한다. 감정 어휘를 활용하여 자신의 감정을 구성하고 표현하는 과정

은 자기 이해를 돕고, 상대방의 오해 가능성을 줄이며, 사회적 소통을 원활하게 하는 기반이 된다는 점에서 교육적 논의가 필요하다. 특히 학습자가 주체적으로 자신의 감정을 인식하고 구성하여 상황에 적절하게 표현하는 방법을 습득하며, 이를 훈련할 기회를 제공하는 것은 학습자의 언어적 역량과 전인적 성장 모두에 기여할 수 있다.

4) 발화 유형 분석

긍정적 상황과 부정적 상황에서 나타난 발화 표현을 각각 구분하여 유형화하고, 각 유형이 어떠한 감정 조절 양상과 연결되는지 살펴보고자 한다. 긍정적 상황과 부정적 상황은 모두 감정 표현이라는 점에서는 공통되지만, 실제 발화의 기능과 지향, 관계 맥락에서의 처리 방식에는 차이가 나타나므로 동일 범주로 통합하지 않고 상황별로 분석하였다. Gross의 감정 조절 전략은 모든 유형에 일대일로 대응시키기보다 해석이 가능한 경우에 한하여 보조적으로 적용하였다. 다음 <표 9>는 긍정적 상황에서의 발화 유형을 정리한 것이다.

<표 9> 긍정적 발화 표현 유형

발화 유형	발화 특성	대표 발화 예시
감정적 흥분 표출 발화	감정을 즉각적으로 강렬하게 표출함. 감탄사, 반복, 느낌표 사용	“엄마아아아악!!!!!! 나 시험 개 잘 봤어!!!!!!” “미쳤음 사고쳐버림!!!!!!”
사실 전달 발화	실제 감정보다 감정의 정도를 낮추거나 사실만 전달함.	“그럭저럭 봤어영” “나쁘지 않게 봤어요”
과정 서술, 의미 부여 발화	상황에 대한 과정을 서술하고 의미를 부여함.	“시험 문제가 ~했는데 ~하다가 결국 다 맞았어” “이번에 열심히 했는데 진짜 잘봤어”

긍정적 상황, 즉 잘 본 시험 성적을 부모에게 보고하는 상황에서의 발화는 감정적 흥분 표출, 사실 전달, 과정 서술·의미 부여의 세 유형으로 범

주화된다.

감정적 흥분 표출 발화는 대표 발화 예시처럼 감탄사, 반복, 느낌표를 통해 기쁨을 즉각적이고 강렬하게 표현하는 유형이다. 이 발화는 내적 감정 상태를 여과 없이 언어로 전환한다는 점에서 감정과 발화 사이의 거리가 거의 없는 표현 방식이다. 이 유형의 발화 대상이 주로 부모라는 점은, 친밀한 애착 관계 안에서 안전하게 감정을 표출할 수 있다는 심리적 허용감이 작동하고 있음을 시사한다. 즉, 흥분 표출 발화는 단순한 감정 표출이 아니라 부모와의 관계에서 긍정 경험을 공유하고 연결을 강화하려는 언어적 행위로도 이해할 수 있다.

사실 전달 발화는 실제 감정보다 감정의 정도를 낮추거나 감정을 배제한 채 사실만 전달하는 유형이다. 사회·문화적으로 겸손과 대인 관계적 체면 유지의 기제가 감정 표현을 억제하는 방향으로 내면화되어 있음을 알 수 있다. 또한 이 발화는 내적으로는 뿌듯함·기쁨·성취감 등의 감정을 경험하면서도 표현으로는 억제한다는 점에서, Gross(1998a)의 표현 억제(expressive suppression) 전략에 해당한다. 주목할 것은, 억제가 부정 감정에 대한 반응으로만 나타나는 것이 아니라 긍정 감정에 대해서도 작동한다는 점이다. Gross & John(2003)은 표현 억제가 긍정 정서 경험 자체를 감소시키고 자존감과 삶의 만족도에도 부정적인 영향을 미친다고 하였는데, 이는 “그럭저럭”이라는 발화 습관이 단순한 겸손이 아니라 청소년의 정서적 안녕과 연결될 수도 있는 문제임을 시사한다.

과정 서술·의미 부여 발화는 “시험 문제가 ~했는데 ~하다가”, “이번에 열심히 했는데 진짜 잘 봤어”처럼 성취의 과정을 서술하고 그 결과에 의미를 부여하는 유형이다. 이 유형은 앞의 두 유형과 달리, 감정 상태보다 경험의 맥락과 인과관계를 언어화한다는 특징을 지닌다. 결과만 전달하는 것이 아니라 결과에 이르게 된 노력과 과정을 함께 서술함으로써, 성취를 자신의 노력과 능력에 귀인하는 인지적 의미화 작업을 수행하는 것이다. 자신의 긍정 감정을 단순히 표출하거나 억제하는 데 머물지 않고, 자신의 경험을 언어적

으로 구조화하고 통합하는 유형으로 보다 발전된 감정 표현 역량을 보이는 것으로 해석할 수 있다.

〈표 10〉 부정적 발화 표현 유형

발화 유형	발화 특성	대표 발화 예시
감정적 흥분 표출 발화	감정이 즉각적으로 강렬하게 표출함. 비속어, 욕설 사용	“아이 바스같은 새끼야” “ㅅㅂ 그걸 왜 말해”
질책 발화	상대의 행동을 직접 지적, 비판함.	“아니 그걸 왜 말해” “왜 그런 거야? 미친 거야?”
수용·체념 발화	상황을 수용하고 받아들임.	“그럴 수도 있지.. 다음부터 조심해.” “어쩔 수 없지. 괜찮아...”
감정 억제·침묵	실제 감정과 달리 괜찮은 척하거나 침묵함.	“(아무 말도 안 한다)” “아냐. 됐어. 괜찮아”(속마음: 넌 손절이야.)
관계 회피 발화	관계 단절 또는 상황 회피함.	“앞으로 마주치지 말자.” “(대답 안 하고 손절한다)”

부정적 상황, 즉 자신의 비밀이 친구에 의해 발설된 상황에서의 발화는 감정적 흥분 표출, 질책, 수용·체념, 감정 억제·침묵, 관계 회피의 다섯 유형으로 범주화된다. 긍정적 상황에 비해 유형의 수가 많다는 사실은, 부정 감정 상황에서 발화 전략이 더 다양하게 분화됨을 시사한다.

감정적 흥분 표출 발화는 비속어와 욕설을 포함하여 분노를 즉각적으로 표출하는 유형이다. 이는 Gross(1998a)의 감정 조절 전략에서 조절 부재 상태(unregulated response)에 가장 근접한 유형으로 감정 조절과 언어적 표현 사이의 간극이 거의 존재하지 않는다. 특히 비속어와 욕설의 사용은 강렬한 신체적 각성 상태가 감정 어휘를 통해 정제되지 않고 그대로 언어화된 결과로 볼 수 있다. Gross(1998a)의 관점에서 조절 부재 상태의 발화는 단기적으로는 감정 표출처럼 보이지만, 실제로는 내적으로 해소하지 못하고, 부정적 반응 패턴을 강화한다는 점에서, 청소년의 감정 조절 역량 발달에 직접

적인 위협 요인으로 기능할 수 있다.

질책 발화는 비속어 없이 상대의 행동을 직접 지적하고 비판하는 유형이다. 흥분 표출 발화와 마찬가지로 분노와 배신감을 기반으로 하지만, 발화의 초점이 자신의 감정 상태가 아닌 상대방의 행동으로 이동한다는 점에서 구분된다. 감정을 직접 드러내기보다 상대 행동의 문제를 언어화함으로써, 감정의 원인을 외부 요인으로 인식하고자 하는 것이다.

수용·체념 발화는 상황을 받아들이고 합리화하는 유형이다. 이 발화는 감정 경험의 강도를 낮추려는 인지적 개입이 발화에 반영된 것으로, Gross(1998a)의 인지적 재평가(cognitive reappraisal) 전략에 해당한다. 그러나 이 유형의 발화에서 나타나는 재평가는 상황을 긍정적으로 재해석하는 능동적 재평가가 아니라, 변화 가능성을 포기하는 체념적 수용의 성격이 강하다. “어쩔 수 없지”라는 표현이 반복적으로 나타나는 것은, 인지적 재평가의 언어적 형식은 구사하면서도 그 내용이 수동적 포기에 머무르는 경향이 있음을 보여준다.

감정 억제·침묵 발화는 실제 감정과 다른 발화를 하거나 침묵을 선택하는 유형이다. 내적 감정 경험과 외적 표현 사이의 의도적 분리를 보여주는 유형으로, Gross & John(2003)은 표현 억제가 감정 경험 자체는 줄이지 못하고, 오히려 내적으로 지속적인 부정적 감정을 유지하면서, 이를 인지하는 상호작용 상대에게도 불편감을 준다고 하였다. 특히 “아냐. 됐어. 괜찮아”(속마음: 넌 손절이야.)처럼 표현적으로 분노를 억제하면서도 내적으로 관계 단절을 결심하는 이 발화는 억제 전략이 단기적으로는 갈등을 피할 수 있지만, 장기적으로는 대인관계 소외로 이어질 수 있다는 점에서 주의할 필요가 있다.

관계 회피 발화는 관계 단절 또는 상황 회피를 선언하는 유형이다. 이 유형은 현재의 감정을 직접 표현하거나 해결하기보다, 관계 구조 자체를 재편하는 방향으로 감정을 처리한다는 점에서 다른 유형과 구분된다. 감정 억제·침묵 발화 유형과 마찬가지로, 단기적으로 부정 감정을 감소시키는 효과가 있지만, 문제 상황 자체와의 직면을 차단하기 때문에 장기적으로는 감

정 처리 역량의 성장을 저해할 수 있다. 이는 감정 표현 교육에서 갈등 상황에서 관계를 유지하면서 감정을 처리하는 언어적 방식을 구체적으로 훈련할 필요성을 시사한다.

긍정적 상황과 부정적 상황 사이에는 감정 처리 방식의 뚜렷한 비대칭이 존재한다. 긍정적 상황에서는 자신이 시험을 잘 본 이유를 설명하거나 과정을 서술하는 발화가 관찰되는데, 이는 자신의 감정 상태를 언어적으로 돌아보는 메타 인지적 처리가 어느 정도 작동하고 있음을 보여준다. 반면 부정적 상황에서는 메타 인지적 처리보다 즉각적 감정 반응이 발화를 주도한다는 것을 확인할 수 있다.

또한 부정적 상황에서 ‘나-전달법(I-message)’에 해당하는 발화가 존재하지 않는다는 점은 주목할 만하다. ‘나-전달법’은 상대방의 행동이 자신에게 미친 영향과 그에 따른 자신의 감정을 서술하는 방식으로, 갈등 상황에서 관계를 훼손하지 않으면서 감정을 전달하는 핵심 소통 전략이다. 그러나 본 데이터의 부정적 상황, 갈등 상황에서 상대 행동을 지적하거나 비난하는 ‘너-전달법’으로 집중되어 있으며, “나는 네가 내 비밀을 말해서 배신감이 들어.”처럼 자신의 감정과 영향을 서술하는 발화는 확인되지 않는다. 이는 학생들이 부정적 감정을 표현할 때 자신의 감정을 ‘드러내는 것’ 혹은 ‘드려내지 않는 것’에는 집중하되, 상대방과의 관계나 소통을 고려하는 단계로는 나아가지 못하고 있음을 시사한다.

단순한 표현 기술의 문제가 아니라, 학생들이 자신의 감정을 인식하고 언어화하는 교육, 교육을 통한 경험의 반복과 훈련이 부족한 것과 연결된다. 감정을 표현하더라도 관계를 고려하지 않는 방식에 편중되면, 갈등은 해결로 나아가지 못하고 ‘감정 폭발 → 억제 → 관계 단절’의 악순환이 반복될 가능성이 높다. 이러한 결과들은 학생들이 감정을 언어로 구성하고 표현하는 역량을 기를 수 있는 충분한 기회가 주어지지 않았으며, 감정 표현 방식이 Gross의 표현 억제 전략에 크게 의존하고 있음을 시사한다. 또한 갈등 상황을 다르게 바라보고 의미를 다시 구성하는 인지 재평가 전략은 주로 개념적

수용이나 관계 단절로 나타나, Gross가 제안한 적응적인 선행사건 초점 전략으로 충분히 기능하지 못하고 있음을 알 수 있다. 감정 표현 교육은 자신이 구성한 감정이 무엇인지를 언어적으로 인식하고, 이를 갈등 상황에서 관계를 유지하면서 전달하는 방식을 단계적으로 심화할 필요가 있다.

나아가 이러한 결과는 학생들이 감정을 고정된 내적 상태로 인식하고 있음을 보여주며, Barrett(2017)의 구성된 감정 이론이 제안하듯 감정이 언어·경험·사회적 맥락에 의해 능동적으로 구성됨을 이해하는 감정의 사회적 구성 교육이 체계적으로 이루어져야 할 필요성을 뒷받침한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 서울시 강남구 소재 인문계 고등학교 1~3학년 학생 186명을 대상으로 감정 표현에 대한 인식과 실제 감정 표현 양상을 질적·양적으로 분석하고, 이를 통해 감정의 사회적 구성 교육의 필요성을 밝히고자 하였다. 분석 결과를 중심으로 주요 결론과 교육적 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 고등학생들은 감정 표현을 불필요하거나 비효율적인 행위로 인식하며, ‘감정 표현’을 주로 ‘부정적 감정 표현’으로 한정하여 이해하고 있었다. 이러한 인식은 단순한 이해 부족의 문제가 아니라, 타인의 반응에 대한 부정적 예측이 내면화된 결과이자 고-맥락 문화권에서 사회화 과정을 통해 학습된 감정 억제 규범의 반영으로 볼 수 있다. 그러나 사회적으로 요구되는 감정 표현 규칙을 준수하기 위해 자신이 실제로 느끼는 감정과 다른 감정을 표현하거나 표현 자체를 억제하는 것은 감정 인지 부조화를 초래할 수 있으며(Kruml & Geddes, 2000), 장기적으로 자아정체성 형성과 대인관계 발달에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 특히 감정 표현을 부정적 감정의 문제로만 한정하는 인식은, 긍정적 감정의 공유 역시 관계 형성과 공동체 유지의 핵심

기반이 된다는 점을 간과하게 만든다. 나아가 감정 표현이 감정 조절과 해소로 이어지지 않는다는 경험적 판단이 누적될수록, ‘감정 표현 회피 → 감정 처리 능력 약화 → 표현 필요성 인식 저하’라는 악순환이 강화될 가능성이 있다. 따라서 교육에서는 감정 표현이 단지 부정적 감정의 배출이 아니라 자신과 타인에 대한 이해를 넓히고 관계를 형성하는 사회적 실천임을 경험할 수 있도록 돕는 것이 필요하다.

둘째, 고등학생들은 자신이 인식한 감정을 감정 어휘로 표현할 수 있었으나, 실제 발화 상황에서 감정 어휘를 충분히 활용하지 않는 괴리 양상이 두드러지게 나타났다. 학생들은 설문에서 자신의 감정을 비교적 구체적인 어휘로 인식하고 응답하였으나, 실제 발화 표현에서는 해당 어휘를 거의 사용하지 않고 감탄사, 비속어·유행어, 절제된 표현에 의존하는 경향을 보였다. 이는 감정을 ‘아는 것’과 감정을 ‘표현하는 것’ 사이에 명확한 간극이 존재함을 보여준다. 특히 비언어적 표현이나 함축적 발화에 의존할 경우, 감정의 해석을 상대방에게 전가하는 결과를 낳으며, 화자가 의도한 감정과 청자가 수신한 감정 사이의 불일치는 오해와 갈등의 원인이 될 수 있다. 물론 감정에는 신체적 각성, 정동으로서 불쾌나 쾌감처럼 자연발생적이고 즉각적인 측면도 함께 존재하며, 실제 의사소통에서는 이러한 감각적 경험이 언어적 해석과 결합하여 표현된다. 그러므로 국어교육에서 감정 표현 교육은 모호한 감정을 타인과의 대화 속에서 점차 조율하고 구성하는 과정으로 접근할 필요가 있다. 감정을 완결된 상태로 보지 않고, 실제 담화 상황과 청자를 고려하여 자신의 경험을 언어화하고 조정하는 활동으로 설계될 필요가 있다.

셋째, 고등학생들의 감정 표현 방식은 Gross(1998a)의 감정 조절 전략 중 표현 억제와 조절 부재 상태에 편중되어 있었으며, 인지 재평가와 같은 적응적 전략의 발화 실현은 매우 제한적으로 나타났다. 또한 부정적 상황에서 자신의 감정과 그 영향을 서술하여 갈등 상황을 원활한 의사소통으로 이끌어주는 ‘나-전달법’에 해당하는 발화가 확인되지 않았다는 점은, 학생들이 감정을 드러내거나 억제하는 양극단 사이에서 관계를 고려하며 감정을

전달하는 발화 방식으로는 나아가지 못하고 있음을 시사한다. 이는 단순한 표현 기술의 부재가 아니라, 자신의 감정을 인식하고 언어화하는 교육과 경험의 반복이 부족한 것과 연결된다. 감정 세분화 어휘 교육이나 나-전달법 연습은 유용한 출발점이 될 수 있지만, 그것만으로는 서론에서 제기한 청소년의 관계적·정서적 어려움에 충분히 대응하기 어렵다. 중요한 것은 학생들이 자신의 모호한 감정을 타인과의 대화 속에서 탐색하고, 상대의 반응을 바탕으로 조정하며, 관계를 유지하는 방향으로 의미를 함께 구성해 보는 경험을 지속적으로 갖게 하는 것이다.

이상의 결과를 종합하면, 고등학생의 감정 표현 문제는 감정에 대한 인식, 감정 조절 전략, 그리고 이를 둘러싼 사회·문화적 규범이 복합적으로 얽혀 있는 문제이다. 이는 감정 표현 교육이 개인의 심리적 역량을 기르는 데 그치지 않고, 감정이 관계와 사회적 맥락 속에서 구성되고 조율되는 사회적 행위임을 이해하도록 돕는 방향으로 설계되어야 함을 시사한다.

변경가·권순희(2025)는 대학생이 인식하는 ‘말 잘하기’의 구성 요소를 분석한 연구에서, 학습자들이 말 잘하기의 핵심 군집 중 하나로 ‘청자 중심의 공감적 소통과 배려의 말하기’를 인식하고, 그 영향 요인으로 ‘사회적 실천으로서의 말하기 경험’을 제시하였음을 밝혔다. 이는 학습자 스스로가 말하기를 개인의 기술적 숙련도에만 국한하지 않고, 타인과의 관계 속에서 공감하고 반응하며 성장하는 사회적 실천으로 이해하고 있음을 보여준다. 감정 언어 역시 개인이 습득해야 할 표현 기술로만 접근하는 것이 아니라, 관계 안에서 감정이 어떻게 수용되고 어떤 반응으로 돌아오는지를 경험할 수 있는 사회적 실천의 장으로서 교육 환경을 설계할 때, 기능 습득의 차원을 넘어 감정의 사회적 구성 교육, 즉 감정의 사회적 의미를 이해하고 관계 속에서 이를 조절·구성하는 교육으로 확장될 수 있을 것이다. 향후 교육에서는 메타 인지적 말하기 전략, 청자 중심의 대화 원리, 갈등 상황에서의 상호 조정 활동을 통합적으로 설계함으로써, 학생들이 감정을 말하는 법을 배우는 것을 넘어 타인과 함께 감정을 구성하고 조율하는 경험을 축적하도록 도

을 필요가 있다.

본 연구는 고등학생의 감정 인식과 감정 표현을 개인의 심리적 특성에 한정하지 않고, 사회적 관계 속에서 구성되는 사회적 소통의 문제로 조명함으로써 감정 표현 교육의 방향을 사회적 구성의 차원으로 확장하였다는 데 의의가 있다.

다만, 본 연구의 연구 대상이 서울시 강남구 소재 인문계 고등학교 1~3학년 학생 186명으로, 해당 지역의 사회경제적·교육적 특수성이 감정 표현 인식과 회피 양상에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 강남구는 상대적으로 높은 교육 인식, 경쟁적 학습 환경이 존재하는 지역으로, 이러한 맥락이 학생들의 감정 표현에 대한 거부, 특정 규범의 내면화나 표현 억제 경향을 강화했을 수 있다. 따라서 본 연구의 결과를 일반화하기에는 제한적이므로, 향후 연구에서는 지역·학교 유형·사회경제적 수준 등을 다양화한 비교 연구가 이루어지기를 기대한다.

* 본 논문은 2026.04.30. 투고되었으며, 2026.05.13. 심사가 시작되어 2026.06.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2022), 『국어과 교육과정(제2002-23호)』, 세종: 교육부.
- 김지원(2020), 「청소년 언어에 나타난 감정 표출적 수단 분석」, 『독일어문학』 90, 103-120.
- 김하연·김희정(2014), 「청소년의 정서표현에 대한 양가감정과 또래관계: 자아탄력성과 부모의 촉진적 의사소통의 매개효과」, 『상담학연구』 15(1), 393-414.
- 박재현(2016), 『국어교육을 위한 의사소통이론』, 서울: 사회평론아카데미.
- 백정이·구영산(2022), 「자기 노출 요구에 대한 반응 양상」, 『화법연구』 56, 41-88.
- 변경가·권순희(2025), 「‘말 잘하기’에 대한 대학생의 인식 연구 - 말 잘하는 사람에 대한 심층 면담과 네트워크 분석을 중심으로 -」, 『국어교육』 189, 103-138.
- 안찬원(2016), 「정서의 이해와 표현을 위한 감정 어휘 교육 연구」, 『문법교육』 27, 123-149.
- 양정운·김성재(2016), 「비폭력대화를 이용한 의사소통 중재연구의 통합적 고찰」, 『Perspectives in Nursing Science』 13(1), 36-47.
- 이수정·이훈구(1997), 「Trait Meta-Mood Scale 의 타당화에 관한 연구 정서지능의 하위 요인에 대한 탐색」, 『한국심리학회지』 11(1), 95-116.
- 이슬아·권석만(2017), 「자기조절의 이론적 접근과 심리장애와의 관계: 경험적 연구에 근거한 개관적 고찰」, 『한국심리학회지: 일반』 36(1), 1-37.
- 이양현·임효덕·이종영(1996), 「한국판 20항목 Toronto 감정표현불능증 척도(TAS-20K)의 개발과 타당도」, 『대한신경정신의학회』 35(4), 888-899.
- 이은경·서은국·Thai Chu·Heejung S. Kim·David K. Sherman(2009), 「정서억제와 주관적 안녕감: 문화 비교 연구」, 『한국심리학회지: 사회 및 성격』 23(1), 131-146.
- 이인정·최혜경(1995), 『인간행동과 사회환경』, 파주: 나남출판.
- 이창덕·임칠성·심영택·원진숙(2000), 『삶과 화법』, 서울: 박이정.
- 임애련(2022), 「거부민감성과 대인관계 문제 간의 관계: 정서인식명확성, 정서조절양식의 순차적 매개효과」, 『한국산학기술학회논문지』 23(12), 393-405.
- 조궁호(1997), 「문화유형과 정서의 차이: 한국인의 정서 이해를 위한 시론」, 『심리과학』 6(2), 1-43.
- 최상진(2011), 『한국인의 심리학』, 서울: 학지사.
- 최해연·민경환(2007), 「한국판 정서표현에 대한 양가성 척도의 타당화 및 억제 개념들 간의 비교 연구」, 『한국심리학회지: 사회 및 성격』 21(4), 71-89.
- 한정원(1997), 「정서표현성이 건강 및 주관적 안녕에 미치는 영향」, 서울대학교 석사학위논문.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994), "The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure", *Journal of Psychosomatic Research* 38, 23-32.
- Barrett, L. F. (2017), 『감정은 어떻게 만들어지는가?』, 최호영(역), 파주: 생각연구소, 2018.
- Brackett, M. (2019), 『감정의 발견』, 임지연(역), 서울: 북큐브네트웍스, 2020.

- Erikson, E. H. (1968), 『정체성: 청소년과 위기』, 윤초희·정현천(역), 파주: 교육과학사, 2022.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003), "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being", *Journal of Personality and Social Psychology* 85(2), 348.
- Gross, J. J. (1998a), "Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology", *Journal of Personality and Social Psychology* 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (1998b), "The emerging field of emotion regulation: An integrative review", *Review of General Psychology* 2(3), 271-299
- Hall, Edward. T (1966), *The Hidden Dimension*, Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994), "Individual differences in dispositional expressiveness : Development and validation of the emotional expressivity scale", *Journal of Personality and Social Psychology* 66, 934-949.
- Kruml, S. M. & Gedded, D. (2000), "Exploring the dimensions of emotional labor: the heart of Hochschild work", *Management Communication Quarterly* 14(1), 8-49.
- Richards, J. M. & Gross, J. J. (2000), "Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool", *Journal of Personality and Social Psychology* 79(3), 410-424.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995), Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale, In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health*, American Psychological Association.
- Schrauf, R. W. & Sanchez, J. (2004), "The preponderance of negative emotion words in the emotion lexicon: A cross-generational and cross-linguistic study", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2-3), 266-284.

‘감정의 사회적 구성 교육’ 모색을 위한 고등학생의 감정 표현 인식 및 표현 양상 분석

박찬·권순희

본 연구는 서울시 강남구 소재 인문계 고등학생 186명을 대상으로 감정 표현에 대한 인식과 표현 양상을 질적·양적으로 분석하고, 감정의 사회적 구성 교육의 필요성을 밝히는 데 목적이 있다. 분석 결과, 학생들은 감정 표현을 주로 부정적 감정으로 한정하여 인식하며, 심리적 부담·자기 노출 회피·감정 해소 효능감 부족(내적 차원)과 관계 갈등·공감 결핍·타인 부담 인식 등(외적 차원)의 복합적 요인으로 감정 표현을 회피하는 것으로 나타났다. 발화 양상에서는 감정을 구체적 어휘로 인식하면서도 실제 발화에서는 감탄사·비속어·유행어 등 응축된 표현에 의존하는 뚜렷한 괴리를 보였다. 발화 유형은 긍정적 상황 3개, 부정적 상황 5개로 범주화되었으며, 긍정적 상황과 부정적 상황에서의 감정 처리 방식에 뚜렷한 차이를 보였다. 특히 갈등 상황에서 관계를 유지하며 감정을 전달하는 나-전달법 방식의 발화가 나타나지 않았다는 점은, 화법 교육에서 감정 표현 기술의 실질적 훈련이 충분히 이루어지지 않고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 감정 어휘 교육을 넘어, 감정을 관계와 사회적 맥락 속에서 언어로 구성하고 표현하는 감정의 사회적 구성 교육이 체계적으로 설계될 필요가 있음을 시사한다.

핵심어 감정 표현, 감정 어휘, 감정 조절 전략, 감정의 사회적 구성, 화법 교육

Analysis of High School Students' Perception and Patterns of Emotional Expression to Explore of 'Social Construction Education of Emotion'

Park Chan · Kwon Soonhee

This study aimed to qualitatively and quantitatively analyze the perceptions and patterns of emotional expression among 186 high school students in Gangnam-gu, Seoul, and reveal the necessity of education on the social construction of emotion. The results showed that students perceive emotional expressions as mainly limited to negative emotions. They avoid expressing emotions due to complex factors such as psychological burden, reluctance toward self-disclosure, and low emotional expression self-efficacy (internal dimension), as well as relationship conflict, lack of empathy, and perception of burdening others (external dimension). Regarding speech patterns, a distinct discrepancy was observed: while student recognized emotions through concrete vocabulary, their actual speech relied on condensed expressions such as interjections, profanity, and slang. Speech types were categorized into three positive and five types negative situations, showing a clear difference in how emotions are processed between the two. Specifically, the absence of “I-messages”—which convey emotions while maintaining relationships in conflict situations—indicates that practical training in emotional expression skills is not adequately provided in speech education. These results suggest that beyond emotional vocabulary education, a need arises to systematically design education for the social construction of emotions. This involves constructing and expressing emotions using language within relational and social contexts.

KEYWORDS Emotional expression, emotional vocabulary, emotional regulation strategies, social construction of emotion, speech education