

국어과 교육에서 정의적 교육 내용*

최 지 현(서원대학교)

차례

1. 여는 글
2. 추상화 수준 3 : 정의적 요소
3. 추상화 수준 2 : 문화적 감수성과 상상력
4. 추상화 수준 1 : 정서 어휘, 도식, 비문자적 자질들
5. 남겨진 논의들

1. 여는 글

본고는 국어과 교육이 다루게 될 정의적 교육 내용에 대해 살핀다. 이 논의를 위해 세 가지 전제를 세워둔다. 첫째, 국어과 교육은 정의적 교육 내용을 갖는다. 내용 없는 교육이 있을 리는 없겠지만, 교육 내용의 객관적 실재성을 인정하는 것은 의도되고 조직된 활동으로서 교육의 가능 조건을 분명히 하는 것이다. 이 때문에 '정의적'이라 해서 무슨 신비주의적 교류가 용인되는 것은 아니다. 둘째, 국어과 교육의 내용은 언어적 사고와 언어 수행을 통해 실현된다. 언어적 사고와 언어 수행을 중심에 두지 않는 정의적 교육은 예술 교육이나 정서 교육, 혹은 도덕성 교육의 범주에 속한다. 국어과 교육에서는 어떤 의미로든 의사소통의 국면에 놓이게 되는 순간 논리화를 거치게 마련인 언어의 속성에 따라

* 본 연구는 2000년도 서원대학교 인문과학연구소 학술연구지원비에 의해 수행된 것임.

정의적 교육이 인지적 차원의 교육 내용과 긴밀한 연관성을 갖게 된다. 셋째, 국어과 교육의 내용은 일정한 가치들의 체계를 이룬다. 여기에는 단위 수업을 통해 습득되는 것들이 있는가 하면 연속된 교수-학습의 과정을 통해 갖추어지는 것들도 있다. 이것들을 도달할 목표를 갖는다.

전제로 삼기는 했으되, 이것은 국어과 교육에서 정의적 교육 내용이 놓인 아이러니컬한 상황, 곧 심정적으로는 매우 중시되면서도 실제로는 제대로 논의되지 못한 상황을 적시한다. 국어교육 이론에서는 정의적 교육 내용에 대한 비중 있는 논의가 부족했다. 국어과 교육의 교육 내용으로 제시되는 주요 항목들이 인지적 차원에 치중되고 있는 것이 그 반증이다. 『국어교육학 사전』에 따르면, 여기에는 언어적 정보, 지적 정보, 인지 전략, 태도, 언어 수행 기능 등이 있다고 한다.¹⁾ 이 범주들에 정의적 차원의 것으로 보이는 것은 ‘태도’ 뿐이다.

하지만 이 범주에서 제외되어 있다고 해서 현실적으로 국어과 교육에서 ‘태도’ 외의 정의적 교육 내용이 다루어지지 않았다고 할 수는 없을 것이다.²⁾ 필자는 이러한 이론-현실의 불일치가 정의적인 교육 내용에 대한 기술(記述)이 인지적인 교육 내용만큼 정교하거나 체계화되어 있지 못하였기 때문에 일어난 것으로 본다. 인지적 차원에서 기능과 이론 체계가 변별되어야 한다면, 상이한 수준과 가치의 위계성 측면에서 분류되어야 할 정의적 교육 내용 또한 존재한다고 보는 것이 정당하기 때문이다.

본고에서는 언어 교수 활동의 전과정에 정의적 교육 내용이 포함된다 는 가정에 동의한다. 이 가정에서 각기 추상화 수준이 상이한 정의적 교

1) 서울대학교 국어교육연구소 편(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판, 84-5쪽 그리고 110쪽 참조.

2) 후술하겠지만, 태도가 정의적 교육 내용으로 설정될 수 있다는 생각에는 동의하기 어렵다. 우선 그것은 직접적인 교수-학습의 대상이 되기 어렵다. 또한 그것은 더 풍부하고 잘 조직된 ‘언어적 정보’를 가치 있는 것으로 보는 것처럼 지향할 만한 어떤 수준이나 조건을 갖지 못했다.(예컨대 ‘질서의 추구’와 ‘모호한 상황의 인내’는 모두 가치 있는 태도 요소가 될 수 있다.) 그리고 무엇보다 태도는 그것을 의도하지 않았을 때조차 형성된다. 말하자면, 태도는 교육을 통해 얻게 되는 효과에 가깝다는 것이다.

육 내용을 다루게 될 것인데, 2절에서는 우리가 ‘정의적’이라고 말하는 바, 그것의 개념에 대한 검토를 통해 국어과 교육의 교육 내용으로서 정의적인 것의 위치와 관계적 성격, 그리고 교육 실천상의 의미 등을 살핀다. 국어과 교육에서 교과적 특성이 가장 두드러지게 나타나는 정의적 교육 내용을 찾는다면 문학정서체험이 여기에 해당할 것이다. 하지만 이에 관해서는 이미 논의한 바 있으므로³⁾, 본고에서는 이를 뒷받침하는 문화적 감수성과 상상력을 성취해야 할 목표-내용 지표로서 설정하여 3절에서 구체화한다. 이 논의를 바탕으로, 4절에서 구체적인 교수-학습의 내용이 되는 정서 어휘와 은유 도식, 언어 수행의 비문자적 자질들을 검토하고, 이것들이 더 높은 추상화 수준들과 어떤 연관을 맺는지 고찰하게 될 것이다.

2. 추상화 수준 3 : 정의적 요소

‘정의(情意)’란, 정서, 태도, 의지, 기질, 성향, 신념, 가치관 등을 포괄하는 말이다. 일찍이 이항 대립적(이성·감성)이거나 삼원소적(지·정·의)인 것의 한두 축을 이루는 것으로서 인지적 능력과 변별되어 왔다.⁴⁾

3) 졸고(1998), “문학정서체험, 교육내용으로서의 본질과 가치”, 『운당 구인환 선생 고회기념논문집』, 삼지원.

4) ‘정의적’이라는 용어는 적어도 두 가지 측면에서 오해를 살 수 있는 부적절한 함축성을 지니고 있다. 이 부당한 의미실현의 효과는 실증적인 근거를 지녔다. 첫째, 용어 자체가 이원화하고 있는 정서와 의지는 두 개의 ‘구별되는’ 심리 작용으로 여겨질 우려가 있다. 예컨대 한동안 국어교육에서 정서는 지식의 형태로, 의지는 활동이나 태도로 이분화하여 교수-학습 과정에 끌어들여 왔다. 그 결과 체험되지 않은 정서와 내면화되지 않은 태도를 요구하는 일들이 왕왕 있었다. 둘째, 용어가 대응시키고 있는 인지적인 것과 의 이항대립 속에서 정의적인 것은 상대적으로 위축되고 특수한 것으로 치부될 우려가 있다. 국어과 교육 내용으로 ‘정의적’인 것이 ‘태도’에 국한된 이유는 그것이 인지적인 것에 비해 불명확하고 단위 정보화할 수 없기 때문일 것이다. 정서나 의지가 각각, 또한 함께 인지적 요소와 결합하여 작용한다는 점을 ‘정의적’인 것과 인지적인 것을 구별짓는 용어법에서는 간과하기 쉽다. 이에 비추어 보면, ‘지·정·의’의 삼분법 모델은 적어도 이것들의 관계를 절대화하지 않는다는 점에서 강점을 지니고 있다.

하지만 오늘날에는 정서나 의지에 인지적인 요소가 통합되어 있다고 보는 입장이 일반적이다. 이렇듯 속성에서는 인지와 구별되지만 실제적으로는 그것과 통합된 정서나 의지의 특성은 그것의 요소들이 작용하는 원리나 방식의 특수성에서 기인할 것이다.

첫째, 언어 수행에서 정의적 요소들은 인지적 요소들의 결합 내지는 구조화 과정에서 개입한다.

친교적 말하기를 예로 삼아 보자. 오랜만에 반가운 사람을 만난다. 이때 화자는 적절한 친교적 말하기를 위해 자신이 놓인 의사소통적 상황에서 필요한 지적 정보들을 수합한다. 상대방에 대한 분석, 상대방과의 관계, 상황, 맥락 및 배경에 대한 분석. 또한 화자는 필요한 언어적 정보들도 수합한다. 언어 저장소에 기억된 어휘들, 문법소들, 문장 구조와 문법적 규칙들. 화자는 인지 전략과 언어 기능들을 사용하여 이것들을 조직한다.

하지만 이것만으로는 '친교적' 기능이 수행되지 않는다. 상대방과 정서적으로 공명하기 위해서는 (지적 정보에 작용하는) 청자에 대한 친밀감이 필요하며, 발화의 의미를 주도하고 화자 자신의 정서체험을 동반하기 위해서는 (인지 전략에 작용하는) 상황에 대한 상상적 재구성이 필요하고, 풍부한 의사소통의 맥락을 조성하기 위해서는 (언어적 정보에 작용하는) 억양이나 어조, 속도, 태도, 표정 등을 결정하는 감수성 등이 필요하다.⁵⁾

둘째, 언어 수행에서 정의적 요소는 통합적일 뿐 아니라 활동적인 상태로 존재한다. 이것은 교수-학습의 과정에서 인지적 요소들이 단위 정보들로 분산되는 단순회⁶⁾를 통해 구체화되는 것과 구별된다.

앞서의 예에서 청자나 상황에 대한 지적 정보(인지적 요소)와 친밀감

5) 이러한 특성은 친교적 말하기에 국한되는 것이 아니다. 흔히 '객관적'인 것으로 일컬어지는 정보 전달하기에서도 이것 외에 성취 욕구, 취향, 민감성, 순응 압력에 대한 저항 정도, 자기 통제, 공정성, 이타성, 주도성, 정서적 안정감, 가치의 인식 등이 항상적으로 작용한다.

6) McNeil, L.(이인호 외 편역, 1991), "방어적 수업과 학급 통제", 『교육과 사회』, 교육과학사.

의 유대 관계 설정(정의적 요소)을 비교해 보자. 지적 정보에 상대방, 관계, 상황, 맥락 등의 분석된 항목들이 포함된다면, 이에 비해 유대 관계 설정이란 이를테면 다음과 같은 것이다 : 상대방에 대한 관심과 배려, 관계에 대한 진정성, 상황에 대한 책임감과 호기심, 맥락 설정을 위한 활동성과 가치 부여 등. 이것들은 모두 활동을 통해 구체화된다. 그렇기 때문에 언어 수행에서 정의적 요소는 인지적 요소를 조직하고 통합하는 연산자의 역할을 한다고 할 수 있다.

또한 정의적 요소들은 체험되는데, 이 점은 인지적 요소들이 이해되는 것과 구분된다. 이것은 국어과 교육에서 정의적 측면의 교육 내용이 대상으로서가 아니라 활동으로서 존재한다는 두 번째 특성과 일맥상통하다. 따라서 여기에 대해서는 별도의 논의가 필요치 않을 것이다.

이상의 특성에서 알 수 있는 것은 국어과 교육에서 정의적 요소는 인지적 요소와 통합적으로 다루어질 필요가 있다는 것이다. 다시 말해, 정의적 교육을 위한 별개의 교육과정을 마련해야 한다기보다는 기왕의 국어과 교육에서 정의적 요소와 인지적 요소간의 관계와 위상을 변화시켜야 한다는 것이다. 우리의 관심은 이때 어떠한 정의적 요소들이 교육될 수 있는가 하는 데에 있다.

앞서 국어과 교육 내용이 언어적 사고와 언어 수행을 통해 얻어지며, 목표로서의 가치도 함께 갖는다고 전제한 바 있다. 그렇다면, 그것은 교사와 학습자간의 언어적 상호작용을 경유해야 하며, 도달해야 할 목표로 지향 가능한 지표로 가져야 한다는 것을 뜻한다. 그러나 정서나 태도, 의지, 기질, 성향, 신념, 가치관 같은 것들을 구체적인 교육 내용으로 삼기 어려우므로⁷⁾, 이러한 교육적 고려가 이론적, 실천적 정합성을 인정받을 수 있기 위해 정의적 속성이 발양될 수 있는 내용-목표 지표를 설정할 필요가 있다. 물론 이것은 정의적 속성만을 갖는 것일 수 없다.

7) 이것들이 각기 도달해야 할 목표로 설정되기 위해서는 부가적인 한정이 요구되며, 그리하였을 때조차 국어과 교육에 적합한 내용 설정이 될 것이라고 해야 할지는 판단하기 곤란하다. 예컨대, 특정한 신념, 가치관 등의 성취는 윤리교육이 지향하는 것이며, 특정한 성향의 획득은 예술교육이나 사회·역사교육이 주목하는 것(예컨대, '정치적 올바름')으로 오히려 적합하다.

3. 추상화 수준 2 : 문화적 감수성과 상상력

창의성이란 새로운 것을 창안하는 통합된 인지-정서적 성향이자 능력을 말한다. 그러나 연구에 따르면, 창의성과 관련을 맺는 요소들 가운데 인지 능력이나 전략 등은 정의적 성향에 비해 관여도가 낮다고 한다. 이를테면 고창의성군(高創意性群)에서 속하는 학습자가 고지능군(高知能群)에 속하지 않는 가능성이 생각보다 높다는 것이다. 이것은 정의적 요소와 인지적 요소가 대립하거나 불일치하는 경우, 고창의성군의 학습자가 정의적 요소에 더 의존하게 됨으로써 발생하는 것인데, 학교 교육에서는 이런 학습자의 학업 성취가 낮은 것으로 평가된다.

물론 그 까닭은 학교 교육이 강조하는 교육 내용이 인지적인 것에 치우쳐 있기 때문이다. 여기에서처럼 명시되지 않은 통합적 언어 능력으로서 가르쳐지고는 있으나 교육 내용으로서 매우 불안정한 지위에 있는 것들로써 창의성 외에도 문화적 감수성, 상상력, 심미적 안목 등이 있다. 다음의 예를 통해 이것들의 성격과 성취 조건에 대해 살펴보기로 한다.

ㄱ.

양 : 양(안)녕하세요
 드 : 드(디)자이너예요.
 래 : 래(내) 이름은
 김 : 김복남이에요.

ㄴ.

A: 어제 시험 어땠니?
 B: 죽 썼어."

문화적 감수성은 일반적으로 개인차에 크게 좌우되지 않고 전시대 언어문화에 비해 동시대 언어문화에 더 큰 친밀감을 느끼게 하거나 실제 경험 세계를 전면적으로 수용하게 하는 공감의 원리를 말한다. 이것은 체험의 당사자가 속한 정서문화를 어떻게 수용하는가, 또는 어떻게 만들어 가는가에 따라 다르게 작용하거나 발달하게 된다. 따라서 동시대

적이라도 학습자간의 문화적 감수성에 차이를 보인다면 그것은 그만큼 공감적 이해의 유의미한 차이를 보이는 정서 문화가 이들 사이에 놓여 있기 때문이라고 할 수 있다.

특정한 정서문화에 공감하기 위해 문화적 감수성이 어떻게 작용하는지 살펴보기로 한다. 위의 ‘ㄱ’은 이른바 ‘행시(行詩)’로 유행하고 있는 사행시이다. 이 예문을 듣거나 읽으면서 정서적인 공명을 갖게 되는 과정은 다음과 같다.: 우선 이런 종류의 ‘행시’가 유행하는 언어문화적 환경에 대한 이해가 요구된다. 이것은 운(韻)을 맞추어 시를 짓는 초보적인 작법의 문제가 아니다. 의외성이나 경박성을 무기로 삼은 언어 유희 차원이다. 그렇기 때문에 20세기라면 중단 당했을 운의 어긋남도 용인된다. 그리고 무엇보다 이것이, ‘ㄱ’의 묘미를 증진시킨다. 다음으로 디자이너들에 대한 정형화된 관념(cliché)과 표상들에 대한 이해가 필요하다. 백화점 매장이나 TV 화면을 통해 대하게 되는 그들은 서양 이름을 성에 붙이고 묘한 옷차림과 몸치장을 했으며, 발음을 굴린다. 그래서 이 사행시의 첫 음이 실제 발음에 가깝다는 것을 이해하게 되면, 이것이 평소 몸과 옷차림과 언어의 기묘한 불일치에 사회적 지명도, 기타 이런 저런 이유로 대중들의 관심 대상이었을 뿐 아니라 이름과 관련하여 당시 뉴스의 화제가 되었던 한 디자이너를 지목하고 있음을 이내 알게 된다. 이미 여기에는 대상에 대한 정서적인 이해가 바탕을 이루고 있어서, 직업적 이름에 본명이 겹쳐진 사행에 이르면 기대한 파격이 발생한다. 그래서 대중들은 즐긴다.

말하자면, 여기서 언어의 용도와 효과에 관여하는 언어문화적 환경과 정형화된 관념과 표상들, 그리고 대상에 대응하는 정서적 이해 구조 같은 것은 문화적 감수성이 작용하게 되는 정서문화의 제측면이 되는 것이다.

상상력은 이미지의 생산과 형상화에 작용하는 심리적 속성이다. 그 자체가 인지-정서적 통합 능력을 뜻하기도 하지만, 그것이 만들어 내는 이미지 또한 우리에게 감각적 체험의 대상으로서 그에 대한 정서와 태도를 조성하는 작용을 한다. 국어과 교육에서 상상력의 중심이 되는 것

은 형상적 사고이다. 그것은 도식을 동원하여 인지의 대상을 체험의 대상으로 확장시키는 한편 그것을 통해 정서적 이해의 가능성을 확장시킨다.

대화의 상황에서는 말하기 전에 듣고, 듣기 전에 말하는 일들이 자주 일어난다.⁸⁾ 이를테면 ‘ㄴ’의 대화 상황에서 앞의 화자(A)는 “어제 시험 어땠니?” 하고 발화하기 전에 먼저 머리 속으로 이를 듣는다. 이른바 속내말(inner)이 선행한다는 뜻인데, 물론 속내말의 특성상 발화된 것과는 문법적 표지나 어휘수가 일치하지는 않는다. 하지만 발화를 준비하는 짧은 시간 동안에도 묻고자 하는 말을 점점하고 조정하는 속내말이 이루어지게 되는데, 예컨대 상대방의 처지나 상황, 예상되는 반응, 그리고 계속해서 이어질 대화의 화제나 전개 방향 등이 그 대상이 된다. 이것은 청자 쪽에서도 마찬가지로 이제 듣기 전에 말하는 상황이 벌어진다. 다만 청자로서는 지각된 음성 정보를 화자의 발화로 재현하는 데에 더 짧은 시간을 써야 한다는 제약이 있다.

화자나 청자 모두에게서 아주 짧은 시간 동안 일어나게 되는 의사소통의 역전 현상은 속내말이 음성 발화처럼 안정적인 선조성을 갖기 힘들음을 시사한다. 예컨대 일반적인 글읽기의 상황에서처럼 충분히 긴 시간이 허용되었을 때에는 익숙한 인지 전략을 사용하여 언어적 정보를 분석하고 이것이 요구하는 지적 정보를 통합하여 의미를 파악하는 절차적 접근이 가능하다. 이것은 때로는 발화로부터 맥락으로, 때로는 맥락으로부터 발화로 선택적인 접근을 할 수 있게 한다. 하지만 계속해서 이어지는 대화 상황에서는 발화를 맥락으로 치환해야 할 필요가 있다. 이런 식의 대화는 마치 징검다리를 건너듯이 핵심적인 아이디어들이 연결되면서 맥락을 유지한다(그렇기 때문에 일상 대화에서는 다소간의 오해나 비약이 일상적이다).

이제 나중의 화자(B)가 “죽 썼어.”라고 말한 상황을 생각해 보자. 그는 이 말이 ‘죽 쑤어 개 주다’의 축약된 발화임을 굳이 의식할 필요가

8) 엄밀하게 말하자면, 각각의 경우 후자는 전자의 과정에 포함된다. 이를 구별하는 까닭은 이른바 ‘속내말’의 존재 때문이다.

없다. 다만 그는 이 말이 준비한 보람 없이 기대하지도 않은 나쁜 결과로 귀결되었다는 것을 분명히 하는 데 도움이 될 뿐 아니라 더 중요하게는 자신이 이에 대해 그다지 말하고 싶지 않음을 밝히는 데 유용하다는 것을 알고 있기만 하면 된다. 여기서 “죽 썰어.”라는 발화는 매우 효율적인 언어 표현임에 분명하다.

그런데 화자(B)가 알고 있는 “죽 썰어.”의 의미와 기능의 실현이 화자(B)가 청자로서 이미 들어 이해하고 있는 것과 관련이 있다는 사실에 주목할 필요가 있다. 청자로서 화자(B) 자신에게 이 말은 직관적으로 파악되는데, 그것은 이 말이 감각적 체험의 대상이 되는 이미지로서 형상성을 갖기 때문이다. 앞의 화자(A)의 발화 내용은 여기에 맥락을 제공한다. 따라서 화자(B)의 “죽 썰어.”라는 발화로도 충분한 의사 전달이 가능해진다.

이제 화자(B)의 발화가 화자(A)의 뒤이은 발화에 어떤 정서적 영향을 끼치는지 확인하면 된다. 대화가 지속되기 위해서는 화제가 연장되거나 발전되어야 한다. 그런데 화자(B)는 화자(A)의 물음에 대해 설명하여 말하는 대신 “죽 썰어.”라고 대답했다. 화자(A)는 ‘시험’이라는 화제가 연장될 수 있는지 확신할 수 없기 때문에 우선 조심스러워진다. 화자(B)의 대답에서 ‘죽’은 분명 ‘시험’을 대리한 표현일 것이다. 그러나 화자(A)가 계속해서 화제를 유지하거나 혹은 바꾸려면, 화자(B)가 그렇게 간단히 답하고 만 것의 의미를 파악해야 한다. 그만큼 화자(B)의 대답에는 비유적인 의미 이상의 것이 있다.

만약 추정하기에 화자(B)가 이 말을 심각한 태도로 말한 것이었다면, 화자(A)는 더 이상 이 화제를 연장시키지 않는 것이 좋다. 화자(B)는 이때 이미 그 자신이 시험을 연상시키는 어떤 표현도 선택하지 않음으로써 화제의 중단과 변경을 요구하고 있는 것이며, 이는 억양이나 어조, 속도, 표정 등의 비문자적인 자질들을 통해 이미 반영되었을 것이다. 혹은 화자(B)가 이 말을 그저 농(弄) 삼아 던졌을 수도 있다. 그렇다면 화자(A)에게는 화제를 유지하거나 변형하는 권한이 상대적으로 많이 위임된다. 하지만 그것이 농 삼아 던진 말이었다면 아마도 이 화제는 그다지

유지할 만한 매력은 없을 것이다. 화자(B)에게 크게 의미가 없는 화제라면, 그의 대답에 개입한 비문자적 자질들에도 이러한 화자(B)의 태도가 반영될 것이다.

결국 화자(B)의 대답은 발화에 개입한 정서적 요소들의 성격이나 양상에 크게 구애됨 없이 화자(A)에게 물은 것보다 많은 것을 듣게 하는 효과를 발휘한다. 그것은 화제의 중단과 전환에 대한 요구이며, 화자(A)는 이를 화자(B)의 발화에 대한 형상적 사고를 통해 파악하게 된다.

문화적 감수성이 주어진 정서문화에 대한 민감성을, 상상력이 형상적 사고를 통한 체험의 기반을 뜻한다면, 문학교육에서는 이 두 가지가 통합적인 작용하는 것을 두고 심미적 안목이라 부른다. 여기서 심미적 안목은 미추를 분별할 수 있을 뿐 아니라 이를 통해 세계를 가치 있는 체험의 대상으로 삼을 수 있는 능력을 말한다. 예컨대 황금률의 구성이 왜 아름답게 여겨지는지를 설명하기 이전에 실제로 여기서 아름다움을 느낄 수 있어야 비로소 심미적 안목을 지니고 있다고 말할 수 있는 것이다.

심미적 안목은 공통감(common sense)에 기초한다. 특히 그것은 심미적 공통감에 기초한다고 할 수 있을 터인데, 칸트에 따르면 이는 개념의 매개 없이 주어진 표상에 대해 우리가 느끼는 정서를 보편적으로 전달할 수 있는 미적 판단력(취미)의 주관적 원리이자 보편적인 의사소통의 기반이라 한다. 그러나 문화적 감수성이나 상상력이 그러하듯이, 이것은 선형적인 것으로 보기 어렵다. 예컨대 우리는 운율의 인식이 심미적 안목에 의한 것임을 알고 있는데, 운율이나 운율의 인식 모두는 일종의 문화적 합의의 소산이다.⁹⁾

심미적 안목이 문화적 감수성과 상상력의 모든 학습자에게 열려 있으며 학습을 통해 길러질 수 있다면, 이를 얻기 위해 우선적으로 필요한 것은 당대 정서문화에 대한 이해일 것이며, 그 다음이 정서문화의 경계를 확장시키는 일일 것이다.

9) 졸고(1997), 「한국 근대시 정서체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문. pp. 40-2.

4. 추상화 수준 1 : 정서 어휘, 도식, 비문자적 자질들

교수-학습의 상황에서 다루어지는 실질적인 정의적 교육 내용은 무엇일까? 이 절에서는 추상화 수준 2에서 제시한 문화적 감수성과 상상력을 달성하기 위한 교수-학습의 구체적인 내용으로 정서 어휘, 도식, 언어 수행의 비문자적 자질을 제안한다.

국어과 교육에서 이해와 표현의 기초를 이루는 것은 어휘들이다. 그렇다면 구체적으로 다루어질 정의적 교육 내용으로도 어휘들이 포함되어야 함은 당연할 것이다. 이를 정서 어휘라고 한다. 정서 어휘는 그 자체가 정서적 표출이거나 정서의 표상, 혹은 묘사인데, 콰베체스에 따르면 이것은 정서 어휘가 인지적 측면과 더불어 정서적 측면도 가지는 증거라고 한다.¹⁰⁾ 이것은 또한 정서 어휘가 명백히 문화적인 속성을 지님을 뜻하는 것이기도 하다.

아마도 체험된 정서 가운데는 언어로 표상하기 어려운 것도 있을 것이다. 이것은 표상할 수 있는 정서 어휘보다 정서가 더 다양하고 풍부하기 때문일 수도 있으나, 그보다는 체험된 정서에 비해 빈약한 정서 어휘를 가지고 있기 때문일 가능성이 높다고 본다. 또한 많은 정서 어휘를 획득했다는 사실이 더 풍부한 정서체험을 보장해 주는 것은 아니라고 하지만¹¹⁾, 적어도 그것이 더 풍부하고 다양한 정서체험이 가능한 객관적 조건을 마련해 줄 것임은 부인하기 어렵다.

무엇보다 학습자의 문화적 감수성이나 상상력, 심미적 안목 등이 얼마나 풍부해지고 섬세해졌는가 하는 것은 결국 학습자의 자기 진술을 통해 확인될 수밖에 없다는 사실을 인식하는 것이 중요하다. 정서나 의

10) Kövecses, Z.(1994), "Introduction : Language and Emotion Concept", in James A. Russell, José-Miguel Fernández-Dols, Antony S. R. Manstead and J. C. Wellekamp(eds.), *Everyday Conceptions of Emotion : An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Language*, NATO ASI Series(3).

11) 윤현섭(1987), "지능, 어휘력 그리고 정서구조", 『강원대학교 논문집-인문학연구』, 제25호.

지는 그 자신을 기술할 방법이 없으며, 이에 따라 불가불 인지적 수단을 통해 우회할 수밖에 없기 때문이다. 이는 교사에 대해서 뿐 아니라 학습자 자신에게도 적용된다.

학습된 정서 어휘들이 학습자의 자기 진술에 도움이 되기 위해서는 정서나 의지의 양이 아니라 질이 문제된다. 다시 말해 더 많은 정서 어휘들이 아니라 더 잘 분류된 정서 어휘의 체계가 요구된다는 것이다. 따라서 교사는 학습자로 하여금 풍부한 정서 어휘들을 갖추도록 지도하는 한편 현재 가지고 있는 제한된 정서 어휘로도 가능한 한 풍부하고 민감하게 표현할 수 있도록 표현 기술을 정교화해야 한다.

도식(scheme)이란 경험을 의미 있게 조직하는 사고의 언어적 모형을 말한다. 기억된 지식과 정서에 바탕을 두고 재구성되는 이 도식은, 유사한 경험적 자료들을 묶어 명료한 단일 질서로 만드는 속성을 지닌다. 따라서 이를 통해 학습자는 짧은 시간 내에 대상에 대해 언어적 질서를 부여하고, 혹은 언어에 일정한 상황적 맥락을 부여할 수 있게 된다.¹²⁾

도식은 인지 구조를 뜻하지만, 그것이 적용된 이해나 표현에는 학습자의 정의적 반응이 개입된다. 왜냐하면, 그것은 지식이 아닌 체험의 형식으로서 상위 수준에서 이루어지는 초인지의 방향을 결정하기 때문이다.¹³⁾

도식은 의미를 생산하는 데 기여하지만, 이는 의미를 제한하는 것이기도 하다. 도식은 그것과 일치하는 정보는 쉽게 받아들이는 반면, 일치하지 않는 정보에 대해서는 더 많은 노력을 필요로 하기 때문에, 학습자는 도식과 일치하지 않는 정보를 일치하는 정보에 비해 주변적인 것으로 치부하고 제한하려는 욕구를 느끼게 되기 마련이다. 또한 학습자는 익숙한 도식에 의존해 수용하려는 경향도 가지게 마련이다. 이런 경향이 세계에 대한 정형화된 이해와 타성적인 정서적 반응으로 이어질 가

12) Johnson, M.(이기우 역, 1992), 『마음 속의 몸—의미·상상력·이성의 신체적 기초—』, 한국문화사.

13) 이흥철(1994), 『정서상태가 기억수행 및 주의편향에 미치는 효과』, 고려대학교 박사학위논문.

능성은 얼마든지 있는 것이다.

도식이 정서적 심리 작용, 혹은 상태에 대한 지식을 문화적 감수성으로 발전시키는 작용 기제로서 긍정적 작용을 하게 하기 위해서는, 우선적으로 그 자체가 교육 내용으로서 인정될 수 있어야 한다. 도식은 선택적으로 주어진 것이 아닐 뿐 아니라 그것 또한 그것이 가능하게 하는 상상적 체험을 통해 강화되거나 변화될 수 있는 것이기 때문이다.

도식이 교육 내용으로서 다루어질 때에는 그것에 대한 점검이 요구된다. 이것 역시 정서 어휘에 대한 교수-학습에서처럼 학습자의 자기 진술을 필요로 한다. 이를 통해 어떤 도식이 어떤 언어적, 혹은 경험적 정보에 작용하여 의미 작용을 하고 있는지, 그리고 그것이 대상·언어에 대한 어떤 정의적 반응을 촉발시키고 있는지 확인함으로써, 제한적으로 사용되는 도식이나 도식 자체가 제한되어 있는 것들에 대한 교육적 접근이 가능해진다.

언어 수행의 비문자적 자질로는 음량, 음색, 운, 억양, 울격, 어조 등의 음소적, 선율적 단위들과 표정, 아이콘 등의 비언어적 요소들이 있다.¹⁴⁾ 이것들이 국어과 교수-학습의 대상이 되는지에 대해서는 의문이 있을 수 있지만, 지나간 교육과정 내내 이것들은 교육 내용으로 명시되어 왔다. 다만 실제 교수-학습 상황에서는 그 성격이 분명히 규정되지 않았고 당위적 지침으로 교사에 의해 제시되는 경우가 많아서 그것의 정의적 기능이나 효과가 충분히 실현되지 못해 왔다.

비문자적 자질들은 언어 수행 과정에서 의미의 강화와 변주를 가능하게 한다. 더구나 그것은 태도나 정서를 표현하는 중요한 기능을 수행한다. 문자 언어를 음성 언어로 바꾸어 말할 때, 혹은 타인의 발화를 억양이나 어조, 표정 등을 바꾸어 익살을 부릴 때, 의미가 강화되거나 변주되는 것은 그것의 정의적 기능과 효과 때문이다.

14) 이것들은 감지(perception)의 대상이다. 음소적 성분으로는 음소의 반복이나 대립, 교차 등을 통해 기표들 사이의 기호적 관계(semiotic relation)를 형성하는 음량이나 음색, 운(韻), 억양 등과 같은 것이 있고, 선율적 성분으로는 텍스트의 언어 맥락이 구성되는 것과 동시에 실현되는 울격이나 어조와 같은 자질들이 있다. 줄고(1997: 27-9) 참조.

이런 정의적 기능이나 효과가 간과되지 않기 위해서는, 비문자적 자질들을 구체적인 교수-학습의 내용으로 삼을 때 '효과적인 언어 사용'이 절대화되지 않게 하는 것이 필요하다. 아울러 그것이 지닌 언어문화적 가능성에 대해서도 개방적인 필요가 있는데, 예컨대 이러저러한 아이콘들을 글에 사용하는 행위--글자의 크기나 색상, 글자체 등을 바꾸는 것이나 문장부호들, 상형적 아이콘들, 기호적 아이콘들, 그리고 이모티콘 등을 특정한 의미로 사용하는 것--는 그것이 특정한 글쓰기의 방식으로 인정된다는 조건에서 소리 없는 음성 언어의 시도로서 교육적 고려의 대상이 될 수 있어야 한다.

5. 남겨진 논의들

가. 교육 실천이라는 관점에서 보면, '정의적 측면'의 교육 내용은 첫째 양적 차원이 아니라 질적 차원에서 고려되어야 한다. 체험의 크기는 학습자의 세상사 지식이나 선행 경험, 기억들, 개인적 취향이나 기질 등에 의해 다양한 분포를 가질 수 있다. 이 때문에 동질의 체험 내에서도 양적 다양성이 나타나게 된다. 또한 이 체험의 크기가 갖는 양적 다양성은 엄밀히 말해 교육의 결과에 따른 것이지 의도나 방법의 대상으로 선택되는 것이 아니다. 따라서 체험의 크기를 특정하게 의도하거나 통제, 조율하는 것, 혹은 이를 위해 그 정도를 측정하는 것 따위가 교사의 몫이 되어서는 곤란하다는 것이 필자의 생각이다. 반면 체험의 깊이가 갖는 질적 다양성은 의도될 수 있는 것일 뿐 아니라 위계적인 등급화도 가치의 다원주의 내에서 가능하다. 교육 실천이 관심을 가질 부분은 이것이어야 한다.

나. '정의적 측면'의 교육 내용은 추상화 수준 1부터 수준 3에 이르기까지 연계·통합될 수 있도록 구조화되어야 한다. 일차적으로 이것은 수준 1에서 교수-학습되는 교육 내용들 중 일부가 단독적으로는 '인지적 측면'의 교육 내용과 분리되지 않는다는 데 기인한다. 예컨대 풍부한 정서 어휘를 갖추게 하는 것이 '정의적 측면'의 교육 내용으로 의미 있

으려면, 문화적 감수성을 발양시킬 수 있는 구체적인 목표 설정과 내용 구조화가 무엇보다 필요하다.¹⁵⁾ 본고에서는 각기 설정될 수 있는 항목들을 열거하고 이를 연계시키고자 하였으나 충분하지 못했다.

다. 태도가 국어과 교육 내에서 직접적인 교수-학습의 대상이 될 수 있는지는 여전히 의문이다. 국어과 교육에 가치 있는 태도 요소로는 참여에 대한 내적 동기, 상황에 대한 개방성, 감정에 대한 민감성, 자기 실현 욕구, 순응에 대한 저항, 미지에 대한 호기심, 대상에 대한 관심과 배려 등이 있지만, 이러저러한 정서 상태를 고양하거나 풍부히 하는 것처럼 이것들을 의도할 수 있는 것이라는 판단은 쉽지 않다. 정서나 인지의 역동성으로서 태도의 문제를 바라보는 것은 이에 대한 대안적 접근을 가능하게 해 줄 것으로 본다. 이를테면 전술한 ‘상상력’ 부분에서 형상적 사고를 통한 상황의 이해는 화자 혹은 청자에 대한 태도의 조정과 상당한 관련이 있는 것으로 보인다. 그렇다면 이것은 태도 요소(상대방에 대한 배려나 관심)에 대한 교육의 실질적인 과정으로 인정할 만하다.

라. 국어과 교육에서 정의적 교육 내용을 살피는 첫 순간부터, 우리는 학교 교육이 주로 인지적 지식들에 관심을 갖는 반면 학습자의 정서적 성향이나 심리 상태, 가치 실현의 행위들, 일탈이나 거부, 개별 학습자가 겪는 정서 장애 등에 대해서는 제대로 대처하고 있지 못하다는 지적을 접하게 된다. 마땅히 정서적 상호작용으로 충만해야 할 삶의 공간으로서 학교가 학습자에 대한 정서적 배려에 소홀하다는 것은 정의적 교육 내용에 대한 논의 자체를 공허하게 만드는 조건 아닌가? 우리는 지금 교육 내용에 대해 논의하고 있지만, 의도되고 계획된 실천의 진정성(眞正性)을 담보 받기 위한 근본 입지를 세우기 위해, 먼저 학교는 이해와 공감의 공간이어야 한다.

15) 풍부하고 잘 분류된 정서 어휘들이 ‘정의적 측면’의 교육 내용으로서 적합성을 갖지 못하게 될 다음 두 가지 가능성을 생각해 보면 그 까닭을 쉽게 이해할 수 있을 것이다. ㄱ) 체험의 부재 속에서 다만 지식으로서의 정서 어휘가 습득될 가능성, ㄴ) 정서 어휘를 분류하는 기준의 가치론적 편향이나 정서의 편식으로 귀결될 가능성.

참고 문헌

- 서울대학교 국어교육연구소 편(1999), 『국어교육학사전』, 대교출판 84-5쪽 그리고 110쪽 참조.
- 윤현섭(1987), “지능, 어휘력 그리고 정서구조”, 『강원대학교 논문집-인문학연구』, 제25호.
- 이홍철(1994), 『정서상태가 기억수행 및 주의 편향에 미치는 효과』, 고려대학교 박사학위논문.
- 최지현(1997), 『한국 근대시 정서체험의 텍스트 조건 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
- 최지현(1998), “문학정서체험, 교육내용으로서의 본질과 가치”, 『운당 구인환 선생 고회기념논문집』, 삼지원.
- Johnson, M.(이기우 역, 1992), 『마음 속의 몸-의미·상상력·이성의 신체적 기초-』, 한국문화사.
- Kövecses, Z.(1994), “Introduction : Language and Emotion Concept”, in James A. Russell, José-Miguel Fernández-Dols, Antony S. R. Manstead and J. C. Wellekkamp(eds.), *Everyday Conceptions of Emotion : An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Language*, NATO ASI Series.(3)
- McNeil(이인호 외 편역, 1991), “방어적 수업과 학급 통제”, 『교육과 사회』, 교육과학사.

<초록>

국어과 교육에서 정의적 교육 내용

최지현

그 동안 국어교육 이론에서는 그 중요성에 비해 정의적 교육 내용에 대한 논의 자체가 부족했다. 또한 현실적으로는 단위 수업에서 손쉽게 가공될 수 있는 세목화된 지식을 중심으로 교육이 이루어지다 보니, 정작 교육 내용에서는 인지적인 것들에 치중되기도 하였다. 이러한 문제에 대해 본고는 국어과 교육의 전과정에서 정의적 교육 내용이 다루어질 수 있다는 관점에 동의하여, 교과교육적 당위성과 교육목표상의 설정 지표들, 그리고 단위 수업에서의 교수-학습 요소들을 도출해 내고자 하였다.

먼저 2절에서는 우리가 ‘정의적’이라고 말하는 바, 그것의 개념에 대한 검토를 통해 교육 내용의 정의적 요소들이 인지적 요소와 통합적으로 존재함을 살폈다. 그러나 적어도 세 가지 측면에서 정의적 요소들의 독특한 작용 방식이 존재함을 확인하고 있는데, 그것은 다음과 같다: 첫째, 언어 수행에서 정의적 요소들은 인지적 요소들의 결합 내지는 구조화 과정에서 개입한다. 둘째, 언어 수행에서 정의적 요소는 통합적일 뿐 아니라 활동적인 상태로 존재한다. 셋째, 인지적 요소들이 이해되는 것과는 달리, 정의적 요소들은 체험된다. 이 세 가지 작용 방식은 정의적 교육 내용의 중요성과 교과교육적 당위성을 잘 보여준다.

3절에서는 정의적 교육 내용이 실질적인 목표-내용 지표로서 설정 가능한지를 검토하였다. 본고에서는 인지-정의적 속성을 함께 갖고 있으면서 국어과 교육과정에서 중요한 교육 목표로 설정되어 있는 문화적 감수성과 상상력을 정의적 교육 내용으로 재정의하여 수용하였다. 이것들은 모두 국어과 교육에서 정의적 교육의 구체적인 교수-학습의 절차 및 내용 구안이 요구되는 필요를 잘 설명해 준다.

4절에서는 정의적 교육 내용의 교수-학습에서 구체적으로 다룰 수 있는 내용으로서 정서 어휘와 은유 도식, 언어 수행의 비문자적 자질들을 검토하고, 이것들이 더 높은 추상화 수준들과 어떤 연관을 맺는지 고찰하였다. 이것들은 태도 중심의 정의적 교육 내용에 대한 대안적 의미들을 갖고 있는 것이다.

각 절에서 살피고 있는 바와 같이, 국어과 교육이 정의적 교육 내용을 갖는다는 것은 불가분 통합과 다양화의 관점을 요구한다. 정의적 교육이 갖는 정의적 교육 내용을 중층적으로 세분화하는 것은 교육 방법을 구체화하는 데 도움을 줄 것으로 기대된다.

<Abstract>

The Emotional Factors of Instruction in Korean Language Education

Choi, Ji-hyun

The purpose of this study is to explore the emotional factors of instructional content in Korean language education. Though function and effect of emotional factors in language use has educational significance, the study on its concretion is not nearly investigated.

For materializing the category of emotional contents, I tried to clarify the content system of three abstractive levels of emotional factors in Korean language education as follows; first, on the level III, it exists in function of integral instruction in language curriculum, Second, it exists in the indexes of educational goal on the level II. And third, on the level I, it exists in the teaching-learning elements in the classroom.

In chapter 2, I investigated that emotional factor on the abstractive level III exists in function integrated with cognitive factor in mental activity. The emotional factor has at least three modes of process of its own. firstly, it materializes through intervening in the process of combination or organization of the cognitive factors. Secondly, it exists in being not only integral but also active. Thirdly, cognitive factor is understood, but emotional factor is experienced.

In chapter 3, I examined that the emotional factor of instructional contents could be set up as the substantial indexes of goal-content. In this study, I suggested cultural sensibility and imagination as two indexes of educational goal-content. Cultural sensibility and

imagination are required for practically forming the teaching method and procedure.

In chapter 4, I proposed that emotional words, metaphorical schemes, and non-verbal features of language performance, on the abstractive level I, are treated as the practical teaching-learning elements in the classroom. These have the significance of counterproposal compared with "an attitude-centered emotional education".

To sum up, materializing the hierarchic category of emotional contents will be a help to found a practical method of emotional instruction in korean language education.