



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위청구논문

정서적 문식성 함양을 위한  
교육연극 교수·학습 방안

제주대학교 교육대학원

국어교육학과

박 서 현

2023년 02월



# 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 교수·학습 방안

지도교수 노 대 원

박 서 현


이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2022년 12월

박서현의 교육학 석사학위 논문으로 인준함

심사위원장 송 현 경  (인)

위 원 조 유 영  (인)

위 원 노 대 원  (인)

제주대학교 대학원

2022년 12월



<국문 초록>

## 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 교수·학습 방안

박 서 현

제주대학교 교육대학원 국어교육전공

지도교수 노 대 원

현재 한국의 청소년들은 OECD 국가 중 행복지수 최하위권, 자살률 최상위권으로 심각한 정서 문제를 겪고 있다. 학벌주의는 학생들로 하여금 과도한 경쟁을 부추겨 성적을 최우선의 가치로 여기게 만든다. 이러한 상황은 청소년들이 발달 과정에서 생기는 자신의 부정적인 정서를 제대로 해소하지 못하게 한다. 따라서 이를 긍정적인 정서로 전환하기 위해서는 자신이 가지고 있는 정서가 무엇인지 인식하도록 하는 것이 필요하다.

연극은 사회를 재구성하여 표현하는 극으로, 그 안에 수많은 정서를 갖는다. 교육연극은 학생들에게 자신들이 가지고 있는 문제를 직접 이야기하며 상황을 재구성하는 기회를 제공한다. 학생들은 이를 통해 자신이 가지고 있던 문제 상황을 해결하는 힘을 기를 수 있으며, 올바른 대처 방법을 기를 수 있다. 또한 그 과정에서 자신의 정서를 제대로 인식하여 표출하는 방법을 배우게 된다. 이는 곧 정서적 문식성 역량을 신장하는 것이다.

본 연구는 중등 학생들의 정서 문제를 해결하기 위해서 범교과적 정서교육을 해야 할 필요성이 있다고 보고, 이에 따라 국어과에서 ‘정서적 문식성’ 함양을 위한 교육연극 교수·학습 방안을 모색하는 데 목적이 있다.

정서적 문식성과 교육연극은 교육 의의와 진행 방법이 유사하며, 둘 다 소통을 매개로 한다는 점에서 공통점을 가진다. 따라서 정서적 문식성과 교육연극의 수업 모형을 각각 살펴본 후 ‘정서 인지·이해하기 - 정서 표현하기 - 정서 성찰하기’ 단계의 수업 모형을 제시하였다.

먼저, 정서 어휘 학습을 진행한다. 학습자는 자신이 가지고 있는 정서를 명확히 인식하기 위해 정서 어휘를 학습하고, 정서 어휘와 관련된 정서 경험을 공유한다.

이는 자신을 제대로 이해하는 데 도움을 주며, 잘못된 정서 소통으로 인해 생기는 의사소통 오류를 줄여준다. 이 과정을 통해 자신의 정서를 정확하게 표현할 수 있게 된 학습자는 정서 경험을 극으로 만드는 활동을 진행한다. 정서를 공유하는 과정에서 서로의 경험과 환경 등이 같은 상황 속에서 서로 다른 정서를 불러일으킬 수 있다는 것을 이해하고 서로 다름을 이해하며 타자를 이해한다.

이러한 수업의 교육 효과는 다음과 같다. 첫째, 회복 탄력성을 길러 준다. 학습자는 자신이 가지고 있는 부정적인 정서가 생긴 원인을 파악하여 같은 상황에서 올바른 대처를 하게 해준다. 자신의 정서를 정확히 인식하여 조절하는 것은 긍정적인 정서 조절을 하게 한다.

둘째, 도덕적인 판단 능력을 발달시킨다. 실제 사회에서 생기는 갈등을 살펴보면, 올바른 대처 방법을 생각해 보는 것은 사회가 규정하는 도덕규범에 대해 습득하게 한다.

셋째, 학교 적응력을 높여준다. 극을 같이 공동 창작하는 과정은 문제해결력을 키워주며, 공동체 의식을 함양한다. 또한 서로의 다름에 대해 이해하는 시간은 갈등 상황에 대한 올바른 대처 방법을 학습시켜 원활한 대인관계를 형성시킨다.

이를 바탕으로 본 연구는 교육연극을 통해 정서적 문식성을 신장시킬 수 있는 구체적인 교수·학습 방법을 제시하고자 하며, 이는 국어과에서의 새로운 정서교육의 가능성을 살펴봤다는 점과 청소년 정서 문제의 본질적인 해결책을 제시한다는 점에서 의의가 있다.

**핵심어** : 정서적 문식성, 교육연극, 소통, 정서 인식 및 이해, 정서 표현, 정서 성찰, 내면화, 자아 인식, 정서 어휘 학습, 청소년 정서 문제

# 목 차

<국 문 초 록> .....	i
<목 차> .....	iii
<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 문제제기 및 연구 목적 .....	1
2. 선행 연구 검토 .....	4
3. 연구 대상 및 방법 .....	8
<b>II. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업의 이론</b> .....	<b>12</b>
1. 정서적 문식성의 개념과 교육적 의의 .....	12
1.1. 국어과 교육과정에서의 ‘정서’ .....	12
1.2. 정서지능과 정서적 문식성 .....	15
1.3. 정서적 문식성 함양의 교육적 의의 .....	17
2. 교육연극과 정서적 문식성의 연계 가능성 .....	19
2.1. 학습자 중심의 ‘교육연극’ .....	19
2.2. ‘교육연극’ 수업의 의의 .....	22
<b>III. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 설계</b> .....	<b>26</b>
1. 교육연극을 활용한 정서적 문식성 함양 교수·학습 모형 .....	26
1.1. 교육연극 활용 교수·학습 모형 .....	26
1.2. 정서적 문식성 함양 교수·학습 모형 .....	28
1.3. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 교수·학습 모형 .....	31
2. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 모형의 원리 .....	32
2.1. 다양한 정서 인식을 통한 자아 인식 .....	32
2.2. 소통을 통한 타자 이해 .....	33
2.3. 내면화 과정을 통한 성찰 .....	35
3. 교육연극을 통한 정서적 문식성 함양의 교육 효과 .....	36
3.1. 회복 탄력성 증진 .....	36

3.2. 도덕 판단 능력 발달 .....	38
3.3. 학교 적응력 향상 .....	39
<b>IV. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 실행 방안 ..</b>	<b>42</b>
1. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 목표와 실행 개요 .....	42
1.1. 수업 목표 .....	42
1.2. 실행 개요 .....	42
2. 교육연극을 통한 정서적 문식성 함양 교수·학습 지도안 .....	44
2.1. 주체적인 정서 체험을 통한 정서 어휘 교수·학습 방안 .....	44
2.2. 소통을 기반으로 한 극화 교수·학습 방안 .....	53
2.3. 교수·학습 지도안에 대한 소결 .....	63
<b>V. 결론 .....</b>	<b>65</b>
<b>참고 문헌 .....</b>	<b>69</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>75</b>

# I. 서론

## 1. 문제제기 및 연구 목적

한국의 학벌주의는 학생들의 성적을 서열화함으로써 과도한 경쟁을 유발한다. 경쟁과 비교가 중점이 되는 학업 성취는 우울, 불안과 같은 부정적인 정서를 극대화한다.<sup>1)</sup> 한국 학생들의 부정적인 정서 문제는 여러 통계를 통해 확인할 수 있다.

한국은 유엔 산하 자문 기구인 SDSN(지속가능발전해법네트워크)이 집계한 2021 국가 행복지수에서 OECD 37개국 가운데 35위로 최하위권을 차지했다.<sup>2)</sup> 2021 어린이·청소년 주관적 행복지수 역시 최하위권이다. 어린이·청소년 주관적 행복지수를 세부적으로 살펴보면 미래의 성공을 위해 물질적 가치가 중요하다고 응답한 비율이 학년이 올라갈수록 증가하는 양상을 보인다.<sup>3)</sup> 하지만 물질적 가치를 쫓은 학생의 경우 다른 학생에 비해 현재의 행복지수가 낮았다.<sup>4)</sup> 경쟁 속에서 물질적 가치의 중요성을 깨닫지만 그것을 얻기 위한 과정에서 정서적 스트레스가 계속해서 누적되는 상황이다.

청소년은 발달 과정에서 생기는 크고 작은 스트레스를 긍정적으로 해결하지 못하면, 다양한 정신건강 문제 및 문제 행동을 경험할 가능성이 매우 높다.<sup>5)</sup> 대표적인 정서적인 부작용은 학교폭력<sup>6)</sup>, 학교 부적응, 자살 등으로 볼 수 있으며, 심한 경우, 청소년기의 문제가 성인기까지 영향을 미쳐 사회 부적응, 공격성으로 인한 범죄 등<sup>7)</sup>으로 이어지기도 한다.

- 1) 전희정 외 2명, 「고등학생이 경험하는 내신제도와 상대평가에 대한 현상학적 연구」, 『한국심리학회지』 16권 3호, 2019, pp. 426~427.
- 2) 19일 한국개발연구원(KDI)의 경제정보센터가 발간한 '나라경제 5월호'에 따르면 한국의 지난 2018~2020년 평균 국가 행복지수는 10점 만점에 5.85점이었다. 국가 행복지수는 유엔 산하 자문 기구인 SDSN(지속가능발전해법네트워크)가 국가별 국내총생산(GDP)과 기대수명, 사회적 지지 등을 바탕으로 집계하는 지수다.
- 3) 염유식 외 1명, 「한국 어린이·청소년 행복지수-국제비교연구 조사결과 보고서」, 연세대학교 사회발전연구소, 2021, p. 11.
- 4) 관계적 가치의 하위 항목은 '동성 친구, 이성 친구, 화목한 가족'으로 구성되며, 개인적 가치는 '건강, 자유, 종교, 시간', 물질적 가치는 '돈, 성적 향상, 자격증'이 포함되었다.
- 5) 우유라 외 1명, 「청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활적응과의 관계에서 공동체의식의 매개효과」, 『청소년복지연구』 16권 2호, 한국청소년복지학회, 2014, p. 206.
- 6) 최근, 교육부에서 발표한 '2022년 1차 학교 폭력 실태조사 결과 발표'에 따르면, 학교 폭력 피해 응답률은 1.7%(5.4만 명)로, 2021년 대비 0.6% 증가한 것을 알 수 있다. 피해 유형별 응답 비중은 언어폭력 41.8%, 신체 폭력 14.6%, 집단따돌림 13.3% 순이다. 학교급별로는 초등학교는 3.8%(전년도 대비 1.3% 증가), 중학교는 0.9%(전년도 대비 0.5% 증가), 고등학교는 0.3%(전년도 대비 0.12% 증가)로 모든 학교급에서 전년도 대비 증가하는 양상을 보였다. 교육부, 「2022 학교폭력 실태조사 결과 발표」, 2022.
- 7) 요즘 20대 청년들은 심리 건강 상태가 악화되고 있다. 「20대 청년 심리·정서 문제 및 대응방안 연



청소년기의 부정적인 정서를 해결하는 것은 교육과정에서 중요한 과제이다. 한국은 이 문제를 해결하기 위해 1995년부터 ‘인성교육’이라는 용어를 시작으로 국가적인 차원의 노력<sup>8)</sup>을 해왔으나, 쉽게 해결되지 않고 있다. 그 이유는 정서 문제를 범교과적인 문제로 다루지 않고, 도덕 교과에의 문제로 바라보고 있기 때문이다.

현대적인 인성교육은 도덕교육과 사회정서 교육이 합쳐진 개념으로 핵심은 정서교육이다.<sup>9)</sup> ‘인성교육’이라는 용어는 도덕적인 성격을 부각하며, 정서의 범교과적인 역량을 제한시켜, 정서 문제를 도덕과 교육과정 안에서만 다룰 수 있는 것으로 취급한다. 하지만 이는 실효성이 떨어진다. 현대 도덕 교과는 입시 위주의 교육에서 독립적인 위치를 잡지 못하고 있으며<sup>10)</sup>, 정서는 모든 교육과정에서 범교과적으로 길러야 하는 역량이기 때문이다. 따라서, 교육부는 국가 중요 과제인 ‘정서’를 범교과적으로 인식하여 도덕 교과 이외에서도 정서와 관련된 역량을 키울 수 있는 교육과정을 편성해야 한다.

범교과적인 정서 교육과정의 주된 목표로 ‘정서적 문식성’이 있다. ‘정서적 문식성’은 정서 역량으로, 스테이너(Steiner)에 의해 처음 제기된 용어이다. ‘타인의 정서를 이해하는 능력, 다른 사람의 말에 귀 기울이고 그들의 정서에 공감하는 능력, 정서를 생산적으로 표현하는 능력’<sup>11)</sup>을 일컫는다. 정서는 학습자의 가치, 판단, 사회적 상황이 복합적으로 작용해 형성된다. ‘정서적 문식성’을 기르며, 다양한 정서를 분석하는 것은 학생들이 가지고 있는 정서 문제에 접근할 수 있는 방법이 된다.

구]의 실증분석 결과에 따르면, 20대 청년 전체의 7%가 심한 우울증 상태, 8.6%가 심한 불안증, 그리고 22.9%가 6개월 이내 자살 생각을 경험한다. 정부는 청년들 문제 해결하기 위해 가시적으로 결과가 나오는 청소년 실업률만 높이려 하지만, 이는 근본적인 원인이 아니다.

김지경 외 2명, 「20대 청년 심리정서 문제 및 대응방안 연구」, 한국청소년정책연구원, 2018.

8) 한국은 1995년 ‘인성교육’이라는 용어 사용을 시작으로 2009년에 창의 인성교육 자문 위원회를 출범시켰고 2012년에는 학교폭력 근절 종합대책과 인성교육 비전 시안을 발표했다. 또한 2015년에는 인성교육진흥법안을 공포했다. 인성교육진흥법안은 국가적인 정책 과제로 자리매김하여 현재 까지도 계속 개정되고 있다.

박균열 외 1명, 「인성교육정책의 국제 비교 분석과 시사점 연구」, 『한국교육학연구』 28권 1호, 안암교육학회, 2022, pp. 95~96.

9) 도승이, 「사회정서학습 측면에서 인성교육과 인성의 측정」, 『교육심리연구』 29권 4호, 한국교육심리학회, 2015, p. 720.

10) 교육부는 인성교육을 도덕과에서만 실행하였으나, 이는 실효성이 떨어진다. 도덕 교과는 2009 개정 교육과정부터 고등학교에서 사회 교과 밑으로 들어갔고, 필수가 아닌 선택과목으로 지정되었다. 2015 개정 교육과정에서는 고등학교 때 필수 과목인 ‘통합사회’ 과목에 포함되었으나, 여전히 독립적인 위치를 잡지 못하였다. 이는 초등학교부터 고등학교까지 이어지는 도덕교육의 위계성을 떨어뜨리는 문제를 야기했다.

정연수, 「인성교육진흥법과 인성교육 종합계획에 관한 문제 제언- 2022 교육과정 개정과 관련하여-」, 『한국철학논집』 71권, 71호, 한국철학사연구회, 2021, p. 307.

11) Claude Steiner, Paul Perry, *Achieving emotional literacy : A personal program to increase your emotional intelligence*, Avon Books, 1997, p. 11.

‘정서적 문식성’은 정서를 형성하는 다양한 요소들을 분석하며, 학습자의 정서지능을 키운다. 정서적으로 지능적이라는 것은 자신과 다른 사람들이 어떤 정서를 가지고 있는지, 사람들과의 관계를 어떻게 개선하는지, 각자의 정서를 얼마나 잘 관리하는지 등을 의미한다. 청소년들의 정서 문제의 핵심은 여기에 있다. 청소년들이 자신의 스트레스를 제대로 해소하지 못한 이유는 자신이 가지고 있는 정서가 무엇인지 제대로 인지하지 못한 상태로 사람들과 관계를 맺었기 때문이다. 제대로 된 소통이 이루어지지 못한 것이다.

자신의 정서를 제대로 인지하고 살피는 학습자들은 스스로 부정적인 정서에서 빠져나오는 회복 탄력성이 높다. 하지만, 부정적인 정서 문제를 겪는 학습자들은 자신이 가지고 있는 정서가 어떤 것인지조차 인지하지 못한 채 스트레스를 누적시킨다. 학습자들이 자신이 가지고 있는 스트레스를 올바르게 해소하기 위해, 자신이 가지고 있는 정서가 무엇인지 인지해야 한다. 그리고 그것을 극복할 수 있는 힘을 길러야 한다. 또한, 이와 더불어 자신이 살아가고 있는 사회가 제시하는 도덕적인 가치가 무엇인지, 다른 이들과 함께 살아가기 위해 어떤 자세를 취해야 하는지 등에 대해 배우며 학교생활에 적응해 나가야 한다. 이때 적응력은 단순히 이론을 가르친다고 해서 키울 수 있는 것이 아니다. 학생들은 다른 학습자와 직접 소통적 관계를 맺으며 타인을 대하는 법에 대해 학습해야 한다.

또한 ‘정서적 문식성’은 기존의 정서교육과 달리 청소년의 정서 문제를 해결하는 방법임과 동시에 그 문제가 생기는 원인의 본질을 해결하는 방법이다. 대부분의 학습자들은 학업 성취에만 열을 올리며, 정서 문제에 대해 중요시 여기지 않는다. 하지만, 정서지능과 관련된 연구들을 살펴보면, 정서지능이 뛰어난 학습자일수록 학업 성취와 관련된 역량이 높게 측정됐다. 이는 성적을 올리는 과정에서 정서적인 영향을 많이 받기 때문인 것으로 보인다. 따라서, 학업 성취를 위해 정서 문제를 간과하는 것은 효율성을 떨어뜨리는 것이라 볼 수 있다.

그리고 정서 지수(Emotional Quotient)보다, 지능 지수(Intelligence Quotient)를 더 중요시 여기는 것은 시대가 요구하는 역량을 잘 갖추지 못하는 것이라 볼 수 있다. 인공지능이 발전해나가는 상황 속에서 미래 일자리의 핵심은 정서와 소통, 사회적 관계에 있다. OECD는 2030의 새로운 미래 교육<sup>12)</sup>에서 사회적 및 정서적 기술이 필요하고 했으며, 공감(empathy), 자기효능감 및 협력(self-efficacy and collaboration)의 중요성에 대해 이야기한 바 있다. 이러한 상황 속에서 정서 지수를 배제하는 것은, 도덕적 불감증을 키울 뿐만 아니라, 미래에 대한 역량을 키

12) OECD, “The Future of Education and Skills: Education 2030”, 2018.

우지 못하는 결과를 낳을 것이다.

이를 바탕으로, 본 연구에서는 청소년의 정서 문제를 해결하기 위해 ‘정서적 문식성’ 교육이 필요하다고 보았으며, 이를 국어 교과에서 교육연극을 통해 살펴보고자 한다.

## 2. 선행 연구 검토

이 절에서는 교육연극에서 정서적 문식성을 어떻게 다룰 것인지 살펴보기 위해 교육연극과 정서적 문식성과 관련한 선행 연구를 살펴보았다.

우선, 교육연극의 개념과 그에 대한 논의들을 살펴보겠다.

교육연극의 개념은 1900년대 초 미국의 허트(Hurt)와 영국의 쿡(Cook)에 의해 시작되었다. 초반의 교육연극은 교육의 사회화 과정을 연극이 연출할 수 있다는 점에서 주목받기 시작했지만, 전문 연극 형식을 활용한 아동극이라는 한계에 부딪혔다. 이 한계는 이후 교육 차원에서 연극을 고려한 와드(Ward), 슬레이드(Slade), 웨이(Way) 등에 의해 개선되어 지금의 교육연극으로 자리를 잡았다.<sup>13)</sup> 한국은 1970년대 이후부터 교육연극에 관심을 가지며 연극에 대한 정규 과목 논의를 시작했다.<sup>14)</sup>

심상교는 초등교육에서의 교육연극 수업에 대해 살펴보았다. 시작할 때, 몸을 깨우며 긴장도를 높이고, 신체를 활용해 표현해 보고 직접 토의를 통해 연극을 만든다. 그리고 서로의 활동에 대해 돌아본다.<sup>15)</sup> 이는 교육연극의 기본에 충실히 만든 모형으로 학습자의 직접적인 경험을 재구성하며 인지적 측면에 정의적 측면을 융합한다는 것에 의의가 있다. 또한 본 연구에서 학습자의 직접적인 경험을 토의를 통해 재구성하여 극을 만든다는 점에서 어느 정도의 유사성 또한 가지고 있다. 다만, 중등교육에서는 이를 적용할 때 전공자가 아닌 입장에서 학습자들의 신체적 활동을 활발히 끌어내기엔 한계가 있다는 점이 아쉽다. 교육연극에서 신체 활동이 워밍업 단계로 학습자의 긴장과 이완을 조절하여 표현을 쉽게 해준다는 데에서 중요함은 알겠으나, 학교 현장에서 매 차 때마다 적용하지 않는 이상 엄청난 큰 효과가 있다고 보지 않을뿐더러 수업을 구상하는 데 어려움이 따를 것으로 보인다.

13) 조병진, 「연극의 교육적 활용: 그 가능성과 방향」, 『연극교육연구』 2권, 1998, pp.127~129.

14) 같은 책, p.119.

15) 심상교, 「교육연극의 학습단계에 관한 고찰」, 『한국초등국어교육』 25권, 한국초등국어교육학회, 2004.

김인옥은 교육연극을 통해 ‘텍스트와 독자, 독자와 독자’ 사이에서 할 수 있는 소통에 대해 살펴보았다.<sup>16)</sup> 초등학교 저학년을 대상으로 진행한 연구이기에 중등교육에 적용하기에는 한계가 있으나, 구체적으로 학습을 통한 소통을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 이는 본 논문에서 말하고자 하는 학습자 간의 정서적인 소통과 유사한 맥락을 지닌다.

이경임·이성임은 자기표현력 향상을 위한 초등학교에서의 반응 중심 교육연극 프로그램을 개발하였다. 교육연극 교수·학습법을 통해 문학 작품을 보며 언어적, 반언어적, 비언어적 표현력을 향상시키는 것이 목표이다.<sup>17)</sup> 학습자의 반응에 초점을 맞춰 진행하며 정서 반응의 의미를 찾는 활동을 계속했다는 점에서 의의가 있었고 본 연구의 정서적 문식성 함양 단계와도 유사했다. 하지만 학습자의 표현력이라는 것은 내면에서 쌓일 수도 있는 것인데 언어·비언어적인 요소를 통해 결론을 도출하는 것이 큰 의의가 있는지 의문이었다. 연극의 정서 반응을 통해 발표 능력과 관련된 언어적인 표현력을 향상시키는 정도에 그쳤으며, 이는 반응 중심 교육연극이 아닌, 다른 방법으로도 가능한 교육적 의의인 듯하다.

김지선은 변화되는 연극의 위상 속에서 중등학교에 맞는 활성화 방안을 했다. 이 전부터 문제가 되고 있던 교사의 전문성 문제, 지역 간의 격차 문제, 예산 문제, 정책 문제 등을 이야기한다.<sup>18)</sup> 이 문제들은 연극이 교과에 자리 잡기 위해 고민해야 할 문제라는 점에서 의의가 있었다. 이 논문은 연극 교육의 현 상황을 잘 짚어 줬다고 할 수 있으나, 정책적으로 개선할 수 있는 방안으로 구체적으로 풀어내지는 못했다.

한양화는 중학생의 공동체 역량에 초점을 맞춰 연극 공동창작 활동을 진행했다. 연극 공동창작 활동에서 공동체 역량을 키우기 위해 각 단계의 활동이 분리되는 것이 아닌, 이전 단계의 변화에 영향을 받아 유기적인 관계를 통해 점진적으로 맺어지는 것을 확인했다.<sup>19)</sup> 이는 각 단계가 유기적으로 이루어진다는 점에서 본 연구와 유사하다고 볼 수 있지만, ‘정서’에 초점을 맞춰 수업을 진행하는 것이 아닌, 학습자의 공동체 역량에 초점을 맞춰 연구한다는 점에서 차이가 있다. 이 논문은

16) 김인옥, 「정서 소통을 위한 교육 연극 방법 연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.

17) 이경임·이성임, 「문학감상 수업에서의 자기표현력 향상을 위한 반응중심 교육연극 프로그램 개발」, 『교과교육학연구』 17권 3호, 이화여자대학교 교과교육연구소, 2013.

18) 김지선, 「중등학교 연극 교육의 현황과 정책적 개선방안 연구」, 이화성결대학교 교육대학원, 석사학위 논문, 2019.

19) 한양화, 「협력중합예술활동에서의 연극 공동창작 활동에 대한 사례연구- 중학생의 공동체 역량을 중심으로」, 서울교육대학교 교육전문대학원, 석사학위 논문, 2020.

교육연극을 진행함에 있어 각 단계를 유기적으로 진행하는 것이 중요하다는 점을 실험을 통해 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 다만, 여기에서 진행하는 과정은 국어 교육과에서 꼭 이루어져야 하는 교육이 아니며, 협력종합예술활동 예술 강사로서의 전문성을 가지고 하는 것이라 즉흥극, 신체 표현, 극적 요소를 활성화시키는 활동 등 일반 교사가 학교 현장에서 활용하기에는 어려운 부분들이 있다.

‘정서적 문식성’은 아직까지 국어교육에서 활발하게 연구되고 있다고 보기 어렵다. 또한, 몇몇 연구자들에 의한 소개 역시, 여러 용어로 혼합되어 사용되었기 때문에 명확한 개념 정리가 필요하다.

정혜승은 문식성을 정리하며, 감정적 문식성에 대해 언급한 바 있다. 문자 언어를 가지고 소통하는 것을 기준으로 기능적 문식성, 비판적 문식성, 감정적 문식성을 묶었으며, 이때 감정적 문식성은 ‘자신의 감정을 이해하고 표현, 조절하며 타인의 감정을 이해하고 공감하는 능력’으로 스테이너(Steiner)에 의해 정의된 개념임을 밝힌다.<sup>20)</sup> 이 논문 이전까지 문학 문식성, 정의적 문식성 등의 표현을 ‘정서적 문식성’과 유사하게 사용했으나, 이 논문부터 본격적으로 국어교육에서 ‘정서적 문식성’이라는 용어를 사용했다. ‘정서적 문식성’을 소개해 줬다는 점에서는 의의가 있으나, 단순히 개념 설명에만 그치고 있어, ‘정서적 문식성’과 관련된 후속 연구가 필요해 보인다.

김지영은 국어교육에서 소통을 통한 정서교육이 필요하다고 보며, 정서 어휘 학습을 통해 정서적 문식성을 신장해야 한다고 강조한다. 그 방법으로 RULER 접근법을 소개한다. RULER는 ‘인지하기, 이해하기, 명명하기, 표현하기, 조절하기’ 기능을 통해 언어 기능을 향상시키는 교수-학습 방법으로 외국에서 ‘정서적 문식성’을 함양할 때 사용된다.<sup>21)</sup> 이 논문은 구체적인 방법을 제시하며 정서 어휘 학습이 정서적 문식성에서 요구하는 정서 인식·이해에 크게 영향을 미친다는 것을 확인했다는 점에서 의의가 있다. 다만, 정서 어휘를 학습할 때 어떤 정서 어휘를 활용해야 하는지, 그 기준이 무엇인지 등에 대해 구체적인 언급이 없어 국어교육에서 정서적 문식성 수업의 가능성을 확인하는데 그치고 있다.

최인자는 ‘무진기행’을 바탕으로 정서적 문식성 교육을 살펴보았다.<sup>22)</sup> 이 연구는

20) 정혜승, 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11권 1호, 한국교육과정평가원, 2008, p. 163.

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

22) 최인자, 「현대소설 기반의 성찰적 정서 리터러시 교육: 수치심의 정서를 중심으로」, 『문학교육학』 65권 65호, 한국문학교육학회, 2019.

현대 소설을 바탕으로 정서적 문식적 교육의 가능성을 살펴봤다는 점에서 의의가 있으나, 소설 속에 있는 ‘수치심’이라는 정서에만 집중해서 다룬다는 점에서 폭넓은 정서를 살펴보지 못했다는 아쉬움이 있다.

김민지는 시 감상 교육을 통해 정서적 문식성 함양이 가능하다고 봤다.<sup>23)</sup> 정서적 문식성을 소설이 아닌 시를 통해 살펴봤다는 점과 하나의 정서에 초점을 맞추지 않고 살펴봤다는 점에서 앞의 연구와 차이를 보인다. 이 연구는 시 감상 교육에 대한 구체적인 수업 방안을 마련한 후 실험을 통해 오류를 수정해서 다시 실험을 진행했다. 이는 정서적 문식성을 신장하기 위해 수업 방식에서 가지는 오류를 최소화했다는 점에서 의의가 있다. 다만, 교사가 학습자 수준에 맞는 비계를 제공해야 한다는 점에서 교사의 역량에 따라 학습자의 정서적 문식성 신장의 차이가 보일 것으로 보인다. 또한 학습 과정에서 학습자가 공감할 수 있는 정서를 지닌 시 작품이어야 연구가 실효성을 가질 것으로 보인다.

이현아·최인자는 문학 수업에서 수치심이라는 정서에 대한 회복 탄력성을 향상하는 방안으로 정서적 문식성을 살펴보았다. 사회적인 수치심이 공동체 안에서 두려움, 단절, 비난의 부작용을 낳는다고 보며 수치심을 청소년 정서 문제의 핵심으로 봤다.<sup>24)</sup> 이 연구는 구체적인 작품을 통해 실제 학습자의 정서 변화를 살펴봤다는 점에서 의의가 있지만, 청소년 정서 문제 해결을 ‘수치심’이라는 정서만으로 다루는 것은 한계가 있다. ‘수치심’ 역시 청소년 정서 문제를 다루는 데 있어 중요한 정서임은 확실하다. 그러나 이에 앞서 청소년 정서 문제의 본질적인 문제를 해결하는 것이 우선이다. 본 연구에서는 청소년 정서 문제가 생기는 원인을 과열된 성적 경쟁으로 보고 있다.

현재 수업 시간에 활용할 수 있는 교육연극과 관련된 연구는 주로 초등교육에서 진행되고 있다. 현실적으로 중등교육에서 교사가 교육연극을 진행하기 위해서는 전문성이 요구된다. 또한 이를 위해서는 많은 예산이 들며, 도심에서 벗어날수록 지원을 받기 힘든 실정이다. 하지만, 초등교육의 교육연극을 살펴보면 교사의 전문성을 크게 요구하지 않는 선에서 학습자의 정서 반응에 초점을 맞춰 원활하게 진행되고 있다.

이러한 차이가 나타나는 이유는 초등교육과 중등교육의 교육연극 목표가 다르기

23) 김민지, 「정서적 문식성 중심의 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문, 2020.

24) 이현아 외 1명, 「수치심 회복 탄력성 향상을 위한 문학 기반 정서 리터러시 수업 방법: 『고맙습니다 선생님』, 『까마귀 소년』, 『강아지똥』을 중심으로」, 『국어교육연구』 78호, 국어교육학회, 2022.

때문이다. 초등교육은 학습자가 정서 체험을 통해 정서적인 반응을 느꼈다면 그 자체로 의미 있다고 본다. 하지만, 중등교육에서는 학습자의 수준을 고려했을 때 정서 체험에서 그치는 것이 아닌, 예술 보편 교육까지 나아가 교육연극을 진행한다. 예술 보편 교육 역시 예술 교과를 확대하는 상황 속에서 의미 있는 교육일 것이다. 그러나, 교육연극의 주된 교육적 목표는 정서 체험을 통한 정서 성찰이다.

교육연극은 삶 속에서의 수많은 정서를 표현할 수 있는 교육 수단으로, 자신들의 정서를 직접적으로 재구성하는 활동을 하며, 이는 자신의 정서를 깊이 있게 탐색하는 기회를 제공한다. 아직까지 국어과에서의 정서는 느낌이나 기분 등으로만 정의되며 체험의 대상에 그치고 있으나 정서에는 수많은 정보들이 담겨 있다. 우리는 정서를 이해하는 과정을 통해 그 사회의 배경, 다른 사람의 가치관, 성격 등 여러 정보를 파악할 수 있다. 이러한 정서의 특징을 이해한 후 수업을 진행한다면, 중등교육 역시 초등교육에서처럼 정서 체험 자체에만 의의를 둔 교육연극 수업을 진행할 수 있다. 이는 교사의 전문성을 크게 요구하지 않으며, 보편적인 수업으로 자리잡을 수 있는 방법이 되어 줄 것이다.

또한 정서를 문식의 대상으로 인식하여 교육연극을 진행하는 것은 자신을 더 잘 이해하는 방법이며, 갈등 상황 속에서 발생하는 정서적인 오류를 찾아내는 방법으로 청소년이 겪는 부정적인 정서 문제를 해결할 실마리를 찾는 길이라 볼 수 있다. 이는 곧 정서적 문식성을 신장하는 교육이다.

정서적 문식성은 아직까지 국어과에서 낯선 개념이며, 연구가 활발히 진행되지 않았다. 기존의 연구들은 국어 교과에서 정서적 문식성 실행하는 가능성을 살펴보는 데 그치며, 구체적인 사례가 부족하다. 또한, 학습자 수준에 맞춰 진행하기 때문에 교사의 역량에 따라 문식성 함양의 차이가 있을 수 있다는 한계를 지닌다.

본 연구에서는 전문성이 요구되는 교육연극과 교사의 역량이 중요시되는 정서적 문식성의 한계를 극복하기 위해 크게 전문성이 요구되지 않는 학습자 중심의 수업을 제안할 것이다. 이를 위해 기존 국어과에서 학습하는 정서의 범위를 확장하여 정서를 사회 맥락적 측면에서 살펴볼 것이다.

### 3. 연구 대상 및 방법

본 연구에서는 교육연극을 통해 국어과에서 ‘정서적 문식성’을 함양하려고 한다. 교육연극은 아직 중등교육에서 활발히 사용하지 않고 있는 교수·학습 방법으로, 현재 입시에서 비교적 자유로운 초등학생 위주로 연구가 많이 진행되었다. 중등교육

에서의 교육연극은 주로 전문 예술 교과로서 연구가 진행되었으며, 국어 교과에서는 희곡 교육의 일환으로 약간의 연구가 진행되었을 뿐이다. 하지만, 교육부는 중학교 국어 교과에서 연극단원을 신설하고 고등학교의 연극 교과를 보통교과로 선정하는 등 중등교육에서의 연극 교육에 관심을 높이고 있는 상황이다.

이러한 상황 속에서 서귀포여자중학교는 제주도에서 최초로 2020년 종합예술을 정규과정에 도입했으며, 학생들은 정규교육과정과 뮤지컬 동아리 활동 연계 등으로 공연 전문가들의 지도를 통해 음악극, 뮤지컬, 탄츠테아터(무용과 연극 접목) 등의 종합예술을 두루 경험할 수 있게 됐다.<sup>25)</sup> 학생들은 매년 이를 통한 결과물을 다른 이들 앞에서 공연한다.

한국문화예술진흥원에서 진행한 '2021 학교 문화예술 교육 실태조사'<sup>26)</sup>에 따르면 2021년 문화예술 교육 분야 정의에 따라, 연극은 크게 연극(연극, 인형극 등), 뮤지컬(뮤지컬 등), 너버벌 퍼포먼스(마임, 난타 등)로 나뉜다. 중학교 연극의 운영 비율은 문화예술 동아리에서 17.9%(연극 10.0%, 뮤지컬 6.4%, 너버벌 퍼포먼스 4.8%)로 작년과 동일했고, 자유학년(학기)제에서 23.1%(연극 12.9%, 뮤지컬 11.5%, 너버벌 퍼포먼스 0.8%), 방과후학교 문화예술 교육 프로그램에서 4.1%(연극 2.2%, 뮤지컬 1.7%, 너버벌 퍼포먼스 0.6%)로 나타났다.<sup>27)</sup>

교육연극은 이외에도 정규 교과 내에서의 수업, 자율활동 시수 등으로 활용될 수 있으나 아직까지 문화예술 교육 자체가 학교 내에서 활발히 진행되지 못하고 있어 어려움을 겪는 것으로 보인다. 문화예술 교육은 현재까지 관심 있는 교사에 의해서만 일부 운영되고 있으며, 학생 수가 적고 도시 규모가 작은 학교일수록 문화예술을 운영하기 어려움을 겪는다. 그렇기에 혁신학교나 예술 특색 교육활동을 운영하는 학교, 문화예술 동아리가 있는 학교, 예술교육과 관련하여 예산이나 전담 부서가 있는 학교 등 예술 교육활동이 활발한 학교들에 한해서만 활발히 진행되고 있다.<sup>28)</sup> 서귀포여자중학교 역시 공연을 하는 데 있어 전문가의 도움이 학교 내에서 해결되지 않아 제주특별자치도에 도움을 요청한 바 있다.

현재까지 교육연극은 전문가의 지도, 학교 예산 문제 등 여러 현실적인 문제에

25) 김나영, “첫 종합예술 정규과정 도입... 여중생들 지역사회로”, 뉴제주일보, 2022년 11월 23일, <http://www.jejuilbo.net/news/articleView.html?idxno=194439>.

26) 2021 학교 문화예술 교육 실태조사는 문화체육관광부, 교육부, 시·도교육청, 지역 교육청의 협조를 통해 각 단위 학교로 공문을 발송하여, 약 6주간(2021.09.23.~2021.11.15.) 전국 초·중·고등학교 11,718개교를 대상으로 온라인 설문조사를 실시한 보고서이다.

한국문화예술교육진흥원, 「2021 학교 문화예술 교육 실태조사」, 2021.

27) 같은 글, pp. 129~240.

28) 같은 글.



부딪히며 학교 교육과정 안에서 제대로 활용되지 못하고 있다. 그러나, 학교 수업에서 교육연극을 진행함에 있어 꼭 예술교육으로 접근할 필요는 없다. 기존의 교육연극이 한계에 부딪힌 것은 예술 보편화 교육에 초점을 맞춰 ‘공연’을 올리는 것에 목적을 뒀기 때문이다. 하지만, 교육연극은 그 과정 자체에 교육적 의의가 있는 것으로, 학생들이 연극을 만드는 과정 그 자체로 중요하다. 학생들은 소통을 통해 새로운 문제를 해결하는 힘을 기를 수 있으며, 소통을 통해 다른 이들과 협력하는 법을 배운다. 실제 제주도의 몇 시내 학교들은 자유학기제를 활용하여 전문가의 도움 없이 국어 교과 내에서 교육연극 수업을 진행하고 있다.<sup>29)</sup>

본 연구는 교육연극을 예술 보편화 교육이 아닌, 아이들의 정서 문제를 다룰 수 있는 수업 방법의 하나로써 살펴보려고 한다. 교육연극의 핵심은 ‘소통’에 있으며, 아이들의 전반적인 정서 문제를 ‘소통’을 통해 살펴본다는 점에서 비고츠키의 구성주의 교육관과 헤스컷의 교육관에 따라 교수·학습 지도안을 구안하고자 한다.

비고츠키의 구성주의 교육관은 사회·문화적 환경의 역할을 강조하며 학습자의 발달단계에 맞춘 교사의 도움을 강조한다. 학생들은 적극적으로 서로 상호 협력하여 자신들의 경험을 재구성해 나가며, 지식을 구축하는 경험을 공유한다. 헤스컷의 교육관은 전인교육을 목표로, 학습자 중심의 교육을 강조하며 문제 해결 과정을 강조한다. 교사는 학생들의 자기화 과정을 도우며, 학생들이 공감과 성찰을 할 수 있게 한다.<sup>30)</sup> 학습자 중심으로 협동 학습을 강조하는 비고츠키의 구성주의 교육관은 주로 교육연극을 학습할 때 바탕이 되는 이론이다. 그리고 헤스컷의 교육관 역시 학생의 전인적 성장을 목표로 한다는 점에서 교육연극 학습에 적합한 이론이다. 이들은 전문가 없이 아이들끼리 모둠별 학습을 통해 ‘정서적 문식성’을 함양할 수 있다는 것을 보여준다. 소통을 통해 자신들의 정서적 경험을 공유하고 재구성하는 것은 갈등 상황에서의 문제해결력을 키워주며 타인에 대한 공감 능력을 길러줄 것이다.

이를 바탕으로 지금까지 연구된 교육연극과 정서적 문식성의 단행본, 학위 논문, 학술지 등의 문헌을 통해 자유학년(학기)제 운영 시기에 활용할 수 있는 교육연극

29) 제주도 시내 학교에서 진행되고 있는 교육연극 수업은 16~17차시에 걸쳐 진행되며, 학생들이 직접 대본을 써서 연극 공연을 교실 안에서 해보는 방식으로 진행된다. 보통 4~6명이 한 조가 되어 모둠을 구성하고 자신이 관심 있는 주제에 대해 이야기를 나눈 후 같이 대본을 작성한다. 40분짜리 연극을 만들지 못하더라도 5~10분 정도의 짧은 단막극 형식의 연극을 여러 편 만든다. 대본이 완성되면 학생들은 연습을 시작하고 소품을 준비하거나 대본을 수정하는 등 공연을 올리기까지 완성도 높은 공연을 위해 노력한다. 공연 후 서로의 연극에 대한 평가를 마무리로 활동을 마무리한다. 이는 학생 중심의 수업으로 교육연극을 하는 과정 그 자체에 목적을 두어 진행하는 수업이라 볼 수 있다.

30) 정성희, 『교육연극의 이해』, 연극과 인간, 2006, pp. 95~203.

수업을 총 5장에 걸쳐 연구하고자 한다.

1장에서는 정서교육의 부재라는 문제제기를 통해 연구 목적이 정서적 문식성 신장에 있음을 명확히 밝혔다. 또한 교육연극과 정서적 문식성의 선행연구를 통해 각각의 의의와 한계를 짚으며 본 연구가 이를 보완하기 위한 연구임을 확실히 했다.

2장에서는 교육연극을 통해 정서적 문식성 함양을 하기 위한 이론을 짚고자 한다. 국어과 교육과정에서의 ‘정서교육’ 현황을 살펴보고, 국어과에서의 정서적 문식성의 필요성을 강조하고자 하며, 교육연극과 정서적 문식성을 연계하는 이유에 대해 구체적으로 살펴보려고 한다.

3장에서는 교육연극을 활용한 정서적 문식성 함양 교수·학습 모형을 설계하고 그 교육적 효과를 확인하고자 한다. 우선, 교육연극과 정서적 문식성의 기존 모형을 살핀 후 이들 사이의 공통점을 찾아 그것을 토대로 ‘정서 인지·이해 - 정서 표현 - 정서 성찰’의 단계를 거치는 새로운 모형을 만들 것이다. 이 모형은 ‘자아 인식 - 타자 이해 - 성찰’의 원리를 통해 유기적으로 연결되어 있으며 이에 대해서는 이 장에서 구체적으로 설명하려고 한다. 또한 여러 연구 자료를 토대로 이 수업을 통해 ‘회복 탄력성, 도덕 판단 능력, 학교 적응력’이 향상될 수 있음을 밝힐 것이다.

4장에서는 3장에서의 모형을 토대로 구체적인 수업 목표와 교수·학습 지도안을 마련하고자 한다. 본 연구의 교수·학습 지도안은 크게 ‘정서 어휘 학습’과 ‘극화 활동’이며 17차시에 걸쳐 이 수업에 대해 구체적으로 제시하고자 한다.

마지막 5장에서는 본 연구를 요약정리하고 의의 및 한계를 살펴보고 후속 연구에 대해 제언할 것이다.

## Ⅱ. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업의 이론

### 1. 정서적 문식성의 개념과 교육적 의의

#### 1.1. 국어과 교육과정에서의 ‘정서’

‘정서’는 문학 뿐 아니라 심리학, 인류학 등 인간의 삶과 관련된 다양한 분야에서 연구되어 왔다. emotion은 사전에서 감정 또는 정서로 번역되며, 학자들 역시 정의를 다르게 한다. 정서에 대한 연구는 지속적으로 많은 분야에서 이루어지고 있기에 이를 학교 현장에서도 반영할 필요가 있다.<sup>31)</sup> 국어과에서 ‘정서’는 ‘느낌’, ‘기분’, ‘감정’ 등과 유사하게 쓰이며, 신체적 변화를 동반하는 것을 본다. 하지만, 정서는 그렇게 단순한 개념이 아니다.

김상호는 ‘정서(emotion)’를 라틴어의 e(out)와 movere(to move)의 합성어로, 어떤 특정한 자극적 상황에서 정신적·생리적 변화, 인지적 평가, 그리고 행동적 성향으로 복합된 내재적 상태로 보았으며,<sup>32)</sup> 이는 정서를 고차원적인 개념으로 바라보는 것으로, 단순히 학습자의 심리 상태를 느낌이나 감정으로만 서술하기에는 어렵다는 것을 나타낸다.

또한 임지룡은 정서를 신체를 통해 살펴보았으며, ‘정서’라는 추상적 실체가 선행된 후, 생리적·신체적 반응을 통해 이어진다고 보았다.<sup>33)</sup> 정서 유발 자극과 생리적 반응 중 무엇이 우선인지에 대한 논의는 아직까지 결론이 나지 않았지만, 정서와 신체 반응이 긴밀히 연결되어 있음은 확인할 수 있다.

정호표는 정서를 살펴보는 여러 관점을 살펴보았는데, 본 논문에서는 정서를 사회 맥락적 배경을 살펴본 것에 주목하고자 한다. 그는 개인의 정서에는 ‘사회적 실재’에 대한 인식과 사회적 경험이 축적된다고 보았으며, 이를 사회적으로 야기되는 정서 문제를 해결하는 실마리로 보았다.<sup>34)</sup> 이는 본 논문에서는 말하고자 하는 ‘정서교육’의 핵심이라고 볼 수 있다.

정서와 관련된 국어과 교육과정의 변화 흐름을 살펴보면, 초기 교육과정에서는

31) 공병돈, 「시 읽기에서 텍스트 이해와 정서 반응 양상 연구」, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2020, p. 2.

32) 김상호, 「정서교육의 탐색적 연구(I): 정서의 개념정리」, 『한국교육문제연구』 5권 5호, 중앙대학교 한국교육문제연구소, 1989.

33) 임지룡, 「감정의 생리적 반응에 대한 언어화 양상」, 『담화와 인지』 6권 2호, 담화인지언어학회, 1999.

34) 정호표, 「정서의 접근유형과 그 교육적 의의」, 『교육철학』 21권, 2002.

정서를 ‘감정, 사상, 정신, 생각’ 등의 용어로 사용하며, 정의적 측면과 동일한 맥락으로 본다. ‘아름답게 기르고, 순화시켜야, 감정을 도야’ 등과 같은 서술을 사용하여 학습자들로 하여금 긍정적이고 선한 정서를 ‘형성’하게끔 했다. 5차와 6차로 넘어가서는 ‘정서’를 작품의 ‘분위기’와 유사하게 7차에서는 ‘느낌’이라는 용어로 사용했다. 교육과정이 발전될수록 정서는 느낌이나 분위기 등의 의미로 확장되며 학습자의 감정과 연결해 문학 영역의 중요한 요소로 제시한다.<sup>35)</sup> ‘정서’는 국어과에서 주로 ‘문학’ 영역에서 다루어진다.

<표2> 2015 개정 국어과 교육과정 중학교 문학 내용 체계<sup>36)</sup>

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소	기능
		중학교 1~3학년	
▶문학의 본질	문학은 인간의 삶을 언어로 형상화한 작품을 통해 즐거움과 깨달음을 얻고 타자와 소통하는 행위이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 심미적 체험의 소통</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 몰입하기</li> <li>• 이해·해석하기</li> <li>• 감상·비평하기</li> <li>• 성찰·향유하기</li> <li>• 모방·창작하기</li> <li>• 공유·소통하기</li> <li>• 점검·조정하기</li> </ul>
▶문학의 갈래와 역사 서정 서사 극 교술 문학과 매체	문학은 서정, 서사, 극, 교교육부, 「2022 학교폭력 실태조사 결과 발표」, 2022.술의 기본 갈래를 중심으로 하여 언어, 문자, 매체의 변화와 함께 시대에 따라 변화해 왔다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 노래, 시</li> <li>• 이야기, 소설</li> <li>• 극</li> </ul>	
▶문학의 수용과 생산 작품의 내용·형식·표현 작품의 맥락 작가와 독자	문학은 다양한 맥락을 바탕으로 하여 작가와 독자가 창의적으로 작품을 생산하고 수용하는 활동이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 비유, 상징의 효과</li> <li>• 갈등의 진행과 해결과정</li> <li>• 보는 이, 말하는 이의 관점</li> <li>• 작품의 사회·문화적 배경</li> <li>• 작품의 현재적 의미</li> <li>• 작품 해석의 다양성</li> <li>• 재구성된 작품의 변화 양상</li> <li>• 개성적 발상과 표현</li> </ul>	
▶문학에 대한 태도 자아 성찰 타자의 이해와 소통	문학의 가치를 인식하고 인간과 세계를 성찰하며 문학을 생활화할 때 문	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문학을 통한 성찰</li> </ul>	

35) 송미진, 「정서를 중심으로 한 시 교육 방향 연구」, 『한국어문교육』 38권 38호, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2022, pp. 286~288.

문학의 생활화	학 능력이 효과적으로 신장된다.		
---------	-------------------	--	--

이를 바탕으로 한 중학교 1~3학년 문학 영역 성취 기준을 살펴보면, ‘작품을 수용하고 생산하는 과정에서 다양한 가치를 발견하고 이를 인간의 보편적인 삶과 관련지어 성찰하며 내면화하는 데 중점<sup>37)</sup>’을 두어 설정한 것을 알 수 있다.

지금까지의 국어과 교육과정을 살펴보면, 직접적으로 ‘정서’에 대해 언급하고 있지는 않지만 ‘정서’의 범위 안에 ‘가치’의 범주까지 넣어 개념을 확장하고 있다. 하지만 아직까지는 ‘정서’에 개념을 명확하게 짚어주지 않아 학교 현장에서의 ‘정서 교육’은 ‘정서 함양’에 그치고 있다. ‘정서 함양’은 학습자가 스스로의 정서를 풍부하게 느끼며 기를 수 있게 해주어 심미적인 역량을 함양시킨다는 점에서 교육적 의미가 있다. 하지만, 이는 문학 작품에서 다루는 정서만 학습자가 체험할 수 있다는 점에서 한계가 있다.

고정희는 국어 교과에서 정서를 바라볼 때 정서의 개념을 확장해서 학습자의 정서를 살펴봐야 한다고 말했으며<sup>38)</sup>, 민재원은 정서를 기분이나 감정 같은 개념으로 단순히 구분 짓는 것이 아닌, ‘주체의 적극적인 개입을 통해 형성되는 것’으로 바라봐야 한다고 말한다. 학습자가 자신의 세계를 돌아보는 활동을 통해 가치 평가를 하며 정서에 대한 기준을 세우는 것이 필요하기 때문이다.<sup>39)</sup> 즉, 정서를 바라볼 때 중요한 것은 정서를 체험하는 주체라는 것이다. 누스바움(Nussbaum) 역시 이와 같은 맥락으로, 정서를 갖는 주체가 대상에 대해 어떤 지향을 갖는지에 따라 주체가 느끼는 정서가 달라질 수 있다고 본다.<sup>40)</sup> 정호표는 사회적 관계에서의 정서의 성격을 이야기한다. 언어는 무한하기 때문에 정서를 표현하는 진술이 사회적인 맥락의 해석에 따라 다르게 진행될 수 있음을 말하는 것이다.<sup>41)</sup> 이러한 사회적 맥락을 바탕으로 정서를 살펴볼 때는 정서에 대한 경험을 살펴보고 해석하는 것이 중요하다.

따라서, 국어교육에서 ‘정서’를 학습할 때는 정서를 갖는 주체가 누구인지, 그가

36) 교육부, 「국어과 교육과정」, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 05], 2015, p.10.

37) 같은 글, p.52.

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

39) 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013, pp. 32~34.

40) Martha Carven Nussbaum, 『감정의 격동 - 1.인정과 욕망』, 조형준 역, 새물결, 2015, pp. 70~73.

41) 정호표, 앞의 논문, p. 182.

가지고 있는 가치가 무엇인지, 그를 둘러싸고 있는 환경에는 어떠한 것이 있는지 등을 분석하는 것이 중요하다. 학습자들은 언어를 기반으로 정서적인 소통을 하기 때문에 정서를 학습함에 있어 개인이 가지고 있는 가치를 이해하지 못한다면, 제대로 된 소통은 이루어지지 않을 것이다. 국어교육에서의 ‘정서’는 체험의 대상을 넘어 문식의 대상으로 나아가야 한다.

## 1.2. 정서지능과 정서적 문식성

비도덕적인 문제의 해결책으로 ‘정서교육’에 대한 관심이 높은 지금, ‘문식’의 대상으로 정서에 주목하는 것은 ‘정서교육’의 핵심이라 볼 수 있다. 정서적 상호작용은 언어를 매개로 이루어진다. ‘문식’이라는 것은 ‘(글을) 읽고 쓸 수 있는 능력’이기 때문에 학습자의 언어적 사고 과정이 필연적으로 요구된다. 학습자는 문식의 과정을 통해 정서를 인식하며 인간의 보편적인 삶 속에 내포되어 있는 가치를 해석할 수 있다.

본 연구에서는 청소년들의 정서 문제를 ‘정서적 문식성’ 교육을 통해 해결할 수 있다고 보며, 국어과에서 가능한 ‘정서적 문식성’ 교육에 대해 제안하려고 한다.

‘정서적 문식성’은 ‘정서를 읽고 쓸 수 있는 능력’으로, ‘스스로의 정서를 살펴보고, 자신의 상태를 파악하는 것’이라 볼 수 있다. 이는 스테이너(Steiner)에 의해 처음 나온 용어로, ‘정서를 이해하는 능력, 다른 사람에 귀 기울이고 그들의 정서에 공감하는 능력, 정서를 생산적으로 표현하는 능력’을 일컫는다.<sup>42)</sup> 이후 위어(Weare)와 매튜(Matthews) 등에 의해 계속해서 연구되었다.

위어는 ‘정서적 문식성’을 ‘감정에 대해 이해하고, 표현하고, 다루는 능력, 그리고 다른 사람과 우리 자신에게 도움이 되는 방향으로 다른 사람의 감정에 반응하는 것’으로 본다. 즉, ‘우리 자신과 다른 사람을 이해하는 것, 특히 우리 자신과 다른 사람들의 정서적 상황에 대한 정보를 활용하고, 인식하고 이해하는 것’으로 보고 있다.<sup>43)</sup>

매튜 역시 ‘정서적 문식성’을 ‘자신의 기분을 아는 것, 공감의 감각을 가지는 것, 감정을 다루는 법을 배우는 것, 감정적 손상을 복구하는 것, 그리고 이들의 상호작용’이라는 다섯 영역으로 나눈다. 그리고 이를 정서의 개인적 측면을 강조하는 정

42) Claude Steiner, *Emotional Literacy: intelligence with a heart*, personhood Press, 2003, p. 1.

43) Ketherine Weare, *Developing the Emotionally Literate School*, SAGE, 2004, p. 43.

서지능과 비교하며, 정서적 문식성의 핵심을 소통을 전제로 한 개인적 상호작용과 타인과의 대화에 있다고 봤다.<sup>44)</sup>

따라서, 정서적 문식성은, 사회적 상황과 상호작용을 통해 정서를 인식하고, 이해하며 적절히 표현하는 능력이라고 정리할 수 있다.

‘정서적 문식성’은 국내에서 이와 비슷하게 ‘문학 문식성’, ‘정의적 문식성’, ‘문학 감수성’ 등으로 비슷하게 사용된 적은 있으나, 명확하게 ‘정서’에 초점을 맞춰 연구된 적은 없다. 이는 아직 국내에서는 많은 연구가 이루어지지 않은 개념으로, 특히 국어교육에서는 생소한 개념이다.

국내와 달리 국외에서는 이미 ‘정서적 문식성’을 범교과적인 문제로 인식하여 활발히 연구를 진행 중이다. 미국과 영국이 대표적이며, 몇 학교들은 ‘정서적 문식성’을 정서교육의 주된 목표로 삼아 교육과정을 편성했고, 성공적인 결과<sup>45)</sup>를 냈다. 외국의 학교들은 ‘정서적 문식성’을 학습자가 필수적으로 갖춰야 할 능력으로 인식하며, 구체적인 교육과정을 마련하고 있다.

‘정서적 문식성’은 외국에서 ‘정서지능’과 ‘정서적 문식성’ 두 용어로 사용된다. 스테이너(Steiner)는 1979년 ‘정서적 문식성’이라는 용어를 처음 제기했고 1997년에 정서지능을 향상시킬 수 있는 방법으로 ‘정서적 문식성’이라는 용어를 더 보편적으로 사용하기 시작했다. 정서지능(Emotional Intelligence)은 ‘샬로비(Salovey) & 메이어(Mayer)’에 의해 1990년에 처음 나온 용어로, 1995년 골먼(Goleman)에 의해 대중화되었다.

이 두 용어는 기반과 목표를 공유하며 서로 밀접하게 연결되어 있으며, 기능적으로 큰 차이 없이 ‘자신과 타인의 감정을 인지, 이해, 관리하는 개인 및 집단의 능력’으로 쓰여 종종 혼용되기도 한다. 영국은 ‘정서적 문식성’, 미국은 ‘정서지능’이라는 용어를 일반적으로 사용<sup>46)</sup>하며, 이 두 용어를 같은 개념으로 취급한다. 하지

44) Brian Matthews, *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity and Coeducation*, Open University Press, 2005, p. 43.

45) 이와 관련하여 미국을 중심으로 최근 관심이 집중되고 있는 SEL과 PATHS 커리큘럼을 들 수 있다.

SEL은 사회 정서적 역량을 함양하기 위한 교육을 포괄하는 용어로, ‘학습, 인간관계 형성, 일상적인 문제 해결 등과 같은 삶의 과제들을 성공적으로 이끌어 갈 수 있도록 하는 인간의 사회 정서적 측면을 이해하고, 관리하고 표현하는 능력’을 목표로 한다.

이인재, 「사회정서학습과 도덕교육」, 『윤리교육연구』 55권 55호, 한국윤리교육학회, 2020, pp. 170~171.

PATHS 커리큘럼은 미국의 교육과정으로, 학교 차원에서 운영한 프로그램으로, 서구에서 정서 교육과정을 범교과적으로 운영한 예이다.

Katherine Weare, 앞의 논문, pp. 84~86.

46) Steve Killick, *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*, Paul Chapman Publishing, 2006, p. 13.

만 엄밀히 따지면, 정서지능은 과학적 용어로, 주로 능력이나 성격을 의미하여 개인적 측면이 약간 부각되는 반면, 정서적 문식성은 주로 사회적 상황 속에서 다루는 정서의 기능이나 전략을 표현하는 용어이다.<sup>47)</sup>

본 논문에서는 ‘정서지능’과 ‘정서적 문식성’의 기능적인 측면만을 생각해 두 용어를 동일한 개념으로 정의하고 한다. 용어를 택하기에 앞서 두 용어의 차이를 살펴보고자 한다.

정서지능의 ‘지능’은 심리학 쪽에서 주로 쓰이는 용어로 타고난 개인의 개별적인 능력처럼 인식되기도 한다. 지금까지 정서지능의 연구는 주로 심리학과 도덕교육에서 다뤄져 왔으며 학습 능력에 초점을 맞춰진 경향이 있다.

정서적 문식성의 ‘문식성’은 라틴어 ‘literatus’에서 파생되어 고대에는 ‘문학에 조예가 있는 학식 있는 사람’, 중세에는 ‘라틴어를 읽을 수 있는 사람’, 종교 개혁 이후에는 ‘자신의 모국어를 읽고 쓸 수 있는 능력을 가진 사람’으로 정의되었다.<sup>48)</sup> 『국어 교육학 사전』에서 정리한 문식성은 다음과 같다.

의사소통을 목적으로 하는 문자 언어의 사용 능력, 즉 모어를 읽고 쓸 수 있는 능력을 가리킨다. 여기서 읽고 쓸 수 있는 능력이란 자소를 음소로, 음소를 자소로 바꾸는 최소한의 능력을 의미하는 것이 아니라 읽기와 쓰기의 활용에 대한 심적 경향이나 사고방식까지를 포함하는 것이며, 문자 언어로 된 메시지를 단순히 받아들이고 해석하는 것이 아니라 능동적이고 자율적으로 메시지를 생성해 내는 것까지를 포함하는 개념이다.<sup>49)</sup>

다음의 설명을 통해 문식성은 현재 사회에서 사회적 의미를 해석하는 데 필요한 국어교육 측면의 학습이라 볼 수 있다. 따라서, 따라서 국어교육에서 바라봤을 때 ‘정서지능’보다 ‘정서적 문식성’이 더 적합하다고 봤다.

한국 학생들은 성적에 쫓겨 스스로를 돌아보는 기회조차 가지고 있지 못하며, 스스로의 정서 불안 문제의 원인을 쉽게 찾지 못한다. 자신의 정서를 분석하여 스스로의 상태를 파악하며 관계 속에서의 정서를 살피는 것은 청소년들이 가지고 있는 정서 문제 해결의 출발점이 될 것이다.

### 1.3. 정서적 문식성 함양의 교육적 의의

47) Rob Bocchino, *Emotional Literacy: To Be a Different Kind of Smart*, Corwin Press, 1999, pp. 11~12.를 신재철, 「정서문해력 발달을 위한 장소학습」, 『사회화교육연구』 15권 4호, 한국사회교육과학회, 2008, pp. 156~157.에서 재인용.

48) 윤준채, 「문해력의 개념과 국내외 연구 경향」, 『새국어생활』 19권 2호, 국립국어원, 2009, p. 6.

49) 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판, 1999.



킬릭(Killick)과 제임스(James)의 연구를 토대로 ‘정서적 문식성’ 교육의 의의에 대해 정리했다.<sup>50)</sup> 이들은 실제 ‘정서적 문식성’ 역량을 강화하는 교육과정이 있는 학교에 대해 연구했고, 그 결과에 대해 다음과 같이 정리한다.

첫째, 개인의 능력에 대한 믿음을 통해 자기효능감을 높일 수 있다. 정서적 스트레스가 주어질 때, 인간은 객관적인 판단 능력을 상실한다. 이때 스트레스를 바로 해소하지 못하면 부정적인 사고가 형성되어 자신에 대한 믿음이 떨어진다. 정서적 문식성은 부정적인 정서에 압도되어 생산적인 사고를 막을 때 개인의 능력에 대한 믿음을 만들어준다. 또한 정서적 문식성은 동일함을 추구하는 사회 속에서 자신에 대한 믿음이 흔들릴 때, 스스로의 가치를 있는 그대로 받아들일 수 있게 도와준다. 다양한 가치를 존중하는 과정 속에서 학습자는 정서가 형성되는 과정을 돌아보며, 정서적 이해를 통해 풍부한 사고를 하게 된다. 이는 유연하고 개방적인 사고를 하는 데 도움을 주어 문제를 성공적으로 해결할 수 있다는 믿음을 심어준다.

둘째, 타인과의 갈등 해결 능력을 키울 수 있다. 정서적 문식성을 함양하면 정서가 인간 행동에 미치는 영향을 이해함으로써 나와 타인의 행위를 다각적으로 판단할 수 있게 된다. 우리의 정서적 반응에는 우리가 수집한 모든 정보가 들어 있다. 비슷한 상황에 처했을 때 우리는 각자의 경험을 떠올리며 문제를 해결한다. 하지만 개인마다 경험이 다르기 때문에 다른 행동을 하게 되며, 서로의 행동을 해석하는데 오류가 생긴다. 정서적 문식성은 이러한 상황 속에서 자신과 타인의 광범위한 정서 상태에 접근해 서로를 이해하고, 서로의 상황에 적절하게 대응하는 능력을 개발시킨다. 행동에 대한 정서적인 원인을 찾아 자신과 다른 이의 행동을 유발하는 것이 무엇인지를 확인하여 타인을 공감하며 서로 다른 사고를 가질 수 있다는 것을 깨닫는 것이다. 이 때문에 정서적 문식성을 신장한 학습자는 타인과 자신의 가치가 충돌하는 상황에서도 서로의 가치가 잘못된 것이 아니라는 믿음을 가지며 다양성을 이해하는 방법을 배운다. 이 과정은 개인이 갈등 상황에 처했을 때 상황을 객관적으로 판단하게 하여 합리적인 대응 방법을 결정하게 한다.

셋째, 공동체 의식을 기르는 데 도움이 된다. 정서적 문식성은 교과과정의 어떤 영역이나 학교생활에만 국한되지 않는다. 학교를 넘어 더 넓은 사회에 나아가서까지 상호 작용을 하는 방식에 영향을 미친다. 자신과 타인의 정서적인 가치를 이해하며 존중하는 것은 공동체의 가치를 이해하며 존중하는 것으로 발전한다. 정서는

---

50) Steve Killick, 앞의 책.

Park James, *The Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-School Strategies*, Taylor & Francis, 2003.

우리 자신, 타인, 사회에 대한 중요한 정보를 제공한다. 우리에게 일어나는 일을 정서적으로 더 많이 이해할수록 관계를 주도하고 사회를 형성하는 요소를 이해하는 폭이 넓어진다. 주도적으로 관계를 맺는 과정은 사회 구성원으로서 협력적인 태도를 길러주며, 사회적 상황을 정확하게 읽어내는 데 영향을 미친다. 따라서, 정서적 문식성 교육은 사회 구성원으로서의 정체성을 확립하는 데 영향을 끼치며, 구성원 간의 사회적 결속을 통해 공동체 의식 가지게 한다.

‘자기효능감’ 신장, ‘갈등 관리’ 능력 향상, ‘공동체 의식’ 함양은 정서 문제 해결에 있어 핵심적인 요소라고 볼 수 있다.

## 2. 교육연극과 정서적 문식성의 연계 가능성

### 2.1. 학습자 중심의 ‘교육연극’

최근 ‘연극’ 수업의 위상이 높아지고 있다. 2015 개정 국어과 교육과정에서 주로 문학 영역에서 희곡 수업의 하위 범주로 다루어졌던 ‘연극’과 관련된 교육과정이 초·중·고 교육과정에서 확장되었다. 초등학교는 대단원에 ‘연극’이 추가되었고, 중학교에서는 소단원에 추가되었다. 고등학교의 경우, 전문교과가 아닌 보통교과로 선택과목에 선정되었다. 이런 변화 속에서 중학교에서는 연극 단원을 자유학기제를 활용해 체험 중심의 활동을 진행하고 있다.

<표3 교육부 현행 교육과정 대비 신규 대조표<sup>51)</sup>>

구분	주요 내용	
	2009 개정	2015 개정
교육과정 개정 방향	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 창의적인 인재 양성</li> <li>○ 전인적 성장을 위한 창의적 체험 활동 강화</li> <li>○ 국민공통교육과정 조정 및 학교 교육과정 편성·운영의 자율성 강화</li> <li>○ 교육과정 개편을 통한 대학 수능 시험 제도 개혁 유도</li> </ul>	<p>창의융합형 인재 양성</p> <p>모든 학생이 인문·사회·과학 기술에 대한 기초 소양 함양</p> <p>학습량 적정화, 교수·학습 및 평가 방법 개선을 통한 핵심역량 함양 교육</p> <p>교육과정과 수능·대입제도 연계, 교원 연수 등 교육 전반 개선</p>
총론 공통사	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 명시적인 규정 없이 일부 교육과정 개발에서 고려</li> </ul>	<p>총론 ‘추구하는 인간상’ 부문에 6개 핵심역량 제시</p> <p>교과별 교과 역량을 제시하고 역량</p>

	항	인문학적 소양 함양	○ 예술고 심화선택 '연극' 개설	함양을 위한 성취기준 개발  연극 교육 활성화 - (초·중) 국어 연극 단원 신설 (고) '연극'과목 일반선택으로 개설 독서교육 활성화
	중 학 교	자유학기제 편제방안	<신설>	중학교 '교육과정 편성·운영의 중점' 에 자유학기제 교육과정 운영 지침 제시

위 표를 살펴보면, '연극 교육'이 인문학적 소양 함양을 위해 활성화된 것을 알 수 있다. 구민정은, 새로운 교과가 교육과정을 통해 새롭게 신설된 것은 사실상 처음이라며, "연극 교육이 국가 수준 교육과정이 제시하는 목표와 소위 핵심 역량을 함양하는 데 기여할 수 있다는 것을 인정받았다는 뜻"<sup>52)</sup>이라고 말한다.

국어과에서 진행하고 있는 연극 수업은 교육연극 수업이라 볼 수 있다. 교육연극은 일반적인 연극과 달리 교육을 목적으로 연극을 만드는 과정을 중시하는 교육이다. 즉, 학습자들이 교육의 다양한 목표를 달성하기 위해 연극을 교육적 매개체<sup>53)</sup>로 활용하는 것이라 볼 수 있으며, 교육연극에 대한 용어는 주로 영국에서는 'DIE(Drama in Education)' 또는 'Education Drama'로, 미국에서 Creative Drama'로 사용한다. 전자는 교과 학습에 초점을 두는 것이고, 후자는 학생들의 전인적 성장을 위해 연극을 활용하는 것에 초점을 맞춘 것이다.<sup>54)</sup> 이는 더 세부적으로 '놀이 양식'과 '공연 양식' 두 가지로 나뉜다.

<표4> 교육연극의 종류<sup>55)</sup>

범위		종류	적용 방법	공연자의 전문성
놀이 양식	DIE	DIE	교실연극/ 다양한 대상과 함께할 수 있음	X
		과정 드라마		X
공연	TIE	TIE	배우 교사 등 교육연극 전문가들이 만들어 공	O

51) 교육부, 「2015개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표」, 교육부 보도자료, p. 10~11.

52) 구민정, 「보통교과로서의 연극의 정립을 위한 교육과정 편성 원리의 고찰」, 중앙대학교 대학원 박사학위논문, 2017, p. 4.

53) 정성희, 앞의 책, p. 33.

54) 구민정 외 1, 『교과서로 연극하자』, 다룬, 2018, p. 17.

양식			연하고 후속 활동을 진행함	
	토론연극 (Forum Theatre)		넓게는 TIE에 포함되나 특별히 역할 내 교사(조커)가 관객을 연극 속으로 초대하여 관객 배우로서 새롭게 장면을 구성하면서 진행함	0

DIE는 교실 안에서 교과 학습에 초점을 두고 연극을 수단으로 활용하는 방법으로, 과정을 통해 사회적인 역량을 함양하는 것이 목표이다. 반면 TIE는 영국에서 발달한 연극 형식으로, 연극감상과 연극기술을 결합하여 학습한다는 점에서 연극 교육과 유사하다. 그러나 핵심은 폭넓은 주제에 대해 가르치며, 특정한 교육 목적을 가지고 그것을 연극을 통해 학습을 하는 것에 있다.<sup>56)</sup> TIE는 학습자의 흥미 유발보다 주제에 대한 깊은 사고를 가지는 것에 목적을 둔다.<sup>57)</sup> 세부적인 차이에 따라 토론연극으로 부르기도 하지만, 공연양식인 TIE는 연극과 관련된 전문가들이 동원된다<sup>58)</sup>는 점에서 학교 현장에 쉽게 활용하기 어렵다. 따라서, 한국의 학교 현장에서는 교실 연극인 ‘놀이 양식’이 주를 이룬다.

학교 현장에서 교육연극은 점점 학습자 중심의 수업으로 자리 잡고 있다. 교육연극은 학습자가 주도적으로 참여할수록 개인의 역량을 더욱 키울 수 있는 수업이다. 이명분은 학습자가 교육연극을 통해 보다 자신의 역량을 키우기 위해서는 학습자가 많은 과정에 참여해야 한다고 말한다.

<표5> 일반적인 아동극의 과정과 과정 중심의 아동극의 과정 비교<sup>59)</sup>

일반적인 아동극의 과정																	
교사 (연출)	작품의 선정	→	연출 노트 과정	→	작품 분석	→	배역 결정	→	책임기	→	동작선 연습	→	리허설	→	공연	→	반성회
학생																	
과정 중심의 아동극의 과정																	
교	→	연	→		→		→		→		→		→		→		

55) 같은 책, p. 19.

56) 민병욱·심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000, p. 31.

57) 정성희, 앞의 책, p. 36.

58) 구민정 외 1, 앞의 책, 2018, p. 18.

사 (연출)	작품의		출 계 획		연		배		작		연		리		공		
학생	선 정			극 놀이, 즉흥극		역 설 정		품 분 석		습		허 설		연			반 성 회

위 표는 반적인 아동극의 연출 과정과 과정 중심의 아동극의 연출 과정에서 교사와 학생이 차지하는 비율을 비교한 것이다. 학습자가 과정에 많이 참여할수록 공동체 역량을 더 키울 수 있다고 말한다.

교육연극은 학습자가 극을 창작하는 경우, 각색을 하는 경우, 정해진 대본을 활용하는 경우 등 아직까지 수업 방식이 정형화되지 않았으나, 학습자 중심의 수업을 진행함에 있어서는 공통적이다.

이러한 교육연극 수업과 마찬가지로 ‘정서적 문식성’ 수업 역시 학습자의 주체적이고 능동적인 참여를 중요시하며, 학습자 개인의 역량을 함양을 중시한다. 교육연극을 진행할 때 학습자가 극을 만드는 과정을 통해 소통을 하는 것처럼 ‘정서적 문식성’ 수업 역시 소통을 통해 서로의 정서를 인식하고 이해한다. 교육연극이 학습자 중심으로 극을 구상하는 과정에서 다양한 사람들의 정서를 내포한다는 점에서 ‘정서적 문식성’ 역량을 교육연극을 통해 키우는 것은 효과적인 것이다.

## 2.2. ‘교육연극’ 수업의 의의

국어과 교육연극의 가장 큰 의의는 2015 개정 교육과정의 핵심 역량을 함양하기에 적절한 교수·학습 방법이라는 데 있다. 이는 정서적 문식성을 통해 함양할 수 있는 핵심 역량과 유사하다.

우선, 국어는 ‘가치 있는 국어 활동을 통해 바람직한 인성과 공동체 의식을 함양하는 과목’<sup>60)</sup>이다. 이러한 교육적 목적을 이루기 위해 자기 성찰·계발 역량, 자료·

59) 이명분, 「과정 중심의 아동극 연출 방법 연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007, p. 37.

60) 교육부, 앞의 책, p. 3.

정보 활용 역량, 비판적·창의적 사고 역량, 문화 향유 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량을 추구한다. 이는 2015 개정 교육과정의 핵심 역량인 자기관리 역량, 지식정보 처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량과 맥을 같이 한다.

<표6> 교육과정 핵심역량<sup>61)</sup> 및 국어과 연계 핵심역량<sup>62)</sup>

2015 핵심역량	의미	국어과 연계 핵심역량	의미
자기관리 역량	자아 정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 능력	자기 성찰·계발 역량	삶의 가치와 의미를 끊임없이 반성하고 탐색하며 변화하는 사회에서 필요한 재능과 자질을 계발하고 관리하는 능력
지식정보 처리 역량	문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 능력	자료·정보 활용 역량	필요한 자료나 정보를 수집, 분석, 평가하고 이를 효과적으로 활용하여 의사를 결정하거나 문제를 해결하는 능력
창의적 사고 역량	폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량	비판적·창 의적 사고 역량	다양한 상황이나 자료, 담화, 글을 주체적인 관점에서 해석하고 평가하여 새롭고 독창적인 의미를 부여하거나 만드는 능력
심미적 감성 역량	인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 능력	문화 향유 역량	국어로 형성·계승되는 다양한 문화를 이해하고 그 아름다움과 가치를 내면화하여 수준 높은 문화를 향유·생산하는 능력
의사소통 역량	다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량	의사소통 역량	음성, 언어, 문자 언어, 기호와 매체 등을 활용하여 생각과 느낌, 경험을 표현하거나 이해하면서 의미를 구성하고 자아와 타인, 세계의 관계를 점검·조정하는 능력
공동체 역량	지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량	공동체·대 인 관계 역량	공동체의 가치와 공동체 구성원의 다양성을 존중하고 상호 협력하여 관계를 맺고 갈등을 조절하는 능력

연극은 구체적인 현실을 토대로 한 세계를 정하고 그 세계를 표현하는 것이 목적<sup>63)</sup>으로, 교육연극을 통해 학습자들은 사회에서의 다양한 역할을 체험함으로써 스스로가 가지고 있는 가치에 대해 생각하며 평가하게 된다.<sup>64)</sup> 이 과정은 인성교육의 측면에서 정서적으로 긍정적인 인격 형성에 도움<sup>65)</sup>을 주며, 능동적이고 주체적인 학습자를 만든다. 이는 자기관리 역량과 관련이 있으며, 앞서 살펴본 ‘정서적 문식성’의 의의에서 자기효능감 향상과 관련이 있다.

학습자들은 자신들을 둘러싼 삶과 관련하여 연극을 만들어 나간다. 공통된 주제에 대한 사회적 맥락을 이해하며 자신의 의견을 이야기한다. 이러한 소통의 과정은 각자의 의견을 존중하는 법과 타인을 이해하는 법, 갈등을 해결하는 방법을 가르친다. 극화된 사회 속에서 학습자들은 그 안에서의 자신에 대해 이해하며, 자신의 입장을 이야기하고 조율해나가는 법을 배우고, 더 나은 방향으로 나아가기 위해 어떻게 해야 하는지를 고민하며 사회 공동체에 대해 배운다.<sup>66)</sup> 이러한 연극의 사회적 기능은 지식정보 처리 역량, 의사소통 역량과 공동체 역량을 함양시킨다. 이는 앞서 살펴본 ‘정서적 문식성’의 갈등 해결 능력, 공동체 의식 함양과 유사하다.

또한 인간의 삶과 밀접한 주제에 대한 고민은 인간의 삶에 대한 의미와 가치를 발견하여 심미적 감성<sup>67)</sup>을 기르게 도와주며, 실재를 반영한 활동 중심의 수업은 학생들의 창의성<sup>68)</sup>을 기르는 데 도움이 된다.

‘교육연극’은 2015 개정 교육과정의 핵심역량을 함양하기에 적합한 교수·학습 방법인 동시에, ‘정서적 문식성’을 함양하기에 적합한 교수·학습 방법이다. ‘교육연극’과 ‘정서적 문식성’은 크게 ‘자아 정체감’, ‘문제해결 능력’, ‘공동체 의식’ 세 가지를 함양할 수 있다는 점에서 공통점을 가진다. 둘의 교육적 지향점이 일치한다는 점을 바탕으로 다음 절에서는 ‘정서적 문식성’ 신장을 위한 ‘교육연극’ 수업을 설계

61) 교육부, 「초·중등학교 교육과정 총론」, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1], p. 2.

62) 교육부, 「국어과 교육과정」, 앞의 글, pp. 3~4.

63) 주미선, 「연극 활동을 통한 국어과 핵심 역량 신장 방안 연구」, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문, 2016, p. 22.

64) 성민정, 「교육연극의 이론적 기초와 실천적 적용에 관한 연구」, 동국대학교 대학원 박사학위논문, 2011, p. 90.

65) 홍해술, 「교육연극을 활용한 희곡교육 연구: 2015 개정 교육과정 중학교 국어 교과서를 바탕으로」, 공주대학교 대학원 석사학위논문, 2021, p. 13.

66) Andy Kempe & Ulrike Winkelmann, 『무대가 된 교실』, 이경미 역, 연극과 인간, 2007, p. 24.

67) 홍해술, 앞의 논문, p. 13.

68) 김소명, 「교육연극을 활용한 희곡 수업 모형: 이강백 <결혼>을 중심으로」, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문, 2020, p. 103.

하고자 한다.



### Ⅲ. 정서적 문식성을 함양하기 위한 교육연극 수업 설계

#### 1. 교육연극을 활용한 정서적 문식성 함양 교수·학습 모형

##### 1.1. 교육연극 활용 교수·학습 모형

교수·학습 모형은 ‘교수·학습에 관한 이론을 기반으로, 교수·학습의 효과를 높이기 위한 학습 전략이나 교수 전략 등을 통합하여 정형화한 수업 과정이나 절차’<sup>69)</sup>를 가리킨다. 이 절에서는 대표적인 교육연극 모형과 정서적 문식성 모형을 살펴보고, 학습자들이 정서적 문식성을 함양함에 있어 효과를 극대화할 수 있는 교육연극 수업을 설계하고자 한다.

우선, 대표적인 교육연극 모형을 살펴보면 다음과 같다.

<표7> 교육연극을 활용한 수업 모형 검토

모형	교육연극의 일반화된 모형		반응 중심 연극 수업 모형		연극 기반 국어과 통합 수업 모형	
연구자	구민정·권재원(2008) <sup>70)</sup>		이경임·이성은(2013) <sup>71)</sup>		이지은·이성은(2014) <sup>72)</sup>	
구분	단계	세부 내용	단계	세부 내용	단계	세부 내용
진행 단계	Warm up	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 필요한 어휘의 습득과 형식에 서의 친근성</li> <li>- 신체언어</li> <li>- 팬텀마임 게임</li> </ul>	반응 형성을 위한 몸풀기, 마음열기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 동기 유발 및 학습 준비</li> <li>- 간단한 놀이</li> <li>- 학습 문제 확인</li> </ul>	상상 (Imagination)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 극적 상상으로 동기 유발</li> <li>■ 학습 문제 확인</li> </ul>
	준비 단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 내용의 구성, 연습 및 재구성</li> <li>- 조별 연습</li> <li>- 조별 내용 구성</li> <li>- 리허설</li> </ul>	반응 형성	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 경험 관련, 제재글 관련 질문</li> <li>- 제재에 대한 개인 반응 정리</li> </ul>	통합 (Integration)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 필수 학습 요소 익히기</li> <li>■ 즉흥극 만들기</li> <li>- 글쓰기</li> <li>- 토의하기</li> <li>- 연습하기</li> <li>■ 즉흥극 공유하기</li> <li>- 발표 및 감상하기</li> </ul>

69) 최지현 외 6명, 『국어교육학 총서3: 국어과 교수·학습 방법』, 도서출판 역락, 2007.

	발표 단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 실제 공연</li> <li>- 준비된 상황극 및 즉흥극 공연</li> </ul>	반응의 극적 명료화	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 의사소통을 통한 반응의 교류</li> <li>- 극적 표현 방법</li> <li>- 아이디어 생성</li> <li>- 극적 시연</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 확인 및 소감 나누기</li> </ul>
	Follow up	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 피드백</li> <li>- 토론</li> <li>- 평가지</li> <li>- 감상문</li> </ul>	반응의 내면화	반응의 일반화	내면화 (Internalization)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 평가하기</li> <li>■ 정리하기</li> </ul>

구민정·권재원의 일반화된 교육연극 모형을 살펴보면, ‘Warm up - 준비 단계 - 발표 단계’로 진행된다. Warm up 단계에서는 놀이와 상상력 훈련 활동을 통해 학습자의 긴장을 풀어주어 자유롭게 표현할 수 있는 분위기를 만들어주고, 준비 단계에서는 조별 활동을 통해 학습자들이 연극을 구성하는 내용을 만들어 연습을 한다. 발표 단계에서는 학습자들이 서로가 준비한 것을 공연으로 보여주는 시간을 가지며, Follow up 단계에서 전체 과정을 되돌아보며 평가를 한다.<sup>73)</sup>

이경임·이성은의 반응 중심 연극 수업 모형은, ‘반응 형성을 위한 몸풀기 마음열기 - 반응 형성 - 반응의 극적 명료화’ 단계로 진행된다. ‘반응 형성을 위한 몸풀기, 마음열기’는 학습자 안에 있는 반응을 끌어내기 위해 표현 활동을 통해 학습자가 수업에 대한 부담을 줄이고 잠재력을 꺼낼 수 있게 돕는 단계이다. ‘반응 형성’은 학습자의 반응 형성을 위해 교사의 발문을 통해 작품의 내용을 정확히 이해하는 단계이며, ‘반응의 극적 명료화’ 조별 활동을 통해 직접 극적 표현을 하며, 서로의 반응을 확인·비교하는 단계이다. 그리고 ‘반응의 내면화’는 극적 표현에서의 내적 의미를 돌아보며, 학습자들의 반응을 내면화하는 단계이다.<sup>74)</sup>

마지막으로, 이지은·이성은의 연극 기반 국어과 통합 수업 모형을 살펴보면, 상

70) 구민정 외 1명, 『한국 교실에 적합한 교육연극 모형의 개발과 적용』, 한국학술정보, 2008, p. 101.

71) 이경임 외 1명, 앞의 논문, p. 676.

72) 이지은 외 1명, 「교육연극 기반 국어과 통합 수업 모형 개발」, 『교과교육학연구』 18권 3호, 이화여자대학교 사범대학 교과교육연구소, 2014, p. 550.

73) 구민정 외 1명, 앞의 책, 2008, p. 101.

74) 이경임 외 1명, 앞의 논문, p. 675.

상(Imagination) - 통합(Intergration) - Follow up' 순서로 진행된다. 상상 단계는 극적 상상을 통해 학습자의 흥미를 자극하여, 학습 문제에 대해 접근하는 것이다. 통합 단계는 필수 학습 요소를 익힌 후, 학습자들의 경험을 토대로 만들며 자신들의 체험을 공유하여 즉흥극을 만들고, 직접적인 감정 표현을 통해 타인의 역할을 수행해 서로의 다른 관점을 이해하는 과정이다. 내면화는 지난 학습을 돌아보며, 자기 평가를 하고 학습 문제를 정리하는 단계이다.<sup>75)</sup>

수업의 흐름이 '도입 - 전개 - 마무리'로 진행되는 것처럼, 교육연극은 일반적으로 '읽업(놀이) - 본활동(드라마/시어터) - 팔로우(성찰)'의 순서로 전개된다.<sup>76)</sup> 위의 세 모형들 역시 이 순서를 따르며, 더 세부적으로는 '정서 형성 - 정서 이해 - 정서 표현 - 정서 성찰'의 단계를 거친다.

## 1.2. 정서적 문식성 함양 교수·학습 모형

다음은 정서적 문식성을 함양하는 방법이다. 킬릭(Killick)<sup>77)</sup>은 '정서적 문식성'을 개발하기 위한 틀로 골먼(Goleman)의 정서지능을 사용하기도 했다. 골먼(Goleman)의 5가지 정서지능<sup>78)</sup>은 정서적 문식성 함양에 필요한 요소들이 포함되어 있다.

<표8> 골먼(Goleman)의 정서지능

정서지능 <sup>79)</sup>	
연구자	Goleman
요소	세부 내용
자기 인식	자신의 감정을 아는 것으로, 경험한 정서를 인식하고 그 정서를 경험하게 한 생각을 인식한다. 이를 통해 아이들은 자신의 정서를 인식하고 명명하는 능력이 향상되어 정서와 행동의 차이를 더 잘 인식하고 정서의 원인을 인식한다.

75) 이지은 외 1명, 앞의 논문, pp. 550~554.

76) 구민정 외 1, 앞의 책, 2018, p. 22.

77) Steve Killick, 앞의 책.

78) 앞 절에서 언급한 바와 같이, '정서적 문식성'과 '정서지능'은 유사한 기능을 지닌다. '정서지능'이 '정서적 문식성'에 비해 조금 개인적이라는 차이 정도만 있을 뿐이다. 나라별로 용어 차이가 있을 뿐 거의 같은 개념으로써 쓰인다.

감정 조절	자신의 정서를 관리하고 적절하게 다룰 수 있는 능력으로, 특히 강렬한 정서를 적절하게 다룰 수 있는 능력이다.
동기 부여	원하는 목표를 달성하기 위해 스스로에게 동기를 부여하는 능력이다.
공감	다른 사람의 정서를 인식하는 능력이다. 이를 통해 다른 사람의 정서에 대해 공감하며, 서로의 말에 귀를 기울인다.
사회적 능력	관계를 맺고 다른 사람의 정서를 관리하는 능력으로, 사회적 기술과 대인 관계 기술이 포함된다.

위 표의 '자기 인식', '감정 조절', '동기 부여', '공감', '사회적 능력'은 정서적 문식성을 함양하는 과정에서 유기적으로 형성되는 요소이다. 이를 포함한 정서적 문식성의 대표적인 함양 방법을 살펴보면 다음과 같다.

<표9> 정서적 문식성 함양 방법 검토

방법	RULER 기법 <sup>80)</sup>		정서적 문식성 개략도 <sup>81)</sup>	
연구자	Marc Brackett		Crick & Dodge	
구분	단계	세부 내용	단계	세부 내용
진행 단계	인지하기 (Recognizing)	자신의 생각 · 에너지 · 신체 변화, 타인의 표정 · 몸짓 · 목소리의 변화를 통해 어떤 정서가 형성되는지 인지한다.	정서적 단서 읽기	단어, 내부 자극 및 신체 언어에서 정서적 단서를 찾는다.
	이해하기 (Understanding)	정서의 원인을 파악하고 정서가 생각과 결정에 어떤 영향을 미치는지 깨닫는다. 이를 통해 다른 이의 행동을 더 잘 예측할 수 있게 된다.	정서적 단서 해석하기	타인이 나에게 끼치는 영향과 다른 사람의 의도에 대해 판단을 내린다.
	명명하기 (Labeling)	자신의 정서적 경험을 잘 설명할 수 있는 정확한 용어를 찾	대인관계 목표 명확히 하기	앞 단계를 바탕으로 대인관계 목표를 명확

79) Steve Killick, 앞의 책, pp. 41~49.

		는다. 이는 자신의 정서를 효과적으로 전달할 수 있게 도와 주어, 사회적 의사소통으로 인한 오해를 줄여준다. 또한 자아 인식 능력이 높아진다.		히 설정한다.
	표현하기 (Expressing)	현재 상황, 함께 있는 사람들, 전체적인 맥락에 맞춰 정서를 표현해야 할 적절한 시기와 방법을 아는 것이다. 자신의 정서를 적절하게 표현하는 것은 자신의 행동을 고치는 데 도움을 준다.	해결책 마련하기	목표를 달성하기 위한 해결책을 찾는다. 이때 해결책에는 규제가 포함될 수 있다.
	조절하기 (Regulation)	자신의 정서 반응을 관찰하고 통제하여 바람직한 방식으로 자신의 정서를 조절한다.	의사 결정하기	마련한 해결책이 공정한지, 어떤 효과가 있는지, 안전한지, 긍정적인 느낌을 드는 지 등을 의사 결정을 통해 정리한다.
			결정에 따라 행동하기	학생들은 결정된 해결책에 맞춰 행동해야 한다.

마크 브래킷(Marc Brackett)의 RULER 기법을 살펴보면, ‘인지하기(Recognizing) - 이해하기(Understanding) - 명명하기(Labeling) - 표현하기(Expressing) - 조절하기(Regulation)’로 진행된다. 인지하기는 정서가 보내는 신호를 알아차리는 것이고, 이해하기는 내 안의 정서 변화의 원인에 대해 분석하는 것이며, 명명하기는 내가 분석한 정서를 정서 어휘로 표현해보는 것이다. 표현하기는 상황에 맞는 정서 표현에 대해 알고, 그에 맞게 표현하는 것이고 조절하기는 내 정서를 받아들여 상황에 맞게 통제하는 것이다.

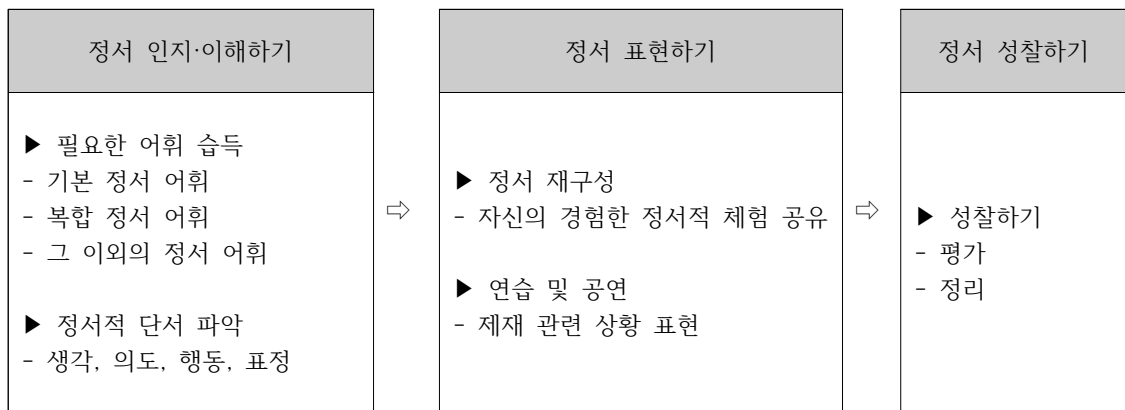
- 80) Rivers, Susan E. & Brackett, Marc A. "Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER Approach to Social and Emotional Learning", *Reading&Writing Quarterly* Volume 27 Issue 1-2, Taylor & Francis, Ltd., 2011.  
Mark Brackett, 『감정의 발견』, 임지연 역, 북라이프, 2020.
- 81) Joseph, Gail, E. J & Strain, Phillip S. "Enhancing emotional vocabulary in young children", *Young Exceptional Children* Volume 6 Issue 4, University of Colorado, 2003, p. 20.

크릭·닷지(Crick & Dodge의 정서적 문식성 개략도는, ‘정서적 단서 읽기 - 정서적 단서 해석하기 - 대인관계 목표 명확히 하기 - 해결책 마련하기 - 의사 결정하기 - 결정에 따라 행동하기’로 순서로 진행된다. 아이들이 정서적 단서를 읽고 다른 사람의 영향과 의도에 대해 올바르게 판단하여, 대인관계에서 생기는 문제에 올바르게 대처하는 법을 기르게 돕는 전략이다.

### 1.3. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 교수·학습 모형

정서적 문식성에 대해 연구한 학자들은 공통적으로 정서적 문식성의 하위 요소를 크게 “정서 인식·확인 - 정서 이해 - 정서 조절”로 분류했다.<sup>82)</sup> 이는 교육연극의 ‘정서 형성 - 정서 이해 - 정서 표현 - 성찰’의 단계와 유사하다. 정서적 문식성과 교육연극의 하위 요소 간의 유사성을 토대로, 교육연극을 통한 정서적 문식성 함양의 하위 요소를 ‘인지·이해 - 표현 - 성찰’ 세 가지로 정리하여, 이를 바탕으로 한 수업 모형을 구안하였다.

<표10> 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 모형 검토



‘인지·이해하기-표현하기-성찰하기’ 세 가지 요소는 활동 중에 계속해서 유기적으로 일어나는 반응이다.

우선, 인지·이해하기 단계는 정서를 형성하는 여러 요인들을 살피며 정서에 접근하고 정서를 이해하는 단계이다. 처음 기본적인 정서 어휘와 복합적인 정서 어휘, 그 이외에 수업 중에 활용되는 정서 어휘에 대해 학습하며, 내 정서 반응을 살펴본다. 그리고 생각, 의도, 행동, 표정 등 여러 정서적 단서를 통해 평소 내가 느끼

82) 김민지, 앞의 논문, p. 45.

는 정서가 어떤 정서인지에 대해 명확히 이해한다.

표현하기 단계에서는 앞서 명확히 정리된 자신의 정서를 바탕으로 정서적 경험을 재구성하여 정서를 표현하는 단계이다. 학습자는 자신의 정서적 체험을 공유할 때, 타인의 경험에 대한 의견을 낼 때, 자신의 가치, 행동, 의도가 포함된 정서를 정서 어휘를 통해 표현한다. 정서 어휘를 통해 재구성된 정서적 경험은 학습자들로 하여금 계속해서 수정되어 극으로 만들어진다. 이때 상황에 맞는 말과 행동을 통해 정서를 표현하며 극에 참여하는 것 역시 표현하기 단계에 해당한다.

마지막으로 성찰하기 단계는 표현된 정서를 내면화하는 과정이라 볼 수 있다. 정서를 표현하며 새롭게 느끼는 정서가 내 안에 자리 잡는 것 역시 내면화 과정이라 볼 수 있다. 또한 과정 중심의 수업이기 때문에 각 활동마다 배운 내용을 정리하며 스스로를 점검할 수 있다. 과정 속에서 무엇을 얻었는지에 대해 생각해볼 수 있고, 잘한 점과 아쉬운 점을 정리하여 소감문을 작성할 수도 있다. 활동이 모두 끝나고, 자신의 정서 반응을 조절하며 통제할 수 있게 된 것 역시 성찰하기를 통해 이루어진다.

이 모형을 토대로 정서적 문식성이 실현되기 위해서는 각 단계에서 유기적으로 학습자가 스스로의 정서를 명확히 읽어내는 과정이 필요하며, 끊임없이 타자와의 정서적 교류를 통해 새롭게 생성되는 다른 정서를 받아들여야 한다. 또한 정서에 대해 이해하는 모든 과정 속에서 학습자 내면에서는 성찰의 과정이 반복적으로 일어나며 내면화의 과정을 거친다. 이는 교육연극이 학습 요소들을 나누어 가르치지 않고 유기적으로 가르치며, 복잡한 경험을 축적하여 이를 통해 성장을 이루는 예술 교육이기 때문이다.<sup>83)</sup>

## 2. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 모형의 원리

### 2.1. 다양한 정서 인식을 통한 자아 인식

학습자는 일상에서 여러 가지 상황과 맞닥뜨린다. 그때 가장 먼저 형성되는 것은 ‘정서’이다. 정서는 ‘느낌’, ‘기분’, ‘감정’ 등과 유사하게 쓰이며, 신체적 변화를 동반한다. 심리학자 플루치크(Plutchik)는 정서를 이해하기 위해서는 기본 정서를 정한 후, 기본 정서가 혼합되어 사용되는 이차 정서를 이해해야 한다고 말했다.<sup>84)</sup> 보

83) 구민정 외 1, 앞의 책, p. 15.

84) Robert Plutchik, “The Multifactor-Analytic Theory Of Emotion”, *Journal of Psychology*

편적으로 일차 정서에는 기쁨, 슬픔, 분노, 놀람 등과 같은 단순한 정서가, 이차 정서는 노여움, 당혹감 등과 같은 복합적인 정서가 포함된다. 우리의 정서는 복잡하게 구성되어 있어, 정서를 유발하는 행동, 경험, 타자의 반응, 가치에 대한 평가 등에 따라 기본 정서에서 복합적으로 확장되어 형성되는 정서가 수없이 많다. 같은 상황을 겪는다 하더라도, 나와 타자는 성격, 가치관, 가정환경 등이 다르기 때문에 같은 정서적 반응이 일어나지 않는다. 정서적 반응을 일으키는 여러 정서적 정보를 인식했을 때 비로소 나와 타자의 정서에 대해 이해하게 되며, 정서적 반응이 생긴 원인에 대해 생각하며 나와 타인의 정서를 심층적으로 이해하게 된다. 심층적인 이해의 과정을 통해 새로운 정서 인식이 일어나기도 한다. 즉, 정서적 이해는 정서적 정보를 발견하고 분석하는 역량에 따라 활성화되는 정도가 달라진다는 점에서 정서적 문식성의 정서 처리 능력과 관련된다.

학습자들은 언어를 매개로 하여 정서를 표현하기 때문에 ‘정서 어휘’는 가장 기본적으로 학습자의 정서 인식에 영향을 미치는 것이다.<sup>85)</sup> 게일(Gail)은 정서적 문식성 개략도를 제시하며, 다양한 정서적 신호를 읽기 위해 정서 어휘가 필요함<sup>86)</sup>을 언급하였으며, 킬릭(Killick) 또한 정서 어휘를 통해 자기 인식을 발전시킬 수 있다고 말했다. 의사소통 기술이 정서적 문식성의 기본이라고 말하며 정서 어휘의 필요성을 이야기한 것이다.<sup>87)</sup> 이를 바탕으로 김지영은 정서를 신체적인 변화를 동반한 감정으로 바라보며, 단순히 동사, 형용사와 같은 문법적인 분류만이 아닌, 이해 및 표현의 측면을 고려하여 정서를 드러내는 관용어 및 어구 표현 모두를 정서 어휘로 정의하였다.<sup>88)</sup>

학습자들은 성장할수록 더 많은 정보를 접하며 정교하고 복잡해지는 정서를 만난다. 정서 어휘 학습을 한 학습자일수록 쉽게 다른 정서를 구분하며 풍부한 정서적 경험을 하게 된다. 따라서, 정서 어휘 학습은 정확한 자신의 정서 상태에 대해 알게 해주는 자아 인식의 과정이라 볼 수 있다.

## 2.2. 소통을 통한 타자 이해

레저러스(Lazarus)에 의하면, 정서는 개인적 의미의 산물이며, 우리에게 중요한

---

Volume 50 Issue 1, Department of Psychology Hofstra collage, 1960.

85) 김민지, 앞의 논문, p. 33.

86) Joseph, Gail, E. J & Strain, Phillip S., 앞의 논문.

87) Steve Killick, 앞의 책.

88) 김지영, 앞의 논문.



것이 무엇인지, 우리가 우리 자신이나 세계에 대해 무엇을 믿는지에 따라 달라지는 것이다. 그리고 우리 자신이나 다른 사람들의 정서를 이해한다는 것은 사람들이 삶의 일상적 사건들의 의미를 해석하는 방식을 이해한다는 것이고, 이런 사건들이 사람들의 개인적인 정서에 어떤 영향을 미치는가를 이해하는 것이다. 개인적 의미는 삶을 살아가는 개인이 구성하기에, 같은 상황을 겪는다고 하더라도, 당연히 개인마다 다르다.<sup>89)</sup>

개인적 의미를 정확히 해석하는 것은 중요하다. 반응은 언어를 통해 표현되며, 정서에 대한 개인적인 차이를 만들어낸다. 정서에 대한 잘못된 이해는 소통의 오류를 만들기도 한다. 의사소통을 통해 타자의 정서를 인식하지만, 그에 대한 심층적인 이해의 부족으로, 정서의 하위 범주를 잘 구분하지 못할 수 있다. 예를 들어, 슬퍼서 눈물을 흘리는 상황에서 그 눈물의 의미가 불쌍함일 수도 있고 비참함일 수도 있다. 슬픔 안에서 불쌍함은 ‘측은’의 정서이고, 비참함은 ‘애통’의 정서이다. 그렇기에 학습자들은 타자의 정서를 받아들일 때, 타자의 개인적 특성을 이해하여 심층적인 정서 정보들을 인식하여야 한다.

심층적인 정서 정보를 이해함에 있어 소통은 중요한 요소이다. 인간은 사회적 동물이기에 사회 또는 타자에 대한 인식은 주체의 정체성을 특징짓는 요소이다. 인간은 소통을 통해 주체의 정체성을 확립한다. 이때 서로 다른 정체성을 가진 인물끼리 소통을 하기 위해서는 상호 ‘동등함’을 전제로 하고 차이에 대한 이해를 기반으로 해야 한다. 궁극적인 소통의 목적은 주체와 타자의 공존과 상생이며, 이때 공존과 상생은 단순히 주체와 타자를 나누는 이분법적 사고가 아닌, 우리라는 인식으로의 확장이다.<sup>90)</sup>

연극은 실제 삶을 기반으로 하기에 우리 삶 속에서의 공존과 상생의 모습이 잘 담겨 있다. 또한 상황을 설정하는 것, 인물을 구축하는 것 등 연극의 과정은 소통을 통해 진행된다. 극 속 상황에서 살아있는 인물들은 다양한 정서를 가지고 행동을 한다. 인물들이 가지고 있는 정체성은 우리 주변에서 볼 수 있는 것들이 대부분이다. 극 속 인물의 정체성을 이해하며, 개인적 의미를 찾는 활동은 나와 다른 인물이 가지는 정서에 대한 이해의 폭을 넓혀준다.

극 중 인물과 정서를 공유하는 과정과 그것을 학습하는 과정은 나와 타자의 정서를 심화시켜준다. 김민지는 시 감상 과정에서 개인적 특성에 대한 이해를 기반으로

89) Richard S. Lazarus & Bernice N. Lazarus, 『감정과 이성』, 정영목 역, 문예 출판사, 2018, p. 16~18.

90) 이행훈, 「근대 이행기 타자 이해와 소통구조」, 『한림대학교 개념과 소통』 2권 1호, 한림대학교 한림과학원, 2009, pp.156~157.

로 나와 타자의 '유사 경험, 인접 경험, 변별되는 정서의 비교'가 중요하다고 말한다. 학습자와 타자가 가지는 경험의 유사성이 클 때, 학습자는 공감을 통해 비교적 쉽게 타자의 정서를 이해할 수 있다고 보며, 경험의 유사성이 적을 때, 간접적인 유사성을 가지는 인접 경험을 통해 상관적 정서를 이해할 수 있다고 본다. 또한, 학습자와 타자 사이의 정서 차이가 두드러질 때, 차이점을 부각시켜 나와 타자의 정서적 상황을 구체적으로 인지하여 정서 이해를 할 수 있다고 말한다.<sup>91)</sup> 학습자는 유사 경험을 통해 공감적 정서가 형성되며, 인접 경험을 통해 정서를 추측하여 이해할 수 있고, 타자와의 정서 차이를 통한 정서의 구체화 과정을 거칠 수 있다. 즉, 정서적 문식성에 의해 나와 타자의 정서를 비교하여 나와 타자의 정서를 이해한다고 볼 수 있다.

학교 현장에서 학습자에게 가장 필요한 공존과 상생을 목적으로 하는 극은, 생활극일 것이다. 생활극은 학생들의 구체적인 삶과 관련된 상황을 토대로 만든 극을 말한다. 생활극은 학습자들의 정서 발달 수준에 맞춰 만들어진다. 그렇기에 학습자의 정체성에 영향을 끼치는 타자의 모습이 직·간접적으로 담겨 있으며, 이는 학습자들을 구성하는 실제 사회의 한 부분이라 볼 수 있다.

학습자들은 정서를 공유할 때 실제 경험을 토대로 서로의 경험에 대한 유사성을 판단하고, 변별되는 정서를 비교하여 보다 깊이 있는 정서 이해를 한다. 우리 주변의 상황을 구성하고 있는 정서에 대한 심층적인 이해를 바탕으로 나와 타자의 개인적 특성을 끊임없이 비교하는 것이다. 극은 사회 안에서의 소통 과정을 간접 체험하며 사회 안에서의 관계성을 이해시킨다. 이는 타자의 정서를 이해하는 데 도움을 주며, 의사소통 오류를 줄여준다.

### 2.3. 내면화 과정을 통한 성찰

연극과 같은 허구에 대한 경험은 정서적 반응과 밀접한 관련이 있다.

김용수는 인지과학의 관점에서 연극을 통해 형성되는 관객의 정서에 대해 바라보았다. 인지과학은 이성과 정서를 분리되어 있는 것이 아닌, 서로 긴밀하게 연결되어 있는 것으로 바라본다. 시뮬레이션(simulation) 이론에 따르면, 우리는 타자의 동작을 뇌의 거울 뉴런(mirror neurons)을 통해 복제하면서 그 동작과 관련된 정서를 신체화 하고 후속적인 인지 처리과정을 형성하여 의미를 발생시킨다. 즉, 우리는 타자의 움직임을 보는 것만으로 자신의 마치 그 행동을 하는 것처럼 인지

91) 김민지, 앞의 논문, pp. 56~74.

해서 타자의 정서와 의도를 접하며 그와 같은 행동을 이해하고 배운다는 것이다.<sup>92)</sup>

인간은 타자의 정서를 모방하는 능력을 가지고 태어났으며, 타자의 마음에 접근하기 위해 다른 사람의 입장에서 상상한다. 이를 통해 어떤 믿음과 욕망을 가질지, 어떤 결정을 할지, 그런 믿음과 욕망을 가지고 그런 결정을 하는 것이 어떻게 느껴질지를 상상한다.<sup>93)</sup> 이는 아리스토텔레스가 바라본 연극과도 일치한다. 아리스토텔레스는 연극은 ‘행동하는 인간(men in action)’을 모방하는 것이라고 보며, 연극의 표현 수단으로 ‘대사(logos)’가 가장 중요하다고 보았다.<sup>94)</sup> 관객이 연극을 통해 신체화된 정서를 느끼며, 정서적인 경험을 전달받는다고 본 것이다.

학습자들이 서로의 연극을 지켜보는 것은 자신의 정서를 내면화하는 과정이다. 연기를 하는 학습자의 행동을 우리의 뇌에 저장하여 그에 관한 정서를 불러일으키고, 형성된 정서에 대해 의미 구축을 한다. 이는 극 안에서의 상황을 통해 우리에게 새로운 정서를 불러일으키게 하여, 서로의 행동을 학습하고 스스로를 성찰하게 하는 것이다.

학습자는 자기 정서적 반응의 개인적인 특징을 자각하는 것만으로도 정서적 문식성을 함양한다. 즉, 학습자의 정서적 ‘메타인지’를 활용해 자신의 정서를 이해하고 조절하는 것이다.<sup>95)</sup> 학습자는 나와 타자의 정서를 수용하는 과정에서 생기는 정서적 반응을 계속해서 조정한다. 김민지는 이때 적절한 정서적 반응이 형성되어 내면화되기 위해서는, 나와 타자의 반응에 대한 정서적 반응이 잘 이루어졌는지에 대한 평가가 필요하다고 보았다. 나와 타자의 개인적 특징에 대해 비교하며, 그에 따른 정서적 반응을 평가함으로써 자신의 정서적 반응에 대해 반성이 이루어진다는 것이다.<sup>96)</sup> 이는 학습자의 정서적 반응에 대한 개인적인 특징을 잘 파악했는지를 최종적으로 확인 하는 것이라 볼 수 있다.

### 3. 교육연극을 통한 정서적 문식성 함양의 교육 효과

#### 3.1. 회복 탄력성 증진

92) 김용수, 「인지과학의 관점에서 본 서사극 이론」, 『한국연극학』 49권 49호, 한국연극학회, 2013, pp.133~139.

93) 같은 논문, p. 154.

94) 같은 논문, p. 140.

95) 최인자, 앞의 논문, pp.167~189.

96) 김민지, 앞의 논문, pp. 74~75.

학습자는 정서 어휘 학습을 통해 명확하게 정서를 인식함으로써 정서를 조절할 수 있게 된다. 김예은·송원영은 정서 인식과 정서 조절의 관련성에 대해 실험을 통해 확인했다. 그들은 중·고등학생을 대상으로 실험을 하여 정서를 명확히 인식할수록 심리적 안녕감이 높아지며, 우울감이 감소한다는 것을 확인했고, 정서를 명확히 인식하는 것이 긍정적인 정서 조절에 영향을 끼친다고 봤다.<sup>97)</sup> 정서를 지각하는 과정에서 오히려 스트레스를 느낀다는 연구 역시 존재하지만, 이는 정서를 지각하기만 하는 경우라고 한다. 허재홍은 정서 인식할 때 정서를 명명하고 정서 체험과 관련한 내용을 표현할 때 비로소 안녕감이 증진한다고 말한다.<sup>98)</sup> 따라서, 정서 어휘 학습을 통해 자신의 경험을 이야기하고, 그것을 표현하는 것은 학습자의 긍정적인 정서 조절을 가능하게 한다고 볼 수 있다.

또한, 정서를 명확하게 지각하는 사람은 정서 표현을 잘하는데, 의사소통 과정에서 자신의 정서를 정확하게 전달시키고 정서를 적절히 조절하여 사회적 관계를 형성함에 있어 긍정적인 인간관계를 형성하는데 도움을 준다. 그리고 자신의 정서를 이해하는 과정에서 타인을 이해하는 공감 능력을 높여준다.<sup>99)</sup>

정서 조절을 잘하는 사람은 자신이 지니고 있는 정서 반응 형성의 원인을 잘 파악하고 있다. 만약 그 정서가 부정적인 것이라 하더라도 문제 상황을 분석하며 긍정적인 정서로 바꿀 수 있는 역량을 가진다. 이현아·최인자는 우리가 부정적이라고 인식하는 정서를 긍정적인 측면으로 바꿀 수 있다고 봤다. 대표적으로 수치심을 통해 살펴봤는데, 수치심이라는 정서를 자신만의 문제가 아닌, 타인에 의해 발생할 수 있는 성격을 띤다고 했다. 그래서 수치심을 느낀 상황에 대해 비판적으로 보면서 피해야 하는 정서로 인식하지 않아야 한다고 했다. 자신이 수치심을 느끼는 상황을 인식하고 자신의 취약점을 수용하는 것, 외부의 상황에서 유발되는 경험을 확인하며 자신만의 문제가 아니라고 인식하는 것, 다른 사람의 공감을 받는 것 등을 통해 수치심을 통해 얻은 부정적인 영향에서 벗어날 수 있다고 본다.<sup>100)</sup> 즉, 정서를 분석의 대상으로 바라보며 스스로의 회복 탄력성을 키우는 것이다.

회복 탄력성(Resilience)은 부정적인 상황을 겪은 후 다시 원래 상태로 회복하는 힘이다. 즉, 문제 상황에서 문제를 해결해나가고 스트레스를 해소할 수 있는 능력

97) 김예은 외 1명, 「청소년의 정서인식명확성이 심리적 안녕감과 우울에 미치는 영향: 인지적 정서 조절의 매개효과」, 『한국심리학회지:건강』 22권 4호, 한국건강심리학회, 2017.

98) 허재홍, 「청소년 정서자각, 정서체험, 정서표현이 대학생의 주관적 안녕감에 미치는 영향」, 『한국심리학회지:상담및심리치료』 19권 3호, 한국상담심리학회, 2007.

99) 장정주, 「정서자각과 정서표현이 정서조절과 공감에 미치는 영향」, 『정서·학습장애연구』 28권 1호, 한국정서행동장애학회, 2012.

100) 이현아 외 1명, 앞의 논문.

이라 볼 수 있다. 홍세희 외 6명은 정서 조절, 공감, 관계성, 문제해결력, 자기 효능감 등의 요인으로 청소년의 회복 탄력성 척도 검사 모형을 분석하였다.<sup>101)</sup> 정은주는 회복 탄력성을 키우기 위한 가장 큰 요소를 사회성(관계성)으로 보았다. 경쟁으로 인한 우리나라 교육 시스템을 비판하며, 사회성을 높이는 교육 시스템 구축의 필요성을 이야기 한다.<sup>102)</sup>

회복 탄력성의 하위 요소들은 교육연극을 통해 정서적 문식성을 함양하는 과정에서 찾아볼 수 있다. 우리는 정서 어휘를 통해 정서를 명확히 인식·이해하고 표현한다. 자신의 정서를 표현하는 과정에서 자신과 다른 타인의 정서를 이해하고 공감하며 그 과정에서 정서를 조절하는 법을 배운다. 자신의 정서를 조절하는 능력을 배양함으로써 긍정적인 정서를 발달시키고 개인에 대한 믿음을 향상시킨다. 이때 자아 효능감은 높아진다. 또한 우리 주변의 문제 상황을 연극으로 만드는 과정에서 문제를 해결하는 능력을 키우고, 타인과 긍정적인 관계를 형성해나간다. 이 과정은 모두 모둠원들과 협력하는 과정에서 이루어진다. 즉, 정서적 문식성 신장을 위한 교육연극은 사회성을 높이는 교육 시스템으로 볼 수 있으며, 각각의 과정에서 회복 탄력성의 요소들을 함양시킨다고 할 수 있다.

### 3.2. 도덕 판단 능력 발달

교육연극은 실제의 삶을 상상을 통해 실연하여 간접적인 정서를 경험하는 것이라 볼 수 있다. 이 과정에서 학생들은 자신을 둘러싸고 있는 삶에서의 갈등을 살펴본다. 사회 구성원으로서 자신의 역할을 수행할 때 생기는 갈등일 수도 있고, 자아 정체성을 제대로 확립하지 못해서 생기는 갈등일 수도 있고, 환경적인 요인이 주는 갈등일 수도 있다. 학습자들은 상호 소통을 통해 갈등을 해결하는 방법에 대해 찾는다. 스피노자(Spinoza)는 부정적 정서를 극복하기 위해 이성과 정서의 혼합을 주장했다.<sup>103)</sup> 이는 정서 문제를 해결할 때 원인을 찾는 것이 필요하다는 것을 말해준다. 비판적인 분석 과정을 통해 정서와 이성을 조화시키는 것은 갈등 해결의 실마리를 제공해준다. 따라서, 갈등을 해결하는 데 있어 정서적 문식성을 함

101) 홍세희 외 6명, 「청소년 회복 탄력성 척도의 Rasch 모형 분석」, 『미래청소년학회지』 15권 2호, 미래청소년학회지, 2018.

102) 정은주, 「청소년 회복 탄력성 관련 변인에 관한 메타분석」, 초당대학교 대학원 박사학위논문, 2017.

103) Slanim Tzachi, "Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain Antonio Damasio", *Philosophy and Group Psychotherapy(SUMMER 2012)*, Volum 36 Issue 2, Eastern Group Psychotherapy Society, 2012, p. 166.

양이 필요하다는 것이다.

우리는 갈등을 해결하는 과정에서 사회적인 가치 판단, 행동양식 등을 통해 도덕적인 판단을 내린다. 정서를 그 자체로 이분법해서 도덕적인지 비도덕적인지 구분하기는 어렵지만 정서를 가지는 사람과 사회적 배경은 도덕적인 판단을 내리는 데 중요한 영향을 끼친다. 우리는 도덕적으로 옳지 않은 정서에 대한 평가를 주체가 되는 사람의 행동을 통해 내린다. 우리를 구성하고 있는 정서에 담긴 개인과 사회의 여러 정서적 정보들은 도덕성과 깊은 관련이 있다. 다마지오(Damasio)는 전전두엽 피질이 손상당하면 상황에 적절한 신체-상태 신호들을 불러일으키는 것이 불가능하게 되어서 정서가 결여되고, 이는 도덕적인 차원에서의 심각한 결과를 야기한다고 한다.<sup>104)</sup> 즉, 정서를 제대로 인지하지 못하는 사람들은 도덕적인 부분에서 문제를 겪을 수 있다는 것이다.

셀만(Selmon)의 사회적 조망수용이론에 따르면, 12세부터 성인은 ‘사회적 조망 수용’ 단계에 해당하며, 사회적인 가치체계에 근거하여 자신과 타자의 관점을 이해하고 판단할 수 있다. 대인관계에서 갈등을 관리하는 능력이 포함된다고 한다.<sup>105)</sup> 자신, 타자, 세계를 둘러싼 다양한 요소들을 인지하고 분석한다는 것인데, 개인의 따라 차이가 있다. 학습자는 극화 활동을 통해 정서가 대립되고, 융합되기도 한다. 서로의 가치가 대립될 때는 왜 대립되는지를 찾는 과정을 통해, 융합될 때는 어떤 의사소통을 통해 새로운 정서로 융합되었는지를 찾으며 정서 반응에 대해 분석한다. 이 과정은 정서를 제대로 인지하게 하며, 도덕적인 상황에서 사회적 가치에 맞는 행동을 하게 해준다. 사회에서 요구하는 가치 안에서 바람직한 행동이 무엇인지를 생각하며 사회적 조망수용 단계가 활성화되는 것이다.

따라서, 갈등을 해결하는 과정과 청소년의 발달단계를 고려하여 청소년의 행동을 이해하는 것은 청소년들의 도덕성 발달에 도움<sup>106)</sup>을 주며, 청소년들의 도덕 판단 능력을 발달시킨다.

### 3.3. 학교 적응력 향상

정서적 문식성의 발달 과정의 하위 요소라 볼 수 있는 정서지능은 학업 성취에

104) 같은 논문, p. 166.

105) 윤상은, 「중학생의 정서지능과 또래관계에 대한 갈등해결전략의 매개효과 분석」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008, p.30.

106) 이정렬, 「사회적 지식의 구성과 청소년의 도덕성 발달」, 『도덕윤리과교육』 33호, 한국도덕윤리과교육학회, 2011.

효과적이다. 이유진은 초등 영재 학생의 일반 학생보다 자기 조절 학습 전략이 뛰어나다고 보았다. 자기 조절 학습 능력은 정서지능과 ‘인지 조절, 동기 조절, 행동 조절’을 비교하여 스스로 학습을 통제하며, 학습할 수 있는 능력을 말한다. 그는 정서 인식이 명확할수록 긍정적으로 정서를 조절하여 능동적으로 문제를 해결할 수 있고, 긍정적인 자아 개념은 스스로의 행동을 통제할 수 있다는 믿음을 만들어 학습 성취를 높이며 학습에 있어 자기주도학습을 할 수 있게 만든다고 했다.<sup>107)</sup> 김미진 역시 이들을 비교하며 영재 학생들의 경우 자기 효능감이 더 높아 학업 성취가 뛰어나다고 했다.<sup>108)</sup> 이은희·류성림은 수학 영재들이 일반 학생보다 더 창의성이 높다고 본 연구도 있다.<sup>109)</sup> 따라서, 정서적 문식성을 함양하면 학업 성취가 높아진다고 볼 수 있다. 학습자들의 긍정적인 정서 발달을 통해 향상된 학업 성취는 학업에 대한 학습자들의 스트레스를 해소시켜줄 수 있을 것이다.

학교생활 적응은 학습자의 학교생활 전반에 대한 모든 적응을 의미한다. 수업을 듣는 시간 외에도 학습자가 학교에 있는 시간 동안 생기는 모든 적응을 이야기한다. 청소년들은 수업 시간 외에도 학교생활 적응에 문제를 겪고 있다. 크게 내재화와 외현화로 나눌 수 있다. 대표적으로 내재화 문제에는 두려움, 우울, 자살 시도 등이 있고, 외현화 문제에는 공격적인 행동, 비행, 싸움 등이 있다.<sup>110)</sup>

우유라·노충래는 청소년 적응 문제가 대인관계 문제, 자아존중감 저하, 스트레스 증가, 탈선 행동으로 이어지며 심할 경우 성인이 되어서도 사회적 적응에 영향을 끼친다고 했다. 그들은 청소년의 학교생활 적응을 촉진하기 위해 공동체 의식을 함양하는 것이 중요하다고 봤다

교육연극은 공동체 의식을 함양하는 데 적합한 교수·학습 방법이다. 학습자들은 극화 과정에서 갈등 상황을 해결하기 위해 협력적인 자세로 문제에 해결 방안에 대해 생각한다. 또한, 전 과정을 참여함에 있어 각자의 역할을 수행해내면서 각자가 맡은 역할이 공동체를 위해 필요하다는 것을 깨닫는다.

이는 학습자의 공동체 의식을 함양하는 동시에 대인관계 능력을 향상시켜준다.

공동체 의식을 함양하는 과정에서 학습자는 타인과의 주체적인 의사소통을 한다. 서로의 다른 가치에 대해 이해하고, 공감하는 것은 타인의 입장에 대한 이해를 높

107) 이유진, 「초등영재학생의 정서지능과 자기조절학습능력과의 관계」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 2012.

108) 김미진, 「영재학생들과 일반학생들의 자기효능감과 정서지능 비교 연구」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2012.

109) 이은희 외 1명, 「초등수학영재와 일반학생의 정서지능과 창의적 성향 비교」, 『학교수학』 16권 1호, 대학수학교육학회, 2014.

110) 홍봉선 외 1명, 『학교사회복지론』, 공동체, 2009.

여주고, 각자 다른 갈등 해결 방식을 배운다. 학습자는 연극을 통해 자신을 둘러싸고 있는 환경과 사회적 관계를 객관적으로 바라볼 수 있게 된다. 자신을 돌아보며, 자신이 놓친 정서를 파악하며 모르던 자신의 모습을 통해 자아를 탐구한다. 이는 긍정적인 변화를 통해 성숙한 성인으로 성장할 수 있게 돕는다.<sup>111)</sup>

청소년은 청소년기에 급격한 신체적, 정서적 변화 등을 겪으며 혼란과 불안을 느끼는 시기이다. 에릭슨(Erikson)은 사회적 관계, 상황에 따라 정체성은 변화하며, 청소년기가 그 영향을 가장 크게 받는다고 했다. 자신이 누구인지, 자신이 중요하게 여기는 가치는 무엇인지 등과 관련한 근본적인 질문을 통해 자신의 가능성과 함께 삶의 통찰을 얻는다고 봤다.<sup>112)</sup>

학교 부적응 문제를 겪는 학습자들은 이 과정에서 긍정적인 자아 형성을 하지 못한 경우가 대다수다. 청소년기에 부정적인 자아 개념을 형성하면, 정서적 불안정이 나타나 청소년 문제를 야기하며, 대인관계 문제를 겪고 낮은 자아존중감을 갖게 된다<sup>113)</sup>는 것이다.

학습자가 학교생활 부적응 문제를 겪는 이유는 개인적인 문제도 있으나, 환경적인 측면도 크다. 앞 절에서 본 연구의 기대효과에 회복적 탄력성 증진이 있다고 말한 바 있다. 학습자들은 학습을 통해 회복 탄력성을 회복하며 학교로부터 유발되는 부정적인 정서를 해결할 수 있다. 회복 탄력성은 공동체 환경이 조성될수록 향상된다. 따라서, 공동체 의식 함양은 학교에서의 대인관계를 확장하며, 문제 행동을 긍정적인 방법으로 해소하는 수단이 될 수 있다.

---

111) 심보형, 「‘청소년 희곡’의 특성 연구를 통한 <연극> 선택교과의 과정 중심적 수업 방안연구: 자아개념의 변화에 미치는 효과를 중심으로」, 세종대학교 교육대학원 석사학위논문, 2016, p. 4.

112) 심리학용어사전, 「에릭슨의 심리 사회적 발달이론」, 한국심리학회, 2014.

113) 윤은희, 「미술치료 프로그램 활용이 비행청소년 자아개념 향상에 미치는 영향」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002, pp. 12~13.



## IV. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 실행 방안

### 1. 정서적 문식성 함양을 위한 교육연극 수업 목표와 실행 개요

#### 1.1. 수업 목표

본 연구는 학습자가 교육연극 수업을 통해 정서적 문식성을 함양하는 것을 목표로 한다.

본 수업의 목표를 달성하기 위해서는 정서가 단순한 체험의 대상을 넘어 문식의 대상이 된다는 점을 중요하게 고려해야 한다. 학습자가 단순히 자신의 주관적 정서를 느끼는 것에 그치지 않고, 자신과 타자, 세계를 둘러싼 복합적인 정서의 특성을 인식해야 한다는 것이다.

교육연극은 복합적인 정서가 담긴 실제 삶을 간접체험하기 적합한 교수·학습 방법이다. 학습자들이 직면할 수 있는 실제 상황을 제시해 그 과정 속에서 복합적인 정서를 인식하게 한다. 이는 ‘나-타자-세계’로 연결되어 있는 삶을 살아가는 학습자가 스스로의 상태를 이해하고, 표현하고, 성찰하는데 핵심적인 역할을 한다. 또한, 세 단계의 유기적인 연결을 통해 학습자의 정서는 내면화된다.

따라서, 정서적 문식성을 함양하기 위한 교육연극의 목표는 다음과 같다.

첫째, 학습자는 정서를 체험의 대상을 넘어 문식의 대상으로 인식한다.

둘째, 실제 삶과 유사한 교육연극을 통해 나, 타자, 세계를 이해하며, 그 안에 담긴 복합적인 정서를 이해한다.

셋째, 내면화 과정을 통해 실제 삶에서 자신의 정서를 돌아본다.

이러한 교육연극의 목표를 이루기 위해 학습자는 능동적이고, 주체적이어야 하며, 학습자와 학습자, 학습자와 교사 간의 상호작용이 잘 이루어져야 한다. 다음 절에서는 학습자에게 적절한 교육적 처치를 제공하기 위해서 각 단계별로 진행할 교육 내용과 방법을 구체적으로 풀어가고자 한다.

#### 1.2. 실행 개요

정서적 문식성을 함양할 수 있는 교육연극 교수·학습 지도안을 제시하려고 한다. 비교적 입시에서 자유로운 중학교 1학년 자유학년제(자유학기제)를 활용하여 17차시 수업을 구성하였으며 이에 맞춰 크게 '정서 어휘 학습', '극화 활동'으로 나누어 지도안을 작성했다.

1~6차시는 정서 어휘 학습으로 정서를 문식의 대상으로 바라보기 앞서 정서 어휘를 명확히 인지·이해하는 시간이다. 정서 어휘는 크게 기본 정서, 복합 정서, 행동 동사로 나뉜다. 중학교 1학년 학습자를 기준으로 크게 어렵지 않은 정서 어휘를 세부적으로 나눈 이유는 정서를 해석함에 있어 자신의 경험·배경지식에 따라 다른 양상을 띠기 때문이다.

기본 정서 어휘는 학습자들이 쉽게 접근할 수 있을 것이다. 대부분의 학생들은 이때까지의 비슷한 경험을 쌓아왔기에 공유되는 정서적 체험이 비슷할 수도 있다. 이것을 기반으로 삼아 다른 정서가 합쳐져서 심화되는 복합정서를 다음 차시에 학습하기 위해 미리 간단히 학습하는 단계라고 보면 된다. 이후 복합정서를 활용할 때는 심화되는 정서에 대한 서로 다른 경험들을 공유하고, 이를 통해 같은 정서 일지라도 각자가 느끼는 정서의 강도가 다를 수 있음을 인지하고 자신이 느끼는 정서에 대한 이름을 정확히 붙이는 연습을 한다. 그리고 정확히 어떤 정서인지 파악하기 어려운 행동 동사를 통해 정서와 행동이 연결되어 있음을 학습하며, 정서를 파악하기 힘들 때 어떤 방식으로 정서를 찾아 나가는 지를 학습한다.

즉, 정서 어휘 학습은 학습자들이 어떤 상황에서 어떤 정서를 느끼는지를 떠올리는 것이며 정서가 발생하는 원인을 파악하는 활동이다. 이를 통해 학습자는 자신의 정서를 정확히 인지·이해할 수 있으며, 자신의 정서가 생긴 원인을 파악하여 스스로의 정서를 조절할 수 있게 된다.

7~17차시는 극화 활동으로 연극을 만들고 평가하는 등 연극을 만드는 과정이다. 극화 활동은 극 창작, 공연, 평가로 크게 나뉜다. 연극을 통해 학습자의 실제 삶을 개선하는 것이 목적이므로, 학습자들의 실제 경험을 바탕으로 만드는 것을 원칙으로 한다. 청소년기에 생길 수 있는 갈등 상황을 기준으로 정서적 경험을 공유하고 그것을 대본으로 구체화 시킨다. 대본으로 구체화하는 과정 속에서 놓치지 말아야 할 것은 정서의 원인을 쫓는 것이다. 정서에 초점을 맞춰 갈등 상황 속에서 각 인물의 행동과 대사 어떻게 생각하며 극을 만드는 것은 학습자의 정서적 문식성을 신장시켜 준다. 학습자는 간접적으로 정서를 인지·이해 및 표현하며 새로운 경험을 쌓아간다. 이는 학습자의 정서적인 폭을 넓혀주며, 다양한 정서적 반응을 느끼게 한다.

이때 중요한 것은 비판적으로 인물들의 정서와 상황을 바라보는 것이다. 팀 안에서 여러 명이 비판적으로 극을 다듬어 나가는 것은 서로 다른 생각들을 조율하며, 더 나은 갈등 상황의 해결책을 찾게 해준다. 그리고 상대의 공연을 보는 것은 자신들의 상황에 대입하는 것과 동시에 그 팀 안에서 느끼지 못했던 보다 객관적인 시선의 분석을 제공해준다. 학습자들은 이를 통해 협력적인 태도를 배우며, 서로의 차이를 이해한다.

정서 어휘를 학습하고 극화 활동을 하는 모든 과정은 끊임없이 정서를 이해·인지하며 표현하고 성찰하는 것이다. 이 과정을 통해 학습자들은 자신의 정서를 새로운 시각으로 바라보며, 보편적인 정서를 형성하기도 하며, 자신의 정서를 심화시켜 새로운 정서 체험을 하기도 한다. 이와 관련해 다음 절에서 구체적으로 살펴보고자 한다.

## 2. 교육연극을 통한 정서적 문식성 함양 교수·학습 지도안

### 2.1. 주제적인 정서 체험을 통한 정서 어휘 교수·학습 방안

정서 어휘 학습은 학습자가 대표적인 정서 표지인 정서 어휘를 통해 자신에 대해 이해하는 것을 목표로 한다. 학습자는 자신의 행동과 경험, 배경지식 등을 활용해 자신의 정서를 인식한다. 자신이 느끼는 정서를 정서 어휘를 통해 표현하는 것은 자신의 정서를 정확히 이해하고 있는 것을 의미한다.

정서 어휘를 이해함에 있어서 정서적 상황을 상상하며 학습하는 것은 정서를 더 풍부하고 구체적으로 인식할 수 있게 해준다. 김민지는 학습자가 구성한 정서적 상황이 풍부한 정서 인식의 계기를 마련해주며, 동시에 다양하게 포착된 정서의 근거로서 기능한다고 말했다.<sup>114)</sup> 학습자는 자신의 경험을 활용하여 상황을 재구성하며 이를 통해 자신의 정서 반응의 형성 과정을 확인한다. 이것은 어떤 요소가 자신의 정서를 형성하였는가를 이해하는 데 도움을 준다. 또한 자신이 평소 접해보지 못했던 정서에 대해서 타인의 경험을 통해 간접적으로 정서를 인식한다. 타인의 경험을 듣고 상상을 통해 상황을 구체적으로 다시 설정 해나가며 정서를 유추하기 시작하는 것이다. 이때, 학습자는 타인의 정서를 이해하는 동시에 자신만의 새로운 정서를 인식한다. 정서적 상상력은 정서 어휘의 확장을

---

114) 김민지, 앞의 논문, p. 54.

도와준다는 점에서 정서 어휘 학습의 중요한 학습 요소이다.

정서 어휘 학습을 위한 교수·학습 지도안을 크게 ‘기본 정서에 대한 이해’, ‘다양한 정서에 대한 이해’, ‘행동 동사에 대한 이해’ 세 가지로 나누었다.

먼저, ‘기본 정서’와 관련된 교수·학습 지도안이다.

<표11> 1차시 교수·학습 지도안

기본 정서 이해하기					
학습 목표	◎ 영화 ‘인사이드 아웃’에 나타난 5가지 기본 정서 어휘에 대해 이해하고 정리한다.	차시	1차시		
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료			
도입 (20분)	▶ ‘인사이드 아웃’ 영화 보기	❖ ‘인사이드 아웃’ 핵심 장면 위주로 편집			
전개 (15분)	▶ 영화를 본 후 학습지 작성하기 <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <thead> <tr> <th>학습지 예시</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>               - 기쁨이/슬픔이/버럭이/소심이/까칠이가 라일라에게 어떤 상황으로 발현되나요?                - 극 중 슬픔이를 따돌리는 건 누구인가요?                - 라일리가 가출 시도를 하게 만든 건 누구였나요?                - 극 중 가족의 소중함을 일깨워준 건 누구였나요?             </td> </tr> </tbody> </table> ▶ 영화에 나온 정서 및 기본 정서 어휘 인식·이해하기 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기본 정서와 관련된 나의 경험을 공유하기</li> </ul>	학습지 예시	- 기쁨이/슬픔이/버럭이/소심이/까칠이가 라일라에게 어떤 상황으로 발현되나요? - 극 중 슬픔이를 따돌리는 건 누구인가요? - 라일리가 가출 시도를 하게 만든 건 누구였나요? - 극 중 가족의 소중함을 일깨워준 건 누구였나요?	❖ 영화 관련 학습지 준비 ❖ 학습지를 잘 작성하는지 확인 ❖ 극 중 상황을 통해 정서가 행동을 불러일으키는 것을 확인 ❖ 기본 정서 어휘와 관련된 자신의 구체적인 경험을 발표할 수 있게 지도 ❖ 큰 틀에서 벗어나지 않는 한, 정서 어휘에 대한 서로 다른 의견을 존중할 수 있게 지도	
학습지 예시					
- 기쁨이/슬픔이/버럭이/소심이/까칠이가 라일라에게 어떤 상황으로 발현되나요? - 극 중 슬픔이를 따돌리는 건 누구인가요? - 라일리가 가출 시도를 하게 만든 건 누구였나요? - 극 중 가족의 소중함을 일깨워준 건 누구였나요?					
마무리 (10분)	▶ 전지에 자신이 정리한 포스트잇 붙이기 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기본 정서 어휘에 대해 자기 생각 정리하기</li> <li>- 기본 정서 어휘에 대한 학급 의견 정리하기</li> </ul>	❖ 전지, 포스트잇 준비 ❖ 전지에 정리된 기본 정서 어휘에 정리			

1차시 수업으로, ‘정서’에 대한 이해하며 기본 정서 어휘를 학습하는 것을 목표로 한다.

이때 기본 정서 어휘는 문화권과 학자에 따라 다르게 규정된다.

<표12> 기본 정서 어휘 분류<sup>115)</sup>

동양		서양				
고 전	중용 (中庸)	희(喜) 노(怒) 애(哀) 락(樂)	학 자	철학자	데카르트 (Descarets)	슬픔(sadness) 기쁨(joy) 욕망(desire) 미움(hate) 사랑(love) 경이(admiration)
	예기 (禮記)	희(喜) 노(怒) 애(哀) 락(樂) 애(愛) 오(惡) 욕(慾)		정서 심리학자	윌리엄 제임스 (William James)	공포(fear) 비탄(grief) 사랑(love) 격노(rage)
					플러치크 (Plutchik)	공포(fear) 분노(anger) 기쁨(joy) 슬픔(sadness) 수용(acceptance) 혐오(disgust) 기대(expectancy) 놀람(surprise)
			심리언어 학자	(존슨 레어드 & 오틀리) Johnson-Laird & Oatley	행복(happiness) 슬픔(sadness) 분노(anger) 공포(fear) 욕망(desire) 혐오(disgust)	

임지룡은 위의 표를 참고로 하여 우리나라의 정서를 발생하는 신체에 따라 ‘기쁨, 자부심, 경탄<sup>116)</sup> 감동, 슬픔, 화, 두려움, 긴장, 미움, 부끄러움, 걱정’ 11가지로 분류했다. 그리고 장혜진은 216개의 단어를 중학생의 정서 발달 수준에 맞춰 ‘기쁨, 사랑, 만족, 중립, 슬픔, 괴로움, 무서움, 화남, 혐오, 불만, 수치, 후회, 측은, 억울’ 14개로 정리하였다. 인간의 정서와 표정을 연구한 심리학자 에크만(Ekman)은 ‘공포(fear), 분노(anger), 행복(happiness), 슬픔(sadness), 혐오(disgust), 놀람(surprise)을 기본 정서’로 봤다.

115) 임지룡, 앞의 논문, pp. 91~92.

116) 같은 논문, p. 102.

기본 정서는 기준에 따라 다양하게 나뉜다. 동양권에서는 '기쁨, 분노/화, 슬픔', 서양권은 '슬픔, 기쁨/행복, 분노/비탄, 혐오/미움, 욕망/사랑, 공포'가 대표적으로 나뉜다. 이를 참고하여 '기쁨/행복, 분노/비탄, 슬픔, 혐오/미움, 사랑/욕망, 공포'를 기본 정서로 삼고자 한다.

도입 학습은 영화를 통해 기본 정서 어휘를 학습하는 활동이다. 수업은 매체를 통해 학습자의 흥미를 유발하며 진행된다. 학습자의 흥미 유발은 자유로운 탐구 분위기를 만들어주어, 학습자로 하여금 능동적인 태도로 수업에 참여하게 한다. 학습에 활용된 영화 <인사이드 아웃>은 심리학자 폴 에크만(Paul Ekman)을 비롯해 많은 심리학자의 자문을 받아 만들어진 영화이다. 인간의 정서에 대해 잘 보여주고 있어 '정서'에 대한 학습자의 흥미를 유발하기 적합한 학습 자료라고 보았다.

전개 학습에서는 영화를 보고 난 후 학습자는 영화에 나온 의인화된 정서의 특징을 확인하여, 정서가 행동을 불러일으키는 과정을 살펴본다. 여기서 앞서 설정한 기본 정서 '사랑/욕망'을 추가하여 어떤 특성이 있는지 살펴본다. 이후 학습자는 기본 정서와 관련된 자신의 경험을 모둠별로 공유하며 서로 다른 정서적 반응을 비교한다. 이 과정에서 같은 정서에서 다른 정서가 형성될 수 있음과, 비슷한 경험이라도 다른 정서가 형성될 수 있음을 이해한다. 그리고 각각의 기본 정서가 어떤 상황에서 발생하는 정서인지, 어떤 행동을 불러일으키는지를 이해한다.

마무리 학습에서는 모둠별로 정리한 정서를 정리하는 활동을 한다. 정서가 발생하는 상황, 불러오는 상황에 대해서 모듬원의 의견을 종합적으로 발표한다. 예를 들어, '슬픔은 혼이 나는 상황이나 놀림 당하는 상황 등에서 일어나는 정서이다. 이 정서를 느낄 때 나는 눈물을 흘리거나, 친구를 만나 이야기를 나눈다'와 같이 정리할 수 있다. 다른 학습자의 발표를 들으며, 나와 다르게 형성되는 정서를 이해할 수 있고 정서가 사고와 행동을 조절하는 데 영향을 준다는 것을 인식할 수 있다. 교사는 발표가 끝난 후, 기본 정서 어휘의 뜻을 설명해주며 학습자의 정리에서 부족한 부분을 보충해준다. 이때 학습자는 기본 정서에 대한 이해와 동시에 '정서'에는 행동, 가치, 경험 등 다양한 요소가 포함된다는 것을 이해하며, 주체에 따라 정서가 달라질 수 있음을 인식한다.

다음은, '다양한 정서'와 관련된 교수·학습 지도안이다.

<표13> 2~5차시 교수·학습 지도안

다양한 정서 이해하기			
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ 무드 미터(Mood Meter)에 나와 있는 다양한 정서 어휘에 대해 이해하고 정리한다.</li> </ul>	차시	2~5차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 기본 정서 상태와 복합적인 정서 상태의 표정 살펴보기</li> <li>- 표정을 통해 정서 유추하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 정서 표정 PPT 자료 준비</li> </ul>	
전개 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 무드 미터(Mood Meter)에 나와 있는 복합 정서 어휘 인식·이해하기</li> <li>- 매주 5개의 복합 정서에 대해 모둠별로 이야기 나누기</li> <li>- 복합 정서와 관련된 나의 경험을 공유하기</li> <li>- 모둠원의 종합적인 의견을 반영해 복합 정서 정리하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 무드 미터(Mood Meter) 준비하기</li> <li>❖ 학습지를 잘 작성하는지 확인</li> <li>❖ 복합 정서 어휘와 관련된 자신의 구체적인 경험을 발표할 수 있게 지도</li> <li>❖ 큰 틀에서 벗어나지 않는 한, 정서 어휘에 대한 서로 다른 의견을 존중할 수 있게 지도</li> </ul>	
마무리 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 전지에 모둠별로 정리한 포스트잇 붙이기</li> <li>- 복합 정서 어휘에 대한 모둠별 의견 발표 및 정리</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 전지, 포스트잇 준비</li> <li>❖ 정리된 복합 정서 어휘 정리</li> </ul>	

2~5차시 수업은 무드 미터(Mood Meter)에 나와 있는 다양한 정서에 대한 이해를 목표로 한다.

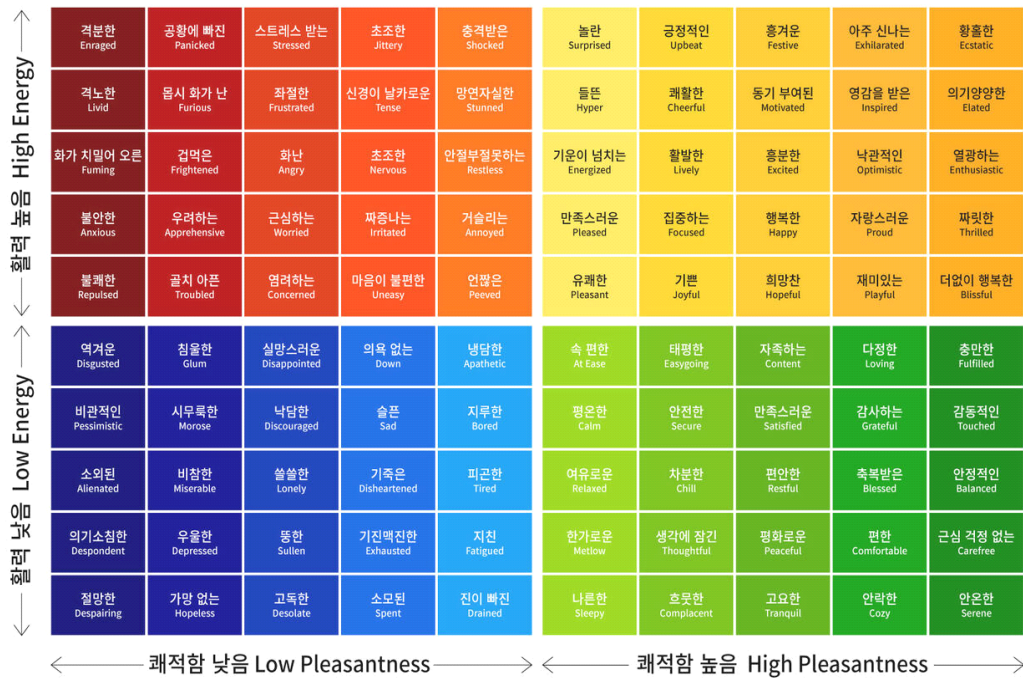
아래 사진의 무드 미터(Mood Meter)는 마크 브래킷(Marc Brackett)이 ‘자신의 정서를 인식하고 측정하는 도구’로 제시한 것이다. 가로축은 ‘쾌적함(Pleasant)’, 세로축은 ‘활력(Energy)’의 정도를 나타낸다. ‘빨간색’은 쾌적함은 낮지만 활력은 높은, 조금은 초조하거나 짜증이 나거나 화가 나는 상태, 노란색은 쾌적함도 높고 활력도 높은 기쁘고 행복하고 신나는 상태, 파란색은 쾌적함이 낮고 활력도 낮아서 매사에 무관심하거나 슬프거나 우울한 상태, 초록색은 쾌적함은 높지만 활력은 낮

은 평온하고 차분한 상태이다.<sup>117)</sup> 100가지의 정서 어휘가 있으며, 대부분 복합 정서 어휘이다. 이것을 통해 학습자가 많은 정서 어휘를 인식할 수 있게 하고자 한다.

<사진1> 무드 미터(Mood Meter)

**MOOD METER** 무드 미터

출처 : <감정의 발견> 저자 마크 브래킷, 출판 북라이프



도입 학습에서는 인물의 표정을 보며 정서를 유추하는 활동을 한다. 학습자는 기본적인 정서에서 복합적인 정서 표정으로 넘어갈수록 정서를 추측하는데 어려움을 겪을 수 있다. 특정 정서를 세밀하게 구분하기에 모함을 느낄 때가 있기 때문이다.<sup>118)</sup>

전개 학습에서는 무드 미터(Mood Meter)를 활용해 세밀한 정서 어휘에 대해 학습한다. 4차시에는 빨간색에 대한 정서 어휘를, 5차시에는 노란색에 대한 정서 어휘를 활용하는 등 각 색깔별로 차시를 나눠서 한 차시에 25개의 정서 어휘를 살핀다. 5~6명이 총 5조를 이루어, 모둠별로 가로축을 기준으로 서로 다른 5개의 정서 어휘를 선택하게 한다. 그리고 5개 정서 어휘에 대한 정서적 반응을 공유하며 새

117) Mark Brackett, 앞의 책.  
118) 김민지, 앞의 논문, pp. 55~56.



롭게 생긴 정서적 반응을 포함해 모둠원의 종합적인 의견을 정리한다.

학습자는 종종 자신의 정서를 표현할 때 정확하게 자신이 느낀 반응을 표현하지 못할 때가 있다. 다양한 정서 어휘를 학습하는 것은 학습자 스스로 자신이 느낀 정서 반응을 찾는 데 도움을 준다. 무드 미터(Mood Meter)에 나와 있는 정서 어휘와 관련된 정서 반응을 공유하며, 학습자는 자신의 정서를 적절하게 표현할 수 있는 정서 어휘를 습득한다. 그리고 그 정서를 유발하는 원인을 찾으며 자신이 언제 주로 그런 정서를 느끼는지, 그 정서가 부정적일 경우에 어떤 해결책이 필요한지, 긍정적인 정서일 때는 어떻게 그 정서를 유지시킬 수 있는지 등을 구체적으로 확인한다. 정서적 경험을 공유하며 복합 어휘가 형성되는 과정을 이해하는 것은 심층적인 정서의 이해로 연결되며, 복합 정서가 기본 정서를 기준으로 사회적 관계 속에서 확장되는 것임을 이해한다.

마무리 학습에서는 모둠별로 정리한 복합 정서 어휘에 대한 내용을 발표한다. 모둠별로 다른 정서 어휘를 가져갔기에 학습자는 다른 모둠의 발표를 경청하여야 한다. 교사는 다른 학습자의 발표를 들을 때 자기의 경험을 떠올리며 들을 수 있게 지도해주고 복합 정서 어휘가 기본 정서 어휘를 더 세분화하여 나타났다는 것은 이해시켜줘야 한다. 또한 전 시간과 마찬가지로 발표가 끝난 후 복합 정서 어휘의 뜻을 설명해주고 부족한 부분을 보충해준다.

마지막으로, ‘행동 동사 이해하기’와 관련된 교수·학습 지도안이다.

<표14> 6차시 교수·학습 지도안

행동 동사 이해하기			
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ 자신의 정서 상태를 확인한다.</li> <li>⊙ 행동 동사에 담긴 정서를 이해하고 자신의 언어로 다시 정리해본다.</li> </ul>	차시	6차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 무드 미터(Mood Meter)를 활용해 자신의 정서를 표현하기</li> <li>- 다음 질문에 대답을 하며 자신의 정서를 표현하기</li> <li>(1) 오늘 기분이 어때?</li> <li>(2) 어떤 상황에서 그 기분을 느꼈어?</li> <li>(3) 이런 정서를 주로 어떨 때 느껴?</li> <li>(4) 이런 정서를 느낄 때 필요한 것은?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 무드 미터(Mood Meter) 준비</li> <li>❖ 지난 시간에 배운 내용을 떠올리며 학습할 수 있게 지도</li> </ul>	

		❖ 모둠별로 협동하여 진행
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 행동 동사를 활용하기</li> <li>- 방금 발표한 자신의 정서를 행동 동사를 활용해서 표현해보기</li> <li>- 조건에 맞춰 정서 어휘와 행동 동사를 활용해 글쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 행동 동사 표 준비</li> <li>❖ 자신의 정서를 정서적 단서를 통해 구체적으로 표현할 수 있게 지도</li> </ul>
마무리 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 글 쓴 내용 공유하기</li> <li>- 모둠별로 자신이 쓴 글을 공유하며, 정서 어휘를 적절히 활용하는지 평가하기</li> <li>- 자신이라면 어떤 정서를 느꼈는지 이야기해보기</li> </ul>	❖ 상황에 맞는 정서 어휘가 쓰였는지

6차시 수업의 목표는 자신의 정서를 제대로 인지·이해하고 자신의 정서 반응을 정서 단서를 활용해 구체적으로 표현하는 것이다.

학습자는 상황을 서술하며 표현하는 경향이 있다.<sup>119)</sup> 예를 들면, ‘~에 가고 싶다’, ‘~가 되고 싶다’, ‘~를 떼어냈다’ 등이 있다. 이것은 정서를 포함한 의도를 가지고 행동을 행하는 행동 동사이다.

<표15> 행동 동사 표 예시

허세 부리다	회상하다	참견하다	의도를 묻다	못살게 굴다
얽잡아보다	자랑하다	폭로하다	추궁하다	가르치다
응징하다	구워삶다	고백하다	깨우치다	망치다
양탈부리다	도발하다	추측하다	수궁하다	축복하다
잔소리하다	징징대다	기쁘게 하다	치유하다	싸우다
비난하다	속이다	비위를 맞추다	불러 세우다	평가하다
몰아세우다	강조하다	꼬시다	조언을 구하다	설명하다
공격하다	약올리다	협상하다	동의하다	맞서다
명령하다	속내를 캐다	항의하다	고집부리다	얼버무리다
겁주다	충격을 주다	부추기다	예상하다	위로하다

119) 김민지, 위의 논문, p. 50

다마지오(Damasio)의 신체 표지 가설에 따르면, 정서는 신체의 변화를 보여주는 하나의 표지로, 정서는 신체를 벗어나서 존재하지 않는다.<sup>120)</sup> 행동 동사는 정서보다 목적에 초점을 둔다. 자신의 정서적 단서를 표현하는 것은 개인적인 특성, 행동, 표정 등 다양하다. 몇몇 학습자의 경우, 특정한 정서 상황에서 자신의 정서를 정서 어휘를 활용해 표현하지 못하는 경우가 있다. 이때 행동 동사를 확인하는 것은 의미가 있다. 행동에는 반드시 정서적 이유가 있기 때문에 학습자는 행동 동사를 통해 행동의 의미와 그 행동을 하는 의도를 생각하게 된다. 내면 심리에 대한 이해를 바탕으로 정서에 접근하는 것이다. 따라서, 행동 동사를 이해하는 것은 복합적인 정서를 이해하고 표현하는 데 도움이 될 것이다.

도입 학습에서는 모듈별로 무드미터(Mood Meter)를 활용해 자신의 정서를 표현하는 활동을 한다. 비슷한 정서의 하위 범주를 제공해주는 것은 학습자가 자신의 정서를 정확히 모를 때 도움을 준다. 학습자는 2~3개의 정서 어휘를 활용해 자신의 정서 상태를 표현하며, 그 정서를 유발하는 원인을 찾는다. 이때 발표를 하기 전에 스스로 충분히 생각하는 시간을 가진 후 발표할 수 있게 도와준다.

전개 학습에서는 정서적 단서를 통해 정서를 표현하는 활동을 한다. 학습자는 표에 있는 2~3개의 행동 동사를 활용해 앞서 표현한 자신의 정서 상태를 표현한다. 모든 학습자가 행동 동사를 활용해 정서 상태를 발표했으면, 정서 어휘 2~3개, 행동 동사 2~3개를 활용해 글을 써본다. 이때 행동 동사는 자신이 고르지 못 한다. 행동 동사에 맞는 정서 상태를 스스로 생각하는 시간을 가지는 것이다. 행동 동사는 엄밀히 따졌을 때 정서 어휘라 보기 어려우나, 정서로 인해 행동이 생기기 때문에 모든 행동을 포괄하는 넓은 범주로 정서 어휘를 인식하는 경우가 있다. 따라서, 본 연구에서는 행동 동사가 정서적 단서를 표현할 수 있다는 점에서 정서 어휘를 행동 동사를 표현하는 넓은 범주의 개념으로 정의하며, 앞으로 사용하는 ‘정서 어휘’라는 용어 안에 ‘행동 동사’가 포함됨을 밝힌다.

마무리 학습에서는 조건에 맞춰 쓴 글을 모듈끼리 공유하며, 적절한 정서 어휘를 활용했는지 확인한다. 김지영은 정서 어휘 학습이 정서적 측면에만 치우치지 않게 비판적으로 분석하며 정서와 이성을 조화시키는 것은 중요하다고 봤다.<sup>121)</sup> 학습자들은 서로의 정서 어휘의 활용을 확인하며 상황을 비판적으로 바라볼 수 있게 된

120) 안수현, 「이성, 정서, 느낌의 관계: 안토니오 다마지오의 “신체화된 마음” 이론을 중심으로」, 경 북대학교 대학원 석사학위논문, 2009, p. 7.

121) 김지영, 앞의 논문, p. 340.

다.

## 2.2. 소통을 기반으로 한 극화 교수·학습 방안

극화 수업이란 이야기나 사건을 연극으로 만드는 수업을 말한다. 사건이나 소설 따위를 바탕으로 대본을 만들어 연극을 만드는 과정을 일컫는다. 이 수업의 목적은 자신의 개인적 특성을 기반으로 우리 주변의 삶의 모습을 연극으로 만들어 보는데 있다. 학습자는 자신의 삶에서 벌어질 수 있는 이야기를 연극으로 만들며, 실제 상황과 유사한 정서적 체험을 한다.

김인옥은 교육연극에는 소통의 가치가 있으며 학습자가 인물의 행위를 실연하는 과정을 통해 독자의 정서가 구체화 될 뿐 아니라 실연하는 학습자 상호 간, 관객인 학습자와 실연하는 학습자 간 정서의 공유가 일어난다고 했다. 이때 정서 공유를 원활히 하기 위해 가장 중요한 것은 텍스트의 인물과 상황에 대한 이해다. 인물과 상황을 구체화하고 실연하는 과정에서 더 깊이 있는 정서 소통이 가능하기 때문이다.<sup>122)</sup> 본 논문은 청소년의 정서 문제를 해결하기 위한 수단으로써 교육연극을 활용하기에 학습자는 자신의 삶과 관련해 이야기를 나눌 수 있어야 한다.

교육연극은 일반적으로 학습자에게 필요한 주제 의식과 관련된 희곡을 각색하여 진행한다. 하지만, 청소년들의 문제를 다루는 희곡은 한정적이다. 청소년 연극이라는 개념 자체가 모호하기 때문에 청소년 희곡이 문학 장르로서 잘 자리 잡지 못했다. 이런 상황 속에서 교사들은 교육연극을 위한 작품을 선정하는 데 어려움을 느낀다. 국내 청소년을 대상으로 한 연극 수업을 보면, 셰익스피어와 같은 작가들의 고전을 다루거나, 기존에 있는 소설을 희곡으로 각색하여 교과서에 실은 작품들이 대다수이다. 고전은 학생들의 공감 능력을 끌어오는데 어려움이 있으며, 교과서의 작품들은 희곡의 특성을 학습하는데 초점이 맞춰진 채 큰 변화 없이 계속 실리고 있기 때문이다. 희곡을 분석하거나 연기 훈련을 할 것이 아닌 이상, 청소년의 발달적 특성을 고려해 청소년이 직면하고 있는 문제들을 다루는 작품을 선정해야 한다.<sup>123)</sup>

따라서, 본 연구에서는 공동창작을 통해 학습자의 발달 특성을 고려하여 청소년 문화, 학교폭력, 가족 문제 등을 다루려고 한다. 학습자가 자신의 이야기를 통해 문제 상황을 구성하여 해결 방안을 찾아 나가는 것이 자신의 상황을 객관적으로

122) 김인옥, 앞의 논문, pp. 38~77.

123) 심보형, 앞의 논문, pp. 2~4.

바라보기 적합하다고 보았기 때문이다.

학습자는 자신의 경험을 기반으로 상황을 재구성하는 과정을 통해 자신을 돌아보며, 타자와 정서적인 교류를 하며 자신을 둘러싼 삶을 보다 깊게 이해하게 될 것이다. 학습자마다 경험과 사유 방식이 다르기 때문에 획일적인 정보를 얻는 것에서 그치지 않고 다양한 정보들을 받아들여지게 된다. 이는 수동적이 아닌 능동적인 입장에서 학습을 하게 하게 된다. 실제 학습자의 삶과 유사한 환경과 주변에 있을 법한 생생하게 살아있는 인물을 창조하며, 극 속에서 자신이 처한 상황에 쉽게 대입할 수 있다. 이것을 만드는 과정에서 토의를 통해 새로운 가치를 발견할 수 있으며, 자신과 타인을 이해하며, 서로의 생각을 존중하는 법을 배울 수 있다.<sup>124)</sup>

극화 수업을 위한 교수·학습 지도안은 크게 ‘경험 쓰기’, ‘주제 선정하기’, ‘대본 구성요소 구체화’, ‘대본 완성 및 정서 단서 확인’, ‘연극 연습’, ‘연극 공연 및 평가’로 나눌 수 있다.

먼저, ‘경험 쓰기’에 대한 교수·학습 지도안이다.

<표16> 7차시 교수·학습 지도안

‘나’ 이해하기			
학습 목표	◎ ‘나’의 경험적 체험을 바탕으로 한 글을 작성해본다.	차시	7차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (10분)	▶ 수업 일정 소개하기 - 희곡 창작 및 극화 수업과 관련해 세부적인 내용 설명하기	❖ 수업이 잘 진행할 수 있게 각 단계에서 해야 할 내용을 잘 설명	
전개 (25분)	▶ ‘나’의 개인적 특성에 대해 생각해 보기 - 성별, 성격, 흥미, 가족 구성원, 사회적 역할 등과 관련해 나를 설명할 수 있는 ‘나’의 개인적 특성에 무엇이 있는지 생각하기  ▶ ‘나’의 생애과정을 살펴보기 - 나의 삶과 경험에 대해 토론하기 - 태어나서부터 오늘 현재까지 인생 곡선 그래프 그리기	❖ ‘나’에 대해 구체적으로 고민할 수 있게 지도 ❖ 자신이 했던 경험들에 대해 떠올릴 수 있게 지도	

124) 같은 논문, pp. 104~105.

마무리 (10분)	▶ ‘나’의 생애 체험과 관련된 짧은 글쓰기 - 인생 곡선 그래프에서 가장 행복했을 때와 그렇지 못했을 때, 갈등이 제일 심화되었을 때와 관련해 그때의 상황을 구체적으로 기술하기	❖ 글쓰기를 바탕으로 연극 대본을 쓸 것이라고 미리 안내 ❖ 전 시간에 배운 정서적 어휘 활용하기
--------------	--	---

나의 정서적 경험을 떠올리며 글을 쓰는 것은 자기 탐색과 성장의 과정이다. 정기철은 생애 경험을 활용한 창작 교육이 문화를 반영한 언어교육이며, 학습자의 삶을 치유하고 스스로 성장 동력을 찾는 계기를 마련해준다고 봤다. 학습자의 경험이 문화·사회적 관습과 사고 방식 등이 의식·무의식으로 내제되어 있기 때문이다. 그는 창작 활동의 과정을 ‘인생 곡선 그리기 - 그래프에 나타난 행복 지수 순서대로 글쓰기 - 3인칭으로 바꿔서 다시 쓰기 - 소설/시쓰기’ 단계로 진행했다.<sup>125)</sup> 이 단계에서 ‘인생 곡선 그리기 - 행복 지수 순서대로 글쓰기’를 조금 수정해서 7차시 교수·학습 지도안에 활용했고, ‘3인칭으로 바꿔서 다시 쓰기’를 8~10차시 교수·학습 지도안에 활용하였다.

7차시 수업은 나의 정서적 체험을 바탕으로 한 글을 쓰는 것을 목표로 한다.

도입 학습에서는 앞으로 진행될 극화 수업의 방향성에 대해 설명해주는 시간을 갖는다. 전체의 흐름 속에서 각 단계가 어떤 과정을 통해서 진행될 것인지를 알려주는 것이다.

전개 학습에서는 ‘나’의 정서적 체험을 돌아본다. 우선, 나의 개인적인 특징을 살펴보는 것은 나의 정서를 이해하는 과정이다. 나의 성격, 가정환경, 가치관, 사회구성원으로서의 역할 등을 살펴보며 나라는 사람이 세상을 바라보는 관점을 살펴본다. 나에 대해 살펴볼 때, 마인드맵을 활용해도 좋고, 프로파일링 형식의 인물 분석표를 활용해도 좋다. 나의 정체성을 확인하는 것은 내 정서적 경험을 가져오기 위한 출발이라고 볼 수 있다. 나에 대한 분석이 끝난 후에는 모둠별로 공통된 주제에 대한 자신의 경험을 이야기한다. 바로 인생 곡선 그래프를 작성하면 자신의 구체적인 경험에 대해 떠올리기 어려워 단편적인 사건만 기억이 날 수 있다. 따라서, 교사는 이때 ‘친구와 가장 크게 싸웠던 경험은?’, ‘부모님과 있었던 일 중에 가장 기억에 남는 것은?’ 등의 질문을 통해 구체적인 학습자의 정서적 체험을 끌어

125) 정기철, 「생애 경험을 활용한 창작 교육 방법 연구」, 『한국문예창작』 16권 2호, 한국문예창작학회, 2017.

올 수 있는 주제를 제시해줘야 한다. 학습자는 서로의 경험을 들으며 자신의 구체적인 경험이 떠오를 것이다. 그러면 그때부터는 행복 지수를 기준으로 -100부터 +100까지의 정서 상태를 떠올리며 인생 곡선 그래프를 그리기 시작한다. 인생 곡선을 그리면서 과거의 경험을 떠올리고 그때의 정서와 그때의 정서 체험을 떠올리며 생기는 지금의 정서적 반응 자체만으로도 성찰이 될 수 있다.<sup>126)</sup>

마무리 학습에서는 ‘나’의 정서적 체험 중 강렬했던 기억을 정리해본다. 인생 그래프를 보고 가장 행복했을 때와 가장 행복하지 않았을 때, 갈등이 최고조였을 때의 상황을 구체적으로 기술하고, 그 경험에 대한 과거와 지금의 정서를 자세히 기술한다.<sup>127)</sup> 이때 앞 시간에 배운 정서 어휘에 대해 활용해서 자신의 정서적 상태를 잘 표현할 수 있게 지도하고 적은 글을 바탕으로 연극을 만들 것이라고 안내해준다.

다음은, ‘주제 선정하기’에 대한 교수·학습 지도안이다.

<표17> 8차시 교수·학습 지도안

주제 정하기			
학습 목표	⊙ 연극을 통해 말하고 싶은 주제를 선정한다.	차시	8차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (10분)	▶ 연극의 특성에 대해 학습하기	❖ 연극의 특성에 대해 잘 이해할 수 있게 지도	
전개 (30분)	▶ 연극으로 만들 글쓰기 내용 및 주제 선정하기 - 모둠별로 지난 시간에 작성한 글 발표하기 - 학습자의 경험을 통해 말할 수 있는 주제 이야기하기 - 투표를 통해 주제 정하기	❖ 구체적인 자신의 정서적 체험이 드러나게 발표할 수 있게 지도 ❖ 모둠 활동을 할 때 모두 자신의 의견을 제시할 수 있게 지도 ❖ 청소년이 겪을 수	

126) 같은 논문, pp. 115~116.

127) 같은 논문, pp. 116~117.

		있는 갈등 상황을 제시해주어 자신의 경험과 연결시킬 수 있게 지도
마무리 (10분)	▶ 모둠별로 정한 주제 발표하기 - 앞으로 만들 연극 주제에 대해 발표하기	❖ 앞으로의 진행 방향에 대해 명확하게 발표할 수 있게 지도

김순자는 좋은 희곡은 내용 면에서 논리적인 일관성을 갖춰 설득력이 있고, 기대감을 유발하는 플롯 설정이 있다고 한다. 이를 바탕으로 학습자가 희곡 공동창작을 할 때 ‘주제 설정 → 대본 구성요소 설정 → 대사 쓰기’ 순으로 대본을 쓰게 했다. 주제를 가장 먼저 설정해야 통일성 있는 내용의 대본을 쓸 수 있다고 본 것이다.<sup>128)</sup> 본 연구에서의 교수·학습 지도안 역시 이 전체 틀을 활용해 구성하였다.

8차시 수업은 학습자의 정서적 체험에서 이야기할 수 있는 주제를 선정하는 것을 목표로 한다.

도입 학습에서는 연극의 특성에 대해 학습한다. 이를 통해 자신이 생각하는 이야기를 연극으로 만들 수 있는가를 생각한다.

전개 학습에서는 지난 시간에 작성한 글을 모둠별로 공유하고 그것들을 토대로 어떤 주제를 이야기하면 좋을지 의논하는 활동이다. 학습자는 서로의 경험과 관련해 자신의 경험 또는 생각을 공유하며 상황에 따른 주제 의식을 찾는다. 이때 학습자는 쉽게 주제 의식을 찾기 어려울 수 있다. 교사는 청소년 주변에서 생기는 갈등 상황에 대해 미리 제시해주고, 자신의 경험과 연결시킬 수 있게 지도해줘야 한다. 또한 같은 상황이라도 각자가 생각하는 주제가 다를 수 있기에 교사는 서로의 의견을 존중할 수 있는 분위기를 형성해야 한다. 이후 여러 주제가 정해지면 학습자는 서로 협력하여 모둠의 최종 주제를 선정한다.

마무리 학습에서는 모둠별로 정한 주제를 발표한다. 주제를 발표할 때는 어떤 과정을 통해 주제를 선정했는지 구체적으로 발표할 수 있게 지도한다.

다음은, ‘대본 구성요소 구체화’와 관련된 교수·학습 지도안이다.

128) 김순자, 「희곡 창작 및 극화 수업 지도 방법 연구: 중학교 희곡 교육을 중심으로」, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004, pp. 36~37.



<표18> 9~10차시 교수·학습 지도안

대본 구성요소 구체화하기			
학습 목표	◎ 대본을 쓰기 위한 설정을 구체화한다.	차시	9~10차시
단계 및 시간	활동 내용		지도상의 유의점 및 자료
도입 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 희곡의 이론적 특성에 대해 학습하기</li> <li>- 희곡의 구성 단계에 대해 학습하기</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 희곡의 구성요소를 잘 이해했는지 확인</li> </ul>
전개 (55분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 선정한 주제를 기준으로 인물, 사건, 배경 구체화하며 10분 이내의 플롯 짜기</li> <li>- 자신의 경험을 토대로 구성하기</li> <li>- 거리두기를 위해 꼭 일정 부분 수정하기</li> <li>- 갈등이 잘 드러나는지 확인하기</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 연극으로 표현할 글쓰기 내용을 선정하는 기준 제시</li> <li>❖ 기존 내용의 큰 틀에서 심하게 벗어나지 않게 지 의견을 나눌 수 있게 지도</li> </ul>
마무리 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 인물 구체화하기</li> <li>- 인물이 가지고 있는 개인적 특성에 대해 정리</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 개연성 있는 입체적 인물을 만들 수 있게 지도</li> </ul>

9~10차시 수업은 대본을 만들기 위해 필요한 구체적인 설정을 하는 것을 목표로 한다.

도입 학습에서는 본격적으로 대본을 쓰기 위해 희곡의 이론적 특성에 대해 학습하는 시간을 가진다. 이때, 학습자가 희곡의 5가지 구성 단계에 대해 잘 이해하여 대본의 큰 틀을 짤 수 있는 기초를 다지는 것이 중요하다.

전개 학습에서는 주제에 맞는 인물, 사건, 배경을 설정하여 플롯을 짜는 활동을 한다. 학습자는 기존 자신의 정서적 체험을 활용하여 10분 이내로 구성할 수 있는 플롯을 짠다. 이때 학습자는 자신의 경험을 기반으로 하되, 그 경험을 그대로 가져와서 상황을 구성하면 안 된다. 정기철은 생애 경험을 활용하여 쓴 글을 3인칭으로 바꿔서 다시 써야 한다고 이야기한 바 있다. 경험과 경험에 대한 정서 사이에는 ‘거리두기’가 필요하기 때문이다. 자신의 경험을 바탕으로 한 창작물과 거리를 두지 않으면, 자신의 정서에 너무 몰입하여 편협한 사고에 갇혀 다른 사람이 이해

할 수 없게 된다는 것이다.<sup>129)</sup> 학습자는 토의를 통해 상황이 적절히 재구성되었는지를 확인해야 한다. 또한 갈등을 형성하고 해결하는 과정을 통해 상황 속 갈등을 깊이 있게 이해한다. 이 학습에서 교사는 ‘무대 형상화에 적합한가’, ‘갈등이 잘 드러나는가’, ‘기대감을 불러일으킬 수 있는가’, ‘주제를 향해 잘 반영하는가’ 등의 기준을 제시하여 학습자가 대본을 잘 구성할 수 있게 지도해야 한다.

마무리 학습에서는 학습자가 가지고 있는 인물에 입체감을 부여하는 활동이다. 학습자는 7차시 학습에서 ‘나’의 정서적 체험을 돌아본 것처럼 만들어 낸 인물의 개인적 특성을 살펴봐야 한다. 김인옥은 학습자가 인물의 행동과 성격에 대한 대리 체험을 함으로써 정서적 가치를 내면화시킨다고 했다. 이야기 속에서 존재하는 허구의 인물이지만, 현실을 바탕으로 설정을 했기 때문에 학습자는 인물이 특정한 사건과 배경 속에서 하는 말과 행동을 보며 인물의 개인적인 특성을 파악해 인물과 비슷한 정서 체험을 하게 되는 것이다.<sup>130)</sup> 이때 교사는 학습자가 인물이 가지는 정서를 통해 삶의 바라보는 다양한 가치를 학습하기 위해 개연성 있는 인물을 만들어낼 수 있게 도와야 한다.

다음은, ‘대본 완성 및 정서 단서 확인’과 관련된 교수·학습 지도안이다.

<표19> 11~13차시 교수·학습 지도안

대본 창작 및 정서 단서 확인			
학습 목표	◎ 짧은 대본을 완성하고 그 안에 있는 정서 단서를 확인한다.	차시	11~13차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (10분)	▶ 지난 시간에 설정한 내용을 다시 되짚어보기 - 인물, 사건, 배경, 플롯을 읽어보기	❖ 수정할 부분이 있으면 수정할 수 있게 지도	
전개 (60분)	▶ 구체적인 대사 쓰기 - 기존에 정한 내용을 바탕으로 모둠원과 의견 공유를 통해 구체적인 대사 쓰기	❖ 전 시간에 배운 정서적 어휘 활용하기 ❖ 정서적 단서가 총	

129) 정기철, 앞의 논문, p. 118.

130) 김인옥, 앞의 논문, p. 53.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 대본 안에 있는 정서 단서 찾기</li> <li>- 대본을 완성한 후 그 안에 있는 정서적 단서 확인</li> </ul>	<p>분히 제공되는지 확인하고 충분히 제공되지 않을 경우, 추가로 넣을 수 있게 지도</p>
<p>마무리 (20분)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 낭독 및 수정하기</li> <li>- 완성된 대본을 읽어보고 수정해야 하는 부분이 있으면 수정</li> </ul>	<p>❖ 대본의 상황을 머릿속으로 상상하여 낭독을 할 수 있게 지도</p>

11~13차시 수업은 대본을 완성하고 그 안에 있는 정서적 단서를 찾는 것을 목표로 한다.

도입 학습에서는 지난 시간에 구성한 내용을 다시 확인하며, 모두가 전하고자 하는 주제가 잘 드러나는지 확인한다. 본격적으로 대사를 쓰기에 앞서, 내용의 설득력을 확인하는 것이다.

전개 학습에서는 구체적인 대사를 쓰는 활동이다. 학습자는 모둠 활동을 통해 지난 시간에 만든 인물의 개인적 특성을 반영하여, 이 상황에서 인물이 느끼는 정서는 어떤지, 그 원인은 무엇인지, 인물과 인물 간에 서로 돕거나 상처 주는 정서 표현은 어떤 것들이 있을지, 갈등을 막기 위해 어떤 행동을 할지 등 구체적인 상황을 설정하여 대사를 쓴다. 각 인물이 어떤 방식으로 갈등을 해결하는지에 대해 논의하며 인물별로 갈등을 해결하는 방식에 대해 확인한다. 그리고 학습자는 인물의 말과 행동에 정서적 단서가 충분한지 확인하는 과정을 통해 전달하고자 하는 바가 잘 전달되었는지 확인한다. 이때 교사는 인물의 정서를 표현하기 위해 배웠던 정서 어휘를 적절히 활용할 수 있게 지도하며, 다양한 의견이 공유될 수 있게 분위기를 형성한다.

마무리 학습에서는 낭독을 통해 대본의 내용을 확인하는 활동이다. 모둠별로 대본을 낭독하며 수정할 부분이 없는지 확인한다. 낭독하는 과정에서 대본의 내용을 머릿속으로 상상하며 시간은 적절한지, 자신이 맡고 싶은 역할은 어떤 것인지 등을 생각한다.

다음은, ‘연극 연습’에 대한 교수·학습 지도안이다.

<표20> 14~15차시 교수·학습 지도안

연극 연습하기			
학습 목표	◎ 연극 연습을 통해 정서적인 소통을 교류한다.	차시	14~15차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (15분)	▶ 낭독 및 역할 정하기 - 대본을 낭독하며 각자 원하는 역할 정하기	❖ 원하는 역할이 겹칠 때 모둠 안에서 잘 합의하여 정할 수 있게 지도	
전개 (65분)	▶ 연극 연습하기 - 장면별로 연습하기 - 소품, 의상 등 준비해야 할 항목 정하기	❖ 전반적인 연극 제작 과정 이해할 수 있게 지도	
마무리 (10분)	▶ 리허설하기 - 모둠별로 준비가 완료된 상태로 각자 리허설하기	❖ 모둠별로 리허설할 수 있는 공간 배분	

14~15차시 수업은 연극을 연습하며 정서적 소통을 하는 것을 목표로 한다.

도입 학습은 자신이 하고 싶은 배역을 정하는 시간이다. 가능한 학습자가 원하는 역할을 선정하고, 겹치면 모둠 안에서 협의를 통해 배역을 정할 수 있도록 한다.

전개 학습에서는 연극을 연습하는 활동을 한다. 학습자는 맡은 역할에 따라 장면별로 연습을 하며, 인물을 잘 표현할 수 있는 비언어적 표현에 대해 고민해야 한다. 스타니슬랍스키(Stanislavsky)<sup>131)</sup>의 대표적인 연기론에 따르면, 신체와 정서는 연결되어 있으며, 행동을 통해 정서적 반응을 느낄 수 있다고 한다. 학습자가 전문 배우처럼 연기를 할 수는 없겠지만 인물을 표현할 수 있는 간단한 신체적 표현을 통해 인물의 정서를 효과적으로 표현할 수는 있을 것이다. 학습자는 언어·비언어적 표현을 통해 정서를 교류하며 정서 체험을 한다. 그리고 필요한 소품, 의상 등에 대해 이야기하며 준비해 온다.

마무리 학습에서는 지금까지 준비한 연극을 마무리하는 활동을 한다. 모둠별로 자신이 준비한 내용을 소품, 음악 등을 활용해 실제 연극처럼 해본다. 이때 교사는

131) 스타니슬랍스키(Stanislavsky)의 정서와 행동이 연결되어 있다고 생각했다. 인물의 행동에 목표를 설정하고 그 행동을 하면서 정서적 반응을 이끌었다. 그는 배우와 역할을 동일시하는 메소드 연기법을 창안하였고, 그의 연기법은 지금 많은 배우들에 의해 적용되고 있다.  
Konstantin Stanislavsky, 『배우수업』, 신경수 역, 예니, 2001.

각 모둠이 리허설을 할 수 있는 공간을 적절히 제공해서 모든 모둠이 같이 리허설을 할 수 있는 환경을 만들어주어야 한다.

극화 수업은 학습자끼리 서로의 정서적 경험을 공유하며 적절한 상황에서의 정서 표현을 학습한다는 점에서 정서적 문식성의 하위 요소인 정서 표현에 해당한다고 볼 수 있다.

마지막으로, '연극 공연 및 평가'에 대한 교수·학습 지도안을 살펴보겠다.

<표21> 16~17차시 교수·학습 지도안

연극 공연 및 평가			
학습 목표	⊙ 연극을 공연해보고 그에 대한 평가를 해본다.	차시	16~17 차시
단계 및 시간	활동 내용	지도상의 유의점 및 자료	
도입 (10분)	▶ 공연 순서 정하기	❖ 공정한 방식으로 진행	
전개 (60분)	▶ 연극하기 - 한 팀당 10분 이내로 연극 공연하기 - 소품, 의상 등을 활용하여 연극 공연하기	❖ 연극 시간을 지킬 수 있게 지도 ❖ 다른 모둠의 연극을 집중하여 볼 수 있는 분위기 형성	
마무리 (20분)	▶ 연극 소감에 대한 발표 - 모둠별로 자신의 활동 과정에 대한 소감 발표하기	❖ 모두가 발표를 할 수 있게 지도	

16~17차시 수업은 학습자의 정서적 내면화를 목표로 한다.

도입 학습에서는 연극의 순서를 정한다. 이때 연극 순서는 가위바위보, 제비뽑기 등 간단하게 할 수 있는 방식으로 공정하게 정한다.

전개 학습에서는 연극을 한다. 학습자는 모둠별로 준비한 소품, 의상, 음악 등을 활용해 진지하게 연극에 임한다. 이때 교사는 모둠별로 10분 이내의 시간 안에 공연을 할 수 있게 지도해야 한다. 또한 다른 모둠의 연극을 볼 때 자기네 모둠 연극 연습을 하지 못하게 하는 등 집중하는 분위기를 형성시켜야 한다.

마무리 학습에서는 연극 전체에 대한 총평을 하는 시간이다. 잘한 점, 아쉬운

점, 부족한 점 등에 대해 스스로에 대한 평가와 다른 팀의 연극이 어땠는지, 전체 과정을 통해 어떤 점을 느꼈는지에 대해 이야기하는 시간을 가진다.

학습자는 연극을 공연할 때는 연극 활동을 통해 실제 삶과 유사한 상황을 간접 체험한다. 연극을 관람할 때는 주제에 대해 잘 보여주는지, 상황에 대한 갈등 해결 방법이 맞는지, 나라면 저 상황에 어떤 행동을 했을지 등을 떠올리며 비판적으로 감상한다. 이후 학습자는 자신의 감상을 공유하며 자신에 대해 성찰하고 내면화된 정서에 대해 조절할 수 있게 된다.

### 2.3. 교수·학습 지도안에 대한 소결

1~8차시의 학습자는 자신의 정서적 경험을 제대로 인지하고 그에 대한 정서 어휘를 명확히 사용할 수 있으며, 정서적 단서를 통해 일상적 경험의 관계를 이해하여 정서를 심층적으로 이해할 수 있다. 이는 타인과의 정서 소통 상황에서 정서적 정보를 제대로 분석하는데 도움을 주어 의사소통 오류를 줄여준다. 따라서, 정서 어휘 수업은 구체적인 정서 형성 반응의 원인을 파악해서 자신의 정서를 인식하고 타인과의 정서적 교류를 통해 심화된 정서를 형성하는 데까지 나아간다는 점에서 정서적 문식성의 하위 요소인 정서 인식과 정서 이해에 해당한다고 볼 수 있다. 중등의 학습자는 정서 어휘에 대한 사전적 의미를 잘 모르지는 않을 것이다. 정서 어휘 학습은 그 안에 담긴 가치에 대한 이해와 공감을 통해 국어과에서 새롭게 정서를 바라보는 출발점이 될 것이다.

이러한 학습의 과정이 원활하게 이루어지기 위해서는 교사의 역할이 중요하다. 학습자는 경험, 상상을 통한 경험 재구성, 배경지식 등을 통해 정서를 인식한다. 이때, 학습자의 경험이 구체적이지 않거나, 상상력이 활성화되지 않거나, 정보와 관련해 가지고 있는 배경지식이 적으면 교사는 발문을 통해 교육적 비계를 제공해야 한다. 적절한 비계를 제공하기 위해서는 학습을 진행함에 있어 주제에 대해 어떤 식으로 학습이 진행될 것인지를 구체적으로 설계하여, 이를 바탕으로 무엇을 할 것인지 파악해야 한다.

7~15차시에서 학습자는 자신만의 정서적 체험을 공유하며 새로운 정서적 가치를 창출해낸다. 공동창작을 통해 정서적 상호작용을 통해 자신 주변의 인물을 새롭게 창조해내며, 실제 삶의 한 장면을 체험한다. 한양화는 '연극의 공동창작'의 의의가 살아 숨 쉬는 연극에 있다고 봤다. 학습자가 주체적으로 전 과정에 참여하며 끊임 없이 변화되는 정서적 의미를 부여하기 때문이다.<sup>132)</sup> 학습자는 극화 수업을 통해

매 순간 변화되어 표현되는 정서를 받아들이고 자신이 인식하고 이해한 정서를 다시 표현한다. 이러한 과정의 반복은 학습자로 하여금 적절한 상황에서의 정서 표현을 가능하게 한다.

16~17차시는 모두가 협력하여 공연을 진행해 하고 그에 대해 평가한다. 공연을 하는 것과 관람하는 것은 모두 끊임없이 새로운 정서 반응을 일으키는 과정이다. 소외되는 사람 없이 모두가 적극적으로 참여하여 공연을 진행하는 것은 공연자로 하여금 공통적인 정서적 반응을 통해 공동체적인 경험을 하게 만든다. 이때 연극을 관람하는 학습자들은 비판적으로 자신의 상황을 대입해보며 자신이라면 어떤 선택을 했을지, 상대 팀의 방식이 올바른 갈등 해결 방법이었는지 등을 생각해야 한다. 심상교는 연극을 공연하는 것은 모둠별 토의의 결과를 확인하는 단계이며, 이 과정을 통해 대상과 주제에 대한 이해가 높아지며 정의적인 측면이 활성화된다고 했으며,<sup>133)</sup> 연극을 관람한 후 자기의 생각을 정리하거나 정서에 변화를 가져오는 과정이 그들에게 유용한 체험이 된다고 했다.<sup>134)</sup>

---

132) 한양화, 앞의 논문, p. 24~26.

133) 심상교 외 1명, 「교육연극과 국어교육(I)- 글 이해도를 중심으로」, 『어문연구』 31권 3호, 한국어문교육연구회, 2003, pp. 312~315.

134) 심상교, 「교육연극에서 공연상황을 활용하는 방법 연구」, 『어문학교육』 46권, 월인, 2013, p. 107.

## V. 결론

본 연구는 우리나라 입시제도로 인해 청소년들이 가지고 있는 부정적인 정서 문제를 범교과적인 측면에서 다뤄야 한다는 입장에서 출발하여, 정서가 문식의 대상으로서 존재한다는 점에 주목한다. 그리고 정서 문제의 해결책이 교육연극을 통한 ‘정서적 문식성’에 있다는 것에 주목한다.

1장에서는 정서교육의 필요성에 대해서 살펴보았다. 한국의 청소년들은 심각한 정서 문제를 앓고 있다. 이는 자신의 성공된 미래를 위해 경쟁을 하는 과정에서 생기는 스트레스가 해소되지 않아 생기는 문제이다. 한국은 이를 심각하게 여겨 국가 중요 정책으로 정서교육을 도덕 교과에서 해결하려고 노력하고 있으나, 입시라는 거대한 벽 앞에서 실질적인 교육을 시행하지 못하고 있다. 이에 본 연구에서는 정서교육을 범교과적인 문제로 바라봐야 한다고 주장하며, ‘정서적 문식성’의 필요성을 강조했다. ‘정서적 문식성’은 자신의 정서를 인지하고 표현하고 돌아보는 것으로 자신의 정서를 제대로 인지하지 못하는 청소년들에게 필요한 교육이다. 이를 함양하면 학생들은 자신의 부정적인 정서를 맞이하는 힘을 기를 뿐만 아니라, 우리 사회의 올바른 도덕규범에 대해 배우며, 서로 협동하는 힘을 기를 수 있다. 또한, ‘정서’ 역량은 미래 교육의 핵심 역량으로써, 청소년 정서 문제의 본질적인 해결책을 마련해주는 길이 될 것이다.

2장에서는 교육연극과 정서적 문식성의 관련성을 살펴보았다. 우선, 기존 국어 교과에서의 정서와 관련된 교육과정을 살펴보면, 주로 심미적인 역량을 함양하는 교육이 주였다. 간접적으로 정서에 대한 가치를 살펴보는 교육과정이 있기는 하나, ‘정서’ 역량을 강화하는 측면에서의 교육은 이루어지지 않았다. 정서적 문식성은 정서를 문식의 대상으로 삼으며 언어를 기반으로 정서적인 소통을 하는 교육이다. 따라서, 정서적 문식성을 효과적으로 함양하기 위해서는 정서의 사회 맥락적 요소를 고려한 ‘소통’을 통한 정서 역량 강화가 필요하다. 국어과 ‘교육연극’은 소통을 전제로 학습이 진행된다는 점에서 이에 적합하다고 볼 수 있다. 이 둘은 교육적 의의가 유사하기 때문에 교육연극을 통해 정서적 문식성을 함양한다면, ‘자아존중감’ 향상, ‘문제해결력’ 향상, ‘공동체 의식’ 함양이라는 교육적 효과를 기대할 수 있을 것이다.

3장에서는 ‘정서적 문식성’과 ‘교육연극’의 단계별 진행 과정을 살펴보고 그 안에 있는 유사점을 바탕으로 새로운 모형을 만들었다. 정서적 문식성은 함양하는 방법



에 따라 다소 상이하나 공통적으로 ‘정서 인식·확인 - 정서 이해 - 정서 조절’로, 교육연극은 ‘읽업(정서 형성) - 준비(정서 이해) - 발표(정서 표현) - 피드백(정서 성찰)’ 네 단계로 구성된다. 이 둘의 진행 과정은 비슷했으며 각 단계의 구성요소가 유사하며 각 단계들이 유기적으로 연결된다는 점이 공통적이었다. ‘정서 인식·확인’ 단계에서는 정서는 생각, 의도, 행동, 표정 등을 통해 분석할 수 있음을 알게 된다. 또한, 정서적 어휘 역시 각자의 경험에 따라 다르게 쓰일 수 있음을 인식한다. 이러한 다양한 정서 인식은 자신의 자아를 인식하는 데 도움을 준다. 그리고 ‘정서 표현하기’ 단계에서 자신의 정서와 상대의 정서가 같은 상황 속에서 다르게 쓰일 수 있음을 학습하며, 상황에 따라 어떤 정서들이 생길 수 있는 지 학습한다. 이는 소통을 통해 타자에 대한 이해를 높이는 것이며 갈등 상황에서 어떤 대처를 할 수 있는지에 대해 학습하게 한다. 그리고 ‘정서 성찰하기’ 단계에서 상대와의 의사소통 과정 속에서 생길 수 있는 정서적인 오류들을 되짚어보며 문제 상황에서 올바른 방법으로 대처를 했는지를 깨달으며 지난 학습을 통해 배운 자신의 정서를 내면화한다. 이 활동들은 자신의 부정적인 정서를 회복하는 힘을 길러주며, 올바른 도덕 판단 능력을 발달시켜준다. 또한 소통을 통해 올바른 관계를 형성시켜 학교에 대한 적응력을 향상시켜준다.

4장에서는 수업의 목표와, ‘정서 어휘 학습’, ‘극화 수업’, ‘연극 공연 및 평가’ 세 단계로 구성된 구체적인 교수·학습 지도안에 대해 살펴보았다. ‘정서 어휘 학습’에서는 기본 정서와 복합 정서, 행동 동사를 학습하며, 자신의 경험을 모듈별로 공유하는 학습을 진행한다. 이는 자신이 어떠한 상황에서 어떤 정서를 느끼는지 생각하게 하고, 정서를 가지는 주체에 따라 대상에 가지는 가치가 다를 수 있음을 보여주며 의사소통에서 정서를 제대로 인식하지 못했을 때 생기는 오류에 대해서 생각하게 해준다. 그리고 이를 바탕으로 ‘극화 수업’을 진행할 때 자신의 생애를 돌아보며 자신의 정서적 체험을 살펴보고, 자신이 어떤 때 강렬한 정서를 느끼는지 돌아보게 된다. 이후 모듈별로 자신의 갈등 상황, 가장 행복했던 상황, 가장 슬펐던 상황을 공유하며 같은 상황에서 다른 이들은 어떤 반응을 하며 정서를 느끼는지 공유한다. 이를 통해 서로 다른 가치를 가지고 있는 타자에 대해 이해하게 되고 자신의 정서를 돌아보는 시간을 가지며 자신이 놓쳤던 정서에 대해 다시 한번 생각해 보게 된다. 이후 모듈원들의 정서적 경험을 바탕으로 연극을 만들며 인물이 가진 가치에 따라 갈등을 풀어가는 방법에 대해 학습한다. 그리고 자신이 가지고 있는 정서가 어떤 행동, 표정 등으로 표출되는지에 대해 생각한다. 이 과정에서 학습자들은 올바르게 정서를 표현하는 방법과 상대의 정서를 분석하는 것의 필요성,

갈등을 원만하게 해결하는 방법 등을 배우게 된다. 그리고 공연을 통해 인물들의 정서 표현을 간접적으로 하며 나와 다른 타인을 이해하며 타인의 정서를 자신의 정서로 내면화시키는 학습을 한다. 모든 활동이 끝난 후에는 지난 활동들을 평가하며 자신의 정서를 올바르게 조절하는 법을 학습한다.

본 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 첫째, 국어교육의 측면에서 정서의 새로운 가능성을 발견한다는 것이다. 기존의 국어교육은 정서를 향유의 대상으로써 바라보았다. 이외에 정서를 학습할 때도 정서에 있는 수많은 가치를 직접적으로 해석하여 판단을 내리지 않았다. 의사소통 역량 함양이나 비판적 사고 의식 함양, 성찰적 사고 등을 통해 정서를 간접적으로 바라보았다. 하지만 정서는 도덕과 마찬가지로 그것을 지니는 사람에 의해 다양하게 판단될 수 있는 것이다. 국어과에서 정서를 문식의 대상으로 바라보며 도덕 교과에서 함양할 수 있는 역량을 키울 수 있다는 것은 더 이상 정서가 도덕 교과만의 것임이 아님을 말해준다. 학습자는 정서를 분석하며 얻은 내용들을 언어로 표현하고 언어를 통해 다시 정서를 재생산한다. 따라서, 정서를 문식의 대상으로 보는 것은 국어교육의 측면에서 인간의 삶 속에서의 다양한 가치를 창출해내는 것이라 볼 수 있다.

둘째, 청소년 정서 문제를 실제 교육 현장에서 중요시 살펴본다는 점에서 의의를 가진다. 최근 유엔과 국제사회는 2030년까지 SDGs(Sustainable Development Goals)라는 공동 목표를 설정하여, 세계시민교육을 통해 인류 문제를 살피고 있다. 국가에서 중점을 두고 있는 교육으로 글로벌한 시각을 가진 책임 있는 시민을 육성하고자 하며, 자신이 사는 공동체의 각종 쟁점을 인식하고 숙고된 의사 결정(informed decision) 과정에 참여하며, 그러한 결정이 초래하는 결과에 책임을 지는 경험 등을 강조한다.<sup>135)</sup> 이는 인성교육의 일환으로써 시민 의식 함양에 기여를 하여 서로의 다름을 이해시키는 교육으로 최근 세계적으로 각광받고 있다. 세계시민교육은 사회·정서적 영역에서 가치를 공유하고, 서로의 차이와 다양성에 대해 존중<sup>136)</sup>한다는 점에서 본 연구에서의 정서적 문식성 함양 교육과 일치한다. 도덕 교과에서만 이를 다뤘을 때는 입시 구조에서의 경쟁력을 갖추지 못해 실효성 없는 교육이 진행되었으나, 이를 여러 교과에서 다룬다면 경쟁력을 갖춘 내용으로서 작용할 것이다.

셋째, 미래 교육에서 요구하는 역량을 키울 수 있다는 점에서 의의가 있다.

135) 오혜재, 「민주시민교육과 세계시민교육의 비교·분석 및 교사 인식·실천 현황 연구: 상호문화주의적 관점을 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2019, p. 43.

136) 같은 논문, pp. 40-41.

OECD는 2030의 새로운 미래 교육에서 인지 및 메타인지 기술, 사회적 및 정서적 기술이 필요하고 했으며, 이를 태도와 가치에 의해 조절할 수 있다고 말했다. 이때 인지 및 메타인지 기술에는 비판적 사고(critical thinking), 창의적 사고(creative thinking), 학습 및 자기 조절(learning to learn and self-regulation)가 있으며, 사회적 및 정서적 기술에는 공감(empathy), 자기 효능감 및 협력(self-efficacy and collaboration)이 있고, 태도와 가치에는 동기 부여(motivation), 신뢰(trust) 다양성과 미덕에 대한 존중(respect for diversity and virtue)이 있다.<sup>137)</sup> 이는 교육연극을 통한 정서적 문식성 함양을 통해 키울 수 있는 하위 요소들이다. 인공지능이 발전하는 시대가 다가올수록 ‘정서’의 중요성은 강조되고 있으며, 미래 일자리 관련해서도 ‘정서’와 관련된 부분이 각광받고 있다. 이것은 먼 미래의 일이 아니기 때문에, 국어교육에서 정서적인 역량을 다루는 것은 미래의 핵심역량에 대해 살피는 것으로, 입시 교육에서 경쟁력을 가진다고 볼 수 있다. 따라서, 본 논문은 미래 교육에서의 요구를 잘 따라가고 있으며, 이를 통해 청소년 정서 문제를 해결한다고 볼 수 있다.

이 연구는 직접적인 실험을 통해 성과를 증명해내지 않았기 때문에 실효성을 밝히는데 한계를 가진다. 또한, 자유학기제를 활용해서 수업을 하기 때문에 강제성 없이 교사의 자율적인 선택에 의해 수업이 진행된다는 점 역시 한계로 작용한다. 그러나, 이전의 ‘교육연극과 정서적 문식성’ 연구에서 계속해서 나온 ‘교사의 전문성’, ‘학습자의 학습 수준에 맞는 학습 자료 선정’ 등 학교 현장에서 활용했을 때 생기는 한계들을 해결하는 방안을 모색했다는 점에서 의미 있는 연구라 볼 수 있다. 또한, 요즘 회복 탄력성, 독서교육 등을 활용한 아이들의 정서를 다루는 프로그램이 점차 많아지고 있기에 본 논문이 그 대안책 중 하나로 작용할 수 있다고 본다. 그렇기에 이를 바탕으로 후속 연구를 진행한다면, 더 의미 있는 연구가 나올 수 있다고 본다.

---

137) OECD, 앞의 책.

## <참고 문헌>

### 1. 국내논저

- 공병돈, 「시 읽기에서 텍스트 이해와 정서 반응 양상 연구」, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2020.
- 교육부, 「초·중등학교 교육과정 총론」, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1], p. 2.
- 교육부, 「2015개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표」, 교육부 보도자료, p. 10~11.
- 교육부, 「국어과 교육과정」, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 05], 2015.
- 교육부, 「2022 학교폭력 실태조사 결과 발표」, 2022.
- 구민정 외 1명, 『한국 교실에 적합한 교육연극 모형의 개발과 적용』, 한국학술정보, 2008.
- 구민정, 「보통교과로서의 연극의 정립을 위한 교육과정 편성 원리의 고찰」, 중앙대학교 대학원 박사학위논문, 2017.
- 구민정 외 1, 『교과서로 연극하자』, 다룬, 2018.
- 김미진, 「영재학생들과 일반학생들의 자기효능감과 정서지능 비교 연구」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2012.
- 김민지, 「정서적 문식성 중심의 시 감상 교육 연구」, 서울대학교 대학원 국어교육과 석사학위논문, 2020.
- 김상호, 「정서교육의 탐색적 연구( I ): 정서의 개념정리」, 『한국교육문제연구』 5권 5호, 중앙대학교 한국교육문제연구소, 1989, pp. 121~131.
- 김소명, 「교육연극을 활용한 희곡 수업 모형: 이강백 <결혼>을 중심으로」, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문, 2020.
- 김순자, 「희곡 창작 및 극화 수업 지도 방법 연구: 중학교 희곡 교육을 중심으로」, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- 김예은 외 1명, 「청소년의 정서인식명확성이 심리적 안녕감과 우울에 미치는 영향: 인지적 정서 조절의 매개효과」, 『한국심리학회지:건강』 22권 4호, 한국건강심리학회, 2017. pp. 1075~1093.
- 김용수, 「인지과학의 관점에서 본 연극대사: 아가멤논의 사례를 중심으로」, 『드라마연구』 35권 3호, 한국드라마학회, 2011, pp. 149~184.

- 김용수, 「인지과학의 관점에서 본 서사극 이론」, 『한국연극학』 49권 49호, 한국연극학회, 2013, pp.133~169.
- 김인옥, 「정서 소통을 위한 교육 연극 방법 연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- 김지경 외 2명, 「20대 청년 심리정서 문제 및 대응방안 연구」. 한국청소년정책연구원, 2018.
- 김지선, 「중등학교 연극 교육의 현황과 정책적 개선방안 연구」, 이화성결대학교 교육대학원 석사학위논문, 2019.
- 김지영, 「정서적 문식성 향상을 위한 정서 어휘 교육의 방향」, 『청람어문교육』 49권 49호, 청람어문교육학회, 2014, pp. 321~345.
- 도승이, 「사회정서학습 측면에서 인성교육과 인성의 측정」, 『교육심리연구』 29권 4호, 한국교육심리학회, 2015, pp. 719~735.
- 민병욱 외 1명, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000.
- 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.
- 박균열 외 1명, 「인성교육정책의 국제 비교 분석과 시사점 연구」, 『한국교육학연구』 28권 1호, 안암교육학회, 2022, pp. 91~117.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교출판, 1999.
- 성민정, 「교육연극의 이론적 기초와 실천적 적용에 관한 연구」, 동국대학교 대학원 박사학위논문, 2011.
- 송미진, 「정서를 중심으로 한 시 교육 방향 연구」, 『한국어문교육』 38권 38호, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2022, pp. 283~312.
- 신나영, 「연극단원이 초등학생의 의사소통에 미치는 영향 연구: 2015 개정 교육 과정을 중심으로」, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2020.
- 신재철, 「정서문해력 발달을 위한 장소학습」, 『사회화교육연구』 15권 4호, 한국사회교과교육학회, 2008, pp. 149~167.
- 심리학용어사전, 「에릭슨의 심리 사회적 발달이론」, 한국심리학회, 2014.
- 심보형, 「‘청소년 희곡’의 특성 연구를 통한 <연극> 선택교과의 과정 중심적 수업 방안연구: 자아개념의 변화에 미치는 효과를 중심으로」, 세종대학교 교육대학원 석사학위논문, 2016.
- 심상교 외 1명, 「교육연극과 국어교육(1)- 글 이해도를 중심으로」, 『어문연구』 31권 3호, 한국어문교육연구회, 2003, pp. 305~328.

- 심상교, 「교육연극의 학습단계에 관한 고찰」, 『한국초등국어교육』 25권, 한국초등국어교육학회, 2004, pp. 115~142.
- 심상교, 「교육연극에서 공연상황을 활용하는 방법 연구」, 『어문학교육』 46권, 월인, 2013, pp. 107~127.
- 안수현, 「이성, 정서, 느낌의 관계: 안토니오 다마지오의 “신체화된 마음” 이론을 중심으로」, 경북대학교 대학원 석사학위논문, 2009.
- 염유식 외 1명, 「한국 어린이·청소년 행복지수-국제비교연구 조사결과 보고서」, 연세대학교 사회발전연구소, 2021.
- 오혜재, 「민주시민교육과 세계시민교육의 비교·분석 및 교사 인식·실천 현황 연구: 상호문화주의적 관점을 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2019.
- 우유라 외 1명, 「청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활적응과의 관계에서 공동체의식의 매개효과」, 『청소년복지연구』 16권 2호, 한국청소년복지학회, 2014, pp. 203~227.
- 윤상은, 「중학생의 정서지능과 또래관계에 대한 갈등해결전략의 매개효과 분석」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008.
- 윤은희, 「미술치료 프로그램 활용이 비행청소년 자아개념 향상에 미치는 영향」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002.
- 윤준채, 「문해력의 개념과 국내외 연구 경향」, 『새국어생활』 19권 2호, 국립국어원, 2009, pp. 5~16.
- 이경임 외 1명, 「문학감상 수업에서의 자기표현력 향상을 위한 반응중심 교육연극 프로그램 개발」, 『교과교육학연구』 17권 3호, 이화여자대학교 교과교육연구소, 2013, pp. 667~687.
- 이명분, 「과정 중심의 아동극 연출 방법 연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 이범, 『문재인 이후의 교육』, 메디치미디어, 2020.
- 이유진, 「초등영재학생의 정서지능과 자기조절학습능력과의 관계」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 2012.
- 이은희 외 1명, 「초등수학영재와 일반학생의 정서지능과 창의적 성향 비교」, 『학교수학』 16권 1호, 대학수학교육학회, 2014, pp. 181~199.
- 이인재, 「사회정서학습과 도덕교육」, 『윤리교육연구』 55권 55호, 한국윤리교육학회, 2020, pp. 165~193.

- 이정렬, 「사회적 지식의 구성과 청소년의 도덕성 발달」, 『도덕윤리과교육』 33호, 한국도덕윤리과교육학회, 2011, pp. 1~3.
- 이지은 외 1명, 「교육연극 기반 국어과 통합 수업 모형 개발」, 『교과교육학연구』 18권 3호, 이화여자대학교 사범대학 교과교육연구소, 2014, pp. 541~560
- 이행훈, 「근대 이행기 타자 이해와 소통구조」, 『한림대학교 개념과 소통』 2권 1호, 한림대학교 한림과학원, 2009, pp. 129~164.
- 이현아 외 1명, 「수치심 회복 탄력성 향상을 위한 문학 기반 정서 리터러시 수업 방법: 『고맙습니다 선생님』, 『까마귀 소년』, 『강아지똥』을 중심으로」, 『국어교육연구』 78호, 국어교육학회, 2022, pp. 291~317.
- 임지룡, 「감정의 생리적 반응에 대한 언어화 양상」, 『담화와 인지』 6권 2호, 담화인지언어학회, 1999, pp. 89~117.
- 장정주, 「정서자각과 정서표현이 정서조절과 공감에 미치는 영향」, 『정서·학습장애연구』 28권 1호, 한국정서행동장애학회, 2012, pp. 147~170.
- 전희정 외 2명, 「고등학생이 경험하는 내신제도와 상대평가에 대한 현상학적 연구」, 『한국심리학회지』 16권 3호, 2019, pp. 401~431.
- 정기철, 「생애 경험을 활용한 창작 교육 방법 연구」, 『한국문예창작』 16권 2호, 한국문예창작학회, 2017, pp. 101~131.
- 정성희, 『교육연극의 이해』, 연극과 인간, 2006.
- 정연수, 「인성교육진흥법과 인성교육 종합계획에 관한 문제 제언-2022 교육과정 개정과 관련하여-」, 『한국철학논집』 71권 71호, 한국철학사연구회, 2021, pp. 303~339.
- 정은주, 「청소년 회복 탄력성 관련 변인에 관한 메타분석」, 초당대학교 대학원 박사학위논문, 2017.
- 정혜승, 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11권 1호, 한국교육과정평가원, 2008, pp. 161~185.
- 정호표, 「정서의 접근유형과 그 교육적 의의」, 『교육철학』 21권, 한국교육철학회, 2002, pp. 173~190.
- 조병진, 「연극의 교육적 활용: 그 가능성과 방향」, 『연극교육연구』 2권, 1998, p. 119~142.
- 주미선, 「연극 활동을 통한 국어과 핵심 역량 신장 방안 연구」, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문, 2016.

- 최인자, 「현대소설 기반의 성찰적 정서 리터러시 교육: 수치심의 정서를 중심으로」, 『문학교육학』 65권 65호, 한국문학교육학회, 2019, pp. 167~193.
- 최지현 외 6명, 『국어교육학 총서3: 국어과 교수·학습 방법』, 도서출판 역락, 2007.
- 한국문화예술교육진흥원, 「2021 학교 문화예술 교육 실태조사」, 2021.
- 한양화, 「협력종합예술활동에서의 연극 공동창작 활동에 대한 사례연구: 중학생의 공동체 역량을 중심으로」, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문, 2020.
- 허재홍, 「청소년 정서자각, 정서체험, 정서표현이 대학생의 주관적 안녕감에 미치는 영향」, 『한국심리학회지:상담및심리치료』 19권 3호, 한국상담심리학회, 2007. pp. 767~784.
- 홍봉선 외 1명, 『학교사회복지론 제3판』, 공동체, 2009.
- 홍세희 외 6명, 「청소년 회복 탄력성 척도의 Rasch 모형 분석」, 『미래청소년학회지』 15권 2호, 미래청소년학회지, 2018, pp. 107~124.
- 홍해솔, 「교육연극을 활용한 희곡교육 연구: 2015 개정 교육과정 중학교 국어 교과서를 바탕으로」, 공주대학교 대학원 석사학위논문, 2021.

## 2. 역서 및 국외 논저

- Andy Kempe & Ulrike Winkelmann, 『무대가 된 교실』, 이경미 역, 연극과 인간, 2007.
- Claude Steiner, *Achieving emotional literacy: A personal program to increase your emotional intelligence*, Avon Books, 1997.
- Joseph, Gail, E. J & Strain, Phillip S. “Enhancing emotional vocabulary in young children”, *Young Exceptional Children* Volume 6 Issue 4, University of Colorado, 2003, pp. 18~26.
- Konstantin Stanislavsky, 『배우수업』, 신경수 역, 예니, 2001.
- Mark Brackett, 『감정의 발견』, 임지연 역, 북라이프, 2020.
- Martha Carven Nussbaum, 『감정의 격동 - 1.인정과 욕망』, 조형준 역, 새물결, 2015.
- OECD, “The Future of Education and Skills: Education 2030”, 2018
- Park James, *The Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-School*



- I Strategies*, Taylor & Francis, 2003.
- Peter Salovey et al., *Feelings and Emotions - Emotional Intelligence: What Do We Know?*, Cambridge University Press, 2004.
- Richard S. Lazarus & Bernice N. Lazarus, 『감정과 이성』, 정영목 역, 문예출판사, 2018.
- Rivers, Susan E. & Brackett, Marc A. “Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER Approach to Social and Emotional Learning”, *Reading&Writing Quarterly* Volume 27 Issue 1-2, Taylor & Francis, Ltd., 2011, pp. 75~100.
- Robert Plutchik, “The Multifactor-Analytic Theory Of Emotion”, *Journal of Psychology* Volume 50 Issue 1, Department of Psychology Hofstra collage, 1960, pp. 153~171.
- Slanim Tzachi, “Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain Antonio Damasio”, *Philosophy and Group Psychotherapy(SUMMER 2012)*, Volume 36 Issue 2, Eastern Group Psychotherapy Society, 2012, pp. 163~167.
- Steve Killick, *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*, Paul Chapman Publishing, 2006.

<Abstract>

## **Educational Play's Teaching and Learning Plan for Cultivating Emotional Literacy**

**Park, Seo-Hyun**

Jeju National University Graduate School of Education Major  
in Korean Language Education  
Academic Advisor Noh, Dae-Won

Currently, Korean adolescents are suffering from serious emotional problems, with the lowest happiness index and highest suicide rate among OECD countries. Academic elitism encourages excessive competition among students making them believe that getting higher grades is the top priority in life. In this situation, adolescents are not able to properly resolve their negative emotions that arise in the course of development. In order to convert this into a positive emotion, it is necessary to recognize what emotion one has.

Because acting is a play that reconstructs and expresses society, many emotions are involved in it. Educational plays provide an opportunity for students to directly talk about their problems and reconstruct the situation. Through this, students can develop the power of problem solving and develop the correct coping method. In addition, they learn how to properly recognize and express their emotions through the process. This is to develop emotional literacy capacity.

This study saw the need for cross-curricular emotional education to solve the emotional problems of middle school students. Therefore, the purpose of this study is to find ways to teach and learn educational plays for the cultivation of 'emotional literacy' in Korean language.

Emotional literacy and educational play have similar process and educational significance. In addition, they are both mediated by communication. After examining each class model of emotional literacy and educational play, a step-by-step class model of 'recognizing and understanding emotions - expressing emotions - reflecting on emotions' was presented.

First, learning of emotional vocabularies is carried out. Learners learn emotional vocabularies to clearly recognize their emotions, and share emotional experiences related to emotional vocabulary. This helps to understand oneself properly and reduces communication errors caused by miscommunication of emotions. Learners who learnt to express their emotions accurately through this process carry out an activity, which turns the emotional experience into a play. In the process of sharing emotions, they understand that each other's experiences and environments can evoke different emotions in the same situation which helps them better understand each other and their differences.

The educational effects of these classes are as follows. First, it develops resilience. Learners can identify the cause of their negative emotions and address them appropriately in the same situation. Accurately recognizing and regulating one's emotions leads to positive emotional regulation.

Second, it develops moral judgment ability. Examining the actual conflicts that occur in real society and thinking about the correct way to address them helps the students learn the moral norms defined by the society.

Third, it enhances school adaptability. The process of co-creating a play together develops problem-solving skills and fosters a sense of community. Furthermore, the time spent to understand each other's differences helps to form smooth interpersonal relationships by learning the correct way to address conflict situations.

Based on this, this study presented specific teaching and learning methods that can enhance emotional literacy through educational plays. It is significant in that it examined the possibility of a new emotional education in Korean language and presents an essential solution to adolescent emotional problems.

**Keywords:** Emotional literacy, educational play, communication, emotional recognition and understanding, emotional expression, emotional reflection, internalization, self-awareness, learning of emotional vocabularies, emotional problems of adolescents