

김 명 석 교수지도
석사학위 청구논문

교육연극을 활용한 시 교수법 연구

2007

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공
박 효 선

교육연극을 활용한 시 교수법 연구

김 명 석 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2007년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

박 효 선

인 준 서

박효선의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논 문 개 요

제 7차 교육 과정에서는 기존의 텍스트 분석 관점에서 학습자의 수용성을 강조하는 관점으로 시 교육의 방향을 전환하고 있다. 이에 시 교육에서는 텍스트의 의미 구성자로서 학습자의 역할을 강조한다. 따라서 이 글에서는 시 텍스트에 대한 학습자의 반응을 유도하여 주체적으로 의미를 구성하게 하고, 궁극적으로 감동과 내면화의 심화된 감상 단계까지 이르게 할 수 있는 교수·학습 방법으로 교육연극을 제안하여 그 구체적 방법을 모색해 보았다.

먼저, 이 글에서는 교육연극과 시 교육의 연관성을 지식이나 의미는 정해져 있는 것이 아니라 학생 자신이 적극적으로 대상과 상호작용함으로써 구성해 나가는 것으로 보는 구성주의 관점과 그 맥을 같이 한다는 점에서 찾았다. 교육연극은 다양한 연극적 기법들로 학생들의 능동적인 참여를 이끌어 내고 학생들 간의 상호작용을 통해 시 수업에 참여하는 학생들 스스로 능동적이고 새로운 의미구성을 할 수 있도록 도우며 이러한 상호작용을 통해 시적 인식력을 더 나은 수준으로 끌어올릴 수 있도록 함으로써 구성주의 관점에 의한 시 교육의 방법론이 될 수 있다. 또 교육연극을 시 교육에 적용할 수 있는 근거를 교육연극이 학습자로 하여금 시적 화자로 가정을 할 수 있게 한다는 점에서 찾았다. 시를 감상하는 가장 효과적인 방법 중 하나는 화자나 시인을 자신과 동일시하여 시의 말들이 바로 나 자신의 말인 양 읽는 것이다. 교육연극은 학습자로 하여금 시의 화자로 가정할 수 있는 구체적 학습 환경을 조성해 준다. 화자로 가정할 수 있는 환경이란 시적 상황이 사건이 되고 화자가 인물이 되는 극적 공간을 말한다. 이렇게 화자와 동일시되어 시를 읽으면 화자의 정서와 태도뿐만 아니라 이미지, 어조 등 시의 다른 요소들도 이해하기 쉬워진다. 학습자는 화자가 이미지에 둘러싸여 있듯 이미지로 유추된 극적 배경에 둘러싸여 화자의 어조를 대사로 실현하게 된다. 이러한 이론적 근거를 토대로 교육연극을 활용한 시 수업 모형을 설계했다.

모형의 단계는 1. 학습 목표와 텍스트 선정, 2. 학습 환경 조성하기, 3. 시 낭독하기, 4. 자유롭게 쓰기, 5. 시적 상황 연행하기, 6. 이미지 연행하기, 7. 시로 이야기 만들기,

8. 모듈별 토론 및 상호 평가, 9. 비평적 에세이 쓰기 이다. 각 단계에서는 여러 가지 교육연극 기법을 시 수업 ‘활동’으로 이용했다. 화자의 상황과 시의 이미지를 체화하는 활동으로 정지장면(tableau), 세 장면 (3 cut drama), 이미지 갤러리(image gallery), 동작극(Moving image) 등을 이용했고, 화자의 심리 변화와 태도, 어조를 체화하는 활동으로 빈 의자 기법(empty chair), 극중 인물과의 대화(hot seating), 토론 연극(forum theater), 역할극(Role Playing) 등을 이용했다.

마지막으로, 이 모형을 김소월의 「진달래꽃」을 텍스트로 한 시 수업에 적용해 보고 그 교육적 가능성과 효용성을 살펴보았다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구 목적	1
2. 선행 연구사 검토	3
3. 연구 방법	8
II. 교육연극과 시 교육	14
1. 교육연극의 이론적 배경	14
1) 교육연극의 개념	15
2) 교육연극의 유형	17
2. 교육연극과 시 교육의 연관성	23
1) 구성주의 관점에 의한 시 교육과 교육연극	23
2) 교육연극의 시 교육 방법으로 적용 근거	28
III. 교육연극을 활용한 시 교수-학습 방안	32
1. 교육연극을 활용한 시 교육 모형	32
1) 모형 검토 및 설계	32
2) 수업 단계	40

2. 시 지도의 실제	57
1) 학습 목표와 텍스트 선정	57
2) 학습 환경 조성하기	60
3) 시 낭독하기 및 자유롭게 쓰기	61
4) 시적 상황과 이미지 연행하기	62
5) 화자의 삶 상상하기	67
6) 모듈별 토론 및 상호평가	69
7) 비평적 에세이 쓰기	71
IV. 결론	73

참고문헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 III-1> 역할 수행 교수·학습모형	33
<표 III-2> 문학교육의 교육연극적 방법 단계	35
<표 III-3> 구성주의 관점에 의한 시 교수-학습 모형	37
<표 III-4> 교육 연극을 활용한 시 수업 모형	39
<표 III-5> 차시별 수업 지도안	59
<표 III-6> 모듈별 평가표	70
<표 III-7> 모듈내 상호평가표	71

I. 서론

1. 연구 목적

시는 주관적 체험과 상상력을 압축하여 표현한 글이다. 시 교육을 통하여 학습자는 압축된 언어 속에 숨겨진 의미를 찾아내고 상상력을 동원하여 정서적 체험을 하게 된다. 시를 읽음으로써 삶에 대한 통찰력과 새로운 세계를 발견하게 되며, 상상력이 풍부해짐에 따라 자기와 세계를 총체적으로 이해하게 된다. 따라서 시 교육은 학습자가 주체적이고 능동적으로 텍스트를 수용하고, 이를 자신의 실제 삶과 관련지어 자기 성찰의 기회로 만들 수 있는 것이 되어야 한다.

하지만 오늘날 실제 교육 현장에서의 시 교육은 학습자가 텍스트를 주체적으로 이해하고 수용하기보다는, 텍스트에 대한 분석과 해석을 암기하는 경향을 띠고 있다. 물론 제 7차 교육 과정에서는 기존의 텍스트 분석 관점에서 학습자의 수용성을 강조하는 관점으로 시 교육의 방향을 전환하고 있으나 텍스트 분석은 학교 현장에서 여전히 시 교육에서 지배적 위치를 차지하고 있는 것이 현실이다. 이처럼 텍스트 분석에 초점을 두는 시 교육은 학습자로 하여금 시 텍스트에 대한 흥미를 상실하게 만들고 시는 어렵고, 딱딱한 것으로 여기게 한다. 그 결과 학습자의 시적 상상력과 폭넓은 이해력을 결핍시켜 미적 감수성과 상상력이 충분히 작동되지 못하도록 만드는 것이다.

이렇게 제 7차 국어과 교육과정은 교수·학습에 영향을 주는 패러다임이 객관주의에서 구성주의로 변한 것과 관련해서 학습자 중심의 시 교육을 지향하고 있지만, 학교 현장에서의 시 교육은 관점의 변화만을 보일 뿐 교수-

학습 방법에서는 텍스트 분석의 구태의연한 모습을 여전히 드러내고 있다. 이는 시 교육에 대한 이론은 변화하였지만, 텍스트에 대한 학생들의 주체적인 반응을 이끌고 확대 시킬 수 있는 구체적인 교수-학습 방법이 체계적으로 개발되어 있지 않기 때문이다. 따라서 시 교육 현장에서는 텍스트에 대한 학생의 반응을 유도하여 주체적으로 의미를 구성하게하고, 궁극적으로 감동과 내면화의 심화된 감상 단계까지 이르게 할 수 있는 교수·학습 방법이 필요한 것이다.

이 연구에서는 이를 위해 시 교육 방법으로 학습자의 주체적이고 능동적인 참여를 유도할 수 있는 과정 중심의 교육연극을 제안하여 그 구체적 방법을 모색하고자 한다.

교육연극은 제 6,7차 교육 과정의 철학적 전제로 작용하고 있는 구성주의 관점에 의한 시 교수·학습 방법이 될 수 있다. 구성주의 관점에서는 지식이나 의미는 이미 정해져 있거나 타인에 의해 전달되는 것이 아니라 학습자 자신이 적극적으로 대상과 상호작용함으로써 구성해 나가는 것으로 본다. 결국 구성주의 교수·학습 방법은 학습자를 지식과 의미의 구성자로 보고 그들이 지식을 구성하고 의미를 구성하는 방식과 과정에 관심을 두게 된다. 교육연극은 학습자가 학습과제에 대한 반응을 즉흥적으로 음성 언어와 신체 언어로 전환하여 표현 할 수 있게 함으로 학습자의 내면에서 일어나는 여러 가지 지적, 정서적 작용들을 교실이라는 장에 끌어 들일 수 있는 효과적인 방법이 될 수 있다. 이렇게 교육연극은 다양한 연극적 기법들로 학습자의 능동적인 참여를 유도하고 학습자가 적극적으로 작품과 대화하면서 의미를 구성하며, 또 협동적인 연극적 행위를 통해 서로 의견을 조정, 통합하여 시 텍스트의 의미를 서로 협상하도록 한다. 이와 같은 일련의 활동들은 개인 독자가 텍스트를 ‘인지’하여 구성한 내용(커뮤니카트)을 사회 구성원들끼리

협의하는 과정인 ‘커뮤니케이션’을 통해 의미를 구성해 내는 구성주의 문예학의 기본적인 관점과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 학습자가 적극적으로 작품과 대화하면서 새로운 의미를 구성하기 위해서는 시 텍스트의 세계를 나의 일상생활로 끌어내거나 일상의 세계를 시 텍스트 속으로 끌어들이는 등의 상상력이 필요하다. 시 텍스트를 해석하고 이해하는 과정에서 사용되는 상상력을 통해 학습자는 보다 풍부하고 깊은 이해로 나아갈 수 있는 것이다. 교육연극에서 활용되는 다양한 연극적 체험들은 이러한 시적 상상력을 확대시켜 줄 수 있다. 그러나 교육연극의 기법들이 시 교육의 특성에 맞게 적절하게 변형되고 체계적으로 조직되지 못한다면, 교육연극을 적용한 시 수업은 학습자의 활동만 의미 없이 이루어질 뿐 감동과 내면화의 심화된 감상단계까지 이르지 못할 우려가 있다.

따라서 이 연구에서는 교육 내용인 시와 교육방법인 교육연극이 유기적으로 통합될 수 있고 감동과 내면화를 보다 구체화 시킬 수 있는 시 수업 모형을 설계 하고자 한다.

2. 선행 연구사 검토

교육연극은 최근 몇 십년간 그 원리와 방법을 정교화하면서 하나의 독립된 영역¹⁾으로 발전하고 있다.

교육연극은 연극이 가지고 있는 놀이성, 그리고 놀이가 가지고 있는 교육

1) 교육연극에 대한 원론적 모색은 다음의 논문에서 찾아볼 수 있다.
 이정래, 「창의적 연극놀이의 제작 기법 연구」, 한양대 대학원 석사논문, 1996.
 김 선, 「교육연극에서의 리더의 접근방식 연구」, 중앙대 대학원 석사논문, 1997.
 정봉석, 「교육연극의 연출 원리와 기법」, 『한국극문학』 1, 1999.
 최영애, 「연극놀이의 개념과 실제」, 『연극의 이론과 비평』 1, 2000.
 민병욱, 「교육연극의 기본원리」, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000.

적 효과에 대한 이론에 기초한다. 놀이는 무용한 것이라거나 또는 어린 아이들에게나 유용한 교육 방법이라는 편견²⁾이 자리 잡고 있기 때문에 지금까지의 논의들은 대체로 유아와 초등학생을 그 교육 대상으로 하고 있다. 그러나 7차 교육과정³⁾이 학습자 활동 중심의 교수·학습 방법을 적극적으로 장려하면서 중등학교에서도 최근 2,3년간 교육연극을 적용하고자 하는 시도가 일고 있다. 이 시도들은 주로 소설과 희극 교육을 중심으로 각 영역의 적용 방법을 고안하고 그 성과를 검증하는 형태로 전개되었다.

소설 교육³⁾에서는 인물의 성격과, 인물의 심리 변화, 인물이 처한 갈등 상황 등을 집중적으로 탐구하는 방법으로 교육연극적 방법을 제안한다. 이 연구들은 대체로 교육연극이 인물과의 동일시를 가능하게 한다는 전제에서 출발하고 있다. 소설 감상을 연극 활동으로 연결지어 수행하는 방식은 널리 인정되어 왔던 방식이다. 원래의 텍스트를 각색해 보는 작업만으로도 인물이나 배경을 재해석하게 하는 감상 효과를 자연스럽게 얻을 수 있다. 그러나 작품을 각색하고 그것을 외워서 공연하는 전통적 방식은 많은 준비와 노력을 요구한다. 교육연극은 이러한 준비도 차원에서의 비능률성을 제거할 수 있는 다양한 기법들을 제공한다.

희극 교육⁴⁾에서는 희극의 특성을 문학과 연극성이라는 이중성으로 보

2) 기존의 담론에서 놀이가 교육의 대립적 의미로 파악되어 온 것은 서구의 이성주의가 만들어낸 편견이다. 인간을 이성적 존재로 파악하는 이성주의 관점에서, 놀이는 인간을 자연의 상태로 환원시켜 본능과 감각적 세계의 노예로 전락시키는 것으로 간주하였다. 그러나 1938년 출간된 호이징가(Huizinga)의 『Homo Ludens』(놀이하는 인간)에서는 이러한 놀이 개념을 부정한다. 그는 놀이가 문화 재생산적 활동임으로 문화의 전승과 계승을 목적으로 하는 교육 활동에 중요한 기능을 담당하고 있다고 보았다.

J.Huizinga, 권영빈 옮김, 『놀이하는 인간(Homo Ludens)』, 기린원, 1989.

3) 권천숙, 「교육연극적 방법을 활용한 학습자 중심 소설교육 연구」, 한국외국어대 교육대학원, 2001.

이상완, 「『소설의 인물』 해석에 대한 교육연극 활용 방법 연구」, 부경대 교육대학원, 2002.

조소은, 「교육연극적 방법을 활용한 소설지도방법 연구」, 인제대 교육대학원, 2003.

김영미, 「교육연극 기법을 활용한 소설교육 방안 연구」, 공주대 교육대학원, 2004.

김은경, 「교육연극을 활용한 소설 교육 방법 연구」, 성균관대 교육대학원, 2006.

4) 조정화, 「희극 지도방안과 교육적 가치 연구」, 건국대 교육대학원, 2001.

고, 연극성을 교육하기 위한 방법으로 교육연극을 제시한다. 희곡 교육에서도 소설 교육에서처럼 인물과 갈등에 대한 이해에 초점을 맞추어 교육연극 기법을 적용하고 있다. 그러나 희곡 교육은 희곡의 이해를 심화시키기 위해서뿐만 아니라 학생들의 연극적 상상력을 활성화하기 위해서 교육연극을 도입한다. 희곡은 상연을 전제로 한 언어이기 때문에 무대를 상상하며 읽을 수 있도록 학생들을 지도해야 하기 때문이다.

소설과 희곡 교육에서의 연구들은 대체로 현직 교사들에 의한 현장 연구로 이루어졌기에 그 실용성은 높은 편이다. 그러나 대부분의 선행 연구들은 교육연극에 대한 이론적 기초가 부족하여 역할극이나 즉흥극처럼 한두 가지 교육연극 기법을 문학 수업에 활용하는 소박한 수준에서 크게 벗어나지 못한 한계점을 가진다.

시 교육에서는 그 연구가 초등교육과 중등교육으로 크게 나누어지는데, 초등교육에서 보다 활발한 연구가 이루어지고 있다. 초등교육에 비해 중등교육의 시 교육에서는 교육연극을 활용한 구체적 방법에 대한 논의들이 활성화되지는 못했다. 다만, 문학교육 일반을 다루는 논의들에서 함께 다루어지고 있다. 우선 초등교육에서의 연구를 살펴보면 다음과 같다.

김숙자⁵⁾는 장면구성을 통한 단계적 발상법을 적용한 동시 지도가 창의적 표현 능력과 창의성 신장에 미치는 효과를 규명하려는 것으로, 동시 창작 수업구조를 표현적 활동지도(구상), 표현 활동(짓기), 표현 후 활동지도(정리)로 과정화 했다. 대상을 농촌의 초등학교 5학년으로 잡아 결과를 문장지

노 정, 「교육연극을 활용한 희곡지도 연구」, 영남대 교육대학원, 2002.

정윤정, 「즉흥극을 활용한 희곡교과 교육 연구」, 경북대 교육대학원, 2002.

변윤정, 「역할놀이를 활용한 희곡교육」, 경북대 교육대학원, 2002.

나윤정, 「교육연극을 통한 희곡지도 방법 연구」, 성신여대 교육대학원, 2003.

김지영, 「교육연극을 활용한 희곡교육의 학습 전략 연구」, 연세대 교육대학원, 2006.

5) 김숙자, 「장면 구성을 통한 동시의 단계적 발상 지도가 창의적 표현 능력 및 창의성 신장에 미치는 효과」, 충남대 대학원, 1995.

를 통해 비교 분석한 결과 이와 같은 수업 방법은 효과적으로 나타났다는 경험적 사례연구가 된다.

이수동⁶⁾은 연극은 시 학습자에게 다양한 연극적 체험을 통해 시적 상상력을 확대해 주며, 창조적 행위의 기회를 제공하여 시 텍스트의 심미적 구체화를 이루는 데에 도움을 주고, 연극 행위의 과정에서 시 학습자 상호간의 의미협상을 통해 시적 체험을 서로 공유할 수 있게 하여 시적 인식력을 높여 준다고 보았다. 초등학생들을 대상으로 한 이수동의 연구는 연극적 행위를 시 교육에 적용하는 방법으로 이미지 만들기, 움직임으로 표현하기, 소리로 표현하기 등의 비언어적 의사소통 방법과 움직이고 보는 동시에 표현하기, 시 쓰기에서 이야기로 시 쓰기 등과 같은 언어적 의사소통방법을 들고 있다. 특히 신비평과 독자반응 이론에 토대한 연극적 방법의 일반적인 수업 절차는 시적 상황 파악하기, 시적 화자가 되어 보기, 표현 활동 계획 세우기, 표현 활동하기, 의미협상 과정 거치기 등의 5단계로 나누어 볼 수 있다.

황정현⁷⁾은 교육연극을 초등학교 국어과에 적용하여 역할 수행 교수·학습 모형을 개발했다. 이 모형은 언어사용 영역과 문학 영역으로 나누어 설계되었는데, 문학 영역의 역할 수행 교수·학습 모형은 동시, 동화, 희곡 모두에 적용될 수 있다. 이 모형의 핵심은 학생이 ‘일정한 역할 속으로 들어간다’는 것이다. 학생이 극적 상황 안에서 역할을 수행함으로써 스스로 문제를 해결하게 하는 교수·학습 방법이다. 이 모형은 경험주의 학습관, 사회 구성주의 학습관, 독자반응이론을 종합적으로 고려하여 설계되었다는 점과, 교육연극의 기본적인 절차가 문학 수업의 교수·학습 단계로 응용될 수 있는 가

6) 이수동, 「시 교육의 연극적 방법 적용 연구」, 서울교육대 교육대학원, 1999.

7) 황정현, 『활동 중심의 초등국어과 교수·학습 모형과 자료 개발』, 한국교원대 부설 교과공동연구소, 2000.

능성을 보여주었다는 점에서 의미가 있다. 교육연극의 기본적인 절차를 살려서 문학수업의 단계를 구성함으로써 교육연극이 가지고 있는 다양한 교육적 효과를 잘 반영하고 있다.

중등교육에서 교육연극을 활용한 시 교육 연구는 다음과 같은 성과가 있다.

한귀은⁸⁾은 문학교육의 목적을 ‘상상력 신장’에 두고, 텍스트를 감상하는 수용자의 적극적인 참여를 고려하여 창의적 연극의 방법을 통해 수업 효과를 개선하는 방안을 제시하고자 했다. 그는 문학 텍스트를 그 지배적 약호에 따라 서정적 텍스트·서사적 텍스트·극적 텍스트로 분류하고, 각 텍스트에 대한 학생의 표상을 유추하고 이를 정교화 하여 해독틀을 구성하였다. 아울러 이 해독틀을 활성화할 수 있는 교육연극적 방법을 제시하였다. 그리하여 연행의 개념을 언어나 신체를 통한 활동에 한정시키지 않고 텍스트에 대한 인지적인 수행이라는 차원으로까지 확대시키게 된다. 이 연구는 교육연극을 문학 수업의 해독의 매체로서 사용할 수 있는 근거와 방법을 마련했다는 점에서 의의가 있다.

배소영⁹⁾은 시의 화자에 대한 발화 양상에서 해석의 틀을 마련하고 그에 수반된 시의 주변적 이미지를 체화하는데 교육 연극을 활용해 보았고 홍순도¹⁰⁾는 다양한 연극적 기법을 조합하여 이를 <헌화가>에 적용해 보았다.

하윤정¹¹⁾은 교육연극의 비언어적 활동과 언어적 활동의 기법을 소개한 후 신비평이론과 독자반응이론을 통합한 수업모형을 설계하여 운동주의 <길>

8) 한귀은, 「시 텍스트의 연행적 표상 활성화를 위한 교육연극」, 한국국어교육연구회, 2000. 4.

한귀은, 「시의 알레고리 표상을 위한 교육연극」, 국어교육 102, 2000. 6.

한귀은, 「문학교육의 교육연극론적 연구」, 부산대 박사학위논문, 2001.

9) 배소영, 「교육 연극을 활용한 시 지도 연구」, 숙명여자대 교육대학원, 2003.

10) 홍순도, 「연극적 기법을 통한 시 수업 연구」, 호서대 교육대학원, 2003

11) 하윤정, 「교육연극을 활용한 시교육 방법 연구」, 연세대 교육대학원, 2004.

을 텍스트로 실제 수업을 한 후 이를 평가하였다.

초등교육에서 이루어진 연구들은 대부분 수업의 전 시간이 학습자의 표현 활동 위주로 이루어져 있어 보다 높은 인지적 사유를 필요로 하는 중등교육 학습자들에게 그대로 적용하는 것은 부적절하다. 또 중등교육에서 한귀은의 연구는 연행의 기능을 문학 수업의 전체적 문맥에서 설명해 주지 못한다. 즉 문학 수업의 어느 단계에서 연행이 사용 되어야 효과가 있는지 제시하지 못하고 있다. 배소영과 홍순도는 체계적인 하나의 시 수업 모형을 설계하지 못하고 단순히 개별적 시에 연극적 기법을 적용해 보는 식이어서 좀 더 다양한 시 수업에 활용 가능성을 모색해 보지 못한 것이 한계이다. 하윤정의 모형은 개별 학습자의 텍스트 수용 양상에만 초점을 맞춰 수용과 관계되는 상황 맥락을 고려하지 못하고 학생들의 반응만 이끌어 낼 뿐 이를 내면화 시키고, 구체화 시키는 방법은 마련되어 있지 않아 자칫 잘못하면 무분별한 반응만이 나타나는 한계를 갖는다. 따라서 이 연구에서 모형 설계는 텍스트와 학생이 균형있게 작용하고 시 수업의 전체적인 맥락과 교육연극의 기법들이 유기적으로 연결되어 전체를 이루는 방향으로 나아가야 할 것이다. 또 무분별한 텍스트 수용 양상에서 벗어나 학습자의 텍스트 수용을 보다 풍부하고 구체화 할 수 있는 방향으로 나아갈 것이다.

3. 연구방법

이 연구는 시 교육 방법을 연구대상으로 하고 교과서에 나오는 시, 특히 그 중에서 『국어 상』에 나오는 김소월의 시를 가지고 시 지도의 실제 모형을 적용해 본 논문이다. 이 연구는 문학교육의 범주에 넓게는 국어교육의

범주에 속한다. 따라서 이 연구의 방법론도 국어교육의 연구방법에 의지할 것이다. 국어교육을 논의하는 수준은 일반적으로 ① 이론(theory)의 수준, ② 모형(model)의 수준, ③ 전략(strategy)의 수준, ④ 실제(practice)의 수준으로 구분할 수 있는데, 이 글에서는 이론과 모형 수준의 연구를 중심으로 한다. 이론이나 모형은 실제에 대한 연구자의 가정을 의미한다. 그러므로 이론이나 모형은 아직 검증되지 않은 실제라고 할 수 있다. 실제에 대한 연구자 나름의 추론이 일종의 이론이나 모형이다. 물론 이론이나 모형은 연구대상에 대한 면밀한 관찰이나 선행연구의 결과에 근거하여 연역적으로 설정되는 것이다.¹²⁾ 하지만 이론이나 모형은 아직 구체적으로 검증되지 않은 개념적 수준의 사고체계이기 때문에 앞으로 구체적인 경험적 연구를 거치면서 계속적으로 검증되고 수정되고 보완되어 실제수준으로 나아가야 할 것이다.

이상의 국어교육 연구가 갖는 일반적 성격은 이 연구에서도 반영될 필요가 있다. 교육연극을 활용한 시 수업 모형 설계 시, 시 교육의 단계별 내용에 그것을 교수·학습할 수 있는 교육연극 기법을 추론하여 하나씩 대응시켜 나가는 방식으로 모형을 설계해야 한다. 교육 연극의 기법들은 어느 한 유형에만 고정적으로 쓰이는 것이 아니라 여러 유형을 넘나들며 쓰이기 때문에 이 연구에서는 교육 연극의 각각의 유형별로 기법들을 나누지 않겠다. 중요한 것은 이 기법들이 시 수업의 활동(activity)¹³⁾으로 변용해서 사용할 수 있다는 것이다. 시 수업에 적용되는 ‘활동’은 원칙적으로는 단원이나 제재의 목표를 효과적으로 수행하기 위한 전략의 구체적 내용 또는 실천 방법이다. 따라서 다음에 제시하는 각각의 기법들은 교수-학습을 좀 더 효과적

12) 최현섭 외, 『국어 교육학 개론』, 삼지원, 2001, 49쪽.

13) 여기에서 ‘활동(activity)’은 일반명사가 아니라 교수·학습 이론의 용어이다. ‘활동’은 문학교육에서 ‘목표-내용(제재)-활동’이라는 계열구조의 한 요소로 파악되기도 하고, ‘이론-모형-전략-실제(활동)’라는 계열구조 속에서 파악되기도 한다.

(최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2001, 421쪽.)

으로 수행하는데 도움을 줄 수 있다. 단 교사가 학습 목표 등에 맞게 선별해서 적용해야 한다. 교육연극 기법들 중 시 수업에 적용할 수 있는 교육연극 기법들을 선별하여 제시하고 이러한 교육연극 기법들을 시 수업에 활용했을 때 얻을 수 있는 효과를 생각해봄으로써 이 기법들을 시 수업 모형을 구성하는 활동으로 이용할 수 있다. 우선, 정지장면(tableau)은 스틸 사진(still picture)처럼 특정한 행위의 한 단면을 정지된 동작과 표정 등으로 표현하는 방법이다. 이것은 상호작용 없이도 가능하고 모둠을 이루어 할 수도 있지만, 중등학교 수업에서는 모둠을 이루어 협동하여 표현하는 것이 시간을 절약할 수 있다. 학생들은 하나의 어우러진 사진처럼 자신의 역할에 충실하여 시의 이미지를 만들어 낼 수 있는데 어떤 공간에서든 몸으로 한 동작만 표현하므로 움직임 활동을 서툴게 하거나 두려워하는 학생들에게 접근이 용이하다. 교육연극적 활동들을 낫설어 하는 학생들을 위해 시적 상황연행 시 움직임이 필요한 동작극이나 역할극과 같은 활동보다 앞에 배치하는 것이 효과적일 수 있을 것이다. 정지 장면은 시의 특정한 장면에 몰입하거나 그 때 보여지는 이미지나 내용에 대해 구체적인 상상력을 발휘하게 되고, 집중할 수 있게 하여 텍스트의 의미 해석과 함께 시의 세계로 몰입할 수 있어 좋은 방법이 될 수 있다. 동작극(Moving image)은 말없이 얼굴 표정이나 동작만으로 어떤 극적인 상황을 표현하는 것이다. 생각은 있지만 말로 표현하지 못하는 학생에게 신체 언어를 통해 자신의 생각을 잘 표현하게 해준다. 동작극을 시 수업에 활용 시 시적 상상력과 관찰력, 집중력을 길러주고 감각 이미지들을 구체화해줄 수 있으며 정지극에 비해 자유로운 신체를 이용하여 시의 이미지를 더욱 유연하게 표현할 수 있다. 또 시를 읽고 언어를 사용하지 않고 행위를 통해 생각과 느낌을 전달하는 활동으로 온몸을 통해서 의사소통을 하려고 노력하기 때문에 시적 상황을 내면화 시키는

데 도움이 된다. 다음으로 역할극(Role Playing)은 특정한 상황을 설정하여 학생들로 하여금 그 상황을 경험해 보도록 하고 학생들은 다른 사람의 역할을 경험함으로써 그 역할이 갖는 의미와 그 역할에서 느끼는 감정 상태를 경험하도록 하는 방법이다. 역할극은 모둠을 구성해서 실시하는 것이 효과적인데 역할극을 준비하고 실시하는 과정에서 학생들은 각자 이해한 시적 상황, 인물 등에 대해 서로 느낌과 생각을 공유할 수 있다. 또 학생들은 역할극을 통하여 주어진 시적 상황속의 인물이 되어 봄으로써 그 인물의 감정을 이입하게 되는데 이를 통해 자연스럽게 자신이 아닌 타인에 대한 이해를 넓히고 그들의 삶을 수용하는데 까지 나아갈 수 있을 것이다. 극중 인물과의 대화 (hot seating)는 즉흥극에 나왔던 등장인물들을 불러내서 인터뷰를 하는 방법이다. 연행으로 표현하지 못한 잠재적인 부분을 보충하고 그 의미를 심화할 수 있으며 질문과 대답을 통해 인물과 시적 상황을 보다 구체화할 수 있다. 인물이 처해있는 문제 상황을 다 함께 논의하면서 작품과는 다른 새로운 해결 방안을 모색해 볼 수도 있다. 이런 ‘극중 인물과의 대화’를 통해 시 속 인물의 삶이 학생들 자신의 삶으로 투영될 수 있으며 이것은 학생들로 하여금 시 속 인물을 현실 속에 대입하는 능력을 신장시켜, 시에 대한 친밀감을 형성하게 한다. 한편, 교사는 학생들이 목표에 맞는 질문을 하도록 유도해야 한다. 그리고 학생들이 등장인물에 대해서 정말 시 속 인물이라고 생각하며 진지하게 질문할 수 있도록 분위기를 조성하는 것도 중요하다. 빈 의자 기법(empty chair)은 사이코드라마(psychodrama)¹⁴⁾의 기법

14) 1921년 J.L.Moreno (1889-1974)에 의해 창시된 사이코드라마는 자발성을 핵심으로 하는 즉흥극이다. 모레노는 사이코드라마를 ‘연극적 방법을 통해 인간존재의 진실을 조명하고, 인간이 처한 환경의 현실적인 측면을 탐구하는 과학’이라고 설명하였다. Zerka Moreno는 그의 말을 풀어서, ‘자발적, 극적, 즉흥적 방법으로 주인공의 진실을 탐구하는 학문’으로 정의한다. 오늘날에는 많은 학자들이 사이코드라마를 심리치료의 영역에 포함시키고 있다. 사이코드라마의 기법에는 이중자아, 역할교대, 거울기법, 빈 의자 기법, 독백 등이 있다. (Homes Paul, 송중용 옮김, 『현대 정신분석과 심리학』, 백의, 1998, 100쪽.)

중 하나이다. 이 기법은 빈 의자라는 단순한 소품을 활용하여 주인공의 사고나 느낌을 부담 없이 표현할 수 있도록 도와주고, 허구적 자아로 동일시하는 것을 더욱 쉽게 해 주는데, 이것을 교육연극적으로 변용할 수 있다. 빈 의자 기법을 수업에 활용할 때는, 교실 중앙에 빈 의자를 놓고 배우로서의 학생에게 빈 의자에 누가 앉아 있는가를 상상하게 한다. 시 수업의 경우 학생들은 대체로 시적 화자를 떠올린다. 교사는 학생에게 의자에 앉아 있는 시적 화자에게 하고 싶은 말을 하게 한다. 그리고 다시 학생으로 하여금 그 의자에 앉게 하여 자신이 한 말에 대해 대답을 하도록 유도한다. 학생은 먼저 화자에게 말하고, 다음에 화자가 되어 다시 말해 봄으로써 화자의 어조, 화자의 정서나 태도를 체화할 수 있다. 마지막으로 토론연극(forum theater)은 아우구스트 보알 (A. Boal)¹⁵⁾에 의해 고안된 극 유형 중 하나이다. 이는 극 상황 속에 학습을 위한 미확정 부분을 제공한다는 점에서 문학교육에 이용할 수 있다. 시 중에는 토론거리가 될 만한 문제들을 담고 있는 텍스트가 있다. 시인이나 화자가 시대 현실에 대응하는 방식, 또는 시 속 인물이 삶에 대해 취하는 태도 등 논쟁거리가 될 만한 여러 가지가 있을 수 있다. 이런 시의 경우에는 토론 연극을 활용하여 학생이 시인의 내적 갈등을 직접 느껴 보게 하고, 학생 스스로 갈등 상황에 대한 대안을 마련해 보도록 하게 한다. 학생 중에서 ‘내가 그 사람이라면 이렇게 해 보겠다’는 대안을 가진 사람이 무대 위로 나와서 주인공을 대신해서 연기해 보인다. 물론 주인공이 아닌 다른 역할을 대신해도 된다. 이야기는 예상치 못한 방향으로 새롭게 발전할 것이며, 정답이 없기 때문에 끊임없이 여러 대안들이 제시될 것이다. 이러한

15) 보알(1931~)은 브라질의 연극 연출가이자 정치가이다. 브레히트 (B. Brecht)를 모범으로 삼고 학생 운동, 민중문화센터, 노동자들과 연극을 통해 끊임없이 접촉하고자 했다. ‘억압받는 자들의 연극 (Theatre of Oppressed)’이라는 연극 이론을 구축했으며 그로써 다양한 형태의 억압과 싸워 왔다. 토론연극은 그 중 하나이다.

과정에서 학생은 시가 쓰인 시대적 상황과 시인의 내면적 갈등, 시인이 시를 쓰게 된 동기 등을 이해할 수 있게 된다. 이러한 추론은 교육연극 기법과 효과 그리고 시 교육 방법에 관한 선행연구의 결과에 근거한 것이어야 한다. 그렇기 때문에 영국 계통의 교육연극 유형인 D.I.E, T.I.E와 미국 계통의 교육연극 유형인 Creative Drama를 포괄하고 있는 맥캐슬린의 이론을 중심으로 시 교육에 적용해 나가고자 한다. 이 글에서는 먼저, 교육연극의 개념과 유형을 통해 교육연극의 원리와 방법을 밝히고 구성주의 관점에 의한 시교육과 교육연극의 연관성을 밝혀 교육연극을 시 교육에 적용할 수 있는 근거를 마련했다. 다음으로 선행연구에 의해 개발된 교육연극을 활용한 문학교육 모형과 구성주의 관점에 의한 시 수업 일반 모형을 비판적으로 검토하여 시 수업 내용과 교육연극 활동이 유기적으로 통합된 수업 단계를 계획했다. 끝으로 이렇게 만들어진 모형을 시 텍스트에 적용해 본 뒤, 학생의 반응과 태도, 수업 결과를 예상해 보았다.

II. 교육연극과 시 교육

1. 교육연극의 이론적 배경

우리나라에서 연극을 교육과 접목시키려는 노력은 1990년대 초반부터 일어났다. 20여 년 정도 앞선 영국과 미국의 성과를 무비판적으로 도입하여 적용해 보는 수준이기 때문에 아직 교육연극과 관련된 용어들이 정립되지 않은 상태다. 그래서 교육연극, 연극놀이, 극화활동, 창의적 드라마, 역할놀이 등 다양한 용어들이 혼용되고 있다.

먼저 이 논문에서는 관련된 용어들에 대해 간단히 정리하겠다. 교육연극은 Educational Theatre를 번역한 말이다. 외국의 경우 교육연극은 영국에서 시작된 D.I.E(Drama in Education), T.I.E(Theatre in Education)와 미국에서 시작된 Creative Drama, Dramatic Play 등을 포괄하는 상위개념이다.¹⁶⁾ 서양에서는 교육연극이란 용어를 ‘연극이라는 예술장르에 존재하는 다양한 극적 기술과 방법을 교육적 목적을 가진 여러 분야에서 활용하는 활동’¹⁷⁾으로 확장해서 사용하고 있다. 이처럼 교육연극의 개념은 매우 포괄적인 의미를 담고 있으며 또한 교육연극의 유형 역시 매우 다양하다. 그러나 하위 유형들은 개별적이고 독립적으로 존재하는 것이 아니라 세부 항목에서 많은 공통점이 있으며 교육 목표에 따라 상호보완적인 관계를 형성하고 있다. 예를 들어, D.I.E에서 사용되는 정지장면(tavleau), 극중 인물과의 대화(hot seating)¹⁸⁾등 많은 기법이 Creative Drama에서도 그대로 활용된다. 성취하

16) 우리에게 소개되고 수용된 교육연극의 이론들은 대체로, N.C. 맥캐슬린(McCaslin)의 「교실에서의 창의적 드라마」(Creative Drama in the Class Room, Longman, 1990, pp,4-11)에 의존하고 있는데 이 책에서 이와 같이 분류하고 있다. (민병욱, 심상교, 「교육연극의 기본 원리」, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000, 62쪽.)

17) 박주영, 「2004 초중등 교사를 위한 교육연극 연수 교재」, 교육극단달팽이, 2004, 2쪽.

려는 목표와 중점을 두는 내용에서 차이가 있을 뿐이다.

이 글에서는 교육연극을 상위 개념으로 두고 D.I.E, T.I.E. Creative Drama를 그것의 하위 유형으로 본다.¹⁹⁾ 선행 연구들에서 유형과 기법을 혼동하여 사용하고 있는 경향이 있는데 역할놀이, 극중 인물과의 대화(hot seating), 정지장면(tavleau) 등은 교육연극의 유형이 아니라 기법이라 할 수 있다.

1) 교육연극의 개념

교육연극의 개념을 이해하기 위해서는 우선 ‘연극교육’과의 구분이 필요하다. 연극교육은 연극 자체를 교육하려는 대상으로 보는 것이고, 교육연극은 연극을 교육을 위한 수단으로 사용하려는 것이다. 연극을 교육 방법론으로 도입하는 궁극적인 목표는 ‘교육’이다. 말하자면 교육연극은 특별한 교육 목표를 달성하고자 여러 가지 연극적 기법을 교육 활동에 도입하는 것이다.

논자에 따라서는 교육연극을 전문 극단에 의해서 공연되는 아동극, 청소년 극까지 포괄하는 의미로 사용한다. 그러나 교육연극은 전문 극단의 아동, 청소년 연극이 공연을 통해 이룰 수 있는 교육적 효율성과 비교할 때 더 적극적인 교육적 목표를 가지고 있으며, 그 모양새도 다르다.²⁰⁾ 전문 연극은 순수 예술로서의 연극을 지향하며, 훈련받은 전문가들이 각 분야를 담당하여 작품을 만들어 낸다. 그리고 관객은 객석에서 그들이 만들어내는 작품을

18) 이런 용어를 번역한 말도 하나로 약속되지 않아 여러 가지가 사용되고 있다. 여기서는 두루 사용되면서 그 기법의 특성을 드러낼 수 있는 번역어를 선택한다. 혼동을 피하기 위해 원어도 밝힌다.

19) 이 글에서는 선행 연구들이 그 토대를 두고 있는 N.C. 맥캐슬린(McCaslin)을 비롯하여 J. Kase-Polisini, C. Redington, H. S. Rosenberg 등의 견해를 받아들여서 교육연극을 그 상위 개념으로 두고 교육연극의 공식적인 기본 유형은 D.I.E, T.I.E. Creative Drama로 나누어서 그 특질을 살펴볼 것이다.

20) 정도영, 「교육연극을 활용한 외국어로서 독일어 학습 방안」, 서울대 대학원, 2002, 7쪽

감상한다. 반면에 교육연극은 연극적 방법을 통한 교육 효과를 지향하며, 과정 중심의 작업이기 때문에 학생이 작업의 주체자가 되며 교사는 그들이 프로그램에 참여하도록 유도하고 자극하는 역할을 한다. 그래서 관객이 따로 있을 수 없으며, 모두가 참여자이다. 객석에 앉아서 관람하는 전통적인 연극 감상을 지양하는 것이다. 교육연극은 연극이 가지고 있는 교육적 효율성을 더욱 극대화하고자 한다. 대사와 행동을 암기해야 하는 부담감, 학생의 자발적 참여와 창의적 사고를 방해하는 연출가(교사) 중심의 제작 과정, 공연의 완성도를 위해 무리하게 요구되는 지루한 연습의 반복 등의 부정적 요소를 과감히 제거한다. 교육연극은 연극을 만들어가는 과정 그 자체가 놀이이자 교육이 되어야 한다. 즉 결과 중심이 아니라 과정 중심이 되어야 한다는 것이다.

최지영은 공연 중심의 연극과 교육연극을 theatre와 drama로 구별해서 학생들에게 필요한 것은 drama임을 강조하고 있다. 교육연극의 실제 활용에서 정확한 방향을 잡기 위해서는 drama에 대한 이해가 선행되어야 한다.

우리가 연극이라고 통칭해 부르는 공간 속에는 공연예술로서의 완성된 형태인 theatre와 행위 자체에 의미를 둬으로써 참여자들의 체험과 과정 그 자체가 중요시 되는 drama가 모두 포함된다. 그러나 우리가 사용하는 연극이라는 단어는 흔히 전자의 개념만이 지나치게 강조되어 왔던 것이 사실이다. 청소년들에게 연극을 교육적으로 활용하기 위해서는 후자의 개념을 이해해야 한다. 왜냐하면, 공연중심의 연극과는 분명 대상, 목표, 방법에 있어 다르기 때문이다. 여기에서 다름은 연극을 바라보는 시각의 차이에서 비롯된다. 전자는 연극을 완성된 예술로서의 공연을 올리는 데에 최종목표를 가지는 것으로 바라보는 것이고, 후자는 연극을 표현력과 상상력, 개개인의 고유성과 창의성, 잠재력을 개발할 수 있는 과정중심의 교육공간으로 바라보는 것이다.²¹⁾

21) 최지영, 「중등과정에서의 연극 활용, 그 실제와 전망」, 『연극교육연구 제8집』, 한국연극교육학회, 2002, 215쪽.

이처럼 연극과, 연극교육, 교육연극은 그 경계가 명확하지 않다. 그것은 이 세 가지에 ‘연극’이라는 공통분모가 있으며, ‘놀이-연극놀이(교육연극)-연극’이 연속 개념이기 때문이다.²²⁾

하지만, 앞에서 밝힌 이유로 해서 이 글에서는 전문 극단의 아동, 청소년극과 연극교육은 교육연극의 범주 안에 넣지 않도록 할 것이다. 분명한 것은 교육연극이 서양 연극의 시작이라고 하는 그리스 연극부터 최근 아우구스트 보알에 이르기까지 모든 전문 연극 방법을 동원할 수 있되, 그때그때의 교육목표에 따라 교육현장에서 새로운 방법으로 탈바꿈해야 한다는 것이다.

2) 교육연극의 유형

교육연극에는 다양한 유형들이 있다. 여기서는 주로 통용되고 있는 세 유형을 간단히 기술한다.

① 교육을 위한 연극(Theatre in Education)

T.I.E(Theatre in Education)는 주로 전문 T.I.E 극단에 의해서 진행된다. 단원들이 스스로 흥미 있는 소재를 택하거나 학교 혹은 지역단체나 교육기관 등에서 의뢰받은 소재를 연극으로 구성한다. 소재를 택한 후에는 현장조사와 폭넓은 자료조사를 통해 기본 골격과 목표를 선정한 후, 단원들의 공동창작에 의해서 연극을 만들어 나간다. ²³⁾

전문 T.I.E 극단 단원들은 배우와 교사의 전문적 지식과 기술을 동시에

22) 민병욱·심상교, 앞의 책, 51쪽.

23) 최지영, 앞의 책, 224쪽.

갖춘 자격의 소유자로서 actor-teacher라고 불린다. 이들은 학교현장 혹은 일단의 T.I.E 프로그램 대상자들과 협동하여 준비단계(pre-work), 공연단계(presentation/participation), 공연 후 단계(post-work/follow up)의 세 단계 과정을 전개해 간다.²⁴⁾

준비단계는 대체로 1. 주제(theme) 정하기²⁵⁾ 2. 핵심 의문문(central question) 만들기, 3. 공연의 내용, 구조, 형식(content, structure, style) 정하기 순으로 진행된다. 이 과정에서 단원들은 미리 프로그램의 대상들과 접촉하여 그들을 파악할 수 있는 기회를 가진다.

공연 단계에서 관객들은 프로그램의 의도대로 자연스럽게 공연 속에 참여하게 된다. 이것이 T.I.E와 일반 감상용 연극과의 뚜렷한 차이점이다. T.I.E는 actor-teacher와 참여자들이 함께 만들어 가는 연극임으로 참여자들의 반응에 따라 결론이 바뀔 수도 있다. 그러므로 actor-teacher는 항상 열려있고 깨어있는 자세를 가져야만 참여자들의 반응에 융통성 있게 대처할 수 있을 것이다. T.I.E에서 활용되는 관객참여 방법에는 역할놀이(role play), 이야기 꾸미기(story building), 즉흥극(improvisation), 극중 인물과의 대화(hot seating), 토론 연극(forum theater) 등을 들 수 있다. 관객들은 이러한 방법들 중 하나, 또는 그 이상을 통해 극 속으로 참여하게 된다.

공연이 끝나면 주로 토론하기로 후속작업을 한다. 이 후속작업은 모든 프로그램에서 요하는 것이 아니며, 프로그램에 따라서 공연단계에서 토론이 이루어지기도 한다.

24) 박은희, 「교육연극이란 무엇인가」, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000, 36쪽

25) 이때 주제는 사회적 문제나 교과목 상의 소재 등 교육적으로 가치 있는 것으로 정한다.

② 교육을 위한 드라마 (Drama in Education)

영국에서는 교실에서의 연극이라는 새로운 형식의 교육연극을 ‘Drama in Education’이란 용어로 지칭하여 공연을 전제로 한 T.I.E²⁶⁾와 구별한다. D.I.E는 드라마에 대한 이해를 중심으로 언어와 윤리 교육을 위해 연극을 이용하던 영국의 오랜 전통을 변용, 발전시킨 것이다.

D.I.E는 교실에서 이루어지는 드라마이다. 1974년 비 모튼은 국어교육위원회에 “드라마는 관객을 필요로 하는 극장도 아니며 대본으로 된 희곡이라는 문학장르도 아니다. 이 용어는 팬터마임(pantomime), 즉흥극, 역할극, 극적인 움직임과 말하기, 그리고 출판되었거나 원작인 이야기와 시를 극화한 것들을 지칭하는 데 사용된다.”라고 주장했다.²⁷⁾ 이처럼 미국에서는 ‘과목으로서의 드라마’와 ‘과정으로서의 드라마’를 구별하고 있다. 전자는 규범화된 예술 형식을 말한다면, 후자는 비형식적 극적 행위²⁸⁾ 모두를 아우르는 것이다. 황정현은 드라마 개념을 “예술의 한 형태로서의 연극을 의미하는 협의 개념이 아니라, 내적 공감의 자아 정체성에 기초하여 외적 세계, 특히 인식 대상과의 상호 교섭을 통하여 의미를 새롭게 창조하는 구현 활동의 확장된 개념의 은유”²⁹⁾라고 말한다. 이들의 정의를 종합하면 D.I.E에서 드라마란 규범화된 예술 형식인 연극 또는 희곡만을 의미하는 협의의 개념이 아니라 비형식적 극적 행위 모두를 아우르는 광의의 개념이다.

D.I.E는 교육하고자 하는 내용을 가르치기 위한 수단으로 드라마를 활용

26) 영국은 T.I.E.를 지역 사회에서의 청소년을 위한 문화 촉매 기능으로 발전시킨다.

27) Raymond J. Rodrigues, Dennis Badaczewski 저, 박인기 외 역, 『문학작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 박이정 2001, 50쪽, 재인용.

28) 극적 행위는 ‘인간의 갈등을 행동과 그의 언어적 표현인 대화에 의해 현재의 시간 속에 보여 주는 것’을 의미한다.

29) 황정현, 『창의력 개발을 위한 동화교육방법론』, 열린교육, 2001.

한다. 이때 드라마는 즉흥적이고 자발적으로 이루어지며, 전통적인 공연형식을 지니지 않는다. 학생들은 각종 교육의 목표를 교실 안의 드라마 체험을 통해 성취한다. 예를 들어, 도덕 수업 시간에 도덕적 딜레마(dilemma)에 대한 이해가 학습 목표라고 하자. 먼저, 교사는 도덕적 딜레마가 있는 극적 상황을 준비하고, 학생들을 극 안의 역할로 들어가게 유도한다. 학생들은 도덕적 딜레마라는 심리적 갈등을 직접 체험하게 되며, 이후 토론 과정과 교사의 정리를 통해서 자신들이 경험한 것이 무엇인지 확인하게 된다.³⁰⁾ 이처럼 D.I.E는 어떤 과제나 주제에 대해 학생들이 직접 관련을 맺고 연구하도록 극적 상황을 마련한다. 학생들은 그 속에서 스스로 과제를 탐구하고, 시험하면서 더 깊은 이해를 얻게 된다.

D.I.E는 몸풀기, 공간관찰 등의 워밍업(warm-up)으로 시작한다. 그런 다음 정지장면(tableau), 역할놀이(role play), 극중 인물과의 대화(hot seating) 등 다양하게 개발된 연극적 방법³¹⁾들을 동원하여 학습목표와 교육환경에 맞게 매번 새롭게 프로그램을 조직한다. 중요한 것은 모든 개별 활동들이 한 프로그램 안에서 유기적으로 구성되어 교육목표를 성취하는데 기여해야 한다는 것이다.

D.I.E는 모든 교과목의 교육수단으로 활용할 수 있다. 그러나 지금까지는 사회적 기술(Social Skills)을 습득하게 하는데 주로 이용되었다. 여기서 사회

30) 박주영, 앞의 책, 63쪽, 수업안을 요약 정리했다.

31) 박주영의 앞의 책에서 D.I.E skills을 다음과 같이 제시한다.

Role play	Tavleaux	Games
Teacher in role	Image gallery	Trust activities
Expression	Collective works	Hot seating
Development	Dramatic arts	Questions
Dramatization	3 Cuts	Imprivisation
Text building	Moving image	Etc

적 기술이란 인간의 사회생활을 하기 위해 필요한 여러 가지 기술 즉, 말하기, 쓰기(창작), 듣기 등의 언어기술과 사고하기, 판단하고 결정하기, 여러 사람 중에서 자신에 대해 파악하기(정체성 확립), 주어진 환경에 적응하기³²⁾ 등을 말한다.

③ 연극놀이(Creative Drama)

미국에서 시작된 Creative Drama는 영국에서 특히 발달한 D.I.E와 매우 유사한 모습을 보인다. Creative Drama는 1977년 미국 아동극 협회(The Children's Theatre Association of America)에서 처음 공인된 용어이다. 미국 아동극 협회는 이 용어를 첫째, 즉흥적, 비공연적, 과정중심적인 연극형식이며, 둘째, 지도자가 참여자들에게 인간 경험을 상상하고, 반응(연기)하고 반영하도록 안내하는 예술 활동으로 규정하고 있다.³³⁾ 그런데 Creative Drama를 정의하기 위해 포함시킨 앞의 속성들은 D.I.E에도 그대로 찾아볼 수 있다. 이처럼 Creative Drama와 D.I.E는 기본 원리, 사용되는 연극 기법, 진행 과정 등이 거의 유사하기 때문에 그 경계를 나누는 것이 쉽지 않다. 영국과 미국 각 나라의 교육 전통과 환경에 맞게 발생하여 공인되었기는 하지만, 지금도 끊임없이 발전하면서 각각의 영역을 확장하며 넘나들기 때문에 명확한 구분은 더욱 어려워지고 있다. 오히려 이러한 성질의 인간 활동들에 대해 엄격한 정의를 내리는 것 자체가 위험할 수 있다. 다만, 유동적인 경계의 윤곽을 그리는 것으로 만족해야 한다.

우리나라에서 Creative Drama는 ‘창조적 연극’, ‘창의적 드라마’, ‘연극놀

32) 박은희, 앞의 책 34쪽.

33) 여기서 즉흥적(improvisation)이란 미리 준비된 대본이 없다는 뜻이고, 비공연적(nonexhibitional)이란 공연의 목적을 관객들의 관극에 두지 않는다는 뜻이며 과정중심적(proces-centered)이란 참여자의 공연 참여 과정을 중시한다는 뜻이다. (민병욱, 앞의 책, 65쪽.)

이'등으로 번역되고 있다. 그 중에서 특히 '연극놀이'라는 용어가 교사나 학생, 청소년 교육 담당자들에게 친숙한 단어로 자리 잡아가고 있다. 그것은 대표적인 교육연극 전문가 집단인 '사다리연극놀이연구소'³⁴⁾가 Creative Drama를 연극놀이라고 명명하고 연극놀이의 보급 및 확산에 힘써 온 것과 관련이 있다. 사다리연극놀이 연구소는 다음과 같이 연극놀이(Creative Drama)를 정의하고 있다.

연극놀이는 과정중심의 연극적 활동인 동시에 구조화된 놀이이다. 즉 구조화된 놀이 속에서 참여자들은 자발성을 최대한 발휘하여 즐겁게 연극적 활동에 참여하는 것이라고 할 수 있다. 이때 참여자들은 상상력(imagination)과 동일시(identification), 체현(embodiment)과 반영(reflection)의 능력을 활용하여 상상의 세계를 창조하고, 그 세계 안에서 다양한 인간의 사상, 개념, 감정을 탐구하고 표현하며 경험한다. 따라서 연극놀이는 연극예술과 교육 모두에 걸쳐서 적용될 수 있는 기본적인 방법론이며, 또한 공동체적 체험을 통해 의미를 생성한다는 점에서 그 자체적으로도 열린 구조의 학습과정이라고 할 수 있다. ³⁵⁾

'연극놀이'라는 이름, 그리고 '구조화된 놀이'라는 개념 정의에서 알 수 있듯, 우리나라에 수용된 Creative Drama는 연극이 가지고 있는 놀이성과 놀이의 교육적 효용성에 초점을 두고 있다. 그래서 Creative Drama에서는 청소년보다는 유아와 초등학생들을 대상으로 하는 프로그램이 활발하게 개발 보급되어 왔다.

Creative Drama와 D.I.E를 굳이 비교한다면, 교과목 상의 문제를 주로 소재로 하며 토론의 과정이 많은 D.I.E가 놀이를 통한 창의성 신장에 초점을

34) 사다리연극놀이연구소는 연극놀이 전문가 집단으로서 1998년 1월 공식적으로 출범하였다. 다양한 연극놀이 프로그램을 개발, 연구하고 있으며, 교사 워크숍, 교재 출판을 통해 연극놀이를 보급, 확산하고 있다.

35) 사다리연극놀이연구소 홍보책자, 2004, 1쪽.

두는 Creative Drama보다 상대적으로 더 보편적인 교육내용을 다룬다는 점에서 차이가 있다.

이 글에서는 교육연극의 유형 중 Creative Drama와 D.I.E를 시교육의 방법으로 적용할 것이다.

2. 교육연극과 시 교육의 연관성

1) 구성주의 관점에 의한 시 교육과 교육연극

인식론으로서의 구성주의는 인간의 지식(앎)과 의미 구성을 다룬다. 따라서 구성주의는 인간이 어떻게 지식을 구성하는가 하는 방법론적인 측면에 주된 관심을 갖기 때문에, 그 속성상 교육과 밀접한 관련을 갖는다. 이러한 속성을 갖는 구성주의를 교육과 관련지어 생각해 보면, 구성주의는 사회·문화적 환경속의 학습자가 ‘대상’을 어떻게 지각하고 인지하여, 의미를 구성하고 지식을 산출하는가에 관심의 초점을 둔다고 할 수 있다.

구성주의 관점의 학습관은 텍스트의 의미가 학습자의 능동적인 의미 구성 과정을 통해 인지되며, 이것을 동료 학습자와의 상호 작용을 통해 보다 심화시킬 수 있음을 강조한다. 텍스트의 의미는 텍스트에 객관적으로 존재하는 실체라기보다는 학습자의 내적인 구성을 통해 실현된다는 것이다. 따라서 텍스트에 객관화된 진리나 가치가 내재한다고 보고, 이를 찾으려는 객관주의적 학습관에서 벗어나 학습자의 능동적인 의미 구성과 학습자간의 상호 작용을 강조하는 것이 바로 구성주의적 관점의 학습관이다.³⁶⁾

36) 이상구, 『구성주의 문학 교육론』, 박이정, 2002, 118~120쪽 요약 정리.

이러한 구성주의적 학습관을 받아들일 때 학습자의 시 텍스트 수용은 정답을 지향하는 것이 아니라, 타당함을 지향하는 것이 된다. 시 텍스트 수용이 정답을 지향하지 않고 타당함을 지향한다 함은 텍스트에 제시된 지식, 사실, 가치 등을 학습자가 수동적으로 수용하는 것이 아니라, 텍스트의 지식을 새로이 구성하는 것을 의미한다. 시 텍스트의 의미는 학습자의 능동적인 의미 구성 과정을 통해 존재 하며 학습자의 시 텍스트 수용은 텍스트에 내재된 ‘진리(truth)’ 대신 ‘일리’있는 것을 파악하고, 이를 상황 맥락과 어울리게 이해하고 평가하는 것이라고 할 수 있다.

구성주의 관점에 의한 시 교육을 생각할 수 있게 된 데는 텍스트의 의미 구성을 개인적인 것이 아니라, 사회적 것으로 이해한 비고츠키(Vygotsky)의 영향이 컸다.³⁷⁾ 비고츠키(Vygotsky)는 개인의 학습활동을 사회 문화적 활동의 관점에서 파악하여 공동체 구성원들간의 사회적 상호작용을 중시한다. 비고츠키(Vygotsky)는 먼저 학습과 인지발달이 일어나는 역동적인 지역으로 근접 발달 영역 (zone of proximal development) 을 상정한다. 모든 학습자는 학습 활동 상황마다 독자적으로 과제를 해결할 수 있는 실제 발달 수준과 교사나 유능한 동료의 도움을 받으면서 과제를 해결할 수 있는 잠재적인 발달 수준을 갖는다. 그리고 이 두 수준 사이에는 약간의 틈이 발생하는데, 그 사이의 거리를 근접 발달 지역이라고 한다. 근접발달영역이란 실제 발달수준과 잠재발달수준 간의 차이인데 사회적 상호작용을 통해 근접발달 영역의 완전한 발달을 꾀하자는 것이다. 즉, 교사의 도움이나 동료와의 협조에 의해 인지적 발달수준은 개인이 혼자서 얻을 수 있는 것보다 훨씬 앞선다는 것이다. 이와 같이 사회적 구성주의에서는 동료학생들 간이나 교사와 학생과의 상호작용을 통해 지식은 구성되고 발전된다고 강조하고 있다. 이

37) 이상구, 앞의 책, 123~124쪽.

러한 비고츠키의 논의를 시 교육에 원용해 보면, 학습자의 시 학습은 수용의 상황 맥락과 밀접한 연관을 가진 채, 사회성을 지향하는 것이라는 것을 알 수 있다. 포스넛(Fosnot)이 제시한 구성주의 학습의 원리를 시 교육과 관련지어 변용³⁸⁾하면 다음과 같다.

첫째, 시 학습은 발달의 결과가 아닌 과정이다. 따라서 시 학습은 학습자의 문학 경험과 문학 능력이 해석 공동체의 해석 틀 내에서 사회적 공인을 얻을 수 있는 것이라야 한다. 또한 사회적 공인을 통해 동료 학습자, 문학 교사 등의 시 텍스트 수용과 상호 작용하는 것이어야 한다. 이를 위해 학습자는 시 텍스트의 의미를 새로이 구성하고, 자신이 구성한 의미가 타당해야 한다.

둘째, 학습자의 시 텍스트 수용은 절대적인 것이 아니라 잠정적이며 불확실한 것이다. 학습자의 시 텍스트 수용은 텍스트의 의미를 새로이 구성하는 것인데, 이것은 실질적이고 의미 있는 상황 맥락에 개방되는 특성을 갖기 때문이다. 따라서 학습자는 자신이 수용한 텍스트를 타자와의 상호 작용을 통해 의미 있도록 개방해야 할 것이다.

셋째, 학습하고 있는 시 텍스트와 상호 관련성이 있는 자료를 통해 보다 풍부한 의미 구성을 해야 한다. 이를 위해 학습자는 자신의 문학적 경험, 문학 능력을 활용하여 텍스트의 의미를 구조화하고 산출해야 한다. 문학적 경험과 문학 능력을 활용하여 텍스트의 의미를 구조화함으로써 학습자는 학습하고 있는 시 텍스트에 대한 비판적 사고력을 증진할 수 있고, 이를 통해 텍스트가 갖는 상호 텍스트성과 수용 상황의 상호 텍스트성을 이해할 수 있을 것이다.

넷째, 학습자의 시 텍스트 수용은 텍스트와의 대화로서 인식되어야 한다.

38) 선주원, 「구성주의 관점의 시 교수-학습 절차」, 『시 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2003, 144쪽.

학습자의 텍스트 수용은 텍스트와의 능동적이고 의미 있는 상호작용, 즉 대화이며, 문학 경험, 문학 능력에 따라 텍스트에서 구성할 의미를 취사 선택 (taken-as-shared)하는 것이기 때문이다.

다섯째, 학습자의 텍스트 수용은 동료 학습자, 문학 교사와의 토론 학습, 협력 학습을 통해 점차 구조화되고 일리 있는 것이 되어야 한다. 학습자의 텍스트 수용은 타자와의 사회적 상호 작용을 통해 존재론적인 의미를 갖게 되고, 사회적으로 구성된 것이 될 수 있기 때문이다.

지금까지 논의한 구성주의 관점에 의한 시 교육과 함께 교육연극 또한 구성주의적 관점과 맞는 부분이 많다. 사회적 구성주의의 중요한 의미인 비고츠키(Vygotsky)의 근접발달영역 이론에 의하면 지식은 지적 공동체 구성원들의 사회적 상호작용의 결과로 얻어진다. 그런데 이러한 사회적 상호작용의 공간은 연극적 상황에서 자연스럽게 만들어진다. 그리고 이 사회적 상호작용의 공간 속에서 학생들은 각자가 서로 역할을 나누어 시 텍스트 내의 시적 화자가 되어 보기도 하고 역할을 서로 바꾸어 보기도 한다. 이런 과정 속에서 학생들은 시 텍스트에 대한 의미 협상과정을 거치게 되고, 시적 체험을 공유하며, 시적 인식력³⁹⁾을 제고한다. 학생들의 시적 체험을 가능하게 하는 것이 바로 연극적 방법의 적용이다. 연극이란 사람이 겪어보지 못한 일을 극적인 공간 속에서 체험할 수 있게 한다. 그렇기 때문에 시를 학습하는 학생들은 시인이 형상화 하여 표현한 시적 상황을 시적 화자의 입장에서 체험할 수 있다. 그리고 연극적 행위의 과정에서 학생들은 서로의 체험을 교환한다. 이때 시 텍스트의 의미 협상과정이 전개되며, 궁극적으로는 각자의 시적 체험을 서로 공유하게 되어 시적 인식력을 제고하게 된다. 즉 시적

39) 시를 통한 세계관, 우주관이라 할 수 있다. 따라서 시적 인식은 인간이 시를 통해서 세계를 해석하고 바라보는 방식에 대한 인지가 될 수 있다. (이수동, 『시 교육의 연극적 방법 적용 연구』, 서울교육대학교출판부, 1999, 321쪽.)

인식력은 인접발달 영역에서 연극 참여자간의 의미 협상과정을 통해 실제 발달 수준을 잠정적 발달 수준으로 접근시켜 놓음으로써 높아지는 것이다. 다시 말해 교육연극 방법의 시 수업에 참여하는 학생들은 상호작용을 통해 시적 인식력을 학생 개인이 도달할 수 있는 수준보다 더 나은 수준으로 끌어올릴 수 있다는 말이다. 이는 연극이 혼자서는 해낼 수 없는 활동이기 때문에 가능한 것이다.

교육연극 방법으로 이루어지는 시 수업에서 학습자들은 시적 상황과 인물에 대하여 해석하고 맡은 역할에 대하여 의견을 조절하면서 문제를 해결해 나간다. 다양한 연극적 기법들이 활용되는 시 수업에서 한 개조나 한 학생이 어떤 표현을 하면 나머지 학생들은 그 표현이 무엇을 의미하는지와 그 표현이 시 내용과 어떤 연관을 갖는지, 자신들이 생각한 표현과는 어떤 차이를 보이는지 등을 고민해야 한다. 이런 고민과정은 시 내용을 더 분명히 이해하도록 유도하는 계기가 될 뿐 아니라 그 결과 자신의 학습내용을 새롭게 구성하는 계기도 된다. 때로는 서로간의 견해 차이를 좁힐 수 없어 갈등이 생기기도 한다. 그러나 이런 문제는 연극 참여자인 학생들 사이의 연극 행위 과정에서 의미협상 과정을 거쳐 자연스럽게 통합 조절될 수 있다. 의견을 조율하는 과정에서 자신의 견해와 생각을 논리적이고 설득력 있게 제시하는 기술도 익히고 좀 더 깊이 있는 사고를 하게 된다. 오히려 동일한 대상에 대한 시적 인식의 차이는 연극적 행위를 통해 서로 공유됨으로써 시를 학습하는 학생들의 시적 인식범위를 넓히는 계기가 될 수 있을 것이다.

이와 같이 교육연극 방법은 개개인의 서로 다른 의견들이 조율되는 과정 즉 동료 간의 사회적 상호작용을 통해 학습자가 스스로 능동적이고 새로운 의미구성을 할 수 있도록 도움으로써 구성주의 관점에 의한 시 교육의 하나에 방법론이 될 수 있다.

2) 교육연극의 시 교육 방법으로 적용 근거

이러한 교육연극이 시교육의 방법으로 활용될 수 있는 이유는 교육연극이 학생을 시의 화자로 가정하기 때문이다. 시를 읽을 때, 텍스트와 정서적 교감을 하기 위한 중요한 하나의 방법이 화자나 시인을 자신과 동일시하여 시의 말들이 바로 나 자신의 말인 양 읽는 것이다. 즉, 시에 담긴 경험의 세계 속에 바로 자신이 주인공이 되어 들어가는 것이다.

화자가 시에 드러나지 않는 작품도 있고 사물의 겉모양만을 묘사한 작품도 있지만, 일반적으로 서정시는 화자가 시 안에 있고, 발화의 형식과 내용을 통해 그 개성을 드러낸다. 한편, 시는 수필과 마찬가지로 가장 주관적이고 고백적인 장르이기 때문에 화자와 시인을 동일시하는 경우⁴⁰⁾가 많은데 그것은 자연스러운 현상이다. 시의 화자를 시인이 만들어낸 허구적 인물로 보든지, 또는 시인과 동일시하든지 학생이 자신을 시의 화자로 가정한 상태에서 시를 읽다 보면 화자의 말과 행동을 이해하기 쉬워진다.

교육연극은 학생으로 하여금 시의 화자로 가정할 수 있는 구체적 학습 환경을 조성해 준다. 화자로 가정할 수 있는 환경이란 시적 상황이 사건이 되고 화자가 인물이 되는 극적 공간을 말한다. 학생은 화자와 동일시된 상태에서 시적 상황을 그대로 살 수 있게 되는 것이다.

산모퉁이를 돌아 논가 외딴 우물을 홀로 찾아가선
가만히 들여다 봅니다.

40) 독자가 특히 시인을 화자와 동일시하는 경우는 그 시인에 대해 선행 지식을 이미 가지고 있는 경우이거나, 특수한 시대적 상황에 의해 작품의 해석이 사회·역사적 맥락과 관련을 맺는 경우이다. 교사가 시에 따라서 적절히 동일시할 대상을 정하고 수업을 계획해야 한다.

우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고 하늘이 펼치고
파아란 바람이 불고 가을이 있습니다.

그리고 한 사나이가 있습니다.
어쩐지 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.

돌아가다 생각하니 그 사나이가 가없어집니다.
도로 거 들여다보니 사나이는 그대로 있습니다.

다시 그 사나이가 미워져 돌아갑니다.
돌아가다 생각하니 그 사나이가 그리워집니다.

우물 속에는 달이 밝고 구름이 흐르고
하늘이 펼치고 파아란 바람이 불고 가을이 있고
추억처럼 사나이가 있습니다.

- 윤동주, 「자화상 (自畫像)」

이 작품의 작중 화자는 ‘그 사나이’이다. 그는 아무도 다니지 않는 외딴
곳의 우물을 들여다 본다. 그 속에 비치는 자신의 얼굴을 보고 그는 어쩐지
그가 미워져서 돌아가기도 하고, 그러다가는 다시 그 모습이 가없어져서 되돌
아오기도 한다. 학생들은 화자의 이런 행동을 공감하지 못할 수도 있다. 말
장난이나 이상한 행동이라 여기고 이해해보려는 노력 없이 주저하는 학생도
있을 수 있을 것이다. 교육연극을 통해 학생이 화자로 창의적 가정을 할 수
있는 극적 공간을 만들어 줄 필요가 있다. 학생들과 함께 이 시를 연극으로
만들려면 어떤 무대가 되어야 할지 이야기한다. 학생들은 “가을바람이 불고
하늘엔 달이 밝다. 모퉁이에 호젓한 외딴 우물이 있다.”하고 말한다. 음악,

음향, 간단한 소품 등을 이용해서 교실을 무대화하고 학생들로 하여금 화자가 되어서 것처럼 행동해 보라고 한다. 학생들은 혼자 천천히 걷다가 화자처럼 우물을 한참 동안 들여다 본다. 그리고 돌아서서 자기 자리로 돌아가려다가 머뭇거리며 다시 우물로 돌아온다. 연행의 도중 행동을 정지시키고 화자의 목소리로 현재의 마음속 생각을 독백하게 한다. 우물을 들여다 보던 학생들은 “잘하는 것 없는 초라한 나 자신이 밉고 싫어집니다.” 라고 말한다. 우물을 떠나려다 다시 돌아오려던 학생들은 “힘든 생활에 고단한 내가 없게 여겨져서 다시 돌아옵니다.”, “나의 참모습을 우물을 통해 발견하고 싶어졌습니다.”하고 말한다. 이처럼 학생들은 시의 상황을 허구적 공간에서 살아보고 그때의 화자의 정서와 태도를 자신의 경험에 비추어 공감할 뿐 아니라 더 나아가 직접 체험하게 된다.

이렇게 화자와 동일시됨으로써 학생이 화자의 정체감을 갖게 되면, 학생은 화자뿐만 아니라 시의 다른 요소들도 이해하기 쉬워진다. 위의 화자는 자신에 대해 부끄러워하면서도 불쌍히 여기는 태도를 보이고 있고, 그래서 그 어조는 고백적인 양상을 띤다. 학생들에게 독백을 시켰을 때 학생들 역시 경어체의 고백적인 말투로 자신을 연민하거나 부끄러워하는 내용을 담은 말을 할 것이다. 그리고 위의 시는 갔다가 돌아서고 돌아섰다가 다시 가는 화자의 반복적 행위에서 망설임, 우물을 가만히 들여다 보는 행위에서 성찰의 자세를 느낄 수 있다. 이러한 운동적 이미지는 학생들이 화자가 되어서 하는 행위에서도 그대로 재현된다. 교사가 적절한 순간에 그것과 이미지와의 관련성에 대해서 이해할 수 있도록 유도하면 된다.

이처럼 교육연극을 시 수업에 활용하게 되면 화자와의 동일시가 활성화되어 어조나 이미지 등 시의 구성 요소들도 함께 학생들이 체화할 수 있게 된다. 학생들은 허구 공간에서 화자의 어조를 대사로 실현하고 화자가 이미지

에 둘러싸여 있듯 그들도 이미지로 유추된 극적 배경에 둘러싸이게 된다.

아울러, 교육연극은 시에 대한 미학적 경험을 하게 하는 시각적이고 활동적인 매체이다. 시의 이미지와 시의 상황을 학생의 몸을 재료로 조각하게 하거나 움직임으로 표현하게 하는 활동은 의미를 시각화하는 독특한 미적 경험을 제공한다.⁴¹⁾ 또한, 교육연극은 학생의 다중적인 목소리를 수렴하는 수업이 될 수 있게 한다. 교사의 일방적인 강의로 이루어지는 강의식 수업과는 달리 교육 연극적 방법은 교사와 학생들이 모두 수업의 참여자가 되어 대화와 토의, 토론으로써 의미를 형성하고 학습 과제를 해결한다. 연극적 표현을 하는 과정에서 학생들은 누구나 주인공이 되고, 자신의 개성을 마음껏 표출하게 되며, 스스로 재미를 느껴 역동적인 분위기를 연출하게 된다. 이로써 교사와 학생들은 상상의 세계를 협동적으로 구성한다. 이 세계는 학생 개인이 이해한 것보다 학습할 것에 관해 더 고차원적인 이해를 하게 해 준다. 만약 다른 학생이 표현한 내용이 자신의 생각과 다르더라도 이는 서로 견해가 다를 뿐 틀린 것이 아니라는 인식을 갖게 되고, 열린 시각으로 폭넓게 수용할 수 있으며 오히려 다양한 생각과 경험을 존중하게 됨으로써 시적 상상력을 더욱 더 고양시킬 수 있다.

41) 한귀은, 『연행을 통한 문학교육』, 박이정, 2001, 42쪽.

III. 교육연극을 활용한 시 교수-학습 방안

1. 교육연극을 활용한 시 교육 모형

1) 모형의 검토 및 설계

교육연극은 학생들로 하여금 화자와의 동일시를 촉진시켜 어조나 이미지 등 시의 구성 요소들도 체화할 수 있게 한다. 그런데 이러한 효과를 얻기 위해서는 시 수업 내용과 교육연극 기법을 적절히 대응시키고 또한, 그것들을 체계적으로 엮어 짤 필요가 있다. 이 글에서는 그것을 모형 수준에서 제시하고자 한다.

교수·학습 모형은 학생의 학습을 돕기 위한 학습 환경의 창조를 위한 것으로 학습 환경을 계획하고 구성하는 데 대한 대략적인 설명을 제시한다. 여러 가지 형태의 수업 모형을 개발하고 그것을 효율적으로 이용할 수 있다는 것은 문학수업이 방향성을 갖게 되고 계속 발전될 수 있음을 의미한다. 물론 모든 형태의 학습을 충족시키거나 모든 학습 유형에 맞도록 설계된 모형은 없기 때문에 수업의 효과를 위해서는 현재의 수업 조건에 맞게 다양한 모형들을 혼합하거나 창조적으로 변용하여 수업에 활용해야 한다. 결국, 수업의 향상과 발전을 위한 새로운 모형을 제안하기 위해서는 기존 모형에 대한 이해와 검토가 선행되어야 한다는 말이다. 여기서는 교육연극을 적용한 두개의 문학 수업 모형과, 구성주의 관점에 의한 한 개의 시 수업 모형을 검토하고 이를 바탕으로 중등교육에 적용할 수 있는 교육 연극을 활용한 시 수업 모형을 마련하였다.

<표 III-1>역할 수행 교수·학습 모형

도 입	1단계 문제 설정 단계	1. 문학 학습목표 설정 2. 문학 텍스트 설정 3. 학습 활동의 초점 확정
	2단계 감성 교류 단계	1. 문학 텍스트와 친밀감 갖기 2. 이미지 만들기 3. 소리로 표현하기 4. 움직임으로 표현하기
전 개	3단계 심미적 교감 단계	1. 텍스트 속의 인물 되어보기 2. 감정 이입하기 3. 역할 놀이하기 4. 학생의 의식 투영
	4단계 미정성 공간 구성 단계	1. 표현활동 계획 세우기 2. 이야기 꾸미기 3. 역할 분담하기
	5단계 심미적 구체화 단계	1. 표현 방법 동원하기 2. 표현 활동하기 3. 의미 형성하기
정 리	6단계 공유하기 단계	1. 의미협상 과정 거치기 2. 상호 질문하고 대답하기 3. 개연성 확보하기 4. 문학 텍스트 체험을 공유하기

이 모형은 교육연극을 초등학교 국어과 교실에 구현하기 위해 황정현에 의해서 설계된 역할 수행 교수·학습 모형⁴²⁾이다.

42) ‘문제 설정 단계’는 교사가 전체 학습을 계획하고 준비하는 단계로서, 본 시 학습 목표를 설정하고, 문학 텍스트를 선정하며, 문학 학습 활동의 초점을 확정해야 한다.

‘감성 교류 단계’는 학생들이 역할 수행을 자연스럽게 실연할 수 있도록 내적 자발성과 적극 상상력을 기르게 하는 단계이다.

‘심미적 교감 단계’는 역할 수행의 실연이 시작되는 단계이다. 이 단계에서의 활동은 학생을 상징놀이 속으로 들어가게 하는데 학생의 역할 수행은 주로 즉흥의 형태로 이루어진다.

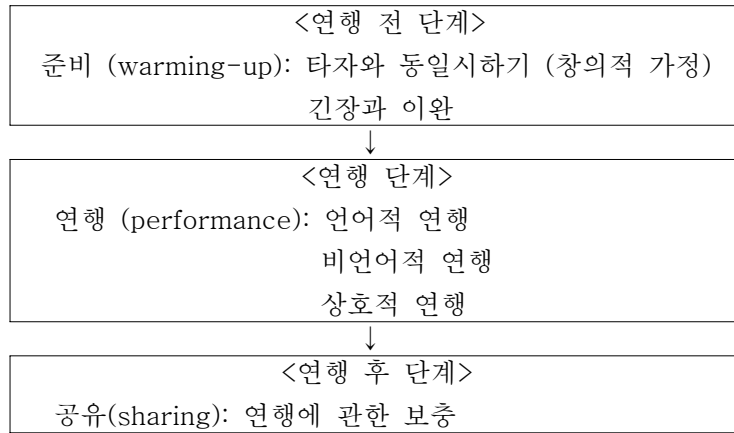
‘미정성(未定性) 공간 구성 단계’는 ‘심미적 교감 단계’에서 시작된 역할 수행의 실연이 발전

역할 수행 교수·학습은 학생의 잠재 능력을 활동을 통하여 계발하고, 개발된 경험을 통해 학습할 수 있는 역할을 학생에게 부여하며, 학습을 수행함 있어 학생 각자가 그 부여된 역할을 수행함으로써 학생 전원이 참여하여 문제를 해결하는 학습 방법이다. 역할 수행 교수·학습 모형은 능동적인 학생의 관점과 활동을 중요시하는 데 이러한 역할 수행 교수·학습의 핵심은 학생이 ‘일정한 역할 속으로 들어간다’는 것이다. 이때, ‘일정한 역할 속으로 들어간다’는 것은 다른 인물이 되어서 행동하는 것을 의미한다. 다른 인물은 소설 속의 주인공이 될 수도 있고, 작가가 될 수도 있고 시적 화자가 될 수도 있다. 역할 수행 교수·학습 모형은 어떤 과제나 주제에 대해 학생들이 직접 관련을 맺고 연구 하도록 극적 상황을 마련하여 학생들이 그 속에서 스스로 과제를 탐구하고 시험 하면서 더 깊은 이해를 얻을 수 있도록 하는 교육연극 유형인 D.I.E의 특징과 교육적 효과를 잘 반영하고 있다.

다음은 한귀은이 제시한 문학 교육의 교육연극적 방법의 단계이다.

되고 진척되어 이야기를 구성하며 학생들은 그 이야기를 통해 새로운 의미를 찾는 단계이다. ‘심미적 구체화 단계’는 앞에서 구성된 이야기를 여러 가지 표현 방법을 동원하여 실제로 표현해 보고 실연해 보는 활동들을 한다. ‘공유하기 단계’는 지금까지의 모든 과정들에 대하여 서로 질문하고 대답하면서 서로 간의 의미 협상을 하는 단계이다. (황정현, 『활동 중심의 초등국어과 교수·학습 모형과 자료 개발』, 한국교원대학교 부설 교과공동연구소, 2000, 99~108쪽.)

<표 III-2> 문학교육의 교육연극적 방법 단계⁴³⁾



한귀은은 텍스트 해독의 매체로서의 교육연극의 특성을 밝혀 연행 (performance)의 개념을 언어나 신체를 통한 활동에 한정시키지 않고 텍스트에 대한 인지적인 수행이라는 차원으로까지 확대한다. 문학 텍스트를 그 지배적 약호에 따라 서정적 텍스트, 서사적 텍스트, 극적 텍스트로 분류하고, 각 텍스트에 대한 학생의 표상을 유추하고 이를 정교화 하여 해독틀을 구성하였다. 아울러 이 해독틀을 활성화할 수 있는 교육연극적 방법들을 제시하였다.⁴⁴⁾

황정현의 모형과 한귀은의 연행의 과정을 살펴본 결과, 전자는 교육연극을 활용한 문학수업의 전체적 흐름을 제시했고, 후자는 교육연극의 다양한

43) 연행 전 (pre-work) 단계는 교사와 학생들이 자의식에서 해방되어 창의적 분위기를 고조시키는 단계이다.

연행 전 단계를 거쳐 텍스트 읽기로 들어간다. 텍스트를 읽을 때 학생들은 심적 표상을 형성시킬 수 있다

연행 단계는 학생들이 연행 전 단계에서 구성된 표상을 연행을 통해 함께 재구성하고 그들의 표상을 정교화하거나 수정할 수 있게 하는 단계이다.

연행 후 단계에서는 연행에 대한 보충을 하면서 연행이나 경험을 공유한다. (한귀은, 앞의 책, 34~ 36쪽.)

44) 한귀은의 연구는 간학문적인(interdiscipline) 성격을 띤다. 교육연극에 의해 심적 표상이 활성화되고, 발화효과행위(act of perlocution)를 수행하게 되며, 텍스트를 제약화하게 되는데, 이는 각각 인지심리학, 화행이론, 기호학에서 도출된 내용들이다.

방법들을 수업의 ‘활동’으로 이용하는 방법을 제시했다는 점에서 차이가 있다. 전자는 Creative Drama와 D.I.E 원래의 절차를 대체로 살려서 문학수업의 단계를 구성했다는 점에서, 후자는 교육연극을 문학 수업의 해독의 매체로서 사용할 수 있는 근거와 방법을 마련했다는 점에서 각각의 의의가 있다.

그러나 황정현의 모형은 초등학생을 대상으로 동시와 동화 텍스트를 염두에 두고 설계되었기 때문에 7학년 이상의 문학 수업에 그대로 적용하기에는 한계가 있다. 고학년의 문학 수업은 텍스트와 학생의 균형 있는 관계를 촉진해야 하는데, 역할 수행 교수·학습 모형은 학생의 반응에 더 강조점을 두고 있다. 수업의 전 시간이 학생의 표현 활동을 중심으로 이루어져 있어, 학생들이 문학 텍스트에 몰입해서 개별적으로 반응을 형성하고 그 반응에 대해서 반성하며 의미를 조정할 시간이 부족해 보인다. 이것을 저학년과 고학년의 학습 목표, 학력 수준, 인지능력 등의 차이에 맞게 수정한다면 교육연극의 기본적인 절차를 살리면서 문학수업의 단계를 구성함으로써 교육연극이 가지고 있는 다양한 교육적 효과를 잘 반영할 수 있을 것이다.

그리고 한귀은의 교육연극적 방법의 단계는 문학 수업의 일반 과정과 연행이 어떻게 상호관련을 맺게 되는지 보여주지 못한다. 연행이 문학 수업의 어느 지점에서 사용되고 또 어떤 역할을 하는지 알 수 없다.

한편, 황정현과 한귀은 모두 공유하기를 마지막에 배치했는데, 공유하기는 연행과 동시에 이루어지는 것이 바람직하다. 표현 행위와 그 표현 행위의 바탕이 된 학생들의 텍스트 해석에 바로바로 피드백을 주면서 의미를 조정하고 의미를 공유할 수 있게 해야 한다. 이것은 교사가 일방적으로 정답을 강요하는 형태가 아니라, 배우로서의 학생과 관객으로서의 학생 그리고 조정자로서 교사가 함께 의미를 구성하는 형태를 취하게 된다.

종합하면, 텍스트와 학생이 균형 있게 작용하는 그리고 시수업의 내용과

연행의 상호 관련성을 알 수 있는 모형이 요청된다. 덧붙여, 교육연극의 절차가 대체로 유지되는 모형이면 좋겠다. 그것이 교육연극이 가지고 있는 교육적 효과와 장점을 최대한 발휘할 수 있게 하기 때문이다. 따라서 이 연구는 Creative Drama와 D.I.E의 절차를 살려 교육연극을 문학 수업의 전체적 흐름 속에서 제시한 황정현의 역할 수행 교수·학습 모형의 단계를 원용하여 수업 모형의 큰 틀을 ‘문제 설정 단계-> 감성 교류 단계-> 심미적 교감 단계-> 미정성 공간 구성 단계-> 심미적 구체화 단계-> 공유하기 단계’로 구성하였다. 이 때 학생들의 텍스트 해석에 바로 바로 피드백을 주는 것이 바람직하기 때문에 공유하기는 각 단계에 함께 배치하였다.

<표 III-3> 구성주의 관점에 의한 시 교수-학습 모형⁴⁵⁾

개인적 구성	1. 시 읽기와 읽기 목적 목표 설정 2. 텍스트와 관련된 문학 경험 동원 3. 코뮤니카트 형성
개인간 구성	1. 시 텍스트에 대한 반응을 반응일지에 기록하기 2. 반응의 교환 3. 반응에 대한 토론: 토론 학습
사회적 구성	1. 전제 토론: 학습자와 동료 학습자간의 대화, 해석 공동체와의 상호작용 2. 비평적 에세이 쓰기와 사회적 협응 과정에의 참여 3. 수용의 상호 텍스트성 (inter-textuality) 확대

45) ‘개인적 구성’은 시 텍스트를 인지하고 이해하는 과정을 나타낸다. 시 텍스트의 인지와 이해를 위해 학습자가 문학적 경험을 동원하여 텍스트를 읽고, 텍스트에 대한 코뮤니카트를 형성하는 과정이다. ‘개인간의 의미 구성’ 단계는 학습자가 시 텍스트에 대한 코뮤니카트를 반응 일지에 기록하고, 토론 학습을 통해 자신의 반응을 다른 교육 주체들 (문학 교사, 동료 학습자 등)과 교환하는 단계이다. 끝으로, ‘사회적 구성 단계’에서 학습자는 시 텍스트에 대한 자신의 반응을 비평적 에세이 형태로 표현하고, 이를 상황 맥락 내에서 교육 공동체와 협응한다. (류덕제, 「구성주의 관점의 문학 교수-학습 모형 개발 연구」, <http://vision.taegu.ac.kr> ~ ryudi. 참조.)

류덕제의 구성주의 관점에 의한 시 교수-학습모형이다. 류덕제는 시 교육에서 기존의 교사 중심 텍스트 중심, 내용 암기 등 단편적이고 무비판적인 교수-학습 방법에서 벗어나 텍스트의 의미를 학습자의 능동적인 의미 구성 과정을 통해 인지하고, 이것을 동료 학습자와의 상호 작용을 통해 보다 심화시킬 수 있는 모형을 제시했다는 데 의의가 있다. 학습자는 문학 교사, 동료 학습자와의 소통을 통해서 시 텍스트에 대한 반응을 상호 교환하면서, 보다 풍부하고 깊은 문학적 사고를 할 수 있을 것이다. 특히 시 텍스트에 대한 반응을 비평적 에세이 쓰기를 통해 글로 표현해 봄으로써 학습자가 시 텍스트에 대한 이해와 감상을 더 구체화할 수 있고, 자신의 느낌과 생각을 더 잘 표현할 수 있게 된다는 점에서 이러한 쓰기 활동은 의의가 있다고 생각한다. 하지만 류덕제의 모형은 시 텍스트에 대한 학생들의 반응을 보다 효율적으로 이끌어 낼 수 있는 구체적 방안은 제시하지 못하고 있다.

따라서 이 글에서는 학생의 반응을 활성화할 수 있는 교육연극 기법을 시 교육의 내용과 연계시켜서 모형을 개발할 것이다. 여기서 제시하는 절차 모형은 50분 단위의 수업을 바탕으로 한 것이 아니라 하나의 텍스트 교수를 전제로 한 것이다. 류덕제의 모형에서 개인적 구성, 개인간 구성, 사회적 구성의 순서를 원용하고, 각 단계의 교수·학습 내용 중 교육 연극적 방법을 적용해서 효과를 얻을 수 있는 내용을 선택해서 모형을 설계한다. 위 표의 굵은 글씨가 그것이다. 즉 교육연극 방법의 전개과정은 황정현의 역할 수행 교수·학습 모형을 기본 틀로 하고, 시 교육의 수업 단계는 류덕제 모형을 참고 하여 아래와 같이 교육연극을 활용한 시 수업 모형을 설계하였다.

<표 III-4> 교육 연극을 활용한 시 수업 모형

	역할 수행 모형	교육연극을 활용한 시 수업 모형	교육연극 활동	비고
연 행 전	1단계 문제 설정 단계	1. 학습목표와 텍스트 선정		
	2단계 감성 교류 단계	2. 학습 환경 조성하기 - 시적 경험을 환기시키기 3. 시 낭독하기 - 화자로 가정하기	warm-up	개인적 구성
	공유하기	4. 자유롭게 쓰기 - 반응 형성하기		
연 행	3단계 심미적 교감 단계	5. 시적 상황 연행하기 - 화자의 정서 및 태도, 어조 파악하기	정지장면(tableau) 세 장면(3cut drama) 동작극 즉흥극 극중 인물과의 대화 (hot seating)	개인간 구성
	공유하기	6. 이미지 연행하기	빈 의자 기법 (empty chair)	
	4단계 미정성 공간 구성 · 심미적 구체화 단계	7. 시로 이야기 만들기 - 화자의 삶 상상하기	즉흥극 역할놀이, 토론 연극	
	공유하기			
연 행 후	공유하기	8. 모둠별 토론 및 상호평가 9. 비평적 에세이 쓰기		사회적 구성

2) 수업 단계

모형이 가지고 있는 독특한 단계를 일련의 활동으로 간주하여 수업 단계는 교사와 학생이 행해야 할 활동 즉, 어떤 종류의 활동을 어떻게 진행해야 할 것인가에 대한 설명을 제시한다. 그런데 이 모형은 하나의 본보기이므로 텍스트와 목표에 따라 융통성 있게 단계의 순서를 조절할 필요가 있다. 필요 없는 단계는 제외하고 더 요구되는 것은 덧붙일 수 있으며, 교수 · 학습 · 조건에 따라 하나의 단계만을 집중적으로 프로그램화할 수도 있다. 중요한 것은 활동들이 수업의 목표에 맞게 일관되게 연계되어 있어야 한다는 점이다. 예를 들어, 워밍업을 위해서 게임을 준비했다면 그 게임은 시의 주제, 이미지, 시적 화자의 상황 등과 관련이 있는 어떤 것을 담고 있어야 한다. 물론 게임에 참여하는 학생들은 그것을 의식하지 못할 것이다. 수업이 본격적으로 진행되면서 게임 활동이 다른 활동들에 아이디어를 제공하고, 방향을 제시하며, 영향을 준다는 사실을 그들은 발견할 것이다.

① 학습목표와 텍스트 선정

이 연구에서 설계한 모형은 학생의 반응에 초점을 둔 목표별 모형이기 때문에 기본적으로 특정의 목표에만 유효하다. 그 특정의 목표는 시와의 정서적 교감을 통해 시에 친밀감을 가질 수 있도록 하는 것, 시를 학생 자신의 감수성에 기반을 뒀서 능동적으로 감상할 수 있도록 하는 것 등이다. 그러나 이것은 모형의 궁극적 목적이나 이념에 해당하는 것이고, 매 단위 수업에서는 교육과정의 내용과 학생의 수준과 요구에 맞는 세부 목표를 설정해야 한다. 7차 교육과정 내용 중 7학년 이상에서 이 모형을 적용할 수 있는

교육내용은 다음과 같다.

- 7-3, 작품이 지닌 아름다움과 가치를 파악한다.
- 8-3, 작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지를 파악한다.
- 8-4, 작품에 드러난 작가의 세계관과 그 시대의 사회, 문화적 상황을 관련 지어 이해한다.
- 8-6, 여러 갈래의 글을 쓴다.
- 9-7, 작품 세계를 창조적으로 수용하려는 태도를 지닌다.
- 10-6, 자신의 생각이나 느낌을 문학적으로 표현한다.

위와 같은 교육과정 내용 그리고 교과서의 학습 목표 등을 종합적으로 고려하여 목표를 설정한다. 그러나 무엇보다도 ‘지금 여기’의 내가 가르치는 아이들에게 보다 효과적이고도 필요한 문학교육은 어떤 것이 되어야 할 것인지 심각하게 고민하는 가운데서 목표를 설정해야 할 것이다. 또 정해진 수업 시간 안에 원활한 연행 활동을 통하여 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 학생들이 실제 수업시간 이전에 교육 연극적 활동과 시의 내용에 대해 이해하고 있는 것이 필요하다. 따라서 전 시간에 미리 모듈을 구성하고 교육 연극적 기법을 조사해 오는 과제를 내주고, 시를 미리 한 번 읽어 오게 하면서 교육 연극적 활동에 쓰이는 인물, 사건, 배경 등을 시에서 찾아보는 과제를 제시한다. 수업이 시작하면 교사는 모듈별 과제를 확인하고, 수업 중에 하게 될 교육연극의 개념과 다양한 활동들 중에서 학생들이 쉽게 할 수 있는 몇 가지 활동을 소개해 준다. 또한 연행 시 동시 다발적 참여가 이루어지는 경우가 많아 소란하거나 시간 가는 줄 모를 때가 있다. 이런 단점을 보완하기 위해 시간이 얼마 남았는지 알려주는 신호, 서로의 침묵을 약속하는 신호 등을 학생들과 미리 약속함으로써 학생들을 통제할 수 있다.

② 학습 환경 조성하기

이 단계의 초점은 우선 학생들로 하여금 시적 화자나 인물로 창의적 가정을 할 수 있도록 학습 환경을 조성하는 것이다. 연극적 기법이 적용된 수업을 위해서 무엇보다 중요한 것은 학생들이 자연스럽게 극화 활동에 몰입할 수 있도록 교실 환경을 변화시켜 주는 것이다. 이때 교실 환경의 변화는 물리적 측면의 변화가 아니라 심리적 변화, 즉 극 중심 수업을 위한 학습코드의 전환에 초점을 맞추어야 한다.

먼저, 학생들이 자의식에서 해방되어 타자로 가정할 수 있도록 정신적, 육체적 이완을 시켜 준다. 박주영은 이 단계의 활동을 ‘풀기’와 ‘열기’로 나누어 설명한다. ‘풀기’라는 말은 자기 자신을 이완시키는 과정을 의미하는 것이고, ‘열기’라는 말은 타인, 혹은 환경 등 다른 존재들에 대해 받아들일 수 있는 상태가 되는 과정을 의미하는 것이다. 전자는 내향적이고 후자는 외향적이다. 이러한 ‘풀기’와 ‘열기’는 인간의 몸과 영혼을 그 도구로 사용하는 교육연극 지도를 위해 반드시 선행되어야 할 준비 과정이다.⁴⁶⁾ 그 방법으로는 노래와 율동, 일반 게임, 간단한 연극놀이 등이 있다. 교육연극에서 다양하게 개발된 warm-up 활동들을 수업 조건에 맞게 변형해서 사용하면 된다.

③ 시 낭독하기

시를 개인적으로 접근하는 단계이다. 이해하기 조금 어려운 시라도 자꾸 읽는 동안 친근해지면서 차차 의미가 밝아지게 된다. 개별적으로 묵독한 다음 여러 사람이 돌아가면서 낭독을 수행한다. 교실이 극적 가상공간으로 바

46) 박주영, 앞의 책, 55쪽.

꺾었다면 낭독은 그냥 소리 내어 읽기가 아니라 일종의 연행(performance)이 된다. 낭독을 할 때는 작품의 분위기에 맞는 감정과 호흡을 가져야 하고 이를 통해 시의 리듬을 느낄 수 있어야 한다. 호흡을 알맞게 조절하면서 시행의 구분으로 표시된 작품의 흐름을 살려야 한다. 대개의 경우 한 행이 끝나는 데서는 호흡을 바꾸면서 약간의 여유를 두어야 하고, 한 연이 끝나는 부분에서는 좀 더 큰 여유를 둔다. 한 행으로 된 구절은 가능한 한 한 호흡으로 읽되, 행의 길이가 보통 이상으로 긴 경우는 문장의 흐름을 고려하여 중간의 적절한 곳에서 호흡을 바꾼다. 리듬의 변화는 내용의 변화와 밀접한 관계가 있다. 시의 리듬은 내용의 흐름을 도와주고 한층 더 생생하게 하면서 입체적인 감동을 이루는 요소로 작용한다. 시의 낭독이란 단지 소리 내어 읽는 데 그치지 않고 이러한 호흡과 효과를 학생 스스로 자신의 목소리로 경험하는 것이다. 또 시의 낭독 시 교사는 시 텍스트의 내용을 머릿속에 영상으로 구성해 본다고 가정하고, 등장인물 및 시간적·공간적 배경까지 구체적으로 머릿속에 그려볼 수 있도록 유도한다. 이렇게 구체적으로 상상함으로써, 학습자는 뒤에 이어질 시적 상황 연행 시 화자의 심정과 어조 등을 쉽게 이해할 수 있을 것이다.

④ 자유롭게 쓰기 -(반응 형성하기)

시 낭독이 끝나면 시에 대한 일차적 반응을 자유롭게 발표하게 한다. 대부분의 학생은 시가 주는 많은 단서에 의식적이기보다는 무의식으로 반응한다. 따라서 자신의 반응을 의식하고 명료히 할 수 있는 기회를 주어야 한다. 이를 위해 ‘자유롭게 쓰기’를 할 수 있는데 학생이 시 텍스트에 대한 반응을 자유롭게 나타내는 것이다. 자유롭게 쓰기는 주어진 시에 대해 1~5분정도

쓰는 것이다. 이 활동을 통해 학습자는 시에 대한 즉각적인 반응을 생성할 수 있다. 즉 자유롭게 쓰기 활동에서 학생은 시 텍스트에 대한 즉각적인 반응을 쓰면 된다. 시 텍스트에 대한 반응을 자유롭게 쓴 다음, 학생은 자신의 쓰기를 동료 학생들과 공유한다. 동료 집단의 다양한 반응은 학생들에게 새로운 아이디어를 도출하게 하며, 자기의 반응을 반성할 수 있게 한다. 한편, 교사는 학생들이 반응을 형성하는데 방해가 되는 요인들(어려운 어휘나 구절, 시 텍스트와 학생 체험과의 거리 등)을 제거해 주어야 한다. 이 일차적 반응은 앞으로 여러 가지 극화활동을 통해서 조정되거나 발전하여 나갈 것이다.

가난하다고 해서 외로움을 모르겠는가
너와 헤어져 돌아오는
눈 쌓인 골목길에 새파랗게 달빛이 쏟아지는데.
가난하다고 해서 두려움이 없겠는가
두 점을 치는 소리
방범대원의 호각소리 메밀묵 사려 소리에
눈을 뜨면 멀리 육중한 기계 굴러가는 소리.
가난하다고 해서 그리움을 버렸겠는가
어머님 보고 싶소 수없이 뇌어보지만
집 뒤 감나무에 까치밥으로 하나 남았을
새빨간 감 바람소리도 그려 보지만.
내 볼에 와 닿던 네 입술의 뜨거움
사랑한다고 사랑한다고 속삭이던 네 숨결
돌아서는 내 등 뒤에 터지던 네 울음.
가난하다고 해서 왜 모르겠는가
가난하기 때문에 이것들을
이 모든 것들을 버려야 한다는 것을.

-신경림, 「가난한 사랑 노래」

신경림의 「가난한 사랑 노래」를 통해 ‘자유롭게 쓰기’활동의 예를 살펴 보면

학생1)

가난, 가난 때문에 받은 설움, 모욕, 멸시, 사랑을 할 수 없는 억울함, 가난으로 인해 잃은 여러 가지 것들, 뼈를 깎는 고통, 삶에 대한 절망감

학생2)

가난한 사랑 노래, 단칸방, 라면, 생생! 우동, 김현주, 순수하고 소박함, 시골 처녀...

위의 예시 글들에서 알 수 있듯이, 자유롭게 쓰기 활동을 통해서 학습자들은 「가난한 사랑 노래」에서 나타난 시적 화자의 정서인 ‘가난과 서글픔’을 보다 잘 이해할 수 있을 것이다. 그리고 시적 화자의 태도와 정서에 대한 이해를 통해 「가난한 사랑 노래」에 나타난 ‘따뜻한 인간애’를 자신의 삶과 관련지어 의미화 할 수 있을 것이다.

⑤ 시적 상황 연행하기

본격적으로 연행이 시작되는 단계이다. 학생들은 전 단계에서 형성한 개별적 반응들을 모둠 구성원들과 함께 재구성하여 극화하고 다른 모둠의 극화를 관람하면서 그들의 시 해석을 수정하고 정교화 할 수 있게 된다.

일단 앞의 과정을 거쳐서 시의 분위기와 대강의 흐름에 낫익게 된 뒤에 할 일은 시 속의 상황을 파악하는 것이다. 즉, 시 속의 인물(작중 화자)은 지금 어떤 위치, 어떤 처지에 있는가를 아는 일이다. 그것을 모르고서는 그의 말을 정확히 이해하기 어렵다. 대부분의 서정시에는 물론 사건이라 할 만한 것이 없고 짙막한 장면만 제시되는 것이 보통이지만 그 장면의 모습도 일정한 상황을 이루게 마련이다. 그것을 시에서의 시적 상황이라 할 수 있다. 시적 상황에 대한 이해는 시의 전체를 제대로 아는 데에 중요하다.

먼저, 독백극을 활용하여 시적 상황을 구체화한다. 교사는 텍스트의 화자로 가정한 학생에게 주위 환경에 관해 말하라고 한다. 이 말을 통해 연행하는 학생이 텍스트의 상황이나 장면을 정확하게 이해하고 있는지가 평가되고 관객으로서의 학생들은 그 상황이나 장면을 떠올리게 된다. 독백의 분위기를 고조시키기 위해 소리에 의한 무대 장치를 활용할 수도 있는데, 이것은 음향으로 텍스트의 상황을 암시하는 방식이다.

신령님,

처음 내 마음은 수천만 마리

노고지리 우는 날의 아지랑이 같았습니다.

번쩍이는 비늘을 단 고기들이 헤엄치는 초록의 강 물결

어우러져 나는 아기구를 같았습니다.

신령님,

그러나 그의 모습으로 어느 날 당신이 내게 오셨을 때
나는 미친 회오리바람이 되었습니다.
쏟아져 내리는 벼랑의 폭포,
쏟아져 내리는 소나기비가 되었습니다.

그러나 신령님,
바닷물이 작은 여울을 마시듯
당신이 다시 그를 데려가시고
그 휘-나한 내 마음에
마지막 타는 저녁 노을을 두셨습니다.
그리고는 또 기인 밤을 두셨습니다.

신령님,
그리하여 또 한번 내 위에 밝는 날
이제
산골에 피어나는 도라지꽃 같은
내 마음의 빛같은 당신의 사랑입니다.

-서정주, 「다시 밝은 날에-춘향의 말· 2」

서정주의 「다시 밝은 날에-춘향의 말· 2」의 화자는 부제에서 명시되어 있듯이 춘향이다. 시인은 고전 소설 ‘춘향전’의 인물의 상징성과 모티브를 현대적으로 변용하여 춘향이라는 허구적 인물을 만들어 냈다. 이 시의 화자는 ‘신령님’이라는 절대적 존재에게 하소연하는 듯한 어조와 구어체의 문장을 구사함으로써 정서를 효과적으로 표출하고 있다. 학생으로 하여금 춘향과 동일시한 상태에서 빈 의자에 신령님이 있다고 가정하고 하고 싶은 말을 하게 하는 활동(empty chair 기법)을 하게 한다. 학생들은 화자의 상황에 대한 태도가 어조와 관련이 있음을 학습할 수 있게 된다.

다음으로, 의미를 협상해서 하나의 상황을 정하고 정지장면이나 동작극, 즉흥극을 통해 학생들에게 화자가 되어 움직이고 말하게 한다. 그러면 교실은 시적 상황이 벌어지는 무대가 된다. 구체적 배경을 형상화할 무대장치는 필요하지 않다. 그렇게 믿는 것만으로 충분하다. 제 2장에서 운동주의 「자화상」을 예로 든 바 있다. 서정주의 「다시 밝은 날에 -춘향의 말·2」에서와 같이 시간의 경과가 있는 시 텍스트의 경우에는 시간의 경과에 따른 상황의 변화를 극화해도 좋다.

이 시는 상황의 변화에 따른 춘향의 심리 변화를 보여주고 있는데 1연은 ‘그(이도령)’를 만나기 이전, 2연은 ‘그’를 만난 이후, 3연과 4연은 ‘그’와 이별한 이후의 상황이다. 4연은 재회의 순간을 기다리고 있음으로 3연과 구별해서 미래의 상황으로 보아도 무방할 것이다. 학생들을 4개의 모둠으로 나누어 각 연의 상황을 정지장면이나 즉흥극으로 표현하게 한다. 교실이 좁을 경우는 1연씩 순서대로 연행하고 교실이 넓은 빈 공간일 경우는 이미지 갤러리를 사용한다. 다음으로, 연행을 하고 있는 배우(인물)로서의 학생들에게 자신이 맡은 인물, 화자로 동일시한 상태에서 대사를 할 기회를 준다. 이것은 각 상황에서의 인물, 화자의 심리 변화를 이해하기 위한 활동이다. 배우들의 대사에 이어 관람하는 학생들의 자율적인 의견과 반응을 들어보는 것을 잊지 않도록 해야 하는데 이 때 활용할 수 있는 교육 연극 기법이 극중 인물과의 대화(hot seating)이다. 배우(인물)로서의 학생에게 인터뷰를 하는 방식으로 관객으로서의 학생은 시 속 인물에게 질문한다. 배우로서 학생은 그것에 대해 창의적 가정을 바탕으로 답변하게 된다. 극중 인물과의 대화는 배우로서의 학생 자신이 스스로를 시 속 화자나 인물로 가정하기도 쉬우며, 관객들도 배우로서의 학생을 모두 시 속 인물로 보고 함께 대화를 나누기 때문에 시의 잠재적 의미를 구체화하는 데도 용이하다. 연행을 한 학생과

관람을 한 학생사이에서 올바른 의미 협상이 이루어지도록 교사가 중간에서 중재자 역할을 해 주는 것 또한 중요하다. 이러한 일련의 활동이 일종의 ‘공유하기’인데 모형에서 설명했듯이 공유하기는 각 단계마다 사용되는 교육연극 기법, 자유롭게 쓰기 등과 같은 활동을 통해 수업 중 계속해서 이루어져야 한다. 이렇게 함으로써 활동만 존재하고 교육의 내용과 결과는 없는 무책임한 수업으로 흐를 가능성을 방지할 수 있다.

이렇게 학생들은 시적 상황 속에 직접 놓여 봄으로써 화자와 등장인물 등을 자신과 동일시하고 화자의 정서와 태도 그리고 어조에 쉽게 접근할 수 있게 된다. ‘시’를 발화할 수밖에 없었던 그 결정적인 상황을 살피고 그때의 화자의 고양된 정서를 내면화하는 것은 능동적인 시 감상의 기초가 된다.

⑥ 이미지 연행하기

교육연극 기법으로 시의 이미지를 장면화하는 활동을 할 수 있다. 이미지만이 시를 만드는 것은 아니지만 이미지가 시의 가장 본질적 요소라고 보는 것이 보통이다. 이미지의 조직적 작용은 작품 자체에 관련된다. 한 작품의 이미지들은 서로 하나의 양식(패턴)을 형성하는 까닭에 선택되어 조직된 것이다. 그러한 양식은 그 작품 세계에 대한 상징이 된다.⁴⁷⁾ 따라서 시를 읽으며 감각적 재생을 하는 것은 시 이해에 있어 필수라고 할 수 있다. 이미지를 몸을 이용해 장면화하는 활동은 학생들의 마음에 생긴 감각적 형상들을 밖으로 표현하게 하기 위한 것이다. 문학에서 이미지는 이정보다는 상상력에 호소하도록 의도된 것이기에, 감각을 재생하고 그 감각을 다시 시각화하

47) 이상섭, 『문학비평 용어사전』, 민음사, 2001, 223쪽.

기 위해서는 반드시 상상력이 요구된다.

먼저, 학생들에게 마음에 생긴 감각적 재생이나 그 이미지가 생기도록 자극하는 인상 깊은 어휘나 구절을 자유롭게 이야기하게 한다. 학생들이 이야기한 단어나 구절, 이미지 중에서 시의 의미를 이해하는 데 중요한 몇 가지를 선택해서 그것으로 정지장면을 만들도록 한다. 이때 앞서 연행한 시적 화자의 상황과 중복될 수 있는 것은 제외한다. 학생들은 모듬을 형성해서 간단히 협의한 다음 바로 연행에 들어간다.

이 활동의 경우, 학생들이 작품 전체에서 이미지의 기능을 무시하고 그것만 따로 떼어 느끼기 쉬우므로 반드시 이미지를 만들어주는 언어 자체로 시선을 돌리도록 유도해야 한다. 연행을 한 학생들에게 그러한 장면화를 하게 한 근거를 시에서 찾아 말해 보도록 질문을 하면 된다. 이미지는 비유적 언어와 특히 밀접하게 관련이 있으므로 학생들의 대답과 연결해서 시에 쓰인 수사법에 대해 자연스럽게 언급할 수도 있다. 이것은 수업의 초점에 따라 융통성 있게 조절한다.

서정주의 「다시 밝은 날에-춘향의 말·2」는 춘향이 겪는 심리 변화의 과정이 이에 대응되는 감각적이고 구체적인 자연의 이미지를 통해 표현된다. 따라서 상황을 연행하는 활동에 이어서 이미지를 마임으로 표현하게 한다. 1연을 연행하는 모듬은 ‘평화로운 모습의 아지랑이와 아기구름’을 2연의 말은 모듬은 ‘빠른 속도의 미친 회오리바람, 벼랑의 폭포, 소나기비’를 3연은 ‘천천히 타는 저녁 노을과 기인 밤’을 4연은 ‘산골에 피어나는 강인한 도라지꽃’을 마임으로 표현한다. 이 시의 경우 비유적 이미지가 지배적이므로 학생들에게 그들이 표현한 것이 어떤 시어의 영향인지, 그리고 그것이 시적 화자의 심리와 어떻게 관련을 맺는지 질문한다. 1연의 이미지는 사랑의 걱정에 휩싸이기 이전의 평화롭던 마음, 2연은 사랑의 걱정에 휩싸인 심리, 3

연은 이별 후의 아픔과 기다림, 4연은 재회의 날을 기다리겠다는 굳은 의지와 관련이 있음을 학생들은 알게 된다.

⑦ 시로 이야기 만들기-(화자의 삶 상상하기)

이번 단계는 소극적인 감상이 적극적인 재창조로 확장되는 단계이다. 지금부터의 활동은 정해진 순서 없이 교사가 자율적으로 조절한다. 시에 따라서는 불가능하거나 필요 없는 경우도 있고, 앞의 활동과 동시에 이루어지기도 하기 때문이다.

화자를 인물로 한 하나의 이야기를 만든다. 화자가 어떤 삶을 살았는지 상상해 보고 이야기로 만드는 것이다. 시적 화자의 상황을 표현했던 정지장면, 화자와 관련된 하나의 물체, 의상, 신문기사, 편지 등이 이야기의 발전을 위한 출발점으로 도입된다. 학생들은 시에서 제공하는 부분적인 정보인 사건과 주제와 의미를 탐구하고 발전시켜 이야기를 구성한다.

흐르는 것이 물뿐이라.
우리가 저와 같아서
강변에 나가 삼을 씻으며
거기 슬픔도 피다 버린다.
일이 끝나 저물어
스스로 깊어 가는 강을 보며
쭈그려 앉아 담배나 피우고
나는 돌아갈 뿐이다.
삼 자루에 맡긴 한 생애가
이렇게 저물고 저물어서

셋강 바닥 썩은 물에
달이 뜨는구나.
우리가 저와 같아서
흐르는 물에 삼을 씻고
먹을 것 없는 사람들의 마을로
다시 어두워 돌아가야 한다.

-정희성, 「저문 강에 삼을 씻고」

이 시의 화자인 ‘나’는 중년의 노동자로 흐르는 강에 삼을 씻으며 고단한 하루의 노동을 위안 받는 인물이다. 그런데 그는 ‘쭈그려 앉아 담배나 피우’다가 빈한한 인간의 마을로 다시 돌아가는 무기력한 삶을 살고 있다. 그의 삶은 어떠한 것이었을까? 어떠한 삶이었기에 세상살이에 지쳐 지금은 현실에 대결할 결단과 용기조차 없어진 것일까? 이러한 질문은 학생들에게 ‘나’를 주인공으로 한 드라마를 만들게 하는 동기가 된다. 학생들은 ‘흐르는 것이 물뿐이라. 우리가 저와 같아서’, ‘삼 자루에 말긴 한 생애가 이렇게 저물고, 저물어서’와 같은 시구에서 이야기의 실마리를 찾는다. 학생들은 주변 아버지들의 삶을 드라마로 구성한다. 이처럼 이야기를 구성할 단서가 적은 시일 경우, 학생들은 자신들의 경험을 재료로 해서 이야기를 꾸며갈 것이고 만들어진 이야기는 표면적으로는 화자의 것이지만 학생 자신의 것이기도 하다. 그들은 화자를 탐구하면서 자신을 반성적으로 되돌아보며, 미래를 계획하게 된다. 이런 활동을 하는 이유는 첫째는 학생의 경험에 기초한 반응을 교실에 끌어들이기 위한 것이고 둘째는 학생으로 하여금 자신의 삶과 텍스트가 밀접하게 관련되어 있음을 깨닫게 하기 위한 것이다.

한편, 시가 시대적, 역사적 배경과 밀접한 관련이 있을 경우 작가의 현실 인식과 그것에 의한 작가의 갈등이 이야기의 주제가 될 수도 있다. 이러한

이야기는 학생으로 하여금 시대와 시대의 고민을 작품이 얼마나 진실하게 반영하고 있는지, 화자의 현실 대응 방식은 어떠한지, 그것이 독자인 학생에게 어떤 영향을 주는지 등에 대해 토의하도록 유도한다. 극중 인물과의 대화(hot seating)나 토론연극으로 억압적 현실에 대한 대안들을 학생들 스스로 찾아 볼 수 있게 할 수 있다.

⑧ 모듈별 토론 및 상호평가

수업 중 교육연극적 기법을 활용한 연행이 모두 끝나고 나면 모듈별, 모듈 내 평가표를 작성하고 약간의 토론 시간을 갖은 뒤, 모듈별로 돌아가며 모듈 전체의 의견을 말하도록 한다. 학생들은 연행활동을 통해 형성된 자신의 고유한 관점과 반응을 표현하고 시 텍스트에 대한 이해와 해석을 다른 학생들의 것과 연결하는 시간을 갖는다. 학생들은 상호 작용적인 대화를 통해 시의 내용을 요약하고, 의미에 대한 질문과 예상을 하면서, 새로운 의미 구성을 할 수 있다. 이를 통해 학생들은 시의 의미를 보다 구체적이고, 풍부하게 이해할 수 있다. 또 연행 활동을 통해 느낀 점, 다른 모듈의 연행에 대한 질문 등을 발표하게 한다.

토론 활동 시 학생들은 시 읽기의 목적이 일정한 정답이나 진리를 찾기 위함이 아니라 반응과 이해의 풍부함을 위한 것임을 스스로 깨닫게 되고, 개방적인 태도를 갖게 된다. 교사는 어떤 학생의 반응이 맞는지 혹은 틀리는지에 관한 최종적인 말을 하지 않고, 학생들 스스로 사고할 수 있게 돕는다.

⑨ 비평적 에세이 쓰기⁴⁸⁾

이 단계는 학생이 다양한 연행 활동과 토론을 통해 얻은 시 텍스트의 내용이나 의미를 보다 구체적으로 이해하고 확장해나가는 과정이다. 아무런 관련 상황 없이, 어떠한 상상의 실마리도 주지 않은 채 딱딱한 교실에서 글쓰기를 강요하는 것이 아니라, 시의 연행과 토론 활동을 통해 시에 의한 감정이 자발적으로 표출되었기 때문에 자연스러운 글쓰기가 이루어질 수 있을 것이다.

비평적 에세이 쓰기란 단순히 시 텍스트에 대한 반응과 비평을 쓰는 것만을 의미하지는 않는다. 글을 쓴다는 것은 세계를 자신의 방식으로 이해하고 그것을 글로 정리하는 행위이다. 따라서 비평적 에세이 쓰기는 남들과는 다른 독특한 방식으로 세계를 읽어내는 능력, 즉 비평적 읽기의 결과로 형성되는 반응과 비평을 표현하는 것이다.⁴⁹⁾ 따라서 학생은 다소 비논리적이더라도 자신의 반응을 표현하려는 노력, 다소 주관적인 느낌이 들더라도 시를 자신의 방식으로 읽어내려는 노력을 해야 한다. 비평적 에세이 쓰기 활동은 시의 내용을 자세히 설명하는 것이 아니라 시의 내용을 인용하거나 의미에 대한 진술을 통해 자신의 생각과 반응을 드러내는 것이다. 비평적 에세이 쓰기에는 비교, 대조, 유추, 분류, 분석, 예시, 묘사, 서술등과 같은 여러 가지 내용 조직 방법들이 활용될 수 있다. 비평적 에세이 쓰기에서 학습자는 이러한 내용 조직 방법들을 활용하면서, 비판적 읽기를 통해 자신의 고유한 관점을 표현한다. 자신의 고유한 관점은 남들과 동떨어지거나 홀로 자기를 고집하는 데서 얻어지는 것이 아니라 남의 생각을 두루 알고 보다 더 깊이 있게 생각하고 터득하는 데서 얻어지는 것이다. 그렇기 때문에 비평적 에세

48) '비평적 에세이 쓰기'는 선주원의 앞의 책 216~223쪽을 참고 하였다.

49) 선주원, 앞의 책, 214쪽.

이를 쓰기 전에 동료 학생들과 토론 활동을 하는 것은 꼭 필요하다. 또한 자신의 관점을 입증하기 위해 학생은 시 텍스트의 형상화된 중심 시어나 시구, 이미지, 어조, 배경 등을 인용하고 이것들의 의미 해석을 통해 자신의 시에 대한 이해와 반응을 논리적으로 뒷받침 할 수 있다. 이를 위해 시에서 중요한 부분을 찾고 밑줄을 그어 보는 것도 좋은 방법이다. 비평적 에세이 쓰기는 시 텍스트의 내용이나 의미에 대한 인식뿐만 아니라, 시적 화자의 삶에 대한 태도를 학생 자신의 삶과 관련지어 생각해 볼 수 있는 기회를 제공해준다. 또한 이 활동을 통해 학생들은 자신의 생각을 구체화 시켜 쓸 수 있는 능력을 발달시킬 수 있을 것이다. 이 때 교사는 학생들의 비평적 에세이 수준이 미흡하더라도 노력과 적극성에 대해 긍정적으로 반응해 주도록 한다. 그러한 교사의 반응이 이후로도 지속적으로 쓰기 활동에 참여하는 태도를 지닌 학습자를 키우는 데 도움이 될 것이다.

강나루 건너서

밀밭 길을

술 익는 마을마다

타는 저녁놀

구름에 달 가듯이

가는 나그네

구름에 달 가듯이

가는 나그네

길은 외줄기

남도 삼백리

-박목월, 「나그네」

박목월의 「나그네」를 가지고 다음과 같은 비평적 에세이를 써 볼 수 있다.

예시 글)

이 시는 전체적으로 마치 그림을 그려 놓은 것 같다. 한 나그네가 뭇지 모르지만 답답해서 정처 없이 여행을 떠났다. 그는 길을 가다가 강이 나오면 배를 타고 강을 건넜다. 들길도 걷고, 산길도 걸으면서 어디론가 정처 없이 걸어간다. 걷다 보니 밀밭이 나온다. 아무 생각 없이 그냥 밀밭 사이 길을 걸어간다. 산길을 건널 때는 진달래, 철쭉꽃이 나그네를 반긴다. 걷다가 보면 마을도 나올 것이다. 마음에도 봄은 왔다. 개나리하고 복숭아꽃이 가득 핀 평화로운 마을이다. 마을 이곳저곳에서는 술 익는 냄새가 난다. 나그네는 돈도 없을 것이고, 동네에서 술을 먹으며 농부들과 이런 저런 인생 이야기를 나눈다. 그러나 나그네는 빨리 바다가 보고 싶어진다. 나그네는 달밤에 흥얼흥얼 비틀비틀 걷는다. ‘비 내리는 호남선’, ‘소양강 처녀’, ‘아리랑’ 같은 노래를 불렀을 것이다. 그러다가는 아무데서나 잠을 잔다. 추워서 감기가 걸릴 수도 있지만 뭐 하루 이틀 지나? 봄이어서 춥기도 하겠지만 답답한 짐보다는 나올 것이었다. 드디어 바다에 도착했다. 바닷바람은 시원했다. 파도소리도 우렁찼다. 시인은 힘껏 소리를 질렀다. 그 동안 여행 때문에 힘들었던 것도 다 사라졌다. 그리고 파도처럼 살 것을 다짐했다.

이 시는 답답함을 느낀 나그네가 집을 나와 여행을 하면서 아름다운 자연과 시원한 바다에서 답답함을 버리고 앞으로는 열심히 살겠다고 다짐한 시이다.

2. 시 지도의 실제

이번 단계에서는 교육연극을 활용한 시 교수·학습 방법을 구체적으로 예시하고 그 실효성을 살펴보기 위해 앞에서 만든 모형에 하나의 시를 실제로 적용해 본다.

1) 학습목표와 텍스트 선정

나 보기가 역겨워
가실 때에는
말없이 고이 보내 드리우리다.

영변에 약산
진달래꽃
아름따다 가실 길에 뿌리오리다.

가시는 걸음 걸음
놓인 그 꽃을
사뿐히 즈려밟고 가시옵소서.
나 보기가 역겨워
가실 때에는
죽어도 아니 눈물 흘리오리다.

- 김소월, 「진달래꽃」

고등학교 『국어 상』에 나오는 김소월의 「진달래꽃」은 이별의 슬픔을

인고의 의지로 극복해내는 여인을 시적 화자로 내세워 전통적인 이별의 정한을 토속적인 시어와 민요적 가락에 실어 승화시키고 있다. 여기서 화자는 꽃을 뿌리는 것과 같은, 상대방을 축복하는 행위를 취하며 이별에 대한 역설적인 태도를 보인다. 또 화자는 이별함에도 불구하고 ‘죽어도 아니 눈물 흘리’겠다고 하는데 이것은 화자의 내면과는 상반되는 반어적 어조이다. 이와 같이 진달래꽃의 화자는 이별의 상황이지만 담담하게 꽃을 뿌리고 눈물도 참는다. 이시는 이렇게 만나고 떠나는 사랑의 원리를 통한 삶의 인식을 보여 주고 있다.

젊은이들은 누구나 한번쯤 사랑, 이별과 같은 삶의 근원적이고 보편적인 문제에 사로잡혀 방황한다. 수업의 대상인 열일곱 청년들의 고민도 이와 다르지 않다. 이 때문에 김소월의 「진달래꽃」을 수업의 텍스트로 선택했다. 요즘 시대의 중·고등학교 학생들에게 이성 친구를 사귀고 헤어지는 일은 더 이상 낯선 풍경이 아니다. 사춘기 시절은 사랑의 열병을 앓고 사랑이 무엇인지, 이별이 무엇인지에 대해 어느 때보다 많은 고민을 하게 되는 시기인 것이다. 따라서 이 시의 주제와 정서를 보다 흡입력 있게 받아들일 수 있을 것이라고 판단했다. 교육연극 수업이든, 교육연극을 활용한 수업이든 반드시 대상에 대한 관찰이 선행된 후, 그들에 대한 이해를 바탕으로 수업 전략과 텍스트, 학습 목표를 선택해야 한다. 학습 목표는 ‘1. 시의 정서를 깊게 체험한다. 2. 시를 자신의 삶과 연결해서 이해한다.’로 정하였다.

본 수업은 총 3차시로 진행되며 차시별 수업 계획안은 다음과 같다.

<표 III-5> 차시별 수업 지도안

차시	학습단계	주요 학습 내용 및 활동	교육연극 활동
1	문제 설정 단계	- 학습 목표 제시	warm-up 빈 의자 기법 (empty chair)
	감성 교류 단계 (공유하기)	-시적 경험 환기시키기 -시 낭독하기 -자유롭게 반응 쓰기	
	심미적 교감 단계 (공유하기)	-시적 상황 및 이미지 연행하기 1	
2	심미적 교감 단계 (공유하기)	-시적 상황 및 이미지 연행하기 2 -시적 상황 및 이미지 연행하기 3	동작극 (moving image) 극중 인물과의 대화 (hot seating)
3	미정성 공간 구성 ·심미적 구체화하기 (공유하기)	-화자의 삶 상상하기 -모둠별 토론 및 상호평가 -비평적 에세이 쓰기	빈 의자 기법(empty chair) 정지 장면(tableau) 동작극(moving image) 즉흥극

학생들이 연극적 활동을 낯설게 느끼지 않게 하고, 수업 중 원활한 연행을 위해 실제 수업 이전에 모둠을 구성하여 모둠별 과제로 미리 제시했던 교육연극적 기법 및 시를 읽고 시에 나타난 시적 상황, 인물, 사건, 배경 찾기 등의 과제를 확인한다. 교사는 이를 종합하여 교육연극의 개념과 활동에 대해 학생들에게 충분히 설명하고, 교육연극 기법 중에 학생들이 짧은 시간 안에 쉽게 활용할 수 있는 것들을 소개해 준다.

2) 학습 환경 조성하기

모든 교육연극 활동이 마찬가지겠지만, 학생들을 정서적으로 촉발시키기 위해서는 워밍업이 특히 중요하다. 이 시에서 보이는 이별의 정한, 화자의 청자에 대한 사랑, 희생 등을 제대로 느끼게 하기 위해선 학생들에게 그들의 경험을 환기 시킬 필요가 있다. 따라서 학생들에게 자신의 삶을 돌아볼 기회를 제공하는 활동을 하는 것이 적절하다고 생각한다. 이를 위한 시의 워밍업으로서 “예스 / 노 게임”을 할 수 있다.

▷ 예스 / 노 게임 (Yes / No game)

이 게임은 자리에 앉아서 수업하는데 익숙한 학생들에게 몸을 풀어주고, 간단한 질문에 대해 봄으로써 자기 자신의 만남과 헤어짐에 대해 반성할 수 있게 한다. ‘yes’의 공간과 ‘no’의 공간을 구별해 준 다음 질문에 따라 움직이도록 하는 간단한 놀이이다. 시 해석과 직결되는 다분히 의도적인 내용의 질문을 하게 되면 학생들이 시를 해석하면서 그것에 의존하게 되므로 가능한 한 학생들 자신의 삶이나 일상의 이야기를 질문하도록 한다. 처음은 가벼운 질문으로 시작하고, 나중에는 학생들 중에서 질문을 만들어 보게 할 수도 있다.

교사 : ① 나는 슬프고 화가 났지만, 참고 웃어버린 일이 있다.

② 친구와 싸우고 결별을 선언해 본 적이 있다.

③ 나는 짝사랑을 해 본 경험이 있다.

④ 지금 나는 교체하는 이성 친구가 있다.

⑤ 나는 누군가와 이별해 본 적이 있다.

⑥ 나는 아직도 그 사람을 좋아한다.

학생 : (즐겁고 편안하게 움직인다. 서로의 반응들을 보면서 재미있어한다.)

연행에 더 잘 들어가기 위해 교사는 학생들을 상상의 세계에 입문시키는 다음과 같은 말을 한다.

교사 : 빈 공간에서 자신의 삶을 살피었습니다. 이제부터는 우리가 함께 한 사람의 이야기를 이 빈 공간에 채워나갈 것입니다.

3) 시 낭독하기 및 자유롭게 쓰기

빈 의자를 공간의 중앙에 놓는다. 그 주위에 붉은 꽃잎을 몇 송이 떨어뜨려 놓고 의자 위에 종이 한 장이 올려져 있다. 교사는 학생들에게 종이에 적혀 있는 것을 읽어 준다. 김소월의 「진달래꽃」이다. 빈 의자와 주위에 흩어진 꽃잎, 의자 위에서 발견된 종이 한 장은 교실을 극적 공간으로 바꾸어 준다. 교사의 시 읽기는 연행이 되고 학생들은 극적 상황과 시에 몰입하게 된다. 교사의 낭독이 끝난 다음 학생들에게 시가 적혀 있는 종이를 한 장씩 나누어 주고 개별적으로 묵독을 하게 한 다음 시에 대한 간략한 느낌을 자유롭게 쓰도록 한다. 시에 대한 반응을 자유롭게 쓴 다음, 자신의 쓰기를 이야기하게 한다. 이를 통해 자신의 느낌을 명료히 할 수 있도록 돕고, 친구들의 다양한 반응을 자신의 것과 비교할 수 있다. 이 작품의 경우 텍스트의 이해에 장애가 될 정도로 어려운 어휘나 구절은 없어 보이므로 일차

독서에서는 학생들의 몰입과 반응 공유에 초점을 두도록 한다. 다양한 반응을 공유한 다음 돌아가면서 한 줄씩 시를 읽도록 하고, 반 전체가 다 같이 시를 여러 번 읽도록 한다. 학생들은 시를 자꾸 읽는 동안에 자신도 모르는 사이 리듬을 타면서 노래처럼 자연스럽게 읽고 있는 자신을 발견할 것이다. 이 때 교사는 김소월 시에 어느 시보다도 두드러진 리듬이 들어 있음을 언급해 주고 학생 자신 안의 리듬과 언어의 리듬이 조화를 이룰 수 있도록 해야 함을 자연스럽게 인식시켜 줄 수 있다.

교사 : 이 시는 어떤 느낌을 줍니까? (제목, 작품전체, 시적화자에 대한 느낌 등) 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 써보고 다 함께 이야기해 봅시다.

학생1 : 가슴이 아프다. 사랑하는 사람이 있지만 헤어져야 하는 현실이 떠나는 내 사랑, 잡지 못하는 내 마음...

학생2 : 사랑, 사랑의 추억 진달래꽃, 아름답고 숭고하다. 이별, 추억을 밟고 가는 임. 헤어짐의 고통, 슬픔...

학생3 : 답답하다, 사랑은 쟁취하는 것, 그대 사랑합니다...

4) 시적 상황과 이미지 연행하기

교실 중앙에 놓인 빈 의자를 보고 배우로서의 학생에게 시 텍스트의 화자나 인물로 가정을 하게 한 후, 그 빈 의자에 누가 앉아 있는가를 상상하게

한다. 이 때 학생들은 「진달래꽃」이 여성적인 어조로 이루어져 있기 때문에 텍스트 속 화자를 이별의 상황에 놓인 한 여성으로 생각하게 되고, 빈 의자에 화자인 한 여성이 앉아 있다고 상상하게 된다. 교사는 학생에게 의자에 앉아 있는 그 여성에게 말을 하게 한다. 그리고 다시 학생으로 하여금 그 의자에 앉게 하여 자신이 한 말에 대해 대답을 하도록 유도한다. 학생은 먼저 화자에게 말하고, 다음에 자신이 화자가 되어 다시 말해 봄으로써 「진달래꽃」의 화자의 어조를 더욱 용이하게 이해할 수 있다. 학생들이 시적 상황에 잘 몰입할 수 있도록 「진달래꽃」의 분위기에 어울리는 정적이면서 절제된 감정의 김광민 의 피아노곡 <다시 안녕 (Goodbye Again)>을 배경음악으로 제공한다.

학생(화자에게) : 당신은 참으로 어리석군요. 당신을 버리고 떠나는 사람에게 꽃을 뿌려주고 그 꽃을 밟고 가라니요. 정말 답답해요. 그냥 화를 내든지, 원망을 하든지, 아니면 가지 말라고 붙잡으세요. 이별의 상황에서 힘들게 눈물을 참는 당신의 모습이 애처롭습니다.

학생(화자가 되어): 그 사람을 사랑하지만 만약 제가 싫어서 그가 떠난다면 붙잡을 생각은 없습니다. 그의 앞길을 축복해 주겠어요. 그의 앞길에 진달래꽃을 뿌리고 그가 그것을 밟고 가도록 하겠습니다. 그의 앞길이 더욱 빛날 거예요. 그 아름다운 속에서 저는 울지 않을 것입니다. 마음은 아프겠지만 울음을 참고 기다리겠어요. 그것이 제가 할 수 있는 일이죠.

교사는 화자가 된 학생이 ‘그의 앞길을 축복해’ 주고 ‘진달래꽃을 뿌려준다’고 한 것에서는 역설적 태도를, ‘그가 그것을 밟고 가도록 하겠’다는 데서는 희생적 어조를, ‘울지 않고 기다리겠다’라고 한 데서는 반어를 이해했음을 이끌어 내고, 학생들에게 쉽고 자연스럽게 그 의미를 설명할 수 있다. 학생들은 화자가 되어 말해 봄으로써 자신도 모르는 사이에 이미 화자의 태도, 어조 등을 이해하고 있는 자신을 발견하게 될 것이다.

다음으로 「진달래꽃」에 대한 동작극을 실시한다. 동작극은 여러 학생들이 함께 연행하도록 하는데, 반 전체를 5~6개의 모둠으로 나눠서 모둠원들과 협동적으로 시적 상황을 구성한다. 모둠별 과제로 시적 상황, 인물, 사건, 배경 등에 대해 미리 조사하면서 모둠원끼리 어느 정도 공유가 이루어진 상태이므로 구체적 상황 구성을 7~10분 정도로 한다. 정해진 수업 시간 안에 모둠별로 다 돌아가면서 발표를 할 수 없기 때문에 한 모둠이 연행할 수 있는 시간을 정해두고, 6 모둠이라면 2~3 모둠 정도만 나와서 연행을 실시하도록 한다. 이 때 연행을 하게 될 모둠의 선택 방법은 다양하다. 하지만 중요한 것은 어떤 모둠이 연행을 하게 될 지 미리 예측할 수 없어야 학생이 긴장을 유지하며 모둠별 활동에 참여하게 될 것이라는 점이다. 학생들은 우선 화자 역의 한 명의 학습자, 화자의 연인(청자) 역의 한 명의 학습자, 진달래꽃으로서의 여러 명의 학습자들로 설정된다. 학생들은 화자와 청자, 이미지로서의 진달래꽃 등을 함께 연행함으로써 조화로운 상태에서 텍스트 전체를 자신들이 이해한 대로 형상화할 수 있다. 학생들은 몸 전체로 「진달래꽃」을 느끼는 것이다. 교실 전체는 여러 화자들의 이별의 상황으로 재구성된다. 이때 화자, 청자 등으로의 동일시를 어려워하는 학생들을 위해 이미 학습 환경 조성 시 자신의 경험을 돌아볼 수 있는 위밍업으로 ‘에스/노 게임’을 실시했기 때문에 교사는 학생들로 하여금 위밍업 단계를 상기시키

고 자신이 지금까지 직접 경험했거나 간접 경험했던 이별의 장면을 떠올리게 하여 감상의 폭을 넓히게 한다.

장면1. 빈 무대 (empty space). 화자의 연인이 화자를 뿌리친다. 화자는 슬픈 표정을 짓지만 이내 그를 붙잡지는 않는다.

장면2. 화자의 연인이 걸어간다. 그 앞에 화자가 서 있다. 진달래꽃 역을 맡은 학생들이 한명씩 화자와 화자의 연인 사이에 끼어들면서 손을 들어 아치형의 문 모양을 만든다. 그 속으로 화자가 먼저 걸어가고, 그 뒤를 화자의 연인이 걸어간다.

여기서 학습자들이 아치형의 문을 만들어 화자의 연인을 축복하는 듯한 행위에서는 역설적 어조를, 울지 않는 화자의 모습에서는 반어적 어조를 이해했음을 알 수 있다. 또 학생들은 동작극을 통해 시적 상황을 연행하면서 다른 학생들과 자신이 읽어낸 텍스트의 의미가 조금씩 다름을 발견하게 되고, 서로의 스키마에 따른 인식의 차이가 있음을 인정하게 될 것이다. 따라서 친구들과 함께 시적 상황을 구성하는 동안 자신의 의사를 효과적으로 전달하는 방법과 타인과 소통하는 방법을 배우게 된다. 또한 자신의 모둠뿐만 아니라 다른 모둠의 연행을 보면서 자신의 생각과 반응을 수정하고, 조절할 수 있다.

이렇게 이루어진 동작극을 바탕으로 극중 인물과의 대화(hot seating)를 실시한다. 극중 인물과의 대화의 과정은 관객의 질의, 화자로서의 학생의 답변으로 이루어진다. 극중 인물과의 대화는 동작극이 끝난 뒤 바로 이루어지는 것이 바람직하다. 동작극을 통해 학생 스스로가 이미 자신을 텍스트의

화자라고 가정하여 동일시가 이루어진 상태이기 때문에 화자의 어조 등을 보다 쉽게 체화할 수 있다.

관객 : (화자에게) 사랑하는 사람이 있습니까?

배우(화자) : 예, 있습니다.

관객 : 만약 그 사람과 이별한다면 어떻겠습니까?

배우(화자) : 그 사람이 내가 싫어서 간다면 그냥 보내 주겠습니다.

관객 : 왜 그렇죠?

배우(화자) : 너무 사랑하니까요. 슬프지만 그 사람의 앞길을 축복해 주고 싶습니다. 마음으론 슬프겠지만 그 사람 앞에서 눈물도 보이지 않을 것입니다.

관객 : 하지만 어떻게 이별의 상황에서 꽃을 뿌릴 수 있습니까?

배우(화자) : 그것이 바로 진정한 사랑입니다.

화자로써의 학생이 “ 너무 사랑하니까요. 슬프지만 그 사람의 앞길을 축복해 주고 싶습니다. 마음으론 슬프겠지만 그 사람 앞에서 눈물도 보이지 않을 것입니다.” 하고 말한 것에서 화자가 반어적인 어조를 체화했음을 알

수 있다. 즉, 이별이 슬퍼 울고 싶은 화자의 내면과는 상반되는 말화로서 울지 않겠다는 반어의 어조를 학생은 이해했다고 할 수 있다. 또 “이별의 상황에 어떻게 꽃을 뿌릴 수 있느냐”의 질문에 학생이 그것이 바로 진정한 사랑이라고 답함으로써 역설과 상징의 의미를 이끌어 낼 수 있다. 화자를 둘러싼 시공은 ‘진달래꽃’을 지배적인 이미지로 하여 표현되고 있는데 사랑하는 사람이 떠나는 길에 뿌려진 진달래꽃은 임이 떠나지 않기를 바라는 마음을 대신 드러내 주는 역할을 하면서 화자의 청자에 대한 사랑, 희생 등을 상징하고 있기 때문에 학생의 대답과 자연스럽게 연결지어 볼 수 있다. 교사는 미리 학생들의 다양한 반응을 예견해 보면서 그 반응에 대한 반응을 생각해 둔다. 그리고 학생들의 반응을 살펴 피드백을 해주어야 할 것이다.

한편 배우-관객의 대화 과정에서 화자 역을 맡은 학생이 한 명일 경우, 학생은 너무 많은 질의에 곤란해 할 수도 있기 때문에 모둠별로 화자 역을 맡은 학생을 모두 대상으로 설정하고 그 학생들이 관객으로서의 학생의 질의에 자유롭게 대답하게 한다. 이런 방법은 화자 역을 맡은 학습자들 사이의 대화도 유도해 낼 수 있어 더욱 역동적인 분위기를 형성할 수 있게 한다.

5) 화자의 삶 상상하기

이 시에는 구체적 이야기가 드러나 있지 않다. 그것은 대부분의 서정시가 마찬가지이다. 그런데 학생들이 이 시를 자신의 삶과 연결해서 감상하게 하려면 화자의 삶을 상상해 보는 활동이 필요하다고 판단된다. 따라서 빈 의자 기법을 통해 시적 화자의 성격을 구축하고 그 인물의 이야기를 즉흥극으로 만들어 보게 한다.

먼저, 교실 중앙에 놓였던 빈 의자로 다시 주목 하게 한다. 눈을 감게 한 다음 바람 소리가 나는 음향을 틀어 주었다. 무엇이 보이는지 말하도록 한다. 학생들은 ‘언덕, 떨어지는 꽃잎, 들판, 하늘, 날리는 머리카락’ 등을 이야기할 수 있다.

교사 : 적막한 길가 벤치에 한 사람이 앉아 있습니다. 이 사람은 금방이라도 눈물을 쏟을 것처럼 두 눈에 눈물이 가득 고여 있습니다. 이 사람의 호주머니 속에서 종이 한 장을 발견했습니다. 어떤 사람일지 상상해 봅시다.

학생들 : 20대 초반이다, 실연당했다, 누군가와 사별한 사람이다, 친구와 헤어졌다 등.

교사 : 이 사람의 눈에 왜 눈물이 고여 있을까요? 이 사람을 가장 슬프게 했던 것이 무엇이였을까요?

인물의 성격을 대략 구축한 다음 화자가 지금과 같은 상황이 된 결정적인 사건을 모듈별로 나누어 즉흥극으로 만들어 보게 한다. 처음에는 정지장면으로 표현하게 하고 ‘play’ 라고 신호를 보내면 대사와 행동을 하게 한다.

1모듈 : ‘시한부 삶을 살고 있는 아버지와 어린 딸의 이별’

(생의 시간이 얼마 남지 않은 말기 암 환자인 아버지가 휠체어에 앉아 안타까운 시선으로 딸을 바라보고 있고, 어린 딸은 그 앞에서 씩씩한 표정으로 ‘아빠 힘내세요.’ 노래를 울동과 함께 부르고 있는

모습을 표현 한다.)

2모듬 : ‘이민을 떠나는 친구와의 작별’

(공항에서 절친한 친구와의 헤어짐을 아쉬워하며 서로 포옹하고 악수하는 상황을 표현한다.)

3모듬 : ‘소중히 아끼던 물건을 잃어버림’

(평소 가장 아끼고 애착을 갖고 있던 자신만의 보물 1호(예: 강아지, 핸드폰)를 잃어버린 충격과 슬픔, 그 물건이 없어졌음을 인정하지 못하는 허탈한 심정을 인물 간의 시선의 교차, 동선의 교차 등으로 표현한다.)

이와 같이 다양한 화자의 삶을 상상해 보고 그의 삶을 살아보면서 학생들은 자신들이 만들어낸 주인공과 동일시가 되었을 것이다. 이야기의 주인공은 화자이기도 하고 학생들 자신이기도 하다. 학생들은 다양한 이별의 상황에 놓인 화자들의 삶을 살아봄으로써 자신과 자신의 주변에서 이루어지고 있는 여러 가지 종류의 사랑과 이별에 대해 되돌아보고, 사랑과 이별할 때에 가져야 하는 자세에 대해 스스로 생각해 보는 시간을 갖는다.

6) 모듬별 토론 및 상호평가

교실의 모든 연행 활동이 끝나고 나면 학생들은 각자 모듬별, 모듬 내 평가표를 작성한다. 평가표를 작성하고 나면 모듬별로 교육연극적 활동을 통해 새롭게 이해하게 된 시의 내용과 의미뿐만 아니라 연극적 활동 과정에서

느낀 점, 다른 모둠의 연행 활동에 대한 질문 등을 발표하게 한다. 질문을 받은 모둠은 직접 답변을 하도록 하고 만약 모둠끼리 해결이 나지 않을 경우에만 교사가 개입하여 자연스럽게 도와준다. 연행 활동을 통해 시의 내용과 정서를 이해한 모둠들이 자신들이 나름대로 이해하고 해석한 시의 의미를 다른 모둠의 것과 비교·대조하고, 서로의 연행 활동을 돌아보며 의견을 나누는 과정에서 「진달래꽃」에 대한 공통적인 의미, 풍부한 의미구성이 가능해진다.

<표 III-6> 모둠별 평가표

모 둠	이 름	분장, 도구, 음향			인물의 대사와 행동			구성원간의 친밀성			주제 전달			연행에 참여하는 태도		
		상	중	하	상	중	하	상	중	하	상	중	하	상	중	하
1 모 둠																
2 모 둠																

<표 III-7> 모둠 내(內) 상호평가표

이 름	학습 참여도			타인과의 협동성			아이디어 제안		
	상	중	하	상	중	하	상	중	하

7) 비평적 에세이 쓰기

토론 과정을 거쳐 자신의 생각이 구체적으로 정리된 학생들에게 「진달래꽃」의 내용을 바탕으로 시적 화자나 시인에게 친교적 편지를 쓰는 비평적 에세이 쓰기를 실시한다. 친교적 편지는 다른 사람에게 개인적으로 쓴 편지를 말하는데 이러한 친교적 편지쓰기는 학생들에게 낯설지 않고 친숙한 활동이기 때문에 거부감 없이 교실에서 쉽게 활용될 수 있다. 하지만 연행 활동으로 학생들이 차분하게 글쓰기가 되지 않거나, 글을 쓸 시간이 충분하지 않을 경우에는 과제로 제시해 좀 더 깊이 생각하고, 내면화 시킬 수 있는 시간을 주는 것도 바람직하다.

학생들에게 「진달래꽃」의 화자가 이별의 상황에 대해 어떤 태도를 취하고 있는지 정리하고 그러한 화자의 태도가 자신의 생각에 비추어 어떤 평가를 내릴 수 있을지 생각하여, 시의 화자에게 하고 싶은 말을 구상해 보도록 한다. 또는 만일 자신이라면 어떻게 했을지를 상상하여 시의 화자에게 하고 싶은 말을 편지로 구성하게 한다. 이 활동을 통해 학생들은 「진달래꽃」에

나타난 화자의 정서를 쉽게 이해하면서, 이를 자신의 삶과 관련지어 이해하고 자신의 느낌과 생각을 더 잘 표현할 수 있을 것이다.

시적 화자님께

계절이 지나가는 하늘에는 어느 덧 여름의 기운이 서서히 감돌고 있습니다. 시를 읽고 불현듯 당신께 편지를 쓰고 싶어 펜을 들었습니다.

당신의 이야기를 읽고 나서 느낀 게 많아요. 저는 그동안 제 삶에 있어서 많은 사랑과 이별을 경험해 왔지만 한 번도 깊게 생각해 본 적이 없었다는 걸 새삼 깨달았습니다. 제게는 현재 남자 친구가 있고 과거에도 몇 번 만났다 헤어진 친구들도 있습니다. 사랑하는 사람과의 이별은 몹시 슬픈 상황입니다. 저도 헤어질 당시에는 마음이 많이 아팠습니다. 당신이 괴로워하는 마음에 충분히 공감합니다. 더구나 당신은 사랑하는 사람과 헤어지기 싫어하는 듯한데, 그것을 몰라 주고 그 사람이 떠나가고 있는 듯해 당신이 너무 안쓰럽습니다. 그러나 당신은 사랑이 낭만적 사랑, 운명적 사랑만이 있다고 생각하는 것 같아요. 한 사람만을 운명적으로 사랑하는 것이 아름답게 보이기도 하지만 또 한편으로는 맹목적인 것 같아요. 맹목적인 사랑이 가치가 있을까요?

물론 맹목적인 사랑이 더 숭고하고 감동적이에요. 사랑을 다룬 영화나 드라마를 보면, 이별을 당한 자의 맹목적 사랑이 오히려 그것을 거절하고 떠난 자에 대해 승리하는 것 같아요. 많은 사람들이 이별을 당한 자의 편에 서거든요. 그래서 당신 마음에 한층 다가가는 것 같아요. 당신은 사랑을 잃는다고 생각하지 마세요. 더 많은 사람들이 당신을 앞으로 사랑할 것이니까요.

오늘은 이만 줄일게요.

2007년 5월 점차 여름이 느껴지는 날에

IV. 결 론

오늘날 중등학교 시 교육은 교수·학습에 영향을 주는 패러다임이 객관주의에서 구성주의로 변한 것과 관련해서 학습자의 심미적 체험과 창의적인 해석 및 수용성을 강조하는 관점으로 전환 하고 있으나 실제 교육 현장에서는 여전히 신비평 이론에 근거하여 시를 해석할 수 있는 정교화된 기술을 가르치는 데 치중하고 있다. 이에 학생들은 시는 어렵고 특별한 것으로 여기게 된다.

학생들에게 시를 가르치는 일은 시가 지닌 형식을 가르치는 일보다 시가 담고 있는 세계에 대한 감동을 우선으로 해야 한다. 그러므로 시 감상에서는 분석적 이해보다 심미적 교감을 통한 통합 과정에 비중을 두어야 한다. 시의 세계를 나의 일상생활로 끌어내거나 일상의 세계를 시의 세계 속으로 끌어들이는 등의 체험적이고 실천적인 접근이 더욱 중요하다.

따라서 이 연구에서는 학습내용이 교사에 의해 주입되는 식의 시 교육이 아니라, 학생들의 주체적이고 능동적인 참여를 유도하여 스스로 체험하고 몰입해 보는 과정 중심의 교육연극을 시 감상 학습에 적용하였다.

II의 1에서는 교육연극을 시 교육에 적용하기에 앞서 교육연극의 기초적 이론을 정립하고자 하였다. 우리나라에서는 교육연극의 역사가 일천하여 그 용어조차 혼용되고 있기에 이론의 체계화가 계속해서 요청되고 있다. 교육연극은 연극교육 또는 전문 극단의 아동·청소년 연극과는 구별되는 것으로, 특별한 교육 목표를 달성하고자 여러 가지 연극적 기법을 교육 활동으로 도입하는 것이라고 정의할 수 있다. 교육연극의 하위 유형에는 T.I.E, D.I.E, Creative Drama 세 가지가 있다. 이 글에서는 세 유형 중 D.I.E와 Creative Drama의 전체적 틀과 세부 기법들을 시 교육 모형을 만드는 데

응용했다. T.I.E는 전문적인 actor-teacher와 공연을 위한 별도의 준비과정이 필요하기 때문에 일반적인 교과 수업의 방법으로 사용하기에는 비능률적이기 때문이다.

II의 2에서는 교육연극과 시 교육의 연관성을 살펴보고, 교육연극을 시 교육에 적용할 수 있는 근거를 마련했다. 교육연극은 다양한 연극적 기법들로 학생들의 능동적인 참여를 이끌어 내고 학생들 간의 상호작용을 통해 시 수업에 참여하는 학생들 스스로 능동적이고 새로운 의미구성을 할 수 있도록 도우며 이러한 상호작용을 통해 시적 인식력을 더 나은 수준으로 끌어올릴 수 있도록 함으로써 구성주의 관점에 의한 시 교육의 방법론이 될 수 있다. 즉 교육연극은 시를 학습하는 학생들에게 다양한 연극적 체험을 통해 시적 상상력을 확대해 주며, 창조적 행위의 기회를 제공하여 시 텍스트의 심미적 구체화를 이루는 데에 도움을 주고, 연극 행위의 과정에서 학생들 상호간의 의미협상을 통해 시적 체험을 서로 공유할 수 있게 하여 시적 인식력을 높여주는 것이다. 따라서 교육연극은 여러 사람들과의 협동적 활동이며 새로운 가치 창조가 가능하고, 체험을 심화·확대할 수 있다는 점에서 7차 교육 과정이 추구하고 있는 인간상 구현과 학습활동에 기여할 수 있다. 또 시를 감상하는 가장 효과적인 방법 중 하나는 화자나 시인을 자신과 동일시하여 시의 말들이 바로 나 자신의 말인 양 읽는 것이다. 자신을 시의 화자로 가정한 상태에서 시를 읽다 보면 화자의 말과 행동을 이해하기 쉬워진다. 교육연극은 학생으로 하여금 시의 화자로 가정할 수 있는 구체적 학습 환경을 조성해 준다. 화자로 가정할 수 있는 환경이란 시적 상황이 사건이 되고 화자가 인물이 되는 극적 공간을 말한다. 이렇게 화자와 동일시되어 시를 읽으면 학생들은 이미지, 어조 등 시의 다른 요소들도 함께 체화할 수 있게 된다. 학생들은 허구적 공간에서 화자의 어조를 대사로 실현하고, 화자가 이

미지에 둘러싸여 있듯 그들도 이미지로 유추된 극적 배경에 둘러싸이게 된다. 한편, 교육연극을 시 교육에 활용하면 시의 적극적 감상 외에 또 다른 교육적 효과도 있다. 교육연극은 시어의 의미를 몸을 통해 시각화하는 독특한 미적 경험을 학생들에게 제공한다. 또한, 교육연극은 학생의 다중적인 목소리를 수렴하는 수업이 될 수 있게 한다. 교사와 학생이 모두 수업의 참여자가 되어 대화와 토의, 토론으로 의미를 형성하고 학습 과제를 해결한다. 이러한 자유로운 분위기는 학생들에게 개성과 상상력을 발휘할 기회를 제공하여 긍정적인 자기정체성 확립을 돕는다.

Ⅲ의 1에서는 황정현의 역할 수행 교수·학습 모형과, 한귀은의 문학교육의 교육연극적 방법의 단계, 류덕제의 교수·학습 모형을 비판적으로 검토하여 새로운 시 교육 교수·학습모형을 고안했다. 교육연극 방법의 전개과정은 역할 수행 교수·학습 모형을 기본 틀로 하고, 시 교육의 수업 단계는 류덕제 모형을 응용했다. 모형의 단계는 1. 학습 목표와 텍스트 선정, 2. 학습 환경 조성하기, 3. 시 낭독하기, 4. 자유롭게 쓰기, 5. 시적 상황 연행하기, 6. 이미지 연행하기, 7. 시로 이야기 만들기, 8. 모듈별 토론 및 상호평가, 9. 비평적 에세이 쓰기 이다. 각 단계에서는 여러 가지 교육연극 기법을 시 수업 ‘활동’으로 이용했다. 화자의 상황과 시의 이미지를 체화하는 활동으로 정지장면(tableau), 세 장면 (3 cut drama), 이미지 갤러리(image gallery), 동작극(Moving image) 등을 이용했고, 화자의 심리 변화와 태도, 어조를 체화하는 활동으로 빈 의자 기법(empty chair), 극중 인물과의 대화(hot seating), 토론 연극(forum theater), 역할극(Role Playing) 등을 이용했다. 이 활동들은 정해진 수업 시수 안에서 모두 실현할 수 없기 때문에 학습 목표와 교수·학습의 변인을 고려하여 탄력성 있게 수업 현장에 적용되어야 한다.

Ⅲ의 2에서는 이 글에서 고안된 모형을 적용한 시 지도의 실재를 제시했다. 김소월의 「진달래꽃」을 텍스트로 하고 각 활동에 따른 학생들의 반응과 태도를 예상하여 기술했다.

교육연극 이론을 바탕으로 시 교육 모형을 고안하고 시 텍스트에 적용해 본 결과, 이 연구는 다음과 같은 교육적 효과 및 의의를 기대할 수 있다.

첫째, 연극적 활동은 시 수업에서 흔히 학생들이 놓이게 되는 수동적 위치를 능동적 위치로 바꾸어 놓는다. 연극적 표현의 여러 가지 방법은 학생들의 몸과 마음을 열어주게 되어 시 학습에 흥미와 관심을 갖도록 도움을 주는 촉매제 역할을 한다. 학생들은 시 텍스트 수용과정에서 연극적 행위를 통해 자신의 감정을 적절히 표현할 수 있게 되고, 자신이 직접 체험함으로써 시적 의미를 찾게 된다. 이를 통하여 배움의 동기를 부여받고 그 깊이를 더할 수 있다.

둘째, 학생들은 협동적인 연극적 행위를 통해 경쟁보다 협동하는 자세를 배울 수 있으며 서로 의견을 조정하고 통합하는 과정에서 시 텍스트의 의미를 협상하게 된다. 이 과정을 통해 학생들은 다양한 반응을 공유하고, 시적 체험을 확장하는 과정에서 학생들은 자신들의 활동에 대한 상호간의 의견을 교류해 보고, 또 다른 문학적 경험을 공유하여 시 텍스트의 의미를 객관화하고 내면화 할 수 있다. 또한 다른 학생들이 갖고 있는 다양한 의미를 수용함으로써 시적 의미의 폭을 넓힌다.

셋째, 연극적 활동을 통해 시의 세계에 좀 더 몰입할 수 있게 되며, 표현력을 기를 수 있고, 언어로 형상화하기 어려운 시적 감동까지도 비언어적인 방법을 통해 표현해 낼 수 있다. 또, 시어를 어떤 몸짓을 통해 표현하는 과정에서 언어에 대한 이해력을 증진시킬 수 있다.

넷째, 시 교육에서 연극적 행위는 다양한 연극적 체험을 통해 시적 상상

력을 확대 시킬 수 있다. 학생들은 시 텍스트 속의 화자가 되어 보거나 가상적 현실에 놓이게 될 때 새로운 경험을 맛보고 체험의 폭을 넓혀 시적 상상력을 풍부하게 확장시킬 수 있다.

다섯째, 연극적 행위는 시를 학습하는 학생들에게 창조적 행위의 기회를 제공해 주어 심미적 구체화 과정을 이룩하게 한다. 학생들이 시 텍스트의 불확정한 빈자리를 채우기 위해서 필요한 창조적인 행위는 학생들의 연극적 행위를 통하여 효과적으로 성취될 수 있다.

여섯째, 교육연극을 통한 시 교육은 학생들의 직접적인 반응과 적극적 체험을 유도하여 시 낭송과 암송에 많은 도움을 줄 수 있으며, 궁극적으로 시 창작 의욕을 높여 시 쓰기의 향상도를 가져올 수 있으며 시의 생활화에 기여할 수 있다.

이상으로 살펴본 바와 같이 교육연극적 방법의 시 교육은 시학습자의 텍스트 수용에 있어서 의미소통 뿐만 아니라 감성적 소통까지도 포함하는 총체적 접근을 통해 기존의 시 수업에서 겪어왔던 ‘문학작품 수용 능력의 증진’, ‘인간성 회복을 위한 정서 함양’, ‘감상 시 시학습자 개개인의 느낌 존중’, ‘시의 분위기 속에 끌어들이기’, ‘창의력 신장’과 관련된 여러 가지 문제들을 극복하는데 크게 기여하리라 기대된다.

참 고 문 헌

1. 기본 자료

교육인적자원부, 『고등학교 교육과정해설』, 대한교과서, 2001.

교육인적자원부, 『국어 상』, (주)두산, 2003

교육인적자원부, 『국어 상 교사용 지도서』, (주)두산, 2000

2. 단행본

Homes Paul, 송중용 옮김, 『현대 정신분석과 심리극』, 백의, 1998.

J.Huisinga, 권영빈 옮김, 『놀이하는 인간(Homo Ludens)』, 기린원, 1989.

Raymond J. Rodrigues, Dennis Badaczewski 저, 박인기 외 역, 『문학작품을 어떻게 가르칠 것인가』, 박이정 2001.

낸시 킹, 『교육연극방법』, 평민서, 1998.

민병욱 외, 『교육연극의 현장』, 연극과 인간, 2004.

민병욱, 심상교, 「교육연극의 기본 원리」, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000.

선주원, 「구성주의 관점의 시 교수-학습 절차」, 『시 교육의 원리와 방법』, 박이정, 2003.

Vygotsky, L.S.(1978), Mind in Society: the development of higher psychological process,(trans)Cole, Metal, 조희숙·황해익·허정선·김선옥 역(1994), 『사회 속의 정신: 고등 심리 과정의 발달』, 성원사.

심상교, 『교육연극·연극교육』, 연극과 인간, 2004.

- 이상구, 『구성주의 문학 교육론』, 박이정, 2002.
- 이상섭, 『문학비평 용어사전』, 민음사, 2001.
- 정성희, 『교육연극의 이해』, 연극과 인간, 2006.
- 최영애, 「연극놀이의 개념과 실제」, 『연극의 이론과 비평』 1, 2000.
- 최현섭 외, 『국어 교육학 개론』, 삼지원, 2001.
- 한귀은, 「시의연행·놀이·구술적 글쓰기」, 『교육연극의 현장』, 연극과 인간, 2003.
- 한귀은, 『연행을 통한 문학교육』, 박이정, 2001.
- 황정현, 『창의력 개발을 위한 동화교육방법론』, 열린교육, 2001.
- 황정현, 『활동 중심의 초등국어과 교수·학습 모형과 자료 개발』, 한국 교원대 부설 교과공동연구소, 2000.

3. 학회지 및 잡지

- 박주영, 「2004 초중등 교사를 위한 교육연극 연수 교재」, 교육극단달팽이, 2004.
- 사다리연극놀이연구소 홍보책자, 2004.
- 심상교, 「교육연극의 학습단계에 관한 고찰」, 『한국초등국어교육』, 2004, 4.
- 우혜선, 「연극놀이의 교육적 활용 방안」, 『어문학교육』, 1999, 11.
- 이영심, 「연극적 방법을 통한 시 감상 지도법 연구」, 『국어교육연구』, 2005.
- 이정모, 「글 이해의 원리: 심리학적 모델」, 『인지과학 소식』, 1988.
- 정봉석, 「교육연극의 연출 원리와 기법」, 『한국극문학』 1, 1999.

- 최지영, 「중등과정에서의 연극활용, 그 실제와 전망」, 『연극교육연구 제8집』, 한국연극교육학회, 2002.
- 한귀은, 「교육연극에 의한 시텍스트의 연행적 표상 활성화」, 『한국극예술연구』, 2000, 4.
- 한귀은, 「시 텍스트의 연행적 표상 활성화를 위한 교육연극」, 『한국국어교육연구』, 2000, 4.
- 한귀은, 「시의 알레고리 표상을 위한 교육연극」, 『국어교육연구』, 2000. 6.
- 황정현, 「학교교육에 있어 연극교육과 교육연극의 이해」, 『한국어교육』, 2005, 3.

4. 학위 논문

- 권천숙, 「교육연극적 방법을 활용한 학습자 중심 소설교육 연구」, 한국외국어대 교육대학원, 2001.
- 김 선, 「교육연극에서의 리더의 접근방식 연구」, 중앙대 대학원 석사논문, 1997.
- 김숙자, 「장면 구성을 통한 동시의 단계적 발상 지도가 창의적 표현 능력 및 창의성 신장에 미치는 효과」, 충남대 대학원, 1995.
- 김영미, 「교육연극 기법을 활용한 소설교육 방안 연구」, 공주대 교육대학원, 2004.
- 김은경, 「교육연극을 활용한 소설 교육 방법 연구」, 성균관대 교육대학원, 2006.

- 나윤정, 「교육연극을 통한 희곡지도 방법 연구」, 성신여대 교육대학원, 2003.
- 노 정, 「교육연극을 활용한 희곡지도 연구」, 영남대 교육대학원, 2002.
- 배소영, 「교육 연극을 활용한 시 지도 연구」, 숙명여자대 교육대학원, 2003.
- 변윤정, 「역할놀이를 활용한 희곡교육」, 경북대 교육대학원, 2002.
- 이상완, 「‘소설의 인물’해석에 대한 교육연극 활용 방법 연구」, 부경대 교육대학원, 2002.
- 이수동, 「시 교육의 연극적 방법 적용 연구」, 서울교육대 교육대학원, 1999.
- 이정래, 「창의적 연극놀이의 제작 기법 연구」, 한양대 대학원 석사논문, 1996.
- 정도영, 「교육연극을 활용한 외국어로서 독일어 학습 방안」, 서울대 대학원, 2002.
- 정윤정, 「즉흥극을 활용한 희곡교과 교육 연구」, 경북대 교육대학원, 2002.
- 조소은, 「교육연극적 방법을 활용한 소설지도방법 연구」, 인제대 교육대학원, 2003.
- 조정화, 「희곡 지도방안과 교육적 가치 연구」, 건국대 교육대학원, 2001.
- 천미경, 「연극놀이를 적용한 동시교육 방법 연구」, 부산대 교육대학원, 2001.
- 하윤정, 「교육연극을 활용한 시교육 방법 연구」, 연세대 교육대학원, 2004.
- 한귀은, 「문학교육의 교육연극론적 연구」, 부산대 박사학위논문, 2001.
- 홍순도, 「연극적 기법을 통한 시 수업 연구」, 호서대 교육대학원, 2003.

5. 인터넷

류덕제, 「구성주의 관점의 문학 교수-학습 모형 개발 연구」,
<http://vision.taegu.ac.kr> ~ ryudi. 참조.

ABSTRACT

A Study on how to Teach Poetry by using an Educational Play

Park, Hyo - seon

Dept. of Korean Literature

and Language Education

Graduated School of Education

Sungshin Women's University

This study proposed an educational play as a teaching-learning method which induces learners to respond to a poetic text, has them construct meaning subjectively and enables them to ultimately reach even the stage of impression and appreciation internalized and deepened, and sought its concrete methods.

The play can become methodology of teaching poetry by a constructivistic viewpoint by leading students to actively participate in it in various techniques of play, helping students participating in poetry classes to construct meaning actively and newly by themselves through the interaction among them and enabling them to enhance their poetic cognition through the interaction. The ground for applying the play to poetry education was found out in the play enabling learners to assume themselves to be poetic speakers. Reading poems identified with speakers facilitates understanding not only their emotions and attitudes but poetic

different elements such as their images and tones.

Based on the theoretical grounds, I designed a model for giving poetry classes by using the play. The model consisted of the stages such as 1. learning objective and choosing a text, 2. creating learning environment, 3. reading a poem aloud, 4. writing freely, 5. performing poetic situation, 6. performing an image, 7. writing a story by a poem, 8. group-specific discussion and mutual evaluation and 9. writing a critical essay. Each stage used various techniques of educational play as the 'activities' of poetry classes.

Finally, I applied the model to a poem class with Sowol Gim's *Azalea* as a text and explored its educational possibility and utility.