

희곡교육에서의 극 능력과 성취기준 설정

— 희곡문학의 연극성과 공연성 교육을 위하여

강진우 경북대학교

- I. 문제제기
- II. 회곡교육에서의 연극성과 공연성
- III. 회곡교육에서의 극 능력의 정의와 범주
- IV. 회곡교육의 성취 영역과 성취기준의 설정
- V. 결론

I. 문제제기

2011년에 고시된 교육과정은 새로운 시대의 변화와 매체환경의 변화를 반영하고 학습 분량을 줄임으로써 교육계에 변화를 예고하고 있다.¹ 이번 교육과정의 변화 중 핵심적인 것은 국민공통기본 교육과정을 10학년에서 9학년으로 당기고, 고등학교에서는 선택과목 중심으로 교육되도록 하였다는 점이다. 또한 실제의 범주 아래에 지식, 수용과 생산, 태도를 두어 위계화하고 있다. 여기에서 성취기준을 학년군으로 묶어 제시하고 있기 때문에 문학교육에 있어서도 기존 기술방식과 달라 많은 변화를 보인다.

이번 성취기준의 변화에서 두드러지는 것은 각 갈래 개념을 구체화하지 않는 상태에서 학년군을 묶음으로써 언어사용기능에 대한 체험적 영역을 포괄적으로 설정하고 있다는 점이다. 개정 교육과정²은 학년군으로 기술되었

1 교육과학기술부는 고시 제2011-361호로 새로운 교육과정을 내놓았다. 그러나 이번 교육과정 개정은 2009 개정 교육과정이 전학년에 시행되기도 전에 재개정되었다는 점에서 기존 교육과정의 문제점을 보완하는 대안적 성격은 약하다. 너무 이른 개정으로 학교의 혼란이 초래되고 있다.

기 때문에 자료 활용의 폭이 넓어지고 체험 영역이 확충된다는 점에서 긍정적이지만, 교육내용과 방법이 명료하지 않기 때문에 교육 실천 과정에서 혼란을 초래할 수도 있다. 학년마다 다른 내용과 갈래마다 다르게 성취내용과 기준을 제시하던 종래의 기술과 달리, 학년군으로 나누고 포괄적으로 제시하고 있기 때문에 교육내용과 방법이 학습자들의 발달 단계와 맞지 않다는 지적도 받는다.² 이런 내용성취기준 기술 방식은 내용지식을 중심으로 교육되던 폐단을 벗어나 경험을 축적하는 놀이와 체험중심의 교육이 되도록 할 수도 있다. 하지만 갈래 특성을 고려하지 않을 경우 다양한 문학 갈래에 맞는 학습활동을 구안하기가 쉽지 않다. 그러므로 구체성이 교수학습의 목표를 분명하게 해 준다는 점을 상기할 필요가 있다. 무엇보다 갈래에 대한 광범위한 성취내용을 갈래에 대한 이해를 바탕으로 성취기준을 기술해야 한다. 2007 개정 교육과정 이후 시나 소설에 비해 밀려나 있던 드라마와 관련한 작품들이 대거 도입되어 TV 드라마와 영화가 교과서에 수록되고 있으며, 이런 경향은 더 강화될 것으로 보인다.³ 이는 시대가 바뀌면서 매체 환경의 변화를 수용하였기 때문이다. 한편 언어사용기능인 말하기와 듣기, 읽기와 쓰기 영역에서도 드라마를 자료로 활용하는 것은 정착되었다. 김만수(2011)는 극 관련 자료가 ‘매체 활용이 중시되는 현대 사회에서, 극 텍스트는 무대와 관객의 직접적인 만남, 대화 상대자와의 적절한 의사소통을 보여 주는 데에 더할 나위 없이 좋은 텍스트’라면서 드라마를 국어교육 전반의 자료로 활용

2 김창원·장선영·남민우(2012)는 2011 개정 국어과 교육과정이 학년군에 의한 기술과 성취기준의 위계가 부족하다는 점을 지적하고 있다. 김창원·장선영·남민우는 “2011 교육과정의 ‘문학’ 영역의 내용성취기준에서 위계성이 문제가 되는 가장 큰 이유는 초등학교와 중학교 모두 학습자의 특성이나 수준에 대한 고려가 부족하였기 때문으로 보인다.”고 주장하고 있다. 발달 단계에 맞지 않는 것은 학년군을 묶고 언어사용기준을 포괄적으로 적용하기 때문에 생기는 현상이라고 할 수 있다.

3 보통교과로서의 「국어」, 그리고 심화선택과목으로서의 「국어Ⅰ」, 「국어Ⅱ」, 그리고 여타의 「국어 사고와 표현」, 「국어 탐구와 이해」, 「국어 문화와 창의」, 「고전」 등으로 구분되지만, 드라마와 관련한 희곡, TV드라마, 영화가 고루 활용될 수 있다.

할 것을 주장하기도 한다(159). 그러나 이번 교육과정은 문학 단원에서 성취해야 할 갈래로 시, 소설이 공존하기 때문에 세부적인 기술에서 거시적 내용만을 가지고 무엇을 가르쳐야 하는지, 어떻게 구성해야 하는지 세부 사항은 막연하다. 드라마가 언어사용기능의 자료로 활용되더라도 극에 대한 이해를 바탕으로 해야 효과적이다. 매체 환경의 변화에 부합하는 매체언어교육이 ‘국어’교육의 영역으로 들어온 사정을 보더라도 희곡교육은 연극과의 관계를 고려하여야 한다.

문학교육 논의에서 지금까지 포괄적으로 ‘문학능력’을 규정하거나 ‘시적 능력’이 논의되면서 문학교수학습에서 도달해야 할 거시적 목표를 어느 정도 구체화하였다(남민우, 2011). 그러나 아직 희곡에 대한 성취 내용이나 기준을 구체화하지 못하고 있다. 극에 관한 내용성취기준을 상세화하면 하위 갈래 교육에서도 긍정적으로 내용을 구성할 수 있을 것이다. 내용성취기준은 학습자들이 극을 통해서 갖추어야 할 ‘이상적 문학능력’에 대한 개념 정의를 토대로 기술할 수 있다. 희곡교육과 관련하여 포괄적으로 정의하는 ‘문학능력’은 성취할 내용지식과 그 방법과 태도 등 입체적인 관점에서 개념화된다. 문학능력을 우한용(2010)은 “문학적 감수력, 문학적 사고력, 문학적 판단력, 문학적 지향의지”(20)로 정의하였으며, 김선희(2010)는 문학교육을 통해 학습자가 “알아야 할 것(지식·이해), 실천해야 할 것(실천·기능), 지녀야 할 태도(정의·정서)”(430)로 범주화하려 하였다. 이러한 정의는 각 단원에 들어가면 포괄적이기 때문에 지표로서의 역할을 하지 못한다. 그렇기 때문에 ‘희곡과 관련된 문학능력’을 별도로 규정해야 한다.

드라마가 시대 변화와 더불어 흔히 접할 수 있는 자료이지만, 교사 양성과 재교육과정에서 충분히 그 내용을 포함하고 있지 않다. 따라서 드라마를 자료로 하는 교육이 실효성을 거두기 위해서는 갈래 특성에 맞는 구체적인 상세화된 성취기준이 필요하다. 이때 모호하게 기술된 교육과정이 두 가지 성취 내용을 결합하기 위해서는 이해의 측면과 표현의 측면을 동시에 고려해야 한다. 즉 성취 내용을 이해하고 표현하는 과정을 지식으로 습득하고

적용하며, 그것을 체험하는 과정으로 기술하여야 한다.

희곡의 체험적 읽기는 ‘실천적 읽기’이며, ‘작은 공연’은 극적 자질을 구체화하는 학습활동이다.⁴ 극 체험은 텍스트의 ‘수행성’에 집중한 공연을 위한 읽기 방법이다. 이 방법은 문학성, 연극성, 공연성을 고루 성취하도록 한다. 이러한 수행성은 극 체험을 통해 희곡교육이 범하는 공연성 간과 문제를 보완할 수 있다. 희곡 텍스트의 수행은 교실연극으로 구체화될 수 있으며, 수용과 생산, 태도를 포괄하면서 희곡에 내재한 극적 자질에 집중한다.⁵

II. 희곡교육에서의 연극성과 공연성

1. 희곡교육 내용으로서의 연극성과 공연성

연극은 극 내부의 상호작용과 극 외부의 상호작용이 동시에 이루어지며, 또한 교실에서 실재화되면 학습자들은 학습활동 과정에서 보고 듣고 말하며 읽은 것을 감상하고 해석하고 비평할 수 있다. 그리고 비평 활동 과정에서 말하거나 글로 쓸 수 있기 때문에 총체적인 특성을 체험하게 된다. 이처럼 희곡의 실천적 학습활동으로서의 공연은 체험적인 특성을 강화한다. 2011 개정 국어과 교육과정에서는 ‘실제’를 중심으로 지식, 수용과 생산, 태

4 이후의 모든 교수학습 과정에 대한 논의는 ‘상상극장에서의 희곡 읽기’를 중심으로 한다. 이 방법은 ‘실시간대 읽기’논의를 포괄하며 재정립한 방법이기 때문에 그렇다. 또한 연극성의 구체화가 가능한 무대를 상상하며 읽는 활동이 강조되었다는 점에서도 이 논의에 중요하다. 이것은 김재석(2011)과 강진우(2011)에서 논의되었던 ‘실시간대 읽기’, ‘상상극장에서의 희곡 읽기’ 방법을 활용한다.

5 이러한 방법은 텍스트 읽기가 문학성을 논하지만 결국에는 문학성이 성립되기 위해서는 희곡에서 공연에 관계된 주제, 구성, 문체, 극적 언어기법과 공연기법이 모두 하나의 무대를 상상하도록 해야 한다. 이것이 연극성이며 문학성이다.

도를 익히도록 하고 있다. 이러한 관점에서 보면 희곡을 직접 체험하는 활동을 통해 작품의 내용을 수용하고 새롭게 표현하며, 그 속에서 ‘재미’를 느낌으로써 평소 연극 활동을 즐길 수 있는 여지가 보인다.⁶

희곡 읽기는 텍스트가 작품 내부의 상호작용을 통해서 형성되는 것이므로 독자(학습자)의 주체적 독서를 요구한다. 안느 위베르스펠트(1988)에 의하면 희곡의 “독자는 흔히 연극 텍스트를 그 상연을 상상하면서 읽는”(103)다고 한다. 희곡 읽기에서 “독자의 상상은 예전에 본 연극이나 조형적인 형상화의 도움으로 이루어진다.”(103) 그러나 “일반 독자와 문학교육의 대상이 독자는 질적으로 다르다.”(김중신, 2011: 249) 극적 경험이 빈약한 학습자일수록 상상에 의한 상연이 상상적 기호들의 부족 때문에 쉽지 않다. 극 읽기에서 상상을 매개하기 위해서는 언어뿐 아니라 비언어, 반언어를 포함해야 한다. 특히 극 읽기는 시각적 요소들 특히, 무대장치나 소도구 등이 고려되어야 한다. 극 텍스트의 자질을 단지 이론적 설명에 그칠 것인가 아니면 공연 체험을 통해서 학습되도록 할 것인가 하는 교사의 판단이 중요한 이유가 여기에 있다. 텍스트의 극적 변환 체험은 학습자들의 사고를 ‘지금 여기’로 현재화하고, 소통 기능을 구체화하여 실존적 의미를 강화한다. 희곡교육에서 문학과 연극성이 복합된 교육내용은 어느 정도 구체화되었지만, ‘연

6 2011 개정 국어과 교육과정의 체계표는 실제를 중심으로 지식, 수용과 생산, 태도로 구분하고 있다. 이 구분은 2009 개정 교육과정까지 존재하던 맥락이 지식으로 들어간 것이 큰 변화이다.

실제		
<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 갈래의 문학 - 시(시가), 소설(이야기), 극, 수필, 비평 • 다양한 매체와 문학 		
지식	수용과 생산	태도
<ul style="list-style-type: none"> • 문학의 본질과 속성 • 문학의 갈래 • 문학 작품의 맥락 	<ul style="list-style-type: none"> • 작품 이해와 해석 • 작품 감상 • 작품 비평과 소통 • 작품 창작 	<ul style="list-style-type: none"> • 문학의 가치와 중요성 • 문학에 대한 흥미 • 문학의 생활화

극성'은 구체적인 성취내용으로 규정하지 못하고 있다. 극 체험 활동의 의의를 구체화하지 못했기 때문에 안 해도 무방한 활동이 되어 버렸다. 문학과 연극성, 공연성은 상호의존적인 관계에 있다. 희곡의 문학성은 텍스트의 구조적인 완결성과 관련하여 하나의 독립적인 의미구조라는 점에서 출발한다. 희곡은 문학성은 연극성과 공연성을 포괄한 개념이다. 연극성은 희곡 텍스트가 연극으로 전이될 가능성을 가지고 있다는 것을 뜻한다. 반면 공연성은 실제적인 공연행위와 관련된다(김재석, 2011: 17). 갈래 특성상 희곡은 문학 텍스트, 연극텍스트 어디에 강조점을 두더라도 학습활동, 교수 방법으로 실시하는 '공연'은 '연극성'을 구현한다. 공연을 전제하는 문학 텍스트의 속성은 연극을 체험할 때 구체적으로 이해된다.

드라마의 '공연성'은 극장이나 무대 상황, 배우의 역량 등이 고려되어야 한다. 그런데 교육적으로 가정하면 공연성은 바로 교실의 상황이다. 학습자의 수준과 대상 텍스트를 다룰 수 있는 상황, 학습자들의 현재와 관련한 수용과 생산에 관한 문제를 뜻한다. 따라서 학습자들은 자신들의 토의와 토론, 이해와 해석, 수용과 생산이라는 틀에서 텍스트를 '수행'하는 '공연'을 전제할 때 텍스트와의 거리를 당겨 읽게 된다. 이 점은 근래 내러티브(narrative) 교육에서 주체적 사고 형식과 의미조직을 중요하게 다루고 있는 경향과도 일치한다. 희곡 교육에서의 '공연'은 결국 텍스트의 실천적인 측면을 체험하는 '수행 과정'이다. 드라마가 행위와 행동을 중심으로 말과 반언어, 비언어를 활용한 점, 시간과 공간을 구체화하며, 소통의 상대를 구체화하여 가상한다는 점에서 의의가 있다. 시각적으로 연극 텍스트는 다른 텍스트와 흡사하지 않다. 안느 위베르스펠트(1988)는 극 텍스트에 대해 "사람들은 자기 앞에 일정한 유형의 언어교환을 예고하는 도표적 공간을 갖는다. 그러나 도표적 공간은 시처럼 상상적 청각 공간이 아니라 청각적이면서 또한 시각적이고 활동적인, 삼차원적인 상상적 공간을 반영한다"(124)고 하였다. <고도를 기다리며>를 보면 등장인물의 갈등(디디-블라드미르-럭키)은 세 인물의 대화 장면을 통해 상상의 공간 삼각형을 구성한다. 이런 공간에 관한 상상은 묵독

이나 음성으로 읽는 것만으로는 완결되지 않는다. 따라서 드라마 작품을 읽을 때에는 행위와 행동과 관련된 시간, 공간, 인물의 구체성을 체험하도록 해야 한다.⁷ 이는 제한된 시간과 공간 안에서 극이 이루어지고, 공연에 관련된 것이 포함되어야만 커뮤니케이션의 과정을 해명할 수 있기 때문이다.

회곡교육에서 연극능력을 형성하기 위해서는 회곡을 시, 소설과 다르게 읽고, 다양한 선택의 가능성이 무대 위에 있음을 알려 학습자의 극적 상상력을 계발하도록 하는 데 있다. 회곡 읽기에서 텍스트의 내용 구조는 삶을 발견하는 단서가 될 수 있다. 따라서 극을 통해 실제 삶과 연계된 역할과 행동에 관한 연습이 되기 위해서는 ‘실천적 읽기’의 방법을 전제하여야 한다. 실천적 읽기는 “공연을 의식하면서 해설과 무대 지시문, 행위 지시문을 구체화”한다. 이때 “시간과 공간을 의식하면서 ‘소리 내 읽기’, ‘행동을 하면서 읽기’, ‘공간을 창조하면서 읽기’와 같은 활동을 통해 읽는 방법”이다(강진우, 2011: 149). 이러한 방법은 기성극의 방법은 아니지만 ‘몸’을 주체로 하여 드라마 텍스트의 ‘수행성’을 직접 체험한다는 점에서 교육적 의의가 있다. 체험을 전제하는 과정 중심의 실천적 읽기는 텍스트를 ‘몸으로 수행’하게 된다. 회곡의 ‘수행성’은 연극성이나 공연성의 ‘상호작용’이다. ‘수행성’을 강화하는 ‘작은 공연’에서 학습자들은 텍스트와 직접 의미소통을 하고, 관객과 소통하도록 한다. 이는 학습자들이 극의 연극성을 읽을 뿐 아니라 행위소가 결합하여 의미구조를 완성함으로써 관객에게 전달되는 자질을 학습하도록 한다. 이처럼 회곡교육은 학습자들이 공연을 의식한 실천적 읽기를 통해 텍스트의 분석과 해석 능력, 창의적인 표현 능력이 구체적으로 드러나도록 ‘공연’을 설정하여야 한다. 회곡은 실천적인 텍스트이다. 문학성과 연극성이 텍스트의 내적 자질에 있다면 공연성은 교실 상황에 있다. 교실에서 공연성을 포괄하

7 본고는 줄고 강진우(2011)에서 논의된 ‘상상극장에서의 회곡 읽기’ 방법이 교육에 적용되었을 때를 전제한다. 연극을 전제하는 교육활동을 ‘실천적인 읽기’와 ‘작은 공연’으로 규정하고 앞의 논문의 연속선상에서 성취기준과 평가기준에 관해 논의한다.

면 문학성과 연극성을 더욱 선명하게 드러낸다. 이 경우 연극은 교실에 존재하는 문학교육의 대상 텍스트로서의 제재일 뿐 아니라 ‘학습 방법’으로서도 의미 있는 활동이 된다. 교실연극은 사고와 표현에 관한 학습활동이 되기도 하고, 극문학 학습 과정이 되기도 한다. 이러한 과정을 절차화하면 다음과 같이 된다.

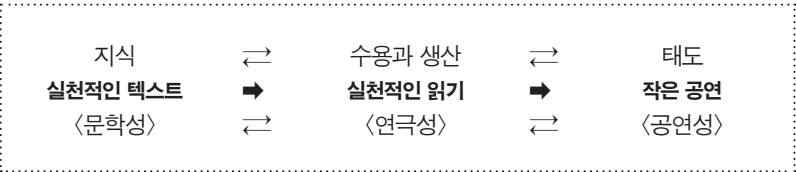


그림 1. 문학성과 연극성, 공연성의 체험 과정

그림 1에 제시된 과정은 상호보완적이다. 문학지식을 알고 텍스트를 읽으며, 텍스트 읽기를 통해 문학 지식을 확인한다. ‘실천적인 읽기’의 방법을 통해서 ‘작은 공연’이 이루어지고, ‘작은 공연’을 통해 ‘실천적 읽기’의 동기가 제고된다. ‘수용과 생산’은 실천적 읽기와 작은 공연 모두 적용되며, ‘태도’는 전 과정에 작용한다. 희곡은 읽기의 의미와 행하기의 의미가 혼재하는 연극의 잠재적인 텍스트이므로 연극성을 직접 체험하는 교수학습 과정이 설정되어야 한다. 희곡이 연극이 될 때 상호주관성을 띠며, 언술 행위가 준언어적 요소들이 의미 작용을 강하게 할 수도 있다. 신현숙(1990)은 극은 “제스처와 행동, 음악, 조명 등이 말과 결합하여 의미 작용”을 하며, “극에서 대화적인 관계 속에서 의미를 형성하는데, 그것은 무대 위에 집중”한다고 하였다(74~76). 교실에서 구성되는 무대에는 극의 언어 수행성과 극의 오브제(object)가 간단하게나마 의미 작용을 하기 때문에 연극성이 구현된다. 성취 기준을 설정할 때에도 희곡의 문학성과 연극성을 ‘지식’의 영역에서 다룰 수 있다. 그러나 ‘수용과 생산’이나 ‘태도’는 행동 영역과 정의적 영역이므로 명예적 지식의 주입으로는 교육될 수 없다. 문학성을 강화하는 연극성은 행동

영역에서 희곡을 읽고 공연에 참여하는 과정에서 성취되며, 문학 지식과 정의적 영역도 직접적인 체험을 통해 성취된다.

2. 희곡 교육에서 문학능력의 특수성

문학교육을 통해 성취해야 할 능력을 “문학을 비롯한 다양한 예술 장르 및 문화 형식과 소통하여 창의적 관계를 맺어 나가는 문화적 능력”, “다른 매체와 소통능력을 기초로 하는 상호문화적 능력”, “이미지의 수용과 해석, 표현 능력”, “창의력과 상상력을 바탕으로 한 서사구성 능력”(김신정, 2009: 180)으로 규정하기도 한다. 문학능력을 문화적 소통과 이해와 표현, 구성능력으로 요약하더라도 각 갈래를 교육할 때에는 갈래의 기초가 되는 지식과 그 적용 사태에 대한 측면은 각기 다를 수밖에 없다. 문학능력은 갈래마다 이론과 그 수용과 생산의 방식, 향유하는 방식이 다르기 때문에 재개념화되어야 한다. 희곡 교육은 이제까지 ‘문학능력’이나 ‘국어능력’에 한정되었기 때문에 학습자의 성취 목표나 기준이 불분명하게 되었다.

희곡은 대사를 중심으로 한 인물간의 갈등 읽기와 더불어 극으로서의 상호작용기능을 중심으로 읽어야 한다. 극의 상호작용을 직접 체험하는 희곡 읽기를 안착시키기 위해서는 ‘실천적인 읽기’, 즉 공연을 의식한 읽기 활동이 필요하다. 물론 입체낭독을 중심으로 한 교수학습이 일부 묵독 중심의 교육 문제를 극복할 수 있지만, 인물의 말과 행동이 가시화되어 학습자가 극적 특성을 직접 체험하는 것에는 이르지 못한다.

극은 인물 행동의 ‘연쇄적 반응’으로 이루어져 있다.⁸ 극 인물의 연쇄 반응을 찾는 것은 단지 극에 대한 묵독만을 의미하지 않는다. 그러므로 학습자의 상상력이 작용하여 사건과 사건 사이의 연결 고리를 구성하는 인지 활동

8 David Ball(1983)은 “희곡은 일련의 도미노와 같다. 하나의 사건은 다음 사건의 방아쇠가 되어 지속적으로 연쇄반응을 한다.”고 말한다.

이 필요하다. 그런데 작가의 텍스트가 학습자의 인지구조를 거치더라도 활동장이 형성되지 않는다면 사고활동은 정교화되지 않는다. 학습자는 공연체협에서 텍스트 수용에 집중했던 읽기와 달리 자신의 경험과 인지구조를 중심으로 텍스트를 재구성하게 된다. 이는 학습자마다 다른 텍스트로 분화하게 된다. 즉 작가의 텍스트는 학습자들에 의해서 의미가 새롭게 조직되면서 교육제재로 기능한다. 극 텍스트는 실세계와 직접 연결하는 것이 아니라 가상의 무대를 설정한다. 이 활동은 세계를 직접 구성하기위해 인지 전략의 구도를 형성한다. 따라서 학습과정으로서의 ‘공연’은 ‘수용과 생산’, 그리고 ‘태도’의 각 영역이 교육될 수 있는 ‘활동’이다.

이제까지 문학교육은 학습자의 정서와 태도가 융합된 교수학습 과정에 대하여 성찰이 부족했다. 그간의 문학교육은 “인지적 영역을 중요하게 다루었기 때문에 정의적 영역에 관련된 논의는 많지 않다. 특히 문학 작품에 나타난 작가의 정서를 어떻게 학습자의 것으로 수용하는가에 대한 연구는 더욱 부족한 실정”(김선희, 2010: 437)이다. 희곡 텍스트에서 연극성과 공연성의 융합된 논의가 중요한 이유는 바로 이 정서적 체험 때문이기도 하다. 가령 <들판에서>를 보자. “극에서의 공간은 시나 소설이 독자의 상상력만으로 구축되는 공간일 때 구체적인 지시적 의미를 갖는다”(신현숙, 1990: 120)는 점에서 연극성을 강하게 내포하고 있다. 희곡 <들판에서>는 갈등관계가 들을 나누는 형제의 심리를 다룬 것이다. 그런데 사건만을 나열한 기준이 아니라 욕심 때문에 우애를 저버리는 과정에 초점이 맞추어져 있다. 따라서 학습자들이 직접 공간이 분리되는 체험을 할 때 극 행동이 이루어지는 과정과 그 행동의 이유를 알게 되며, 그를 통해서 좀 더 구체적이고 적극적인 극 행동으로 표현할 수 있게 된다. 시간과 공간을 직접 체험한다는 것은 인물의 심리상태를 감정이입을 통해 공감할 수 있게 한다.

‘희곡을 통한 교육’이건 ‘희곡을 교육’하건 극적 체험은 사고활동이라는 점에 주목해야 한다. 희곡을 교육할 때 그 과정은 극적 체험과 향유, 그리고 지식을 이해하고 표현하는 활동이 포함되어야 한다. 희곡 읽기가 단지 작

품을 수용에 그치면서 주체화된 텍스트 생산을 못하게 되기 때문에 심리·정서적 거리 때문에 이해마저도 불완전하게 된다. 희곡이 극적 체험을 전제할 때 연극성, 공연성이 융합된 문학능력을 정의할 필요가 있다. 희곡과 관련된 능력을 문학능력이라는 개념에 적용하면 다음과 같이 정리될 수 있을 것이다.

- 희곡을 읽고 해석하거나 희곡 읽고 재구조화하는 능력
- 희곡 읽고 극적으로 표현하는 능력
- 희곡을 즐겨 읽고 연극을 생활하는 태도

희곡을 읽고 극을 수용하며, 현존의 문제와 관련하여 해석하고 비판하여, 창의적으로 표현하는 능력을 ‘극 능력’으로 정의할 수 있을 것이다. 희곡 교육에서 ‘읽기 능력’으로 규정하지 않고 ‘극 능력’으로 규정해야 하는 이유는 희곡은 불완전한 텍스트이기 때문이다. 문학 텍스트는 독자의 상상력을 요구한다. 소설은 경험한 세계를 직접 상상하면서 읽을 수 있는 ‘닫힌 텍스트’의 성격이 강하지만, 희곡은 집단으로 읽고 무대를 상상하면서 읽고, 행동할 때 인물 행동의 이유와 사건의 인과관계가 더 구체적이므로 희곡은 공연을 통해 실천성을 몸소 체험해야 하는 ‘열린 텍스트’의 성격이 강하다.⁹

희곡교육이 체험적 교수학습을 정착시키지 못한 것은 문학능력이라는 큰 범주 안에서 갈래 특성에 맞는 교수학습의 방법과 성취 대상, 영역이 불분명했기 때문이다. 따라서 ‘문학능력’이 아니라 ‘극 능력’이라는 좀 더 구체적이며 교육 실천에 지표가 될 수 있는 정의가 필요하다.

9 움베르토 에코(2009)의 ‘독자의 역할’에 의하면 ‘닫힌 텍스트’에서 독자들의 주체적인 해석공간이 거의 차단된 닫힌 텍스트에서 독자들의 역할이란 자신에게 전달되는 의미를 그냥 받아들이는 것뿐이다. 반면 열린 텍스트에서 독자는 텍스트 의미 전달이 수평적인 동반 관계로 진행되어 열린 텍스트에서 전달되는 텍스트 의미의 성격은 유동적이다. 희곡은 텍스트를 고정된 의미체로 두기보다 연극을 향해 열려 있다. 그렇기 때문에 의미의 생성이 희곡과 연극에서 달라지며, 그 공연 구성원에 따라 달라지고, 그 공연이 반복될 때마다 다르게 된다.

III. 희곡교육에서의 극 능력의 정의와 범주

1. 극 능력의 정의

교육과정 안에서 희곡은 통합적인 능력을 보여 준다. 연극은 문화형식이다. 연극이 구현하는 세계는 학습 주체의 ‘몸’을 중심으로 문화와 문화가 관계를 맺어 수용하고 창의적으로 융합한다. 때로 갈래와 갈래의 결합을 통해 학습이 이루어지도록 하기도 한다. 시를 연극놀이로 학습하거나 소설을 극화하면서 이해하기도 한다. 연극은 ‘놀이’라는 점에서 학습자들이 주체적으로 활동하며, 실존적으로 자신의 공간에서 텍스트와의 거리를 당겨 체험하도록 한다. 작가의 구조를 자신들의 인지 구조로 전환하면서 분석과 해석의 결과를 가지고 재구성할 수 있다. 이는 극이 불완전한 텍스트로서 독자(학습자)에게 열려 있기 때문이다. ‘열린 텍스트’인 극 텍스트는 학습자의 상상력과 창의력이 발동되어 재구성될 때 의미 작용을 한다.

희곡교육이 문학성에 집중할 때 극 텍스트의 본질에 속하는 연극성과 공연성을 이해하는 데 한계가 있을 수밖에 없다. 또한 극 능력이 불분명할 때에는 희곡교육의 영역과 대상, 성취 수준이 모호하게 된다. 2011 개정 국어과 교육과정 중 문학관련 내용성취기준을 희곡교육과 관련하여 살펴보자. 중학교 7~9학년 ‘문학’영역을 보면 다음과 같이 기술되어 있다.

- (4) 표현에 드러나는 작가의 태도에 주목하여 작품을 이해하고 표현한다.
- (5) 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.
- (6) 사회·문화·역사적 상황을 바탕으로 작품의 의미를 파악한다.
- (7) 작품의 창작 의도와 소통 맥락을 고려하며 작품을 수용한다.
- (8) 자신의 주체적인 관점에서 작품을 평가한다.
- (9) 자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다.

(10) 문학이 인간의 삶에 어떤 가치를 지니는지 이해한다.

교육과정에 기술된 성취기준을 교수학습에 직접 적용하기에는 술어가 너무 막연하다. “수용한다”, “표현한다”는 어떤 방법을 활용하라는 것인지 알 수 없다. 이는 회곡이라면 ‘몸짓’을 활용한 다양한 표현활동이나 ‘스토리 텔링’ 혹은 ‘춘극’이나 ‘역할놀이’일 것이다. 이는 교과서 편찬자와 교사의 재량이 많이 주어진 만큼 각 항목을 해석하고 적용하는 능력을 어느 정도 갖추었다는 것을 전제로 한다. 이러한 성취 내용은 큰 틀에서 문학능력을 목표로 하는 활동을 전제하고 있으며, 회곡교육에서 갈래의 특성에 맞는 해석과 표현의 과정을 더 구체화하여야 한다. 회곡은 극적 체험을 통해서 문학과 연극성, 그리고 공연성을 학습하여야 한다. 극 텍스트를 활용하여 의사소통기능을 교육할 때에도 극적 특성에 근거하여야 하며, 문학교육에서 극문학 본래의 성격 중 문학성만을 분리해서 교육하는 것은 불합리하다. 구성주의 교육관의 대두에도 불구하고 교육현장은 국가시험 제도와 객관성의 신화에 묻혀 문학성을 문학지식으로 오해하여 교육하고 있다. 회곡텍스트를 극성을 제거한 채 서사성만을 가르치면 오히려 소설교육보다는 더 번잡하게 교수학습이 전개될 가능성이 크다. 교육과정에서 설정하고 있는 ‘수용과 생산’, ‘태도’변화는 극이 가지고 있는 동적인 특성을 학습활동으로 구성하지 않으면 실현되기 어렵다. 따라서 회곡교육에서의 극화 체험에 대한 성취기준이 제시된다면 학습 태도를 형성하는 하나의 기준이 될 뿐 아니라 연극성과 공연성을 지도할 수 있는 교수자의 교수 지침이 될 것이다.

회곡이 극 체험과 관련된 교과서 구성이나 교육과정이 없었던 것도 아니다. 2007 개정 교육과정에 따른 교과서 중 윤희원 외의 교과서(윤희원 외, 『중학교 국어 1-1』, 금성출판사, 2010)는 ‘무대의 갈등(문학)’이라는 대단원은 오로지 <오아시스 세탁소 습격 사건>에 집중하여 ‘생활국어’를 통해 극화를 가능하도록 한 점에서 시사점이 많다. “이 교과서에서는 극이 제대로 체험되도록 많은 시간을 할애함으로써 학습 내용을 다양한 방법을 통해 성취할 수

있도록 하고 있다.”(김광선, 2011: 17) 이러한 단위 구성에서는 시수가 늘어나면서 텍스트는 읽기 대상에서 점차 체험 대상으로 변하게 된다. 극문학과 관련한 단원은 극의 구성요소들이 총체적으로 결합하는 극 체험을 통해 단위 설정 취지를 구현한다.

‘극 능력’을 구성하기 위해서는 희곡 갈래의 특성과 2011 개정 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 지식, 수용과 생산, 태도의 체제를 결합한다 (교육과학기술부, 『국어과 교육과정』, 2011: 6). 여기에는 갈래 지식과 작품의 맥락이 지식으로 편입되고, 이해와 해석, 감성, 비평과 소통, 창작과 같은 개념이 수용과 생산에 포함된다. 또한 태도에는 ‘문학의 가치’를 인정하고 ‘흥미’와 ‘생활화’가 포함된다. 이 체제를 ‘실천적인 읽기’의 방법과 ‘작은 공연’으로 귀결되는 교수 방법에 적합하도록 언어사용기능과 융합함으로써 희곡교

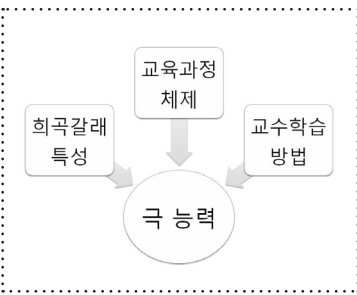


그림 2. 극 능력 구성

육 목적을 성취하고자 한다. 극 능력은 다양한 의사소통 능력이 필요하다. 극화 과정에서 토의와 토론을 하면서 텍스트 해석에 대한 의견을 나누게 되고, 몸짓을 교환하면서 상호작용한다. 국어교육에서는 성인의 의사소통에는 못 미치더라도 자신들의 사고과정을 구성할 수 있는 학습활동을 구성하도록 해야 한다.

학습과정에서 토의와 토론, 학습자와 교수자 간의 토의와 토론은 늘 있기 마련이다. 이 과정을 교수학습과정으로 삼아야 하며, 그것을 성취기준으로 기술해야 한다. ‘극 능력’은 단순히 희곡 읽기 능력만을 뜻하는 것이 아니라 극적 상상력, 극적 표현과 상호작용 능력, 즐겨 읽고 관람하는 정의적인 능력이 포함된다. 극 능력은 극 텍스트를 읽고, 구조적으로 등장인물의 성격과 사건을 분석하고 비판하는 능력이 필요하다. 그리고 극적 요소들을 이해하고, 극적 갈등을 말과 행동으로 구체적으로 표현하는 능력, 그리고 극적 갈등을 일으키는 사건을 역할을 나누어 가상의 무대 위에 표현하면서 무대 위

의 소통과 무대와 객석 간의 소통하는 능력을 포함하여야 한다. 또 ‘극 능력’은 “감정을 지각하고 인식하며 표현하는 감성능력”(변학수, 2011: 334), 즉 자기감정을 조절하여 상호작용하는 능력을 포함하여야 한다.

교육적 상황에서 희곡은 문학 텍스트임과 동시에 극 텍스트라는 점 때문에 체험의 성격이 두드러진다. 문학성과 연극성은 텍스트 내적 속성이자 공연성은 이러한 텍스트가 유의미한 상호작용과정에 놓이는 의사소통의 역동적인 텍스트를 의미한다. 지성과 감성의 조화로운 상호작용 중심 활동영역을 공연성이라 할 수 있다. 따라서 텍스트 자체가 가지고 있는 자질과 그 연술 기능이 포함된 총체성을 구현해야 한다. 그러므로 극 능력에 대한 교수학습은 텍스트의 전 층위를 체험하도록 하여야 한다. 이를 토대로 극 능력을 구분하게 되면 다음과 같이 세 층위에서 정의할 수 있을 것이다.

- 희곡을 목소리로 읽고 해석하는 능력(문학성)
- 희곡을 목소리와 행동으로 읽고 극적 갈등을 표현하는 능력(연극성)
- 희곡을 무대를 상상하며 움직임으로 표현하여 상호작용하는 능력(공연성)

극 능력은 궁극적으로 체험과 행위간의 상호성을 통한 대상과 자아의 결합을 가능하게 하는 능력이다. 극 능력은 단지 대상을 수용하는 능력일 뿐 아니라 듀이(John Dewey)가 말하는 ‘능동적 행위’를 통해 경험의 질적 변화가 일어나도록 연계하여야 한다. 희곡의 문학 작품으로서의 자질을 가진 구조적이고 분석과 해석의 대상이다. 작품의 연극성은 극 내의 자질이기는 하지만 수용과정에서는 그러한 자질을 스스로 체험할 수밖에 없다. 이를 표현 능력과 연계하여야 한다. 공연성은 실제 공연에 관련된 여러 특성 중 공간과 조명, 음향 등 여러 기술 요소들이 작용하고, 관객과의 상호작용을 통해 구현된다. 희곡교육의 범주에서는 약소하나마 관객과의 소통을 전제하는 교육에 초점을 맞추어야 하기 때문에 움직임과 상호작용의 측면을 공연성이라 할 수 있을 것이다. 따라서 희곡교육에서 학습자들이 교육과정에서 갖추어

야 할 극 능력은 “희곡을 읽고 해석하여, 목소리와 행동으로 읽고 극적 갈등을 표현하며, 무대를 상상하여 상호작용하는 능력”으로 정의할 수 있다. 이러한 정의는 문학교육이나 연극교육이나 어느 것에 초점을 맞추더라도 극 텍스트의 본질적인 특성을 학습하도록 해 줄 것이다.

2. 극 능력의 범주

극 능력은 읽기와 쓰기, 말하기와 듣기 등의 ‘언어사용기능’을 포함한다. 또한 텍스트를 해석하고 분석하고 동시에 텍스트를 수행하면서 상호작용하는 능력을 뜻한다. 이렇게 ‘극 능력’을 규정함으로써 희곡이 다양한 문학성과 연극성, 공연성을 포괄할 뿐 아니라 언어사용기능을 향상하고 신장시키는 제재로서의 의미도 동시에 강화할 수 있다. 따라서 ‘극 능력’으로 규정하는 것은 교육 상황에서의 ‘국어능력’과 ‘문학능력’과도 배치되지 않는다. 국어 교육과 관련하여 희곡 읽기를 상상공간에서 이루어지는 심리적 과정이라는 점에서 목소리로 상상하기나 행동으로 무대를 구성하기는 희곡교육에서의 연극성과도 맞을 뿐 아니라 언어사용기능 신장에도 도움이 된다. ‘극 능력’에는 문학성과 더불어 극적 상호작용을 통해서 의미가 송수신된다는 점에서 연극성을 포괄하여야 한다. 동시에 ‘공연성’을 동시에 극 능력의 하위 요소로 설정할 수 있다. 리처드 코트니(Richard Courtney, 2007)에 의하면, 극 텍스트가 공연과 관련된 실연을 통해 연행자가 “외형적 지식보다 암묵적 지식을 제공”받으며 “감각적인 경험을 통해 무의적 구조망이 추출”되고 “환경과의 상호작용을 통해서 암묵적인 가설을 창조하고, 텍스트를 실행함으로써 앎을 성취”하게 된다(242). 이처럼 극적 실연은 학습자의 현실을 반추하고 의미를 조직함으로써 창조적 상상력을 발휘하게 한다.

극 능력은 극이 가지고 있는 말, 몸, 행위의 용·복합을 통해 형성된다. 이 때문에 국어능력 중 언어사용기능을 포함한다. 극은 내적 상호작용과 외적 상호작용을 통해 의미를 구성한다. 집단으로 무대를 상상하며 읽고 표현

하기까지 학습자들은 토의와 토론을 하며, 몸짓을 통해 상호작용한다. 그리고 글쓰기를 통해 요약하기, 바꾸어 쓰기를 하기도 한다. 극 활동은 이해와 표현 과정이 모두 포함되므로 이를 성취기준이나 평가기준의 기술에 행동 용어로 활용될 수 있다. 학습자들의 행동은 극을 자신들의 의미구조로 전이시키고, 같은 맥락에서 변환함으로써 새로운 표현을 만들어내기 때문에 역동적이다. 이때 학습자들의 사고활동을 ‘실천적으로 읽기’와 ‘작은 공연’에서 언어와 비언어 반언어, 비형식적 극형식 등을 통해 확인할 수 있다.

- 언어사용기능 신장에 활용되는 극기법(역할놀이, 모의재판, 타블로, 무용)
- 인물 성격, 인물 간의 관계, 갈등 학습을 위한 토의와 토론(토론연극- 핫시팅, 다시 연기하기)
- 무대지시문을 극적 상황에 맞게 표현하기(무대 구성 및 소도구 사용하기, 타블로 활용하기)

예술교과이지만 ‘국어’교과는 총체적인 언어사용기능을 포괄하여 국어 교육을 실현하며, 국어교육은 문학교육으로 귀결됨으로써 가장 높은 언어의 상징적 의미구조를 형성한다. 극 능력은 희곡 텍스트를 이해하고 분석하며 해석하는 전반에 관한 능력뿐 아니라 그것을 이해하여 표현하는 능력이 포함되어야 한다. 그러므로 학습 방법으로서 극적 요소와 기법을 활용한 표현 활동은 언어사용기능이 포함되어 있다는 점에서 총체적인 언어교육의 힘을 발휘할 것이다.

IV. 희곡교육의 성취 영역과 성취기준의 설정

1. 희곡교육의 성취 영역과 요소

희곡을 상상과 극적 행동으로 경험하면 학습자들은 텍스트 의미를 가상 세계로 창조한다. 학습자들의 “극적 가상 세계는 인지적 의미에서 실세계와 비교하고, 표층의 의미와 심층의 의미를 구성할 수 있게 된다. 심층의 의미는 은유적이다. 드라마 활동은 학습자의 기의(signifie)를 극 행동 즉, 기표(signifiant)로 표출한다.”(Richard Courtney, 2007: 24~25) 학습자들은 텍스트와 세계, 경험의 총체적인 결합을 통해 극 행동으로 표현한다. 이때의 표현은 극적 상황을 통해서 의미에 대한 주체적 가설(as if me)을 수립하여 구체화한다. 극적 행동으로 표현되는 것은 상징계를 실재화한다는 점에서 의의가 있다. 극적 행동과 행위는 대화의 상황을 구현하고, 극적 사건에 대한 이해와 해석을 바탕으로 한 고등사고기능을 실현한다.

극 능력은 학습 내용의 특성에 맞는 학습 과정을 통해서 구현되는 것이다. 희곡이 극으로서의 총체성을 가지고 있으며, 그러한 극적 상황을 직접 경험함으로써 성취되는 것이다. 따라서 극 능력을 성취하도록 중영역에 문학성, 연극성, 공연성을 둔다. 그 중 연극성에는 극의 인물을 생각하면서 극적으로

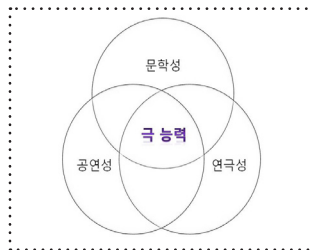


그림 3. 극 능력 구성

목소리 읽는 행동, 그리고 극의 내용을 이해하고 짧은 극본을 구성하는 능력이 포함된다. 한편 공연성에는 주체적이고 창의적으로 표현하는 능력이나, 극을 ‘작은 공연’에서 소통하는 능력이 포함된다. 이처럼 문학성은 지식의 측면이 강하지만 연극성과 공연성은 수용과 생산의 특성이 강하게 나타나게 된다. 그런데 중영역은 ‘상호보완적’이다. 희곡은 연극성을 기반으로 문학성

이 구축되며, 공연성은 문학과 연극성의 극적 구현이다. 무대 위의 극 행동은 주체들의 상상력이 수행된 것이다.

‘중영역’의 구분은 연극과 희곡 이론에 따라 그 성격을 구분하고, 그에 따라 교육과정의 내용 체계표를 따라 설정하였다. ‘소영역’은 문학지식과 분석과 해석에 관한 부분을 문학성에서 강조하였다. 갈래 특성을 이해하고 표현하는 부분을 연극성으로 규정하였으며, 공연성의 하위에는 심리·정서적으로 참여하고 직접 표현하는 능력을 기준으로 삼았다. 성취요소는 문학성에는 ‘이야기’의 서사적 요소에는 줄거리 파악, 인물의 성격과 갈등 파악, 극의 짜임 파악을 설정할 수 있다. 또한 극적 자질을 중심으로 한 ‘텍스트의 형식적 요소’를 연극성으로 설정할 수 있다. 여기에는 무대지시문 파악, 희곡 인물의 성격 파악, 극 짜임에 맞는 사건의 배열 등이 성취요소가 포함된다. 이제까지의 ‘극 능력’에 대한 논의를 도표화 하면 다음과 같다.

표 1. 극 능력의 영역과 성취요소

대영역	중영역		소영역	성취요소
극 능력	문학성	지식	· 극의 내용 파악 능력 · 극의 구조 파악 능력 · 극의 표현 파악 능력	극의 줄거리 파악
				극 중 인물 성격과 갈등 파악
				극의 짜임과 표현 파악
	연극성	수용과 생산 및 태도	· 극적 특성 이해 능력 · 극적 구성 능력 · 극적 표현 능력	극의 무대지시문 파악
				극 중 인물의 성격 표현
				극 짜임에 맞는 사건 배열
	공연성		· 창의적 극 표현 능력 · 극적 소통능력 · 극 내용의 주체화 능력	극적 표현기법을 활용
				극적 상호작용
				극과 비슷한 삶 이해

공연성에는 극적 표현기법을 활용하여 극중 인물 표현하기, 극적 상호작용, 희곡의 내용과 비슷한 삶을 이해하기 등이 성취요소로 설정하였다. 문학과 연극성은 어디까지나 텍스트에 구현된다는 점에서 학습자들이 어느

정도 분석을 통해 해석할 수 있지만, 공연성은 텍스트의 표층에 드러난 것뿐 아니라 잠재적인 텍스트로서 감각기관인 ‘몸의 상상력’에 의해 텍스트를 구체적으로 체험할 수 있게 한다. 김창화(2005)는 “공연은 극의 전통과 관습, 그리고 인간의 의사소통에서 필요로 하는 몸짓과 표정, 음의 고저와 같은 것들이 많이 개입되기 때문에 학습자들의 ‘분석과 해석, 재해석의 과정, 재구성 과 창의적 표현의 과정’이 개입될 수 있는 부분이 많다”(418)고 한 바 있다. 여기에는 원텍스트와 관련된 확산적 사고와 주체적 해석과 상호작용에 의한 객관화라는 측면이 교육적 고려 대상이 된다. 그러므로 삶과 관련한 경험에 대한 반성적 사고의 기회를 갖도록 한다. 그리고 몸의 움직임을 통해 극 텍스트의 실재화를 체험하고, 극적 기법을 학습할 수 있도록 한다. 결국, 희곡 교육에서 설정하는 중영역 아래 성취요소 중 텍스트의 잠재적인 가능성, 실천 텍스트라는 측면에서 공연성은 내면화 문제와 주체적인 이해와 관련된다.

2. 희곡 교육의 성취기준

희곡을 연극으로 체험하는 과정은 경험을 축적함으로써 ‘극 능력’을 강화하게 한다. 텍스트를 직접 체험하고 누리는 것은 “학습자들의 텍스트에 대한 수용과 감상뿐 아니라 텍스트 간의 연계 체험 즉 콘텍스트 경험을 하게 된다. 이 과정은 인지적 경험과 정서적 경험, 사회적 경험을 포괄”(김창원, 214~215)하게 된다. 극 체험을 기준으로 하는 성취기준의 개발은 “교육과정의 평가와 질 관리”, “교육과정의 추상성과 교과서의 구체성”을 위해 필요하다(천경록, 1999: 5). 교육과정은 추상적이지만 실제 교육에 적용하기 위해서 구체적으로 진술해야 한다. 학습활동을 구성할 때 구체적이지 않은 교육과정의 진술은 각 제재의 특성이 반영되지 않았거나 학습자의 수준이 고려되지 않았기 때문에 세부 성취기준이 필요하다. 성취기준이 구성되면 “교육 내용이 명료”해지고 교육의 내적 관련성이 고양된다(6). 그리고 “성취기준을 기술해 줌으로써 학습 내용과 방법, 교재의 선정과 교육평가가 유기적으로

관리될 수 있다.” 또한 “교사들에게 상세한 정보를 제공해 줄 수 있다는 점에서 교육적 해석과 소통에 혼란을 방지”하게 된다(7). 따라서 극 능력을 목표로 공연에 접근해 가는 교육은 그 성취요소를 행동과 행위에 관한 용어로 진술한다. 세부 기준을 설정해 두면 교사는 지식에 관한 교수활동뿐 아니라 학습 행동에 관한 것도 기준에 들어 있기 때문에 교사는 학습자들에게 주입하려 하지 않고 학습자들에게 안내하고 참여를 독려한다.

성취기준 기술에서 학습자가 갖추어야 할 언어기능, 극적 기법, 언어와 언어 외의 소통방식을 술어로 하고자 한다. 성취기준이 갈래의 특성에 맞지 않을 때 교사는 혼고주석으로 가르칠 가능성이 크다. 극과 관련된 지식이나 수용과 생산, 태도에 관한 행동에 관한 용어를 활용한 서술은 극 텍스트를 실천적인 맥락에서 다루며, 학습자들이 구체적으로 사고하고 귀납적으로 해석하고 이론화하는 과정에 참여하게 한다. 즉 학습자들은 텍스트의 실천 맥락을 ‘몸’으로 확인하며, 사고와 판단에 따라 목소리와 행동을 조절하여 표현하게 된다. 학습자가 극 중 표현하는 행동과 행위는 인물의 내적 심리상태와 사건의 전개 과정을 파악하고 있는지를 드러낸다. 교사는 등장인물의 심리, 인물 관계, 갈등에 관한 성취 수준을 극적 표현을 통해 확인할 수 있다.

따라서 희곡은 극적 체험을 중심으로 성취기준을 설정해야 한다. 이때의 ‘체험’은 심미적인 체험이며, ‘몸’을 중심으로 한 체험이어야 한다. 그리고 성취기준은 텍스트를 중심으로 하되 학습 과정은 인지적 영역으로 규정하고, 행동지시성과 공간지시성에 관한 부분은 행동 영역에 포함하고자 한다. 그뿐만 아니라 학습자들이 극적 체험을 함으로써 감성적인 능력을 통해 텍스트 맥락을 이해하도록 한다. 따라서 공연성을 중심으로 한 교육은 연극과 삶의 관계를 강조하고 정의적 영역으로 설정하였다. 토의와 토론을 중심으로 한 ‘작은 공연’이 이루어지는데 ‘핫시팅(hot seating)’, ‘인터뷰(interview)’, ‘역할놀이(role play)’, ‘타블로(tableau)’ 등이 있다. 성취기준을 기술할 때 ‘안다’와 ‘이해한다’로 기술하게 될 때 학습자들의 도달점 행동이 구체적이지 않다. 따라서 여기에서는 성취기준도 언어사용기능이 포함된 행동 용어로

진술하려 하였다.¹⁰ 성취기준은 교수자에 따라 다양하게 세부 기준을 구성할 수 있겠지만, 언어의 총체성에 맞도록 하여야 한다.¹¹

표 2. 극 능력의 성취요소와 성취기준

성취요소	성취기준 예시
극의 줄거리 파악	극작품을 소리 내어 읽고 줄거리를 요약하여 이야기하고 글로 쓴다.
극 중 인물 성격과 갈등 파악	극 중 인물 성격과 갈등에 대하여 토의와 토론 후 정리한다.
극의 짜임과 표현 파악	극의 짜임을 중요 사건을 중심으로 도식화한다.
극의 무대지시문 파악	극작품의 무대지시문의 기능을 연극 무대와 관련하여 설명한다.
극 중 인물의 성격 표현	말과 행동을 통해 극 중 인물 성격을 말과 몸짓으로 표현한다.
극 짜임에 맞는 사건 배열	극 구성에 맞도록 인물의 성격 변화를 설명하거나 표현한다.
극적 표현기법 활용	극작품에서 강조할 부분을 내용에 맞는 극 기법으로 표현한다.
극적 상호작용	극 기법을 활용하여 공연하면서 관객과 상호작용한다.
극과 비슷한 삶 이해	희곡의 극 구조와 유사한 사건을 우리 생활에서 찾아 발표한다.

이 논문의 희곡교육 성취기준은 교육과정에서 제시하지 못한 부분을 보완하기 위하여 언어사용기능을 활용하여 희곡교육의 목표를 성취할 수 있도록 예시한다.¹² 성취기준은 극 텍스트의 자질을 읽고 학습할 때 도달해야 할 교수학습 목표이다. 문학성과 연극성은 본래 텍스트의 내적 자질에 의해 규정된다. 공연성은 극이 가지는 본질적 자질이며, 그것이 실행되는 실천 상황에서의 상호작용을 통해 형성되는 의미관계이다. 그러므로 공연성은 교수학습에서 ‘작은 공연’을 구체적으로 실행할 때에만 드러난다. 이때의 공연은 학습자의 ‘자기반영적 성격’이 강하다. 즉 학습자가 반성적 사고를 한 후 의미

10 성취기준 진술에 있어 도달점 행동을 포함한 수행의 개념을 통해서 성취기준을 진술하는 것이 바람직하다고 본다. 이경화(2010)는 성취기준 진술방식을 세세하게 논의하고 있다.

11 성취기준을 설정하는 이론과 방법, 절차 등의 세부 논의는 ‘천경록(1999), 『제7차 중학교 교육과정 운영 - KICE 연수프로그램 교재』, 한국교육과정 평가원’을 참조하였다.

12 언어사용기능을 강조하는 입장과 문학 갈래 중심의 교육을 강조하는 교육의 갈등은 이러한 총체적인 교육방법을 통해 어느 정도 극복될 수 있을 것이다. 교육과정이 개정될 때마다 겪는 이러한 진통은 거시적으로 이러한 논의로 합의되어야 할 것이다.

를 구조화하고 표현하는 지점이 공연이다.

성취기준에서 인지적 영역은 문학성에, 행동 영역에서는 공연성을, 정 의적 영역에서는 공연성과 연극성에 중점을 두도록 설정하였다. 성취 수준 은 학년 수준과 교과서의 단원별, 제재별로 달리하여 작성하는 것이 원칙이 다. 성취기준을 제시할 때 가장 중요한 것은 적합성이다. 일반적으로 “내용 성취기준의 타당성, 진술의 명료성, 학생 발달 수준의 적합성, 수업 단위의 적정성 등으로 판정하고”(남민우·최숙기, 2012: 329) 이 항목들을 모두 충족 할 때 내용성취기준의 현장 적합성이 높다고 할 수 있다. 여기에서 희곡 갈 래의 특성을 중심으로 문학성, 연극성, 공연성으로 영역을 나누고 세부 기준 을 기술하므로 ‘발달 수준’은 중학교 정도의 학습자들을 고려하였다. 소영역 과 성취요소는 극 갈래의 이해를 중심으로 한 글의 구성요소에 집중하였다.

‘문학 지식’은 극의 본래 특성을 텍스트 내적으로 구축한 특성이며, 연극 성과 상호보완적이다. 그러므로 텍스트를 통해서 극의 자질을 발견하는 학습 이 이루어져야 한다. 그런데 희곡 텍스트는 전이되는 상황을 전제한 소통구조 이기 때문에 열린 텍스트의 특성을 잘 보여 준다. 이때 필요한 학습 상황을 성 취기준으로 설정한 것이다. 특히 성취기준에서 공연성을 설정한 이유는 희곡이 갖는 극적 특성뿐 아니라 과정을 중심으로 하는 학습경험이 강조되어야만 ‘태 도’를 형성하게 되고, 그에 따라서 내면화를 기대할 수 있기 때문이다. 이것은 ‘수용과 생산’의 경험에 속하며, ‘태도’를 관찰할 수 있는 영역이다.

V. 결론

희곡문학의 독특한 텍스트의 존재방식 때문에 현장 교육자들은 어려움을 겪는다. 이는 다른 갈래와 달리 공연을 전제하는 열린 텍스트라는 점에서 그 성취 수준을 가늠할 때 지식 측면을 넘어서면 정적인 텍스트뿐 아니라 언

어의 다양한 존재방식에 따라 평가 대상이 이동하기 때문이다. 즉 구어와 비언어, 반언어로 이동하고 표정과 몸짓까지도 텍스트의 이해와 감상의 자료가 된다. 따라서 학습자들이 이러한 내용도 성취하도록 기준을 제시함으로써 ‘수행성’에 중점을 둔 교수학습 방법을 통해서 교사의 교수학습에 대한 피드백(feedback)과 학습자의 성취 수준을 동시에 가늠할 수 있도록 했다.

회곡교육에서 성취기준을 기술하기 위해서는 ‘극 능력’을 규정해야 한다. 극 능력은 회곡을 읽고, 해석하며, 재구성하여 표현하는 능력을 말한다. 이 능력을 감성적으로 읽고 이해하며, 심미성을 파악하고 표현하면서 상호작용하는 능력을 포함한다. 극 능력을 형성하기 위한 회곡교육은 연극의 기법들을 활용하는데, 이때 교수학습에 필요한 비형식적 연극이나 언어사용기능이 사용된다. 극 텍스트는 실천적인 읽기와 작은 공연을 통한 행하기로 바뀌면서 점차 대사에서 조직된 주체적인 의미로 변환된다. 이러한 총체적인 언어관에 토대를 둔 성취기준의 설정은 언어사용기능의 평가가 주목적이지 아닌 단원에서도 거시적 문화교육 측면에서도 인지적·정의적 행동 영역이 고루 적용될 수 있을 것이다. 회곡의 성취요소들은 문학이론과 교육과정, 그리고 교수학습 방법과 과정에서 비롯된다. 회곡은 문학이론뿐 아니라 언어사용기능을 포함한다. 따라서 국어사용 능력과 창의적인 표현 능력을 포함한다. 이처럼 회곡이 갖추어야 할 요소로서의 문학성과 연극성은 공연성을 통해서 구체화된다. 이 공연성은 문학의 수행성을 잘 보여 주며, 또한 교수학습 방법으로서의 극의 공연과 결합된다. 따라서 회곡에 관한 능력을 ‘극 능력’으로 설정하고 그 하위요소를 통해 성취기준을 정한다. 성취 영역은 대영역과 소영역으로 나누고, 그 하위에 학습요소들을 언어사용기능을 중심으로 성취기준을 기술하였다. 이제까지 회곡의 성취 영역과 기준은 갈래의 특성과 유리(遊離)되어 있었다. 그러므로 회곡문학을 평가하는 방식도 시나 소설과 크게 다르지 않게 되었다. 회곡교육에서 수행성을 중심으로 성취기준을 기술하는 것은 회곡의 극적 자질을 이해하는 것뿐 아니라 학습자들로 하여금 극 체험을 통해서 텍스트와의 심리적 거리를 당길 수 있도록 해 준다. 극 능력

의 요소인 문학과 연극성, 공연성이 서로 상호보완적으로 구성된다는 점은 중요한 대목이다. 학습 행동을 구체적으로 확인하기 위해서는 명시적이고 행동을 통해 사고를 이끌어 내야 한다. 따라서 언어사용기능을 활용한 기술 방법을 통해서 극적 행동이 가시화되고 상호작용하도록 함으로써 극의 갈래 특성에 맞을 뿐 아니라 앞으로 언어사용기능을 학습할 때에도 적절한 기준이 될 수 있을 것으로 본다. 기존의 교육이 연극성을 포함하는 문학성에 중점을 두었다면, 공연성을 포함하는 수행성이 구체적으로 성취기준으로 제시되어야 한다. 정의적 영역을 현장에서 제대로 다루지 못하는 것은 내용성취기준을 분명하게 제시하지 않았기 때문이기도 하다. 단적으로 정의적 영역에서 ‘내면화 한다’, ‘흥미를 가지고 생활화 한다’와 같은 기준은 객관적으로 확인할 수 없다. 이 부분은 ‘공연’활동을 통해 점검될 수 있다.

연극이 총체적인 언어교육을 구현하는 좋은 예술형식이라면 언어사용기능교육과 문학교육의 연계 교육은 좋은 평가 장면을 제공한다. 이 글에서는 평가를 깊이 다루지 못하였다. 이후 성취기준을 토대로 새로운 평가에 대한 연구가 계속 되어야 할 것이다. 이제 희곡교육은 여타의 국어수업이나 문학수업처럼 획일화될 수 없다. 갈래 특성에 맞는 평가기준과 방법이 구체화될 때 비로소 교육이 완성된다. 총체적 언어교육은 거시적 논의에서 본다면 각 영역의 상호작용 또한 중요하다 할 수 있다. 이제 희곡교육은 교수학습을 텍스트의 본래 생성 목적에 맞도록 문학과 연극성을 체험하도록 하여 공연성이 구현되도록 해야 한다. 따라서 갈래의 특성과 그 성취 과정을 요소와 기준으로 제시하였다. 이 글에서 논의한 부분은 단지 원론적인 부분이다. 문학능력의 하위에 희곡을 읽고 체험하며 누리는 능력을 다루었지만, 발달 단계와 작품의 특성에 관한 기술은 별도의 후속 작업이 필요하다. 희곡에 관한 논의는 여타의 드라마 관련 영화나 방송극과 같은 매체의 확장에 따른 후속 연구의 토대가 될 것이다.

* 본 논문은 2012.10.31. 투고되었으며, 2012.11.11. 심사가 시작되어 2012.11.30. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육과학기술부(2011), 『2011 개정 국어과 교육과정』.
- 강진우(2011), 「상상극장에서의 희곡 읽기 - 몸의 상상력을 활용한 희곡 읽기 방법론」, 『문학교육학』 36, 한국문학교육학회, pp. 119~152.
- 김광선(2011), 「2007 개정 교육과정에 따른 중학교 국어 교과서 분석」, 『연극교육연구』 18, 한국연극교육학회, pp. 5~38.
- 김대행외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부.
- 김만수(2011), 「국어 교육과정에서 극 텍스트의 활용 양상」, 『한국극예술연구』 31, 한국극예술학회, pp. 125~161.
- 김선희(2010), 「문학능력, 문학교육학회, 학습자의 문학체험과 문학능력」, 『문학능력』, 역락, pp. 429~467.
- 김신정(2009), 「문학의 교육, 문학을 통한 교육」, 윤영천 외, 『다매체 문화 환경과 문학능력』, 문학과 지성사, pp. 155~180.
- 김재석(1998), 「'실시간대 희곡 읽기'의 방법론을 위한 시론」, 『비평문학』 12, 한국비평문학회, pp. 169~183.
- (2011), 『한국현대극의 이론』, 연극과 인간.
- 김중신(2011), 「2011, 문학교육의 현황과 과제」, 『한국어문교육』 10, 한국어문교육학회, pp. 237~259.
- 김창원(2009), 「문학 평가의 방법 연구 - 문학 경험 평가를 위한 시론(試論)」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp. 205~234.
- 김창원·장선영·남민우(2012), 「2011 교육과정 '문학' 영역의 내용성취기준에 대한 비판적 검토」, 『독서연구』 27, 한국독서학회, pp. 137~178.
- 김창화(2005), 「예술교육인지론」, 『공연문화연구』 10, 한국공연문화학회, pp. 403~426.
- 남민우(2011), 「시 교육 평가의 개선 방안 연구」, 『문학교육학』 34, 한국문학교육학회, pp. 133~159.
- 남민우 외(2009), 『2007 개정 교육과정에 따른 성취기준 평가기준』, 교육과학기술부.
- 남민우·최숙기(2012), 「2009 개정 국어과 교육과정 '내용성취기준'의 적합성 조사 연구」, 『국어교육』 137, 국어교육학회, pp. 327~351.
- 박혜진(2009), 「국어과 희곡 평가방안 연구」, 서강대학교 교육대학원.
- 변학수(2011), 「문학수업과 감성능력」, 『카프카연구』 26, 한국카프카학회, pp. 333~351.
- 신현숙(1990), 『희곡의 구조』, 문학과 지성사.
- 우한용(2010), 「문학교육의 목표이자 내용으로서의 문학능력의 개념, 교육방향」, 『문학능력』, 문학교육학회, 역락, pp. 15~47.
- 이경화(2011), 「국어과 교육과정 성취기준 진술 방식의 비판적 검토」, 『학습자중심교과교육연구』 10, 학습자중심교육연구회, pp. 302~303.

안느 위베르스펠트, 「연극 텍스트 읽기」, 이인성 위음(1988), 『연극의 이론』, 청하.

윤희원 외(2010), 『중학교 국어 1-1』, 금성출판사.

천경록(1999), 『제7차 중학교 교육과정 운영 - KICE 연수프로그램 교재』, 한국교육과정 평가원.

Ball, David(1983), *Backwards and Forwards*, 김석만 옮김(2007), 『통쾌한 희곡 분석』, 연극과 인간.

Courtney, Richard(1993), *Drama and Intelligenece*, 황정현 · 양윤석 옮김(2007), 『연극은 지적 행위인가』, 평민사.

Eco, Umberto(1996), *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, 김운찬 옮김(2009), 『이야기 속의 독자』, 열린책들.

희곡교육에서의 극 능력과 성취기준 설정

강진우

희곡교육에서 성취기준을 서술하기 위해서는 ‘극 능력’을 규정해야 한다. 극 능력은 희곡을 읽고, 해석하며, 재구성하여 표현하는 능력을 말한다. 이 능력은 감성적으로 읽고 이해하며 심미성을 파악하고 표현하면서 상호작용하는 능력을 포함한다.

극 능력을 형성하기 위한 희곡교육은 연극의 기법들을 활용하는데 이때 교수학습에 필요한 비형식적 연극이나 언어사용기능이 사용된다. 희곡 텍스트는 실천적인 읽기와 작은 공연을 거치며 움직임으로 바뀌면서 점차 대사에서 조직된 주체적인 의미로 변환된다. 이러한 총체적인 성취기준의 설정은 언어사용기능의 평가가 주목적이 아닌 단원에서도 거시적 문화교육 측면에서도 인지적, 정의적, 행동 영역이 고루 평가될 수 있을 것이다. 희곡의 성취요소들은 문학이론과 교육과정, 그리고 교수학습 방법과 과정에서 비롯된다. 희곡은 문학이론뿐 아니라 언어사용기능을 포함한다. 따라서 국어사용 능력과 창의적인 표현 능력을 포함한다. 여기에는 극적 표현 능력도 포함된다. 이는 의사소통에서 비언어와 반언어 특성을 포괄하는 상호작용이 중요하기 때문에 포함하였다. 희곡이 갖추어야 할 요소로서의 문학성과 연극성은 공연성을 통해서 구체화된다. 이 공연성은 문학의 수행성을 잘 보여 주며, 또한 교수학습 방법으로서의 연극 공연과 결합된다. 따라서 희곡에 관한 능력을 ‘극 능력’으로 설정하고 그 하위요소를 통해 성취기준을 정한다. 성취기준을 통해 평가의 기준이 설정될 수 있으며, 희곡 작품마다 새롭게 평가문항을 구성할 수 있게 된다. 성취 영역은 대영역과 소영역으로

나누고, 그 하위에 학습요소들을 언어사용기능을 중심으로 성취기준을 기술하였다.

핵심어 회곡교육, 실천적 읽기, 작은 공연, 문학능력, 극 능력, 성취기준

Set dramatic ability and the achievement standards in drama education

Kang, Jin-woo

‘Dramatic abilities’ should be specified distinctly in order to describe the criterion of learning achievement in drama education. Dramatic abilities mean that the learners can read, interpret, reconfigure and represent a text for the play. The abilities involve the competence to read and grasp the text emotionally, and also to understand and express the aesthetics through a dramatic interaction.

Non-formal plays or practical language usage are required to develop ‘dramatic abilities’ in drama education to take advantage of theatrical techniques. The text with practical reading and departmentalized performances by the learners, while the transformation into the elaborate movement, is converted to a meaningful subjective as an organized script. A series of the establishment of the achievement criterion will be applied to evaluate, in drama education, the competences of cognitive, affective, and behavioral areas, granting that its main purpose in any lesson is not a evaluation of their language usage. Achievement elements of drama come from a literary theory, curriculum, teaching and learning methods. There will be an ability of language usages as well as a literary theory in a drama. The criterion should contain a language literacy and a creative power of expression. And, a dramatic voice also should be contained in it. That is the reason why the interaction of non-verbal and opposite linguistic communication is important. The literary and dramatic characteristics in the play can be actualized by the properties of the performances. The properties is explaining the importance of literature, and correspond with theatrical performances as a teaching and learning method. Hereupon, ‘dramatic abilities’ is established to relative with a

play, and set the criterion by several subordinate elements. The evaluation criteria is based on the criterion, and has various item for the evaluation in each works. The elements in learning achievement are divided into large and small areas, and the subordinate elements revolve around language usages.

KEYWORDS Education, Practical reading, Short performance, Dramatic ability, Drama achievement standards