

희곡교육에서의 극 능력 평가와 성취수준의 설정

강진우 대구교육대학교

- I. 희곡교육에서의 평가 문제
- II. 희곡교육에서의 극 능력 평가
- III. 희곡교육에서의 성취수준 설정
- IV. 희곡교육에서의 수행평가와 성취수준
- V. 결론: 문학성, 연극성과 공연성의 평가

I. 희곡교육에서의 평가 문제

가드너(Howard Gardner)에 의하면 ‘인간의 성장은 어느 한 일면만으로 평가할 수 없다.’ 인간의 능력의 ‘전체는 총합 이상’이며 교수학습과정의 여하에 따라 그 능력은 발현될 수도 있고 축소될 수도 있다(심광현·노명우·강정석, 2012: 191). 문학교육에서 학습자의 능력을 제대로 평가하기 위해서는 지식을 암기하거나 듣고 말하기, 몸짓으로 표현하는 전 과정이 평가 안에 포함되어야 한다. 이때 평가와 교육의 과정이 분리되는 것이 아니라 평가결과를 통해 교육활동은 계속 수정·보완되는 순환적 관계에 있다.

연극은 총체적인 속성을 가지고 있으므로 학교에 여러 교과에 적용할 수 있으며, 학습자들의 동기를 제고할 뿐 아니라 카타르시스(catharsis)를 유발하기 때문에 학습자의 정서 및 행동변화를 함께 기대할 수 있다. 그런데 이러한 연극활용교육이 정착하기 위해서는 평가의 객관도, 타당도, 신뢰도 문제를 극복해야 한다. 그간 선다형 문항을 중심으로 한 평가는 측정하기 곤란한 문제를 배제하거나 단순화시킴으로써 갈래 특성에 맞고 학습자의 능력을 제대로 평가하지 못했다. 따라서 희곡교육에서 학습자의 극 능력이 드러

나는 직접 평가 방법 논의가 구체적일 필요가 있다.

강진우(2011, 2012)는 희곡교육과 관련한 문학능력을 ‘극 능력’으로 규정하고, 문학성과 연극성, 공연성이 고루 교육되도록 성취기준을 설정하고 있다.¹ 이러한 성취기준 기술에는 총체적 언어 교육으로서의 연극의 속성을 활용하였다. 특히 언어사용기능이 종합예술의 속성상 연극에 모두 포함될 수 있다는 점과 학습자들의 연극 무대는 학습의 장이며 언어사용에 관한 맥락을 실현하는 장이라는 점에서 성취기준을 설정하고 있다. 그러므로 성취기준을 기초로 하여 성취수준과 평가방법을 논의할 수 있게 되었다.

희곡교육은 학습자의 능력을 양적으로만 평가될 수 없는 정의적 영역의 속성들이 많다. 그러므로 학습자들의 변화에 대한 기쁨과 그에 따른 순환적 관계에서 생산이론을 중심으로 볼 필요가 있다. 극 텍스트를 읽고, 심리적 참여와 반응을 통해 체험한다는 점에서 학습자의 변화는 문학지식의 양적 변화보다는 심리적 반응과 연쇄한 상상력은 행동 변화 같은 질적 변화로 나타난다. 그러므로 텍스트와의 상호작용 과정을 점검하고 평가하여야 한다. 학습자의 정서 변화를 일으킨 내용, 교사의 교수행위와 행정에 대한 평가를 통해서 학습자들의 학습 행위에 부정적 요소들을 제거하는 것이 시급하다.

박혜진(2009)은 ‘희곡에서 평가하는 내용은 다른 갈래별 양식과는 다르게 독자적인 방식이 필요하다’고 주장한 바 있다(47). 이는 희곡만 독립시켜 개별적으로 평가해야 한다는 것이 아니라 ‘종합적이고 총체적인 관점에서 평가요소를 추출하되 희곡만의 독자성을 살려야 함’을 의미한다(47). 희곡교육에서의 연극을 활용한 평가는 직접평가와 질적 평가이다. 수행과정이 중심이 된 이 평가는 김창원(2013)이 제안한 ‘생산적 창작’의 관점과 같은 궤도에 있다. 희곡을 포함한 문학에 관한 평가는 객관도와 신뢰도보다는 ‘문학

1 문학성은 텍스트 구조적 완결성을 의미하는 것이고, 연극성은 공연으로 전이될 가능성을 의미한다. 연극성은 텍스트와 공연 행위와의 관계를 의미한다. 문학교육에서 다루는 범주는 연극성까지이다. 그러나 공연성은 교수 방법 측면에서 고려되어야 한다. 연극을 통해서 문학텍스트로서의 희곡의 총체성을 학습할 수 있다.

적 체험이 자기성찰에 순기능을 하도록 하여야 한다.’(111) 그러므로 ‘토의·글쓰기·이야기하기·경험평가·자기보고의 방법을 활용한다.’(116) 한편, 가드너의 아트 프로펠(Arts-Propel)에서는 생산(production)과 인식(perception), 그리고 반성(reflection)이라는 문학교육에서의 3원적 평가체계를 근간으로 하고 있다(2007: 20). 교육평가에서 제1의 목표는 교육과정에 대한 점검과 송환에 있다. 그러므로 학습자들이 자신들의 학습 행동에 대하여 점검할 수 있도록 하는 자기평가의 과정을 마련해야 할 것이며, 극 지식과 더불어 극 언어의 수행 능력을 평가해야 한다. 그럴 경우 양적 평가뿐 아니라 정서와 태도의 변화를 평가하는 방법, 그리고 그것을 통해서 행동 변화가 일어나도록 하는 평가가 가능하게 된다. 가드너의 아트 프로펠에서는 교사 평가뿐 아니라 학습자의 자기평가와 상호평가를 두루 활용하고 있으며, 결과뿐 아니라 학습과정에서의 토의와 토론을 관찰하거나 글쓰기의 초안과 완성본을 모은 포트폴리오 등 학습자에 대한 정보를 총체적으로 분석하여 평가한다. 이런 다양한 평가는 성취수준의 판단 근거가 된다.

이 글에서는 희곡이 갖는 갈래 특성에 맞는 평가와 그 성취수준 설정에 초점을 맞출 것이다. 희곡은 공연을 전제하는 갈래라는 점에서 교수학습 방법이 곧 연극성을 전제하여야 하는데, 아트 프로펠의 방법은 언어의 수행성을 과정과 결과 모두 평가할 수 있도록 한다. 특히 도메인 프로젝트(domain project)를 통해서 교수학습과 평가가 모두 순환적이고 상호보완적인 관계에서 이루어지도록 한다. 학습자는 문화적 생산자임과 동시에 인식자이고 비평자의 입장에서 교수학습을 주도적으로 이끌어 간다. 이러한 방법은 공연을 중심으로 한 공연성을 포함한 극 능력 평가를 통해 학습자의 극 능력 계발과 향상이라는 목적에 순기능을 할 것으로 본다.

이 글에서 다루는 성취수준과 방법에 관한 논의는 강진우(2012)에서 논의한 성취기준을 계승하고 정교화하는 작업이다. 성취수준을 정교화하는 작업은 학습자의 극 능력을 분명히 보여 줌으로써 학습과정을 점검하고 교정하는 데 유용하다. 여기에 다루는 예시 작품들은 고교 교육과정에서 논의될

수 있는 이강백의 〈파수꾼〉, 천승세의 〈만선〉, 셰익스피어의 〈햄릿〉, 오영진의 〈살아 있는 이중생 각하〉, 함세덕의 〈동승〉 등이다. 그리고 선행 연구에서 설정한 성취기준을 수행하는 과정에서의 평가와 그 성취수준을 판단하는 근거가 무엇인지에 대해 논의한다.

II. 희곡교육에서의 극 능력 평가

1. 희곡교육에서의 연극성과 공연성 평가

문학지식 일변도의 평가는 계량화는 쉽지만 평가의 타당성은 떨어진다. 문학은 지식뿐 아니라 감정이입하여 상상하고 표현하는 체험을 평가의 대상으로 삼아야 할 것이다. 희곡 텍스트가 연극으로 공연되어도 문학성을 띠게 되는 것은 독립적인 의미 구조를 완전하게 갖춘 배우의 연기 때문이다. 일반적으로 교실에서 극 활동을 하면서 변증법적으로 의미를 형성하게 된다. 극 수행을 통해서 드러난 연기는 학습자의 이해 정도를 기늠할 수 있는 근거가 된다. 그리고 극을 제대로 이해하지 못했음에도 억지로 하는 연기는 표면적으로 드러난 말과 행동만을 재생할 뿐 자기만의 의미를 창조하지 못하게 된다. 학습자 배우가 극을 내면적인 공감할 때 비로소 극의 진실성을 향한 ‘몸짓’이 가능한 것이다. 따라서 학습자들의 연기는 지식과 정서적 공감을 통해 움직임이 안으로부터 나오도록 해야 한다.² 다양한 평가 방법의 공과를 논하더라도 문학교육에서 학습자들의 정서와 생활 경험에 맞고 체험적 학습

2 희곡교육에서의 연기는 인물의 행동에 대한 극적 동기 파악을 전제로 한 사고의 결과이다. 극 중 인물에 대한 이해가 안 되었지만 연기가 잘 될 수 있다거나 이해하였지만 연기가 잘 안 된다는 가정은 성립하기 힘들다.

과정을 이끌어 낼 수 있는 평가 방법으로 돌아가야 할 때이다.

천승세의 <만선>은 극의 갈등을 잘 보여 주는 작품이다. 이 작품에서는 극 중 인물인 ‘곰치’와 ‘임제순’의 대립, 그리고 그 성격이 드러나는 말과 행동을 직접 체험하면서 인물이 가지고 있는 성격 대립이 어떤 사회 구조적 모순을 자각하는 것이 중요하다. 특히 임제순의 극 행동은 사회적 모순을 강화하고, 곰치의 극 행동은 모순이 야기하는 비극성을 드러낸다. 연극성이 강화되는 것은 극 중 인물의 행동이 가시화될 때이다. 이와 조금 다르지만 분단 사회가 가지고 있는 모순을 우의적으로 표현한 이강백의 <파수꾼>을 통해서 극 중 파수꾼 ‘가’, ‘나’, ‘다’와 ‘춘장’의 성격을 파악하고, 이를 극으로 꾸며보는 활동을 할 수 있다. 오영진의 <살아 있는 이중생 각하>는 작가가 풍자하고 있는 해방기의 친일청산의 문제를 극적으로 체험하는 과정과 평가가 학습활동으로 설정될 수 있다. 셰익스피어(Shakespeare)의 <햄릿>은 인물이 겪는 갈등이 내적 갈등과 외적 갈등으로 구체화된다. 이러한 작품은 읽기의 방법 뿐 아니라 극적 과제(dramatic project)를 부여하고 작품의 내적 의미를 탐구하는 과정을 교사는 추적할 필요가 있다. <동승>은 근원적인 존재의 불안과 ‘도념’의 구도에 대한 내용이므로 학습자들의 토의와 극 체험이 이루어져야 한다. 극 텍스트는 교사의 설명이 아니라 토의와 토론, 글쓰기를 통해 선행하거나 몸짓을 나눌 때 학습자들의 인식과 반성은 계속 일어난다.

가드너는 ‘아츠 프로펠’에서 학습자들이 ‘작품을 생산하는 과정에서의 인식과 반성’을 주목하였다(2007: 21-22). 마찬가지로 극에서의 텍스트의 정체성은 연극성에 있다. 학습자들에 의해서 텍스트가 무대 위에서 실천적으로 읽혀지고, 직접 연극으로 체험될 때 작가의 메시지를 이해하고 창의적 극 표현 능력이 형성된다. 이는 ‘추상적인 것으로부터 구체적인 것까지 포괄하는 평가’이다(김대행, 2000: 46). 텍스트가 무대를 구성하는 토대가 되어 학습자들이 ‘목소리를 통해 인물의 성격을 표현하기’, ‘말과 행동을 통해서 인물의 성격을 드러내기’에 도전할 수 있는 평가가 이루어져야 한다.

평가는 곧 교사와 학습자들에게는 교수학습 과정에 대한 지침이 된다.

희곡교육에서 질적 평가를 할 때 그 도구를 어떻게 설정하는가도 중요한 문제이다. 가드너(2007)는 창의적 작업 과정에서 객관적 계량화보다는 학습자들의 생산적 글쓰기에 전력할 것을 주장하였다(35). 글쓰기의 전후의 극 체험은 더 많은 내용을 쓰도록 추동할 것이다. 그러므로 공연체험에서는 말하기와 몸짓으로 표현하는 비언어적 표현도 평가의 대상이 되며, 이를 모듬으로 구성한 집단 작업으로 부과될 때 학습자들 내부의 변화를 생산적 관계에서 파악할 수 있다.

2. 작은 공연과 극 능력 평가

진정한 학습은 ‘언어화되고 형식화된 지식뿐 아니라 직·간접의 경험을 통해 지식과 기술을 배우고, 그 이후 행동양식과 사고체계가 변화되고 오래 지속되는 것’이라는 주장처럼(이정모, 2009; 280) 희곡교육에서 ‘인물 되어 보기’는 실제 세계와 극적 세계를 비교체험하고, 자신의 맥락에서 의미를 재구성하고 생산한다는 점에서 극 체험은 곧 가치관의 변화와 행동의 변화에 영향을 미친다. 그러므로 극 능력을 “희곡을 읽고 해석하여, 목소리와 행동으로 읽고 극적 갈등을 표현하며, 무대를 상상하여 상호작용하는 능력”으로 정의할 수 있다(강진우, 2012: 98). 극 작품을 직접 체험하는 교육활동에서 학습자들의 지적 변화와 행동·정서적 변화를 동시에 평가할 수 있다.

〈동승〉을 읽은 학습자들이 ‘도넬’의 입장에서 선택할 수 있는 자기 정체성 확립이나 〈햄릿〉의 ‘햄릿’이 감당할 수 없는 문제 앞에서 선택할 수 있는 행동은 무엇인지, 그리고 사회 구조적 모순을 드러낸 〈파수꾼〉이나 〈만선〉을 통해 학습자들은 인식과 반성의 과정을 거쳐 자신들의 해석과 비평을 반영하여 작품을 생산한다. 이러한 문학과 연극성이 구현되는 학습활동을 평가하기 위해서는 체험 영역을 규정하는 평가 세부 항목을 설정하여야 한다. 인지 영역을 평가할 때에도 극 내부에 존재하는 연극성이 주제와 연결되어 있으며, 그것은 무대에서 어떻게 표현될 수 있는지 상상해 본다는 점에서 공

연성과 연결되어 있다. 학습자들의 극 능력, 즉 ‘공감하며 읽기’와 ‘비판적으로 읽기’, ‘창의적으로 표현하기’는 ‘토의·토론’의 과정을 거쳐 완성된다. 이 과정에서 학습자들의 다양한 텍스트 해석과 더불어 극의 대화적 관계, 텍스트의 연극적 의미 형성 과정을 이해하게 된다. 이 점에서 행동영역과 정의영역은 ‘작은 공연’에서 평가될 수 있다. 이는 가드너(2007)가 도메인 프로젝트에서 제안한 방법과 유사하다. 이 프로젝트에서 학습자는 작품에 나타난 극적 기교의 창의적 이해, 그리고 표현이 모두 평가된다(56). 그리고 학습자들이 비판적으로 작품을 읽는 능력과 감정이입하거나 다른 작품과 구별하는 능력이 평가될 수 있다. 이때 교사는 학습자들이 토의·토론을 관찰함으로써 평가 근거를 기록하여야 한다.

강진우(2012: 90)에서 설정한 ‘작은 공연’은 극 텍스트를 실천적으로 읽으면서 연극성을 체험할 수 있으며, 학습자들이 극 행동을 표현함으로써 공연성을 체험하도록 하였다. 이때 무대를 구성하기 위해서는 순발력을 필요로 한다. 기성 무대극과 같이 많은 시간을 투입할 수 없을 뿐더러 문학성을 실현하는 연극성에 관한 체험이 중심이 되기 때문이다. 가드너(2007)의 프로젝트 방법처럼 학습자들은 토론을 통해 자신들이 극화할 장면을 고른 후 작품을 구성하고 공연을 한다(125). ‘작은 공연’을 설정하는 것은 타블로(tableau)와 마임(mime), 무용(dance), 핫시팅(hot seating), 역할놀이(role play)와 같은 것들이 복합된 촌극(skit) 등은 학습자의 지적 정서적 변화가 구체적이므로 학습자의 극 능력을 판단할 근거를 제공하기 때문이다.

작은 공연에서의 극 체험은 희곡이 연극을 전제하는 실천적 텍스트라는 것을 가상의 시간과 공간 속에서 몸으로 직접 체험한다. 이러한 체험은 텍스트 내의 극적 요소들을 심리·정서적으로 체험한다. 극 텍스트를 눈으로 읽는 행위가 모호한 텍스트를 수동적으로 상상하는 것이라면 직접 행하면서 읽는 방식은 능동적으로 상상하는 방식인데, 인물 간의 관계나 시간과 공간에서의 의미를 유추하여 직접 새롭게 의미를 구성해야 한다는 점에서 주체적 재구성이 되도록 한다. 이러한 재구성에 의한 표현은 곧 성취수준의 차이

를 드러내므로 평가 근거가 된다. 그리고 아츠 프로펠에서 제안하듯 도메인 프로젝트와 같은 과제 평가는 학습자에게 인식과 반성의 기회를 주고 교사에게는 높은 차원의 수업과 교육과정을 구성할 수 있게 한다.

학습자 능력의 질적 변화는 학습자가 극 체험을 천승세의 <만선>이나 유치진의 <토막>, 함세덕의 <동승>, 셰익스피어의 <햄릿>과 같은 서양 비극 형식을 통했을 때는 카타르시스를 경험할 수 있고, <하회탈춤>이나 <봉산탈춤>과 같은 동양의 전통극을 통해서도 신명을 체험했을 수 있다. 그리고 <파수꾼>이나 <만선>과 같은 작품에서는 사회적 지식뿐 아니라 감정이입을 통해서 극적 상상이 활성화되어 시대를 거슬러 당대의 사람들이 겪었을 고통에 대하여 공감한다. 이처럼 극에 대한 이해는 정서가 개입하면서 극 행동으로 표현되고, 이후 학습자의 가치관도 변화하게 된다.

리차드 코트니(Richard Courtney)는 ‘시간 속에 존재하는 것을 측정하기 어렵고 학습자의 내적 상상을 파악하기 힘들기 때문에’ ‘연극 활용 교육에서의 양적 평가를 부정적’이라고 하였다(2010: 160-163). 이제 희곡교육 평가는 언어사용기능이 총체적으로 동원되고, 학습활동을 이끌 평가는 직접 평가, 질적 평가이어야 한다. 다만 이러한 직접평가, 질적 평가는 성취수준을 결정하기 어렵다는 문제점은 보완되어야 한다.

연극 활동 중의 상호평가는 자기 활동을 상대의 관점에서 볼 수 있도록 할 뿐 아니라 극적 소통이 관객에게 반응을 호소하는 관계에 있다는 것을 인식하도록 한다. 리차드 코트니(Richard courtney)에 의하면 ‘다중적 평가 방식은 학습자의 실질적인 극 능력의 점진적 형성 과정을 추동한다. 이러한 평가에는 학습자들의 자기평가를 반드시 포함할 필요’가 있다(2010: 163). 교사는 평가가 일면에 그치지 않도록 자기 평가지와 동료 간의 상호 평가지를 작성하도록 하여 평가의 장면을 다양화하여야 한다.

III. 희곡교육에서의 성취수준 설정

문학능력은 극적 갈래의 특성에 맞게 ‘극 능력’으로 설정할 수 있는데, 희곡을 목소리로 읽고 해석하는 능력(문학성)과 희곡을 목소리와 행동으로 읽고 극적 갈등을 표현하는 능력(연극성), 희곡을 무대를 상상하며 움직임으로 표현하여 상호작용하는 능력(공연성)으로 나눌 수 있다(강진우, 2012: 97). 여기에서 극 능력을 문학성과 연극성, 공연성을 기준으로 세분한 것은 교수 학습 과정에서의 성취 목표를 분명하게 한다는 점에서 의의가 있다. 극 능력은 성취기준으로 구체화되어 학습활동을 안내하게 된다(2012: 101).

학습활동이 단순히 문학 구조적 특성에 집중하는 것이 아니라 연극 활동을 통해 인물의 내면과 성격, 갈등 관계, 절정에 이르는 과정을 직접 체험함으로써 상상력이 계발되고 인식 지평이 확대된다. 완결 구조로서의 문학 텍스트인 희곡은 극장에서의 무대와 배우의 연기를 전제하며, 학습자도 그러한 조건 위에서 텍스트의 의미를 상상할 수 있다. 문학성을 실현하는 조건으로서의 연극성은 결국 학습자들이 체험하는 공연을 상상하는 체험, 공연성은 실제 공연을 통해 완결된다. 성취기준의 구성에서 토의와 토론, 글쓰기, 그리고 공연을 전제로 하는 서술어를 활용하였으므로 대략 극 갈래에 맞는 교수학습활동이 어떤 것인지 논의되었다. 그러나 아직까지 극 능력 평가에서 그 성취수준의 어떻게 차별화되는지는 구체화되지 않았다.

희곡은 갈래 특성에 맞는 독자적인 성취수준이어야 학습활동을 안내할 수 있다. 나아가 연극성이 구현되지 않는 문학성이 있을 수 없으므로 고유의 특성을 공연성과 연계하여 과정 체험에 관한 성취수준을 설정해야 한다. 이제 희곡교육에서 인지적 요소만의 평가는 무의미하다. 따라서 극 갈래 특성을 파악하는 작품 읽기를 할 때 ‘목소리로 읽기’, ‘목소리와 행동으로 읽기’, ‘무대를 상상하며 읽기’ 절차를 통해 극의 이해과정을 심화시키고, 동시에 다른 언어사용기능 활용 장면에서 평가하도록 해야 한다(강진우, 2011: 132).

언어사용기능을 문학교육에서 다루는 것은 국어교육의 틀에서 유효하다. 하지만 문화이해능력과 문학 창조능력, 특히 학습자들의 극 능력을 기르고자 할 때 본말이 전도되지 않도록 유의해야 한다. 희곡교육의 본래 목표를 평가하는 장면에서도 극 능력을 가늠하는 기준은 독자적으로 구축되어야 한다. 따라서 극 능력 평가 장면에서 언어사용기능을 통해 극 이해와 표현, 창조능력을 드러내도록 성취수준을 기술하였다.

성취기준에 따른 극 활동 평가에서 성취수준을 구분하여야 하는데 산드라 팔코너 파스(Sandra Falconer Pace, 2004)는 움직임과 문어와 구어 표현, 이야기 구성과 표현, 관객의 호응 등을 평가 항목으로 삼았다.³ 학습자들의 성취 수준이 상, 중, 하로 구분되는 근거는 학습자들은 반응이 부족한 자와 만족할 만한 자, 탁월한 자로 구분하는 것과 같다. 로젠블랫(Louis M. Rosenblatt)이 언급하고 있듯이 “문학작품은 특별하게 배열되어 있는 단어들에 대한 반응에서 다른 언어들과 차별화된다”(2006: 265).⁴ 극작품에서 학습자들의 인식(perception)은 말과 글, 극 행동으로 나타난다. 그리고 표현이 구체적인 행동일 때 성취수준이 높다고 할 수 있다. 작품을 ‘이해한다’는 것은 결국 학습자가 학습내용을 주체화하였다는 것을 의미한다. 그러므로 성취수준은 언어표현기능들을 통해 극 내부의 인물 성격을 표현하는 활동과 그 반응을 성취수준을 위계화한 것이다.

성취수준의 차이는 말이 글, 말과 행동 표현으로 점증하는 과정에서 드러난다. 학습자들의 공연에서의 성취수준의 차이는 공간을 폭넓게 활용함으로써 무대 자체의 인물의 상황, 인물의 성격을 표현하거나 말하기와 듣기의 정확한 사용, 극적 흐름에 맞는 표현의 차이, 극 구조를 정확하게 알고 관객의 반응을 불러일으키는 유기적이고 상호작용적인 극 표현에 있다.

3 Sandra Falconer Pace, adapted from The Staff Room for Ontario, September 2004.
[http://assessment.rbe.sk.ca/sites/assessment/files/Dramatic Behaviour.doc](http://assessment.rbe.sk.ca/sites/assessment/files/Dramatic%20Behaviour.doc)

4 극작품은 상상력을 통해 텍스트를 읽을 뿐 아니라 그 무대에서 또 다른 관람이라는 수준에서 반응을 유발한다.

학습자의 성취수준이 높다는 것은 결국 학습자의 내면에서 극 인물의 심리상태와 그 행동, 그리고 인물간의 관계를 정확하게 알고 반응하다는 것이다. 성취수준이 높은 학습자일수록 극 표현에 있어서 말과 행동이 구체적이며, 관객의 반응을 이끌어 낼 가능성이 높다. 결국 학습자들의 극 표현은 말하기와 글쓰기, 몸짓으로 표현하기 등으로 이해와 표현이 통합한다.

교사는 성취수준을 결정할 때 학습자가 얼마나 자기 언어와 몸짓으로 표현할 수 있는지를 보고 판단하여야 한다. 즉흥적인 표현으로부터 선후 관계와 논리적 차원에 말뿐 아니라 글로 그리고 행동으로 발전하여 구체적 표현이 이루어지는 것은 학습자가 극 인물을 감정이입하여 상상하면서 내면화 했다는 것을 의미한다.⁵ 이때의 변화를 교사는 관찰과 면담을 통해 포착해야 한다. 이때 평가표를 활용한 누가(累加)기록에 의한 평가는 평가자로서의 교사의 전문성을 나타내고, 학생과 신뢰관계를 형성한다.⁶ 정당한 평가 결과에 대해 학습자는 자신의 활동을 반성적으로 성찰하고 수정보완하게 된다. 먼저 강진우(2012)에서 설정한 극 능력 하위 문학적 성취기준을 성취수준으로 세분하여 보자.

표 1. 극 능력 성취수준(문학적)

성취기준	성취수준	
극작품을 소리 내어 읽고 줄거리를 요약하여 이야기하고 글로 쓴다.	상	희곡을 소리 내어 읽고 줄거리를 말하고 글로 쓸 수 있다.
	중	희곡을 소리 내어 읽고 줄거리를 간단하게 말할 수 있다.
	하	희곡을 소리 내어 읽지만 줄거리 말하기나 글쓰기를 할 수 없다.

5 극적 행동의 변화는 감정을 많이 소비하면서 자신의 감동을 체험한 후에 다른 사람의 감동을 이끌어 내기 위한 것이다. 학습활동 중에서의 연극은 문학과 연극성, 공연성이 상호 연동하면서 발전한다. 강진우, 「비고츠키 예술심리학에서의 <햄릿>읽기」, 『한국연극학』 51, 한국연극학회, 2013, p. 98.

6 <http://www.pearsonpublishing.co.uk/education/Recording, Assessing and Evaluating in Drama>, Pearson Publishing, p. 53.

극 중 인물 성격과 갈등에 대하여 토의·토론 후 정리한다.	상	인물의 성격에 대한 토의·토론에 참여하여 정확하게 말하며, 인물의 성격에 대하여 정확하게 글로 쓸 수 있다.
	중	인물의 성격에 대한 토의·토론에 참여하여, 인물에 대하여 일부만 말하거나 글쓰기를 할 수 있다.
	하	인물의 성격에 대하여 말하기와 글쓰기를 정확하게 할 수 없다.
극의 짜임을 주요 사건을 중심으로 도식화한다.	상	인물 간의 갈등을 주동인물과 반동인물로 구분하여 말하고 글로 쓸 수 있다.
	중	인물간의 갈등을 말하고 주동인물과 반동인물을 도식화할 수 있다.
	하	인물간의 갈등을 도식화하지만 그 표현은 정확하지 않다.

문학과 관련하여 보면 말과 글, 도식화와 같은 활동이 가능하다. 물론 연극 활동에서도 이러한 자질은 드러나지만 연극 이전에 문학 내용을 인식하는 과정 활동을 설정하는 것이 극 능력을 학습하는 데 유리하다. 희곡교육에서 ‘목소리와 행동으로 읽기’의 과정을 설정하는 것은 문학의 실천성을 체험해야 한다는 점 때문이다. 이 과정은 희곡의 전이체로서의 기능을 텍스트를 통해 직접 체험하는 과정이다. 행동영역으로 실제 기능이 행위화될 때 언어의 실천성을 몸소 체험할 뿐 아니라 새로운 의미를 창조하게 된다. 이렇게 학습자들이 텍스트 내의 연극성을 체험하면 텍스트의 무대화 과정에서 대사의 행동지시성과 무대지시문에 대한 이해가 검증된다.

교사는 학습자들의 극 행동에서 극적 요소들이 어떻게 표현되는가를 평가하여야 한다. 이때 연극성과 공연성을 구분하는 것은 연극이 가지고 있는 극적 자질 때문이다. 그런데 연극성이 텍스트의 문학과과의 관계에서 상보적이라면 공연성은 극장이나 무대 상황, 배우의 역량 등을 좀 더 고려해야 한다. 그러므로 공연성은 극 행동과 무대, 관객의 요소가 갖추어져야 한다. 공연 상황에서 학습자들이 어떤 반응을 보인다. 이러한 학습자들의 반응은 극적 맥락을 창조하면서 관객의 감동을 이끌어 내는 전략적 표현으로 나타난다. 그러므로 공연성은 무대에서의 상호작용에 더 집중한다.

문학과와 연극성은 독자로서 학습자가 감동받는 과정이라면 공연성은 학습자가 연극 행위자로서 감동을 이끌어 내는 주체적 성격이 강하다. 연극

성의 하위에 구체적인 말과 행동으로 표현하는 성취기준을 제시하고 있지만 무대에서의 상호작용과정과는 별개일 수 있다. 만약 작은 공연을 통해 학습자들이 텍스트를 읽고 표현해 본 것들을 새로운 의미 관계로 내면화하여 표현함으로써 관객과의 관계에서 슬픔을 자아내거나 웃게 하려면 모두 공연을 의식하여야 한다. 이 글에서 연극성으로 제시하는 성취기준들은 내적 반응을 구체적으로 이끌어 내는 표현 정도를 잘 드러낸다. 그러나 그 표현은 무대 상황에서의 관객과 직접 소통하고 있지는 않다.

표 2. 극 능력 성취수준(연극성)

성취기준	성취수준	
극작품의 무대지시문의 기능을 연극 무대와 관련하여 설명한다.	상	말과 글로 무대지시문의 의미를 극의 흐름에 맞게 설명할 수 있다.
	중	무대지시문의 극에서의 기본 기능과 의미를 말할 수 있다.
	하	무대지시문의 기능을 알고 말하지만, 그 의미가 정확하지 않다.
말과 행동을 통해 극 중 인물 성격을 파악하고, 말과 몸짓으로 표현한다.	상	인물 성격에 맞는 톤, 억양, 장단으로 대사와 행동을 잘 표현한다.
	중	인물 성격에 맞는 톤, 억양으로 대사나 행동 중 하나 이상 표현한다.
	하	인물의 성격에 맞는 대사를 하려 하지만, 그 톤, 억양, 장단이 정확하지 않다.
극 구성에 맞도록 인물의 성격 변화를 설명하거나 표현한다.	상	인물의 성격 변화의 계기를 알고 극 행동으로 표현할 수 있다.
	중	인물의 성격 변화가 일어난 지점을 알고 있으나 표현하지 못한다.
	하	인물의 성격 변화를 대강 알고 있으나 설명하거나 표현하지 못한다.

희곡을 연극으로 배우는 교실은 바로 텍스트의 체험을 추동하며, 텍스트 내의 극적 자질을 이해하게 함으로써 학습자의 극 능력을 향상시킨다. 극을 읽고 표현하는 과정은 인식과 비평이 통합된 활동이다. 무대지시문의 의미와 기능을 말하거나 극작품 내에서의 기능을 설명할 수 있다는 것은 극 행동으로 표현할 능력을 의미한다. 극 능력은 곧 ‘무대를 구성하고 움직임으로 표현하는 능력’을 의미한다. 공연에 이르는 과정에서 극을 직접 설명하는 과정만이 아니라 공연에 직접 참여할 때 상상력이 구체적으로 작동한다.

학습자가 극 중 인물이 되어 말과 행동으로 표현할 때 희곡이 가지고 있

는 역동성과 실천성을 체험하게 된다. 극 텍스트를 통해 극 중 인물의 말과 행동을 직접 표현하는 과정에서 상상력이 발휘됨으로써 극의 구조에 맞는 인물의 성격 파악과 그 표현 방법을 학습한다. 이처럼 극 체험에서 학습자는 사실적 사고와 추론적 사고에서 점차 파생하여 상호텍스트성과 관련된 확산적 사고를 할 수 있을 것이다. 이 점에서 학습자들이 극적 표현에서 말과 행동을 어떻게 활용하는지를 보면 극 텍스트를 읽는 능력의 편차를 발견할 수 있다. 말과 행동의 표현은 곧 내면화된 지식과 극에서의 맥락화된 의미를 얼마나 상상력을 발휘하여 파악했는가에 대한 표지인 것이다.

희곡에서 공연성은 공연을 위해 무대 공간에서 가상의 시간을 설정하고 운용해야 한다거나 무대에서 직접 관객과 상호작용하는 점을 학습자가 공연을 통해 직접 체험해야 제대로 이해한다.

표 3. 극 능력 성취수준(공연성)

성취기준	성취수준	
극작품에서 강조할 부분을 내용에 맞는 극 기법으로 표현한다.	상	희곡에서 극적인 부분을 여러 가지 극 기법을 활용하여 의미 있게 표현할 수 있다.
	중	희곡에서 극적인 부분을 한두 가지 극 기법을 활용한다.
	하	희곡에서 극적인 부분을 표현하려 하지만, 제대로 못한다.
극 기법을 활용하여 공연하면서 관객과 상호작용한다.	상	다양한 극 기법을 적용하여 공연하며, 대부분의 관객이 호응한다.
	중	다양한 극 기법을 적용하여 공연하여 일부 관객의 호응을 받는다.
	하	한두 극 기법을 활용하여 공연하지만, 관객의 반응은 좋지 않다.
희곡의 극 구조와 유사한 사건을 우리 생활에서 찾아 발표한다.	상	희곡의 구조와 삶의 구조를 대비하여 다른 작품에서 사례를 찾아 발표할 수 있다.
	중	희곡과 삶의 구조의 유사성과 차이점을 알고 있다.
	하	희곡의 구조와 삶의 구조의 연관성에 대하여 알지 못한다.

〈표 3〉의 중점은 극 텍스트가 무대에서 의미작용을 한다는 것을 학습자들이 직접 체험하면서 하도록 구조화한 것이다. 비고츠키(Vygotsky)에 의하면 극 기법들은 관객과의 상호작용을 위해 설정한 작가의 심리적 도구가

다(1925/1971: 180). 학습자는 배우로서 말과 행동을 통해 텍스트의 극 기법을 실현함으로써 관객의 반응을 이끌어 낼 수 있다. 이러한 극 경험을 통해 불확실한 것을 분명하게 인식하게 되고, 새로운 의문을 품게 되어 자기 삶을 돌아보게 된다.

공연과 같은 직접 평가에서의 성취는 내면화되어 창의적으로 재구성되어 표현된다. 극에서 중요한 ‘급변’이나 ‘절정’, ‘하강’과 같은 기점을 흥미롭게 표현하기 위해 극 기법을 활용하는 것은 극적 상상력을 드러내는 것이며, 인물의 성격과 특징을 말과 행동으로 표현하여 관객의 반응을 이끌어 내는 것은 연극이 갖는 직접성과 현장성을 학습한 결과이다. 교사는 이러한 학습자들의 성취 결과를 판단하여야 한다.

IV. 희곡교육에서의 수행평가와 성취수준

문학교육에서의 평가는 구성적 반응과 관련한 평가와 특정 산출물을 요구하는 평가, 활동을 요구하는 평가, 과정이 드러나도록 하는 평가 방법이 있다(이삼형 외, 2007: 403). 객관식 문항이 아닌 수행평가에서는 극과 관련한 과정활동과 연계된 창조적 산출활동을 요구하는 평가가 교수학습의 질을 높이고, 자연스러운 평가 장면을 구성한다. 이때의 평가 문항은 학습자 간의 상호작용을 통해 수행되도록 해야 한다.

극 능력은 토의와 토론을 통해 구체적으로 확인되며, 글쓰기를 통해 연극적 속성과 문학적 속성을, 공연을 통해서 공연성을 구체적으로 확인할 수 있게 된다. 정확하게 이 위계를 계량화하기는 힘들더라도 학습자들이 텍스트의 이면의 것, 극 중 인물의 말보다는 행동의 동기를 파악하는 능력, 그리고 극 표현에서 관객과의 소통을 통해 반응을 이끌어 내는 것은 모두 극의 심층적 의미까지 파악하고 있음을 나타낸다.

극 능력 평가에서 학습자의 이해와 정서의 변화를 포착하기 위해서는 학습자의 극 행동을 중심으로 할 필요가 있다.⁷ 이는 학습자가 인물의 말과 행동을 통해 구체적으로 어떤 상황에 있으며, 극 행동이 어떤 동기를 가지고 표현되는 것인지 추적하였기 때문에 가능한 것이다. 그러므로 학습자의 글에서 정서적 표현을 파악하는 것뿐 아니라 학습자가 인물의 행동에 대한 동기를 파악하고 있어야 한다. 극에서 말과 행동은 곧 인물의 성격을 표현하는 직접적인 극적 요소이며, 또한 극 표현을 직접 체험할 때에는 그러한 요소들이 드러나도록 해야 한다. 또한 극에서의 연기체험을 통한 ‘인물 되어 보기’는 인물의 심리상태와 극 행동의 동기를 파악할 수 있게 한다. 더불어 학습자들은 극 표현이 관객의 심리적 반응을 불러일으키는 상호작용의 관계에 있다는 것을 분명하게 인식할 필요가 있다. 극 능력 평가에서 이러한 요소들의 이해 수준이 곧 극 표현의 성공을 결정하는 주요 요소가 된다.

학습자들은 학습활동을 할수록 극 능력은 점차 구체적으로 변한다. ‘모든 진리는 구체적’이라는 말처럼 학습자들은 추상적이었던 극 개념을 말과 글로 표현하게 되고, 또한 무대 표현으로 구체화한다. 이는 일반적으로 학습자들이 학습활동이 실물과 같은 구체적인 대상으로부터 의미를 심화·확장하는 과정을 통해 표상화하는 것과 같다. 그런데 문학적 의미에서 보면 희곡에서의 말과 행동은 일상의 말이나 행동과 달리 이미 극적인 의미 기능을 하고 있다. 이를 통해 심리적 표상을 구체화, 그리고 이러한 표상을 의사소통의 관계에서 상징화한다는 것을 알 수 있다. 이는 무대라는 제한된 시간과 공간에 의미를 구성하기 때문이다. 그러므로 학습자들의 극 행동을 상층의 고등 사고능력과 관련된 것으로 볼 수 있다. 즉 말, 행동, 글, 그리고 극적 행동과 대사의 표현은 같은 부분들이 점차 상황 파악, 인물의 동기 이해와 극적 행

7 시 평가에서 박소영은 성취수준을 구분하는 기준을 시적 상황과 정서 단어 사용으로 삼았다(20013: 248-251). 박소영의 논의는 시를 감상하는 학습자의 반응을 구체적으로 추적한 것이라는 점에서 의의가 크다. 시 평가에서 성취수준이 정서 표현으로 나타난다면 극에서는 극 표현으로 나타난다.

동의 표현으로 심화하고 있는 것이다. 이는 다시 학습자들의 내면화 과정에서 재추상화의 과정을 거쳐 일반화된다.

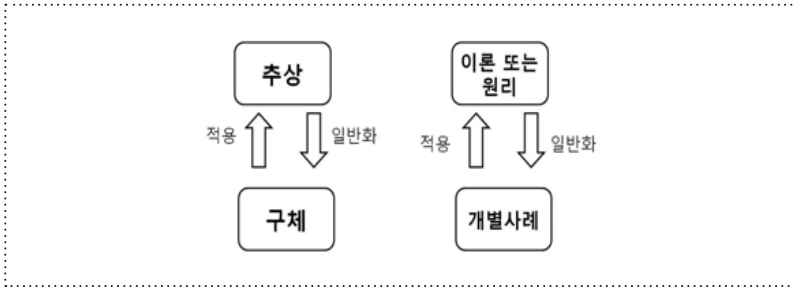


그림 1. 추상과 구체, 사례와 일반화 과정

〈그림 1〉이 보여 주듯이 학습자들의 극적 표현은 추상적 개념을 구체화한 것이다. 이는 이론과 원리를 자신들이 해석하고 비평한 바에 따라 적용한 구체적 작품이 된다. 결국 학습자들에게 하나의 원리로 일반화될 것이다. 이에 따라 학습자들의 극 체험은 원리의 구체적 적용 체험이며, 이를 통해 원리를 체득하는 일반화의 과정에 있다. 여기에서 토의와 토론, 글쓰기와 공연은 극 텍스트의 문학적성과 연극성, 공연성을 체험하는 동시에 구체화이다. 이처럼 극 이해와 심화·확장이라는 측면에서 각 과정을 평가함으로써 학습자들의 극 능력을 평가할 수 있게 되는 것이다.

가드너는 다중지능이론에서 평가 영역을 감성과 이성까지 그 영역을 확장하고 있다(심광현 외, 2012: 188-192). 교육적으로는 ‘인간친화나 자기성찰, 자연 친화, 실존 지능까지 포괄함으로써 지능의 폭을 확대’하고 있는데, 연극활용교육은 인간의 본질적 특성과 개인차, 그리고 과제 수행과 관련된 것을 포괄하고 있다. 이때 학습자의 능력은 극 체험 활동에 참여하여 ‘작품을 생산하는 능력, 독립적이고 주도적으로 작업을 하고 동료 학습자와 협동하는 능력, 다양한 자료들을 활용하는 능력’을 포괄한다(Gardner, 2007: 56). 극 능력을 평가하는 데 있어 경험을 직접 다루지 않더라도 객관식 선다형 문

항과 서술형 문항, 수행형 문항이 있을 수 있다. 이 글에서는 서술형과 수행형을 중심으로 하여 논의함으로써 극 능력이 공연체험 중심으로 교수학습이 이루어지도록 하는 토대로 삼고자 한다.

공연을 중심으로 한 극 능력 평가에서 '성취기준'을 그대로 '성취수준'으로 기술할 경우 개별 작품의 창의성을 무시할 가능성도 크다. 작품마다 그 정서체험이 중요하고, 작품을 성취 요소가 총체성을 잃지 않도록 하기 위해서는 작품마다 내용을 포함하여 성취수준을 기술하는 것이 타당할 것이다.

토의·토론활동의 내용인 인지 영역은 소설 읽기와 크게 다르지 않지만, 극 행동에 관한 표현을 위해서는 모호한 부분을 해석하여야 하며, 극적 갈등을 조성하여야 장면 구성이 쉽기 때문에 무대를 상상한 행동으로 표현 하기의 중요한 토대가 된다. 극적 갈등이 첨예화된 부분을 토의·토론과정에서 학습자들은 정의적인 부분까지 인식한다. 토의와 토론에서 볼 수 있는 학습자 간의 수준 차이는 텍스트의 표층 구조에서 텍스트 내부의 갈등의 원인을 찾아 읽는 능력, 그리고 선후 관계와 사회적 맥락을 읽는 능력의 차이이다. 이러한 차이는 결국 하나의 극 중 사건에서 인물의 말과 행동이 왜 그렇게 되는지에 대하여 설명할 수 있는지의 여부로 판가름될 것이다. 이러한 차이는 극적 표현을 어떻게 할 것인지를 알고 있는가에 대한 판단의 자료가 된다. 즉 극 중 인물의 모든 행동은 그 동기가 있는데, 인물의 동기를 모르는 연극에서 행동 표현은 극의 맥락과 맞지도 않고 창의적인 표현도 불가능하다.

다음에 제시하는 문항 ①과 ②는 극 능력의 하위 능력으로서의 문학성을 파악하는 능력을 다루고 있다. 문제 ①은 <파수꾼>의 등장인물에 관한 토의와 토론인데, 비판적 글쓰기에서 텍스트와 사회를 연동하여 사고하게 한다.

표 4. <파수꾼> 수행 문제

① 이강백의 <파수꾼>에서 '가'의 성격과 '다', 그리고 촌장의 성격을 토론하고, 각 인물이 되어 토론연극을 하여 봅시다. 그리고 비판하는 글을 써 봅시다(100자 내외).

성취 기준	1. 극 중 인물의 성격에 대하여 토의와 토론 후 정리한다. 2. 극 구성에 맞도록 인물의 성격변화를 설명하거나 표현한다.
----------	---

극 텍스트를 인물의 성격 측면에서 학습하는 수행 문제는 <파수꾼>의 등장인물들의 성격을 비판적으로 이해하고 정리할 수 있도록 한다. 학습자가 극적 특성에 맞게 내용을 파악한다면 촌장의 입장과 ‘다’의 입장이 되어 각자의 주장을 편다. ‘다’의 입장에서 거짓을 가지고 질서를 유지하고자 하는 ‘촌장’을 비판하고, ‘촌장’의 입장에서는 마을의 질서를 위해 어쩔 수 없는 선택이었다는 점을 주장한다. 글쓰기에서는 ‘가’의 맹목적인 이리떼 공포 조장과 ‘촌장’의 위선을 비판한다. 그러나 ‘다’는 자신이 본 ‘흰 구름’을 이야기 하지만 촌장의 설득에 의해 그도 ‘가’처럼 맹목적인 파수꾼으로 변해 간다는 점, 촌장의 질서유지 방법 모두를 비판할 것이다.

토론연극에서는 학습자들에게 경험적인 구조를 표현하게 하며, 이 과정에서 학습자는 동일시와 차단을 반복한다. 토의·토론의 과정이 적절할 때 학습자들은 경험을 공유하면서 극의 본질에 접근한다. ‘토론연극’을 활용하면 극 중 인물의 입장이 되어 가상의 시공간 속에서 토론한다.

<파수꾼>에서는 ‘다’의 ‘이리떼’에 대한 보고를 받고 망루가 있는 산까지 올라온 ‘촌장’이 오히려 거짓으로 이리가 나타났다고 외친 ‘가’를 두둔하는 태도를 보인다. ‘촌장’이 취한 마을의 질서를 위해 어쩔 수 없다는 태도에 ‘다’도 결국 그 말에 동화되어 간다. 학습자들이 극 중 인물의 성격을 파악하지만 텍스트 내의 구조가 아니라 텍스트가 사회의 반영이라는 점과 사회문화적 산물이라는 점을 함께 알 수 있어야 한다. 높은 수준의 성취는 곧 텍스트 구조가 갖는 사회적 거울로서의 의미를 인식하고 표현하게 한다.

문학교육에서 학습자의 텍스트를 통한 인간성 탐구는 궁극의 교육목표이다. 학습자들은 사회 구조적인 문제와 정치 질서에 진실만이 우선하지 않는다는 것을 안다. 거짓과 위선이 질서 유지를 위해 묵과되고 있는 모순을 인식할 수 있다. 이러한 인식은 토론과 마찬가지로 한 번에 글로 써서 완성하는 방법보다는 1차 자신의 의견을 써서 발표하고, 다른 사람의 의견을 들어 수정·보완하면서 완성하는 변증법적 방법이 더 적절할 것이다.

표 5. 〈만선〉 수행 문제

② 천승세의 만선에서 부서떼가 찾아왔을 때 곰치가 임제순으로부터 배를 빌리는 과정에서 임제순의 성격이 드러나도록 한 지문에 대해서 설명해 보자.

(임제순 영감이 들어온다. 흰 모시 저고리 바지에 금테 안경을 썼다. 손엔 계약서인 듯 종이 두 장을 들었다. 기쁨에 넘친 세 사람들의 얼굴.)

- 중략 -

곰 치: (당달아) 부서 잡을라고 하늘하고 째지람너!

임제순: 으음! (그 자리에 쭈그러 앉으며) 앉게여! 그라고……

곰 치: (따라 앉으며 연방) 예에! 예에!

임제순: 보자아— (종이를 펴 들며 조끼 주머니에서 돈보기 안경을 꺼내 쓴다) 내가 요참에는 참말로 자네담세 망하는 것 같은 마음뿐이여! 배를 빌려돌란 사람이 집 마당에 밀리는데도 딱 잡아땀어! 자네담세 말이여! (응큼한 눈으로 힐끗 곰치의 눈치를 살핀다.)

곰 치: (머리를 조아리고) 모를 리가 있겠습너?

임제순: 아문! 공을 알아사…… (은근하게) 요참 물은 뻔한 것인께 접세나 두둑허니 줄 것으로 믿고 한 일이고…… 허엄—

곰 치: (곤란한 듯, 회비가 교차하는 표정으로) 예에! 예에!……(머리를 굽적거린다)

임제순: 보자아— 계약서를 이렇게 썼네. 열 엿세니까 내일이시! 좀 짧네만은 내일 저녁까지 밀린 배삼 이만원을 치르기로 돼 있어!

곰 치: (어안이 병병해서) 너, 너무나 시일이 짧읍니다요! 너무나 시일이 짧읍니다요! 나는 오늘부터 사흘 안으론지 알었지라우!

임제순: 무슨 소리? 어저께 자네하고 합의한 것인께 계약날은 어저께여야 되지 안켓어?

성취 기준	극작품의 무대지시문의 기능을 연극 무대와 관련하여 설명한다.
----------	-----------------------------------

〈만선〉에서의 ‘임제순’과 ‘곰치’의 성격은 말뿐 아니라 그 행동에서도 드러난다. 임제순은 불순한 의도를 가지고 곰치를 만나고 있기 때문에 특유의 행동을 하고 있다. 그러므로 학습자는 임제순은 기득권을 이용해 곰치에게 부당한 계약을 할 것을 은근히 강요하기 위해 눈치를 살피거나 곰치가 거부하려 할 때 억지를 부린다는 것을 알고 표현하며, 곰치는 부당한 줄 알지만 부서떼가 10년 만에 나타난 다시없는 기회를 놓칠 수 없어 임제순에게 머리를 조아리고 있다는 점을 표현할 것이다. 학습자들이 ‘임제순’을 연기하여 표현할 때 ‘그의 응큼한 눈’이나 곰치의 ‘회비가 교차하는 표정’을 연기할 때 작가가 말하고 싶었던 부당한 계약관계에 있는 두 사람의 사회적 성격을 분명하게 보여 준다.③

희곡에서의 문학성이 연극성을 토대로 한다는 점을 분명히 할 필요가 있다. 극에서의 공연성은 닫힌 텍스트로서의 내적 완결성을 구성하는 기초가 된다. 그런데 희곡 읽기에서 범하는 흔한 오류는 해설과 무대지시문을 너

무 간과한다는 점이다. 대사의 연쇄에 의한 대화중심의 읽기는 그러한 문제 점을 극명하게 드러낸다. 극에서 인물의 성격을 드러내는 데는 말뿐만 아니라 행동이 더 구체적이고 진실일 때가 더 많다. 극은 ‘보여 주기’의 형식을 취하고 있으므로 학습자들이 인물의 행동을 표현하기 위해서 극 중 인물의 행동에 대한 동기를 파악해야 한다. 동기 파악능력은 가상의 극 세계에 참여하여 상호작용을 직접 해 볼 때 상상이 구체화되면서 자연스럽게 계발된다.

문제 ②는 말과 행동이 인물의 성격을 드러낸다는 것을 인식할 수 있도록 지문을 활용하여 공연을 체험하도록 하고 있다. 이때 학습자의 극적 몰입에 의한 의미 생산 경험은 곧 텍스트 수용에 있어 작품의 전체 맥락 안에서 인물의 작은 움직임이 갖는 의미를 해석하고 설명할 수 있는 능력을 발휘하게 한다. 극에서의 인물의 성격이나 사건의 흐름에 중요한 기점이 이러한 움직임을 지시하는 부분에도 있다. 그러므로 지시문에 드러난 행동과 대사를 종합하여 설명하는 능력이 탁월한 학습자는 작은 공연으로 표현할 때 움직임 하나하나에도 의미를 부여하여 연기할 수 있다.

문제 ③은 극 작품의 연극성을 파악하도록 설정한 수행 문항이다. 학습 활동에서 내용만을 중심으로 극을 학습하는 것이 아니라 내용이 극적으로 구성되어서 어떤 효과를 내는지 알 수 있도록 체험 과정을 설정한 것이다. 학습자들은 인물의 성격과 극의 구조를 하나의 극적 표현 내에 응축한다. 그러므로 연극성을 갖춘 학습자들은 도념의 태생부터 산을 내려가기까지 혹은 도념이 살아온 과정을 시간 역순으로 표현한다. 몇 가지 음향 효과를 활용하여 도념이 하산할 수밖에 없는 인과적 관계를 협동하여 구성하고, 공간을 잘 활용하며, 감정이입하여 인물의 행동을 표현한다.

표 6. <동승> 수행 문제

③ 함세덕의 <동승>에서 도념이 하산(下山)하기까지의 과정을 무연극으로 꾸며 공연해 보자.
- 6개 정도의 정지 장면과 음악을 곁들인 무용극으로 꾸며도 좋다.

성취 기준	1. 극의 짜임을 중요 사건을 중심으로 도식화한다. 2. 극작품에서 강조할 부분을 내용에 맞는 극 기법으로 표현한다.
----------	--

〈동승〉은 운명적인 결정적 결함을 지니고 태어난 도념이 자신의 삶을 개선하고자 능동적으로 미망인에게 접근하는 과정, 그리고 스님에게 애원하거나 주변 사람들에게 자기 어머니에 대하여 묻는 과정을 다루고 있다. 이런 극 구조는 학습자들에게 ‘나는 누구인가’라는 물음을 던지도록 한다. 극에 드러난 구조는 결국 도념의 자기 발견의 과정이다. 학습자들의 삶의 과정을 총체적으로 보여 줄 수 있는 방법 중 하나는 언어를 제한하고 행동으로 표현하도록 함으로써 내적 사고활동을 더 활발하게 하는 것이다. 오히려 언어를 제한할 때 관객은 적극적으로 의미를 해석하게 된다. 이때 음악을 곁들여 표현하면 극적 효과가 배가되면서 감정이입과 상상력의 활성화가 이루어진다.

무언극 표현은 오히려 학습자들에게 관객에게 전달할 메시지 구성에 있어서 몸과 공간의 사용에 더 신중할 수 있게 한다. 좋은 반응을 얻기 위해서는 극 행동이 가장 대표적이면서도 효과적인 것을 선택해야 하며, 극 공간은 시각적이면서도 텍스트에서 지시하는 바를 가장 적절하게 선정하여야 한다. 무엇보다 이러한 극 표현은 텍스트를 좀 더 세밀하게 읽고 상상한 후에야 가능한 것이라는 점에서 성취수준의 판단의 근거가 된다.

문제 ④는 학습자들이 직접 공연을 해 봄으로써 극적 소통을 직접 체험하고, 소통하면서 극의 특성을 파악할 수 있도록 공연성을 평가하기 위해 설정한 문항이다. 학습자들은 극적 의미의 구성과 그 소통을 직접 체험하면서 자신들이 학습한 내용이 실시간대에 의미기능을 한다는 것을 학습한다.

표 7. 〈살아있는 이중생 각하〉 수행 문제

- ④ 오영진의 〈살아 있는 이중생각하〉에서 이중생의 재산이 무료병원으로 넘어가게 되는 장면을 중심으로 5분 내외의 촌극을 꾸며보자.
- 이중생의 위선이 탄로 나고 인과응보의 주제를 구현하도록 할 것.
 - 관객의 호응을 이끌어 내도록 표현할 것.
 - 다른 모둠의 공연을 비평하여 볼 것.

성취 기준	1. 극작품에서 강조할 부분을 내용에 맞는 극 기법으로 표현한다. 2. 극 기법을 활용하여 공연하면서 관객과 상호작용한다.
----------	---

공연 능력이 있는 학습자들은 이중생의 극 중 성격이 드러나고, 특히 이

중생의 위선이 드러나도록 사위 ‘달지’와 ‘김의원’의 대화와 ‘이중생’의 행동을 모두 표현할 것이며, 전체적인 극의 구조에 맞게 이중생의 몰락과정을 잘 보여 주어 관객의 호응을 이끌어 낼 것이다. 이때 관객과의 상호작용을 이끌어 내는 전략을 능동적으로 구사하도록 학습자 관객집단의 상호평가를 활용하는 것도 한 방법이다. 관객의 반응이 내면적으로 일어날 수도 있으므로 구체적으로 공연 모듈별로 평가를 받는 것도 극 표현 수준을 향상시킨다. 이러한 활동은 아츠 프로펠에서 제시한 것처럼 극적 생산 활동과 반성의 관계로 볼 수 있다. 학습자들의 반응은 인식을 드러낸다.

〈살아있는 이중생 각하〉에서는 ‘부정하게 얻은 재산이 반민특위를 중심으로 한 친일청산 운동에 의해 모두 잃게 된다’를 극 행동으로 표현한다. 즉 사위가 무료병원을 지어 헌납하겠다는 소리를 듣고 죽은 척하던 이중생이 병풍 뒤에서 이를 듣고 뒹굴며 보이는 우스꽝스러운 행동이 극적 재미를 배가한다. 이처럼 몸을 중심으로 표현한 부분은 희곡 읽기에서 간소화되기 마련이어서 작품이 지향하는 참 의미를 알기 어렵게 한다. 따라서 극 표현을 행동중심으로 한 촌극 활동을 하게 될 때 이 극이 풍자하고 있는 친일잔재들의 부정과 그 패배에 대해 목격하는 체험을 공유하게 된다.

학습자의 성취수준은 곧 극의 성격에 맞게 주인공의 부정적인 인물됨과 그 몰락을 잘 보여 주는가에 따라 달라진다. 이때 관객에게 이중생의 몰락을 보여 줌으로써, 그리고 평소의 권위적인 모습과 달리 초라하고 우스꽝스러울 때 관객으로부터 좋은 평가를 받을 수 있다. 이처럼 관찰 평가가 주가 되는 공연에 관한 평가는 그 내부 이야기가 어떻게 구조화되어 드러나는지, 그리고 갈등의 핵심을 잘 표현하는지를 통해 파악할 수 있다. 이러한 극 내용과 성격에 맞는 극 표현은 관객과의 상호작용에 긍정적으로 작용하며, 관객의 반응을 통해서도 성취수준의 차이를 판단할 수 있다. 이때 상호평가 같은 반성활동을 통해 자신의 성취수준을 객관적으로 알 수 있고, 타인의 활동을 평가하기도 하므로 자기활동에 메타(meta)적 관점에서 접근하게 한다.

학습자들의 내면화와 관련하여 학습자들이 극작품을 읽고 대상으로서 지식으로 이해하는 데 그치는 것이 아니라 예술작품을 통해서 감동하고, 자

신의 삶을 성찰하고 설계하는 기회로 삼는 것은 문학교육이 좀 더 높은 차원의 인간으로 성장할 수 있도록 한다. 문제 ⑤에서처럼 학습자들은 텍스트의 의미를 자신의 생활 반경으로 끌어들이으로써 텍스트 간의 상호성, 텍스트와 삶의 상호관계를 통해 내면화하게 된다. 대본을 간단하게 쓰고 독백하는 활동 과제를 학습자들에게 부과하는 것은 텍스트와 학습자의 경험 간의 거리를 당기며, 다른 체험으로 변형하는 활동은 삶을 반성적으로 볼 수 있게 한다. 또한 글로 써 보게 하고, 발표하는 활동은 평가 이후에도 자기 삶을 돌아보는 계기가 되도록 한다.

표 8. 〈햄릿〉 수행 문제

⑤ 〈햄릿〉에서 주인공이 어머니와 삼촌의 부정에 대해 알게 된 후 갈등하는 햄릿이 되어 200자(字) 정도의 '독백'을 써 발표해 보자. - 주관적인 입장에서 해석하고 감정이입하여 자기 이야기를 쓰거나 우리 시대의 햄릿을 상상하여 창의적으로 쓸 것.	
성취 기준	1. 희곡의 극 구조와 유사한 사건을 우리 생활에서 찾아 발표한다. 2. 말과 행동을 통해 극 중 인물의 성격을 표현한다.

학습자가 햄릿에 감정이입하여 상상한다면 자신을 둘러싼 환경, 그리고 자신의 문제에 적용하여 표현할 것이다. 따라서 공연성을 획득한 학습자는 햄릿이 처한 상황을 현대 사회에서의 햄릿으로 변환하거나 청소년기의 자신의 상황에 대입하여 적절하게 변환하여 독백을 쓴 후 감정이입하여 연기하면 관객의 몰입을 이끌어 낼 수 있다.

학습자가 텍스트를 학습하고 이를 발전시켜 새로운 사태에 적용하는 과정에서 텍스트를 주체화하는 과정은 변형과 창조적 재구성에서 중요한 과정이다. 이 과정을 통해서 학습자는 문학텍스트를 거울로 삼아 새로운 텍스트를 상상하게 된다. 또한, 언어사용기능 측면에서 극을 활용하는 부분은 마땅히 텍스트가 어떤 의미가 있는지 파악하고 주체를 개입시킴으로써 텍스트를 확대하여 해석할 수 있게 된다. 이는 삶의 구조로 텍스트를 이해하고 문학적 진실을 발견하는 과정이다. 성취수준은 극적 형식의 일부분으로서 독백의

기능과 의미를 알고, 관객과의 상호작용에서 주요하게 활동하는가의 여부에 따라 판단한다. 독백은 〈햄릿〉에서는 주인공의 내적 갈등을 드러낸다. 햄릿은 감당하기 어려운 현실을 맞아 복수를 결행하기에 앞서 어떻게 할지에 대해 의지를 다지는 말을 하고 있는 것이다.

극 능력 평가에서 성취수준의 차이는 문학지식의 차이뿐 아니라 정서적 개입에 의한 상상활동의 차이, 그리고 삶의 주체적 재구성이라는 거시적 교육목표에 접근하고 있는지를 드러낸다. 문학 구조와 사회 구조의 유사성과 차별성, 그리고 실존적으로 자신이 연기함으로써 관객과 소통하기 위해 의미를 창조하고 표현하는 작은 공연 중에 이미 학습자들은 자기 삶의 목표를 설정하게 된다. 특히 공연은 학습자들의 독서와 내면화의 과정을 보여 주는 표지이다. 연기하기는 텍스트를 자기 맥락에 맞게 재구성한 것이므로 그 목소리와 행동, 표정 하나하나가 성취수준을 판단하는 근거가 된다. 그런데 성취수준을 단번에 판단하는 것이 아니라 말하기로부터 글쓰기, 그리고 연기하기로 점증하는 과정을 계속 점검하며, 피드백함으로써 학습자들에게 평가가 일회적인 것이 아니라 학습과정이며, 평가 결과를 통해 자신의 부족한 점을 계속 수정·보완하게 하여 ‘극 능력’을 성취하도록 한다. 극 체험 활동으로서의 작은 공연은 일회적 경험이 아니며, 생산과 인식, 그리고 반성의 순환 관계에서 중심이 되는 활동이다. 단원의 성취수준을 기술하여 줄 때 학습자들이 다음 활동에서 자신이 어떤 부분이 부족한지 판단할 수 있다. 교사 또한 학습자들이 성취기준을 어떻게 수행하는지 유심히 관찰함으로써 교수 방법과 교육과정 구성에 중요한 정보를 얻는다.

V. 결론: 문학성, 연극성과 공연성의 평가

다중지능이론에 의한 문학교육이 성공하기 위해서는 인간에 대한 문학

교육의 성과는 지식 일변도보다는 다양한 인간 능력을 총체적으로 평가하는 방식이어야 한다. 희곡교육에서는 질적 평가를 지향하게 되는데 학습자들의 능력을 전체적으로 볼 수 있다는 장점과 희곡의 문학성이 연극성과 공연성을 토대로 성취된다는 점에서 바람직한 평가 방법으로 본다.

희곡교육에서 연극성과 공연성을 평가한 결과는 교수학습 과정 전체에 환원되어 다른 학습활동에 영향을 미친다. 그러므로 총체적 언어교육 측면에서 언어사용 기능과 연계된 ‘작은 공연’을 설정하는 것이다. 이때 작은 공연에 이르는 과정에서 학습자들은 읽기뿐 아니라 말하기와 토의와 토론, 비형식적 연극인 마임과 타블로, 핫시팅과 같은 다양한 경험을 한다.

결국, 이런 경험들은 글쓰기를 할 수 있는 ‘생각꺼내기’와 ‘생각짜기’의 중요한 경험으로 작용한다. 공연에 이르는 과정에서 학습자들은 목소리와 행동, 무대를 상상한 가상의 상호소통을 지속해야 한다. 또 공연과정에서 다른 학습자들과 상호작용하는 과정에서 반응을 살필 수 있다. 텍스트를 자기 목소리와 상상을 통해 해체하고 재구성하는 과정을 스스로 경험하고 무대에 선 자신을 통해서 자기 성찰의 기회로 삼는다. 문제는 이러한 공연을 활용한 평가 장면에 대한 성취수준이나 방법을 문학교육에서 제외해 왔다는 점이다.

시·소설이 삶을 직접 환기할 수 있다면 희곡은 가상의 무대를 상상한 후 무대 공간을 통해 삶을 환기한다. 극작가와 독자는 무대를 중심으로 삶을 공유하고 정서를 나눈다. 그러므로 희곡은 역동적으로 감정적인 매개지대를 통해서 소통한다는 점에서 다른 갈래와 차별화된다. 극문학교육이 실천적으로 이루어지고 평가될 때 현재 학교에서 고질적으로 문제가 되고 있는 인성교육과 창의성 교육 문제를 극복할 수 있을 것으로 본다. 극적 상상 활동은 사람과 사람 사이의 협력과 협동, 배려가 필요하다. 더구나 문학이 전제하는 타자에 대한 상상을 공유하여 실제 몸으로 체험한다는 점에서 인성교육이 추구하는 상호공존의 시대와도 일치한다.

자기평가와 상호평가를 통해서 텍스트와 무대, 무대에서의 연기와 관객과의 상호 관계에서 자기를 메타적으로 인식할 수 있도록 하였다. 또한 교사

도 객관적인 점검표를 가지고 평가함으로써 신뢰도를 높일 수 있도록 하였다. 분명한 성취수준은 학습자로 하여금 성취의욕을 북돋을 뿐 아니라 새로운 학습에 대한 동기를 제고한다. 극 능력에 관한 정의와 그 성취기준을 정의한 선행연구에 힘입어 그 성취 활동을 수행평가 할 수 있게 되었으며, 이때 다중적인 평가방식을 통해 학습자들의 극 능력 향상에 필요한 공연체험과 인식, 반성활동이 순환적 관계에서 일원화되도록 하였다.

이 글에서는 〈만선〉, 〈파수꾼〉, 〈동승〉, 〈살아있는 이중생 각하〉, 〈햄릿〉 등을 예로 들어 평가 문항을 제시하고 있다. 공연에 이르기까지의 경험이 축적되고, 극적 상황을 인식하고 감정이입하여 인물이 되어 보도록 하여 말하기와 글쓰기, 몸짓으로 표현하도록 하였다. 이러한 문항은 평가 목적에 따라서, 그리고 작품의 난이도에 따라 다양하게 변형될 수 있다. 그러나 어떤 문항의 변형에서도 연극성과 공연성에 관한 평가를 목표로 한다는 기초를 유지하려 하였다. 극 표현에서 나타나는 성취수준의 차이는 극 능력이라는 범주 내에서 설정한 성취기준을 토대로 논의한 성취수준과 각 문항별로 학습자들이 어떤 수준에서 텍스트를 극화하여 가는지 그 과정을 점검할 수 있도록 문항마다 이상적 성취수준을 기술하였다.

학습자들의 토의와 토론, 글쓰기, 몸짓은 곧 학습자들이 극적 상상력을 발휘하여 극 능력을 드러내는 것이다. 이때 극 중 인물에게 동일시의 감정을 갖거나 비판적인 대안을 갖는 것은 상상력이 발휘된 증표이며, 각 인물 간의 관계를 내적 갈등의 차원에서 파악하거나 외적 갈등의 차원에서 파악하는 과정을 거친 결과이다. 문항 개개의 학습활동과 성취기준을 혼합한 성취수준 기술과 달리 단위 전체는 교수목표와 성취기준에 대한 활동 결과로서의 성취수준을 기술하는 것이 유용할 것이다.

* 본 논문은 2014. 1. 30. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강진우(2011), 「상상극장에서의 희곡 읽기 —몸의 상상력을 활용한 희곡 읽기 방법론」, 『문학교육학』 36, 한국문학교육학회, pp. 119-152.
- _____(2012), 「희곡교육에서의 극 능력과 성취기준 설정 —희곡문학의 연극성과 공연성 교육을 위하여」, 『국어교육학연구』 45, 국어교육학회, pp. 81-113.
- _____(2013), 「비고츠키 예술심리학에서의 <햄릿>읽기」, 『한국연극학』 51, 한국연극학회, pp. 81-113.
- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부.
- 김창원(2013), 「문학평가론의 자기성찰」, 『국어교육학연구』 47, 국어교육학회, pp. 99-124.
- 박소영(2013), 「현대시 정서 교육에서 학습 수준 평가 기준 연구」, 『문학교육학』 42, 한국문학교육학회, pp. 235-270.
- 박혜진(2009), 「국어와 희곡 평가방안 연구」, 서강대학교 교육대학원.
- 서연호 외(1993), 『한국대표희곡강론』, 현대문학사.
- 심광현·노명우·강정석(2012), 『미래교육의 열쇠 창의적 문화교육』, 살림터.
- 이삼형 외(2007), 『국어교육학과 사고』, 도서출판 역락.
- 이정모(2009), 『인지과학』, 성균관대학교 출판부.
- Gardner, Howard, 김명희·윤상웅 옮김(2007), 『예술 교과에서의 수업설계와 평가』, 문음사.
- Courtney, Richard(1980), *The Dramatic Curriculum*, 황정현 옮김(2010), 『교육연극교육과정론』, 평민사.
- Rosenblatt, Louis M., 김혜리·엄해영 옮김(2006), 『탐구로서의 문학』, 한국문화사.
- Vygotsky, L. S.(1925), Scripta Technica Inc(1971), *The psychology of art*, Cambridge, MA: MIT Press(Original work published 1930).
- _____(1986), *Language and Thought*, 윤초희 옮김, 『사고와 언어』, 교육과학사, 2011.
- <http://www.pearsonpublishing.co.uk/education/Recording,AssessingandEvaluatinginDrama>, Pearson Publishing.
- <http://assessment.rbe.sk.ca/sites/assessment/files/DramaticBehaviour.doc>. Sandra Falconer Pace, adapted from The Staff Room for Ontario, September 2004.

희곡교육에서의 극 능력 평가와 성취수준 설정

강진우

희곡교육에서 평가는 연극을 활용하는 교수학습과정에서는 양적 평가만으로는 목표를 달성할 수 없다. 그러므로 희곡평가에서는 질적 평가가 바람직하다. 질적 평가를 통해 희곡의 문학성과 연극성, 공연성을 고르게 평가할 수 있다. 희곡교육에서 연극을 활용한 평가는 교수학습에 환원되어 영향을 미치기 때문에 중요하다. 그러므로 작은 공연을 설정하는 것은 중요하다.

작은 공연을 평가하는 기준을 마련하고, 그 방법을 제시하여 일반화하고자 한다. 작은 공연에 이르기까지 학습자들은 읽기, 토의와 토론, 마임과 타블로, 핫시팅을 경험한다. 이러한 경험은 글쓰기에서 아이디어 생성과 조직에 중요한 경험이 된다.

희곡 평가에서는 연극활동을 형성평가 차원에서 실시한다고 할 때 자기평가와 상호평가를 활용하면 텍스트와 무대, 무대에서의 연기와 관객과의 상호 관계에서 자기를 메타적으로 인식할 수 있도록 한다. 수행평가에서는 고등학교에서 다룬 만한 극작품을 예로 문항을 제시하였다. 공연에 이르기까지 과정을 통해 극 능력을 평가할 수 있으며, 이러한 경험을 토대로 한 객관식 문항과 서술형 문항을 구성할 수 있다.

이러한 실천적 읽기와 작은 공연 과정을 포함한 평가는 앞으로 국가수준 평가에서도 자주 출제되어 극문학교육이 학습자들이 생활에서 극문학을 더 많이 접촉하고 즐기고 있는 패턴에 맞도록 설정되어야 한다. 또한, 극문학교육이 실천적으로 이루어지고 평가될 때 현재 학교에서 고질적으로 문제가 되고 있는 인성교육과 창의성 교육 문제를 극복할 수 있을 것이다.

핵심어 극 능력, 성취수준, 질적 평가, 작은 공연, 희곡평가

ABSTRACT

Setting the Evaluation standards and Evaluation of 'dramatic ability' in Drama Education

Kang, Jin-woo

In the teaching and learning process to take advantage of the play, evaluation of drama education, not be able to achieve the purpose only quantitative evaluation. Therefore, a qualitative assessment is desirable that the drama evaluation. Qualitative evaluation can be literature of the drama to evaluate equally the performance of theater and nature. It is important because it affects feedback to teaching and learning, assessment utilizing the drama. Therefore, setting a small performance is important. By providing a reference to evaluate the small performance, it attempts to generalize to illustrate the method. Ranging from small performances, students will experience reading, debate and discussion, tableau and mime, the hot seating. The drama evaluation, If you try to implement in the formation evaluation level play activities and take advantage of peer review and evaluation of their own. As a result, I will be able to recognize the meta-self a mutual relationship with the audience and stage acting and text, of the stage. Dealing with high school drama work in performance evaluation as an example, the question was presented. Performing a ranging process to evaluate the ability of the pole, and such a choice questions based on experience and the descriptive items can be configured. I hope at future a country level evaluation including the process of small performances and practical reading. This education, adapted to the bifurcation learners to enjoy more and more drama education to be. In addition, it is possible to overcome the problem of education and creativity personality education when it is evaluated drama education is carried out in a practical method, has become a problem of current school.

KEYWORDS dramatic ability, Evaluation standard, qualitative assessment, small performance, drama evaluation