

21세기 교육연극의 정체성 모색을 위한 학제간 논의

한귀은*

〈차례〉

1. 문제제기
2. 교육연극과 몸학
3. 교육연극과 생태학
4. 교육연극과 연극학
5. 결론

1. 문제제기

교육연극은 ‘교육을 위한 연극’이라는 단순한 개념을 갖는다.¹⁾ 이 단순함은 오히려 많은 오해를 일으키기도 한다. ‘교육’을 위해 ‘연극’을 한다는 것인데, 이것은 ‘연극’이 어떤 의미이며, 어떻게 연극을 하는지, 또 무엇의 교육을 위해 연극을 도입하는지 등의 여러 문제를 제기하기 때문에 실상 교육연극에 관한 논의는 한 가지로 추렴하기가 어렵다. 교육연극이 결국 현대 연극의 주도적인 부분이 될 수 있는 것이라면²⁾ 교육연극에 관

* 부산대학교 강사, 부산여자고등학교 교사

- 1) 교육연극의 개념에 관한 이와 같은 합의는 민병욱·심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과인간, 2000. 참조.
- 2) 김만수, 「희곡 연구방법론 재검토」, 『한국극예술연구』 제11집, 2000. 112면.

해 일반인들, 혹은 일반적 학문이 접근할 수 있는 경로를 모색하는 일이 필수적이라 생각된다. 그러기 위해서는 교육연극이 다른 학문과 어떻게 접목되는지 살피는 작업이 선행되어야 할 것이다.

‘교육연극’의 ‘연극’을 몸으로 하는 연행이라는 개념으로 규정하고 나면, 교육연극은 단순히 연극학의 서자(庶子)나 방법론의 체계를 지나지 못한 일회적인 수업 방법에 불과하다는 오명을 받을 수 있다. 지금까지 논의되어 온 교육연극의 하위 방법들은 대체로 ‘놀이’라는 꼬리표를 달고 그 분류가 체계화되지 못하였다.³⁾ 그리하여 교육연극은 하나의 프로그램 이상의 역할밖에 하지 못했던 것이다.⁴⁾ 이렇게 되어 교육연극에 대한 논의는 발전되지 못하였고, 교육학계나 연극학계에서 ‘튀기’로 군림하며, 때로는 그런 타자의 자리에 만족하며, 그것이 하나의 진보적인 움직임인 양 행세해 온 것도 사실이다. 이러한 추세로는 교육연극이 하나의 학문으로 자리잡지 못한다. 교육연극에 대한 학문적 천착이 필요한 시점이다.

교육연극은 그 태생부터 잡종이다. 그것은 단순히 교육과 연극의 교접에 그치지 않는다. 교육연극은 ‘무엇’의 교육을 위한 연극이기 때문에, 이 ‘무엇’ 자리에 어떤 것이 들어가느냐에 따라 교육연극의 자질은 달라진다. ‘시’의 교육을 위한 연극, ‘소설’의 교육을 위한 연극에서부터, ‘사회’

3) 대표적인 예로 우리교육 편, 『아이들과 함께 하는 교육연극』(초등지도서), 소꿉놀이, 2001가 있다. 이 책은 교육연극을 94가지를 담고 있다는 점에서 다양한 놀이를 제시하고는 있으나 어떤 내용을 위해 이 방법을 도입하였는지, 그 놀이의 교육적 효용성은 무엇인지 구체적으로 밝히지 못하고 있다는 점에서 한계가 있다.

4) 낸시 킹은 읽기·쓰기·말하기를 잘 하지 못하는 어린이를 위하여 개발하였던 이야기 프로젝트 일환으로 교육연극을 활용하였다. 따라서 그의 저서 『창조적인 언어 사용 능력을 위한 교육연극 방법』(Playing Their Part—Language and Learning in the Classroom)은 이 프로그램에서 많이 활용된 개별적인 교육연극의 방법들을 제시하고 있는데 그치고 있다. 즉 여기서 교육연극이란 읽기·쓰기·말하기 교육을 위한 수단 혹은 일회적인 방법이 되고 있는 것이다.

교육을 위한 연극, ‘역사’ 교육을 위한 연극, ‘과학’ 교육을 위한 연극, ‘외국어’ 교육을 위한 연극, ‘인성’ 교육을 위한 연극, ‘연극’ 교육을 위한 연극까지, 그 수를 헤아리기 어렵다. 무엇이든 수용하는 것이 교육연극이며, 아이러니하게도 그 최대한의 수용성이 교육연극을 더욱 모호하게 만든다. 따라서 교육연극을 논함에 있어 중요한 것은, 교육연극에 어떤 영역이 하나의 새로운 수정란을 탄생시키느냐에 있는 것이 아니라, 교육연극의 어떤 자질이 많은 분야를 흡수하게 하는가 하는 그 흡착성의 매개 자질을 밝히는 것이다.

이 매개 자질을 밝히지 않고 교육연극의 하위 방법들만 나열할 경우, 교육연극론은 난잡한 방법들로 얼기설기 묶인 것에 지나지 않게 된다. 교육연극이 체계화되지 않음으로 인해 그 학문적 정당성을 의심받을 수 있다. 따라서 교육연극이 학문적 정당성을 획득하고 그것을 바탕으로 하여 교육연극 체계화의 바탕을 마련하기 위해 교육연극의 학제간 접근을 시도하고자 한다.

우선, 교육연극은 연극을 통해 교육하는 것이므로, ‘몸’으로 교육된다는 논증이 가능하다. 여기서 제기되는 문제가 ‘몸’이 교육 가능한 대상인가 하는 점이다. ‘몸’으로 하는 것은 훈련이지 교육이 아니라는 것이 일반적인 관점이었다. 그러나 이러한 관점 또한 근대성의 소산일 뿐이다. 근대성은 육체와 정신, 몸과 마음을 분리시키고 후자의 우월성을 전제하였다. 즉 몸은 항상 마음에 종속되는 것이며, 중요한 것은 마음일 뿐이라는 인식이다. 그러나 니체는 짜라투스트라의 입을 빌어 “나는 전적으로 몸이며, 그밖에는 아무 것도 아니다. 영혼은 몸에 대해 어떤 것을 일컫는 말에 불과하다.”라고 하며, 스스로 ‘문명의 내과의사’라고 자처하였다.⁵⁾ 니체가 데카르트의 심신이원론에 바탕을 둔 이성과 자아 중심의 서양철학에 반발하며 그 중요성을 강조한 몸에 관한 담론은 교육연극에서 매우

5) 프리드리히 니체, 사순옥 역, 『짜라투스트라는 이렇게 말했다』(홍신드림박스 17), 홍신문화사, 1987.

유효하다. 왜냐하면 교육연극에서 교육의 대상은 마음이 아니라 몸이며, 몸을 통해 훈련이 아닌, 교육이 될 수 있게 하기 때문이다.

‘몸’을 통한 교육이라는 것이 성립되고 나면, ‘몸’을 통한 교육이 지향하는 바를 구체화할 필요가 있다. 그것은 기존의 성적(成績) 중심의 교육관은 아닐 것이다. 이러한 교육관을 논증하기 위해 ‘생태학적(ecological) 관점’을 도입할 수 있다. 생태학(ecology)은 대상에 대한 자의적인 판단을 유보하여 그 대상을 ‘있는 그대로’ 수용하고자 하는 학문이다. 그렇다면 생태학과 교육연극의 대화를 통해 교육연극이 지향하는 교육관을 도출할 수 있다.

이렇게 몸학(body science)과 생태학으로 교육연극의 대상인 학습자와 교육관을 제시하고 나면, 교육연극이 배태되어 나온 연극학과의 관련성을 재고해야 한다. 교육연극이 연극학의 자양분을 받고 있는 만큼 연극학의 어떤 측면과 본질적으로 관련을 맺고 있는지 연극학의 다양한 조류를 통해 확인해 볼 수 있을 것이다.

이 논문은 교육연극이 무엇이며, 그것은 무엇을 위해 존재하는가 하는 성찰적 물음부터 시작한다. 그리고 몸의 철학 혹은 몸학, 생태학, 연극학이라는 담론에서 그 해결의 실마리를 모색하고자 한다.

나아가 교육연극이 공연을 위한 일반적 연극과 어떠한 관계를 맺고 있는지, 교육연극이 교육이나 연극과 학제간 관련하에서만 존재하는 학문인지, 아니면 교육과 연극에서 각각의 충분한 자양분을 받아 태어난 하나의 완전한 학문인지, 그것에 대한 성찰을 해 나가고자 한다. 이러한 물음들에 대한 해답과 이 해답을 찾아가는 과정에서 교육연극의 자질이 해명될 것이며, 그 효용성도 함께 차츰 정리될 것이다.

2. 교육연극과 몸학

교육연극에 있어 ‘연극’을 ‘몸으로 하는 연행’이라는 의미로 정해 보자. 그럼, 그 몸으로 하는 연행으로 문학 교육이 되는가. 사회 교육이 되는가. 인성이 개선되는가. 혹은, 몸은 문학텍스트의 문학성을 느끼는가. 학생의 성격을 바꿀 수 있는가. 그렇지 않다는 것이 상식이다. 몸만으로는 시와 과학과 인성을 교육할 수 없으며, 그 이유는 ‘몸’은 물질적인 것이기 때문이라는 논증 때문이다.

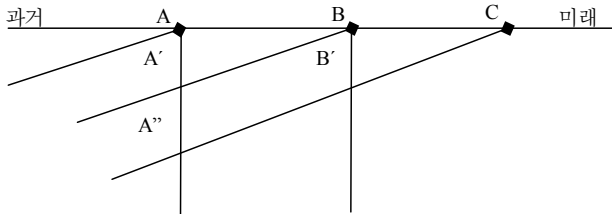
그러나 최근에 이 ‘몸’에 관한 새로운 논의가 일고 있다. 몸에 관한 새로운 학문은 합리적 이성의 절대성을 부정하는 포스트모더니즘의 영향으로 중세와 근대를 이어온 서구 근대성의 개념에 대항한다. 즉 서구 근대이념의 기본틀인 자연/문화, 이성/감정, 육체/정신의 이분법을 허물고 있는 것이다.

중세시대에는 대체로 육체를 영혼과 별개의 존재로 여기고 더 나아가 영혼에 부차적이거나 구원을 해치는 불경한 것으로 보는 정신주의가 지배적이었다. 따라서 육체에 대해 금욕이나 금식 등을 강요하며 이것을 건전한 정신의 함양을 위한 자기수련으로 간주하였다. 육체는 통제와 억압의 대상이 되었으며 육체를 가꾸는 것 자체가 당대의 정신주의 이념에 정면 배치되어 금기시 되었다.

그러나 90년대 들어와서 프랑스를 중심으로 몸은 본격적인 학문적 테마 되었다. 메를로 폰티는 신체와 자각을 모든 인식과 행위의 준거점으로 보고 현상학적인 논의를 진행시켰다. 메를로 폰티는 ‘몸’이라는 것이 단순히 의식이나 정신의 생각을 단지 표현하기만 하는 도구나 외적 이접물이 아니라고 한다. ‘몸’은 우리의 생각과 행동의 살아 있는 표현의 현상 자체와 같은 것이며, 따라서 ‘몸’과 ‘정신’은 서로의 경계를 확연히 나눌 수 없을 만큼 애매하게 통일되어 있다는 것이다.⁶⁾ 또한 미셸 푸코는 신체를 계보학적으로 다루었으며, 들뢰즈와 가타리는 신체와 욕망을 기

초로 세계사를 해석했다. 매어즈는 메를로-퐁티의 살의 현상학에 의거하여 인간이란 몸이라는 것을 재확인하면서, 몸과 마음의 이원론을 서양의 고전적인 가부장적 이원화라고 불렀다.⁶⁾ 우리나라에서도 그 동안 서양철학에 가려져 있던 몸의 담론이 최근 활발하게 논의되기 시작했다.

그렇다면 어떻게 몸을 통해 인식하고 행위하는지 메를로 퐁티의 도표를 인용하기로 하자.



지평선 : '지금 계기들'의 계열
 사 선 : 나중의 '지금 계기'에서 파악된 동일한 '지금 계기들'의 음영들
 수직선 : 바로 그 '지금 계기'의 연속적 음영들 (과거의 과거)

위 도식에서 최상단의 지평선은 각각의 순간순간 감각에 의해 생성된 원시인상(ur-impression)이며, 각각의 원시인상으로부터는 그 밑으로 뻗어나오는 수직선의 형태로 연속적 음영, 즉 과거과지(retention)가 나온다. 이 과거과지는 변용(modification)이라고 하는 독특한 방식으로 생성되어 그것이 과거임을 표시한다. 각각의 순간순간에 의식이 가지고 있는 인상들은 사선으로 표시된다. 의식이 흐름에 따라 이러한 사선은 점차 자신에 수직인 방향으로 아래로 이동한다. 요컨대 인식이라는 것은 지평선 방향(또는 사선 방향)의 지향성과 수직선 방향의 지향성이라는 이차원의 성질을 갖

6) 김형효, 『메를로-퐁티와 에메성의 철학』, 철학과현실사, 1996. 56~58면.
 7) 정화열, 「생태학과 보살핌의 윤리- 다시 거주할 만한 지구를 위하여」, 『녹색평론』 제29호, 1996. 7~8월호.

는다.⁸⁾ 시간의 순간순간에 ‘지금’의 인상 혹은 원시인상과 과거파지가 동시에 작용하면서 대상에 대한 표상을 형성하며 또한 그 순간순간은 위도표에서처럼 ‘A, B, C, ……」로 옮겨가기 때문에 결국 그 표상은 지속해서 재구성된다는 설명도 가능하다.

이러한 인식과 대상의 표상 과정은 ‘정신만의 역할에 의한 것이 아니며 ‘몸’ 전체로 이루어진다고 하는 것은 말할 필요가 없다.

서양과는 달리 동양 철학에서는 몸이 예전부터 중요한 주제였다. 인도 철학에서는 몸의 의미를 규명하는 것이 늘 철학의 핵심 주제였다. 인도 철학은 특히 자아실현을 추구하는 종교철학이며 종교와 철학은 삶 그 자체라는 점에서 구체적인 삶을 가능케 하는 몸은 중요한 철학적 탐구 대상이었다.

서양에서도 탈자본주의(post-capitalism)시대에 이르러서 개인의 육체는 생산수단을 벗어나 하나의 소비대상으로 받아들여지기 시작했다. 사람들이 육체는 쾌락이며 자기표현의 매체라는 생각을 갖기 시작한 것이다. 다시 말해 우리 시대의 육체관리는 중세와 근대와 같이 타율적인 규범에 얽매이지 않고 개인의 취향과 습성에 따라 차별화되는 방향으로 나아가고 있다. 그리고 자신의 신분 유지나 교양습득을 위한 수단으로 쓰이기 보다는 ‘육체 자체만을 위한 육체관리’라는 새로운 차원의 목적을 지니게 된다. 이렇게 하여 몸은 사회적인 것으로 연결시키는 텃줄이며 몸의 사회성이 의사소통의 기본 문법이 되고 있다. 모더니티를 장악해오던 비육체적인 이성의 해체는 모더니티의 종말이자 포스트모더니티의 시작과도 관련이 된다고 볼 수 있다.⁹⁾

이제 현대인들은 ‘나는 생각한다, 고로 존재한다’는 데카르트의 고전적 명제에 얽매이지 않는다. 대신 몸을 통해 의식하며 몸의 감각에 훨씬 직접적으로 반응함으로써 자신의 정체성을 찾으려 하고 있다. 몸과 의식을

8) 후설, 이종훈 역, 『시간의식』, 한길사, 1998. 93~94면에서 재인용.

9) 정화열, 박현모 역, 『몸의 정치』, 민음사, 1999.

하나로 바라보는 현대인들은 자신의 몸이 느끼는 감각에 의해 각기 다른 방식으로 사물을 인지하고 판단하고 싶어하는 것이다.

몸에 대한 관심은 차츰 타분야에까지 확산되고 있다. 예를 들면 언어학은 언어가 구체적으로 몸에서 나오며 언어 가운데 신체 각부분과 관련되고 있다는 점에 주목하고 있으며, 건축학의 경우에도 아름다움과 편리성만을 추구하는 데서 나아가 보다 인간과 친화적인 공간을 만드는 데 초점을 기울이고 있다. 또한 인간이 어떻게 생각하고 기억하며 언어를 어떻게 구사하는지, 사고와 판단을 어떤 정보처리 과정을 거쳐 수행하는지 등 인간의 두뇌와 마음구조를 체계적으로 연구하는 인지과학 역시 몸에 관한 관심의 표명이라 할 수 있다.

몸을 강조하는 또 다른 학문은 페미니즘이다. 페미니즘은 全身的 기쁨(jouissance)을 강조한다. 루스 이리가레이의 ‘여성적 글쓰기’는 논리 중심적이고 탈신체적이며 이원론적이고 자아중심적일 뿐만 아니라 시각중심적인 데카르트의 코기토의 남근주의를 뒤엎는 행동이다. 기쁨은 신체페미니즘의 나르바나(無我境)의 원리인데 이것은 여성적인 삶이 자연의 순환적인 리듬과 공명하고 일치되게 한다.

특히 이리가레이의 관점을 따른다면, 여성의 섹슈얼리티는 “언제나 적어도 쌍으로 되어있으며, 심지어 더 나아가기도 한다. 그것은 복수적(plural)”이다.¹⁰⁾ 여성에 있어 쾌락의 지리학은 다양하며, 그 차이들에 있어 보다 다중적(multiple)이며, 보다 복잡 미묘하다.

이러한 여성성, 여성의 몸에 대한 고찰은 교육연극의 활동을 하는 학생들에게 적용시킬 수 있다. 즉 학생들은 단순히 지적, 이성적 삶의 기쁨을 느끼는 것만이 아니라 전신의 기쁨을 느끼며 세계에 대해 열린 몸으로 세계를 체화(體化, incorporation)해 나가는 것이라 할 수 있다.

그렇다면 교육연극에 있어 ‘몸’은 구체적으로 어떤 역할을 하는가. ‘연

10) Luce Irigaray, *This Sex Which is Not One*, trans. by Catherine Porter, New York: Cornell Univ., 1985. p.26.

극은 ‘척 하는 놀이(pretending play)’이다. 연극을 하는 배우는 자신이 다른 사람이라고 가정한다. 즉 허구적 정체성을 갖는 것이다. 학습자의 몸 전체는 타자가 된다. 이것은 분명 내면적이고 정신적인 문제, 혹은 인식의 문제에 한정되는 것은 아니다. 학습자는 몸 전체로 타자를 경험하는 것이다. 따라서 교육연극에 있어 허구적 정체감은 기존의 근대적 인간관 즉 인간을 육체와 정신으로 구분하는 이분법의 영역에서 벗어나 있다. 즉 학습은, 그것이 지식의 학습, 정보의 습득이라 하더라도 온몸으로 받아들여지는 것이라고 할 수 있다. 따라서 교육연극은 몸을 통해 학습하는 방법이라고 할 때, 이 ‘몸’은 정신과 대비되는 육체로서의 의미가 아니라, 정신을 포함하는 인간의 총체적 면을 함축한다. 비단, 시인 김수영이 ‘시를 온몸으로 쓴다’라고 하였을 때, 그것이 육체와 정신의 이분법을 넘어서는 ‘온몸’이라는 의미이다.

학습이란 다양한 상황, 혹은 새로운 상황에 학습 주체가 놓이는 것이다. 학습 주체는 그러한 상황에 대해 반응하게 된다. 그 반응은 온몸으로 일어난다. 학습 주체가 가지고 있는 모든 요소들이 학습을 위한 새로운 맥락을 수용하게 되는 것이다.

이렇듯 교육연극에서는 인간의 총체성을 지향한다. 교육연극은 근대주의 인간관에 구속되어 있던 교육을 성찰하게 한다. 그것은 육체와 정신, 이성과 감성이라는 이분법을 원래의 프랙탈 질서로 귀환시키는 것이다. 이렇게 하여 인간은 총체적 인간으로 재해석되고 이러한 바탕 위에서 교육은 그 다양성을 인정받게 된다.

현재 우리의 몸은 기술에 의한 대량생산의 시스템 속에 놓여 있다. 그러나 동시에 우리는 기계에 의해 인간이 노예화되는 것을 거부한다. 이와 같은 시대의 고통 속에서 교육연극은 구속당하고 비인격화된 인간을 다시 새로운 인간으로 변화시키고자 시도한다. 따라서 교육연극의 관점으로 볼 때, 인간은 완성된 존재가 아니다. 끊임없이 변화하는 존재인 것이다. 이런 점에서 교육연극은 교육의 효용성을 지탱하는 힘이며, 근본적

으로 교육의 자양분이 된다. 인간의 현존은 항상 과정 속에 있으며 언제나 온갖 가능성을 향해 열려 있다고 볼 수 있다. 따라서 교육연극은 근대성에 대한 비판이 되고, 그것이 그 자체로 탈근대적 패러다임을 이루고 있는 것이다.

특히 교육연극의 장에서 몸은 상호존재적(interbeing)인 것이 된다. 학생들은 자기중심적인 몸을 갖는 것이 아니다. 둘 이상의 학생들이 합쳐져서 하나의 몸을 갖는 인물로 기능하기도 하며, 혹은 한 학생의 자아가 여러 개의 타자로 분열되어서 하나의 몸이 타자들의 대화의 장으로 재구성되기도 한다. 상호존재적인 정체성은 교육에 있어서 경쟁의 원리를 재고하게 만든다. ‘나’보다 ‘우리’의식이 더욱 중요하게 되는 것이다. 따라서 협동의 원리, 집단의 시너지 효과 등이 중시되는, 새로운 교육적 관점이 성립된다. 기존의 수치화된 지능지수나 정시지수에 의해 우열이 가려지는 교육이 아닌, 몸 전체로 하는 교육, 차별이 아닌 차이만이 있는 교육, 그것이 교육연극의 본질인 것이다.

3. 교육연극과 생태학

몸의 담론은 여성, 환경, 노동 등의 현실사회에서의 많은 변화를 가져오고 있다. 자본주의의 효율성과 실용적 가치 우선 때문에 몸의 일부분만 착취당해 왔던 몸의 파편화·분절화 현상에 대한 반성이 나타나고 있다. 동시에 몸이 담겨 있는 환경에 대한 문제에 있어서도 새로운 접근 방법이 나타나고 있다. 자연을 정복의 대상으로 여겨온 서양문명의 환경 파괴에 대한 반성으로 자연과 몸을 하나로 보는 시각이 몸의 담론을 통해 확산되고 있는 것이다.

몸학이 근대에 대한 도전이듯이, 생태학도 범위나 내용 면에서는 아직 주변적인 탈근대적 도전으로서, 지구를 단지 인간이 이용해주기를 기다

리는 단순한 자원저장소 정도로 여겨 정복하고 소유하려는 근대인들의 기도를 저지하고자 한다. 생태학이 근대성에 대한 뛰어난 비판이 되고, 그것이 그 자체로 탈근대적 패러다임을 이루는 것은 바로 이 때문이다.

그러나 여기서 분명히 해야 할 것은 생태학은 흔히 오해되듯이 인간의 소멸을 주장하지는 않으며, 다만 하이데거의 용어를 빌어, 존재(Being)와 인간존재(being human)를 그릇되게 동일시함으로써 존재론적 차이를 망각해버리는 모든 종류의 인간중심주의를 반대할 뿐이라는 사실이다.¹¹⁾ 생태학이 반대하는 것은 오직 지구의 절대적인 주인으로 군림하려고 하는 인간의 오만과 자만심이다. 지상이나 우주에 있어서 모든 것은 서로 연결되어 있다. 그러므로 자연과 문화, 자아와 타자, 정신과 육체 사이의 안이하고 근거가 박약한 이원성을 극복함으로써 생태학은 인간 삶과 자연 또는 지구와의 관계를 조화시키고자 할뿐이다. 생태위기는 인간이 땅으로부터 뿌리가 뽑혔다는 것, 즉 고향상실을 나타내는 기호이다. 따라서 우리는 인간의 세계와 비인간의 세계 모두에 우리가 다시 온몸을 담글 수 있게 하는 방법, 또 우리 자신을 연결시키는 텃줄로서의 환경에 대한 성찰을 강조하지 않을 수 없다. 인간은 몸을 통해 세계(환경)에 거주한다. 또는 우리의 몸이 세계에 거주한다고 할 수 있다.

최근 사이버 문화가 확산됨에 따라 사람들 사이의 관계가 ‘몸 대 몸’의 관계에서 멀어지고 있다. 몸과 몸이 닿지 않는 상태에서, ‘나’, ‘너’의 만남이 이루어진다. 이러한 만남과 대화에서는 곧잘 감각이 상실되고 인격성과 주체성이 마비되며 익명성과 비인간성마저 띠게 된다. 여기서 비주체성이란 자기 자신의 실존에 대한 정신적 자각의 결여라고 할 수 있으며, 익명성이란 이름 없는 대중으로의 자기도피, 비인간성이란 내면적 도덕적 가치에 대한 결여라고 할 것이다.

“삶은 비인간화된 구동장치와 기계주의에서, 노동자의 비인격성에서,

11) 마르틴 하이데거, 소광휘 역, 『존재와 시간』, 경문사, 1998.

그리고 노동분화의 잘못된 경제학에서 병든다. 목적은 사라져가고, 문화와 근대 학문의 운용은 야만화된다.” 근대사회를 겨냥해서 니체가 했던 이 말은 이 사이버 시대에도 여전히 유효하다. 니체는 철학적이고 자전적인 작품 『이 사람을 보라』에서 인간의 내면적 가치를 힘과 돈, 여론 같은 외면적 가치들을 통해 대치시키려는 이러한 경향에 대해 강도 높게 비판하고 있는 것이다.¹²⁾

사이버 문화는 현재의 병폐를 가장 집약적으로 보여주는 것이라 할 만하다. 특히 가상 공간에서의 익명성은 주체성의 극단적 상실을 초래한다. 레비나스는 주체성의 상실을 ‘타자에게 관심 돌리기’라는 대안에서 그 해결점을 찾고 있고, 또 어떤 논자들은 다시 칸트의 주체로 돌아가 주체의 의미를 다시 근본적으로 생각해 보는 쪽으로 논의를 진행시키기도 하며 아예 동양적 전통에서 주체의 의미를 재고하기도 한다.¹³⁾

가상 공간에 탐닉함으로써 학생들은 타자와의 관계 맺기에 있어 실패할 우려가 있다. 가상 학교 혹은 가상 공간의 정보 은행이 현실 학교를 대신해 모든 걸 제공해 줄 수 있다는 식의 논의를 펼치는 학자들이 있다.¹⁴⁾ 그러나 우리가 학교에 가는 까닭이 단순히 정보의 취득과 지식의 학습에 있는 것이 아니라라는 점을 감안한다면, 학교는 오히려 정보 제공의 장이라기보다는 놀이의 장, 몸과 몸이 만나는 장이라고 해야 더 옳을 것이다.¹⁵⁾ 살로 육화되는 만남, 그것을 위해 학교가 존재하는 것이다.

12) 김정현, 『니체의 몸 철학』, 문학과현실사, 2000. 156면.

13) 주체가 타자를 추구하는 것의 상징적 행위를 우리는 ‘애무’에서 찾을 수 있다. 레비나스의 지적처럼, 애무는 그 더듬는 행위가 찾고자 하는 것이 무엇인지 모른다. 상대방을 모른다는 것은 타자에 대한 인식에 있어 근본적으로 질서가 잡혀 있지 않는 것을 의미하고 이것이 애무의 본질적인 것이다.

레비나스, 강연안 역, 『시간과 타자』, 문예출판사, 1997. 109~110면.

강영안, 『주체는 죽었는가』, 문예출판사, 1996. 11면.

14) 리오타르, 유정완 등 역, 『포스트모던의 조건』(이데아총서 52), 민음사, 1999.

15) 실제로 필자가 근무하는 부산여자고등학교에서 학생들을 대상으로 면접에 의한 조사를 실시한 결과, 학교가 없다면 안 된다고 생각하는 학생들이 압도적

이러한 학교를 만들기 위해서는 이것이 제도적으로 마련되어야 할 것이다. 교육부는 7차 교육과정에 대해 다음과 같이 지적한 바 있다.¹⁶⁾

① 교사 중심의 교육에서 학생 중심의 학습 활동을 실천하는 학교 교육으로, ② 획일화된 교육에서 자율화·다양화·특성화된 학교 교육으로, ③ 교과서와 학교 울타리에 얽매인 교육에서 현장 체험을 중시하는 학교 교육으로, ④ 평균인을 양성하는 교육에서 학생 개인의 소질을 계발하여 잠재력을 충분히 발현시키는 학교 교육으로, ⑤ 지시 위주의 학교 풍토에서 학교 구성원이 공동체 의식을 갖고 자율과 책임을 다하는 학교 풍토로, ⑥ 지식 위주 교육에서 지·덕·체의 조화로운 성장의 극대화를 보장하는 학교 교육으로, ⑦ 행정 업무보다는 교사의 교과 연구를 최우선으로 지원하는 학교 조직·운영으로, ⑧ 관행 및 타성과 구성원간의 상호 불신의 학교 풍토에서 교육에 대한 열정과 상호 신뢰가 구축되는 학교 풍토로 바뀌게 될 것입니다.

이것을 과연 이전과 다른 교육 패러다임의 변화라고 볼 수 있을까?¹⁷⁾

으로 많았고, 그 이유는 학교에 오면 재미있기 때문이라고 말했다. 즉 학생들에게 있어 학교는 놀이의 공간이며 대화의 장이라고 해야 할 것이며, 이 속에서 자아의 정체성을 지속적으로 재구성하는 것이라 할 수 있다. 학생들은 오히려 사설 학원을 통해 더 규격화되고 잘 정리된 지식을 주입 받으며, 정보 제공이라는 측면에서는 학원을 훨씬 더 신뢰하고 있다.

따라서 ‘학교’라는 개념의 재고가 필요하다. 학교의 일차적 존재 목적은 지식의 학습에 있는 것이 아니라 놀이와 대화를 통한 자아 정체성 재구성에 있다고 해야 할 것이다.

16) 교육부, 『새로운 대학입학제도와 교육비전 2002 : 새 학교문화 창조』, 1998. 30면.

17) 토마스 쿤(T. Kuhn)에 의해 패러다임은 학문(특히 과학) 공동체를 지배하는 일련의 사유유형을 지칭하는 말이 되었다. 패러다임은 학문 공동체가 공유하는 상징, 신념, 가치관, 탐구방법을 나타내는 개념이며, 자연 현상을 설명하는 ‘정상적인’ 설명틀이다. 쿤은 하나의 정상적인 틀이 설명의 한계에 부딪쳐 새로운 설명틀이 생겨나는 것을 ‘과학 혁명’이라 했다. 패러다임의 변화는 이 ‘과학 혁명’의 결과이다. 이에 반해 교육은 학문 공동체의 탐구활동이 아니라 실천 공동체

⑤에서 공동체 의식을 제시하고는 있지만 ⑥에서 여전히 ‘지(知)’의 ‘성장’을 강조하고 있으며, ⑦에서는 ‘교과’의 중요성이 제시되어 있다. ③의 ‘현장 체험’이라는 것도 인간과 자연의 공동체적 합일이 아니라 역시 ‘인간 사회’ 속에서의 체험이라는 의미가 강하다. 이런 관점 하에서는 학생들은 여전히 시장주의 원리에 의해 교육받게 되며, 특히 ①의 ‘학생 중심’이라는 표현은 더욱 경쟁을 부채질할 수 있는 가능성을 함축하고 있다. 한국의 교육경쟁은, 학생 개개인의 경쟁 차원을 넘어서 학부모, 교사, 교장, 교육장은 물론 교육감까지 경쟁에 열을 올리는, 이른바 ‘연합적 경쟁’의 양식을 띠어 왔다고 해도 과언이 아니다.¹⁸⁾

교육은 ‘학생 중심’이나 ‘교사 중심’이 아닌, ‘학생과 교사’가 모두 중시되는 성격을 띠어야 한다. 학생과 교사, 인간 사회와 자연이 어우러져야 한다는 말이다. 그렇지 않으면 교육은 여전히 시장주의 패러다임 속 무한경쟁에서 벗어나지 못하게 된다. 생존에 필수적인 경쟁력을 기르기 위해서는, 시장의 경쟁 원리에 따라 교육을 개혁해야 한다는 교육에 있어 시장주의 논리¹⁹⁾는 1980년대 미국과 영국 등의 교육개혁을 이끈 철학이

의 실천행위이다. 교육은 어떤 현상을 설명하는 틀을 공유하는 것이 아니라 어떤 활동의 목적과 수단들을 공유한다. 사람들이 교육에도 패러다임이란 용어를 확대 적용하는 까닭은 교육이 과학 패러다임과 유사한 점을 고려해서이다. 즉 교육 공동체를 지배하는 일련의 사유유형이 있기 때문이다. 교육 공동체는 때로 ‘과학 혁명’에 해당하는 ‘교육 혁명’을 기대한다. 각종 교육개혁의 시도는 그런 소망의 표출이다. 본고에서는 ‘패러다임’이란 말을 신념과 가치관을 포함한 ‘지배적인 사고의 틀’이라고 정의한다.

18) 이종각, 『교육인류학의 탐색』, 도서출판 하우, 1997. 13장.

19) 실상, 우리나라 교육이 시장논리를 따르는 것이 타당한지의 논의도 해 볼 수 있다. 이돈희(1998)는 교육에 있어 경쟁체제를 구축하기 위한 조건으로 다음 세 가지를 제시했다. 첫째로, 교육의 수요자 집단은 질적으로 다양한 교육 프로그램을 제공받고 있어야 하고, 교육서비스의 자유로운 선택이 가능하도록 학습장의 이동이 용이하여야 한다. 둘째로, 교육의 공급자 집단은 전문적 교육행위를 하기 위한 기관과 조직을 조성하고 해체하는 것이 지금처럼 어렵지 않고, 또한 봉사할 교육장의 선택에 따른 이동이 용이하도록 되어 있으며, 보수체제도 능

었으며, 우리의 경우 김영삼 정부의 교육개혁에 용되어 소위 ‘소비자 주권’의 교육개혁론 제창된 것이었다.²⁰⁾

뿐만 아니라 위의 ‘새 학교문화 창조’ 정책은 소외된 것들을 남긴다. 교육 불평등의 문제, 학생의 인권 문제, 부적응 학생이나 특수교육 대상자의 교육적 처치 문제 등이 그것이다. 이것들은 모두 학생을 대우하는 방식에 관한 문제이다. 이 정책이 총체적으로 학생 중심의 교육을 표방하면서도, 학생을 대우하는 방식에 치밀하지 못했다는 것은 아이러니이다.²¹⁾

인간은 독립적인 개별자가 아니며 따라서 교사와 학생의 상호 유기적인 협동교육의 관계가 형성되어야 한다. 생태주의의 담론이 평화교육, 공동체교육, 환경교육, 대안교육 등의 형태로도 나타나는 것은 협동과 공동체를 중시하는 맥락이라 할 수 있다.

그렇다면 이러한 공동체 형성의 교육을 밑받침해 주는 사상이 무엇인

력주의를 적용할 수 있는 개방적 운영이 허용되어야 한다. 셋째로, 공급자의 횡포로부터 수요자를 보호하기 위하여 교육 서비스의 질을 평가하고 감시하는 사회적 장치, 즉 교육소비자 보호장치가 있어야 한다. 그러나 우리의 경우 이러한 조건을 모두 갖추고 있지 못한 것이 현실이다. 따라서 우리가 견지해야 하는 교육적 입장이 무엇인지 재고할 필요성이 있다고 하겠다.

이돈희, 『지식기반 사회에서의 교육의 역할』, 이돈희 외, 『교육이 변해야 미래가 보인다』, 현대문학, 1998. 38~39면.

20) 나라정책연구회 편저, 『소비자 주권의 교육대개혁론』, 도서출판 길벗, 1995.

21) 이 밖에 ‘새 학교문화 창조’ 정책의 추진과제들에 얽혀있는 것들이 있다. 학교 토론문화 형성과 관련하여, 학교 안의 집단들 사이는 물론이고 학교 밖의 여러 교육관련 기관과 집단들 사이에 필요한 대화 채널을 어떻게 열 수 있는지, 자기주도적 학습에서 교사의 가르침이 의미 있게 적용되는 방식은 무엇인지, 그리고 다양한 체험학습 수행을 위해 학교 교육과정 운영이 얼마나 융통성을 보일지, 또 각종 사회교육기관을 비롯한 지역사회의 제반 교육자원이 어떻게 활용될 수 있을지, 교원의 전문성·책무성과 관련하여, 교원들이 자율적 판단에 따라 활동할 수 있는 자유를 얼마나 확보하게 될지, 계속되는 교육개혁 평가의 압력 속에서, 자율적 학교경영이 얼마나 실현될 수 있는지에 대한 해답을 주고 있지 못하는 것이다.

가. 그것은 이미 제시된 것처럼, 몸학과 생태학이라고 할 수 있다. 오늘날 생태적 위기를 극복할 수 있는 척도를 탈근대적 윤리로서의 생태학에서 찾는 경우가 있다. 생태학이 하나의 처방이 될 것이라고 예언하는 것인데 이러한 처방이 교육에서도 유효하게 작용할 수 있다.

이렇듯 생태학은 교육과 더불어 인간의 자연에 대한 오만함에 대한 경계령을 내리는 학문이다. 동시에 인간과 자연의 조화, 나아가서 똑같은 자연인으로서 인간 간의 조화를 모두 강조하고 있다. 이러한 관점에서라면 ‘이성’ 혹은 ‘지능’, ‘능력’이라는 단 하나의 잣대로 인간을 평가하고 인간의 서열을 정하는 것은 용납되지 않는다. 인간과 자연이 서로 다르지만 하나의 생명줄을 가지고 있듯이 인간들 모두 차이를 가지고 있지만 그것은 공존을 위한 차이인 것이다.

지금까지 교육은 짝짓기 놀이처럼 누군가를 따돌려야만 하는 것으로 이루어져 왔다. 필요한 사람은 세 사람인데, 네 사람이 모여있을 경우, 제일 늦게 온 사람이 짝짓기에서 떨어져 소외된다. 짝짓기에서 실패한 학생들을 보라. 그들은 놀이에 더 이상 참여하지 못하고 한구석에 남겨져 있다. 그들의 표정은 패배자의 표정과 다르지 않다. 그렇다고 놀이에 계속 참여하는 학생들의 표정이 밝지만은 않다. 그 밝음 속에는 자신도 밀려날지 모른다는 불안감이 내포되어 있다. 남을 몰아내야만 얻게 되는 성취감, 그 성취를 위한 긴장감, 바로 짝짓기 놀이의 코드이다.

짝짓기 놀이에서 제외되는 순서가, 눈치가 느린 순서, 행동이 느린 순서, 지능이 낮은 순서인 것처럼 우리의 교육에 있어서도 이 순서에서 제일 앞에 있는 학생들을 지진이라고 하여 교육의 주변부를 떠돌게 하였고 이들은 자연스럽게 ‘왕따’가 되어 갔다. 이들의 교육은 이루어질 수가 없고, 따라서 이들이 배우는 것은 사회에서 ‘적절하게’ 소외되는 법이었다. 우리 교육은 공공연히 엘리트만을 인정하며 이들만을 교육의 대상으로 삼아 온 것이다. 이것은 교육이 아니다. 교육이란 인간을 바람직한 방향으로 바꾸는 일이다. 누구는 교육시키고 누구는 제외시키고 하는 것은,

교육이 해서는 안 될 일이다. 누구나 바람직한 방향으로 교육될 권리가 있는 것이다. 그렇다면 어떻게 모든 이가 교육될 수 있는가. 이렇게 되기 위해서는 교육에 있어 개인의 개성적인 자질도 고려 대상이 되어야 하지만 극단적 이기주의 또한 없어야 한다. 협동적인 분위기가 되어야 하는 것이다. 협동적 분위기에서 발생하는 시너지 효과, 그것이 교육이 지향할 바이다. 지식 하나를 주입하기 위해 남을 내모는 반인륜적인 생존의 법칙은 교육에 있어 있어서는 안 될 항목이라 생각된다.

이런 교육적 비전이 구체화되는 공간이 바로 교육연극의 무대이다. 교육연극의 무대에서는 학생들을 결코 서열화시키지 않는다. 차이만 있지 차별은 없는 것이다. 교육연극의 무대는 학생들은 다양한 역할을 하며, 한편 어떤 학생이 한 역할을 다른 학생이 받아서 할 수도 있는 협동과 조화의 공간이다. 무대가 무엇인가를 알리는 현수막이 될 수 있으며 호소가 가능한 장소이고 지침표를 제시할 수 있는 곳이라면 교육연극의 무대는 활짝 열려 있어서 누구나 참여할 수 있다는 메시지를 지속적으로 보내고 있는 공간이라 할 수 있다. 학생들의 연행은 텍스트에 따라 혹은 상황에 따라 지속적으로 변주된다. 이러한 변주의 질서에 있어 극단적 이기주의나 경쟁논리는 있을 수 없다.

교육연극은 이러한 이기주의, 반인륜적 생존 법칙에서 자유롭다. 모든 이가 자신의 개인적 자질에 따라 연극에 참여할 수 있기 때문이다. 연행 수업 전에 교사가 미리 상정하고 있는 수업내용, 수업목표는 있지만 학생들은 그 수업내용과 수업목표 이외의 것도 학습한다. 이것이 바로 잠재적 교육과정이라 할 수 있다. 또한 학생들이, 교사가 예측하지 못한 연행이나 반응을 보였을 때 교사는 그것을 저지하고 교정해 주려고 하기보다는 그것을 이해하고 그 이유를 파악하여 타당성 여부를 판단하는 것이 필요하다. 만약 교사의 예측과는 다르지만 학생들의 반응이 타당하다면 교사는 그것을 수용해야 한다.

이렇듯 학생들의 다양한 반응을 수용하면서 교사가 연행 수업을 진행

시켜 나가야 하기 때문에 교육연극을 위해 교사는 많은 에너지를 소모시켜야 한다. 따라서 여느 강의식 수업보다 교육연극에 의한 수업은 교사의 노력과 정열이 필요하다고 하겠다.

또한 학생들이 잠재적 교육과정 속에서 교사가 상정하지 않은 수업목표 또한 달성해 나가는 데 주목한다면, 학문이나 학습은 이성만으로 되는 것이 아니라는 것을 확인할 수 있다. 오래 전을 거슬러 생각해 보면, 플라톤과 아리스토텔레스는 철학에 있어 로고스를 사용했지만, 디오게네스는 철학을 위해 똥과 오줌, 정액을 사용했다는 사실을 떠올릴 수 있다. 전자가 엔트로피적 질서를 통해 학문하였지만, 디오게네스는 네겐트로피 즉 무제한적 확산을 통한 학문과 철학을 한 것이었다. 따라서 다른 철학자들이 입으로 논증을 할 때, 디오게네스는 몸으로 퍼포먼스를 했다. 학문은 퍼포먼스를 통해서도 이루어진다. 퍼포먼스는 카니발적이므로 로고스를 배제하지도 않는다. 퍼포먼스의 총체성은 로고스까지 포함할 수 있다.

따라서 학생들은 교육연극을 통해 굳이 이성과 감성을 이원대립시킨 상태가 아니더라도 훌륭한 학습을 할 수 있는 것이다.

이러한 교육연극이 이루어지는 공간은 물론 무대이다. 그러나 이 무대 또한 연민과 공포를 통한 폐쇄된 옛 연극 형식이 아닌 새로운 미학적 가능성이 있는 공간이다. 그럼 교육연극은 연극의 어떤 자질을 흡수하고 있는지 살펴보자.

4. 교육연극과 연극학

교육연극에 관해 가장 활발하게 논의되고 있는 장이 바로 연극학계이다. 그러나 연극학계에서는 교육과 연극의 접합점을 찾고 교육적 효용성을 탐색하는 데 한계가 있다.²²⁾ 이러한 한계를 극복하는 디딤돌이 될 수

있는 것이 바로 몸학과 생태학이라고 하겠다. 몸학과 생태학은 교육이 지향해야 할 궁극적 목적을 제공하며 또한 교육 활동이 이루어지는 전제가 되기 때문이다.

몸학과 생태학을 교육에 있어서의 전제로 한다면, 연극학은 교육방법론의 자료 제공 주체가 될 것이다. 그렇다면 몸학과 생태학적 관념과 일관되는 연극적 방법론 모색이 필수적이라 하겠는데, 이 방법은 전통적인 연극 개념, 즉 연민과 공포라는 카타르시스를 추구하는 연극보다는, 무대와 객석의 경계가 해체된 실험적이고 전위적인 연극 개념이 더 적절할 것이다. 즉 관객의 적극적인 참여를 유도하는 연극 양식의 전제하에서, 배우로서의 학생이나 관객으로서의 학생이나 모두 함께 수업에 적극적으로 참여하게 되는 것이다.

배우와 관객의 이분법을 해체시키는 연극은 전통연극이라기보다는 현대연극이다. 현대연극은 전통연극에 대한 연극적 대안이라 할 수 있다. 현대연극의 극단들은 새로운 작업 방식, 새로운 기법, 새로운 미학적 원칙들을 실험하였다.

서양을 중심으로 1960년대부터 70년대 초반에 걸친 사회적 격변은 지배 문화 외곽에 대한 새로운 문화 운동을 야기시켰고 이와 더불어 새로운 연극을 낳았다. 현대의 연극은 현대 시민의 권리, 자유로운 언론, 히피, 반핵, 반월남전, 생태학, 여성해방론, 동성애 등 다양한 사회 운동에 참가하고 있는 사람들의 표현수단이였다.²²⁾

현대연극은 미학적 토대뿐만 아니라 공동체 정신의 발전을 가로막는 전통연극의 큰 무대나 무대와 객석이 분리된 공간을 거부한다. 또한 극작가 단독의 창작이 아닌, 누구든 창작을 할 수 있는 자율적인 창작 분위기, 언어 지배적인 연극에서 시각적 강조로의 변화, 관객이 오로지 허구적 환영에만 초점을 맞추도록 하는 것이 아니라 현실 세계를 인식하도록

22) 김만수, 앞의 논문, 112면.

23) 테오도르 썬크, 남선호 옮김, 『현대연극의 이론과 실제』, 청하, 1992. 13면.

하는 미적 관점의 변화. 이런 점들이 현대연극의 가장 큰 변화라 할 것이다.

현대연극에서는 관객을 허구적 환영에 몰입시킬 필요가 없기 때문에 긴장감을 만들어내는 일련의 인과적 구성이 특별한 중요성을 갖지 못한다. 현대연극은 작품과 예술과의 관계, 관객과 배우의 관계를 실험한다. 그들은 살아 있는 연극의 독특한 가능성을 발견하기 위해 노력하며, 연극의 기능을 연희 이상으로 확대하기 위한 방안을 찾는다.²⁴⁾

본고에서는 현대연극의 몇 가지 활동들을 정리한 후에 이것을 재정리하여 교육연극이 현대연극으로부터 받을 수 있는 방법이 어떤 것이 있는지 알아보기로 하겠다.²⁵⁾ 아래 도식에서 현대연극의 각 항목에 대해 ‘정신’과 ‘방법’으로 나눈 것은, 현대연극의 출발이 바로 시대적인 요구, 시대에 대한 의식 변화에서 온 것이기 때문이다. 따라서 어떤 의식, 어떤 정신적 측면에 특정한 연극적 방법이 적용되었는지 살펴보는 것은 교육의 정신이나 이념과 이것의 구체화인 교육연극의 방법을 연계시키는 것에 도움이 되리라 생각된다.

24) 위의 책, 16~22면.

25) 교육연극적 방법의 체계화는 한귀은, 『문학교육의 교육연극론적 연구』, 부산대학교 박사학위논문, 2000.2 참조. 본고에서는 교육연극의 구체적 방법 제시보다는 교육연극과 연극의 학제간 연구가 목적이므로 연극에서 수렴할 수 있는 교육연극의 정신과 방법을 고찰하였다. 위 도표는 테오토르 썩크, 위의 책, 26~238면과 크리스토퍼 인네스, 김미혜 옮김, 『아방가르드 연극의 흐름』, 현대미술사, 1997. 263~301면을 발췌하여 정리한 것임.

현대연극		특성 개관
리빙씨어터	정신	<ul style="list-style-type: none"> ■ 예술과 생활, 극적 행위와 사회적 행위, 생활과 연기, 관객과 배우를 갈라놓는 경계선 제거 ■ 관객을 즐겁게 하고 정확시키기 ■ 무대 위에 허위가 아닌 현실을 올림 ■ 아르토가 구상한 것이 환상의 공포였다면 리빙 씨어터에서는 현실의 공포
	방법	<ul style="list-style-type: none"> ■ 극중극 기법 사용. 극적 긴장감 제거 ■ 스토리·극적 공간 등의 형식에 의해 구성되지 않음 ■ 실험적 즉흥극 ■ 대본이나 무대장치 없음. 배우들은 평상복 입고 제한된 성격을 연기하지 않음. ■ 배우 등장. 조사와 토론도 삽입됨 ■ 무대장치나 조명의 변화가 없기도 함 ■ 소품은 마임으로 대체 ■ 음향은 배우들의 음성과 신체로 만들어 짐 ■ 배우가 전통적 배우의 역할보다는 집단적 의사나 레크레이션 지도자의 역할을 하기도 함
오픈씨어터	정신	<ul style="list-style-type: none"> ■ ‘현존’이라는 개념 발전시킴. 작업의 주안점은 ‘등장인물’이 아니라 ‘공연’임
	방법	<ul style="list-style-type: none"> ■ 집단적 창작 방식 발전시킴 ■ 비언어적 즉흥극 ■ 느슨한 연대기적 구조. 사건의 풀라쥬 ■ 배우들은 자주 역을 바꾸며 생명 없는 사물이 되기도 하고 단순히 배우 자신이 되기도 함. 무대장치는 없고 배우들은 일상복을 입음
샌프란시스코마임극단	정신	<ul style="list-style-type: none"> ■ 노동자 연극 ■ 사회변혁 지향 ■ 배우는 인물이 되기보다는 인물의 성격을 드러냄 ■ 관객들은 수동적 위치가 아닌, 신체적으로 능동적일 수 있는 방향 고안 ■ 공동체 지향
	방법	<ul style="list-style-type: none"> ■ 즉흥극. 스토리텔링. 토론. 대본 쓰기의 집단적 참여 ■ 코메디아 델아르테 기법 차용 : 전형적 인물들, 가면, 과장된 희극적 행동 등 민중 연희 기법

환경 연극	정신	■ 실제 환경 속에서 공연을 한 것이 아닌, 공연 환경을 만들어냄. 배우는 관객과 환경 공유. 현실 세계와 창조된 사건은 분리되지 않음 ■ 실제 환경이 연극의 일부. 공간은 단일할 수도 있고, 지속적으로 조정되는 다초점일 수도 있음
	방법	■ 배우는 인물로서도 연기하고 배우 자신을 보여주기도 함 ■ ‘빵과 인형극단’의 대형 인형을 중심으로 관객과 공간 공유 ■ ‘스네익 씨어터’의 경우, 배우들은 말하지 않고 대신 단편적인 생각들이 테이프를 녹음되어 들려지거나 무대 밖 다른 배우에 의해 전달되거나 영상막에 자막으로 투사됨
신형 식주 의	정신	■ 연극인이 아닌, 미니멀리스트 화가해프닝 제작자, 포스트모던 댄스 무용수들, 작곡가 등도 연극 제작에 참여 ■ ‘발견’에 주력함
	방법	■ 현실 생활의 움직임, 소리, 사물, 사건 등이 연극의 재료가 됨 ■ 예정된 양식이나 기법보다는 배우 자신으로 움직이고 말함

위 현대연극의 ‘정신’ 측면을 일반화한다면, 무대와 객석, 배우와 관객의 이분법을 해체하고, 극적 환영을 제거하며 ‘허위’나 ‘허구’가 아닌 ‘현존’을 증시함으로써 현실의 문제를 성찰하는 장을 마련하고, 사회변혁을 지향하기도 하며, 다양성을 지향한다고 할 수 있다. ‘방법’ 측면을 본다면 극중극 기법, 실험적 즉흥극, 토론이나 스토리텔링의 삽입, 특별한 무대 장치나 소품 불필요, 비언어적 연행도 중시, 창작 또한 집단적으로 이루어지며, 인물의 개성을 제거하고 전형성 확보, 배우들은 한 역할에 안주하지 않고 다양한 역할을 수행하거나 아예 배우 자신으로 행위하기도 한다는 점을 들 수 있다. 모든 공간과 그 공간을 이루는 시각·청각적인 것이 연극적 재료가 된다.

이중 극중극, 즉 연극 속 연극 기법은 교육연극의 방법으로 매우 유효하다. 교사는 연행의 조정자로서 필요할 때 틀사건이 진행되는 연행을 중지시키고 속사건을 진행시킬 수 있다. 그 속사건의 진행 속에 또 하나의 속사건을 내포시키는 것도 가능하다. 이렇게 하여 교육연극적 연행은 중층의 연행이 될 수 있다. 중층적 구조에서는, 중층을 구성하고 있는 각

요소로서의 사건이 서로 상호작용하며 더욱 풍부한 의미를 만들어내는 데, 이러한 것들을 교육연극에 활용함으로써 학생들은 어떤 현상이나 사건에 대해 다각적인 고찰을 할 수 있는 것이다.

따라서 이러한 중층적 연행이 이루어지는 무대는 학생들의 에너지를 방출할 수 있는 열린 마당이 된다. 학생들은 에너지를 분출하여 바벨탑을 쌓는다. 중요한 것은 바벨탑이 아니라 바벨탑을 쌓아 올리는 그 자체, 그 과정이다. 탑이 무너지면 또 다시 쌓아 올린다. 그것은 바벨탑 자체가 목적이 아니라 쌓는 일 그것이 목적이기 때문이다.

그렇다고 중층적 연행이나 교육연극의 진행 과정에 있어 사건이나 연행의 결합이 인과적 질서에 의해 이루어져야 하는 것도 아니다. 오히려 교육연극의 연행은 이질적 요소들의 병치 혹은 교차 편집을 통해 이루어진다. 독립적 연행들을 병렬적으로 결합하여 가는 과정에서 학생들은 다양한 역할과 정체감을 느낄 수 있다.

예컨대 주동인물 중심의 연속적이고 통일적인 사건진행이 아니라 합창, 사진 투사, 춤추는 장면, 또한 그것을 촬영한 영상 텍스트 등과 같은 상이한 장면들의 몽타주를 통해 연극을 구성해 가는 것이다. 학생들은 서로의 연행을 중단시키기도 하고 또 결합시키기도 하면서 끊임없는 상호 활동을 하게 되는 것이다.

특히 교사는 교육연극의 참여자로서, ‘중단’의 연기법을 활용할 수 있다. 학생들의 연행에 있어 그것의 자연스러운 연결을 위해 한 연행이 끝날 때까지 지켜보는 것이 아니라 교사가 적극적인 연행의 참여자로서 극진행에 개입하여 극을 중단시키는 것이다. 이 중단의 장면에서는 다른 학생들을 참여시켜 극적 환영에 빠지는 것을 경계하고 학생들의 자발적인 토론 참여를 유도할 수도 있다. 또한 중단의 장면에 자기 소개나 역할에서 빠져 나오기, 인용의 연기 등을 활용할 수도 있다. 물론, 교사가 너무 자주, 아무런 이유 없이 극을 중단시켜서는 안 된다. 교사는 학생의 연행에 있어 그 연행의 타당성과 성격을 지속적으로 분석하면서 적절한

시점에 극을 중단시켜야 하는 것이다. 즉 교사는 극의 진행에 성찰의 역할, 혹은 메타 어법을 구사하는 조정의 역할을 맡은 중요한 참여자가 된다고 할 수 있겠다.

또한 연행 자체를 두려워하는 학생들에게는 ‘게스투스’를 활용할 수 있다. 게스투스란 양식화된 연기를 의미하는 것으로, 양식화된 연기를 보는 관객은 극에 몰입되지 않게 되고, 더욱이 배우로서의 학생은 연행을 쉽게 할 수 있도록 하는 방법이 된다.

예컨대 가상의 줄로 줄다리를 한다고 가정하자. 이 줄다리는 물론 단순한 힘 겨루기가 아니다. 학생들은 줄이 있다고 가정하고 서로 팽팽하게 당기고 밀리는 상상의 놀이를 하는 것이다. 이 때에도 학생들은 몸 전체를 사용해야 한다. 그리고 자기의 온몸으로 보이지 않는 끈, 즉 다른 사람과의 커뮤니케이션의 채널이 있음을 온몸으로 느껴야 한다. 처음에는 두 사람이 진행하다가 차츰 참여 인원수를 늘리면서 많은 학생들이 참여하게 할 수 있다.²⁶⁾

이렇게 교육연극은 특별한 무대장치나 도구를 필요로 하지 않는다. 모두 학생들의 몸으로 나타낸다. 인간의 삶에서 가장 신비스러운 부분이 연극적 재현의 대상이 된다면,²⁷⁾ 학생들은 가장 흥미롭고 신비스럽게 생각하는 것들-예컨대 사랑이나 죽음과 같은-에 대한 연행을 하고 싶어한다. 이러한 테마에 대한 행동은 이성으로만 파악하기는 힘든 인간적 에너지를 방출하고 그것의 집결 장소가 바로 무대가 된다. 학생들이 생각하는 신비스러운 것들에 대한 이야기는 때로는 기괴하고 이상하고 폭력적이기도 하고 잔혹하며 性的이기까지 하다. 된다. 학생들은 에너지를 방출하면서 자아의 형이상학적 측면을 의식할 수 있다. 이것은 분명 불거리만 제공하는 연극을 뛰어넘는 새로운 차원의 연극이다.

26) 비올라 스폴린, 윤광진 역, 『연극 게임』, 예니출판사, 2001. 44~45면.

27) 프랑코 토넬리, 박형섭 역, 『잔혹성의 미학 : 앙토냉 아르토의 잔혹 연극의 미학적 접근』(동문선 현대신서 78), 동문선, 2001. 91면.

연극이야말로 사람과 사람이 만나는 가장 인간적인 예술이며 그것은 몸으로 하는 연극이야말로 생명을 위하여 환경을 가장 중심적인 것으로 설정해야 할 의무를 지녔기 때문이다. 따라서 이러한 연극의 본령을 회복하는 연극과 삶과 환경에 대한 윤리가 시급하다고 하겠다.²⁸⁾

인간은 가상 공간에서의 익명적인 만남에 만족하지 않고 몸 대 몸으로 만나는 것을 희구한다. 이것은 바로 타자에 대한 희구이며 이 희구를 가장 잘 보여주는 것이 바로 사랑에 대한 욕망이 아닌가. 만남에 의해서 인간은 자신의 정체성을 확인해 간다.

이런 점에서 교육연극은 원시적 제의를 닮아 있다. 그것은 집단적인 시너지 효과를 중시하며 그것으로 인해 교육이 된다고 보기 때문이다. 학생들은 공동체 의식을 전제로 하여 연행을 하게 된다. 집단적인 의식의 경우, 그것은 본격적인 행동으로 구현될 수도 있고, 집단 구성원이 다 함께 구도적인 태도로 기원의 의식을 행하는 경우도 있다. 후자의 경우 중요한 것은 의식(儀式)의 행위가 아니라 그 과정에서 이루어지는 자세 혹은 마음의 태도이다. 즉 집단의 구성원들은 하나의 염원을 동시에 가지며, 그것을 향해 동일한 인식의 지평을 이루는 것이다. 교육연극도 이에 유추시켜 설명할 수 있다. 교육연극 또한 집단적인 활동이 될 수도 있고, 집단 구성원이 하나의 목적을 향해 인식의 지평을 서로에게 전이할 수도 있다. 레비나스가, 시간이라는 것을, 주체가 홀로 외롭게 경험하는 사실이 아니라 타자와의 관계 자체로 읽었던 것처럼²⁹⁾ 교육연극의 시공간에서 학생들은 타자와의 적극적인 관계를 맺게 되는 것이다.

물론 학생들 중에는 표현하는 것을 꺼려하는 경우가 있다. 이들에게 있어 연행은 ‘남에게 자신을 드러내보이는 것’으로 매우 수치스러운 일이다. 이들에 대해 프로이트 식으로 말하자면 이들은 자아를 표현하는

28) 안치운, 『연극 반연극 비연극 : 날것의 연극에서 철학하는 연극으로』, 숲, 2002. 208~210면.

29) 레비나스, 강연안 역, 『시간과 타자』, 문예출판사, 1997. 29면.

것에 대한 억압을 받고 있다고 할 수 있다. 무의식적 표상이 겉으로 형상화되기 위해서는 억압이 없어야 한다.³⁰⁾ 그러나 이 억압을 교사가 자의적으로 걷어낼 수는 없다. 그것은 매우 위험한 일이며 어려운 일이다. 자칫하면 학생에게 부정적 자아개념을 심어 줄 수 있기 때문이다.

이러한 학생들에게는 우선 연행이라는 것이 전문적 연기와 다르다는 점을 인식시켜야 한다. 이들은 다양한 방법으로 연행에 참여할 수 있는 것이다.

이 시대는 분명 니힐리즘의 시대이다. 이 시대의 탈근대적 자아의 모델을 재구성하는 것, 그 역할을 교육연극이 담당할 수 있을 것이다. 근대와 근대성의 생리적 모순과 고통에 억압된 타자로서의 인간의 내면적 기호를 밝혀 주는 것, 그것이 교육연극의 과정이기 때문이다. 또한 교육연극은 거대한 현대문명의 구조에서 발산되는 거대욕망의 속도에 휘말려 내적 공간의 여유를 마련하지 못하는 현대인에게 그 자신을 극복할 수 있는 실마리를 줄 것이다.

우리는 여기서 다시 니체의 말을 떠올릴 수 있다. 예술의 발전은 아폴로적인 것과 디오니소스적인 것의 이중성과 관련이 있다. 이는 마치 생식이라는 것이 부단한 싸움 속에서도 단지 주기적으로 화합하는 남녀 양성성에 의존되어 있는 것과 같다. 두 개의 몹시 상이한 충동은 대체로 공공연히 대립된 채 보다 힘찬 재탄생을 유발시키며 공존해 간다. 그러다가 마침내 어떤 형이상학적인 기적을 통하여 그들은 결혼하여 나타나고 이 결혼 속에서 디오니소스적이기도 하고 아폴로적이기도 한 아티카 비극이 형성되는 것이라는 것,³¹⁾ 이것은 비단 예술에만 적용되는 말이 아닐

30) 프로이트, 윤희기 역, 『정신분석에서의 무의식에 관한 노트』, 『무의식에 관하여』, 열린책들, 1998. 161면.

찰스 브레너, 조대경 역, 『정신분석학입문』, 법문사 1989. 16면.

31) 프리드리히 니체, 김대경 역, 『비극의 탄생 바그너의 경우 니체 대 바그너』, 청하출판사, 1998. 37면.

것이다. 교육 혹은 교육연극에 있어서도 이러한 충돌과 재탄생이 반복된다. 교육연극이 교육이라는 차원을 넘어서 심리 치료가 될 수 있는 이유도 여기에 있을 것이다.³²⁾ 텔레비전이나 비디오는 일방향적인 커뮤니케이션 도구지만 우리는 쌍방향인 인간 대 인간의 직접적 대면을 갈구하고 있는 것이다.

5. 결론

본고에서는 인간성에 대한 탐구를 몸학과 생태학에서 찾았다. 이러한 전제를 충족시키는 연극의 방법은 현대연극에서 찾았다.

학생들은 적자생존의 무한경쟁 속에 살아가고 있다. 이것은 분명 폭력이다. 불순물을 배제할수록 공동체는 신성해지겠지만 이러한 내적 동질성의 강화를 위해 우리는 얼마나 많은 희생양을 만들어 가고 있는가. 사이버 시대에 가상 학교로만 충분하다고 하는 것은 인간에 대한 잘못된 성찰에서 비롯된 것이다. 오히려 사이버 문화가 더욱 파급되고 심화될수록 ‘몸 대 몸’의 만남, 교육연극, 그리고 교육연극을 하는 학교 사회가 필요하게 되는 것이다. 교육연극을 통해 학생들은 온몸으로 타자들을 만나고 흡수한다. 이리가레이가 여성성에 대해 했던 말, 여성이 도처에 (everywhere) 성기관을 가지고 있다³³⁾고 한 것은 비단 여성에게만 한정된

32) 수 제닝스, 한명희 역, 『연극치료』, 학지사, 2002.

33) 이리가레이는 여성에게 쾌락이 오르가즘에만 초점이 맞추어지는 사실에도 이의를 제기한다. 그녀에 따르면, “여성에게는 사실상 오르가즘적 통일성이 특권화되어 있지 않다.” 여성은 “하나의 결정적 방식으로, 필연적으로 규정적인, 혹은 단 하나의 오르가즘을 즐기는 것이 아닌” 것이다. 이 같은 쾌락의 목적론적 모델은 남성적인 것이지 여성에 속하는 것이 아니다. 그녀는 여성의 쾌락은 언제나 “다중적”이며, “물론 생식기적이지만도 않다”고 말한다.

Irigaray, Luce, ‘Kvinner i eksil’, Haugsgjerd, Svein & Engelstad, Fredrik eds, *seks samtaler om*

것이 아닐 것이다. 우리는 모두 여성성(anima)을 갖고 있지 않은가.³⁴⁾ 교육연극은 우리의 여성성이 발현되는 공간이라고 해도 과언이 아닐 것이다.

또한 교육연극의 자장(磁場) 안에는 많은 학문들이 수용될 수 있다. 그만큼 교육연극이 품을 수 있는 학문과 교과는 다양하다. 따라서 교육연극은 앞으로도 끊임없는 실제 수업을 통해 새로운 지평을 확장해 나갈 것이며, 이러한 실제 수업의 사례와 그 검증은 다음 지면을 빌어 논증할 것임을 밝혀 둔다.

참고 문헌

- 강영안, 『주체는 죽었는가』, 문예출판사, 1996.
 교육부, 『새로운 대학입학제도와 교육비전 2002 : 새 학교문화 창조』, 1998.
 김만수, 「희곡 연구방법론 재검토」, 『한국극예술연구』 제11집, 2000. 73~118면.
 김정현, 『니체의 몸 철학』, 문학과현실사, 2000.
 김형효, 『메를로-퐁티와 애매성의 철학』, 철학과 현실사, 1996.
 나라정책연구회 편저, 『소비자 주권의 교육대개혁론』, 도서출판 길벗, 1995.
 민병욱·심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과 인간, 2000.
 안치운, 『연극 반연극 비연극 : 날것의 연극에서 철학하는 연극으로』, 솔, 2002.
 우리교육 편, 『아이들과 함께 하는 교육연극』(초등지도서), 소꿉놀이, 2001.
 이돈희 외, 『교육이 변해야 미래가 보인다』, 현대문학, 1998. 38~39면.
 이부영, 『아니마와 아니무스 : 남성 속의 여성, 여성 속의 남성』, 한길사, 2001.
 이종각, 『교육인류학의 탐색』, 도서출판 하우, 1997.
 정화열, 박현모 역, 『몸의 정치』, 민음사, 1999.

psykiatri, Oslo: Pax, 1976. 'Women's Exile', *Interview in Ideology and Consciousness I*, May, 1977, p.85.

34) 이부영, 『아니마와 아니무스 : 남성 속의 여성, 여성 속의 남성』, 한길사, 2001.

- 낸시 킹, 황정현 역, 『창조적인 언어 사용 능력을 위한 교육연극 방법』, 평민사, 1998.
- 레비나스, 강연안 역, 『시간과 타자』, 문예출판사, 1997.
- 리오타르, 유정완 등 역, 『포스트모던의 조건』(이데아총서 52), 민음사, 1999.
- 마르틴 하이데거, 소광휘 역, 『존재와 시간』, 경문사, 1998.
- 비올라 스폴린, 윤광진 역, 『연극 게임』, 예니출판사, 2001.
- 수 제닝스, 한명희 역, 『연극치료』, 학지사, 2002.
- 찰스 브레너, 조대경 역, 『정신분석학입문』, 범문사 1989.
- 크리스토퍼 인네스, 김미혜 옮김, 『아방가르드 연극의 흐름』, 현대미학사, 1997.
- 테오도르 췌크, 남선호 옮김, 『현대연극의 이론과 실제』, 청하, 1992.
- 프랑코 토넬리, 박형섭 역, 『잔혹성의 미학 : 앙토냉 아르토의 잔혹 연극의 미학적 접근』(동문선 현대신서 78), 동문선, 2001.
- 프로이트, 윤희기 역, 「정신분석에서의 무의식에 관한 노트」, 『무의식에 관하여』, 열린 책들, 1998.
- 프리드리히 니체, 김대경 역, 『비극의 탄생 바그너의 경우 니체 대 바그너』, 청하출판사, 1998.
- 프리드리히 니체, 사순옥 역, 『짜라투스트라는 이렇게 말했다』(홍신드림북스 17), 홍신문화사, 1987.
- 후설, 이종훈 역, 『시간의식』, 한길사, 1998.
- Luce Irigaray, 'Kvinner i eksil', Haugsgjerd, Svein & Engelstad, Fredrik eds, *seks samtaler om psykiatri*, Oslo: Pax, 1976. 'Women's Exile', *Interview in Ideology and Consciousness I*, May, 1977.
- Luce Irigaray, *This Sex Which is Not One*, trans. by Catherine Porter, New York: Cornell Univ., 1985.

■ Abstract

Interdisciplinary studying on educational dramatics

Han, Gwi-eun

Educational dramatics is simply defined as the drama for education. This simple concept gives rise to misunderstanding. Especially the educational dramatics is under a cloud about scientific propriety. So in this paper, the merit and usefulness of the educational dramatics through interdisciplinary approach.

First of all, the educational dramatics has something to do with Body science. Because, we educate students by drama or performance, the subject of acting is a body. Of course, the body is not inferior to the mind. The binary opposition between mind and body is the product of modernity. Learning is not done only by mind. Students feel multiple and plural jouissance over body.

In this viewpoint, All of students are equal. There is difference but discrimination. Ecology is the science admitting that there is difference. Students evaporate energy into performance and acting. They can learn something that teacher did not intend. This is potential curriculum.

If the body science and ecology give us idea and goal of education, dramatics offers methods of education. In particular, educational drama pursues students' entropy, expressionism theatre is very suggestive because expressionism theatre represents freedom and a world without distinction. And epic theatre is a hint toward educational dramatics, because this theatre induces spectator(students) to join in performance. And theatre of cruelty is very effective in methods of educational drama. Because in theatre of cruelty, actors become various objets.

Educational dramatics is very valuable in education of various subjects. The verification

of real instruction will be present in days to come if space permits.

주요어 : 교육연극, 몸학, 생태학, 현대연극, 학제간 연구

접 수 일 : 2002년 8월 24일

심사기간 : 2002년 9월 5일~20일

게재결정 : 2002년 9월 27일(편집위원회)

K C I

к с і