

미감 회복을 위한 교육연극

-잔혹미를 중심으로-

한귀은*

〈차례〉

1. 미감의 상실과 연극
2. 교육연극의 영역 재정립
3. 잔혹미감 회복을 위한 교육연극
4. 교육연극의 전망

1. 미감의 상실과 연극

왜 하필 연극인가. 연극을 하고 보는 행위는 분명 비일상적이며, 그것은 또한 소수의 전유물이다. 연극을 품어 버리면 오히려 대다수를 차지하는 일상인들과 소통이 잘 되지 않는다. 특히 현대연극은 이미 정리되고 설명된 세상을 다르게 보게 하는 갈등을 유발시킨다. 연극은 세상의 매트릭스(matrix)가 우리에게 하사한 균일하게 제작된 눈이 아닌 불순분자·저항자·게릴라 혹은 회의주의자의 눈을 달아 준다. 이성이 사전적인 언어로써 인간을 계몽한다면, 연극은 이성이 사물을 재단하기 전 언어, 설명과 해석의 단계를 거치지 않은 낯것의 언어를 그저 풀어 놓는다. 연극은 분명 서비스 정신에는 어긋나는 담론인 것이다. 그러나 그것으로

* 경상대학교 교수, 경상대학교 교육연구원의 책임연구원임

우리의 미감(美感)이 발전한다 그 미감은 간혹 고통을 수반하기도 하고 온몸에 전율을 돋게 하는 이물감(異物感) 같은 것도 동반한다 고통과 쾌감이라는 상호배반적인 신경 작용을, 연극은 우리에게 종종 선사한다 그런 연극에게 굳이 별명을 붙인다면 ‘삶의 각성제’가 아닐까.

그러한 삶의 각성제인 연극을 일상의 영역으로 끌어들이는 것이 교육연극이라 할 수 있다. 교육연극은 누구나 할 수 있는 연극이며 그것은 또한 대단한 공연이나 완성된 결과물을 요구하는 것이 아닌, 과정에서 의의를 찾고자 하는 일반인을 위한 연극이다. 연극이 일상의 영역으로 자리웁김한 것이 교육연극이라면, 그것을 더욱 대중적으로 확산시킬 수 있는 작업이 필수적이라 할 것이며, 이를 위해 교육연극의 의의를 여러 측면에서 찾아보는 작업이 선행되어야 할 것이다.

본고에서는 현대인들의 잃어버린 미감을 찾을 수 있는 적극적인 방안으로서 교육연극의 의의를 탐색하고자 한다. 특히 현대인들은 할리우드 영화를 비롯한 여러 대중매체에 무방비로 노출되어 있고, 이 때문에 대중매체가 선사한 미감을 자기 삶의 영역에 복제시켜 놓고 있다고 해도 과언이 아니다. 현대인들은 매일 같은 영화와 드라마, 같은 사건을 뉴스에서 접하면서 복제 문화를 향유하고, 다른 사람이나 집단의 가치관을 재생산하며 살아가고 있는 것이다.

문제는 여기에서 그치는 것이 아니다. 그 복제된 미감이라는 것이 부정적인 성격을 지닐 때, 그것이 갖는 개인적·사회적 파장은 심각하다. 최근 개봉된 공포영화에서 주로 등장하는 신체 훼손 이미지들은 신체에 대한 성찰을 제공하는 것이 아니라, 단순히 일시적 놀람의 효과만을 노리는 듯하다. 관객들은 영화를 보면서 자꾸만 놀라게 되고, 이 잦은 놀람은 관객을 불쾌하게 만든다. 게다가 그 장면들은 ‘잔혹미’, ‘잔혹성’이란 이름으로 포장되고, 마치 그것을 수용하는 것이 풍부한 미감 혹은 컬트적인 미감을 가지는 것처럼 인식되고 있는 것은 교육적으로도 매우 큰 문제이다.

이러한 현상은 미감에 대한 전반적인 오해를 가져오며, 나아가서 현대인들의 미감을 거세하는 결과를 초래한다. 이에 본고에서는 미감 회복을 위한 처방을 교육연구에서 찾고자 하는 것이다²⁾.

교육연구에 대한 논의들을 살펴보면 한결같이 연행의 결과가 아닌 그 ‘과정’의 중요성을 역설하고 있다. 그러나 그 과정에서 일어나는 연행 주체의 심리적 차원에 대한 관심은 별로 찾아 볼 수 없다. 그렇기 때문에 실제적으로 교육연구의 연행 전 단계나 후 단계에 대한 천착이 별로 이루어지지 않았다. 본고에서는 교육연구의 연행 과정에 대한 천착과 동시에, 교육연구의 영역을 재정립하고자 한다. 교육연구의 영역 재정립은 교육연구의 활동이 어디부터 어디까지인지를 명확히 해 줌으로써 교육연

1) 영화만이 잔혹성을 차용하는 것은 아니다. 연극 <햄릿 머신>(하이너 물러의 원작, 최수운 연출)의 경우, 으스스한 무대장치와 기괴한 분장·펫물·배에 칼을 꽂은 여인 등의 장면은 잔혹하다. 이 잔혹성은 궁극적으로 관객들의 근원적인 죄의식을 불러일으킨다는 점에서, 진정한 잔혹성은 단순히 대중성과의 일시적인 스캔들로만 보아서는 안 된다.

2) 미에 대한 교육, 즉 美育은 인류가 자신의 심미활동 중에서 얻은 성과를 대대로 전달하는 중요한 수단이다. 미육은 심리 이상과 심미 관념 정조와 심미 정취, 미에 대한 감상과 창조능력을 배양하는 교육의 한 형태이다. 미육이론을 체계적으로 처음 제기한 것은 플라톤이다. 그는 사람들이 형체로부터 시작하여 심령의 미·행실의 미·제도의 미·지식의 미를 거쳐 마지막에 자신을 관조하고 이념세계에 이르는 과정을 분석하였다. 계몽운동시기에 와서 미와 교육의 관계는 미와 선의 밀접한 결합에서 표현되었을 뿐만 아니라 새로운 인간을 배양하고 사회를 변혁하는 데서도 표현되었다. 디드로는 예술은 반드시 도덕적 목적을 추구하여야 하며, 조각과 회화는 일정한 원칙이 있어야 하고, 감상자들에게 대한 교양적 의의가 있어야 한다고 강조하였다. 칸트는 ‘미는 도덕의 상징이다.’고 인정하면서 예술미는 감성형식을 통하여 사람들에게 미적 이상을 제공하며 인간의 이성적 도덕 역량을 전달한다고 주장하였다. 쉴러는 미육의 거대한 역할을 강조하면서 ‘감성적인 인간을 이성적인 인간으로 변하게 하는 유일한 경로는 먼저 그들로 하여금 심미적인 인간으로 되게 하는데 있다.’라고 주장하였다. 이러한 논의들은 모두 미감 교육의 중요성을 설파한 것이라 할 수 있다.

임범송, 『초중등미학』, 한국문화사, 1994, 81~86면

극의 연행 전후 단계에 대한 새롭지만, 결코 새롭지 않은, 즉 지금까지 통상적으로 인식은 되어 왔지만, 그 중요성이 실제적으로는 간과되어온 부분을 교육연극의 수면위로 떠오르게 하는 역할을 하게 될 것이다. 그리고 이러한 작업은 교육연극이 어떤 경로로 미감 회복에 기여를 하게 되는지 논증하는 데도 기여를 하게 될 것이다.

2. 교육연극의 영역 재정립

다소 극단적이긴 하지만 하나의 가정을 해 보자. 여기, 한 배우가 서 있다. 그 배우의 이름은 ‘김구경’이다. 그러나 그는 ‘지금’ ‘여기’ ‘김구경’으로 서 있는 것이 아니다. 물론 온전히 ‘햄릿’도 아니다. 그는 김구경도 햄릿도 아닌 정체성을 갖는다³⁾. 아무 말도, 아무 행위도 하고 있지 않지만, 아직 무대가 밝아지기 전인 위밍업 단계이지만 그는 이미 ‘연행중’이다. 관객이 없다고 가정한다면 만약 그가 어떤 행위도 하지 않은 채 한 시간 동안 그저 ‘햄릿’으로 서 있기만 했다 하더라도 그는 연행중이다.

이것을 교육연극에도 적용시킬 수 있다. 학교의 교실 안이다. 한 학생이 잔혹미를 경험하기 위해 자신을 잔혹한 환상 속에 집어넣는다. 이것은 스타니슬라브스키의 ‘~처럼(as if)’과도 통한다. 그 학생은 다른 사람들 앞에서 자신을 표현하는 것이 서툴다. 자의식이 강한 것이다. 그래서 잔혹한 상황을 언어나 행위로 발산하지 못한다. 그러나 그것은 교육연극의

3) 연행에 있어서 ‘나’가 백퍼센트 ‘인물’로 치환되는 것은 불가능하다고 생각된다. 리처드 웨크너의 표현을 빌린다면, ‘나’는 ‘나 아님...내가 아닌 것도 아님’(not(me...not me))의 상태라고 할 수 있다. 결국 연행은 ‘나’를 무수히 많은 나 혹은 타자의 상태로 무대 위에 올리는 것이라 할 수 있을 것이다.

리처드 웨크너, 이기우·김익두·김윌덕 역, 『퍼포먼스 이론I』, 현대미학사, 2001, 139~140면

영역 밖에 있는 것이 아니다. 교육연극의 영역은 ‘표현’의 여부로 결정되는 것이 아니라, ‘나’가 마치 신들릴 때처럼 ‘나’와 ‘나 아닌 어떤 존재’ 사이에 놓여 있는지 아닌지의 여부로 결정되는 것이기 때문이다. 물론 그것을 표현하고 행위로 발산한다면 그것을 지켜보는 관객과의 소통을 통한 시너지 효과는 훨씬 커질 것이다. 그렇기 때문에 교육연극에서 연행의 단계를 중시하는 것이다. 그러나 그것 때문에 연행 전 단계, ‘나 아닌 나’로 가정하기의 단계를 폄하할 수는 없는 노릇이다. 만약 이 단계가 없이 연행에만 충실하다면 그것은 교육연극으로 포섭되기 어렵다. 그것은 단순히 ‘기술적인 연기(演技)’의 차원인 것이다. 기술적인 연기와 교육연극은 구별되어야 한다. 교육연극이 현대연극에서 중요한 부분을 차지할 수 있는 이유는 그것이 기술·연기·공연을 중시하기 때문이 아니라, ‘나 아닌 나’로 가정하기를 통해 새로운 것을 경험하게 해 주고 과거의 것을 성찰하게 해 주는 역할을 하기 때문이다.

또한 그렇기 때문에 교육연극은 원텍스트(ur-text)의 자기장 속에서 자유롭다. 일반적으로 연극의 경우, 희곡이라는 원텍스트가 있다면, 그 원텍스트의 자장 속에서 크게 벗어나지 않는 것이 대부분이다. 원텍스트를 변화시킨다 하더라도 원텍스트의 존재를 확인할 수 있는 범위에서이다. 그러나 교육연극의 경우, 원텍스트를 그대로 연행하기보다는, 원텍스트에 대한 연행 주체자의 주관적인 느낌과 감상을 원천으로 연행하는 것이 더 빈번하다. 원텍스트대로 연행한다 하더라도 그것이 교육연극일 경우에는, 원텍스트를 충실히 연기하기 위해서라기보다는 연행 주체자의 변화와 각성의 매개체로 원텍스트를 이용하는 차원에서라고 할 수 있다.

그렇다면 교육연극의 영역은 어떻게 이루어지며 그 영역을 오가면서 교육연극은 구체적으로 어떤 모습을 띠게 되는지 알아보자⁴⁾.

4) 교육연극의 영역 설정은 셰크너의 이론에 힘입은 바 크다. 셰크너는 연행의 영역을 설정함에 있어서 ‘지금의 나’를 중심으로, 시제상으로 과거와 미래로 나누고, 화법상으로 가정법과 직설법으로 나누어 그 사이를 오가는 방식으로 연행

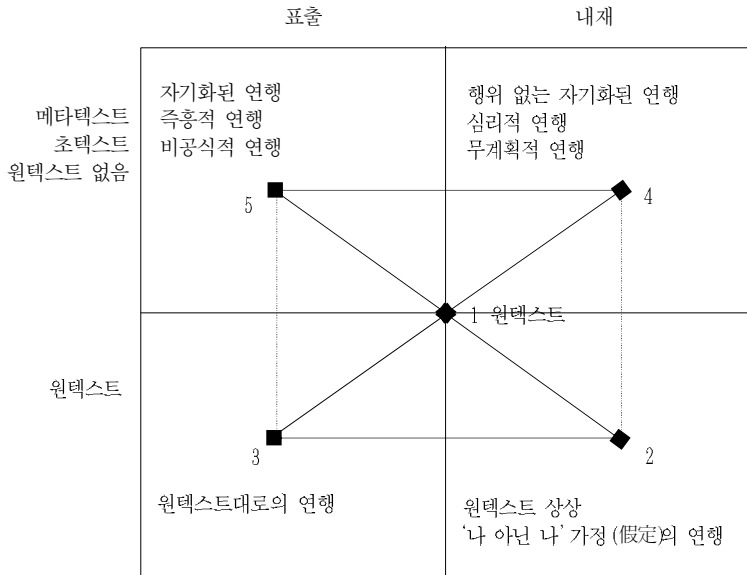
먼저 교육연극은 직접 행위로 표출하는지, 아니면 행위 없이 연행 주체의 심리적이고 내재적인 측면에서만 이루어지는지로 구분할 수 있다. 교육연극은 연행 주체가 자신의 내면에 있는 것을 행위로 표출할 수도 있고, 표출하지 않고 허구적 가정을 심리적으로 내재시키는 것만으로 그칠 수도 있기 때문이다.

다음으로 교육연극은, 어떤 원텍스트가 있다면 그 원텍스트대로 연행하는지, 아니면 연행 주체가 자의적으로 또 다른 텍스트, 즉 메타텍스트(meta-text)나 초텍스트(extra-text)를 재구성하는지에 따라 구분된다. 메타텍스트는 초텍스트에 비해 원텍스트에 충실한 이차적 텍스트이며, 초텍스트는 원텍스트에서 상당히 벗어나 연행 주체의 의도나 느낌이 훨씬 더 많이 반영된, 원텍스트의 존재를 거의 확인할 수 없는 텍스트라 할 수 있다. 물론 원텍스트 없이 연행이 이루어질 수도 있다. 즉 연행 주체는 어떤 텍스트에 기대어 연행하는 것이 아니라 순수하게 자신의 상상만으로 연행을 할 수도 있는 것이다.

아래 그림은 ‘행위로의 표출/행위로의 표출 없는 내재’를 가로축으로 하고, ‘원텍스트/메타텍스트·초텍스트·원텍스트 없음’을 세로축으로 하여 교육연극의 외곽선을 만들고, 그 가로축과 세로축을 이어 교육연극의 영역을 구성해 본 것이다.



의 성격을 파악하며 연행을 분류하고 있다.
리처드 웨크너, 위의 책, 23면



교육연극의 성격을 가장 잘 구현하는 영역은 위 그림에서 4와 5 부분이다. 4는 원텍스트를 변형시키거나 원텍스트가 없는 자기화된 연행이며, 연행 주체자의 가시적인 연행 없이 이루어지는 연행이다⁵⁾. 따라서 심리적인 연행이라 할 수 있으며, 무계획적이며, 연행의 방향이 어디로 흐를지 알 수 없는 연행이라 할 수 있다. 그렇기 때문에 플롯의 인과 관계에 충실한 연행과는 거리가 멀며, 연행은 단속적이고 비선조적인 양상을 띠게

5) 실상, 모든 연행은 메타텍스트이거나 초텍스트이다. 원텍스트가 있다면, 그것에 대한 연행에는 언제나 연행 주체자의 의지가 어떤 형태로든 개입되기 때문이다. 그러나 본고에서는 원텍스트에 대한 개입이 의도적으로 이루어지는 경우를 특히 메타텍스트나 초텍스트로 칭한다. 또한 원텍스트가 없다는 것도 실제로는 성립될 수 없는 경우이다. 어떤 연행이든, 연행 주체자를 둘러싼 경험이나 지식 등의 컨텍스트가 원텍스트로 작용하기 때문이다. 그러나 본고에서는 구체적인 물질적인 텍스트만을 원텍스트라고 명하며, 연행 주체자를 둘러싼 비가시적인 컨텍스트는 원텍스트에 포함시키지 않기로 한다.

된다.

5는 4의 연행을 밖으로 표출시킨 연행이다. 4의 내재적 연행 속성을 그대로 지니고 있으면서 그것을 표출시킨 것이기 때문에 즉흥적 연행이며, 공연을 위한 공식적 연행이라기보다는 비공식적 연행이다. 연행을 하는 도중에도 연행의 방향을 바꾸거나 그것을 반복할 수 있으며, 연행 주체자들의 토론이나 대화가 중간에 삽입될 수 있는 연행이다.

2와 3은 원텍스트에서 벗어나지 않는 연행이다. 그러나 2는 행위가 없는 연행이기 때문에 원텍스트를 상상만 하거나, 1의 ‘지금의 나’를 ‘나 아닌 나’로 가정만 하며 원텍스트의 부분이나 전체를 마음 속으로 그려내는 연행이다. 3은 원텍스트에 충실하게 그것을 재현하는 연행이다.

연행이 만약 1→3으로만 진행된다면, 즉 ‘지금의 나’가 ‘나 아닌 나’로의 가정 없이 원텍스트로의 재현으로만 된다면, 그것은 연기의 차원에 머물론 것이 되므로 교육연극에 포함시키기 어렵다.

1→2→3은 일반적인 연극이 밟는 경로이다. 즉 배우들은 자신을 허구적 자아로 가정하고 원텍스트에 충실한 연행을 하는 것이다. 2는 3을 위한 필수적인 단계이지만 교육연극에서는 2에서 반드시 3으로 가야만 하는 것은 아니다. 예컨대, 학교의 희곡과 연극 교육에서 대부분의 교사들이 1→3에만 관심을 두고 1→2의 과정은 간과하는 경향이 있는데, 오히려 학교의 희곡과 연극 교육에서 중시되어야 하는 부분은 1→2의 과정이라 여겨진다. 왜냐하면 학교 교육에서는 연기자를 양성하는 것이 목적이 아니라, 희곡과 연극을 이해하고, 나아가서 잠재적 관객이라 할 수 있는 학생들의 연극에 대한 관심을 높임으로써, 학생으로 하여금 예술로서의 연극을 감상할 수 있게 하고, 연극을 통한 새로운 학습을 할 수 있게 만드는 것이 중요하기 때문이다. 따라서 1→2는 교육연극의 영역에 포함되며 1→2→3에서도 2의 과정이 충분히 중시된다면 교육연극에 포함시킬 수 있다.

교육연극의 성격에 좀 더 충실한 영역이 4와 5의 연행이므로, 연행은 1

→4, 1→5로도 진행된다. 4는 ‘지금의 나’가 원텍스트를 변형시키거나 기존의 구체적 텍스트 없이 상상만으로 연행하는 경우이며, 5는 이것을 가시적으로 연행한 것이다.

그밖에 1→4→5도 가능하다 즉 심리적으로만 연행한 것을 다시 행위로 표출하는 것이다. 물론 4에서 상상한 것이 그대로 5로 이행되는 것은 아니다. 4와 5는 중층적인 관계이다. 5에서는 또 다른 상상이 결합되며 이것이 즉흥적으로 연행되는 것이다.

교육연극은 몇 단계를 거쳐서 연행될 수도 있다. 예컨대 1→2→3→4→5도 가능하다. ‘지금의 나’인 연행 주체자(1)가 먼저 원텍스트를 상상하고 (2), 이 원텍스트를 표출한다(3). 다음으로 원텍스트에 대해 연행 주체자의 자유로운 상상이 가미되고(4), 이것을 즉흥적으로 연행하는 것이다(5). 이 과정을 거친 교육연극은 연행 주체자로 하여금 원텍스트를 이해하게 하고, 이것을 토대로 자유로운 상상을 할 수 있게 함으로써 연행 주체자가 새로운 텍스트를 생산해낼 수 있는 능력을 생성시킨다.

원텍스트를 그대로 연행하는 과정을 생략하고 1→2→4→5의 과정만 거치는 것도 가능하다. 이 구성은 연행 주체자로 하여금 원텍스트를 연기하는 부담을 덜어 주어, 그로 하여금 모방이나 재현의 연기가 아닌, 창의력을 발휘할 수 있는 기회를 보다 많이 제공한다.

메타텍스트나 초텍스트로서의 행위 없는 연행(4)을 생략하여 1→2→3→5의 과정만으로 이루어질 수도 있다. 이 경우는 5의 영역이 즉흥극으로 이루어지므로, 이 단계에서 연행과 상상이 동시에 구축된다는 전제하에 서이다.

심리적으로만 연행한 것을 다시 행위로 표출하는 1→4→5가 있다면, 그 과정을 역행시켜 먼저 즉흥적인 행위로 표현한 것을 심리적으로 성찰하고 다시 상상하는 1→5→4의 과정도 있다. 4는 행위 없는 자기화된 연행이므로 연행 후 단계(post-work)에 활용될 수 있다. 1→5→4는 여러 명의 연행 주체자가 즉흥극을 실행하고(5), 이것을 공유(sharing)하고, 더 발전시

키고자 하는 연행 후 단계(4)를 거치게 하는 구성이라고 할 수 있다.

또한 텍스트 없이 즉흥적으로 연행하고(5), 이것을 공유하고(4), 이 즉흥극과 관련 있는 어떤 특정한 텍스트를 보고 이 속의 인물들을 상상하고(2), 이 텍스트를 공연하는 과정(3)으로 교육연극을 구성할 수도 있다(1→5→4→2→3). 여기서 5와 4의 위치를 바꿀 수도 있다(1→4→5→2→3).

이 밖에도 교육연극의 목적에 따라 1→2→4, 1→4→2, 1→3→5, 1→5→3, 1→3→4, 1→2→5, 1→5→2의 과정으로 연행될 수 있으며 1→2→4→3, 1→4→2→3, 1→3→5→2, 1→5→3→4, 1→3→4→2, 1→4→2→3, 1→2→5→3, 1→5→2→4도 가능하다. 어떤 연행이든, 후 단계의 연행은 앞 단계에서 이루어진 연행에 간섭을 받으면서도 독립적이다. 즉 각 연행은 그 나름대로의 의미가 있으며 다른 연행과 결합됨으로써 더욱 풍성해질 수 있다. 예컨대, 1→2→4→3은 1→2→3의 변형이다. 1→2→3 만으로만 된다면 이것은 원텍스트를 이해하기 위한 교육연극이겠으나, 2와 3사이에 4가 삽입됨으로써 연행 주체자의 자유로운 상상을 보장해 주는 것이다. 1→2→3의 과정을 거친 3의 연행과 4가 삽입된 1→2→4→3에서의 3의 연행은 겉으로 보기에는 같을지 모르나, 연행 주체자의 심리는 분명 다르다. 4의 단계를 거친 3의 연행에 있어 연행 주체자의 의식은 보다 복잡적이며 다중적이다. 만약 한 인물의 갈등을 표현한다면 4가 없는 1→2→3의 연행은 4가 있는 1→2→4→3의 연행에 비해 단순할 수밖에 없는 것이다.

또한 1,2,3,4,5의 다섯 단계를 모두 거친 1→2→4→3→5, 1→4→2→3→5, 1→3→5→2→4, 1→5→3→4→2, 1→3→4→2→5, 1→4→2→3→5, 1→2→5→3→4, 1→5→2→4→3 등의 교육연극도 연행의 목적이나 성격, 연행에 참여한 사람들의 성향에 따라 다양하게 구성될 수 있다.

3. 잔혹미감 회복을 위한 교육연극

3.1. 잔혹미란 무엇인가

잔혹 혹은 잔혹미라는 용어는 대중매체의 브랜드명으로 흔히 차용되고 있어, 추악한 업기와 구별되기 어려운 실정이다. ‘잔혹’이라는 명칭이 갖는 강렬성이 대중매체가 이 용어를 흡수하게 만든 원인일 것이다. 물론 ‘잔혹영화’, ‘잔혹코메디’ 등 대중매체에서 주로 사용하고 있는 것들이 모두 상업성의 상흔만은 아니다. 대중매체의 구체적 텍스트에서 보여지는 잔혹성이 진정한 잔혹성인지 아닌지에 대한 논의도 있어야 하지만, 본 연구의 목적은 대중매체의 상업성에 물든 잔혹미에 대한 오해를 풀고자 함이라기보다는, 진정한 잔혹미가 무엇인지를 밝혀 교육적으로 활용하기 위함⁶⁾이므로, 대중매체에 있어서의 잔혹성 논의는 여기서 제외하고자 한다. 다만 잔혹성이 포함시키고 있는 의미의 내연을 구체적으로 규명하기 위해 ‘잔혹연극’을 주창한 아르토의 논의와, 아르토와 대화적 관계에 있는 논의들, 푸코·크리스테바·데리다·들뢰즈의 논의를 살펴보고자 한다⁷⁾.

아르토는 연극이 추구해야 할 본질로 ‘잔혹성’을 든다. 아르토에게는 연극은 잔혹의 이음동의어이다. 연극의 잔혹성 잔혹연극의 존재 이유를 분명히 하기 위해 아르토는 영화를 폄하하기도 한다. 아르토는 영화가 우리의 감수성에 더 이상 합류하지 못한 채 별다른 효력 없이 무기력한 모습을 하고 있으며 그런 와중에 우리의 모든 능력들이 잠식당한다고 지적한다⁸⁾. 그에 의하면 영화에 종종 등장하는 피와 상처로 얼룩진 기괴한

6) 아르토는 많은 논자들에 의해 인용되고 비판되었으나 특히 푸코와 크리스테바·들뢰즈에 의해 인용되면서 새로운 차원으로 해석되기도 하고 또 다른 개념을 낳기도 하였다.

7) 앙토넬 아르토, 박형섭 역, 『잔혹연극론』, 현대미학사, 1995, 125~126면

것만이 잔혹의 필수 요소가 아니다. 잔혹은 오히려 감각을 통해 사고하게 하는 역할을 한다⁸⁾. 현대인들이 안주하고 있는 일상과 습관·제도는 결코 자유가 아닌 획일화의 구속물이라 할 수 있다. 이것에 대한 비판 정신을 불어넣기 위해 필요한 것이 잔혹성 혹은 잔혹미이다. 이는 나태한 사회를 지탱하는 윤리의 해체·의식의 파괴를 위해서도 필요하다⁹⁾. 기존의 틀에 갇혀 죽어 있는 현대인의 의식을 다시 깨우기 위해 생산적인 파괴, 즉 잔혹으로 대표되는 불안과 공포를 이용하는 것이다¹⁰⁾. 여기서 아르토가 단순히 감각의 잔혹성만을 말하지는 않았다는 사실을 알 수 있다. 아르토는 감각을 통해 사고한다고 말한다. 동시에 인간의 육체와 정신을 이분화하지도 않는다. 그는 총체적인 것을 추구한다. 그는 이 총체적인 인간이라는 존재에 모든 사물과 제스처를 포함한 기호들을 강하게 동원해야 한다고 말한다¹¹⁾. 나아가 이 기호들의 무질서한 결합은 무한한 상징성을 갖는다. 특히 이러한 상징들은 지금까지 현실 세계에서 사용된 적이 없으며, 억압받아 왔던 것들이어야 한다¹²⁾. 여기서 한 가지를 유추할 수 있다. 아르토는 타자화 되어 있던 것, 주변에만 머물러 있던 것을 표면화시키는 작업을 연극을 통해 해 온 것이다.

바로 이 점에 방점을 찍고, 자신의 논의로 아르토를 끌어들이는 이가 푸

8) 앙토넝 아르토, 위의 책 126면

9) 이선형, 「잔혹연극의 이론」, 『불어불문학 연구』 제3집 1996, 578면

10) 특히 연극적 행동은 이성으로 파악하기 힘든 인간적 에너지의 집결 장소가 된다. 또 인간은 그 에너지를 통해 자아의 형이상학적 측면을 의식할 수 있다. 이런 측면에서 기괴함·이상함·폭력·잔혹성·페티시즘 등의 특성은 현대연극의 특징을 이룬다고 말할 수 있다. 바로 거기에 조형적이고 순전히 불거리만 제공하는 연극을 뛰어넘는 새로운 차원의 연극이 있다. 이러한 현대연극을 수용한다면 교육연극은 더 풍성한 역할을 해 내는 매체가 될 수 있을 것이다. 프랑코 토넬리, 박형섭 역, 『잔혹성의 미학 : 앙토넝 아르토의 잔혹 연극의 미학적 접근』, 동문선, 2001, 91면

11) 앙토넝 아르토, 위의 책 126~128면

12) 앙토넝 아르토, 위의 책 250~251면

코이다. 푸코는 주변화 되고 억압되어 온 것 중 특히 ‘광기’라는 개념이 형성되고 유포된 과정을 고고학적 방법으로 추적한다. 푸코는 이성의 폭력적인 독단에 대한 강력한 경고와 함께, 타자 혹은 주변에 대한 새로운 인식을 불러일으킨 것이다. 푸코는 이성으로부터 벗어나는 것 그 자체를 광기라고 하였다¹³⁾. 현대에도 여전히 ‘감금’이라고 하는 고전주의 시대의 질서의 한 범주가 남아 있는 이유를, 현대인들이 그 감금에 대한 어떤 의미도 찾아지지 않는다는 사실에 두고 있다¹⁴⁾. 푸코는 하나의 아이러니를 찾아낸 것이다. 광인을 감금하는 것, 혹은 광기를 광기로 치부하는 것 그 자체가 하나의 감금이라는 것이다. 그렇다면 광기와 관련된 잔혹성은 어떻게 정리할 수 있을까? 광기를 광기로 치부하는 이성 중심의 논리를 뚫고 나오는 것에서 시작될 수 있을 것이다. 그러나 그 뚫고 나옴을 푸코식 방법대로 설정한다면, 광기가 단지 남 혹은 타자의 것만이 아니라는 것을 보여주는 것이다. 즉 광기가 이미 우리 속에 내재되어 있었음을 단지 억압되어 있었음을 인식하게 함으로써 무한한 공포를 유발시키는 것이다.

푸코의 ‘광기’를 이미지 차원에서 해석하다 보면 크리스테바의 논의에 닿게 된다. 광기의 이미지를 대표하는 것은 역시 ‘피’이다. 낭자한 피 앞에 놓이게 되면 인간은 그 자신의 정체성마저 의심하게 될 정도의 공포를 느끼게 된다¹⁵⁾. 크리스테바는 피를 비롯하여 인간의 몸에서 나온 고름이나 체액, 시신, 오물, 쓰레기 등을 모두 放棄 혹은 廢棄 (abjection) 라고 불렀다. 그것은 역겨운 느낌을 주면서도 마음을 부추기고 홀리는 기묘함 (uncanniness) 을 갖고 있다¹⁶⁾. ‘광기’를 대했을 때, 인간은 자신에 대한 모델

13) 미셸 푸코, 김부용 역, 『광기의 역사』, 인간사랑, 1999, 143면

14) 미셸 푸코, 앞의 책, 56면

15) 줄리아 크리스테바, 서민원 역, 『공포의 권력』, 동문선, 2001, 92면

16) 조셉 칠더스·게리 헨치 편, 황종연 역, 『현대 문학·문화 비평 용어 사전』, 문학동네, 1999, 57면.

감과 함께 묘한 성찰을 하게 되는 것이다.

분명 ‘방기’라는 크리스테바의 개념은 아르토의 ‘페스트’를 연상시킨다. 페스트 환자는 육체의 손상 없이, 겉으로 드러나는 외상 없이 탈진 상태·외해 상태에 빠지면서 점점 허물어진다. 그리고 그것은 개별자에 게만 적용되는 것이 아니라 타자들에게 전염된다. 페스트는 점점 퍼지면서 집단 전체를 조금씩 문드러지게 한다. 집단의 방기를 초래하는 것이다. 단독의 개별자가 존재하는 것이 아니라 흐물흐물해진 육체들로 이루어진 집단, 거기서 이성을 찾기란 불가능하다. 더욱이 이성의 가장 대표적인 표상인, 명백한 의미를 가진 언어를 찾기도 힘들다.

잔혹성이 언어·이성의 무화와 관련되는 지점에서 데리다를 만날 수 있다. 데리다는 실제로 아르토를 매우 높이 평가하였으며¹⁷⁾, 아르토가 이성 중심주의에 대한 반항의 자리에 있음을 명시하였다¹⁸⁾. 데리다가 아르토를 격찬한 이유는, 아르토가 언어 중심에서 벗어나 있고, 언어가 갖는 재현성을 포기하기 때문이다. 그러므로 아르토의 잔혹성은 언어 이전의 것과 맞물려 있으며, 비언어적인 행위나 이미지로 점철된다. 심지어 언어마저도 하나의 행위가 되어 잔혹성을 구현하게 된다.

데리다가 아르토에 대해 수용적 읽기를 수행한 것과 다르게 들뢰즈는 비판적 읽기를 시도한다. 아르토는 유기체에 대항하기 위해 유기체를 구

17) 데리다가 아르토에 대해 제동을 건 부분도 있다. 그것은 아르토가 연극을 재현이 아닌 근원적인 현존(presence)으로 본 것에 대한 것이었는데, 데리다에게 있어서는 연극을 포함한 모든 행위가 이미 현존이 아닌 일종의 재현이며 흔적이었기 때문이었다. 이처럼 데리다는 극단적인 회의주의자이자 해체주의자의 관점으로 모든 현존을 부정하였기 때문에, 아르토의 ‘연극은 재현이 아니다’라는 명제에서 ‘재현’을 너무 강조한 오류를 범하였다고 생각된다. 아르토가 말한 ‘재현’은 기존의 연극을 비판하기 위한 대항 개념이었고, 데리다의 ‘재현’(데리다의 용어로는 ‘흔적’이 더 가깝다)은 모든 사물과 현상의 존재 방식이었기 때문이다.

18) 김형호, 「아르토와 몸」, 『한국연극학』 제4호, 2000, 341~342 면에서 재인용. J. Derrida, *Le théâtre de la cruauté clôturé de la représentation*, *L'écriture et la différence*, Edition du Seuil, 1967, Editions du Seuil, 1967, pp.345-346.

성하는 기관들을 하나하나 해방시킨다. 유기체라 할 수 있는 몸에서 피를 뽑아내어 무대를 낭자하게 만드는 것이 이에 해당된다. 그러나 들뢰즈는, 몸은 혼자이며 기관을 필요로 하지 않는다고 말한다. 극단적으로 몸은 결코 유기체가 아니다. ‘기관 없는 몸’이라는 개념은 분명 들뢰즈가 아르토에게서 가져왔지만, 유기체와 몸·기관의 관계에 대해서 들뢰즈가 아르토를 읽어나간 방식은 매우 흥미롭다. 아르토가 유기체에 대항하기 위해 몸의 기관 하나하나가 모두 유기체에 대항해야 한다는 논의를 펼치고 있다면, 들뢰즈에 이르러서는, 몸은 이미 기관이 없으므로, 아르토처럼 그 기관 하나하나를 해체시켜 유기체에 대항하게 만들 필요가 없어진다. 이 점을 강조하기 위해 들뢰즈는 ‘알’의 개념을 끌고 온다.

‘알’은 그 자체로 충만한 에너지이다. 그것은 각각의 기관으로 이루어진 구성물 혹은 유기체가 아니지만 분명 자족적이다. ‘알’에 주목하지 않을 때에는 유기체에 대한 기관들의 저항에 주목하게 되지만 ‘알’의 개념을 상정하면, 이 ‘알’을 통해 ‘유기체’에 대등한 자격으로 저항할 수 있게 된다.

‘알’은 분명 크리스테바의 ‘코라’(chora) 개념을 떠올리게 한다.¹⁹⁾ 카오스 상태로 온전한 존재라는 점에서 ‘알’과 ‘코라’는 유사하다. ‘알’과 ‘코라’ 모두 유기체의 상대방에 있다는 점도 동일하지만, 그 존재 방식

19) 코라라는 개념은 크리스테바가 아리스토텔레스의 『동물의 역사』에 나온 ‘코리온(chorion)’의 개념을 발전시킨 것이다. 코리온은 ‘자궁 속의 태아를 둘러싼 막’을 의미한다. 그리고 ‘코라’는 어머니와 아이가 공유하는 분화되지 않은 육체의 공간이다. 이러한 개념정의를 통해서 크리스테바는 가시적으로 안정적으로 보이는 위치와 상태는 준안정적이고 일시적인 것일 뿐이라는 가설을 제시한다. 마치 매우 안정된 듯 보이는 태아가 곧 모체를 뚫고 나오면서 매우 불안정해지듯이, 고정된 동일성/정체성이라는 것은 없으며 언제나 충동과 대결을 통해 고정된 자신의 위치를 거부하고, 새로운 것을 분출, 생성시키는 과정만이 있을 뿐이라고 말한다.

마이클 페인, 장경렬 외 역, 『읽기 이론 / 이론 읽기-라캉 데리다 크리스테바』, 한신문화사, 1999, 229~231면.

에 차이가 있다. 코라는 유기체 이전의 상태이지만 ‘알’은 유기체 ‘이전에’ 존재하는 것이 아니라, 유기체와 이웃해 있고, 유기체를 탈영토화(deterritorialization)하면서 존재한다. 그런 점에서 ‘알’은 유기체와 동시적으로 존재하고, ‘지금 여기’에서 유기체에 저항할 수 있다.

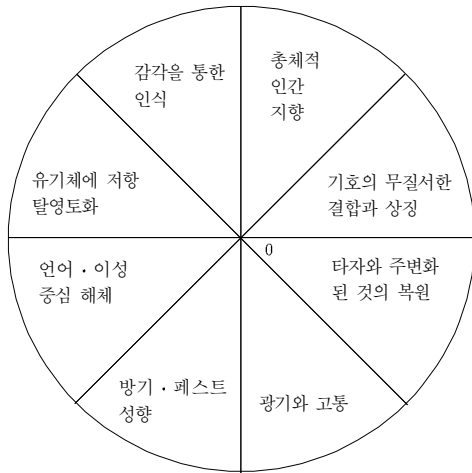
유기체는 물론 생물학적 개념에 한정되지 않는다. 우리의 삶을 구성하는 모든 영역에서 중심화·조직화·계층화되어 있다면, 그것은 유기체라고 할 수 있다. 인간의 몸을 소화기관·순환기관·호흡기관 등 기관들이 유기적으로 결합된 전체로 이해하는 유기체적 이미지는, 국가 기관·회사 기구·사회 조직·교육 체계·가족 구성 등 사회 곳곳에 퍼져 있다. 그러한 유기체와 반대편에 있는 ‘알’·‘기관 없는 몸’, 그것이 들뢰즈가 추구한 바이다.

분명 들뢰즈의 ‘알’은 아르토의 잔혹성에서 떨어진 감이 있다. 그러나 잔혹성이라는 것이 조직화된 것에 대한 저항, 주변화되었던 것에 대한 소환이라는 의미를 지닌다면, 들뢰즈의 아르토 읽기 방식은 잔혹극의 외연을 더 확장하는 데 기여할 수 있을 것이다.

또한 ‘탈영토화’라는 측면에서 보아도 들뢰즈와 아르토는 같은 길을 가고 있다. 이 탈영토화는 물론 아르토의 페스트 같은 연극, 배우와 관객이 혼연일체가 되는 격렬함을 수반하며, 나아가 아리스토텔레스의 카타르시스를 넘어서는, 정화를 초월하여 인간의 잠재의식을 힘을 발견하는 행위로 이어진다.

지금까지 살펴본 ‘잔혹’과 관련된 논의들을 모아 잔혹성의 하위 성격들을 아래와 같이 요약할 수 있다. 물론 아래의 항목들이 모든 잔혹성을 설명하지는 못할 것이며, 만약 그렇다면 오히려 잔혹성의 다의성을 훼손시키는 결과가 되어 버릴 것이다. 잔혹성의 다의적 의미에도 불구하고 아래와 같이 틀을 마련한 이유는 교육적 편의성과 활용도를 높이기 위함이다. 특히 범주화의 이원 논리, 즉 범주 안과 밖을 확연히 경계 짓는 논의의 폭력을 피하기 위해, 도식의 스펙트럼 차원을 고려하였다. 즉 아래

의 도식에서 여덟 개의 하위 범주로 나뉜 잔혹성은 각각 원의 중심에서 멀어질수록 커진다. 원의 중심은 잔혹성이 0이며 원주 쪽으로 갈수록 잔혹성이 커지는 것이다.



3.2. 연행의 실제

교육연극에 있어서 연행은 일률적인 모습을 띠지 않는다. 교육의 주체와 대상이 누구이며, 교육목적과 내용이 무엇인지에 따라 다르게 구성된다. 따라서 본고에서는 잔혹미 교육을 위해 부산의 B여자고등학교 2학년 학생 16명을 대상으로 계발활동(시간 2003년 6월~7월 매주 화요일 6·7교시, 총 5회) 일환으로 실시한 교육연극을 소개하고자 한다

① 원텍스트 설정 및 분석:

교육연극의 자발성을 고취하기 위해 존 스테위그는 ‘자료, 토론과 질문, 아이디어를 연행으로 옮기기 평가’의 과정을 들고 있는데²⁰⁾, 필자 또

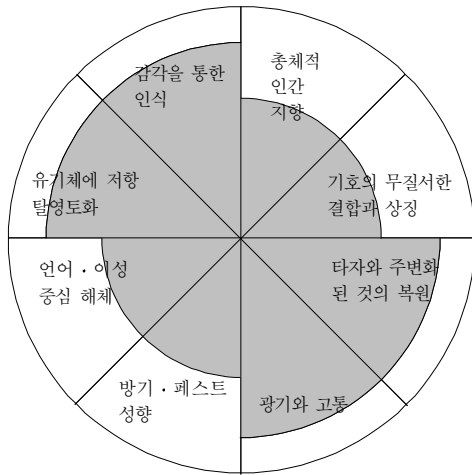
한 연행 이전의 자료 분석과 해석, 토론 등의 활동이 필수적이라 생각한다. 연행 이전의 자료는 본고의 '원텍스트'에 해당된다.

원텍스트는 연극 <잠들 수 없다>(김도원 작, 남미정 연출²⁰⁾였다. <잠들 수 없다>에서 '잠들 수 없다'는 표현은 결코 잠들지 못하는 것이 단순한 불면증이 아니라, '잠들어야 한다'는 즉 무조건적으로 권력에 대해 복종하고 순응해야 한다는 제도적 억압에서 벗어나기 위한 저항으로 읽힌다. 이 연극에서는 제도와 권력에 억압받는 인물을 '가'로, 억압하는 인물 혹은 권력의 주체를 '나'로 표시되었다. 특히 이 연극에서는 이 인물의 관계를 시점이 변형된 무대공간의 착시와 부감을 이용하여 부조리하게 표현하였는데 이것은 사물에 대한 관점의 혼란과 부재를 의미하는 듯이 보였다. 기존의 익숙한 배치들을 뒤집으면서 역설의 공간을 만들고 상식의 세계에서 보여지는 사물들의 계열을 재배치한 것은 사물들의 존재방식을 새롭게 구축한 것으로 보였다.

이러한 오브제들은 관객에게 혼란과 경이를 안겨 주었으며 특히 남자한 피·상처·나체 등은 관객을 이미지의 충격 속으로 몰아넣었다. 이 연극의 잔혹성을 3.1에서 제시한 잔혹성 스펙트럼으로 나타내면 다음과 같다. 이 연극은 '감각을 통한 인식, 유기체에 저항, 탈영토화, 광기와 고통, 타자와 주변화된 것의 복원' 측면에서는 비교적 높은 잔혹성을 보였으나 인간의 총체적 측면을 드러내는 데는 아쉬운 점이 있었고, 특히 이 연극은 비교적 언어를 통한 이성적 판단을 하게 한다는 점에서 기호의 무질서한 결합이나 망기·페스트적 경향은 조금 낮게 평가될 수 있다.

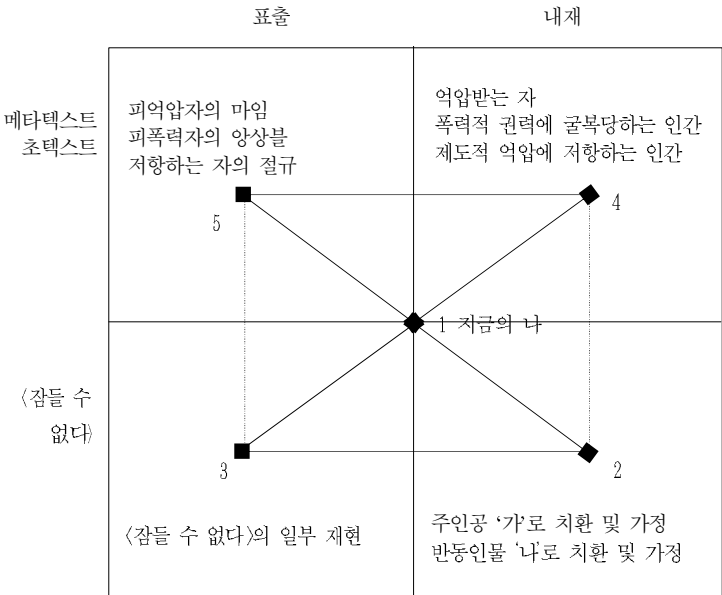
20) 존 스테위그·캐롤 뷰에지, 황정현 옮김, 『총체적 언어교육을 위한 교육연극』, 평민사, 2004, 53~62면

21) 2003년 6월과 7월에 걸쳐 부산의 가마골 소극장에서는 연희단 거리패의 잔혹극과 상황극을 표방하는 <잠들 수 없다>가 공연되고 있었다(2003년 6월 11일 ~ 7월 6일). 이 작품을 계발활동에 참가하는 학생들이 보게 하였다



② 교육연극 구성: 2에서 제시하였던 교육연극의 영역 및 구성을 바탕으로 잔혹미 교육을 위한 연행을 어떻게 구성할 것인가를 계획하고 실행하였다. 그러나 계획과 실행이 언제나 일치하는 것은 아니었다 그것은 학생들의 반응 때문이었는데, 때로는 학생들이 필자의 예상과 일치하였으나, 그렇지 않은 경우도 있었기 때문이다

결국 교육연극은 아래와 같이 구성되었으며 학생들의 연행 순서는 1→2→3→4→5→1→5→4가 되었다



1→2→3→4→5→1→5→4에서 보여지듯, 1의 ‘지금의 나’로 돌아가는 것을 한 번 더 삽입한 이유는 학생들이 ‘지금의 나’가 갖는 비본질성, 즉 진실이 은폐된 세계에 갇혀 있는 자신의 존재를 성찰하게 만들기 위해서였다. 학생들은 이 연행을 통해 잔혹미를 경험하였으며, 그것을 심적으로 혹은 몸을 이용하여 연행해 봄으로써, 잔혹미의 성격을 학문적으로 학습하는 것이 아니라 그것을 체화하게 되었다.

마지막 5와 4의 단계에서 실제로 학생들이 연행한 것은 허구적 자아라기 보다는 오히려 자신이 몰랐던 자신의 내부에 있는 자아라는 것을 확인할 수 있었으며, 교육연극이 주는 교육적 힘을 다시 한번 체감할 수 있었다.

표출되는 연행을 통해 확인되는 학생들의 반응을 정리하면 다음과 같다.

3단계에서는 학생들이 영정 影幀 오브제를 활용하여 사각의 틀 안에 자신의 얼굴을 가두고, 독백극의 형태로 연행하였다. 마치 그로토우스키의 미니멀한 가난한 연극을 떠올리게 하는 장면이었는데, 학생들은 별다

른 오브제 없이 깊이 있는 상징을 연출하고 있었기 때문이었다. 그럼에도 불구하고 아르토가 추구하는 총체성도 보여주었는데, 여기서 총체적이라는 것은 스펙터클을 의미하는 것이 아니라, 실제 혹은 이미지상으로 상상될 수 있는 모든 기호들을 쏟아내었다는 의미에서이다. 예컨대 학생들은 ‘죽음’을 말하기 위해 학생들은 실제 붉은 피를 흘리는 것처럼 분장하지 않았다. 다만 학생들의 시적인 대사와 몸짓 언어를 통해 피가 흐르고 있음을 간접적으로 확인할 수 있었다. 그 붉은 피는 뜨거움과 냉혹함을 동시에 수반한 이미지였으며, 두려우나 두렵지 않은 역설을 담고 있었다. 학생들은 ‘피’가 없지만 ‘피’에 담긴 총체적인 기호들을 상상을 통해 만들어내었던 것이다.

5단계에서는, 좀 더 여러 명의 학생이 다양한 연행을 해 보였다. 그 중 주목할만한 점은, 학생들이 연행의 부담을 안고 있는 부분은 영상으로 처리했다는 점이다.²²⁾ 먼저, <예수 십자가의 수난>²³⁾을 인터넷과 대형

22) 윌슨(Robert Wilson)의 퍼포먼스를 연상하게 하는 연출이었다. 윌슨은 언어의 역양과 음색을 중요시하며, 특히 매체 콜라주를 통해 무대를 구성한다. 그의 작업은 글 문화를 중시하고, 논리적 결과를 시각적으로 코드화했던 전통적 무대예술 미학에 대항하는 모델이다. 또한 무용가이자 안무가인 머스 커닝햄(Merce Cunningham)도 예술형식은 물론 예술과 기술적 매체간의 경계를 지양하려고 시각·청각·촉각 등의 이질적인 감각을 동시에 제시한다. 그는 음악적 요소와 비음악적 요소를 공존시킴으로써 청각이 다른 감각들과 연결되는 것을 보여준다. 또한 컴퓨터를 이용하여 음악적·문학적·시각적 요소들을 병치 並置시킨다. 학생들은 인터넷 검색을 통해 다양한 잔혹한 그림과 음악을 찾아내고 이것을 연행에 적절히 활용하였는데, 동작은 매우 정적이었으나 매체의 도움으로 그들의 내면을 적절하게 나타낼 수 있었다.

<http://robertwilson.com/works/workMaster.htm>

<http://www.merce.org/>

23) 그뤼네발트(Matthias Grunewald: 1470-1528)의 <예수 십자가의 수난>(Crucifixion)은 아르토가 대표적인 잔혹한 회화라고 말한 바 있다. 이 그림은 먼저 양쪽 날개가 있어서 그 끝을 열면 또 다른 그림이 펼쳐지는 구성을 하고 있다. 그렇기 때문에 겹에 있는 그림과 속에 있는 그림 사이에 서사적 고리가 형성되고 더욱 연극적인 구성을 취하게 되는 것이다. 겹의 그림을 보면 가시관을 쓰고 십자가

LCD 텔레비전을 통해 보이고 난 후, 무엇인가 묶인 듯한 자세에서 침묵으로 일관하는 연행을 보이는가 하면, 자신들이 생각하는 잔혹한 영화 <소름>(윤종찬 감독, 2001)이나 <나쁜 남자>(김기덕, 2002)의 비디오의 잔혹한 장면을 화면에 띄우면서 거기에서 느껴지는 느낌을 자신의 경험과 관련지어 이야기하는 방식을 취하기도 하였다²⁴⁾. 물론 학생들의 연행은 마침표가 없었다. 그들의 연행은 오히려 통일성 없는 파편적인 형태를 취하였는데, 여기서 그들의 고민이 현재진행형이라는 것을 알 수 있었다. 화면의 도움 없이 양상בל을 해 보이기도 하였는데, 4명의 학생이 서로 등을 돌린 채로, 위에서 내려다 보면 십자가의 형태로 앉아서, 각자가 <잠들 수 없다>와 관련지어 느낀 자신의 삶과 상황의 잔혹함을 독백극으로 연행하였다. 인용하면 다음과 같다.

학생1: 무엇이 진실인 지 알 수 없어요 학교에서 가르쳐 주는 것은 다 거짓말 같기도 해요 학교에서는 모든 사람에 대해 순서를 매기려고 해요 순서를 매기기 위해 어쩔 수 없이 거짓을 유포시키는 거죠 진실을

에 못 박혀 고통 받는 예수가 나타난다. 예수는 온몸이 피부병으로 상처 입었고, 손가락 또한 고통에 뒤틀린 모습을 하고 있다. 예수의 왼쪽에는 실신할 듯 슬퍼하는 마리아를 요한이 부축하고 있으며, 그 아래엔 막달라 마리아가 오열하고 있다. 그림을 열어 보면 어둠 속에서 빛을 발하며 부활하는 예수는 마치 무게가 없는 듯 가볍게 떠올라 이 세상을 빛으로 밝히고 있다. 사실적이지 않고 환상적인 환영이 연출된다. 매우 신비하게 그려진 이 그림을 통해 당시 사람들이 어떤 식으로 고통을 이겨 내려 하였는지, 그들의 집단 무의식이 어떠한 것인지를 추리할 수 있다.

- 24) 학생들이 영화의 일부를 활용해 연행하는 모습은 우스터 그룹(Wooster Group)의 콜라주 퍼포먼스를 연상하게 하였다. 우스터 그룹은 셰크너의 실험극단이 발전한 극단으로, 다양한 텍스트의 일부를 콜라주하여 연행한다. 특히 이러한 소재들을 서로 중첩시킴으로써 통일적인 전체가 형성되지 못하게 하고 뚜렷한 의미형성이 이루어지지 못하게 한다. 그럼으로써 연행이 결과가 아니라 과정이라는 것을 암시하는 것이다.

<http://www.thewoostergroup.org/twg/about.html>.

아는 사람은 모조리 잡아먹으려고 하는 것 같아요. 선생님들한테 우리가 느끼는 부조리한 것들을 말하면 우리는 건방진 아이 혹은 일탈적인 반항을 하는 아이로 찍히게 되요. 우리는 다행히, 찍히지 않는 방법을 아는 학생과, 아예 진실이 뭔지를 파악하려고 하지도 않는 아이로 나뉘어 있어서 선생님들에게 들키지 않지요. 저는 전자예요. 간혹 저의 암전함을 선생님이 칭찬하기도 하는데, 가소롭기도 하고 측은하기도 하고 내 자신이 비참하기도 해요. 언젠가 달라지겠죠. 어디서부터 달라져야 하는지 모르겠지만.

학생2: 집단 폭행을 당한 적이 있어요. 그애들은 내가 선생님한테 뭔가를 일러 바쳤다고 했어요. 전혀 기억이 나지 않았어요. 내가 무엇을 말했던지 몰았어요. 그러니 그들은 웃으면서 더 때렸어요. 그러면서 조심하라는 거예요. 나는 정말 기억나는 것이 없었어요. 그런데 또 어찌면 내가 정말 비열한 짓을 했는지도 모르겠다는 생각이 들면서 그애들에게 미안해지는 거예요. 그애들이 정말 무서웠지만 꼭 제가 그애들과 한 편이라는 생각이 드는 겁니다.

학생3: 나는, 집단 폭행 장면을 본 적이 있어요. 숨어서 봤어요. 말리지도 못하고 경찰서에 알리지도 못하고 그냥 떨면서 봤어요. 맞고 있었던 아이는 나도 아는 아이였어요. 평소에 재수 없다고 생각하고 있었거든요. 그래서 맞을 만하다는 생각이 들었던 것도 같아요. 내가 왜 그랬을까요? 우리 엄마는 가끔 우리 아빠한테 맞을 때가 있어요. 많이는 아니지만……. 아빠한테 맞고 나서 엄마는 담배를 몰래 피우기도 하고 술을 마시기도 해요. 그러면서 웃기도 해요. 엄마가 미쳤다고 생각한 적도 있어요. 그런데 나에게도 그런 성향이 있는 것 같아요. 정말 사람은 알 수 없는 동물이에요. 내가 무서워져요.

학생4: 연극에서 ‘가’가 피 흘리는 것을 보면서 그 상처를 만져 주고 싶었어요. 그러나 막상 마음이 갔을 때 손은 이미 거두어져 있는 거예요. 무서웠어요. 꼭 그 상처에 감염될 것 같았어요. 나도 ‘가’처럼 피 흘리게 될 것도 같고, 내가 그에게 가까이 가면 나도 그렇게 변해서 세상에서 고통받게 될 것도 같고……. 하지만 그를 정말 동정해요. 내 얘기는 하

고 싶지 않네요. 아직 이 연극에 빠지지 못해서인가봐요. 미안해요. 다른 친구들의 얘기는 다 듣고…….

학생들의 연행은 일종의 해프닝이자 워크샵이다. 학생들은 어느 정도 <잠들 수 없다>의 주인공 ‘가’의 캐릭터를 투사시키고 있다. 그러나 완전히 ‘가’라고 말할 수도 없다. 학생들에게는 그 자신의 삶과 캐릭터가 있기 때문이다. 그들의 연행이 겉보기에 역동적이지도 않고 강렬하지도 않지만, 그들이 뱉어내는 언어는 이전의 언어와 다르다. 그것은 그들의 보다 심층에 있는 언어이며, 고통과 함께 터지는 언어이다. 이런 측면에서 학생들의 언어는 행위라고 할 수 있다. 진정한 소통이 부재하는 현실 자유로운 행동양식이 통제되고 있는 이 시대에 유일하게 남은 알로그라피(allographic)²⁵⁾인 연행으로 자신을 표현하며 남과 소통하고 있는 것이다.

학생3은 헬륨 풍선을 활용해 목소리를 희극적으로 만들어서 연행하였다. 텔레비전 뉴스나 시사 프로그램에서 자신을 노출시키지 않기 위해 목소리를 변조하는 것을 패러디한 것이었다. 내용은 분명 진지한 것이었는데 우스꽝스러운 목소리 때문에 처음에는 다른 학생들이 웃었으나 나중에는 웃을 수만은 없는 분위기가 되어 아이러니가 형성되었다²⁶⁾.

25) 몸의 부재와 존재를 기준으로 오토그래피(autographic) 예술과 알로그라피 예술로 구분될 수 있다. 연극을 비롯한 공연예술의 위기는 몸의 부재로부터 비롯되어 복제 및 조작이 가능한 상황에서 ‘가상의 몸’이 몸의 존재를 대신할 때 더욱 심화된다.

안치운, 『연극제도와 연극읽기』, 문학과지성사 1996, 42 면

26) 앤더슨(Lauri Anderson)은 언어의 의미적 기능에 대한 관심을 소리의 울림 반향 바이브레이션, 목소리의 질감으로 대체함으로써 비언어적 세계를 전개했다. 자신의 목소리를 변조하여 낮설고 혐오스런 목소리로 만들 수도 있고, 어린 소녀의 목소리로 바꿀 수도 있다. 또한 앤더슨은 악기를 변조하여 다른 소리를 만들었다. 앤더슨은 자신의 노래에서 “언어는 외계에서 온 바이러스”, “언어는 입으로 전달되는 병”이라고 정의한다.

<http://www.pbs.org/art21/artists/anderson/>

<http://www.adk.de/sonambiente/artbio/andersb.htm>.

학생들은 음악을 활용하기도 하였는데 특히 레퀴엠을 통해 죽음의 이미지를 크게 부각시켰다.

이러한 학생들의 연행은 몸이 지닌 아우라를 충분히 발산하고 있었다. 이들의 연행이 비록 시각적·청각적으로 역동적이지 않고 오히려 정적이었으나, 이들의 정지된 연행(tableau) 속에서 이들이 느끼는 잔혹성을 엿볼 수 있었다.

4. 교육연극의 전망

텔레비전이나 인터넷 등의 매체는 인간의 감각 형성에 큰 변화를 가져온 것이 사실이다. 직접적이고 몸을 통한 감각이 아니라, 현실과 가상·여기와 저기·어제와 오늘의 경계가 허물어진 상태에서 간접적으로 혹은 시뮬레이션의 방식으로 감각을 갖게 되는 것이다. 매체를 통해서 받아들이는 현실에 대한 감각은 분명 새롭게 조립한 기호의 모자이크에 불과하다. 매체를 통해 중개된 현실을 감각하는 것은 이차·삼차의 감각이라 할 수 있다.

이러한 이차·삼차의 감각만이 증식하는 현대 사회에 연극은 분명 이질적이고 낯설다. 그러나 그 낯설음이 여기저기서 출몰하고 있는 것도 사실이다. 최근에는 여러 지방 도시에서 연극 축제라는 이름으로 공연을 펼치고 있는 것이다. 연극이 다른 매체와 다른 점은 그것이 ‘지금 여기서’ 펼쳐지고 있으며 무대와 객석이 직접 대면한다는 데서 시작된다. 그러나 기존의 연극에서는 아직 무대와 객석 사이에 놓인 제4의 벽이 여전히 존재하는 경우가 대부분이다.

교실에서의 연극은 제4의 벽이 없다. 직접적인 교감의 연극을 통해 미감을 발전시키고 새로운 경험을 하게 함으로써 학습 효과를 높일 수 있

는 것이다²⁷⁾. 만약 학생들에게 잔혹미에 대해 ‘설명’하였더라면 어떻게 되었을까. 그것은 잔혹미감을 학습 혹은 체화한 것이 아니라 잔혹미 이론을 습득한 것에 불과하였을 것이다. 미감은 이론적으로 습득되기에 앞서 감각적으로 체화되어야 할 것이라 생각된다. 그런 측면에서 교육연극의 미감 교육에 있어서의 위력은 인정될 수 있을 것이다.

본고가 교육연극의 대상으로 삼았던 잔혹미는 교육적으로 다루기 힘든 부분이기도 하다. 잔혹미는 폭력과 엮기, 외설 등과 섞여 그 정체를 분명히 알 수 없는 것이기 때문에, 잔혹미를 교육의 대상으로 삼는다는 것은 교육적으로 위험하다는 견해 때문이다. 그러나 역설적으로, 그렇기 때문에 교육의 대상이 되어야 한다. 만약 교육적으로 위험하기 때문에 교육되지 않는다면 그것은 학습자를 방치하는 반교육적 처사이며 나아가서는 교육을 포기한 것이기 때문이다.

본고에서는 학교교육의 일환으로 실시된 교육연극을 소개하였으나 미감 교육 혹은 회복을 위한 교육연극은 일반인들을 위해서도 활용될 수 있다. 물론, 교육연극에 참여한 구성원들의 특성과 어떤 미감을 체화시킬 것인가에 따라 연행의 구성은 달라질 것이다.

교육연극은 정보와 지식의 투입과 산출이 교육이라는 관점에 저항한다. 오히려 교육 주체와 객체 사이의 역동적인 대화의 장에서 정보와 지식을 더 정교화 시키는 것이 교육이라는 구성주의적 관점을 수용한다. 교육은 정제된 지식을 주입하는 것에서 그치는 것이 아니라 새롭게 변화하는 사회에서 지식을 재탄생 시키는 작업이며, 이 작업에 교육연극이 크게 기여하리라는 전망을 마지막으로 내어놓는다.

27) 필자가 논의한 교육연극을 거칠게 범주화한다면, 그것은 포스트모던적인 퍼포먼스 이론과 통한다. 연극이 연극 자신만의 경계를 넘어서 새로운 지형도를 만드는 담론의 장에 교육연극도 놓여 있는 것이다. 포스트모더니즘 연극의 특징은 이상복, 『포스트모더니즘과 연극』, 이남복 외, 『연극사회학』, 현대미학사, 1998, 383~423면 참조.

주제어: 교육연극, 미감, 잔혹미, 표출/내재화된 연행, 원텍스트/메타텍스트 •
초텍스트의 연행

참고문헌

- 임범송, 『초중등미학』, 한국문화사, 1994, 81~86면
- 김형효, 「아르토와 몸」, 『한국연극학』 제14호, 2000, 341~342면
- 이상복, 「포스트모더니즘과 연극」, 이남복 외, 『연극사회학』, 현대미학사, 1998, 383~423면.
- 이선형, 「잔혹연극의 이론」, 『불어불문학 연구』 제3집, 1996, 578면
- 리처드 셰크너, 이기우·김익두·김윤택 역, 『퍼포먼스 이론 I』, 현대미학사, 2001, 23면, 139~140면
- 마이클 페인, 장경렬 외 역, 『읽기 이론이론 읽기 - 라캉 데리다 크리스테바』, 한신문화사, 1999, 229~231면.
- 미셸 푸코, 김부용 역, 『광기의 역사』, 인간사랑, 1999, 143면, 56면
- 앙토냉 아르토, 박형섭 역, 『잔혹연극론』, 125~129면, 250~251면
- 조셉 칠더스·게리 헨치 편, 황종연 역, 『현대 문학·문화 비평 용어 사전』, 문학동네, 1999, 57면
- 존 스테위그·캐롤 뷰에지, 황정현 옮김, 『총체적 언어교육을 위한 교육연극』, 평민사, 2004, 26면, 53~62면
- 줄리아 크리스테바, 서민원 역, 『공포의 권력』, 동문선, 2001, 92면
- 프랑코 토넬리, 박형섭 역, 『잔혹성의 미학: 앙토냉 아르토의 잔혹 연극의 미학적 접근』, 동문선, 2001, 91면
- <http://robertwilson.com/works/workMaster.htm>
- <http://www.merce.org/>
- <http://www.thewoostergroup.org/twg/about.html>
- <http://www.pbs.org/art21/artists/anderson/>
- <http://www.adk.de/sonambiente/artbio/andersb.htm>

Abstract

Educational Drama for Rehabilitation of Sense of Cruelty

Han, Gwi-eun

Drama must be useful in education. The problem is that the presentation is very difficult because of our self-consciousness in acting. So, we must develop method to use in education easily and variously. To be ironically, the emergency exit is in the very drama. Drama should not be presented. Supposing there is one actor acting Hamlet; he does not take any gesture, speak any word. But he is in acting. His self identity is between himself and Hamlet. This case applied to drama in class. Real presentation is not the necessary and sufficient condition. Only the assumption "not(me ··· not me)" can be construct educational drama. So the boundary of educational drama must be prescribed. In this paper, the educational drama is classified with four fields; mental(potential, without real presentation) performance of ur-text, mental performance of meta-text(or extra-text), physical(with real presentation) performance of ur-text, and physical performance of meta-text(or extra-text). Each field could be combined according to aim of class, so we could mutate variously.

After establishing the boundary and the mutation of educational drama, the teaching method of incorporating essential sense of cruelty can be created. Prior to this, it is necessary to explain what is the cruelty or the sense of cruelty.

We could choose Artaud, Foucault, Cristeva, Derrida, and Deleuze and each discussion is in relation of dialogue. Excepting Artaud, they are quote Artaud, and through this they develop their study.

In brief, the requisites of cruelty are as follows; cognition through sense, heading for

total human, chaotic combination of codes and symbol, restoring others, madness and pain, chora and trait like pest, deconstructing language and ration, and resisting organism and deterritorialization.

Now, The real class for incorporating the sense of cruelty through educational drama is presenting.

In advance, the urtext was selected. It was "*I can't go to sleep*" (잠들 수 없다 by dramatic company *Gamagol*) This theatre helped students to warmup and cognize through seeing and listening. Students shared the character of the pressed man "*ga*"(the protagonist of the theatre).

The performance was progressing as follows;

1. mental performance of urtext(as if "*ga*" or "*na*"(the antagonist))
2. partial representation of "*I can't go to sleep*"
3. mental performance of pressed man(woman)
4. presented performance(mime, ensemble, soliloquy, or dialogue drama) of pressed man(woman) and resisting man(woman)
5. come to themselves
6. new performance

In upper course, "come to themselves" is necessary for students to realize that we are the very pressed man(woman). And "new performance" could be progress variously.

Key Words: educational drama, sense of beauty, cruelty, physicalpresented/potential performance, performance of urtext/metatext • extratext

접 수 일 : 2004년 8월 20일

심사기간 : 2004년 9월 1~30 일

게재결정 : 2004년 10월 2일(편집위원회의)

K C I