

# 교육연극에 의한 시텍스트의 연행적 표상 활성화

한 귀 은\*

## 〈차례〉

1. 연구영역과 방법
2. 심적 표상의 연행성과 교육연극
  - 2.1. 시 해독 스크립트 유추
  - 2.2. 시텍스트의 연행성 극화의 타당성
3. 교육연극에 의한 시 읽기
  - 3.1. 시텍스트의 상호적 읽기
  - 3.2. 개별 시텍스트에 대한 교육연극
  - 3.3. 상호적 텍스트의 상호적 연극
  - 3.4. 토론
4. 결론

## 1. 연구영역과 방법

시의 이해란 시에 대한 심적 표상(mental representation)을 구성하는 것<sup>1)</sup>이다. 심적 표상은 주어지는 시의 약호(code)가 독자의 내면에서 재

\* 부산대학교 강사

- 1) 글 이해란 주어지는 글 자극을 근거로 심적 표상을 구성하는 것이다(이정모, 「글 이해의 원리: 심리학적 모델」, 『인지과학 소식』, 1988.1.5. 3-4면). 넓은 의미에서 표상이란 어떤 다른 사태나 사건, 대상을 가리키는(의미하는, 나타내는) 사태/사건/대상이다. 즉 이러한 의미의 표상에는 특정한 심적 상

약호화(re-encoding)됨으로써 형성된다. 시의 약호가 형성하는 표상이 학습자의 심적 표상으로 재구성되는 것이다. 시 교육을 타당하게 하기 위해서는 학습자들의 시에 대한 심적 표상이 어떤 형태로 나타나는지를 관찰해야 하고, 이 결과를 바탕으로 시 해독 스크립트(script)를 정교화<sup>2)</sup>하여야 한다. 학습자들의 시에 대한 심적 표상을 유추하여 시 해독 스크립트를 만들 수 있다면 시 교육이 활기를 띌 수 있을 것이다.

본고에서는 학습자의 시에 대한 심적 표상을 도출해 내기 위해 내성 보고(protocol)를 분석하였다. 이 분석을 토대로 심적 표상을 유추하여 도식화하고, 이 스크립트의 슬롯(slot)을 메우는 과정을 활성화시키기 위한 방법으로 교육연극을 제시하였다.

구체적인 연구의 과정을 제시하면 다음과 같다.

우선 학습자들의 내성보고를 분석하여 심적 표상을 유추하였다. 학습자들에게 자극으로서의 시를 제시하고, 그들이 형성한 심적 표상에 관해 묻고 이에 대한 답변을 분석한 결과 그들의 시에 대한 심적 표상이 연행성(performativity)과 도상성(iconity)을 띤다는 것을 알 수 있었다. 이러한 심적 표상에 시의 여러 약호를 매개하여 시 해독 스크립트를 정교화하고, 다시 이를 학습자들에게 내면화시켰다. 학습자의 심적 표상을

---

태뿐만 아니라 의미를 갖는 모든 언어적 기호나 표지도 포함되지만, 여기서는 심적 표상(내적 표상, internal representation), 즉 마음에서 일어나는 사제/사건/대상에만 논의의 초점을 맞춘다.

- 2) 스크립트란 빈번히 일어나는 일련의 사건들에 대한 도식이라 할 수 있다. 스크립트는 변수항들(slots)의 데이터(data 혹은 디폴트(default) 값)에 의해 사건을 예상하고 추론할 수 있게 하는 기능을 지닌다(Schank, R., & Abelson, R. Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1977). 이러한 스크립트가 심리적 실재성이 있는가 하는 것이 Bower 등(1979)을 비롯한 여러 실험 연구에 의해 검토되었다. 대체로 사람들은 고정된 스크립트를 지니고 있으며 이에 의해 이해하고 추론하며 기억해 내는 특성을 보임이 실험 결과에 의해 나타났다(Bower, G.H., Black, J. B., & Turner, T.J. (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, pp.177-200).

고려한 시 해독 스크립트는 그들의 심적 표상을 더욱 활성화시키는데 기여하였다.

다음으로 연행성과 도상성을 고려한 수업 매체 개발에 착수하였다. 텍스트의 연행성과 도상성은 연극화(theatricalization)를 통해 활성화<sup>3)</sup>될 수 있다. 이를 증명하기 위하여 시텍스트와 연극을 매개할 수 있는 약호를 제시하였다. 시텍스트를 연극화할 수 있는 구체적인 방법은 교육연극에서 찾아볼 수 있었다.

교육연극은 연기를 가르치는 것이 아니라 수업 방법으로 사용하는 것이다. 연극이 관객을 위한 하나의 연극적 산물(product)에 초점을 맞추는 것이라면 교육연극은 비공식적이며 학습을 위한 연극적 접근의 과정(process)에 초점을 맞추는 것이다. 즉 교육연극은 연극에 관해 배우는 것이 아니라 연극을 통해 배우는 것<sup>4)</sup>이라 할 수 있다.

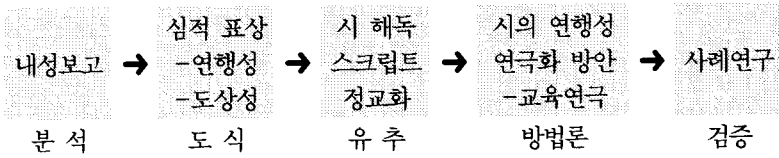
시 교육에 있어서 연극을 통한 방법은 아직 개발되지 않은 잠재적인 수업 기술이라고 할 수 있다. 영어권에서 역할극이나 모의극(simulation) 등 연극적 방법은 사회, 역사, 인간 관계와 화술, 외국어 교육과, 상담이나 과학 교과에 사용되고는 있지만, 여전히 시를 연극적 방법으로 가르치려고 하는 노력은 미흡한 실정<sup>5)</sup>이다. 본고에서는 교육연극이 시 해독 방법으로 매우 훌륭한 매체임을 증명하려는 것이다.

연구의 과정을 도식하면 아래와 같다.

3) Maclean, Marie. *Narrative as performance: the Baudelairean experiment*, 임병권 역, 『텍스트의 역학: 연행으로서 서사』, 한나래, 1997. 47면.

4) Combs, Charles E., Theatre and drama in education: A laboratory for actual, virtual or vicarious experience, *Youth Theatre Journal*, 2(3), Winter 1988, pp.9-10.

5) Applbee, Arthur N., *Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1984.



## 2. 심적 표상의 연행성과 교육연극

### 2.1. 시 해독 스크립트 유추

학습자의 심적 표상을 도출해 내기 위해 내성보고 분석을 실시하였다.

#### 실험 1.

실험 방법:

- ①대상은 고등학교 1학년 남녀 학생 400명이었다.
- ②학습자들의 흥미를 유발시킬 수 있고, 다양한 약호화 방식이 나타난 시를 제시하였다.
- ③시에 대해 말하거나 쓰게 하였다. 발표 채널을 음성 언어와 문자 언어로 이분화한 이유는, 채널 양식으로 인한 학습자들의 의견 표출에 대한 장애를 최소화하기 위해서였다. 학습자들의 내성보고를 녹음하거나 문자화된 자료를 수집하여 분석하였다.
- ④각 내성보고를 명제 단위로 분석하였다. 문장 단위로 분석하지 않은 것은 학습자들의 표현이 통사적 단위로 이루어지는 것이 아니라 명제 단위로 형성되어 있기 때문이었다. 즉 한 문장에도 여러 명제가 내포되어 있을 수 있고, 한 명제가 여러 문장으로 되어 있는 경우도 있었다.
- ⑤내성보고 분석은 '명제 수', '최초 명제', '명제의 논향'으로 구분하였다. 명제 수는 학습자들이 시에 관해 얼마나 많은 심적 표상을 이끌어낼

수 있느냐 하는 이유로 분석되었고, 최초 명제를 도출한 이유는 학습자들이 시의 약호 중 무엇을 지배적으로 활용하는가 하는 것을 알기 위해서였으며, 명제의 논항은 학습자들이 시에 관해 어떤 심적 표상을 구성하는지 구체적으로 알기 위해서였다. 여기서 명제의 논항 분석에서 따로 술어를 분석하지 않은 것은 술어의 정확성을 따지지 않기 위해서였다. 실험1 단계에서 도출해 내고자 하는 것은 학습자들의 심적 표상 자체가 그것의 정확성은 아니었기 때문이다.

실험 1의 결과 분석과 해석:

학습자들은 대체로 화자<sup>6)</sup>에 관한 언급부터 시작했다. 화자의 태도를 개념화하여 말하는 경우도 있었지만 대체로 화자의 정서를 희로애락에 한정시켜 말하는 경우가 대부분이었다. 간혹 화자의 어조(tone)나 이미지(image), 비유나 상징 따위를 거론하는 학생들도 있었다.

내성보고의 명제 수

명제 수	0	1	2	3	4개 이상
해당 학습자 수	3	41	131	178	47

( $X=2.56, \sigma=2.62$ )

내성보고의 최초 명제

최초 명제	화자	비유	이미지	상징	기타
해당 학습자 수	249	60	33	36	22

6) '화자'의 개념과 '작가'나 '시인'의 개념을 구별하지 못하는 학생들이 많았다. 학생들이 '작가'나 '시인'이라고 언급한 경우도 모두 '화자'로 해석을 하였다. '작가'나 '시인', '화자'라고 한 경우 모두 학생들이 시 속에서 말하는 사람을 염두에 두고 표현한 용어이기 때문이다.

## 내성보고에 나타나는 논항

논항	화자	비유	이미지	상징	기타
해당 학습자 수	378	125	187	89	24

위 실험 결과에서 알 수 있듯이, 학습자들은 화자 중심으로 심적 표상을 구성하고 있었다. 화자 중심의 심적 표상 이유는 무엇인지 분명히 알기 위해 학습자들에게 심적 표상의 절차를 보고하도록 하는 실험2를 실시하였다.

실험 2는 연구자의 개별질의를 통한 면접법으로 이루어졌다.

**실험 2.**

실험 방법:

연구자가 학습자들에게 다음의 질의를 하였다.

질의1 “당신이 이 시를 느끼게 되는 이유는 무엇입니까?”

질의2 “감동을 준다면 무엇 때문인가요?”

실험 2의 결과 분석과 해석:

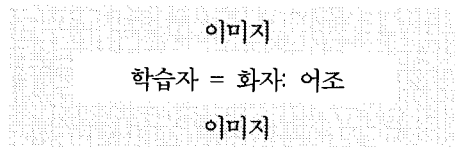
학습자들은 대체로 시에 공감하기 때문이라고 대답했다. 혹은 자신이 화자의 처지가 된 것 같은 느낌 때문이라고 말하기도 하였는데, 그것은 자신이 화자가 된 것 같은 동일시의 체험이라고 할 수 있다.

감동의 원인이 ‘아름다운 정서’인 경우도 있었는데, 이것도 ‘화자와의 동일시’ 항목에 포함시킬 수 있다. 아름다운 정서라는 것은 결국 화자의 정서를 전이한 결과라고 볼 수 있기 때문이다.

‘이미지의 아름다움’이라고 대답한 학습자들에게 ‘어떻게 해서 이미지가 아름답다는 것을 느끼는 것 같은가’라는 완곡한 질의를 했다. 그 결과, 학습자들은 대부분 공감하기 때문이라고 했는데, 이 공감이란 것

은 동일시와 같은 맥락에 있는 것으로 해석해 볼 수 있다.

결론적으로 학습자들은 화자와 동일시 혹은 공감된 상태에서 어조나 이미지를 느끼고 있음을 알 수 있었다. 이렇듯 실험1과 실험2를 바탕으로 학습자들의 심적 표상을 유추하여 도식화시킬 수 있었다. 아래 도식은 학습자가 화자가 동일시되어 어조를 체화하며 화자가 이미지에 둘러싸여 있듯 학습자도 이미지에 싸여 있음을 의미한다. ‘=’은 동일시를 나타낸다.



위의 도식은 학습자들의 심적 표상을 유추한 것이므로 시의 모든 약호들이 나타나 있지 않으며, 따라서 시의 의미역을 도출하는 데에도 한계가 있다. 위의 도식을 바탕으로 시의 약호를 의미하는 슬롯을 삽입하는 등 정교한 스크립트를 재구성하여 학습시켜야 하는 것이다.

대체로 사람들은 고정된 스크립트를 지니고 있으며 이에 의해 이해하고 추론하며 기억해 낸다는 실험 결과<sup>7)</sup>가 있는데, 만약 학습자들에게 정교한 스크립트가 내면화된다면 이에 따라 시를 해독할 수 있을 것이다. 동시에 이 스크립트가 맥락에 따라 재구성될 수 있는 융통성이 있는 것이라면 시 해독에 더욱 큰 도움을 줄 수 있을 것이다.

위의 실험 결과를 바탕으로 시 해독 스크립트를 구성하기 위해서 시의 약호들의 개념과 특징을 정리할 필요가 있다. 학습자들이 화자를 시작으로 시에 대한 심적 표상을 구성한다면 화자, 이미지, 비유, 상징 등

7) Bower, G.H., Black, J.B., & Tumer, T.J., Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology* 11, 1979, pp.177-200.

의 약호와 그 외의 약호들을 정리하고 이것이 학습자들의 심적 표상에 적절하게 삽입될 수 있도록 재구성하여야 할 것이다.

시의 약호는 화자를 시작으로 연쇄적으로 구성될 수 있다. 화자는 시의 발화 주체이고, 화자가, 청자, 제재, 화자 자신에 대해 갖는 태도가 어조이다. 즉 화자는 대상에 대한 어조를 갖는다고 할 수 있다.

화자를 둘러싸고 있는 시공(chronotope)은 이미지로 제시된다. 이미지는 화자나 화자의 어조와 관련<sup>8)</sup>을 맺으며 수화자로 하여금 특정한 감각을 불러일으키는 기호이다. 이미지의 기의는 명료하지 않고 지속적으로 지연되는 미결정의 상태<sup>9)</sup>이다.

이미지가 시를 해체시키는 것은 그 기호가 은유나 상징을 통해 약호화되기 때문이다. 은유는 두 기호가 연상 법칙에 의해 연결될 때<sup>10)</sup> 이루어진다. 여기서 한 기호는 원관념(tenor), 다른 기호는 보조관념(vehicle)이라고도 할 수 있다. 원관념과 보조관념은 공통된 의미소<sup>11)</sup>를 갖는다. 공통의 의미소를 매개로 이 두 기호는 특정한 표지 없이 연상에 의한 유추의 원리에 의해 결합<sup>12)</sup>한다. 결국 은유에 의해 하나의 기호는 원래의 기의 대신에 또 다른 기의를 갖게 되는 것<sup>13)</sup>인데 이로 인해 은유로 약호화된 기호의 기의가 모호해지는 것이다. 이 기의의 모호함은 시 전체의 의미를 미결정 상태로 유보<sup>14)</sup>시키게 한다.

8) Robert, Edgar V., *Writing Themes About Literature*(4th ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey. 1976, p.149.

9) Walter, Benjamin, *Illuminations*, trans. Zahn, Harry. New York: Schocken Books, 1968, p.82.

10) 김경용, 『기호학이란 무엇인가』, 민음사, 1994. 67면.

11) Link, Jürgen, *Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe*, 고규진 외 옮김, 『기호와 문학』, 민음사, 1994. 214면.

12) Roberts, Edgar V., op.cit. p.146.

13) Graham, Joseph F., *Onomatopoeics: Theory of language and literature*, Cambridge Uni. Press, 1992, p.241.

14) Derrida, Jacques, *The Ear of the Other*, trans. Peggy Kamuf and Avital Ronell. New York: Schocken Books, 1985, p.115.

이미지를 현현하는 것에는 은유 이외에도 상징이 있다. 은유가 두 기호간의 의미소 공유에 의해 이루어진다면, 상징은 한 기호의 모호한 기의에 의해 발생하는 것이다. 즉 하나의 기호가 많은 기의를 동시에 내포함으로써 기의가 모호해 지는 것이다. 은유와 상징은 화자의 입장에서 볼 때, 자아와 세계의 유기적 통합에서 이루어지는 것이다. 이때 세계는 객관적 사물 자체가 아니라 화자에 의해 지각되는 대상물<sup>15)</sup>이라고 할 수 있다.

은유가 유추나 동일성의 원리에 의한 약호화 방식이라면 반어(irony)는 차이(difference)의 원리에 의한 것이다. 은유는 비동일적 사물을 동일한 것으로 이어주는 아날로지(analogy)의 시학에서 도출<sup>16)</sup>된다. 아날로지의 시학에 있어서는 기호간의 동일성을 추구하므로 자아와 세계간에도 동일성이 적용된다.

반면 반어의 시학은 양자 사이의 분열을 강조<sup>17)</sup>한다. 은유가 화자와 세계를 통합된 주체로 구성하는 것이라면, 반어는 화자와 화자를 둘러싼 세계를 거리(distance)와 차이의 견지에서만 연결짓게 되며, 어떤 종결도 총체성도 허락하지 않는다. 결국 반어는 주체(화자)의 이중화까지 초래하게<sup>18)</sup> 된다.

요컨대 은유와 반어는 세계 인식의 방법이라고도 할 수 있다. 은유가 세계를 동일성이나 유추의 원리에 의해 인식하는 방법이라면 반어는 비동일성이나 차이의 원리에 의해 인식하는 방법이라고 할 수 있다.

또 시의 소통 체계를 고려하면 시와 그것의 컨텍스트, 수화자와의 상관 관계 속에서 도출되는 알레고리를 문제삼을 수 있다. 알레고리는 상징과의 관계 속에서 이해될 수 있다. 알레고리와 상징은 모두 기호가

15) 고소용, 「낭만주의」, 『문예사조』, 이선영 편, 민음사, 1987. 59-62면.

16) Paz, O., *Children of the Mire*, Harvard Univ. Press, 1974, pp.72-77.

17) de Man, P., *Blindness and Insight*, Univ. of Minnesota Press, 1983, p.226.

18) de Man, P., *op.cit.*, p.216.

여러 가지 의미로 해석될 수 있게 하는 약호이기 때문이다. 그러나 상징은 텍스트 내에서 파악되는 것이고 알레고리는 텍스트 외적인 것과 관련이 있다. 알레고리는 전후 관계의 문맥을 요구<sup>19)</sup>한다. 이것은 알레고리가 해석의 주체인 수신자에 의해 파악되는 것<sup>20)</sup>이라는 의미이다. 상징은 언어와 지시대상의 본질이 합치되는 것을 지향하는 반면 알레고리는 다양한 수화자의 측면에서 해독되기 때문에 알레고리에 있어서 언어와 지시대상과의 완전한 일치란 있을 수 없다. 결국 상징은 드러날 수 없는 의미, 언어로써 형상화되지 않는 영상을 현현하는 것으로서 이미지와 관련을 갖는 것이라면, 알레고리는 그 지시체 자체가 가시적<sup>21)</sup>이고 구체적인 것이라 할 수 있다. 알레고리에 의해 시는 읽을 수 있는 작품(work)이라는 한계를 넘어 쓰여질 수 있는 텍스트로 저자의 권위와 원래의 작품을 해체<sup>22)</sup>한다. 해체는 창의적이며, 방법론적 절차로 제한되는 것이 아니다. 오히려 그 자체의 방법이 고안되고 해체가 진행<sup>23)</sup>된다. 따라서 알레고리적 읽기는 패러디 정신과도 일치된다.

지금까지의 시의 약호를 체계화한 것을 도식하면 다음과 같다. ‘……’은 어조의 종류가 많지만, 이 중 반어와 역설만을 거론함을 의미한다.

화자: 어조 - ……., 반어 / 역설, ……

이미지 → 은유, 상징

<알레고리>

19) Eco, U., 서우석·전지호 역, 『기호학과 언어철학』, 청하, 1987. 247-257면.

20) Benjamin, W., 차봉희 역, 『현대사회와 예술』, 문학과지성, 1994. 95-112면.

21) Duran, G., 진형준 역, 『상징적 상상력』, 문학과지성, 1994. 16면.

22) Barthes, Roland, S/Z, trans. Richard Miller. New York: Hill and Wanh, 1974. pp.78-79.

23) Kenzari, M. Bechir, *op.cit.*, p.7.

이와 같은 도식은 시의 약호를 더욱 효율적으로 오랜 기간 동안 파지시키는 효과가 있다. 정보가 시각적인 형태로 재구성되면 그만큼 인지·학습 효과가 높아진다.<sup>24)</sup> 이 도식은 그 자체로 학습자들의 스크립트로 자리잡게 된다. 스크립트는 일련의 슬롯(slot)으로 구성되어 있으며, 슬롯 각각은 정보를 담고 있다.<sup>25)</sup>

학습자들의 인식 체계 속에 위와 같은 스키마가 자리잡고 있으면 개별적인 시를 대할 때마다 이 스키마가 활성화되어 각각의 '화자, 어조, 반어, 역설, 이미지, 비유, 상징, 알레고리 등의 슬롯을 매우게 된다. 슬롯 매우기는 학습자들이 시를 대할 때 자동적으로 활성화되어야 한다.

## 2.2. 시텍스트의 연행성 극화의 타당성

시의 연행성은 화자의 존재로부터 유래된다. 화자는 연극에 있어서의 에토스(ethos)에 해당한다. 화자뿐만이 아니라 시에 내포되어 있는 청자 또한 에토스에 포함된다. 화자의 말은 연극의 렉시스(lexis), 화자의 말이 이루어내는 서사적 요소는 미토스(mythos)에 해당한다. 화자를 둘러싼 이미지 중 시각적인 것은 연극에서의 오프시스(opsis), 청각적인 것은 멜로포이아(melopoia)에 대응된다. 시텍스트가 화자, 청자, 화자의 말, 이미지 등으로 약호화되어 시의 아우라(aura)를 발산하듯이 연극은 에토스, 렉시스, 미토스, 오프시스, 멜로포이아로 구성되면서 디아노이아(dianoia)를 산출한다고 할 수 있다.

학습자의 시에 대한 연행적 표상은 연극화를 통해 집단적 수업을 가능하게 한다. 연극을 통한 시 수업은 학습자 각자가 표상한 내용을 서

24) Reed, Stephen K., *Cognition: Theory and Application*(4th), Cole Publishing Company, 1996. pp.278-279.

25) Carpenter, Patricia A., *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Allyn and Bacon, Inc. 1987. pp.11-12.

로 대화적 방법을 통해 풀어 나감으로써 각자의 기대지평을 상승시킬 수 있을 뿐만 아니라 이상적 독자인 교사와의 지평융합을 꾀할 수 있다는 이점을 갖는다.

즉 교육연극은 시에서 미학적 경험을 하게 하는 시각적이고 활동적인 매체<sup>26)</sup>가 된다. 교육연극의 이러한 역동성이 학습에 소음으로 작용할 수 있을 것이라는 우려도 없지 않으나, 학습에 극적 방법을 사용하는 학생들은 전통적 강의식 수업에 참여하는 학생들보다 더 고차원적인 사고를 하며, 특별한 감정을 가지며, 학습 내용과 무관한 사고는 거의 하지 않는다는 연구 결과<sup>27)</sup>도 있다. 즉 시에 대한 표상을 구축하고 시를 해독하는데 교육연극적 방법은 집중력과 학습에 대한 흥미를 증진시키는 것이다. 특히 강의식 수업이 교사 한 명의 일방적인 강의와 개별적인 학습자의 1:1로 이루어지는 소통 방식을 갖는다면, 교육연극적 방법은 교사도 수업의 참여자로서 모든 학습자들 사이의 대화가 인정된다는 점에서 한층 더 다중적인 목소리가 수렴<sup>28)</sup>된다. 이로써 교사와 학생들은 그들의 상상의 세계를 협동적으로 구성한다. 이 세계는 학생 개인이 이해한 것보다 학습할 것에 관해 더 고차원적인 이해<sup>29)</sup>를 하게 만드는 것이다.

교육연극이 시 해독의 매체로 적절한, 구체적인 이유는 두 가지이다. 첫째 교육연극은 학습자로 하여금 시의 화자 자체를 체화하게 만든다. 이는 교육연극의 본질이 '창의적 가정(creative if)'를 전제로 하기 때문이

26) Gourgey, Annette F. et al. The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement, American Education Research Association, 1984. p.32.

27) Cliff, Renee, High school students' responses to dramatic enactment, Journal of Classroom Interaction, 21(1), Winter 1985. pp.38-44.

28) Bames, Douglas, Drama in the English Classroom, Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 1968. p.3.

29) Barker, Andrew P., Bringing drama into the teaching of nondramatic literature: A report on classroom research in role-playing, The Leaflet(New England Association of Teachers of English), 87(2), Spring 1988. pp.31-37.

다. 창의적 가정은 학습자를 현실계로부터 상상의 영역으로 이전<sup>30)</sup>시킨다. 학습자가 시 속의 화자와 창의적 가정을 함으로써 화자 자체를 체화하게 되고 이로써 심적 표상이 자유롭게 구성되는 것이다. 심적 표상이 활성화되면서 스크립트가 발동하고 이에 따라 슬롯 메우기가 이루어지게 된다.

학습자가 '화자'라는 허구적 자아로 창의적 가정을 하기 위해서는 정신적·육체적으로 이완되어 있어야 한다. 경직된 상태에서는 창의적 분위기가 형성되지 못하기 때문이다. 충분히 이완된 상태에서 동시에 텍스트에 대한 '집중'이 필요하다. 집중은 텍스트를 상상하기 위해 요구되는 정신적 상태<sup>31)</sup>이다. 이 상태에서 학습자가 화자로의 창의적 가정을 시작하고, 이와 동시에 '화자'와 동일시(identification)되는 체험을 하게 되는 것이다.

둘째, 교육연극의 여러 기법은 학습자의 인식 공간에서 만들어진 심적 표상을 언어나 몸으로 표현하게 한다. 학습자들의 심적 표상은 설명적인 담론으로 자유자재로 구성되지 않는다. 즉 특정한 매체나 자극이 없으면 학습자의 심적 표상이 표출되기가 어려운 것이다. 심적 표상을 표출하게 하기 위한 매체로 교육연극의 여러 기법이 활용될 수 있다. 교사는 학생들이 행동(action), 몸짓(gesture), 대화를 통해 의사소통<sup>32)</sup>하게 해야 한다. 이런 의사소통의 장에서 학습자들은 대화를 통해 새로운 관점으로 그들의 표상을 재구성하는 것<sup>33)</sup>이다. 시의 구체적인 이미지 등을 관념적인 방법이 아닌, 구체적인 경험을 통해 체화<sup>34)</sup>하게 함으로써 시의 해독이 자연스럽게 이루어진다.

30) Cole, David, 허동성 역, 『연극이벤트의 미학』, 현대미학사, 1995. 44~45면.

31) Saint-Denis, Michel, 윤광진 역, 『연기훈련』, 예니, 1997. 110~111면.

32) Heathcote, *op.cit.*, p.35.

33) Bolton, Gavin, Changes in thinking about drama in education, *Theory Into Practice*, 24(3), Summer 1985. pp.151-157.

34) Bolton, *op.cit.*, p.155.

연극적 방법은 교실에서 다양하게 적용<sup>35)</sup>된다.

화자나 화자의 어조를 표출시키기 위해서는 연극의 에토스가 지배소로 기능하는 모노드라마(mono-drama)가 적합하다. 모노드라마를 통해서 학습자는 심적으로 표상된 어조를 자연스럽게 드러낼 수 있다. 학습자는 자신을 화자라는 입장에서 연행을 하게 된다. 화자가 되어 허구적 정체감을 갖고 표현하기 때문에 자연스럽게 시의 어조를 표출할 수 있는 것이다.

모노드라마의 강점은 어조 표출에만 있는 것이 아니다. 학습자 혼자서 연행하는 것이기 때문에 어떤 표상도 자유롭게 표출시킬 수 있다. 이것은 패러디(parody)<sup>36)</sup>로 연결된다.

연극에 있어서의 미토스에 해당하는, 화자가 한 말의 서사적 내용을 초점화시키고자 할 때는 이야기 구성(story building)이 적합하다. 이야기 구성은 한 명 혹은 여러 명의 학생들이 화자를 중심으로 한 이야기를 만들어 가는 것이다. 그 이야기 중에는 어조, 이미지, 비유, 상징 등에 관한 것이 자연스럽게 들어가고, 뿐만 아니라 알레고리적 읽기로서의 재약호화된 이야기도 삽입될 수 있다.

연극에서도 언어로 표출되기 어려운 기호는 멜로포이아나 오프시스로 표현되곤 하는데, 시에서도 언어로 표출하기 어려운 이미지의 심적

35) Heathcote, Dorothy, and Herbert, Phyl, A drama of learning: the expert, Theory Into Practice, 24(3), Summer 1985. pp.173-180.

36) 제 7차 교육과정 고등학교 문학 과목의 체계는 '문학의 본질', '문학의 수용과 창작', '문학과 문화', '문학의 가치화와 태도'의 네 영역으로 구성된다. 특히 '문학의 수용과 창작'에서는 문학 수용의 원리를 이해하여 문학을 수용하고 창조적으로 재구성하며, 문학 작품을 창작하는 문학 활동이 교사·학습의 중심이 된다(교육부 고시 제 1997-15호[별책 5], 『국어과 교육과정』, 150면 참조). 이러한 점에서 패러디를 통한 창작 교육은 시사하는 바가 크다. 패러디는 비판(비평, 수용)과 창작을 동시에 아우르는 방법이기 때문이다. 텍스트를 재약호화하는 패러디를 통해 창작 교육이 더욱 원활해지리라 생각된다.

표상은 타블로(tableau)나 마임(mime)으로 할 수 있다. 시에서는 메타언어화될 수 없는 부분이 존재하는데 이를 타블로나 마임으로 표현하는 것이다. 이로써 이미지가 내포하는 은유나 상징적 의미를 자연스럽게 체화할 수 있다. 타블로나 마임을 할 때 시의 메시지를 모방하는 것이 되어서는 안 된다. 시의 아우라(aura)를 느낀 그 자체로 놀이로서 연행해야 한다. 미메시스(mimesis) 차원의 연기는 표상된 이미지를 표출시키는데 저항감을 불러일으킬 수 있다. 반면, 시의 이미지를 은유적으로 표출하는 것은 자연스럽게 심적 표상을 구체화시킨다.

타블로나 마임은 커뮤니티스(communitas) 상태에서 이루어질 수 있다. 커뮤니티스는 반구조적인 인간 상호 관계의 양식<sup>37)</sup>이다. 이것은 '지금 이곳'에서 다른 사람과 직접 관계를 맺고, 문화적으로 규정된 역할·지위·계층 등 여러 구조적 영역의 장애물로부터 벗어나, 감정이입이나 현실적 자아의 보류를 하게 만든다. 이 자발적 커뮤니티스의 양식 속에서는 상호작용하는 개인들이 총체적으로 어떤 단일한 동시발생적 유동적 사건 속으로 흡수<sup>38)</sup>되는 것이다.

이러한 커뮤니티스는 앙상블(ensemble)을 통해서 더 잘 이루어진다. 앙상블은 심리적 시너지 효과까지 발생시켜 자의식을 줄이는 방법이 될

37) 커뮤니티스는 집단적 엑스터시(ecstasy)상태를 전제로 하는 커뮤니티온(communion)과 다르다. 커뮤니티온은 개인의 심층들까지 접근해 들어갈 수 있는 마음들이 어떤 융합 상태 속에서 통합될 때 가능한 인간 상호 관계이다. 커뮤니티스는 개인적 특수성을 견지하고 있으나, 유년기로의 퇴행도 아니고, 환상으로 몰입하는 것도 아니다. 그것은 사람들의 사회 구조적 관계들 속에서 여러 가지 역할·계층·계급·문화적 성별·관습적 연령 구분·혈족 관계 등으로 일반화되고 나누어진 다양한 추상적 과정들에 의해 존재한다. 특히 자발적 커뮤니티스(spontaneous communitas)는 개인적 상호 작용의 격렬한 스타일이라고 보다는, 직접적이고 총체적인 인간적 아이덴티티들의 만남이다. 그것은 마술적인 느낌을 주며, 무한한 힘의 느낌이 있다. '우리'라는 집단의 상호주관성을 형성해 주는 것이다(Tumer, Vitor, 이기두·김익두 역, 『제의에서 연극으로』, 현대미학사, 1996, 75~80면.)

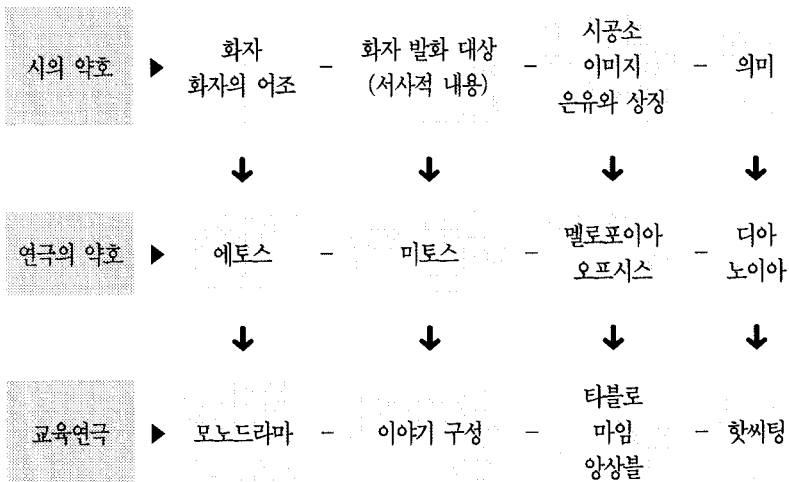
38) Tumer, Victor. 위의 책, 80면.

수도 있다.

이 앙상블은 즉흥적으로 연행되기 때문에 중심이 없다. 만약 중심을 두고 연행한다면, 그만큼 놀이는 제한될 수밖에 없다. 탈중심적인 타블로는 참여자와 관극자 모두에게 비언어적인 소통을 하게 함으로써 놀이의 자율성을 최대화시키게 되는 것이다.

연극에서의 디아노이아를 도출하듯이 궁극적인 시의 의미를 파악하기 위해서는 핫씨팅(hot-seating)을 할 수 있다. 핫씨팅은 연행하는 학습자와 관극하는 학습자 간의 대화로 이루어진다. 연행하는 학습자는 자신을 화자로 가정하고 질의에 답해야 한다. 관극하는 학습자는 연행하는 학습자를 화자로 상정하고 시와 관련한 질의를 해야 한다. 이 방법은 학습자 혼자서 표상한 스크립트보다 훨씬 다양하고 융통성 있는 스크립트를 도출시킬 수 있고 그 과정에서 심적 표상도 자유롭게 활성화될 수 있다.

시의 약호에 연극의 약호를 대응시키고, 이를 다시 수업 방법인 교육연극의 기법으로 연결시킨 것을 도식하면 아래와 같다.



### 3. 교육연극에 의한 시 읽기

#### 3.1. 시텍스트의 상호적 읽기

교육연극은 하나의 시텍스트 읽기 수업에 한정되어 사용될 수도 있으나, 상호적 관련이 있는 시텍스트들(intertextuality)을 해독한 것을 바탕으로 상호적 연극(inter-theatre)을 연행할 경우, 각 텍스트들의 화자, 어조, 이미지, 은유나 상징 등의 차이점을 확인함으로써 시 읽기를 더욱 효율적으로 진행할 수 있다.

여기에서 사례연구로 제시된 시는 화자의 어조가 다른 시들에 비해 비교적 명확하여 연극화가 용이하고, 특히 청자가 표면에 등장하는 경우가 많아 연극의 대화적 성격을 나타내기에 적절한 것들이다.

우선 교과서에 나오는 시, 또 이 시와 상호적 관련이 있는 시들에 대한 학습자들의 심적 표상을 도식화한 것을 제시한다.

고등학교 국어(상)에 김소월의 <진달래꽃>이 있다.

나 보기가 역겨워 / 가실 때에는 / 말없이 고이 보내 드리우리다. //  
 영변에 약산 / 진달래꽃 / 아름답다 가실 길에 뿌리오리다. // 가시는 걸  
 음 걸음 / 놓인 그 꽃을 / 사뿐히 즈려밟고 가시옵소서. // 나 보기가 역  
 겨워 / 가실 때에는 / 죽어도 아니 눈물 흘리오리다. //<sup>39)</sup>

이 시에 대해 학습자들은 시 해독 스크립트를 발동시켜 심적 표상을 구성해낸다. 내면화된 스크립트와 함께 작동하는 심적 표상은 정교화된 스크립트 내면화 이전의 것보다 훨씬 풍부한 슬롯의 정보량을 갖는다. 학습자들의 내면 속에서 일어나는 심적 표상은 화자를 중심으로 이루어

39) 국어(상), 교육부, 1999. 154면.

진다.

우선, 이 시에 대한 학습자들의 심적 표상의 내성보고를 분석할 수 있다. 다음은 학습자의 내성보고이다.

화자는 사랑하는 사람과의 이별의 상황에서 꽃을 뿌리겠다고 말한다. 이것은 역설적인 것이다. 또 죽어도 아니 눈물 흘리겠다고 하는데, 이것은 반어적이다. 화자는 사랑하는 사람을 위해 진달래꽃을 뿌리면서 꽃을 밟고 가라고 하는데, 여기서 화자의 사랑과 희생 등을 읽을 수 있다.

이 내성보고를 분석하여 학습자들의 심적 표상을 유추할 수 있다.

이 시의 화자는 청자에 대해 순종적이고 희생적인 어조를 갖는다. 자신이 역겨워 가는 청자를 거역 없이 보내 줄뿐만 아니라 그 앞길에 진달래꽃을 뿌려 준다고 한 것에서 알 수 있다.

제재인 이별에 대해서는 역설적이고 반어적인 어조를 보인다. ‘이별’이라는 것과 환유적 관계에 놓일 수 있는 화자의 정서는 사랑, 희생이라기보다 원망, 저주라고 할 수 있을 것이다. 그러나 여기서 화자는 꽃을 뿌리는 것과 같은 상대방을 축복하는 행위를 취한다. 이것은 이별에 대한 역설적인 태도라 할 수 있다. 또 화자는 이별함에도 불구하고 ‘죽어도 아니 눈물 흘리’겠다고 하는데 이것은 화자의 내면과는 상반되는 표현으로써 반어의 어조이다. 이 역설과 반어는 화자의 내면이 해체되고 있음을 알 수 있게 한다.

화자 자신에 대해서는 의지적인 어조를 보여 준다. 이별의 상황이지만 화자는 담담하게 꽃을 뿌리고 눈물도 참는다. 화자의 퍼소나(persona)는 이중화되고 있다. 이별에 대해 오히려 의지를 보이는 알라존(alazon)과 여전히 이별의 슬픔 속에 놓여 있는 에이론(eiron)으로 분열되고 있는 것이다.

화자를 둘러싼 시공은 ‘진달래꽃’을 지배적인 이미지로 하여 표현된

다. '진달래꽃'은 화자가 '아름따다'가 청자의 가는 길 앞에 뿌리는 꽃이다. 청자는 이 '진달래꽃'을 '즈러밟고' 가게 된다. 화자의 정성이 담긴 '진달래꽃'은 화자의 분신이라고도 말할 수 있다. 결국 청자는 화자를 밟고 가는 것이 된다. 따라서 '진달래꽃'은 화자의 청자에 대한 사랑, 희생 등을 상징하는 기호라고 할 수 있다.

요컨대 <진달래꽃>에 대한 학습자들의 認識場에서의 슬롯 메우기<sup>40)</sup>는 다음과 같이 도식화된다.

화자 : 어조 -

청자에 대한 순종적이고 희생적인 어조,

이별이라는 제재에 대한 반어와 역설의 어조,

화자 자신에 대한 반어의 어조

진달래꽃(지배적 이미지) ← 화자의 사랑, 희생 등을 상징

슬롯 메우기를 활성화시키기 위해 상호텍스트성(intertextuality)을 활용할 수 있다. 특히 학습자들의 슬롯 메우기에서 실패율이 높은 어조를 지배적인 상호적 약호(intercode)로 하여 시를 선정하면 좋을 것이다.

40) 여기서 알레고리의 슬롯을 완성하지 않는 것은, 알레고리의 속성이 수화자인 학습자의 인식론적 장 속에서 이루어지는 것이기 때문이다. 1920년대의 독자와 2000년대 독자는 대상을 인식하는 패러다임에 차이가 있다. 이별에 대한 역설적이면서 반어의 태도에 동화되는 학습자인 경우는 이 시를 통해 이별의 아름다움과 화자의 인내라는 의미를 도출해 내겠지만, 역설과 반어의 태도에 거리두기를 하는 경우, 오히려 패러디 정신이 발동되어 이 시를 풍자적으로 이해하게 될 수도 있다. 특히 2000년대의 학습자들에게 이 시는 풍자의 대상이 될 가능성이 있다. 이들의 아비투스(habitus) 자체가 특정한 대상에 대한 진지함이 결여되어 있기 때문이다. 반어나 역설은 단순히 수사적 장치로 그치지 않고 세계인식의 방법이기 때문에 학습할 가치가 있다. 이것은 집단의 아비투스와의 무관하지 않으므로 <진달래꽃>은 시 해석에 머물지 않고 아비투스 재구성의 자료로도 활용될 수 있다.

이형기의 <낙화>에는 역설의 어조가 나타난다.

가야 할 때가 언제인가를 / 분명히 알고 가는 이의 / 뒷 모습은 얼마나 아름다운가 // 봄 한철 / 걱정을 인내한 / 나의 사랑은 지고 있다 // 분분한 낙화…… / 결별이 이룩하는 축복에 싸여 / 지금은 가야할 때, // 무성한 녹음과 그리고 / 머지않아 열매 맺는 / 가을을 향하여 / 나의 청춘은 꽃답게 죽는다. // 헤어지자 / 섬세한 손길을 흔들며 / 하룻하룻 꽃잎이 지는 어느 날 // 나의 사랑, 나의 결별 / 샴터에 물 고인 듯 성숙하는 / 내 영혼의 슬픈 눈. //

<낙화>라는 시에서 학습자들은 <진달래꽃>과 유사한 내성보고를 하고 있었다.

화자는 사랑하는 사람과 헤어지면서도 그것이 아름답다고 한다. 이것은 역설적이다. 이별의 상황에서 아름다운 꽃이 지고 있다. 이별의 상황에서 상상되는 것은 일반적으로 비가 오거나 흐린 배경임에도 불구하고 이 시에서는 오히려 아름다운 낙화가 이미지로 제시되어 있는 것이다. 이 시를 통해 이별의 아름다움이라는 것을 느낄 수 있다.

이 시에서 화자는 제재 이별에 대해 역설적인 어조를 보이고 있다. '결별이 이룩하는 축복'이라는 부분에서도 알 수 있듯이 이별을 축복에 환치(displacement)하고 있다. 이것은 만남(사랑)/이별의 이항대립을 해체시키고 있는 것으로 <진달래꽃>에서 이별의 상황에서 꽃을 뿌리겠다는 것과 상호성을 띤다. 특히 <낙화>에서 보이는 '낙화'의 장면은 매우 역동적이다. 이 역동성이 '하룻하룻'이라는 의태어를 통해 더욱 구체화된다. <진달래꽃>에서도 '아름따다 뿌리'는 '진달래꽃'이 이미지로 제시되었는데, 모두 이미지의 역동성이라 할 수 있겠다. 이때 이별의 상황에 꽃을 뿌리는 <진달래꽃>이나 역시 이별의 상황에 꽃이 날리는 <낙화>

모두 이별이 슬픔이나 추함에 대응되는 것이 아니라 축복이나 아름다움에 환치된다.

지배적인 이미지도 <진달래꽃>의 경우 '꽃'이며 <낙화>도 '꽃'이다. '진달래꽃'이 사랑, 희생을 상징하는 반면, <낙화>에서는 이별의 아름다움이라는 역설을 상징한다. 이러한 이미지와 상징의 상호성은 학생들로 하여금 이미지에 대한 학습을 더욱 효율적으로 진행시킨다.

<낙화>의 슬롯 메우기를 도식하면 아래와 같다.

화자 : 어조 - 이별이라는 제재에 대한 역설의 어조  
 낙화(지배적 이미지) ← 이별의 아름다움을 상징

황동규의 <즐거운 편지>에서도 이별에 대한 역설과 반어의 어조가 나타난다.

내 그대를 생각함은 항상 그대가 앉아있는 배경에서 가 지고 바람이 부는 일처럼 사소한 일일 것이나, 언젠가 그대가 한없이 피로움 속을 헤매일 때에 오랫동안 전해오던 그 사소함으로 그대를 불러 보리라. // 진실로 진실로 내가 그대를 사랑하는 까닭은 내 나의 사랑을 한없이 잇닿은 그 기다림으로 바꾸어 버린 데 있었다. 밤이 들면서 골짜기엔 눈이 퍼붓기 시작했다. 내 사랑도 어디쯤에선 반드시 그칠 것을 믿는다. 다만 그 때 내 기다림의 자세를 생각하는 것뿐이다. 그 동안에 눈이 그치고 꽃이 피어나고 낙엽이 떨어지고 또 눈이 퍼붓고 할 것을 믿는다. //

이 시는 98년도에 개봉된 영화 <편지>로 인해 학습자들의 심적 표상은 영화와도 무관하지 않았다.

화자는 자신의 사랑을 사소하다고 말하지만 사실 절대로 사소하지 않다. 너무나 지극한 사랑을 사소하다고 반어적으로 말하고 있는 것이다. 화자가 그녀<sup>41)</sup>를 사랑하는 이유가 기다림 때문이라고 말하는데, 이것은 역설적이다. 사랑하기 때문에 기다리는 것이 아니라, 기다리기 때문에 사랑한다는 것은 사랑의 지극함을 역설적으로 말하는 것이다. 따라서 화자는 자신의 사랑이 그칠 것을 믿는다고 했지만, 오히려 화자의 사랑은 영원할 것이다. 눈이 그치더라도 또 다음 해 눈이 내리듯이, 화자의 사랑이 잠시 그치더라도 다시 시작되는 것이다. 아니, 화자의 사랑은 식을 수가 없다. 눈이 그치더라도 꽃은 피고 낙엽은 떨어지기 때문이다. 모든 계절의 모습들이 그 사람의 사랑을 지속시키는 것이다.

화자가 청자인 ‘그대’를 ‘생각하’는 것이 ‘사소한 일’이라고 했지만, ‘그대가 괴로움 속을 헤매일 때’ 부를 수 있으려면 그것은 분명 ‘사소한 일’이 아니다. 따라서 화자는 자신의 내면을 반어적으로 표현한다.

또 ‘그대가 괴로움 속을 헤매일 때에’ ‘그 사소함으로 그대를 부’른다는 것은 역설이다. 화자가 ‘그대’를 ‘생각함’은 오랜 기간 동안이다. 오랫동안 ‘그대’를 ‘생각함’과 ‘사소함’은 자연스러운 환유가 아니며, ‘사소함’으로 ‘그대를 부르’는 것도 자연스러운 환유라고 할 수 없다. 이렇듯 서로 병치되기 부자연스러운 기호들의 환유는 역설을 동반한다.

‘그대를 사랑하는 까닭’을 ‘기다림’ 때문이라고 연결시키는 것도 역설이다. 화자는 자신의 사랑이 그칠 것을 믿는다고 했지만 그것은 반어이다. 바로 그 뒤에 눈이 내리고 꽃이 피어나고 또 눈이 그치고 그 다음 또 눈이 내리는 계절의 순환이 그것을 암시한다. 화자의 사랑은 계절의 순환처럼 순환될 뿐, 즉 그치더라도 다시 시작된다는 역설을 내포하고

41) 학습자가 화자를 남성으로 ‘그대’를 ‘그녀’로 생각하는 것도 영화 때문이라 짐작된다. 학습자들은 그 영화에서 남자 주인공이 보여 주었던 사랑, 죽은 후에도 여자 주인공이 그 사랑을 간직할 수 있도록 배려했던 그 사랑을 떠올리면서 이 시를 해독하였던 것으로 생각된다.

있다. 따라서 자신의 사랑이 ‘반드시 그칠 것을 믿는다’는 것은 알려진 의 허세이며 에이론은 여전히 ‘그대’를 사랑할 수밖에 없는 것이다. 이 로써 화자는 이중화되고 있음을 알 수 있다.

이 시의 이미지는 ‘해가 뜨고 바람이 부는’ 날짜의 순환과 ‘눈이 내리고 꽃이 피어나고 눈이 그치는’ 사계절의 순환 속에 현현된다. 계절의 순환은 변함 속에 변화지 않음이라는 역설적 의미를 갖는다. 즉 이 시의 이미지는 화자의 사랑이 변하지 않음과 은유 관계에 놓여 있다고 말할 수 있다.

화자 : 어조 -

화자 자신에 대한 반어

사랑 혹은 기다림에 대한 반어와 역설적 어조

자연의 순환 ← 변하지 않는 화자의 사랑과 은유적 관계

이외에도 사랑과 죽음에 의한 이별을 제재로 한 시들로 역설적 어조 등이 나타나는 경우가 있다.<sup>42)</sup>

도중환의 <옥수수밭 옆에 당신을 묻고>에서도 변증법적인 만남이 보여진다.

견우 직녀도 이날만은 만나게 하는 칠석날 / 나는 당신을 땅에 묻고 돌아오네. …중략… 은하 건너 구름 건너 한 해 한 번 만나게 하는 이 밤 / 은하물 동쪽 서쪽 그 멀고 먼 거리가 / 하늘과 땅의 거리인 걸 알게 하네. 당신 나중 흙이 되고 내가 훗날 바람 되어 다시 만나지는 길임을 알게 하네.<sup>43)</sup>

42) 앞으로 거론되는 시들에 대한 내성보고 제시는 생략하도록 한다.

43) 도중환, <옥수수밭 옆에 당신을 묻고> 일부, 김태형·정희성 편, 『현대시

화자와 그의 아내는 아이러니컬하게도 ‘칠석날’ 사별한다. 그러나 오히려 견우와 직녀가 한 해 한 번 만나는 날, 둘이 이별하였으므로 역설적으로 다시 만날 수 있으리라 생각한다. ‘하늘과 땅의 거리’가 오히려 ‘다시 만나지는 길’이라고 하는 역설은 ‘거리’에 대한 일반적인 상식을 해체시킨다.

그러나 ‘흙’과 ‘바람’은 영원히 함께 할 수 있는 쌍이 아니다. 즉 화자와 은유 관계인 ‘바람’과 ‘당신’과 은유 관계인 ‘흙’은 그 ‘바람’과 ‘흙’의 속성 때문에 늘 함께일 수가 없다. ‘바람’이 ‘흙’에 머무른다면 그것은 이미 ‘바람’이 아니다. ‘바람’은 ‘흙’에 흔적을 남길 수 있을 뿐이고, 둘의 만남은 언제나 순간적이다. 그들의 만남에는 중심이 없다. 그렇다면 화자와 아내의 만남은 견우와 직녀가 하루를 보기 위해 삼백육십사일을 떨어져 있듯이, 순간의 결합을 위해 오랫동안 이별해야 한다. 그 기다림의 시간은 만남이 있기에 가능하다. 기다림의 시간 속에 이미 존재하는 만남의 기억, 기다림의 시간 속에 새겨진 만남의 흔적, 그 흔적의 선명한 돌출이 바로 그들의 만남이 되는 것이다. 아래 도식에서 ‘=’은 은유 관계를 나타내는 기호이다.

화자(=바람) :어조 —

이별과 청자(당신=흙)에 대한 안타까움과 역설적 어조

은하물 ← 삶과 죽음의 경계를 상징

하늘과 땅의 거리 ← 삶과 죽음의 거리와 은유적 관계

<옥수수밭 옆에 당신을 묻고>에서 ‘하늘과 땅의 거리’를 만남의 길이

의 이해와 감상-교과서에 나오는 시, 교과서에 나오지 않는 시 243편, (주) 문원각, 1994. 158면.

라고 역설적으로 표현한 것과는 달리, 김소월의 <초혼>에서는 그 ‘거리’로 인해 두 세계가 단절되어 있음을 보이고 있다.

부르는 소리는 비껴가지만 / 하늘과 땅 사이가 너무 넓구나. // 선 채  
로 이 자리에 돌이 되어도 / 부르다가 내가 죽을 이름이여! / 사랑하던  
그 사람이여! / 사랑하던 그 사람이여!<sup>44)</sup>

화자는 이미 죽은 ‘사랑하던 그 사람’을 끊임없이 부른다. ‘부르는 소리가 ‘비껴’간다는 것은 부르는 소리가 곧장 하늘을 향해 직선으로 상승하지 않고 수평적으로 상승하며 수평적으로 퍼진다는 의미를 환기시킨다. ‘소리’는 온전히 전달되지 못하고 흔적으로 퍼져 끊임없이 연기되는 것이다. 화자는 그 흔적 때문에 오히려 더 안타까워한다. 차라리 ‘비껴가지’도 않는다면 그의 안타까움은 덜할 것이다. 그 흔적 때문에 죽은 이를 더 잊지 못하고 그를 더 치절하게 부른다고 볼 수 있다. 그 슬픔의 응결체가 ‘돌’로 형상화된다. 즉 ‘돌’과 화자는 은유적 관계를 형성한다.

화자(=돌) : 어조 -

이별에 대한 안타까움과 비탄의 어조

하늘과 땅 사이 ← 삶과 죽음의 거리와 은유적 관계

반면, 서정주의 <귀족도>에서는 화자가 ‘귀족도’로 비유되면서, ‘임’과의 완전한 단절을 나타내고 있다.

44) 김소월, <초혼> 일부, 『문학(상)』, 선영사(제6차 교육과정), 110면.

\_\_\_\_\_ 『문학(하)』, (주) 한샘출판(제6차 교육과정), 102면.

\_\_\_\_\_ 『문학(하)』, (주) 천재교육(제6차 교육과정), 41면.

흰 옷깃 여며여며 가읍신 임의 / 다시 오진 못하는 파촉 삼만 리 //  
 ...중략... // 초롱에 불빛, 지친 밤 하늘 / 굽이굽이 은햇물 목이 젖은 새,  
 / 차마 아니 솟은 가락 눈이 감겨서 / 제 피에 취한 새가 귀촉도 운다. /  
 그대 하늘 끝 호을로 가신 임아.<sup>45)</sup>

‘임’은 ‘다시 오진 못하는 파촉 삼만 리’로 ‘호을로’ 갔다. ‘임’은 <초  
 혼>에서처럼 ‘다시 오진 못하는’ 곳으로 가 화자가 있는 세상과 완전히  
 단절된 것이다. 여기서 ‘귀촉도’는 화자와 계열 관계를 이루며 ‘파촉 삼  
 만 리’는 죽음의 세계를 상징한다고 할 수 있다.

화자(=귀촉도) : 어조 -  
 이별에 대한 안타까움과 애상, 비탄의 어조  
 파촉 삼만 리, 하늘 끝 ← 죽음의 세계 상징

### 3.2. 개별 시텍스트에 대한 교육연구

시 스크립트의 슬롯 메우기는 학습자가 화자로 창의적 가정(creative if)을 함으로써 더욱 활성화된다. 학습자는 화자로서 어조를 체험하고 이 미지를 느낄 수 있는 것이다.

우선 개별 시 읽기에 교육연구적 방법을 적용한 실험을 실시하였다.

#### 실험 3.

실험 목적: <낙화>의 어조와 이미지, 이미지가 비유 혹은 상징하는 것, 시의 의미 등을 학습자들은 교육연구를 통해 도출한다는 것을 검증

45) 서정주, <귀촉도> 일부, 『문학(상)』, (주) 동아서적(제6차 교육과정), 63면.

한다.

실험 절차:

① <낙화>에 대한 핫씨팅을 실시하였다. 핫씨팅의 과정은 워밍업(warming-up), 교사의 질의, 학습자의 답변으로 이루어진다. 워밍업 과정에서는 학습자 스스로가 자신을 시의 화자라고 가정하게 하는 것이 중요하다. 철저한 동일시가 없이는 화자의 어조 등을 체화할 수 없다.

교사와 학습자 사이에는 다음과 같은 대화가 이루어졌다.

교사: (화자)당신은 어떤 상황에 빠져 있습니까?

학습자(화자): 사랑하는 사람과 이별하였습니다.

교사: 당신의 감정은 어떤가요?

학습자: 슬프고 안타깝습니다.

교사: 단지 슬프고 안타깝기만 합니까?

학습자: 아름답기도 합니다.

교사: 아름다운 이유는 무엇인가요?

학습자: 꽃이 떨어지고 있습니다. 꽃이 떨어져 열매를 맺는 것처럼 나의 사랑도 그침으로 씨 성숙하게 됩니다.

② <낙화>에 대한 이야기 구성(story building)을 실시하였다. 여기에서도 워밍업을 통해 화자로의 창의적 가정이 전제되어야 한다. 이런 상태에서 학습자들에게 시를 낭독하게 하고 그 다음을 이어서 상황과 사건, 심정 등을 이야기하도록 한다. 다음은 학습자의 이야기 구성을 제시한 것이다.

학습자: 저는 이별을 했어요. 너무 사랑했지만 어쩔 수 없었죠. 봄에 꽃이 피지만 곧 떨어지지요. 꽃이 떨어지는 것처럼 이별하는 것은 아름답기도 하더군요. 우리는 꽃잎이 지듯이 손을 흔들며 헤어졌습니다. 이별할 때 이별하는 것은 아름다운 것입니다. 그 사람의 뒷모습도 아름답

더군요. 이별 이후 저는 더 성숙하였습니다. 샘터에 물이 고인 듯 제 영혼은 슬프소 맑게 빛났죠.

③ <낙화>에 대한 앙상블을 고려한 마음을 실시하였다. 마음은 여러 학습자가 함께 연행하도록 하였는데 학습자들은 우선 화자와 화자의 연인, 꽃잎들로 배역을 설정하였다. 장면별로 묘사하면 다음과 같다.

장면1. 빈 무대(empty space). 화자와 그의 연인이 헤어진다. 헤어지는 모습 배후에 꽃이 떨어진다(학습자들은 손으로 얼굴을 받치는 행위로 꽃을 형상화하였다). 떨어지는 꽃의 얼굴 표정은 밝기만 하다.

장면2. 화자만 혼자 남았다. 처음에는 슬픈 듯한 모습이더니 점차 얼굴이 밝아진다. 떨어지는 꽃을 손으로 어루만진다. 슬프면서도 행복한 표정이다. 화자도 장면1에서 떨어졌던 꽃처럼 낙화하는 듯한 행위를 한다.

#### 실험 결과 분석과 해석:

교육연극적 기법이 타당한지를 밝히기 위해서는 실험을 통해 나타난 학습자의 반응이 시에 대한 심적 표상의 구성 결과인지를 검증해야 한다. ①의 핫씨팅, ②의 모노드라마, ③의 마임에서 학습자가 말한 것이 무엇을 표상한 결과인지 도식할 수 있다. 예를 들어 ①에서 ‘꽃이 떨어져 열매를 맺는 것처럼 나의 사랑도 그침으로 씨 성숙하게 됩니다.’라는 학습자의 말은, 그가 낙화의 이미지가 이별과 은유 관계임을 표상했다는 근거가 된다.<sup>46)</sup>

①, ②, ③ 각각의 교육연극적 연행에서 학습자가 한 말이 무엇을 표상한 것인지 간단하게 도식하면 다음과 같다.

46) 이러한 교육연극적 수업이 끝나고 교사는 이에 대한 설명을 덧붙일 수 있다. 학생들이 답한 것이 시의 약호에 있어서 무엇에 해당하는 것인지 지적해 주는 것이다.

	제 재	화자와 역설적 어조	이 미 지	은 유
①에서의 학습자 말	사랑하는 사람 과 이별하였습 니다.	슬프고 안타깝습니 다. 아름답기도 합 니다.	꽃이 떨어져 열매를 맺는 것처럼 나의 사랑도 그침으로 써	성숙하게 됩니다.
②에서의 학습자 말	저는 이별을 했 어요	꽃이 떨어지는 것 처럼 이별하는 것 은 아름답기도 하 더군요	우리는 꽃잎이 지듯이 손을 흔들며 헤 어졌습니다.	
③에서의 학습자 말	화자와 그의 연 인이 헤어진다	처음에는 슬픈 듯 한 모습이더니 점 차 얼굴이 밝아진 다. 슬프면서도 행 복한 표정이다.	헤어지는 모습 배 후에 꽃이 떨어진 다(학습자들은 손 으로 얼굴을 받치 는 행위로 꽃을 형 상화하였다). 떨어 지는 꽃의 얼굴 표 정은 밝기만 하다.	화자도 장면1에서 떨어졌던 꽃처럼 낙화하는 듯한 행 위를 한다.

### 3.3. 상호적 텍스트의 상호적 연극

〈진달래꽃〉, 〈낙화〉, 〈즐거운 편지〉, 〈옥수수밭 옆에 당신을 묻고〉,<sup>47)</sup> 〈초혼〉, 〈귀족도〉는 유사한 제재에, 서로 대비되는 어조를 지니고 있으며, 다양한 이미지로 약호화되어 있다. 또 각 시의 이미지는 대부분 이별이나 사별을 통한 거리 등을 비유 혹은 상징하고 있다.

앞에서 〈낙화〉의 교육연극을 통한 시 읽기를 제시하였는데, 여기서는 앞서 심적 표상을 제시했던 여섯 편의 텍스트를 상호적 연극으로 연행하는 방법을 실험 4를 통해 검증하겠다.

47) 이하 〈옥수수밭에〉.

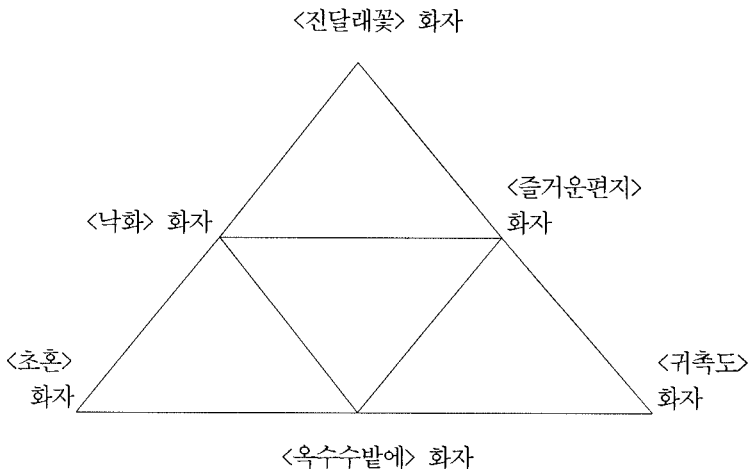
실험 4.

실험 목적: 상호적 연극이 시텍스트의 상호적 읽기(inter-reading)에 활용될 수 있음을 밝힌다.

실험 절차:

① 여섯 명의 학습자들에게 여섯 편 각 시의 화자역을 연행하게 하였다. 그 화자역의 학습자들이 서로 자신의 이별에 관해 대화하였다. 화자역의 학습자들은 각 텍스트의 화자로 동일시된 상태에서 사랑과 이별에 대한 감정, 주위의 배경에 대해 말하였다.

여섯 명의 화자들의 대화는 처음에는 1:1로 이루어지다가 차츰 세 명, 네 명, 다섯 명, 여섯 명 모두의 대화로 확충되었다. 즉 대화의 패턴은 아래와 같은 관계 속에서 이루어졌다.



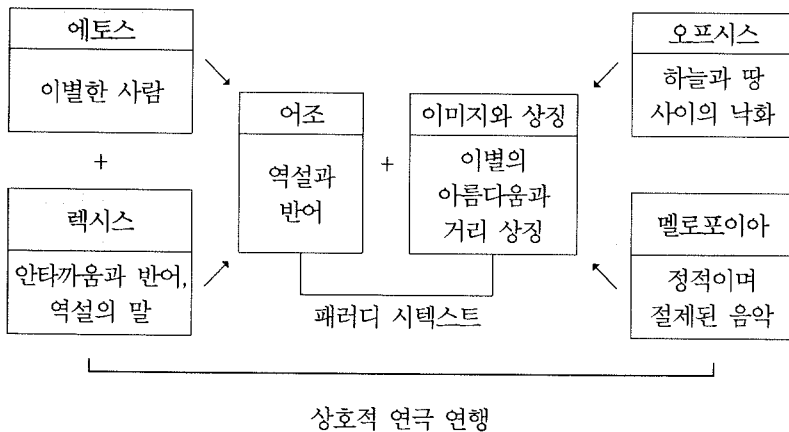
위 도식에서 교점이나 꼭지점이 이루는 직선은 화자 두 명의 대화 관계이고, 점이 이루는 삼각형, 사각형의 꼭지점에 놓인 화자들의 대화도

형성될 수 있음을 볼 수 있다. 대화는 직선의 관계에서 큰 삼각형에 포함된 작은 삼각형의 관계, 사각형의 관계, 큰 삼각형의 관계로 확대되었다.

이들의 대화는 개별 화자들의 대화적 연행에서 벗어나 차츰 하나의 텍스트로 재약호화되는 양상을 보였다. 즉 여섯 편의 텍스트가 하나의 패러디 텍스트로 재구성되었다. 화자는 이별을 한 사람으로 이별이나 자신에 대해 반어적이면서도 역설적인 태도를 가진 사람으로 설정되었다. 이미지는 화자와 화자의 연인의 경계를 상징하는 하늘과 땅의 거리로 형상화되고, 이별 당시의 모습은 꽃이 떨어지는 것으로 설정되었다. 이와 함께 음향(청각적 이미지, melopoia)도 설정되었는데, 그것은 정적이고 감정도 절제된 김광민의 피아노곡 <Goodbye Again>이었다.

이로써 학습자들은 이별한 화자로서의 에토스, 화자의 어조나 말로서의 렉시스, 이별한 이야기인 미토스, 구체적 장면인 오프시스, 음향인 멜로포이아 등을 설정하여 상호적 연극으로 연행하였는데, 이 연행 결과는 또 하나의 패러디 텍스트로 생산될 잠재성을 안고 있었다.

학습자들의 상호적 연극의 연행 양상과 그것이 패러디 시텍스트로 어떻게 생산될 수 있는지 도식하면 다음과 같다.



위 도식에서 보듯이 여섯 편 시텍스트가 상호적 연극으로 연행되면서 하나의 페러디텍스트로 생산된다.

### 3.4. 토론

시텍스트를 교육연극으로 연행할 때 나타난 점들을 중심으로 교육연극적 방법으로 시 읽기를 할 때의 유의점 등을 살펴보기로 하자.

① 모노드라마의 경우, 학습자는 자신이 화자라고 상상하면서 독백하였다. 처음에는 자의식 때문에 자신을 표출하는 것이 서툴렀으나, 미미크리(mimicry) 상태로의 진입을 용이하게 하기 위해 배경음악<sup>48)</sup>을 제공한 결과 화자로의 동일시를 통한 말하기가 자유로웠다.

화자로의 동일시를 염두에 두었기 때문에 현실적 자아로서의 발언은 대부분 하지 않았으나, 학습자 자신의 가치관이나 상식 등과 거리가 있는 내용일 경우, 화자가 아닌, 독자로서 말하는 경우도 있었다. 이것은 거리두기를 통한 읽기의 방법으로서 핫씨팅을 통해 표현해 볼 수 있었다.

② 화자 역을 맡은 학습자가 관객으로서의 학습자 앞에 서서 관객으로서의 학습자의 질문에 대답하는 핫씨팅을 실시하였다. 관객으로서의 학습자들은 시의 심적 표상을 구성할 때 자신의 스키마에 쉽게 동화되지 않는 것에 대해 질의하는 경우가 많았다. 예를 들면, <진달래꽃>에서 이별의 상황에 어떻게 꽃을 뿌릴 수 있으나 등의 질문이었는데, 이에 대해 화자로서의 학습자는 그것이 바로 진정한 사랑이라고 답함으로써 자연스럽게 ‘역설’과 ‘상징’의 의미를 이끌어내었다.

문제점도 있었다. 화자 역을 맡은 학습자가 한 명일 경우, 학습자는 너무 많은 질의에 곤란해 하였는데, 이것은 화자 역을 하는 학습자를 다수를 설정함으로써 극복할 수 있었다. 즉, 화자 역으로서의 학습자를

48) 이인성, 「연극학 서설」, 『연극의 이론』, 청하, 1988. 28면 참조.

4-5명 정도 설정하고 그 학생들이 관객으로서의 학습자의 질의에 자유롭게 대답하게 하였는데, 이런 방법은 화자 역을 맡은 학습자들 사이의 대화를 유도해냄으로써 더욱 역동적인 연행을 할 수 있게 하였다.

③ 타블로나 마임은 우선 신체적으로 자유로운 학습자들이 연행하게 하였다. 즉, 학급에서 무용이나 체육 등으로 신체의 유연성이 있는 학생들을 중심으로 연행하게 하였는데, 역시 화자로의 동일시를 어려워 하였다.

이 어려움을 극복하기 위한 두 번째 시도는, 학습자들로 하여금 자신이 지금까지 직접 경험했거나 간접 경험했던 장면을 떠올리게 하는 것이었다. 이런 상호텍스트성의 활용은 학습자의 감상 폭을 넓히게 하였으나, 본말이 전도되는 현상을 초래하기도 하였다. 즉 시 자체의 심적 표상이 주가 되는 것이 아니라 그것의 상호텍스트적 장면이 주가 되는 현상이 일어난 것이었다.

화자로의 동일시와 시 자체 해독으로의 집중은 인형극과 가면극<sup>49)</sup>을 통해 가능하였다. 시의 화자를 인형이나 가면으로 표현하게 하고 이 때 체로 타블로나 마임을 연행한 것이었다.

화자로의 동일시를 촉발시키기 위해 음악뿐만 아니라 조명을 사용할 수 있었다. 특별한 무대장치가 없는 빈공간(empty space)에서 간단한 조명을 사용하여 타블로나 마임을 실시하게 한 것이었다. 학습자들은 빈공간에서 특히 시의 이미지를 은유적으로 연행하였다.

요컨대, 타블로나 마임은 음악과 조명이 설치된 빈공간에서 인형과 가면을 사용함으로써 가능하였다.

④ 학습자들은 이야기 구성(story building)에서 알레고리적 읽기를 다양하게 수행하였다. 이야기 구성은 시를 이야기체(서사체)로 패러디하는 것과 같은 맥락이다. 시에서 화자는 이야기체에서 인물이 되며, 이미지는 시공(chronotope)이 되므로, 재구성한 이야기체에서 새로운 이야기가

49) 자의식에서 해방시키기 위해 가면을 사용할 수 있다. 얼굴을 가면으로 가림으로써 심리적인 억제(inhibition)에서 벗어나 자신의 한계를 넘어설 수 있는 것이다(Saint-Denis, Michel. 윤광진 역, 『연기 훈련』, 예니, 1997. p.158).

삽입되는 것이다.

이야기 구성도 여러 명이 순차적으로 발화하게 함으로써 결국 아곤(agon, 경쟁 놀이)이 되는 양상을 보였다.

위 실험 결과에서 볼 수 있듯이, 교육연극은 교육적이며 미학적인 것이 조화<sup>50)</sup>되는 매체이다. 이때 교사는 지식을 전달하는 권위자 혹은 지식의 근원이라기보다 학습의 촉진자(facilitator)이다. 연극은 예정된 정확한 답에 도달하게 하는 학습의 귀납적인 방법이 아니라<sup>51)</sup> 학습자들의 자발적이고 다양한 발산을 돕는 방법이 되는 것이다.

중요한 것은 교육연극이 있기 전에 교사와 학습자들이 충분히 이완되어 있어야 한다는 것이다. 워밍업(warming-up)이 전제되지 않고는 교육연극이 제대로 이루어지지 않는다. 연행(presentation) 이전의 충분한 워밍업은 학습자들의 자의식을 해방시키고 연행에 집중하게 만든다.

워밍업 매체의 내용은 시 해독과 밀접한 관계가 있는 것이어야 한다. 시의 이미지와 관련 있는 영상이나 조명, 음악, 화자의 어조나 심리와 관련 있는 가면이나 인형은 학습자들을 심리적으로 긴장시키면서도 동시에 이완시켜 줄 것이다.

#### 4. 결론

본 연구는 학습들의 시에 대한 심적 표상에 따라 시 해독 스크립트를 도식화하고, 심적 표상을 활성화시키는 매체를 개발하는 것이 목적이었다.

실험 1과 실험 2의 결과, 학습자들의 심적 표상은 자신을 화자로 동

---

50) O'Neill, Cecily. Imagined worlds in theatre and drama, Theory Into Practice, 24(3), Summer 1985. p160.

51) Hoetker, op.cit. p.28.

일시하는 것으로부터 구성된다는 것을 확인하였다. 내성보고 분석을 통해 학습자가 화자로 동일시함으로써 자연스럽게 화자의 어조를 체화하고, 화자를 둘러싼 시공(時空)인 이미지를 간접 체험하는 것을 알 수 있었다. 여기서 필자는, 이러한 학습자의 심적 표상을 더욱 정교화하기 위해 시의 약호인 '역설, 반어'라는 개념과 '상징', '비유'라는 개념을 담은 슬롯을 심적 표상 도식에 삽입하였으며, 이 도식을 학습자에게 내면화 시켰다.

실험 3과 4에서는 학습자의 시에 대한 심적 표상을 활성화시키는 매체를 개발하기 위한 연구를 수행하였다. 학습자가 화자로의 동일시를 통해 심적 표상을 구축한다면, 창의적 가정을 기본으로 하는 교육연극이 시 해독 매체로 적절하다는 가설을 세우고 그것을 검증하는 실험을 실시하였다. 실험은 하나의 시텍스트에 대한 것과 상호텍스트성을 활용한 것으로 나누어서 실시하였다. 교육연극에 의한 시 읽기는 시의 약호를 해독하게 해 줄 뿐만 아니라, 상호적 연극을 통해 또 하나의 페러디 텍스트를 생산할 수 있게 하였다.

교육연극적 방법을 수행할 때 유의해야 할 점을 도출할 수 있었다. 첫째, 학습자의 자의식을 최소화시키고 위밍업을 위한 매체로서 음향, 조명, 인형, 가면 등이 필요하였다. 둘째, 매체를 활용하더라도 그것이 매체 중심의 수업이 되지 않도록 해야 한다는 것이었다. 즉 매체는 학습자의 심적 표상이나 시 해독과 관련이 있는 것이어야 한다는 것이다. 셋째, 화자로의 가정을 학습자 한 명이 단독으로 하게 하지 않고 다수 학생들이 하게 함으로써 자연스럽게 아곤이 될 수 있었다.

교육연극을 통한 시 해독에 있어서, 가장 우선이 되어야 할 것은 그것을 직접 무대 위에 형상화하는 것이 아니라 시를 읽을 때부터 학습자가 화자로의 가정을 하는 훈련이다. 철저한 화자로의 가정은 학습자의 집중력과 심리적 이완을 필요로 한다. 이것이 전제된 화자로의 창의적 가정이 있어야만 교육연극을 통해 시 해독이 이루어질 수 있다. 이렇게

볼 때, 교육연극은 그 중심이 연행에 있는 것이 아니라 학습자의 인식 공간 자체에 있음을 알 수 있다. 교육연극은 그 목적이 연극에 있는 것이 아니라 교육에 있기 때문이다. 교육이 인간의 내면 변화라고 한다면, 교육연극의 정신은 그 목적을 충실히 수행하는 교육매체라고 할 수 있을 것이다.

더 정교하면서도 학습자의 심적 표상과 일치하는 시 해독 스크립트가 연구되고, 학습자들의 심적 표상을 활성화시킬 수 있는 다양한 교육연극적 방법이 개발되기를 기대한다.

## 참고 문헌

- 고소웅, 「낭만주의」, 『문예사조』, 이선영 편, 민음사, 1987.  
김경용, 『기호학이란 무엇인가』, 민음사, 1994.  
김준오, 『시론』, 삼지원, 1990.  
이인성, 「연극학 서설」, 『연극의 이론』, 청하, 1988.  
이정모, 「글 이해의 원리: 심리학적 모델」, 인지과학 소식, 1988.1.5.  
교육부 고시 제1997-15호 [별책 5], 『국어과 교육 과정』

- Applbee, Arthur N., Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction. Norwood, New Jersey: Ablex, 1984  
Barker, Andrew P., Bringing drama into the teaching of nondramatic literature: A report on classroom research in role-playing, The Leaflet(New England Association of Teachers of English), 87(2), Spring 1988  
Barnes, Douglas, Drama in the English Classroom, Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 1968  
Barthes, Roland, S/Z. trans. Richard Miller. New York: Hill and Wanh, 1974  
Benjamin, W., 차봉희역, 『현대사회와 예술』, 문학과지성, 1994  
Bolton, Gavin, Changes in thinking about drama in education, Theory Into Practice, 24(3), Summer 1985

- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T.J. Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, 1979.
- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology* 11, 1979
- Carpenter, Patricia A., *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Allyn and Bacon, Inc. 1987
- Clift, Renee, High school students' responses to dramatic enactment, *Journal of Classroom Interaction*, 21(1), Winter 1985
- Cole, David, 허동성 역, 『연극이벤트의 미학』, 현대미학사, 1995
- Combs, Charles E., Theatre and drama in education: A laboratory for actual, virtual or vicarious experience, *Youth Theatre Journal*, 2(3), Winter 1988
- de Man, P., *Blindness and Insight*, Univ. of Minnesota Press, 1983
- de Man, P., *The Rhetoric of Temporality*, *Blindness & Insight*(2nd Edition), 1983
- Derrida, Jacques, *The Ear of the Other*, trans. Peggy Kamuf and Avital Ronell. New York: Schocken Books, 1985
- Duran, G., 진형준 역, 『상징적 상상력』, 문학과지성, 1994
- Eco, U., 서우석 · 전지호 역, 『기호학과 언어철학』, 창하, 1987
- Gourgey, Annette F., et al. The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement, *American Education Research Association*, 1984
- Graham, Joseph F., *Onomatopoeitics: Theory of language and literature*, Cambridge Uni. Press, 1992
- Heathcote, Dorothy, and Herbert, Phyl. A drama of learning: the expert, *Theory Into Practice*, 24(3), Summer 1985
- Heathcote, Dorothy, Learning, knowing, and language in drama: an interview with Dorothy Heathcote, *Language Arts*, 60(6), September 1983
- Kenzari, M. Bechir, Deconstruction as a construction, *Architectural Science Review*, July 1994
- Link, Jürgen, *Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe*, 고규진 외 옮김, 『기호와 문학』, 민음사, 1994
- Maclean, Marie. Narrative as performance: the Baudelairean experiment, 임병권 역, *텍스트의 역학: 연행으로서 서사*, 한나래, 1997.

- O'Neill, Cecily, Imagined worlds in theatre and drama, *Theory Into Practice*, 24(3), Summer 1985
- Paz, O., *Children of the Mire*, Harvard Univ. Press, 1974
- Reed, Stephen K., *Cognition: Theory and Application(4th)*, Cole Publishing Company, 1996
- Robert, Edgar V., *Writing Themes About Literature(4th)*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey. 1976
- Rorty, Richard and Norris, Christopher, *Redrawing the Lines: Analytical Philosophy, Deconstruction and Literary Theory*, ed. Dasenbrocd, Reed W. Minnesota U.P., 1989
- Saint-Denis, Michel, 윤광진 역, 『연기 훈련』, 예니, 1997.
- Schank, R., & Abelson, R. Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1977.
- Tumer, Vitor, 이기두 · 김익두 역, 『제의에서 연극으로』, 현대미학사, 1996
- Walter, Benjamin, *Illuminations*, trans. Zahn, Harry. New York: Schocken Books, 1968

Abstract

## Activation of the Mental Representation to the Poetic Texts through the Creative Dramatics

Han, Gwi-Eun

The purposes of this paper are as follows: the first is to reconstruct the mental representation of the poetry and to make the script of reading poetry, the second is to evolve the teaching methods or media of reading the poetry. To drag conclusion of this paper, three verifications were performed.

The first and second verifications are the protocol analysis. Through the inspection, the students use the speaker of a poem as the axis to construct the internal representation of the poetry. Through conceiving themselves as the speaker of a poem, students can incorporate the tone, feel the imagery, and so on.

So, if students read poetry by considering themselves as the speaker of a poem, the creative dramatics could be the media. Because one of the essential qualities of the creative dramatics is 'creative if'. Students could fancy themselves as the speaker of a poem, and they would feel, speak, and act as the speaker.

The methods of the creative drama are melodrama, hot-seating, tableau, mime, and story building. The melodrama could be pertinent the

incorporation of the tone. Melodrama as the creative dramatics is not performance of only one student, 4-5 students would perform. This drama could be admitted to the agon.

Hot-seating is communication of the actors and spectators. Spectators could put questions to actors, and actors would reply to the questions as the speaker of a poem.

Tableau or mime could be used to represent the imagery of a poem. To perform the tableau and mime, students must be relax. So, before the performance, the warming-up is necessary.

Story building is the media on the allegorical reading. Some students could build the story considering their context.

These methods could adapted to one text or texts which have intertextuality. In particular, the performance which reflected on intertextuality becomes interperformance. The interperformance could produce the parody text.

These media of the creative dramatics would activate the mental representation and elaborate the script of reading poetry.