

한국아동청소년문학학회
제26회 2020년 학술대회

아동극 – 학교 안과 밖의 소통을 모색하다



- 일시 : 2020년 6월 13일 (토) 14:00 ~ 17:00
- 장소 :
 - ① 기조 특강 영상, 발표문·토론문 탑재:
 - 한국아동청소년문학학회 유튜브 채널 <http://bitly.kr/MrS94CIR9>
 - 한국아동청소년문학학회 구글 문서 <http://bitly.kr/vf15H94p2L>
 - ② 학술대회 실시:
 - zoom 화상 회의실 <https://zoom.us/>
- 주최 : 한국아동청소년문학학회
- 후원 : 서울교육대학교 초등국어교육연구소 · 창비어린이
역락 · 박이정

<한국아동청소년문학학회 제26회 2020년 학술대회 일정표>

아동극 - 학교 안과 밖의 소통을 모색하다

(후원: 서울교육대학교 초등국어교육연구소, 창비어린이, 역락)

1부: 특강 및 개인발표, 2부: 기획발표

일정		발표 및 내용
접수	13:30~14:00	zoom 회의실 안내 및 회원 접속
1부 특강 및 개인발표 좌장: 이향근	14:00~14:20	개회사 권혁준(한국아동청소년문학학회 회장, 공주교대)
	14:20~14:40	특강: 어린이연극 - 학교 안과 밖의 소통을 모색하다 - <똥벼락>, <마당을 나온 암탉>, 그리고 이야기, 이야기 극 강연자: 송인현(민들레 극단)
	14:40~14:50	발표주제: 1990년대 아동문학과 여성 - 출판시장·국가정책·독서운동을 바탕으로 발표자: 강도희(서울대)
	14:50~15:00	발표주제: 김정은 시대 북한 과학환상문학에 나타난 체제 문제 와 두 개의 팔루스 발표자: 서동수(신한대)
	15:00~15:10	발표주제: 연극교육에 작용하는 '가상성' 탐구 발표자: 김태호(춘천교대)
휴식	15:10~15:20	휴식
2부 기획발표 좌장: 김상한	15:20~15:35	주제발표 1: 교실 안으로 들어온 연극 - 교육연극 활동을 중심으로 발표자: 김나리(국민대) 토론자: 홍서연(서로연극연구소)
	15:35~15:50	주제발표 2: 교실 밖으로 나간 연극 - 전국어린이연극경연대회(잔치)를 중심으로 발표자: 인경훈(가림초) 토론자: 박성준(인천서면초)
	15:50~16:05	주제발표 3: 아동극의 사적 고찰과 현재 아동극 방향 발표자: 손증상(경북대) 토론자: 오판진(서울교대)
	16:05~16:20	주제발표 4: 과정 중심 쓰기 교육을 위한 과정드라마 연구 발표자: 김주연(서울교대) 토론자: 이나라(성남교육연극연구회)
	16:20~16:40	종합토론
	16:40~16:50	연구윤리특강
폐회	16:50~17:00	폐회사

목 차

기획 발표 ○●

【특강】어린이연극 - 학교 안과 밖의 소통을 모색하다

- 〈똥벼락〉, 〈마당을 나온 암탉〉, 그리고 이야기, 이야기극 8
- 발표: 송인현(민들레 극단)

【주제 발표 1】교실 안으로 들어온 연극

- 교육연극 활동을 중심으로 18
- 발표: 김나리(국민대)
- 토론: 홍서연(서로연극연구소)

【주제 발표 2】교실 밖으로 나간 연극

- 전국어린이연극경연대회(잔치)를 중심으로 37
- 발표: 인경훈(가림초)
- 토론: 박성준(인천서면초)

【주제 발표 3】아동극의 사적 고찰과 현재 아동극 방향 59

- 발표: 손증상(경북대)
- 토론: 오판진(서울교대)

【주제 발표 4】과정 중심 쓰기 교육을 위한 과정드라마 연구 78

- 발표: 김주연(서울교대)
- 토론: 이나라(성남교육연극연구회)

개인 발표 ○●

【개인 발표 1】1990년대 아동문학과 여성

- 출판시장·국가정책·독서운동을 바탕으로 93
- 발표: 강도희(서울대)

【개인 발표 2】김정은 시대 북한 과학환상문학에 나타난 체제 문제와 두 개의 팔루스 109

- 발표: 서동수(신한대)

【개인 발표 3】연극교육에 작용하는 ‘가상성’ 탐구 125

- 발표: 김태호(춘천교대)

연구 윤리 특강 ○●

- 김환희(윤리위원장) 140



제26회 2020년 학술대회



어린이연극 - 학교 안과 밖의 소통을 모색하다.
: <똥벼락>, <마당을 나온 암탉>, 그리고 이야기, 이야기 극

기조 강연: 송인현(극단 민들레)

어린이연극 - 학교 안과 밖의 소통을 모색하다

- <똥벼락>, <마당을 나온 암탉>, 그리고 이야기, 이야기 극

송인현(극단 민들레)

‘어린이·청소년은 누구나 균등하게 문화예술을 향유하고 여가를 즐길 권리를 갖는다!’ 유엔아동권리협약 31조입니다. 세계 많은 나라에서 이 법을 근거로 어린이·청소년 문화예술 정책을 펴고 있습니다. 그리고 여기서 말한 균등의 가치를 실천하기에 비교적 수월한 곳이 학교이기 때문에, 또 학교에서도 교육의 가치를 확장하기 위해서 문화예술을 학교 안에서 수용하고 있습니다.

학교에서 연극을 수용한다고 했을 때, 제일 먼저 떠올리는 것은 ‘수업과 연계’인데 - 개인적으로 이는 바람직하지 않다는 생각하지만 - 이 부분은 제가 교육을 말 할 위치에 있지 않기 때문에 접기로 하고, 저는 ‘공연예술로서의 연극’이 학교와 소통하는 방법을 담아보려고 합니다. 그래서 앞에서는 <예술 감상>에 대해, 뒤에서 <예술 행위>를 말하려 합니다. 일반적으로 감상은 교육의 영역에서 크게 다뤄지고 있지 않습니다. 이는 감상의 힘을 잘 몰라서입니다. 감상이야말로 가장 쉽게, 가장 적은 비용으로 예술의 가치를 공유하는 것이고 나아가 교육의 가치를 실천하는 방법입니다. 뇌과학에서 분석하기로 ‘감상을 하는 순간에 예술가의 창작활동과 비슷한 뇌활동이 일어난다’고 합니다. 그러니 예술 감상이야말로 가장 손쉬운 예술행위가 아니고 무엇이겠습니까.

발표는 감상의 경험을 바탕으로 욕구가 생겼을 때, 적어도 감상의 경험치를 활용할 수 있을 때 하는 것이 바람직하다고 생각합니다. 경험과 충동이 일어난 다음에 예술 활동, 연극 만들기를 하는 것이죠.

그러면 본격적인 이야기로 들어가기 전에 ‘왜 연극을 봐야하는지, 왜 연극을 해야 하는지’를 생각해보려 합니다.

- 왜 연극을 봐야 할까요?

첫째, 시민이 되기 위해서입니다. 과거 그리스에서 지금의 연극 형태가 갖춰질 무렵, 연극은 시민들만 봤습니다. 바꿔 생각하면 연극을 통해 시민의식을 키웠던 겁니다. 대표적인 작품으로 <안티고네>를 들 수 있습니다.

형제가 싸웠습니다. 그런데 나라(국가)는 ‘형은 물어주고 동생은 물어주지 말라’는 명을 내립니다. 그것은 법입니다. 이 형제의 자매들은 이 법을 따라야할까요? 작가는 시민들에게 인간이 해야 할 도리가 법보다 우선이 아니겠냐는 시각을 갖고 관객에게 질문을 던집니다. 이론가들은 흔히 ‘자연법과 인위법의 대치’라고 하지만 작가적 관점에서 보면 작가는 자연법이 우선이 아니냐는, 권력의 힘으로 만든 법보다 인간의 보편적 감성이 더 중요하지 않겠느냐는 시각을 전합니다. 자매의 이름이 ‘안테고네’와 ‘이스메네’인데, 안티고네라고 제목을 붙인 걸 보면 작가의 의도를 알 수 있지 않습니까? 이러한 경험을 통해서 인간은 비판적 시민

의식을 갖춰야 진정한 시민이 된다는 사회의식을 키웠던 것입니다. 우리 어린이 청소년들이 진정한 시민으로 자라게 하려면 연극을 보여줘야 합니다.

둘째, ‘사회의 아픔을 치유하고 승화하는 일’입니다. 그래서 사회 구성원들이 아픔을 딛고 일상으로 돌아갈 수 있는 힘을 갖게 하는 것입니다. 일종의 샤먼이라고 할까요? 위와 같은 시기 위 작품의 작가는 아테네가 스파르타와 전쟁을 하면서 역병으로 크게 패하고 시민들이 고통 받을 때, <오이디푸스 왕>을 공연하였습니다. 아마 위 작품에 앞서 공연을 하였으니 이것이 먼저의 목적일지 모르겠지만, 저는 앞뒤를 바꿔 이야기하렵니다. 오이디푸스 왕이 공연 될 때, 시민들은 전쟁 중에 지도자를 잃고 전염병으로 부모 형제 친구들을 잃은 상태였다고 합니다. 연극은 그 슬픔을, 그 절망을 넘어서기 위한 진혼곡이었습니다. 이 공연이 이뤄진 것은 디오니소스 축제인데, 축제에서 ‘비극’을 공연한 것입니다. 축제에 대한 일반적인 상식으로는 축제에서 비극을 공연했다는 것이 언뜻 이해가 안 되겠지만, 우리가 일반적으로 생각하는 놀이 형식의 축제가 아니라 하나의 제의로 받아들이면 이해가 될 듯합니다. 그러니까 연극을 보고 그 사회의 아픔을 이겨내고 사회가 다시 일어설 수 있는 힘을 갖게 되었던 것이죠. 집단치유의 힘을 갖게 되는 것입니다. 이 디오니소스 신전 - 그리스의 연극 극장 - 바로 옆에는 의학의 신 아스클레피오스 신전이 있었습니다. 이 의학의 신 아스클레피오스는 요즘에도 우리 곁에 있죠. 바로 의사들 가운데서 그려진 ‘지팡이에 뱀이 휘감긴 문양’이 아스클레피오스 신입니다. 이 의학의 신 아스클레피오스를 위한 축제는 디오니소스 축제 전날에 열렸다고 합니다. 육체의 건강과 정신, 영혼의 건강을 함께 생각한 것이죠.

셋째, 공동체 의식을 갖기 위해서입니다. 같은 시간에 같은 공간에서 같은 공연을 봄으로써 ‘집단 일체감’을 느끼는 것입니다. 물론 보다 적극적인 행동으로 우리의 ‘대동놀이’가 있지만 공연을 함께 하는 것은 매우 쉬운 방법으로 동질감을 느끼게 하는 행위입니다. 현대 어린이들은 부모의 조건에 따라 너무나 다른 경험을 갖고 자랍니다. 같은 시대를 산 사람들도 공감하는 경험치가 완전히 다릅니다. 동시대를 살아가는 사람들이 동질감을 느끼게 하는 방법으로 ‘함께 공연보기’는 매우 쉽고 유용한 방법입니다.

넷째, 다름을 이해하고 다양성을 쉽게 알고 익히기 위해서입니다. 공연을 보고 작품에 대해 이야기하다 보면 사람마다 각기 다른 생각을 갖고 있다는 것에 놀라게 됩니다. 그런데 이 다름은 자신의 생각과 충돌한다고 크게 불쾌하지 않습니다. 아니, 다름수록 재미있습니다. 그래서 다름을 쉽게 인정하게 됩니다. 이러한 상황이 반복되다보면 자연스럽게 다른 영역에서도 다름을 쉽게 받아들일 수 있게 되겠죠. 물론 토론을 하면서 충돌도 있을 수 있지만, 이는 다른 문제를 다룰 때 생기는 충돌보다는 매우 약한 단계일 것입니다.

다섯째, 독창적인 생각을 하고 창의력을 키우기 위해서입니다. 어쩌면 많은 사람들이 이 부분을 연극 감상의 목적으로 제일 앞에서 강조할지 모릅니다. 이는 예술이 갖고 있는 큰 힘입니다. 더군다나 현대 교육의 무게중심이 창의성으로 옮겨가고 있는데, 이러한 창의성을 키우는 가장 쉬운 방법이 연극을 보는 것입니다. 상상력은 가만히 앉아서 생각만 한다고 생기는 것이 아닙니다. 상상을 이끌어낼 자극이 필요하죠. 연극은 관객에게 이러한 뇌활동을 촉진시킵니다. (물론 많은 연극들이 이러한 활동을 담당하고 있는지는 다시 살필 문제입니다.) 창의력을 키우는 방법으로 가장 쉬운 방법은 바로 연극을 보는 것입니다.

여섯째, 아름다운 우리말을 쓰기 위해서입니다. 요즈음 우리는 ‘언어가 오염되었다’는 말을 자주 합니다. 그렇다면 오염되지 않는 말은 무엇이고, 모범이 되는 말은 어디에 있을까요? 우리는 흔히 아나운서의 말을 표준으로 생각하는데, 이는 정보전달의 수단으로는 적합하지만 인간의 다양한 감정을 전하기에는 부족합니다. 어쩌면 앞으로 AI가 대체할 수도 있습니다. 너무 정직한 언어만 쓰면 이를 변형하고 싶은 욕구가 생길 수 있습니다. 이것이 언어의 오염으로 나갈 수 있고요. 하지만 무대 언어는 그렇지 않습니다. 한숨은 물론 포즈, 심지어 인간의 언어가 됩니다. 물론 몸짓까지 사용하죠. 인간의 다양한 감정을 가장 잘 전달할 수 있는 것은 연극, 즉 무대언어입니다.

벨기에나 캐나다에 있는 일부 극단들이 프랑스 정부의 지원을 받습니다. 프랑스어를 사용하는 연극을 하기 때문이죠. 연극은 살아있는 말을 교육할 수 있는 가장 효과적인 방법입니다.

물론 말을 사용하지 않는 연극도 있습니다. 노래만 부르는 연극도 있고 흥얼거림만 사용하는 공연도 있습니다. 이러한 행동도 말과 함께 하는 인간의 언어입니다. 대사가 적거나 없는 연극은 그런 연극대로 인간의 언어를 확장시키고 있는 것입니다.

우리말이 오염되었다고 하는데, 이는 가르친다고 해결될 문제가 아니라 더 재미있는 말을 사용하게 하면 됩니다. 아름다운 말, 인간의 언어를 완성하는 것은 무대 배우들의 말입니다.

일곱째, 이야기의 힘입니다. 이야기는 상상력을 키우는 방법이기도 하고 지식을 전달하는 수단이기도 합니다. 이야기를 통한 지식의 전달은 보다 확장성을 가질 수 있습니다. 교육을 위한 교육이 아니라 이야기를 듣는 것으로 저절로 교육, 그 이상의 가치를 실현하는 것입니다.

이 밖에도 현장성도 중요한 덕목 가운데 하나입니다. 현대인들은 영상이나 AI를 통한 간접 소통이 점점 익숙해지고 있습니다. 특히 코로나19사태 이후 직접 면대면 소통보다는 간접 소통이 더 발달할 것입니다. 하지만 대면을 통한 소통의 가치는 변함없을 것입니다. 즉 인간의 소통 방법이 다양해지면질수록 기초 소통 능력이 중요해질 것입니다.

그리고 무엇보다 학생들의 행복을 위해서입니다. 학창시절, 학업의 틀을 벗어나 창의적인 공연을 본다는 것은 매우 인상적인 일이고, 이러한 경험은 오래오래 반추게 될 것입니다. 특히 교실이나 체육관 등 학교 시설에서 공연을 본다면 또 다른 감동으로 남게 될 것입니다.

앞서 ‘수업과 연계’를 잠깐 이야기했는데, ‘예술가가 공연 속에 수업 내용을 담는 것 보다는 공연을 교사가 자신의 수업과 연계를 시키는 것’이 바람직하다고 생각합니다. 예술가들에게 수업과 연계한 작업을 요구하는 것은 자칫 예술을 교육의 틀에 가두는 일이 될 수 있고, 교사들의 영역을 넘는 것일 수도 있습니다. 무엇보다 예술의 근본 가치를 퇴색시킬 수 있습니다. ‘연극을 보는 것’만으로 이미 교과 과정과 연계되었다고 생각하면 안 될까요? 물론 교사가 그 후속 작업을 안 해도 상관없습니다. 굳이 교육과 연결을 시키지 않아도 학생들은 자신의 삶과 의미를 찾는 능력이 있을 테니까요. 이것이 바로 감상의 힘입니다.

이래서 누구나 연극을 봐야 하고, 그런 환경을 마련해야 합니다.

이제부터 ‘왜 연극을 해야 할까’를 생각해보려고 합니다. 교육에서는 학생들이 직접 예술 행위를 하는 것은 당연히 교육의 하나라고 생각합니다. 하지만 이것이 교육의 수월성, 혹은 교육과정의 틈을 메우기 위한 정도로만 생각하고 있지는 않나 싶습니다.

- 왜 연극을 해야 할까요?

첫째, 주목받기 위해서입니다. 어처구니없이 들릴지 모르지만 주목을 받는다는 것은 매우 중요한 일입니다. 아기 때부터 주목을 받고 자란 아이들을 사랑을 받고 있다는 확신이 있기 때문에 안정적입니다. 주목을 받는 것으로 활기를 줍니다. 소위 문제아라는 사람들이 연극을 하면서 좋아지는 사례를 많이 접할 수 있습니다. 바로 주목받는 힘이 있기 때문입니다. 교실에서 선생님 말씀에 항상 토를 달거나 딴지를 거는 학생들이 있습니다. 주목을 받고 싶어서죠. 하지만 보다 긍정적인 주목을 받게 하면 책임감도 생깁니다. 주목 받는 것은 두려움이기도 합니다. 공연하기 전, 대부분의 아마추어들은 떨린다고 합니다. 이것이 바로 순수한 두려움이 아닐까요? 학생들이 순수와 닿는 순간입니다. 이러한 경험을 한 사람들은 스스로 사회적 책임을 갖게 됩니다. 남의 눈이 무서워서가 아니라 스스로 그 두려움의 감성을 따르게 되는 것입니다. 한마디로 나쁜 일을 할 수 없게 되는 것이죠. 이 두려움은 외부의 폭압에 의한 두려움이 아니라 인간의 선한 심성을 깨우고 감성을 키우는 힘입니다.

둘째, 공감능력이 커집니다. 연극을 만들면서 다른 사람의 입장이 되는 겁니다. 처음에는 대사를 외우고 외운 대사를 멋지게 표현 하려고만 생각할지 모릅니다. 단순히 흉내 내기에 그칠 수 있습니다. 하지만 이러한 경험, 즉 다른 사람이 되어본다는 경험은 후에 여러 가지 상황에서 다른 사람의 입장이 되어 보는 단초가 됩니다. 다른 인물이 되어 보면 머리로만 이해하는 것보다 훨씬 공감할 수 있는 힘이 생깁니다. 흔히 배우를 ‘남의 흉내를 내는 사람’으로 알고 있고, 그렇게 표현되어 있는 글들이 있습니다. 아닙니다. 배우는 그 인물이 되려고 노력하는 사람들입니다. 이러한 노력을 하기 때문에 연극을 하면 당연히 공감능력이 커지는 것입니다.

셋째, 상대방을 이해하고 의견을 조율하는 힘이 생깁니다. 연습을 하면서 의견 충돌이 생기고 그 충돌을 해결하면서 조화를 찾는 방법을 찾게 됩니다. 그래서 남의 의견을 수렴할 줄도 알고 자신의 의견을 관철하기 위해 필요한 방법도 찾게 됩니다. 물론 학생들이 연극을 할 때는 “다시는 연극 안 해” 할 정도로 미워하는 사람이 생길 수 있습니다. 하지만 이는 그 사람이 다른 사람을 받아들일 수 있는 한계가 빨리 드러난 것 뿐입니다. 대부분은 그 갈등을 딛고 무대를 완성합니다. 목표가 좋다고 모두가 한 마음이 되는 것은 아니죠. 서로 조금씩 다른 점이 있더라도 의견을 조율하면서 정해진 목표를 향해가는 힘을 얻게 됩니다.

넷째, 아름다운 말을 사용할 수 있는 힘이 생깁니다. 여기서의 말은 배우의 입을 통해서 나오는 말 뿐 아니라 몸짓까지 포함한 의사소통의 수단을 말합니다. 우선 대사 전달을 위해 또박또박 말하는 습관을 키우게 됩니다. 이러한 경험은 단순히 연극 한 편 만드는데 그치는 게 아니라 성장하면서 중요한 언어 습관을 형성하게 됩니다.

다섯째, 건강한 몸을 가꾸기 위해 노력하게 됩니다. 얼굴이 잘생겼다 못생겼다하는 기준

이 아니라, 몸이 말랐다 뚱뚱하다는 기준이 아니라 인물을 표현하기 위해서는, 무대에서 움직이기 위해서는 신체 훈련을 하게 됩니다. 개성 있는 자기 모습을 사랑하게 되고 잘 움직이기 위해 노력하다보면 건강하게 몸을 가꾸게 됩니다.

여섯째, 저는 개인적으로 이 부분이 무엇보다 중요하다고 생각하는데 한계 안에서 최선의 결과를 만들어내는 힘이 생긴다는 것입니다. 연극을 만드는 것은 한계 안에서 최선의 방법을 찾는 것입니다. 공간과 시간의 한계도 있지만 보다 큰 난관은 비용의 한계입니다. 하지만 이 한계가 있기 때문에 연극적 상상이 가능한 것입니다. 연극적 상상은 한계 안에서 최선의 결과를 만들어내는 상상력입니다. 가장 쓸모 있는 상상력이라고 할까요. 그래서 어려서 연극을 하는 것은 매우 중요합니다. 살면서 무수히 부딪히는 한계에서 최선을 결과를 만들어내니까요.

이제부터 공연을 보는 방법을 이야기하겠습니다.

학생들이 연극을 보는 가장 좋은 방법은 ‘연극이 학교로 찾아가는 것’이고, 다른 하나는 ‘학생들이 극장을 찾는 것’입니다. 흔히 공연은 극장에서 보는 것이 가장 좋을 것이라고 생각합니다. 하지만 경험적으로 말하면 꼭 그렇지 않습니다. 특히 우리나라의 경우, 어린이 청소년을 대상으로 만들어진 공연이 최선의 극장 조건을 갖추기는 매우 힘든 것이 현실입니다. 우선 국가적으로 그런 공연장이 없습니다. 학교 근처에 구민회관이 있다고 하더라도 대부분 강당 성격을 갖고 있어서 공연하기엔 적합하지 않습니다. 특히 어린이라면 더욱 그렇습니다. 어린이들의 신체적 특성이나 정서적인 면을 고려한 공간이 없기 때문에 공연장을 찾아가서 공연을 본다는 것이 오히려 고통일 수 있습니다.

어린이들이 공연을 볼 때 가장 먼저 고려할 사항은 거리감입니다. 어린이들은 시력 발달이 가장 늦다고 합니다. 또 공간에 대한 감각도 전혀 다릅니다. 어린 시절 공을 차던 골목길을 어른이 되어 지나가면 어깨를 부딪치는 곳에서 어떻게 공을 찼을까하고 생각하게 됩니다. 무대에서 5미터 이상 떨어진 곳에서는 쉽게 공감하기 힘듭니다. 10미터 이상 떨어진 극장에 어린이를 앉힌다는 것은 아무 의미 없는 일이기도 합니다. 아마 저학년 학생들이 대극장에서 공연을 볼 때 뒤쪽에 앉게 되면 아무 감흥없이 맹송맹송 눈동자만 돌리는 것을 본 사람들이라면 쉽게 공감할 수 있을 것입니다.

의자가 불편합니다. 대부분의 공연장이 어른들을 위해서 만들어졌기 때문에 높은 등받이 때문에 무대를 보기 힘듭니다. 그래서 개발한 것이 방석입니다. 어린이들이 그런 방석에 앉아 공연을 보는 것이 너무 당연하다고 생각합니다. 극장에 들어서면 가장 앞에 앉는 사람들조차 그 방석을 찾고 있습니다. 그런데 다리가 땅에서 떨어진 상태로 얼마나 집중할 수 있을까요? 식당이나 카페에서 높은 의자는 잠깐 쉬었다가 가는 곳입니다. 높은 방석으로 어린이들을 배려했다고 할 수 있을까요?

대부분의 공연장 무대가 옆으로 넓게 펼쳐져 있습니다. 어린이의 시각선은 좁기 때문에 넓은 극장을 바라보기 힘듭니다. 특히 소극장에서 공연되었던 작품이 이러한 강당 형태의 극장으로 가면 무대가 빈 느낌을 줄 수 밖에 없습니다.

이런 여건들 때문에 학생들이 집중하기 너무 힘이 듭니다. 이는 학생들의 잘못이 아닙니

다. 이들의 신체적 특징을 고려하지 않아서입니다.

그래서 저는 오히려 학교로 찾아가는 공연을 권합니다. 그런데 학교엔 학교대로 문제가 심각합니다. 강당(체육관)이 있는데, 대부분 음향 상태가 너무 나쁩니다. 음향 장비가 문제가 아니라 ‘공간의 울림’이 문제입니다. 그런 곳에서 공연한다는 것은 거의 불가능합니다. 때로 교실을 터서 만든 강당도 있습니다. 이런 곳은 무대도 낮고 객석은 평평해서 3,4줄 뒤에 있는 학생들은 공연을 볼 수 없습니다. 시청각실엔 성인용 의자를 놔서 소통이 차단된 느낌이 듭니다. 그럼에도 불구하고 학교에는 대체 가능한 다양한 공간이 있습니다. 규모를 조정해서 교실에서 보는 연극도 대안입니다.

- 학교로 찾아가는 공연

학교로 찾아가는 공연은 장치나 조명이 중심이 되는 극장주의적인 작품보다 창의적이고 독창적인 작품이 필요합니다.

이동편이성도 빼놓을 수 없습니다. 수업 시간에 지장을 주지 않기 위해서는 최대한 빠른 시간에 셋업과 철수가 가능한 방법을 찾아야 합니다.

무엇보다 중요한 것은 장소, 극장의 한계를 뛰어넘는 독창적인 연극이어야 할 것입니다.

- 극장으로 찾아가는 공연

극장으로 찾아가는 공연은 비교적 공연의 특성을 오롯이 전달할 수 있습니다. 하지만 학교가 요구하는 시간에 극장 공연이 맞춰지기는 매우 어려운 현실입니다. 학교에서 공연을 보기 원할 때 그 작품이 공연되고 있다는 것은 참으로 기적같은 일입니다.

그럼에도 불구하고 학생들이 밖으로 나올 때는 ‘안전’이란 걸림돌이 있습니다. 안전은 아무리 강조해도 과한 것이 아니라고 하지만 이 걸림돌을 뛰어넘고 학교 밖 공연을 선택한다는 것은 교사들의 용기가 필요한 일입니다. 이것이 당연한 일이 아니고 교사들의 용기가 필요하다는 것은 참으로 안타까운 일입니다.

제도 개선이 필요합니다.

이번에는 <똥벼락>으로 학교로 찾아가는 공연을 어떻게 실천하고 있는 지 말씀드리겠습니다.

똥벼락(김희경 작, 조혜련 그림, 사계절출판사)은 그림책을 바탕으로 만들었습니다. 이 작품은 그림책이라는 한정된 분량을 넘어야 했기 때문에 책에는 없는 ‘논농사’ 부분을 넣어서 공연을 만들었습니다.

공연을 만들면서 처음부터 어떤 장소에서든 공연이 가능할 수 있도록 ‘장소 적응력’을 고려했습니다. 초연은 남산 팔각정, 두 번째 공연은 섬마을 교회, 세 번째는 초등학교 교실이었습니다. 이후 창고는 물론 다리 밑에서도 공연을 했습니다. 학교 운동장이나 체육관은 가장 많이 공연을 한 장소입니다. 어떤 장소에서든 공연이 가능하게 연출했기 때문입니다.

대상도 처음부터 어린이가 아니었습니다. 불특정 다수를 대상으로 했습니다. 그림책이니까 당연히 어린이를 대상으로 했다고 생각하겠지만 실은 그렇지 않았습니다. 오히려 노인분

들이 대상이었습니다.

두 번째 공연, 섬마을 교회에서 공연 할 때, 모내기를 하면서 어르신이 활짝 웃으셨습니다. 그 때 어르신 이빨에, 그것도 하나 밖에 없는 이빨에 고춧가루가 다닥다닥 붙어있었습니다. 그런데 그 이빨을 맘껏 드러내고 활짝 웃으시는 모습을 보고 이 공연을 지속해야겠다는 다짐을 했습니다. 다음 날은 다른 섬을 찾아 초등학교 교실에서 공연을 했습니다. 이때 주민들이 함께 했는데, 할머니 한 분이 무대에 올라와 모내기를 하면서 치마를 걷어붙이시는 것입니다. 이 때 연극성이 어떻게 발현되는지를 확인하였습니다. 이러한 확신을 바탕으로 극장 공연을 시작하였습니다. 물론 3천회 가까이 공연하면서 수많은 관객을 만납니다. 한 마을에선 치매를 앓고 있는 할머니가 공연 중 무대에 올라와 누워버리셨습니다. 하지만 그 공연도 3천회가 넘는 공연 가운데 아주 인상적인 공연 중 하나였습니다. 할머니를 배우 삼아 동네 분들과 함께 무사히 공연을 마쳤으니깐요. 이후, 뽕벼락은 ‘어느 장소에서 어떤 관객을 만나 건 최선의 공연을 보장한다!’는 아주 교만한 선전 문구를 쓰게 되었습니다.

물론 극장에서도 공연을 자주 합니다. 극장 공연을 할 때는 장치를 매우 단순하게 하고 조명도 크게 의지하지 않습니다.

뽕벼락은 극단이 전통의 재창조라는 기치를 걸고 작업하는데 있어서 최적화된 작품입니다. 전통이 요소가 다 들어있고 이를 현대적인 감각으로 풀어낸 작품입니다.

시작은 봉산탈춤 신장수 과장을 빌렸습니다. 농농사 부분은 진도 길꼬냉이나 부여 산유화를 빌려왔고 마무리는 판소리를 채용했습니다.

특히 농농사 부분을 넣음으로 우리 전통의 뿌리를 담아낼 수 있었습니다.

신장수가 이야기 장수가 되어 이야기를 여는 역할을 합니다. 돌쇠아범의 머슴 생활을 통해 과거 신분관계 등을 쉽게 짐작할 수 있고 뽕으로 거름을 하는 이야기는 저절로 환경 문제를 생각하게 합니다.

처음부터 유랑 광대들의 공연 형식을 생각하면서 만들었기 때문에 이동편이성도 갖추고 있습니다. 간단한 뒷막만 치면 어느 곳에서든 공연이 가능하니까요. 특별히 조명이 필요한 장면은 폭풍 치는 장면인데, 이를 한 낮 야외에서 어떻게 표현할 수 있을까를 고민하면서 장면을 연출했습니다.

공연의 여운을 나누기 위해 여러 가지 극후활동을 고안했습니다. 처음 만든 것이 지금의 ‘펠프탈’입니다.

공연이 끝난 뒤에 극후 활동으로 탈을 만들어 보는 것입니다.

극후 활동으로 탈춤 배우기도 합니다. 공연 중 도깨비가 나오는데, 이 때 도깨비춤이 봉산탈춤의 목중춤을 활용해서 안무를 했습니다. 그래서 굳이 교과과정과 연계를 한다면 탈만 들거나 탈춤 추기가 해당 될 것입니다.

보다 간단한 체험을 고려하다가 극중에 나온 장단을 말놀이로, 입장단을 만들어보는 것입니다.

학교로 찾아가서 공연을 할 때 어려운 점 가운데 하나가 적정한 관극 인원입니다. 보통 공연이 100명을 전후해서 보기를 권하는데 학교마다 전학년 관람을 요청합니다. 어떻게든 설득하여 최소한 저학년 고학년을 나누기도 하지만 어쩔 수 없이 전학년을 대상으로 공연을

할 수 밖에 없을 때도 있습니다. 이때 가장 중요한 것은 객석 배치입니다. 보통은 저학년들 앞에 앉히고 뒤로 고학년을 앉힙니다. 이 경우 거의 대부분 뒤에 앉은 고학년들은 공연을 보지 않습니다. 특히 저학년 학생들이 반응을 할 때면 더욱 외면합니다. 저는 고학년을 중앙에 길게 앉힙니다. 그리고 저학년을 양옆으로 앉히는 방법을 사용합니다. 고학년이 가운데 있기 때문에 고학년이 반응하는 부분을 저학년이 이해했을 때 저학년 학생들은 오히려 신이 납니다. 눈 맞춤도 되도록 고학년에 신경을 씁니다.

민들레의 극장 공연으로는 마당을 나온 암탉이 있습니다. 이 작품은 처음부터 극장 조건을 고려해서 만들었습니다. 가끔 야외 공연이 가능하냐는 질문을 받습니다. 불가능하다고 답을 합니다. 아주 섬세한 감정까지 전달해야하기 때문에 극장 조건을 최대한 활용하고 있습니다.

처음 이 작품을 공연하게 된 것은 문학의 힘이었습니다. 원작 ‘마당을 나온 암탉’은 자타가 공인하는 훌륭한 작품입니다. 그 감동을 무대에 올리고 싶었습니다. 처음 무대에 올린 것은 ‘신체마임극’이라는 형식을 택했습니다. 초기 연습과정에서 소품 담당자가 책에 너무 감동해서 아주 멋진 인형을 만들어왔습니다. 사람 키만 한 인형을 제작해 왔었죠. 그 소품을 놓고 모두 너무 감동했습니다. 됐다! 하지만 다음 연습부터 문제가 생겼습니다. 소품에 배우의 연기가 가려지는 것이었습니다. 이때 무용 기획자가 무용에서 활용하는 방법을 소개했습니다. 손에 간단한 천만 두르고 연기하는 것이었습니다. 훨씬 가능성이 보였습니다. 마침 이때 모인 배우들은 신체 훈련이 잘 되어 있어서 이들의 신체를 최대한 활용한 작품을 만들었습니다. 이때는 연습을 하면서 막힐 때면 책으로 돌아갔습니다. 하지만 다시 재공연을 할 때는 늑은 개의 시각에서 일찍을 바라봤습니다. 마당에서 쫓겨난 늑은 개가 들판을 자유롭게 활보하는 일찍을 보고 과거를 회상하는 형식이었습니다. 이 두 공연은 매우 반응이 좋았지만 지속하기 힘들었습니다. 너무 독특한 방법으로 공연을 만들었기 때문에 그 배우들이 없이는 작품을 만들 수 없었으니까요. 그래서 만든 공연이 테이블연극입니다. 테이블이 접혔다 펴지고 책상 밑에서 천이 나오고 하는 형식으로 아주 작게 만든 공연이었습니다. 매우 독창적인 아이디어가 많아서 좋은 평을 받았지만 이 공연을 유지하려면 많은 비용이 들었습니다. 소극장 공연으로는 수지를 맞출 수 없었습니다. 그래서 큰 공연장으로 무대를 옮겼습니다. 무대가 커지니 당연히 불거리를 제공해야 하는 부분이 생겼습니다. 그러다 보니 뮤지컬이라는 형식을 택하게 되었죠. 같은 시기 국립국악원과 함께 할 수 있어서 국악음악극으로 관객을 만나게 되었습니다. 하지만 이렇게 많은 변신을 하면서 만든 공연이, 관객들의 호응에도 불구하고 늘 적자를 안겼습니다.

새로 준비하는 마당을 나온 암탉은 연극적 밀도 위에 노래로 감동을 전하는 형식을 취하고 있습니다. 두 번째 공연의 틀을 가져와 새롭게 구성하였습니다. 마당에서 쫓겨난 늑은 개가 마당을 나온 암탉을 만나면서 이야기가 전개됩니다. 전반부를 빨리 진행하여 초록머리를 빨리 등장시켰습니다. 주로 어린이 청소년 관객들은 초록머리에 자신들을 대입하여 공연을 보기 때문입니다. 이 공연에서 특히 중요한 것은 늑은 개의 시선입니다. 일찍이 족제비에게 자기 몸을 내주는 모습을 보고 일찍이 날고 싶다는 소원을 이뤄주기 위해 꾀질을 날려줍니다. 그러다가 문득, 자기도 이름을 가져야겠다고 생각이 들어 ‘돌멩이’라는 이름을 짓고

소망이라는 것도 가져봅니다. 자연스럽게 노인 문제를 끌어들이게 되었습니다.

앞서 말씀드린 경제적인 한계를 극복하기 위해 이야기극이란 형식을 빌었습니다. 이는 곧 공연으로 선보일 수 있도록 하겠습니다.

이제부터는 연극을 지도하는 방법에 대해 간단하게 정리해보겠습니다.

저는 어린이 청소년들에게 연극을 지도하면서 몇 가지 원칙을 세웁니다. 첫 번째 잘하느냐 못하느냐를 따지지 않습니다. 그리고 외우지 않고 반복 연습을 양껏한다고 합니다. 과연 이러한 방법으로 연극을 만들 수 있을까요?

먼저 잘하는 게 무엇일까요? 잘하는 것이 무엇인지 기준이 잡히기도 전에 잘 해야 된다는 억압이 학생들을 누릅니다. 그럼 결코 좋은 결과를 얻기 힘듭니다. 박수를 많이 받을 수는 있지만 잃는 것이 많아질 것입니다. 대사를 외우지 않으려면 어떻게 해야 할까요? 그 장면을 확실하게 이해해야 할 것입니다. 마당을 나온 암탉에서 처음 양계장 장면을 지도합니다. 양계장은 어떤 곳이고 양계장에서 꼭 표현되어야 할 것이 무엇인지를 찾게 합니다. 그리고 그것을 효과적으로 전할 수 있는 방법을 찾습니다. 가령 “꼬꼬댁 꼬꼭”을 지도합니다. 몇 마리의 닭들이 있을까? 그럼 그 소리는 어떻게 시끄러울까? 과연 큰 소리를 낼 수 있을까? 얼마나 오랫동안 양계장에 있는 닭들인가? 신경질이 나면 어떤 소리를 낼까? 어떤 행동을 할까? 등 계속 질문을 합니다. 그럼 “꼬꼬댁 꼬꼭”만 반복을 해도 이 장면이 완성됩니다. 앞썩이 처음 마당에 들어오는 장면을 연출하려고 합니다. 마당 식구들 오리들이나 마당 암탉, 수탉의 입장을 계속 이야기합니다. 그리고 이 장면에서 확실히 보여줘야 할 것이 무엇인지 질문합니다. 다양한 답이 나올 수 있습니다. 이러한 답을 전체 맥락에 맞게 정리해주는 것이 지도교사, 연출자의 역할입니다. 이런 식으로 장면이 정리되면 배우들이 대사를 외우지 않아도 그 장면을 훌륭하게 연기해냅니다. 외워서 하는 대사보다 훨씬 자연스럽게 생동감이 넘칩니다. 반복을 안 할 수는 없겠죠. 하지만 이런 원칙을 세우면 의미 없는 반복을 최대한 줄일 수 있습니다.

두서없지만 학교와 소통하고 싶은 마음에 그동안의 경험을 적었습니다. 앞으로 보다 적절한 작업이 이뤄지고 학교와 다양한 소통이 이뤄지길 기대합니다.



제26회 2020년 학술대회



교실 안으로 들어온 연극
: 교육연극 활동을 중심으로

발표: 김나리(국민대)

토론: 홍서연(서로연극연구소)

교실 안으로 들어온 연극

- 교육연극 활동을 중심으로

김나리(국민대)

목 차

1. 머리말
2. 교실 안으로 들어온 연극- 공연 만들기
3. 교실 안으로 들어온 연극- 드라마 관습
4. 맺음말

1. 머리말

2015개정 교육과정¹⁾이 2018년부터 적용되며 학교에서의 연극 활용에 대한 관심은 더욱 높아졌다. 초등학교와 중학교 교과서의 연극 활동 단위 신설과 고등학교 연극 교과목 신설로 초,중,고등학교에서 연극 수업이 본격적으로 시행되고 있다. 방과 후 수업, 창의적 체험활동, 동아리, 자율학기제 등 다양한 체험방식을 활용하여 학습자들이 ‘바른 인성을 갖춘 창의 융합형 인재’¹⁾로 성장할 수 있도록 하고 있다. 이에 발맞추어 연극교육이 함께 시행되며 교육문화에 활력을 불어넣고 있다.

연극은 음악, 미술, 무용, 문학 등이 한 데 어우러진 이야기가 한 공간 위에서 행하여지는 살아있는 종합예술이다. 희곡에서의 등장인물 역할을 맡은 배우들이 연출자의 지도 아래 무대 위에서 관객을 위해 역할을 연기 하는 것, 음향과 조명, 배경이 어우러져 무대를 더욱 돋보이게 하는 모습은 흔히 이미지화 할 수 있는 연극의 기본적인 틀이다. 그러나 연극은 이러한 전문적인 지원이 있을 때에만 연극이라고 정의 내리지 않는다. 연극의 범주는 정해진 틀이 있는 공연 뿐만 아니라 희곡이 없는 동양의 극 예술과 이탈리아의 코메디아 델라르페 등 문자화되지 않은 공연예술의 다양한 형태도 연극에 속한다(Courtney. R, 2010). 연극은 전문적인 극장에서뿐만 아니라 학교, 각 지역 주민들을 위한 센터, 문화센터 및 복지회관 등 다양한 공간에서 이루어진다. 그렇다면 비전문가에 의해 행해지는 짝막한 연극도 연극에 포함될 수 있을까? 수업시간에 이루어지는 대사를 역할을 맡아 학생들 앞에서 읽어보는 것도 연극이라고 부를 수 있을까? 대사가 주어지지 않고 학생들에게 역할만을 주고 즉흥적으로 이야기를 창조하게 하는 것은 어떤가? 학교 교실은 무대와 객석이 따로 구분되어지지 않는데, 이 곳에서 이루어지는 행위를 연극이라고 정의 내릴 수 있는가?

연극은 보는 장소를 의미하는 객석과 무대가 있는 일반적인 극장 공연형태의 ‘시어터(Theatre)’를 뜻하기도 하지만, 이야기의 구조를 가지고 행해지는 과정 전체를 아우르는 극

1) 교육부, 『초·중등학교 교육과정(교육부 고시 제2015-호)』, 서울:교육부, 2015.

적 행위의 ‘드라마(Drama)’라는 의미 또한 포함하고 있다. 연극은 특정한 무대 위가 아니어도 어느 장소에서든지 배우와 관객이 있으면 이루어질 수 있다. 연극의 3요소 무대, 배우, 관객은 이미 교실에 구성되어 있다. 교과서의 한 부분, 혹은 주어진 허구의 상황에 맞는 역할을 맡아 연기하는 학생이 배우가 되며, 배우들이 자유롭게 상상력을 동원하여 연기를 표현할 수 있는 약속된 허구의 바로 그 장소 - 교실 앞, 뒤, 또는 교실 한 가운데- 가 무대가 되고, 배우들을 바라보는 같은 반 친구들이 관객이 된다.

교육연극(Educational Drama and Theatre)은 20세기 초 영국과 미국을 중심으로 확산되었고, 국내에서는 1990년대 초부터 본격적인 연구가 시작되었다. 교육연극은 학생들이 적극적으로 배움에 참여하며 사고하고 성찰하여 성장하도록 돕는 능동적인 교수학습방법이다. 미취학 아동부터 노인까지 전 연령층의 학습자들을 위해 연극이 응용되고 있으며, 목적과 방향성에 따라 다양한 방식으로 진행되고 있다. 교육연극은 학교나 복지기관 등 특정한 장소와 연령대에 국한되지 않고 교정시설, 재활시설, 정부기관 등 다양한 곳에서 시행되고 있으며, 넓은 범위의 의미로 어플라이드 시어터(Applied Theatre)라는 용어를 사용하고 있다. 교육연극은 학습자들과 소통하는 다양한 연극적 방법을 연구하고 실행하는 실용적인 학문으로, 다양한 교과과정, 특히 국어, 외국어, 사회과목 등에서 교육적 효과를 위해 쓰여져 왔다. 볼튼(Bolton, G., 2012)은 그의 저서 『교실 연기란 무엇인가』에서 교사들에 의해 연극이 어떻게 교육 속에 융합되어 이루어지고 발전했는지 서술하고 있다. 연극 작업은 학습의 극대화를 위한 효과적인 모형으로 대두되었으며, 드라마 작업은 텍스트를 이해하며 언어를 배우는데 매우 적합한 방법으로 활용되었다. 극 활동을 통해 학습자들은 언어 향상뿐 아니라 새로운 역할과 상황을 경험함으로써 평소에 접하지 못했던 자신의 진정한 모습과 가능성을 인식할 수 있게 된다. 학습자들은 허구의 상황에서 생겨나는 사건과 갈등을 헤쳐 나가는 과정을 통해 삶을 이해하고 타인을 깊이 공감하는 사회적 능력을 배우게 된다. 창조적인 연극 만들기 과정에서는 학생들이 자신의 이야기를 하고, 상대방의 이야기를 들으며 이야기를 만들며 서로 소통하고 협력하는 경험을 하게 된다.

본고에서는 연극의 의미를 시어터(Theatre)와 드라마(Drama)를 아우르는 의미로 사용할 것이며, 전문적인 극장에서 무대화 되는 연극을 넘어서서, 교실 안으로 들어온 연극이 어떠한 방법으로, 그리고 어떠한 목적으로 활용되고 있는지 살펴 볼 것이다.

첫 번째로는 연극 공연이 행해지는 학교에서의 연극 수업이 공연만을 목적으로 하는 결과 중심적인 준비 시간에서 벗어나 어떻게 과정중심적인 수업이 될 수 있는 지를 살펴볼 것이다. 특히 창의적인 연극 수업을 중심으로 어떻게 과정 안에서 학생의 목소리를 담아내어 공연을 만들 수 있는지 탐색할 것이다.

두 번째로는 공연이 행해지는 수업이 아닌 경우, 어떠한 교육연극 활동이 교실에서 이루어지는지를 살펴볼 것이다. 연구자가 교실에서 시행한 수업을 예로 들고, 연극 수업 뿐 아니라 일반 수업에서 활용도가 높은 드라마 관습을 소개할 것이다. 학급 교사가 과정중심적인 드라마 수업을 진행할 수 있도록 하는 방법을 제시하며, 어떻게 연극과 그 외 교과에서 교육연극 수업을 이끌어 갈 수 있는지에 대해 탐구할 것이다.

2. 교실 안으로 들어온 연극 - 공연 만들기

교실 안에서의 공연 만들기는 어떤 형식과 방법으로 이루어질까? 전통적인 교실에서의 공연 만들기 방식은 희곡을 선정하고, 희곡을 읽어보고, 학생들이 배역을 맡아 연습을 한 후 공연하는 것이다. 공연을 위한 희곡은 교과서에 있는 희곡이거나 교사에 의해 선정되는 경우가 많다. 그러나 최근 경향은 창작 공연이 많으며 주로 학생들의 이슈가 담겨진 희곡 창작, 기존의 희곡 또는 이야기 각색, 대본이 없는 즉흥 공연 등 다양한 모습으로 이루어지고 있다. 학생들의 이야기가 중심이 되는 연극을 만들기 위해서는 이야기가 진행되는 과정이 매우 중요한데, 학생들은 이 과정을 통해 자신과 타인에 대한 이해가 높아지는 현상을 발견할 수 있게 된다.

본고에서 소개할 연극 수업은 2019년 3월부터 7월까지 시행된 A중학교 1반의 공연 만들기 과정이다. 연구자는 동료 연구자와 함께 서울 소재 세 개의 중학교 1학년 학생들 중 배정된 학생들과 공연을 올렸다. 2019년 1학기에는 A중학교에서 4편, B중학교에서 3편의 공연을 올렸고, 2019년 2학기에는 C중학교에서 4편의 공연을 올렸다. 2019년 한 해 올린 총 11편의 공연 중 학생들이 이야기를 직접 만들고 창작하여 만든 공연은 6편이었으며, 기존의 소설이나 동화를 활용하여 그들의 고민과 이야기를 담아낸 공연은 5편이었다.

이 중 소개할 공연 만들기 과정은 A중학교 1반의 7명 학생들과 실시한 12회기의 연극 공연 프로그램이다. 각 회기는 2차시로 이루어져 있으며 1,2차시를 합하여 총 90분 수업으로 진행되었다. 프로그램의 구성 관점은 창조적 드라마를 통한 공연 창작이었다. 연구자는 학생들의 생각과 감정을 표현하여 이를 공연으로 옮기는 과정을 통해 학생들의 자아와 사회성을 향상시키는 활동이 되도록 프로그램을 구성하였으며, 이러한 관점을 만족시키기 위해 프로그램을 초기, 중기, 후기로 나누어 구체화하였다. 본 수업은 후반 회기에 공연을 올리지만, 모든 수업이 공연을 위한 부수적인 활동을 하는 것이 아닌, 학생들이 마음껏 자신을 발견하고 탐구하며, 서로를 이해하고 공감할 수 있는 다양한 프로그램으로 구성되었다.

프로그램 초기는 연극놀이를 통한 친밀감 형성과 자기표현이 익숙해지는 시간을 마련하였다. 서로에 대해 알아가는 시간을 마련하여 친밀감을 높이고, 허구의 세계 속에서 투사를 통해 자신을 탐색하는 프로그램을 구성했다. 중기는 각 학생들의 표현증진을 위한 프로그램과 학생들 간의 상호작용이 이루어질 수 있는 활동을 마련했다. 학생들이 연극을 하며 자신의 욕구를 들여다볼 수 있는 내면 탐색의 심화과정을 경험하도록 하였으며, 다양한 활동을 통해 긍정적인 상호작용이 가능한 프로그램을 마련하였다. 궁극적으로는 사회적 결속력을 구축하는 계기를 마련하여 든든한 공동체가 될 수 있도록 프로그램을 구성했다. 후기는 학생들의 이슈를 담은 내용을 구체화하여 공연화 하는 과정을 진행하였다. 공연을 만들어가는 과정을 통해 학생들은 능동적으로 활동하고, 적극적으로 자신의 주장을 펼치고 상대와의 조율을 통해 창조적으로 공연을 만들어 학생들의 긍정적인 협력 경험과 성취감을 경험할 수 있도록 했다. 마지막으로 학생들이 첫 회기부터 공연까지의 진행과정을 돌아보며 자신의 변화과정을 이해하고, 서로의 강점을 발견하고 알아차려주며 사회에서 서로간의 지지자로서의 역할을 할 수 있도록 구성했다.

프로그램의 실제 구성 및 활동 내용은 다음과 같다.

	회기	프로그램 내용	연극 활동
초기	1회기	사전 설문지, 오리엔테이션-보물(상징물) 찾기 웜업: 박수 도미노, 이름 게임 동물 피규어 선택 및 동물 이름 짓기	드라마 게임 역할 놀이
	2회기	웜업: 일상 나누기, 샐러드 게임, 공통점 게임 동물 자기소개 및 동물이 사는 집 그리기	드라마 게임 역할 놀이 배경 만들기
	3회기	동물이 사는 집 소개하기, 무대 만들기: 동물마을 만들기 동물 인형극: 24시간 동물이 되어 극화하기, 동물 독백 작성하기	역할 놀이 배경 만들기 동물 인형극
	4회기	감정 게임, 감정 바라보기 동물 핫시팅 과 인터뷰	드라마 게임 동물 핫시팅
중기	5회기	안 돼vs. 제발 게임 독백 확장 즉흥극	드라마 게임 독백 확장 즉흥극
	6회기	이미지 카드 활동 가면 만들기	이미지 카드 활동 가면 제작
	7회기	가면 놀이: 감정의 선, 가면 춤극, 거울보기 활동지 발표 및 가면을 통한 내면 탐색하기 가면 뒤의 독백 공연, 공연 후 2인1조 편지 쓰기	가면 놀이 가면 뒤의 독백 공연
	8회기	무궁화 꽃이 피었습니다. (동화 변형, 인물 변형) 가면 만들기: 캐릭터 찾기 및 나에게 힘을 주는 가면, 가면 소개, 자신에게 주는 도움 적기	드라마 게임 가면 제작
후기	9회기	그 동안의 과정을 토대로 창조된 대본 읽기, 역할 정하기, 대본 수정하기 소감 영상 촬영, 장면 연습	대본 읽기 및 수정하기 역할 정하기 장면 연습
	10회기	역할 재정비, 의상, 소품 준비, 리허설 칭찬 릴레이: 서로에 대해 발견한 점 나누기	리허설
	11회기	최종리허설, 전체모임 웜업, 그동안의 활동 사진모음 시청 모둠 별 공연발표, 전체 소감 나누기	공연 발표
	12회기	공연 나눔, 각자의 강점 찾기, 서로의 강점 찾아주기, 동물 이름 새롭게 짓기 롤링페이퍼 하기, 전체 소감나누기 사후 설문지 작성	

<표 1> 프로그램 구성 및 활동 내용

가. 초기 프로그램 세부 구성: 1회기-4회기

프로그램은 각 회기 별로 활동 방향에 맞게 진행될 수 있는 드라마 게임과 역할놀이로 구성하였는데 1회기에는 친밀감을 중요하게 다뤄야 할 요소로 보았다. 학생들이 자신을 안전하게 개방하며 서로를 알아갈 수 있도록 상징물을 매개체로 활용하였으며, 친밀감 형성을 위한 다양한 웜업 게임을 통해 편안하게 프로그램에 참여할 수 있도록 했다.

2회기에는 공통점 찾기 놀이를 통해 학생들의 친밀감이 향상되고, 장점 말해주기 및 칭찬을 통해 서로에 대한 호감도가 올라가도록 구성하였다. 이후 동물 피규어 역할극을 하며 다음 회기에 있을 인형극에 몰입할 수 있는 집 그리기 활동을 했다.

3회기에는 각자 만든 집을 소개하며, 큰 판 위에 자신의 집을 타인의 집에 연결할 수 있는 길을 그렸다. 이후 모든 공간이 함께 있는 마을을 만들어 인형극에 필요한 무대를 만들었다. 무대를 만든 후 인형극을 진행하였는데 학생들은 자연스럽게 즉흥극을 하며 서로 교류하는 양상을 보였다. 학생들은 극을 통해 경험한 내용을 일기와 독백으로 적으며 각자의 생각과 느낌을 더욱 깊이 살펴볼 수 있었다.

4회기에서는 감정을 이해하고 탐색하는 활동으로 구성되었는데 학생들과 일상 나누기를 하는 도중 늦게 도착한 남학생A의 돌발행동으로 프로그램이 중단되었다. 연구자와 학생들은 학생A의 화와 욕설이 멈출 때까지 기다리고 어느 정도 분노가 가라앉음을 확인한 후 학생들과 함께 이야기를 들으며 갈등을 다루었다. 교사가 문제를 다룸으로서 남학생A는 감정이 누그러졌고, 이 과정에서 남학생A의 감정 문제는 전체 학생들의 관심거리가 되어 진지한 대화를 이끄는 촉매제가 되었다. 학생들 간의 갈등에 의한 감정을 다룬 영향인 듯 이후의 독백발표는 더욱 성실하게 서로에게 위로의 말을 전하는 모습을 보였다.

나. 중기 프로그램 세부 구성: 5회기-8회기

중기 프로그램은 본격적인 공연 만들기 이전에 실행하는 창조적 드라마 활동으로 구성하였다. 창조적 드라마 활동은 공연을 만드는데 있어서 내용 구성의 주도권을 학생들에게 주어 학생들의 생각, 감정, 행위를 연극적으로 표현하는 활동이다. 5회기에서 학생들은 일상 중 거절과 부탁이 어려웠던 경우를 나누며 서로 공감을 했고, 거절과 부탁 게임을 하며 자신의 의견을 피력하는 연습을 했다. 학생들은 지난 회기 만든 독백을 중심으로 각자의 이슈를 중심으로 내용을 만들었고, 직접 역할이 되어 몸을 사용하여 연기하는 즉흥극을 시도하였다. 학생들은 극 속에서 역할을 맡아 연기하면서 평소와 다른 새로운 역할을 시도했다. 학생들은 거절의 어려움과 불편함을 솔직하게 전달하고, 상대방에게 직접적으로 원하는 바를 말하는 등 평소에 하지 못했던 시도를 하며 새로운 경험을 쌓았다.

6회기는 공감 활동과 이미지 활동을 통해 학생들이 막연하게 생각했던 자신의 모습을 이미지를 통해 바라볼 수 있는 프로그램으로 구성하였다. 학생들은 자신의 이야기를 집단에 들려줌으로써 공감의 순간을 경험하였고, 남이 보는 나의 가면 만들기를 통해 자신의 페르소나를 확인할 수 있었다. 자기표현을 확실히 하기 위해서는 환경의 안정성과 신뢰성이 중요한데, 회기가 지날수록 학생은 서로에 대한 신뢰가 더욱 형성되었기에 자신의 깊은 이야기도 자연스럽게 할 수 있었던 것으로 파악된다.

7회기는 지난 회기에 만든 가면을 쓰고 몸의 반응과 연결하여 표현하는 시간을 가졌다. 자신의 감정을 잘 표현할 수 있는 걸음걸이와 행동으로 감정의 선을 지나고, 가면을 탐색한 후 직접 가면에 써보며 가면에 익숙해지는 시간을 가졌다. 가면의 에너지에 맞추어 진행된 가면 춤극 활동과 거울보기 작업으로 에너지가 낮았던 학생들은 더욱 자발적으로 표현하며 과장된 몸동작도 만들 수 있었다. 몸이 이완이 된 후 가면의 이야기를 극화하는 독

백 공연을 실시하였는데, 학생들은 즉흥 상황에서 편안하게 자신의 이야기를 할 수 있었다. 학생들은 가면에서 보이지 않았던 내면을 나누며 이는 자신이 주체가 되어 하고 싶은 말을 무대 위에서 직접 했다. 학생들은 내면 작업이 활성화되자 더욱 적극적인 모습으로 변모하며 자발적으로 활동하는 모습을 보였다. 독백 공연 활동에서 학생들은 자신의 마음을 솔직히 무대에서 표현하였고, 진솔한 독백을 듣는 학생들은 발표자를 지지하는 모습으로 집중하며 성실하게 관객의 역할을 수행했다. 이후 진행된 2인 1조의 편지 쓰기 단계에서는 서로에게 해주고 싶은 이야기를 쓸 때 성심성의껏 써주며 서로의 이야기를 깊이 공감하였다.

8회기에는 학생들이 드라마 게임 활동을 통해 새로운 캐릭터를 창조한 후, 자신에게 힘을 주는 가면을 만들었다. 서로의 특징을 발견하며 몸으로 표현하는 변형 게임을 통해 학생들은 이전보다 더욱 동작이 커지고, 서로의 접촉이 많아졌으며, 서로를 진지하게 관찰할 수 있었다. 이후 진행된 자신에게 힘을 주는 가면 만들기 활동에서 학생들은 드라마 게임 활동을 통해 구현한 캐릭터를 만들었는데, 이 때 학생들은 자신이 생각하는 바를 정확히 표현하고자 다양한 매체를 활용하며 가면을 완성하고, 캐릭터를 구축하는 과정에서 주체적으로 자신이 바라는 것을 정확하게 인지하고 표현하였다. 가면을 새롭게 변형하여 자신에게 힘을 주는 캐릭터로 만든 학생들은 자신의 가면의 역할을 구체화시키고 대사를 만들어 표현할 수 있었으며, 어떤 힘이 자신에게 필요한지, 무엇이 자신에게 도움을 줄 수 있는지를 확인할 수 있었고, 이를 통해 자신이 진정으로 원하는 것이 무엇인지를 더욱 명확히 찾을 수 있는 계기가 되었다.

다. 후기 프로그램 세부 구성: 9회기-12회기

그동안의 회기를 통해 학생들은 희망, 용기, 자신감 등 내면의 변화를 간절히 원함을 발견할 수 있었으며, 이를 극으로 실행하고자 9회기에서는 학생들의 이슈를 종합하여 극을 만들었다. 주제는 자신감, 창의력, 공감, 자유 등이었고, 이를 충분히 반영할 수 있는 내용으로 『오즈의 마법사』를 선정했다. 이미 있는 이야기를 줄거리의 중심으로 삼았으나, 회곡으로 작성될 시에 나오는 대사는 그동안의 수업에서 다룬 내용을 반영하기 위해, 오즈의 마법사의 등장인물들의 캐릭터를 변화시켰다. 내용면에서도 달라진 지점이 있었는데, 변화된 캐릭터들이 자신의 강점을 찾아가는 여정으로 변경되었다. 이야기 속에서의 중요한 캐릭터의 역할은 가지고 가되, 극의 대사는 그동안 학생들이 중요하게 말한 내용들과 주제 및 욕구가 나오도록 하였고, 녹음된 회기 내용을 들으며 연구자가 15분 가량의 초안 대본을 작성했다. 예를 들면, 자신감을 가지고 싶어 했던 학생의 내용이 겁쟁이 사자의 대사가 되고, 욕하는 경우가 많아 친구들과 자주 싸우고 놀림을 받는 학생의 내용이 사교 능력을 가지고 싶어 하는 내용으로 바뀌었다. 대본은 수정이 가능하도록 많은 대사들이 빈 칸으로 남겨져 학생들에게 제공되었다. 학생들은 연극 연습을 하며 즉흥으로 나오는 내용들, 각자가 진심으로 원하는 내용을 빈칸에 적어 넣었다. 대본을 받은 학생들은 그동안의 대화들이 공연을 위한 연극으로 탄생되었음에 더욱 즐거워했고, 역할을 정할 때 학생들은 자발적으로 하고 싶은 역할을 맡았다.

10회기에는 리허설이 진행되었는데, 남학생 A가 결석을 하여 연습이 어려워진 상황이 되었다. 이에 대한 논의가 진행되자 여학생 A가 자원하여 역할을 맡겠다고 하여 공연 연습이 진행될 수 있었다. 학생들은 어려운 상황에 위기를 잘 극복하며 협동하는 모습을 보였고, 이후의 소감을 나누며 서로에 대해 가까워진 모습을 볼 수 있었다.

11회기는 연극 공연을 직접 올리는 날로 학생들의 긴장도가 높아져 있었는데, 약간의 긴장도는 집중을 더욱 할 수 있도록 하는 효과를 내며 학생들 각자의 역할을 충실히 해내는데 도움을 주었다. 지난회기에 결석했던 남학생A는 자발적으로 옆 교실로 들어가 긴 빗자루를 빌려와 자신의 역할에 맞는 소품을 가져왔고, 같은 역을 맡은 여학생A와 호흡을 맞추어가며 연습을 했다. 회기가 지날수록 남학생A는 함께하는 학생들과 원만한 대인관계를 형성하는 것을 볼 수 있었다. 그 외에도 함께 한 학생들은 각 역할에 맞게 무서워하는 연기, 잘 싸우는 연기 등을 하였고, 대사를 잊었을 때 주변의 도움을 받아 위기를 모면하는 재치도 발휘할 수 있었다.

마지막인 12회기에서는 모든 활동을 정리하며 자신의 달라진 점을 발견하고, 서로에게 편지를 써주는 마련되었다. 주로 과격한 행동과 말을 하던 남학생A는 자기 제어를 잘 하며 차분해진 모습을 보였고, 협동에 대한 긍정적인 피드백을 했다. 연극 공연 후 소감에서 학생들은 자신을 돌아볼 수 있는 기회가 되었음을 만족해하며, 모두가 함께 했기 때문에 더욱 잘할 수 있었음을 이야기했고, 서로의 관계가 향상됨을 증명하듯 서로에 대한 칭찬을 할 수 있었다. 이는 활동 후 설문 조사에서도 잘 나타난다.

① 질문1. 프로그램에서 가장 좋았던 점은 무엇이었나요?

- 친구들과 다 같이 함께 참여한 것
- 나의 속마음을 다른 사람에게 표현할 수 있었다.
- 함께 연극을 했었다. 친구들 또는 나의 속마음을 알아볼 수 있는 기회가 되었고, 쉬는 시간 같은 시간
- 연극하기
- 한 사람만 발표하는 것이 아닌 모두 돌아가면서 발표하는 것. 답이 없는 발표라서 편하게 할 수 있었던 것
- 손을 들고 하는 발표가 아닌 모두가 함께 하는 발표라서 더 용기를 내어 할 수 있었던 것 같다
- 친구들과 협동해서 하는 활동이 많았다는 점

② 질문2. (활동에 만족한다고 답변한 경우) 이유는 무엇인가요?

- 친구들에게 속마음을 이야기할 수 있어서, 친구들과 함께 협력하는 경험을 할 수 있어서
- 친구들에게 속마음을 이야기할 수 있어서. 활동을 통해 마음의 위안을 얻을 수 있어서
- 활동을 통해 마음의 위안을 얻을 수 있어서
- 예술 활동이 좋아서, 활동을 통해 마음의 위안을 얻을 수 있어서

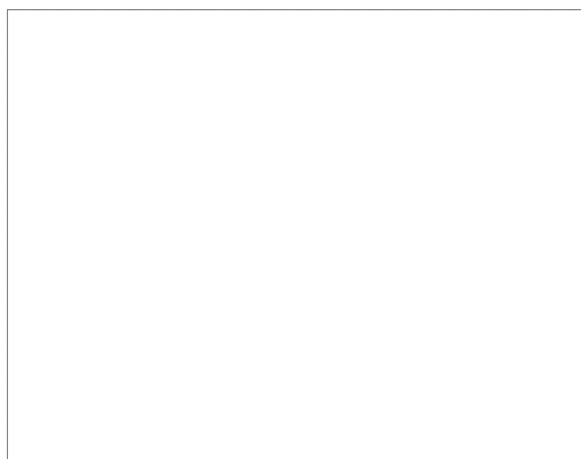
- 활동에 만족한 이유: 예술 활동이 좋아서, 공연을 통해 성취감을 느낄 수 있어서
- 친구들과 함께 협력하는 경험을 할 수 있어서, 용기를 얻을 수 있어서
- 예술 활동이 좋아서, 친구들과 함께 협력하는 경험을 할 수 있어서

3. 교실 안으로 들어온 연극 - 드라마 관습

가. 드라마 관습

연극 수업의 마지막 활동에 연극 공연이 이루어지는 형태 이외에도 교실 안에서 이루어지는 드라마 수업에는 다양한 극적 기법이 사용된다. 이를 드라마 관습(Drama Conventions)이라고 한다. 드라마 관습은 극 속에서 전개 되는 상황에서 학습자들이 맡은 역할의 관점으로 사고하며 의미를 구성할 수 있도록 돕는다. 닐랜즈(Neelands, J, 1990)는 드라마 관습을 네 영역의 행동으로 구분했는데 첫째, 장면을 구축하거나 드라마의 정보를 더해주는 맥락구축 행동 (Context-building action), 둘째, 드라마의 이야기를 전개하는 내러티브 행동 (Narrative action), 셋째, 드라마의 상징적 잠재력을 확장하는 시적 행동(Poetic action), 넷째, 내적 사고를 강조하는 반영적 행동(Reflective Action)으로 나누어 설명하였다. 벌드윈(Baldwin, P, 2004)은 과정중심 연극 수업에 사용할 수 있는 대표적인 드라마 관습들을 정리했는데, 수업 시간에 활용된 예는 다음과 같다.

- 1) 역할 내 교사(Teacher in Role): 역할 내 교사는 교사가 배우로 등장하여 학생들과 함께 극에 몰입할 수 있게 한다. 교사는 역할을 입고 학생들에게 정보를 제공하며 드라마를 시작하고, 학생들이 연극에 깊게 관여할 수 있게 도우며 긴장감을 조성하기도 한다. 교사는 수업이 진행되는 동안 역할로만 존재하지 않고, 목적에 맞게 역할을 입기도 하고 역할에서 빠져나오기도 한다.



<사진 1>

사진1: 마을의 오래된 나무 역할 내 교사. 참여자들은 이전 프로그램에서 맡은 동물역할

을 발전시켜 오래된 나무에게 찾아와 역할연기를 하며 마을에서 일어나는 문제와 집안에서 일어나는 고민상황을 이야기하고, 서로의 문제를 해결할 수 있는 상황을 극화했다.

2)스틸 이미지(Still Image), 타블로(Tableaux): 멈춤 동작을 통한 장면 보여주기를 하며, 참여자들의 태도와 감정을 표현한다.



<사진 2>

사진2: 혼자 남겨진 아이의 역할이 되어 표현을 했다. 모두가 동일한 인물의 내면 역할이 되었으며 다양한 형태의 모습으로 각자의 생각을 나타냈다.



<사진 3>

사진3: 극을 만든 후 주인공의 꿈을 생각해보고, 주인공의 꿈속에서 어떤 일이 일어나고 있을지 즉흥적인 스틸 이미지로 표현을 했다. 한 명이 나와 꿈의 한 모습을 만들면 다음 사람이 나와 어울리는 자리에 선 후 멈추는 형식으로 전체 장면을 만드는 그룹 스틸 이미지 형식이다.

3) 전문가의 망토(Mantle of the Expert): 참여자들은 한 분야의 전문가로서 역할을 맡아 활동한다. 주어진 문제 상황에서 어떻게 해결해야하는지 전문가의 역할로 들어가 의견을 나눌 수 있도록 사전조사가 요구되기도 한다. 실제적 상황에서의 문제해결을 위해 참여자들은 각 분야에 대한 책임감을 가지고 조사를 하며, 자신의 입장에서만 바라보던 문제가 전문가적 입장에서 보게 될 때 새로운 사실을 발견하기도 한다.



<사진 4>

사진4: 억울하게 감옥에 갇힌 시민들을 위해 변호사의 역할을 입은 참여자들이 탄원서를 쓰고 있다.

4) 핫-시팅(Hot seating): 교사 혹은 참여자가 역할 속 인물이 되어 질문을 받는다. 참여자는 극 중 역할로 질문을 할 수 있지만 극 이후에 궁금한 부분을 역할에서 빠져나와 질문을 할 수도 있다. 역할을 만나 직접 대화를 나눔으로써 극 속에서 발견하지 못했던 부분을 발견하며 극 혹은 인물에 대한 이해력을 높일 수 있다.



<사진 5>

사진5: 주인공 역할을 맡은 참여자에게 학생들이 질문을 하고 있다. 학교폭력 방관자의 역할을 한 주인공에게 피해자에게 도움을 주지 못한 이유, 바라볼 수밖에 없었을 때 어떤 기분이었는지 등을 물으며 방관자의 입장에 대해 생각하는 시간을 가졌다. 핫-시팅 이후

에는 자신이라면 어떻게 대처를 했을 지에 대한 의논 나누기를 진행했다.

- 5) 벽 위의 인물 (Role on the Wall): 인물 윤곽 그림을 그린 후 벽 혹은 화이트보드에 붙인다. 인물의 안쪽은 인물에 대한 사실묘사 및 생각과 감정을, 바깥쪽은 인물을 바라보는 다른 역할들이 생각이나 대사를 적으며 인물을 탐색한다.



<사진 6>

사진6: 모두들 별로 동화 속 인물을 택하고 각 인물에 대한 역할분석을 적고, 내면에서 들리는 소리와 외부에서 듣는 소리를 탐색하는 모습이다.

- 6)생각의 터널, 양심의 통로, 결정의 통로(Thought Tunnel, Conscience Alley): 참여자들이 두 줄로 서서 그들의 생각을 골목을 지나가는 주인공에게 들려준다. 이 때 참여자들은 주인공의 상반된 생각을 대변하여 말하며 이를 통해 주인공은 결정을 내릴 때 도움이 될 수 있도록 한다.



<사진 7>

사진7: 집을 뛰쳐나온 미운아기오리가 다양한 상황을 겪은 후 다시 집으로 돌아가야 할

지 아니면 여정을 계속해야할지 고민할 때 한 줄은 집으로 돌아가야 하는 이유를, 다른 한 줄은 집으로 돌아가지 말아야 하는 이유를 말하며 갈등 상황에서 결정을 내릴 수 있도록 한다.

7)생각 잡기(Thought-tracking): 스틸 이미지와 연결되어 교사가 역할을 맡은 참여자의 어깨를 살짝 치면 각자의 생각을 역할이 되어 말한다. 겉으로 보이는 역할들의 이미지와 보이지 않는 생각이 다른 점을 알 수 있고, 각 역할의 생각을 말함으로서 역할에 대해 깊이 이해할 수 있도록 하는데 도움을 준다.



<사진 8>

사진8: 쉬는 시간에 일어난 상황을 스틸 이미지로 보여준 후 각자의 역할이 되어 마음속에 어떤 생각을 가지고 있는지 말을 했다. 주로 대사형식으로 이야기를 하지만 대사가 어려울 경우 감정 단어를 선택하여 극 속 순간에 느껴지는 감정을 단어로 표현할 수 있다.

8)엿듣기(Eavesdropping): 교사가 그룹을 지날 때 교사와 가까이 있는 그룹은 상황에 관련된 연기를 하고, 다른 그룹들은 상황을 주시한다. 참여자들은 장면을 창조하기도 하고, 엿듣기를 통해 극에 등장하는 역할과 플롯에 관한 정보를 얻을 수 있다.



<사진 9>

사진 9: 원으로 앉아 교사가 지나갈 때 각 조별로 어떤 이야기가 오고가는지 보여준다. 엇듣는 상황을 통해 새로운 내용이 첨가되거나 발견될 수 있기에 큰 동작이나 보여주는 연기보다는 어떤 대화를 하는지, 어떠한 내용이 오고 가는 지 아는 것이 중요하다.

9)포럼 연극(Forum Theatre): 아우구스토 보알이 창시한 ‘억압받은 자들의 연극’ 메소드 중 하나이다(Boal, A. 1999). 그러나 본 활동은 초등학교들도 가능하게 고안되어 목적에 따라 비전문가에 의해 활용될 수 있다 학생들이 직접 극을 만들어 문제 상황을 만들고, 참여자들은 주인공인 피해자를 돕는 방법을 생각하여 의견을 내거나 직접 주인공 역할이 되어 문제를 해결하는 등 관객들이 능동적인 참여자가 되어 장면에 관여하는 방법이다.



<사진 10>

사진10. 포럼 연극: 가해자에게 맞으며 억압을 받는 주인공(피해자)을 대신하여 참여자가 대신 주인공의 역할을 맡아 가해자를 폭행하려 했다. 그러자 가해자 역할의 학생은 더 힘이 센 친구들을 데려와 피해자 역할을 한 학생을 더욱 괴롭혔다. 폭력을 폭력으로 막기가 어려운 상황을 직접 본 학생들은 다른 방식으로 주인공을 도울 수 있는 방법에 대한 의견을 내고 이를 주인공 역할이 되어 직접 시도해보았다.

10)제의(의식)Ritual: 교사 혹은 모두가 함께 움직임, 제스처, 소리, 혹은 단어를 선택하여 제의적 약속을 한다. 허구의 세계로 들어갈 때와 현실세계로 나올 때 제의적 요소를 사용한다.



<사진 10>

사진10. 허구의 세계로 들어가고 나오기 위해 다함께 점프를 하며 구호를 외친다.

나. 일반 학급 교사의 교육연극

교육연극은 교육연극 전문가들뿐만 아니라 일반 학급교사도 쉽게 접하고 각 수업에 응용되고 있다. 학급교사와 예술강사들과 함께 수업을 이끌어가는 예로는 국어 수업에 예술강사가 투입되어 학생들과 연극을 만들고 발표하는 활동, 사회 수업에 예술강사가 ‘역할 내 교사’로 등장하여 학생들이 극 속에서 살아보게 하여, 드라마 진행 과정을 통해 문제해결의 경험을 하게 하는 활동 등이 있다. 예술강사가 주도적으로 진행하는 수업, 혹은 함께 수업을 이끌어어나가는 협업이 아닌 경우, 교사 일인체제로 교육연극 수업을 이끌어가야 하는 교사들은 연극을 만들어야 한다는 고민과, 연극 창작과정의 경험이 적어 학생들과의 드라마 작업을 어려워하는 경우가 있다. 드라마 작업을 위해 교사들이 꼭 연극을 잘 해야 하는가? 연기력이 좋아야 하며 뛰어난 연출력을 가져야 하는가? 켐페(Kempe, A, 2007)는 교사가 전문적인 배우의 역할로서 학생들 앞에 설 필요가 없다고 강조한다. ‘역할 내 교사’를 맡아서 하는 교사는 그럴듯하게 믿을 수 있도록 하는 탁월한 연기력을 요하지 않는다. 교사는 드라마 작업 안에서 학생들에게 자극과 격려를 주는 역할이며, 극을 통해 학생들 스스로 성찰하고 비판할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 돕는 조력자의 역할을 해야 한다. 켐페는 교사가 역할을 하는 부분을 부담스러워한다면 학생들도 교사의 부담감을 느끼게 됨으로 불안함을 유발할 수 있음을 지적한다. 교사가 편안하게 드라마 작업에 임할 때, 학생들도 안심하고 자유롭게 극 속으로 들어갈 수 있다. 그렇다면 어떻게 교사가 편안하게 연극을 학생들과 할 수 있을까? 수업 중 교육연극을 활용하는 교사들은 다음과 같은 부분을 유의한다면 효과적인 수업을 할 수 있다(Kempe, A, 2007).

- 1) 허구적 상황에 대한 동의: 지금 여기에서 이루어지는 일은 비록 실제 일어나지는 않지만 일어나는 것이라고 믿는 믿음이 중요하다. 이러한 믿음은 전체 학급에서의 약속으로 이루어질 수 있다. 교사와 학생 모두 역할을 맡아 만드는 극정 상황 진행을 위해서는 극적 상황이 눈앞에 벌어지는 일처럼 생각하고 믿을 수 있도록 모두의 동의가 필요하다.

- 2) 장소의 합의: 허구적 상황에 대해 동의를 하고 역할의 믿어주기가 진행된 이후에는 교실의 장소 또한 새로운 곳으로 정하는 것에 대한 합의가 필요하다. 극적 상황을 진행하기에 앞서 교실을 특정한 장소로 정했다면, 교실을 특정한 장소에 어울리게 꾸밀 수 있다. 책상, 의자, 천, 소도구 등의 배치가 가능하다. 때로는 어떠한 장치 없이도 오로지 약속에 의해 장소를 설정하여 새로운 무대장소로 정할 수 있다.
- 3) 명확한 신호: 교사가 '역할 내 교사'의 역할을 할 때에는 명확한 신호를 주어 학생들이 극에 함께 몰입할 때와 나와서 거리를 두어 성찰할 때를 알 수 있도록 한다. 예를 들어 모자사용, 스카프 사용 등의 차이를 주어 교사가 연기를 할 때와 하지 않을 때의 신호를 학생들이 정확히 알 수 있도록 한다.
- 4) 뚜렷한 학습목표: 교사는 전문배우처럼 연기를 잘 할 필요는 없다. 오히려 역할에 집중하여 연기에 몰입한다면 교사는 수업 목표를 잊어버릴 수 있다. 또한 전문 공연을 올리는 수업이 아니기에 뛰어난 연출력을 요하지 않는다. 오히려 학생들이 주도적으로 연극을 만들 수 있는 상황을 만들어주는 것이 더 효과적일 수 있다. 교실 안에서의 연극은 보여주기 식의 공연발표를 위한 시간이 아닌, 연극을 통한 교육이 중심이 되는 시간이다. 그러므로 교사는 학습목표를 항상 인지하면서 수업을 해야 한다.
- 5) 수업에 임하는 자세: 교사가 편안해야 학생도 편안할 수 있다. 교사가 드라마 과정을 즐기면, 학생들 역시 즐겁게 교사와 함께 수업을 즐길 수 있다.

4. 맺음말

본고는 교육연극 활동이 교실 안으로 들어와 어떠한 방법으로 활용되어 학습자들을 만나고 있는지를 살펴보았다. 교실에서의 연극이 대부분 공연 대본을 중심으로 이루어진 발표였다면, 교육연극의 확산으로 공연 준비과정 또한 달라졌다. 준비된 희곡을 연습하고 발표하는 수업, 수업의 시작단계부터 학생들에게 어떤 연극을 만들 것인지 묻고 공연 발표를 준비하는 수업에 변화가 생긴 것이다. 결과적으로 연극 수업의 마지막에 공연을 만들어 발표하는 것은 동일하지만, 최근에는 연극 공연 이전의 과정이 매우 중요해졌다. 연극 수업은 더 이상 공연 발표에서 오는 성취감을 학생들에게 주기 위해 철저한 연습을 시키는 수업으로 구성되지 않고, 각 회기를 경험하는 과정에서 개별적인 목적을 이루기 위해 세밀하게 구성되어져있다. 연극 공연 프로그램은 무대 위에서 발현될 때만 교육적 효과를 나타내는 것이 아니다. 각 수업에서 이루어진 드라마 관습, 게임, 인형극, 즉흥극, 가면 제작 및 상상의 캐릭터 구축 등 창의적인 드라마 활동들은 학습자들에게 자신에 대한 이해와 욕구를 정확하게 파악할 수 있는 기회를 준다. 또한 실제 생활에서 표현했던 방식과 달리 새로운 방식으로 표현할 수 있는 시간, 소통하는 시간을 통해 서로를 이해하고 공감할 수 있는 시간 등 연극 수업은 각 활동마다 특별한 교육적, 치유적 가치를 지니고 있다. 연극적 기법을 포함한 드라마 관습은 연극 수업뿐만 아니라 다양한 교과 과정 안에서도 적용되어 학습자들이

능동적으로 깊이 있는 탐구를 할 수 있도록 한다. 학습자들이 교실 안으로 들어온 연극 수업
을 통해 주도적으로 생각하고, 느끼고, 행동하며 성장할 수 있는 기회가 더욱 많아지기를
기대한다.

<참고문헌>

- 교육부, 『초중등학교 교육과정(교육부 고시 제2015-호)』, 서울:교육부, 2015.
- Boal A., Games for Actors and Non-Actors. (2nd ed) London: Routledge, 1999.
- Bolton,G., Acting in Classroom Drama: A critical Analysis, 『교실연기란 무엇인가』, 김주연, 오
관진 옮김, 연극과인간, 2012.
- Baldwin,P.,With Drama in Mind: Real learning in imagined worlds. London: continuum, 2004.
- Courtney.R., The Dramatic Curriculum, 『교육연극 교육과정론』, 황정현 옮김, 박이정, 2010.
- Kempe.A, Das Klassenzimmer als Bühne 『무대가 된 교실』, 이경미 옮김, 월인, 2007.
- Neelands J., Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama,
Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

‘교실 안으로 들어온 연극-교육연극 활동을 중심으로’에 대한 토론문

홍서연(서로연극연구소)

안녕하세요? 서로연극연구소 대표 홍서연입니다. 김나리 선생님과 같은 교육연극 활동가이자 연구자로서 선생님의 발제 잘 들었습니다. “과정에서 공연으로 나아가는” 교육연극 활동이 교실 안에서 어떻게 이루어지고 있는지 선생님께서 세세하게 잘 설명해주셔서 교실 안의 상황들을 이렇게 저렇게 머릿속으로 그려볼 수 있었습니다. 아마 이 자리에서 발제를 들으신 여러 선생님께서도 그러셨으리라고 생각되는데요, 개인적으로 몇 가지 궁금한 점이 있어서 질문을 드리려고 합니다.

모두 교실 연극 공연과 관련된 질문입니다. 먼저, 김나리 선생님께서 구체적인 사례로 언급하신 A 중학교의 7명의 학생에 대해 궁금한 점이 있습니다. 3쪽에서 “배정받은 학생들”이라고 표현하셨는데, 이 학생들이 모집된 경위가 궁금합니다. 학생들이 자발적으로 연극을 하고 싶어서 모이게 되었는지, 이 학생들은 학기를 마무리하면서 공연을 올린다는 것을 알고 있었는지, 공연 시에는 7명의 학생과 연극 교사 외에 어떤 외부 관객들이 있었는지, 학생들은 이에 따른 부담감과 압박감을 어떻게 해소했는지 등을 묻고 싶습니다.

이런 질문을 드리는 이유는 다음 질문과 연결되어 있는데요. 김나리 선생님의 글 결론 부분을 보면, A 중학교 학생들과의 ‘교실 안 교육연극’의 사례는 “*과정 자체가 중요시되며 공연을 향해 나아가는 연극*”이라고 말씀하셨습니다. 그러나 결과를 놓고 본다면, 이것은 이전의 “*학습자들이 이미 있는 회곡을 연습하여 발표하거나 수업의 첫 회기부터 어떤 연극을 만들 것인지 의견을 모아 연극 한 편을 창작하여 공연하는 것을 목적으로 했던 연극 수업*”들과 크게 다르지 않아 보입니다. 왜냐하면, 이전의 ‘공연을 목적으로 했던 연극 수업’ 역시 특별한 교육적인 효과를 노리지 않았더라도 연극이 가진 본질상의 힘에 기대어 연극 공연에 참여하는 학습자들에게 말씀하셨던, “*자신을 이해하고 무엇을 원하는지 정확하게 파악할 수 있는 기회, 욕구를 표현할 수 있는 기회, 상대방과 새로운 방식으로 소통하며 서로를 이해할 수 있는 기회*”를 주기 때문입니다. 물론, 이것은 아무리 연극 공연을 목적으로 한다고 해도 공연이라는 결과를 위해 과정에서 부수적으로 발생하는 교육적 가치들을 훼손하지 않는, 연극 수업이 교실 안에서 행해지는 ‘수업’이라는 본질을 잃지 않는 연극 수업에 한해서 그렇다는 말씀입니다. 위에서 언급하셨던, “*각 수업시간마다 특별한 교육적, 치유적 가치*”를 전면적인 학습 목표나 효과로 내세우지 않았더라도 (또 그것이 공연 목적이냐, 아니냐의 여부를 떠나서) 교실 안 연극 수업에서 자연스럽게 이러한 가치들이 성취될 수 있다는 것을 우리는 직간접적으로 체험해 왔습니다.

제 개인적인 생각에 김나리 선생님께서 말씀하신 ‘교육연극 확산’ 이전과 이후 교실 연극의 가장 큰 차이는 이전에는 ‘연극’이나 ‘공연’ 자체에 대한 관심으로 모집된 학습자들에게 이러한 교육적인 수혜가 돌아갔다면, 이제는 연극에 관심이 없고 특별한 재능을 보이지 않

는 일반 학생들도 교실 안에서 연극을 접하고, 공연할 기회를 얻게 되었으며 이로 인해 자연스럽게 교육적인 혜택을 누리게 되었다는 점이 아닐까 합니다. 그런 의미에서 학습자들이 연극 공연을 연극 수업의 연장선에서 수업의 한 과정으로 받아들이고 주인의식을 가지고 공연을 올리게 되기까지 학생들과 어떠한 합의의 과정을 거쳐야 하는가 하는 질문이 떠오르게 됩니다. 수업 차시 중에 꼭 별도의 합의 과정을 거치지 않더라도 우리의 연극 수업이 ‘과정에서 공연으로 나아가’게 될 것이라는 교사의 계획을 어느 시점에서 학생들과 공유하셨는지가 궁금합니다. 또 그동안 여러 수업을 진행하시면서 혹시라도 학생들의 반발에 부딪혀 공연이 불발되는 예는 없었는지, 그럴 때는 어떻게 대처하셨는지도 말씀해주시면 감사하겠습니다.

마지막으로, 11회차에 공연을 올리는데 대본이 공개된 것이 8회차였습니다. 매 회차 90분 수업, 3회차 만에 공연을 한 셈인데요. 학생들이 대본을 숙지하는 데 어려움은 없었는지 궁금합니다. 특히 사례에 나오는 A 학생의 경우, 10회차 마지막 리허설 수업에 나오지 않았는데 11회차에서 공연하는 것이 어떻게 가능했는지, 발제문에는 A의 역할을 맡게 된 다른 여학생과 협력해서 공연을 올렸다고 말씀하셨는데 보다 자세한 설명을 듣고 싶습니다.



제26회 2020 학술대회



교실 밖으로 나간 연극
: 전국어린이연극경연대회(잔치)를 중심으로

발표: 인경훈(인천 가림초)

토론: 박성준(인천 서면초)

교실 밖으로 나간 연극

- 전국어린이연극경연대회(잔치)를 중심으로

인경훈(인천 가림초)

목 차

1. 들어가며
2. 전국어린이연극잔치의 발자취
3. 지역별 어린이연극잔치의 발자취
4. 어린이연극잔치의 나아갈 방향

1. 들어가며

2015개정 교육과정이 들어오며 국어 교과에 가장 크게 변화된 내용은 한 권 읽기, 미디어 리터러시, 연극 단원의 신설을 들 수 있다. 그중 연극은 그동안 국어과 문학 영역의 희곡으로서 연극적인 체험보다는 작품을 분석하고 이해하며 낭독극형식으로 수업이 이루어져 왔던 것이 현실이며 물론 교사의 관심과 역량에 따라 교실 무대극으로 올라가기도 했다.

최근 5, 6학년 국어과에 신설된 연극 단원은 문학 영역으로서의 연극보다는 체험을 중심으로 한 연극으로 구성되어 있다. 5학년 2학기부터 연극 단원이 나오며 주 내용은 연극놀이(교육연극이 들어오던 초창기엔 연극놀이를 교육연극으로 보는 견해가 많았다.)를 통해 연극의 재미를 느끼는 내용이다. 6학년 1학기엔 학생들의 경험을 바탕으로 희곡을 만들어 낭독극형식으로 발표하는 과정으로 구성되어 있고 2학기엔 희곡을 연극의 형식으로 발표하는 과정으로 되어있다. 물론 연극 단원이 교육과정에 편성된 지 1년밖에 안 되어 수정, 보완이 필요하지만 교과서가 하나의 자료라는 측면에서 보면 교사들이 참고하는 자료로서 기초가 될 만은 하다. 또한 필자가 참여하여 개발한 연극단원 교수학습자료엔 다양한 보충자료가 있어 연극 단원 지도에 도움이 될 것으로 보인다.

이와 같이 새로 들어 온 연극 단원을 통해 학생들은 5학년에서 연극놀이를 통해 연극의 재미를 느끼고 6학년에서 자신들의 이야기를 바탕으로 희곡을 쓰고 발표하는 과정을 경험하게 되어있다. 그러나 만든 작품을 연습만 하고 그친다면 연극 단원 수업의 미완성이라고 볼 수 있다. 우리가 흔히 알고 있는 연극의 3요소인 배우, 희곡, 관객을 바탕으로 학생들이 자신의 생활경험을 소재로 만든 희곡을 그들이 직접 배우와 연출가가 되어 학생들을 비롯한 관객들 앞에서 발표한다면 비로소 연극 단원 수업이 완성되는 것이다.

그럼 어린이들이 직접 참여하여 만드는 연극은 왜 필요한가? 그에 대한 답은 전국어린이 연극잔치 초대 운영위원장이셨던 차범석선생님¹⁾의 말로 대신하고자 한다.

1) 차범석선생님(1924. 11. 15. -2006. 6. 6.)은 우리나라를 대표하는 작가, 연극연출가로서 다양한 작품을 집필하고 연출하였으며 그의 작품은 차범석전집으로 편찬되어 있고 전국어린이연극잔치의 초대운영위원장이셨던 어린이연극 발표의 맥을 이어가신 분이다. 위 인용구는 제1회 전국어린이연극잔치 팸플릿에 실린 글을 인용하였다.

“나는 연극을 어린이들로 하여금 바른 말을 올바르게 가르치는 가운데 아름다운 마음가짐을 키우는데 있다고 말하고 싶다. 그러니까 그것은 어디까지나 국어교육의 연장이자 인간교육의 기본이라고 할 수가 있다.”

어린이들이 참여하는 연극이 학교 안뿐만 아니라 밖에서도 점차 확대되기를 바라며 그동안 우리나라의 학교 밖에서 지역과 전국단위로 이루어졌던 교실 밖 어린이 연극발표의 장을 알아보고 앞으로 나아갈 방향에 대해 생각해 보고자 한다. 이에 본 고에서는 현재까지 진행되고 있는 전국어린이연극경연대회(2019년부터 전국어린이연극잔치로 변경됨.)와 지역별 어린이연극잔치의 발자취를 알아보고 어린이연극잔치의 나아갈 방향에 대하여 제언해 보고자 한다.

현재까지 진행되고 있는 전국어린이연극잔치는 2018년까지는 전국어린이연극경연대회로서 진행되어 왔다. 이에 본 고에서는 특별한 예를 제외한 전국어린이연극잔치로 명명하고자 한다.

또한 어린이를 대상으로 성인들이 보여주는 아동극과 어린이들이 배우가 되어 공연하는 연극을 구분할 필요가 있으며 본 고에서는 어린이들이 배우가 되어 참여하는 어린이연극잔치만을 논하고자 한다.

2. 전국어린이연극잔치의 발자취

가. 어린이연극발표의 장을 열다. (전국아동극경연대회)

1992년부터 현재까지 진행되고 있는 전국어린이연극잔치 이전 어린이들 연극 발표의 장은 1960년으로 거슬러 올라간다. 당시 주평씨는 한국아동극협회를 설립하고 전국아동극경연대회라는 명칭으로 1979년까지 19회에 걸쳐 개최하였으며 현황을 보면 다음과 같다.

<표1> 전국아동극경연대회 연보

회수	년도	참가교	최우수 수상교	수상작품
1	1960	서울10, 지방9	서울 덕수초	아기참새와 허수아비
2	1962	서울 9, 지방1	서울 삼광초	파란 저금통장
3	1963	서울14, 지방1	서울 사대부국초	달맞이
4	1964	서울 9, 지방0	서울 영남초	숲속의 재판
5	1965	서울16, 지방4	서울 청계초	숲속의 대장간
6	1966	서울12, 지방9	서울 신광초	병아리
7	1967	서울17, 지방5	서울 동산초, 서울 영훈초	토끼들, 잠자는 공주
8	1968	서울 9, 지방5	서울 매동초, 서울 리라초	개구쟁이 봉어, 살아있는 그림
9	1969	서울 6, 지방3	서울 성암초, 서울 운화초	올챙이, 심은대로 거두리라
10	1970	서울10, 지방1	서울 대광초	숲속의 대장간
11	1971	서울 8, 지방1	서울 상명부국초, 서울 경북초	외밭골 아이들, 풀잎 각시
12	1972	서울 9, 지방0	서울 영등포초, 서울 수송초	개미와 베짚이, 새마을 저금열차
13	1973	서울15, 지방6	서울 영훈초, 서울 인창초	금도끼 은도끼, 숲속의 대장간
14	1974	서울14, 지방6	서울 교동초, 서울 성신초, 부산 수정초	노랑 병아리, 꽃시제비와 흥부
15	1975	서울 9, 지방7	서울 계성초, 부산 좌전초	금도끼 은도끼 잠자는 공주
16	1976	서울 5, 지방1	서울 장충초	숲속의 대장간
17	1977	서울 8, 지방3	서울 당곡초	숲속의 대장간
18	1978	서울13, 지방2	서울 신천초	청개구리의 슬픔
19	1979	서울 6, 지방8	부산 신영초	겨울꽃

위 연보를 보면 전국아동극경연대회는 주로 서울 지역 학교들이 참여하였으며 수상작 역시 90% 이상이 주평씨의 작품으로 공연한 서울 소재 학교가 수상하였다. 당시엔 어린이 연극에 대한 관심과 자료(회곡)가 부족하여 주로 주평씨의 작품을 공연하였으며 그의 작품은 교과서 뿐만 아니라 전집으로 출판되어 당시 유년 시절을 거친 성인들은 누구나 한 번쯤 봤음직 한 작품들일 것이다.

그러나 20여년 간의 전국아동극경연대회는 어린이가 중심에 있기보다는 성인 연극의 축소판으로 어른들의 입장에서 구성된 대본에 성인들을 흉내 내는 연출법으로 지도되어 최근까지도 어린이 연극의 병폐로서 지적되어 오곤 했다.

전국아동극경연대회는 1976년 중심적인 역할을 하던 주평씨가 미국으로 떠나고 이어 이성씨가 중심이 되어 그 명맥을 유지하다 1980년부터 초, 중, 고가 합쳐진 모습으로 한국청소년연극제에 편입되어 몇 년간 이어지다 중단되게 된다.

나. 전국어린이연극잔치의 발자취

전국아동극경연대회(1960년-1979년, 19회) 이후 20여년 간의 공백기를 가진 어린이 연극 발표의 장은 1991년 (주)계몽사가 <제1회 계몽어린이연극제(가칭)>을 기획하고 한국연극협회를 공동주최자로 하여 <계몽어린이연극잔치운영위원회>를 구성함으로써 제 2막의 장을 펼치게 된다.

당시 계몽사는 차범석선생님을 운영위원장으로 하여 문화부와 한국교원단체총연합회의 후원을 받아 1992년 5월 계몽아트홀에서 제1회 전국어린이연극잔치의 막을 열게 된다. 이후 5회까지 운영을 하던 계몽사가 경영상의 문제로 지원을 끊자 6회부터 한국연극협회 단독 주최에 주관단체를 <어린이연극잔치운영위원회>로 하여 진행하게 된다.

한국연극협회가 주최이나 실질적인 주관 업무는 정한룡선생님(전 연우무대대표)이 운영위원장으로서 모든 대회를 주관해 왔으며 초창기 계몽사의 지원을 받은 계몽아트홀 사용이 어려워져 동숭아트센터, 문예회관, 여해문화공간 등 공연장을 옮겨 가며 한국문화예술진흥원의 지원금으로 근근이 유지해 오게 된다.

이후 2004년 제13회 연극잔치부터 당시 국립극장 김명곤극장장과 합의하에 공동주최로 별오름극장에서 대회를 개최하며 전환기를 맞게 된다. 그 무렵부터 지역대회가 활성화되기 시작하며 전국어린이연극잔치는 명실공히 전국적인 어린이 연극 발표의 장이 된다.

당시 지역대회를 살펴보면 인천지역은 전국어린이연극잔치가 펼쳐지기 이전인 1984년 1회 대회를 시작으로 이미 어린이 연극 발표의 장을 열어 왔고 그 운영체계가 전국어린이연극잔치의 기초역할을 하게 된다. 1996년 함양 청소년연극제를 비롯해 2004년 이후부터 지역별 대회(잔치)가 확산되며 서울, 경기, 전남, 전북, 경남, 울산 지역에서 펼쳐지고 있으나 지역대회와 별개로 전국어린이연극잔치는 다시 한 번 위기를 맞게 된다.

6회 대회 이후부터 어린이연극잔치운영위원회는 실질적으로 정한룡선생님 혼자 이끌어온 것이라고 볼 수 있다. 운영위원회에 위원으로 몇몇 분들이 올라있으나 정한룡선생님 혼자 기획과 홍보, 실무를 하다 보니 한국문화예술진흥원으로부터 예산지원에 따른 효과성 부족으로 지적을 받아오다 결국 2017년엔 지원을 못 받게 된다.

예산을 못 받은 그 해(2017년) 전국어린이연극잔치는 결국 열리지 못하고 정한룡선생님과 뜻을 같이 하는 지인과 그동안 대회에 참여했던 교사들은 이후 방안에 대한 논의 결과 한국교육연극학회와 함께 운영하기로 결정하였고 다음 해 지원을 받아 제26회 전국어린이연극잔치를 운영하게 된다. 하지만 결국 그 다음 해도 지원대상에서 제외되게 된다.

이후 전국어린이연극잔치 운영위원회 정한룡선생님과 한국교육연극학회는 업무인수인계를 통해 한국교육연극학회에서 주관하기로 논의하였지만 학회 역시 자체 운영사업과 예산 부족으로 어려움을 겪게 되었고 국제아동청소년연극협회 한국본부의 도움을 받게 된다.

국제아동청소년연극협회 한국본부 방지역이사장과 한국교육연극학회 김정만회장, 정한룡선생님, 필자를 비롯한 운영위원회를 결성하고 2019년 전국어린이연극경연대회에서 전국어린이연극잔치로 행사명을 바꾸며 새로운 출발을 하게 되었고 좀 더 발전적인 방향으로의 전환을 위한 위원회가 추진 중에 있다. 그동안의 전국어린이연극잔치 연보는 다음과 같다.

<표2> 전국어린이연극잔치 연보

대회	본선일정	참가 학교	장소	공동주최
제1회	1992. 05. 20. -26.	12개교	계몽 아트홀	계몽사
제2회	1993. 10. 18. -23.	10개교	계몽 아트홀	계몽사
제3회	1994. 10. 24. -11. 01.	10개교	계몽 문화센터	계몽사
제4회	1995. 10. 31. -11. 07.	10개교	계몽 아트홀	계몽사
제5회	1996. 10. 28. -11. 08.	10개교	계몽 아트홀	계몽사
제6회	1997. 11. 10. -22.	9개교	동송아트센터 소극장	
제7회	1998. 10. 31. -11. 12.	9개교	문예회관 소극장	
제8회	1999. 11. 03. -11. 09.	10개교	동송아트센터 소극장	
제9회	2000. 11. 11. -19.	8개교	문예회관 소극장	
제10회	2001. 11. 03. -08.	9개교	동송아트센터 소극장	
제11회	2002. 11. 04. -10.	10개교	여해문화공간	
제12회	2003. 11. 03. -07.	11개교	바탕골소극장	
제13회	2004. 11. 09. -15.	12개교	국립극장 별오름극장	국립극장
제14회	2005. 11. 06. -11.	16개교	국립극장 별오름극장	국립극장
제15회	2006. 11. 05. -11.	13개교	국립극장 별오름극장	국립극장
제16회	2007. 11. 03. -11.	13개교	국립극장 별오름극장	국립극장
제17회	2008. 11. 05. -09.	10개교	국립극장 하늘극장	국립극장
제18회	2009. 11. 04. -10.	10개교	대학로예술극장 4관	
제19회	2010. 11. 09. -13.	10개교	국립극장 별오름극장	
제20회	2011. 12. 02. -11.	14개교	국립극장 별오름극장	
제21회	2012. 11. 22. -12. 01.	11개교	국립극장 별오름극장(시상-우석레파토리극장)	
제22회	2013. 11. 16. -24.	12개교	국립극장 별오름극장	국립극장
제23회	2014. 11. 22. -30.	14개교	국립극장 별오름극장	
제24회	2015. 11. 21. -29.	12개교	국립극장 별오름극장	
제25회	2016. 11. 20. -29.	12개교	국립극장 별오름극장	
제26회	2018. 11. 26. -12. 02.	10개교	국립극장 별오름극장	
제27회	2019. 11. 22. -12. 01.	8개교	종로아이들극장	

다. 전국어린이연극잔치의 개요

전국어린이연극잔치는 ‘재미있는 연극, 우리들의 잔치’라는 캐치프레이즈 아래 다음과 같은 목적으로 운영되고 있다.

교사가 지도하고 학생이 만드는 어린이 연극의 잔치를 벌임으로써 어린이 연극의 기반을 확대시키고 어린이 연극의 가능성을 모색한다. 어린이에게 자유로운 표현의 장을 마련해 주어 어린이들의 상상력과 창의성을 개발한다. 어린이 연극의 놀이성을 회복하고 ‘연극놀이’가 갖는 교육매체로서의 역할과 효과에 대한 공감대를 형성한다. 지도교사를 위한 연극교실 등의 지원활동으로 어린이 연극의 질적 향상을 도모한다.

참가대상은 전국의 초등학교 및 이에 준하는 학교법인체의 연극부로 하며 매년 6월에서 7월 중에 참가 신청을 받고 9월부터 예선 일정을 거친다. 예선 방법은 지역대회가 없는 지역 학교의 경우 자격을 갖춘 심사위원이 신청 학교를 방문하여 개별 심사를 거쳐 지도 조연 후 참가를 결정하였고 2005년부터 지역대회가 활성화되어 서울, 경기, 인천, 전남, 경남, 울산 지역은 각 지역대회에서 선발된 학교가 전국어린이연극잔치에 참가하였다.

이렇게 지역대회와 개별신청으로 결정된 학교들이 일정 기간에 서울에 모여 1일 2개 학교씩 30-50분 정도 공연을 하였으며 한 학교당 소정의 지원금을 지원하였다. 지원금은 서울 및 인근 지역과 원거리 지역을 구분하여 지원되었으며 마지막 날 폐회식과 더불어 단체상과 개인상으로 나눠 시상하고 금상 작품의 앵콜 공연으로 막을 내린다.

전국어린이연극잔치는 초창기부터 ‘경연’으로 할 것인가 ‘잔치’로 할 것인가 많은 고민을 거쳤다. 교사들 사이엔 경연 시 과다 경쟁으로 인해 많은 부작용이 있을 거라는 의견과 수상을 통해 학교의 명예를 높혀 부족한 관심과 열악한 환경 속에서 참여하는 교사와 학생들을 격려하는 차원에서 경연의 형식을 갖춰야 한다는 의견이 분분하였으나 형식은 ‘경연’의 형식을 갖고 내용적으로는 ‘잔치’ 분위기를 살리기로 결정되었다. 경연대회 형식을 띠고 있다 보니 적절한 심사기준이 필요하게 되었고 그에 따른 심사기준은 다음과 같다.

어린이들의 생활이 연극 속에 얼마나 반영되어 있고 국어교육의 일환으로서 우리말이 정확하고 자연스럽게 표현되어 있는지 장치, 분장 등의 기술적인 지원보다는 어린이 특유의 순수하고 진솔한 표현은 얼마나 구현되고 있는가를 평가하며 교사의 지도방법에 대해서 참가 어린이들이 얼마나 이해하고 협동심을 발휘하고 있는지 더불어 교육적인 측면과 연극적 완성도가 얼마나 조화를 이루고 있는지를 평가 기준으로 하고 있다.

심사기준에 따른 시상 내역은 다음과 같다. 크게 단체상과 개인상으로 구분되어 있으며 2019년 시상 내역을 기준으로 보면 단체상은 금상(문화체육관광부 장관상) 1개교, 은상(한국문화예술위원장상) 2개교, 동상(아시테지이사장상) 2개교, 장려상(한국교육연극학회장상)은 나머지 학교로 선정하여 시상하고 개인상은 최우수지도자상(교총 회장상) 1명, 최우수창작상(교총 회장상) 1명을 시상하고 있다. 초창기에는 단체상에 장려상이 없었으나 지역대회를 거쳐 온 학교와 지도교사, 학생을 격려하는 차원에서 전국어린이연극잔치에 참여하는 모든 학교에 시상하게 되었다. 단, 제시된 시상 기관명은 행정기관명의 변경과 협찬 기관에 따라 수상 기관명이 매년 일치하지는 않는다. 그동안의 단체상 및 개인상 시상 내역은 다음과 같다.

<표3> 전국어린이연극잔치 단체상 수상내역

연도	금상 수상학교 (지도교사) 작품	은상 수상학교	동상 수상학교
제1회 (1992)	인천 청천초 (이명분) 「무지개를 찾아서」	전북 익산 성당초 경남 거제 능포초	전남 여수 여도초 서울 예일초
제2회 (1993)	인천 청천초 (이명분) 「지구도 하나 우리도 하나」	전남 여수 여도초 인천 서흥초	인천교대부속초 경남 거제 대우초
제3회 (1994)	전북 익산 성당초 (김기운) 「욕심의 끝」	경북 포항 제철서초 전남 여수 여도초	인천교대부속초 서울 문교초
제4회 (1995)	서울 상수초 (박상철) 「연극놀이- 토끼전」	경북 포항 연일초 경북 포항 제철동초	인천 개흥초 서울 숭의초
제5회 (1996)	서울 경희초 (이용률) 「내일은 파란 깃발」	인천 부곡초 전남 여수 여도초	서울 숭의초 인천 십정초
제6회 (1997)	인천 개흥초 (신성숙) 「동네북」	서울 상수초	전남 여수 경호초
제7회 (1998)	서울 숭의초 (박재현) 「친구야 안녕」	인천 십정초	서울 상명초 경북 포항 제철동초
제8회 (1999)	인천 부일초 (최근호) 「난괴선에선 무슨 일이 있었을까?」	경북 포항 제철서초	서울 경희초 전북 남원 덕과초
제9회 (2000)	서울 숭의초 (박재현) 「팔죽할머니」	경북 포항 제철서초 강원 철원 문혜초	인천 구월서초 전북 남원 주생초
제10회 (2001)	경북 포항 제철서초(최운철) 「아저씨 참으세요」	전남 여수 여도초 서울 숭의초	인천 대명초 인천 용마초
제11회 (2002)	전남 여수 여도초 (오정석) 「풀잎- 우리들의 이웃」	인천 부일초 경기 부천 부안초	경기 김포초 인천 연안초
제12회 (2003)	인천 강화 내가초 (최근호) 「우리 마음에 가장 예쁜 그림」	전남 나주초 경북 포항 제철 지곡초	경기 포천 관인초 서울 은석초
제13회 (2004)	전남 익산 함열초 (최진호) 「내 짝꿍 최영대」	경남 함양 위성초 인천 청천초	경기 부천 부안초 경기 포천 관인초
제14회 (2005)	울산 양사초 (심지현) 「치우이이야기」	경기 포천 관인초 전북 고창초	경기 파주 천현초 전남 나주초
제15회 (2006)	경기 포천 관인초 (심은행) 「우렁이각시」	울산 전하초 경남 함양 위성초	경기 김포 용정초 전북 군산 옥봉초
제16회 (2007)	인천 경인교대부설초 (최선순) 「여자다운 게 뭐야」	울산 강동초 광주 효광초	전북 고창초 경기 하일초
제17회 (2008)	경남 함양 위성초 (김양호) 「왕따놀이」	경기 안양 신안초 경기 수원 수일초	인천 경인교대부설초 광주 효광초
제18회 (2009)	서울 성자초(나수영) 「열집 아이」	인천 서도초 불음분교장 광주 효광초	전북 군산 선연초 인천 소래초
제19회 (2010)	인천 서도초 불음분교장 (인경훈) 「사랑으로 내리는 비」	경기 수일초 부산 서동초	인천 심곡초 서울 알로이시오초
제20회 (2011)	경기 포천 중리초 (심은행) 「아름다운 세상」	인천 서도초 불음분교장 경남 위성초	서울 알로이시오초 경기 수원 수일초
제21회 (2012)	서울 연천초 (이지은) 「좋은 엄마 학원」	강원 인제 남초 광주 불로초	인천 강화 대월초 경기 김포 장기초
제22회 (2013)	서울 함양 위성초 (송창주) 「텅 빈 집」	서울 경복초 강원 인제 남초	울산 반천초 경기 고양 지도초
제23회 (2014)	서울 경복초 (이정수) 「텅 빈 집」	울산 울주 영화초 대구 영신초	인천 청라초 경기 용인 한터초
제24회 (2015)	전북 익산 왕복초 (나정숙) 「비밀 일기장」	서울 경복초 경기 광명 서면초	인천 인동초 울산 명촌초
제25회 (2016)	서울 경복초 (이정수) 「15소년 표류기」	경남 남해 남해초 인천 서면초	경남 함양 위성초 경기 광명 광일초
제26회 (2018)	전주 새연초 (노을이) 「살구꽃 피는 날」	인천 축현초 경남 함양 수동초	서울 영문초 부산 연신초
제27회 (2019)	경남 서상초 (권태형) 「2019 마니또 프로젝트」	서울 신도초 경기 연곡초	강원 치악초 인천 서면초

<표 4> 전국어린이연극잔치 개인상 수상내역

연도	최우수 지도상	최우수 창작상
4회 (1995)	박상철 (서울 상수초)	이응률 「종이배」
5회 (1996)	이명분 (인천 부곡초)	이응률 「내일은 파란 깃발」
6회 (1997)	신성숙 (인천 개항초)	박종달 「우리들의 놀이터」
7회 (1998)	박은수 (서울 상명초)	박재현 「친구야 안녕」
8회 (1999)	최근호 (인천 부일초)	신은영 「21세기 놀부전」
9회 (2000)	박재현 (서울 송의초)	신은영 「어린이 춘향전」
10회 (2001)	오정석 (전남 여도초)	최운철 「아저씨 참으세요」
11회 (2002)	오정석 (전남 여도초)	최근호 「돌맹이의 바다여행」
12회 (2003)	최운철 (경북 포철지곡초)	박재현 「강아지 똥」
13회 (2004)	최진호 (전북 함열초)	김영균 「꽃잎으로 쓴 글자」
14회 (2005)	심은행 (경기 관인초)	심지현 「치우이이야기」
15회 (2006)	정육진 (울산 전하초)	심은행 「우렁이각시」
16회 (2007)	최선순 (인천 경인교대부설초)	-
17회 (2008)	김양호 (경남 위성초)	허 성 「아름답고 슬픈 세상」
18회 (2009)	나수영 (서울 성자초)	인경훈 「사랑의 북소리」
19회 (2010)	인경훈 (인천 서도초 불음분교)	김생곤 「친구」
20회 (2011)	심은행 (경기 중리초)	송희진 「행복한 비밀」
21회 (2012)	이지은 (서울 연천초)	-
22회 (2013)	송창주 (경남 함양 위성초)	권은숙 「스마트한 세상」
23회 (2014)	이정수 (서울 경복초)	-
24회 (2015)	나정숙 (전북 익산 왕복초)	성윤희 「미안해, 도깨비한테 흘렸나봐」
25회 (2016)	이정수 (서울 경복초)	이화영 「공부벌레」
26회 (2018)	노을이 (전주 새연초)	박순홍 「달의 뒷면에 사는 아이」
27회 (2019)	류지웅 (서울 신도초)	권태형 「2019. 마니또 프로젝트」

라. 전국어린이연극잔치의 성과

전국어린이연극잔치의 성과는 크게 세 가지로 볼 수 있다. 첫째 어린이와 함께 만들어가는 어린이 연극의 정착, 둘째 연극교실을 통한 ‘연극놀이’와 자료의 보급, 셋째 어린이 연극의 확산이다.

먼저 어린이와 함께 만들어가는 어린이 연극의 정착을 들 수 있다. 전국아동극경연대회(1960-1979년)에서는 주로 주평씨나 어른들이 쓴 몇몇 작품을 중심으로 성인들의 연출법에 맞춰 흥내내기식 공연이 주를 이루었다. 당연히 아이들의 경험이나 관심있는 이야기 보다는 도덕적이고 고전적인 소재의 이야기가 주를 이루어 흥미와 관심을 반감시키고 개인의 개성이나 감정보다는 연출가의 의도에 따라 흥내내기식 공연이 주를 이루었다.

하지만 전국어린이연극잔치에서는 대회만 개최하는 게 아니라 지도교사의 역량강화를 위한 연극교실과 다양한 소재 개발, 보급으로 학생들과 함께 만들어가는 공연의 기틀을 마련하였다. 기존의 작품을 재해석하거나 사회 및 학교 내에서 이슈가 되는 학교폭력, 환경문제, 우정과 이성관계, 가족 간의 사랑, 밀렵 등 다양한 소재들을 다룬 창작작품들이 나오기 시작한 것이다.

또한 작품을 만들어가는 과정도 지도교사의 연출법에 의해서만이 아니라 함께 아이들과 관련된 소재를 찾고 즉흥적인 표현과 연극놀이 등을 통해 작품을 이해하고 공유하며 함께 만들어가는 공연들이 점차 확대되고 있다는 점이다.

다음으로 연극교실을 통한 ‘연극놀이’와 자료의 보급이다. 전국어린이연극잔치 운영위원회에서는 대회만 개최하는 게 아니라 <교사를 위한 연극교실>을 개최하여 참여 교사들의 연극 지식 확대와 교육연극(연극놀이)의 보급, 어린이 연극의 방향성 설정과 전국적인 확산에 기여하였다.

<교사를 위한 연극교실>은 초창기 극단 연우무대의 사업으로 시작되었으나 어린이연극잔치와 연계되며 1999년 5박 6일간의 교사연수를 시작으로 2012년까지 총 18회 500여명의 교사들이 참여하였다.

1970년대 국어과에서 국내에 보급되던 교육연극이 잠시 주춤한 사이 이 시기와 맞물린 <교사를 위한 연극교실>을 통해 연극놀이(당시엔 이를 교육연극의 개념으로 인식)가 역할극과 함께 교육적 효과가 크다는 것을 인지하으로써 어린이 연극의 방향성도 새롭게 제정됨되기 시작하였다.

이후 연극교실 연수에 참여한 교사들이 초등교사연극놀이 연구회 <꼬마야 꼬마야>를 결성하여 활발한 활동을 펼쳤으며 인천교사극회(현 인천교육연극연구회), ‘소꿉놀이’도 그 영향을 받아 어린이 연극을 위한 다양한 시도와 연극놀이의 보급에 큰 기여를 하게 되었고 지역에서 참여 했던 교사들은 그 이후 지역 어린이연극잔치 탄생의 산과 역할을 하게 되었다.

또한 전국어린이연극잔치 본선에 참여한 학교들의 극본집과 영상을 제작하여 보급하였으며 그동안 어린이연극잔치의 수상작을 선집하여 ‘학교야! 연극하자’²⁾라는 도서를 출간하여 어린이 연극 확대에 귀중한 자료를 제공하였다.

마지막으로 어린이 연극의 확산이다.

전국어린이연극잔치와 <교사를 위한 연극교실> 연수에 참여했던 교사들은 각 지역에서 어린이 연극 확산의 매개자이자 지도자 역할을 하였다. 전국어린이연극잔치 이전부터 인천어린이연극잔치를 개최해 온 인천의 경우 이명분선생님(전 경인교대부설초등학교 교장)을 중심으로 인천교사극회와 교육극단 흐름새를 창단하여 어린이 연극 확산을 위해 교사, 학생들을 대상으로 연극교실을 펼쳤으며 부모와 함께 볼 수 있는 연극 제작 공연, 자료집 발간 등 활발한 활동을 전개하고 있다.

그 밖에 전남지역에서는 오정석선생님이 주축이 된 전남교육연극연구회 <콩돌>, 경남지역에서는 조현우선생님 주축으로 한국연극협회 함양지부를 결성하고 극단 <광대>를 통해 어린이 연극활동을 펼치고 있으며 전북지역은 최진호선생님을 중심으로 전라북도 교육연극연구회를 결성하고 지역대회를 만들어 활동을 펼치고 있다.

인천, 전북, 경남, 울산을 제외한 서울과 경기, 강원지역의 경우 지역대회가 생겼다 사라지는 부침을 겪고 현재는 전국어린이연극잔치운영위원회 주관하에 지역대회를 펼치고 있다. 기타 지역대회에 대한 자세한 내용은 다음 장에서 논하고자 한다.

2) 학교야 연극하자 - 정한룡, 장성희 편, 도서출판 ‘연극과 인간’에서 별책 포함 총 23편 작품 수록

3. 지역별 어린이연극잔치의 발자취

현재 전국어린이연극잔치와 연계되어 지역에서 이루어지고 있는 어린이연극잔치는 인천, 전북, 경남, 울산 지역이고 서울과 경기, 강원지역은 어린이연극잔치 운영위원회에서 학교별 심사를 통해 운영하고 있다. 최근 충청지역과 강원지역도 어린이연극잔치가 개최되고 있으나 아직까지 전국어린이연극잔치와 연계되지는 않고 있으며 충청지역은 초, 중, 고 페스티벌 형태로 확산되고 있는 추세다. 이하 지역별 어린이연극잔치에 대해서는 각 지역 위원회에서 연구와 보고가 이루어지고 있어 본고에서는 간단하게 소개하는 걸로 마치고자 한다.

가. 인천 어린이연극잔치의 발자취

전국어린이연극잔치 운영의 기초모델이 된 인천어린이연극잔치는 1982년 8월 이명분(전 경인교대부설초등학교 교장) 선생님의 발의로 20여명의 교사들이 뜻을 모아 1982년 9월 11일 인천교육대학에서 창립 총회를 갖고 결성된 인천교사극회에 의해 시작된다.

전국에서 최초로 초등교사들을 중심으로 이루어진 연극단체인 인천교사극회는 신용우선생님(전 은지초등학교 교장)을 초대회장으로 하여 다양한 활동을 전개하고 있으며 현재 박성준선생님(인천서면초등학교 교사)이 회장을 맡아 인천교육연극연구회로 개명하여 운영하고 있다.

인천교육연극연구회는 초등교사를 중심으로 교수학습자료 개발(2015개정교육과정 5-6학년 국어과 연극단원 교수학습자료 및 각종 직무연수 자료개발), 교사를 위한 직무연수 운영, 1정 연수 및 직무연수 강사 지원, 자료집 개발, 인천어린이연극잔치 주관 운영, 워크숍 및 정기공연 등을 하고 있다.

인천어린이연극잔치는 1984년 인천교대 강당에서 두 개 학교가 참여하며 1회의 막을 올린다. 초창기에는 연극잔치의 형식을 떠나 어린이 연극의 확산과 지도교사와 학생에 대한 격려 차원에서 교육장 시상상을 하였지만 과다 경쟁으로 병폐가 일자 잠시 폐지하였다가 교육감상을 제정하여 운영하고 있다. 대회 개관 및 운영방식은 전국어린이연극잔치와 유사하며 그 모태가 된다. 그 연표를 보면 다음과 같다.

<표 5> 인천 어린이연극잔치 연표

회	참가학교 및 작품	지도교사	일 시	장 소
1	2개 학교- 우리들의 꽃동산, 가뭄	이명분, 박재현	1984. 10. 31. ~11. 01	인천교대 강당
2	2개 학교- 늘봄 고을, 아름다운 천사들	이명분, 박재현	1985. 10. 31. ~11. 01	인천교대 강당
3	4개 학교- 어린이 공화국, 콩쥐팥쥐, 우리들의 꽃동산, 윗물 아랫물	신용우, 박재현 이명분, 권정숙	1989. 11. 18. ~19.	인천교대 강당
4	2개 학교- 무지개를 찾아서, 우리들의 꽃동산	이명분, 손성란	1990. 11. 07.	인천교대 강당
5	3개 학교- 심술보 옥대장, 우리들의 꽃동산, 하얀 민들레의 꿈	이명분, 김재동 최근호	1994. 11. 14. ~16.	인천수봉문화회관
6	4개 학교- 단비야 꽃비야, 마음의 소리를 들어봐요, 일본에서 온 정현이, 꿈을 찾는 아이들	인경훈, 이윤기 최근호, 이미라	1995. 11. 16. ~17.	인천수봉문화회관
7	5개 학교- 내 마음의 상표, 왕과 아이들,	인경훈, 신성숙	1996. 07. 08. ~12.	인천수봉문화회관

	마을을 떠난 신령님, 사랑의 빛, 우리들의 대장	이윤기,이명분 최근호		
8	6개 학교- 무지개를 찾아서, 해님·달님·별님 그리고 호랑이, 돌맹이의 바다여행, 마을을 떠난 신령님, 보물 자전거, 동네북	임 욱,전유상 최근호,이윤기 이미라,신성숙	1997. 11. 24.~27	인천수봉문화회관
9	4개 학교- 우리들의 꽃동산, 돌맹이의 바다여행, 떡 하나 때문에, 나하고 놀자!	임 욱,신성숙 이윤기,최근호	1998. 06. 30.~07. 05	인천수봉문화회관
10	7개 학교- 골목 안 풍경, 난파선에서는 무슨 일이 있었을까?, 너 혼자 놀아, 매꾸러기 연정이, 꿈나무들의 합창, 울지 않는 고양이, 동개동개 이야기 동개	임 욱,최근호 이윤기,전유상 이동준,곽시옥 홍성민	1999. 06. 07.~13.	인천수봉문화회관
11	6개 학교- 청개구리는 왜 날이 곳으면 우는가?, 집 없는 아이, 연극놀이-학교를 정 말 없애야 하나?, 사랑으로 내리는 비, 동네북, 나하고 놀자	정수진,윤택수 최근호,인경훈 임 욱,신성숙	2000. 06. 29.~07. 02	인천수봉문화회관
12	7개 학교- 울 줄 모르는 고양이, 지구가 아프데요, 애벌레의 꿈, 동네북, 사랑으로 내리는 비, 보물자전거, 거울놀이	신성숙,김윤식 이미라,이효진 인경훈,임 욱 최근호	2001. 06. 12.~17.	인천수봉문화회관
13	6개 학교- 바다로 간 올챙이, 강아지 똥 돌맹이의 바다여행, 울 줄 모르는 고양이 애벌레의 꿈, 나하고 놀자	이효진,김용순 최근호,이중구 이미라,신성숙	2002. 10. 26.~29.	인천수봉문화회관
14	7개 학교- 저 하늘의 별이 되어, 울 줄 모르는 고양이, 날개 잃은 아기나비, 육대장 꿈대장, 모래마을 아이들, 우리 마음에 가장 예쁜 그림, 어린 왕자	인경훈,이중구 이윤기,김윤식 이효진,최근호 서정우	2003. 06. 03.~08.	인천수봉문화회관
15	9개 학교- 깨비 나라, 낙서 금지, 육대장 꿈대장, 감나무골 똑순이, 울 줄 모르는 고양이, 바보 삼룡이, 집 나가자 꿀꿀꿀 다자구 할머니, 내 마음의 선물	인경훈,조인영 이중구,오재희 김윤식,신동준 정성화,이효진 임 욱	2004. 06. 08.~13.	인천수봉문화회관
16	8개 학교- 암행어사 출두요, 문이 열리면 이슬이, 물고기자리, 무지개 물고기, 수일 이와 수일이, 꼬깨비와 바보도둑, 강아지 똥	이미나,이효진 신동준,이중구 김숙경,홍현정 오재희,최선순	2005. 05. 17.~22.	인천학생교육문화 회관
17	9개 학교- 늑대가 들려주는 아기돼지 삼형 제 이야기, 학교 앞 떡볶이 집에 무슨 일 이 있었을까?, 도리 뿌리 친구들, 친구 사귀기, 우리들의 아우성, 우리들 이야기 우리끼리 집 보기, 깨비깨비 꼬깨비 너무나 소중한 내 친구	양희성,조인영 김용순,홍현정 이미나,신동준 이효진,최선순 이중구	2006. 06. 13.~18.	인천학생교육문화 회관
18	7개 학교- 오늘 밤이 지나면, 악어오리 구 지구지, 수학여행에서 생긴 일, 여자다운 게 뭐야?, 좋은 친구가 될래요, 낙서 금지, 우리가 정말 원하는 건?	박성준,이효진 신철연,최선순 이중구,박숙희 양희성	2007. 05. 27.~06. 01	인천학생교육문화 회관
19	8개 학교- 학교친구야! 지구가 하는 말을 들어보렴, 친구의 마음, 똥보면 어때, 난 나야, 꽃비야 단비야, 성냥팔이 소녀, 낙서 금지, 내 친구 수아, 동산 위에 올라 서서	최선순,이중구 신동준,손지하 신철연,홍현정 이진영,박성준	2008. 10. 01.~07.	인천수봉문화회관
20	8개 학교- 콩깍지 일기, 할머니의 옛날 이야기, 무지개를 찾아서, 사랑의 북소리 오즈의 추억, 별난 박물관, 사랑으로 내리는 비, 주먹이	최근호,강선아 김다미,임 욱 김미옥,신동준 인경훈,신성숙	2009. 10. 20.~25.	인천수봉문화회관
21	8개 학교- 똥보면 어때 난, 나야, 내 친구 가 되어줄래, 강아지 똥, 도깨비와 한 밤 을, 허수아비의 사랑, 기적의 선물, 울 줄 모르는 고양이, 브레멘 음악대	신동준,임 욱 이중구,신철연 인경훈,강선아 신성숙,백수경	2010. 10. 9.~13.	인천수봉문화회관
22	10개 학교- 사랑해요! 선생님, 별별 상상 10살, 우리들 이야기, 강아지 똥, 팔죽할 멈과 호랑이, 양파의 왕따 일기, 사랑의 하모니, 우정반지, 토끼와 거북이, 누가 내 머리에 똥 썼어?	인경훈,이정수 신동준,최선순 백수경,최성아 강선아,박은주 이중구,이미나	2011. 10. 18.~23.	인천수봉문화회관

23	9개 학교- 도깨비와 춤을, 가솔기차를 찾아서, 황금 깃털, 친구가 되어주세요, 체인지, 우리는 하나, We are the future leaders, 애벌레의 꿈, 진정한 용기	강선아, 신철연 손지하, 이종구 신지영, 인경훈 전소형-이민정 김지영, 임양희	2012. 10. 23. ~28.	인천수봉문화회관
24	8개 학교- 흑설공주, 낙원-파라다이스- 천국, 우리 반 친구 찾기, 별거 아닌 문제연구소, 애들아 놀자, 나하고 조금 다를 뿐이야, 자라, 문제야, 우당탕탕! 도깨비대소동	김종현-이정선 신철연, 이종구 손혜림-김지웅 강미자, 임양희 인경훈, 박성준	2013. 10. 29. ~11. 3.	인천수봉문화회관
25	12개 학교- 참새와 나무늘보, 청개구리 굴개굴개, 나스려움, 내친구는 명탐정, 나+너=우리, 똥개의 모험, 철학 고양이- 연극만들기, 제비 물러 나간다, 환경을 사랑하는 피터팬의 모험, 아지트, 흥부놀부, 그런 편견은 버려	신철연, 정명희 김세왕 양철희-임양희 강미자, 임양희 윤준연, 김태선 박해랑, 이형진 심준희, 이종구	2014. 11. 04. ~11.	인천수봉문화회관
26	8개 학교- 구두쇠 박영감, 다르다고 알리지 마!, 별을 단 아이, 우리들의 연극 함께 만들어요, 파란 마음 하얀 마음, 거울, 수련회, 그냥-킬링	김순애, 강연우 윤준연, 방운배 표지은-허수영 이형진, 강미혜 김세왕-이미나	2015. 10. 13. ~18.	인천수봉문화회관
27	11개 학교- 북 타러 간 총각, 노마의 휴일, 꿈을 꾸는 아이들, 우리들의 이야기, 노래해요-미키슬혜의 눈에, 선인장, 하늘을 날다, 백점 감옥, 공부 귀신 나와라, 해방의 시대	박성준, 김동윤 배근정-이경준 김요섭-김지현 윤준연, 박순홍 허수영-표지은 이진우-장한심 권창숙-김다정 신철연, 김세왕	2016. 10. 17. ~23.	다락소극장
28	11개 학교- 딱쇠, 초동 래퍼 빈, 웃지 않는 공주, 공부귀신과의 한바탕, 보물, 행복 리모컨, 선생님의 비밀, 평범한 하루, 미영이, 카펫블루-차일드, 마음을 활짝 열고	조영복-강미혜 고명희-김지웅 박성준, 신철연 이주연-이정아 박새로움-김순애 김세왕, 박순홍 이주희-이미나 유지훈-손진영 김하나-박해랑	2017. 11. 07. ~14.	문학시어터
29	9개 학교- 우리들의 놀이터, 초교괴담, 새옹지마법-칙, 최기봉을 찾아라, 우리 함께 손을 잡자, 나-너-우리, 자유로운 상상 여행, 픽미머신, 달의 뒷면에 사는 아이	박성준, 신철연 방선희-김지웅 정은교-손영인 이상아-이미정 김슬기-가정금 유지훈-손진영 심수명-강미혜 박순홍	2018. 10. 16. ~21.	문학시어터
30	9개 학교- 심청이의 모험, 13, 내 친구 도깨비, 국수 맛 지키는 복고양이, 시장의 품격:엔드게임, 해야, 가솔기차, 나는 너-너는 나-그리고 우리, 똑똑 숨어라-머리카락 보일라	박성준, 김동윤 차민정-최미라 금명순-노영화 최윤지-이지현 김태선, 신철연 이미정-이선미 유지훈-손진영	2019. 11. 12. ~17.	문학시어터

나. 전북 어린이연극잔치의 발자취

전북지역은 익산의 김기윤선생님(제3회 전국어린이연극잔치 금상), 남원의 신은영선생님(제 8회 전국어린이연극잔치 동상 및 최우수창작상)이 전국어린이연극잔치에 참여하여 성과를 내기도 했으나 조직적인 활동은 없었다. 그러던 중 2004년 제13회 전국어린이연극잔치에 익산 함열초등학교 최진호선생님이 <내 짝꿍, 최영대>라는 작품으로 금상을 수상하며 지역

대회의 막을 열게 된다.

당시 익산의 최진호, 군산의 염지훈, 고창의 고운영선생님이 주축이 되어 제 1회 전라북도 어린이 연극 경연대회를 개최하고 이어서 전라북도 교육연극연구회를 결성하게 된다.

전북 어린이 연극 경연대회는 주로 전주교육대학교 소강당에서 이루어지다 2016년부터는 ‘찾아가는 전북어린이 연극제’ 방식으로 전환하고 참가 학교들이 늘어나 예선과 본선으로 운영하여 전북지역 어린이 연극 확산에 기여하고 있다. ‘찾아가는 전북어린이 연극제’는 현재 김제와 군산지역의 소공연장을 중심으로 15회(2019년)에 이르고 있다.

<표6> 전라북도 어린이 연극 경연대회 연표

연도 (참가교)	참가작품		참가교		지도교사 /지도강사	기간	장소
	작품명	유형	지역	학교명			
제1회 (2005) (4교)	서동을 찾아서	희곡각색	익산	함열초	최진호	2005. 10. 12 ~14	소극장 뜰 (전주)
	추억은 방울방울	동화각색	고창	고창초	고운영		
	사랑의 빛	기존작품	고창	고수초	강정애		
	준석아, 사랑해	창작	군산	미룡초	염지훈		
제2회 (2006) (7교)	4천원 짜리 행복	각색	군산	군산동초	강봉남	2006. 11. 9 ~11	전주 교육 대학교 소강당
	나를 힘들게 하는 것들	각색	전주	조촌초	이선재		
	마법의 장수 사과	창작	장수	장수초	전재완/공동규		
	나쁜 어린이표	동화각색	익산	함열초	최진호		
	우리는 친구야	창작	군산	옥봉초	염지훈		
	시험지 여행	기존대본	익산	중앙초	이혜란		
제3회 (2007) (10교)	무당집 아이	창작	남원	수지초	박선희	2007. 10. 16 ~19	전주 교육 대학교 소강당
	내가 진짜, 내가 가짜!	동화각색	익산	함열초	최진호		
	왕따	동화각색	고창	고창초	고운영		
	왕따 소심이와 민구의 진심	창작	장수	장수초	전재완/공동규		
	춤추는 쿵쥐, 나발 부는 원님	창작	부안	부안동초	정세경		
	사랑의 빛	기존대본	군산	옥봉초	염지훈		
	그때 그 고향집	동시각색	임실	갈담초	이홍파/정경립		
	친구야, 같이 놀자!	창작	남원	운봉초	오충응		
제4회 (2008) (7교)	쿵쥐팔쥐	각색	장수	번암초	채원도	2008. 9. 29 ~10. 3	전주 교육 대학교 소강당
	강아지똥	동화각색	김제	금남초	김영옥/박영준		
	낙서금지	각색	전주	조촌초	이선재		
	내 짝꿍 최영대	동화각색	군산	신평초	김동걸		
	너무 너무 사랑하니까	창작	군산	옥봉초	염지훈		
	서동요 이야기를 찾아서	희곡각색	익산	천서초	최진호		
제5회 (2009) (8교)	암행어사 출도야	기존대본	전주	용흥초	노을이	2009. 10. 13 ~10. 16	전주 교육 대학교 소강당
	브레멘 음악대	각색	고창	고창초	고운영		
	파란마음 하얀마음	기존대본	임실	덕치초	강봉남		
	오즈의 마법사	각색	남원	중앙초	오충응		
	찬웅이와 찬웅이	동화각색	익산	천서초	최진호/이윤정		
	PAPS공주	창작	남원	중앙초	오충응		
제6회 (2010) (8교)	학교를 지켜라!	창작	군산	선연초	염지훈	2010. 10. 13 ~10. 16	전주 교육 대학교 소강당
	문제의 영어 학원	창작	정읍	신태인초	임현숙		
	개그스타 정수기	각색	고창	매산초	고운영		
	짬뽕과 짜장면	창작	고창	동호초	박경진		
제7회 (2011) (8교)	체인지 (CHANGE)	창작	군산	신평초	김동걸	2011. 10. 13 ~10. 16	전주 교육 대학교 소강당
	...	...	...	...	...		

	아름다운 별서기	창작	김제	월촌초	최명호		
제6회 (2010) (9교)	선운산 보물찾기	창작	고창	동호초	이은진	2010. 10. 5 ~10. 9	전주 교육 대학교 소강당
	우리들의 일그러진 영웅	각색	익산	왕궁남초	고삼순		
	홍내쟁이 호랑이	창작	김제	월촌초	최명호		
	녹두장군	창작	정읍	도학초	유래훈		
	엄마신발	창작	순창	유등초	강병호		
	우리들은 6학년	창작	군산	옥구초	이창수		
	모악산 동화 마을	창작	완주	구이초	이정옥		
	사랑의 교실	창작	고창	매산초	고운영		
	우리들이 만드는 이야기	창작	군산	금암초	김현택		
제7회 (2011) (5교)	인어공주	동화각색	무주	안성초	김향순/봉준성	2011. 11. 4	전주 교육 대학교 소강당
	오즈의 마법사	동화각색	정읍	도학초	최은선/이란호		
	땃글나라 올림픽	창작	군산	금암초	한상민/안혜영		
	강아지 똥	동화각색	군산	소룡초	오충응		
	옆집 아이 성자	기존회곡 (윤대성)	군산	문창초	유동수/편성후		
제8회 (2012) (6교)	대야시장 이야기	창작	군산	대야초	홍성옥/김복임	2012. 10. 16 ~17	전주 교육 대학교 소강당
	예쁘지 않은 꽃은 없다.	창작	순창	인계초	김상옥		
	정읍사	창작	정읍	도학초	최은선/이란호		
	무녀도 일상다반사	창작	군산	무녀도초	하정훈/고동우		
	파란마음 하얀마음	창작	전주	서신초	전지민/주선하		
	내 친구 영규	창작	군산	옥구초	이창수		
제9회 (2013) (5교)	구렁덩덩 신선비	동화각색	순창	인계초	김상옥	2013. 10. 15 ~17	전주 교육 대학교 소강당
	잃어버린 시간을 찾아서	창작	전주	서문초	김진호		
	난 너의 수호천사야	창작	군산	옥구초	신재순, 이창수		
	반장 길들이기	창작	정읍	도학초	최은선/이란호		
	우리 동네 히어로	창작	군산	무녀도초	고현근/고동우		
제10회(2014) (7교)	동갑 2014	창작	임실	신덕초	정현우	2014. 10. 15 ~17	전주 교육 대학교 소강당
	강아지 똥	동화각색	고창	심원초	김소연		
	2014 응답하라 신 홍부놀부	창작	김제	벽량초	서다솔/최지원		
	녹두장군 전봉준	창작	정읍	도학초	최은선/이란호		
	거위의 꿈	창작	전주	완산서초	노을이		
	휴대전화가 사라졌다	창작	익산	왕복초	신옥주, 나정숙 /박현미		
	내 마음이 보여	창작	군산	옥구초	신재순		
제11회 (2015) (12교)	옛날 옛적에	창작	군산	무녀도초	두선아/한유경	2015. 10. 13 ~16	전주 교육 대학교 소강당
	홍부야, 놀부를 부탁해	창작	김제	검산초	김명식/김빛난		
	이상한 나라로 간 아이들	창작	정읍	산외초	채유정/이란호		
	심청전	창작	순창	금과초	김상옥		
	가방 들어주는 아이	동화각색	김제	월성초	이민호/지현미		
	탈무드, 세 가지 이야기	창작	정읍	도학초	이유리/김은비		
	비밀의 일기장	창작	익산	왕복초	나정숙/강나루		
	나, 여기 있어요	창작	전주	완산서초	노을이		
	토끼의 재판	회곡	군산	옥구초	박은희/장홍선		
	너에게 달렸어	창작	군산	옥구초	이봉근/장홍선		
	까막눈 삼디기	동화각색	고창	심원초	김소연		
	우리만의 합창	창작	임실	신덕초	정현우		
“찾아가 는 전북	시험지의 여행 2	각색	김제	봉남초	김종소/편성후	2016. 10. 18	김제
	시간을 파는 상점	각색	전주	인후초	김진호		

어린이 연극제” 제12회 (2016) 예선 (14교) 본선 (9교)	책과 거인	창작	김제	백석초	정종훈/신슬기	~21	문화 예술 회관 소공연 장
	엄마도 6학년이 되어보세요 (원작: 땀다! 울엄마)	각색	익산	왕복초	나정숙		
	우리미래	창작	전주	완산서초	문희복/임이랑		
	동네북	극본	군산	술산초	문경실/최지원		
	삼총사 협회 (원작: 오총사 협회 -조항미)	각색	정읍	산외초	채유정/지현미		
	붉은 파랑새	창작	임실	임실초	정현우		
	두 얼굴의 신데렐라 (원작: 신데렐라 -샤를페로)	각색	군산	옥구초	이희철/김성진		
“찾아가 는 전북 어린이 연극제” 제13회 (2017) 예선 (15교) 본선 (9교)	날 좀 바라봐 (원작: 행복한 나무)	각색	군산	술산초	문경실/최지원	2017. 11. 1 ~3	군산 어린이 공연장
	세 가지 보물	각색	익산	왕복초	김세정·박광열/공 동규		
	나라랜드	순수 창작	전주	새연초	노을이		
	新 홍부와 놀부 (원작: 新 홍부와 놀부)	각색	김제	김제동초	류경현/백호영		
	각설이 한마당 (원작: 백석 각설이 한마당 송가영)	각색	전주	전주 지곡초	정지혜/안현진		
	12월의 신부	순수 창작	임실	임실초	정현우		
	사랑의 빛 (원작: 사랑의 빛 -윤기현-)	각색	군산	군산 신흥초	오충응		
	난쟁이와 웃음총 (원작: 웃음총 -이현주-)	각색	김제	황산초	김소림/송지현		
	닭살과 병아리 (원작: 피양랭면집 명옥이 -원유순-)	각색	김제	김제 봉남초	김종소/편성후		
“찾아가 는 전북 어린이 연극제” 제14회 (2018) 예선 (16교) 본선 (9교)	살구꽃 피는날	순수 창작	전주	새연초	노을이	2018. 11. 6 ~9	김제 문화 예술 회관 소공연 장
	요술램프와 비밀친구 (원작: 요술램프와 비밀친구)	각색	전주	전주초	김소연·남우현/ 김정영		
	나 돌아 갈래	순수 창작	익산	왕복초	장준홍/이경미		
	개구리네 한술밥 (원작: 개구리네 한술밥 -백석-)	각색	김제	김제동초	이보은		
	까막골 겁보 만보 개구리네 한술밥 (원작: 겁보 만보 -김유-)	각색	김제	황산초	김소림/박현미		
	추억은 방울방울 (원작: 아홉 살 인생-위기철-)	각색	고창	고창초	고운영		
	용돈 좀 올려주세요 (원작: 용돈 좀 올려주세요 -아마노 우유끼찌-)	각색	김제	봉남초	김종소/편성후		
	3분 젤리 (원작: 3분 젤리 -임주미-)	각색	군산	술산초	노선희/하다혜		
	그날의 합성 (원작: 그날의 합성 -백호영-)	각색	군산	군산 지곡초	장은비		
“찾아가 는 전북 어린이 연극제” 제15회 (2019)	여자다운 게 뭐야 (원작: 여자다운 게 뭐야 -최선순-)	각색	김제	김제동초	송인호·김정아	2019. 11. 5 ~8	김제 문화 예술 회관 소공연 장
	보물 자전거 (원작: 보물 자전거)	각색	군산	서수초	이현정/양서윤		
	안녕! 행복 놀이터!	순수 창작	임실	임실초	송영욱/노은비		
	특별한 하루	각색	김제	봉남초	편성후		

예선 (9교) 본선 (9교)	(원작: 내 가족을 소개합니다.)						
	바른말 교실	순수 창작	군산	개정초	이경미·문덕화/ 김복임		
	요술 모자 (원작: 요술모자 -파울마르-)	각색	군산	술산초	강민수/홍석찬		
	마니또	순수 창작	군산	군산홍남초	최영균		
	힘내라! 왕따 히어로	순수 창작	완주	대덕초	유종열·박종원		
	공짜 떡국 (원작: 공짜 떡국 -김민지-)	각색	군산	군산서초	장은비		

다. 경남 어린이연극 페스티벌의 발자취

경남어린이연극 페스티벌은 조현우선생님을 중심으로 박용규선생님, 노정우선생님, 이상우선생님이 뜻을 모아 만든 극단 문화모임 <광대>의 창단과 함께 1996년 함양 청소년 연극제로 시작된다. 한국연극협회 함양군지부 주최, 경남어린이연극운영위원회(위원장 박종선) 및 경남교육연구교과교육연구회 주관으로 2005년(제9회)부터는 경남지역으로 확산하여 교육감 표창(단체상, 개인상)을 제정, 수여하며 현재까지 23회(2019년)에 걸쳐 운영되고 있다.

특이한 점은 극단 <광대>를 비롯해 한국연극협회 함양군지부 및 운영위원회의 대부분이 지역 초등학교 및 유치원, 중등학교 교사로 구성되어 있으며 경남어린이연극 페스티벌의 후원단체로는 경상남도, 경상남도교육청, 경남매세나협회, 경상남도 함양교육지원청, 경남문화예술진흥원, 한국연극협회경상남도지회, 함양예총, (재)행복마을, (사)다별문화, (주)인산죽염촌, 한국자연환경 등으로 경상남도지역 문화예술의 저변 확대와 지역문화 창달, 보급, 어린이 연극 확산에 지대한 공을 세우고 있다는 점이다.

<표7> 경남 어린이연극 페스티벌 연표

구 분	공연일시	장소	참가팀		공연횟수		참가지역	참가학생수	관객수
제1회 청소년연극제	1996. 12. 1 3~14	함양군청 대회의실	함양관내 4개팀		팀당 1일 2회 공연 총 8회 공연		함양	47명	1351명
제2회 청소년연극제	1998. 12. 1 8~19	함양교육청 대회의실	함양관내 4개팀		팀당 1일 2회 공연 총8회 공연		함양	50명	1687명
제3회 청소년연극제	1999. 12. 2 0~21	함양교육청 대회의실	함양관내 5개팀		팀당 1일 2회 공연 총10회 공연		함양	59명	2045명
제4회 청소년연극제	2000. 12. 1 8~23	함양교육청 대회의실	함양관내 6개팀		팀당 1일 2회 공연 총12회 공연		함양	73명	2688명
제5회 청소년연극제	2001. 12. 1 0~19	함양교육청 대회의실	함양관내 8개팀		팀당 1일 2회 공연 총16회 공연		함양	78명	3259명
제6회 청소년연극제	2002. 12. 1 6~21	함양교육청 대회의실	함양관내 8개팀		팀당 1일 2회 공연 총16회 공연		함양	68명	3033명
제7회 청소년연극제	2003. 12. 0 8~13	함양교육청 대회의실	함양관내 7개팀		팀당 1일 2회 공연 총 14회 공연		함양	106명	2967명
제8회 청소년연극제	2004. 12. 1 3~18	함양교육청 대회의실	함양관내 6개팀		팀당 1일 2회 공연 총 12회 공연		함양	73명	2308명
			48개팀		96회 공연				
제9회 경남어린이 연극페스티벌	2005. 12. 1 2~16	함양교육청 대회의실	경남도내 8개팀	초청공연 1개팀	1일 2팀 공연	총 9회 공연	거제, 거창, 양산, 하동, 함양	128명	2488명
제10회 경남어린이 연극페스티벌	2006. 12. 1 2~16	함양교육청 대회의실	경남도내 9개팀	초청공연 1개팀	1일 2팀 공연	총 10회 공연	거창, 김해, 밀양, 양산, 하 동, 함양	129명	2556명

제11회 경남어린이 연극페스티벌	2007. 12. 1 0~15	함양교육청 대회의실	경남도내 9개팀	초청공연 1개팀	1일 2팀 공연	총 10회 공연	거창, 김해, 양산, 진주, 통영, 함양	118명	2611명
제12회 경남어린이 연극페스티벌	2008. 12. 1 5~21	함양교육청 대회의실	경남도내 11개팀	초청공연 3개팀	1일 2팀 공연	총 14회 공연	거제, 양산, 울산, 진주, 통영, 함안, 함양	175명	3182명
제13회 경남어린이 연극페스티벌	2009. 12. 1 4~19	함양교육청 대회의실	경남도내 9개팀	초청공연 1개팀	1일 2팀 공연	총 10회 공연	거제, 거창, 양산, 진주, 함천, 함양	145명	2543명
제14회 경남어린이 연극페스티벌	2010. 10. 1 8~23	함양학생 공연장	경남도내 8개팀	초청공연 3개팀	1일 2팀 공연	총 11회 공연	양산, 창원, 통영, 함양	158명	2376명
제15회 경남어린이 연극페스티벌	2011. 10. 3 1~ 11. 6	함양학생 공연장	경남도내 11개팀	초청공연 3개팀	1일 2팀 공연	총 14회 공연	거창, 김해, 양산, 창원, 함 양	178명	2,594명
제16회 경남어린이 연극페스티벌	2012. 10. 2 9~ 11. 4	함양학생 공연장	경남도내 9개팀	초청공연 3개팀	1일 2팀 공연	총 12회 공연	양산, 통영, 하동, 함양	147명	3,186명
제17회 경남어린이 연극페스티벌	2013. 11. 1 ~8	함양학생 공연장	경남도내 12개팀	초청공연 4개팀	1일 2팀 공연	총 16회 공연	거제, 김해, 산청, 양산, 통영, 하동, 함양	206명	3,268
제18회 경남어린이 연극페스티벌	2014. 10. 2 4. ~31	함양학생 공연장	경남도내 11개팀	초청공연 2개팀	1일 2팀 공연	총 13회 공연	거제, 밀양, 양산, 창원, 통영, 함양	176명	2,861
제19회 경남어린이 연극페스티벌	2015. 10. 3 0. ~ 11. 6	함양학생 공연장	경남도내 13개팀		1일 2팀 공연	총 13회 공연	산청, 양산, 창원, 하동, 함양	188명	3,019
제20회 경남어린이 연극페스티벌	2016. 10. 2 8. ~ 11. 3	함양학생 공연장	경남도내 12개팀		1일 2팀 공연	총 12회 공연	거제, 남해, 산청, 양산, 창원, 함양	164명	2,093
제21회 경남어린이 연극페스티벌	2017. 10. 2 7. ~ 11. 5	함양학생 공연장	경남도내 17개팀	초청공연 2개팀	1일 2팀 공연	총 17회 공연	거제, 남해, 산청, 양산, 창원, 함양, 통영	263명	2,362
제22회 경남어린이 연극페스티벌	2018. 10. 2 6. ~ 11. 2	함양학생 공연장	경남도내 12개팀		1일 2팀 공연	총 12회 공연	거제, 남해, 산청, 거창, 함양	195명	1,976
제23회 경남어린이 연극페스티벌	2019. 10. 2 5. ~ 10. 31	함양학생 공연장	경남도내 14개팀		1일 2팀 공연	총 14회 공연	거제, 남해, 통영, 거창, 함양	188명	1,275
계			213	24		187		3,112	57,728

라. 그 외 지역 어린이연극잔치

지금도 활발하게 진행되고 있는 인천, 전북, 경남 어린이 연극잔치를 제외하고 울산지역에서도 어린이 연극잔치가 개최되고 있으며 전남지역은 제11회(2002년) 전국어린이연극잔치에서 금상을 수상한 오정석선생님을 중심으로 교육연극연구회 <콩돌>을 만들어 서울의 우수 어린이 연극을 초청하는 등 지역 어린이 연극 확산에 기여해 왔지만 현재는 활동이 부진한 편이다.

서울대회는 제일 뒤늦게 만들어져 경기, 강원 지역을 포용하면서 독자적인 대회를 개최해 왔으나 지원 부족과 참여 부족으로 개별적인 연극잔치로서 자리매김하지 못하고 전국어린이 연극잔치 본선 참가를 위해 심사위원이 직접 신청 학교에 찾아가 본선 진출교를 정하는 형식으로 축소되었다.

그 밖에 충청지역은 유,초,중,고가 참여하는 연극페스티벌 형태로 펼쳐지고 있고 강원지역에도 별개의 지역 어린이 연극잔치가 있지만 아직까지 전국 어린이연극잔치와 연계되고 있지 않다.

4. 어린이연극잔치의 나아갈 방향

우리나라 어린이연극잔치는 서막인 전국아동극경연대회, 2막인 전국 어린이연극잔치로 이어지며 어린이 연극에 대한 관심과 지역의 어린이연극잔치 활성화에 기여한 바가 크다. 특히 연극이 전인적인 인격 형성과 창의성, 언어문화예술의 총체라는 면에서 어린이들에게 미치는 교육적, 인성적, 예술적 효과는 막대하다고 본다.

물론 경연대회 형식에 따른 부작용과 전국아동극경연대회(1960-1979년) 폐지, 전국 어린이연극잔치 축소 등 어려움을 겪었지만 어린이 연극에 대한 관심과 확산을 위해선 새로운 접근방식을 통해 지속적인 지원이 필요하다. 이에 필자는 전국어린이연극잔치 및 어린이 연극 활성화를 위해 몇 가지 제안을 하고자 한다.

가. 어린이연극잔치의 필요성과 역할 정립

전국어린이연극잔치는 그 동안 어린이연극잔치운영위원회 위원장인 정한룡선생님의 노력과 헌신으로 회를 거듭해 발전해 왔지만 최근 들어 한국문화예술진흥원의 지원 시스템이 바뀌며 존폐의 위기에 처했었다. 이는 한 개인의 노력과 헌신 만으로는 그 한계에 도달함을 명백히 보여준다. 더불어 지역 어린이연극잔치가 이미 자리잡고 있는 지역이 있는데 굳이 경연대회 형식의 전국어린이연극잔치가 필요한가에 대한 의문증이 제기되기도 한다.

이에 작년부터 국제아동청소년연극협회 한국본부(방지영이사장), 한국교육연극학회(김정만회장), 최지영 예술감독, 필자를 비롯한 전국어린이연극잔치 운영위원회는 새로운 각오로 연극잔치의 필요성과 역할 정립, 위원회의 구성, 조직, 역할과 예산 수립 방안에 대한 재정립을 할 때이다. 이를 통해 지역 연극잔치와의 연계 및 상생의 길을 펼치고 그 결집된 힘으로 어린이 연극 문화 활성화의 구심점이자 대표자로서 교육, 문화예술기관, 문화예술단체와의 협력구조를 형성해야 할 것이다.

전국어린이연극잔치 운영면에 있어서도 기존 방식인 지역대회 선정작의 발표와 시상인 경연대회 형식을 벗어나 축제 기간을 설정하고 어린이 연극 공연과 교사를 위한 워크숍, 학생, 학부모가 함께 참여할 수 있는 프로그램, 우수한 청소년연극극단의 공연 등을 연계할 필요가 있다. 그래야 그동안 관객 없이 진행되는 공연을 벗어나 참여하고 즐기는 잔치로서의 목적을 달성하리라 본다. 이에 대한 구체적인 방안은 지역별 어린이연극잔치 운영위원회 위원장도 참여하는 운영위원회에서 심도있게 논의할 필요가 있다. 국제아동청소년연극협회 한국본부는 이미 한국아시테지축제의 운영과 홍보에 대한 경험이 풍부하므로 이를 적극적으로 활용하면 다양한 방안이 나올 것으로 기대한다.

그리고 운영위원회는 안정적인 예산 확보를 위해 한국문화예술진흥원의 후원금 뿐만 아니라 유관기관이나 기업의 협찬, 후원회 결성 등 다각적인 노력이 필요하다. 또한 예산 집행에 있어서도 효과성을 철저히 검증하고 투명하게 운영할 필요가 있다.

나. 어린이 연극 확산을 위한 교사연수, 연극교실 확대

전국어린이연극잔치 뿐만 아니라 지역어린이연극잔치에 나온 공통된 문제점을 보면 우선 작품면에서 다양한 소재의 창작 희곡이 많아졌지만 교사의 역량 부족으로 작품의 구성과 완성도 면에서는 질의 저하를 보이는 학교들이 많았다는 것이다.

또한 교육은 교사의 질을 넘지 못하는 바와 같이 어린이 연극의 경우도 교사의 역량 부족으로 연극을 통해 얻을 수 있는 다양한 교육적, 인성적, 예술적 효과들이 반감되고 있다는 것이다.

이에 전국어린이연극잔치 운영위원회에서는 그 이전 교사연극교실을 했던 바와 같이 다양한 연수와 워크숍을 개설하여 교사들의 연극에 대한 이해, 교육연극을 활용한 무대공연지도법, 극본의 구성과 무대 연출법, 연기지도능력향상 등을 꾀할 필요가 있다. 이미 운영위원회에 소속된 교육극단과 한국교육연극학회는 다양한 연수프로그램 진행 경험과 우수한 강사진들을 확보하고 있으므로 이를 바탕으로 지역과 연계한 교사연극교실을 펼친다면 연극잔치의 질 뿐만 아니라 지역 문화예술 활성화와 어린이 연극 확산에도 기여를 할 것으로 본다.

나아가 연극잔치에 참여하는 학생들과 희망하는 학생들을 대상으로 한 연극캠프나 연극교실을 운영한다면 여러 지역의 아이들과 교사들이 함께 모여 정보를 공유하고 공감대를 형성하며 역량을 키우게 되고 이를 통해 어린이 연극잔치의 질 향상과 향후 연극의 전도사이자 문화향유자로서의 역할을 하리라 본다.

다. 지역 어린이연극잔치와의 연계 방향 강구 및 확산 지원

현재 인천, 전북, 경남, 울산 지역에서 어린이연극잔치가 펼쳐지고 있으며 규모는 다르지만 그 형식에 있어서는 큰 차이를 보이지 않고 경연의 형식을 떠나 보니 전국어린이연극잔치와 비슷한 문제점이 드러날 수 밖에 없다.

각 지역마다 상황이 다르겠지만 헌신적인 운영위원회 구성과 홍보, 참가학교에 대한 지원과 작품의 질 확보에 있어서 어려움이 있다. 이 문제들은 양상은 다르지만 각 지역에서 비슷하게 일어나고 있고 그 외 지역 역시 위원회 조차 구성하기 어려운 게 현실이다.

이에 전국어린이연극잔치 운영위원회에서는 각 지역에서 도출되는 문제점들을 공유하고 해결해 가는 핵심역할을 할 필요가 있다. 각 지역에서 나온 우수한 작품과 참신한 프로그램을 서로 공유하고 전파하는 역할과 함께 적절한 컨설팅프로그램을 제공하여 그 외 지역에서도 어린이 연극잔치가 일어날 수 있는 도우미 역할을 해야 한다.

또한 전국어린이연극잔치를 그동안 서울에서만 개최하였는데 지역을 돌아가며 시행할 필요가 있다. 그와 함께 한국아시테지축제도 함께 펼쳐진다면 지역 어린이 연극잔치와 지역문화 활성화에 기여할 것이며 지역 문화단체, 교육기관, 행정기관과의 협조를 꾀함으로써 어린이 연극잔치 지역 운영위원회의 든든한 지지자 역할을 할 것이다.

더불어 운영위원회의 핵심인 국제아동청소년연극협회 한국본부가 그동안 진행했던 한국아시테지 축제 경험을 바탕으로 세계 여러 나라의 어린이극도 소개하고 나누는 세계 어린이 연극잔치를 기획한다면 다양한 세계 어린이 연극 문화를 접하고 나누는 축제의 장이 될 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 새롭게 시작하는 전국어린이연극잔치 운영위원회의 역할과 기대가 크다. 지나 온 전철을 거울삼아 뜻을 같이 하는 이들의 힘을 모은다면 앞으로 어린이 연극잔치의 활성화와 문화예술 저변 확대에 커다란 힘이 될 것이라고 본다.

이는 위원회만의 몫이 아니라 어린이 연극과 예술을 사랑하는 모두의 관심과 노력이 함께 할 때 이루어지리라 본다.

<참고문헌>

정한룡, 「전국어린이연극경연대회 21년의 성과와 보람」, 전국어린이연극잔치 발표 자료, 2016.

최진호, 「전라북도 어린이 연극의 성과와 전망」, 전국어린이연극잔치 발표 자료, 2016.

이명분, 「초등학교 현장과 연극의 만남」, 교육연극학(한국교육연극학회), 2012, 77쪽.

조현우, 「극단 문화모임 ‘광대’ 공연사 연구」, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2014. 8.

‘교실 밖으로 나간 연극: 전국어린이연극경연대회(잔치)를 중심으로’에 대한 토론문

박성준(인천 서면초)

이 연구는 전국어린이연극잔치와 지역별 어린이연극잔치의 지나온 발자취를 짚어 보고, 이를 통해 학교 밖에서 이루어지고 있는 어린이연극은 어떠한 형태를 취하고 있는지, 그리고 앞으로의 과제는 무엇인지에 대해 이해와 고민을 함께 나눠보고자 하는 일종의 제언으로 볼 수 있다.

2015 개정교육과정에서 국어과에 처음으로 연극단원이 신설되긴 하였지만, 그 이전에도 우리는 희곡이라는 문학의 장르로서 교육과정에서 다루고는 있었다. 문제는 대부분의 사람들이 연극을 2015 개정교육과정 이전, 즉 문학교육 차원에서의 희곡으로 배웠다는 사실이다. 다시 말해, 연극을 행위자(배우, 극작가, 연출가, 각종 스태 등)의 입장보다는 단순한 관람자(관객, 비평가)의 입장으로 배워왔다고 말할 수 있다. 이는 연극을 바라볼 때, 연극을 창조해내는 과정보다는 연극(희곡)이 담고 있는 의미를 찾아내고, 표현 기법에 대해 비평하는 결과중심적인 시각을 만들어 왔다.

2015 국어과 개정교육과정은 이러한 연극에 대한 편협한 시각을 넘어서 연극을 ‘보는 것’에만 국한 시키지 않고 ‘하는 것’으로 확대하고자 한다. 학생 자신에게 의미있는 경험을 바탕으로 극작을 하고 연출가가 되고, 배우가 되어 보도록 하고 있다. 지금까지 단순하게 전문가들의 작품을 소비하고 품평하던 입장을 넘어, 스스로가 작품의 직접적인 창조자/생산자가 되길 바라고 있다. 교육과정에만 국한시키지 않더라도 4차 산업혁명, AI, 코딩 등등의 일상생활에서 접하게 되는 많은 단어들에서 우리 사회가 요구하는 인간형은 지식/정보의 창조자라는 것을 깨달을 수 있다.

지금까지 27회에 걸쳐 이어진 전국어린이연극잔치는 현대사회가 요구하는 창조자/생산자로서의 역량을 계발하고 발휘할 수 있는 적절한 인큐베이터 역할을 해왔음을 확인할 수 있다. 물론 모든 해마다, 모든 참가자마다 자신들의 경험을 바탕으로 스스로가 능동적인 역할을 맡아 작품을 창작했다고 말할 수는 없다. 다만 모든 참가자들은 하나의 작품을 생산해내는 과정에 직접적으로 관여했고, 이는 잊을 수 없는 강렬한 경험으로 남을 것이다. 그 경험이 학생의 지속적인 성장과 발전의 힘이 될 수 있게 하기 위해서, 우리는 본 연구를 바탕으로 어린이연극이 나아가야 할 방향과 해결해야 할 문제들을 함께 논의하고자 한다.

첫째, 연구자의 경우 전국어린이연극잔치 운영위원이면서 동시에 인천어린이연극잔치와 전국어린이연극잔치에 여러 차례 참가한 사실을 확인할 수 있다. 연구자의 경험에 비추어 볼 때 어린이연극잔치의 운영위원으로서 운영상 어려웠던 점들에는 어떠한 것들이 있었는가? 또한 어린이연극잔치 참가학생 지도교사로서 지도상의 어려움 내지 유의점은 어떠한 것들이 있었는가?

둘째, 연극 경험의 기회와 장을 제공하는 것 외에 어린이연극잔치 또는 이와 비슷한 아동/청소년연극잔치가 필요한 이유는 무엇인가?

셋째, 전국어린이연극잔치의 경우 각 지역별 어린이연극잔치 또는 예심을 거쳐 참가교 및 참가작품이 선정되고 있다. 하지만 참가학교 또는 지도교사를 보면 일부 관심 있는 학교와 교사가 주로 참가하고 있음을 확인할 수 있다. 보다 많은 저변 확대를 위해 개선되어야 하고, 해결해야 할 과제는 어떤 것들이 있는가?

넷째, 어린이연극잔치가 교실 밖의 연극이라고는 하지만 참여 주체를 보면 학교의 이름과 지도교사의 이름을 건 학교중심의 대외활동인 측면이 강하다고 생각할 수 있다. 보다 다양한 참여 주체를 끌어들이 수 있는 방안으로는 어떤 것들이 있겠는가?

‘이 세상은 무대요, 인간이란 각기 맡은 역할을 위해 잠시 등장했다 퇴장하는 배우에 지나지 않소’라는 셰익스피어의 비유는 모두가 들어보았을 것이고, 누군가는 인생을 이야기 하는데 있어서 적절한 비유로써 사용도 해 보았을 것이다. 연극은 우리가 사는 삶을 대상으로 하며, 삶의 다양한 문제를 함께 고민하고 해결하게끔 만든다. 특히 아동의 경우 자신과 관련된 문제일 때 쉽게 몰입하여 적극적으로 참여하게 된다. 학생들에게 ‘보는 것’으로써의 연극보다 ‘하는 것’으로써의 연극이 보다 더 중요한 교육의 방법으로 작용할 수 있을 것이라 생각한다.



제26회 2020년 학술대회



아동극의 사적 고찰과 현재 아동극 방향

발표: 손증상(경북대)

토론: 오판진(서울교대)

아동극의 사적 고찰과 현재 아동극 방향

손증상(경북대)

목 차

1. 교육연극 혹은 아동극
2. 아동잡지 중심의 아동극, 문화운동으로서의 아동극
3. 교육기관 중심의 아동극, 제도로서의 아동극
4. 2015 개정 교육과정의 연극, 창의·융합교육으로서의 아동극 - 결론을 곁하여

1. 교육연극 혹은 아동극

2015년도 개정 교육과정에서 가장 눈에 띄는 변화는 연극 교육의 활성화이다. 초등학교와 중학교 국어교육과정에서는 연극 관련 단원이 확대되었고 고등학교 교육과정에서는 연극이 음악, 미술과 함께 예술영역 보통교과로 지정되었다.¹⁾ 연극이 고등학교 보통 교과와 일반 선택 과목으로 지정된 것이 처음일 뿐만 아니라 1954년 제1차 교육과정에서부터 2015년 개정 교육과정에 이르기까지 새로 만들어져 추가된 교과도 연극이 처음이다. 이는 2015 개정 교육과정에서 연극이라는 교과가 중요한 위치에 있음을 보여준다. 특히 지식정보화 사회라 불리는 21세기 사회에서 연극이 국가교육과정에서 보통교과로 채택되었다는 것은 연극/교육연극에 대한 인식 체계가 변화되었고, 국가가 교육과정을 통해 새로운 시대에 맞는 인재를 양성하는 데 있어 연극의 역할이 크다는 것을 의미한다. 그러므로 “<연극>교과의 신설은 교육의 패러다임 변화 속에서, 국가 교육과정의 방향 속에서 거시적으로 그 위상을 파악”²⁾할 때, 보통교과 혹은 국어교육과정에서 연극이 추구하는 방향성과 그 의미를 선명하게 파악할 수 있을 것이다.

그러나 다른 한편에서는 왜 이 시점에서야 교육계가 연극/교육연극을 주목하는지 의문이 생긴다. 연극을 통해 학생들이 얻을 수 있는 효과는 무엇이기에 거의 70년 만에 연극이 보통교과로 채택되었을까? 왜 연극이라는 동일한 과목이 초·중등학교 교육과정에서는 국어과 내에 설치되었고 고등학교 교육과정에서는 예술영역으로 지정되었을까? 초·중등학교 교육과정에서도 연극이 하나의 과목으로 지정될 가능성은 있을까? 이런 다양한 질문에 명확한 답을 하기 위해서는 무엇보다도 이전의 교육과정에서 혹은 교육현장에서 연극은 어떤 위치에 있었으며 어떤 역할을 해왔는지에 대한 점검 역시 중요하다.

교육과정에서의 연극/교육연극은 그 출발부터 교육 및 교육과정으로부터 자유로울 수 없

1) 교육부, 『교육부 고시 제 2015-74호 초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부, 2015.

2) 구민정, 「보통교과로서 <연극>의 정립을 위한 교육과정 편성 원리의 고찰」, 중앙대학교대학원 박사학위논문, 2017, 38쪽.

으며 그 교육을 담당하는 주체와 밀접한 관련을 맺고 있다. 우리나라에서 교육연극이 어느 정도 보편화되고 학문 영역으로 인식되기 시작한 것은 1980년대 서구에서 유입된 교육연극의 이론과 방법의 영향임은 분명하다. 하지만 그 토대 혹은 기원은 1920-30년대 아동잡지들이 주도한 아동극에 있다고 볼 수 있다. 교육연극은 일반적으로 취학 전 아이부터 초등학교 학생에게까지 적용되는데, 교육연극의 목표는 “한 인간을 사회적 존재로 성장시키는” 교육에 있으며 아동이 “다양하고 복잡한 시대에 사회의 일원으로, 개별적 존재로의 자기 위상을 확고히 하는데 연극을 적절히 이용하는”³⁾ 것이다. 즉 교육연극의 핵심은 학교 교육과정에서 연극이 어떤 위치에 있느냐가 아니라, 교육의 주체들이 ‘아동을 위해’ 연극적 요소를 교육활동에 적용하여 그들이 원하는 학습 및 교육목표를 효과적으로 달성하느냐에 있는 것이다.

1920년대부터 교육기관 및 교육현장에서는 아동극을 활용하였다. 유치원과 공립보통학교 등 공교육 기관의 영역에서는 합창, 연극, 연설 등을 하나의 공연물로 묶은 학예회를 통해 학생들의 학예를 장려하고, 학부모들에게 ‘자제 교육의 필요성’을 강조하면서 학교를 홍보하였다.⁴⁾ 그러나 당시 학교라는 공간이 식민지 “사회체제가 필요로 하는 인적 자원의 생산과 지식적 권위를 만들어냄으로써 사회체제를 재생산하는 장”⁵⁾이었다는 점을 고려하면, 학교는 식민지 조선 아동을 황국신민으로 육성하기 위한 수단이었으며 학교에서 주최하는 학예회 행사들도 “조선교육령의 주지를 선전하기 위”⁶⁾한 도구에 가까웠다. 다시 말해 이 시기의 교육과정에서의 아동극은 학교 홍보 및 일제의 식민담론을 강화하기 위해 아동이 출연하는 아동극일 뿐 식민지 조선 ‘아동을 위한’ 아동극은 아니었다.

오히려 학교 ‘밖’의 교육현장, 특히 전근대적 아동관과 식민지적 억압으로부터의 소년해방을 주창한 소년회에서 공연된 아동극은 “짓밟혀만 살아오던 우리 조선의 어린이들도 「크거나 적거나 우리도 한 목 사람인 이상 우리에게도 한 목 사람의 갑슬 주시요! 우리에게도 자유를 주시요!」하고 무섭게 소리”⁷⁾친 식민지 조선 ‘아동을 위한 아동극’이라 할 수 있다. 소년운동은 아동잡지를 구심점으로 하여 활동하였고 아동극은 아동잡지를 통해 활성화되고 정착되었다. 1920-30년대 아동잡지 『어린이』, 『신소년』, 『별나라』의 아동극은 식민지적 현실 속에서 아동이 어떻게 살아가야 하는가에 대한 아동극 작가들의 관심이 표출된 것이며, 당대 아동의 현실을 극복하기 위해 아동극이 무엇을 해 줄 수 있는가에 대한 고민의 결과였다.⁸⁾ 일제강점기의 아동잡지 아동극이 공교육 ‘밖’에 있을지라도, 식민지 조선 ‘아동을 위한’ 아동극을 교육활동에 이용하여 각 잡지가 추구하는 이념을 아동에게 전달하고자 하였다는 점에서는 교육연극의 목표와 닮아있다고 볼 수 있다. 즉 1920-30년대 아동잡지의 아동극이 아동을 위한 교육이었다는 것은 아동극의 보편성이자 그 교육의 주체가 아동잡지였다는 것은 한국 아동극의 특수성⁹⁾이라 할 수 있을 것이다.

3) 심상교, 『교육연극 연극교육』, 연극과인간, 2004, 66-67쪽.

4) 당시 학교 학예회와 관련된 기사에서는 교육의 필요성이 자주 언급되었다.

5) 김진균·정근식·강이수, 「일제하 보통학교와 규율」, 『근대주체와 식민지 규율권력』, 문화과학사, 1998, 77쪽.

6) 『동아일보』, 1921. 3. 11.

7) 이정호, 「아동극에 대하여」, 『조선일보』, 1927. 12. 14.

8) 손증상, 「1920-30년대 아동극 연구-『어린이』, 『신소년』, 『별나라』를 대상으로」, 경북대학교대학원 박사학위논문, 2018, 26쪽.

9) 한국 아동극 성립 과정에 큰 영향력을 발휘한 일본 아동극은 크게 아동이 스스로 연기를 하는 학교극과 아동에게 보여주기 위한 연극을 지향하는 극단 중심의 아동극으로 구분하고 있으며 아동극사는 극단 중심으로 서술된다. 1950

교육연극과 아동극이 동일한 개념은 아니지만,¹⁰⁾ 일제강점기의 아동잡지 아동극과 교육연극은 큰 틀에서는 동일한 목표를 가지고 있음을 알 수 있다. 이러한 관점에서 보면 교육과정 혹은 교육현장에서의 연극에 대한 관심은 ‘지금 여기’가 아닌 일제강점기부터 지속되어왔으며 교육과정에서의 연극에 대한 연구 역시 일제강점기부터 시작되어야 한다. 그간 한국 아동극 연구는 해방 후 학교극의 도입을 거쳐 현저한 변화를 보인다는 분절적인 관점에서 파악되었다.¹¹⁾ 시기별로 아동극의 차이가 선명해 보이기도 하지만, 교육이라는 관점에서는 내적인 연속선상에 놓이는 것으로 보이며 교육 주체의 인식 변화에 따라 아동극이 변주되는 역사적 산물로 받아들일 수도 있을 것이다.

이 글에서는 이러한 점을 주목하여, 과거 교육현장에서 아동극의 역할과 그 의미를 중점적으로 살펴봄으로써 ‘지금 여기’에서의 교육연극의 역할과 앞으로의 가능성에 대해 알아볼 수 있는 계기를 마련하고자 한다. 다만 연구의 방향성을 분명히 하고 지면의 제한을 고려하여 초등교육에 초점을 맞추어 논의를 진행할 것이며, 2장과 3장에서는 각각 일제강점기와 1950-1970년대의 시대상황에 반응하는 교육 주체의 변화와 아동극에 대한 그들의 인식 변화를 통해 아동극의 특성을 살펴볼 것이다.¹²⁾ 이 연구가 총체적인 시각 속에서 한국 아동극을 성찰하는 작업의 하나가 될 수 있기를 기대하며 교육으로서의 아동극의 위상을 새롭게 정립할 수 있는 계기가 되기를 바란다.

년대까지의 아동극은 세 시기로 나눌 수 있다. 첫 번째 시기는 ‘이야기연극(오토기시바이 お伽芝居 또는 오토기게키 お伽劇)’의 시대로, 1903년 이와야 사자나미(巖谷小波)와 가와카미 오토지로(川上音二郎)에 의해 만들어진 <우카테코규(신명나는 호궁, 浮かれ胡弓)>가 공연된 이래 1919년까지이다. 두 번째 시기는 ‘동화극(도우와게키 童話劇)’의 시대로 다카라즈카소녀가극단(宝塚少女歌劇団)과 『아카이토리(赤い鳥)』가 중심이 된 1929년까지이고, 세 번째 시기는 ‘아동극(지도게키 児童劇)’의 시대로 오사나이 가오루(小山内薫)가 아동전문극단을 주장하고 도쿄도아와게키쿄카이(東京童話劇協会)로부터 발전한 극단 도도(東童)가 활동한 시기이다. 富田博之, 『日本児童演劇史』, 東京書籍, 1976 참조. 미국의 아동극사는 소수민족과 흑인들에게 오락을 제공하면서 그들이 영어를 습득하게 할 수 있는 아동극을 지향한 지역사회 아동극(Community Theatre for Children), 앨리스 미니 하츠(Alice Minie Herts)가 뉴욕 교육연합안에 설치한 아동교육극단(Children's Educational Theatre), 전문극단(The Professional Theatre)으로 나뉘어져 서술된다. Nellie McCaslin, *THEATRE for CHILDREN in the UNITED STATES : A History*, University of Oklahoma Press, 1971 참조.

- 10) 아동극에 대한 개념은 나라마다 시대마다 다르다. 일제강점기에는 아동극을 “어린이의 손으로 하고 어린이끼리 구경을 할 수 있는 것”(심훈, 「아동극과 소년 영화」, 『조선일보』, 1928.5.9) 또는 “아동 두뇌로부터 아동 자신에 의해서 아동 자신을 위하여 아동에 관한 제제로 하는 것”(남석중, 「아동극 문제」, 『조선일보』 1934.1.19), “아동이 출연하는 극-즉 아동 자신이 실현하여서 아동에게 보여 주는 것이니 출연자도 아동이요 관람자도 아동”(김봉면, 「동극에 대한 편론」, 『예술』, 1935.1, 31쪽)인 연극 등으로 정의되었다. 해방 이후 성인 연극자들이 아동극에 참여하면서 아동극에 대한 개념은 다소 달라졌다. 주평은 아동을 위하여 상연되어지는 아동극을 직업적인 아동극과 학교극으로 나누었으며, (주평·홍문구·어효선, 『학교극사전』, 교학사, 1961, 46쪽), 서울 아시테지(ASSITEJ)는 아동극을 “아동을 위한 성인 연극인에 의한 전문 연극”(김의경, 「한국 아시테지 창설」, 『한국연극』 432호, 한국연극협회, 2012, 69쪽)으로 규정하였다. 조동희는 아동극을 “아동 관객들을 위해 극형식을 제대로 갖추어 극경험(劇經驗)을 체험하도록 하는 연극 공연”이라고 정의하면서 아동극을 아동 관객을 위한 연극, 아동 참여자를 위한 연극, 양자의 중간적 위치에 놓여 있는 학예회극(조동희, 『아동연극개론』, 범우사, 1987, 20-21쪽)으로 나누었다.
- 11) 오관진(「한국아동극의 사적 전개」, 『한국아동문학연구』 15호, 한국아동문학연구, 2008)과 임수선(「한국 어린이연극 연구」, 단국대학교대학원 석사학위논문, 2004)은 방정환과 주평을 중요한 기준점으로 삼아 아동극의 시기를 나누었다. 오관진은 아동극사를 태동기(1908-1923), 탄생기(1923-1934), 성장기(1935-1950), 개화기(1960-70), 중흥기(1970년대 후반-현재)로 나누었고 임수선은 어린이연극운동(1920-1945), 주평과 학교극(1945-1970), 상업주의 어린이연극(1970-1990), 서울어린이연극상과 교육연극(1990-2000)으로 나누었다. 한은숙(「한국어린이연극의 발달과정에 대한 연구」, 성균관대학교대학원 박사학위논문, 2004)은 1980년대 아시테지 한국본부의 창설을 계기로 성인연극자 중심의 전문극단의 활성화를 기준으로 하여 아동극의 태동과 형성(1920-1980), 변화와 발전(1981-2004)으로 이분한 후 각 시기를 다시 20년 마다 구분하였다.
- 12) 2장은 손증상의 「1920-30년대 아동극 연구-『어린이』, 『신소년』, 『별나라』를 대상으로」의 문제의식과 의미를 보완 및 재구성하였다.

2. 아동잡지 중심의 아동극, 문화운동으로서의 아동극

일제강점기 아동잡지의 매체이념은 ‘아동은 어떤 존재인가’라는 아동에 대한 작가들의 인식에 의해 결정되었다.¹³⁾ 아동에 대한 인식 차이가 전근대적인 아동관과 식민지적 억압이라는 동일한 문제에 대한 각 아동잡지와 아동극의 대응 방식의 차이를 가져왔으며, 이것은 아동잡지별로 지니고 있는 일정한 미학적 규범으로 이해할 수 있다. 즉 아동잡지의 매체이념에 따라 아동극 작가들의 아동극 창작 태도와 방법이 달라졌고, 그들의 목표는 아동극을 통해 식민지 조선이라는 특수한 환경 속에서 아동이 보다 더 나은 삶을 살 수 있는 방향을 제시하여 아동을 “사회적 존재로 성장시키는” 것이었다.

“천도교소년회 기관 잡지”¹⁴⁾인 『어린이』(1923. 3-1935. 12)는 천도교청년회가 개조론과 문화운동론을 실천하는 과정에서 만들어졌으며 『어린이』의 매체이념과 편집 방향은 천도교청년회와 밀접한 관련을 맺고 있다.¹⁵⁾ 천도교청년회의 사상적 기반을 제공한 이돈화는 인내천주의와 ‘사람성주의’를 토대로 조선 사회를 개조하려고 하였고 그 사회는 평등한 개개인의 인격 도야를 통해 이루어지는 것이었다.¹⁶⁾ 그는 “개조의 목표는 「사람」 본위에 잇는 것이오 그리하여 사람의 개조 본위는 전(全)히 아동문제”에 있기에, “완전한 인격의 사람 본위의 아동을 양성”¹⁷⁾해야 한다고 주장하였다. 이에 천도교소년회는 아동을 개인의 인격을 도야향상하는 신인(新人)으로 인식하였고, 아동이 『어린이』를 읽으면서 “재미있고 깃겹게 노는 중에 저절로 조흔 사람이”¹⁸⁾ 될 수 있으며 그들이 사회를 개조할 수 있다고 주장하였다.

신영철이 편집을 맡았던 시기에는 경제적 억압으로부터의 해방이라는 소년운동을 실천하기 위해 “조선 어린이의 생활에 맞는”¹⁹⁾ 『어린이』와 당대 조선 현실을 인식하는 어린이를 강조하였다. 이러한 변화는 『어린이』가 개벽사의 문화 활동의 실천체로서 천도교청년회의 문화운동의 변화와 관련이 있다. 천도교청년회가 농촌문제를 사회제도의 문제로 파악하고 계급문제에 관심을 가지자, 『어린이』도 당대 아동의 궁핍하고 열악한 환경에 주목하기 시작하였던 것이다. 경제적 문제를 착하고 훌륭한 사람이라는 인격의 완성으로 해결하고자 하였고 여전히 재미가 중요하였음을 고려하면, 오히려 신영철의 기획은 억압과 학대를 받고 자라나는 조선 어린이를 경제적으로도 해방하고자 하는 것으로, 소년해방이라는 『어린이』의

13) 필립 아리에스(문지영 옮김, 『아동의 탄생』, 새물결, 2003)와 가라타니 고진(박유하 옮김, 『일본 근대문학의 기원』, 도서출판 b, 2010) 등이 지적한 바와 같이 아동에 대한 인식은 ‘주어진’ 것이 아니라 당대 사회문화의 특수성 속에서 ‘만들어진’ 역사적 산물이다. 아동에 대한 인식이 사회문화적 관계의 산물이라면 아동문학 역시 다를 바 없으며, 아동문학을 “결정짓는 것은 바로 사회의 인식”, 즉 “사회가 인식하는 아동기에 대한 방식”(Zohar Shavit, *Poetics of Children's Literature*, Athens: University of Georgia Press, 1986, p31)이다. 매체이념을 “매체의 편집·간행 주체들이 공유하거나 매체를 통해 유포시키려고 했던 이념과 담론”(김준현, 「한국전쟁기 잡지 『문화세계』 연구」, 『우리문학연구』 40집, 우리문학회, 2013, 436쪽)이라 본다면, 이 글에서 말하는 매체이념은 아동잡지의 발행 주체와 아동극 작가들이 공통적으로 인식하는 아동기에 대한 방식의 이념태(理念態)이다.

14) 『동아일보』, 1923. 3. 25.

15) 『어린이』의 편집 겸 발행인은 김옥빈(1923. 3-1925. 7), 방정환(1925. 8-1931. 7), 이정호(1931. 8-1935. 3)로 나뉘지만, 실제 편집을 담당하였던 이는 방정환(창간호-1926. 7), 이정호, (1926. 8-1931. 9), 신영철(1931. 10-1932. 9), 최영주(1932. 10-1933. 6), 윤석중(1933. 7-1934. 6) 등이다.

16) 이돈화, 「사람성의 해방과 사람성의 자연주의」, 『개벽』, 1921. 4; 「시대정신에 합일된 사람성주의」, 『개벽』, 1921. 11.

17) 이돈화, 「신조선의 건설과 아동문제」, 『개벽』, 1921. 12, 22-23쪽.

18) 「여러분」, 『어린이』, 1923. 3, 5쪽.

19) 「어린이는 변한다」, 『어린이』, 1931. 10, 5쪽.

근본정신은 변함이 없었던 것이다.²⁰⁾

『어린이』의 아동극은 동화의 극화와 동화적 세계 구현을 통해 착한 아동을 강조하는 작품군,²¹⁾ 우화의 극화와 우의적 기법을 통해 아동의 인격 도야를 강조하는 작품군,²²⁾ 착한 아동의 현실 인식 확대를 목적으로 하는 작품군²³⁾ 등으로 나눌 수 있다. 첫 번째 작품군은 의인화된 동식물과 초자연적인 인물들에게 현실에서는 불가능하지만 재미있는 사건을 제시해 위기를 부여한 후 이를 주동인물이 극복하는 과정을 통해 아동이 재미를 느끼게 하고, 적절한 무대장치와 춤과 노래를 활용한 공연성을 통해 아동의 흥미를 유발한다. 두 번째 작품군은 공연정보다는 교훈 전달에 초점을 맞추고 있으며 ‘욕심에 대한 경계’와 ‘지혜’를 강조한다. 세 번째 작품군은 아동의 경제적 궁핍과 그들을 억압하는 세력을 다룸으로써 당대 아동의 현실을 반영하였지만, 그것을 극복하기 위한 방법은 지배세력이 옳은 마음을 가지는 것과 아동이 열심히 일하고 공부하여 ‘조흔 사람’이 되는 것이다.²⁴⁾

『신소년』(1923. 10-1934. 4·5)은 초기 편집인 김갑제·발행인 다니구치 데이지로(谷口貞次郎)였고, 1925년 4월호부터 발행인이 다카하시 유타카(高橋豊)로 변경되었던 시기를 제외하면, 1926년 11월부터 폐간될 때까지 편집 겸 발행인은 줄곧 신명균이었다.²⁵⁾ 『신소년』은 신명균이 편집을 담당하고 정열모, 맹주천, 이호성, 심의린 등 조선어학회 회원들이 중심이 된 전기와 독자에서 필진으로 성장한 작가들이 중심이 된 후기²⁶⁾로 나눌 수 있다. 각 시기의 필진들이 민족주의와 계급주의를 지향하였다²⁷⁾는 점에서는 차이를 보이지만, 이것이 새로운 조선을 구상하면서 아동을 ‘일하면 배우는 조선소년’으로 인식하고 그들에게 필요한 것이 무엇인지를 지속적으로 고민한 결과라는 점에서는 동일한 맥락에 놓여 있다. 『신소년』은 지금까지의 조선은 일하는 이들을 상놈으로 천하게 여겨 못살았다며 새로운 조선은 ‘일하며 배우는 조선소년’이 이끌어가기를 원했고,²⁸⁾ 그들에게 필요한 “모든 지식과 덕성을 밝히고 그들

20) 이정호는 이러 변화에 대해 방정환 “선생의 생각과 정신을 고대로 নিয়ে서 좀 더 밝고 좀 더 바르고 굳건하게 시대에 맞추어 나아가려는 의도(意圖)에 지나지 않는 것”(『9주년을 마지며』, 『어린이』, 1932. 3, 3쪽)이라 하였다.

21) 대표적인 작품으로는 <노래 주머니>(1923. 3), <특기의 재판>(1923. 11), <백설공주>(1926. 1, 2), <술나무>(1926. 3), <잠자는 미인>(1926. 7), <여호의 목숨>(1927. 1), <거짓말왕자와 정말왕자>(1929. 6), <양의 노래>(1931. 1) 등이다.

22) <음악회>(1923. 9), <쪽깃치쪽깃치>(1924. 1), <식골쥐 서울쥐>(1925. 3), <장님과 코끼리>(1925. 5), <부자의 심리>(1925. 6), <황금왕>(1928. 1), <세 가지 대답>(1929. 12), <사자와 호랑이>(1930. 5), <모기와 거미>(1930. 12), <원숭이의 재판>(1932. 6) 등이 이에 해당한다.

23) 신영철 편집주간에 조선 소년의 경제적 현실에 관심을 보이고 이를 문제 삼은 작품은 <한식날>(1931. 3), <일남>(1931. 6, 7), <검내지마라>(1932. 5), <개고리와 배암>(1932. 7), <도야지>(1932. 9)가 있다.

24) 이 시기에 『어린이』 작가들은 식민지 조선 아동의 현실 문제를 포착하였지만, 아동에게 여전히 “훌륭한 사람이 되라 그리고 착한 사람이 되라 너는 남을 의지하는 사람이 되지 말고 남의 땀과 피를 빼라먹는 사람이 되지 말고 네 힘으로 너를 키우고 자연(自然)과 사회의 진화에 순응하는 사람이 되”(김경재, 「아들에게 들려주고 시픈 이야기」, 『어린이』, 1932. 1, 5쪽)라고 강조하였다.

25) 『신소년』의 발행소는 신소년사, 총발매소는 이문당이였다. 초기 편집인으로 알려진 김갑제는 1913년 3월 한성사범학교 부속보통학교를 졸업한 후 보통학교 훈도로 재직하였고, 1922년부터는 이문당을 경영하였다. 초기 『신소년』에서 김갑제의 글이 확인되지 않고 이 시기에 『국어독본자습서』, 『조선어자습서』, 『산술자습서』 등 이문당에서 출판하는 책의 광고가 매호 실렸다는 점, 신명균 역시 한성사범학교 출신이었다는 점을 고려하면, 김갑제는 이문당 서적의 홍보를 목적으로 『신소년』을 후원하고 편집인에 이름만 올렸을 가능성이 높다.

26) 후기에는 송완순(1929. 2-?), 이주홍(1929. 6-1930. 9, 추정), 이동규(1930. 10·11-1934. 4·5), 홍구(1931. 11-1934. 4·5)가 실질적으로 편집을 담당하였고 독자에서 작가로 성장한 송완순, 송응순, 안평원, 오경호, 이동규 등이 주요 필진으로 참여하였다.

27) 원종찬, 「『신소년』과 조선어학회」, 『아동청소년문학연구』 15호, 한국아동청소년문학학회 2014; 장만호, 「민족주의 아동잡지 『신소년』 연구-동심주의와 계급주의의 경계를 넘어서」, 『한국학연구』 43집, 고려대학교 한국학연구소, 2012.

28) 여러분! 지금은 일하고야 사는 세상이 되었습시다. 만일 일하지 안고 놀고 먹으려하는 사람이 있다면 그것을 었더

의 조선문의 향상²⁹⁾을 사명으로 삼았다. 이런 의도 속에서 『신소년』은 초기부터 조선 역사와 조선어 강좌, 민족을 위기에서 구해낸 역사적 인물 등과 관련된 글을 통해 아동의 민족의식 함양에 집중하였으며, 이를 읽으면서 성장한 후기 필진들은³⁰⁾ 신조선 건설을 위한 보다 실천적이고 혁신적인 방식으로 계급주의를 선택하게 된 것이다.³¹⁾

1920년대 『신소년』에 발표된 아동극³²⁾은 아동의 놀이와 관련이 있다. 그 놀이는 표면적으로는 즐겁고 신나는 유희지만 그 이면은 평온하고 안락한 평화, 즉 민족의 평화로운 세계로 이어진다. 이 평화는 약자를 괴롭힌 반동인물들이 회개하고 용서를 구하여 가난하고 불쌍한 사람들을 도와줌으로써 성취되는 것으로, 사회적 약자에 대한 배려를 통한 민족의 평화이다. 1930년대 아동극은 아동의 사회과학적 지식 추구하고 사회모순의 자각을 통해 민족의 고난을 극복하고자 하였다. 특히 사회과학적 지식을 추구하는 작품군³³⁾은 당대 학교에 대한 비판과 야학교의 공정을 통해서 일하는 조선소년들에게 필요한 지식은 식민담론을 재생산하는 지식이 아니라 식민지 조선 현실의 문제점을 파악하고 해결하기 위한 지식³⁴⁾임을 강조하였다. 사회모순의 자각을 강조한 작품군³⁵⁾은 공장과 농촌에서 일하는 소년과 동물세계 약자들의 열악한 환경과 지배계급의 억압을 주로 다루었다.

『별나라』(1926. 6-1935. 1·2)의 편집 겸 발행인은 창간호부터 중간까지 안준식이었다. 하지만 현대구락부와 꽃별회의 안준식, 염근수, 최병화, 김도인 등이 중심이 되는 초기³⁶⁾에는 분명한 매체이념을 제시하지 못한 채 아동문단의 흐름을 따라갔으며, 1930년대에 카프 문인들이 주요 필진으로 참여³⁷⁾하고 노동소년을 위한 잡지³⁸⁾가 되겠다고 선언한 이후 계급주의

케 하드래도 우리 새 일꾼들 힘으로 이 세상 바르게 몰아내야 할 것이되다. 그러나 우리는 일을 하면서도 몸덩이의 건강과 글 읽기를 이저서는 안 됩니다. 글은 꼭 읽어야 합니다. 강의록도 보고 신문잡지 가튼 것도 읽어서 인격과 지식을 향상시키며 모다 노동군으로 발명가 쫌는 학자들이 되십시다. 우제, 「학교를 나온 동무들에게」, 『신소년』, 1927. 4, 3쪽.

29) 「본지의 사명」, 『신소년』, 1924. 6.

30) 『신소년』은 아동의 조선문 향상을 위해서 「독자문단」을 활성화하였는데, 그 결과 「독자문단」에서 활동한 송완순, 승웅순, 안평원, 이동규, 오경호 등이 1920년대 후반부터 주요 필진으로 진입하게 되었다.

31) 새로운 필진은 1930년 10·11월호에서 신철자법을 따르고 일하는 소년의 실생활을 바탕으로 하는 문학과 과학적 기사를 추구하겠다는 편집 및 내용 변화를 선언하였고, 이후 독자본위의 잡지를 기획하였다. 그들은 조선 소년에게 민족현실의 문제를 극복할 수 있는 지식과 일터에서 느끼는 진실한 감정이 반영된 글쓰기를 강조하면서 일하는 소년의 글쓰기 참가를 대안으로 제시하였다.

32) <독감>(1926. 3), <달팽이 노름>(1926. 4), <참새의 의사노리>(1926. 12)는 도깨비 놀이, 술래잡기, 역할 놀이라는 아동의 놀이를 극화한 작품이고 <요지경>(1926. 7), <춘>(1927. 3), <춘의 화원>(1927. 5)은 춤과 노래를 통한 아동의 놀이를 보여준다.

33) <뽕사람·말사람>(1930. 1), <젊은 통장사>(1930. 4), <학생의 소원>(1930. 6), <도화시간>(1930. 8), <무엇을 할까>(1931. 4), <개떡>(1934. 3), <학예회날 저녁>(1934. 3), <우리들의 학예회>(1934. 3) 등이 해당된다.

34) 1930년대 『신소년』에는 「진화론이야기」(1930. 4), 「생물의 진화」(1930. 8), 「사회란 건 무엇인가」(1931. 10), 「사람의 조상은 원숭이다」(1931. 10), 「임금 이야기」(1932. 1), 「잉여노동」(1931. 2), 「농노와 노동자」(1932. 10), 「불경기와 공황」, 「도제제도 이야기」(1932. 12) 「생산과 소비」(1933. 2), 「히틀러-는 었던 사람이나?」(1933. 5) 등의 사회과학 강좌가 지속적으로 발표되었다. 아동잡지에 발표된 아동극은 잡지에 실린 이런 글들과 함께 읽힌다는 점을 고려해야 한다.

35) 아동의 사회모순 자각을 하는 작품에는 <특기 눈알>(1930. 2), <우지마라 누나야>(1931. 11), <맛고만 잇을가>(1932. 2), <1932년>(1932. 4), <「꼭」 할아버지>(1932. 7, 미완), <눈 날리는 거리에서>(1932. 11), <어느 녀름 밤>(1932. 11), <구원병>(1933. 5), <원숭이 나라>(1934. 2) 등이 있다.

36) 원종찬, 「1920년대 『별나라』의 위상」, 『한국아동문학연구』 23호, 한국아동문학학회, 2012; 정진현, 「1920년대 『별나라』 동요 연구」, 『아동청소년문학연구』 17호, 한국아동청소년문학학회, 2015.

37) 1928년부터 박세영, 박아지, 송영, 최정국 등이 글을 발표하였으나 계급주의 아동문학은 1930년대부터 발표되었다.

38) 1930년 10월 “우리 별나라는 것과 속이 아조 달나것다 소년노동자 소년농민 소학생 여러분의 참된 기관으로”(「편집 후기」, 『별나라』, 1930. 10) 변화를 선언하였다.

아동문학을 주도하였다. 카프 문인들은 불세비키적 대중화론의 전개과정³⁹⁾에 맞추어 1930년 가을 동극특집호를 기획하였고,⁴⁰⁾ 노동소년들과 직접 소통할 수 있는 독자위안의 밤과 연합 학예회를 개최하였다.

『별나라』는 아동을 노동소년으로 인식하고 프롤레타리아 구성원으로 성장시키는 교육으로서 아동극에 접근하였다. 아동극의 내용은 주로 욕심 많고 게으른 지배계급과 열악한 환경에 놓여 있는 피지배계급의 대립-프롤레타리아트 아동의 연대 제시 및 암시이며, 아동에게 계급의식을 효과적으로 주입하기 위해서 동화극, 야외극, 동요극, 야외합창극, 종이연극, 슈프레히콜 등 다양한 아동극 공연 방식을 시도하였다. 카프 작가들의 전향, 정치적 상황의 변화 등으로 카프는 위기의식을 느꼈으며, 1933년 말에서 1934년 초에 『별나라』의 주요 필진들인 송영, 박세영, 임화, 엄홍섭 등은 기존의 계급주의 아동문학의 창작방법에 대해 반성하였고,⁴¹⁾ 연령에 따라 다른 아동의 감정과 개인의 성미를 강조하는 아동극을 모색하게 되었다.⁴²⁾

이와 같이 『어린이』, 『신소년』, 『별나라』의 아동극은 식민지적 현실 속에서 ‘아동이 어떻게 살아가야 하는가’에 대해 고민하고 아동극에 그 해결책을 담고자 하였으며 각 잡지의 매체이념에 따라 아동을 ‘조흔 사람’, ‘실천적 조선인’, ‘계급적 주체’로 성장시키려고 하였다. 잡지에 따라 아동극의 내용과 형식은 차이가 나지만 아동을 매체이념에 맞는 ‘사회적 존재로 성장시키는’ 교육을 목표로 하였다는 점에서는 동일하다.⁴³⁾ 아동은 소년회 활동과 학예회를 비롯한 각종 행사에서 그 아동극을 관람하고 공연하면서 아동극의 주체가 되었고 그 매체이념을 실천하게 된 것이다.

그러나 아동잡지의 이러한 기획과 시도들은 1935년 소년회의 해산과 아동잡지의 폐간을 기점으로 유효성을 상실하게 된다. 당대 아동이 처한 삶의 문제를 다루고 해결하는 방안으로서 아동극의 “이념성과 운동성”⁴⁴⁾을 중요시 여겼던 작가들의 입장에서는 아동을 그들이 지향하는 사회적 존재로 더 이상 성장시킬 수 없을 때, 아동극 창작의 의미는 무의미해지게 된다. 그들에게 주어진 선택은 창작을 멈추거나 일제 당국의 수신교육에 영합하는 아동극을 창작하는 길밖에 없었으며, 1930년대 중후반 아동극은 감사와 보은, 정직, 친절, 배려, 신

39) 카프의 조직 재편 시기가 1930년 4월이고, 권환이 「프로예술 운동의 당면한 구체적 과정」(『중외일보』, 1930. 9. 2. ~16)을 발표하면서 카프가 불세비키적 대중화에 돌입하게 되었던 시기는 9월이었다.

40) 카프는 당시 경제적 상황과 아동의 수준을 고려할 때 아동에게 계급의식을 효과적으로 주입할 수 있는 아동문학 장르는 아동극이라 주장하였다. 이주홍, 「아동문학운동 1년간, 금후 운동의 구체적 입안, 소년지, 아동극」, 『조선일보』, 1931. 2. 18. 1930년 가을로 예고된 동극특집호는 1931년 3월로 연기되었다. 동극 특집호에는 <욕심쟁이 할멈>, <호랑이의 꿈>, <저녁밥 갖다주고>, <이겼다>, <홍개미>와 다음 호로 연기된 <어린 페-터>, <어린 소제부>까지 총 7편의 아동극과 송영과 임화의 아동극론과, 아동극에 출연한 아동의 소감문이 발표되었다.

41) 박승국의 「소년문학에 대하여」(1933. 12, 1934. 1), 송영의 「소학교극의 새로운 연출」(1933. 12), 박세영의 「동요·동시는 어떻게 쓸까」(1933. 12, 1934. 1, 2), 임화의 「아동문학문제에 대한 이삼의 사건」(1934. 2), 엄홍섭의 「수필·작문 이야기」(1934. 1, 2) 등이 이에 해당한다.

42) 1934년 4월호 『별나라』에 발표된 「학예회 페-지」의 <지구 이악이>, <사람은 엇딴게 생기었나>, <사계>는 “정말로 재미있고 쏘는 뜻이 잇게 볼”(송영, 「학예회 페-지」, 『별나라』, 1934. 4, 32쪽) 수 있는 아동극으로, 아동이 재미있게 볼 수 있도록 하면서 동시에 그들에게 과학적 지식과 이성적 사고를 전달하였다.

43) 장인섭은 아동극의 효과를 지적 교육, 덕육적 계발, 육체적 변화 발달, 예술적 본능에 대한 반응적 창조 등 4가지로 구분하면서 “아동극은 예술교육의 최고 형식이요 인간성의 교육에서는 가장 근본적 가치”(『예술교육과 아동극의 효과』, 『조선일보』, 1926. 8. 30)를 지닌다고 했다. 이정호 역시 아동극을 통해 아동은 나쁜 행동에 대한 호기심을 해소하여 “행동의 우열을 자각”(『아동극에 대하여』, 『조선일보』, 1927. 12. 17)할 수 있다고 했다.

44) 원종찬, 「순수와 동심, 타락한 천사의 기원」, 『창비어린이』 14집, 창비어린이, 2016, 167쪽.

의, 우애 등을 주제로 내세우게 되었다. 이것은 아동이 살아가는 데 필요한 덕목이기도 하지만, 소학교 수신교과서에서 강조하는 “신민육성의 근본적인 덕목이며, 천황과 국가에 봉사하는 충량한 신민이 될 수 있는 도덕성을 철저히 내면화시키기 위한 항목”⁴⁵⁾이었다는 사실 역시 부인할 수가 없다.

3. 교육기관 중심의 아동극, 제도로서의 아동극

해방 전 아동극의 주체가 아동잡지였다면, 해방 후 아동극의 주체는 학교를 중심으로 하는 교육기관이었다. 해방 직후 아동극은 “가까스로 연명만을 하는 침체 속에서 방황한 정체기”⁴⁶⁾로, 『소학생』(1946-1950), 『소년』(1948-1950), 『어린이』(1948-1949) 등 아동잡지가 발행되었지만 발표된 아동극은 몇 편 되지 않았다.⁴⁷⁾ 과도기 및 제1차 교육과정기(1954-1962)에 간행된 교과서에 아동극이 수록되고⁴⁸⁾ 학교 학예회에서의 아동극이 주목을 받으면서 학교극⁴⁹⁾에 대한 관심이 증가하였으며, 곧 이어 방기환의 『손목잡고』(1949),⁵⁰⁾ 홍은표의 『찢어진 우산』(1954), 『달나라 옥토끼』(1958), 금수현의 『학생극집』(1957), 주평의 『파랑새의 꿈』(1958), 『숲 속의 꽃신』(1959), 장수철의 『아름다운 약속』(1961) 등 학교극으로 적합한 아동극 단행본이 출판되었다. 아동문학과 초등학교 교사들을 중심으로 조직된 ‘한국아동극협회’(1961)는 전국아동극경연대회와 아동극강습회를 개최하면서 학교극의 확산을 이끌었으며, 1980년대에 교육연극에 대한 논의가 본격화되기 전까지는 이러한 제도로서의 아동극이 아동극계를 주도하였다.

해방 전 소년회와 아동잡지가 주로 주최하였던 학예회를 해방 후에는 학교 교사들이 담당하였다. 해방 기념 학예회가 각 군내 초등학교에서 “일제 시대에 하든 일본식 예능을 말살하고 우리말과 우리나라를 위한 다채화화한”⁵¹⁾ 프롤로 채워졌고, 유엔 조선위원단원을 위로하

45) 이병담, 『한국 근대 아동의 탄생』, 제이앤씨, 2007, 124쪽. 1930년대 중후반의 아동극에 대해서는 손증상의 『『동화』를 통해 살펴본 1930년대 중반 아동극의 존재양상과 그 의미』(『국어국문학』 179호, 국어국문학회, 2017), 「1930년대 후반 아동극의 좌표, 지배와 균열-김진수의 <종달새>를 중심으로」(『한국극예술연구』, 62집, 한국극예술학회, 2018), 「아동극 <수업료>와 소국민의 아동극」(『어문학』, 145집, 한국어문학회, 2019) 참조.

46) 한은숙, 앞의 글, 88쪽.

47) <달밤>(『소학생』, 1949. 4), <말하는 미륵님>(『어린이』, 1948. 5), <세 발 자전거>(『어린이』, 1949. 2), <피꼬리가 울며>(『어린이』, 1949. 3), <효창공원>(『어린이』, 1949. 12) 등이 있다.

48) 과도기에는 <토끼와 거북>(1952. 9, 1-2), <걸레>(1952. 1, 4-1), <꽃과 나비>(1952. 5, 5-1), <봄이 올 때까지>(1953. 3, 6-1) 4편의 극본이 실렸고, 1차 교육과정에서는 <토끼와 거북>(1956. 9, 1-2), <윤희>(1956. 9, 3-2), <걸레>(1956. 3, 4-1), <꽃과 나비>(1956. 3, 5-1), <크리스마스 송가>(1956. 9, 6-2) 5편의 극본이 실렸다. 박봉배, 「과도기 및 제1차 교육과정기의 국어과 교재분석연구」, 『논문집』 24집, 서울교육대학교, 1991, 54-77쪽. 이외에도 3학년 음악교과서에 <토끼이야기>(1957), 4학년 음악교과서에 <홍부와 놀부>(1958), 2학년 음악교과서에 <낮과 밤>(1959)이 실렸다.

49) 주평은 학교극을 “아동극 중의 하나로서 특히 학교라는 장소, 또는 기능 가운데서 행해지는 극”(주평·홍문구·여효선, 『학교극사전, 앞의 책, 138쪽)으로 정의내리고 있다. 이 글에서는 학예회와 같은 학교 행사에서 공연되는 아동극과 아동극경연대회에 학교를 대표해 출전하는 아동이 공연하는 아동극, 수업시간에 활용하는 극을 학교극으로 보았다.

50) 방기환의 아동극집은 “해방 이후 최초의 아동극집”으로 “아동을 위한 희곡은 문학적으로도 높은 향기를 가졌을 뿐 아니라 학예회나 반회 같은 때에 아동이 쉽사리 상연해 볼 수 있는 좋은 과외교재이기도 하다. 더욱이 우리가 안심하고 이 저서를 아동들에게 읽힐 수 있고 그것을 아동들은 위한 무대 위에 상연해 보고 싶은 것은 여기에 수록된 십 편의 작품에 일관되고 있는 작자의 건강하고 명량한 인생관과 윤리의식을 절실히 느낄 수 있기 때문이다.” 『경향신문』, 1949. 7. 9.

51) 『동아일보』, 1946. 5. 6.

기 위한 학예회,⁵²⁾ 어린이와 학부모들을 계몽하고 총선거에 대한 인식을 고취하기 위한 학예회,⁵³⁾ 3.1절 기념 학예회,⁵⁴⁾ 개교 기념 학예회⁵⁵⁾ 등 다양한 목적으로 학예회가 개최되었다. 이런 행사에서는 아동극뿐만 아니라 작문, 사생대회, 음악회, 작품 전시회 등이 어우러지기도 하였다. 일제강점기에 발표된 아동극이나 교과서와 아동극집에 실린 작품이 무대에 오르기도 하였고, 상황이 되지 않는 학교에서는 희곡을 읽히는 것으로 대신하기도 하였다.⁵⁶⁾ 학예회극으로 아동극이 자주 공연될 수 있었던 것은 아동을 위한 문화생활이 여의치 않았다는 이유도 있겠지만 당시 국어교과에 아동극이 수록되면서 그 중요성을 교사들이 인식했기 때문이라 하겠다.

교육과정에서는 국어교육으로서 연극의 효과가 주목받았다. 제일 먼저 국어교육에서 연극의 효과를 주목한 이는 이호성이다. 그는 “학습한 교재를 학생에게 극을 꾸미게 하는 것이 가장 효과적이며, 화법 지도의 최고봉”으로, “극에서 표현할 행동과 태도와 용어를, 객관적으로 서로 의논하며 다투며 시키며 물으며 하게 되어, 그 과정이 지극히 가치”⁵⁷⁾가 있다면서 학예회에서 벗어난 화법의 지도로서 아동극을 강조하였다. 유치진은 미국의 국어교육의 학습 교재로 극이 중요한 위치에 있다는 점을 언급하면서 학교극의 중요성을 짚었을 뿐만 아니라 직접 중고등학생연극경연대회를 개최하였고,⁵⁸⁾ 이원수는 초중등학교의 국어교육이 충분한 효과를 얻기 위해서는 말하기 교육의 보충이 필요하다면서 방송을 녹음한 후 학생들에게 들려주는 방송동극의 활용을 주장하였다.⁵⁹⁾ 주평 역시 선진국에서 아동극이 하나의 장르로 인정받을 수 있는 것은 “연극을 통한 어린이들의 예술 교육 및 각 단위 교과목의 이해도를 높임과 연극 대화 연습에 의한 화술 교육”⁶⁰⁾ 덕분이며, 아동의 올바른 발성과 발음을 연습하게 해 아동이 말을 잘하게 되는 것은 곧 “민주주의 생활을 하여 나가는데 있어서, 자기 의사의 충분한 전달에 크게 도움”⁶¹⁾이 된다고 보았다.

이와 같이 교육과정에서 연극은 말하기 교육방법으로서 국어 교육에 초점을 맞추었다. 이것은 시대적 상황과도 관련이 있는데, 해방 후 올바른 우리말을 다시 찾겠다는 목표로 때문에 국어교육이 맞춤법과 띄어쓰기 같은 비정서적인 문법교육에 집중되면서 “살아있는 언어를 그 생명의 느낌을 소홀히 취급”⁶²⁾하다 보니, 1차 교육과정은 문장 중심이 아닌 말하기 중심의 교육과정으로 개편되었다. 또한 인간은 언어로 의사소통을 하기 때문에 사회생활에서 언어가 차지하는 부분은 매우 크며, 어린 시절의 언어 습관과 태도가 성인이 될 때까지

52) 『경향신문』, 1948. 4. 3.

53) 『경향신문』, 1948. 4. 28.

54) 『동아일보』, 1949. 2. 20.

55) 안양공립초등학교 개교 20주년 기념 학예회는 사회유지를 비롯하여 일반 학부모 및 졸업생 등 천 여명이 참석한 가운데 개최되었다. 『경향신문』, 1949. 4. 13.

56) 김재은, 「학예회 부활을 제안한다」, 『연극과 교육』 2집, 1985, 46-47쪽.

57) 이호성, 『민주주의 국어교육 교수법』, 문교사, 1948, 82쪽.

58) 유치진, 「학생연극의 의의」, 『경향신문』, 1955. 11. 20, 「학생극의 장래-학교극과 국어교육」, 『동광 유치진 전집7』, 서울예대출판부, 1993, 374-375쪽. 비슷한 시기에 한미재단의 교육고문으로 있는 E. 푸레이서도 연극이 미국의 국어교육에서 중요한 화술교육을 담당하고 있다고 소개하였다. 「미국의 학교연극-국어의 연마와 동작훈련」, 『조선일보』, 1955. 11. 24-25.

59) 이원수, 「방송극과 아동국어교육」, 『동아일보』, 1959. 9. 27.

60) 주평, 『교사를 위한 아동극입문』, 새한신문사, 1963, 2쪽.

61) 주평, 위의 책, 30쪽.

62) 이명구, 「어휘의 미화에 대하여」, 『동아일보』, 1957. 3. 6.

지속되기에 초등 국어과 교육에서 말하기 교육은 더욱 중요할 수밖에 없었다. 이런 맥락 속에서 1차 교육과정의 국어과 교과서에는 아동극이 4편 실렸고, 3차 교육과정에서 (1973-1981)는 <외다리 거위>, <새로 나온 달님>, <크리스마스 송가>, 주평의 <장난감들의 합창>, <석수장이>, <숲 속의 대장간> 등 6편의 아동극이 수록되었다.

아동극을 통한 국어교육에 대한 관심은 아동극경연대회의 개최 목표에서도 확인된다. 제1회 전국아동극경연대회는 “어린이들의 언어표현을 순화하고 학습의 극화 실천을 진흥하고 정서함양을 위한 사제 간의 협동성 양양을 목적”⁶³⁾으로 하였고, 제2회 전국아동극경연대회도 “학교 연극을 통하여 어린이의 표현력을 높이고 학습을 도우며 국어를 아름답고 정확하게 구사할 수 있는 재능을 기르는 데 목적”⁶⁴⁾을 두었다. 즉 전국아동극경연대회는 작품 자체의 우열을 가려 창작아동극의 확산을 목표로 하는 것이 아닌, 아동의 표현력 증진과 언어 순화와 같은 국어교육으로서 아동극의 확산에 초점을 두었다. 3회 대회에서는 작품을 <꿀꿀이의 때때웃>, <창개구리의 슬픔>, <달맞이>, <카네이션 필 무렵>, <느티나무>, <골목대장> 등 6편으로 제한⁶⁵⁾하여 작품 수준의 차이 문제를 차단하였고, 1979년까지 전국아동극경연대회가 개최되는 동안 대회에서 최우수상을 받은 작품은 교과서에 수록된 주평의 <숲 속의 대장간>이 4회, <금도끼 은도끼>와 <병아리>가 2회⁶⁶⁾ 받을 정도로 대회 주최 측은 창작아동극에 대한 관심은 크게 두지 않았다.

국어과 교과서에 3편의 아동극이 수록되고 전국아동극경연대회에서 최우수상을 받은 작품이 거의 대부분 주평의 작품인 만큼 1960-70년대 아동극사에서 주평은 “독보적인 역할을 수행”⁶⁷⁾한 인물이다. 그는 『파랑새의 죽음』, 『숲 속의 꽃신』, 『파랑새의 꿈』, 『나비를 따라간 소년』, 『날라리 아저씨』, 『밤나무골의 영수』 등 13권의 아동극집을 출간하여 아동극 작가로서 입지를 다졌고, 한국아동극협회 회장으로서 전국아동극경연대회와 아동극강습회를 개최하였을 뿐만 아니라 아동극단 ‘새들’⁶⁸⁾을 창단하여 현장 전문가로도 활동을 하였다. 아동극계에서 주평의 역할이 중요하였음은 분명하지만, 이런 활동을 신인 작가가 혼자 기획하고 실천하기란 쉽지 않았을 것이며 아동극계에 대한 문제의식과 이를 해결하기 위한 구체적인 방법 등이 준비되어 있을 때 이것은 가능하다. 그간 표면적으로는 드러나지 않았지만 이를 가능하게 한 원동력은 바로 유치진의 아동극 프로젝트이다.

유치진은 1954년 아시아재단(Asia Foundation)에 아동극 프로젝트⁶⁹⁾를 신청하여 지원을 요청하였다. 당시 아시아재단은 “민주적 교육 철학의 수립을 지향하는 교육 분야”와 “지속적인 해외 원조로만 지탱되는 프로젝트”가 아닌 현지 기관 및 단체들의 “협력과 지원”이 포함

63) 『동아일보』, 1960. 2. 21.

64) 『경향신문』, 1963. 3. 1.

65) 『동아일보』, 1963. 8. 17.

66) 정한룡, 「전국어린이연극경연대회 그 보람과 전망」, 『교육연극학』 3집, 한국교육연극학회, 2010 참조.

67) 오관진, 앞의 책, 79쪽.

68) 1962년 8월 1일에 창단된 아동극단 ‘새들’은 아동들이 전문적으로 공연을 하는 아동극단으로, “어린이의 좋은 벗이 되고 어린이의 문화를 높이기 위해 힘”(*『경향신문』*, 1962. 9. 1)쓰고자 했다. 주평의 <토끼전>을 창단공연으로 9월 6-9일까지 국립극장 무대에 올렸고 8일 공연은 KBS TV로 전국에 중계방송(*『동아일보』*, 1962. 9. 7)되었다.

69) 최근 스탠포드 대학교 후버 아카이브에 보관되어 있는 아시아재단 서류가 공개되었다. 유치진의 아동극 프로젝트는 후버연구소 자료 Box P-151의 Social&Economic/Cultural Theatre Children's 파일 안에 있다. 이 자료에 대한 자세한 사항은 손증상의 「1960년대 아동극의 재구성, 제도화된 아동극-유치진을 중심으로」(*『어문론총』* 81호, 한국문학언어학회, 2019) 참조.

되는 분야에 지원을 하겠다는 방침을 내세웠다.⁷⁰⁾ 유치진의 아동극 프로젝트는 부산, 대구, 광주, 대전 등 7개의 지역 극장 마련, 아동극연합회(Federal Council of Children's Theater) 조직, 지역 극장의 활동 확산, 지역 아동극단의 활동 확산 4단계로 이루어져 있다. 유치진은 이 프로젝트를 효율적으로 실행하기 위해 서울의 9개 구에 지정학교 설치, 선생님들의 연구위원회 조직 및 잡지(『아동예술극장(Children's Art Theatre, 가제)』 간행, 경연대회 개최 등의 구체적인 실천 방안도 함께 제출하였다. 유치진의 요청대로 아시아재단은 만화영화필름과 인형극 공연에 필요한 인형, 아동극 관련 도서 등을 지원하였다.

그런 가운데 1958년 국제극예술협회(ITI) 한국본부가 창립되었고 초대위원장은 유치진이었다. 한국본부의 아동극위원회에서도 아동극 공연과 도서출판 활동에 적극적으로 지원을 하기 시작하였으며, 1958년 유치진의 추천으로 문단에 등단한 주평은 아동극집 『파랑새의 죽음』과 『숲 속의 꽃신』을 출판하였다. 아시아재단의 지원을 받아 1955년과 1957년에 중·고등학교연극경연대회와 대학연극경연대회를 개최하였던 유치진은 1960년에 문교부, 공보실, 대한교육연합회, 서울시교육위원회, 한국연극학회 등의 후원을 받아 주평이 근무하던 교육주보사와 함께 제1회 전국아동극경연대회를 개최하였다. 유치진은 이 대회의 심사위원을 맡았으며 서울의 9개 구 대표학교와 각 도의 대표학교 등 총 19팀이 출연하여 대회는 성황을 이루었다.⁷¹⁾ 1961년에는 서울아동극연구회와 유치진의 드라마센터를 기반으로 한국아동극협회(회장 조풍연⁷²⁾, 부회장 금수현, 간사 주평)가 창립되었고 협회는 유치진의 드라마센터와 함께 전국아동극경연대회를 개최하였다. 또한 아동극협회는 문교부와 협의하여 1964년부터 1968년까지 아동극 지도교사를 양성하기 위해 학교 교사를 대상으로 아동극강습회를 실시하였고,⁷³⁾ 『학교극 사전』(1961), 『교사를 위한 아동극 입문』(1963), 『아동극교실』(1968), 『유아극본집』(1973), 『유아를 위한 노래무용극』(1973), 『주평 아동극 선집』(1975), 『중·고생을 위한 학생극본집』(1975) 등 7편의 저서와 정기간행물 『아동극 교실』(1968) 등을 발행하였다. 게다가 주평의 ‘새들’, 고설봉의 ‘동연’, 드라마센터의 ‘어린이극회’와 같은 아동전문극단이 전국적으로 창단되면서 “아동극 붐”⁷⁴⁾이 일어났다. 이런 흐름은 유치진이 아동극 프로젝트에서 제안한 아동극연합회 조직 및 잡지 간행, 지정학교 설치와 경연대회 개최 등의 실천 방안과 동일하며, 전국적으로 아동극단이 창단되어 활동을 하였다는 사실은 그 프로젝트가 예정대로 잘 진행되었음을 의미한다. 요컨대 1960-70년대 아동극은 유치진의 아동극 프로젝트를 토대로 하여, 학교와 한국아동극협회가 중심점이 되어 아동극계 활동을 구체화하였으

70) Robert Blum, "The Work of The Asia Foundation", Pacific Affairs vol29, no1 March, 1956, pp. 46-50.

71) 『동아일보』, 1960. 2. 28; 『조선일보』, 1960. 3. 6.

72) 한국아동극협회 초대 회장은 조풍연이었고 1964년 발족 창립총회를 열었을 때 주평이 회장이 되었다. 조풍연이 『소학생』, 『학술』 등을 발행하기는 하였지만, 아동극계에서는 전혀 활동을 하지 않았다. 다만 조풍연은 조동재와 함께 아시아재단의 한국 사무를 수행하였으며 아시아재단의 아동극 프로젝트뿐만 아니라 원고 및 출판 프로그램에도 직·간접적으로 관여하였다. 이런 정황으로 볼 때 한국아동극협회 회장을 조풍연이 맡은 계기는 아동극계에서 그의 위치보다는 아시아재단의 협조나 유치진의 아동극 프로젝트의 결과와 연결 지을 수 있을 것이다.

73) 나는 문교 당국을 움직여 1964년부터 5년 동안 연 2회(방학 때마다) 문교부 주최, 한국아동극협회 주관으로 총 9회에 걸쳐 아동극 지도교사(주로 초등학교의 국어·음악·무용 교사) 1정자격강습(一正資格講習)을 함으로써, 전국아동극경연대회와 함께 전국의 초등학교에서 다시 학예회가 부활하게 되는 계기가 되기도 하였다. 그리하여 이 1정자격강습에 참여한 교사의 숫자가 전국적으로 1,000명이 넘어섰으며, 이 강습을 받은 교사가 준교사(準教師)에서 정(正)교사로, 평교사에서 교무주임, 나아가서는 교감으로 승진함으로써 아동극의 씨앗이 일선 학교에서 뿌리내려가고 있었다. 주평, 『아동극과 더불어 반세기』, 교학사, 2007, 156쪽.

74) 『동아일보』, 1963. 3. 12.

며 학교극으로서의 아동극의 확산을 주도하였다.

4. 2015 개정 교육과정의 연극, 창의·융합교육으로서의 아동극 - 결론을 곁하여

1960년대에만 하여도 학교에서는 1년에 한 번씩 학예회와 운동회를 개최하였지만, 지도교사와 강당의 부족, 연극 상연의 어려움 등으로 학예회에서의 아동극은 점차 기피되었다. 교과내용을 극화하는 ‘극화학습’의 중요성이 언급되면서 교실에서는 극화학습이 실행되기는 하였으나 1970년대 중학교 입시를 위한 주입식 교육으로 큰 효과를 발휘하지는 못했다. 전국적으로 전문아동극단의 활동도 위축되기 시작하였고 1970년대 말의 “학교극은 과거에 비해 오히려 퇴보”⁷⁵⁾한 상황이었다.

1980년대에는 이러한 상황을 개선하고 아동극에 대한 관심을 유도하기 위한 방안으로 아동교육에서의 연극의 필요성을 강조하는 노력들이 이어졌다. ‘천도교서울교구 교육자회’와 극단 ‘에저또’는 소파 방정환 선생의 50주년 추모기념으로 아동극강습회를 마련하여, 미국의 케네디 센터에서 아동극, 학교연극 전문가로 활동하면서 아이들을 지도해 온 제인 쉬스갈(Jane Schisgal)을 초청하였다. 쉬스갈은 지도교사와 아동이 30명씩 그룹을 만들어 실습을 하고 연극놀이를 지도함으로써 아동극에 대한 관심을 환기시켜 주었다.⁷⁶⁾ 또한 서울 초등학교 교사들은 “침체된 아동극의 중흥과 현장교육의 활성화를 내걸고” 서울교사극회를 만들었고,⁷⁷⁾ 1983년에 창설된 아시테지(ASSITEJ) 한국본부는 “학예회의 부활”을 통한 “학교극운동의 활성화”를 시도하면서 ‘한국어린이예술큰잔치’와 ‘어린이연극캠프’를 기획하였다.⁷⁸⁾ 1984년에는 한국연극학회가 연극의 교육적 효과를 강조하면서 ‘연극의 정규교육 과정화를 위한 제언’이라는 주제로 연극심포지엄을 개최하였다.⁷⁹⁾ 이후 연극놀이, 즉흥극, DIE(Drama In Education), TIE(Theatre In Education) 등 구체적인 교육연극 방법이 소개되었으며 학습자 중심의 창의성 계발에 역점을 둔 교육에 연극이 효과적일 수 있다는 인식이 교육계 전반으로 확대되었다.⁸⁰⁾

아동교육에서 연극의 중요성이 강조되면서 이를 실천하는 방향은 크게 연극을 교육의 수단으로 활용하는 것과 연극을 교과목으로 편성하여 연극을 교육하는 것으로 나뉘어졌다. 교육연극은 연극을 통한 교육인 반면에 연극교육은 연극을 교육하는 것이다. 교육연극의 주된 지향점은 교육이고 연극은 그 지향점에 도달하기 위한 방법으로, 교육연극은 교육 현장에서 지속적으로 이루어져 왔다. 반면 연극교육에서는 연극이 주된 지향점이고 연극에 대한 이해에서부터 제작에 이르기까지 연극을 교육하는 방법에 초점을 두었다. 연극을 교과로 편성하는 논의는 계속되어 왔으나 2015 개정 교육과정에서 드디어 연극이 보통교과로 인정받게 되

75) 『동아일보』, 1979. 7. 9.

76) 『조선일보』, 1981. 7. 17. ; 『동아일보』, 1981. 7. 24.

77) 서울교사극회는 어린이 전용극장 건립을 위한 공연활동과 아동극 소극장운동, 동극의 보편화와 학습 능률화에 맞춘 사업을 전개하기로 하였다. 『경향신문』, 1981. 8. 24.

78) 『동아일보』, 1984. 5. 3.

79) 『경향신문』, 1984. 12. 12.

80) 서울교대 극회 출신들이 중심이 되어 만든 교육연극 연구집단 ‘소꿉놀이’는 교육연극을 실제 현장에서 수업방법으로 활용하는 다양한 연구들을 진행하였고, 교육연극을 목적으로 하는 ‘서울교육극단’, ‘사다리’ 등이 창단되었다. 박은희, 「교육연극이란 무엇인가」, 민병욱·심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과인간, 2000, 31-33쪽.

었다. 교육연극과 연극교육의 목표는 분명 다르다. 하지만 연극의 특성 자체가 교육과 관련 될 수밖에 없다는 점과 교육연극과 연극교육의 합집합에 ‘교육과 연극의 결합’이라는 교집합이 존재한다는 점을 고려한다면, 2015 개정 교육과정에서 필요한 것은 교육연극과 연극교육의 특성을 구분하는 것이 아니라 이 둘을 관통하는 핵심을 통해 초중고 교육과정에서 연극의 위계를 정리하고 그 위상을 정립해주는 것이다.

이러한 맥락에서 보면 2015 개정 교육과정의 총론 차원에서 추구하는 궁극적인 목표가 무엇이며 이를 구현하기 위해 국가가 기르고자 하는 핵심역량이 무엇인지를 파악할 때, 초등 교육에서 아동극을 어떻게 활용할 것이며 앞으로 어떤 방향으로 나아가야할지가 보다 선명해질 것이다.

2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상은 크게 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 더불어 사는 사람으로,⁸¹⁾ 교육과정 구성은 “미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재를 양성하는 데 중점”⁸²⁾을 두었다. 교육과정이 추구하는 “바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재”를 양성하기 위해 학교 교육 전 과정을 통해서 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량은 다음과 같다.

- 가. 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량
- 나. 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 지식정보처리 역량
- 다. 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량
- 라. 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 감성 역량
- 마. 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량
- 바. 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량⁸³⁾

인성교육이 시대의 변화와 상관없이 기본적으로 교육이 추구하는 목표라고 본다면, 2015 개정 교육과정은 하루가 다르게 변화는 이 시대의 다양한 요구 속에서 학생들이 미래 사회에 적응하고 개척할 수 있는 힘, 즉 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량을 통해 ‘창의융합형 인재’로 성장하기를 원하는 것이다. 그리고 모든 교과가 이 핵심역량을 함양하기 위해 총체적으로 연계되어 있겠

81) 우리나라 교육은 “홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적”으로 한다. 이런 교육이념을 토대로 2015년 개정 교육과정이 추구하는 인간상은 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람, 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람, 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람, 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람이다. 교육부, 『교육부 고시 제 2015-74호 초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부, 2015, 1쪽.

82) 교육부, 위의 책, 3쪽.

83) 교육부 위의 책, 2쪽.

지만, 특히 2015 개정 교육과정에서 주목 받고 있는 초중등학교 국어교과에서의 연극 단원과 고등학교 보통교과로서의 연극은 학생들이 이 핵심역량을 함양하는 데 있어 가장 중요한 역할을 담당하고 있다.

이러한 틀 속에서 2015 개정초등학교 국어과 교육과정 5-6학년에 [6국05-04] 일상생활의 경험을 이야기나 극의 형식으로 표현한다가 신설되었다. 연극 단원은 2015 개정 교육과정 총론에서 인문학적 소양 교육을 강조함에 따라 연극 교육의 내용을 반영한 특화 단원으로, 전문적인 연극인 육성보다는 인문학적 소양 교육의 일환으로 자기 자신과 타인을 이해하고 표현하며 소통하는 활동을 중심으로 구성되었다. 연극 단원은 다음과 같은 목표를 가지는데, 첫째는 자기 표현과 타인 이해를 위한 소통 능력을 기르는 것이다. 둘째는 타인과 협력하는 의사소통을 실제적으로 이해하고, 이를 실천하는 능력을 기르는 것이다. 셋째는 통합적이고 생태적인 맥락 속에서 일어나는 배움을 경험하는 것이다. 연극 단원의 교육 내용과 지도는 이야기의 장면을 연극으로 표현하는 연극 준비단계(5-2)를 거쳐 창작한 극본을 실감나게 낭독하는 연습단계(6-1)와 연극을 공연하는 실연단계(6-2)로 이루어진다.⁸⁴⁾ 다시 말해 초등 국어교과의 연극 단원은 학생들이 자기를 이해하고 표현하는 ‘자기관리 역량’, 타인을 이해하고 협력하는 ‘의사소통 역량’과 ‘공동체 역량’을 함양하는 데 초점을 맞추면서 그들 스스로 연극을 준비하고 실연하는 과정을 통해 ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’을 함양할 수 있도록 구성된 것이다.

여기에서 강조하고 싶은 바는 보통교과로서의 『연극』이 연극을 보다 전문적으로 가르치는 것에 초점을 두고는 있으나, 연극 과목의 목표는 초등학교 국어과의 연극 단원의 목표와 크게 다르지 않다는 점이다. 보통교과에서는 연극을 “배우가 몸과 말로 표현한 이야기를 관객이 공유할 때 비로소 완성되는 소통의 예술이며, 각 분야별 참여자들이 함께 문제를 해결하는 협동의 예술이고, 여러 예술 요소들이 모여 하나의 작품을 이루는 융·복합의 예술”이고, “그 시대 인간의 삶과 사회를 반영함으로써 과거와 현재를 이해하고 올바른 세계관을 확립하는 데 도움이 될 뿐 아니라 미래의 문화 창조와 발전에 공헌”하는 예술로 정의한다. 그러면서 『연극』은 연극을 통해 학생들이 “자신의 생각과 느낌을 창의적으로 표현하여 다른 사람들과 효과적으로 소통하고, 연극 제작의 협업 과정을 통해 인간과 사회에 대한 깊은 이해와 통찰력을 갖추고, 연극을 향유할 수 있는 전인적 인간을 육성하는 것”을 목표로 내세운다.⁸⁵⁾ 이와 같이 보통교과 『연극』 역시 연극의 의사소통으로서의 예술과 협동 및 융·복합의 예술로서의 성격을 강조하면서 학생들이 연극을 통해 핵심역량 6가지를 함양할 수 있도록 하였다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 한국 아동극이 시작된 이래 아동극 혹은 교육과정에서의 연극은 표면적인 모습은 다를지라도, 그 시대적 상황 속에서 “아동이 어떻게 살아가야 하는지에 대한 고민 속에서 아동의 현실을 극복할 수 있는 방안에 대한 나름의 답을 제시”⁸⁶⁾하였다는 점에서 연속선상에 놓여 있다. 이것이 바로 한국 아동극의 정체성을 관통하는 핵심이

84) 교육부, 『초등학교 5-6학년군 국어 5-2 교사용 지도서』, 미래엔, 2019, 206-212쪽.

85) 교육부, 『교육부 고시 제 2015-74호 예술 계열 전문 교과(보통 교과 연극 과목 포함) 교육과정』, 교육부, 2015, 237-238쪽.

86) 손증상, 「1920-30년대 아동극 연구-『어린이』, 『신소년』, 『별나라』를 대상으로」, 앞의 글, 319쪽.

라 할 수 있다. 일제강점기의 아동극은 아동잡지가 주도하였는데, 『어린이』, 『신소년』, 『별나라』는 전근대적 아동관과 식민지적 현실의 억압 속에서 살아가는 아동이 이 위기를 극복하기 위해 각각 인격 완성, 민족의식 함양, 사회 비판을 통해 ‘조흔 사람’, ‘실천적 조선인’, ‘계급적 주체’로 성장하도록 하였다. 해방 후의 아동극은 학교와 한국아동극협회 등 교육기관을 중심으로 전개되었는데, 교육자와 연극인들은 국어교육 및 정서함양을 위한 아동극을 강조하였으며 전국아동극경연대회를 통해 아동극을 확산시켰다. 1980년대에 들어서면서 영국과 미국에서 도입된 교육연극의 수용 가능성과 실제 적용이 논의되기 시작하였으며 연극의 교육적 가치가 강조되면서 교육과정으로서의 연극에 대한 논의가 본격화되었다. 사회의 변화와 맞물리면서 아동극에 대한 인식이 변화되었으며 결과적으로 2015 개정 교육과정에서는 아동극을 통한 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량을 함양하여 아동을 창의융합형 인재로 육성하고자 하였다.

‘아동을 위한’ 아동극은 어쩌면 아동을 위한다는 그 출발에서부터 아동의 교육과 불가분의 관계에 놓여 있다. 그러나 아동이라는 개념이 당대 사회문화의 특수성 속에서 만들어진 것이고 아동극도 사회문화적 관계의 산물이라고 할 때, 한국 아동극의 정체성은 서양의 아동극과 교육연극 개념으로는 온전히 파악할 수 없으며, 일제에 의한 식민 경험과 해방·전쟁·분단이라는 특수한 상황에서의 미국의 역할에 대한 이해 속에서 아동극에 대한 객관적 거리를 확보해야 한다. 21세기 지식정보화 시대에 이런 이야기를 하는 것이 고리타분하게 들릴지도 모르겠다. 그러나 지금까지의 논의에 의하면, 한국 아동극은 시대의 변화에 따른 아동의 삶에 대한 대응을 지속적으로 보여주고 있으며 이 지점이야말로 아동극의 ‘지금 여기’를 이해할 수 있는 또 하나의 길이 될 수 있다고 믿는다.

<참고문헌>

『개벽』, 『별나라』, 『신소년』, 『어린이』

『경향신문』, 『동아일보』, 『조선일보』

교육부, 『교육부 고시 제 2015-74호 초·중등학교 교육과정 총론』, 교육부, 2015.

_____, 『교육부 고시 제 2015-74호 예술 계열 전문 교과(보통 교과 연극 과목 포함) 교육과정』, 교육부, 2015.

_____, 『초등학교 5-6학년군 국어 5-2 교사용 지도서』, 미래엔, 2019.

김진균·정근식·강이수, 『근대주체와 식민지 규율권력』, 문화과학사, 1998.

민병욱·심상교 편, 『교육연극의 이론과 실제』, 연극과인간, 2000.

심상교, 『교육연극 연극교육』, 연극과인간, 2004.

이병담, 『한국 근대 아동의 탄생』, 제이앤씨, 2007.

이호성, 『민주주의 국어교육 교수법』, 문교사, 1948.

조동희, 『아동연극개론』, 범우사, 1987.

주평·홍문구·어효선, 『학교극사전』, 교학사, 1961.

주평, 『교사를 위한 아동극입문』, 새한신문사, 1963.

_____, 『아동극과 더불어 반세기』, 교학사, 2007.

가라타니 고진, 박유하 옮김, 『일본 근대문학의 기원』, 도서출판 b, 2010.

필립 아리에스, 문지영 옮김, 『아동의 탄생』, 새물결, 2003.

冨田博之, 『日本児童演劇史』, 東京書籍, 1976.

Nellie McCaslin, THEATRE for CHILDREN in the UNITED STATES : A History, University of Oklahoma Press, 1971.

Zohar Shavit, Poetics of Children's Literature, Athens: University of Georgia Press, 1986.

구민정, 「보통교과로서 <연극>의 정립을 위한 교육과정 편성 원리의 고찰」, 중앙대학교대학원 박사학위논문, 2017.

김준현, 「한국전쟁기 잡지 『문화세계』 연구」, 『우리문학연구』 40집, 우리문학회, 2013.

손증상, 「『동화』를 통해 살펴본 1930년대 중반 아동극의 존재양상과 그 의미」, 『국어국문학』 179호, 국어국문학회, 2017.

_____, 「1920-30년대 아동극 연구-『어린이』, 『신소년』, 『별나라』를 대상으로」, 경북대학교대학원 박사학위논문, 2018.

_____, 「1930년대 후반 아동극의 좌표, 지배와 균열-김진수의 <종달새>를 중심으로」, 『한국극예술연구』 62집, 한국극예술학회, 2018.

_____, 「1960년대 아동극의 재구성, 제도화된 아동극-유치진을 중심으로」, 『어문론총』 81호, 한국문학언어학회, 2019.

_____, 「아동극 <수업료>와 소국민의 아동극」, 『어문학』 145집, 한국어문학회, 2019.

오관진, 「한국아동극의 사적 전개」, 『한국아동문학연구』 15호, 한국아동문학연구, 2008.

원종찬, 「1920년대 『별나라』의 위상」, 『한국아동문학연구』 23호, 한국아동문학학회, 2012.

_____, 「『신소년』과 조선어학회」, 『아동청소년문학연구』 15호, 한국아동청소년문학학회, 2014.

_____, 「순수와 동심, 타락한 천사의 기원」, 『창비어린이』 14집, 창비어린이, 2016.

임수선, 「한국 어린이연극 연구」, 단국대학교대학원 석사학위논문, 2004.

장만호, 「민족주의 아동잡지 『신소년』 연구-동심주의와 계급주의의 경계를 넘어서」, 『한국학연구』 43집, 고려대학교 한국학연구소, 2012.

정진현, 「1920년대 『별나라』 동요 연구」, 『아동청소년문학연구』 17호, 한국아동청소년문학학회, 2015.

정한룡, 「전국어린이연극경연대회 그 보람과 전망」, 『교육연극학』 3집, 한국교육연극학회, 2010.

한은숙, 「한국어린이연극의 발달과정에 대한 연구」, 성균관대학교대학원 박사학위논문, 2004.

‘아동극의 사적 고찰과 현재 아동극 방향’에 대한 토론문

오판진(서울교대)

이 연구에서는 우리나라 아동극의 역사를 살펴보고, 현재 아동극이 어떤 방향으로 나아가야 할지 고찰하고 있습니다. 일제강점기와 1960~70년대 아동극을 살핀 후 2015 개정 교육과정기를 다루었습니다. 일제강점기와 1960~70년대에 관한 내용은 특히 흥미롭게 읽었습니다. 그런데 전체적으로는 이해하기 어렵고, 혼란스러운 부분이 있어서 이 점을 질문하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. ‘아동극’이란 용어의 개념을 무엇으로 설정하고 있는지 설명해 주시기 바랍니다.

논문의 1장에서는 ‘교육연극 혹은 아동극’이란 소제목 아래 이 논문에서 ‘교육연극의 역할과 앞으로의 가능성’에 관해 살펴보겠다고 했습니다. 학교 안을 대표하여 2015 개정 교육과정 연극 교과 신설에 주목하고 있습니다. 2장에서는 『어린이』, 『신소설』, 『별나라』 잡지가 무엇을 추구하였고, 의미가 무엇인지를 살펴보았습니다. 학교 밖에서 1920~30년대 아동잡지에 실린 희곡에 주목하였습니다. 3장에서는 1950년대부터 1970년대까지 초등학교 국어교과서에 수록된 희곡과 아동극경연대회를 다루다가 이런 행사의 배후에 유치진이 있었고, 아시아재단 아동극 프로젝트를 주목하였습니다. 4장에서는 1980년대 이후 현재까지의 아동을 다루는 장인데, 2015 개정 교육과정 총론과 초등 고학년 연극 단원에 관해서 말하고 있습니다. 학교 안에서도 일부만 초점화하면서 학교 밖은 중요한 정보가 매우 많은 데 다루지 않았습니다.

2. 연구 방법에 관한 질문입니다. 시대사를 구분하고 그 가운데 초점을 만드는 것과 관련한 선행연구들이 있고, 선행 이론들이 있습니다. 이 연구에서는 어떤 이론이나 연구를 토대로 하고 있는지 말씀해 주시면 고맙겠습니다.

3. 연구에서 중요한 부분 가운데 하나가 논리적으로 타당하고 신뢰할 수 근거를 들면서 논증하고 있는가라고 생각합니다. 이를 위해서는 분석하는 대상이나 주장을 뒷받침하는 자료가 타당해야 하는데요, 2,3,4장에서 분석하는 대상이 우리나라 아동극의 흐름을 대변하고, 핵심이라고 생각하시는지 궁금합니다. 특히 3, 4장에서 아동극 관련하여 가장 많은 자료가 남아있는 대상, 지금도 살아 움직이는 아동극 공연의 현장은 왜 생략하셨는지 궁금합니다. 학교 밖에는 수많은 아동극 공연과 아동극집, 관련 조직과 단체들이 있고, 학교 안에도 국어교과서 연극단원만이 아니라 교수법으로서의 교육연극 수업이나 학예회 공연, 전국 어린이연극경연대회 등이 있는데, 이 가운데 일부만 다루면서 나머지를 왜 다루지 않았는지 설명해 주시면 고맙겠습니다.

4. 2장에서는 일제강점기에도 불구하고 아동잡지, 문화운동으로서의 아동극이 유의미했다고 보는 것 같습니다. 그런데 3장에서 유치진의 아동극 프로젝트 외에 유의미한 아동극의 흐름은 없다고 보았기에 다른 것은 생략한 것이 아닌지 싶었습니다. 학교 안과 밖 모두 그렇게 영향력이 지대했다면 1970년대 중반 이후 아동극의 침체도 유치진의 아동극 프로젝트 영향 때문인지 알고 싶습니다.

5. 물론 연구자의 의도는 아니시겠지만, 제가 보기에는 ‘일제강점기 아동극에 관한 연구’와 ‘유치진 관련 1960년대 아동극 연구’를 바탕으로 우리나라 아동극의 역사를 통시적으로 보고 있습니다. 이미 이전 논문에서 한 얘기를 반복하고 있지 않나 싶고, 새로운 주장이 무엇인지 불분명하다 여겨졌습니다.

6. 참고문헌을 보면 자신의 논문이 많이 기록되어 있고요. 아동극이나 아동극 교육 관련 주요 연구 논문들이 누락되어 있어서 이유가 궁금했습니다. 유치진의 아동극 프로젝트와 같이 그 분야 새로운 얘기를 해야 하는데요, 교육연극 관련 이야기나 현대 아동극, 2015 개정 교육과정에서 연극 부분은 새로운 것이 보이지 않았습니니다. 아동극을 통시적으로 살펴보는 연구를 할 때 객관성을 유지하면서 다른 논의들도 검토하고 포함시키는 작업이 이루어지지 않은 부분은 아동문학계가 논의하고자 하는 아동극사는 아닐 것 같아 질문합니다.

토론을 마무리하면서 아동극 연구자가 많지 않은 현실에서 능력 있는 인재를 알게 되어 반갑고 고마운 마음이 듭니다. 앞으로 더욱 더 훌륭한 연구로 한국 아동극계를 이끌어주시길 기대합니다.



제26회 2020년 학술대회



과정 중심 쓰기 교육을 위한 과정드라마 연구

발표: 김주연(서울교대)

토론: 이나라(성남교육연극연구회)

과정 중심 쓰기 교육을 위한 과정드라마 연구

김주연(서울교대)

목 차

1. 과정중심쓰기 교육의 어려움
2. 진정한 독자를 창조하기(Creating Authentic Audience)
3. 과정드라마와 글쓰기
4. 과정드라마의 허구적 공동체 구성을 통한 '진정한 독자 창조하기'
5. 나가며

1. 과정중심쓰기 교육의 어려움

쓰기 교육의 전반에 지배적으로 영향을 끼치고 있는 패러다임은 과정중심 쓰기 이론이다. 5차 교육과정의 도입되면서 시작된 인지심리학적 관점의 과정 중심 쓰기 교육은 쓰기 교육의 중심적 접근방식이다 (황미향, 2007; 구세민, 2019). 과정중심 쓰기 이론은 쓰기 결과물에 관심을 두기보다 그 결과물을 산출하는 과정에 주목한다. 아이디어를 떠올려, 자료를 수집하고 구성하며 완성하기 까지 진행되는 글쓰기 과정에서, 각 단계의 활동들을 교사들이 확인하며 진행하는데, 이때 교사들은 그 과정에 개입하여 함께 글쓰기의 문제를 모색하여 돕는 조력자 역할을 한다 (황미향, 2007).

과정 중심 접근법(process approach)은 전범 텍스트를 모방하여 쓰기 연습을 하던 결과 중심 접근법(product approach)과 달리 그러한 결과를 산출하기까지 학습자들이 수행하는 인지적 과정에 주목한다 (황미향, 2007). 그리하여, 글을 쓰는 과정에서 학습자들이 거치게 되는 사고과정을 제시하는데, 이는 대체로 “계획하기(planning), 작성하기(translating), 재고하기(reviewing), 조정하기(monitored)”로 구성된다 (황미향, 2007:246). 계획하기 단계에서는 어떤 내용을 생성하고(generating ideas), 어떻게 이를 조직하며(organizing ideas), 이를 통해 어떤 목표를 성취할 것인가(goal-setting)를 상정한다. ‘작성하기’는 이렇게 계획된 내용을 실제 텍스트로 옮기는 과정을 가리킨다. ‘재고하기’는 옮겨진 텍스트를 목표에 맞게 구성하였는지 비판적 시선으로 점검하는 것을 말한다. 이를 통해 이미 구성된 텍스트를 수정하여 재조직하는 것이 마지막 단계인 ‘조정하기’이다. 황미향 (2007)은 과정중심쓰기 접근이 결과중심쓰기 접근과 다르게 변별력을 지니는 부분이 ‘계획하기’ 단계의 ‘목표 세우기’와 마지막 단계인 ‘조정하기’라고 말한다. 목표에 따라 이후 거치게 되는 과정들이 계속해서 수정되고 새롭게 구성되므로, 목표세우기가 글쓰기 과정을 안내하는 기준 역할을 한다고 밝힌다. 또한 ‘조정하기’는 목표 세우기와 호응하여, 목표에 비춰 쓰기의 적절성을 평가하며 수정하고 재구성하는 단계로, 더 나은 글쓰기 결과를 가져오는데 있어 과정이 어떻게 작용하는지 보여주는 단계라 할 수 있다. 황미향(2007)은 ‘목표세우기’와 ‘조정하기’ 단계로 인해

과정중심 쓰기가 회귀적인 성격을 지닌다고 말한다.

이처럼 과정중심 쓰기 이론은 목표세우기를 배치함으로써, 쓰기의 과정을 개개 학습자들이 주도적으로 이끌도록 하는 인지적 과정을 제시하여, 쓰기 능력의 향상을 도모한다. 그러나, 여러 제한적인 상황들로 인해 과정중심 쓰기 이론이 교실에서 제대로 구현되지 못하고 있다고 지적한다. 초중등 교과서가 과정중심 쓰기 이론을 기반으로 삼으면서도 이를 제대로 구현하지 못한채, 텍스트 결과물로 쓰기 과정 전체를 평가하거나, 혹은 각 과정만을 분절적으로 다루며 집중하는 분절성에 머무르고 있다고 비판한다(황미향, 2007). 그는 이렇게 되는 가장 근본적 원인을 과정중심쓰기의 핵심이라 할 수 있는 ‘목표 세우기’의 부재에서 찾는다. 스스로 목적을 설정하고 이를 성취하기 위한 해결 방법을 계획했을 때, 전체 쓰기 과정을 설정하고 이를 완성하며, 더불어 반성적으로 돌아보고 평가까지 할 수 있게 되는 의미있는 경험을 하게 된다. 그런데 이러한 목표세우기가 부재함으로써 이후의 과정중심 쓰기의 모든 과정이 분절적으로 흐를 수 밖에 없다고 지적한다. 교육의 현실적 상황을 고려했을 때 부득이한 일이라고 하나, 대안을 진지하게 고려해야한다고 말한다. 구세민(2019) 또한 과정중심 쓰기 교육이 분절적으로 이뤄져 쓰기 능력 향상으로 이어지지 않는다고 지적하면서 전체 쓰기 과정을 조망할 수 있는 시야를 갖추도록 해야 한다고 제안한다. 이러한 시야가 학습자들로 하여금 자신의 쓰기 과정을 능동적으로 돌아보고 점검하도록 만든다고 말한다. 인지적으로 쓰기 과정을 점검하여 새롭게 수정하고 재구성하도록 하는 회귀적 과정이 실현될 수 있게 만드는 장치가 필요하다고 역설한다.

이처럼, 현재 쓰기교육은 과정중심 접근 방식을 취하고 있으나, 이를 교실에서 실현하는데 있어 현실적 어려움을 겪고 있다. 10여년의 간격을 두고 나온 두 연구 황미향(2007)과 구세민(2019)의 연구는 결과에 주목하여 행해졌던 결과중심 쓰기 교육의 폐해를 극복하는 과정중심 쓰기 교육이 실제 교실에서, 각 단계에 집중하는 분절적 형태로 진행됨으로써, 계획과 조정에서 학습자가 능동적으로 쓰기 과정을 조절하고, 내용을 수정하고 재구성하는 수준으로 나아가지 못하고 있음을 지적한다. 본 연구는 이들이 밝히고 있는 과정중심 쓰기 교육이 실제 적용에서 결여하고 있는 ‘목표세우기’와 ‘조정하기’ 단계를 실현하고, 전체 과정에 대한 시야를 확보할 수 있는 메타인지적 사고를 가능하게 하는 접근방식으로서 과정드라마의 가능성을 탐구하고자 한다.

2. 진정한 독자를 창조하기 (Creating Authentic Audiences)

본 연구는 과정중심쓰기 교육을 실현을 하는데, 교실에서 이를 어렵게 만드는 원인으로 ‘글쓰기’ 상황에 주목하다. 교실에서 글쓰기가 이루어지는 상황은 사회 여러 다른 공간에서 이뤄지는 형태와 매우 다른 양상을 보인다. 하나의 사회적 실천(practice)으로서 글쓰기는 상황에 관여하는 참가자들이 흥미로워하고 중요하다고 판단하는 내용들에 대해 쓰기를 통해 주장을 펼치고, 관점을 취하는 양상을 띤다. 즉 현실세계에서 글쓰기는 의도를 지니고 이를 관찰하는 효과적인 매체로 작동한다. 글쓰기가 발생하는 맥락이 주어지므로 글쓰기에서 필요한 목표와 조정이 연쇄적으로 이뤄진다.

이에 반해, 교실에서 쓰기는 의미있는 표현행위나 혹은 문제 해결 도구로서보다 평가를 위한 도구로 더 자주 사용된다. 많은 쓰기 활동들이 교사가 내주는 질문에 대한 ‘올바른’ 답을 구성하는 수단으로 간주되어, 결과적으로 학습자들의 교과 지식을 평가하는 용도로 사용되고 있다. 학년이 올라갈수록 학습자들은 배우고 있는 교과 내용에 대한 지식을 써내려가는 ‘지식말하기(knowledge telling)’ 글의 형식에 익숙해진다(Bereiter and Scardamalia, 1987). 이때, 학습자들은 자신들의 글의 주된 독자인 교사가, 주로 사실과 내용에 관한 지식에 관심이 많고, 맞춤법과 문법에 관심이 있다는 것을 알아, 그들의 글은 이들 측면에 집중하게 된다. 이는 결국 글쓰기의 목적이 좋은 점수를 받기 위한 것이라는 동기수준에 머무른다는 것을 의미한다. 쓰기에 있어 학생들의 동기는 기본적으로 자신들의 국어 실력과 알고 있는 지식을 교사에 의해 잘 평가받는 것이 된다. 좋은 평가를 얻는데 집중하도록 만드는 글쓰기 상황은, 학습자 스스로 목표를 세워 이를 기준으로 글의 내용과 과정을 메타인지적으로 평가하는 과정중심 쓰기 과정을 어렵게 만든다(Magnifico, 2010:179).

교실에서의 이러한 글쓰기 상황은 학생들이 흥미로워하고 중요하다고 판단하는 내용들에 대해 쓰기를 통해 주장을 펼치고, 관점을 취하는데 있어 쓰기가 효과적인 매체로 작동하는 현실세계의 글쓰기 상황과 매우 상이하다.

대조적으로, 학생들이 실제 생활에서 쓰기를 할 경우를 가정해보자. 소개하는 기사를 쓰거나, 자신이 좋아하는 아이돌 그룹의 팬픽을 쓰거나 할 경우, 학생들은 스스로 선택하고, 관심있는 역할을 맡아, 독자와 상호작용하며, 쓰기가 이뤄지는 전 활동에 주도적으로 참여하게 된다. 온라인에서 주로 이러한 일들이 벌어지고 있는데, 이때 학생들은 학교에서의 쓰기보다 훨씬 더 몰입하고 주도적이 된다.

온라인 공간에서 글쓰기를 할 경우, 학생들은 ‘무엇 때문에 쓰는가? 어떤 형식을 취해야 하는가? 독자가 누구인가?’ 등등, 쓰기의 전 과정에 영향을 끼치는 여러 측면들에 주의를 기울이며 접근한다. 이들이 이렇게 쓰기의 과정에 주의집중하며 점검하는 주된 이유는 즉각적인 반응을 보이는 독자가 현존하며, 이들의 즉시적 피드백을 받을 가능성이 높기 때문이다. 피드백 과정은 글 쓰는 학습자로 하여 자신의 글의 영향력을 알게 하며, 영향력과 글의 내용과 형식간의 관계를 알아차리도록 만든다. 이러한 과정에서 학습자는 자신의 글을 메타인지적으로 바라볼 수 있는 관점을 지니게 된다(Magnifico, 2010:180). 이처럼, 온라인 공간에서 학생들은 자발적으로 글을 쓰며 능동적 작가로 변신하며, 자신의 글을 읽는 독자와 상호작용하며 글쓰기를 수정 조정하는 경험을 한다. Magnifico (2010)는 온라인 환경이 학생들의 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 적절한 글쓰기 환경을 제공한다고 말한다. 그리하여 온라인 환경이 교육에 끼치는 부정적 요인에 주목하기, 글쓰기와 관련하여 글쓰기 실천의 장을 제공할 수 있는 효율적 도구로 볼 것을 주문한다.

Magnifico의 주장은 비록 온라인 환경과 글쓰기의 상관성을 밝히는데 있다고는 하나, 교실의 글쓰기 상황이 결여된 지점이 맥락을 제공하는 ‘진정한 독자’의 부재라는 점을 알려준다. 그는 학생들에게 외부의 독자들과 상호작용할 수 있는 진정한 독자환경을 제공한다면, 학생들은 자신들의 쓰기 활동의 중요성을 인식하여, 전 과정에 몰입하게 된다고 말한다. 사회적 실천으로 위치화 된 쓰기 활동은 진정성을 띠고, 경험적(experiential)이 된다고 주장

한다(Magnifico, 2010:180).

독자가 위치할 경우, 필자로서 학습자에게 어떤 일이 발생하는가 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다. Magnifico(2010:176)는 독자가 이중의 역할을 할 수 있다고 말한다. 추상적 수준에서 독자가 선정될 경우, 필자는 자신의 생각, 주제, 내러티브 중에서 독자에게 닿을 수 있는 내용으로 선택하여 구성하게 된다. 그리하여 독자는 필자에게 있어 쓰기의 소재가 되는 개인의 아이디어나 구성 등을 틀 짓는 "내적 프레임(internal frame)" 역할을 한다고 말한다 (Magnifico, 2010:176). 쓰기를 통해 독자와 소통하는 상황을 상상하면, 독자에 대한 선명함이 필자로 하여 자신이 쓰고자 하는 내용이 특정독자에게 얼마나 효과적으로 가 닿을 수 있는지 점검하도록 한다. 이것이 '내적 프레임'이다. 그런데 만약 독자가 추상적 수준을 넘어 하나의 사회적 공동체로서 위치할 경우, 필자는 실질적인 외부의 피드백을 받게 된다. 이때, 필자는 쓰기에 관련한 아이디어, 형식 등에 대한 실제 피드백을 받게 되는데, 이때 학습자들은 필자로서 쓰기 활동에 더 몰입하여, 비판적 관점을 도입하여, 자신의 글을 수정하고 재구성하는 것을 더 활발하게 하게 된다(Gilbert, 2001). 이러한 소통은 쓰기의 진화로 이어진다.

요약하면, 독자는 쓰기 상황에서 필자에게 내적으로, 인지적으로 작동하는 틀을 제공하며, 더불어 사회적 소통 통로를 제공하는 이중의 역할을 한다, 그리하여 쓰기 교육 교실에서 독자를 위치시킬 경우 진정한 쓰기 상황을 제공하여, 인지적으로 자신의 쓰기를 계획하고, 자신의 쓰기가 놓일 사회적, 소통적 맥락을 염두에 두고 쓰기를 진행하게 된다. 이때, 목표를 세우고, 아이디어를 생성하고, 이를 구성하는 계획하기, 작성하기, 재고하기, 조정하기 과정을 요구하는 과정 중심 쓰기는 관객이라는 메타인지적 조절 장치로 인해 실현가능해진다. 즉, 외부 독자 환경은 과정중심 글쓰기를 가능하게 하는 효과적 방법이 될 수 있다.

그런데, 진정한 독자를 만들어내는 환경을 교실에서 만들어내는 일은 쉬운 일이 아니다. 이는 단순히 복잡한 질문에 답하거나, 학생들의 글쓰기에 대해 외부관객으로서 피드백을 주는 수준이 아니다. 이는 어떤 사회적 실천들의 공동체의 일원이 되는 것을 의미한다. 공동체에서 고유하게 생각하고 행위하는 방식을 취하는 것인데, 이는 이들이 무엇을 중요하게 여기고, 자신들이 세계에서 어디에 위치하는지를 서로 공유하는 세계를 말한다. 이세계의 일원으로, 학생들은 쓰기를 하고, 이들과 자신들의 생각들을 소통하는 과정에서 비판적 과정을 거치게 되는 것이다((Magnifico, 2010).

가치관과 사회적 정체성을 공유하는 공동체를 성립시키는 것이 진정한 독자 창조하기의 열쇠라고 할 수 있다. 본 연구는 사회문화적 공동체를 구성하고, 이의 한 구성원으로서 쓰기를 하고 이를 다른 구성원들과 소통하는 것을 가능하게 하는 장치로 과정드라마의 가능성을 탐구하고자 한다.

3. 과정드라마와 글쓰기

과정드라마는 한편의 연극 공연과 같다. 차이가 있다면, 연극 공연이 관객을 대상으로 펼

쳐지는 것과 다르게, 과정드라마는 외부 관객을 두지 않는 대신, 참가자들이 과정드라마 내부로 들어와 배우가 되기도 하고 작가, 관객, 연출가가 되기도 한다. 즉흥극의 형태로 진행되며, 캐릭터를 연기하기보다 사회문화적 공동체에서 작동하는 역할을 입고, 역할이 놓인 상황을 즉흥적으로 살아보는 것과 유사하다. 사전 대본이 없어, 참가자들은 즉각적으로 반응하고, 다른 참가자들과 상호작용한다. 연극 공연과 마찬가지로 이를 통해 미적 체험을 하고 의미를 생성하는 것이 목적인데, 이때 의미는 함께 참여한 참가자들과 자기 자신과의 대화를 통해 현장에서 생성된다. 과정드라마를 통해 구성하는 의미는 참가자들의 상상력을 통해 구성되므로 사전에 정해질 수 없고, 과정드라마를 마쳤을 때 그 모습을 드러낸다 (김주연, 2016).

과정드라마와 쓰기와 관계성을 탐구한 연구들은 여러 측면에서 과정드라마가 쓰기를 촉진한다고 말한다. Dunn, Harden and Marion(2013:253)의 연구는 과정드라마가 쓰고 싶은 동기를 증가시키고, 쓰기의 양과 질을 향상시키고, 인물들과 공감하는 글쓰기를 가능하게 함을 보여준다. Crumpler(2005)는 과정드라마가 장르적 글쓰기 능력을 발달시키고 있음을 보여주고 있으며, Cremin외 4인(2006)의 연구는 과정드라마가 글쓰기의 목적을 갖게 하고 내용의 질과 양을 발달시키고 있음을 보여준다. 이들의 연구는 과정드라마가 쓰기 능력을 향상시키는데, 학습자들의 동기를 강하게 유발하고, 내용의 양과 질을 심화시키고 있으며, 특정한 글의 형식을 익히는데 유용함을 보여준다. 글쓰기의 동기, 내용의 심화, 형식의 습득 등이 가능한 이유를 다음과 같이 설명한다.

먼저, 동기측면에서, 과정드라마를 통해 글을 쓰고자하는 동기가 강화되는 데는 과정드라마가 갖는 매체적 특성이 작동한다. 과정드라마에서 주로 사용되는 즉흥극은 현재 벌어지는 극적 상황에 몰입하게 만드는데, Edmiston(2014)은 이를 현재성(presentness)과 사건성(eventness)으로 풀이한다. 현재성은 허구세계에서 벌어지는 상황에 놓이게 되어, 발생하는 사건의 많은 경우의 수에 열린 상태로, 존재하게 되는 것을 일컫는다. 언제 어떻게 벌어질지 모를 많은 경우의 상황들에 대해 민감하게 느끼고 반응하는 것을 말한다. 더불어, 과정드라마의 구조가 플롯을 포함하고 있어, 하나의 사건에 대해 복합적이고 중층의 관점이 작용하게 되는데, 이로 인해 벌어지는 사건들이 의미심장하게 받아들여지도록 한다. 이를 사건성(eventness)이라고 한다. Cremin외 4인(2006:287))은 ‘현재성’과 ‘사건성’으로 인해 참가자들의 “긴장이 현존하고, 정서적으로 완전히 몰입하고, 생각이 자라고, 역할에 따른 입장과 목적이 분명”해진다고 말한다. 과정드라마의 ‘현재성’과 ‘사건성’은 참가자들로 하여 당면한 이슈를 정서적, 감정적 차원에서 감지하게 하여, 글쓰기의 동기 내지 목적을 강력하게 만든다.

둘째, 글쓰기의 내용 측면에서 과정드라마가 쓰기를 가능하게 하고 촉진하게 하는 이유는 과정드라마가 의미를 여러 층위에서 구성하게 하는 틀을 지니고 있기 때문이다. 과정드라마는 교사가 제공하는 허구세계에 학생들의 즉흥극으로 이루어지는데, 이때, 학생들은 현실세계에 얻은 관념들을 가져오는데, 여기서 의미가 발생하게 된다. 그들이 새롭게 겪게 되는 허구세계의 경험에서 학생들은 새로운 의미를 구성하게 되는데, 이는 허구세계를 겪기 전까지 한번도 생각해보거나 상상해보지 못한 의미들이다.

의미들은 먼저 허구 세계의 경험에 의해 구성된다. 허구 세계에서 벌어지는 사건들을 겪으면서 참가자들은 자신들이 겪은 경험들의 의미를 구성한다. 이 의미는 허구세계에서 벌어진 사건들에 대한 일차적 반응, 혹은 주관적 느낌정도의 수준이다. 그런데 참가자들은 이러한 의미와 함께, 현실세계의 입장에서 허구세계를 바라보는 관점으로 의미를 구성하기도 하고 혹은 허구세계의 관점에서 현실세계를 바라보는 관점으로 의미를 구성한다 (김주연, 2016). 이를 , Duffy (2014:93)는 “투입공간(input space), 일반공간(generic space), 섞인 공간(blended space)”으로 설명한다. 투입공간은 교사가 플롯을 통해 전개시키는 스토리와 학생들이 현실세계에서 가져오는 개인적 경험과 생각들을 가리킨다. 일반 공간은 교사에 의해 제공되는 허구공간을 말한다. 마지막으로 ‘섞인 공간’은 투입공간과 일반공간이 어우러져서 생성되는 의미 즉 과정드라마에 의해 새롭게 출몰하는 의미와 이해를 일컫는다. 섞인 공간은 서로 다른 경험과 생각을 지닌 학생들이, 허구의 공간에서 충돌하여 새롭게 발생하는 의미차원을 말하는데, 생성되는 의미는 매우 중층적이며 유동적이고, 순간순간 생생하게 느껴지는 특징을 지닌다. 이처럼, 과정드라마는 서로 다른 의미들을 배치하여, 이들이 섞이고 충돌하고 교호하여, 확장할 수 있게 하는 형식을 취하고 있어, 의미를 심화시키는데 효과적인 방식이 될 수 있다.

셋째, 형식적인 측면에서 인물을 다룬 글의 형식을 습득하는데 유효하다.

McKean and Sudol (2002)는 초등학교 5학년 (만 9살-10살) 47명 학생들의 전기문 형식의 글쓰기능력 향상을 위한 드라마수업에서 중,하 수준의 쓰기 능력을 지닌 학생들의 쓰기능력이 향상되었음을 보이는 연구 결과를 제시하였다. 연구는 학생들이 중요하면서도 흥미로운 인물의 여러 사건들과 감정을 드라마로 경험하면서 전기문 쓰기를 위한 아이디어와 내용이 넓어지고 깊어졌음을 보여준다. 또한 인물이 겪는 여러 사건을 순서대로 경험하고 이에 대한 사전 사후 느낌 등을 표현하면서 사건, 느낌, 결심 등의 글의 구성의 짜임성을 살린다는 결과도 제시한다. 특히 ‘목소리(voice)’는 독자에게 말을 걸고, 특정 톤으로, 사건의 특정한 측면을 말하고자 하는 필자의 능력을 말하는데, 이때 학생들은 매우 몰입하고 열정적으로 임하고 있음을 보여준다.

드라마 형식이 허구 공간의 인물에 공감하는 능력을 강화시킨다는 점을 고려할 때, McKean and Sudol의 연구 결과는 인물에 초점을 둔 전기문형식이라 이런 결과를 가져왔을 것이라는 추론이 가능하다. 즉, 드라마 형식과 접점을 지니는 형식, 즉 인물을 다루는 전기문, 혹은 개인의 느낌과 생각을 펼쳐는 수필등과 같은 형식들에서, 글쓰기 능력을 향상시키는 것이 가능하나, 성격이 매우 다른 글의 형식에서도 과연 비슷한 결과를 가져올 수 있을까? 하는 의문이 들 수 있다. 예를 들어, 설득하는 글이나 설명하는 글을 쓸 때 드라마를 통한 글쓰기 능력의 향상이 가능할 것인가? 하는 의문이 생길 수 있다.

이 의문은 과정중심글쓰기 과정을 메타인지적으로 조정하는 ‘진정한 독자’에 해결될 수 있다. 앞서, ‘진정한 독자’는 필자의 내적 세계에 일정한 틀처럼 작동하여, 글의 형식과 내용을 조정한다고 밝혔다. 특정한 가치와 관습을 지닌 독자를 상대로 설득하거나 설명하고자 할 때, 글을 쓰는 필자는 어떤 내용을 선정하여, 어떤 차례로 구성하고, 어떤 목소리로 해야 할지 판단하기가 수월해진다. 주어진 상황에서 글의 목적이 분명하므로, 글의 형식을 분

절적으로 익히지 않아도, 자연스럽게 글의 형식을 살려 쓸 수 있게 되는 것이다.

4. 과정드라마의 허구적 공동체 구성을 통한 ‘진정한 독자 창조하기’

이제까지 과정드라마가 글쓰기 동기, 내용, 형식을 어떻게 향상시키는지 살펴보았다. 이 장에서는 과정드라마가 과정중심 쓰기 교육을 실현하는데 있어 ‘진정한 독자’를 어떻게 창조하는지 살펴보려고 한다. ‘진정한 독자’는 앞서 밝혔듯이, 사회문화적 가치를 공유하는 공동체 구성을 통해 가능하다. 그런데 이러한 공동체가 과정드라마에서는 ‘허구세계’ 구축을 통해 가능하다.

과정드라마에서 가장 중요하게 사용되는 방법이 “살아보기 드라마(‘living through’ drama)”이다(김주연, 2016). 살아본다는 의미는 허구의 세계에서 허구의 세계가 부여하는 역할로 허구 세계를 체험한다는 의미이다. 그러므로, 참가자들이 드라마에 참가할 때 제일 먼저 하는 일은 허구의 문화적 공동체를 만드는 것이다. 일정한 문화를 지닌 집단을 세운 후 참가자들은 그 집단에 속한 역할 입기를 한다. 역할 입기란 그 역할이 속해 있는 집단의 가치, 믿음, 관념을 받아들임을 의미한다. 다시 말해, 집단이 규정하는 역할의 정체성(identity)을 자기 것으로 받아들인다는 것을 뜻한다. 이렇게 드라마를 시작한 참가자들은 자신들이 속한 허구 속 집단의 삶의 양식을 삶의 속도(life-rate)대로 살게 된다. 즉 주어진 집단의 문화적 코드에 따라 재현(representation) 없이 마치 일상생활을 사는 것처럼 살게 된다. 이러한 히스코트의 방법을 ‘살아보기(living through)’ 기법이라고 한다. 재현이 아닌 직접 살아보는 것, 직접 경험하는 것이다. 가치와 규범을 지니는 공동체를 구성해야 하므로 과정드라마는 사건이 전개되기 까지 많은 시간을 소요한다(김주연, 2012). 과정드라마의 ‘살아보기 드라마’ ‘역할입기’와 같은 방법은 가치, 관점, 입장을 지닌 공동체와 공동체 구성원을 허구의 공간에서 한시적이나마 구축한다. 이러한 공동체는 위에서 언급한 ‘진정한 독자’가 된다.

가치와 규범을 공유하는 공동체 구성과 이를 통한 진정한 독자의 생성이 과정드라마에서 어떻게 가능한지 살펴보면 다음과 같다.

단계	과정드라마
중앙 박물관 학예사 역할 입기	1. 자신이 알고 있는 유물 그려보기 2. 유물을 반 친구들에게 소개하기 3. 오늘 해볼 역할 소개하기: 오늘 여러분들은 유물을 발굴해서 보관, 전시, 홍보하는 학예사 역할을 할 겁니다. 방금 여러분이 했던 것처럼 유물을 발굴하고 소개하는 일이 주로 여러분들이 하는 일입니다. 그런데 여러분은 학예사중에서도 실력을 인정받은 학예사들로서 국립중앙박물관 학예사들 역할을 해보겠습니다. 자, 그럼 이제 여러분이 목에 걸 국립중앙박물관 학예사 증을 나눠드리도록 하겠습니다. 자신의 이름을 신분증에 써주세요 4. 신분증에 이름쓰기

박병선 사서의 편지로 시작되는 사건의 전개	5. 유물을 제보하는 편지 읽기: 우리 박물관에 편지 한통이 왔는데 프랑스 직인이 찍혀 있을뿐 누가 보냈는지 적혀있지 않은 편지가 한통왔어요. 이 유물에 프랑스 국립 도서관에 소장되어 있으니 얼른 찾아 가라는 내용이랑 유물 사진이 들어있습니다. 이 유물이 어떤 유물인지 이야기 나누기 6. 유물 편지를 보낸 노인의 방문: 교사가 ‘역할내 교사’가 되는데, 이 활동에서 교사는 편지를 보낸 박병선 사서 역할을 맡는다. 그녀는 프랑스 국립 도서관 사서인데, 도서관 창고 업무를 맡아 창고를 돌아보다가 먼지가 수북이 쌓여 있는채 창고에 놓여진 의뢰를 보게 되었다고 말한다. 이들에게 아무 의미없이 창고에서 썩어들어가는 의뢰를 보고 한국에서 빨리 찾아가는 것이 맞겠다는 생각이 들어 중앙박물관에 편지를 보내게 되었다고 말한다. 편지를 보내고 안심이 되지 않아, 자신도 이렇게 휴가를 내어 다시 한번 당부하러 들렀다고 말한다. 창고에서 더 썩어 들어가 사라지기 전에 하루 속히 되찾아갈 방법을 생각하라고 요청한다. 7. 학예사들은 외교적 마찰을 불러 일으키지 않으면서, 의뢰를 돌려 받을 수 있는 공문을 프랑스 국립 도서관 관장에게 보낸다. 박병선 사서의 신분이 암시되지 않도록 주의하면서 공문을 작성한다.

	프랑스 국립 도서관 관장님께  한국 국립중앙박물관 학예사 올림 8. 세달 후쯤 답장이 왔는데, 의뢰에 대한 요청은 확인해드릴수 없으며 아울러 업무와 관련된 사항을 외부로 유출한 박병선 사서를 직위해제 했음을 알려드린다는 답장이 왔습니다. 9. 상황극 보여주기: 편지가 도서관에 도착한후 프랑스 국립 도서관 관장, 직원, 박병선 사서에 어떤일이 벌어졌을까요? 모둠별로 있을법한 상황을 만들어 보여주세요 10. 박병선 사서의 시위: 박병선 사서는 국립도서관의 위선을 폭로하는 시위를 도서관앞에서 하게 된다. 시위문구를 작성하고 시위하는 장면을 해본다. 이때 학습자들의 삼분의 일정도가 프랑스 기자 역할을 맡아 사서에게 질문한다. 11. 한기자가 박 사서에게 프랑스 신문에 주장을 실어줄테니 프랑스사람들에게 말하고 싶은 것을 써서 보내달라고 말한다. 그리하여 신문에 실을 글을 쓴다.
학예사들과 문화보좌관과의 토론	12. 박사서의 사건은 프랑스에서 크게 이슈가 되어, 대통령이 한국을 방문하게 되는데 이때 문화보좌관도 함께 방문하여, 박물관의 학예사들을 만나러 오게 된다. 학예사들은 문화보좌관에게 의뢰를 돌려줄 것을 요구한다. 이때 보좌관 역할은 교사가 ‘역할내 교사’로 수행한다. 보좌관은 ‘문화재양도불가법’이 있어 영토내로 들어온 것은 돌려 드릴 수 없다고 말한다. 그리고, 한국전쟁과 같은 전쟁을 피해서 문화재 원본 그대로 보존해준것에 대해 감사하다는 표시를 하지 않는 것을 유감스럽게 생각한다고 여긴다. 어떻게 흠쳐가져 가서는 자기네거라고 할 수 있느냐, 흠쳐간것이면 가져다 놓아야 하지 않느냐고 반발할 경우, 병인양요 당시 프랑스 신부들이 목숨을 잃었는데 그럼 지금 돌려 달라고 하면 어떻게 하실거냐고 반문한다. 또한 박사서가 써서 신문에 실은 주장하는 글을 반박한다. 13. 박사서의 글을 다시 수정하여, 반박하는 글을 프랑스 신문에 투고한다.

소개한 과정드라마는 박병선 사서와 외규장각 의뢰에 관한 소재를 다룬다. 학생들은 학예사 역할과 박병선 사서의 역할을 맡게 되는데, 주로 유물을 발굴하고 보존하고 관리하는 학예사의 가치를 공유하게 된다. 학예사들이 외규장각 의뢰에 연루되는 사건을 다루는 과정드라마는 과정 중심 쓰기 활동이 어떻게 가능한지 보여주는 좋은 예이다.

과정드라마에서 학생들이 맞닥뜨리는 쓰기 활동은 편지쓰기와 기사쓰기이다. 두 쓰기 활동은 글을 쓰는 대상과 목적이 선명하다. 편지쓰기는 도서관 관장에게 유물이 있는지 확인하고 이를 이관 할수 있는지 물어야 한다. 그런데, 사서의 신분을 보호하면서, 관장에게서 우호적인 답변을 받아내야 하므로, 편지쓰기에 있어 내용뿐만 아니라 형식이나 문체에 대해

점검해야 한다. 그래서 이들은 관장의 시선에서 자신들의 글이 설득력 있는지 점검해야 하므로, 메타인지적 시선을 갖게 된다. 과정중심쓰기의 핵심과정이라 할 수 있는 ‘목표 세우기’와 ‘조정하기’가 자연스럽게 이뤄진다. 관장에게 쓰는 편지가 전하고자 하는 내용이 간략하며, 형식과 문체에 보다 많은 주의를 기울일 것을 요구하는 활동이라면, 신문에 기고하는 글은 내용에 대해 더 많이 생각해야 하는 활동이다. ‘기사쓰기’ 역시 프랑스 사람들이라는 독자를 대상으로 하므로, 그들에게 호소하고 설득해야 한다는 목표가 제시되고, 자신들의 글이 얼마나 설득력 있는지, 프랑스 사람들의 시선에서 조정하게 된다. 따라서 앞선 편지쓰기와 마찬가지로 ‘목표세우기’와 ‘조정하기’가 허구적 맥락으로 인해 자동적으로 주어진다. 그런데, 많은 논쟁거리가 있을 수 있는 내용이라 ‘기사쓰기 활동’은 아이디어를 생성하고 이를 조직하는데 더 많은 노력과 시간을 들이게 된다.

마지막 쓰기 활동은 보좌관과의 토론이후에 다시 시도하는 신문에 기고하는 기사쓰기이다. 보좌관은 사서가 신문에 기고한 글을 가져와 이에 대한 자신의 비평을 하게 되는데, 이는 앞서 ‘진정한 독자 창조하기’에서 소개한 실제 피드백을 제공하는 독자에 해당한다. 편지쓰기와 기사쓰기에서 학생들은 ‘내적 틀’로서 독자를 상정하고 글을 쓰는 과정을 거치는데, 보좌관과의 대면에서는 글에 대한 비판적 피드백을 얻어, 실제 독자를 대면하여 상호작용하는 경험을 한다. 이때, 보좌관은 유물에 대해 국가적 입장을 고수하는 가치를 지닌 역할로서, 앞서 제기한 특정 가치, 관점, 규칙을 지닌 공동체의 일원으로 볼 수 있으며, 따라서 비판적 피드백을 줄 수 있는 ‘진정한 독자’로서의 역할을 한다. 이러한 비판적 피드백 이후에 학예사들은 피드백을 참고하여, 사서가 썼던 기사를 재구성하는 과정을 거친다.

과정드라마의 쓰기 활동에서 관여하는 독자와 쓰기 활동을 정리하면 다음과 같다.

쓰기 활동	독자	독자 모드	쓰기의 초점
편지쓰기	국립도서관 관장	내적 틀	형식
기사쓰기	프랑스 일반 사람들	내적 틀	내용
토론과 이후 기사다시 쓰기	보좌관 및 프랑스 일반 사람들	실제 피드백 주는 독자 및 내적 틀	내용

<표 1> 독자 모드와 쓰기 활동

세 번의 글쓰기 활동에서 독자들이 자연스럽게 배치되어, 학생들은 특정 독자들을 이해시키거나, 그들에게서 공감을 얻거나, 설득하는 등의 글의 목표를 갖는다. 이러한 목표를 바탕으로, 학생들은 연쇄 반응적으로 자신의 글을 메타인지적으로 점검하여 어떤 내용을 어떤 형식으로 표현할지 선택할 수 있게 된다.

이렇듯, 과정드라마는 과정중심 글쓰기 과정을 효과적으로 실현할 수 있는 ‘진정한 독자 창조하기’가 용이한 접근방식이다. ‘진정한 독자’는 일정한 가치관과 관점을 가지고 자신만의 규칙을 고수하는 일군의 사람들을 말한다. 과정드라마는 캐리터를 구축하기 보다 사회문화적 역할을 입는 것으로부터 시작한다. 그리하여 드라마 시작과 함께 가장 먼저 요구되는 활동이 특정한 사회문화적 공동체를 구축하는 것이다. 앞에서 소개한 외규장각 의궤 과정드라마에서 이는 허구 세계를 구축하기 전에 했던 활동, 유물그리기, 유물소개 하기, 신분증만

들기 등을 통해 이루어졌다. 사회문화적 공동체 구성 활동과 함께 드라마 전개과정에서 벌어지는 극적 상황들이 더욱더 공동체의 정체성을 강화시키는데, 이 과정에서 역할들의 사회문화적 정체성도 더 분명해진다.

과정중심 쓰기 활동을 위한 ‘진정한 독자 창조하기’가 과정드라마에서는 허구의 사회문화적 공간 구축과 역할 입기를 통해 가능하다. 허구의 세계를 구축하여 이에 몰입하기 위한 여러 드라마적 방법들이 이러한 허구의 진정한 독자 창조하기를 가능하게 만드는 것이다.

5. 나가며

지금까지 과정중심쓰기 이론을 실현하기 위한 과정드라마의 가능성을 분석하였다.

쓰기교육의 이론적 기반이 되는 과정중심쓰기 교육은 교실의 현시적 제약으로 인해 분절적 수준에 머무르고 있으며, 이를 개선하기 위한 시도들이 있어 왔다. 이에 본 연구는 그 시도의 하나로서 과정드라마의 가능성을 탐구하였다.

과정중심쓰기가 교실에서 구현되기 위해서는 여러 과정 중에서도 ‘목표세우기’와 ‘조정하기’가 가능해야 하는데, 이를 위해 필요한 것이 ‘진정한 독자’이다. 필자가 자신의 글이 향하는 ‘독자’를 대면하게 될 경우, ‘독자’는 글을 쓰는 것을 안내하는 주관적 틀로 작동할 뿐만 아니라 직접적 소통을 통해 필자의 글을 향상시키는 역할도 한다. 따라서 ‘진정한 독자 창조’는 과정중심쓰기 실현의 효과적 통로가 될 수 있다. 이때, ‘진정한 독자’는 필자가 쓴 글에 대해 자신의 평가를 제공하는 외부자들이 아니라, 일정한 가치와 관습을 공유하는 공동체 구성원들로서 글에 대한 자신들의 입장을 표현하는 사회구성원들이다. 구성원들을 대상으로 그들을 이해시키거나 설득하거나, 공감을 얻는 등의 사회적 실천으로서의 글쓰기 역할이 주어지므로, 글쓰기의 목적이 선명해지는 것이다. 글쓰기 목표의 선명성은 과정중심쓰기가 효과적으로 진행되는 데, 열쇠 역할을 한다. 따라서 공동체 구성원으로서의 독자 창조는 과정중심 쓰기를 구현하는 데 필요한 중요한 조건이 된다.

과정드라마는 보통의 연극 공연이 강조하는 ‘캐릭터 창조’ 보다 ‘역할 입기’로 진행되는 데, 이로 말미암아 역할을 부여하는 사회 문화적 공동체 구성이 과정드라마의 시작점이 된다. 일정한 문화적 사회적 가치를 공유하는 일군의 집단 내지 공동체를 구축하는 데 많은 시간을 할애하고 많은 기호들을 사용한다. 이렇게 구축된 사회문화 공동체에서 부여한 역할을 통해 드라마가 진행되므로, 쓰기 활동은 자연스럽게 가치와 관습을 지닌 역할을 독자로 삼아 진행된다. 쓰기 활동은 드라마 구성에서 그 목적이 부여되고, 대상인 독자들과의 사회문화적 위치와 그들의 관심이 선명한 상태에서 진행된다. 따라서, 학생들은 독자와 글의 목적에 맞게 자신들의 글의 내용과 형식을 메타인지적으로 조정하게 된다. 이러한 과정을 통해 과정중심쓰기 교육이 실현된다.

이제까지 과정드라마는 글을 쓰려는 동기를 강화시키고, 내용을 풍성하게 하며, 드라마와 접점이 있는 글의 형식을 익히게 한다는 측면에서 그 효용성이 논의 되었다. 그런데 ‘진정한 독자 창조’와 관련한 논의는, 과정드라마의 글쓰기가 학생들로 하여 자신들의 글에 메타 인지적으로 접근하게 하고, 이러한 접근이 글의 내용과 형식에 대한 비판적 시각을 길러 글쓰

기 능력을 향상시키는 이론적 가능성을 제시한다. 더불어, 교실에서 여러 현실적 제약으로 인해 과정중심쓰기를 구현할 수 있는 방법을 찾기 어려운 상황에서 과정드라마가 하나의 대안이 될 수 있다는 가능성 또한 보여준다. 본 연구는 과정드라마가 지니는 과정중심쓰기 교육의 실현 가능성을 이론적 수준에서 탐색하였다는데 의의가 있다. 앞으로 연구들은 실제 과정드라마 활동에서 개개 학생들이 보여주는 쓰기 활동의 양상을 좀 더 구체적으로 제시하여, 과정중심쓰기 활동의 실질적 대안을 제시할 수 있기를 희망한다.

<참고문헌>

- 구세민, 「초등 ‘쓰기 과정’ 지도의 실태와 개선 방안」, 『학습자중심교과교육연구』 1, 2019. 19, 201-218면.
- 김주연, 『생각이 터지는 교실드라마』, 연극과 인간, 2016, 195쪽.
- 김주연, 「드라마의 교육 방법적 활용 방안 모색 -과정 드라마를 통한 개념 탐구-」, 『드라마연구』, 2012. 38, 81-109면.
- 황미향, 「과정 중심 쓰기 교육에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육』, 2007. 123, 243-278면.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M., The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.
- Cremin, T., Gooch, K., Blackmore, L., Goff, E. and Macdonald, R., Connecting drama and writing. Researching Drama and Writing, 11.3, 2006, pp. 279-91.
- Crumpler, T., The role of educational drama in the composing processes of young writers, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 10.3, 2005, pp. 357-363.
- Dunn, J., Harden, A., and Marion, S., ‘Drama and writing: ‘overcoming the hurdle of that blank page’’, in M. Anderson, J. Dunn (Eds.) How drama activates learning: contemporary research and practice, London: Bloomsbury, 2013, pp. 245-259.
- Duffy, P., The blended space between third and first person learning: drama, cognition and transfer, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 19.1, 2014, pp. 89-99.
- Edmiston, B., ‘Dialogue and social positioning in dramatic inquiry: Creating with Prospero’, in S. Davis (Ed.) Dramatic interactions in education Vygotskian and sociocultural approaches to drama education and research, London: Bloomsbury, 2014, pp. 66-79.
- Gilbert, B., Designing a town-based writing project, The English Journal, 90(5), 2001, pp. 88-94.
- Magnifico, A. M., Writing for Whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience, Journal Educational Psychologist, 45.3, 2010, pp. 167-184.
- McKean, B. and Sudol, P., Drama and Language Arts: Will Drama Improve Student Writing?, Youth Theatre Journal, 16.1, 2002, pp. 28-37.

과정드라마를 통해 ‘진정한 독자’를 만난다면

이나라(성남연극교육연구회)

학생들과 글쓰기 수업을 하게 되면 어김없이 받게 되는 질문이 있습니다. ‘몇 줄 써야 해요?’, ‘한 장 다 채워야 해요?’입니다. 교사 입장에서는 글의 내용뿐 아니라 빈 종이를 채우게 하는 것 자체가 목표가 될 때가 있습니다. 그만큼 아이들은 어떤 내용으로 어떤 형식에 따라 써나가야 하는지 막막해하는 경우가 많으며, 이를 위해 가장 필요한 것은 글을 쓰고 싶게 만들 ‘동기부여’였습니다.

작년에 제가 맡은 학급에서 글쓰기 수업과 연계하여 영화 ‘겨울왕국2’를 특별히 개봉일에 보러 갔습니다. 학교 밖으로 나가 그것도 개봉 첫날 손꼽아 기다렸던 영화를 관람한다는 즐거움 자체가 아이들에게는 영화감상문을 쓰게 만든 최고의 동기유발이 되었습니다. 이날은 아무도 몇 줄 써야하냐는 질문을 하지 않았으니깐요. 학교로 돌아와 개요 짜기와 영화와 관련된 단계적 질문도 만들어보는 등 과정중심 쓰기의 과정까지 다 끝낸 후, 최종적인 영화감상문을 쓰는 활동을 하였습니다. 누구 할 것 없이 모두 숨죽이고, 열심히 써나갔고, 그 모습을 보는 저는 흐뭇했습니다. 하지만 완성된 글을 받아보고 허무했습니다. 글의 양은 늘었으나, 영화 줄거리 소개로만 가득하고, 감상은 몇 줄로 끝나는 내용이 대부분이었던 것입니다. 저는 속상한 마음에 아이들을 탓했습니다. 그러나 이 연구 논문을 읽으면서 제 쓰기 수업에서 놓쳤던 것이 바로 ‘진정한 독자의 부재’였다는 사실을 깨달았습니다. 이 영화에 대해서는 신나서 글을 쓸 준비는 되어 있지만 구체적인 독자는 누구이고, 어떤 의도에서 이 글을 쓰는지, 메타인지적 관점에서 스스로 자신의 글에 대해 피드백을 하게 만들지 못했던 것입니다.

그동안 저는 현장에서 과정드라마를 적용한 수업을 꽤 실천해보았습니다. 과정드라마 수업의 목표로는 주로 학생들이 ‘가상의 인물로서 몰입하여 공감하기’, ‘실제의 나의 모습을 객관적으로 발견해보기’, ‘다른 사람들과 소통하며 문제해결하기’ 등으로 설정하였습니다. 이 목표를 달성하기 위한 방법의 하나로 짧은 글쓰기(편지쓰기, 신문 헤드라인 쓰기, 보고서 쓰기 등)를 활용했지만 쓰기능력을 신장시킬 수 있다는 부분에 대해서는 생각해보지 못했습니다. 그런데 이 연구에서는 진정한 독자를 만날 수 있는 과정드라마를 통해 쓰기에 있어 학습자들의 동기를 강하게 유발하고, 내용의 양과 질을 심화시키며 특정한 글의 형식을 익히는데 유용함을 보여준다는 점이 매우 흥미로웠습니다. 돌이켜 생각해보니 과정드라마를 적용했던 수업 때에는 평소 글쓰기 수업보다 훨씬 적극적이고, 내용과 양에 있어서도 결과물이 훌륭했던 기억이 떠올랐습니다.

이 연구에서 특히 주목한 부분은 과정드라마에서 허구의 사회문화적 공간 구축과 역할 입기를 통해 ‘진정한 독자 창조하기’가 가능하다고 말한 점입니다. 과정드라마에서 교사가 학생들을 허구세계로 초대하면서 한 번도 꺾어보지 못한, 만나지 않았던 집단의 공동체로서 역할을 입게 함으로써 극중 인물로의 몰입을 촉진시킵니다. 드라마 속에 몰입된 학생들은 글을 쓰는 목적성을 확고하게 가지게 됨으로써 자신이 쓴 글에 대한 비판적인 시각을 가지며 스스로 피드백하는 과정까지 적극적으로 이루어지게 된다는 것입니다. 그런데 이 연구를 현장에서 적용할 초등교사로서 고민이 되는 지점들과 궁금증이 몇 가지 있었습니다.

1. 먼저, 글쓰기에 대한 피드백에 관련된 것입니다. 교사 입장에서 과정중심쓰기 수업을 하면서 가장 지도하기 어려운 부분이 ‘채고하기’입니다. 과정드라마에서 교사도 역할내교사로서 교사로서가 아닌 다른 가상의 인물로서 참여하게 되는데 개별적인 글쓰기 지도를 하기 위해 어떤 위치에서 어느 선까지의 피드백을 해야 할지 궁금합니다. 특히 아이들의 글쓰기의 수준차이가 상당한데 자신의 생각을 글로 표현하는 것을 주저하거나 빈 종이를 채우는 것 자체가 두려운 학생들에게는 어떤 개별적 지도를 할 수 있을까? 라는 의문점이 들었습니다.

2. 다음으로, 글의 형식 습득에 관련된 것입니다. 과정드라마는 인물을 다룬 글의 형식을 습득하는데 유효하다는 말에 공감합니다. 가상의 세계에서 가상의 인물에 대해 적극적으로 공감하고, 진정한 독자의 존재를 통해 충분히 인물에 대한 깊이 있는 이해와 성찰이 글쓰기로 자연스럽게 연계될 수 있을 것입니다. 하지만 현장에서는 비문학과 같이 인물과 관련되지 않은 다른 종류의 글쓰기 능력의 향상도 필요합니다. 논문에서는 ‘진정한 독자’로 인해 해결될 수 있다고 제시되어 있지만 다소 이해하기가 어렵습니다. 과정드라마 속에서 쓰기 활동 중 글의 종류에 따른 형식을 교사가 제시하는 방식 외에 어떻게 글의 형식을 습득할 수 있는지 궁금합니다. 좀 더 구체적으로 설명해주시면 감사하겠습니다.



제26회 2020 학술대회



1990년대 아동문학과 여성
- 출판시장·국가정책·독서운동을 바탕으로

발표: 강도희(서울대)

1990년대 아동문학과 여성

- 출판시장·국가정책·독서운동을 바탕으로

강도희 (서울대)

목 차

1. 들어가며
2. 단행본 아동문학의 등장과 여성 출판인의 시대
3. 국가의 독서진흥책과 책 읽는 어머니상
4. 주부 독서운동으로서 어린이도서연구회의 사례
5. 나가며

1. 들어가며

지난 2010년대는 한국문학(사)의 대문자적 위치를 재고하는 연구, 좌담, 출판물 등이 활발히 생산되며 다양한 분야에서 복수의 문학사를 재정립하려는 시도가 어느 때보다도 두드러졌다. 그 자체로 문학적 전복성을 지닌 아동문학 장 안에서도 정전(正典)을 재독해하려는 시도나 번역 아동문학에 대한 관심 등 문학(성)을 탈신화화하는 연구들이 계속 증가하고 있다. 본고는 이러한 흐름의 문제의식에 공감하면서도 여전히 아동문학사의 주체로 흔히 상상되는 남성-작가의 중심성에서 벗어나 다른 관점에서 핵심적이었던 주체들을 살펴보려 한다.

위와 같은 흐름들로 인해 문학사를 통사적으로 기술하는 것의 필요성 혹은 가능성이 도전받는 것은 사실이지만 그럼에도 한 시대의 문학을 역사화하는 작업은 중요하다. 그런데 아동문학이 형성된 이후 마땅히 역사로서 취급되는 일제강점기와 해방기의 문학, 그리고 현장이라는 이름으로 분석되는 동시대 문학 사이에 1990년대는 문학사로서는 애매한 위치에 있는 듯하다. 한국 아동문학은 대상 독자인 아동의 인구부터 세대 감성, 문화, 교육제도 등 여러 변화에 발맞추어 어느 장르보다도 빠르게 그 지형도의 변화를 겪어왔다. 그중 1990년대는 여러 매체와 출판 시장, 시민단체가 아동문학을 호명했던 시기로 아동출판계 불황이 이미 “무척이나 오래된 이야기”가 된 현 시점에서 분명 독자적인 역사의 장이다.¹⁾

이 글은 90년대 아동문학을 각각 시장과 제도, 문화의 측면에서 분석하는바 그 속에서 여성의 주체적 역할이 확대되는 점에 주목한다. 동시대의 평론을 제외한다면 1990년대 아동문학 연구는 당시 활동했던 주요 작가나 작품에 대한 연구²⁾ 위주로 축적되었으며 이외에도 판

1) 김순덕, 「[인터뷰] 아동출판 시장의 미래를 열어 간다...도서출판 아람 이병수 대표」, 『베타뉴스』, 2019. 6. 18.

2) 대표적으로 권정생(김성진, 「아동청소년 문학의 정전과 권정생의 “한국전쟁 3부작”」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, 2008; 엄혜숙, 「권정생 문학 연구」, 인하대 국문과 박사논문, 2010; 강민경, 「〈몽실 언니〉에 나타난 고통의 양상과 그 극복 방식」, 『아동청소년문학연구』 8, 한국아동청소년문학학회, 2011; 한양하, 「권정생의 역사적 연구 - 『한티재 하늘』을 중심으로」, 『세계문학비교연구』 53, 세계문학비교학회, 2015; 조미영, 「권정생 아동문학 연구 : 죽음과 생명을 중심으로」, 한국의대 국문과 박사논문, 2017)이나 이현주(황윤희, 「이

타지/환상동화³⁾나 가족동화⁴⁾, 그림책⁵⁾ 등 세부 장르에 대한 연구가 있다. 한편 1908년부터 2010년대까지 한국아동문학비평사를 정리한 최지훈의 연구는 1990년대를 ‘여성 아동문학인 시대’로 칭하고 여성 아동문학가와 함께 젊은 어머니들의 아동도서에 대한 관심을 짧게나마 분석해 주목된다.⁶⁾ 해당 글에서도 지적했듯 이 시기의 아동문학·문화를 살펴보기 위해선 아동문학 독서단체인 어린이도서연구회(이하 어도연)를 지나칠 수 없다. 김은하는 1990년대 아동문학 시장의 성장에 주목하여 그 지배세력으로서 어도연이 어떻게 상징권력을 획득하는지를 비판적 관점에서 분석했으며⁷⁾, 김은옥은 어도연 초창기 회원으로서 1980년~2003년의 활동사를 총정리했다.⁸⁾ 창립부터 어도연의 이사진을 맡아온 이주영은 어린이 문화 운동사의 맥락에서 어도연의 출발과 2005년 조직 분화 등 굵직한 사건들을 짚었다.⁹⁾ 오세란은 어도연 활동 중에서도 『어린이권장도서목록』에 주목해 각 시대별로 어도연이 지향했던 독서방향을 고찰한다.¹⁰⁾ 이 글에서는 어도연의 주요 구성원이자 당시 아동문학 장을 새롭게 주도한 여성에 주목하여, 아동문학 출판 체제가 변화함에 따라 여성이 아동문학의 생산자/판매자로 문학장에 진입하는 양상을 살펴본다. 또 기존 아동문학에 있어서 주부의 역할은 주어진 텍스트를 성실히 잘 읽어주는 2차 독자로 한정되어 있었다면, 80년대 말 제도상의 변화에 힘입어 이들은 직접 책을 찾아 읽고 자녀에게 읽히는 적극성을 띤다. 이 같은 영향력을 가장 잘 보여주는 것이 여성 학부모가 주축이 된 90년대의 독서운동이다. 따라서 이 글에서는 어도연의 활동을 90년대 여성운동의 연장선에서 분석하여 선행연구의 범위를 확장하고자 한다.

2. 단행본 아동문학의 등장과 여성 출판인의 시대

아동문학의 커다란 변화는 소비자-시민 중심의 사회가 성립된 1990년대부터 시작되었다는 회고¹¹⁾나 1990년대 말부터 2003년까지 창작과 비평 모두 활발하던 시기를 아동문학에 있어서 호황기로 본 평가¹²⁾에 따르면 1990년대는 가히 아동문학에 있어서 ‘행복한 시절’이었다. 실제로 90년대 출판 시장은 아동문학이 전례 없이 성행했던 시기로, 다른 출판물 발행 종수는 1991년 이후 증가하다 1994년 정점을 찍고 IMF 경제 침체를 거치면서 계속 하락한 반면, 아동출판물 발행 종수는 1998년, 1999년 두 해를 제외하고 계속 증가했다.¹³⁾

기실 양으로만 따지면 아동문학 출판의 성장은 1980년대부터 돋보인 현상이었다. 1978년

현주의 아동문학 연구」, 춘천교대 석사논문, 2017)에 대한 연구가 있다.

3) 정혜원, 「북한 동화의 환상성 연구 -1990년대 『아동문학』 잡지를 중심으로」, 『동화와 번역』 17, 건국대학교 동화와번역연구소, 2009.

4) 김성진, 「90년대 이후 가족 동화의 특징에 대한 연구」, 『아동청소년문학연구』 1, 아동청소년문학학회, 2007.

5) 안경환, 「창작그림동화의 독창성 연구」, 『디자인학연구』 11, 한국디자인학회, 1998.

6) 최지훈, 「한국아동문학비평사 시고(試攷)」, 『한국아동문학연구』 18, 한국아동문학학회, 2010.

7) 김은하, 「1990년대 한국 아동문학 장의 지배구조 형성에 관한 연구」, 이화여대박사논문, 2002.

8) 김은옥, 『한국 어린이 독서 운동사 : 어린이도서연구회를 중심으로』, 단비, 2019.

9) 이주영, 「어린이 도서 연구회」, 『어린이 문화 운동사』, 보리, 2014, 101-105쪽.

10) 오세란, 「(사)어린이도서연구회와 한국 아동문학」, 『아동청소년문학연구』 20, 한국아동청소년문학학회, 2017.

11) 원종찬, 「이오덕 이후의 시대를 개척하다」, 『한결같이 날로 새롭게: 창비 50년사』, 창비, 2016.

12) 김이구, 「2005년의 아동문학」, 『2006년 문예연감』, 한국문화예술위원회, 2006, 92-99쪽.

13) 김은하, 앞의 글, 33쪽.

부터 1987년까지 전체 출판물의 발행종수의 연평균 증가율은 11.2%인 반면 아동도서의 증가율은 26%였으며 조사가 이뤄진 1987년에 출간된 출판물 중 아동도서 비율은 21.4%에 달했다. 그러나 양적 성장이 질적 성장까지 보장하는 것은 아니었는데 80년대의 아동도서는 서점보다는 외판 조직을 통해 유통되었으므로 대형 전집물 위주로 베스트셀러를 구성했고 이는 곧 새 책을 만드는 것보다는 2쇄, 3쇄더라도 팔기만 하면 되는 전략으로 이어졌다.

또 저작권법이 실효화되기 전이라 외국 명작동화가 출판사 간에 중복되어 무리하게 출판되어 당시 시판중인 아동문학의 80%가 외국 출판물의 번역, 번안, 재편집이었다.¹⁴⁾ 당시 국내 창작동화는 다양한 신진 작가에 의해 창작되기보다는 40~60대의 수도권 교사가 주요 창작층이 되어 사회규범이나 심미주의 등 주제가 일관된 경향이 있었다. 이러한 양적·질적 부실은 결국 아동과 학부모 모두 창작동화보다는 ‘안데르센’을 선호하면서 환원적으로 지속되었다.¹⁵⁾

80년대 말부터 아동도서 출판계는 창작동화의 정체를 반성하며 단행본 활성화에 대한 논의를 보인다. 일찍이 창작과비평사, 견지사, 현암사 등의 출판사는 각각 ‘창비아동문고’(1977), ‘우리나라 창작동화집’(1979), ‘현암창개구리문고’(1985)의 단행본 시리즈를 내며 단행본 아동문학 출판의 효시를 보였다.¹⁶⁾ 특히 1987년 출판자유화 조치¹⁷⁾로 인해 생긴 다양한 신생 출판사들은 전집물에서 단행본으로 아동문학의 형식을 전환시키는 데 한몫했다. 그러나 초기의 단행본은 전집물에 비해 장르는 다양화되었으나 작품성이 크게 향상되었다고 볼 수는 없었다. 당시 한 아동문학가는 동화집과 위인전 중심의 대형 출판사 사이에서 종교·과학·역사를 다루는 교양도서를 내는 신생 출판사들이 생겨나는 것은 긍정적이지만 구체적인 내용의 질을 보자면 “밤을 그려야 할 장면에 낮 장면을 그린 삽화도 있고, 일제 강점기 농촌에 체크무늬 티셔츠를 입은 농부가 등장하기도” 하는 등 작품의 구성에 진지한 고민이 결여되어 있다고 지적했다.¹⁸⁾ 이외에도 초기의 단행본은 집이나 학교에서의 일상생활을 그려낸 『5학년 3반 청개구리들』(최승환, 현암사, 1985)이나 『6학년 3반 돼지클럽』(이상훈, 민서출판사, 1988)과 같은 ‘명랑소설’ 위주였는데 아동들 사이에서 인기를 끌며 어린이문화를 형성한 의의와는 별개로 흥미 외의 작품성은 소홀한 것이 사실이었다.

1992년 방문판매법¹⁹⁾의 시행으로 전집 판매가 주춤하자 다수 출판사들이 단행본 시장에 진입하면서 아동문학은 단순한 흥미 위주의 명랑소설에서 작품성을 함께 고려한 창작동화/동시로 거점을 옮긴다. 또 1987년 세계저작권협약(UCC) 가입은 무분별한 외국 고전 번역동화의 출판을 막고 국내 작가의 창작 동화로 출판사들의 관심을 끌었다. 정식 저작권 계약을 통해 일본, 중국, 프랑스 등으로 수출된 국내 전래동화 및 창작동화 또한 질적 성장을 유도했다. 아동물 집필을 꺼렸던 기성 작가들이 아동문학으로 대거 진입한 때도 90년대 초였다.

14) 강철주, 「아동도서 출판현황과 문제점」, 『출판저널』 18, 대한출판문화협회, 1988, 2-3쪽.

15) 김상, 「창작 동화 왜 안 팔리나」, 『동아일보』, 1980. 9. 10.

16) 김은옥은 새소년사의 1972년 발간된 <클로버문고>를 첫 단행본 창작물로 보고 있으나 첫 권인 만화 『유리의 성』을 포함해 이 시리즈의 단행본 429권 중 389권이 만화인 점을 볼 때 본고에서 중점을 둔 아동문학 단행본과는 지면을 달리해 고찰해야 할 것으로 보인다.

17) 1987년 10월 19일 출판사 설립이 허가제에서 등록제로 바뀐 조치를 말한다.

18) 조대현, 「새 물결 일고 있는 아동도서 출판」, 『출판저널』 105, 대한출판문화협회, 1992, 4쪽.

19) 다단계에 따른 소비자 피해가 커지면서 1992년 7월 1일 시행된 법으로 철회권이 인정되지 않았던 방문판매 및 통신 판매 계약에 있어서 소비자에게 철회권을 부여했다.

국민서관의 ‘어린이와 함께 읽는 창작동화’ 시리즈에서는 곽재구의 장편동화를 시작으로 임철우, 박완서, 오정희, 양귀자, 유순하 등 이름난 성인문학 작가들의 장편/단편동화집을 출간한다.²⁰⁾ 곽재구의 『아기참새 찌꾸』(국민서관, 1991) 같은 경우 출시된 직후 베스트셀러로 자리매김했다.²¹⁾

일러스트레이션의 성장도 90년대 아동문학 발전의 한 요인이었다. 비디오와 TV 등 매체의 보급은 아동도서도 시각적 요소를 강화할 것을 요구했다. 기존에 개별 프리랜서로 활동했던 아동문학 일러스트레이터들은 1988년 창립된 출판미술가협회 등을 통해 전문 직업군으로 나아간다. 서울올림픽이 열린 이 해에는 대한출판문화협회 주최로 ‘아동도서제작을 위한 일러스트레이션 워크숍’과 ‘제1회 국제 그림동화 원화전’이 열려 한국, 일본, 인도 등 다양한 국적의 일러스트레이터가 모이는 자리가 마련됐다. 단순히 지면을 채우기 위한 예쁘고 귀여운 그림이 아니라 독창성과 전문성이 중요해지면서 이성표, 곽영권, 조선경, 권윤희와 같은 개별 일러스트레이터들도 저자 못지않은 주목을 받기 시작한다.

이와 같은 시장의 변화는 곧 여성이 아동문학의 생산 주체로 참여할 수 있는 가능성을 열었다. 전집물의 방문판매 위주일 때는 배본, 수금, 재고관리 등을 한꺼번에 해야 하므로 남성 출판인이 많았으나, 80년대 말 단행본 체계가 자리 잡고 배본이 대행사로 분리되면서 아동도서 출판계는 적극적으로 여성 인력을 모집한다. 사실 영세하고 장기 취업이 보장되지 않는 출판업의 특성상 여초 현상은 일찍이 예견된 것이기도 했다. 이미 1986년에는 2,635개 출판사 중 절반이 여성 직원을 두고 있었으며²²⁾, 1993년에는 출판사 편집부의 80%가 여성 인력이었다.²³⁾ 영업에서도 젊은 여성영업자들이 등장해 서점에 어린이 특설코너 기획을 조언하는 등 독창적 ‘감각’으로 주목받았다.²⁴⁾

이처럼 출판계에서 여성의 공적 영역 진출이 이례적이다 보니 여성 편집자들은 연대의 필요성을 느낀다. 1990년 1월 결성된 ‘여성편집자모임’은 서광사의 편집부장인 주상희를 비롯해 대학원 선후배 사이였던 여성 편집자들이 만든 단체다. 출판사 편집부장 최초 모임이기도 한 이 단체는 1994년 7월에는 21명의 회원으로 확대하고 저작권, 출판광고, 전자출판과 같은 출판계 동향에 대한 토론과 구인·구직자 연결, 그 외에 독자를 위한 권장도서 선정도 이뤄졌다. 1993년 ‘책의 해’를 맞아 여성편집자모임에서 내놓은 권장도서 목록은 『그 많던 싱아는 누가 다 먹었을까』(박완서, 1992), 『숨은 꽃』(양귀자, 1992)와 같은 여성 작가의 소설뿐 아니라 『새로 쓰는 성이야기』(또 하나의 문화, 1991), 『일곱 가지 여성 콤플렉스』(여성을 위한 모임, 1992) 등을 포함해 ‘페미니즘 도서목록’의 첫걸음을 보여준다.

20) 배문성, 『내 아이가 읽을 만한 창작동화 없어 부끄럽다』 유명 시인·소설가 “동심나들이” 봄, 『경향신문』, 1991. 11. 09.

21) 한편 외국 번역동화가 아예 줄어든 것은 아니었으며 식민지기부터 유입된 기존의 영미권 고전 번역동화가 무분별하게 각색돼 중복 출판됐던 경향이 UCC 가입 이후에 다양한 배경의 동시대 창작동화를 번역 및 출판하는 것으로 전환되었다고 봐야 할 것이다. 가령 이 시기 번역동화의 주요 생산자였던 민음사에서는 제임스 서버, 윌리엄 포크너, C.S. 루이스 등의 영미권 작가들의 창작동화 시리즈가 출간되었는데 책임 편집 및 번역은 당시 『세계의 문학』 편집위원이었던 김우창 영문학과 교수가 맡았다.

22) 김경자, 『출판계 女性영역 늘어난다』, 『매일경제』, 1987. 7. 25.

23) 『한당주의 베스트셀러 풍조 없애야』 박숙희 ‘여성편집자모임 회장’, 『경향신문』, 1993. 3. 31.

24) 정혜옥, 『출판사 영업직에 여성인력 본격진출한다』, 『출판저널』 126, 1993, 15쪽. 1993년 서점가의 잠정 집계 에 따르면 남성영업자는 1천여 명, 여성영업자는 스물 명 안팎으로 해당 기사는 “평균 연령 30세”의 여성영업자들을 인터뷰한 것이다.

아동도서 일러스트레이션의 성장 또한 여성의 전문직 진출과 이어진다. 1987년 설립된 일러스트레이터 에이전시 ‘일러스트뱅크’는 1년 만에 일감의 30%가 증가했는데 회원 42명 중 80%가 여성이었다.²⁵⁾ 특히 남성 위주의 광고 일러스트레이션에 비해 동화 등 아동 관련 삽화는 시공간에 얽매이지 않고 학력이나 성별로 차별받는 일이 상대적으로 적어 여성들이 입문하기 쉬웠다.²⁶⁾

외국어나 문학 전공자 중 여성이 많은 점과 경력 단절 여성들이 접하기 쉬운 프리랜서라는 점에서 번역 역시 여성의 영역으로 자리 잡는다. 대표적으로 아동도서 기획·번역 모임 ‘햇살과나무꾼’은 한국외대에서 영어와 일본어를 전공한 ‘운동권’ 여성들이 모여 1992년 설립한 곳으로, 6년 만에 총 300여 종의 작품을 번역한다.²⁷⁾ 이를 계기로 일본어 중역의 외국 고전동화들을 제치고 출판시장에는 『한밤중 톰의 정원에서』(필리파 피어스, 창작과비평사, 1993), 『꼬마 백만장자 뽀뽀』(아스트리드 린드그렌, 시공주니어, 1996), 『즐거운 무민 가족 시리즈』(토베 얀손, 한길사, 1997) 등 국내 창작동화와는 또 다른 부류의 아동문학이 유입된다.

그러나 편집·일러스트레이션·번역 등의 전문 분야로 진입한 여성들은 아동문학의 성장과 연결되기보다는 ‘커리어 우먼’으로서 여성 집단 내부에서의 위치만이 부각된다. 일례로 1992년 10월 방영된 드라마 <아들과 딸>에는 부모의 성차별과 구박에도 불구하고 꺾이지 않는 미래를 개척하는 여성 ‘후남이’(김희애 분)가 나온다. 방송통신대와 국문학과를 나와 출판사에 취직하고 자전적 소설로 작가가 되는 ‘신여성’ 후남이의 이야기는 90년대 여성들의 대표적 성공담이었다. 그러나 개인의 성공을 넘어 한 산업이자 장르의 발전을 일군 여성의 역할은 최종 결정권자인 남성-출판인의 과잉대표 하에 곧잘 지워졌다.²⁸⁾ 여성에게 (아동)문학은 사회로의 진출을 보장하는 화려한 전문 영역이었던 반면, 사회에게 그들의 업무는 생산 활동의 보조 영역일 뿐이었다.

90년대 말이 되면 여성들은 출판사를 직접 설립하기에 이른다. 이러한 여성 출판인 중에는 특히 어린 자녀를 가진 학부모가 많았는데 이들이 아동문학의 주요 독자로서 형성한 비평적 시각은 아동문학 생산에 중요한 자산이었다. 일례로 1999년 만들어진 출판사 고슴도치는 유니텔 주부동호회에서 회원으로 만난 30~40대 주부 8명에 의해 창립되었다. 출판사에서 근무하다 2000년 온라인 사이트 중심의 1인 출판기획사 동심여선을 창립한 문윤희 씨 역시 “책을 가장 잘 고를 수 있는 사람은 엄마”이기에 저급의 아동도서를 피하고자 직접 출판에 참여하게 됐다.²⁹⁾ 비슷한 경우로 아동도서 전문서점도 들 수 있는데 1990년 ‘초방’, 1991년 ‘동화나라’, 1992년 ‘여우오줌’의 설립자는 모두 여성 주부였다.

공적 영역에서 아동도서라는 상품의 생산 및 유통에 관련한 여성들이 사적 영역에서의 엄마-소비자 역할도 겸했음은 아동문학의 성장을 주관하는 영역이 이미 이분법적으로 분리되

25) 정영수, 「삽화가 인력은행」 등장, 『매일경제』, 1988. 2. 22.

26) 정은영, 「그림으로 펼쳐는 童心의 나라 동화전문 일러스트레이터 10년 박경진씨」, 『동아일보』, 1994. 11. 28.

27) 차준철, 「좋은 책은 ‘정신’의 씨앗」, 『경향신문』, 1998. 2. 23.

28) 이 같은 한국 출판사(出版史)의 남성중심성은 신문관의 최남선, 한성도서의 장도빈, 일지사의 김성재, 신구문화사의 신동문, 민음사의 박맹호로 이어지는 한국 출판인의 계보를 소개한 다음의 글을 참고할 수 있다. 최성일, 「한국출판을 빛낸 기획자들」, 『한국의 출판기획자』, 기획회의 편집위원회, 한국출판마케팅연구소, 2014.

29) 조이영, 「[책]어린이책 전문기획 동심여선 문윤희씨」, 『동아일보』, 2002. 5. 9.

지 않음을 보여준다. 그러나 제도 및 자본 권력은 전자의 여성이 욕망했던 전문성을 후자의 여성에게 극대화하여 두 영역을 분리하고 특정한 주체의 생산을 유도했는데 그 양상을 다음 장에서 살펴본다.

3. 국가의 독서진흥책과 책 읽는 어머니상

근대적 가족 구조에서 독서하는 여성은 흔히 책 읽는 어머니로서 정체화(indentification)된다. 근대 이래로 가정의 교양과 자녀의 교육에 주부가 맡은 역할이 꾸준히 증가하면서, 주부는 아동문학의 주요 이중독자로 자리 잡는다.³⁰⁾

어머니들의 독서태도는 자녀들에게도 큰 영향을 미친다. 아동문학가 김수남씨는 “어린이들에게는 제발 책 좀 읽으라고 다그치면서 어머니 자신은 TV에 열중하거나 흥미 위주의 책만 본다면 좋은 효과를 거두기 힘들다”며 어머니가 항상 좋은 책을 읽는 모습을 보이면 어린이도 저절로 책을 가까이할 것이라고 말했다. 이러한 책 읽는 분위기는 자연스럽게 집안 전체에 퍼져 가정화목에도 도움이 된다는 것.

출판인 김영진씨(새벗 발행인)는 “가정을 이끄는 주부가 책을 읽지 않는다면 ‘텅 빈 가정’이 될 것”이라며 시장을 가면서 책방에도 들르는 등 우선 책과 가까워지고 책을 읽는 습관을 들이도록 조언했다. 좋은 책을 읽는 것과 함께 주부 자신의 ‘독서 환경’을 마련하는 것도 중요하다.

가정주부인 김재숙 씨(35·서울 성북구 정릉1동)는 “아침 설거지와 빨래가 끝나는 10시 30분부터 12시까지 ‘나만의 시간’으로 정해두고 거실 한 귀퉁이 ‘엄마의 책상’에 앉아 책을 읽는다”며 이 시간만큼은 아이들이나 가사에 신경 쓰지 않는다고 말한다. 아이들과 집안일에 시달리다 보니 ‘자신’은 없어지는 것 같아 이렇게 정했다는 것이다.³¹⁾

자녀와 가정을 위해 독서를 하라는 아동문학가와 출판인, 그리고 타인을 위한 노동을 잠시 내려놓는 ‘나만의 시간’으로서 독서를 받아들이는 주부 간의 거리는 이러한 ‘풍요로운 가정’ 안에서는 좀처럼 포착되기 어렵다. 그리하여 자녀와 가사에서 벗어나고자 했던 주부는 독서를 통해 그 안으로 재진입한다.³²⁾

1960~70년대에 여성의 교육과 경제 수준이 점차 증가함에 따라 여성의 독서율과 도서 구입비가 처음으로 남성을 초월한다.³³⁾ 그러나 이 시기 독서계를 주도한 여성은 정확히는 여성잡지나 외국문학을 읽던 ‘문학소녀’들에 가까웠지 주부 세대는 아니었다. 『경향신문』이 보도한 한국도서관협회 조사에 따르면 1972년도 전국 주부 가운데 23% 가량이 습관적 독서

30) 가령 일제강점기 자녀 양육과 ‘모성’의 만남은 근대 이데올로기의 산물이었다. 김혜경은 1920~30년대 어린이 담론과 아동 인권에 대한 관심은 아동을 ‘사회화’시키는 동시에 ‘가정화’시켜 어린이를 보호·규율하는 가정 내 존재로서 어머니가 등장했다고 본다. 이로써 전통사회에서 여성이 가정교육에 관여한 소극적 역할에 비해 이른바 ‘신여성’ 주부는 과학적 육아법으로 대표되는 지식권력이나 입시지도 등에 기댈 수밖에 없었는데 독서도 여기에 속했을 것이다. (김혜경, 「일제하 어린이기의 형성과 가족변화에 관한 연구」, 이화여대 사회학과 박사논문, 1998, 147~176쪽.)

31) 김순덕, 「책읽는 주부...풍요로운 가정」, 『동아일보』, 1986. 10. 2.

32) 이는 주부의 아동문학 독서에 제도적 권력이 작용하지만, 그것이 누군가의 강요나 선동에 의해 수동적으로 이루어진 것은 아니라는 데에서 주의를 요한다. 버틀러는 아버지 법을 금지나 억압으로만 한정하는 크리스테바의 모성 담론을 비판하며 권력은 욕망을 자연스러운 충동의 형태로 생성하기도 하므로 모성 혹은 여성성은 자신을 억압하는 문화 규범의 외부에 있을 수 없다고 본다. (주디스 버틀러, 『젠더 트러블』, 조현준 역, 문학동네, 2008, 261쪽.)

33) 윤금선, 「근현대 여성 독서 연구」, 『국어교육연구』 45, 국어교육학회, 2009, 163~174쪽.

를 했으며 하루 평균 독서량은 30분 정도로 텔레비전 시청 시간 90분에 비하면 30%밖에 안 되었다. 같은 해 국립도서관 이용실태를 보면 총 이용자 39만 6720명 가운데 여성은 18%인 6만 9855명이며 주부는 1천 명 가량이다.³⁴⁾ 도서관 관외 대출이 아직 불가능했던 때에 여가 시간이 남편의 경제적 여유에 달려있었던 주부들은 도서관에 직접 가서 책을 읽기가 쉽지 않았다. 특히 주부의 ‘필독서’인 아동도서는 그 자체로 권당 소요 독서시간이 짧고 연령별로 세분화되어 있어 구매 및 장기간 소장에 한계가 있거니와 앞서 말한 전집 위주의 아동도서 출판은 주부의 도서구입의 부담을 높였다.

80년대에 와서 주부의 독서율은 눈에 띄게 증가하는데 이는 앞서 주 독자층이었던 여성들이 기혼이 된 것과 함께 정부 차원에서 도서관을 주부의 주요 독서 환경으로 마련한 영향이 크다. 기존의 독서운동에서 소외된 계층의 ‘교양화’는 80년대 문화정책의 중요한 사업이었다. 1963년 제정된 도서관법이 1987년에 전면 개정되면서 국립중앙도서관 중심의 공공도서관 체계가 세워지고 주부 대상의 독서 강좌나 도서실이 대거 형성된다.³⁵⁾ 특히 1991년과 1994년 개정 이후 관내 좌석 위주에서 관외 대출 위주로 도서관 체계가 전환되자 이제 주부에게 도서관은 자녀에게 책가방을 매어 보내는 곳이 아니라 직접 가서 책을 빌리는 공간이 된다. 당시 한국출판연구소 제1차 국민독서실태 조사에 따르면 도서관 이용자의 43.5%는 주부인 것으로 드러났다.³⁶⁾

1993년 ‘책의 해’ 조직위원회는 기존에 서울에서만 열리던 도서전을 5개 도시로 확장한 지방순회 도서전을 열고 이어서 전국순회 독서강연회를 기획했다. 총 16회에 걸쳐 개최되어 1만 4천여 명의 청중을 동원한 강연회는 “전국 주요도시를 순회하며 가정주부를 대상으로 가정에서의 독서교육의 중요성과 독서에 있어서의 주부의 막중한 역할을 강조”했다.³⁷⁾ 또 책 관련 정보를 문의할 수 있는 ‘책을 찾아드립니다 전화’나 ‘신간도서 음성정보서비스’ 등을 개설함으로써 단순히 매체 등에서 추천 도서를 접하는 것이 아니라 주부가 능동적으로 원하는 책을 찾을 수 있는 창구가 형성됐다.

차량에 책을 싣고 각 지역의 주거단지로 이동하며 대출·반납 업무를 하는 이동도서관 역시 주부들의 독서를 확대한 또 다른 주요 요인이었다. 1983년 국립중앙도서관에서 이동도서관을 시범적으로 운영한 이래 1988년 서울 시내 공공 기관에서 운영하는 이동도서관은 20여 대로 늘어났다. 1994년 무작위로 선정된 서울의 한 도서관(중랑구 새마을 이동도서관)의 이용자 통계를 보면 성별은 여성이 80.3%, 연령대는 30대가 52.2%, 직업은 가정주부가 74.5%로 가장 많았다. 대출 실태를 보면 대출 도서의 45%가 아동도서, 26.6%가 한국 소설로 젊은 주부들이 아동문학을 선별하는 장으로서 이동도서관의 역할은 중요했음을 알 수 있다.³⁸⁾³⁹⁾

34) 「주부에 책읽는 습관을 - 독서풍토를 조성하려면」, 『경향신문』, 1973. 4. 13.

35) 윤금선, 「1980년대 전반기 독서운동 사례와 독서경향 분석 - 『중앙일보』 보도 기사를 중심으로」, 『독서연구』 19, 한국독서학회, 2008, 234-236쪽. 이 시기 도서관 운동에 관해서는 이연옥, 『한국 공공도서관 운동사』, 한국도서관협회, 2002, 121-183쪽 참조.

36) 한국출판연구소, 「제1차 국민독서실태 조사」, 1993.

37) 최태원, 「'93 책의 해를 총결산한다」 『출판저널』 140, 대한출판문화협회, 1993, 6-9쪽.

38) 최성진, 정순경, 「이동도서관 장서의 이용에 관한 연구」, 『한국정보관리학회 1995년도 제2회 학술대회 논문집』, 한국정보관리학회, 1995, 105-108쪽.

39) “관악구 봉천동 낙성대입구에 정차해 있는 새마을이동도서관에서 책을 고르고 있던 30대 주부 이선악씨는. “2주일에 한번씩 순회 방문하는 이동도서관을 항상 이용한다. 수필과 국내소설을 자주 빌리지만, 6살짜리 아들을 위해서도 반드시 두세 권의 어린이책을 빌리고 있다”고 말했다”(오애리, 「서울시내 ‘이동도서관’ 창구에 나타난 주부독서

국가나 시장이 개인을 문화적 주체로 호명하는 과정에는 차별적 전략이 따른다. 주부가 독자라는 성원권을 부여받고 도서관으로 대표되는 지식-권력장에 참여하려면 먼저 남편과 자녀의 교양을 챙기는 현모양처가 되어야 했다. 그 외에 개인적으로 읽는 여성지나 수필류는 ‘가벼운 독서’로 치부되었다. 더욱이 단행본 체제로 접어들면서 성황을 맞은 아동도서 시장에서 주부의 역할이 커지는 것은 남성 부양자의 생산에 힘입어 ‘과학적 가정경영’을 하는 똑똑한 소비자-가정주부화의 대표적 표상이었다.⁴⁰⁾ 특히 IMF 이후 등장한 ‘신현모양처’ 담론은 이 같은 가정주부의 역할을 더욱 강조한다. 앞서 아동도서 편집자나 일러스트레이터로서 공적 영역에 진입했던 여성들은 경제파동의 전방에서 정리 해고나 비정규직화를 겪은 후 주부라는 사적 영역으로 귀환하는데, 이때 자녀를 위한 독서는 잃었던 자기가치를 인정받을 수 있는 또 다른 전문영역으로서 이와 같은 진입을 자연스럽게 한 것이다. 이선옥은 90년대 전반만 해도 전문직 여성들의 성공담이 주종을 이루던 서점가에서 갑자기 ‘신현모양처’들의 자기개발서가 베스트셀러가 된 형국을 분석하며, 여성이 주부이자 어머니로서의 ‘본업’을 자각하면서 자본주의 체제의 주변적 노동력으로서 위치와 저임금이 합리화되었다고 보았다.⁴¹⁾

주부의 독서가 강조된 또 다른 배경에는 제도권 독서교육의 외주화가 있다. 1980년대까지만 해도 아동의 독서교육에서 절대적인 영향력을 차지하는 것은 학교 교사였다.

“...저의 경우 아이들과 함께 서점에 가는데, 어떤 책을 골라야 할지 곤란을 겪습니다. 처음부터 끝까지 다 읽어보기 전에는 어떤 책이 좋은 책인지 알 수가 없으니까요. 또 한 가지 문제는 아이의 의견과 제 의견이 다를 때 아이를 어떻게 설득해야 할지 막막하다는 점입니다. 아이는 교육적인 내용보다 우선 흥미 위주의 책을 더 좋아하거든요. 이러한 경우에 학교에서 우수도서목록을 작성해서 나눠주면 고민이 없어지죠. 아이에게는 선생님이 권해주신 책이기 때문에 설득이 쉽습니다.”⁴²⁾

아동 독서환경을 주제로 한 이 좌담은 80년대 말 부모 세대의 향상된 고등교육 수준이 아동 독서지도의 관심 증대로 이어지기는 했으나 여전히 가정 내 독서지도가 한계를 갖는다고 결론짓는다. 그러나 90년대 중반으로 가면 학부모들은 독서 및 글쓰기 교육을 더 이상 학교에만 맡기지 않는다. 여기엔 1994년 대학 입시제도의 개편으로 본고사가 폐지되고 수능과 논술 반영 비율이 높아지면서 주입식 암기 교육이 논술형 교육으로 바뀐 사교육 시장의 영향이 컸다. 강남 일대에 뿌려진 “어머니, 자녀들에게 먼저 독서학습을 깨우쳐주고 다음으로 학습독서를 시키면 절대로 공부에 실패가 없습니다” 류의 속독·작문 학원 광고는 주부를 독서교육의 주체로 호명했다. 학부모를 대상으로 독서지도법을 교육하는 강좌도 빠르게 늘어났다.⁴³⁾

이처럼 지식 권력이 적극적으로 주체화한 ‘책 읽는 어머니’들은 ‘학부모 위원회’를 꾸려 학

실태」 『출판저널』 29, 대한출판문화협회, 1988)

40) 이와 비슷하게 미즈는 유럽의 초기 상업 자본주의를 이끌었던 주요 상품이 식민지에서 온 사치품이었음에 주목하면서 이때부터 유럽 여성들이 공적 영역인 생산에서 배제되어 사적 영역인 사치품 소비와 가사노동을 전담하는 ‘가정주부화’가 이뤄졌다고 본다. 마리아 미즈, 『가부장제와 자본주의』, 최재인 역, 갈무리, 2014, 232쪽.

41) 이선옥, 「신현모양처 이데올로기의 부상」, 『여성과 사회』 8, 한국여성연구소, 1997, 216-219쪽.

42) 홍현숙, 「좌담 - 어린이 독서환경의 문제점과 개선방향을 말한다」 『출판저널』 40, 1989, 6쪽.

43) 김은하는 이러한 입시 제도의 변화로 인한 독서 사교육의 증가가 주부를 사교육의 이용자에서 생산자로 변환하는 데에 주목한다. 당시 초등학생의 독서지도는 취업기회가 부족한 고학력 기혼여성의 부업으로 각광받았으며 주부들을 위한 독서지도사 양성 과정이 여럿 생겨나는 배경이 된다. (김은하, 앞의 글, 35-39쪽)

교 행정에 관여하는 등 이전과 확연히 다른 권위를 부여받았던 한편, 가정의 영역은 자녀 교육에 열성적인 엄마와 가계 부양을 도맡는 아빠의 구도로 더 젠더화되었다. 또 여성이 가사노동과 자녀교육을 병행하는 중산층 핵가족 중심으로 교육 체제가 운영되면서 그렇지 못한 농촌이나 한 부모 가정의 경우 책임을 지기 어려워졌다. 이때 등장한 것이 한 학부모가 직접 운영하며 여러 아동의 독서 교육을 맡는 ‘가정도서관’이다. 다음은 1991년부터 1993년까지 2년간 가정도서관 ‘어린이 사랑방’을 운영하며 동네 아이들에게 책을 빌려주고 일주일에 두 번 글쓰기 교실을 운영한 한 학부모의 사례다.

우리 집 아이들이 사립국민학교를 다니는데 집에 오는 시간이 저와 동네 아이들의 공부하는 시간입니다. 큰 애는 제 집이라고 간식 먹으라, 남 참견하라 바깥니다. 주의를 주지만 그 때 뿐이지요. 또 작은 애가 입학한다고 스케이트장도 따라 다녀야 해요. 그 학교는 한 가지씩 특별활동을 하지요. 그래서 입학하기 전에 스케이트를 가르치기로 했기 때문입니다. 결국 제가 감기가 들더니 2월이 다 지나도록 별 차도가 없더군요. 얼마나 지독한지요.

“당신 너무 무리하는 거 아냐. 건강해지면 다음에 하도록 하지.”

남편의 말을 핑계 삼아 섭섭해 하고 실망하는 어린이들에게 다음에 만날 것을 약속하고 그만 두었어요. (...) 사랑방을 하면서 절실히 필요한 것이 있었습니다. 많은 어머니들이 아이들을 저의 집에 보내고 싶어 했어요. 어머니들은 책을 잘 읽지 않을지 몰라도 아이들에게는 책을 많이 읽혀야 된다는 것을 알고 계시기 때문이지요. 그런데 제가 회비를 받지 않으니 부탁하기도 어려워했습니다. 혹, 부탁을 한다 해도 제 혼자서 받을 수 있는 아이는 한정되더군요. 많은 아이들이 좋은 책을 접할 수 있으면 얼마나 좋을까 하는 아쉬움이 들었습니다.⁴⁴⁾

가정도서관은 낮 시간에 집에 머물며 일일이 책을 구입해 무보수로 도서관을 운영할 수 있는 중산층 전업주부가 그렇지 못한 겸업주부들의 자녀 독서교육을 대신 해주는 곳이었다. 그럼에도 가사노동 및 자녀교육과 가정 도서관 운영을 병행하는 것은 쉬운 일은 아니었다. 남편이 참여하는 방식으로 부담을 줄이는 것은 남성 노동의 높은 기회비용 때문에 현실적인 대책이 될 수 없었고, 따라서 여성들은 이 같은 교육 ‘품앗이’의 확대를 모색하게 된다. 여성의 아동문학 독서는 개인의 취향 혹은 국가가 부가한 의무이기 이전에 사회적 의제를 가진 한 집단의 운동이었으며 그 결과로 생겨난 독서운동단체들은 문학단체이자 교육단체로, 때로는 여성단체로서의 역할도 하게 된다.

4. 주부 독서운동으로서 어린이도서관연구회의 사례

『동아일보』는 1990년대를 맞이하여 “내일을 위해 고뇌하고 땀 흘리는 여성들”을 소개하는 ‘새날을 여는 여성들’ 코너를 연재한다. 그 첫 주인공은 ‘인간교육실현을 위한 학부모연대’로, 입시 위주의 경쟁 체제를 반대하고 교육 정책에 대한 학부모의 의견을 표출하는 단체였다.

최근 지나치게 과열된 대학입시 경쟁 아래 대다수의 입시생들이 오갈 데 없는 ‘실패자’로 전락하는

44) 박정숙, 「혼자서 해본 '어린이 사랑방' 이야기」, 『동화읽는어른』 14, 어린이도서관연구회, 1993. 7.

심각한 교육 현실 속에서 이를 주체적으로 개선하려는 학부모들의 모임이 태동하고 있다. “그동안 우리 학부모들은 각종 교육비를 부담하면서도 교육의 주체로서 정당한 의사를 표현하지 못한 채 성적 제일주의를 조장하는 문교행정의 수동적 후원자 노릇을 해왔습니다. 이제 더 이상 묵과할 수 없는 교육 상황 속에서 우리 자녀를 구해낼 책임은 바로 우리 학부모에게 있음을 알아야 합니다.”⁴⁵⁾

이 단체는 원래 ‘크리스찬아카데미’의 산하기구였는데 1970년대부터 만들어진 이 같은 기독교 계열의 주부 모임을 시작으로 1980~90년대에는 ‘또하나의문화’, ‘여성민우회’, ‘여성의 전화’ 등 다양한 주부단체가 만들어진다.⁴⁶⁾ 80년대 초 마르크스 여성해방론을 바탕으로 한 민중적 여성운동에는 주부의 참여가 제한적이었으나 1987년 이후로 가면 기존의 민주화운동 및 노동운동의 주변부에 머물러 있던 주부뿐 아니라 여성노동자나 여성농민 등이 자신들의 조직을 더욱 활발히 구축해 여성 내부의 다양성이 확보된다.

그러나 주부운동은 대중적 기반을 마련하지 못하고 구성원이 스스로를 여성운동가로 인식하지 못하는 한계와 함께⁴⁷⁾ 성별분업의 가사노동에 종사하는 주부가 가부장 이데올로기를 강화한다는 비판도 작용했다. 그런데 사회화되지 않은 재생산 노동을 담당하는 주부는 사회화된 재생산 노동—대표적으로 교육—의 비민주성이 심할수록 가사노동에 매몰될 수밖에 없다. 즉 사회화된 재생산 노동의 민주화/민중화/인간화는 곧 가사노동의 사회화이며 전업주부의 운동력은 이때 발생한다.⁴⁸⁾ 특히 학부모 운동은 여성에게 전가하는 비민주적 ‘교육노동’을 적극적으로 거부하고 양육의 문제를 사회로 확장하는 주부운동의 막을 연 셈이었다.

독서는 주부가 정치성을 획득하는 대표적인 수행이었다. 어머니의 독서는 ‘현모양처’ 주체를 형성하는 한편 자신의 장소를 협상함으로써 주체가 재형성되는 장이기도 했다. 교육의 주체로서 주부는 더 이상 남성중심적(으로 상상되는) 출판계와 비평계의 권장 도서를 수동적으로 받아들이지 않고, 직접 책을 고르거나 다른 주부와 의견을 나누면서 비판적 의식을 형성한다. 반복적이고 은폐된 수행문을 통해 구성된 주체가 자신을 확립한 바로 그 언어를 탈전유해 저항-해게모니적인 방식으로 작동할 수 있다고 본 버틀러의 수행성 이론을 참고하면 이처럼 독서라는 언어 행위의 수행 과정에서 부여받은 권위는 주부가 원래의 모성적 맥락에서 벗어나 새로운 맥락을 사유할 수 있는 가능성을 주었다.⁴⁹⁾

가령 1985년 첫 무크지의 제호를 『평등한 부모 자유로운 아이』로 내걸고 사적 영역에 머물던 주부의 사회진출을 강조했던 또하나의문화는 주부의 살림이 공동체로 확장되는 현장으로서 ‘동화 만들기 소모임’의 사례를 든다.⁵⁰⁾ 실제로 앞서 소개한 아동서점 ‘초방’에서는 30여 명의 ‘엄마’들로 구성된 ‘그림책 연구회’를 운영했으며, ‘초록공간’의 운영자는 다른 지역에서 가정도서관을 운영하는 주부들과 단체 ‘함께 크는 우리’를 만들어 동명의 회보를 발간하고 여러 전문가들을 초청하거나 다른 주부들과 ‘그림책을 읽는 모임’ 등을 진행했다.

45) 이영이, 「새날을 여는 여성들 <1> ‘학부모연대’위원장 전용자씨」, 『동아일보』, 1990. 1. 4.

46) 김영선, 「1980년대 여성운동의 새로운 여성 주체 기획과 주부운동론」, 『여성과 역사』 28, 한국여성사학회, 2018, 244-248쪽.

47) 김상희, 「주부운동-생활운동에서 여성운동으로」, 『여성과 사회』 2, 한국여성연구소, 1991, 258-259쪽.

48) 이옥경, 「주부운동의 논리와 조직」, 『여성』 3, 한국여성연구소, 1989, 153-160쪽.

49) 주디스 버틀러, 『혐오 발언』, 유민석 역, 알렙, 2016, 296-303쪽.

50) 박혜란 외, 「새로운 시대, 새로운 주부」 『또 하나의 문화 6 - 주부, 그 막힘과 트임』, 또하나의문화, 1990, 28쪽.

독서 단체들은 함께 읽는 주부들의 목소리를 외부로 표출하는 창구였다. 이중 가장 큰 영향력을 가졌던 사단법인 어린이도서연구회는 지금까지도 운영되고 있는 단체로 전신은 1978년 설립된 서울양서협동조합의 어린이독서연구모임이다. 1980년 5월 독립 단체로 분화한 어도연은 대중과 회원 대상으로 아동문학 강연을 열고 매주 회원 세미나를 진행했다. 이외에도 어린이도서관을 설립하고 출판사 하늬사를 통해 아동 글모음집 등의 책을 출판한다. 또 1981년 회보 『어린이독서』를 창간해 아동문학이나 독서교육 관련 글을 실어 매달 서울 시내 200여 초등학교에 무료로 배포했다. 『어린이독서』는 1982년 중단된 뒤 1986년 『어린이와책』이라는 이름으로 다시 발간됐다.

김은옥에 따르면 어도연의 활동은 형성기(1980~1993)와 확장기(1993~2003)로 나뉜다.⁵¹⁾ 초기 이오덕, 이주영, 최선희 등 교사 중심의 소모임으로 시작했던 어도연은 단체 창립 이후 80년대까지도 교사가 주축이었다. 초기 회장인 이주영에 의하면 당시 이오덕 문학론/교육론에 공감하는 수도권 지역 교사들은 거의 어도연 활동에 참여했다.⁵²⁾ 특히 전국교직원노동조합(전교조)의 전신인 서울YMCA초등교육자회와 전국초등민주교육협회의 회원들은 교육의 측면에서 어도연과 뜻을 같이 했다.

그러다 1989년 전교조가 결성된 후 어도연의 활동가 상당수가 전교조로 이동하고 도서관 활성화와 독서교육 붐 등의 영향으로 아동문학에 대한 학부모의 관심이 높아지면서 어도연의 핵심 주체는 학부모가 된다. 1993년 교사 중심의 오후 모임이 학부모 참여가 가능한 오전 모임으로 바뀌고 강연의 내용도 학교 독서지도보다는 가정의 독서지도 위주로 편성됐다. 어도연의 주된 활동이었던 권장도서목록 발간은 초기에는 ‘젊은 교사들의 추천 목록’이라는 이름으로 이뤄졌으나 1990년대부터는 ‘엄마, 책하고 놀러 갈래요’, ‘가정의 달에 권하는 책 목록’ 등으로 바뀌었다.⁵³⁾

특히 1993년 만들어진 어도연 산하의 지역 조직 동화읽는어른모임은 학부모들이 지역을 기반으로 활동할 수 있는 장이 되었다.⁵⁴⁾ 실제로 『어린이와책』이 중단된 뒤 1992년 창간된 회보 『동화읽는어른』의 창간호에서 한 회원은,

나 같은 경우는 어린이 도서 연구회의 사무실과 거리가 너무 멀고, 아이도 어려서 연구 활동에 참여하고 싶어도 할 수 없는 실정이다. 한 달에 두 번 정도 나오는 자료와 간혹 나오는 책자만을 받아보는 소극적 교류보다는 회원들의 조건과 상황을 분석, 분류하여 각 조건에 맞는 다양한 모임과 기획이 적극적으로 모색되었으면 한다. 회원들의 관심과 욕구를 반영하는 활동을 기대해 본다.⁵⁵⁾

라며 서울 중심의 어도연 활동에 지역의 학부모가 참가하기 어렵다고 지적했다.

이전의 두 회보가 전문가들이 필진이 된 학부모와 교사를 위한 독서교육 지도서의 성격이 강했다면, 『동화읽는어른』은 편집진, 아동문학가, 교사 회원, 학부모 회원, 아동 등 다양한 주체의 목소리가 실렸다. 이때 여성 학부모는 아동문학을 읽고 쓴 감상평을 통해 능동적

51) 김은옥, 앞의 책, 18-34쪽.

52) 이주영, 앞의 책, 92쪽.

53) 김은옥, 위의 책, 68-69, 104쪽.

54) 김은옥, 위의 책, 88쪽.

55) 윤지희, 「어린이 도서 연구회에 바란다」, 『동화읽는어른』 1, 어린이도서연구회, 1992. 2.

인 비평의 주체가 된다. 이들의 글은 아동문학가의 평론에 비하면 “분석적인 냉정한 평문보다는 개인적인 호불호에 치우친, 인상비평”⁵⁶⁾에 치우쳐있다는 점을 지적받기도 하지만 그것이 곧 회보를 통해 형성된 학부모 공동체의 언어이기도 했다. 특히 내포독자인 아동을 가장 가까이서 접하는 이들은 성인 작가의 ‘현실성’에 예민하게 반응하며 아동의 세계에 눈높이를 맞추지 못하고 표현이 지나치게 관념적인 작품을 비판한다. 이외에도 MBC 창작동화대상작이나 신춘문에 당선작을 읽고 기대보다 낮은 작품 수준을 비판하거나⁵⁷⁾ 신간 외국 민화집을 읽고 자극적인 표현, 작품 말미에 덧붙인 논술형 질문, 출처의 미표기 등을 꼬집기도 했다.⁵⁸⁾ 내용 외에도 책의 편집이 부실하거나 가격이 비싼 점에 대한 지적은 구매자만이 할 수 있는 문화비평이기도 했다.

회원들은 학부모이기 이전에 여성으로서 아동문학의 성차별적 의식을 비판하기도 했다. 심리학자 정진경의 글 「창작동화에 나타난 고정관념과 차별의 문제」는 1987년 또하나의문화 무크지 3호인 『여성해방의 문학』에 게재한 것을 다시 실은 것이다. 필자는 1978년부터 1985년 사이 신춘문에 당선된 동화작품 18편의 모음집 『춤추는 눈사람』을 분석하며 여성이 주인공인 작품은 네 작품뿐이며 특히 성인 여성은 온갖 종류의 가사 노동을 하는 엄마로만 그려져 있다고 지적한다.⁵⁹⁾ 옛이야기를 공부하는 금요 회원모임은 「옛이야기에 나타난 여성의 모습과 삶의 자세」라는 글에서 당시 출판사별 전래동화집에 나타난 주인공의 성비 분석을 비롯해 옛이야기에 나타난 성차별 의식을 살핀다. 필자들은 남성 인물 중심의 옛이야기에는 여성이 남성의 소유물로 나타나거나 제물로 바쳐지고, 여성 인물 중심이더라도 여성은 수동적·희생적이며 다른 여성과 갈등만이 부각된 점을 비판한다.⁶⁰⁾

사적 내용의 공적인 발언이 익숙하지 않은 여성들에게 아동문학이라는 ‘전문영역’의 등장과 다른 독자와의 연대는 자기 진술의 힘이 되기도 했다.

이른 아침 눈을 뜨자마자 시작되는 젖 물리기부터 기저귀 갈고 목욕시키고 이유식 챙겨 먹이기까지 하루하루가 너무도 바쁘게 지나간다. 그렇지만 어디 그 뿐인가? 큰 아이 새벽이의 유치원 가는 것 도와주는 것과 남편의 노동력을 재생산하기 위한 노동에 이르기까지 온전히 이 사회가 주부에게 부과한 재생산 노동에 폭 빠져 살아가고 있다. (...) 최근에 페미니스트들의 모임 ‘또 하나의 문화’에서 「여자로 말하기, 몸으로 글쓰기」라는 책이 나왔다. 대부분의 여성들이 일상적인 생활에 매여 살기 때문에 자기의 삶을 글로 풀어낼 조건을 갖고 있지 못하다는 얘기가 있었다. 어쩌면 내 얘길 하고 있구나 싶었다. 실상 창작 모임을 시작한 지 1년 반이나 되었는데도 성과는 대단히 미미했다. 보잘 것 없는 줄작 두 편이 고작이다. 성과도 없는 습작의 꿈을 언제쯤 정리할 지 그건 시간문제가 아닌가 하고 있었다. 그런데 이 책은 내게 등을 토닥겨주었다. 대개의 여성들이 자신의 분노와 저항을 수동적 이면서 간접적으로 표현하는 데 길들여져 왔는데 심지어 그런 “개기기” 자체도 하나의 표현 양식이며, 비논리적이고 산만한 글쓰기도 여성을 스스로 일으키는데 큰 도움이 되는 것임을 입증해 내고 있었다. 아이를 하나 키울 때보다 조건은 훨씬 악화되었지만 글쓰기로 인간다움을 회복해 보기로 했다. ⁶¹⁾

56) 신수진, 「어린이 도서 연구회에 바란다 - 더 다양한 의견을, 좀더 냉철한 평가를」, 『동화읽는어른』 94, 어린이도서연구회, 2000. 5.

57) 오길주, 「1992년도 신춘문에 동화를 읽고」, 『동화읽는어른』 1, 어린이도서연구회, 1992. 2.

58) 옛이야기연구모임, 「산하세계어린이」 민화 시리즈 여섯 권을 읽고 나서, 『동화읽는어른』 63, 어린이도서연구회, 1997. 7.

59) 정진경, 「창작동화에 나타난 고정관념과 차별의 문제」, 『동화읽는어른』 11, 어린이도서연구회, 1993. 4.

60) 금요 신입모임, 「옛이야기에 나타난 여성의 모습과 삶의 자세」, 『동화읽는어른』 48, 어린이도서연구회, 1996. 5.

회보에서 꼭 아동도서만이 아니라 성인도서를 읽고 난 뒤의 감상을 자신의 경험에 비추어 서술한 것은 자녀를 위한 독서에서 ‘나’를 위한 독서로의 이행을 보여준다.⁶²⁾ 가정관리를 위한 초기의 목적에서 더 나아가 당시 주부들은 독서를 통해 안으로는 나라는 존재에 대해 고민하게 되고 밖으로는 내 가정과 자녀 외에 다른 사회적 변화를 위해 연대했다. 이는 아동문학의 독자 확장으로도 이어진다. 즉 어도연을 비롯한 주부 독서운동은 주부에게 아동문학이 단순히 2차 독자로서의 텍스트가 아니라 저 ‘엄마의 책상’에 앉아 갖는 ‘나만의 시간’의 대상으로 사유될 수도 있음을 보여주었다.

5. 나오며

이 글은 1990년대 아동문학 장을 다각도로 분석하기 위해 출판시장과 정부, 시민의 역할을 각각 살펴보며 그 속에서 여성이 공적 영역과 사적 영역에서 맡은 정체성과 이를 전복하기 위한, 정확히는 그 경계를 허물기 위한 노력에 주목하고자 쓰였다. 외국 고전 위주의 전집물에서 국내/번역 창작동화의 단행본 체제로 전환되면서 출판 및 유통이라는 영역에 새롭게 진입한 여성들은 학부모로서 정체성을 활용하기도 하며 아동문학장의 또 다른 주체가 되었다. 이와 동시에 정부 주도의 도서관 사업과 각종 독서진흥책은 기존에 다소 수동적이었던 ‘책 읽는 어머니’, 즉 가정주부를 대출자, 소비자, 학부모 등 여러 이름을 붙이며 소환했다. 여기에는 고전적인 모성 담론과 맞물린 신자유주의적 성별 분업화의 기획이 작용했는데, 이로써 여성과 관계 맺는 아동문학은 여성 출판인 간의 연대나 자기전문화의 계기가 되었던 공적 영역보다는 가정 내 주부의 보편적인 사적 영역이 더 강조되었다. 그러나 개인적 취향에 머무를 수 없는 주부들의 ‘더 좋은’ 아동문학에 대한 갈망은 독서운동의 형태로서 주부운동을 양산했다. 1990년대 주부 중심으로 펼쳐진 어린이도서연구회의 활동은 이들이 학부모로서 또 소비자로서 정치성을 획득하려는 전복적 수행을 보여준다. 아울러 회보를 통해 이뤄진 여성 학부모의 글쓰기는 여성의 아동문학 독서가 시장 진출이 자녀 교육을 위한 것이 아니라 ‘나’를 위한 것이 될 수도 있음을 시사했다.

최근의 아동문학 연구는 그동안 잘 조명 받지 못했던 작가나 작품의 발굴뿐 아니라 번역가·극작가·독자 등 아동문학장에 참여한 다양한 주체들에게 그 시각을 넓히고 있다. 이러한 흐름 속에서 여성과 아동문학의 관계는 앞으로 여러 텍스트 외적 요인들에 고려하여, 그 시대와 장소를 넓혀 더 고찰돼야 할 것이다.

61) 박정진, 「몸으로 읽어낸 페미니즘」 『동화읽는어른』 11, 어린이도서연구회, 1993. 4.

62) 이 같은 변화는 당시 변화하는 도서관 주부강좌의 내용에서도 알 수 있다. 1980년대만 해도 도서관의 주부강좌는 ‘여성의 능력개발과 가정 부업’, ‘가족의 건강관리’, ‘사랑받는 아내교실’ 등의 이름에서 알 수 있듯이 가정과 타인을 위한 기술 연마에 중점을 뒀다면, 90년대 말 등장한 ‘평생교육’ 개념은 “가사와 육아에 시달리고 있는 주부들은 각 도서관의 독서모임에 가입하는 게 좋다. 토론과 독후감 작성, 작가와의 대화 등을 통해 지적인 욕구를 채우는 기회를 가질 수 있다”고 하며 자기 배려를 강조한다. (유성보·경태영·안호기, 「정보제공·문화활동·평생교육 일석삼조 공공도서관은 ‘지식의 보물창고’」, 『경향신문』, 1997. 8. 9.)

<참고문헌>

매체 자료

『경향신문』

『동아일보』

『동화읽는어른』, 어린이도서연구회.

『또 하나의 문화 6 - 주부, 그 막힘과 트임』, 또하나의문화, 1990.

『매일경제』

『베타뉴스』

『출판저널』, 대한출판문화협회.

연구 자료

기획회의 편집위원회, 『한국의 출판기획자』, 한국출판마케팅연구소, 2014.

김상희, 「주부운동-생활운동에서 여성운동으로」, 『여성과 사회』 2, 한국여성연구소, 1991.

김성진, 「90년대 이후 가족 동화의 특징에 대한 연구」, 『아동청소년문학연구』 1, 아동청소년문학학회, 2007.

김이구, 「2005년의 아동문학」, 『2006년 문예연감』, 한국문화예술위원회, 2006.

김은옥, 『한국 어린이 독서운동사』, 단비, 2019.

김은하, 「1990년대 한국 아동문학 장의 지배구조 형성에 관한 연구」, 이화여대박사논문, 2002.

김혜경, 「일제하 어린이기의 형성과 가족변화에 관한 연구」, 이화여대박사논문, 1998.

마리아 미즈, 『가부장제와 자본주의』, 최재인 역, 갈무리, 2014.

안경환, 「창작그림동화의 독창성 연구」, 『디자인학연구』 11, 디자인학회, 1998.

오세란, 「(사)어린이도서연구회와 한국 아동문학」, 『아동청소년문학연구』 20, 한국아동청소년문학학회, 2017.

윤금선, 「근현대 여성 독서 연구」, 『국어교육연구』 45, 국어교육학회, 2009.

원종찬, 「한국아동문학사 서술방법론 연구」, 『아동청소년문학연구』 22, 한국아동청소년문학학회, 2018.

이선옥, 「신현모양처 이태올로기의 부상」, 『여성과 사회』 8, 한국여성연구소, 1997.

이연옥, 『한국 공공도서관 운동사』, 한국도서관협회, 2002.

이옥경, 「주부운동의 논리와 조직」, 『여성』 3, 한국여성연구소, 1989.

이주영, 『어린이 문화 운동사』, 보리, 2014.

정혜원, 「북한 동화의 환상성 연구 - 1990년대 『아동문학』 잡지를 중심으로」, 『동화와 번역』 17, 건국대학교 동화와번역연구소, 2009.

- 주디스 버틀러, 『젠더 트러블』, 조현준 역, 문학동네, 2008.
- 주디스 버틀러, 『혐오 발언』, 유민석 역, 알렙, 2016.
- 최성진, 정순경, 「이동도서관 장서의 이용에 관한 연구」, 『한국정보관리학회 1995년도 제2회 학술대회 논문집』, 한국정보관리학회, 1995.
- 최지훈, 「한국아동문학비평사 시고(試攷)」, 『한국아동문학연구』 18, 한국아동문학학회, 2010.
- 한국출판연구소, 「제1차 국민독서실태 조사」, 1993.



제26회 2020년 학술대회



김정은 시대 북한 과학환상문학에 나타난 체제 문제와 두 개의
팔루스

발표: 서동수(신한대)

김정은 시대 북한 과학환상문학에 나타난 체제 문제와 두 개의 팔루스

서동수(신한대)

목 차

1. 서론
2. 과학환상문학이라는 꿈과 균열의 징후들
3. 두 개의 서사와 두 개의 팔루스
4. 결론

1. 서론

본고의 목적은 김정은 시대 북한 과학환상문학에 나타난 새로운 환상의 징후와 그 가능성을 살피는 데 있다. 비유하자면 북한 과학환상문학은 대타자의 언어로 쌓아올린 견고한 성채(城砦)이다. 대타자의 언어는 북한이 표방하는 세계관을 균열없는 매끄러운 구조 속에 질서있게 배열함으로써 의미의 초과를 막는 역할을 맡고 있다. 그래서 과학환상문학은 국가의 기억을 인민의 영혼과 육체에 깊게 새겨놓으려 한다. 대타자의 언어에는 대타자의 욕망이 담겨 있다. 그 욕망은 모든 인민들이 “위대한 김일성-김정일주의 위업의 중국적 승리를 위하여 힘차게 싸워나감으로써 시대와 혁명, 조국과 인민 앞에 지닌 성스러운 사명과 임무를 훌륭히 수행”¹⁾하는 것이다. 과학환상문학은 대타자가 욕망하는 미래, 즉 인민들이 “온 사회의 주체사상화가 실현된 장엄한 환경속에서 자주적이며 창조적인 생활을 마음껏 향유”²⁾하는 세계를 형상화한다. 그런면에서 북한의 과학환상문학은 대타자가 욕망하는 미래의 꿈이다. 하지만 이 꿈은 프로이트가 말한 무의식을 향한 왕도로서의 여정이 아니다. 이 꿈은 독자(인민)의 꿈이 아니라 대타자의 꿈이기 때문이다. 대타자의 꿈을 연장하여 인민이 꾸는 꿈, 이른바 ‘만들어진 꿈’이다.

그런 면에서 작가의 창작 행위는 대타자의 꿈을 번역하는 사건이다. 작가는 대타자의 욕망을 아버지의 기표로 해석하고 변주하여 독자들에게 잘 만들어진 꿈(작품)을 선사한다. 그런 점에서 과학환상문학은 대타자의 꿈을 변주한 이중의 꿈이다. 이 꿈을 인민의 몸에서 새기려는, 즉 수령의 언어로 인민의 무의식을 구조화하려는 작업은 과학환상문학에 균열없는 무오류의 성벽을 세우는 일이다. 그들은 이 구조야말로 자신들이 욕망하는 세계를 가장 잘 담아낼 수 있는 형식이라 믿고 있다. 모든 작품들이 동일한 형식을 반복하는 이유가 여기에 있다. 이 완결의 플롯은 모든 결핍들이 반성과 희생을 통해 보충되고 결국에는 완전한 주이

1) 「경애하는 김정은 동지께서 청년절경축대회 참가자들과 온 나라 청년들에게 보내주신 축하문」, 『청년문학』, 2012. 10, 6면.

2) 황정상, 『과학환상문학창작』, 문학예술종합출판사, 1993, 154면.

상스에 도달할 수 있으리라는 환상을 심어준다. 이는 왜 과학환상문학의 인물들이 모두 “저의 리기심 때문에 조국의 발전에 지장을 주었다고 생각하면 죄스럽기만한”³⁾ 반성적 자아였는지, 그리고 “자기 조국을 위해서 한 목숨 바치는 것을 영예롭게 생각”⁴⁾하는 “위대한 조국의 공민”⁵⁾을 욕망했는지 이해하게 해 준다. 이 동일성의 구조는 독자에게 환상의 옷을 입혀서 결여를 망각하게 만들고, 환상을 리얼리티로 받아들이게 하는 마법의 지팡이이다.

하지만 독자들은 과연 이 꿈을 행복한 백일몽으로 기억할까. 오히려 이 꿈이야말로 견디기 어려운 악몽이 아닐까? 독자의 입장에서 매번 동일한 서사와 동일한 주제가 항상 동일한 지점-거의 잡힐 듯 했던 주이상스가 다시 멀어지거나 지연되고 연기되는-에서 동일한 방식으로 끝나는 저 꿈이야말로 진정한 악몽이 아닐까. 그 어떤 꿈(작품)이더라도 동일한 얼굴(과학환상문학의 삽화를 보라, 모두가 동일한 얼굴을 하고 있다.), 동일한 성격, 동일한 결핍을 지닌 인물들이 동일한 구조 속에서 동일한 사건을 반복하는 이 무한반복이야말로 반복강박의 악몽일 수 있다. 악몽을 가리기 위해 만든 매끄러움이 오히려 진정한 악몽이 여기에 있음을 표지하는 역설적 기능을 할 수 있기 때문이다.

라캉이 ‘아이가 불타는 꿈’을 통해 보다 근본적인 환상에 도달할 수 있다고 지적한 것처럼, 과학환상문학이라는 꿈이 실은 대타자의 환상에 불과하며, 대타자의 욕망에 저항하는 새로운 환상이 시작되는 지점이라고 할 수 있지 않을까. 이런 가정이 가능한 이유는 2017년에 총 8권으로 발간된 과학환상그림책 『싸우는 지혜동산』 때문이다. 2017년은 과학환상문학의 주제가 ‘청년’에서 ‘체제’ 문제로 전환되는 시기였다. ‘청년’ 김정은을 ‘수령’ 김정은으로 안착시키는 작업이 마무리되고 북한의 대륙간 탄도미사일(ICBM) 시험발사로 북미 간의 갈등이 고조되는 환경은 체제 결속을 무엇보다 중요한 주제로 부각시켰기 때문이다. 이 때를 기점으로 체제를 다루는 작품들이 본격적으로 등장하기 시작했으며, 『싸우는 지혜동산』도 이러한 상황의 산물이었다.

이 작품의 특이점은 그동안 과학환상문학이 보여줬던 루틴을 충실히 이행하면서도 한편으로 매우 이질적인 모습을 보여주는 데 있다. 각각의 동물 공동체들이 협력을 통해 족제비와 악어, 승냥이 공동체를 무찌르는 이 작품은 우화와 선악의 구도 그리고 악의 징벌과 같은 익숙한 방식을 보여주고 있다. 그런데 협력하여 선을 이룬다는 이 낮익음의 서사 안에는 낯설음(unheimlich)도 공존하고 있다. 우선 과학환상문학으로는 인간이 등장하지 않는 최초의 작품이라는 점에서 새롭지만⁶⁾, 무엇보다도 일자의 팔루스가 몰락하는 사건이 등장한다는 점에서 이질적이다. 잘 알려져 있듯이 팔루스는 강력한 환상을 통해 보편적 의미의 장을 구성하는 일자(一者), 즉 상징계를 구성하는 아버지의 법이다. 북한의 ‘체제’란 곧 대타자의 세계를 구성하는 축이라는 점에서 분명히 팔루스적이다. 그런데 『싸우는 지혜동산』에는 이질적인 두 개의 서사가 공존하고 있다. 하나는 모든 인민과 전세계를 유토피아로 이끄는 무오류의 일자(一者)인 팔루스의 서사이며, 또 하나는 일자의 팔루스를 거부하고 다자(多者)의

3) 엄호삼, 「밝은 앞날」, 『조선문학』, 2013.11, 72면.

4) 리금철, 한성호, 『(P-300)은 날은다』, 금성청년출판사, 2014, 153면.

5) 위의 책, 212면.

6) 현재 통일부 북한자료센터에 소장 중인 과학환상그림책은 총 4종이다. 이 중에 동물을 인물로 한 작품은 『싸우는 지혜동산』이 유일하다. 과학환상문학 전체 가운데서도 유일한 작품이다.

팔루스를 욕망하는 서사이다. 이른바 하나의 서사가 다른 서사를 부정하며 전복시키는 형국이다. 수령의 의지가 곧 세계의 표상이 되는 사회에서 일자의 수령에 저항하는 상상력은 북한의 문화시스템에서 실로 상상하기 어려운 일이다. 지금도 북한은 검열을 통과한 작품만을 출간하고 있기 때문이다. 게다가 이 작품은 민담이나 전설에 기댄 동물담이 아닌 “근거있는 과학적 상상력”을 통해 “과학기술이 고도로 발전되고 현재에는 실현될 수 없는 최첨단기술수단들이 연이어 개발될 미래의 생활을 묘사하는 특수한 문학”⁷⁾, 즉 과학환상문학이다. 바로 이러한 작품에서 아버지의 법이 붕괴되는 환상이 등장하고 있는 것이다.

본고에서는 이러한 서사를 ‘무의식의 간극’으로 보고자 한다. 즉 팔루스의 억압이 실패하는 지점이자 동시에 억압된 것이 돌아오는 증상으로 보고자 한다. 이를 통해 동일자를 욕망하는 북한의 텍스트에서도 새로운 욕망이 출현할 수 있음을 살피고자 한다. 이는 과학환상문학이 동일자의 악몽이지만 동시에 악몽에서 벗어나기 위한 모험이 시도되는 모반의 장소임을 밝히는 일이 될 것이다. 연구대상으로는 『싸우는 지혜동산』을 중심으로 김정은 시대 발간된 과학환상문학도 함께 참조하고자 한다.⁸⁾

2. 과학환상문학이라는 꿈과 균열의 징후들

“사소한 사상독소도 우리 내부에 침습하지 못하게”⁹⁾ 하겠다는 팔루스의 강력한 의지는 과학환상문학을 모든 인민들에게 동일한 환상을 제공하는 꿈의 공장으로 만들었다. 그리고 이 꿈은 그 어떤 흠집도 없는 매끄러운 구조처럼 보이게 꿈 만들어져 있다. 이 매끄러운 세계는 “순수한 긍정의 세계이며, 그 안에는 어떤 고통도 상처도, 책임도”¹⁰⁾ 없는 동일성의 세계이다. 그래서 이 꿈은 완벽하게 유토피아적이다. 과학환상문학의 미래는 그 어떤 내적 갈등이나 저항이 존재하지 않는, 이른바 모든 부정성이 거세된 초긍정의 세계이다. 오직 필요한 것은 늘 자신들을 향한 절대적 타자의 응시를 놓치지 않는 것이며, 이를 위해 늘 깨어있는 인민의 ‘량심’이 요구된다. 이 량심은 조국에 빚진 채무자의 의무이며, 이 빚은 오직 조국을 향한 희생으로만 갚을 수 있다. 꿈의 기획자들은 변제의 방식으로 조국애에 기반한 ‘희생’이라는 키워드를 입력한다. 이른바 자신의 전존재를 던지는 ‘전면적 호혜성(reciprocity)’¹¹⁾을 요구하는 것이다. 그런 측면에서 희생은 절대적인 이타적 태도이자 윤리로 전유된다. 이러한 변제방식의 꿈은 과학환상문학이 등장한 이래 지속적으로 반복되어 왔다. 과학환상문학은 변제가 완전히 마무리 되었을 때 유토피아가 완성된다고 주문하고 있다.

하지만 이 매끄러움은 완성의 표지가 아니다. 이 매끄러움은 무언가를 가리고 숨기기 위

7) 황정상, 『과학환상문학창작』, 문학예술종합출판사, 1993, 7면.

8) 2017년부터 발간된 과학환상문학은 총 9편이다. 이 중에서 체제 문제를 직접적으로 언급한 작품은 총 3편이다. 『아동문학』에 발표된 3편을 포함해 체제 문제와 직접적인 연관이 적은 작품은 연구대상에서 제외했다. 연구대상은 한진명 글, 함순옥 그림의 『싸우는 지혜동산』(조선출판물수출입사, 2017) 8권, 리금철의 「항로를 바꾸라」(『조선문학』, 2017. 8-9./원출처: 『조선문학』, 2004. 5), 엄호삼의 「존엄」(『청년문학』, 2017. 9)이며 2014년에 발간된 리금철, 한성호의 중편과학환상소설 『<P-300>은 날은다』(금성청년출판사)도 포함한다.

9) 황정상, 『과학환상문학창작』, 문학예술종합출판사, 1993, 32면.

10) 한병철, 이재영 옮김, 『아름다움의 구원』, 문학과지성사, 2016, 16면.

11) 권현익·정병호, 『극장국가 북한』, 창비, 2013, 228면.

한 긍정과 만족의 배일이다. 그런 면에서 매끄러움은 매끄럽지 못한 부분을 가리기 위해 강력하게 억압해야 했던 흔적이다. 이 꿈은 매끄러움을 통해 억압의 흔적인 봉합선이나 이음새마저도 지워버린 것처럼 보인다. 하지만 이 매끄러움이야말로 억압의 흔적 그 자체이다. 과학환상문학은 고뇌와 방황 그리고 질문이 허락되지 않는 초긍정의 세계를 보여주고 있지만 실은 그곳이야말로 해결되지 않은, 또는 해결불가능한 사태가 엄연히 존재하고 있음을 보여주는 증상의 장소이다. 매끄러움으로 봉합한 안쪽에는 대타자의 권력이 포획하지 못한 어떤 것(thing)이 존재하고 있으며, 매끄러움의 역설은 오히려 그것이 출현하는 동인이 된다. 매끄러움을 강조할수록 증상은 더욱 도드라져 보일 뿐이다. 매끄러움은 증상을 감추기 위한 전략이자 봉합의 흔적일 뿐이다.

우리는 과학환상문학에서 그 증상을 심심치 않게 마주하게 된다. 그것은 마치 억압된 것은 반드시 돌아온다는 실재의 귀환처럼, 또는 애도에 실패한 죽음이 다시 찾아오는 유령처럼 구조화된 무의식의 틈(간극)을 타고 나타난다. 예를 들어 황정상의 중편과학환상소설 『푸른이삭』(1988)은 현재까지 북한 과학환상문학 창작의 유일한 지침서의 저자의 작품답게 1980년대 과학환상문학의 정점에 해당하는 작품이다. 조금의 빈틈도 허락하지 않겠다는 의지처럼 작품의 구조와 주제의식은 매우 견고하다. 그러나 이렇게 공들인 구조 안에도 억압 불가능한 지점이 드러나는데, 바로 자애로운 어머니의 맨얼굴, 즉 폭력적이고 가학적인 초자아의 모습이 그것이다. 북한에서 어머니는 생물학적 여성을 지칭하는데 그치지 않는다. 자식을 위해 온 몸을 바치는 희생과 헌신의 표상인 어머니는 항상 조국의 이미지와 겹쳐서 등장한다. 그리고 어머니-조국의 기표는 인민을 위해 생을 다 바치는 수령의 은유이기도 하다.¹²⁾ 모성애, 자애로움, 희생과 헌신의 화신인 어머니는 모든 인물들에게 주이상스의 대상이다. 인물들이 목숨을 바쳐가며 과학의 발견에 접근하는 것은 어머니(조국)와의 합일에 주이상스가 있다고 믿기 때문이다. 그런데 궁극적 욕망의 대상인 어머니의 실재는 죽음충동에 다름 아니다. 죽음의 공포에 떨고 있는 젊은 과학자를 향해 어머니(조국)는 “오래 살아가야만 값있는 청춘이겠는가? 사람이란 누구나 한번은 가야 할 이 길을 조국과 인민을 위해 먼저 이렇게 가는 것도 행복이 아니겠는가!!”라며 조국을 위해 죽음을 촉구한다. 어머니는 이 죽음충동을 “가장 아름답고 숭고한” 순교자적 욕망으로 전유하는 가학적인 초자아이다.¹³⁾

김정은 시대에도 이러한 증상들은 여전히 나타나고 있다. 림희철의 「다시 만난 두사람」(2014)에는 사람의 생각을 텍스트나 이미지, 음성으로 전환하는 ‘뇌파컴퓨터’ 개발을 두고 찬반으로 의견이 갈리자 해결 방법으로 “군중토의”를 시작하는데, 찬반의 기사에 따라 요동치는 여론과 “정보망을 통해 대규모논쟁”으로 번지는 장면 그리고 “나홀째되는 날 정오경에는 무려 천만명”의 대중들이 의사결정에 참여하는 모습 등이 나온다. 수령-당-대중이 전일적 체계로 작동하는 세계에서 군중토의라는 이름으로 대중에게 의사결정권을 넘기는 장면은 북한에서는 매우 낯선 상황이다.

12) 수령의 여성성은 북한에서 자주 볼 수 있는 이미지이다. 수령의 사진에 꽃을 배치하거나 남성적인 얼굴보다는 여성적인 이미지의 얼굴, 또는 아이들과 함께하는 장면 등은 수령이 어머니의 모성성과 연관 있음을 보여주고 있다. 수령의 여성성에 대해서는 B.R. 마이어스, 고명희, 권오열 옮김, 『왜 북한은 극우의 나라인가』, 시그마북스, 2011 참조.

13) 서동수, 「북한 과학환상문학에 나타난 여성의 역할과 의미-황정상의 『푸른이삭』을 중심으로」, 『동화와번역』37집, 동화와번역연구소, 2019. 6, 77면.



<그림1> 3부 18면



<그림2> 5부 12면

『싸우는 지혜동산』에 나오는 위의 그림은 미래의 자동차들이다. 제국주의를 비판하는 작품에서 주인공들이 미국의 수퍼카 전시장에서나 불법한, 말 그대로 가장 자본주의적인 수퍼카를 몰고 다니는 이 낯설음을 어떻게 받아들여야 하는 것일까.

3. 두 개의 서사와 두 개의 팔루스

1) 무오류의 팔루스와 오류의 팔루스

주지한 바처럼 과학환상그림책 『싸우는 지혜동산』은 상이한 두 개의 서사로 이루어져 있다. 하나는 대타자의 욕망을 서사화하는 것이며, 또 하나는 대타자의 욕망을 부정하고 전복시키는 서사이다. 이 충돌의 서사구조는 먼저 대타자의 서사를 재현하고 이를 하나씩 거세해나가는 방식으로 이어지는데, 『싸우는 지혜동산』 3부에는 흥미로운 그림이 등장한다.



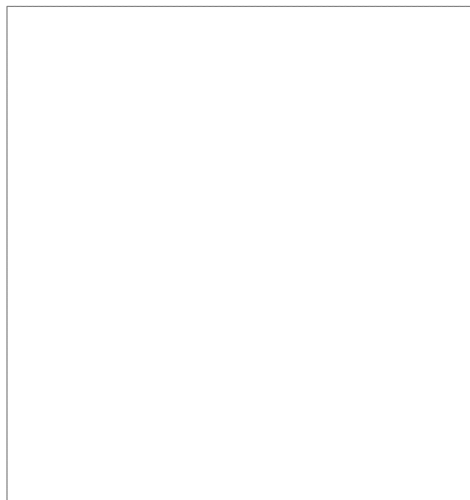
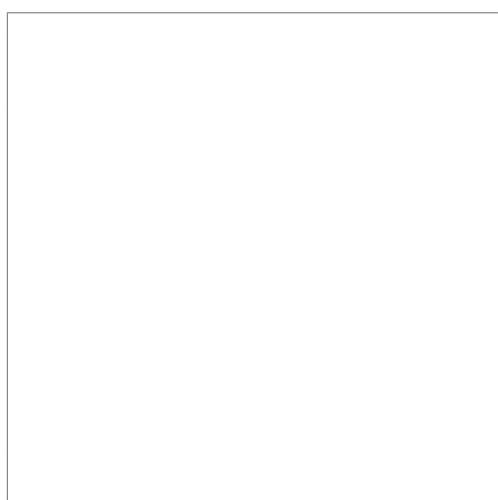
<그림3> 3부 24면



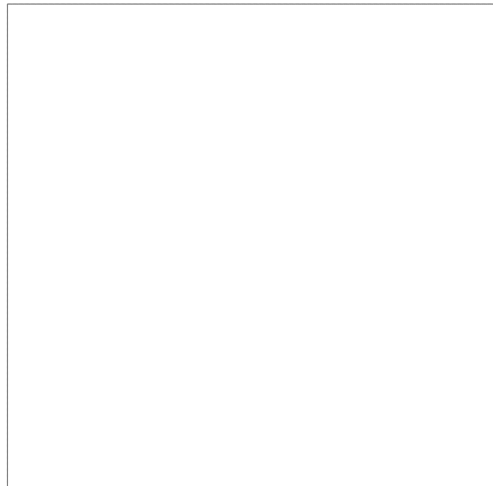
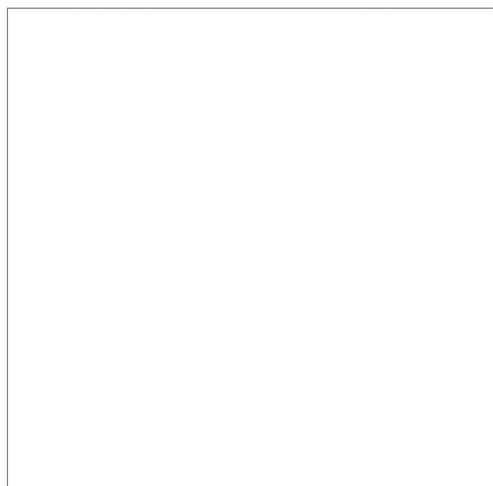
<그림4> 3부 26면

위 그림은 “참대곰동산”에서 만든 높이가 500미터, 밀면적이 100만제곱미터나되는 150층의

초고층아파트 ‘콧-500’이다. 완전히 자족적인 삶이 가능한 것으로 묘사되는 이 건물의 형태는 그동안의 일반적인 건물과는 매우 상이하다. 원통형의 모양새와 함께 약간 휘어있는 거대하고 육중한 기둥 형태가 구름을 뚫고 솟아있는 모습에서 고층아파트가 아닌 발기된 팔루스를 떠올리는 일은 전혀 이상하지 않다. 라캉의 표현을 빌리자면, “어떻게 지금까지 아무도 거기서 발기의 효과를 떠올리지 못했단 것일까?”¹⁴⁾처럼 팔루스 그 자체이다. <그림 4>는 매우 노골적인 방식으로 팔루스임을 드러내고 있는데, 이어진 페이지에서 나오는 그림들은 마치 ‘이것은 팔루스이다’라고 선포하는 것처럼 보인다.



<그림5> 도메니코 피올라, <루벤스의 십자가를 세움을 본뜬 왜상> / <그림6> 3부 23면



<그림7> 프랑스 파리 개선문

<그림8> 4부 2면

<그림5>인 피올라의 작품은 왜상(歪像)인 아나모르포시스(anamorphosis)의 전형적인 모습이다. 무질서하게 섞여 있는 물감 위로 금속봉이 도입되는 순간 질서가 등장하는데, 이른바 루벤스의 그림인 <십자가를 세움>이 금속봉의 표면에 나타나기 시작한다. 팔루스란 이처럼

14) 자크 알랭 밀레, 이수련·맹정현 옮김, 『자크 라캉 세미나11』, 새물결, 2008, 138면.

강력한 일자(一者)를 중심으로 “카오스를 정리하고, 혼돈을 잠재우며, 궁극적인 이미지를 선명하게 드러내어 줄 것으로 기대되는 마술지팡이”¹⁵⁾이다. 이 마술지팡이가 <그림6>에서 재현되고 있다. 도심 중앙에 솟아있는 초고층건물은 피올라의 금속봉과 유비되며, 금속봉을 중심으로 혼돈의 이미지가 의미화되어 가듯, 건물을 중심으로 공간이 질서있게 배치되어 있다.¹⁶⁾ <그림7>는 팔루스를 중심으로 재현된 실제 공간의 모습이다. 개선문을 축으로 기하학적으로 공간이 배치되듯이, <그림8>의 『싸우는 지혜동산』의 공간 역시 초고층 건물을 중심으로 질서화되어 있다. 이처럼 팔루스란 카오스에 질서를 도입하고 구획과 배치를 통해 의미화의 장을 구성하는 힘이다.

그런데 과학환상그림책의 건물은 형태만이 아니라 기능에서도 팔루스를 닮았다.

이 건축물은 살아있는 <생명> 건축물입니다. 다시 말해서 <말>도 하고 <듣기>도 하며 <보기>도 할 뿐 아니라 생물이 취하는 것처럼 내부와 외부상태의 아픔을 <느낄>줄도 압니다. 또한 <근육>도 가지고 있으며 사고할 수 있는 <뇌수>를 가지고 있어 건축물의 모든 상태를 자동적으로 조절통제하며 돌발적으로 생기는 사고도 자체로 능숙히 처리할 수 있습니다.¹⁷⁾

이른바 “살아있는 생명 건축물”인 초고층빌딩은 북한이 욕망하는 궁극의 대상이다. 이 세계는 인민과 사회 간의 소외나 결핍이 존재하지 않으며, 인민의 모든 것을 보고, 듣고, 느낄 수 있는 거대한 유기체이다. 감각기관, “빛섬유로 전달되는 신경”, ‘근육’과 ‘뇌수’와 같은 신체 비유는 이 세계가 하나의 거대한 육체임을 보여준다. 자족적이며 절대적인 이 신체는 ‘뇌수’로 상징되는 수령의 신체이자 팔루스이기도 하다. 수령-팔루스는 “건축물의 모든 상태를 자동적으로 조절통제하며 돌발적으로 생기는 사고도 자체로 능숙히 처리”할 수 있는 유기적이며 자율적인 체제이다. 작품은 수령-팔루스를 중심으로 구축된 세계가 유토피아임을 숨기지 않는다. 초고층 아파트의 “앞마당에는 자동차주차장뿐 아니라 비행장도” 있으며 “지상, 해상, 항공운행이 편리하게” 갖춰져 있다. 또 아파트 내부에 “거리가 형성되어 있으며 낮은 층에는 공장들과 학교, 병원, 그리고 봉사망들, 유희오락관, 체육관들”이 있으며, “웃층으로는 수십만 세대의 살림집들”이 들어서 있어 “아파트 자체가 하나의 큰 도시”이다. 그림에도 이곳은 전기와 수소자동차, “컴퓨터화된 무인공장들이어서 공해현상이 전혀” 없으며, “음식을 만들고 생활하는 과정에 생기는 가스들은 굴뚝을 통해 순식간에 빠져”나갈 뿐만 아니라 이를 이용해 전기에너지를 얻는 등 완결된 세계로 묘사되고 있다.¹⁸⁾

하지만 『싸우는 지혜동산』은 곧이어 팔루스의 서사를 부정하는 이질적인 서사를 등장시키는데, 바로 팔루스의 유한성에 대한 폭로이다. 초고층빌딩을 보기 위해 많은 동물들이 모인 어느 날, 갑자기 TV방송에서 곧 건물이 붕괴될 것이라는 보도가 나오고 실제로 빌딩 중앙

15) 왜상 관련 논의는 백상현, 『나는 악령의 목소리를 듣는다』, 에디투스, 2018, 93면. 참조.

16) 평양 곳곳에는 거대한 화강석 조형물들이 설치되어 있다. 주체사상탑은 “꼭대기에 있는 횃불만 20m이고, 이를 포함해 전체 높이가 150m인 거대한 구조물이다. 이외에도 높이 50m의 조선노동당창건기념탑, 조국통일3대헌장기념탑 등도 북한이라는 상징계의 팔루스의 표상이다. 유럽의 성당들이 실제의 웅시를 포획하기 위해 내부에 공백을 기획했다면 북한은 대타자의 웅시가 늘 함께 하고 있음을 강조하기 위해 거대한 조형물을 세우고 있는 것이다. 유럽 성당의 공백에 대해서는 백상현, 『라캉의 르브루』, 위고, 2016 참조.

17) 한진명 글, 함순옥 그림, 『싸우는 지혜동산』3부, 조선출판물수출입사, 2017, 5면.

18) 『싸우는 지혜동산』3부, 24-33면.

기둥의 시멘트와 철근이 부식되고 있다는 보고가 올라온다. 이 사건의 원인은 승냥이들이 개발한 “ㅅ-4”세균의 감염 때문이다.

지금부터 0011호 작전계획을 발표하겠습니다. 우리 연구소에서는 (중략) <ㅅ-4>호라는 흥미로운 세균을 만들어내게 되었습니다. 이 세균은 유기물질이 아니라 무기물질을 먹고 살며 대단히 빨리 자라고 번식하는 것이 특징입니다. 특히 이 세균은 세멘트나 철 같은 것을 매우 좋아합니다. 우리는 <ㅅ-4>호의 이 특성을 여러번 검토한 다음 이번 작전에 리용할 것을 계획하였습니다. 그래서 우리는 이미 초고층건물 ㅈ-500호동에 침투시켰습니다.¹⁹⁾

<ㅅ-4> 세균의 감염으로 초고층건물은 2시간 이내에 붕괴될 것이라는 방송 보도는 동물들을 경악시킨다. 이 사건은 ‘질병-감염-면역’의 은유 속에서 팔루스가 실은 한갓 허상이었음을 보여준다. “그 어떤 폭풍에도 강한 지진에도 견딜수 있게 설계된 건축물”²⁰⁾이 외부의 물리적 충격이 아닌 세균<ㅅ-4>의 감염으로 붕괴된다는 설정은 절대적 팔루스의 허구성을 드러내는 전략이다. 팔루스의 문제는 외부가 아닌 팔루스 자체에 있는 것이다.

그렇다면 이 사건은 오늘날 북한이 두려워하고 있는 지점에 대한 서사일 수 있다. “우리를 당할 자 세상에 없다”라며 체제의 자신감을 드러내고 있지만 가장 약한고리는 바로 체제 그 자체라는 것, 그래서 그 어떤 강력한 물리적 공격보다도 체제 내부의 흔들림이 가장 두려운 지점이라고 말하고 있는 것은 아닐까. 김정은 체제 이후 ‘존엄’이라는 단어가 그토록 빈번히 등장하는 이유도 실은 체제 자체의 문제를 가리기 위한 베일일 수 있기 때문이다. 팔루스 스스로 “알 수 없는 병이 생겨 맥이 진해지고 있습니다. 무너질 수 있는 위험이 조성되었으니 빨리 피하십시오”²¹⁾하고 말하는 장면과 졸도하는 동물들의 모습은 자신들이 그토록 굳게 믿었던 상징계의 몰락이 실제로 다가올 수 있다는 불안감의 표현이다. 더불어 세균의 은유는 현존하는 수령에 대한 메시지가이기도 하다. 인민들에게 육체적 생명을 거두고 영생하는 사회정치적 생명을 부여한 “최고뇌수”인 수령 역시 질병 앞에서는 한 명의 자연인일 수밖에 없음의 우화로 볼 수 있다.²²⁾

팔루스의 또 다른 허구성은 자주적 인민의 실재이다. 그동안 과학환상문학은 미래의 북한 체제를 선형적인 것으로 그려 왔다. 그래서 과학환상문학은 북한의 미래와 그 시스템이 어떻게 형성되었는지 생략한 채, 원래부터 “이 세상에서 가장 좋은 나라이고 또 제일 강한 나라”²³⁾로 존재했던 세계인 양 그리고 있다. 이러한 체제가 양성하는 인간은 “절대로 남에게 굴하지 않으며 언제나 승리를 이룩해 나가는”²⁴⁾ 자주적 인민이라고 선전해 왔다. 하지만 작품은 전혀 다른 인민의 모습을 보여준다.

19) 『싸우는 지혜동산』3부, 22면.

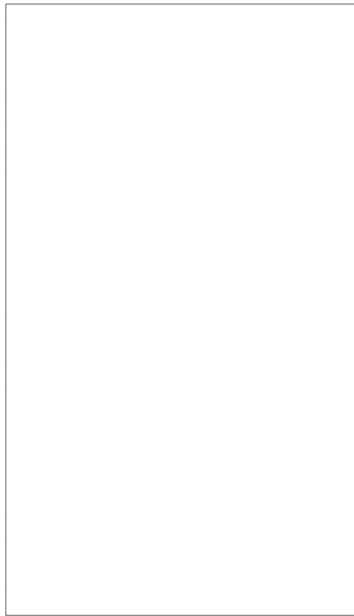
20) 『싸우는 지혜동산』3부, 46면.

21) 『싸우는 지혜동산』3부, 47-48면.

22) 이는 질병으로 사망한 김일성, 김정은의 은유이자 잦은 신체이상설에 휩싸이는 김정은에 대한 북한 주민들의 불안을 드러낸 것으로 볼 수도 있다.

23) 『<P-300>은 날은다』, 225-226면.

24) 『<P-300>은 날은다』, 226면.



건물 붕괴의 경고로 혼란에 빠지자 동물들은 서로 먼저 승강기를 타겠다고 밀치고 있으며, “여러분! 우리 귀염둥이를 좀 살려주세요. 세상에 갓 태어난 우리 귀염둥이가 얼마 살아보지도 못하고 죽게 되었으니 이 얼마나 기막힌 일이에요. 우리 귀염둥이만이라도 먼저 좀...”²⁵⁾이라고 애원하는 부모 앞에서 승강기문을 닫아버린다. 승강기를 통해 먼저 탈출하려는 동물들의 모습에서 ‘자기 조국을 위해 한 목숨 바치는 것을 영예롭게 생각하는 위대한 조국의 공민’을 찾을 수 없다. 그곳엔 오직 생에 대한 맹목적 의지만이 작동하는 이기적 개인이 있을 뿐이다.

2) 일자(一者)의 팔루스와 다자(多者)의 팔루스

김정은 시대에 체제를 주제로 한 작품들인 리금철, 한성호의 중편과학환상소설 『<P-300>은 날은다』(2014)나 리금철의 「항로를 바꾸어라」(2017. 7-8)²⁶⁾, 엄호삼의 「존엄」(2017. 9) 등의 공통점은 팔루스가 응시와 구원의 주체로 등장하는 것이다.

① 조국은 지금껏 러객기를 지켜보고 있었던 것이다. (...) 아마 저 아래 지상의 보이지 않는 그 어느 곳에서는 지금 공중에 떠있는 이 러객기의 상태를 주시하며 자동기계와 장치들이 쉬임없이 동작하고 있을 것이다.

-리금철의 「항로를 바꾸어라」, 77면.

② “조국이 우릴 지켜보고 있지 않소. 언제나 조국의 눈길을 받으며 생활하고 있어 우린 배심이 든든하오.”

- 『<P-300>은 날은다』, 10면.

하이재킹을 소재한 한 「항로를 바꾸어라」에서 문제 해결의 주체는 ‘조선’이다. “미국의 미사일방위체계” 개발 참여를 후회하는 러시아 과학자를 살해하기 위해 미국이 비행기에 폭발물을 설치하자, 북한이 ‘반중력 에너르기’ 기술로 비행기를 무사히 착륙시키는 서사의 핵심에는 응시하는 조선이 있다. 해결불가능의 상황을 해결할 수 있었던 것은 조국이 “저 아래 지상의 보이지 않는 그 어느 곳에서”부터 “지금껏 러객기를 지켜보고 있었기” 때문이다. 「존엄」에서는 “고려 체제”를 이용해 “매 사람의 사업실적과 생활정형이 정보통신망을 통하여 전

25) 『싸우는 지혜동산』4부, 18면. 옆의 그림도 동일 면에서 인용.

26) 이 작품은 원래 2004년 5월 『조선문학』에 수록된 작품이며, 북한 체제의 위대함을 강조하고 있는 작품이다. 이 작품이 2017년에 재수록 된 것은 체제의 중요성이 부각되던 상황과 관련있어 보인다.

송되고 집결”되어 “매 사람의 생산실적과 지적창조물들에 대한 정보의 분석평가와 그것들의 사회적 기여정도를 시시각각으로 자료화, 정보화”²⁷⁾ 한다. 또 『<P-300>은 날은다』에서도 “조국은, 평양은 우리 일을 모두 알고 있소. 해연동무의 말이 조국에서는 우리가 놈들의 포위 속에 든 순간부터 우리를 찾고 있었다는거요. 보오. 조국은 바로 이렇게 우리를 지켜주고 있소.”²⁸⁾처럼 “조국에서는 여기서 벌어지는 모든 일을 알고”²⁹⁾ 있다. 이 대타자의 응시는 인민이 있는 곳이라면 어디든지 시선을 놓치지 않는 것으로 묘사되고 있다.

팔루스의 응시 속에서 인민은 철저히 수동적인 존재, 구원의 대상으로 그려진다. 그들은 대타자의 응시를 기대하고 기다릴뿐이다. 그래서 인민들은 대타자의 응시를 환대한다. 조국의 응시는 “남들이 하지 못하는 것을 해”냄으로써 인민들에게 보호와 안락(“우리는 절대 죽지 않습니다.”, “믿으십시오. 나의 조국이 일단 이 려객기를 불렀으며 우리 모두는 구원된 것이나 다름없습니다.”)을 약속한다. 이는 마치 어미의 응시 속에서 안도하고 행복해하는 아이와 같은데, “조국의 품에서 사는 우린 모두가 친형제고 한식솔이기에 조국은 언제나 우릴 잊지 않고 지켜주고”³⁰⁾ 있다고 믿기 때문이다.

하지만 『싸우는 지혜동산』의 인물들은 더 이상 일자의 팔루스를 기다리는 수동적 존재가 아니다. 그들은 스스로 구원의 주체로 등장한다. 『싸우는 지혜동산』에는 세 번의 해결과정이 나오는데, 첫 번째는 염소공동체가 제작한 자기부상열차 <음파33>을 정지시키는 것이며, 두 번째는 초고층빌딩의 세균을 퇴치하는 과정이며, 마지막은 승냥이떼의 핵무기 공격을 막아내는 과정이다. 이 모든 해결과정의 공통점은 일자의 팔루스가 등장하지 않는다는 점이다. <음파33>열차 사건에서 원인 규명은 위성관측소가, 악어를 향한 공격은 고슴도치부대가, 열차 안의 문제는 곰돌이와 다른 동물들이, 그리고 이 과정의 연결은 멍멍이가 맡아 해결한다. 초고층빌딩 사건의 경우 원인 규명은 사슴공동체가, 세균 치료제는 원숭이 공동체가 그리고 일련의 해결과정은 참대곰 공동체와 지혜동산의 동물들이 함께 해결한다. 승냥이들의 핵무기 공격이 경우, 승냥이떼의 핵무기 현황을 알아내기 위한 “방사성원소탐색곤충”은 양들이, 감시위성과 요격 레이다 그리고 달과 화성의 물질로 만든 초강력 장갑차는 곰들이, 기계부식용 나노로봇과 핵무기의 원자를 분해할 중성미자로켓은 지혜동산 동물들이 준비한다.

강력한 일자의 도움없이 공동체 스스로가 해결 주체로 등장하는 이 서사는 그동안 과학환상문학이 보여줬던 방식과는 너무도 이질적이다. 무엇보다 너무나 익숙했던 1인 중심의 주도적 인물이 등장하지 않으며, 문제 발생 시 연대하여 해결한다. 이 연대에는 위계가 존재하지 않는다. 표면상 멍멍이가 리더처럼 보이지만 실상 그는 연결자이다. 멍멍이는 “지혜”를 이용해 해결방책을 기획하고, 다른 동물들은 한치의 오차도 없는 실천을 보여준다. 철저히 동지애적 연대로 구성되어 있기에 그들에겐 일자의 팔루스가 필요치 않다. 그들은 각기 모두가 팔루스가 되는, 이른바 다자의 팔루스이다. 이는 그들의 건축형태에서도 확인할 수 있다.

27) 『존엄』, 50면.

28) 『<P-300>은 날은다』, 162면.

29) 『<P-300>은 날은다』, 154-155면.

30) 『<P-300>은 날은다』, 153면.



<그림8> 7부 8면



<그림10> 7부 16면

위 그림에서 보듯 초고층빌딩과는 전혀 다른 모양새를 하고 있다. 일자의 팔루스와는 달리 위압적이거나 위계적이지 않다. 건물의 유사성에서 볼 수 있듯이, 동물공동체는 ‘공통의 언어와 강력한 네트워크 형태로 서로를 연결하는 복수적(複數的) 존재’³¹⁾이다. 이른바 위계없는 리더십의 연대인 다자의 팔루스 공동체이다. 이러한 공동체의 상상은 단지 새로운 세계를 향한 욕망만이 아니라 권력관계의 변화로까지 나아간다.

권력의 관점에서 팔루스는 “에고로 하여금 타자 속에서 자기 자신일 수 있게 하는, 이른바 자아의 연속성”³²⁾으로 정의할 수 있다. 니체의 말한 ‘기본적으로 타자와 약자를 전유하고, 상처 입히고, 위압하고, 억누르고, 그들에게 자기 형태를 강요해 자기 것으로 만드는, 가장 부드럽게 말해도 착취라는 권력개념’은 타자에게 자신의 욕망을 강요하고 연장(extension)하려는 팔루스와 다르지 않다.

자아의 연속성인 팔루스-권력은 매개의 유무에 따라 두 가지로 나뉜다. 매개의 수준이 낮은 권력은 타자의 의지에 대항해 자신의 결정을 관철시킨다. 이 경우 팔루스는 타자성의 인정 대신 자신을 타자에게 기입시킴으로써 팔루스의 동일자로 남게 한다. 『싸우는 지혜동산』에서 동물들이 “여보, 얼마나 멋있소. 내 말하지 않았소. 이런 구경을 하지 못하면 한생을 후회하게 될거라구.”³³⁾라며 초고층 건물의 높이와 위용에 감탄하는 이유는 그 건물(팔루스)이 거세된 쾌락을 보상해주리라 믿기 때문이다. 타자성(육체적 생명)을 빼앗기고 대신 위장된 주체성(사회정치적생명체)을 부여받은 그들은 수렁-팔루스의 완결된 신체 속에서만 진정한 주이상스를 만날 수 있으리라 기대한다. 그렇게 상징계의 팔루스는 타자성을 거세하고 위장된 쾌락의 환상을 기입함으로써 자신의 욕망을 연장시킨다.

반면 매개 수준이 높은 권력은 타자를 자아의 동일자로 만들지 않는다. 대신 상호이해를 지향하는 소통 안에서 공통의 의지를 형성한다. 자신의 목적을 위해 타자의 의지를 도구화하거나 억압하지 않고 오히려 그것을 형성해준다. 타자의 행동반경에 영향을 주거나 변화시킴으로써 타자가 자발적으로 에고의 의지에 따라 결정하게 한다. 이를 통해 아무런 폭력 행사 없이 자아는 타자의 안에 자리 잡는다. 『싸우는 지혜동산』에서 보여준 위계없는 공동의 리더십은 매개적 권력의 한 예이다. 동물들의 호혜적 연대와 다양한 소통 방식은 억압과 강

31) 안토니오 네그리•마이클 하트, 이승준•정유진 옮김, 『어셈블리』, 알렘, 2020, 144면.

32) 한병철, 『권력이란 무엇인가』, 문학과지성사, 2019, 21면. 이상의 권력 논의는 이 책을 참조하며 특별한 경우를 제외하고는 따로 각주를 달지 않는다.

33) 『싸우는 지혜동산』4부, 2-4면.

압으로는 파악되지 않는 복수적(複數的) 힘의 관계들이자 위계없는 다자의 공동체이다. 이들은 리더십을 카리스마적인 일자의 지배가 아닌 “전술적 역할로 낮추고 기회가 왔을 때 사용”³⁴⁾하는 역능으로 보고 있다. 동물들의 연대는 일자의 팔루스가 부재한 세계이자 위계없는 복수적 공동체의 욕망이자 가능성이다.

3) 부친살해와 스스로 아비되기

『싸우는 지혜동산』의 마지막 사건은 승냥이떼와의 결전이다. 승냥이떼는 평화를 지향하는 동물들에게 족제비, 악어와 더불어 가장 위험한 적이다. 그래서 표면상 이 전쟁은 “평화롭고 행복한 우리의 동산을 지키”³⁵⁾기 위한 선악의 대결처럼 보인다. 여기서 승냥이떼를 제국주의와 같은 악의 화신으로만 보는 것은 말 그대로 표면일 뿐이다. 특히 승냥이떼의 두목은 감시하고 통제하는 강력한 일자의 팔루스 그 자체이며, 그가 이끄는 무리는 팔루스가 연장된 존재들이다. 여기에는 권력이 존재하지 않는다. 권력이 “관계연속체”³⁶⁾, 즉 매개를 통해 자신의 의지를 타자에게 확장시키는 과정이라면, 폭력은 이 매개가 영점으로 축소되는 지점에 발생하는 것이다. 승냥이떼의 지배자가 명령과 강제라는 위압적인 방식으로 부하들과 관계 맺으며 폭력적 제재를 통해 통제하는 방식은 강제를 통해서만 자신을 연장하는 매개없는 권력, 즉 폭력이다. 그런데 공교롭게도 이 모습은 오늘의 북한 체제를 연상시킨다. 수령-팔루스를 중심으로 매개의 수준이 낮은 권력에 의해 유지되는 모습은 오늘의 북한과 다르지 않기 때문이다.

따라서 이 전쟁은 전도된 전쟁이다. 즉 제국주의와의 전쟁이 아니라 일자의 팔루스가 지배하는 현 체제와 대결하는 환상이다. 감시와 통제 그리고 폭력의 아버지인 팔루스를 파괴하고 스스로 아비가 되려 하는 부친살해(parricide)의 욕망의 발현이다. 다자의 공동체는 그냥 도래하지 않는다. 그 세계를 출현시키기 위해서는 일자의 팔루스를 몰락시키는 부친살해가 수반되어야 한다. 그들이 살해해야 할 아버지는 ‘무서운 아비’이다. 따스한 응시로 보호와 안락을 약속하는 자애로운 얼굴의 뒤편에는 처벌하고 응징하는 무서운 얼굴이 항존하고 있기 때문이다. 벌을 주고 응징하는 아버지의 법은 주로 적대적 타자인 제국주의를 향하고 있다. 미국의 파괴적 음모를 폭로하고(「항로를 바꾸어라」), 화폐없는 세상을 정지시키려는 제국주의자들을 몰락시키며(「존엄」) 조선의 무역선박을 납치하려는 해적선을 무력화시킨다. (『<P-300>은 날은다」)³⁷⁾

그런데 “자기들의 존엄을 건드리는 자들에게 내리는 천벌의 불덩어리”³⁸⁾는 제국주의 향한 “응당한 징벌”³⁹⁾에 그치지 않는다. 왜냐하면 제국주의란 실은 상징계의 규범과 질서 외부의

34) 안토니오 네그리·마이클 하트, 앞의 책, 444면.

35) 『싸우는 지혜동산』8부, 40면.

36) 한병철, 『권력이란 무엇인가』, 앞의 책, 51면.

37) 북한 과학환상문학에서 체제가 직접 징벌의 주체로 등장하는 경우는 거의 없다. 제재와 징벌은 주로 조선의 과학자들에 의해 이루어지기 때문이다. 하지만 김정은 시대의 과학환상문학은 처벌의 주체로 체제를 직접 등장하고 있다.

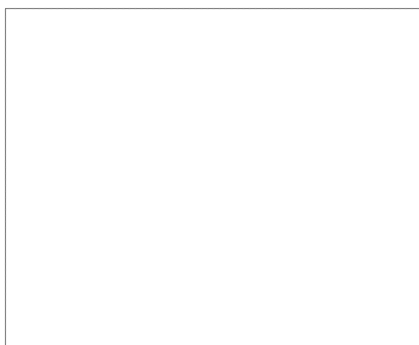
38) 『<P-300>은 날은다』, 218면.

39) 『<P-300>은 날은다』, 211면.

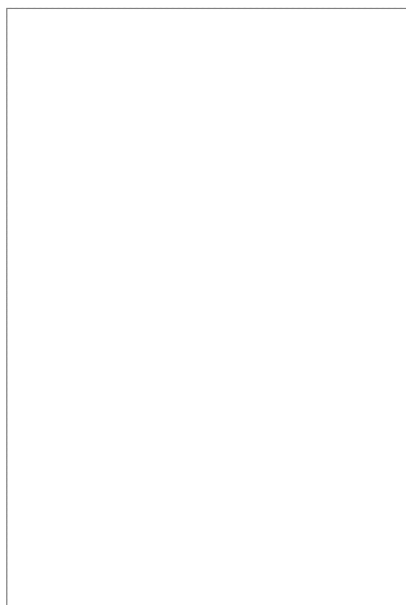
존재들의 은유이기 때문이다. 따라서 팔루스의 응징은 아버지의 법으로부터 이탈하는 모든 인민에 대한 강력한 경고이다.

“이 하늘 아래서, 우리의 비위를 거슬리게 하는 놈들은 저 건축물처럼 모조리 쓰러뜨린다는 것을 엄하게 알려라.”⁴⁰⁾

팔루스는 무서운 아버지이다. 그는 자애로운 얼굴을 하고 있지만 언제든지 팔루스의 “존엄을 건드리는 자들에게는 그가 어디에 있건 무조건 찾아내어 과학기술의 위력으로 무자비한 철추를 내린다는 것을 보여”⁴¹⁾ 주기 때문이다. 이는 독자들에게 팔루스의 외부를 욕망하는 것이 얼마나 위험하며 동시에 어떠한 결과를 낳게 되는지 힘주어 경고하고 있는 것이다.



따라서 승냥이떼의 공격은 아버지의 법을 거부하는 자식에 대한 응징이다. 『싸우는 지혜동산』의 동물들이 보였던 일련의 행동들은 팔루스의 지배로부터 벗어난 것이었다. 그들의 공동체나 발명해낸 과학발명품들은 팔루스의 욕망이 전혀 반영되어 있지 않다. 그것은 모두 그들 스스로의 욕망의 산물이다. 뿐만 아니라 그들은 지혜동산에 “과학기술통보사”를 설치한다. 과학기술통보사에는 “여러 동산들에서 제기되는 과학기술 정보자료들을 받아 분석하고 기억시켜 보관하며 인터넷과 레이자빛화면전송으로 소개도 하고 연구 및 보급도 할 수 있는 모든 현대적 설비들이 다 갖추어져”⁴²⁾ 있다. 말 그대로 과학기술통보사는 동물공동체를 이어주는 허브이다. 일자의 팔루스가 아닌 위계없는 다자의 연대를 통해 스스로 아버지가 되려는 것이다. 그런 측면에서 승냥이떼가 쏘아붙는 가공할만한 무기들의 연속은 아버지의 법을 거역하는 자식을 향한 팔루스의 분노 그 자체이다.



하지만 아버지의 응징은 성공하지 못한다. 이미 아버지의 공격 계획을 알아 채 자식들은 연대하여 반격의 준비를 한다. 결국 자식들의 연대와 단결로 아버지의 세계는 파국을 맞는다. <그림11>은 그런면에서 상징적이다. 결코 붕괴되지 않으리라 믿었던, “그 어떤 폭풍에도 강한 지진에도 견딜수 있”⁴³⁾는 “이 세상에서 가장 좋은 나라이고 또 제일 강한 나라”⁴⁴⁾가 붕괴될 수 있다는 상상을 재현하고 있는 것이다.

<그림11> 8부 34면

40) 『싸우는 지혜동산』5부, 37면. 옆의 그림은 8부 25면.

41) 『<P-300>은 날은다』, 212면.

42) 『싸우는 지혜동산』1부, 8면.

43) 『싸우는 지혜동산』3부, 46면.

44) 『<P-300>은 날은다』, 225-226면.

팔루스의 몰락이 중요한 이유는 단지 상징계적 질서의 정지에 있지 않다. 무서운 아버지의 응시 안에서만 행복과 안정감을 느끼며, “어느 한시도 잊어본적이 없는 조국, 그 어머니 조국이 석진을 부르고” 있다는 환상 속에서 “이제 평양에 소환되어 가면 다시는 정든 조국산천을 떠나지 않게 되기를 마음속으로 간절히 소원”⁴⁵⁾하는, 이른바 영원히 부모 곁에서 안주하려는 ‘성장하지 않는 아이’와의 결별이다.

일자의 아버지가 사라진 그 자리에서 “우리 모두 지혜를 합쳐 과학과 기술을 더욱 발전시켜 우리의 동산도 지키고 더 훌륭히 꾸려나가자”⁴⁶⁾는 동물들의 결의는 더 이상 유아적 상태로 머물지 않겠다는 선언이자 스스로 아버지가 되겠다는 선포이며 다자의 ‘지혜’를 통해 세계를 구성하겠다는 의지이다. 무서운 아버지의 종말은 세계의 끝이 아닌 새로운 세계의 시작이다. 이는 반복강박적 악몽을 종식시키는 일이자 새로운 환상이 시작되는 출발선이다.

4. 결론

이상으로 북한 과학환상그림책 『싸우는 지혜동산』에 나타난 균열의 징후와 새로운 욕망의 가능성을 살펴보았다. 과학환상문학을 포함해 북한의 문학은 대타자의 욕망에서 한뼘도 빗겨나지 않는 동일자의 꿈이라고 여겨왔다. 북한문학의 변화를 기대하기 어려웠던 이유도 여기에 있다. 하지만 아버지의 법에 의해 포획되지 않는 어떤 ‘잔여’가 존재하고 있었고, 잔여로서의 증상은 텍스트 여기저기서 파편적으로 출현하고 있었다. 억압되지 않는 잔여의 출현이 보다 본격적이고 전면적인 양상으로 나타난 것이 『싸우는 지혜동산』이었다.

『싸우는 지혜동산』은 기존의 과학환상그림책뿐만 아니라 과학환상문학 전체 속에서도 이질적인 텍스트이다. 팔루스의 서사를 충실히 이행하면서도 한편으로는 팔루스의 서사를 전복하고 있기 때문이다. 이러한 서사는 강력한 일자의 세계에 대한 부정과 함께 새로운 세계에 대한 욕망의 흔적으로 읽을 수 있는데, 바로 일자의 무서운 아버지가 아닌 위계없는 다수의 리더십에 운영되는 세계이다.

정신분석에서는 꿈을 소원성취의 과정으로 보고 있다. 이른바 현실에서 억압된 욕망이 분출되는 곳이 프로이트식의 꿈이라면, 북한의 문학인 ‘만들어진 꿈’의 소원성취는 대타자의 욕망이 고스란히 실현되는 것이다. 하지만 『싸우는 지혜동산』은 이러한 꿈의 공식을 우회하면서 빗겨나간다. 마치 블랙홀의 중력을 탈출의 동력으로 역이용하는 영화 <인터스텔라>의 장면처럼, 만들어진 꿈을 새로운 환상이 출현할 수 있는 장소로 전유하고 있다. 팔루스의 꿈을 팔루스의 꿈을 통해 몰락시키는 실천이야말로 “환상은 환상으로 극복될 수 있다”⁴⁷⁾는 정신분석의 전략을 보여주는 것이다.

카프카의 오드라텍(odradek)처럼 여기저기 출몰하는 이러한 증상들은 단지 텍스트 내의 사태만은 아닐 것이다. 어차피 현실이란 것도 대타자의 욕망이 만든 환상이지만, 그 현실 안에서도 증상들은 곳곳에서 출몰하고 있을 것이다. 새로운 세계에 대한 욕망이 소멸하지 않은 이상, 팔루스가 여전히 불완전한 기표로 세계를 억압하고 있는 이상, 구조화된 언어로

45) 「향로를 바꾸어라」, 『조선문학』, 2017. 8, 71면.

46) 『싸우는 지혜동산』 8부, 41면.

47) 백상현, 『악마의 미학』, 현실문화연구, 2018, 101면.

포획되지 않는 무의식의 간극은 여전히 존재할 것이며 그곳을 통해 진정한 백일몽을 꾸꾸는
증상들은 쉽없이 머리를 내밀 것이다.

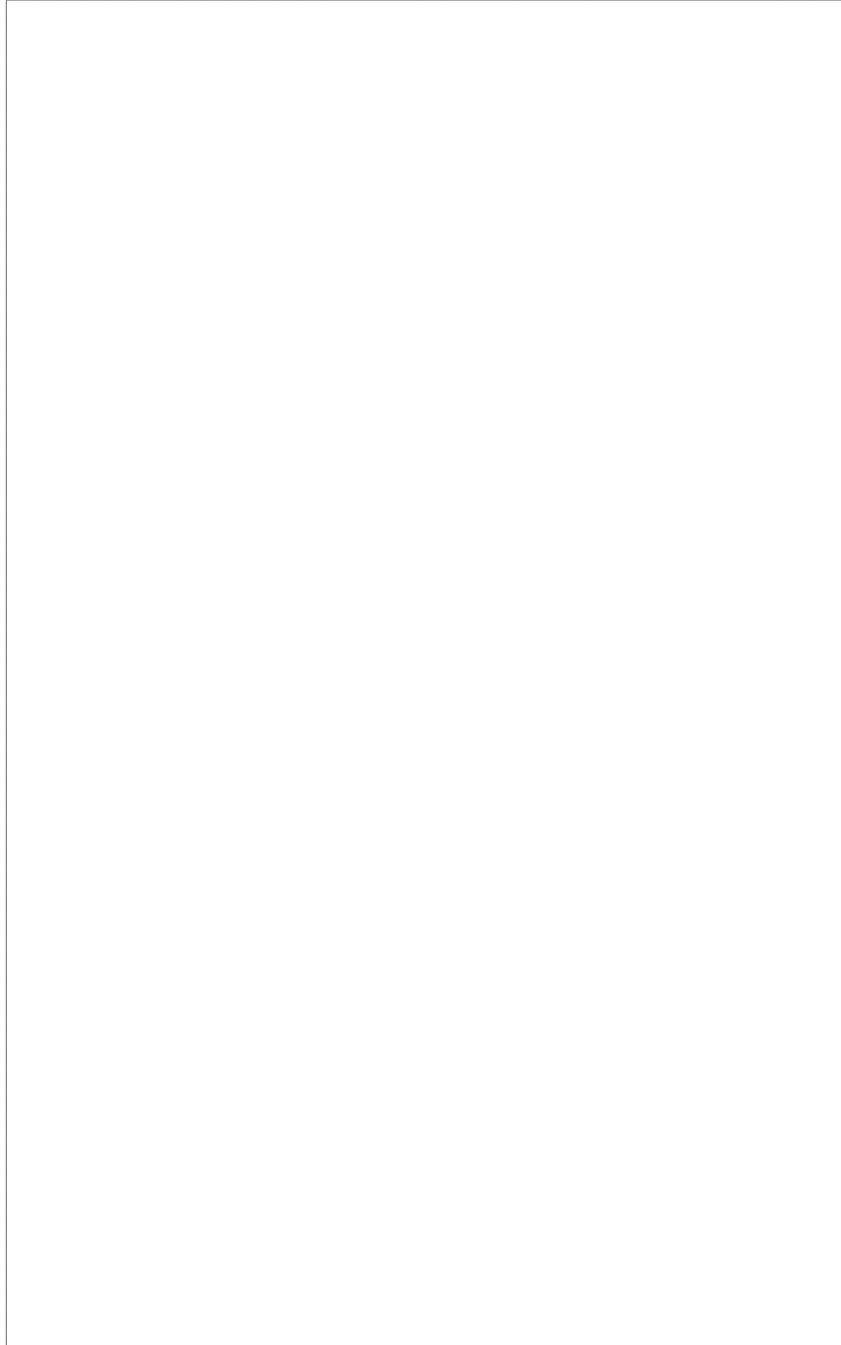


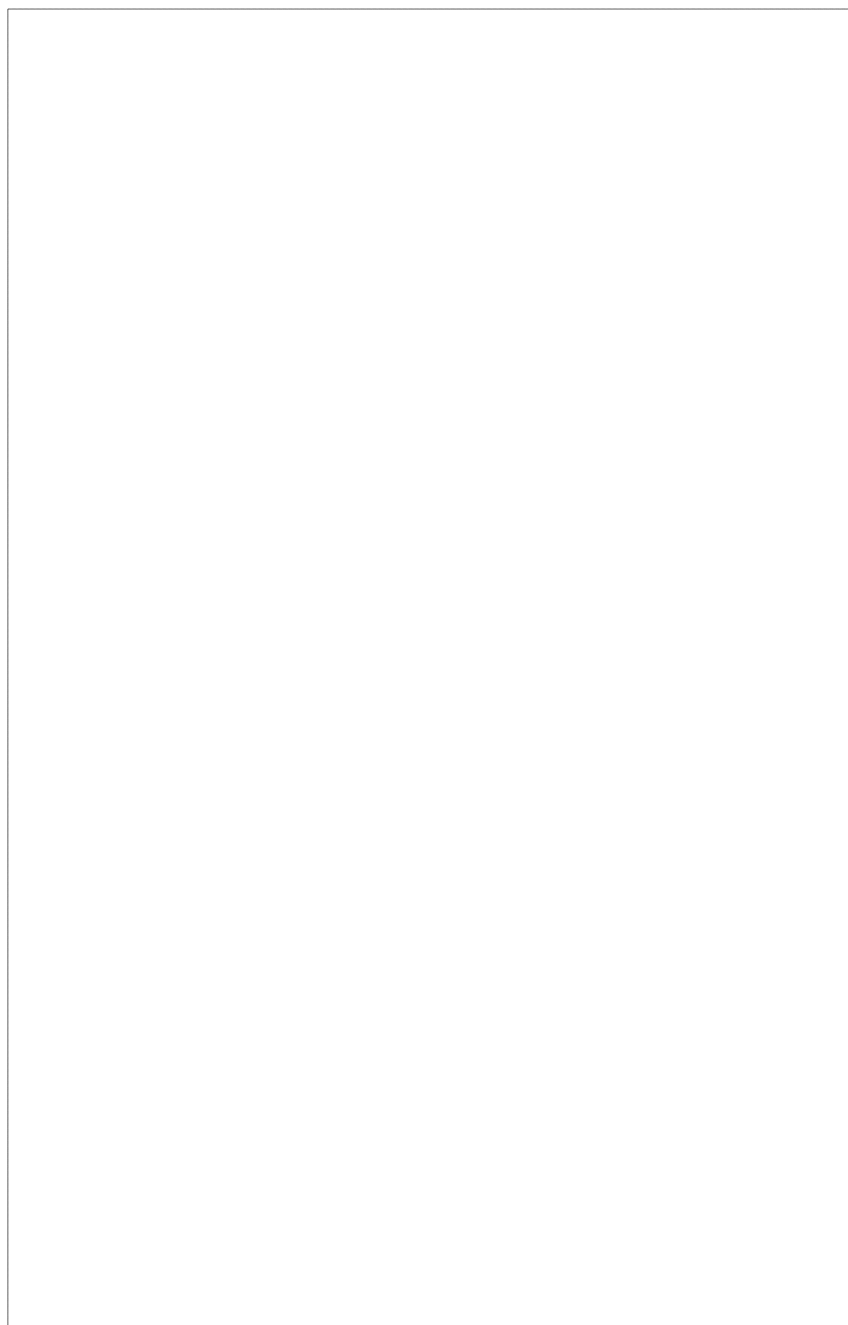
제26회 2020년 학술대회

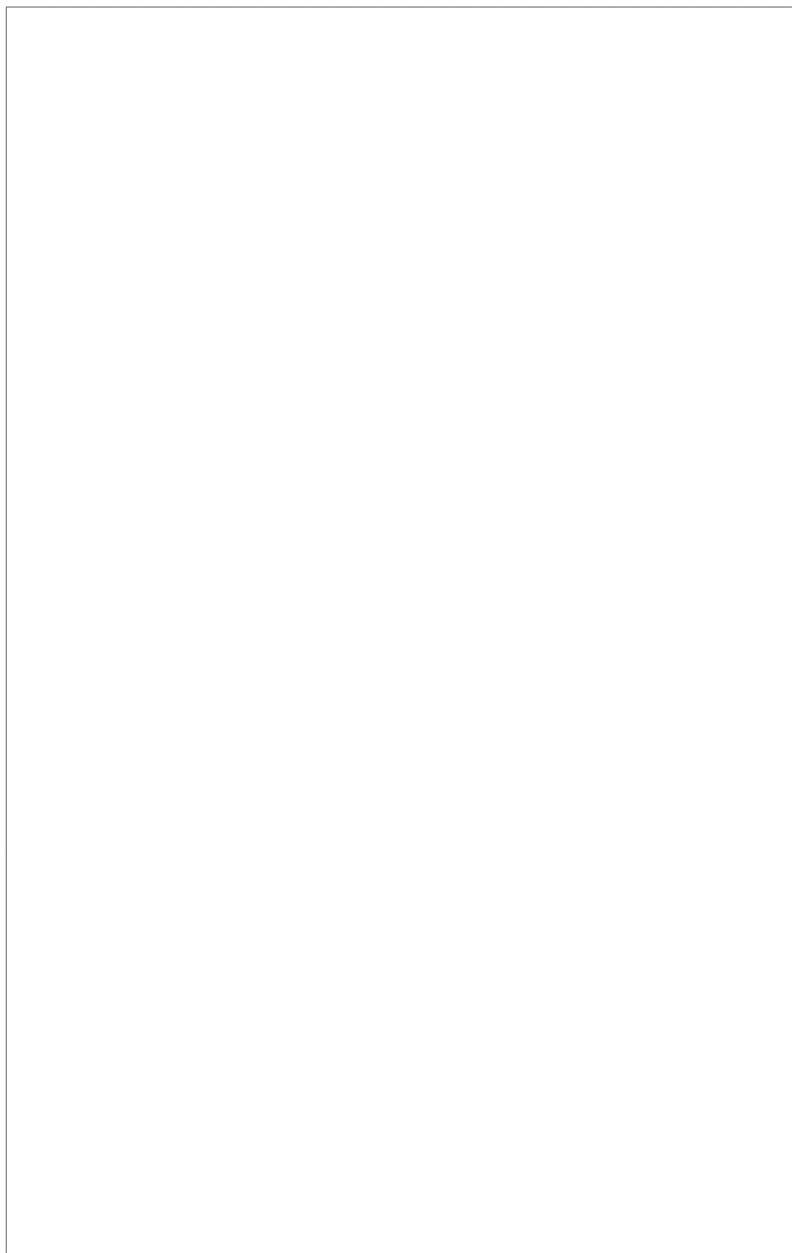


연극교육에 작용하는 ‘가상성’ 탐구

발표: 김태호(춘천교대)

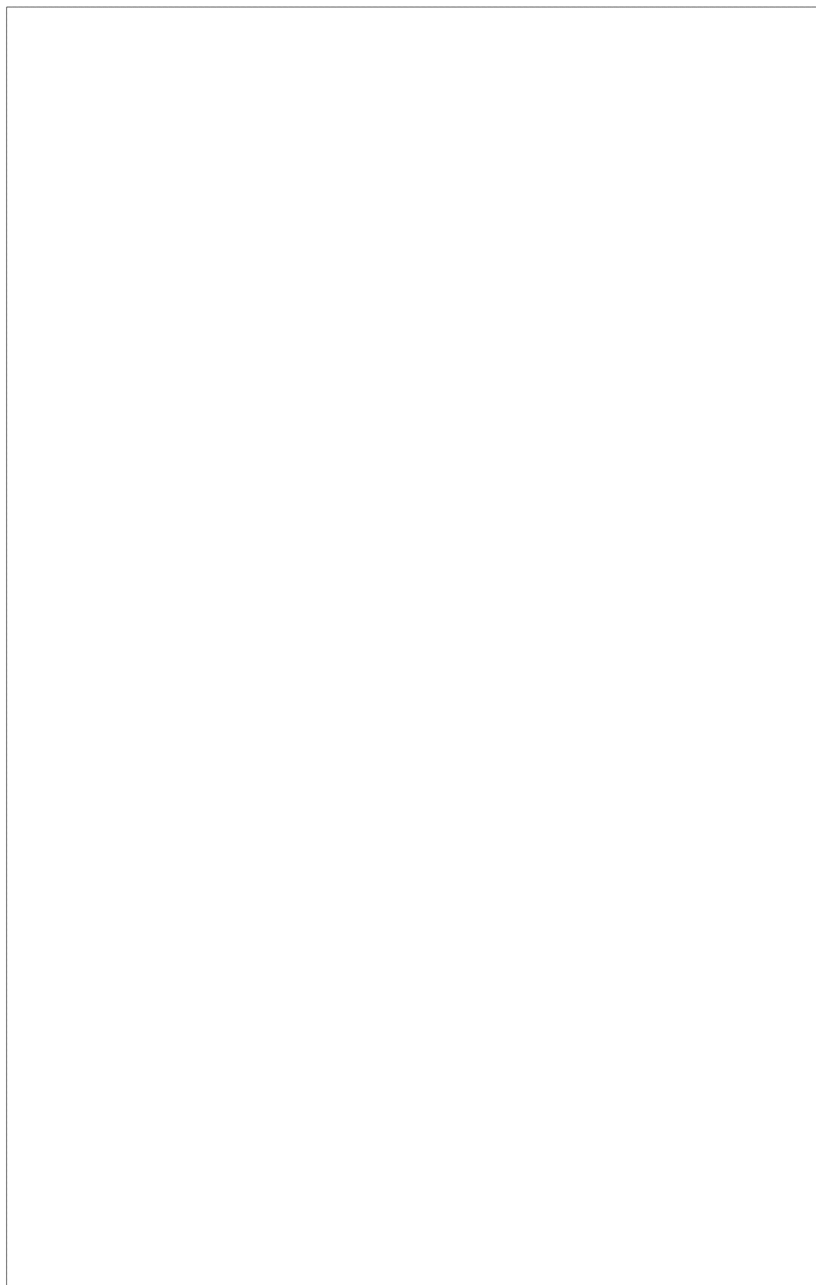




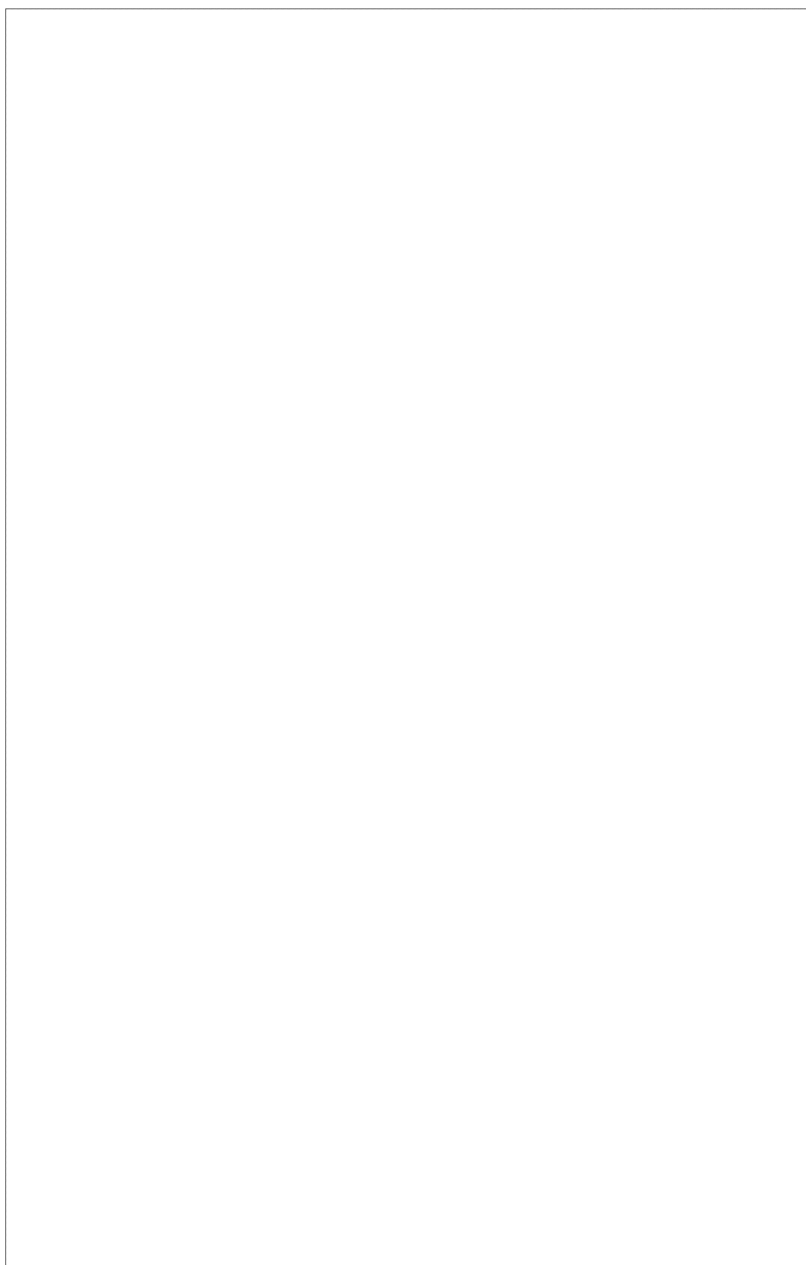


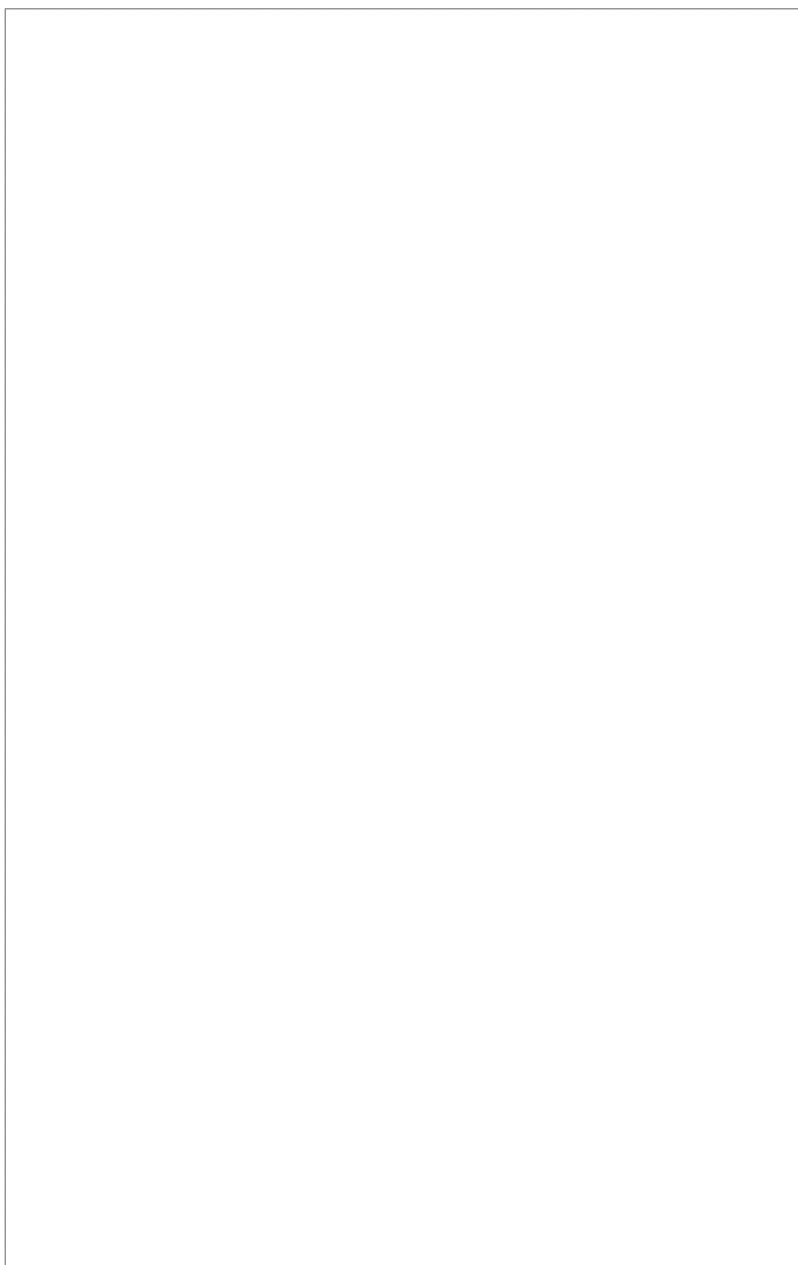


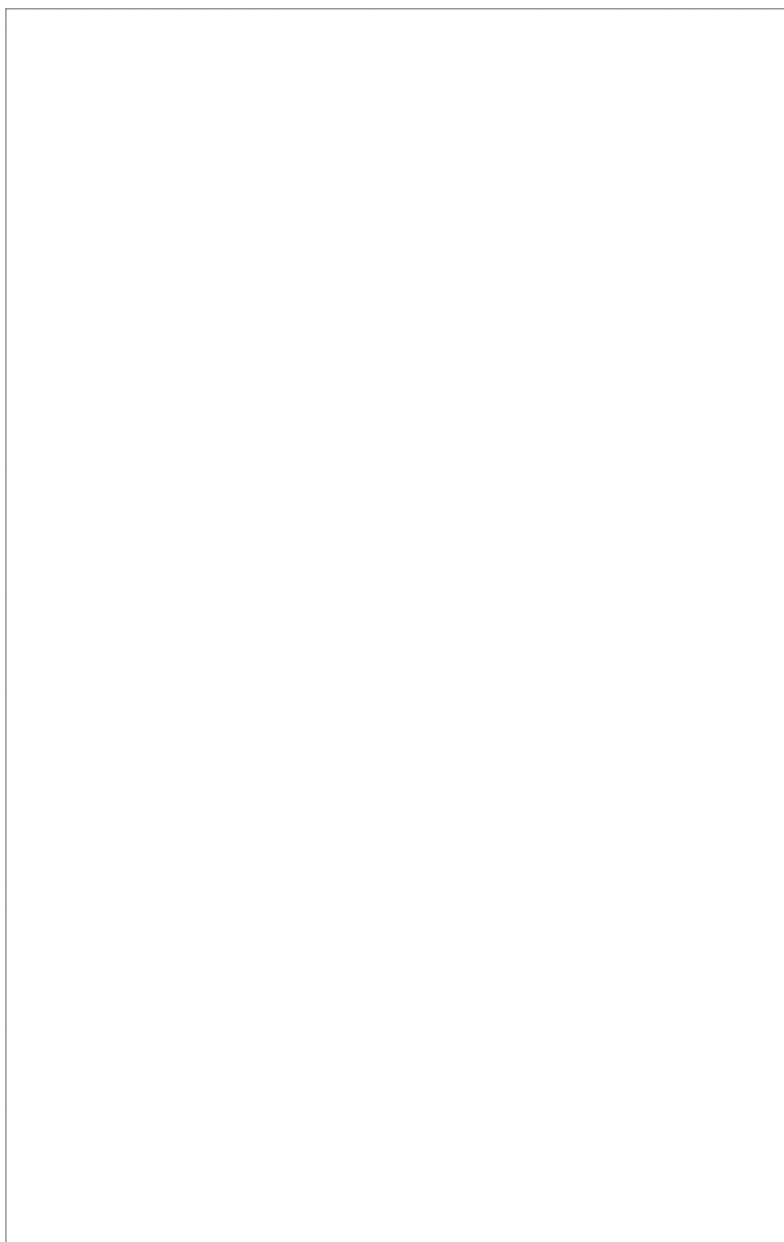


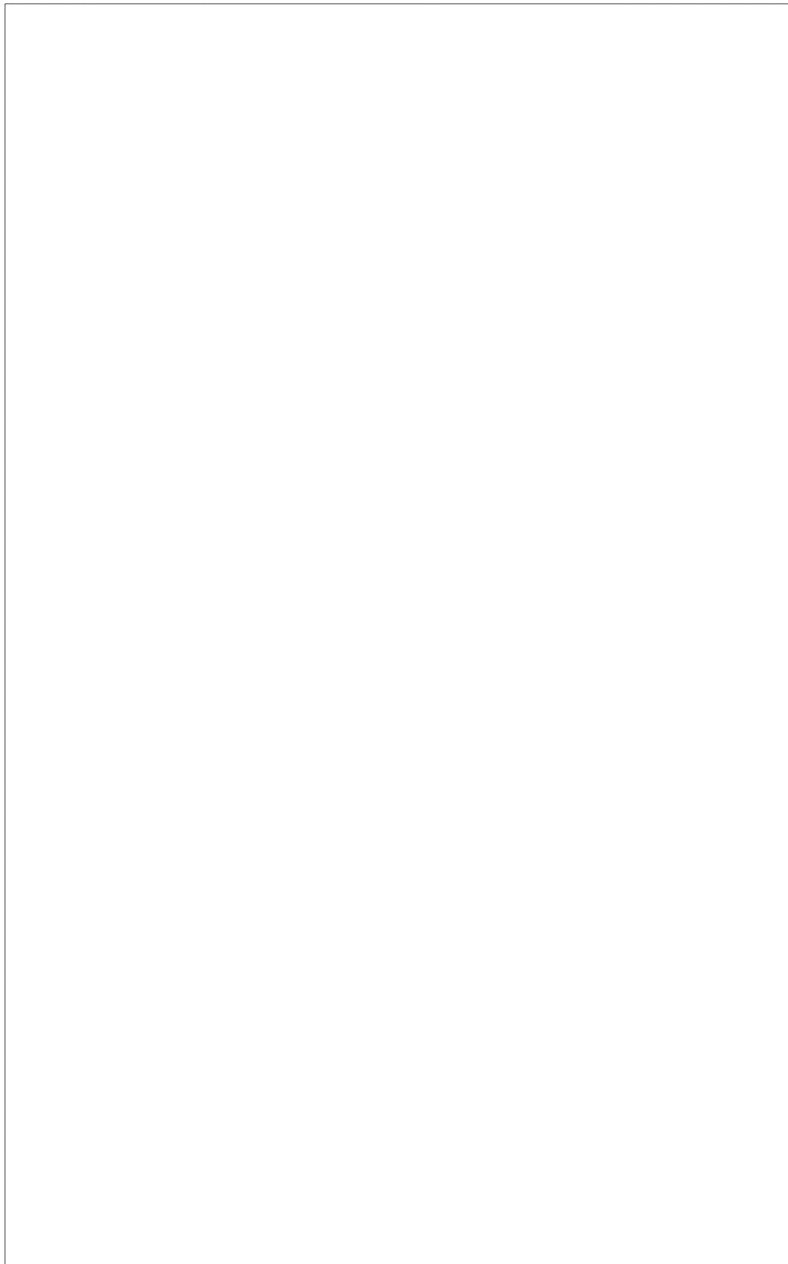


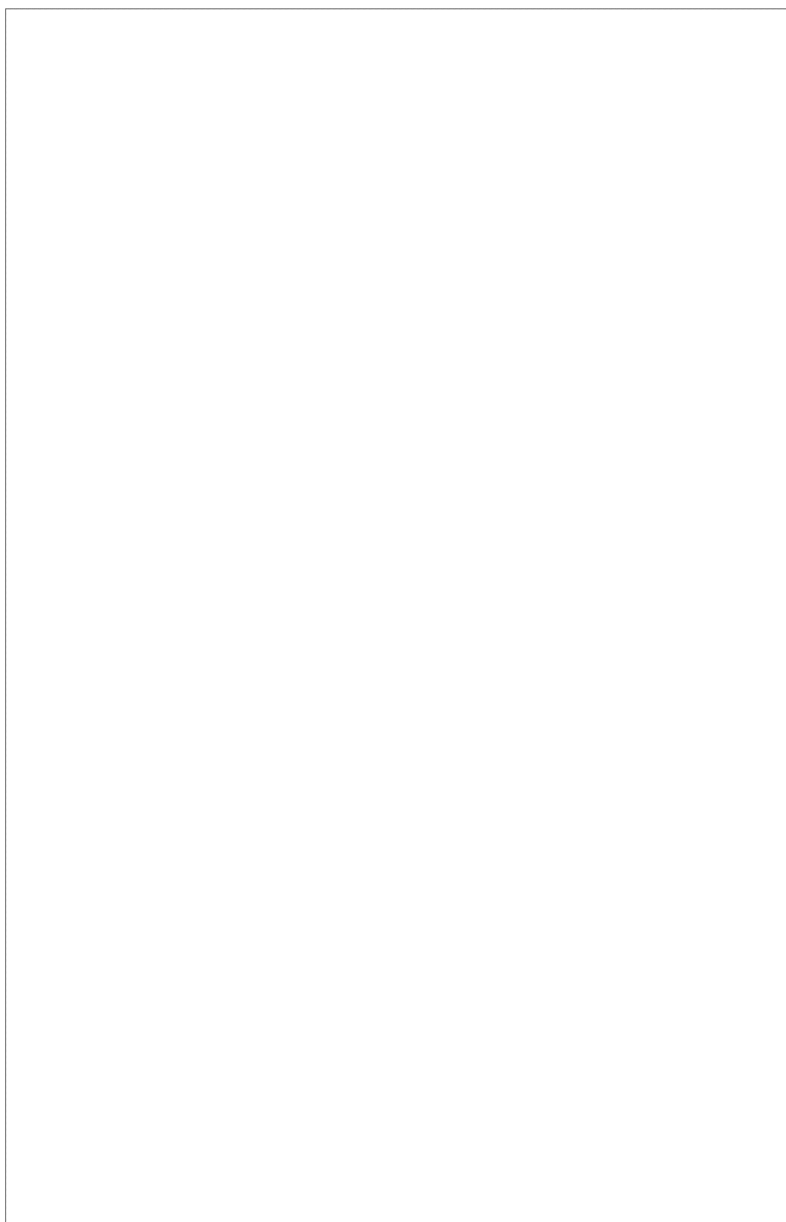


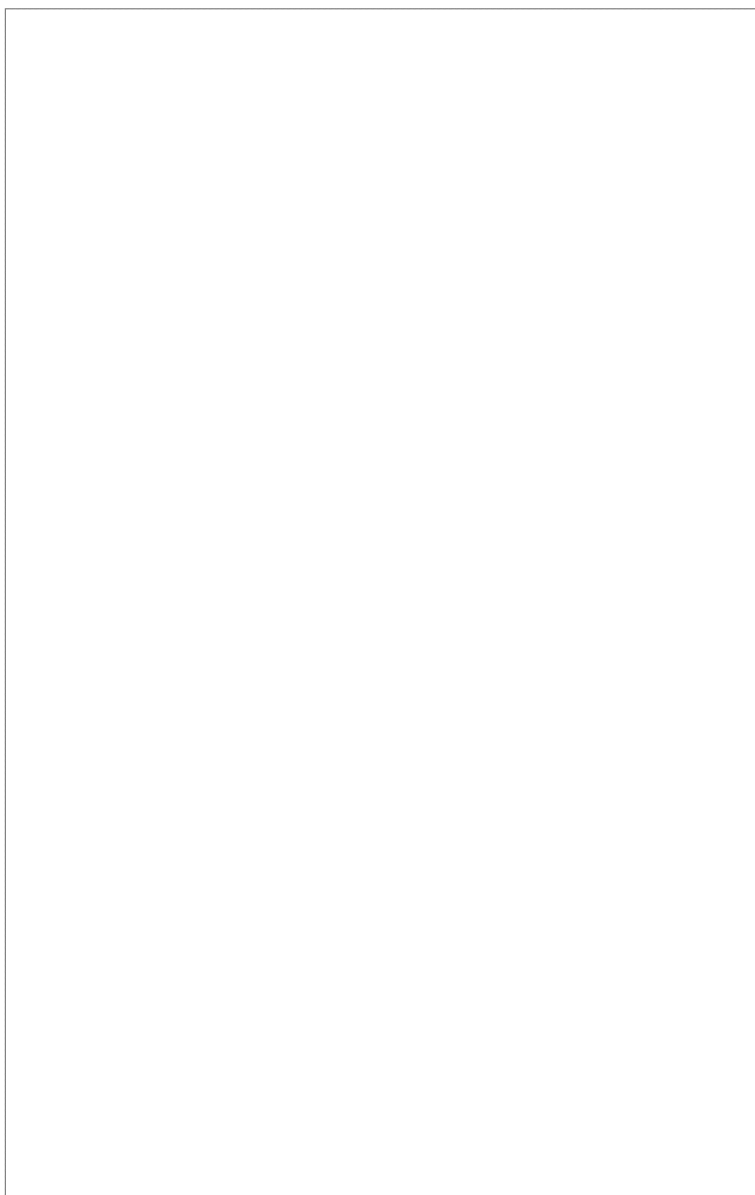


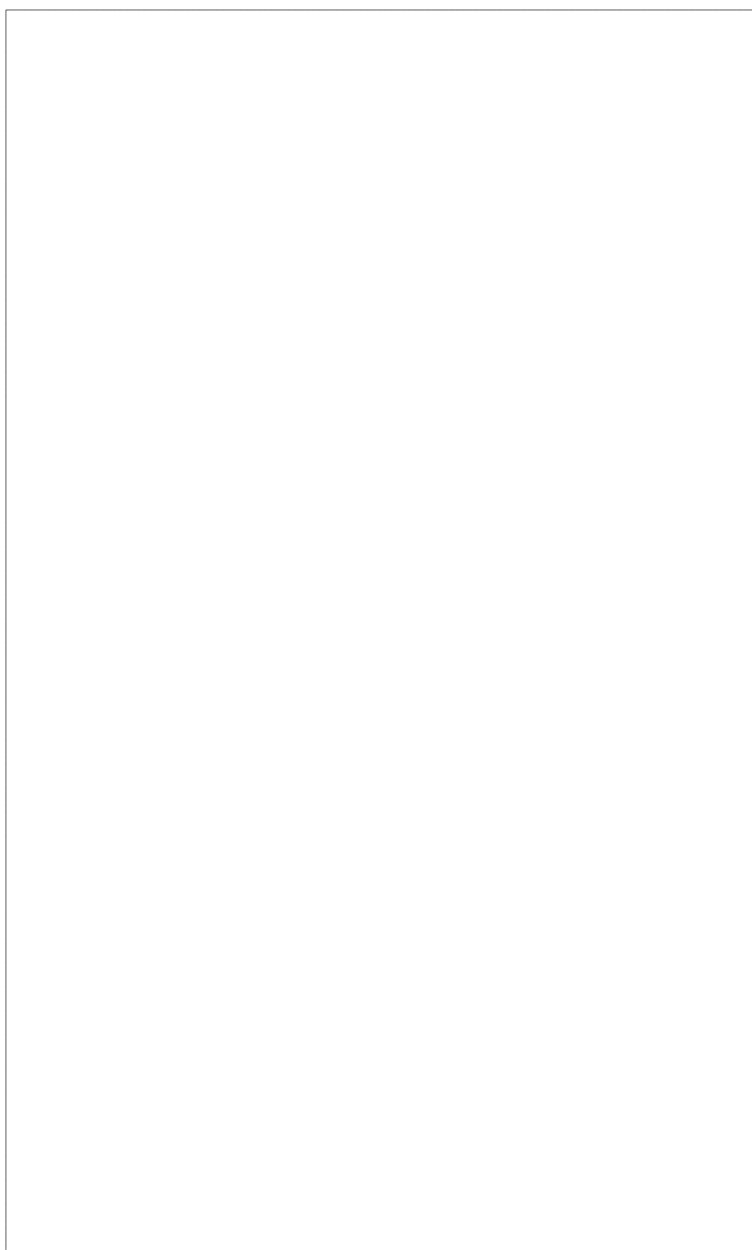














제26회 2020년 학술대회



연구 윤리 특강

김환희 (한국아동청소년문학학회 윤리위원장)

연구 윤리 특강

김환희(한국아동청소년문학학회 윤리위원장)

제1장 총칙

제1조 (목적)

본 규정은 학회의 학술 연구 활동에서 연구자, 편집위원, 심사위원이 준수해야 할 연구 윤리 규정을 공포하고, 연구 부정행위가 발생했을 경우 이를 신속하고 공정하게 검증하기 위한 연구윤리위원회의 설치 및 검증 이후의 후속 조치 사항 등을 규정하는 것을 목적으로 한다.

제2조 (적용 대상)

본 규정은 학회의 모든 회원과 본회의 학회지나 기타 학술 간행물에 투고한 자, 학술대회 등에서 발표한 자에 대하여 적용한다.

제2장 연구자에 대한 윤리규정

제3조 (위조, 변조, 표절, 이중 게재 금지)

학회는 연구 수행 과정에서 행해진 ‘위조’, ‘변조’, ‘표절’, ‘이중 게재’ 행위를 대표적인 ‘연구 부정행위’로 간주하고 이를 금지한다. ‘위조’, ‘변조’, ‘표절’, ‘이중 게재’에 관한 용어 정의는 다음과 같다.

- ① ‘위조’는 연구자가 존재하지 않는 연구 자료 또는 연구결과를 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
- ② ‘변조’는 연구자가 연구자료, 연구과정, 연구결과 등을 인위적으로 조작하거나 임의로 변형·삭제함으로써 연구내용 또는 결과를 왜곡하는 것을 말한다.
- ③ ‘표절’은 연구자가 이미 발표된 타인의 아이디어, 연구내용, 연구결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 무단으로 도용하는 것을 말한다.
- ④ ‘이중 게재’는 연구자 본인이 이미 발표한 동일한 연구 결과를 인용 표시 없이 중복하여 게재하는 것을 말한다. 이미 출판된 논문이나 책의 일부가 저자의 승인 하에 다른 편저자에 의해 선택되고 편집되어 학술지의 특집호로 게재되는 경우에는 이중 게재로 간주하지 않는다.

제4조 (저자 표기)

- ① 저자는 연구에 실제로 참여한 자만 인정받는다.
- ② 공동 저자인 경우, 상대적인 지위나 직책에 관계없이 연구 내용이나 결과에 대하여 기여한 정도에 따라 제1저자를 정한다.

③ 연구에 실질적으로 기여한 자에게 저자 자격을 부여하지 않거나, 연구에 참여하지 않은 자에게 예우나 감사의 표시를 이유로 저자 자격을 부여해서는 안 된다.

제5조 (인용 및 참고 표기)

① 타인의 아이디어, 고유한 용어, 데이터, 분석 체계 등을 활용하는 경우 반드시 원저자와 출처를 밝혀야 한다.

② 원저자와 출처를 밝혔더라도 인용 표시 없이 상당히 많은 양을 그대로 옮기는 경우 연구 부정행위로 간주한다.

③ 자신이 발표한 논문이나 저서라고 하더라도 반드시 출처를 밝히고 인용해야 한다.

제3장 편집위원회에 대한 윤리규정

제6조 (편집위원의 책무)

① 편집위원회는 투고된 모든 논문을, 투고자의 성별, 연령, 인종, 소속 기관, 개인적인 친분 등과 상관없이 공정하게 취급해야 한다.

② 편집위원회는 투고된 논문이 객관적인 평가를 받을 수 있도록 심사위원을 선정해야 하며, 게재 여부의 판정 과정에서 공정성을 유지해야 한다.

③ 편집위원회는 편집 과정에서 대상 논문의 저자 및 내용에 대한 비밀을 지켜야 한다.

편집위원회는 게재 예정인 논문이라고 하더라도, 발표 전에 저자의 동의 없이 임의로 인용해서는 안 된다.

④ 편집위원회는 심사과정에서 연구 부정행위가 제보될 경우, 이를 연구윤리위원회에 신속하게 보고해야 한다.

제4장 심사위원회에 대한 윤리규정

제7조 (심사위원의 책무)

① 심사위원회는 개인의 학술적 지향을 떠나, 논문의 질적 수준과 규정 준수 여부를 판정 기준에 근거하여 엄격하게 평가해야 한다.

② 심사위원회는 심사 과정에서 대상 논문 내용에 대한 비밀을 지켜야 한다.

③ 심사위원회는 게재 예정인 논문이라고 하더라도, 발표 전에 저자의 동의 없이 임의로 인용해서는 안 된다.

④ 심사위원회는 심사 과정에서 연구 부정행위를 발견하는 경우, 이를 편집위원회에 신속하게 제보해야 한다.

저자 정보(소속, 직위) 표기 관련 규정 보완

『아동청소년문학연구』 논문 투고 규정 중 저자정보(소속, 직위) 표기 관련 규정 보완

현재	개정																							
제2조(논문의 성격) 아동문학과 청소년문학 관련 분야(동화, 동시, 옛이야기, 그림책, 청소년소설, 비평, 문학사, 문학교육, 미디어 등)의 제반 이론과 실천 연구 논문으로서 타 학술지에 발표된 적이 없으며 연구 윤리 규정을 준수한 것이어야 한다.	학회지 성격에 맞지 않는 논문일 경우 심사하지 않고 반려할 수 있는 근거 마련을 위해 다음과 같이 수정함. 제2조(논문의 성격) 1. 아동문학과 청소년문학 관련 분야(동화, 동시, 옛이야기, 그림책, 청소년소설, 비평, 문학사, 문학교육, 미디어 등)의 제반 이론과 실천 연구 논문으로서 타 학술지에 발표된 적이 없으며 연구 윤리 규정을 준수한 것이어야 한다. 2. 투고된 논문이 아동문학과 청소년문학 분야와 관련이 없을 경우, 편집위원회의 심의에 따라 반려할 수 있다.																							
투고 규정의 제7조(논문 제출 방법) 3. 논문 게재 신청서에는 필자명 소속, 주소, 연락처, 이메일 주소 등을 기입한다. 공동저자의 경우에도 모두 밝히도록 한다.	투고 규정의 제7조(논문 제출 방법)에 ‘직위’를 추가 3. 논문 게재 신청서에는 필자명, 소속, 직위, 주소, 연락처, 이메일 주소 등을 기입한다. 공동저자의 경우에도 모두 밝히도록 한다. 소속 및 직위별 표시 사항은 다음과 같다. <table><tr><th colspan="2">대상</th><th>표시할 사항</th></tr><tr><td rowspan="4">대학 소속</td><td>대학 소속 교수(전임/비전임)</td><td>성명/ 00대학/ 교수</td></tr><tr><td>대학 소속 강사</td><td>성명/ 00대학/ 강사</td></tr><tr><td>대학 소속 학생</td><td>성명/ 00대학/ 박사과정(혹은) 성명/00대학/석사과정</td></tr><tr><td>대학 소속 박사후연구원</td><td>성명/ 00대학/ 박사후 연구원</td></tr><tr><td>연구 기관</td><td>연구원</td><td>성명/기관명/직위</td></tr><tr><td rowspan="2">초중 등 학교 소속</td><td>유초중등학교 소속 학생</td><td>성명/ 00학교/ 학생</td></tr><tr><td>유초중등학교 소속 교사</td><td>성명/ 00학교/ 교사</td></tr><tr><td>기타</td><td>소속/직위가 없는 경우</td><td>성명/소속/졸업 (혹은) 성명/전 소속/학생 (혹은) 성명/소속/종별 학위(혹은) 성명/전소속/직위</td></tr></table>	대상		표시할 사항	대학 소속	대학 소속 교수(전임/비전임)	성명/ 00대학/ 교수	대학 소속 강사	성명/ 00대학/ 강사	대학 소속 학생	성명/ 00대학/ 박사과정(혹은) 성명/00대학/석사과정	대학 소속 박사후연구원	성명/ 00대학/ 박사후 연구원	연구 기관	연구원	성명/기관명/직위	초중 등 학교 소속	유초중등학교 소속 학생	성명/ 00학교/ 학생	유초중등학교 소속 교사	성명/ 00학교/ 교사	기타	소속/직위가 없는 경우	성명/소속/졸업 (혹은) 성명/전 소속/학생 (혹은) 성명/소속/종별 학위(혹은) 성명/전소속/직위
대상		표시할 사항																						
대학 소속	대학 소속 교수(전임/비전임)	성명/ 00대학/ 교수																						
	대학 소속 강사	성명/ 00대학/ 강사																						
	대학 소속 학생	성명/ 00대학/ 박사과정(혹은) 성명/00대학/석사과정																						
	대학 소속 박사후연구원	성명/ 00대학/ 박사후 연구원																						
연구 기관	연구원	성명/기관명/직위																						
초중 등 학교 소속	유초중등학교 소속 학생	성명/ 00학교/ 학생																						
	유초중등학교 소속 교사	성명/ 00학교/ 교사																						
기타	소속/직위가 없는 경우	성명/소속/졸업 (혹은) 성명/전 소속/학생 (혹은) 성명/소속/종별 학위(혹은) 성명/전소속/직위																						

투고 규정 7조(편집양식) 2. 논문 구성 1) 에서 “이름(소속)”과 같은 예시만 제시하고 있음.	투고 규정의 제7조(편집양식)에서 아래 내용을 2번 으로 추가함. “2. 게재가 확정된 논문의 경우 모든 저자의 성명 옆에 소속과 직위, 이메일을 각주로 넣어 함께 제시 한다.”
논문 투고 규정의 제7조(편집양식) 2. 에서 직위에 대한 명시가 없음. 2. 논문의 저자가 2인 이상인 경우에는 반드시 제1저자와 공동저자를 구분하여 밝혀야 하며, 저자의 소속기관을 기입하여야 한다.	투고 규정의 제7조(편집양식)의 2번을 4번으로 바꿔 ‘직위를’을 추가하고, 기존 규정의 번호를 순연하여 수정함. 4. 논문의 저자가 2인 이상인 경우에는 반드시 제1저자와 공동저자를 구분하여 밝혀야 하며, 저자의 소속기관, 직위를 기입하여야 한다. 5. 논문의 체제는 ~ 6. 본문은 장과 절의~ 7. 기타 원고 형식은~ 8. 약물은 다음의 예를~
논문 투고 규정의 제10조(초록)의 2. 의 저자명 영문표기에서 성과 이름 사이에 쉼표를 찍지 않고 있음. ② 저자명은 문화체육관광부 고시(제 200-8호) 및 성명 표기 권장안(2013. 3. 8.)에 따라 성(Surname), 이름(Given Name)순으로 띄어 쓴다.	논문 투고 규정의 제10조(초록)의 영문 성명 표기를 권장안에 따라 성 다음에 쉼표를 넣는 것으로 수정 ② 저자명은 로마자로 표기하되 성(Surname), 이름(Given Name)순으로 띄어 쓴다. 예시 : Kim, Noma (혹은 Kim, No-ma)
논문 투고 규정의 제10조(초록) 2. 에 소속에 내용이 없음.	영문 성명과 함께 소속을 표기하도록 수정 ③ 저자명과 함께 괄호 안에 소속을 표기한다.

제5조 이 규정은 2019년 12월 25일부터 유효하다.

☐ 회비 납부 안내

- 회 원 : 2020년 연회비 30,000원
- 온라인 납부(국민은행, 919302-01-692292, 권혁준)

☐ 연락처

- 회 장 : 권혁준(공주교대) 010-6775-1363
- 총 무 : 김상한(한국교원대) 010-5752-2866
- 간 사 : 배재훈(한국교원대) 010-9727-7863, 김정은(한국교원대) 010-9311-0023

