

2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 『문학 I』 교과서의 극 갈래 수업 내용 분석¹⁾

김 광 선(대진대학교 교수)*

《 요 약 》

국어 교과에서는 일반적으로 시나 소설에 비해 희곡을 제재로 선택하는 경우가 극히 드물다. 이에 반해 고등학교 『문학 I』 과목은 ‘문학의 갈래’ 수업을 내용체계에 포함시킴으로써 초·중·고등학교 국어 교과에서는 유일하게 각 갈래별 수업 편성에 비교적 균등한 배분을 시도하였다. 게다가 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 『문학 I』은 지금까지의 모든 국어 교과목 교과서 중, 권 당 가장 많은 수의 희곡을 수용하는 교재이다. 본고는 『문학 I』 교과서 13종을 연구대상으로 삼아, 이들이 담고 있는 극 갈래 (공연예술을 전제로 삼은 극 갈래에 한정시켜) 수업의 전체적 내용과 문제점을 검토하고자 한다. 극 갈래 수업은 크게 세 부분으로 이루어진다. 극 갈래에 대한 서술을 통해 이 갈래의 특성을 이론적으로 체계화하는 내용, 구체적인 작품을 통해 기본 갈래의 특징을 학습하는 내용, 그리고 직접적인 희곡 생산 활동을 통해 극 갈래를 경험하는 내용이다. 본고는 이 세 부분에 대한 세부적인 분석을 통해 극 갈래 수업에 있어서 『문학 I』이 점하는 양적인 우위가 내용적인 내실로 이어졌는가에 대한 비판적 점검을 시도할 것이다.

주제어: 2009 개정 교육과정, 문학 I 교과서, 극 갈래, 기본 갈래의 특징, 비판적 분석

I. 들어가며

1997년에 고시되어 거의 10년 동안 유지되던 7차 교육과정이 2007년, 2009년 개정 고시됨에 따라 고등학교 국어 교과 역시 큰 변화를 겪었다. 그중 가장 큰 변화는 『국어』 과목이 국

1) 본 연구는 2014년도 대진대학교 교내 연구비 지원에 의해 진행되었음.

* 제 1 저자 및 교신저자, 0080kks@hanmail.net

정 도서에서 검정 도서로, 그리고 ‘국민 공통 기본과목’에서 ‘선택과목’으로 전환되었다는 점일 것이다. 기존의 선택과목 역시 여러 차례의 재구조 작업을 거치게 된다.

2007년 이후 교육과정 변천 과정에서 나타나는 문제점은 교육과정의 급격한 변화 속도를 교과서가 뒤쫓아 갈 수 없었다는 것이다. 2007년 개정 교육과정 이후, 곧바로 2년 후 2009 개정 교육과정이 고시됨으로 인해 교과서 개발을 위한 시간이 마련되지 않았다. 따라서 고등학교 국어 선택과목에 있어서 2007년 개정 교육과정에 따른 교과서 개발은 이루어지지 않았다. 오랫동안 유지되던 7차 교육과정의 고등학교 국어 교과서 체계는 결국 2009년 개정 교육과정에 의해서 비로소 완전히 개편된다. 2014년부터 새로운 교과서 적용이 예정되어 있지만,²⁾ 본고는 2009년 개정 교육과정에 따라³⁾ 처음 개발된 국어과 선택과목 『문학 I』을 연구대상으로 삼는다.

본고가 『문학 I』에 주목하는 이유는 타 ‘선택과목’과는 구분되는 특정한 수업 내용이 발견되기 때문이다. 그것은 바로 극 갈래 수업이다. 국어 교과에서는 문학의 대표적인 3갈래 중 서정, 서사 갈래에 비해 극 갈래가 대부분 소홀히 다루어지고 있다. 공통 교육과정 9학년까지의 『국어』, 그리고 현재는 선택과목이지만 2009 개정 교육과정 이전에는 필수과목이었던 고등학교 『국어』 과목에서도 시나 소설에 비해 희곡이 제재로 선택되는 일은 극히 드물다. 바로 그러한 점에서 고등학교 『문학 I』은 하나의 예외라고 할 수 있다.

『문학 I』 교과서가 극 갈래를 다른 국어 교과서처럼 소홀히 할 수 없는 이유는 교육과정에 지정된 체계구성 때문이다. 『문학 I』의 내용체계를 구체적으로 살펴보면 크게는 ‘문학의 성격’과 ‘문학 활동’으로 체계가 구성되고, 이 안에 ‘문학의 개념’, ‘문학의 역할’, ‘문학의 갈래’, ‘문학의 수용’, ‘문학의 생산’, ‘문학과 매체’가 소속된다. ‘문학의 갈래’를 포함시키는 이러한 내용체계로 인해 극 갈래 역시 하나의 기본 갈래로 교과서 편성에 있어서 다른 갈래와 비교적 대등한 비중감을 얻게 된 것이다. 물론 이러한 내용 구성은 2009 개정 교육과정에 따른 『문학 I』 과목에만 국한되어 나타나는 것은 아니다.

1988년에 고시된 5차 교육과정에 따라 고등학교 국어 교과에 『문학』 과목이 독립된 과목으로 편성된 이후, ‘문학의 갈래’는 『문학』 과목의 내용체계에 필수적으로 포함되는 부분이다. 6차 교육과정에 따라 문학 교과서가 상, 하 두 권으로 분리되고, 7차 교육과정에서도 『문학 상』과 『문학 하』 구조가 유지되었지만, 문학 갈래 수업에 있어서 이 둘은 서로 다른 구성을 보여준다. 6차 교육과정에 따른 문학 교과서에서는 문학 갈래 수업이 상·하권에 분산되어 진행된다면, 7차 교육과정에서는 『문학 상』 과목에 집중되어 편성된다. 이러한 구조는 2009 개정 교육과정에 서도 그대로 이어져, 『문학 I』은 7차 교육과정에 따른 『문학 상』의 구조를 따르고 있다. 이러한 동일한 구조에도 불구하고 7차 교육과정에 따른 『문학 상』과 『문학 I』의 차이점은 『문학 I』에서는 『문학 상』보다 내용체계에 포함되는 항목들이 더 간소화되어, 문학의 갈래 수업 비중이 상대적으로 더 확대되었다는 점이다. 실제로 『문학 I』과 『문학 상』에 등장하는 각 교과서

2) 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 국어과 교육과정에 따라 개발되었다.

3) 교육과학기술부 고시 제 2009-41호에 따른 교육과정을 말한다.

당 평균 희곡 수만 비교해 봐도 『문학 I』이 앞선다.⁴⁾

『문학 I』 과목으로 검정을 통과한 교과서는 모두 13종이다. 이들 각각의 교과서가 내용을 배열하고 체계를 엮어내는 방식에 있어서는 다소 차이를 보여주나, 가장 많이 선택한 구조는 ‘문학의 성격’이라는 대단원에 ‘문학의 갈래’라는 중 단원을 포함시키고, 이와는 별도로 ‘서정 문학의 수용과 생산’, ‘서사 문학의 수용과 생산’, ‘극 문학의 수용과 생산’, ‘교술 문학의 수용과 생산’을 대단원으로, 혹은 중단원으로 구성하여 갈래 수업을 진행하는 것이다. 이러한 갈래 수업 중 본고가 분석 대상으로 삼는 것은 극 갈래 수업이다.

2009 개정 교육과정에 따른 문학 교과서에 대한 연구 성과는 아직 많지 않다. 그 중에서도 특히 극 갈래에 대한 연구는 전무하다. 서정 갈래에 대한 연구가 비교적 활발했고 (강석, 2011; 김용기, 2012), 서사 갈래에 대한 연구 (박기범, 2012)도 완전히 결여된 것은 아니다. 그리고 문학 교과서 텍스트에 대한 교사와 학생들의 갈래별 선호도를 조사해 본 결과, 교사들은 압도적으로 서정 갈래를 선호하면서 극 갈래를 기피하는 데 반해, 학생들은 이와 반대로 서사 갈래에 이어 극 갈래를 선호한다는 흥미로운 연구 결과도 (김주환, 2013) 나왔다. 이러한 조사 결과는 극 갈래가 국어 교과에서 소홀히 다루어지는 이유를 설명해 줄 뿐만 아니라, 이에 대한 개선이 시급한 이유도 동시에 밝혀준다.

13개의 『문학 I』 교과서는 대부분 ‘기본 갈래’와 ‘하위 갈래’ 혹은 ‘역사적 갈래’라는 명칭으로 문학 갈래를 나누어 설명하고 있고, 극 갈래의 ‘하위 갈래’ 혹은 ‘역사적 갈래’로는 구체적으로 가면극, 인형극, 창극, 신파극, 희곡, 시나리오, 드라마 대본, 뮤지컬 대본 등을 들고 있다. 역사적으로 극 갈래는 공연 무대와 연관을 맺고 발전해 온 장르이다. 20세기 이후 영상 산업의 발전과 함께 시나리오, TV 드라마 대본 등이 극 갈래의 주요 부분을 담당하고 있지만, 기본적으로 극 갈래는 공연과 불가분의 관계를 맺어왔다. 그리고 시나리오, TV 드라마 대본 등은 『문학 I』의 ‘문학과 매체’ 단원에서도 별도로 다루어지기 때문에 본고에서는 공연을 전제로 삼은 극 갈래에 대한 학습 내용만을 분석 대상으로 삼기로 한정 짓는다. 따라서 본고에서 언급하는 극 갈래에는 희곡, 전통극, 뮤지컬 대본만이 포함된다.

극 갈래 수업에 대한 분석에 앞서 극 갈래 수업 내용이 근본적으로 담아야 할 내용이 무엇인지 그 기준부터 먼저 세워져야 할 것이다. 극 갈래가 국어 교과서에서 소홀히 다루어지는 것만큼, 아니 그 이상으로 극 갈래 수업에 대한 연구 역시 등한시 되었고, 극 갈래 학습이 교과서에서 어떠한 내용으로 구성되어야 하는가에 대한 학문적 논의는 아직 본격적으로 이루어지지 않았다.⁵⁾ 따라서 이 연구 분야에 대한 이론적 토대가 마련되지 않은 상태에서 가장 기본적으로 교육과정에 적시된 ‘문학의 갈래’ 단원의 세부 내용을 들여다 볼 필요가 있겠다. 고등학교 국어과

4) 『문학 상』 교과서에 등장하는 희곡 수는 각 교과서 당 평균 3.6편이고, 『문학 I』에서는 4.2 편이다.

5) 문학 교과서에 수록된 희곡에 관한 몇 편의 연구도 대부분 석사학위 논문이다. (전찬주, 2012; 김희라, 2002; 이성우, 2000; 장순정, 2000) 그리고 이들 논문의 연구 대상은 교과서가 아닌 희곡의 지도 방법에 관한 것이다.

2009 ‘교육과정 해설’에 따르자면 문학의 갈래 수업은 “문학 갈래의 개념 이해하기, 기본 갈래의 특징 이해하기, 작품에서 기본 갈래의 특징 찾기, 기본 갈래의 특징 이해를 바탕으로 한 작품 수용하기, 기본 갈래의 특징이 드러난 작품 생산하기” 등으로 구성된다. 또한 이 수업에서는 “기본 갈래들의 특징을 구체적인 작품을 통해 파악하게 하고, 기본 갈래에 속하는 작품들의 비교를 통해 기본 갈래들이 상호 변별되는 특징을 이해하도록 하는 데 초점을” (교육과학 기술부, 2013, p. 243) 두어야 한다고 말하고 있다.

위의 세부 내용을 극 갈래 수업에 적용하자면, 다른 갈래와는 구분되는 극 갈래만의 고유한 특징을 이해하도록 만드는 것이 가장 우선시 되어야 할 내용이다. 그렇다면 본고에서는 이를 기준으로 삼아 『문학 I』 교과서가 극 갈래 수업을 이 내용체계에 충실하게 구성하고 있는지, 즉 다른 갈래와 변별성을 지으며 이 갈래의 특성에 접근하는지를 구체적으로 검토해 보고자 한다. 물론 13종의 교과서 간에는 편차가 존재하긴 한다. 본 연구의 목적은 이들 13종의 교과서를 개별적으로 평가하고 점수를 매기는 데 있는 것이 아니라, 이들 교과서가 극 갈래 수업을 전체적으로 어떠한 내용으로 구성하며, 그 내용에 있어서 문제점은 없는지를 세부적으로 분석해 보는 데 있다.

2009 개정 교육과정에 따른 『문학 I』 교과서는 5차 교육과정 이후의 모든 문학 과목을 통틀어, 다른 말로 하자면 지금까지의 모든 국어 교과목을 통틀어서, 단일 교과서로는 각 교과서 당 가장 많은 희곡 작품을 수용하고 있는 교재이다. 2014년부터 적용되는 『문학』 교과서가 한 권으로 통합됨으로써 갈래 수업이 축소될 것을 감안한다면, 이 기록은 앞으로도 바뀌지 않을 것이다. 이러한 양적인 측면의 우위가 질적인 측면의 내실을 의미하고 있는지는 그 내용에 대한 분석을 통해 드러날 수 있을 것이다.

Ⅱ. 제재로 사용된 희곡 작품 목록

총 13종의 『문학 I』 교과서에서 짧게라도 희곡 (전통극, 뮤지컬 포함) 작품의 일부분이 제재로 활용된 경우는 각 교과서 당 평균 4.2 작품이다.⁶⁾ 희곡이 한 편의 교과서에서 가장 많이 등장한 경우는 6 작품이고, 가장 적은 경우는 3 작품이다. 13종의 『문학 I』에 등장하는 작품을 교과서별로 정리하자면 다음과 같다.

6) 교과서 목차에 작품명이 실린 작품만을 기준으로 삼았다.

〈표 1〉 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 『문학 I』에 수록된 희곡 작품 목록

교과서	수록 희곡 작품			
	전통극	외국극(작가명)	한국현대희곡(작가명)	작품수
윤석산 외, 2011	꼭두각시 놀음	노부인의 방문 (뒤렌마트)	정직한 사기한(오영진), 칠산리(이강백), 어디서 무엇이 되어 만나랴(최인훈)	5
이승원 외, 2011			소(유치진), 의자는 잘못 없다(선옥현), 만선(천승세), 댄싱 새도(아리엘 도르프만), 성난 기계(차범석)	5
박영민 외, 2011	양주 별산대놀이	인형의 집 (입센)	원고지(이근삼), 만선(천승세), 결혼(이강백), 성난 기계(차범석)	6
윤여탁 외, 2011	하회 별신굿 탈놀이		토막(유치진), 동지선달 꽃 본 듯이(이강백), 둥둥 낙락둥(최인훈)	4
유병환 외, 2011	통영오광대	한여름 밤의 꿈 (셰익스피어)	살아 있는 이중생 각하(오영진), 토막(유치진), 원고지(이근삼)	5
권영민 외, 2011	고성오광대	벚꽃 동산 (체호프)	파수꾼(이강백), 원고지(이근삼), 토막(유치진)	5
최지현 외, 2011	수영들놀음	리어왕 (셰익스피어)	태(오태석), 산불(차범석)	4
박종호 외, 2011	하회 별신굿 탈놀이	베니스의 상인 (셰익스피어)	토막(유치진), 밥(임진택)	4
김윤식 외, 2011	꼭두각시 놀음	베니스의 상인 (셰익스피어)	원고지(이근삼)	3
고형진 외, 2011		햄릿 (셰익스피어)	동승(함세덕), 국물 있습니다(이근삼)	3
조정래 외, 2011	고성오광대		성난 기계(차범석), 출세기(윤대성)	3
조남현 외, 2011			만선(천승세), 동승(함세덕), 파수꾼(이강백), 춘풍의 처(오태석), 명성황후(김광림)	5
정재찬 외, 2011		로미오와 줄리엣 (셰익스피어)	원고지(이근삼), 파수꾼(이강백)	3

작품 선정의 문제는 문학 교수·학습 자료와 관련된 정전의 문제와 연결된다. 문학 교육의 정전은 “문학성과 교육성이 적절하게 만나는 지점에서 형성된다.” 2009년 개정 교육과정에서는 “정전의 범주를 넓히려는 노력이” 계속되었고, “문학 교육의 정전을 둘러싼 제반 논의는 기존의 정전을 유지하되 그 목록에서 제외된 주변부의 문학을 선별해서 중심부로 수용하는 수준에서 타협이 이루어지고 있다”고 설명한다 (교육과학기술부, 2013, p. 251).

13개 중 『문학 I』 교과서에 수록된 작품들을 살펴보면, 크게는 외국 작품과 한국 작품, 그리고 전통극으로 나눌 수 있다. 외국 작품으로는 뒤렌마트, 입센, 체호프의 희곡이 각각 1편씩

수용되었고,⁷⁾ 셰익스피어의 작품은 5편이 채택되었다. 셰익스피어는 한국 작가를 모두 포함하여 『문학 I』 교과서에서 가장 선호도가 높은 희곡 작가라고 할 수 있다. 외국 작품의 경우, 세계 문학사를 대표하는 고전이라는 점에서 문학과 문학성을 고려한 “기존의 정전”이 여전히 그 유효함을 유지하고 있는 사례다. 전통극 역시 역사적 갈래의 한 범주로서 수용되어야 할 당위성을 지닌다. 그러나 『문학 I』에서 희곡 수업의 근간을 이루는 것은 한국 현대 희곡 작품들인 만큼, 이들 작품들의 선정이 무엇보다도 중요한 문제가 될 것이다.

전체적인 한국 작품 목록은 2009 개정 교육과정에서도 “지배적인 작가와 작품은 여전히 문학 교육에서 중요하게 다루어진다”는 (교육과학 기술부, 2013, p. 251) 사실을 다시금 확인시켜 준다. 여기에서 우선 눈에 띄는 점은 5차 교육과정에 따른 『문학』에서 가장 선호되던 두 작가인 유치진과 오영진은 여전히 자신의 자리를 확고히 하고 있는데 반해, 5차 교육과정에서부터 7차 교육과정까지의 문학 교과서에 함께 했던 1920년대 김우진의 희곡은 더 이상 등장하지 않는다는 것이다. 『문학 I』에 수록된 작품은 모두 사실주의 극이 정립된 1930년대 이후의 작품이다. 작품의 시간 축이 현시대에 조금 가깝게 이동된 것이라고 할 수 있다. 『문학 I』에서 가장 많은 작품 (4편)을 올린 한국작가가 이강백이라는 사실도 같은 맥락에서 해석될 수 있다. 7차 교육과정 이후 일정한 시간이 경과한 만큼, 현존하는 대표적인 희곡작가의 작품이 적극적으로 수용된 결과라고 하겠다.

『문학 I』은 7차 교육과정에서는 담을 수 없었던 2000년대의 작품을 일부 채택하기도 하였지만,⁸⁾ 전체적으로는 기존의 문학 교과서에서 수용된 작품이나, 작품은 달라도 동일 작가들을 대부분 그대로 다시 선정하였다. 결국 『문학 I』 교과서는 희곡 선정에 있어서 새로운 작품의 유입 보다는 기존의 정전이 갖고 있는 자료로서의 안정성에 더 큰 비중을 두었다고 하겠다.

작품 선정 문제에 있어서 주목해야 할 것은 전체적인 작품 분포도보다는 각 교과서별 작품 분포도이다. “문학성”, “교육성”이 제재 선택 시 기본 조건이긴 하지만, 이와 더불어 “다양성이라는 요소” (교육과학 기술부, 2013, p. 251) 역시 학습 자료 선정의 주요 기준이 되어야 한다. 각 교과서 당 실린 희곡 수가 평균 4.2 작품에 불과한 만큼, 작품 선정에 있어서 다양성과 균형감이 배제된 편향성은 절대로 피해야 할 요소다. 그렇다면 각 교과서별 희곡 작품의 적절한 분포도에 대한 논의는 교과서에 수록된 작품들의 조합이 다양성과 균형을 확보하고 있는가에 대한 질문이 되어야 할 것이다. 이에 대한 세부적인 기준으로는 이미 앞서 구분 지었던 외국 작품과 한국 작품, 그리고 전통극의 조합이 첫 번째 척도가 될 것이다. 대부분의 『문학 I』 교과서는 극 갈래 수업에서 극에 대한 이론적 설명을 첨부하면서 희곡을 내용에 따라 비극, 희극, 희비극, 그리고 분량에 따라 단막극, 장막극으로 나누고 있다. 그렇다면 내용과 분량에 따른 구분도 작품 선정에서 또 다른 척도가 되어야 할 것이다. 이밖에 시대, 드라마 양식도 균형감과 다양성을 위한 기준점으로 첨가되어야 할 것이다.

7) 《산불》을 각색한 아리엘 도르프만은 제외시켰다.

8) 《의자는 잘못 없다》(2002 초연), 《덴싱 새도》(2007 초연).

그렇다면 다양성과 균형감이라는 관점에서 바라본 『문학 I』 교과서 작품 선정의 적정성은 어떠한가? 일단 위에서 언급한 첫 번째 기준으로만 검토하자면, 교과서에서 가장 많이 볼 수 있는 형태는 (7개 교과서) 한국 현대 희곡을 주축으로 삼아 전통극과 외국 작품을 각각 1작품씩 첨가하는 방식이다. 전통극과 외국 작품을 전혀 활용하지 않는 경우는 2개 교과서에서 발견되고, 나머지 4개 교과서는 전통극 혹은 외국 작품 중 한 편만을 수록하고 있다. 전통극과 외국 작품이 반드시 들어가야만 좋은 분포도를 보인다고 주장할 수는 없겠으나, 5개의 희곡 작품을 제재로 활용하면서 모두 한국의 현대 희곡만을 고집한 2개의 교과서가 긍정적인 사례라고는 말할 수 없을 것이다. 특히 전통극은 극 갈래 수업에서 현대 희곡 혹은 외국 작품과 비교하여 극 갈래의 다양한 형태를 이해시키는 데 아주 효과적인 자료라고 할 수 있기 때문에 제재에 포함되는 것이 바람직하다.

한 교과서 당 수록된 평균 4.2 개의 희곡에서 다양성을 요구하는 것은 무리일 수 있다. 13종의 교과서 중 5작품 미만이 실린 교과서가 7종이나 되는 사실을 감안하면, 더욱 그러하다. 그러나 실린 희곡 수가 적은 교과서일수록 한 쪽으로의 편향성은 더욱 경계해야 될 요소이다. 13종의 교과서 중 작품의 양식, 시대, 비극, 희극, 장막극과 단막극의 균형감 있는 배치를 고려한 제재 선택의 긍정적인 예를 찾기는 어렵다. 도리어 조화감이 결여된 사례들이 더 쉽게 발견된다. 대부분의 교과서에서는 장막극이 주축이 되고 있지만, 단막극으로의 쏠림 현상이나 (정재찬 외, 2011), 장막극에 있어서 사실주의 계열의 작품들이 우선시 되는 사례가 (박영민 외, 2011) 나타나기 때문이다. 교과서 속 희곡 작품 수가 적다는 한계는 존재하지만, 극 갈래의 다양한 특성을 드러내 줄 수 있는 균형감 있는 제재 선정이 더욱 모색되어야 할 것이다.

Ⅲ. 극 갈래 수업 내용

극 갈래 수업 내용은 크게 세 부분으로 이루어진다. 첫째는 극 갈래에 대한 서술을 통해 이 갈래의 특성을 이론적으로 체계화하는 내용, 구체적인 작품을 통해 기본 갈래의 특징을 학습하는 내용, 그리고 직접적인 희곡 생산 활동을 통해 극 갈래를 경험하는 내용이다. 따라서 본고는 이 세 부분, 즉 극 이론 설명 내용과 희곡 작품 분석 수업, 그리고 희곡 창작 수업에 대한 세부적인 검토를 통해 극 갈래 수업의 전체적인 내용을 파악해 보기로 하겠다.

1. 극 갈래에 대한 이론적 설명

13종의 교과서가 제시하는 극 이론은 고등학생 학습자를 대상으로 한 만큼 일정한 범위를 벗

어나지는 않는다. 각 교과서가 기술하는 극 이론의 내용과 범위에는 공통된 부분이 더 많지만, 차별성 또한 존재한다. 각 교과서에 등장하는 공통된 내용과 특정한 교과서에서만 부각되는 내용을 모두 살펴보면 『문학 I』 교과서에서 포괄하는 극 이론 수업의 전체적인 윤곽을 그릴 수 있을 것이다.

가. 공통적인 내용

극 갈래의 구성과 형식에 관해 제공하는 기본적인 정보에 있어서는 대부분의 교과서가 일치한다. 설명하는 방식과 용어에 있어서는 교과서 간에 다소 차이가 나타나지만, 대부분의 『문학 I』 교과서에 공통적으로 등장하는 내용을 간단하게 정리하자면 다음과 같다.

〈표 2〉 교과서에 등장하는 극 이론 내용

극 갈래의 하위 갈래	가면극, 인형극, 창극, 신파극, 오늘날에는 희곡, 시나리오, 드라마 대본, 뮤지컬 대본이 있다.
희곡의 특성	무대 위에서 공연될 것을 전제로 만들어진 문학
	시제가 현재형, 시공간의 제약, 등장 인물수의 제한, 길이 제한
	인물이 대사와 행동을 통해 자신의 성격을 드러낸다.
	대사와 지시문으로 구성된다.
	대사는 대화, 독백, 방백으로 이루어진다.
	지시문은 무대 지시문과 동작 지시문 (혹은 지문과 해설)으로 나뉜다.
	장과 막으로 구성
	장막극과 단막극
	비극, 희극, 희비극
	갈등의 구축과 해소, 긴밀한 구성
	발단→상승→정점→하강→대단원
민속극의 특성	가면극, 인형극
	자유로운 극중 공간, 개방적 특성
	서양극과의 차이점

고등학교 『문학 I』 교과서에서 제공하는 극 갈래에 대한 설명은 대부분 위의 내용을 중심으로 구성되어 있다. 교과서별로 간략하게 기술된 부분도 있지만, 극 갈래의 가장 기초적이며 핵심적인 내용은 대부분 이 안에 모두 포함되어 있다. 그러나 그 상세 내용을 살펴보면 문제점이 발견된다.

대부분의 교과서가 비극, 희극, 희비극에 대한 이론적 설명을 제공하는데, 여기에서 간혹 내용적 오류가 나타난다. 비극에 대한 문장을 예로 들어 보겠다. “비극은 주인공이 당면한 비극적

운명으로 인해 생기는 갈등과 인간의 파멸을 다룬다”(윤석산 외, 2011, p. 219). 이러한 설명은 오로지 그리스 시대의 ‘운명 비극’에만 적용되는 내용이다. 이것을 전체적인 비극의 조건으로 일반화하여 소개하는 것은 적당치 않다. 희비극에 대한 설명에서도 그 내용이 적절하지 않은 경우가 발견된다. 예를 들면 “불행한 사건이 극적인 반전에 의해 행복한 결론에 도달함으로써 역경을 극복하고 인생에서 승리하고자 하는 사람들의 욕구를 표현함”(조남현 외, 2011, p. 219)과 같은 설명이 이에 해당된다. 희비극의 내용이 이 교과서의 서술처럼 계몽적이지는 않다. 이보다 더 적절한 설명은 다음과 같다. “희비극이란 주로 희극적인 극에 비극적 요소를 가미한 연극 양식이다. 희비극은 대부분의 비극적 [중략...] 요소를 지니지만, 인물의 행동을 비극의 종말로 이끌지 않고, [중략...] 희극적 요소를 적절하게 포함한다. 그러므로 위험, 반전, 행복한 종결은 희비극의 핵심을 이룬다”(김윤식 외, 2011, p. 108).

비극에 대한 설명에서도 그랬지만, 교과서가 제공하는 극 이론이 그리스 시대에 머물러 있다는 인상을 주기도 한다. “극은 일반적으로 행위 · 시간 · 공간의 3일치 법칙을 따른다.”라는 문장이 여기에 해당된다(김윤식 외, 2011, p. 304). 만약 ‘3일치 법칙’을 꼭 언급하고 싶었다면, 이러한 법칙으로부터 벗어나 자유롭게 시 · 공간을 설정하는 경우도 함께 설명하는 것이 더 적절한 방법이었을 것이다.

구성에 대한 설명에 있어서도 문제점이 발견된다. 구성의 유형 중에서 ‘이중구성’은 다음과 같이 기술되어 있다. “현재와 과거가 교차됨으로써 두 개의 사건이 복합되어 진행되는 형식이다. 복잡 미묘한 갈등이 긴 시간을 배경으로 전개된다”(최지현 외, 2011, p. 237). 이 교과서는 이중구성의 진면목을 볼 수 있는 셰익스피어의 《리어왕》을 다음 페이지에 곧바로 제재로 활용하면서도 이러한 부정확한 설명을 제시하고 있다. 이중구성은 시간적 배경과는 전혀 상관없는 개념이다. 그보다는 주된 플롯과 부차적인 플롯이 나란히 진행되는 구성을 일컫는다. 《리어왕》에서는 리어왕 이야기와 글로스터 백작 이야기가 각각 평행선을 그으며 진행되는 구성을 말한다.

그밖에 용어 사용에 있어서도 조금 더 세심함이 요구된다. 예를 들면 우리의 전통 민속극 중 하나인 가면극을 ‘탈춤’이라는 용어와 동일시하여 사용하는 경우가 발견된다. 탈춤은 ‘봉산탈춤’이라는 지역 명에서도 드러나듯 해서지방 (황해도)에 분포된 가면극을 일컫는 말이다. 따라서 “오광대는 경상남도 일대에서 행하는 탈춤을 가리키는 말”(조정래 외, 2011, p. 151)이라는 표현은 ‘탈춤’ 대신 ‘가면극’이라는 말로 정정되어야 할 것이다.

모든 교과서가 전체적으로 극 갈래에 대한 기본적인 지식을 전달하는 데 일차적인 목표를 두고, 가장 핵심적인 내용을 제공하려 노력한다. 그렇지만 위의 예에서 드러나듯 아무리 기본적인 내용을 단순 명료하게 설명하려는 목표를 지녔다 하더라도, 그 안에 정확성이 결여되면 교과서는 제 기능을 다하지 못하는 것이다. 단어 선택 역시 세심한 주의를 요하는 부분이다. 예를 들면 “극은 상연이나 상영을 통해 연극, 영화, 방송극 등으로 완성되는 공연 예술의 성격을 지닌다”(박종호 외, 2011, p. 215)라는 표현에서는 영화, 방송극 등을 공연 예술에 포함시키는 우를 범하기도 한다. 극 갈래의 용어와 개념에 대한 부정확한 정보와 사용이 드러나는 만큼, 이

러한 내용적 오류에 대한 엄격하고도 세밀한 검증이 요구된다고 하겠다.

나. 차별화된 사례들

극 갈래의 이해를 돕기 위한 이론적 내용은 대부분의 교과서에서 위 도표의 항목을 중심으로 짜여 있다. 그렇지만 몇몇 교과서는 특정한 부분에서 조금 더 깊이 있는 학습을 전개시켜 눈길을 끈다. 다른 교과서와는 차별화된 몇몇 교과서의 학습 내용을 살펴보기로 하겠다.

① 연극의 본질에 대한 내용

대부분의 교과서는 희곡이 무대 위 공연을 전제로 만들어진 문학이라는 점을 정확하게 밝히고 있지만, 희곡을 제대로 감상하기 위해서 “상연 상황을 머릿속으로 그리면서” 읽을 것을 요구하지는 않는다. 바로 이점에서 희곡과 연극과의 긴밀한 관계를 부각시키며 연극의 본질을 거론하는 한 교과서가 주목을 끈다. 이 교과서는 “희곡은 글로써 작가와 독자가 소통하는 것이라면 연극은 배우의 연기를 통해 작가와 관객이 만나게” 되는 것임을 강조하며, 문학으로서의 희곡 감상을 뛰어넘어 공연예술로서의 연극을 경험하는 일이 반드시 필요한 일임을 덧붙인다 (유병환 외, 2011, p. 289). 작품 감상에 있어서 무대와 공연에 대한 상상력을 동원한다는 것은 희곡 작품 수용에 있어서 학습자들에게 새로운 지평을 열어주는 것이다. 이러한 감상법은 극 갈래 수업에서만 가능할 뿐만 아니라, 극 갈래의 근본적인 존립 방식에 맞닿아 있다.

② 연출에 대한 내용

대부분의 교과서가 연극 자체에 대한 관심을 기울이지 않다보니, 연출에 대해서는 거론할 기회조차 없다. 그러나 예외적으로 한 교과서는 입센의 《인형의 집》을 제재로 활용하며 작품의 연출에 시선을 돌린다. 2008년 한국에서도 선보인 리 브루어 연출의 《인형의 집》 공연을 소개하며 “무대 장치 및 등장인물의 배역 설정을 통해 드러나는 연출가의 의도”에 대해 질문한다 (박영민 외, 2011, p. 325). 연출가는 이 공연에서 매우 큰 키의 여성들과 대조적으로 작은 키의 남성들을 무대 위에 등장시켰었다. 이러한 크기의 비유를 통해 가부장적 제도와 그 모순을 극명하게 시각화하는 연출 방식을 교과서가 학생들에게 소개함으로써 희곡이 어떻게 공연예술로 재창조되는지를 보여주는 것은 의미 있는 일이다. 희곡 작품을 문학적 텍스트를 뛰어넘어 공연적 텍스트로도 수용하도록 학습자들을 유도한다는 점에서 극 갈래 수업에 매우 요구되는 내용이기 때문이다.

③ 관객의 역할에 대한 내용

연극에 있어서 관객은 수동적인 수용자가 아니라, 공연예술의 탄생에 적극적으로 참여하는 생산자이기도 하다. 대부분의 교과서는 이러한 관객의 존재, 그리고 관객이 갖는 의미에 전혀 주

의를 기울이지 않는다. 한 교과서는 예외적으로 안치운의 저서 『연극 감상법』을 두 페이지에 걸쳐 실음으로써 관객의 역할에 주목하게 만든다(김윤식 외, 2011, pp. 350-351). 그러나 관객의 기능과 역할에 대한 어떠한 설명이나 학습도 없이 단지 저서를 일부 그대로 인용함으로써 내용을 마무리 짓는 점은 아쉽다 하겠다. 극 갈래는 서정 갈래나 서사 갈래와는 달리 집단적 체험을 전제로 발전해 온 장르라는 점에서, 그리고 학습자들이 연극적 경험에 있어서 실질적으로 관객의 역할을 수행할 것이라는 점에서 관객의 의미와 관객의 자세에 대해서 교육하는 것은 매우 필요한 일이라고 하겠다.

④ 한국의 전통극과 현대극의 비교

전통극과 현대극의 차이점은 대부분의 교과서가 다루고 있다. 그렇지만 다른 갈래와 달리 역사적 갈래의 발전 과정에 대한 언급이 거의 없다. 서정 갈래의 경우, 향가에서 출발하여 고려 속요, 시조, 근대시 등으로 이어지는 역사적 갈래의 전개 양상을 구체적으로 보여주는 데 반해, 극 갈래에서는 전통극과 현대극이 마치 단절된 듯, 차이점만을 언급하고 있는 것이다. 그러나 한 교과서는 이와 달리 현대극과 전통극의 차별성뿐만 아니라, 연계성에도 관심을 기울인다. 이 교과서가 다른 교과서와는 달리 현대극과 전통극의 연계성에 대해서도 질문을 던질 수 있는 이유는 교과서 중 유일하게 전통극으로부터 출발하여 오늘날의 연극에 이르는 역사적인 과정을 간략하게나마 연속적인 흐름 속에서 서술했기 때문이다(윤여탁 외, 2011, pp. 107-108). 전통극과 현대극이 완전히 단절된 것이 아니라 현재의 한국 연극이 극 전통의 뿌리까지 뻗어 있고, 한국적 연희 양식을 재현해 내려는 시도가 오늘날에도 지속되고 있는 만큼, 전통극과 현대극을 단지 분리된 시각으로만 조명하는 것은 바람직하지 않다.

본 연구에서 던지는 핵심적인 질문은 갈래 수업을 내용체계에 편성하고 있는 『문학 I』 교과서가 희곡 수업에서 다른 갈래와는 구분되는 극 갈래만의 고유한 특징을 제대로 전달하고 있는가 하는 것이다. 그렇다면 희곡을 다른 문학 갈래와 형식적으로 구분 짓게 만드는 근본적인 원인은 도대체 어디에 기인하는 것인가? 그것은 희곡이 연극 공연을 전제로 쓰인 문학이라는 점에서 비롯된다. 다른 말로 하자면 희곡의 특성은 모두 연극이라는 공연 예술과의 연계성 때문에 생겨난 것이다. 연극과의 연결고리를 떼어 내면 다른 문학 형식과 구분되는 희곡만의 고유한 형식적 특징은 절대 설명되어지지 않는다. 희곡 작품은 다른 갈래의 작품들과는 달리 문학적 텍스트이자 동시에 공연적 텍스트이기 때문이다. 현재의 교과서는 바로 이러한 연계성을 부각시키는데 적극적이지 않다. 극히 제한적이긴 하지만 일부 차별화된 내용들을 여기에 나열하는 이유도 바로 여기에 있다. 미래의 교과서가 극 갈래 수업 내용을 보완하려 한다면 그 방향성을 제시해 줄 수 있는 예가 되기 때문이다. 위의 사례들 역시 세부적으로는 수정되어야 할 부분이 남아 있지만 이를 보완하여 특별한 사례가 보편적인 사례가 되도록 교과서는 변화의 문을 지속적으로 열어 놓아야 할 것이다.

갈래 수업에서 기본 갈래의 특징은 이론적 설명을 통해서 학습되기도 하지만, 또한 구체적인

작품을 통해 그 상세 내용을 점검하고 적용해 볼 수 있다. 희곡 작품 수업에 대한 분석에 있어서는 분량 상 모든 작품을 검토대상에 포함시킬 수 없는 만큼, 우선 표본 선택이 필요하다 하겠다. 13종의 교과서에 등장하는 작품 수는 총 37편인데, 이중 몇몇 작품은 여러 개의 교과서에서 동시에 채택되었다. 《원고지》는 13종의 『문학 I』 교과서 중 5개 교과서에서 제재로 선택되었고, 『문학 II』에도 3개 교과서에서 이 작품이 수록되었다. 고등학교 문학 교과서에서 가장 선호되는 희곡 작품이라고 말할 수 있겠다. 이제 구체적으로 문학 교과서가 희곡 작품을 제재로 활용할 때 어떠한 방식으로 작품을 분석하며, 어떠한 방법으로 극 갈래에 대한 이해를 돕는지, 그 내용을 알아보기 위해서는 《원고지》가 이를 살펴볼 적절한 작품으로 여겨진다. 5개 교과서의 수업 내용을 조합해 보면 현 문학 교과서가 진행하는 희곡 수업의 다양한 형태를 전체적으로 조망할 수 있기 때문이다.

2. 《원고지》의 예를 통해 본 희곡 작품 수업 내용

대부분의 문학 작품 분석 수업에서 가장 선행되는 학습은 작품의 주제 파악하기이다. 이와 함께 서사 갈래나 극 갈래에서는 인물의 성격에 대한 분석이 더해진다. 《원고지》 수업 내용 또한 예외가 아니다. 그러나 《원고지》가 극 갈래의 이해를 돕기 위한 제재로 활용되었고, ‘기본 갈래들의 특징을 구체적인 작품을 통해 파악하게’ 만드는 것이 갈래 수업의 세부내용이라면, 극 갈래라는 특성 안에서 작품을 분석하는 학습 또한 행해져야 한다.

그렇다면 극 갈래 수업의 일환으로서 희곡 작품 분석 수업에 대한 논의는 서정 문학이나 서사 문학과는 다른 희곡 고유의 특징을 부각시키는 내용이 그 안에 포함되었는가, 또는 기본 갈래의 특성이 제대로 반영되었는가에 대한 질문에 초점이 맞춰져야 할 것이다. 이러한 논의를 위해서는 먼저 희곡 고유의 특성을 반영한 내용이 무엇인지에 대한 구체적인 기준이 수립되어야 할 것이다. 이에 대해서는 본고 II장 1절에서 열거하였던 극 이론 내용이 그 기준을 제공해 준다고 하겠다. 고등학교 문학 교과서에서 수용할 수 있는 극 갈래에 대한 학습은 본고 II장 1절에서 열거하였던 극 이론 내용의 범위를 벗어날 수도 벗어나서도 안 될 것이다. 이제 5개 교과서에서 앞서의 내용을 기준으로 극 갈래의 특징을 반영한 수업 내용을 찾아보기로 하겠다.

가. 시각적인 장치

희곡이라는 장르는 무대 위에서의 공연이 전제되는 만큼, 대부분의 교과서는 《원고지》속 의상 및 소품에 주목하며, 이들이 의미하는 바가 무엇인지를 묻는다 (박영민 외, 2011; 정재찬 외, 2011; 유병환 외, 2011). 의상과 소품은 극 갈래에서 등장인물들의 캐릭터를 드러내는 중요한 장치이긴 하지만, 엄밀히 말하자면 이는 서사 갈래에서도 똑같이 적용되는 사항이다. 소설에서도 주인공의 의상과 공간에 대한 묘사는 주인공이 처한 상황과 인물의 성격을 알려주는 중

요한 수단이기 때문이다. 따라서 극 갈래의 특성을 더욱 분명하게 드러낼 수 있는 학습 방법은 의상 및 소품의 의미 탐색에 그치지 않고 한발 더 나아가 이들의 시각화와 무대화 방식에 주목하게 만드는 데 있을 것이다.

나. 연기하기

희곡은 근본적으로 공연을 전제로 삼는 장르이기 때문에 희곡 수업을 부분적이라도 공연적 행위와 연계시키는 것이 이상적인 학습 모델이긴 하다. 그렇지만 대한민국 고등학교의 교육현실을 고려한다면 이를 실행한다는 것은 쉽지 않은 일이다. 따라서 교과서에서 발견되는 연극적 행위는 작품 중 아주 짧은 대목을 친구들과 함께 연기해 보라는 것에 그치는 경우가 대부분이다.

《원고지》 수업에서도 5개 교과서 중 2개 교과서가 아주 짧은 대목을 “친구와 짝을 지어 어조, 표정, 몸짓 등에 유의하여 대사의 내용과 인물의 심리를 효과적으로 드러낼 수 있도록” 표현할 것을 요구한다 (김윤식 외, 2011, p. 318; 권영민 외, 2011). 비록 짧은 분량이긴 하지만, 이러한 학습은 서정 갈래나 서사 갈래에서는 시도할 수 없는 내용이다. 단순한 낭독으로 그치는 것이 아니라, 등장인물의 심리를 생각하며 몸으로 표현하는 것은 극 갈래 수업에서만 가능하다는 점에서, 이는 희곡의 고유한 문학적 특성을 파악하는 데 효과적인 수단이 될 수 있을 것이다.

다. 극 갈래와 서사 갈래의 차이점

극 갈래에 대한 학습은 다른 기본 갈래와의 직접적인 비교를 통해서도 효율적으로 진행될 수 있다. 《원고지》의 경우에는 5개 교과서 중 한 교과서가 작품의 한 대목을 소설로 각색하여 두 갈래의 변별성을 구체적으로 제시하려 하였다. 그러나 “서술자의 개입”과 “시제”를 (박영민 외, 2011, p. 279) 통해 두 갈래의 차이점을 밝히는 관점 자체가 소설 형식에서부터 출발하여 희곡 형식을 조명하는 방식이다. 게다가 《원고지》는 서사극의 요소를 일부분 지니고 있기 때문에, “서술자의 개입” 유무에 따라 극 갈래와 서사 갈래를 구분 짓는 예로서는 완전히 적합한 작품이라고 보기 어렵다.

라. 연극사적 의미

개별 희곡 작품의 개성을 파악하게 만드는 학습은 연극사적 해설을 통해 이루어지기도 한다. 5개 교과서 모두 《원고지》의 연극사적 의미 혹은 연극적 양식에 대한 서술을 빠트리지는 않는데, 여기서 눈에 띄는 점은 5개 교과서 모두 각각 상이한 용어와 개념들을 동원하여 작품의 양식을 소개한다는 것이다. 그중 한 교과서는 연극 양식에 대한 전문적 개념을 동원하지 않으면서 《원고지》의 연극사적 의미를 다음과 같이 설명한다. “1950년대까지 우리나라 연극계는 무대 장치에서부터 배우들의 연기에 이르기까지 모든 것을 실체처럼 묘사하려고 애썼다. 이런 상황에서

이 작품은 새로운 시공간의 개념을 제시하였으며, 무대 장치와 소도구들을 비현실적으로 과장함으로써 실험적이고 파격적인 형식을 시도하였다”(유병환 외, 2011, p. 305). 이 설명에는 비사실주의 극과 실험극이 함의되어 있지만, 특정한 전문적 개념의 동원 없이도 학습자들에게 이 작품이 연극사에서 차지하는 역할을 이해할 수 있게 만든다.

비사실주의 연극이며 실험적인 형식이라는 가장 기본적인 설명을 넘어서 한발 더 나아가 부조리극이라는 개념을 소개하는 교과서도 여럿 발견된다(정재찬 외, 2011; 유병환 외, 2011; 권영민 외, 2011). 교과서에 실린 부조리극에 대한 개념 설명이 비록 짧은 하지만, ‘부조리’라는 단어가 가진 의미와 《원고지》 내용을 연계시키기가 그리 어렵지는 않다. 그렇지만 더욱 깊숙이 들어가 이 작품의 형식에 대해 ‘표현주의’와 ‘서사극’이라는 개념까지 동원하는 경우, 이 용어에 대한 짧은 설명은 도리어 혼동만을 유발하고 작품을 이해하는 데 결코 도움을 주지 못한다(김윤식 외, 2011, p. 317). 이는 학습자의 문학적 수준 및 경험을 고려하지 못한 데서 나온 결과라고 하겠다.

마. 심화 학습: 다른 희곡 작품과의 비교

심화수업이 지니고 있는 근본적인 문제는 심화 확장하는 작품의 내용이 너무 짧게 소개되는 경우, 이 작품 자체를 파악하기가 어려워져 현 작품과의 비교가 힘들다는 것이다. 《원고지》에서도 이러한 사례가 발견된다. 여기에서는 그리스 최고의 고전 비극인 《오이디푸스 왕》을 대상으로 삼아, 주인공 오이디푸스의 특성과 《원고지》 주인공을 비교해 보라는 과제를 내놓는다(박영민 외, 2011, p. 280). 그러나 《오이디푸스 왕》의 짧은 대사만으로는 현재 학습하는 작품 《원고지》와의 연결고리를 찾기 힘들고, 제대로 된 비교 또한 실행하기가 어렵다. 그뿐 아니라 완전히 다른 주제와 양식을 지닌 두 희곡 작품에서 과연 오이디푸스 왕과 《원고지》 속 주인공 교수를 어떠한 관점에서 비교해야 할지, 그 기준조차 파악하기 힘들다. 여기서의 문제점은 이러한 비교를 통해 달성하려는 심화 확장의 교수·학습 목표가 무엇인지도 불분명하다는 점이다. 이보다는 심화 학습에서 고전비극의 대명사인 《오이디푸스 왕》을 현대의 희비극인 《원고지》와 양식적 측면에서 비교하고, 비극과 희극, 그리고 희비극을 실제로 작품을 통해 이해하게 만드는 것으로 학습 목표를 세웠더라면 갈래 수업의 역할을 더욱 충실히 이행할 수 있었을 것이다.

지금까지 《원고지》를 예로 들어 작품을 통해 기본 갈래의 특징을 파악하게 만드는 데 학습활동이 얼마나 충실하였는가를 살펴보았다. 5개 교과서의 내용을 모두 수집한 만큼, 위의 사례들은 『문학 I』 교과서에서 이루어지는 작품 수업 내용을 거의 모두 반영하는 표본이라고 할 수 있다. 분석 결과, 대부분의 교과서가 다른 갈래와는 구분되는 극 갈래의 고유한 특성을 작품을 통해 전달하는 데 적극적이지 않을 뿐만 아니라, 소극적인 시도에서조차도 내용상의 문제점이 발견되었다. 그뿐 아니라 교과서에서 거론된 극 이론 내용도 실제 작품에 적용되어 극 갈래의 이해를 돕는 데 거의 사용되지 못하고 있다. 학습 과정에서 이론적인 부분과 작품의 수용적인 부분이 전혀 유기적인 관계를 맺지 못하고 있는 것이다.

3. 희곡 창작 수업 내용

극 갈래에서 행해지는 글쓰기 수업의 목표는 크게 두 가지로 나누어진다. 하나는 서사 문학과 구분되는 극 문학의 표현 양식을 학습하기 위한 것이고, 또 다른 하나는 희곡 창작을 경험해 보기 위한 것이다. 첫 번째 경우에는 주로 소설과 같은 서사 문학의 일부분을 극형식으로 바꾸라는 과제를 제시한다. 창작 보다는 극형식을 정확하게 이해시키는 것이 주요 학습 목표이기 때문이다. 그런데 이러한 단계를 넘어서 소설의 일부분을 감상하게 한 후 (박영민 외, 2011, p. 298), 혹은 특정한 설화 (윤석산, 2011, p. 218) 또는 동화 (조남현 외, 2011, p. 245) 줄거리를 몇 줄로 간략히 소개한 후에 이를 소재로 희곡을 생산하라는 과제를 부여하는 사례도 발견된다. 이러한 경우의 문제점은 희곡의 특성을 감안한 글쓰기 지도 과정이 결여되어 있어 실질적으로 생산적인 작업을 기대하기 어렵다는 점이다. 게다가 과제에서 요구하는 바가 너무 광범위하고 막연하다보니 학습 목표가 불분명해지기도 한다.

앞서 말한 글쓰기 수업 사례가 이미 주어진 이야기를 희곡 형식으로 바꾸는 방식, 즉 재구성 활동에 머물렀다면, 몇몇 교과서는 한발 더 나아가 학습자가 이야기를 스스로 구성하여 희곡을 창작하도록 유도한다. 총 4개의 교과서에서 이러한 본격적인 희곡 창작 수업이 발견되는데, 이들에 대한 분석을 통해 희곡 창작 수업의 효과적인 방법을 논해 보기로 하겠다.

가. 주제, 소재 정하기

각 교과서는 주제, 혹은 소재를 정하는 일을 희곡 창작의 출발점으로 삼는다. 그렇지만 이들이 보여주는 주제, 혹은 소재 정하기 방식은 완전히 상이하다. 이들의 서로 다른 방식은 주제, 소재 정하기의 기본적인 유형을 제시해 준다고 할 수 있다.

〈표 3〉 주제, 소재를 정하는 방식

방식	세부 내용	장점	문제점
사진을 보고 연상되는 이야기를 소재로 정하기 (박영민 외, 2011, p. 326)	사진을 제시하면 연상되는 이야기를 자유롭게 말해보고, 다른 사진들과 연결지어 이야기를 진척시키며 구체적으로 인물을 정한다.	학습자의 상상력을 최대한으로 끌어올릴 수 있다. 사진을 동원하여 종합적인 예술 창조행위를 시도한다.	다른 갈래와는 구분되는 극 갈래의 창작이라는 점에 학습 목표를 둔다면, 소재와 주제 정하기에 너무 많은 무게중심이 쏠린다.
신문 기사의 내용을 바탕으로	“베트남 외가에 가는 아이”라는 제목의 신문 사설을 읽고 주제를 선정한다.	구체적인 내용이 제시되고 주제 또한 명료하다.	고등학교 학생들의 관심을 끌 수 있는 소재가 아니다. 학

방식	세부 내용	장점	문제점
주제 정하기 (윤여탁 외, 2011, p. 281)			습자의 눈높이를 반영하지 않았다.
학교생활의 경험을 바탕으로 주제 정하기 (조남현 외, 2011, p. 247)	학교생활 중에서 문제의식이 잘 드러난 상황 하나를 선택하고, 그 상황을 통해 주제 의식이 무엇인지를 구체화 해본다.	학습자들에게 아주 친근한 소재를 선택할 기회를 준다.	주제를 정하는 작업에 있어서 구체적인 지도 방향이 제시되지 않고 너무 막연하다.
신화와 '청소년의 삶'을 관련지어 주제 정하기 (윤석산 외, 2011, p. 242)	끊임없이 바위를 산 정상으로 올려야 하는 시시포스 이야기를 소개한 후, 이를 청소년 삶과 연계하여 청소년의 의지로 쉽게 이겨 내기 어려운 난관에 대해 이야기를 풀어내도록 한다.	학습자들의 관심사를 반영한 소재와 주제를 선택할 수 있으며 주제 선택에 있어서 방향성이 제시되어 있다. 이에 더해 신화와 현실을 연결시키는 학습 자체가 입체적인 사고와 상상력 자극을 유도한다.	

희곡 창작 수업에서 주제와 소재를 정하는 데 가장 중요한 점은 학생들의 눈높이와 관심사를 반영해야 한다는 것이다. 그리고 이에 덧붙여 마지막 사례처럼 분명한 방향성을 제시해 주면서 동시에 복합적인 사고력과 상상력까지 자극한다면 학습자들로 하여금 생산 활동에 적극적 참여를 유도할 수 있을 것이다.

나. 희곡 창작 과정에 대한 지도

주제를 정한 후, 이를 실제로 작품 생산으로 연결시키기 위해서는 세밀한 지도 과정이 수반되어야 한다. 각 교과서는 어떠한 방식으로 창작 과정을 이끄는지 가장 특징적인 부분만을 요약하겠다.

〈표 4〉 희곡 창작지도 방식

방식	세부 내용	장점	문제점
플롯의 구성에 집중하기 (윤여탁 외, 2011, pp. 281-283)	작품의 주제와 등장인물, 시간적·공간적 배경, 주요 사건과 전체 줄거리를 일단 작성하고, 이를 토대로 희곡의 구성 단계에 맞춰 플롯을 구상한다.		소설 창작에도 똑같이 적용될 수 있는 내용으로, 희곡의 특수성을 전혀 고려하지 않은 글 쓰기 수업이다.

방식	세부 내용	장점	문제점
창작 과정을 2단계로 나누기 (조남현 외, 2011, pp. 247-248)	창작 과정을 '기본 줄거리 잡기'와 '희곡 쓰기'로 2단계로 나누어 진행한다.	플롯의 구상에만 머물지 않기 위한 해결책으로, 첫 단계에서는 줄거리 쓰기에 집중하고 두 번째 단계에서는 희곡의 형식적 특성을 고려한 글쓰기를 유도한다.	두 번째 단계에서도 희곡의 핵심적 특성을 반영시킨 학습은 제대로 이루어지지 않고, 배경 음악 지시와 같은 부차적인 문제가 강조되었을 뿐이다.
희곡 생산의 원리를 설명하는 방식(박영민 외, 2011, pp. 326-327)	지시문 작성, 인물의 성격이 대사와 행동으로 드러나는가에 대한 지도에 이어 부가적으로 문학 생산의 원리를 비교적 자세하게 서술한다.	희곡 창작의 원리를 이론적으로 꼼꼼하게 서술한다.	이미 시작된 창작 작업을 단계별로 지도하는 내용이 없다보니, 이러한 이론적 원리가 실제 창작 행위에 얼마나 반영될지는 미지수다.
희곡의 일부분만을 완성하기 (윤석산 외, 2011, pp. 243-244)	희곡 전체가 아니라, 희곡의 발단과 결말 부분만을 쓰게 하고, 그 두 부분에서 희곡의 기본 언어를 습득하게 한다.	희곡의 특수성을 감안한 글쓰기 지도가 이루어지고, 실제로 결과물을 생산해 낼 수 있다.	

마지막 사례가 앞의 사례들과 기본적으로 구분되는 점은 실제로 결과물을 생산해 낼 수 있다는 것이다. 문학 수업 시간에 희곡 한편을 완성한다는 것은 실현 가능성이 적은 일이다. 그에 반해 이곳에서는 발단과 결말만을 쓰도록 지도하고 있고, 발단 부분에서는 대사에, 그리고 결말 부분에서는 지문에 집중하도록 함으로써 희곡의 기본 언어를 단계적으로 학습하도록 만든다. 공연이 현실적으로 힘들다는 점을 감안하여 친구들과 함께 돌려 읽어보기로 창작 수업을 마무리하는 것도 아주 현실적인 방안이라고 할 수 있다. 이는 또한 “활동 결과를 교실 공동체와 공유해야 한다”는(교육과학기술부, 2013, p. 254) 교수·학습 운용의 기본 방향에도 부합하는 내용이라고 할 수 있다.

희곡 창작 수업의 목표는 학습자로 하여금 극 갈래의 틀 안에서 문학 생산을 경험하게 만드는 데 있을 것이다. 그리고 학습자는 기본 갈래의 특성을 반영한 직접적인 생산 활동을 통해 갈래별 특징을 더욱 명확하게 파악할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 목표를 실현시키기 위해서는 다음의 기준이 먼저 채워져야 할 것이다. 첫째, 작품의 생산 활동에서 학습자의 수준을 고려할 뿐만 아니라, 학습자의 삶과 밀접하게 관련되도록 지도해야 하고, 둘째, 극 갈래의 특성을 반영한 글쓰기를 유도해야 한다. 셋째, 그 과정은 구체적이며 체계적인 지도방식을 통해 진행되어야 하며, 마지막으로 실질적으로 결과물을 생산할 수 있어야 한다. 여기서 갈래별 특성을 반영한 글쓰기 지도는 갈래의 형식에 맞추는 것에만 국한된 내용이 아니다. 예를 들면 “자기가 쓴 대사를 입으로 소리 내어 말하면서”(윤석산 외, 2011, p. 243) 써 나가도록 지도하는 방식 자체도

회곡이란 말과 행위로 이루어지는 예술임을 인식시키기에 아주 효과적인 수단이 될 수 있다.

회곡 창작 수업을 시도하는 4개의 교과서를 비교한 결과, 위에서 언급한 기준을 채우지 못하는 교과서가 더 많았다.⁹⁾ 흥미로운 점은 주제 정하기에서부터 구체적인 방향을 유도하는 교과서가 회곡 창작 지도 과정에서도 실행 가능한 과제를 부여하고 있다는 것이다. 결국 회곡 창작 수업의 성과는 교과서 집필에 있어서 이 수업을 단순히 교과과정의 일부분으로 형식적으로 끼워 넣는 것이 아니라, 학습자로 하여금 회곡 창작을 경험하게 하고 실질적으로 결과물을 생산해 보게 만들려는 학습 목표의 달성 의지에 달려 있다고 하겠다.

IV. 나가며

5차 교육과정에 따라 『문학』 과목이 고등학교 국어 교과에 편성된 이후, ‘문학의 갈래’는 문학 과목 내용체계의 한 부분을 담당하였다. 이와 함께 극 갈래, 그 중에서도 회곡에 관한 수업은 오로지 문학 과목에서만 일정한 비중을 확보하게 된다. 본고는 2009 개정 교육과정에 따른 『문학 I』 교과서를 연구 대상으로 삼아, 갈래 수업의 목적에 적절하게 극 갈래 수업의 내용이 구성되었는가에 논의의 초점을 맞추었다.

교과서 간에 양적인, 그리고 내용적인 차이가 존재하지만, 가장 크게 드러나는 문제점은 대부분 ‘극 문학의 수용과 생산’이라는 단원에서 이루어지는 극 갈래 수업에서 문학의 수용과 생산이 극 갈래라는 형식적 틀 안에서 행해지는 경우가 적다는 것이다. 이는 교과서에서 설명되는 극 이론이 작품의 수용과 생산 학습에 제대로 적용되지 않는 데 기인하는 바가 크다. 극 이론이 회곡 작품 분석 수업에 반영되어, 극 갈래와 작품 이해에 도움을 주는 역할을 수행하지 못할 뿐만 아니라 회곡 생산에 있어서도 기능적으로 이용되지 못하고 있다. 갈래 수업은 극 이론과 작품, 그리고 창작 학습의 유기적인 관계 속에서 가장 효율적으로 실행될 수 있을 것이다.

『문학 I』 과목의 교육과정에서는 “문학의 개념을 언어 예술, 소통 행위 및 문화의 한 양식으로 규정했다. 이와 같은 다차원적인 개념 규정은 문학이라는 존재를 입체적으로 파악하게 하기 위한 것이다” (교육과학기술부, 2013, p. 237). 문학을 하나의 문화 양식으로 규정하면서, 이를 평면적이 아닌 입체적으로 파악하게 하려면, 종합예술인 연극과 직접적으로 연계된 회곡 수업만큼 하나의 문화적 형식으로 다층적인 내용을 포함시키기에 적합한 대상도 없을 것이다. 게다가 연극이라는 예술은 개인적인 작업으로는 불가능한, 공동 작업과 공동 체험을 존재 기반으로 삼고 있다. 문학의 가치가 자아실현과 더불어 공동체의 발전에 있고, “문학 활동이 개인 수준에 머무는 것이 아니라 공동체 차원에서 문화를 향유하고 생성하는 기능” (교육과학기술부,

9) 한 교과서(윤석산 외, 2011)만이 이 기준을 모두 채웠다.

2013, p. 255) 수행해야 한다면, 희곡 수업이야말로 이를 실현하기에 아주 효율적인 대상이라고 할 수 있다.

2009 개정 교육과정에 따른 『문학 I』 교과서는 전체적으로 희곡 수업에서만 실행해 볼 수 있는 입체적인 내용의 구성을 시도하지 않는다. 또한 다른 갈래와 변별되는 특성을 강조하는 데도 그리 적극적이지는 않다. 이에 더해 교사들은 문학 수업 시간에 희곡을 배제하는 경향까지 보인다 (김주환, 2013, p. 48). 학생들의 선호도와는 반대로 희곡을 포함한 극 갈래 수업은 양적인 측면에서나 내용적인 측면에서 국어 교과와 관심 영역에서 많이 벗어나 있다. 갈래별 편중성은 시대적 변화와 학습자의 관심에 부응하여 국어 교과에서 개선해야 할 문제에 속한다. 본고는 『문학 I』 과목에 편성된 극 갈래 수업 내용이 과연 이 갈래의 고유한 특성을 전달하기에 적정하였는가에 대한 질문을 던졌고, 분석적 관점은 전체 교과서에 대한 수동적인 검토에 머물렀다. 본고가 극 갈래 수업 내용의 '기본'을 점검하는 연구였다면, 이제 극 갈래 수업의 보다 창의적이고 다층적인 활용 방안을 적극적으로 모색하기 위한 후속 연구들이 이어지길 기대한다.

참 고 문 헌

- 고형진 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 천재문화.
- 권영민 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 지학사.
- 김윤식 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 천재교육.
- 박영민 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 비상교육.
- 박종호 외(2011). **고등학교 문학 I**. 파주: 창비.
- 유병환 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 비상교평.
- 윤여탁 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 미래엔.
- 윤석산 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 교학도서.
- 이승원 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 좋은책 신사고.
- 정재찬 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 천재교과서.
- 조남현 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 교학사.
- 조정래 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 해냄에듀.
- 최지현 외(2011). **고등학교 문학 I**. 서울: 지학사.
- 강석(2011). 개정 고등학교 서정 제재 연구. **청람어문교육**, 44, 429-454.
- 교육과학기술부(2009). **국어**. 교육과학기술부 고시 제 2009-41호에 따른 고등학교 교육과정 해설.
국가교육과정 정보센터 홈페이지 <http://www.ncic.re.kr>(검색일: 2013.10.10)
- 김용기(2012). 2009 개정 문학 교과서의 시조 수록 실태와 문학교육. **시조학 논총**, 37, 71-105.
- 김정우(2009). ‘국어’ 교과서의 영역 통합 양상 분석: 문학 영역을 중심으로. **독서연구**, 22, 215-244.
- 김주환(2013). 고등 문학 교과서 텍스트에 대한 교사와 학생들의 반응연구. **교육과정평가연구**, 16(3), 27-51.
- 김현수(2012). 교과서 시 구성에 관한 비판적 검토 - 개정 교과서에 실린 한국 대표 시인의 작품을 중심으로 -. **한국 어문교육**, 12, 91-115.
- 김희라(2002). 공연중심 희곡교육 방법연구. 이화여자 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박기범(2012). 고등학교 문학 교과서의 현대소설 제재 분석 - 2009 개정 교육과정에 따른 검정 교과서를 중심으로 -. **문학 교육학**, 37, 185-219.
- 박상찬(2000). 고등학교 문학 교과서 소재 희곡의 지도방법 연구. 울산대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신헌재(2010). 교과서 집필을 통하여 살펴본 국어과 교육 과정의 문제점. **교과서 연구**, 61, 4-11.

- 우한용 외(1997). **문학교육과정론**. 서울: 삼지원.
- 유대균(2010). 교과용 도서 선정 제도의 정책 방향. **교과서 연구**, 62, 8-14.
- 이삼형 외(2005). **국어 교육학과 사고**. 서울: 역락 출판사.
- 이성우(2000). 고등학교 희곡교육의 실태분석과 교수-학습 방안 연구. 울산대 교육대학원 석사학위 논문.
- 장순정(2000). 고등학교 국어 교과서에 실린 희곡에 관한 연구. 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전찬주(2012). 고등학교 문학 교과서에 수록된 희곡의 교수·학습 방법 연구. 청주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최미숙 외(2008). **국어 교육의 이해**. 서울: 사회 평론.
- 최지현 외(2007). **국어과 교수 학습 방법**. 서울: 역락 출판사.

· 논문접수 : 2013-12-26/ 수정본접수 : 2014-01-29/ 게재승인 : 2014-02-14

ABSTRACT

Adequacy Analysis of Drama Genre Classes in High School 『Literature I』 Textbook according to the ‘2009 Revised Curriculum’

Kwang-Sun Kim
(Professor, Daejin University)

In this paper, the researcher intends to review the whole contents of drama genre classes (limiting to the drama genre whose premise is Performing Arts) and discuss the adequacy of contents by using 13 kinds' high school literature I textbooks that were published according to '2009 revised curriculum. Although new textbooks are expected to be published in 2014, Literature I is the subject that deals with play most importantly among all Korean language subjects for elementary and secondary school students. Even in national textbooks, learning amount of drama genre is far less than that of lyric genre or epic genre. From the time of national textbook system, play that had represented the drama genre handed over its position to the area of media language and lost its footing all the more. Because of such points, Literature 1 textbook can be said as an exception.

Unlikely as other 'literature genres', literature I course included 'literature and media' in its contents system and thereby made relatively balanced composition of each genre. And classes of each drama genre are progressed focusing on play rather than media language. Detailed contents of literature genre classes have to focus on helping students to understand distinctive features of each basic genre. Therefore, in this paper, using this matter as the starting point of discussion, the researcher intended to analyze adequacy of the contents of drama genre classes. Objects for detailed review will be not only the selection criteria of the works that are to be selected as subject matter but also contents of classes of these works, described theory of the play and drama creation instruction. Improvement in the curriculum of Korean language to the progressive direction has to be promoted continuously and discussion of adequacy of the contents of dram genre classes has to be also made from such viewpoint.

Key Words : 2009 revised curriculum, High School Literature I Textbook, instructions of play section, characteristics of play section, adequacy