
VI. 연극을 통한 민주 시민 교육 방법

이화식 (단국대학교 교육대학원 강의전담조교수)

1. 서론

본 연구는 연극 활동을 통하여 민주시민의 가치를 함양하는 민주 시민교육의 모형을 제시하는 것이다. 민주시민교육은 거시적으로 접근한다면 사회교육의 영역이며 미시적으로 접근한다면 시민교육이나 정치교육, 윤리교육 영역에 속한다. 어떤 관점이든 공통적으로 시민교육은 이론적 접근보다는 실제적 접근이 필요하며 사실적 접근보다는 가치적 접근이 필요한 영역이다. 이와 같은 주제의 특성상 교육적 접근을 시도할 때는 이론이나 개념, 지식보다는 일상생활에 관련된 경험을 제공하여 학습자가 자신의 실제 세계에 적용하여 세계관 일반화를 하는 것이 필요하다. 하지만 현재 우리 교육 현장에서는 시민교육을 실제보다 이론적 접근을 시도하며, 가치보다 명제의 관점에서 접근하고 있다. 물론 학교라는 형식적 교육체계가 갖는 제한과 우리 문화의 전통, 상급 학교 입시제도라는 한계가 있지만 실제적 민주시민교육이라는 시대적 요구를 외면할 수는 없다. 그래서 본 연구는 시민교육이라는 주제의 특성을 반영하여 학습자가 실제 생활과 유사한 환경에서 민주적인 가치를 체험하고 구성하며 생활에서 적용할 수 있는 교육 방법을 모색하는 것이 본 연구의 목적이다.

연극을 민주 시민교육에 적용하는 것은 연극을 목적으로 하고 교육을 수단으로 하는 ‘연극 교육’이 아니라 교육을 목적으로 하고 연극을 수단으로 하는 ‘교육연극(Drama in Education)’의 접근이다. 교육연극은 전통적인 교수법의 한계를 벗어나 교육의 다양한 가능성을 성취하기 위해 연극의 장점을 교육에 적용하는 것이다. 이러한 시도를 하는 이유는 연극이 가지고 있는 매체적 특성이 다른 매체와는 다르고 시민교육과 같은 가치 교육에 적용할 때 다른 매체보다 장점이 많기 때문이다. 연극 매체가 가지고 있는 교육적 장점은 ‘TELE-uh’와 ‘잉여현실’, ‘현실검증’, ‘역할 체험’이 가능하기 때문이다. TELE-uh는 사람들 간의 감정의 흐름을 체험하는 것이며, 잉여현실은 일상적 현실을 체험하는 못하는 것을 체험할 수 있는 것이며, 이와 반대로 현실검증은 실제 삶에서 직면하는 상황을 경험하는 것이다. 그리고 역할 체험은 학습 구성원이 다양한 사회적 역할을 체험할 수 있는 것이다. 이와 같은 장점이 있기 때문에 이들 장점을 살려서 시민교육에 적용하고자 한다. 또한 연극 활동 주체가 주로 사람의 삶에 관련되어 개인 내적인 접근을 할 때는 심리적 현상이 표현되고 개인 외적인 접근을 할 때는 사회적 현상을 표현한다. 그래서 개인 심리나 공동체의 가치에 대해 손쉽게 접근할 수 있는 매체이다. 그러므로 교육연극의 교육적 효과는 일반적 지식과 사고, 기능에 관련된 지적 영역과 심동적 영역보다는 가치나 태도에 관련된 정의적 영역이 효과적이다. 그래서 맥카슬린(N. McCaslin)은 “창의성과 미적 발달, 비판적 사고력 시장, 상호협력하기, 의사소통 능력 신장, 도덕적 가치의 발달, 자기 이해력 향상 등”(2006: 6)이 교육연극을 통해서 신장될 수 있다고 하였다. 그래서 연극은 주로 세계관을 형성하는데 사용되며, 세계관은 자기 내부 세계관과 자기 밖 세계관으로 구분될 수 있다. 자기 내부 세계관은 개인의

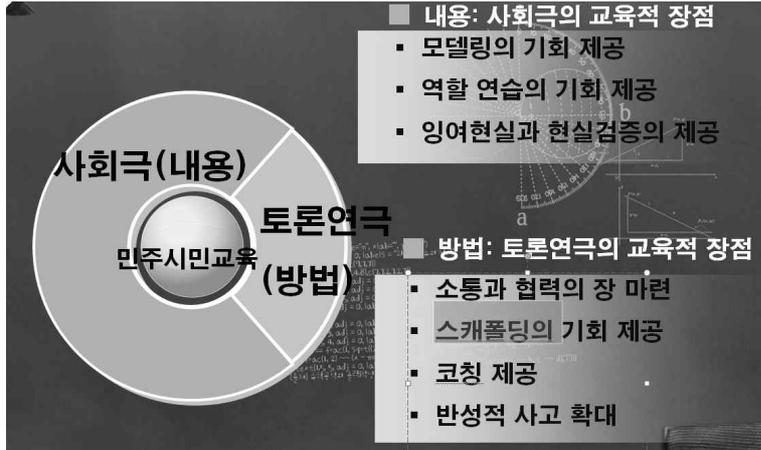
심리를 뜻하며 개인의 심리 치료나 교육에 사용할 때는 주로 사이크드라마라는 심리연극을 사용한다. 그와는 반대로 자기 밖 세계관은 세계에 대한 사회관, 정치관, 역사관 등을 말한다. 자기 밖 세계관에 관한 연극은 사회를 주제로 만들어진 사회극을 사용한다. 본 연극에서는 민주사회를 지향하는 시민교육이 목적이므로 사회극(sociodrama)을 연극 교육의 내용으로 사용한다. 그리고 연극 교육의 방법으로는 토론 연극(forum theatre)을 사용한다. 사회의 다양한 상황을 주제로 한 사회극이 주제가 되며, 학습자는 사회극을 경험으로 소통과 협력을 통하여 세계관 일반화를 형성한다. 그러므로 교수학습 방법에서는 토론 연극을 통하여 자신만의 세계관 일반화를 구성한다. 토론 연극의 담론은 정의 담론을 제시한 로버트 노직(Robert Nozick, 1938-2002), 존 롤스(John Rawls, 1921-2002), 마이클 샌델(Michael Sandel, 1953~)의 정의론으로 민주주의 가치를 탐색하고자 한다. 이를 위해 구체적으로 사회 등장 인물의 구성 방법과 연극 교육의 진행 과정, 민주적 가치를 탐색할 수 있는 가치를 제공하고자 한다.

사회극과 토론 연극으로 재구성한 활동을 통한 민주 시민 교육은 다른 교과나 활동보다 효과적일 것이다. 왜냐하면 다른 교과나 활동에서는 학습자가 수동적으로 교육에 참여하지만 연극 활동을 이용한다면 학습자가 주도적으로 참여할 수 있다. 사회극은 사회적 정의에 대한 다양한 사례를 제시하고 토론 연극은 각기 다른 사회적 정의에 대하여 소통과 협력할 수 있는 기회를 제공한다. 민주주의는 올바른 공동체를 추구하는 과정이다. 즉 민주주의는 올바른 공동체가 무엇이다라고 제시하는 존재론적 접근보다는 서로가 소통과 협력하며 무엇이 올바른 공동체를 찾아가는 인식론적 접근이 타당할 것이다. 그러므로 사회극과 토론 연극을 연극 활동의 주제와 방법으로 사용한다면 민주시민교육에 효과적일 것이다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

2. 민주주의의 연극 활동: 정의와 소통

민주주의를 위한 연극 활동은 크게 연극 내용으로 사회극을 제시하고 교수학습 방법으로 토론 연극을 제시한다. 사회극은 다양한 사회적 딜레마를 제시한 것이고, 토론 연극은 다양한 토론 상황을 제시하는 것이다. 민주주의의 가치는 다양한 사회적 갈등 상황에 대한 주제를 합리적 토론 상황에서 소통과 협력을 통해 공통 의지를 만드는 것이 핵심이다. 그러므로 다양한 사회적 갈등 상황을 제시하는 사회극과 토론 상황을 제시하는 토론 연극은 민주시민교육의 중요한 활동이라 할 수 있다. 사회극을 연극 활동의 주제로 사용한다면, 학습자들은 극의 인물이 수행하는 역할에 대해 직접 경험이나 대리 경험을 통해 배우는 모델링의 기회를 제공할 수 있다. 또한 학습자가 하나의 사건에 상반된 역할을 수행하면서 역할 연습의 기회가 가질 수 있다. 마지막으로 사회극은 현실세계를 표현하므로 현실 검증의 기회를 제공하고

현실 세계의 제한을 뛰어넘어 다양한 상황을 체험할 수 있는 잉여현실을 제공할 수 있다. 그리고 토론 연극을 연극 활동에 적용한다면 학습자는 서로 소통과 협력을 할 수 있는 기회가 제공될 것이다. 그리고 교수자는 다양한 역할 갈등에 대해 유도된 참여를 통해 스캐폴딩을 제공하고 학습자는 반성적 사고를 통해 자신의 세계관을 형성할 것이다.



[그림 VI-1] 사회극과 토론 연극을 활용한 민주시민교육

[그림 VI-1] 과 같은 사회극을 연극 활동의 내용으로 하고 토론 연극을 교수학습 방법을 적용한다면 민주시민교육에 효과적일 것이다. 사회극의 세계가 될 수 있는 세계관은 사회적 정의론과, 토론 연극의 중심이 되는 소통에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

2.1. 사회적 정의

사회적 정의에 대한 다양한 담론이 존재한다. 그래서 그 개념을 명료화하고 특정한 기준으로 분류한다는 것은 매우 어렵지만, 일반적으로 정의의 좁은 의미는 사회적 올바름 또는 공정함을 뜻한다. 공정함은 교정적 정의(retributive justice)와 분배적 정의(distributive justice)⁴⁶⁾를 내포한다. 이 중에서 오늘날 복지 사회에서 중요하게 생각되는 것은 분배적 정의이다. 분배적 정의는 다시 세 가지 관점으로 분류할 수 있다. 먼저 벤담(J. Bentham)과 밀(J. S. Mill)을 포함하는 공리주의적 정의관이 있고, 롤스와 노직을 포함한 자유주의 정의관이 있다. 하지만 롤스는 그중에서 공평주의를 강조했고, 노직은 자유 지상주의를 강조했다. 또 하나는 샌델, 매킨타이어(A. MacIntyre), 왈저(M. Walzer)를 포함하는 공동체주의적 정의관이 있다(이양수, 2007). 이들 중에서 노직, 롤스, 샌델을 다시 조심스럽게 세 가지 기준으로 재

46) 교정적 정의는 악한 행위를 했을 때에만 그 행위에 해당하는 처벌을 한다. 그러나 분배적 정의는 사회적 재화를 분배하는 적절한 기준과 밀접한 관련이 있다. 따라서 분배적 정의는 민주주의 사회에서 개인들이 행사하고 누려야 할 가장 본질적인 정의이다(강영계, 2011).

분류하고자 한다. 먼저 롤스는 ‘행복(welfare)’을 지지하는 공동체적 정의론, 노직은 ‘자유(freedom)’를 지지하는 개인주의적 정의론, 샌델은 ‘옳음(right)’이나 ‘선(virtue)’을 지지하는 공화주의적 정의론으로 각각 구분할 것이다(小林正彌, 2010/2011; Sandel, 2009). 이들의 답론을 구분하면 <표 VI-1>과 같다. 노직은 사회적 가치는 자유와 소유를 강조한다. 자유를 강조하는 것은 공동체보다 개인의 개별성을 강조하는 것으로 개별적인 행위를 통한 소유를 정당화한다. 평등관의 입장에서는 기회의 평등을 주장한다. 그래서 주어진 능력이나 노력 등의 다양한 변인으로 인한 결과의 차이를 인정한다. 그러므로 개별체적이고 유기체적 자유를 강조한다. 이것을 자유주의 정의관이라 한다. 롤스는 사회적 가치를 평등과 행복이라 한다. 그가 말하는 평등은 다소 물질적인 평등이라 할 수 있으며, 행복도 물질적 접근이다. 그래서 시작보다는 결과가 평등해야 한다고 하며 결과의 평등이 되기 위해서는 개인에 대한 적절한 통제가 필요하다고 한다. 이것을 공동체주의 정의관이라 한다. 이와는 다르게 샌델은 옳음과 좋은 삶, 행복이라는 사회적 가치를 추구한다. 옳음과 좋은 삶은 다소 윤리적인 접근으로 인간 공동체, 더 나아가서 자연생태계에서의 조화로운 삶을 말한다. 그러므로 롤스가 물질적인 행복으로 접근했다면 샌델은 정신적인 행복이라 할 수 있다. 그리고 그는 윤리적인 삶을 강조하기 때문에 시작과 끝보다는 과정을 중시한다. 또한 유기체적 자유보다는 정신적인 자유를 추구한다. 이것을 공화주의 정의관이라 한다.

<표 VI-1> 정의에 대한 관점의 비교

구분	정의에 대한 인식			
	가치	평등관	자유관	정의관
노직	자유, 소유	기회의 평등	존중(free)	자유주의 정의관
롤스	평등, 행복(물질적)	결과의 평등	제한	공동체주의 정의관
샌델	옳음, 좋은 삶. 행복(정신적)	과정의 평등	존중(liberal)	공화주의 정의관

1) 노직의 정의관

노직은 롤스와 함께 20세기 정의론을 대표하는 학자로 『아나키, 국가, 유토피아(Anarchy, State, and Utopia)』(1971/2003)를 통해 그의 정의관을 파악할 수 있다. 그는 롤스와 가장 대립적인 이론을 제시한 인물로 평가받고 있다. 양자 모두 전체를 위한 소수의 희생을 정당화하는 공리주의적 정의관에 반대하여 개인주의적 정의관이라고 하지만, 롤스는 그에 평등주의적 요소를 도입하고 노직은 자유주의를 더욱 강조하였다. 그래서 그의 정의론은 자유주의 이상을 강조하여 가능한 간섭 없는 자유지상주의를 지향한다(Nozick, 1971/2003, 1914/1989; Wolff, 1966/2006). 이념상으로는 어떤 형태의 간섭도 없는 상태, 따라서 타인에 대한 어떤 침해도 없는 상태가 자유주의의 이상이다. 하지만 이념상의 자유주의는 가능하

지만, 현실 속에서는 불가능하다. 왜냐하면 인간은 사회적 동물이기 때문에 정치공동체를 이루며 살아가고 정치공동체 안에서 개인의 이익과 공동체의 이익이 서로 끊임없이 충돌한다. 그러므로 실제적이고 현실적인 자유는 관념상의 완전한 자유가 아니라 공동체의 가치보다 개인의 가치를 좀 더 비중 있게 다루는 상대적 자유이다. 이러한 상대적인 자유는 시대와 상황에 따라 다양한 양상이 나타난다.

그래서 노직의 정의는 사회적 평등보다 자유의 가치를 강조하는 것이지 자유만을 강조하는 것은 아니다(Nozick, 1971/2003). 절대적이고 원시적인 자유는 아니지만 노직은 사회적 평등보다 자유의 가치를 강조하기 때문에 포괄 국가라는 개념과 대비시켜 최소 국가를 제안한다(Nozick, 1971/2003). 그래서 롤스와 상반된 입장을 보인다(강창동, 2014). 롤스는 사회적 평등 실현이라는 명분으로 자유를 침해하며 분배를 강조하지만 노직은 분배에 의지하지 않고도 정의가 실현될 수 있다고 본다(Wolff, 1966/2006). 노직은 개인의 자유와 권리를 우선 가치에 두면서, 어떤 행태도 이 가치를 우선시될 수 없다고 보았다. 이러한 역할을 수행하는 것이 ‘최소 국가(minimal state)’이며 이것을 통하여 롤스가 제시한 ‘포괄 국가(extensive state)’를 경계했다(Wolff, 1966/2006).

2) 롤스의 정의관

롤스는 노직과 함께 20세기 정의론을 대표하는 학자로 「공정으로서의 정의(Justice as Fairness: Political not Metaphysical)」(1985)와 『정의론(A Theory of Justice)』(1971)을 통해 그의 정의관을 파악할 수 있다. 그의 정의관은 공동체주의와 평등주의와 연관이 있다. 공동체주의와 공리주의는 많은 차이가 있다. 공리주의는 인간의 집합적 행복에 초점을 맞추어져 있다. 그래서 공리주의는 효율적이고 잘 정비된 법과 제도를 강조하지만, 그는 절차적 공정성을 강조하여 공리주의적 정의관을 비판한다(Rawls, 1971). 절차적 공정성은 사회 구성원이 사회를 운영해 합의할 때 합의 절차가 공정하면 절차를 통해 나온 결과도 정의로운 것이다. 또한 그는 자유주의적 정의관도 비판한다. 그는 자유주의가 공정한 기회를 통한 실력주의(meritocracy) 사회를 지향한다고 하지만 그 결과가 비민주적인 결과를 초래한다고 여긴다. 자유주의는 동등한 기회를 통해 실력이 있는 승자는 많은 몫을 가져가고, 실력이 없는 패자는 적은 몫을 가져가는 것을 정당화한다. 하지만 그는 실력에서 차지하는 상당 부분이 비도덕적일 수 있다고 여긴다. 예를 들면 타고난 지능, 타고난 재능, 어떤 부모들 두고 있는지, 문화적 배경 등의 우연적인 요소들이다. 이러한 우연적인 요소들은 개인이 선택한 것이 아니라 개인의 의지와 상관없이 만들어지는 것이다. 요즘 한국 사회에서 요리에 대한 관심이 증대되고 남자 요리사에 대한 관심이 증대되고 있다. 그래서 남자 요리사, 그중에서도 양식 요리사이면서 외모가 좋고 젊은 사람은 스타급의 대우를 받는다. 하지만 지금 스타급의 요리사로 취급받는 사람이 조선 시대에 태어났으며, 그들의 요리에 대한 선천적인 능력(미각과 후각)이 없었다면

불가능했을 것이고 하다못해 바로 10년 전에만 태어났어도 지금의 이런 대우는 못 받았을 것이다. 그러면 그들의 재능의 발휘란 우연적인 요소(요리를 우대하는 시대적 상황, 맛에 대한 유전적 요인)가 다분히 있는 것이다. 다르게 생각한다면 지금 패자로 취급받는 사람들도 이러한 우연적인 요소에 의해 결정될 수 있다. 그러므로 승자가 많은 몫을 가져가는 것이 맞지만 제한되어야 하고, 패자가 적은 몫을 가져가야 하지만 더 주어야 한다. 이것이 그가 말하는 민주적 평등이다. 그의 이러한 정의관을 차등의 원칙이라 할 수 있다.

3) 샌델의 정의관

샌델은 노직과 롤스 이후 최근에 주목받고 우리 사회에 많은 영향을 주는 학자이다. 그의 대표적인 저작인 『정의란 무엇인가(Justice)』 (2014)는 우리 사회에 정의에 대한 관심을 증대시키는 큰 역할을 한 중요 저작이다. 또한 그의 박사학위 논문인 「정의의 한계(Liberalism and Limits of Justice)」 (1982)와 그의 저서들 『민주주의의 불만(Democracy Discontent)』 (2001/2012), 『생명의 윤리를 말하다(The Case against Perfection)』 (2009/2010), 『돈으로 살 수 없는 것들(What Money Cant Buy)』 (2012/2012), 『왜 도덕인가?(Public Philosophy)』 (2006/2010)을 참고하여 그의 정의관을 분석했다. 샌델은 공화주의적이 정의관이라 할 수 있다. 그는 기본적으로 롤스의 공동체주의적 정의관에 가깝지만, 전적으로 롤스의 정의관을 수용하지는 않는다. 그는 롤스와 마찬가지로 정의를 선으로 봤다. 하지만 샌델은 선을 두 가지로 구분했고 이 두 가지의 선에 의해서 롤스를 ‘도구적 공동체주의자’로 하며 자신은 ‘구성적 공동체주의자’⁴⁷⁾라 했다(Sandel, 2009). 물론 다양한 학자들(小林正彌, 2010/2011)이 롤스를 자유주의 정의관이라 하고 샌델은 공동체주의적 정의관으로 분류하지만 본 연구자는 롤스를 공동체주의라고 하며 샌델은 공화주의로 한다. 왜냐하면 공동체주의와 공화주의는 서로 다른 의미가 있기 때문이다. 즉 공화주의는 행복한 삶과 최대 다수의 이익만을 극대화하는 것이 아니라 ‘공동선(the common good)’이나 ‘미덕의 선’을 지지하기 때문이다(Sandel, 2009). 샌델은 다음과 같이 정의는 세 가지를 제시하며 롤스가 제시하는 선은 단순 물리적인 다수에 의해 지지를 받거나 전통에서 전수되고 공유되는 삶의 가치이고, 샌델이 제시하는 선은 다음과 같이 인민 주권에 의해 선택된 ‘좋은 삶(the good life)’이나 ‘도덕적 가치[virtue]’, ‘공동선’, ‘대의’ 등이다. 그는 이처럼 정의는 세 가지가 있으며 샌델은 세 번째 정당성을 지지한다. 즉 그는 정의란 기본적으로 ‘좋은 삶’과 ‘공동선’과 연계된다(Sandel, 2009). 그가 이러한 ‘공동선’을 강조하는 것은 노직이나 롤스의 인간을 자유주의 인

47) 샌델은 세 가지 종류의 공동체를 제시한다. 첫째는 도구적 공동체로 근대 사회 이래 발달된 공동체관으로, 개인들이 오로지 자신들의 사적인 목적을 위해서만 협동하는 사적 사회와 연관된다. 둘째는 롤스가 주장하는 공동체관으로, 참여자들이 공유된 최종 목적을 가지지만 협동 그 자체를 선으로 간주하는 공동의 역사와 애착이 없는 도구적 공동체이다. 셋째는 구성적 공동체로 공동의 실천과 목적, 애착을 통해 공동의 정체성을 공유하며 공동체는 구성원들이 도덕적으로 결속되어 상태이며 이러한 공동체를 샌델은 지지하고 있다(심성보, 1994).

간의 ‘무연고적 자아’나 ‘추상적 자아’라고 비판하며, 인간은 공동체를 바탕으로 자신의 정체성을 형성하면서 공동체 내에서 자신의 역할 수행을 통해 자아를 실현해 가는 ‘관계적 자아’로 가정하고 있기 때문이다. 그래서 ‘공동선’을 중시하며 연대 의식을 형성하는 것이 중요하다고 여긴다. 이러한 정의관은 결과적 정의보다는 과정적 정의가 더 중요한 가치일 수 있다. 비록 결과가 좋지 않지만 과정이 아름다워야 하고, 결과가 가치 있다고 한다면, 과정이 아름답지 않으면 안 된다. 그러므로 이러한 정의는 단순한 다수 인민에게 선택된 것이 아니라 시민 의식이 있는 시민에게 선택된 것이다(Sandel, 2009).

2.2. 소통

민주주의에 대한 접근 방법은 다양하지만 가장 근본적인 접근은 존재론적 접근과 인식론적 접근이다. 또 하나는 실체론적 접근과 비실체론적 접근이다. 먼저 존재론적 접근은 민주주의를 결과적 측면에서 하나의 실체가 있다는 실체적 접근이라 할 수 있다. 이와 반대로 인식론적 접근은 민주주의는 실체가 없고 시대와 상황에 따라 형성되는 과정적 측면을 강조한다. 본 연구에서는 존재론적 접근보다는 인식론적 접근으로 연극 활동에 다양한 기법을 적용한다. 그래서 민주주의를 비실체적으로 접근하며 민주주의가 만들어가는 과정을 중시한다. 인식론적 접근과 비실체적 접근은 민주주의라는 가치나 체계가 만들어지는 과정에서 소통과 협력이 중요하다는 관점이다.

소통(communication)은 라틴어의 ‘communus’에서 유래했다. 즉, 소통은 인간이 다른 인간과 생각이나 정보, 감정 등을 주고받아 공유 또는 공론화하는 것이다(차배근, 1987; 윤석민, 2007). 소통은 민주주의의 물줄기 같은 존재이다. 민주주의가 존재하기 위해서는 소통이 있다. 그래서 민주주의는 소통의 결과적인 측면이기도 하다. 그래서 고대 사회의 민주주의 도시 국가인 아테네에서는 아고라(agora)가 등장한다. 아고라는 시장으로 경제활동의 중심지이며, 사회적으로는 사람들이 모이는 공적 공간으로 사람들이 여가 활동도 하면서 여론을 형성하는 의사소통의 공간이기도 했다. 소통이 이루어지기 위한 물리적인 장이 만들어지면 소통이 이루어지고 그것의 정치적 결과가 민주주의 체제이다. 물론 이와 같은 관점은 사회구성주의 관점일 수 있지만 소통이 민주주의의 중요한 요소라는 것은 보편적으로 받아들이는 관점이다.

하버마스(Jürgen Habermas)를 중심으로 소통과 민주주의의 연관성에 대해 접근하면 그는 소통의 발전이 민주주의 발전이라고 제시하고 있다(Habermas, 1990). 그는 전통사회가 해체되고 근대사회가 발전되는 과정에서 공론장에서 이루어지는 ‘이상적 담화 상황(ISS)’이 가장 큰 역할을 했다고 한다. 그는 공론장이란 여론이 형성되는 영역으로 시민들이 관심을 기울이고 있는 세계에 대한 문제들을 자유롭게 논의할 수 있는 공간이라고 규정하고 있다. 공론장이 세계에 대해 자유롭게 논의할 수 있는 이유는 전통적인 권위가 아니라 동등한 개별체로

참여할 수 있는 공간이기 때문이다(Habermas, 1990). 그래서 공론장에서 동등한 의사소통을 통하여 특정한 힘에 의해서 의사소통이 왜곡되는 것이 아니라 대등하고 평등한 관계에서 합리적으로 의사소통이 이루어진다. 하버마스에 의하면 공론장에서 이루어지는 의사소통을 합리적 의사소통이라 한다. 합리적 대화를 통해 인간 상호 간의 생각이나 감정, 행위를 이해할 수 있다. 왜냐하면 인간은 사회적 존재이기 때문에 공통의 상황에 서로 의존하기 때문이다. 그래서 상호주관적인 관점에서 소통을 통하여 상대방을 대상으로 취급하지 않고 주체로 취급하며 존중할 수 있다(Habermas, 1981). 말하는 자와 듣는 자가 인격적으로 평등한 관계 속에서 소통을 통하여 상호이해의 폭이 넓어질 수 있다. 그러므로 소통이 활성화 되면 민주주의의 가치는 자연스럽게 체화될 수 있다.

3. 사회극과 토론 연극을 통한 민주적 가치 학습 방안

3.1. 사회연극의 인물 특성 구성

민주적 가치를 탐색하고 형성하기 위해서는 우선 사회적 가치를 내포되어 있는 사회극을 주제로 선정해야 한다. 다음으로 인물의 특성을 사회적 가치 탐색을 위해 재구성해야 한다. 우선 <표 VI-2>와 같이 극의 등장인물을 사회적 역할을 중심으로 분석하는 것이 중요하다. 민주적 가치는 항목이나 덕목 중심이 아니라 소통과 협력을 통해 이루어지는 것이므로 사회적 다양한 역할을 체험하는 것이 중요하다. 그래서 등장 인물의 사회적 성격, 사회적 역할, 극의 역할 행동, 역할 갈등, 정의관, 가치의 경계로 재구성한다. 사회적 성격은 빌헬름 딜타이(Dilthey, 1911)의 분류를 따른다. 그에 의하면 영웅주의자, 현실주의자, 낭만주의자로 구분된다. 영웅주의자는 현실보다는 이상적 목적을 설정하고 일반 대중을 지도하는 입장이며, 현실주의자는 영웅주의자와는 다르게 현실적 목적으로 추구하며 상황에 따른 판단하는 입장을 추구한다. 낭만주의자는 허구적 목적을 추구하는 입장이다. 다음으로 사회적 역할 구분은 슈퍼(Donald W. Super)의 역할이론을 따른다(Super, 1990). 그에 의하면 사회적 역할은 생물심리사회적 유기체가 일생을 살면서 사회적 공간에서 갖는 사회적 역할을 지칭한다. 순서로 보면 자녀, 여가인, 학생, 시민, 직장인, 주부, 부모, 은퇴인이 되고 여러 가지 중복된 역할을 갖는다. 역할 갈등은 사회적 공간에서 각각의 역할 사이에서 갖는 상반된 행위에 대한 갈등이며, 같은 역할 안에서도 역할 갈등이 발생한다. 극의 역할 행동은 사회적 역할에 대한 극의 등장인물이 수행하는 구체적인 역할을 지칭한다. 정의관은 앞에서 제시한 노직, 롤스, 샌델의 정의관을 기준으로 한다. 마지막으로 이익의 경계는 등장인물이 추구하는 공동체를 말한다.

이것을 입센(Henrik Ibsen)의 「민중의 적」(Ibsen, 1977)에 적용하면 다음과 같다. 이 극

은 노르웨이가 정치적으로 혼란스러웠던 1882년에 쓰여 졌다. 5막으로 구성된 「민중의 적」의 시대적 배경은 1882년이고, 장소는 노르웨이의 어느 작은 마을이다. 이 극의 중심 주제는 “다수가 진실이라는 것”(Ibsen, 1977: 502)는 거짓이며, 이것이 “가장 위험한 진리와 자유의 적”(Ibsen, 1977: 506)이 될 수 있다고 한다. 중심인물로는 <표 2>과 같이 토마스 스톡만(Thomas Stockman)과 그의 형인 피터 스톡만(Reter Stockman)이 있다. 주변 인물로는 카트린 스톡만(Katrin Stockman), 페트라 스톡만(Petra Stockman), 모텐 키일(Morten Kiil), 호스터(Horster), 아스락슨(Aslaksen), 홉스타드(Hovstad), 빌링(Billing) 등이 있다. 인물의 분류는 사회적 성격, 사회적 역할, 역할 갈등, 극에서의 역할, 정의관, 이익의 경계로 구분하였다. 이것을 기준으로 먼저 Thomas Stockman은 의사로 무대의 장소인 히스틴 온천 의료 주임이다. 그는 정신적 가치보다 물질적 가치를 강조하는 신념을 가지고 있다. 그는 딜타이의 인간 유형에 의하면 다소 이상주의자이면서도 영웅주의자이다. 그는 친형에 대한 열등감과 영웅심, 과학자로서의 소신 등 때문에 시장인 친형과 주변 마을 사람들과 대립하지만, 끝내는 자신의 소신을 지키기 위해 마을 사람 전체와의 대립하면 줄거리를 이끄는 역할을 한다. 다른 대다수의 사람들이 주장하는 신념과 자신의 신념의 차이에 대해 굴복하지 않고 자신의 신념을 지키고 사람들을 설득한다. 그래서 영웅주의자라 할 수 있다. 그는 극에서 지장자치단체에 속한 의사 역할을 수행한다. 의사 역할을 수행하는 동시에 지역의 시민이기도 한다. 그는 온천이 오염되어 개발에 반대하지만 온천을 개발하려는 지역 공동체와 갈등하게 된다. 그래서 지역시민으로서의 온천개발을 해야 한다는 역할과 의사로서 지역주민들의 건강을 책임지는 역할 사이에 있지만 의사로서의 역할을 강조한다. 그리고 가족 공동체에서 온천을 개발하려는 형인 시장과의 갈등에서 가족의 화합과 사회적 책무 간의 긴장이 존재하지만 사회적 책무를 선택한다. 그가 추구하는 정의는 물질적 정의보다는 올바른 정의이다. 온천을 개발하면 경제적 이익을 추구할 수 있지만 그가 생각하는 가치는 물질적 풍요로움보다 모든 사람들의 건강이다. 그러므로 그의 정의관은 샌텔의 정의관에 가깝다. 또한 그가 추구하는 가치의 경계는 지역 주민뿐만 아니라 주변 시민들의 건강, 더 나아가서 자연 생태계와의 공존을 추구한다.

주인공의 형인 Reter Stockman은 이 작품의 공간적 배경이 되는 히스틴 지역의 시장이며 동생인 Thomas Stockman과 대립되는 인물이다. 딜타이의 성격 유형에 의하면 지극히 현실적인 인물이다. Thomas Stockman의 처로 전업 주부인 Katrin이 있고, 그의 딸이면서 지역의 학교에 근무하는 Petra가 있다. Petra는 진보주의자로 Thomas Stockman의 가장 든든한 지지자가 된다. 그 외 자녀인 아일리프와 모텐이 있고, 장인인 Morten Kiil이 있다. 장인인 Morten Kill은 은퇴 후 부동산 사업을 한다. 그는 기회주의자로 Thomas Stockman의 위기를 이용하여 경제적 이익을 취하려 하는 현실적인 인간이다.

<표 VI-2> 인물 성격과 역할, 가치의 구분(입센의 「민중의 적」 을 예시로)

구분	사회적 성격	사회적 역할	극의 역할 행동	역할 갈등	정의관	가치의 경계
Thomas Stockman	영웅주의자	직장인(의사), 시민	온천 개발에 대한 반대	의사 VS. 가족	샌델	생태계
Reter Stockman	현실주의자	직장인(시장), 시민	지역 개발을 위해 온천 개발	시장 VS. 가족	노직	지역사회
Katrin			...			
Petra	...	자녀, 직장인(교사), 시민	온천 개발에 대한 반대		...	
Morten Kiil	현실주의자	은퇴인(Thomas의 장인), 시민	개인의 이익을 위해 온천 개발	(가족 VS. 부동산	노직	개인
			...			

3.2. 사회극의 기본 요소

민주시민을 위한 연극을 수행하기 위해서는 극에 참가하는 구성원들이 극의 역할에 맞게 적절하게 배역이 할당하고 그에 대한 역할 행동이 요구된다. 극의 역할은 <표 VI-3>과 같이 촉진자, 주연, 보조 자아, 조연, 관객 등으로 구성된다. 일반적으로 교수자는 촉진자의 역할을 하며, 학습자는 주연, 보조 자아, 조연, 관객 등의 역할을 수행한다. 극은 보통 2~3번 반복하여 학습자가 등장인물과 관객, 주연과 조연 등의 역할을 서로 바꾸어 극의 상황에 직접 경험할 수 있는 기회를 제공하도록 한다. 교수자가 담당하는 촉진자는 극의 전체 계획과 진행, 평가를 담당한다. 그래서 일반 연극과는 다르게 극의 진행 과정에서 발생하는 저항, 갈등, 응집 등의 절정 단계에서 극을 진행을 멈추고 극에 참가하는 학습자에게 그들의 신념이나 의지 등을 토론하게 함으로써 교육적 전이를 담당하는 가장 중요한 역할을 수행한다. 학습자가 담당하는 주연은 극의 중심이 되는 인물이며 보조 자아는 주연의 또 다른 자아를 담당한다. 조연은 주연을 제외한 모든 등장인물이다. 관객은 학습자 중에서 등장인물을 제외한 모든 사람들로 구성된다. 관객은 흥미나 미적으로 감상하는 것이 아니라 사회적 역할 수행과 역할 갈등, 문제 해결 등을 중심으로 평가한다.

<표 VI-3> 사회극의 구성과 역할

역할	내용
촉진자	<ul style="list-style-type: none"> • 각각의 역할 선정, 그 역할의 문제 탐색에 가장 적절한 가치 모형 방법이 어떤 것인지를 도와주는 역할을 수행함. • 역할극 조직하고 워밍업에서 주 역할을 담당하며 드라마에서 여러 가지 저항, 갈등, 신념, 의지 등을 조절하는 역할을 담당함.

역할	내용
주연	<ul style="list-style-type: none"> • 집단 내에서 함께 탐색해 볼 문제를 제시하는 존재로 역할극이 진행되는 과정에서 중심이 되는 인물 • 주연이 주제를 연기할 때 자신의 주된 가치와 보조 가치를 공유할 수 있어야 하며, 각각의 가치의 인과성에 대해 개방된 논의를 담당함. • ‘역할 바꾸기’, ‘독백 기법’, ‘암전 기법’을 수행함.
보조 자아	<ul style="list-style-type: none"> • 주연의 또 다른 자아나 다른 존재의 역할을 재연함. • ‘이중 자아’와 ‘거울 자아’ 기법에서 사용함.
조연	<ul style="list-style-type: none"> • 주연을 제외하고 모든 등장인물의 역할을 수행함.
관객	<ul style="list-style-type: none"> • 관객은 문제를 탐색하기 전 주인공과 연출자 등을 제외한 집단구성원들은 물론 연극에 참여하지 않는 모든 집단구성원들도 포함되는 개념 • 관객으로서 참여했을 때 자신을 주인공과 동일시 할 수 있으며 공간을 통해 주인공의 저항, 갈등, 신념, 의지에 대한 통찰을 체험함. • 주인공에게 가치 있는 지지와 피드백을 해주며 관련된 경험을 나누어 줄 수 있음.

3.3. 토론 연극의 교수·학습 단계

연극을 통한 교수·학습 단계는 총 5단계로 이루어져 있다. 첫째 단계는 주제에 맞는 연극을 준비하는 것이며, 두 번째 단계는 각각의 배역에 따라 학습자가 역할에 대해 연습하고 무대 미술이나 소품을 준비하는 과정이다. 세 번째 단계는 실제 주제와 의도에 따라 연극이 수행되는 것이며, 네 번째 단계는 앞 단계에서 수행한 배역을 바꾸어 다시 한 번 같은 방식으로 수행하는 것이다. 마지막 단계에서는 수행한 연극에 대해서 서로가 배역이 되거나 감상자가 되어 느낀 감정을 공유하고 논의하는 것으로 끝난다. 구체적인 수업 단계는 <표 VI-4>와 같이 5단계이다. 연극의 총 수업 시간은 약 16회기이며 1회기 당 2시간으로 진행한다. 준비 단계가 4회기, 연습 단계가 4회기, 수행 단계가 각각 6회기, 공유하기와 논의하기가 2회기이다. 수행 I 과 수행 II의 관계는 선형적인 관계가 아니라 순환적인 관계이다. 그러므로 수행 I에서 수행 II로 전환되고 다시 수행 I로 전환될 수 있다. 수행 장면에서는 각각의 장면이 연결되도록 할 수도 있고 하나의 장면을 중심으로 전개할 수 있다. 하나의 장면을 고정시키는 방법은 신체 조작 기법이라 한다. 신체 조작 기법은 촉진자나 주연이 다른 배역을 수행하는 사람들에게 극의 한 장면으로 조각하듯이 묘사하는 기법이다.

<표 VI-4> 연극활동 수업 단계

단계	중심 활동	교수·학습 활동	
		교수자 활동	학습자 활동
준비	학습 주제 확인, 스토리 확인, 배역 설정	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 주제 설명 및 토론 유도 • 스토리에 대해 설명 및 토론 유도 • 배역 설정 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 주제에 대해 이해 • 스토리에 대해 이해 • 자신의 흥미와 적성에 따라 배역을 선택
연습	배역의 사회적 역할에 행동 연습과 종합 연습	<ul style="list-style-type: none"> • 배역의 역할에 사회학적 분석을 토론으로 진행하도록 유도 • 개방적이고 허용적인 분위기 유지하여 역할에 대해 다양한 해석 유도 	<ul style="list-style-type: none"> • 개인에게 주어진 배역에 대한 개인적·사회적 역할을 이해하고 이에 따른 대사와 행동 연습 • 개별 연습이후 전체적인 리허설
수행 I	주제와 시간을 고려하여 공연	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 저항과 갈등, 화합 등의 결정적 장면을 중심으로 진행되도록 유도 	<ul style="list-style-type: none"> • 각각의 배역을 수행하는 학습자가 자신의 사회적 역할에 따른 행동을 이해하며 공연 • 신체 조각 기법 활동
수행 II	주제와 시간을 고려하여 배역을 바꾸어 공연	<ul style="list-style-type: none"> • 배역을 바꾸어 똑같은 형식으로 진행 	<ul style="list-style-type: none"> • 서로 다른 역할의 배역을 수행하며 다른 사회적 위치에 따른 역할을 이해하고 공연 • 신체 조각 기법 활동
공유하기와 논의하기	작품 주제를 고려하여 이야기 구성	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 역할의 차이에 그에 따른 역할 행동의 차이에 대해 토론 유도 • 배역을 공연하며 겪은 역할 갈등에 대해 토론을 유도 	<ul style="list-style-type: none"> • 각각의 사회적 역할에 따른 역할 행동을 이해하고 역할을 수행하며 겪는 역할 갈등을 중심으로 토론

1) 준비 단계

준비 단계는 참여와 자발성의 점진적인 증대를 위한 초기 활동들로 구성된다. 구체적인 활동으로는 촉진자의 준비, 스토리 확인하기, 배역 설정하기 등이 있다. 촉진자는 배역의 역할과 학습자의 가치관, 배역과 학습자의 인원수를 고려하여 배역과 관객을 설정한다. 또한 촉진자는 스토리에 대한 사회적 배경을 설명하고 학습자가 배역들의 가치관에 대해서 토론하도록 유도한다.

2) 연습 단계

연습 단계에서는 학습자가 각각의 배역을 선택받고 그 배역의 역할 행동에 대해 습득하는 것이다. 이 단계에서는 단순히 행동뿐만 아니라 내면적인 가치 또한 내사할 수 있도록 배역을 모방하고 동일시하는 단계이다. 처음 단계에서는 각각의 배역이 갖는 사회적 역할에 대해

이해하도록 한다. 다음 단계에서는 자신이 선정한 역할 행동을 사회적 위치에서 토론하도록 한다. 마지막 단계에서는 각각의 역할 행동을 습득할 수 있도록 연습하며 그의 가치를 내면화하도록 유도한다. 그래서 궁극적으로 역할에 대한 정체성을 내면화하도록 한다.

3) 수행 단계

담론을 연기하고 훈습하는 단계이다. 배우들이 가상의 무대에 들어가면 공연이 시작된다. 연출자는 중요한 사건이 일어났던 장면을 설정해서 주인공을 안내하고 주인공이 특별한 관심사에 초점을 맞추도록 도와준다. 각각의 저항, 갈등, 응집력이 생기는 중요한 전환점에서는 등장인물들뿐만 아니라 보조자아를 사용하여 상황을 다시 재구성한다. 또한 수행 단계는 1회에서 마무리되는 것이 아니라 2~3회 반복하여 학습자들이 다양한 역할을 경험할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 수행 단계에서는 공연 형식같이 장면을 연결할 수도 있고, 신체 조각 기법을 사용할 수도 있다.

4) 공유하기와 논의하기

실연이 이루어진 후 연출자는 모든 집단구성원들로 하여금 실연 과정이 그들 개인에게 어떤 영향을 미쳤는지에 대해 언어적으로 표현하도록 한다. 극의 역할을 맡았던 구성원들은 자신의 역할에서 느끼거나 생각한 것들이 무엇인지 밝히고, 자신이 맡은 역할과 상관없이 실연을 하는 과정에서 자신의 삶과 연결된 부분에 대해 함께 공유하도록 한다.

공유하기의 핵심은 자신의 역할을 수행하면서 경험했던 저항, 갈등, 응집력 등에 대해 생각과 감정을 개방적으로 논의해야 한다. 논의의 과정은 상대방의 사고와 감정을 적극적으로 수용해야 하며, 무비판적인 관찰을 해야 한다. 공유와 논의의 주된 내용은 극의 주인공을 찾고, 등장인물이 갖는 환경적 압력이나 배경을 분석한다. 다음으로 등장인물의 심리적 특성을 분석한다. 그 결과로 등장인물의 행동을 해석한다. 등장인물의 행동을 해석하는 것은 환경적 배경과 심리적 특성을 종합하여 행동의 정당성을 유추하는 것이다. 그리고 행동을 해석한 근거로 사건이나 등장인물을 평가한다.

<주인공을 찾게 한다.>

- 이야기 전체에서 감상자가 관심을 집중시키는 인물은 누구인가?
- 중요한 행동을 주동하는 입장에 있는 주요 인물은 누구인가?
- 이야기를 전환시키는 역할을 하는 인물은 누구인가?
- 다른 사람으로부터 행동을 강요받는 인물은 누구인가?

<환경적 압력이나 배경을 분석한다.>

- 인적 환경: 착취, 친화, 공격, 존경, 지배 등의 환경은 어떠한가?
- 자연 환경: 천재지변, 자연적 위협 등의 환경은 어떠한가?
- 사회적 환경: 사회적, 이데올로기적, 경제적 환경은 어떠한가?

<등장인물의 심리적 특성을 분석한다.>

- 성장배경, 주변의 죽음, 신체적 질병, 욕구, 신체적 지체, 좌절, 사랑, 증오 등은 무엇인가?
- 주인공이 애착하거나 회비를 표현하고 있는 대상 등은 무엇인가?

<등장인물의 행동을 해석한다.>

- 등장인물은 무엇을 하려고 하는가?
- 등장인물은 어디에 위치하고 있는가?
- 등장인물은 어느 시점에 와 있는가?

<사건이나 등장인물을 판단한다.>

- 사건의 결말이 무엇을 암시할 것 같은가?
- 사건은 희극인가 비극인가?
- 사건에서 누가 옳은가?

3.4. 교육연극의 교수·학습 기법

연극교육과 교육연극은 서로 목적이 다르기 때문에 서로 강조하는 부분이 다르며 사용하는 기법도 다르다. 또한 교육연극의 심리 연극과 사회극은 성장을 목적으로 하지만 심리 연극은 개인적 정서 표현을 통한 개인 내적 자아의 균형을 추구하지만 사회극은 개인과 타자와의 관계 또는 개인과 공동체에서 균형의 추구이다. 그러므로 사회극은 심리 연극과 다른 교육 방법을 사용한다. 민주시민교육을 위한 사회극은 자신과 타인, 자신과 공동체와의 소통과 협력을 강조한다. 그러므로 사회극에서 사용하는 기법은 크게 ‘역할 바꾸기(role reversal)’, ‘이중 자아(double ego)’, ‘독백(soliloquy)’ 등의 기법을 사용할 수 있다. 이들의 구체적인 방법은 다음과 같다.

1) 역할 바꾸기

다른 사람의 입장이나 역할을 경험함으로써 다름에 대한 차이의 수용을 목적으로 한다. 사건이나 조건에 대한 상반되거나 다른 입장을 수행하는 등장인물과의 ‘역할 바꾸기’를 통해 등장인물에 대한 다양한 사고나 감정을 해석할 수 있으며, 다른 이들과의 관계에서 공감을 형성하는 데 도움을 받기도 한다. 그래서 갈등 상황에서 합리적 소통과 협력을 기대할 수 있다. 즉 상반되거나 다른 역할들이 경험하여 공동체적 입장의 합의점을 찾을 수 있다.

‘역할 바꾸기’는 2가지 방법을 사용할 수 있다. 첫 번째는 극이 완전히 끝나고 배역을 서로 바꾸어서 새롭게 다시 극을 진행하는 방법이 있다. 이때는 사건이나 조건에 대한 상반되거나 다른 입장을 갖는 배역을 바꾸는 것이 바람직하다. 두 번째 방법은 극을 전후반으로 구분하여 구성원들을 서로 역할을 바꾸어 후반부 극을 진행하게 하는 방법이다. 일반적으로 극은 총 5막으로 구성되고 결정 부분이 4막극 이므로 1막부터 3막까지가 전반부로 구성할 수

있으며, 4막과 5막을 후반 극으로 구성할 수 있다(이화식, 2017). 그러므로 1막에서 3막까지 배역을 했던 등장인물들이 4막과 5막에서는 서로 다른 성격의 배역으로 바꾸는 것이다. 다른 하나는 연극의 주제가 같은 두 편의 연극을 연속으로 기획하고 진행하면서 배역을 서로 다른 성격으로 바꾸어서 진행하는 것이다(이화식, 2017).

2) 이중 자아

인간은 자아를 사회적 자아와 내면의 자아로 구분하고 공식적이고 표현화된 자아를 사회적 자아이며 잠재적이고 표현되지 못한 자아를 내면의 심리적 자아로 지정한다. 그래서 하나의 역할에 역할을 수행하는 배역에는 2명을 배정된다. 한 명은 대본에 나타나 있는 공식적이고 사회적인 자아를 표현하는 역할이며, 두 번째는 자아는 대본에는 표현되지 않았지만 배역이 공식적으로 표현되지 않은 심리적 자기를 수행한다(이화식, 2017). 보조 자아는 배우가 대본에서 공식적으로 표현할 수 없었던 생각과 감정을 보조 자아가 표현하여 그가 갖고 있는 또 다른 면을 나타내도록 한다. 보조 자아는 배역 옆에 서서 배역이 입 밖으로 표현하지 않은 대사를 공식적 자아와 협의해서 표현하도록 한다. 그래서 보조 자아는 배역의 전의식이나 또 다른 자아를 표현하여 사회적 역할 때문에 언어화되지 않은 생각과 감정의 표현을 이끌어 배역의 내적 자각을 촉진시킨다. ‘이중 자아’ 기법은 모든 역할에 적용할 수 있지만 내적 갈등을 겪고 있는 배역이 적절할 것이다. 주자아와 보조자아를 이용한 극의 전개는 사회현상을 다양한 각도에서 조망할 수 있고, 각 개인의 사회적 역할에 대한 역할과 그 역할 수행에 따른 역할 갈등을 표면화할 수 있는 장점이 있을 것이다.

3) 독백

‘독백’은 배역이 수행하는 구성원이 역할을 수행하는 과정에서 배역이 느끼는 감정과 사고를 표현하는 것이다. 또한 그가 배역을 수행하면서 직면하는 불일치에 대하여 극의 중간에서 표현하는 것이다. 불일치는 언어와 언어, 언어와 감정, 감정과 감정, 언어와 행동 등에서 나타난다(이화식, 2017). 극을 진행하면서 배역을 수행하는 구성원이 스스로 배역을 멈추고 지금-여기의 감정과 사고를 표현하거나 연출자가 구성원에게 몇몇 중요 지점에서 행동을 멈추고, 그 상태에서 느껴지는 순간의 감정과 사고를 표현해 보도록 한다. 또는 관람객이 구성원의 행위에서 모순점을 발견하며 극을 정지시키고 구성원의 감정을 표현하도록 요구할 수 있다. 등장인물의 사고와 감정의 변화나 갈등에 대해서도 ‘독백’ 형식으로 표현한다면 여러 가지 가치 충돌 속에서 상대방을 이해하고 인간 사회가 나아가야 할 최상의 가치를 탐구하는데 기여할 것이다.

4. 결론

본 연구에서는 연극을 통하여 사회과에 관련된 민주주의 가치를 형성하도록 하는 모형이다. 연극을 통하여 교육에 적용하는 시도는 많이 연구되고 있으며 현장에서 활발히 적용되고 있다. 이를 위해 연극의 주제를 사회극으로 하고 방법으로는 토론 연극으로 구성한다.

그리고 구체적인 민주시민교육을 위한 연극교육 방법으로는 먼저 사회연극의 인물 특성을 재구성한다. 인물 특성을 사회적 성격, 사회적 역할, 극의 역할 행동, 역할 갈등, 정의관, 가치의 경계로 재구성한다. 인물 특성을 재구성할 때 가장 중요한 것은 이들의 사회적 담론이다. 사회적 담론은 노직, 롤스, 샌델의 정의관을 기준으로 한다. 노직은 자유, 소유 권리를 주장하며, 롤스는 평등과 행복을 중요한 가치로 여긴다. 마지막으로 샌델은 옳음과 좋은 삶을 가치라 생각한다. 이들의 세 명의 정의관을 등장인물을 구분하는 것이 민주주의 가치 탐색에서 가장 중요하다고 할 수 있다. 다음으로 사회적 성격은 빌헬름 딜타이(Dilthey, 1911)의 분류를 따른다. 그에 의하면 영웅주의자, 현실주의자, 낭만주의자로 구분된다. 영웅주의자는 현실보다는 이상적 목적을 설정하고 일반 대중을 지도하는 입장이며, 현실주의자는 영웅주의자와는 다르게 현실적 목적으로 추구하고 상황에 따른 판단하는 입장을 추구한다. 낭만주의자는 허구적 목적을 추구하는 입장이다. 다음으로 사회적 역할 구분은 슈퍼의 역할 구분을 따른다(Super, 1990). 그에 의하면 사회적 역할은 생물심리사회적 유기체가 일생을 살면서 사회적 공간에서 갖는 사회적 역할을 지칭한다. 순서로 보면 자녀, 여가인, 학생, 시민, 직장인, 주부, 부모, 은퇴인이 되고 여러 가지 중복된 역할을 갖는다. 역할 갈등은 사회적 공간에서 각각의 역할 사이에서 갖는 상반된 행위에 대한 갈등이며, 같은 역할 안에서도 역할 갈등이 발생한다. 극의 역할 행동은 사회적 역할에 대한 극의 등장인물이 수행하는 구체적인 역할을 지칭한다. 정의관은 앞에서 제시한 노직, 롤스, 샌델의 정의관을 기준으로 한다. 마지막으로 이익의 경계는 등장인물이 추구하는 공동체를 말한다.

다음으로 연극의 기본 요소에 따라 배역을 설정해야 한다. 극의 역할에 따라 촉진자, 주연, 보조 자아, 조연, 관객 등으로 구성된다. 일반적으로 교수자는 촉진자의 역할을 하며, 학습자는 주연, 보조 자아, 조연, 관객 등의 역할을 수행한다. 극은 보통 2~3번 반복하여 학습자가 등장인물과 관객, 주연과 조연 등의 역할을 직접 경험할 수 있는 기회를 제공하도록 한다. 교수자가 담당하는 촉진자는 극의 전체 계획과 진행, 평가를 담당한다. 그래서 일반 연극과는 다르게 극의 진행 과정에서 발생하는 저항, 갈등, 응집 등의 절정 단계에서 극을 진행을 멈추고 극에 참가하는 학습자에게 그들의 신념이나 의지 등을 토론하게 함으로써 교육적 전이를 담당하는 가장 중요한 역할을 수행한다. 학습자가 담당하는 주연은 극의 중심 되는 인물이며 보조 자아는 주연의 또 다른 자아를 담당한다. 조연은 주연을 제외한 모든 등장인물이다. 관객은 학습자 중에서 등장인물을 제외한 모든 사람들로 구성된다.

다음으로 교수·학습 단계를 제시한다. 교수·학습은 총 5단계로 이루어져 있다. 첫째 단계는 주제에 맞는 연극을 준비하는 것이며, 두 번째 단계는 각각의 배역에 따라 학습자가 역할에 대해 연습하고 무대 미술이나 소품을 준비하는 과정이다. 세 번째 단계는 실제 주제와 의도에 따라 연극이 수행되는 것이며, 네 번째 단계는 앞 단계에서 수행한 배역을 바꾸어 다시 한 번 같은 방식으로 수행하는 것이다. 마지막 단계에서는 수행한 연극에 대해서 서로가 배역이 되거나 감상자가 되어 느낀 감정을 공유하고 논의하는 것으로 끝난다.

마지막으로 교수·학습 기법을 제시한다. 연극교육과 교육연극은 각각 목적이 다르기 때문에 서로 강조하는 부분이 다르며 사용하는 기법도 다르다. 또한 교육연극의 심리 연극과 사회극은 성장을 목적으로 하지만 심리 연극은 개인적 정서 표현을 통한 개인 내적 자아의 균형을 추구하지만 사회극은 개인과 타자와의 관계 또는 개인과 공동체에서 균형을 추구한다. 그러므로 사회극은 심리 연극과 다른 교육 방법을 사용한다. 사회극에서 사용하는 기법은 크게 ‘역할 바꾸기’, ‘이중 자아’, ‘독백’ 등이 있다.

본 연구와 같이 사회극과 토론연극을 시민교육에 적용한다면 다음과 같은 효과를 얻을 수 있다.

첫째, 유희적으로 참여하여 절정 경험할 수 있다. 연극활동은 기본적으로 유희 활동이다. 연극활동은 이와 같은 유희 활동을 기본으로 하기 때문에 다른 매체와는 달리 참여자가 즐겁게 참여하여 행위에 몰입하고 절정 경험을 경험할 수 있다. 일반적으로 다른 매체 수업들은 학습자의 참여에 어려움을 겪는다. 하지만 연극활동은 이러한 관점에서 매우 유용하며 특히 가치 판단의 상황에서 학습자의 참여가 유용하다.

둘째, 소통과 협력의 의사소통 기술을 배울 수 있다. 연극 활동은 개별적인 수행보다는 소통과 협력을 통하여 하나의 장을 만드는 행위이다. 또한 연극 활동의 주제 또한 소통과 협력의 생활의 장을 묘사한 것이다. 그러므로 학습자는 연극 활동을 통하여 소통과 협력을 체득할 수 있는 기회를 갖는 것이다.

셋째, 현존하는 경험과 잉여 현실을 경험할 수 있다. 교육연극을 통해서 제공된 환경은 주어진 가공의 환경이다. 하지만 참여자는 주어진 환경을 현존하는 지금-여기의 환경으로 인식하고 담당할 배역을 자기로 인식한다. 일반적으로 다른 교육 매체는 학습자에 대한 현존하는 경험에 한계를 가지고 있다. 특히 가치 교육은 형이상학적 특성이 아니라 실제하는 특성이기 때문에 현존하는 경험이 필수적이다. 연극활동은 학습자에게 현존하는 경험을 제공하여 그의 가치를 검증할 수 있다. 또한 현실세계에 적용하는데 제한된 상황을 연극 활동을 통하여 실험할 수 있는 기회가 제공된다.

넷째, 역할에 대한 다양한 정보를 제공한다. 연극활동은 상황에 따라 상대적이고 관점이

다른 다양한 역할을 제공한다. 학습자는 다양한 역할을 수행함으로써 역할에 대한 정보를 제공받는다. 연극활동을 통해서 제공받는 다양한 역할 정보를 통하여 사회를 폭넓게 이해하는 기회의 장이 될 수 있다.

다섯째, 사회화 기술을 개발할 수 있는 기회를 제공한다. 연극활동은 개별 활동이 아니라 집단 활동이며 밀접한 상호 작용을 통하여 결과물을 도출한다. 시민 교육은 공동체의 구성원에 대한 교육이다. 공동체의 가치와 문화를 습득하는 것이 시민 교육의 주요 목적인 것이다. 연극 활동에 참여하는 학습자는 표면적으로는 연극의 주제에 대해 학습하는 기회가 될 것이며, 잠재적으로 자신도 모르게 공동체의 기술을 습득하는 과정을 거쳐 사회화 기술이 개발된다.

여섯째, 교수자는 스케폴딩을 통하여 학습자들 교육할 수 있고 학습자는 모델링, 반성적 사고를 통하여 교수학습이 이루어진다. 교수자는 연극 활동을 통하여 학습자에게 필요한 대화나 협력 도구를 제공하고 관련 정보를 제공한다. 이와 같은 과정은 스케폴딩을 형성하여 학습자의 성장에 도움이 된다. 또한 학습자는 연극 활동의 배역을 수행함으로써 등장인물이 직접이나 대리학습의 모델링이 된다. 또한 역할을 수행함으로써 반성적 사고를 통해 자신만의 사고 체계를 형성할 수 있다.

일곱째, 수업 사태를 교수자 중심 활동에서 학습자 중심 활동으로 변화시킬 수 있을 것이다. 현재 가치에 관련된 수업은 교수자가 중심이 되어 특정 가치에 대한 설명 중심의 수업이 주류를 이루고 있다. 물론 다양한 수업 방법을 이용하여 학습자의 참여를 유도하고 있지만 근본적으로 지식 중심에서 벗어나지 못하고 있다. 하지만 본 수업 모형은 학습자가 활동을 구성하고 수행하며 가치를 잠재적으로 체험하는 활동이기 때문에 학습자가 중심이 된다.

본 연구는 이론적 접근이라는 한계가 있으므로 현장에 적용하는 실증적인 연구를 통하여 보완되어야 한다. 그리고 본 모형의 표준화를 위해 보다 많은 실험 연구나 현장 연구가 있어야 한다. 이를 위해 현대 민주주의 사회가 지향하는 가치를 선택하고, 사회극 중 현대 사회에 적용할 수 있는 연극을 설정하며 그것을 통합해야 한다. 또한 그것을 다시 교육적 접근이 가능하도록 재구성하는 후속 연구가 이어져야 한다.