

## 초등역사수업에 나타나는 교사들의 집단기억 양상 연구

김 슬 아

익산용복초등학교

### I. 서론

포스트모던 역사인식은 역사를 하나의 담론으로 바라보는데 역사는 더 이상 객관적·사실적 지식으로 여겨지지 않으며, 구성된 사회적 맥락 혹은 역사가의 관점에 따라 주관적이거나 정치적 이데올로기를 반영하기도 하는 해석적 학문이라고 볼 수 있다.

역사가 더 이상 객관적·사실적 지식이 아니라 해석적 학문의 성격으로 여겨지는 현재의 역사인식에서 사회적으로 매개됨으로 형성되기 때문에 본질적으로 집단적 성격이 내재되어 있다는 점에서 기인한 집단기억의 개념은 중요한 의미가 있다. 역사교육에서는 집단기억이 과거에 대한 대안적 이야기를 제시하므로 교사와 학생이 역사수업 속에서 능동적인 역사하기를 가능하게 해주며 특히 교사는 역사와 학생 사이에서 가르치고자 하는 역사 지식을 해석하여 구성해내는 능동적으로 매개하는 행위자로서 작용하므로 교사의 집단기억은 학생들의 역사 인식에 큰 영향을 미친다.

따라서 본 연구에서는 교사가 가지고 있는 집단기억이 초등학교 역사 수업 과정에서 표출되는 양상을 살펴봄으로써 교사의 집단기억이 역사 수업에 미치는 영향과 역사교육에 주는 시사점을 밝히는데 그 목적을 두었다. 이를 위해 먼저 집단기억의 개념을 밝히고, 집단기억과 역사와의 관계 탐색을 통하여 역사교육에서 집단기억이 갖는 의미를 고찰해보고자 하였다. 그리고 실제로 역사 수업에서 교사는 이러한 집단기억을 어떻게 사용하고 있는지와, 의도적이거나 비의도적인 상황에서 교사의 집단기억이 표출되는 사례를 탐구해보았다. 이를 통해 최종적으로는 교사들의 집단기억이 초등역사수업에 있어서 가지는 의미와 이를 통해 초등역사수업이 방향성을 탐색해보았다.

### II. 집단기억과 역사교육

#### 1. 집단기억

알박스는 기억의 기초를 개인에 둔 베르그송의 이론을 비판하며, 기억의 개념을 사회적으로 해석한 '집단기억(mémoire collective)'의 이론을 제시하였다. 집단기억이라는 용어에서 '집단'은 개인에 대비되는 개념의 집단이라는 의미가 아니라 '사회적'이라는 의미에 가까운데 개인이 소유하고 있는 기억이 사회적으로 만들어진 산물이라는 의미이다.

개인의 기억이 사회적으로 만들어진다는 것은 집단기억이 '사회적 구성틀(cadre sociaux)'<sup>1)</sup>을 통해서만

매개되어 형성된다는 것을 의미한다. 사회는 기억에 대해 집합적인 틀을 제공하는데 그 틀을 사용해야만 회상의 범위와 내용이 결정지어지고 제대로 복구도 된다(Halbwachs, 1992; 김영범, 1999에서 재인용). 순수하게 개인의 기억이란 존재하지 않으며 단지 정도의 차이를 가지는 집단기억이라고 보는 것이다.

어떠한 개인의 기억이든지 내용과 의미를 표현하기 위해서는 의사소통<sup>2)</sup>이라는 사회적·집단적 과정을 거치며 비로소 성립되기 때문에 우리가 기억하는 것 가운데 대부분은 사회적으로 의미가 있다고 이미 확인된 것들이다. 그런 점에서 기억은 사회화 과정의 산물이다(최호근, 2003). 그렇게 구성된 기억은 주로 그 구성원 내부에서만 유효하다고 본다. 결국, 집단기억은 기억 공동체 구성원들에게 분배돼 있는 것으로써 그 내부에서 형성되고 작용하므로 구성원들을 다른 집단으로부터 구별 짓는 정체성을 제공하기도 한다. 집단 기억이 다른 집단과 구별되어 기억공동체 속에 공유되기 위해서 '정체성이 특수한' 기억이 지속적이고 연속적으로 나타나게 되는데 이러한 과정을 통해 '전통'으로 자리 잡게 된다.

얀 아스만(Jan Assmann)과 알라이다 아스만(Alekja Assmann)은 알박스의 견해를 보완·비판하며 알박스의 의사소통적 기억에 대비하여 '문화적 기억(cultural memory)'의 개념을 제시한다. 알박스는 집단기억의 의사소통이라는 사회적 측면에 주목하여 이를 전통이라는 기능방식으로 귀결 지음으로써 기억의 변화적 측면(역동성)을 간과하였다는 것이다. 집단기억을 형성할 때 가까운 과거의 기억에 대해서 사회적 틀에 의해 매개되고, 의사소통을 통해 집단기억이 구성되고 이것이 구성원들에게 구체적 정체성을 제공한다. 알박스는 이렇게 집단기억의 공식화, 문화적 결정화(cultural crystallization)가 기억을 역사화하여 집단 기억이 가지고 있던 유기적인 가능성이 달린다고 보았다(오경환, 2007). 그러나 그들의 사회적 유대가 변화하거나 시간적·사회적 효력에서 벗어나게 된다면 그것은 더 이상 구성원들에게 '생생한 기억'으로 작용하지 않을 것이다. 따라서 이 생생한 기억은 자연 발생적인 기억 대신에 인위적이고 문화적인 기억으로 변환되어야 한다.

문화적 기억에서 기억이 '문화적'이라는 것은 앞서 지적하였듯이 기억의 개념을 자연 발생적으로 규정하였을 때 집단 기억의 유효성을 설명할 수 없기 때문에 오히려 기억이 조직적으로 구축된다는 것을 의미한다. 문화적 기억화가 이루어지는 과정을 겪는 기억은 제한적이다. 모든 일상적이고 개인적인 경험이 문화적 기억화 되지 못하는 데 이때 의도적인 기억 내지는 망각의 기준이 되는 준거점이 바로 '과거의 중요한 사건들(fateful events)'이다. 모든 기억이 집단기억으로서 구성원들에게 단순히 전해지는 것이 아니라 선택적으로 재구성되는 과정을 거쳐 형성되는 것이기 때문에 이 과정은 집단적·제도적으로 의도적인 기억 내지는 망각을 통해 조정되며 자연 발생적이기보다는 오히려 인위적인 방법이라 할 수 있다. 정치적 헤게모니를 쟁취한 집단은 그들의 제한된 기억을 머나먼 기원에 소급함으로써 그것의 배타성을 은폐하고 집단의 보편적 정당성을 찾고자 한다. 따라서 집단기억이 선택되어 형성되고 그것이 집단의 정체성 형성에 영향을 주는 모든 순환적인 과정이 당시의 이데올로기나 정치적 영향에서 벗어나기는 어려워진다.

이렇듯이 집단기억을 형성하는데 있어서 구성적 계기로서 작용하는 것은 알박스가 말한 의사소통과 아스만이 말하는 문화적 전승이다. 의사소통이든 문화적 전승이든 집단기억이 표현되고 전달되는 수단과 형식

1) 알박스는 특정한 집단을 이루는 구성원들 간의 의사소통과 상호작용을 기억의 '사회적 구성물'로 제시하였는데 정확하게 이 개념이 뜻하는 바를 상술하지 않았다. 이에 대해 아스만은 사회적 구성물을 '사회적으로 미리 주어진 의미의 틀'이라 해석한다. (전진성, 「기억과 역사: 새로운 역사문화 이론의 정립을 위하여」 『한국사학사학회』 8, 2003; 양호환, 「집단기억, 역사의식, 역사교육」 『역사교육』 109, 2009)

2) 여기에서의 의사소통은 합리적인 담론을 지칭하는 것이 아니라 자연발생적인 개념이다. 전진성, 『역사가 기억을 말한다』, 휴머니스트, 2005, p.49

은 매체와 관련된다. 알박스는 집단기억이 다양한 표상을 통하여 현재에 대한 직접적인 영향력을 행사한다고 보았는데 여기에서 알박스가 말하는 사회적 표상이란 기념물, 책, 영화, 박물관과 같은 문화적인 매체를 말한다. 아스만의 관점에서 집단기억은 단순히 전해지는 것이 아니라 항상 새로운 타협을 하고 매개되고 적용되는 것인데 이를 위해 기록물, 텍스트, 건축물, 동상, 묘비, 사원, 기념비 또는 제의와 축제 등의 매체가 동원된다고 하였다(전진성, 2003; 양호환, 2009).

## 2. 역사교육의 새로운 시각으로서의 집단기억

집단기억이 역사학과 더 나아가 역사교육에서 수용되게 되는 배경에는 여러 가지가 복합적으로 작용하고 있는 것을 볼 수 있다. 그중 한 가지는 포스트모던 역사 인식의 수용과 확산이다. 포스트모던 역사인식의 확산에 따라 그 이전까지 역사학에서 주장하던 진실로서의 역사를 포기하고 보편적인 역사 서술에서 배제되어 온 소수민족이나 역사 없는 민족 등의 집단이나 개인들의 집단기억이 다양한 이야기들로서 주목받기 시작하였다. 또한 특히 대중매체의 발전과 그 종류와 양의 폭발적인 증가는 집단기억을 형성하는 과정에서 과거의 이미지를 다양한 매체 속에 매개시킴으로써 완성된 것으로 간주되던 하나의 보편적 역사(History)를 다양한 역사로 분할시켰다.

이러한 역사학계의 변화는 역사교육에도 큰 영향을 미쳤다. 지금까지 학습자들에게 가르쳐졌던 사료 등의 객관적 증거에 의해 검증된 '진리'로서의 역사가 힘을 잃게 되었다. 따라서 교과서 속의 역사 내용을 습득하고 암기하는 데에 중점을 두었던 역사 교육이 점차 역사적 사고력을 기르고자 하는 방향으로 옮겨가게 되었다. 그것은 해석적 학문으로서 역사를 바라보게 되면서 학습자들이 역사 교과서 이면에 숨겨져 있는 다양한 삶의 양상들을 탐색하고 파악해내고 받아들여, 사고하고 다시금 생산하는 일련의 과정을 포함한다. 만약 역사교육에서 과거처럼 역사가나 혹은 교과서 저자들에 의해 '과거에 대한 올바른 해석'으로 정의되는 텍스트가 제시된다면 이는 암기해야 할 교리인 셈이다. 특히 국가가 생산자인 집단기억으로서의 역사는 데올로기가 반영된 공식기억으로서의 집단기억을 비판적 과정 없이 전달하는 수단으로서 역사교육을 매개로 하여 집단기억을 전승한다. 다시 말해 집단기억이 단지 '공식기억'으로서의 의미에만 제한을 두면 안 된다는 것이다.

오히려 개인의 내부에 존재하는 기억도 사회적으로 매개됨으로써 형성된 것이므로 역사적 기록, 유물과 함께 과거를 간접적으로 경험할 수 있는 중요한 통로가 된 것이다. 집단기억에 대한 재조명은 학습자들을 역사교육 속에 다양한 집단기억의 공존을 허용함으로써 역사를 비판적으로 바라보며 능동적으로 집단기억을 구성하는 역사의 주체로 자리매김하게 한다. 학습자들은 개인이 가지고 있는 집단기억을 역사 학습 현장으로 가져와 역사의식을 정립할 수 있으며 인식 방법으로서의 역사를 경험함으로써 역사를 단순히 소비하는 것에 그치는 것이 아니라 '역사하기(doing history)'를 가능하게 함으로써 자기화에 한 걸음 다가갈 수 있다. 학습자는 다양한 문화적 도구를 매개로 하여 역사를 마주하고 비판적으로 구성하며 전달하는 주체가 된다. 역사교육은 더 이상 권력메커니즘에 의한 이데올로기를 전달하는 수단적 역할을 수행하지 않으며 역사의 민주화를 실현하고자 한다.

### Ⅲ. 초등역사수업에서 드러나는 교사들의 집단기억

집단기억에 대한 이론적 논의를 바탕으로 하여 실제 초등역사수업 중 6학년 2학기 1단원 3차시 '우리나라의 민주화 과정'에 관한 세 교사의 수업을 관찰하여 수업 과정에서 드러나는 역사적 사건에 관한 교사들의 집단기억을 분석하고 이를 해석하였다. 초등역사수업에서 드러나는 교사들의 집단기억은 특히 기억이 형성·변형·망각·전달되는 역동적인 과정에 초점을 두었을 때 크게 두 가지 양상으로 나누어 볼 수 있었다.

첫 번째는 교사들의 집단기억이 형성되는 과정이 고정된 형태의 진실로서 결정적인 기억(memory)을 수용하는 것이 아니라 오히려 그것이 형성되는 과정이나 활동에 초점을 두고 있는 '기억하기(remembering)'이다. 기억하기는 교사의 집단기억이 형성되는 과정에서 작동하는 기재들에 의하여 같은 사건에 대하여 오직 한 가지 집단기억으로만 귀결되지 않는 모습이 드러나도록 한다.

두 번째는 기억하기가 초등역사수업에서 역사하기로 이어져 필연적으로 따라오게 되는 '기억의 소비'에 관한 것이다. 단순히 교사의 집단기억이 역사적 사건에 대한 하나의 집단기억에 그치는 것만이 아니라, 집단 내에서 후세대에 공식적으로 집단기억을 전달할 수 있는 역할을 하는 능동적으로 매개하는 행위자로서 작용할 때 드러나게 되는 문제이다. 이것은 교사의 집단기억이 수업 속에서 전달되어 그것이 학생들에게 다시 형성될 때 나타날 수 있는 오류나 정체성 형성과 관련되는 양상으로 나타난다.

#### 1. 기억하기(remembering)

##### 가. 기억의 사회적 틀, 현재화된 과거

교사들의 역사 수업 속에서 이처럼 당시 집단의 사회적 틀에 의해 기억이 형성되고 재구성되었던 집단기억이 드러나는 것을 볼 수 있었다.

A교사 : (전략) 그러니까 대통령 단임제. 대통령은 무조건 한 번밖에 할 수 없다고 헌법을 고치구요.

학생 : 아, 착한 사람이네

A교사 : 직접선거제. 보통, 평등, 직접, 비밀 선거원칙을 씁니다. 이때부터. 근데 6·29 민주화 선언, 호헌조치 내리고 철폐하시고, '대통령 한 번 밖에 할 수 없습니다' 선언을 합니다. 이걸 좀 옆으로 넘어가는 건데, 좋은 사람이라고 얘기했는데 음... D대통령이랑 B대통령은 재임 시절에 비자금, 수천억 원대의 비자금을, 국민 세금이지, 조성하셔서 95년도에 대통령이었는데도 불구하고 감옥에 갔다 오세요.

이 부분은 A교사의 수업 중 13대 대통령에 관한 부분이다. 여기에서 교사는 D대통령과 B대통령의 비자금 사건에 대해 언급을 하고 있다. 학생들이 B대통령에 대하여 '착한 사람'이라고 표현하자 교사는 이에 대한 설명을 수정하여 비자금 사건을 지적하였다.

B교사의 경우에도 우리나라의 민주화 과정을 기억해야 하는 이유에 대해서 의견을 나누던 중 A교사와 마찬가지로 D대통령의 비자금 사건을 언급하고 있다.

학생 : 어, 이걸 이제 또다시 한번 겪을 수도 있을 텐데....., 아, 이걸 기억해야 이걸 또다시 한번 이루어지면 안 된다고 생각해야 아니까요.

B교사 : 예지 박수. 대학생들도 이렇게 말할 수 없는 거야. 왜냐하면, 우리가 이걸 잊으면 또다시 이 일이 일어날 수도 있는 거야. 진짜 웃긴 거 알아요? 여기 D대통령 있지? D대통령이 비자금을 만들었어. 비자금이 뭐야? 돈을 몰래 숨겨놨어. 몇 천억을

숨겨놨어. (중략) 그리고 비자금 다 숨겨놨는데 나라에서 D대통령한테 '너 비자금 숨겨놨던 거 다 내놔' 이랬더니 D대통령이 통장을 공개했어. 나 가진 돈 이거밖에 없어. 얼마 냈을까? 29만 원.

두 교사의 수업 내용을 보면 특별히 우리나라의 민주화 과정에서 살펴보고자 제시된 사건 중에 하나도 아니고, 주어진 사건들을 알아보기 위해 인과관계에서 얻어지는 필연적인 연관성이 있는 것도 아님에도 불구하고 두 교사 모두 D대통령과 E대통령의 비자금 사건을 언급하고 있다. 왜 A교사와 B교사는 D대통령과 E대통령에 대하여 특별히 비자금 사건을 중심으로 집단기억이 형성되어 있을까?

두 교사에게 있어 D대통령과 E대통령에 대한 집단기억의 형성이 비자금 사건을 중심으로 이루어진 것은 현재 시점의 행위가 집단기억의 필터로 작용하는 것에서 기인하는 것으로 보인다. 즉 '기억하는' 당시 속한 사회가 기억을 재구성할 방법을 제공하기 때문이다. D대통령과 E대통령의 재임기를 직접 겪지 못한 후체험 세대<sup>3)</sup>로서 D대통령과 E대통령에 대해 집단기억이 형성될 때 1995년부터 1997년 경 이슈화되었던 비자금 사건이 큰 영향을 미쳤을 거라는 것이다. 이러한 사실은 면담 내용에서 드러나는데 B교사의 경우 당시 D대통령과 E대통령의 비자금 사건이 연일 TV뉴스에 오르내렸으며 그로 인해 그 당시 자신의 모듬 이름이 '비자금'이었을 정도로 학생들 사이에서도 큰 화제거리였는데, 그때의 기억이 강하게 남아있다고 말하였다.

기억이라는 개념은 본래 개인으로서 우리가 자신의 과거를 현재화시키는 정신적(심리적) 현상을 말하는 것이다. 따라서 집단기억은 현재지향적이다. A교사와 B교사에게 있어 D대통령과 E대통령의 비자금 사건은 그에 대한 집단기억이 수정되고 재구성되는 사회적 틀로 작용하였다. 아스만이 말했듯이 집단기억은 '에너지'를 가지고 활성화되는 것으로서 상황에 따라 바뀔 수 있으며 항상 새롭게 절충되고 조정되는 특성을 가지고 있음을 알 수 있다. 기억이 회상되는 시점에서 치환, 변형, 왜곡 등이 따르는 기억은 과거의 현실 그 자체 혹은 그에 대한 감각적 체험과는 다른 것이다(안병직, 2007).

#### 나. 가해자 집단의 집단기억과 기억작업

교사들의 집단기억이 역동적인 기억하기의 과정을 통해 형성되었음을 보여주는 또 다른 경우는 가해자 집단에 관한 집단기억이다. 5·18 민주화 운동의 가해자에 대한 집단기억은 A교사와 B교사에게 서로 다른 모습으로 드러나는 양상을 보여주었다.

A교사 : 선생님 아버지 친구분이 특전사였어, 딱 그때야. 군인이어서 이유도 없이 그때 그렇게 들으셨대. 공비가 와서 도청에 전라도 광주에 공비가 들어왔다고 (중략) 근데 딱 왔는데 공비가 아닌 거야. 전라도 광주 시민. 내 친구도 거기에 살 수도 있잖아, 그렇지? 그런데 그 사람이, 그런데 갑자기 죽이라고 그래서 처음에는 안 쓰셨대, 흥을. 흥을 쓸 수가 없지. 내 친구가 여기 있을지도 모르는데, 그러다 근데 나중에 안 쓰면 시민군이 공격을 할 거 아냐. 자기 살아야 하나. 그래서 결국에는 굉장히 많은 수를 죽이신 거 같아. 근데 그분이 돌아오셔서 세 달, 되게 키도 크시고 되게 덩치가 좋은 분이거든. 선생님도 얼굴 희었는데, 근데 세 달 동안 못 일어나셨어. 말도 못하시고, 실어증이라고 하지.

A교사는 당시 특수부대원으로서 5·18에 투입되었던 아버지 친구분의 이야기를 들었던 경험이 있다. A교사는 아버지의 지인이 돌아온 후 석 달 간 병상을 지켰었던 것과 그럼에도 불구하고 정확히 그 경험에 대하여 끝까지 말을 하지 못했던 기억으로 인해 '당시 투입된 특수부대원도 시민군과 마찬가지로 피해자라는 생각이 들었다고 이야기하였다. 이러한 A교사의 집단기억으로 인해 학생들은 무조

3) 재임기간이 영유아기였으므로 후체험 세대로 간주함. 체험 세대의 구분은 권귀숙(2004)의 분류에 따른 것임.

건 피해자인 시민군에 대하여 가해자인 계엄군에 대한 새로운 시각을 접할 수 있다.

반면에 그러한 집단기억을 가지고 있지 않은 B교사의 경우에는 피해자의 시각에서 계엄군을 바라보고 학생들에게 기억을 전달하고 있음을 알 수 있다.

B교사 : 그렇지. 광주에서는 누구랑 누가 서로 대립해서 싸운 거죠? 시민군과 싸운 누구? (중략) 계엄군, 그렇지. 계엄군이라는 단어가 나왔는데 계엄은 설명을 했었어요, 제가. 계엄은 탄약에 우리 대한민국 계엄 명령을 내리겠습니다. 그러면 그때부터 누가?

학생 : 군인들이.

B교사 : 군인들이 나라를 지배하는 거야. 정부 대신 군인이 역할을 하는 거야. 따라서 이때 계엄군과 시민군들이 광주에서 끝까지 서로 대립하고 싸우기 시작했는데 누가 이겼겠어?

B교사의 수업에서는 계엄군이 광주 시민을 죽이고, 또 외부와 차단한 것에 대해 설명을 하면서 정부 대신 군인들이 정부의 역할을 하고 '군인들이 나라를 지배'한다고 설명함으로써 계엄군을 전적인 가해자로서 설명하고 있는 것을 볼 수 있다.

사실 가해자 집단에 집단 기억은 일면 조심스러운 부분이 있다. 이런 가해자의 집단기억은 사람들이 쉽게 정서적으로 공감하고 동일시하지 못한다는 점에서 회피하게 되는 경향이 있다. 양자와 아무런 관련이 없는 사람들이 일본강점기 때 독립운동에 소극적이었던 국민보다는 자신을 희생하며 적극적으로 활동했던 독립운동가의 집단에 더 동일시하기가 심정적으로 더 쉬운 것과 같은 맥락이다.

그러나 이 절의 서두에서도 밝혔듯이 집단기억에서 과거의 특정 사건에 대한 가해자와 피해자를 일방적으로 구분하여 가해자에게 모든 역사적 책임을 전가하는 이분법적인 사고는 분명 경계해야 하는 문제이다. 그것은 기억작업이라는 미명하에 또다시 누군가의 기억을 억압하는 결과를 낳게 되기 때문이다(최호근, 2003).

#### 다. 초등역사수업에서 '기억하기'의 의미

집단기억을 개인이 과거에 대하여 회상한 기억을 조합하여 나열한 것이 아니라 능동적인 과정을 통해 형성되는 것이라고 말한 워츠는 기억을 memory보다는 remembering(기억하기)이라고 표현해야 한다고 하였다. 이것은 집단기억이 결과로서 정해진 개인이나 집단의 소유물과 같은 것이 아니라 그것이 형성되는 과정이나 활동에 더 중점을 두어야 한다는 의미에서이다.

우리가 과거의 어떤 사건을 회상할 때는 과거의 사건이 그 자체로 온전하게 나타나는 것이 아니다. 과거의 특정 사건은 기승전결이나 인과관계 등과 같은 객관적 사실과 함께 그에 얽힌 각계각층 사람들의 생각과 그 사건에 부여하는 의미 등이 어떤 형태로든 전달될 수 있는 형태로 변환되어야 하며 변환된 것은 다시 회상하는 사람들에 의해 해석되는 복잡한 과정을 거친다. 따라서 기억하기의 의미처럼 이러한 과정에서 그 집단기억을 공유하는 사람들이 기억을 형성하고 전달하고 소비하여 재현하는 순환적인 과정과 그 과정에서 이루어지는 사람들의 능동적인 활동이 가지는 중요성이 강조되는 것이다.

따라서 수업과정에서 교사 스스로 개인이 기억을 수동적으로 전달하는 도구적 존재가 아니라 기억을 구성하는데 능동적으로 행위하는 매개자로서 참여하며 역사를 인식하는 존재임을 잊지 말아야 한다. 더불어

학생들에게도 집단기억의 능동적으로 매개하는 행위자로서의 역할이 요구된다. 역사 수업 속에서 수많은 과거의 사건들 가운데 기억되는 과정에서 어떤 것이 선택되고, 어떤 것은 억압되거나 배제되는지, 왜 그런 것인지에 관하여 생각해보고 탐구해보도록 함으로써 집단기억의 형성과 소비에 관한 개념을 스스로 정립할 수 있도록 도와주어야 한다. 그것이 역사학기의 출발점이 될 수 있을 것이다.

따라서 교사는 스스로의 집단기억과 체험 세대의 집단기억, 학생들이 학교 밖에서 습득한 집단기억에 대한 포괄적인 이해와 고려가 필요하며, 학생들이 기억의 선택과 그에 따른 집단기억의 형성, 그리고 문화적 도구를 통한 의사소통과 그 결과로 이루어지는 기억의 소비에 관한 일련의 기억학기의 과정 속에서 능동적으로 역할을 수행할 수 있도록 지도하고 이끌어 나가야 한다.

## 2. 기억의 소비

### 가. 영상재현을 통한 집단기억의 형성과 전달

집단기억은 다양한 문화적 매체를 통해 형성되거나, 왜곡되고, 재구성되기도 한다. 집단기억에서 문화적 매체란 사회적 의미에서 그 중요성을 말할 수 있다. 집단기억이 의사소통을 통한 상호작용을 통해 형성·전달되는 만큼 그 수단으로 작용하는 매체는 집단기억의 담지자이며 생산자이다. 오늘날 많은 역사수업 속에서도 역시 이러한 영상재현을 통해 과거의 사건에 대한 미시적 역사를 만날 수 있도록 하고 있다.

A교사는 5·18 민주화운동에 대한 집단기억을 전달하는 문화적 매체로 '화려한 휴가'라는 영화를 사용하였다.

A교사 : 화려한 휴가? 어, 화려한 휴가 얘기했었지? 그건 지금 너희들이 보면 안 돼. (중략) 군인 중에서도 제일 힘세다는, 독하게 훈련받고 하는 특전사들이 와. 특전사들이 와가지고 광주 주변을 철조망 같은 걸로 짝 둘러. 그래서 아무도 못 나가게 봉쇄를 시킨 다음에 퀘를 가둬놓고 죽이는 것처럼 처음에는 시위하는 사람들만 총을 쏘어. 그런데 나중에는, 그니까 이 사람이 시위를 하는지 안 하는지 구분이 안 되잖아. 그 아비규환 같은 엄청난 사람 속에서 혼동이 되니까 나중에는 그냥 일반 지나가는 사람, 임신한 배, 임신부 배에다가 대검 있지. 대나무를 반으로 툭 자른 대각선으로 자르면 깨끗하잖아. 묵창이지. 그걸로 찌르기도 하고. 정말 많은 사람들이 죽어서 사진전이 되게 많이 열리는데 보면, 정말 시체들이 이렇게 산을 이뤘. 시체들을 물을 수도 없으니까 그냥 죽여서 한 곳에 탁 묻어. 시체를 산처럼 쌓아놓기도 하고. 그러다 이제 나중에 시민군이 안 되겠는 거야. 시위하는 사람들, 경찰이나 군인들이 탁 총을 쏘니까 그래서, 예비군 하는 그쪽에 총이 있거든. 그 총으로 해서 서로 격전을 벌이는데 시민군이 최후의 보루로 삼은 데가 전남 도청이었어. 도청을 기지를 만든 거지, 한마디로. 그래서 마지막까지 저항했지만 결국에는 계엄군한테 전부 사실을 당하지. 화려한 휴가에 나와. 그 영화 속에.

A교사가 문화적 매체로 사용한 '화려한 휴가'라는 영화는 5·18 민주화 운동에 대한 영상 재현인 셈이다. 영상 재현은 과거를 기억하고 집단기억으로서 생산하거나 수용하면서 역사를 재구성해나간다. 이 영상재현이 교사의 집단기억을 형성하고 전달하는 문화적 매체로서 강하게 작용하고 있음을 알 수 있다. 이 영화는 2007년 개봉되어 1980년에 일어난 5·18 민주화운동과는 27년의 시간적 간극이 있어 A교사의 경우에는 집단기억의 형성이 이 영상재현에 크게 의존하여 전개될 수밖에 없었던 것이다. 그리고 이에 대하여 A교사는 실제 5·18 민주화 운동 당시를 직접 겪었던 동료교사로부터 영화의 내용이 사실에 가깝다는 증언을 듣고 더욱 이 영화를 통한 영상재현이 집단기억으로 형성되어진 것을 알 수 있었다.

B교사의 경우에는 수업 중 4·19 혁명에 관한 짧은 동영상 보여준 후 4·19 혁명이 발생하기 전에 상황을 생생하고 강하게 인식시켜주고자 하였다. B교사는 영상재현을 통해 민주화 운동의 생생한 모습이나 실제로 우리와 같은 사람들이 맞서 싸운 것이라는 점을 강조하고 싶었기 때문에 수업 중 영상을 보여주었다

고 하였다. 오히려 영상이 흑백으로 제작되었기 때문에 아이들에게 현재적 의미에서 다가오지 않을 것을 염려하였다고 이야기하였다. 그만큼 영상재현은 교사들과 마찬가지로 학생들에게도 직접 경험하지 못한 과거의 사건을 생생하게 이미지화하여 생생한 기억을 소비하게 한다. 역으로 다른 어떠한 매체보다 생생하게 이미지화한 집단기억을 전달하므로 어떠한 의도를 가진 수단적 도구로서 전략할 수 있다는 단점도 있다.

사실 영상재현 중에서도 주목하여야 할 것은 TV드라마나 영화와 같은 '팩트(fact)'와 '픽션(fiction)'을 구분하지 않는 '팩션(faction)'의 경우이다. 사실이 아닌 픽션을 허용하므로 이러한 매체를 통해 집단기억이 사람들에게 전해지더라도 대중들은 그 사실을 크게 문제 삼지 않는다. 의도치 않게도 TV드라마나 영화 스토리 자체가 대중들에게 전해질 때는 하나의 절대적인 해석이 되어버리는 것이다.

따라서 영상재현은 단순한 지배 담론의 전달 수단이 될 수도, 혹은 지배 담론에 대항하는 대항기억으로서의 재현이 될 수도 있다. 영상 매체는 공적인 역사기록뿐 아니라 대중의 집단기억도 구축하는 집단기억의 재현으로서 작용할 수 있어야 하며 또한 교사와 학생들에게는 이를 구별하여 집단기억을 소비할 수 있는 능력이 요구된다.

#### 나. 집단기억과 정체성

기억에 대한 집단의 관심과 태도는 집단의 정체성과 분리될 수 없다(오경환, 2007). 집단기억을 공유하는 기억의 공동체 내에서 어떤 기억이 있는가 하는 문제는 그 집단의 정체성으로 이어지기 때문이다.

C교사의 수업의 초반에 4·19 혁명에 대한 부분에서 만약 나라면 목숨을 걸고 시위에 참여할 것인가에 대한 질문에 학생들은 대체로 '할 수 없다'는 의견을 내놓았다. 어차피 자신 외에도 시위할 사람이 있기 때문이라고 대답하는 등 학생들은 나와는 밀접한 관련이 없는 '과거의 사건'으로 인식하는 모습을 보였다.

그러나 수업 말미에는 학생들이 우리나라 민주화 과정에서 국민의 희생과 노력을 중요하게 생각하는 모습을 보였다. '우리나라 민주화 과정이 이렇게 힘들었다는 것을 알게 되었다.', '모든 데모에는 국민의 희생이 담겨 있다는 것을 알게 되었다.', '사람들이 데모를 하고 시위를 하면서 그 노력으로 우리나라 정치가 이루어졌다.', '우리나라 민주화 과정은 국민의 노력이다' 등의 의견에서 그러한 모습을 볼 수 있다.

이렇듯 집단은 기억의 공동체를 지향하며 공동의 기억을 통해 일체감을 확인하고 유대를 강화하고자 한다. 기억의 차이와 상이함을 억압하고 공통점과 유사점을 강조하는 것은 그것이 집단적 연속성과 응집력을 제공하기 때문이다. 집단이 기억을 만들 듯, 기억이 집단을 만드는 것이다(안병직, 2007).

A교사의 경우 역대 대통령을 순서대로 따라가며 당시에 연관되는 우리나라 민주화 과정에 대하여 내러티브 형식을 빌려 수업을 전개하였는데 교사가 모든 사건에 대해 이야기형식으로 자세하게 설명함으로써 부정적 이미지가 더 강하게 전달이 되는 결과를 보였다.

F대통령에 대한 설명을 할 때 어떻게 해서 계속 대통령이 당선되었는지에 초점을 맞추고 그 과정의 부당함에 대해 집중적으로 설명하였다. 또한, 선거에서 F대통령을 찍지 않거나, 독재시기에 정치에 관하 이야기를 하게 되면 끌려가서 고문을 받는다고 설명하여 '고문'이라는 자극적이고 부정적인 이미지를 중심으로 풀어나가고 있다.

반면에 같은 F대통령에 대한 부분에서 C교사의 수업 전개는 A교사와는 약간 다르게 부정적인 이미지에 치우치지 않으려고 하는 모습을 보여준다. C교사의 경우 F대통령이 17년 동안 장기집권을 한 것에 관하여 학생들에게 부당함을 설명하는 것이 아니라 그로 인한 손해와 이득을 생각하여 정리해보는 활동을 제시하



였다. 그래서 학생들은 F대통령이 장기집권하는 동안 새마을 운동과 고속국도 개통 등의 경제 발전 등으로 인한 이득과 민주주의의 후퇴라는 손해를 얻었음을 생각하여 정리하였다.

문제는 학생들의 반응이다. C교사반 학생들의 경우 학생들이 '현재의 우리나라는 국민의 희생과 노력이 담긴 민주화 과정을 통해 이루어진 값진 결실'이라고 여기는 반면 A교사의 반 학생들은 수업 말미에 '우리나라의 민주주의는 계속될 수 있을 것인가?'에 대한 교사의 발문에 대체로 부정적인 경향을 보였다.

학생1 : 내 생각에는 우리나라에서 민주주의가 계속될 것이다. 왜냐하면, 국민이 나라에서 주인이기 때문이다. 아, 감동적이다.  
 학생2 : 내 생각에 우리나라에서는 민주주의가 지속되지 않을 것입니다. 왜냐하면, 우리나라는 현재 민주주의 국가지만 연세 독재정치가 될지는 아무것도 모르는 것이기 때문입니다.  
 학생3 : 내 생각에는 우리나라에서 민주주의는 지속되지 않을 것 같다. 왜냐하면, 대통령이 되면 모든 권력을 갖게 되는데…….  
 학생4 : 내 생각에는 우리나라에서 민주주의는 지속 못 할 것 같다. 왜냐하면, 세상의 나쁜 사람들이 법을 다시 고칠 것 같아서다.  
 학생5 : 제 생각에는 우리나라에서 민주주의는 영원히 지속될 수 없을 것 국가민주주의는 점차 멀어질 수 있을 것 같다. 이 다음에도, 그 다음에도, 그 다음다음에도.

이것은 역사 수업에서 교사의 집단기억이 어떻게 형성되어 있으며 또한 그것을 어떤 방식으로 전달하는지에 관한 문제가 학생들의 집단기억이 어떻게 소비되어 형성되느냐 하는 문제로 이어지며 이는 결국 학생들의 기억 공동체의 구성원으로서 정체성 문제로 귀결될 수 있다.

이렇듯 집단기억과 정체성의 관계에서 보자면 학교에서 이루어지는 역사교육은 집단기억을 형성하고 전달하는 주요한 통로이며, 국가·사회 또는 특정 집단의 정체성을 확립하는 데 기여한다고 볼 수 있다. 따라서 집단기억은 순수하게 권력관계나 이데올로기에서 자유로울 수 없다. 집단기억에 대해 비판적인 견해를 가진 일각에서 염려하는 것처럼 집단기억이 이렇게 어떠한 성향을 가질 수 있다는 것은 집단기억을 공유하는 구성원들을 자칫 수동적으로 만들 수 있다.

#### 다. 초등역사수업에서 '기억의 소비'의 의미

역사 교육을 하는 교사가 위의 경우처럼 나타날 수 있는 현상을 경계하기 위해서는 집단기억에 참여하는 국가·사회나 특정 집단에서 의도하는 정치성이나 가치체계, 제도적인 측면에 대한 객관적인 이해가 필요하다. 더불어 집단기억을 어떻게 받아들여야 하는가, 즉 올바른 '기억의 소비'에 관한 관심이 필요하다.

칸슈타이너에 따르면 집단기억의 형성 과정에서는 1) 지적/문화적 전통(표현의 시각적/담론적 대상과 전통), 2) 기억을 만드는 사람, 3) 기억을 소비하는 사람의 세 가지 요소가 상호작용한다고 보았다. 다시 말해 여기에서 기억을 소비한다는 것의 의미는 워츠의 매개적 행위에 해당한다(양호환, 2009). 즉 집단기억의 소비에 관하여서 집단의 구성원들이 어떻게 문화적 도구와의 관계에서 어떻게 상호작용하며 어떻게 집단기억을 수용하는가에 대한 논의와 연구가 필요한 것이다. 여기에서 우리는 역사수업 속에서 교사가 기억의 생

4) 르 고프(J. Le Goff)는 매개, 가공되지 않은, 원래 그대로의 기억이란 존재하지 않으며 기억은 의식하지 못한 채 시간에 의해, 그리고 사회에 의해 조작될 수 있는 위험한 것이라고 하였다. 또한 홀로코스트에 대하여 기억의 문제점을 지적하고 있는 메이어(A. Mayer)는 사회적으로 공유하는 집단기억이란 특정 집단에서 유래하고, 그 집단을 통해 유지되며, 그 집단에만 유효하다는 점에서 비판적인 견해를 보인다. 집단에 고착된 기억이 본질적으로 집단 내 차이점이 아니라 유사점을 강조하며 자유로운 사고나 비판보다는 합의와 충성을 우선시하며, 비판적 지성을 마비시키는 대신 정치적 열정의 도구가 된다고 하였다(안병직, 『한국사회에서의 '기억'과 '역사』, 『역사학보』 193, 2007)

산과 소비의 역할을 적절히 수행하며 또한 학생들이 같은 역할을 하도록 하여야 한다.

역사수업 속에서 기억의 선택과 망각에 따른 집단기억의 형성이나 문화적 도구를 통한 상호작용, 기억의 소비에 초점을 두으로써 역사에서 주체적인 역할을 수행하도록 무게중심을 옮기는 것이 필요하다. 더 이상 하나의 역사로 귀결되지 않고 다양한 역사들을 인정하는 역사의식의 확산으로 역사수업 속에서 수동적으로 하나로 고정된 형태의 역사를 수동적으로 수용하는 것이 아니라, 교사는 역사와 기억의 접점에 위치함으로써 과정에 직접 참여하는 능동적인 역사 교육이 이루어질 수 있도록 균형을 유지해야 한다.

#### IV. 결론 및 제언

본 연구를 통해 초등역사수업에서 집단기억의 개념을 도입함으로써 실제 수업에서 교사의 집단기억이 드러나는 양상을 밝혀 교사의 집단기억이 역사수업에서 갖는 의미와 제언을 고찰해보았다. 본 연구에서 나타나는 교사의 집단기억 양상은 제한적이며 따라서 더 체계적이고 다양한 측면에서의 교사의 집단기억 양상에 관한 연구와 유형화가 필요하며 그에 따른 역사수업 속에서 교사가 자신의 집단기억을 형성하고 매개하는 것에 있어 올바른 역할과 책임에 관한 연구도 필요하다.

또한, 집단기억의 개념을 통하여 역사하기에 능동적으로 참여하는 주체자로서의 교사와 학생의 역할을 상정해볼 수 있지만, 한편으로는 교사나 학생의 집단기억을 어느 정도까지 역사적 해석으로 받아들일 것인가에 대한 문제와 교사의 집단기억이 그 과정에 미치는 영향에 대한 문제는 여전히 존재한다. 그러므로 기억의 소비가 어떠한 방식으로 이루어져야 하는가에 대해서도 살펴보아야 한다.

집단기억이 역사 교육에서 갖는 의미와 특히 교사의 집단기억에 주목하게 된 시도가 역사수업에서 교사와 학생이 기억과 과거를 아는 방식에 대한 이해와 이를 통해 기억의 형성과 전달 소비의 과정에서 역사를 실행하는 역사하기로서의 역사 수업에 관한 연구의 하나의 계기가 될 것이다.

#### < 참고 문헌 >

- 교육과학기술부(2011), 『초등학교 사회 6-2』, 두산동아.
- 교육과학기술부(2011), 『초등학교 사회 교사용 지도서 6-2』, 두산동아.
- 권귀숙(2004), 「세대간 기억 전수 : 43 의 기억을 중심으로」, 『한국사회학』 38(5), pp.53-80, 한국사회학회.
- 김기봉(1999), 「기억과 망각 사이의 역사·역사교육의 새로운 패러다임 모색을 위한 역사이론적 성찰」, 『호서사학』 27, pp.213-234, 호서사학회.
- 김미경·베리슈워츠(2002), 「과거를 심판하며-한국과 미국 대학생의 집단기억에 관한 설문조사분석」, 『한국문화인류학』 35(1), pp.129-171, 하국문화인류학회.
- 김영범(1999), 「알박스(Maurice Halbwachs)의 기억사회학 연구」, 『사회과학연구』 6(3), pp. 557-594, 대구대학교사회과학연구소.
- 김유경(2002), 「국민국가의 집단기억과 역사교육·역사교과서」, 『창작과 비평』 115.
- 김인중(2005), 「기억과 역사 사이에서-기억의 장소들에 관한 문제제기」, 『서양사론』 87, pp.285-318,

한국서양사학회.

김한중(2006), 「한국현대사의 변화와 사회의 성격」, 『사회과학교육연구』 9, pp.61-78,

류현중(2005), 「역사적 장소 학습과 과거 기억의 문제-초등학생들의 역사적 장소 재현 분석을 중심으로-」, 『역사교육연구』 2, pp.177-219, 한국역사교육학회.

\_\_\_\_\_(2008), 「박물관 전시구성과 초등학생들의 문화재현 - 초등학교 4학년 학생들의 삼국문화체험을 중심으로」, 『역사교육연구』 7, pp.145-185, 한국역사교육학회.

민윤(2006a), 「포스트모던 역사 인식과 초등 역사교육 다시보기」, 『사회과학』 45(4), pp.33-58, 한국 사회과학교육연구학회(한국사회과학교육연구회).

민윤(2006b), 「초등학생의 역사 쟁점 인식의 향상」, 『사회과학교육연구』 13(2), pp.63-85, 한국사회과학 교육학회.

민윤(2009), 「다문화 역사학습: '기억의 역사를 통한 비판적 접근」, 『사회과학교육연구』 16(1), pp.15-30, 한국사회과학교육학회.

박주현(2009), 「학생들의 역사 개념에 대한 이해 양상과 역사의식」, 『역사교육』 111, pp.1-33, 역사교육연구회.

박주현·조혜진(2011), 「역사 재현의 다양한 경로와 대중 역사」, 양호환 편, 『한국 역사교육의 연구동향』, 책과함께.

안병직(2005), 『세계의 과거사 청산』, 푸른역사.

안병직(2007), 「한국사회에서의 '기억'과 '역사」, 『역사학보』 193, pp. 275-306, 역사학회.

안병직(2008), 「동아시아의 역사갈등과 한국사회의 집단기억」, 『역사학보』 197, pp. 197-228, 역사학회.

양정심(2006), 「배제된 기억 - 제주 4·3 항쟁의 역사」, 『4·3과 역사』 6, pp. 55-73.

양호환(2005), 「역사학습의 인식론적 모색」, 『역사교육과 역사인식』, 책과 함께.

양호환(2009), 「집단기억, 역사의식, 역사교육」, 『역사교육』 109, pp. 1-35, 역사교육연구회.

오경환(2007), 「집단 기억과 역사: 집단기억의 역사적 적용」, 『아태 쟁점과 연구』 2(3), pp.83-104, 한양대학교 아태지역연구센터.

\_\_\_\_\_(2008), 「다문화공간에서의 집단적 기억과 그 함의: 범 흑해지역을 중심으로」, 『슬라브학보』 23(4), pp.329-349, 한국슬라브학회.

윤건차(2004), 「최근 한-일관계와 기억의 문제: 역사인식, 과거청산에 연관시켜」, 『문화과학 40호 특집 - 기억과 망각의 정치학』, pp.63-77, 문화과학사.

윤택림(2010) 『구술사, 기억으로 쓰는 역사』, 아르케.

전진성(2003), 「기억과 역사: 새로운 역사 문화이론의 정립을 위하여」 『한국사학사학보』 8, pp.101-140, 한국사학사학회.

\_\_\_\_\_(2005), 『역사가 기억을 말하다』 휴머니스트.

주경철(2008), 「역사의 기억, 역사의 상상」, 문학과 지성사.

최호근(2003), 「집단기억과 역사」, 『역사교육』 85, pp.159-189, 역사교육연구회.

최호근(2004), 「이스라엘의 홀로코스트 기억과 역사만들기」, 『역사비평』 68, pp.217-240, 역사문제연구소.

- 최호근(2005), 「이스라엘의 역사교육과 홀로코스트」, 『역사교육논집』 34, pp.135-162, 역사교육학회.
- Jassmann, Aleida (2011), 변학수의 역, 『기억의 공간』, 그린비.
- Levstik, L. S·Barton, K. C., 사회과교육연구모임 역(2005a), 「역사에 대한 신념있는 행위: 매개 행위, 인본주의 교육, 그리고 참여 민주주의」 『21세기 사회과교육 연구의 핵심 쟁점들』, 교육과학사.
- Levstik, L. S·Barton, K. C.(2005b), *Doing History: Investigation with Children in Elementary and Middle Schools*, Third Edition, 배한극·송인주·주용영 역(2007), 『역사하기』, 아카데미프레스.
- Lowenthal, David (1985), *The Past is a Foreign Country*, 김종원·한명숙 역(2006), 『과거는 낯선 나라다』, 개마고원.
- Yeruhsalmi(1989), *Zakhor: Jewish History and Jewish Memory*, New York
- Wachtel, Nathan, 윤택림 편역(2010), 「기억과 역사 사이에서」, 『구술사, 기억으로 쓰는 역사』, 아르케.
- Wertsch, James V.(2002), *Voices of Collective Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wills, John S.(2011), *Misremembering as Mediated Action: Schematic Narrative Templates and Elementary Students' Narration of the Past*, *Theory and Research in Social Education* 39(1), pp.115-144.