

민주주의 관점으로 구성한 역사수업 탐색 -학생 반응을 중심으로-

이 해 영

동탄국제고등학교

I. 들어가는 말

역사적 설명은 해석이 들어가 있으며 도덕적 원리를 포함하기도 한다. 그러나 역사학이나 역사교육에 도덕적 판단이 들어가는 순간 역사 이해를 왜곡하고 올바른 판단을 방해할 수 있다는 주장도 만만치 않다. 역사교육에서 도덕적 평가를 가르치는 것이 바람직하지 않다고 주장하는 것은 과도적인 견해를 가르쳐서는 안 된다는 점을 강조하는 것이지 인류 사회의 보편적인 도덕률을 도입하는 것이 안 된다는 의미는 아니다. 크레이그는 역사 속에서 범죄는 비난해야 마땅하며 역사연구에서도 인문적 가치나 인간성에 주목해야 하고 교사는 도덕의 전도사가 될 필요는 없지만 강한 도덕적 본능을 가져야 한다고 말하였다.(송상헌, 2013, 34, 재인용) 역사학과 역사교육의 성격을 고려할 때 가치중립적이거나 몰가치적인 역사교육은 가능하지 않으며 바람직하지도 않다. 역사교육이 가치교육이 되어야 하는가는 논쟁을 할 문제가 아니라 바람직한 가치교육에 접근하는 방법의 문제를 고려해야 한다. 바람직한 가치가 무엇인가에 대한 논의 없이 가치교육은 이루어지기 힘들다. (김한중, 2013, 235-236) 역사교육을 통해 어떤 가치관을 길러주어야 할까? 역사교육에서 지향하는 가치는 무엇이 되어야 할까?

최근에 역사교육을 민주적 가치를 토대로 재구성하는 움직임이 일어나고 있다.(김육훈, 2013; 윤세병, 2014; 황현정, 2014; 강화정, 2014) 기존의 역사교육이 국가 구성원을 민족이라는 동일한 집단에 속하도록 생각하는 데 목표를 두어 민주적 가치를 역사교육에서 제대로 구현되지 못했다고 보고 헌법적 가치, 교육기본법의 이념을 지주 삼아 민주공화국의 시민을 기르는 역사교육을 해야 한다고 주장한다.(김육훈, 2013) 대부분 한국인들은 민주주의가 무엇이고 왜 좋은 제도인지에 대해 진지하게 고민하지 않지만 민주주의가 바람직한 제도라고 승인하고 있는 듯하다.(강정인, 2000) 역사학에서는 민주주의가 한국 근대를 움직인 가장 강력한 내적 동력으로 평가받은 반면에 민주주의는 외적 계기에 의해 이식된 선진적인 제도라는 탈맥락적이고 몰역사적인 선입견으로 인해 역사적 실체로 제대로 조명 받지 못했다.(김정인, 2013) 역사교육도 이 영향을 받아 민족을 중심으로 교과서가 서술되었다. 학생들은 유구한 역사, 문화적 역량, 단결력과 끈기를 갖춘 민족성, 국가와 민족을 위해 희생할 줄 아는 자세 등 민족주의적 요소들을 곳곳에서 드러냈다.(이해영, 2014) 그러나 역사교육에서 민주주의에 관한 연구는 그리 활성화되지 않았다.

이런 가운데 민주주의를 중심으로 역사수업을 진행하고 있는 교사의 수업을 참관하였다. 역사교사가 민주주의를 주제로 교육과정을 재구성하는 과정은 흥미롭고 의미 있는 일이라고 생각한다. 전적으로 토론으

로만 진행되는 수업에서 역사교사가 생각하는 민주주의 인식이 학생들에게 어떻게 영향을 주고 학생들이 민주주의 담론을 어떻게 형성해나가는지 확인해 보았다. 역사교사는 학생의 역사인식과 판단을 도와주는 사람이며 역사교과서에 있는 사실들의 다양한 조합을 통해 학생들이 역사담론을 구성하도록 도와준다.(송상현, 2013) 역사수업의 전체 틀을 결정하는 요인은 수업을 통해 학생들에게 어떤 역사인식을 심어줄 것인가 하는 교사의 생각이다.(김한중, 2007) 그러나 교사에게 일정한 영향을 받는다고 하더라도 역사를 배우는 학생들은 교사가 가르치는 대로 수업지식이나 관점을 수용하지 않는다. 교사가 자신의 생각을 편파적으로 가르친다하더라도 학생들은 역사담론 교육의 속성상 교사나 교과서가 가르치는 대로 수용하지 않는다.(송상현, 2013) 따라서 토론수업 중 학생들이 어떤 상호작용을 하고 부딪혀나가면서 민주주의 담론을 형성해 가는지 살펴볼 필요가 있다.¹⁾

II. 역사교육에서 민주주의 논의와 역사교사의 수업 구성

역사수업에서 민주주의는 현대사 영역에서 독재에 저항하는 모습으로 다루고 있다.(김종훈 외, 2003) 민주화 운동의 서사는 현대사의 한 축을 이룬다. 4·19혁명, 5·18광주민주화운동, 6월 민주 항쟁 등이 중요한 사건으로 꼽히며 각 사건이 모여 하나의 민주주의 서사를 만들어내는 동시에 개별 사건 자체로 하나의 이야기가 된다. 가령, 5·18민주화 운동은 계엄령 선포, 광주에 투입된 계엄군의 무자비한 진압, 집단 발포, 시민군 형성, 저항과 죽음 그리고 광주의 저항정신과 공동체 정신의 계승, 독재타도와 민주화의 요구와 같은 방식의 독자적 이야기 구조를 가진다. 동시에 5·18민주화 운동은 한국 현대사의 민주주의 서사에서 시민, 학생, 재야세력이 중심이 되어 저항을 한 운동으로 그려진다.(강화정, 2014) 민주화 운동은 특정인물이 주도하지 않고 대중이 공권력의 폭력성에 대한 공분을 참지 못하고 자발적으로 결합하여 권위주의적 정권에 반독재 항거를 하며 수많은 희생을 치렀다.(안병욱, 2010) 이에 민주화 운동 중심으로 민주주의를 배운 학생들은 민주주의를 지켜준 윗세대의 희생에 고마움을 보였다. 그러나 민주주의가 국가 발전을 위해 얼마나 기여했는지, 어떤 교훈을 얻을 수 있는지에 대한 의미는 찾으려고 하지 않았다.(이해영, 2014) 역사교과서의 민주주의는 어떻게 발생했는지, 어떻게 수용되어 발전되어 왔는지에 대한 논의 없이 민족주의 서사로 이어지다가 현대사부분에서 민주화운동이 갑자기 불거져 나오고 있다. 그러다보니, 학생들은 사회시간에 배운 정치제도로서 민주주의를 주로 생각하여 대의제, 인민주권, 자유, 평등 등 개념을 제시하나 본인들이 스스로 이야기하는 인권, 평화, 불평등 해소, 차별 반대 등이 민주주의와 밀접하게 연결되어있다는 사실을 인지하지 못했다.²⁾ 즉 학생들은 민주주의가 자신과 어떤 관련이 있고 어떻게 이루어져왔으며 어떻게 발전해

1) 수업 관찰은 5번에 걸쳐 이루어졌으며 동영상 촬영하고 학생들과 1시간 정도의 면담을 3차례에 걸쳐 실시하였다. 1차시 면담은 역사수업에 대한 학생들의 생각을 알아보고 2, 3차시 면담은 민주주의에 대한 학생들의 생각을 알아보았다. 면담대상인 5명의 학생은 교사가 추천하였는데, 토론의 사회자와 토론에 적극적으로 참여하는 학생들이었다. 교사와 2차례에 걸쳐 교사가 생각하는 민주주의, 학교와 수업이야기에 관한 내용으로 면담을 하였다. 추후 교사와 대화를 토대로 하여 질문지를 구성한 후 교사에게 좀 더 상세한 답변을 들었다. 마지막 시간에는 5명의 학생이 1년 동안 작성한 학습일기를 받았다. 한편, 참관 당시 수업은 3·1운동 단원을 배우는 중이었기 때문에 학생의 반응은 이 단원까지로 하고 현대사 단원을 제외하였다.

2) 2013년 역사의식조사 면접 중 민주주의가 무엇이라고 생각하느냐에 대해 대부분 학생들은 정치제도로 답했

야 할지에 대한 구체적인 상은 가지지 못했다.

민주주의의 어원은 그리스어의 Demos(인민)과 Kratos(지배)를 합친 말로 인민이 나라를 다스린다는 뜻이다. 민주주의는 인민이 권력을 소유함과 동시에 행사함을 뜻한다.(고병권, 2011) ‘인민에 의한 지배’라는 정의 외에 민주주의에 대한 견해는 다양하다. 버즈는 민주시민에게 요구되는 민주적 가치를 자유, 다양성, 사생활권, 적절한 절차, 재산보호, 인권, 정의, 평등, 권위, 참여, 진실, 애국심으로 제시하였다.(로버트 프리먼 버즈 저, 김혜성 옮김, 2007) 국가별 민주주의의 역동성을 파악하기 위한 연구에서는 민주주의 지표의 핵심가치를 자유화와 평등화로 보고 자유화의 하위 영역은 자율성과 경쟁성을, 평등화는 하위영역으로 다원성과 연대성을 두기도 하였다.(김형철, 이승원, 2013) 또 ‘좋은’ 민주주의의 질을 평가하기 위한 핵심가치를 참여와 경쟁, 성장, 평등, 복지, 책임, 소통, 합의, 신뢰를 들기도 하였다.(마인섭, 이희옥, 2014) 이처럼 민주주의 개념부터 그 요소나 가치에 이르기까지 그 용어는 무척 다의적이다.

이런 가운데 최근 역사교육에서는 대한민국 헌법과 교육기본법의 이념이 민주주의에 토대를 두고 있다는 점을 근거로 민주주의 관점으로 역사교육 내용체계를 재구성하자는 움직임이 있다. 대한민국 헌법에는 모든 국민이 안전과 자유와 행복을 확보하기 위해 국가를 만들었으며 이는 균등사회 실현과 평화유지를 통해 가능한데 이를 이루기 위해 대한민국이라는 국가가 지향할 가치는 민족적 단결과 민주개혁이라고 합의되었다. 그리고 교육기본법에 의하면 교육은 모든 학생이 한 사람의 개인으로 자주적인 생활능력을 기르고 우리 사회를 더 민주적 사회로 만드는데 이바지 할 수 있어야 한다는 것이다. 이를 실현할 수 있는 시민양성을 위해 학생 개개인이 한 사람의 시민으로 건강하게 자랄 수 있도록 돕는 역사교육으로서 민주주의를 제안하였다.

역사교과서가 국가발전과 역사발전을 같은 의미로 보는 것을 비판하였다. 발전을 향한 국가, 민족적 단결을 중시하는 국가 서사를 위주로 하고 있음을 비판하고 학생 스스로 역사적 존재로 자신을 파악하고 민족이나 국가 서사에 함몰되지 않으며 역사 속에 개인을 주목하기 위해 역사의 변화가 주체적인 인간 활동에 의해 이루어졌다는 사실을 알고 역사 속의 인물을 체험할 수 있도록 돕는 것, 한 사람의 개인으로서 자신이 수많은 다른 사람들과 연결되어 있으며 과거, 미래와 연결된다는 점을 깨닫도록 돕는 것이다. 궁극적으로 자신과 다른 사람의 삶에 관심을 기울이고 그들의 삶을 공감하는 과정을 알 수 있는 역사교육 내용을 선정하고자 하였다.(김육훈, 2013) 민주주의 사회의 시민윤리로 주목받는 연대와 역사수업의 원리로서 감정 이입적 역사 이해를 접목하기도 하였다. 연대는 다른 사람 혹은 집단과 더불어 하는 것을 핵심요소로 삼으며 자유와 평등은 연대의 목표이자 핵심동기가 되기도 한다. 또한 여성, 소수민족, 노동자 등이 자유와 평등의 실현을 위해 연대를 형성하여 노력해 온 것이 근대 이후 역사의 기록으로 보고 민주주의 사회의 구성원은 자유로운 개인으로 타자와 연대할 수 있는 자세를 가진 사람이어야 한다고 보았다.(방지원, 2014) 민주주의의 관점으로 구성된 역사는 대한민국 헌법 조항의 국가의 주인은 국민이고 참여가 세상을 바꾼다는 관점을 견지하며 당대 사회를 구성한 다수인의 시선을 지향하고 그들 내부의 차이를 있는 그대로 인정하는 관점을 취한다. 다수의 시선을 유지하면서도 하나의 역사가 아닌 다양한 관점으로 역사가 구성된다는 인식을 알고 역사학습이 승자의 기록을 놓고 찬반토론을 하는 것이 아니라 그와 다른 길을 걸었던 이들을 불러내어 그들의 목소리를 들어보는 것이다.(김육훈, 2013)

고 사회시간에 배웠다고 말했다. (이해영, 「2013년 학생들의 역사 이해 조사 결과 발표」, 『역사와 교육』9, 2014.)

이처럼 역사교육에서 논의 중인 민주주의를 토대로 교사는 수업을 구성하였다.³⁾ 교사의 민주주의 인식을 좀 더 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.⁴⁾

저는 모든 인간이 그 존엄성을 인정받고 존중받도록 사회 구성원이 스스로 '주인이 되어' 만들어가는 시스템이 민주주의라고 생각합니다. 민주주의는 단순히 국가 운영상의 절차가 아니라 철학적이고 사상이며 인간다운 세상을 만드는 원리이자 시스템이라고 생각합니다. 교육의 목적은 '나는 소중한 존재'라는 것을 깨닫고, '내가 갖고 있는 생각이 어떤 과정을 거쳐 만들어졌는지' 확인하는 절차를 통해 '인생의 주인'으로 살아가도록 하는 데 두어야 한다고 생각합니다. 사회는 많은 사람들이 어울려 사는 곳이기 때문에 다양한 의견이 나와야 마땅합니다. 그러나 다양한 의견들이 모두 옳은 것은 아닙니다. 따라서 우리들은 다양한 의견들 중에서 '무엇이 옳은 것인가'에 대해 끊임없이 토론함으로써 바람직한 사회를 만들어 가야 합니다. 그렇지 않으면 자유, 평등, 자연과의 조화, 약자에 대한 배려 등 인류가 추구해야 할 가치를 무시하는 사람들이 자신들의 생각이 옳다며 사회를 지배하려 들 수 있습니다. <교사 질문지>

교사가 생각하는 민주주의는 사회구성원이 인간의 존엄성을 인정받으며 주인이 되어가는 시스템이다. 학생들은 자기 생각과 다른 사람의 의견을 통해 옳은 것을 추구하는 인생의 주인이 되기를 바랐다. 교사가 옳다고 생각하는 것은 자유, 평등, 자연과 조화, 약자에 대한 배려 등 인류가 추구해야 할 가치이다. 교사는 이런 생각을 민주적으로 학생들에게 제시하는 수업방식으로 토론을 폼냈고⁵⁾ 토론주제에 따른 상반된 내용을 선정하는데 많은 노력을 기울였다.⁶⁾ 교사가 토론주제를 선정할 때 고려한 점은 다음과 같다.

우선 국가와 민족에 대한 인식이다. 현재 역사교과서는 고조선, 단군 등에서 자민족 중심주의가 보이고 왕조나 정부를 국가와 동일시하는 오류를 취해 국가가 주인공이었다고 생각하였다. “발해와 통일신라가 같은 민족인가”, “민족공동체는 실제로 존재하는가”, “독립운동가들은 민족을 위해 싸웠을까, 인류를 위해 싸웠을까” 와 같은 토론 주제는 학생들에게 민족에 대한 생각거리를 제공하였다.

둘째, 성장과 발전 중심으로 한 역사인식을 비판하였다. 교과서는 “고대부터 인간 사회는 집단 간의 독립과 갈등 속에 전쟁이 일어날 수밖에 없었고, 이러한 전쟁에서 승리하여 지배 영역을 넓힌 지배자는 위대한 지배자다.” 라는 인식을 학생들에게 심어주고 있다고 보았다. 교사는 성장, 발전보다는 분배, 약자에 대한 배려, 함께 하는 삶 등을 생각하였다. 이에 “고대의 영토 확장을 발전이라고 부를 수 있는가” 를 토론 주제를 선정하였다.

셋째, 지배자의 관점에서 역사를 서술하여 왕권 강화, 중앙집권 강화, 노동력 감소 등의 표현이 수시로 사용되고 이런 관점은 민(民)을 통제 및 관리의 대상으로 바라보게끔 유도하여 민이 국가 운영에 있어 본질이 아닌 도구로 인식될 가능성이 높아진다고 보았다. 교사는 지배층의 행동이 과연 다수의 민중을 위한 것이었는지, 권력욕 등 개인적인 사심이 반영된 것인지를 생각해 지도자의 자질을 알아보도록 하였다. “고려나 조선의 개창이 백성들의 삶에 도움이 되는가”, “세종과 인조, 흥선대원군의 행적은 백성들을 위한

3) “오래 전부터 민주주의의 관점으로 역사수업을 해보고 싶었다. 엄두가 나지 않다가 최근에 역사교육연구소의 글과 김육훈 선생님의 민주공화국의 탄생이라는 책을 읽고 내용적으로 도움을 많이 얻어 과감하게 실천해 보기로 하였다.” <교사 1차 면담>

4) 교사 면담과 질문지를 토대로 작성하였다.

5) 학생들에게 질문지를 통해 수업 중 교사가 자주 하는 말이나 강조하는 말을 작성해달라고 하자 수업에 참여하지는 반응이 11명, 수업 중 자기를 표현하지는 반응이 9명, 다양한 시각을 갖춰야 한다는 반응 5명, 민주의를 갖추자는 반응이 5명, 고정관념 탈피하지는 반응이 3명, 인간성이 중요하다는 반응이 3명, 주인 의식을 갖자는 반응이 3명이었다. 총 33명이지만 중복 응답을 한 학생들이 있어 총학생수와 일치하지 않는다.

6) “토론이 될 만한 주제를 찾아야 하고 민주적이어야 하기 때문에 정말 고민이 많아요. (동료교사) 한선생과 함께 토론 주제를 서로 찾고 나중에 1,2시간씩 협의하여 결정을 합니다.” <교사 2차 면담>

것인가”, “실학자, 황사영과 같은 당시 지식인들의 행동은 새로운 시대를 위한 노력이었는가”, “개화기의 사건들은 지배층을 위한 것인가, 민을 위한 것인가” 을 통해 구성하였다. 이 주제는 지배자 중심 사관에서 벗어나 개인이 주체가 되는 토론주제라기보다는 지도자, 지배층, 지식인의 역할이 무엇이어야 하는지를 되새김하게 하고 있다.

넷째, 국가, 지배층에 종속되지 않는 개인이 주인이 되는 세상을 위해 학생들이 어떤 역할을 해야 하는지 고민하게 하였다. 지배층이 만들어 놓은 신분제에 의한 위계질서에 종속된 삶이 아닌 당당한 개인이 되기를 바라서 성리학의 위계질서, 엄격한 신분제도를 생각해 보도록 하였다. “신분제는 역사에 긍정적인 역할을 하였는가, 부정적인 역할을 하였는가”, “성리학에 따른 사농공상의 직업차별은 정당하였는가” 가 대표적이다.

한편 교사는 과거에서 오늘날로 연계하는 주제를 자주 언급하여 학생들의 관심을 오늘날 사회문제로 유도하였다. “성리학은 현재 우리의 삶에 긍정적인 영향을 주었는가? 부정적인 영향을 주었는가?”, “오늘날 우리가 살고 있는 현대는 신분제 사회일까? 아닐까?”, “3·1운동 정신은 현재 대한민국 국민들의 일상생활에서 실현되고 있는가? 말로만 강조되고 있는가?”, “동학농민운동에서 말한 제폭구민, 적양척왜의 구호는 오늘날 대한민국에도 적용되는가?” 등 오늘날 우리 사회에 적용해볼 수 있게, 그리고 내가 몸담고 있는 현재 상황과 연결해볼 수 있게끔 구성하였다.

교사는 민족, 국가발전을 우선시하고 지배층 중심으로 서술된 역사 그리고 성장, 발전위주의 역사에서 벗어나 개인이 주인공이 되는 역사를 생각하며 민주주의 수업을 재구성하였다. 그리고 이런 생각이 과거에 머물지 않고 현재로 연결되어 민주적 가치를 실현하는 학생들이 되기를 바랐다.

III. 학생들이 형성한 민주주의 담론

1. 수업에서 민주주의 담론 형성 과정의 경험

먼저 교사의 수업을 받으면서 학생들은 기존에 배웠던 역사와 다른 내용을 접하면서 놀랍다는 표현을 자주 사용하였다. 두 개의 해석을 보여주는 자료를 보고 하나를 선택하여 자신의 입장을 정리하다보니 기존에 익숙한 해석과 다른 해석을 접하였다.

□ “세종대왕은 백성을 위한 정책을 폈는가? 왕권강화 정책을 폈는가?” 라는 주제를 대했을 때, 당연히 백성을 위한 왕이라 고 생각했는데, 토론을 하다 보니 그게 아닌 면이 있어 충격적이었어요. <학생 1차 면담, 수빈>

□ 초등학교 때부터 발해가 우리나라 역사라고 배웠는데, 수업을 듣고 우리나라 역사일까를 생각하며 직접 찾아봤는데, 무덤 양식이 다른 나라 양식이 있는 거예요. 교과서에는 우리나라 양식만 나와 있잖아요. 그래서 다른 나라의 것도 많은 데 왜 우리는 우리나라 것만 알았지? 이런 생각을 하게 되었어요. <학생 1차 면담, 효원>

□ 현재 시각으로 볼 때 세종의 정책이 호불호가 없이 좋은 면으로만 치우친 현상을 의심해 볼 필요가 있다.(학습일기, 소현)⁷⁾

백성을 위한 군주로만 알았던 세종이 왕권강화를 위한 정책을 시행했다는 사실을 알고 놀라와하거나

7) 학생면담과 학습일기에서 인용하였고 괄호 안은 출처와 학생명이다. 학생의 이름은 모두 가명이다.

‘발해는 우리의 역사’ 라는 전형적인 근거로 들었던 정혜공주의 무덤양식 외 당의 양식이 발해에 많이 있다는 사실을 처음 접한 학생도 적잖이 놀라워했다. 역사적 인물의 행적은 공과가 있는데 지금까지의 세종의 좋은 면만 배운 것에 대해 의심하기도 하였다. 기존 역사서술과 다른 관점을 취한 자료를 접한 학생들은 역사에 새로운 관심을 보이기도 하고 의심하기도 하였다.

학생들은 토론과정에서 역사가 다양한 관점에서 해석된다는 사실을 인식하고 다른 이들의 의견을 경청하여 자신의 입장을 만들어 나갔다.

- 전 오늘 처음에 3·1운동이 민족을 위한 운동이라고 생각했는데, 인류를 위한 운동으로 옮겨져요. 처음에 2명 빼고 대부분 친구들이 민족을 위한 운동이라고 했어요. 왜 인류를 위한 운동이라고 생각한 학생이 없을까 싶어서 (스마트 폰으로)검색했는데 인류를 위한 사례가 많이 나온 거죠. <학생1차 면담, 선혜>
- 전 친구를 설득했어요. 일단 근거를 구체적으로 들었어요. “어떤 연도에 이런 일이 일어났는데 이걸 어떤 영향을 받아서이다. 그래서 난 이렇게 생각한다.”고 말하면 학생들은 제 의견을 수용해요. 구체적으로 말해 논리적으로 본 것 같아요. <학생 1차 면담, 민지>
- 제1차 세계 대전 주제를 보자마자 전쟁은 절대 안 된다는 것이라고 생각했어요. 근데 반대편 이야기를 듣다보니 비이성적이고 비합리적이라고 생각했고, 처음엔 여기에 완전히 치우쳤는데 반대쪽 입장이 전쟁이 실수였을 수도 있고 나중에 반성하고 그걸 통해 참정권을 획득한 시민도 있었다고 해서 그렇게 생각할 수도 있겠구나 싶었어요. 하지만 제 생각을 바꾸진 않았어요. 그런데 그걸 통해 다양한 관점을 볼 수 있었던 거 같아요. <학생 1차 면담, 민정>
- 나는 처음에 신분제 동요로 노비들도 나라발전에 기여를 하게 되고 그렇게 되면 긍정적 영향을 가져다주었다고 생각했는데 토론을 하다 보니 입장이 바뀌었다. 당시 신분제 동요로 사회혼란을 주기보다 나라발전에 신경을 써야 하지 않았나 싶다. (학습일기, 소현)

학생들은 워크시트를 읽거나 스마트 폰으로 검색하면서 자신의 토론 근거를 찾았다. 한 입장으로 쏠리면 왜 다른 입장은 없을까를 생각해보기도 하고 자신의 논지를 펴기 위해 구체적인 사례를 근거로 들기도 하였다. 전쟁은 나쁜 것이라는 당위적인 생각만을 했던 학생은 반대편 학생의 이야기를 들으며 전쟁이 실수로 벌어지기도 하고 반성하면 민주주의가 발전하는 계기가 되었다는 사실도 알아 시야가 넓어지는 경험을 하였지만 전쟁을 해서는 안 된다는 자신의 신념은 바꾸지 않았다. 그런가하면 상대방의 이야기를 듣고 신분제가 동요되는 것을 긍정적으로 보았으나 생각을 바꾸어 나라발전을 먼저 신경을 써야 한다고 보기도 하였다. 이처럼 학생들은 토론을 하면서 자신의 신념을 견고하게 하기도 하고 바꾸기도 하였다. 한 걸음 더 나아가 학생들은 역사적 사건으로부터 중요한 가치를 직접 찾았다. 예로, 3·1운동의 정신이 오늘날에 잘 실현되고 있는지에 대한 토론주제를 보자.

- 3·1운동 정신 자체가 민족자결주의라는 게 민족의 일을 스스로 해결하자는 거잖아요. 오늘날 입법부, 사법부, 행정부가 있는 건 우리나라 일을 스스로 하려는 거야. <3차 수업, 수빈>
- 내 생각에는 3·1운동 정신이라는 게 잘못된 정책이나 제도를 국민들이 언제든 바꿀 수 있고 그런 거라고 생각해. 지금 일상생활에서도 가끔 파업이나 시위를 보면 국민들이 잘못된 정책이나 제도를 바로 잡아서 살아 나가는 무대이고. <2차 수업, 소현>
- 3·1운동이 일어난 이유는 일제의 탄압과 식민정책에 대한 저항으로 자유를 찾고 나라 되찾기 위함이었었는데, 당시 3·1운동의 정신은 인간의 존엄성, 자유, 평등을 위해 싸웠을 거라고 생각해.<2차 수업, 영지>
- 3·1운동은 국민의 단결력을 보여준 운동이었잖아. IMF때 우리가 금모으기 운동을 했잖아. 그때 국민들이 와서 단결력을 보여준 거 같아. 나는 일상생활에서 이 정신이 실현되고 있다고 생각해 <2차 수업, 소현>
- (3·1운동이 자유라고 생각해) 언론, 출판의 자유를 가진다고 했잖아. 다이빙 벨이라는 영화가 막는다고 국민들이 왜 막냐고 해서 풀려난 거야.<2차 수업, 정은>

학생마다 3·1운동 정신을 다르게 생각하였다. 민족의 단결, 민족자결주의라고 해석한 학생도 있고 저항 정신을 꼽는 학생도 있으며, 인간의 존엄성, 자유, 평등이라고 생각한 학생도 있다.

토론은 과거에서 시작하여 자연스럽게 오늘날의 문제로 이어졌다. 그리고 사회에 대한 관심을 가지기 시작했다.

- 한국사 수업이 옛날에 머물러 있는 것이 아니라 현대에도 적용될 수 있을 때가 더 충격적이에요. 오늘날은 신분제가 존재하지 않는다고 생각했는데, 대기업이고 정치인이고 상위1%라고 하는 상류층과 우리들의 생활수준을 비교해보면 신분제가 아직 존재하고 있는 거 같아요.<학생 1차 면담, 수빈>
- 충격을 받은 것은 조선왕조실록이에요. 당시 일반서민들이 글을 써서 남기기에는 상황이 안되었기 때문에 국가가 사관을 통해 역사를 서술한 것이고 그때는 중앙집권체제니까 가능했겠죠. 지금은 민주주의잖아요. 민주주의는 국가에만 의존하면 안돼요. 개인이 패낸 역사서가 많이 나와야 해요. 그리고 나라가 아닌 개인이 선택한 역사서를 선택해야 한다고 생각해요. 이런 토론을 하면서 역사 국경교과서에 관심이 생겼어요.<학생 1차 면담, 수영>

“신분제는 오늘날에도 존재하는가”와 “조선시대 과거제도는 오늘날에 영향을 미치는가”처럼 토론주제가 과거의 사건, 사실을 통해 현재를 생각해보도록 하는 경우 자연스럽게 학생들은 오늘날 문제와 연결하였다. 그러나 “조선왕조실록과 같은 공식적인 역사서가 필요한가”와 같은 경우에도 학생들은 자연스럽게 오늘날 상황과 연결하여 과거의 사건을 바라보았다. 이런 과정에서 과거의 맥락과 과거인의 입장을 제대로 이해하지 못하면 현재와 같은 구조와 문화 맥락에서 과거를 평가하는 현재주의에 빠질 수 있고(강선주, 2014) 과거의 상황과 과거인(人)에게 적절하게 감정이입을 하면 역사에서 배운 것을 오늘날의 문제에 적용하여 실천하려는 의지를 가질 수 있다.(방지원, 2014) 수영은 세종 대의 중앙 집권체제 과정과 서민들의 상황을 이해한 후 그를 토대로 오늘날로 넘어왔다. 이런 과정에서 신념과 가치관의 변화가 찾아왔다.

- 전 구미에서 전학을 왔어요. 구미가 박정희 대통령이 태어난 곳이에요. 금오산 큰 산이 있는데 동상이 서 있고, 구미초등학교를 나왔는데 박정희 대통령 동상이 있었어요. 전 어렸을 때부터 그쪽에서 살았고 그래서 대단한 사람들인 줄 알았어요. 어른들이 물어보면 경제발전 다 지지하거든요. 거기에 큰 공장이 있는데 그 것도 다 그분이 지어준 거라고 하고.. 여기 이사 와서도 그렇게 생각하고 있었어요. 중학교 때도 대충 배워서 잘 몰랐는데, 유신헌법 이제 자세히 배웠는데 사람을 많이 죽이고 전두환 대통령만 나쁜 사람인 줄 알았는데 박정희 대통령도 사람을 많이 죽이고 그랬다고 해서 충격을 많이 받았어요. 이번에 대통령이 교과서에서 그런 걸 다 없앤다면서요. 그러면 애들이 다 모르고 박정희가 대단한 사람인 줄로만 알고 있을 거고……<학생 2차 면담, 효원>
- 민주주의라는 게 국민의 의견을 반영한다고 배우는 것이 아니라 우리가 정말 한 사람 한 사람이 정치에 참여하면 바꿀 수 있는 게 민주주의라고 배워야 할 거 같아요. <학생 1차 면담, 민지>

오랫동안 박정희 대통령을 지지하는 분위기속에서 살아왔던 학생은 토론을 통해 기존 신념을 바꾸어 가족성원과 뉴스를 시청하다가 갈등을 일어나기도 하였다. 또 주권재민, 자유로만 인식했던 민주주의 개념이 정치에 참여하는 개념으로 전환되기도 하였다.

이상으로 볼 때, 학생들은 민주적인 토론을 통해 지적인 용기, 지적인 정직, 분별 있는 자세를 경험했다. 지적인 용기는 학생의 신념이 강하더라도 합리적인 근거에 의해 새로운 사실이 밝혀지면 자신의 신념을 언제라도 바꿀 수 있는 자세이다. 지적인 정직함은 합리적인 근거가 있는 경우에는 자신의 신념을 바꾸는 것이다. 마지막으로 분별 있는 자세는 합리적인 근거와 엄밀한 검증 없이 함부로 자신의 신념을 바꾸지 않는 것이다. 교사의 권위나 교과서에 쓰여 있기 때문에 그것이 진리가 되는 것이 아니라 지적인 용기, 정직함, 분별력을 발휘하여 어떤 사실의 진위여부를 판별하는 과정을 거쳤다.(Lampert, M, 1990) 학생들은 이런 과정을 직접 경험해가면서 인지적, 정서적인 불협화음이나 혼돈과정을 거쳐 새로운 가치나 신념을 형성해갔다.(존 설리번 지음, 현일철 외 옮김, 2013) 역사토론시간에 인지적 불협화음이나 혼돈은 개념이나 지식을 몰라서 발생하기보다 기존의 가치와 불협화음이 일어나 경험하는 경우가 많았다.

2. 학생들이 형성한 민주주의 담론

역사교육에서 말하는 민주주의 관점을 보여주기 위한 과제로 민족중심의 서사, 발전사관, 지배층 중심사에서 탈피하고자 하는 교사의 의도는 학생들에게는 어떻게 수용되었을까? 이를 잘 보여주는 토론과제에 대한 학생들의 반응을 살펴보았다.

가. 영토확장 :발전사관

과거 지배층의 영토 확장에 대한 학생들의 생각이다.

- 영토 확장을 하면서 백성들이 피해를 본 것도 있고 ... 그 토론을 진행하면서 백성들은 힘들었겠다. 가난했겠다. 땅을 뺏긴 거잖아요. 그런 면을 생각할 수 있었어요. <학생 1차 면담, 선혜>
- 만약, 자신의 가족 중 한명이 전쟁으로 희생되었다면 이도 성장으로 볼 것인가(학습일기, 현솔)
- 권력과시를 위해 행해졌던 전쟁은 지배층의 성장욕이었다. 국민이 자발적으로 성장하려고 한 나라가 올바른 성장을 했다고 할 수 있다. (학습일기, 민지)
- 그 당시 정치형태는 중앙집권체제 즉, 지배층에 의해 전쟁과 침략이 행해져야 했기 때문에 그 당시에서는 성장이다.(학습일기, 수영)
- 당시에는 피지배층을 위해 영토를 넓혀 땅을 확보해주고 농사를 짓도록 하고 더 많은 이익을 가지기 위해 행해진 것이기에 성장이다.(학습일기, 진영)
- 발전을 긍정적으로 본 입장이었어요. 백성에게 아예 도움이 안되었다고 말할 수 없잖아요. 척박하고 살기 힘들었던 백성들에게 도움이 될 수 있다고 봐요. 나라가 강해지면서 삶의 질이 높아질 수도 있고요 <학생 1차 면담, 효원>

영토 확장이 발전이 아니라고 본 학생들은 피지배층이 영토확장의 과정에서 벌어진 전쟁때문에 피해를 보았기 때문에 영토 확장은 궁극적으로 옳지 않다는 도덕적 반응을 보였다. 영토 확장을 성장이라고 본 학생들도 영토를 확보한 나라의 백성들은 넓은 땅에서 농사를 지을 수 있다고 생각하였다. 양쪽 모두 피지배층을 근거로 영토 확장에 대해 논의를 했지만 해당국가의 피지배층인가, 이를 넘어서 모든 피지배층인가에 대한 차이를 보였다. 학생들은 영토가 확장해야 한다는 발전사관에서 완전히 벗어나지는 않았지만 그 발전의 기준이 일반 민이어야 한다는 점은 인식하고 있다. 또 지배층의 관점이 아니라 피지배층의 눈으로 영토 확장을 보면 전쟁의 피해 당사자가 된다는 것도 알았다.

한편, 학생들은 당시 강한 국가나 중앙 집권 국가의 조건이 영토 확장이라고 생각하였다. 기존에 고조선-고구려-발해지역을 포함한 한반도 전체 영토의 정통성을 찾으려는 인식으로 영토교육이 이루어고 있고(최장근, 2008) 국가교과서는 민족주의적 영토인식이 꾸준히 강화되어 왔다. 1차부터 7차 교육과정기 고대 영토사 인식의 변화를 보면 강도차이는 있지만 고대국가의 영토 확보와 삼국통일에 따른 민족과 영토의 일치 등을 통해 민족주의적 영토인식이나 국가정체성을 강조해왔다.(이부호, 2010) 학생들은 중앙집권화, 국가 발전을 위한 영토 확장은 자연스럽게 그 당시 상황인 것처럼 받아들여 교과서 내용대로 시대 상황을 인식하였다. 국가 간 경계의식은 제국주의 침략 이전까지는 명확히 구분지어지지 않았으나 제국주의 세력 확장 이후 국가 간 경계가 분명하게 구분되어갔다. 이후 영토인식의 확장에 따라 영토분쟁 문제가 발생하였다.(엄찬호, 2011) 이런 점에서 의하면 영토 확장이 고대에 자연스러운 상황처럼 서술한 교과서 내용을 고민할 필요가 있다.

나. 지배층 중심 사관: 지도자의 자질

인조의 남한산성으로 피난이 조선왕조를 지키는 행동이었는지, 백성을 저버린 행동이었는지에 대한 토론을 한 후 학생들의 반응이다.

- 당시 주권자인 왕이 죽으면 선조 때 이미 식민지가 될 수 있었다. 국가 안전을 위한 최선의 방법이었다. (학습일기, 미지)
- 왕이 전쟁 중에 포로로 잡히게 되거나 사망시 국가에 더 큰 타격이 있었을 것이다. 당시 왕은 최고 책임자였다. (학습일기, 유나)
- 피난 자체가 잘못된 것이 아니라 왕이 책임감을 저버리고 백성을 먼저 생각하지 못한 것은 이기적인 행동이다. (학습일기, 화진)
- 호란에 의해 끌려간 백성들을 역적으로 몰았다. 그런데도 이게 부도덕한 것이 아닌가. (학습일기, 수연)

전근대 시기에 공동체가 유지되고 의미 있는 권력이 행사되기 위해 필요한 공동체적 일체감은 왕의 상징적 재현에 의해 이루어졌다. 왕은 국가라는 집합적 신체의 머리에 해당하고 백성의 아버지로 그려지며 하늘의 명령을 대신하는 존재로 상징화되었다. 국가는 적법한 왕통을 가진 왕이라는 개별인격체를 통해서만 가시적 형태를 갖게 되었다. 정치공동체의 형성은 왕을 중심으로 이루어지고 정치공동체의 지속은 왕의 계승을 통해 확인가능하며 정치공동체의 발전은 하늘로부터 부여되었다고 간주된 왕권의 강화와 동일시되었다. (손애리, 2012) 학생들은 조선시대 왕이 어떤 사람인지를 잘 파악하고 있었기 때문에 왕이 단순히 자신의 생명을 지키기 위해 도망갔다고 생각하지 않았다. 왕의 피난이 비판을 받아야 하는 근거는 백성을 들었다. 한 나라의 어버이라고 부르던 왕이 백성을 저버린 것은 성리학 윤리에 어긋나고, 끌려간 백성들을 오히려 역적으로 몬 행위를 도덕적으로 판단하여 비판하였다. 학생들은 왕의 피난을 긍정하든 부정하든 간에 당시 왕은 국가의 최고 책임자로 백성을 위해야 한다고 생각하였다.

세종은 과연 백성을 사랑하는 마음으로 정책을 펼쳤는가에 대한 학생들의 토론 내용이다.

- 백성들을 사랑하는 마음에서 나오지 않았다면 귀찮게 여론조사 같은 것을 하지 않았을 것이고 백성들의 삶에 도움이 될 만한 축우기, 양부일구 등을 만들지 않았을 것이다. (학습일기, 효원)
- 백성들이 글을 몰라서 땅을 뺏기거나 그런 일이 생길까봐 혼민정음을 창제할 것이다. (학습일기, 수빈)
- 세종이 개발한 혼천의는 '왕이 하늘에서 내려온 사람이다.' 등 왕권을 높이려는 의도를 보여준다. 농사직설의 내용은 모든 백성에게 이익을 주는 것이라고 전해지지만 실제로 나라의 세금을 체계화하기 위한 의도가 아닌가 하는 생각이 든다. 왕권을 강화시키는 여러 발명품을 만들었을 것이다. (학습일기, 수영)
- 세종이 진짜 백성을 사랑했다면 차별성이 있는 유교정치(성리학의 상하관계)를 하지 않았을 것이다. (학습일기, 선혜)

세종의 애민정신을 긍정하는 학생들은 백성들의 삶에 도움이 되는 발명품과 백성의 여론을 중시하는 모습 등을 근거로 들었다. 반면, 발명품 자체가 왕권을 높이려는 의도라고 해석하고 유교가 상하 신분질서를 인정하는 것이라고 보았다. 조선시대 민본주의에서 민을 바라보는 시각은 인격적 주체가 아닌 시혜적인 시각이 내재되어 군주 중심의 지배구조를 뒷받침하는 이데올로기 역할을 하였다. 민주와 달리 민본은 현명한 통치계급이 적극적으로 민을 배려하여 도덕적 사회를 건설하는 것이며 그 행위의 중심이념은 민의 권리보장이 아닌 교화에 있었다. (유병용, 2000) 학생들은 세종은 백성을 위한 왕이었다는 무비판적인 호의적 관점에서 벗어나 민본의 의미를 경험하였으며 지도자는 민을 위해야 한다는 생각을 하였다.

다. 자민족 중심주의

민족 공동체는 존재할까와 발해와 신라는 같은 민족일까에 대한 토론을 마친 학생들의 반응이다.

- 각 나라 민족만의 풍습이 명백하게 있고 지향하는 의식이 거의 같기 때문에 민족공동체는 존재한다.(학습일기, 효원)
- 민족공동체라는 것에 매여 있다가 다른 문화를 받아들일 수 없을 수도 있기 때문에 존재하면 안 된다고 생각하고 존재하지 않는다고 생각한다.(학습일기, 수빈)
- 역사를 거슬러 올라가보면 고위관직에 임명된 관리들 중에 다른 나라 사람들이 많기 때문에 민족공동체는 존재하지 않는다. (학습일기, 수연)
- 민족이라는 것은 일제 강점기 같은 위험이 닥쳤을 때 필요에 의해 뭉친 것이기 때문에 현재는 존재하지 않는다고 생각한다. (학습일기, 수영)
- 발해의 인구 구성에 말갈인이 많지만 피지배층이었고 지배층은 고구려인이었다. 또 고구려 문화가 많이 발굴되었기 때문에 발해를 우리의 민족이라고 서술하는 것은 옳다고 생각한다.(학습일기, 지은)
- 발해와 신라는 오랫동안 서로 견제하며 같은 민족이라고 생각하지 않았는데 현대에 와서 우리가 억지로 같은 민족이라고 묶어 놓기에는 우리가 있는 것 같고 발해의 문화에는 고구려의 문화도 많았고 지배층 다수가 고구려이지만 중국과 러시아 입장에서 보면 고구려인은 10%정도 일뿐이고 당과 말갈의 문화 또한 많이 포함되어 있었다. 그리고 다수가 말갈인이었기 때문에 우리민족의 나라라고 보기에 어려운거 같다.(학습일기, 효원)
- 민족이라는 것은 같은 문화를 공유하고 오랜 공동생활을 하는 공동체라고 생각하는데 같은 나라에 위치해 있다고 해서 같은 민족이라고 할 수 없다. 발해와 신라는 텃세가 존재하였다. 오늘날에도 외국인 노동자의 차별이 존재한다. 그 당시에도 같은 민족으로 보지 않았을 것이다.(학습일기, 현영)
- 통일신라에도 아라비아 상인들이 거주하였다. 무덤에서 발견된 유물에 보면 아라비아인이 산 증거가 있다. 민족은 같은 나라에서 태어나고 자란 사람들이라고 본다. 당시 신라인들이 아라비아인들을 한민족이라고 칭했을까? 같은 의미로 신라와 발해를 한민족이라고 보지도 않았을 것이다. 또 신라와 발해는 대립관계를 유지하고 있었기 때문에 사이가 좋아졌다고 해도 서로 도발을 대비했을 것이다.(학습일기, 소현)

학생들은 풍습, 문화, 영토(국가), 의식의 공유를 민족의 전제조건으로 생각하였다. 다른 나라 관료, 아라비아인, 외국인 노동자, 말갈인 등 다른 국가 사람들이 유입되면 민족이 형성되는 것이 아니라고 판단한 것으로 보아 혈통을 민족을 구성하는 요인으로 보았다. 발해와 신라가 같은 민족이라고 본 근거에도 혈통을 들었고 같은 민족이 될 수 없다고 생각한 근거에도 혈통, 영토를 들었다. 발해와 통일신라를 하나의 민족으로 서술한 교과서의 민족주의는 운명공동체로서 민족을 강조한다. 삼국통일을 한반도 내의 고대 사회 기반의 해체와 균질적 통합이 이루어지는 정치적 계기가 마련된 사건으로 볼 수도 있지만 민족의 통합의 계기로만 바라보는 것도 같은 맥락이다.(임기환, 2013) 학생들은 안재홍이 말한 민족 형성 요소로 동일혈연체, 지역공동체, 운명공동체를 그대로 인식하고 있으며(서중석, 정현백, 2007) 민족은 위험에 처할 때, 필요할 때마다 많은 이들을 뭉치게 하는 힘이지만 다른 외부 문화를 수용하는데 방해가 된다고 생각하였다. 운명공동체로서 민족을 지나치게 강조하면 사회내부의 모순 구조를 극복해 가는 역사의 발전과정, 민족 공동체 의식의 형성과정을 제대로 드러내지 못한다. 한국사를 이해하는 데 있어 배타적 민족주의에서 벗어나기 위해서 민족과 신분, 지역, 계층의 문제, 공동체와 개인의 문제, 실존적 고민과 사회적 삶의 문제를 유기적으로 관련지어 인간의 보편가치를 실현하는 민주주의를 지향하는 민족주의를 지향해야 하고 다양성을 포용하는 새로운 형태로 나아가야 한다.(김한중 외, 2005)

라. 신분제: 제도에 구속되지 않는 개인

신분제의 동요는 역사에 긍정적, 부정적 영향을 미쳤을까와 성리학에 따른 직업차별을 어떻게 생각하는지 연이어 살펴보았다.

- 신분제 동요: 기존의 체계적이던 신분제가 흔들리면서 신분 이동이 쉬워지고 신분간 경계가 모호해져서 엄격한 신분제가 사라지는데 도움이 되었다. 역사의 흐름에 긍정적 영향을 미쳤다.(학습일기, 효원)
- 신분제 동요: 평등사회가 출현하는 계기가 되었다. (학습일기, 수빈)
- 신분제 동요: 실질적으로 신분을 상승한 양민들보다 하락한 양민들이 더 많았고 이로 인해 세금부담이 더 느는 등 사회의 혼란을 불러와서 부정적 영향을 미쳤다.(학습일기, 민정)
- 신분제 동요: 신분제 동요로 ...사회가 혼란스러워졌고 국민들의 삶이 더 피해해졌다. (학습일기, 미수)
- 직업차별: 직업들을 위와 아래로 나누는 기준이 불분명할뿐더러 백성들의 다수가 농민들이어서 농민들의 생활이 안정되어야 지배가 가능하고 정신노동인 사가 가장 우월하게 놓음으로써 자신들이 지배하는 것을 정당화시키는 것 뿐이라고 생각한다.(학습일기, 효원)
- 직업차별: 고려시대에는 상업이 발달해서 경제가 발전했는데 조선시대에는 상업을 천시해서 경제가 침체되었다.(학습일기, 다원)
- 직업차별: 조선이 망한 이유가 사농공상(위계)때문이라고 생각하고 서양처럼 상업을 발전시켰다면 강대국이 되었을 것이다. (학습일기, 민정)

신분제가 동요하고 붕괴되는 것이 평등의 가치가 실현되고 직업 선택의 자유가 생겼다고 본 학생은 평등한 사회는 신분 제도에 의해 사람의 범위를 제한하거나 나누어서는 안 된다는 사실을 알고 있었다. 반면 신분제의 동요는 국가 정책에 맞지 않고 사회 혼란을 불러 일으켜 백성들을 피해하게 했을 거라고 생각한 학생들이 많다. 신분제 동요가 긍정적이라고 판단한 학생은 평등으로 가는 과정으로, 부정적으로 보는 학생들은 사회불안을 조장하는 기준으로 보았다. 성리학에 의한 직업차별은 ‘사’가 중심이 되어 지배를 정당화하기 위한 수단이라고 생각한 학생, 직업을 개인의 능력이나 선호에 의해 선택하지 못한 상태에서 차별하는 것은 부당하다고 말한 학생이 있다. 그러나 많은 학생들은 당시 농업과 상업의 경중만을 생각하였다. 농민이 상인보다 인정받아 당시 식량문제를 해결할 수 있었고 나라 질서가 유지되었다고 생각하기도 하였고 상업을 중시하지 않아 경제발전이 이루어지지 못했다고 생각하기도 하였다. 신분제가 지배층 중심의 사회질서의 유지 수단이었고 지배층이 신분적 특권을 토대로 하층민을 지배해 나가던 질서가 흔들리고 추후에 농민층의 저항으로 와해되어 새로운 질서를 만들어진다는 것을 인식하지 못했다.

IV. 학생들의 반응으로 본 민주주의 역사수업의 가능성

학생들은 역사적 자료를 읽고 자신의 관점을 토대로 어느 입장을 대변할 것인가를 선택하는 토론과정을 통해 민주적인 절차를 익혀나갔다. 특히, 학생들은 역사 토론의 과정을 통해 기존의 하나의 해석만 담은 교과서와 달리 두 개의 해석을 보면서 신선한 충격, 놀라움을 경험하였고 역사는 여러 해석과 관점이 있다는 사실을 깨달았다. 또 표면적인 행동 안에 있는 본질적인 인간의 의도를 파악하는 힘도 배웠다. 자료를 찾아가는 중에 ‘이런 게 숨어있구나. 이런 걸 유추해내야 하는구나.’ 라는 생각을 하면서 역사적 사건의 본질을 파악하는데 까지 나아가고 있었다. 이런 과정은 탐맥락적으로 이루어지지 않았다. 세종이 무조건 백성을 위해서가 아니라 민본정치 차원에서 여러 행적을 이루었다는 것을 알았듯이 다양한 역사적 사례를 근거로 제시하면서 당시 상황과 과거인을 이해하는 기회를 가질 수 있었다. 이런 인지적 감정이입과 더불어 역사적 사건의 결과에 도덕적 판단을 내리고 과거의 사건을 오늘날에 적용해보는 정서적 감정이입인 관심(Caring)도

학생들의 반응에서 자주 보였다. 이런 반응은 현실 문제에 관심을 갖고 참여하고자 하는 의지로도 이어졌다. 교사가 제시한 토론주제가 오늘날에 미친 영향을 생각하도록 구성하기도 하였지만 토론을 하다보면 과거의 사건과 유사한 오늘날의 사례를 찾아 근거로 제시했기 때문이다. 예로 3·1운동 정신이 자유와 참여라고 한 학생은 오늘날 투표 저조를 지적하기도 하고 자유를 보장해주는 헌법이 지켜지지 않는 것에 안타까움을 드러내기도 하였다.

그렇다면 토론을 통해 학생들은 전근대사에 대한 민주주의의 담론을 어떻게 형성했을까? 학생들은 경제발전이나 영토 확장은 다수의 피지배층을 먼저 고려해야 하고 정치 지도자는 개인적인 이익보다 백성을 우선 생각하고 행동해야 한다고 생각하였다. 또 상업의 발전, 경제 발전은 강대국이 되는 길이라고 생각하였고 경제 성장이나 영토 확장은 당시에 성장이나 발전의 조건이라고 생각하였다. 학생들이 생각하는 민족주의는 영토, 혈통 중심이었고 국가의 안정과 사회 혼란을 막기 위해 신분제 동요를 통한 개인의 평등 실현은 유보하는 모습을 보이기도 했다. 사회가 변화하기 위한 첫 혼란을 어떻게 수용하는지가 평등 인식을 결정하였다. 이처럼 교사가 민주주의로 나가기 위한 전제조건이었던 민족과 국가중심의 사고, 발전사관에서는 벗어나지 못하고 교과서의 관점을 그대로 따라가는 경향을 보였다. 학생들은 민족주의, 국가의 발전에 대한 믿음은 긍정적으로 고정되어 있다. 민족주의는 학생들이 인식한 대로 우리가 한 민족임을 부각하여 민족 통합의 기제로 작동해왔다. 남북을 하나로 통일해야 하는 근거이며 민족 내부의 힘과 저력을 보여주면서도 외부에는 폐쇄적 배타성을 보여주고 있다. 민족사 형식의 역사가 갖는 가치를 지향하면서도 민족지상주의에 대한 비판적 논의를 참작하여 민족적 가치와 인류 보편적 가치를 아우르는 태도, 한 국가 구성원 내부에는 다양한 차이를 내장한 집단과 개인이 공존한다는 사실을 바탕으로 한 가치를 추구할 수 있도록 해야 한다.(김육훈, 2013)

이런 경험이 학생들에게 의미 있게 다가가기 위해서는 민주주의를 가치나 관점으로만 수용할 것이 아니라 구체적인 내용으로 설정해 줄 필요가 있다. 민주주의 사회의 주인이 되기를 바라는 교사의 바람대로 학생들은 민주주의를 긍정적으로 인식하였지만 교사가 말한 민주적 관점과 민족주의 관점이 충돌을 일으키는 경우 학생들은 기존의 민족주의 담론의 영향을 더 많이 받고 있었다. 요컨대, 국가중심, 지배층 중심, 영토, 혈통중심의 민족주의가 흐르는 교과서 서술에 익숙해 온 학생들이 민주적 토론주제를 접하더라도 충돌이 되는 부분들을 비판적으로 인식하지 못했다. 예로 동일한 학생이 신분제의 동요를 평등사회의 출현이라고 보면서도 성리학에 의한 직업 차별을 인정하는 모순적인 반응을 보였다는 것은 민주적 관점으로 역사적 사건을 대하지 못하고 있음을 보여준다. 또 당시 상황을 우선 고려한 학생들은 토론 찬반 과정에서 당시에는 그럴 수밖에 없었다는 교과서의 입장을 그대로 대변해 보여주었고, 민주적 관점으로 이해한 학생들은 사건의 결과를 민주적 기준으로 판단하려고 하였다. 이는 내용으로서 민주주의, 관점으로서 민주주의가 전근대 부분에는 들어가 있지 않기 때문이다.

학생들은 토론수업을 통해 민주적인 절차를 학습했다. 상대방의 의견을 들으며 설득하기도 하고 설득되기도 하면서 적극적으로 참여하는 자세를 배웠다. 그러나 민주주의를 주제로 역사수업을 의미 있게 하려면 토론과 같은 민주적 학습 절차, 민주적 가치를 수용하는 자세뿐만 아니라 민주주의 내용을 다룰 필요가 있다. 교사가 일 년 가까이 당당한 개인으로서 사회에 참여하기를 강조했지만 학생들은 민족과 국가 안에 개인을 위치시키는 사고에서 벗어나지는 못했다. 교사의 민주적 가치관을 충분히 인지하고 있었지만 교과서 내용과 교사의 말이 배치되는 경우 학생들은 교과서를 비판하면서도 둘 사이의 충돌된 지점을 찾아내지 못

하였다. 현재 민주주의는 교육과정에서 추구하는 인간상이고 역사목표이지만 교육과정상 내용요소, 학습방법, 학습방향이 일관성 있게 드러나지 않았다. 민주적인 인간을 지향하는 교육방향과 달리 깊이 있는 내용 체계가 빈약한 상태에서는 교사가 호소한대로 민주주의 수업을 하는 것은 무척 어려운 일이다.⁸⁾

교사가 역사 내용으로 민주주의를 제시한 것은 개항기의 고종과 보빙사로 미국을 다녀온 홍영식의 대화의 일부에서 처음 나온다. 우리나라에 민주주의가 언제 본격적으로 도입되었는가는 3가지 범주로 설명된다.⁹⁾ 해방 이후 미국과 소련이 주도했던 분단국가 형성과정에서 하나의 세트로 도입되었다고 보기도 하고 (최창집, 2013) 면면히 이어온 반봉건, 반식민, 반독재 투쟁을 통해 민주주의가 이어져 왔다고 보기도 한다. (안병욱, 2010) 그리고 우리나라에 민주적인 요소가 애초에 있다고 보는 입장도 있다. 전근대사 분야에서 일부 계층이나 집단에 한정된 점은 분명 있으나 민주주의적 요소를 발굴해 보는 것이 나름의 의미를 지닌다고 하였다.(황현정, 2014; 윤세병, 2014 ; 유병용, 2000) 민주주의로 역사수업을 하기 위해서는 현대사뿐 아니라 민주주의에 대한 진전된 연구를 통해 전근대사에서도 민주적 내용 요소를 발굴하거나 민주주의와 유사한 사례를 담아 역사 내용으로 전시대를 관통하게 할 필요가 있다. 민주주의가 서구에서 이식된 산물이 아니라 전통의 맥락이 작동하고 있고 다양한 역사적, 문화적 전통 속에서 전개되어 왔다는 점을 강조할 필요가 있다.(윤세병, 2014) 오랜 세월동안 다양한 형식의 인권적, 민주적 사상이나 관행, 제도가 존재하고 있음을 알고 이의 의의나 한계를 동시에 통찰할 수 있도록 하는 것은 가능하다.(김육훈, 2013)

V. 나가는 말

역사교육의 본령이 민족이나 국가의 구성원을 만드는 일이 아닌 학습자가 스스로 주체적인 민주주의 사회의 구성원으로 성장할 수 있도록 돕는 것이라면 민주주의 관점으로 본 역사수업은 학생들이 역사를 보는 다양한 관점을 키웠다는 점에서 의미가 있다. 교사는 역사 속 민주주의 관점을 키우기 위해 기존 역사교과서의 주류를 이루던 발전사관, 지배층 중심 사관, 국가와 민족중심 사관에서 벗어나는 것을 우선해야 한다고 생각하였다. 그래서 교재의 구성과 토론주제를 선정하는데 신중을 기하고 학생들에게 토론의 과정을 거치도록 하였다. 학생들은 지적인 용기, 정직함, 분별 있는 태도를 경험해나가면서 자신의 생각을 표현하고 입장을 정리하는 기회를 거쳤으며 이 과정에서 민주적인 절차와 태도를 갖추어갔다. 학생들은 멀리 있던 민주주의가 가까이 다가왔다고 표현하였다. 민주주의는 기본적으로 주권재민, 자유, 평등, 인간의 존엄성으로 분절적으로 언급하였으나 토론과정을 거치면서 이 가치를 위해 사회에 관심을 가지고 부당한 일을 바꾸는데 참여하는 마음까지 갖추어 가기 시작하였다. 이는 토론의 과정에서 느낀 바이기도 하지만 교사의 토론과제도 한 몫을 하였다. 즉 과거의 사건을 오늘날에 적용할 수 있을까라는 문제의식을 제시하기에 학생들은 과거의 상황을 현재의 문제와 연결, 적용하였다. 구체적인 논거를 찾아야 하는 토론의 장치가 있어 현재주의에 빠져들지도 않았다.

8) 교사는 민주주의 수업을 위한 내용을 직접 찾아야 하는 어려움을 호소하였다. 여러 역사책과 사료를 찾아내어 워크시트를 구성하는 데까지 시간과 노력이 많이 걸린다고 하였다. <교사 2차 면담>

9)한상구는 역사문제연구소 특강에서 한국 민주주의 기원을 3가지로 밝혔다.(역사문제연구소, <http://www.kistory.or.kr>)

교사가 전근대사의 민주적 요소로 들었던 국가, 민족 중심 사관, 지배층 중심 사관, 발전사관에 대한 학생들의 반응을 분석해볼 때 학생들은 백성을 중심으로 역사를 바라보기 위해 노력하였다. 훌륭한 지도자, 지배층의 자질은 백성을 위하고 있는가를 중심으로 의견을 제시하였다. 신분제 동요는 평등으로 가는 과정으로 인식하기도 하였으나 여전히 신분제 동요나 다양한 의견이 속출하는 것은 사회혼란과 국가 발전에 도움이 되지 않는다고 생각하고 민족을 혈통과 영토 중심의 운명공동체로 파악했다. 교사가 말한 주체적인 개인이 주인이 되는 민주사회를 구성하기 위한 수업을 위해서는 민족주의 담론과 같이 교과서와 사회전체에 흐르는 담론의 전환이 필요하다. 민주적인 수업방식이나 절차뿐 아니라 교육과정과 교과서의 서술 방향도 전환도 필요하다. 민주주의는 데모스가 어떻게 권력을 차지하는가의 문제라기보다 우리가 어떻게 데모스를 이룰 수 있는가를 고민한다면, 그리고 민주화는 자격이나 조건, 척도를 넘어 다양한 존재들이 연대하고 자기에게 부여한 형상을 넘어 공동의 삶, 연대의 삶을 구축하는 것이어야 한다(고병권, 2011) 역사수업도 이러한 관점과 내용요소, 수업방식이 일관된 모습으로 흘러가야 할 듯하다.

< 참고 문헌 >

- 강선주(2014). 초, 중, 고등학생이 구성하는 역사담론과 추구하는 역사의식, **역사교육연구**,19, 51-111.
- 강정인(2000). 민주주의 한국적 수용: 서구중심주의에 비쳐진 한국의 민주화, **한국정치학보**,34(2), 69-86.
- 강화정(2014). 고등학생의 민주주의 이해 양상-5·16과 5·18을 중심으로, **역사와 세계**,45, 233-270.
- 고병권(2011). **민주주의는 무엇인가**, 서울: 그린비.
- 김정인(2013). 민주주의 눈으로 본 역사학, **역사교육**,126, 341-369.
- 김종훈 외(2003). **고등학교 역사교과서 민주화운동 관련 서술 분석**, 민주화운동기념사업회.
- 김유훈(2013). 민주공화국의 시민을 기르는 역사교육 시론, **역사교육연구**,18, 197-237.
- 김한중(2013). 다원적 관점의 역사이해와 역사교육, **역사교육연구**,8, 229-261.
- _____(2007). **역사수업의 원리**, 서울:책과함께.
- _____(2005). **한국근현대사 교육론**, 서울:선인.
- 김형철, 이승원(2013). 아시아 민주주의 지표를 통해 본 한국 민주주의, **생명연구**,27, 35-82.
- 마인섭, 이희옥(2014). 아시아에서의 ‘좋은 민주주의 모색: 개념과 평가, **비교민주주의 연구**,10(1), 5-31.
- 방지원(2014). 역사수업원리로서 감정이입적 역사이해의 재개념화 필요성과 방향의 모색, **역사교육연구**,20, 7-48.
- 서중석, 정현백(2007). **민족주의와 역사교육**, 서울:선인.
- 손애리(2012). 조선시대 왕의 이중적 재현: 인조대를 중심으로, **한국학연구**,40, 39-118.
- 손호철(2003). 민주화 운동, 민주화, 민주주의-개념과 한국적 특성을 중심으로-, **한국과 국제정치**,19(4), 1-29.
- 송상현(2012). 역사교과에서 역사교과서 성격 규정 문제, **사회과교육**,51(2), 27-39.
- 안병옥 외(2010). **한국민주화운동의 성격과 논리**, 서울:선인.
- 엄찬호(2011). 고지도를 통해 본 한, 중, 일 경계인식의 변화, **한일관계사연구**,39, 3-36.
- 유병용(2000). 전통사상과 현대사회-민본주의와 현대 시민사회론을 중심으로, **한국정치외교사논총**,22(1),147-174.
- 윤세병(2014). 세계사 교육의 내용선정 기준으로서 민주주의-중국사를 중심으로-, **역사교육연구**,20, 89-128.
- 이부호(2010). 제1차-제7차 교육과정기 국사교과서에 나타난 고대 영토사 인식의 변화, **한국고대사탐구**, 4, 225-267.
- 이해영(2014). 역사의식조사로 본 학생들의 가치판단 양상, **역사교육**,113, 131-166.
- _____(2014). 학생들의 역사적 중요성에 대한 인식, **역사교육연구**,20, 425-459.
- _____(2014). 2013년 학생들의 역사 이해 조사 결과 발표, **역사와 교육**,9, 78-115.
- 임기환 외(2013). **역사학의 성과와 역사교육의 방향**, 서울: 책과함께.
- 최장근(2008). 한일 양국의 영토인식 형성과 교과서 연구: 일본의 「영토확장주의론」과 한국의 「고유영토 수복주의론」에 관한 고찰, **동북아문화연구**,15, 99-119.
- 최창집(2010). **민주화 이후 민주주의**, 서울: 후마니타스.
- 황현정(2014). 민주주의 요소로 본 역사교육 내용선정 원리, **역사교육연구**, 20, 49-88.
- 로버트 프리먼 버즈 저, 김혜성 옮김(2007). **민주시민의 도덕**, 파주: 나남.
- 존 설리번 지음, 현일철 외 옮김(2013). **세 학급이 들려주는 창조적 집단지성학습**, 씨아이알.
- Lampert, M(1990). When the Problem Is Not the Question and the Solution Is Not the answer: Mathematical Knowledge and Teaching. *American Educational Research Journal*27(1), 29-63.