

한국 초등학생의 일본 재인식에 관한 연구 관계적·이성적 인식에 근거한 프로젝트 학습을 사례로

김종성

히로시마대학교 박사과정(연구생)

I. 글로벌 시대의 시민성교육

최근, 한일관계가 급속히 악화되고 있다. 상대국의 보수화에 대한 반동인 것일까? 한국과 일본 모두가 서로에 대한 마음을 닫고 있다. 그러나 이러한 현상은 역사, 특히 일본에 의한 식민지배의 역사를 배운 후의 한국의 초등학교 교실에서는 드문 일이 아니다. 역사를 가르치는 교사는 알게 모르게 자신의 감정을 이입하여 해당 부분의 수업을 진행하고, 이 감정은 애국주의라는 형태로 학생들에게 전달된다. 감정에 기반을 둔 애국주의는 편견을 만들어내며 이는 상대국에 대한 바른 인식을 어렵게 한다.

이러한 상황은 사회과가 지향하는 교과 목표와 일치한다고 할 수 있을까? 2009년 개정 교육과정이 목표로 내세우고 있는 ‘사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 민주시민을 기르는 것(교육부, 2009)’은 고사하고 오히려 반대 방향으로 나아가고 있는 것은 아닐까? ‘글로벌시대에 필요한 국제이해는 무엇인가’(주은용·정은교, 2014), 특히 ‘편견이나 감정적 반응으로 범벅이 된 한일관계에 필요한 국제이해는 무엇인가’를 물어야 하는 이유가 바로 여기에 있다.

뱅크스(Banks et al., 2006)가 제시한 글로벌 시대의 시민성교육에 필요한 열 개의 개념 중에서 편견과 애국주의를 둘러싼 이론은 한일관계를 생각하는 데에 도움이 된다. 편견은 집단주의나 집단 간의 대립에서 생겨나는 것으로, 집단의 입장에 근거하여 상대를 판단하거나 미워하는 것을 의미한다(Banks et al., 2006: 54). 집단의 단위를 국가로 설정하면 편견과 애국주의의 관계가 보이게 된다. 뱅크스는 애국주의가 민주주의를 인식할 때 빼놓을 수 없는 사회적 책임이나 민주주의의 정신을 강화하는 것으로 주장하며 그 중요성을 기술하였다. 한편, 그는 민주주의의 이름하에 불관용이나 자유의 제한 등이 행해질 가능성 또한 지적하며 자신과의 차이를 인정하고 이치에 맞는 애국주의, 즉 ‘비판적 애국주의’의 필요성을 역설했다. 글로벌 시대의 국제이해는 ‘비판적 애국주의’에 근거하여 편견을 배제하고자 하는 노력이 요청된다고 할 수 있겠다.

지금까지 한국에서 일본 재인식에 관한 연구는 ‘일본 알기’에 초점을 맞춰 일본을 즐겁게 인식하는 활동이나 일본에 대한 상세하고 재미있는 설명이 행해지는 정도에 그쳤다(안준모, 2005; 김영식, 1997). 이에 본연구는 ‘비판적 애국주의’와 ‘관계’라는 측면에 초점을 맞추어 일본에 대한 감정적 인식을 이성적 인식으로, 또한 표면적 인식을 관계적 인식으로 전환하는 것을 목적으로 한다. 이를 통하여 ‘관계적·이성적 인식에 기반한 일본재인식 수업은 어떻게 계획·실천되어 어떠한 인식의 변화를 가져오는가?’라는

질문에 대한 하나의 답을 제시하고자 한다.

II. 연구방법과 연구대상

본 연구는 연구방법으로서 액션리서치(Action Research)를 활용하였다. 가설에 근거하여 개발한 단원을 교실에서 적용하고, 그 가설 및 가설의 뒤에 존재하는 이론을 검증하는 것에 액션리서치가 적절하다고 판단했기 때문이다. 본연구의 흐름을 정리하면 표1과 같이 정리하는 것이 가능하다. 연구대상으로는 서울시 소재의 B초등학교 6학년 28명 중, 수업에 마지막까지 참가한 25명의 학생을 설정했다. 분석에 활용한 자료는 수업자의 수업일지, 수업계획 및 실제 수업 영상, 학생들의 학습지 및 감상문이다. 수업은 학교의 허가를 얻어 11월 10일부터 13일에 걸쳐 창의적 체험학습시간(총 6시간)에 행해졌다.

<표 II-1> 본연구의 흐름

단계	본연구에의 적용
문제의 설정	한국의 초등학생들이 일본에 대해 감정적·표면적으로 인식하는 것은 세계시민성을 기르는 것에 방해가 된다.
예비조사	불필요하다. 본연구의 근거에 깔려있는 문제의식에서 예비조사는 이미 완료된 상태라고 할 수 있다. 다시 확인하기 위해 단원의 첫 시간에 사전조사를 계획하였다.
가설의 설정	일본의 교과서에서 다루지고 있는 한국의 내용을 분석·평가하고, 보다 좋은 교과서로 재구성하는 프로젝트를 통해 일본에 대하여 이성적·관계적 인식을 갖을 수 있다. 1. 타자의 시선을 알게 되는 것에 의하여 타자에의 호기심 유발 및 자신의 메타인지가 가능하다. 2. 타자에게 제안하는 것을 통하여 타자와 자신과의 관계를 생각하게 된다.
계획의 실천	교과서 재구성 프로젝트를 실천한다. 1. 일본 교과서를 분석·평가 2. 일본의 학생들이 한국을 보다 제대로 인식할 수 있는 교과서를 재구성·제안
결과의 검증	사전조사, 수업 중의 학생들과 교사의 발언, 학생들의 활동지, 사후조사에 근거하여 위에 기술한 가설을 검증한다.
보고	학회발표 및 논문투고를 통하여 의견교환 및 인식의 공유를 시도한다.

(사노(佐野, 2000)에 근거하여 발표자 작성)

III. 수업단원 : 일본의 친구들에게 새로운 교과서를 제안해보자!

일본을 재인식하기 위한 구체적 방법으로서 수업단원의 개발과 그의 실천을 계획했다. 단원은 일본의 초등학교 사회과 교과서¹⁾에 있어 한국과 관련된 내용(6학년의 국제이해에 관련된 내용)을 한국의 학생들이 분석·평가하여 일본의 학생들이 한국에 대해 보다 바르게 인식할 수 있는 교과서를 제안하는 프로젝트 형식으로 설계되었다.

1) 일본의 초등사회과 교과서는 2014년 현재 12종이 존재한다. 본연구에서는 그 중에서 가장 점유율이 높은 도쿄서적(東京書籍)의 최신판(2015년 발매예정)을 사용하기로 하였다.

1. 단위개발의 가설

개발된 수업단원의 가설은 ‘타자’와 ‘자기’, 그리고 그들의 상호관계에 기반을 두고 있다. 야마우치(山内, 2012)에 따르면 국제이해교육에 있어서의 궁극적인 목표는 타자이해를 통하여 자기이해를 꾀하는 데에 있다(山内, 2012: 2). 타국을 이해하는 것, 즉 타자를 인식하는 것으로 자신과의 공통점과 차이점을 발견하고, 자기의 상대화를 시도할 수 있다는 것이다. 본연구에서는 여기에서 한 걸음 더 나아가 ‘타자의 시선에 의한 자기의 메타인지’와 ‘타자의 변화에의 바람과 희망’이라는 측면을 다루고자 한다.

자기가 타자에 대한 인식을 갖듯이 타자 역시 자기에 대한 어떠한 형태의 인식을 갖는다. 지금까지는 자기가 타자를 어떻게 인식할 것인가에 관한 학습제안이 주를 이루어 왔다. 하지만, 그것은 타자와의 대화가 빠진, 다시 말해 자기로부터 타자로의 일방적인 대화였다. 여기에 타자의 시선을 고려하여 자기와 타자의 대화를 꾀해야 하는 이유가 있다.

‘타자가 자기를 어떻게 보고 있는가’, 또 ‘어떻게 자기와의 관계를 설정하고 있는가’를 분석하는 것은 타자에 대한 호기심의 촉진이나 자기의 메타인지에 도움이 된다. 자기에 대하여 신기하다고 생각하는 타자의 시선의 뒤에는 자기와의 ‘다름’이 존재한다. ‘왜 나에 대해 이렇게 인식하고 있는 것일까?’라는 의문에서 시작하는 호기심은, 단순히 ‘타자가 알고 싶다’라는 표면적 호기심 보다 의미가 있다. 이 논리는 자기의 메타인지에도 적용된다. 타자의 시선은 자기에 대한 메타인지를 보다 풍부하게 한다. 이러한 논리의 배경에는 ‘관계’라는 개념이 존재한다. 자기에서부터의 일방적인 관계가 아닌 타자와의 상호작용에 근거한 ‘관계’가 중요한 개념으로서 다루지게 된다.

그런데 타자의 시선이 항상 옳은 것이라고는 할 수 없다. 타자의 시선을 분석·평가하여 보다 바른 ‘자기상(自己像)’을 전하고자 하는 것은 양자의 관계를 보다 깊게 한다. 타자에게 갖게 하고 싶은 자기상을 제안하는 것으로 자기에 대한 인식이 깊어지는 것은 물론 타자에 대한 관계에의 욕구도 깊어지게 된다. 위의 논의를 기초로 본연구의 가설을 세운다면 ‘일본의 교과서 속에 다루지고 있는 한국의 내용을 분석·평가하여 보다 좋은 교과서를 제안하는 프로젝트를 통하여 일본에 대한 재인식이 가능하다’가 될 것이다.

2. 단원의 개요

일본에 대한 이성적·관계적 인식을 육성하기 위하여 프로젝트형 단위 ‘일본의 친구들에게 새로운 교과서를 제안해보자!’를 개발하였다. 단원의 목표는 ‘일본의 교과서에 설명되어 있는 한국의 내용을 분석·평가하여 일본의 학생들이 한국을 보다 바르게 인식할 수 있는 교과서를 제안할 수 있다’이다. 총 6시간으로 구성되었으나 분석·평가나 재구성 등의 관련성이 높은 단위수업은 연속하여 편성하였다. 단원의 개요를 정리하면 표2와 같이 나타낼 수 있다.

〈표 III-1〉 단위 ‘일본의 친구들에게 새로운 교과서를 제안해보자!’의 개요(발표자 작성)

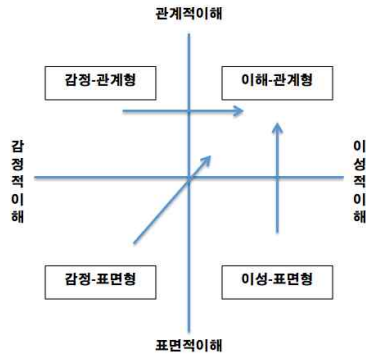
시수	수업목표	학습활동
1차시	일본에 대한 감정적·표면적인식에 문제의	1. 다섯 고개: 생활 속의 일본문화를 알아보는 활

(11월10일)	식을 갖고, 이성적·관계적인식이 필요하다는 것을 알 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 등을 통해 일본에 대한 호기심을 갖는다. 2. 활동1 ‘일본은 ~한 나라다’ : 일본에 대한 개인의 생각을 포스트잇(세 장에 세 문장)에 적는다. 3. 활동2 생각의 공유: 도화지에 포스트잇을 붙이며 모둠 및 반 전체의 일본에 대한 인식을 모은다. 4. 활동3 ‘문제의 발견’ : 활동1과 활동2의 결과가 감정적·표면적이라는 사실을 지적하고 감정적·이성적 인식이 필요성을 공유한다. 5. 프로젝트의 개요를 소개한다.
2차시 (11월11일)	일본의 교과서를 분석하여 각 단락의 중심 내용을 찾고 그를 자기 나름의 기준으로 분류할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 1. 주제 찾기: 단락별 주제를 찾는다. 2. 분석내용의 분류: 교과서에 다뤄진 한국의 내용을 자기 나름의 기준을 세워 분류한다. 3. 한국의 ‘관계’를 소개한 내용 찾기: 일본 교과서 속에 나타난 한국 관련 내용을 찾는다.
3-4차시 (11월12일)	교과서를 다시 분석·평가하여 재구성을 위한 계획을 세울 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 1. 교과서의 분석·평가: 개인별로 분석·평가한다. 2. 결과의 공유: 모둠별로 분석·평가한다. 3. 재구성의 틀 결정: 반 전체가 틀을 결정한다.
5-6차시 (11월13일)	새로운 틀과 조사해온 내용에 근거하여 새로운 교과서를 만들 수 있다. 또한, 프로젝트를 통하여 느끼거나 알게 된 것을 감상문으로 정리하여 표현할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 1. 과제를 공유하고 재구성 계획을 세운다. 2. 계획에 근거해 교과서를 재구성한다. 3. 다른 모둠의 교과서를 보고 보다 나은 교과서가 될 수 있도록 피드백을 한다. 4. 최종판 교과서 제출한다. 5. 프로젝트를 통해 배운 것, 느낀 것을 감상문에 적는다.

IV. 일본에 대한 인식의 변화

1. 사전조사

1차시에 진행된 ‘일본은 ~한 나라다’ 라는 활동은 사전조사의 성격을 갖는다. 결과는 전체적으로 감정적·표면적 인식이 대다수를 차지하는 것으로 나타났다. 타국을 인식한다는 문맥 하에 ‘감정’의 반대에 ‘이성’을, ‘표면’의 반대에 ‘관계’를 설정하고 ‘감정-이성’을 횡축으로, ‘표면-관계’를 종축으로 학생들의 답변을 정리할 수 있었다. 그 결과, 학생들의 일본에 대한 인식을 ‘감정-표면형’, ‘감정-관계형’, ‘이성-표면형’, ‘이성-관계형’으로 유형화할 수 있었다.



〈그림 IV-1〉. 한국 학생들의 일본에 대한 인식의 유형(발표자 작성)

자국에 대한 인식이라고도 할 수 있는 애국주의는 타국과의 관계를 어떻게 설정하는가에 따라 그 의미가 달라진다. 뱅크스(Banks et al., 2006)가 제안한 ‘비판적 애국주의’는 다양한 장면에서 타국과의 차이가 존재할 수 있음을 전제하고, 서로의 차이를 인정하며 이성적으로 타국에 접근하는 태도를 의미한다 (Banks et al., 2006; 66-67). ‘비판적 애국주의’의 관점에 입각하여 글로벌 시대에 요구되는 국제인식을 생각해보는다면 ‘감정에서 이성’으로, ‘표면에서 관계’로 나아가야 할 것이다. 그림1에 그려진 모든 화살표가 모두 ‘이성-관계형’으로 향하고 있는 것은 이러한 이유에서이다.

학생들은 일본에 대한 인식을 세 문장씩 적었다. 학생들의 문장을 코딩할 때 ‘욕심’이나 ‘뻔뻔한’ 등 직접적으로 감정을 언급한 것은 물론, ‘침략국’, ‘사냥꾼’ 등 간접적으로 감정을 표현한 문장도 감정의 범주로 분류하였다. 또한, 한국과 함께 일본을 언급한 문장은 관계의 범주로 분류하였다. 이와 같이 각 문장은 네 개의 유형으로 분류되었고 각 개인은 자신이 적은 문장 유형의 백분율에 기초하여 그림1 안에 배치되었다. 결과는 ‘이성-표면형’이 18명(72%), ‘감정-관계형’이 6명(24%), ‘관계-이성형’이 1명(4%), ‘감정-표면형’은 없었다. 일본에 대한 단편적 인식을 나타는 학생들이 많았으며, 감정적 인식을 나타낸 학생도 적지 않았다.

그러나 감정적인 표현을 하나라도 제시한 학생들을 세어보면 이야기는 달라진다. ‘이성-표면형’이 ‘감정-관계형’보다 많이 나온 이유로, 감정적 인식을 하나로 묶어 정리하고, 다른 문장에는 자신이 알고 있는 일본에 대한 지식을 적은 학생들의 존재를 생각해볼 수 있기 때문이다. 25명의 학생 중 14명(56%)의 학생이 일본에 대한 감정적 인식을 나타내었다. 이는 전체의 반 이상을 차지하는 것이며, 이는 일본에 대한 학생들의 반감이 상당하다는 것을 알려준다.

보다 구체적으로 살펴보면 ‘이성-표면형’에는 일본에 대한 단편적인 지식을 기술한 문장이 많았다. ‘만화의 천국’, ‘생선이 맛있는’, ‘자연재해가 많다’ 등의 문장들이 여기에 해당한다. 이들은 한국과의 관계가 들어있지 않은 정보를 백과사전식으로 나열해 놓았을 뿐이다. 학생들의 의견을 보다 명확히 하기 위해 영역간의 경계에 존재한다고 생각되는 문장은 학생들에게 문장을 적은 의향을 묻는 것으로 그 의미를 확정했다. 예를 들어, ‘만화의 천국이라는 문장은 일본에 대한 어떤 이미지에서부터 적은 건가요?’라고 물었을 때 ‘그건 아니고 그냥 그렇다고 생각해서 적은거예요’라는 답을 통해, ‘감정’이 아니라 ‘이성’이라고 판단했다.

‘감정-관계형’에는 역사의 문제에 원인을 둔 문장이 많았다. ‘일본에 의해 식민지배를 당했기 때문에’, ‘전쟁에 대해 사과하지 않으니까’, ‘독도를 자기 나라라고 주장하니까’ 등이 그 대표적인 예이다. 양국의 역사에 관련된 문제나 한일관계의 악화라는 사실이 학생들의 일본에 대한 인식에 영향을 미치고 있다고 생각된다. 역사적 관계나 오늘날 다양한 논쟁관계에 놓여있다는 점에서 ‘관계’를, 학생들이 적은 문장에서 파악할 수 있는 뉘앙스에 근거하여 ‘감정’을 확정하였다.

2. 인식의 변화

프로젝트가 끝나고 학생들은 감상문을 작성했다. 이 감상문은 사후조사로서의 성격을 갖는다. 반성문을 코딩한 결과 수업을 통하여 이성적·관계적 인식이 형성된 학생이 11명(44%), 다소 형성된 학생이 13명(52%), 변화가 없었던 학생이 1명(4%)이었다. 인식의 변화과정을 설명하기 위해 ‘타자의 시선에서 배우기’, ‘메타인지’, ‘타자에의 바람과 희망’이라는 세 개의 차원을 설정하였다. 각 차원은 수업 전반에 걸쳐 작용하지만 특히 부각되는 차시를 표현하여 그림2에 제시하였다.



〈그림 IV-2〉 인식의 변화 과정(발표자 작성)

가. 차원1 : 타자의 시선에서 배우기

타국을 인식할 때 그 나라에 관한 정보를 획득하는 것은 당연하다. 하지만 여기서 중요한 것은 정보를 획득하고자 하는 경위이다. 타국과의 관계에서 시작되는 관심은 단순히 타국에 대해 알고 싶어 하는 관심보다 깊이가 있다. 교과서가 만들어진 배경을 읽는 것에 의해 학생들은 일본에 대한 정보를 획득하는 것이 가능했다. ‘왜 우리나라를 이와 같이 보고 있는 것일까’에서 시작되는 타자에의 호기심은 2차시에 진행된 각 단락별 주제 찾기에 의해 촉진되었다.

학생 : (교과서를 읽는다) 한국의 학교에서는 3월에 입학식이 열립니다.

교사 : 일본의 아이들은 한국에서 3월에 입학식이 열리는 것을 배우고 있구나. 일본의 경우는 어떨까?

학생 : 3월이 아닐 것 같아요.

(수업영상에서 발췌하여 발표자 작성)

수업자는 단순히 교과서를 읽는 것이 아니라 교과서의 행간을 읽도록 지도하였다. 교과서의 뒷면을 읽는 활동을 통해 학생들의 호기심은 더욱 강화되었고 이는 학생들의 감상문을 통해서도 확인할 수 있었다.

학생 A : 이번 수업을 배우기 전까지는 일본에 대해서 잘 모르고 약간 꺼려하고 싫어하는 것이 마음 곳곳에 있었는데…이번 수업을 하니까 일본에 대해 호기심이 생기고….

학생 D : …평소에 관심 없었던 한국과 일본의 관계에 대해 생각해 볼 수 있었고….

학생 K : 이 수업을 함으로써 일본의 겉모습 말고 속모습이 어떤지 알게 되었다.

(감상문에서 발췌하여 발표자 작성)

교과서의 뒷면을 읽는 것뿐만 아니라, 교과서에 나와 있는 서술을 보고 타자의 시선으로부터 배우는 경우도 있었다.

학생 R : …일본 교과서에 우리나라에 대해서 아주 나쁘게 써 놨을 줄 알았는데…전혀 그렇지 않았다.

학생 W : 일본이 우리나라에 대해 배울 때, 우리나라에 대한 단점만 볼 줄 알았는데, 우리나라에 대한 장점을 많이 써주어서 놀라웠다.

(감상문에서 발췌하여 발표자 작성)

자신의 예상과는 다른, 즉 ‘한국에 대해 나쁜 이야기만 써놨겠지’ 라고 생각한 학생들은 일본이 한국에 대해 성실하게 배우고 있다는 사실에 놀라움을 표했다. 일본에 대한 감정적 인식으로부터 생겨난 근거 없는 공상이 실제로 학생들에게 영향을 미치고 있다고 생각된다. 타자로부터의 시선을 활용하여 타자와의 대화를 피하는 것에 의해 학생들의 인식이 감정에서 이성으로, 표면에서 관계로 변화한 것이 확인되었다.

나. 자원2: 메타인지

일본 교과서의 분석·평가 작업을 통하여, 학생들은 일본에 대해 새로운 정보를 획득뿐만 아니라, 일본에 대한 인식까지 변화시켰다. 이는 일본에 대한 한국 학생들의 메타인지라고 할 수 있겠다.

학생 B : 우리나라와 매우 가까운 나라인데도 일본을 잘 모르고 있다고 느꼈고….

학생 G : 일본 사람들 중에 나쁜 사람들만 있는 것은 아니라고 느꼈고….

학생 T : 이 프로젝트를 시작하기 전에는 일본에 대한 나쁜 이미지만이 일본에 대한 생각이었지만…꼭 일본이 나쁜 것만은 아니었고, 일본도 우리에게 대해 그렇게 생각한다는 것을 알게 되었다.

(감상문에서 발췌하여 발표자 작성)

위의 감상은 표면적(학생 B)이며 감정에 근거한(학생 G, T) 인식이 어떻게 변화되었는지를 설명해주고 있다. 침략이나 독도 문제에서 생겨난 일본에 대한 반감이 과도하게 일반화로 이어져, 일본전체의 인식이 나쁘게 되

어버린 것이다. 이 프로젝트를 통하여 자신을 메타인지하는 기회를 얻게 된 것에 의하여 학생들의 인식이 변화했다고 할 수 있다.

<표 IV-1>신구 교과서의 주제 비교(발표자 작성)

구 교과서	신 교과서
한국의 생활양식	한일교류의 역사
한국의 고유문화	한국의 의식주
한일교류	한국의 고유문화
한국의 산업발전	한국의 발전과 최근 한일교류
남북통일	양국에 있어 남겨진 문제들

특히, 구 교과서와 학생들이 제시한 신 교과서를 비교하는 것에 의해 메타인지의 장면을 보다 명확하게 살펴볼 수 있다. 구 교과서에 비해 학생들이 제시한 신 교과서는 ‘관계’에 근거하여 스토리를 작성하였으며, 또한 각 주제별로 관계를 생각할 수 있는 소재를 활용하였다. 이러한 구조는 일본 학생들이 ‘관계’에 기반하여 한일관계를 생각하기를 바라는 의도를 반영한 결과이다. 이와 같이 제안자는 제안 수용자를 생각하지 않으면 안 된다. 즉, 교과서를 새롭게 만들어 제안하는 것에 의해, 일본에 대해 한 번 더 생각할 수 있는 기회를 얻게 된 한국 학생들은 일본에 대해 메타인지할 수 있었다고 생각된다.

이와 같이 타자의 시선에서부터 배우는 것은 타자에 대한 메타인지뿐만 아니라 자기에 대한 메타인지에도 연결된다. 일본의 학생들이 배우는 한국의 내용으로부터, 또 한국에 대해 바르게 전달하기 위해 교과서를 재구성 하는 것으로 부터 자기를 메타인지 하는 것이 가능했다.

학생 C : 한국에 대해서는 많은 것을 느낀 것 같다. 한국에 대해서 잘 몰랐다는게 후회스럽지만 다시 한 번 한국에 대해 더 자세히 알게 되었다.

(감상문에서 발췌하여 발표자 작성)

자기에 대해 바르게 인식해주시기를 바라고 위해서는, 자기에 대해 생각해보는 기회를 갖지 않으면 안 된다. 한국에 대해 일본 학생들이 바르게 인식할 수 있도록 하기 위해 학생 C는 자국상에 대한 고민, 즉 무엇이 진짜 한국다운 것인가에 대해 생각했다. 이는 한일관계를 생각하는 데에 있어서 필요한 한국상을 설정하려는 노력에서 생겨난 메타인지라고 할 수 있겠다. 이뿐만 아니라 일본을 판단하는 기준에 대한 메타인지도 행해졌다.

학생 E : 독도에 대해 조사하면서 일본도 이런 논리적인 근거가 있어서 독도가 자기 땅이라고 주장하는구나 하고 생각했다. 일본이 그냥 우겨대는 것이 아니었던 것이다.

학생 H : 나는 일본이 우리나라 독도를 무작정 빼앗으려고 하는 것이 아니라는 것도 알았다. 그래서 우리나라도...구체적인 이유를 들어 발표해야 한다는 것을 알았다.

학생 P : 일본이 독도가 자기네 땅이라고 주장하는 것은 정말 어이없는 일이라서 일본 사람들도 싫어하고 일본도 싫어했는데 이 프로젝트를 통해 일본 사람들이 교육을 그렇게 받고 있다는 것에 대해 알게 되어 일본 사람들을 미워하지 않게 되었다.

(감상문에서 발췌하여 발표자 작성)

역사적 문제나 영토문제는 학생들의 일본에 대한 인식을 감정적으로 만드는 원인이라고 할 수 있다. 이 문제를 어떻게 다루느냐는 수업자도 수업 전반에 걸쳐 고민한 부분이다. ‘과거를 어떻게 다루는 것이 좋은 것일까’, ‘미래지향적인 국제인식을 위해 역사나 논쟁은 어떻게 다루어야 하는가’ 등이 수업 일지에 나타는 교사의 고민이었다. 이러한 고민에 대하여 4차시의 한 장면에서 교사와 학생의 의미 있는 대화가 이루어졌다.

학생 K : 독도가 우리 영토라고 (교과서에) 넣어도 되지 않아?

학생 M : 그러면 쓸 수 없는 거 아니야?

학생 K : 선생님 독도 문제 넣어도 되요?

교사 : 프로젝트의 목적을 생각해보자. 한국에 대해 바르게 전달하는 것, 관계를 생각하는 것이었지? 그 내용을 넣어도 좋을 것 같아. 하지만, 목적을 생각하면서 제안하려면 어떻게 적어야 할지 생각해 보자.

(수업영상에서 발췌하여 발표자 작성)

학생들은 역사문제나 영토문제를 교과서에서 다루고 싶어 했다. 수업자는 고민 끝에 진짜 한국을 전달하기 위해서는 그러한 문제가 있다는 것도 무시할 수 없다고 판단했다. 해당 내용을 포함하기로 결정한 후에는 문제를 어떻게 다루어야 하는가에 대한 논의가 있었다. 이 논의를 바탕으로 2조는 ‘한국과 일본의 논쟁’이라는 주제로 새로운 교과서를 제안했다.

여기에는 독도를 둘러싼 논쟁과 그 논쟁에 대한 각국의 주장 및 근거가 소개되어 있었다. 자신의 주장의 절대화가 아닌 상대화를 통하여 이 문제를 보다 객관적으로 문제를 해결하고자 하는 노력이 표현되어 있다(草原, 2014; 남호엽, 2011). 학생들은 제안 수용자인 일본의 입장을 생각하며, 즉 관계를 기반으로 하는 인식 위에 이와 같은 제안을 하였다고 생각된다. 관계를 기반으로 하는 인식에는 항상 둘 이상의 주체가 존재한다. 타자의 시선에 의해 자기의 판단기준을 객관적으로 반성하는 것이 가능하다. 다시 말해, 타자의 시선에 의한 자기의 메타인지가 가능하다는 것이다.

다. 자원3: 타자에의 바람과 희망

타자의 시선에서 배우고 자기를 메타인지하는 것이 가능했던 학생들은, 새로운 교과서를 재구성할 때 다음과 같은 바람을 담았다고 생각된다.

학생 H : 아직도 일본을 나쁜 관점으로 바라보는 사람들이 많은데, 사실 그렇게 미워할 필요가 없다는 것을 많은 사람들이 알았으면 좋겠다.

학생 S : 우리가 열심히 노력하여 만든 교과서로 일본 친구들도 가지고 있을지도 모르는 한국에 대한 편견을 버리게 되었으면 좋겠다.

학생 B : ...독도 같은 문제가 아니라면 전혀 문제 없이 친해질 수 있을 것 같다.

학생 W : 일본이 얼른 자신들이 지은 행위에 대해 사죄했으면 좋겠다. 만약 일본이 그렇게 사죄를 한다면 보다 더 좋은 관계를 맺을 수 있을 것 같다.

(감상문에서 발췌하여 발표자 작성)

타자에의 바람과 희망은 관계적 인식에 기초하여 타자와 자기의 관계를 이성적으로 생각한 결과 나타나게 된 것으로 생각된다. 여기서 상정되는 타자에 대한 바람은 일본에 대한 감정적 인식에 바탕을 둔 국내 타집단에 대한 바람(학생 H)과 한일관계의 개선에 대한 희망(학생 S, B, W)으로 나눌 수 있다. 또, 한일관계의 개선은 다시 무조건적 개선(학생 S)과 조건부 개선(학생 B, W)으로 나눌 수 있다.

여기에서 주목하고 싶은 학생들은 조건부 개선에 해당하는 학생들이다. 무조건적 개선에 해당하는 학생들이 변화의 정도는 더 크다고 할 수 있다. 하지만 그 변화가 고민의 결과인지 아니면 교사의 의도를 고민 없이 수용한 결과인지는 알기 어렵다. 조건부 개선에 해당하는 학생들은 그들의 감상을 통해서 알 수 있듯이 역사적 문제 내지 영토문제에 대해 고민하고 있다. 이성적이고 관계적인 인식이 필요하다는 것은 알고 있지만, 민감한 문제까지 양보해가며 관계 개선을 하기는 어렵다는 입장이다. 이 프로젝트를 통하여 그들은 타자와의 대화의 기회를 얻었고 그 결과 고민하게 되었다. 학생을 ‘고민하게 만드는 것’ 자체가 이번 프로젝트의 가장 큰 성과라고도 할 수 있겠다.

V. 나오며

한국 학생들이 일본을 감정적으로 인식하는 원인이 역사 및 영토 문제와 그에 대한 양국의 대응이라는 사실이 명확해졌다. 본 연구에서는 그 문제를 해결하기 위하여 글로벌 시대에 필요한 국제 인식, 즉 관계에 근거한 이성적 인식을 제안하고 그 효과를 증명하였다.

하지만, 여기서 주의할 점은 관계에 기초한 인식이 직접적으로 관계의 개선을 요구하는 것을 의미하는 것이 아니라는 것이다. 어디까지나 관계적 인식은 앞으로의 관계를 생각해 가는 데에 있어 타자와의 대화를 시도하며 양국의 입장을 비판적 및 객관적으로 다루고자 하는 것이다. 미래를 위해 관계를 개선해야 한다’ 라는 의무론이 아닌 ‘보다 나은 미래를 위한 관계를 생각하는 데에, 어떠한 인식이 필요한가’ 라는 논의를 제시하는 것이다. 이는 곧 타자의 시선에 의한 자기의 메타인지를 통해 관계 개선에의 힌트를 얻는 것이라고 할 수 있다.

이러한 노력이야말로 사회과 교육이 한일관계에 있어서의 다양한 문제를 해결하는 데에 기여할 수 있는 것이 아닐까. 한국의 주장만 하는 것이 아니라, 또 일본의 주장만 하는 것이 아니라, 서로의 입장을 생각하며 의견을 나누는 기회가 요청된다. 이러한 문맥 안에서, 특히 어른의 논리가 아닌 초등학생의 논리로 서로의 의견을 교환할 수 있는 기회를 설정한 것에 본연구의 의의가 있다고 생각된다.

앞으로는, 이번에 한국 학생들이 제안한 교과서를 일본 H 초등학교에서 실제로 가르치고, ‘왜 한국의 학생들은 이러한 교과서를 제안하였을까?’ 를 파악하는 것을 통해 일본 학생들의 한국에 대한 인식의 변화를 조사하고자 한다. 또, 한국의 학생들이 일본에 대해 반감을 갖게 되는 주된 이유로 거론된 역사적 문제에 대한 새로운 프로젝트, 특히 러일전쟁에 대한 양국의 교과서를 분석·평가하여 새로운 교과서를 제안하는 것으로 서로에 대한 의견 교환의 기회를 마련하고자 한다.

< 참고 문헌 >

- 김영식(1997), 올바른 일본이해교육을 위한 초등학교에서의 실천사례, **한일교육연구**, 3, 21-29.
- 교육과학기술부(2009), **교육과정해설**, 서울: 교육과학기술부.
- 남호엽(2011), 글로벌 시대 지정학적 비전과 영토교육의 재개념화, **한국지리환경교육학회지**, 19(3), 371-379.
- 안준모(2005), 올바른 일본 이해를 위한 수업 실천 보고, **한일교육연구**, 11, 146-153.
- 주웅영·정용교(2014), 일본 사회과 교실수업의 특징과 국제이해교육의 실제: 오사카 소재 스이타시립 및 간사이 부설 초중등학교의 사회과수업을 중심으로, **사회과교육연구**, 21(3), 49-66.
- 草原和博·渡部竜也(2014), 国境·国土·領土教育の論点争点, 東京: 明治図書, 11-20.
- 東京書籍(2015), 新しい社会6年下, 東京: 東京書籍(2015年発売予定).
- 佐野正之(2000), アクション・リサーチのすすめ-新しい英語授業研究, 東京: 大修館書店.
- 山内乾史(2010), 国際協力教育の社会学, 東京: ミネルヴァ書房, 2-17.
- Banks et al.(2006)(平沢案政 訳), 民主主義と多分化教育, 東京: 明石書