

2017년 추계학술발표회

추계학술발표회 및 이사회

- '정서'와 '공감'의 사회과/역사 교육 -

일시 : 2017년 10월 28일(토) 11:00~17:30

장소 : 서울교육대학교 전산관 교육공학실(공학1실)

주최 : 한국사회교과교육학회



KASE 한국사회교과교육학회
The Korean Association for the Social Studies Education

2017년 추계학술발표회 및 이사회

일시: 2017년 10월 28일 (토) 11:00~17:30

장소: 서울교육대학교 전산관 교육공학실(공학1실)

등록 및 개회식 (13:00~13:45)

▣ 등록(13:00~13:30)

▣ 개회식(13:30~13:45)

사회: 류현중(학술3사무국장, 제주대)

▪ 국민의례

▪ 개회선언 및 내빈소개 박남수(학회장, 대구대학교)

주제 발표 및 토론 (14:00~17:30)

■ 1부 발표(14:00~15:40)

사회: 남호엽(서울교대)

<주제 1> '정서적 공감' 과 '실천' 으로 사회과 수업 다시 읽기:
세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰

발표: 곽병현(창원 남산초)

<발표자 간 대화 1>

<주제 2> 공감과 연대의 역사교육과 '과거사' 문제

발표: 방지원(신라대)

<발표자 간 대화 2>

■ 휴식 (15:40~16:00)

■ 지정 토론 및 종합 토론(16:00~17:30) 사회: 류현중(제주대)

«토론» 정춘면(개봉중) / 송영민(서울교대)

2017 정기 이사회 (11:00~13:00)

사회: 허수미(운영사무국장, 한국교원대)

장소: 서울교육대학교 전산관 교육공학실(공학 1실)



MEMO

2017년

주 계 악 술 발 표 의
목 차

<주제 발표1>

‘정서적 공감’과 ‘실천’으로 사회과 수업 다시 읽기
: 세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰
/ 곽 병 현(창원 남산초) 0

<주제 발표2>

공감과 연대의 역사교육과 ‘과거사’문제
/ 방 지 원(신라대) 4

<주제토론1>

주제 발표에 따른 토론문
/ 정 춘 면(개봉중) 9

<주제토론2>

주제 발표에 따른 토론문
/ 송 영 민(서울교대) 8

<주제 발표1>

‘정서적 공감’ 과 ‘실천’ 으로 사회과수업 다시 읽기 : 세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰¹⁾

곽병현

창원남산초등학교



목 차

- I. 머리말: 왜 ‘정서적 공감’과 ‘실천’인가?
- II. 수업 성찰을 위한 두 가지 개념: ‘정서적 공감’과 ‘실천’
- III. 세 가지 수업에 대한 반성적 성찰
- IV. 맺음말: 가장 먼 두 가지 여행 떠나기

I. 머리말: 왜 ‘정서적 공감’과 ‘실천’인가?

곽교사는 수업에서 북극곰의 위기라는 불편한 진실을 보여준다. 곽교사는 환경 문제에 관심이 없는 학생들을 위해, 학생들에게 친근한 북극곰 이야기를 수업의 소재로 활용하고 있다. 친구 같은 북극곰 이미지를 활용하여 문제에 접근하고자 했던 것이다. 학생들의 개인적인 반응을 살펴보지 않아 확신할 수 없지만, 오히려 친근하기 때문에 북극곰의 위기에 대한 불감증을 깨지 못하지 않았나 싶다. 수업 도입부에서 곰들이 건물 아래로 떨어져 죽는 동영상을 보고 학생들이 웃음으로 반응한 것은 폭력과 살인에 너무 무감각해져버린 우리의 자화상을 보는 듯하다(류현중, 2013: 9).²⁾

1) 성찰(省察)은 자기 마음을 반성하고 살핀다는 의미이고, 반성(反省)은 자신의 언행에 대해 잘못이나 부족함이 없는지 돌이켜 본다는 뜻이다. 두 용어는 비슷한 뜻을 지닌 유의어이나, 성찰이 ‘대상을 통한 자기 이해’라는 측면을 보다 강하게 드러내는 반면, 반성은 ‘자신의 잘못을 되돌아본다’는 측면이 보다 강하다. 이런 맥락에서 연구자는 내 과거 수업의 부족함 속에서 문제를 찾아(반성) 보다 나은 수업의 방향성을 찾아본다는 점(성찰)을 강조하기 위해 ‘반성’과 ‘성찰’이라는 유의어를 반복적으로 사용하였다.

오래 전 수업임에도 불구하고 당시 내 사회과수업은 실패한 수업으로 연구자의 기억 속에 뚜렷이 남아있다.³⁾ 당시 내 사회과수업에서 참관자가 느꼈던 ‘불편함’은 무엇이였을까? 참관자의 말처럼 ‘지금-여기’와의 관계 맺기에 실패한 것이 원인일 것이다. 조금 더 쉽게 풀어보자면, 당시 내 수업은 학생들로 하여금 ‘지구 온난화’ 문제를 학생 자신의 내밀한 문제로 받아들이게 하는 데 실패한 것이다.

당시 수업에서 학생들은 ‘지구 온난화 문제의 원인과 영향’이라는 내용 지식에 대해서는 대부분 잘 이해하고 있었고, 그 문제를 해결하기 위해 우리가 실천해야 할 일들에 대해서도 익숙할 정도로 잘 알고 있었다. 하지만, 수업이 끝난 후 일상으로 돌아온 학생들은 학용품용 함부로 쓰고 일회용품에 익숙한 원래의 삶으로 돌아왔다. 결국 당시 내 수업은 ‘지구 온난화’ 문제의 심각성에 대한 정서적 공감을 학생들에게 주지 못 했을 뿐만 아니라, 학생들의 실천적인 삶에도 영향을 거의 주지 못하였다. 당시 내 수업은 무엇이 문제였을까?

연구자의 교직 경험 속에서 살펴보더라도, 초등학교 고학년 학생 정도 되면 아프리카의 어려운 친구들을 도와야 한다는 것에 대해 익숙하게 알고 있다. 하지만, 그러한 삶에도 불구하고 적은 용돈이나마 모아서 타인을 위해 기부하는 친구들은 거의 없거나 소수에 불과하다. 무엇이 문제일까?

몇 년 전에 느꼈던 내 사회과수업에 대한 문제점, 그리고 삶과 실천이 다른 학생들의 모습은 사회과를 가르치는 교사라면 누구나 겪고 느껴보았을 문제다. 이것은 결국 학생들이 알고 있거나 배운 것을 삶 속에서 실천하지 않는다는 문제로 환원해 표현할 수 있다. 그리고 그 문제의 근원을 추적해보면, 핵심은 학생들이 그것을 ‘진정한 나의 문제(지금-여기-나)’로 삼지 못했기 때문이다. 다시 말해, 학생들은 사회과수업 속에서 ‘지금-여기-나’의 문제로 배움과 깨달음을 얻지 못한 것이다. 더 나아가 (나를 포함한 많은) 교사들이 그러한 수업을 구성하여 실행하지 못했기 때문이다.

이러한 문제의식에 터해 지금까지의 사회과교육과 사회과수업 논리를 도식화해 살펴보자.

- <도식 1> ① (국가수준 사회과교육과정 및 교과서에 제시된) 사회문제에 대해 인식하기
 → ② (학자들에 의해 일반화된) 해결책 찾기(익히기)
 → ③ (그러한 문제해결방식으로 우리의 삶을) 실천하기

2) 연구자는 2011년 6월 8일 제주 P초등학교에서 ‘지구 온난화’ 수업을 실행하였다. 이 글은 당시 수업을 참관했던 류현종이 연구자의 수업에 대한 성찰을 학술지에 실은 글의 내용 중 일부다.
 3) 이 연구에서 성찰하는 세 가지 수업 중 두 가지 수업은 연구자가 직접 실행한 수업이다. 그렇기에 연구자가 직접 실행한 수업에 대해서는 ‘연구자’ 대신 ‘나’라는 1인칭 시점의 명칭으로 표현하였다.
 4) 연구자의 ‘지구 온난화’ 수업에 대한 참관자의 논문 제목이 ‘불편한 진실, 즐거운 불편-’지구 온난화’ 수업의 성찰’이다.

위의 도식에서 ③은 사회과수업 속에서 곧잘 배제되곤 한다. ①과 ②를 가르치면 자연스럽게 ③이 이루어질 수 있다는 환상 속에서, 사회과수업은 ①과 ②에 치중한다. 그렇다면, 이러한 과정 속에서 학생들은 ③과 같은 실천을 행할 수 있을까? ①과 ② 이후, ③으로 이어지기 위해서는 무언가 더 필요한 것은 아닐까? 더 나아가 학생들에게 ‘실천적 삶’을 가르치기 위해 이루어지고 있는 과정인 ①과 ②의 교육 흐름엔 아무런 문제도 없는 것일까?

위의 반성적 물음들에 답하기 위해 다른 도식을 하나 더 살펴보자.

<도식 2> ① 사회 문제에 대해 인식하기 → ② 정서적 공감
 (또는, ① 정서적 공감 → ② 사회 문제에 대해 인식하기)
 → ③ 해결책 찾기 → ④ 실천하기

앞의 <도식 1>과 달리 ①과 ③ 사이에 ② 정서적 공감이 들어가면 어떨까? 정서적으로 공감한 아이들이 ‘떨어져 죽는 북극곰’을 보고 웃을 수 있을까? 그리고 그러한 아이들의 실천력은 앞의 <도식 1>에서 배운 학생들과 비교해 어떻게 다를까? 아마도 ‘지구 온난화’ 문제에 정서적으로 공감한 학생들은 ‘떨어져 죽는 북극곰’을 보고 웃지는 않을 것이다. 그리고 현실에서도 학생들은 지구 온난화 문제를 해결하기 위해 개인적으로든 사회적으로든, 그리고 크든 작든 나름의 노력들을 실천해나갈 것이다.

하지만, <도식 2>에서처럼 ‘정서적 공감’을 사회과수업 속에 담기 위해서는, 그리고 그것이 수업 이후 학생들의 삶 속에서도 실천력을 주는 배움이 되기 위해서는, <도식 1>의 ①과 ②의 방식만으로는 부족하다. ‘누군가에 의해 제시된 죽어 있는 문제와 해결책’으로는 학생들의 ‘정서적 공감’과 ‘삶 속에서의 실천’을 담보해내기 어렵기 때문이다. 그렇다면, ‘정서적 공감’을 토대로 ‘실천’을 담보하는 수업이 되려면 사회과수업은 어떠해야 할까?

이와 같은 문제의식들을 바탕으로 이 글에서는 연구자가 실행하고 참관한 세 가지 수업에 대한 반성적 성찰을 통해 ‘정서적 공감’과 ‘실천’을 담보하는 사회과수업은 어떠해야 할지 그 방향성을 모색해볼 것이다. 세 가지 수업은 ‘정서적 공감’과 ‘실천’을 담보하지 못했던 수업도 있고, 반대로 그것에 어느 정도 도달했다고 느꼈던 수업도 있다.

먼저, II장에서는 세 가지 수업을 반성적으로 살펴보기 위한 개념으로서 ‘정서적 공감’과 ‘실천’의 의미, 둘 사이의 관계 등에 대해 살펴본다. III장에서는 연구자가 실행하고 참관한 세 가지 수업의 구성과 실행에 대해 간략히 소개한 후, 그 속에서 ‘정서적 공감’과 ‘실천’이라는 개념을 활용해 세 가지 수업을 반성적으로 성찰해본다. 마지막으로 IV장에서는 ‘정서적 공감’과 ‘실천’을 담보하는 사회과수업이 되기 위한 사회과교육의 거시적 차원의 노력에 대해 제언해보고자 한다.

Ⅱ. 수업 성찰을 위한 두 가지 개념: ‘정서적 공감’과 ‘실천’

1. ‘정서적 공감’의 의미, 그리고 ‘실천’과의 관계

플라톤(Platon)은 인간의 마음을 감정과 이성으로 나누고 이성이 감정을 조절해야 한다는 사상을 체계화시켰다(최현석, 2011, 14-15). 플라톤 이후, 사람들은 인간의 정신에서 이성은 합리적인 것이고 감정은 불합리한 것이라고 생각해왔다. 감정 또는 정서를 불합리하다고 생각한 이유는 정서가 각자의 욕망을 기준으로 한 판단으로서 주관적이고 개체적인 성격을 지니고 있으며, 정서를 결정하는 요소인 욕망과 인식내용이 한 사람에게서도 항상 동일한 것이 아니고 변화하면서 타당성을 찾아가는(이창희, 2000, 249-250) 성질을 띤다고 생각했기 때문이다.

하지만, 감정 또는 정서가 움직이지 않으면 인간은 어떤 것에도 관심을 기울이지 않는다. 어떤 사람, 어떤 사물, 그리고 어떤 사건이 우리의 시선에 의미 있는 것으로 들어오기 위해서는 무엇보다도 감정이 먼저 움직여야만 한다(강신주, 2013, 5-6). 이런 이유로 감정 또는 정서는 그 중요성이 점점 더 부각되고 있다.

그렇다면, 감정 또는 정서는 어떤 의미일까? 그리고 이 둘은 같은 것인가? 두 용어를 명확히 구분하기 위해서는 감정 또는 정서와 유사한 의미로 사용되는 ‘느낌(feeling)’, ‘기분(mood)’, ‘감정(affect, feeling)’, ‘정서(emotion)’ 등을 구분해볼 필요가 있다. 이들을 구분해 정리하면 다음과 같다(조석환, 2014, 12-14). 첫째, 느낌은 외적 자극이나 내적인 욕구·심상·사고 등과 관련되어 마음속으로 느껴지는 주관적인 의식 상태이다. 둘째, 기분은 유발 자극이 뚜렷하지 않으면서도 오랫동안 유지되고 그 과정에서 인지와 사고를 안내하는 작용을 한다. 셋째, 감정은 상황에 따라 기분이나 정서의 의미로도 사용되기 때문에 엄밀히 구별하기 어려우나, 대체로 어떤 사물이나 현상에 대해 느낀 심정이나 기분을 말한다.

한편, 정서에 대한 개념 정의는 다음과 같이 다양하게 이루어져 왔다(Plutchik, 박권생 역, 2004, 43-44). ‘흥미로운 사실을 지각하자마자 곧 신체적 변화가 일어나고 이렇게 일어나는 신체적인 변화에 대한 느낌’(William James), ‘정서는 조직적인(환경에 대한 적응을 더 효과적이게 한다는 의미에서) 동시에 와해적인 것이고 활력을 주는 동시에 쇠약하게 하며 추구되는 동시에 회피되는 것’(Donald O. Hebb), ‘직관적으로 좋게(유익하게) 평가된 것으로 향하거나 혹은 직관적으로 나쁘게(해롭게) 평가된 것에서 멀어지려는 느낌의 경향’(Magda Arnold), ‘유기체로서의 상태와 행동하려는 충동 혹은 자신이 처해 있는 환경 변화에 대한 직관적 평가 국면’(John Bowlby), ‘주관적 감동, 적응행동을 위한 종 특유의 생리적 변화 그리고 수단적인 동시에 표현적인 특성을 갖는 행위충동이라는 세계의 주요 구성요소를 포함하는 복합적인 동요’(Richard S. Lazarus), ‘지각, 주의, 추론,

학습, 기억, 목표 선택, 동기적 우선순위, 생리적 반응 등을 다스리는 하위 프로그램들의 활동과 상호작용을 지시하는 상위 프로그램'(Leda Cosmides and John Tooby), '계통 발생적으로 진화된 것으로 유기체의 복지에 영향을 미치는 중요한 사건에 대처하려는 유기체의 시도를 촉진하는 적응기제'(Torn Johnston and Klaus Scherer).

이러한 다양한 정의들에 대해 합일점을 도출하기 위해 노력한 클라인지나와 클라인지나(Kleinginna & Kleinginna)는 정서를 다음과 같이 정의하였다(Plutchik, 박권생 역, 2004, 371).

정서는 주관적 요인과 객관적 요인간의 복잡한 상호작용으로 신경/호르몬계의 개입을 받아 전개되며, 각성이나 쾌/불쾌의 느낌 같은 정의적 경험을 일으킬 수도 있고, 정서와 관련된 지각, 평정, 분류와 같은 인지과정을 유발할 수도 있고, 자극적인 조건에 대한 광범위한 생리적 조절을 가동시킬 수도 있으며, 반드시 그런 것은 아니지만 표현적이고 목표 지향적이고 적응적인 행동을 유발할 수도 있다(밑줄 연구자 강조).

클라인지나와 클라인지나의 개념 정의를 토대로 보면, 정서는 '정의적 경험 유발', '인지과정 유발', '생리적 조절 가동', '목표 지향적이고 적응적인 행동 유발'과 같은 기능을 가지고 있다. 풀어보면, 정서는 어떤 사건·인물 등에 대한 '느낌'을 통해 그것에 대해 '인지적 판단'을 하는데, 이와 동시에 그에 따른 '신체적 반응'을 한 후, 그에 적합한 '행동을 유발' 한다는 것이다. 이와 관련해 많은 학자들은 정서가 인간 행위의 동기로 작용한다는 점을 정서의 중요한 기능으로 보았다.⁵⁾

만약에 정서가 인간 행위의 동기로만 작용한다면 그것은 당시의 느낌, 기분 등에 의해 충동적인 행위를 유발할 수도 있다. 하지만, 정서에는 자신을 둘러싼 상황에 대한 주체 자신의 인지적 평가 또는 판단이 포함되어 있다. 즉, 인간의 정서에는 어떤 사건·상황을 자신과의 관계 속에서 판단하는 과정이 포함되어 있다는 것이다. 그렇기에 정서는 인지적 판단이 부족한 충동과는 다른 차원의 개념이다.

또한, 정서는 사회를 하나로 묶어주는 집단 동원의 에너지로도 작용한다. 정춘면에 따르면, 감정은 기본적으로 개인이 느끼는 현상이지만 종종 사회 속에서 집단적으로 표출되곤 하는데, 이러한 집단 정서(group emotion)가 유발한 대상이나 사람을 지향할 때 집단 행위로 표출된다(정춘면, 2016, 192-194). 이런 맥락에서 집단화된 정서는 사회를 변화시킬 수도 있는 힘을 가지고 있다.

한편, 타인에 대한 정서를 그 속에 들어가 느끼는 것을 '공감(empathy)'이라고 하는데,

5) 이창희는 '정서가 우리 행위에 동기로 작용함으로써 우리 삶의 조타수 역할을 한다'(이창희, 2000, 31)고 주장하였으며, '정서는 우리의 삶이 끊임없이 목적성을 갖도록 기능하는 중요한 정신작용'(이창희, 2000, 252)이라고 주장하였다. 같은 맥락에서 정춘면은 정서를 '에너지를 동원하는 생물학적 반응', '행위를 결단하고 지속시키는 추동력'(정춘면, 2016, 189-191) 등으로 보았다.

구체적으로 공감은 인지적으로 상대방이 느끼는 바에 대해 알고 그가 그렇게 느끼는 이유에 대해서도 알거나 이해하는 것이며, 정서적으로는 어떤 상황에 처한 상대방의 반응에 대해 그와 동일한 방식으로 느끼는 것이다(박성희, 2004, 47을 최영아, 2016, 66에서 재인용). 이러한 공감은 인지적 공감(cognitive empathy)과 정서적 공감(emotional empathy)의 두 요소로 구성되어 있는데, 인지적 공감이 타인의 관점을 인지적으로 이해하는 수준인데 반해, 정서적 공감은 감정의 공유까지도 포함하는 것이다(최영아, 2016, 66-67).

그렇다면, ‘정서적 공감’은 ‘실천’과 어떤 관련이 있을까? 이에 대해 강지영(2002), 권은주(2013), 김용훈, 류리나, 한성열(2012), 최영아(2016) 등은 공감 또는 정서적 공감이 높을수록 인권옹호행동, 도움행동, 또는 빈곤문제해결 행동과 같은 ‘실천력’이 높아진다는 것을 구체적인 사례 연구를 통해 밝혀냈다. 이러한 연구들을 통해 볼 때, 정서적 공감은 인간의 행동 의지 또는 실천력과 깊은 상관관계가 있음을 알 수 있다. 하지만, 공감에서는 인지적 요소 또한 중요하다. 공감의 인지적 요소란 관점 취하기나 상상하기처럼 공감적 정서를 이끌어 내는 지적인 기제나 작용을 의미한다(최영아, 2016, 76.). 공감의 고유한 특성을 정서적인 것으로 보는 학자들도 인지적 기능이 공감이 형성되는 과정에서 중요한 요소라는 것을 인정하고 있다(박성희, 1996을 최영아, 2016, 76에서 재인용).

2. 사회과교육에서 ‘정서적 공감’ 과 ‘실천’ 논의

사회과교육에서 ‘정서적 공감’ 그리고 ‘실천과의 관련성’ 등에 대해 연구하거나 언급한 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

장원순(2003)은 사회과교육이 삶의 형식으로서의 사회적 실천중심 사회과교육이 되어야 함을 주장하며, 현재의 사회과교육에 몇 가지 의미 있는 방향성을 제시하였다. 그 중에서 ‘정서적 공감’과 ‘실천’에 관련되는 방향성은 다음과 같다. 첫째, 사회과교육은 근본적으로 시민의 일상적 삶, 즉 사회적 실천에 그 초점을 두어야 한다. 둘째, 사회과교육에서 강조해야 할 사고능력은 형식적·탈맥락적 사고가 아닌 일상적 삶에서 요구되는 삶의 적절성으로 표현되는 실천적 지혜라고 할 수 있다. 셋째, 사회과를 가르치는 교사에게는 실천적 지식인과 담론안내자의 역할이 요구된다. 사회과를 가르치는 교사는 사회적 삶에 대한 이론적 지식을 갖추어야 할 뿐만 아니라 그의 이론적 지식의 적절성을 확보하기 위해서 그리고 학습자에게 삶의 모범이 되기 위해 다양한 사회적 실천들에 참여하여 살아가는 바람직한 실천이어야 한다.

박희만(2015)은 사회과교육의 민주시민성 지식이 일상생활의 다양성을 반영하고 있지 못하다고 비판하며, 사회과교육의 지식 적용과 실행 터전이 일상생활이므로 실상생활과

그 실천을 사회과교육의 지식으로 배치해야 한다고 주장하였다.

최영아(2016)는 빈곤문제해결 행동의도 향상을 위한 사회과 텍스트 구성 방안 연구를 통해 다음의 사실들을 밝혀냈다. 첫째, 감성적 프레이밍 텍스트를 읽은 집단이 이성적 프레이밍 텍스트를 읽은 집단보다 빈곤문제해결 행동의도가 더 높게 나왔다. 둘째, 빈곤 문제에 대한 관여도가 높을수록 빈곤문제해결 행동의도가 더 높게 나타났다. 셋째, 정서적 공감 능력이 높을수록 빈곤문제해결 행동의도가 더 높아졌다. 이러한 연구 결과를 토대로 다음과 같은 시사점을 제시하였다. 첫째, 이성적인 접근 방식뿐만 아니라 감성적 접근 방식도 소홀히 할 수 없다는 것이다. 둘째, 빈곤 문제에 대한 학습자들의 관여도를 높이는 일이 중요하다. 따라서 빈곤 문제 텍스트를 구성할 때 “자신과 관련이 많은”, “중요한” 문제로 인식할 수 있도록 특히 텍스트 도입 부분을 세심하게 서술하는 일이 필요하다. 셋째, 빈곤 문제에 대한 학습자들의 정서적 공감을 이끌어낼 수 있도록 텍스트를 구성할 필요가 있다. 빈곤 문제를 다루고 있는 문학 작품이나 사진, 그림 등의 다양한 자료들을 활용해 빈곤층이 겪는 어려움에 대한 학습자들의 공감을 유도하자는 것이다.

허수미(2012)는 ‘감정이입’을 활용한 사회과수업 실천 전략 연구를 통해 다음과 같은 사실들을 밝혀냈다. 우선, 사회과수업에 감정이입을 활용함으로써 얻는 효과와 관련해, 사회갈등을 분석하는 관점에서 자기중심성이 약화되고 타인의 사회적 배경과 상황을 고려해 문제 상황을 판단하는 경향이 증가하였다. 다음으로, 제대로 구조화되지 못한 감정이입의 경험은 오히려 객관적이고 보편적인 관점에서 합리적 판단을 저해할 수도 있다. 이러한 문제점을 보완하기 위해 첫째, 감정이입이 정서적 공감에만 머무르지 않도록 인지적 사고의 기회를 보다 구체화된 활동으로 제공해야 하며, 둘째, 일상생활 요소를 적극 활용하되 학습자에게 당연시된 세계에 대한 반성의 경험을 제공하는 일상생활의 역할을 더욱 부각시킬 필요가 있다고 주장하였다.

오영순(2016)은 ‘전쟁사 수업에 관한 자기 연구’에서 자기 연구를 통해 전쟁사 수업에 대한 다음과 같은 실천적 지식을 형성하였다. 첫째, 전쟁 현장에 있었던 사람들의 삶을 통해 접근하는 방식이 전쟁에 대한 정서를 풍성하게 불러오며, 이러한 정서들은 전쟁에 대한 반감으로 이어진다. 둘째, 전쟁에 대한 인식과 정서를 불러일으키기 위해서는 다양한 표상형식의 활용이 효과적이다. 셋째, 군인들의 삶보다 민간인의 삶, 특히 어린이의 삶을 중심으로 접근할 때 아이들은 전쟁의 비극성을 더 실감하는 경향이 있다. 넷째, 아이들은 대체로 먼 과거보다 현재에 가까운 시점에 벌어진 전쟁일수록 전쟁의 비극성을 구체적으로 실감하는 경향이 있다.

최용규·이서영(2015)은 합리성과 보편성에 집중했던 사회과학 중심의 사회과교육과정에서 교육의 본질을 추구하는 교육과정으로의 전환을 위해 ‘시’를 활용한 사회과 공감교육 방안을 제시하였다. 시 쓰기 활동은 대상이 처한 상황에 대한 객관적인 이해를 토대로 대상의 입장을 이해할 뿐만 아니라 그 감정을 알고 존중하며 적절하게 반응할 수 있게 한

다. 즉, 사회과교육에서 시 쓰기 활동은 대상 또는 문제 상황에 대한 인지적이고 정의적인 이해를 가능하게 해주기에 공감능력 향상을 위한 방법으로 적합하다.

위 연구들이 준 시사점을 토대로 ‘정서적 공감을 토대로 한 실천 지향의 사회과교육’에 대한 대략의 방향성을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 사회과교육 현장에서는 ‘지금-여기’라는 학생들의 일상적 삶에 초점을 맞추어야 한다. 현재 학생들의 삶 속에서 제기되고 있거나 제기될 수 있는 문제거리들을 사회과교육 또는 사회과수업의 문제로 삼는다면, 학생들은 보다 적극적으로 정서적인 공감을 할 것이고 그에 따른 실천력 또한 증진될 것이다.

둘째, 정서적 공감이 정치적 프로파간다에 휘둘리지 않고 사회의 변화와 발전에 기여하는 집단 정서가 되기 위해서는 실질적이고 구체화된 인지적 판단이 함께 이루어져야 한다. 인지적 판단이 결여된 정서적 공감은 정치적 프로파간다가 될 수도 있다. 하지만 인지적 판단이 병행된 정서적 공감은 행동의도와 실천이라는 실천력을 보다 상승시킬 수 있는 기제로 작용한다.

셋째, 학생들이 사회과 문제 상황에 정서적으로 공감하기 위해서는 사회과수업 전 과정에서 다양한 표상형식을 활용하는 것이 좋다. 기존 사회과수업에서는 언어 중심, 그 중에서도 문자화된 텍스트를 주로 활용해왔다. 하지만, 사회 현상에 있는 문제들에 보다 적극적으로 공감하기 위해서는 음악, 미술, 영상, 시와 같은 문학 등, 다양한 형태의 표상형식을 활용할 필요가 있다.

다음 III장에서는 위에서 살핀 ‘정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과교육의 방향성’을 토대로 연구자가 실행하거나 참관했던 세 가지 수업을 반성적으로 살펴본다. 특히, III장 2절에서는 세 가지 수업에 대한 반성적 성찰 과정을 통해 ‘정서적 공감을 토대로 한 실천 지향의 사회과교육’에 대한 방향성을 조금 더 구체화시켜 본다.

Ⅲ. 세 가지 수업에 대한 반성적 성찰

1. 수업의 구성과 실행

1) 연구자의 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업

<지구 온난화 문제 해결하기> 수업은 연구자(이하 ‘나’)가 2011년 6월 8일 서귀포시 P 초등학교 6학년 1반 학생들을 대상으로 ‘환경 문제(지구 온난화 현상) 해결을 위한 우리의 노력’에 대해 실행한 사회과수업이다. 나는 이 수업을 통해 ‘환경 보전을 위해 실천할 수 있는 힘’을 학생들에게 길러주고 싶었다. 아래는 당시 ‘교수·학습 과정안’에 나온 수업 의도 중 일부다.

이 단원에서 가장 중요한 것은 학생들이 생활 속에서 환경 보전을 실천할 수 있도록 실천의 힘을 길러주는 것이다. 물론, 환경 보전과 국토 개발에 대한 인지적인 이해 또한 중요하다. 하지만, ‘머리로는 알아도 행하지 않는’ 문제점을 극복하기 위해서는 ‘실천을 통해서 알아가는’ 후향적인 접근이 더욱 중요할 수도 있다. 수업자의 이런 반성 속에서, 본시 수업에서는 학생들이 환경 문제를 자신들의 문제로 인식하고, 환경 문제에 영향을 끼치는 자신들의 실생활을 반성할 수 있도록 구성하였다. 이에 따른 수업의 주제는 ‘지구 온난화 문제를 해결하기 위해 우리의 생활을 반성해보기’이다(밑줄 연구자 강조).

<지구 온난화 문제 해결하기> 수업은 이전 차시에서 <지구 온난화의 원인과 결과 알기>라는 수업 다음에 이루어진 수업으로, 다음과 같은 단계로 구성하였다. ① 전시 학습 상기 및 동기 유발: ‘북극곰의 위기’ 공익광고 동영상, ‘지구 온난화로 멸종 위기에 처한 북극곰 이야기’ 지식채널-e 동영상 시청, ② 활동 1: ‘지구 온난화의 원인과 영향 정리하기’(지구 온난화의 원인과 영향 알아보기 골든벨 게임) ③ 활동 2: ‘실생활-북극곰’ 커넥션 게임하기(우리의 생활 습관 반성하기), ④ 활동 3: ‘실생활-북극곰’ 커넥션 깨기(실천 의지 다지기, 지구 온난화를 막기 위한 실천 체크리스트 만들기).

‘북극곰의 위기’ 공익광고 동영상 시청으로 수업을 시작하였다. 이 공익광고는 빌딩이 밀집된 곳의 하늘에서 흰 북극곰들이 떨어져 건물에 부딪히고 자동차 위에 떨어져 피를 흘리며 죽어가는 북극곰들에 대한 내용을 담은 가상의 영상이다.⁶⁾ 나는 이 영상을 통해 학생들

6)

https://m.blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=msw_penguin&logNo=50112550866&proxyReferer=https%3A%2F%2Fsearch.naver.com%2Fsearch.naver%3Fsm%3Dtab_hy_top%26where%3Dvideo%26query%3D%25EB%25B6%2581%25EA%25B7%25B9%25EA%25B3%25B0%25EA%25B3%25B5%25EC%259D%25B5%2B%25EA%25B4%2591%25EA%25B3%25A0%26query%3D%25EB%25B6%2581%25EA%25B7%25B9%25EA%25B3%25B0%25EC%259D%2598%2B%25EC%259C%2584%25EA%25B8%25B0%2B%25EA%25B4%2591%25EA%25B3%25A0%26tqi%3DTPbfwspySENssZJQmEhssssssBK-375692. (2017년 10월 14일 검색)

에게 북극곰의 아픔을 마음으로 느끼게 해주고 싶었다. 하지만, 나의 바람과는 달리 이 영상을 보던 중 몇몇 학생들은 웃음으로 반응하였다.



그림 1. ‘북극곰의 위기’ 공익광고

- 학생들: (웃음)
- 나: 웃을 장면은 아닌 것 같은데……. (학생들 다시 웃음)⁷⁾
- 학생1: 진짜! 진짜! 피 나온다. (학생들 계속 웃음)
- 나: 이것 보고 웃는 사람들은 뭐지?

학생들의 웃음에 많이 당황했던 나는 그러한 학생들에게 ‘북극곰의 아픔’이라는 정서적 공감을 다시금 느끼게 해주기 위해 서둘러 ‘얼음 위를 걷고 싶어요.’라는 지식채널-e 동영상을 보여주었다.⁸⁾ 이 영상은 먹잇감을 구하기 위해 헤엄쳐 이동하는 북극곰들에 관련된 이야기로, 이동 도중 쉬어가는 곳인 얼음이 지구 온난화로 녹아 설 곳을 잃어 익사하는 사례가 증가하는 ‘북극곰의 위기’를 보여주는 내용이다. 영상을 다 보여준 후, 북극곰이 어떠한 위기에 처해있는지, 그러한 위기가 왜 일어났는지에 대해 학생들과 이야기를 나누었다. 그런 후, 나는 ‘지구 온난화 문제를 해결하기 위해 우리의 생활을 반성해봅시다’라는 공부할 문제를 확인시켜주며 조금 전에 있었던 학생들의 웃음에 대해 이야기를 꺼냈다.

• 나: 선생님은 아까 참 가슴 아팠던 게, 북극곰이 막 떨어지는데 웃는 사람들이 있어. 북극곰도 하나의 생명인데, 그러면 안 되겠죠? …… 여러분이 키우고 있는 개들이 떨어진다고 생각

7) 감독의 편의성을 위해 교사의 발문에 포함된 학생들의 짧은 답변에는 밑줄을 그어 표시하였다. 마찬가지로 학생의 답변에 포함된 교사의 짧은 발문 및 답변에도 밑줄을 그어 표시했다.

8) <http://home.ebs.co.kr/jisike/replayList> (2017년 10월 14일 검색)

해봐. (학생들: 웃음) 웃을 일이 아니라니까? 그 동영상 속의 주인공이 우리가 될 수도 있는데. 그러면 웃을 수 없겠죠?

세 가지 학습 활동(① 지구 온난화의 원인과 영향 정리하기, ② ‘실생활-북극곰 커넥션 게임하기<반성>’, ③ ‘실생활-북극곰’ 커넥션 게임<실천의지 다지기>)을 안내한 후, 지난 시간에 배운 지구 온난화의 원인과 영향 정리하기와 관련해 골든벨 게임을 진행하였다.

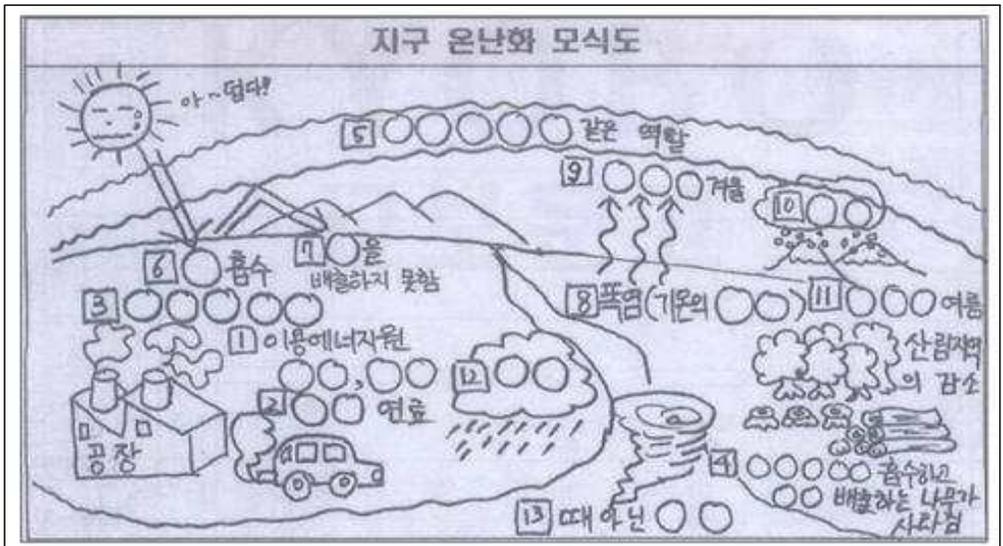


그림 2. 활동 1에서 사용한 골든 벨 퀴즈 문제: ‘지구 온난화 모식도’

사실 이 활동은 이전 시간에 배운 ‘지구 온난화의 원인과 영향’에 대한 복습 차원으로 이번 차시와는 크게 관련이 없는 활동이었다. 다만, 한 번 더 지구 온난화의 원인과 그 영향에 대해 알게 하면, 학생들이 자신의 생활을 반성하고 그에 대한 실천 의지를 다지는 데 조금 더 도움이 될 것이라는 바람에서 구성한 활동이다. 확실히 학생들은 전 시간에 배운 내용이라 정답을 잘 이야기하였다.⁹⁾ 확실히 머리로는 ‘지구 온난화의 원인과 영향, 그 결과’에 대해 잘 알고 있었다. 하지만 앞선 ‘학생들의 웃음’이라는 불쾌한 경험이 내 머릿속에서 계속 맴돌고 있었다.

활동 1을 마치고 ‘실생활-북극곰 커넥션’의 의미를 ‘햄버거 커넥션’¹⁰⁾의 사례에 빗대어

9) 골든벨 문제(○○에 들어가야 할 답은?)에 대한 답은 다음과 같다. ① 석유, 석탄, ② 화석, ③ 이산화탄소, ④ 산소, ⑤ 비닐하우스, ⑥ 빛, ⑦ 열, ⑧ 상승, ⑨, 따뜻한, ⑩ 폭설, ⑪ 서늘한, ⑫ 폭우, ⑬ 태풍

설명하며(햄버거 커넥션처럼 우리의 실생활이 북극곰의 위기로 연결된다는 점), ‘실생활-북극곰’ 커넥션 게임을 시작하였다. 이것은 ‘지구 온난화를 만든 우리 생활에 대한 반성’을 위해 만든 게임으로, 북극 백지도에 지구 온난화를 유발하는 우리들의 생활 모습을 반성하며 잘 지키고 있으면 파란색 스티커를 반대로 잘 지키고 있지 못하면 빨간색 스티커를 붙이는 게임이다. 관련하여 학생들이 잘 지키고 있는지 확인해야 할 사항들은 다음의 표 1과 같다.

표 1. 활동 2. ‘실생활-북극곰 커넥션 게임’에서 나오는 실생활 반성 관련 내용

지구 온난화 유발하는 우리의 생활 습관 반성	
①	공책을 함부로 찢지 않는다.
②	교실과 학교 화장실에 있는 화장지를 아껴 쓴다.
③	컴퓨터실 컴퓨터를 사용한 후에 끄고 나온다.
④	수돗물 사용 후에는 꼭 수도꼭지를 잠근다.
⑤	우리 반 분리 수거통에 분리 수거를 잘한다.
⑥	우리 반에서 사용하지 않는 ‘×’ 표 형광등은 켜지 않는다.
⑦	세면대에 물을 받아 손과 얼굴을 씻는다.
⑧	교실을 비울 때 불이 켜져 있으면 내가 먼저 불을 끈다.
⑨	양치할 때 물을 틀어 놓지 않고 컵에 물을 받아 사용한다.
⑩	수학 문제를 풀 때에는 노트보다 이면지를 활용한다.
⑪	에너지 절약 실천 기록장을 잘 쓴다.

• 나: 선생님이 보니까, 제일, 지금 이 게임은 파란색이 가장 많은 게 이기는 게임이 아니야. 가장 솔직하게 한 사람들이 잘 한 거야. 1모둠과 5모둠이 제일 진지하게 잘 한 것 같아요. 우리가 이 게임을 한 것은 재밌으라고 한 것은, 물론 재밌게 하려고 한 것도 있겠죠. 공부 재미있게 하는 것도 중요하니까. 하지만, 더 중요한 것은 우리 생활 속에서 우리의 생활 습관이 얼마나 북극을 위기에 빠뜨리고 지구를 위기에 빠뜨리고 북극곰을 위기에 빠뜨리는지 알아보려고 했던 거예요. 그런데 잘 지키지도 않는데, 선생님이 볼 땐 잘 지키지도 않던 사람들이 파란색을 막 많이 붙이는 것을 봤어요. 그런데 또 어떤 사람들은 ‘아! 정말 내가 잘못된 것, 이걸 잘 못 지키고 있어요.’라고 해서 솔직하게 빨간색을 붙인 친구들도 있었어요.

10) 지식채널-e의 영성 ‘햄버거 커넥션’은 햄버거를 만들기 위해 숲을 불태워 없애 목초지를 만들고, 그 목초지에서 소를 사육해 햄버거를 얻는 과정으로 인해 사라진 숲이 지구의 온도를 상승시켜 지구 곳곳에 이상 기후가 발생하고 있는 것을 밝히는 내용이다.
<http://www.ebs.co.kr/tv/show?prodId=352&lectId=1177657> (2017년 10월 14일 검색)

동기 유발 시 ‘학생들의 웃음’이라는 불쾌한 경험에 더해 게임 활동 중에 몇몇 학생들은 파란색을 많이 붙이기 위해 자신의 생활에 대한 반성을 거짓(파란색)으로 표현하였다. ‘학생들의 웃음’에 더해 ‘거짓 반성’이라는 경험으로 나의 불편한 감정은 한층 더 높아졌다.

마지막으로, ‘실생활-북극곰 커넥션’의 의미를 한 번 더 확인시켜준 후, ‘실생활-북극곰 커넥션 깨기’ 활동을 시작했다. 이 활동은 지구 온난화를 막기 위해 우리가 실천해야 할 일들이 무엇인지 생각해보고 그것을 토대로 실천 체크리스트를 만들어보는 활동이었다. 표 2는 ‘지구 온난화를 막기 위한 실천 체크리스트’이다.

표 2. 활동3 ‘실생활-북극곰 커넥션 깨기’ 에서 활용한 실천 체크리스트

	지구 온난화를 막기 위한 우리의 실천 다짐	매우 잘함	잘함	보통	못함	매우 못함
①						
②						
③						
④						
⑤						
⑥						
⑦						
⑧						
⑨						
⑩						

· 나: 그런데, 아까 게임은 좀 재미있게 했다면, 이번에는 더 진지하게 해봅시다. (활동지) 2번 (문제) 보세요. 선생님이 학교에서 지구 온난화를 유발하는 행동들만 정리해봤어요. ‘매우 못함’ 했다고 해서 선생님이 혼내는 것 아니니까 솔직하게 체크해보세요.

· 나: 그래도 아까보단 다들 솔직하게 적는데! (한 학생을 가리키며) 야! 너는 진짜 솔직하다. 너 화장지 안 아껴 쓰잖아. 손으로 막 둘둘 감아서. (학생들: 웃음)

· 나: 자기가 반성한 것을 토대로 우리가 계속 이렇게 안 지키게 되면, 아까는 재미로 파란색을 더 많이 붙였지만, 지금 솔직히 반성한 것으로 하면 빨간색이 훨씬 더 많았을 것 같아. 빙하가 많이 줄어들었을 것 같아요. (활동지) 뒷장 3번(문제) 보면, ‘지구 온난화를 막기 위한 실천 체크리스트를 만들어 봅시다.’ 있죠? 이건 오늘만 하고 끝날게 아니에요. 여러분이 작성한 것을 뒤에 다 붙여 놓고, 6월, 7월까지 해볼 거야. 이것을 붙여서. 그러니까 자기가 잘 안된 것을 중심으로 해서 작성해보세요. 나중에 잘 지켜가고 있는지 한 번 볼 거예요. 나 때문에 북극곰이 위기에 빠지게 된 것들, 잘 안 되고 있는 것, 잘 안 지키고 있는 것들을 적어보세요.

이 활동을 마지막으로 나의 <지구 온난화> 수업이 마무리 되었다. ‘학생들의 웃음’과 ‘거짓 반성’으로 학생들의 실천 의지가 다져지지 않았음은 미루어 짐작할 수 있었다. 수업을 마친 후, 6월과 7월이 지나 방학 전에 ‘지구 온난화를 막기 위한 우리의 실천 다짐’ 체크리스트를 확인한 결과, 제대로 기입하고 있는 학생들은 거의 없었다. 내가 학생들에게 언제 검사한다고 하니 그제 서야 예전 것들에 대한 체크리스트를 기입하는 학생들이 눈에 띄었다. ‘지구 온난화 문제를 해결하기 위해 우리의 생활을 반성하고 실천하기’라는 목표를 이루기 위해 실행했던 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업. 이 수업은 결국, 목표와는 크게 상관없는 ‘지구 온난화의 원인과 영향’이라는 인지적 지식만을 학생들에게 확고히 해주었을 뿐이다. 다시 말해, 수업의 핵심 목표였던 ‘반성’과 그에 따른 ‘실천 의지 다지기’, 그리고 ‘실천’과 관련해서 이 수업은 목표를 거의 달성하지 못하였다. 결국, 나의 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업은 실패로 끝이 났다.

2) 연구자의 <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>¹¹⁾

<공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>은 연구자(이하 ‘나’)가 다문화교육 연구학교에 근무하던 시절에 실행한 수업으로, 2010년 11월 2일 제주도 B초등학교에서 4학년 1반 학생들을 대상으로 ‘남녀의 차이를 생각하며 보다 공정한 진놀이 만들기’를 주제로 실행한 체육수업이다.

<공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>을 하게 된 이유는 앞선 두 가지 자율 체육수업에서 발생한 문제 상황들 때문이었다. 나는 주당 세 시간의 체육 수업 중 두 시간은 교과서의 체제를 활용한 수업을 하였고, 나머지 한 시간은 학생들이 마음껏 뛰어놀 수 있도록 자율 체육수업 시간으로 구성하여 체육 교과를 운영하였었다. 문제는 이러한 자율 체육수업 시간에 발생하였는데, 축구를 싫어하는 남학생들과 피구를 싫어하는 여학생들이 ‘왜 우리는 (자율 체육수업 시간에) 매일 축구만/피구만 해요?’라고 문제를 제기하였다. 하지만 대다수의 남학생들은 축구를, 대다수의 여학생들은 피구를 원하는 상황에서 나도 어쩔 수 없이 다수의 결정에 따를 수밖에 없었다.

하지만, 축구와 피구로 인해 행복을 느끼는 다수의 학생들과는 달리, 축구와 피구라는 종목에서 ‘편의’와 ‘행복’을 느끼지 못하는 소수의 학생들에게 이러한 상황은 희생을 강요하는 횡포로 다가오게 되었다. 이러한 공리주의적 사고가 비단 자율 체육수업 시간에 한정된 문제라면 큰 문제가 아닐 수도 있다. 하지만, 학생들의 삶 속에서 당연하게 내면화된 다수결의 원리, 즉 공리주의적 사고는 생각보다 공고하며, 시간이 지날수록 더욱 바꾸기 힘든 습관으로 남게 될 것이다. 그렇다면 학생들의 생활 속에서 남발되고 있는 다수결

11) 이 수업은 학술대회지에 실린 발표문인 「정의로운 수업을 꿈꾸며: 공정한 체육수업을 찾아가는 나의 반성」이라는 글을 발췌·편집한 내용임을 밝힌다(곽병현, 2011).

논리를 체육수업 시간에 어떻게 줄일 수 있을까? 이 반성적 물음 때문에 나는 자율 체육 수업 시간에 학생들에게 보다 많은 (종목 선택의) 자유를 주게 되었다.

자율 체육수업 시간에 축구를 하고 싶어 했던 여학생들, 그리고 피구를 하고 싶어 했던 남학생들, 다른 종목을 하고 싶어 했던 소수의 학생들을 모두 만족시키기 위해 나는 자유지상주의 정의관에서처럼 최대한의 자유(종목 선택의 자유)를 학생들에게 주었다. 하지만, 이러한 방식은 또 다른 심각한 문제를 일으켰다. 모든 불평은 여학생들에게서 터져 나왔다. 축구에 참여한 여학생들은 '(남학생들이) 저희한테 아예 패스를 안 줘요. 공 한번도 못 만져 봤어요. 저 안할래요.', 피구를 하고 있던 다수의 여학생들은 '남학생들이 공을 다 잡아서 자기들만 던져요(공격해요).'

롤즈(John Rawls)에 따르면, 자유지상주의 체제에서 가장 분명하게 나타나는 부당함은 "분배되는 몫이 도덕적 관점에서 볼 때 대단한 임의적 요소(타고난 우연)에 의해 부적절하게 영향을 받는 상황을 허용한다는 점"이다(Rawls, 1971: 12를 Sandel저, 이창신 역 2010: 215에서 재인용). 똑같은 규칙으로 게임을 하는 것은 기회의 균등인 것처럼 보이지만, 실상은 운동 능력이라는 타고난 우연에 의해 승패가 결정된다는 점에서 공정하다고만 보기 힘들다. 이러한 능력에 대한 문제 제기는 다시 해당 학생들의 '노력에 의한 결과'라는 측면에서 반박을 받을 수 있다. 하지만, 롤즈는 또한 노력도 혜택 받은 가정환경의 산물일 수 있다는 점에서 노력 또한 도덕적 자격을 획득하는 토대가 될 수 없다고 주장한다(Sandel저, 이창신 역 2010: 221-223).

사회적 효용을 정의와 연관시키는 공리주의, 그리고 자유라는 이상을 정의와 결부시키는 자유지상주의 모두 자율 체육수업 시간에서의 공정함에 거리를 두고 있었다. 그렇다면, 공정하고 정의로운 체육수업은 어떠해야 하는가? 이 반성적 물음에 답하기 위해 평등을 지향하는 자유주의와 공동선을 정의로 보는 공동체주의를 반영하여 다문화교육 연구학교 체육수업을 구성하게 되었다.¹²⁾ 공정하고 정의로운 수업에 대한 고민은 평등적

12) 다문화교육 연구학교에서 연구 보고 수업으로 체육수업(이하 다문화 체육수업)을 하게 되었을 때의 일이다. 체육수업에 어떻게 다문화교육의 관점을 접목시킬지 많은 고민을 할 때, 한 선생님께서 "외국 춤, 구스타프 스킨 같은 거나 아니면 외국 놀이 같은 거 해야지. 뭐 별거 할 게 있겠어요?"라고 말씀하셨다. 한편으론 '체육수업에서 다문화 교육에 접근하려면 그 정도 밖에 안 되겠지'라고도 생각했다. 하지만 다문화 교육의 본질은 그 정도의 수준이 아닐 것이다. 물론 이(異)문화 이해교육 또한 다문화 교육의 일부임에는 분명하다. 하지만, 다문화 교육의 본질은 서로 다른 정체성을 지닌 사람들과 문화가 만났을 때, 서로의 정체성을 이해하며 함께 어우러져 살아갈 수 있도록 자신들의 정체성에 대한 외연을 확장시켜나가는 것이라 생각한다. 비단 다른 민족(다른 나라 또는 다른 문화)과 우리 민족(우리나라 또는 우리 문화)의 정체성의 다름으로 인한 갈등뿐만 아니라, 일상의 삶 속에 내재된 정체성의 차이로 인한 갈등을 확인하고, 그것들을 풀어나가는 것이 진정한 다문화 교육의 본질일 것이다. 이러한 문제의식을 통해, 이문화 이해교육이라는 다문화 교육에 대한 인식의 상투적 한계를 깨고, 학생들의 삶이라는 일상 속에 내재된 다문화 교육적 요소를 찾아보게 되었다. 자연스레 체육 전담 교사로서 행한 2년간의 수업을 되돌아보게 되었다.

자유주의와 공동체주의의 중간 선상에서 이루어진 듯하다. 롤즈가 이야기했던 '차등의 원칙-가장 불리한 여건에 있는 사람 즉, 최소 수혜자에게 최대의 이득이 되어야 함'과 샌델(Michael J. Sandel)이 주장한 '공동선'이 바로 그 접점이다.

다문화교육 연구학교에서 연구보고수업으로 진행된 <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>의 목표는 '남녀의 차이를 생각하며 옛날 어린이들이 즐겼던 진놀이를 해봅시다'이다. 학습 목표를 이렇게 설정한 이유는 2년간의 체육수업에 대한 반성으로, 다수결의 원칙과 학생들의 자유에서 공정함을 찾으려 했던 것에 대한 반성 때문이다. 결국 학습 목표는 '모든 학생들이 체육 교과에서 얻을 수 있는 교육적 목적을 수업에서 얻을 수 있어야 한다'는 표현에 다름 아니다. 학습 목표를 통해 수업에서 의도하고자 했던 것은 크게 두 가지다. 첫 번째는 '남녀의 차이와 다름을 인정하자는 것'(다문화교육적 의도), 두 번째는 차이의 인정 속에서 남학생들과 여학생들이 모두 즐겁게 체육활동(진놀이)을 할 수 있도록 '게임의 세부 규칙을 모두가 함께 만들어보자는 것'(공정, 정의 찾기로서의 의도)이다.

이런 의도에 따라 학습 활동을 세 가지로 나누었다. ① 활동 1은 '남자팀과 여자팀으로 나누어 진놀이하기', ② 활동 2는 '남녀 혼성팀으로 나누어 진놀이하기', ③ 활동 3은 '남녀의 차이를 생각하며 세부 규칙을 만들어 진놀이하기'이다. ① 활동 1은 공정성과 정의에 대한 자유지상주의적 관점의 한계를 학생들이 느껴보는 단계이다. ② 활동 2는 평등적 자유주의와 공동체주의 속에 내재된 공정성과 정의를 학생들이 느끼고 생각해보는 단계이다. ③ 활동 3은 평등적 자유주의와 공동체주의에 내재된 공정성과 정의를 학생들이 내면화하는 단계이다.

수업의 전체 흐름은 <동기유발: 다문화 감수성 키우기 - 남녀학생의 신체와 운동 능력의 차이를 살펴보고, 함께 피구 시합을 할 때 똑같은 규칙을 적용한다면 공정한 시합이 될 수 있는지에 대해 생각해보는 단계>, <학습 문제와 학습 활동 안내>, <활동 1: 남자팀과 여자팀으로 나누어 진놀이하기, 그런 후 무엇이 문제인지 함께 이야기해보기>, <활동 2: 남녀 혼성팀으로 나누어 진놀이하기, 그런 후 무엇이 문제인지 함께 이야기해보기>, <활동 3: 남녀 차이를 생각하며 세부 규칙 만들어 진놀이하기>, <다문화 내면화하기: 그간의 자유 시간에 했던 피구 시합 등과 비교하며 오늘의 수업에 대해 이야기해보기> 순으로 실행하였다.

앞서 이야기했듯이, '모두에게 공정한 정의로운 수업은 무엇인가'라는 물음 속에서 실행한 <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>은 크게 두 가지에 초점을 맞추었던 것 같다. 그 하나는 롤즈가 주장했던 '차등의 원칙-가장 불리한 여건에 있는 사람 즉, 최소 수혜자에게 최대의 이득이 되어야 함'이고, 또 다른 하나는 샌델이 강조했던 '공동선의 추구'이다. 이 두 가지를 생각하며 수업을 되돌아보자.

<동기 유발: 다문화 감수성 키우기>

· 나: 그래요. 그렇다면 남학생과 여학생이 함께 피구했었던 적 있죠? 그때 규칙을 똑같이 적용했었는데, 공정한 시험이라고 생각하나요?

· 대부분의 학생들: 공정하지 않다고 생각해요.

· 몇몇 남학생들: 공정해요.

· 남학생1: 왜요? 규칙도 같은데 공정하지 않다고 말할 수는 없잖아요.

· 나: 너희들(남학생들)이 만약에 여자로 태어났다면, 그래도 그 피구 시험을 공정하다고 했을까? 만약에 너희들(남학생들)이 여학생들보다 잘 못하는 고무줄놀이 같은 것을 (똑 같은 규칙으로) 했더라도 공정하다고 했을까? 남학생들 중에서도 축구 시험을 홀수 번호와 짝수로 나누어서 했을 때, 매번 홀수 쪽 학생들이 잘한다고 불평했던 것을 생각해 보세요. 그렇게 홀수와 짝수로 나누어서 하는 것이 공정한 걸까?

· 남학생2: 맞아요. 그것 때문에 매번 짝수가 지고, 그래서 애들끼리 맨날 싸우고.

동기유발 단계에서 학생들과 했던 이야기들은 결국 롤즈의 '무지의 장막'에 대한 사유 실험과 유사하다. '만약 남학생들이 여학생으로 태어났다면'이라는 상황 설정은 우리는 누가 어떤 성(性)으로 태어날지 모르는 무지의 상황 속에서 우연히 그 성(性)으로 태어난 것임을 알려주는 것이다. 그렇다면, 이런 무지의 상황 속에서 나는 내가 원하는 사람으로 태어날 수도 있지만 그러지 못할 수도 있다. 이런 우연성(성별에 대한 우연, 운동 능력에 대한 우연)은 타고난 것이기 때문에 그런 것을 타고나지 못한 학생들(대부분의 여학생 또는 운동 능력이 뛰어나지 못한 남학생과 여학생들)에게도 이익을 나누어주어야 한다는 '차등의 원칙(가장 불리한 여건에 있는 사람 즉, 최소 수혜자에게 최대의 이익이 보장되어야 함)'이 반영된 것이다. 다행히 학생들도 나의 사유 실험에 적극 동참 해주었다.

<활동1. 남자팀과 여자팀으로 나누어 진놀이하기를 마치고>

· 나: 다 끝났죠? 그럼, 남자팀은 몇 살이고, 여자 팀은 몇 살인지 세어봅시다.

· 나: 남자팀이 100살 넘게 많네요. 어때요. 공정하다고 생각하나요?

· 학생들: 아니요.

· 남학생1: 아니요. 그리고 너무 차이 나니까 별로 재미도 없어요.

· 남학생2: 맞아. 비슷비슷해야 재밌지. 너무 차이나니까 재미없어요.

<활동2. 남녀혼성팀으로 진놀이하기>

· 나: 비슷하고 재미있게 진놀이를 하려면 여러 가지 방법이 있겠지만, 우선 선생님이 방법 하나를 제안 해 볼게요. 남학생과 여학생을 섞어서 두 팀을 만들어 해봅시다.

· 나: 이번에는 나이차가 별로 나지 않은 것 같네요.

• 여학생1: 그래도 저쪽 팀보다 꽤 많이 차이 난 것 같은데요. 저쪽 팀에 ○○랑 □□랑 잘하는 애들이 많아서 그런 것 같아요.

• 나: 그러게. 여학생하고 남학생들의 차이뿐만 아니라 남학생들 중에서도 운동을 잘하는 학생이 있고 그렇지 못한 학생이 있고 하니까.

• 남학생1: 맞아요. 더 공정하게 하려면 실력 비슷한 애들끼리 가위바위보시켜서 갈라놓아야 될 것 같아요.

<활동3. 남녀 차이를 생각하며 세부 규칙 만들어 진놀이하기>

• 나: 이번엔 남학생과 여학생들이 편을 달리해서 진놀이를 할건데, 여러분이 규칙을 바꾸어 볼 거예요. 이번 게임은 점수(나이)를 많이 낸 팀이 이기는 것이 아니고, 우리 반 전체가 한 팀이 되어서 두 팀의 점수 차가 적을 수록 이기는 거예요. 다른 반 중에서 제일 적게 차이가 났던 반이 아마 10점 차이였나.....

'남녀 차이를 생각하며 세부 규칙 만들어 진놀이하기'라는 활동 3에서 학생들은 매킨타이어(Alasdair Macintyer)가 이야기한 서사적 인간의 모습을 보여주었다.¹³⁾ 학생들은 남학생과 여학생의 구분 없이 모두가 우리 반이라는 공동체가 되어 세부 규칙을 만들어내기 시작했다. '남학생은 남학생만 잡을 수 있게 해요', '여학생은 남자 여자 모두 잡을 수 있게 해요', '남학생은 외발뛰기로 경기하게 해요', '여학생들은 먼저 2살을 주고 시작하는 건 어떨까?' 내가 예상하지 못했던 기발한 규칙들을 쏟아내기 시작했다. 그 속에서 이미 남학생과 여학생의 구분은 무의미해졌고, 학생들은 우리 반 학생들 모두가 즐겁고 공정한 체육수업을 해야 한다는 공동선에 도달하기 위해 이야기하는 존재가 되어가고 있었다.

<정리: 다문화 내면화>

• 나: 어때요. 몇 점 차이 났죠?

(일부 몇몇 학생들은 양쪽 팀 점수를 일부러 비슷하게 하기 위해서 자신들의 나이를 줄이기도 늘리기도 하였다.)

• 나: 생각보다 많이 차이가 안 났어요. 3살차니까. 그럼 세 가지 활동을 해보고 느낀 점을 자유롭게 얘기해봅시다.

• 학생들: 저요! 저요!

• 남학생1: 재미있었어요. 다음 시간에 한 번 더해요.

13) 인간을 서사적 존재로 보자는 것은 삶에 대한 서사적 탐색, 즉 특정한 통합이나 일관성을 갈망하는 서사적 탐색을 삶으로 규정하는 것이다. 이처럼 목적론이 갖든 서사적 탐색을 지향하며 삶을 살아가는 인간은 내 삶의 이야기가 공동체의 이야기에 속하기 때문에 공동체에 대한 의무를 지니게 된다.

(이 학생은 자유 시간에 늘 소외되었던 그 학생이다)

- 남학생2: 역시 게임은 비슷비슷해야 재미있는 것 같아요.
- 여학생1: 남학생들이랑 같이 (운동)해서 재밌었던 적이 별로 없었는데 오늘은 되게 재밌었어요.

정리 단계에서 학생들은 대부분 땀에 흠뻑 젖어 있었다. 그만큼 격렬하고 신나게 진놀이를 한 것이다. 활동 1에서 했던 '남자팀과 여자팀으로 나누어 진놀이하기'에서는 거의 대부분의 학생들이 땀을 흘리지 않았던 것과 비교해볼 때, 눈으로만 보아도 학생들은 게임에 온전히 빠졌었음을 알 수 있었다. 그리고 '재미있었어요', '다음에 또 해요', '역시 비슷해야 재밌어요', '남학생들이랑 함께 해도 재밌었어요' 라는 학생들의 말 속에서, 모든 학생들이 성별이나 운동 능력의 차이에 상관없이 체육활동에 적극적으로 참여하고 그 속에서 기쁨을 느꼈다는 것을 알 수 있었다. 그렇게 갈망했던 '모두가 즐겁게 참여하는 공정한 수업'에 도달한 듯한 느낌을 받았다.

그러나 이 수업 또한 '공정함이란 무엇인지', '정의란 무엇인지', '공정하면서도 정의로운 체육수업이란 무엇인지'에 대한 완벽한 해답을 주지는 못하였다. 이것은 결국 평등주의적 자유주의와 공동체주의의 한계, 그리고 정의에 대한 끝나지 않는 논쟁을 생각하게 한다. 그리고 두 가지 정의관이 지닌 한계점을 내 수업에서 그대로 본 것 같아 아직도 '공정한 체육수업'과 '정의로운 체육수업'은 뿌연 안개에 가려있는 것처럼 보인다.

우선, 나는 '모든 학생들이 체육활동에 적극적으로 참여하고 즐거움을 만끽할 수 있어야 한다'는 점을 공정함과 정의로움으로 본 것 같다. 그래서 남학생들 그리고 운동 능력이 우수한 학생들에게 핸디캡을 주어야만 했다. 물론 학생들이 핸디캡을 공정하다고 인정했다는 점에서 마음의 불편함은 조금 덜하다. 하지만, 과연 운동 능력이 뛰어난 학생들에게 핸디캡을 주는 것은 그들의 능력을 십분 발휘하게 할 수 없다는 점에서 역차별 일수도 있다는 생각을 해본다. 그리고 롤즈는 자유로운 경쟁의 결과에서 나온 결과물을 최소 수혜자들에게 가장 많이 돌려주어야 한다고 했는데, 나의 수업은 이미 자유로운 경쟁이 아니었다는 생각을 지울 수 없다. 최소 수혜자만 생각하고, 자유로운 경쟁은 망각한 듯한 느낌이다. 결과적 분배에서만 공정함을 찾으려다 출발선에서의 공정함과 자유로운 경쟁이라는 또 다른 정의의 길목에서 길을 잃은 듯하다.

또한, '남녀 차이를 생각하며 세부 규칙 만들어 진놀이하기'라는 세 번째 활동에서 학생들 중 일부는 다른 반과의 경쟁에서 이기기 위해 양쪽 팀의 나이를 비슷하게 만들기 위해 나이를 속이는 모습을 보이기도 했다. 물론, 가장 큰 잘못은 교사인 나에게 있다. 분명 나는 다른 반과의 경쟁을 유도하는 발언을 했기 때문이다.

하지만, 이것은 공동체주의에서도 발견되는 문제인 듯하다. 정원섭의 샌델에 대한 지적에서처럼¹⁴⁾ 샌델의 공동체주의는 자신의 공동체에 대한 이익을 더 강조하는 듯하다. 물

14) 정원섭은 샌델이 미국 공동체의 정의만 이야기하고, 미국과 세계의 관계에 대한 정의는 부족하다

론, '부담을 감수하는 자아'로서 공동체의 연대 책임을 강조하고 다른 공동체에 대한 책임도 역설하고 있지만, 과연 그 공동체를 어느 선까지 보아야 할까? 샌델의 주장처럼 미국 내에서의 공동체를 강조한다면 미국에서의 정의는 실현할 수 있겠지만, 미국과 다른 나라들과의 관계에서는 무엇을 정의라고 할 수 있을지 의문이다. 남북통일의 당위성을 가르치던 몇 년 전의 수업에서 있었던, '북한은 버려두고 우리(남한)만 잘 살면 된다'라고 했던 학생의 말이 떠오른다. 다문화 체육수업에서도 남학생과 여학생이라는 각기 다른 정체성을 지닌 집단(공동체)을 우리 반이라는 공동체로 외연을 넓힌 것은 결국 다른 반이라는 또 다른 적을 만들어서 정의로움을 성취한 것에 불과한 것이 아닌가라는 생각이 든다. 과연 공동체를 전 세계로 확장하지 않고서 이 문제를 해결할 수 있을까? 우리 반의 공정한 체육수업이라는 공동선을 찾으려다 결국 더 큰 공동선이라는 정의의 길목에서 또 다시 길을 잃어 버렸다.

<며칠 뒤 비슷한 수업 상황: 남학생에게 핸드캡을 주었을 때>

- 남학생1: 불공평하잖아요. 규칙을 왜 바꿔요.
- 남학생2: 여자애들이랑 똑 같이(같은 규칙으로) 하면 재밌냐? 비슷해야 재밌지. 운동장 없는데 여자애들도 같이해야 되네.

아직도, '공정'과 '정의'는 뿌연 안개처럼 느껴진다. 하지만, 며칠 뒤, 피구장을 하나밖에 사용할 수 없었던 자유 시간에 대부분의 학생들이 남학생과 여학생의 구분 없이 모두가 함께 공정하게 체육활동을 즐기려는 모습에서 큰 희열을 느낄 수 있었다. 2년 동안 가르칠 수 없었던 공정함을 이제 서야 조금이나마 가르친 듯 뿌듯함이 밀려왔다. 비록 '공정'과 '정의'에 대한 해답에는 도달하지 못했지만, 많은 것을 배우고 느끼게 해준 수업이었다.

이 수업에서 학생들은 자신들의 삶 속에 내재하고 있는 문제 상황을 '지금-여기'로 끄집어냈다. 그리고 그것에 정서적으로 공감하며 스스로 또 동료들과 함께 자신들만의 방식으로 문제를 해결해나갔다. 그 과정에서 나는 물론, 학생들 모두 '공정한 체육수업'의 문턱을 밟아본 듯하다. 또한, 학생들의 삶 속에서 '남녀의 다름과 차이'를 이해하고 존중해주는 태도가 바뀐 것을 목격할 때마다, 그리고 그러한 태도로 체육 수업 속 활동들을 학생들이 실천해나갈 때마다 교사로서 많은 보람을 느꼈다. 결국, 나의 <공정함을 찾아가는 다문화 체육 수업> 은 '공정함과 정의로움 찾기'라는 목표에는 온전하게 도달하지 못하였지만, 학생들의 삶 속에 내재하고 있던 문제 상황을 자신의 문제로 삼아 스스로 문제를 해결해보았다는 점, 정체성의 다름을 이해하고 인정하며 다문화교육의 본질을 느껴보았다는 점, 그리고 배운 것들을 자신들의 삶 속에서 실천하게 되었다는 점 등으로 볼 때, 나름의 성공을 거두었다고 보인다.

고 지적한다(정원섭, 2010).

3) 오교사의 <끝나지 않은 전쟁> 수업¹⁵⁾

<끝나지 않은 전쟁> 수업은 오교사가 2013년 12월 20일 제주도 I초등학교 5학년 학생들을 대상으로 한 역사수업으로, 연구자는 수업을 참관한 후 연구자의 학위 논문에 이 수업을 연구의 텍스트로 활용하였다(곽병현, 2015). 아래는 이 수업에 대한 오교사의 ‘수업에 대한 의도’ 중 일부이다(오영순, 2016, 92-97).

6·25전쟁은 흔히 ‘동족상잔의 비극’이라 불린다. 과거의 비극으로 머물지 않고 현재에도 계속되고 있기에 ‘끝나지 않은 전쟁’이라 불리기도 한다. ... (중략) ... 과거의 ‘동족상잔’은 이제 남북 정부 간의 반목과 군사적 대결뿐만 아니라 우리 사회 구성원들 간의 이념 대립, 정치색에 따른 편 가르기, 북한을 바라보는 시각차에 따른 갈등, 지역감정, 정부 시책이나 정치인에 대한 비판을 둘러싼 중복 논란 등의 형태로 여전히 곳곳에서 벌어지고 있다. 60여 년 동안 이어진 6·25전쟁의 비극을 극복하고 화해와 공동 번영을 도모할 수 있는 교육이 필요하다고 누구나 말하고 있지만 현실에서는 6·25전쟁에 대한 수업이 증오심과 의심의 교육으로 변질되거나 군사주의를 강조하는 경우를 종종 보게 된다. ... (중략) ... 증오심과 복수심을 그대로 드러내는 수업의 경향은 결국 ‘끝나지 않은 전쟁’의 종식이 아닌 지속을 향하고 있다는 점에서 평화교육에 걸맞지 않다. ... (중략) ... 나는 전쟁이 과거 사람들에게 준 상처뿐만 아니라 전쟁의 기억이 어떻게 현재의 삶에도 영향을 끼치는지를 살펴봄으로써 학생들에게 어떠한 이유에서든지 전쟁이 일어나면 안 된다는 생각을 가지게 하고 싶었다. 이를 위해 전쟁을 겪은 사람들의 목소리를 직접 들려줄 수 있는 방안을 찾게 되었다.(밀줄 연구자 강조).

<끝나지 않은 전쟁> 수업 이전 차시에서 오교사는 교과서 대신 『한국사편지 5』를 텍스트로 하여 ‘해방 이후 남북으로 갈린 상황’, ‘단독선거를 둘러싼 남북 정부 수립 과정과 분단 반대 움직임’, ‘민족을 둘로 가른 6·25 전쟁’ 등을 역사 지식적인 차원에서 다루었다. 그런 후, <끝나지 않은 전쟁> 수업을 진행하였다. <끝나지 않은 전쟁> 수업은 다음과 같은 단계로 구성되었다. ① 전시학습 상기 및 과제 확인, ② 활동 1: 동영상을 통해 전쟁 체험자의 사연 들어보기, ③ 활동 2: ‘끝나지 않은 전쟁’에 대한 느낌 이야기하고 그 의미 알기, ④ 활동 3: ‘끝나지 않은 전쟁’을 시로 표현하기, ⑤ 정리하기: 평화는 모두의 상처를 아는 것.

지난 시간에 『한국사편지 5』를 읽고 6·25전쟁에 대해 알게 된 것들과 생각한 것들을 물으며 시작된 수업은 읽기 과제로 제시한 ‘6·25전쟁 관련 신문기사’의 내용을 확인하며 점차 이번 차시의 수업과의 연관성을 띄기 시작했다. 표 3은 6·25전쟁 관련 신문기사인 ‘한국전쟁 60년: 그들의 끝나지 않은 전쟁’에 나온 사연들이다.

15) 이 수업은 연구자의 박사학위논문과 오영순의 석사학위논문에서 실린 수업으로, 전체적인 수업 진행 내용, 인터뷰 내용 등은 두 편의 학위 논문에서 발췌·편집한 내용임을 밝힌다(곽병현, 2015; 오영순, 2016).

표 3. ‘한국전쟁 60년: 그들의 끝나지 않은 전쟁’ 에 나온 사연들

- **남북자 가족 최상동씨의 사연:** 의용군에 징집된 아버지, 하지만 아버지는 한국전쟁 당시 인민군에 의용군으로 잡혀가지 않으려고 강릉 집 외양간에 숨어 있었다고 한다. 하지만, 그럼에도 불구하고 인민군 ‘의용군’ 은 ‘자발적 참여’ 에 의해 조직되었다는 평가 때문에 그는 늘 ‘애비 없는 후례자식’, ‘친북세력의 자식’, ‘빨갱이’ 라는 멸칭을 뒤 짊어 쓰고 60년을 살게 되었다.

- **상이군인 출신 최모씨의 사연:** 1952년 1월 마을 운동장에서 친구들과 축구를 하다 갑자기 징집된 후 하반신 불구가 되었다. 그 후, 60년 가까이 상이군인으로 살았으나 정부로부터 국가유공자로 인정받지 못하고 참전 유공자로만 지정되어 살아오다, 세상의 무심함에 분노하고 자신의 불우한 처지를 비판하다 79세에 스스로 생을 마감하였다.

- **남로당 가족 석규관씨의 사연:** 외삼촌과 형의 월북으로 고문을 당하고 연좌제에 갇혀 ‘창살 없는 감옥’ 에서 60년을 살게 되었다.

이런 사연들을 살핀 후, 오교사는 ‘동영상을 통해 전쟁 체험자의 사연 들어보기’ 활동을 시작하였다. 동영상은 『KBS 파노라마』 「정전 60년 다큐 콘서트 - 끝나지 않은 전쟁」 으로, 이 동영상도 앞의 신문기사와 마찬가지로 끝나지 않은 전쟁의 아픔을 보여주는 사연들로 이루어져 있었다. 오교사는 이 동영상을 보여 준 후 학생들에게 보고 난 느낌을 발표하게 하였다. 그런 후 ‘끝나지 않은 전쟁’의 의미를 학생들과 함께 생각해보았다.

- 오교사: 자! 느낌이 어때요?
- 학생1: 절망적이에요.
- 학생2: 예? 아, 어……, 그냥 제가 좀 6.25전쟁 때 태어나진 않았지만, 좀 아이들도 좀 절망스럽고 고아들도 많고 아이들도 뼈쩍 마르고 그러니까…….
- 오교사: 아까 마지막에 나온 송창수 화백은 전쟁고아죠. 전쟁고아. (학생2: 예.) 그 다음 다른 친구, 이것 보면서 생각나는 거라든지, 마음속에 뭔가 떠오른 게 있으면 얘기해볼래? ○○이!
- 학생3: 힘들게 사는 게 느껴졌어요. (교사: 힘들게 사는 게 느껴졌어요?) 예.
- 교사: 응. <칠판을 가리키며> 여기 아까 굉장히 많은 사연들이 있었죠? 선생님이 쓰다가 깜빡해서 쓰는 것을 까먹었어. 사연들과 관련해가지고 생각나는 단어나 느낌, 이런 것 있으면 얘기해보자.
- 학생1: 절망!

- 교사: 절망스러웠어요? (학생1: 예) <칠판에 학생들이 표현한 느낌을 한 단어-예: '절망'-로 적음> (학생2: 잔인!) 잔인? 잔인함? (학생3: 끔찍 해요.) 끔찍 해요? 어떤 게 끔찍 해요? (학생3: 사람 죽이고 그런 게.), (학생4: 슬픔!) 슬펐어요? 자! 슬픔. (학생5: 분노!) 어디서 분노가? 어디서 분노했어요. (학생5: 거기서 사람들 막 죽이고……아무 이유 없이 죽여요.) 분노. (학생6: 복수심!) 복수심이 들었어요? 복수심이 든 사람? (학생7: 안타까움!) 안타까움? 복수심 든 사람 손 들어봐요? (학생6: 복수심 아닌 것 같아요.) 안타까움? 안타까움. 또? 어떤 마음이 또 들었어요. (학생8: 불쌍했어요.) 불쌍했어요? 또? (학생9: 고통!) 고통스러웠다. (학생10: 원망스러워요.) 원망스러웠다. (학생11: 억울하다.) 억울하다. 그 다음 또? 끝? <칠판에 적은 단어들에 테두리를 치며> 이렇게 봤을 텐데. 자! 이런 감정들이 들었다고 이야기 했습니다. 그러면 선생님이 질문을 할게요. 아까 맨 처음에, 선생님이 숙제로 나눠준 신문기사의 제목이 있었죠? (학생들: 끝나지 않은 전쟁!) 끝나지 않은 전쟁. 아까 동영상 제목은 뭐였어요. (학생들: 끝나지 않은 전쟁, 제목이 같아요.) 그래서 선생님이 오늘 수업의 주제를 '끝나지 않은 전쟁'이라고 했어요. 왜 끝나지 않은 전쟁이지?
- 학생들: 휴전, 휴전상태니까.
- 교사: 휴전상태니까? 휴전상태니까? 그것 말고 다른 이유는 없을까? 어디서 끝나지 않았다는 걸까? 어디서?
- 학생들: 고통! 고통! 사람들?
- 교사: 사람들의, 사람들의 마음속에서 끝나지 않은 전쟁. 왜 사람들의 마음속에서 끝나지 않았지? 어! ◇◇이가 얘기해봐. 왜 끝나지 않은 전쟁이라고 했는지.
- 학생1: 북한에 있는 이산가족들, 그리고 그때 빨갱이라고 오해받아 가지고 피해 본 사람들. (교사: 그래. 그런 사람들) 그런 사람들이…… (교사: 그런 사람들이) 불쌍해서.
- 학생2: 전쟁은 끝났어도, 전쟁에 대한 피해는 그것을 안고 살아가고, 휴전상태니까 얼마든지 그런 일들이 벌어질 수 있어서.
- 교사: 휴전상태니까 얼마든지 그런 일들이 벌어질 수 있어서. 그 다음 또? 왜 끝나지 않은 전쟁이라고 했어요?
- 학생3: 그때 받았던 피해와 상처는 아무런 보상 없이 그냥 아물어지지도 않은 채 쪽 흘러가고 있어요.
- 교사: 쪽 흘러가고 있어요. 상처가 다 아물질 않은 거네? (학생3: 예.)
- 교사: 쪽 흘러가고 있다.
- 학생4: 전쟁 후유증. (교사: 전쟁 후유증. 어떤 게 전쟁 후유증?) 전쟁 때 다쳐가지고 지금도 많이 불편하거나 해서, (교사: 다친 사람들…….) 꿈에서 계속 나오고.
- 교사: 꿈에서 계속 나오고. 또? 응. 슬픔! 가족들이 죽은 것에 대한 슬픔. 슬픔이 계속 남아 있어서. 왜 끝나지 않은 전쟁이라고 했을까? 또?
- 학생5: 맨날 싸우고, 거기서 빨갱이라고 하고……, (교사: 거기가 어딘데?) 부산.
- 교사: 부산에서. 어. 옛날 부산에서. 근데 전쟁 끝났지만 지금도 어른들이 빨갱이 막 하는 것 들어본 적 있어요? (학생1: 아니요.) 들어본 적 있는 사람? (학생2: 뉴스에서 들어본 적 있어요.) 뉴스에서 들어본 적 있어요?

오교사는 수업 의도에서도 밝혔듯이 ‘어떠한 이유에서든지 전쟁이 일어나면 안 된다’는 신념을 학생들에게 가르치고 싶어 했다. 이러한 이유로 오교사는 끝나지 않은 전쟁, 전쟁의 아픔 등에 대해 학생들이 정서적으로 공감할 수 있도록 수업을 진행하였다. 같은 맥락에서 오교사는 역사의 주체를 역사주도세력 또는 위인에 두기보다 그 역사적 사건을 겪는 일반적인 사람들로 보고 있음을 확인할 수 있었다. 즉, 6·25전쟁의 전개 과정에서 등장하는 역사주도세력, 예컨대 이승만, 김일성, 미군, 중공군 등, 학생들에게 공감을 이루게 하기 힘든 타자들보다, 그 전쟁에서 피해를 겪었던 그리고 지금까지도 피해를 겪고 있는 일상적인 우리들에 초점을 맞추었다(곽병현, 2015, 97).

‘끝나지 않은 전쟁’에 대한 느낌을 이야기하고 그 의미 알기라는 두 번째 활동이 끝난 후, 오교사는 학생들에게 동영상 속 사연을 보고 들은 후 느꼈던 생각이나 감정을 시로 표현하게 하였다. 표 4는 ‘끝나지 않은 전쟁’에 대해 학생들이 작성해 발표한 시 작품들의 일부다.

표 4. ‘끝나지 않은 전쟁’에 대한 학생들의 동시 중 일부

끝나지 않은 전쟁	상처가 되는 말
<p style="text-align: right;">임○○</p> <p>내 몸에 빨갭게 얼룩진 빨갱이 내 머리에 어둡게 얼룩진 고통 빨간 빨갱이의 가족이라서 어둡고 어두운 고통을 받네 힘드네, 슬프네, 고통스럽네</p> <p>〈느낀 점〉 이 영상을 보면서 17살에 전쟁에 나가서 싸우는 것을 보니 좀 무서웠다. 나도 전쟁이 나면 나갈 수도 있을 것 같다. 그리고 편지를 보면서 좀 슬펐다. 남하고 북이 빨리 통일이 되어서 전쟁이 나지 않았으면 좋겠다.</p>	<p style="text-align: right;">김○○</p> <p>전쟁은 상처가 많은 그 중에도 다른 사람의 말 내가 하고 싶어 그런 것도 아닌데 사람들은 나를 욕하네</p> <p>그런 말을 들을 때면 그 말이 내 마음에 와 찢는 듯한 고통을 주네 그럴 때마다 나는 목 놓아 우네</p> <p>무시 해야지 무시 해야지 해도 내 귀에 들리는 그 말 마음에 와 닿아 상처가 되는 그 말</p>

<p style="text-align: center;">고통</p> <p style="text-align: right;">권○○</p> <p>엄마가 죽고, 아빠는 소식이 없고, 동생만 있네.</p> <p>동생만이라도 살려 같이 있고 싶네.</p> <p>배 타고, 뛰고, 피난가고, 내 인생 이렇게 힘든 날 6.25</p> <p>고통이 남아 있네.</p>	<p style="text-align: center;">끝나지 않은 전쟁</p> <p style="text-align: right;">고○○</p> <p>끝나지 않은 전쟁 나에게 붙은 '빨갱이'라는 꼬리표</p> <p>끝나지 않은 전쟁 사람들의 '빨갱이'라는 손가락질</p> <p>끝나지 않은 전쟁 사람들의 "역시 빨갱이는……" 이라는 말……</p> <p>끝나지 않은 전쟁 우리 힘으로 끝내자</p>
<p style="text-align: center;">끝나지 않은 전쟁</p> <p style="text-align: right;">김△△</p> <p>전쟁은 아직 끝나지 않았네…… 지금은 휴전 중이니까……</p> <p>전쟁은 아직 끝나지 않았네…… 고통은 아직 남아있으니까……</p> <p>전쟁은 아직 끝나지 않았네…… 마음속의 전쟁은 끝나지 않았으니까……</p> <p>우리의 전쟁 아직 끝나지 않았네……</p>	<p style="text-align: center;">여러 가지</p> <p style="text-align: right;">김□□</p> <p>6.25 전쟁 피해자의 여러 가지 사연 고아, 빨갱이, 학살, 고문, 이산가족……</p> <p>이것을 보니 떠오르는 여러 가지 감정 안타까움, 끔찍, 절망, 고통, 억울</p> <p>한 번 생각해보니 떠오르는 여러 가지 생각 내가 그 때 안 태어나서 다행이다.</p>
<p style="text-align: center;">전쟁</p> <p style="text-align: right;">최○</p> <p>전쟁 때문에 아버지를 잃었다 전쟁 때문에 어머니를 잃었다 전쟁 때문에 오빠를 잃었다</p> <p>이 전쟁 하나 때문에 내 가족을 잃었다 전쟁 때문에 힘들다 전쟁 때문에 지쳐간다 이 전쟁 때문에!</p>	<p style="text-align: center;">총소리</p> <p style="text-align: right;">이○○</p> <p>탕탕탕 총소리에 아버지가 죽고</p> <p>탕탕탕 총소리에 어머니가 죽고</p> <p>탕탕탕 총소리에 동생이 죽었네</p> <p>잊을 수 없는 전쟁의 공포 끝나지 않은 6.25</p>

<p style="text-align: center;">끝나지 않은 전쟁</p> <p style="text-align: right;">문○○○</p> <p>끝나지 않은 전쟁 마음속에 남은 상처, 그 때의 고통 빨갱이라고 끌려간 사람들 오해 받은 사람들 아무 죄도 없네…… 하지만 학살, 죽음 고통 받았던 사람들 깜빡했던 생활 절망스럽고 고통스러운 생활 아직 끝나지 않았네</p>	<p style="text-align: center;">전쟁</p> <p>무엇으로도 표현할 수 없는 전쟁</p> <p>표현을 해도 진심을 나타낼 수 없는 전쟁</p> <p>끝나지 않은 전쟁 다시 시작될까 걱정이네</p> <p>무엇으로도 표현할 수 없는 전쟁</p>
<p style="text-align: center;">죄송합니다</p> <p style="text-align: right;">박○○○</p> <p>6.25 전쟁 알 수 있다면 6.25 전쟁 이해한다면</p> <p>과연, 우린, 나는 얼마나 얼마나 알고, 이해할까?</p> <p>머릿속에 스친 생각 말로는 안다고, 이해한다고 그렇지만 우리가 그 고통을 어찌 아리 “감사합니다”, “다행이다” 하고 우리가 해 준 게 무엇이 있는가</p> <p>문득 나에게 드는 생각 “감사합니다”, “당신 덕분입니다” 이런 것이 아닌 “죄송합니다” “그저 말로만 이해했습니다” “미안합니다” “한 마디로 이해하지 못한 당신을 이해했다 거짓말해서”</p>	<p style="text-align: center;">하지만</p> <p style="text-align: right;">김◇◇◇</p> <p>6.25 전쟁 때문에 많은 아이들과 어른들이 죽고 피해를 받았다.</p> <p>하지만 6.25 전쟁은 잠시 끝났다. 전쟁이 끝났다고 걱정하지 않는 사람도 있겠지</p> <p>하지만 전쟁은 끝난 게 아니지. 잠시 휴전한 거야</p> <p>하지만 전쟁 때문에 피해를 받은 사람들에게는 전쟁은 끝난 게 아니다.</p> <p>전쟁은 끝난 게 아니야.</p>
<p style="text-align: center;">끝나지 않은 전쟁</p> <p style="text-align: right;">고□□□</p> <p>전쟁이 끝나도 그때와 똑같다 잠을 잘 때마다 찾아오는 후유증 잠이라도 편히 자면 좋을 텐데 난 아직도 전쟁 중인 것 같다</p>	<p style="text-align: center;">전쟁이 뭐라고</p> <p style="text-align: right;">강○○○</p> <p>전쟁이 뭐라고 많은 사람들이 죽을까? 전쟁이 뭐라고 고아가 많을까? 전쟁이 뭐라고 슬픔이 많을까? 전쟁이 뭐라고 절망에 빠질까? 전쟁이 뭐라고 전쟁이 무서울까? 전쟁이 뭐라고 마음이 아플까? 전쟁이 뭐라고, 전쟁이 뭐라고</p>

오교사는 학생들이 쓴 ‘끝나지 않은 전쟁’ 시를 발표하게 했다. 처음엔 서너 명만 발표하겠다고 손을 들었다가, 어느 순간 발표를 마친 학생들이 다른 친구들의 발표도 듣고 싶어 서로 발표를 하지 않은 친구들의 이름을 부르기 시작하였다. 결국 이날 수업에서 반 학생들의 절반 가까이 발표를 하게 되었다. 역사적 사건이 현재의 ‘나’ 또는 ‘우리’와는 별로 상관없는 ‘과거’ 사람들의 역사가 아닌, ‘현재’의 ‘나’와 ‘우리’에게도 밀접하게 관련이 있다는 것을 강조하고 싶었던 오교사의 의도는 ‘시를 쓰고 발표하기’ 활동을 통해 성공적으로 도달하게 되었다(곽병현, 2015, 98).

‘끝나지 않은 전쟁’에 대한 시 작성 및 발표가 끝난 후, 오교사는 정리 활동으로 표 5. 岩川直樹(2002/2009, 36-37을 오영순, 2016, 111에서 재인용)의 시를 들려주며 수업을 마무리하였다. 오교사는 이시를 통해 주변에서 벌어지는 폭력에 대해 관심을 가지고 폭력으로 상처받는 사람들의 마음을 헤아리는 데서부터 평화가 시작될 수 있다고 말하며, 이시를 통해 6.25전쟁이라는 과거의 역사적 사건뿐만 아니라 학생들의 일상생활에 존재하는 폭력에까지 관심을 기울이게 하였다(오영순, 2016. 111).

표 5. 岩川直樹의 시 평화는 모두가 싸움의 상처를 아는 것!

<p>따돌림은 끝나도 따돌림 당한 아이의 마음에는 상처가 남습니다.</p> <p>폭력은 끝나도 폭력을 당한 사람의 마음에는 상처가 남습니다.</p> <p>전쟁은 끝나도 물에는 오염물질이, 땅에는 지뢰가, 그리고 사람들에게는 상처가 남습니다.</p>	<p>폭력은 한순간이라고 하지만 폭력으로 입은 상처를 낫게 하려면 수많은 사람의 노력과 오랜 시간이 필요해요.</p> <p>싸움 때문에 다친 사람의 상처를 모두가 알아가는 것이 평화를 만드는 길이에요.</p> <p>싸움은 끝나도 모든 게 해결된 건 아니에요.</p>
--	--

2. ‘정서적 공감’ 과 ‘실천’ 으로 수업 다시 읽기

1) 일상성: ‘지금-여기’라는 학생들의 일상적 삶에 초점 맞추기

사회과수업은 ‘지금-여기’라는 학생들의 일상적 삶에 초점을 맞추어야 한다는 측면에서 세 가지 수업을 다시 살펴보자.

우선, 연구자의 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업은 학생들의 정서적 공감을 얻지 못해 실천 의지와 실천력을 길러주는데 실패하였다. 구체적인 실패 장면은 ‘북극곰의 위기’ 공익광고 영상을 보고 웃는 학생들, ‘실생활-북극곰 커넥션 게임’에서 게임에 이기기 위해 거짓 반성을 하는 학생들의 모습이다. 이러한 수업에서의 실패는 이후 학생들의 생활 모습(학용품을 아껴 쓰지 않고, 일회용품을 마구 사용하는 모습, 빈 교실에서 계속 돌아가고 있는 선풍기 등)에서 더욱 분명하게 드러났다.

그렇다면, 연구자의 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업은 왜 학생들의 실천력, 즉 행동을 유발시키지 못했을까? 그것은 ‘지구 온난화 문제’에 대한 학생들의 정서적 공감을 연구자인 수업에서 불러일으키지 못했기 때문이다. 이와 관련해 이 수업을 참관한 류현종은 다음과 같은 문제점을 지적하였다(류현종, 2013, 3-9).

지구 온난화의 위험은 우리 일상생활에서 쉽게 감지할 수 없기에, 학생들에게 추상적이고 모호할 수 있다. 그럴수록 수업의 주제가 될 수 있도록 치열하게 성찰하고 실천하는 고통이 수반되어야 한다. ... 중요하게 지적해야 할 불편한 진실이 있다. ‘지금-여기’의 문제를 외면한 것이다. 전 시간에 온난화의 원인과 결과를 배웠다면, 이후 학생들은 무엇을 학습해야 할까? 소소한 일상의 문제를 학습해야 하지 않을까. 지구 온난화의 원인과 결과를 알았다면, 우리 주변에서 문제가 되는 것을 찾을 수 있을 것이다. 교실이 좋겠다. 한 학생이 교실에서 쓰다 버린 종이 한 장을 발견했다. 그리고 종이를 아껴 쓰지 않는 우리 반 ‘현실’에 대해 문제 제기를 한다. 이렇게 하여 학생의 ‘문제’로 시작할 수 있지 않을까?

류현종의 지적은 결국 학생들의 정서적 공감에 대한 문제이다. 학생들이 수업의 문제 상황에 정서적으로 공감하기 위해서는 수업 주제를 학생들의 일상으로 녹여내는 힘든 과정이 필요하다. 이것은 또한 수업의 주제와 소재에 대한 문제로, 추상적인 학문적 개념 또는 일반화를 수업의 주제로 활용할 때, 수업자는 그 주제를 학생들의 삶의 이야기로 다시 풀어내어 그 주제에 대해 학생들의 정서적 공감을 이끌어내야 한다. 다시 말해 ‘지금-여기 아닌 시기-여기가 아닌 다른 곳’과 관련된 주제와 소재로 수업을 할 때라도 교사는 그것을 ‘지금-여기의 문제’로 변환시킬 수 있어야 하는 것이다.

다음으로, 연구자의 <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>은 학생들의 정서적 공감을 얻는데 성공하였다. 구체적인 성공 장면은 ‘동기 유발’ 단계에서 ‘남학생과 여학생들이 똑같은 규칙으로 피구를 했던 경험’을 떠올리며, 대부분의 학생들이 그것을 공정하지 못하

다고 판단했던 장면, ‘남녀 차이를 생각하며 세부 규칙 만들어 진놀이하기’라는 활동 3에서 내가 예상하지 못했던 기발한 규칙들을 학생 모두가 쏟아내기 시작한 장면, ‘활동3’에서 대부분의 학생들이 즐거워하며 땀을 흠뻑 흘렸던 장면, ‘정리: 다문화 내면화’ 단계에서 자율 체육수업 시간에 항상 소외되었던 학생이 ‘재미있었어요. 다음 시간에 한 번 더 해요’를 외쳤던 장면. 더 나아가 ‘며칠 후 비슷한 수업 상황에서 남학생들에게 핸디캡을 주었을 때’, “여자애들이랑 똑 같이(같은 규칙으로) 하면 재밌냐? 비슷해야 재밌지. 운동장 없는데 여자애들도 같이 해야 되네”라며 친구를 설득했던 장면 속에서 실천 차원의 성공을 한 번 더 맛 볼 수 있었다.

연구자의 <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>은 어떤 측면에서 학생들의 정서적 공감을 얻어 실천이라는 행동을 유발시킨 것일까? 그것은 우선, 수업의 문제 상황을 학생들의 삶 속에서 직접 찾았기 때문이다. 자율 체육수업 시간이라는 ‘지금-여기’ 그리고 직접적으로 ‘나’와 관련된 문제를 수업의 문제 상황으로 가져왔기 때문이다. 이러한 일상성의 확보로 인해 학생들은 문제 상황에 대한 정서적 공감을 얻을 수 있었고, 이를 계기로 학생들은 수업에 흠뻑 빠지게 된 것이다. 이는 결국 이후의 일상에서도 학생들의 실천적 삶을 이끌어가는 계기로 작용하였다.

‘지금-여기-나’의 문제를 수업의 문제 상황으로 가져왔다는 점, 이것은 곧 ‘일상성의 확보’와 ‘문제 제기식’ 수업의 연관성을 알게 해준다. 류현중은 문제를 제기하는 주체에 따라 ‘문제 삼기’와 ‘문제 되기’를 구분하고 있는데, ‘문제 삼기’는 학생 스스로 문제를 제기하는 상황을 일컫고, ‘문제 되기’는 학생 자신이 아닌 다른 사람들의 자극으로 만들어진 문제 상황을 의미한다(류현중, 2013, 8). 류현중이 지적한 ‘문제 되기’와 ‘문제 삼기’는 프레이리(Paulo Freire)의 ‘은행 저금식 교육’과 ‘문제 제기식 교육’과도 조우한다. 프레이리는 은행 저금식 교육을 ‘양측이 서로 대화하는 게 아니라, 교사가 성명을 발표하고 예탁금을 만들면, 학생은 참을성 있게 그것을 받아 저장하고, 암기하고, 반복하는 교육’으로 정의하였고, 반대 맥락에서 현실에 대한 참된 성찰과 행동을 자극하는 비판적 사고로서의 문제 제기식 교육을 강조하였다(Preire, 1970/2002, 90-107).

사회과수업에서 ‘일상성을 확보한다’는 의미는 수업에서의 문제 상황을 ‘지금-여기’, 그리고 ‘나’의 문제로 만든다는 것이고, 이는 학생들 자신의 일상생활 속에서 ‘문제 삼기’를 하라는 의미이다. 또한 이러한 문제 삼기는 내 주변에서 나에게 영향을 주는 문제 상황을 비판적으로 바라보고 직접 해결해야한다는 차원에서 문제 제기식 교육과도 상통한다. 결국, 사회과수업에서 학생들의 실천력을 확보하기 위해서는 학생들이 그 수업의 문제 상황에 정서적으로 공감할 수 있도록 수업을 구조화해야 한다. 그리고 이러한 수업의 구조화를 위해 학생들의 일상생활에 존재하고 있는 문제 상황에 집중해야 할 것이다.

마지막으로, 오교사의 <끝나지 않은 전쟁> 수업 또한 학생들의 정서적 공감을 얻는데 성공하였다. 구체적인 성공 장면은 활동 2에서 「정전 60년 다큐 콘서트 - 끝나지 않은

전쟁」 동영상을 통해 전쟁 체험자의 사연을 들은 후, 학생들이 전쟁의 처참함과 무서움을 자신의 감정 언어로 표현했던 장면. 활동 3에서 학생들이 ‘끝나지 않은 전쟁’을 시로 표현하며 ‘어떠한 이유에서든 전쟁은 일어나면 안 된다’는 마음의 의지를 다지게 된 장면. 마지막 수업 정리 활동에서 오교사가 ‘평화는 모두가 싸움의 상처를 아는 것’이라는 시를 학생들에게 들려주면서 학생들을 ‘전쟁에 대한 정서적 공감’에서 다시 ‘일상생활에 대한 정서적 공감과 실천’으로 복귀시킨 장면 등이다.

오교사의 <끝나지 않은 전쟁> 수업은 ‘과거’를 다루는 역사라는 학문적 특성 때문에 학생들의 정서적 공감을 이끌어내기가 더욱 어려운 분야이다. 다시 말해, 역사 분야는 ‘옛날-그곳-그들’에 대한 사건을 다룬다는 점 때문에 ‘지금-여기-나’라는 일상성을 확보하기가 더욱 어렵다. 하지만, 오교사는 6·25전쟁의 상처를 안고 현재를 살아가는 사람들의 이야기를 학생들에게 들려준다. 즉, 역사를 과거로서의 역사가 아닌 현재로서의 역사로 바라보게 한 것이다. 또한, 오교사는 역사의 주체를 역사주도세력 또는 위인에 두기보다 그 역사적 사건을 겪은 일반인들을 역사의 주체 자리에 위치시키면서 그 사람들의 이야기를 학생들에게 들려주었다. 같은 맥락에서 오교사는 마무리 시 낭송을 통해 ‘옛날-그곳-그들’에 대한 사건(6·25 전쟁)을 ‘지금-여기-나’의 생활(폭력, 학교 폭력 등)로 전이시켰다. <끝나지 않은 전쟁> 수업에서 학생들이 ‘끝나지 않은 전쟁’에 정서적으로 공감하게 된 것은 오교사의 이러한 노력들 때문이다. 즉, 일상성을 확보하기 힘든 역사 분야에서 ‘지금-여기(현재로서의 역사 강조)’와 ‘나(일반적인 사람들의 이야기와 현재 나의 이야기)’의 문제 상황으로 학생들의 정서적 공감을 불러 일으켰기 때문이다.

2) 인지와 정서의 조화: 인지적 판단과 정서적 공감 병행하기

사회과수업은 인지적 판단과 정서적 공감을 병행해야 한다는 측면에서 세 가지 수업을 다시 살펴보자.

세 수업은 모두 인지적 배움 또는 인지적 판단을 직·간접적으로 실시하거나 강조했다. 우선 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업에서 학생들은 이전 시간에 ‘지구 온난화의 원인과 영향’에 대해 자세히 배웠었다. 그리고 현재 차시 수업에서 ‘지구 온난화의 원인과 영향 정리하기’ 활동을 통해 지구 온난화에 대한 인지적 측면을 한 번 더 확인하였다. 이러한 과정에서 학생들은 지구 온난화의 원인과 결과, 그리고 그것이 우리 삶에 미치는 영향(위험성) 등에 대해 자세히 알게 되었다.

<공정함을 찾아가는 다문화 체육수업> 또한 겉으로 드러나지는 않았지만 학생들은 인지적 배움, 그리고 인지적 판단의 과정을 체계적으로 거쳤다. 구체적으로 ‘다수결로 정하는 자율 체육수업 시간의 종목’에서 생긴 문제점을 토대로 ‘공리주의의 의미와 그 한계점’을, ‘종목 선택에 있어서 최대한의 자유를 주었던 자율 체육수업 시간’에서 생긴 문제점을 토대로 ‘자유지상주의 의미와 그 한계점’을 배웠다. 더 나아가 공정함을 찾아가는

다문화 체육수업을 통해 ‘평등적 자유주의와 공동체주의의 정의관’을 배울 수 있었다. 다만, 이러한 학문·철학적 정의관을 학술적인 용어가 아닌 학생들의 실생활에 적합한 문제 상황과 용어로 치환하였다는 점에서 형식상의 차이는 있다.

연구자가 참관했던 <끝나지 않은 전쟁> 수업에서는 6·25전쟁의 배경 및 과정, 그리고 결과와 같은 인지적 배움의 요소가 잘 드러나지 않는다. 하지만, 이전 수업에서 『한국사 편지』를 교재로 활용하여 ‘해방 이후 남북으로 갈린 상황’(6·25전쟁의 배경), ‘단독선거를 둘러싼 남북 정부 수립 과정과 분단 반대 움직임’(6·25전쟁 이전의 정치 상황), ‘민족을 둘로 가르 6·25전쟁’(6·25전쟁의 전개와 결과) 등에 대해 자세히 다루었다는 점으로 미루어, <끝나지 않은 전쟁> 수업 또한 인지적 배움의 과정을 충실히 거쳤음을 알 수 있다.

결국, 세 수업의 성공과 실패의 가장 중요한 요인은 인지적 배움 차원의 문제라기보다는 정서적 공감 차원의 문제였던 것이다. 그렇다면, 한 가지 살펴보아야 할 문제가 생긴다. 그것은 바로 ‘인지적 배움과 판단이 부족한 상태라도, 정서적인 공감이 이루어진다면 학생들의 실천력을 확보할 수 있는가’의 문제이다.

<공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>을 예로 살펴보자. 만약에 학생들이 수업 과정 속에서 ‘공리주의의 의미와 한계점’, ‘자유지상주의의 의미와 한계점’, ‘평등적 자유주의와 공동체주의의 정의관’ 등을 배우지 않았다면 어떠했을까? 그런 상황에서 학생들이 자율 체육수업 시간에 대한 문제 상황만을 가지고 정서적으로 공감하여 수업을 진행했다면 이후 수업의 진행 과정은 어떠했을까? 아마도 이는 성립조차 되지 않는 물음일 것이다. 왜냐하면 수업 속에서 나와 학생들이 은연중에 공리주의의 의미와 한계점에 대해 다루었기 때문에 ‘다수결로 종목을 결정하는 자율 체육수업 시간’의 문제점을 알 수 있었을 것이기 때문이다. 같은 맥락에서 그 이후의 진행 상황에서도 학생들이 자율 체육수업 시간의 상황별 문제를 인지할 수 있었던 것도 이와 같은 인지적 배움과 판단의 과정이 있었기 때문이다.

같은 맥락에서, <지구 온난화 문제 해결하기> 수업에서도 인지적 배움의 과정이 없었다면 학생들은 지구 온난화가 도대체 무엇이 문제인지, 그리고 그것을 어떠한 방식으로 해결한 것인지 가늠조차 할 수도 없었을 것이다. <끝나지 않은 전쟁> 수업 또한, 6·25전쟁의 역사적 지식에 대한 배움이 없었다면 전쟁의 부당함과 우리 민족의 아픔에 학생들이 공감하기는 어려웠을 것이다.

만약, 인지적 배움의 과정 없이 정서적 공감이 가능하다 하더라도 문제는 발생한다. 그것은 ‘정서적 울림’과 ‘프로파간다 도구로의 활용’이라는 양가적 차원의 문제다.

수업자는 교과서 이외의 역사책, 신문기사, 영상, 음악 등을 주로 활용했다. 이는 학생들에게 어려운 내용을 쉽게 이해할 수 있게 해준다는 점, 보다 실제적으로 역사적 사건을 바라볼 수 있게 해준다는 점, 마음속에 깊이 와 닿게 해 마음의 울림을 이끌어낼 수 있다는 점에서 훌륭한 수업 특질이라 할 수 있다. 하지만, 반대로 생각하면 이는 그러한 신

문기사, TV프로그램 등을 만든 사람들의 역사적 관점을 그대로 주입하게 되는 위험성 또한 안고 있는 것이 사실이다. 다시 말해, 누군가의 역사 해석에 대한 프로파간다의 도구로 그러한 매체들이 활용될 위험성을 지니고 있다는 점이다. 특히, 음악과 합치된 영상은 학생들에게 미적 마각성을 자극하여 그것에 끌릴 가능성을 높인다. 이는 동전의 양면처럼 ‘정서적 울림’과 ‘프로파간다 도구로의 활용’이라는 양가적 성격을 분명히 가지고 있는 것이다(오교사의 <끝나지 않은 전쟁> 수업에 대한 연구자의 비평 중에서 참고).

결국, 중립적인 수업 자료란 존재하지 않는다. 그렇다면 수업을 하기 위해 자료를 준비하는 교사도, 수업을 통해 배우는 학생들도 그 자료와 관련된 사건 또는 문제 상황에 대한 보다 정확한 인지적 배움과 판단을 선행해야 한다. 그것이야말로 ‘정서적 울림으로서의 수업’과 ‘정치적 프로파간다의 도구로서의 수업’을 나누는 기준이 되기 때문이다. 이와 같은 이유들 때문에 사회과수업에서는 인지적 배움과 판단이 정서적 공감과 병행하여 이루어져야 하는 것이다.

3) 다양한 표상형식의 활용: 수업에서 문학과 예술 등 활용하기

정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과수업을 위해 문학과 예술 등의 다양한 표상형식을 수업에 활용해야 한다는 측면에서 수업을 다시 살펴보자. 그 중 정서적 공감과 실천 동기 증진에 실패한 <지구 온난화 문제 해결하기> 수업은 제외하고 살펴보면 다음과 같다.

우선, <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>에서는 ‘공리주의의 의미와 한계점’, ‘자유지상주의의 의미와 한계점’, ‘평등적 자유주의와 공동체주의의 정의관’을 몸을 사용하는 체육 활동으로 알아보게 하였다. 성인들에게도 쉽지 않은 학문·철학적 개념들을 몸의 활동이라는 표상형식으로 바꾸어 제시함으로써 학생들은 이 개념에 천착할 수 있었다. 이는 부르너(Jerome S. Bruner)의 대담한 가설을 생각나게 한다. 연구실에서 연구를 하는 과학자나 과학실에서 실험을 하는 꼬마 과학자들이 하는 일은 결국 ‘세상을 과학적인 방식으로 바라보고 이해하기’라는 ‘교과의 언어’를 실천하고 배우는 일이다. 그렇기에 학생들에게 지닌 삶의 문제를 어려운 학문과 철학적 개념들을 통해 해결해야 할 때에는 그 학생들에게 맞는 다른 표상형식을 사용해야 할 것이다. 그러므로 학생들에게 정서적 공감을 토대로 한 실천을 강조하기 위해서는, 그 수업에 사용되는 문제 상황, 문제를 규정하는 개념, 문제를 해결하는 방식 등에 대해 학생들에게 적합한 표상형식으로 변환시켜 수업을 진행하려는 노력이 필요하다.

다음으로, <끝나지 않은 전쟁>수업에서 오교사는 전쟁이 가진 ‘비참함’, ‘잔인함’, ‘슬픔’, ‘분노’, ‘안타까움’, ‘억울함’ 등을 느끼게 함으로써, ‘어떠한 이유에서든 전쟁은 일어나면 안 된다’는 점을 수업에서 학생들에게 가르치고 싶어 했다. <끝나지 않은 전쟁> 수업의 주된 목표는 전쟁의 배경과 과정, 그리고 전쟁의 결과라는 인지적 배움을 학생들에

게 주는 것이 아니다. ‘전쟁이 없는 평화로운 세상을 만들자’라는 정서적 공감을 이끌어 내 ‘평화를 실천하는 삶’을 학생들이 살 수 있도록 계기를 마련해주는 것이 이 수업의 목표다.

가치가 배제된 듯 무미건조함을 띄는 문자 텍스트는 이러한 정의적 차원의 목표를 달성하는데 큰 도움을 주지 못한다. 오히려 정의적 차원의 목표를 달성하기 위해서는 학생들의 정서를 건드릴 수 있는 표상형식을 지닌 텍스트를 활용하는 것이 좋다. 미술과 음악, 연극, 영화와 같은 예술 분야와 시, 소설과 같은 문학 분야가 정서를 자극할 수 있는 좋은 텍스트가 될 수 있다. 아래는 <끝나지 않은 전쟁> 수업에서 오교사가 음악을 활용하여 학생들의 정서적 공감을 이끌어낸 사례다.

<끝나지 않은 전쟁> 수업에서 오교사는 한국 전쟁의 아픔을 감성적으로 전달하기 위해 KBS 파노라마 ‘끝나지 않은 전쟁’에 나온 음악을 활용하였다. 쇼팽의 녹턴 20번 C#단조(바이올린 연주: 신지아)는 학생들로 하여금 전쟁의 참혹함과 한국전쟁이 과거의 역사가 아닌 현재진행형으로서 우리의 삶의 이야기임을 공감하게 해주는 데 효과적으로 활용되었다. 수업에서 학생들의 ‘아!’, (울음을 참으려고 기지개를 켜며) ‘우아……’, ‘하……’를 외치는 학생들에게서 마음의 울림을 전하기 위한 오교사의 수업 전략은 성공적이었다.(오교사의 <끝나지 않은 전쟁> 수업에 대한 연구자의 비평 중에서 참고).

같은 맥락에서 <끝나지 않은 전쟁> 수업의 마지막 활동인 ‘끝나지 않은 전쟁과 관련하여 시를 쓰고 친구들과 공유하기’는 시가 정서적 공감을 일으키는데 충분히 좋은 표상형식일 수 있음을 알려주는 사례다.

한편, 시라는 표상형식을 활용한 <끝나지 않은 전쟁> 수업은 우리의 전통적인 문·사·철(文·史·哲)의 학풍을 떠올리게 한다. 예로부터 동양에서는 문·사·철의 학풍을 강조해왔다. 자신의 생각을 시와 같은 문학으로 표현하고, 인간의 발자취를 통해 인간이 나아가야 할 방향을 생각하며, 어떠한 가치가 보다 고귀한 가치인지 생각하는 문·사·철의 학풍, 오교사의 수업을 보면 이러한 문·사·철의 학풍이 떠오른다(곽병현, 2015, 124).

<끝나지 않은 전쟁 수업>에서 학생들은 6·25전쟁에 대한 역사를 배운다(史). 하지만 이에 머물지 않고 학생들은 그 속에서 ‘전쟁의 부당함’과 ‘평화의 중요성’과 같은 철학적인 사고를 배우게 된다(哲). 마지막으로 이를 자신의 ‘문장’으로 표현하는 활동을 통해 학생들은 다시 한 번 그 배움을 마음 속에 새긴다(文)(곽병현, 2015, 124).

<끝나지 않은 전쟁> 수업에서 ‘시’라는 표상형식은 학생들의 정서적 공감을 끌어내는 좋은 도구임에 분명하다. 하지만, 이 수업에서 ‘시’는 정서적 공감 차원을 넘어 문·사·철의 접목을 통해 철학적인 사고(인지적 판단)와 그 속에서 배운 배움을 마음속에 한 번 더 새기는(실천 의지) 역할까지도 병행한다.

결국, 정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과수업에서 다양한 표상형식의 활용은 학생

들의 발달 단계와 문제에 적합한 방식으로 수업에 사용되는 자료와 수업의 방식을 변환시키는 데 도움이 된다는 점, 정의적 목표에는 보다 적합한 표상형식이 존재한다는 점, ‘시’라는 표상형식의 활용은 문·사·철의 학풍을 활용해 철학적인 사고와 실천의지를 강화시킨다는 점 등에서 큰 의미를 지닌다.

4) 수업 다시 읽기를 통해 배운 또 다른 것들: 정서에 대한 반성과 교사의 실천

세 가지 수업을 실행하고 참관하면서 배운 점이 두 가지 더 있다. 그 하나가 바로 ‘타인의 정서 경험을 토대로 한 자신의 정서에 대한 반성’이고 다른 하나가 ‘실천하는 교사로서의 모범’이다.

첫째, 타인(동료)의 정서를 경험해봄으로써 자신의 정서를 다시금 돌아보는 반성의 시간은 정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과수업에 큰 도움을 준다. <끝나지 않은 전쟁> 수업에서 학생들은 자신의 인지적 배움과 판단의 결과물인 ‘시’를 다른 학생들 앞에서 발표한다. 이 과정에서 동료 학생들은 자신의 정서를 되돌아보며 자신의 정서를 강화하거나 또 다른 정서를 느껴본다. 결국, 이와 같은 과정은 자신의 정서적 공감을 강화한다는 측면에서 유용하고, 자신의 정서를 수정·보완할 수 있는 간주관성 확보의 기회를 마련해준다는 차원에서 장점도 있다. 이와 같은 타인의 정서 경험을 토대로 한 자신의 정서 반성 과정은 ‘정서적 공감과 실천 지향’ 수업에 꼭 필요한 과정이라 생각한다.

둘째, 사회에 있는 문제들에 정서적으로 공감하고 그 해결을 위해 실천 하는 학생들로 성장시키기 위해서는 모범적인 사례로서 교사의 실천적 삶이 중요하다. 실천력은 몸의 습관화다. 학생들과 많은 시간을 보내는 교사가 몸의 습관을 삶 속에서 보여준다면, 학생들은 그것에 대해 정서적으로 공감하고 자신들의 몸에 새기게 된다. 이런 차원에서 교사는 학생들에게 가장 훌륭하거나 또는 그렇지 못한 텍스트가 될 수 있다. <지구 온난화 문제 해결> 수업과 관련해 내가 반성해야 할 또 다른 점은 평상시에 학생들 앞에서 일회용 종이컵을 사용하면서, 그들에게 지구 온난화 문제의 해결에 대해 가르쳤다는 점이다. 학생들에게 가장 훌륭한 텍스트는 교사의 몸 그 자체다. 학생들에게 정서적 공감을 일으키고 실천 의지를 키워주기 위해서는 몸이라는 텍스트를 지닌 교사가 먼저 실천하는 삶의 모습을 보여줘야 한다. 교사의 몸이라는 거울을 토대로 학생들은 자신을 단장하는 거울 밖의 존재이기 때문이다.

IV. 맺음말: 가장 먼 두 가지 여행 떠나기

머리말에서 제시한 <도식 1>과 <도식 2>를 다시 살펴보자.

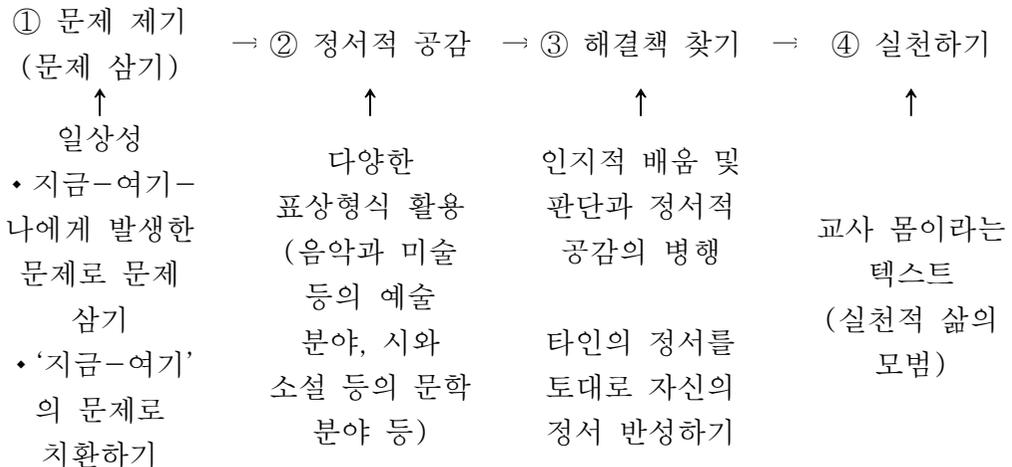
- <도식 1> ① (국가수준 사회과교육과정 및 교과서에 제시된) 사회문제에 대해 인식하기
 → ② (학자들에 의해 일반화된) 해결책 찾기(익히기)
 → ③ (그러한 문제해결방식으로 우리의 삶을) 실천하기

- <도식 2> ① 사회 문제에 대해 인식하기 → ② 정서적 공감(또는, ① 정서적 공감 → ② 사회 문제에 대해 인식하기) → ③ 해결책 찾기 → ④ 실천하기

<도식 1>은 ‘정서적 공감’이 배제되어 ‘실천하기’라는 사회과교육의 커다란 목표에 도달하지 못한다는 한계점을 가지고 있다. 반면 <도식 2>는 ‘정서적 공감’을 강조하고 있는 듯하나, ‘누군가에 의해 제시된 죽어있는 문제와 해결책’으로 인해, 이 또한 학생들의 ‘정서적 공감’과 ‘실천력’을 담보하기 힘들다는 문제를 가지고 있다.

결국, 위의 <도식 1>과 <도식 2>는 정서적 공감과 실천을 지향하고 있지 못한 현재 사회과교육의 모습을 도식적으로 표현한 것에 다름 아니다. 이를 해결하기 위해 연구자는 세 가지 수업에 대한 반성을 토대로 ‘정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과수업의 방향성’에 대해 살펴보았다. 이를 <도식 3>으로 요약하여 표현하면 다음과 같다.

<도식 3>



※ <도식 3>의 ①과 ②의 순서는 수업 전개 과정에서 바뀔 수 있다.

‘정서적 공감을 통해 실천을 지향하는 사회과수업’이 이루어지려면 첫째, 사회과수업에서 활용되는 지식 또는 문제들에 대한 일상성이 회복되어야 한다. 이는 결국 은행적금식 교육이 아닌 문제제기식 교육으로, ‘지금-여기-나’에게 발생한 문제를 문제로 삼는 것이다. 또는 학생들의 실생활과는 동떨어진 학문적 문제를 ‘지금-여기’의 문제로 치환하는 방식이 될 수도 있다.

둘째, 학생들의 실천적 행동을 증진시키기 위해서는 정서적 공감이 먼저 이루어져야 한다. 이러한 정서적 공감을 위해 수업에서는 음악과 미술, 시와 소설 등 정서적 공감에 도움을 주는 다양한 표상 형식을 활용하는 것이 좋다.

셋째, 인지적 배움과 판단은 정서적 공감과 함께 다루어져야 한다. 학생들은 인지적 배움과 판단을 배움으로써 정서적으로 공감할 수 있는 준비를 한다. 반대로 정서적 공감은 인지적 배움과 판단을 자극한다. 이 둘이 병행될 때, 정서적 공감과 실천 지향의 사회과교육이 제대로 이루어지게 된다. 또한 이 둘의 병행은 ‘정서적 울림으로서의 교육’과 ‘정치적 프로과간다’의 미묘한 줄다리기에 기준점을 제시해줄 수도 있다. 또한, 동료들의 정서를 확인함으로써 나의 정서를 강화하거나 수정·보완 할 필요도 있다.

넷째, 학생들의 실천력을 담보하기 위해 교사는 실천적 삶을 살아가는 모범이 되어야 한다.

그렇다면, 사회과수업을 넘어 ‘정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과교육’이 되기 위해서는 무엇을 어떻게 변화시켜야 할까? 사회과수업에 가장 큰 영향력을 주는 교과서와 교사를 중심으로 그 거시적 방향성을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교과서는 일상성을 회복하는 데 주력해야 할 것이다. 지금의 교과서는 실상 중등학교에서 배우는 학문적 지식을 조금 낮은 수준으로 다루는 것에 불과하다. 결국 학생들은 초등학교, 중학교, 고등학교를 거치면서 거의 비슷한 학문적 지식을 반복적으로 심화시켜 배우게 된다. 그렇기에 아직 실생활과 학문의 미분화적 성격이 강한 초등 사회과에서만이라도 일상생활의 구체적인 사례를 중심으로 교과서를 구성할 필요가 있다고 생각한다. 이는 결국 문제제기식 교육에 강한 동기로 작용할 수도 있는 요인이기 때문이다.

둘째, 교과서에 시, 문학, 미술, 음악, 연극 등 다양한 표상형식을 활용한 텍스트 자료를 적극적으로 도입할 필요가 있다. 학생들의 실천력을 담보하기 위해서는 정서적 공감이 우선적으로 이루어져야 한다. 그런데 이러한 정서적 공감은 그에 적합한 표상형식을 활용한 텍스트를 이용할 때 효과가 더욱 커진다. 이런 맥락에서 딱딱한 문어체의 문자 텍스트뿐만 아니라, 정의적 목표가 필요한 부분에서는 그에 적합한 다양한 형식의 텍스트도 활용해야 할 것이다.

셋째, 교사 스스로 교육 현장과 사회과수업 현실에서 생겨난 문제 상황을 토대로 문제를 제기하고, 그에 대한 해결책을 살펴본 후 실천하는 실천인으로서의 모범이 되어야 할

것이다. 이를 위해 교사는 교육 현장과 사회과수업 현실에서 나타난 이질감과 불편함, 불쾌함 등의 증상을 문제로 삼는 노력을 해야 한다. 이러한 ‘증상 즐기기’를 하기 위해서 교사는 결국, ‘지금(학생과 교사가 함께 생활하고 있는 지금)-여기(학생과 교사가 함께 생활하고 있는 학교 현장과 사회과수업 현실)’에서 일어나고 있는 사건들에 주목해야 한다. 이와 더불어 교사는 과거의 일상적 실패들까지도 다시 살피는 반성적 성찰을 일상화해야 할 것이다.

세상에서 가장 먼 여행은 머리에서 가슴으로의 여행이다. 그러나 그보다 더 먼 여행은 가슴에서 발로의 여행이다. 이를 우리 사회과교육에 적용하면, 사회 문제에 대해 정서적으로 공감할 수 있도록 하는 수업의 어려움, 그리고 그보다 더 힘든 실천 지향의 교육이라 표현할 수 있겠다. 결국, 정서적 공감을 가능케 하는 교육(가슴으로의 여행)과 실천 지향의 교육(발로의 여행)은 인지적 지식에 대한 교육(머리) 보다 훨씬 더 지난하고 힘든 여행인 것이다.

하지만, 어렵다고 하지 않는 것은 결국 사회과교육의 전인(全人)적 목표를 포기하는 것이다. 1/3도 채 안 되는 머리만의 교육에 함몰되어 있는 사회과교육 현실을 바꾸어 나가기 위해서라도 사회과를 가르치는 교사들이 누구보다 먼저 두 가지 먼 여행을 떠나야 할 것이다.

< 참고 문헌 >

- 강신주(2013). **강신주의 감정수업**. 서울: 민음사.
- 강지영(2002). 인권에 대한 인지 능력과 정서적 공감에 인권옹호행동에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 곽병현(2011). 정의로운 수업을 꿈꾸며: 공정한 체육수업을 찾아가는 나의 반성. **한국사회교과교육학회 학술대회지**. 2011(2). 171-185.
- 곽병현(2015). ‘교사-사회과수업’의 정신분석적 독해. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 권은주(2013). 공감을 활용한 세계시민성 함양에 관한 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 김용훈·류리나·한성열(2012). 도움행동을 높이기 위한 방안 모색: 공감과 공정성이 도움행동의도에 미치는 영향. **한국심리학회지: 사회문제**. 18(3). 349-366.
- 김진우·손제민 기자(2010. 6. 16). 한국전쟁 60년-그들의 끝나지 않은 전쟁. **경향신문**, <http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?code=210000&artid=201006161810495>에서 2015년 6월 22일 검색.
- 류현중(2013). 불편한 진실, 즐거운 불편-‘지구 온난화’ 수업의 성찰. **글로벌교육연구**. 5(2). 3-25.
- 박성희(1996). 공감의 구성요소와 친사회적 행동의 관계 연구. **교육학연구**. 34(5). 143-166.
- 박성희(2004). **공감학: 어제와 오늘**. 서울: 학지사.
- 박희만(2015). 일상 실천의 지식 배치를 통한 사회과교육. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 오영순(2016). 전쟁사 수업에 관한 자기연구. 제주대학교 석사학위논문.
- 이창희(2000). **정서를 알면 삶이 바뀐다**. 서울: 파암서각.
- 장원순(2003). 사회적 실천 중심의 사회과교육에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 정원섭(2010). 서평: 마이클 센델의 정의란 무엇인가. 철학. 104. **한국철학회**.
- 정춘면(2016). ‘정서 읽기’를 통한 학생의 역사 이해. **역사교육연구**. 25. 한국역사교육학회. 185-221.
- 최영아(2016). 빈곤문제해결 행동의도 향상을 위한 사회과 텍스트 구성 방안, 서울대학교 박사학위논문.
- 최현석(2011). **인간의 모든 감정**. 경기: 서해문집.
- 허수미(2012). ‘감정이입’을 활용한 사회과수업 실천 전략. **사회과교육**. 51(3). 한국사회과교육연구학회. 103-122.
- 岩川直樹(2002). 김규태 옮김(2009). **사람들은 왜 싸울까?**. 서울: 초록개구리.
- Freire, P.(1970). *Pedagogia do oprimido*. 남경태 옮김. 2002. **페다고지**. 서울: 그린비
- KBS(2013년 6월 21일 방송). 정전 60년 다큐 콘서트: 끝나지 않은 전쟁 .KBS **파노라마**. <http://www.kbs.co.kr/1tv/sisa/panorama/vod/view/2168777_68560.html>.

Plutchik, R.(2003). *Emotion and Life: Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. 박권생 옮김(2004). **정서심리학**. 서울: 학지사.

Rawls, J.(1971). *A Theory of Justice*(Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press).

Sandel, M. J.(2009). *Justice: What's the right thing to do?*. 이창신 옮김(2010). **정의란 무엇인가**. 경기: 김영사.

< 참고 사이트 >

<http://home.ebs.co.kr/jisike/replayList> (2017년 10월 14일 검색)

https://m.blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=msw_penguin&logNo=50112550866&proxyReferer=https%3A%2F%2Fsearch.naver.com%2Fsearch.naver%3Fsm%3Dtab_h ty.top%26where%3Dvideo%26query%3D%25EB%25B6%2581%25EA%25B7%25B9%25EA%25B3%25B0%2B%25EA%25B3%25B5%25EC%259D%25B5%2B%25EA%25B4%2591%25EA%25B3%25A0%26oquery%3D%25EB%25B6%2581%25EA%25B7%25B9%25EA%25B3%25B0%25EC%259D%2598%2B%25EC%259C%2584%25EA%25B8%25B0%2B%25EA%25B4%2591%25EA%25B3%25A0%26tqi%3DTPbfwspySENssZJQmEhsssssbK-375692. (2017년 10월 14일 검색)

<http://www.ebs.co.kr/tv/show?prodId=352&lectId=1177657> (2017년 10월 14일 검색)



MEMO

<주제 발표2>

공감과 연대의 역사교육과 ‘과거사’ 문제¹⁶⁾ - 성찰적 역사교육을 위한 시론 -

방지원

신라대학교



목 차

- I. 여는 글: 더 나은 민주주의를 상상하는 힘
- II. 왜 지금 ‘과거사’ 교육을 말할까?
- III. 역사수업에서 ‘과거사’에 대한 공감적 이해와 연대
- IV. 맺는 글

I. 여는 글: 더 나은 민주주의를 상상하는 힘

약 10년 간의 보수 정부 집권기 동안 우리 사회 구성원 대다수는 자신의 생활 세계 안에서 어떤 식으로든 민주주의의 후퇴를 경험했다. 민주주의 발전의 실질적 내용이라 할 인권과 평화의 기반들이 무너지고, 87년 이후 어느 정도 달성되었다고 믿었던 절차적 민주주의까지 흔들리는 것을 지켜보았다. 허약한 민주주의에 대한 교육적 진단과 처방의 핵심은 ‘시민을 제대로 길러내는 일’이 될 것이다.

‘시민’은 민주주의의 주체이다. 그런데 ‘시민’은 태어나는 것이 아니라 ‘길러’진다. 민주공화국의 주권자가 되어 민주주의를 작동시킬 수 있는 역량, ‘시티즌 십(citizenship-시민성)’을 갖추어야 비로소 시민이 될 수 있다.¹⁷⁾ 사회의 공공 영역에 위치한 학교의 역할은

16) 이 글은 2017년 4월 한국역사교육학회 전국학술대회에서 발표하고, [역사교육연구]21호(2017년 7월 31발행)에 게재한 논문이다.

17) 장은주, 『시민교육이 희망이다-한국민주시민교육의 철학과 실천모델』, 피어나, 2017, p.35.

개인들이 생존에 필요한 지식이나 기술을 가르치는데 국한되어서는 안 된다. 우리 사회의 평범한 구성원들을 주체적인 시민으로 기르는 ‘민주주의 학교’로 거듭나야 한다.

민주공화국 대한민국의 ‘시민’이란 어떤 존재이며 어떤 역량을 필요로 할까? 우리 헌법에 규정된 ‘민주공화국’은 공동선 및 조화와 균형에 기초한 법치국가이며, 그 구성원인 시민은 자발적인 결사와 참여를 통해 민주적인 공론의 장을 만들고 그 안에서 자신과 이웃의 삶에 영향을 미치는 사회적 행위의 결과에 대해 성찰하고 토론하는 주체, 즉 ‘공중(the public)’이다. 역사교육이 시민 양성에 어떻게 기여할 것인가에 대한 견해나 주장은 민주주의와 교육을 보는 입장에 따라 다를 수 있다. 하지만, 현재의 삶을 기반으로 인간의 과거를 탐구하고, 좀 더 나은 미래를 상상하도록 하는 역사교육의 역할에는 대부분 동의할 것이다.

학생들은 현실 속에서 부대끼며 생활하는 존재로 역사를 만난다. 과거 사람들의 삶, 그들이 겪었던 복잡다단한 사건, 그 사건을 겪어낸 사람들의 경험과 소통하며, 자신을 둘러싼 현실 세계를 과거에 투영시켜 윤리적이거나 정책적인 교훈을 찾고, 삶의 주체로 어떻게 살 것인가라는 물음과 마주선다. 그 학생들은 바로 민주공화국의 시민이다.

따라서 역사교육이 시민교육에 기여할 바는 학생들이 ‘더 나은 민주주의의 미래를 상상하는 힘’을 가지도록 돕는 데 있다. 이 ‘상상하는 힘’에는 두 가지 요소가 필수적이다. 하나는 ‘나에게 더 나은 미래가 아닌, 우리에게 더 나은 미래’이고, 또 하나는 ‘민주주의적 가치를 현실로 더 잘 구현한 미래’이다. 민주적 공동체 구성원의 일상 생활에서 인권이나 평화, 환경 등의 민주적 가치가 최대한 구현되도록 보장하고 지원하는 국가, 그 역할 수행에 대한 예민하고 비판적 감수성도 역사교육이 소홀히 할 수 없는 부분이다.

분명한 것은 학생들이 더 나은 민주주의의 미래를 상상하기 위해 소통해야 할 과거, 진지하게 탐구해야 할 역사의 최우선 순위를 ‘민주주의의 역사’에 두어야 한다는 점이다. 인권과 평화, 공존과 배려, 인간 존엄의 존중 등 민주적 윤리와 가치의 관점에서 근현대 역사 전반을 조망하는 가운데 국가와 시민사회, 개인의 역할을 성찰하는 기회를 충분히 주어야 한다. 민주주의의 역사를 탐구하고 그 안에서 다양한 사람들과 조우하고 이해하고 공감하면서, 현실 민주주의를 비판적으로 검토하는 문해력, 더 나은 민주주의를 상상하는 힘, 그러기 위해 사회에 참여하고 동료 시민들과 협력하고 연대하는 힘을 기를 수 있을 것이다. 공감하고 참여하고 연대하는 시민의 상(像)은 국정화 국면에서 크게 주목받은 보이텔스바흐 협의나 영국의 크릭 보고서 등이 제시하는 시민의 덕성 등과도 서로 통한다.¹⁸⁾

18) 영국시민교육자문위원회, 『크릭보고서: 학교시민교육과 민주주의』 민주화운동기념사업회 번역; 강경선 외, 『서울 민주시민교육 모형과 실천방안 연구』, 서울특별시교육연구정보원 교육정책연구보고서, 2012; 장은주 외, 『왜 그리고 어떤 민주시민교육인가-한국형 민주시민교육의 이론적 기초에

오늘날 각국의 역사교육에서는 민주주의적 가치관의 형성과 관련하여 민주주의의 근본 가치인 인권을 비롯하여 시민권의 성장, 민주주의 정치의 원리와 제도의 발달 과정 등을 중요한 교육과정의 내용으로 취급하고 있다. 그러나 민주주의적 가치를 지향하는 역사교육 내용이 반드시 정(正)의 내용만으로 기술되는 것은 아니다. 정의 내용과 함께 부(否)의 내용도 반드시 병행되어야 교육적 효과를 높일 수 있다. 홀로코스트나 ‘민간인 학살’ 같은 주제가 바로 여기에 해당한다.¹⁹⁾ 독일의 경우, 통일 이후 오늘날 교육과정에서는 적극적인 ‘과거청산’은 궁극적으로 민주적이고 법치국가적인 질서의 보존과 발전을 지속적인 과제로서 보는 정치적인 효과를 거둘 수 있음을 밝히고 있다.²⁰⁾

인권과 평화의 관점에서 민주주의 발전과정을 성찰적으로 탐구할 때 새롭게 주목할 부분이 ‘부담스러운 과거사’이다. 자발적 시민들의 연대의 힘으로 권위주의 독재 체제에 맞서 이뤄낸 민주주의 발전에는 빛과 그림자 같은 두 얼굴이 존재한다. 한쪽 얼굴은 절차적 민주주의와 인권의 진전이라는 희망적인 성취의 모습이다. 그러나 그 이면에는 극복되지 못한 반민주, 반인권, 반평화의 현실이 엄존해 있다. 억울하게 희생되고 억압 받았음에도 불구하고 자신의 존재를 알리는 목소리조차 낼 수 없었던 피해자들의 기억이 또 하나의 얼굴로 ‘부담스러운 과거사’로 자리 잡고 있다.

‘과거사’를 적극적으로 역사교실로 끌어들이자는 제안은 국가주의적 서사를 상대화, 약화시켜 기억의 ‘민주화’를 도모하고, 현실에서 논쟁성 있는 역사 주제를 교실에서도 다루며, 학생들의 삶과 삶을 연계할 수 있는 역사교육이라는 전망²¹⁾ 속에서도 의미가 있다. 따라서 부담스러운 과거사는 민주주의 역사로, 현실 속의 생생한 역사로 학교 수업에서 진지하게 탐구되어야 한다. 긍정적인 민주화의 역사는 민주화 이후의 시기에 학교 역사교육에서 나름대로 자리를 잡았지만, ‘부담스러운 과거사’는 역사교육 내용으로서 아직은 확고한 시민권을 얻었다고 보기 어렵다.

이 글에서는 과거와 현재를 성찰하고, 더 나은 민주주의 공동체의 미래를 상상하는 시민을 기르는데 있어, ‘부담스러운 과거사’(이하 ‘과거사’) 교육이 지닌 중요성과 가치를 살펴볼 것이다. 또한 ‘과거사’교육의 원리를 ‘화해 과정에의 참여’로 보고, 이를 통해 시민의 자율적 책임감을 기를 수 있음을 논의하고 한다. 덧붙여, 최근 시민의 역량의 떠오른 공감 능력과 관련하여 부담스러운 과거사 학습에서 ‘공감적 이해’의 중요성을 검토해 보겠다.

대한 연구”, 경기도교육연구원 교육정책연구보고서』 2014.

19) 홍순권, “‘과거사’ 진실 규명과 역사교육 - ‘한국전쟁 이후 민간학살 사건’의 과거사 청산 문제를 중심으로”, 『역사연구』30, 역사학연구소, 2016, p.197.

20) 한운석, “나치즘과 홀로코스트에 대한 독일의 역사교육”, 『독일연구』18, 2009, p.105.

21) 김옥훈, “‘국정교과서 논란’ 이후 역사교육의 방향”, 역사교육연구소, 『역사와교육』15, 2017.02, pp.105-119참조.

Ⅱ. 왜 지금 '과거사' 교육을 말할까?

1. '과거사'의 치유와 화해 과정에 참여하는 역사교육

‘부담스러운 과거사’란, 과거 국가권력이나 헤게모니 집단, 지배집단에 의해 어떤 이데올로기적 정치적 의도로 저질러진, 소수집단, 약한 집단에 대한 의도적이고 조직적인 폭력과 그로 인해 초래된 사실들을 뜻한다. ‘과거사’에는 자주 ‘청산’이라는 표현이 따라온다. ‘과거사’는 지배 권력이 행한 억압과 폭력, 왜곡하고 은폐시킨 진실들에 관한 것이고, ‘청산’은 잘못된 것들을 교정하고 정화한다는 뜻이다. ‘과거사 청산’은 과거의 사실 가운데 은폐되고 왜곡된 부분의 진실을 밝히고 과거 잘못을 역사적으로 확인하고 이러한 점을 사회적으로 기억하고 역사에 기록하는 일이다. ‘과거사청산’은 ‘역사청산’이라 표현되기도 하는데²²⁾ 최근에는 ‘화해’라는 표현도 함께 사용한다.²³⁾

과거사 청산과 화해의 과정에는 진실 규명, 피해자 구제와 명예 회복, 가해자 처리, 가해자의 반성과 피해자의 용서 그리고 화해, 국가의 조치, 역사 기술, 기념사업 등이 포함된다.²⁴⁾ 즉 진실 규명부터 시작하여 그 결과를 기록으로 남기고 사회적으로 공유하는 기억문화화를 만드는 것까지 모두 포함되는 것이다.²⁵⁾

1990년대 친일인명사전 편찬, 일본군 ‘위안부’ 문제, 일제 하 강제동원 피해 문제 등 시민사회를 중심으로 제기, 전개된 한국사회의 과거사 청산은 2000년대 들어 국가적 차원의 사업으로 제도화·법제화되었다. 당시 과거사 청산의 대상은 동학농민혁명부터 일제 강점기 강제동원, 일본군 ‘위안부’, 친일반민족행위자, 제주4.3사건, 한국전쟁기 민간인 학살, 삼청교육대에서 군 의문사까지 권위주의 정권 이래 행해진 인권 유린 사건 등 한국 근현대사의 전 영역에 걸쳐 있었다.²⁶⁾

해방 70년의 역사에서 2000년대 10년의 과거사 청산은 ‘이행기의 정의’를 구현하고 진실과 화해의 사회적 가치를 실현하는 중요한 출발점이었다. 과거사 청산은 하나의 사건이

22) 최호근, 『제노사이드: 학살과 은폐의 역사』, (서울: 책세상, 2005), p.279.

23) ‘청산’과 ‘화해’는 구분해서 사용해야 할 개념이다. 어느 쪽 개념을 사용하는가에 따라 역사교육에서 ‘과거사’ 교육의 의미까지 달라질 수 있다. 후속 연구에서 이 점을 더 깊이 다뤄보고자 한다. 이러한 중요한 지점을 지적해주신 심사자께 감사드린다.

24) 프리실라 B. 헤이너, 주혜경 역(안병욱 해제), 『국가폭력과 세계의 진실위원회』, (서울: 역사비평사), pp.9-11.

25) 이지원, “해방 70년의 자화상과 과거사 청산, 그리고 역사학”, 『역사와현실』97, 2015, p.11.

26) 위의 글, p.8. p.11.

이 글에서는 이명박 정부가 등장한 이후 10년에 걸친 국가적 차원의 과거사 청산은 국가적 의제에서 사라졌다. 과거사위원회는 2010년 12월 진실화해위원회의 활동 종료를 끝으로 모두 마감되었다. 미결된 과거사가 남아있는 상태에서 과거사 청산 활동이 중단됨에 따라 청산되어야 할 과거사는 또다시 확대 재생산되고 있음을 지적하였다.

아니라 한 사회의 가치와 지향에 대한 패러다임이다. 그러한 점에서 정권의 문제가 아니라 지속해야 할 민주사회의 의제이고 문화이다.²⁷⁾

청산 또는 화해의 핵심은 과거 국가 폭력으로 희생된 사람들과 국가의 새로운 관계 맺기로²⁸⁾, 사회의 민주적 발전을 위해 반드시 필요하다. 화해의 시작 단계에서는 국가 지도자의 역할을 결정적일 수 있지만, 실질적인 화해는 아주 다양한 기구와 집단들이 담당하게 된다.²⁹⁾ 정의, 법적인 절차, 국가 차원에서 이루어지는 거시적인 제도적 개혁 과정이 지속가능한 화해의 필수적 부분이지만, 화해가 많은 사람들의 삶의 일부가 되고, 그 활동이 일반 보통 시민들에게 더 가까이 다가가서 중간층 혹은 일반 대중을 위한 제도의 일부가 되어야³⁰⁾ 진정한 의미가 있다.

역사교육도 화해의 과정에 참여할 수 있다. 참여 과정이나 방법은 대략 두 가지로 생각해 볼 수 있겠다. 하나는 역사교과서와 교육과정의 변화이다. 교과서에 ‘과거사’ 관련 학습 내용을 제대로 서술함으로써 진실위원회나 역사위원회 같은 화해의 1단계 과정들은 물론이고, 공적인 제스처, 사실 인정, 사과, 보상의 과정을 제도화하겠다는 국가의 약속을 반영하고 구체화하는 역할을 수행할 수 있다.³¹⁾ 또 하나는 역사수업 시간에 ‘과거사’ 문제를 다각도로 적극적으로 다루으로써 화해와 치유의 과정이 곧 민주주의의 발전 과정임을 학생들이 인식하고, 앞으로 진행되어야 할 화해에 대한 책임감과 연대의식을 가지도록 하는 것이다. 무엇보다도 학생들이 ‘과거사’를 치유하고 화해하는 과정이 대단히 어렵다는 것을 알게 된다는³²⁾ 점이 중요하다.

하지만, 화해의 과정에 역사교육이 참여한다는 것이 쉽지 않은 것이 현실이다. ‘과거사’가 역사교과서에 들어가기 위해서는, 일반 대중이 교과서의 수정을 용인할 수 있을 정도 수준의 화해에 먼저 도달해 있어야 한다는 역설적인 현실도 존재한다.³³⁾ 우리 역사교육의 경험도 이를 뒷받침한다. 한국 역사교과서에서 과거사 청산의 성과로서 한국전쟁 중의 민간인 학살을 정면으로 다루기 시작한 것은 제7차 교육과정 때이다. 금성출판사의 고등학교 한국근현대사 교과서는 당시 사건을 ‘민간인 학살’로 규정했고, 두산출판사 교과서는 ‘양민학살’로 규정하여 다루었다. 이는 진실화해위원회 등의 과거사 정리로 진실 규명이 이루어져 보고서들이 나오고, 또 그것들을 바탕으로 한 연구 성과들이 나오면서

27) 위의 글, p.13.

28) 엘리자베스 콜, 김원중 옮김, 『과거사 청산과 역사교육-아픈 과거를 어떻게 가르칠 것인가』, (서울: 동북아역사재단, 2010), 서문 중 pp.14-20. 화해를 새로운 관계 맺기로 본 것은 한나 아렌트(Hannah Arendt)의 견해이며, 엘리자베스 콜의 책에서 이 견해를 인용하였다.

29) 위의 책, pp.26-28.

30) 위의 책, p.36.

31) 위의 책, p.40.

32) 위의 책, p.53.

33) 위의 책, p.47.

가능해진 일이다. 그런가하면 2013년 검정으로 발행된 고등학교 ‘한국사’교과서들에서는 한국전쟁의 민간인 학살에 대한 서술에서 후퇴하는 모습도 보였다. 특히 교학사 교과서에 나타난 우파의 ‘과거사’ 인식은 심각한 수준이었다.³⁴⁾ 제주4•3사건이나, 5.18광주민중화 운동 등에서 국가가 저지른 폭압적 가해 사실과 그에 따른 피해자 보상 문제를 분명하게 서술하는 등의 긍정적 변화를 보인 교과서도 있었지만, 전반적으로 교과서 필자들의 의지와 판단에 따라 과거사 관련 학습주제의 수와 서술 분량, 관점 등에서 많은 차이를 보였다.³⁵⁾ 이 부분은 앞으로 역사교육 내용 구성의 관점에서 해결해야 할 주요 과제임에 틀림없다.

‘과거사’ 내용을 ‘사실 관계에 근거해서 정당하게’ 다룰 경우, 국가 권력이 지지하는 역사 서사가 교과서에서 누리왔던 권위나 정당성이 흔들리게 된다. 과거사 내용 가운데 현재 상황으로까지 이어지는 논쟁적인 주제를 다루게 된다면³⁶⁾, 학생들은 민주 국가의 위임된 권력의 정당한 역할 범위에 대한 기존의 인식이나, 국가와 개인 시민의 관계에 대한 긍정 일변도의 관점 등을 비판적으로 점검하게 될 것이다. 국가와의 갈등으로 인해 공동체의 일원이면서도 ‘남(=적:enemy)’으로 규정된 사람들에 대한 새로운 관점의 서사를 구성해 넘으로써, 공적인 역사에서 배제될 수밖에 없었던 개인과 집단들을 사회공동체에 긍정적인 기여를 한 행위자로 다시 보거나, 부정적으로만 묘사되었던 사람들을 나와 동등한 인간으로 재인식하는 경험을 할 수도 있다.

이 때문에, 정치권력이나 사회적 헤게모니를 쥔 세력은 ‘과거사’내용이 역사교과서로 들어가지 못하도록 최대한 막고 역사교육을 통제할 구실거리를 찾으려고 한다. 교육과정이나 교과서 제도의 민주적 운영을 통해 국가 권력의 정치적 개입을 막고, 역사교육의 자율성을 확보할 수 있어야 ‘과거사’ 교육을 통한 화해의 증진이 가능할 것이다.

그렇다면, ‘과거사’ 교육은 학생들에게 어떤 변화를 기대하는 것일까? 역사수업을 통해 화해의 과정에 직간접적으로 참여한다는 것은 교복 입은 민주시민인 학생들에게 어떤 경험이 되어야 할까?

34) 홍순권, 앞의 글, pp.193-194.

35) 이에 관해서는 방지원, “역사 교과서는 ‘부담스러운 과거’를 어떻게 기억하도록 하는가?”, 역사교육연구소, 『역사와 교육』15, 2017, pp.133-155의 교과서 비교 내용을 참고할 수 있다.

36) 예를 들어 사회 일각에는 전쟁 전후의 민간인 학살 문제를 두고 전쟁 상황이라는 역사적 특수성을 고려해야 한다는 견해가 존재한다. 그러나 오늘날 인권 문제에 관한 한 전쟁 중이라 하더라도, 민간인 학살에 관한 국가의 책임이 면책되지 않는다는 것이 제네바 협약 등 국제법의 일반 규범이며, 이러한 전쟁 중의 민간인 학살은 ‘반인도주의 범죄’로 다뤄지고 있다. 김학재, 『판문점 체제의 기원』, (서울: 후마니타스 2015), p.113.

2. ‘과거사’ 교육의 핵심: 시민의 자율적 책임감 기르기

불편한 상상을 하나 해 보자. 만약, 어떤 나라에서 국가 권력에 의한 대규모 살상이 일어났다면, 그 사회의 구성원들은 그 사건과 관련하여 대략 3-4가지의 입장에 서게 될 것이다. 피해자, 가해자, 방관자(목격자), 가해협력(동조)자.³⁷⁾ 학생들도 이들 입장 가운데 하나에 속할 것이다. 가해자인 국가나 권력은 사건의 발생과 동시에 그것을 부인하고 증거와 기억을 덮어버리기 위해 언론 통제, 관제 선전, 홍보 등을 비롯한 갖가지 경로를 동원할 것이다. 심지어 피해자와 가해자가 뒤바뀌는 왜곡이 일어날 수도 있다. 이 때 사회 구성원 간에 공유되는 문화적 매트릭스 안의 도덕과 가치 기준에 따라 가해자 쪽의 부인과 은폐 시도가 성공할 수도 실패할 수도 있다. 이는 ‘과거사’가 발생했던 당시에도 마찬가지였을 것이다.

역사가이면서 도덕교육 전문가인 피터 세이샤스(Peter Seixas)는 역사 교육을 잘 받은 학생이라면 아픈 과거에 대해 여서 가지 질문을 할 수 있어야 한다고 말했다. 그 중 셋은 정치적인 것이고 - 누가 가해자인가, 누가 책임질 것인가, 책임진다는 것은 무엇을 수반하는가-, 나머지 셋은 교육적인 것이다- 과거로부터 우리가 기억해야 하는 것은 무엇인가, 과거에 살았던 사람들의 행동을 어떻게 판단할 수 있고 또 판단해야 하는가, 오늘날 우리가 직면하고 있는 도덕적 이슈를 위해 과거의 갈등을 어떻게 배울 것인가-³⁸⁾ 이 여섯 가지 질문은 ‘과거사’에 대한 탐구가 결국 ‘어떻게 살 것인가’라는 삶의 문제, 윤리적 문제로 직결됨을 보여주면서 동시에 ‘과거사’ 교육의 목적을 생각하도록 한다.

홀로코스트 교육 전문가인 네덜란드 교육학자 이도 아브람(Ido Abram)은 부담스러운 과거의 교육적 효용성을 다섯 가지로 요약하였다. 첫째, 청소년을 비롯한 모든 사람들에게 예전에 일어났던 것과 비슷한 일이 오늘날에도 여전히 일어날 수 있다는 경각심을 불러일으킨다는 점이다. 제2의 홀로코스트는 누구나 그 대상이 될 수 있다. 둘째, 우리들로 하여금 다시는 가해자와 홀로코스트를 부정하는 사람의 대열에 서지 않도록 교육한다는 점이다. 희생자는 물론 방조자와 가해자 입장에 우리 자신을 이입시켜 보고, 과거의 인물들이 우리와는 전혀 다른 사람들이 아니었다는 점에서 과거사에 민감하도록 만드는 것은 물론, 아무 생각 없이 살아간다면 우리도 충분히 야만적 사건의 가해자가 될 수 있다는 사실도 깨닫게 한다. 셋째, 나치 치하에 살았던 사람들을 타인을 공격하는 사람과 살인자로 만들어갔던 기제들, 구조들, 상황들에 대한 통찰을 얻을 수 있도록 하고 ‘야만으로부터

37) 국가폭력과 같은 폭력적이고 비극적인 상황에 관한 입장은 더 상세하게 구분할 수도 있을 것이다. 영화 ‘선德勒 리스트’의 선德勒처럼 ‘의로운 구조자’도 있을 수 있다.

38) Peter Seixas, "History Education and Moral Judgements about the Past.", paper presented at a symposium at the University of British Columbia on "history Education and Political Reconciliation.", 2003, November 7~9, unprinted. p.Laura Hein, Mark Selden(2000), Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany and the United States, Armonk, NY: M.E.Sharpe, p.319. (엘리자베스 콜, 김원중 옮김, 앞의 책, p. 56에서 재인용.

터의 탈피(Entbarbarisierung)’를 위해 온정과 공감 능력을 기르는 것이다. 가공할 결과를 초래한 인간의 야만은 사랑과 온정의 결핍이라는 의미에서 냉혹함이요, 타인과 자신을 동일화 할 수 있는 능력의 결여, 즉 다른 상황에 처해있는 다른 사람의 입장이 되어보는 능력의 결핍을 뜻하기 때문이다. 다섯째, 자율성을 배양한다. 자율성이란 다수의 판단과 행동을 생각 없이 따르지 않고, 자신의 결정과 행동이 초래할지도 모를 결과를 성찰하면서 살아가는 것이다. 곰곰이 생각하고, 자기 주도적으로 행동하면서, 대세를 추종하는 태도를 버릴 수 있는 능력을 키워가는 것이다.³⁹⁾

부담스러운 과거사 교육의 원칙과 교재개발에 관한 국내의 한 연구 보고서에서는 각국의 홀로코스트 교육과 평화 인권 교육, 국제기구의 권고안 등을 검토하여 5·18교육의 원칙과 방향을 제안하였는데, 이도 아브람의 주장과 많은 부분에서 겹친다. 이 보고서는 ① 역사적 사건으로서 5·18에 내재된 의미의 보편성을 깨닫게 하고, ② 학습자 스스로 현재적 연관을 발견토록 하며, ③ 시간의 흐름 속에서 사건 전개에 인과성을 이해하도록 하고, ④ 5·18의 희생이 불가피했다는 인상을 갖지 않도록 하고, ⑤ 그 유산과 부채를 함께 기억하도록 하고, ⑥ 구조 속에서 개인의 행동 반경과 책임에 대해 생각할 수 있도록 하는 것을 교육의 원리로 제시했다. 교육의 목표로는 ① 공감과 의분(義憤)의 능력 배양, ② 개인의 자율성 육성, ③ 비판적 사고 능력의 개발, ④ 개방적 정체성 확립 등을 들었다.⁴⁰⁾

학생들은 역사수업 시간에 부담스러운 과거(사)의 가해자, 피해자, 방조자 등의 입장에서 봄으로써, 그 실제적 진실을 밝히고, 인정하고, 기억하고, 피해자에 공감하며, 그들이 다시 사회의 정상적 구성원으로 돌아오도록 돕는 아주 복잡하고 긴 과정의 일부를 간접적으로나마 경험할 수 있을 것이다. 나아가 한나 아렌트(Hannah Arendt)가 말한 바, 피해자와 가해자의 ‘새로운 관계 맺기’에서 학생 각자가 기여할 수 있는 일을 적극적으로 찾으려 하고, 참여하려는 모습을 보인다면, 그것이 바로 화해의 과정에 참여하는 것이 될 것이다. 이는 학생들이 스스로 ‘과거사’의 치유와 화해의 수직적, 수평적 책임⁴¹⁾을 나누어진 역사적 주체가 됨을 뜻한다.

‘과거사’ 교육에서 학생들에게 기대하는 것은, 삶의 모든 국면에서 각자에게 주어진 선택 가능성(가해자, 피해자, 목격자, 방관자 등)을 진지하게 받아들이는 자세이다. 부당한 억압, 부정의하고 비인간적인 상황이 눈앞에서 벌어졌을 때 나는 어떻게 행동해야 할까를 깊이 신중하게 생각하는 것이다. ‘과거사’에서 부정의와 비인간적 상황을 똑바로 대면하는 가운데, 오늘날 삶의 파괴와 보존 사이에서 ‘선택’할 수 있는 능력(=권능: empowerment)이 바로 자기 자신 안에 있다는 것을 깨달을 수 있어야 한다.⁴²⁾ 이는 삶

39) 최호근, 『독일의 역사교육』, (서울: 대교, 2009) 2장 참조.
 40) 『부담스러운 과거사 교육의 원칙에 관한 연구 : 5월 교육에 주는 함의』, 연구책임자 최호근(공동 연구원 임광호, 박상철), 454-457쪽.
 41) 수직적 책임은 조상(선대)의 잘못이 가져온 결과에 대해 후속 세대가 역사적 사회적 책임감을 공유한다는 의미로 사용하였다.
 42) 허버트 허시 저, 강성현 역 『제노사이드와 기억의 정치-삶을 위한 죽음의 연구』, (서울: 책세상,

에 있어서 주체성과 자율성을 높이고 자기 자신과 타자에 대한 윤리적 책임을 무겁게 느끼기를 기대한다는 의미이기도 하다. 또한, ‘과거사’를 배운 학생들이 일상 속의 ‘악의 평범성’을 통찰하고 각성된 지성을 유지하고자 노력하기를 기대한다. 홀로코스트와 같은 역사 속 악행이 광신자나 반사회적 인격 장애자들이 아닌 국가에 순종하며 자신들의 행동을 보통의 것이라고 여기는 보통 사람들에 의해 행해졌다는 점을 분명히 인식하고, 스스로 악의 평범성에 물들지 않고자 노력했으면 하는 것이다. 한나 아렌트의 ‘악의 평범성’은 보통 사람들이 일상적으로 말하고 생각하고 판단하는 것이 무능해지는 것을 경계하는 개념이다. 아이히만이 히틀러의 명령에 조건 없이 복종한 것은 사유와 판단의 무능과 지성의 나태함, 이웃의 삶에 대한 무책임함, 즉 악의 평범성 때문이었다. ‘악의 평범성’이 확산되면 어떤 공동체에서든 인간이 가진 기본 사유의 능력을 거세당해 양심적인 판단을 하지 못하게 되고, 남의 입장에서 생각하며 살아가는 협동과 공존의 일상을 유지할 수 없다.

지금까지 말한 것처럼 ‘과거사’ 교육을 하려면 학습내용(교과서 내용)으로서의 ‘과거사’는 어떻게 구성해야 할까? 분명한 것은, “그때 그런 일이 있었다.”라는 식의 사건 인식을 넘어서는 데서 출발해야 한다는 점이다. ‘과거사’ 발생의 배경과 시대적 상황에 대한 비판적 인식을 바탕으로, 고통스러운 화해의 과정 자체를 탐구할 수 있어야 한다. 역사적 사실로 ‘과거사’를 탐구하고 이해할 때 교과서 해석을 충분히 상대화하며, 대안적 해석을 시도할 수 있도록 하는 교재를 구성하거나, 수업 계획 차원에서 고려해야 한다.⁴³⁾ 또한 치유와 화해를 위한 노력을 방해하는 갖가지 정치적 문화적 기제들을 정확히 파악하고, 그것에 어떻게 맞서야 할지 생각해 보는 기회도 주어져야 한다. 국가의 폭력으로 발생한 심각한 인권 침해나 파괴에 개인이 부지불식중에 가담하거나, 그것을 은폐하기 위한 상징적(언어적) 폭력이 가담하게 되는 동기와 기제들을 성찰적으로 파악하거나 그러한 사례를 깊이 탐구해 볼 수 있을 것이다. 이러한 과정에서 학생들은 스스로 그러한 폭력의 가해자나 동조자가 되지 않도록 하는 데서 한 걸음 나아가, 피해자의 비극적 기억을 은폐하고 조작하려는 음모와 은밀한 시도를 경계하지 않으면 안 된다는 점을 분명히 인식하게 될 것이다. 이러한 방식으로 학습 내용과 수업을 구성하고자 할 때 스탠리 코언(Stanley Cohen)이 제시한 국가와 사회의 인권침해 행위 부인(否認) 양상의 유형은 유용한 시사점을 제공한다.⁴⁴⁾

2009), pp.249-251.

43) 이러한 수업의 이론을 ‘상관주의적 역사해석’에서 구하고, 제주4·3사건에 적용해 본 수업 사례를 제시한 연구를 참고할 수 있다. 광병현·최용규, “‘역사적 금기영역’에 관한 역사수업 방안=제주도 4·3사건에 대한 ‘상관주의적 역사해석’을 중심으로”, 『역사교육연구』7, 2008.

44) 스탠리 코언 저, 조효제 역, 『잔인한 국가 외면하는 대중-왜 국가와 사회는 인권침해를 부인하는가』, (서울: 창비, 2009), pp.58-62 참조.

인권침해의 가해자와 방관자(국가든 집단이든 개인이든)가 구사하는 부인의 내용적 측면, 즉, ‘어떤 것을 부인하느냐’에 속하는 방식 세 가지를 들었다. 첫 번째 ‘문자적(literal)’ 부인이다. 엄연히

‘과거사’를 민주주의 역사의 일부로 온당하게 ‘기념’하는 역사교과서를 통해 형성된 ‘과거사에 대한 기억’은 단순한 기억에 그치지 않을 것이다. 그것은 공동체 구성원의 도덕적 판단과 행위의 준거가 되는 문화적 매트릭스를 구성하게 될 것이다. 이에 관련하여 전진성은 ‘문화적 기억’이라는 표현을 사용했다. 고통 속에서 사라져간 이들에 대한 진지한 관심을 가지고 진정으로 다가서기 위해서는 이들을 재현할 수 있는 나름의 형식을 끊임 없이 새롭게 고민할 필요가 있다고 하면서, ‘문화적 기억’은 한 사회가 성숙한 자기정체성에 도달하는데 필수적임을 강조했다.⁴⁵⁾ 요즘 민주주의 교육에 대한 관심이 고조되면서 재해석 열풍이 불고 있는 존 듀이(J.Dewey)의 개념을 빌어 말하면 역사교육에서 ‘과거사’에 대한 탐구와 그를 통해 형성된 기억은 민주적 공동체의 사회적 지성(social intelligence)⁴⁶⁾의 주요 부분이 될 것이다.

이러한 맥락에서 ‘과거사’ 교육은 무책임한 망각과 부정(否定)의 문화에 맞서는 방법이 될 수 있다. 국가 권력의 부당한 은폐 시도를 간파하고 이를 용인하지 않는 문화적 풍토가 조성되어 있다면, 피해자에 대한 가해자의 억압과 은폐 시도가 성공하기 어렵다. 반대의 경우라면? 사회적 약자일 가능성이 높은 피해자의 경험은 철저하게 ‘없었던 일’로 부정되거나, 왜곡된 기억으로 남게 될 것이다.⁴⁷⁾ 망각과 부정의 문화가 민주적 공동체를 파괴할 수 있다.

일어난 사실을 일어나지 않았거나 진실이 아니라고 주장하는 것이다. “그가 그랬을 리가 없다”, “오해에서 비롯된 것이다.” 등 부인의 이유가 무엇이든(악의, 고의, 선의, 거짓말 무의식 등) 사실 자체를 시인하려 들지 않는 것이다. 두 번째 ‘해석적(interpretive)’ 부인이다. 어떤 일이 일어났다는 사실 자체는 부정하지 않지만, 그 사건을 전혀 다른 방식으로 해석하는 것이다. “세월호가 침몰한 것은 맞지만, 구조 실패에 따른 참사가 아니라 단순 교통사고이다.”라는 어법이 바로 여기에 해당한다. 해석적 부인을 시도하는 쪽에서는 “그것은 고문이 아니라 경미한 물리적 압박이었다.”라는 식으로 단어를 바꾸고, 완곡어법을 구사하며 기술적인 전문용어를 써서 인지적 의미를 부정하면서 사건을 다른 범주에 넣어 재배치한다. 세 번째 ‘함축적(implicatory)’ 부인은 사실 자체를 부정하거나 통상적인 해석을 부정하지 않으나, 어떤 사건에 흔히 따라오는 심리적, 정치적, 도덕적 함의를 부정하거나 축소한다. 굶어 죽어가는 아이들, 인종청소로 인한 집단학살 등의 사실 자체는 인정하지만 가슴 아파하거나 시급히 조치해야 할 정치적 도덕적 사건으로 생각하지 않는다는 것이다. 비극은 일어났고, 지금도 일어나고 있다는 점을 정확히 알고 있지만 한 사람의 시민으로서 필요한 행동을 할 의무가 있다는 점을 부정한다. “나랑 무관한 일이야.”, “이보다 더 심한 일도 많아.”, “나 말고 다른 누군가가 감당해야 할 문제지”라고 그러한 부정을 합리화한다.

45) 전진성, “유럽에서의 홀로코스트 기억, 아우슈비츠, 노이에바헤, 유대 박물관”, 민주화운동기념사업회, 『세계의 역사기념시설』, (서울: 도서출판 오름, 2006), p.42.

46) 듀이에 따르면 근대 이후에 민주적 제도가 정착했음에도 불구하고 일반 시민은 여전히 민주적으로 조직화된 주체가 되지 못하고 산만하게 흩어진 무기력한 존재로 남아 있다. 시민들이 합리적으로 사고하거나 공적인 관심을 형성, 조직할 수 없게 된다. 듀이는 이런 상황을 타개하고 구성원들의 잠재력을 해방하는 방안으로써 사회적 지성을 제시했다.

존 듀이, 홍남기역, 『현대 민주주의와 정치 주체의 문제』, (서울: 씨아이알, 2010), pp.130-131.

47) 위의 책, pp.186-258.

Ⅲ. 역사수업에서 ‘과거사’에 대한 공감적 이해와 연대

타인과 자신을 동일화 할 수 있는 능력, 즉 다른 상황에 처해있는 다른 사람의 입장이 되어보는 능력’, 즉 공감의 능력은 ‘과거사’ 교육을 통해 기대하는 핵심 부분이다. 타자에 대한 온정과 공감은 정의감과 책임감, 연대의 출발점이 될 수 있기 때문이다. 연대(solidarit)란 역사성을 지닌 복잡한 개념이지만, 실천적이고 윤리적 관점에서 간단히 정리하자면, 이기주의나 무관심 등과 대립되는 의미로 다른 사람과 집단, 약하고 어려운 처지의 사람과 집단을 위해 이타적인 행동을 하는 것이다.⁴⁸⁾ 정치사회적으로 보면 공동체가 마주한 문제들을 집합적으로 해결하기 위해 가장 창조적으로 실천하는 연대의 형식이 바로 민주주의다.⁴⁹⁾

역사교육이 민주주의 발전과 그 주체인 시민의 양성에 적극적으로 기여해야 한다는 주장이 본격화되기 이전에도 역사교육은 시민교육의 적지 않은 부분을 실질적으로 담당했다. 학생 각자가 자기 삶의 역사성을 자각하도록 한다는 의미에서 역사의식의 함양을 역사교육의 목적으로 설정했으며, 역사해석의 주체이자 역사지식의 생산자로서 학생이 수업의 주체가 되는 학습 경험을 제공하기 위해 많은 역사교사들과 연구자들이 노력해왔다. 어떤 주장을 뒷받침하는 자료의 신빙성과 진실성을 따지고, 역사텍스트에 내재된 저자의 관점을 비판적으로 읽어내며, 그에 대한 각자의 견해를 논리적으로 표현하는 다양한 활동(글쓰기, 극화, 제작 등)이 지속적으로 강조되었다. 최근에는 민주적 의사소통을 기반으로 학생들의 주체적 역사학습을 돕는 협력적 모둠활동, 논쟁과 토의 활동의 필요성에 대한 공감대와 실천 역시 확산되고 있다.⁵⁰⁾

‘과거사’를 다루는 수업에서도 역사적 사실에 대한 논리적이고 비판적 인식이 중요하다. 그러나 앞서 말한 바와 같이 ‘과거사’ 교육의 정점은 공감과 온정의 육성을 통해 자기 삶을 성찰하고 윤리성을 제고하는데 있으며, 이는 피해자에 대한 공감적 이해가 이루어졌을 때 기대할 수 있다. 따라서 공감적 이해의 문제는 민주시민을 길러내는 수업의 기반이나 원리로 적극 검토될 필요가 있다.

1. 역사수업과 공감적 이해

역사교사들은 어떤 역사적 사건의 원인이나 성격을 설명할 때 자연스럽게 감정이입적 이해를 활용한다.⁵¹⁾ 과거를 이해하는 인지적 통로로 ‘감정이입(empathy)’, ‘감정이입적 역

48) 강수택, “연대의 개념과 사상”, 『역사비평』102, 2013, p.13.

49) 장은주, 앞의 책, 37쪽.

50) 역사교육에서 비판적 사고에 기반을 둔 수업의 원리와 학습의 문제를 민주시민교육의 관점에서 정리한 다음의 글을 참고할 수 있다. 김한중, 『민주사회와 시민을 위한 역사교육』, (서울: 서울대학교출판문화원), 2017, 제7장 <비판적 사고와 역사교육>

사이해'는 3인칭 관점에서 과거 인물의 행위를 이해하는 것이다. 역사적 사건(사실)이란 과거 행위자(개인, 세력, 집단 등)가 특정의 주어진 상황 속에서 복잡한 판단의 과정을 거쳐 선택한 '행위의 결과'이므로 그 인과관계나 의의 등을 탐구하려면 행위자의 의도와 목적, 동기, 가치관 등을 총체적으로 살펴서 '이해해야' 한다는 것이 핵심이다. 일반적으로 감정이입적 이해에는 과거 인물에 대한 정서적 지지나 반대, 비판 등은 포함되지 않는다고 전제한다. 그렇지만 역사수업의 실제 상황에서는 행위에 대한 인지적 이해를 거쳐, 과거 인물이 되어 역사적 상황 속에 몰입하는 1인칭 시점의 추체험이나 공감으로 자연스럽게 이어지는 경우가 대부분이다.

이러한 수업의 이면에는 인지적 이해의 경험이 정서적 요인과 결합될 때 학생 개인의 삶과 연결되기 쉽다는 교사의 경험적 판단과, 정서적 요인으로 학생의 비판적 사유를 촉진하여 역사적식 변화로까지 이끌어가고자 하는 교육적 판단이 깔려 있다.⁵²⁾

한편, 공감(sympathy)⁵³⁾은 도덕심리학, 발달심리학, 상담학, 교육학 등 여러 학문 영역에서 사용되는 개념이다. 공감은 인간의 진화유산의 한 부분으로 타인의 관점에서 보이는 세계를 상상하는 능력, 타인에게 관심을 느끼는 능력, 타인의 감정을 공유하는 능력이라고 한다.⁵⁴⁾ 인간이 태어나 자라면서 타인을 자신의 욕구 충족을 위한 노예나 수단으로 인지하지만, 점차 단순한 수단이 아니라 목적으로 보는 능력, 공감적 관심의 능력이 증가한다고 한다. 다른 생명체의 관점에서 상황을 파악하는 '입장 전환적 사고(positional thinking)'가 공감을 형성하는데 도움을 준다. 중요한 것은 공감이 누군가를 도와주려는 행동의 동인, 동기라는 점이다.⁵⁵⁾ 감정이입과 유사한 입장 전환적 사고가 공감과 결합했

51) "만적이 목숨을 걸고 난을 모의했던 이유는 무엇이였을까요? 여러분이 만적이었다고 상상해 봅시다." 등이 가장 일반적인 사례가 될 것이다. 또는 과거의 어떤 시기 특정한 상황에(주로 곤경에) 처한 인물의 처지를 상상하는 활동을 학습경험에 포함시키기도 한다. 예를 들어 수취체제의 모순이 깊은 가운데 빈부의 차가 극심해지던 조선 시대의 농부와 같은, 어떤 사회구조 속에서 살아가는 보통 사람들 또는 사회적 약자의 처지에 상상적으로 서 보도록 하는 것이다. 그런가하면, 역사적 사건이나 사실, 역사적 상황에 대한 해석의 다양성을 체험하도록 하는데 감정이입적 이해 방식이 활용되기도 한다. 각자가 처한 사회경제적, 정치적 입장에 따라 같은 상황이나 사실도 달리 받아들이며, 그에 따른 행동 또한 달라질 수 있음을 학생들이 몸소 느끼도록 하려는 것이다.

52) 방지원, "역사수업 원리로서 "감정이입적 역사이해"의 재개념화 필요성과 방향의 모색", 『역사교육연구』 vol.20, 2014, pp.16-18.

53) 지금까지 역사교육에서는 'sympathy'를 '공감'으로, 'empathy'를 '감정이입'으로 번역해서 사용해 왔다. 이 글도 그 용례에 따랐다.

54) 마사 누스바움, 우석역 옮김, 『공부를 넘어 교육으로』, (서울: 궁리, 2011) p.76쪽.

55) L. Wispé, "The distinction between sympathy and empathy: To call forth a word is needed", *Journal of Personality and Social Psychology* 50, p.318, 박성희 저, 『공감학-어제와 오늘-』, 학지사, 2004, pp.43-44에서 재인용) 이 책에서는 'sympathy'를 '동정'으로, 'empathy'를 '공감'으로 번역하였다. 책의 내용을 인용해 옮기면서 '동정'은 '공감'으로, '공감'은 '감정이입'으로 수정하였다.

"공감은 타자가 겪는 고통을 감소시켜 주어야 할 것으로 분명히 감지함을 뜻한다. 여기에는 두 가지 뜻이 담겨 있는데, 하나는 다른 사람의 정서에 민감성이 증가된다는 것이고 또 하나는 상대방

을 때 강력한 도덕적 행동의 기초가 마련된다고 보기도 한다.⁵⁶⁾

앞서 말했듯이, 과거 인물에 대한 공감적 이해는 역사수업의 특징적인 모습이며 수업에서 일상적으로 시도된다. ‘과거사’의 경우, 현재와 아주 가까운 시기에 벌어진 일이라는 점에서 과거 인물에 대한 공감적 이해가 현재에 대한 성찰적 사유로 자연스럽게 이어질 가능성이 높다. 역사 속에서 만나는 사회적 약자, 피해자에 대한 연민의 마음에서 출발하여, 오늘날의 약자들의 처지를 공감적으로 이해하며, 비극을 만드는 구조와 제도를 바로 잡기 위한 연대로 이어지기를 기대할 수 있을 것이다. 문제는 과거 인물에 대해 학습자가 느꼈던 연민과 공감적 이해가 현실 속의 타자에 대한 같은 태도로 이어질 수 있겠는가라는 점이다.

이에 관해 케이트 바튼(K.C. Barton)과 린다 레브스틱(L.S. Levstik)의 감정이입적 이해에 관한 견해가 시사하는 바가 있다. 바튼과 레브스틱은 역사교육과 숙고하고 참여하는 민주주의와의 관계에 대한 주장을 전개했다.⁵⁷⁾ 바튼과 민주사회의 공공선을 위해 기꺼이 타인과 더불어 숙고(deliberation)하고 참여(participation)하는 시민을 양성하는 데, 역사적 인물의 행위를 인지적으로 이해하는 ‘관점 인식’(perspective-recognition)과, 그에 대한 정서적 반응인 ‘배려적 관심’(caring) 두 가지가 모두 필요하다고 주장했다. ‘관점 인식’⁵⁸⁾

의 고통을 감소시키기 위해 필요한 행동이면 무엇이든 시도해 보려는 강한 충동을 포함한다 ... 감정이입은 다른 자아의 긍정적 부정적 경험을 무비판적으로 이해하려는 자기-인식적인 시도를 의미한다. ... 감정이입은 상상과 모방적 역량에 의존하며, 대개는 노력을 요하는 과정이다 이 둘 사이에는 미묘한 차이가 있다. 감정이입 속에서 자아는 이해를 위한 도구로 활용되며 결코 자신의 정체성을 잃지 않는다. ... 이와는 대조적으로 공감에서는 공감하는 사람이 다른 사람에 의해서 '움직여진다' ... 내가 만일 그 사람이라면 어떨까에 대해 아는 것이 감정이입이라면, 그 다른 사람은 어떨까에 대해 아는 것이 공감이다. 감정이입에서 나는 '마치' 내가 그 사람인 것처럼 행동한다. 공감에서 나는 '그 사람'이다. ... 감정이입의 목적은 상대방을 '이해'하는 것이다. 공감의 목적은 상대방의 '복지'이다. ... 요약하자면 감정이입은 '읽'의 방식이며 공감은 '관계'의 방식이다. 그들은 과정도 다르고, 의미도 다르며, 결과도 다르다.

56) 마사 누스바움 우석영 옮김, 위의 책, p.77.

57) 이들은 역사교육이 민주주의에 기여하는 세 가지 방향을 제시했다. 첫째는 합리적 판단, 둘째는 인간성 개념의 확대, 세 번째는 공공선에 대한 숙고이다. K.C. Barton, L.D. Levstik, *Teaching History for Common Good*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association Publishers, 2004, pp.36-38.

58) 바튼과 레브스틱의 ‘관점 인식(perspective-recognition)’은 다섯 가지 요소로 구성된다.

- ① 타자성에 대한 감각: 다른 사람들이 어떻게 생각하고 느끼는지에 대한 감각
- ② 정상성의 공유: 타자들의 관점이 무지나 어리석음, 착각으로 인한 결과 아니라 우리들의 관점과 마찬가지로 세상에 대한 합리적인 전망임을 아는 것.
- ③ 역사적 맥락화: 어떤 역사적 행위를 당시의 조건과 관점에서 파악하는 것.
- ④ 관점의 다양성 인식: 과거 사람들 안에서도 관점이 다양하지 않음을 인식하는 것.
- ⑤ 현재의 맥락화: 우리를 자신의 관점을 상대화하여 역사적 맥락 속에 위치시키는 것. 우리의 가치나 신념체계가 어디로부터 유래했는지 기원을 인식하는 것 등

“Historical Empathy as Perspective Recognition” in K.C. Barton, L.S. Levstik, *Teaching History for Common Good*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association Publishers, 2004, pp.215-218.

을 통해 과거를 풍부하게 이해하고, ‘배려적 관심’을 통해 아주 낮은 타인의 견해와 관점도 동등하게 존중하고 진지하게 검토하는 태도와 힘을 기를 수 있다는 것이다. 이들에 따르면 학생들은 ‘배려적 관심’을 통해 현재를 살아가는 자기 자신과 과거의 접점을 만든다.

이들은 현재와의 관련성 속에서 ‘배려적 관심’을 통해 유발되는 역사에 대한 흥미로 네 가지지를 들었다. 첫째 - ‘~에 대한 관심(caring about)’으로 역사적 사건을 공부하다가 그와 유사한 현재적 주제로 옮겨오는 등의 관심이다. 학생들은 감동받거나 분노할 수 있는 주제들, 사람들이 공포를 느낄 상황, 비인간적인 상황에 훌륭하게 대처한 인물을 다룰 때 역사를 배우야 할 필요를 느낀다. 배우고 있는 문체적 과거 상황 속에 자신이 있다고 상상하면서 당면한 딜레마를 다루는데 자기 능력을 투사하고, 스스로가 보였을 법한 반응을 상상하며 역사 속 인물들의 반응과 비교하기도 한다. 둘째, ‘사건의 결과 대한 (윤리적) 관심(caring that)’으로 ‘마땅히 그랬어야 하는 일’에 대한 관심, 즉 정의감에서 오는 흥미이다. 학생들은 역사를 배우면서 종종 강한 도덕적 반응을 보인다. 특히 과거에 저질러진 불의에 대하여 강력하게 반응한다. 역사적 사실의 원인 탐구에만 집중했을 때 예상되는 위험은, 학생의 시선이 원인에만 쏠리게 되어, 결과적으로 피해자에게 어떤 일이 일어났는가를 공정하게 볼 수 없도록 한다는 것이다. 정의감이라는 정서적 요인은 행위 결과에 주목하도록 함으로써 역사를 좀 더 공정하게 이해하도록 돕는다. 셋째, ‘도움을 주려는 관심(caring for)’에서 오는 흥미이다. 학생들은 어떻게든 불의에 희생된 사람들을 지지하고 도움을 주고 싶어 한다. 과거로 들어가 불의를 바로잡고 싶다는 생각을 해 본 학생들은 현실 속에서도 다른 사람들의 더 나은 삶을 위해 돕기를 원한다. 역사 속 인물들에게 정서적 유대감을 가지기 될 경우, 그 이슈에 대해 더 알아보고 싶다는 의욕을 느낀다. 넷째는 ‘실천하려는 관심(caring to)’에서 오는 흥미로, 배운 바를 바탕으로 자기 자신의 가치와 태도, 신념이나 행동에 변화를 가져오도록 하려는 것이다. 역사를 공부한 결과 학생들은 공공선을 신중하게 고려하려는 의지, 인간성에 대한 확장된 관점을 이끌어 낼 수 있는 숙고된 판단을 내리려는 의지를 지녀야 한다.⁵⁹⁾ 흥미의 핵심 요소가 분노에서 윤리적 책임감으로, 도움을 주고 싶은 마음에서 실천하려는 마음으로 이동해 간다는 점에 주목한다면, 과거에 대한 공감적 이해의 결과가 자연스럽게 현실 속 타자에 대한 공감으로, 그들의 어려움에 함께 하려는 참여와 연대로 이어질 가능성을 엿볼 수 있다.

이런 점에서 ‘5·18’을 중심으로 공감의 역사교육의 가능성을 제안한 최근의 연구가 주

59) “Empathy as Caring”, in K.C. Barton, L.S.Levstik, *Teaching History for Common Good*, pp.230-241.

여기서 바튼과 레브스틱이 과거 사람들에 대한 감정적 공감에 압도당할 경우, 역사적 행위를 합리적으로 분석할 수 없으며, 타자의 관점을 엄밀하게 파악하는 ‘관점 인식’을 동반하지 않는 맹목적 공감이나 관심은 역사적이지도 교육적이지도 않다고 한 부분에 유의해야 한다. “Historical Empathy as Perspective Recognition”, in K.C. Barton, L.S.Levstik, *Teaching History for Common Good*, p.240.

목된다. 이 연구에서는 부담스러운 과거사의 ‘보편기억화’를 강조한다. 이를 위해 죽은 자와 살아남은 자 모두의 고통을 나누고 공감하는 과정을 재구성한 공감의 역사교육을 시도하였다.⁶⁰⁾

‘과거사’ 속의 사회적 약자, 피해자들이 처한 상황 자체에 대한 실체적 이해, 얽히고설킨 동기와 선택된 행위의 결과, 비극을 빚어낸 전통과 구조에 대한 비판적 탐구가 선행되면서, 자연스럽게 인간적인 공감이 함께 했을 때, 공감적 이해의 경험이 현재의 모순된 구조 속에서 되풀이되는 인간의 비극으로 확대될 수 있을 것 같다. 연대의 자세와 능력은 기본적으로 타자, 나와 이해관계를 같이하지 않을 수도 있는 타자에게로 확대되는 공감에서 출발한다. 부담스러운 과거사 등 현재와 밀접히 관련된 주제를 학습하면서 공감적 이해를 반복적으로 경험한 학생들이, 시민사회, 공론의 장에 적극적으로 참여하고 타자에 공감하면서 연대적 실천에 나설 가능성이 높을 것이라고 조심스럽게 기대할 수도 있을 것이다.

한편, 비극적 사건의 피해자들의 슬픔에 공감하고, 그들을 잊지 않기 위한 다크 투어리즘이나 관련 체험활동에 주목하는 교사나 활동가들의 경험들 또한 ‘과거사’를 다루는 수업에서 공감적 요소의 중요성을 재확인하게 하고 가능성을 확장시킨다.⁶¹⁾ 이런 사례들을 체계적이고 심층적인 검토하여, ‘과거사’ 수업 원리로서 공감적 이해에 관한 논의를 풍부하게 하고, 실천 가능한 아이디어들을 축적시켜 나가야 할 것이다.

2. 과거에 대한 공감적 이해에서 현실 참여와 연대로

근래 들어 민주주의의 유지 발전에서 공감과 같은 정서적 요인의 역할을 중시하는 견해들이 힘을 얻고 있다. 대표적으로 마사 누스바움(M. Nussbaum)의 주장을 들 수 있다. 경제성장에 몰두한 교육이 만연한 현실을 민주주의의 ‘조용한 위기’로 단언하고 민주주의를 구할 방도로 ‘인간계발교육모델’을 제창한 그는 인문이나 예술 교육을 통한 공감 능력의 계발을 강조했다.⁶²⁾ 그는 공감을 ‘서사적 상상력’⁶³⁾과 더불어 풍부하게 계발될 수 있

60) 김정인, “공감의 역사교육: 5·18로의 문화적 여정”, 『역사교육연구』25, 2016.

61) 김난영, “안중근 의사 기념관의 다크투어리즘 활용성에 대한 탐색적 연구”, 『평화학연구』제15권 4호, 2014; 박현주, “피해자들의 슬픔에 가만히 공감하는 시간- 잊지 않기 위해 떠나는 다크투어리즘”, 『우리교육』, 2016, 3.

아직까지 다크 투어리즘의 문제의식을 살린 활동은 활발하다고 보기 어렵다. 교사양성이나 연수 과정에서 이에 관한 고려가 필요할 것으로 생각된다.

62) 마사 누스바움, 한상연 옮김, 『역량의 창조』, (서울: 돌베개, 2015), pp. 32-63참조.

63) 누스바움에 따르면, 시민들은 사실적 지식과 논리적 지식만으로는 자신을 주위의 복잡한 세계에 제대로 연결시킬 수 없다. 이 두 가지를 보완하는 것으로 서사적 상상력을 요청한다. 서사적 상상력이란 자기 자신이 다른 이의 입장에 있다면 사태가 어떠할지 생각할 줄 아는 능력, 그 사람의 이야기를 지적으로 읽을 수 있는 능력, 그러한 위치에 처한 이라면 어떨지 감정·소망·욕구를 이해하는 능력이다. 마사 누스바움 지음, 우석영 옮김, 앞의 책 pp.163-199참조.

는 능력의 일종으로 보았다. 예술과 인문학을 통해서 학생들은 타인의 상황을 상상하는 법을 배우는데, 그 상상력은 민주주의 성공에 근본적으로 필요한 능력⁶⁴⁾이라는 것이다.

인권 현실의 개선이나, 국가 폭력의 방지 등 더 나은 인간 조건을 추구하려는 생각과 의욕과 행동에는 분명 타자가 포함된다. 더 나은 인간 조건은 나 홀로의 안녕만으로는 성립될 수 없기 때문이다. 문학 작품을 읽고 예술을 감상할 때 인간은 현실의 모습, 자신과 타자와 사회의 모습을 새삼스레 바라보게 된다. 이때 현실은 결코 최상의 것이 아니라는, 그래서 안 되며 다른 가능성이 있어야 한다는 감정을 품을 수 있다. 그런 감정은 어떤 윤리적 힘을 행사할 수 있다. 새로운 생각과 의욕 그리고 경우에 따라서는 새로운 행동의 출발점이 될 수 있다⁶⁵⁾는 것이 누스바움의 견해이다.

그에 따르면, 타인에 대한 공감 능력이 부족한 시민들로 가득 찬 민주주의 체제는 어쩔 수 없이 사회적 소외와 낙인의 체제를 양산한다.⁶⁶⁾ 타인과 마음을 같이 하는 능력이 부족하다보면, ‘협오감’, ‘수치심’과 같은 해로운 감정이 생겨날 수 있다. 상호 필요와 상호 의존성보다 완전한 통제와 신화를 가르치는 사회는 이런 감정을 강화시켜 줄 뿐이다.⁶⁷⁾ 누스바움의 공감이나 연민은 민주주의의 미래가 인간의 얼굴을 한 따뜻한 공동체로 되는데 꼭 필요한 것이다.

존 듀이(J. Dewey)의 민주주의 교육론에서도 공감은 눈에 띠는 자리에 있다. 1930년대 미국 자유주의 사회의 폐해를 비판하고 민주주의 교육에서 대안을 찾고자 했던 그는 시민들의 의사소통을 통해 형성·공유되는 사회적 지성(social intelligence)에 착안했다. 그리고 사회적 지성을 활성화하는 핵심적 매개로서 공감적 의사소통 방식을 강조했다. 사회적 지성이 논증적 의사소통(토론이나 논쟁 같은) 뿐만 아니라 공감이나 미적 감수성에 기초한 정서적 의사소통을 통해서도 구성된다는 것이다. 공감은 철학적이거나 과학적인 연구 결과의 의미를 다양하게 확장시켜 사회적 지성을 풍부하고 창의적인 것으로 만들 수 있으며, 더 나아가 논증적 의사소통에서 소외되는 사람들을 사회적 지성의 형성 과정에 동참시켜 사회적 지성의 작동 범위를 넓힐 수 있다⁶⁸⁾고 주장했다.

종합하자면, 공감에는 특별한 힘이 있다. 연민의 감정을 출발점으로 삼아 타인의 고통을 자신의 것으로 받아들임으로써, 모든 이의 평등한 존엄을 인정하는 공동체적 연대를 유지 가능케 한다. 공감은 좀 더 나은 사회를 만드는데 대한 자기 책임감, 공공의 문제 해결에 연대하는 행동으로 연결될 수 있다. 또한 사회 구성원들이 주체적, 자율적으로 민주적 가치를 공유하고 그에 따라 자신들의 민주적 역량을 키우는데 일정한 역할을 할 수

64) 신웅철, “누스바움의 민주주의를 위한 시민교육-‘이익 창출’에서 ‘인간 계발’ 모델로”, 『철학논집』제34집, 2013.8, p.284.

65) 박민수, “감성과 인문교육 그리고 세계시민주의- 마사 누스바움에 관하여”, 『해항도시문화교섭학』 14, 2016. 4, p.90.

66) 신웅철, 앞의 글, p.285.

67) 마사 누스바움, 오병선 역, “약자에 대한 배려 능력으로서의 공감”, 『서강법학』10권 2호, 2008.

68) 홍남기, “듀이의 ‘사회적 지성’ 개념의 교육적 함의”, 『교육철학연구』제35권, 제1호, 한국교육철학학회, 2013, p.152.

있다. 공감을 기반으로 한 소통은 시민사회 안에서 합리적이고 논증적인 소통과 비판적 사유를 촉진하는 힘으로 작용할 수도 있다.

하지만, 이 모든 기획들은 학습의 주체인 학생들에 대한 세심한 이해로부터 출발할 때라야 유의미한 결과를 기대할 수 있다. 케이트와 바튼의 주장, 여러 수업 사례들에서는 역사수업의 추체험 등이 연민이나 동정심으로 이어지고, 타인에 대한 공감으로 확장된 다음, 도덕적 책임감과 정의감에서 발원한 비판의식으로 현재를 성찰하고, 연대적 행동에 나서게 될 가능성에 기대를 걸게 한다. 하지만 신자유주의 질서가 뿌리 깊은 오늘날 현실에서 학생들이 정의감이나 비판의식으로 연대에 나설 마음을 갖지 않을 가능성이 크다는 경험적 보고에도 귀 기울여야 한다. 사회적 약자를 보고 잘못된 것을 비판하려다가, 현실적 대안이 없다는 것을 알면 “딱하지만 어쩔 수 없어!”라는 식의 외면과 절망, 투항의 역효과가 날 수도 있다는 것이다. 하지만 희망은 같은 지점에서 발견된다. 요즘 우리 학생들은 사회모순이나 구조 자체에 대해 비판적 접근했을 때보다, 피해자, 약자들이 서로 연대하여 적극적으로 문제를 해결하고자 나서는 모습에서 변화의 희망을 보고, 부끄러움을 느끼고, 자신을 돌아보고, 자신을 새롭게 해석할 영감을 얻는다고 한다. 사회적 약자와의 만남에서 보고, 판단하고(분개하고), 행동하는 인식론적 성장보다, 감동하고, 영감 받고(성찰하고), 연대하는 관계적 성장을 하게끔 도와야 한다는 제언⁶⁹⁾을 진지하게 받아들여야 할 것이다. ‘과거사’를 역사학습의 내용으로 재구성하고, 적절한 학습방법을 찾고, 그들의 공감적 이해 경험이 현실에 대한 비판적 사유와 타자에 대한 공감, 연대로 이어지기를 희망한다면 이 점을 염두에 두어야 할 듯하다.

IV. 맺는 글

중고등학교 역사교육의 목적은 본질적으로 '건전한 시민정신의 개념을 심어주고 한 사회의 이상화된 과거와 희망찬 미래를 다음 세대에 전달하는 것'이다.⁷⁰⁾

앞으로 역사교육에서 시민양성에 대한 논의와 토론은 ‘어떤 민주주의를 발전시키려고 하는가’에 대한 정치철학적 연구나 시민의 역량에 관한 최근의 논의들, 민주주의 교육에 관한 여러 측면의 주장들을 좀 더 찬찬히 살피고, 기왕의 역사교육의 맥락 속에서 시민적 역량을 기른다는 문제를 숙고하고 정교하게 논의하여 학습 내용 선정과 학습 방법의 연구로 연결시켜 가야 한다.

특히 ‘과거사’ 교육이 시민을 기르는 역사교육에서 차지하는 중요성을 내용선정과 학습 방법 양면에서 좀 더 적극적으로 고민했으면 한다. 이는 현대사 교육에서 민주주의의 역사를 가르치는 관점과도 관련된 문제이다. ‘과거사’ 교육은 ① 사건의 진실 된 실체를 기

69) 엄기호, “아이들은 사회적 약자를 어떻게 만나는가”, 『우리교육』 2007, 9, pp.92-97.

70) 엘리자베스 콜, 김원중 옮김, 앞의 책, p.35.

역하고, ② 학생들 각자가 그 목격자로서, 역사적 판단의 주체로 설 수 있도록 한다는 의미가 있다. 수업 장면으로 들어가서 무엇보다도 ③ 피해자에게 공감하고 ④ 화해를 위한 연대 활동에 참여하도록 하며, ⑤ 재발방지를 위해 미래 자신의 역할과, 자신들이 만들어가 사회상을 생각하며, 스스로 역사적 책임감을 가진 주체로 서도록 한다는 의미에서 성찰적 역사교육의 주요 부분이 될 수 있다.

‘과거사’교육은 미래세대에 대한 사회적 책무이며, 인간의 가치가 존중되는 미래 역사에 대한 희망이다. 역사에 대한 보편적인 가치를 공유하며 살만한 세상이라는 생각이 들게 하는 품격 있는 사회를 만드는 것, ‘악의 평범성’이 아니라 ‘선(善)의 평범성’을 위한 투자이다. 그 투자의 중심에 역사학의 역할이 있다.⁷¹⁾ 그 최전선에는 역사교육이 서야 하지 않을까? (끝)

<참고문헌>

김한중, 『민주사회와 시민을 위한 역사교육』, 서울대학교출판문화원, 2017.
 민주화운동기념사업회, 『세계의 역사기념시설』, 도서출판 오름.
 장은주, 『시민교육이 희망이다-한국민주시민교육의 철학과 실천모델』, 피어나, 2017.
 최호근, 『제노사이드: 학살과 은폐의 역사』, 책세상, 2005.
 최호근, 『독일의 역사교육』, 대교, 2009.
 엘리자베스 콜, 김원중 옮김, 『과거사 청산과 역사교육-아픈 과거를 어떻게 가르칠 것인가』-, 동북아역사재단, 2010.
 허버트 허시 저, 강성현 역 『제노사이드와 기억의 정치-삶을 위한 죽음의 연구』, 책세상, 2009.
 스탠리 코언 저, 조효제 역, 『잔인한 국가 외면하는 대중-왜 국가와 사회는 인권침해를 부인하는가』, 창비, 2009.
 Barton, K.C., Levstik, L.S., *Teaching History for Common Good*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association Publishers, 2004.
 강수택, “연대의 개념과 사상”, 『역사비평』102, 2013.
 김육훈, “‘국정교과서 논란’ 이후 역사교육의 방향”, 역사교육연구소, 『역사와교육』15호 2017.02.
 방지원, “역사 교과서는 ‘부담스러운 과거’를 어떻게 기억하도록 하는가?”, 역사교육연구소, 『역사와 교육』15호. 2017.2.
 이지원, “해방 70년의 자화상과 과거사 청산, 그리고 역사학”, 『역사와현실』97, 2015.
 한운석, “나치즘과 홀로코스트에 대한 독일의 역사교육”, 『독일연구』18, 2009.
 홍순권, “‘과거사’ 진실 규명과 역사교육 - ‘한국전쟁 이후 민간학살 사건’의 과거사 청산 문제를 중심으로”, 『역사연구』30, 역사학연구소, 2016.6.
 신용철, “뉴스바움의 민주주의를 위한 시민교육-‘이익 창출’에서 ‘인간 계발’ 모델로”, 『철학논집』제34집, 2013.8.
 홍남기, “듀이의 ‘사회적 지성’ 내념의 교육적 함의”, 『교육철학연구』제35권, 제1호, 한국교육철학학회, 2013.
 엄기호, “아이들은 사회적 약자를 어떻게 만나는가”, 『우리교육』 2007, 9.

71) 이지원, 앞의 글, p.15.

토 론 문

정 춘 면(개봉중)

1. 공감을 활용한 수업의 의의

정서는 인간의 특성 중 가장 불합리한 것으로 간주되었으나 이성 중심주의에 대한 반발이나 이성에 대한 보완으로서의 정서에 대한 관심과 연구는 정서를 인간 본성의 중요한 한 부분으로서 자리 잡게 하였다. 따라서 정서에 대한 고려 없이는 인간의 삶을 설명하는 것이 충분치 않다. 교육에서도 정서를 활용하는 방식에 대한 논의가 점차 확대되고 있다. 여기에는 정서를 교과 내용과 결합해서 바람직한 인성을 길러내는 이른바 정의적 태도를 함양하는 것을 목표로 하는 것과 이에 비하여 교과 내용의 정서적 측면을 활용하여 학생들의 교과 학습을 지원하는 방식으로서의 정서 활용이 논의되고 있다.

발제한 두 개의 글은 정서 중에서도 상대방과 감정을 공유하는 ‘공감’을 통하여 교과 지식을 내면화하고 나아가 이를 실천 내지는 행동으로 옮기기를 촉구하는 정의적 태도를 길러내는 것을 목표로 하여 이것이 이론적으로 또는 수업 적용을 통하여 가능한가를 탐색하고 있다.

2. 공감을 통한 역사 이해에 대하여

방교수는 ‘과거사’문제는 우리들의 오늘의 문제이고 이를 해결하기 위해서는 역사 교육이 나름대로 역할을 할 수 있으며, 구체적으로는 피해자에 대한 공감적 이해와 연대를 통하여 학생들은 어두운 역사와 화해할 수 있다고 하였다. 아울러 과거사를 소재로 한 공감적 이해는 학생들로 하여금 민주 시민으로서의 자율적 책임감을 길러 줄 수 있을 것이라고 주장하였다.

과거사 수업에서는 공감적 이해가 중요하며 이것을 민주 시민을 길러낼 수 있는 있는 수업의 원리라고 보고 있다. 연구자는 감정이입적 역사 이해와 공감적 이해의 구분을 시도하고 있는데 감정이입적 이해는 3인칭 관점에서 과거 인물의 행위를 이해하는 인지적 방식인데 비하여 공감적 이해는 역사적 상황에 몰입되어 과거 인물과 정서적으로 동일시를 통하게 된다. 그런데 여기서의 공감적 이해도 인지 작용이 중요시되는 이해를 위한 하나의 방식으로 보인다. 정서적으로 동일시되는 것이 어떠한 측면에서 역사에 대한 이해를 가져오는지에 대한 부연 설명이 필요하다. 정서적으로 공감하면 이해가 자동적으로 담보

되는지, 아니면 정서적 공감이 이해를 촉진하거나 지원하는지에 대한 점을 확인할 수 있다면 공감적 이해의 속성이 분명해질 것으로 생각된다.

이에 비해 객선생님의 글 중 오교사의 <끝나지 않은 전쟁> 수업은 내용 학습과 공감을 위한 학습 활동이 시간적으로 분리되어 있다. 6.25 전쟁에 대한 전반적 내용을 이전 시간에 학습하고 본 수업에서는 공감을 위한 활동이 본격적으로 이루어지고 있다. 교과 내용이 평화 교육을 위한 소재로서 또는 배경으로 활용되고 있고, 수업의 목표가 정의적 태도를 지향하고 있음을 분명히 하고 있어 공감적 역사 이해에 초점을 맞추고 있지는 않다.

3. 공감을 통한 행동화(실천)의 문제

방교수와 객선생님 모두 역사 수업을 통하여 바람직한 태도를 정립하고 그것이 행동으로 연결될 수 있기를 기대하며 이것이 역사 수업이 담당하는 역할 중의 하나라고 말한다. 이 때 공감의 어떠한 요소가 행동하도록 작용하는가에 대해서 공감이 갖는 동기적 요소를 이용하여 설명한다. 방교수는 역사 속에서 사회적 약자, 피해자를 만나면 공감적으로 그들이 이해가 되고 이들에 대한 연민과 동정이 부조리한 구조와 제도를 바로잡기 위한 연대로 이어질 수 있을 것으로 기대하고 있다. 과거사에 대한 공감을 통해 타인의 아픔을 자기 것으로 생각해볼 수 있는 태도와 심성이 길러진다면 이것이 잠재적으로 올바른 행위를 위해 행동할 수 있는 바탕이 될 수 있을 것으로 생각된다.

이에 비하여 객선생님의 공감을 통한 실천화는 훨씬 직접적이다. 공감적 체험 활동이 평화를 사랑하고 전쟁을 미워하여 예방하려는 동기를 훨씬 강화시킬 것이다. 학생들은 공감 활동을 통하여 전쟁이 갖고 있는 정서적 불편함과 불행을 심리적으로 충분히 체험하였기 때문이다.

4. 공감 활용 학습의 제한점에 대하여

공감의 정서는 주인공의 관점에서 사건들을 평가하고 그의 감정을 이해하는 것에 근거를 두고 있다. 이러한 이유로 공감은 주인공과 가까워지고 싶은 소망을 동반하기 쉽다. 따라서 공감적 이해가 특정의 가치들을 반사적으로 받아들이는 방식으로 작용할 가능성이 있다. 한 인물과 동일시는 하지만 그 인물의 반응이 상황에 때로는 부적합하다는 것을 깨닫고, 그 상황에 대한 다른 관점이 있을 수 있다는 것을 발견하는 것이 필요하다. 따라서 무엇이 적절한지를 배우기 위해 인물의 관점에 반대되는 관점이 존재한다는 것을 발견할 준비가 함께 되어 있어야 한다. 이와 아울러 공감의 대상을 선정하는 것에 대한 세밀한 주의가 필요한 것으로 보인다. 인물이 가지고 있는 신념이나 가치가 다른 관점에 비해서 우월한가에 대한 함의가 쉽지 않기 때문이다. 현실적으로 인간의 본성에 비추어 도덕적으로 보편타당한가에 대한 측면에서의 검토가 이루어진 것으로 보인다.

한편 정서상의 공감을 인지적 사고와 어떠한 방식으로 관련지어야 하는가에 대한 문제이다. 이러한 점에서 최선생님은 공감에 있어 인지적 사고 작용의 중요성을 중간 중간 강

조하고 있다. ‘인지적 배움과 판단은 정서적 공감과 함께 다루어져야 한다. 학생들은 인지적 배움과 판단을 배움으로써 정서적으로 공감할 수 있는 준비를 한다. 반대로 정서적 공감은 인지적 배움과 판단을 자극한다.’라고 하여 이 둘이 균형 있게 병행할 것을 재차 확인하고 있다. 연구자의 말처럼 수업에서의 6·25전쟁의 역사적 지식에 대한 배움이 없었다면 전쟁의 부당함과 우리 민족의 아픔에 학생들이 공감하기는 어려울 것이다.

5. 용어 사용에 대하여

공감을 의미를 담고 있는 영어 단어 empathy, sympathy에 대한 해석이 학자나 학문에 따라 다르게 표현되고 있어 많은 혼선을 가져온다. 역사 교육에서는 일반적으로 empathy는 감정이입으로 인지 측면이 강한데 비하여 sympathy는 공감으로 번역되어 정서 측면이 강하다. 이에 비하여 최 선생님은 empathy를 공감으로 사용하고 있다. 이를 해결하기 방법으로 영어 표현에 대한 논란을 제쳐두고 우리말 ‘공감’에 대하여 사전적 의미를 중심으로 하되 이것의 개념과 의미를 연구자의 입장에서 미리 규정하고 글을 전개하는 것도 좋을 듯하다. 공감은 인지적 요소와 정서적 요소를 포함하나 결국은 정서적 측면의 공감으로 합일된다. 따라서 공감을 인지적 공감과 정서적 공감으로 분류하는 방식보다는 인지적 측면이 강하게 작용하는 타인에 대한 관점 전환의 과정을 거친 다음 정서적 공감에 이를 수 있다는 점에서 굳이 구분하는 사용하는 것이 좋은가에 대한 의문이 든다.

6. 마지막

사회적 관계에서 공감의 습관은 훌륭한 시민의 자질이며, 자신과는 지향이 다른 타인과 집단을 이해하기 위해서도 중요하다. 두 편의 글은 ‘공감’을 수업의 원리로 끌어들이 학습에 접목해보는 유의미한 연구이다. 그러면서 교과 성격에 따라 공감 활용의 방식은 조금 상이해 보인다. 최 선생님은 초등 사회과 교육에서 중요한 교과 목표인 생활 속의 실천을 염두에 두고 사회문제에 대한 인식적 이해를 선행하고, 이에 대한 내면화를 위하여 공감을 위한 학습 활동을 전개하였다. 이에 비하여 방 교수의 글은 과거사를 소재로 하여 이에 대한 공감적 이해 즉, 감정의 동일시와 역사 이해를 병행함으로써 학생들이 역사적 책임감을 가질 수 있는지를 탐색하였다. 공감을 접목한 수업방식이 학생들에게 바로 문제 상황이 주어졌을 때 행동할 것인가를 담보할 수는 없을 것이다. 그러나 공감 수업을 통한 도덕적 감성의 축적이 학생들의 민주 시민적 태도를 자극하고 정의감에 대한 감수성을 보다 예민하게 할 것이다.



MEMO

<주제 토론 2>

공감과 연대의 역사교육과 ‘과거사’ 문제-성찰적 역사교육을 위한 시론」, 그리고 「정서적 공감’ 과 ‘실천’ 으로 사회과수업 다시 읽기: 세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰」에 대한 토론문

송 영 민(서울교육대학교)

먼저, <‘정서’와 ‘공감’의 사회과/역사 교육>을 주제로 열린 한국사회과교육학회에 토론자로 참여하여 공부할 기회를 주신 분께 감사드립니다. 더불어 「“공감과 연대의 역사교육과 ‘과거사’ 문제-성찰적 역사교육을 위한 시론-」, 그리고 「정서적 공감’과 ‘실천’으로 사회과수업 다시 읽기: 세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰」에 대한 토론문을 쓰기 위해 글을 읽고 공부할 기회를 주신 두 분 발표자에게도 감사드립니다. 부끄럽지만 토론자는 이 주제에 대해, 그리고 이 교과에 대해 깊은 공부가 없습니다. 그래서 개인적으로 깊고 오랜 친분이 있는 학회 관계자로부터 토론자로 참석해 달라는 제의를 받았을 때 무척 당혹스러웠습니다. 하지만, 공부할 기회도 될 수 있고, 질문할 기회도 될 수 있다는 생각에 망설이다가 참석하게 되었습니다. 이런 상황이기에, 단지 토론자가 가진 생각을 다시 무지로 만들려는 목적으로 두 분 발표자에게 질문 드립니다.

◎「공감과 연대의 역사교육과 ‘과거사’ 문제-성찰적 역사교육을 위한 시론-」에 대한 질문

안타깝게도, 이 논문은 이미 권위 있는 학회에서 발표된 후 학회지에 게재된 논문으로 알고 있습니다. 따라서 그나마 토론자로서 편집에 기여할 정도의 역할도 할 수 없기에, 논문을 읽으면서 상식적인 독자 수준에서 떠오른 생각을 발표자에게 질문합니다.

첫째, ‘부담스러운 과거사’ 교육이 지닌 중요성과 가치는 무엇인가?

이 논문 2쪽에서는 다음과 같이 진술하고 있습니다. “이 글에서는 과거와 현재를 성찰하고, 더 나은 민주주의 공동체의 미래를 상상하는 시민을 기르는데 있어, ‘부담스러운 과거사’(이하 ‘과거사’) 교육이 지닌 중요성과 가치를 살펴볼 것이다. 또한 ‘과거사’ 교육의 원리를 ‘화해 과정에의 참여’로 보고, 이를 통해 시민의 자율적 책임감을 기를 수 있음을 논의하고(자?) 한다. 덧붙여, 최근 시민의 역량의(으로?) 떠오른 공감 능력과 관련하여

여 부담스러운 과거사 학습에서 ‘공감적 이해’의 중요성을 검토해 보겠다.”라고 진술되어 있습니다. 이하 논문에서 두 번째와 세 번째 문제는 명시적으로 구분된 장으로 논의되고 있습니다. 그렇다면, 첫 번째 문제에 관한 논의가 집중된 부분이 어디인지, 혹은 논문 전체에 함의되어 있다면, 이를 정리하는 설명을 발표자에게 청합니다.

둘째, ‘부담스런 과거사’에서는 누구에게 공감해야 하는가?

발표자는 사소한 일을 크게 생각하는 개인적 집착을 잊고자 전쟁 다큐멘터리 프로그램을 자주 보곤 합니다. 그 다큐멘터리 프로그램 중에는 이런 내용이 있었습니다. 월남전 중에 남베트남의 경찰서장이 자신의 가족들을 죽인 베트남민족해방전선 소속의 베트남을 권총으로 즉결 처분하고, 그 즉결 처분 장면만 편집되어 방송된 후, 미국으로 이주한 그 경찰서장은 많은 비난과 고초를 겪지만, 그 행위의 맥락까지 전해지면서 비난과 고초가 다소 줄었다는 내용을 본 기억이 있습니다. 이때 나는 누구에게 공감해야 하며, 그의 상황 속에서 파생되는 어떤 연쇄 범위까지 공감해야 하는가? 혹은 일상생활 속에서, 만약 지하철에서 소란스런 아이들이 다른 승객들을 방해하고 있는데도, 이를 방관하고 있던 아버지에게 옆에 있던 한 승객이 충고하는 상황을 생각해 볼 수 있습니다. 만약 소란을 부린 아이들이 방금 어머니의 장례식을 마치고 왔다는 것을 안다면, 누구에게 공감해야 하는가? 아이들? 그 아이의 아버지? 충고하는 승객? 충고를 우회하는 그 승객? 혹은 같은 상황에서도 차분한 상상속의 아이들? 그 아이들을 꾸짖는 상상 속의 아버지? 사정이 있겠거니 생각하며 무관심한 상상 속의 승객? 그렇다면, ‘부담스런 과거사’의 경우에 어떤 인물에게 공감해야 하며, 인물과 관련된 연쇄 속에서 누구에게까지 공감해야 하는가? 누구에게 공감할지를 누가 어떻게 정하는가?

어쩌면 이 질문은 ‘무엇을 공감 하는가?’와도 상관된 질문입니다. 공감의 가장 전형적인 체험은 공연을 만들어나가는 과정에서 ‘나’인 배우가 배역인 ‘나 아닌 나’(not-me)를 만나는 것이라고 할 수 있습니다. 터너(Turner)의 표현을 빌리자면, 이를 통해 이전의 ‘나’는 배역인 ‘나 아닌 나’를 만나 변화된 ‘나 아닌 나가 아닌 나’(not-not-me)로 나가는 것이라고 할 수 있습니다. 혹은 일상 속에서, 자신이 타인의 상황에 있다고 상상하는 것, 현실적인 내가 타인이 되어 타인의 상황에 있다고 상상하는 것, 가능한 내가 타인이 되어 타인의 상황에 있다고 상상하는 것을 통해 공정한 관찰자가 되는 것이라고도 할 수 있습니다. 논문에서 발표자가 이해한 부담스런 과거사의 원형은 해당 역사적 사건이 발생한 당시의 국가(혹은 지배집단)에 의해 폭력이 가해진 사건입니다. 그 ‘부담스런 과거사’에서 일차적 공감의 대상이 피해자라면, 이는 가해자의 행위 책임을 묻는 공감이 되지 않는가? 그러면 과거사 교육의 핵심으로 제시된 시민의 책임감이란 존재론적 책임보다는 행위에 따른 책임으로 전화되는 것인가? 일차적으로 공감은 타인의 상황에서 나의 정서를 단절하고, 타인의 정서를 갖고, 그 정서를 나의 정서와 다시 연결하는 것이라면, ‘부담스런 과거사’에서 일차적으로 피해자에게 공감하면, 어떤 정서를 갖게 되는 것인가?

가? 역사라는 모든 ‘과거사’ 중에서 ‘부담스런 과거사’를 선정하고, ‘부담스런 과거사’ 중에서 국가권력의 피해자를 결정하고, 피해자의 정서 중에서 민주시민의 책임감 형성이 가능한 측면이라고 판단하는 사람이 의도하는 선택적 정서와 관련된 특정 측면만을 공감하는 것인가?

◎ 「‘정서적 공감’과 ‘실천’으로 사회과수업 다시 읽기: 세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰」에 대한 질문

다행히 이 논문은 아직 게재되기 전 논문이라서, 그나마 토론자로서 편집에 기여할 정도의 역할을 조금은 할 수 있어 다행으로 생각하며,¹⁾ 발표자에게 질문을 합니다.

첫째, 소위 실패한 수업과 성공적인 수업에서 선택적으로 주목한 현상은 무엇인가? 이 논문에 제시한 세 가지 수업 중에서, <지구 온난화 문제 해결하기> 수업과 <공정함을 찾아가는 다문화 체육수업>은 발표자가 실행한 수업입니다. 발표자는 앞의 수업에 대해서는 “수업은 실패로 끝이 났다”고 합니다. 전체적으로, ‘지구 온난화’ 문제의 심각성에 대한 정서적 공감을 학생들에게 주지 못했을 뿐만 아니라, 학생들의 실천적인 삶에도 영향을 주지 못하였다는 점에서, 여러 번 실패한 수업이라고 합니다. 실패한 수업을 이렇게 본다면, 그 의미의 외연이 너무 넓습니다. 어쩌면 객관적 지식을 명시적으로 말할 수 있도록 전달하는 수업이 아닌 모든 수업은 실패한 수업이 될 것입니다. 토론자는 많이 준비한 것에 비해 즉시 예상한 수용 반응을 낳지 못한 수업이었을 뿐, 실패한 수업은 아니라고 생각합니다. 정서적 공감의 대표적 영역인 공연에서 조차, 한 역할을 장기간 맡은 배우라도 자신이 맡은 인물에 의해 조금 변화될 뿐인데, 한 두 차시의 수업으로 학생들의 변화 및 변용을 바라기는 어렵다고 생각합니다. 반면 뒤의 수업에 대해서는 “학생들의 삶 속에 내재하고 있던 문제 상황을 자신의 문제로 삼아 스스로 문제를 해결해보았다는 점, 정체성의 다름을 이해하고 인정하며 다문화교육의 본질을 느껴보았다는 점, 그리고 배운 것들을 자신들의 삶 속에서 실천하게 되었다는 점 등”을 언급하면서 상대적으로 성공한 수업이라고 평합니다. 이상의 수업을 제시한 이유가 주로 ‘정서적 공감’이라는 관점에서 수업을 비평적으로 이해하기 위해서라면, 이와 관련하여 선택적으로 주목된 수업현상을 무엇일까? 두 수업현상에서 ‘정서적 공감’에 관한 수업자의 이해의 차이는 무엇이었을까? 그 이해의 차이가 교과교육에서 ‘정서적 공감’을 위한 수업에 함의하는 바는 무엇일까? 단지, “학생들의 삶 속 내재되고 있던 문제 상황을 자신의 문제로 삼았기” 때문에, 두 수업의 양상은 상이하게 나타난 것일까?

1) 예를 들어, 오탈자(2쪽 각주 4) 2행, 11쪽 2줄과 3줄 사이, 12쪽 19줄, 14쪽 5줄, 19쪽 28줄, 28쪽 10줄 등), 본문에 인용된 자료의 참고문헌 누락, 외국인명 표기의 일관성 여부, 불가피하지 않은 재인용, 이미 발표된 글과 학위 논문의 긴 인용 등 검토.

둘째, 이 논문에서 ‘정서적 공감과 실천을 지향하는 사회과수업의 방향성’으로 제안된 도식과 정서적 공감에 대한 인용 자료들이 부합하는가?

전통적으로 공감의 작용에 관해, 신체적으로 나타난 정념의 영향을 보고, 그 영향의 원인으로 이동하고, 생생한 정념의 개념을 형성하여, 그 개념이 표상하는 인상으로 전환되어 동일한 정서가 종합되는 것으로 이해하기도 합니다. 이 경우에는 관념을 정서로 전환하는 인지적 기제가 요청됩니다. 반면, 타인의 행동을 모방하고, 그 운동 모방 활동이 전염된 정서로 전환되고, 타인·관찰자·대상의 삼각 측량을 통해 지향성을 갖게 되고, 자신과 타인 사이의 중심 이동을 통해 예측되어, 자신의 1차적 정서와 공감된 2차적 정서가 연결된다고 보는 관점도 있습니다. 토론자의 이해 속에서는, 정서의 확인과 정서의 발생 사이의 선후 관계 및 이때 인지적 역할 상징 여부가 논점이라고 봅니다.

만약, (전적으로 가상적 상황임을 재차 강조하면서) 발표자가 다음과 같이 표현했다고 가정해 봅시다.

학회에 토론자는 왜 있지? 그럴 듯하게 말하면, 발표자의 이해를 공부하여, 토론을 통해 논문의 의의를 명료하게 하고, 발표자가 행간에 감춰둔 생각을 부각시키기 위해서겠지. 하지만 현실적으로 보면, 학회지에 게재하기 전에 이러저런 의견을 듣고 참조하여 논문의 완성도를 높이기 위해서 아닐까. 그런데 나는 그럴 필요도 그럴 능력도 없지 않은가? 토론 논문 중 하나는 이미 권위 있는 학회에서 발표와 토론을 거치고 학회지에 게재된 논문 아닌가? 또 다른 토론 논문의 많은 부분은 이미 학회지나 학위 논문에 게재된 글이 아닌가? 그럼 이 학회를 준비한 사람들은 왜 나에게 토론을 부탁한 것이지? 토론자로 내가 왜 있어야 하는지도 모르고, 발표 주제와 분야에 대한 전문가도 아니고, 이미 발표되어 그나마 오탈자도 찾기 어려워 당황하고 있다는 것을 공감할까?

만약, 정말로 토론자가 떨리는 목소리와 상기된 안색으로 미간을 찌푸리고 입꼬리에 힘을 주면서 진심으로 이 말을 했다면, 여러분들은 누구에게 어떻게 공감할까요? 이 학회를 위해 바쁜 중에도 연락하고, 토론자를 섭외하기 위해 숨어지내는 소심한 친구에게까지 전화한 학회 관계자에게 공감하나요, 아니면 녀두리를 늘어놓고 있는 발표자에게 공감하나요? 만약 발표자에게 공감한다면, 발표자의 정서에 영향을 미친 원인을 파악하고, 관련된 개념을 인상으로 전환하여 발표자의 정서에 공감하나요? 아니면 토론자의 목소리와 안색과 표정을 (어떤 형식이든) 모방하면서, 전염된 정서를 통해 공감하나요? 어쨌든, 토론자는 이 논문에서는 정서적 공감에 대해 대부분 전통적 이해에 가까운 관련 자료들을 인용하고 있다고 생각합니다. 그런데, 이 논문의 <도식 3>에서 ‘② 정서적 공감-다양한 표상형식 활용’을 제시한 것은 전자보다는 후자의 관점에 가깝다고도 이해할 수 있지 않을까? 이런 이유로 <도식3>과 연구자가 지지하는 ‘정서적 공감’의 이해의 상관성에 대한 설명을 청합니다. 감사합니다.



MEMO



MEMO
