

한국사회교과교육학회
2019년 하계학술대회

주제: 평화와 공존, 그리고 사회과교육(II)

- 일시 : 2019년 8월 16일(금) 12:00~18:00
- 장소 : 공주대학교 대학본부 및 교양관
- 주최 : 한국사회교과교육학회

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education

KASE 평화와 공존, 그리고 사회과교육(II)

목 차

□ 기 조강연

- <기조강연> 한국 사회과가 평화공생을 가르칠 때
이수경(도쿄가쿠게이대학) 1

□ 1분과 발표

- 글로벌 평화학습의 교재구성방식에 관한 사례연구
남호엽(서울교대) 21
- 사회과와 도덕과 교과서의 단원명 분석을 통한 통합사회 평화교육 모색:
시민교육 3종 교과서 단원명과의 비교 분석을 중심으로
최병영(공주대 강사) 35
- 세계시민교육에서 교사들의 글로벌 정의 관점화 과정 분석
박애경(서울 송신초) 49

□ 2분과 발표

- 인권으로 함께 수업하기
박정순(인천부개여고) 65
- ‘소극적 평화’ 를 넘어 ‘적극적 평화’ 로 가는 길
이동욱(수원숙지고) 73
- 한일 관계 개선을 위한 사회과 반편견 수업 전략의 모색
김현우(창원동진여중) 79
- ‘소녀 이야기’ 로 이야기하는 평화 이야기
김혜란(청주성화초) 91

KASE 평화와 공존, 그리고 사회과교육(II)

□ 3분과 발표

- 범리적 학급 운영을 통한 통합적 사회과 민주시민교육
배영호(서울당서초) 111
- 인권교육에 관한 규범적 논의, 인권교육인가? 기본권교육인가?
: 초·중·고 사회과 교육과정 및 교과서 내용을 기반으로
전운경(원주북원여고) 121
- 권리 주체 간 상호작용 모델을 통한 권리교육의 방향 모색
이수경(서울자양고) 141

□ 4분과 발표

- 2015 개정 교육과정 초등학교 사회교과서에 나타난 사회참여 내용분석
장진아(서울남명초) 155
- ‘고려인 강제이주’ 소재를 활용한 실천적 다문화 역사교육의 가능성 모색
허영훈(안성광덕초) 169
- 아동의 범주화와 다문화 아동에 대한 고정관념
이범희(청주중앙초) 207

□ 5분과 발표

- 포퍼의 저술에 나타난 ‘문제’와 ‘문제해결’
정호범(진주교대) 225
- 사회과에서 협력적 문제해결력 과제 및 평가 설계 방안
정태호(용인인동초) 243
- 스웨덴 사회과 교육과정의 특징과 시사점
이해영(대구가톨릭대), 김현미(한국교육과정평가원), 배화순(한국교육과정평가원),
조철기(경북대), 이정우(순천대) 259

KASE 평화와 공존, 그리고 사회과교육(II)

□ 6분과 발표

- 한국현대사 수업에서 ‘참전용사’ 이야기를 어떻게 할 것인가
김광규(한국교육과정평가원) 281
- 비공식적 역사 읽기를 통한 논쟁적 역사인식
박선경(부산교동초) 293
- 역사 텍스트의 다원적 관점에 대한 초등학생의 인식
김부경(한국교원대 박사과정) 315

□ 7분과 발표

- 민주적 사회과 교실을 위한 제안
문현진(울산구영초) 345
- 공간정보기술 기반 예비지리교사교육 방향 모색
이동민(가톨릭관동대) 357
- 사회과 인구교육 계열화 방향 탐색: 인구문제를 중심으로
이방글(수원영동초) 363

□ 8분과 발표

- 초등학교 사회과 수업안 흐름에 대한 탐색
송하인(광주수완초) 377
- 사회과 수업에서 그림책 활용에 관한 연구
이경운(서울묵현초) 409
- 교육과정-수업-평가-기록의 일체화 역사과 사례
정종복(부산분포중) 421

■ 2019년 한국사회교과교육학회 하계학술대회 프로그램 ■

◇ 일시 : 2019. 8. 16.(수) 12:00 - 18:00

◇ 장소 : 공주대학교 대학본부 및 교양관

〈전 체 일 정〉

구분	하계학술대회
12:00~12:30	등록
12:30~12:50	개회식
12:50~13:40	기조강연 - ‘한국 사회과가 평화공생을 가르칠 때’
14:00~17:00	분과 발표 및 토론
17:00~18:00	종합토론 및 폐회

〈개회식 및 기조강연〉

장소 : 대학본부 국제회의실

구분	개회식
12:00~12:30	등록
12:30~12:50	<p>■개회식</p> <ul style="list-style-type: none"> - 사 회 : 허수미(한국교원대) - 개회사 : 박용조(한국사회교과교육학회장/진주교대) - 환영사 : 박승철(공주대학교 사범대학 학장)
12:50~13:40	<기조강연> 한국 사회과가 평화공생을 가르칠 때 - 이수경(도쿄가쿠게이대학)

〈분과 발표 및 토론〉 (1~3분과)

장소 : 교양관 102호, 104호, 201호

구분	1분과 (교양관 102호) 사회: 이종일(대구교대)	2분과 (교양관 104호) 사회: 손병노(한국교원대)	3분과 (교양관 201호) 사회: 이지혜(서울교대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 남호엽(서울교대) 「글로벌 평화학습의 교재구성방식에 관한 사례연구」 ■ 토론: 장원순(공주교대) 	<p style="text-align: center;"><평화의 인권 수업사례발표></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박정순(인천부개여고) 「인권으로 함께 수업하기」 ■ 발표: 이동욱(수원속지고) 「 ‘소극적 평화’ 를 넘어 ‘적극적 평화’ 로 가는 길」 ■ 발표: 김현우(창원동진여중) 「한일 관계 개선을 위한 사회과 반편견 수업 전략의 모색」 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 배영호(서울당서초) 「법리적 학급 운영을 통한 통합적 사회과 민주시민교육」 ■ 토론: 이수정(연천군남중)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 최병영(공주대 강사) 「사회과와 도덕과 교과서의 단원명 분석을 통한 통합사회 평화교육 모색: 시민교육 3종 교과서 단원명과의 비교 분석을 중심으로」 ■ 토론: 오연주(중부대) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 전윤경(원주북원여고) 「인권교육에 관한 규범적 논의, 인권교육인가? 기본권교육인가? : 초·중·고 사회과 교육과정 및 교과서 내용을 기반으로」 ■ 토론: 김자영(공주교대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박애경(서울승신초) 「세계시민교육에서 교사들의 글로벌 정의 관점화 과정 분석」 ■ 토론: 김용현(세종시교육청) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김혜란(청주성화초) 「 ‘소녀 이야기’ 로 이야기하는 평화 이야기」 ■ 토론: 김효수(교육부 파견교사), 정현이(교육부 파견교사) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이수경(서울자양고) 「권리 주체 간 상호작용 모델을 통한 권리교육의 방향 모색」 ■ 토론: 이태성(세종국제고)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (교양관 201호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

〈분과 발표 및 토론〉 (4~6분과)

장소 : 교양관 205호, 206호, 207호

구분	4분과 (교양관 205호) 사회: 한동균(서울교대)	5분과 (교양관 206호) 사회: 김영석(경상대)	6분과 (교양관 207호) 사회: 류현중(제주대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장진아(서울남명초) 「2015 개정 교육과정 초등학교 사회교과서에 나타난 사회참여 내용분석」 ■ 토론: 고훈석(서울공파초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정호범(진주교대) 「포퓰의 저술에 나타난 ‘문제’와 ‘문제해결’」 ■ 토론: 서용선(교육부 연구사) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김광규(한국교육과정평가원) 「한국현대사 수업에서 ‘참전용사’ 이야기를 어떻게 할 것인가」 ■ 토론: 문경호(공주대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 허영훈(안성광덕초) 「‘고려인 강제이주’ 소재를 활용한 실천적 다문화 역사교육의 가능성 모색」 ■ 토론: 임용덕(안산송호초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정태호(용인인동초) 「사회과에서 협력적 문제해결력 과제 및 평가 설계 방안」 ■ 토론: 이윤정(대전천동초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박선경(부산교동초) 「비공식적 역사 읽기를 통한 논쟁적 역사인식」 ■ 토론: 우희영(대구서부고)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이범희(청주중앙초) 「아동의 범주화와 다문화 아동에 대한 고정관념」 ■ 토론: 이광원(밀양미리내초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이해영(대구가톨릭대), 김현미(한국교육과정평가원), 배화순(한국교육과정평가원), 조철기(경북대), 이정우(순천대) 「스웨덴 사회과 교육과정의 특징과 시사점」 ■ 토론: 주용영(대구교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김부경(한국교원대 박사과정) 「역사 텍스트의 다원적 관점에 대한 초등학생의 인식」 ■ 토론: 박찬교(한국교원대 박사과정)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (교양관 201호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

〈분과 발표 및 토론〉 (7~8분과)

장소 : 교양관 208호, 209호

구분	7분과 (교양관 208호) 사회: 강창숙(중북대)	8분과 (교양관 209호) 사회: 이동원(경인교대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 문현진(울산구영초) 「민주적 사회과 교실을 위한 제언」 ■ 토론: 이수룡(파주와석초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 송하인(광주수원초) 「초등학교 사회과 수업안 흐름에 대한 탐색」 ■ 토론: 한준희(부산교대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이동민(가톨릭관동대) 「공간정보기술 기반 예비지리교사교육 방향 모색」 ■ 토론: 이간용(공주교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이경윤(서울묵현초) 「사회과 수업에서 그림책 활용에 관한 연구」 ■ 토론: 홍미화(춘천교대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이방글(수원영동초) 「사회과 인구교육 계열화 방향 탐색, 인구문제를 중심으로」 ■ 토론: 유종열(공주대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정중복(부산분포중) 「교육과정-수업 평가 기록의 일체화 역사과 사례」 ■ 토론: 유득순(대구교육박물관 파견교사)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (교양관 201호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 	

이 발표논문집은 2019년도 정부 재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음.

This work was supported by the NRF(National Research Foundation of Korea) Grant funded by the MOE(Ministry of Education).

한국 사회과가 평화공생을 가르칠 때

이 수 경

도쿄가쿠게이대학 교수*

들어가며

주지하듯이 한국 사회는 일제강점기로 인한 역사적 단절의 폐해와 미소대국의 대리전쟁이었던 한국전쟁 후, 동족간 이념 갈등에 의한 국내의 동포 분열의 구조 속에서 민족과 조국을 앞세우며 민주주의를 표방한 평화사회를 갈구해 왔다. 강한 민족주의 교육과 반공, 반일 프레임 속에서 국내의 인적 동력 활용은 물론, 재일동포를 비롯한 해외 동포의 물심양면의 지원을 받아들이며 [한강의 기적]이란 상징에서 보듯이 경제발전을 이루어 왔다. 그러한 국가 성장과 더불어 민주화 사회의 도래, 글로벌 다국적 기업 전개와 문화컨텐츠 사업의 국가 기간사업화 권장 등으로 국제 사회의 선진 궤도에 오르기 시작한 한국은 1990년대 이후, 3K 직종의 노동력 부족을 해소하기 위한 해외동포 및 외국인 노동력 확보에 힘을 쏟게 되고, 배타적 민족주의에서 벗어난 다문화공생의 모색과 인권의식의 고무를 시대적 과제로 맞게 된다.

급성장의 이면에는 숭한 희생과 노력이 수반되었으나 선진문화권에서 공유하고 있는 평화공생과 기본적 인권을 보장하는 제도적 장치와 교육에는 미흡한 점이 적지 않다. 그렇다면 우선, [평화(peace)] 상태에 대해서 언급해 두자. 평화란 무엇일까? 전쟁과 분쟁이 없는 안정된 상황이면 모두 평화일까? 인류 보편적인 개념에서 본다면 평화란 전쟁과 분쟁과 폭력이 없고, 기본적 인권이 침해되지 않는 상태를 일컫는다. 필자는 그러한 보편적 평화 개념의 실현을 기본적 바탕으로 하되, 향후 글로벌 세계를 이끌고 나갈 선진 한국의 역할을 다하려면 숭한 외세 침략과 전쟁의 피해를 딛고 경제 성장으로 거듭난 경험을 토대로 한 평화 공생 교육을 추진하여 국제사회가 공유할 수 있는 평화 정착의 가능성을 높이는 것이 중요한 과제라고 본다.

평화공생 교육(peace efforts for multiculturalism)의 기본은 [지구촌에는 ‘사람’이라는 하나의 인종 밖에 없다]는 ‘인간의 존엄성’이 바탕이 되어야 한다. 그리고 한국 사회의 고질이라고 할 수 있는 이념 갈등을 비롯한 지역 갈등, 종교 갈등, 교육 갈등, 성(성의 다양성)의 갈등은 물론, 빈부 격차와 세대간 격차, 장애자를 포함한 사회적 약자의 배제 등 평화공생의 저해 요소를 제거 혹은 개선을 위한 교육이 이루어져야 한다. 또한 경계인으로 살아야 하는 다문화권 출신 주민을 비롯한 소수약자층과 더불어 살아갈 수 있는 다양한 상호이해교육 프로그램이 개발되어야 한다. 그러한 교육적 노력이 한국 사회를 보다 풍요로운 선진 문화국으로

* 도쿄가쿠게이대학 · 교직대학원 · 연합학교(교육학박사양성 대학원) 교수

로 이끌게 될 것이며, 사회과가 그 건인 역할을 해야 한다고 본다.

이 글에서는 사회과가 대두하던 20세기 초, 국경을 초월한 ‘지구촌 사회’와 ‘생명의 존엄성’이란 의식을 공유하고, 인류 사회의 존속을 위한 지식인들의 사회적 역할을 주창하며 전쟁과 폭력을 반대했던 국제지식인평화운동인 [클라르테]운동과 이 운동에 참가했던 버트랜드 러셀의 활동을 다시 조명해 보려고 한다. 근대 지식인들이 뜻을 함께 하기 위해 결성한 클라르테 운동의 참가자들은 비록 국적이나 민족은 달랐으나 생명에 대한 존엄성과 평화적 공생이 지구촌 사회를 위한 최선의 지혜임을 깨닫고 각자의 사회적 책무에 부단한 노력을 기울였다. 그러한 근대 지식인들의 양심적 발로와 실천하는 행동가로서 관철한 그들의 평화공생에의 노력을 인류보편적 차원에서 가르칠 필요가 있다. 그것이 이 시대에 살아가는 세계시민을 육성시키는 교육 현장의 역할이기 때문이다.

Clarté(빛 혹은 광명, 진리를 의미)는 앙리 바르뷔스의 전쟁 고발 작품의 제목. 지식인들의 사회적 역할이 강조되었는데, 2차대전 후에는 사르트르가 역설하는 동시대에 책임을 지는 문학인 사상의 앙가주망(engagement)에서도 같은 맥락을 엿볼 수 있다.

1. 아시아 최초의 민중운동이 전개된 1919년과 세계의 동향

2019년은 [민족]이란 용어가 국내 언론에 자주 등장하였다. 그만큼 민족의 역사와 관련된 해였다고 할 수 있다.

1910년에 제국주의의 각축 속에서 일본에 의해 강제병합을 당한 한국은 제1차 대전의 승전국과 패전국간의 전후 처리를 위한 파리강화조약이 1919년 1월 18일에 개최되자 민족 해방의 기대를 걸었으나 조선이나 베트남 등의 식민지 약소국의 존재는 철저히 무시되었다. 그러나 레닌의 민족자결권 인정²⁾과 월슨의14개조에 규정된 민주주의 자유 평등을 바탕으로 하는 민족자결 원칙이 세계적으로 영향을 미치는 가운데 재일유학생들은 도쿄에서 조국의 독립 선언을 선포하였고(2·8독립선언), 아시아 최초의 민중운동으로 평가받는 3.1운동의 전국적인 전개, 중국 상하이에 망명했던 항일독립군들의 4월 11일 임시정부 설립으로부터 100주년을 맞는 해였기에 역사를 상기하고 민족 정기를 정립하려는 취지에서 국내외에서 다양한 기획이 이뤄졌다.

일제 강점기 망국의 백성들을 위한 사회적 보호 시스템은 부재하였고, 극소수를 제외한 2천만 조선인들의 삶이란 인권의 사각지대에 내몰리거나 일본의 패전까지 전쟁터나 노동 현장에서 고통을 받아야 했다. 그렇게 일본과 국내, 중국 등지에서 민족 해방을 염원하는 움직임이 동시 다발적으로 일어나는 가운데, 같은 해 5월 4일에는 파리강화조약의 결과에 반발한 중국인들이 베이징에서 대규모의 항일 및 반제국주의 운동을 전개하였다(5·4운동). 이러한 동아시아

1) Clarté (빛 혹은 광명, 진리를 의미)는 앙리 바르뷔스의 전쟁 고발 작품의 제목. 지식인들의 사회적 역할이 강조되었는데, 2차대전 후에는 사르트르가 역설하는 동시대에 책임을 지는 문학인 사상의 앙가주망(engagement)에서도 같은 맥락을 엿볼 수 있다.

2) 사회주의 사상으로 민족 해방과 민족 자결권을 획득. 레닌 (1914) 『民族自決權について (О праве наций на самоопределение)』, 川内唯彦譯 (1953), 國民文庫社.

아의 민중 운동을 도화선으로 터키, 인도, 헝가리 등지에서 독립운동이 일어나게 된다.

한편, 1914년에 발발했던 제1차 세계대전으로 인한 인류문명의 파괴 및 대량학살, 그 뒤를 잇는 스페인 감기의 세계적 유행 등으로 미증유의 희생을 치른 유럽 사회에서는 [인류 사회의 존속]이라는 대명제 아래 반전 평화운동이 일어난다. 특히 그 시대를 대표하던 러셀, 아인슈타인, 피카소, 고리키 등의 지식인들은 전쟁 구조의 본질을 사회에 널리 전달하는 역할과 인류문명의 유지 보전을 위한 행동 실천을 기치로 삼으며 국제적인 연대운동을 펼쳐 나간다.

1919년은 그러한 민족자결주의에 눈을 뜬 민중들의 운동이 전개되던 역사적인 해였고, 인류의 평화공생을 위한 지식인들의 자성적 움직임이 운동으로 대두되던 해이기도 하였다. 그러한 지식인의 연대는 사상적 조류와 더불어, 당시 탄압을 받던 식민지나 약소국은 물론, 식민지를 지배하던 제국주의 열강 내부에서도 식민정책과 침략전쟁을 비판하는 운동으로 나타난 시기였다.

그와 같은 시기에 미국에서는 학교 교육의 사회적 효율성 제고[提高]운동이 일어났고, 새로운 시민교육에 대한 사회적 요구에 부응하여 교육과정의 개조가 이루어지면서 그 핵심의 하나로 사회과(Social Studies)가 탄생하게 된다.

이 발표에서는 대중의 계몽운동에 앞장서던 근대 지식인들이 지향했던 [함께 어우러져 사는 지구촌 사회][평화 공생]에의 접근이 어떠한 형태로 이뤄졌는지를 고찰하며, 평화적인 미래를 갈구했던 그들의 노력을 재확인하여 오늘날의 사회과가 왜 평화·공생을 가르쳐야 하는지를 생각해 보려고 한다.

2. 지식인들의 반전 평화의식으로 결성된 클라르테 운동(The Clarté Movement)³⁾

19세기 프랑스에서 일어난 인종차별의 상징적 사건으로 불리는 드레퓌스사건⁴⁾ 이후의 프랑스 지식인층의 무책임하고 소극적인 태도에 대한 자성과 제1차 세계대전으로 인한 미증유의 희생과 인류 문명의 파괴에 대한 분노는 세계적인 지식인들의 결속을 촉진하여 1919년의 클라르테운동 결성으로 이어지게 된다. 국가와 민족을 초월한 인류 공생을 위한 지식인들의 사회적 역할을 주창하는 이 운동에 당시 파리대학에 유학 중이던 고마키 오우미(小牧近江)가 공감하여 일본에 귀국 후 지식인의 사회적 실천과 인터내셔널리즘을 취지로 한 문예잡지 『種蒔

3) 클라르테운동과 관련된 KAPF형성과 『種蒔く人』(씨 뿌리는 사람)결성에 대해서는 필자가 프랑스의 바르뷔스 연구자와 팔봉 김기진 가족 및 관계자, 고마키 오우미 가족과 친분 속에서 얻은 내용을 엮어 놓은 다음 연구에서 좀 더 구체적으로 알 수 있다. 李修京(2005) 『帝國の狹間に生きた日韓文學者』, 綠陰書房, 李修京(2003) 『近代韓國の知識人と國際平和運動』, 明石書店. 공편저(2000) 『クラルテ運動と『種蒔く人』』, 御茶の水書房. 李修京의 공저(2005) 『『種蒔く人』の精神』, DTP出版. 공저(1999) 『『種蒔く人』の潮流』 文治堂. 그 외 저자 「近代日本における知識人の動向(I)」 『立命館言語文化研究』 제11권 제3호, 1999년 12월. 「近代日本における知識人の動向(II)」 『立命館言語文化研究』 제11권 제4호, 2000년 2월. 「植民地中期における朝鮮社會と知識人たち」 『立命館産業社會論集』 제36권 제1호, 2000년 6월. Bertrand Russell in the Clarte Movement and the Russell-Einstein Manifesto, No.16, (London·Paris Conference), 2015.06.24, pp.113-125.

4) L'affaire Dreyfus. 19세기 후반 프랑스 사회의 비양심적 태도가 논란이 된 인종차별사건. 1898년 1월에 작가 에밀 졸라가 [J'accuse!(나는 고발한다)]라는 공개 편지로 프랑스 지성의 양심을 표명. 아나톨 프랑스, 앙리 푸앵카레, 장 조레스 등의 지식인들이 정부와 군부, 특권층의 부조리를 비판하며 유대인 차별에 대한 사회구조를 고발했던 사건.

〈人〉(씨 뿌리는 사람)을 발행하게 된다. 1차는 동북 지방인 아키타(秋田)에서, 2차는 도쿄에서 발간되는데, 당시 도쿄 유학 중이던 김기진⁵⁾은 2차 도쿄판 잡지⁶⁾에서 ‘행동하는 지성’에 공감하여 조국의 민중 계몽을 위한 대중운동의 필요성을 깨닫는다. 팔봉 김기진은 귀국 후 파스쿨라, KAPF등을 결성하여 상아의 탐에 간혀 예술지상주의에 젖어왔던 조선의 지식 청년들의 사회적 책무를 주장하며, 대중예술운동 전개와 더불어 천도교계 잡지『개벽』⁷⁾에 클라르테운동의 의미, 앙리 바르뷔스와 로맹 롤랑⁸⁾의 서간 논쟁 등을 소개하기도 한다.



(왼쪽 사진은 파리의 개인박물관 소장의 클라르테 창간호 원본, 오른쪽 사진은 파리의 페르 라세즈(Cimetière du Père-Lachaise)에 묻힌 앙리 바르뷔스와 그의 배우 Vaillant-Couturier묘)

클라르테(Clarté)운동은 최대폭력인 전쟁이나 권력에 이용당하거나 희생되기 쉬운 일반 시민들에게 특권층 혹은 권력층이 은폐하는 진실을 지식인들이 알기 쉽도록 알리는 것, 그래서 만인이 빛·광명(클라르테)을 공유할 수 있도록 하는 것이 지식인들의 책임과 의무라고 보는 반전평화 운동이다. 제1차 세계대전으로 궤멸 상태에 빠졌던 유럽사회는 바르뷔스의 클라르테 운동에 크게 공명하게 된다.

- 5) 1903.6.29~1985.5.8. 시인·소설가·평론가. 호는 팔봉(八峯). 충북 청원에서 출생. 1916년에 배제고에 입학. 1920년 2월에 도일. 릿쿄대학 영문과 예과에 입학(다음해에 영문학과 입학) 후 영어 및 프랑스어(아테네 프랑스어)를 배우며, 불문학에 심취. 토월회 조직. 1923년에 귀국. 1925년에 연군사와 파스쿨라(PASKYULA)를 합병하여 카프(조선프롤레타리아예술가동맹, 1925-1935)을 조직. 클라르테운동과 바르뷔스, 로맹 롤랑 등의 소개를 통해 지식인들의 사회적 역할 및 대중예술운동 참가를 주장한다. 다음의 줄저에서 보다 구체적인 내용을 확인할 수 있다. 「八峰·金基鎭의初期文學思想の形成」 『立命館産業社會論集』 제33권 제2호, 立命館大學産業社會學會, 1998년 2월. 「朝鮮における「暗黒期」の知識人層の實態—1940年から解放までにみる親日的動向 (I)」 『立命館言語文化研究』 제10권 제3호, 1998년 12월. 「朝鮮における「暗黒期」の知識人層の實態—1940年から解放までにみる親日的動向 (II)」 『立命館言語文化研究』 제10권 제5호, 1999년 2월.
- 6) 1차 발행 잡지는 아키타 출신의 지인들이 동향 동인지 개념으로 지방에서 한정 부수로 발행하였으므로 김기진이 접할 가능성은 극히 없었고, 2차 발행 잡지는 도쿄에서 당시 활약하던 문인들의 지지를 얻으며 발행한 잡지로, 당시 김기진이 프랑스어를 배우러 다니던 아테네 프랑스에서 프랑스 영향을 받은 고마키의 인터내셔널리즘 잡지로 놓여져 있던 것을 접했을 가능성이 크다. 무엇보다 김기진이 감명을 받고 귀국 후에 소개한 클라르테 사상이나 바르뷔스와 롤랑의 서간 논쟁 「ロマン・ロラン對アンリ・バルビュスの論争」은 도쿄판 『種蒔く人』 제2년제3권제10-11호(1922년 8월 발행)에 나오는 내용이다.
- 7) 김기진은 바르뷔스의 소설 『클라르테』에서 받았던 감명을 『사상계』 제58호(1958년 5월호)에서도 비중 있게 소개하고 있다.
- 8) Romain Rolland, 1866년 1월 29일~1944년 12월 30일. 프랑스의 사상가, 문학가.

작가 앙리 바르뷔스(Henri Barbusse)⁹⁾는 41세의 중년 작가였으나 1914년에 전쟁이 발발하자 독일군과 싸우겠다는 애국 일념으로 최전선의 참호부대에 지원한다.¹⁰⁾ 그러나 전쟁터라는 곳은 커다란 살육의 공간이었고, 아군과 적이라는 구조에서 아비규환의 살인행위만이 존재함을 깨닫는다.¹¹⁾ 부상을 입고 야전병원에 옮겨진 바르뷔스는 그 곳에서 전쟁의 실태와 전쟁 구조를 고발한 『le Feu(포화)—1분대의 일기』를 적어서 L' Œuvre지에 게재한다. 처참한 살육의 공간과 지옥 같은 싸움의 어리석음을 담담하게 토로한 전쟁 고발 소설은 사회적 센세이션을 일으켰고, 보수적이고 호전적이었던 프랑스 문단에서 공쿠르상(Prix Goncourt)을 수상하게 된다.

바르뷔스는 1917년 11월에 전쟁 구조에 이용된 참전 용사들의 아픔을 위로하는 「퇴역군 인공화연합」(A.R.A.C.)을 Paul Vaillant Couturier 등과 창설하는데, 1919년에는 110만 명이 넘는 회원과 3,000개 지부를 갖게 된다.¹²⁾

한편, 앞에서도술했듯이 파리강화조약 및 베르사유조약에서 식민지(한반도, 중국 산둥, 베트남 등) 약소국의 항변이 무시되고 이러한 움직임이 결과적으로 3·1운동이나 5·4 운동 등의 민족자결주의 민중운동으로 이어지게 된다. 그런 움직임과 거의 같은 시기에 프랑스에서 클라르테운동이 일어났던 것이다.

바르뷔스는 자신의 소설 『le Feu(포화)』의 속편인 『Clarté』의 명칭을 딴 반전평화운동 ‘클라르테’를 결성하게 되는데, 그 소설 속 주인공을 통한 바르뷔스의 주장은 다음과 같다.

① 유산 상속은 불평등을 파생시키는 악의 근원이다, ② 군대 깃발은 권력과 지배의 상징일 뿐, 애국심이 아니라 나라를 달리는 인간에게 강요된 교만하고 무정한 벽이다, ③ 지구에는 하나의 인종 밖에 없다, ④ 개혁은 국가단위가 아니라 전지구적 규모로 행할 것—만인 평등의 세계공화국을 추구한다, ⑤ 식민지의 소유를 인정하지 않고 집단적 노예제도 폐지를 위한 조직을 결성한다, ⑥ 아이들도 하나의 인격체이므로 전사한 아들을 「나라에 바쳤다」라는 것은 (그 죽은 아이의 인격체에 대한—필자 주)모독이다, ⑦ 종교의 계율이 올바른 것이라면 그 종교를 자신의 마음속의 것으로 삼아야 한다, ⑧ 민중의 권리를 회복하고 모든 나라의 국민들이 서로 연대할 수 있는 미래 현장의 제안.¹³⁾

인류의 평화적 공생을 주장하는 바르뷔스는 1919년 1월 17일자 시사신문인 「Le Populaire

9) 1873.5.17-1935.8.30. 파리 교외의 아니엘시에서 프랑스인 아버지와 영국인 어머니 사이에 태어남. 파리대학교 졸업 후 내무성에 근무하며 첫 시집 『탄식하는 여성들』(les Pleureuses)을 출판 후 관리직을 사직. 그 뒤 『애원자들』(les Suppliants), 『지옥』(l'Enfer) 등을 발표하여 작가로서 주목을 받던 중에 제1차세계대전 발발로 최전선을 지원. 그 곳에서 체험한 전쟁의 참상을 적은 『포화』(le Feu) 및 속편 『클라르테』(Clarté)로 많은 지지를 얻게 된다. 보다 상세한 내용은 다음에서 확인할 수 있다. 이수경(2005) 『帝國의峽間に生きた日韓文學者』, 綠蔭書房, 45-66쪽 참조. 이수경(2003) 『近代韓國の知識人と國際平和運動』, 明石書店, 64-85쪽 참조. 安齋育郎·李修京공저(2000) 『クラレテ運動と『種蒔く人』』, 御茶ノ水書房 외.

10) 1914년 8월 9일자 『유마니테』 편집자 노델 앞으로 바르뷔스는 자신을 군국주의와 제국주의에 반대하고 싸우는 「반군국주의 사회주의자」(socialiste antimilitariste)라고 표기한 편지를 보낸다. Nicole Racine, 'Une revue d'intellectuels communistes dans les années vingt: Clarté(1921-1928)', 『Revue française de science politique』, Juin 1967, No.3, p.484.

11) 앙리 바르뷔스 「두 개의 군대가 싸우는 것은 하나의 큰 군대가 자살하는 것과 같다」 『포화』(상), 田辺貞之助역(1995), 岩波書店, 226쪽.

12) 西海太郎(1959) 「アンリ・バルビュスとロマン・ロラン」, 尾鍋輝彦 감수 『世界史講座(六)』, 東洋經濟新報社, 345쪽 참조.

13) Henri Barbusse 「Clarté」, 宮原信역(1970), 『世界文學全集(50)』, 集英社, 375-384쪽 참조.

de Paris」에 「프랑스의 싸우는 지식인에서 세계의 싸우는 지식인으로」를 게재하고, 같은 해 5월 1일에 클라르테 그룹의 결성 취지를 선언한다. 그리고 28명의 지식인들과 함께 1919년 10월 17일부터 격주간 기관지를 발행하게 된다.¹⁴⁾ 1920년에는 기관지 2만 1,000부를 판매하였고, 그 즈음의 영어판 기관지에는 러셀의 이름도 등장하게 된다. 후술하지만, 케임브리지 대학 출신이자 교수였던 러셀은 영국의 참전 반대를 주장하다 해고되었으나 1919년에 트리니티 컬리지에 복귀 후, 런던이나 헤이그, 스페인 각지의 대학에서 강연을 갖고, 노동당 대표단과 함께 소련을 방문하여 레닌과도 회견을 갖는다. 또한 베이징 국립대학에 초청되어 중국 각지에서 강연을 하는 등 세계를 무대로 활약한다. 한편 바르뷔스 역시 이탈리아의 안토니오 그람시¹⁵⁾ 초대 토리노에서 강연을 하는 등¹⁶⁾ 프랑스 국내외에서 바쁜 활동에 쫓기게 된다.

초기 운동결성 때는 연극 등의 문화운동, 평등한 인권보장을 주장하며 세계 시민연대를 지향한 바르뷔스는 이탈리아 파시즘 등에 의한 지식인들 탄압이 심해지자 운동 관철을 위한 사상 표출을 정치적 행위로 나타내고, 1923년에는 프랑스 공산당 입당을 통해 초기 구성원들과의 내부 마찰을 빚게 된다. 1921년 11월부터 격주 신문은 잡지 『클라르테』로 바뀌는데, 필진에는 아인슈타인이나 피카소, 러셀, 마티스 등에 루나차르스키, 맥심 고리키 등이 참가하고, 창간호에는 파리 교외 19개, 프랑스 지방에 76개, 튀니지아나 알제리 등에 23개 지부명이 게재되어 있을 정도로 지명도는 높아져 있었다.¹⁷⁾ 그러나 내부 갈등으로 바르뷔스는 클라르테 조직과 결렬 후, 시사잡지 『le Monde』(세계)를 창간하여 지식인의 역할을 주장한 클라르테 운동의 뜻을 계승한다. 이 잡지는 1928년 창간 이후 8년간 353호를 발행하였는데, 1922년의 이탈리아 무솔리니 정권, 1933년의 히틀러 정권이 대두하여 파시즘 정권의 폭압 정치가 유럽 사회를 강타하자 로맹 롤랑과 더불어 반전 반파시스트 대회를 제창하는 등 비폭력사회를 위한 운동에 전력을 다한다. 그러나 과로가 겹쳐서 바르뷔스는 1935년 8월 30일에 모스크바에서 62세의 생을 마감한다. 9월 7일에 파리의 Pere-Lachaise 묘지에서 이뤄진 그의 장례식에는 세계 각지에서 모인 50만 명이 그의 마지막 모습을 지켜보았다.¹⁸⁾ 인류의 평화적 공생은 살육의

14) 1919년 10월 17일에 「세계에서 싸우는 지식인 문화운동」이란 클라르테 운동 선언 발표문에는, Anatole France, Henri Barbusse, Victor Cyril, Roland Dorgeles, Georges Duhamel, Charles Gide, Henry Jacques, Laurent Tailhade, Raymond Lefebvre, Magdeleine Marx, Charles Richet, Severine, Steinlen, Vaillant-Couturier연명. 기관지 발행 때는 Henri Barbusse, Georges Brandes, Paul Colin, Victor Cyril, Georges Duhamel, Eckhoud, Anatole France, Noel Gamier, Charles Gide, Thomas Hardy, Henry-Jacques, Vincente Blasco Ibanez, Andreas Latzko, Laurent Tailhade, Raymond Lefebvre, Madeleine Marx, E. D. Morel, Edmond Picard, Charles Richet, Jules Romains, Rene Schickele, Severine, Upton Sinclair, Steinlen, Vaillant-Couturier, H. G. Wells, Israel Zangwill, Stefan Zweig이 선언에 함께 한다. 1920년의 잡지 영어 소개문에서는 Bertrand Russell, H. G. Wells, Bernard Shaw, Robert Williams (the General Secretary of the Transport Workers), Frank Hodges (Secretary of the Miners' Union), Miles Malleson, Siegfried Sassoon, Robert Dell and some others not unfamiliar. Mas Eastman 등이 표명하는데 러셀이나 버나드 쇼도 이즈음에 운동에 관여하게 된다. The Clarté Movement 참조. <http://www.marxists.org/archive/eastman/1920/clarte.htm>

15) Antonio Gramsci, 1891년 1월 23일 - 1937년 4월 27일. 이탈리아 사상가, 정치가. 무솔리니가 두려워한 지식인이었기에 파시즘 정권에 의해 구속을 당했다. 옥중에서 집필한 33권의 『옥중 수고』 속 사상개념, 특히 그가 강조했던 hegemony (패권)론은 세계적인 지식인들에게 영향을 미쳤다.

16) マリオ・アリギエロ・マナコルダ 『グラムシにおける教育原理—アメリカニズムと順応主義—』, 上野幸子の 공역(1996), 樂, 52쪽 참조.

17) 잡지 『Clarté』 창간호 참조. 전계서, 이수경 『近代韓國の知識人と國際平和運動』, 79-80쪽 참조.

18) *DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE DU MOUVEMENT OUVRIER FRANÇAIS 1914-1939* (Paris: LES ÉDITIONS OUVRIÈRES),

전쟁을 통해서가 아니라 하나의 인종이 살아가는 지구촌 사회에서의 시민 연대를 통해야만 가능성을 주장하고 지식인들의 사회적 책무를 강조했던 평화주의자 앙리 바르뷔스에 의해 세계의 지식인들이 평화공생을 논했던 클라르테 운동, 그리고 바르뷔스의 염원은 2019년 현재, 다문화공생교육과 인권교육, 시민교육을 통해 계승되고 있다고 볼 수 있다.

3. 버트랜드 러셀의 활동¹⁹⁾

영국의 사상가이자 수리수학자, 윤리학자, 철학자, 교육학자, 정치사상가, 평화운동가, 노벨문학상(1950년) 수상자 등으로 알려진 버트랜드 러셀²⁰⁾은 20세기의 세계에 큰 영향을 미친²¹⁾ 인물로 평가되고 있으며 98년의 생애를 통해 인류의 평화적 공생과 자유를 위한 평화운동을 행동으로 실천한 인물이다. 러셀의 수많은 업적을 논하기에는 지면상 한계가 있기에 이 글에서는 앞에서 소개한 [클라르테운동]관련과 1955년 7월에 발표된 [러셀-아인슈타인선언]을 중심으로 그의 활동을 살펴보고 한다. 이 두 운동은 국경과 민족 등을 초월한 인류의 존속을 위한 평화적 시민연대, 지식인들의 사회적 책무로서의 행동을 주장하였다는 공통점을 갖고 있다. 영국의 명문가에서 태어나고 자란 러셀이 파괴적인 전쟁 구조를 반대하고 나선 것은 영국의 흑역사라고 평가받는 보어 전쟁에서부터이다. 징병제 반대와 여성해방 등의 평화운동과 더불어 전쟁 반대를 강렬하게 표명했던 러셀은 모교이자 직장이었던 케임브리지대학 평의회에서 파면을 당하고, 1918년에는 5개월간 형무소에도 투옥된다. 한편으로 제자이자 동료였던 비트켄슈타인²²⁾과 함께 분석철학은 물론, 논리 철학 등에 선구적인 업적을 남기기도 한다. 시대를 이끌던 술한 지식인들과의 교류와 더불어 호전주의 권력층의 전쟁도발에 대해 거침없는 의견을 토로하였다. 교수이기에 교단에 서서 가르친 제자들을 전쟁터로 내몰아서는 안 된다는 스승의 양심 역시 강했다고 볼 수 있다.²³⁾

러셀은 자신보다 인류의 생존과 사회 발전을 위해 헌신했고, 권력의 모순에는 불굴의 저항 의식으로 맞서며 인도주의와 자유, 평등 의식으로 일관했던 인물이었다. 그것은 오랫동안 러셀 자서전 등의 관련 문헌을 집필하고, 러셀과 친분을 가졌던 히타카 가즈키(日高一輝)가 역설하는 러셀의 평화운동 이해에 필요한 기본적 성격 분석과 맥락을 같이 한다.²⁴⁾ 히타카는 러

1982, p.11.

19) 참고; 이 글 속의 버트랜드 러셀에 대한 내용은 필자의 다음 글에서 인용 및 수정, 보완하고 있음을 밝혀둔다. Bertrand Russell in the Clarte Movement and the Russell-Einstein Manifesto, *The Way Towards of Korean Reunification* No.16, (London · Paris Conference), 2015.06.24, pp.113-125.

20) 1872년5월18일-1970년 2월 2일. Bertrand Arthur William Russell, 3rd Earl Russell, OM, FRS. 그의 이름은 철학자 John Stewart가 명명. 근대 수리논리 철학에서도 사회적 영향을 끼쳤다.

21) 1920년에 발간된 미국의 시사지 *Liberator*는 러셀을 다음과 같이 평가하고 있다.[Professor Bertrand Russell of Cambridge University is one of the two or three most celebrated philosophers in the world to-day.] *Liberator*, Issue No.26, May 1920, p.10.

22) 루트비히 요제프 요한 (Ludwig Josef Johann Wittgenstein, 1889년 4월 26일-1951년 4월 29일)은 오스트리아 빈의 부유한 가정에서 태어남. 논리학, 철학자. 케임브리지대학에서 러셀의 영향을 받았던 비트켄슈타인과 분석철학의 선구적 업적을 이뤘던 것은 널리 알려진 이야기이다. 케임브리지대학 교수 역임.

23) 그가 교직에 있었던 케임브리지의 트리니티 칼리지에는 참전하여 죽어간 학생들의 이름이 대리석 위에 새겨진 공간이 별도로 설립되어 있다.

셀에 대한 평화운동의 기본적 성격을 다음과 같이 소개하고 있다.

러셀은 제1차 세계대전 때에 반전운동을 한 이후, 자신의 평화운동의 입장과 원칙은 일관하고 있다고 주장하여 왔다. 한마디로 말하자면 인류애와 청년(젊은이들-저자 주)에게 전하러하는 무한한 애정²⁵⁾, 부정과 기만과 독선과 압박을 용서하지 않는 의분과 정의감, 생명을 걸고 정신(몸을 던지는-저자 주)하지 않으면 안 되는 불효 불굴의 저항정신, 그리고 휴머니즘에 철저한 인도. 자유, 평등. 평화의 기본원칙에 서있었다. 게다가 그 실천을 통하여 일관한 것이 폭력을 부정하고 법을 존중한다는 기본적 태도였다. 러셀은 항상 물을 존중한다는 준법정신이야말로 민주주의를 지키고 육성해 가는 기본적 요건이라고 말하였다. 러셀의 평화운동을 이해하기 위해서는 그 실천 그 자체와 더불어 이러한 기본적 성격을 알지 않으면 안 된다고 생각한다.²⁶⁾

사회를 위해 자신을 헌신해 온 러셀이지만 그의 개인적인 삶은 굴곡과 고독의 연속이었다.²⁷⁾ 2살 때 어머니와 누나가 디프테리아로 사망하고 3살 때 아버지도 사망하여 18살에 케임브리지대학 입학 때까지 형의 프랑크와 함께 조부모 슬하에서 자랐다. 22세에 케임브리지대학 트리니티 칼리지 졸업 후, 파리 주재 영국대사관원, 트리니티 칼리지 특별연구원, 런던대학 경제학부 주임 강사, 트리니티 칼리지 철학 강사 등을 역임한다. 그 사이에 첫 저서인 『German Social Democracy』를 1896년에 집필하고 25세 때 베를린 대학에서 석사학위를 취득한다. 그 뒤, 1901년부터 제국주의자였던 그가 보어전쟁에 대한 평화주의자로서 보어측 사람들을 이해하기 시작하고, 36세 때 영국 학사원 회원에 선정되어 1910년에 모교에서 윤리학 및 수리철학의 교수로 5년 계약직을 맡는다. 그러나 1914년 제1차 세계대전이 발발하자 영국도 선전포고를 하였고, 전국민이 전쟁 분위기에 휘말리던 11월부터 전쟁에 반대하는 운동을 전개한다.

노동당에 입당한 러셀이 44세였던 1916년 7월에 모교 평의회에서 파면을 당하게 되고, [징병반대협회]운동을 적극적으로 한다. 1918년에는 논문 [독일의 제의]를 발표하여 법정 재판 결과, 금고 6개월형을 받고 5월부터 9월까지 Brixton Prison(수인번호 2917번)에 투옥을 당한다.

1919년에 모교 복귀 후, 그의 평화 공생을 위한 활동은 보다 세계적인 규모로 나타나는데, 당시 프랑스에서 결성된 반전평화운동인 클라르테운동 역시 그의 취지와 뜻을 같이 하는 것이었다. 국경을 초월한 세계 지식인들이 함께 하는 반전운동을 필요로 했던 러셀에 있어서 클라르테 운동은 자신의 의지를 잘 표현한 운동단체였다. 평화 공생을 위한 그의 힘찬 목소리를 아시아 각지에서 환영하였다.

1920년에는 베이징국립대학에 철학교수로 초대를 받고 상대성 이론과 다양한 철학 사상을

24) 日高一輝(1970) 「ラッセルの平和運動」 『理想』 No.448, 理想社, 64쪽 참조.

25) 전쟁 구조를 갈파한 러셀의 이 말은 미국31대 대통령을 역임한 허버트 후버가 1944년의 시카고 연설에서 역설한 [노인들이 전쟁을 일으키지만 싸우다 죽어야 하는 것은 젊은이들이다]라는 말과 맥락을 같이한다. 말을 바꾸자면 Patriotism is the willingness to kill and be killed for trivial reasons.란 말에서 볼 수 있듯이 러셀은 애국이란 미명을 이용하여 무참한 살육의 구조를 만들어 인간의 생명과 존엄성을 무시하는 특권층 호전주의자의 세뇌교육을 비판하며 전쟁 반대 의사를 표명하였다.

26) 위와 같음.

27) Russell's Chronology, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, p.3참조. <http://plato.stanford.edu/entries/russell/> 「러셀 연보」 『理想』 No.448, 東京, 1970.9, 理想社, 67쪽 참조.

강의하며 중국 각지에서 강연을 한 뒤,²⁸⁾ 일본 각지를 들러서 캐나다로 향한다.²⁹⁾

1931년에 형이 작고하여 제3대 백작이 된 러셀은 1943년(71세)부터 프린스턴에 이주하여 아인슈타인과 친교를 맺게 된다.

1950년에는 노벨 문학상을 수상하고, 1955년 7월 9일에 러셀 아인슈타인 선언을 하게 되는데, 이것이 발단이 되어 1957년의 캐나다 퍼그워시회의(Pugwash Conference)로 이어지게 된다.

86세가 되던 1958년 1월에 CND (Camapign for Nuclear Disarmament) 를 발족하여 초대 총재로 취임하였고, 1961년에 백인(百人)위원회를 결성하여 위원장을 맡게 된다. 같은 해 2월에 영국 정부의 핵정책에 항의를 표하였고, 9월에는 백인위원회가 영국 국방성 앞에서 시위 농성을 한 이유로 2개월의 징역에 처해졌다. 그 해 11월에 브릭스틴 형무소 부속 병원에 1주일간 구속되기도 했다.

1963년 8월부터 베트남 반전활동을 시작하여 95세가 되던 1967년에는 제1회 국제전쟁범죄법정(통칭 러셀법정)을 스톡홀름과 코펜하겐에서 개최하였다. 96세에 러셀 관계 문서를 캐나다의 맥매스터(McMaster)대학에 매각. 당시 러셀은 소련의 체코 침공을 비난하는 운동도 전개하였으나 1970년 2월 2일, 영국의 북웨일즈에서 97세 10개월의 생을 마감하게 된다.

러셀은 삶의 마지막 순간까지 인류 멸망을 초래하는 전쟁과 핵사용을 반대하며 인류의 존속을 위한 평화를 염원하였다.³⁰⁾ 그의 의식은 휴머니즘에 기인한 것이었고, 인간과 자연의 생존, 자유와 평등 속에 구축되는 평화 구조를 위해 활동한 것이었다. 그렇기에 지식인들의 사회적 책무와 국경을 초월한 인류애를 위한 활동에 자신을 아끼지 않고 참여하였던 것이다.

4. 러셀-아인슈타인 선언

러셀은 일생을 통하여 인류의 평화적 공생과 그릇된 핵무기 사용, 잔인한 전쟁 구조에 반대하며 평화사회의 유지를 역설한 평화운동가였다. 작가로서 최전선에 지원하여 전쟁을 체험하며 그 잔혹함을 세상에 고발했던 바르뷔스의 반전 정신과 함께 평화 운동을 한 러셀은 수학자, 철학자, 윤리학자, 논리학자, 과학자로서의 해박한 지식을 통하여 일찌감치 전쟁과 생명의 존엄, 권력층의 사육과 민심 이용 등을 깨닫고 있었기에 거대한 폭력 구조에 대항하기 위해서

28) 松下彰良編 「パートランド・ラッセル年譜」 참조. <http://www005.upp.so-net.ne.jp/russell/R4HOME.HTM>

29) 1921년 7월에 베이징을 떠나 텐진(天津)항에서 7월 16일에 일본의 모지(門司)항에 들른 뒤, [고베(神戸) 크로니컬] 주필과 회합을 가지고, 7월 18일에 [오사카마이니치신문] 부주간과 오찬 후 저녁에는 고베 아미타사(阿彌陀寺)에서 1,000명의 노동자 앞에서 연설을 하였다(통역은 일본의 생활협동조합 운동가로 알려진 가가와 도요히코-賀川豊彦). 일본의 고도인 나라와 교토를 여행하며 교토대학교 총장 및 교수들과 회합한 뒤, 7월 24일에 요코하마 야마시타의 그랜드호텔에서 숙박하였고, 다음날은 가이조샤(改造社)의 야마모토(山本)사장 안내로 도쿄의 제국호텔 등에서 숙박하며 당시 일본의 활동가들과 만나게 된다. 오오스기 사카에(大杉榮)·사카이 도시히코(堺利彦)·와츠지 데츠로(和辻哲郎)·기타자와 신지로(北澤新次郎)·오사노 아키코(与謝野晶子)·후쿠다 도쿠조(福田徳三)·이시가와 산시로(石川三四郎) 등과 회견 뒤, 7월 28일에 3,000명이 군집한 게이오대학교 강당에서 강연 후, 7월 30일에 캐나다 밴쿠버로 출발하였다.

30) [나는 펜을 잡은 채로 죽거나 단상에서 연설을 하다가 죽거나, 어쨌든 일을 하면서 죽음을 맞고 싶다]고 입버릇처럼 평생 현역 활동을 주장했다. B. Russell 『THE AUTOBIOGRAPHY OF BERTRAND RUSSELL (라셀셀자전II)』, 日高一輝역(1983), 理想社, 351쪽 참조.

는 인도주의를 실천하는 세계의 지식인들과 연대하여 협력해야 한다고 주장했다. 보어전쟁(2ndBoerWar)과 제1~2차 세계대전 등을 거치며 사회전체가 야만적 폭력에 침묵하였기에 인류 문명이 파괴되고 미증유의 생명들이 희생이 되었음을 주장해 온 러셀은 한결같은 휴머니즘으로 평화와 자유와 전쟁반대의 신념으로 행동했다. 1922-3년에는 자신의 신념을 실행하기 위해 교수직을 떠나 보수당의 아성이라 불린 첼시에서 노동당 후보로 입후보를 했으나 낙선을 하며 정치는 포기한다. 그 뒤, 미국 강연 여행과 논리학 등의 왕성한 집필력으로 다량의 저서를 출판하였고, 시카고대학, 캘리포니아 대학, 하버드대학 객원교수 등의 교단을 거친다.

클라르테운동에 함께 참가했었던 많은 지인들 속에서도 특히 과학적 지식을 가졌던 러셀이 아인슈타인과 공감대를 형성한 것은 당연했으나 그들이 친분을 쌓기 시작하는 것은 러셀이 71세가 되던 1943년에 프린스턴으로 이주해서였다. 아인슈타인도 러셀을 높이 평가하였는데, 예를 들면 러셀의 저서 『서양철학사』에 대해서 아인슈타인은 다음과 같이 극찬을 하고 있다.

버트랜드 러셀의 『서양철학사』는 대단히 귀중한 책이다. 이 위대한 사상가는 대단히 통쾌한 신선함과 독창성, 혹은 먼 고대와 그 시대의 것의 생각에 공명하는 예리한 감수성을 표하고 있는데 이것들을 대신하여 찬미할 수 있는 것이 과연 있을까? 우리들의 지금까지의 드라이한, 그리고 잔인하고 야만적인 시대에 이처럼 현명하고 훌륭하고 용기 있는 것과 동시에 유모어에 넘치는 인간이 존재한다는 것은 참으로 행운이라고 생각한다.³¹⁾

러셀은 아인슈타인과 과학적 지식, 특히 핵무기, 수소폭탄의 인류의 사용 등에 대한 그동안의 불안에 대해 진지한 논의를 거듭했고, 그 결과는 1945년 11월, 영국 상원의원에서의 연설을 통해 수소폭탄의 실용화를 예언하고, 인류의 존속 위기에 대해 역설한데서도 알 수가 있다. 1945년 8월 6일에 있었던 인류 최초로 사용된 히로시마 원자폭탄 투하의 충격은 반전주의 휴머니스트 러셀을 분노로 치달게 만들었고, 그의 과학적 지식과 핵무기사용의 현실성은 평화운동에 박차를 가하는 요인으로 작용하였다. 그런 맥락에서 엄청난 파괴력을 지닌 수소폭탄 확산을 저지하고 전쟁을 없애려면 지구사회의 평화질서를 창조하는 세계정부를 만들어서 대응해야 한다는 세계정부운동도 동시에 전개하게 된다.

1950년에는 1929년에 간행한 Marriage and Morals로 노벨상을 수상하고, 같은 해 프린스턴 고등연구소에서 아인슈타인을 만나 핵무기 사용, 수소폭탄의 위험성 등에 대한 문제에 대해서 논의를 하며 인류의 존속에 대해 논하게 된다.³²⁾ 다음해에 New Hopes for a Changing World, The Wit and Wisdom of B. Russell을 출판하였고, 1954년 12월에는 그해 3월에 실시된 비키니 수소폭탄실험으로 인해 원자폭탄의 1,400배의 파괴력을 가진 위력을 알게 되고, 그 위기감을 BBC방송을 통해 호소하게 된다.

31) B. RUSSELL 『THE AUTOBIOGRAPHY OF BERTRAND RUSSELL (러셀自叙伝III)』, 日高一輝역(1973), 理想社, 69쪽.

32) 1953년 6월 20일자 아인슈타인에게 보낸 러셀의 편지에는 McCarthy의원으로부터 공산당 관계자로 지목받고 탄압(Red Scare)에 몰린 교사들의 증언은 거부해야 한다는 아인슈타인의 의견에 전면 찬성하는 사실의 원고를 보내고, 뉴욕타임즈지에 러셀의 사실이 게재되었다. 상거서, B. RUSSELL 『THE AUTOBIOGRAPHY OF BERTRAND RUSSELL (러셀自叙伝III)』, 日高一輝譯, 68-69쪽 참조.

The Basic Writings of Bertrand Russell 1903-1959(SIMON AND SCHUSTER)에는 [인류의 위기(MAN'S PERIL)]로 간행되어 있으나 WREN LIBRARY(Trinity college, Cambridge Univ.)에 소장된 러셀의 친필 원고에는 [The Implication of the H-Bomb]라는 제목으로 적혀져 있다.³³⁾ 이 호소문 첫 내용은 한 사람의 인간으로서 인류의 위기에 대해 호소하고 있다. 인종차별과 사상적 갈등으로 분열되던 당시의 시대적 분위기를 초월한 인류 전체의 존속을 염려하는 그의 휴머니즘적 호소를 다음 첫 문장에서 엿볼 수 있다.

I AM speaking on this occasion not as a Briton, not as a European, not as a member of a Western democracy, but as a human being, a member of the species Man, whose continued existence is in doubt. The world is full of conflicts; Jews and Arabs; Indians and Pakistanis; white men and negroes in Africa; and, overshadowing all minor conflicts, the titanic struggle between Communism and anti-Communism.(후략)³⁴⁾

이 원고는 인간으로서 인류 존속을 간절히 바라는 아래 말로 맺고 있다.

I appeal as a human being to human beings; remember your humanity, and forget the rest. If you can do so, the way lies open to a new Paradise; if you cannot, nothing lies before you but universal death. Bertrand Russell.³⁵⁾

그러나 러셀은 위기와 절망 속에서도 인류가 진실을 직시하고 현명하게 선택하면 전쟁과 핵무기로 인한 인류의 파멸이란 없을 것이란 희망을 버리지 않고 저항정신을 관철하였다.

평화에의 길이나, 인류 자멸의 길이나, 우리들이 그것을 선택하는 것이다. 어떻게 선택하는 것이 좋은지를 나는 오히려 예언할 마음이 없다 ... 인류는 과연 앞으로 계속 생존할 것인가? 나는 '당연하다'고 절대 확신하고 있다.³⁶⁾

핵분열, 핵융합으로 거대한 파괴력을 행할 수 있는 수소폭탄의 인류사용을 저지할 방법으로 러셀은 과학자 및 지식인들의 세계적 연대였고, 무엇보다 세계과학자들의 책임 있는 양심적 결의라고 생각하여 1955년에 [인류의 위기]로 발표된 BBC방송의 논지를 아인슈타인에게 송부하여 공동성명 형식으로 발표하려한다. 평소 존경하고 신뢰하는 러셀이었기에 아인슈타인의 추천으로 노벨상 수상자들에게서 서명이 모여졌고, 아인슈타인 역시 사망하기 이틀 전에 성명서에 사인을 하여 러셀의 신념어린 행동을 응원하게 된다.

이렇게 하여 1955년 7월 9일, 웨스트민스트 사원 근처의 Caxton Hall에서 열린Press

33) 날짜는 December, 23, 1955(1954)로 되어 있고, 원고 자체는 [인간의 위기]라는 출판 원고와 같은 내용이다. 참고로 2010년 12월 9일, 트리니티컬리지의 Prof. Mark Morris와 WREN LIBRARY도서관장의 배려로 도서관 비공개시간에 도서관 장서인 러셀의 원고를 필자가 별도로 옮겨 적을 수 있었다. 그들의 배려에 깊은 사의를 표해둔다.

34) Bertrand Russell, The Implication of the H-Bomb, December 23,1955(1954). Wren Library, Trinity College, Cambridge University.

35) 위와 같음.

36) B. Russell 『武器なき勝利』, 牧野力역(1964), 理想社, 196쪽.

Conference에서 Max Born, Percy W. Bridgman, Albert Einstein, Leopold Infeld, Frederic Joliot-Curie, Herman J. Muller, Linus Pauling, Cecil F. Powell, Joseph Rotblat, Bertrand Russell, Hideki Yukawa의 노벨상 수상자 및 과학전문가들의 공동성명을 발표하게 된다. 그 성명문에는 수소폭탄의 위험성과 인류 전체의 파멸의 위기, 향후 결코 인류의 전쟁에 사용해서는 안된다는 과학자들의 결의안 채택과 세계과학자회의(퍼그위슈회의로 발전)의 의의를 선언하게 되고, 일명 [러셀-아인슈타인 선언]으로 전세계의 언론에 알려지게 된다. 그들의 과학자적 양심과 인류평화를 염원하는 뜻은 세계과학자회의에 계승되어 퍼그위슈회의는 그 뒤, 세계 각지에서 개최를 하며 과학과 평화의 의미를 되살리는 권위 있는 회의로 발전하고 있다.

러셀은 동시에 원자력 수소폭탄 금지의 시민운동을 한층 더 강하게 호소할 필요성을 느끼고 1958년에 핵병기철폐운동(CND)의 총재가 되어 트라팔가 광장에서 대중집회, 평화행진, 히로시마 데이, 원자력수소폭탄금지국제회의 등을 지도했다. 1960년에는 영국정부의 핵정책을 저항하는 행동부대 [百人위원회]를 조직. 1961년 2월 8일에 2만 명이 군집한 트라팔가 광장에서 러셀은 [인류가 살기 위한 데모 행진]의 선두에 섰고, 같은 해 8월 6일에는 하이드파크에서 히로시마 데이의 행동으로 유죄를 받아 금고형을 선언받았다. 88세 고령의 러셀에게 두 번 다시 이런 데모행동을 하지 않는다면 무죄로 하겠다는 당국의 제안을 받으나 [영국이 핵정책을 계속하는 한, 결코 불복종 운동을 그만두지 않을 것이다]고 공언하며 형을 달게 받았다. 그의 굳은 신념은 10월 29일의 대집회는 물론, 60년만의 폭설 속에 열린 12월 9일, 5만 명을 동원한 대회를 개최하여 오직 인류가 살아남아야 한다는 의식을 세계에 표명한다.³⁷⁾ 그의 강한 의지는 1970년 2월 2일에 그가 생을 마감할 때까지 다양한 평화운동으로 표출되었으며, 국제적 분쟁 해결과 전쟁 부정, 피압박민족의 해방을 위한 세계의 의식있는 시민들의 자성을 촉구하며 협력하려는 운동으로 전개되었다.

여기서 보듯이 클라르테운동이나 러셀 아인슈타인 선언 등은 결국 [우리가 살기 위한 양심의 연대]를 뜻하고, 지식인들의 사회적인 역할과 책무를 통하여 진취적인 미래 만들기를 하는 것이 민주주의 사회의 실현으로 이어진다는 것을 의미한다.

한정된 자원과 체제가 다른 국가가 공존하는 동아시아 공간에서 어떻게 다가가고 공생을 모색해야 할지, 상호이해를 추구하는 지성적 모임과 목소리가 필요한 글로벌 다문화 사회, 특히 동아시아 사회의 평화적 공생에 대한 교육이 사회과에서 힘을 쏟아야 할 시기라고 할 수 있다.

5. 사회적 효율성 운동과 사회과의 출발

그렇다면 사회과가 탄생한 미국의 상황은 어떠했을까? 주지하는 내용이지만 재확인해 보기로 하자.

1850년대 미국의 공업 생산고는 영국을 앞지르기 시작하였다. 세계의 정상에 오르는 이 “산업혁명”의 진행과정에서 미국은 경제뿐만 아니라 정치·사회·문화 모든 면에서 큰 변

37) 전개서, 日高一輝 「ラッセルの平和運動」 『理想』 No.448, 62-63쪽 참조.

화를 경험하게 된다. 국내적으로는 도시화로 인한 지역사회의 붕괴 혹은 재편성이 이루어지면 서 청소년의 일탈행위가 눈에 띄게 증가하였고, 유럽으로부터의 이민, 특히, 언어와 종교가 다른 동남유럽으로부터의 이민까지 늘어나는 세기의 전환기(19세기 말 ~ 20세기 초)에는 사회통합(Social Integration) 문제가 심각한 과제로 클로즈업되었던 것이다.³⁸⁾

이러한 정황 속에서³⁹⁾ 학교교육의 새로운 방향 모색이 시작되었고 당시의 교육에 대한 진보주의적 생각과 맞물려 종래의 아카데미즘에 입각한 교육관에서 벗어나 어린이 자신이 필요로 하고 사회가 요구하는 지식, 기능, 태도를 육성하는 교육과정의 개발이 제안되기 시작하였다. 학교교육의 사회적 효율성제고운동(Social Efficiency Movement)이 전개되었던 것이다.

사회적 효율성제고란 사회적 통합과 질서를 존중하고 이를 위해 행동할 수 있는 시민(시민적 효율성), 그리고, 미국의 번영과 경쟁력을 지속시킬 수 있는 노동생산성을 갖춘 시민(산업적 효율성)으로서의 자질 육성을 의미하는 것으로, 결국, 자랑스럽고 선량한 미국인, 능력 있는 미국인을 기르자는 것이었다고 볼 수 있다. 이민에 초점을 맞추어 말하자면, 미국인으로의 동화를 추구하는 Melting Pot정책과 맥락을 같이하는 것이었다고 하겠다.

이러한 사회·교육운동의 결과 개발된 사회과가 국가주의적 색채를 띠게 된 것은 자연스런 귀결이라고 할 수 있다. 사회과에는 시민적 효율성 제고를 위한 교육을 담당하는 중핵(Core)으로서, 선량한 시민으로서의 자질(Good Citizenship)을 육성하는 역할 수행이 기대되었다.⁴⁰⁾ 사회과의 앵글은 미국 사회의 통합, 질서, 번영에 맞추어져 있었고 세계의 평화·공생은 그 앵글에 잡혀져 있지 않았던 것이다.

사회적 효율성제고운동의 결실의 하나로서 1913년 전국교육연합회(National Education Association · NEA)는 중등교육재조직원단을 조직하고 그 산하에 12 위원회를 두었는데 그중 하나가 사회과위원회(Committee on Social Studies)였다. 이 사회과위원회가 1916년 정식으로 교육과정 안에 사회과를 두어야 한다는 보고서를 제출함으로써 사회과가 탄생하게 되었다.⁴¹⁾

이때 탄생한 사회과의 교과목표는 다음과 같은 것이었다.

미국의 사회과는 훌륭한 시민의 육성을 목표로 삼지 않으면 안 된다. 훌륭한 시민이란 특히 정치적 통일체로서의 시·주·국가에 대한 충성심과 의무감을 갖는다. 또 사회과는 당연히 세계공동체(World Community)의 성원으로서의 의식을 개발하지 않으면 안 된다. 그러나 국가 간의 상호우호를 향하는 첫걸음은 국가적 이상과 능력, 충성심, 자존심을 실현하는데 있다. 따라서 국가적 이상을 이해하고 충성심을 기르는 것을 중등학교 사회과의 특별 목표로 삼지 않으면 안 된다.⁴²⁾

38) 권오정·김영석(2006) 『사회과교육학의 구조와 쟁점』 (증보판) 교육과학사: 38-40쪽 참조

39) 당시, 도시로 이동한 노동자나 이민들에게 가정교육이나 사회교육을 기대할 수 있는 상황이 아니었다. 보호자의 교육수준, 언어능력, 지역사회의 교육력 등 모든 조건상 그들에게 가정교육이나 사회교육을 바랄 수 없었던 것이다. 일본에서 관찰되는 정황만으로 판단할 때, 오늘날에도 이동·이민 노동자에게 가정교육이나 사회교육을 기대하기 어렵다. 연구이동이 심한 상황에서는 특히 학교교육이 주목받을 수밖에 없다. 권오정·김영석 앞책: 41-42쪽 참조

40) 권오정·김영석 앞책: 41-42쪽 참조

41) 위책: 46쪽.

42) NEA Commission on the Reorganization of Secondary Education(1917), *Moral Values in Secondary Education*, Bulletin 31, United States Bureau of Education: 9-11. 위 책: 49쪽에서 재인용

사회과가 성립할 당시 미국은 ‘다문화사회현상의 진행’을 경험하고 있었기 때문에 사회적 통합이 흔들렸고, 그 때문에 지역사회와 국가에 대한 충성심을 갖는 시민적 자질의 육성이 요구되었다. 다문화의 다양성을 존중하고 공생하는 방안의 모색이 아니라, 당시 미국의 주류 문화-가치에의 동화를 추구하는 교육이 선택되었던 것이다.

6. 사회과가 추구한 공생·평화·민주주의 교육의 실제

1) Global Education이 가르치려 했던 “공생”의 구조

1970년대, 두개의 시민교육 프로그램이 주목을 받았다. 하나는 독일을 중심으로 서북유럽에서 개발·전개된 개발교육(Development Education)이고, 또 하나는 주로 연구 레벨에서 화려하게 논의된 미국의 Global Education이다.

개발교육은 남북문제 즉 세계의 불균형 혹은 종속관계에 초점을 맞춘 것으로 다문화교육의 한 계보로 치부될 수 있다.⁴³⁾ 이에 대해 Global Education은 세계를 상호의존하는 시스템으로 이해하고, 세계의 불균형 관계에 대해서는 경시 내지 무시하는 입장이었다. 이러한 세계관에 토대한 세계시민으로서의 자질 육성을 지향하는 시민교육이 곧 Global Education이다. 미국의 기준에 따른 Globalization이라는 “세계의 폭주”⁴⁴⁾가 지속하는 한, 세계는 미국이 군림하는 상호의존 즉 미국에의 의존 시스템일 수밖에 없고, 그런 시스템을 전제로 하는 시민적 자질은 미국에 대한 프라이드와 충성심에서 비롯되는 것일 수밖에 없다.

물론 Global Education은 상호의존하는 세계의 구조와 타국가·타지역·타문화를 이해하고 협력하는 태도를 육성하는 프로그램의 전개를 제시하고 있었다. 여기서 주목해야 할 것은 세계를 서로 ‘다른’ 문화나 인간의 집합체로 보지 않고, ‘공통’의 룰이나 생각을 공유하는 집합체로 보고 있다는 사실이다. 그렇기 때문에 이해할 수 있고 서로 수용할 수 있다는 논리가 바탕에 깔려 있는 것이다.⁴⁵⁾ 여기서 말하는 공통의 룰이나 생각이란 말할 것도 없이 미국의, 혹은, 미국이 수용할 수 있는 룰이고 생각이다. 결국, Global Education이 가르치고 육성하려고 했던 상호의존의 시스템으로서의 세계 속에서의 공생의지란 미국 중심의 체제를 공고히 하는데 이바지하려는 것이었다고 말할 수밖에 없다. 세계의 평화, 타자와의 공생은 안중에 없었던 것이다.

2) 미국의 사회과는 이라크 전쟁을 어떻게 가르치려 했나?

결프전쟁에서 이라크 전쟁 전후까지, 미국의 사회과에서는 이라크에 초점을 맞춘 수업계획이나 교재구성의 논의가 활발했다. 이라크야말로 「악의 축」으로서 이를 응징하고 평화롭고 민주적인 국가 건설의 길을 제시해야 한다는 논조로, Social Education은 “Teaching Peace

43) 權五定(2019) 「多文化共生社會への道のりと多文化教育」,李修京 編 「多文化共生社會に生きる」 明石書店: 97-101쪽 참조

44) Anthony Giddens는 Globalization을 리스크가 따르는 세계의 폭주 현상으로 파악하고 있다. Giddens, Anthony(1999) *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives* Profile Books 참조

45) Anderson, L. F.(1990) “A Rationale for Global Education: Global Education from Thought to Action”, Alexander eds. 1991 *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* 참조

and Democratization” 을 특집으로 엮기도 했다.

이라크 전쟁이 일어나기 직전인 2002년 11/12월호 Social Education에는 Brown대학 Watson Institute for International Studies가 기획한 이라크 문제의 학습계획 “Crisis with Iraq: A Lesson Plan” 이 게재되어 있었다.⁴⁶⁾ 이 학습계획은 이라크 문제의 핵심을 대량 파괴 무기를 개발·보유하고, 테러리스트를 지원하고 있는 독재자 “사담 후세인을 권좌에서 끌어내리는 일”로 전제해놓고, 이 목적을 달성하기 위한 다음과 같은 3개의 전략적 선택과 각 선택의 목표, 장단점을 제시하고 있다.

- ① 미국 단독으로 사담 후세인 정권을 타도하는 선택: 이 선택은 이라크가 보유하고 있는 대량 파괴 무기를 제거하고, 후세인을 권좌에서 끌어내림으로써 더 이상의 무기 개발을 차단할 수 있을 뿐만 아니라 같은 위협성을 갖고 있는 나라들을 견제할 수 있다. 다만 이 선택은 미국의 동맹국들과의 관계에 악영향을 미칠 수 있고, (전장에 투입하는) 미국인의 인명 피해, 군사비의 부담이 클 수밖에 없다.
- ② 국제사회의 협력으로 대량 파괴 무기를 제거하는 선택: UN을 중심으로 한 국제사회의 합의, 국제법이 허용하지 않는 무기를 포기시킴으로써, 해당 지역은 물론 국제사회의 안녕과 협력 체제를 구축할 수 있다. 그러나, 후세인에 의한 생화학, 핵무기의 제조가 계속될 가능성이 높고, 그 경우 UN이나 미국이 이를 제어할 수 있는 수단이 없다.
- ③ 미국의 대외 정책을 축소시키는 선택: 미국이 테러나 국제 폭력에 대해 직접적으로 관여하지 않음으로써 미국은 국제 테러의 타겟으로부터 벗어날 수 있고, 이라크와의 국제관계를 개선할 수 있다. 그러나, 후세인의 대량 파괴 무기는 결국 미국과 동맹국들을 겨냥할 것이다. 미국의 지원 없이 UN의 무기 축소 계획은 성공할 수 없고 결과적으로 세계의 안전보장이 위태롭게 될 것이다. 뿐만 아니라, 중동에서의 석유를 비롯한 미국의 경제적 이익이 손상된다.

여기에 제시된 내용 자체는 일반 매스컴에서도 다루고 있었던 수준의 것이고, 실제로 교육 현장에서 얼마나 실천되었는지도 확인되지 않고 있다. 그러나 영향력이 큰 사회과교육의 저널이 제시한 학습계획이기 때문에 적어도 교사용 가이드라인으로서의 역할은 수행하고 있었으리라 생각할 수 있다.

여기서 특히 이 학습계획을 든 까닭은 미국의 사회과(세계의 사회과 혹은 사회과적인 교과)가 인류의 평화와 행복에 깊은 관심을 갖고 학습의 기회를 제공해오지 않았다는 사실을 말하고 싶었기 때문이다. 이라크 전쟁을 가르친(가르치려 한) 것은 이라크와 중동지역의 평화를 모색하려는 교육적 노력도 아니었고, 이 지역 주민들의 인권·행복 보장을 위한 것도 아니었다. 이라크 침공이 끝난 후, 후세인은 생화학 무기도 핵무기도 갖고 있지 않았으며, 침공의 배후에는 석유 이익을 둘러싼 권력자들의 암투가 계속되어왔다는 사실들만 밝혀지고 있다. 위의 학습계획 자체, 미국의 이익을 중심으로 짜여져있을 뿐이며, 그후, 미국의 사회과 주변은, 이라크 전쟁이 결과적으로 이라크 내전 나아가 시리아 내전으로 이어지면서 이 지역의 주민들이 처참한 희생을 치러왔다는 사실에 대해서는 침묵을 지키고 있다. 사회과는 인류의 평화와 행복이 아니라 국가 혹은 권력의 이익과 안정을 위한 내용을 가르쳐왔다.

46) Watson Institute for International Studies, Brown University “Crisis with Iraq: A Lesson Plan” *Social Education* Vol.66 No.7(2002.11/12): 409-411

시간계열로 보자면 Global Education이나 Teaching Peace and Democratization 논의 이전에 사회과는 미국 국내에서 많은 비판과 변화에 견디며 성숙해왔다. 전문 과학(학문) 연구에 익숙한 사람들로부터는 “잡동사니” 교과라고 놀림 받기도 했고, 사회과학의 교과이어야 한다는 주장과 그쪽으로의 연구가 왕성했던 시기도 있었다. 이러한 변화의 과정 속에서도 사회과는 시민교육의 교과, 사회과학의 교과, 사회(문제)를 탐구하고 사고하는 교과라는 전통은 이어져왔다고 볼 수 있다.

제2차 세계대전 직후 승전국 미국의 국력을 타고 사회과가 수출되는데, 그중에서도 일본과 한국이 모범적인 수입국이었다.

일본은 종전과 함께 “공민교육쇄신위원회”를 설치하고 종래의 역사·지리·공민(수신)에 대한 반성과 함께 그에 대신하는 교과에 대해 논의하기 시작했다. 이때, GHQ(연합국군최고사령관총사령부)의 제안을 받아들여 “사회과위원회”를 새로 설치하고 이 위원회에서 새교과 문제를 검토했으며 그 결과에 따라 1947년의 학습지도요령(교육과정)에 사회과가 등장하게 된다.

처음에는 사회과에 익숙하지 않았고, 역사학, 지리학, 정치학 등의 학문적 공격도 심각했지만 시간의 경과와 함께 사회과는 “민주적이고 평화로운 국가사회의 구성원으로서 필요한 자질을 육성하는 교과”로서 다른 교과와 다름없이 학교교육 속에 정착해갔다.⁴⁷⁾ 그런데 1980년대에 들어서면서 “전후 정치의 총결산”을 외치는 우익 정치세력이 커갔고 교육의 영역에서도 국가주의적 색깔이 짙은 세력이 영향력을 확대해갔다. 진보 성향의 교육적 성과에 대한 재검토가 시작되었고, 그 첫 번째 희생이 된 것이 사회과였다. 1989년 학습지도요령의 개정을 통하여 고등학교 사회과를 해체해 지리역사과와 공민과로 분할하고 만 것이다.⁴⁸⁾ 중학교 사회과 내용은 원래 지리·역사·공민 분야로 나뉘어져 있었기 때문에, 전체적으로 보면, 고등학교 사회과의 해체로 전쟁종결 전의 공민교육 체제로 돌아간 셈이다. 그 시점에서 일본의 학교에서 “민주적이고 평화로운 자질을 육성하는 교과”는 없어지고 말았다고 볼 수 있다.

이후 일본의 우경화와 더불어 진보적 교육관이 반영되어 있다고 평가받아온 교육기본법에 애향, 애국심의 함양을 강조하는 국가주의 교육을 지향하는 법률로 개정되었다(2006년). 또, 일본에 의한 한국의 식민지화, 중국 침략, 태평양전쟁 등의 “가해적 범죄행위”는 소위 “자학사관(自虐史觀)”에서 나온 것이므로 학교교육을 통해 가르쳐서는 안 된다는 극단론까지 나오고 있다.

일본의 사회과에서 평화·공생의 교수가 이루어지기를 기대하기란 어렵게 되었다.

7. 한국의 사회과와 평화·공생의 교수

47) 永井滋郎·平田嘉三·宮脇陽三 編 (1979) 『社會科教育學』 ミネルヴァ書房 참조

48) 사회과 해체 문제로 열린 공청회에 게스트로 참가했던 권오정의 회고(2019.5.5 확인)에 따르면, 당시 교육과정심의회 위원 중 사회과의 해체에 찬성하는 위원은 거의 없었지만 문부성의 강압적인 밀어붙임의 결과 이런 결정이 이루어졌다고 한다.

새로운 국가의 기틀을 만들 때, 그 구성원의 자질 형성을 통한 합의와 통합을 이루기 위하여 교육의 체제·내용·방법을 정비한다. 남겨진 많은 문제와 과제에 대한 논의는 차치하고, 근대국가가 국가로서의 기능을 할 수 있게 된 것도 근대교육의 보급이 이루어졌기 때문이라고 볼 수 있다. 한국의 경우, 해방과 함께 한국이 추구하는 국가상에 맞추어 교육을 정비해야 했고, 무엇보다 교육의 식민지청산을 서둘러야 했다. 그리고 식민지청산 작업의 가장 기본적인 것은 민주적이고 주체적인 인간(개인)형성을 위한 교육의 확립이었다. 식민지청산이란, “친일분자”로 결정한 몇 사람에게 대한 포폴리즘의 단죄로 이루어지는 게 아닐 것이다. 한국 사회에서 본다면 한국에 뿌리내린 일본의 국가주의·집단주의·군국주의의 잔재를 쓸어내는 일이다. 한국의 교육 속에 남아있는 그런 잔재의 질곡에서 벗어나 학교 교육과정(성문화된 커리큘럼뿐만 아니라 교사의 교수활동, 어린이와의 커뮤니케이션에 이르기까지)의 혁신적인 개혁이 이루어졌어야 했다. 유감스럽게도 교육 차원에서의 식민지청산 작업은 이루어지지 않았고, 오히려, 전쟁이라는 큰 장애가 있었다고 하여도, 뒤늦게 1955년 처음으로 만들어진 한국의 “교과과정”(당시 일본에서의 표기법에 따라 커리큘럼을 교과과정이라고 함.)은 1947년 및 1951년 판 일본의 학습지도요령을 거의 베껴놓은 상태였다.

식민지청산 작업을 수행하지 못한 것은, 근본적으로 해방과 동시에 미군정하에서 동서냉전 체제의 침범 역할을 해야 했던 한국이, 극도의 “선택제한상황”에 놓여있었기 때문이었을 것이다. 그러나, 교육 문제에 대해 탈식민지적 양식에 바탕을 둔 합리적 사고와 판단을 생산할 수 있는 “지식의 빈곤”과 빈곤의 공간에 채워진 배타적 이기주의가 크게 작용해왔다는 사실을 결코 가볍게 볼 수 없다. 이 빈곤과 배타로 인한 한국 교육과정의 부적절성이 지금도 지속되고 있다고 본다.

이러한 여건 아래, 미군정 교수요목에 따른 한국의 “새교육”이 시작되었다. 그 새교육의 꽃이 “사회생활”이었다. 식민지 시대의 역사·지리·공민(혹은 수신)이 군국주의 교육의 상징이라 하여 이들 교과목의 교수를 폐하고 미국의 새로운 교과 Social Studies를 사회생활이라 번역하여 교수요목에 넣었던 것이다. 그러나 이 교과가 사회를 종합적 혹은 통합적으로 이해·인식하고 합리적인 민주시민으로서의 발달을 돕는 역할을 할 수 있었는지, 해왔는지에 대해서는 반드시 긍정적인 평가를 하기 어렵다. 무엇보다 교과의 실천 과정(교과과정, 교과서, 수업)에서 식민지 시대와 같이 역사(특히 국사), 지리, 공민(일반사회)으로 분할되어온 것은 청산되지 못한 배타적 이기주의의 식민지 잔재라고 볼 수밖에 없다. 친일 단죄의 에너지원이 되고 있는 포폴리즘 역시 식민지 잔재와 똑같은 배타성을 공유하고 있다고 본다. 이런 구조 속에서 평화와 공생을 가르친다는 것은 기대하기 어렵다.

새교육의 꽃으로 한국의 교육과정에 등장한 사회과였지만 사회과교육에 대한 이해 부족과 식민지 교육의 인습 때문에 사회과는 여전히 역사(특히 국사), 지리, 공민의 국가주의적 내용을 주입하는 “암기과목”으로서의 자리를 굳혀갔다. 사회과는 민주사회의 주체인 시민적 자질의 발달에 공헌하는 본질교과⁴⁹⁾로서의 역할이나 기능보다 국가(권력)의 체제유용성(体制有

49) 여기서 말하는 본질교과(本質敎科)란 직업적 기능의 발달보다 인간으로서의 총체적 발달을 지향하는 일반교육(General

用性) 요구에 답하는 도구교과로 전락해간 것이다.

정부수립 이후 사회과교육의 주어는 민족·국가(애국)·반공·방일이었고, 한국전쟁을 겪고 군사정권이 수립된 이후에는 국가의식의 고취, 애국애족, 반공태세의 강화가 더욱 강조되면서 사회과는 지식(과학)의 영역을 벗어나 프로파간다적 이데올로기의 세계로 비상하고 있었다. 부모가 총살되고 자신에게 총부리가 겨눠진 상황에서 초등학교 어린이가 “나는 공산당이 싫어요!” 라고 외쳤다는 거짓말을 신고 있었던 교과서야말로 이데올로기의 세계로 비상하는 불행한 교육의 상징일 것이다.

주지하듯이 최근 사회과는 좌우 정치세력의 이념 갈등의 장이 되어왔다. 느닷없이 국사교과서의 국정화를 피하는 정치권력 때문에 국론이 분열되는 해프닝도 겪어야만 했다. 사회과 안에 위치하고 있던 국사를 독립교과로 떼어내어 해피한 불구의 교육과정을 만들어 놓았던 것이 1973년, 그리고, 20년이 지난 1992년 국사는 겨우 사회과로 회귀할 수 있었다.⁵⁰⁾ 그 국사의 교과서를 국정화시키겠다는 발상 자체가 황당하고 무지한 것이었다. 이처럼 국사교육을 둘러싸고 정치세력들이 촉각을 세우고 있다는 것은 국사 내지 사회과에서 객체화된 가치, 일반화된 지식보다 체제(자기 권력) 정당성을 위해 비약(飛躍)·전화(轉化)·일괄(一括)의 논리로 체제 이외(타자)를 배제하는 이념적 내용을 가르치고 있음을 증명하는 것이라고 지적할 수 있다.

한국의 사회과교육 혹은 역사교육이 정치세력이 말하는 민족·국가라는 집단의식의 함양을 위한 도구로 인식되고 실천을 강요받는 한 사회과가 평화·공생을 가르친다는 것은 기대할 수 없다.

참고로, 일본에는 재일동포의 “민족교육” 기관인 “조선학교”가 있다. 조선학교는 해방과 더불어 귀국하려는 동포들이 자식들에게 조국의 말을 가르치기 위해 만든 동포 모두의 민족교육기관이었다. 그러나, 조선학교의 설립, 운영의 중심이었고 민족교육의 거의 모든 교재를 개발, 보급하던 “재일본조선인연맹(조련)”이 일본공산당과 이어져있다 하여 일본당국과 GHQ에 의해 이 학교가 탄압을 받고, 조련이 북쪽의 조선을 지지하는 노선을 분명히 하면서 조선학교의 성격, 교육방향과 내용이 바뀌게 된다. 1949년에 조련이 해산되고, 1955년 5월에 “재일본조선인총연합(조총련)”이 결성되면서 조선학교는 모두 조총련(조선민주주의인민공화국)의 것이 되고 말았다. 이런 경위를 거쳐 오늘날, 재일동포의 민족교육기관은 각종학교(정규학교에 준하는 교육기관)인 조총련의 조선학교와 한국계 사립학교(학교교육법상의 정규학교) 및 “재일본대한민국민단(민단)”이 관리, 운영하는 각종학교 도쿄한국학교가 존재하게 되었다.⁵¹⁾

Education)을 수행하는 교과임을 의미한다.

50) 국사가 실제로 독립교과로 운영되기 시작한 것은 국민교육헌장 공포 후 1969년부터였고, 1973년 제3차 교육과정에서 정식으로 독립교과 국사가 탄생되었다. 1992년 제6차 교육과정에서 국사가 사회과로 돌아오지만 교과서는 별도로 제작한다는 선에서 타협이 이루어졌다. 이런 내용들은 널리 알려진 사실이지만, 제6차 교육과정 개발연구 대표였던 권오정과의 인터뷰(2019.5.5)를 통해 확인했음을 밝혀둔다.

조선학교는 조총련내의 교과서편찬위원회가 편집하고 학우서방(조총련 산하의 출판사)이 발행하는 교과서를 사용하고 있다. 그중, 『사회』(중급부 2, 3), 『현대조선력사』(고급부 1, 2, 3) 등에는 한국에 관한 기술도 많은데, 특히, 해방 직후의 혼란기, 민주화운동 과정에서의 “남조선 인민의 투쟁” 부분은 한국의 어느 교과서보다 훨씬 상세하게 기술하고 있다. 양적인 상세함보다 더욱 관심을 끄는 것은 조선의 이데올로기에 토대한 사실의 해석이다. 해방 후, “김일성 주석님의 가르침”을 따르지 않았기에 미제의 식민지로 전락한 한국의 정치적 정당성은 있을 수 없고, 따라서 프롤레타리아혁명 운동으로서의 민주화운동이 계속되었다는 것이다. 교과서의 내용으로는 타당성이 결여한 김일성, 김정일, 김정은에 대한 개인숭배 기술을 포함하여, 체제유용성을 최우선시키고 있는 비약·전화·일괄의 논리가 조선학교의 교과서를 지배하고 있다. 오늘날의 조선학교 교육에서는, 귀국의 꿈을 안고 조국의 말을 가르치던 초기의 민족교육에서 볼 수 있었던 조국에 대한 향수와 같은 원초적인 정서적 내셔널리즘은 찾아볼 수 없다. 거기에는 강화된 배타적인 정치적 내셔널리즘의 교육이 존재할 뿐이다.

조선학교의 역사교육을 통해 체제가 달라도 자기 권력체제를 위한 교육, 자기 권력의 논리에 따라 타자의 역사를 가늠하고 평가하고 있다는 사실을 확인할 수 있다.

동서대립의 구도가 붕괴되고 글로벌 사회가 열리고 있다는 오늘날에도, 한반도는 안팎으로 적대와 배타의 구조적 한계상황에서 벗어나지를 못하고 있다. 좌우에서 반공-종북의 응수가 오가고, 보수와 진보가 친일-반일로 둔갑되어 새로운 증오를 확산시키고 있으며, 민족을 강조함으로써 배제와 포용의 대상을 분명히 가르치는 마술도 볼 수 있다. 지역간, 계층간, 남녀간, 세대간의 갈등은 여전히 존재 내지 심화되고 있으며, 장애자·성적 소수자·외국인을 포함한 사회적 소수·약자를 배제하려는 풍조는 개선될 기미조차 보이지 않는다. 이러한 사회적 정황이 사회과교육에 투영되어, 아직도 한국의 사회과교실에서 모든 사회 구성원들의 행복을 약속하는 평화·공생 문제가 본격적으로 교수-학습되고 있는지는 의문스럽다.

나가면서

국경을 넘나드는 세계 시민의 시대라고 하는 현실을 직시하며 식민지에서 발전을 거듭해 온 한국 사회인만큼, 한국의 사회과는 평화·공생 교육에 앞장서야 한다고 본다.

비록 늦은 감은 있지만, 평화 공생교육을 적극적으로 가르칠 준비에 대한 합의의 폭은 넓어져 가고 있다는 확신을 갖고 있다. 그렇기에 그러한 합의가 교육현장에 반영되어 내일을 짊어갈 아이들이 차세대 평화사회를 이끄는 선진 시민이 되도록 교육하는 것이 교사들의 책무라고 할 수 있을 것이다.

51) 조선학교 내지 재일동포의 민족교육은 여러 가지 우여곡절을 겪으며 변천해왔다. 조총련이 결성되는 1955년 당시에는 155개교에 달했던 조선학교가 2018년 현재 조선대학을 포함해 66개교(그중 5개교 휴교)로 줄어든 것도 큰 변화중의 하나다. 상세한 것은, 이수경(2019) “재일한인의 민족교육 현황에 대해서” 및 권오정(2019) “조선학교 교과서에서 보는 체제유용성(体制有用性) 추구의 민족교육-고급부 『현대조선력사』를 중심으로-” 『동의대학교동아시아연구총서』 제6권 참고.

참고로, 이번 기회에, 지식뿐만 아니라 가치나 정서의 기초적인 발달이 기대되는 초등학교의 사회 교과서를 살펴보았다. 역사 학습이 주로 이루어지는 5-2, 6-1 교과서에서 보는 한 “평화”나 “공생”의 학습을 위한 기술은 단 한 줄도 보이지 않았다.

청동기 시대에는 지배자와 지배를 받는 사람들이 생겨났고, 다른 마을 사람들과 싸우는 일도 잦아졌다. 사람들은 다른 마을 사람들이 침입하지 못하도록 마을 둘레에 도랑을 파고, 나무로 성벽을 세워 방어하였다.(교육부 「사회」 5-2, 21쪽)

교과서에서 가르치는 한국의 역사(국가)는 지배와 피지배, 전쟁과 배타의 구도 안에서 시작되고 있다. 이어 삼국 및 후삼국의 영토 확장과 통일전쟁, 밖으로부터의 침략과 이에 맞서 싸운 살수싸움, 안성싸움, 몽고의 침략과 고려왕조 및 삼별초의 저항, 임진왜란, 병자호란, 그리고, 6·25 전쟁에 이르기까지 전쟁의 역사가 큰 비중으로 가르쳐지고 있다. 외부로부터 수없이 침략을 당해왔지만, 이를 극복하며 발전해 온 한국의 역사를 꼭 대립과 갈등의 구도 안에서 가르쳐야만 할까, 의문을 품지 않을 수 없다. 대립과 갈등의 구도 안에서 가르쳐지고 있는 것은 전쟁뿐만 아니다. 침략이나 전쟁상태를 벗어난 국제관계도 그렇고, 4·19, 5·18, 6월항쟁과 같은 민주화운동도 기본적으로 대립과 갈등 구도 안에서 가르쳐지고 있다. 침략이나 독재와 같은 불의의 갈등에 저항하며 오늘 여기에 이른 한국인의 역사를 이제는 승화된 평화·공생·조화의 구도 안에서 가르쳐야 할 때가 아닌가 생각하고 싶다.

처참한 전쟁의 실상을 통해서 평화를 갈구하게 하고, 대립과 갈등의 학습을 통해서 공생과 조화의 의지를 신장시킬 수 있다는 가정은 어디까지나 가정일 뿐이다. 오히려, 전쟁이란 정치(권력)적 욕망의 연장선상에서 발발하는 것이고(Carl von Clausewitz, 1780-1831), 전장에서 요구하는 애국심이란 상대를 죽이고 나(자국민)를 죽이는 의지(Bertrand Russell)일 뿐이라는 사실을 선현들이 가르치고 있다. 대립·갈등·배타의 굴레에서 벗어나 평화·공생·조화를 추구하는 교육은 언제 어디서나 누구와도 합의할 수 있는 최고의 보편선인 인간의 존엄성, 생명의 소중함을 스스로 찾게 하는 것이다. 집단적 속성이 아니라 개개인의 존재와 개성의 가치를 찾고(Hannah Arendt, 1906-1975), 국가에 대한 충성보다 인간에 대한 충성(Martha C. Nussbaum, 1947-)이 요구되는 시대이기 때문이다. 다문화공생사회의 현실 속에서 살아가야 할 차세대를 보다 성숙한 선진 시민으로 성장시키기 위해 사회과는 내일의 시대를 준비하는 평화 공생의 교육에 적극적으로 나서야 되지 않을까?

글로벌 평화학습의 교재구성방식에 관한 사례연구

남 호 엽

서울교육대학교 교수

I. 서론

인간은 사회적 존재로서 살아가기 때문에 사람들 사이 상호 작용이 필수적이다. 이때, 공존을 위한 협력이 생기기도 하지만, 그 반대로 갈등이 나타나기도 한다. 이 갈등을 원만히 해결하지 못하고 폭력적인 문제해결이 진행될 때, 사회의 위기가 도래한다. 특히, 폭력적인 문제해결의 양상으로 전쟁이라는 상황의 경우, 사회 전체의 공멸도 가능한 수준이다. 이렇게 갈등의 발생은 필연적인데, 이것의 해결 과정에서 평화의 과제가 등장한다. 이른바 평화는 ‘갈등을 해결하고 정의의 기준을 존중하며 기본적 필요를 만족시키고 인권을 존중하는 것을 의미’ 한다(Harris & Morrison, 2003, 박정원 역, 2011, 31). 갈등의 해결 과정에서 고려해야 할 조건이 ‘정의’와 ‘인권’의 존중이라고 할 때, 이는 평화의 의미가 가지는 다채로움을 시사한다.

인간 사회에서 갈등의 불가피성을 인정한다면, 평화를 모색하는 과정은 매우 목적의식적인 활동일 수밖에 없다. 평화의 추구는 전략적인 사고와 행동의 차원이다. Harris & Morrison(2003)이 보기에 평화를 위한 전략을 6가지로 유형화되는데,¹⁾ 힘을 통한 평화, 정의를 통한 평화, 전환을 통한 평화(평화주의), 정치를 통한 평화, 지속가능성을 통한 평화, 평화교육 등이 있다(박정원 역, 2011, 37). 이들은 서로 연관성을 가지는데, 각각이 장단점이 있다. 이 중에서 평화교육은 ‘평화가 무엇인지, 왜 평화가 달성되지 않는지, 어떻게 평화를 달성할 것인지 등의 질문을 제기하면서 평화에 대하여 가르치는 것’이다(박정원 역, 2011, 37-47). 평화교육은 장기적인 해결책이라는 문제점도 있지만 동시에 가장 근본적인 대안이기도 하다. 요컨대, 평화교육은 평화를 위한 전략 중 하나로서 그 위상이 있다. 인간 사회의 갈등은 개인 간, 집단 간, 지역 및 국가 간 등 다양한 수준에서 발생한다. 인간사회의 갈등이 항구적이라면, 교육을 통한 평화 추구 전략이 가지는 의의가 강조될 수 있다. 본 연구는 글로벌 맥락에서 평화학습을 도모할 때 고려할 수 있는 실천적 전략을 도출하고자 하는 의도에서 출발한다. 즉 글로벌 평화학습을 실천할 때, 시도할 수 있는 교재 구성 방식에 논의의 초점이 있다.

1) 힘을 통한 평화는 평화를 원한다면 준비하라는 경구와 의미가 통한다. 정의를 통한 평화는 사회적 억압과 경제적 착취를 제거함으로써 평화를 달성할 수 있다는 시각이다. 전환을 통한 평화는 평화주의의 지향이며, 완전한 폭력의 부재를 의미한다. 정치를 통한 평화는 제도건설을 통한 평화의 모색을 말한다. 지속가능성을 통한 평화는 인간세계와 자연계 모두와의 관계에서 비폭력에 대한 헌신 추구를 의미한다(박정원 역, 2011, 37-47).

II. 글로벌 평화학습의 논리

평화를 위한 전략으로서 평화교육이 가지는 위상을 고려하건대, 학교교육 속에서 평화교육의 접근법을 세련화하는 것이 요구된다. 평화교육의 실재를 추구할 때, 무엇보다도 그 방향성을 설정하는 것이 일차적이다. 예컨대, 평화교육의 목적은 다음과 같이 10가지 정도로 회자되기도 한다. 평화 개념의 풍부함을 파악하기, 공포를 다루기, 안보에 관한 정보를 제공하기, 전쟁행위를 이해하기, 문화 간 이해를 증진시키기, 미래지향성을 갖도록 하기, 과정으로서의 평화를 가르치기, 사회정의를 수반하는 평화개념 정립하기, 생명존중을 자극하기, 갈등을 비폭력적으로 관리하기 등이다(Harris & Morrison, 2003, 박정원 역, 2011, 55). 이러한 평화교육의 목적들은 방향성 제시라는 의의도 있지만 동시에 교육내용의 윤곽을 일정하게 드러내 보이기도 한다. 아울러, 각각의 목적들은 서로 의미 연관성을 가진다. 즉, Harris & Morrison(2003)가 주목하고 있는 평화교육의 목적은 글로벌 평화학습의 논리 정립 측면에서 볼 때, 상호연관적인 사고를 요한다. 예컨대, 안보와 전쟁, 문화 간 이해, 생명존중 등과 같은 사안은 글로벌 맥락에서 사유가 이루어지지 않는다면, 그 의미 이해와 해결책의 추구 자체가 불가능하다. 요컨대, Noddings(2005)가 언급한 바와 같이, ‘평화는 글로벌 시민의식의 전제조건이며, 글로벌 시민의식을 가르치는 것은 평화를 증진시키는데 도움’ 이 된다(연세기독교교육학 포럼 역, 2009, 41).

평화학습은 글로벌시민교육의 접근 사례로 다루어질수록 교육의 논리가 충실할 수 있다. 인간 세상의 갈등을 글로벌 구도에서 파악하고 그 해결을 추구할 때, 글로벌 시민교육의 논리에 기반한다면 그 무난함이 있을 것이다. 이러한 판단 하에서 볼 때, 위커블 피스의 교육과정은 여러 모로 시사점을 준다. 이것은 사회과 교육과정에 관련이 있는 역사적 및 동시대적 사건 상황 아래에서 갈등 분석과 그 해결을 위한 개념과 기능을 가르치는데 목표가 있기 때문이다(Smith & Fairman, 2005, 연세기독교교육학 포럼 역, 2009, 90). 글로벌 시민교육의 측면에서 갈등의 합리적 해결을 추구하는 과정은 일련의 단계가 있다. 갈등 분석→관점 취득하기→경청과 소통 기능→협상기능→시민참여기능 등이 그것이다(연세기독교교육학 포럼 역, 2009, 94-104). 즉, 다양한 맥락에서 갈등의 원인을 탐색하고, 균형 잡힌 시각에서 이 갈등의 해결책을 마련하도록 하며, 더 나아가 학습자의 현재 삶 속에서 적용할 수 있는 소양의 증진까지 나아가도록 의도하고 있다. 요컨대, 글로벌 평화학습의 논리는 도덕적 감정론의 측면에서 평화의 의미를 낭만화하는 것이 아니라 시민교육의 측면에서 교육받은 마음 상태를 형성하도록 한다. 즉, 합리적인 사회인식의 과정 속으로 글로벌 평화학습의 시스템을 구축하고 학습자들 각자가 자신들의 삶의 터전 속에서 교육받은 바를 실천할 수 있는 참여적인 평화 옹호자가 되도록 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 2002년 일본에서 출판되고 2009년 한국어로 번역된 어린이용 도서 <평화를 배우는 교실> 시리즈(전 5권)이다. 이 시리즈물은 ‘평화에 관한 모든 것을 입체적으로 종합한 평화교육책’을 표방하고 있다. 이에 학습자용 평화학습 교재로서의 가치가 있다고 본다. 각 권별 저자는 다음과 같다.

표 1. <평화를 배우는 교실> 시리즈 목록

평화를 배우는 교실	제목	저자		역자
		글	그림	
1권	사람들은 왜 싸울까?	이와카와 나오키	모리 마사유키	김규태
2권	평화는 어디에서 올까?	오노 카즈오· 나카무라 유미코	이시바시 후지코	김규태
3권	전쟁은 왜 되풀이 될까?	이시야마 히사오	이시이 쓰토무	구계원
4권	평화를 지킨 사람들	메라 세이지로	이시이 쓰토무	정은지
5권	우리는 평화를 사랑해요	구로다 다카코	이시바시 후지코	정은지

2. 사례 연구 및 내용 분석법

본 연구는 사례 연구의 접근법을 취하고 있다. 이때 사례는 Stake(1995)가 보기에, ‘한계가 있는 하나의 체계’ 이자 ‘통합적 체계’ 이다(홍용희 외 역, 2000, 22). 사례연구는 일반화보다는 특수화에 그 목적이 있고 사례 자체의 이해를 강조한다(홍용희 외 역, 2000, 29). 본 연구에서 사례는 ‘종합적인 평화교육책’을 표방하고 있는 어린이용 도서 <평화를 배우는 교실> 시리즈(전 5권)이다. 이 시리즈는 명시적으로 평화교육을 위한 교재로서의 의의를 강조하고 있기에, 사례연구의 측면에서 교재구성방식에 주목한다.

또한 자료의 구체적인 분석법으로는 양적 내용 분석법과 질적 내용 분석법을 병행한다. 전자는 연구 자료 5권 각각의 내용이 어떤 지배적인 경향성을 띠고 있는지 판단할 때 사용하였다. 예컨대, <표 3>에 제시된 것처럼 각 권의 내용이 인식의 흐름 속에서 가지는 특성을 판단할 때 선택하는 분석법이다. 그리하여, 시리즈의 1권은 평화의 의미 탐색을 주로 행하면서도, 평화를 해치는 갈등 상황의 극복에도 보조적으로 관심을 기울이고 있는 양상으로 분류한다. 1권의 전체 18개의 시 작품 중 명시적으로 평화 만들기 방식에 초점을 둔 이야기는 2개이고, 나머지는 평화의 의미 규정에 초점이 있기 때문이다.

한편 질적 내용 분석법은 의미 분석의 기본 범주를 ‘평화의 의미 탐색’ 과 ‘평화 만들기의 방식과 참여 주체의 형성’ 이라는 차원으로 설정하고 난 뒤, 각각의 인식 계열성을 세부적으로 포착한다. 즉, 평화의 의미 탐색이 수행되는 전략들의 다양체를 살펴본다. 평화 만들기의 방식도 마찬가지로 어떤 전략들이 차별적으로 구사되고 있는지 포착하려고 한다.

IV. 연구 결과

1. 평화학습의 맥락적인 인식 계열성

‘평화를 배우는 교실’ 시리즈의 각 권 제목과 부제목은 다음과 같다. 각각은 고유한 교재화 방식을 추구하면서 서로 차별적이다. 즉, 어린이 독자가 ‘평화’를 배우는 다섯 가지 경로를 제시하고 있다.

표 2. ‘평화를 배우는 교실’ 시리즈의 교재화 유형

	제목	부제	역자
1권	사람들은 왜 싸울까?	시로 쓴 평화의 노래, 평화의 문화	시(詩) 텍스트
2권	평화는 어디에서 올까?	생활 속에서 배우는 평화	생활 속 이야기
3권	전쟁은 왜 되풀이 될까?	평화와 전쟁의 역사	역사 이야기
4권	평화를 지킨 사람들	비폭력으로 전쟁과 폭력에 맞선 사람들	인물 이야기
5권	우리는 평화를 사랑해요	평화를 외치는 세계 곳곳의 목소리	평화학습 참여 이야기

다섯 권은 평화의 의미와 평화 만들기 방식에 관한 상호 차별적인 접근법을 보여주고 있다. 1권의 경우, 시(詩) 텍스트를 통해 평화의 의미 세계를 정서적으로 다가서고 있다. 2권은 평화에 관하여 어린이의 일상생활 속 에피소드를 매개로 하면서 친숙한 이해를 도모하고 있다. 3권은 역사 속 사례 이야기를 통해서 평화의 의미 세계를 다루고 있는데, 특징적인 점은 연대기의 접근을 시도하고 있다는 것이다. 4권은 책 제목에 나타난 바와 같이, 평화를 지킨 사람들을 소개하고 있는데, 이는 그 인물의 평화 만들기에 대한 동일시 효과를 의도하고 있는 것으로 보인다. 마지막으로 5권은 어린이와 청소년들이 평화만들기 과정에 참여하는 모습을 보여준다. 즉, 평화학습이라는 문화적 관행에 참여하는 사례들을 제시한다.

이상에서 살펴 본 바에 기초하여, ‘평화를 배우는 교실’ 시리즈에 나타난 평화학습의 인식계열성을 조망하자면 다음과 같다. ‘평화를 배우는 교실’ 시리즈는 크게 세 단계로 평화학습을 구조화하고 있다. 평화의 개념 정립(1권) -> 평화의 의미: 심층 이해(2, 3권) -> 평화 만들기의 주체 형성: 공감과 참여(4, 5권)가 바로 그것이다.

표 3. ‘평화를 배우는 교실’ 시리즈에 나타난 인식 계열성

	제목	교재화 방식	인식의 흐름	인식 활동
1권	사람들은 왜 싸울까?	시(詩) 텍스트	평화의 개념 정립	시적 표현 속에 담겨진 평화의 의미 전유
2권	평화는 어디에서 올까?	생활 속 이야기	평화의 의미에 관한 심층 이해(1)	일상생활 속에서 발견하는 평화의 의미

3권	전쟁은 왜 되풀이 될까?	역사 이야기	평화의 의미에 관한 심층 이해(2)	평화 의미의 시공간 맥락 확대
4권	평화를 지킨 사람들	인물 이야기	평화 만들기 주체(1): 공감과 참여	대표적인 평화 운동가와의 만남을 통한 공감적 이해
5권	우리는 평화를 사랑해요	평화학습 참여 이야기	평화 만들기 주체(2): 공감과 참여	글로벌 평화학습 사례의 발굴과 참여 의지의 고양

1권에서는 평화의 개념적인 의미를 ‘시’의 형식으로 교재화하고 있다. 평화의 의미를 대비적인 의미세계인 싸움, 전쟁 등과 결부시키면서 독자들이 이해하도록 의도하고 있다. 동시에 평화의 구축 방식, 갈등의 해결 방식에 관해서도 ‘시’를 통해 드러내 보이고 있다.²⁾ 요컨대, 1권은 평화의 개념 정립에 주안점이 있으며 향후 인식의 심화와 확대를 위한 출발점이 되고 있다. 2권에서는 평화의 의미에 관한 심층 이해를 이야기 사례를 통해 추구하고 있다. 2권은 어린이 독자에게 친숙한 생활 세계 속 사례에 주목하고, 3권은 인류의 역사 속에서 평화의 의미를 탐색할 수 있는 기회를 제공하고 있다. 한편, 4~5권은 평화만들기의 주체 형성에 초점이 있다. 4권은 평화만들기의 대표적인 사례 인물을 세계 각지에서 발굴하여 소개하고 있다. 5권은 어린이와 청소년들이 평화학습 프로그램에 참여하고 있는 사례들을 소개하고 있다. 요컨대, 이 시리즈의 전체적인 구도는 평화의 의미 탐색과 평화 만들기에 참여하는 주체의 형성이라는 인식 경로를 나타내고 있다.

2. 교재 구성 방식의 미시적인 계열성

1) 평화의 의미 탐색

가. 대조 효과와 관계 상황으로 본 평화의 의미

평화의 의미를 개념적으로 탐색하는 대표적인 경우는 제1권에서이다. 시(詩) 텍스트를 통해 평화의 개념화를 시도하고 있기 때문이다. 의미 압축적인 표현으로 평화와 동의어, 반대어 등을 제시하면서 평화의 개념도를 전개하고 있다. 예컨대, ‘어떨 때 평화롭다고 느끼나요?’ (pp.6-7), ‘평화는 어떤 색깔까요?’ (pp.8-9), ‘평화를 만드는 사람은 누구일까요?’ (pp.10-11), ‘평화는 어디에 있을까요?’ (pp.12-13)라는 질문의 형태로 평화를 조건화한다. 첫 번째와 두 번째 질문은 ‘느낌’의 차원, 즉, 정서의 측면에서 평화의 의미를 신체화하고 있다. 그리고 나서 평화의 의미를 인지적 차원으로 다루고 있는데, 평화를 만드는 사람은 누구일까요? 라는 질문에 답하는 형식이다.

목숨을 소중히 여기는 사람/ 자연을 소중히 여기는 사람/ 한 사람 한 사람 다 소중히 여기는 사람/ ... 다른 사람의 목소리에/ 귀를 기울이는 사람/ 자신의 목소리를 전하려고 하는 사람/ 여럿이 내는 목소리를/ 잘 어울리게 만드는 사람...(p.10)

2) 시리즈의 제1권은 평화의 의미 탐색을 주로 행하면서도, 평화를 해치는 갈등 상황의 극복에도 보조적으로 관심을 기울이고 있는 양상이다. 전체 18개의 시 작품 중 명시적으로 평화 만들기 방식에 초점을 둔 이야기는 ‘같은 소망을 찾아내면’, ‘옆에 있는 사람은 어떻게 할까요’등 2개이다.

또한 1권의 저자는 평화를 ‘싸움’ 과 반대 의미로 표상하고 있다. ‘어떨 때 싸움이 일어나 나요?’ (pp.14-15), ‘정말 싸우면 안 되나요?’ (pp.16-17), ‘싸움이 일어났을 때는 이렇게!’ (pp.18-19), ‘싸움은 커졌다 누그러졌다 하는 것!’ (pp.20-21), ‘싸움이 일어나기 전에’ (pp.26-27), ‘평화는 모두가 싸움의 상처를 아는 것!’ (pp.36-37) 등의 제목으로 제시된 시가 그 사례이다. 아울러 저자는 평화의 의미를 ‘폭력’의 반대 의미로 제시하는데, ‘폭력의 문화와 평화의 문화’ 라는 제목의 시가 그것이다(p.25). 그리고 ‘전쟁’을 ‘폭력’과 같은 의미로 본다. 왜냐하면 ‘전쟁은 인간도 문화도 자연도 다 망가뜨리니까’ (p.24) 그러하다. 또한 ‘인류의 역사는 폭력과 전쟁의 역사’이지만 ‘인류의 역사는 평화를 소망해 온 사람들과 평화를 만들려고 노력해 온 사람들의 역사’이기도 하기 때문이다(p.38).

한편, 동시에 ‘평화는 어디에 있을까요?’ 라는 질문에 ‘평화는 나라와 나라 사이에, 민족과 민족 사이에, ... 여기에 이는 나와 어디엔가 있을 여러분 사이에 한 사람 한 사람의 마음 속에’ 있다고 하면서, 평화가 ‘관계 상황’의 산물임을 나타내고 있다. 평화가 관계 상황의 산물이기에, 경계 담론화 방식으로 ‘시’가 제시되었다. 즉, ‘[적]이라는 거울’ (pp.22-23), ‘울타리를 넘어서’ (pp.30-31)라는 시가 대표적이다. 동일자와 타자와의 관계 구도 속에서 자신을 상대화시킬 수 있는 안목이 요청됨을 형상화한다. 먼저 ‘‘적’이라는 거울 ‘이라는 제목의 시이다.

이상한 표정 짓지 말라고 하면서/ 자기도 이상한 표정을 짓네. 소리 지르지 말라고 하면서 / 자기도 소리를 지르네./ 나한테 ‘적’이라고 하면서/ 자기도 ‘적’이 되고 있네(p.23).

결국 평화는 자기 자신을 경계 내부에 정박시킨 상태에서 외부를 절대적으로 타자화하는 방식으로는 곤란하다는 입장이다. 이러한 시각은 ‘울타리를 넘어서’라는 시에서도 잘 드러난다. 호수에 빠진 아이를 구하는 이야기 속에 이 상황이 전개된다.

아이는 이스라엘 사람이고/ 남자는 팔레스타인/ 사람이예요./ 이스라엘 사람들과/ 팔레스타인에 사는 아랍/ 사람들은 오랫동안 전쟁을/ 하고 있지만/ 그래도/ 팔레스타인 남자는/ 이스라엘 아이를/ 구해 주었습니다(p.30).

경계를 넘어서 인간으로 가져야 할 보편적 가치를 추구할 때, 인간다움이 있고 평화의 세계가 도래함을 노래하고 있다. 지금까지 살펴본 바와 같이, 평화의 의미는 그 반대 측면과의 대조 효과를 통해서 드러나고 있다. 즉, 평화의 의미 세계가 경계 담론화의 추세 속에서 다루어지면서 관계 국면으로 이미지화되고 있다.

나. 전쟁과 반대되는 의미로서의 평화

평화는 전쟁과 반대되는 의미로서 다루어진다. 예컨대, 2권 중 ‘전쟁놀이와 평화놀이’라는 이야기에서 평화를 전쟁과 반대되는 의미로 규정하고 있다(pp.17-20). 이러한 시각은 다음의 이야기, ‘우리는 지금 정말 평화로울까?’ ‘듣고 싶었던 이야기는 무엇이?’에서도 나타난다.

“료료는 어렸을 때부터 할아버지에게 전쟁 이야기를 들었어요. 료료는 전쟁 때문에 받는 괴로움과 슬픔을 겪고 싶지 않았어요. 그래서 전쟁이 없는 시대에 태어난 것이 정말 다행이라는 생각을 했답니다” (p.29).

평화의 의미를 전쟁과 대비적인 구도로 표상하는 경우로 소년병을 소재로 한 ‘총을 든 아이들’, 대인 지뢰를 다룬 ‘한 장의 사진’ 그리고 ‘전쟁이 언제 사라질까’ 이야기도 있다. 요컨대, 평화는 전쟁이라는 상황과의 대조를 통해서 선명하게 그 의미가 부각되고 있는 셈이다.

전쟁과 반대되는 의미로서의 평화는 3권에서 매우 상세히 다루어진다. 제3권 ‘전쟁은 왜 되풀이될까?’ 는 인류의 역사 속에서 전쟁의 기원과 전개에 관하여 다루고 있다. 또한 전쟁 반대의 입장에서 평화 구축의 방법을 추가적으로 살펴본다. 모두 16개의 이야기 중 전자의 경우가 12개 후자의 경우가 4개이다. 3권의 제목이 시사하는 바는 평화의 반대 개념으로 대표적 사례가 전쟁이며, 이 전쟁 없는 세상이 평화의 세계임을 주목하는 상황이다. 인류사에서 전쟁의 기원과 전개 흐름 다음과 같다. 먼저 전쟁의 기원에 관한 서술을 보자면 다음과 같다.

“벼농사를 많이 짓게 되면서 먹을 것을 찾아 돌아다니지 않아도 되었고, 인구도 늘기 시작했어. 하지만 날씨가 나빠 농사가 잘 안 되면 큰일 이거든. 그러다 보니 농사짓기에 더 좋은 땅을 가지려 하고, 이웃 마을 사람들이 모아 둔 쌀을 빼앗으려다가 마을끼리 싸움이 벌어진 것야” (pp.8-9).

벼농사의 시작과 더불어 인류는 이익을 놓고서 서로 충돌하는 경우가 발생하고 이것이 전쟁의 기원이 되었다는 주장이다. 이렇게 시작된 전쟁은 이후 인류의 역사에 지속되어 왔는데, 3권의 저자는 일본사와 동아시아사 그리고 세계사를 횡단하면서 전쟁의 역사를 서술하고 있다. 전쟁의 기원과 전개 흐름을 다음의 12개 이야기를 통해 제시하고 있다.

표 4. 전쟁의 기원과 전개 이야기 사례

이야기 제목	저자가 주목하는 전쟁 사례
전쟁은 언제부터 시작되었을까?	청동기, 철기 시대에 전쟁과 무기의 사용이 시작
바다를 넘나드는 전쟁	아마도 정권의 세력 확장과 일본 지역 내부의 경쟁, 도요토미 히데요시의 통일과 조선 침략
식민지를 찾아 세계로 나선 유럽	유럽 국가들의 대외 팽창 및 식민지 전쟁(16세기~17세기), 아프리카 흑인들의 강제 이주
정당한 전쟁이라는 것이 있을까?	종교전쟁, 남북전쟁
일본은 왜 청일전쟁과 러일전쟁을 일으켰을까?	청일전쟁, 러일전쟁
세계를 충격에 빠뜨린 제1차 세계대전	제1차 세계대전
약속을 깨뜨리고 일으킨 제2차 세계대전	제2차 세계대전
민주주의와 민족 독립을 내세운 저항 운동	나치에 대한 저항 운동, 일제에 대한 저항 운동
되돌릴 수 없는 죽음	중일 전쟁, 오키나와전
개미가 코끼리를 쓰러뜨린 전쟁	베트남 전쟁
무기는 왜 날로 발달할까?	2차 대전 후 신무기의 발달
지금도 세계는 전쟁 중	국지전(이라크전, 테러와의 전쟁 등), 세계 각지의 내전(아프리카 지역), 미국의 국지전 개입

지금까지 살펴 본 바와 같이, 3권에서는 전쟁 반대, 평화 추구의 측면에서 전쟁의 원인과 전개 과정을 독자로 하여금 알도록 의도하고 있다.

다. 평화의 의미 세계를 확대하기: 지구촌 평화론

앞서 평화의 의미가 자유와 안전 등과는 같은 의미이고, 전쟁과는 반대 의미로 다루어졌음을 살펴 보았다. 이러한 평화의 의미가 보다 확장되는 양상을 보이는데, 그것은 기본적인 필요의 만족과 지구촌 평화 만들기의 측면에서 그러하다. 지구촌 사회는 매우 상호의존적인 세상이기 때문에, 나와 우리가 사는 세상만의 평화 구축은 한계가 있다. 그래서 저자들은 원조, 빈곤 및 어린이 노동, 기아, 핵과 안전, 그리고 난민 등의 문제를 다루면서 평화의 의미를 다각적으로 파악하도록 의도하고 있다. 원조, 빈곤, 기아, 난민 등의 문제는 기본적인 필요의 만족이라는 측면에서 평화의 의미를 고려하는 상황이기도 하다. 아울러, 독자들로 하여금 평화의 사안을 여러 글로벌 이슈와 연관지어 사고할 수 있는 기회를 제공하고 있다. 그리하여 전 세계 각지의 사례를 매개로 하면서 지구촌 평화 만들기의 관점을 형성하도록 했다. 다음은 지구촌 평화를 위하여 2권에서 다루어지고 있는 이야기와 에피소드의 핵심 아이디어이다.

표 5. 지구촌 평화 사례 이야기

이야기 제목	주제	에피소드
이렇게 적은 돈으로도 누구를 도울 수 있을까?	원조	“지금 유니세프는 세계 37개 나라에 위원회를 두고 모금 활동과 홍보 활동을 벌이고 있어요. 특히 분쟁 지역에 있는 어린이를 보호하기 위해서 원조 활동을 하도록 하고 있습니다.” (p.37)
축구공을 만드는 아이들	빈곤, 어린이 노동	“이렇게 공을 일일이 바느질해서 만드는 일은 주로 어린이들이 하고 있어요. 그 때문에 세계 여러 나라에서 비난이 일자 어린이 노동이 점점 줄어들고 있다고 해요.” (p.41)
음식물이 버려진다!	기아	“남겨지는 음식을 영양실조로 고통받는 어린이들에게 보낼 수는 없을까? 음식을 버리는 나라가 있는가 하면, 음식이 부족해서 고통받는 나라도 있다니.... 왜 이런 일이 생기는 걸까?” (p.45)
원자력 발전은 정말 안전한가?	핵, 안전	“발전소를 만드는 사람들은 원자력 발전이 안전하다고 말해요. 하지만 체르노빌 원자력 발전소 사고로 많은 사람들이 아직 고통받고 있어요.” (p.48)
돌아갈 나라가 없는 난민 아이들	난민	“난민 가운데에는 정치나 종교적인 이유로 자기 나라에서 박해를 받아 떠났지만, 전쟁으로 조국을 떠났지만, 자기 나라로 돌아가고 싶어도 갈 수 없는 사람들이지요.” (p.54)

2) 평화 만들기의 방식

가. 공통의 소망과 3자의 역할

1권에서 평화 만들기의 방법을 제시하는 경우로 먼저 공통의 소망을 가지기에 주목한다. 즉, ‘같은 소망을 찾아내면’이라는 제목의 시에서, 비록 현재는 갈등 상황이지만 공통의 소망에서 평화의 근거가 자리함을 표현한다. 즉, ‘엄마와 아빠가/ 아이의 용돈 문제로/ 다투었어요/ 하지만/ 둘 다/ 아이를 소중하게/ 여기는 마음은 똑같아요/ 라고 하였다’ (p.28).

아울러, 평화의 추구를 위하여 갈등 당사자 외에도 제3자가 해야 할 과제가 있음을 피력한다. 이는 ‘옆에 있는 사람은 어떻게 할까요?’ 라는 시에서 나타난다. ‘..... 옆에 있는 사람들이/ 어떻게 했느냐에 따라/ 싸운 뒤의 모습이/ 달라집니다./ 싸움을 해결하려면/ 싸우고 있는 사람이 아닌/ 다른 사람 밖에/ 할 수 없는 일이 있어요./ 교실 안에서도/ 나라와 나라 사이에서도/ 제3자 밖에 할 수 없는/ 일이 있어요’ 라고 한다(p.35). 전체 사회의 평화를 위해서는 갈등 상황에서 중재자의 역할이 필요함을 강조하고 있는 셈이다.

한편, 3권에서 평화 구축 방법으로 제3자의 제도화된 결과물로서 국제기구의 역할을 다루고 있다. 둘째, ‘국제연합은 평화를 위해 어떤 일을 할까?’ 이야기에서는 세계평화를 위한 국제연합의 역할, 나라 사이에서 벌어지는 전쟁 관련 범죄를 재판하기 위한 국제형사재판소에 관한 내용이 서술되었다(pp.54-57).

나. 비폭력 및 공정한 갈등의 해결 방식

비폭력 및 공정한 갈등의 해결 방식을 평화구축의 방법으로 2권에서 제시하고 있다. 먼저, ‘폭력은 폭력으로 갚지 않는다’ 가 있다(pp.25-27). 이것은 폭력은 평화와 반대 의미이기 때문에, 폭력에 폭력으로 맞서는 것은 모순이라는 취지이다. 폭력에 반대하는 입장에서 폭력에 대응하는 전략적 사고의 사례를 다루고 있다. 학교 교실에서 폭력이 일상화된 급우에 대한 대응책으로 동일한 폭력으로 대처하는 것이 아니라 글쓰기 발표를 통해 해당 사안의 문제점을 공론화하는 방식을 취해서 해결을 추구했다는 이야기이다. 즉, 일상화된 폭력에 대한 사회적인 조희 체계가 작동하면서 습관적인 폭력 행사자가 부끄러움을 가지도록 하였다는 이야기이다(p.26).

한편, ‘함께 나누면 더 즐거워!’ (pp.10-13), ‘운동장은 모두에게 다 소중한!’ (pp.21-24)라는 제목의 이야기에서 갈등 문제의 해결 상황을 다루고 있다. 전자의 경우, 급식에서 남은 돈가스를 희망자에게 공평하게 나눌 수 있는 방법을, 후자의 경우는 학교 운동장을 쉬는 시간에 학년별로 공정하게 사용하는 사안을 이야기 사례로 담고 있다. 즉, 갈등의 공정한 해결이 평화라는 점을 부각시키고 있다.

다. 전후 청산과 평화만들기

제3권에서 전후 청산을 통한 평화만들기의 방식을 제시하고 있다. ‘오래 전에 일어난 전쟁은 누구의 책임일까?’ 이야기는 전쟁 때문에 희생된 민간인에 대한 보상 문제로 종군 위안부와 유대인 사례를 다루고 있다(pp.58-61). 독일은 유대인들에게 보상을 제대로 했는데, 일본은 보상을 제대로 하지 않고 있다는 내용이다. 그리고 이 보상 문제는 아시아 평화에 중대한 사안임을 서술하고 있다.

“이 보상 문제는 일본 사람들이 아시아 사람들과 새로운 신뢰 관계를 쌓을 기회가 될 수 있어. 아시아 사람들이 일본에 바라는 것은 결코 돈만이 아닐 거야. 앞으로 평화로운 아시아를 만들어 가는 데 일본이 훌륭한 짝이 되어 주었으면 하는 게 아닐까?” (p.60)

요컨대, 전쟁 피해자들에게 제대로 보상을 하고 난 뒤, 보다 더 평화로운 세상이 만들어질 수 있음을 2차 세계대전의 치유 문제 상황으로 다루고 있다. 마지막으로 ‘전쟁을 그만두게 하는 방법은 없을까?’ 라는 이야기에서 전쟁 종식을 위한 세계 각지의 노력에 대해 주목하고 있다 (pp.62-65). 예컨대, ‘병역 거부의 권리 인정’, ‘비핵 평화 도시 선언’, 국제 연합의 ‘평화 문화와 비폭력 실천 선언 10년’, ‘일본의 평화 헌법’, ‘세계평화시민회의’ 등의 사례를 소개하고 있다.

3) 평화 추구 주체의 형성

가. 평화를 지킨 사람들에게 공감하기

제4권은 ‘평화를 지킨 사람들’에 이야기의 초점이 있다. 적극적인 의지를 가지고서 평화를 지키기 위해 노력을 경주한 인물들을 조명하고 있다. 모두 16개의 이야기 중에서 반전 운동가의 이야기가 5개, 비폭력저항운동가의 이야기가 3개, 전체주의 비판가, 반핵운동가, 양심적 병역거부자의 이야기가 각각 2개씩이다. 그리고 여성평화운동가와 글로벌평화담론의 생산자 이야기가 각각 1개씩이다.

먼저, 반전 운동가들의 활동 이야기는 평화를 지킨 사람들 중 가장 많은 비중을 차지한다.

표 6. 반전 운동가들의 활동 이야기

이야기 제목	인물	에피소드
전쟁에 승자는 없다	바바라 리	9.11 테러 조직 보복을 위한 군사력 행사에 반대
	자넷 랜킨	일본의 진주만 기습에 따른 전쟁 개입 반대
어떤 폭력에도 반대한다	케이티 시에라	학내에서 9.11 테러 보복전 반대 활동 전개에 따른 학교의 징계와 이에 대한 저항을 위한 법률 투쟁
누구나 전쟁을 비판할 권리가 있다	존 텡커	학내 베트남 전쟁 반대 활동에 따른 학교의 징계와 이에 대한 법률 투쟁
내일이면 너무 늦습니다!	아리스 허즈 외	베트남 전쟁에 대한 반대 의사 표현으로 죽음을 선택한 사람들
아이들이 댕크를 본 적이 없는 나라	파게레스, 아리아스	군대가 없는 나라 코스타리카를 만든 대통령 이야기

둘째, 비폭력저항운동가들의 이야기는 다음과 같다.

표 7. 비폭력저항운동가들의 이야기

이야기 제목	인물	에피소드
폭력을 폭력으로 갚으면 안 돼!	간디	영국의 폭력에 맞서 비폭력으로 저항해 승리함
	마틴 루서 킹	흑인 차별에 저항하여 비폭력 공민권 운동 전개
간디에게 영향을 준 한국	야나가와 이시바시	3·1 운동을 지지한 일본 사람, 잡지 사설에서 조선의 독립을

의 3.1 운동		인정함
칼로 일어난 사람은 칼로 망한다	아와곤 쇼크	오키나와에서 미군에 대항하여 비폭력 운동 전개

한편, 반핵운동가의 사례가 평화를 지킨 인물들로 나타나고 있다. 먼저, 핵무기 근절을 위해 나선 뉴질랜드 교사, 케이트 듀스의 이야기가 있다(pp.58-61). 그는 히로시마 원폭의 민간인 피폭자 사례를 알고 난 뒤, 평생을 핵무기 반대 운동에 헌신하였다. 둘째, 핵 실험을 벌인 강대국에 맞서 싸우는 남태평양 사람들의 이야기가 그것이다(pp.62-65). 이들은 자신의 삶의 터전에서 핵 실험을 경험하고 피해를 입었는데, 더 이상 그런 일이 발생하기 않도록 싸우고 있다.

전체주의 비판가들의 이야기는 ‘민주 사회는 작은 목소리에도 귀 기울이는 사회’임을 웅변한다(pp.42-45). 2차 세계대전 후 미국 웨스트버지니아 주에서 국기에 대한 경례를 강제하는 것에 반발한 학생들은 처벌을 받았다. 초등학교 바넷 자매의 아버지는 국기에 경례하라는 강요는 헌법에 위배된다는 취지의 재판을 제기하였고, 잭슨 판사의 판결문은 다음과 같았다.

“미국 헌법이라는 커다란 별 주변에서 절대로 움직이지 않는 작은 별이 있다면 그것은 정치, 민족주의, 종교와 같이 사람에게 따라 다를 수 있는 이념이다. 지위의 높고 낮음에 관계없이 어떤 공무원도 무엇이 옳다고 국민에게 강요하거나 자신의 신념을 밝히라고 협박해서는 안 된다.” (p.44)

소수의견을 무시하면 독재 사회가 된다는 경고였고, 이는 나치스를 비판하는 독일 작가, 에리히 케스트너의 사례 이야기와도 일맥상통한다(pp.46-49).

다음으로 양심적 병역 거부 이야기도 다루어지고 있다. 일본에서 러일전쟁 시기 병역을 거부한 기독교 신자 야베 기요시의 이야기, 중일 전쟁 시절 여호와의 증인 신자, 아카시 마사토의 이야기 등이 다루어졌다(pp.50-53). 이들의 공통적인 주장은 ‘사람을 죽여서는 안 된다는 교리를 지키기 위해 총을 도로 돌려줍니다’ 이다(p.52). 아울러, 팔레스타인의 평화를 위해 병역을 거부한 이스라엘 학생들의 경우가 또다른 이야기로 제시되었다(pp.54-57).

또한 세계 평화를 위하여 여성의 정치 참여가 중요함을 보여준 제인 애덤스의 이야기가 있다(pp.22-25). 그녀는 1919년 세계 최초의 국제적인 여성 평화 단체 국제여성평화자유연맹의 초대 회장이었다. 마지막으로 지구와 인류의 평화를 노래한 과학자, 도네라 메도스의 이야기가 있다(pp.66-69). 그녀는 지구와 인류의 평화를 간절히 원하는 칼럼을 기고했는데, 그 칼럼 중 하나가 ‘세계가 만일 100명이 사는 마을이라면’ 이라는 책의 모태가 되었다.

나. 평화학습에 참여하는 주체

제5권 ‘우리는 평화를 사랑해요’ 는 모두 16개의 이야기가 수록되었다. 이 책은 평화를 사랑하고 고민하는 어린이와 청소년들의 이야기이다. 제5권의 특징은 어린이와 청소년의 입장에서 평화 만들기 전략 모색에 초점을 두고 있다는 점이다. 제5권의 내용은 크게 다섯 가지 범주로 주제 분류가 가능하다.

첫째, 태평양 전쟁의 기억과 반전 평화의 모색이라는 측면에서 8개의 이야기가 있다.

표 8. 태평양 전쟁의 기억과 반전 평화 이야기

이야기 제목	에피소드	특징
세계 평화를 기리는 '어린이 평화 동상'	히로시마 원폭을 만든 '모스 아라모스'마을(미국 뉴멕시코주)에 어린이 평화동상을 세우기 위한 어린이 위원회 활동 사례	히로시마·나가사키 원폭 ³⁾
인간을 막다른 골목으로 몰아넣는 전쟁	히로시마 평화평화공원으로의 수학여행 준비 이야기	
전쟁이라는 폭력에 짓밟힌 소녀들의 삶과 꿈	중학교 사회 시간에 중군위안부가 된 한국의 할머니 이야기 학습 사례	중군 위안부
서울에서 온 편지	한국과 일본의 초등학교들 간 학습교류(중군위안부 등 역사 대화 사례)	
우리 손으로 연 731부대 전시회	역사연구부 친구들이 731부대에 관하여 조사한 후 학교 문화제에서 전시한 사례	기타 태평양 전쟁 기억
우리 마을도 전쟁을 겪었어요	마을 근처 전쟁 유적지 현장학습기(비행기 공장의 변전소와 방공호 등)	
전쟁터에 나간 사람들은 살아서 돌아왔을까?	전쟁터에 나가서 죽은 사람들을 주제로 한 학습발표회(학교 뒷산 공동묘지에서 전사자 조사)	
지하 참호 속으로 떠나는 여행	학생들이 주도하여 마쓰시로大本영 지하 참호를 태평양 유적지로 만들기	

일본에서 출판된 책이이기 때문에 당연할 수 있겠는데, 태평양 전쟁에 관한 이야기가 가장 많은 빈도수를 보였다. 8개의 이야기 중 원폭 피해에 관한 것이 2개, 중군위안부 이야기가 2개, 그리고 기타 태평양전쟁 곳곳의 이야기가 4개이다. 공통점은 모든 이야기에서 어린이와 청소년들의 자기주도적인 참여활동으로 전쟁 기억 행위가 있다는 점이다. 지역학습, 현장학습, 참여학습 등의 형식으로 능동적인 사회인식활동 속에서 태평양 전쟁의 기억과 반전 평화 마인드의 형성이 추구되고 있다.

다음으로 반전 평화를 위한 참여와 연대에 관한 이야기가 3개 있다. 이것은 평화학습 상황이 개별적인 활동에 머물지 않고 상호연대와 교류협력의 과정이 인식 관행으로 자리한다.

표 9. 반전 평화를 위한 참여와 연대 이야기

이야기 제목	에피소드	특징
전 세계에 어린이 평화 동상을 세우자	학생들이 주도하여 '세계 어린이 평화 동상' 만들기 모금 운동 전개 사례	전쟁과 평화의 의미에 관한 탐색 과정
이제 군사 기지는 필요 없어요	오키나와 미군 기지 철거를 여론화하는 고등학생들	도쿄와 오키나와 지역 고교생들의 연대

3) 히로시마와 나가사키라는 장소를 매개로 반핵운동에 관한 이야기는 3권에서도 나타난다. '핵무기는 절대 안 돼!'라는 이야기에서는 핵무기에 반대하는 인류의 운동 사례를 다루고 있다.

평화를 위해 벌이는 행진	‘평화행진’을 외치는 일본의 시민단체 ‘찬스’(CHANCE) 활동에 참여하는 청소년들의 이야기	9.11테러와 보복전쟁에 대한 반발
---------------	--	---------------------

또한 어린이와 청소년들의 자치활동과 인권의 옹호라는 측면에서 다른 이야기가 3개 있다. 평화 구축의 주체로서 어린이와 청소년들은 자율적인 판단의 주체로서 자신들의 권리를 옹호할 수 있어야 한다는 취지의 이야기들이다.

표 10. 자치활동과 인권의 옹호 이야기

이야기 제목	에피소드	특징
자유로운 학교, 소중한 책 의식	중학교 학생회에서 자율적으로 규칙을 정하고 준수하는 사례	청소년기 자치 경험의 소중함을 강조
호령과 지시가 오가는 졸업식은 이제 그만	자율적인 판단에 기초하여 졸업식날 ‘국기에 대한 경례와 국가 제창’을 하지 않겠다는 고등학생들의 집단 행동	‘자주와 자율’정신이 가지는 의미 탐색
국제연합에 아이들의 목소리를 전하다	‘어린이의 목소리를 국제연합에 전달하는 모임’ 시민단체 탄생 경위	학생들 스스로 자신의 인권 옹호와 대변을 위한 공론화 사례

마지막으로 ‘베트남 친구들에게 배운 교훈’이라는 이야기는 베트남 전쟁이 남긴 교훈에 주목한다(pp.41-44). 베트남 현지 어린이집 만들기 과정에 견학을 간 초등학교생의 사례 상황을 다루고 있다. 아울러 고엽제 오염수로 인하여 발생한 선천적 장애 아동을 지원하는 활동 이야기도 함께 한다. 또한 상호문화이해과정으로서 평화학습을 다룬 ‘우리 교실은 또 하나의 작은 세계’라는 제목의 이야기가 있다(pp.38-40). 이것은 일본, 한국, 그리고 브라질 아이를 사례로 하여 교실공동체에서 상호문화이해의 상황 설정을 행하고 있다. 장기적으로 글로벌 평화는 상호문화이해의 과정이 전제되어야 한다는 관점을 취하고 있다.

V. 잠정적 결론

<평화를 배우는 교실> 시리즈의 교재구성방식은 평화학습의 인식계열성을 일정하게 표상한다. 거시구조적으로 볼 때, 평화의 개념 정립(1권)→평화의 의미 심층 이해(2, 3권)→평화만들기의 주체 형성: 공감과 참여(4, 5권)의 흐름이었다. 아울러, 보다 미시적으로 평화의 의미 탐색은 대조 효과와 관계 상황의 구도라는 표상 방식, 전쟁과 반대되는 의미 추구, 그리고 기본적인 필요의 만족이라는 견지에서 지구촌 평화론 모색이라는 양상이었다. 또한 평화만들기의 방식은 공통의 소망과 3자의 중재 역할 중시, 비폭력 및 공정한 갈등 해결, 제대로 된 전후 청산 등을 통해서 가능하다고 보았다. 마지막으로 평화 추구 주체의 형성을 위하여 평화를 지킨 사람들에게 공감하기, 평화학습에 능동적으로 참여하기에 주목하고 있다.

한편, <평화를 배우는 교실> 시리즈는 일본과 동아시아를 중심으로 하여 평화교육의 의제

를 지역화하고 있다. 이 시리즈는 평화의 추구라는 보편적 과제가 지역적 특수성을 매개로 교재화되는 방식에 관한 사례 제공으로서 그 의의가 있다. 한반도 지역을 중심으로 평화 의제를 교재화를 추구할 때, 참고할 수 있는 접근 방식이라고 본다. 또한 태평양 전쟁의 기억과 역사 대화에 관한 접근 사례는 학교교육이라는 문화 관행 속에서 동아시아 평화 학습의 추구할 때, 많은 시사점을 남긴다. 아울러, 동아시아 지역에서 태평양 전쟁의 기억 행위에 관한 비교연구가 활성화되어야 한다는 과제도 부상한다.

참고문헌

- 구로다 다카코(2002), 정은지 역(2009), 우리는 평화를 사랑해요, 초록개구리.
이와카와 나오키(2002), 김규태 역(2009), 사람들은 왜 싸울까?, 초록개구리.
오노 카즈오·나카무라 유미코(2002), 김규태 역(2009), 평화는 어디에서 올까?, 초록개구리.
이시야마 히사오(2002), 구계원 역(2009), 전쟁은 왜 되풀이될까?, 초록개구리.
메라 세이지로(2002), 정은지 역(2009), 평화를 지킨 사람들, 초록개구리.
Harris, I. M. & Morrison, M. L.(2003), *Peace Education(second education)*, Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 박정원 역(2011), 평화교육, 서울: 도서출판 오름.
Noddings, N.(2005), Introduction: global citizenship, promises and problems, in Noddings, N.(eds.), 2005, *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press, 연세기독교교육학 포럼 역(2009), 글로벌 시민의식: 가능성과 한계, 세계시민의식과 글로벌교육, 서울: 학이당, 13-49.
Smith, S. N. & Fairman, D.(2005), The integration of conflict resolution into high school curriculum: the example of workable Peace, in Noddings, N.(eds.)(2005), *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press, 연세기독교교육학 포럼 역(2009), 위커블 피스의 사례를 통하여 본 갈등해결을 위한 고등학교 교육과정, 세계시민의식과 글로벌교육, 서울: 학이당, 83-107.
Stake, R. E.(1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 홍용희·노경주·심종희 역(2000), 질적 사례 연구, 서울: 창지사.

사회과학 도덕과 교과서의 단원명 분석을 통한 통합사회 평화교육 모색 - 시민교육 3종 교과서 단원명과의 비교 분석을 중심으로 -

최 병 영
공주대학교 강사

I. 들어가며

1. 연구의 필요성과 목적

사람들은 만나면 서로 인사를 나눈다. 가벼운 미소를 지으며 손을 흔들거나, 고개를 숙이기도 한다. 보통은 인사를 나누면서 상대방에게 ‘안녕하세요?’ 라고 한다. 굳이 해석하자면 아무 탈 없이 편안한지를 묻는 인사말이다. 안녕이나 평안을 묻는 것은 상대가 평화로운 상태인지 묻는 것이다. 좀 더 직접적으로 ‘요즘 평화로우시죠?’ 라고 인사하기도 한다. 어쩌다 교회에 다니는 지인이 ‘샬롬’ 하고 말하는 경우도 히브리어로 평화로운 상태를 묻는 인사이다. 아무 탈이 없고, 별다른 걱정이 없는 상태 그것이 안녕이고 평화이다. 그렇다면 비평화 상태는 안녕하지 못한 상황이다. 불안하고, 걱정이 있거나 싸움 혹은 불화의 상태로 불편하거나 어려움을 겪는 경우이다. 이전의 평화 개념은 단지 전쟁이 없는 소극적인 평화 위주였다. 이것은 우리 교육에도 영향을 크게 미쳐 평화교육을 곧 통일교육과 동일시하던 시절이 있었다. 그래서 평화교육은 주로 도덕과의 몫이었다. 갈통(Johan Galtung)이 평화를 소극적 평화와 적극적 평화로 구분하면서 평화는 이전보다 더 넓게 사용되고 있다. 적극적 평화의 개념이 보편화될수록 평화교육도 좀 더 확장성을 갖는다. 사회과학 교육을 통해 기대하는 시민은 사회 안에 다양하게 존재하는 갈등상황을 효과적으로 해결할 수 있는 능력을 갖춘 사람이다. 그래서 사회과학은 비판적 사고력, 문제 해결력 그리고 통합적 사고력을 신장할 필요가 있다. 이러한 기능은 평화교육을 통해 얻고자 하는 평화능력, 평화역량과 다르지 않다.

2018년부터 한반도에는 평화가 큰 이슈였다. 남북 정상이 만나고, 북미 정상이 만나면서 한반도 평화에 대한 기대감이 높다. 또한 지난 6월 말 판문점에서 남북미 정상의 만남은 큰 감동을 주었다. 이와 다르게 상호 협력적 국제관계를 유지하던 한국과 일본은 역사문제와 강제노역 피해보상 판결로 인해 갈등상황이 점점 심해지고 있다. 우리 누구도 이런 갈등을 원하지 않기 때문에 상황을 해결하려는 자세와 능력을 갖추어야 한다. 평화교육은 사회가 복잡해지고, 국가 간 대립이 격해질수록 더욱 필요하다. 결국 사회과학 교육목적인 민주시민교육에 있어 평화역량을 기르는 평화교육은 더욱 중요해졌다. 2015 교육과정 개정 소식에서 가장 기대했던 점은 통합과목의 신설이다. 그중 통합사회는 사회과학과 도덕과 간에 분과의 벽을 허물고 통합

적 사고력을 가르기에 적합한 과목으로 주목받았다. 평화역량은 통합적 사고력에 큰 영향을 받는다. 평화 자체가 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 요소를 모두 담고 있는 매우 큰 주제이기 때문일 것이다. 그러나 연구진에 의해 처음 제안됐던 초안보다 최종적으로 확정 고시된 교육과정에서 평화교육은 상당히 축소되었다. 그렇기에 2015 교육과정은 평화교육관점에서 많은 아쉬움이 있다. 이런 상황에 2018년 11월 교육부는 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획을 발표했다. 계층·세대·성별·이념 간 갈등이 심각한 현실을 극복하기 위한 방안을 민주시민교육에서 찾고 있다. 그러나 당장 학교 현장에서 시행할 수 있는 무언가를 제시하지 못하고 있다. 아직 계획 단계라서 많은 준비와 시간이 필요하기 때문일 것이다. 본 연구는 이러한 때에 평화교육의 필요성을 제기하고 강조하고자 한다.

본 연구는 다음과 같이 진행된다. 2장은 2015 교육과정에서 사회과와 도덕과의 평화교육 현황 분석을 위해 해당 교육과정과 교과서를 분석한다. 3장은 시민교육 3종 교과서(혹은 민주시민 3종 교과서라고도 한다)의 단원명 분석과 시각화를 통해 통합사회 교육과정 재구성의 필요성을 검토한다. 4장은 연구결과를 요약하고, 민주시민교육과 평화교육에 대한 논의와 제언으로 마무리한다.

2. 선행연구 검토와 연구방법

평화에 관한 정의가 워낙 다양하기 때문에 평화와 교육의 결합어 형태인 평화교육은 종교학, 정치학, 윤리학은 물론 예술 분야까지 다양한 학문 분야에서 연구되어 왔다. 유네스코의 국제이해교육이 평화교육의 시작이라는 점은 대체로 인정된다. 우리나라의 경우 분단이라는 특수성 때문에 평화교육은 주로 도덕과의 통일교육과 동일시되던 때가 있었다. 현재는 이를 극복하고 평화능력 또는 평화역량을 기르기 위한 교육으로 틀을 잡아가고 있다. 사회과에서 평화교육 연구는 1990년대부터 본격적으로 시작되었다. 고병헌(1994)은 정치교육과 가치교육적 측면에서 평화교육의 성격을 규명하고자 했다. 阪上順夫(1994)는 21세기 사회과 교육의 과제를 평화교육 관점에서 검토했다. 한일관계의 발전을 위해 양국 간 국제이해교육과 평화교육의 확대, 교육관계자의 교류와 공동연구를 제안했다. 이후 박보영(1998), 최관경(2003), 민정숙(2007), 설규주(2009) 등의 연구가 있었다. 허수미(2018)는 한국과 일본의 갈등 완화를 문제해결 과정에 평화교육적 관점을 적용할 필요성이 있다고 주장했다. 문경호(2018)는 통합사회 과목에서 평화가 핵심개념으로 제시되지 못한 점을 지적하고 통일교육 차원에서 교육과정의 내용체계와 성취기준을 보완해 제시했다. 많은 선행연구와 교육과정 개정에도 불구하고 평화는 사회과에서 독립된 대단원으로 구성되지 못한 실정이다.

본 연구에서 사용한 평화 개념은 적극적 의미의 평화에 해당한다. 평화교육은 평화의 개념은 물론 갈등해결, 불평등, 다양성, 통일교육 등 평화와 관련된 교육 전반을 의미한다.

이번 연구에 사용한 분석방법은 정량적 분석법이다. 평화교육의 현황을 살피기 위해 사회과와 도덕과의 2015 교육과정을 ‘평화’란 키워드로 분석한다. 그다음 교육과정을 바탕으로 제작된 초등학교와 중학교의 사회, 도덕 교과서, 고등학교 통합사회와 생활과 윤리 교과서의 단원

명을 분석한다. 책 제목이 그 책의 정체성을 나타내듯이 단원명은 해당 단원의 핵심을 키워드나 짧은 문장으로 제시하기 때문이다. 분석틀은 빅데이터 처리에 많이 사용되는 R을 이용하고 데이터 시각화를 진행한다.

II. 사회과와 도덕과의 평화교육 현황 분석

1. 사회과 평화교육 단원 분석

먼저 사회과 2015 교육과정에 기술된 ‘평화’를 분석하고, 교육과정에 따라 제작된 교과서의 단원명 분석을 통해 평화교육 현황을 살핀다. 교육과정에 나타난 ‘평화’ 기술 분석은 내용 요소와 성취기준에 나타난 ‘평화’가 교과서 단원명에 어떻게 반영되고 있는지 분석한다. 그 대상은 2015 사회과와 도덕과 교육과정, 교과서는 초등학교 5·6학년 사회·도덕 교과서, 중학교 사회 1·2, 중학교 도덕 1·2, 고등학교 통합사회와 생활과 윤리이다.

1) 2015 사회과 교육과정 분석

2015 사회과 교육과정에서 기술된 ‘평화’ 현황은 먼저 내용체계에 3회로 그 내용을 정리한 것이 표 1이다. 정치·문화사 영역에서 독도 문제 등과 관련된 국가 간 갈등 문제를 소재로 평화를 학습한다. 통일 문제와 주변국과의 역사 문제를 포함한 국제적 갈등 문제의 해소를 공부하도록 평화교육이 설계되어 있다. 고등학교 통합사회의 경우 사회변화와 공존 영역에서 국제 분쟁과 갈등의 해결을 위한 평화교육을 통해 세계시민성을 기르도록 구성되었다.

표 1. 2015 사회과 교육과정 내용체계의 ‘평화’ 기술

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소		
			초등학교 5~6학년	중학교 1~3학년	고등학교 1~3학년
정치(일반사회)	국제 정치	오늘날 세계화로 인해 다양한 국제 기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제 질서도 복잡해지고 있다.	지구촌 평화 , 국가 간 협력, 국제기구, 남북통일	국제 사회, 외교, 우리나라의 국가 간 갈등	
정치·문화사(역사)	대한민국의 미래	우리나라는 남북통일과 주변국과의 역사 갈등 해소를 통해 평화 롭고 번영하는 미래를 추구해 나가야 한다.	통일을 위한 노력, 역사 갈등 해소를 위한 노력과 독도	통일을 위한 노력, 역사 갈등 해소를 위한 노력과 독도	
지속 가능한 세계(지리)	갈등과 불균등의 세계	자원이나 인간 거주에 유리한 조건은 공간적으로 불균등하게 분포하고, 이에 따라 지역 간 갈등이나 분쟁이 발생한다.	지역 갈등의 원인과 해결 방안	지역 불균형	
사회 변화와 공존	세계화	세계화로 인한 문제와 국제 분쟁을 해결하기 위해서는 국제 사회의 협력과 세계시민 의식이 필요하다.			세계화, 국제 사회 행위 주체, 평화

출처 : 교육부, 2015a, 5-13, 121에서 편집

성취기준에서 ‘평화’를 기술한 것은 초등학교 지리와 고등학교 통합사회의 사회변화와 공존 영역이다. 이를 정리한 것이 표 2이다.

표 2. 2015 사회과 교육과정 성취기준의 ‘평화’ 기술

학교급	영역	대단원명	성취기준
초등학교 5~6	지속 가능한 세계(지리)	통일 한국의 미래와 지구촌의 평화	[6사08-01] 독도를 지키려는 조상들의 노력을 역사적 자료를 통하여 살펴보고, 독도의 위치 등 지리적 특성에 대한 이해를 바탕으로 하여 영토주권 의식을 기른다. [6사08-02] 남북통일을 위한 노력을 살펴보고, 지구촌 평화 에 기여하는 통일 한국의 미래상을 그려 본다.
중학교			기술 내용 없음
고등학교	사회 변화와 공존	세계화와 평화	[10통사08-02] 국제 갈등과 협력의 사례를 통해 국제 사회의 행위 주체의 역할을 파악하고, 평화 의 중요성을 인식한다. [10통사08-03] 남북 분단과 동아시아의 역사 갈등 상황을 분석하고, 우리나라가 국제 사회의 평화 에 기여할 수 있는 방안을 탐구한다.

출처 : 교육부, 2015a, 56-134에서 편집

2) 사회과 교과서 단원명 분석

초등학교 사회 교과서의 단원명에 명시적인 ‘평화’를 기술한 것은 6-2의 대단원 1회, 중단원 1회이다. 이것은 표 1에서 내용체계에 명시적으로 ‘평화’가 기술된 것은 없지만 성취기준에 제시된 내용을 바탕으로 단원명이 설정된 것이다. 중학교 사회 교과서(이하 중학교와 고등학교의 교과서는 모두 비상교육 출판사의 교과서이다)는 1과 2로 구성되었다. 주변국과의 영토 분쟁과 평화를 주제로 독도와 관련한 평화교육은 계열성 측면에서 보면 11단원에서 확인된다. 하지만 단원명에 ‘평화’를 기술한 것은 없다. 이것은 중학교 내용체계에 성취기준에 평화가 기술되지 않았기 때문일 것이다. 고등학교 통합사회 교과서는 9개의 대단원으로 구성되었는데 단원명에 ‘평화’를 기술한 것은 대단원 1회, 중단원 2회이다. 다만 별도의 평화 대단원을 구성한 것 아니라 평화가 세계화와 묶여 대단원을 구성했다. 사회과 교과서의 단원명에 ‘평화’로 기술된 단원명을 정리한 것이 표 3이다.

표 3. 초중고 사회 교과서 단원명의 ‘평화’ 기술

초등학교 5	초등학교 6-2	중학교 도덕 1	중학교 도덕 2	고등학교 통합사회
	2. 통일 한국의 미래와 지구촌의 평화 1) 한반도의 미래와 통일 2) 지구촌의 평화 와 발전			VIII. 세계화와 평화 1. 세계화의 양상과 문제의 해결 2. 국제 사회의 모습과 평화 의 중요성 3. 동아시아 갈등과 국제 평화
없음	대단원 1회, 중단원 1회	없음	없음	대단원 1회, 중단원 2회

2. 도덕과 평화교육 단원 분석

1) 2015 도덕과 교육과정 분석

도덕과 교육과정에서 초등학교의 경우 내용체계에 ‘평화’가 명시적으로 기술된 것은 없고 ‘타인과의 관계’ 영역의 성취기준에 기술돼 있다. 타인과의 관계에서 발생할 수 있는 갈등을 평화적으로 해결해야 하는 중요성과 해결하려는 의지를 성취기준으로 제시했다. 중학교 교육과정은 자신과의 ‘타인과의 관계’, ‘사회·공동체와의 관계’, ‘자연·초월과의 관계’

영역에서 갈등이 발생하는 경우 합리적인 의사소통을 통해 평화적으로 해결해야 함을 일반화된 지식으로 기술했다. 성취기준에서 ‘평화’를 기술한 것은 대체로 내가 속한 조직과 공동체와의 갈등을 해결하기 위한 자세와 태도, 그리고 방법을 학습하도록 교육과정을 제시하고 있다. 표 4와 표 5는 이것을 정리한 것이다.

표 4. 2015 초중고 도덕 교육과정 내용체계의 ‘평화’ 기술

영역	핵심 가치	일반화된 지식	내용 요소
중학교	타인과의 관계	배려	... 평화 적으로 해결해야 한다.
	사회·공동체와의 관계	정의	... 평화 통일 실현에 기여하며,
	자연·초월과의 관계	책임	... 마음의 평화 를 추구해야 한다.
고등학교	평화 와 공존의 윤리	성실 배려 정의 책임	민족 통일과 한반도 평화 는 ...

출처 : 교육부, 2015b, 7-38에서 편집

표 5. 2015 초중고 도덕 교육과정 성취기준의 ‘평화’ 기술

학교급	영역	성취기준
초등학교 5~6	자신과의 관계	[6도02- 02] 다양한 갈등을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고, 평화적으로 갈등을 해결하려는 의지를 기른다. △ 다양한 갈등이 발생하는 이유는 무엇이며, 갈등을 해결하기 위한 공감 능력을 어떻게 기를 수 있을까? △ 갈등을 평화 적으로 해결하기 위해 경청, 도덕적 대화하기 능력을 어떻게 기를 수 있을까?
중학교	타인과의 관계	[9도02- 06] 다양한 갈등 상황에서 평화 적 해결의 중요성을 이해하고, 평화 적으로 갈등을 해결할 수 있는 실천 방법을 탐구하고 제시할 수 있다. △① 갈등은 왜 발생하는가? △ 갈등 상황을 평화 적으로 해결해야 하는 이유는 무엇일까? △ 평화 적 갈등 해결을 위한 구체적인 방법은 무엇일까?
	사회·공동체와의 관계	[9도03- 07] 보편적 가치 추구하고 평화 실현을 위해 통일을 이루어야 함을 알고, 바람직한 통일 국가 형성을 위해 요구되는 태도를 기르는 등 통일윤리의식을 정립할 수 있다. △ 통일 국가를 형성하고 세계 평화 에 기여하려면 어떤 자세를 지녀야 할까?
	자연·초월과의 관계	[9도04- 04] 고통과 희망의 의미에 근거하여 도덕적 이야기를 구성하고, 마음의 평화 를 추구할 수 있는 실천 방법을 제시할 수 있다.

출처 : 교육부, 2015b, 9-46에서 편집

2) 도덕과 교과서 단원명 분석

초등학교 도덕 교과서는 5학년 5-1단원과 6학년 특별단원에서 ‘평화’를 단원명에 기술하고 있다. 중학교의 경우 중단원 두 개 분량으로 평화적 갈등 해결과 마음의 평화를 기술하고 있다. 고등학교 생활과 윤리는 6개의 대단원 중에서 마지막 대단원이 ‘평화와 공존의 윤리’란 단원명으로 제시되었다. 각각의 단원명 기술은 표 4와 표 5와 같다.

분석 결과 사회과와 도덕과의 단원명으로 분석한 평화교육은 큰 차이가 없었다. 그렇지만 고등학교 통합사회는 필수과목인 반면, 생활과 윤리는 선택과목이라는 점은 평화교육 관점에서 그나마 다행스럽다.

표 6. 초중고 도덕(윤리) 교과서 단원명의 ‘평화’ 기술

초등학교 5학년	초등학교 6학년	중학교 도덕1	중학교 도덕2	고등학교 생활과 윤리
5. 갈등을 해결하는 지혜 1) 갈등을 평화 롭게 해결해요 2) 갈등을 해결하는 올바른 대화법을 익혀 보아요 3) 갈등을 해결하는 바람직한 방법을 찾아보아요 4) 공감하며 대화해요	학기 마감 특 별단원: 평화 로운 세상을 향하여		I. 자신과의 관계 1. 정보 통신 윤리 2. 평화 적 갈등 해결 3. 폭력의 문제 III. 자연·초월과의 관계 1. 자연관 2. 과학과 윤리 3. 삶의 소중함 4. 마음의 평화	VI. 평화 와 공존의 윤리 1. 갈등 해결과 소통의 윤리 2. 민족 통합의 윤리 3. 지구촌 평화 의 윤리
중단원 1회	특별단원 1회		중단원 2회	특별단원 1회

III. 시민교육 3종 교과서 분석

1. 시민교육 교과서

분석대상인 시민교육 3종 교과서는 ‘더불어 사는 민주시민’ 교과서(이하 민주시민 교과서) 4권, ‘평화시대를 여는 통일시민’ 교과서 (이하 통일시민 교과서), ‘지구촌과 함께 하는 세계시민’ 교과서(이하 세계시민 교과서) 등 세 종류이다. 민주시민 교과서는 2014년 학교 현장에 보급되었고, 통일시민 교과서와 세계시민 교과서는 2017년부터 보급되었다. 경기도 교육청은 2013년 보도자료를 통해 민주시민 교과서 개발 목적을 자기 생각을 하는 창의적인 민주시민 교육으로 밝혔다. 시민교육 3종 교과서는 모두 경기도 교육감 인정 교과서이다.

2. 시민교육 3종 교과서 분석

1) 더불어 사는 민주시민 교과서

민주시민 교과서의 경우 초등학교는 10개, 중학교는 12개, 고등학교는 8개의 대단원으로 구성되어 있다. 초중고 민주시민 교과서 단원명을 편의상 대단원만 정리하면 표 7과 같다.

표 7. 민주시민 교과서 단원명의 ‘평화’ 기술

초등 3-4	초등 5-6	중학교	고등학교
3. 평화 를 꿈꿔요 1) 평화 란 무엇일까요?	3. 평화 롭게 살아요 1) 이웃과의 평화 2) 자연과의 평화 3) 우리 민족의 평화 4) 평화 로운 세상	XII. 평화 로운 세상은 인류의 희망입니다 1. 평화 를 열망하자 2. 무엇이 평화 를 위협하는가? 3. 평화 의 바람, 한반도..	V. 평화 와 공존 평화 를 깨는 폭력 평화 를 지키는 방식 갈등의 평화 적 해결
대단원 1, 중단원 1회	대단원1, 중단원 4회	대단원 1, 중단원 3회	대단원 1, 중단원 2회

평화교육의 관점에서 민주시민 교과서의 특징은 모든 교과서에 1개의 대단원을 편성해 평화교육을 강화했다는 점이다. 초등학교 교과서의 경우 각 10개의 단원이 같은 주제를 갖고 계열

성을 확보하고, 중학교와 고등학교로 올라 갈수록 보다 평화의 대상을 확대하고 있다.

표 8은 각 교과서의 모든 대단원명을 R로 분석해 정리한 것이다.³⁾ 분석 결과를 시각화하면 다음과 같다(그림 1).

표 8. 민주시민 교과서 단원명 키워드 분석

순위	키워드 ¹⁾	변환점수 ²⁾	빈도수
1	우리	1000	12
2	미디어	817	10
3	시민	766	11
4	사회	584	8
5	연대	536	9
6	평화	518	10
7	안전	411	9
8	권리	410	6
9	책임	395	5
10	민주주의	337	4
11	경제	322	4
12	선거	269	4
13	노동	266	5
14	참여	249	5
15	사생활	241	2



그림 1. 민주시민 교과서 워드클라우드

분석 결과 명시적으로 기술된 ‘평화’는 6순위에 해당하며, 평균 10개의 대단원 중에서 비교적 비중 있는 키워드로 분석되었다. 사회과에서 중요하게 다루는 ‘시민’, ‘사회’의 개념과 견줄만하다. 워드클라우드를 보면 좀 더 명확하게 확인이 가능하다.

2) 평화시대를 여는 통일시민 교과서

2017년 제작 보급된 통일시민 교과서는 학교 현장 학습과정에서 제기된 통일교육의 문제점을 개선하기 위해 만들어졌다. 해방이후 지속되어온 한반도의 분단과 반평화적인 상황 속에서 학생들에게 평화와 통일을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 문제의식을 갖고 개발되었다. 통일시민 교과서는 기존 도덕과에서 평화교육의 주된 내용으로 간주되어온 통일교육 차원의 주교재 역할을 담당할 수 있다. 초중고 3권 교과서 단원명에서 ‘평화’ 기술 내용을 정리한 것이 표 9이다. 평화교육의 관점에 본 교과서의 특징은 분단이라는 특수성을 바탕으로 만들어진 교과서이기 때문에 분단, 갈등, 화해, 통일, 평화 등의 용어들이 많다는 점이다. 통일시민 고등학교 교과서의 경우 통합사회 교과서와 같이 소극적 평화와 적극적 평화의 개념이 제시되었고, 평화의 실천적 자세를 기를 수 있도록 중단원 2개(고등학교 II-4, II-6)를 구성했다.

통일시민 교과서 3권에 제시된 단원명을 R로 분석해 정리한 것이 표 10이다. 그 옆은 분석

1) 상위 20개의 키워드를 분석했으며, 지면 관계상 15개만 제시했다.
 2) 변환점수는 국민대 강승식 교수의 형태소 분석 프로그램에서 한글의 특징에 따라 변환한 점수로 빈도수와 문맥을 고려해 최고점을 1,000점으로 두고 점수화한 수치이다. <http://nlp.kookmin.ac.kr/>
 3) 데이터의 분석과 시각화를 위해 사용한 R은 빅데이터 처리에 많이 사용하는 프로그램 언어이자 소프트웨어 환경을 말한다. 본 연구에 사용된 방법은 최병영(2018)의 ‘고등학교 정치과목에서 빅데이터를 활용한 융합수업의 사례 연구’를 참고.

결과를 시각화한 것이다(그림 2).

표 9. 통일시민 교과서 단원명의 ‘평화’ 기술

초등학교 5~6	중학교	고등학교
1. 갈등을 해결하는 방법 1) 평화 는 무엇일까요? 6) 갈등을 평화 롭게 해결해요 7) 평화 를 위해 노력해요 3. 평화 로운 미래와 통일 6) 통일로 평화 로운 세상을 만들어요	I. 한반도와 평화 1. 평화 와 함께하는 통일 3. 일상의 평화 를 위한 안보 III. 평화 적 갈등 해결 3. 평화 적 갈등 해결 자세 5. 평화 적 의사소통 V. 통일과 우리의 미래 2. 우리가 만드는 평화	I. 평화 의 눈으로 바라본 분단 1. 통일과 평화 에 대한 관심 6. 평화 체제를 위한 안보 II. 화해와 평화 를 위한 노력 4. 평화 로운 갈등 해결의 중요성 5. 평화 로운 갈등 해결의 관점 6. 평화 로운 갈등 해결의 실천 III. 통일과 평화 로운 미래 4. 통일 한반도와 세계 평화 5. 평화 시대를 여는 통일시민의 노력
대단원 1회, 중단원 4회	대단원 2회, 중단원 5회	대단원 3회, 중단원 7회

표 10. 통일시민 교과서 단원명 키워드 분석

순위	키워드	변환점수	빈도수
1	갈등	1000	13
2	통일	999	15
3	평화	785	10
4	해결	709	7
5	분단	579	10
6	한반도	424	4
7	미래	286	4
8	우리	277	5
9	화해	262	5
10	노력	205	4
11	방법	199	2
12	상처	199	3
13	이산가족	187	1
14	과정	151	3
15	의사소통	149	1



그림 2. 민주시민 교과서 워드클라우드

분석 결과 ‘평화’는 갈등과 통일에 이어 3순위에 해당하며, 통일시민 교과서이니 만큼 상당히 비중 있게 평화교육을 구성하고 있음을 확인할 수 있다. 워드클라우드로 확인하면 좀 더 명확하다.

3) 지구촌과 함께하는 세계시민 교과서

2017년 제작 보급된 세계시민 교과서는 민주시민교육의 최종 목적지로 계획되었다. 경기도 교육청 자료에 따르면 이 교과서가 전 지구적 갈등과 문제를 공감과 공유를 바탕으로 자기 문제화 하고 이를 해결하려는 자세와 능력을 기르기 위해 만들어졌다고 밝히고 있다. 이 교과서를 학급별로 단원명을 정리한 것이 표 11이다.

표 11. 세계시민 교과서 단원명의 ‘평화’ 기술

초등학교	중학교	고등학교
5. 평화 로운 세상을 위해 노력해요 1) 갈등 없는 세계 2) 평화 를 만드는 말 ‘함께’	V. 전쟁, 난민 그리고 평화 1. 오늘날의 전쟁 2. 정치 없는 삶, 난민 3. 적극적 평화	V. 전쟁, 난민 그리고 평화 1. 오늘날의 전쟁 2. 정치 없는 삶, 난민 3. 적극적 평화
대단원 1회, 중단원 1회	대단원 1회, 중단원 1회	대단원 1회, 중단원 1회

세계시민 교과서 3권에 제시된 단원명을 R로 분석해 정리한 것이 표 12이고, 해당 분석을 시각화한 것은 다음과 같다(그림 3).

표 12. 세계시민 교과서 단원명 키워드 분석

순위	키워드	변환점수	빈도수
1	세계시민	1000	14
2	세계	694	20
3	시민	422	15
4	지속	321	7
5	지구촌	268	4
6	다문화	243	4
7	이해	229	5
8	인간	229	5
9	안보	195	6
10	평화	182	5
11	문화	177	5
12	단원	160	5
13	세계화	149	4
14	사회	138	4
15	개발	137	3



그림 3. 세계시민 교과서 워드클라우드

평화교육의 관점에서 살펴본 세계시민 교과서의 특징은 앞서 분석한 민주시민교과서와 평화시민 교과서보다 세계평화의 관점에서 평화교육을 구성했다는 점이다. ‘지구촌’, ‘다문화’, ‘지속’과 같은 용어의 빈도수가 높고, 중학교 교과서에 적극적 평화 단원을 구성했다는 특징이 있다(V-3단원). 키워드 분석 결과 ‘평화’는 지구촌, 다문화, 안보 등에 이어 10순위에 해당하며, 세계시민성 교육과 관련된 개념들의 순위가 높다.

4) 시민교육 3종 교과서 통합 분석

지금까지 분석한 3종 교과서의 단원명을 모두 통합하며 분석하면 종합적인 시민교육 3종 교과서 단원명의 분석이 가능하다. 총 10권인 3종 교과서의 대단원과 중단원명을 R로 분석해 표로 정리한 것이 표 13이다. 그 결과 평화는 2순위에 해당되어 세계시민을 제외하곤 최상위 키워드로 분석되었다. 빈도수 역시 25회로 ‘시민’에 이어 2순위에 해당한다. 시민교육 3종 교과서의 분석 결과를 시각화한 것은 다음과 같다(그림4).

표 13. 3종 교과서 단원명 통합 분석

순위	키워드	변환점수	빈도수
1	세계시민	1000	15
2	평화	834	25
3	세계	796	24
4	시민	782	26
5	통일	553	17
6	갈등	544	15
7	우리	536	17
8	미디어	469	10
9	사회	440	11
10	해결	377	12
11	지구촌	338	6
12	지속	302	8
13	분단	284	10
14	인간	282	7
15	안보	272	7



그림 4. 3종 교과서 통합 워드클라우드

3. 통합사회 단원 재구성을 통한 평화교육 모색

1) 통합사회 단원명 분석

통합사회의 목차를 R로 분석한 결과가 표 17이고, 그 옆은 시각화 한 것이다(그림 5). 사회과에서 중요하게 다루는 개념인 사회, 문화, 환경 등이 키워드 상위를 차지하고, 평화는 12순위로 분석되었다. 이는 9개 대단원 중에서 ‘세계화와 평화’가 한 단원에 묶여 구성된 결과로 보인다. 이렇게 별도의 단원으로 구성되지 않고 세계화와 같이 구성된 것은 학습량의 조절에 따른 것이다. 결국 교육과정의 최종적인 합의 과정에서 평화와 평화교육은 삭제되지 않고 유지되었지만, 중요도에서 뒷순위로 밀렸다는 걸 분석 결과를 통해 확인할 수 있다.

표 14. 통합사회 단원명 분석

순위	키워드	변환점수	빈도수
1	사회	1000	5
2	문화	853	5
3	인간	853	4
4	국제	702	3
5	문제	674	4
6	환경	655	4
7	해결	619	4
8	생활	615	3
9	인권	615	3
10	다양성	570	2
11	불평등	570	2
12	평화	527	3
13	자연환경	494	2
14	금융	468	2
15	기준	468	2



그림 5. 통합사회 교과서 워드클라우드

2) 통합사회 교육과정 재구성의 필요성

앞서 분석한 시민교육 3종 교과서 분석 자료와 통합사회 분석 결과를 비교한 것이 표 15이다. 표 15를 보면 ‘평화’는 시민교육 3종 교과서 모두에서 10순위 이내다. 통합사회에서 12순위로 상대적으로 뒷순위에 있음을 확인할 수 있다. 이것은 반드시 그런 것은 아니겠으나 독립된 대단원으로 구성되었느냐 아니냐의 차이일 수 있다. 고등학교 공통과목인 통합사회는 학생에게 있어 어쩌면 직접적인 마지막 민주시민교육 과목이 될 수도 있다. 그런 만큼 이 과목에서 평화는 환경이나 인권 또는 세계화 등을 포함한 대주제로써 독립된 대단원구성이 필요하다고 생각된다. 표 15에 분석 결과는 그러한 주장의 근거로 활용될 수 있을 것이다.

표 15. 시민교육 3종 교과서와 통합사회

순위	민주시민 교과서	통일시민 교과서	세계시민 교과서	시민교육 3종 교과서 통합	통합사회 교과서
1	우리	갈등	세계시민	세계시민	사회
2	시민	통일	세계	평화	문화
3	미디어	평화	시민	세계	인간
4	연대	해결	지속	시민	국제
5	경제	분단	지구촌	통일	문제
6	차이	한반도	다문화	갈등	환경
7	참여	미래	이해	우리	해결
8	노동	우리	인간	미디어	생활
9	청소년	화해	안보	사회	인권
10	평화	노력	평화	해결	다양성
11	공존	방법	문화	지구촌	불평등
12	민주	상처	단원	지속	평화
13	환경	이산가족	세계화	분단	자연환경
14	정보	과정	사회	인간	금융
15	안전	의사소통	개발	안보	기준
16	인류	통일시민	국제	한반도	시장
17	차별	남북	에너지	미래	지속
18	민주주의	용서	불평등	이해	세계
19	다양성	전쟁	기후	다문화	양상
20	생각	가요	발전	불평등	경제

‘평화’는 2015 통합사회 교육과정의 개발단계 초안에서 하나의 독립된 대단원으로 제시되었다(한국교육과정평가원, 2015a, 52-54). 이후 공개 시안의 공청회 자료에서 12개의 대단원이 10개의 대단원으로 조정되었는데 이때까지도 대단원으로 설계되었다(한국교육과정평가원, 2015b, 3). 그러나 2015년 8월 교육부 행정예고 때 다시 한 개의 대단원 조정이 있으면서 ‘평화’는 세계화 단원의 내용요소로 제시되었다(교육부 공고 제2015 - 163호). 결국 최종적으로 2015 교육과정은 평화가 ‘세계화와 평화’ 대단원으로 통합되면서 사실상 평화교육은 축소되었다. 학습량의 과다 문제가 제기되면서 민주시민교육에서 상당히 중요한 평화교육은 후퇴한 면이 확실하다. 그러나 교육부도 민주시민교육의 중요성을 강조하고 강화 계획을 발표한 이 시점에서 평화교육의 확대 논의가 절실하다. 그래서 「2015 개정 교과 교육과정 시안

개발 연구 I 통합사회 교육과정」 연구 보고서에서 제시된 평화단원 내용요소에 주목할 필요가 있다. 당시 제시된 내용요소는 평화의 의미와 중요성, 국제관계를 바라보는 관점, 국제법과 국제기구, 세계 주요 분쟁 지역의 현황과 역사적 배경, 역사 갈등과 화해의 역사, 한반도 평화와 통일의 필요성이었다. 이런 내용요소는 사회적, 윤리적, 공간적, 시간적 관점의 요소를 고르게 담고 있다. 표 1에서 확인한 세계화 단원의 내용요소와 비교하면 어쩔 수 없이 현 교육과정은 아쉬움이 큰 것이 사실이다.

본 연구의 모든 분석을 종합하면 시민교육 3종 교과서의 목표는 민주시민 양성에 있으며, 민주시민은 바로 평화시민이라는 것이다. 그렇다면 민주시민교육은 평화교육이 필요하고 지금보다 더욱 확대되어야 할 것이다.

IV. 마무리하며

1. 통합사회 교육과정 재구성 논의 및 결론

2015 교육과정의 목적은 창의융합형 인재 양성에 있다. 그래서 교육과정이 제시한 핵심역량은 통합적 사고력을 갖춘 인재이다. 이를 위해 통합사회는 분과의 벽을 허물고 융합형 교과로 만들어졌다. 야심차게 준비된 2015 교육과정의 새로운 과목도 학습량 조절의 벽을 넘기 어려웠다. 결국 통합사회는 애매하게 내용요소를 타협하지 않을 수 없었다. 그 결과 평화교육은 최초 제시된 내용보다 상당히 후퇴했다. 본 연구는 이러한 문제점과 대안을 2장과 3장의 분석을 통해 확인했다. 연구결과 초중고 검정 교과서는 초중고 시민교육 3종 교과서보다 평화교육이 상대적으로 미흡했다. 구체적으로 보면 시민교육 3종 교과서 모두에서 ‘평화’ 대단원을 구성했지만 검정 교과서는 초등학교 6학년, 고등학교 통합사회와 고등학교 생활과 윤리 교과서에서만 편성되었다. 반드시 대단원으로 편성되어야만 내실 있는 평화교육이 이루어지는 것은 아닐 것이다. 다만 평화교육과 관련이 깊은 통합사회 과목에서조차 평화교육이 제대로 이뤄지지 않는다면 민주시민 양성과 창의융합형 인재 교육이라는 사회과 교육목표와 2015 교육과정의 목적은 달성하기가 어렵다. 시민교육 3종 교과서 통합분석으로 얻은 결과는 시민교육에 있어 평화교육의 중요성을 다시 한번 생각해야 할 계기를 제공한다. 평화시민교육이 바로 민주시민교육이기 때문이다. 교육부가 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획을 발표한 마당에 통합사회 교육과정의 개정과 재구성에 관한 요구가 더욱더 많아질 필요가 있다. 이런 재논의 과정에서 평화교육의 논의는 더욱 활발해져야 할 것이다.

2. 연구의 한계 및 제언

연구자 입장에서 한계를 밝힌다는 것은 분명히 변명에 지나지 않는다. 그럼에도 불구하고 솔직하게 본 연구의 한계를 밝히고자 한다. 본 연구는 교육과정과 교과서의 정량적 분석을 통한 연구에 그쳤다. 이후 연구에서 좀 더 면밀한 정성적 분석을 추가해서 보다 나은 논리적 보완이 필요하다. 그러나 연

구자가 연구의 기획단계에서 가졌던 의도는 교육과정과 교과서가 평화나 평화교육을 얼마나 담고 있는지 눈으로 확인하는 것이었다. 이를 위해 R 분석과 워드클라우드 작성을 이용했다. 그리고 연구자료로 활용한 중고등학교 검정교과서도 여러 교재를 두루 살펴야 함에도 그렇게 하지 못한 점은 본 연구가 갖는 미흡한 점이다.

부족한 연구를 진행하면서 느낀 점과 연구결과를 통해 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 통합사회는 2015 교육과정에 가장 부합하는 과목으로 민주시민 교육에 필요한 평화교육을 좀 더 강화해야 할 것이다. 이를 위해 차후 국가수준 교육과정을 개정할 때 통합사회의 내용요소에 대한 논의와 대단원 조정이 필요하다.

둘째, 교육부는 2018년 발표한 민주시민교육 활성화 종합계획과는 별개로 민주시민교육에 당장이라도 활용 가능한 시민교육 3종 교과서의 활용을 다각도로 고려해야 할 것이다.

셋째, 교육부가 밝힌 추진 일정에 따르면 2020년 이후에나 교육과정 개정을 기대할 수밖에 없다. 그 이전이라도 교육부는 비교과 학습에서 평화교육을 강화하는 교육과정 재구성에 지원해야 할 것이다.

넷째, 만약 전국적으로 시민교육 3종 교과서의 활용이 확대된다면 통합사회 관련 교사는 물론 초등학교 교사와 중학교 사회과 도덕과 교사에까지 연수의 기회를 늘릴 필요가 있다.

참고문헌

- 경기도교육청(2014a), 초등학교 더불어 사는 민주시민 3~4학년, 경기도, (주)해냄에듀.
경기도교육청(2014b), 초등학교 더불어 사는 민주시민 5~6학년, 경기도, (주)해냄에듀.
경기도교육청(2014c), 중학교 더불어 사는 민주시민, 경기도, (주)해냄에듀.
경기도교육청(2014d), 고등학교 더불어 사는 민주시민, 경기도, (주)해냄에듀.
경기도교육청(2017a), 초등학교 평화시대를 여는 통일시민 5~6학년, (주)창비.
경기도교육청(2017b), 중학교 평화시대를 여는 통일시민, (주)창비.
경기도교육청(2017c), 고등학교 평화시대를 여는 통일시민, (주)창비.
경기도교육청(2017d), 초등학교 지구촌과 함께 하는 세계시민, 중앙교육.
경기도교육청(2017e), 중학교 지구촌과 함께 하는 세계시민, 중앙교육.
경기도교육청(2017f), 고등학교 지구촌과 함께 하는 세계시민, 중앙교육.
교육부(2015a), 2015 개정시기 교육과정 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호, 별책 6.
교육부(2015b), 2015 개정시기 교육과정 도덕과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호, 별책 7.
교육부(2019a), 초등학교 5~6학년군 도덕 도덕 5.
교육부(2019b), 초등학교 5~6학년군 도덕 도덕 6.
교육부(2018a), 초등학교 5~6학년군 사회 사회 5-1.
교육부(2018b), 초등학교 5~6학년군 사회 사회 6-1.
교육부 민주시민교육과(2018), 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획 발표 자료.

김국현 외 9인(2018), 고등학교 생활과 윤리 교과서, 비상교육.

문경호(2018), 통합사회에서 평화지향 통일교육 모색, 교육문화연구, 24(6), 561-576.

박병기 외 13인(2018a), 중학교 도덕 1, 2 교과서, 비상교육.

박병기 외 13인(2018b), 중학교 도덕 2 교과서, 비상교육.

박병기 외 11인(2018), 고등학교 통합사회 교과서, 비상교육.

최성길 외 13인(2018a), 중학교 사회 1, 2 교과서, 비상교육.

한국교육과정평가원(2015a), 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I 통합사회 교육과정, CRC 2015-5.

한국교육과정평가원(2015b), 2015개정 통합사회 교육과정 시안 검토 공청회, 연구자료 ORM2015-56-5.

허수미(2015), 한일 갈등 완화를 위한 사회과 수업의 과제, 사회과수업연구, 3(2), 1-21.

阪上順夫(1994), 21세기(21世紀に向けての) 사회과교육(社會科教育の) 과제-평화교육을 중심으로 -, 시민교육연구, 18, 257-268.

강승식 한글 형태소 분석기 관련 자료, <http://nlp.kookmin.ac.kr/HAM/kor/index.html>(2019.7.1).

교신저자 : 최병영, 공주대학교, 강사
minaby@hanmail.net

세계시민교육에서 교사들의 글로벌정의 관점화 과정 분석¹⁾

박 애 경

서울송신초등학교 교사

I. 들어가며

정의(justice)는 인류의 오랜 역사에서 옳음에 대한 기준을 제시하여 사회체계의 질서를 유지하고 사회구성원들 사이의 공동체 의식을 높이기 위한 중요한 개념으로 사용되어왔다. 최근 정의로운 사회에 대한 관심이 높아지고 있는 시점에서 글로벌 차원으로 확대된 시민성 교육이 포함하는 정의 개념이 주요 논점이 되고 있다. 세계시민교육의 바람직한 방향 설정을 위해 글로벌정의 개념 도입의 필요성과 더불어 이들이 교육 현장에서 어떻게 확대되고 발전되어가야 하는지에 대한 심층적 성찰이 필요하다.

본 연구는 이러한 문제의식을 가지고 세계시민교육의 토대로서 글로벌정의의 의미를 살펴보고 교사들이 갖는 관점이 구체화되는 과정을 통해 글로벌정의를 교육에 적용할 이론적, 실천적 함의를 찾고자 하였다. 교육에서 정의는 개념에 대한 논의 없이 당위적이고 추상적으로 사용되는 경우가 많다. 그러므로 먼저 글로벌정의의 배경과 개념의 역사적 전개 과정을 통해 정의관을 이해하고 사회정의와 비교하여 글로벌정의가 갖는 의미를 고찰한다. 특히, 글로벌화한 국제사회에서 이해당사자 및 국가 개념을 바라보는 시각에 따라 글로벌정의의 개념을 탐구하였다. 또한 글로벌정의를 인간 중심관점으로 논의하는 Sen과 Nussbaum의 역량(capability) 접근법과 Fraser의 인정(recognition)에 대한 다차원적 정의관을 탈경계적 관점으로 제시하였다. 이를 바탕으로 본 연구가 교육 현장과의 실질적인 연결성을 찾기 위해 교육의 주체인 교사들이 생각하는 글로벌정의를 확인하고자 하였다. 또한 이러한 관점이 글로벌시대 시민교육에 어떻게 적용될 수 있는지에 대한 논의 또한 포함하였다.

II. 글로벌정의의 이해와 관점

1. 사회정의와 글로벌정의

근대 이후 각 사회들을 중심으로 전개되어 온 사회정의에 대한 논의들은 그 범위를 하나의 공동체 즉 국가 차원으로 보고 있으며, 각 공동체별로 사회정의에 대한 합의가 다를 수 있음

1) 본 자료는 연구자의 박사학위 논문 일부를 요약한 것임.

을 시사하고 있다. 그렇다고 하더라도, 근대 이후 각 국가별로 가지고 있는 기본 이념과 규범들 속에 인간사회에 보편적 질서에 대한 원리가 함축되어 있었으며, 따라서 원칙적인 면에서 정의의 보편성에 대한 논의는 현대에 새롭게 등장한 화두는 아니다. 근대성의 보편화가 어느 정도 이루어진 현대 사회들은 기본적인 인권 개념과 체제의 민주적 형식과 같은 실질적 내용면에서 차이가 있지만 큰 틀에서 나름의 특성을 가진 흐름이 존재한다. 황경식(2002)에 의하면, 이런 보편적 의식이 국제사회의 테러 이후 변화하였고, 인류가 공유할 최소한의 가치에 대한 합의의 필요성이 커져 이를 지키는 데 실패할 경우 인류의 공멸까지도 갈 수 있는 위기를 인식했다고 본다(pp.213-214).

이처럼 정의의 관점이 달라지게 된 배경에는 글로벌화라는 시대적, 지리적 변화의 강한 영향력이 존재한다. 이것은 그동안 정의론에서 당연시되었던 ‘사회정의(social justice)’ 개념이 과연 글로벌 차원으로 확대되어도 보편적으로 적용가능한가, 가능하다면 그 방법은 무엇인가에 대한 논의를 불러일으키고 있다. 그렇다면 과연 글로벌 차원에서 정의를 규정하는 것이 가능한가? Aristotle은 기본적으로 정의를 ‘공동체 안에서 특정 가치의 공정한 배분’으로 규정한다. 근대 이후 국가 중심의 국제사회에서는 공동체를 국가 중심으로 바라보는 경우가 대부분이었고 분명 국내나 특정 공동체 내에서 더욱 효과적으로 사회정의를 구현할 수 있으나, 전세계의 연결성이 심화되면서 현대에 국가의 경계는 점점 모호해지고 있다(Enslin & Tjiattas, 2008, 72). 사실상 Kant의 영구평화론 논의와 같이 정의 개념의 글로벌 범위 확장은 상당히 이전부터 예측되고 논의된 문제의식이라 할 수 있다.

Brock(2009)에 의하면, 현대 세계에서 글로벌화 된 상호의존성의 정도는 이를 정의의 하나(one of justice)로 보지 않는 것을 불가능하게 하고 있다. 글로벌 수준의 무역 뿐 아니라, 이제는 생산과 노동에 대해서도 세계적인 맥락에서 이루어지며 이러한 영역에서 주요 행위자는 ‘초국가적’이라는 특징을 지닌다. 국제 연합(UN)이나 국제통화기금(IMF) 등 국제기구나 국제비정부기구들 또한 행위자 맥락에 있으며 전지구적 면에서 군사 협력과 갈등, 이민 문제에 대한 상황의 존재와 더불어 문화생산, 소비 및 커뮤니케이션에서도 연관성이 계속 증가하는 맥락(context)에 있다(p.26). Beitz는 글로벌 영역으로의 정의 확장 가능성을 매우 높다고 보았는데 국가 내의 모습이 기본적으로 국제 관계와 완전히 같지는 않지만, 세계 경제가 하나의 통합된 형태로 나타나면서 국내적 정의의 원칙이 적용될 가능성이 높아진다고 보았다(Beitz, 1979, 8-9). 이러한 여러 논의들을 바탕으로 할 때 이제는 글로벌정의의 존재 가능성 혹은 필요 여부를 따지기보다 이를 어떤 식으로 구현할 수 있을 것인지에 대해 더 관심을 가져야 할 때인 것으로 보인다.

그렇다면 사회정의의 원칙을 글로벌정의를 실현하기 위한 원칙으로 동일하게 적용할 수 있는가? 현대 사회정의 논의가 기본적으로 국가를 기반으로 한 사회 조직의 동의를 바탕으로 하고 있다고 볼 때 글로벌 수준의 논의는 단순한 사회정의의 물리적 확장이 될 수는 없을 것이다. 이는 각 사회가 모두 다른 문화와 정치 체계를 다양하게 가지고 있어 가치와 문화면에서 상충된 입장을 보일 수 있기 때문이다.

사회정의의 중요한 원칙을 제시한 Rawls는 자신이 제시한 사회정의 구성을 위한 주요 전제

와 원리들을 글로벌 차원에 적용하는 데 있어 차별을 둔다. Rawls는 만민법(The Law of Peoples)에서 국제관계의 정의를 논하면서 사회정의의 함의하는 과정에서 전제로 한 원초적 입장을 두 단계로 사용한다. 첫 번째 단계는 개별국가인 자유주의 사회 안에서 자신들에게 적용되는 정의원칙을 도출한다는 것이고 이때 합의의 당사자는 개인(person)이다. 두 번째 단계는 국제사회에서 이루어지는 합의로 이 과정에서 합의는 자유주의 국민들(liberal peoples) 사이에서 이루어진다. 이는 사회 내부 합의의 당사자인 개인들과 구별되며 이 때 ‘people’은 자신의 개별국가의 정치체제 또는 정치이념을 대표하는 성격을 지니게 된다(장동진, 2001, 317). Rawls의 견해는 Beitz가 국제사회 문제 해결의 방법을 찾는 행위자로서 국가 사회를 이해하는 분류 방법 중 사회적 자유주의(social liberalism)에 해당한다. 이는 국제사회를 국내 사회들로 이루어진 것(a society of societies)로 간주하는 견해로 국제관계의 원칙들은 각 사회들의 근본적 이익을 고려함으로써 정당화된다고 주장한다. 이와 비교하여 세계적 자유주의(cosmopolitan liberalism)는 국내사회에 도덕적 특권을 부여하지 않아 국제사회를 개별인간들(persons)로 이루어진 것으로 생각하는 견해이다. 따라서 이는 사회 간에 적용되는 원칙들이 개별인간들의 근본적 이익을 고려하는 것으로 본다(Beitz, 2000, 677). 인권의 개념을 중심으로 세계주의에 접근하여 국가의 경계가 인권과 대등한 수준의 도덕적 중요성을 갖는 요소가 아니라고 보는 Jones(1999, 57)의 견해 등이 Beitz가 분류한 세계적 자유주의(cosmopolitan liberalism)의 입장에 있다고 하겠다.

사회정의를 구상하는 정교한 틀이 여러 가지로 구상된다고 해도 이를 글로벌 사회에 그대로 적용하는 것에는 여러 문제점이 등장한다. 특히 논쟁의 핵심은 가장 강력한 사회(society)인 국가의 개념을 어떻게 적용할 것인가이다. 사회정의가 적용되는 범위가 대부분 국가로 이루어져 왔다면 글로벌정의의 논점은 국경을 넘어서는 범위에서 이루어지면서 그 보편적 원칙과 강제적 실행의 주체가 모호해지기 때문이다. 따라서 Rawls의 정의 원칙에 대해 글로벌 수준으로 확장이라는 측면에서 가장 논란이 되는 것은 차등의 원칙이 과연 국제적 영역에 적용이 가능한가에 대한 것이다. 이는 최소 수혜자에게 이득이 되는 범위 내에서 불평등을 수용하는 것인데 국가의 범위 내에서는 세금이나 복지 정책을 통해 이 원칙의 적용이 가능하지만 국제사회가 이러한 제도가 실천될 수 있는 강력한 시스템을 갖출 수 있는가에 대해서는 회의적이다. Beitz는 국제사회에서 톨스가 주장하는 기본 구조가 존재하거나 혹은 존재하도록 해야 한다는 입장을 보인다. 아직 실현되지 않았고 가능성도 희박하지만 국제제도의 현재 상태에 대한 진단이 아니라 앞으로 만들어야 할 방향 설정의 차원에서 노력해야 한다는 것이다(Beitz, 1979, 156). 반면 Freeman(2007)은 국제적 기본구조가 될 만한 세계무역기구(WTO), 국제 연합(UN), 세계은행(WB) 등의 국제기구들은 국내에서 작동하는 기본 구조와는 그 원칙이나 유형 면에서 다른 것으로 생각한다. 이외에도 많은 연구자들이 사회정의를 국제적 차원으로 확장할 경우의 발생하는 여러 문제들에 대한 해결책을 제시하고자 시도하였다.

2. 논쟁의 탈경계화(deparochializing debate)²⁾ 따른 비판적 관점의 글로벌정의

2) 탈경계화(deparochializing)는 지역적으로 나누다, 편협하게 하다라는 의미를 갖는 parochialize에 de-접두어를 붙인 것으로

본 연구에서 추구하는 비판적 관점(critical perspective)은 논리를 비판하기 위한 것이라기보다 창의적 대안을 마련하기 위한 견해를 의미한다. 앞에서 제시되고 있는 많은 정의 논쟁들은 정의를 달성하기 위한 방법이 개인의 책무인가, 적절한 사회 체제의 개발인가, 또한 사회정의와 글로벌정의를 동일한 성질을 가지고 있는가 아니면 사회정의를 벗어난 글로벌 차원은 또 다른 범주에서 다루어져야 하는가와 같은 첨예한 논쟁들을 가져온다. 이에 대해 일부 학자들은 기존의 관점을 벗어난 새로운 견해를 제시하고 있다. 글로벌정의를의 가능성이나 불가능성을 따지는 집착성(fixating) 논쟁보다 부정의를 소멸하기 위한 과정에 집중하는 대안적 비판 관점들을 주장하거나 새로운 차원에서 글로벌정의를 바라볼 것을 강조하는 것이다(Maffettone & Rathore, 2012, 8). 본 연구에서는 이러한 대안적 사고로 Sen을 중심으로 한 역량 접근법(capability approach)과 분배 정의 중심의 사고를 벗어날 것을 주장한 인정(recognition)의 정치 개념을 살펴보고자 한다.

Sen은 Rawls식의 이론을 초월적 접근(transcendental approach)에 따른 사회 제도 이론이라고 정의하며 ‘비교성’(comparative)에 기반하여 글로벌 부정의를 퇴치하고자 노력하는 인간 중심 접근(person-centered approach to justice)을 강조한다. Sen은 Rawls의 사회정의를 위한 기본 가정에 동의하면서도, ‘정의 논쟁을 통해 무엇을 원하는가?’(What do we want from a theory of justice?)에 집중함으로써 완벽히 정의로운 사회의 기준을 정하고 어디가 정의로운지 순위를 매기는 것이 아니라, 정의 논쟁이 앞으로 무엇을 해야 할지 유도할 수 있도록 더욱 포괄적인 관점을 지향할 것을 주장한 것이다(Sen, 2008, 128).

Sen은 완벽히 정의로운 사회는 필요하지도, 가능하지도 않은 방식이라 주장하며, 비교적인 접근은 세상의 여러 사회에서의 정의를 발전시키는 다른 방법들이나 이미 만연해 있는 부정의를 줄이는 방식을 탐색하여 지구적으로 널리 퍼진 빈곤과 문맹률을 줄이는 것에 기여하도록 하는 관점이라고 설명하고 있다(위의 책, 130). 즉 ‘정의’(the just)보다 ‘덜 부정의함’(less unjust)을 추구함으로써 실제 사회에서 사람들의 불확실한 행동과 사회적 상호작용과 같은 비제도적 특성의 존재에 따라 완벽한 정의로운 모습을 가질 수 없음을 인정하고 최종적으로 나타나는 실제 사회 모습을 고려한 것이다(Sen, 이상호·이덕재 역, 1999, 34-65).

비판적 관점의 다른 견해로는 Fraser, Young과 같은 학자들이 주장하는 다차원적 정의로의 확장적 사고를 살펴볼 수 있다. Fraser(2008a)는 현재의 정의 논쟁이 내용, 당사자, 방법 면에서 모두 다른 가정과 전제를 가지고 진행되고 있는 ‘비정상적 상황’이라고 주장한다(김원식 역, 2010, 90-91). 지구적 차원에서 정의 논쟁이 대부분 경제적 분배 정의에서만 이루어지고 있는 것을 비판하며 전 세계의 문화적 지배 규범 안에서 차이를 존중하는 문화적 인정(recognition) 개념을 정의의 주요 개념으로 다룰 것을 강조한다. Fraser는 2차 대전 이후로 정의가 과연 무엇인지(what)에 대한 논의가 활발하게 이루어졌으나 이를 적용할 사람들, 이른바 당사자에 대해서는 너무나 당연히 국가 안의 구성원을 대상으로 논쟁이 이루어져왔음을 비판

로 편협하게 경계 짓는 논쟁을 벗어난 새로운 관점 제시에 대해 Maffettone와 Rathore(2012)가 사용한 용어를 연구자가 번역한 것이다.

하고 글로벌 사회에서 정의를 만들고 지키는 당사자에 대한 논의를 표면에 떠올렸다.

Fraser의 논의는 ‘상관관계적 정의’의 개념으로서 우리에게 ‘사회 구성원들이 서로를 어떻게 대해야 하는지를 통제하는 비형식적이고 형식적인 규칙들’의 검토를 요구한다. 분배 정의가 그들이 가치 있다고 판단한 것에 기초하여 모든 사람들이 마땅히 주어져야 하는 것을 보장하는 것에 집중하는 반면에, 상관관계적 정의는 그 판단이 어떻게 만들어졌는가를 검토한다(Preece, 2008, 387). 이러한 흐름에서 Fraser는 정의 논의를 ‘내용’에서 ‘당사자’로 그리고 ‘방법’으로 확장해갈 것을 주장하고 있다.

그렇다면 이렇게 포괄적이고 추상적인 정의의 원칙은 어떻게 적용되어야 할까? 특히, 글로벌 정의는 국가 공동체 중심의 사회정의 원칙보다 공통의 합의를 끌어내기가 더욱 어렵다. 행위주체가 개인 뿐 아니라 국가, 초국적 기업이나 국제기구 및 NGO와 같이 다양화되기 때문이다. 글로벌 차원에서는 강제적인 권한을 가진 거버넌스도 부재하며 여러 국가나 단체가 서로 다른 문화를 가진 상황에서 무엇이 옳은가에 대한 공통의 원칙을 합의하기란 쉬운 일이 아니다. 이런 거대하고 모호한 개념을 이해하기 위해서는 구체적인 상황을 중심으로 접근하는 것이 좋을 것이다. 각각의 상황에 적용 가능한 다양한 정의 이론들을 탐색해보고 관련된 당사자들의 참여를 보장하는 바람직한 절차를 통해 정의의 원칙에 대한 합의를 이끌어낼 수 있기 때문이다. 이렇게 구성원 각각의 참여와 논의를 통해 접근하는 정의가 ‘아래로부터의 합의’가 되어 가장 바람직한 정의의 지향점을 향할 수 있다.

이 때 Fraser(2008a)의 ‘관련된 모든 당사자의 원칙’ (all-affected principle)을 사용할 수 있다(김원식 역, 2010, 50). 구체적 상황들에 관련된 모든 당사자들이 참여하므로 국가라는 특정한 틀에 따를 필요가 없으며 국제기구나 비정부기구 등의 글로벌 거버넌스를 위한 조직체에서도 정의의 원칙이 생겨날 수 있다. 때때로 이 정의의 원칙이 서로 상충될 때에는 상위의 초월적 정의 원칙에 입각하되 상충한 두 공동체 구성원들이 무지의 베일과 원초적 자아라는 정의의 원칙을 사용한 방법을 활용할 수 있다. 이러한 구체적 정의의 층위는 다양할 수 있다. 초월적 정의와 같이 추상화의 정도가 높은 개념은 아니지만 중간 층위의 추상적 정의, 예를 들면 사회의 약자를 최소 수혜자로 생각하여 사회적 분배를 실천한다는 원칙이나 난민을 인정하는 국제사회의 원칙과 난민을 최소 수혜자 혹은 수혜자로 인정할 것인가와 같은 국내적 범위의 합의는 절차적 정의를 통해 만들어낼 수 있는 정의이다.

III. 연구 설계

본 연구에서 논의하고자 하는 글로벌 정의는 추상적인 성격을 지니므로 이를 실제 학교 현장에서 이루어지는 교육의 주요 개념으로서 구체화하기 위해 교사들의 생각을 활용하고자 하였다. 도입 개념인 글로벌 정의가 생소하고 추상적이어서 즉각적인 의견 제시가 어려우므로, 다각적인 방법을 활용한 반복적, 지속적인 토론을 통해 점진적으로 구체화하는 과정에 대한 질적 연구가 적합하다고 판단하였다. 연구참여자로는 세계시민교육 교사공동체 구성원 중 글로벌 정의에 관심있는 교사들을 선정하였다.

표 1. 연구 참여자

	참여자	연구공동체	학교급 (과목)	지역	교육 경력	개인 연관 이력
세계시민 교육 교사 전문가	A	세계시민교육 중앙선도교사 모임	초등	충남	19년	다문화사업 학교 담당자, APEC 국제교육협력원 협력 교사
	B	서울세계시민교육 선도교사연구회	초등	서울	3년	개발 NGO 활동, 세계시민교육 중 점학교 담당자, 학생동아리 운영
	C	세계시민교육 학회교사동아리	중등(중학 교사회)	경기	27년	세계시민교육교과서 '빈곤' 단원 집필진. 학회 교사동아리 운영진.
	D	세계시민교육 중앙선도교사모임	중등(고등학 교영어)	인천	18년	세시민교육교사연구회운영진, 미 국 유학, 인도 교환학생 경험 있음

연구 과정에서 브레인스토밍을 통한 교사들의 글로벌정의 주제 찾기 및 사고를 이끌어낼 특정 매개체와 이 생각들을 표집할 방법의 필요가 제기되었다. 따라서, 본 연구에서는 일정 기간 동안 주제와 관련하여 떠오르는 아이디어와 생각들을 모으는 경험표집법과 더불어 사고 활성화의 매개체로 사진을 활용하는 포토보이스(photo voice) 방법을 적용하여 참여적 실험연구를 진행하였다. 관찰기간은 경험표집에 참여하는 5개월여의 지속적 기간과 오리엔테이션 1회를 포함한 5회에 걸친 집단 토론 및 개인 심층면담의 시간을 갖고, 이후 추가적으로 면담이 필요한 경우 따로 요청하였다. 본 연구에서 사용한 참여적 실험연구의 구체적 실행 방법으로는 경험표집법, 포토보이스(photo voice), 심층면담, 담화분석의 네 가지가 있다.

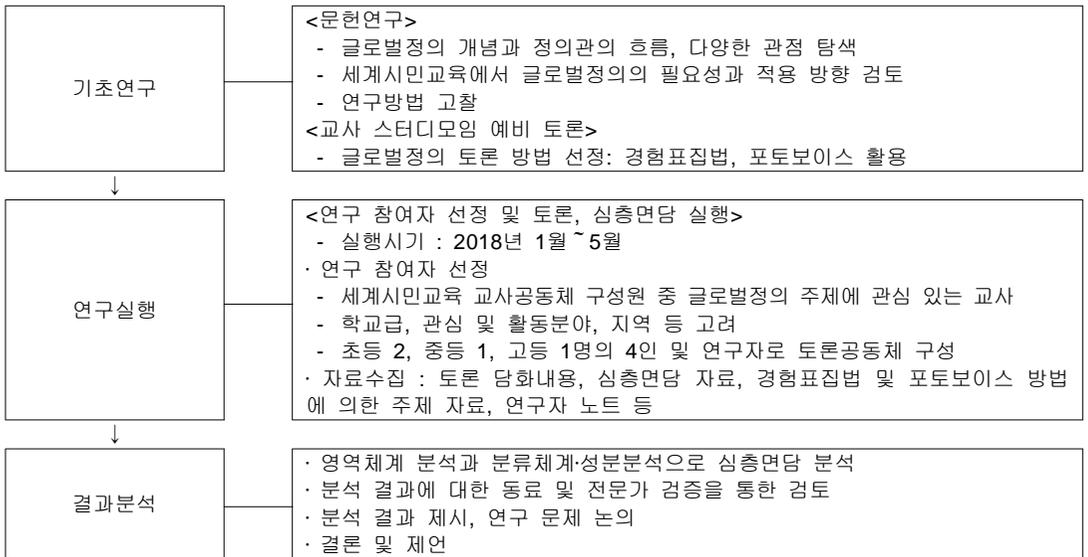


그림 1. 연구의 절차

IV. 교사들의 글로벌정의 관점화 과정

1. 교사들의 글로벌정의 인식과 가능성

연구 참여자들은 각자의 위치에서 접할 수 있는 주제들을 통해 사회 및 글로벌정의 개념에 접근했다. 교사들은 공정과 공평의 개념을 각 상황에 적절하게 활용하는 것, 갑을 관계에서 나타나는 부당함이라는 부정의를 극복할 수 있는 것, 자유롭게 자신의 의견을 표현하며 특별한 성별을 이유로 차별받지 않는 것, 평화를 위해 종교나 문화의 차이를 인정하는 것, 사회적 약자에 대한 배려 등의 다양한 소재를 통해 자신의 개인적 가치관과 교육관을 드러내었다.

먼저, 글로벌정의가 무엇인가에 대해 교사들이 제시한 주제들과 토론 내용에서는 교사로서의 위치와 관점이 분명히 드러나는 것을 확인하였다. 교사들은 다양한 사례에서 각 나라나 지역의 특수성이 가지는 다양성을 인정해야 함에 동의하면서도 그러한 다양성을 넘어서는 보편적이고 초월적인 가치를 지닌 정의가 존재한다는 의견을 제시했다. 사회구성원들의 합의는 공공선(common good)의 영역에 해당하며 많은 나라의 문화는 그 독자성을 인정받고 있다. 그럼에도 불구하고 연구 참여자들은 인류 보편의 가치가 존재하며 교육에서는 올바른 가치를 가르쳐야 한다는 의견을 보였다. 근대 이후 인간 이성이 강조되면서 사회적 합의와 절차적 정의를 통한 정의의 원칙들이 만들어지는 과정을 충분히 이해하면서도 이와는 별개로 인류 보편적으로 지켜야만 하는 기본은 존재한다는 것이다. 이러한 결과는 교사의 위치에서 학생들에게 올바른 가치를 가르쳐야 한다는 생각이 반영된 것으로 보인다. 교사들은 개인적으로는 개별 공동체가 지니는 특수성과 인류 공통의 보편성 사이의 딜레마 상황에서 정답을 찾기 힘들다고 생각하지만, 학교에서 다루어지는 가치 면에서는 보편적인 올바른(right)을 알게 해야 한다는 강한 의지를 보였다.

둘째, 사회정의와 글로벌정의는 별개의 것인가? 사회정의의 가치가 글로벌 차원으로 확장될 수 있는가에 대해서는 인권과 같은 인류 보편의 가치들의 경우에 일부 가능해 보인다. 그러나 Rawls를 비롯한 Freeman, Nagel, Miller 등은 공동체 안에서 구성되는 사회정의의 원칙이 강제적 행위자를 두지 못하는 글로벌 사회에서는 지켜질 수 없다는 견해를 내놓았다. 과연 사회정의와 글로벌정의는 서로 다른 원칙을 적용하는 것으로 분리되는가? 심층면담 분석과 글로벌정의 주제 토론 과정을 통해 연구 참여자들은 모두가 사회정의의 확대를 글로벌정의라고 생각하고 있음을 확인할 수 있었다.

사회정의의 확장이 글로벌정의가 되는 경우로 제시된 사례들을 보면 남자와 여자의 차이와 차별을 이해하고 구분하여 행동할 수 있도록 배운 아이들이 이를 실천하고자 하는 것, 사람은 모두가 평등하다는 것을 교실에서 배운 아이들이 인종이나 국적, 직업이나 경제적 지위로 다른 사람을 차별해서는 안 된다고 생각하는 것, 따라서 SRT 청소년 인사와 같은 현상 혹은 정책에 대해 나름의 의견을 통한 여론을 구성할 수 있는 시민으로 성장하는 것이 그 목표이자 가능성이 된다. 반대로 파키스탄 소녀 성폭행 살해사건과 같이 여성의 인권이 현저히 낮은 곳에서 전 세계적인 일반 기준에 맞지 않는 범죄가 일어나는 경우에 이를 규제하기 위한 세계

적 기준이 필요한 것인지가 논의 대상이 될 수 있다. 이는 국가간에 인도주의적 개입이 가능한가에 대한 논점도 복합적으로 작용하게 되는데, Mandle이나 Mollendorf는 개입을 하기 위해 필요한 조건을 매우 구체적이고 원론적인 차원에서 도입하고 있다.

이론가들과 다르게 연구 참여자들은 상당히 확고하게 글로벌정의를 사회정의의 확장이라고 생각하고 있었다. 학생들이 올바른 정의관을 가지면 이를 글로벌 이슈에도 당연히 적용할 것이고 그렇다면 글로벌 차원에서도 정의로운 사회를 구성할 수 있을 것이라는 논리이다. 개인의 책무를 글로벌정의 실현의 주체로 보는 입장이든, 사회 체제를 그 중심 해결책으로 보는 입장이든 모두 비슷했는데 교육을 통해 글로벌정의를 실현하려는 목적을 가지고 있기 때문으로 보인다. 교사인 연구 참여자들은 글로벌정의 주제들을 다루면서도 각 주제들을 학생들에게 어떻게 가르칠 것이며 또한 학생들에게 어떤 인식을 줄 것인지를 전제로 살펴보고 있었다. 이는 앞에서 제시한 논의와 마찬가지로 교사로서의 관점이 주제에 투영된 것으로 가르치는 입장에서 학생들의 행동 변화 및 교육과정에서의 반영과 같은 구체적인 교육활동에 적용할 수 있는 실질적인 방법에 집중하고 있다. 이는 교사의 관점이 가지는 강점이자 한계로 인식될 수 있으며 가르친다는 것의 의미에 대해 우리나라 교사들이 가지고 있는 생각도 중요하게 작용하였다. 연구 참여자들의 토론 내용 분석을 바탕으로 글로벌정의 인식에 대해 교사들이 가지는 특징을 정리하고 그 안에서 등장할 수 있는 한계와 그 대안을 고민해보았다.

표 2. 글로벌정의 인식에 대해 ‘교사’로서의 위치가 가지는 특징

특징(강점)	한계	대안
학생들에게 올바른 가치를 안내할 의무가 있다고 생각함	현실적인 한계를 적극적으로 반영하지 않음	- 학생 수준과 학교급을 고려한 수업내용과 방법 구상
적절한 수업 방법과 학급경영 방식이 학생들의 정의 인식과 행동 변화에 영향을 미칠 수있음	교사가 반드시 옳은 가치를 인지할 수 있다는 보장이 없음	- 열린 사고를 바탕으로 한 속의민주주의 활용 - 교사 공동체 토론과 교사집단의 집단지성 및 반성적 사고의 기회를 적극 활용함

위의 표 6에서는 글로벌정의 인식에 대해 교사라는 위치를 가진 연구 참여자들이 학생들과 수업하는 교육내용으로서 정의를 고려함에 따라 현실적인 한계를 반영하기보다 어느 정도 명확한 가치를 가진 옳음으로서의 정의를 가르치고자 하는 경향을 보였다. 이는 특히 딜레마 상황에서 스스로 가치판단이 어려운 저학년 수업에서는 오히려 긍정적인 면을 가져올 수 있다. 그러나 정의를 고민하는 상황들 자체가 명확하게 가치판단하기 어려운 경우가 많으므로 학교급에 따라 다양한 현실 문제를 수업에 가져올 수 있도록 하는 것이 좋을 것이다.

수업 방식과 더불어 교사들의 학급경영 방식 또한 학생들의 정의 인식과 행동변화에 영향을 미치게 되는데 교사들이 언제나 옳은 가치를 인식하고 이를 행동으로 옮기기를 원하는 것은 불가능하다. 따라서, 열린 사고를 바탕으로 속의민주주의의 특성을 활용한 포용적 정의관의 수용 및 교사공동체 등을 통해 교사 집단지성과 반성적 사고의 기회를 적극 활용하여 이

를 극복하고자 하는 노력이 필요하다.

2. 교사공동체 토론 과정을 통한 관점의 구체화

글로벌정의 개념에 대한 구체화는 연구 참여자 모두 다르게 전개되었는데 각자의 개인적 경험과 교육관에 따라 토론의 영향력이 다르기 때문인 것으로 보인다. 연구 참여자들은 스스로 자신의 생각을 구체화하고 추상적인 정의 개념을 학교 수업에서 활용할 수 있는 방법을 찾고자 노력하였다. 큰 범위에서 연구 참여자들은 스스로 개념화하여 가르칠 수 있는 글로벌 정의라는 보편적 가치를 추구하였지만 세부적으로 생각한 정의 개념의 구체화 내용은 각자 다음 <표 V-7>와 같이 구성되었다.

표 3. 연구 참여자들의 글로벌정의 개념 구체화

연구 참여자	글로벌정의의 개념	연관 이론	주제중심 분류	공통된 정의주제
A 교사	인류 보편의 가치	고전적 정의론	공공의 문제와 개인의 선택	갈등관계/ 공평과 공정
B 교사	지구 모든 생명체를 위한 공공이익	공리주의 역량 접근법	보편적 인권과 다양성/ 학습적 정의와 행동적 정의	
C 교사	구성원들의 합의, 큰 범위에서 보편 가치 추구	현대적 정의관	개념이해 접근과 사례중심 접근	
D 교사	인류 보편적 가치	고전적 정의론	글로벌정의의 내용과 방법	

인류 보편의 가치를 주장하는 고전적 정의관을 가진 A 교사는 포토보이스 방법으로 수집된 토론 주제들을 분류한 활동에서 정의의 문제를 공공의 차원에서 이루어지는 사회적인 부분과 개인의 선택으로 이루어지는 도덕성의 두 분야로 분류하였다. 결국, 글로벌정의가 개인과 공공의 정의로움으로 이루어진다는 것으로 개인과 전체의 조화를 구상한 Plato, Aristotle의 정의관과 연결할 수 있다. 마찬가지로 고전적 정의 개념을 갖는 D 교사는 글로벌정의의 내용과 방법으로 주제를 분류하였는데 사람들의 생각이 서로 다른 부분을 이해하는 것을 내용으로, 실제 갈등관계로 나타나는 사례들에 대해서는 구현방법으로 접근한 것이다.

이러한 접근은 B 교사가 글로벌정의를 보편적 인권과 다양성, 학교에서 배우는 정의와 행동하는 정의로 분류한 것과 비슷하며 C 교사 또한 개념과 사례로 글로벌정의 주제를 최종 분류하였다. 네 연구 참여자의 주제중심 분류는 비슷한 경향을 보인다. 즉, 공공의 문제로서 보편적 정의와 개인적 측면의 다양성에 대한 정의 문제, 그리고 이론과 학습으로 접근하는 정의의 문제와 실제 사례 및 행동과 연결되는 정의로 구분한 것이다. 이러한 구분은 개인의 도덕성과 다양성이 이론 및 학습 면과 연결되고 공공의 보편적 정의는 사례 및 행동과 연결되는 경향을 보여준다.

연구 참여자들의 글로벌정의 개념은 큰 범위에서 인류 보편의 초월적 정의로서 글로벌정의를 받아들이는가, 각 사회 공동체별 다양성을 인정하는 사회적 합의에 의한 정의로 인식하는가에 대한 인식으로 구분해볼 수 있다. 이는 연구 진행에 따라 점차 구체화되었는데 토론 과

정에서 나타난 여러 주제에 대한 개인의 의견을 제시하면서 자신의 생각이 더욱 분명하게 드러남을 확인할 수 있었다. 이 과정은 다음 그림 2와 같다.

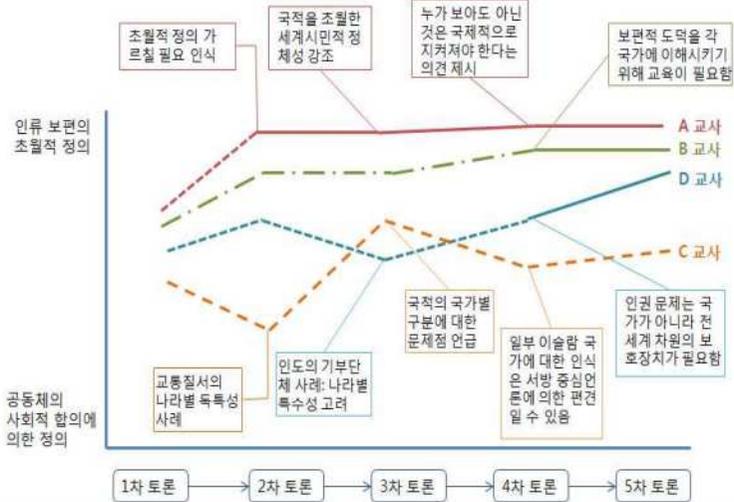


그림 2. 연구 참여자들의 글로벌정의 개념 구체화 과정

A 교사는 2차 토론에서부터 초월적 정의와 같은 보편적 정의에 대한 필요를 인식하였고 이후의 토론에서도 이 견해는 크게 변하지 않았다. 상대적으로 다른 교사들에 비해 ‘옳음’을 가르쳐야 한다는 생각이 강하게 드러난 것이다. 이에 반해 B 교사는 글로벌정의 개념에 대한 생각이 상대적으로 약한 편이었으나, 기본적으로 시민교육은 글로벌 차원에서 이루어져야 한다는 견해를 보이고 있었다. 4차 토론에서 노예나 여성 인권과 같이 대부분의 사람들이 지켜져야 한다고 생각하는 보편 도덕이 일부 국가에서 받아들여지지 않는 경우, 해당 국가 사람들에게 이를 이해시키는 것이 교육이 할 일이라는 견해를 제시하며 비로소 본인의 생각을 명확히 했다. 이러한 관점은 심층 면담에서 더욱 뚜렷하게 확인할 수 있었다. D 교사는 여러 나라의 문화를 경험한 만큼 문화의 다양성을 인정하는 경우에 민감하게 반응하였는데, 인도에서의 기부 단체 사례를 통해 특정 지역의 특수한 상황을 고려해야 할 필요를 언급하기도 하였다. 그러나 교사로서 가르쳐야 할 정의의 개념들과 사회적 소수자 배려 및 기본적 인권의 옹호에 대한 견해를 점차 강하게 드러내면서 심층 면담에서는 4차 토론이후 보였던 옳고 그름 판단이 가능한 문제들에 대해 글로벌정의의 개념을 확고히 해야 한다는 생각을 견지하였다. C 교사는 연구 진행 과정에서 각 국가별 혹은 공동체별 다양성과 특수성을 강조하는 의견을 상대적으로 많이 제시하였는데 이 과정에서 명확한 신념을 보이기보다 극단적 견해를 보류하는 태도를 보였다.

연구 참여자들이 공통적으로 가진 사회정의의 확장이 곧 글로벌정의라는 생각은 이들이 정의를 인류 보편의 초월적 개념으로 생각하는 데에도 영향을 미친 것으로 생각된다. 그러나 세부적으로는 연구 참여자별로 차이가 존재했는데 상대적으로 초월적 가치를 더욱 강조하는 정

의관을 가진 A, B, D 교사에 비해 C 교사는 각 지역의 특수성 또한 정의를 논의할 때 고려되어야 한다는 입장이었다. 큰 범위에서는 C 교사 또한 인류 보편의 초월적 정의의 큰 원칙들은 지켜져야 한다는 점에 동의했으나 구체적 사례에 대한 의견에서는 어느 정도의 차이를 보였다. 이와 같은 교사들의 글로벌정의에 대한 인식을 다음 그림 3과 같이 제시하였다.

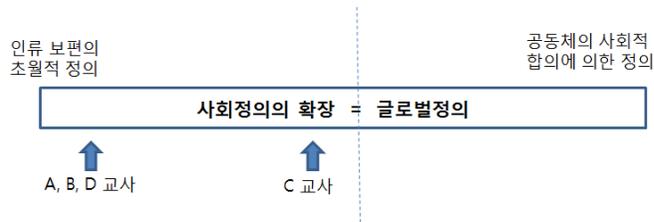


그림 3. 글로벌정의의 개념에 대한 연구 참여자들의 입장

C 교사의 개별 사회의 다양성을 고려한 정의는 여러 정의론의 입장에서 논의된 바 있다. 먼저, 구성원들의 협의를 통한 정의의 구성이라는 측면에서는 현대 자유주의적 정의관이 갖고 있는 전제를 고려할 수 있다. 인간은 자율성을 가진 이성적 존재이므로 이들이 공정한 절차와 합의를 통해 올바른 정의를 만들어낼 수 있다는 것이다.

공동체의 특성을 고려한다는 면에서는 Walzer의 다원론적 정의론에서 주장하는 바와 같이 현실의 문화를 전제로 한 정의의 개념에 접근 가능하다.

정의의 원칙들은 다원주의적(pluralistic) 형식을 취한다. 상이한 사회적 가치들은 상이한 근거들에 따라 상이한 절차에 따른 상이한 주체들에 의해 분배되어야 한다. 이 모든 차이들은 반드시 역사적이고 문화적인 산물인 사회적 가치들에 대한 상이한 이해 때문에 발생한다(Walzer, 1983, 6).

모든 공동체가 나름의 역사와 문화에 따라 각각 상이한 가치의 이해를 가진다는 것이다. 그러나 큰 틀에서는 C 교사 또한 인류 보편의 초월적 정의는 존재하며 지켜져야 한다는 생각을 갖고 있었는데 이와 같은 생각은 Young(1990: 35-37)의 정의론에서 찾아볼 수 있다. 정의는 한 사회가 가지는 선호나 삶의 방식을 추구하기 위해 필요한 제도적 조건들을 어떻게 가지느냐와 연관된다. 따라서 Young은 현대 글로벌 사회의 조건 속에서 나타나는 삶의 방식과 문화의 불가피한 다원성과 삶의 방식에 대해서는 특정한 규정이 동반될 수밖에 없으므로, ‘선에 대한 정의 개념의 우선성’이라는 원칙은 여전히 지켜져야 한다고 주장한다. 또한 Rawls(1999, 37)는 만민법에서 국제사회에 정의 원칙을 적용할 때, 자유주의 국민 상호간에 합의할 수 있는 8가지 원칙을 제시했다. 이 원칙들은 인권과 같은 상위 수준의 추상적 개념들로 국제사회에서 공통으로 인정받을 수 있는 가능성이 있다. C 교사가 생각한 인류 보편의 정의는 이와 비슷한 개념으로 볼 수 있다.

V. 세계시민교육에서 글로벌정의의 적용

1. 정의와 시민교육

사회와 사회적 문제들에 대한 교수는 사회정의 교육과 분리될 수 없다는 주장(Subedi & McClimans, 2012, 461)은 바람직한 사회 변화를 이끄는 시민교육에 시사하는 바가 크다. 사회 문제를 해결하는 데에 사회적 합의 혹은 윤리적 합당함으로 받아들여지는 척도가 바로 정의이기 때문이다. Senoy와 DiAngel(2012)는 사회정의를 교육하기 위한 주제로 비판적 사고, 사회화, 집단 정체성, 편견과 차별, 억압, 권력, 특권, 인종주의 등의 주제를 수업과 연관지어 제시하고 있다. 현대의 글로벌화된 사회에서 바람직한 시민을 육성하고자 하는 교육의 역할과 책임은 그 어느 때보다도 강조되고 있다. 그렇다면 먼저, 정의 문제를 다룸에 있어 교육이 왜 중요한가, 또 교육에서 정의의 필요성은 무엇인가를 생각해보아야 할 것이다. 중요한 것은, 이들이 분리되는 것이 아니라 상호보완적 관계로 교육을 통해 정의로운 사회를 구성해나갈 토대를 마련하기도 하며, 정의로운 사회 체제와 제도가 올바른 교육의 구성과 실천에 결정적인 역할을 하기도 한다는 것이다.

다양한 정의의 문제들을 전지구적으로 확대하여 생각하고 이와 관련된 주제를 다루는 것은 글로벌 차원의 시민교육과 밀접한 관계가 있으며 따라서 세계시민교육의 영역에서 이루어진다고 볼 수 있다. 세계시민교육에 관해서는 다양한 정의가 존재하나 대체적으로 세계를 하나의 공동체로 간주하고 보편적 인권과 연대의식에 기초한 책임감과 공동체 의식을 강조하는 교육으로 이해되고 있다. 따라서 세계시민교육은 세계의 문제들을 바르게 인식하고 이를 해결하려는 의지를 바탕으로 실천에 옮기는 능력을 기르고자 한다.

가. 역량(capability) 접근법과 교육

Sen과 Nussbaum의 역량³⁾ 우리나라 2015 개정 교육과정에서 사용되고 있는 ‘핵심 역량’에서의 역량(competency)과 구분된다. capability가 자유 개념과 Kant, Rawls 이론을 배경으로 한다면, competency는 경제적 공리주의자 Mill과 Bentham을 그 기반으로 한다. 또한, 도덕적 가치를 비교했을 때 competency가 핵심 가치라는 개념 없이 인권, 지속가능성, 혹은 민주주의와 같은 개념들을 이해하고 적용함으로써 인권과 민주주의의 가치가 역량을 발전시킬 것이라 생각하는 데 비해, Sen의 역량은 더 보편적이며 핵심적인 가치로 자유를 중시한다. 또, 교육의 결과로 competency는 성공적인 삶과 잘 기능하는 사회에서 살아가는 훌륭한 도구적 인간을 그리며 capability는 그 결과에 어떻게 도달하는가에 관심을 갖는다. 즉, OECD의 역량(competency)이 ‘사회는 무엇인가’ (what society is)를 학습하는 능력이라면 Sen과 Nussbaum의 역량(capability)은 ‘사회가 무엇이여야 하는가’ (what society should be)에 답하는 능력이라고 볼 수 있다

3) 교육 분야에서 ‘역량’은 교육과정에서 competency를 지칭할 때 사용되고 있는 번역어로 이들이 혼용될 것을 우려한 일부 학자들은 capability를 다른 말로 번역하기도 한다. 예를 들어 정윤경(2017)은 ‘잠재가능성 접근’을, 유성상 외(2016)는 ‘토대역량’으로, 고미숙(2017)은 ‘역량잠재성 접근’을 각각 사용하고 있다. 본 연구에서는 오히려 같은 ‘역량’으로 번역되는 competency와 capability를 비교함으로써 이 두 가치가 추구하는 내용을 효과적으로 비교할 수 있다는 판단에서 같은 용어를 사용하되, 원어를 함께 표기하였다.

(Lozano 외, 2012, 138-140).

이러한 논의는 2015 개정 교육과정에서 추구하는 역량과 사회과교육에서 기르고자 하는 인간상을 되돌아볼 필요가 있음을 보여준다. 효용을 중시하는 경제논리가 교육에 적용될 때 나타날 수 있는 문제점을 고려할 때 인간을 능동적 주체로 보고자 하는 Sen의 역량 개념은 중요한 시사점을 줄 수 있다. 김형렬(2018)은 우리나라의 세계시민교육이 교육과정 운영과 선택의 유연화, 수요자 중심의 교육 등으로 대표되는 신자유주의적 교육정책과 함께 성장해왔기 때문에 세계화 시대 글로벌 경쟁력을 갖춘 학습자의 ‘역량’ (competency) 강화에 초점을 맞춘 인적자원개발의 논리를 정당화하는 경향이 있다고 지적한다. 이는 세계시민에게 요구되는 역량을 객관적으로 측정가능하고 부단한 자기 개발을 통해 획득가능한 일종의 상품 개념으로 바라보는 것으로 역량이 본질적으로 성별, 인종, 사회적 계급 등과 같은 학습자의 사회적 정체성에 근거해야 함을 간과하고 있다는 주장이다(김형렬, 2018, 67). 교육의 역할이 학생들에게 사회가 필요로 하는 역량을 요구하고 규격화된 평가 지표를 적용하는 것이라면 결국 다양성을 지닌 인간의 주체성보다 규격화된 사회의 유지와 발전을 우선하는 결과를 만들어낼 수 있다는 것이다. 세계시민이 갖추어야 할 역량이 정의롭고 평화로우며 지속가능한 사회를 주도하기 위한 것이라면 반대로 그 사회는 누구를 위한 것인지에 대한 고려도 글로벌정의교육의 목적에 포함되어야 할 것이다.

나. 인정(recognition) 개념의 교육 적용

분배론에 기초한 교육 정의 주장은 나쁜 정당성을 지닐 수 있을 것이다. 그러나 경제적 재분배에만 집중할 경우 여성문제, 빈곤문제, 난민 문제와 같은 글로벌 이슈에 대한 관점에 획일화가 이루어진다. Fraser가 주장하는 것처럼, 적극적 시정조치는 불이익을 창출하는 사회적 구조는 바꾸지 못하고, 결과의 재분배만을 지속하여 대상들에 대한 인정 면에서의 부정의를 만들기 때문이다. Fraser는 여성을 대상으로 한 복지 정책이나 적극적 시정조치(affirmative action)를 예로 들었는데 이러한 제도는 여성을 결함이 있는 존재로, 항상 더 많은 것을 요구하는 존재, 특권화된 존재, 특별하고 과분한 대우를 받는 수혜자로 비치게 할 수 있다고 주장한다. 결국, 이런 경제적 결과에 치중하는 재분배정책은 인정 면에서의 부정의를 만들어내고 이에 대한 반발로 이어질 수 있다(Fraser, 1995, 61).

따라서 이는 정의를 다차원적으로 살펴보아야 하는 필요성과 연관되는데, 이를 위해서는 교육에서 이해하고 있는 정의 문제들이 어떤 식으로 발현되고 있는지 살펴보고 바람직한 방향을 모색하려는 과정, 절차가 필요하다.

타당한 지식이 무엇인지를 대부분 규정하는 학교의 역할에 의해, 학교는 어떤 그룹에는 지위를 부여하고 어떤 그룹에는 사회적 인정을 부여하지 않거나 인정을 최소화하는 과정에 참여하기도 한다. 그러므로 학교는 인종/종족성, 계급, 젠더, 성 정체성, 능력, 종교, 권력 등이 별이 다른 다양한 인정 투쟁의 중심에 위치한다(Apple, 강희룡 외 역, 2014, 57).

학교에서 인정 차원의 정의 교육이 인종/종족, 계급, 젠더, 성정체성, 능력, 종교, 권력 등에 대한 사회적 인식 과정을 만들어가는 주요한 역할을 할 수 있다. 따라서 다양한 집단을 평등하게 인정할 수 있도록 깨닫게 해주는 교육의 필요성이 제기된다. 정의는 특정한 소수집단의

목소리가 나올 수 있는 제도를 통해 당사자들의 동등한 참여와 민주적 논의를 통해서 확정되고 실현될 수 있다(김원식, 2014, 274). 이는 민주시민교육의 확장인 글로벌 차원의 시민교육에서 이루어지는 민주적 의사결정과정 학습, 소수자 보호 등과 연결된다.

본 연구의 참여자들은 세계시민교육에서 다루는 인권, 평화, 지속가능발전과 같은 주제들이 기본적으로 정의로움을 갖고 있어야 하며 나의 범위를 넘어서 타인, 그리고 국가의 범위를 넘어서 전 세계 사람까지도 함께 생각하기 위해서 정의가 반드시 필요하다고 생각했다. 이는 글로벌정의의 원칙이 인간의 기본권 보장, 원조의 의무와 같은 내용을 표방하며 지구촌 평화 정착과 평화교육의 작동 원리로 도입될 수 있다는 내용(김용신, 2017, 76) 및 글로벌정의가 세계 시민교육의 토대 원리로 적용가능하다는 주장(박애경, 2016)과도 일맥상통한다.

2. 사회과 시민교육에 주는 함의

글로벌정의는 현대 사회에서 확장된 글로벌 차원의 시민교육 방향을 제시할 수 있다. 시민의 범위가 확장되고 있는 지금, 세계시민교육의 목표 및 사회과교육의 추구하는 인간상과 직접적으로 맞닿아 있는 정의 개념은 앞으로 우리가 어떤 시민교육을 추구해나가야 할지에 대해 시사점을 준다. 시민교육의 방향설정을 위한 글로벌정의의 역할에 대해 개념과 방법적인 면에서 다음과 같이 구체적으로 접근할 수 있다.

먼저, 글로벌정의는 개념(내용)적인 면에서 우리 사회의 올바름, 공정과 불평등, 사회적 약자 등 정의에 대한 직접적인 연관성을 지닌 주제들을 통해 사회과에서 가르치고자 하는 공동체의식 및 미래사회의 세계시민성을 기르는 데 기여할 수 있다. 본 연구의 참여자들은 정의와 관련된 중심 주제로 공평과 공정, 갑을관계를 제시하였다. 이는 우리 사회에서 정의가 인식되고 있는 모습뿐만 아니라, 현장에서 학생들과의 수업 및 학교 문화에서 교사들이 느끼고 있는 부정의의 문제들이 어떤 양상으로 드러나는지를 일부 보여주고 있다. 사회과는 특히 이러한 사회 문제에 관심을 가지고 적절한 민주적 절차를 통해 이를 해결해나가는 교과 목표를 가지고 있는 만큼 연관 교과의 역할을 할 수 있다.

두 번째로 방법적인 면에서 글로벌정의에 관한 논의는 세계시민교육에서 주장하는 변혁적 교수법과 닮아 있다. 정의론의 논의 과정 자체가 다양한 주장들을 다원적으로 검토하고 여러 입장과 상황을 고려하는 것인 만큼, 사회 구성원들의 합의를 끌어내기 위한 민주적인 절차의 방법적 아이디어를 적극적으로 연결시킬 수 있다. 절차적 정의는 공정하고 올바른 사회를 요구하는 시민들이 합의할 수 있는 명확한 과정을 제시해주며, 공동체주의가 강조하는 각 사회의 주요한 가치들을 포함할 수 있게 해준다. 또한 글로벌 차원으로 확대되는 다양한 세계의 이슈들을 지구촌 사회 구성원들이 함께 해결하기 위해 고려해야 할 관점들에 대해 생각할 방향을 제시한다.

각 연구 참여자들의 글로벌정의의 관점은 세계시민교육을 비롯하여 사회과와 같은 교과교육의 교수법을 통해 더 적절한 교육 방법을 찾기 위한 노력으로 연계될 수 있을 것이다. 교사들의 수업 관점에 대한 이해는 수업활동에 대한 반성 뿐 아니라 이후 교육의 방향을 제시하는

게기가 될 수 있다(Pratt, 2002). 글로벌정의 관점의 다양성은 교사들이 정의에 대하여 가지고 있는 개인적 사고를 이해하고 교사로서 역할을 돌아보는 렌즈로서 활용될 수 있을 것이다. 수업뿐 아니라 교육현장의 부정의 문제들과 기존의 분배 정의를 벗어나는 탈경계적 사고의 확장으로 인해 더 넓은 시야로 교육을 바라볼 수 있는 가능성 또한 확장된다.

V. 결론

본 연구에서는 교사들이 각자의 관점에 따라 글로벌정의 개념에 대한 생각을 구체화하는 과정을 통해 이를 교육에 적용할 방법을 고찰하였다. 교육에서 글로벌정의의 의미와 역할에 대해 연구 참여자들은 공통적으로 ‘옳음’에 기반한 보편적 정의를 인정하고 있었다. 또한, 사회정의의 확장을 글로벌정으로 인식하여 학교에서 학생 개개인에 대한 정의 교육이 글로벌 차원의 정의를 실현하는 데 중요하다고 생각하고 있음을 확인하였다. 이러한 생각들은 학생들에게 가치를 가르치는 교사로서의 특성이 공통적으로 반영된 것으로 보인다. 더불어, 연구 참여자들은 사람들이 인식하는 대로 글로벌정의가 나타날 수 있으며 현실의 부정의를 극복하기 위한 가치를 만드는 것이 중요하다는 생각을 이끌어내었다. 이 사고는 글로벌정의를 정해진 규범으로 접근하는 것이 아니라 실천을 위해 만들어가는 것으로 인식했다는 데 의미가 있다. 또 미투운동, 다문화정책 등에 대한 학교 현장의 문제점에 다차원적 정의를 적용하여 탈경계적 관점에 따른 정의관로의 유연성과 확장가능성을 확인할 수 있었다.

둘째, 연구 참여자들이 글로벌정의에 접근하는 관점이 다원적임을 확인할 수 있었다. 참여자들은 연구 진행과정에 따라 각자 나름의 정의 개념을 구성해나갔다. 참여자들은 모두 보편적 정의를 인정하고, 주제 면에서 ‘갑을관계’, ‘공평과 공정’을 중심 용어로 선정하여 글로벌정의를 사회적 약자의 보호와 공평 개념의 이해로 접근하였다. 그러나 세부적으로는 A, B, D 교사가 상대적으로 강한 보편적 정의를 생각한 반면, C 교사는 지역의 특수성에 따른 정의를 일부 고려하였으며 중심 용어를 분류한 체계에서도 사고의 차이를 발견할 수 있었다.

셋째, 글로벌정의 논의의 교육적 적용이 시민교육과 밀접하게 연관되고 있음을 확인하고 세계시민교육에 글로벌정의의 적용 필요성을 제시하였다. 글로벌 차원으로 확대된 시민교육은 새로운 변혁적 관점을 요구한다. 세계시민교육이 그 방향성을 제시할 수 있으며 이를 수업으로 구체화하는 과정에서 시민교육을 교과 목표로 하는 사회과의 특성을 활용할 수 있다.

본 연구의 결과는 시민교육의 관점에서 글로벌정의교육의 필요성과 적용 방법에 대해 새롭게 고찰할 기회를 제공한다. 또한, 우리 사회에서 개념적으로 도입되고 있는 글로벌정의에 대한 교사들의 인식을 이해할 수 있다는 의의를 갖는다.

참고문헌

김형렬(2018), 세계시민교육의 두 가지 가능성: 사회통제를 위한 시민교육인가 사회변화를 위한

- 시민교육인가, 서울대학교 교육종합연구원 평생교육연구센터 학술포럼 자료집, 61-68.
- 박애경(2016), 글로벌시민교육을 위한 토대로서 ‘글로벌 정의’의 의미 탐색, *글로벌교육연구*, 8(3), 101-120.
- 장동진(2001), 롤즈의 국제사회정의관: 「만민법」을 중심으로, *국제정치논총*, 41(4), 315-336.
- 황경식(2002), 보편 윤리와 지구촌 정의, *인문과학*, 32, 213-226.
- Apple, M. W.(2012), *Can Education Change Society?* 강희룡 · 김선우 · 박원순 · 이형빈 역 (2014), *교육은 사회를 바꿀 수 있을까*, 서울: 살림터.
- Beitz, C.(1979), *Political Theory and International Relations*. Princeton: Princeton University Press.
- Beitz, C.(2000), Rawls' s law of peoples. *Ethics*, 110(4), 669-696.
- Brock, G.(2009), *Global Justice : A Cosmopolitan Account*, Oxford University Press.
- Enslin, P. & Tjiattas, M.(2008) Cosmopolitan justice—education and global citizenship. In M. A. Peters, A. Britton, and H. Blee(eds.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, 71-85. Sense Publisher.
- Fraser, N.(1995), From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a ‘Postsocialist’ age, *New Left Review*, 212, 68-149.
- Fraser, N.(2005), Reframing justice: In a globalizing world, *New Left Review* 36, 69-88.
- Fraser, N.(2008a), *Scales of Justice*, 김원식 옮김(2010), *지구화 시대의 정의*, 서울: 그린비.
- Freeman, S.(2007), *Rawls*, London: Routledge.
- Jones, C.(1999), *Global Justice: defending Cosmopolitanism*, Oxford University.
- Lozano, J., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A.(2012), Competencies in higher education: a critical analysis from the capabilities approach, *Journal of Philosophy of Education* 46(1), 132-147.
- Maffettone, S. & Rathore, A.(eds.)(2012), *Global Justice: Critical Perspectives*, Routledge.
- Mandle, J.(2006), *Global Justice*, 정승현 역(2017), *지구적 정의란 무엇인가*. 서울: 까치글방.
- Moellendorf, D.(2002), *Cosmopolitan Justice*, Oxford: Westview Press.
- Pratt, D. D.(2002), Good teaching: One size fits all?, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5-15.
- Preece, J.(2008), A social justice approach to education for active citizenship—an international perspective, In M. A. Peters, A. Britton, and H. Blee(eds.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, 381-393, Sense Publisher.
- Rawls, J.(1971), *A Theory of Justice*, Oxford: Oxford University Pres.
- Sen, A.(1992), *Inequality Reexamined*, 이상호 · 이덕재 역(1999), *불평등의 재검토*, 서울: 한울아카데미.
- Sen, A.(2008), Global justice, In S. Maffettone & A. Rathore(eds.), *Global Justice: Critical Perspectives*, 123-142. Routledge.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R.(2012), *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education*, New York, NY: Teachers College Press.
- Subedi, B. & McClimans, M.(2012), Bringing social justice into the social studies, *Theory & Research in Social Education*, 40, 461-466.
- Walzer, M.(1983), *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, 정원섭 외 역(1999), *정의와 다원적 평등*, 서울: 철학과 현실사.

인권으로 함께 수업하기

박정순

인천부개여자고등학교 교사

I. 수업에 대한 생각

어떻게 수업을 할지에 대한 고민은 경력이 쌓이는 것과 무관한 것처럼 느껴진다. 수업은 늘 어렵고 고민스럽기만 하다. 새로운 교육과정, 적용해야 할 다양한 교수학습 방법론, 과정중심 평가의 중요성, 해마다 달라지는 아이들 등 변화하는 것들을 어떻게 하면 소화해 내고 적용할 수 있는지 말이다. 모든 수업에 의미를 부여하는 것은 한계가 있다고 생각하지만 그럼에도 불구하고 의미있는 수업이 되기를 바란다. 의미있는 수업이란 학생 스스로 역사하기를 경험할 수 있는 시간, 과거의 문제를 통해 현재를 봄으로써 현재의 문제를 해결할 수 있는 방안을 생각할 수 있는 시간, 배운 것을 실천할 수 있는 역량을 키우는 시간이라고 생각한다.

이러한 생각으로 해마다 2월이 되면 그 해에 가르쳐야 할 것들을 고민한다. 언제나 그렇듯 혼자 하는 것보다 함께하면 창의적인 아이디어를 얻을 수 있다는 생각에 18년째 함께 수업을 준비하는 학교밖 동교과 교사와 치열한 고민 끝에 ‘인권’을 키워드로 정하였다. 올해 교직 경력 두 번째로 세계사 수업을 하게 되었으며, 세계사 수업이 학생들에게 어떤 의미로 다가갈 수 있을까를 고민하면서 준비한 수업이었다. 학교 내에서도 혼자보다는 함께 하면 힘이 된다는 생각에 5년째 동학년 타교과 교사와 함께 수업을 준비하고 있다.

‘함께’라는 말은 개인적으로 좋아하는 단어이다. 수업을 통해 교사도 학생도 ‘함께’로서 받는 즐거움, 위로, 힘을 느꼈으면 하는 생각을 가지고 있다. 올 한학기도 이런 바람을 가지고 ‘인권’을 주제로 한 수업을 진행하였다.

II. 수업하기

1. 교과 연계 수업에 대한 고민

처음에는(2015년) 단순한 생각으로 시작한 교과 연계 수업이었다. 학생들에게 수행평가의 부담을 어떻게 하면 줄여줄 수 있는지에 대해 동학년 타교과교사들과 함께 고민하기 시작하였다. 수행평가 결과물을 하나로 여러 교과에서 평가하는 방법을 사용하였다.

하나의 결과물을 대상으로 평가하고자 하는 영역이 잘 구분되지 않았으며, 코티칭을 진행하지 않고 각자의 수업시간에 진행하는데 한계가 있었다. 그럼에도 불구하고 교사들 사이에서는 하나의 주제로 수행평가를 진행하는 데에 대한 긍정적인 평가는 있었다. 이러한 생각을 바탕

으로 해마다 범교과 주제 학습을 진행하게 되었다. 같은 주제로 교과마다 표현하는 방식이 달라 단순하게 하나의 교과에서만 할 수 있는 것이 아니라 다양한 접근 방법을 학생들이 경험할 수 있는 기회를 제공함에 있어 긍정적인 효과가 있다.

올해는 처음으로 세계사가 2학년에 선택과목(한학기별 2단위)으로 개설되어 나름 새로운 시도를 해볼 수 있었다. 오래간만에 해보는 세계사 수업은 다른 어느 역사 수업보다 설레고 기대감이 높았지만, 반대로 익숙하지 않은 것에 대한 걱정도 있었다. 함께 수업준비를 하는 동교과 교사와 함께 ‘세계사를 통해 학생들에게 무엇을 경험하고 실천할 수 있게 할 수 있을 것인지’에 대해 고민하였다. 고민 끝에 선정한 키워드는 ‘인권’, ‘민주시민’ 이었고 어떻게 녹여낼 수 있을 것인지, 또한 어떻게 공유하고 함께 생각할 수 있는지에 대한 논의가 이루어졌다. 이러한 논의는 동학년 타교과 교사와 만나 이야기를 하면서 구체화되었다.

새학기가 시작되기 전에 함께 고민하는 교과 교사와 만나 한학기의 수업에 대해 고민하고 함께 연계하여 진행할 수업을 설계한다. 올해는 세계사, 정치와법, 미술 교과가 함께 진행하기로 하였으며 교과서 분석을 통해 함께 할 수 있는 부분을 찾았다. 타교과와 주제를 연계하여 하는 수업은 꽤 매력적인데 특히 예술 교과와 연계했을 때 만들어지는 결과물은 감동적이다.

올해 1학기에 진행하였던 수업을 소개하고자 한다.

2. 인권을 주제로 교과별 공통요소 찾기

인권이라는 키워드는 찾아보면 교과 곳곳에 배치되어 있다. 주제 연계하는 교과들의 교과서에서 인권과 관련된 성취기준과 범교과 학습 주제를 찾아 다음과 같이 구성하였다.¹⁾

표 1. 교과별 교육과정 내용요소 연결 맵

교과교육과정		범교과 학습 주제	
학교급/학년(군)	교과	성취기준	
		세부 내용요소	
고 공통	통합사회	[10통사04-02] 인간존엄성 실현과 인권 보장을 위한 헌법의 의의와 역할을 파악하고, 준법의식과 시민 참여의 필요성에 대해 탐구한다. [10통사04-03] 사회적 소수자 차별, 청소년의 노동권 등 국내 인권 문제와 인권지수를 통해 확인할 수 있는 세계 인권 문제의 양상을 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 제시한다.	인간의 존엄성과 인권 존중
고 선택	정치와법	[12정법01-03] 우리 헌법에서 보장하는 기본권의 내용을 분석하고, 기본권 제한의 요건과 한계를 탐구한다.	인간의 존엄성과 인권 존중
고 선택	세계사	[12세사04-04] 시민 혁명과 국민 국가 형성 과정을 이해하고, 산업 혁명의 세계사적 의미를 해석한다. [12세사05-01] 제국주의 열강의 침략과 이에 대항한 아시아·아프리카의 민족 운동에 대해 조사한다. [12세사05-02] 제1, 2차 세계 대전의 원인과 결과를 알아보고, 세계 평화를 실현하기 위한 방법에 대해 토론한다.	인간의 존엄성과 인권 존중
고 선택	미술	[미02-03] 여러 가지 표현 매체의 조합이나 응용·확장을 통해 새로운 표현 효과를 탐색할 수 있다.	인간의 존엄성과 인권 존중

1) 이공희 외(2019, 11)에서 재구성하였다.

각 교과별 성취기준을 근거로 하여 ‘인권’을 주제로 한 학생참여형 수업을 표2와 같이 구성하였다.

표 2. 교과별 학생참여형 수업 구성

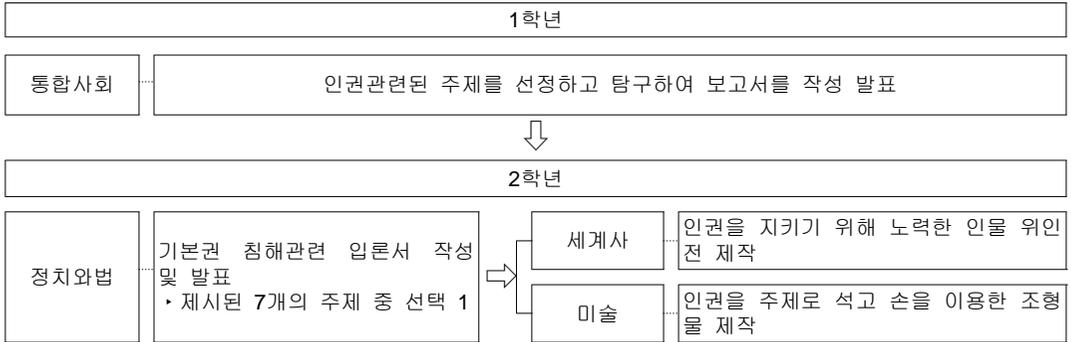


그림 1. 정치와 법 입론서 발표



그림 2. 미술 작품 구성 발표 및 작품

3. ‘인권’을 주제로 세계사 수업하기

1주일 2시간의 세계사 수업을 1학기는 서양사 중심, 2학기는 동양사 중심으로 내용을 재구성하였다. 전체적인 맥락에서 인권의 관점에서 보려고 노력하였으며, 역사 속에서 자신들의 존엄성을 지키려고 노력하는 학습 요소들을 제시하였다. 특히 산업혁명과 시민혁명 이후 현재 까지 인권의 의미와 인권의 의미가 확장되어 가는 과정을 주력해서 다루었다. 그리고 학생 스스로 인권을 지키기 위해 노력하는 인물들을 찾아보고 위인전을 제작하는 수업을 진행하였다. 위인전을 제작하기 위해 인물을 선정하고 검증하고 평가하는 작업을 ‘언니, 오빠들의 세계사라’라는 제목으로 진행하였다. 이는 역사수업에서 학생이 비판적으로 사고하면서 과거를 분석하고 해석하는 기회, 그리고 자신의 역사 지식과 역사의식을 성찰하면서 성장할 수 있는 기

회를 제공(강선주, 2017, xi)하기 위함이다. 위인전 제작 수업의 흐름도를 나타낸 것은 다음과 같다(표 3).

표 3. 위인전 제작 수업 흐름도

차시	내용												
도입	<p>1차시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ JTBS 영화인문학 토크 프로그램 방구석 1열 53회 1주년 특집 인권영화 <셀마> 소개 부분 함께 보기 <ul style="list-style-type: none"> → 의도: 역사적 인물을 들여다 볼 때 고려해야할 점을 생각하기 위함. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 당시 상황에서 인물을 볼 수 있도록 ▪ 인간적인 부분 엿볼 수 있도록 ▪ 지나친 영웅주의에 빠지지 않도록 ▪ 중요한 부분을 강조할 수 있도록 ▪ 위인전 제작(언니, 오빠들의 세계사) 오리엔테이션 												
전개	<p>2~5차시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 위인전 제작 - 언니, 오빠들의 세계사 ▪ 대상: 초등학생 ▪ 주제: 인권을 지키기 위해 노력한 인물 <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 10px;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">모듬구성</td> <td style="font-size: 2em;">➡</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2명, 인물선정</td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">과제</td> <td style="font-size: 2em;">➡</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">개인별 스토리보드 작성</td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">모듬활동</td> <td style="font-size: 2em;">➡</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">초등학생용 위인전 제작</td> <td></td> </tr> </table> </div> <p>6차시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 동료 평가 및 개인 성찰 ▶ 우수 작품 개인별로 3개 선정 	모듬구성	➡	2명, 인물선정		과제	➡	개인별 스토리보드 작성		모듬활동	➡	초등학생용 위인전 제작	
모듬구성	➡												
2명, 인물선정													
과제	➡												
개인별 스토리보드 작성													
모듬활동	➡												
초등학생용 위인전 제작													
정리	<p>7차시</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ JTBS 영화인문학 토크 프로그램 방구석 1열 53회 1주년 특집 인권영화 <런던프라이드> 소개 부분 함께 보고 생각 정리하여 소감문 작성 <ul style="list-style-type: none"> → 의도: ‘인권은 편견없이 바라볼 수 있어야 한다’, ‘연대하는 것에 대한 의미와 중요성’을 이야기하고자 함. 												

인용시점	2학년 (4)반 (18)번	이름	이학년
인물	키쿠야마다 에츠코 등		
생애	① 시대적 배경	1966년 지진지 개혁 이후 관동권 일대역, 지진, 화재의 인장은 마야후에 되어 취안이 낙인을 촉발시켰고, 그로 인하여 송호로는 로지 가족들은 부산사택을 지켰었다. 필요할때는 채소 및 태피의 450개의 가이마들이 파괴되었고, 20일일이 넘는 지진이 일해소로 백만명이 실업일이 되었다. 이는 거의 양미반으로있었다.	
	② 기성반경	약 100명의 중학생과 대학원의 학과를 받고 졸업하였다. 16세시부터 약 30년 동안 에쓰코의 사별자에는 반은 세니발에서 가난한 농민 가족에게 데이나 마야 후와 송에서 여인 시절 격려학과 인학을 배비 지었다. 당시 마스키스(이소타나인과 한류까지 포함)놀이 놀이이 나와 인후반 들은 한달의 지름에 지남였다.	
	③ 성성고정	그녀의 동생들은 고등학생에 글씨가 기호한 교문등한 뒤 서장되었고, 이 비치는 에쓰코나 당시만 몇기 시의 등 뒤에 서서으로 필생의업으로, 이러 이는 관인들에게 관대가 갖기 중의 고루를 받기 승려다. 그녀는 가족을 잃은 고통과 수중에 빠졌지만, 이후 그녀서 및서 바꾸겠다는 의지도 가지 세 워 세기가 되었다.	
	④ 주요 업적 (보통)	많은 국제 사회의 지지를 얻기위해 방명 생활을 시작했고 그녀에게 피싱하루 계몽하고 인화외 원형을 제안해 채운 역사교에서 소치에 관해말하의 원형을 개항의 구분하여 미법은 글씨가 서서고, 역사교의의을 통해 권위소 카루타에 본 정산적 수송우를 실어미 무를을 받았다. 국제발안민간구동합찬사장은 본부에서 그녀는 직종 국제화미로 알성이고 각국의 최우관들에게 세제인하여 상장을 수여되었고, 그녀는 현수민기 부제를 다루는 특별 수여위원회에 인원이 되어 연수민의 권력 직종을 유장하였고 여러 나라를 돌아다니며 세내관리의 국제에 대하여 호소하였다. 그녀, 상능 아담가주인 기대할대 아양의 민간 개부 향민에 참여하여 마야 관세인공의 완공을 위한 투쟁을 이어 갔다. 그녀는 카루타의 열라카에 부르고 노르웨이와 수차례 인연을 조, 용인등을 작성하였고 이는 '미 이름은 리코베르가 할후사는 카로보 받기되어 국가적인 관심을 받았다.	
역사적 평가	⑤ 인성적인 장면	그녀가 민족등을 통하여 구황에서 한류인 유희계를 조직된 방법을 송서으로 개인과 공명적 결회, 180승에서 연과와 키쿠야를 배비 가년된 국민 서문어 교훈 노동, 라인 불경, 아버지의 특수으로 투쟁, 울진등의 예술, 그녀가 카루타 인은, 권력외 비록, 국민발가 내외 사회적 국외의 1188년된 후의 필성, 1994년 미국의 생애 이후 생활에 유배인 과학원가 현대사의 지영한 사본을 중언목에 고스근데 남은 증언등은 사정된 부분의 인상적이었다.	
	이유	그녀의 증언은 현국인의 전사정세정 인본에 기말했고, 이는 관공의 습간되어 국제적인 관심은 무엇이며 이는 국민 국제가 인공의 불후회로 국제사회의 연인하는 내외 여간을 하는 등 인공의 인본을 위해 그녀가, 인성외의 정결한 글씨가 나가 1월의 1994년	
⑥ 세고	"우리는 왕복을 내야할 수 있어서 정말 기쁘고 있다"		

그림 3. 개인별 스토리 보드



그림 4. 모둠활동 장면

인권 감수성을 높이기 위해 수업 설계할 때 동영상을 이용하여 학생들의 몰입도를 높이는 과정을 앞뒤에 넣어 구성하였다. 무엇을 지키기 위해 노력하였는지와 함께 공유하고 살아가야 하는 것에 대하여 생각할 수 있게 하고 싶은 바람을 반영하였다. 또한 지나친 영웅주의로 빠져들지 않게 여러 가지 각도에서 생각해볼 수 있게 하였다.

인권이라는 개념을 1학년 통합 사회에서 익혔으며, 2학년 현재 정치와 법에서 인권과 기본권의 개념을 다양한 활동을 통해 인지한 상태여서 세계사에서의 활동이 어렵지 않았다. 모둠을 2명으로 구성하여 학생들의 참여도를 높였다. 각자 조사해온 스토리 보드 내용에 필요하면 개인 핸드폰으로 부족한 자료를 검색하게 하였다. 위인전을 구성할 수 있는 충분한 시간을 부여하는 것이 중요하며 모든 것은 수업 시간 안에서만 활동하게 하였다. 생각보다 훨씬 다양한 인물, 다양한 구성으로 위인전을 제작하였으며 완성된 작품은 다음과 같다(그림5).



그림 5. 위인전

위인전이 완성되었을 때 즈음 기말고사를 위한 진도 때문에 바로 동료평가 및 자기성찰을 진행하지 못하였다. 동료평가와 자기 성찰, 위인전 제작 수업의 정리는 기말고사가 끝난 후 진행하였다. 학생들의 동료 평가 사례는 다음과 같다.

해리언 터프먼이라는 인물에 대해 크게 네파트로 나누어 이해되기 쉽게 구성함. 태생부터 업적까지 순서대로 읽으며 흐름을 따라가기 좋음. ‘언니’ 들이 직접 설명하듯이 쉽게 풀어 설명하여 이야기를 듣는 듯한 느낌을 줌. 다른 작품과 다르게 명장면을 뽑아 구성한 점이 새롭음. 구성적인 면에 있어 가운데 인물이 서있을 수 있게 팝업북처럼 구성해 흥미를 끄(안○○).

넬슨 만델라라는 인물 구성이 다른 작품과 달랐으며, 위인전 구성에 SNS 형식으로 구성한 것이 아이들이 읽고 이해하는데 큰 도움이 되었을 것이라고 생각된다. 또한 정갈한 글씨체 또한 아이들이 읽기 편할 것 같다. 다만, 인물의 큰 사건들을 연대기별로 설명할 때 개연성이 약간

부족해 아쉬운 점이 있다(편○○).

자기성찰 사례는 다음과 같다.

고등학생의 눈높이가 아닌 초등학생의 눈높이에 맞추어 위인전을 만들다보니 파트너와 계속 소통하면서 의견을 조율하였다. 이를 통해 내가 다른 사람에게 무엇을 이야기할 때 나의 눈높이에 맞추어 이야기하는 것이 아니라 듣는 사람에게 맞추어 이야기해야 한다는 것을 깨달았고 협동하는 법을 알게 되었다(정○○).

역사적인 인물을 소개하는 위인전을 만드는 만큼 책임감을 가지고 적극적으로 임하였다. 로자 파크스에 대해 조사하고 역사적 배경을 탐구하면서 흑인인권운동에 대해 관심을 가지게 되었다. 로자 파크스의 인권운동의 시작부터 끝까지 정리하고 초등학생들이 이해하기 쉽게 단어를 순화하고 문장을 조정하는 과정이 쉽지는 않았지만 계속해서 자료를 찾아보고 생각하며 완성하니 굉장히 뿌듯했다. 이번 기회를 통해 여성인권운동가에 대해 많이 알게 되었고 친구들의 작품을 통해 인권을 지키기 위해 노력한 인물들을 알게 되어서 좋았다(박○○).

인권을 주제로 한 수업을 마무리하는 작업이 더 중요하였으며, 연대와 실천의 중요성에 대하여 인지할 수 있도록 마무리 영상을 준비하였다. JTBS 영화인문학 토크 프로그램 [방구석 1열] 53회 1주년 특집 인권영화 <런던프라이드> 소개하는 부분을 보고 학생들이 소감문의 작성한 사례는 다음과 같다.

영상을 보고 나는 정말 편견이 없는 사람인가를 생각하게 되었고 영화속 광부들이 살고 있던 지역의 한 여성처럼 편견을 가지고 남의 말을 들으려고 하지 않는 모습이 내 모습이 되지 않을까 생각하기도 하게 되었다. 그리고 영화에 대하여 여러 가지를 말하던 여성 감독님이 하는 말이 인상적이었다. 혐오 문화는 누가 만들고 누가 시작하여 이루 사회가 편견이 생기고 서로 싸우는지 궁금해지기도 했다. 영화에서 인상깊었던 말이 있었는데 ‘어울리지 않을 것 같았던 사람들의 만남’ 이다. 이 말을 듣고 보니 정말 이세계에는 어울리는 사람과 어울리지 않는 사람은 없다는 것을 깨닫고 반성하게 되었다. 자신에게 부당하게 인권을 침해당하는 일에 대해 당당하게 말할 수 있는 사람이 되고 싶다. 그리고 혐오의 눈과 편견의 눈이 아닌 모두 같은 사람이라고 생각하며 살아야겠다고 생각했다(김○○).

Ⅲ. 수업 마무리하기

과거를 통해 현재를 바라보게 하고 싶었다. 세계사 속에서 인권을 이야기하고 싶었고, 인권을 통해 지금 현재 우리의 모습을 생각할 수 있는 기회가 되었으면 하는 바람이었다.

인권을 주제로 한 교과 연계 수업을 통해 인권에 대한 개념 설명은 1학년 통합 사회와 2학년 정치와법에서, 인권과 평화를 염원하는 바람이 담긴 조형물은 미술에서, 인권을 지키기 위해서 노력한 인물들을 역사 속에서 알아보고 현재 인권을 지키기 위해 우리는 무엇을 해야 하는 지에 대해 생각해보는 것은 세계사에서 하고자 하였다.

세계사에서 인권을 지키기 위해 노력한 인물을 모듈별로 선정하고, 자료를 조사하여 스토리 보드를 개인별로 작성하였다. 이를 바탕으로 학생은 초등학생용 위인전을 제작하면서 역사적

인물에 대해 의미를 부여하고 위인전을 읽을 대상의 눈높이에 맞게 표현하였다. 이 과정은 교사의 끊임없는 피드백을 필요로 한다. 자료의 선정은 적절하였는지, 역사적 의미를 파악하고 있는지, 인권을 위해 노력한 인물이 맞는지, 모둠활동에서 느끼는 어려움 등 학생과 교사는 질문을 통해 순간순간 발생할 수 있는 문제를 해결하는 것이 중요하다.

하나의 주제로 교과외의 특징에 맞게 다양한 관점으로 바라보고 생각을 표현하는 작업은 매력적이다. 학교 현장에서 수업에 대한 기대가 높은 지금 무엇보다 교사와 교사, 교사와 학생, 학생과 학생 간의 소통, 공유, 협력, 실천하는 과정이 중요하다. 2학기에도 1학기 수업의 연장선상에서 인권의 문제를 확장하여 바라볼 수 있는 주제를 동교과 및 타교과 교사와 함께 고민하고 있다. 함께 수업을 준비하면 내용과 활동의 깊이가 깊어지는 느낌을 갖게 된다. 이렇게 고민하고 공들여 준비하는 수업이 모두 성공하는 것은 아니지만 말이다.

참고문헌

이공희 외(2019), 교과 교육과정과 연계한 인권 교육, 교육부.
강선주(2017), 소통으로 만드는 역사교육, 서울대학교출판문화원.

‘소극적 평화’를 넘어 ‘적극적 평화’로 가는 길

이 동 욱

수원속지고등학교 역사교사

1. 역사의 구성 원리

인간은 ‘기억의 동물’이다. 머릿속에 어떤 기억이 남아있는가, 현상을 어떻게 기억하는가에 따라 현실에 대한 인식이 달라지고, 미래에 대한 방향타마저도 달라진다. 예컨대 대체로 기억상실증에 걸린 사람은 ‘나는 누구인가?’, ‘어떻게 살아야 하는가?’에 대한 답을 찾지 못해 자기 정체성의 극심한 혼란을 겪거나 기억 상실 이전과 전혀 다른 삶을 살게 된다. 기억은 일종의 프로그램이다. 컴퓨터가 그 안에 내장된 소프트웨어에 따라 작동되고 운용되듯이 인간은 그 자신이 갖고 있는 기억에 따라 세계관을 형성하고, 삶의 좌표를 설정한다.

때문에 인간은 ‘역사’란 것을 만들어냈다. 자신들이 경험한 것 가운데 후손들에게 남기고 싶은 기억들을 역사라는 이름으로 기록하기 시작한 것이다. 중요한 것은 이러한 ‘공인된 집단 기억’이 어떤 사람들에게 의해 써지기 시작 했는가 하는 점이다. 고대부터 기록이란 것은 문자를 사용할 수 있는 지배층의 특권이었고, 기록의 보존과 전파라는 것은 남을 복종시키거나 지배할 수 있는 공인된 권리와 힘이 있을 때 가능한 것이었다. 역사를 ‘승자의 기록’, ‘지배자의 기록’이라 부르기도 하는 연원은 여기에 있다. 결국 역사는 태생적으로 ‘의도된 기억’이 될 수밖에 없다. 극단적으로 말하면 역사는 다음 세대의 머릿속에 입력시킬 하나의 프로그램인 것이다.

그렇다면 우리의 머릿속에 ‘역사’라는 이름으로 입력되어 있는 프로그램은 대체로 어떻게 구성되어 있을까? 어느 시대에나 그 시대를 지배하는 생각은 지배 계층에 의해 만들어지는 경우가 대부분이다. 사회 구성원이 헤게모니를 쥐고 있는 계층의 말에 순응하도록 하기 위해서는 강제적인 폭력이나 형벌보다 그들의 머릿속을 지배층의 의도에 맞게 프로그래밍하는 것이 훨씬 효율적이기 때문이다. 이는 자발적인 복종을 이끌어내는 가장 손쉬운 길이다.¹⁾

때문에 전근대역사는 왕조 중심의 문헌 자료를 위주로 기록되어왔고, 근대역사는 자본주의와 국민국가(nation-state)를 도달점으로 하는 ‘내셔널 히스토리’, 곧 (국민)국가사를 당연시한 위에서 성립되어 전개되었다. 그런 시각과 논리에 의거해 역사인식의 단위를 일국으로 한정하여 구성한 것이 국가사이고 세계로 확대해서 구성한 것이 세계사이다. 일국사로서의 자국사는 한 국가의 성립과 발전을 자기완결적인 것으로 파악하여 독자성, 자주성, 통일성, 위대성을 강조하려는 경향을 갖고 있다.²⁾ 그 결과 과도한 자국중심주의의 논리로 인해 국가들 사이의 집단 기억의 충돌은 불가피해졌고, 세계사의 경우 근대 이

1) 에티엔 드 라 보에시 저, 심영길 · 목수정 공역, 『자발적 복종』, 생각정원, 2015.

2) 유용태, 『환호 속의 경중』, 휴머니스트, 2006.

후 그것을 주도해온 유럽의 역할이 과도하게 부각되어 유럽중심주의·인종주의·제국주의·문명사관·사회다위니즘·우승열패주의가 자연스럽게 스며들게 되었다.

이처럼 역사는 ‘당연한 것’, ‘자연스러운 기억’이 아니다. 역사는 기억과 망각의 변증법으로 이뤄진다. 기존의 역사서술에서 망각된 것을 기억으로 되살려내고, 반면에 기억되었던 것을 망각의 강 속으로 빠뜨리는 행위를 통해 새로운 역사서술이 나타난다.³⁾ 결국 역사란 기억의 투쟁이며, 기억의 정치학으로서 철저한 ‘집단 기억’을 위한 기획의 산물인 것이다.

2. 역사를 배우는 이유

흔히 역사를 가르치고 배우는 목적이라는 물음에 대해 우리는 교과서적인 답변으로 ‘과거를 통해 현재를 이해하기 위함’을 떠올린다. 그러나 그 ‘과거’가 어떤 사람들에 의해 어떤 의도로 ‘만들어진 것’인지에 대해서는 묻지 않는다. 예를 들어, 지금까지 한국의 교육 현장에서 사용되어 온 한국사 교과서의 일제 강점기(1910~1945)에 대한 서술은 대체로 ‘수탈과 저항’의 구도로 서술되어왔다. 일본인들은 한국인들을 자신들의 이익을 위해 노예처럼 다루었고, 한국인들은 이러한 일본인들의 침략에 맞서 끊임없이 저항했다는 줄거리가 토대를 이룬다. 물론 일정 부분은 역사적 사실일 것이다. 그러나 과연 모든 한국인들이 일제강점기에 노예처럼 생활했고, 일본의 침략 정책에 맞서 끊임없이 저항했을까? 그리고 모든 일본인은 정부의 제국주의적 침략 정책에 찬성하고 동참했을까?

물론 한국에 대한 일본 제국주의 침략 정책의 주체는 당시 일본 내각의 수뇌부와 이에 적극 찬동하였던 재벌, 군부였다. 그러나 일본 제국주의의 불법적 주권 강탈과 강압적 식민통치, 반인륜적 침략전쟁에 적극 협력했던 한국의 친일파가 없었다면 그것은 불가능한 일이었다. 1910년 병합 이전의 매국형 친일파, 1910년부터 1937년 중일전쟁 이전까지의 직업형 친일파, 1937년 이후 전쟁 협력형 친일파는 일본제국주의가 동아시아를 침략하고 한국을 지배하는 데에 있어서 절대 없어서는 안 될 중요한 파트너였다.

반면, 극히 일부이기는 했지만 20세기 초 일본의 제국주의 침략에 격렬하게 반대했던 일본인도 있었다. 우치무라 간조(1861~1930)는 러일전쟁 중에 반전론을 폈다. 그는 전쟁의 비도덕성을 깨닫고 전쟁 반대론자가 되었다. 그는 사람을 죽이는 전쟁을 큰 죄악이라고 하며, 전쟁을 일삼는 일본은 신의 처벌을 받을 것이라고 말했다. 또한 일본의 한국 식민지화에 대해서도 비판하였다.⁴⁾

가네코 후미코(1903~1926)는 일본 제국주의에 맞서 싸웠던 조선인 박열과 함께 1923년 간토 대지진 당시 일본 황태자를 폭탄으로 살해하려 했다는 이유로 검거되어 사형 판결을 받았다. 사형 판결 후 일본 정부는 무기 징역으로 감형하였으나, 후미코는 그 서류를 찢어 버렸다. 그리고 3개월 후 23살의 그는 감옥에서 스스로 생을 마감하였다. 그는 민족과 국가를 초월하여 식민지 조선의 고통을 함께하고자 했고, 자신의 사상에 따라 일관된 삶을 살았다.⁵⁾

가네코 후미코의 자서전인 『무엇이 나를 이렇게 했나?』는 하세가와 데루(1912~1947)라는 일본 여성에게도 영향을 미쳤다. 그는 학창 시절 후미코의 책을 동료들에게 권하였고, 졸업 후에는 언니의 영향으

3) 김기봉, 「기억의 장(場)으로서 동아시아 - 국사에서 동아시아사로」, 『이화사학연구』 제32집, 2005.

4) 양현혜, 『우치무라 간조, 신 뒤에 숨지 않은 기독교인』, 이화여자대학교출판문화원, 2017.

5) 『동아시아사』 교과서, 천재교육, 2012, p.212.

로 에스페란토어⁶⁾를 배웠다고 한다. 그는 1930년대 파시즘의 광풍 속에서 공산당조차 앞다투어 ‘전향’을 발표하며 충성스러운 ‘황국신민’이 될 것을 선언하던 때에 1937년의 일본의 중국 침략 전쟁 도발을 비난하며 중국 민중 편에 섰다.

“원한다면 나를 매국노라 욕해도 좋습니다. 나는 결코 두렵지 않습니다. 타국을 침략하는 것도 모자라 죄없는 난민들까지 태연하게 죽여 이 세상을 지옥으로 만들고 있는 자들과 같은 나라에 속해 있다는 사실이 나에게서 오히려 더 큰 수치로 여겨집니다. 참다운 애국심은 결코 인류의 진보와 대립하지 않습니다. 그렇지 않다면 그것은 배외주의일 뿐입니다. 이 전쟁 중에 얼마나 많은 배외주의자들이 일본에 생겨났습니까?”⁷⁾

그는 중국 국민당의 항일 방송에 종사했고, 일본은 이런 그녀를 ‘간드러진 목소리의 매국노’라 부르며 비난했다. 그의 아버지조차 “만에 하나 그게 사실이라면 나는 일본 신민의 명예를 걸고 당당하게 자결할 각오를 하고 있다.”며 부끄러워했다. 그러나 그는 결코 조국을 배신한 매국노가 아니었다. 에스페란티스토 정신에 입각해서 민족의 절대성을 부정하고 민족보다는 세계, 인류를 하나의 형제라고 생각했다. 또 조국을 인정하지만 그것은 타 민족과의 사랑과 존경과 양립해야 한다고 생각했다.⁸⁾ 그는 굴종적인 ‘일본의 황국신민’을 거부하고 보편적인 ‘인류의 한 사람’이 되고자 했던 진정한 자유인이었다.

후세 다츠지(1880~1953)는 노동자, 농민, 혁명 운동가의 인권을 지키고자 변호사로서 평생을 분투했다. ‘살아야 한다면 민중과 함께, 죽어야 한다면 민중을 위해’라는 좌우명을 가지고 일본뿐 아니라 식민지였던 한국, 타이완에서도 활동하였다. 그는 일본에 살던 한국인들의 권리를 지키기 위한 활동에도 가담하여 일본 황태자를 살해하려다 실패했던 박열을 변호하고 무죄를 주장하기도 하였다.⁹⁾

그 동안 일본의 한국 식민지배 시기에 대한 한국과 일본 역사교과서의 서술 구도는 한국 대 일본, 한국인 대 일본인의 단편적 대비에 그친 경우가 대부분이었다. 이래서는 한국과 일본 양국 사람들에게 대결 구도를 통한 배타적 민족주의의 형성 그 이상도 그 이하도 제공하지 못한다.

20세기 전반기 대부분의 일본인은 침략 전쟁을 추진하는 일본 정부에 적극적 또는 소극적으로 참여하였다. 그러나 그것을 반대하였던 소수의 삶이 잊혀져서는 안된다. 한국인 중에도 사람답게 살기 위해 불의에 맞서 줄기차게 싸웠던 독립 운동가들이 있었던 반면, 개인의 안위를 위해 일본의 제국주의 침략 정책에 적극적으로 동참했던 사람들도 존재했다.

다시 말해, 우리가 미워하고 경계해야 할 것은 당시 제국주의 · 인종주의 · 사회다위니즘 · 문명사관이 라는 침략 사상에 입각하여 ‘대일본제국’이라는 이름 아래 자행되었던 침략 행위이지 일본과 일본인

6) 세계가 공통으로 쓰기 위한 언어로 인공어이다. 1887년에 폴란드의 안과 의사 자멘호프(Zamenhof, L.)가 고안하여 발표하였는데, 그 동기는 폴란드 내에 살고 있는 다른 민족간의 불화를 해결하고자 함에 있었다. 자멘호프는 의사소통이 가능한 공통어의 필요성을 느끼고 인도-유럽어를 토대로 국제어를 만들었으며, 아울러 언어를 통한 세계평화를 희망하였다. 그는 1905년에 ‘에스페란토의 기본(Fundamento de Esperanto)’이라는 이름으로 이 인공어를 출판하여 그 구조와 언어형식을 제시 하였는데, 특히 로마어에서 온 어휘가 많아서 서구사람들은 배우기가 쉽다. 에스페란토의 문자는 음성적이어서 한 글자가 한 소리를 나타낸다. 현재까지 고안된 국제보조어 중 가장 널리 사용되고 있으며, 특히 세계의 여러 민족 중에서 언어적으로 비교 세분리한 민족, 즉 영어 · 독일어 · 프랑스어 · 러시아어 등의 대언어 가이외의 여러 민족 사적이서 보급되고 있다. 그래서인지 에스페란티스토(에스페란토 사용자)는 영어 · 러시아어 등의 대민족언어가 ‘국제어’라는 이름 아래 타 민족에게 강요되는 상황을 날카롭게 비판하고, 말(민족어)의 평등을 호소하고 있다. 에스페란토어를 상징하는 것은 초록 별로서 초록색은 평화를 나타내며, 별은 희망을 나타낸다. 『doopedia 두산백과』, 『국어국문학자료사전』 참고.

7) 최재호 · 이성호 · 윤세병, 『한국이 보이는 세계사 - 교과서와 함께 읽는 20세기사』, 창비, 2011, p.218.

8) 서경식 지음, 이록 옮김, 『사라지지 않는 사람들 - 20세기를 운몽으로 살아간 49인의 초상』, 돌베개, 2007 참고.

9) 『동아시아사』 교과서, 천재교육, 2012, p.212.

자체가 아니다. 이러한 점을 상기할 때, 현재를 살아가는 한국과 일본의 구성원들은 당시와 같은 침략 사상과 침략 정책이 다시는 발붙이지 못하도록 협력해야 할 과제를 안고 있다. 따라서 한국에서는 친일을 통해 반인륜적 범죄행위에 참여했던 사람들의 사과와 반성이 있어야 할 것이고, 일본에서도 제국주의 침략으로 인해 고통 받았던 사람들에게 대한 진심어린 사과와 반성 및 배상이 있어야 할 것이다. 역사는 ‘성찰의 학문’이다. 지금까지 우리가 걸어왔다고 하는 길(기존의 역사 서술)을 살피면서 과연 ‘나는 어떻게 살 것인가?’ 라는 화두를 붙잡은 채 그 길을 재해석하고 바람직한 길을 만들어가도록 하는 것, 그것이 바로 역사이고, 우리가 역사를 배워야 하는 이유다.

3. 국가 중심의 서사에서 보편적 인권 중심의 서사로

우리는 태어나면서부터 어딘가에 소속되는 삶을 살아왔다. 작게는 가족, 크게는 국가와 민족에 이르기까지 우리는 어디에 소속되어 있는가에 따라 다른 삶을 살 수 있다는 것을 가슴으로 머리로 피부로 느껴왔다. 그러다보니 어딘가에 소속된다는 사실은 우리에게 매우 당연한 일처럼 받아들여지고, 심지어 우리를 안심시켜주기까지 한다.

그러나 이러한 현실은 위험할 수 있다. 하나의 ‘집단’에 전적으로 소속되면 그 순간 우리는 세상을 ‘우리’와 ‘그들’의 경계로 구분하게 되고, 우리 집단은 다른 집단보다 상위에 있어야 한다는 욕망이 꿈틀대기 시작한다. 강력한 ‘국민국가’를 생존의 단위로 삼고 있는 현대 세계에서는 이러한 욕망이 더욱 구체화되어 국가 단위의 경쟁 구도가 만들어졌다. 이러한 상황에서 국가는 국가 수준의 교육을 통해 가장 이상적인 소속감의 원천이 되었다. 이로 인해 ‘우리’에 속하지 않은 사람들을 향한 폭력은 정당화되었고, ‘그들’에 대한 차별과 악마화가 뒤따랐다. ‘우리’가 기억하지 못하는 사람들, ‘자신들의 이야기가 없는 사람들’에게 가해졌던 막대한 피해와 고통은 망각되고 말았다. 뿐만 아니라 ‘우리’ 안에서도 ‘우리’를 위한 경제 개발, 전쟁이라는 미명하에 인권을 유린당하고 삶을 파괴당한 존재가 있음을 은폐하려 하였다.

국가의 역사가 평등한 인간의 가치를 격하시키고 사람들 간에 분쟁을 유발시킨다면 우리는 이러한 관습에서 어떻게 벗어날 수 있을까? 우선, 우리가 지금까지 배워왔던 역사라는 것이 철저하게 ‘국민국가’를 단위로 하여 조직된 것임을 상기하여 모든 역사적 사실에 대한 서술이 상대적일 수 있음을 자각해야 한다. ‘우리’가 ‘진출’이라 부르는 침략 전쟁이 ‘그들’에게는 재앙이었고, ‘우리’의 승리가 ‘그들’에게는 패배였으며, ‘우리’의 영광이 ‘그들’에게는 고통 그 이상의 것이었음을 명심해야 한다. 또한 ‘국가’의 기억이 불완전하다는 것과 그 기억이 쉽게 조작된다는 사실, 사람들이 마음을 열지 않을 경우 얼마나 어리석어지는지, 세상을 보는 ‘우리’의 인식이 얼마나 차별적인 것인지를 인식해야 한다.

결국 우리는 국가를 주체로 만들어진 ‘집단 기억’에 대해 끊임없이 의심함으로써 보편적 인권이 중심이 되는 새로운 이야기를 창조해야 한다. 더 이상 우리 스스로 자국의 ‘국가 대표’가 되어 이야기하는 것을 멈추어야 한다.

4. 역사인식의 공유를 통한 ‘적극적 평화’와 ‘애국’

사람들은 인류가 국가와 인종, 민족을 초월하여 서로 협력하며 함께 잘 살 수 있는 평화의 시대를 소망한다. 핵무기도 없고, 전쟁도 없는 세상 말이다. 자국의 자본과 소수 권력 집단의 이익을 위해 다른 나라 사람들을 무참히 살해하고 그들의 삶의 조건을 파괴하는 행위가 지속되고 있는 현대 사회에서 평화는 인류의 생존을 위해서 반드시 필요한 조건이다. 과연 인류는 전쟁 없는 미래를 만들 수 있을까?

강력한 ‘국민국가’를 단위로 살아가고 있는 현대 사회에서 평화는 국가 내부의 평화와 대외적인 평화라는 두 가지 조건이 충족될 때 가능하다. 전자는 개인의 자유와 공정한 법 집행 보장을 통한 정치 사회적 민주주의 확립, 경제 민주화 등 사회적 과제에 대한 국민적 합의가 이루어질 때 가능하지만 후자는 국가 구성원의 노력만으로는 불가능하다. 국가를 단위로 쪼개진 세계 속에서 자국사를 먼저 배우고 세계사를 배우는 방식의 현재 역사교육 시스템은 그 안에 자국중심주의를 담기 마련이다. 그것은 결국 같은 사안에 대해 다른 국가의 ‘집단 기억’과 충돌을 일으킬 가능성이 농후하다. 21세기 들어서 한·중·일 3국 사이에 과거에 대한 기억의 방식을 둘러싸고 갈등이 심화되고 있는 현실은 이를 잘 말해준다.

이러한 상황에서 평화로운 미래 사회 건설을 위해 가장 필요한 것은 무엇일까? 전술한 바와 같이 우리는 어려서부터 자신도 모르게 국가를 주체로 하는 이야기와 집단 기억에 사로잡혀왔다. 그것은 하나의 역사인식이 되어 ‘우리’와 ‘그들’을 나누어 세계를 인식하도록 만들었다. 결국 ‘우리’와 ‘그들’의 경계를 허무는 역사인식의 공유 없이 평화는 요원한 일일 것이다.

역사인식의 공유를 통한 평화 추구는 결코 쉬운 일이 아니다. 그것은 국가의 목적은 개인의 생명과 재산, 자유와 안전을 보장하는 것임을 늘 상기시키고, 국가가 이를 훼손한다면 그것은 더 이상 국가가 아님을 알리는 일이다. 국가가 과거의 침략 행위, 인권 유린 행위를 반성하기는커녕 오히려 자랑스러운 승리의 역사로 기록하고 그러한 역사를 구성원에게 교육시킨다면 그것은 국가가 아니라 인류를 또다시 전쟁과 폭력의 재앙으로 밀어 넣는 괴물이기 때문이다.

이는 비단 일본만의 문제가 아니다. 예컨대, 한국의 경우 미국의 베트남 침략을 도와 베트남 국민들의 인권을 유린한 대가로 얻은 1960~70년대의 급격한 경제 성장¹⁰⁾은 자랑스러운 과거가 아니라 부끄러운 과거로 기록되어야 할 것이고 베트남 국민에 대한 공식적인 사과와 배상을 해야 할 것이다. 일본의 경우에는 당연히 19세기 말~20세기 초 한국을 비롯한 동아시아 사람들을 말할 수 없는 고통에 시달리게 한 제국주의 침략 사실을 인정하고 사죄, 배상하는 성숙한 역사 인식을 가져야 할 것이다.

평화의 반대어는 전쟁과 폭력임을 상기할 때, ‘소극적 평화’는 단순히 전쟁과 폭력이 없는 상태라고 할 수 있다. 그러나 그러한 평화는 제반 환경이 바뀐다면 언제든 깨질 수 있는 성질의 것이다. 반면, ‘적극적 평화’는 사회적 교육을 통해 모든 개인이 전쟁과 폭력을 증오하고, 영구적인 평화를 지켜낼 수 있는 공동체를 수립하는 것이라고 할 수 있다. 결국 평화는 단순히 전쟁과 폭력의 부재를 나타내는 것이 아니다. 세계를 구성하는 개인이 보편적 인권의 개념을 숭상하는 존재가 되지 않으면 결코 지켜낼 수 없는 것이다. 이렇게 볼 때, 역사인식의 공유는 ‘적극적 평화’를 추구하는 일이라고 할 수 있다.

‘적극적 평화’의 추구는 진정한 ‘애국’이란 무엇인가의 문제와도 직결된다. 이와 관련하여 다음

10) 구체적인 내용으로 수출 활성화를 통한 국내 산업의 급성장, 외환보유고의 증가, 한국 기업의 활발한 해외 진출, 국내 산업 기반과 소비 수요 창출, 경부고속도로를 비롯한 사회간접자본시설의 확충, 한국 과학기술의 토대인 한국과학기술원 창설 등이 있다.

사례는 시사하는 바가 크다. 1789년 프랑스에서 시민혁명이 일어난 지 3년이 되던 해, 영국의 맨체스터 헌정협회는 파리의 자코뱅 클럽에 대표를 파견해 민족적 편견을 없애버리고 전 세계의 자유민들이 형제로서 단결하자고 주장했다. 런던통신협회도 국민공회에 서한을 보내 영국은 프랑스가 성취한 자유를 같이 추구해야 하며 영국인과 프랑스인은 적이 아니라 자유라는 대의를 향한 동료 시민임을 인식해야 한다고 주장했다.¹¹⁾

과시즘 체제에서 희생된 이탈리아의 사회주의 사상가 카를로 로셀리는 ‘국가’란 자유로운 사람들의 공동체라고 규정하였다. 이와 함께 ‘애국’은 다른 민족의 권리를 존중하면서 생명과 재산, 자유와 안전을 추구하는 것이지만 ‘민족주의’는 개인을 폭력으로 억압하고 사익을 추구하는 체제에 의해 추구되는 침략 정치라고 하면서 ‘애국’과 ‘민족주의’를 뚜렷이 구별하였다.¹²⁾

이를 통해 볼 때, 역사인식의 공유를 통한 ‘적극적 평화’의 추구는 결국 ‘애국’하는 길이다. 국경을 초월하여 함께 생명과 재산, 자유와 안전을 누리며 살아가는 세상을 만드는 것, 그것이 바로 우리가 진정 국가를 사랑하는 길이고, 역사인식의 공유를 지향하는 이유인 것이다.

11) 조승래, 『공화국을 위하여』, 도서출판 길, 2010, p.161.

12) 같은 책, p.164.

한일 관계 개선을 위한 사회과 반편견 수업 전략의 모색

김 현 우

창원동진여자중학교 교사

I. 들어가며

지난 7월 1일 일본이 한국에 대한 수출 규제를 강화하겠다는 입장을 밝혔다. 반도체의 핵심 원료가 되는 세 가지 물품에 대해 수출을 제한하겠다는 것이었다. 일본의 결정은 일방적이었고 한국은 강력히 항의했다. 그러나 일본은 이를 비웃기라도 하듯이 한국을 ‘화이트국가’에서 제외하겠노라 선언하기에 이르렀다. 일본 정부는 이 같은 조치가 “(양국 간) 신뢰 관계가 현저하게 훼손되었기 때문”이라 밝히면서, 결코 강제 징용 문제에 대한 한국 대법원의 판결에 대한 보복 조치가 아님을 재차 강조하였다. 그러나 이러한 일본 정부의 주장을 액면가 그대로 받아들이기는 힘들듯하다.

일본 정부의 갑작스런 발표에 한국 사회는 충격에 빠졌다. 지난해 대법원의 강제 징용 판결과 관련하여 일본 정부가 실력 행사를 할 수도 있다는 가능성은 꾸준히 제기되어 왔었다. 그러나 정말로 일본이 한국에 대한 무역 제재를 가할 것인가에 대해서는 회의적인 시각을 가지고 있었던 것도 사실이다. 이러한 기대가 한순간에 무너져 버린 것이다. 일본의 발표 이후 한국의 반도체 생산 업체들은 직격탄을 맞았다. 일본이 수출을 규제하겠노라 밝힌 세 가지 원료는 세계 시장에서 일본이 반독점적으로 생산하고 있는 것들이다. 때문에 이를 대체할만한 상품을 찾는 것은 사실상 불가능하다. 즉 우리나라의 핵심 산업인 반도체 생산이 중단될 위기에 놓인 것이다. 만일 일본 정부의 선언대로 우리가 정말 ‘화이트국가’에서 제외된다면 일본을 상대로 수·출입 사업을 벌이고 있는 다른 기업들 역시 경제적 손실이 불가피한 실정이다.

한국인들에게 일본은 ‘가깝고도 먼 나라’로 묘사된다. 일본은 북한을 제외한다면 우리나라와 지리적으로 가장 가깝고 그런 만큼 문화적으로도 많은 부분을 공유하고 있다. 그럼에도 심리적으로 ‘멀고’, ‘불편하게’ 느껴지는 이유는 양국 사이에 과거사를 둘러싸고 해결되지 못한 문제들이 남아있기 때문이다. 1965년 한일 청구권 협정이래 한국과 일본은 국교를 정상화하였다. 그러나 해결되지 못한 과거사 문제는 잊을만하면 양국 사이에 갈등을 조장하는 원인이 되었다. 그리고 반복되는 갈등은 결국 양국 국민들에게 ‘반일 감정’, ‘혐한 사상’이라는 집단적 혐오를 만들어내기에 이르렀다(허수미, 2015). 이번 일본의 수출 규제 사태 역시 오랜 시간 잠재되어 있던 양국 사이의 잠재적 갈등이 표출된 것이라 할 수 있다. 이번 사태는 양국 국민들 사이에 반일, 혐한의 감정은 한층 강화되는 계기가 되었다.

일각에서는 한일 양국의 관계가 개선되어야 한다는 주장에 대해 의문을 제기하기도 한다.

자신의 잘못을 인정하지 않는 인면수심의 일본과 굳이 사이 좋게 지낼 필요가 없다는 것이다. 나아가 이참에 본때를 보여주자고 목소리를 높이기도 한다. 이러한 마음을 이해 못하는 것은 아니나, 그럼에도 불구하고 일본과의 관계를 개선해야 하는 이유는 보다 현실적인 것이다. 무역의존도가 높은 한국경제에서 일본은 수출 3위, 수입 2위를 차지하는 주요 경제 파트너이다(한국무역협회, 2012). 양국 관계가 악화되어 서로의 시장을 잃는다면 양국 모두 큰 타격을 입게 될 것이다. 또한 60만 명에 이르는 재일교포들이 여전히 일본에 살고 있음을 기억해야 한다. 이들은 한국인 혹은 조선인이라는 이유로 일본 사회에서 알게 모르게 차별과 멸시를 받으며 살고 있다(이창교, 2005). 만일 한일 관계가 악화된다면 일본에서의 이들의 입지는 더욱 좁아질 것이다. 끝으로 일본으로부터 진정성 있는 사과를 받아내고 과거사를 청산하기 위함이다. 위안부와 강제 징용 등 일본의 불법적인 행위로 인해 씻을 수 없는 피해를 입은 분들이 간절히 원하는 것은 일본이 자신들의 잘못을 인정하고 사죄하는 것이다. 일본과의 대립이 극단으로 치달은 상황에서 이것이 불가능하다는 것은 자명한 사실이다.

한국과 일본처럼 극단적으로 대립하고 있는 국가일수록 오직 교육을 통해서만이 대립과 갈등을 극복할 수 있다(허수미, 2015). 양국 간의 관계가 개선되기 위해서는 일본의 태도도 중요하겠지만 한국 역시 열린 마음으로 대화할 수 있는 자세가 필요하다. 그러나 한국인들에게 학습되어 있는 반일(反日) 감정이 일본을 객관적으로 바라보지 못하게 만들고 있다. 이에 본 연구에서는 학생들에게 학습된 반일 감정을 감소시킬 수 있는 사회과 수업 방안에 대해 검토해 보았다. 이를 위해 먼저 2장에서 편견의 의미와 형성과정, 그리고 이를 극복하기 위한 반편견 교육에 대해서 살펴보았다. 3장에서는 2장의 논의를 바탕으로 한국 학생들이 일본에 대해 가지고 있는 편견과 그것이 발생하는 이유에 대해 분석하였다. 그리고 4장에서는 2장과 3장의 논의를 바탕으로 일본에 대한 편견을 줄일 수 있는 사회과 수업 전략을 간략히 제시하였다.

II. 편견과 편견 극복을 위한 반편견 교육

1. 편견의 의미와 형성 과정

1) 편견의 의미

편견이 구체적으로 무엇을 의미하는지 살펴보기에 앞서 자주 편견과 혼동되어 사용되는 ‘고정관념’에 대해 살펴볼 필요가 있다. Lippmann(1922)에 따르면 고정관념이란 ‘특정한 사회 집단에 대해 생각할 때 떠오르는 전형적인 그림’을 의미한다. 예컨대 영국 사람들은 신사이다, 혹은 뚱뚱한 사람들은 게으르다고 생각하는 것이 전형적인 고정관념에 속한다. 외국인들은 흔히 한국인이라면 매운 것을 잘 먹을 것이라고 생각하는데 이 역시 고정관념이라 할 수 있다. 최근에는 고정관념을 보다 역동적이고 기능적인 측면에서 해석하는 움직임도 있다. 이러한 주장에 따르면 고정관념은 정보를 처리하는 인지도식으로 활용된다. 현대 사회의 경우 개인들이 처리해야 하는 정보의 양이 매우 많다. 따라서 이 많은 양의 정보들을 효과적으로

처리하기 위해 보다 단순화된 정보 분류·분석의 틀이 필요한데, 그것이 바로 고정관념이라는 것이다. 정보를 단순화하여 효율적으로 처리하는 것이 고정관념의 목적이기 때문에, 그 과정에서 오류가 발생할 가능성이 항상 자리 잡고 있는 것이다(추병완, 2012, 20). 본 연구에서는 고정관념의 기능적인 측면보다는 ‘특정 집단에 대해 떠오르는 전형적인 그림’으로 이해하고, 이를 통해 편견의 의미를 보다 명확하게 규명해보고자 한다.

고정관념의 정의에서 알 수 있듯이 고정관념 그 자체만으로는 대상에 대한 가치판단을 포함하지는 않는다. 예컨대 ‘한국 사람은 매운 것을 잘 먹는다’는 고정관념은 그 자체로 긍정적이지도 부정적이지도 않다. 그런데 어떤 고정관념들은 부정적인 가치가 연합되기도 한다. 예컨대 ‘똥똥한 사람들은 게으르다’, ‘서울 사람들은 깍쟁이다’, ‘외동은 이기적이다’ 등은 모두 고정관념에 부정적인 가치가 연합된 것이라 할 수 있다. 이처럼 부정적인 가치가 연합된 고정관념을 ‘편견’이라 부른다(이훈구, 2004, 193-196).

편견은 오랜 시간동안 인류의 관심 대상이었고 이에 따라 편견이 구체적으로 무엇인지 규명하기 위한 연구들이 많이 진행되었다. Allport(1954)는 편견을 ‘그릇되고 완고한 일반화에 근거한 적대감’으로 정의하였으며, Eagly & Diekmann(2005)은 ‘집단 간 지위 및 역할 차이를 유지시키는 기제’로 바라본다(추병완, 2012, 18-19). 또 Simposn & Yinger(1955)은 편견에 대해 ‘사실을 무시한 채 형성된 고정적이고 바람직하지 못한 태도’라고 이야기하였다(이선영, 2016). 오성주(2002)는 이러한 편견에 대한 다양한 의견들을 종합하여 편견이 “치우침(bias)·불합리성(irrationality)·편협함(narrow minded-ness)·닫힌 마음(closed minded-ness)·고정관념(stereotype)·왜곡(distortion)·비합리화(irrationalization)·그릇됨(irrationalization)·편파(partiality)·과도한 일반화(over-generalization) 등과 밀접한 관련을 맺고 있음을 밝혀내었다(이종일, 2009).

편견이 사회적으로 문제가 되는 이유는 특정 대상에 대한 그릇된 믿음이 행동으로 이어질 가능성이 높기 때문이다. 편견에 사로잡힌 사람은 말과 행동에서 그것이 드러나게 된다. 심한 경우에는 편견을 가진 집단에게 불이익을 주거나 반대로 자신이 속한 집단을 부당하게 편애하기도 하는데, 이것이 바로 ‘차별’이다(추병완, 2012, 24). 차별은 사회적 결속을 무너뜨리고 신뢰를 저해하기 때문에 반드시 극복해야 할 과제 중 하나이다. 그리고 차별을 극복하기 위해서는 그 원인이 되는 편견을 해소시켜주는 것이 선행되어야 한다.



그림 1. 고정관념, 편견, 차별의 관계

2) 편견이 발생하는 원인

편견이 발생하는 원인에 대해서도 여러 가지 견해가 존재한다. 추병완(2012)은 관련된 연구들을 분석하여 이를 심리 역동적 접근, 사회 학습 접근, 인지적 접근, 사회 인지 발달 접근, 진화적 접근의 다섯 가지로 분류하였다.

표 1. 편견이 발생하는 원인에 관한 이론적 접근(추병완, 2012)

관련 이론	내용	비고
심리 역동적 접근	복종을 강제하는 권위적인 가정 문화에 대해서 아동들은 분노를 느끼게 되고, 이를 사회적 약자 집단에 대해 투사함으로써 편견이 형성됨.	Adorno(1950)
사회 학습 접근	아동이 부모나 기타 의미 있는 성인들을 역할 모델로 설정하고, 그들을 관찰하고 모방함으로써 편견이 학습됨.	Allport(1954) Bandura(1977) Calson & Iovini(1958) Aboud & Doyle(1996)
인지적 접근	아동은 자신으로부터 점차 사회적 범주로 인식의 초점을 맞추게 되는데, 이 과정에서 대상의 표면적 특성에 초점을 맞추기 때문에 편견이 발생함. 편견은 아동이 사람들을 개별화시켜 바라보는 능력이 부족하기 때문에 필연적으로 발생하게 됨.	Piaget & Weil(1951) Katz(1973) Aboud(1988) Bigler & Liben(1993)
사회 인지 발달 접근	사회 학습 접근과 인지적 접근의 시사점을 모두 수용하여 편견이 발생하는 원인에 대해 개인적인 측면과 사회 환경적인 측면을 모두 강조함.	Turner, Brown & Tajel(1979) Abrams & Hogg(2001) Gaertner & Dovidio(2000) Killen et. al(2002)
진화적 접근	편견의 뿌리는 수렵·채집 부족 시기로부터 생긴 것이며, 인류는 이 방법을 통해 계속 성공을 거두어왔음. 따라서 편견과 차별은 피할 수 없으며 변화시키기도 어려움.	Fishbein(1996)

여러 이론들 가운데 교육적인 시사점을 제공하는 것은 사회 학습 접근과 사회 인지 발달 접근이다. 편견이 사회적으로 학습된다는 것은 편견의 학습을 미연에 방지하거나 이미 형성된 편견을 약화시킬 수도 있음을 의미하기 때문이다. 이와 관련하여 구정화(2013)는 교사들이 가지고 있는 편견이 학생들이 편견을 사회화하는 과정을 강화시키는 기제가 될 수 있음을 지적하였다. 학생들에게 교사는 부모와 더불어 가장 영향력 있는 역할 모델이다. 때문에 학생들은 교사의 말과 행동, 가치관을 특히나 더 쉽게 수용하는 경향이 있다. 따라서 교사는 혹시 자신이 특정한 대상에 대해 편견을 가지고 있는 것은 아닌지 늘 경계하고 성찰할 필요가 있다. 나아가 학생들이 가지고 있는 편견을 찾아내어 이를 해소시킬 수 있는 수업을 적극적으로 시도해야 한다.

2. 반편견 교육

이선정(2007)에 따르면, 반편견 교육이란 ‘고정관념, 편견을 없애고 자기와 다른 집단이나 그 집단에 속한 사람들의 입장이나 시각에 대한 이해를 통해 차이를 인정하고 다양성과 그 가치를 인정하도록 하는 교육’으로 정의된다. 실제 학교 현장에서 반편견 교육은 토의·토론 수업, 영화를 활용한 수업, 그림 동화를 활용한 수업 등 다양한 형태로 전개되고 있다(김영옥, 1998; 전문숙, 2011; 한관중, 2006). 추병완(2012)은 이러한 반편견 교육이 효과가 있음을 인정하면서도 그 구성과 실천에 있어 지나치게 경험에 의존한다는 점을 문제로 지적했다. 즉 반편견 교육이 편견을 발생시키는 여러 이론적 논의에 기초하기 보다는, 교사들이 생각하기에 막연히 ‘효과가 있을 것 같다’고 생각하는 내용과 방법으로 이루어진다는 것이다. Banks(2001)는 우리가 편견의 원인에 대해 명확히 파악하지 못한다면 결코 편견을 감소시킬 수 없다는 점을 지적하면서, 편견의 근본 원인을 치유하는데 가장 적합한 형태의 교수·학습이 이루어져야 한다고 주장했다(추병완, 2012, 140). 그는 편견의 원인과 관련하여 반편견 교수 전략을 인지적 교수전략, 동기적 교수전략, 행동적 교수전략으로 나누어 정리하였다. 이 세 가지 전략은 독립적으로 사용하기보다는 통합적이고 상호 보완적인 방식으로 활용할 때 보다 큰 효과를 얻을 수 있는 것으로 알려져 있다.

표 2. 반편견 교수 전략의 구성

구분	의미	전략
인지적 교수 전략	외집단에 대한 정확한 인지적 정보의 제공이나 범주화 과정의 변화를 통해 편견을 감소시키는 전략	<ul style="list-style-type: none"> ▫외집단에 대한 정확한 인지적 정보를 제공한다. ▫긍정적인 맥락에서 집단 간의 유사성을 강조한다. ▫문화적 다양성에 대한 진정한 이해를 제고시킨다. ▫범주화 과정을 변화시키기 위한 다양한 방법을 활용한다.
동기적 교수 전략	집단 간 관계 개선에 도움을 줄 수 있는 가치나 태도, 집단 정체성을 형성시켜 편견을 감소시키는 전략	<ul style="list-style-type: none"> ▫외집단에 대한 두려움과 위협감을 감소시킨다. ▫학생들이 무의식중에 가지고 있는 편견을 일깨워주어 양심을 가책으 느끼게 한다. ▫집단 간 관계를 위협하지 않는 건강한 인종·민족·성·종교 정체성을 가질 수 있도록 한다. ▫인종·민족에 관한 편견을 줄이기 위해 학교 생활의 모든 측면을 통해 인류 보편적 가치의 중요성을 강조한다.
행동적 교수 전략	집단 간 관계 개선 및 편견 감소를 위해 실질적인 노력을 경주하려는 능력·의지·습관을 갖게 함으로써 편견을 감소시키는 전략	<ul style="list-style-type: none"> ▫협동학습을 적극적으로 활용한다. ▫다문화 봉사학습의 기회를 제공한다. ▫집단 간 접촉을 위한 다양한 사회적 능력을 키워준다. ▫관점 채택과 공감을 위한 다양한 훈련 기능을 제공해준다.

Ⅲ. 일본에 대한 편견과 그 발생 원인

편견의 의미와 발생 원인에 대한 논의를 바탕으로 본 장에서는 한국 학생들이 일본에 대해 가지고 있는 편견은 무엇인지, 그리고 그러한 편견이 형성되는 원인이 무엇인지에 대해 분석하였다. 자료를 수집하기 위해 중학교 2학년 학생 7명을 선정하여 이들을 대상으로 표적집단 면접(FGI)를 실시하였다.

1. 일본에 대한 한국 학생들의 편견

인터뷰 결과 한국 학생들은 일본에 대해 이중적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 일본인과 일본 문화에 대해서는 대체로 긍정적인 평가를 내리고 있는 반면, 역사나 정치 문제와 관련하여서는 일본을 부정적으로 바라보는 시각이 압도적으로 높았다. 그러나 일본에 대한 이러한 학생들의 평가는 제한된 정보를 근거로 내려진 것이 많았다. 더욱이 부정적인 평가와 관련하여서는 객관적인 사실보다는 감정적인 판단을 내린 것이 많아 이것이 편견을 형성하는 원인으로 작용하였다. 이에 인터뷰 내용을 토대로 한국 학생들이 일본에 대해 가지고 있는 편견에는 어떤 것들이 있는지 정리해보았다.

1) 일본은 자신들의 잘못에 대해 인정하지 않는다.

한국 학생들이 일본에 대해서 가지고 있는 가장 강력한 편견은 바로 일본이 자신의 잘못에 대해 인정하지 않는다는 점이다.

저는 위안부 문제만 생각하면 너무 화가 나요. 선생님도 선생님 가족이 그런 일을 당했다고 생각해 보세요. 아니, 왜 인정을 안 하지? 그런데도 일본은 사과는 둘째 치고 아베(총리)가 막말하는 거 보면 너무 짜증나요. (학생 E)

위 인터뷰 내용에서도 알 수 있듯이 한국 학생들은 일본이 과거사를 인정하지 않으며, 따라서 자신들의 행동에 대한 사과도 없었음을 굳게 믿고 있다. 이에 연구자는 학생들에게 무라야마 담화(1995)와 고노 담화(1993)의 내용을 읽어주고 이것에 대해 알고 있는지 질문했다. 그러나 한국 학생들은 이 두 담화의 존재 자체를 모르고 있었다. 무라야마 담화는 1995년 당시 일본 총리가 종전 50년을 맞이하여 식민지배의 강제성을 인정하면서 이에 대해 사과하는 내용을 담고 있다. 또 고노 담화(1993)에서는 일본군 위안부의 존재와 그 모집 및 운영이 강제적이고 비인도적으로 이루어졌다는 점, 그리고 위안부의 운영에 일본군이 직접적·간접적으로 관여되어 있음을 인정하고 있다. 물론 이 두 담화문이 과연 진정성 있는 사과라고 볼 수 있는지, 이것으로 일본의 책무를 다한 것인지에 대해서는 여러 가지 의견이 존재한다. 그러나 여기서 우리가 주목해야 할 것은 한국 학생들이 일본에 대해 가지는 편견이 충분하지 못한 정보를 토대로 이루어졌다는 점이다. 두 담화의 내용을 듣고 학생들은 다음과 같은 반응을 보였다.

이런 게 있다는 걸 처음 알았어요. 이거면 일단 일본은 사과...한 거네요? 왜 우리는 이런 게 있었다는 걸 안 배우는 거죠? 저는 일본이 위안부나 이런 문제에 대해서 전혀 인정을 하지 않는 줄 알고 있었어요.. 이런 게 있다는 걸 처음 알았어요. (학생 C)

두 담화의 내용을 듣고 난 후에 학생들에게서는 당황하는 모습이 역력했다. 오랜 세월 믿어오던 사실이 부정당하여 충격이 큰듯했다. 인터뷰 결과 학생들은 비단 이 두 담화의 내용뿐만 아니라 1965년 한일 청구권 협정에 대해서도 전혀 알지 못했다. 한일 양국 간에 근대사 문제가 완전히 해결되지 못하고 있는 이유가 이 청구권 협정의 내용에 대한 해석 차이가 큰 지분을 차지하고 있다는 점을 고려해 볼 때, 한국 학생들이 지닌 반일 감정이 사실적 근거가 빈약하다는 것을 알 수 있다.

2) 일본은 한국을 무시하며 업신여긴다.

한국 학생들이 가지고 있는 일본에 대한 또 다른 편견은 바로 일본이 한국을 무시하며 업신여긴다는 것이다. 학생들은 SNS나 인터넷 신문 기사 등을 통해 일본인의 험한 사례에 대해서 접하게 되었고, 이로 인해 일본이 한국을 아직까지 무시하거나 업신여긴다는 생각을 하게 된듯하다.

페이스북에서 일본 사람들이 가리 한복판에서 태극기를 찢고 불로 태우는 동영상을 본 적이 있어요. 우리가 아직도 지네들 식민지인줄 아는가 봐요. 너무 화가 나요. (학생 A)

일본 가는 거 좋아하기는 하는데 사실 좀 무섭고 찜찜한 것도 있어요. 혹시 (일본 사람들이) 저한테 뭐라고 하지는 않을까.. 저번에 오사카 유명한 스시집에서 와사비 테러 당한 것도 봤거든요. 그런거 보면 참 (일본이) 멀게 느껴지는 거죠.. (학생 C)

한국 사회에 반일 감정이 존재하는 것처럼 일본 사회에도 혐한이 존재한다는 것은 엄연한 사실이다. 그러나 소수의 일탈자가 일본인 모두를 대변할 수는 없다. 학생들 역시 대다수의 일본인들은 친절하며 예의가 바르다는 사실에 대해 동의하고 있다. 그럼에도 몇몇의 자극적인 사례들로 인해 일본인 전체에 대한 편견이 형성되고 있다.

3) 일본인은 모두 한국을 침략한 나쁜 사람들이다.

일본이 한국을 침략하여 강제로 식민 지배하였다는 것은 움직일 수 없는 사실이다. 그러나 ‘국가’로서의 일본이 저지른 잘못에 집중하다보면 당시 일본 사회를 구성했던 일본인들의 다양성에 대해 간과하게 된다. 당시 모든 일본인이 군국주의에 찬성하는 것은 아니었다. 또한 일본인 중에는 한국인의 인권을 보호하기 위해 힘썼던 사람도 있었으며, 나아가 한국의 독립을 위해 노력했던 일본인도 있었다(이수경, 2010). 그러나 한국 사람들 중에 이러한 사실에 대해 고민해본 사람은 극히 드물다.

그런 생각(한국을 도운 일본인이 있다는 생각)을 해본 적은 없었어요. 아무도 이야기 해준 적이

없었으니까... 그냥 TV 드라마나 영화에서도 나오는 일본인들은 다 똑 같잖아요? 야비하고 우리나라 사람들 괴롭히고.. 그러니까 그 시대 일본 사람들은 다 그런 줄 알았죠. (학생 E)

2. 일본에 대한 편견이 발생하는 이유

지금까지 한국 학생들이 일본에 대해 가지고 있는 편견은 무엇인지에 대해 살펴보았다. 한 가지 주목할 해볼 점은 이러한 편견들이 한국의 학생들 사이에 집단적으로 형성되어 있다는 사실이다. 앞서 살펴보았던 편견을 발생시키는 원인에 관한 이론들 대부분은 편견이 발생하는 과정이나 조건에 대해서만 언급하고 있다. 때문에 학생들이 어째서 일본에 대해 동일한 편견을 가지게 되었는지에 대해서는 설명해줄 수 없다. 그러나 사회 학습 접근 통해 이 문제에 대한 답을 찾을 수 있다. 이에 따르면 편견이란 사회적으로 학습된 결과로서, 아동은 부모나 기타 의미 있는 어른을 역할 모델로 삼아 그들의 관찰·모방함으로써 편견을 형성하게 된다(추병완, 2012). 이를 토대로 학생들이 일본에 대한 편견을 가지게 되는 이유를 간략히 분석해보면 다음과 같다.

먼저 생각해 볼 수 있는 것은 일본이 부정적으로 묘사되는 학교 교육이다. 한국 사회과 교육과정에서 일본이 본격적으로 등장하는 것은 역사 영역의 근대사 부분이다. 여기서 일본은 조선을 강제로 침략한 나라, 강제 징용과 위안부 등 범죄를 저지르고도 잘못을 인정하지 않는 나라 등으로 묘사된다(허수미, 2015). 이처럼 일본의 부정적인 모습, 특히 자신의 내집단에 대해 불이익을 주는 대상에 대해 편견이 생기는 것은 어쩌면 당연한 일이다.

다음으로 언론과 SNS의 영향을 들 수 있다. 학생들과의 인터뷰 결과에 따르면 그들은 일본에 대한 정보를 주로 뉴스나 SNS 상의 게시물을 통해 얻는 것으로 나타났다. 그런데 이렇게 얻게 되는 정보에는 일본을 부정적으로 묘사하는 내용이 많아 이것이 반일 감정을 키우는 원인으로 작용하는 듯하다(문성준·성지연, 2006).

일본에 대한 정보요? 주로 TV 뉴스나 페이스북 같은 데에서 보는 것 같아요. 뉴스 내용은... 주로 그런 거 있잖아요? ‘충격, 일본 또 망언’ 이라든지, ‘도대체 일본 왜 이러나’ 이런 식으로.. 일본을 칭찬하는 기사는 잘 본 적이 없는 것 같아요. 페이스북에는.. 주로 일본 관광 명소나 맛집 등을 소개하는 글이 많은데, 간혹 험한 게시물이 공유되기도 해요. 그럴 때는 조금 기분이 안 좋죠. (학생 C)

마지막으로 일본에 적대적인 사회적 분위기이다. 일본과의 교류를 통해 관계가 많이 개선되었다고는 하나 우리나라 사회에서는 여전히 일본을 바라보는 시선이 곱지 않다. 과거사 문제가 온전히 해결되지 못한데다가 일제의 식민 지배로 인해 고통을 받았던 분들이 여전히 살아 있기 때문이다. 때문에 일본은 우리 국민들에게 오랜 세월 동안 공공의 적이였다. 혹시나 일본에 대해 긍정적으로 이야기하는 사람들은 ‘친일파’, ‘매국노’ 와 같은 비난을 받아야 했다. 이런 분위기 속에서 일본에 대한 부정적인 편견이 자라나는 것은 어쩌면 당연한 결과이다.

Ⅳ. 일본에 대한 편견을 극복하기 위한 수업 전략 모색

2,3장의 논의를 바탕으로 본 장에서는 일본에 대한 편견을 극복할 수 있는 사회과 반편견 교수 전략에 대해 간략히 제시하였다. 앞서 살펴보았던 것처럼 한국 학생들이 일본에 대해 가지는 편견은 빈약하고 편파적인 정보의 학습에서 기인하는 경우가 많다. 이에 학생들이 정확하고 다양한 정보를 바탕으로 가치판단을 내릴 수 있도록 인지적 교수 전략을 주로 활용하였다.

1. 일본 총리의 사과 담화문 작성하기

한국 학생들이 일본에 대해 부정적인 생각을 가지고 있는 이유는 하나는 바로 일본이 자신의 잘못에 대해 사과를 하지 않는다는 것이다. 그러나 일본은 무라야마 담화와 고노 담화를 통해 한국에 대한 강제적인 식민 지배 및 위안부의 실체에 대해 인정하였고, 이에 대해 사과한다는 뜻을 밝혔다. 고노 담화는 아직까지 일본 정부의 공식적인 입장으로 받아들여지고 있다. 물론 진정한 사과는 하는 이의 진정성이 느껴져야 하고, 받는 사람이 이를 흔쾌히 받아들일 수 있어야 한다. 이런 점에서 볼 때 두 담화가 진정한 사과로 볼 수 있는가에 대해서는 의문이 남는다. 그러나 일본이 공식적으로 사과를 한 적이 있다는 것만은 분명한 사실이다. 학생들이 이러한 맥락에 대해 충분히 이해한 상태에서 일본의 사과가 진정성이 없음을 비판하는 것과, 처음부터 일본이 자신의 잘못에 대해 인정도 사과도 하지 않는다고 비난하는 것은 분명한 차이가 있다. 추병완(2012)은 편견이 상대방에 대한 무지로부터 발생하고 있음을 지적하고 있다. 따라서 학생들에게 두 담화의 존재와 내용에 대해 가르치는 것만으로도 일본에 대한 편견을 걷어내는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

표 3. 일본 총리의 사과 담화문 쓰기 수업 전개 과정

단 계	활 동
도 입	·한국과 일본 사이에 해결해야 할 과거사 문제에 대해 자유롭게 이야기하기
전 개	·한국인이 듣고 싶어 하는 사과의 내용을 일본 총리의 담화문으로 작성하기 ·작성한 담화문을 돌아가면서 발표해보고 가장 좋은 담화문 선정해보기
정 리	·선정된 담화문을 고노 담화, 무라야마 담화와 비교해보고 느낀점 이야기하기

수업 도입 단계에서 학생들은 한국과 일본 사이에 남아 있는 과거사 문제에는 어떤 것들이 있는지 자유롭게 이야기한다. 모둠을 구성하여 앞서 이야기한 내용을 바탕으로 한국인이 듣고 싶은 일본 총리의 사과 담화문을 작성하도록 한다. 이때 담화문이 갖추어야 할 기본적인 조건에 대해 자세히 알려주도록 한다. 담화문 작성이 끝나면 모둠별로 실제 담화문을 발표하는 것처럼 돌아가면서 읽어보고, 어느 모둠의 담화문이 가장 좋은지 선정해본다. 이후 고노 담화와

무라야마 담화를 보여주고 학생들이 선정한 담화문과 비교해보도록 한다. 수업의 마무리 부분에서 두 담화에 대해 평가해본다. 마지막으로 이 수업을 통해 일본에 대한 자신의 생각이 달라졌는지, 달라졌다면 어떻게 달라졌는지 적어본다.

2. 새로운 관점에서 한국인과 일본인 분류하기

이 수업의 목적은 단순히 국적을 통해 사람들의 특징을 파악하고 분류하는 것이 얼마나 비합리적인지 보여주는 데에 있다. 이를 위해 일제 식민 지배 시대에 있었던 한국인과 일본인의 다양한 유형들을 보여주고 이들을 인류의 보편적 가치에 비추어 분류하도록 하였다. 학생들의 경우 일제 강점기에 일본인들은 우리는 침략한 나쁜 사람으로, 한국인들은 침략을 당한 선량한 피해자로 단순화하여 생각하는 경우가 많다. 그러나 우리는 이미 친일파가 동족을 얼마나 잔인하게 탄압했는지에 대해 잘 알고 있다. 반대로 일본인 중에서도 제국주의에 반대하거나 한국인의 인권을 보호하기 위해 애써준 사람들이 분명 존재한다. 학생들에게 이런 다양한 사례를 제공함으로써 일본에 대한 편견을 줄일 수 있을 것이다.

표 4. 새로운 관점에서 한국인과 일본인 분류하기 수업 전개 과정

단 계	활 동		
도 입	·인류 보편적 가치의 중요성에 대한 학습하기		
전 개	·교사는 일본 식민 지배 시대에 실존했던 다양한 인간 군상의 모습을 카드로 제시 *이때 이름과 국가에 대한 정보를 주지 않는다.		
		한국인	일본인
	보편적 가치 수호 ○	유형 A	유형 B
	보편적 가치 수호 X	유형 C	유형 D
	·학생들은 인류 보편적 가치에 따라 다양한 인간 군상들을 분류하기		
정 리	·각 인물의 국적과 이름을 공개하여 국적이 사람을 판단하는 기준이 될 수 없음을 깨닫기		

먼저 수업의 도입 단계에서 교사는 인류 보편적 가치의 중요성에 대해 설명한다. 그리고 학생들에게 일본 식민 지배 시대에 실존했던 다양한 사람들에 대한 설명이 적힌 카드를 나누어 준다. 이때 사람들의 유형은 한국인인지 일본인인지, 그리고 보편적 가치를 수호하는 삶을 살았는지 그렇지 않은지에 따라 네 가지로 준비한다. 학생들이 받는 카드에는 해당 인물의 국적

과 이름을 제공하지 않는다. 학생들은 카드에 적힌 인물들에 대한 설명을 보고 인류의 보편적인 가치에 비추어 해당 인물들 분류한다. 분류가 끝난 후에는 인물들의 행동에 대해 자유롭게 이야기하며 평가해본다. 정리 단계에서 각 인물의 이름과 국적을 공개한다. 이를 통해 학생들은 각 인물들의 행동 특성이 국적과 무관한 것임을 깨닫게 된다.

V. 나오며

일본은 북한을 제외한다면 한국과 가장 가까이에 위치한 나라이다. 때문에 오랜 예전부터 서로 교류하며 함께 성장해왔다. 그러나 근대사에 있었던 일본 제국주의 침략으로 인해 한국을 물질적·정신적으로 막대한 피해를 입었고, 이 피해는 아직까지도 해결되지 못한 채 양국 간의 갈등 요소로 자리 잡고 있다. 그나마 최근에는 민간 단위의 문화 교류가 활발해지면서 서로 관계가 가까워지는 듯했으나, 한국 대법원의 강제 징용 피해자들에 대한 배상 판결과 이에 대한 일본의 수출 규제 보복 조치가 이루어지면서 양국 사이의 관계는 급속히 얼어붙고 있다.

오늘날 한일 양국 간의 갈등은 단순히 감정싸움에서 끝나지 않는다. 한국에 대한 일본의 수출 규제 조치와 이에 대항하여 이루어진 일본 제품 불매 운동은 양국 모두에게 심각한 경제적 타격을 입히고 있다. 또한 서로에 대해 깊어진 감정의 골은 자국 내에 들어와 있는 상대 국가 국민에 대한 혐오와 차별로 이어질 수도 있다. 뿐만 아니라 일본과 이대로 사이가 멀어진다면 우리가 원하는 ‘일본으로부터의 진정성 있는 사과’는 영영 받지 못하게 될 수도 있다. 이것이 우리가 일본과 갈등하기 보다는 관계를 개선하려 노력해야하는 이유이다.

한국 국민들이 가지고 있는 반일(反日) 감정은 때때로 객관적인 사실보다는 편견에 의해 형성된다. 그리고 이러한 편견이 일본을 객관적으로 바라보지 못하게 하고 있다. 앞선 논의에서 일본에 대한 편견이 주로 사회화의 과정에서 학습되는 것임을 확인하였다. 편견이 학습된 것이라면 반대로 교육을 통해 편견을 해소하는 것도 가능할 것이다. 이에 본 연구에서는 반편견 교수 전략에 근거하여 사회과 수업 전략을 간략히 제시하였다. 본 연구에서 제시한 수업 전략이 완벽하다고는 볼 수 없다. 그러나 반일 감정의 원인을 편견에서 찾고 이 편견을 해결하는 것이 초점을 맞추었다는 점에서 나름의 의의가 있다고 생각한다. 앞으로 이와 관련한 연구가 지속적으로 이루어져 사회과가 편견으로부터 자유로운 세계시민을 형성하는데 기여할 수 있게 되기를 희망한다.

참고문헌

- 구정화(2013), 초등교사에게 나타나는 편견과 그에 영향을 주는 관련 변인 연구, 사회과교육, 52(4), 61-73.
- 김지현(2017), 프로젝트기반학습을 활용한 사회과 융합 독도 수업 실천 사례 연구, 사회과수업 연구, 5(2), 47-65.
- 문성준 · 성지연(2006), 부정적인 사례 보도에 대한 노출과 반일 감정, 한국방송학보, 20(5), 70-105.
- 이선정(2007), 초등학생 반편견 교육의 교수학습 방안 탐색 - 온누리안 학생 이해를 중심으로, 초등사회과교육, 19(2), 63-87.
- 이수경(2010), 한일 교류의 기억, 한국학술정보(주).
- 이종일(2009), 적극적 의미의 비판적 사고하기를 통한 반편견 교수방안, 사회과교육, 48(4), 47-62.
- 이종일(2014), 다문화사회와 타자이해, 교육과학사.
- 이훈구(2004), 심리학자가 들여다본 인간 시장, 법문사.
- 추병완(2012), 다문화사회에서의 반편견 교수 전략, (주)도서출판 하우.
- 허수미(2015), 한일 갈등 완화를 위한 사회과 수업의 과제, 사회과수업연구, 3(2), 1-21.
- 연합뉴스, 2019, “日, 반도체 소재 등 3개 품목 對韓 수출규제 발표“, 2019년 7월 1일.

교신저자 : 김현우, 동진여자중학교 교사
khwdk@naver.com

‘소녀 이야기’ 로 이야기하는 평화 이야기

김 혜 란

청주성화초등학교 교사

I. 평화를 이야기하는 두려움

‘평화’를 이야기한다는 것은 결코 평화롭지만은 않은 일이다. 평화를 이야기하기 위해서는 역설적으로 평화롭지 못한 수많은 장면에서 직면해야하기 때문이다. 때때로 평화롭지 못한 장면들은 교육과 수업이라는 이름으로 아이들에게 마주하게 해도 되는 것인지, 교사는 그로 인한 각종 민원에서 자유로울 수 있을지 교사를 고민하게 하고, 주저하게 할만큼 폭력적이기도 하다. 그 대표적인 사례 중 하나가 일본군 ‘위안부’ 이야기다. ‘성노예’라는 민감한 문제를 다루는 일본군 ‘위안부’ 이야기는 특히나 이를 수업 소재로 끌어오고 논의의 수면 위로 떠올리는 것은 그 자체로 교사에게 커다란 용기와 도전 의식을 필요로 한다. 아이들에게 일본군 ‘위안부’의 존재와 사건을 공유하고 이에 대해 이야기를 나누는 일은 교사에게 커다란 어려움일 뿐만 아니라 자못 두려운 일이기도 하다.

일본군 ‘위안부’ 문제를 마주하는 교사의 두려움은 과연 어디로부터 오는 것일까. 독일은 나치가 인종 우월주의를 내세워 유대인을 학살했던 홀로코스트의 참상을 아이들에게 알려주고 이에 대해 함께 이야기 나눈다. 더불어 현재를 살아가는 독일인으로서 아이들이 홀로코스트 사건에 책임감을 느끼고 다시는 이러한 참상이 발생하지 않도록 우리에게 무엇이 필요한가를 고민하게 한다. 독일 교사에게 수업에서 홀로코스트를 다루는 일은 결코 두렵거나 망설여야 하는 일이 아니다. 그런데 한국에서 교사로 살아가면서 심지어 전쟁 폭력의 가해자도 아닌 피해자의 위치에서 있음에도 불구하고, 일본군 ‘위안부’ 문제를 수업 안으로 끌어오는데서 교사가 경험하는 주저함, 망설임, 어려움을 넘어선 두려움은 어디로부터 오는 것일까. 교사가 경험하는 두려움은 교사 개인의 특성일까, 사회적으로 구성된 것일까. 무엇이 교사를 두렵게 하는가. 그리고 일본군 ‘위안부’ 문제를 논하는 두려움에도 불구하고 교사인 나는 왜 이 이야기를 수업 속에서 아이들과 함께 나누고자 하는가.

수업 당시, 교과서에서는 일본군 ‘위안부’ 문제를 ‘끌려간 사람들 중에는 여성들도 많은데, 그중 젊은 여성들은 전쟁터로 보내져 일본군에게 많은 고통을 당하기도 하였다.’고 기술하고 있었다. 그러나 교과서에서처럼 ‘일본군에게 많은 고통을 당했’다는 한 줄로 이 이야기를 끝내도 괜찮을까하는 고민이 들었다. 일제 강점기 타지로 강제로 끌려간 사람들이 겪은 고통을 하나의 문장만으로는 충분히 설명할 수 없다고 생각했기 때문이다. 심지어 강제 징용에 대한 일본 정부의 공식적인 인정과 사죄가 이루어지지 않은 지금, 여전히 현재진행형인

일본군 ‘위안부’ 문제를 아이들과 함께 이야기하고 기억하고 싶었다. 누군가에 의해 기억되지 않는 역사는 자칫 존재했으나 존재하지 않았던 과거로 사라져 버리기 때문이다. 수업에서 일본군 ‘위안부’ 문제를 이야기한다는 두려움만큼이나 이 일이 누군가에 의해 잊혀질까하는 두려움 역시 컸다.

역사는 과거가 현재를 만나는 일이며 동시에 현재가 과거를 만나는 일이다(전국역사교사모임, 2002). 과거와 현재의 만남은 과거의 사건을 통해 현재를 이해하는 단편적, 일방향적 관계로 이루어져 있지 않다. 과거가 현재에 영향을 미치기도 하지만 반대로 현재가 과거의 의미를 재편하기도 한다. 우리가 ‘역사’라 부르는 수 많은 과거들은 실상 현재에 의해 선택된 과거이며, 우리가 선택한 과거들은 우리가 살아가는 현재에 의해 그 의미가 재구성되고 재해석된다. 이에 따르면 역사를 배우고 가르친다는 것은 과거에 일어난 일들과 이들이 현재를 어떻게 구성하고 있는지 이해하는 일이며 더 나아가 우리가 살아가는 지금, 여기에서 의미있게 가르칠 과거를 선택하는 일이고, 현재를 살아가는 우리가 과거를 어떻게 인식할 것인가하는 질문과 맞닿아있다. 이런 점에서 특히나 근·현대사는 과거와 현재의 더욱 ‘직접적’인 대화라 할 수 있다. 근·현대사는 우리가 살아가는 현재와 직면해 있는 이야기이며, 현재를 구성하는데 가장 직접적인 영향을 끼친 사건들이기 때문이다. 따라서 근·현대사는 과거의 시·공간에 박제되지 않고 우리가 살아가는 ‘지금, 여기’와 연결되었을 때 그 역사적 의미와 생명력을 이어간다고 할 수 있다. 이는 반대로 ‘지금, 여기’와 연결되지 않은 근·현대사는 그 역사적 의미와 생명력을 잃어간다는 뜻이기도 하다. 여기에서 교사는 교육과정을 바탕으로 역사수업에서 어떤 역사적 사건을 의미있게 다룰 것이며, 어떤 역사적 사건에 생명력을 부여할 것인가를 고민하게 된다.

본 글에 담긴 수업에서 교사가 의미있게 다루고자 선택한 과거는 일본군 ‘위안부’ 이야기이다. 이 수업은 일본군 ‘위안부’ 피해자 故 정서운 할머니의 이야기를 통해 할머니가 겪으셨던 아픔과 일본군 ‘위안부’ 문제와 평화가 어떻게 연결되어 있는지 아이들과 함께 고민하고 이야기 나눈 과정을 담고 있다. 일본군 ‘위안부’ 이야기는 시대와 사회가 개인의 평화를 앗아간 모습을 우리에게 여실히 보여주고 있으며 일본 정부의 진정성 있는 사죄와 배상이 이루어지지 않았다는 점에서 여전히 현재 진행형인 문제이기도 하다. ‘위안부’ 이야기를 통해 평화롭지 못한 시대 속에서 고통 받았던 사람들의 아픔에 공감하고 평화란 무엇인가를 아이들과 함께 고민해 보고자 하였다.

위와 같은 고민을 바탕으로 본 글에서는 첫째, 교육과정에서 언급하고 있는 일본군 ‘위안부’와 ‘평화’의 모습과 실제 아이들과 나누었던 일본군 ‘위안부’ 수업 디자인을 살펴보고자 한다. 둘째, 본 수업에서 나타난 아이들의 표현을 통해 아이들이 구성하고 인식한 평화의 의미와 성격을 알아본 후, 셋째, 평화 수업에서 교사가 마주한 어려움과 한계, 평화 수업을 실천하는 데 있어서 앞으로의 과제는 무엇인지 성찰해 보고자 한다.

II. 교육과정 분석과 수업 디자인

1. 수업을 실천하게 된 맥락

이 수업은 2013년부터 2017년까지 진행되었다. 2013-2014년에는 5학년 담임을 맡으면서 근현대사의 일부로 본 수업을 진행했다. 그러던 중 2015년 6학년 교육과정에서는 역사가 포함되어 있지 않아 국어 문학 수업의 일환으로 본 수업을 진행했다. 2016년부터 근현대사가 6학년 교육과정으로 편성되면서 2016-2017년에는 6학년에서 본 수업을 진행하게 되었다. 2016-2017년에 이루어진 수업은 사회과 수업의 일부이면서 ‘다시, 서울을 가다.’ 라는 주제 중심 교육과정의 일환으로 이루어졌다. 당시 2016-2017학년도 6학년 선생님들은 졸업 여행과 근현대사 교육과정을 연계하여 내실있게 운영하고자 하였고 이에 졸업 여행에서 우리나라의 근현대사와 관련된 대한민국 역사 박물관, 서대문 형무소를 방문하고 수요 집회에 참여하기로 결정되었다. 따라서 2016-2017년에 진행되었던 이 수업은 사회과 수업의 일환이자 졸업 여행에서 수요 집회에 참여하기 전, 일본군 ‘위안부’ 문제에 대해 알고 우리가 수요 집회에 참여하는 의미와 의의는 무엇인지 아이들과 이야기 나누기 위해 이루어졌다.

2. 교육과정 분석¹⁾

가. 사회과교육과정 속의 일본군 ‘위안부’

「소녀 이야기」 수업을 처음 시작했던 2013년과 마지막으로 실천했던 2017년은 각각 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정에 해당하던 시기였다. 2009, 2015 각각의 사회과교육과정에서 일본군 ‘위안부’ 사건이 일어난 1930년대~해방 시기를 다룬 성취기준은 다음과 같았다.

표 1. 2009 개정 사회과교육과정에서 1930년대~해방 시기를 다루고 있는 성취기준

학교급	단원명	성취기준
초등학교 5~6학년	(5) 근대 국가 수립을 위한 노력과 민족 운동	(다) 주요 인물 이야기를 통해 3·1 운동과 대한민국 임시 정부, 독립군의 전투 등 일제 강점기에 국내외에서 전개된 민족 독립 운동을 탐구한다.
중학교 1~3학년	(2) 민족 운동의 전개	(다) 만주 침략 이후 일제 통치 정책의 변화와 1930~40년대 국내외 민족 운동의 흐름을 파악하고, 이때의 민족 운동이 광복과 연관됨을 이해한다. (라) 일제의 민족 말살 정책에 맞선 우리 민족의 다양한 민족 문화 수호 운동을 설명한다.
고등학교 1~3학년	(5) 일제 강점과 민족 운동의 전개	(가) 제1차 세계 대전을 전후한 시기부터 제2차 세계 대전이 끝나는 시기까지의 국제 정세 변동과 우리나라를 포함한 동아시아의 변화를 파악한다. (나) 국내외의 정세 변화와 관련하여 나타난 일제의 식민 통치 방식과 경제 수탈 정책의 내용을 파악한다. (마) 일제 강점기에 나라 밖의 여러 지역에서 전개된 민족 운동을 파악한다. (사) 태평양 전쟁 시기를 전후하여 국내외에서 본격화된 건국 노력을 설명하고, 우리의 독립과 관련된 국제 사회의 움직임을 파악한다.

1) 본 글에서는 살펴보고자 하는 교육과정의 범위를 2009 개정 사회과 교육과정의 경우 【공통 교육과정】의 사회, 역사, 【선택 교육과정】의 사회, 한국사에 제한하였으며, 2015 개정 사회과 교육과정의 경우는 [공통 교육과정]의 사회, 역사, [선택 중심 교육과정] - 공통 과목의 통합사회, 한국사에 제한하여 분석하였다.

2009 개정 교육과정에서는 1930년대~해방 시기에서 일제 강점기에 국내외에서 전개된 민족 독립 운동의 양상을 이해하는 데 주안점을 두고 있다. 중·고등학교 교육과정에서 일제의 통치 전략과 일제가 일으킨 만주 사변, 태평양 전쟁 등이 다루어지고 있으나 전체적인 교육과정에서 강조하는 것은 일제의 지배에 맞서 독립을 얻기 위해 우리 민족이 어떤 노력을 기울였는가를 알아보는 것이라 할 수 있다.

표 2. 2015 개정 사회과교육과정에서 1930년대~해방 시기를 다루고 있는 성취기준

학교급	단원명	성취기준
초등학교 5~6학년	(4) 사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리	<일제의 침략과 광복을 위한 노력> [6사04-04] 광복을 위하여 힘쓴 인물(이회영, 김구, 유관순, 신채호 등)의 활동을 파악하고, 나라를 되찾기 위한 노력을 소중히 여기는 태도를 기른다.
중학교 1-3학년	(8) 세계 대전과 반제 민족 운동의 전개	[9역08-02] 제2차 세계 대전의 배경을 파악하고, 전쟁 기간 중 국제 평화를 모색하는 노력이 전개되었음을 이해한다. [9역08-03] 일제가 실시한 통치 정책의 내용을 시기별로 확인하여 식민 정책의 본질을 파악한다. [9역08-04] 전시 체제 하에서 일제가 펼친 억압 정책을 징병, 징용, 일본군 '위안부' 강제 동원 등의 사례를 조사하여 파악한다. [9역08-06] 3·1 운동 이후 전개된 다양한 민족 운동의 주장과 활동 사례를 통해 각 운동의 지향점을 확인한다.
고등학교 1-3학년	(6) 일제 강점과 민족 운동의 전개	[10한사06-03] 1930년대 이후 일제가 추진한 징병, 징용, 일본군 '위안부' 강제 동원 등의 전시 수탈과 우리말 사용 금지와 같은 민족 말살 정책을 파악하고, 1930~1940년대 국내외 민족 운동의 흐름과 건국 준비 활동을 이해한다.

일본군 '위안부' 문제에서 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 가장 큰 차이점은 2015 개정 사회과교육과정 성취기준에 일본군 '위안부' 라는 용어가 공식적으로 제시되었다는 점이다. 하지만 이는 중·고등학교에 제한된 내용으로, 초등학교에서는 2009 개정 교육과정과 마찬가지로 광복을 위해 힘쓴 인물들을 중심으로 일제 강점기의 역사를 배우도록 제시되어 있다.

2009, 2015 개정 초등 사회과교육과정은 공통적으로 일제 강점기에서 일제에 의해 우리 민족이 받은 고통보다는 독립 운동이나 광복을 위한 노력을 강조하고 있다. 위 교육과정에 따르면 일제에 맞서 독립 운동을 한 인물이 아니라 일제에 의해 고통 받은 인물의 이야기를 담은 본 수업은 교육과정 성취기준에 부합하지 않는다. 교사가 교육과정을 바탕으로 수업을 구성하려는 노력과 시도가 점차 확대되어 가고 있으나 교사가 교육과정 성취기준에서 제시하지 않는 역사적 사건을 수업에서 다루는 것이 적절한 것인지, 교사가 교육과정 운영에 있어서 가질 수 있는 자율성의 범위는 어디까지인지 혹은 일제 강점기를 다루는 교육과정 성취기준에 대한 재고가 필요한 것인지에 대한 고민이 필요하다.

나. 사회과교육과정 속의 ‘평화’

표 3. 2009 개정 사회과교육과정에서 ‘평화’가 언급된 성취기준

학교급	단원명	성취기준
초등학교 5~6학년	(6) 대한민국의 발전과 오늘의 우리	㉞ 대한민국의 미래와 평화 통일을 위해 할 수 있는 일들을 알아본다.
중학교 1-3학년	(14) 통일 한국과 세계 시민의 역할	㉞ 동아시아에서 우리 국토의 위치가 갖는 중요성을 바탕으로 국토 통일의 당위성을 인식하고, 이를 통해 세계 평화에 이바지하는 미래의 한국을 그려본다.
	(3) 대한민국의 발전	㉞ 1970년대 이후 평화 통일을 위한 노력이 꾸준히 전개되었음을 파악하고, 북한 사회의 변화와 오늘날 북한의 실상을 이해한다.
중학교 1-3학년	(6) 현대 세계의 전개	㉞ 제2차 세계 대전의 배경을 경제 공황과 파시즘을 중심으로 이해하고, 유럽과 아시아의 제2차 세계 대전 전개 과정과 전쟁 중 국제 평화를 모색하는 노력이 있었음을 설명한다.
		㉞ 사회주의 정권이 해체된 후 자본주의가 세계적으로 확대되었음을 이해하고, 냉전이 종식된 현재에도 종교나 민족의 차이에 따른 국지적인 갈등과 전쟁이 존재함을 알고 평화를 위한 노력이 필요함을 설명한다.
고등학교 1-3학년	-	-

2009 개정 사회과교육과정에서 ‘평화’는 주로 ‘통일’을 수식하는 단어로 사용되고 있었다. 중학교 사회과교육과정 성취기준 (14)-(나)에서 이야기하는 세계 평화 역시 ‘우리나라의 통일의 필요성을 인식하며 이를 통해 세계 평화에 이바지는’ (교육과학기술부, 2013), 즉 우리 나라의 통일에 기반한 평화라 할 수 있다. (6) 현대 세계의 전개에서는 과거 세계 대전이라는 전시 상황에서 전개된 평화를 위한 노력을 알게 하고, 현재에도 종교, 민족의 차이로 인한 갈등과 전쟁이 존재하며 이에 여전히 평화를 위한 노력이 필요하다는 사실을 인식하도록 하고 있다. 정리해 보면 2009 개정 사회과교육과정에서 이야기하는 평화는 주로 통일과 전쟁과 관련되어 있다고 할 수 있다.

표 4. 2015 개정 사회과교육과정에서 ‘평화’가 언급된 성취기준

학교급	단원명	성취기준
초등학교 5~6학년	(8) 통일 한국의 미래와 지구촌 의 평화	<한반도의 미래와 통일> [6사08-02] 남북통일을 위한 노력을 살펴보고, 지구촌 평화에 기여하는 통일 한국의 미래상을 그려 본다.
		<지구촌의 평화와 발전> [6사08-03] 지구촌의 평화와 발전을 위협하는 다양한 갈등 사례를 조사하고 그 해결 방안을 탐색한다. [6사08-04] 지구촌의 평화와 발전을 위해 노력하는 다양한 행위 주체(개인, 국가, 국제기구, 비정부 기구 등)의 활동 사례를 조사한다.
중학교 1-3학년	(8) 세계 대전과 반제 민족 운 동의 전개	[9역08-02] 제2차 세계 대전의 배경을 파악하고, 전쟁 기간 중 국제 평화를 모색하는 노력이 전개되었음을 이해한다.
	(9) 현대 세계의 전개	[9역09-04] 1970년대 이후 평화 통일을 위한 노력이 꾸준히 전개되었음을 파악한다.
고등학교 1-3학년	(8) 세계화와 평화	[10통사08-02] 국제 갈등과 협력의 사례를 통해 국제 사회의 행위 주체의 역할을 파악하고, 평화의 중요성을 인식한다. [10통사08-03] 남북 분단과 동아시아의 역사 갈등 상황을 분석하고, 우리나라가 국제 사회의 평화에 기여할 수 있는 방안을 탐구한다.
	(7) 대한민국의 발 전과 현대 세 계의 변화	[10한사07-04] 북한 사회의 변화와 오늘날의 실상을 살펴보고, 평화 통일을 위해 남북한 사이에서 전개된 화해와 협력의 노력을 탐구한다.

평화를 통일, 전쟁과 연결 지어 이해하려는 흐름은 2015 개정 사회과교육과정에서도 이어지고 있다. 그러나 2015 개정 사회과교육과정의 특징은 ‘평화’를 통일, 전쟁과 더불어 ‘지구촌’, ‘국제 사회’와 연결 지으며 세계 시민으로서 평화를 지키려는 노력과 이를 위협하고 있는 요소들을 배우게 한다는 점이다. 이는 교사와 학생들에게 평화의 의미와 성격을 확장하여 이해하도록 한다. 또한 세계 시민 의식을 가지고 지구촌 평화와 국제 평화를 추구하도록 하는 것은 학생들이 평화를 위한 다양한 노력들을 알게 할 뿐만 아니라 세계 시민으로서 책임감을 갖고 평화로운 세계를 만들어 가려는 태도를 함양하도록 요구하는 것이라 할 수 있다(교육부, 2015).

일본군 ‘위안부’, ‘평화’와 관련된 교육과정 성취기준을 살펴보면 본 수업은 중, 고등학교 때 배워야 하는 내용을 초등학교로 끌어왔으며, 초등학교 교육과정에서 요하는 평화 통일의 성격과는 다른 성격의 평화를 이야기 하고 있다. 교육과정에 따르면 본 수업은 앞서 이야기했듯이 사회과교육과정이 초등 5~6학년에 요하는 성취기준에 부합하지 않는 내용을 다루고 있는 것이라 할 수 있다. 그러나 일제 강점기 일본의 수탈과 침략의 양상 자체가 초등학생이 배우기에 적합하지 않은 것인지 또는 초등학교 사회과교육과정에서 다루어야 하는 평화의 성격과 모습, 내용은 무엇이어야 하며 그 범위는 어디까지여야 하는지에 대한 논의는 계속해서 필요할 것으로 보인다.

3. 수업 소재, 텍스트 선정 : 「소녀 이야기」

누군가의 삶은 개인사이면서 동시에 사회사이기도 하다. 개인의 삶은 개인이 살아가는 시대적·사회적 맥락과 무관할 수 없기 때문이다. 그 중 누군가의 삶과 이야기는 그 자체로 특별한 역사적 사료로서 기능하기도 한다. ‘위안부’ 故 정서운 할머니의 삶도 그러하다. 본 수업에서 가져온 「소녀 이야기」는 일제강점기 시절 ‘위안부’ 로 끌려갔다가 돌아온 故 정서운 할머니의 삶과 이야기를 담아내고 있다. 본 수업에서 사료로 선택한 「소녀 이야기」는 김준기 감독의 애니메이션 「소녀 이야기」에서 필요한 영상 장면과 역사적 사실을 함께 묶어 편집한 책이다. 이 책에는 故 정서운 할머니가 15살에 이장에게 속아 인도네시아에 일본군 ‘위안부’ 로 끌려간 이야기, 그 곳에서 할머니가 겪었던 고통, 8년 후 돌아온 고향에서 할머니에게 아무것도 남아 있지 않았던 모습들을 할머니의 목소리로 하나 하나 담아내고 있다. 누군가의 이야기를 읽는다는 것은 그 사람의 삶을 들여다보는 일이고, 누군가의 삶을 나의 이야기로 가져오는 과정이다. 할머니의 이야기를 통해 타인의 아픔에 공감하고, 평화롭지 못한 시대가 개인의 삶에 어떤 영향을 끼치는지 이해하며, 아이들과 추상적인 평화가 아니라 구체적인 평화 이야기를 나누어 보고자 했다.

4-1. 실제 수업 활동지1 (그림책 「소녀 이야기」 필사본)

<소녀 이야기> 이 글은 일본군 위안부 피해자 故 정서운 할머니의 이야기입니다.

나는 1924년 경상남도 하동군 악양면 입석리 하동마을에서 태어났습니다. 1937년, 내가 열네 살 되던 해였습니다. 어느 날 왜놈들이 집으로 찾아왔습니다. *주재소에 온 일본 사람들이었습니다.

“전쟁 무기를 만드는 데 쓸 놋그릇을 모조리 가져와라.” 대문 앞에서 이렇게 소리쳤습니다.

“내가 살아있는 한 그렇게 해 줄 수는 없다. 날 죽이고 가져가라.”

아버지는 왜놈들의 협박에도 꿈쩍하지 않았습니다.

“뭐? 이 조센징이!”

나는 아버지가 걱정되었습니다. 불길한 예감이 들었습니다. 그날 밤, 아버지는 하인들을 시켜 모든 놋그릇을 땅에 묻게 했습니다. 다음 날 아버지는 왜놈들에게 잡혀갔습니다. 누군가 아버지를 밀고했던 것입니다. 나는 이장님을 따라 아버지를 면회하러 갔습니다. 마음이 너무 무거웠습니다. 아버지는 나를 제대로 보지도 않았습니다. “이 곳은 네가 올 곳이 아니다. 다시는 오지 마라. 네가 와도 널 보지 않을 거다!” 아버지가 뒤돌아서며 말했습니다. 그날 이후로 아버지를 다시 볼 수 없었습니다. 아버지가 그곳에서 돌아가셨다는 이야기를 나중에야 들었습니다.

아버지가 주재소에 갇혀 있을 때, 이장님이 찾아왔습니다.

“일본에 *세님바리 만드는 공장이 있는데……. 당신 딸이 그 공장에 가서 2년만 고생하고 나오면 돼요. 그러면 딸이 떠나는 날 서운이 아버지는 풀려나올 수 있을 거요.”

*주재소: 일제강점기, 경찰서와 같은 곳

*세님바리: 여자의 밧그릇

그 말을 믿었습니다. 철석같이 믿고 내가 가겠다고 자청했습니다. 그러나 내가 간 곳은 일본이 아니었습니다. 자카르타의 스마랑이라는 곳이었습니다. 그곳에는 나처럼 끌려온 여자들이 열세 명이나 있었습니다. 일본군들이 우리를 기다리고 있었습니다. 첫날 저녁에는 일본군 장교 한 놈이 왔습니다. 술을 잔뜩 먹고 왔더군요. 온몸이 덜덜덜 떨렸습니다. 1938년, 그 때 내 나이가 열다섯 살이었습니다. 거기 있는 여자들 중에 내가 가장 어렸습니 다. 그날, 나는 *강간을 당했습니다. 내가 자꾸 반항을 하니깐 일본군이 나에게 아편 주사를 놓았습니다. 나는 어쩔 수 없이 *아편에 중독되었습니다.

토요일, 일요일이면 일본군들이 줄을 섰습니다. 지옥이 따로 없었습니다. 그 놈들은 사람이 죽어 나가도 내다 버리면 그만이었습니다. 더는 못 살겠다고 생각해서 나는 *말라리아 약을 모았습니다. 두세 알씩 모았습니다. 그렇게 해서 마흔 알을 모았습니다. 그걸 한 번에 삼켰습니다. 하지만 죽는 것도 마음대로 되지 않았습니다. 3일 만에 깨어났습니다. 내 귀와 코와 입에서 피가 쏟아졌다고 들었습니다. 다시, 끔찍한 생활이 시작되었습니다. 1주일 에 한 번씩은 검사를 받아야 했습니다. 부대 안에도 병원이 있었지만 가끔 큰 병원으로 가기 위해 위안소를 벗어날 때도 있었습니다. 병원에 가면서 자카르타 주민들을 봤습니 다. 피부색이 달라도 얼마나 반갑던지……. 눈물이 솟구치기도 했습니다. 고향 생각이 났습니 다.
'살아서 고향으로 돌아갈 수 있을까?'

그런데 어느 날, 일본군이 항복을 한다는 소식이 들려왔습니다.
'그럼, 우린 어떻게 되는 거지?'
끌려온 여자들 중에 세 명은 먼저 죽었습니다. 나머지 열 명은 *방공호로 끌려갔습니 다. 좁은 방공호였습니다. 열 명이 다 들어갈 수 없었습니다. 나중에 알고 보니 그곳에 위안부들을 모두 매장시키려는 것이었습니다. 서너 명씩 방공호로 끌려갔습니 다. 탕! 탕! "어이! 다음 차례 나와!"
그 부대에는 한국 군인들이 있었습니다. 어느 날, 그 사람이 장교들 빨래를 가지러 오는 인도네시아 사람한테 편지를 건네주었습니다. 연합군에게 보내는 편지였습니 다.
'여기, 사람들이 죽어가고 있다.' 그래서 곧 연합군이 나타났습니 다. 조금만 더 늦게 왔더라면 우린 다 죽었을 겁니다.
'이제 고향으로 돌아갈 수 있는 걸까?'

1946년, 스물세 살의 나이로 고향에 돌아오게 되었습니다. 부모님도 돌아가시고, 하인들도 흩어지고 집은 폐허가 되어 있었습니다. 4, 5개월 동안 혼자서 아편을 뺏습니 다. 나중에는 목숨만 부지하자는 생각만 들었습니다. '내 몸을 빼앗아 가도 내 마음만은 빼앗아 가지 못한다!' 그런 정신으로 살았습니다.

내 이야기는 아직 끝나지 않았습니다.

*강간: 성폭행

*아편: 몸의 통증을 진정시키는데 쓰이기도 하지만 많이 먹으면 중독될 수 있는 물질

*말라리아: 말라리아균을 가진 모기에게 물려 감염되는 전염병

*방공호 :적의 항공기 공습이나 대포, 미사일 따위의 공격을 피하기 위하여 땅속에 파놓은 굴이나 구덩이.

4-2. 실제 수업 활동지2)

주제 2. 다시 서울을 가다!

소녀이야기 - ()하지 않는 역사는 되풀이된다.

누군가의 이야기, 곧 ()의 이야기

1. 정서운 할머니께서 일본으로 가게 된 계기는 무엇이었습니까?
2. 일본이 할머니에게서 빼앗아 간 것은 무엇들인가요?
3. 다음 질문에 가장 잘 어울리는 솔라리움 카드를 골라 보세요. 그리고 그 카드를 선택한 까닭을 친구들과 이야기해 봅시다.

	정서운 할머니의 삶	'소녀 이야기'를 읽은 후 여러분의 마음
까닭		

2. '○○'의 소녀상. '위안부' 할머니들과 ○○는 어떤 관련이 있을까요?



<수요집회를 하는 '위안부' 할머니와 시민들의 모습>



<○○의 소녀상과 '위안부' 할머니들>

3. '소녀 이야기'의 마지막 문장, "내 이야기는 아직 끝나지 않았습니다."라는 말의 의미는 무엇일까요?

2) 「소녀 이야기」 활동지는 2013년부터 2017년까지 진행되면서 매년 조금씩 수정되었습니다. 본 글에 실린 것은 2017년 활동지입니다.

Ⅲ. 아이들이 표현한 「소녀 이야기」와 평화에 대한 인식

표 5. 할머니의 삶을 나타내는 슬라리움 카드



- 박○민 : 조선 땅으로 나갈 수 있게 도와달라고
- 김○희 : 집에 가기를 간절히 바라고 있을 것 같아서



- 류○윤 : 감옥에 갇힌 것처럼 마음도 마음의 문을 닫아 버렸다.
- 신○운 : 압박 받는 삶



권○지 : 정서운 할머니는 왜로부터 탈출하고 싶어할 것 같아서



김○희 : 왜냐하면 그 고통의 시간이 빨리 가기를 원한 것 같아서



박○현 : 살면서 죽는다는 생각, 아버지가 어떻게 될까봐 불안한 생각 등 많은 생각을 해서



모○희 : 정서운 할머니의 삶이 성폭행 때문에 이 사진처럼 열쇠가 녹스러가고 있는 것 같아서



18

박○석 : 정서운 할머니의 삶은 이미 어렸을 때 죽었기 때문이다.



6

김○민 : 앞날이 캄캄하고 희망이 없어서



김○래 : 일본군한테 (도구처럼) 이용 당해서



23

남○우 : 삶의 가치를 잃어가고 있어서



28

양○원 : 할머니의 마음이 불타고 있어서



35

유○주 : 할머니들이 다 갇혀있어서

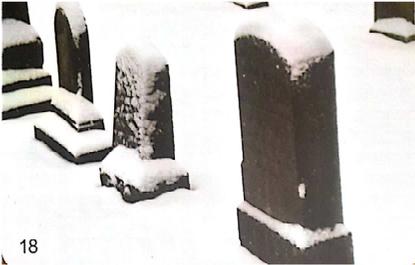
표 6. 「소녀 이야기」를 읽은 후 아이들의 마음을 나타낸 솔리리움 카드



22 김○원 : 도와줄 수 있으면 도와줄 수 있으니까



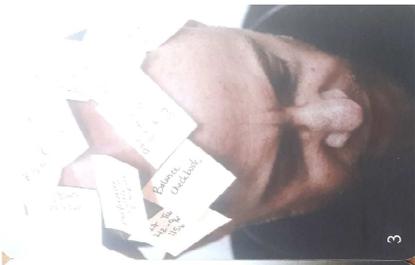
6 모○희 : 정서운 할머니의 이야기를 읽고서 마음이 깜깜해졌다.



18 박○석 : 일본군을 무덤 속에 쳐 넣고 싶기 때문이다.



2 권○지 : (할머니) 손 잡아 보고 싶어서



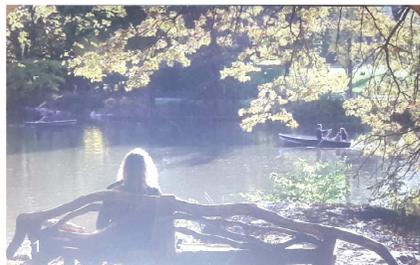
3 권○준 : 생각을 많이 하게 해서



46 이○우 : 열쇠가 필요해요



- 김○희 : 왜냐하면 불쌍하여 위로해주고, 앞으로 같이 할 것을 다짐해서
- 박○경 : 다치셨으니까 힘 모아 다 같이 고쳐드리자



- 김○민 : 안타깝다.
- 윤○임 : 이 카드처럼 할머니는 쓸쓸한 삶에서 살았을 것 같아서이다.

표 7. 소녀상에 ‘평화’ 라는 이름을 붙인 까닭

분류	아이들의 표현
평화에 대한 정의 ¹	<ul style="list-style-type: none"> - ○○○ : 뭐든 다 할 수 있는 것. 자유도 평화롭지 않으면 안 되니까. - 김○민 : 전쟁이 없는. 마음이 편한. 무기가 없는 것. - 오○지 : 우리 나라는 평화로운 거야? 전쟁하지 않으니까
평화에 대한 정의 ² 평화 = 일본의 사과, '위안부' 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> - 이○현 : '위안부' 문제가 해결되면 평화가 올 거라고 믿어서 - 류○늘 : 일본이 위안부 할머니들께 사과를 하지 않아서 - 전○미 : 할머니들이 평화는 사과를 받는 게 할머니의 평화다. - 김○원 : 어떤 관련이 있냐면 위안부 문제를 해결해야 평화가 되기 때문에 - ○○○ : 사과를 받아야 속이 편해서 - 박○현 : 사과를 일본이 하면 시위를 하지 않아서 그래서 평화다.
평화롭지 못했던 당시 상황과 그 까닭	<ul style="list-style-type: none"> - 모○희 : 일본군 위안부에게 힘든 일을 겪어서 평화의 나라에 못 살아서 - 윤○임 : 위안부 할머니들은 일본군에게 끌려갔을 때 평화롭지가 않아서 같다. - 김○희 : 위안부 할머니들은 일본 때문에 평화를롭지 못했다. - 이○영 : 나라가 평화를 외면해서.
소녀상에 깃든 평화에 대한 바람	<ul style="list-style-type: none"> - 김○석 : 평화를 가지고 싶어서 - 류○윤 : 위안부 할머니들이 평화롭게 살고 싶어서 - 박○경 : 소녀상만이라도 평화롭게 살라고
평화에 대한 요구	<ul style="list-style-type: none"> - 박○민 : 일본이 평화를 깨서 평화를 지키자라는 뜻 - 권○준 : 소녀에게 평화를 주라고
타인과의 연결	<ul style="list-style-type: none"> - 양○원 : 평화가 있어야 또다른 누군가가 또 이 일을 당하지 않아서 - 유○주 : 평화가 안 끝나면 다른 사람들도 끌려오니까

표 8. ‘내 이야기는 아직 끝나지 않았습니다.’의 의미

- 이○현 : 소녀는 죽었지만 일본인들이 소녀에게 사과할 때까지는 끝나지 않았기 때문에
- 유○주 : 사과를 안 받아서, 피해 보상을 안 받아서
- 최○민 : 아직 살아계신 할머니들의 고통은 정서운 할머니하고 같은 고통들이었으니까 이야기가 아직 끝나지 않았다고 생각해서
- 권○지 : 아직도 고통을 받는 사람들도 있어서
- 양○원 : 일본이 할머니한테 한 일은 마음 속에서 잊혀지지 않아서
- 박○석 : 내 몸을 아무리 더럽혀도 나의 투지는 꺾을 수 없고 나의 인생은 끝나지 않았다.
- 윤○임 : 위안부 할머니들은 마음에 큰 상처가 있는데 일본은 위안부 할머니들께 사과도 하지 않아서 할머니들은 일본에게 사과를 받고 싶어서 그런 것 같다.
- 김○희 : 아직까지 일본의 분노가 남아 있다.
- 김○원 : 아직 소녀는 더 말하고 싶은 이야기가 있다는 것이다.
- 김○희 : 비록 죽었지만 꼭 일본의 사과는 이루어질 것이고 그것도 곧 정서운 할머니의 이야기이다.
- 류○윤 : 아직 내 마음이 해방되지 않고 나의 역사와 슬픔과 희망이 끝나지 않아서
- 남○우 : 아직 알아주는 사람이 있어서

IV. 아이들이 구성한 평화의 의미와 한계

1. 타인의 아픔에 대한 공감과 이해, 연대

‘소녀 이야기’를 읽고 아이들은 일본이 할머니에게서 행복, 인생, 가족, 시간, 몸, 부모님의 사랑, 자기 자신을 빼앗아 갔다고 이야기했다. 아이들은 할머니의 삶을 압박 받고(신○운), 간혀 있으며(김○희), 왜를 탈출하여 조선으로 돌아가고 싶어하지만(권○지, 박○민), 일본군에게 도구처럼 이용당하며(김○래), 삶이 녹슬고(모○희), 삶의 가치를 잃어가고 있다고 표현하고 있었다(남○우). 할머니의 삶을 보며 아이들은 안타까움(김○민)과 쓸쓸함(윤○임)을 느끼며 할머니의 고통에 공감하며 마음이 짊짊해 지는 경험(모○희)을 하기도 한다. 여기서 더욱 놀라웠던 점은 아이들이 할머니의 삶을 위로하고 싶어할 뿐만 아니라 할머니를 돕고(김○원), 할머니의 다친 마음을 고쳐드리자고 제안(박○경)하는 데까지 나아갔다는 점이다.

본 수업에서 가장 우려했던 부분 중 하나는 자칫 아이들을 일본군 ‘위안부’ 할머니들의 삶을 그저 동정 어린 시선으로만 바라보게 하는 데서 끝나지 않을까하는 것이었다. 시대적 폭력으로 인한 발생한 개인의 고통을 개인의 불행으로만 바라보는 것은 일본군 ‘위안부’ 문제를 올바르게 이해하는 일이 아니며, 사회구조적 폭력에 대한 인식 없이 타인의 고통을 동정하는 것은 자칫 타인의 아픔을 대상화해서 바라보는 우를 범할 수 있기 때문이다. 아이들이 ‘위안부’ 할머니들의 고통을 시대적 배경과 연결 지어 이해하고, 이를 나의 삶으로 연결 짓

기를 바랐다.

수업 속에서 아이들은 일본군 ‘위안부’ 할머니들의 고통에 공감하고, 이 문제를 함께 해결하고자 다짐하는 데까지 나아가며 일본군 ‘위안부’ 문제를 나와는 무관한 일로 생각하지 않고 있었다. 또한 이 문제가 당시 조선 그리고 일본이라는 국가가 개입되어 있는 문제임을 짐작하면서 이 일을 ‘위안부’ 할머니들의 개인적인 불행이라고 여기고 있지는 않았다. 그러나 아쉬운 점은 아이들은 ‘위안부’ 이야기를 일제의 식민 지배와 제2차 세계대전이라는 구체적인 시대적 맥락, 역사적 사건과 연결 지어 이해하는 데까지 나아가지는 못했다는 점이다. 이는 아이들이 ‘위안부’ 문제의 존재를 인식하고 이 문제에 대해 문제의식은 갖게 되었으나, 이를 전쟁이라는 직접적·물리적 폭력이 사회적 약자들의 평화를 어떻게 앗아가고 있는지 보다 넓은 시각에서 보지 못했다는 것을 의미한다.

또한 한 아이는 당시 벌어진 일본군의 만행에 분노(박○석)하는 모습도 보였다. 타인의 고통과 정의롭지 못한 일을 보며 분노를 느끼는 것은 중요한 감정적 행위라 할 수 있다. 그러나 이러한 감정을 일본에 대한 적개심이나 분노에 그치지 않고 한·일 양국의 평화 공동체를 세우는 일로 전환시킬 수 있기 위해서는 무엇이 필요할 것인가 하는 고민이 남는다.

2. 평화에 대한 인식의 확장

일본 대사관 앞에 있는 ‘위안부’ 소녀상의 이름은 ‘평화’의 소녀상이다. 이 세상에 존재하는 수 많은 단어 중 소녀상의 이름으로 ‘평화’라는 단어를 선택한 까닭은 무엇일까? 일본군 ‘위안부’ 이야기를 ‘평화’와 관련지어 아이들과 이야기 해보고자 했다. 아이들은 1, 3번 문제와 달리 2번 질문을 각기 다른 방식으로 해석하고 대답했다. 2번 문제에서 아이들의 표현을 분류해 보면 <표 1>과 같다. 아이들은 ‘위안부’ 이야기를 평화와 연결 지으며 자신들의 생각한 평화의 정의를 표현하고 있었다. 아이들이 인식한 평화의 모습은 크게 전쟁이 없는 것과 일본군 ‘위안부’ 문제에 대한 일본의 사과로 나뉘어져 있었다. 요한 갈통(Johan Galtung)의 정의에 따르면 전자는 소극적 평화, 후자는 적극적 평화의 성격을 띠고 있다.

요한 갈통은 평화를 ‘폭력이 없는 상태’로 정의한다(정천구, 2011). 그 중 가장 직접적·물리적 폭력인 전쟁의 부재를 ‘소극적 평화’, 구조적·문화적 폭력의 부재를 ‘적극적 평화’로 규정한다. 갈통에 따르면 소극적 평화는 적극적 평화로 나아가는 토대이나 평화의 의미를 전쟁의 부재로 국한시키기는 어렵다. 평화를 단순히 눈에 보이는 폭력이 없는 상태로만 규정하면 눈에 보이지 않는 폭력에 의해 유지되는 질서마저 평화로 보게 될 수 있기 때문이다(정천구, 2011). 따라서 ‘폭력’이라는 개념은 물리적·직접적 폭력 뿐만 아니라 가난과 기아, 생태계 파괴, 성 차별, 인종 차별 등의 구조적·문화적 폭력까지 확장되어야 한다(김남철, 2005; 정천구, 2011). 정리하자면 ‘적극적 평화’란 구조적·문화적 폭력의 부재와 더불어 구조적·문화적 폭력이 사라진 사회구조적으로 정의로운 상태라 할 수 있다(김남철, 2005; 정천구, 2011).

앞서 이야기했듯이, 본 수업에서 아이들이 이야기한 평화에는 소극적 평화와 적극적 평화의

의미가 함께 공존하고 있었다. 김○민은 평화를 전쟁과 무기가 없는 것이라고 이야기하며 소극적 평화에 대한 인식을 보여주고 있었다. 그러나 오○지는 전쟁이 없으니 우리나라는 평화로운 것이냐고 물으며, 소극적 평화가 달성되었을 때 우리는 온전히 평화롭다고 말할 수 있는지 반문한다. 오○지가 던진 질문에 우리 사회는 무엇이라고 대답할 수 있을까. 적어도 총칼을 들지 않는 가시적인 전쟁이 없는 현재, 우리는 평화로운 시절, 평화로운 공간에 살고 있다고 말할 수 있을까. 또한, 여러 아이들은 평화를 일본 정부의 사과, 일본군 ‘위안부’ 문제의 해결이라 표현하고 있었다. 일본 정부의 공식적인 사죄와 배상은 일본군 ‘위안부’ 피해자들의 명예와 인권을 회복하고, 진실을 밝히고 정의로운 사회를 구현하여 평화로운 세상을 여는 일과 맞닿아있다.³⁾

‘위안부’ 문제를 두고 소극적 평화, 적극적 평화의 두 가지 모습이 모두 나타나는 까닭은 ‘위안부’ 문제가 소극적 평화와 적극적 평화 모두와 연결된 문제이기 때문이다. ‘위안부’ 문제가 발생한 배경은 일제의 조선 식민지화와 더불어 일본이 참여한 제2차 세계대전이라는 전쟁 상황이 자리하고 있다. ‘위안부’ 문제의 배경이었던 일제강점기와 제2차 세계대전은 끝이 났으나 일본의 사죄와 배상이 없는 현재, 할머니들에게 전쟁은 아직 끝난 것이 아니며 이는 결코 온전히 평화로운 상태라 말할 수는 없다. 본 수업의 한계는 「소녀 이야기」가 소극적 평화, 적극적 평화 모두와 관련된 이야기임에도 불구하고 두 가지의 평화 모두와 충분히 연결되지 못했다는 데에 있다. 이는 두 가지 모습으로 나타난다.

첫 번째는 아이들과 일본군 ‘위안부’ 문제를 당시 1930년대부터 1945년 패전까지 일본이 벌였던 전쟁과 함께 연결 지어 이야기하지 못했다는 점이다. 일본군 ‘위안부’ 문제는 전쟁이라는 직접적·물리적 폭력이 개인의 평화를 앗아가는 모습과 특히 사회적 약자에게는 더욱더 가혹한 폭력으로 작용하는 모습을 보여주고 있다. 아이들은 「소녀 이야기」를 평화롭지 못했던 당시 상황과 연결 지으며 ‘위안부’ 사건을 소녀 개인의 불행이 아니라 일본 혹은 일본군(모○희, 윤○임, 김○희)과 평화를 외면한 나라(이○영) 때문이라 여겼다. 평화가 깨어진 이유를 아이들은 개인 내면에서 그 원인을 찾지 않고 당시 일본과 나라(아마도 조선)에서 찾고 있다. 아이들이 본 수업을 통해 이야기한 평화는 결코 개인의 내적 평화나, 사회와 단절된 개인의 고립된 평화의 성격을 띠고 있지는 않았다. 아이들은 ‘위안부’ 사건에 시대적 상황이 개입하고 있음을 어렵듯이 인식하고는 있었지만 이를 전쟁이라는 상황과 구체적인 역사적 배경들과 연결 짓지는 못했다. 전쟁이라는 시대적 상황과 연결 짓지 못하면서 아이들은 일본군 ‘위안부’ 문제는 다소 피상적이고 단편적으로 이해하는 데에 그치게 되었고, 이는 일본군 ‘위안부’ 문제를 통해 소극적 평화의 중요성과 필요성을 충분히 이야기 나누지 못하게 하는 원인으로 작용했다.

두 번째 한계는 일본군 ‘위안부’ 문제는 현재 우리 사회의 평화와 이어져 있으며 평화는 인권, 정의, 민주주의, 시민성 등의 가치와 맞물려져 있으나 본 수업에서는 평화에 대한 아이들의 인식을 여기까지 확장하지 못했다는 점이다.

3) 정의기억연대 홈페이지 중 '비전과 미션'에서 발췌 <http://www.womenandwar.net/>

故 정서운 할머니의 말씀처럼 ‘아직 내 이야기가 끝나지 않’은 것은 일본 정부의 진정성 있는 사죄와 배상이 이루어지지 않은 상태에서 피해자들에게 가해지는 국가의 폭력이 여전히 현재 진행형 중이기 때문이다. 일본 정부의 사죄와 배상은 일본이 자신들이 행했던 폭력을 인정하고 이를 뉘우치며 과거의 잘못에 대해 책임지고 이를 반복하지 않겠다는 의미를 함께 내포하고 있다. 그러나 일본 정부의 진정성 있는 사죄나 배상이 이루어지지 않고 있는 현재, 할머니들에게 찾아오지 못한 평화는 오늘날을 살아가는 우리에게도 아직 찾아오지 못한 평화이기도 하다. 하지만 이 수업에서는 일본의 사과가 있어야 평화라고 말하는 아이들의 이야기를 할머니들의 평화 뿐만 아니라 우리 사회의 평화와는 연결짓는 데까지는 나아가지 못했다.

또한 일본군 ‘위안부’ 문제에 대한 일본 정부의 사죄와 배상은 국가가 저지른 폭력에 대해 책임을 지는 일이고 유린된 피해자들의 인권과 명예를 복구시키는 행위이며 정의롭고 평화로운 사회를 구현하는 것이라 할 수 있다. 평화는 이렇게 자유, 평등, 정의, 인권, 민주주의, 시민성 등의 개념 혹은 가치와 맞물려있다(이삼철 외, 2003). 수업 안에서 아이들은 일본 정부의 사과를 통한 ‘위안부’ 문제를 해결과 그것이 할머니들의 평화라고 이야기 했으나 아이들이 말하는 평화에 어떤 가치가 함께 연결되어 있는지를 충분히 논의하지 못하여 평화에 의미를 더 깊이 있게 이야기 나누지 못했다.

본 수업에서 아이들이 평화의 개념을 넓힐 수 있는 의미있는 지점을 보여주었음에도 불구하고 이를 확장하지 못한 것은 교사가 평화라는 개념을 충분히 이해하고 있지 못했기 때문이다. 아이들이 표현한 평화의 모습은 평화 수업에서 소극적 평화와 적극적 평화의 관계를 어떻게 연결시켜 이해할 것인지, 평화를 인권, 정의, 민주주의 등의 가치와 어떻게 함께 배워나갈 것인지, 이를 통해 평화에 대한 인식을 어떻게 확장해 나갈 수 있을 것인가를 고민하게 한다.

V. 교사로서 꿈꾸는 평화 수업

일본군 ‘위안부’ 故 정서운 할머니께서는 ‘내 이야기는 아직 끝나지 않았습니다.’ 라고 말씀하셨다. 그렇다면 할머니들의 끝나지 않은 이야기를 누가, 어떻게 이어갈 것인가? 이 수업은 교사인 내가 나 자신에게 던진 질문에 대한 고민이며 대답이기도 하다. 아이들은 할머니의 이야기가 끝나지 않은 까닭을 ‘할머니 마음에는 아직 해방이 오지 않았’ 기 때문(류○윤)이라 하며, ‘아직 기억하는 사람들이 있’어서(남○우)라 표현한다. 할머니들의 해방과 평화는 일본의 사과와 이어져 있고, 지금도 이를 기억하고 함께하는 사람들이 있어서 이 이야기는 끝나지 않고 이어져 나갈 수 있다. 아직 해방이 찾아오지 않은 곳은 비단 할머니들의 마음 뿐만 아니라 아직 일본의 공식적인 사과조차 제대로 받지 못한 채 오늘날을 살아가는 우리에게도 마찬가지로 아닐까. 할머니들 마음에 깃들어야 할 해방과 평화는 할머니들의 이야기이면서 동시에 우리의 이야기이고, 사라지고 있는 우리 아이들의 이야기이기도 하다.

아이들은 ‘평화’의 소녀상에 평화롭게 살고 싶은 위안부 할머니들의 마음(류○윤)과 소녀

상만이라도 평화롭게 살라는 바람(박○경)이 깃들여 있다고 말한다. 소녀상에 깃든 평화에 대한 바람은 ‘위안부’ 피해자들의 바람일 뿐만 아니라 우리들의 바람이기도 하다. 이 바람은 타인의 고통에 대한 이해와 연대로부터 오며 더불어 일본군 ‘위안부’ 이야기가 우리가 살아가는 현재의 평화와도 이어져 있기 때문이다. 이를 두고 양○원, 유○주는 평화가 있어야 누군가 또 이 일을 당하지 않을 수 있다고 이야기하며 일본군 ‘위안부’ 피해자들의 평화가 또 다른 누군가의 평화와 이어져 있음을 인식하고 있었다. 아이들은 오늘을 살아가는 우리가 ‘평화’의 소녀상을 세우고, 평화라는 가치를 지키려 노력하는 것은 일본군 ‘위안부’ 문제와 같은 비극이 다시 반복되지 않게 하기 위해서라고 생각하는 모습도 보였다.

비극이 반복되지 않기를 바라는 마음은 아직 끝나지 않은 「소녀 이야기」를 이어가는 일본군 ‘위안부’ 피해자 할머니들과 이를 함께 기억하려는 사람들에게 실천에 의해서 계속해서 이어지고 있다. 이제 할머니가 된 소녀들은 ‘위안부’ 문제에 대한 일본의 사죄와 배상을 요구할 뿐만 아니라 전세계에서 벌어지고 있는 전시성폭력을 막기 위해 노력하고, 또한 자신과 같은 피해를 겪는 사람이 없도록 평화로운 세상을 만들어야 한다며 여성 인권·평화 운동가로 거듭나 활동하고 있다. “우리 아이들은 평화로운 세상에서 살아야 한다.”⁴⁾며 아직 끝나지 않은 이야기를 이어가고 있는 할머니들의 모습은 나, 나와 연결된 타인, 우리가 살아가는 사회, 그리고 우리에게 ‘평화’란 무엇인지 곰곰이 생각해보게 한다.

역사를 나, 나를 둘러싼 사람들, 내가 살아가는 사회, 나라, 세계를 파악하는 일이라 할 때(전국역사교사모임, 2002), 역사를 통해 사회과 교육에서 논하는 평화 역시 나와 타인, 우리가 살아가는 세계 속에서 이해할 수 있어야 한다. 내가 잊고 살아가거나 인식하지 못한다 하더라도 누군가(타인)의 평화는 나의 평화와 이어져 있고, 개인의 평화는 개인이 살아가는 사회와 시대의 평화와 맞닿아 있다. 이를 깨닫기 위해서는 수업 속에서 아이들이 평화 그리고 평화를 해치는 폭력을 사회구조적인 시선에서 바라보고, 개인의 평화와 사회의 평화가 서로 맞닿아 있음을 이해할 수 있도록 도와야 한다(강순원, 2000). 즉, 사회과 수업에서 이야기하는 평화는 개인의 내면적, 사적, 심리적 안녕에 국한된 단절되고 고립된 것이 아니라 타인 그리고 세상과 연결되어 사회적 맥락과 함께 호흡하는 것이라 할 수 있다.

개개인이 살아가는 사회와 시대는 때때로 전쟁이라는 물리적 폭력, 차별, 억압 등의 구조적 폭력을 통해 개인의 평화를 손쉽게 깨트리기도 한다. 사회가 행사하는 폭력이 개인의 평화를 깨트릴 수 있다면 반대로 평화의 소중히 여기고 이를 지키려는 개개인들이 모여 우리가 살아가는 사회를 평화롭게 만들어 나갈 수는 없을까. 사회과에서 실천하는 평화 수업에는 사회적 폭력으로 인해 고통 받는 사회적 약자에 대한 배려와 공감, 서로의 인권을 존중하려는 마음가짐, 더 나아가 정의롭고 평화로운 사회를 구현하고자 하는 태도가 깃들여야 하기 때문이다(김남철, 2005). 사회과에서 추구하는 평화 수업은 평화의 가치와 그 의미에 대해 이야기를 나누고 사회적 평화, 평화로운 사회를 구현해내고자 하는 개개인을 길러내는 일이며 동시에 이들을 통해 평화로운 사회를 만들어 가는 일이라 할 수 있다(강순원, 2000). 평화 수업을 통해 우리 아이들과 나의 평화를 타인·사회·시대의 평화와 연결 지어 이해하고, 문화적·구조적 폭

4) 정의기억연대 홈페이지 중 '비전과 미션'에서 발췌 <http://www.womenandwar.net/>

력이 없는 정의로운 사회를 꿈꾸며, 평화로운 사회를 만들어가고자 하는 존재로 함께 성장할 수 있기를 욕심내어 본다.

참고문헌

- 강순원(2000), 평화·인권·교육, 서울: 한울아카데미.
- 김남철(2005), 역사교육에서 평화교육의 모색, 역사교육연구, 2, 139-176.
- 김준기(2013), 소녀 이야기, 서울: 리젯.
- 교육부(2013), 사회 5-2, 서울: 지학사.
- 교육과학기술부(2012), 2009 개정 교육과정, 고시 제2012-14호 [별책7] 사회과교육과정.
- 교육부(2015), 2015 개정 교육과정, 고시 제2015-74호 [별책7] 사회과교육과정.
- 이삼열·스위헌, 토·카와가스, 버지니아·김현덕·이찬근·김영화·강순원·고병현·리어든, 베티·오낙영·강현정·조명래·최돈형·한경구·한건수·케이즈, 킵.(2003), 세계화 시대의 국제 이해교육, 파주: 한울.
- 전국역사교사모임(2002), 우리 아이들에게 역사를 어떻게 가르칠 것인가, 서울: 후마니타스.
- 정천구(2011), 평화의 두 가지 개념에 관한 논쟁 : 적극적 평화와 소극적 평화, 서석사회과학논총, 4(1), 39-69.

법리적 학급 운영을 통한 통합적 사회과 민주시민교육

배 영 호

서울당서초등학교 교사

I. 서론

사회과는 학생들로 하여금 사회생활 및 사회 구성원에게 요구되는 지식과 기능, 가치와 태도를 지니게 함으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다(교육부, 2015). 사회과가 목표로 하는 민주 시민으로서의 자질은 무엇보다 실제 ‘사회’를 전제하는 것으로서 사회과교육이 그 본질적 목표에 도달한 상태란 궁극적으로 실제 ‘사회’에서 그 민주 시민적 역량이 발휘되는 형태의 것이어야 할 것이다. 따라서 사회과교육은 그것이 다루는 내용이 지식, 기능, 가치와 태도 등 어느 것이든 그것들을 배우는 학생들이 실제 사회와의 연계 속에서 받아들일 수 있도록 할 필요가 있다.¹⁾ 이렇게 볼 때 현행 학교 제도 속에서 사회과에서 가르쳐야 할 내용은 일반적으로 ‘사회과 교과서’라는 문서 속에 집약되어 표현되고 있다고 할 수 있으나 그것이 실제 사회와의 연계 속에서 살아 숨 쉴 수 있도록 생명을 불어넣는 일이야말로 사회과 교사가 해야 할 매우 중요한 역할이라 할 수 있을 것이다.

사회과가 실제 사회와 연계할 수 있도록 하는 사회과 교사의 교육 방법은 교사의 수만큼이나 다양할 것이다. 사회과 교과서 속의 내용이 실제 발원된 현장을 직접 방문하여 생생하게 확인할 수 있도록 하는 견학이나 현장 체험 학습을 활성화하고자 시도하는 교사도 있을 수 있고, 교실을 벗어나지 않더라도 실제 사회에서 일어나는 사건들을 보도하는 뉴스를 사회과 교과서의 내용과 연결시켜 도입함으로써 실제 사회를 읽고 감각할 수 있도록 시도하는 교사도 있을 수 있을 것이다. 또 실제 사회를 모의적으로 경험할 수 있도록 그 핵심적 요소를 활용한 시뮬레이션 형태의 활동을 적극적으로 활용하는 교사도 있을 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서 본 연구자는 초등학교 교사로서 학생들이 생활하는 교실 공간을 축소된 사회로 전제하고 ‘공동 생활’이라는 실제 사회와 학급의 공통 요소를 바탕으로 하여 한 학기 동안 민주주의의 원리와 제도를 차용한 학급 운영을 시도하였다. 그리고 그 과정에서 나타난 경험적 사실들을 바탕으로 사회과와 실제 사회의 연계적 측면에서 법리적 학급 운영을 통한 통합적 사회과 민주 시민 교육의 방법을 탐색해 보고자 하였다.

II. 법리적 학급 운영의 사회과적 의미

1) 남상준(2008)은 이와 관련하여 “사회과 교육은 사회와 동형구조(Isomorphic Property)일 때 적합성을 담보할 수 있다”고 표현한 바 있다.

2016년 10월 JTBC 뉴스가 박근혜 대통령의 비선실세로 알려진 최순실의 태블릿 PC를 입수해 대통령의 연설문과 각종 정책 자료에 최순실이 개입했다는 내용을 보도하면서 촉발된 이른바 ‘최순실 국정농단 의혹 사건’은 당시 대통령이었던 박근혜의 탄핵과 파면, 구속뿐 아니라 박근혜 정부 시절 일했던 많은 고위 공직자들의 연이은 구속과 처벌이라는 초유의 사태를 불러왔다. ‘촛불 집회’로 일컬어지던 대규모 시위와 국정농단 사태와 관련하여 연일 이슈를 쏟아냈던 언론 보도들은 대다수 국민들에게 정치와 민주주의에 대한 관심을 계기가 되었을 뿐만 아니라 그러한 민의가 정권을 교체하는 데 결정적 영향력을 행사함으로써 민주주의에 대한 정치적 효능감을 높이는 데 중요한 계기로 작용하였다. 또한 막연히 대통령의 통치 행위로 이해되었던 행정부의 정책이나 집행이 재판의 대상이 됨으로써 헌법과 법치주의에 대한 관심도 아울러 불러 일으켰다. 박근혜 대통령의 탄핵과 파면에 있어 결정적인 사유는 무엇보다 그가 헌법과 법률을 위반하였다는 데 있었기 때문이다(김현철, 2018: 19). 법치주의란 국가가 국민의 자유와 권리를 제한하거나 새로운 의무를 부과하려 할 때 국민의 의사를 대표하는 국회가 제정한 법률에 의하거나 법률에 근거가 있어야 하며, 국민만이 아니고 국가권력의 담당자도 법률에 의해 규율된다는 헌법상의 원리를 의미하는 것이다(정성진, 2008: 28). 법치는 그것과 대립되는 개념 중 하나인 인치(人治)와 관련해 생각해 볼 때 그 의미가 좀 더 선명하게 다가올 수 있을 것이다.) 법치주의는 기본적으로 인간에 대한 불신에서 출발하는데 인간은 감정적, 자의적으로 통치할 위험이 있기 때문에 인간이 아닌 객관적이고 공정한 법에 의한 통치가 행해져야 한다는 것이다. 현행 6학년 1학기 사회 교과서에서는 민주주의를 “모든 국민이 나라의 주인으로서 권리를 갖고, 그 권리를 자유롭고 평등하게 행사하는 정치제도”로 정의하고 있는데 여기서 민주주의의 본질을 ‘주권재민’, ‘권리’, ‘자유’, ‘평등’ 등의 용어를 통해 생각해볼 수 있을 것이다. 즉 주권재민은 곧 ‘다수에 의한 지배’와 연결되어 있으며, 자유와 평등은 다수의 국민이지만 그 각자가 상호 공정하게 누릴 수 있어야 할 권리를 보장하여야 함을 의미하는 것이다. 인간이 다수로 존재하고 이들이 공동의 생활을 할 수밖에 없는 사회에서는 필연적으로 다수의 각자가 확보하고자 하는 자유들 간에 충돌이 발생할 수밖에 없을 것이다. 이에 사회의 안정적 유지를 위해서는 이러한 충돌의 합리적 조정이 필연적으로 요구될 수밖에 없고 그러한 조정이 ‘자의성’이나 ‘인치’에 의하지 않고 ‘다수에 의한 사전적 합의’로서 ‘법치’에 의해 이루어져야 하는 이유는 그것이 전자에 비해 ‘공정성’이나 ‘정의’의 가치를 확보할 수 있는 수단이라고 보기 때문일 것이다.) 따라서 법치주의는 다수에 의한 지배와 다수의 자유와 권리의 확보를 필요로 하는 자유민주주의에서 필연적으로 요청되는 장치라 할 수 있다(김현철, 2018).

오늘날 학급은 대개 20여 명(4)의 학생들이 1년 동안 주말이나 휴일, 휴업일 및 방학 등을 제외하고는 거의 매일 학교의 정해진 일과시간 동안 교실이라는 같은 공간 속에서 ‘공동생활’을 하는 집단으로 볼 수 있다. 학급원들이 생활하는 공간인 교실에서 학급원들 각자는 당연히 자유와 권리를 누리고자 할 뿐 아니라 이로 인해 필연적으로 상호간의 크고 작은 갈등이 발생할 수밖에 없다. 학생들은 성인에 비해 사회화의 정

2) 박근혜 대통령 탄핵사건에서 소추위원 측은 법치주의의 대응용어로 ‘인치주의’라는 단어를 사용한 바 있다. 이들은 소추의결서에서 박근혜가 헌법 위배행위로서 국정을 비선 조직에 따른 인치주의로 운영하여 법치국가 원칙을 파괴하였고 대통령의 헌법수호 및 헌법 준수 의무를 위반하였다고 적시하였다(헌재 2017. 3. 10. 2016헌나1 결정)

3) 머피와 테넨하우스(1969)는 재판에서 절차가 공정했다고 생각하는 사람은 실령 그 판결 결과가 자신에게 불리한 경우에도 그것에 대해 우호적인 입장을 취한다고 하였다. 이는 다수의 자유와 권리, 이해관계가 충돌하는 상황에서 ‘절차적 공정성’의 확보가 중요함을 보여주는 전거로 해석해 볼 수도 있을 것이다.

4) 2018년도 기준 우리나라 초·중등학교의 학급당 평균 학생 수는 초등학교가 22.3명, 중학교가 25.7명, 고등학교가 26.2명이다 (한국교육개발원, 2018).

도가 낮다고 할 수 있겠지만 그래서 더욱 사회가 갖고 있는 근본적인 정치적 성격들, 예컨대 다수인들 각자의 자유에 대한 욕구와 이로 인한 상호 충돌, 이해관계의 대립과 집단적 의사결정이 요구되는 상황 등을 쉽게 발견할 수도 있는 곳이 또한 학급이기도 하다. 대개 학급이라는 사회의 구성원은 성인들의 집단에 비해 미성숙한 대상으로 평가되기 때문에 ‘교육’의 이름으로 교사 1인에 의해 ‘인치(人治)’가 정당화될 수 있다. 대표적인 예로 불과 몇 년 전까지만 해도 교육이라는 이름으로 강한 제재 수단으로서 체벌이 교사의 정당한 행위로 인식되기도 했다. 그러나 학생 인권 보장에 대한 여론이 높아지면서 2010년대 이후 여러 지방자치단체에서 체벌을 금지하고 학생의 인권을 보호하기 위한 법률적 효력을 가진 학생인권조례를 제정함으로써 그 동안 ‘교육’ 또는 ‘학급운영’이라는 이름으로 행해졌던 교사의 학생에 대한 자의적 징계 조치들이 법에 의해 견제되고 통제되기에 이르렀다. 이에 따라 학생 훈계의 차원에서 관행적으로 이루어졌던 체벌이나 교사의 폭언이 현재는 ‘폭력’이나 ‘아동학대’ 등의 형사적 의미에서의 위법 행위로 받아들여질 수 있게 되었으며, 민사적 의미에서의 ‘손해배상’의 대상이 될 수도 있는 상황이 되었다. 또한 과거에 학생들 간에 흔히 있을만한 갈등의 측면으로 여겨졌던 부분들도 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’(이하 ‘학교폭력예방법’)에 의해 ‘학교폭력’이라는 위법 행위로 간주되고 있다. 이 법에 따르면 학생들 간에 흔히 장난 중에 오갈 수 있는 때리는 행위는 ‘폭행’으로, 별명을 부르거나 욕을 하는 행위는 ‘모욕’으로, 소문을 내는 행위는 ‘명예훼손’이라는 법적 용어로 명명될 수 있게 된다.⁵⁾ 그 외에도 학생들의 스마트폰 소지가 일반화되면서 ‘개인정보 보호법’이, 인터넷을 이용한 과제 수행이 일반화되면서 ‘저작권법’이나 ‘지식재산 기본법’이 이미 학급 내부에서도 작동되고 있는 상황이다.

이와 같이 학급을 대상으로 한 실정법의 제정 및 적용이 확대되고 있으며 그만큼 이제는 학급을 종래 교육의 영역으로만 바라보았던 시각에서 벗어나 학생의 공동생활과 그로 인해 발생하는 이해관계의 대립을 조정하는 데 있어 실제 사회와의 연계적 시각을 바탕으로 한 정치, 사회, 법적 관점들을 도입할 필요가 있게 되었다. 이러한 생각은 학급을 통해 실제 사회 원리에 대한 체험을 사회와 교육과 통합함으로써 그 교육의 효과를 극대화할 수 있다는 점에서 사회과적으로 매우 긍정적인 의미가 있다고 하겠다. 현행 교육과정 하의 6학년 1학기 사회 교과서에서는 ‘우리나라의 정치 발전’이라는 단원에서 생활 속 정치의 예, 민주주의의 개념, 민주주의의 기본 정신(인간의 존엄, 자유, 평등), 민주 선거의 기본 원칙, 민주주의를 실천하는 태도(관용, 비판적 태도, 양보와 타협), 민주적 의사 결정 원리(다수결의 원칙, 소수의 의견 존중), 국민 주권의 의미, 대한민국 헌법, 국회에서 하는 일, 정부에서 하는 일, 법원에서 하는 일, 삼권분립 등의 내용을 다루고 있다. 이러한 사회 교과서의 내용을 사회과 수업 시간에 한정하여 학생들이 단지 지식으로써 탈맥락적으로 접하게 하기보다 사회의 축소판으로서 학급생활 전반에서 정치, 민주주의, 입법, 행정, 사법 등의 작동 원리를 체험할 수 있게 하는 것, 즉 사회와 동형구조(Isomorphic Property)를 만듦으로써 사회과교육의 적합성을 추구할 필요가 있을 것이다.

이러한 생각을 바탕으로 한 법리적 학급 운영은 학급을 하나의 ‘사회’로 전제하고 학급 구성원을 국민에 대응하는 주체로 보아 민주주의의 기본 정신으로서 인간의 존엄, 자유, 평등을 실현할 수 있도록 하고, 관용, 비판적 태도, 양보와 타협 등의 민주주의적 가치와 태도를 학습하고 발휘할 수 있도록

5) 학교폭력예방법 제2조에 따르면 학교폭력이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다.

하며, 학급 공동의 문제를 민주적 의사 결정 원리에 따라 해결할 수 있도록 하는 것이다. 또 주권재민이라는 민주주의의 이념에 대응하여 학생이 학급의 주인이라는 생각에 따라 학급 내에서 통용될 헌법과 법률을 스스로 제정할 수 있도록 하고, 학생들 간에 일어나는 갈등 문제를 형사 및 민사소송의 원칙을 참고하여 해결하며, 교사가 행정부의 수장에 대응하는 존재가 되어 학급 헌법과 법률에 입각하여 학급 운영을 해 나가는 법치주의를 실현하는 것이다. 법리적 학급운영은 학급 생활 전반에서 사회과교육이 상호 소통될 수 있도록 하는 ‘통합’을 추구하는 교육 방안이 될 수 있을 것이다.

Ⅲ. 법리적 학급 운영의 구체적 실천 방안

1. 학급 입법 및 행정의 법리적 운영

학급의 헌법 제정을 비롯한 입법과 관련하여 학생들은 주권재민의 이념에 따라 자유민주국가의 국민에 대응하는 학급의 주체일 뿐 아니라 우리나라의 대의 민주정치제도를 대입한다면 국회의원에 대응하기 때문에 당연히 입법권을 가져야 한다. 학생 수가 20여 명에 불과하다면 굳이 국회와 같은 대의기관을 따로 둘 필요 없이 직접 민주주의를 구현하는 것이 보다 적절할 것이다. 학급 헌법의 제정은 법률적 원칙에 따라 가치위계의 설정을 바탕으로 공공문제를 해결하고자 하는 사회과 법리모형의 아이디어를 차용하여 학급 구성원들이 합의할 수 있는 학급 생활에서의 최상위 가치를 설정하는 작업이다. 사회과의 논쟁문제수업 모형 중 많이 인용되는 법리모형(jurisprudential model)은 주지하는 바와 같이 가치갈등이 포함된 현대 사회의 공공문제에 대하여 갈등 해결의 기준으로서 법률적 원칙과 가치를 제시한 모형이다. 이 모형에서는 법률적 원칙의 구체적 기준으로서 인간존중이라는 사회의 기본적 가치, 헌법에 제시된 여러 가지의 민주적 원리, 가치의 위계적 차이, 가치의 보편성과 구체성 등 다양한 기준을 포괄적으로 제시하였다(차경수, 1996). 가치갈등이 개입된 문제의 해결은 이러한 보편적 가치와 일시적 가치, 사회적 가치와 개인적 가치, 일반적 가치와 구체적 가치 등을 구분해 놓은 ‘가치의 위계’에 따라 보다 중요한 상위의 가치에 비추어 판단하는 방향으로 이루어진다(전윤경, 2011).⁶⁾ 따라서 학급 헌법은 우리나라의 실정법으로서의 헌법과 같이 많은 조항으로 구성하기보다 법리모형의 아이디어를 차용하여 학생들이 자신의 경험 속에서 찾을 수 있는 것으로서 함께 합의할 수 있는 최상위 가치 몇 가지를 설정하는 수준에서 이루어질 수 있다. 예컨대 연구자가 담당할 6학년의 학급에서는 학생들이 그동안 학교생활을 하면서 친구나 교사로부터 거부감이 들었던 말이나 행동, 그리고 기분이 좋거나 행복했던 말이나 행동을 각각 써보게 한 후 수합하여 함께 분류하여 코딩화 작업을 수행함으로써 학급원들이 합의할 수 있는 학급의 최상 가치로서 ‘존중’, ‘배려’, ‘화목’이라는 세 가치를 추출한 바 있다. 그리고 이러한 가치에 입각하여 표현될 수 있는 말과 행동 양식들을 목록화하였다(Lasala et al., 김성환 역, 2015 참고). 대표적으로 ‘존중’의 가치로부터는 “친구가 싫어하는 말을 하지 않는다”라거나 “친구가 말을 할 때 귀 기울여 듣는다”라는 행동 양식이, ‘배려’의 가치로부터는 “내가 도와줄까?” 또는

6) 법리모형을 개발한 올리버와 셰이버(1966)는 기본적으로 미르달(1944)이 지적한 바 일반 가치와 특수 가치 사이의 긴장과 갈등보다는 유사한 가치 위계에 속한 일반 가치들이 서로 충돌할 때 해결의 어려움이 있다고 보았다. 이에 대한 대안은 어떠한 가치도 인정할 수밖에 없는 가장 상위의 것으로서 ‘인간의 존엄성(human dignity)’이라는 가치를 설정하는 것이었다(이대성, 2005).

“양보한다” 등의 행동 양식이, 그리고 ‘화목’의 가치로부터는 “함께 놀까?” 또는 “칭찬한다” 등의 행동 양식들이 도출되었다.

학급구성원이 합의한 최상위의 가치를 헌법으로 제정한 후 그 하위의 법률 제정은 학급생활 전반을 포괄할 수 있을 정도로 세밀해야 할 것이다. 그러나 다수의 학생들이 그들의 경험을 바탕으로 하더라도 학급생활 전반을 포괄할 수 있을 정도로 세밀한 수준까지 법을 만들기는 현실적으로 어렵다. 따라서 연구자는 교직 경험을 통해 축적된 규칙 조항들과 대한민국 헌법 조항, 학생인권조례 등을 참조하여 거의 80여 가지에 이르는 조항들을 수집하여 학생들에게 견본으로 제시하고 이를 학기 시작 후 3~4일 동안 학생들과 각 조항의 현실성과 타당성, 문구 등을 검토하여 채택, 거부 및 수정하는 방식으로 입법하였다. 예를 들어 현실성의 측면에서 학생들은 ‘~한다’ 또는 ‘~하지 않는다’의 문구를 ‘~하려고 노력한다’, ‘~하지 않으려고 노력한다’ 등의 유보적 표현으로 수정하기를 희망한 경우가 있었으며 그런 경우 학생들의 집단적 의결과정을 거쳐 문구를 수정 확정하였다. 법의 기본 정신이 제재에 있기보다 학생들의 자유와 권리를 보장하는 데 있음을 분명히 하고 이를 반영한 목적을 제1조에 제시하고 자유와 권리의 보장, 환경권, 소수권 등 우리나라 헌법 제2장의 국민의 권리 측면을 주로 법률의 제2조부터 시작되는 전반부 조항에 배치하였다. 이러한 조항들과 조항배치들이 가지는 의미는 학생들이 기본적으로 학급 법률을 개인의 자유와 권리를 보장하기 위해 필요한 것이라는 인식과 함께 학급 법률에 대해 매우 긍정적인 감정을 갖게 한다는 것이었다. 법을 규율이나 제재의 측면으로 우선적으로 받아들이기보다 그 역으로 각자의 권리와 자유를 지키기 위한 수단으로서 법의 규율적 측면이 불가피하게 작용할 수밖에 없다는 방식의 인식은 결코 작은 차이가 아닐 것이다. 이렇게 제정된 학급 법률은 학급 헌법과 함께 문서화하여 공포되었고 교실 게시판에 게시되어 곧바로 시행되었다.

한편 실제 사회에서도 사회가 복잡해지면서 계속적인 법률의 제정 및 개정 또는 폐기가 일어나듯이 학급 법률도 학생들의 생활 속에서 학기초에 예상하지 못했던 문제들이 발생함에 따라 계속적으로 제정 및 개정, 폐기가 일어날 수밖에 없다. 이를 위한 새로운 법률안의 발의는 국회의 입법 과정(의원 입법)을 차용하여 10인 이상의 학생의 동의(서명)를 받아 입법 취지와 내용을 밝히는 문서로써 담임교사에게 제출하도록 하고 곧바로 학급회의를 통해 법률안의 입법취지에 대한 발의자의 소개, 장단점에 대한 공개 토론을 거쳐 전체 의결을 통해 가결 또는 부결하는 과정을 거치도록 하였다. 또한 정부 입법을 차용하여 행정부 수장에 대응하는 교사도 법률안을 제출할 수 있도록 하고 학생들의 의결을 거칠 수 있도록 하였다. 다수결 원칙과 더불어 소수 의견을 존중하기 위해 과반수의 찬성을 통해 가결된 경우에는 반대하는 의견도 있음을 분명히 인식하도록 하고 그것을 최대한 법률 조항에 반영할 수 있도록 하였다. 단, 학생들이 원하는 바, 즉 여론이 쉽게 법제화될 수 있는 시스템에서 일어날 수 있는 민주주의의 위험성으로서 의사결정 과정에서의 다수의 횡포나 힘 있는 학생들에 의해 주도될 수 있는 여론 조작 등을 견제할 수 있는 장치도 아울러 필요하였다. 예컨대 연구자는 우리 헌법 제37조 2항⁷⁾을 참조하여 “6학년 ()반 학생의 모든 자유와 권리는 학급 학생들의 안전, 질서유지, 수업 또는 공공의 이익을 위해 필요한 경우에 한하여 법률로써 제한할 수 있으며, 교사는 학생의 자유와 권리에 대한 침해를 최소화하고 자유와 권리의 본질적인 내용을 보호하려는 노력을 하여야 한다.”라는 조항을 발의하여 학생들의 동의를 얻어 통과

7) 우리 헌법 제37조 2항은 “국민의 모든 자유와 권리는 국가안전보장, 질서유지 또는 공공복리를 위하여 필요한 경우에 한하여 법률로써 제한할 수 있으며, 제한하는 경우에도 자유와 권리의 본질적인 내용을 침해할 수 없다.”라고 명시되어 있다.

시켰다. 또 “학생의 건강이나 안전, 교우 관계, 수업 등 부모님(법정대리인)의 동의가 필요하다고 생각되는 안전에 대해서는 부모님의 의견을 물을 수 있다.”라는 조항도 학생들의 동의를 얻어 통과시켰다. 그리고 조항에 따라서는 가결 조건을 2/3 이상의 학생이 찬성시 통과될 수 있도록 하는 조건을 붙이는 경우도 있었다. 교사에 의해 발의된 이러한 입법 조항들은 학급에서의 민주주의가 학생들로 하여금 무조건 ‘좋은(good)’을 추구하는 방향으로만 흐름으로써 교육이 추구하여야 할 ‘옳음(right)’의 측면이 경시되지 않도록 하기 위한 견제 장치로서 도입되었다.⁸⁾

이러한 입법과정을 통해 제정 또는 개정된 학급 법률은 학생 생활 속에서 지켜질 수 있도록 꾸준히 강조하였고, 교사의 학급 운영도 이를 준수하여 교사의 권력이 학급의 헌법이나 법률을 벗어나지 않도록 하는 이른바 법치 행정을 수행하고자 하였다. 또 학생들이 법률을 준수하지 못하는 경우가 많이 발생할 경우에는 학급 회의를 열어 법률의 현실적 타당성을 재검토하여 개정 또는 폐기하는 과정을 거쳐 현실 적합성을 확보해 나가고자 학생들과 함께 노력하였다. 교사는 행정부의 대통령에 대응하는 존재로서 민주주의에서 그러한 행정, 즉 학급 운영은 학급 헌법과 법률의 지배, 즉 법치에 의해 이루어져야 한다는 점을 계속적으로 강조하였다.

한편 사회과 교과서의 ‘우리나라의 정치 발전’ 단원을 마무리하면서 학생들에게 민주주의의 장점과 단점, 그리고 그것을 해결할 수 있는 방안을 써 보라는 수행평가 문항을 제시하였다. 학생들은 교과서에 나오는 개념적 내용들과 아울러 학급 운영 속에서 직접 경험한 것을 바탕으로 하여 다양한 대답들을 제시하였다. 예컨대 학생들은 민주주의의 장점으로 자신들의 의견을 자유롭게 제시할 수 있다는 점, 공동의 문제 해결을 위해 참여할 수 있다는 점, 개인의 권리를 존중한다는 점, 법의 기능으로 인해 권력자가 함부로 권력을 휘둘러 수 없다는 점, 다수가 만족하는 문제해결에 이를 수 있다는 점, 다수의 의견을 존중하고 토론과 설득을 통해 문제를 해결할 수 있다는 점, 의견이 잘 수용되고 다수의 힘으로 잘못된 것을 바로잡을 수 있다는 점 등을 제시하였다. 이에 반해 민주주의의 단점으로는 소수의 의견이 실질적으로 반영되기 어렵다는 점, 국민들이 똑똑하지 못할 때 (미성숙한 다수의 시민들에 의해) 잘못된 결정에 이를 수 있다는 점, 잘못된 여론 또는 힘이 센 사람에 의해 여론이 한쪽으로 치우쳐 잘못된 결정에 이를 수 있다는 점, 개인들의 이기심에 의해 공익이 추구되지 않을 수 있다는 점, 저마다 다른 의견들로 인해 갈등이 많이 발생할 수 있다는 점 등이 제시되었다. 또한 학생들은 민주주의의 단점을 해결하기 위한 방안으로 올바른 판단 능력과 민주주의적 태도에 대한 교육을 실시할 것, 소수 의견을 반영하는 제도를 마련할 것, 다수결로 결정하기 전 충분한 검토와 토론 과정을 가질 것, 관련된 전문가들의 의견을 충분히 참고할 것, 국민과 쉽게 소통하는 제도를 마련할 것, 의사결정이 여러 단계를 거쳐 이루어질 수 있도록 하여 여론에 의해 한쪽으로 치우치는 결정이 되지 않게 할 것, 회의에서 서로를 존중하면서 발언하는 등의 민주적 회의의 방법을 교육할 것 등을 제시하였다.

8) 본 연구자와 유사한 관심에서 학급헌법을 바탕으로 한 학급운영을 주제로 연구를 진행한 송철섭(2009)의 석사학위논문에는 “담임은 학급의 질서를 유지할 필요가 있다고 인정할 때에는 학급의회를 해산하고 비상계엄을 선포하여 담임 직권으로 학급운영을 할 수 있다”, “담임은 학급의회를 해산할 사유가 정리되면 비상계엄을 해제하여야 한다”라는 조항도 있다. 이는 우리 헌법 제77조의 대통령의 계엄선포에 관한 조항을 차용한 것으로 볼 수 있는데, 민주주의적 학급운영이 어려운 상황, 예컨대 학교폭력과 같은 부정적인 학생 문화가 만연해 있거나 대다수의 학생들이 건전한 교육의 가치에 반하는 저항적 헤게모니에 잠식될 우려가 있는 경우 교육의 정상적인 기능이 작동할 수 있도록 하는 최후의 수단 또는 안전 장치로서 필요할 것으로 보인다.

특히 민주주의의 단점으로 제시된 대답들 중 소수의 의견 반영이 어렵다는 점은 학급회의에서 최종 의결이 다수결에 의해 이루어진 데 대한 문제의식으로 볼 수 있을 것이고, 힘이 센 사람이 여론을 주도할 수 있다는 것은 학생들 간에 형성된 일종의 파벌이 여론을 주도한 현상에 따른 문제의식으로 볼 수 있을 것이다. 이러한 의견들은 물론 민주주의의 원리를 차용하여 학급 운영을 하는 과정에서 일어나는 크고 작은 문제들이 발생했을 때 민주주의에 대해 교사의 생각을 말하는 과정에서 학생들의 생각에 영향을 준 측면도 있겠으나, 그것보다는 학생들이 제시한 의견의 대부분이 학급 생활 속에서 민주주의의 원리를 직접 체험하면서 느낀 점들을 진솔하게 표현한 통찰들로 보인다는 점에서 법리적 학급 운영이 가지는 사회과적 가치를 엿볼 수 있을 것이다.

2. 사법 교육으로서 학생 갈등의 법리적 해결

앞에서 서술한 바와 같이 헌법 및 법률 제정과 그것에 입각한 행정 집행과 더불어 학급에서의 사법 기능도 필수적으로 요청되는 부분이다. 이는 사회에서 필연적으로 발생할 수밖에 없는 사회 구성원들 간의 갈등 문제를 보다 공정하게 해결할 필요성 있기 때문이다. 특히 학급 생활에 있어 쉬는 시간과 점심시간은 학생들이 어느 때보다 많은 자유를 누릴 수 있을 뿐 아니라 그로 인해 각 개인의 자유의 충돌이 비일비재하게 발생하는 시간대이기도 하다. 예컨대 2017년 1차 학교폭력 실태조사 결과에 따르면 학교폭력이 주로 일어나는 시간대가 쉬는 시간(32.8%), 점심시간(17.2%), 하교 이후(15.7%), 수업 시간(8.0%) 등의 순으로 나타났다. 이는 전체 학교폭력의 절반이 학교 일과 시간 중의 쉬는 시간과 점심시간에 일어나고 있음을 알려주고 있다(최민수 2018에서 재인용). 만약 쉬는 시간에 흔히 일어나는 교우들 간의 사소한 장난들을 학교폭력예방법에서 학교폭력에 해당하는 행위로 바꾸어 표현한다면 폭행, 상해, 감금, 협박, 약취, 유인, 명예훼손, 모욕, 공갈, 강요 등의 형법상 범죄 행위로 대치되어 이해될 수도 있을 것이다. 과거 단지 인성교육 또는 교육심리학적 처방의 대상으로 간주되었던 학생들 간의 갈등 문제가 학교폭력예방법이 제정되면서 실정법에 의한 제재의 대상이 됨으로써 학교 현장에서는 학급에서 일어나는 학생들 간의 다툼 문제의 어느 수준을 소위 ‘학교폭력’의 이름으로 다루어야 할지에 대한 혼란이 발생한 것이 사실이다. 흔히 학생들의 다툼은 그 정도가 과중한 경우를 제외하고는 아무리 경미한 경우라 하더라도 결과적으로 그것이 학교폭력대책자치위원회라는 정식 기구에 회부되었을 때 비로소 ‘학교폭력’ 사안으로 인식되고 있는 상황이며, 이와 달리 학급 내에서 무수하게 일어나는 사소한 갈등의 경우 담임교사가 학급 내에서 인성교육 또는 교육심리학적 처방으로써 해결하는 경우가 대부분이다.

이와 달리 법리적 학급운영에서는 학급생활 속에서 일어나는 모든 학생들 간의 갈등이나 다툼 문제를 사법 원칙을 참조하여 해결하고자 시도한다.⁹⁾ 그런데 사법의 중요한 원리로서 ‘죄형법정주의’에 따른다면 학급 헌법이나 법률은 학급 다툼을 해결할 만큼의 세밀함을 갖추기가 현실적으로 어렵다. 따라서 학생들 간의 다툼 문제를 해결하는 데 있어서는 민법, 형법 등의 실정법에 대한 참조가 필요할 것이다. 이는 학생들

9) 학생들 간의 다툼 문제를 인성교육적 접근으로 해결하는 것이 보다 근본적이겠지만 학생들 간의 다툼 문제가 비일비재하게 일어나는 학급 현실의 문제와 그것이 더 이상 파생된 문제를 일으키지 않도록 가급적 즉각적으로 해결되어야 할 시급성을 가지고 있다는 점, 그리고 학생들에 대한 심리학적 처방에 대한 교사의 전문성 미비 등의 문제가 있다는 점에서 법리적 해결의 적실성이 있다고 보고 있다. 다만 학급은 어디까지나 교육의 장인 만큼 법리적 해결 속에서 배려, 존중, 화목 등 최상위 가치에 대한 참조를 통한 인성교육적 접근도 아울러 이루어질 수 있어야 할 것이다.

간의 다툼 문제를 교사의 권위를 이용하기보다 사회적 합의의 결과물로서 실정법을 참조한다는 점에 있어 학생들에게 공정성과 권위에 대한 신뢰감을 줄 수 있을 뿐 아니라 무엇보다 법교육과 관련하여 법적 사고력을 길러준다는 측면에서 시민교육적 가치를 찾을 수 있을 것이다. 이는 또한 6학년 1학기 사회 교과서의 ‘우리나라의 정치 발전’ 단원에서 다루는 ‘법원의 기능’과도 연관되어 있어 교우들 간의 갈등을 해결하는 과정에서 사회과 교육 내용을 통합적으로 학습하는 계기가 될 것이다. 또한 법교육적 차원에서 이러한 법리적 갈등 해결 방식은 일종의 ‘사례학습’이 될 수 있다. 다만 여기서 다루는 사례들이 이미 최종 확정 판결이 난 판례가 아닌 학생들의 생활 속에서 일어나는 실제 사건들을 대상으로 한다는 점에서 법리적 지식 미비의 문제가 있을 수도 있겠으나 심리적으로 가까운 사례들로부터 법적 용어와 사고력을 기를 수 있다는 점에서 교육상의 장점을 가지고 있다. 예컨대 학급에서 흔히 일어날 수 있는 사례로서 점심시간에 한 학생이 일인일역으로 교실 바닥을 쓸다가 바로 전 미술 시간에 다른 한 학생이 자신의 책상에 올려놓은 물통을 쏟아 그 학생의 작품이 일부 훼손되는 일이 발생하였다고 가정해 보자. 이런 경우 교사는 두 학생을 불러 단순히 사과하는 방식으로 문제를 몽뚱그려 해결할 것이 아니라 법적 용어로서 ‘과실’과 ‘미필적 고의’라는 개념을 도입하여 청소를 했던 학생이 물통이 있음을 충분히 인식할 수 있었던 상황인지의 여부와 학생이 단순히 청소를 한 것인지 다른 친구와 장난을 친 것인지 등의 사실 여부를 확인하고 그것이 과실로 인정될 경우에는 과실의 경우 과실치상과 같이 특별한 조항이 없는 한 형사상 처벌하지 않는 것이 원칙으로 한다는 사실을 알려줄 필요가 있을 것이다. 다만 과실로 인해 손해를 끼친 부분에 대해서는 민사상 손해배상의 대상이 된다는 점도 알려주고 그 손해의 정도와 손해를 입은 학생의 의향을 고려하여 진심어린 사과를 할 수 있도록 하고, 배상의 원칙에 따라 손해를 끼친 학생이 손해를 입은 학생에게 할 수 있는 일을 물어보고 그것을 행할 수 있도록 제안할 수도 있을 것이다. 또 예컨대 남학생 2명이 장난을 치다가 한 남학생이 다른 남학생을 살짝 밀었는데 밀려 넘어지는 남학생이 과격하게 넘어지면서 앉아있던 여학생과 부딪쳐 그 여학생이 넘어지는 사건이 벌어졌다고 가정해보자. 이 경우 사건의 당사자들을 불러 일어난 사실을 물어보았을 때 넘어진 남학생의 경우 자신을 밀었던 남학생 탓을 하는 상황이고 정작 밀었던 남학생의 경우 그렇게 세게 밀지 않았다고 하는 상황에서 이를 뒷받침하는 목격자의 진술을 확보하고 넘어진 남학생의 평소 과격한 장난을 좋아하는 성벽이 있는지의 여부를 조사할 필요가 있을 것이다. 그리고 과격하게 넘어졌던 남학생에게 여학생이 앉아있다는 사실을 사전에 알고 있었는지의 여부와 넘어지면서 그 여학생을 다치지 않기 위한 최대한의 노력을 취하였는지의 여부도 물어보아야 할 것이다. 이를 통해 넘어지면서 여학생에게 피해를 준 남학생의 행위가 보충성, 균형성, 적합성의 원리 등에 비추어 이른바 ‘위법성 조각사유’로서 ‘긴급피난’에 해당할 수 있는지를 검토해 볼 수 있을 것이다. 이러한 상황들을 종합적으로 고려한 후 장난을 친 두 남학생에게 피해학생에 대한 연대 책임을 부과할 수 있을 것이고 특히 과격하게 넘어진 남학생의 경우 긴급피난보다는 인식 있는 과실의 책임을 물을 수 있을 것이다. 이러한 과정을 거쳐 부주의한 남학생들의 행위로 인해 여학생에게 고통을 준 부분에 대해서는 진심어린 사과를 할 수 있도록 하되 실정법적으로는 여학생이 피해에 대한 손해배상이나 위자료를 청구할 수도 있다는 점을 아울러 알려줄 수 있을 것이다.¹⁰⁾ 그러나 이러한 모든 과정들은 어디까지나 일어난 사건들을 단순한 실

수나 사과를 해야 할 사건으로 뭉뚱그려 이해하고 넘어가게 하기보다는 사건의 본질을 법적 사고를 통해 분석적으로 이해하고 학습할 수 있는 기회를 갖게 하는 데 그 초점을 두어야 할 것이다.

이처럼 학급에서 무수하게 일어나는 학생 갈등 상황들을 법리적 차원에서 분석하고 함께 사고해보는 과정은 갈등의 공정한 해결이라는 목적을 추구하는 것이기도 하겠지만 실제 사회와의 연계를 통한 통합적 사회과 교육을 구현하는 데 그 목적을 아울러 두어야 할 것이다. 따라서 학급 운영에 있어 학생들 간에 일어나는 크고 작은 갈등들을 법리적으로 해결하는 과정은 사건들을 사법적 관점에서 형사 또는 민사사건으로 분류하고 법적인 용어들을 학습의 관점에서 참조하도록 하는 차원에서 이루어질 필요가 있을 것이고, 이에 따라 실제로 처벌(징계)을 하기보다는 가급적 ‘배려’, ‘존중’, ‘화목’이라는 학급의 상위 가치(학급 헌법)들을 참조하여 진심어린 사과와 용서가 이루어질 수 있도록 유도할 필요가 있을 것이다. 학생들의 다툼 문제를 해결하는 데 있어 많이 참조되는 실정법상 조항들은 대체로 형법적으로는 폭행, 상해, 명예훼손, 모욕, 과실, 손괴, 정당방위 등이, 민법적으로는 손해배상과 위자료 부분이 대표적으로 거론될 수 있을 것이다. 물론 교사의 실정법에 대한 지적 역량에 따라 보이는 부분의 차이가 있을 것이기 때문에 이러한 과정을 보다 정교하게 수행하기 위해서는 지속적인 교사의 법적 지식 및 판례에 대한 탐구가 필요할 것이다.

IV. 결론

사회과가 목표로 하는 민주 시민으로서의 자질이 실제 ‘사회’에서 발현되어야 할 것이라는 점을 인정한다면 사회과교육은, 사회과가 다루는 내용을 그것을 배우는 학생들이 실제 사회와의 연계 속에서 받아들일 수 있는 방식으로 이루어질 필요가 있을 것이다. 사회와 사회과교육이 서로 연계되어 통합적으로 이루어질 수 있도록 하는 방법은 물론 다양하겠지만 본 연구에서는 6학년 1학기 ‘우리나라의 정치 발전’ 단원에서 다루어지는 내용으로서 정치, 민주주의, 헌법, 국회, 정부, 법원 등의 요소들이 연구자가 사회의 축소판으로 전제된 학급의 공동생활 속에서 직접 체험할 수 있도록 하는 방안을 교사로서의 실천 경험을 바탕으로 제시하고자 하였다.

법리적 학급 운영은 학급을 하나의 ‘사회’로 전제하고 학급 구성원을 국민에 대응하는 주체로 보아 민주주의의 기본 정신으로서 인간의 존엄, 자유, 평등을 실현할 수 있도록 하고, 관용, 비판적 태도, 양보와 타협 등의 민주주의적 가치와 태도를 학습하고 발휘할 수 있도록 하며, 학급 공동의 문제를 민주적 의사 결정 원리에 따라 해결할 수 있도록 하는 것이다. 또 주권재민이라는 민주주의의 이념에 대응하여 학생이 학급의 주인이라는 생각에 따라 학급 내에서 통용될 헌법과 법률을 스스로 제정할 수 있도록 하고, 학생들 간에 일어나는 갈등 문제를 형사 및 민사소송의 원칙을 참고하여 해결하며,

10) 위자료나 손해배상의 용어 도입과 함께 피해를 끼친 학생이 피해를 입은 학생에게 해줄 수 있는 일을 생각하도록 하는 것은 쌍방이 함께 만족할 수 있는 판결이 될 수 있도록 하려는 기술적 장치라 할 수 있다. 이를 법적 용어로 ‘구체적 타당성’이라고 할 수 있는데 법의 해석 및 적용에 의해 구체적 사건의 해결이 쌍방 모두 만족할 수 있도록 적절히 이루어질 수 있도록 하는 것을 말한다.

교사가 행정부의 수장에 대응하는 존재가 되어 학급 헌법과 법률에 입각하여 학급 운영을 해 나가는 법치주의를 실현하는 것이다. 먼저 입법의 차원에서는 주권재민의 정신에 따라 자유민주국가의 국민에 대응하는 학생들이 국회의원이 되어 직접 헌법과 법률을 교사와 함께 제정하고 생활 속에서 발생하는 문제를 해결하는 과정 속에서 새로운 법률 발의와 토론, 의결 과정이 이루어질 수 있도록 한다. 또한 행정부의 대통령에 대응하는 교사는 이러한 학생들이 제정한 헌법적 가치와 개개의 법률을 바탕으로 하여 학급을 운영함으로써 법치 행정을 구현한다. 마지막으로 사법의 차원에서는 '죄형법정주의' 원칙에 비추어볼 때 학급법률이 학생들 간의 갈등을 모두 포괄하여 해결할 수 있을 만큼 세부적이지 않다는 점을 고려하여 민법 및 형법과 같은 실정법을 참조하여 학생들의 갈등 문제를 해결하고자 시도하는 것이다. 실정법에 대한 참조를 통한 갈등의 해결 과정을 통해 학생들은 법적 지식 뿐 아니라 법적 사고력을 기를 수 있는 기회를 가질 수 있을 것이다. 이처럼 법리적 학급 운영은 기본적으로 인치가 아닌 법치에 따라 학급이 운영되는 것이며 이를 위한 구체적 과정이 입법, 행정, 사법의 세 차원에서 이루어지도록 하는 것이다. 법리적 학급운영은 학급 생활 전반에서 사회과교육이 상호 소통될 수 있도록 하는 '통합'을 추구하는 방안이 될 수 있을 것이다.

인권교육에 관한 규범적 논의, 인권교육인가? 기본권교육인가? - 초·중·고 사회과 교육과정 및 교과서 내용을 기반으로 -1)

전 윤 경

원주북원여자고등학교 교사

I. 문제 제기

인권은 국가가 있기 전부터 인간이 가진 ‘자연적 권리’라는 의미를 강조하는 개념이고, 기본권은 헌법으로 보장되는 ‘시민의 권리’라는 의미를 강조하는 개념이다(모경환 외, 2018, 13).

이상은 중학교 사회 교과서 인권 관련 단원에서 인권과 기본권의 개념 정의를 서술한 것이다. 교과서는 양자를 각각 자연법적 권리와 실정법적 권리로 구분하고 있다. 이와 같은 이분법적인 개념 구분은 개념간의 특징을 명확히 구분해 낼 수 있는 장점이 있으나, 개념이 지닌 다의적 측면을 폭넓고 심도 있게 탐구하지 못한다는 데에 한계가 있다.

그렇다면 이론적으로 인권과 기본권은 다른 개념인가? 더 나아가 인권교육과 기본권교육은 어떠한 차이가 있는가? 우리 현실에서 인권교육과 기본권교육을 혼용하는 것은 아닌가? 아니면 본래부터 인권교육과 기본권교육은 차이가 없는 것인가? 이는 동시에 법과 법률, 자연법과 법실증주의에 관한 논의와도 연관된 문제이기도 하다.

때로는 인권과 기본권은 법의 문외한과 법의 전문가의 인식 차이로 구분하기도 한다. 일상적으로 일반 시민들은 법에 대한 내용의 관점에서 관심을 가지고 그것을 중심으로 토론이 이루어지는 데 비해, 법률가들은 법의 출처, 그리고 그 연원의 권위를 중심으로 관심을 두고 기술적 문서로 읽는다(박은정, 2009, 309). 인권과 기본권의 차이도 여기서 오는 것은 아닌가 하는 의문이 생기기도 한다. 즉, 누군가에게 인권이란 인간으로서 인정되는 보편적 권리쯤으로 단순화 하여 이해되는 데 비해, 또 다른 누군가에게는 인권이 전문적인 법적 지식으로 이해되기도 한다.

사실 기본권의 역사는 인권사상에서 유래한다. 따라서 기본권의 본질과 기능을 바르게 이해하기 위해서는 인권사상의 역사적인 유래를 파악하는 것이 필요하다(허영, 2019, 221). 이는 반대로 인권과 기본권 개념은 그 역사적 과정을 공유함으로써 인해 개념을 구분하기 쉽지 않다는 의미가 되기도 한다. 헌법 학계에서도 이에 대한 논의가 이어지지만, 이를 교육학계로 가져와 그 개념적 이해를 공유하기 위해서는 많은

1) 이 글은 2019년 8월 16일 한국사회교과교육학회 하계 학술대회 발표를 위해 작성한 글입니다. 그 형식이나 내용에 있어서 아직 완전한 학술논문으로서의 자격을 갖추고 있지 못하므로, 일체의 인용이나 전제를 원치 않습니다. 학술대회 발표와 토론을 바탕으로 보완하여 조만간 완성된 형태의 학술논문을 발표함으로써 이에 보답하겠습니다.

논의를 통해 서로 간의 학문적 관점의 이해가 필요할 것으로 보인다.

현행 사회과 교육과정과 교과서의 내용을 보면 초·중·고등학교 모두 인권 관련 단원의 내용이 헌법적 지식을 기반으로 구성되어 있다. 그러나 기본권 개념은 실정헌법상의 용어가 아니라 강학상의 용어로 보기도 한다(이동희, 2018, 81). 우리 헌법에서는 기본적 인권이라고 하지 기본권이라고 하지는 않는다는 의미이다. 그러나 기본권 개념이 일반적으로 통용되면서 기본적 인권의 줄임말 정도로 사용되고 있고, 때로는 초·중등학교뿐만 아니라 대학의 교육에서도 인권교육이라고 하고 기본권교육을 하는 경우를 많이 목격할 수 있다. 그러나 인권과 기본권은 개념적으로 공유하고 있는 부분이 상당하여 이러한 혼용을 문제라고 할 수 있는가도 단정할 수도 없다.

이와 관련하여 인권이론가인 조효제는 인권을 법을 중심으로 이해하는 것에 대하여 ‘Legalism Dilemma’라 하여 문제제기 한 바 있다.

인권담론이 현실적 힘을 갖는 이유는 그것이 강제적 규범력을 가진 법적 담론과 결부되어 있기 때문이다. 인권에서 법적 담론의 효과는 그 어떤 담론의 효과보다 강력하다. 그러나 법은 서로 상충되는 이익들을 정해진 규칙으로 해결하는 데에는 능하지만 법테두리 안에서만 세상을 바라보기 쉽다(조효제, 2015, 26).

그렇다고 하여 인권의 근본은 인간의 도덕성과 연관된다고 하여 일종의 가치교육에만 머물 수도 없다. 인권교육이 가치교육에만 머물 경우 인권의 실질적 힘을 간과하기 때문에 그 실효성을 담보할 수 없기 때문이다.

이에 따라 본 글은 인권과 법, 더 나아가 인권교육과 기본권교육이 균형 있게 만날 수 있는 지점을 찾기 위한 규범적 논의를 하고자 한다. 그러나 본 논의에서 이분법적 분류의 목적은 양자 중 하나를 선택하는 것에 목적이 있는 것이 아니라 양자가 구분되는 성격들을 논의함으로써 넓은 의미의 인권교육에서 이들의 조화 방안을 모색하는 데 논의의 목적이 있음을 밝혀 둔다. 본 글의 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 사회과 교육과정 및 교과서의 인권 관련 내용 분석을 통해 인권교육과 기본권교육의 관련 쟁점을 찾는다(Ⅱ).

둘째, 인권 관련 쟁점을 도출하고(Ⅱ), 인권과 기본권의 개념 구분 및 인권교육과 기본권교육이 구분되는 성격들에 대해 논의하고자 한다(Ⅲ).

셋째, 인권과 기본권 개념 정의를 기반으로 자연법 중심 인권교육과 실정법 중심 인권교육으로 구분하고 양자가 갖는 교육방식의 규범적 실익을 논의하고(Ⅳ), 결론을 제시한다(Ⅴ).

Ⅱ. 인권교육에 관한 규범적 논의의 의의와 관련 쟁점 도출

1. 규범적 논의의 의의

인권 보장에 있어 규범과 제도는 왜 필요한가? 인권은 규범과 제도보다 말과 행동으로 실천해야 하는 것 아닌가? 인권과 관련된 절차와 제도를 따지다 보면 인권의 생명과 열정이 식어 버릴 염려는 없는가?

인권보장을 위한 제도적 장치보다 인권의 실천이 더 중요할 수 있다.²⁾

인권교육도 마찬가지이다. 학생들의 인권감수성을 기르는데 형식적인 규범들은 오히려 방해가 될 수도 있다. 또한, 규범의 테두리에서만 인권을 바라보면 인권과 관련된 사회적·문화적 맥락을 잘못 이해할 수도 있다.

그러나 인권은 규범적 개념으로 인간이 어떻게 행동해야 하는지를 규정하기 위한 것이다. 이러한 규범적 성격을 이어받은 현대의 인권 개념은 정부가 무엇을 해야 할지 혹은 말아야 할지를 알려주고 규정하기 위해 고안되었다(Michael Freeman, 김철효 역, 2006, 111). 실제로 1970년대 이전까지는 인권에 관한 모든 학문적 작업은 법률가들이 도맡았고 인권에 관한 대부분의 글은 법학 학술지에 실렸다. 유네스코가 1970년대 초부터 1980년대 중반까지 출판한 학술지를 대상으로 실시한 조사에 따르면, 인권에 관한 학술지는 거의 모두 법학 학술지였다(Michael Freeman, 김철효 역, 2006, 113).

그러나 반대로 역사 속에서 규범 혹은 제도는 인권 탄압의 도구가 되기도 하였다. 예컨대 흑인 인권을 탄압한 노예제도나 여성의 투표권을 제한하였던 선거제도가 규범으로 명시되어 있었다. 가까운 사례로는 2001년 9.11사건 이후 불과 6주 만에 조지 W. 부시 대통령이 서명한 미국의 애국법(Patriot Act)의 경우 전시예 자유가 얼마나 취약할 수 있는지 잘 보여준다(Micheline Ishay, 조효제 역, 2005, 48).

국내 상황도 마찬가지다. 현재 사형제는 1996년과 2010년 헌법재판소에 의해 합헌 결정을 내린 바 있다. 그러나 한국은 1997년을 마지막으로 20년 넘게 사형을 집행하지 않아 사실상 사형폐지 국가로 분류되고 있지만, 사형제는 여전히 찬반 논쟁이 계속되고 있다. 이외에도 헌법재판소는 개인의 기본권을 침해한다는 이유로 2015년 간통죄 위헌 결정을 함으로써 1953년에 제정된 이후 62년 만에 폐지되기까지 오랜 시간이 필요했으며, 이후에도 이에 대한 논쟁은 이어지고 있다.

이렇듯 규범은 인권을 침해하는 도구가 되기도 하지만, 본래의 목적은 인권 보장을 위한 장치의 기능을 해야 한다. 예컨대, 1987년 공포된 현재의 「대한민국 헌법」에서 시작된 헌법재판제도는 인권의 보루로써 기능하고 있으며, 2001년 공포된 국가인권위원회법과 그에 따른 인권위의 활동들은 인권전담기구로서 한국 사회의 진보적 인권 담론 형성에 크게 기여를 하고 있다.

인권과 인권교육에 관한 논의에서 규범 논의를 빼버리면 무엇이 남는가는 상상할 수 없다.

2. 규범적 논의를 위한 인권교육의 현재 검토 : 초·중고 교육과정·교과서 검토

본 장에서는 인권교육에 관한 규범적 논의를 위하여 현재 2015 개정 사회과 교육과정에서 인권 관련 단원의 내용 체계와 교과서 서술 내용을 검토하고자 한다.

첫째, 인권교육 관련 초·중고 교육과정을 보면 다음과 같다.

표 1. 초·중고 2015 개정 사회과 교육과정 인권 관련 단원 내용 체계

단원	성취기준	학습요소
----	------	------

2) 본 장의 시작을 여는 문단은 “조효제(2015), 인권의 문법, 후마니타스”의 서문의 내용을 글의 목적에 맞도록 일부 변경한 것이다.

초등학교	인권을 존중하는 삶	[6사02-01] 인권의 중요성을 인식하고 인권 신장을 위해 노력했던 옛 사람들의 활동을 탐구한다. [6사02-02] 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다.	인권 신장을 위한 옛 사람들의 노력, 인권의 의미, 인권 보장이 필요한 사례, 인권의 중요성, 인권 보호의 실천
사회	인권 보장과 헌법	[6사02-03] 인권 보장 측면에서 헌법의 의미와 역할을 탐구하고, 그 중요성을 설명한다. [6사02-04] 헌법에서 규정하는 기본권과 의무가 일상생활에 적용된 사례를 조사하고, 권리와 의무의 조화를 추구하는 자세를 기른다.	인권 보장, 헌법의 역할, 기본권, 권리, 의무
중학교	인권과 헌법	[9사(일사)06-01] 인권 보장의 중요성을 이해하고, 우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계를 탐구한다. [9사(일사)06-02] 일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 분석하고, 국가기관에 의한 구제 방법을 조사한다. [9사(일사)06-03] 헌법에 보장된 근로자의 권리를 이해하고, 노동권 침해 사례와 구제 방법을 조사한다.	인권, 헌법, 기본권, 인권 침해 및 구제 방법, 노동권 침해 및 구제 방법
고등학교	인권 보장과 헌법	[10통사04-01] 근대 시민 혁명 등을 통해 확립되어 온 인권의 의미와 변화 양상을 이해하고, 현대 사회에서 주거, 안전, 환경 등 다양한 영역으로 인권이 확장되고 있는 사례를 조사한다. [10통사04-02] 인간 존엄성 실현과 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 파악하고, 준법 의식과 시민 참여의 필요성에 대해 탐구한다. [10통사04-03] 사회적 소수자 차별, 청소년의 노동권 등 국내 인권 문제와 인권지수를 통해 확인할 수 있는 세계 인권 문제의 양상을 조사하고 이에 대한 해결 방안을 제시한다.	시민 혁명, 인권 보장, 헌법, 인권 문제

이상과 같이 사회과 교육과정의 인권 관련 단원의 구성을 보면 모두 헌법의 지식을 배경으로 하고 있으며, 어느 지점에서는 인권을, 어느 지점에서는 기본권을 사용하든지 명확하지 않다. 단, 헌법에 관한 내용에서는 기본권 개념을 사용하고 있는 것으로 보인다. 그러나 어떠한 인권 개념의 경우는 그 용례의 기준을 확인하기 어렵다. 그렇다면 인권교육과 기본권교육은 같은 것인가? 혹은 인권교육과 기본권교육은 구분할 필요가 없는 것 아닌가? 이와 같은 인권과 기본권 간의 불명확함은 양자가 갖고 있는 역사가 많은 부분에서 일치하는 데에서 이유를 찾을 수 있을 것이다. 그러나 학계에서는 인권과 기본권 개념의 구분을 이론적 논의를 통해 구분하기도 한다.

둘째, 이와 관련하여 서론에서 제시했던 인권과 기본권 개념 규정에 관한 교과서 서술 내용을 다시 검토하고자 한다.

인권 인간은 누구나 존중받고 인간답게 살 수 있는 권리, 즉 인권을 가지고 있다. 인권은 피부색, 성별, 나이, 장애의 유무 등에 상관없이 사람이라면 누구나 가지는 기본적인 보편적인 권리이다. 기본권 오늘날 대부분의 국가에서는 국가의 최고법인 헌법을 통해 국민의 인권을 보장하고 있다. 헌법에 보장된 기본적인 인권을 기본권이라고 한다(김진수 외, 2018, 12-14).

인권은 국가가 있기 전부터 인간이 가진 ‘자연적 권리’라는 의미를 강조하는 개념이고, 기본권은 헌법으로 보장되는 ‘시민의 권리’라는 의미를 강조하는 개념이다(모경환 외, 2017, 13).

이상 교과서 서술을 보면 인권은 자연법적 권리로, 기본권은 실정법적 권리로 서술하고 있다. 이외 교과서의 서술 내용을 보면 인권은 인간을 주체로, 기본권은 국민을 주체로 하여 서술하는 경향이 있음을 확인할 수 있다. 물론 타 교과서의 인권 관련 서술 내용 중에는 인간과 국민을 구분하지 않고 혼용하는 경우도 있다. 또한, 상기 교과서의 내용 중에는 시민의 권리란 표현도 사용하고 있다. 시민의 권리란 표현의 사용을 유추해 보면 프랑스 인권선언의 경우 인간의 권리와 시민의 권리를 구분하여 규정하고 있는 부분에서 가지고 온 것으로 짐작할 수 있다. 그러나 어떠한 경우에 인권을, 또 어떠한 경우에 기본권을 사용하는 것인지 명확하지 않다.

셋째, 교과서 서술 내용 중 인권 보장을 위한 제도적 수단에 관한 서술 내용이다.

인권을 보장하기 위해서는 인권 침해가 막아 줄 수 있는 법과 제도가 필요하다. 따라서 인권 보호와 헌법은 뗄수 없는 밀접한 관계이며, 헌법의 인권 관련 규정은 국민의 인권을 지켜 주는 마지막 보호막의 역할을 한다. 우리나라 헌법에서는 국민 주권, 권력 분립, 법치주의, 입헌주의 등의 원리를 규정하고 있다(구정화 외, 2018, 116).

자신의 인권을 온전하게 보장받으려면 인권이 침해당했을 때 구제받을 수 있는 방법과 절차를 미리 알아야 하며, 권리 회복을 위해 적극적으로 노력해야 한다. 우리나라에서는 국민이 인권을 침해 당했을 때 법원, 헌법 재판소, 국가 인권 위원회 등과 같은 국가 기관을 통해 구제받을 수 있다(김영순 외, 2018, 19).

이상과 같이 교과서는 인권의 구제 수단으로 법적 절차를 제시하고 있다. 이를 구분하면 사법적 절차로서 법원과 헌법재판소를, 비사법적 절차로 국가인권위원회나 국민고충처리위원회를 제시하고 있다. 이는 인권의 구제 수단입과 동시에 기본권의 구제 수단이기도 하다. 그렇다면 인권교육과 기본권교육은 구제수단 측면에서는 구분이 되지 않는다. 이는 무엇을 의미하는 것인가?

이에 대해서 이수경·정필운은 인권 개념에 대한 적절한 설정 없이 출발한 학습이 인권 침해 시 구제수단에 대한 학습을 방해하고 있으며, 이러한 문제를 해결하기 위해서는 인권 개념에 대한 재설정이 필요하며, 이를 바탕으로 인권을 헌법상 권리, 법률상 권리, 그 밖의 권리 등으로 유형화하여 제시하여야 하는 전략이 필요하다고 보았다(이수경·정필운, 2018, 41). 그러나 이는 인권교육을 기본권교육과 일치시키는 관점에서 비롯된 것이라 하겠다. 이는 인권교육에 관한 내용인가? 기본권교육에 관한 내용인가? 아니면 이를 구분하는 데에는 실익이 없는가? 만약 양자를 구분할 필요가 없다면 굳이 인권교육 대신에 기본권교육을 해도 무방하다는 결론에 도달한다. 실제로 인권교육이라는 이름으로 헌법적 지식을 나열하는 경우를 종종 목격하는데 이는 규범적 측면에서 문제가 없는지 검토가 필요하다.

넷째, 교육과정과 교과서는 인권 보장을 위해 ‘권리에 따르는 의무’와 ‘준법의식’을 강조하고 있다.

초등학교 사회교과서(5-1)를 ‘헌법과 인권보장’ 단원을 보면 다음과 같은 부분이 있다.

바람직한 권리와 의무의 관계를 알아봅시다.

..... 이처럼 헌법에 나타난 권리와 의무는 서로 긴밀하게 연결되어 있다. 다양한 사람들이 함께 살아가는 사회에서 권리와 의무는 서로의 입장에 따라 종종 충돌할 때가 있다(교육부, 2019, 147).

이상 내용은 헌법과 인권 관련 단원의 내용으로 이를 헌법의 시각에서 보면 국가공동체가 존립·유지되

기 위해서는 국가구성원이 권리만 누릴 수 없고 일정한 의무를 부담하여야 한다는 의미로 이해된다. 즉, 권리와 의무의 동등한 향유와 부담은 자유롭고 평등한 공동체가 성립·유지되기 위한 두 기둥이다. 그러나 국민으로서 기본권을 향유하기 위한 조건으로 기본의무를 부담해야 하는 것은 아니다. 기본의무가 있는 곳에 기본권이 존립할 수 있는 것도 아니다(김하열, 2018, 746). 권리를 위해 의무를 부담해야 하는 것은 타당할 수 있으나 인권은 그 자체로서의 성격만을 지니는 것으로 이해해야 할 것이다. 또한, 제시한 사례는 기본권의 충돌에 관한 사례로 보는 것이 옳을 것이다.³⁾ 그렇다면 위 교과서의 서술은 기본권 충돌의 문제로 이해해야 함이 타당할 것이고 글의 제목을 ‘권리의 충돌’ 쪽으로 변경하는 것이 어떨까 한다.

다음은 고등학교 교과서에 서술되어 있는 인권보장과 법의 준수에 관한 서술내용이다.

헌법과 여러 법률에서 인권 보장을 위한 장치를 마련하였지만, 법이 지켜지지 않으면 인권을 보장하기 어렵고 그러한 사회는 정의롭다고 할 수 없다. 그러므로 인권을 보장하고 정의로운 사회를 만들려면 사회 구성원들이 법이나 규칙을 지키고자 하는 의식인 준법 의식을 지녀야 한다(천재교육, 구정화 외, 2017. 122).

우리가 준법 의식을 가지고 국가 구성원 간의 약속인 법을 존중하고 그 질차를 준수해야, 모든 사회 구성원의 자유와 권리를 보장받으며 평화롭고 공정한 삶을 살 수 있다(비상교육, 박병기 외, 110)

이상 고등학교 통합사회 교육과정과 교과서는 인권 단원에서 하나의 주제로 인권 보장과 함께 준법 의식을 강조하고 있다. 교과서 서술을 보면 인권 보장과 사회 구성원의 자유와 권리 보장을 위해 준법 의식이 필요함을 강조한 것이다. 그렇다면 규범적 측면에서 인권 보장과 준법 의식은 어떠한 관련이 있는지 검토가 필요할 것이다. 이와 관련하여 인권교육이 예절교육 혹은 준법정신을 함양하기 위한 법률교육으로 변질되는 것을 우려하기도 한다(김해원, 2018, 59).⁴⁾

3. 쟁점 도출

이상 논의한 바와 같이 인권과 기본권, 그리고 인권교육과 기본권교육은 양자 간의 개념적 구분이 쉽지 않은 부분이 존재한다. 그리고 구분의 실익이 있는지조차 분명치 않다. 이에 따른 인권교육과 기본권교육에 대해 논의하고자 하며, 관련 쟁점을 제시하면 다음과 같다.

- < i > 인권과 기본권은 다른 것인가?
- < ii > 인권교육과 기본권교육의 차이는 무엇인가?
- < iii > 법(자연법·실정법)을 기반으로 한 인권교육의 실익은 무엇인가?

3) 교과서의 사례는 다음과 같다.

“**시는 멸종 위기종이 발견된 지역을 생태 보호 지역으로 지정할 계획을 세우고 그 인근의 땅을 개발하지 못하도록 제한했습니다. 이 과정에서 땅 주인과 **시 사이에 의견이 충돌하고 있습니다(교육부, 2019, 147).”

4) 이상 교육과정과 교과서의 서술 내용에 대한 문제제기는 현재 학교교육에 있어 인권교육의 오류를 지적하는 것이 목적이 아님을 밝혀 둔다. 본 논문은 교과서 서술의 일부를 인용한 것으로, 글의 일부분을 가지고 내용의 오류를 지적하는 것은 타당하지 않다고 본다. 이에 따른 본 논문의 전개는 인권교육에 관한 규범적 접근과 그에 따른 인권교육의 현재와 대응 방향을 논의하는 데 글의 목적이 있다.

Ⅲ. 인권교육과 기본권교육에 관한 논의

1. 인권과 기본권 개념에 관한 규범적 논의

우리 헌법은 인권과 관련 용어로 ‘권리’와 ‘기본적 인권’이란 표현을 사용하고 있으며, 인권이나 기본권이란 표현은 헌법상에서 사용하지 않는다.⁵⁾

헌법학계는 인권과 기본권을 혼용하여 쓰기도 하지만 이론적으로 구분하여 사용하기도 한다. 인권과 기본권 개념 구분하는 용례를 보면 효력의 근거를 자연법에 두고 있는 권리인 경우 인권으로, 실정법에 그 효력의 근거를 두고 있는 권리라면 기본권으로 구분하는 것으로 보인다. 이는 현행 교과서의 개념 정의와도 일치한다. 그러나 이러한 개념 구분에 대한 문제제기도 있는데, 모든 자연법은 실정법에 규정되면 실정법에 근거하는 기본권으로 변질되어야 한다는 결론에 도달한다는 것이다(지석재, 2000, 460). 이와 관련하여 교육학계에서도 양자의 개념 구분이 명확하지 못하여 개념 혼란의 문제가 발생하기도 한다.⁶⁾

헌법학계의 양자 간 개념 구분에 관한 논의를 정리하면 다음과 같다.

이준일은 “인권을 실정헌법에 담았을 때 우리는 그것을 기본권이라 한다.”라고 하여 인권과 기본권을 동의어로 사용하거나 혼용하고 있음을 찾을 수 있다(이준일, 2005, 121).

권영성은 인권은 인권사상을 바탕으로 하여 인간이기 때문에 당연히 누리는 인간의 생래적·천부적 권리를 의미하지만, 기본권은 헌법이 보장하는 국민의 기본적 권리를 의미하기 때문에 인권과 기본권은 동일한 개념이 아니지만, 각국의 헌법에서 보장하고 있는 기본권은 자유권적 기본권을 중심으로 하고 있을 뿐만 아니라 그 밖의 정치적·경제적·사회적 기본권 등은 인간의 권리와 보완관계에 있는 것이기 때문에 이를 동일시하여도 무방하다고 보았다(권영성, 2007, 285).

김철수는 인권이 인간의 본성에서 나오는 생래적 자연권을 의미하는 데 비하여, 기본권이란 헌법이 보장하는 국민의 기본적 권리를 말하는데 이 중에는 생래적인 권리도 있지만 국가 내적인 생존권적 기본권, 청구권적 기본권, 참여권 등이 있는 까닭에 인권과 기본권은 그 내용이 반드시 일치하는 것은 아니라고 보았다(김철수, 2007, 348).

홍성방은 인권은 영구불변의 효력을 가지는 것에 반해 기본권은 법적 제도적으로 보장된 권리라고 보았다. 따라서 기본권은 인권보다 시간적으로나 장소적으로 제약되어 있지만, 그 대신 기본권은 객관적 효

5) 우리 헌법사에서 제헌헌법인 1948년 헌법(1948. 7. 17. 공포)에는 제2장의 표제인 “국민의 권리와 의무”라는 문언에서 “권리”라는 용어와 제28조에서 “자유와 권리”라는 용어만 등장하였을 뿐, 그 이외 헌법의 어디에도 ‘기본권’이라는 용어는 없었다. 이러한 것은 그 이후 몇 차례 헌법 개정이 있었음에도 그대로 유지 되다가 5차 개정에 의한 1962년 헌법(1962. 12. 26. 공포)에 와서 제2장의 표제인 “국민의 권리와 의무”라는 표현과 제32조 제2항의 “자유와 권리”라는 표현 이외에 제8조의 “... 국가는 국민의 기본적 인권을 최대한으로 보장할 의무를 진다.”라고 정하여 “기본적 인권”이라는 용어가 등장하였다. 현행 헌법인 1987년 헌법(1987. 10. 29. 공포)에서 제2장의 표제는 “국민의 권리와 의무”로 되어 있고, 제37조 제2항에는 “자유와 권리”로 되어 있으며, 제10조에서 “...국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고...”라고 정하고 있는데서 “기본적 인권”이라는 용어가 종전과 같이 계속 유지되고 있다. 이와 같이 우리 헌법사에서는 ‘기본권’이라는 용어는 헌법에 한번도 등장하지 않았다. 다만, 현행 헌법재판소법 제68조 제1항의 법문에 “기본권”이라는 말이 쓰여 있다(정종섭, 2003, 2-3).

6) 이와 관련된 논의로 “이수경·정필운(2018), 인권 무엇을 가르칠 것인가-2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제제기와 개선방안, 법과인권교육연구 제11권 제1호, 29-50쪽.”이 있다.

력은 물론 주관적 효력도 가지고 있기 때문에 사법심사 내지 구제의 대상이 될 뿐만 아니라 권력에 일정한 제약을 가할 수 있다. 그러므로 이러한 차이를 무시하고 양자를 동일시하거나 혼용하는 것은 근거 없는 자의적 사용이라고 보았다(홍성방, 2009, 239-240).

정중섭도 인권 개념은 인간이라는 이유만으로 법 이전에 주어진 비법적(non-legal) 개념으로 보았다. 현재까지 논의되어 온 인권이라는 말은 아직 그 개념이 명확하지 않아 도덕적 가치 또는 도덕적 권리, 자연권, 국제법상의 인권, 국내 헌법상의 권리, 법률상의 권리를 모두 포괄하는 의미로 사용되기 한다. 그러나 어느 경우든 실정헌법상의 기본권은 인권과 일치하지 않기 때문에 인권과 기본권은 개념상 구별된다(정중섭, 2006, 225).

김하열도 인권과 기본권은 같지 않다고 보았다. 인권은 인간이라는 이유만으로 모든 사람에게 마땅히 귀속되는 권리이다. 인권과 기본권은 권리의 도덕성과 실정성의 정도가 다르고, 그 실현의 구조와 방법도 다르다. 인권이면서 동시에 기본권인 경우가 많겠지만, 인권에는 해당하지만 기본권이 아닌 것도 있고, 인권이 아니면서도 기본권에는 해당하는 것이 있을 수 있다고 보았다(김하열, 2018, 193).

전광석은 인권의 개념을 넓은 의미와 좁은 의미로 구분하였다. 넓은 의미의 인권은 헌법과 국가의 존재를 전제로 하지 않고 인간으로서 누려야 하는 자연법적 권리를, 좁은 의미의 인권은 법제화를 전제로 하는 개념으로 국가인권위원회법의 인권 개념이 여기에 해당한다. 국가인권위원회법에서 인권이란 「대한민국헌법」 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리를 말한다(국가인권위원회법 제2조 제1호). 여기서 기본권은 법제화를 전제한다는 점에서 넓은 의미의 인권과는 구별되고 좁은 의미의 인권과는 공통점을 갖는다고 보았다(전광석, 2009, 177).

이상 헌법학계의 논의는 양자를 동일시하는 견해도 있으나 대체로 양자를 구분하는 것으로 보이며 교과서의 개념 정의처럼 인권은 생래적이고 천부적인 자연법으로 파악하고, 기본권은 실정법상의 권리로 파악하고 있는 것으로 정리할 수 있다.

2. 인권교육과 기본권교육의 구분 성격들

인권교육과 기본권교육의 구분 성격 논의를 위하여 ① 개념 논의, ② 권리의 주체 논의, ③ 효력 논의, ④ 내용 논의, ⑤ 제한 논의, 이상 다섯 가지 영역에서 양자가 구분되는 성격을 검토하고자 한다. 다섯 가지 영역의 논의는 서로 별개의 논의가 아니다. 개념 논의를 통해 양자의 개념 구분을 하고 이를 기반으로 구체적인 논의가 진행될 것이다.⁷⁾

1) 개념 논의 : 자연법 중심의 인권교육과 실정법 중심의 인권교육

법학에서도 인권과 기본권 개념에 관한 논의는 논의하는 사람의 개인적인 신념이나 가치관에 따라 논의를 전개하는 양상은 매우 큰 폭의 스펙트럼을 보이기도 한다(정중섭, 2003, 6). 교육학적 관점에서도 인

7) 이상의 다섯가지 영역의 기준 설정은 정중섭의 기본권 개념 논의에서 참고하였으며, 본 글의 성격에 부합하도록 일부 내용을 수정하여 참고하였다(정중섭, 2003).

권교육의 개념은 매우 혼란스러운 양상을 띠고 있다. 관련 연구에서는 그 이유에 대하여, 우선 인권운동 진영에서 사용하고 있는 인권교육의 개념과 학교교육에서 사용하고 있는 인권교육의 개념이 다르며, 또한 개념 중심에서 제기될 수 있는 문제와 실천 현장에서 체감하는 의미가 다르기 때문으로 본다. 그리고 인권교육과 내용적으로 중첩되는 민주시민교육, 평화교육, 인성교육 등 여러 인접 영역 개념과의 관계도 혼란스럽다고 보았다(이종태 외, 2005, 106).⁸⁾

이러한 인권교육의 주체나 인접 영역과의 관계 혼란 문제 외에도 지금까지 인권교육에 관한 논의는 기본권교육과의 구분에 대한 논의가 없었다. 관련되는 논의를 찾아보면 인권교육과 법교육의 관계에 관한 논의는 있었다. 이종태 등(2005)의 ‘인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구’ 나 허종렬(2009)의 ‘법교육과 인권교육의 관계’에 대한 논의가 있으나, 이는 본격적인 인권교육과 기본권교육에 관한 논의가 아니었다.

본 글은 인권교육과 기본권교육의 개념을 앞서 논의한 인권과 기본권에 관한 논의에 근거하여 다음과 같이 분류하고자 한다. 인권교육은 인류 보편적 가치로서의 자연법적 권리에 근거한 ‘자연법 중심의 인권교육’으로, 기본권교육은 국가의 범위에 한정된 실정법적 권리에 근거한 ‘실정법 중심의 인권교육’으로 구분하고자 한다.

자연법 중심의 인권교육은 자연법적 권리로써 인류 보편적 가치를 강조하게 되는데, UN이나 UNESCO의 인권 및 인권교육 관련 포럼 등에서 인권교육은 무엇이어서 하는가에 대한 논의에서 선연된 내용들이 여기에 해당한다고 할 것이다.⁹⁾ 인권교육에 관한 국제기구의 공식적 문서를 보면 인권교육이란 인류 보편적 가치의 실현을 주요 내용으로 삼고 있음을 확인할 수 있다. 이에 따르면 인권교육에서 인권은 자연법적 성질을 지닌 것으로 인류 보편적 가치를 배우는 것을 인권교육으로 개념 구분할 수 있을 것이다.

이와 비교하여 실정법 중심의 인권교육은 특정국가에 적용되는 실정법령에 근거하여 인권교육을 실시하는 경우가 이에 해당한다고 할 것이다. 예컨대, 현재 우리의 인권교육을 보면 기본권교육을 하면서 인권교육이라 하는 현실이 바로 여기에 해당한다고 할 것이다.

본래 개념(인권과 기본권)의 혼용 양상과 마찬가지로 인권교육과 기본권교육을 구분하는 것은 까다로운

8) 이종태 등의 연구는 인권교육에 대한 다양한 관점을 다음과 같이 분류하였다(이종태 외, 2005, 50-61).

- ㉠ 인권운동가들의 ‘실천 중심적’ 개념: 우리 사회에서 발생하는 반인권적 사례와 그것을 극복하기 위한 사회운동적 맥락을 반영하는 의미의 인권교육
 - ㉡ 법교육적, 교과서적 개념: 인간의 보편적이고 기본적인 권리, 특히 헌법으로 대표되는 법제화된 권리를 인식시키고, 이를 사회에서 구현하기 위한 교육으로서의 인권교육
 - ㉢ 전통적인 인본주의적 도덕과 연계되는 개념: 기존의 도덕윤리교육, 인성교육에서 추구해 왔던 인본주의적(humanistic) 전통과 인권의 실질적인 의미를 연결 지어 교육적인 실천을 도출해내려는 관점
- 이상 내용을 보면 인권교육에 관한 교과서적 개념은 인권교육을 법교육과 동일시하고 있으며, 헌법교육을 곧 인권교육으로 인식하는 경향을 보이고 있다. 여기서 헌법교육은 기본권교육이라 할 수 있을 것이다.
- 9) 국제기구의 인권교육과 관련된 내용을 일부 소개하면 1974년 [UNESCO의 인권교육 관련 권고]를 통해 “인권교육은 국제적 이해와 협력 그리고 관용과 존경 그리고 연대에 대한 태도를 증진시키도록 해야한다.”고 선언하였다. 또한, 2004년 UN은 “인권교육은 지식과 기술, 태도 형성을 통해 인권에 관한 보편적 문화를 구축할 목적으로 이루어지는 훈련, 전파, 정보전달과 관련된 노력으로 정의된다. 인권교육을 통해 이루어지는 지식과 기술, 태도 형성은 (1) 인권과 기본적 자유에 대한 존중을 강화하는 것, (2) 인격과 인간의 존엄성에 관한 의식을 충분히 발달시키는 것, (3) 모든 국민과 원주민, 상이한 인종, 국가, 민족, 종교, 언어 집단 사이에 이해와 관용, 양성평등, 우애를 증진시키는 것, (4) 모든 사람이 자유로운 사회에 효과적으로 참여할 수 있도록 하는 것, (5) 평화를 건설하고 관리하는 것과 (6) 인간중심의 지속가능한 발전과 사회정의를 증진시키는 것을 지향한다.”하고 선언하였다(이종태 외, 2005, 40-43 재인용).

일이다. 그러나 지금까지 이에 대한 규범적 접근이 이루어지지 않아 인권교육에서 이 둘의 혼용에 따른 실익에 대한 논의조차 없었던 것이 사실이다.

2) 권리의 주체 논의 : 인권교육과 기본권교육은 권리의 주체를 다르게 본다.

인권교육의 주요 문헌인 세계인권선언은 “제2조 모든 사람은 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치적 또는 기타의 견해, 민족적 또는 사회적 출신, 재산, 출생 또는 기타의 신분과 같은 어떠한 종류의 차별이 없이, 이 선언에 규정된 모든 권리와 자유를 향유할 자격이 있다.” 고 하여 인권은 모든 인간은 태어날 때부터 자유로우며 그 존엄과 권리에 있어 동등하다고 보았다(세계인권선언문 제1조).

이와 비교하여 헌법상 기본권론은 실정법에 근거하기 때문에 국가를 단위로 권리를 이해하며 원칙적으로 기본권의 주체를 국민으로 본다. 이는 「대한민국 헌법」 제2장에서 국민의 권리와 의무를 통해 구체적으로 명시하고 있다.

이에 따르면 외국인의 권리에 대한 접근에 있어 인권과 기본권의 관점이 일정한 차이가 있다. 일반적으로 신체의 자유, 주거의 자유, 변호인의 조력을 받을 권리, 재판청구권, 일반적 행동 자유권 중 근로계약의 자유 등은 외국인을 포함한 인간의 권리에 해당한다고 본다. 그러나 참정권, 직장선택의 자유, 사회적 기본권, 입국의 자유에 관한 거주이전의 자유 등은 대한민국 국적을 전제로 하므로 외국인은 권리의 주체가 될 수 없다고 본다(김해원, 2018, 50-51).

인권교육에서도 권리의 주체, 즉 권리 행사자의 문제는 인권교육의 영역을 설정하는데 중요한 논의사항이다. 인권교육이나 기본권교육에서도 개인(내국인과 외국인)에 대해 접근하는 방식이 다를 수밖에 없는데, 인권교육의 관심은 내·외국인을 모두 포괄하는 측면에서 교육 영역이 설정될 것이며, 기본권교육은 주로 내국인을 중심으로 하는 국민의 권리가 중심이 되어 교육 영역이 설정될 가능성이 높다. 이상 논의는 기본권 개념 논의를 근거로 한다.

3) 효력 논의 : 인권교육의 효력과 기본권교육의 효력은 다를 수 있다.

기본권 이론에서 효력이란 기본권이 어떠한 효력을 갖는가를 다룬다. 기본권의 효력은 그 효력을 받는 수신자의 문제이기도 하다(정종섭, 2003, 11). 전통적 기본권 이론은 대국가적 효력만 인정한다. 이는 소극적으로 국가의 권한을 제한하는 기능을 수행하는 것을 의미한다. 기본권의 이러한 주관적 공권으로서의 성격은 인권의 기원에서 발견된다. 인권과 기본권의 기원을 같다고 본다면 이는 인권 개념과 기본권 개념의 공통된 내용이다.

그러나 현대사회에서는 사인 간의 효력 인정으로 국가기관뿐만 아니라 모든 사회구성원을 수범자로 한다. 다만, 대부분의 경우 사인 간의 관계에는 이를 특유한 규율대상으로 하는 사법(私法)이 적용되고, 따라서 헌법적 가치는 사법(私法)의 일반규정을 통해서 간접적으로 사인 간에 효력을 갖는다. 이처럼 이론적으로 보면 사인 간에도 기본권이 효력을 갖지만, 현재 제도적인 이유에서 기본권의 사인 간의 효력이 실제로 적용되는 경우는 거의 없다(전광석, 2009, 203-210).

이상의 논의에 근거하여 보면 실정법 중심에서의 인권(기본권) 침해의 가해자는 국가라는 의미가 도출되고, 실정법 중심 인권교육의 대상이나 주체는 국민과 국가와의 관계에서 발생하는 문제들이 주요 기본

권교육의 주제가 될 것이다.

그러나 현대 인권이론의 범위를 보면 다른 양상을 띠는 것을 확인할 수 있다. <표2>의 자료는 여러 경우의 수를 동원하여 인권의 가해자와 피해자를 분류한 것이다.

표 2. 인권의 피해자와 가해자(Fields, 2003, 92 ; 조효제, 2015, 185 수정)

인권 피해자 / 인권 가해자	개인	연고 집단 및 특정 개인들	비연고집단 및 개인들	모든 사람
국가	① - 불공정한 법집행 - 고문 및 가혹행위 - 수감자 가혹행위	② - 제노사이드 - 인종차별 법제도 - 동성애자 불법화 - 여성 투표권 제한 - 공교육에서 젠더·인종차별	③ - 정치적 결사자유 제한 - 반대집단에 대한 정치적 탄압 - 노동조합 탄압 및 노동자 권리 제한	- 핵심형 ④
비국가 집단	⑤ - 일반인에 대한 무차별 테러공격	⑥ - 제노사이드 - 인종 차별 또는 동성애자 차별 및 폭력 - 민간영역에서 비공식적 인종차별	⑦ - 기업의 노동자 권리 제한 및 탄압 - 어린이 노동 - 시설 요양원, 기도원 등의 조직적 인권 침해 - 직장 내 차별 - 조직 폭력배	⑧ - 산업공해 - 삼림훼손 - 자원고갈 - 발암 물질 제조·판매
개인 및 가족	⑨ - 가정내 폭력 - 인신매매 거래	⑩ - 여성 생식기 절제 - 여아 매매 - 여아 낙태	⑪ - 의료요원의 노약자, 환자 권리 유린 - 프라이버시 침해 - 개인적 인종차별	⑫ 없음

<표2>의 다양한 이슈 중 전통적 기본권 이론에 의하면 권리 침해와 관련된 주요 관심 영역은 ①, ②, ③ 영역에 한정된다. 이는 국가에 의한 개인의 기본권 침해에 한정되는 것이고, 이를 헌법 이론에서는 대국적 효력이라 하며, 이 영역이 주요 기본권교육의 영역이 될 것이다.

그러나 현대 사회에서는 모든 공적·사적 주체가 인권 침해자가 될 수 있고, 따라서 인권 문제를 시정하기 위해 공적·사적 영역의 모든 주체가 함께 책임 의식을 가져야 한다는 점을 이 표에서 확인할 수 있다. 시민들이 실제로 경험하는 인권침해를 조사해 보면 국가에 의한 인권침해보다 사적 영역에서의 침해가 훨씬 더 많다는 결과가 나온 한다(조효제, 2015, 185).

그러나 개인의 권리와 집단 또는 공동체의 권리는 분명히 구별되는 것이 아니다. 세계인권선언 29조 1항에서¹⁰⁾ 지적된 바와 같이, 인격을 충분히 발전시킬 수 있는 것은 결국 공동체내에서 이기 때문이다 (Vasak, 1986: 87). 개인과 집단을 포괄하는 인권 개념은 인권의 주체를 확장하는 역할을 한다. 기존의 인권 틀에서는 개개인이 권리의 수권자이고 각국의 정부는 일차적인 권리보장의 책임자였으나, 집단권의 영역으로 인권 개념을 확대하면 시민 개인만이 아니라 공동체, 사회, 각국 정부 등도 권리의 주체가 될 수

10) 세계인권선언 제29조 1항: 모든 사람은 그 안에서만 자신의 인격을 자유롭게 완전하게 발전시킬 수 있는 공동체에 대하여 의무를 부담한다.

있다. 개인만이 인권의 주체라는 인식은 특정한 문화권의 시각일 수 있다. 현실 사회에서 인권 피해가 국경을 초월해서 일어나는 현상을 볼 때 인권 문제는 단지 한 국가의 책임으로 한정할 수 없다는 것이다. 이것은 결국에는 책임을 누구에게 둘 것인가의 논쟁을 끌어내기도 하지만 인권이 행사될 수 있는 영역을 확장시킨다는 점에서 의의를 찾을 수 있다(이정은, 1999, 68-69).

이상과 같이 인권에 관한 논의에 대하여 실정법은 이를 따라가는 모습을 취할 수밖에 없다. 이는 곧 인권의 논의영역이 실정법에 기반을 둔 기본권의 논의 영역보다 훨씬 더 빠르고 광범위하게 진행되고 있음을 의미한다. 이는 곧 실정법적 중심의 기본권교육보다 자연법적 중심의 인권교육이 더 광범위하고 다양한 영역을 학습 주제로 삼을 가능성이 높음을 의미한다.

4) 내용 논의

(1) 인권교육은 초헌법성을, 기본권교육은 헌법성을 근거로 한다.

인권은 전국가적 권리로서 초헌법적이다. 그렇기 때문에 인권교육에서도 헌법의 내용을 토대로 하지만 이는 헌법 이전에 자연적 권리가 현대 법치국가에서 어떻게 구체화 되어 있는가를 확인하는 절차에 불과하다. 그러나 기본권교육은 기본권에 관한 내용을 학습 주제로 삼기 때문에 헌법을 근거로 한 실정법적 권리를 중심으로 학습이 이루어지게 된다.

예컨대, 인권교육은 국내 헌법 판례 외에도 국제 문헌을 통해 인류 보편적 가치를 확인하는 절차를 거치겠지만, 기본권교육은 헌법 판례를 통해 헌법 조문에 명시되어 있는 기본권의 가치를 확인하는데 더 집중할 것이다. 넓게 보면 국내 실정법과 헌법재판소의 판례의 경우도 국제 인권 문헌의 영향을 받았다고 가정하더라도 현실적 측면에서 교육 자료의 근거가 어디에 있는가는 큰 차이를 발생시킨다. 가령, 사형제에 대해 수업을 한다고 가정한다면 자연법적 접근과 실정법적 접근은 그 내용이 다를 수 있기 때문이다. 인권교육이든 기본권교육이든 논쟁적 주제에 대하여 같은 결론에 도달할 수 있으나, 양자의 결정적 차이는 최종적 가치 판단에 있어 자연법과 실정법 중 어디에 더 집중하느냐에 있을 것이다. 인권교육에서 학생들은 실정법인 헌법의 한계를 넘어 자연법적 측면에서 사형제도의 의미를 논의할 수 있을 것이다. 그러나 기본권교육으로 헌법교육에서 강조하는 법적 사고력(Legal Mind)이란 실정법을 무시한 채 자연법만을 근거로 한 사고라고 보기는 어려우며, 여기서 법이란 합법적 법률로써 법실증주의를 기반으로 이해하여야 할 것이다. 결국, 기본권교육에서는 사형제에 관한 논쟁수업을 한다고 가정한다면 생명권에 대한 헌법재판소의 결정문 등을 통한 법적 논의를 기반으로 사고 과정이 전개될 가능성이 높다.

인권교육이든 기본권교육이든, 각각 실정법과 자연법을 완전히 배제하는 것은 아닐지라도,¹¹⁾ 사고 과정의 중심이 자연법적 인권을 기반으로 하는 것과 실정법적 기본권을 기반으로 하는 것은 사고의 범위와 한계에서 큰 차이가 발생할 것이다.

(2) 인권교육은 보편성을 기본권교육은 특수성에 근거한다.

11) 예컨대, 헌법 제37조 제2항에 따른 '본질적인 침해 금지' 조항과 관련하여 사형제에 대한 현재의 합헌 판정(헌재결 1995.9.28. 92헌가11등(병합) 참조)에도 불구하고 사형제도는 생명권의 본질적인 내용을 침해한다고 보는 견해는 견해와 대립하고 있다(전광석, 2009, 235).

인권교육은 국내 규범을 넘어 국제 규범까지 국가 단위를 초월하여 보편적 인권과 관련되는 규범과 이슈들이 모두 교육 콘텐츠로 사용될 수 있기 때문에 인권교육의 내용은 시간과 장소의 한계를 넘어 보편적 가치와 관련된 다양한 주제가 학습 주제로 사용될 수 있다. 이에 반해 기본권교육은 각 국가의 실정법을 근거로 적용되기 때문에 시간·장소에서 특수성을 갖게 되고, 원칙적으로 각 국가의 실정법에 따라 시간과 장소의 한계가 경계 지워진 학습 주제가 선정될 것이다. 결국, 기본권교육의 수업 장면에서는 주로 국내의 헌법적 쟁점들이 학습 주제로 선정될 가능성이 크다. 이에 따르면 <표2>에 제시한 제노사이드, 핵 문제, 테러와 같은 국제적 이슈들은 초국가적 규범에 근거하는 인권교육에서 더 적합한 주제로 다루어질 수 있을 것이다.

또한, 인권과 관련된 논쟁 중 하나인 인권의 보편성과 문화상대주의 논쟁에 대해서 인권교육과 기본권교육은 다른 접근을 하게 될 것이다. 예컨대, 여성생식기 절제 사례의 경우 전세계 인권 운동의 대세는 이 문제를 심각한 인권문제로 규정하는 쪽이다. 그러나 엄격한 법실증주의에 따라 타국 내정에 대한 간섭은 있을 수 없다는 강경한 주권론자라면 이러한 보편적 인권에 대하여 부정적 의견을 주장할 것이다(조효제, 2015, 213).

이와 같이 인권에 관한 문제를 보편성 측면에서 인류보편적 가치로서 자연법 측면에서 이해하는 것과 특수성 측면에서 개별 국가의 실정법 측면에서 이해하는 것은 큰 차이가 발생한다. 우리의 경우 헌법재판소에서 간통이나 성매매를 성적 자기결정권의 행사로 보고 있으며, 낙태와 동성동본혼의 경우도 개인의 자기결정의 문제로 보고 있다.

그러나 이와 반대되는 가치를 지닌 국가가 있다고 가정한다면 어떠할까? 예컨대, 사회공동체의 가치와 혼인가족 제도의 유지를 강조하는 국가가 있고, 해당 국가는 실정법을 통해 상기 이슈들에 대해 모두 보수적인 법령을 가지고 있다고 가정한다면, 해당 주제에 대하여 해당 국가의 수업시간에는 어떠한 장면이 펼쳐질까? 인권의 보편적 가치를 강조하는 인권교육과 해당 국가의 실정법에 기반을 둔 기본권교육은 그 입장이 달라질 수 있을 것이다. 이상의 이슈들은 한국 사회에서도 얼마 전까지 합헌으로 보았던 제도들이었다.

5) 제한 논의 : 인권교육에서 인권은 불가양성·불가침성을, 기본권교육에서 기본권은 제한 가능성을 전제로 한다.

인권은 천부적, 생래적 권리로서 불가양성·불가침성을 갖는다. 인권을 자연법적 권리로 개념 규정하고 있는 교과서의 서술을 논리적으로 이해하면 인권을 제한할 수 있는가에 대해서 정확한 설명이 곤란해진다. 그렇기 때문에 자연법 중심의 인권교육에서는 이론적으로 인권 제한에 관해 설명하는 데에는 한계가 있을 수밖에 없다. 왜냐하면 자연권으로서의 인권은 법률유보원칙에 의해 제한받는 권리가 아니기 때문이다. 그래서 일반적으로 인권교육에 있어 인권의 제한에 대해 학습하기 위해서는 기본권 제한 이론을 가져올 수밖에 없다.

즉, 실정법을 근거로 하는 기본권교육은 제한 가능성을 전제로 하여 교육이 이루어진다. 기본권교육에서 기본권의 제한은 중요한 학습요소가 되는데, 기본권은 절대적으로 보장되는 것이 아니라 상대적으로 보장되는 것으로 이해해야 한다(전광석, 2009, 215).

또한, 타인과의 기본권 문제는 기본권 충돌이라는 주제로 기본권교육에서는 다루어진다. 다음의 초등학교 사회 교과서(5-1)의 지문을 참고하고자 한다. (이와 관련된 논의는 교과서 분석에서 이미 일부 논의한 내용이다.)

인권이란 무엇인지 알아보시다.

민지네 집 맞은편에 높은 건물이 새로 지어졌다. 이 건물은 민지네 집보다 높고, 민지네 집에서 상당히 가까웠다. 이런 탓에 민지네 집에는 햇빛이 잘 들지 않아 대낮에도 전등을 계속 켜 놓았다(교육부, 2019, 90).

이상 교과서의 사례는 어떻게 설명되어야 할까? 교과서에 자주 등장하는 “나의 인권이 소중하듯 다른 사람의 인권도 소중하다.” 는 글귀는 무슨 의미인가? 타인의 인권을 위해 나의 인권이 제한될 수 있다는 의미 정도인데 이에 대해 명확한 해석을 위해서는 앞선 장에서 논의한 바와 같이 이웃 간 기본권의 충돌 문제로 이해해야 한다. 즉, 일조권과 재산권의 충돌 문제로 다루어진다.

결론적으로 사회에서 발생하는 인권의 제한이나 인권 간의 충돌 문제는 기본권교육을 통하여 이루어지는 것이 타당할 것이다. 모든 인권을 소중하고 경중을 따질 수 없으나, 이러한 태도가 교육적 측면에서는 그 불명확함으로 인해 오히려 학습에 방해되는 요소로 작용할 수 있다. 이러한 경우 인권과 기본권의 개념 구분은 당연히 이뤄져야 할 것이다.

3. 소 결 : 쟁점 < i >, < ii >에 대한 답변

이상 인권과 기본권, 인권교육과 기본권교육에 관하여 논의하였다. 논의 내용의 정리는 앞서 제시한 관련 쟁점 < i >, < ii >에 대한 답변으로 대신하고자 한다.

첫째, 인권과 기본권은 다른 것인가?

교과서의 내용을 검토한 결과 양자의 개념을 다른 것으로 보고 있다. 헌법 학계의 시각도 양자가 구분되는 것으로 보고 있다. 헌법학자들 간 약간의 관점 차이는 존재하나 이는 교과서에서 인권을 자연법적 관점으로, 기본권을 실정법적 관점으로 개념 정의한 부분과 일치한다. 교과서의 개념 구분과 같이 자연법적 측면에서 인권을, 실정법적 측면에서 기본권을 이해하면 이에 대한 명확한 정리가 필요하다. 이를 도식으로 정리하면 그림 1과 같다.

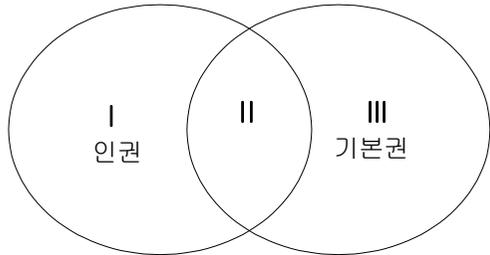


그림 1. 사회과 교과서의 인권과 기본권 개념 구분 이해를 위한 도식

〈Ⅰ 영역〉은 자연법적 인권에는 해당하지만 기본권으로 실정법화 되지 않은 경우인데 우리의 경우 망명권 같은 경우가 여기에 해당한다(김하열, 2018, 193).¹²⁾

〈Ⅲ 영역〉은 실정헌법 수준에서 기본권으로 보장하고 있는 권리 중에는 헌법에 의해 창설되거나 인정되어 성질상 자연권이라고 할 수 없는 경우이다. 예컨대, 공무담임권(헌법 제25조), 선거권(헌법 제24조), 피선거권(헌법 제25조), 청원권(헌법 제26조), 노동3권(헌법 제33조), 형사피해자의 재판절차진술권(헌법 제27조), 형사보상청구권(헌법 제28조), 국가배상청구권(헌법 제29조), 범죄피해자구조청구권(헌법 제30조), 소비자의 권리(헌법 제124조), 재판청구권(헌법 제27조, 제101조, 제111조) 등이 여기에 해당한다(정종섭, 2003, 23-26 ; 김하열, 2018, 193). 즉, 이상의 권리들은 국가를 전제하는 권리로 이해해야 할 것이다.

〈Ⅱ 영역〉은 인권이자 기본권에 해당하는 경우인데, 인간의 권리이자 실정헌법상으로 인정되는 기본권인 경우이다. 이와 관련하여 정종섭은 ‘인간의 권리로서 기본권’이라 하여 국적과 관계없이 모든 사람에게 인간이라는 이유만으로 인정되는 권리를 의미한다. 생명권, 신체의 자유, 양심의 자유 등의 자연권이 자 실정권으로 인정되는 권리들이 이에 해당한다(정종섭, 2011, 313-314).

그러나 이러한 구분의 단서는 시대와 장소에 따라 그 구분점이 달라진다는 것이다. 자연법상의 인권의 범주는 불확정적이며(전광석, 2009, 177; 정종섭, 2011, 283), 실정법상의 기본권의 범주도 각 국가의 상황에 따라 다르다. 그렇기 때문에 양자 간의 관계는 불투명할 수밖에 없으나 본 논문에서 이 둘을 헌법에 근거하여 시각화하고 그 내용을 분류하는 것은 인권교육과 기본권교육의 구분되는 성격 논의를 통해 교육적 의미를 발견하고자 하는 데 목적이 있기 때문이다.

둘째, 인권교육과 기본권교육의 차이는 무엇인가?

인권과 기본권 양자는 공유하는 영역이 상당히 일치함과 동시에 인권교육과 기본권교육은 그 대상과 범위에 있어 일정한 차이를 보이는 것도 사실이다. 그러나 이전까지는 자연법 중심의 인권교육과 실정법 중심의 인권교육은 일치 혹은 공유 영역이 커 인권교육이라는 이름 아래 양자를 구분하지 않는 경향이 있었고, 구분에 따른 실익도 분명치 않았다.

이에 따라 본 글에서는 인권교육과 기본권교육을 ‘자연법 중심의 인권교육’과 ‘실정법 중심의 인권교육’으로 구분하였다.

논의 내용을 정리하면 인권교육은 모든 인간을 권리의 주체로 설정하여 교육 영역이 설정되며, 초헌법성을 근거로 하고, 시대와 장소를 초월한 보편적 가치를 강조한다. 이와 비교하여 기본권교육은 헌법성을 근거로 하고, 보편적 인권교육 비해 특정 장소와 시대를 경계로 하는 상대적 특수성을 지니며, 주로 공적 영역(공법)에 대한 관심으로 국가에 의한 개인의 기본권 침해 영역을 주로 다룬다. 그러나 이를 기본권교육의 한계로 이해할 것인가, 그리고 주체의 범위가 더 넓은 인권교육이 상대적으로 강점을 지니는 것인가에 대하여는 이어지는 장에서 더 심도 있는 논의가 필요할 것이다.

12) 1951년 ‘난민지위에 관한 협약’을 체결했고, 1967년에는 ‘난민지위에 관한 의정서’가 선언됐다. 이 이후 여러 국가가 망명을 허용하거나 난민의 법적 지위를 강화하기 시작했다. 독일은 헌법인 기본법을 개정하면서 정치적 망명권을 인정했다. 김삼겸, [인권칼럼] 난민과 망명권, 그리고 인도적 조치 천지일보, 2018. 7. 12.

Ⅳ. 자연법 중심 인권교육과 실정법 중심 인권교육의 실익 논의

본 장은 앞서 논의한 인권교육과 기본권교육을 자연법 중심의 인권교육과 실정법 중심의 인권교육으로 구분하고 양자가 갖는 실익을 논의하고자 한다. 이는 구체적으로 양자가 갖는 장단점을 규범적 측면에서 이익설과 손해설로 구분하여 논의하고자 한다.

1. 자연법 중심의 인권교육

1) 이익설

자연법으로서의 인권은 인권 담론의 시발점이다. 자연법적 논증의 특징은 “그 자체로부터 명백하다”는 점이다(고봉진, 2012, 2-7). 이는 자연권을 보편인권으로 인식하는 데서 비롯된 것이다. 그러나 모든 시대가 자기류의 ‘보편인권’을 상정했지만 시대별로 그 개념에서 소외되었던 소수집단들이 존재했고 이들의 투쟁을 통해 보편인권의 외연이 넓어지고 내용이 심화하였다. 인권의 발전은 변증법적 진화 경로를 따른다. 그러므로 어제의 ‘선진적’ 인권 개념이 오늘에는 ‘상식’이 되었다가 내일이면 ‘반동적’ 개념으로 전락할 수도 있다. 그런 의미에서 ‘보편인권’에 대한 모든 비판은 더 넓은 ‘보편인권’ 개념으로 재구성되고 확장된다(조효제, 2005, 11).¹³⁾ 결국, 인권을 자연권으로 이해함으로써 다양한 사유의 기회를 보장 받게 되는 것이다.

자연법 중심의 인권교육도 실정법의 한계를 벗어나 인간의 권리에 관한 정당성과 도덕성 등의 심도 있는 논의가 가능할 것이며, 이는 다양한 교육방법과의 접점을 모색할 수 있다. 또한, 동시에 자연법 중심의 인권교육은 실정법 중심의 인권교육의 외연을 확장하는 역할을 할 수 있을 것이다.

예컨대, 인권 감수성 교육도 자연법 중심의 인권교육에서 더 강력한 학습 효과를 기대할 수 있을 것이다. 학생들은 단순히 법을 ‘주어진 것’으로 이해하는 것이 경향이 있는데 본래 인권이란 수동적 개념이라기보다는 능동적 개념으로 이해해야 하고, 이러한 능동적 사고를 통해 자신의 인권이 침해되는 상황을 인지하고 이에 대한 변화를 이끌기 위한 고민을 시작할 것이기 때문이다.

2) 손해설

자연법 중심의 인권교육에서는 인권의 내용을 구체화하지 못함으로써 인권 침해 상황에서 대처가 엄밀하지 못할 우려가 제기된다. 이를 구체화하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 인권의 실체가 분명하지 않아 헌법상 권리인지 법률상 권리인지가 불분명하게 교육함으로써 오해가 발생할 수 있다. 이로 인해 인권교육에서 있어 인권침해에 대한 구제 방법을 학습하는 데 있어 법적 엄밀성 혹은 정확성이 결여되는 문제가 발생한다. 인권교육을 통해 인권감수성을 높이고 인권침해 상황에 대해 인식한다고 가정하더라도 그 이후의 인권 구제를 위해 취해야 형식적 절차에 대한 교육은 결국 실정법 중심의 인권교육의 문제이기 때문이다.

13) 본 조효제의 보편인권에 관한 글은 미셸린 이사이의 세계인권사상사의 옮긴이 서문에서 인용한 것이다.. Micheline Ishay(2004); The History of Human Rights. From Ancient Times to the Globalization Era ; 조효제 역(2005), 세계인권사상사, 도서출판 길.

둘째, 이는 더 나아가 자연법 중심에서 인권을 교육하는 것은 법과 준법에 대한 오도 가능성이 상존한다. 이는 실제로 발생하고 있음을 교육과정과 교과서를 통해 확인하였다. 헌법(실정법) 측면에서 인권을 보면 국가와 개인 간의 인권 문제는 국가가 인권보장의 의무자가 된다. 그리고 사적 관계에서의 분쟁은 인권적 측면에서는 개인이 보유한 인권(기본권) 간의 충돌 문제로 이해하는 것이 합당할 것이다. 즉, 준법의 문제는 인권 문제와는 별개의 문제인 것이다.

누구나 법을 잘 준수하는 사회라면 개인의 권리가 침해당하는 일이 없는가? 오히려 과거 권위주의의 국가나 독재 국가에서 법을 더 잘 지켰다고 가정한다면 인권은 어떠했는가? 결국, 이 문제의 원인은 사회과 인권을 강조하면 자신의 권리만을 생각하여 이기주의와 무질서로 흐른다는 근거 없는 우려에 원인이 있는 것이다. 그러나 이는 법적 엄밀성에서 합리적이지도 타당하지도 않은 논리이다.¹⁴⁾ 기존 인권교육을 보면 인권을 인간이라면 누려야 할 당연한 권리쯤으로만 이해하려는 경향이 있으나, 이후의 인권의 구체적 속성에 관한 내용은 실정법 중심의 인권교육이 책임져야 할 영역이다.

셋째, 앞서 인권과 기본권에 관한 논의에서 인권은 아니지만 기본권에 속하는 사회권이나 선거권, 국민투표권, 재판받을 권리 등을 제시하였다. 이러한 권리들은 자연권적 상태에서 누릴 수 있는 권리가 아니라 국가를 전제로 하였을 때 비로소 의미가 있는 권리들이기 때문이다(정종섭, 2003, 23-26 ; 김하열, 2018, 193 ; 김해원, 2018, 29-30). 그렇다면 자연법 중심에서 인권교육에서 이러한 국가를 전제로 하는 권리에 관한 부분에서는 일정한 부분에서 내용적 한계가 있을 수밖에 없다.

2. 실정법 중심의 인권교육

1) 이익설

자연적 권리가 실정법적 성격을 갖게 되면 당해 권리는 실정법에 정하여진 요건의 구체화를 통하여, 그 보장 범위가 명확해지고, 법원에 대하여 재판규범으로의 강제성을 갖게 된다(지석재, 2000, 469). 이에 따라 실정법 중심의 인권교육도 인권을 더 이상 추상적인 영역에서 다루지 않고 구체화·현실화하여 가르칠 수 있게 된다. 이에 따른 실정법 중심 인권교육의 장점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 권리란 특별한 이익을 누릴 수 있는 법적인 힘을 의미한다. 실정법 중심의 인권교육에서 권리로 보장하는 권리의 내용을 배우는 것은 단순한 가치나 이익과는 구별되는 것을 배우는 것이다. 헌법상의 권리와 법률상의 권리가 어떻게 다르고, 반사적으로 누리는 이익과 법적 권리를 구별하게 된다. 즉, 실정법 중심의 인권교육은 단순히 이데올로기적인 논의나 시민운동적 구호의 수준을 넘어 실정법 질서 내에서 철저한 구체성과 실현성을 기반으로 학습 내용과 주제를 정하게 된다.¹⁵⁾

둘째, 실정법 중심의 인권교육은 헌법의 정신과 가치를 근거로 하므로 인권의 대상자(개인 혹은 국민)와 의무자(국가)를 정확하게 인식할 수 있다. 예컨대, 인권교육에 대한 오개념으로 인해 준법교육이나 예절교육을 인권교육으로 오인하는 경우가 발생한다. 이러한 상황에서 인권의 대상자가 인권의 의무자로 바

14) 인권교육과 준법교육의 혼란 가능성에 대하여 필자는 실정법적 오해와 자연법적 오해의 두 측면에서 검토가 필요하다고 본다. 즉, 실정법적 중심에서도 이러한 실정법(형식적인 법)에 대한 오해로 인해 준법교육을 강조하는 경향이 나타나는 것도 현실이다. 그러나 이에 대한 논의는 이후의 심도 있는 연구를 통해 다음 글로 발표하고자 한다.

15) 본 내용은 정종섭(2003, 8)의 “기본권의 개념에 관한 연구”의 논의 내용을 참고하여 작성하였다.

뛰어 버리는 문제가 발생한다. 본래 인권교육의 최종 목적은 약자의 위치에 놓인 개인들이 국가나 사회적 권력자에 저항하는 인권의 주체로 거듭나는 것이다(김해원, 2018, 60). 이는 오히려 실정법 중심의 인권교육을 정확히 이해하고 배운다는 가정 하에서는 헌법을 근거로 인권을 배우는 것이 인권의 원리 이해 측면에서는 더 강점을 보일 수 있다.

셋째, 앞서 인권교육에서 인권의 제한에 관한 영역은 실정법상의 기본권 제한을 통해 다루게 됨을 논의하였다. 자연법적 인권개념은 불가분적·불가양적 생래적 권리로 인권을 이해하기 때문에 인권의 절대적 측면을 강조하게 되고, 이는 논리적으로 인권의 제한에 관한 학습에 한계가 있을 수밖에 없다. 오히려 실정법 중심 인권교육이 인권 제한에 관한 학습을 뒷받침할 수밖에 없다.

2) 손해설

앞서 확인한 바와 같이 인권은 1960년대까지 법적 담론의 전유물이었다. 이는 인권교육도 마찬가지다. 인권교육은 주로 기본권교육과 동의어로 인식되었다. 인권교육은 법적 지식의 습득에 그칠 뿐 실천과 행동으로 나아가지 못하는 한계가 있다는 비판을 받아왔다(김경민, 2015, 139). 이러한 비판은 인권과 법의 관계에 대한 막연한 비판일 수 있다. 이와 같은 주장을 뒷받침 할 수 있는 구체적 논거가 필요하다. 이를 실정법 중심의 인권교육의 손해설로서 구체화하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 인권을 실정법적 측면에 한정하여 배우는 것은 범실증주의적 사고로 치우쳐 인권의 속성을 오도하는 문제가 발생할 수 있다. 인권교육에서 범실증주의적 사고에 따라 인권을 제한 가능한 상대적 권리로 이해함으로써 심각한 인권침해의 문제가 발생할 수 있다. 또한, 인권과 법을 동일시함과 동시에 인권을 도구주의적 사고로 바라보는 폐해가 발생할 수 있다.

범실증주의 사고의 문제를 확대하여 보면 앞서 제시한 바와 같이 일반시민이나 학생들은 법을 ‘주어진 것’으로 이해하는 경향이 있는데, 인권교육은 사회의 변화를 이끄는 능동적이고 진보적 사고를 요구해야 함을 고려하면 실정법 중심 인권교육에 한계가 있을 수밖에 없다.

둘째, 1960년대 이후 새로운 인권개념의 등장은 실정법적 확장 과정보다 더 빠르게 진행되고 있다. 그렇기 때문에 실정법적 측면에서만 인권교육이 이루어지는 것은 일정한 한계를 지닌다. 이와 관련하여 교과서의 인권 관련 단원에서도 새롭게 등장하는 인권이 실정법적 측면에서 어떻게 해석이 가능한지에 대해서는 명확한 설명이 곤란한 것이 지금의 현실이다.

이렇듯 새롭게 등장하는 인권개념을 교육과정을 통해 헌법적 지식으로 모두 설명하기에는 한계가 있으며, 사회적 합의가 전제되지 않은 인권 개념은 교육적 주제로도 적당치 않다. 그러나 인권의 진보는 사회적 합의를 깨뜨리는 과정에서 이루어짐을 명심해야 한다.

IV. 결 론

지금까지 논의한 바와 같이 규범이란 강제적 구속력만 지니는 것이 아니라 인권보장을 위한 장치 역할을 한다. 이러한 인권보장을 위한 규범을 이해하는 방식을 분류하면 도덕적 가치 체계(자연법적 관점)로 인식하는 방식과 형식적이고 전문적인 문서(실정법적 관점)로 이해하는 방식이 있다. 인권보장을 위해서 도덕적 가치 체계의 측면과 형식적·전문적 측면이 모두 필요하다.

법이란 ‘법’과 ‘법률’로 이해하는 방식이 있다. 전자의 ‘법’은 정의를 담은 문서의 효력을 지닌 자연법적 성질의 것이라고 가정한다면, 후자의 ‘법률’은 실질적인 구속력을 지닌 형식적이고 전문적인 문서로서의 성질을 갖는다. 이에 대한 일반적인 용례를 보면 법과 법률을 혼용하는 경우도 있지만 ‘법보다 주먹이 가깝다.’의 ‘법’과 ‘법률사무소’의 ‘법률’은 각각의 표현을 서로 바꿔 쓰는 경우 어색함을 느끼는 데에서 법과 법률의 차이를 확인할 수 있다.¹⁶⁾

인권도 마찬가지이다. 때로는 인권을 자연법적 관점에서 ‘정의를 담은 문헌’로 이해하기도 하고, 때로는 인권을 실정법적 측면에서 ‘실질적 구속력을 지닌 법전’으로 이해하기도 한다. 그러나 양자는 각자 일정한 한계를 지니고 있다. 예컨대, 미국의 노예제는 남북전쟁이 끝나기 전까지 미국 헌법의 명문 규정이었다. 역사를 보면 실정법으로서의 헌법이 항상 인권을 보호한 것은 아니다. 그렇다면 실정법을 토대로 한 인권교육이 항상 정당일 수는 없다는 결론에 도달한다. 반대로 자연법 중심의 인권교육은 인권을 ‘정의를 담은 문서’로 이해하는데, 이 문서에 담긴 내용만을 가지고는 모든 문제에 대한 명확하고 구체적인 해답을 제시할 수 없다는 한계를 지니고 있다.

본 글에서는 지금까지 인권교육과 기본권교육을 구분하지 않고 혼용하여 왔다는 문제의식 아래 양자를 각각 ‘자연법적 중심의 인권교육’과 ‘실정법적 중심의 인권교육’으로 구분하였다. 그러나 인권보장에 있어 자연법적 도덕 가치와 실정법적 형식 체계는 서로 조화되어야 할 부분이지 어느 한쪽으로의 경도는 인권침해의 결과가 낳을 수 있다. 이와 관련하여 법철학자인 박은정은 법의 본질에 관한 논의로서 법과 법률에 관하여 어떠한 문제를 해결하는 데 있어 실정법만으로는 해결할 수 없으며, ‘알파’가 필요한데, 이를 실정법을 초월한다는 의미의 ‘알파’가 아닌 실정법에 내재하는 ‘알파’가 필요함을 강조하였다(박은정, 2010, 103).¹⁷⁾

분명한 것은 지금까지 논의한 자연법적 중심의 인권교육과 헌법적 중심의 인권교육은 학계에서 인권교육을 하는 데 있어 상호 간의 혼동을 피하기 위한 용어로 인식되어야 한다. 왜냐하면 자연법적 권리들이 실정법으로 편입된다고 하여 본래 가지고 있던 자연법적 성격들이 사라지는 것은 아니기 때문이다. 그러나 역사를 보면 때로는 실정법에 녹아들어 있는 자연법적 인권이 잊히는 경우가 있었다.

본 논문의 의의는 여기에 있을 것이다. 즉, 자연법적 인권과 실정법적 기본권에 관한 논의, 더 나아가 최종적으로는 자연법 중심의 인권교육과 실정법 중심의 인권교육에 관한 논의를 통해 실정법에 녹아들어 있는 자연법의 정신을 확인하고, 자연법적 인권의 계승과 발전으로서의 실정법적 인권과 그에 따른 인권교육의 강조를 의미한다.

참고문헌

- 고봉진(2012), 자연법과 ‘자연권으로서 인권’, 제주대학교 법과 정책, 18(20, 1-26.
교육부(2019), 초등학교 사회 5-1, 교육부.
교육부(2019), 초등학교 사회 6-1, 교육부.
구정화 외(2018), 고등학교 통합사회, 천재교육.

16) 이상의 용례에 관한 논의는 박은정(2010, 100-109)의 글을 참고하였음.

17) 박은정(2010), 왜 법의 지배인가, 돌베개.

- 권영성(2007), 헌법학원론, 법문사.
- 김경민(2015), 문학을 통한 인권감수성 형성과 인권 교육, 인문사회과학연구, 16(3), 139-162.
- 김두년(2013), 인권법과 인권사회학, 국제법무, 5(2), 25-48.
- 김상겸, [인권칼럼] 난민과 망명권, 그리고 인도적 조치, 천지일보, 2018. 7. 12.
- 김영순 외(2018), 중학교 사회2, 동아출판
- 김진수 외(2018), 중학교 사회2, 미래엔.
- 김철수(2007), 헌법학개론, 박영사.
- 김하열(2018), 헌법강의, 박영사.
- 김해원(2018), 인권민주주의를 위한 헌법 강의 인권이란 무엇인가, 한티재.
- 김형근(1989), 자연법이론의 기본적 인권에의 수용에 관한 연구, 경남대학교 박사학위논문.
- 모경환 외(2018), 중학교 사회2, 금성출판사.
- 박병기 외(2017), 고등학교 통합사회, 비상교육.
- 박은정(2009). ‘있는 법’ 과 ‘있어야 할 법’ 의 연관성. 법철학연구, 12(1), 281-314.
- 박은정(2010), 왜 법의 지배인가, 돌베개.
- 박형준 외(2018), 중학교 사회2, 천재교과서.
- 이동희(2018), 인권과 기본권의 개념적 고찰, 법학논총, 42(4), 57-93.
- 이수경·정필운(2018), 인권 무엇을 가르칠 것인가-2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제점과 개선방안, 법과인권교육연구, 11(1), 29-50.
- 이정은(1999). 사회권의 개념과 국제 사회의 논의, 인권운동사랑방 사회권위원회 편 , 인간답게 살 권리: IMF이후 사회권 실태 보고서, 사람생각, 41~73.
- 이종태 외(2005), 인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구, 사단법인 한국교육연구소.
- 이준일(2005), 헌법학강의, 홍문사.
- 이진석 외(2017), 고등학교 통합사회, 지학사.
- 전광석(2009), 한국헌법론, 법문사.
- 정종섭(2003), 기본권의 개념에 관한 연구, 서울대학교 법학, 44(2), 1-80.
- 정종섭(2006), 헌법학 원론, 박영사.
- 조효제(2015), 인권의 문법, 후마니타스.
- 지석재(2000), 기본권의 법적 성격-자연권인가, 실정권인가, 세계헌법연구, 5, 459-482.
- 허영(2019), 한국헌법론, 박영사.
- 허종렬(2005), 법교육과 인권교육의 관계, 법과인권교육연구, 2(1), 73-91.
- 홍성방(2009), 헌법학, 현암사.
- Freeman, M.(2002), *Human right, An Interdisciplinary Approach*, First Edition, Blackwell Publishing Ltd; 김철호 역(2006), 인권-이론과 실천, 아르케.
- Ishay, M.(2004), *The History of Human Rights, From Ancient Times to the Globalization*, 조효제 역 (2005), 세계인권사상사, 도서출판길.

권리 주체 간 상호작용 모델을 통한 권리 교육의 방향 모색¹⁾

이 수 경

서울자양고등학교 교사

I. 문제제기

2015 사회과 교육과정에서 법 교육 영역은 초등학교 5-6학년 사회, 중학교 1-3학년 사회, 고등학교 정치와 법이다. ‘헌법과 우리 생활’은 법 교육 영역의 핵심 개념이고, ‘인권’과 ‘기본권’은 내용 요소이다(교육부, 2015, 5; 교육부, 2015, 274). 기존의 권리 교육 방식은 헌법을 중심으로 인권과 기본권의 관계를 설명한다. 이러한 방식은 최고법인 헌법에 보장된 인권이 기본권이라는 점에서 기본권 보장의 중요성을 강조하기 쉽고, 헌법 조항을 활용하여 인권과 기본권의 내용을 파악하기에 유리하다. 하지만 권리보유자가 보장받는 권리의 내용을 이해하고 있는 것과 권리보유자로서 직접 권리를 행사하는 것은 다르다. 또한 교과서에 제시된 권리의 내용이 권리 주체인 권리보유자와 권리상대방의 상호작용이 배제된 상태에서 권리에 대한 국가의 사회적 보호를 중심으로 서술되어 있다. 그 결과 학습자가 교육과정에 따라 법 교육에 대한 학습을 완료하더라도 다양한 법률관계에서 권리 주체로서 권리를 행사하는 것은 불가능하다. 이것을 해결하기 위해서는 기존 권리 교육의 접근 방식에 대한 발상의 전환이 필요하다.

이 글은 권리보유자로서 권리를 가진다는 의미가 무엇인지를 이해할 수 있도록 권리 교육의 인지적 요소를 구성하여 제시하고자 한다. 먼저 ‘권리 주체 간 상호작용 모델’의 이론적 배경이 되는 호펠드(Hohfeld, W.N.)·하트(Hart, H.L.A.)·웰만(Wellman, C.)의 권리 이론을 소개하고(II장), ‘권리 주체 간 상호작용 모델’을 통해 권리의 체계를 이해하여 권리에 대한 권리 주체 간 상호작용의 과정을 제시한다(III장). 마지막으로 ‘권리 주체 간 상호작용 모델’이 권리 교육에 미치는 영향에 대해 서술하고자 한다(IV장).

II. 이론적 배경

호펠드(Hohfeld, W.N.)는 권리를 4가지의 ‘권리 범주’로 구분하고 범주 간의 관계를 중심으로 내용을 분석하여 권리의 개념을 설명하였다(Hohfeld, 1913, 55). 하트(Hart)는 ‘양면적 자유’라는 개념을 통해 권리보유자의 자율성을 강조하였고(Hart, 1982, 166), ‘정원 담장’이라는 개념을 제시하여 권리의 보호 영역을 설명하였다(Hart, 1982, 171). 웰만(Wellman)은 호펠드의 권리 범주와 하트의 양면적 자유를 결합하여 제시한 권리의 ‘지배영역’을 통해 권리를 복합적인 구조로 표현하였으며, 국가의 권리에 대한 사회적 보호

1) 본 논문은 2019년 8월 한국교원대학교 대학위원회에 제출된 교육학 박사(일반사회교육) 학위 논문의 일부 내용을 확회지 원고작성 요령에 따라 요약·수정 편집한 것이다.

기능을 통해 법적 권리의 의미를 명확히 제시하였다(Wellman, 김만두 역, 1989, 29-32).

1. 호펠드(Hohfeld, W.N.)의 권리분석 이론

호펠드(Hohfeld, W.N.)는 권리의 구성요소로 크게 청구(claim), 특권(privilege), 권능(power), 면제(immunity)를 제시하였다(Hohfeld, W.N., 1913, 55). 호펠드는 이 4가지의 범주가 권리를 구성하는 가장 핵심적인 요소이므로 각각 서로 공통점이 없는 독립적인 영역일 것이라고 가정했다(Wellman, 김만두 역, 1989, 20). 또한 각 범주 간에 형성되는 상관관계 또는 반대(부정)관계의 분석을 통해 권리 개념을 명확하게 정립할 수 있다고 주장하였다(김도균, 2008, 3-4; 김연미, 2003, 9).

‘청구(claim)’는 권리보유자가 권리상대방에게 작위 또는 부작위의 행위를 요구하는 것이다(김도균, 2008: 7). 벤담과 달리 호펠드는 권리보유자의 권리 행사로 권리상대방에게 작위 또는 부작위에 대한 의무가 발생한다고 보았다(김현철, 2000, 56). ‘특권(privilege)’은 권리상대방이 권리보유자에게 작위 또는 부작위의 행위를 요구할 수 없는 것을 말한다. 즉, 권리보유자는 권리상대방의 의도대로 작위 또는 부작위를 할 의무가 없는 권리 요소이다. ‘권능(power)’은 권리보유자가 어떤 법률관계를 변화시킬 수 있는 의지적 통제를 행사하여 상대방에게 법적 효과를 야기할 수 있는 법률관계를 창출하거나 변경 또는 소멸할 수 있는 힘이 법적으로 부여되어 있는 것이다(Wellman, 김만두 역, 1989, 18-19; 김연미, 2003, 27; 김도균, 2008, 17). ‘면제(immunity)’는 타인의 권능에 복종하지 않는 권리(김현철, 2000, 64)로 권리보유자의 권리 상태를 형성, 변경, 소멸시키기 위한 법적 권능이 상대방에게 없을 때 가지는 권리보유자의 권리를 말한다(Wellman, C., 김만두 역, 1989, 19). 즉, 권리상대방이 권리보유자에게 권능을 행사할 수 없으므로 ‘면제(immunity)’의 상관관계에 있는 개념은 무-권능(no-power, disability)이다. ‘면제(immunity)’의 대표적인 예는 기본권이다. 기본권은 헌법에 보장되어 있으므로 입법권이나 행정권의 권능으로부터 면제되어, 기본권을 침해하는 권력을 국가가 행사하거나 법률을 제정할 수 없다(김도균, 2008, 19).

2. 하트(Hart, H.L.A.)의 소규모 주권 이론

하트(Hart, H.L.A.)는 호펠드와 달리 권리의 구성요소 중에 ‘자유’를 중심으로 권리가 당사자 간에 양방향으로 행사되는 현상에 초점을 두었다. 즉, 양면적 자유를 통해 권리보유자의 자율적인 의지를 강조하였고, 호펠드의 권리 범주에서 특권을 중심으로 권능, 청구와의 관계를 설명하였다. 하트는 ‘정원에서 담장 너머에 있는 이웃을 바라볼 권리’라는 패러다임을 통해 권리를 구상하여(김연미, 2003, 84-85), 권리란 ‘법률상 존중받는 선택(a legally respected choice)’이라고 정의하였다(Hart, 1982, 189). 즉 하트는 자율성을 강조하여 권리보유자의 권리 행사에 대한 자유로운 선택과 권리상대방의 의무 실행에 대한 통제의 자유를 주장하였다.

권리의 분배를 ‘정원의 담장’으로 표현하여 법적으로 보호하는 권리의 영역을 제시하였다. ‘정원담장’은 사람이 그 안에서 자기 마음대로 자유롭게 움직일 제한된 영역(a limited area)이다. 모든 권리는 제한된 활동 영역과 관련되고 그 안에서 권리보유자는 선택과 행위의 자유를 가진다(김연미, 2003, 85).

3. 웰만(Wellman, C.)의 권리론

웰만(Wellman, C.)은 호펠드와 하트의 권리 이론을 바탕으로 권리 요소 간의 복합적인 구조를 분석하고, 권리의 기능에 초점을 두었다. 권리를 구성하는 구성 요소들은 규범적인 것이고, 권리보유자의 권리 행사 여부와 관련된 자유-통제는 실제적인 것이다. 웰만은 권리를 핵심부와 주변부로 구분하여, 핵심부는 권리의 양상을 나타내고 주변부는 권리의 보호적 경계를 이룬다고 주장하였다. 권리는 호펠드의 권리 범주에 해당하는 청구, 자유, 권능, 면제의 구성 요소들이 서로 연합되어 있다. 권리 보유자의 자율에 따라 권리의 핵심부가 결정되어 전체적인 권리를 형성한다(Wellman, 김만두 역, 1989, 29-32). 권리 보유자의 자율에 의해 호펠드의 네 가지 범주 중 하나를 선정하여 법적 권리 개념의 핵심부를 결정한다. 이렇게 결정된 핵심부는 나머지 구성요소보다 법적 우위성이라는 특성을 지녀 전체 권리의 형태를 좌우한다. 그리고 그 핵심부로부터 나머지의 호펠드의 권리 범주가 결집되어 하트의 권리 이론에서 언급된 보호 의무를 구성한다. 그래서 의무는 핵심부에 존재하는 권리 요소에서만 도출되는 것이 아니라 주변부를 구성하는 나머지 권리 요소에서도 도출된다(김연미, 2003, 142-143). 이 때 권리의 핵심부를 형성할 때 권리 보유자의 자율이 가장 큰 영향을 발휘하므로 이 영역을 지배영역(dominion)이라고 부른다.

법적으로 권리를 인정받는 것과 실제로 권리를 행사하는 것은 별개의 문제이다. 법적 권리를 효과적으로 행사하기 위해서는 법정 관계자에 의해 인정받아야 한다. 즉 권리보유자의 법적 권리는 자신과 반대외사를 지닌 개인, 경찰, 입법기관, 사법기관으로부터 존중되어야 한다. 다시 말해 권리보유자가 법적 권리를 행사할 때 타인, 경찰, 국회의원 등의 간섭 없이 그 행위를 얼마나 존중받을 수 있느냐를 의미한다. 또한 권리보유자가 권리를 행사하는 과정에서 타인과 충돌할 때 법원과 같은 사법기관이 권리보유자의 법적 권리를 우선적으로 존중하고, 침해된 권리를 구제하는 것을 전제로 하는 사회적 보호 기능을 수행해야 하는 것이 중요하다(Wellman, C., 김만두 역, 1989, 32). 이렇게 권리의 충돌 시에 권리보유자에게 자율성을 우선적으로 부여하고 사회적 보호 기능을 수행하는 것이 바로 법적 권리의 기능이다.

Ⅲ. 권리 주체 간 상호작용 모델

‘권리’는 권리보유자가 권리상대방에게 존중받기를 원하는 내용이고, ‘권리를 행사한다.’는 것은 권리보유자가 권리상대방에게 자신의 권리를 존중해달라고 주장하는 것을 말한다. ‘권리’라는 용어 자체가 이중적인 의미를 가지고 있고(김현철, 2000, 30), 권리보유자가 주장하는 ‘권리의 내용’도 너무 다양하고 광범위하기 때문에 특정 사례를 통해 권리의 내용 전체를 파악하기에는 한계가 있다. 그래서 호펠드는 권리의 내용을 대신하여 권리에 공통적으로 존재하는 요소를 4가지로 범주화하고 구성요소 간의 관계를 중심으로 권리의 개념을 설명하였다(Hohfeld, 1913, 55). 하트는 호펠드의 이론에 권리보유자의 자율적인 선택을 접목시켰고(Hart, 1982, 166), 웰만은 하트의 이론을 발전시켜 핵심영역과 주변영역을 통해 권리의 복합적인 체계를 마련하였다(Wellman, 김만두 역, 1989, 29-32). 권리에 대한 호펠드, 하트, 웰만의 권리 이론을 종합하여 정리하면, 권리의 상호작용의 의미를 제시하는 것은 용이하지만 권리당사자 간의 역동적인 상호작용

을 표현하기에는 한계가 있다. 그래서 권리 주체 간의 상호작용이 잘 드러날 수 있도록 표 1로 제시하였다.

표 1. 권리 주체 간 상호작용 모델

영역	주체		내용
권리의 주체	권리당사자		권리보유자, 권리 상대방
	법적 권리의 주체		권리보유자, 권리상대방, 국가
권리의 체계	내부 체계	권리보유자의 권리 구성 요소 (권리의 4요소)	청구적 요소, 특권적 요소, 권능적 요소, 면제적 요소
		권리상대방의 권리 구성 요소 (권리의 대응 요소)	의무, 무(無)청구, 책임, 무(無)권능
	외부체계		권리 요소 간의 상관관계 핵심 영역과 주변 영역
권리주체별 권리의 작용	권리보유자의 권리 행사		권리 행사의 자율 의무 이행의 통제 권리 행사의 범위
	권리상대방의 대응		권리 행사에 대한 일치 반응 (권리의 존중) 권리 행사에 대한 불일치 반응 (권리의 무시)
	국가의 권리 보호		권리 존중의 우선성 권리 충돌, 무시 시 권한 행사
			권한 행사의 한계

표 1은 추후에 제시할 ‘권리 주체 간 상호작용 모델을 적용한 분석 근거’ 을 마련하기 위한 사전 작업으로, 권리 주체 간 상호작용 모델을 ‘영역, 주체, 내용’ 으로 구분하여 정리한 것이다. ‘주체’ 와 ‘내용’ 은 권리의 ‘영역’ 을 세분화하고 상세하게 제시하여, ‘영역’ 에서 ‘주체’ , ‘내용’ 으로 갈수록 권리의 상호작용의 과정이 구체적으로 드러나도록 구성하였다.

‘권리 주체 간 상호작용’ 은 권리보유자가 권리의 구성요소 중 어떤 요소를 선택하여 다른 권리주체 중 누구에게 권리를 행사했는가에 따라 달라진다. 즉, 권리의 상호작용은 권리보유자의 입장에서 두 단계로 이루어진다. 첫 번째 단계는 권리보유자가 권리의 구성요소를 선택한 핵심 영역이 무엇인지에 따라 권리의 모습이 달라지고, 두 번째 단계는 권리보유자가 자신이 선택한 권리를 과연 다른 주체에게 실제로 행사하느냐 행사하지 않느냐에 따라 권리의 상호작용에 대한 유무가 결정된다. 첫 번째 단계를 ‘권리보유자’ 와 ‘권리의 체계’ 로 표현하고, 두 번째 단계를 ‘권리보유자’ 와 ‘권리의 작용’ 으로 표현할 수 있다. 이러한 두 가지 단계에는 공통적으로 권리보유자가 포함되어 있고, 권리보유자가 권리상대방이나 국가를 대상으로 권리의 핵심 영역을 선정하고 행사하므로 권리의 상호작용 모델의 ‘영역’ 을 ‘권리의 주체’ , ‘권리의 체계’ , ‘권리주체별 권리의 작용’ 으로 구성하였다.

1. 권리의 주체

우선 권리의 영역 중 ‘권리의 주체’는 국가의 개입 여부에 따라 ‘권리당사자’와 ‘법적 권리의 주체’로 구분하여 제시하였다. 법제화되지 않은 인권의 경우에는 권리보유자가 인간이기 때문에 자신의 권리를 권리상대방에게 행사할 수 있지만, 아직 법제화되지 않았으므로 국가가 권리보유자의 인권을 법적으로 보장해줄 수 없다. 즉, 권리보유자가 법제화되지 않은 인권을 침해받았을 경우 국가기관이 권리보유자의 권리를 구제하기 위해 권력을 행사할 수 없으므로, 주변 사람들이 권리보유자의 인권을 침해한 권리상대방에게 도덕적으로 비난하여 권리상대방이 자신의 잘못을 스스로 인정하고 권리보유자에게 사과하거나 용서를 비는 것이 최선이다. 이 경우에는 국가의 개입 없이 권리보유자와 권리상대방 간에 권리의 작용이 형성되었다. 만약 인권이 법제화되어 헌법에 기본권으로 보장된다면 권리보유자가 권리상대방으로부터 자유권을 침해받았을 경우, 권리보유자가 국가(기관)에 자유권에 대한 청구적 요소를 행사하여 자신이 침해받은 권리에 대한 구제를 요청할 수 있다. 이때 국가는 권리보유자가 침해받은 권리를 구제하기 위해 법적 절차에 따라 권리상대방에게 권한을 행사할 것이다. 결국 권리보유자의 권리를 보호하기 위해 국가가 권리당사자 사이에 개입할 필요가 있으며, 이러한 내용을 실정법에 규정된 권리가 법적 권리이다. 그러므로 ‘법적 권리의 주체’는 권리당사자에 국가를 추가하여, 표 1과 같이 ‘권리보유자, 권리상대방, 국가’로 제시하였다.

2. 권리의 체계

‘권리의 체계’는 권리를 구성하는 요소에 해당하는 ‘권리의 내부체계’와 권리보유자가 선택하여 결정하는 핵심 영역에 따라 권리보유자가 행사하는 권리의 모습이 달라지는 ‘권리의 외부체계’로 구분하여 제시하였다. 권리의 상호작용에서 가장 첫 번째 단계가 권리보유자가 자신이 행사할 권리의 요소를 선택하는 것이다. 권리보유자가 선택하게 될 권리 구성 요소는 표 1에서 ‘주체’에 해당하고, 세부 내용인 ‘청구적 요소, 특권적 요소, 권능적 요소, 면제적 요소’가 ‘내용’에 해당한다. 권리상대방은 권리보유자가 행사하는 권리에 대한 반응을 보인다. 이때의 반응은 권리보유자의 권리 구성 요소와 일대일 대응관계를 형성하여 구성되어 있으므로(김연미, 2003, 19), 권리상대방의 권리 구성 요소를 권리보유자가 지닌 권리의 4요소에 빚대어 ‘권리의 대응 요소’라고 칭하였다. 그러므로 권리상대방의 권리 구성 요소에서 세부 내용인 ‘의무, 무(無)청구, 책임, 무(無)권능’이 표 1에서 권리상대방의 권리를 구성하는 ‘내용’에 해당한다.

권리의 외부체계는 크게 두 가지로 구분하였다. 호펠드의 권리범주 이론에 따라 권리의 4요소와 권리의 대응 요소가 항상 일대일 관계를 유지하기 때문에(김연미, 2003, 19), 권리의 구성 요소 간에 대응하는 관계를 제시하여 ‘청구적 요소-의무’, ‘특권적 요소-무(無)청구’, ‘권능적 요소-책임’, ‘면제적 요소-무(無)권능’으로 표현하였다(Hohfeld, 1917, 710). <표 2>에서 이것을 ‘권리 요소 간의 상관관계’로 제시하였다. 또한 권리상대방에게 행사하는 권리보유자의 권리의 모습은 웰만의 지배영역 모델에 따라 권리보유자가 권리의 구성 요소 중에 한 가지를 선택하여 핵심 영역으로 정하고, 선택받지 못한 나머지 구성 요소들은 주변 영역에서 핵심 영역을 보좌하는 기능을 담당한다(Wellman, 김만두 역, 1989, 29-32). 이 내용을 표 1에서 ‘핵심 영역과 주변 영역’으로 표현하였다.

3. 권리주체별 권리의 작용

‘권리주체별 권리의 작용’은 법적 권리의 주체가 각각 권리의 상호작용에서 어떠한 활동을 하는지를 제시한 것이다. ‘권리보유자의 권리 행사’, ‘권리상대방의 대응’, ‘국가의 권리 보호’는 표 1의 ‘권리주체별 권리의 작용’에서 ‘주체’에 해당한다.

1) 권리보유자의 권리 행사

‘권리보유자의 권리 행사’는 ‘권리 행사의 자율’, ‘의무 이행의 통제’, ‘권리 행사의 범위’로 그 내용을 세분화하였다.

(1) 권리 행사의 자율

‘권리 행사의 자율’은 권리보유자의 ‘권리 요소 선택’과 ‘권리 행사 여부에 대한 결정’으로 구분할 수 있다. 즉, 권리보유자가 권리를 행사할 때 권리의 4요소 중에서 어떤 요소를 선택하는지에 따라 겉으로 보이는 권리의 모습이 달라진다. 예를 들어 ‘사회권’ 중에서 ‘교육을 받을 권리’의 경우, 권리보유자가 권리의 4요소 중에서 어떤 요소를 선택하는지에 따라 밖으로 드러나는 권리의 모습이 달라진다. 권리보유자가 ‘특권적 요소’를 선택할 경우, 권리보유자가 교육을 받을 권리를 행사하여 방과 후 수업을 들어도 되고, 듣지 않아도 된다. 하지만 권리보유자가 ‘청구적 요소’를 선택한다면 같은 교육을 받을 권리라고 하더라도 방과 후 수업을 들을 수 있도록 수업 개설을 요구하거나 방과 후 수업비 지원을 요구할 수도 있다. 그리고 권리보유자가 권리의 요소를 선택했다더라도 실제로 자신이 선택한 권리를 행사할 수도 있고, 행사하지 않을 수도 있다. 예를 들어 ‘교육을 받을 권리’의 경우 권리보유자가 방과 후 수업비를 지원받기 위해 ‘청구적 요소’를 선택하였다더라도 실제로 방과 후 수업비를 지원받기 위한 서류를 해당 기관에 제출하지 않을 수 있다. 이것은 권리보유자가 청구적 요소를 선택하였으나 실제로 권리를 행사하지 않은 것을 의미한다.

(2) 의무 이행의 통제

‘의무 이행의 통제’는 권리보유자가 생각한 권리상대방의 반응에 대한 기대와 실제 권리상대방이 보인 반응이 일치하지 않을 경우, 권리보유자가 추가로 권리 행사를 통해 ‘권리상대방의 의무에 대한 존재 유무, 이행 여부, 배상 여부’를 결정할 수 있다는 것을 의미한다. 예를 들어, 권리보유자가 방과 후 수업비를 지원받기 위해 서류를 권리상대방인 해당 기관에 제출했음에도 불구하고 해당 기관이 수업비를 지원해 줄 수 없다고 했을 경우, 권리보유자의 청구적 요소에 대해 권리상대방이 의무를 이행하지 않을 것을 의미한다. 이 경우에 권리보유자가 선택할 수 있는 행동은 세 가지이다.

첫째, 권리보유자가 권리상대방의 의무에 대한 ‘존재 여부’를 결정하는 것이다. 예를 들어 권리보유자가 방과 후 수업비를 지원받지 못하는 현실을 인정하고 아예 지원 신청을 하지 못하는 상태로 받아들인다면, 권리보유자에 대한 권리상대방의 방과 후 수업비 지원 신청에 대한 존재 자체가 없어지게 된다. 즉, 권리상대방

이 의무를 이행하지 않은 것에 대해 권리보유자가 신청을 포기하면서 권리상대방에게 존재했던 의무가 원래 없었던 것처럼 여겨지기 때문에, 권리상대방이 권리보유자의 방과 후 수업비를 지원하지 않은 상태로 권리보유자와 권리상대방의 법률관계는 종료된다.

둘째, 권리보유자가 권리상대방의 의무 ‘이행 여부’를 결정하는 것이다. 예를 들어 권리보유자가 방과 후 수업비를 지원받지 못하는 현실을 인정하고 받아들인다면, 권리상대방이 의무를 이행하지 않은 것을 권리보유자가 인정하는 것이다. 즉, 권리보유자는 권리상대방에게 청구적 요소를 다시 행사하지 않고 법률관계가 종료된다. 이것은 앞에서 언급한 권리상대방의 의무에 대한 ‘존재 여부’와는 엄연히 다른 상황이다. 권리보유자가 권리상대방의 의무에 대한 ‘존재’를 없던 것으로 생각하는 것은 권리보유자가 권리상대방에게 행사하기 위한 청구적 요소 자체를 아예 선택하지 않은 것이므로 핵심 영역이 청구적 요소로 결정되지도 않은 상태를 의미한다. 반면에 권리보유자가 권리상대방의 의무에 대한 ‘이행’을 없었던 것으로 생각하는 것은 권리보유자가 권리상대방의 의무 불이행을 받아들이는 것으로, 권리보유자가 권리상대방에게 행사하기 위해 청구적 요소를 선택하여 핵심 영역은 결정하였으나 핵심 영역인 청구적 요소를 권리보유자가 실제로 행사하지 않은 것을 의미한다. 만약 권리보유자가 권리상대방의 의무 불이행을 인정하지 못한다면, 권리상대방이 의무를 이행할 수 있도록 권리보유자가 권리상대방에게 다시 한 번 청구적 요소를 행사하여 권리상대방이 의무를 이행할 수 있도록 기회를 제공할 수 있다. 즉, 권리보유자가 해당 기관에 문의하여 자신이 방과 후 수업비를 지원받지 못하는 이유를 물어보고 지원 서류에 대한 검토가 제대로 되었는지 확인하며 방과 후 수업비를 지원해달라고 요구하며 청구적 요소를 다시 한 번 행사하는 것이다.

셋째, 권리보유자가 권리상대방의 의무에 대한 ‘배상 여부’를 결정하는 것이다. 이것은 권리당사자 간의 권리 상호작용에 국가 기관이 개입하여 해결하는 것으로, 국가 기관이 권한을 행사하여 권리상대방이 의무를 이행할 수 있도록 권리보유자가 국가 기관에 ‘청구적 요소’를 행사하는 것이다. 즉, 권리보유자가 권리상대방인 해당 기관을 상대로 (행정)법원에 소를 제기하는 것을 말한다.

(3) 권리 행사의 범위

‘권리 행사의 범위’는 권리보유자가 권리 행사에 대한 영향력이 미치는 범위를 말한다. 권리보유자와 권리상대방의 관계는 상대적이다. 즉, 권리보유자가 되었다고 해서 영원히 권리보유자로 고정되는 것이 아니고, 권리상대방 역시 모든 법률관계에서 권리상대방으로만 활동하는 것은 아니다. 권리상대방도 다른 법률관계에서는 권리보유자로 권리를 행사할 수 있다. 권리의 체계에서 권리보유자의 권리를 구성하는 4개의 요소가 존재하고 있는 것처럼 현재의 법률관계에서 권리상대방도 미래의 권리보유자로서 잠정적으로 권리의 4요소를 가지고 있다. 즉, 권리상대방에게도 ‘면제적 요소’가 내재되어 있다. ‘면제적 요소’는 상대방이나 제3자가 법률관계를 마음대로 처분할 수 있는 법적인 힘을 행사할 수 없도록 하는 권리의 구성요소이다(김도균, 2008, 19). 그러므로 권리보유자의 권리 행사의 범위는 권리상대방의 권리에 내재되어 있는 면제적 요소를 침해하지 않는 범위 내에서 권리를 행사할 수 있다.

2) 권리상대방의 대응

‘권리상대방의 대응’은 권리보유자의 권리 행사에 대해 권리상대방이 어떤 반응을 보이는 지에 따라 권리의 존중이 일어날 수도 있고, 권리의 무시가 일어날 수도 있는 상황을 표현한 것이다. 권리보유자가 권리 요소를 선택하고, 행사 여부를 결정할 수 있는 것처럼 권리상대방도 권리의 대응 요소를 선택하고 행사 여부를 결정할 수 있다. 그리고 권리상대방의 결정에 따라 권리보유자의 권리 행사가 존중받게 되는지, 존중받지 못하게 되는지가 결정된다. 예를 들어 권리보유자가 ‘교육을 받을 권리’ 중에서 ‘청구적 요소’를 행사하여 권리상대방에게 사회 과목의 방과 후 수업 개설을 요구했을 경우, 권리보유자가 권리상대방에게 기대했던 반응은 청구적 요소와 일대일 대응관계에 있는 ‘의무’이다. 즉, 권리상대방이 ‘의무’의 대응 요소를 행사하여 사회 과목 방과 후 수업을 개설해 줄 것을 기대하는 것이다. 실제로 권리상대방이 사회 과목의 방과 후 수업을 개설할 경우 권리보유자의 기대와 권리상대방의 반응이 ‘일치’한 것이고, 이 때 권리보유자의 권리 행사가 존중받았다고 볼 수 있다. 이것을 도식화하여 표현하면 그림 1과 같다.

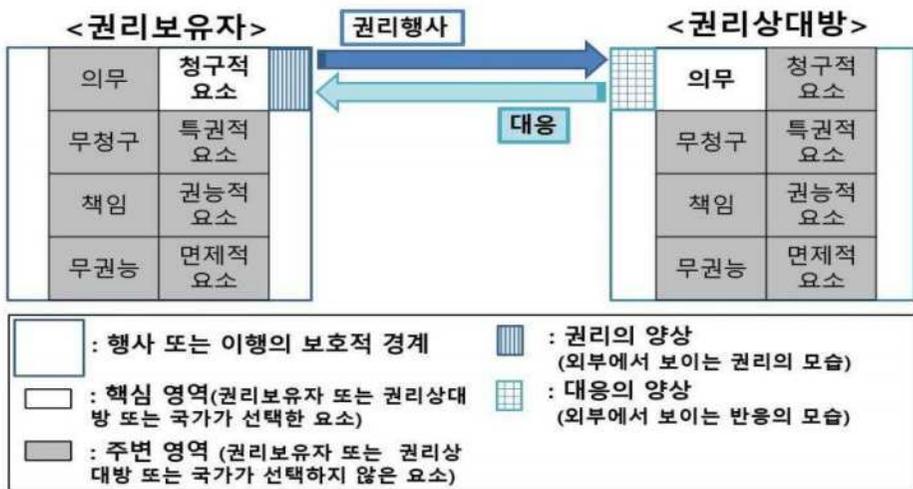


그림 1. 권리보유자의 권리 행사에 대한 존중

반대로 권리보유자의 기대와 달리 권리상대방이 사회 과목에 대한 방과 후 수업을 개설하지 않았다면, 권리보유자의 권리 행사와 권리상대방의 반응이 ‘불일치’하게 된 것으로 ‘권리의 무시’를 의미한다. 이것을 도식화하여 표현하면 그림 2와 같다.

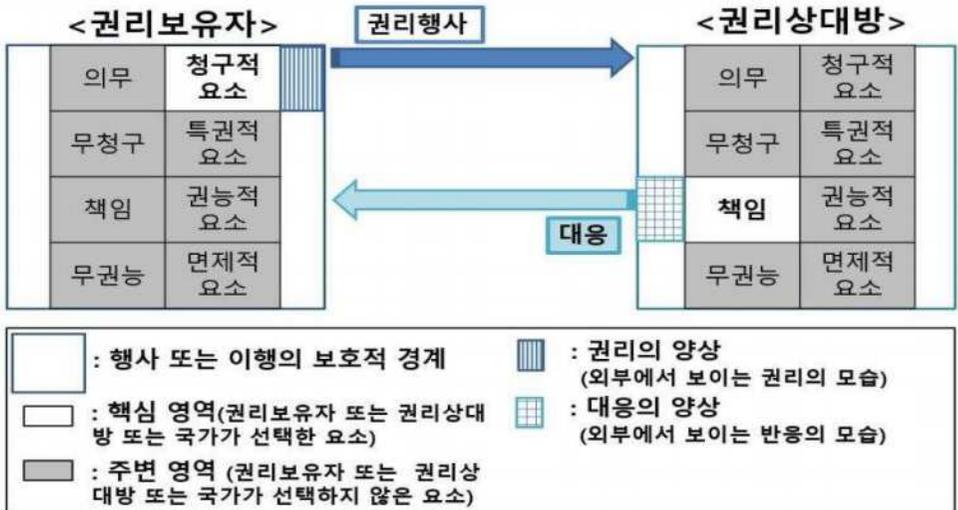


그림 2. 권리보유자의 권리행사에 대한 무시

그림 1에서 권리보유자가 권리를 행사할 때 권리상대방의 반응이 권리보유자가 기대했던 반응을 보여 권리보유자의 권리가 존중받는 상황인 경우 ‘일치’로 표현하였고, 그림 2에서 권리보유자가 기대하지 않은 반응이 나타나 권리의 충돌이 발생한 경우 ‘불일치’로 표현하였다. ‘불일치’의 경우는 권리보유자의 권리가 권리상대방의 반응에 의해 침해받은 것을 의미한다. 그림 1과 그림 2를 정리하여 표현하면 그림 3과 같다.

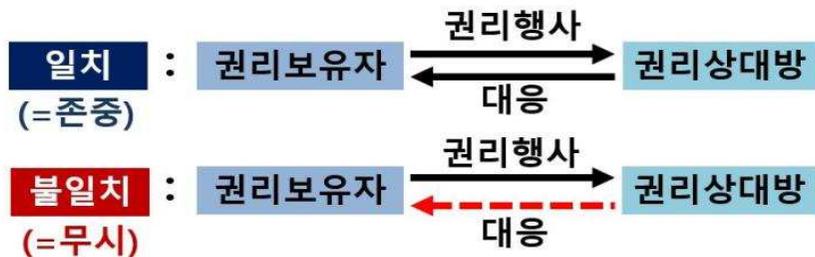


그림 3. 권리·의무 관계 당사자 간 권리의 상호작용

3) 국가의 권리 보호

권리의 상호작용에서 매년 ‘일치’가 이루어지면 좋겠지만 현실적으로는 ‘불일치’로 나타날 경우가 많기 때문에, 권리보유자는 권리의 상호작용이 ‘일치’하여 자신의 권리가 존중받는 경우를 확실하게 보장받기를 원하고, ‘불일치’할 때 침해받은 권리에 대해서는 구체받기를 원한다. 그래서 그림 2와 같이 ‘국가(기

관) 이 개입하여 실정법의 규정을 통해 권리당사자 간 권리의 상호작용이 ‘일치’ 하도록 보장하고, ‘불일치’ 하여 충돌하는 경우에는 권리보유자가 구제를 요청하면 국가(기관)는 법적 절차에 따라 권한을 행사하여 ‘일치’ 상태로 변환할 수 있도록 역할을 담당한다. 즉, 국가는 권리보유자의 권리를 실정법에 규정하여 권리보유자의 권리를 우선적으로 보장한다. 이것을 정리하여 표현하면 그림 4와 같다.

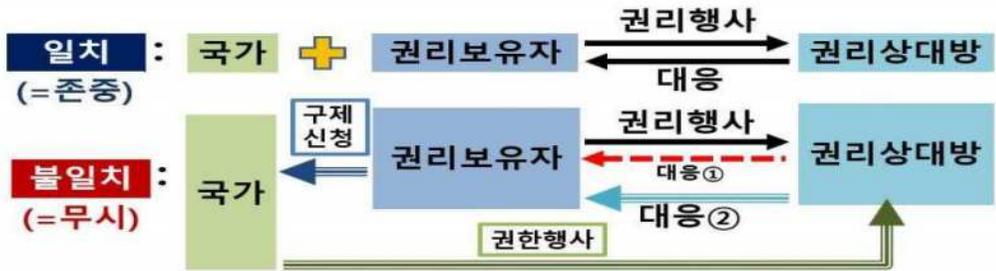


그림 4. 국가의 권리 보호 이후의 권리·의무 관계 당사자 간 권리의 상호작용

위의 그림 4에서 ‘불일치’의 경우, 권리보유자가 권리상대방에게 권리를 행사했는데 권리상대방이 대응 ①과 같이 예상하지 못한 반응을 보여 권리보유자의 권리가 침해받았다(그림5). 이에 권리보유자는 국가기관에 청구적 요소를 발휘하여 구제를 요청하였다(그림6). 권리보유자의 권리를 보장할 책임이 있는 국가기관은 권리상대방에게 권한을 행사하여(그림7), 권리상대방이 대응②와 같이 권리보유자가 원하는 반응을 보일 수 있도록 하였다(그림8). 국가는 권리가 충돌할 때 권리보유자의 권리가 우선적으로 보장받을 수 있도록 법적 절차에 따라 권한을 행사하고 법적 구제를 받을 수 있도록 권한을 행사한다. 이것을 순차적으로 도식화하면 그림 5 ~ 그림 8에 해당한다.

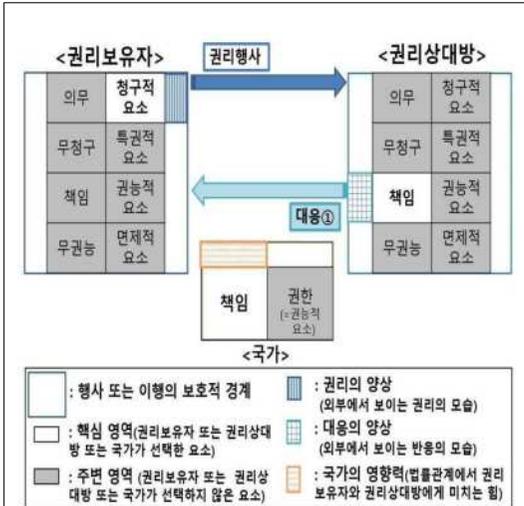


그림 5. 권리의 무시 상황

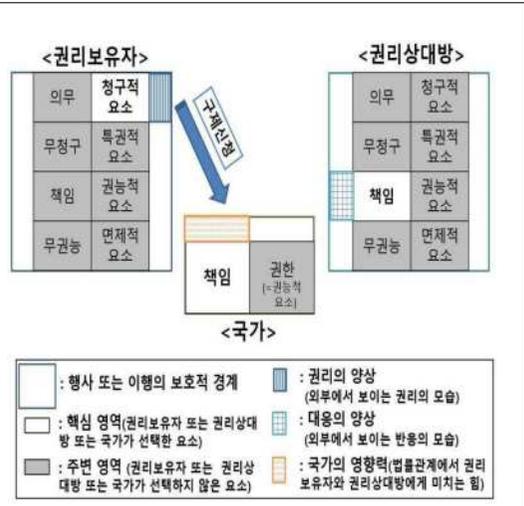


그림 6. 권리보유자의 구체 신청

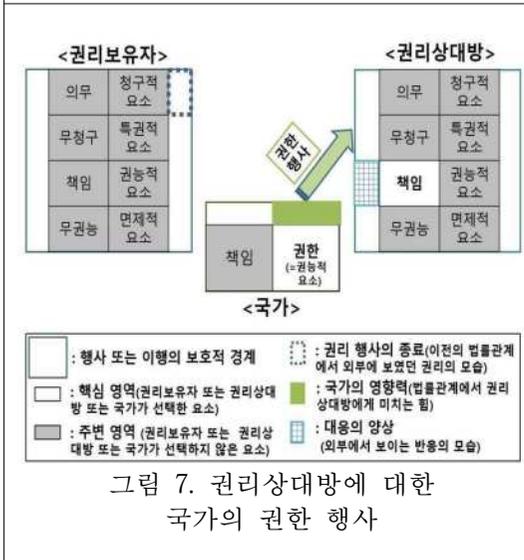


그림 7. 권리상대방에 대한 국가의 권한 행사

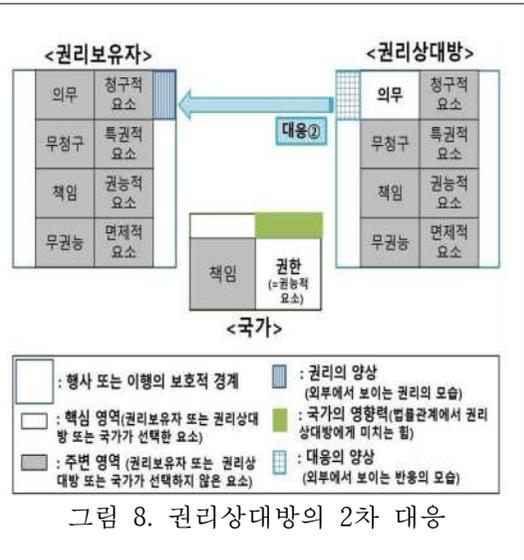


그림 8. 권리상대방의 2차 대응

권리의 무시 상황에서 국가는 권리보유자의 권리를 우선적으로 존중하기 때문에 상대적으로 권리상대방의 권리를 제한할 수밖에 없다. 국가의 권한 행사의 범위는 앞에서 권리보유자가 권리를 행사하는 범위와 동일한 방식으로 ‘권리의 체계’를 통해서 유추할 수 있다. 권리보유자와 권리상대방은 고전적인 것이 아니라 상대적이므로, 권리상대방도 다른 법률관계에서는 권리보유자가 될 수 있다. 즉, 권리상대방은 다른 법률관계에서 권리보유자가 될 수 있는 권리의 주체이므로, 권리상대방에게도 권리의 구성 요소 중 하나인 ‘면제적 요소’가 내포되어 있다. 한편, 하나의 권리에 대해 다수의 권리보유자가 존재한다. 다수의 권리보유자가 권리를 행

사하기 위해서는 권리 행사의 범위에 대한 조율이 필요하다. 또한 국가의 권한 행사가 권리 주체들에게 미치는 영향력은 일반 권리보유자가 권리를 행사하는 것에 비해 매우 크다. 권리보유자는 권리상대방과 맺은 법률 관계에 한해서 영향력을 행사하지만, 국가의 경우 권리보유자들로부터 권한을 부여받아 권력을 행사하는 것이므로 이와 비슷한 다른 상황에서도 동일하게 적용되어 영향력을 행사한다. 그래서 현재 법률관계의 당사자가 아닌 제3자의 경우에도 국가의 권한 행사가 영향력을 미칠 정도로 파급효과가 크다. 제3자의 경우에도 권리상대방과 마찬가지로 다른 법률관계에서 권리보유자로 권리를 행사할 수 있다. 권리보유자의 권리 구성 요소에 ‘면제적 요소’가 있는 것처럼 권리보유자와 권리상대방 사이의 법률관계와 상관없는 제3자도 다른 법률관계에서 권리보유자로 권리를 행사할 수 있다. 즉, 제3자의 권리를 구성하는 요소에 ‘면제적 요소’가 내재되어 있다. 그러므로 국가의 권한 행사의 범위는 권리상대방의 권리에 내재되어 있는 면제적 요소와 제3자의 권리에 내재되어 있는 면제적 요소를 침해하지 않는 범위에서 가능하다. 결국 국가는 권리보유자의 권리를 우선적으로 존중하기 위해 권한을 행사하여 권리상대방의 권리를 일부 제한할 수는 있으나 면제적 요소를 침해하지 않는 범위 내에서만 권한을 행사할 수 있다.

IV. 논의 및 시사점

본 논문에서 도출한 ‘권리 주체 간 상호작용 모델’은 권리 주체, 권리의 체계, 권리의 작용을 중심으로 권리의 개념과 권리주체 간 법률관계를 제시하여 기존의 권리 교육과는 달리 권리보유자의 권리 행사의 과정을 종합적으로 표현할 수 있다. ‘권리 주체 간 상호작용 모델’을 통해 권리보유자가 권리를 행사하는 과정을 단계적으로 제시할 수 있어 기존의 교육과정에서 권리의 내용을 사례 중심으로 제시하였던 것을 권리의 작용까지 표현할 수 있게 되었다. 또한 권리보유자의 권리 행사에 대한 권리상대방의 반응을 통해 권리보유자가 권리 존중과 권리 충돌 또는 침해 상황을 직접 파악할 수 있도록 하였다. 게다가 권리보유자가 상황에 따라 권리상대방이 될 수 있고 마찬가지로 권리상대방도 상황에 따라 권리보유자가 될 수 있다는 것을 표현하였다. 그 결과 권리보유자 자신의 권리가 존중받기 위해서는 권리상대방일 때 권리보유자가 의도하는 반응을 통해 권리를 존중하는 태도가 필요하다는 것을 간접적으로 제시하였다. 마지막으로 ‘권리의 상호작용 모델’을 통해 권리 교육의 내용 요소를 제시하여 인권 교육 영역과 법 교육 영역에서 권리 교육을 실시할 때 내용 요소의 범위를 정할 수 있도록 기틀을 마련했다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
 김도균(2008), 권리의 문법, 박영사.
 김연미(2003), 권리의 구조와 근거에 관한 법철학적 연구. 이화여자대학교 대학원 법학과 박사학위논문.
 김현철(2000), 권리에 대한 법철학적 연구 -권리개념의 재구성을 중심으로-. 서울대학교 대학원 법학과 법철학전공 법학박사학위논문.

Hart, H. L. A.(1982), *Essays on Bentham* Oxford: Clarendon Press.

Hohfeld, W. N.(1913), Some Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning, *Yale Law Journal* 23(1), 16-59.

_____ (1917), Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning, *The Yale Law Journal* 26(8), 710-770.

Wellman, C.(1982), *Welfare Rights*, Rowman and Littlefield. 김만두 역(1989). 복지권론. 홍익제.

2015 개정 초등학교 사회교과서에 나타난 사회참여 내용분석

장진아

서울남명초등학교 교사

I. 서론

책임감 있고 능동적으로 실천하는 시민을 양성하기 위해서는 어린 시절부터 시민으로서 공적 담론에 의도적으로 참여할 수 있도록 하는 경험이 중요하다(Lawy, 2006). 사회과는 민주시민을 기르는 목적을 지닌 핵심교과임에도 학습자에게 실제적인 사회참여의 기회와 경험을 충분히 제공하지 못하고 있다는 논의가 지속되고 있다. 이러한 현실은 능동적인 참여와 주인의식을 강조하는 일반적인 시민성교육의 방향과 모순됨을 지적하는 선행연구를 통해 드러난다(박성혁, 2008). 또한, IEA¹⁾에서 실시한 ‘청소년 시민성에 대한 국제 비교조사(International Civic and Citizenship Education Study: ICCS)결과 한국 학생들은 다른 국가에 비해 환경문제나 인권문제와 같은 시민 권리와 같은 분야의 활동에 참여한 경험이 낮은 것으로 나타났다(Shulz, 2010).

사회과교육에서 사회참여는 중요한 교육목표이자 내용으로 제시되어 왔다(NCSS, 1994). 구체적으로, 학생들이 사회참여기능을 익힘으로써 의사결정자로서의 권리와 의무를 인식하고 민주적 절차를 배우게 하여 공동체 의식을 함양하여, 자신의 역할을 이해하고 실천하게 된다는 점을 통해 참여의 중요성을 언급하고 있다. 우리나라 교육과정에서는 7차 교육과정에서부터 본격적으로 시민들의 사회참여를 논의하고 있으며 2007개정 교육과정에서는 ‘참여민주주의’라는 개념이 도입되었다(박가나, 2012). 2015개정 교육과정에서는 ‘지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 역량’을 강조하며 다양한 공간적 스케일에서의 참여까지 확대되어 제시되고 있다.

학교 교육의 방향은 교과서를 통해 구체화되고, 학교 현장에서 교과서는 교육과정과 사회과 교수-학습과정을 연결하는 중요한 매개체이다. 따라서 개정 교육과정에서 명시하고 있는 사회참여의 중요성을 교과서가 어떻게 구체화하고 있는지 살펴보는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 2015 개정 초등학교 사회 교육과정에서 명시하고 있는 ‘사회참여’가 교과서에서 어떻게 구현되고 있는 지 내용을 분석해보고자 한다. 이를 위해, 먼저 교육과정에 제시된 참여민주주의적 관점에서의 사회참여의 의미를 살펴본 후, 2015 개정 교육과정 초등학교 사회과 교사의 본문을 대상으로 사회참여에 대한 내용이 어떤 소재들을 통해, 어느 수준으로 어떻게

1) International Association for the Evaluation of Educational Achievement(국제교육성취평가협회)

서술되어 있는지 그 특징을 파악해보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 사회참여의 이해

참여(Participation)는 사회의 구성원이 자신이 속한 공동체의 이념이나 목적의식을 공유하며, 의사결정의 결과에 영향을 미치고자 하는 행동으로 정의될 수 있다(박가나, 2012). 전통적으로 참여의 의미는 공적 의사결정과정을 정치적 행위로 일컫는 말로 사용되는 경우가 많았으며, 선거 시기의 투표권의 행사나 대중 집회의 참석과 같은 정치적 행위들을 의미하는 경우가 많았다. 그러나 의사결정과정에 관여하는 행위로서 참여의 의미를 확대하여, 기본적으로 자신을 포함한 사회의 변화에 관심을 표방하는 행위부터 다양한 수준의 사회적 관여 행위까지 포함될 수 있다(김미운, 2004). Castenmiller는 참여를 정치참여와 사회참여로 구분하면서 정치참여는 ‘직접 또는 간접적으로 정치적 의사결정과정에 영향을 미치는 데 목표를 둔 시민의 행동’으로, 사회참여는 ‘직접적으로 일상생활에 관련된 정책에 영향을 미치거나 교육제도 혹은 환경에 개입하는 것과 관련된 행동으로 정의하였다(천정웅 외, 1997). 광의의 사회참여의 일부로 정치참여를 보고 있으며, 이 때 사회참여를 참여 또는 시민참여로 표현하기도 한다. 사회참여 역량의 범주를 유형화한 것은 표 1과 같이 살펴볼 수 있다.

표 1. 사회참여 역량의 구조 및 지표

영역	하위 영역	세부지표
사회참여역량: 민주시민으로서 사회적 선을 위하여 타인과 협력하고 공동체 구성원으로서 역할과 책임을 다하는 역량	개인 시민성: 시민의 일원으로서 사회참여의 기초가 되는 민주적 가치, 신념을 갖추기 위한 역량	권리의식: 권리의 개념을 이해하고 그 범주를 설정하고 주장하는 능력
		책임감: 사회활동에 참여함에 있어 자신감을 가지고 사회적 규범과 도덕적 책임을 지키는 능력
		도덕성: 정의의움을 인식하고 판단하며 실천하는 능력
	공동체 시민성: 사회통합을 지향하며 민주적 원리를 존중하고 가정, 학교, 지역 사회의 일원으로서 참여하고 봉사하는 데 갖추어야 할 역량	다양성 존중: 집단 간 또는 개인 간에 존재하는 사회적, 문화적, 경제적 배경과 흥미의 차이를 인정하고 수용하는 태도
		정치참여: 사회적 변화를 위해 적극적으로 참여하고 투표 등 정치참여 행동을 통해 개인의 의사를 표현하는 태도 및 능력
		사회봉사: 타인과 사회를 위해 봉사활동에 참여하고 헌신하는 능력
세계 시민성: 인류번영을 위해 세계시민으로서 협력하고 국제사회를 이해하기 위해 갖추어야 할 역량	국가정체성: 국가의 역사와 정치, 경제 등의 사회제도에 대해 집단 가치를 이해하고 받아드리는 의식, 태도	
	국제사회에의 공헌: 국제사회의 일원으로서 인류번영을 위해 문제를 인식하고 해결하기 위해 적극적으로 대처하고 협력하는 능력	
	글로벌 의사소통: 현지 문화를 이해하고, 다양한 언어를 활용하여 글로벌 문제를 이해하고 교류하는 능력	

(오석영 외, 2015)

표 1을 통해 사회참여의 범위가 시민성 영역과 관련하여 공간적 스케일과도 연관지어 개인-공동체-세계 영역으로 점차 확대되고 있음을 알 수 있다. 정치참여는 사회참여 역량>공동체시민성>정치 참여의 구조 속에서 하나의 세부지표라는 부분도 확인할 수 있다. 이러한 구조화를 통해 사회과가 지향하는 시민성과 참여 영역의 관련성을 생각해볼 수 있다.

참여민주주의의 관점에서는 참여의 개념이 참여의 범위, 외연(참여자), 양태(구체적 형태나 방식), 강도(참여자의 심리적 개입 혹은 적극성 정도), 질(참여의 실제적 유효성) 등에 따라 다양하게 나타날 수 있다고 보았다. 참여는 광범위하고 유효하게 나타나야 한다고 주장하고 있으며 위에서 제시한 정치참여를 포함한 광의의 참여, 즉 사회참여를 지지하고 있다(Pateman, 1970). 이상의 내용을 살펴보았을 때, 참여민주주의에서 말하는 참여는 일반시민들이 공적 의사결정과정에서 관여하여 영향을 미치고자 하는 구체적인 행동을 의미한다. 이는 지역사회와 국가 수준 모두에서 중요하며, 투표를 통한 참여를 넘어 적극적이고 광범위한 형태의 참여를 포함한다고 볼 수 있다(박가나, 2012).

참여주체, 참여활동형식, 참여의 양태에 따라 유형화하는 방식도 다양한 형태가 존재한다. Verba · Nie(1972)는 표 2와 같이 투표, 선거운동, 지역사회참여, 공무원 접촉 등 네 가지로 구분하고 있다. 이는 협의의 입장에서 참여를 보고 있으며, 정치참여에 한정되어 의사결정에 관련된 부분이 반영되어 있지 않아 한계를 가지고 있다.

표 2. 참여활동 유형의 기준과 방법

기준	방법
투표	투표를 통한 참여
선거운동	특정 정당이나 후보자지지, 정당이나 후보자에게 정치자금 기부, 선거관련 캠페인 활동 등
지역사회참여	정치단체 결성, 가입 및 활동, 지역사회 문제에 연관된 단체 참여, 집단적 해결노력, 정치모임에 참여
공무원 접촉	특정한 관심사에 대한 개인들의 행위, 시민들 스스로 시기, 목적, 행위 내용을 결정하는 참여

(Verba & Nie, 1972; 이승중, 2011)

본 연구에서는 과거와 달리 다양한 방식을 통해 참여가 활발해지고 일상화되고 있는 시대적 흐름과 요구를 반영하여 좁은 의미의 정치참여가 아닌 넓은 의미의 사회참여의 관점에서 교과서를 살펴보고자 한다. 따라서 본 연구에서 참여의 개념은 공공영역 뿐 아니라 자신의 일상생활과 관련 깊은 다양한 영역의 의사결정에 직, 간접적으로 영향을 미치는 행위로 정의하고자 한다.

2. 사회과 교육과정의 사회참여

사회과교육의 본질적 성격은 사회과가 사회적·학문적·교육적 요구에 능동적으로 대처해 그 모습이 변화·발전해왔다는 점이지만, 사회과 교육의 목표가 ‘민주시민의 양성’이라는

점에는 합의해왔다. 물론 ‘시민성을 어떻게 볼 것인가’ 그리고 시민성을 기를 때 필요한 구체적인 내용과 방법은 무엇인가 ‘에 따라 사회과교육은 다양한 모습을 띤다(정문성 외, 2009). 사회과의 목표로서 시민성의 특성이 무엇인지는 여러 학자들의 견해가 제시되어왔다. Woolever & Scott(1988)은 훌륭한 시민이란 ‘자신의 삶과 사회의 발전을 위해 합리적 의사결정과정으로 사회문제의 해결방안을 찾고 그 결정에 따라 행동하는 사람’으로 정의하였다. NCSS(1994)는 사회과 교육의 목표는 ‘문화적으로 다양하고 민주화된 시민으로서 공공선을 위한 합리적인 의사결정능력을 지닌 시민으로 성장하는 것을 돕는 것이라 정의하였다. 현시점에서 사회과의 목표인 시민성은 합리적 의사결정능력과 결정을 행동으로 옮기는 실천 능력임을 합의하고 있으며, 이는 ‘현대사회의 문제를 창의적·합리적으로 해결하고 공동체 생활에 적극적으로 참여하는 능력’으로 2015 개정 사회과 교육과정의 목표에도 반영되었다(교육부, 2019). 사회과 교육의 목표를 통해 공적 의사결정에서의 참여능력이 사회과 교육의 중요한 내용이 될 수 있음을 볼 수 있다.

사회과의 목표는 사회현상에 관한 기초적 지식 습득을 1차적인 목표로, 제반 사회과학의 기본 개념 및 원리의 습득과 이러한 개념과 원리 발견 및 탐구기능, 정보활용 기능의 신장을 2차 목표로 하고 있으며, 이를 바탕으로 우리 사회의 특징과 세계 여러 모습의 종합적 이해와 사회 문제의 창의적·합리적 문제해결 및 공동체 생활 참여능력의 육성을 3차 목표로 제시하고 있다. 이러한 목표의 달성을 통해 궁극적으로 개인, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 시민적 자질 육성을 최종 목표로 제시하고 있다(교육부, 2018). 사회과의 목표는 교육과정에서 구체적인 내용으로 구현된다. 교육과정에서 사회참여 관련 내용이 어떻게 제시되어 있는지 살펴보면 사회과교육에서 ‘사회참여’ 관련 교육을 어떻게 규정하고 있는지 확인할 수 있다. 참여 역량을 함양하기 위한 관련 내용은 정치 영역에 국한되어 제시되는 것은 아니며, 법과 사회·문화 등 다양한 영역에서 제시되고 있다. 이를 기초로 참여부분의 관련 핵심용어나 관련 기능, 기술방향, 핵심 영역을 추출하여 제시하면 표 3과 같다.

표 3. 2015개정 사회과 교육과정 내용체계에 나타난 참여 유형

유형	구체적 영역
참여 관련 핵심 용어	주민참여, 지역 문제 해결, 시민참여, 지방자치제도, 인권
참여 관련 기능	조사, 탐구, 분석, 참여, 토론, 비평, 의사결정하기
참여 관련 기술 방향	<ul style="list-style-type: none"> ~ 참여를 통해 다양한 정치활동을 한다. ~ 정의로운 사회를 구현한다. ~ 문제를 해결하기 위해 개인과 사회 차원의 노력이 필요하다. ~ 정의의 실현과 불평등 현상의 완화를 위해서 다양한 제도와 실천방안이 요구된다. ~ 해결을 통해 지속가능한 발전을 추구한다.
참여관련 핵심 영역	민주주의와 국가, 정치과정과 제도, 헌법과 우리생활, 사회생활과 법, 사회계층과 불평등, 인권, 정의, 세계화, 지속가능한 삶

(옥일남, 2017; 재구성)

이처럼 사회과의 목표를 구현하기 위해 교육과정에서 법, 사회 문화, 인간과 공동체, 사회변화와 공존, 정치과정과 참여 등 ‘영역’을 통해서 참여 관련 내용을 제시하고 있으며 정치참여 영역을 포함하여 공동체의 삶과 질을 개선하는 데 기여하는 참여영역은 다양하게 나타나고 있음을 확인할 수 있다.

Ⅲ. 분석 대상 및 분석 방법

본 연구의 분석대상은 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 3~6학년 대상의 사회교과서이다. 2015 개정 교육과정 초등학교 사회교과서의 본문을 대상으로 사회참여에 대한 내용이 어떤 소재들을 통해, 어느 수준으로 어떻게 서술되어 있는지 그 특징을 파악해보고자 한다. 본 연구의 분석대상은 참여를 직접적으로 묘사하는 본문의 문장 중 행위의 주체가 명확하게 드러나는 경우로 국한하였다. 분석은 학교의 학생, 지역사회의 주민, 국가의 국민, 세계화 시대의 세계 시민으로서 직·간접적으로 참여하는 내용으로 한정하였다.

본 연구에서는 사회과 교육과정의 목표인 바람직한 민주시민의 자질 함양을 위해 사회참여가 2015 개정 초등학교 사회교과서에 어떻게 반영되어 있는지를 분석하기 위하여 한국교육개발원의 민주시민 자질 영역 분석 준거 모형을 기초로 표 5과 같이 분석대상 요소를 구성하였다. 교과서의 본문 자료를 대상으로 사회참여 관련 내용을 다음 준거를 기준으로 어느 정도, 어떻게 다루고 있는지 살펴보고자 한다.

표 4. 교과서 내 분석대상 요소

분석대상 요소	양적 준거	질적 준거
본문	관련 내용 제시여부 관련 내용 문장 수	- 주제를 설명하는 방식이 어떠한가? - 다루는 수준이 어느 정도인가? - 어떤 사례를 사용하고 있는가?

(한국교육개발원, 1994; 모경환, 2004; 박가나, 2012; 이슬기, 2014; 재인용)

앞서 살펴본 선행연구를 바탕으로 재구성한 사회참여 내용에 대한 분석 준거는 표 5에 제시된 내용과 같다. 참여의 개념, 필요성 및 의의, 방법, 효과를 중심으로 어떻게 다루어지고 있는 지 검토하고자 한다.

표 5. 사회참여 내용에 대한 분석 준거

내용 요소	분석 준거
개념	참여의 주체, 실제 행위 여부, 참여영역 및 목적 등에 대한 제시 여부 및 비중
필요성, 의의	도구적 가치, 본질적 가치, 교육적 가치 제시 여부 및 비중

방법	사회참여 방법에 대한 제시 여부 및 비중
효과	사회참여 효과에 대한 제시 여부 및 비중

본 연구의 분석 방법으로는 양적 분석 방법인 빈도분석과 질적 분석방법인 내용분석을 병행하고자 한다. 교과서 내용에 대한 양적 분석은 할애된 지면의 분량이나 문장, 단어, 단락의 수 같은 양적 지표가 분석의 단위가 된다. 양적분석은 내용의 양에 대하여 객관적 정보를 얻을 수 있다는 장점이 있는 반면, 내용이 담고 있는 심층적인 의미를 다루기 어렵다. 따라서 문장에 숨어있는 의미나 의도를 간파하는 분석과 상호보완적으로 이루어질 필요가 있다(모경환, 2004). 본 연구에서는 교과서에서 다루어지고 있는 사회참여에 대한 내용을 심층적으로 파악하기 위해 질적분석 방법을 함께 사용하고자 한다. 양적분석을 통해 교과서에서 다루는 사회참여 관련 내용의 비중을 파악하고, 질적분석을 통해 이러한 참여 관련 서술이 어떤 성격을 가지는지 분석하고자 한다.

IV. 분석결과

분석결과 2015 개정 초등학교 사회교과서에 나타난 사회참여 내용은 표 6과 같다. ‘정치’를 주제로 하고 있는 단원이 포함된 6학년 1학기 교과서의 ‘2. 우리 나라의 정치 발전’ 단원에서 가장 많은 내용을 차지하고 있었다. 다음으로는 ‘주민참여’라는 주제가 포함된 4학년 1학기의 ‘지역의 공공기관과 주민참여’ 단원이 많은 내용을 보여주고 있다. 이어 5학년 1학기의 ‘2. 인권존중과 정의로운 사회’ 단원에서 사회참여 내용을 찾아볼 수 있다.

표 6. 본문 내용에 대한 양적분석 결과

분석 대상		분석 준거	사회참여			
			개념	필요성·의의	방법	효과
3-1	1. 우리고장의 모습	0	0	0	0	
	2. 우리가 알아보는 고장이야기	0	0	0	0	
	3. 교통과 통신수단의 변화	0	0	0	0	
3-2	1. 환경에 따라 다른 삶의 모습	0	0	0	0	
	2. 시대마다 다른 삶의 모습	0	0	0	0	
	3. 가족의 형태와 역할 변화	0	0	0	0	
4-1	1. 지역의 위치와 특성	0	0	0	0	
	2. 우리가 알아보는 지역의 역사	0	0	0	0	
	3. 지역의 공공기관과 주민참여	5	7	54	5	
4-2	1. 촌락과 도시의 생활모습	0	0	9	2	
	2. 필요한 것의 생산과 교환	0	0	0	0	
	3. 사회변화와 문화의 다양성	0	0	5	0	
5-1	1. 국토와 우리 생활	0	0	3	0	
	2. 인권존중과 정의로운 사회	9	12	9	0	

6-1	1. 사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리	5	0	3	0
	2. 우리나라의 정치발전	21	24	30	23
	3. 우리나라의 경제발전	0	0	18	0

6학년 1학기 2단원의 경우 사회참여의 개념, 필요성·의의, 방법, 효과의 네 가지 준거가 상대적으로 고르게 분포되어 있다. 반면, 4학년 1학기 3단원의 경우 사회참여의 방법에 관한 내용 서술이 압도적으로 많았으며 사회참여의 개념, 필요성·의의, 효과에 관한 서술은 상대적으로 매우 적었다. 5학년 1학기 2단원의 경우 사회참여의 개념, 필요성·의의, 방법이 상대적으로 고르게 분포되어 있으며, 효과에 관한 내용 서술은 없었다.

3~4학년 군에서 교육과정 상에는 사회참여의 목표가 강조되고 있지만, 3학년 교과서에서는 사회참여 관련 내용이 없었으며, 4학년의 경우 주민참여 관련 단원이 주를 이루고, 4학년 2학기 교과서의 도시문제 해결 부분에 사회참여의 방법에 관한 내용이 조금 서술되어 있다. 5~6학년의 경우 6학년의 ‘정치’ 단원에서 사회참여 내용을 가장 많이 포함하고 있으나 그 외의 주제 영역에서도 사회참여에 관련된 내용기술을 찾아볼 수 있었다.

1. ‘참여의 개념’에 대한 내용분석 결과

각 교과서에서 사회참여의 개념을 어떻게 서술하고 있는지에 대한 분석 내용은 표 7에 제시된 바와 같다. 6권의 교과서 중 참여의 개념을 직접 제시하고 있는 경우는 4-1, 5-1, 6-1 교과서였다. 나머지 교과서에는 참여의 개념이 언급되지 않았다.

표 7. 분석 준거에 따른 분석 내용-참여의 개념

분석 대상	참여의 개념	
	제시된 내용	문장 수
4-1	- 주민참여 - 주민투표, 주민참여 예산제의 개념	5
5-1	- 참정권, 선거권, 공무 부담권의 개념 - 헌법이 보장하는 기본권(평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권) - 청구권, 사회권에 대한 헌법 조항 설명	9
6-1	- 민주선거, 헌법, 제헌국회 - 대통령 선거, 간선제, 직선제 - 지방자치제 - 주민소환제, 주민소환투표, 공청회 - 정치의 개념 - 민주주의, 자치회, 주민자치회, 시민공청회, 지방의회 - 선거, 투표, 선거관리위원회의 개념	21

서술하고 있는 3권의 교과서의 내용을 살펴보면, 주로 참정권과 관련된 권리와 선거 및 투표와 같은 ‘정치참여’ 분야의 용어로 제시되고 있다. 의사결정(정치적 결정)에 영향을 주는 행위라는 부분을 공통으로 언급하고 있다. 참여를 표현하는 용어 사용을 살펴보면 내용 서술 상으로는 ‘정치참여’의 의미가 다수를 이루고 있지만 ‘정치참여’나 ‘사회참여’의 직접

적인 용어는 찾아보기 어렵다. 사회참여인 상황에서도 정치참여와 의미 구분 없이 ‘참여’ 라는 용어를 혼용해서 사용하고 있다. 이상의 내용을 정리해보면, 분석대상 교과서의 본문내용에서 ‘사회참여’의 개념 자체는 명시하고 있지 않으며 참여의 개념에 관한 서술은 정치참여와 관련된 권리와 선거 및 투표에 관련된 용어를 제시하고 있음을 확인할 수 있다.

2. ‘참여의 필요성·의의’에 대한 내용분석 결과

각 교과서에서 참여의 필요성 및 의의를 어떻게 서술하고 있는지에 대한 분석내용은 표 8과 같다. 해당 교과서에서 참여의 필요성을 언급하고 있는 부분의 공통점을 살펴보면, 정치 혹은 사회 발전을 위해 시민들의 참여가 중요하다는 점을 언급하고 있다.

표 8. 분석 근거에 따른 분석 내용-참여의 필요성·의의

분석 대상	참여의 필요성·의의	
	제시된 내용	문장 수
4-1	<ul style="list-style-type: none"> - 지역문제 해결과정에 주민들이 참여해야하는 까닭 - 지역문제는 지역 모든 주민에게 영향을 미침 - 지역문제는 그 지역에 사는 주민들이 가장 잘 알 - 공공기관 등에서 일을 제대로 하는 지 살펴봐야함 - 주민들의 의견을 정책에 반영해야함. 	7
5-1	<ul style="list-style-type: none"> - 헌법을 만든 이유, 국민투표의 필요성 - 주권은 국민에게 있음. - 어린이에게는 행복하게 누려야 할 권리(생존의 권리, 보호의 권리, 발달의 권리, 참여의 권리)가 있음. - 아동은 단순한 보호 대상이 아닌 인간이 누릴 권리가 있는 인간존재로 규정 - 인권은 사회 구성원들의 관심과 참여로 개선될 수 있음. 	12
6-1	<ul style="list-style-type: none"> - 시민의 정치 참여활동이 우리 사회의 발전을 위해 중요함 - 국민의 노력으로 자유와 평등의 원리를 지키는 새로운 나라를 만들어옴 - 잘못된 정치를 바로 잡기 위해서 - 4.19혁명 시 초·중·고등학생이 시위에 참여한 이유 - 민주적인 제도를 만들고, 그것을 실천해나가기 위해서 - 우리가 선출한 의원이나 단체장이 공정하게 일을 처리하지 않거나 주민들의 뜻에 어긋나는 일을 하지 않도록 감시해야함. - 우리 사회 공동의 문제를 평화적으로 해결하기 위해서 - 대의제의 필요성 - 국민의 권리는 적극적으로 주장할 때 보호받을 수 있음. 	24

참여의 필요성에서 도구적 가치는 참여가 대의제 민주주의 정치체제 하에서 정치과정을 강화하는 역할을 하는 의미이다. 교과서에 제시된 참여의 필요성에는 의회나 선출직 행정수반이 시민들의 의사를 충분히 반영하지 못하거나 그 의사가 왜곡되는 대의정치의 결함을 보완하는 역할이 중요함을 서술하고 있다. 정치권력의 정당성을 확보한다는 측면에 대해서 여러 부분에서 참여의 필요성이 제시되어 있다. 정치권력은 국민의 지지와 동의를 통해 만들어지는 것을 강조하고 있으며, 선거를 비롯한 다양한 시민들의 참여가 보장되어야 한다는 점을 보여준다. 이러한 교과서의 서술은 정치의 과정 및 정책 측면의 의의를 언급하고 있다. 정부의 자의적인

결정을 견제함으로써 시민의 의견을 대변하고, 대의제 민주주의에 대한 보완적 기능을 설명한다.

그러나 사회참여가 우리 모두를 위한 사회, 공익을 위한 고려나 책임의식, 공동체 의식이 커지는 등 시민의식이 성장하게 되는 교육적 효과에 대한 서술은 적었다. 이상의 내용으로 볼 때, 분석대상의 교과서들은 참여의 필요성 및 의의에 대해서 주로 도구적 가치를 중점으로 서술하고 있으며, 사회참여가 강조하는 본질적인 가치, 교육적 가치에 대한 서술은 상대적으로 부족하다고 볼 수 있다.

3. '참여의 방법' 에 대한 내용분석 결과

각 교과서에서 참여의 방법을 어떻게 서술하고 있는지에 대한 분석내용은 표 9와 같다. 분석 준거인 참여의 개념, 필요성·의의, 방법, 효과 중에서 참여의 방법에 대한 내용 분석이 가장 큰 비중을 차지하고 있다. 특히, 4학년 교과서에서는 방법에 관련된 내용이 가장 많으며, 개념과 필요성에 관련된 내용은 적었다. 5~6학년 교과서에서는 4가지 분석 준거가 상대적으로 고르게 분포된 경향을 보이며, 다양한 참여의 방법에 대한 서술이 제시되어있다.

표 9. 분석 준거에 따른 분석 내용-참여의 방법

분석 대상	참여의 방법	
	제시된 내용	문장 수
4-1	<ul style="list-style-type: none"> - 공공기관에서 어린이가 요청하는 일도 처리해 준 사례안내 - 어린이 보호 구역 단속강화, 자전거 전용도로, 놀이터 바닥 수리, 안전시설물 등 - 지역의 다양한 일에 자신의 의견을 반영할 수 있는 방법 제시 - 공청회에 참여하기, 주민회의에 참여하기, 시·도청 누리집에 의견올리기, 서명운동 하기 - 시민단체의 환경보호 활동 안내 - 지역주민이 참여한 마을 안전지도, 주민투표, 캠페인과 서명운동, 온라인참여, 행정기관에 민원제기 	54
4-2	<ul style="list-style-type: none"> - 도시 문제 해결을 위한 다양한 노력 - 쓰레기 문제 해결을 위한 캠페인 - 불법주차, 교통사고 문제 등을 해결하기 위한 어린이가 직접 만든 우리마을 안전지도, 구청장님께 편지쓰기 - 학급회의 제안, 토의, 우리가 만든 학급 규칙 	14
5-1	<ul style="list-style-type: none"> - 인권을 보장하기 위한 다양한 노력 - 시민단체의 봉사활동 - 인권 보장을 위한 노력, '놀이터를 지켜라' 시민단체의 인권개선활동 - 안전한 등굣길 만들기' 캠페인 - 인권 침해 상황 시 관공서에 인권 개선을 위한 편지쓰기 - 학급 토론으로 판결문 쓰기 	11
6-1	<ul style="list-style-type: none"> - 주민소환투표의 사례 및 방법 안내 - 사회 공동의 문제해결에 참여하는 모습- 사례) 촛불집회 - 6월 민주항쟁까지 시민들은 주로 대규모 집회에 참여하는 방식으로 사회 공동의 문제를 해결, 촛불 집회와 같은 대규모 집회와 캠페인, 서명운동, 1인 시위 등 다양한 방식으로 사회 공동의 문제를 해결하는 데 참여함. - 정보 통신 기술이 발달함에 따라 시민들은 누리 소통망 서비스(SNS)를 활용해 사 	51

<p>회의 여러 가지 문제에 대해 자신의 의견을 제시함</p> <ul style="list-style-type: none"> - 선거나 투표에 참여하거나 신문이나 텔레비전, 인터넷 등을 이용하여 자신의 의견을 제시 - 공청회에 참석, 정당이나 시민 단체에 가입해 사회 공동의 문제 해결을 노력함 - 가족회의, 학교에서의 투표와 학급회의, 주민회의 <p>다수결의 원칙을 사용하는 사례: 일상생활에서의 의사결정, 선거로 대표 결정, 학급회의로 안건 결정, 학생 자치 회의 사례 안내</p> <ul style="list-style-type: none"> - 경제성장과정에서 나타난 문제점과 해결 노력- 최저임금 보장, 노인일자리, 비정규직 문제, 청년들의 일자리, 근로 환경 개선 등 1인 시위, 캠페인, 시민운동 등 - 국회의원에게 편지 쓰기, 어린이에게 필요한 법률 제안, 내가 국회의원이 된다면 추진할 정책이나 법안 만들기 - 다른 나라와 무역문제 해결을 위한 방법, 협상과 합의, 국제기구에 도움 요청 등 	
---	--

유형 구분 측면에서 살펴보면 참여의 유형을 개인적 참여와 집단적 참여로 구분하고 있지 않으며, 특별한 유형화 없이 다양한 참여방법을 병렬적으로 제시하고 있다. 참여방법을 어느 정도 제시하고 있는지 살펴보면 선거 및 투표 관련(15문장), 학급회의(13문장), 공공기관 청원 및 민원(12문장), 어린이가 참여한 안전지도 제작(11문장), 구청장 혹은 국회의원에게 편지쓰기(10문장), 시민단체 활동(9문장), 캠페인(8문장), 집회(5문장), 온라인참여(5문장), 서명운동(3문장), 공청회(2문장), 정당 가입(1문장), 1인 시위(1문장) 등이 있었다. 이 중 선거는 선거와 투표, 주민투표, 주민 소환 투표 등과 관련하여 교과서에 가장 많은 비중을 차지하여 제시되고 있는 참여방법이다. 선거는 대의정치에서 가장 중요한 요소이며, 정책 결정에 참여하는 가장 기본적인 방법이다. 전통적으로 참여의 의미는 정치적 행위를 일컫는 말로 사용되는 경우가 많고 참여는 선거 시기 투표권의 행사나 공청회, 주민회의, 주민투표에의 참석과 같은 구체적인 정치적 행위들을 의미하는 서술이 대다수이다.

그러나 의사결정과정에 관여하는 행위로서의 참여의 의미를 확대해본다면, 기본적으로 자신을 포함한 사회의 변화에 관심을 표방하는 행위부터 다양한 사회조직에 가입해서 자신의 역할을 하는 등 포괄적인 의미의 사회적 관여행위가 포함될 수 있다(김미운,2004). 이러한 의미에서 정부와 관련된 의사결정뿐만 아니라 일상적 문제를 다룰 수 있는 것으로 개념이 확대되었으며, 성인들의 참여와는 달리 어린이의 참여활동은 정치적 영역에서 참여 기회가 쉽지 않기 때문에 좁은 의미의 참여에 국한하지 않고 지역 사회에서 스스로 만든 자발적 모임에 참여하는 것부터 선거, 시위 등의 참여에 이르기 까지 다양한 형태로 나타날 수 있다. 그런 의미에서 4학년 교과서에서는 어린이의 입장에서 공공기관에 요청하는 다양한 사례를 제시해줌으로써 참여방법에 대한 구체적인 정보를 안내하고 있다. 4~5학년 교과서에는 아이들과 주민들이 함께 만든 안전지도에 관한 소개를 통해 어린이들이 직접 학교 주변을 살펴면서 위험한 곳을 조사해 지도에 표시하고 구청장님께 편지를 쓰는 방법을 제시하였다. 어른들의 입장에서 본 위험이 아닌 어린이의 관점에서 위험하다고 인지하는 곳을 스스로 표시하는 활동은 누구나 일상생활에서 실천할 수 있는 방법이다. 또한 지도에 표시하는 활동이 마무리가 아닌, 구청장에게 편지를 써서 어린이의 입장에서 지역사회 문제를 해결하는 사회참여를 시도하고 또 그 결과가 반영되는 모습을 제시되고 있었다.

4. '참여의 효과' 에 대한 내용분석 결과

각 교과서에서 참여의 효과를 어떻게 서술하고 있는지에 대한 분석내용은 표 10과 같다. 참여의 효과에 관한 내용은 다른 준거에 비해 상대적으로 비중이 적으며, 6학년 교과서에서 가장 많은 서술을 제시하고 있다. 시민참여 효과에 관한 교과서 내용의 분석내용으로는 4학년 교과서에서는 주민예산제와 같은 주민의 참여로 인해 지역문제가 해결되었다는 점, 어린이들의 참여로 통학길이 정비된 점과 같이 참여 사례가 가져온 효과에 대해 구체적으로 서술하고 있다. 6학년 교과서의 경우 역사단원에서는 시민들의 사회참여가 어떠한 결과를 가져왔고, 오늘날의 정치제도에 어떠한 영향을 미치는지 연계되어 서술하고 있다.

표 10. 분석 준거에 따른 분석 내용-참여의 효과

분석 대상	참여의 효과	
	제시된 내용	문장 수
4-1	<ul style="list-style-type: none"> - 주민예산제로 주민의 의견을 반영하여 주민들이 구청의 예산을 심의하고 불필요한 예산을 줄임 - 주민들의 협력과 참여로 지역문제 해결 	5
4-2	<ul style="list-style-type: none"> - 어린이들이 그린 안전지도와 편지를 받아본 구청장님이 해당 초등학교를 방문하여 현장을 직접 돌아보고 통학길을 정비해 줌. 	2
6-1	<ul style="list-style-type: none"> - 4.19혁명으로 인해 재선거가 실시되었고 새로운 정부가 세워짐 - 5.18민주화 운동은 우리나라의 민주주의 발전에 밑거름이 되었고, 세계 여러 나라의 민주화 운동에 영향을 주었음 - 6월 민주항쟁의 수많은 시민과 학생들이 민주화를 노력한 결과 대통령 선거가 오늘 날처럼 직선제로 시행하게 됨. - 주민소환투표로 시의원의 소환이 확정됨. - 사회 공동의 문제를 평화적이고 민주적인 방법으로 해결하고 있으며, 그에 따라 더 많은 학생들이 사회 공동의 문제를 해결하는 데 참여하게 됨. - 학교 정심시간 운동장 사용문제 원만한 해결, 학교 학생들이 공동의 문제에 관심을 가지고, 민주적인 방법으로 문제를 해결하는 데 참여하고 실천하려는 노력이 가져온 변화 - 민주주의 발전의 밑거름 - 어린이의 참여의 결과 국회의원이 어린이를 위한 법안을 발의함. 	23

주민소환투표와 같은 제도를 소개하며, 실제로 주민들의 참여로 시의원이 소환된 신문기사를 소개하며 주민 스스로 주인이 되어 지역사회의 문제를 해결하려는 참여의식이 가져온 변화에 대해 명시하고 있다. 참여가 주권의식을 고양하고 민주주의 발전의 밑거름이 되고 있다는 점을 언급하여 시민참여의 효과를 기술하고 있다. 초등학생의 경우, 일상생활에서 사회참여의 방법을 실천해보는 것도 중요하지만, 자신의 참여가 가져오는 변화가 참여의 원동력이 될 수 있다. 일반적인 사회참여의 효과의 기술 외에 초등학생이 자신의 참여로 학교나 지역사회의 변화를 가져온 참여의 효과에 대한 구체적인 사례를 다양하게 찾아보긴 어려웠다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 2015 개정 초등학교 사회교과서에 나타난 사회참여 내용을 참여의 개념, 필요성·의의, 방법, 효과의 분석 준거를 바탕으로 분석하였다. 분석결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 참여의 개념에 대한 내용분석 결과 ‘사회참여’의 직접적인 개념 자체는 명시하고 있지 않으며 참여의 개념에 관한 서술은 정치참여와 관련된 권리와 선거 및 투표에 관련된 용어를 제시하고 있음을 확인할 수 있다. 두 번째, 참여의 필요성·의의와 관련된 내용분석 결과 대의제 민주주의에 대한 보완적 기능을 설명하거나, 정치과정 및 정책 측면에서의 필요성을 언급한 부분이 주를 이루며 도구적 가치를 중심으로 서술되어 있다. 세 번째, 참여의 방법에 대한 내용분석 결과 유형을 구분하여 제시한 경우는 없었으며, 다양한 참여방법을 병렬적으로 제시하고 있었다. 참여방법에 대한 서술 내용에서는 선거에 대한 내용을 기본적으로 가장 많은 비중을 차지하고 있었으며, 공공기관 청원, 시민단체, 캠페인, 공청회 등과 같은 집단적인 사회참여 방법들도 안내되어 있음을 확인할 수 있었다. 마지막으로 참여의 효과와 관련된 내용분석 결과 상대적으로 다른 비중이 적었으며 사회참여는 민주주의 발전의 밑거름이 되고 있다는 일반적인 사회참여의 효과를 기술하고 있었다.

이러한 결과를 볼 때 현행 교과서에서의 참여는 전반적으로 지역이나 국가의 선거 및 투표 행위를 비롯한 정치참여에 중점을 둔 서술을 하고 있음을 알 수 있다. 참여에 관한 서술은 참여의 방법에 가장 많은 비중을 두고 있으며, 사회참여 방법에 대한 사례를 소개하고 있다. 사회과에서는 다양한 영역에서 참여를 다루고 있기 때문에 여러 단원에서 내용이 기술되어 있을 거라 기대하였으나 2015 개정 초등학교 사회교과서에서는 참여를 핵심내용으로 하는 특정 단원을 중심으로 서술이 이루어지고 있었다. 이러한 이유로 양적분석 결과 6학년 정치단원이 가장 많은 비중을 차지하고 있었으며, 그 내용 역시 정치참여의 서술 중심으로 안내되었다. 정치적 쟁점 뿐만 아니라 다양한 공동체의 문제에 관심을 갖고 책임감을 느끼고 참여할 수 있도록 다양한 공간적 스케일의 주제와 방법 등을 고르게 다룰 필요가 있다.

사회참여는 집단의 효과적인 참여와 합리적인 결정을 핵심으로 하는 데, 이는 공동체에 소속된 구성원으로서 공동체의 발전을 위해 참여하고, 의사결정 과정 속에서 자신의 의사를 밝히고 원활한 소통을 위해 노력하며, 의사결정 과정에 적극적으로 참여하는 것을 강조하고 있다. 정치참여, 법 참여, 사회적 이슈 참여를 포괄하여 공공의 문제에 참여하는 방법을 사회참여 영역으로 제시할 수 있다. 공공의 문제에 관한 토론을 통해 개선하고자 하는 특징을 갖고 있으며 공공의 문제를 개선하는 데 직접 실천하는 활동이 제시되었으면 한다.

또한, 현대사회는 사회참여의 방법의 다양화를 촉진하는 환경을 제공한다. 개인은 편지나 전화, 웹서비스를 통해 공직자에게 자신의 의견을 전달하거나 정당·이익집단에의 가입하고 회의에 참석하며 투표, 서명, NGO활동 등 시민운동, 항의, 청원 등에 참여할 수 있다. 참여민주주의가 중요시되면서 제도적으로 참여 방법을 확대하기 위해 시민자문 위원회, 주민발의, 주민투표, 주민소환 등의 제도를 만들어 전통적이고 공식적인 ‘선거’ 참여를 기본으로 하되,

보다 적극적인 방식과 참여의 결과 측면에서 영향력을 강화시킬 수 있는 방식들을 보완해 오고 있다. 또한 인터넷 공간의 확산으로 SNS를 통한 1인 미디어가 확산되어 참여와 소통을 촉진하고 있으며 오프라인 환경에서만 발생할 수 있는 참여와 구별되는 새로운 참여 방법도 발생하고 있다. 온라인 공간에서 참여자 간의 의견이나 감정을 표현하기 용이해졌으며, 이로 인해 참여의 동기를 유발하거나 집단의 소속감을 통해 참여를 촉진하는 방법도 증가하고 있다

디지털 네이티브 세대의 학생들이 자신이 속한 가장 가까운 사회공간이며 친숙한 공간인 인터넷 공간에서 스마트폰을 활용하여 참여에 대해 인식하고 체험할 수 있도록 구성한다면 경험을 통한 참여 역량을 더욱 신장시킬 수 있을 것이다. 특히, 학생들의 참여가 반영되어 참여의 효과를 보여주는 사례가 다양화 될수록 자신의 참여가 의미있다는 자신감을 갖게 되고 이는 일상생활 속에서 참여의 원동력이 될 것이다. 이를 위해 교과서의 본문 내용뿐만 아니라 사회참여에 관련된 교과서의 탐구활동에 대한 분석이 필요하며 실제 일상생활에 관련된 참여 활동을 제안하는 활동이 다양하게 제시되어야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제201-74호.
- 김민지·박선미(2016), ‘법과 정치’ 교과서에 나타난 공간 스케일에 따른 사회참여 내용분석, 사회과수업연구, 4(1), 19-35.
- 모경환(2004), 미국의 세계문화 교과서에 나타난 한국관련 내용분석, 시민교육연구, 36(2), 69-104.
- 박가나(2012), 참여민주주의적 관점에서 본 2007개정 고등학교 사회 교과서 정치단원의 참여 내용분석, 시민교육연구, 44(2), 65-99.
- 오석영·최창욱·진성희(2015), 청소년 사회참여역량 측정 지표 개발연구, 미래청소년학회지, 12(2), 1-22.
- 육일남(2017), 시민성 교육을 위한 참여의 유형 탐색, 시민교육연구, 49(2), 55-88.
- 이봉민(2014), 청소년의 참여경험과 정치활동 유형별 참여의사의 관계, 시민교육연구, 46(1), 155-184.
- 이승중(2001), 참여를 위한 실천적 시민교육 방안, 시민교육연구, 33(1), 293-310.
- 이진석(2000), 사회참여기능의 함양을 위한 사회과교육의 전개-중등 사회과교육과정 변천(제1차~제7차)에 따른 사적 고찰-, 시민교육연구, 30(1), 281-298.
- 차경수·모경환(2017), 사회과교육, 서울; 동문사.
- 허수미(2010), 시민사회의 특성과 시민성 교육의 방향, 사회과교육연구, 17(4), 183-198.

- Lawy, R.(2006), Citizenship-as-practice: The Educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 54(1). 34-50.
- Loughran, J., Berry, A. & Mulhall, P.(2012), *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge(2nd ed.)*, The Netherlands: Sense Publishers.
- Schulz, W., Ainley, J., Frailon. J. & Losito, B.(2010), ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement(IEA).
- Verva, Sidney & Nornam, H. Nie(1972), *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, New York: Harper & Row.

‘고려인 강제이주’ 소재를 활용한 실천적 다문화 역사교육의 가능성 모색

허 영 훈

안성광덕초등학교 교사

I. 머리말

저희 할머니께서 강제이주 당시 된장을 챙겨가셔서 가족들이 살아남을 수 있었다고 들었어요.
-볼리나(키르기즈스탄) 어머니와의 상담-

테니스 증조할아버지의 고향은 부산이에요.
-테니스(우즈베키스탄) 어머니와의 상담-

저는 러시아 사람이지만 제 아내는 고려인이에요.
-블라디미르(러시아) 아버님과의 상담-

올해 학기 초 연구자의 학급 외국인 가정 자녀 학부모님들과의 상담 자리에서 들었던 내용이
다. 이날 이후 연구자는 고려인과 고려인 강제이주에 대해 반드시 알아야 하고 제대로 된 공부
를 해야겠다는 사명감을 담임교사로서 그리고 초등사회과교육 전공자로서 가지게 되었다.

‘고려인은 한국인인가, 외국인인가?’

연구자가 맡고 있는 6학년 학급의 18명 중 10명이 다문화 가정 학생이다. 그중 6명은 한국어가 전
혀 되지 않는 외국인 가정 자녀이다. ‘이 아이들과 사회과수업을 어떻게 해야 하는가?’, 지난 몇
개월간 외국인 학생들과 사회과수업을 전혀 하지 않았다. 주당 10시간의 한국어 수업이 있는 시간
(다문화 특별학급)에 사회 수업을 편성해 놓았기 때문이다. 외국인 학생들은 6학년 때 사회 수업을
전혀 못하고 졸업을 하게 되는 것이다. 하지만, 정말 졸업 때까지 이렇게 보내야 하는 것일까? 사회
과교육(역사교육) 연구자로서 그냥 그렇게 이들을 중학교로 보낼 것인가? ‘사회과의 역사, 지리, 일
반사회의 많은 개념과 내용들을 어떻게 한국어가 안되는 외국인 학생들에게 가르칠 수 있겠어?’,
‘다들 사회 수업은 당연히 외국인 학생들에게는 실천이 불가능한 것으로 생각하는데 괜찮겠지
뭐!’ . 이런 생각들이 전반적으로 나의 머릿속에 강고하게 자리하고 있는 것은 부인할 수 없다. 지극
히 편안한 생각이다. 하지만 한 가지, 나의 마음 속 심연에 자리하고 있는 것은 이들이 거의 대부분
‘고려인’ 이라는 것이다. 고려인이 누구인가? 1860년대 중반부터 국내에서 연해주 지역으로 옮겨
갔으며, 1937년 소련의 스탈린에 의해 연해주 지역에서 중앙아시아로 강제이주를 당한 우리의 한민
족이 아닌가? 이들은 사실상 한국인이 아닌가? 지금 중앙아시아 각국의 사정에 따라 한국으로 이주

하고 있는 고려인이 급증하고 있고, 연구자가 근무하고 있는 지역인 안성 대덕면 내리도 마찬가지이다. 안성시 대덕면 인구 15,000명 중 외국인이 3,000명이 넘어 섰으며, 그중 고려인이 큰 비중을 차지하고 있으며, 빠르게 증가하는 추세이다.

현재 고려인 학생들은 4-5세대이다. 이들은 거주국에서 한국어 교육을 거의 받지 못했다. 한국인의 피가 흐르고 있음에도 불구하고 고려인 학생들은 민족정체성을 많이 잃었으며, 한국어도 거의 하지 못한다. 부모세대 또한, 대부분 직업으로 노동직종에 근무하고 있는 생활에 의해 한국어를 습득할 기회를 제대로 얻지 못하고 있다. 이에 고려인 학생들의 학업 성취도가 낮으며 학교에서 한국인 학생들과도 실질적인 교류를 대부분 못하고 있다. 더욱 문제는 이들이 중·고등학교에 진학했을 때이다. 각종 연구결과에서도 이들이 중·고등학교 때 학교 적응을 하지 못하고 많은 학생들이 자퇴를 하고 있다는 점을 보여 준다. 연구자는 일단 이런 문제들을 인지하고, 사회과교육(역사교육)의 관점에서 하나씩 해결방법을 제시하면서 접근해 보고자 한다.

우리 학교의 한국인-외국인(고려인) 학생들 서로 간의 이해와 교류(융화)를 위해 우리는 무엇을 할 수 있을까? 나는 그에 대한 해답이 바로 ‘역사’에 있다는 판단이 들었다. 추후, 상호 이해, 차이 인정, 인권 존중의 기반 위에 ‘참여와 실천을 위한 다문화교육 활동’을 해 나가고자 한다. 깊은 관심과 질정을 바란다. *추후 서론 재서술

II. 고려인, 그들은 누구인가

1. 고려인은 누구인가

우리 민족사에서 고려인은 ‘북상(北上)개척’을 선도한, 대륙 진출의 선구자이다. 고구려와 발해 멸망 이후 한반도에 비좁게 갇혀 살던 한민족의 지평을 저 광활한 유라시아 대륙으로 넓힌 주역인 고려인이다. 고려인의 1863년 연해주 이주는 우리 근현대사 최초의 국외 진출이다. 1902년 사탕수수 농장의 계약노동자로 태평양을 건넌 하와이 이민보다 39년 앞선 역사적 행보이다. 연해주 지신허에 정착한 고려인 60여명은 오늘날 지구촌 곳곳에 파리를 튼 700만 재외동포의 원조이기도 하다(김호준, 2016, 14).

법률을 살펴보면, 고려인동포 합법적 체류자격 취득 및 정착 지원을 위한 특별법(약칭: 고려인동포법)에 고려인동포를 “1860년 무렵부터 1945년 8월 15일까지의 시기에 농업이민, 항일독립운동, 강제동원 등으로 러시아 및 구소련 지역으로 이주한 자 및 「민법」 제777조에 따른 그 친족”으로 정의한다. 한국 사회에서 그동안 고려인은 한국과 구소련이라는 물리적, 정치적 거리만큼이나 멀리 떨어져 있어 보이지 않던 존재였고, 동시대를 살고 있지만 동시성의 비동시성을 상상하게 하는 역사적인 존재이기도 하였다. 재외동포 가운데서도 가장 늦게 한국 사회에 등장한 집단이기도 하다(이은정, 2015, 220). 황영삼(2016, 167)의 표현을 빌리자면 ‘최장의 이주 역사를 가졌지만 우리와 최고로 짧은 만남의 역사를 가진 사람들’이기도 하다.

러시아와의 외교 관계가 수립되면서 이제는 고려인들과의 접촉이 빈번하게 이루어지고 있다. 그러나 공산주의 70여 년간 단절된 양 국가의 정치, 경제 그리고 문화적 환경은 한국인과 고려인 사이에

뚜렷한 경계를 만들었다. 이러한 경계들은 서로 간에 오해를 초래하고 있으며, 한 핏줄 입에도 불구하고, 타민족보다도 더 서로를 불신하는 경우도 발생시키고 있다. 이러한 불신을 깨트리기 위해서는 가장 먼저 서로를 이해하는 작업이 선행되어야 한다(전병국, 2010, 217).

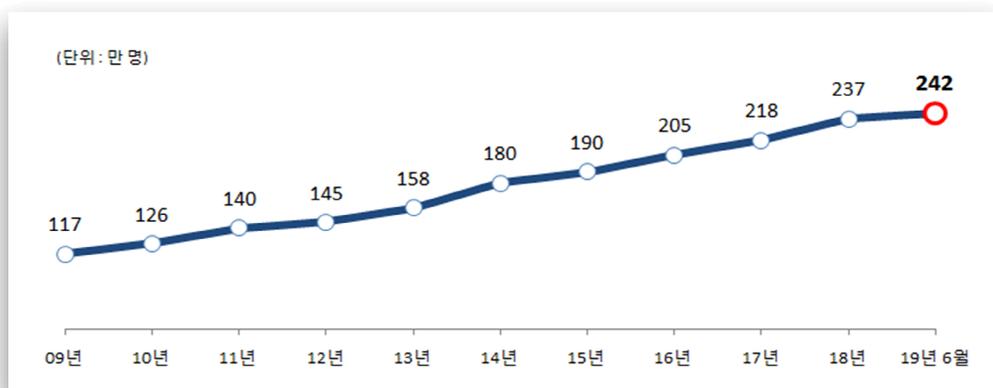


그림 1. 국내 체류 외국인 수 연도별 추이

출처: 법무부 출입국·외국인정책본부(2019, 13)

체류 외국인 수가 국내 총인구 대비 5% 미만(2019.6월 기준 4.6%)으로 한국은 아직 공식적인 다문화 국가가 아니다. 하지만 <그림 1>을 보면 국내 체류 외국인 수가 급격하게 증가하고 있으며, 2019년 6월 현재 기준 외국인 수는 무려 242만명에 달한다. 외국인들로만 도시를 구성한다면 아주 큰 광역시를 만들 수 있을 정도이다. 곧 국내 총인구 대비 5%를 돌파할 것으로 예상된다. 또한 국내 일부 지역은 이미 외국인이 집거하고 있는 다문화 한국이 된 상태이다. 다양한 국적의 외국이 어우러져 살고 있는 안산 원곡동(국경없는 마을)은 대표적인 ‘한국 속의 다문화 공간’ 이 되었다. 국내의 주요 외국인 밀집지역인 서울시 서남권의 가리봉동과 대림2동 중국동포타운, 경기도 안산시 선부2동과 광주광역시 광산구 월곡2동 고려인마을은 이미 애칭을 넘어서 지역의 브랜드화가 되었다(곽동근·임영상, 2012, 177). 연구자가 근무하는 지역인 경기도 안성시의 경우에도 총인구 196,173명 중 외국인이 11,563명이며, 비율로는 5.89%를 차지하고 있으며, 연구자 학교가 소재한 대덕면으로 그 범위를 좁히면, 총인구 18,798명 중 외국인이 3,139명으로, 비율로는 무려 16.69%를 차지한다(안성통계, 2019년 6월). 그리고 안성시 대덕면에 살고 있는 외국인들 중 고려인이 큰 비중을 차지하고 있고 그 증가 속도가 매우 빠른 상황이다.

그런데 대부분의 고려인은 중국동포와 달리, 오랫동안 한국에 자리 잡고 사는 소수의 고려인들을 제외하고 한국어로 소통하는데 어려움을 겪고 있다. 한국어를 상실한 상태였기 때문에, 러시아어로 의사소통이 가능한 집거지는 고려인들에게 상호 부조를 넘어 자신의 존재가치를 실현시킬 수 있는 공간으로 자리 잡았다(곽동근·임영상, 2012, 178). 근래 고려인은 어린 자녀를 동반하고 한국에 들어오고 있다. 이미 많은 고려인들은 일시적인 이주가 아니라 사실상 정주화의 양상을 보이고 있다.

따라서 이제 한국사회는 이들 고려인을 ‘이주자’가 아니라 ‘귀환자’로 대응해야 할 때가 되었다(곽동근·임영상, 2012, 183-184). 가족단위 고려인사회는 그들만의 독특한 문화적 특징을 유지하면서도 한국사회 정착을 위해 노력하고 있다. 나아가 선주민 한국인사회와 공존해가는 마을공동체를 만들어가고 있다(곽동근·임영상, 2012, 203).

우리나라에 들어온 이주 외국인들은 특정 도시나 장소에 공간적으로 집적하여 자신들만의 이주민 공동체를 형성하여 살아가고 있으며, 이 공간을 중심으로 초국가적 인구 이동과 이주의 네트워크가 작동한다. 즉, 국제이주의 과정을 통해 유발되는, 국가의 경계를 초월하는 사람, 상품, 정보, 표상의 순환적인 흐름에 따라 이주 외국인들이 수용국에서 새로운 공간을 만들게 되는 것이다(Faist, 1998; 공윤경, 2013, 188 재인용). Faist는 이 공간을 초국가적 사회공간(transnational social spaces)이라고 정의한다. Faist(1998)에 의하면 외국인들은 특정 공간에 집단적으로 거주함으로써 공동체적 안정감을 얻고 민족적, 문화적 정체성을 유지하는 동시에 자국민들끼리의 사회적 연계망을 통해 직업, 주거 등에 대한 다양한 정보를 교환한다. 외국인들이 특정 공간에 집적하게 되는 것은 그 공간에 네트워크와 조직, 공동체가 형성되어 외국인들이 필요로 하는 ‘사회자본’이 만들어져 있기 때문이다. 여기서 사회자본은 ‘특정한 목적이나 행위를 위하여 사용되는 자본으로서, 사회적 유대와 상징적 유대 속에서 형성되는 자본’이라고 할 수 있다(공윤경, 2013, 189). 한국으로 귀환하는 고려인들의 이주 공간에도 Faist의 ‘초국가적 사회공간’의 개념이 적용될 수 있다. 국내의 대표적인 고려인 마을인 안산시 선부동 땃골마을, 광주광역시의 월곡동 고려인마을과 더불어 최근에는 연구자가 주목하고 있는 안성시 대덕면 내리의 경우에도 사회자본을 바탕으로 고려인들이 네트워크를 통해 집단적인 이주 공간을 형성해가고 있다.

그렇다면 고려인들은 왜 한국으로 이주하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 일반적으로 CIS 고려인을 한국에서 끌어당기는 흡인요인(pull factor)으로 한국과의 접촉에서 비롯된 기대의 상승, 한국 정부와 NGO 등의 협력으로 이루어진 한국방문 및 한국어와 한국문화 부활, 한국의 높은 경제성장률에 따른 고용기회 증가 등이 거론된다. 여기에서 주목할 부분은 한국에서는 CIS 고려인들의 의사소통수단인 러시아어가 잘 통용되지 않는 상황임에도 불구하고, 그들이 한국으로 오고 있다는 점이다. 고려인들이 출신국을 떠나 러시아를 비롯하여 다른 CIS 국가로 이주하는 경우도 있는데, 한국으로의 이주는 러시아어 사용 환경이 열악할 뿐만 아니라 국적 취득이 보장되지 않고, 사회적 지위에 대한 불안이 뒤따른다는 점에서 다른 CIS 국가로의 이주와는 확실히 다른 성격을 갖는다(오정은 외, 2014, 54).

소련 체제의 모범시민이었던 고려인은 구소련 해체 이후 전개된 각국의 민족주의적인 정책의 영향을 받아 특히 우즈베키스탄 고려인의 사회적 지위는 심각한 수준으로 하락하게 되었다. 이런 이유로 고려인들은 우즈베키스탄 영토를 떠나 새로운 삶의 터전을 모색하기 시작하였고, 러시아를 비롯한 한국으로까지 이주가 증가하게 된 것이다(이은정, 2014, 233). 물론 우즈베키스탄 고려인의 한국으로의 이주가 지금 시점에 와서 급증하고 있다는 것은 한국사회의 ‘흡인요인’이 많아졌음을 의미하고, 이것은 동포에 대한 정책의 수용적 변화에 기인하고 있다(이은정, 2014, 233). 귀환이라는 결정은 거주국의 부정적 또는 ‘배출(push)’ 요인¹⁾에 영향을 받기도 하지만, 그것보다 고국의 긍정적

1) 고려인들이 중앙아시아를 떠난 이유는 경제적인 요인 때문인 것으로 보인다. 88%가 일자리를 찾아 한국으로 온 것으로 조사되었다. 한국(광주)을 선택한 이유는 ‘일자리’ 때문에 45%, ‘역사적 고향으로 생각해서’가

인 특징이나 매력 즉 ‘흡입요인’이 거주국에 부정적 요인보다 더 많은 영향을 끼친다는 것이 여러 연구를 통해 입증된바 있다(Gmelch & George, 1980; 이은정, 2014, 233 재인용). 2000년대 이후 증폭된 한국사회의 국제결혼에 대한 수요와 정책적 지원, 2004년 재외동포법 개정 이후, 특히 2007년 방문취업제 도입이라는 동포에 대한 유연한 정책이 초국적 이산이 일상화된 우즈베키스탄 고려인 3-4세의 한국 이주를 실천하게 된 동력이 되었다고 할 수 있다(이은정, 2015, 237).

법무부는 2007년 방문취업제를 도입하면서 이 제도의 취지를 “재외 동포의 출입국과 법적지위에 관한 법률의 실질적 적용에서 상대적으로 소외 받아 온 중국 및 구소련동포 등에 대한 차별 해소 및 포용 정책의 일환으로 도입되었으며, 이들에 대한 입국 문호 및 취업기회확대 등으로 한민족 유대감 제고 및 고국과 동포 사회의 호혜적 발전의 계기를 마련하는 것(출입국관리사무소, 2007)” 이라고 설명했다. 실제로 구소련동포인 고려인들이 방문취업제의 수혜자로서 대거 국내로 이주했다(오정은 외, 2014, 55).

종합하자면, 고려인의 재이동(remigration)은 발산적 경로들과 복합적 층들을 구성하고 있다고 말할 수 있다. 그 가운데 고려인의 한국으로의 이동은 그들이 갖는 역사적 뿌리와 사회적 연고가 글로벌 경제가 명령하는 이주의 일반적 흐름에 어떻게 적응·변형되는 사례를 보여주고 있다. 고려인이 한국으로 이동하는 의사결정은 CIS 역내로의 이동에 비해 감정적(emotional) 성격이 강하다(신현준, 2012, 174). 고려인들에게 한국은 소련 시대에는 ‘갈 수 없고 갈 일도 없는 역사적 조국’ 이었고, 1990년대부터 2000년대 전반기까지는 ‘한번 가보고 싶지만 가기 힘든 나라’ 였다가 2000년대 중반부터 상대적으로 방문하기 쉬워지고 가서 ‘일’을 할 수 있는 나라가 되었다. 즉, 1990-2000년대를 거치면서 고려인들에게 한국은 낭만적 상상 속의 조국으로부터 현실적으로 이동 가능한 여러 목적지들 가운데 하나가 된 것이다. 역사적 고국 방문이라는 감정적 의사결정이 글로벌 경제의 현실과 교섭하면서 합리화되는 과정을 거치고 있는 것이다(신현준, 2012, 175). 즉, 이산과 디아스포라²⁾의 관점에서 볼 때는 ‘고향지향성’이 현실의 필요와 만난 것으로 풀이된다(오정은 외, 2014, 55).

국내에 거주하는 고려인 수는 어느 정도 될까? 법무부 출입국·외국인정책본부의 통계에서 국내체류 조선족 수는 다른 중국인과 구분되어 관리되고 있다. 그러나 고려인의 경우는 러시아 출신만 별

24%, ‘비자의 편리성’이 12%로 나타났다는 광주광역시로 귀환하는 고려인들을 대상으로 설문 조사를 한 김재기(2014, 149)의 연구도 있다.

2) 디아스포라는 우리말로써는 민족분산(民族分散) 또는 민족이산(民族離散)으로 번역되는데, 단지 같은 민족성원들이 세계 여러 지역으로 흩어지는 과정뿐만 아니라 분산한 동족들과 그들이 거주하는 장소와 공동체를 가리키기도 한다. 어원적으로 디아스포라는 그리스어 전치사 dia(영어로 ‘over’, 우리말로 “~를 넘어”)와 동사 spero(영어로 ‘to sow’, 우리말로 ‘뿌리다’)에서 유래되었다. 고대 그리스인들은 소아시아와 지중해 연안을 무력으로 정복하고 식민지로 삼은 뒤 그곳으로 자국민을 이주시켜 세력을 확장하였다. 이때 디아스포라는 이주와 식민지 건설을 의미하는 능동적이고 긍정적인 의미를 지녔다. 이후 디아스포라는 유대인의 유랑을 의미하는 뜻으로 쓰이면서 부정적인 의미를 갖게 되었다. 1990년대 들어서 디아스포라 연구가 활발해지면서 디아스포라는 유대인의 경험뿐만 아니라 다른 민족들의 국제이주, 망명, 난민, 이주노동자, 민족공동체, 문화적 차이, 정체성 등을 아우르는 포괄적인 개념으로 사용되고 있다. 최근의 공동체 연구에서 공동체를 구성원들의 상호작용, 소속감, 연대감의 수준에 따라 공동체성이 강하게 나타나기도 하고 약하게 나타나기도 하는 변수의 개념으로 보는 것은 디아스포라를 이해하는 데 시사점을 준다. 공동체와 마찬가지로 디아스포라 중에는 여러 학자들이 제시한 속성들을 대부분 충족하여 디아스포라의 원형에 가까운 것이 있는가 하면 부분적으로만 디아스포라의 성격이 나타나는 것도 있다. 이렇게 디아스포라를 가부가 아니라 정도의 개념으로 이해하는 것이 다양한 형태의 디아스포라를 이해하는 데 도움이 될 것이다(윤인진, 2004, 4-8).

도의 통계가 존재하고, 다른 CIS국가 출신은 동일한 국적의 사람들과 구분된 통계가 관리되고 있지 않다. 따라서 국내체류 고려인 수를 정확히 알기는 힘들다. 그러나 국내 거주 고려인들의 대다수가 동포에 한해 주어지는 F-4와 H-2 사증을 취득하였을 것으로 추정하면서, F-4와 H-2사증으로 입국한 고려인 수를 토대로 국내체류 고려인 규모를 짐작할 수는 있다(오정은 외, 2014, 55). F-4와 H-2 이외의 사증을 소지하고 국내에 체류 중인 고려인 수는 정확히 알기 어렵다. 앞서 언급했듯 러시아를 제외하고는 CIS 출신 외국인 가운데 고려인만을 위해 따로 집계하고 관리되는 통계가 존재하지 않기 때문이다. 하지만 국내체류 고려인의 효과적인 활용을 위한 정책을 모색할 때, 기타 자격의 고려인 역시 정책 대상으로 포함하는 것이 당연하다는 점에서 기타 자격의 고려인 수를 파악하는 노력이 필요하다(오정은 외, 2014, 57).

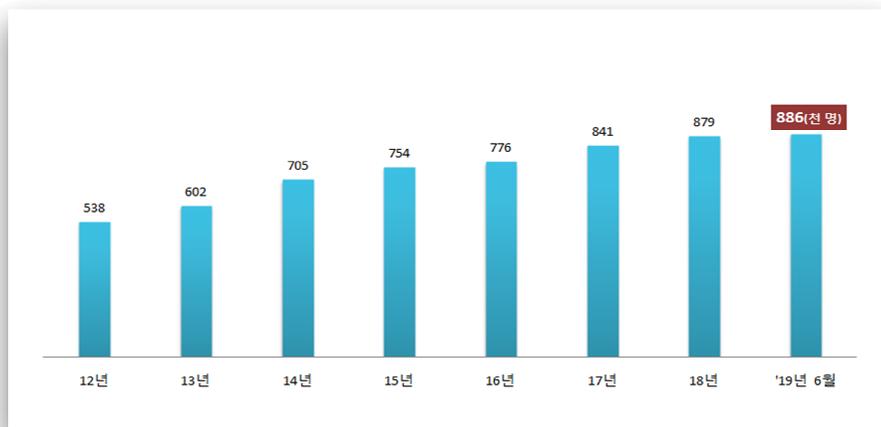


그림 2. 외국 국적 동포 수 연도별 추이

출처: 법무부 출입국·외국인정책본부(2019, 35)

그림 2를 보면 외국 국적 동포 수도 앞서 살펴보았던 국내 체류 외국인 수 연도별 추이처럼 빠른 속도로 증가하고 있음을 알 수 있다. 2019년 6월 현재 외국 국적 동포 885,745명이 국내에 거주하고 있으며 이 중 중국동포가 82%로 압도적인 비중을 차지한다는 것을 알 수 있다. 전술하였듯이 고려인의 통계는 별도로 존재하지는 않지만, 표 1과 더불어 본 글에는 삽입하지는 않았지만 국가별 체류자격별 동포현황 등을 살펴보면, 고려인들이 강제이주와 재이주를 통해 살고 있는 나라인 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 러시아, 키르기스스탄, 우크라이나의 동포를 합치면 81,791명이며, 기타 국가 및 불법체류 인원을 합친다면 국내에 거주하는 고려인들이 최소 8만 명이상은 되는 것으로 추정할 수 있다. 그리고 최근 3~4년 사이 그 수가 급격하게 증가하고 있다. 하지만 이는 추정치일 뿐이며 국가나 지자체에서 구체적이고 정확한 고려인 수를 파악할 필요가 있다고 사료된다.

표 1. 국적별 외국국적동포 현황

중국	미국	우즈베키스탄	러시아	캐나다
730,468	45,480	35,641	26,973	16,088
카자흐스탄	오스트레일리아	키르기스스탄	우크라이나	기타
13,809	4,705	2,757	2,611	7,213
계	885,745			
고려인 수(추정)	81,791			

출처: 법무부 출입국·외국인정책본부(2019, 35)

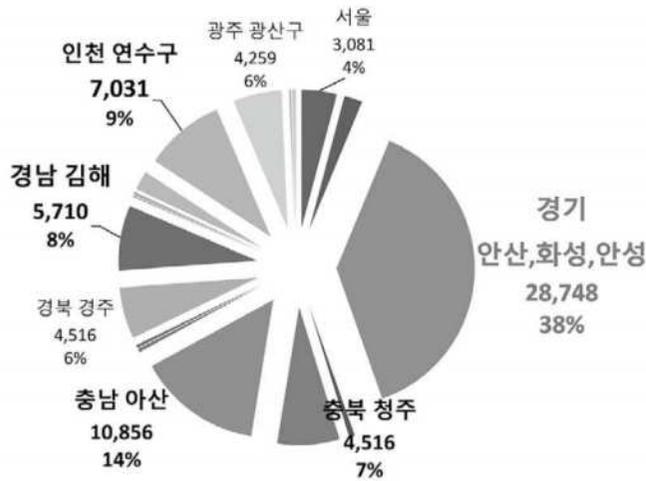


그림 3. 경기도 고려인 분포 현황

출처: 경기도 체류 고려인의 삶의 질 개선을 위한 정책 토론회 자료집(2019, 10)

2. 고려인의 언어사용과 민족정체성

표 2. CIS 및 유럽지역 고려인 현황(거주 자격별 재외동포 현황)

국가	연도	재외국민			외국국적 (시민권자)	총계
		영주권자	일반체류자	유학생		
유럽지역 7개국		402	4,876	1,805	177,736	184,819
러시아		370	4,277	1,666	163,325	169,638
우크라이나		25	260	74	12,711	13,070
벨라루스		7	44	40	1,265	1,356
몰도바		0	5	9	70	84
아르메니아		0	8	0	350	358
아제르바이잔		0	170	15	15	200
조지아		0	112	1	0	113
CIS 5개국		161	5,999	854	304,456	311,470

카자흐스탄	132	1,730	102	107,169	109,133
우즈베키스탄	18	2,363	89	178,607	181,077
키르기스스탄	11	1,416	651	16,957	19,035
타지키스탄	0	124	12	638	774
투르크메니스탄	0	366	0	1,085	1,451
고려인 총계(추정)	563	10,875	2,659	482,192	496,289

출처: 외교부(2017, 36-38)을 재구성³⁾

현재 CIS 및 유럽지역에 살고 있는 고려인의 수는 <표 2>에서 보는 것처럼 약 49만 명으로 추정된다. 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 타지키스탄, 투르크메니스탄의 CIS 5개국의 고려인은 약 31만 명, 러시아, 우크라이나, 벨라루스, 볼도바, 아르메니아, 아제르바이잔, 조지아의 유럽지역 7개국은 약 18만 명이 거주하고 있다. CIS에서는 우즈베키스탄과, 카자흐스탄에, 유럽지역에서는 러시아에 대부분의 고려인들이 거주하고 있다는 사실을 알 수 있다. 1863년 연해주로의 첫 이주 이래 150년이 넘는 시간 동안 고려인들은 CIS 및 유럽 각지에서 대를 이어 살아오고 있는 것이다. 그렇다면 고려인들의 언어사용과 민족정체성은 어떠하며 어느 정도일까?

고려인 동포들은 오랫동안 디아스포라적 지위를 가지고 거주국에서 살아온 관계로, 특히 소련시기 스탈린의 강력한 민족주의 정책으로 한국어를 거의 사용하지 못한 채 살아왔다. 특히 고려인 동포의 자녀들은 부모세대보다는 더욱 심각한 상황에 놓여 있다(선봉규, 2017b, 824). 김재기(2014, 149)의 연구에 의하면 국내(광주광역시)에 거주하는 고려인들에게 디아스포라 1세대들의 고향이 어디인지 아느냐는 질문에 90%가 모른다고 답하였다. 스탈린에 의한 강제이주 이후 강제적 동화정책으로 한인으로서의 정체성은 약화되었다. 때문에 조상들의 역사와 언어를 상실하는 결과를 초래했다. 현재 1세대들은 거의 사망하고 3-4세대들이 한국으로 입국하고 있는 상황에서 조상의 고향을 모르는 결과는 당연한지도 모른다. 고려인 1세대는 소비에트 체제하에서 고려인 사회를 정착시키고 후손들이 성장할 수 있도록 기반을 구축할 수 있었으나 고려인 독립 세대는 체제가 전환되면서 무너진 과거의 유산들을 바탕으로 재정착을 추구해야 하는 어려운 과제를 안고 있다(성동기, 2012, 193).

미지의 세계에서의 정착에 따른 후유증은 한인들의 민족문화를 단절시켰다. 특히 젊은 세대들에게 심각한 교육문제를 초래하였다. 생존을 위하여 러시아 사회에 동화되어 살다 보니 2세들의 언어교육이 제대로 이루어지지 못하였다. 한인 2~3세대들이 모국어인 한국어를 제대로 배우지 못해 한인으로서의 정체성, 동질성을 상실하였다. 또한, 한인 고유의 전통, 풍습이 변질되거나 잊혀져 갔다. 한인들은 생존을 위한 삶의 과정에서 러시아문화에 어쩔 수 없이 동화됨으로써 한인으로서의 민족적인 아이덴티티를 유지할 수 없었던 것이다. 오히려 러시아 사회의 지배적인 문화에 흡수되거나 융해되어 버려 한인들의 고유문화를 유지하지 어려웠다(이철우, 2006, 73).

표 3. 본인(고려인)이 가장 자유롭게 사용하는 언어의 세대별 비교(%)

3) 위 자료는 해외에 주재하는 우리나라 재외공관(대사관, 총영사관, 분관 또는 출장소)에서 작성, 보고한 공관별 재외동포현황(2016.12.31.기준)을 취합, 정리한 것으로서 주재국의 인구 관련 통계자료, 한인회 등 동포단체 조사자료, 재외국민등록부 등 공관의 민원 처리기록, 직접조사 등을 근거로 산출한 추산·추정치이며, 연구자가 필요한 부분을 발췌하여 표로 재구성하였음을 밝혀둔다.

언어	전체	1세대	2세대	3세대	4세대
한국어	8.5	25.2	11.6	2.0	1.1
러시아어	91.4	74.8	88.1	98.0	98.9
카자흐어 또는 우즈벱어	0.1	0.0	0.3	0.0	0.0
사례수(명)	1,004	159	310	348	187

출처: 윤인진(2004, 138)

한편, CIS 지역에 살고 있는 고려인의 언어 상황을 살피기 위해서 윤인진(2004, 138-139)은 설문 조사를 실시하였으며, 그 결과는 <표 3>과 같다. 고려인의 언어사용 양식은 다음과 같은 패턴을 띠고 있었다. 첫째, 러시아어로의 언어동화가 빠르게 진행되었다. 응답자의 91%가 러시아어를 본인이 가장 자유롭게 사용하는 언어로 삼고 있다. 둘째, 젊은 세대로 옮겨갈수록 언어동화 또는 민족어 상실이 급속하게 진행되었다⁴⁾. 3, 4세대 응답자의 98% 가량이 러시아어를 가장 자유롭게 사용하는 언어라고 보고하였다. 셋째, 이민 세대와 별 상관없이 응답자의 대부분이 카자흐어나 우즈벱어와 같은 현지어를 잘 구사하지 못한다. 전체 응답자 중에서 카자흐어나 우즈벱어를 가장 자유롭게 구사할 수 있는 사람의 비율은 0.1%에 불과하였다.

이러한 현상은 구소련 체제하에서 고려인이 택한 생존과 신분상승 전략이 연유한다고 볼 수 있다. 구소련 체제하에서 러시아어가 의사소통, 과학, 지식의 언어로서 그리고 고려인과 같은 소수 민족집단들의 사회적 신분상승의 도구로서 군림해왔기 때문이다. 교육과 사회적 신분상승에 대한 열정으로 잘 알려진 고려인은 러시아어에 숙달하기 위해 많은 노력을 기울이지만 기타 소수민족들의 언어를 배우는 데는 별 관심을 보이지 않아 왔다⁵⁾.

4) Yoon(2000)은 고려인의 빠른 언어동화의 주요 요인들로 첫째, 모국으로부터 60여 년 이상 교류가 차단된 상태에서 낯선 이국 땅에서 정착했다는 점, 둘째, 고려인이 인구가 적고 영토적 자율을 갖지 못한 '이차민족집단(Secondary Ethnic Group)'이라는 점, 셋째, 러시아가 소수민족들에 대한 강제적 동화정책을 펼쳤다는 점, 넷째, 이민세대의 주류가 3, 4세대로 바뀌었다는 점, 다섯째, 고려인의 빠른 도시화와 인적자원에서의 투자(예를 들어, 높은 교육수준과 전문화)를 통해 러시아 지배사회에서 적극적으로 신분 상승을 꾀했다는 점을 제시한다. 그는 이런 요인 중에서도 도시화가 언어동화에 결정적인 역할을 한 것으로 판단하고 있다. 이는 시기적으로 고려인의 도시화율이 높아질수록 이들의 언어동화가 빠른 속도로 진행되었기 때문이며, 고려인의 높은 교육수준과 화이트칼라 직업 등은 도시에서 거주하면서 가능했기 때문이라는 것이다. 현재 중앙아시아 국가들이 시장경제로 전환하는 과정에서 농촌경제가 빠른 속도로 와해 되어가고 농촌에서의 실업, 빈곤, 범죄, 영양실조 등의 문제가 날로 심각해지고 있기 때문에 고려인의 도시화는 더욱 빠르게 진행될 것이고, 이런 상황에서 고려인의 언어상황과 민족정체성 유지는 더욱 어려워질 것으로 예상된다(윤인진, 2004, 139-140).

5) 우즈벱키스탄 고려인 독립세대의 정체성 문제를 연구한 성동기(2012)에 의하면 우즈벱키스탄의 독립세대들은 거주국의 공식어인 우즈벱어를 습득하지 않을 것이라는 응답이 많이 나왔으며, 이는 독립세대들의 현실적인 의식이 떨어지는 것으로 크게 우려하고 있다. 우즈벱어를 몰라도 생활에 불편함이 없다고 생각하는 독립세대들이 많지만, 이는 타슈켄트에 국한되는 상황이며 지방으로 갈수록 러시아어 사용자 비율이 떨어지기 때문에 독립세대들은 우즈벱어를 습득해야 함을 역설한다.

표 4. 한인으로서의 동일시 정도의 세대별 비교(%)

	전체	1세대	2세대	3세대	4세대
100% 러시아인 또는 원주민	1.0	2.4	0.6	1.2	0.0
75% 러시아인 또는 원주민	2.0	2.4	0.3	3.6	1.6
50% 한인	24.6	25.6	18.4	26.7	30.4
75% 한인	10.1	6.7	8.1	12.9	11.4
100% 한인	62.2	62.8	72.5	55.6	56.5
사례수(명)	990	164	309	333	184

*원주민이란 카자흐스탄, 우즈베키스탄, 또는 기타 원주민을 의미한다.

출처: 윤인진(2004, 141)

표 4는 CIS 지역에 살고 있는 고려인들이 인식하는 민족에 대한 동일시 정도를 세대별로 나타낸 것이다. 두드러진 양상으로 첫째, 모든 세대에 걸쳐 응답자의 대부분이 자신을 러시아인, 현지인으로 동일시하기보다는 한인으로 동일시하였다. 자신을 러시아인 또는 현지인에 가깝다고 동일시 한 사람은 전체 응답자의 3%에 불과하였다. 반면 응답자 중 자신을 ‘100% 한인’으로 동일시 한 사람은 62%였고, 자신을 ‘75% 한인’으로 동일시 한 사람은 10%였다. 둘째, 자신을 한인으로 동일시하는 정도는 세대에 따라 의미 있는 차이를 보인다. 대체로 세대가 젊어질수록 자신을 전적으로 한인으로 동일시하기보다는 부분적으로 동일시하는 경향이 강하다. 한인 응답자 중 자신을 ‘50% 한인’으로 동일시 한 사람의 비율은 이민 1세대에서는 25.6%이었지만 이민 4세대에서는 30.4%이었다. 반면 자신을 ‘100% 한인’으로 동일시 한 사람의 비율은 이민 1세대에서는 62.8%이었지만 이민 3세대에서는 55.6%, 이민 4세대에서는 56.5%로 감소하였다. 이렇게 자신을 ‘50% 한인’ 또는 ‘75% 한인’으로 동일시하는 사람은 자신의 정체성에 한인으로서의 혈통 및 문화적 유산 이외에도 현지사회 또는 국가의 성원으로서의 역사적 경험과 정체성이 중요하다고 인식하고 있다. 다시 말해 고려인의 민족정체성은 국적에 의해서가 아니고 혈통과 정착사회에서의 집단적 경험의 결합에 의해서 구성되는 것이다. 구소련이 해체되고 중앙아시아 국가들이 독립을 하는 상황에서 고려인은 민족단체를 형성하고, 강제이주문제를 재해석하고, 민족문화 재생 및 권익보장을 위한 활동을 가속화하고 있다. 이는 구소련 시절 민족을 숨기고 살던 모습과는 대조적인 것이며 민족의 소속과 긍지를 확고하게 드러내려는 시도라고 볼 수 있다(윤인진, 2004, 141-142). 즉, 고려인의 민족 정체성은 하나의 특정화되고, 고정화된 개념, 지연, 혈연과 언어의 공통점 등으로만 규정하는 정지된 개념으로 이해하기보다는 고려인들이 처했던 사회, 정치, 경제적 상황들이 복합적으로 연계되어 가변화되었고, 되어가고 있는 동적 정체성으로 이해하는 것이 타당하다(전병국, 2010, 202).

고려인들이 언어, 문화적으로 정착사회에 동화되었음에도 불구하고 강한 민족정체성을 유지하는데에는 소수민족으로 구별되고 다르게 대우받는 것에 기인한다. 신체적으로 러시아인들과 원주민들과 구별되는 고려인에게 동화는 본인의 의사나 희망 여부에 따라서 선택될 수 있는 사항이 아니다. 특히 구소련 체제와 현재의 독립국가연합 체제에서는 개인의 민족성이 여권 및 각종 공문서에 기재

되고, 교육, 직업, 이동의 자유 등 개인의 생활기회를 제약해왔다. 이렇듯 고려인의 생활세계에서 민족성은 본인이 원하든 원하지 않든 타민족 성원들에 의해서 고려인으로서 구별되고 인식되어 진다. 그리고 고려인의 민족성은 친구를 사귀고, 배우자를 찾고, 교회를 다니고, 직업을 찾는 등의 과정에서 중요하게 고려되어지는 기준이 된다(윤인진, 2004, 147).

이렇게 다인종, 다민족사회에서 타민족들에 의해서 고려인이 개인적으로서가 아니라 특정 소수집단의 성원으로서 구별되고 인식되는 과정과 그 결과가 고려인의 민족정체성 형성과 유지에 지대한 영향을 미친다. 이로 인해 이민 3, 4세대들이 비록 현지 주류사회에 언어적, 문화적, 구조적으로 동화를 하였다 하더라도 고려인으로서 민족정체성과 애착의 수준이 강하게 유지된다(윤인진, 2004, 148).

Ⅲ. 고려인 강제이주와 그들의 삶: 중앙아시아를 품은 150년 디아스포라의 역사

1. 두만강을 건너 연해주로: 연해주에서의 삶(1863~1937)

1863년 겨울 13가구(65명)의 함경도 국경지방의 농민들이 중국의 훈춘을 거쳐 남부 연해주 국경지대에 위치한 지신허(Tizinkhe)강 유역으로 영구정착을 위해 집단이주를 하였다. 이들이 자신들의 고향을 떠난 것은 욕심 많고 탐욕스러운 조선관리들의 한없는 강탈에서 비롯된 궁핍과 기근 때문이었다. 이 이주를 한국과 러시아학계에서 최초의 한인 이주⁶⁾로 간주하고 있다(반병률, 2011, 284). 1867년에서 1869년 사이에 동시베리아총독의 파견을 받아 남부 연해주지역을 답사한 바 있는 러시아의 지리인문학자이자 여행가였던 프르제발스키(N. M. Przheval'skii, 1839-1888)에 의하면, 당시 지신허마을에는 총1,396명(남자 506명, 여자 615명)이 거주하고 있었다(반병률, 2011, 291).

당시 조선은 순조, 헌종, 철종 시기 외척들에 의한 세도정치로 왕권이 쇠미해져 사회적 혼란을 가져와 일반 백성들의 생활상태는 실로 기아선상에 있었다. 연해주와 인접해있는 조선의 서북지방은 조선왕조 성립 당시부터 중앙정부의 정치적 차별을 받게 되었으며, 그곳은 자연적 조건도 산악지대로 벼농사에 적합하지 못하여 풍년이 들어야 겨우 생계를 유지할 수 있었다. 이러한 정치적 현실과 지리적 요인 외에 연해주에는 사람이 거의 살지 않아 임자 없는 비옥한 토지가 많았다. 이런 이유 때문에 고려인들에게 연해주는 희망의 땅으로 전해지고 있었다(이상근, 2003, 3). 한국과 러시아의 학계에서 지적되어 온 바, 환곡(還穀)의 폐단과 가증된 요역(徭役)을 비롯한 삼정(三政)의 문란에 따른

6) '1863년 최초 이주론'은 시베리아 출신의 저명한 역사학자이자 정치평론가인 B.I.바긴이 1875년에 출간한 「아무르의 한인들」에서 처음 언급되었다. 우리 측에서는 1908년 2월 26일 블라디보스토크에서 창간된 「해조신문」이다. 해조신문은 제1호 발간사의 서두에서 '1863년 우리 동포 십여 가구가 지신허에 건너와 황무지를 개척했다'로 밝히며 그 뒤의 연해주 이주사(移住史)를 전개해 나갔다. 이후 1965년 카자흐스탄에서 출간된 고려인 역사학자 김승화의 「소련한국사」에, 그리고 1980년대 한국에서 반병률을 비롯한 학자들에 의해 인용되면서 정설로 굳어졌다. 한편, 러시아 공식문서에서도 '1863년 이주'는 확인된다. 당시 노브고로드 스키에 소재한 국경초소의 책임자 레자노프 중위의 보고서가 그것이다. 레자노프는 이해 11월 30일 연해주 군무지사에게 보낸 공문에서 "조선인 몇 명이 찾아와 자신들이 이미 5, 6채의 초가집을 다 지어놓았으니 그곳에 20여 가구가 입주하는 것을 허가해달라고 청원한 바 있다"고 보고했다. 그리고 이 이주민들이 자신들을 보호해 줄 "러시아 군인 5명의 파견을 요청했다"며 하명(下命)을 구했다(김호준, 2016, 26-27).

경제적 부담의 증가와 조선지배계급의 봉건적 탄압에 더하여 1867년 이후의 흉년이 1869년 북조선과 연해주 일대를 강타한 대흉년과 8월의 홍수가 1869-1870년 대량이주를 가져온 직접적 요인이라고 할 수 있다(반병률, 2011, 299).

초기 한인이주민들에 대하여 러시아당국은 처음에는 그리 큰 관심을 기울이지 않았지만, 점차 이들의 존재와 역할에 대하여 진지하게 주목하게 되었다. 그것은 이들 한인들이 곧바로 러시아 카자크 군대와 도시민들에게 필수적인 농산물(식량)을 생산, 공급하였고 새로이 획득한 황무지 개간에 필요한 매우 바람직한 노동력을 제공하였기 때문이다(반병률, 2011, 308). 이주 한인들은 이러한 연해주 러시아당국의 우호적인 정책을 적극 활용하였다. 초기 월경 이주과정에서 발생하였던 몇 가지 사건들을 보면 월경 이주한인들의 적극적이며 주도적인 역할을 확인할 수 있다. 최초의 집단이주민 지신허로의 이주는 독신이주자들과 러시아수비대장간의 합작품이라 할 수 있으며, 러시아측이 조선경흥부간의 교섭과정에서 이주한인들이 통역 등 중간매개자 역할을 하였다(반병률, 2011, 326-327).

러시아당국이 삼국 접경지대로서 국가안보차원에서 예민한 국경지대에 한인들의 정착과 마을 개척을 추진, 지원한 이유는 이 지역의 국경수비대에 필요한 식량, 노동력, 인적 방어망의 구축 등이 절실함에도 불구하고 러시아인 이주자들이 거의 없었기 때문인 상황에서 그 대안으로서 이주한인들이 갖고 있는 유효성에 주목한 때문이었다(반병률, 2011, 328).

한인들의 경제생활에서 특기할 것은 연해주에서 1905년부터 본격적인 벼농사를 시작했다는 것이다. 원래 이 지역에서 벼농사가 되리라고는 생각하지 않았으나 한인들이 강 주변에서 특별한 관계시설 없이도 벼재배를 성공시킨 것이었다. 처음에는 별로 관심을 얻지 못했으나 1917년 이후의 집중적인 벼농사 노력으로 1928년에는 조직적인 벼재배 조합도 생겨났다. 1918-1922년 사이 일본의 시베리아 출병 기간에는 일본이 연해주에서의 벼재배 가능성을 자세히 조사하기도 하였는데, 이유는 일본군대의 식량문제를 현지에서 해결하기 위해서였다. 한인들의 벼농사는 후일 중앙아시아 개척의 원동력이 되었으며 후일 여러 자료에서 밝혀진 조치들을 통해 볼 때 소련 지도부도 한인들의 벼농사 기술을 필요로 했던 것이다(이원봉, 2001, 79).

1897년에 실시된 인구조사에 의하면, 한인들은 연해주 전체 인구의 10.9%에 달했다. 이 인구조사는 한인들에 대한 최초의 인구조사였는데, 이에 따르면 러시아 국적을 취득한 한인들의 수는 14,084명이었으며, 이는 연해주와 아무르주에 거주등록된 한인 25,868명의 54.5%에 해당되는 수치였다(고가영, 2016, 250). 러시아 혁명 정부가 출범한 1917년 당시 러시아 내의 전체 한인 수는 총 10만 여명에 달했다. 이 중에서 연해주에만 전체 인구의 30%에 달하는 81,825명의 한인이 거주했다(고가영, 2016, 251). 극동혁명위원회의 한인문제위원회 자료에 따르면 1923년 연해주에는 12만 982명의 한인이 거주했고, 그중 10만 3482명이 농촌에 그리고 1만 7500명이 도시에 거주했다. 그 후 극동공화국 한인 수는 증가했다. ‘극동혁명위원회 1925년도 보고서’는 지역 한인 수를 13만명으로, 그중 러시아 국적 한인은 6만-7만명으로 밝히고 있다. 1926년 한인 숫자는 이미 17만명에 달했다(남 빅토르, 2011, 235).

고려인 사회는 자신들의 관습과 전통을 유지하며, 커다란 경제적, 정치적, 사회적, 문화적 잠재력을 축적한 민족공동체로 성장했다. 고려인들의 집거지인 연해주에는 그들의 문화적 발전을 뒷받침할 훌륭한 기초가 마련되어 있었다. 고려인들은 모든 수준의 국가 및 사회 조직의 활동에 적극 참여했

다. 민족문화가 발전하고, 인텔리 층이 견고하게 형성돼 있었으며, 창작분야 종사자들은 높은 예술적 경지를 인정받았다(김호준, 2016, 166). 연해주에는 세계 유일의 한인 사범대학이 있었고, 2개의 교육전문학교, 1개의 농업기술학교, 지방 한인 소비에트 당원 학교, 고등 공산주의 농업학교 조선어과가 있었다. 그러한 교육기관은 당시 2천만 인구를 가진 일제 식민지 치하의 조선에도 없었던 것이다(남 빅토르, 2011, 236).

고려인 사회는 행정적, 문화적 자치도 어느 정도 향유했다. 주민의 90% 이상이 고려인인 포시예트 민족지구에서는 조선어로 행정 업무가 처리되었다. ‘선봉’, ‘문화’, ‘새세계’, ‘노동자’, ‘노농신보’ 등 우리말 신문 7개와 잡지 8개가 발간되었고 출판사, 라디오 방송, 극장, 문화계몽시설 등이 존재하였다. 1923년 창간된 한글신문 ‘선봉’의 발행 부수는 1만 부에 달했다. 1932년 블라디보스토크에서 창설된 ‘조선(고려)극장’의 우리말 공연은 관객들로부터 항상 호평을 받았다. 또한 고려인 문학도 급속도로 발전했다(김호준, 2016, 168-169). 하지만 정치, 경제, 사회, 문화 등 각 분야에서 전체주의가 득세하게 된 소련의 대내외적인 상황은 연해주 고려인 사회에 짙고 어두운 그림자를 드리우게 된다.

2. 1937년, 중앙아시아로 강제이주를 당하다: 고려인들에게 찾아온 크나큰 위기

가. 강제이주의 과정

레닌의 민족정책은 소련을 구성하는 민족들 간의 평등한 협력으로 프롤레타리아 사회주의를 건설하는 것이었다. 자체적으로 자립의 조건을 갖추지 못한 러시아는 여러 민족에게 협력을 구하여 소련 연방을 이룩한 것이다. 소련연방은 가맹국들의 군사, 경제, 교통, 통신 그리고 외교 등을 공동으로 하는 말하자면 느슨한 연방을 이룬 것이다. 표면적으로나마 레닌의 민족정책은 민족 간의 평등과 자유를 기반으로 하는 이상적인 민족정책을 표방하였다 할 수 있다. 그러나 레닌의 민족정책은 스탈린이 등장하면서 완전히 뒤바뀌게 된다(이원봉, 2001, 81). 스탈린은 마르크스주의에 입각한 일원적 보편주의라는 미명 하에 다민족주의를 소련의 민족주의에 강제로 수렴한 것이다. 이로써 지방자치권이 종식되고 중앙통제가 강화되었다(이원봉, 2001, 81). 스탈린은 농민들을 집단농장이나 국영농장에 전원 몰아넣고, 노력을 뽑아내어 농업생산을 높이고 식량은 국가가 관리하며, 거기서 축적된 자본을 공업화에 투자하는 정책을 펼쳤다(이원봉, 2001, 82). 1936년에 제정된 스탈린 헌법은 각 공화국의 주권을 무시하고 연방제를 강조한 스탈린의 일국사회주의를 법문화한 것이다. 이것은 법적으로 소수민족의 평등성을 억압하고 공산당 일당 독재 하의 대러시아주의를 강조한 것이며 이에 따라 각 민족들의 권익운동은 이적행위로 취급되어 탄압받기 시작하였다(이원봉, 2001, 83).

스탈린정권은 전략적 요충지였던 연해주 지역의 안정을 도모하기 위해 민족자치제를 결성하려고 하는 한인들을 분산, 분열시키고자 중앙아시아로의 이주를 계획하였다. 스탈린의 계획은 당장 실현되지 않았지만, 스탈린 정권은 민족적 역량이 커지는 한인들을 분산시키고자 하는 의도와 한인들의 일본제국의 첩자로서의 활용방지 및 중앙아시아지역 개발의 일환으로 시범케이스로 1937년 한인들의 강제이주를 실천에 옮기기에 이르렀다(이철우, 2006, 63). 소련 정부의 한인에 대한 강제이주의

근본적 동기는 짜르정부로부터 소비에트정부에 이르기까지 한인들을 믿을 수 없는 존재로 보고 국경 지역에 신뢰할 수 없는 소수민족을 예방 차원에서 내륙지역으로 이주하려고 한 러시아인의 시각과 민족정책에서 찾을 수 있다(이철우, 2006, 67).

소련 정부의 이주 정책은 개척을 목적으로 땅이 넓은 지역으로의 이주를 지도하면서 동시에, 접경 지역으로부터 이민족들을 내쫓는 지도도 병행하였다. 이럴 경우 소속 국가가 없는 사람들이 내쫓기는 대상 1순위였다. 전쟁이 일어나면 이러한 소수민족들은 ‘민지 못할 존재’로 낙인찍힐 가능성이 컸다. 고려인들은 그런 ‘민지 못할 존재’의 지위를 갖게 되고 말았다(송잔나, 2016, 45).

1937년 8월 21일에 소비에트 인민위원회와 소련공산당 중앙위원회는 “No 1428-32ss” 문서를 공동으로 결의하고, 이 문서에는 소비에트 인민위원회 의장인 몰로토프와 소련 공산당 중앙위원회 서기장인 스탈린이 서명하였다. 이로부터 한 달 후인 9월 28일 소비에트 인민위원회는 “극동지역으로부터의 고려인의 이주”에 대한 결의 사항을 채택하였다. 그에 따라 고려인 강제이주에 관한 권력기관의 활동이 구체화되었다. 스탈린은 이주명령서를 극동으로 보냈다. 명령서의 내용은 <표 5>와 같다.

표 5. 소연방 인민위원회 명령서

소연방 인민위원회의 명령 No 1647- 377ss

1937년 9월 28일, 모스크바, 크렘린

극동지역으로부터의 한인이주에 대해 연방 인민위원회의는 다음과 같이 명령한다.

1. 극동 전지역에 남아있는 한인들을 모두 이주시킨다. 1937년 10월 이내에 절차에 따라 1차 이주를 실시한다.
2. 카자흐스탄 공화국 내로 1차 이주와 마찬가지로 우즈벡 공화국으로 1만 2천 가구를 이주시킨다.
3. 소연방 인민위원회의 준비기금으로부터 극동지역구 집행위원회와 카자흐스탄과 우즈벡공화국인민의위원회로 1937년 9월 11일 소연방 인민위원회의에서 확정된 결정 No 1571- 356ss에 의거하여 2만 1천 가구와 건축자재에 소요되는 추가 자금을 우즈벡 공화국과 카자흐 공화국이 청구에 따라 지급한다.
4. 해양 인민위원부와 교통 인민위원부는 극동지역 집행위원회와 카자흐 공화국과 우즈벡 공화국의 청구에 따라 이주민 호송을 위한 해양, 수로, 철로 운송수단을 제공해야 한다.
5. 자동차 제작 인민위원회는 카자흐 공화국과 우즈벡 공화국의 내무 인민위원부에 이주민 지원을 위해 화물차 60대(각각 공화국), 경승용차 MI 3대씩과 트랙터 45대씩을 지급, 즉각 조달한다.
6. 국방 인민위원회는 부대 설비를 위해 취사차 60대를 보급한다.

소연방인민위원회의 의장 몰로토프
전소연방 공산당 중앙위원회 서기 스탈린

출처: 블라지미르김, 김현택 역, 2000; 이상근, 2003 재인용

소련인민위원회의 결정에 따라 고려인 강제이주가 집행되었다⁷⁾. 이주 관련 문건에는 이주 작업을

7) 강제이주는 고려인들에게 충분한 시간적 여유를 주지 않고 행해졌다. 고려인들은 대체로 이주에 대하여 막연하게 소문으로만 알고 있다가 실제로 고려인들에게 이주 사실이 통보되는 것은 직업에 따라 차이는 있었지만, 강제이주를 당하기 일주일 전 또는 지역에 따라서는 2~3일 전에 이주준비를 통보받았다(이상근, 2003, 25). 이주 통보 후 고려인들의 여행과 촌락 간 통신은 금지되었다. 이주 후 원금으로 각 호당 370루블과 1인당 150루블이 지급되었다. 그러나 최종 행선지가 통보되지 않아, 이주민들은 다만 멀리 떠난다는 것과 출발 일자 밖에 알지 못했다(김호준, 2016, 195).

즉시 개시하여 1938년 1월 1일까지 종료할 것과 이주대상 한인들에게 재산과 가재도구, 가금류를 가져갈 것을 허락하고 남겨지는 동산, 부동산(농지)에 대해 보상하라고 기록되어 있었다. 그러나 이 같은 보상에 관련된 조항들⁸⁾은 강제이주 과정에서 전혀 지켜지지 않았다(고가영, 2016, 253). 또한, 극동지역에서 고려인들을 카자흐스탄과 우즈베키스탄으로 이주시키는 비용을 세목별로 분류하여 책정하고 있다. 그 내용을 보면 운영조직비, 운송조직사업비, 철도운임, 한 가구를 화물칸에 운송하는 비용, 영양, 의료, 문화비를 포함시켰다. 그리고 가옥건축을 위한 대출, 농민들의 건축물 기자재 등에 지불 예산을 편성하였다. 그러나 이주 과정에 당초 계획대로 예산이 집행되지 않아 어려움이 많이 따르게 된다. 1937년 9월부터 시작된 강제이주는 인간적 차원에서 준비된 내용은 하나도 찾아볼 수 없으며, 오로지 소련 당국의 폭압에 의한 이주만 실행된 것이다(이상근, 2003, 32-34). 한편, 한인의 이주과정에서 소련 정부는 이주정책을 비난하는 한인들을 모두 현장 처형하는 등 강경정책을 통해 한인의 극동지역 잔류를 원천 봉쇄하였다. 이러한 한인 강제이주정책은 하나의 조선인 청소 작전으로 충분히 명명 되어질 수 있다(이원봉, 2001, 92).

스탈린의 고려인 강제이주는 이와 같은 폭력을 동반한 이주였다⁹⁾. 물론 고려인만이 강제이주의 대상은 아니었다. 폴란드인(약 14만 명), 독일인(약 75만 명), 이란인, 쿠르드인을 비롯하여, 60개 소수민족 3백여만 명 역시 집단적 강제이주 대상이었다. 당시 연해주에서 중앙아시아로 강제 이주된 고려인은 모두 18만 명에 달했다(신명직, 2014, 74; 남 빅토르, 2011, 232). 강제이주된 13개의 민족들의 일부는 시베리아로 이주되기도 했으나, 대부분은 중앙아시아 지역으로 이주되었다. 이는 카자흐스탄을 비롯한 중앙아시아 지역의 각 국가들이 오늘날 100개가 넘는, 마치 ‘민족의 전시장’을 방불케 하는 다민족 국가를 형성하게 된 원인 중 하나가 되었다(고가영, 2016, 252).

8) 이와 관련하여 소련 당국이 내린 “고려 주민들의 국경부근에서 이주에 관한” 문건 내용을 보면, 소련당국자들은 고려인들의 이주를 돕기 위해 경영주는 근로자들에게 완전한 채무관계를 이행토록 하며, 학생들에게는 여행 중 식사를 위한 명목으로 보조금을 주며, 국경부대에서 전역하는 고려인 출신의 적군에게 연방인민 위원회가 책정한 자금에서 200루블씩 지급토록 하였다. 그리고 고려인 이송 열차마다 의약품과 의료 인력을 준비하고, 침구 용품을 갖춘 병실을 만들도록 하였다. 또한 고려인들의 이주를 위해 쓰기 위해 각 열차의 책임자에게 6천루블씩을 지급하도록 지시하였다. 더불어 여행 기간동안의 식료품(최소한 30일분)을 집단농장, 농장원, 개인 영농업자의 비용으로 공급토록 하였으며, 중간 기차역에서는 빵을 판매하도록 하며, 철도역에서는 더운물까지 준비하도록 하였다. 이렇게 고려인들의 이주를 계획했던 문서들의 내용을 보면 한결같이 고려인들이 이주하는데 있어 안전과 보상에 관하여 지시한 내용들이 기록되어 있다. 그러나 고려인들의 중앙아시아로 이주 과정에서 계획대로 실행되지 않아, 수송과정이나, 정착과정에서 고려인들은 많은 수난을 당하였다(이상근, 2003, 31-32).

9) 고려인들을 승차시킨 열차는 주로 가축운반차였으며, 소량의 객차와 화물차가 있었다. 소량의 객차에는 신문사 직원과 극단원 그리고 교사와 교수 등이 승차를 할 수 있었다. 가축 운반차는 청소를 제대로 하지 않아 가축의 분노 냄새 때문에 고통을 겪어야 했다. 그리고 열차가 목적지에 도착할 때까지 생활을 하도록 널빤지로 운반차를 2층이 되게 중간에 선반을 만들어 아래와 위에 각기 다른 가구가 있게 하여 한 화차가 4칸이 되도록 설비를 하였으며, 한 칸에 한 가구가 사용하게 하였다. 잠자리를 마련해 주기 위해 바닥에 짚을 깔 것이 고작이었다. 벽은 널빤지로 막았으나, 널빤지 사이가 벌어져 열차가 달리면 바람이 들어오곤 하였다. 기차는 한 곳에서 두 세시간 머물기도 하고, 때로는 다른 열차를 보내기 위해 2, 3일 정차하기도 하였다. 기차는 가축 운반용이었기 때문에 화장실이 없어 기차가 정차하면 그 동안 참았던 대소변을 한꺼번에 몰려 나와 보는 것이었다. 이렇게 용변을 처리하지 못하면 기차 내에서 처리하는 사람이 있어 기차 내에는 냄새가 역겨웠다. 열차가 잠깐 정차하면 용변을 보고 먹을 것을 구하여야만 했다. 기차가 달리면 며칠 계속 달리기도 하여, 음료수와 먹을 것을 구하기가 힘들었다. 그리고 기차 내에서 병자가 생기면 숙수무책이었으며, 더구나 해산하는 일도 있어 어려움이 더해 갔다. 이러한 추위와 굶주림에서 어린이들이나 노약자들이 많이 사망했다(이상근, 2003, 27).

강제이주 이후의 삶 속에서 그들은 많은 것을 잃었다. 한인들은 적응하는 과정에서 한인으로서의 정체성을 상실하거나 모순된 정체성을 형성하였다. 생존을 위해 러시아 사회에 동화되는 가운데 자신의 정체성을 일깨워 주는 민족 언어를 잃거나 잊어 갔다. 또한, 자신의 문화적 기반이 되어 왔던 한민족 고유의 전통, 풍습을 상실하였다. 시베리아 횡단열차를 타고 동토의 땅으로 쫓겨난 그들은 나라없는 백성으로서 겪어야 하는 슬픔과 고통, 상실 속에서 오늘도 여전히 러시아 사회의 일원으로 살아가고 있다(이철우, 2006, 50).

고려인들은 중앙아시아 지역으로 강제이주 된 뒤, 특별이주민으로 분류되어 거주 이전의 자유가 제한된 ‘적성(敵性) 인민’으로 살아갈 수밖에 없었다. ‘적성 인민’으로 분류된 고려인들은 소비에트 인민으로서의 공민권을 회복하기 위한 노력을 기울일 수밖에 없었는데, 이는 제2차 세계대전 직후 나타난 ‘사회주의 노동 영웅’이 되기 위한 헌신적 투쟁으로 구현되었다(신명직, 2014, 74). 이들이 특별이주민에서 벗어나 ‘다민족 소비에트 공화국의 인민’이 될 수 있었던 것은, 1953년 스탈린 사후에 1956년 ‘특별이주민들의 거주제한 조치해제법’이 발표된 뒤였다(신명직, 2014, 74). 스탈린의 사망은 중앙아시아 집단거주지에도 많은 영향을 미쳤다. 스탈린 사망 후 1956년에 개최된 제20차 소련 공산당대회에서 흐루시초프는 스탈린 노선을 비판하기 시작했고, 강제이주를 비롯한 소수민족 정책 역시 비판을 받기 시작했다. 1956년 7월 소비에트 사회주의 공화국 연방 최고 회의는 ‘특별이주민들의 거주제한 조치해제법’을 발표하였고, 그 결과 중앙아시아 고려인들에게도 비로소 거주 이전의 자유가 주어졌다(신명직, 2014, 87).

나. 강제이주의 원인

헬싱키대학의 고송무 교수는 고려인들의 강제이주의 원인을 다음과 같이 분석하고 있다. 첫째, 일본의 침략전쟁은 항상 소련의 안보를 위협하고 있었다. 이에 고려인들이 반소련 간첩활동에 참가할 가능성이 있다고 소련은 판단하고 있었던 것이다. 둘째, 1934년 연해주에 유대인 자치구가 창설되었다. 이와 관련 소련 정부는 고려인들에 의한 자치구 설립을 두려워했다. 또한, 이 지역에서는 러시아 인들과 고려인들 간의 갈등이 존재하고 있었다. 셋째, 불모지인 중앙아시아지역을 개발할 필요가 있었고 벼재배의 분포 지역을 중앙아시아와 카프카스까지 확대할 필요가 있었다. 넷째, 소련 정부는 고려인들이 중앙아시아에서 타민족들과 같이 거주하는 것이 조선으로부터 가까운 극동지역에서 집단적으로 거주하는 것보다 좋다고 판단했다. 다섯째, 고려인들의 이주는 1929년에서 1933년 사이 있었던 집단농장화 시기에 끼자끄인들이 대거 중국으로 이주한 것에 대한 인구의 보충적 성격도 있다(이원봉, 2001, 87-88). 종합해 볼 때 한인 이주 조치는 정치, 군사, 경제와 같은 복합적인 측면에서 나온 발상이나 특히 정치, 군사적인 측면이 강하게 작용하였다고 분석된다. 결국, 극동지역에서의 한인 추방은 한인들이 일본을 위해 스파이 행위를 전개할 기반이 된다고 간주되었을 뿐 아니라, 만일 소련, 일본 간에 전쟁이 발발하면 그들이 일본군 측에 설지도 모른다는 점을 우려해 조선인을 그 지역으로부터 끌어내는 예방적 성격을 띠었다고 볼 수 있다(이원봉, 2001, 88).

1937년 고려인 강제 이주 사건은 고려인 민족 정체성의 동적 변화에 강력하게 영향을 준 사건이었다. 그리고 17여만 명에 달하는 한 민족 전체를 다른 지역으로 옮기는 거대한 사건이기도 하였다.

이러한 거대사건이 단 한 가지의 원인, 예를 들어 소련에 대한 스파이 활동 내지, 경제적 발전 정책 등의 단편적 결정으로 진행되었다고 판단하기 보다는, 강제이주는 정치, 사회, 문화, 경제 등 수많은 원인에 따라 복합적으로 결정된 사건으로 보는 것이 논리적이다. 이러한 원인들은 고려인 강제 이주 이후에도 지속적으로 고려인들에게 영향을 주었으며, 이후 다양한 형태의 국가 정책과 지침으로 변화되었고 그들의 정체성에도 다방면으로 영향을 주었던 것이다(전병국, 2010, 204). 전병국(2010, 213-214)은 강제이주의 원인을 Rene Girard(르네 지라르)의 ‘희생양 매커니즘’으로 해석하기도 한다. 스탈린은 농업 집단화 정책에 대한 주민들의 반발과 원망을 자신과 소련 정부 대신 받아줄 ‘희생양’이 필요했고 ‘인민의 적’을 만들어 해결하고자 하였다. 스탈린은 내부의 불만을 해소하기 위해, 외부의 적을 만듦으로써 내부를 통제하는 전형적인 불만 해소책을 사용했다는 것이다. 즉, 1937년 강제이주사건은 국가 정책의 시행과 이에 따른 인민들의 반발을 정부가 아닌 다른 쪽으로 돌리고자 시행한 ‘희생양 정책’이었으며, 또한 그들을 강력하게 처벌함으로써 인민들의 저항을 예방하는 ‘본보기 정책’의 일환이었던 것이다.

당시 연해주 지역을 관리·감독하는 극동시베리아총독들이 한인에 우호적이든 비우호적이든 결국은 소련을 위한 소련 중심적 사고의 산물이었던 것이다. 이들은 모두 극동지역의 정치, 군사적 안보 및 경제적 이익이라는 문제에만 관심이 있었지, 한인들의 생존과 안위에 어떠한 인도주의적 입장을 표명한 것이 아니다. 이러한 국수주의적이고 대소련주의적 태도는 나라 없는 민족을 통하여 자기네들의 이익을 극대화하자는 것이었다. 결과적으로 한인들에 대한 소련 정부와 관리들의 태도는 소수 민족이자 망국의 이민자였던 한인들을 1937년 늦가을에 중앙아시아로 강제이주시키는데 결정적 요인으로 작용하였다(이철우, 2006, 59).

3. 강제이주 이후 고려인들의 삶(1937~1991): 역경과 고난 속에서도 한 줄기 희망을 찾다

이주 지역에서의 고려인의 정착은 이주 과정만큼이나 힘든 것이었다. 물자의 부족, 주거문제, 노동자, 공무원, 가내수공업자의 취업, 농기구의 부족, 의료시설 미비 등의 문제가 당장 발생하였다(윤인진, 2004, 98). 고려인들을 먼저 정착시켰던 우슈토베는 반 사막지대였다. 반사막 지대이기에 건조하면서도 여름 날씨는 몹시 무더웠다. 반면에 겨울에는 몹시 추웠다. 카자흐스탄에서는 크질오르다 지역에도 많이 하차시켰다. 그리고 우즈베키스탄에는 타슈켄트 남부 벌판에 하차를 시켰다. 하차 때 아무런 대책이 없으면 5~6일째 아이들과 함께 추위 속에서 노숙을 하였다. 고려인들의 하차 지점은 사막에 내린 사람, 강가에 내린 사람, 그리고 다행히 원주민 마을 부근에 내린 사람도 있었다. 사막에 내린 사람들은 땅굴을 파고 은신처를 마련하여 겨울을 지냈고, 강가에 내린 사람들은 갈대로 움집을 짓고, 원주민 마을에 내린 사람은 원주민의 호의로 헛간 방이라도 얻은 사람도 있었다(이상근, 2003, 36-37).

중앙아시아로 강제이주되어 온 고려인들은 이주하자 곧 겨울을 맞이하게 되었는데 몹시 힘겨운 삶을 살아야만 했다. 우선 기후와 물이 맞지 않아 어린이, 노약자가 질병으로 많이 죽었다. 정착과정과 수송 도중에도 많은 수의 고려인들이 병으로, 그리고 사고로 사망하였으나 정확한 수는 확실하게 밝혀져 있지 않다(이상근, 2003, 39). 현재의 고려인 생존자 가운데 1935~1938년생이 아주 드문 것은

이때의 아픈 흔적이다(김호준, 2016, 250).

당시 한인들의 사회, 경제적 상황이 매우 열악하였음에도 불구하고 한인들은 먹고살기 위해 좌절하지 않고 대대로 물려받은 농사기술을 통해 생활환경을 억척스럽게 개척해 나가기 시작하였다. 강제이주한 다음 해 봄이 되자 한인들은 운하를 파고 강물을 끌어들여 논을 만들어 가져간 벼를 심었다. 중앙아시아 기후는 열대성 기후라 물만 충분하면 벼농사에는 더없이 좋은 조건이었다. 한인들은 첫해에 풍년을 맞고 다음 해에도 풍년을 맞이하여 이주한 지 3년 만에 원상을 회복하였다(이원봉, 2001, 95). 강제이주 이후 많은 콜호즈(집단농장)에서 유년기와 청소년기를 보낸 고려인들은 어린 시절 많은 양의 노동을 감수해야 했다. 동물들에게 사료로 줄 풀베기, 감자 캐기, 옥수수 심기 등의 노동에 아동들과 청소년들이 동원되었음을 인터뷰를 통해 확인할 수 있었다. 강제이주 직후 발발한 독소전쟁으로 인해 고려인들은 집안의 남자 어른들이 노동군으로 동원되어 부재했기 때문에 아이들도 농사일에 동원되었다(고가영, 2016, 255).

이주민들은 주로 새로운 집단농장을 형성하여 거주하였는데 1939년 초 카자흐스탄 전 지역에 총 70개의 고려인 집단농장이 형성되어 8,037가구 35,724명이 거주하였다. 이 중 13개는 어업 집단농장이었고 나머지는 농업 집단농장이었다. 29개 집단농장은 청산된 국영농장을 인수하여 고려인 집단농장을 건설하였다. 지역별로는 크질오르다에 29개, 알마티주에 19개 집단농장이 집중되어 고려인 밀집지역이 되어 고려인의 고유한 민족문화가 유지될 수 있었다. 한편 3,939가구 16,488명은 기존의 203개 카자흐스탄 집단농장으로 편입되었다. 기타 노동자, 관리, 국영농장원, 산업체종사자, 수공업자, 광산업자 등이 5,894가구 21,493명이었다. 전체 인구비율로 보면 고려인 집단농장 인구가 48.5%, 기타 집단농장, 국영농장, 도시, 산업체, 광산 등 인구가 51.5%이다. 13개의 고려인 어업집단농장도 카자흐스탄 어획 생산에 크게 기여하였다. 카스피해 연안에 4천 가구, 아랄해 연안에 2천 5백 가구의 고려인이 어업에 종사하였다고 한다(윤인진, 2004, 98-99).

이주와 함께 교육기관도 함께 옮겨왔는데 그 중에 사범대학, 사범학교, 노동자 예비학교, 12개의 중학교, 23개 초등학교가 이주하였다. 그러나 이주 후 학교 정원은 줄어들어서 1938년 1월, 사범대 300명, 교원대 120명, 노동자 예비학교 410명, 사범학교 272명, 일반학교 14,327명의 학생이 있었다. 1938년 카자흐스탄에 거주하는 20개 민족의 377개 민족학교 중에서 고려인 학교는 초등학교 71개, 중학교 47개로 총 118개였다. 민족문화, 언어, 지식인 계층의 발전은 꾸준히 지속되었으며 한글로 된 ‘선봉’ 신문과 지역신문, 라디오 방송국, 조선극장이 많은 기여를 하였다. 이주 당시 지식인의 비율은 15.3%이었는데 이들은 한국어와 러시아로 많은 책을 출판하였다. 1940년에는 주 당조직의 간부로 진출하게 되었다. 이렇게 이주 고려인은 20여 년 간 스탈린의 지배동안 빠르게 새로운 생활에 정착하여 집단농장, 국영농장에서 카자흐스탄 농업 발전에 큰 공헌을 하였다(윤인진, 2004, 99-100).

1960년대 이후에도 한인들의 생활에는 큰 변화 없이 안정적인 생활을 유지하였다. 1970년대에도 한인들 대부분은 농사를 하면서 생계를 유지하였다. 한편 한인들은 소수민족 가운데에서도 심각한 세대 차이를 겪어온 민족이다. 1970년대 중앙아시아를 방문했던 사람들의 기록을 보면 당시 한인사회에 세대 간의 갈등이 있었음을 지적하고 있다. 한인사회의 노년층은 전통적 한국문화와 대가족제를 선호하였으나 젊은 세대들은 한국어보다는 러시아어를 유창하게 하고 고유의 복장을 기피하며

종교에도 별 관심이 없었다. 그럼에도 한인 노년층은 한국 고유의 음식, 강한 가족 간의 유대의식 등에 대하여 강한 애착을 보였으며 특히 자녀들의 가정교육과 학교교육을 중시하였다. 후일 이는 후대들에게도 영향을 주어 그 후대들이 현재 비록 한국어는 서투르나 민족전통에 대해서는 일반적으로 애착을 느끼고 있다(이원봉, 2001, 99)

고려인들은 강제이주 이후 억류된 죄수 같은 삶을 살면서도 생존과 미래를 위해 비상한 노력을 기울였다. 그들은 노동과 교육에 집중하여 우수하고 근면한 민족이라는 이미지를 만들어 냈다. 노동은 기댈 데 없는 고려인이 이역에서 살아남고 지탱해 나갈 수 있게 해준 유일한 힘이었다면, 교육은 적성민족의 멍에에서 벗어나 신분상승을 추구할 수 있게 해준 유일한 출구였다. 고려인들은 전통적으로 교육에 많은 관심을 기울이는 문화적 전통을 가지고 있다. 중앙아시아에 정착하면서부터 이는 더욱 절실한 과제가 되었다. 1세대들은 자녀교육에 온 힘을 쏟았다. 고려인 가정에서 자녀의 대학 진학은 당연한 일처럼 여겨졌다(김호준, 2016, 294-295). 또한, 고려인들의 특성을 보여주는 대표적인 사례는 콜호즈 개척사이다. 그 역사야말로 소수민족 고려인의 성공을 응변으로 말해주고 있다. 소련에는 집단적 생산체계 내 구성원들의 생산 의욕을 자극하는 제도적 장치가 마련돼 있었다. 각종 포상제도다. 비록 물질적 보상이 크게 뒤따르는 것은 아니었지만, 포상은 체제 내에서 사회적 지위를 인정받는 계기를 제공해주었다. 최고로 공인된 것이 ‘사회주의노동영웅’이었다. 고려인 사회는 특히 노동영웅을 많이 배출했다. 고려인들은 모스크바 중앙과 주변 민족들로부터 근면한 최고의 농업전문가로 인정받았다(김호준, 2016, 299-301).

고려인들이 노동과 교육에 매달려 사회적 성공을 추구한 것은 사실 긍정적인 자아에 의한 것이 아니었다. 소련정부의 불신을 받아 강제이주당한 고려인들은 불신을 씻고 성공해야 한다는 강박관념에 사로잡혀 있었다. 자신들에 대한 부정적 인상을 희석시키고 탄압받은 상처에 대한 치유수단으로 일과 공부에 매달렸던 것이다. 고려인들이 ‘일벌레’가 된 것은 강제이주의 악몽을 잊으려는 것과 무관치 않다. 중앙아시아로 온 뒤에도 고려인들은 언제 어떻게 처벌을 받을지 모른다는 공포 속에 살았다. 이러한 공포로부터 벗어나기 위해 체제에 철저히 순응함으로써 자신들의 애국심을 증명하고자 했다. 고려인들로서는 ‘일벌레’의 형태로 자기존재를 부각시키는 것이 유일한 길이었다. 그래서 그들은 죽음 같은 노동에 자신을 바치며 위안을 찾으려 애썼다. 또 다른 원인이 있다면 바로 고려인의 타고난 근면성과 성실성일 것이다. 다민족사회에서의 삶이란 기본적으로 정치를 통해 확보하는 것이다. 하지만 정치에서 배제된 ‘적성민족’ 고려인의 욕망은 정치를 벗어나 우회적인 길로 나타낼 수밖에 없었다. 바로 이것이 고려인들을 힘든 노동과 교육에 몰입하게 만든 주된 환경적 요인이었다(김호준, 2016, 303). *고본질, 도시화 추가

4. 소련 붕괴 이후 고려인들의 삶과 현재(1991~현재): 그들에게 역사 속의 조국은 어디인가

가. 1991년 소련의 붕괴, 격랑 속의 고려인

1980년대 후반 고르바초프의 페레스트로이카¹⁰⁾ 정책 이후에 중앙아시아 고려인은 그동안 금기시

10) 1985년 3월 고르바초프가 소련공산당 서기장으로 취임하면서 소련 사회는 대변혁을 시작했다. 고르바초프

되었던 1937년의 강제이주와 자신들의 불우했던 역사를 이야기하기 시작하였으며 스탈린의 정책을 비인간적 처사로 비판하기 시작했다¹¹⁾. 그리하여 1989년 11월 14일에는 소련 최고소비에트는 강제이주의 불법성을 인정하는 성명을 발표하였고, 1991년 4월 26일 러시아연방은 ‘탄압받은 민족의 명예회복에 관한 법’을 공포하였고, 1993년 4월 1일 러시아 연방 최고 소비에트는 ‘러시아 고려인의 명예회복에 대한 결정’이 나왔다(윤인진, 2004, 100).

1991년 소련은 창설 74년 만에 완전히 해체된다. 소련의 몰락배경으로는 페레스트로이카 결과에 따른 개혁의 실패로 권력이 약화 되고 통제기능을 상실한 연방정부의 공황에서 비롯된 것으로 판단하고 있으나 변혁과정의 혼란시기를 이용한 권력투쟁이 핵심적으로 작용하였다고 보는 것이 더 사실적이다. 소수민족으로 차별적 대우를 받아 오면서도 소련 공민으로 기본권을 획득하여 사회주의의 구성체의 일원이었던 고려인들은 연방해체와 민족주의 신생독립국 체제 변화에서 다시 황야에 서는 처지가 되었다(이창주, 212-213).

독립국가연합 국가들 간의 갈등이 고조되고 경쟁적으로 민족주의가 강화되면서 유랑과 정착을 반복하며 살아가던 고려인들에게는 새로운 재난의 시대이자 시련의 시대로 접어들게 되었다. 고려인이 추구했던 소비에트화는 과거의 유산이 되었고 자본주의라는 시장경제체제와 독립공화국이라는 정치체제에 적응해야 할 새로운 도전에 직면한 것이다. 소련의 붕괴와 신생 독립국들이 직면한 경제난은 고려인들의 이동을 촉발하는 엑소더스를 유발하였다(이창주, 2017, 213). 오히려 독립국가들은 고려인들을 ‘귀환’이 아닌 사실상 또 다른 ‘유민’의 길로 내몰았다(신명직, 2014, 90). 즉, 중앙아시아로 향하던 강제이주열차는 1937년에 멈춘 것이 아니었다. 이주열차는 지금도 러시아와 한국을 오가며 힘겹게 달리고 있다. 신순남의 연작 그림 ‘레퀴엠(그림 1)’ 처럼 그림엔 얼굴이 없다. ‘이름도 민족도 없는 노예’였기에 그는 얼굴을 그려 넣지 않았다고 했는데, 얼굴 없는 노예는 중앙아시아 완료형이 아니라 그의 ‘역사 속의 조국’ 한국에서 여전히 현재 진행형이었다(신명직, 2014, 95).

는 경제침체와 외교적 고립이라는 난제를 해결하기 위해 대내적으로 페레스트로이카(개혁), 대외적으로는 글라스노스트(개방)라는 실용적인 정책을 폈다. 국가통제체제 완화, 시장경제로의 전환을 추진하고 관료주의 축소, 권력의 지방분산, 대통령제 도입 등 정치개혁을 실시하였다(김호준, 2016, 361).

11) 당시 강제이주에 대한 최초의 비판적 언급은 1989년 2월 7일자 「레닌기치」에 실린 젊은 역사학자 김 게르만의 ‘력사의 공백-원동에서 특별열차로’이다. 그는 소련의 역사책이 ‘이주’를 설명하면서 “전쟁시기의 사태 혹은-간접 및 적대활동을 근절하기 위한 부득이한 대책”이란 식의 판박이 묘사로 일관하고 있으며 심지어 고려인들이 자발적으로 이주했다는 식으로 왜곡하고 있다고 비판했다. 그는 스탈린의 고려인 이주정책은 소수민족에 대한 병리적 불신 내지 대국주의적인 배타적 노선의 결과라는 당시로서는 파격적인 주장을 펼쳤다. 이후 강제이주를 정면으로 문제 삼으면서 암울했던 당시를 회고하는 글이 레닌기치 등을 통해 붓물 터지듯 쏟아져 나왔다(김호준, 2016, 364- 365).



그림 1. 고려인3세 신순남의 작품 '진혼곡 V'
(부분 · 1984~1987년)

1991년 소련연방의 해체와 중앙아시아 각국의 독립으로 새롭게 변화된 환경에서 고려인들은 그들의 민족정체성, 직업과 경제활동, 거주지 그리고 모국과의 관계 등 다양한 영역에서 새로운 선택을 강요받고 있다(이채문, 2016, 186). 러시아와 독립국가연합, 특히 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄 내 민족 정치적 상황을 비교해보면 고려인들은 이들 국가에서 다시금 새로운 거주 조건에 적응해야 하는 기로에 서 있다. 구체적으로 말하자면 그들은 지배민족의 민족 감정에 대한 존경을 표하면서 옛 모국어인 러시아어에서 새로운 국어로 전환해야 하는 상황이다. 또 하나의 중요한 문제점은 고려인들로 하여금 일자리와 언어의 평등을 얻기 위해 러시아 영토로 떠나게 만드는 이들 국가의 사회경제적 어려움에 있다. 언뜻 보기에는 고려인들이 역사적 고향으로 돌아가는 듯 보이지만 그들은 그곳에서도 민족적인 성향의 어려움을 겪는다. 이민족 간의 관계로 인한 문제가 발생한다(송잔나, 2016, 58).

특히, 구소련 붕괴 후 고려인 및 소수민족의 생활 수준은 국가의 지원차단과 민족주의에 따른 경제활동의 위축에 따라 심각한 어려움에 처하게 되었다(성동기, 2009, 62). 독립초기에 우즈베키스탄 고려인 사회는 거주국의 '우즈베키스탄 민족주의' 정책과 경제난후로 인해 엄청난 어려움에 직면하였다. 이 과정에서 연해주로의 재이주, 사업의 실패로 인한 가족의 해체, 직업 선택의 변화와 이에 따른 교육의 중요성 저하 등이 나타났다(성동기, 2009, 65). 그러나 이러한 독립 초기의 부정적인 상황은 시간이 지나면서 한국 및 외국기업의 진출, 자본주의에 대한 적응, 러시아와 카자흐스탄의 경제 발전, 재이주의 부담감 인식 등의 요인으로 변화하기 시작했다(성동기, 2009, 66). 반면, 카자흐스탄의 경우 인구의 분포로 인해 민족주의가 실패하였지만 오히려 다민족 간의 화합이 이루어졌으며, 이것이 카스피해 에너지 자원의 개발과 합쳐서 국가발전의 시너지 효과를 만들어 냈다. 그리고 카자흐스탄은 지리적으로 인접하다는 이점과 경제가 발전했지만 인구가 적어서 노동력이 부족하다는 점, 집단의 이동으로 심리적인 안정감 유지가 가능하다는 점 때문에 이주 지역으로도 각광을 받고 있다(성동기, 2009, 71-72). 카자흐스탄 고려인은 전술했듯이 거주국의 안정과 발전으로 인해 그리고 소

수민족의 차별이 덜한 장점을 통해 거주국의 구성원으로서 정체성을 회복하고 있는 반면, 우즈베키스탄 고려인의 경우는 비록 거주국이 성장하고 있지만 카자흐스탄처럼 활동하기에는 극복해야 할 문제점들을 가지고 있다(성동기, 2009, 69).

나. 끝나지 않는 유랑, 재이주하는 고려인: 이들에게 조국은 어디인가

소련붕괴라는 변혁공간에서 소련에서 같은 소수민족으로 살아가던 독일인과 유대인은 쉽게 모국으로 이주하는 계기가 되었지만 고려인들은 남과 북 조국이 둘이나 있지만 오라는 곳이 없는, 모국이 없는 민족보다 못한 처지가 되었다. 소련붕괴 후 고려인의 재이주 이동 방향은 러시아행과 한국으로의 인력진출과 귀환 시도였다(이창주, 2017, 213). 소련붕괴 후 발생한 고려인 이주민은 체제전환과 민족분규의 희생자들이다. 그들의 이주는 자발적 이주와는 거리가 멀다. 그들은 강제이주 후 정착한 지역에서 살다가 어쩔 수 없이 다시 유랑의 길을 떠난 ‘강요된 이주민’ 이자 전쟁 난민이었다. 고려인 이주 때 나타나는 특징 중의 하나는 연고지 이주다. 친인척과 친구가 살고 있거나, 친인척이 먼저 가서 경제적 기반을 마련해 놓은 곳이 통상 이주대상 지역이 된다. 연고지 이주는 고려인의 소공동체적 특성과 무관하지 않다. 고려인 소공동체의 전형은 일가족을 중심으로 친·외가의 가까운 친척이 그 구성원이 된다. 그들은 이 혈연공동체를 바탕으로 상부상조하며 사회경제적 능력을 배가시키는 구심체로 활용하였다. 소공동체 구성의 특징은 외가의 친척들도 친가와외의 특별한 구분 없이 적극적으로 참여한다는 점이다. 구성원들은 강제이주 이후 현지 정착과정에서 겪었던 처절한 역사적 경험을 공유하고 있다는 점에서 그 결속력이 중앙아시아의 다른 어느 민족 집단보다도 강인하게 나타난다(김호준, 2016, 400-401).

고려인 사회에 새로운 이주 형태가 나타난 것은 주변의 환경이 변했다는 점도 작용을 하였지만, 무엇보다 고려인 스스로의 자각에서 비롯되었다. 첫째, 현지에서 성공한 고려인 친지의 초청이나 회사의 채용을 통해 이주의 성공 확률이 높도록 체계적인 준비를 하는 계획적인 이주를 시작하였다. 둘째, 고려인 사회 스스로의 협력에 대한 필요성 인식하고 있으며, 특히 성공한 고려인이 구심점이 되어 네트워크를 형성하면서 고려인의 이주는 보다 성공적으로 전개되고 있다(성동기, 2009, 72).

실제로 러시아와 카자흐스탄으로 재이주를 단행한 우즈베키스탄 고려인은 거주국의 민족주의 정책과 경제정책의 실패 때문에 떠났다. 그러나 우즈베키스탄의 민족주의 정책에 혜택을 받고 있는 우즈베키스탄인 역시 자국의 경제난 때문에 이주노동을 떠났다. 한국에 거주하는 우즈베키스탄 불법노동자들이 이를 대변해 준다. 결과적으로 우즈베키스탄 고려인의 재이주는 해당국의 민족주의 정책보다는 경제개혁의 실패에 기인하는 것이 우선이라고 판단된다. 따라서 이러한 논리에 따라 우즈베키스탄이 경제발전을 추구한다면 고려인의 이주는 급속하게 사라질 것으로 예상할 수 있다(성동기, 2009, 73).

1990년대 10여 년은 소련 고려인 공동체가 급격한 변화를 맞이한 시기임에 분명하다. 또한 한국인들의 자유로운 진출이 가능하게 되어 새로운 한인(한국인) 공동체가 러시아, 카자흐스탄, 우즈베키스탄을 비롯하여 구소련의 15개국에 다양하게 형성되었다. 한국인들은 소위 고려인들과의 만남을 통하여 동포의 존재는 인식했지만 소통 수단인 언어가 자유롭지 못하여 원활한 만남을 가졌다고는 볼 수

없다. 이미 대부분의 고려인들이 러시아어를 모국어로 하고 있었던 것이다. 이 과정에서 고려인과 한국인 공동체 간의 갈등과 오해가 싹트기 시작했다(황영삼, 2016, 165).

구소련 지역의 고려인들은 절대 대다수가 러시아어를 모국어로 하고 있는 새로운 형태의 한민족이다. 태어난 국가와 관련된 사전적 의미의 모국 또한 러시아, 카자흐스탄, 우즈베키스탄 등이 바로 자신들의 거주 국가이다. 정서적으로 그리고 문화적으로까지 러시아화한 사람들이 많다. 그러나 그렇다고 혈연적 의미에서의 러시아인들도 아니다. 그래서 한동안 그리고 지금까지 정체성 혼란과 뿌리 찾기에 큰 관심을 두고 있다. 오래 전부터 고려인들은 이민족과의 혼인을 통하여 소위 국제 가정을 이루고 있는 경우가 많은데, 이는 다민족 국가에서 흔히 있는 일이다. 한 가지 중요한 점은 그들에게 원로세대를 청년세대나 관계없이 그들이 말하는 ‘역사적 조국’ 즉 한국 혹은 북한에 큰 관심을 두고 있으며, 가능한 생애 동안에 직접 방문하고자 하는 열망이 매우 크다는 점이다. 어떻게 보면 한국방문은 이들의 소원이기도 하고 희망이기도 하며, 바로 이 점이 한국에서 해결해야 하는 현안이기도 하다(황영삼, 2016, 168). 심지어 이미 타민족과의 혼인을 통한 국제가정의 경우 그리고 그 자녀들은 이미 순수한 의미의 한민족의 개념에서 벗어나 있기는 하지만, 정신적으로는 한민족임을 인식하고 있다(황영삼, 2016, 168).

한편, 1990년대 초반에는 중앙아시아 거주 일부 고려인들이 러시아의 연해주로 재이주하기도 했는데, 이 과정이 한국의 언론과 NGO들에게 포착되었다. 미지의 영역이던 이 문제는 ‘까레이스키’라는 문법적으로 잘못된 용어를 만들기도 하고, 부분의 문제를 마치 전체인 것처럼 오해를 불러일으키기도 했다. 즉 고려인들에게 “가난하고 도와주어야 하는 동포”로 만들고 말았던 것이다(황영삼, 2016, 164). 민족동질성 상실, 완전한 동화, 민족의식 부재에 관한 연구자들의 선입견에도 불구하고 고려인들은 그들만의 문화를 간직한 채 5-6세대를 이어오고 있다. 심지어 전디기 힘든 상황이 와도 타협을 추구하고, 노골적인 대립을 회피하는 것은 타민족들과의 상호관계에 있어 고려인 사고방식의 토대가 된다(송잔나, 2016, 59).

고려인의 내적 세계는 러시아와 고려인 두 가지 문화의 지속적인 교류의 영향과, 러시아로 이주한 다른 인종집단의 다양한 문화와의 상호작용 하에서 형성된다. 고려인의 문화는 다민족 국가의 문화 고리에 부분적으로 얽혀, 러시아의 다른 인종 집단들에게 더욱 풍요롭고 이해하기 쉽게 된다. 고려인의 자의식과 민족의식에 점진적인 변화가 생겨 러시아어를 사용하는 러시아 국민이 되었지만 스스로의 민족적 특성을 고려인과 동일시¹²⁾하고 있다(송잔나, 2016, 59). 이런 측면에서 고려인들에겐 3개의 조국이 있다고도 할 수 있다. 할아버지가 살던 연해주 혹은 소련이 그 첫 번째 조국이라면, 가족들이 살고 있는 중앙아시아가 두 번째 조국이고, 현재 거주하고 있는 한국은 세 번째 그러니까 역사속의 조국이다. 그렇다면 고려인들은 이들 세 개의 조국 가운데 어디를 중심으로 원을 그려야 하는 걸까(신명직, 2014, 98). 이렇듯 고려인에게 중심과 주변은 고정된 것이 아니다. 중심과 주변은 늘 바

12) 우즈베키스탄 타슈켄트대학교의 고려인 남 빅토르 교수(2011, 253)는 세미나에서 다음과 같이 언급하기도 하였다 “많은 고려인들이 지금도 한국을 조국으로 생각하고 있습니다. 우즈베키스탄 패스포트를 보면 민족이 따로 있거든요. 국적하고 민족을 우리는 좀 구별합니다. 그래서 패스포트의 국적은 우즈베키스탄이지만 민족은 한국인이예요. 한국인, 코리아인이라고 돼 있습니다. 그래서 우리는 태어난 곳, 국적은 우즈베키스탄이지만 한국 사람이라는 식으로 교육받아 왔습니다. 한국어와 한국 문화를 잘 모르지만 그런 교육을 받아왔기 때문에 결혼할 때도 부모님들이 고집하는게 꼭 고려인하고 결혼해야 한다는 것입니다. 지금도 그렇습니다. 저희가 학교에서 가르칠 때도 그렇게 가르치고 있고요.”

뛰어왔고, 이후 또 다시 바뀔 수 있다(신명직, 2014, 98). 이들은 여전히 국경을 가로지르는 초국가적(transnational) 시민으로서의 삶을 개척해왔고, 지금도 연해주를 넘어선 한국 땅에서 같은 삶을 개척해가고 있다(신명직, 2014, 101). 앞으로 역사적 고국인 한국에서도 성원권을 가질 수 있도록 재외동포법은 개정될 필요가 있는데, 그럴 경우 고려인들은 독립국가연합 뿐만 아니라 한국까지 관통하는 ‘다(多)국가 시민’ 으로서의 삶을 영위하게 될 것이다(신명직, 2014, 96).

IV. 실천적 다문화 역사교육의 방향 모색과 적용 가능성

1. 소수자 역사, ‘고려인 강제이주’ : 기억과 망각의 수레바퀴에서

19세기 ‘근대’ 역사학의 발달 이후 세계 여러 나라에서 역사교육은 자국사교육과 동일시되었다. 이민으로 건설된 국가들에게도, 서구 열강의 식민주의 해체 과정에서 탄생한 국가들에서도, 제도화된 역사교육은 과거에 대한 하나의 기억을 만들어 국가 정체성 형성과 사회 통합을 추구했다(강선주, 2018, 1). 국내에서도 한국사 연구나 교육, 그리고 한국사회 전반에 걸쳐 팽배한 강인한 민족주의적 성향이 자리 잡고 있다(이훈상, 2007, 282). 민족주의 이데올로기의 재생산 기제는 국가와 사회 그리고 학계의 권력 복합(establishment)을 통하여 작동하고 있다(이훈상, 2007, 285). 다른 근대 국가 건설의 경험과 마찬가지로 대한민국 만들기에서도 중심에서 배제되거나 소외되는 이들이 만들어져 왔고 지금도 마찬가지일 것이다(이훈상, 2007, 302).

현실적으로 역사교육의 목적을 자국민의 정신교육 및 애국심 고양에 두는 한, 그것은 자연스럽게 타자와의 경계를 끊임없이 요구하는 민족주의 노선에 따라 실시할 수밖에 없다. 이때 국민 국가의 시선에 놓인 타자는 서술 과정에서 왜곡될 여지가 많다. 여기서 만들어진 타자에 대한 고정관념이나 선입견은 그대로 우리 역사인식에 영향을 미친다(김은석, 2017, 213). 한국사의 정체성을 위한 선택적 과정에서 타자는 두 가지 작동원리, 즉 ‘배제’의 대상이면서 국민국가라는 주체의 증식을 위한 ‘포함’의 위치에 있다. 문제는 어느 경우든지 결국 타자의 역사적 경험이 왜곡되거나 소멸된다는 점이다. 이는 역사의 길잡이인 교과서가 타자를 이해하는 소통의 장이 아니라 타자에 대한 성찰을 막는 장애물이 된다는 점이다. 그만큼 사회 통합의 교과로서의 역사교육과는 거리가 있다(김은석, 2017, 226).

권력(국가)의 주도하에 끊임없이 재구성되는 공적 기억은 역사교육과 매스미디어 등을 매개로 국민들에 의해 공유된다. 집합기억이 재구성되는 과정에서 다양한 하위 집단들이 간직하고 있는 기억 간의 갈등과 투쟁이 전개되지만, 국가권력이 제시하는 기억의 방향을 벗어난 것들은 소거된다(허영란, 2014, 397). 같은 관점에서 우리의 국사 교과서가 민족을 주체로 하는 역사의 거대 담론에 입각해서 집필되었다는 사실 또한 부인하기 어렵다(김기봉, 1999, 216). 역사교육에서 어떤 특정한 것들을 집단적으로 기억하고 그 밖의 것들을 집단적으로 망각하는 것은 피할 수 없는 일이다. 그런데 문제는 우리의 역사적 기억이 이데올로기적 색깔에 의해 채색되고 말았다는 것이다(김기봉, 1999, 223). 앞으로 문제는 역사의 망각을 극복할 수 있는 역사의 서술이다(김기봉, 1999, 224). 역사가 기억과 망각의 상호작용으로 성립한다는 것은 역사학의 약점이 아니라 오히려

려 그 장점이다. 왜냐하면 우리는 기억과 망각의 변증법을 통해서 우리 시대가 요구하는 역사를 새롭게 쓸 수 있기 때문이다. 역사가 기억과 망각의 변증법으로 성립한다면, 이제 하나의 역사(History)를 추구하는 시대는 끝났고, 복수의 역사들(histories)을 용인하고 인정해야 하는 시대가 도래했다(김기봉, 1999, 233-234).

그렇다면 타자의 역사적 경험을 어떻게 기억의 장으로 끄집어낼 것인가? 우리 역사에서 타자 역시 역사인식의 ‘대상’이 아니라 ‘주체’가 될 수 있다는 다중시선으로의 전환이 필요한 이유가 여기에 있다(김은석, 2017, 226). 1990년대 이후 주목받았던 ‘새로운 역사학’은 대문자의 단일한 역사가 아니라 다원적인 소문자 역사들로의 전환을 강조하는 것이었다. 그 일환으로 일상생활, 문화, 공동체, 의식 등 미시적인 공간과 일상성, 구술과 기억에 대한 역사적 접근을 주목했다. 또한 국가주의적 통합 담론을 추구하는 기억의 정치를 비판하면서 국가의 공식 역사에 통합되지 못한 채 배제되고 억압된 경험과 기억의 소환을 모색했다. 새로운 역사학이 기억에 천착한 이유는 개인의 경험과 기억, 또는 기억공동체의 집합기억을 불러들여 지배적이고 주류적인 역사서술에 균열을 내기 위해서였다고 할 수 있다(허영란, 2017, 160).

기억이라는 단어의 사용은 특정한 함의를 갖는다. 그것은 공식적 차원의 ‘역사’에 대한 저항감을 나타낸다. 역사가 권력자의 이해관계를 대변하는 이데올로기라면 기억은 억압되고 잊혀진 진실에 해당한다(전진성, 2005, 15). 특히, 다문화 역사나 비판적 역사를 다루면서 기억이 강조되는 까닭은 역사화 되지 못하고 묻혀 있던 소수자들의 역사는 ‘기억’으로 남아 명맥을 유지하기 때문이다. 그렇기 때문에 지나간 것을 형상화하고 그에 대한 기억을 어떻게 간직해야 하는지, 문화적 기억의 차원에서 어떻게 수용하고 해석되어야 하는지 비판적으로 검토할 필요가 있다(민윤, 2009, 29).

기억의 부활은 위기의 증상일 뿐만 아니라 동시에 그 대안이기도 하다. 이제 그간 역사라는 공적인 영역에서 억압되거나 무시되어왔던 사적인 기억들이 새롭게 조명받게 된다. 사실 한 사회의 과거가 특정한 계층이나 소수집단의 과거로 대표될 수 있다는 발상은 무리한 것이다. 그들의 과거가 주변부나 소수자의 과거보다 객관적 진실에 가깝다는 근거 또한 없다. 기억담론은 종래의 역사가 자민족중심주의, 엘리트주의, 역사의 연속성에 대한 공연한 믿음을 부추겨왔던 점을 문제삼으며 등장했다. 그것은 과거가 본래 확고한 형상을 갖기보다, 현재 우리의 정체성이 지향하는 바에 따라 각기 상이한 모습으로 ‘재현’될 수밖에 없다는 점을 깨닫게 해준다. 따라서 과거가 더 이상 역사의 이름으로 일원화되기는 힘들어졌으며 갖가지 과거, 즉 편향적이고 분산적이며, 일시적이고 우연적인 과거들 나름의 권리가 인정받게 된다. 그간 과거라는 왕국에서 역사는 주인 행세를 하며 무소불위의 권력을 누려왔다. 역사의 왕권은 이제 기억이라는 지방호족들로부터 만만치 않은 견제를 받게 된 것이다. 기억담론은 이미 기성화한 역사를 넘어서 과거의 다양한 재현방식과 다양한 정체성들을 포용할 수 있는 계기를 마련해주었다는 점에서 긍정적으로 평가될 만하다(전진성, 2005, 23-24). 이에 다원화된 민주주의 사회가 필요로 하는 것은 통일된 민족적 기억보다는 오히려 다양한 기억들의 민주적 공존이다. 따라서 기억에 대한 역사적 연구도 앞으로는 억압되고 망각된 기억에 보다 주목해야 할 것이다. 망각되거나 파편화된 기억에 대한 연구가 만약 한국 현대사에 적용된다면 대단한 인식 효과를 기대해 볼 수 있을 것이다(전

진성, 2005, 415).

최근, 한국사회의 급격한 외국인 및 다문화 학생의 증가 현상은 역사교육과 다문화교육의 목적과 방향에 대해 주밀하게 생각해 볼 것을 요구하고 있다. 본 논문에서 주목하는 ‘고려인’과 ‘고려인 강제이주’ 소재는 그동안 주류였던 국가 민족 담론의 역사에서 철저히 소외되고 망각되어 온 소수자 역사이다. 우리 역사에서 타자였던 디아스포라 고려인을 역사의 주체로 이끌어내고, 이들의 잊혀진 기억을 소환하여 다양한 기억들이 공존할 수 있는 역사교육을 실천할 필요가 있다. 그리고 현재와 미래의 보다 나은 삶을 위해서 과거의 기억을 어떻게 처리할 것인지를 학생들과 진지하게 고민해야 한다(류현중, 2005, 217). 재현하고 있는 기억이 “누구의 기억이며, 어떻게 만들어졌으며, 우리는 어떤 기억을 어떻게 활용할 것인가?”를 따져보는 것이 무엇보다 중요하다. 이는 과거 기억을 문제 삼는 메타기억 학습을 지향할 필요가 있다는 것이다(류현중, 2005, 217-218).

권위있는 유일한 ‘역사적 진실’을 도출하는 것에 주목하기 보다는 ‘역사에 대한 진지함(historical truthfulness)’, 다시 말해 과거의 사건과 사람들 사이에 발전적이고 열린 관계가 필요하다는 테사 모리스-스즈키의 주장도 곱씹어볼 필요가 있다(Tessa Morris-Suzuki, 2005; 김경원 역, 2006, 46~47). 이는 과거에 대해 어디까지 진실인가를 논의하기보다는, 사람들이 과거의 의미를 창조하는 가운데 보여주는 ‘진지함’을 검토하고 평가하는 쪽이 더 유익하다는 것이다. 역사에 대한 진지함에는 지속적인 대화가 수반되며 그 대화를 통해 점점 더 불어나는 과거의 목소리가 들려주는 다양한 이야기에 귀를 기울일 뿐 아니라 우리가 들은 이야기를 새롭게 이야기함으로써 현재 자신의 위상을 정의하고 또다시 정의하는 것이다.

현재는 항상 과거의 그림자를 간직하고 있으며 또 과거가 누적된 위에서 존재하는 것이므로, 현재에 대한 올바른 판단을 위해서는 현재가 그 축적 위에서 이루어지고 있는 과거를 향해 물어보지 않으면 안 된다. 그럴 때 비로소 우리는 현재 무엇이 가능하고 무엇이 가능하지 않은지를 알 수 있게 되는 것이다(堀米庸三, 1993; 박시중 역, 2003, 28). 우리가 어떤 나라의 역사 혹은 어떤 시대의 역사를 공부하든지 그것은 사실 우리 자신이 서 있는 현재의 장(場)을 밝히려는 것에 다름 아니라는 말이다. 그리고 나아가 그로부터 미래에 대한 결단, 태도를 결정하기 위한 그 어떤 교훈을 이끌어내려는 것이다. 역사에 대한 관심은 결국 그 근본에 있어서는 항상 현재의 우리가 직면하고 있는 실천적 과제와 맞닿아 있는 문제라는 것이다(堀米庸三, 1993; 박시중 역, 2003, 33).

이에 학생들로 하여금 역사적 사실을 자신의 삶으로 받아들일 수 있게 하는 학습내용의 구성과 자료의 개발도 필요하다. 근대사를 살아간 사람들의 삶과 행동을 접하고, 이들의 활동이 역사를 변화시키는 동인이었음을 인식하게 해야 한다. 적절한 자료를 개발하여 학생들에게 이런 사고경험을 할 수 있는 기회를 늘리고, 이를 통해 인간의 선택과 삶을 생각하는데 흥미를 가지게 해야 한다. 그것이 현재 학교 역사교육이 가지고 있는 문제를 해결할 수 있는 길이며, 바람직한 근대사 교육의 방향이다(김한중, 2016, 176).

2. 실천적 다문화 역사교육의 방향 모색: 차별을 넘어 연대와 동행, 그리고 실천으로

가. 실천적 다문화교육의 관점

다문화적 교육과정 개혁을 통해 사람들은 다문화적 역량을 획득하게 된다. 다문화적 역량은 한 사물이나 사건을 다양한 방식으로 인식하고 평가하고 행동할 수 있는 역량을 의미한다. 다문화적 역량을 갖춘 사람은 문화적 공감, 제3세계적 관점, 타자의 세계관에 대해 이해할 수 있는 능력을 가진 사람이다(Bennett, 2007). 그러므로 각 개인이 자신들의 입장에서 다문화적인 역량을 계발하도록 도와주는 것이 다문화교육의 주된 임무 중에 하나이다(장인실, 2015, 50).

그러나 다문화교육은 개인적인 측면에서의 다문화적 역량 획득에만 중점을 두지 않는다. 학습자가 개인적인 다문화적 역량을 획득한 후에는 사회정의를 향한 교육을 이행해야 한다. 사회정의를 향한 교육은 인종차별, 계급차별, 성차별에 대한 이해를 높이고 그와 관련된 적절한 태도와 사회적 행동 기술을 제고함으로써 차별에 대한 문제해결 과정에 직접적으로 참여하게 하는 교육을 의미한다(장인실, 2012). 이는 다문화교육이 교육 철학적인 개념만이 아닌 사회실천 교육임을 의미하는 것으로 다문화교육이 지식으로 아는 것에 그치는 것이 아니라 상대방의 관점에서 인식하고 사회정의를 위해 행동으로 옮기는 것에 중점을 둔 교육임을 의미한다(장인실, 2015, 50).

Banks(2008)의 4단계 교육과정 개혁 접근법에 따라 이제는 교육과정 구조를 변화시키고, 단위학교의 문제를 파악하고 문제해결을 위해 실천적, 적극적으로 교육과정을 개혁해야 한다. 다문화교육과정의 궁극적 개혁의 방향은 기여적 접근과 부가적 접근을 넘어서서 변혁적 접근과 사회행동적 접근으로 교육과정 구조의 변화와 단위학교의 문제점 파악을 바탕으로 올바른 의사결정과 적극적인 행동으로 진행되어야 할 것이다(장인실·박영진, 2018, 5).

현재 다문화 예비학교나 중점학교의 다문화교육은 주로 문화다양성 측면에서 다루어지고 있으며, 주류문화 중심의 관점, 개념, 사례 등으로 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 교육과정 구성에서 관점의 전환이 이루어지는 변혁적 및 사회실천적 접근법이 부족한 편이다. 이렇듯 다문화교육이 문화다양성 차원에서 단편적 문화요소를 가르치는 교육이 주가 된다면 편견과 차별 및 배제를 넘어 평등과 사회정의를 교육에 기대하기 어렵다. 또한 다문화교육의 본질적 개념과도 맞지 않는다(정영애·류영철, 2018, 223-224). 앞으로는 주류문화 관점을 넘어 소수 집단의 관점에서 교육내용이 다루어질 수 있도록 교육과정을 재구성하는 변혁적 접근법과 편견과 차별 및 불평등을 개선하기 위한 실제 행동을 할 수 있도록 가르치는 사회실천적 접근법을 적극 활용할 필요가 있다(정영애·류영철, 2018, 224).

다문화교육은 모든 학생들에게 배움에 대한 동등한 기회를 제공하여 결국 사회에서 성공하는 것을 목적으로 한다는 점에서 권한부여와 능동적 시민성을 조장해야 한다. 다문화교육은 학생들로 하여금 보다 나은 미래를 위해 행동하도록 권한부여를 해야 한다. 개인적 변화뿐만 아니라 사회적 변화를 위한 내면적 동기화가 강조된다. 그러므로 권한부여와 강한 자존감은

중요하다. 이것은 왜 참여적 페다고지와 능동적 시민성을 가르치는 것이 다문화교육의 중심에 있는가에 대한 이유이다. 권력을 부여받기 위해 학생들은 진실한 참여의 경험이 필요하다. 다문화교육의 목적은 학생들로 하여금 자신의 삶에서 책임있는 행위자가 되도록 권력을 부여하는 것이다. 다문화교육은 학생들에게 로컬과 글로벌 수준에서 기존의 문제를 해결하고, 새로운 문제들을 피할 수 있도록 도울 지식과 기능을 제공하는 것을 목적으로 한다(조철기, 2016, 98).

나. 실천적 다문화 역사교육의 방향

오늘날 한국사회는 다문화사회로의 진입과 이민 사회로의 전환이 눈앞에 다가와 있다. 과거 대한민국에서 다문화 현상이라 여길 만한 것들은 일부의 문제 혹은 제한적 지역의 특수한 문제였다. 하지만 이제 다문화 현상은 한국사회의 내외부에서 사회 전 부분에 걸쳐 관심을 가져야 할 대상으로 그 의미가 확장되었고, 이에 대한 이해와 처방을 위한 연구가 다방면에서 진행되고 있다(최용규 외, 2011, 46). 다문화사회에서의 사람들은 개인의 소속감과 가치를 다중적이고 중첩적으로 지니고 살아갈 수밖에 없는 다중시민성의 시대에 존재한다. 게다가 우리 사회가 직면한 다문화 현상의 변화는 세계 시민성, 국가 시민성, 지역 시민성에 더해 다문화 시민성을 추가시키는 상황이다(최용규 외, 2011, 13). 한국사회 내의 다문화적 속성을 지닌 인구구성의 변화는 시간의 흐름과 함께 자연스럽게 다문화가정의 구성과 다문화가정 자녀의 증가로 이어졌고, 국가적 사회적 관심의 확장은 당연히 학교교육의 차원에서도 이들을 어떻게 이해하고 받아들일 것인가에 대한 고민으로 자리하게 되었다(최용규·이광원, 2011, 66). 사회 과학을 비롯한 교과교육 분야에서도 이러한 다문화교육의 흐름을 수용하려는 다양한 논의들이 전개되었으며, 다문화 담론의 이해와 다문화교육 실천의 양상, 그리고 다문화 교실수업에 대한 이해를 시도한 다양한 논의들이 이루어졌다(민윤, 2009, 16).

이러한 논의들이 우리 사회의 다문화 속성을 밝히고 향후 전개될 다문화사회에 대처하기 위한 방향을 제시해 주었음에도 불구하고, 그러한 논의들이 현대에 발생된 문제들에만 주로 관심을 기울이고 문제들의 처방에만 급급했다는 생각을 지울 수 없다(민윤, 2009, 16). 즉, 이제까지 이루어진 다문화 관련 논의들은 최근에 우리 사회에서 발생한 이질적인 문화요소들에 의해 생겨난 문제들에 주로 관심을 기울여왔고, 그것이 생겨난 근원이나 역사적인 배경에 대해서는 소홀히 다룬 측면이 있다. 당연히 최근의 다문화 현상들은 그 근원에 대한 이해가 필요하며 역사적 배경에 대한 고찰이 이루어져야 한다(민윤, 2009, 17).

그리고 일부 연구물들은 다문화교육을 주장하지만 그 내용은 여전히 동화주의적 시각을 벗어나지 못한 채 한국 문화의 편입을 강조하는 현상을 보여주고 있는 경우도 있다. 물론 다문화교육의 방식에 있어서 동화주의적 관점이 절대 악이 될 수는 없다 하더라도 동화되어야 할 그들에게 ‘차이’는 평등과 공존이 아니라 반드시 진입해야 할 서열적, 수직적 구조로 이해될 수 있기에 대단히 조심스럽게 접근해야 할 부분이다(최용규·이광원, 2011, 66). 이상적인 다문화사회는 사회적 소수자들을 일방적으로 주류 사회에 동화시키려는 것이 아니라 주류 사

회가 이들의 문화적 정체성을 존중하고 수용하는 쌍방향적인 상호작용 속에서 이루어져야 한다. 또한, 차이와 다양성을 인정하고 관용하고 포용할 수 있는 성숙한 민주시민 의식도 필요하다(중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원·동국대학교 역사교과서연구소, 2016, 201).

국가와 민족 중심의 전통적 역사교육으로부터 배타주의나 보호주의로 인한 단일 민족 우위론의 고정관념과 편향된 일원론적 가치관을 극복할 수 있는 새로운 이해방식으로 세계화, 정보화, 문화화 속에서 세계의 여러 사람들과 공존할 수 있는 문화다원주의적 인식을 길러나가야 할 시기로 이해하고 있는 다문화 역사교육의 접근은 그래서 더욱 의미가 있다(최용규·이광원, 2011, 69). 다문화 역사교육은 어느 날 갑자기 등장한 새로운 교육방법을 의미하는 것이 아니다. 다만 전통적 역사교육이 지향하고 있던 방향성의 확장을 통해 역사의 이해와 접근 방식의 변화를 통해 역사교육의 새로운 지향과 관심의 확장이 이루어질 수 있어야 할 것이다(최용규·이광원, 2011, 69).

Banks(2014; 모경환 외 역, 2016, 61)는 ‘역사 정체성은 고정적이거나 정제된 것이 아니고 끊임없이 변화하는 역동적이고 가변적이며 상호중첩된다’고 하였으며, 심리학자인 Erikson은 ‘인간의 정체성은 대인관계나 사회 문화와의 관계 속에서 점진적으로 형성, 발달된다.’고 했다. 이 같은 원리에서 볼 때 다문화사회가 요구하는 복수적 또는 혼성적인 역사 정체성은 학교교육을 통해 기를 수 있고, 반드시 길러야 할 교육의 과제이다(최용규 외, 2011, 208). 다문화사회에 걸맞은 역사 정체성 교육의 내용은, 국가 구성원들로 하여금 서로 다른 인종, 서로 다른 역사, 서로 다른 문화를 지닌 사람들과 더불어 사는 지혜와 함께 여럿으로 이루어진 하나라는 동일체 의식을 전제로 구성되어야 한다(최용규 외, 2011, 208).

다문화사회를 위한 이해의 핵심 내용 중 하나는 ‘차이의 인정’과 ‘다양성의 존중’이다. 하지만 그동안 우리의 역사교육은 전통문화의 창조와 ‘민족’을 지나치게 강조하고 집중해 다른 민족과의 상호의존적 역사, 상호교류의 역사나 민족 내 다양한 문화 집단들의 역사적 역동성을 역사교육의 내용으로 온전히 포섭하지 못했다. 그 결과 우리의 역사교육은 배타적 민족성을 강화해 우리 역사가 가지는 다문화성이나 오늘날의 세계 시민성에 대한 이해가 상당히 제한될 뿐 아니라 편견과 고정관념들을 양산하게 하는 출발이 되었다(최용규 외, 2011, 216). 이제 우리의 역사교육은 한국 이외의 지역, 한민족 이외 민족들의 역사적 활동과 역할, 다양한 역사적 집단들 간의 갈등뿐 아니라, 상호의존적 발전과 상호작용의 역사를 이해할 수 있도록 구성할 필요가 있다. 한국사 교육에서는 세계사적 시야에서 한민족과 다른 역사적 집단들과의 접촉, 갈등, 교류의 경험을 비판적으로 이해하도록 할 필요가 있다(최용규 외, 2011, 216).

다문화교육에서 민족주의에 경계하는 이유는 ‘같다’, ‘다르다’라고 하는 경계 짓기 자체의 문제가 아니라 다름에 대한 이해나 인식이 단순한 경계 짓기를 넘어 차이로 인식되고 그 차이를 기준으로 그들과 우리의 다름을 강조하는 방식이 만들어 내는 편견과 고정관념의 문제이다(최용규·이광원, 2011, 71). 다문화적 요구를 충족시키면서도 사회통합의 고민을 해결하는 방향에서의 역사교육은 한편으로는 민족이라는 틀을 포기하지 않으면서도, 다른 한편으로는 민족, 근대화의 담론이 축소 시켜왔던 인간 생활의 다양한 국면을 역사교육의 범주로

끌어들이는 것이다. 민족 이외의 다양한 역사적 주체와 그들 사이의 문화적 상호작용의 중요성을 이해할 수 있도록 역사교육을 기획하고 실행하는 것이다(최용규 외, 2011, 217).

다문화교육은 그들과 우리가 이 땅에서 함께 어울려 살아가기 위한 것이지, 그들과 우리를 나누기 위한 것이 아님을 분명히 인식해야 한다. 결과적으로 우리는 다문화교육을 통해 이 땅에서 함께 살아가는 어울림을 배울 수 있어야 하며, 학교교육이 가지는 사회통합과 사회 구성원 육성이라고 하는 공동체적 특성 지향을 통해 다문화교육이 좀 더 구체화될 수 있도록 고민해야 할 시점이다(최용규 외, 2011, 47).

한국 근현대사의 흐름 속에서 보다 나은 삶을 찾아 외국으로 이주한 한국인들이 매우 많았으며, 이들은 주류 사회에 적응하면서 나름대로 재외 한민족공동체를 발전시켜 왔다. 이와 관련하여 다문화사회로 진입한 오늘날 한국사회의 중요한 과제는 국내 체류 외국인들을 우리 사회의 일원으로 받아들이고 소통과 공존을 위한 노력을 아끼지 말아야 한다는 점이다(중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원·동국대학교 역사교과서연구소, 2016, 196). 다문화교육의 목표는 다문화가정 자녀, 새터민, 중도입국 자녀 등 사회적 소수자들을 주류 사회에 적응시키거나 동화시키기보다는 이들이 가지고 있는 문화적 정체성도 유지하면서 동등한 사회 구성원으로서의 역할을 감당하고 권리를 누릴 수 있도록 교육하자는 것이다(중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원·동국대학교 역사교과서연구소, 2016, 000).

다문화 역사교육의 구체적인 내용선정 이전에 다문화교육과 역사교육의 관계 속에서 공통적으로 추구하는 가치가 모색되어야 할 것이다. 이를테면, 다양성, 반인종주의, 평등, 평화, 타문화 존중, 세계화, 소통과 공존 등이 그것이다. 따라서 다문화 역사교육은 무수한 역사적 사실들 중에서 그러한 가치를 내포하고 있는 내용을 선별하여 재구성해 내려는 노력이 필요하다(곽희정, 2017, 6; 박재영, 2016, 30).

다문화 역사교육은 단지 교실에서만 이루어지는 수업의 일환이 아니라 직접 보고 듣고 느끼고 체험해 보아야 하는 것이며, 교육의 현장 역시 반드시 학교라는 울타리 속에서만 이루어지는 것이 아니라 문화적 다양성의 존중, 차이와 다름의 이해, 차별과 배제의 지양 등 다문화 사회에서 추구하고 있는 가치가 실현될 수 있는 곳은 어디든 다문화 역사교육의 장이 될 수 있다. 또한, 다문화 역사교육은 다문화가정 학생들뿐만 아니라 일반 내국인 학생들을 대상으로 해야 하며, 이를 통해 학생들은 자아 정체성 확립과 문화 다양성 함양을 통하여 우리 사회에서 ‘한국인’으로 당당히 살아갈 수 있는 정신적 토대를 구축할 수 있다(박재영, 2016, 31). 즉, 다문화교육의 대상은 외국인과 이주자가 대상이라기보다는 학생과 일반인, 외국인 등 함께 살아가는 공동체의 모든 구성원이어야 하며, 공식적 또는 잠재적 교육과정 등을 통한 다문화교육이 우리 사회에 성공적으로 확산될 때 진정한 다문화 사회의 모습이 형성될 수 있는 것이다(김선미, 2011, 137).

다문화 역사교육이 교육과정 상의 구호가 아니라 실제 학교 교육에서 얼마나 구체화되느냐 하는 것이 문제일 수 있다. 다관점, 다문화의 강조는 구호로 되는 것이 아니라 실제 내용을 담보해야 한다(김한중, 2006, 43). 학습자의 적극적이고 책임감 있는 행동은 내적 동기가 충분히 부여될 때 실천성이 배가된다는 점에서 학습자의 실천적 행위로 이어지는 내적 동기가

만들어질 수 있도록 구체적인 학습 내용과 학습방안이 모색될 필요가 있다(구경남, 2018, 509). 학습자의 실천적 행위는 해당 문제에 대한 정서적이고 맥락적인 공감을 통해 적극적인 행동으로 이어질 수 있다(구경남, 2018, 509). 실제로 다문화 역사교육은 눈에 보이는 즉각적이고 가시적인 결과보다는 사회 구성원과 학생들의 인식과 태도를 바꾸는 인성교육에 가까운 성격을 지니고 있다(김선미, 2011, 138). 역사 교과는 역사적인 지식과 사고력을 바탕으로 학습자가 실천적 행위를 할 수 있도록 핵심적인 동기를 부여하는 교과목이다(구경남, 2018, 509). Barton, K. & Levstik, K.(2004)도 역시 역사교과는 학생들로 하여금 다원화된 민주사회에서 공적인 삶에 참여하는 시민의 자질을 준비시킬 수 있는 힘을 지니고 있다고 하였다.

3. ‘고려인 강제이주’ 소재의 실천적 다문화 역사교육에의 적용 가능성

*추후 재서술

표 6. ‘고려인 강제이주’ 소재의 실천 다문화 역사교육을 위한 교육과정 분석

대주제	중주제	성취기준
(2) 인권 존중과 정의로운 사회	<인권을 존중하는 삶>	[6사02- 02] 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다.
	<법의 의미와 역할>	[6사02- 05] 우리 생활 속에서 법이 적용되는 다양한 사례를 제시하고, 법의 의미와 성격을 설명한다. [6사02- 06] 법의 역할을 권리 보호와 질서 유지의 측면에서 설명하고, 법을 준수하는 태도를 기른다.
(4) 사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리	<일제의 침략과 광복을 위한 노력>	[6사04- 03] 일제의 침략에 맞서 나라를 지키고자 노력한 인물(명성황후, 안중근, 신돌석 등)의 활동에 대해 조사한다. [6사04- 04] 광복을 위하여 힘쓴 인물(이회영, 김구, 유관순, 신채호 등)의 활동을 파악하고, 나라를 되찾기 위한 노력을 소중히 여기는 태도를 기른다.
(5) 우리나라의 정치 발전	<일상생활과 민주주의>	[6사05- 03] 일상생활에서 경험하는 민주주의의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다. [6사05- 04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다.
(6) 우리나라의 경제 발전	<세계 속의 우리나라 경제>	[6사06- 05] 세계 여러 나라와의 경제 교류 활동으로 나타난 우리 경제생활의 변화 모습을 탐구한다. [6사06- 06] 다양한 경제 교류 사례를 통해 우리나라 경제가 다른 나라와 상호 의존 및 경쟁 관계에 있음을 파악한다.
(7) 세계의 여러 나라들	<지구, 대륙, 그리고 국가들>	[6사07- 02] 여러 시각 및 공간 자료를 활용하여 세계 주요 대륙과 대양의 위치 및 범위, 대륙별 주요 나라의 위치와 영토의 특징을 탐색한다.
	<세계의 다양한 삶의 모습>	[6사07- 04] 의식주 생활에 특색이 있는 나라나 지역의 사례를 조사하고, 이를 바탕으로 하여 인간 생활에 영향을 미치는 여러 자연적, 인문적 요인을 탐구한다.
	<우리나라와 가까운 나라들>	[6사07- 05] 우리나라와 관계 깊은 나라들의 기초적인 지리 정보를 조사하고, 정치·경제·문화면에서 맺고 있는 상호 의존 관계를 탐구한다. [6사07- 06] 이웃 나라들(중국, 일본, 러시아)의 자연적, 인문적

		특성과 교류 현황을 조사하고, 이를 바탕으로 하여 상호 이해와 협력의 태도를 기른다.
(8) 통일 한국의 미래와 지구촌의 평화	<지구촌의 평화와 발전>	[6사08-04] 지구촌의 평화와 발전을 위해 노력하는 다양한 행위 주체(개인, 국가, 국제기구, 비정부기구 등)의 활동 사례를 조사한다.

표 7. 재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률 개정안
[시행 2019. 7. 2.] [대통령령 제29936호, 2019. 7. 2., 일부개정]

제3조(외국국적동포의 정의) 법 제2조 제2호에서 "대통령령으로 정하는 자"란 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람을 말한다.

1. 출생에 의하여 대한민국의 국적을 보유했던 사람(대한민국정부 수립 전에 국외로 이주한 동포를 포함한다)으로서 외국국적을 취득한 사람
2. 제1호에 해당하는 사람의 **직계비속(直系卑屬)**으로서 외국국적을 취득한 사람 **(밑줄: 필자 강조)**
→ 기존에는 **'부모의 일방 또는 조부모의 일방이 대한민국의 국적을 보유하였던 자로서 외국국적을 취득한 자'**로 되어 있었음.

출처: 법제처 국가법령정보센터

표 8. 경기도 고려인 주민 지원 조례
[시행 2016. 2. 24.] [경기도조례 제5166호, 2016. 2. 24., 제정]

제1조(목적) 이 조례는 경기도에 거주하는 고려인 주민의 지역사회의 정착에 필요한 지원을 함으로써 고려인 주민의 권익증진과 생활안정을 도모함을 목적으로 한다.

제2조(정의) 이 조례에서 "고려인 주민"이란 1860년 무렵부터 1945년 8월 15일까지의 시기에 농업이민, 항일독립운동, 강제동원 등으로 러시아 및 구소련 지역으로 이주한 자 및 「민법」 제777조에 따른 그 친족으로 현재 경기도(이하 "도"라 한다)에 거주하고 있는 자를 말한다.

제3조(적용대상) ① 이 조례 제4조에 따른 지원대상은 「출입국관리법」에 따라 대한민국 내 주소를 도로 하여 외국인등록을 하고 도에 거주하고 있는 고려인 주민과 그 자녀로 한다.

② 이 조례 제8조에 따른 명예도민 예우 및 증서수여는 경기도민(이하 "도민"이라 한다)이 아닌 고려인 동포를 대상으로 한다.

제4조(책무) 경기도지사(이하 "도지사"라 한다)는 고려인 주민의 지역사회의 정착을 위한 정책을 수립·시행하여 고려인 주민의 권익증진과 생활안정을 위하여 노력하여야 한다.

제5조(지원사업 등) 도지사는 고려인 주민을 위하여 다음 각 호의 사업을 수행할 수 있다.

1. **고려인 주민의 실태조사**
2. **고려인 주민의 처우 개선에 필요한 시책**
3. **경제적 자립기반 마련을 위한 지원**
4. **고려인 주민에 대한 차별 방지 및 인권옹호를 위한 교육·홍보**
5. **한국어 및 정보기술 교육 등 교육활동 지원**
6. **고려인 주민의 자치 단체 설립 지원**
7. **도내 고려인 집중 거주지에 대한 주거 및 환경 개선 사업**
8. **고려인 주민의 자녀에 대한 돌봄 지원 및 영육아 보육 지원**
9. **고려인 주민 지원 단체에 대한 지원**
10. **도내 고려인에 대한 모국문화 체험 활동 및 예술, 문화, 활동 지원**
11. **의료지원 사업**
12. **고려인 통합 지원센터 설치 및 운영 지원**
13. **그 밖에 도지사가 고려인 주민의 지역사회 정착에 필요하다고 인정하는 사업 (밑줄: 필자 강조)**

제6조(위탁) ① 도지사는 제5조 각 호에 따른 업무의 전부 또는 일부를 고려인 동포 지원 경험이 있는 전문 인력이나 전문 시설을 갖춘 비영리법인 또는 비영리민간단체에 위탁할 수 있다.

② 도지사는 제1항의 업무를 위탁하고자 하는 경우 이 조례에서 규정하지 아니한 사항은 「경기도 사무위

탁 조례」가 정하는 바에 따른다.

제7조(포상) ① 도지사는 고려인 주민 지원에 공로가 크다고 인정되는 자에 대하여 포상할 수 있다.

② 도지사는 도정이나 지역사회에 공헌한 고려인 주민에 대하여 포상할 수 있다.

③ 제1항 및 제2항에 따른 포상은 「경기도 포상 조례」에서 정하는 바에 따른다.

제8조(명예도민) ① 도지사는 도정발전에 공로가 현저한 도민이 아닌 고려인 동포에 대하여 명예도민으로 예우할 수 있다.

② 명예도민증서 수여 등에 관한 사항은 「경기도명예도민증서수여조례」에서 정하는 바에 따른다.

제9조(시행규칙) 이 조례의 시행에 필요한 사항은 규칙으로 정한다.

출처: 법제처 국가법령정보센터

표 9. 고려인동포 합법적 체류자격 취득 및 정착 지원을 위한 특별법(약칭: 고려인동포법)
[시행 2013. 3. 23.] [법률 제11690호, 2013. 3. 23., 다법개정]

제1조(목적) 이 법은 고려인동포의 합법적인 체류자격 취득을 지원하고 고려인동포의 권익증진과 생활안정을 도모함을 목적으로 한다.

제2조(정의) 이 법에서 "고려인동포"란 1860년 무렵부터 1945년 8월 15일까지의 시기에 농업이민, 항일독립운동, 강제동원 등으로 러시아 및 구소련 지역으로 이주한 자 및 「민법」 제777조에 따른 그 친족으로 현재 해당 지역에 거주하고 있는 자를 말한다. (일줄: 필자 강조)

제3조(정책의 수립 등) 정부는 고려인동포의 합법적인 거주국 체류자격 취득 및 생활안정 지원을 위한 정책을 수립·시행하고 관련 국가와의 협력 등 외교적 노력을 다하여야 한다.

출처: 법제처 국가법령정보센터

참고문헌

- 강선주(2018), 학생의 다양성과 역사교육: 학생의 역사 정체성 및 역사의식, ‘다원적 역사’에 대한 해외 연구 검토, 역사교육, 148, 1-34.
- 고가영(2016), 카자흐스탄 베스페르막과 된장국: 민족정체성과 혼종성 사이의 고려인, 서양사학연구, 38, 237-284.
- 고려인독립운동 기념비건립 국민위원회, 대한고려인협회, 경기도지속가능발전협의회 삶의질위원회(2019), 경기도체류 고려인의 삶의 질 개선을 위한 정책 토론회 자료집.
- 공윤경(2013), 다문화공간에 대한 이중적 시선과 차별화, 한국민족문화, 48, 183-214.
- 공윤경(2017), 도시화에 의한 마을공간의 부절과 구성원의 연대: 대천마을과 대천천네트워크를 중심으로, 차철욱 외 편, 마을연구와 로컬리티, 소명출판.
- 교육부(2015), 초등학교 교육과정, 세종: 교육부.
- 교육부(2019), 6-1 사회, 서울: 지학사.
- 곽동근·임영상(2017), 고려인 동포의 ‘귀환’ 과 도시재생: 안산 고려인마을을 중심으로, 역사문화연구, 64, 175-211.
- 곽희정(2017), 중도입국 청소년을 위한 역사 교재 개발 방안, 다문화교육연구, 10(2), 1-24.
- 구경남(2018), 세계시민교육의 역사교육적 함의, 학습자중심교과교육연구, 18(23), 501-518.

- 기계형(2011), 젠더의 시각에서 본 중앙아시아 고려인 이주: 우즈베키스탄 고려인 여성의 행위자로서의 경험과 역사적 기억을 중심으로, 역사학보, 212, 61-91.
- 김경학(2016), 우즈베키스탄 고려인 이주자의 노부모에 대한 ‘초국적 돌봄’: 광주지역의 사례를 중심으로, 비교문화연구, 22(1), 169-226.
- 김경학(2018), 국내 고려인 아동의 국제 이주 경험과 초국적 정체성: 광주광역시 고려인 아동을 중심으로, 비교문화연구, 24(2), 61-103.
- 김경학(2018), 국제이주 과정에서 아동의 정착 경험: 광주광역시 고려인 아동을 중심으로, 문화역사지리, 30(2), 130-148.
- 김균태·강현모(2015), 우즈베키스탄 고려인의 이주와 삶, 서울: 글누림.
- 김기봉(1999), 기억과 망각 사이의 역사: 역사교육의 새로운 패러다임 모색을 위한 역사 이론적 성찰, 역사와 담론, 27, 213-234.
- 김블라지미르 저(1997), 재소한인의 항일투쟁과 수난사, 조영환 역, 박환 편·해제, 서울: 국학자료원.
- 김선미(2011), 역사수업을 통한 다문화교육 실행 방안 탐색, 역사교육논집, 49, 133-161.
- 김승력(2015), 국내체류 고려인을 위한 고려인 특별법 개정안의 현황과 전망, IOM이민정책연구원 이슈브리프 No. 2015-16.
- 김언순·민혜리·이부영(2018), 학교-지역사회 연계교육 활성화를 위한 지역교육자원 활용방안: 서울시 동북지역 2개 자치구를 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 18(22), 83-107.
- 김영란(2013), 다문화사회 한국의 사회통합과 다문화주의 정책, 한국사회, 14(1), 3-30.
- 김영순·최희(2017), 고려인 여성 Y의 생애 과정에 나타난 한국인의 문화유전자, 한국민족문화, 64, 309-342.
- 김영순(2018), 마을 문화기술지와 스토리텔링: 집단 사람들의 생애 이야기, 성남: 북코리아.
- 김은석(2017), 초등학교 사회 교과서 역사지도에 나타난 타자, 제주, 역사교육연구, 29, 211-236.
- 김일림(2009), 한국적 다문화 이론과 공간에 대한 고찰: 서울의 경우, 한국사진지리학회지, 19(4), 95-106.
- 김재기(2014), 광주광역시 광산구 지역 귀환 고려인의 이주배경과 특성, 재외한인연구, 32, 139-163.
- 김한중(2006), 다문화사회의 역사교육: 캐나다 BC주의 경우, 역사교육연구, 4, 7-46.
- 김한중(2016), 한국근대사 교육의 쟁점과 과제, 한국독립운동사연구, 56, 145-181.
- 김호준(2016), 유라시아 고려인: 디아스포라의 아픈 역사 150년, 서울: 주류성.
- 김희순·정희선(2011), 커뮤니티 아트를 통한 다문화주의의 실천: 안산시 원곡동 ‘리스머트’의 사례, 국토지리학회지, 45(1), 93-106.

- 남혜경·이미정(2016), 한국거주 고려인 청년의 문화적응경험에 관한 질적 연구, 인문사회 21, 7(3), 109-125.
- 남혜경·이미정(2016), 한국거주 고려인 청년의 진로활동, 6(7), 339-347.
- 류현중(2005), 역사적 장소 학습과 과거 기억의 문제: 초등학생들의 역사적 장소 재현 분석을 중심으로, 역사교육연구, 2, 177-219.
- 민윤(2009), 다문화 역사학습: ‘기억의 역사’를 통한 비판적 접근, 사회과교육연구, 16(1), 15-30.
- 반병률(2011), 러시아원동지역 초기 한인마을 형성과 러시아의 정책에 대한 재해석, 역사문화연구, 40, 281-340.
- 박재영(2016), 다문화 역사교육을 위한 교재개발 과정과 내용구성: 한국사 속의 다문화를 중심으로, 다문화콘텐츠연구, 22, 25-49.
- 박철휘·박주형·김왕준(2016), 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제: 서울 서남부 지역 초등 학교를 중심으로, 다문화교육연구, 9(2), 173-201.
- 선봉규(2017), 한국에서 외국인 집거지의 형성과 공간적 특성에 관한 연구: 광주광역시 고려인 마을을 중심으로. 한국동북아논총, 83, 193-214.
- 선봉규(2017), 다문화가정 자녀의 교육 현황 및 과제: 광주광역시 거주 고려인동포 자녀를 중심으로, 인문사회 21, 8(2), 803-829.
- 성동기(2001), 우즈벡 다민족정책과 민족주의: 현재의 시대적 상황에 따른 고려인의 위상 재조명, 재외한인연구, 11, 98-129.
- 성동기(2009), 중앙아시아 고려인 이주의 새로운 유형과 연구 과제: 우즈베키스탄과 카자흐스탄을 중심으로, 한민족연구, 8, 59-81.
- 성동기(2012), 체제전환기에 나타난 우즈베키스탄 고려인 독립세대의 정체성 문제와 대응방안 고찰, 역사교육, 121, 191-219.
- 송잔나(2016), 1990-2014년 러시아, 독립국가연합 고려인 공동체의 변화와 전문성 증대, 인문과학, 62, 39-68.
- 신명직(2014), ‘다(多)공화국 인민’에서 ‘다(多)국가 시민’으로: 소비에트 공화국 연방의 해체와 고려인, 석당논집, 59, 65-109.
- 신현준(2012), 포스트소비에트 공간에서 고려인들의 과국적 이동과 과문화적 실천들: 재한 고려인들의 생활세계와 문화적 교섭, 사이간SAI(12), 167-214.
- 양홍숙(2017), 마을의 역사적 경험과 재현: 대구시 우록리 사례로, 차철욱 외 편, 마을연구와 로컬리티, 소명출판, 쪽수.
- 윤인진(2004), 코리안 디아스포라: 재외한인의 이주, 적응, 정체성, 서울: 고려대학교출판부.

- 오정은·강희영·성동기(2014), 한-CIS 관계증진을 위한 CIS출신 동포 활용 방안: 국내체류 경험 고려인을 중심으로, IOM이민정책연구원 연구보고서 No. 2014-01.
- 이병철(2017), 역사의 시작은 현재다: 미래를 위해 과거를 보다, 고양: 개마고원.
- 이복규(2011), 중앙아시아 고려인의 강제이주담에 대하여, 한민족문화연구, 38, 451-481.
- 이상근(2003), 고려인 중앙아시아 강제 이주과정 및 정착과정, 국사관논총, 103, 1-41.
- 이원봉(2001), 중앙아시아 고려인 강제이주에 관한 연구, 아태연구, 00, 75-104.
- 이은정(2015), 우즈베키스탄 고려인의 귀환이주: 대구지역 고려인의 사례를 중심으로, 지방사와 지방문화, 18(1), 219-249.
- 이진영·김선아(2017), 고려훈의 음식문화와 정체성: 이주와 혼종 문화로의 변화, 문화와 정치, 4(1), 63-96.
- 이창주(2017), CIS KOREAN 그들은 누구인가: 유라시아대륙 한민족통사 고려사람들 까레이스키, 서울: 국제한민족재단 출판국.
- 이천영(2014), 국내체류 고려인동포에 대한 정책방향, 국회공정회자료(2014.2.24.).
- 이철우(2006), 시베리아철도와 고려인들의 이주과정: 스탈린시대의 강제이주를 중심으로, 재외한인연구, 00, 45-79.
- 이채문(2016), 중앙아시아 고려인 집거지역의 형성과 변동: 카자흐스탄 깐질오르다의 사례를 중심으로, 한국동북아논총, 78, 185-210.
- 이훈상(2007), 『대한민국 이야기』 한국사의 지식 생산 시스템 그리고 권력 복합, 역사학보, 196, 281-303.
- 장인실·김경근·모경환·민병곤·박성혁·박철희·성상환·오은순·이윤정·정문성·차경희·차운경·최일선·함승환·허창수·황매향(2012), 다문화교육의 이해와 실천, 서울: 학지사.
- 장인실(2015), 다문화교육 실행을 위한 학교교육과정 개발 방향 탐색, 교육과정연구, 33(2), 45-70.
- 장인실·박영진(2018), 다문화교육과정 개발 방향 탐색: 다문화밀집지역 초등학교를 중심으로, 다문화교육연구, 11(4), 1-24.
- 전병국(2010), 고려인 강제 이주 원인과 민족 정체성, 러시아어문학연구논집, 35, 201-221.
- 전진성(2005), 역사가 기억을 말하다, 서울: 휴머니스트.
- 정막래(2016), 1920년대 후반 극동지역 고려인의 의식주: 「선봉」의 어린이 소설 ‘생각해냈다’에 기초하여, 재외한인연구, 39, 27-53.
- 정병진·남 빅토르(2011), ‘고려인의 이주와 정체성’ 관훈클럽 해외세미나, 관훈저널, 120, 228-260.
- 정영애·류영철(2018), 다문화 정책학교의 다문화교육 접근법 분석: Banks의 다문화교육 접근법을 중심으로, 다문화와 평화, 12(3), 206-227.

- 정진아(2014), 국내 거주 고려인, 사할린 한인의 생활문화와 한국인과의 문화갈등, 통일인문학, 58, 35-65.
- 조철기(2016), 다문화교육의 장소에 대한 비판교육학적 접근, 사회과교육, 55(2), 93-103.
- 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원 · 동국대학교 역사교과서연구소(2016), 한국사 속의 다문화, 서울:선인.
- 차윤정 · 공윤경(2012), 간판매체에 반영된 주변화 양상과 지역인의 인식: 부산 정관 덕산마을을 중심으로. 문화역사지리, 24(2), 138-154.
- 최용규 · 민윤 · 이향아 · 이광원(2011), 다문화 시대의 어린이 역사교육, 서울:대교.
- 최용규 · 이광원(2011), 초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색, 사회과교육연구, 18(1), 65-80.
- 한성미 · 임승빈 · 엄봉훈(2009), 서래마을의 장소 정체성에 대한 연구: 프랑스인 주민과 방문자의 인식 비교를 중심으로, 한국조경학회지, 37(4), 32-41.
- 허영란(2014), 집합기억의 재구성과 지역사의 모색: 울산 장생포 고래잡이 구술을 중심으로, 역사문제연구, 32, 373-408.
- 허영란(2017), 역사교과서와 지역사, 기억의 굴절: 울산공업센터의 역사와 기억을 중심으로, 역사문제연구, 37, 133-171.
- 허영훈 · 김봉석(2016), 2015 개정 초등 사회과(역사 영역) 교육과정 분석 및 교과서 개발 방향 탐색, 사회과교육, 55(2), 123-139.
- 허영훈(2018), 초등학교 에코뮤지엄 지역사 탐구체험학습의 가능성 모색: 경기도 안성 원곡 · 양성면의 4·1독립만세운동을 중심으로, 사회과교육연구, 25(3), 93-117.
- 허영훈 · 장현용(2018), 초등학교 에코뮤지엄 지역사 탐구체험학습의 실제: 경기도 안성 원곡 · 양성면의 4·1독립만세운동 역사테마로드 만들기, 역사교육논집, 69, 101-145.
- 堀米庸三(1993), 歴史をみる眼, Japan Broadcast, 박시중 역(2003), 역사를 보는 눈, 고양: 개마고원.
- Banks, James A. (2014), *An Introduction to Multicultural Education(5th ed)*, Pearson Education, 모경환 · 최충욱 · 김명정 · 임정수 역(2016), 다문화교육 입문, 파주: 아카데미프레스.
- Barton, K. & Levstik, K.(2004), *Teaching history for the common good*, Taylor & Francis Group LLC, 김진아 역(2017), 역사는 왜 가르쳐야 하는가, 고양: 역사비평사.
- Bennett, Christine I. (2007), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice(6th ed)*, Pearson Education, 김옥순 · 김진호 · 신인순 · 안선영 · 이경화 · 이채식 · 전성민 · 조아미 · 최상호 · 최순중 역(2009), 다문화교육: 이론과 실제, 서울: 학지사.
- MacMillan, Margaret(2009), *The Uses and Abuses of History*, 권민 역(2017), 역사 사용 설명서: 인간은 역사를 어떻게 이용하고 악용하는가, 서울: 공존.

Tessa Morris-Suzuki(2005), *The Past within Us*, 김경원 역(2006), 우리 안의 과거-미디어, 기억, 역사, 서울: 휴머니스트.

Yoon, In-Jin(2000), Forced Relocation, Language Use, and Ethnic Identity of Koreans in Central Asia, *Asian and Pacific Migrant Journal*, 9(1), 35-64.

법무부 출입국·외국인정책본부(2019), 출입국·외국인정책 통계월보, 2019년 6월호.

안성통계(2019), 안성시 인구 현황, 2019년 6월호.

외교부(2017), 2017 재외동포현황, 서울: 외교부.

경기도 고려인 주민 지원 조례[시행 2016. 2. 24.] [경기도조례 제5166호, 2016. 2. 24., 제정]

고려인동포 합법적 체류자격 취득 및 정착 지원을 위한 특별법[시행 2013. 3. 23.] [법률 제11690호, 2013. 3. 23., 타법개정]

재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률 개정안[시행 2019. 7. 2.] [대통령령 제29936호, 2019. 7. 2., 일부개정]

아동의 범주화와 다문화 아동에 대한 고정관념

이 범 희

청주중앙초등학교 교사

I. 들어가며

2018년 정부의 예멘 난민 수용 문제는 야당뿐만 아니라 여당을 지지하는 국민들 모두의 반대 여론에 직면하기도 하였다. 예멘 난민에 대한 확인되지 않은 출처를 알 수 없는 설들이 난무했고 대중의 이슬람, 다문화 혐오 현상을 부추기기도 했다. 또한 난민 수용을 옹호하던 연예인을 조롱의 대상으로 격하시키기도 했다. 이는 다문화 특히, 이슬람 국적과 제3세계 출신 자들에 대한 한국 사회의 불안과 공포, 혐오를 표현하는 현상이었다. 물론 2019년 현재까지 예멘 난민으로 인한 범주는 발생하지 않고 있다.

2019년 6월 야당 대표 황교안은 외국인 노동자에게 임금을 차별적으로 지급하자고 발언하여 국민적인 공분은 사계 됨은 물론 당내에서도 비공식적이긴 하지만 지탄의 발언들이 언론을 통해 공개되기도 하였다. 이후 외국인 노동자의 노동 가치를 존중한다는 취지로 발언을 정정했다고는 하지만 외국인에 대한 헤이트 스피치가 사라지는 것은 아니다. 황 대표의 발언이 여야 정치인들은 물론 국민들을 당혹하게 만든 이유는 바로 바로 외국인에 대한 명시적 차별에 있다. 명시적 차별은 일종의 뻔뻔한 고정관념을 드러내는 것으로(Fiske & Taylor, 2010) 현대 서구 사회에서는 일종의 금기이며 도덕적 지탄의 대상이 되며, 한국 사회에서도 마찬가지로 금기이다. 이에 대란 정치인의 발언에 대한 국민들의 반응은 어쩌면 한국 사회에서 자발적인 스피치 코드가 작동한 사례로 평가가할 수 있을 것이다.

두 가지 사건은 모두 다문화 현상에 대한 대중의 분노를 보여주지만 분노의 성격은 차이가 있다. 표면적인 해석은 다문화 현상에 대한 한국 사회의 시선이 양립하고 있다는 다소 낙관적인 기대감의 표출이라면, 다른 해석은 명시적 차별에 대한 분노가 과연 인간의 존엄성에 대한 정언명령의 표출인지, 혹은 사회적 금기에 대한 지탄을 회피하기 위한 가언명령인지에 대한 의문이다. 결론부터 논하자면 해석의 결과는 아쉽게도 후자인 사회적 금기에 대한 일종의 도덕적 가면 쓰기에 대한 가능성이 더 크다. 이는 반다문화를 지지하는 여론을 통해 반추해 볼 수 있다. 그간 다문화에 반대하는 이들이 특정한 정치적 신념을 가진 집단이고 소수 의견일 거라 생각했던 이들의 견해는 허위로 판명되었다(김지영, 2017; 황경아, 2017; Latour, 2017). 예상보다 다양한 배경을 가진 집단과 개인들이 다양한 이유로 다문화 현상에 반대한다. 하지만 다문화 현상이 피할 수 없는 상황인가? 반다문화 현상이 시대를 역행하는 것인지, 혹은 결코 용인할 수 없는 외집단 동화에 대한 대중들의 합리적 거부감을 나타내는 것인지에 대한

옳고 그름을 논하고자 하는 것은 아니다. 다만 산업현장의 고도화와 인구의 감소로 인한 노동 인구유입은 경제적·국가적 원인으로 지속될 전망이다며 또한, 이미 정착하여 살아가는 이들에 대한 공생 역시 사회적 과제이기도 하다. 따라서 외집단과의 융합에 대한 태생적 거부감, 혐오와 허위로 얼룩진 반다문화로는 우리 사회의 집단갈등을 해결하기에 한계가 따른다. 다문화 인들이라 범주화되는 이들을 동화의 대상으로 혹은 일시적으로 머물다 갈 대상으로 판단할지의 여부에 선행하는 것은 바로 인간의 가치는 누구나 동등하다고 여기는 인권이다. 그리고 인권과 관련한 기본 전제, 즉 인간이라면 누구나 차별받지 않을 권리가 다문화 현상 및 다문화인을 대하는 대전제가 되어야한다.

외집단 차별은 일반적으로 차별을 행동적 요인, 편견을 심리적 요인, 고정관념을 인지적 요인으로 분류하여 연구되어왔다. 편견과 고정관념에 대한 분석은 차별을 예측하고 억제하는데 중요한 요인으로 작용하였으며 외집단, 특히 인종에 대한 차별 연구의 시작은 Adorno(Adorno et al, 1950)의 미국사회의 이민자와 유대인에 대한 연구가 시작으로 알려져 있다. 하지만 인종 차별에 대한 연구의 틀을 갖추게 하고 후대에 더 많은 영향을 끼친 인물은 Allport이다 (Fiske, 2000). Allport(1954)는 인종 간의 긍정적인 접촉과 협동은 서로의 편견을 완화시켜준다는 접촉가설을 내세운다. 이후의 연구들은 1980년대 까지 인지적 능력과 고정관념과의 관계를 입증하는 것들이 주류였고, 1990년대부터는 인지능력과 동기와의 관계를 통해 고정관념과 편견이 발생하는 과정을 입증하는 것들이 주류였다. 그리고 2010년대 까지는 고정관념을 억제하는 노력과 고정관념 및 편견의 두뇌 및 신경과학적 작동원리를 밝히는 분야로 확장하였다 (Fiske, 2000; Fiske & Taylor, 2010). 국내에서도 2006년 다문화 가정 지원법이 제정된 이후 다문화 인들에 대한 차별을 극복하기 위한 다양한 노력들이 이루어져 왔다. 대부분 서구의 이론들을 도입하거나 정책적 제안을 하는 것들이 주류를 이루었다. 국내에서 고정관념과 편견에 관한 연구는 단독으로 이루어진 사례가 많지는 않다. 대부분 사회적 거리감과 다문화 수용성 측정의 하위 요소로 연구되어져 왔다. 비록 사회적 거리감과 다문화 수용성을 통해 다문화 인 및 비 다문화 인에 대한 이해에 기여한 바가 적지 않으나 극복해야할 문제점도 존재한다. 열거한 이론들은 다른 요인들과의 상관관계 예컨대, 공동체 의식과 다문화 수용성에 대한 상관관계(구정화, 2015), 초등학생의 비판적 사고가 다문화수용성에 미치는 영향(정문성 외, 2017), 청소년의 국민정체성과 다문화 수용성과의 관계(김경은 외, 2012; 박선웅, 2013)등을 통해 변인들의 중요성은 밝혀주고 있지만 정작 고정관념과 차별을 극복하는 해결책을 제시해 주지는 않는다. 또한 왜 그런 경향이 나타나는지에 대한 인지과정을 밝혀주지는 못한다. 따라서 고정관념의 형성 및 적용에 대한 인지과정을 밝혀내고 이를 극복하기 위한 것이 본 연구의 첫 번째 목표이다.

그렇다면 왜 고정관념인가? 이는 첫째 아동의 인종에 대한 사회인지와 관련이 있다. Gelman과 Rhodes에 따르면 아동의 인종에 관한 범주화는 성별 차이보다 유연성이 크다 (Rhodes & Gelman, 2009). ‘유연성이 크다’는 의미는 아동이 그림 카드를 나열하고 같은 종류끼리 범주화할 때 시각적으로 유사한 같은 인종끼리 묶기 보다는 상황 및 주제에 따라 범주화 한다는 것이다. 비록 학령기 이전에 아동의 인종에 대한 인식이 성별보다 비중이 작긴

하지만 인종 역시 범주화에서 중요한 기준 속성임을 뜻하기도 한다(Bar-Haim et al, 2006; Diesendruck et al, 2011; Kelly et al, 2007, Gowasmi, 2015). 인종에 대한 아동의 범주적 기준으로써 중요도는 10세 이후로 연령이 증가할수록, 인종이 혼재된 공간에서 생활할수록 아동에게 있어서 인종은 중요 요인으로 작용한다(Bigler & Liben, 1993; Bigler, 1995; Bigler et al, 1997; Pauker et al, 2010). 또한 아동의 성별 및 인종에 대한 범주화의 오류는 대상에 대한 고정관념을 야기한다(Doyle & Aboud, 1995; Bigler & Liben, 2006; Bigler & Liben, 2007; Comenius, 2003; Devine, 1989; Dovidio et al, 1986). 둘째 고정관념은 인식 대상에 대한 실패와 부정적 결과들, 그리고 차별적 행동을 예언해준다(Boucher et al, 2014). 아프리카계 미국 아동의 성적에 부정적인 예측을 함으로써 성적 하락을 가져오기도 하며(Steele & Aronson, 1995), 여성이 남성보다 운전을 못할 것이라는 고정관념은 실제 주행에서 문제를 야기하기도 하며(Moe et al, 2015), 학교 현장에서 이민자 출신 아동에 대한 교사의 고정관념은 그들의 적응과 성적 하락에 부정적 영향을 주기도 한다(O' brien et al, 2008; Glock et al, 2013; Glock et al, 2017). 고정관념은 대상의 행동에 대한 기억이나 안면 인식을 방해하기도 한다(Bartlett, 1932; Bigler & Liben, 2006, 2007).

상기의 내용은 고정관념은 차별을 야기하는 극복해야할 대상이며 사회 인지, 특히 범주화의 과정에서 비롯됨을 파악 할 수 있다. 따라서 다음 절에서는 고정관념을 형성하는 과정을 통해 범주화에 영향을 미치는 요소들을 분석하여 고정관념을 극복할 단서를 찾아보고자 한다.

II. 고정관념의 형성

고정관념의 형성은 용어정의에서 과정을 반추해 볼 수 있다. 고정관념의 일반적 정의는 ‘집단에 대한 범주화 과정에서 자동적으로 적용되는 인지편향의 일종’ 이다(Fiske, 2000). 정의에서 주목할 점은 ‘집단’, ‘범주화’, ‘자동적’ 등의 개념이다. 이에 대한 해석은 첫째, ‘집단’ 이라함은 개인 간의 인식을 사회문제로 다루지는 않는다는 점이다. 즉, 집단에 대한 인지편향이 고정관념이며 대상의 특성을 지각하고 범주화 할 때는 개인적 속성이 아닌 범주적 속성을 통해 이루어진다는 것이다. 따라서 인간은 왜 대상을 범주화할 때 개인이 아닌 집단으로 인식하는지에 대한 문제가 발생한다. 이를 설명해 주는 것이 자기 범주화 이론과 자궁심 이론으로 대표되는 사회 정체성 이론(Social Identity Theory)이다. 둘째, ‘범주화’ 는 특정 대상을 범주의 사례로 받아들이는 인지과정의 일종(신현정, 2011) 또는 고정관념 그 자체이다(Macrae et al, 1994; 하코다 유지 외, 2018). 범주화는 고정관념을 유발하는 원인이며 개인 마다 발달 수준과 유형에서 차이를 보인다(Bigler & Liben, 2006; Bigler & Liben, 2007; Macarae et al, 1994; Gowasmi, 2010; Mandler, 2004a; Norenzayan et al, 2002; Liberman et al, 2017; Ji et al, 2004; Zarate et al, 1990). 따라서 범주화가 개인 마다 다른 원인을 밝혀낸다면 고정관념 형성 과정에 대한 문제를 해결할 방법을 찾을 수 있을 것이다. 셋째, ‘자동적’ 이라 함은 고정관념의 형성 및 적용에 대하여 개인의 의식 속에 개입할 물리적 가능성의 어려

움을 나타낸다. 인간의 인지 능력은 자신의 기대와는 다르게 상당한 제약을 가지고 있고 이로 인하여 일상생활에서는 이루어지는 판단은 대부분 빠른 시간 안에 이루어진다. 자동적이라는 개념은 인지이론 일반에서는 ‘자동화’로 명명하며, 자동화에 통제를 가하는 방식으로 고정관념의 형성이나 적용을 억제하는데 기여하기도 한다.

상기의 해석을 바탕으로 고정관념의 형성 과정을 재구성하면 다음과 같다. 인간은 지각하는 대상을 개인적 속성(Individual properties)보다는 범주적 속성(Categorical properties)을 통해 범주화한다. 그리고 대상의 행동에 대한 인상형성 및 가치판단의 원인을 개인의 소속 집단 즉, 범주적 속성으로 귀인(Attribution)한다. 개인은 귀인의 과정에서 한 가지 심리적으로 가정하는 것이 있는데 바로, 대상의 부정적 행동에 대한 재현은 본질적 특성이 발현한 것이라고 믿는 것이다. 즉, 대상의 행동에는 생물학적 본질이 있다고 가정하는 현상을 생물학적 ‘본질주의(Essentialism)’이라고 명명하며 고정관념을 정당화하는데 관여한다. 최종적으로 부정적으로 귀인된 인상은 고정관념으로 전환되고 유사한 대상을 만나면 숙고의 과정 없이 자동적으로 적용된다. 본 절에서는 대상을 범주적 속성으로 지각하게 되는 원인을 설명해 주는 ‘사회 정체성 이론’, 대상의 부정적 인상형성을 범주적 속성으로 귀인하는데 작용하는 ‘본질주의’, 그리고 대상에 대한 ‘자동화’와 ‘범주화’에 대하여 요소 별로 상세히 설명을 시도해 보자 한다.

1. 사회 정체성 이론(Social Identity Theory)

집단이론은 Tajfel과 제자인 Turner의 자기 범주화 이론(Self-categorization theory)과 자긍심 이론(Self-Esteem Theory)으로 대표되며(Bigler & Liben, 2006; Fiske, 2000; Fiske & Taylor, 2010; Tajfel & Turner, 1986) 집단 간의 갈등에 대해 연구하는 분야이다. 집단 간 갈등은 대상을 지각할 때 개인이 아닌 집단, 즉 대상의 범주적 속성으로 지각해야 발생한다. 사회 정체성 이론에 의하면 개인이 자신의 자존심(Self-esteem)을 유지하기 위하여 긍정적인 사회적 정체감을 추구한다. 사회적 정체감은 자신이 속한 집단을 내집단으로, 반대되는 집단을 외집단으로 규정하며 내집단을 긍정적으로 평가하도록 만든다(Tajfel & Turner, 1986). 왜냐하면 개인의 자긍심을 집단의 자긍심과 동일시함으로써 자존심이 고양되는 효과를 얻기 때문이며, 따라서 집단 내 하위 계층도 정체감을 동일시함으로써 자긍심을 고양시키게 된다. 그리고 자긍심은 개인의 정서적 웰빙과 관련이 있다. 사회 정체성 이론에서 개인은 집단에 대하여 내집단이 집단의 긍정적 속성을 모두 공유하고 있기 때문에 긍정적으로 인식되며, 외집단은 내집단과 비교하여 부정적인 특질을 공유하고 있기 때문에 그들의 모든 행동을 부정적으로 과장하여 범주화 한다(Fiske, 2010). 하지만 집단의 범주화에서 비롯한 자긍심 이론은 여러 가지 원인으로 명맥을 유지 하지 못하게 된다. 예컨대 지위가 낮은 사람은 외집단에 대한 편견을 보이지만 내집단에 대한 편견도 동시에 나타나기도 하였고(이해경 · 이수원, 1994), 차별이 일시적인 자기 평가는 고양시키지만 장기적인 관점에서 자긍심을 고양시키지는 못했다(Oakes & Turner; Rubin & Hewstone, 1998).

자기 범주화 이론은 사회 정체성 이론에서 자긍심에 관한 예언을 제외하고 인지적 측면과

집단 간 측면을 그대로 받아들이고 있다(Turner, 1987; Fiske & Taylor, 2010). 이에 따르면 사회적 정체성이 집단 간 행동을 결정하며 자신의 정체성을 어디에 위치시키느냐에 따라, 즉 자신을 어떤 집단의 맥락에 적용하느냐에 따라 내집단에 위치한 행동이 발현되며 긍정적인 정체감을 얻게 된다. 즉, 개인의 범주는 상황 맥락에 의존하게 된다는 것이며 예컨대, 복수의 선택이 있는 범주적 속성에서 수학여행에서 다른 지역 학생들과 조우하게 된 아동은 성별에 따른 범주 보다 지역에 따른 범주를 선택할 가능성이 더 크다.

사회정체성 이론에 의하면 개인은 범주화를 통해 내집단 편애(In-group Favoritism) 혹은 내집단 편파(In-group Bias)를 유발하기도 한다(이해경 · 이수원, 1994). 내집단 편애는 개인과 집단 간의 동일시를 과장하여 범주화함으로써 발생하는 집단을 과도하게 긍정적으로 평가하는 것이다. 비록 내집단 편애가 내집단에 대한 과한 애착을 보이는 편파적인 현상이지만 외집단을 부정적으로 인식하는 직접적인 원인은 아니지만 적지 않은 영향을 미친다. 개인은 내집단에 강하게 동일시하기 때문에 내집단에 긍정적 특질을 구성원 모두가 공유하고 있다고 과장하여 추정하게 된다. 마찬가지로 외집단에 대해서는 부정적인 특질을 구성원 모두가 공유하고 있다고 과장하여 추정한다. 즉 집단 내 그리고 집단 간 동일시 현상은 외집단의 특질을 과장하여 범주화함으로써 부정적인 인식을 형성하는데 기여한다(Brewer & Brown, 1998; Linville et al, 1989; Judd et al, 2005).

사회 정체성 이론이 고정관념의 형성에 미치는 영향을 정리하면 첫째, 개인은 자신의 정신적 웰빙을 위하여 자신의 정체성을 집단적 정체성에 귀속 시킨다. 둘째, 대상을 지각할 때도 집단적 속성이 개인의 특성을 대표할 것이라 여긴다는 점은 집단에 대한 동일시 현상과 관련이 있다. 셋째, 내집단 편애와 집단 동일시 현상으로 인한 범주화는 외집단에 대한 부정적인 인식을 형성하게 만든다. 특히 동일시는 외집단 구성원의 부정적 특질을 해당 집단 전체가 공유한다고 과장하여 추정하게 만드는 원인이 된다.

2. 본질주의(Essentialism)

본질주의의 기원은 고대 그리스 시대의 플라톤과 아리스토텔레스로 거슬러 간다. 하지만 본 발표문에서 적용되는 본질주의는 생물학적 영역에서 사용되는 특수한 성격을 지니고 있다. 생물학적 본질주의는 범주의 구성원에게 같은 종(species)임을 증명하는 일종의 보이지 않는 공통점이 있다는 신념이다(Hirschfield, 1996). 예컨대, 애벌레가 나비가 되고 올챙이가 개구리와 같이 성장과정에서 외형이 완전히 변하지만 인간은 그들이 같은 존재임을 쉽게 파악한다. 또한 진돗개, 삼살개, 치와와 등 형태는 다르지만 이들을 같은 종(Species)으로 판단할 수 있게 하는 공통점이 있다고 파악하기는 어렵지 않다. 상기한 예는 모두 지각 대상들 간에 같은 범주에 속하게 하는 공통점 즉, 본질(Essence)이 있으며 인간이 대상의 범주화를 정당하게 하는 기제로 작용하게 한다(Gelman & Hirschfield, 1999).

본질은 세 가지 형태로 재현된다(Gelman & Hirschfield, 1999; Hirschfield, 1996). 첫째, 범주적 본질(Sortal Essence)은 범주 구성원이 공유하는 공통점이자 핵심 속성이다. 둘째, 인과적 본질(Causal Essence)은 사회적 범주의 재현(Representation)에 원인이 되는 권력, 상호작용, 발

생 과정 등에 관여하며, 범주 구성원의 재현이 왜 현재의 모습인지를 설명해준다. 셋째, 이데아적 본질(Ideal Essence)은 현실세계에서는 발견할 수 없는 플라톤의 이데아적 특성을 지닌다. 예컨대, 가치 중 ‘옳음(Correctness)’에 대한 본질 등이 이에 해당한다.

본질주의는 인간에게 생물의 성장기, 개념의 발달 등에 긍정적인 영향을 끼치지만 때로는 심각한 오류를 초래하는데, 바로 인종, 민족, 성별 등 자연 범주에 대한 고정관념을 확신하는데 기여하기도 한다. 본질주의는 인간을 지각적 유사성에 의해 범주화하는 것을 정당화 하고 지각적 특성에 해당하는 생물학적 특성(성별, 피부색, 유전, 인종적 차이 등)에 본질이 있다고 믿게 하며(Bigler & Liben, 2006; Fiske & Taylor, 2010), 사회적 범주(성별, 인종, 민족 등)를 관통하는 범주적 본질이 있다고 믿게 하여 고정관념을 정당화에 기여 한다(Bastian & Haslam, 2006). 즉, 본질주의는 고정관념과 편견의 직접적인 원인으로 작용하기 보다는 이들을 강화 하는 방식으로 작용한다(Haslam & Rothchild, 2000).

그렇다면 인간은 왜 본질주의를 통해 대상을 범주화하는가? 인종에 대한 범주화에서 생물학적 차이는 사회적 통념과는 달리 유전적 차이는 종족 간의 차이보다 종족 내에서의 차이가 더 크다(Cosmides et al, 2003). 그럼에도 불구하고 유전에 의한 인종의 구분은 여전히 유효하게 범주화 특성으로 작용한다. 또한 본질주의는 철학적 본질주의처럼 학습의 결과일 수도 있지만, 여러 연구 결과들에 의하면 생득적인 경향이 더 크다. 민속생물학과 인지발달론은 인간이 선천적으로 사용하는지에 대한 원인을 설명해 준다.

첫째, 민속생물학에서는 선사시대에 인간의 사회성이 작용하는 과정을 통해 본질주의를 체득했음을 설명하고 있다(Cosmides et al, 2003; Gil-White, 2001). 선사시대의 인간은 수렵과 채집의 효율성 때문에 집단을 이루어 생활하기 시작한다. 집단생활은 사회성을 강화시키는 한편 내집단과 외집단을 출현시키기도 하였다. 내집단은 외향이 유사하기 때문에 개인적 속성을 중심으로 인식하게 되지만 외집단, 특히 다른 인종 및 민족과의 조우는 그렇지 않다. 다른 인종과 민족의 분류에는 외향적 차이를 바탕으로 두고 범주화가 이루어진다. 따라서 선사시대의 인간은 외형적 특징이 집단을 구분해주는 본질이라고 믿게 되었고, 진화에 의해 여전히 남아있게 된 것이다.

둘째, 인지발달론에 의하면 아동은 유아기부터 본질주의를 통해 개념을 습득할 수 있음을 보여준다. 아동의 자연 범주(Natural Kind)에 대한 개념발달은 범주 내에서 발생하는 특징들의 집합을 설명해주는 인과/설명 관계에 대해 아동들이 암묵적으로 얼마나 이해하는가에 의해 부분적으로 좌우된다(Goswami, 2010). 여기서 언급한 ‘암묵적 이해’가 본질주의를 의미한다. Gelman(2004)은 학령기 이전의 아동이 동물들의 사진을 범주화하는지 분석을 통해 아동이 대상을 범주화 할 때 범주를 대표하는 본질을 통해 판단한다고 설명한다.

3. 인지 자동화

Fiske는 고정관념을 다소 의도적인 집단 간 갈등의 결과 발생하는 뻔뻔한 고정관념과 명시적 차별이 완화된 현대 사회에서 무의식적으로 발현되는 미묘한 고정관념으로 분류하고 그 중 특히 미묘한 고정관념을 1)역치 하 혹은 완전자동성의 단계에서 발생하는 현상이라고 설명

한다(Fiske & Taylor, 2010). 물론 뻔뻔한 고정관념 역시 범주화의 과정에서 자동화가 이루어지고 미묘한 고정관념에서도 적용의 과정에서 자동화가 이루어지기 때문에 인지 자동화 현상을 고정관념 유형에 따라 달리 적용된다고 보기에는 어렵다. 즉, 인지 자동화는 고정관념의 형성 과정과 고정관념의 적용 등의 전 과정에 걸쳐 발생하는 현상이다.

인지 자동화의 원인은 인지 효율성 또는 경제성과 관련이 깊다. Rosch(1978)는 인간의 인지적 특성 중 인지 경제성에 대하여 언급하고 있다. 인간의 인지능력은 동시에 방대한 정보들을 통제하기 어렵고 기억 속에 저장하기도 어렵다. 따라서 인지능력의 한계성은 인간으로 하여금 인지경제성을 추구하도록 한다는 것이 그녀의 인지 경제성에 대한 골자이다. 인지 경제성의 추구는 한정된 자원의 효율적 사용과 관련이 있으며 이는 인지 자동화의 결과로 나타나게 된다(Macrae et al, 1994). 인지 자동화는 인간에게 몇 가지 이점을 안겨준다. 대표적으로 범주화에 과정에서 자동화가 이루어지지 않는다면 우리는 인식하는 대상을 매번 새로이 정의해야 하는 어려움이 있을 것이다(신현정, 2011). 예컨대, 자동화가 이루어지지 않는다면 아침에 만나게 되는 비둘기를 보고 개체마다 새로이 명명해야 할 것이다. 인지자동화는 이미 범주화가 끝난 대상이나 익숙한 대상에 대한 처리 속도와 관련이 있으며 특히, 대상에 대한 처리 속도와 기억으로 전이를 빠르게 처리 해준다(Quinn et al, 2009; Freeman & Ambady, 2009; Jones & Fazio, 2010).

문제는 인지 자동화는 잘못된 정보에 대해서도 숙고의 과정 없이 대상을 자동적으로 판단하는 근거로 사용되며 이것이 바로 고정관념이다. Fiske에 의하면 인간은 사회적 범주에 대하여 범주적 속성 특히 성별, 인종, 나이 등에 대한 시각적 정보를 통해 대상을 범주화 하는 경향이 강하다고 한다. 예컨대, 대학생들의 캠퍼스 내에서 일화들을 보면 말을 하지 않으면 중국인인지 혹은 일본인인지 몰랐다고 하는 경우를 보라. 앞으로 그들의 출신국을 알게 된 사람은 해당 인물들을 만나게 되면 외국인이라는 단서가 계속해서 활성화 된다. 즉 ‘범주 활성화’가 이루어진다. 물론 범주 활성화가 매순간 자동적으로 이루어지지는 않지만 인간은 생각보다 개인적 속성 보다는 이미 활성화된 외국인이라는 범주적 속성을 통해 대상을 지각한다. 그리고 범주가 활성화 되면 고정관념과 일치하는 의미를 받아들이기가 용이하기 때문에 처리하는 데 적은 인지용량을 요구하게 된다. 인지자원이 부족할 때는 자동적으로 처리되는 고정관념에 일치하는 정보 보다는 불일치하는 정보에 선택적으로 주의를 할당함으로써 인지 경제성이 발휘된다. 고정관념의 적용 초기 단계에서는 사람들이 응집성 있는 인상에 우선권을 두기 때문에 불일치에 매달린다. 그런 다음에 동화시키는 데 인지적 노력을 필요로 하였던 불일치 정보를 기억해 내게 된다. 그렇지만 설명을 하였거나 아니면 동화를 시켰기 때문에 불일치는 고정관념을 별로 훼손시키지 못한다. 또한 고정관념 적용의 후기 단계에서 특히 인지부하가 클 때는 판단을 할 때 저장된 고정관념에 더욱 의존하게 된다(Fiske & Taylor, 2010).

비록 인지 자동화가 필연적으로 보일 수도 있지만 통제가 불가능한 것은 아니다. 인지 자동

1) 인간의 지각 대상에 대한 의식적 통제 수준을 나타내는 단계들로 ‘완전자동성’은 개인의 통제가 전혀 미치지 못하며 비의도적이고 제어가 불가능한 상태를 이른다. 역치하 또는 전의식 접화는 점화자극이 감각에 등록되지만 그 자극 자체나 반응에 대한 효과를 자각하지 못하고 맥락에 따라 발현 여부가 결정된다(Bargh, 1997). 고정관념은 범주화 과정에서 역치하 혹은 그보다 의식적인 의식적 접화 수준에 위치한다.

화를 억제하거나 조절하는 과정에 대한 연구들은 상당수 있으며 고정관념 해소에 기여를 하고 있다. 예컨대 인식자로 하여금 충분한 시간과 동기를 부여하여 숙고의 시간을 제공하여 자동화를 억제한 경우(Blair & Banaji, 1996; Macrae et al, 1997), 자동적 고정관념을 훈련을 통해 약화시킨 경우(Kawakami et al, 2000), 죄책감을 유발하거나 자기초점(Dijksterhuis & van Knippenberg, 2000), 범주적 맥락을 개인적 맥락으로 치환하는 경우(Stewart et al, 2009) 등이 있다. 다만 고정관념이 대상에 대한 새로운 정보로 대체되지 않으면 기존의 자동화 억제에 대한 효과가 떨어지며, 억제된 고정관념은 미국 사회에서 백인들이 흑인들과의 상호작용을 즐기지 못하고 줄이는 현상에 대한 반동 효과로 나타나기도 한다.

지금까지 고정관념의 형성과 적용에서 작용하는 사회 정체성 이론, 본질주의, 인지 자동화에 대하여 서술하였다. 하지만 고정관념 형성의 핵심 기제인 범주화에 대한 설명이 빠져있다. 범주화는 앞서 언급했듯이 개인에 따라 발달 수준과 유형이 다르며 이는 본 발표문의 연구 문제이기도하기 때문에 다음 절에서 따로 설명하기로 한다. 특히 범주화에 영향을 미치는 연구는 대부분 연령과 성별 같은 생득적 요인들로 편중되어 있는데 문화가 끼치는 영향 역시 중요하다는 것이 최근 부각되고 있다(하코다 유지 외, 2018). 따라서 다음 절은 범주화와 문화와의 관계를 중심으로 설명하도록 하겠다.

III. 범주화와 문화

범주화는 고정관념을 형성하는 핵심기제이다. 범주화의 자동화를 고정관념 그자체로 파악하고 있는 견해도 있다(Macrae & Bodenhausen, 2000). 그간의 범주화에 대한 연구들은 개념을 대상으로 자연범주와 인공범주에 대한 아동의 범주화 발달 및 유형에 관한 연구들이 주를 이루었고, 이후 아동의 범주화 특성은 대상의 지각에 관한 인지적 측면에서 집단 간 갈등과 차별 연구에 많은 기여를 하였다. 하지만 범주화에 대한 인지적 접근은 고정관념의 연구에서 위기에 봉착하게 되는데 바로 영역 일반성(Domain General)대 영역 특수성(Domain Specific)의 문제에 빠지게 된다. 즉, 맥락과 관찰 대상의 특성과 무관하게 인간의 범주화 능력의 차이가 고정관념을 유발한다는 영역 일반적 접근과 대상의 사회적 특수성과 여러 범주의 기본 수준 중 인간과 사회라는 특수성을 고려하자는 영역 특수적 접근 간의 대립이 발생한다. 또한 근래에 제기되는 주장들은 범주화 유형과 발달이 보편적일 것이라는 기대는 사고에 대한 문화적 요소로 인하여 회의적이라는 견해가 지배적이다. 따라서 본 절에서는 범주화의 유형을 발달론적 접근에서 서술하고, 이후 영역 일반성 대 영역 특수성에 대하여 논하겠다. 또한 범주화에 문화적 요소가 미치는 양상들을 서술하도록 하겠다.

1. 범주화의 발달

아동들은 생후 초기부터 대상의 특징들 간의 관계를 탐지하고, 환경에서 규칙성을 추출해 내고, 조건 확률을 학습하고, 인과적 사고를 하며, 관계적 유사성을 지각하고 유추하는 능력을

사용하여 자기 주변의 개념세계에 대한 이해를 발달시킨다. 그리고 개념의 발달은 범주화를 통해 이루어진다. 범주화는 지각을 통해 이루어지기도 하며, 지각과 개념은 지식의 습득 과정을 반추하면 서로 얽혀 있는 과정이기도 하다. 따라서 범주화는 세상에 관한 믿음이기도하기 때문에 개념발달과 지식 습득에서 중요한 인지적 기능이다(Goswami, 2010). 영아기 아동의 범주화는 초기에는 지각적 유사성에 의해 이루어진다(Rosch & Mervis, 1975; Rosch et al, 1976). 영아기 아동은 대상의 범주적 특성 보다는 외향적으로 유사한 것들끼리 범주화를 시도한다. 이들은 비단 인공 범주뿐만 아니라 자연범주(동물, 식물, 사람 등) 역시 구분해 내기도 한다(Arterberry & n Bornstein, 2001). 하지만 이에 대한 반론도 제기된다. 조건만 적절하게 형성하면 영아기 아동도 성인과 같이 지각적 유사성뿐만 아니라 개념적 지식에 의한 범주화도 이루어진다는 것이다(Pauen, 2002). Pauen은 동물모양 가구와 실제 동물을 그림으로 표현한 평가지를 제시하고 아동이 어떤 식으로 범주화 하는지 관찰하였다. 결과는 아동이 지각에만 의존해서 범주화 하지 않는다는 것을 입증하는 결과이기도 하다. 이상의 결과들은 영아기 아동의 범주화는 지각적 범주화와 개념적 범주화로 이루어짐을 나타낸다.

아동의 범주화는 이후에 또 한 번 발달을 거듭하게 되는데 바로 분석적 범주화(Taxonomic Categorization)과 주제적 범주화(Thematic Categorization)의 습득이다. 일반적으로 학령기 전 아동은 주제적 범주화의 양태를 보인다(Blaye et al, 2001). 주제적 범주화란 지각하는 대상이나 개념을 범주적 속성 또는 지각적 유사성이 아닌 연상되는 기능이나 심상 위주로 묶는 것을 이른다. 예컨대, 칫솔, 물컵, 치약 등과 같이 지각적 유사성이 없는 것끼리 묶는 것을 이른다(Lawson & Chang & Wills, 2016). 하지만 개념적 범주화와 마찬가지로 학령기 전 아동 역시 주제와 조건을 제시 하면 분석적 범주화를 보이기도 한다(Nguyen & Murphy, 2003). 분석적 범주화란 사물에 대한 범주적 지식을 바탕으로 하며 특히, 범주 내 위계를 바탕으로 범주화하는 경향을 일컫는다. 일반적으로 분석적 범주화는 학령기인 12세 이후로 나타나는 경향이기도 하다. 하지만 아동이 성인보다 잘 아는 범주들, 예컨대 아동은 공룡이나 식물에 관한 지식이 매우 해박하여 성인과 유사하게 분석적 범주화를 보이기도 한다.

상기한 아동의 범주화 발달 유형들은 선행하는 단계들의 특성을 없애버리며 진행되는 것이 아니라 네 가지 유형들을 모두 유지하되 다만, 상황과 맥락에 맞게 사용하게 된다. 하지만 현재 열거한 범주화 유형들은 언어적 개념을 대상으로 하며 지각자가 속한 사회적 특수성이 결여되어 현실에서 지각하는 대상인 사회적 범주(성별, 인종, 민족, 연령 등)에 대하여 어떻게 범주화를 하는지 설명하기에 한계가 따른다.

2. 영역 일반성 대 특수성 그리고 사회적 범주화

아동의 범주화 발달의 양상은 지각적 측면에서 실제 대상 보다는 텍스트 혹은 그림을 대상으로 한 것들이 주를 이룬다. 또한 인식의 주체를 인공적인 환경에 위치함으로써 실제성이 다소 결여되어있다. 따라서 실제 사회라는 맥락적 특수성에 대한 고려는 부족하며 이로 인하여 실세계에 범주화의 결과를 그대로 적용하기에 다소 무리가 따른다. 물론 이러한 연구들 예컨대, 아동의 범주화 유형 중 주제적 범주화와 분석적 범주화의 차이가 고정관념 연구에 직접적

으로 적용되지는 않지만 Bigler, Aboud로 대표되는 인지 능력의 영역 일반론자들의 연구에 응용되어 고정관념 연구에 기여해 왔다. 하지만 Rutland와 동료들은 Bigler와 Aboud를 영역 일반론자로 규정하고 영역 일반론의 견해가 실생활에 전이되기에는 상황적 맥락과 다양한 사회변수에 대한 고려가 부족함을 비판한다(Rutland et al, 2010). 예컨대, Bigler(Bigler & Liben, 1995; Bigler & Liben, 2006)의 연구에서 사용된 분류 기술(Classification Skill)의 발달이 성별과 인종에 대한 고정관념을 감소시켰다고 주장한다. Bigler의 분류기술은 인종이 나열된 카드를 고정관념 없이 개인적 속성에 근거하여 나열하는 기술을 의미한다. 하지만 카드를 나열하는 기술의 습득 과정에서 연구자의 의도가 개입될 가능성도 있기 때문에 고정관념의 개선을 단순한 분류기술의 향상의 결과로 판단하기에는 무리가 따른다. 또한 실세계에서 아동은 카드를 분류하는 기술을 통해 인종에 대한 범주화를 하기 보다는 지각적 유사성에 기초하여 범주적 특성에 의해 범주화를 한다. 따라서 그녀의 주장을 일반적으로 받아들이기에는 다소 무리가 따른다. Rutland와 동료들은 상계서에서 Nesdale 등의 그룹강령과 도덕성도 인지의 변수로 포함해야 한다는 연구 성과를 언급하며 차별 및 고정관념의 접근은 영역 특수성을 고려해야 한다고 주장한다. 영역 특수성에 대한 언급은 Rutland가 처음은 아니다. 이미 여러 분야에서 영역 특수적인 접근들이 이루어 졌고 특히 인지에 관해서는 ‘사회인지’로 명명하기도 한다(Fiske & Taylor, 2010). 사회 인지의 영역인 ‘사회적 범주화(Social Categorization)’은 일반적인 범주화와 다소 차이가 있다. 첫째, 실생활에서 접하는 인간을 지각의 대상으로 한다는 점, 둘째, 범주화에서 고려되는 대상의 특성은 개인적 속성(Individual Properties)와 범주적 속성(Categorical Properties)라는 점, 셋째, 범주화의 과정이 자동적이라는 것에 따른 인지편향을 유발할 가능성이 크다는 점에서 일반적인 범주화와는 차이를 보인다. 따라서 본 발표문에서는 앞으로 범주화를 언급할 때는 사회적 범주화를 의미함을 명시해 두겠다.

아동의 사회적 범주화는 영아기 부터 시작한다. 영아기의 아동은 출생 직후부터 성인의 표정과 행동을 구분하고 모방하기 시작한다(Meltzoff & Moore, 1983). 행동에 대한 모방은 사회 인지의 기초가 되는 마음이론(Premack & Woodruff, 1978)의 발달에 기여한다. 마음이론은 타인이 관찰자의 기대에 맞게 행동한다고 믿는 신뢰를 형성하고 이를 바탕으로 사회적 대상을 지각하게 한다. 마음이론과 모방을 통해 아동들은 인식 대상에 대한 행동을 예측하고 감정을 고려할 수 있을 만큼 인지적으로 발달하게 된다. 또한 사회적 범주(성별, 인종 및 민족, 연령)에 대한 학습은 아동의 사회적 범주화의 수준을 더욱 복잡하게 만든다. 아동은 부모로부터 인종과 성별을 범주적 속성으로 삼는 원형(Prototype)을 형성하고 이를 바탕으로 ‘나’와 ‘타인’을 범주화 한다.²⁾ 아동에게 있어서 단일한 인종이 모인 공간에서는 성별에 의한 사회적 범주화가 우세하게 나타난다. 심지어 앞서 제시했듯이 성별은 인종이 혼재한 상황에서도 저연령에서는 인종보다 강하게 범주화에 영향을 끼친다. 하지만 연령이 발달할수록 아동의 범주화는 성별에 한정하지 않고 상황 맥락에 따라 다양한 범주적 속성(성별, 인종, 민족, 연령 등)에

2) 물론 부모가 서로 다른 인종이거나 민족일 경우 자녀의 인종에 대한 원형의 형성과 태도는 단일한 인종 간의 가정과는 양상이 다르다. 이들은 부모의 양육 태도와 사회적인 판단으로 자신을 제3의 인종으로 범주화하거나 혹은 부모의 인종 중 사회적으로 약한 인종으로 자신을 범주화 한다(Roberts & Gelman, 2017).

대한 선택이 이루어진다. 다만 사회적 범주의 인지적 특성, 특히 시각적 정보는 여전히 아동들에게 강하게 작용하기 때문에 인종적으로 혼재되어있을 경우 인종은 다시 범주적 속성의 단서로써 최우선적으로 작용한다. 특히 다수 대 소수로 뚜렷하게 구분지어질 때는 시각적 특성이 도드라져 라벨(Labeling)이 붙음으로서 범주적 속성으로 범주화가 이뤄질 가능성을 더 증가 시킨다(Bigler & Liben, 2006).

아동의 사회적 범주화는 상기한 대로 발달하며 Piaget로 대표되는 인지발달론자들의 견해는 시대와 장소를 막론하고 모든 아동들에게 일반적인 양상으로 발달이 이루어질 것이라고 예측했다. 하지만 Nisbett과 동료들의 연구는 그러한 경향에 의문을 품게 만들고 아동을 포함한 인간의 인지에 영향을 주는 요인들에 대한 탐색을 촉발하였다. 그리고 그들은 특히, 문화가 작용하여 발생하는 권역별 인지 유형의 차이의 양상과 특성을 중심으로 사회적 범주화 연구에 다양한 함의를 제공한다. 문화와 인지, 특히 범주화는 문화의 다양성과 변이 가능성, 그리고 통제가 상대적으로 가능하다는 점에서 매력적인 주제로 여겨진다.

3. 사회적 범주화와 문화

Nisbett과 동료들은 20세기를 지배하던 서양철학 특히, 영국의 로크, 흄 등의 주장은 인간의 사고과정은 동일할 것이라는 전제에 있기 때문이며 이는 수정될 필요가 있다고 주장한다. Nisbett과 동료들의 시도는 서양을 기준으로 그에 미치지 못하거나 다르다면 열등한 것으로 인식하던 인종주의·식민주의적 편견에 대한 반기이기도 하다. 그들에 의하면 동·서양의 사고방식의 차이는 ‘문화’의 차이에서 기원하며 각 각의 사고유형은 우열을 나누는 것이 아니라는 것이다. 구체적인 서술에 앞서 먼저 문화의 정의가 선행되어야만 개념의 모호함을 피할 수 있을 것이다. 왜냐하면 문화의 정의는 다양하여 일치된 결과를 찾기가 어려워 문맥에 따라 다양하게 변이되어 적용되기 때문이다. 본 발표문에서는 ‘한국민족문화대백과사전’에서 정의한 문화의 유형을 기준으로 향후 서술할 문화를 정의하고자 한다. 한국민족문화대백과사전에 의하면 문화의 정의는 네 가지 유형이 있으며 첫째, 교양으로서 문화, 둘째, 진보로서의 문화, 셋째, 예술 및 정신적 산물로서 문화, 넷째, 상징체계, 생활양식으로서 문화 등이다. 본 발표문에서 다루는 문화는 넷째, 상징체계, 생활양식으로서 문화에 해당하며 상징체계란 인간이 소통하는 바탕으로 사회의 관습, 가치, 규범, 제도, 전통 등을 포괄하는 것이며 생활양식은 이들을 적용하여 영위하는 인간 삶의 방식이다.

Nisbett과 동료들은 일련의 연구 결과를 바탕으로 고대 중국을 위시한 주변국을 동양 문화권으로, 고대 그리스와 주변국을 서양 문화권으로 분류한다(Nisbett et al, 2001). 고대 중국의 지형적 특성은 농경에 유리한 지형이기 때문에 그들은 집단 및 정착생활을 하게 된다. 농경생활은 노동력을 많이 필요하기 때문에 내집단의 중요성이 높아져 개인보다는 집단이 우위를 점하게 된다. 또한 집단의 중요성은 개인보다 집단을 우위에 두게 됨으로써 사후확증 편향(Hindsight-Bias)³⁾에 취약해 진다. 고대 그리스의 경우 섬에 위치해 있다는 지형적 특성은 무역

3) 사건이 발생한 후에 이미 결과를 예측하고 있었다고 착각하는 편향이다. 예컨대, “그럴 줄 알았지”라는 표현이 대표적인 예이다.

과 정복에 의존하도록 생활방식이 변경된다. 특히, 무역은 그리스 인들로 하여금 집단보다는 개인이 중시되는 사고방식을 지향하게 만든다. 또한 집단 보다는 개인이 중시되는 경향은 근본 귀인 오류(Fundamental Attribution Error)⁴⁾에 취약하도록 만들었다. 그리고 고대 중국과 고대 그리스가 해당 지역에 문화적으로 막대한 영향을 끼쳤고 또한 환경에 따른 생산방식의 차이로 지금의 문화적 차이가 발생했다는 것이 Nisbett과 동료들의 골자이다. 물론 문화권을 분류할 때 문화 내적인 차이 예컨대, 동양에서 한국, 중국, 일본의 문화적·관념적 차이에 대한 고려들이 다소 세밀하지 못하다는 점과 환경결정론적인 경향이 강하다는 점이 문제점으로 지적되지만 이들의 시도는 이후 다양한 접근과 변이를 통해 문화와 사고방식의 관계에 대한 설명에 기여하고 있다.

몇몇 성과를 제시하면, 문화와 사고방식에 관한 연구 중 사고방식이 인종적 특성이 아닌 문화적 특성임을 증명하는 연구가 있다(Ji et al, 2004). Ji와 동료들은 언어가 범주화에 미치는 영향력을 밝혀냈는데, 아시아계 미국인, 아시아(대만, 한국)인, 미국인의 범주화 유형을 분석한 결과 인종에 관계없이 영어를 모어로 사용하는 개인은 분석적 범주화(Taxonomic Categorization)를 아시아 계 언어를 모국어로 하는 개인은 주제적 범주화(Thematic Categorization)을 선호하였다. 또한 문화가 대륙별·국가별로 차이가 나는 것이 아니라 환경적 특성과 적응방식에 따라 문화권 내에서도 차이가 남을 설명해 주는 연구들도 있다. 예컨대, Miyamoto와 동료들은 미국과 일본의 자연환경의 차이가 사고방식의 차이를 가져왔다고 밝혀냈다(Miyamoto et al, 2006). Kitayama와 동료들은 일본의 홋카이도 지역이 미국과 유사한 개척정신을 발휘할 수밖에 없는 형태에 착안하여 홋카이도 인들이 다른 일본인들과 사고방식에서 차이가 있으며 미국인들과 그 방식이 유사함을 밝히고 있다.

이상의 연구들은 문화권 간의 차이가 야기하는 변인도 크지만 문화권 내에서의 차이도 크다는 것을 알 수 있다. 즉, 같은 인종끼리도 국가의 문화에 따라 사유방식의 차이가 발생하며, 같은 국가 내에서도 지역의 문화에 따라 차이가 발생한다. 문화의 국가 내적 차이에 주목하여 Rhodes와 Gelman(Rhode & Gelman, 2009)은 농촌지역과 도시지역의 문화적 차이를 통해 아동이 인종에 대하여 사회적 범주화를 시도하는 양상을 분석하였다. 도시와 농촌의 문화적 차이는 인종적으로 혼재된 정도의 차이와 사상, 그중에서도 우파-권위주의(Right wings-Authoritarianism)와 관련이 있다. 농촌의 사상적 배경은 우파-권위주의(이하 권위주의)적 경향이 더 강하다는 가정 하에 인종에 대한 범주화를 시도한 결과, 농촌이 인종을 자연 범주로 해석하고 유연성(Flexibility)이 떨어진다. 인종에 대하여 자연 범주로 인식한다는 표현의 의미는 인종적 특성을 본질주의적으로 지각한다는 의미이며 유연성이 떨어진 것은 인종적으로 모호한 특성을 지닌 외향 특성을 가진 사람을 지각할 때 한쪽 인종에 편향되게 지각한다는 점을 뜻한다. 후속 연구에서 Gelman은 시각적으로 변별이 모호한 혼혈인에 대한 사회적 범주화의 양상을 분석하였는데 순혈 백인이 아닌 경우 대부분 흑인으로 범주화함을 발견하였다. 또한 이 같은 범주화의 원인으로 가장 중요하게 작용한 것이 바로 ‘관습’과 ‘권력’이었

4) 행위자의 주변적 상황적 특성은 무시하고 오로지 개인의 특성에 주목하여 결과를 해석하는 오류를 일컫는다.

다. 관습이라 함은 미국의 인구 조사에서 백인을 제외한 모든 인종을 흑인으로 명기하던 제도가 2000년 이후 변경되었음에도 불구하고 사람들의 인식을 지배하고 있다는 것이다. 또한 권력이란 미국 내 백인 대 유색인종의 대립구도에서 권력이 약한 흑인 계 혼혈인이 자신을 오히려 흑인으로 범주화함으로써 정서적 웰빙을 얻게 된다는 것이다(Roberts & Gelman, 2015, 2017, 2018). Gelman은 문화와 사회적 범주화에 두 가지 연구의 가능성을 제시해 주고 있다. 첫째, 문화와 사회적 범주화의 관계에서 문화의 하위요소 중 사상에 해당하는 권위주의가 작용하는 영향력이다. 둘째, 연구의 대상으로서 인종적으로 모호한 시각적 특성을 지니는 혼혈인에 대한 아동의 사회적 범주화가 이루어지는 양상이다.

IV. 정리 및 향후 과제

고정관념은 범주화의 결과로 나타난다. 인간이 관찰 대상을 개인적 속성이 아닌 범주적 속성으로 지각하는 원인은 사회 정체성 이론으로 설명하였다. 또한 관찰 대상의 행동 특성을 부정적으로 귀인하는 까닭도 사회 정체성 이론으로 설명 가능하며 본질주의는 형성된 고정관념에 확고한 신념을 심어준다. 그리고 인지 자동화는 인간 인지의 불완전성으로 발생하며 고정관념의 형성과 적용에 모두 관여한다. 마지막으로 인간의 사회적 범주화는 문화의 영향을 받는다. 따라서 본 발표문을 바탕으로 향후 연구 과제를 설정해 보았으며, 앞서 소개한 Gelman의 혼혈인에 대한 사회적 범주화 양상을 국내 초등학생을 통해 확인해 보고 그들의 고정관념 형성 정도를 파악하고자 한다.

연구 과제를 상술하면 국내의 일반 아동들이 혼혈인을 어떻게 범주화 하는지를 살펴보는 것이며, 작용하는 변인은 거주 지역의 보수주의 정도에 따라 혼혈인을 한국인으로 분류하는지 혹은 외국인으로 분류하는지 살펴 볼 예정이다. 그리고 외국인으로 범주화 하는 경향이 큰 아동들을 지역 별로 표집하여 혼혈아동에 대한 고정관념 형성의 정도와 내용을 살펴보겠다. 다문화 인 중 혼혈인에 대한 연구는 이미 여러 차례 발표되었으며 주로 그들의 심리적·발달적 특성과 한국사회로의 동화에 대한 정책적 논의가 대부분을 차지한다. 하지만 그들에 대한 국내 아동들의 인식은 대부분 사회적 거리감과 다문화 수용성에 의하여 측정되고 있고 아동의 정체성 교육을 국민성 접근에서 시민권적 접근으로 전환하는 결론들이 주류를 이룬다. 다만 앞서 서술했듯이 사회적 거리감과 다문화 수용성은 아동의 인지 과정을 분석하지는 않으며 변인과의 상관성 측정에 의존함으로써 결론의 논리적 타당성이 다소 떨어진다. 따라서 아동의 고정관념에 대한 인지적 접근은 선행연구들에 비하여 아동의 인지과정을 밝혀줌과 문화가 끼치는 영향에 대하여 더 논리적으로 밝혀줄 것으로 기대된다.

참고문헌

- 구정화(2015), 공동체의식과 다문화 수용성에 대한 초등학교 5, 6학년의 차이 연구, 시교육연구, 47(1), pp1-24.
- 김지영(2017), 반다문화 논리의 확장과 공유, 한국사회학, 51(3), 139-174.
- 김경은·윤노아(2012), 청소년의 국민정체성, 통일, 다문화수용성에 대한 인식, 사회과교육, 51(1), 123-140.
- 박선웅(2013), 초·중등학생의 “한국인” 정체성과 다문화 수용성. 사회이론, (43), 161-199.
- 이해경·이수원(1994), 사회적 범주화, 가치 선호 및 내집단 편애, 한국심리학회, 8(2), 108-123.
- 신현정(2011), 개념과 범주적 사고, 서울: 학지사.
- 정문성·원순자·이바름·(2017), 비판적 사고가 초등학생의 다문화수용성에 미치는 영향, 시민교육연구, 49(4), 197-217.
- 하코다 유지 외(2018), 인지심리학, 교육을 바꾸는 사람들.
- 황경아(2017), 미디어 담론을 통해 본 다문화의 역설, 경희대학교 박사학위논문.
- Adorno, Theodor W., Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levison, and R. Nevitt Sanford(1950). *The Authoritarian Personality*. New York; Harper and Row.
- Allport, G. W.(1954), *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley.
- Arterberry, M. E., & Bornstein, M. H. (2002). Three-month-old infants' categorization of animals and vehicles based on static and dynamic attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80(4), 333-346.
- Bar-Haim, Ziv, D., Lamy, D. & Hodes, R. L.(2006), Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, 17(2),9-163.
- Bastian, B., & Haslam, N. (2006), Psychological essentialism and stereotype endorsement, *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 228-235.
- Bargh, J. A. (1997), The automaticity of everyday life, In R. S. Wyer, Jr.(Ed.), *Advances in Social Cognition*, 10, 1-61, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Bartlett, F. C.(1932), *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bigler, R. S.(1995), The Role of Classification Skill in Moderating Environmental Influences on Children's Gender Stereotyping: A Study of the Functional Use of Gender in the Classroom, *Child Development*, 66, 4, 1072-1087.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1993), A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and constructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507-1518

- Bigler & Liben(2006), A Developmental Intergroup Theory of Social Stereotypes and Prejudice, In R. V. kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*(Vol. 34, pp.39-89), San Diego, CA: Elsevier
- Bigler & Liben(2007), Developmental Intergroup Theory: Explaining and reducing children's social stereotypes and prejudice, *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166
- Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997), Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68, 530-543.
- Blair, I. V., & Banaji, M. (1996), Automatic and controlled processes in stereotype priming, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1142-1163.
- Blaye, A., & Bonthoux, F. (2001), thematic and taxonomic relations in preschoolers: The development of flexibility in categorization choices. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 395-412.
- Brewer, M. B., & Brown, R. J. (1998), Intergroup relations, In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Linzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, 554-594, New york, NY, US: McGraw-Hill.
- Cosmides, L, Tooby, J., & Kurzban.(2003), Perceptions of race, *Trends in Cognitive Science*, 7(4). 173-179.
- Diesendruck, G., Eldor, E. (2011), what children infer from social categories, *Cognitive Development*, 26, 118-126.
- Devine, PG. (1989), Stereotypes and prejudice, *J. Pers. Soc. Psychol*, 56, 5-18.
- Dijksterhuis, AP., Knippenberg, AD Van. (2000), Behavioral indecision: effect of self-focus on automatic behavior. *Social Conition*, 18(1), 55-74.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E.(1995), A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development, *Merrill-Palmer Quaterly*, 41(2), 209-228.
- Fiske, S., & Taylor, M (2010), *Social Coition*. McGraw-Hill Higher Education.
- Fiske, S.(2000), Stereotyping, pejudice, and discrimination at the seam between the centuries. *Eur. J. Soc. Psychol*. 30, 299-322.
- Freeman, J. B. & Ambady, N. (2009), Motions of the hand expose the partial and parallel activation of stereotypes, *Psychological Science*, 20(10), 1183-1188.
- Gelman, S. A. (2004), Psychological essentialism in children, *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 404-409.
- Gelman, S. A. & Hirschfeld, A. L. (1996), How biological is essentialism?, In D. L. Medin & S. Atran(Eds.), *Folkbiology*(403-446), Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Gil-white, F. J. (2001), Are ethnic groups biological "Species" to the human brain?, *Current Anthropology*, 42(4), 515-554.
- Glock, A., Kneer, J. Kovacs, C.(2013), Preservice teachers' implicit attitudes toward students

- with and without immigration background, *Studies in Educational Evaluation*, 39, 204-210.
- Glock, S. Klapproth, F. (2017), Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers, *Studies in Educational Evaluation*, 53, 77-86.
- Goswami, U. (2010), *Cognitive Development: The learning brain*, Routledge.
- Haslam, N., Rothchild, L., & Ernst, D. (2000), Essentialist beliefs about social categories, *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 113-127.
- Hirschfeld, L. A. (1996), *Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*, Cambridge: MIT Press.
- Jones, C. R., & Fazio, R. H. (2010), Person categorization and automatic racial stereotyping effects on weapon identification, *Personality and social psychology bulletin*, 36(8), 1073-1085.
- Ji, L., & Nisbett, R. E., Zhang, Z. (2004), Is it culture or is it language? Examination of language effects in Cross-cultural research on categorization. *Journal of personality and social psychology*, 87(1), 57-65.
- Juud, C. M., Park, B., Yzerbyt, v. Y., Gordijn, E. H., & Muller, D. (2005), attributions of inter-group bias and outgroup homogeneity to ingroup and outgroup others. *European journal of social psychology*, 35, 677-704.
- Kawakami, L., Dovidio, JF., Moll, J., Hermsen, S., Russin, A. (2000), Just say no(to stereotyping): Effect of training in the negation of stereotypic associations on stereotype activation, *Journal of personality and social psychology*, 78(5), 871-888.
- Lawson, R., Chang, F., Wills, A. J. (2017), Free classification of large sets of everyday objects is more thematic than taxonomic, *Acta psychologica*, 172, 26-40.
- Lieberman, Z., Woodward, AL, & Kinzler, KD. (2017), The oriins of social categorization, *Trends in cognitive sciences*, 21(7), 556-568.
- Linville, P. W., Fische, G. W. & Yoon, C. (1989), Perceived covariation among the features of ingroup and outgroup members: the outgroup covariation effect, *Journal of Personality and social psychology*, 70(3), 421-436.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000), Social cognition: Thinking categorically about others, *Ann. Rev. Psychol*, 51, 93-120.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., Thorn, T. M., & Castelli, L. (1996), On the activation of social stereotypes: the moderating role of processing objectives, *Journal of experimental social psychology*, 33, 471-489.
- Macrae, C. N., Milne, A. B. & Bodenhausen G. V.(1994), Stereotypes as Energy-saving device, *Journal of personality and social psychology*, 66(1), 37-47.
- Mandler, J. M. (2004b), *The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*, Oxford

university press.

- Meltzoff, A. N., & Moore, M. L. (1983), Newborn infants imitate adult facial gestures, *Child Development*, 54(3), 702-709.
- Miyamoto, Y., Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2006), Culture and the physical environment: Holistic versus analytic Perceptual affordances, *Psychological Science*, 17(2), 113-119.
- Nguyen, S. P., & Murphy, G. L. (2003), An apple is more than just a fruit: Cross-classification in children's concepts, *Child development*, 74(6), 1783-1806.
- Nisbett, R. E., & Peng, K., & Choi, I., & noranzayan, A. (2001), Culture and systems of thought, *Psychological review*, 108(2), 291-310.
- Norenzayan, A., Smith, E. E., Kim, B., & Nisbett, R. E..(2002), Cultural preferences for formal versus intuitive reasoning, *Cognitive science*, 26, 653-684.
- Oakes, P. J., & Turner, J. C. (1986), Authors' rejoinder to Jahoda and Tetlock, *British Journal of social psychology*, 25, 257-258.
- O' brien, L. T., Kinias, Z., Major, B.(2008), How status and stereotypes impact attributions to discrimination, *Journal of experimental social psychology*, 44, 405-412.
- Pauen, S. (2002), Evidence for knowledge-based category discrimination in infancy, *child development*, 73(4), 1016-1033.
- Pauker, K., Carpinella, C., Meyers, C., Young D. M., & Sanchez, D.T.(2010), the role if diversity exposure in Whites' reduction in race essentialism over time, *Social Psychological & Personal Science*, 1-9.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978), Does the chimpanzee have a theory of mind?, *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 512-526.
- Quinn, K. A., Mason, M. F., & Macrae, C. N. (2009), Familiarity and person construal: Individuating knowledge moderates the automaticity of category activation, *European journal of social psychology*, 39, 852-861.
- Roberts, S. O. & S. A. Gelman. (2015), Do children see in black and white? Children's and adults' categorizations of multiracial individuals, *Child Development*, 86(6), 1830-1847.
- Roberts, S. O. & S. A. Gelman. (2017), Multiracial children's and adults, categorizations of multiracial individuals. *Journal of cognition and development*, 18(1), 1-15.
- Roberts, S. O. & S. A. Gelman. (2018), Now you see race, now you don't: Verbal cues influence children's racial stability judgments. *Cognitive development*, 43, 129-141.
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975), Family resemblances: Studies in the internal structure of categories, *Cognitive psychology*, 7(4), 573-605.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. & Boyes-Bream, P. (1976), Basic object in natural categories. *Cognitive psychology*, 8(3), 382-439.
- Rosch, E. (1978), Principles of categorization. In E. Rosch and B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition*

- and Categorization*, 28-49, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rhodes, M. & Gelman, S. A.(2009), A developmental examination of the conceptual structure of animal, artifact, and human social categories across two cultural contexts, *Cognitive Psychology*, 59, 244-274.
- Rubin, M., & Hewstone, M. (1998), social identity theory' s self-esteem hypothesis: A review and some suggestions for clarification, *Personality and social psychology review*, 2(1), 40-62.
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010), A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: the interplay between morality and group identity. *Perspective on psychological science*, 5(3), 279-291.
- Stewart, T. L., Latu, I. M., Kawakami, K. & Myers, A. C. (2010), Consider the situation: Reduction automatic stereotyping through situational attribution training, *Journal of experimental social psychology*, 46, 221-225.
- Tajfel & Turner(1986), "The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In S. Worchel and W. G. Austin(EDs.), *Psychology of Intergroup Relations*(2nded, 7-24). Chicago: Nelson-Hall
- Turner(1987), *Rediscovering the Social group: A Self-categorization Theory*, Oxford, Uk: Blackwell.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O.(2007), The other-race effect develops during infancy. *Psychological Science*, 18(12), 1084-1089.
- Kitayama, S., Imada, T., Ramaswamy, J., Ishii, K. Takemura, K. (2006), Voluntary settlement and the spirit if independence: Evidence from Japan' s Northern Frontier, *Journal of pesonality and social psychology*, 91(3), 369-384.
- Zarate, M. A. & Smith. E. R.(1990), Person categorization and stereotyping, *Social Cognition*, 8(2), 161-185.

포퍼의 저술에 나타난 ‘문제’와 ‘문제해결’

정 호 범

진주교육대학교 교수

I. 머리말

포퍼(K. Popper)는 평생을 ‘문제’(problem)와 씨름하며 지낸 철학자였다. 그는 1992년 11월에 교토상¹⁾ 수상 기념으로 행한 연설(‘문제들과 사랑에 빠졌더니, 어느 날 철학자가 되어 있더라’)에서, 자신을 철학자로 만든 것은 바로 ‘문제’(problem)였다고 밝히고 있다. 그는 스스로 철학자가 되려고 노력하지 않았는데도 ‘문제’에 빠지다 보니, 어느새 전문 철학자로 진화되어 있었다고 회고한다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 159). 그리고 그가 1994년 서거하기 직전, 연설문을 모아 펴낸 책의 제목이 *All Life is Problem Solving*이라는 점에서도, 그가 평생 동안 ‘문제’와 그 ‘해결’에 얼마나 천착했는지 짐작할 수 있다. 그는 인간 뿐 아니라 모든 생명체의 삶은 문제해결의 과정이라고 말한다.(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 52). 포퍼는 이렇게 모든 생명체를 포함하여 모든 인간은 문제를 해결하는 과정에서 시행착오(trial & error)를 거치면서 진화하고 진보한다고 본다.

우리는 누구나 스스로 해결해야 할 문제에 늘 직면하면서 살아가고 있다. 이런 문제들은 아주 복잡하고 거대한 문제를 비롯해서 아주 단순하고 사소한 문제에 이르기 까지 매우 다양하다. 따라서 문제 해결 능력은 우리가 살아가는데 있어서 필수적으로 요구되는 능력 중의 하나이다. 그래서 오늘날 사회과를 포함한 여러 교과에서는 문제해결 능력을 중요한 목표로 설정하고 있다. 그리고 사회과에서는 문제를 직접 학습 대상으로 삼는 문제해결학습이 널리 실천되고 있기도 하다. 이런 점에서 볼 때, 문제와 문제해결에 관하여 포퍼의 철학에서 논의되고 있는 이론들이 사회과 교육에 던져줄 수 있는 시사점은 무엇인지, 그리고 그의 이론에 터하여 사회과 수업을 재해석할 수는 없는지, 나아가 그의 이론을 사회과 수업에 적용하고 실천하는 방안은 무엇인지 등에 대하여 탐색하는 것도 의미 있는 일이라고 생각된다.

이 글은 이런 생각으로부터 출발한다. 필자는 이러한 문제의식을 해결하기 위해서, 포퍼의 철학에 등장하는 ‘문제(problem)’와 ‘문제해결(problem-solving)’에 대하여 검토하는 작업과, 이를 사회과 교육에 접목시켜서 실제로 수업에 적용하고 그 결과를 분석하는 작업을 수행하고자 한다. 그런데 이러한 두 개의 연구 과제를 동시에 수행하는 것은 쉽지 않다. 두 개의 연구 과제가 제각기 많은 시간이 소요되는 어려운 일이다. 따라서 이 글에서는 우선적으로 전자의 과제, 즉 포퍼의 저술에 나타난

1) 포퍼는 1992년 11월 11일 ‘20세기의 철학사상’ 부문으로 교토상을 수상하였으며, 과학기술 부문의 모리스 빈센트 윌크스(Maurice Vincent Wilkes)와 기초과학 부문의 니시즈카 야스토미와 공동 수상하였다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 143).

문제와 문제해결에 대해서만 검토할 것이다. 포퍼가 말하는 ‘문제’의 성격을 파악하기 위하여, 그가 실제로 ‘해결’했던 문제들에 대하여 살펴보고, 그가 말하는 문제에는 어떤 유형들이 있는지 고찰할 것이다. 그리고 그가 제시한 문제해결의 과정(process)과 방법(method)에 대하여 살펴볼 것이다. 그리고 이러한 내용들과 사회과 교육과의 관련성에 대한 검토, 그리고 사회과 수업에 적용하는 과제는 차후 별도의 글을 통해 발표할 예정이다.

II. 포퍼의 저술에 나타난 ‘문제’의 사례, 유형, 특성

1. 포퍼가 탐구하고 해결한 ‘문제’의 사례

가. 포퍼가 최초로 가졌던 철학적 문제 : 무한 개념

포퍼가 처음으로 가졌던 철학적 물음은 ‘무한(infinity)’ 개념으로, 7~8세 되던 해에 그는 아버지에게 공간의 ‘무한’ 개념에 대하여 질문을 던졌다고 회고한다. 그때 아버지는 삼촌에게 물어보라고 했고, 삼촌을 통해 자신의 궁금증이 풀렸다고 한다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 146). 그 당시 포퍼는 뉴턴(Newton)의 우주 체계에 관한 이야기를 주워듣고 나서 우주(공간)가 유한하다고 상상할 수도 없었고, 무한하다고 상상할 수도 없었다는 것이다. 이것이 당시 그에겐 무척이나 큰 고민(문제) 거리였다. 삼촌은 어린 포퍼에게 숫자와 벽돌 무더기를 예로 들면서 무한 개념에 대하여 설명하였다. 즉 숫자의 열(列)이 계속해서 이어질 수 있다는 점과 벽돌 무더기에 하나씩 계속해서 더하더라도 우주 전체를 채울 수 없다는 점을 얘기하였다(Popper, 1974/2002, 12). 포퍼는 삼촌의 설명에 공감하면서도, 의문이 완전히 해소되지는 않았다.

나. 포퍼가 최초로 실패했던 철학적 문제 : 본질주의 문제

포퍼는 자신의 지적 발달 과정에서 철학적 논제에 관한 첫 번째 토론에서의 좌절감을 그 이후 오랫동안 기억하고 있다고 회고한다. 그것은 포퍼가 열다섯 살 때 스트린드버그(Strindberg)의 ‘언어와 그 의미’의 중요성에 관하여 아버지와 나눈 토론이었다. 포퍼는 아버지와 대화 도중에 스트린드버그의 반계몽주의적 태도 - 즉 어떤 단어의 진정한 의미로부터 무언가를 추출해내려는 시도 - 를 강하게 비판하였으며, 언어와 그 의미의 중요성에 관해서 아버지와 심각한 견해 차이가 드러났다. 즉 당시에 포퍼는 말의 의미(정의)의 중요성에 관한 논쟁은 허울만 좋을 뿐이지 무의미하다고 생각하였다. 이로 인해 좌절감을 느끼기도 하였지만, 세월이 흐른 뒤에 포퍼는 말의 의미, 특히 정의가 지닌 중요성에 관한 신념은 거의 보편적인 것임을 알게 되었다고 회고한다. 즉 열다섯 살 때 자신이 비판했던 스트린드버그와 아버지의 태도가 매우 일반적인 주장이라는 사실을 훗날 알게 되었다(Popper, 1974/2002, 13-14). 훗날 포퍼가 ‘본질주의(essentialism)²⁾’라고 부르게 된 이러한 태도는 지금까지도 널리 퍼져 있다.

2) 포퍼는 ‘실재론(realism)’의 신봉자였다. 따라서 그는 보편자의 문제라는 맥락 내에서는 ‘실재론’이라는 용어가 다른 뜻으로 - 즉 ‘유명론(nominalism)’에 반대되는 입장을 표시하기 위해 - 사용된다는 사실을 민감하게 받아들일 수밖에 없었다. 따라서 그는 자신이 의도한 뜻이 혹시라도 오용되는 것을 막기 위해, 『역사주의의

다. 포퍼가 평생을 숙고한 문제 : 확률 문제

확률(probability) 문제는 포퍼가 평생을 두고 거듭 숙고한 문제들 가운데 하나였다. 그는 평생 하이젠베르크(Heisenberg)의 불확정성 원리에 내재된 주관주의와 양자 역학에 대한 이른바 코펜하겐 표준 해석을 비판하는데 힘을 기울였다.³⁾

포퍼는 자신의 저서 『탐구의 논리』에서 써뒀던 두 가지 근본적인 문제를 훗날 자서전에서 다음과 같이 진술하고 있다. 첫 번째 문제는, 물리학에 있어 확률 진술의 시험(반증) 가능성 문제였다. 두 번째 문제는 확률 진술에 대한 해석의 다양성에 관한 것이었는데, 이 문제는 다음과 같은 다른 두 가지 문제와 긴밀히 연결되어 있다. 하나는 양자역학의 해석의 문제이고, 다른 하나는 이론들의 내용의 문제이다. 포퍼는 『탐구의 논리』에서 확률의 관념에는 다수의 가능한 해석들이 있음을 지적하였고, 물리학에서는 빈도 이론만이 받아들여질 수 있다고 주장했다(Popper, 1974/2002, 112-113). 훗날 포퍼는 경향성 해석을 도입함으로써 이 견해를 수정하였다.

포퍼는 비트겐슈타인(Wittgenstein)으로부터 초청을 받아, 1946년 10월 25일 케임브리지대학 모럴 사이언스 클럽(Moral Science Club)의 정례 학술세미나에서 ‘철학적 문제란 존재하는가?’라는 주제로 강연을 하였는데, 이 자리에서 귀납의 문제, 무한성의 문제와 더불어 확률의 문제도 거론되었다. 이때 포퍼는 확률의 문제를 반증가능성과 관련지어 논의하였다. 즉 “확률을 어떻게 반증가능성의 이론 속에 포섭할 수 있을 것인가?”에 대하여 고민하였다(Edmonds & Eidinow, 2001, 김태환 역, 2012, 324).

이때던 “철수가 이번 학술대회에 참석할 확률은 10분의 1이다.”라는 가설은 철수가 참석하든 참석하지 않든, 반증되지 않을 것이다. 이 가설은 철수가 참석해도 틀렸다고 할 수 없고, 불참하더라도 틀렸다고 할 수 없다. 이 가설은 철수가 참석하지 않을 것이라는 단정적인 진술이 아니며, 단지 참석하지 않을 가능성이 훨씬 크다고 말할 뿐이기 때문이다. 이 같은 사례는 얼마든지 많다. 가령, 우리나라 축구대표팀이 월드컵대회에서 우승할 확률은 얼마나 될까? 북한이 2025년까지 완전한 비핵화를 달성할 확률은? 내가 100세까지 살 수 있을 가능성은? 여기서 근본적인 문제는 우리가 말하는 확률이 세계 자체의 객관적 속성인가, 아니면 앞으로 일어날 일에 대하여 알 수 없는 우리 자신의 무지의 표현인가 하는 것이다. 다시 말해 ‘미래 자체의 본질적 속성’인지, 아니면 ‘인간 한계의 산물’에 지나지 않는 것인지가 문제인 것이다(Edmonds & Eidinow, 2001, 김태환 역, 2012, 325). 이러한 문제에 대하여, 포퍼는 우리가 확률을 얘기할 수밖에 없는 것은 우리의 무지 때문이 아니라, 그러한 경향이 실제로 세계 자체에 존재하기 때문이라고 본다. 그것은 세계 자체의 객관적 구성 요소라는 것이다. 이렇게 포퍼는, 확률은 객관적으로 확실히 존재한다는 입장을 취한다. 포퍼는 확률이 이 세상에 객관적

빈곤』을 집필하는 과정에서 ‘본질주의(essentialism)’라는 용어를 제안하였다. 즉 포퍼는 ‘본질주의’를 ‘유명론’에 반대되는 모든 입장, 특히 플라톤과 아리스토텔레스의 이론들, 그리고 후설의 ‘본질 직관’을 지칭하는 의미로 사용하였다(Popper, 1974/2002, 17).

3) 코펜하겐 표준 해석이란 다음과 같은 주장이다. “세계에는 우리가 모를 수밖에 없는 일들이 있다. 원자 입자의 운동에 대한 절대적으로 정확한 기록은 불가능하다. 즉 한 입자의 위치와 운동량을 규정할 수는 있지만, 두 가지를 동시에 할 수는 없다는 것이다. 따라서 우리가 다루는 것은 오직 확률 뿐이다.”(Edmonds & Eidinow, 2001, 김태환 역, 2012, 327).

으로 존재한다고 보는 입장이지만, 그것이 반증되는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 있다고 본다. 물론 반증가능성이 없는 확률 문제는 과학의 대상이 아니라고 본다.

2. 포퍼의 저술에 나타난 ‘문제’ 유형

가. 이론적 문제와 실천적 문제

포퍼가 탐구하고 해결한 문제들은 대부분 ‘이론적 문제’들이다. 그런데 우리가 탐구하거나 관심을 갖는 문제들에는 이론적 문제만 있는 것이 아니라 ‘실천적 문제’들도 존재한다. 그리고 경우에 따라서는 이론적이고 실천적인 중요성을 둘 다 지닌 문제도 존재한다. 과학적 지식은 이러한 문제들로부터 출발되는데, 이와 관련하여, 포퍼가 제시한 문제들의 사례는 다음과 같다(Popper, 1992, 박영태 역, 2008, 22).

첫째, ‘이론적 문제’의 사례는 우주론에서 중력 이론을 검사하는 더 진전된 방법이 무엇이며, 통일장 이론을 탐구할 수 있는 진전된 방법은 무엇인가에 관한 것이다. 일반적으로 말해서 이론적 문제의 임무는, 설명되지 못한 자연계의 사건에 관해서 이해할 수 있는 설명을 제공하는 것과 그러한 설명을 하는 이론을 예측에 의해서 검사하는 것이다.

둘째, ‘실천적 문제’의 사례로 들 수 있는 것은 질병의 고통에서 벗어나기 위한 방법을 찾아내려는 의료과학의 노력이다. 또한 가난이나 문맹, 정치적 억압이나 법적 권리에 대한 불안정 등과 같은 문제들은 우리가 해결해야 할 실천적 문제들이다.

셋째, ‘이론적이면서 동시에 실천적 문제’의 사례는 인간의 면역체계에 관한 지속적인 연구를 들 수 있다.

그런데 ‘실천적 문제’들은 그 문제 자체를 고찰한 이후에 ‘이론화’와 ‘이론적 문제’들로 나아가도록 한다. 가령, 우리는 천연두와 같은 전염병과 싸우는 실천적 문제들을 안고 있다. 그렇지만 면역체계의 연구를 통해 우리는 면역학의 이론으로, 그리고 거기서 항체 형성의 이론으로 나아갔다. 이런 발전 과정에서 미해결의 문제들이 증가하며, 그것들은 분화된다. 우리의 지식이 성장할 때 그것들이 항상 분화되듯이 말이다(Popper, 1972, 263). 이렇게 볼 때, 포퍼는 실천적 문제의 해결을 통해서 이론(지식)이 형성되고, 이 이론은 또 새로운 실천적 문제를 해결하는 근거가 될 수 있다고 보는 것이다. 또한 실천적 문제에 대한 해결책 제시를 통한 이론화 작업은 또 다른 이론적 문제를 낳게 되며, 이의 해결 과정을 통해 이론은 확장된다.

나. 죽은 문제와 살아 있는 문제

포퍼는 ‘이론을 이해하는 것’보다 ‘문제를 이해하는 것’이 더 근본적이라고 본다. 그런데 그는 어떤 주어진 문제에 대한 실제적인 이해를 얻기 위해서는 ‘죽은 문제(dead problem)’보다 ‘살아 있는 문제(live problem)’와 씨름을 해야 한다는 점을 강조한다. 여기서 ‘죽은 문제’는 문제의 분석이나 좋은 해결책이 우리에게 이미 알려진 문제를 말한다. 이에 비해 ‘살아 있는 문제’는 우리가 실제적으로 이해해야 하는 문제, 해결해야 하는 문제이다(Popper, 1972, 180-182). 양자를 이렇게 구분했을 때, 우리가 어떤 주어진 문제를 이해하기 위해서는 죽은 문제에 대한 분석은 물론이고, 그 이상을 필요로

한다. 즉 어떤 살아 있는 문제와 씨름을 한 사람만이 어떤 문제에 관한 좋은 이해에 도달할 수 있다. 그 사람만이 자신의 이해를 평가할 수 있고, 어떤 문제 상황을 정확히 파악할 수 있기 때문이다.

이러한 포퍼의 논의를 살펴볼 때, ‘죽은 문제’와 ‘살아 있는 문제’는 이분법적으로 양분되는 것이 아니라, 어떤 이론이나 문제 속에서 서로 관련을 맺으며 공존하는 것으로 볼 수 있다. 즉 오늘 살아 있는 문제가 내일 죽은 문제로 바뀔 수 있으며, 죽은 문제에서도 살아 있는 문제가 언제든 발견될 수 있을 것이다. 따라서 죽은 문제든 살아 있는 문제든 양자는 과학적 이해를 위해 모두 필요하며 가치가 있다고 말할 수 있다. 하지만 살아 있는 문제의 가치가 더 큰 것으로 볼 수 있다.

다. 인식론적 문제, 존재론적 문제, 방법론적 문제

포퍼는 수학자 브라우베르(Brouwer)가 직관주의 수리철학 분야에서 해결했던 세 가지 측면의 문제들, 즉 인식론·존재론·방법론 문제들을 비판하면서, 자신의 입장을 다음과 같이 내세우고 있다(Popper, 1972, 134-140).

① 인식론적 문제 : 이것은 일반적으로 직관, 그리고 구체적으로는 시간에 관한 이론과 관련된 문제이다. 포퍼는 지식의 원천으로서의 직관에 관한 교설은 신화일 뿐 아니라, 시간에 관한 우리의 직관은 특히 더 비판되고 교정되어야 한다고 본다. 즉 지식에 대한 권위 있는 어떤 원천도 존재하지 않으며, 어떤 원천도 각별히 신뢰할만한 근거가 없다는 것이다. 그리고 이것은 시간에 대한 우리의 직관에도 적용된다. 우리의 시간 직관은 변하는 이론들과 더불어 변할 수 있다. 가령, 뉴턴의 시간은 아인슈타인의 그것과 다르다. 입자 물리학에서의 시간과 광학에서의 시간은 다르다. 즉 포퍼는 브라우베르의 주관주의 인식론과 직관주의 수학에 대한 철학적 정당화는 잘못된 것으로 간주한다.

② 존재론적 문제 : 이것은 수학의 대상들의 존재와 관련된 문제들이다. 이에 대한 포퍼의 관점은 수학의 대상들은 ‘세계 3’에 속한다. 즉 애초에 우리가 그것들을 구성했으며 사유 내용들은 그 대상들이 의도하지 않은 고유한 결론들을 수반하고 있다. 우리가 구성하는 자연수들의 수열은 소수들을 창조했으며, 그 다음에 이 소수들은 우리가 전혀 꿈도 꾸지 않았던 문제들을 창출했다.

③ 방법론적 문제 : 이것은 수학 이론의 확실성 혹은 증명에 관한 문제로서 논리적인 문제이다. 포퍼는 정리를 증명함에 있어서 비판의 원칙이 강해야 적용되어야 한다고 주장한다. 어떤 이론이 강한 비판이나 반박에도 견딜 수 있다는 것이 그 이론의 미덕이기 때문이다.

3. 포퍼 저술에 나타난 ‘문제’의 특성

이상에서 살펴본 바와 같이, 포퍼가 말하는 ‘문제’의 범위는 매우 광범위하고, 그 유형도 매우 다양하다. 포퍼는 ‘우리가 살아가면서 직면하는 모든 사태’를 문제로 보는 것이며, 나아가 모든 생명체가 헤쳐 나가야 할 문제로 범위를 넓힌다. 그럼에도 포퍼 자신이 주로 탐구하고 해결하고자 한 문제는, 주로 이론적 문제로서 과학적 지식에 관한 것이었다. 즉 인식론, 존재론, 방법론적 문제들이었다. 그리고 평생 동안 살아 있는 문제에 관심을 두면서, 그의 독특한

인식론과 방법론을 전개하였다.

포퍼가 논의했던 문제들은 하루아침에 해결되는 것이 아니다. 인간을 포함한 모든 생명체가 멸종하지 않는 한, 문제는 계속 발생할 것이기 때문이다. 그러니 우리는 문제가 종결되는 것을 볼 수도 없다. 포퍼에 따르면, 영원한 절대적 진리는 존재할 수 없다. 즉 모든 지식은 진리에 가깝게 다가갈 뿐이며, 잠정적이다. 이렇게 포퍼는 생물학적 진화론 혹은 진화론적 인식론의 관점에서 문제를 바라보고 있다.

그러면 포퍼의 저술에 나타난 문제는 어떤 특성을 띠고 있는가? 포퍼가 말하는 문제의 특성을 몇 가지로 구분하여 살펴보자.

우선, 문제의 발생과 관련하여 살펴본다. 즉 문제는 언제 어떤 상황에서 발생되는지 살펴보자. 첫째, 문제는 우리의 예상이 빗나가거나 이론이 우리를 곤란과 모순으로 몰아넣을 때에 나타난다. 다시 말하면, 우리의 배경 지식에 따른 '예측'과 우리의 '관찰'(혹은 관찰에 의해 주장된 '가설')이 충돌할 때 문제들이 나타난다. 이러한 문제를 해결함으로써 기존 지식은 성장한다. 즉 지식의 성장은 이전 지식을 변경하거나 폐기하는 데서 이루어진다(Popper, 1972, 71). 둘째, 문제는 이론 사이의 상충(contradiction)에서 나타나기도 한다. 즉 하나의 이론 내부에서 혹은 두 이론 사이의 상충으로부터 문제가 발생한다(Miller, 1985, 179). 즉 포퍼는 이미 알려진 지식 사이의 내적 모순에 의해 문제가 발생하기도 하고, 개선이나 수정을 필요로 하는 과학적 믿음에 의해서 문제가 등장한다고 본다. 셋째, 문제의 해결로부터 또 다른 새로운 문제가 나타날 수 있다. 즉 우리가 어떤 문제를 해결하고 나면, 그로부터 앞으로 해결해야 될 새로운 문제가 출현하게 된다. 이 새로운 문제들은 원래의 문제보다 더 깊은 문제들이고, 원래의 문제를 해결하는데 더 대담하다(Miller, 1985, 55-56). 이 같은 내용으로 볼 때, 여기서 포퍼가 생각하는 '문제의 발생'은 주로 지식에 관한 문제, 즉 '이론적 문제'를 중심으로 논의되고 있음을 알 수 있다. 그리고 이러한 문제들은 '인식론적 문제'와 '방법론적 문제'에 해당하는 것들이다.

다음은, '세계 3'과 관련하여 문제의 존재론적 특성을 살펴보자. 포퍼는 우주나 세계를 세 가지 영역으로 구분할 수 있다고 본다. 즉 우리가 사는 세계에는 물리적 세계(세계 1)와 의식상태의 세계(세계 2)가 존재하고, 인간 사유의 객관적 결과들(세계 3)이 존재한다고 본다.⁴⁾ '문제'는 이 중에서 '세계 3'에 속한다. 그러면 문제의 존재론적 지위는 무엇일까? 즉 문제는 책상과 의자처럼 '실재적'인 것인가? 포퍼는 그렇다고 본다. 가령, 책에 기록된 내용은 책상과 의자처럼 우리에게 의해 만들어진 것이다. 포퍼는 세계 3을 본질적으로 인간 정신의 산물로 간주한다. 즉 세계 3의 대상은 우리 인간이 만든 것이다. 따라서 이것은 인간의 다른 생산물 못지않게 실재적이라는 것이다(Popper, 1974/2002, 217-218).

4) 우리가 사용하는 '언어'는 세 가지 세계에 모두 속하는데, 그 사례를 살펴보면 다음과 같다. 만일 우리가 '나는 종이에 쓰여 있는 어떤 것을 보았다'거나 '나는 동판에 새겨진 어떤 것을 보았다'고 말한다면, 그것은 '세계 1'에 대하여 말하고 있는 것이다. 우리가 만일 '나는 그 연설이 전해준 진지함과 확신 때문에 크게 감명을 받았다'거나 '이것은 진술이기는커녕 분노를 폭발한 것이었다'고 말한다면, 그것은 '세계 2'에 대하여 말하고 있는 것이다. 우리가 만일 플라톤주의나 양자이론에 대하여 말한다면, 그것은 '세계 3'에 대하여 말하고 있는 것이다(Popper, 1972, 157).

포퍼는 객관적 지식과 관련하여⁵⁾, ‘세계 3’에 대하여 다음과 같이 주장한다. 첫째, 세계 3에는 ‘문제’들이, 우리에게 발견되기 전에 의식되지 않은 채로, 내재되어 있다. 이 문제들은 우리에게 발견됨으로써 비로소 ‘새로운 문제’로 등장한다. 가령, 우리가 ‘소수’를 발견한 다음에 소수의 수열은 무한한가하는 유클리드의 문제가 등장했다. 둘째, 이런 의미에서 세계 3은 ‘자율적’이다. 즉 세계 3에서는 자체적으로(스스로) 문제를 내재하고 있다. 셋째, 우리의 의식적인 주관적 지식(세계 2)은 세계 3에 의존하고 있다. 즉 주관적 지식은 언어로 형식화된 이론들(세계 3)에 의존한다(Popper, 1972, 74).

이제, ‘문제’와 ‘이론’의 관련성에 대하여 살펴보자. 포퍼는 문제와 이론의 관계에 대하여 다음과 같이 말한다. 즉 “문제는 항상 이론적이며, 이론은 오로지 문제 상황과 문제들에 대한 잠정적인 해결방법으로서만 이해될 수 있다.”는 것이다(Popper, 1974/2002, 155-156). 결국 양자의 관계는 이렇게 표현될 수 있다. 즉 문제가 없으면 이론도 없고, 이론이 없으면 문제도 없다. 인간의 오류가능성을 가장 기본적인 원칙으로 삼고 있는 포퍼의 입장에서, 이론의 형태로 나타나는 인식은 ‘문제’를 포함한다. 한 이론이 내포한 문제에는 그것을 해결하려는 시도, 즉 문제해결의 시도로 변형되거나 수정되어, 여러 가지의 해결책들이 만들어진다. 이때의 시도들은 임시의 가설로 특징지어지는데, 이 시도들은 ‘비판’을 통해서 걸러지고 선택됨으로써, 문제를 포함했던 이론에 대치되어 남게 된다. 이러한 대치의 과정은 살아 있는 유기체가 스스로 살아남으려는 생존의 모습과 닮은꼴이다(박은진, 2001, 181). 또한 포퍼는 어떤 이론이 합리적이기 위해서는 반드시 어떤 ‘문제를 해결’할 수 있어야 한다고 주장한다. 이론은 오직 주어진 ‘문제 상황’과의 관계에서만 이해 가능하고 합리적이며, 오직 이런 관계에서만 이론은 합리적으로 검토될 수 있다는 것이다(Miller, 1985, 216-217).

그럼, 문제는 과학적 탐구에서 어떤 역할을 하는가? ‘문제’는 탐구에 있어서 관찰의 관점과 방향, 그리고 범주를 선택하는 역할을 한다. 우리가 관찰을 할 때는 대담한 추측을 통해서 선택적인 관찰들을 하게 되는데, 이때 선택의 지침이 되는 추측(관심사, 질문, 예상, 가설)은 바로 관찰하는 사람이 품은 ‘문제’로부터 비롯된다. 여기서 포퍼가 말하는 관찰은 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 우리가 의도적·계획적·능동적 수행을 통해 얻는 지각이다(Popper, 1957, 이한구의 공역, 2016 : 139). 이러한 문제에 직면할 경우 새로운 ‘추측(conjectures)’이 등장한다. 따라서 문제 상황에 직면하지 않으면 진정한 추측이 나타날 수 없다.

5) 포퍼는 ‘주관적 지식(subjective knowledge)’과 ‘객관적 지식(objective knowledge)’을 다음과 구분한다. 포퍼는 ‘주관적 지식’을 ‘유기체적 지식(organismic knowledge)’으로 부르고자 하는데, 그것은 유기체들의 성향들로 구성되어 있기 때문이다. 즉 주관적 지식은 개인들이 소유하고 있고 알고 있는 지식을 말한다. 주관적인 지식 이론은 오래되었지만, 데카르트에 의해서 ‘앎(knowing)’이란 활동이며 알고 있는 주관을 전제하고 있다고 명시적으로 표명되었다. 반면 ‘객관적 지식’은 우리의 이론들, 추측들의 논리적인 내용으로 이루어져 있다. 가령, 학술지와 도서로 출간되어 도서관에 보관된 이론들, 그 이론들에 대한 논의들, 그 이론들과 관련된 문제들이 객관적 지식에 해당한다(Popper, 1972, 73). 이렇게 볼 때, 포퍼가 구분하는 주관적 지식은 실리적 속성을 띠며 ‘세계 2’에 속하고, 객관적 지식은 논리적 속성을 띠며 ‘세계 3’에 속한다.

Ⅲ. 포퍼의 문제해결 과정

포퍼의 저술에 나타난 문제해결의 기본 과정은 곧 '지식 성장 과정'과 동일하다. 즉 그가 말하는 지식의 성장 과정은 [P1 → TT → EE → P2]의 과정이다.⁶⁾ 즉 처음에 '문제'(P1)에 봉착한 과학자는 이 문제를 해결하기 위해 먼저 '추측'으로서 '가설'을 설정한다. 과학자가 문제 해결을 위해 설정한 가설은 '잠정적 이론'(TT)이므로, 거기에 포함되어 있는 '오류'는 제거되어야 한다(EE). 오류가 제거된 이론은 비판적으로 수정되면서 '새로운 문제'(P2)를 제기한다 (Popper, 1972, 119). 이러한 과정의 연속이 바로 지식의 성장 과정이다. 이러한 과정은 곧 문제해결과정이다. 왜냐하면 이 과정은 지식이 성장·확장·발전되는 과정이기도 하지만, 그 과정에서 기본적인 활동은 기존의 지식이나 이론에 내포된 '문제'를 제거하거나 해소하는 과정이기 때문이다.⁷⁾

이러한 과정을 거치는 포퍼의 지식 성장의 '기본 모형'은 다양한 방식으로 정교화 될 수 있는데, 가령 다음과 같이 나타낼 수도 있다(Popper, 1972, 287).

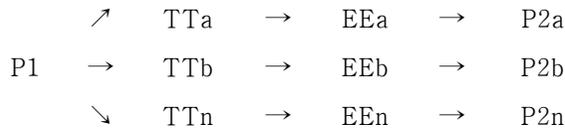


그림 1. 지식 성장의 확장 모형

이러한 '확장 모형'은 어떤 주어진 문제를 해결하기 위한 시도들로서 많은 해결책들이 강구될 수 있으며, 이러한 잠정적인 해결책들을 제각각 비판적으로 검토해야한다는 점을 나타내고 있다. 그러면 우리는 각각의 이론이 새로운 문제들을 낳고 있음을 알게 되고 또한 가장 새로운 문제를 산출할 수 있는 이론을 추적할 수 있다. 가령, 새로운 문제 P2b가 단지 과거의 문제 P1의 단순한 변경에 불과한 것으로 밝혀진다면, 우리는 이것을 잠정적인 해결책 TTb에 대한 반박으로 받아들일 수 있다. 따라서 여기서 중요한 점은 잠정적 해결책이 얼마나 그 이론의 문제(P1)를 잘 해결하는가 하는 점이다(Popper, 1972, 287-288).

이렇게 포퍼의 지식 성장 과정은 단선적인 과정이라기보다, 그림 2와 같이 나선형의 발전 과정이라고 볼 수 있다(Chitpin, 2016, 23, 66, 102).

6) 여기서는 이를 지식 성장의 '기본 모형'이라고 부르고자 한다. 이를 포퍼의 '기본 도식'이라고 표현하는 학자들도 있다.

7) 이런 의미에서, 포퍼는 두 번째 단계를 TS(Tentative Solution)로 나타내기도 한다.

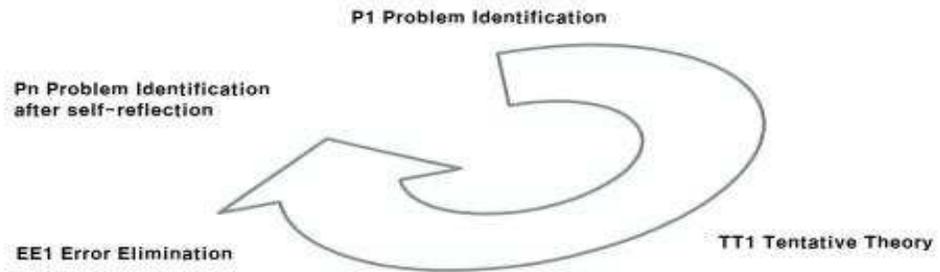


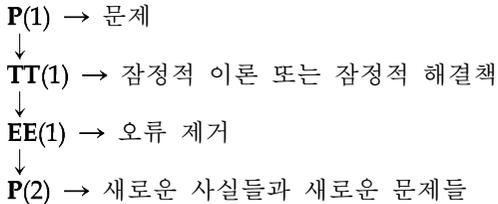
그림 2. 포퍼의 객관적 지식 성장의 틀(OKGF)

이 틀은 반복 적용되는데, 이러한 반복은 끊임없이 문제해결의 기초를 형성하게 되고, 이론과 지식의 성장을 도모한다. 즉 P_n 은 항상 P_1 과 다르며, P_n 은 P_1 을 설명할 수 있어야 한다. 이 과정 자체가 바로 지식의 성장 과정이며, P_1 에서 P_n 으로의 진행은 추측과 반박의 연속이다. 이러한 ‘객관적 지식 성장의 틀(OKGF, The Objective Knowledge Growth Framework)’은 세 단계로 구성된다.⁸⁾ 첫 단계는 최초의 ‘문제’(P_1)를 발견하는 것으로 이루어진다. 두 번째는 해결 시도, 즉 ‘이론’이나 ‘가설’을 통해 문제에 대한 해결책을 모색한다. 세 번째는 비판적 검토를 통한 ‘시험(test)’에 의해서, 이론이나 가설에 대한 반증이 시도된다. 달리 말하면, 그 이론은 ‘오류 제거’(EE1)의 대상이 된다, 그리고 결국에는, 설명을 필요로 하는 ‘새로운 문제들’과 ‘새로운 사실들’(P_2)을 만드는 새로운 지식이 생성될 것이다(Chitpin, 2016, 132-133). 이러한 단계는 연속적으로 또는 동시 발생적으로 일어날 수 있다. 하지만, 때때로 우리는 정반대 방향으로 나갈 필요가 있을 수도 있다. 예를 들면, 잠정적 해결, 즉 이론을 시험하기 위하여 정보를 모으는 과정에서, 우리는 전에 고려하지 않았던 새로운 선택을 찾을 수 있다. 그리고 어떤 경우에는 모든 단계가 필요하지 않을 수도 있다.

어떤 특정한 문제에 대한 대응으로 한 번에 한 이론이나 해결만이 채택될 수도 있지만, 앞의 그림 1에서 볼 수 있듯이, 어떤 특별한 문제를 해결하기 위해서는 다양한 방법들이 존재할 수도 있다. 가령, ‘저출산 문제’나 ‘고령화 문제’를 해결하는 방안은 하나가 아니라 매우 다양할 수 있다. 즉 ‘하나’의 문제에 대하여 ‘다양한’ 해결책과 ‘다양한’ 이론들이 관련될 수 있다. 이 때 각각의 잠정적 이론이나 해결책은 그것을 실행해보고 결과를 평가함으로써 검증되어진다. 만약 그 이론이 문제를 해결하는데 부적합하다면, 오류 제거(EE_n)는 문제를 구체화하거나 또는 잠정적 이론을 수정하기 위해서 채택된다. 그런 뒤에도 OKGF은 만족할만한 해결책을 찾게 될 때까지 계속 적용된다(P_n). 이것을 ‘OKGF 시퀀스’라고 부른다. 만약 각 OKGF 시퀀스에서 새로운 사실을 만들어낸다면, 그것은 새로운 지식을 생산하는 것이다. 그리고 최초의 문제는 또한 더 풍부해진다. 그러나 우리는 OKGF 분석을 통해 드러난 새로운 사실들을 설명

8) 여기에 제한한 ‘객관적 지식 성장의 틀’(OKGF)은 포퍼의 기본 모형을 참고하여 칫핀(Chitpin)이 변형하여 제시한 것이다(Chitpin, 2016, 23, 66, 102).

하고 밝혀야만 한다. 그 시퀀스는 다음과 같이 요약된다(Chitpin, 2016, 133).



잠정적 이론으로부터 나오는 새로운 상황의 결과 때문에, 그리고 발견된 문제(P1)를 해결하기 위한 잠정 이론을 적용하는 것으로 구성된 오류 제거(EE1)의 결과 때문에, 문제 2(P2)는 문제 1(P1)과 다르다. 이러한 경로를 거치면서 새로운 사실들이 만들어지고, 우리의 지식은 증대된다. 이렇게 OKGF은, 지식의 역동적인 성장은 시행되는 문제들, 불일치하는 문제들, 그리고 지적으로 대립되는 문제들에 의해 자극된다는 것을 강조한다. 그리고 논박(refutation)을 목표로 하는 이 틀은, 지식을 앞으로 진전시킨다. 그리고 OKGF을 활용하는 사람들로 하여금 확실한 믿음에 의문을 품게 하고, 그들의 이론들을 수정하게 하고, 새롭고 대범한 가설들을 만들도록 한다. 이 과정에서 매우 중요한 점은, OKGF을 이용하는 사람들이 기꺼이 성찰(reflect)하려고 하며, 일반적으로 인정되는 믿음 체계를 기꺼이 비판적으로 수정한다는 것이다(Chitpin, 2016, 102).

IV. 포퍼의 문제해결 방법

포퍼는 철학자나 과학자들이 문제해결을 위해 사용하는 방법에는 여러 가지가 있을 수 있다고 본다. 즉 누구든 그가 흥미진진한 문제를 갖고 있고 그것을 진지하게 해결하고자 한다면, 그들이 무슨 방법을 사용하든 상관없다는 것이다. 그러면서도 그는 자신이 염두에 두고 있는 방법으로서 ‘합리적 토론(rational discussion)’을 제시한다. 이 방법은 철학뿐만 아니라 자연과학에서도 널리 사용될 수 있는데, 문제를 분명히 진술하고 그에 대하여 제안된 다양한 해결책들을 ‘비판적’으로 검토하는 방법이다(Popper, 1959/2014, 16-17). 결국 포퍼는 어떤 문제에 대하여 비판적 검토하고, 분석하고, 평가하는 방법을 중시하였으며, 이러한 방법이 곧 합리적인 방법이라고 보는 것이다. 포퍼가 주장하는 이러한 방법을 우리는 ‘비판적 방법’이라고 부르기도 한다.⁹⁾ 그런데 포퍼가 제안하고 있는 구체적인 탐구 방법 혹은 문제해결 방법은 크게 두 부류로 나누어질 수 있다. 단기적 혹은 미시적인 과정을 거치는 ‘시행착오 방법’과 ‘가설-연역적 방법’, 그리고 상대적으로 장기적 혹은 거시적인 과정을 거치는 ‘형이상학적 연구 프로그램’과 ‘점진적 사회공학’이 그것이다. 물론 미시적 방법과 거시적 방법이 명확하게 구분

9) 포퍼는 ‘비판적(critical)’이는 말과 ‘합리적(rational)’이라는 말을 같은 의미로 사용하고 있다. 우리는 늘 비판에 열려 있어야 하는데, 이러한 열린 자세를 포퍼는 ‘합리적’이라고 보는 것이다.

되는 것은 아니고, 양자들 사이엔 공유되는 점들이 존재한다. ‘미시적 방법’에 해당하는 ‘시행 착오 방법’과 ‘가설-연역적 방법’의 논리가 거시적 방법에도 적용된다. 다만, 여기서는 장기적 과정에 걸쳐서 문제를 해결하는 방법을 ‘거시적 방법’으로 구분하고자 한다.¹⁰⁾

1. 미시적 문제해결 방법(1) : 시행 착오 방법

포퍼는 자신의 저서 『탐구의 논리』에서 ‘시행착오(trial & error)’ 방법에 의한 지식의 성장에 관한 이론을 제시하였는데, 여기서의 방법이란 라마르크(Lamarck)의 ‘훈련’이라기보다는 다윈(Darwin)의 ‘선택’을 의미하였다.¹¹⁾ 이로부터 포퍼는 진화론에 대한 관심이 증가하였다고 회고한다(Popper, 1974/2002, 194).

포퍼에게 있어서 문제를 해결하는 방법은 ‘가설’을 추측하거나 ‘시행’을 시도해봄으로써, 문제에 대한 해답을 탐구하는 것이다. 이렇게 포퍼가 제안하는 방법에 따르면, 우리가 ‘추측’하거나 ‘예상’한 것은 검사 과정을 거치게 되는데, 이때 우리의 추측과 예상이 얼마나 옳은 것인지 증명하는 것이 아니라 오히려 그것들이 틀렸다는 점을 증명하는데 노력을 기울여야 한다(Popper, 1959/2014, 279). 이러한 포퍼의 입장은 ‘비결정론(indeterminism)’과 인간의 ‘오류 가능성(fallibility)’으로부터 나온 것으로 볼 수 있다. 즉 포퍼에 따르면, 과학은 확실하거나 잘 확립된 언명들의 체계가 아니며, 최종 상태에 다다를 수도 없다. 그리고 우리 인간은 전지전능한 존재가 아니다. 즉 우리는 확실히 알지 못 하며, 늘 실수를 할 수밖에 없는 존재라는 것이다. 다만 우리는 추측할 수 있을 뿐이다.

포퍼는 모든 과학적 탐구 방법의 의의는 문제들에 대한 잠정적인 해결책을 제공하는데 있다고 보면서, 시행착오 방법을 적용한 비판적 방법에 대하여 다음과 같이 설명한다(Popper, 1992, 박영태 역, 2008, 123-124).

- ① 문제 상황에 직면하여 잠정적인 해결책을 제시한다. 제시된 해결책은 비판된다. 만약 제안된 해결책이 객관적 비판을 받지 않는다면, 그것은 아마도 비과학적인 것으로 배제될 것이다.
- ② 제안된 해결책이 객관적 비판에 열려 있다면, 우리는 그 해결책을 논박하려고 노력한다. 즉 모든 비판은 논박을 시도하는 것이다.
- ③ 제안된 해결책이 우리의 비판을 통해 반박된다면, 우리는 다른 해결책을 모색한다.
- ④ 그 해결책이 비판에 잘 견딘다면, 우리는 그것을 일시적으로 수용한다. 이때 우리는 논의와 비판을 더 진행할 수 있는 것을 무엇보다도 가치가 있는 것으로 여긴다.
- ⑤ 그래서 과학의 방법은 우리의 문제를 가장 치열한 비판에 의해 잠정적으로 해결하는 시

10) 포퍼 자신이 이렇게 구분한 바는 없지만, 필자는 이렇게 분류하고자 한다. 여기서 말하는 ‘미시적 방법’으로 분류한 ‘시행착오 방법’과 ‘가설-연역적 방법’은 주로 ‘인식론’과 ‘방법론’ 모두에 걸친 논의라고 볼 수 있다. 그리고 ‘거시적 방법’에 속하는 ‘형이상학적 연구 프로그램’과 ‘점진적 사회공학’은 문제해결을 위한 ‘방법론’적 논의에 해당한다. 이런 구분에 대하여 독자들의 비판과 대안 제시를 기대한다.

11) 포퍼는 과학이나 사회의 발전을 생물이 진화하는 과정에 비유했다. 다윈의 진화론에 의하면, 돌연변이는 무작위적으로 일어나는데, 그 대부분은 생물의 생존에 도움이 되지 않지만 간혹 도움이 되는 것들은 살아남아서 진화되며 다음 세대에 전이된다. 이것이 ‘자연선택(natural selection)’의 과정이다(장하석, 2014, 352).

도 혹은 실험이다. 이것은 시행착오 방법이 비판적으로 발달한 것이다.

포퍼는 과학의 진보(progress)를 생물학적 혹은 진화론적 관점에서 바라본다. 이러한 관점에서 보면, 과학과 과학의 진보는 인간이란 종이 환경에 적응하기 위해 사용된 수단으로 간주된다. 즉 변이 과정에서 새로운 시험적 '시행'이 이루어지는데, 잘못 적용된 시행들은 제거되며, 어느 정도 잘 적용된 시행은 살아남으며 그런 다음 유전된다. 이러한 생물체의 진화 과정과 마찬가지로 과학도 '시행착오의 방법' 혹은 '시행과 오류제거의 방법'을 통해 진보한다(Miller, 1985, 78-79). 이와 같은 적응 과정은 일회적으로 끝나는 것이 아니라, 새로운 변이들이 지속적으로 일어남으로써 새로운 진보의 과정을 계속적으로 거치게 된다.

2. 미시적 문제해결 방법(2) : 가설-연역적 방법

포퍼는 논리실증주의에서 내세우는 귀납(induction) 혹은 검증(verification)의 방법은 과학의 방법이 될 수 없다고 보고, 대신에 가설-연역적(hypothetical-deductive) 혹은 반증(falsification)의 방법을 진정한 과학적 방법으로 제시한다. 이 방법은 다음과 같이 진행된다(Popper, 1963, 55).

- 1) 과학의 활동은 문제로부터 출발한다.
- 2) 대담한 추측에 의해서, 문제에 대한 해결책으로 새로운 이론 혹은 가설이 제안된다.
- 3) 새로운 이론으로부터 테스트 가능한 명제 즉 기초언명을 연역한다.
- 4)-1 이론의 존립을 궁극적으로 결정하는 것은 테스트의 결과 즉 기초언명과 일치 여부이다.
- 4)-2 반증의 인식론적 객관성을 고전적 연역논리인 후건부정식에 의해 보증한다.
- 5) 이론 선택이 행하여진다.
- 5)-1 반증의 시도를 견디어내지 못한 이론은 즉각적으로 폐기된다.
- 5)-2 반증의 시도를 견디어낸 이론은 잠정적으로 받아들여진다.

여기서 1)은 “과학은 사실에 대한 관찰로부터 시작된다.”는 귀납주의에 대한 부정이다. 우리가 관찰하기 전에 갖고 있는 어떤 ‘기대’ 혹은 기존 ‘이론’이 있는데, 이들과 실제 관찰 사이에 모순이 나타날 수 있다. 이 모순된 상황이 곧 ‘문제’이며, 이 문제 상황으로부터 과학 활동이 시작된다는 것이다. 2)도 역시 귀납주의자에 대한 반론으로서, 새로운 이론은 어떤 논리적 과정에 의해서가 아니라 대담한 ‘추측’을 통하여 제안된다는 것이다. 3)의 테스트 가능한 언명은 상호주관적인 테스트의 기초언명이며, 과학의 경험적 기초로서 수행한다. 4)는 기초언명이 연역되고 나면, 이를 기초로 해서 이론에 대한 ‘반증’의 과정이 시작된다는 것이다. 이 단계에서 이론과 관찰·실험의 결과가 서로 일치하지 않을 경우, 그 이론은 폐기된다. 5)에서 이론을 선택하는 것은 오직 테스트에 달려 있다. 테스트를 통과한 이론을 확정하면, 그 이론은 새로운 이론이 발견될 때까지 잠정적으로 수용된다.

이러한 과정을 무수히 거친다고 하더라도 우리는 절대적 진리에 도달할 수는 없고, 비판적

논의에 의해 진리에 보다 가까이 접근해 갈 뿐이다. 포퍼는 이것을 ‘진리에의 접근성 (approximation to truth)’ 혹은 ‘박진성(verisimilitude)’이라고 표현한다. 즉 가설-연역적 방법을 통해 반증을 시도하는 과정이 곧 진리에 가까이 다가가는 과정이라고 보는 것이다. 즉 포퍼는, 지식은 검증에 의해 참이 밝혀진다고보다는 반증에 의해 그 오류가 밝혀짐으로써 참에 가깝게 접근해가는 것으로 파악한다.

포퍼의 반증가능성의 원리(Principle of Falsifiability)는 처음부터 어떤 문장의 유의미성을 따지는 기준으로서 제시된 것이 아니라, 과학과 과학이 아닌 것을 구별하는 구획의 기준으로서 제시된 것이었다. 이 원리는 간단히 말해서 과학적 명제는 경험적으로 반증가능해야 한다는 것이다. 이는 어느 경우에도 참인 명제이거나 경험적으로 반증될 가능성이 없는 명제는 과학적 명제로 받아들일 수 없다는 것이다. 가령, “내일 공주에 비가 오거나 오지 않는다.”든지, “내일 나는 교통 법규를 위반하거나 위반하지 않을 것이다.”라는 명제는 언제나 참이며, 반증 가능성이 없기 때문에 과학적 명제가 아니라는 것이다. 따라서 반박 불가능성, 반증 불가능성은 이론의 장점이 아니라 이론의 치명적인 약점이 된다.

3. 거시적 문제해결 방법(1) : 형이상학적 연구 프로그램

포퍼는 다윈주의(Darwinism)가 시험가능한 과학적 이론이 아니라, 형이상학적 연구 프로그램(metaphysical research programmes)이라고 주장한다. 여기서 ‘형이상학적’이라는 말은 다윈주의 이론이 반증가능하지 않다는 의미 혹은 시험가능하지 않다는 의미에서 사용된 것이다. 다시 말하면, 형이상학적 관념들은 시험가능하진 않지만 비판은 가능하며, 비판에 의해 변화될 수 있다는 것이다(Popper, 1974/2002, 174). 즉 형이상학적 이론들이 반증될 수 없고 시험될 수 없다고 해서, 그것의 학문적 가치가 사라지는 것은 아니라고 본다. 다윈주의가 과학적 이론은 아니지만, 형이상학적 연구 프로그램으로서 진화론이 과학에 대하여 지니는 가치는 아주 지대하며 특히 합리적 비판과 논증을 통해 개선할 수 있다는 점에서 그렇다는 것이다.

한편, 포퍼가 생각하는 다윈주의는 본질적으로 다음과 같은 가정 혹은 추측으로 구성되어 있다(Popper, 1974/2002, 197-198).

- (1) 이 세상에는 진화의 계보 또는 진화의 역사라는 것이 존재한다. 지구상에 존재하는 지금과 같이 다양한 형태의 생명은 사실상 지극히 적은 몇 가지 형태로부터, 어쩌면 단 하나의 유기체로부터 유래했다.
- (2) 이 세상에는 이것을 설명하는 진화론이 있다. 진화론은 주로 다음과 같은 가설로 구성된다.
 - ㉠ 유전 : 자손은 부모의 유기체를 비교적 충실히 복제한다.
 - ㉡ 변이 : 이 세상에는 작은 변이가 존재한다. 그 중에서도 가장 중요한 것은 우연적인 그리고 유전적인 돌연변이이다.
 - ㉢ 자연선택 : 이 세상에는 변이뿐만 아니라 전체 유전물질까지 제어하는 다양한 메커니즘이 존재한다. 그중에는 오로지 작은 돌연변이만 퍼지도록 허락하는 메커니즘이 있다. 큰 돌연변이는 일반적으로 치명적이며, 따라서 제거된다.

- ④ 가변성 : 변이-서로 다른 경쟁자들의 존재-는 분명한 이유로 선택에 선행하지만, 가변성(변이의 범위)은 자연선택에 의해 제어되는 것이 사실일지 모른다.
- (3) 위에서 ㉠·㉡와 ‘독단적 사고(dogmatic thinking)¹²⁾사이, 그리고 ㉢·㉣와 ‘비판적 사고(critical thinking)’ 사이에는 긴밀한 유사성이 존재함을 알 수 있을 것이다.

이러한 가정 중에서 (1)과 (2)는 다윈주의에 있어서 필수적인 가정이며, (3)은 포퍼가 (2)에 대한 성찰의 결과로 제시한 것이다. 다윈의 진화론이 지구상에서 일어나는 매우 방대한 형태의 진화를 모두 설명할 수 있을 만큼 충분한 설명력을 지니지는 못했지만, 분명히 그것을 시사하며 진화는 점진적으로 일어날 것이라고 예측한다. 진화의 점진성(gradualness)에 관한 예측은 (2)의 ㉠~㉣에서 곧바로 도출된다. 점진성은 이 이론의 핵심적 예측이며 유일한 예측이다(Popper, 1974/2002, 200). 즉 다윈주의에서의 ‘돌연변이들’은 다소 우연적인 ‘시행착오’ 전략으로 해석될 수 있고, ‘자연선택’은 ‘오류 제거’에 의해 그 전략들을 제어하는 하나의 방식으로 해석될 수 있다는 것이다.

4. 거시적 문제해결 방법(2) : 점진적 사회공학

포퍼는 열린사회에 이르는 가장 합리적인 방법으로 ‘점진적 사회공학(piecemeal social engineering)’을 제시한다.¹³⁾ 사회 발전 혹은 사회 진보에 대한 이러한 접근은 그의 과학방법론과 인간 이해에 바탕을 둔 결과이다. 즉 포퍼는 ‘과학’이 진리를 추구하는 것이 아니라 그

-
- 12) 포퍼가 말하는 ‘독단적 사고’는 그가 말하는 ‘비판적 사고’와 대비되는 속성을 갖고 있다. 포퍼는 젊은 시절에 마르크스주의에 심취했다가 결별한 적이 있으며, 아인슈타인의 상대성 이론을 접한 경험이 있다. 이때의 경험이 바로 두 사고의 차이점에 대하여 깊이 자각하게 만든 계기가 되었다고 회고한다. 즉 독단적 사고는 마르크스주의와 관련되어 있고, 아인슈타인의 이론은 비판적 사고와 관련된다. 전자는 자신의 이론이 확증되었다고 주장하는 독단적 태도에 해당되며, 후자는 자신의 이론은 언제나 반박될 수 있다는 비판적 태도에 해당된다. 포퍼는 이러한 비판적 태도를 ‘과학적 태도’라고 본다(Popper, 1974/2002, 36-39). 그런데 포퍼는 양자의 관계에 대하여 흥미 있는 주장을 내놓는다. 즉 비판적 사고가 가능해지기 위해서는 사전에 반드시 독단적 사고 과정이 필요하다는 것이다. 그는 과학 이전의 단계로부터 과학의 단계로 발전하듯이, 독단적 사고 단계를 통해서 비판적 사고 단계로 나아가간다고 본 것이다. 다시 말하면, 비판적 사고가 일어나기 위해서는 비판의 대상이 되는 ‘무엇’을 필요로 하는데, 그 ‘무엇’에 해당하는 것이 곧 ‘독단적 사고의 결과’라는 것이다(Popper, 1974/2002, 박중서 역, 2008, 70). 결국 포퍼는 과학 이전의 단계 혹은 사이비 과학에 관련되는 사고를 독단적 사고로, 그리고 과학의 단계에 해당되는 사고를 비판적 사고로 구분하는 것이다.
- 13) 포퍼는 사회과학 분야에 ‘공학(engineering)’이라는 말을 사용하는 것이 아주 유쾌하지는 않다고 생각하면서도, 과학기술의 성과를 실질적으로 활용하는 것을 나타내기 위해서 공학이라는 용어를 사용하는 것이라고 밝히고 있다. 특히 이 용어는 어떤 목표를 실현하기 위해 가용한 모든 과학기술적 지식을 의식적으로 활용하는 사적 혹은 공적 사회활동을 포괄하는데 적합하다고 본다(Popper, 1957, 이한구 외 공역, 2016, 85). 사실 포퍼의 사회철학에서 나오는 사회공학(social engineering)이라는 표현은 자연과학의 기술적 응용을 사회과학 영역에 비유적으로 접목시킨 것이라고 볼 수 있다. 즉 자연과학에서 말하는 공학으로서의 기술을 그대로 가리키는 것이 아니라 단지 비유적 표현일 뿐이다. 경험세계를 다루는 사회과학은 이론적 경험과학으로서의 자연과학과 같은 방법을 적용하여 문제를 해결할 수 있다고 보는 것이다. 사회과학이란 자연과학이든 과학의 이론적 논의가 현실세계의 영역에서 예측을 통해서 구체화된 것이 바로 포퍼가 말하는 의미의 ‘공학’이다(박은진, 2001, 239-240). 또한 그는 자연과학은 물론이고 사회과학에서도 실질적인 성과를 낳는 유력한 방법은 비판적 분석을 통해 ‘조금씩 고치기(piecemeal tinkering)’ 것이라는 확신을 나타내기 위하여 ‘점진적(piecemeal)’이라는 말을 사용하였다(Popper, 1957, 이한구 외 공역, 2016, 80).

이론에 속하는 오류를 제거함으로써 지식의 확장을 피하는 것과 마찬가지로, ‘정치’도 위대한 이상을 추구하는 것이 아니라 사회에 내재된 오류를 제거함으로써 사회에 악영향을 미치는 문제를 해결하는 방식으로 작동되어야 한다는 것이다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 124). 포퍼는 이렇게 사회 분야도 과학과 마찬가지로 시행착오와 오류제거의 방식을 통해 점진적으로 개혁되어야 한다고 주장한다. 즉 ‘인간은 실수를 통해 배울 수 있다’는 그의 철학 사상은 사회현상에도 그대로 적용된다. 문제를 파악하고, 문제에 대해 이성적 논쟁과 비판적 논의를 통해 해결 방법을 제시하는 과정에서, 우리는 기존 제도와 이론의 오류나 모순을 찾아낼 수 있다. 이러한 과정을 통해 점진적으로 사회적 문제를 해결할 수 있다고 보는 것이다.

포퍼가 『탐구의 논리』에서 지식의 성장에 대하여 방법론적으로 규명하려 했다면, 이제 과학의 진보 혹은 사회가 발전해가는 모습을 그리고자 한다. 포퍼는 이를 ‘진화론적 인식론 (evolutionary epistemology)’이라 부르는데, 과학의 진보나 사회의 발전이 생물의 진화 모습에 비유될 수 있다는 것이다. 여기서 포퍼는 과학의 방법론적 메커니즘인 ‘시행착오의 방법’이나 ‘선택의 방법’을 정밀하게 만들거나 규명하려는 게 아니라, 이 방법에 따라 전개되는 사회 발전의 과정을 철학적으로 정립하려는 것이다. 즉 유기체가 환경에 적응하며 진화하는 과정, 즉 ‘생물학적 진화론(biological evolution)’을 사회 발전의 과정에 대응하여 논의하려는 것이다. 모든 생물체는 자신이 처한 환경 속에서 살아가면서 도태, 선택, 적응을 통해 보다 적합한 방식으로 진화한다. 이와 마찬가지로 사회의 발전도 전체적·급진적으로 이루어지는 것이 아니라, 시행착오와 선택의 방법에 의해 점진적으로 이루어져야 한다는 것이다.

점진적 사회공학이 취하는 접근 방식의 특징은 다음과 같다. 첫째, 그것이 전체로서의 사회 - 예컨대 ‘보편적 복지’와 같은 것 - 에 관해 어떤 이상을 품고 있다고 하더라도, 그것을 전체적으로 다시 디자인하는 방식에 동조하지 않는다. 둘째, 목적하는 바가 무엇이든 지속적으로 개선할 수 있는 소규모의 조정과 재조정을 통해 그 목적을 성취하려고 한다. 즉 점진적 사회공학은 ‘부분적’이며 ‘점진적’인 개선을 지속적으로 추구하면서 사회 문제를 해결하고 사회 제도를 개선해나간다. 이러한 점진적 사회공학과 달리 유토피아적 접근은 ‘일정한 계획’과 ‘청사진’에 따라 사회 전체를 개조하려는 것이다(Popper, 1957, 이한구 외 공역, 2016, 87-88).

포퍼는 점진적 사회공학과 관련하여 ‘점진적 실험’과 ‘사회적 경험’의 중요성을 강조한다(Popper, 1957, 이한구 외 공역, 2016, 106). 가령, 극장 앞에서 줄을 서서 입장권을 구입하는 사람을 가정해보자. 극장에서 줄을 서서 입장권을 구입하는 사람은 불편함을 경험할 수 있다. 즉 시간이 많이 걸리고 자신이 앉고 싶은 자리를 마음대로 고르지도 못할 수 있다. 그런 경험을 겪은 다음에 그는 미리 인터넷 예매를 통해 시간도 절약하고 좌석도 미리 고를 수 있게 된다. 이것이 사회적 실험의 사례이며, 우리는 점진적 실험을 통해 불편을 조금씩 해소해가면서 사회적 환경에 쉽고 편리하게 적응해 간다.

V. 맺음말

이제까지 포퍼의 저술에 나타난 ‘문제’와 ‘문제해결’에 대하여 살펴보았다. 포퍼가 말하는 문제는 매우 포괄적이고 다양하다. 즉 학문 탐구나 일상생활에서 우리가 사용하는 ‘문제’라는 말은, 포퍼가 논의하는 문제와 대부분 동일하다. 가령, ‘경제 문제’나 ‘교육 문제’라든지, 아니면 “미세먼지를 줄이기 위한 해결책으로 가장 효율적인 방안은 무엇인가?”라고 할 때, 이것들은 모두 포퍼가 말하는 문제의 범주에 포함된다. 포퍼가 말하는 문제의 대상은 이렇게 광범위하고 다양한 영역에 걸쳐서 존재하지만, 그는 주로 과학적 문제 혹은 지식의 문제에 천착하였다. 즉 과학과 관련된 여러 가지 문제들을 규명하거나 지식의 발견과 성장에 관한 이론을 정립하는데 온 힘을 기울였다. 포퍼는 ‘문제’ 자체보다도 이를 ‘해결’하는데 중점을 두었다. 즉 문제를 해결하는 과정과 절차, 그리고 해결 방법 등에 관하여 수많은 논의를 전개하였다. 그는 과학은 ‘문제’로부터 출발한다고 전제한다. 문제가 없다면 과학의 진보나 개선도 어렵다는 것이다. 포퍼의 관점에 의하면, 과학의 진보나 지식의 성장 과정은 곧 문제해결 과정이기 때문이다.

포퍼는 문제를 해결하는 다양한 ‘방법’을 제시하였다. 이 글에서는 포퍼가 제시한 다양한 문제해결 방법을 크게 두 부류로 구분하였다. 그것은 ‘미시적 방법’과 ‘거시적 방법’이다. 필자는 전자의 사례로서 ‘시행착오 방법’과 ‘가설-연역적 방법’을, 그리고 후자의 사례로서 ‘형이상학적 연구 프로그램’과 ‘점진적 사회공학’에 대하여 검토하였다.

참고문헌

- 박은진(2001), 칼 포퍼 과학철학의 이해, 서울 : 철학과현실사.
- 장하석(2014), 장하석의 과학 철학을 만나다, 서울 : EBS미디어.
- Chitpin, Stephanie(2016), *Popper's Approach to Education : A Cornerstone of Teaching and Learning*, New York : Routledge.
- Edmonds, David & John Eidinow(2001), *Wittgenstein's Poker*, München : Verlagsgruppe Random House, 김태환 역(2012), 비트겐슈타인과 포퍼의 기막힌 10분, 서울 : 도서출판 옥당.
- Miller, David (ed.) (1985), *Popper Selections*, New Jersey : Princeton University Press.
- Parvin, Phil(2010), *Karl Popper*, 이화여대 통역번역연구소 역(2015), 칼 포퍼, 서울 : 아산정책연구원.
- Popper, K.(1957), *The Poverty of Historicism*, London : Routledge & Kegan Paul. 이한구·정연교·이창환 역(2016), 역사법칙주의의 빈곤, 서울 : 철학과현실사.
- Popper(1959/2014), *The Logic of Scientific Discovery*, New York : Basic Books.
- Popper, K.(1963/1965), *Conjectures and Refutations : The Growth of Scientific Knowledge*, New

- York : Harper & Row. 이한구 역(2001), 추측과 논박 1, 서울 : 민음사.
- Popper, K. R.(1972), *Objective Knowledge : An Evolutionary Approach*, London : Oxford University Press.
- Popper, K. R.(1974/2002), *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, London & New York: Routledge.
- Popper, K. R.(1992), *In Search of a Better World: Lectures and Essays from Thirty Years*, London & New York: Routledge, 박영태 역(2008), 더 나은 세상을 찾아서, 서울: 문예출판사.
- Popper, K. R.(1994), *All Life is Problem Solving*, Piper Verlag, Munich. 허영은 역(2006), 삶은 문제해결의 연속이다, 서울 : 부글북스.