과거사 청산과 역사교육

아픈 과거를 어떻게 가르칠 것인가

동북아역사재단
NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

이 책의 한국어판 저작권은 동북아역사재단에 있습니다.
저작권법에 의하여 한국 내에서 보호를 받는 저작물이므로 무단전재와 무단복제를 금합니다.

동북아
역사재단
번역총서
24

과거사 청산과 역사교육

아픈 과거를 어떻게 가르칠 것인가



엮음 엘리자베스 콜 | 옮김 김원중

동북아역사재단
NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

감사의 말씀

이 책은 카네기 국제문제 윤리위원회(Carnegie Council for Ethics in International Affairs, CCEIA)가 주관한 5년에 걸친 '역사와 화해정책' 프로젝트로부터 발전해 나왔다. 먼저 이 프로젝트를 지원해주신 카네기 국제문제 윤리위원회에 감사의 말씀을 드린다. 특히 위원회 쪽 인사로서 정치적 화해 문제에 대해 오랫동안 관심을 가지고 계셨던 조엘 로젠탈(Joel Rosenthal) 씨의 노력 덕분에 이 사업이 가능할 수 있었고, 프로젝트가 진행되는 동안 그가 보여준 통찰력은 우리들에게 더 없이 소중한 도움이 되었다. 또한 위원회 측 인사로 여러 가지 지원과 함께 놀라운 시간 관리 솜씨를 보여주신 에바 베커(Eva Becker) 씨, 언제나 격려를 아끼지 않으신 메델린 린(Madeleine Lynn) 씨, 책 제작 마지막 단계에서 전문가적 식견을 가지고 지원을 아끼지 않으신 조니스타 스토

야노바(Zornista Stoyanova) 씨와, 파트리시아 루(Patricia Loo) 씨에게도 깊은 감사의 말씀을 드리고 싶다. 또한 여러 가지 아이디어와 함께 어려운 시간들을 관대하게 내주신 조앤 바우어(Joanne Bauer), 메리 리 콕스(Mary-Lea Cox), 토니 랑(Tony Lang) 등 카네기위원회의 다른 동료들에게도 이 자리를 빌어 감사의 말씀을 드린다.

그리고 카네기 국제문제 윤리위원회와 더불어 이 프로젝트를 지원해주신 미국평화연구소(United States Institute of Peace)와 스펜서재단(Spencer Foundation)에도 마음으로부터 우러나는 감사를 드리고 싶다.

역사, 기억, 화해 문제에 관한 자신의 연구를 기꺼이 공유해주신 제프 올리크(Jeff Olick), 일레이저 바르칸(Elazar Barkan), 주디 바르살로우(Judy Barsalou), 카렌 머피(Karen Murphy), 도바일 버드라이트(Dovile Budryte), 욜란타 암브로세비치 제이콥스(Jolanta Ambrosewicz-Jacobs), 킴벌리 테이던(Kimberly Theidon), 도널드 슈라이버(Donald Shriver), 폴 마틴(Paul Martin), 피터 댄친(Peter Danchin), 데이비드 크로커(David Crocker), 모하메드 아부-니머(Mohammed Abu-Nimer), 마르타 미노우(Martha Minow) 씨에게도 감사의 말씀을 드리지 않을 수 없다. 특히 마르타 미노우 씨는 내가 중고등학교 역사 프로그램, 교과서, 커리큘럼을 통한 역사와 화해 정책이라는 문제에 관심을 갖도록 처음으로 격려해주신 분이어서 더욱 잊을 수가 없다. 또한 이 책에 귀한 글을 기고해주신 모든 연구자들께도 깊은 감사의 말씀을 올린다. 그분들과의 작업이 내게는 큰 기쁨이고 영광이었다.

엘리자베스 A. 콜

서문

화해와 역사 교육

폭력으로 인한 갈등의 시기, 즉 엄청난 인권유린이 자행되는 때에 평화구축과 인권보호를 위해 최우선적으로 해야 할 일은 갈등의 원인인 '폭력'을 중단시키는 것이다. 그러나 만약 전쟁 중지의 목표가 반복적으로 발발하는 적대와 만행의 일시적 중단이 아닌 그 이상에 있다면, 그리고 갈등 이후의 사회가 긴장, 대립, 광범한 불신 때문에 항구적으로 심각하게 훼손되지 않도록 하려면 관심이 오로지 전쟁의 중지, 즉 폭력의 중단에만 머물러서는 안 된다. 적어도 처음부터 정치적 이행과 사회적 재건의 시기를 대비하는 모종의 계획을 염두에 두어야 한다. 과거의 전쟁 유산에 관한 연구와 현재의 갈등 해결을 위해 노력하는 사람들의 작업은 대규모 폭력의 종결도 중요하지만, 그에 못지않게 중요한 그 이후의 단계들을 함께 고려하는 쪽으로 연구 방향을 점차 확대해 가

고 있다.

폭력으로부터 회복 중인 대부분의 사회에서는 '과거사를 어떻게 다룰 것인가'의 문제가 대단히 민감하고 중요하다. 특히 전체 인구 가운데 그 사회 상당수의 인구가 죽음, 고통, 파괴의 기억이 남아 있어 과거의 영향에서 자유롭지 못한 경우라면 더욱 그러하다.

심하게 분열되어 있던 사회가 폭력 분출 이후에 다시 정상적이고 효과적으로 작동할 수 있는 능력을 회복해 가는 복잡한 과정을 우리는 보통 '화해'라고 말한다. 화해의 개념에 대해 보다 새롭고 정교한 이해는 과거에 그 개념의 정확한 이해를 방해했던 (그리고 지금도 가끔은 방해하고 있는) 지나치게 단순한 정의(定義)와 가정(假定)의 깊이를 심화시켜 왔다. 이 과정에 관한 최근의 많은 연구에서 나타나는 여러 가지 개념이 '화해'와 밀접한 관계를 갖고 있는 것으로 생각되는데 그중에서도 가장 일반적인 것이 정의(正義), 사과, 용서, 개인적 치유, 기념물 조성, 교육 개혁[1] 등이다.

---

1 필자는 여기서 중고등학교 역사 교육에 초점을 맞출 것이다. 로라 헤인과 마크 셀든에 따르면 중고등학교 커리큘럼과 교과서가 갖는 권위는 직접적이든 간접적이든 그것이 국가에 의해 인가된 것이라는 점에 유래한다. 과거에 대한 개념(ideas)은 기념물, 박물관, 영화, 대중소설, 가정 내 대화 등 다른 원천들로부터 유래하는 데 비해 공적인 교육은 특별한 중요성을 내포하기 때문이다. Laura Hein and Mark Selden, eds.(2000), *Censoring History : Citizenship and Memory in Japan, Germany and the United States*, Armonk, NY : M. E. Sharpe, p. 4. 초등학교를 택하지 않고 중고등학교를 택한 것은 폭력적이고 논란의 소지가 큰 사건들에 대한 역사 교육은 초등학교보다는 중고등학교 과정에서 다루어질 가능성이 크기 때문이다. 또 본 연구에 대학 교육이 포함되지 않은 것은 대학 교육은 우선 보편적 성격을 갖지 않으며, 초등학교나 중고등학교 교육에 비해 국가의 통제로부터 훨씬 자유롭기 때

교육 개혁에 대한 논의는 거의 대부분 정치적 공동체의 과거에 관한 것이다. 즉 교육 개혁을 통해 과거 독재체제하에서 억압되거나 조작되었던 정보나 해석을 어떻게 포함시켜야 하며, 과거에 적이었던 사람들을 새롭게 설명하는 쪽으로 어떻게 바뀌어야 하는가, 또한 그 방법론으로서 관용과 포용을 바탕으로 평화적으로 갈등을 다루는 능력과, 갈등을 조장하기 위해 조작되었을 수도 있는 가설을 비판적으로 생각하고 그에 대한 의문을 제기하는 데 필요한 능력을 어떻게 증진시킬 것인가 등에 관한 것이다.[2] 그러나 지금까지 학자들의 관심은 그와는 다른 개

문이다. 하지만 필자는 많은 사회에서 중고등학교 역시 보편적이지 않다는 것을 인정한다. 또한 학교에 다니는 학생의 비율이 매우 낮은 사회들의 경우 갈등 이후의 역사에 대한 이해가 많이 부족하고, 필요하다는 것 또한 인정한다.

2 예를 들어 주로 법, 윤리, 교육 문제 등을 연구하는 마르타 미노우(Martha Minow) 씨는 그중에서도 특히 자신의 독창적 연구인 Martha Minow(1998), *Between Vengeance and Forgiveness Facing History after Genocide and Mass Violence*, Boston : Beacon Press, pp. 144~145에서 교육을 '이행기적 정의'의 기본 도구들, 즉 재판, 진실위원회, 배상 및 보상, 정화, 기념사업 등과 더불어 대규모 폭력에 대해 내놓을 수 있는 핵심적 대응의 하나로 간주한다. 보스턴에 본부를 둔 비영리 교육단체 '역사와 맞대면하기(Facing History and Ourselves)'의 창설자이자 회장인 마고트 스턴 스트롬(Margot Stern Strom) 씨는 교육이 평화와 정의에 기여하기 위해서는 "역사란 대부분 인간들의 결정의 산물이고 예방이 가능하며, 교육이 차별화되기 위해서는 도덕적 요소를 가져야 한다"는 메시지를 교육이 전해줄 수 있어야 한다고 말한다. Margot Stern Strom(1994), *Facing History and Ourselves Resource Book*, Brooklin, MA : Facing History and Ourselves National Foundation, Inc., xvi 참조. 이 분야에 대한 매우 중요한 연구 성과로서 다국적 팀에 의해 이루어진 경험적 연구들을 모아놓은 논문집도 있는데, Eric Stover and Harvey M. Weinstein, eds.(2004), *My Neighbor, My Enemy : Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity*, Cambridge : Cambridge University Press가 그것이다. 이 책에 수록된 논문들은 역사 교육 자체를 다

념이나 과정에, 특히 최근에는 이행기적 정의(transitional justice)에 집중되어 왔다. 하지만 역사 교육과 관련해 주목되는 몇몇 사례들, 예를 들어 제2차 세계대전 이후 일본과 독일의 사례의 경우 역사 교육 개혁 과정이 널리 알려지고 분석되기도 했다. 그러나 '중고등학교 역사 교육'과 '화해'의 관계에 대해서는 지금까지 널리 개념화 되지도 않았고, 여러 문화에서 다양한 유형의 폭력이 발생한 후에 나타난 역사 교육 개혁을 위한 노력들 간의 비교 연구 역시 그다지 많지 않았다.

본 서문에서 필자는 학자 혹은 여러 방면의 활동가들이 지난 10여 년 동안 쌓아 온 성과물을 바탕으로 사회정치적 '화해'에 대해 현재 우리 사회가 어떤 이해를 가지고 있는지 개관해보고, 아울러 역사 교육이 장기적·다층적·다세대적 과정으로 이해되고 있는 화해의 주요 구성요소들과 어느 지점에서 조화를 이룰 수 있는지 살펴볼 것이다. 이어서 화해와 역사 교육의 연계와 관련된 몇 가지 문제를 살펴볼 것이며, 마지막으로 주로 '카네기 국제문제 윤리위원회(CCEIA : 이하 '카네기위원회'로 약칭함)'의 주관으로 3년에 걸쳐 진행된 아홉 개 사례별 연구 프로젝트[3]의 성과물을 중심으로 역사 교육이 화해에 기여할 수 있는 방안에 관하여 개괄해볼 것이다. 이 프로젝트는 북아일랜드의 경우처럼 오래 지속되기는 했으나 폭력 수준이 비교적 낮았던 경우부터 제2차 세계대전 중에 나타난 국가 간 갈등, 그리고 과테말라와 에스파냐 내전에

루고 있지는 않지만, 교육을 주요 부분으로 포함하여 이행기적 정의와 사회 재건설에 관한 문제들을 옛 유고슬라비아와 르완다를 다루는 부분에서 고찰하고 있다.

3 이 프로젝트는 미국평화연구소(U.S. Institute of Peace)와 스펜서 재단(Spencer Foundation)의 관대한 지원이 있었기에 가능했다.

이르기까지 다양한 폭력의 유형들을 고찰하고 있다. 이 사례 연구들은 폭력의 수준이 비록 낮기는 하지만 아직도 진행 중인 경우(북아일랜드), 화해가 극히 미약한 상태인 경우(인디아와 파키스탄, 남한과 북한, 체치냐인과 러시아의 관계), 대규모 인명피해가 일어난 지 50년 이상 지난 경우(에스파냐, 독일, 일본, 캐나다)에서 나타나고 있는 장기적 화해에 이르기까지 다양한 경우를 포함하고 있다.

1. 화해에 대한 새로운 이해

갈등 이후의 단계들을 지칭하기 위해 현재 많은 사람들이 사용하고 있는 두 개의 용어, 즉 '이행(transition : '민주주의로의 이행' 혹은 '이행기에서 나타나는 정의' 등의 경우)'과 '화해(reconciliation)'는 일관되게 사용되는 것이 아니라 상당히 혼란스럽게 사용되는 경향이 있다. 이 두 용어는 사회적·정치적 폭력이 발생한 이후 서로 중첩되는 단계와 구성요소를 지칭하는 것으로 자주 사용되고는 있지만, 같은 의미를 갖고 있는 것은 아니다. 그러나 두 개념은 적확(的確)한 의미를 가지고 사용되고 있지 않지만 여전히 중요하다. 그중에서도 '화해'는 폭이 더 넓고 복잡한 개념이다. 여기서의 화해란 한 국가와 그 국가의 기구들이—적어도 이론적으로는—더 안정되고 공정한 사회 질서로 나아가는 과도기와, 그 시기의 고유한 필요를 가리키는 데 머물지 않고 그 이상을 지향하는 것을 말한다.

하지만 화해는 부정확한 용어로서, 그 의미를 확대하여 사용하기 위해서는 설명이 필요하다. 우선 화해는 기독교라는 특정 종교의 전통에서 유래하는 의미를 함축하고 있기 때문에 논란의 소지가 매우 크다.

또한 어떤 한 집단과의 화해를 위해 다른 집단이 희생되기도 하고(미국 내전이 종결된 후 반세기 동안 아프리카 출신 미국인들을 희생시키고 남부 백인과만 화해를 추진한 경우가 좋은 예이다),[4] 화해라는 용어가 안정만을 부추기고 과거의 범죄에 대해서는 망각이나 침묵을 강요하기 위해 과거 억압체제 정치 엘리트들이 '화해'를 이용하거나 추진한 경우도 있어서(예를 들면 에스파냐와 라틴아메리카 국가들) 특정한 역사적 맥락에서 유래한 부정적 의미를 얻기도 했다.[5]

그러나 화해라는 용어의 사용과 그 이면에 숨어 있는 개념은 여전히 유효하다. 최근 5년 동안 역사, 기억, 지속가능한 평화 구축, 역사적 정의, 과거사 청산 등에 대한 여러 학문 분야와 전문 연구의 관심이 강화되어 그 사용 폭은 오히려 더 넓고 깊어졌다.

필자는 화해에 대한 기본적 정의(定義), 기독교적 함의, 화해의 구성요소, 주요 행위자로 정의되는 일련의 문제들을 통해 화해 문제에 접근하려고 하며, 화해를 정책 접근 측면에서 이해하는 데 걸림돌이 되고 있는 문제들을 적어도 어느 정도는 해결해줄 수 있을 것으로 보이는 유망한 개념적 접근 방법 몇 가지를 소개하는 것으로 이 서문을 마칠까 한다.

---

4 다른 연구서들과 함께 Cecilia O'Leary(1999), *To Die For : The Paradox of American Patriotism*, Princeton, NJ : Princeton University Press 참조.

5 라틴아메리카의 화해 사례와의 관련성에 대해서는 Elizabeth Jelin(2003), *State Repression and the Labors of Memory*, Minneapolis : University of Minnesota Press, p. xvii 참조.

1) 출발점 : 사전적 정의

남아프리카의 진실과 화해위원회(Truth and Reconciliation Commission, TRC)는 소수 백인의 지배에서 벗어나 민주주의 통치를 이루기 위한 (타협에 의한) 이행의 한 부분으로서, 공개적 증언을 통한 아파르트헤이트[6] 시기의 권력남용에 관한 공적 기록의 작성이 주된 목적이었다. 정치적 동기를 가지고 범죄를 저지른 가해자들에게는 범죄를 공개적으로 고백한다는 조건하에 사면의 가능성도 제공되었다.

시인 안제 크로그(Antje Krog)는 남아프리카 라디오 방송국을 대신해 진실과 화해위원회 증언 청취 업무를 맡아보면서 수개월 동안 생존자, 희생자 가족, 가해자들이 토로하는 아파르트헤이트 시대의 상상하기도 어려운 끔찍한 고통에 관하여 생생한 이야기를 직접 들을 수 있었다. 진실과 화해위원회가 하려고 했던 것과, 아파르트헤이트 시대 이후 국가가 자신을 재규정하려고 했을 때 국가에 가장 절실하게 필요한 것에 관하여 숙고하면서 안제 크로그는 다음과 같이 말했다.

> 희생자들은 모든 문제들 가운데서 가장 대답하기 어려운 것을 묻는데, 그 물음은 "내가 그토록 사랑했던 사람이 당신들의 마음속에 그 어떤 휴머니티의 불꽃도 일으키지 못한다는 것이 어떻게 가능하단 말입니까?"이다. …… 화해라는 단어는 …… 우리의 일용할 양식입니다. 양보하십시오. 부탁을 들어주십시오. 시간을 내주십시오. 이해하려고 노력

6 역자 주 – 아파르트헤이트(apartheid) : 남아프리카공화국의 소수 백인이 자행한 극단적 인종차별 및 인종격리정책의 총칭. 백인과 비백인(아프리카인, 인도·파키스탄·말레이시아 등 아시아계 주민, 컬러드라고 하는 혼혈주민) 사이의 여러 가지 차별적 관계를 제도적·법률적으로 규정하였다.

하십시오. 관용을 베푸십시오. 공감하십시오. 인내하십시오. …… 그렇지 않고서는 어떤 관계도, 어떤 일도, 어떤 진보도 불가능합니다. 그렇습니다. 우리는 서서히 화해 속으로 녹아들어 가야만 합니다.[7]

애매모호하지만 유용한 개념을 구체화할 수 있는 적절한 용어를 찾아내려는 그녀의 노력과, 그 과정이 마치 죽었다 다시 태어나는 것처럼 고통스러운 범국민적 변화를 동반하리라는 암시는 심각한 악행 후에 화해를 정의하고 화해를 성취하는 것이 얼마나 어려운가를 분명하게 보여준다.

정치적 공동체에 관하여 화해라는 용어를 사용할 때 제기되는 한 가지 근본적인 문제는 그것이 개인 간의 화해 과정을 노출할 수도 있다는 것과, 가끔은 공동체 간의 화해 과정과 개인 간의 화해 과정이 하나로 뒤섞이기도 한다는 점이다. 이는 정치적 화해의 의미를 고려할 때 염두에 두어야 하는 중요한 구분 사항이다. 과거에 적이었던 두 사람이 관계를 다시 맺고자 할 때 겪게 되는 과정과, 두 집단이 보다 지속적인 평화를 구축하는 과정 간에는 유사성 혹은 중첩이 있을 수 있다. 그러나 두 과정은 분명히 다르다. 이 책에서는 책의 목적상 화해를 개인 간의 화해가 아닌 정치적 공동체의 화해에 대해 다룰 것이다.

데이비드 리틀(David Little)은 이 추상적이고 실체 파악이 어려운 '화해'라는 단어의 사전적 정의를 고찰하고, 집단 간 평화구축을 위해 가장 관련성이 큰 의미들을 적시하고 있다. 그는 『로제트의 유의어 사전

---

7 Antje Krog(1998), *Country of My Skull*, Johannesburg : Random House, p. 36, 44.

(Roget's Thesaurus)』에서 폭력적 갈등이 종결된 이후에 최소한의 평화 구축과 관련해 다음의 두 가지 정의를 제시한다.

1. '누군가와 화해한다는 의미에서 체념하기', '참고 견디기', '견디기', '관용하기'
2. '진정하기', '타협하기', '무기 내려놓기', '양보하고 절충하기', '가라앉히기', '수용하기'

리틀은 이 정의를 평화 구축 과정 초기 단계의 과업, 특히 기본적인 안전과 휴전 조건의 상호준수를 위한 규정과 연계시킨다.

그러나 화해에 대한 다음의 다른 정의는 그 나름의 문제를 만들어내기도 하고, 화해의 개념을 잠재적으로 풍요롭게 만들기도 한다.

3a. '관대함', '용서', '달래기', '책임 면제해 주기'(『로제트의 유의어 사전』)

3b. 동의·의견일치·조화를 지향하는 행동. 사이가 멀어진 후 상대방을 다시 우호적 관계로 이끌거나, 서로 사이가 멀어진 사람들이나 집단들을 다시 하나가 되게 하기(『옥스포드 영어사전』)[8]

정치철학자 데이비드 크로커(David Crocker)의 언급에 따르면 3a와 3b는 앞에서 언급한 두 가지 정의(1과 2)가 의미하는 '얇은(thin)' 화해,

---

8 David Little, "Some Thoughts on the Notion of 'Reconciliation'." 미국 평화연구소에서 발표한 미출간 논문으로, 저자가 소장하고 있는 것을 복사함.

즉 최소한의 화해의 반대 개념인 '두터운(thick) 화해'라고 부를 수 있다.[9] 아니면 자주 논의되는 개념이지만 너무나 비현실적이고 유토피아적이어서 고려 대상에서 제외될 수 있는 일의 상태를 가리킬 수도 있고, 혹은 충족될 수 없는 화해를 정의하기 위해 하나의 기준을 만들어 낸 것이라 할 수도 있다. 그런데 자주 논의되는 정치적 화해는 수많은 사람의 죽음, 고문, 대규모 강탈, 인종청소 등과 같은 심각한 인권유린 행위가 발생한 이후에 추구된다는 점에서 이러한 사항을 염두에 두는 것은 특히 중요하다. 왜냐하면 이러한 대규모 인권유린 행위는 앞에서 말한 고상한 과정(high minded process)을 불가능하게 하고, 보다 현실적인 정의를 요구하기 때문이다.

그러므로 화해에 대해 보다 정밀한 정의가 가장 필요한 것은 세 번째 영역(3a와 3b)에서다. 하지만 '두터운 화해'와 '얇은 화해' 모두 화해가 가질 수 있는 의미의 폭을 규명하기 위해서는 어떤 정책이 사용되었는지와 사례 연구를 함께 언급해야 한다. 또한 3b에서 표현되고 있는 사이가 멀어진 집단들을 '다시' 하나로 만든다는 의미로서의 화해(re/conciliation)에서 '다시(re)'의 의미 역시 논란의 소지를 가지고 있다. 역사적 갈등의 상당수는 서로 과거에 우호적이거나 가까웠던 적이 없는 집단들 사이에서 일어났다. 이는 원래 친구나 가족이었다가 싸우고 나서 사이가 틀어진 사람들 간에 이루어지는 개별적 의미의 '화해'와는 다르다는 것을 의미한다.[10] 한나 아렌트가 화해란 "짓밟힌 상상

---

9 David Crocker(1999), "Reckoning with Past Wrongs : A Normative Framework," *Ethics and International Affairs* 13, p. 60.

10 엘리자베스 오글스비는 제6장에서 "과테말라의 몇몇 마야인 단체는 과테말라

속의 도덕적 질서를 회복하려는 것이 아니라, 국가 구성원들 간에 새로운 관계를 만들어내려는 것이다"라고 말한 것은 이 문제를 제대로 인식하고 있었음을 말해준다.[11] 앤드루 셰프는 아렌트에게 "화해의 순간은 최종적으로 공유된 이해나 세계관의 일치가 아니라, 서로 다르고 겉보기에는 화해가 불가능해 보이는 관점들로부터 하나의 공동의 세계를 드러내는 것이다"라고 주장한다.[12]

마지막으로 리틀의 정의 가운데 마지막 부분(3b)도 한 가지 중요한 개념상의 원칙을 내포하고 있는데, 부르크하르트 셰퍼는 그 점을 잘 지적하고 있다. 그는 화해를 일반적으로 자비나 용서 같이 화해와 연계되고 있는 개념들과 대조하면서[13] "화해는 상호대칭적인 관계이다. 상대

사회의 갈등이 최근 40년간의 문제가 아니라 지난 500년간의 문제라고 말하면서 '화해'라는 말을 사용하는 것에 항의했다. 다시 말해 과테말라 사회는 한 번도 우호상태(conciliation)를 가져본 적이 없으므로 화해(reconciliation)에 대해서 말할 수 없다고 했다"라고 말하고 있다.

11 Hannah Arendt(1968), *Men in Dark Times*, London : Harcourt Brace & Co., p. 11 ; Andrew Schaap(2001), "Guilty Subjects and Political Responsibility" : Arendt, Jaspers and the Resonance of the 'German Question' in Politics of Reconciliation," *Political Studies* 49, p. 762에서 재인용.

12 Andrew Schaap(2001).

13 John Paul Lederach(1997), *Building Peace : Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, Washington, DC : United States Institute of Peace Press, p. 30 참조. 여기에서 레데라크는 화해를 4~5개의 구성 요소로 다시 분할되는 4개의 핵심 개념의 교차점에 위치시키고 있다. 그 4개의 핵심 개념이란 진실(앎, 투명성, 드러냄, 명료성이 포함된다), 정의(공평함, 올바른 관계, 사태를 올바로 만들기, 원상회복이 포함된다), 자비(받아들임, 용서, 지지, 동정심, 치유가 포함된다), 평화(조화, 단결, 복지, 안전, 존중이 포함된다)이다.

방이 나하고 화해를 하려고 해야 나도 그와 화해할 수 있다. 그러므로 동등한 권력의 소유까지는 아니더라도 적어도 화해 과정에서 양측의 생존 보장이 최소한의 조건으로서 필요하다"라고 말하고 있다.[14] 그러므로 화해는 두 당사자를 필요로 하며, 양쪽의 반응이 정확하게 일치할 필요는 없지만 반드시 그 과정에 두 당사자가 함께 참여해야만 가능하다. 그러나 보통 화해와 밀접한 관계를 가진 것으로 간주되는 다른 과정들, 즉 자비, 용서, 혹은 공감(empathy)과 같은 과정들은 원칙적으로 상대방의 제스처나 제의 없이 한 쪽의 주도만으로도 개시될 수 있기 때문에 이 관계가 반드시 필요한 것은 아니다.

2) 기독교적 뉘앙스의 문제

리틀은 화해에 관한 세 번째(3a와 3b) 정의들이 화해라는 말에 전통 신학적인, 특히 기독교적인 이해를 포함하고 있다고 지적한다. 즉 "서로의 관계가 심각하게 훼손되고 난 후에 신과 인간이, 혹은 인간들 서로가 우호관계를 회복하는 것, 그리고 유일하고 본질적인 목적은 아니더라도 그 일을 '용서'와 '사랑'의 바탕 위에서 하는 것이 중요한 목적 가운데 하나임은 분명하다"고 말한다.[15] 이는 우리가 화해라는 말을 사용할 때 문제가 된다. 기독교적 성향이 강한 집단이나 국가들이 기독교적 의미를 가지고 화해를 논하는 것이야 자연스럽고 적절하겠지만(예를

---

14 Burkhard Schaefer(2001), "Sometimes You Must Be Cruel to Be Kind," E. Christodoulidis and S. Veitch, eds., *Lethe's Law : Justice, Law and Ethics in Reconciliation*, Oxford/Portland, OR : Hart Publishing, p. 30.

15 David Little, 앞의 글.

들어 프랑스-독일의 화해가 그 경우에 해당한다고 할 수 있다. 여기서는 기독교 단체, 기독교 표상, 기독교적 언어가 중요한 역할을 수행했다. 또 다른 중요한 예로는 남아프리카 공화국의 진실과 화해위원회의 설치, 폴란드-독일의 화해가 있다),[16] 문제는 갈등이 발생한 이후 평화적 관계나 평화적 사회 확립의 필요가 기독교 세계에만 국한되지 않는다는 점이다. 예를 들어 이스라엘이 독일연방공화국과 관계를 수립하는 과정에서 외부 관찰자들은 '독일-이스라엘인/유대인의 화해'라는 말을 흔히 사용했지만, 이스라엘인들은 '화해'라는 말의 사용을 거부했다. 이스라엘인들은 그보다는 '관계회복(rapprochement)' 혹은 '협력(cooperation)'이라는 말을 사용했다.[17]

또한 과거에 적이었던 사람들 사이의 역사적 발전을 지칭하는 용어로 '화해'라는 말을 사용하는 것은 두 가지 중대한 위험을 내포하고 있다. 하나는 주로 비기독교 사회에서 이 말이 서구적·식민지배적 함의를 내포한 것으로 비쳐져 반감을 불러일으키는 경향이 있다는 점이다. 다른 하나는 그것이 항상 기독교적 전통에서 중심이랄 수 있는 '용서'와 같은 것은 포함하고, 정의(正義)와 같은 것은 포함하지 않는 것으로 비쳐져 화해라는 말이 너무나도 편협하게 이해된다는 점이다. 이는 과

16 폴란드-독일의 화해에서 종교가 수행한 역할에 대해서는 Gregory Baum (1997), "The Role of the Churches in Polish-German Reconciliation," in Gregory Baum and Harold Wells, *The Reconciliation of Peoples : Challenge to the Churches*, Geneva, Switzerland, WCC/Maryknoll, New York : Orbis Books, pp. 129~143 참조.

17 Lily Gardner Feldman(1999), "The Principle and Practice of 'Reconciliation' in German Foreign Policy : Relations with France, Israel, Poland and Czech Republic," *International Affairs* 75, no. 2, pp. 333~356, p. 341.

거에 적이었던 사람들과 보다 안정되고 건설적인 관계를 추구할 수 있는 다양한 문화적·역사적 환경 조성이 불가능할 정도로 융통성 없는 것으로 간주되는 경향이 있다. 기독교적 전통에서 용서와 화해의 밀접한 관계는 화해에서의 정의의 중요성, 특히 응보적 정의의 중요성을 경감시킨다. 하지만 정의는 세계의 많은 정치무대에서 수많은 희생자들이 강력히 요구하는 과정이다. 그리고 정의는 죄를 짓고도 벌을 받지 않는 문화가 자리 잡지 못하게 하기 위해 반드시 필요하다고 널리 믿어지고 있으며, 또 국제법이 특히 국제형사재판소 설립을 통해 강력하게 요구하는 사항이기도 하다.

'공존(coexistence)'과 같은 말들이 화해의 대체어로 제시되기도 하지만,[18] '화해'라는 표현은 여전히 널리 사용되고 있다. 물론 그것이 조심스럽게 고려되고 정의되어야 한다는 단서가 붙기는 하지만, 이 표현이 지금까지 널리 사용되는 것은 화해가 담고 있는 의미가 매우 광범위하고 그것이 구현하는 의미의 폭이 매우 넓기 때문이다. 이는 사회정치적 화해의 과정과 단계가 대단히 복잡하다는 것을 말해준다. 반면 '공존'은 이와는 대조적으로 화해의 가장 '얇은' 이해로서 그 전에 적이었던 사람들이 서로를 파괴하려는 시도를 하지 않는 것만을 의미한다.

18 뉴욕 시에 본부를 두고 있는 '공존 이니셔티브'란 단체의 설립 취지문의 경우 비록 화해가 공존 안의 한 요소로 들어가 있기는 하지만, 공존은 이 책에서의 화해와 비슷한 의미로 사용되고 있다. www.coexistence.net/coexistence/index.asp?page_id=164&catid=79(2004년 7월 9일 접속) 참조.

3) 화해의 구성요소들–병행하는가, 구성하는가, 상충하는가?

화해에 관한 연구물에서 분명히 나타나는 한 가지는 그것이 어떤 식으로든 과거청산과 관계되고 있다는 사실이다. 심지어 화해가 '과거사 묻지 말기,' 즉 과거를 망각하자는 요구의 일환으로 이용된 경우에도 과거와의 관계를 의식하고, 화해를 점차 고통스런 과거를 망각하는 것이 아니라 일반적으로 어떤 식으로든 책임을 묻는 과정이 포함되는 것으로 여겨지고 있으며, 또 그렇게 되어야 한다고 주장하고 있다. 또한 비록 기억상실(망각)이 갈등을 직접 경험한 세대에 의해 선택된 것이라고 하더라도, 에스파냐의 예에서 볼 수 있듯이 서로 치열하게 싸웠던 과거는 자주 후속 세대에 공개적인 논란거리로 되돌아온다. 여러 사례 연구들이 이러한 사실을 증명하고 있다.

과거에 대한 '책임 묻기(accounting)'는 크로커가 작성한 다음과 같은 여덟 가지(실제로는 아홉 가지를 열거하고 있다–옮긴이) 구성요소 가운데 일부 혹은 모두의 형태를 띨 수 있다.[19] 이 구성요소는 ① 저질러진 악행의 공적인 인정, ② 공식적인 사과와 그 외 다른 공식적 제스처, ③ 희생자들을 위한 강연회를 포함하여 공적인 '사실 찾아내기' 혹은 '진실 말하기' 포럼(진실위원회나 역사위원회 같은)의 설치, ④ 보상금 지불

---

19 David Crocker(1999), pp. 48~62. 그의 목록은 화해에 관한 많은 글 가운데 가장 완전한 것 중의 하나로 여겨진다. 그러나 그가 화해를 그의 8(9)개 요소 가운데 하나로 포함시키고 있는 것에 주목할 필요가 있다. 필자는 하나의 주장이 다른 7(8)개 주장과는 독립된 별개의 과정으로서는 화해를 위해 충분히 강력한 힘을 발휘할 수 있을 것으로 생각하지 않는다. 확고한 화해는 다른 과정들 모두는 아니더라도 대부분의 과정들을 필요로 하며, 각각의 요소가 별개의 과정이라기 보다는 그 과정들의 결과라는 것이 필자의 생각이다.

이나 복권(復權)의 실행, ⑤ 재판 혹은 정화(淨化)의 형태를 띤 정의, ⑥ 법치의 확립, ⑦ 기념비·기념관 건립·기념일 제정을 비롯한 그 외 다른 교육적·문화적 활동을 통한 공적인 기념사업 추진, ⑧ 제도 개혁과 장기적 발전, ⑨ 공적인 숙려 등이다.

많은 학자들이 생각하는 화해의 핵심 요소는 대개 앞에서 언급한 여덟(아홉) 가지 구성 요소의 어떤 것보다도 덜 구체적이지만, 여덟(아홉) 가지 요소 모두는 아니더라도 그 가운데 다수가 그들의 마음 속에 함께 하고 있는 것으로 보인다. 그것은 과거 가해자와 연관을 가진 집단과 희생자와 연관을 가진 집단, 두 집단 모두의 집단 정체성 변화의 구성요소이다. 바르칸은 앞에서 개괄한 중요한 과정들이 성취되기 위해서는 희생자 집단, 그러니까 대개는 여전히 취약하고 소외된 집단으로 남아 있는 사람들을 인정하는 것, 그리고 그들의 집단적 고통의 기억이 정당하다는 것이 인정되어야 한다고 말한다. 그리고 "그런 인정은 복권(restitution)을 국제적 치유과정으로 만들 수 있다. 그것은 현 세대 사람들을 역사적 불의와 화해할 수 있는 도덕적 기반 위에 올려놓음으로써 상호이해를 촉진시킬 수 있다. 그리고 이는 가해자와 피해자 양측이 그들의 과거와 현재의 역할, 그리고 그들 간의 관계를 항상 기억하게 만들어 새로운 현실을 확립하는 공유된 과거의 창출을 촉진할 수 있다"고 하였다.[20]

---

[20] Elazar Barkan(2000), *The Guilt of Nations : Restitution and Negotiating Historical Injustices*, Baltimore, MD, and London : The Johns Hopkins University Press, p. 320. 바르칸이 복권(restitution)이라는 말을 소유물 혹은 재산을 돌려준다는 의미보다 더 넓은 의미로, 즉 "역사적 불의를 시정하려는 모든 시도를 포함하는 것"(xix)으로 사용하고 있음에 주목할 필요가 있다.

다이제서(P. F. Digeser)는 국제적 사건과 관련된 용서에 관한 연구에서 심각한 피해를 입힌 가해자의 도덕적 변화 가능성에 대해, 그리고 범죄가 '도저히 용서할 수 없는 것'이거나 규모가 엄청난 것일 경우 변화가 어려운 점에 대해 폭넓게 고찰하고 있다. 그는 개인이든 체제든 가해자의 정체성이 시간의 경과와 함께 잠재적으로 충분하게 바뀔 수 있는 상황을 가정한다. 이와 관련하여 그는 제2차 세계대전 이후 독일연방공화국 건설과 아파르트헤이트 체제에 반대했던 사람들이 주도한 아파르트헤이트 이후의 새 남아프리카공화국 정부 수립에서 나타난 것처럼, 구체제가 붕괴하고 가해자 집단과는 거의 혹은 전혀 관계가 없는 새로운 체제의 집권을 통해서 가해자의 정체성에 변화가 일어날 수 있다고 말한다. 그는 "시간의 경과가 모든 상처를 다 치유해주지 않는다. 시간이 모든 과거사를 청산해주지 않으며 모든 논란거리를 깔끔하게 해결해주지는 않는다. 그러나 절대악의 개념을 부정하는 환원주의적 주장을 인정한다면 시간의 경과는 정체성의 약화와 변화를 가져다준다. 심각한 악의 경우 변화 가능한 정체성은 '절대적 용서불가'를 피할 수 있는 유일한 희망일 수도 있다"고 말한다.[21]

변화하는 정체성이라는 개념은 신뢰의 개념과 밀접한 관계를 맺고

바르칸은 하나의 화해 과정으로서의 인정(recognition)의 개념에 대한 중요한 논의를 제공하고 있다. 그는 "인정에 대한 바람은 갈등 해결을 위한 전제조건으로서, 서로 다른 문화들의 대화와 참여를 인정해야 한다. 한 이데올로기가 다른 이데올로기를 지배하는 것이 아니라 승자와 패자 모두가 서로 얽힌 그들의 역사, 그리고 인간으로서 갖는 동등한 가치를 인정해야 한다"고 말한다. p. 321.

21 P. F. Digeser(2004), "Forgiveness, the Unforgivable and International Relations," *International Relations* 18, no. 4, pp. 480~497.

있으며, 신뢰의 발전은 관용과 더불어 화해와 밀접한 관계를 갖는다. 비록 그 셋을 연결하는 개념적인, 혹은 경험주의적인 연구는 없지만 말이다. 그럼에도 불구하고 집단 간, 기구들 간의 신뢰의 파괴는 높은 수준의 정치적 폭력이 지불해야 하는 가장 값비싼 대가 가운데 하나이다. 그러므로 과거에 피해를 입은 사람들이 국가나 국가 기구—특히 경찰이나 군대—에 대해서든 한 인종 집단의 의도에 대해서든 신뢰를 가질 수 있도록 그 능력을 회복해주는 것이 화해의 가장 결정적인 부분이라는 주장은 타당해 보인다. 신뢰가 확립 혹은 재확립되기 위해서는 가해 집단에서 우선 화해가 필요하게 만든 행위를 다시는 반복하지 않겠다는 것을 시사하는 믿을만한 행동이 지속적으로 나와야 한다. 이것이 두 번째 (그러나 결정적인) 부분이며, 이것은 그들이 저지른 해악의 인정, 사과,[22] '진실 말하기'를 위한 포럼(과테말라처럼 평화협약에 따라 마지못해서 하는 국가의 협력에 의해서가 아닌 국가에 의해서 만들어진 경우에 한한다), 보상금 지불, 공적인 기념사업 같은 공적인 제스처 등이 수행하는 역할이다. 이것은 시민사회 활동가들의 참여뿐만 아니라 국가의 인가

---

22 니콜라스 타부치스(Nicholas Tavuchis)는 이것이 공적 기록을 만들어내는 데 큰 힘을 갖는다는 것을 인정하면서 개인 간의 사과와 집단 간의 사과를 구분한다. "비록 개인 간 사과로 인정된 것의 개념적 영역 내이기는 하지만 집단적 사과의 구조적 필요와 궁극적 과업은 어떤 사실을 기록하는 것, 즉 화해의 서막으로서 기록하는 것이다." Nicholas Tavuchis(1993), *Mea Culpa : A Sociology of Apology and Forgiveness*, Stanford, CA : Stanford University Press, p. 109. 타부치스는 또한 사과가 무조건적이어야 하고, 상대방에 의해 진정성 있는 것으로 받아들여져야 하며, 사과를 받는 사람이 사과의 대상이 된 행위가 다시는 되풀이 되지 않을 것으로 확신할 수 있어야 한다고 말한다.

(認可)를 포함할 때 강력한 효과를 낸다.

화해의 근본적인 이해를 위해 화해가 이들 기본적 메커니즘이나 과정과 어떤 관계를 갖는가에 대한 고찰이 필요하다. 이것들은 화해와 병행하는, 혹은 화해를 촉진하는 과정들인가, 아니면 화해의 구성요소들인가. 수전 드와이어(Susan Dwyer)가 "화해란 무엇인가? 그것은 사과와 용서의 실행이 목표로 하는 종착점인가?[23] 사과와 용서가 그 일부분일 뿐인 하나의 과정인가? 아니면 화해는 사과나 용서와는 전혀 별개의 어떤 것인가?"[24]라고 질문을 제기한 것은 그녀가 이 용어에 존재

---

23 다른 분류법들에서 '용서'가 중요한 데 비해 필자의 분류법에서는 용서라는 말이 사용되지 않는 것에 대해서 약간의 설명이 필요할 것 같다. 간단히 말해 과연 한 정치 공동체 전체에 대한 다른 정치 공동체 전체의 용서가 표출되고, 확인되고, 입증되고, 평가될 수 있는지에 대해 확신할 수 없다. 특히 P. F. 다이제서[P. F. Digeser(2001), *Political Forgiveness*, Ithaca, NY : Cornell University Press : "Forgiveness, the Unforgivable and International Relations," 참조]와 한나 아렌트[Hannah Arendt(1958), *The Human Condition*, Chicago : Chicago University Press 참조] 등의 학자들이 '용서할 수 없는' 것으로 명시한 악행이 발생한 이후에는 더욱 그러하다. 용서는 첫째, 그것이 무엇보다도 불의를 당한 사람들에게 책임을 지우기 때문에, 둘째, 자주 대규모 범죄의 가해자 쪽의 어떤 참회나 가책의 제스처가 없는 가운데에서 피해자에게 요구되기 때문에 특히 문제가 된다. 참회의 제스처는 몇몇 잘 공표된 예외적인 경우를 제외하고는 내가 알고 있는 모든 경우에서 놀라울 정도로 부족하다. 정치적 사과는 비교적 연구가 잘 되어 있는 데 비해(Tavuchis, *Mea Culpa* 참조) 정치적 용서는 거의 이론화가 되어 있지 않다. 게다가 용서에 대해서는 아무런 언급도 하지 않은 채 지속적인 화해의 진전으로 간주될 수 있는 중요한 경우들이 있는데 독일-유대인/이스라엘인 간의 화해가 대표적이라 할 수 있다.

24 Susan Dwyer(1999), "Reconciliation for Realists," *Ethics and International Affairs* 13, pp. 81~82.

하는 광범하고 피할 수 없는 혼란을 인식하고 있음을 말해준다. 여기에 '화해의 도구와 화해 진전의 증거를 어떻게 구별할 것인가'라는 질문을 덧붙일 수 있다. 예를 들어 자기 역사에 대해 있는 그대로의 사실과, 지금까지 간과되어 온 희생자들의 경험을 포함시키기 위해 역사교과서를 개정하는 것을 사회의 다른 차원에서 나타난 화해의 결과로 인식해야 하는가, 아니면 보다 완전하고 광범위한 화해를 위한 메커니즘으로 보아야 하는가?

이러한 혼란은 화해라는 용어 사용과 관련하여 지금도 여전히 사람들을 괴롭히고 있다. 그러나 이 과정들과 화해 간에 밀접한 관계가 존재한다는 것에는 의심의 여지가 없다. 화해에서 좀 더 논란의 소지가 큰 측면은 화해와 정의(justice)의 관계에 관한 것이다. 화해와 정의는 대체로 긴장 관계에 있는 것으로 간주된다.

응보적 정의는 과거에 적이었던 사람들 간의 우호관계 회복이나 신뢰 구축을 방해하는 적대적 과정으로 간주되는 경우가 많다. 또한 '국민적 화해'라 불리는 과정은 자주 앞에서 말한 과정들 중 다수의 쪽(주로 정의가 여기에 해당하지만 진실 말하기, 인정, 보상 등이 포함된다), 즉 가해자 쪽에 포함되는 사람들에 의해 추진되어 왔다. 피해자들은 이것을 가해자들에 대한 처벌 요구가 더 이상 일어나지 않고, 피해자들이 계속 침묵하기를 바라는 사기성이 농후한 요구로 생각해 왔고, 이것은 충분히 이해할 수 있는 일이다. 이는 여러 가지 면에서 화해라는 말을 불신의 대상이 되게 만들었다.

4) 행위자(Actors)는 누구인가?

화해는 거의 한계가 없다고 할 수 있을 정도로 넓은 범위의 행위자

들에게 잠재적 역할을 제공하는 과정이다. 그러나 지금까지는 너무나 좁은 범위의 사람들, 즉 사회적 엘리트인 국민적 혹은 종교적 지도자들과, 그보다는 덜하지만 문화계의 주요 인사들에만 관심이 집중되어 왔다. 사실 화해라는 장기적 과정에 참여하는 행위자가 적으면 적을수록 화해의 폭은 더 제한된다.

그러나 화해의 특정 단계에서 다른 사람들보다 더 결정적인 역할을 하는 행위자가 있다는 것은 분명해 보인다. 초기 단계에서는 정치지도자의 역할이 무엇보다도 중요하다. 새 이스라엘과의 관계 개선에서 콘라드 아데나워[25]가 보여준 리더십, 바르샤바 게토가 있던 자리에서 빌리 브란트[26]가 참회의 표시로 무릎을 꿇은 일, 남아프리카공화국의 평

25 역자 주 – 아데나워(Konrad Adenauer, 1876~1967) : 독일 정치가. 변호사 출신으로 1906년 중앙당에 입당하여 1917~1933년 쾰른시장을 지냈고 1917~1918년 프로이센 귀족원 의원, 1920~1933년에는 프로이센 추밀원 의장을 겸하였다. 1933년 나치정권이 들어서자 쾰른시장직과 모든 관직을 박탈당했고, 1944년에는 히틀러 암살 미수사건(7월 20일 사건)과 관련되어 투옥되기도 했다. 1945년 미군의 쾰른 점령시 한때 쾰른시장으로 복귀했고, 1949년 독일연방공화국(옛 서독) 초대 총리에 취임했다. '아데나워 시대'라 하는 치정 14년간 일관되게 친미·반공자세를 취하여 미국의 원조를 받아 서독을 경제적·군사적으로 부흥시키고 국제적 지위 확립에 힘썼으며, 프랑스를 비롯한 서유럽 여러 나라에 대하여 협조정책을 추진했다.

26 역자 주 – 빌리 브란트(Willy Brandt, 1913~1992) : 독일 정치가. 1966년 12월~1969년 10월 키징거 대연립정권의 부총리겸 외무장관을 지냈고, 1969년 10월 자유민주당(FDP)과 연립한 정권의 총리직을 맡아 1970~1972년 사이에 신동방정책을 전개, 소련·동유럽 여러 나라 및 동독과의 관계를 정상화로 이끌었다. 이후 1974년 5월 측근 가운데 한 사람이 동독 스파이였던 사건(기욤사건)의 책임을 지고 총리직을 사임하였다. 1987년 6월 은퇴하고 사회민주당 명예당수가 되었으며, 1971년 노벨평화상을 받았다.

화적 이행에서 넬슨 만델라[27]가 수행한 역할 등은 성공적으로 화해를 주도한 정치적 리더십의 좋은 예이다. 물론 지난 반세기 동안 독일이 보여준 화해 노력은 현재 재평가 대상이 되고 있으며, 남아프리카공화국이 화해로 가는 큰 걸음을 내디뎠다고 하는 믿음도 확고하게 인정되고 있는 것은 아니다. 확실한 평가는 많은 시간이 흐른 뒤 가능할 것이다. 화해를 주도하는 정치적 리더십이 중요한 이유는 국가수반이나 고위공무원은 국가를 대변하며, 그들의 행위는 국가가 과거의 잘못을 인정하는 것이라는 사실, 그리고 국가는 전임자들의 행동과 뜻을 같이하지 않으며, 차후로는 정의를 약속하겠다는 메시지를 전달하기 때문이다. 국가를 대변하는 지도자들의 약속이 없으면 세계의 많은 경우에서 발견되듯이 비정부기구와 하위관리들의 화해 제스처와 그들의 프로젝트는 진정성을 의심 받게 된다.

그러나 만약 화해가 국가 차원의 지도자들에 국한된다면 화해는 기껏해야 국가 지도자와 엘리트 집단의 영역에 머물고 말 것이다. 화해를 증진하는 데 결정적인 역할을 하는 그 밖의 다양한 행위자들 중에는 종

---

27 역자 주 – 만델라(Nelson Rolihlahla Mandela, 1918~) : 남아프리카공화국 대통령. 흑인해방운동지도자. 1952~1956년 요하네스버그에서 변호사로 일하였다. 재학 중 아프리카민족회의(ANC)에 입당, 청년동맹을 창설하고 1952년 ANC 트란스발지부장으로 인종격리정책에 항의하다 체포되었다. 1954년 반역죄로 5년간 투옥되었고, 1962년 무장투쟁으로 다시 체포되었다. 1964년 종신형을 선고 받아 로벤섬에 억류되었다가 1982년 폴스무어 형무소로 이감되며 흑인해방운동의 상징적 지도자가 되었다. 1990년 F. 드 클레르크는 흑인들에게 저항의 원인을 제공하지 않기 위하여 만델라의 석방과 함께 ANC를 합법화하였다. 이후 1990년 3월 ANC 부의장, 1991년 의장에 취임하였다. 1993년 F. 드 클레르크와 함께 노벨평화상을 수상하였으며, 1994년 4월 대통령에 당선되었다. 저서로 『험난한 자유의 길』 등이 있다.

교 단체와 대중 지도자, 자매 도시, 혹은 도시 간 프로그램을 주도하는 지역 기구를 포함한 정부 기구, 과거에 적이었던 사이지만 신뢰 구축의 요소를 가지고 합동 작전을 연습하는 군사 기구(독일 군대와 프랑스 군대, 독일 군대와 이스라엘 군대 간 협력에서 그 예를 찾을 수 있다), 역사가와 작가를 비롯한 문화계 인사, 중고등학교와 대학교의 프로그램과 박물관을 포함한 문화·교육 관련 기구, 교육 관련 사업과 시민 대 시민 사업을 포함한 국내 혹은 국제적 성격의 비정부기구, 공동의 이해관계라는 실용적 분위기로 과거에 적이었던 사람들을 하나 되게 하는 의사·언론인·사업가 등 전문직업인 단체, 화해 제스처와 자기이익 추구가 뒤섞여 있기는 하지만 화해 증진에 중요한 역할을 할 수 있는 사업가, 재정 지원을 통해 진실위원회나 역사위원회들이 젊은이를 상대로 하는 교육 프로젝트에 이르기까지 많은 사업을 가능케 하는 초국가적 단체와 국제기금 등이 여기에 포함된다.

5) 화해의 새로운 이해를 위한 최근의 기여

지난 5년 동안 사례 연구, 개념 탐구, 현실에서의 경험 등은 화해에 대한 이해를 크게 증진시켰다. 몇몇 일반적인 관찰에서 화해가 점점 (1) 종착점이 아닌 역동적이며 복잡하고 장기적인 과정으로, (2) 확정된 정의가 아닌 하나의 스펙트럼으로, (3) 조화나 합의를 위한 것이 아닌 차이를 인정하고 그것을 조정, 관리하는 방법의 탐색으로,[28] (4) 장

---

28 티모시 가튼 애쉬(Timothy Garton Ash)는 "극단적으로 말해 모든 사람 대 모든 사람의 화해는 매우 편협한 생각이다"라고 말하고 있다. Timothy Garton Ash(1997. 7. 17), "The Confessions," *The New York Review of Books*, pp. 33~38, 그중 p. 37에서 인용. 민주주의적 숙려에 대한 크로커의 확인(그것은 민

기적인 맥락에서 기억상실, 망각 혹은 묵인 등과 동의어가 아닌 것으로, (5) 좀 더 현실적이고 실제적인 맥락에서 비쳐지고 있다는 사실이 나타났다.

드와이어, 수전 오포토우, 릴리 가드너 펠드만은 화해라는 용어를 그와 함께 자주 사용되는 모호함, 이상주의, 감상 등에서 분리시키기 위한 진지한 시도로 화해에 관한 자신들의 연구를 이용해왔다. 그들은 자신들의 연구를 화해의 정의(定義)에 리얼리즘을 접목시키려는 시도라고 기술(記述)하였고, 펠드만은 사회적·정치적 화해는 다른 과정들, 즉 경제적·외교적·정치적 과정과 구조적으로 분리될 수 없다는 것을 강조하기 위해 일부러 화해를 현실 정치의 맥락 속에 집어넣었다.

드와이어는 화해에 대한 자신의 근본적 정의(fundamental definition)를 한 국가가 스스로를 정의하는 서사 속에서 긴장을 해결하기 위한 방법의 발견이라는 개념에 둔다.

> 우리는 인간의 화해를 일반적으로 긴장을 통해—둘 혹은 그 이상의 신념들 간의 긴장, 어떤 사건에 대한 둘 혹은 그 이상의 서로 다른 해석 간의 긴장, 둘 혹은 그 이상의 서로 다른 가치체계들 간의 긴장을 통해—, 그리고 그 긴장에 대한 우리의 반응을 통해 이해한다. 화해는 근본적으로 날카로운 긴장을 무디게 하는 것이 목표인 하나의 과정이다. 즉 개인 혹은 국민의 삶에 대한 전체적 서술의 맥락 속에서 부당한 취급, 새로운

주화 자체를 장기적 화해의 필수 부분으로 포함한다)은 조화 혹은 통일이 진정한 화해에 대한 정의의 일부가 아니라는 것을 시사한다. David Crocker(1999)와 본 서문 뒷부분에 언급되는 가드너 펠드만 책의 인용부분 참조.

신념, 태도 등을 이해하게 만드는 과정이다.[29]

나아가 어떻게 화해가 이루어질 수 있는가에 대해 드와이어는 "거시적 차원에서 화해는 신뢰를 필요로 하며, 그것은 이전 체제의 실제적 불의(不義)를 구체적으로 다루는 사회적·경제적 프로그램의 실행을 통해서만 확립될 수 있다"[30]고 말하며 과거에는 정의롭지 못하고 냉담하며 고통의 근원지로 여겨졌던 국가나 정부 기구에 대해 믿음과 신뢰를 쌓아가는 것이 중요하다는 것을 설득력 있게 강조한다.

오포토우는 화해에 대한 논의를 용서나 치유와 같이 손으로 만질 수 없는 것의 획득을 강조하는 것이 아닌, 사회적 변화를 강조한다.

> 화해가 엄청난 긍정적 잠재력을 갖고는 있지만, 만일 그것이 불의를 은폐하고 사회 변화를 방해하며 현상을 유지하려는 공허한 의식(儀式)에 그친다면 사람들은 실망할 것이다. 범죄 면벌과 만행이 있고 난 후에 실행되는 화해라는 도전은 보다 정의로운 사회를 창출하려는 것이다. 화해는 서로 공유할 수 있는 이해를 만들어내기 위해 사람들을 하나로 만드는 것뿐 아니라 그 이상의 뭔가를 요구한다. 사회가 직면하고 있는 근원적이고 만성적인 불의에 정정당당하게 맞서는 것, 그리고 이런 이슈들을 분배적·절차적으로 공정하고 진정으로 포괄할 수 있는 방식으로 다룰 수 있는 여러 제도의 동원을 필요로 한다.[31]

---

29 Susan Dwyer(1999), p. 85, 96.

30 Susan Dwyer(1999), p. 95.

31 Susan Opotow(2001), "Reconciliation in Times of Impunity : Challenges for Social Justice," *Social Justice Research* 14 no. 2, pp. 149~170, 그중

화해에 대한 펠드만의 정의는 독일이 다른 여러 집단들(이웃 국가로는 프랑스, 폴란드, 체코 공화국이 있고, 이웃 국가가 아닌 경우로는 이스라엘과 초국적 집단인 유대인 디아스포라가 있다)과 화해를 추진한 과정에 대한 면밀한 연구를 통하여 형성되었다. 펠드만은 화해를 더욱 진척시키고 평가하는 데 제도 변화가 중요하다는 것을 강조하고, 화해에서 조화의 모색을 강조하는 태도를 거부한다. 펠드만은 카네기위원회와의 개인적 담화에서 독일과 독일의 예전의 적들에게 "조화와 '서로 사랑하게 하는 것'을 목표로 하는 것을 포기하고, 그보다는 '차이의 인정과 소통을 위한 통로의 탐색'을 목표로 할 때 화해를 위한 교육 프로그램이 더 성공적이었다"고 말했다. 또한 "독일은 기구, 국가 지도부, 국제적 맥락이 역동적이고 열려 있는 과정으로서의 화해를 만들어낸다. 이 개념은 평화에다 조화와 긴장이 없는 상태의 공존이라는 비전을 불어넣지 않는다. 그보다는 차이를 하나로 통합한다. 차이를 찾아내고 차이를 제거하려는 것이 아닌 차이를 완화할 수 있고, 서로 공유할 수 있는 협력적 틀 안에서 벌이는 생산적 싸움이 완벽한 평화보다 더 현실적이다. 그러므로 화해의 확인은 도전으로부터 나온다"[32]고 말했다.

펠드만은 또한 독일인에게 화해는 항상 두 가지 의미가 있다고 말한다. 즉 화해를 의미하는 말로 독일어에는 두 개의 단어가 있는데, 하나는 철학적·감정적 의미를 가진 것(Wersöhnung)이고, 다른 하나는 실질적·물질적 의미를 가진 것(Aussöhnung)이다. 이 두 가지 용어는 1949년 이후 독일 외교 정책에서 꾸준히 사용되어 왔다.[33] 독일의 화해

---

p. 167에서 인용.

32 Lily Gardner Feldman(1999), p. 337.

관계에서 제도와 행위자들의 폭넓은 역할에 대한 펠드만의 방법론적 고찰은 화해를 진척시키기 위해서는 구체적이고 실용적인 조치가 중요하다는 점을 강조한다.

화해가 포함하는 논란의 소지가 큰 또 하나의 어려운 영역(아마도 가장 어려운 영역일 것 같다)은 정의(正義)와 화해 간의 긴장이다. 이와 관련해서 크로커, 제니퍼 발린트, 대니얼 로텐버그는 지금까지 유용한 연구를 발표해 왔다. 크로커는 남아프리카공화국의 데스몬드 투투 대주교[34]처럼 악행을 저지른 가해자에 대한 응보적 재판은 사회적 조화의 증진을 위해 희생되어야 한다고 생각하는 사람들의 신념에 반대한다. 그는 정당한 응보적 정의에 찬성하면서 다음과 같이 주장한다.

> 징벌적 정의는 가해자가 마땅히 치러야 할 대가를 치러 사태를 바로 잡고 사회에 다시 통합될 수 있게 한다는 점에서 화해의 효과를 발휘할 수 있다. …… 공정한 재판과 정당한 징벌은 가해자가 마땅히 치러야 할 대가를 치르게 할 뿐만 아니라 죄를 짓고도 벌을 받지 않고 넘어가는 문화를 부정한다. 또한 공정한 재판과 정당한 징벌은 가해자를 동료 시민으

---

33 Lily Gardner Feldman(1999), p. 334.

34 역자 주 – 데스몬드 투투 대주교(Archbishop Desmond Mpilo Tutu, 1931~) ; 남아프리카공화국 성공회 대주교이다. 1961년 성공회 사제가 되었으며 1980년대 남아프리카공화국 교회협의회의 인종차별 반대운동을 주도하였다. 1994년 흑백연합정부가 수립된 후에는 진실과 화해위원회(TRC) 위원장으로 활동했다. 남아프리카공화국 성공회 케이프타운 교구 전 교구장을 역임하였으며, 1984년 남아프리카공화국 내부의 인종차별 반대 운동에 대한 공로로 노벨 평화상을 수상하였다. 저서로는 진실과 화해위원회의 과거사청산과정을 자세히 설명한 『용서없이 미래 없다』가 있다.

로 다시 하나가 되게 할 수 있다. 물론 부당한 재판, 불공정한 판결, 지나친 징벌은 그 반대의 효과를 낼 뿐이다.[35]

발린트는 법과 정의의 메커니즘이 정치적 화해의 증진에 중요한 역할을 수행할 수 있음을 인정한다.

지속가능한 화해는 자행된 해악(害惡)을 공적·제도적으로—법적으로—인정하는 것을 전제 조건으로 한다. 이 과정에 틀을 만들어주고 그 과정을 촉발시키는 역할을 하는 법과 정치적·법적 행위가 갖는 권위 없이는 어떤 화해도 지속적인 것이 될 수 없다. 그러나 그 과정에 연료를 공급하고 제도적 틀 속으로 침투해 들어가는 화해의 실체는 법적으로 논의될 수 없고, 법적 담론의 형태를 띨 수도 없다. 그보다는 사람들의 삶과 두려움과 희망이라는 현실에 토대를 둔 다른 경로를 취해야만 한다. 그러나 이는 불확실한 길이며, 여기에서 법은 다만 멀리서 도움을 제공할 수 있을 뿐이다.[36]

로덴베르그는 화해를 정의(正義)와 양립이 불가능한 별개의 정신적 혹은 감정적 과정으로 정의하는 것은 지나치게 단순하고 불완전하다고

---

35 David Crocker(2002), "Punishment, Reconciliation, and Democratic Deliberation" *Buffalo Criminal Law Review* 5, pp. 509~549, 그중 p. 545에서 재인용.

36 Jeniffer Balint(2001), "Law's Constitutive Possibilities : Reconstruction and Reconciliation in the Wake of Genocide and State Crime," Christodoulidis and Veitch, eds., *Lethe's Law*, p. 545.

생각하는 많은 사람들의 우려를 확인해준다. 화해에 대한 새롭지만 훨씬 복잡한 이해의 가장 명료한 요약이라고 할 수 있는 다음과 같은 주장에서 그는 이렇게 말한다.

> 화해의 중요성이 점점 커지는 것은 전면적 기억상실(이것은 자주 이용되어 왔다)과 대규모의 고발(이것은 전혀 없지는 않았지만 드물게 나타났다)이라는 고전적 이분법에서 벗어나는 것과 직접적으로 연계된다. 최근 이론서들의 추세, 그리고 협상을 통한 민주주의로의 이행 실행은 이러한 이분법적 구분이 서로 다른 국가들의 복잡한 경험을 기록하는 것이나 과거의 정치적 폭력과 대면하는 서로 다른 전략의 다양성을 설명하는 데에 그리 적절치 않다는 인식이 증대되었다. 따라서 요즘은 정치적 이행 방법으로 진실위원회, 경제적 보상, 사과, 명예회복을 위한 정의의 메커니즘, 경제적 투자, 기념물과 기념사업, 육체적 · 사회적 치유, 비밀문서고 개방, 그 외 새 민주주의 질서의 토대를 구축하기 위해 과거의 폭력에 대면할 수 있는 여러 가지 가능한 전략과 정치적 선택을 포함하는 것이 일반화되고 있다.[37]

마지막으로 바르칸은 화해라는 것이 복잡하고 일시적이며, 엄격하게 정의된 보편적 기준에 따라 이루어지는 것이 아니라 협상과 타협에 토대를 두기 때문에 효과적이고 성취가능한 정의가 될 수 있는 잠재력을 갖는다고 말한다. 과거사를 해결하기 위해 우리가 가지고 있는 많

---

37 Daniel Rothenberg(2002), "'Let Justice Judge' : An Interview with Judge Baltazar Garzón and Analysis of His Ideas," *Human Rights Quarterly* 24, pp. 924~973, 그중 pp. 956~957에서 인용.

은 도구들, 즉 진실위원회와 역사위원회, 공식적 역사서술의 수정, 배상 및 보상, 응보적 정의 과정과 변화를 유발하는 정의 과정 등의 이용은 "서로 다른 기준과 공동체들 간에 존재하는 '도덕적 공통분모' 위에서 이루어진다"고 말한다. 이는 정의는 무엇보다도 화해의 주역들 간의 협상과 상호인정에 의존한다는 인식에 기반을 두고 있다. 복권(restitution ; 바르칸의 용법을 빌면 과거 청산)의 이론은 원칙적으로 동질적인 도덕 이론을 만들어 낼 수 없다는 것을 인정함으로써 화해에 관하여 합의를 도모하는 것 자체를 도덕적 성취로 인정한다.[38] 아마도 이것이 학자들이 지금까지 만들어 낸 가장 분명하고 가장 실용적이며, 가장 유용한 화해에 관한 관점이 아닐까 싶다.

2. 역사 교육, 그리고 역사 교육과 화해의 관계

역사 교육의 수정, 특히 역사교과서와 그것이 제시하는 서사의 수정이 어떻게 화해라는 거대한 구조물과 관계되는가? 로라 헤인과 마크 셀든에 따르면, 중고등학교 역사 교육의 목적은 본질적으로 '건전한 시민정신의 개념을 심어주고 한 사회의 이상화된 과거와 희망 찬 미래를 다음 세대에 전달하는 것'이다.[39] 만일 한 집단의 과거에 대한 설명이 정체성의 필수적인 부분으로 인정되고, 정체성이라는 것이 '자기 집단을 어떻게 보느냐'뿐만 아니라 '특별히 과거에 적이었던 사람들을 포함한 타인이라고 생각되었던 집단들을 어떻게 보느냐'까지 포함하게 된

---

[38] Elazar Barkan(2000), p. 319.

[39] Laura Hein and Mark Selden(2000), p. 3.

다면 역사에 대한 이해는 한 사회가 더 평화로운 미래를 위해 과거를 청산할 수 있느냐 없느냐, 혹은 어느 정도나 할 수 있느냐의 결정적인 요소가 될 것이다. 이것은 분명하며 논란의 여지가 없을 것이다. 그보다 좀 더 어려운 문제는 역사 교육의 수정이 화해의 다른 주요 구성요소들과 어떻게 관계되는지, 또한 그것이 장기적 과정으로서의 화해와 어디에서 부합되는지 확인하는 것이다.

전체적으로 볼 때 역사 교육의 수정은 화해의 두 가지 중요한 요소와 관계된다. 첫 번째는 앞서 인용한 발린트의 언급에서도 확인할 수 있다. 정의, 법적인 절차, 국가 차원에서 이루어지는 거시적인 제도적 개혁 과정은 지속가능한 화해의 필수적 부분이기는 하다.[40] 하지만 한편으로는 화해 과정이 엘리트 수준을 넘어 많은 사람들의 삶의 일부가 되고 그 활동이 일반 보통 시민들에 더 가까이 다가가서 중간층 혹은 일반 대중을 위한 제도의 일부가 되어야 한다. 이것이 발린트가 '사람들의 삶과 두려움과 희망이라는 현실에 토대를 두게 되는 것'으로 정의한 과정이다.[41]

---

40 발린트가 말하고 있듯이 화해가 위에서 아래로 흐르는 것인지, 아니면 아래에서 위로 올라가는 것인지에 대해서는 서로 다른 견해가 있다. Hugo van der Merwe(2001), "National and Community Reconciliation : Competing Agendas in the South African Truth and Reconciliation Commission," Nigel Biggar, ed., *Burying the Past : Making Peace and Doing Justice after Civil Conflict*, Washington, DC : Georgetown University Press, pp. 90~91.

41 이 개념은 슬로바키아의 젊은 시민사회 운동가 발라스 자라빅(Balasz Jarabik)의 말 속에 반영되고 있다(필자는 그에게 화해에 관한 생각을 써 보낸 적이 있다). 그는 중부 유럽에서 적대(敵對), 정형화, 불관용을 극복하기 위한 투쟁에서 마을 차원의 여론은 시장(市長), 사제, 지역 교사들에 의해서 형성된다고 지

두 번째는 역사 교육의 개혁은 국가와 그 국가의 많은 기구들의 정체성이 변화된 징후로 해석될 수 있다는 것이다. 헤인과 셀든은 자신들의 책에서 일본과 독일이 제2차 세계대전에서 행했던 자신들의 행위를 설명한 역사 서술의 수정에 대해 비교하였다. 세계 각국이 독일과 일본에게 전쟁 당시 다른 나라에 행한 행위에 대해 입장표명을 하라며 가한 압박은 그들과 함께 할 공동의 미래를 논의하기 위해 선행되어야 할 중요한 전제조건이었다. 여기서 독일인들은 그들의 미래에 대한 새로운 비전을 포용하고, 이를 통해 나치가 남긴 유산과 깨끗이 단절하기 위해 자신의 역사를 비판적으로 평가하고, 그에 따른 책임을 감당하겠다는 의지를 공개적으로 표명함으로써 자신의 역사 서술을 일관되게 수정하였다. 저자들은 이에 대해 독일의 이웃 국가들은 1914년과 1939년의 독일의 침공을 결코 잊지는 않았지만, 독일의 새로운 역사 서술을 보고 이제 다시는 그런 일이 없을 것이라고 생각하여 안심하게 되었으며, 결정적으로는 유럽 공동의 틀을 만드는 것이 독일이 과거의 잘못을 다시 저지르지 않도록 견제할 수 있는 최선의 방법이라고 생각해 과거의 침입에 연연해하지 않고 기꺼이 그 너머를 바라보려고 한다고 보았다.[42] 저자들은 물론 국가 간 화해 과정에서 역사 서술의 개혁이 모든 문제를

적한 바 있다. 그는 풀뿌리 수준의 화해를 성공적인 것으로 만들기 위해 장기적 화해 증진에 관심을 가진 사람들이 다가가야 할 대상은 바로 그런 부류의 사람들이라고 말했다. 비록 그가 한 지역에 국한해서 말했지만 그와는 매우 다른 사회들에서도 그가 언급한 사람들, 즉 세속적 교육자, 정신적 지도자, 교사, 지역 정치 지도자들은 풀뿌리(마을) 차원에서의 변화에 핵심적인 요소들이다. 카네기위원회가 화해 문제에서 중고등학교 역사 교육의 역할에 초점을 맞추게 된 것은 바로 이러한 관찰 때문이었다.

42 Laura Hein and Mark Selden(2000), pp. 15~17.

다 해결할 수 있다고 말하지는 않는다. 그렇지만 그들은 중고등학교 역사교과서와 프로그램의 개혁이 독일이 지금까지 이웃 국가들에게 신뢰를 주는 데 중요한 역할을 했다는 점을 인정한다.[43]

독일과는 대조적으로 제2차 세계대전 당시 일본의 점령 기억으로 인한 불신, 즉 이웃 국가들이 일본에 대해 가지고 있는 불신의 벽은 여전히 높은 채로 남아 있다. 다카시 요시다의 글은 일본 중고등학교 학생에게 제공된 역사 서술이 전시 이후 지금까지 어떻게 변해 왔는지 보여주고 있으며, 이 과정이 일본과 이웃 국가들의 화해 진전에 어떻게 악영향을 끼쳤는지 분석하고 있다.[44]

제2차 세계대전이 종결되고 나서 반세기가 지난 지금 독일과 일본이 화해 조치와 관련하여 얼마나 진전된 태도를 보여 왔는지, 그리고 두 나라가 이웃 국가들과 다른 지역 사람들의 눈에 어떻게 비쳐 왔는지 여론조사나 그 외 수량적 연구를 통하여 어느 정도 알 수 있게 되었다. 그러나 국가 내 혹은 공동체 간 폭력의 경우 비교할 만한 깊이 있는 연구가 부족한 편이다. 그 이유 중 하나는 많은 사건이 비교적 최근의 것이

---

43 바르칸은 독일의 정직한 과거사 청산 노력이 갖는 중요성은 독일의 이웃 국가들, 혹은 과거 희생자 집단과의 새로운 관계 수립에 국한하지 않고 그 이상의 의미를 갖는다고 보고 있다. 과거를 깨끗이 청산하려는 독일의 노력에 힘입어 복권(restitution)은 국제 법정에서 도덕적 주장의 한 선례가 되었고, 새로운 암시적인 규범적 도덕률로서 국제적 공적 담론 속에 도입되었다. Elazar Barkan(2000), p. 22.

44 Gavan McCormack, Aaron Gerow, Nozaki Yoshiko and Inokuchi Hiromitsu(2003)가 편집한 책 가운데 헤인과 셀든이 쓴 일본 교과서에 관한 장들과, Andrew Horvat and Geghard Hielscher, eds.(2003), *Sharing the Burden of the Past : Legacies of War in Europe, America, and Asia*, Tokyo : The Asia Foundation 참조.

기 때문이다. 따라서 새로운 역사 서술이—그 안에서는 어떤 공동체의 고통도 무시되지 않고, 폭력에 대한 비난 역시 대부분의 국가에 적절한 수준으로 이루어지며, 어떤 인종 집단도 악마화되지 않는다—가해자들이 과거의 폭력을 되풀이하지 않을 것이라는 피해자들의 믿음의 수준을 끌어올리는 데 어떤 효과를 내는지 측정하기 위한 평가와 그런 평가를 위한 모델의 창출이 필요하다. 그러나 현재로서는 이러한 역사 교육 수정이 국가 내 공동체들의 믿음의 수준을 끌어올리는 효과를 만들어낼 것이라고 추측할 수 있을 뿐이다. 다이제서는 '용서받을 수 없는 행위'가 용서받을 수 있는 유일한 경우는 정치 체제의 변화인데, 그것은 가해자가 과거에 저지른 용서받을 수 없는 행동에 대하여 피해자의 완전한 기억상실을 발전시키는 것(이것은 사실 한 개인의 인생에서 거의 일어날 것 같지 않은 사건이다)을 통해 죽을 때까지 새로운 정체성을 획득하는 것과 비슷하다고 지적한다. 그러나 그는 "그렇다고 새로 들어선 체제가 이제 자신의 과거 문제 때문에 도덕적 비난의 대상이 되지 않게 되었다고 말하는 것은 아니다. 예를 들어 만약 새로운 체제가 과거의 범죄와 해악을 얼버무리려고 하거나 부정하려고 한다면 그것은 그 범죄의 공범이 되는 것이다"라고 말한다.[45] 결국 널리 배포되지는 않았지만, 정부에 의해 승인된 『새 역사교과서』라는 역사교과서 집필에 참여한 우익성향의 일본 교육자들이 시도한 것과 같이 중고등학교 역사교과서를 민족주의적이고 변명일변도로 재수정하는 것이 그런 얼버무리기의 명백한 예이다. 이 교과서에 대한 이웃 국가들의 거센 항의는 지금의 일본 정부가 어느 정도 60년 전에 저지른 범죄의 공범으로서 행

---

[45] P. F. Digeser(2001), p. 23, N27.

동한다는 느낌을 주며, 다이제서의 추론을 확인해준다.

중고등학교 역사 교육의 수정은 사실에 대한 인정과 진실 말하기를 포함하여, 앞에서 살펴본 화해 과정과 화해 단계들을 보완 혹은 심화시키기에 적합한 것으로 보인다. 즉 역사교과서와 커리큘럼의 변화는 진실위원회나 역사위원회 같은 화해의 1단계 과정들은 물론이고, 공적인 제스처, 사실 인정, 사과, 보상의 과정을 제도화하겠다는 국가의 약속을 반영하고 구체화하는 일종의 2단계 역할을 수행한다. 하지만 진실위원회들의 활동과 함께 역사 교육에서 나타난 변화를 분석한 연구는 아직 나타나지 않고 있다. "유럽에서는 체코-독일 역사위원회 같은 역사가들의 위원회와 독일-프랑스 간, 최근에는 독일-폴란드 간에 열린 것과 같은 쌍방적인 역사교과서위원회의 활동 후 역사교과서의 변화가 나타났다. 이런 과정들은 의도적으로 기획되었으며, 대부분 브라운슈바이히에 근거를 둔 게오르그 에케르트 재단의 지원하에 이루어졌다. 이 재단은 그런 변화들에 대해 조언도 하고 분석도 하는 현재 진행형 프로그램을 가동하고 있다."[46]

앞에서 말한 엘리자베스 오글스비의 과테말라 연구는 이 방면의 몇 안 되는 연구 가운데 하나이다. 과테말라 내 여러 유형의 학교에서 취한 방법들을 뒤섞은 것이기는 하지만, 오글스비는 학교 교육 프로그램이 과테말라 역사진실규명위원회가 찾아낸 결과물들을 일부 반영하기

---

46 게오르그 에케르트 재단은 평화적 발전과 화해를 위한 학교 역사 교육과 사회과학 교육의 수정에 헌신하는 기구로서는 유일하게 세계적인 규모의 재단이다. 전에는 주로 서유럽의 상황에 초점을 맞추었으나, 지금은 점차 다른 지역에까지 관심을 넓히고 있다. 이 재단에 대한 좀 더 자세한 정보는 www.gei.de 참조(2004년 7월 23일 접속).

시작했다는 것을 언급하고 있다. 그러나 위원회의 활동을 정부가 환영한 것은 결코 아니었다. 그것은 평화 협정의 일부였고, 사실상 해결을 위한 타협을 도와준 국외 행위자들에 의해 강요된 것이었으며, 정부는 대체로 그에 반대하는 입장이었다. 이러한 점은 과테말라의 경우 '공개적이지만 공적이지 않은 진실 말하기'와 '사실 찾아내기'를 포함하고 있었고, 그러므로 그것의 성과물을 제도화하는 수단을 마련하는 데 정부의 지지를 받지 못하였음을 의미했다. 그럼에도 불구하고 오글스비는 이것이 "최근 과거에 관하여 보다 광범한 공개적 논의의 장을 만들어주고, 교사와 학교들이 불과 수년 전만 해도 금기시 되던 주제들을 다룰 수 있는 공간을 만들어줌으로써 역사적 기록을 정립하는 데 성공했다"고 주장한다.[47]

중고등학교 역사 커리큘럼, 역사 가르치기, 교과서 내용의 개혁은 기념의 일부로, 혹은 희생자들의 고통 인정의 한 형태로 기능할 수 있다. 많은 사람들은 이것을 공공의 정의(public justice)의 한 형태로 생각할 것이다. 이것은 특히 에스파냐의 경우에서 확인할 수 있다. 에스파냐에서는 1990년대 역사교과서의 급속한 변화가 있었다. 이는 내전 당시 에스파냐 인민과 공화 진영이 당한, 그리고 그 후에는 프랑코 정부에 의해 탄압을 받은 사람들이 당한 고통을 보다 솔직하고 세련되고 정확하게 최고 수준의 전문 역사가들의 연구를 반영하여 서술하는 것을

47 오글스비는 현재 진실위원회 위원직을 그만 두고 위원회가 알아낸 성과물이 각 지역 중고등학교 역사 교육 프로그램에 어떻게 반영되는지 알아보기 위해 자신의 역사 교육 연구를 확대시키려고 준비 중에 있다. 이 연구는 '공개적으로 진실 말하기', '공적인 인정', 학교 역사 교육 내용 간의 관련성에 대한 우리의 이해를 풍부하게 해줄 것이다.

의미했다. 이것은 분명 프랑코가 죽을 때까지 오랫동안 거의 수면 위에 드러나지 않았던 희생자들의 존재를 인정하고, 그들을 예우하기 위해 에스파냐 사회노동당(PSOE) 정부가 시작하고 보수적인 국민당이 집권하고 있을 때는 시민사회단체가 이어받아 수행한 기념사업(프랑코 사후에 시작된 집단 피학살자들이 묻힌 공동 무덤 발굴 사업의 시작을 포함)의 주요 부분 가운데 하나이다.

마지막으로 역사 교육의 개혁은 크로커가 장기 프로젝트로서 화해의 구성요소로 제시한 목록에서 언급한 '민주화 과정'의 일부가 될 수 있을 것으로 보인다. 화해의 장기적 과정, 견실한 것으로 인정할 수 있는 화해의 발전, 그리고 민주화 간의 관계에 대하여는 지금까지 거의 연구가 없는 실정이다. 그러나 광범한 폭력에 대한 사회적 기억이 존재하는 곳에서는[48] 비록 단기적으로는 평화에 대한 요구가 과거에 대한 광범한 토론을 억제하고, '조화'라고 하는 잘못된 화해적 서술을 강요하기도 한다. 그러나 '민주화'만이 과거에 대한 지속적 논의를 가능케 하여 과거가 계속 수면 아래에서 머물러 있다가 가끔씩 불쑥 튀어나와 현재를 망가뜨리는 것을 막는 것, 심각한 도덕적 불화가 민간적 형태로 발생하는 것을 허용하여 재발할 수 있는 폭력의 가능성을 낮추는 중요

48 마이클 이그나티에프(Michael Ignatieff)는 강요된 망각 혹은 기억 상실이 아직 공론화 되지 않은 대규모 폭력의 기억이 주는 위험을 저지할 수 있다고 믿는 사람들을 비판하면서, 그런 기억이 영원히 억압될 수는 없을 것이라고 말한다. 그는 "오늘날 민족적 정체성의 어떤 문제도 과거의 고통스런 비밀과 부딪치는 것을 피할 수 없다. 이 점에서 이 문제들이 살아 있는 한 망각은 있을 수 없다"고 말한다. Michael Ignatieff(1998), *Warriors' Homer : Ethnic War and the Modern Conscience*, New York : Metropolitan Books, p. 181.

한 구조를 제공하는 것, 이 두 가지 모두를 가능하게 할 수 있다고 생각하는 것이 합리적일 것 같다.

에이미 구트만과 데니스 톰슨은 그들의 공저 『민주주의와 의견차이(Democracy and Disagreement)』에서 이 문제를 다루기 시작했다. 이 책에서 그들은 자신들이 '중간 민주주의'라고 부르는 영역을 확인하고 있는데, 이 중간 민주주의 안에서는 "좋은 것이든 나쁜 것이든 민주주의 속 도덕적 삶의 많은 것들이 발견된다. 이것은 일상 정치의 영역이다. …… 중간 민주주의는 또한 이익 집단, 시민단체, 학교 등 어른과 아이들이 정치적 이해를 키워나가고 토론하고 다른 견해를 가진 사람들의 얘기를 경청하기도 하는 공간이다"라고 말하고 있다.[49] 만약 그 사회에 공개적 토론을 할 수 있는 조건이 존재하지 않으면 과거에 관한 논란의 소지가 큰 문제들은 학교에서 논의될 수가 없을 뿐더러, 지속적인 형태로 논의될 수는 더더욱 없다.

에스파냐는 파괴적인 내전과 장기간의 독재 이후 민주화 과정을 경험한 나라(그리고 과거에 민주주의의 역사를 가진 적도 없는 나라)의 매우 귀중한 예를 제공한다. 에스파냐에서는 역사교과서와 교육 프로그램의 수정이 민주화 과정의 뒤를 좇아 이루어졌다. 그것은 프랑코 사망 직후에는 조심스럽게 진행되다가 에스파냐가 유럽에서 가장 급속한 민주화 성공 스토리 가운데 하나로 되어가면서 그 과정이 급속히 심화되었다. 그리하여 에스파냐 사회 전역에서 내전과 프랑코에 대한 논의와 토론이 나타났다. 그에 비해 러시아의 경우는 토마스 셜록의 장에서 기술되고 분석되

---

49 Amy Gutman and Dennis Thompson(1996), *Democracy and Disagreement*, Cambridge, MA : Belknap Press, p. 40.

겠지만, 소련이라는 과거에 관하여 비판적이고 공개적인 토론이 허용되고는 있으나 개혁 이행에서 나타난 여러 가지 뒤섞인 경험은 아직도 많은 장애물에 직면해 있는 민주주의 초기 단계를 반영한다.

기능적 차원에서 역사 교육 개혁이 다수의 행위자들, 특히 국가 지도자나 고위 정치 엘리트들보다는 아래에 위치하지만, 화해의 과정에서 중요한 역할을 수행하는 사람들을 포함하고 있음을 언급할 필요가 있다. 국가 차원에서는 특히 교육부가, 주(州) 혹은 지역 차원에서는 학부모-교사로 구성된 위원회나 협의회 등을 포함하는 정부 기구들이 교사들을 교육 혹은 재교육시키는 기구와 마찬가지로 핵심 행위자에 해당한다. 또한 시민사회 기구들도 잠재적으로 중요하며 국외 행위자들도 점차 중요성이 부각되고 있다. 이들 국외 행위자들, 즉 유네스코나 EU 같은 초국가적 단체, 기증자(그것은 국가일 수도 있고 개인일 수도 있다), 미국에 본부를 두고 갈등 이후 과테말라, 아프가니스탄, 이라크에 새 역사교과서를 제공해온 '창작 동료들(Creative Associates)' 같은 사설 자문기구, 게오르그 에케르트 재단 같은 연구재단 등의 역할에 대한 평가는 아직 걸음마 단계에 있다.

오글스비는 미국 정부가 USAID(U.S. Agency for International Development : 미국국제개발청)[50] 같은 기구들을 통하여 과테말라에서

50 역자 주 – USAID : 주로 민간인의 해외원조 업무, 즉 해외원조령, 연간 기금 사용령, 기타 입법을 통해 미 의회에 의해 수립되고 기금이 마련되는 개발 원조를 담당하는 미연방 정부의 대행 기관이다. 연방 정부의 독립적 대행기구인 이 기구는 미 국무부로부터 전반적인 해외정책에 관한 지시를 받으며, 보다 나은 삶을 만들고, 재난을 극복하고, 자유롭고 민주적인 국가에서 살기 위해 노력하는 해외 주민에게까지 도움의 손길을 확대하려고 노력한다. USAID는 경

수행한 역할을 분석하고 있다. USAID는 과테말라에 교과서를 제공해 왔는데, 이 교과서들은 과테말라의 내적 갈등에서 원주민 농민들을 적극적인 행위자로 제시하는 것이 아니라 하나의 '폭력 문화'의 문제로, 따라서 '평화와 인권 문화'로 바뀔 필요가 있는 것으로 설명한다. 셜록은 개방사회재단(The Open Society Institute)[51]이라는 미국에 본부를 둔 비정부기구가 러시아 역사교과서 개혁을 지지하는 과정에서 수행한 논란이 분분한 역할에 대해 고찰하고 있다. 그러나 이런 연구들은 앞으로 많이 이루어져야 할 이 분야 연구의 시작일 뿐이다. 다른 중요한 국내 행위자들로는 언론인과 그 외 여론 주도층, 교육자,[52] 전문 역사가, 특

제 성장, 농업과 무역, 건강, 민주주의, 재난 예방, 인도주의적 원조를 지원한다. 주로 사하라 이남의 아프리카, 아시아와 근동, 라틴아메리카와 카리브 해, 유럽, 유라시아 등에 지원을 제공하고 있다.

51 역자 주 – 개방사회재단(The Open Society Institute, OSI) : 민주주의, 인권, 경제적·법적·사회적 개혁을 위한 공공 정책 수립을 목표로 만들어진 사설의 운영·기부금 조성 재단. 지역 차원에서 개방사회재단은 법의 지배, 교육, 공공의료, 혹은 독립 언론을 지원하는 폭넓은 사업을 펼친다. 동시에 이 재단은 부패, 인권침해 같은 문제에 대해 국경과 대륙을 넘는 연대(連帶)를 만들어내기 위해 노력한다. 개방사회재단의 목표 가운데 하나는 민주주의와 사회 참여를 장려하기 위해 시민사회단체를 발전시키는 것이다.

52 다카시 요시다와 라파엘 발스의 글(2장과 5장) 참조. 두 사람의 연구는 일본의 일부 역사교과서의 민족주의적 재수정 경향에 일본 교육자들이 수행한 역할에 대해, 그리고 프랑코 체제에 대해 대체로 비판적 평가를 해 온 프랑코 이후 시대 에스파냐 역사가들의 연구에 도전하고 있는 보수적 성향의 에스파냐 작가와 언론인의 역할에 대해서 언급하고 있다. 일본의 경우와는 달리, 최근 에스파냐의 역사 연구 주류에 대한 에스파냐 보수주의자들의 도전은 에스파냐 역사교과서 서술에 아무런 영향을 미치지 않았다. 최근 일본 교과서에는 『새역사교과서』라는 악명 높은 한 예외적 변화가 나타났는데, 이 교과서는 결국 널리 보급되지 못했다.

집 혹은 다큐멘터리 영화제작자, 소설가 등 대중 문화계 인사들이 포함되어 있다.

그러나 학교 역사 교육 개혁 과정의 핵심적인 행위자들은 아마도 보통사람들, 즉 교사, 교장, 학부모, 학생들일 것이다. 그중에서도 교사는 이 책에 수록된 거의 모든 연구들이 보여주듯이 특히 중요한 존재이다. 그것은 교과서가 수정된 것이든 그렇지 않은 것이든 교사의 활용도 만큼만 중요하기 때문이다.[53] 앨리슨 킷슨의 아일랜드 연구는 논란이 되고 있는 시기, 사건, 이슈에 대해 학생들에게 토론할 것을 요구하는 세련된 역사교과서에 대하여 교사들이 보이는 상이한 반응을 보여준다. 일부 교사들은 가끔 자신이 가르치는 지역에서 나타나는 긴장과 폭력의 수준에 따라 논란의 소지가 큰 이슈나 역사 서술을 다루지 않으며 '안전제일주의'로 처신한다. 라파엘 발스는 에스파냐 학생들과의 인터뷰에서 학생들이 조국의 과거에 대해 무엇을 배우고 싶어 하는지, 그리고 민주화되고 유럽화되었지만 피비린내 나는 에스파냐 내전에서 싸운 두 당사자들의 후손들로 이루어진 에스파냐에서 그것이 자신들의 현재의 삶과 그들이 직면하고 있는 도전에 어떻게 연계되는지에 대해 자신의 생각을 분명히 말할 수 있다는 것을 보여준다.

1) 화해의 맥락에서 본 역사 교육의 문제

역사 교육이 정치적 화해에 어떤 기여를 할 수 있는가에 대해 논하

53 3장에서 페니 클라크가 많은 연구들을 통해볼 때, 교사들이 교과서에 가장 많이 의존하는 경향이 있다고 지적하는 점에 주목할 필요가 있다. 앨리슨 킷슨도 4장에서 비슷한 주장을 하고 있는데, 특히 교사들이 이용할 수 있는 다른 교재 혹은 보완 자료가 거의 없거나 매우 드문 경우 더욱 그러하다는 것을 보여준다.

기 전에 그 안에 내재해 있는 몇 가지 문제를 살펴볼 필요가 있다. 첫 번째는 개념의 문제인데, 이것은 본질적으로 닭이 먼저냐 달걀이 먼저냐의 문제라 할 수 있다. 역사 교육은 화해를 증진할 수 있는 잠재력을 가지고 있다. 그러나 역사교과서 수정이 이루어지고 대중이 그것을 받아들이기 위해서는 먼저 화해가 일정 수준에 도달해 있어야 한다. 또한 역사교과서 수정은 인구 가운데 특정 부류의 사람들이 소중히 여기는 서사에 도전하는 것이다. 교사들은 평판이 나쁜 역사 서술과 정형화된 이론에 도전할 수 있어야 하고, 교실에서 논쟁을 촉발시키는 데 따르는 위험을 감수해야 한다. 그러나 현실적으로 역사교과서와 교육 프로그램에 관한 관심이 공개적으로 언급되고 논의되기 위해서는 먼저 안전을 위한 최소한의 조건이 담보되어야 하며, 모종의 제도적 변화가 선행되어야 한다.[54] 이것은 앞에서 언급된 문제와 관계되는데, 즉 역사 서술의 수정이 화해 증진에 기여하는가, 아니면 그러한 변화가 가능해졌을 정도로 정치적 조건과 안전이 달성되었다는 사실을 반영하는가의 구분이 쉽지 않다. 엘리자베스 헬린은 다음과 같은 말로 이 전후관계의 문제를 요약한다. "특별히 이러한 역사 서술의 수정을 교육 시스템에 포함시키는 문제에 초점을 맞춘 심층 연구들은 아마도 그것이 과거에 일어난 일에 대해 최소한의 합의와 제도적으로 합법화된 설명에 도달하기를 요구하기 때문에, 이 과정들이 매우 강한 제도적 요소를 가지고 있다는 것을 입증해 줄 것이다. 만일 정치적 갈등이 아직 해결되지 않았다면 과거

---

54 Louis Kriesberg(2001), "Changing Forms of Coexistence," Abu-Mimer, ed., *Reconciliation, Justice and Coexistence : Theory and Practice*, Lanham, MD : Lexington Books, p. 4.

사건들에 대한 수정된 해석을 만들어내는 것은 불가능할 것이다."[55] 이런 복잡한 문제들은 역사 교육의 개혁이 다른 화해 과정들을 전제 조건으로 하고 있음을 의미한다. 그러나 이것은 역사 교육 개혁이 화해의 원인인지, 아니면 그것의 부산물인지 평가하기 어렵게 만든다.

또 하나의 문제는 역사 교육에 대해 제시되는 두 가지 요구 사이에 존재하는 거의 보편적인 긴장이다. 첫 번째 요구는 국민의 애국심을 고취하고[56] 젊은이들에게 유용한 과거를 제공해야 할 필요성이다. 로버트 풀린와이더(Robert K. Fullinwider)는 다음과 같이 정의한다.

> 학생들은 유용한 과거를, 즉 그들이 유산으로 취할 수 있는 가치와 목표를 발견할 수 있는 과거를 필요로 한다. 상속자로서 그들은 전에 일어났던 것 위에 세워진 목표와 책임을 중심으로 자신의 삶을 정의한다. 그들의 도덕적·정치적 정체성은 연합을, 그리고 자기들이 그 일부가 되는 연합을 '더 완벽하게' 만드는 데 있다. 연합은 완벽해질 수 있는 뭔가가 있어야 한다. 역사가-교육가의 역할은 '완벽해질 수 있는 뭔가'가 밖으로 드러나고 발전하게 하는 것이다.[57]

---

55 Jelin, *State Repression and the Labors of Memory*, p. 98.

56 찰스 테일러는 민족주의와 반대되는 애국심(이 둘은 자주 뒤섞여 나타난다)에 대해서 옹호론을 편다. "우리는 세계시민주의 못지않게 애국심도 필요로 한다. 왜냐하면 근대 민주주의 국가들은 자치에서 공동의 기획을 절실하게 필요로 하고 있기 때문이다. 국가들은 국가 구성원들에 대해 많은 것을 요구한다. 그리고 인류 일반에 대한 더 큰 유대보다는 애국자들에 대하여 훨씬 더 큰 유대를 요구한다." Joshua Cohen, ed.(2002), "Why Democracy Needs Patriotism," *For Love of Country?*, Boston : Beacon Press, pp. 120~121.

이처럼 국가에 대해 대체로 긍정적으로 역사를 서술하려는 것과 반대되는 것이 바로 두 번째 요구인 비판적 역사 제공의 필요성이다. 이것은 여러 가지 부정적이고 곤혹스러운 사건들에 관한 언급을 포함한다.[58] 제임스 워치는 미국, 일본, 러시아 등에서 나타난 '역사 전쟁'을 언급하면서 두 입장 간의 긴장을 "역사 교육의 목표가 비판적 사고 증진과 교과서에 대한 숙고, 즉 분석적 역사의 실행에 참여하는 것인가, 아니면 '국가가 승인한 시민적 진실'에 기반을 둔 집단 기억 심어주기인가"의 문제로 정의한다.[59] 국가에 의해 승인되고, 부정적이지만은 않은 일종의 원(原)서사인 유용한 과거의 필요성은 실제로 존재하는 것이니 무시할 수만은 없으며, 특히 광범한 폭력의 발생 후 국가 건설에 몰두하고 있는 사회에서는 더욱 그러하다. 이 두 가지 필요성 간의 긴장은 러시아를 다루는 장(章)에서 특히 첨예하고 분명하게 나타난다.

---

57 Robert K. Fullinwider(1996), "Patriotic History," Robert K. Fullinwider, ed., *Public Education in a Multicultural Society : Policy, Theory, Critique*, Cambridge and New York : Cambridge University Press, p. 222.

58 토마스 셜록은 이 문제의 극단적 예에 대해서 언급한다. 즉 소련 역사에 대한 소비에트 시기 후기와 포스트 소비에트 시기 초기의 압도적으로 부정적인 폭로가 소련 시민들 혹은 러시아 시민들 사이에 불러일으킨 심각한 혼란과 우려에 대해, 그리고 이것이 일관된 국가적 프로젝트에 가져다 준 도전에 대해 설명하고 있다. 그의 연구 "Destroying Settled Pasts and Building Uncertain Futures : The Role of History and Myth in the Collapse of the Soviet Union," 2001년 2월 국제연구협회 연례회의에 제출되었으나, 출간되지 않은 글과 이 책에 실린 그의 논문 참조.

59 James Wertsch(2002), *Voices of Collective Remembering*, Cambridge and New York : Cambridge University Press, p. 71.

역사 교육에서 '유용한 역사 대 네거티브한 역사' 간의 긴장 문제와 밀접하게 관계되는 것이 갈등 이후 혹은 이행 단계에 있는 사회와 네거티브한 과거를 정확하게 서술하는 것 간의 충돌 문제이다. 갈등의 재점화와 사회적 긴장 악화를 피해야 할 필요성과, 긍정적이지만 거짓이 섞인 서사를 만들어내지 않으면서 유대를 강화해야 할 필요성 간에 조화를 이루는 것은 대단히 어렵다. 선택과 조화는 그때그때의 상황에 고도로 의존하게 된다. 예를 들어 희생을 당한 집단이 인구 가운데 소수 집단인가 다수 집단인가, 새로 집권한 정부가 권력 남용을 저지른 이전 정부와 강한 유대를 가지고 있는가 그렇지 않은가, 갈등이 일어나고 나서 어느 정도의 기간이 지났는가, 과거에 적이었던 사람들이 아직 살아 있는가, 다시 갈등이 폭발할 가능성이 어느 정도인가 등 여러 가지 요인이 함께 고려되어야만 한다. 이 모든 현실적·정치적 고려가 '학술적인' 면에서 좋은 역사 쪽으로 어떻게, 언제, 어느 정도로 수정될 수 있는가에 영향을 준다.

인도–파키스탄과 한국을 다루는 장들은 국가 건설의 필요에는 기여하지만 화해를 방해하는 몇몇 요소를 사용한 역사 서술을 수정하려는 최근의 노력을 보여준다. 여러 종류의 종교를 가진 나라에서는 각 집단 간 평등에 기반을 둔 세속주의적 역사 서술(인도)이 있는가 하면, '나'로 정의되는 집단과 적대적인 '남'으로 정의되는 집단 간에 첨예한 구분이 나타나는 경우(파키스탄, 북한과 남한, 힌두 민족주의 집단이 제기하는 인도의 서술)도 있다.

마지막으로 역사 교육에서 늘 논란의 대상이 되는 한 가지 문제는 그것이 사람들의 지나친 기대와 의미부여 때문에 과중한 부담에 시달리는 경향이 있다는 것이다. 역사 교육은 화해 메커니즘과 화해를 이

루게 하는 도구의 일부일 뿐이며, 다른 요인들에 의해 그 효력이 약화되거나 보완될 수도 있다.[60] 앞에서도 언급했지만 역사 교육 수정에 대한 평가는 결코 쉬운 일이 아니며, 아직까지 많이 시도되지도 않았다. 또한 단편적인 증거들은 많은 나라에서 역사가 중고등학교 교과목으로 대단히 인기가 없다는 것을 보여준다(그러나 흥미롭게도 대학에서는 역사 과목이 어느 정도 인기가 있는 것 같다). 이 사실은 과거와 새로운 관계 설정을 맺는 공적 약속의 징표로서 역사 교육 수정이 갖는 중요성을 감소시키지는 않는다. 하지만 국가의 과거에 대한 사람들의 인식 변화에서 역사 교육이 갖는 의미에 대해 의구심을 갖게 되는 것은 부인할 수 없다. 역사 교육의 다른 영역들인 가족, 대중문화, 미디어, 종교, 정치적 담론 또한 교실에서 이루어지는 교육 못지않은, 아니 훨씬 더 큰 영향력을 갖고 있기 때문이다.

2) 역사 교육은 사회정치적 화해에 어떤 기여를 할 수 있는가?

이 책에서 제시되고 있는 경우와 그 외 다른 연구들은 역사 교육이 화해 과정에 기여할 수 있는 몇 가지 방법을 시사하고 있다. 첫째, 중고등학교 역사 프로그램에서 가르치고 있는 국가에 대한 서사의 수정은

---

60 볼프강 홉킨은 화해의 성공과 실패에서 역사 교육이 수행할 수 있는 미묘한 역할에 대해 훌륭한 평가를 제공하고 있다. "유고슬라비아의 해체와 피비린내 나는 전쟁은 역사적 기억 혹은 교육 때문에 초래되지는 않았다. 그러나 교육 혹은 공적인 인식으로 인한 제2차 세계대전이 기억된 방식이 1990년대 초 무력충돌로 이어진 정치적 사건들에 영향을 주었다고 말할 수는 있다." Wolfgang Hoepken, "War, Memory and Education in a Fragmented Society : The Case of Yugoslavia," *East European Politics and Societies*, 13, no. 1, pp. 190~227, 그중 p. 204에서 인용.

이행기(호세 살라케트는 이 시기를 '토대구축 시기'라고 불렀다)[61]에 있는 사회가 진상 조사, 진실 말하기, 사실 인정이라는 공적 과정을 통해 확립한 광범한 폭력에 대한 '비판적 진실'을 반영할 수 있다. 이것은 도널드 슈라이버가 "한 사회가 조상의 범죄에 대한 엇갈리는 평가 때문에 영원히 분열된 공동체로 남지 않기 위해서 공동체 구성원 모두가 수용하겠다고 고백해야 하는 과거에 대한 기억"이라고 말한 바로 그 진실이다.[62] 오늘날처럼 포스트모던한 사회에서 어떤 한 사회에 확실하게 자리잡고 두루 인정될 수 있는 사실에는 한계가 있음을 인정하지 않을 수 없지만, 그럼에도 불구하고 진실찾기와 진실 말하기 메커니즘은 갈등이나 심각한 인권유린 이후 과거에 관하여 낮은 수준의 합의라도 필요하다는 인식 때문에 현재 널리 요구되어 점점 더 자리를 잡아가고 있다. 역사 교육은 이 일과 밀접한 관계를 갖고 있으며, 2단계의 역할을 수행하여 화해를 이루는 데 도움을 줄 수 있다. 역사 교육 없이는 이전 단계인 1단계가 그 사회에서 매우 제한된 효과만을 갖게 된다.

좀 더 특정해서 말해 새 역사교과서와 프로그램은 '나'와, 과거 갈등

61 호세 살라케트는 토대구축 시기를 '사회들이 사회계약적인 종류의 문제들, 즉 그 사회들이 구축 혹은 재구축하고자 하거나 바꾸려고 하는 정치 체제 기반 그 자체에 관한 문제들, 그리고 그 기반 위에서 어떻게 정치적 타협이 정당화될 수 있을지에 대하여 열심히 논의하는 시기'로 정의한다. José Zalaquett(1998), "Moral Reconstruction in the Wake of Human Rights Violations and War Crimes," Jonathan Moore, ed., *Hard Choices : Moral Dilemmas in Humanitarian Intervention*, Oxford and Lanham, MD : Rowman and Littlefield, p. 223.

62 Donald Shriver(1995), *An Ethic for Enemies : Forgiveness in Politics*, Oxford and New York : Oxford University Press, p. 4.

이전에 혹은 갈등 과정을 거치면서 '남'으로 규정된 사람들에 대한 새로운 서술을 포함하여 국가에 대한 새로운 서사를 확립하는 데 도움을 줄 수 있다. 또한 공적인 역사에서 배제될 수밖에 없었던 예전의 적들이나 배제된 집단들이 '국가의 삶'에 긍정적인 기여를 한 행위자로 국가 서사 속에 다시 포함될 수도 있다. '탈 타자화' 과정의 불완전한 성격을 보여주기도 하지만, 캐나다의 경우에서 볼 수 있는 것처럼 전에는 대단히 제한적이고 단순하게, 그리고 부정적으로만 묘사되었던 사람들을 다시 인간 대접을 받게 할 수도 있다. 그리고 폭력적 갈등에서 장기적인 사회적 공존과 상호 번영의 묘사로 초점이 이동한, 좀 더 완전한 역사가 자리 잡을 수도 있다.[63] 따라서 수정된 역사교과서는 보다 포괄적인 역사 서술, 잠재적으로는 보다 다양한 서술을 촉진하여 이질적인 사회들과 다양한 공동체들의 여러 경험을 반영할 수도 있다.

또 역사교과서는 학생들에게 화해 과정 자체가 대단히 어려운 것임을 알려줄 수 있다. 그것은 그것이 얼마나 '얇은지' 혹은 '두터운지'에 관계없이 학생들이 살아가고 있는 과정, 러시아 형식주의 문학 비평가

63 이 방향을 지향하는 흥미로운 노력이 폴란드 유대인에 대한 폴란드 교과서의 묘사에서 나타난다. 1989년 이전의 폴란드 교과서나 프로그램에는 유대인에 대한 언급이 거의 나타나지 않으나, 이후에는 홀로코스트 비극과 밀접하게 연계된 유대인들을 유대인에 대한 현재적 관심에 연계시키는 경향과, 다른 소수집단들과 마찬가지로 그들과 수세기 동안 폭넓은 문화적·사회적 교류를 가진 폴란드 과거에서 중요한 행위자로 간주하는 쪽으로 바뀌었다. 이러한 변화는 폴란드인에 대한 정의(定義)를 인종적으로 폴란드인 뿐만 아니라 역사적으로 폴란드 땅에서 상당 기간 존재해 온 사람들까지 포함하는 쪽으로 확대하게 될 것이다. 2001년 루블린에서 열린 폴란드의 관용과 화해를 위한 교육 워크숍에 관한 카네기 위원회 보고서 참조. www.cceia.org/viewMedia.php/prmTemplateID/8/prmID/111(2004년 7월 28일 접속).

들의 개념을 빌면 '발가벗겨지는 것', 즉 공공연한 연구 주제가 되는 것에서 이득을 얻을 수 있는 과정일 수 있다. 발스는 이 점이 에스파냐 역사교과서 수정이 아직도 대체로 놓치고 있는 중요한 사항 가운데 하나라고 말하고 있다. "가슴 아픈 최근 과거와 관련하여 에스파냐의 정치적·법적 화해 과정에 대한 빈약한 정보는 최근에 출간된 역사교과서들이 가지고 있는 가장 놀랍고도 문제가 많은 특징 가운데 하나이다."

북아일랜드는 외국과의 갈등과 화해라는 도전에 관한 연구를 국내에서 일어난 갈등과 연계시키려고 시도한 몇 안 되는 국가 가운데 하나이다. 그러나 킷슨은 아직까지 그 시도가 성공했다는 증거를 발견하지 못하고 있다.

헤인과 셀든이 지적하고 있는 것처럼 "교육은 그것이 갖는 내용만이 아니라 형식을 통해서도 '건전한 시민정신'의 모델을 제공한다."[64] 즉 역사교과서와 프로그램의 내용뿐만 아니라 방법론의 수정을 통해서도 비판적 사고의 기술, 과도하게 단순한 모델에 대해 의심해보려는 태도, 공감의 기술, 폭력에 호소하지 않고 과거의 해석에 관해서나 현재의 사회적 이슈에 대해 과거가 갖는 의미에 관하여 이의를 제기할 수 있는 능력을 증대시킴으로써 장기적 화해를 증진할 수 있다. 이에 킷슨은 "특히 중요한 것은 파당적이라는 비난에 대한 두려움 없이 교사들이 논란이 되는 이슈에 대해 얘기할 수 있도록 강력한 도구를 제공해 줄 수 있는 질문과 해석을 포함하는 것이다." 정치적 도구로서의 역사나, 민족주의의 표현으로서의 역사가 아닌 널리 받아들여질 수 있는 기준과 방법론을 가진 과목으로서의 역사를 학생들에게 소개하는 교수법

64 Laura Hein and Mark Selden(2000), p. 5.

은 역사 공부를 최선의 형태로 만드는 데 기여할 수 있다. "그 최선의 역사란 단순히 사실을 모아놓은 것도 아니고, 정치적으로 인가받은 '논란의 여지가 없는 진실들'을 모아놓은 것도 아니다. 그것은 우리 사회의 성격에 관한 집단적 자기 발견의 전진적 수단이다."[65] 이처럼 권위주의적, 혹은 전체주의적 정치 시스템에서 민주주의로 이행한 결과 이용할 수 있게 된 새로운 교수법은 오늘날의 민주국가에서 교육의 보다 광범한 목표, 즉 의문을 제기하고 차이를 해결하는 민주적 방식에 정통하고, 시민답게 행동하는 시민을 양성하는 데 기여할 수 있다.[66]

마지막으로 광범한 폭력을 경험한 사회에서 역사교과서와 역사 프로그램의 수정은 시민으로서의 국가 구성원들에 대해서 만이 아니라 미래 관계에 대해서 국가가 갖게 되는 개념에도 결정적인 의미를 갖는다. "교과서에서도 그렇고 다른 곳에서도 그렇고, 국가에 대한 서사는 시간의 경과에 따라 권력의 전체적인 변화나 내적인 사회 변화를 반영하는 쪽으로 바뀌어야 한다. …… 여기서 핵심적인 이슈 하나는 어떻게 하면 과거에 적이었던 국가들과 평화롭고 협력적인 관계를 구상하느냐는 것이다. 두 번째 이슈는 시민과 국가의 관계를 설명하는 것을 포함한다."[67] 이 새로운 연계들을 어떻게 구상해 낼 것인가에 대한 방법은 아직 잘 알려지지도 않고 입증되지도 않고 있다.

완강하게 억압적인 한쪽의 정치적 정체 상태를 수반한 불확실한 상호

---

65 Eric Foner(2002), *Who Owns the Past? Rethinking the Past in a Changing World*, New York : Hill and Wang, p. 88.

66 이 책에 수록된 거의 모든 사례 연구들이 교육학에서의 변화에 대해서 고려하고 있다. 그중에서도 특히 셜록, 발스, 킷슨의 연구가 그러하다.

67 Laura Hein and Mark Selden(2000), p. 43.

접촉의 시기에 진행된 한국 역사교과서에 대한 연구에서 롤랜드 블레이커는 이것이 과거에 대한 보다 포괄적인 관점, 즉 차이를 본질화하지 않고, 서로 다른 정체성이 공존할 수 있고, 남을 영원히 적의 지위에 몰아넣는 묘사와는 반대되는 '다름의 윤리'가 되어야 할 것이라고 가정한다.

이 과정은 학생들이 도덕적 판단은 접어 두고 학자적 초연함을 가지고 과거에 접근하는 능력과, 자기 지식을 이용하여 현재의 문제와 자신이 미래에 수행해야 할 의무에 대해 증대된 도덕적 이해에 기여할 수 있는 능력을 키우는 것을 의미한다. 역사가이면서 도덕 교육 전문가인 피터 세이샤스(Peter Seixas)는 역사 교육을 잘 받은 학생이라면 아픈 과거에 대해 여섯 가지 질문을 할 수 있어야 한다고 제시하고 있다. 그 중 셋은 정치적인 것—누가 가해자인가, 누가 책임질 것인가, 책임진다는 것은 무엇을 수반하는가—이고, 나머지 셋은 교육적인 것—과거로부터 우리가 기억해야 하는 것은 무엇인가, 과거에 살았던 사람들의 행동을 어떻게 판단할 수 있고 또 어떻게 판단해야 하는가, 오늘날 우리가 직면하고 있는 도덕적 이슈를 위해 과거의 갈등에서 무엇을 배울 수 있는가—이다.[68] 필자가 보기에 이것은 두터운 화해—얼마간 그것은 항상 미래이고 희망 사항이며, 성취할 수도 완전히 달성할 수도 없는 화해이다—에 기여하는, 역사 교육이 기본적으로 담당해야 할 일에 대한 현명한 정의로 보인다.

현재 우리에게 필요한 것은 폭력이 발생한 후에 진행된 긍정적인 역

---

68 Peter Seixas(2003), "History Education and Moral Judgments about the Past," paper presented at a symposium at the University of British Columbia on "History Education and Political Reconciliation," November 7~9, unpublished.

사 교육 개혁의 과정에 관하여 지금보다 훨씬 더 자세한 지식을 쌓는 것이다. 여러 사회의 역사 교육 개혁의 경험이 서로 다른 맥락에서 어떻게 다른가, 서로 다른 행위자들의 성공의 역할과 실패의 역할은 무엇이었는가, 그리고 그것은 어떻게 평가되어야 하는가 등이 그것이다. 이것은 여러 분야와 사회의 기여를 반드시 필요로 하는 전지구적인 과업이다.

엘리자베스 A. 콜

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

역자 서문

학교 교과목 중에서 '역사'만큼 요란스런 논쟁을 촉발시키는 과목은 없을 것이다. 세계 각국에서 이른바 '역사 전쟁'이 일어나고 있다는 점이 그 사실을 분명히 입증하고 있다. 폭력으로부터 회복 중인 혹은 회복을 시도하고 있는 아홉 개 가국의 사례를 모아놓고 있는 이 논문집은 역사 혹은 시민 교육을 포함한 여러 분야에 귀중한 기여를 하고 있다.

이 책의 주요 목적은 심각한 폭력으로 국가 간 혹은 국내 집단 간에 중대한 사회적·문화적 불화를 경험한 국가 혹은 집단들 간에 화해를 증진하는 데 역사 교육이 할 수 있는 역할에 대해 탐색해보려는 것이다. 이 책에 수록된 사례 연구에는 폭력으로부터 어느 정도 사회적·역사적 거리가 있는 국가들(독일, 일본, 캐나다)로부터, 화해 혹은 평화를 만들어가는 과정에 있는 나라들(북아일랜드, 스페인, 과테말라), 그리고

적대감이 아직도 관련 정책과 관행을 지배하고 있는 국가들(러시아, 한국, 인도와 파키스탄)까지 두루 포함되어 있다.

이 책의 대표 저자인 엘리자베스 콜은 서문에서 지금까지 여러 국가에서 아픈 과거 문제와의 씨름이 정치 지도자들에 의해, 국가가 저지른 폭력에 대한 인정과 사과를 통해 혹은 여러 형태의 진실위원회 설치를 통해 사회의 상층부에서 추진되어 왔다고 지적한다. 계속해서 콜은 이런 사회 상층부의 활동도 중요하지만 일정한 시점에서 화해 과정은 엘리트들의 차원을 뛰어 넘는 사람들의 삶의 한 부분이 되어야 하며, 보통 사람들의 삶과 보다 밀접한 연계를 갖는 중고등학교 같은 중간 혹은 아래 단계에 속하는 제도의 일부가 되어야 한다고 주장한다. 이 책에 포함된 사례 연구들은 이를 위한 수단으로서 역사 교육이 갖는 가능성과 한계를 탐구하고 있다. 그리고 이 연구들은 여러 가지 점에서 역사 교육과, 그것이 갖는 공적인 목적에 관하여 우리의 이해를 넓혀준다.

이 책에 수록된 일련의 연구들의 핵심 주제는 역사 교육과 보다 광범한 사회적 맥락 간의 연계가 중요하다는 것이다. 역사 전쟁은 학교에서 아이들에게 어떤 것을 가르칠 것인가에 관한 것만이 아니라 국가 정체성 혹은 사회 조직이라는 훨씬 더 큰 문제에 관한 것이기도 하다. 일본에 관한 장을 다루고 있는 저자가 지적하고 있듯이 1980년대 일본에서 역사 교과서를 둘러싸고 벌어진 논란은 사실 전쟁의 유산을 어떻게 수용할 것인가를 두고 일본사회에서 벌어진 갈등을 반영하고 있다.

이 책에 수록된 여러 사례연구는 역사 교육이 그 국가의 사회의식과 국민정신을 형성하는 데 크게 기여할 수 있다는 것, 그리고 그 반대로 역사 교육의 내용이 그 사회의 지배적인 분위기에 의해 성형(成形)되기도 한다는 것을 분명히 보여준다. 콜이 주장하고 있듯이, 역사 교

육은 분명 화해를 증진할 수 있는 잠재력을 가지고 있다. 그러나 교과서가 수정되려면 그 전에 그 사회가 일정 수준의 화해에 도달해 있어야 하며, 대중이 사회 일각에서는 여전히 소중히 생각하는 서사를 부정하는 이 수정을 받아들일 준비가 되어 있어야 하며, 교사들은 이 문제에 관하여 교실에서 학생들과 논쟁을 벌일 준비가 되어 있어야 한다. 그런데 교과 과정을 둘러싼 많은 논쟁이 그것들이 어떻게 보다 광범한 사회적·정치적 현실에 연계되고, 또 의존하는가에 대한 고려가 없이 이루어지고 있다고 콜은 주장한다.

이 책의 여러 장은 또한 역사, 역사 연구, 역사 교육 간의 연계에 대해서 언급하고 있다. 예를 들어 독일과 에스파냐에 관한 장은 전문 학계에서 나타난 역사 연구에서의 변화가 중고등학교 역사 교육의 새로운 접근 가능성을 열어 주었다고 말한다. 라파엘 발스는 에스파냐 내전과 프랑코 치세에 대해 전문 역사가들이 '침묵 협정'을 참여하고 있을 때는 당시에 자행된 악행과 탄압에 대한 객관적 탐구가 불가능했지만 1990년대 전문 역사가들이 보다 개방적이고 포괄적인 역사 연구를 시작하면서부터는 중고등학교 학생들의 역사 수업도 보다 복합적인 방식으로 오랫동안 금기시 되어온 문제들을 탐구할 수 있게 되었다고 주장한다. 이 책에서 제시되고 있는 전문적 역사와 중고등학교 역사 간의 연계성에 관한 보다 복합적인 이해는 역사 교육을 추진하는 과정에서 정책을 결정하고 그것을 실행하는 사람들이 반드시 고려해야 할 중요한 요소라 하겠다.

케이스 바튼(Keith Barton)과 린다 레브스틱(Linda Levstik)은 중고등학교 역사 교육의 주요 목적은 토론을 통한 민주주의(deliberative democracy)의 발전에 기여하는 것이라고 주장한 바 있는데, 이 책의 여

러 장은 이에 대해 언급하고 있다. 인도와 파키스탄에 관한 장에서 필자들은 좋은 역사 교육은 '뿌리 깊은 증오와 편견을 완화하고, 내셔널리즘에 대한 인종적·종교적 정의가 아닌 시민적 정의를 고무할 수 있다'고 주장한다. 너무나 자주 시민 교육에 대한 오늘날의 접근이 비역사적 방식으로 이루어지고 있다. 그러나 이 책은 과거에 대한 복잡하고 상충하는 설명에 대해 관심을 두는 역사 교육이 포괄적이고 효과적인 시민 교육에 반드시 필요하다고 강력히 주장한다.

전체적으로 보아 이 논문 모음집은 매우 큰 강점을 가지고 있다. 혹자는 이 사례 연구들에 대해 일관성 부족을 지적할 지도 모른다. 실제로 이 책에서 어떤 필자는 교과서 분석에 초점을 맞추고 있는가 하면, 어떤 필자는 학교 방문, 커리큘럼을 담당하는 관리나 교사들과의 인터뷰에 초점을 맞추고 있는 등 각기 다른 방법론을 택하고 있다. 또 혹자는 연구자들이 역사 교육이 화해에서 갖는 잠재적 힘에 대해 지나치게 과장하고 있는 것은 아니냐고 의문을 제기할 지도 모르겠다. 그러나 이 책은 역사 교육에 관한 정책이 여러 다양한 상황과 맥락에서 어떻게 발전되고 실행에 옮겨져 왔는지 비교적 관점에서 자세한 설명을 제공하고 있다는 점에서 과거청산과 화해 혹은 과거청산과 역사 교육의 관계에 관심을 가진 모든 사람들에게 귀중한 논거를 제공해줄 것이다.

김 원 중

일러두기

- 이 책은 Elizabeth A. Cole(ed.), Teaching the Violent Past : History Education and Reconciliation(Rowman & Littlefield Publishers. Inc., 2007)을 완역한 것이다.

- 외래어 표기는 한글맞춤법 통일안의 외래어 표기법에 따랐다.

- 각주 가운데 원주가 아닌 역주는 앞에 '역자 주 – ……'으로 표시했다.

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

차례

감사의 말씀 • 4

서문 : 화해와 역사교육 • 6

역자 서문 • 58

I. 세대의 경과 • 67

–역사교과서의 장기적 화해 도전

제1장 통일 이후 독일에서 진행된 역사 교육을 통한 화해의 궤적 • 69

1. 배경 : 독일연방공화국의 역사교과서 • 72
2. 통일 이후 역사 교육의 궤적 • 82
3. 통일 이후 레알슐레 용 역사교과서 • 85
4. 현재 속의 과거, 과거 속의 현재 • 96
5. 결론 • 100

제2장 화해를 촉진하는가 방해하는가? 일본 역사 교육의 변화와 역사교과서에 관한 논란 • 105

1. 메이지 시대부터 현재까지의 교육 정책과 역사 커리큘럼에서 나타난 변화 • 108
2. 아시아–태평양 전쟁에 대한 기술 : 역사교과서, 교육자, 일본 사회 • 114
2. 궤를 같이하는 논쟁 : 법정에서의 전시 책임 문제 • 147
3. 결론 : 화해의 불확실성 • 149

제3장 영어권 캐나다 역사교과서의 원주민 묘사 • 154

–화해를 향하여

1. 방법론 • 160

2. 역사적 배경 : 자치를 향하여 • 163
3. 오늘날 캐나다 원주민 • 178
4. 캐나다 역사 교육에서 교과서의 역할 • 180
5. 논쟁의 장소로서의 교과서 • 183
6. 캐나다 역사교과서에서 나타나는 원주민에 대한 묘사 • 184
7. 결론 • 220

II. 진행 중인 화해 • 227

제4장 역사 가르치기와 북아일랜드의 화해 • 229
1. 북아일랜드의 역사 교육 : 개관 • 232
2. 선택된 역사교과서들의 분석 • 249
3. 사례 연구 : 8개 북아일랜드 학교의 역사 교육 • 260
4. 결론 • 280

제5장 에스파냐 내전과 프랑코 독재 • 285
– 갈등과 분쟁으로 얼룩진 과거 가르치기
1. 프랑코 치하(1939~1975년)의 역사교과서들 • 290
2. 민주주의로의 이행기(1975~1985년)의 역사교과서 • 292
3. 오늘날의 에스파냐 역사교과서(1990~2003년) • 296
4. 학교는 아픈 시기의 역사를 어떻게 가르칠 것인가 : 학생과 교사의 견해 • 301
5. 역사 교육에서 사면과 화해 : 아직 해결되지 않은 문제 • 310
6. 결론을 대신하여 • 313

제6장 역사적 기억과 평화 교육의 한계 • 321
–과테말라의 『침묵의 기억』과 커리큘럼 설계 정책에 대한 고찰
1. 전후관계에서 본 과테말라 역사진실규명위원회 • 331
2. 전후 과테말라의 최근 과거 가르치기 • 343
3. 역사적 기억과 평화 교육의 한계 • 360
4. 마지막 숙려 • 368
5. 알림 • 371

III. 위기에 처한, 미완성의 혹은 아직 성취되지 않은 화해 • 373
–열망하는 혹은 반화해적인 사례
제7장 소련 제국과 러시아 공화국의 역사와 신화 • 375
1. 국가, 사회, 그리고 역사 서술 • 381
2. 러시아 사회와 신화의 필요성 • 414
3. 역사, 공존, 그리고 비러시아인 집단과의 화해 • 441
4. 결론 • 465

제8장 한국에서 과거의 이용과 악용 • 468
–역사 가르치기와 화해에 대한 고찰
1. 정치적 맥락 : 한국에서의 갈등 • 473
2. 과거 가르치기의 정치 : 한국 교육에 대한 기존의 연구들 • 476
3. 한국의 역사 교육 : 본 연구의 배경 지식 • 483
4. 교과서 분석 : 한국전쟁에 대한 상반된 서술 • 486
5. 역사 교육의 변화 : 남한에서 나타나기 시작한 관용 • 492
6. 역사 교육과 역사 연구의 관계 • 498
7. 역사 교육에 대한 관용적 접근을 위한 풀뿌리 잠재력에 대한 고찰 • 502

8. 결론 • 510

제9장 인도와 파키스탄의 집단적 정체성 형성에서 역사교과서의 역할 • 513

1. 역사적 담론의 역할 • 515
2. 통합에서 분열로 : 혼란스런 독립의 시기 • 520
3. 역사 교육의 역할 • 529
4. 파키스탄의 경우 • 536
5. 마드라사 문제 • 546
6. 인도의 경우 • 551
7. 양국 모두의 실패 • 578
8. 변화의 전망 : 파키스탄 • 580
9. 변화의 전망 : 인도 • 587
10. 결론을 대신하여 • 591

후기 • 596

필자 소개 • 614

찾아보기 • 616

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

I. 세대의 경과

역사교과서의 장기적 화해 도전

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

제1장

통일 이후 독일에서 진행된 역사 교육을 통한 화해의 궤적

국가사회주의(나치)라는 수치스런 과거와 맞서 싸워 온 독일(혹은 서독)[1]의 시도는 화해 과정에서 역사와 역사 서술이 수행한 역할에 관하여 논할 때면 항상 중요한 사례가 되어 왔다. 전후 독일이 이웃 국가들, 특히 프랑스 · 폴란드 · 이스라엘 혹은 다른 지역 유대인들을 상대로 시도한 화해는 화해를 더욱 증진하기 위한 정책 결정에 관한 논의에서 핵심적인 사례가 되어 왔다. 독일의 경우 화해는 대체로 상당히 성공적인 것으로 간주되어 왔고, 역사 교육은 전후 독일이 이웃 국가들에 대해 보여준 태도 변화, 혹은 반대로 독일에 대한 이웃 국가들의 태도 변

1 이 글에서 필자는 독일연방공화국(1990년까지, 그리고 그 이후)을 편의상 간략하게 '독일'이라고 칭하겠다. 다른 곳에서[Julian Dierkes(2003), "Teaching Portrayals of the Nation-Postwar History Education in Japan and the Germanys," Ph. D diss., Princeton University] 필자는 동독 역사 교육에서 나타나는 국가에 대한 서술을 분석한 바 있다.

화를 고찰할 때 분석가들과 논평자들이 가장 관심을 가지고 살핀 분야 가운데 하나였다. 그러나 1989년의 사건(베를린 장벽의 붕괴로 생각됨-옮긴이)이 두 독일이 머지않아 어떻게든 (재)통일될 것이라는 예상을 가능케 하자 많은 사람들은 독일이 과거에 적이었던 사람들과 피해자들을 상대로 지금까지 진행시켜 온 화해 시도가 독일인들의 새로운 공격적 정신에 묻혀 종결될 지도 모른다고 우려했다.

이 장에서 필자는 화해의 진전에 기여한 것으로 간주되어 온 1945년부터 1990년까지 독일 학교 교과서에 나타난 국가에 대한 묘사를 간략하게 기술할 것이다. 그중에서도 특별히 국가사회주의 체제가 제노사이드 정책으로 유럽 유대인들에게 가한 박해에 대해 독일의 교과서가 유대인에 대해 취한 화해지향적 태도를 중점적으로 살펴볼 것이다. 다른 곳에서도 마찬가지겠지만 교과서는 정부가 결정하거나 장려할 수 있는 화해 정책의 많은 요소들 가운데 하나일 뿐이다. 그러나 독일의 경우 교과서는 피해자들에 대한 화해지향적 태도의 핵심적 요소 가운데 하나로 자주 언급되어 왔으며, 논평자들 또한 교과서가 갖는 광범한 배포성과 학생 세대와의 빈번한 연동을 통한 여론의 지배력을 인정하고 있다.[2] 필자는 1960년대 초에 거대 국가 서사에서 좀 더 사회과학적인 역사 연구로 패러다임이 변화한 것이 광범한 화해를 가능케 한 역사 서술의 길을 닦았다고 생각한다. 독일 정부와 대중이 취한 화해 정책에 대해 목적론적이고 화해지향적으로만 해석한 전통적 견해와는 달리, 필자는 홀로코스트에 관한 논의와 빌리 브란트의 동방정책(Ostpolitik)[3]

---

2 Ian Buruma(1994), *The Wages of Guilt*, New York : Farrar, Straus and Giroux.

을 통한 폴란드와의 관계 회복이 좀 더 화해적인 관점을 허용하는 쪽으로 역사 연구 패러다임의 변화를 확대하고 강화시켰다고 생각한다. 이어서 필자는 1990년 이후 집필되고 승인된 세 가지 종류의 중고등학교 교과서에서 나타난 국가에 대한 설명을 검토할 것이다. 여기서 필자는 1970년대와 1980년대의 발전 가운데 일부가 1990년대에 계속되기는 하지만, 1990년대 들어 설명에 이질적 요소가 유입되기도 하고, 전에는 분명한 메시지를 가졌던 것으로 보였던 도덕적 문제들에 혼란이 나타난 것을 발견할 수 있었다. 필자는 1960년대에 화해 궤도를 촉발시킨 것과 동일한 요인이 역사 연구를 복잡하게 만들고, 궁극적으로는 전보다 화해지향적 성격이 덜한 역사 서술을 만들어내는 데 일조했다는 결론을 내릴 것이다.

종전(終戰) 직후부터 통일에 이르기까지 출간된 독일 교재들은 나치 체제하에서 자행된 만행에 대해 분명한 논의를 담고 있다. 몇몇 일화는 종전 직후 소수의 교사들이 이런 주제들에 대해 가르치는 것을 거부하기도 했다는 사실을 전해주기도 하지만, 정책 결정의 차원에서는 항상 나치 만행에 대한 서술이 교재에 포함되었다. 독일의 만행에 대한 그와 같은 서술(물론 뒤에서 보겠지만 가해자에 대한 정의는 서로 달랐다)이 전적으로 독일인들이 저지른 만행과 그것이 유럽 내 유대인들에게 거의 배타적으로 자행된 것에 집중되었던 점을 고려할 때 이런 서술들이 그간의 만행에 대한 도덕적 단죄의 의미를 가지고 있고, 그를 통해 과거 범

3 역자 주 – 동방정책(Ostpolitik) : 독일연방공화국(서독)의 총리 빌리 브란트가 추진한 '화해를 통한 변화' 정책을 말하며, 동독을 포함한 동유럽 국가와의 관계를 정상화하려고 노력했다.

죄에 대한 인정을 속죄와 화해로 가는 첫걸음으로 생각했다는 것은 분명하다.

1960년대 중반 이래 국가 일반에 대한 서술이 분석적인 역사 서술 쪽으로 패러다임의 변화가 나타난 것과 함께, 만행에 대한 서사 역시 역사학적으로 더 정확하고 복잡해졌다. 이렇게 만행에 대한 서술이 복잡해지자 비독일인들이 저지른 악행을 포함하여 여러 부류의 가해자들이 주민들에게 저지른 범죄에 대한 설명이 보다 완전해졌다. 따라서 독일 통일 이후의 서술은 보다 완전한 역사적 서술을 제공하게 되었다. 그러나 이것은 이전의 경직된 설명이 갖고 있던 도덕적 명료성 가운데 일부를 상실하게 만들었다. 필자는 이 도덕적 명료성의 상실이 또한 과거 만행에 대한 서술이 갖는 화해를 위한 잠재력을 감소시키고 있다고 생각한다.

1. 배경 : 독일연방공화국의 역사교과서

종전 후 독일연방공화국(서독) 헌법은 교육에 관련된 문제를 각 주(州, Länder) 사법부에 위임했다.[4] 독일의 주들은 종전 이후 중고등학교용 교과서 승인과 커리큘럼 내용에 대해 지배권을 가지고 있고, 그것은 지금까지도 별다른 의심의 대상이 되어 본 적이 없다. 헌법상 독일의 주들은 자신이 원하는 방식에 따라 자유롭게 교육 정책을 입안할 수 있다. 역사적으로 이것은 독일제국과 바이마르 공화국 때의 헌법상 합의로 돌아가는 것을 의미한다. 교육 시스템들 간의 호환성을 보장

4 기본법(Grundgesetz) 30조, 70조, 83조.

하기 위한 학위와 자격증의 조정 문제는 주 문화부 상임협의회(Ständig Konferenz der Kultusminister der Länder)에 의해 어느 정도 보호되어 왔다.

주(州) 차원의 정책 결정의 폭이 상당히 광범하기는 하지만, 일반적으로 독일 교육은 연방공화국을 구성하고 있는 11개 주(지금은 16개 주)에서 대부분 비슷한 모습으로 조직되었다. 서방 연합군의 반대에도 불구하고 전후 독일의 중고등학교 교육은 전과 마찬가지로 세 개의 군(群)으로 나뉘었는데, 대학 입학을 염두에 두고 있는 학생들을 위한 13년 과정의 김나지움(Gymnasium), 숙련공 양성을 위한 10년 과정의 레알슐레(Realschule), 육체노동자 양성을 위한 9년 과정의 하우프트슐레(Hauptschule)가 그것이다. 그러다가 1960년대에 이 세 군 외에 일부 주, 특히 사회민주당이 지배하는 주에 종합적 성격을 가진 게암트슐레(Geamtschule)가 생겨났고, 통일 이후 동독의 몇몇 주는 중고등학교 교육 과정을 12년으로 제한하는 규정을 유지하기도 했다. 교육의 일반적 구조 외에도 정책 결정 또한 대부분의 주에서 비슷한 방식으로 조직되었다. 역사 문제에 관해서는 예외적으로 활동적인 극소수 주의 문화부를 제외하면 대개의 주 문화부들은 커리큘럼 문제에 관한 정책 결정을 전문가들로 구성된 위원회에 위임해 왔고, 교과서 승인과 관련된 문제도 이들 전문가들의 견해를 따랐다. 일반적으로 위원회 구성원을 임명하는 권한은 주 문화부 장관들이 가지고 있었는데, 여기에서 약간의 차이가 나타났다. 보수적 성향의 장관들은 임명을 교사협의회에 요청하는 경향이 있었던 반면, 사회민주당 소속 장관들은 대개 교원노조에 위임하였다. 한때는 한 주에서 사용할 수 있는 승인된 교과서의 목록을 만들어 놓고 그곳에 소재한 학교에 근무하는 교사들이 자기 학교에서

사용할 교과서를 선택하는 방법이 채택되기도 했다.

이후 이어질 논의에서 필자는 세 군(群)으로 이루어진 독일 중고등학교 교육과정 중 중간에 해당하는 레알슐레에서 사용되는 교재에 주로 초점을 맞출 것이다. 그 이유는 비숙련 노동에 종사할 학생들을 위해 마련된 하우프트슐레와, 보다 높은 수준의 교육(대학)을 준비하는 학생들을 위한 김나지움의 중간에 있는 레알슐레의 위치를 고려할 때 여러 면에서 레알슐레에서 사용되는 교재가 다른 나라 교재들과 가장 쉽게 비교될 수 있을 것으로 생각했기 때문이다.

레알슐레는 초등과 중고등교육을 결합한 10년의 교육 과정으로 되어 있으며, 원래 숙련노동에 종사할 학생들을 준비시키기 위한 목적으로 만들어진 학제이다. 세 군으로 된 중고등학교 교육 체제는 19세기에 제도화 된 이후 여러 가지 다양한 방식으로 발전해 왔다. 그리하여 원래 가지고 있던 특정 직업을 위한 지향성은 각 층들 간의 이동과, 한 군에서 졸업하고 나서 더 높은 수준의 교육 이수가 가능해지면서 일부 붕괴되었다. 하지만 레알슐레는 아직도 중고등학교 교육의 모델로 간주할 수 있는데, 대부분의 주들에서 레알슐레에 재학 중인 학생들은 5학년에서 10학년까지 매주 한 시간에서 세 시간에 이르는 역사 수업을 들어야 한다. 종전 직후 마련된 커리큘럼은 선사시대부터 현대에 이르기까지 시대별로 지리적 혹은 국가적 제한 없이 인류 역사 전체를 포함하는 세계사를 배우도록 구성되었다.

최근 들어 역사 과목 교육 과정의 지배적 구성 요소로서 연대(年代)순 서술이 갖는 중요성이 많이 약화되고, 주제 중심의 접근법이 도입되었다. 그러나 대부분의 국가는 아직도 역사 교육 과정에서 가능한 한 모든 시대를 다루길 원한다. 교육 과정이라는 것은 커리큘럼을 통해 학

생들을 역사에 '통시대적으로 노출시키는 것'이라고 여기기도 하지만 정작 학생들이 학교에서 치르는 시험은 그런 식으로 이루어지지 않고 있다. 즉 레알슐레에서 받는 5년간의 역사 수업이 모든 교과 과정을 총체적으로 아우를 수 있는 마지막 학년의 마지막 시험에서 정점에 이르는 것이 아니라, 학기별, 혹은 학년별로 나뉘어 단편적인 형태로 시험이 치뤄지고 있다. 물론 시험 형태는 각 주들 간에 상당한 차이가 있다. 그러나 레알슐레에서 역사 수업은 커리큘럼상 핵심 과목이라고 말할 수는 없지만 꾸준한 존재감을 갖는 과목이라고 할 수 있으며, 학생들의 경험에서도 결코 주변부적이라고 말할 수 없다.

1) 종전 이후 통일에 이르기까지 역사 교육을 통한 화해의 궤적

예전의 한 연구[5]에서 필자는 전후(戰後) 나치와 제2차 세계대전에 대한 묘사의 궤적이 1960년대 초에 나타난 패러다임의 변화, 즉 거대 국가 서사에서 사회과학적 역사 연구로의 변화로 요약될 수 있다고 주장한 바 있다.[6] 비록 이 변화가 세계 모든 지역 역사 교육에서 나타난 것[7]이기는 하지만, 1960년대 독일에서 그것이 일어난 상황은 결코 일반적

5 Julian Dierkes(2003).

6 여기에서 요약된 분석은 바바리아, 헤세, 노르트라인-베스트팔렌(Northrhine-Westphalia)의 세 주에서 레알슐레 용으로 집필된 30종의 교과서 견본을 토대로 하였다. 1950년부터 1995년까지 매 5년을 한 단위로 조사하였고, 한 단위(5년)당 3종의 교과서를 무작위로 선택했다.

7 David John Frank, Suk-Ying Wong, John W. Meyer and Francisco O. Ramirez(2000), "What Counts as History : A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula," *Comparative Education Review* 44, no. 1, pp. 29~53.

이거나 평범한 것이 아니었다. 데이비드 프랭크와 그의 공저자들,[8] 그리고 사회학에서 '세계 정치' 전통에 입각하여 연구하는 다른 학자들[9]은 그것이 지식의 발전에 따른 '자연스런' 과정이 아니라 전 세계적으로 점차 '합리적으로 되어 간' 국민국가에 대한 해석을 토대로 하는 발전이라고 주장한다. 프랭크와 공저자들, 그리고 존 메이어와 그의 동료들은 역사 과목 커리큘럼이 20세기 전 시기를 통하여 전 세계적으로 보편화할 수 있는 '국사'의 측면들을 강조해 왔음을 보여주고 있다. 국사에 대한 이러한 설명은 감정적 애착이나 신화적 믿음이 아닌 합리적 주장을 통해 자신들을 정당화했다는 점에서 '합리적인 것'이 되었다. 이렇게 역사를 합리적으로 설명할 수 있게 되자 대부분 국가들의 역사 교육의 방향은 과거에 무슨 일이 일어났는가에 초점을 두는 교육에서 역사적 발전이 왜 그렇게 일어났는가에 초점을 두는 쪽으로 변화했다.

세계적인 관점에서 보아도 역사 교육의 몇몇 측면은 이미 전간기(戰間期)에 보편화될 수 있는 합리적 설명에 뿌리를 내리기 시작했다. 동독과 소련의 유물사관은 특정 국가 단위에 대한 감정적 집착에서 벗어나 역사적 궤적에 대해 보편화될 수 있는 설명 쪽으로 멀리 나아갔다. 반면에 그와는 대조적으로 학술적·역사 교육적 차원의 독일사 서술은 국가의 목적론적 발전에 대해 확고하게 제도화한 거대 서사 방식에서 벗어나지 못했다. 1961년 말 독일 역사학계에 나타난 이른바 피

---

8 David John Frank, Suk-Ying Wong, John W. Meyer and Francisco O. Ramirez(2000).

9 John W. Meyer, John Boli, George Thomas and Francisco O. Ramirez(1997), "World-Society and the Nation-State," *American Journal of Sociology* 103, no. 1, pp. 144~181.

셔 논쟁[10]은 이전의 '역사주의적' 패러다임을 한 순간에 종식시켰다. 역사주의는 19세기 초 역사에 대한 르네상스적 접근을 대체한 이래로 독일 학자들 사이에서 지배적인 역사 서술 패러다임이었다. 이 패러다임 안에서 역사가들은 과학적으로 실증될 수 있는 역사라는 이상적인 개념을 강조했다. 역사주의를 추구하는 연구자들은 자신들의 역사 서술을 통해 국가와 국가 정체성에 대한 목적론적 발전을 재구성하는 서사시적 서사를 제공했다. 그런데 역사주의의 종식이 이번에는 독일 역사학계에서 지도적이라고 할 수 있는 인물들의 급속한 변화를 가져왔고, 이어 1960년대 말에는 나치 정부가 저지른 범죄에 학계가 연루된 것에 대한 새로운 관심이 나타났다.

필자는 중고등학교 교사들이 이러한 패러다임의 변화를 재빨리 전문적인 역사 연구에서 역사 교육 현장으로 가지고 왔다고 말한 적이 있다. 교사들은 연합군이 독일을 지배하는 기간 동안 교육 내용에 대한 자신들의 지배권을 다시 주장했고, 그들은 전문연구자라는 자신들의 지위를 주장함으로써 그 과정을 정당화한 바 있다. 실제로 그들은 자신들의 직업상의 지위가 전문적 기반을 갖고 있다고 거듭 주장했던 것처

10 프리츠 피셔(Fritz Fisher)는 1961년 자신의 책 『세계 권력 다툼(Griff nach der Weltmacht)』(영어로는 1967년에 Germany's Aims in the First World War로 번역 출간되었다)에서 독일 제국이 제1차 세계대전을 촉발시켰다고 주장했다. 이 테제는 20세기 전쟁에 대한 독일의 책임을 공개적으로는 처음으로 거론한 것이었기 때문에, 독일 제국이나 제1차 세계대전의 범위를 초월하는 큰 반향을 불러 일으켰다. 제1차 세계대전에 대한 독일의 책임을 언급한 것은 제2차 세계대전의 책임에 관하여 문제 제기를 하도록 만들었는데, 이것은 피셔의 책이 출간되기 전에 '역사주의' 역사가들이 어떻게든 피하고 싶어 했던 문제이다.

럼 피셔 논쟁 이후 전문 연구의 패러다임이 아래로부터의 역사 · 사회사 · 구조사 · 여성사 · 환경사 등으로 이동한 것을 중고등학교 교실에서도 반영했다.

비록 1950년대에 대부분의 교사들이 '최근의 과거'에 대해 언급하고 있는 교과서 단원들을 가르치지 않고 넘어갔다는 몇몇 일화가 있지만, 교과서와 커리큘럼 모두 제2차 세계대전기에 독일이 저지른 악행에 대한 서술을 포함하였다. 이렇게 아픈 과거가 포함되어 있었음에도 불구하고 전후 초창기 역사교과서들의 서술은 나치 체제를 독일 역사의 큰 흐름에서 나타난 하나의 일탈로, 아돌프 히틀러와 나치 관리들은 독일 국가를 강탈한 깡패로 묘사하는 등의 거대 국가 서사에서 벗어나지 못했다. 그리하여 유대인과 그 외 다른 민족들의 학살은 매우 한정된 소수 가해자들의 소행으로 치부되었으며, 바이마르 공화국[11] 종식에 대한 설명은 정당들의 정치적 구조 실패와 나치 관리들의 웅변술 및 사악한 설득력에 집중되었다. 이웃 국가들이나 희생자들과의 화해 시도에서 중요한 의미를 갖는 독일에 대한 전시 연합군의 기술(記述) 역시 나치 체제의 대중적 정당성 결여를 강조했다.

교과서 서술에서 '최근의 과거'에 대한 묘사에서 나타난 발전은 전체 역사 서술 패러다임의 변화에서 다음과 같은 단계를 가지고 나타났다. 첫 번째 단계는 교사들이 1960년대 중반 바이마르 공화국의 종식을 설명할 때 나치 체제를 지지한 사람들의 사회적 구성을 점차 강조하

11 역자 주 – 바이마르 공화국 : 제1차 세계대전 후인 1918년에 일어난 독일혁명으로 1919년에 성립하여 1933년 히틀러의 나치 정권 수립 후 소멸된 독일 공화국의 통칭. 바이마르에서 소집된 국민의회에서 나라의 골격을 규정한 바이마르 헌법이 채택되었기 때문에 이 이름이 붙었다.

는 방식을 통해 사회과학적 역사 서술을 교과서 서술에 적용한 점이다. 두 번째 단계는 원래 전문적인 역사 서술에서 비롯된 이러한 패러다임의 변화가 홀로코스트나,[12] 집단 범죄 문제에 대중이 점점 더 많이 참여하는 것에 의해 확대되었을 때 찾아왔다. 이러한 초점 변화는 홀로코스트나 홀로코스트의 가해자들을 더 많이, 더 분명하게 다루는 방식으로 교과서에 반영되었다. 이것은 필자의 전체적인 주장에서 매우 중요한 점인데, 여기서 '최근의 과거'에 대한 독일의 증대된 관심이 그러므로 국가의 의도적인 정책과 역사적 범죄에 대한 지식인들의 관심이나 화해의 필요성에 따른 것만은 아니라는 것을 강조할 필요가 있다. 사실은 그런 논의가 대중매체나 일반 대중 사이에서 널리 거론되기 전에 역사 서술에서 이미 나타나 있었던 패러다임의 변화를 좀 더 확대시킨다는 의미를 가지고 있었다.

역사적 패러다임의 변화가 역사적 범죄에 대한 폭넓은 논의보다 먼저 나타났음에도 불구하고, 역사적 범죄에 대한 논의는 1960년대 후반들어서 일반 대중 사이에서 추동력을 얻었고, 또 그 효과는 증대되었다. 1963년 12월부터 프랑크푸르트에서 진행된 이른바 아우슈비츠 재판은 과거 문제를 해결하려는 지식인들과 대중의 일반적인 노력을 촉발시킨 독일 내에서 일어난 최초의 공적인 사건이었다. 독일의 '최근

12 역자 주 – 홀로코스트 : 일반적으로 인간이나 동물을 대량으로 태워 죽이거나 대학살하는 행위를 총칭하지만, 고유명사로 쓸 때는 제2차 세계대전 중 나치 독일에 의해 자행된 유대인 대학살을 뜻한다. 특히 1945년 1월 27일 폴란드 아우슈비츠의 유대인 포로수용소가 해방될 때까지 600만 명에 이르는 유대인이 인종청소라는 명목 아래 나치스에 의해 학살되었는데 인간의 폭력성, 잔인성, 배타성, 광기가 어디까지 갈 수 있는지를 극단적으로 보여주었다는 점에서 20세기 인류 최대의 치욕적인 사건으로 꼽힌다.

과거'에 대한 이런 관심의 증대는 고등교육의 급속한 확산과, 역사가나 교사들의 대규모 세대교체의 맥락 속에서 나타났다.[13]

나치에 대한 교과서 속 묘사는 다음과 같은 세 개의 초점을 가지고 있었다. (1) 바이마르 공화국에서 생겨난 파시즘의 정치적·경제적 뿌리, (2) 1933년부터 1945년까지의 국내 정치사, (3) 제2차 세계대전 발발에 이르기까지 독일이 취한 일련의 조치들과 그로 인한 발전이 그것이다. 후에 출간된 교과서들은 여기에다 나치와 관련된 단원의 분량을 늘리고 당시의 사실들을 더 분명하고 자세하게 설명했으며, 이 시기를 다루는 단원의 주요 목표 가운데 하나로 당시 자행된 여러 가지 만행에 관한 설명을 덧붙였다. 1930년대 국내 정치사에 관한 모든 서술은 바이마르 공화국이 종식된 것과 나치가 흥기한 이유를 제시하기 위해 바이마르 공화국에 관한 설명을 많이 확대했다. 또한 초기 교과서들이 히틀러에 보다 배타적으로 초점을 맞춘 것에 비해, 후기 교과서들은 나치의 흥기를 초래한 사회구조적 요인과 당의 지배와 국내 탄압의 조직적 차원에 더 많은 관심을 두는 보다 폭넓은 관점을 채택했다. 외교정책과 제2차 세계대전 과정을 다룬 단원에서 독일인이 저지른 만행에 대해 후기 교과서들은 대부분 전쟁 자체에 관한 설명과 분리하여 설명하기는 했지만, 그 내용이나 구성 측면에서는 안정된 채로 유지되었다. 이런 만행에 관한 설명은 1960년대 중반부터 크게 확대되었고, 시간이 지나면서 점점 더 많아지고 분명해졌다. 나치 체제하 독일 국가에 대한

---

[13] Heinz Bude(1992), *Blianz der Nachfolge* : *Die Bundesrepublik und der Nationalsozialismus*(Accounting for Succession : "The Federal Republic and National Socialism"), Frankfurt : Suhrkamp.

서술은 나치의 흥기가 좀 더 분석적인 방식으로 논의되었다는 점과, 그것의 전개 과정을 설명하기보다는 역사적 발전의 원인을 밝히는데 초점을 맞추었다는 점에서 보다 합리적으로 변화하였다. 같은 시기 외국에서 나타난 발전에 대해 하고 있는 보완적 성격의 언급은 이러한 분석적 경향을 더욱 분명히 해주었다. 나치의 기원에 대한 묘사는 특별히 독일적인 성격을 가진 발전 측면들에 초점을 맞추기보다는, 나치의 지지층 분석과 바이마르 공화국의 특정 유권자 층의 경제적 상황 같은 요인들을 탐구하였다.

교과서를 집필하는 것과 그것이 최종적으로 승인되는 것 간에는 상당한 시차가 있음에도 불구하고 교과서들은 이미 1960년대 중반에 사회과학적 역사 서술의 특징들을 보여주었다. 그러니까 홀로코스트에 대한 공개적인 논의가 역사 교육에서 나타난 역사 연구 패러다임 변화의 효과를 증대시키기는 했지만, 이 논의는 시간적으로 패러다임의 변화를 쫓아간 것이지 그것을 촉발시킨 것은 아니었다. 또한 교육 정책 결정 체제의 영향에 대한 제도적 주장과 그 내용의 결정권을 전문연구자로서의 교사들에게 맡긴 것 또한 전후 집단적 책임에 대한 담론에서 자주 사실인 것처럼 여겨졌던, 가해자뿐만 아니라 희생자에 대한 트라우마의 승화 문제에서 그것이 이른바 '자연스런' 일련의 과정이라는 주장이 사실이 아님을 말해준다.[14] 대신 교사들은 전문연구자로서의 자

---

14 Alexander Mitscherlich and Margerete Mitscherlich(1967), *Die Unfähigkeit zu Trauern*, Munich : Piper. 이것은 지금도 정신분석적 주장에 근거하고 있는 단계 주장을 위한 표준구(標準句)가 되고 있다. 그러나 그것과 비슷한 주장은 문화 연구에서 과거와의 화해를 시도하는 연구자들과 저널리스트들에 의해 자주 언급되고 있다. Ian Buruma(1994), *The Wages of Guilt* 참조.

신의 신분을 주장하는 것으로 점령 당국에 대해 자신들의 정당성을 주장하였고, 새로운 역사연구 경향을 중고등학교 교육에 확산시킴으로써 대학에 근무하는 역사가와의 합리적 유대를 재생산했다.

2. 통일 이후 역사 교육의 궤적

1990년 독일 통일을 둘러싼 정치적 논란과, 역사 교육에서 이전에 나타난 발전에 대해 앞서 언급한 간략한 설명은 1990년대 통일 이후 독일의 역사 교육의 궤적과 관련하여 여러 가지 방향이 가능했었을 것이라는 점을 시사한다. 대체로 논평자들은 이전 추세의 지속 혹은 전후 궤도와의 단절을 예상했다.

1) 이전 추세의 연장 : 두 가지 가능성

1990년까지 전후 국가에 대한 서술의 발전 과정에 관한 필자의 지금까지의 주장은 수치스런 최근 과거에 대한 도덕적·지적 논란이 독일 교육에서 과거에 대한 서술을 견인했다는 기존의 지식과 부딪힐 뿐만 아니라, 그런 논의가 역사 교육을 통한 독일-유대인 간 화해의 주요한 요소였다는 주장과도 배치된다. 그러나 필자의 주장은 아직 전통적 담론 속에 통합되지 않고 있다.

과거 추세의 연장에 기반하여 1990년 이후 시기에 대해 두 가지 가능성이 나타나고 있는데, 하나는 전통적 지혜에 기반을 두고 있고, 다른 하나는 필자의 분석에 기반을 두고 있다. 첫째는 과거 궤적에 기반하여 통일 이후 역사 교육이 전후 국가사 구축을 위한 결정적 시점으로서 국가사회주의의 출현을 더욱 강조하는 입장이다. 둘째는 필자의 주

장을 토대로 교사들이 계속해서 교육 내용을 통제하고 중고등학교 교육에서 교사들이 가르쳐야 할 모델을 전문적 역사 연구에서 구한다는 것이다. 만약 교육정책 결정 체제가 통일 과정에서 변하지 않았다면, 그리고 전문적 역사 연구가 패러다임의 변화를 경험하지 않았다면 통일 후 역사 교육에서 국가에 대한 서술은 점점 더 보편화할 수 있는 합리적인 설명에 뿌리를 두게 될 것이다. 하지만 전문 역사 연구에서 패러다임의 변화가 나타난다면 그것은 다시 한 번 중고등학교 교육에 신속하게 적용될 것이다.

2) 지정학적(혹은 정치적) 변화

많은 언론인과 정치가들이 통일 이후 독일이 대체로 서독이 걸어 온 길을 따라갈 것으로 예상하기도 했지만, 상당수는 통일 이후 중요한 변화가 있을 것을 예언하는 시나리오를 넌지시 비치기도 했다. 국내 정치뿐만 아니라 국제 관계도 그런 변화를 만들어내는 데 기여할 것으로 여겨졌다. 또한 통일된 독일이 국제 정치 무대에서 다시 자신의 권리를 주장하고 자신의 정체성 내지 민족주의까지도 재발견하려고 할지 모른다고 생각되었다. 이 시나리오에서는 역사 교육이 거대 국가 서사로 회귀하거나 혹은 적어도 역사 연구 합리화의 위축으로 특징지어질 것으로 생각되었다. 그것도 아니라면 유럽화 과정을 위해 교육에서 '국사'나 '세계사'를 소홀히 하는 대신 '유럽사'를 더 강조하는 쪽으로 바뀔 수도 있을 것으로 여겨졌다.

앞에서 말한 가능성들이 대체로 독일(서독) 역사교과서의 변화에 관한 것이라면 동독에서는 과거를 극복하기 위해 이와는 매우 다른 시도가 통일 이후 정치적 변화에 의해 영향을 받게 될 것으로 생각되었다.[15]

자유주의적인 교과서 승인 체제가 새 동독의 대부분 주에서 나타났고, 이것은 통일 이후 16개 주 모두에 독일(서독) 모델이 적용되는 것으로 이어졌다. 또한 서독의 제도적 틀이 동독에 전면적으로 채택된 것을 고려할 때 독일(서독)의 교육적 경향 역시 동독의 커리큘럼에 그대로 이전되었을 것으로 생각하는 것이 합리적일 것이다. 대체적으로 이것이 사실이라고 말할 수 있다. 그러나 뒤에 설명하겠지만 미묘한 점에서 마지막 가능성은 완전히 옳다고 말할 수는 없다.

---

15 나치 체제에 대한 동독의 전형적인 서술과 그 이유, 그리고 독일(서독)의 지배적인 역사 서술과의 비교 등의 문제는 너무나 복잡해서 여기에서 자세히 설명할 수 없다. 그러나 간단히 얘기하자면 동독 교재에서 나타나는 파시즘의 흥기와 몰락에 관한 서술은 유물론적 발전에 토대를 두고, 진보 세력과 반동 세력 간의 변증법적 대립에 초점을 맞춘 것이었다. 파시즘은 자본주의에 내재하는 모순의 정점으로, 그리하여 부르주아 지배의 특히 폭력적인 한 형태로 서술되었다. 진보 세력과 반동 세력 간의 대립은 제2차 세계대전 책임 문제, 독일이 자행한 만행의 책임 문제에 대한 동독 교과서들의 입장을 규정했는데, 여기에서 동독 국가는 처음부터 반파시스트 국가로 규정된다. 따라서 만행에 대한 책임은 모두 부정되었고, 나치 체제와 전후 동독과의 모든 관련성은 부정되었다. 반면에 동독의 존재는 반파시즘, 반자본주의로 규정되었고, 나치 체제에 대한 사회주의자들의 저항에서 그것이 갖고 있는 동독적 뿌리는 일관되게 찬미되었다. 이 서술에서 홀로코스트는 중요한 역할을 하지 않았다. 제프리 허프가 말하였듯이 "이해관계, 이데올로기, 경험이 결합하여 유럽 유대인들의 박해를 계속해서 독일 공산주의 주류의 변경에 위치시켰다"(pp. 38~39). 두 독일의 역사적 기억에 관해 더 자세히 알고 싶으면 제프리 허프의 다음 책 참조. Jeffrey Herf(1997), *Divided Memory : The Nazi Past in the Two Germanys*, Cambridge, MA, and London : Harvard University Press.

3. 통일 이후 레알슐레 용 역사교과서

초고 단계에서 독일에서 사용할 수 있도록 승인 받은 후 마지막 출간에 이르기까지 교과서 하나를 만들어내는 데에는 많은 시간과 재정 부담이 따른다. 그러므로 1990년 독일이 공식적으로 통일될 무렵이나, 아니면 그 이후에 승인을 받기 위해 제출된 새 교과서들이 출간된 것은 1990년대 후반에 가서였다. 필자가 1995년에 사전조사를 위한 견본으로 선택한 교과서들 가운데 1990년 이후에 초고가 완성된 것은 없었다. 오직 한 종의 교과서만이 독일민주공화국(동독) 붕괴에 관한 서술을 포함하고 있었다. 그래서 필자는 통일 이후에 나타난 변화를 포착하기 위해 1990년대 초에 초고가 완성되고 2000년경에 승인된 교과서 중에서 견본을 구해야 했다. 이전에 적용한 견본 선택 양식을 사용하여 세 종의 교과서 시리즈를 무작위로 선택했는데, 『역사교과서(*Geschichtsbuch*)』(Cornelsen : 1996), 『시간여행(*Zeitreise*)』(Klett : 1999), 『발견과 이해(*Entdecken und Verstehen*)』(Cornelsen : 2001)가 그것이었다. 최근 출간된 이 시리즈들 중에서 국가사회주의와 제2차 세계대전에 대한 서술을 분석하기 위해서 마지막 권들(부록 참조)을 주로 참조하였다. 그에 앞서 클레트사는 오랜 역사를 가진 출판사이고, 코넬젠사는 1996년 출판 산업의 대대적 합병 과정에서 과거 동독의 국영 독점 출판사 폴크운트 벨트(Volk und Welt)사와 합병된 회사라는 사실을 언급해두는 것이 좋을 것 같다.

1) 교과서 판형의 변화

필자가 특별히 초점을 맞추어 분석하려고 하는 것은 나치 체제와

그 기원에 관한 서술이지만, 역사교과서들의 전체 구성과 내용에서 나타나는 폭넓은 변화는 서술을 위한 전후 관계를 제공해준다. 이 글에서 분석할 교과서들은 이전에 나온 교과서 시리즈들과 비교하여 내용면에서 눈에 띄게 빈약해졌다. 예전의 교과서들은 300쪽 이상인 경우가 많았는데 최근 교과서들은 200쪽 내외로 얇아졌다. 또한 교과서에서 자료의 전체적인 양이 줄어들었을 뿐 아니라 그 설명 또한 현저하게 간략해졌다. 전반적인 역사 서술의 관점과 관련하여 『발견과 이해』 제4권(2001)은 대체로 1980년대와 1990년대 교과서들이 갖고 있던 경향을 계속 유지한 반면, 『시간여행』 제3권(1999)과 『역사교과서』 제4권(1996)은 이런 오래된 추세에서 얼마간 이탈한 모습을 보여 주었다. 『시간여행』과 『발견과 이해』는 훨씬 작아진 독립 단원들로 쪼개어 서술하고 있으며, 매 2쪽마다 그 주제에 관한 설명이 끝난다는 것을 알리는 시각적 표식을 제공한다. 반면에 『역사교과서』는 글의 분량이 많고 시각적으로 구분되는 구성은 그리 많지 않다.

서술 자체의 측면에서 보면 최근의 교과서 시리즈물에서 사료(史料)가 차지하는 비율이 예전 시리즈물들보다 훨씬 높아진 것이 눈에 띈다. 일부 사료들은 그와 관련된 역사 서술을 왜소하게 만들고 있을 정도로 큰 비중을 차지하고 있다. 그리하여 가끔은 사료를 맹목적으로 숭배하는 것처럼 보이기도 한다. 예를 들어 사료가 틀림없다는 것을 입증하기 위해 주제와 상관없는 상당량의 정보가 사료와 함께 포함되기도 한다. 심지어는 그 정보가 학생과 교사 모두에게 도움이 될 만한 아무런 부가적 정보를 만들어내지 못하는 경우에도 그렇다. 예를 들어 『시간여행』은 1938년 11월 9~10일에 발생한 전국적 규모의 유대인 학살[오늘날 '수정의 밤(Kristalnacht)'으로 알려져 있다]에 관한 정보 하나를 '새벽 4시

크레펠트에 있는 게슈타포 지국'에서 취하였다고 말하고 있는데,[16] 그 사무소의 위치나 그날 몇 시에 그것을 취했는가가 이 사료에 관하여 얼마나 중요한 부가적 정보를 제공하는지 알 수 없다.

교과서들은 일반적으로 연대기적 서사의 틀을 깨뜨리고 주제별로 나누어 장(章)별로 소개하는 지향하는 기존의 경향을 계속 유지하고 있다. 필자는 국가사회주의 체제에 관해 설명하는 장의 구조 또한 엄격한 연대기적 나열보다는 주제별 구성 쪽으로 발전해왔음을 보여줄 것이다.

2) 역사교과서에서 나타난 나치의 기원과 지배에 관한 최근의 서술

(1) 바이마르 공화국

1960년대 초부터 학교 교재들은 바이마르 공화국에 관한 서술의 초점을 바이마르 헌법, 민주주의 정치문화의 결여, 경제적 발전이 어떻게 나치 체제 대두를 위한 원인을 제공했는가 등에 맞추어 왔다. 최근의 교과서들 또한 나치 체제의 기원과 대두에 관해 분석적·사회과학적 설명을 지향하는 이 경향을 계속 유지하고 있다. 『시간여행』의 해당 소주제들은 경제적·사회적 전제조건의 상호연관성을 강조하기 위해 '경제적 위기-정치적 위기'라는 제목으로 되어 있다. 『역사교과서』는 외무부 장관이면서 제1차 세계대전 이후 독일이 국제 권력정치로 재편입할 수 있도록 작업을 주도한 구스타프 슈트레제만(Gustav Stresemann)[17]의

---

16 『시간여행』(1999), p. 104. 번역은 모두 필자가 한 것이다. 여기서부터 책을 인용할 때는 책 제목과 쪽 수만을 언급할 것이다. 자세한 서지사항에 대해서는 본문 뒷부분 부록 참조.

17 역자 주 – 슈트레제만(Gustav Stresemann, 1878~1929) : 독일 정치가. 제1차 세계대전 전에 작센공업가 단체의 조직자로서 두각을 나타내고, 국민자유

‘1927년 인용문(1927 quote)’에 반대하는 의견을 낸 역사가 에버하르트 콜브(Eberhard Kolb)의 말을 인용하고 있는데, 그는 초인플레이션에 의해 중간층이 붕괴되었다고 주장했다. 그리고 인용문에 이어 학생들에게 다음과 같은 토론 과제를 제시한다. “1923년 정점에 이른 인플레이션의 원인은 무엇인가? 통계자료와 위에 제시된 서술 내용을 참고하여 생각해 보라. …… 경제적 원인과 정치적 원인을 구분하라”(『역사교과서』, p. 70, 74). 그리고 이보다 몇 쪽 다음의 서술에서 대수척(對數尺)에 입각하여 산출한 국내총생산 증가에 관한 도표를 제시하고 있는데, 이것은 아마도 중고등학교 교육에서 이용된 사회과학적 역사 서술의 가장 극단적인 예일 것 같다.

바이마르 공화국에 대한 서술에서 최근 교과서들은 통일 이전 교재들의 지배적 주제들을 따르고 있다. 따라서 『역사교과서』는 이 점에서 예외적이라 할 수 있다. 과거 동독 교재들이 보여준 바이마르 공화국에 대한 많은 설명과 마찬가지로 『역사교과서』는 ‘민주주의의 파괴’(p. 100) 혹은 ‘권력의 인수인가 권력의 인계인가?’(p. 104) 같은 단원 제목

당 국회의원이 되었다. 전쟁 중에는 대규모의 영토병합을 지지하는 주전파의 한 사람으로 알려졌는데, 패전 뒤 국민자유당의 주류파를 이끌고 독일인민당을 창설하여 당수가 되었고 국회의원으로서 활동하였다. 처음에는 제정복귀를 주장하였으나 곧 공화제의 현실에 입각하여 부르주아세력을 주체로 한 사회민주당을 포함한 국민공동체를 지향하게 되었다. 이후 1923년 8월 루르 점령, 인플레이션 위기에 직면하였으나 바이마르공화국의 총리로서 사태를 극복하였다. 그 뒤 죽을 때까지 역대 내각의 외무장관을 지냈는데, 독일의 경제력 회복을 바탕으로 베르사이유체제의 제거를 지향하고 도스안에 의한 배상문제의 정상화, 1925년 로카르노조약, 1926년 독일의 국제연맹가입 등 내외의 안정을 도모하여 ‘슈트레제만 시대’라고 불리기도 했다. 1926년 프랑스 외무장관 A. 브리앙과 함께 노벨평화상을 받았다.

들을 통해 바이마르 공화국의 붕괴에 모종의 음모적 요소가 개입해 있음을 시사하고 있다. 즉 나치 체제에 대한 대중의 지지에 대해 사회구조적 요인을 강조하는 전형적인 설명과 달리, 나치 체제에 대한 대중의 지지에는 독일 정치와 대중에 대한 모종의 목적론적 여론 호도가 내재해 있었고, 그것이 나치당의 선거 승리를 가져왔다고 주장한다.

(2) 나치(국가사회주의)

바이마르 공화국에 대한 서술에서 나타나는 연속성에 이어 최근 교과서들은 나치 체제의 독일 지배에 대해서도 기존의 서술을 계승하고 있다. 그러나 동시에 새롭게 나타난 네 가지 특징이 이전 교과서들이 나치 체제에 대한 무조건적인 단죄를 통해 분명하게 표출했던 도덕적 명료성을 희석시키는 데에 기여하고 있다고 생각된다. (1) 나치 체제를 좀 더 넓은 맥락에서(자주는 유럽적인 맥락에서) 논의하는 것 (2) 나치 체제를 지칭하는 용어로 '파시즘'[18]이라는 단어를 사용하는 것 (3) 유럽

---

18 역자 주 – 파시즘 : 보통 1919년 이탈리아의 B.무솔리니가 주장, 조직한 국수주의적·권위주의적·반공적인 정치 이념·운동을 말한다. 파시즘이란 이탈리아어인 파쇼(fascio)에서 나온 말이다. 원래 이 말은 묶음[束]이라는 뜻이었으나, 결속·단결의 뜻으로 전용(轉用)되었다. 파시즘이 대두하게 되는 일반적이고 보다 광범위한 배경은 18세기 말부터 누적되어 온 사회적 불안과 제1차 세계대전 후의 만성적 공황 및 전승국과 패전국을 막론한 정치적·사회적 불안에서 초래된 각종 혁명적 기운에서 찾아볼 수 있다. 따라서 근대사회의 위기적 양상은 모두 파시즘의 배경이 된다. 즉 파시즘이 발생하게 되는 배경은 ① 국제적 대립과 전쟁위기의 격화 ② 대량 실업과 공황 ③ 국내정치의 불안정 ④ 기존 정당·의회·정부의 부패, 무능, 비능률 등 병리현상(病理現象)의 만연 ⑤ 각종 사회조직의 강화에서 오는 자율적인 균형회복 능력의 상실 ⑥ 정치적·사회적 집단 간의 충돌 격화 등을 들 수 있다. 이와 같은 위기요인의 격화에 의

내 유대인만이 아닌 나치 체제의 다른 희생자에게까지 관심을 확대하는 것 (4) 나치 체제하 독일 국민들 가운데 특정 집단의 운명에 대한 논의를 증대시키는 것이 그것이다. 이런 현상은 언뜻 보기에는 무해하고 개별적으로 보면 매우 합리적인 쪽으로의 변화처럼 보이지만, 실제로는 논의 대상이 되는 가해자와 특히 피해자의 범위를 확대함으로써 유대인에 대해 그 동안 교과서들이 취해 온 화해적 태도를 상당 부분 약화시키고 있는 것으로 보인다.

이들 교과서에서는 점진적인 유럽화 과정의 징후가 열네 가지나 발견된다. 예를 들어 『시간여행』(1999)은 나치 체제를 설명하는 절(節)에서 '유럽은 불타고 있다 : 파시스트 독재-국가사회주의의 지배'라는 제목으로 파시즘을 보다 넓은 맥락에서 포괄적으로 다루고 있으며, '유럽을 향해 출발'이라는 20쪽으로 구성된 장을 포함하고 있다. 이런 제목은 파시즘을 유럽적 맥락 속에(독일, 이탈리아, 혹은 에스파냐의 맥락만이 아닌) 위치시키고 있을 뿐만 아니라, '유럽을 향해 출발'이라는 제목이 그 장의 모든 쪽 상단에 삽입되는 러닝타이틀이라는 점과 나치 체제가 유럽적 차원의 것이며, 나치체제는 파시즘의 한 종류임을 계속 상기시키고 있음에 주목할 필요가 있다. 그러나 '파시스트 운동-이탈리아와 독일에서만이 아니라'라는 절에서는 대부분의 학자들이 일본의 권위주의적 군사주의 역시 전형적인 파시즘으로 분류하고 있음에도 불구하고 이를 파시즘으로 언급하지 않고 있다. 일본의 경우가 누락된 것은 사회사 운동

해 정치체제의 안정과 균형이 파괴되고, 기존 정치세력이 사태를 효과적으로 수습할 능력을 상실할 경우 무정부적 진공상태를 메우기 위하여 파시즘이 등장한다.

의 보편화 경향과 정면으로 배치된다.

『역사교과서』는 나치 체제의 기원과 과정에 대한 합의적 견해를 다음과 같이 요약하고 있다.

> (프랑스 혁명에서 성취되었던 권리가 폐지되는 현상이) 다른 장소들도 많은데 왜 하필 독일에서 나타났는가? 국가사회주의당은 세계대공황이라는 위기상황 속에서 거대 당이 되었을 뿐이다. 이 위기가 노동운동과 민주주의 제도에 대한 일반적 신뢰를 약화시켰고, 그 약화의 정도가 심했기 때문에 구(舊)엘리트들은 젊은 공화국에 반대하여 국가사회주의 운동과 성공적으로 동맹을 체결할 수 있었다(p. 99).

이처럼 국가사회주의의 기원에 대한 전체적인 관점은 통일 이전 교과서들과 비교하여 크게 바뀌지는 않았지만, 몇몇 용어 사용에서 상당히 눈에 띄는 변화가 나타났다. 그중에서도 가장 분명하고 가시적으로 나타나는 점은 '파시즘'이라는 용어가 빈번하게 사용되었다는 점이다. 이전 교과서들은 독일의 파시즘을 일관되게 '국가사회주의'라고 불렀고, 그것은 독일 고유의 정치적 독재체제를 가리키는 것이었다. 그런데 '파시즘'은 정치적 이론과 사회과학적 유형화에서 유래한 '더 넓은' 범주이기도 하고, 동시에 무솔리니 지배하의 이탈리아에서 출현한 특정 정치 체제이기도 했다. 『역사교과서』는 파시즘에 대한 일치된 견해를 대표한다고 할 수 있는 다음과 같은 정의를 제시한다.

> '파시즘'이란 무엇인가? 일반적으로 말해 그것은 산업발전은 억제하지 않은 채 모든 개인적, 민주주의적 자유는 폐지해 버린 근대적 독재체제

의 한 형태라고 말할 수 있다. 생산성 증대는 긍정적으로 생각하지만, 생산성 증대를 만들어내는 사람들의 권리는 부정한다. 그러므로 파시스트 운동은 일차적으로 사회주의 단체와 공산주의 단체를 반대한다. 파시스트 운동은 또한 대체로 부르주아 민주주의도 반대하는데, 그것은 그 부르주아 민주주의가 의회에서 동등한 정치적 영향력을 행사할 수 있는 권리를 '모든' 시민들에게 부여하기 때문이다(p. 99).

한편 과거 동독은 나치 체제에 대해 파시즘에 대한 마르크스주의 정치이론가들의 일반적인 입장에 따라 그들 특유의 용어로 설명했으며, 파시즘을 부르주아 자본주의의 특히 유독한 계급 갈등의 한 형태로, 그리고 자본주의의 최후의 발악으로 규정했다. 동독의 관점과는 반대로 1970년대 서독 교재들은 홀로코스트와 나치 체제의 특수성에 관한 논의와 보조를 함께 하여 '히틀러 체제', '히틀러주의' 같은 이전의 용어를 모두 '국가사회주의'로 대체했다. 그러나 통일 이후 첫 세대 교재에서는 '파시즘'이라는 용어가 훨씬 빈번하게 사용되었고, 그것은 '독일 파시즘'과 같이 사용되었다. 이런 현상은 과거 동독의 폴크 운트 벨트 출판사와 합병하여 생겨난 코넬젠 출판사뿐만 아니라 클레트 출판사에서 나온 교과서도 마찬가지이다. 『역사교과서』는 해당 단원에 '유럽적 권력으로서의 파시즘'(p. 119)이라는 제목을 붙여 서술의 유럽화와 파시즘에 대한 새로운 강조를 결합하고 있다.

나치 체제를 칭하는 용어 사용의 폭을 넓히고, 나치 체제를 보다 추상적 의미를 가진 파시즘의 영역에 포함시킴으로써 특정 인구 집단에 대한 국가 테러와 박해, 폭력에 대한 서술이 어떻게 바뀌었는가? 그들이 저지른 범죄행위에 관해 교과서를 포함한 공적인 영역에서 솔직하

게 정보를 제공하는 것이 화해의 결정적인 요소임이 일반적으로 인정되었기 때문에 독일 교과서들이 서술 전체에 걸쳐 계속해서 유럽 내 유대인과 다른 민족들에 대한 박해 사실에 관하여 매우 자세한 정보를 제공하고 있다는 것은 틀림없는 사실이다. 이웃 국가들, 특히 동유럽 국가들을 점령한 사실에 관한 언급도 매우 솔직하고 구체적이다. 이 폭넓은 서술은 전문적인 역사 수준에 부합하여 한정된 교과서 분량 내에서 1960~1970년대에 화해를 위한 의식적인 노력과 더불어 평범한 보통 사람들의 경험과 행위에 대한 사회과학적 강조로부터 발전해 나온 것이었다.

새 밀레니엄에서 이런 쌍을 이룬 추동력은 보고된 희생자들의 수와 폭이 확대됨으로써 교과서 서술에 계속해서 영향을 주고 있다. 동독식 서술이 되풀이 되고 있지는 않지만 나치 체제 초기에 노동 계급 활동가와 사회주의자들이 당한 박해는 현재의 교과서에서도 중요하게 다루어지고 있다. 『시간여행』(pp. 92~93)의 앞부분에 배치되어 있는 1933년과 1934년 국가 테러에 관한 장은 현재까지의 교과서 서술에서는 처음으로 '학살수용소'를 언급하고 있다. 그러나 주로 박해의 정치적 희생자들에 초점을 맞추고 있다.

세 교과서 시리즈는 모두 계속해서 불구자와 정신병자에게 행해진 '안락사'에 대해 언급하고 있다. 개신교 교회 쪽 사람들에 의해 추진된 이 안락사 프로그램은 부분적으로는 그에 대한 대중의 저항이 거의 없었기 때문에 가능했다. '로마와 신티(집시)'에 대한 박해나 평화주의자와 '여호와의 증인'[19]들에 대한 탄압도 최근 교과서에서 훨씬 빈번하고

19 역자 주 – 여호와의 증인 : 19세기 후반 미국에서 생겨난 기독교 종파의 하나

자세히 다루어지고 있다. 『시간여행』은 겉으로 보기에는 나치 체제의 비인간적인 정책을 강조하는 것 같지만, 유대인 박해에 관해 다루고 있는 절(節) 중 한 단원의 제목을 '한 소수 집단의 추방'(p. 106)으로 하고 있다. 이 제목이 홀로코스트라는 엄청난 범죄를 곧바로 상대화하거나 사소한 것으로 만들지는 않지만, 홀로코스트를 소수 집단에 대한 차별이라는 쉽게 보편화할 수 있는 틀 속에 집어넣고 있는 것은 분명하다. 동시에 『시간여행』은 홀로코스트의 희생자를 보다 일반적 표현인 '독일 유대인'으로 하지 않고 '유대교도 독일인'으로 표기하고 있는 몇 안 되는 교과서 가운데 하나이다. 이는 유대인들이 나치 체제 이전의 독일 사회에 통합되어 있었음을 강조하는 것으로 볼 수 있다. 『역사교과서』는 한 절의 제목이 '전쟁에서는 병사들만 죽지는 않는다'(p. 130)인데, 여기에는 '조국의 파괴', '불구자들의 살해' 같은 토픽 뒤에 홀로코스트에 대한 설명 부분을 포함하고 있다. 그런데 이 절 바로 다음에 홀로코스트만 다루고 있는 또 하나의 절이 이어진다는 것을 지적할 필요가 있다. 그리고 나치 체제하에서 자행된 만행에 대한 변화된 서술 가운데 가장 놀라운 것은 『시간여행』에 영화 쉰들러 리스트[20]를 두 쪽

로, 그리스도의 재림과 천년왕국을 믿으며 현실적인 제도를 거부하는 생활로 유명하다. 이들은 자신들만이 하느님의 선택을 받을 유일한 자녀들이라고 주장하면서 모든 기성교회의 전통과 조직, 교직제도를 부정하며 오직 그리스도의 재림과 성서연구와 전도만을 강조한다. 특히 성서연구는 이들에게 매우 중요한 의미가 있다. 성서란 창조주 하느님의 영감으로 기록된 인류의 유일한 지침이기 때문에 모든 사람들은 성서에 기록된 원어의 뜻을 문자 그대로 인정하고 받아들여야 한다고 주장한다. 그들의 이러한 교리는 기독교에서는 이단시되고 있으며, 실정법을 거부하고 성서에 따른 성서의 법만을 고집함으로써 일반사회와는 다소의 괴리가 있다.

(pp. 116~117)에 걸쳐 인용하고 있는 단원이 포함된 것이다. 영화적 효과를 내기 위해 역사 기록의 일부를 의식적으로 각색한 할리우드 영화를 교과서에서 인용한 것은 지금까지 교과서 서술에서 원사료의 중요성을 계속해서 강조해 왔음을 고려할 때 놀라운 일이 아닐 수 없다. 쉰들러 리스트가 실제로 개인의 책임, 전시 부역, 저항의 딜레마라는 이슈 가운데 많은 것을 접근하기 용이한 방식으로 제기한 것은 사실이지만, 이 영화가 역사적 사건에 대해 완전히 믿을 수 있는 재현을 의도한 것은 아니라는 점에서 그렇다.

또한 비유대인 희생자들의 박해를 설명하는 데 더 많은 지면을 할애하고, 나치 체제 정책 결정권자들의 마음을 움직인 악의에 찬 반유대주의를 이해하기 위한 맥락을 제공하는 데 더 많은 관심을 쏟고 있다. 『발견과 이해』는 '유대인의 박해'를 다루는 본 장(pp. 60~61)으로 이어지는 반유대주의에 관한 논의를 포함하여 나치 체제하 젊은이들의 삶에 대해 비교적 자세히 설명한다(pp. 64~59).

세 교과서 모두 독일 국민 중 특정 소수 집단의 운명에 대해 다루고 있는 절이나 단원을 가지고 있다. 예를 들어 『시간여행』은 『발견과 이해』가 제시한 것과 대체로 비슷한 패턴으로 '스바스티카(卍) 하의 젊은이들'이라는 절(pp. 98~101)을 가지고 있으며, 이어서는 나치 체제하

---

20 역자 주 – 쉰들러 리스트(Schindler's List) : 1993년 미국에서 만든 스티븐 스필버그 감독의 전쟁 휴먼 드라마 영화이다. 원작은 호주 작가 토머스 케닐리(Thomas Keneally)가 쓴 소설 『쉰들러의 방주(Schindler's Ark)』이다. 제목 '쉰들러 리스트'는 주인공 쉰들러가 유대인들을 안전한 곳으로 피신시키기 위해서 작성했다는 9개의 명단이다. 미국에서 만든 만큼 독일어 등의 현지어가 아닌 영어로 제작됐으며, 감독 의도로 인해 흑백 화면으로 만들어졌다.

여성들의 역할에 관한 논의를 싣고 있다.

1960년대 이후 교재 집필에서 사회과학적 역사 서술 방법이 도입된 것, 그리고 홀로코스트에 대한 대중의 관심과 논의의 증가로 인해 나치 체제에 대한 서술에서 이런 변화가 확대된 것과 함께 1970~1980년대의 교과서들은 유대인 박해와 범죄의 엄청난 규모에 논의의 초점을 맞추고 있음을 분명히 했다. 그러나 이러한 경향은 새 밀레니엄으로 접어든 이후 유럽의 유대인 혹은 독일의 유대인에 특정하여 초점을 맞추기보다는 나치 체제하에서 여러 집단들이 겪어야 했던 경험을 그 안에 포함시킴으로써 이전 교과서들이 가졌던 도덕적 명료성과 분명한 화해 메시지를 희석시키는 쪽으로 몰고 가는 것 같다. 나치 만행에 관한 단원들이 줄어들지는 않았지만 나치에 대한 서술에서 홀로코스트의 '비중'이 상대적으로 줄어들었고, 그로 인해 만행에 대한 기억도 어느 정도 분산되어 버렸다.

4. 현재 속의 과거, 과거 속의 현재

1990년대에 들어서도 과거에 저지른 만행의 '적절한' 기념에 관한 공적인 논의는 계속해서 나타났다. 대니얼 골드하겐[21]의 『히틀러의 자

21 역자 주 – 대니얼 골드하겐(Daniel Jonah Goldhagen, 1959~) : 미국의 저술가이며, 하버드 대학 정치학·사회학 교수를 역임했다. 골드하겐은 홀로코스트에 관한 두 권의 책, 즉 『히틀러의 자발적 집행자들(*Hitler's Willing Executioners*)』(1996)과 『도덕적 청산(*A Moral Reckoning*)』(2002)을 통해 국제적인 명성을 얻었으며, 2009년에는 제노사이드 현상을 고찰한 『전쟁보다 더 나쁜 것(*Worse Than War*)』이라는 책을 냈다.

발적인 집행자들(Hitler's Willing Executioners)』 같은 책의 출간 이후에 나타난 광범한 논란과, 그에 못지않게 큰 논란을 불러일으켰던 유럽에서 학살된 유대인들에 바치는 기념물에 관한 논의 등은 유대인에 대한 여론과 지속적인 화해적 태도 형성에 계속해서 중요한 역할을 수행하고 있다. 필자는 나치 체제하 다양한 집단의 운명에 관한 논의를 교과서에 포함하는 것은 기념의 희석으로, 그리고 학생들을 위한 역사 서술이 갖는 화해라는 목표의 위축으로 생각한다. 그러나 이 글에서 분석하고 있는 최근 교과서에서 현 사회와 정치에 과거가 수행하는 역할이 분명하게 언급되고 있기 때문에, 학생들에게 교과서와 역사가 화해 문제에서 차지하는 역할이 점점 더 커지고 있다는 점은 중요하다.

교과서들은 두 개의 서로 다른 주제를 통해 과거가 현재에 수행하는 역할에 대해 논하고 있는데 하나는 국가사회주의의 이해와 관련된 화해의 힘이고, 다른 하나는 현재의 역사가들이 과거를 어떻게 연구하는가이다. 교재로서는 독특하게 최근의 독일 역사교과서들은 역사 교육과 역사교과서가 화해에 대해 수행하는 역할에 관한 논의를 포함하고 있다.

『시간여행』은 '최근 과거'에 관한 논의에서 노벨상 수상자이자 독일의 가장 활동적이며 대중적 지식인 가운데 한 사람인 귄터 그라스[22]의

---

22 역자 주 – 귄터 그라스(Günter Grass, 1927~) : 독일의 소설가. 독일 단치히(오늘날 폴란드의 그단스크)에서 식료품 상인의 아들로 태어났다. 1944년에 무장친위대에 입대하여 10 SS기갑사단 프른즈베르크로 발령받아 참전했다. 징집당한 것이라는 얘기도 있으나, 당시 친위대의 독일인 대원들은 징집 대상이 아니라 자원입대가 기본이었다(국방군 육군은 징병제였다). 1956~1957년에 예술 작품 전시와 별도로 작가 활동을 시작했으며 1958년까지 단문, 시, 희곡 등을 발표했다. 1959년에 매우 묘사적인 언어로 나중에 영화화되기도 한

언급을 따르고 있다. 그는 학생들에게 다음과 같이 묻는다. "우리는 아우슈비츠 기념의 문제를 어떻게 다룰 것인가?" 이 교과서는 또한 과거와의 화해 문제에서 특별히 교과서가 수행할 수 있는 역할의 문제를 제기하고 있다는 점에서(pp. 126~128) 이 문제의 성찰과 관련해 가장 분명한 입장을 보여주고 있다. 그리고 현대 독일에서 네오-나치즘의 흥기를 막기 위한 예방책으로 역사 교육을 이용하는 것이 중요하다고 말하고 있으며, 다른 부분에서(p. 105) 1938년 11월에 일어난 유대인 대학살에 관한 논의를 마감하면서 1995년 졸링겐에서 발생한 한 터키계 독일인 가족에 대한 유명한 방화사건과 관련된 사진을 싣고 있다.

세 교과서 가운데 『시간여행』이 과거가 현재에 수행하는 역할의 문제를 가장 명백하게 제기하고 있는 것은 사실이지만, 다른 두 교과서에서도 이 문제는 상당히 비중 있게 논의되고 있다. 졸링겐 방화사건에 관한 논의와 유사한 관점으로 『발견과 이해』[(2001), pp. 88~90]는 나치 체제에 대한 장을 현재 나타나고 있는 극우주의(그것은 많은 점에서 역사적 연속성을 보여준다)에 관한 세 쪽짜리 논의로 마감하고 있다.

『역사교과서』는 화해에서 교과서가 수행할 수 있는 역할에 관한 논의를 넘어 학생들에게 다음과 같이 질문하며 교과서 담론에 관한 성찰을 자극한다. "*교과서에서* 체코슬로바키아의 해체는 왜 하나의 '교훈'이라고 불리는가?"(이탤릭체 부분은 필자의 것). 같은 교과서에서 제2차 세계대전 기간 동안 폴란드인이 당한 희생에 대해 기술하고 있는 서술

『양철북』을 발표했는데, 이 작품으로 그는 제2차 세계대전 후 처음으로 세계문학계에 이름을 날린 독일 작가가 된다. 그라스는 전후 독일 사회민주당의 주요 지지자가 되어 외국인 혐오증, 신나치주의 등에 반대하는 사회활동에 적극 참여하고 있다.

은 1970년대 '동방정책'의 가장 유명한 상징이 되고 있는 빌리 브란트 총리의 바르샤바 방문에 관한 논의를 포함하고 있으며(p. 124), 그것을 통해 현대의 화해 정치를 과거와 연결시키고 있다.

교과서들은 역사 교재의 역할에 대한 그러한 성찰적인 논의 외에도 20세기 독일 역사에 대한 자세한 지식과 이해가 여전히 중요하다고 주장한다. 예를 들어 『역사교과서』는 바이마르 공화국 종식에 대한 이해가 여전히 중요하다는 것을 주장하는 내용의 다음과 같은 분석적인 함의를 가진 서문으로 바이마르에 관한 장을 시작하고 있다. "바이마르 공화국의 실패에 관한 문제는 너무나 중요하기 때문에 다음에 이어질 서술은 주로 정치사에 초점을 맞출 것이다"(p. 63).

교과서들은 또한 바이마르 공화국의 정치적 실패가 연방공화국에 제공한 교훈에 대해, 그리고 그 교훈을 교과서에 자주 인용하기도 한 당대의 저명한 역사가들에 의해 어떻게 해석되었는지에 대해서도 언급하고 있다. 『발견과 이해』는 여성 참정권, 노조가입, 국민투표 등의 주제를 포함하여 자세한 헌법 관련 논의를 제공하고 있다(pp. 10~17). 『시간여행』의 한 보충 기사는 나치 체제에 대한 저항에 대해 언급하면서 연방공화국 기본법에 담긴 헌법상의 저항권에 대해 언급하고 있다. 그리고 뒷부분에서는 중요한 저항 활동의 이미지를 담은 최근에 나온 우표를 첨부하고 있다(p. 123). 『시간여행』은 바이마르 공화국 붕괴 원인에 대해 유명 역사가들의 언급을 인용하고 있다(pp. 86~87). 나치에 대한 독일인들의 저항 일반을 평가하면서 『시간여행』은 '국민 없는 저항'이라는 한스 몸젠의 언급을 인용하고 있는데(p. 123), 이것은 프랑스의 레지스탕스 활동과 동유럽 여러 지역에서 있었던 다양한 게릴라 단체의 활동과는 대조적으로 국가사회주의에 대한 독일인들의 빈약한 저

항을 요약적으로 평가한 것이라 할 수 있다.

5. 결론

교과서에 담긴 서술은 너무나 양이 방대하고 복잡해서 그 의미를 간략하게 포착한다는 것이 어렵기는 하지만, 지금까지의 분석은 독일 통일이 많은 사람들에게 제기한 문제들에 대해 여러 가지 답을 제시하고 있다고 생각된다. 통일이 이전 교과서가 취하고 있던 화해적 태도에 대해 중대한 이탈을 가져오지 않은 것은 사실이지만, 지금까지의 분석은 그런 화해 조치들의 맥락에 약간의 변화가 있었음을 보여준다. 필자는 통일 이후의 독일이 이전의 서독 교재들이 구획해 놓은 궤도를 그대로 따라갔다는 '태만의 가설'을 거부하지만, 필자의 분석은 또한 전후 과거와 근본적인 단절이 있었다는 우려 역시 근거 없는 것임을 보여준다. 대신 지금 사용 중인 교과서에 대한 필자의 검토에서 세 가지의 광범하고 상호연관성을 가진 경향이 나타나는 것을 볼 수 있다. 첫째는 동독 역사서술의 몇 가지 요소가 독일의 담론에 통합되었다는 것, 둘째는 계속적인 역사의 유럽화, 셋째는 가해자든 피해자든 점점 더 많이 국가 내 소집단들에 대한 묘사를 포함시킴으로써 홀로코스트의 기념이 희석화되는 경향이 나타났다는 것이다.

1) 역사의 유럽화 안에서 공세적인 독일?

1990년대 초 몇몇 논평자들은 독일이 통일 이후 전보다 더 강해질 것으로 보고 독일이 국제무대에서 다시 자신의 존재를 강하게 드러낼 것이라는 우려를 제기했다. 국제 정치에서 이 현상이 실제로 나타났는

가 그렇지 않았는가는 여기서 논할 바가 아니지만, 이러한 예상을 바탕으로 교육 면에서는 기존에 취해진 화해 조치들이 위축되고, 국가에 초점을 맞추는 역사 연구로 복귀하게 될 것으로 생각했다. 동시에 국가 역사에서 보다 유럽적인 관점을 지향하는 추세는 유럽 연합 회원 국가 수의 증가와 함께 계속 이어질 것으로 보았다. 이 두 추세 가운데 유럽화는 독일 교과서에서 명백히 지배적인 추세가 될 것으로 보인다. 이 장에서 분석된 거의 모든 요소에서 가장 적절한 단위인 국민국가(nation-state)는 대륙사 혹은 문명사에 자리를 내주고 있다. 이 점은 유럽적 현상으로서의 나치 체제에 대한 논의에서 가장 분명히 드러나는데, 이것은 거대 문명 담론으로의 복귀가 아닌 이웃 국가들 간의 정치적 상호관련성에 대한 관심의 증대라고 할 수 있는 유럽적 담론의 좋은 예를 제공한다.

2) 동독의 교육정책 관점

과거 동독의 정책 결정 요소들의 대부분은 오늘날의 독일 정부 정책에서 완전히 추방되었다. 그러나 기이하게도 공식적 국가 원리로서 마르크스-레닌주의에 강하게 연계된 한 분야에서는 전에 동독 교재들에서 사용되었던 몇몇 정치 이론 관련 용어와 국가사회주의 체제에 대한 독일인의 저항에 관한 서술들이 통일 이후 교과서에서도 나타나고 있다. 무엇보다도 놀라운 것은 나치 체제에 대한 논의와 관련하여 '파시즘'이라는 용어가 독일의 '최근 과거'를 서술하기 위한 용어로 대두되고 있다는 사실이다.

필자는 1960년대 이래 공적인 교과서에서 분명히 존재해 온 '아픈 과거 청산하기'가 전문 역사가들의 연구 성과를 바탕으로 중고등학교

교육에서 연구자로서의 지위를 가진 교사들에 의해 시작되었다고 주장한 바 있다. 이러한 시작은 무엇보다도 역사 연구가 사회과학적 방식으로 패러다임이 변하는 것이었고, 이어서 그것은 나치 체제에 대한 책임 문제가 하나의 토픽으로 대두한 사회적 맥락 속에서 확대되었다.

교사들은 지금도 계속해서 독일 교육의 내용을 맡고 있다. 그러나 그 내용 장악은 더 이상 연구자로서 그들이 갖는 지위에 기반을 둔 것이 아니라 그들의 직업적 지위에 유래하며, 이를 통해 교육에 새로운 관점을 도입하고 있다. 종전 직후 교사들이 전문가로서의 권위를 주장한 것이 교사의 연구자 신분에 관한 주장에 직접적으로 기반을 둔 데 비해, 전후 시기에는 연구자로서의 지위와 일반적인 직업인으로서의 지위가 분리되어 왔다. 그러므로 오늘날 교사들의 조합이나 교사 단체들은 연구자로서 그들이 갖는 역할에 대해 별로 언급하지 않으며, 그 대신 가르치는 직업의 제도화된 신분을 강조한다.

1960년대 사회사로의 변화 이후 역사 서술과 역사 교육에서도 이렇다 할 큰 패러다임의 변화는 없었다. 그러나 사회과학적 역사 서술의 발전과 특히 점점 강화되어 간 유럽화에 의해, 홀로코스트에 대해 지금까지 취해 온 화해적 태도의 희석화를 걱정해야 할 정도가 되었다. 위에서 말한 경향이 역사의 상호적 인식과 화해에 대한 약속의 파기는 아니지만, 사회과학적 역사 서술은 특히 유대인들에 대한 화해 메시지의 명료성을 일부 희석시키기 시작할 정도로 역사 교육의 모습을 바꿔놓고 있다. 나치 체제를 유럽적 파시즘의 맥락에서 논의하는 것 자체가 홀로코스트 범죄를 상대화하는 것은 아니지만, 그럼에도 그것은 그 범죄들을 특별히 독일적 차원을 뛰어 넘는, 보다 광범한 맥락 속에 위치시킨다.

'로마와 신티(집시)'의 희생에 관해 쓴 저자들의 의도가 다른 민족에게 자행한 범죄를 축소하려는 것이 아니라는 것은 분명하다. 그러나 보다 더 복잡하고 역사적으로 더 정확한 서술은 특별히 유대인-독일인의 관계 개선을 목표로 하는 역사 서술에서 화해적 태도의 도덕적 영향력을 감소시키기도 한다. 나치 체제하에서 살았던 젊은이들의 운명에 대한 논의가 점점 이해하기 어려운 것으로 되어 가고 있는 한 시기, 즉 1930년대를 학생들이 이해할 수 있게 만드는 데 기여하는 것은 분명하지만, 이와 같은 논의는 가해자와 피해자를 엄격하게 이분적으로 정의하는 것에 초점을 맞춘 이전 시기의 서술이 갖고 있던 도덕적 명료성을 감소시킬 수 있다.

독일의 경우 화해와 교육에 관한 비교 연구에서 자주 모범적인 것으로 간주되고 논의되기 때문에 위의 분석에서 관찰된 경향이 그 외 다른 경우에서도 나타날지 지켜보는 것은 중요하다. '화해의 정점'에서 보다 복잡하고, 정확하기는 하지만 분산된 기념과 분산된 화해로 나아가는 발전이 다른 국가에서도 나타나는 공통의 궤적이 될 것인가? 만약 그렇다면 이것은 장기적이고 다세대적인 화해에서 무엇을 의미할까?

※줄리안 디에르케스

부록

• 분석 대상으로 채택된 교과서들

모든 교과서들은 다수의 편집인과 저자들에 의해 공동 저술되었다. 그러므로 필자는 다음의 목록에서 저자명은 생략하였다. 괄호는 레알슐레에서 사용될 수 있도록 교과서 시리즈를 승인한 주의 이름이다. Bay는 바바리아, Hes는 헤세, NRW는 노르트라인-베스트팔렌이다.

Geschichtsbuch(1992), Volume 1, Berlin : Cornelsen(Hes, NRW).

Geschichtsbuch(1994), Volume 2, Berlin : Cornelsen(Hes, NRW).

Geschichtsbuch(1995), Volume 3, Berlin : Cornelsen(Hes, NRW).

Geschichtsbuch(1996), Volume 4, Berlin : Cornelsen(Hes, NRW).

Zeitreise(1997), Volume 1, Stuttgart : Ernst Klett(NRW).

Zeitreise(1998), Volume 2, Stuttgart : Ernst Klett(NRW).

Zeitreise(1999), Volume 3, Stuttgart : Ernst Klett(NRW).

Entdecken und Verstehen(2000), Volume 1, Berlin : Cornelsen(Bay, Ges).

Entdecken und Verstehen(2000), Volume 2, Berlin : Cornelsen(Bay, Ges).

Entdecken und Verstehen(2000), Volume 3, Berlin : Cornelsen(Bay, Ges).

Entdecken und Verstehen(2000), Volume 4, Berlin : Cornelsen(Bay, Ges).

제2장

화해를 촉진하는가 방해하는가? 일본 역사 교육의 변화와 역사교과서에 관한 논란

2001년 4월, 일본 정부는 논란의 대상이 되고 있던 중고등학교 역사교과서 『새 역사교과서(新しい歴史教科書, 이하 『새 역사교과서』로 칭함)』를 승인했다. 이 책의 출간을 통해 저자들은 일본에서 이미 승인되어 사용되고 있던 일곱 종의 교과서에 도전장을 던졌다. 일본의 아시아-태평양 전쟁 참전에 대한 『새 역사교과서』의 설명은 당당하고 영웅적인 국가로서의 일본 이미지를 복원하고, 일본 국민의 지지하에 일본 정부와 군부가 다른 아시아 국가 국민들에 저지른 범죄를 축소했다.

일본과 외국의 비판자들은 『새 역사교과서』를 신랄하게 비난했고, 이 교과서를 승인한 일본 정부에 대해서도 비난을 퍼부었다. 또한 일본 내 역사가들과 교육자들은 이 교과서에 담긴 오류와 기만적인 해석을 지적하는 내용의 책을 여러 권 출간했으며,[1] 중국과 한국 정부는 일본 정부의 『새 역사교과서』 승인에 대해 공식적으로 항의했다.[2]

많은 외신들은 일본 대부분의 중고등학교들이 문제가 된 이 『새 역사 교과서』를 채택하지 않았다는 사실을 보도했다. 하지만 이 논쟁은 더이상 확산되지 못했다. 아시아-태평양 전쟁[3]의 역사를 어떻게 가르칠 것인가를 둘러싼 논란은 수 세대에 걸쳐 일본인의 여론을 분열시켜 왔다. 사실 전후(戰後) 시기 역사교과서를 둘러싼 여러 차례의 논쟁은 일본의 전쟁 정책이 이웃 국가에 미친 영향에 관한 사회적 견해의 발전 과정을 반영한다. 이 논쟁은 아시아-태평양 전쟁 동안 일본에 피해를 입은 국가들과 화해를 추진할 때 일본이 항상 부딪히게 되는 본질적인 문제들을 드러낸다.

본 장은 전쟁 당시부터 현재에 이르기까지 일본의 역사교과서들이 아시아-태평양 전쟁을 서술한 방식에서 나타난 변화를 추적하고, 그를 통해 지금까지 일본과 이웃 국가들 간의 화해를 방해해 온 몇몇 주

---

1 俵義文(2001), 『徹底檢證危ない教科書』, 東京 : 學習の友社 ; 小森陽一 外 編(2001), 『歷史教科書何が問題か』, 東京 : 岩波 ; 歷史學研究會 編(2001), 『歷史家が讀む"つくる會"教科書』, 東京 : 青木書店 참조.

2 Howard French(2001), "Japan's Refusal to Revise Textbooks Angers Its Neighbors," *New York Times*, July 10, p. A3 참조.

3 역자 주 – 아시아-태평양 전쟁 : 1941년 12월 8일부터 1945년 8월 15일까지 치뤄진 일본과 연합국 간의 전쟁. 일본에서는 대동아전쟁이라고도 한다. 독일, 이탈리아와는 삼국동맹을, 소련과는 중립조약을 맺고 남진(南進)정책을 실시하던 일본이 1941년 하와이 진주만을 기습함으로써 전쟁이 시작되었다. 초기에는 일본군이 우세하여 6개월 만에 작전계획의 대부분을 실현하였으나 미드웨이 해전을 계기로 주도권이 미국으로 넘어갔다. 그 뒤 일본은 후퇴를 거듭하였으며 미국은 1945년 4월 오키나와에 상륙하였고, 8월에는 히로시마와 나가사키에 원자폭탄을 투하하였다. 이에 따라 1945년 일본은 포츠담선언을 수락하고 무조건 항복함으로써 전쟁이 종결되었다. 전쟁 결과 한국이 광복되었고 타이완은 중국으로, 사할린 남부와 쿠릴 열도는 옛 소련 영토가 되었다.

요 요인에 대한 분석을 시도하고 있다. 이 글은 먼저 19세기 말 일본에 근대적 교육제도가 도입된 이후 현재까지 일본 교육 커리큘럼 원칙에서 나타난 변화에 대해 전체적인 개관을 제시할 것이다. 이어서 아시아-태평양 전쟁에서 일본이 수행한 역할을 어떻게 서술할 것인가에 관하여 교육자들 사이에서, 혹은 일본 사회 내에서 촉발된 논쟁을 살펴볼 것이고, 현재 역사 교육에서 나타나고 있는 추세에 대하여 검토할 것이다. 마지막으로 교육 관련 포럼에서 제기된 과거에 관한 논란과, 그와 밀접하게 관련된 화해 문제가 일본 사회에서 어떻게 비치고 있는가라는 좀 더 넓은 시각에서 역사 교육 논쟁을 바라보려는 시도를 비교할 것이다.

이 장에서 필자는 일본식 인명에 익숙치 않은 독자들의 혼란을 막기 위해서 개별 인명들을 반복하기보다는 '보수주의자'나 '진보주의자'라는 용어를 자주 사용할 것이다. 이런 약기(略記)는 물론 편의에 따른 것이며, 보수주의자, 혹은 진보주의자 내에서도 의견을 달리하는 경우가 많다는 사실을 참고하기 바란다. 사실 이들 집단들 가운데 어느 집단도 엄격하게 단일한 어떤 당파나 공동체를 형성하고 있지 않다. 그들의 주요 관심사는 종전 이후 지금까지 줄곧 변해왔으며, 양 진영 모두 배교(背教)와 전향이 드물지 않았다. 따라서 여기서 사용된 '진보주의자' 혹은 '보수주의자'라는 용어는 상당히 느슨한 의미로 사용되었다. 그러나 그들의 정치적·이념적 입장을 떠나 진보주의자들은 소위 일본의 '평화헌법'[4]을 강하게 지지했고, 일본의 전시 군국주의와 식민주의적 가치를

4 역자 주 – 평화헌법 : 제2차 세계대전에서 일본 제국이 패한 뒤 일본 제국 헌법(메이지 헌법)을 개정하여 1946년 11월 3일에 공포하고, 1947년 5월 3일 시

한 목소리로 부정했다. 반대로 보수주의자들은 '평화헌법'의 수정을 주장하고, 일본의 전시 식민지 혹은 군사적 경험을 옹호했다. 어떤 사람이 보수주의자이고 어떤 사람이 진보주의자인가에 대해 묻는다면 명확히 특징지을 수 있는 방법은 없다. 보수주의 진영과 진보주의 진영 모두 젊은 사람과 나이 든 사람, 전문가와 비전문가, 여성과 남성을 두루 포함하고 있다.

1. 메이지 시대부터 현재까지의 교육 정책과 역사 커리큘럼에서 나타난 변화

일본의 중앙집권적 교육체계는 메이지 시대(1868~1912)[5]에 처음 도

행하였다. 천황을 '국가의 상징이자 국민 통합의 상징'로 규정하고 있으며, 천황은 국사행위 등의 일부 권한만 인정하는 상징 천황제를 채택하였다. 그리고 개인의 기본적인 인권 존중을 위해 국회, 내각, 재판소 등의 국가 조직과 기본적 질서를 규정하고 있다. 또한 제9조에서는 '전쟁의 포기, 군대의 불보유, 교전권의 부인'을 명시하고 있어서 '평화헌법'으로 불린다.

5 역자 주 – 메이지 시대 : 1868년 10월 23일부터 1912년 7월 30일까지를 메이지 시대라고 한다. 1867년 16세의 어린 나이로 즉위한 무쓰히토 천황의 연호가 메이지[明治]여서 그의 재위기간을 메이지 시대라고 부른다. 그는 최고통치권자로서 천황친정(天皇親政)의 대의명분에 따라 왕정복고를 실현하고 메이지 신정부를 수립하는 메이지유신에 성공하였다. 이 메이지유신으로 일본은 근대적 통일국가가 되었다. 경제적으로는 자본주의가 도입되었고, 정치적으로는 입헌정치가 시작되었으며, 사회문화적으로는 근대화가 추진되었다. 학제를 개편하여 모든 국민이 교육을 받을 수 있도록 하였고 고등교육기관을 세우기 시작했다. 서양의 태양력, 7요일제, 단발, 양복 등의 서양 문물과 문화를 받아들여 자유주의·개인주의 등 서구 근대사상이 퍼져 나갔다. 한편 메이지 정부는 서양에 대한 태도와는 달리 아시아 여러 나라에 대해서는 강압적·침략적 태도

입되었다. 메이지 헌법이 공포되기 17년 전인 1872년 일본 정부는 '교육기본법'을 발표했고, 이후 다양한 지역적 교육 시스템을 대체하게 될 단일한 시스템을 만들어가기 시작했다. 1907년경 정부는 이미 교육기본법을 여러 차례 수정하였으며, 전후 교육 제도의 토대를 발표했다. 4년간의 초등교육은 수업료를 받지 않는 의무교육으로 하였다. 산수, 지리, 일본어, 일본사, 윤리 같은 주요 과목 교과서는 1903년에 국정(國定)으로 하였으며, 1904년부터 1945년까지 일본 제국의 초등학교들은 정부가 승인한 교과서를 사용했다.[6] 이후 약간의 변화가 있기는 했지만 교과서들의 내용은 다분히 민족주의적 기조를 띠었으며, 이 교과서들의 목표는 장차 중국과 미국과의 전쟁에서 조국을 위해 자신의 생명을 기꺼이 내놓을 수 있는 충성스런 신민을 배출하는 것이었다.

1945년 아시아-태평양 전쟁에서 일본이 패하고 난 뒤 미국은 일본을 점령한 후 여러 가지 교육 개혁을 시작하게 하고 전후 일본 교육 제도의 토대를 확립하였다. 새 교육 제도는 네 개의 주요 과정으로 구획되었다. 초등학교(6세부터 12세까지), 중학교(13세부터 15세까지), 고등학교(16세부터 18세까지), 대학교(18세부터 22세까지)가 그것이었다. 또한 연합군최고사령관(Supreme Commander for the Allied Powers, SCAP)의 요청에 따라 뉴욕 주 교육책임자 조지 스토다드(George Stoddard)를 의장으로 하는 재일미국교육사절단이 1946년 3월에 일본에 왔다.[7] 일

로 나왔다. 1894년에 일어난 청일전쟁과 1904년의 러일전쟁이 대표적인 예이며, 이후 무력으로 한국을 침탈하였다. 청일전쟁과 러일전쟁으로 풍부한 지하자원을 손에 쥔 일본은 근대산업의 성장으로 자본주의가 발달했다.

6 中村紀久二(1997), 『教科書の編纂, 發行等教科書制度の變遷に關する調査研究』, 東京 : 教科書研究セシター, 14~15, 24~25, 149·190쪽.

본 교육부(문부성)는 일본 교육자 위원회를 조직했는데, 이 단체의 의장은 전쟁 기간 동안에는 정부 정책에 비판적이었고, 전후에는 권위 있는 도쿄대학교 총장에 재임한 정치학자 난바라 시게루가 임명되었다. 이 위원회는 1946년 3월 31일 연합군최고사령관에게 권고안을 제출하여 재일미국교육사절단을 교육 개혁 사업에 포함시켜야 한다고 제안했다.[8]

새 헌법이 공표되고 나서 4개월이 지난 1947년 3월 일본 정부는 교육근본법을 제정했으며, 국가 커리큘럼과 수업 방법을 개혁하기 시작했다.[9] 새 국가 커리큘럼의 기준은 교과서 내용의 기계적 암기보다는 학생 개개인의 독창적 관점 계발의 중요성을 강조했다.[10] 1947년부터 초등학교에서 사용한 사회과 교과서들은 학부모와 교사들에게 제시한 발문에서 '교과서는 내용의 암기만이 아니라 학생들의 관심과 학습을 용이하게 하기 위한 참고서로 이용되는 것을 목표로 한다'고 설명하고 있다. 이는 일본 시민이 또 다시 위정자들에게 쉽게 속아 넘어가지 않게 하기 위해서는 학생들에게 비판적 사고를 함양시켜야 한다고 생각

---

7 Japanese Education Reform Council(1950), *Education Reform in Japan : The Present Status and the Problems Involved*, Tokyo : The Japanese Education Council, pp. 1~2.

8 花井信 外 編(1979), 『學校と教師の歷史』, 東京 : 川島書店, 169쪽. 이 사절이 미국으로 돌아가고 난 뒤에 1949년 교육개혁위원회로 이름을 바꾼 일본 교육자 위원회는 계속 회동하여 교육 관련 문제들을 논의하였다. Japanese Education Reform Council(1950), p. 1 참조.

9 Ministry of Education, Japan[文部省](1950), *Progress of Education Reform in Japan*, Tokyo : Ministry of Education, pp. 47~49.

10 Japanese Education Reform Council(1950), p. 60.

한 위원회의 관심을 반영하는 것이었다.[11] 교육부 역시 인가 받은 해석을 학습시키고 그것을 암기하게 하는 대신 비판적 사고를 함양한다는 새 국가 커리큘럼의 목표를 지지했다. 또한 교육부는 집단 토론과 집단 학습의 중요성을 강조했다.[12]

그러나 이런 진보적인 교육 강령은 그리 오래가지 못 했다. 냉전 체제가 형성되고 서구의 반(反)공산주의 봉쇄정책에서 일본의 전략적 중요성을 점차 인식함에 따라 미 점령 당국은 '역과정(Reverse Course)'을 지지하는 쪽으로 돌아섰으니, 그것은 교과서의 최고 목표를 반공주의(反共主義) 투쟁으로 규정한 것이었다. 1949년부터 1950년 사이 일본의 교육 개혁 책무를 맡고 있던 미 점령 당국의 시민정보와 교육국 고문 월터 일스(Walter Eells)는 거의 30개에 이르는 일본 내 대학교들을 찾아가 공산주의자와 사회주의자의 추방을 촉구했다. 대학 교수들은 대체로 이 숙청 요구를 극복하는데 성공했지만, 약 1,700명에 이르는 초·중·고등학교 교사들은 일본공산당에 충성을 약속했다는 이유로 학교에서 쫓겨났다.[13] 교육의 핵심 가치인 견해와 해석의 다원성은 반공주의 강령에 얼마만큼 친숙한가에 따라 판단되는 학문적·윤리적 기준으로 대체되었다.[14]

대학에서 이질적인 정치적 견해가 나타나는 것에 대한 단호한 입장은 초·중·고등학교에서 민족주의적 정체성에 대한 비판적 사고 함양

11 德武敏夫(1995), 『教科書の戦後史』, 東京 : 新日本出版社, 47~49쪽.

12 Ministry of Education, Japan(1950), p. 14.

13 德武敏夫(1995), 63~64쪽.

14 德武敏夫(1995), 66쪽.

의 축소와 짝을 이루었다. 1950년대 중반 교육부는 교과서에 대한 통제를 강화하기 위해 교과서 승인조사위원회 인원을 두 배로 늘렸다.[15] 교육부는 1958년에 초·중·고등학교용 국가 커리큘럼의 기준을, 1960년에는 고등학교용 국가 커리큘럼의 기준을 각각 수정했다. 초등학교 역사용으로 새로 채택된 기준은 '고향과 조국에 대한 학생들의 애정' 함양을 하나의 목표로 분명히 제시했으며,[16] 1960년대 말 초·중·고등학교의 기준은 역사 교육에 '국가 탄생과 관련된 신화와 민요 교육'을 포함시킬 것을 요구했다.[17]

초·중·고등학교를 위한 기준에서 가장 최근에 나타난 변화는 1998년과 1999년에 채택된 것이다. 현재 중학교에서는 1, 2학년 때는 역사와 지리를 병행 과목으로 가르치고, 3학년 때는 공민(civics)을 가르친다. 역사 과목은 일본사를 중심으로 하되 세계사의 주요 주제들을 함께 다루고 있다. 고등학교에서는 학생들의 필요에 따라 서로 다른 커리큘럼을 갖기도 한다. 그러나 어떤 경우라도 1년간 세계사를 배우는 것은 필수이며, 이때도 학생들은 일본사를 선택 과목으로 같이 배울 수 있다.

현재 초·중·고등학교용 국가 커리큘럼 기준의 일반적 목표는 학생들을 책임감 있는 시민으로 만드는 데 윤리가 중요하다는 것, 학교가 학생들의 민주적 사회관과 평화로운 국제사회 확립을 위한 의지를 강화시키기 위해 젊은이들의 마음을 풍요롭게 하고, 독창적인 문화를 증

15 歷史教育者協議會(1997), 『歷史教育50年あゆみと課題』, 東京 : 未來社, 132~133쪽.

16 歷史教育者協議會 編(1997), 133쪽.

17 德武敏夫(1995), 136~139쪽.

진시킬 의무를 가지고 있음을 분명히 하고 있다.[18] 그러나 교육부는 이러한 목적을 증진시키는 데 필수적이라 할 수 있는 일본 제국의 과거에 대한 엄밀한 연구의 필요성은 그다지 강조하지 않았다. 세 가지 커리큘럼 모두 교사들이 전시(戰時)에 대해 가르칠 때 어떤 방법론을 취할 것인가에 관하여 침묵하고 있으며, 교사들에게 일제가 태평양 지역 민족들은 물론, 일본인 자신들에게 입힌 파괴와 유린을 강조하여 설명하라고 말하지 않는다. 오히려 실제로는 전쟁 이전과 마찬가지로 초등학교 커리큘럼의 기준은 교사들에게 천황에 대한 호의적인 이해, 천황에 대한 존경을 용이하게 하라고 요구하고 있으며, 중학교 커리큘럼의 기준은 학생들이 전후 회복기와 새 일본 건설을 위해 시민들이 기울인 노력에 대해 배우도록 요구하는 데 그치고 있다. 또한 고등학교 커리큘럼의 기준은 교사들에게 전쟁 억제의 중요성을 학생들에게 인식시키는 데 노력하라고 개괄적으로 요구하는 수준에 머물고 있다.[19]

비판적인 독자들은 학생들이 전시 일본의 군국주의와 식민주의의 결과에 대해 철저히 배우지 않고 어떻게 전쟁 억제의 중요성을 이해할 수 있는 것인지 의아해 할 것이다. 그러나 이 지침을 제시한 사람들은 자신들이 공언한 목표와 그것을 이루기 위한 수단 간에 아무런 모순을 느끼지 못하고 있는 것으로 보인다.

---

18 일본 문부과학성 홈페이지 www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryoy/index.htm (2005년 1월 4일 접속) 참조.

19 일본 문부과학성 홈페이지 www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryoy/index.htm (2005년 1월 4일 접속) 참조.

2. 아시아-태평양 전쟁에 대한 기술 : 역사교과서, 교육자, 일본 사회

역사교과서의 아시아-태평양 전쟁에 대한 서술의 발전 과정은 국제사회와 화해에 관한 일본 사회의 태도와 이에 따른 논란의 전개 과정과 궤를 같이 한다. 일본 정부가 전시에 일어난 사건들을 자세하고 비판적으로 기술하지 않으려는 태도를 보여 왔음에도 불구하고, 역사교과서의 아시아-태평양 전쟁에 대한 기술은 전시 이래로 지금까지 많이 바뀌어 왔으며 이제는 전쟁의 가공할 사실들에 관하여 상당히 솔직한 논의를 포함할 정도가 되었다. 이러한 발전은 역사 교사들과 평화운동가들에 의해 추진된 아래로부터 일어난 사회운동의 결과로 나타난 것이다. 따라서 이전 세대보다 많은 중·고등학교 학생들이 오늘날 전쟁의 공포를 담고 있는 교과서들을 접할 수 있게 되었다. 하지만 학생들이 실제로 이 교재를 가지고 학습을 하고 있는지, 그들이 어떤 도덕적 메시지를 받고 있는 지의 문제는 항상 그렇듯이 숙고를 요한다.

1) 아시아-태평양 전쟁 기간 동안(1931~1945년)의 역사교과서

1945년 이전의 초등학교 교과서가 담당한 가장 중요한 역할은 일본 사회에 민족주의를 고무하려는 정부 정책을 뒷받침하는 것이었다. 예를 들어 지리교과서는 일본의 지리적 구성이 혼슈, 홋카이도, 시코쿠, 규슈, 류큐 제도, 타이완, 쿠릴 열도로 이루어진 일본 열도와 남 사할린, 한반도 등으로 이루어져 있다고 가르쳤다.[20] 초등학교 저학년 학생

---

20 『尋常小學地理書』, 卷1[海後宗臣(1965), 『日本教科書體系近代編』, 卷16, 東京 : 講談社, 488쪽에 재인쇄]. 이 교과서들은 1936년부터 초등학교 5학년용

용으로 만들어진 초급 독본 책은 '전진, 전진, 병사들이여 전진', '떠오르는 태양의 깃발, 만세, 만세' 등의 제목을 가진 이야기들을 포함하였다.[21] 2학년용 교과서는 '해군에 입대한 형', '내 형의 입대' 등의 제목을 가진 글이 수록되었는데 이는 학생들에게 군대에 대한 낭만적인 관점을 주입하려는 것이었다.[22] 윤리교과서는 천황에 대한 충성을 거듭 강조하고 조국을 위해 목숨을 바친 사람들을 찬양했다.[23] 심지어 한 산수 교과서는 전사와 폭격기의 수를 예로 사용하여 덧셈과 뺄셈의 개념을 가르치기도 했다.[24]

역사교과서도 군사주의와 민족주의적 의제에서 결코 예외가 아니었다. 예를 들어 초등학교 6학년 역사교과서는 중국과 일본 제국 간 벌어진 중일전쟁(1937~1945)[25]을 다음과 같이 서술하고 있다.

으로 만들어졌다. 홋카이도, 쿠릴 열도, 류큐 등은 메이지 시대 초기에 일본에 편입되었고, 타이완은 청일전쟁(1894~1895) 이후 청나라에서, 남사할린은 러일전쟁(1904~1905) 이후 러시아에서 분리되었다. 그리고 한국은 1910년에 정식으로 식민화되었다.

21 『小學國語讀本』, 卷1[『日本教科書體系近代編』, 卷7(1963), 東京 : 講談社, 559~560쪽에 재인쇄].

22 『小學國語讀本』, 卷4[『日本教科書體系近代編』, 卷4(1963), 東京 : 講談社, 633~635쪽, 646~648쪽].

23 「乃木希典」, 『日本教科書體系近代編』, 卷3(1962), 東京 : 講談社, 298~299쪽 참조.

24 久保井規夫(1996), 『日本の侵略戰爭とアジアの子ども』, 東京 : 明石書店, 23쪽.

25 역자 주 – 중일전쟁 : 1937~1945년에 걸쳐 중국대륙에서 벌어진 중국과 일본 간의 전쟁. 1937년 7월 7일 베이징 교외에서 일본군이 도발한 군사적 행동이 직접적인 계기가 되었으나 만주사변과 일본제국의 중국침략 정책이 그 바탕을 이루고 있다. 당시 일본은 중국을 굴복시킬 수 있다고 판단하고 국민당 정부를 응징하고자 출병을 단행하였다. 이에 대하여 중국은 제2차 국공합작으

만주사변이 해결되고 난 후 우리나라는 중국과 휴전협정을 맺었다. 또 (우리나라는) 일본, 만주국, 중국의 상호협력에 기반을 둔 아시아의 영원한 평화 수립을 추구하였다. 그러나 중국 정부는 우리의 진심을 이해하지 못하고 유럽 국가들과 미국의 지원하에 사사건건 우리나라를 배제하려고 했다. 또한 중국 정부는 군대를 (북쪽으로) 파견하여 만주국[26]의 발전을 분쇄하려고 했다. 1937년 7월 베이징 인근의 마르코 폴로 다리에서 중국 군대는 기동연습을 하고 있던 우리 군대에 발포했으며, 우리 일본 시민들을 습격하여 부상을 입히기도 했다. 이에 우리나라는 정의를 수호하기 위해, 중국의 잘못된 생각을 바로 잡고 아시아에서 영원한 평화를 확립하기 위해 군대를 파견하기로 결정했다. 그 이후로 우리나라는 …… 중요한 성취를 완수하였다. 국내 전선에서 우리 인민들은 이

로 항일민족통일전선을 형성하여 항전하였다. 일본은 전쟁 동안 베이징, 톈진을 점령하고 국민당 정부의 수도 난징을 점거, 대학살을 자행하였으며, 우한을 침략하고 광둥에서 산시에 이르는 남북 10개 성(省)과 주요도시 대부분을 점령하였다. 한편 중국은 1937년 9월, 일본의 침략을 국제연맹에 제소하였으나 미국·영국의 소극적 태도로 성과 없이 끝났다. 그 뒤 전쟁의 장기화, 점령지 경영 실패, 중국의 후방 교란 공작으로 인한 전선의 교착 등에 의하여 일본의 초조감은 높아졌다. 이에 따라 일본은 남방 진출과 함께 독일·이탈리아와 3국 구축을 이루어 난관을 타개하고자 미국·영국과의 대립을 격화시켰고, 1941년 중국에서 무조건 완전 철병 등을 요구한 미국과의 교섭이 결렬되자 12월 8일 진주만을 기습, 태평양전쟁을 일으켰다. 따라서 중일전쟁은 태평양전쟁의 일부가 되었다. 그 뒤 일본은 1945년 8월 15일 포츠담선언 수락과 함께 국민정부에 항복함으로써 전쟁을 끝맺었다.

26 역자 주 – 만주국(滿洲國) : 1932년부터 1945년까지 만주에 존재한 정권. 나라의 국가원수는 청나라의 마지막 황제를 역임한 푸이였으나, 실제로는 관동군이 지배하는 일본 제국의 괴뢰국이었다. 만주국의 존재를 인정한 나라는 일본, 독일, 이탈리아, 바티칸 시국, 스페인, 헝가리, 폴란드 등이었다.

위대한 사명을 완수하기 위해 진심어린 마음으로 이 전쟁을 강력히 지원해 왔고 앞으로 정진하고 있다. (그 결과) 아시아의 영원한 평화를 위한 기반이 착실히 구축되어 가고 있다.[27]

이 교과서는 국민당 정부하 중국이 동아시아의 평화를 깨뜨리고 있으며, 일본이 중국의 악행으로부터 자국민을 보호하기 위해 어쩔 수 없이 중국에 맞선 것이라면서 중국을 비난했다. 이는 사실을 선과 악의 이분법으로 해석하고, 일본 제국을 정의롭고 자비로운 존재로 묘사한 것이었다. 일본인이 중국에서 저지른 만행과 일본 군대가 저지른 파괴 행위에 대해서는 침묵으로 일관했다.

전쟁 중에는 많은 일본인들 역시 변명일색인 일본 정책에 대한 서술에 지지를 보냈다. 실제로 다수의 교사들이 일본 정부의 팽창정책에 열렬한 지지를 보냈으며, 학생들을 조국과 조국이 공언한 국제적 정의의 추구를 위해 기꺼이 목숨을 바치는 충성스럽고 책임 있는 시민으로 만드는 것이 자신들의 책무라고 생각했다. 초등학교 교사였던 오사노 에이고 씨는 자신의 학생들에게 '교육에 관한 제국칙령'을 암기하게 했는데, 그 내용은 '우리 신민들'이 천황에게 충성하고 부모와 집안 어른들에게 효성을 다할 것을 요구하는 것이었다. 오사노 씨는 한발 더 나아가 학생들에게 학교를 졸업하면 만주에 주둔 중인 일본 식민지 군대에 입대할 것을 권고했고, 주저하는 학생에게는 조국에 크게 봉사할 수 있는 이 신성한 의무에 왜 '자원'하지 않느냐고 다그쳤다.[28] 역시 초등학

27 『小學國史 尋常科用』 下卷[『日本教科書體系近代編』, 卷20, 東京 : 講談社, 231~233쪽에 재인쇄].

교 교사인 오기노 수에 씨는 자신의 6학년 학생들에게 애국심과 민족주의적 정서를 고취하기 위해 자주 칠판에 아시아 지도와 일본군이 정복한 주요 도시들을 날짜와 함께 그려 놓았다. 그는 교실에서 전쟁은 성스러운 것이고, 모든 일본인이 병사들의 노고에 찬사를 보내야 한다고 강조했다.[29] 대학 교수였던 무나카타 세이야 같은 이는 자기가 가르치는 학생들과 함께 애국적인 죽음을 맞고 싶다면서 폭탄이 떨어질 것으로 예상되는 지역에서 복무하고 싶으니 그쪽으로 전근시켜 달라고 여러 차례 청원하였다. 전쟁 기간 내내 무나카타 씨는 오직 젊은이들에게만 죽음이 허용되는 것은 부당하다고 주장했다.[30]

2) 미국 점령기

정부 군사정책에 대한 대중의 지지는 전쟁이 진행되는 동안만 유지되었다. 일본의 패전 직후 전쟁, 군대, 평화의 가치에 대한 대중의 인식은 크게 바뀌었다. 마찬가지로 전쟁에 대한 교과서의 서술도 '외교정책의 한 수단으로서의 전쟁'에 대한 일본 사회의 거부와, 국가 재건을 위한 일본 사회의 약속을 반영하였다.[31]

미국의 점령은 일본의 교과서 개혁에 결정적인 역할을 수행했다. 연

---

28 岩手縣一關 國民教育研究會(1992), 『教師の戰爭體驗の記錄』, 東京 : 日本圖書センター, 64~65쪽. 이 책은 원래 1969년에 출간되었다.

29 荻野末(1970), 『ある教師の昭和史』, 東京 : 一橋書房, 46~48쪽.

30 岩手縣一關 國民教育研究會(1992), 263~264쪽.

31 미국 점령기에 대한 상세한 연구로는 John Dower(1999), Embracing Defeat : Japan in the Wake of World War II, New York : W. W. Norton 참조.

합군사령관 맥아더[32]가 1945년 일본에 도착한 지 한 달이 채 못된 시기에 점령 당국은 일본 정부에 모든 과목 교과서의 내용을 수정할 것을 명령했다.[33] 교과서들은 연합군 사령관의 승인을 받아야 했고, 허가제도도 이때 확립되었다. 연합군사령관은 전시 교과서들이 군국주의에 기여한 것을 알고 있었기 때문에 이를 수정하기 위해 연합군사령관의 감독하에 새 역사교과서를 1946년 9월에 출간했다. 두 권으로 된 초등학교 학생용 국사 교과서 『나라의 과정』은 제2차 세계대전 이후의 일본 국내 정치와 국제 정치를 모두 반영하였다.[34] 연합군사령관이 학교 커리큘럼을 재편하고, 역사를 좀 더 포괄적 범위인 사회과 과목에 포함시키는 바람에 이 교과서가 실제로 학교에서 사용된 기간은 1년이 채 되지 않았지만, 내용은 전쟁 직후 시작된 재건과 화해 분위기를 보여주고 있다. 전시에 출간된 교과서와 비교하여 새 교과서는 중일전쟁을 다음과 같이 서술한다.

---

32 역자 주 – 맥아더(Douglas MacArthur, 1880~1964) : 1945년 8월 30일 일본 아쓰기[厚木] 기지에 진주하여 일본의 항복 이후 절대적 지배자(일본점령 연합군사령관)로서 농지개혁, 여성해방, 노동개혁 등 혁명적인 민주화를 추진하고, 특히 국민주권과 평화주의 신헌법을 도입하였다. 1950년 한국에서 6·25전쟁이 발발하자 국제연합군 총사령관에 임명되어 인천상륙작전을 감행, 전세를 역전시켰지만, H. 트루먼 대통령의 정책에 공공연히 반대하면서 중공과의 전면전쟁을 주장하였기 때문에 1951년 4월 해임되었다. 의회에서 "노병은 죽지 않는다"라는 연설을 한 후, 1952년의 대통령선거에서 야심을 불태웠으나 지지를 얻지 못하였다.

33 德武敏夫(1995), 41~43쪽.

34 『日本教科書體系近代編』, 卷20(1963), 602~603쪽.

만주사변이 일어나고 6년 후에 중국에서 사건이 일어났다. 1937년 7월 베이징 근교 마르코 폴로 다리에서 일본 군대와 중국 군대 간에 갑자기 싸움이 벌어졌다. 우리 군대는 즉각 병력을 동원하여 베이징을 점령했다. 이어 우리 군대가 칭다오와 상하이를 점령하고 난징을 파괴했다. (일본군은) 광동, 우창, 한커우와 같은 주요 지역을 점령했다. …… 일본 정부가 사건을 신속히 종결짓고 중국과 우호 관계 유지를 위해 백방으로 노력했지만 군부는 오히려 싸움을 신속하게 확대했다. 비탈길 아래로 굴러 내려가면서 추동력을 얻게 되는 바윗돌처럼 사건은 걷잡을 수 없게 되었다.[35]

사건을 구르는 바윗돌에 비유한 것은 영리한 선택이었다. 이렇게 전쟁을 통제할 수 없는 자연의 힘에 비유하며 일본 국민과 정부가 단죄의 대상이 되는 것을 피하고 있다. 교과서는 이처럼 비록 군부가 일본을 원하지 않은 전쟁으로 끌고 들어간 것만을 강조하기는 했지만, 더이상 일본의 무죄를 주장하지는 않았다. 게다가 구체적으로 언급하지는 않았지만 새 교과서는 난징에서 일본인들이 자행한 악행에 대해서도 넌지시 암시했다.

점령기의 교과서들은 최근의 과거를 반영하는 대신 미래지향적인 정치적 메시지를 강조하고 미 점령하에서 새롭고 민주적인 일본 건설에 참여하도록 학생들에게 권고했다. 『국가의 과정』은 이 시기를 다음과 같이 기록했다.

---

35 『國のあゆみ』[『日本教科書體系近代編』, 卷20(1962), 461쪽에 재인쇄].

맥아더 장군이 지휘하는 연합군은 일본을 점령했다. 이 점령의 목적은 (일본) 군부의 파괴와 군국주의 이데올로기 타도, 일본 국민에게 자유를 부여하고 일본을 민주주의 토대 위에 재건함으로써 일본에 공적 질서를 확립하는 것이었다. …… 정부와 일본 국민은 연합군사령관이 제시한 목표인 평화로운 일본 건설을 위해 힘을 합쳐 노력해 왔다. …… 새로운 정치가 시작되었다. 이제 진정으로 국민들은 일본을 민주주의 국가로 만들기 위해 노력을 결집해야만 한다.[36]

교육부가 1947년에 출간한 중등학교 사회과 교과서 『새 헌법 이야기』는 '민주주의', '국제 평화주의', '인민의 권리', '전쟁의 탄핵' 등의 개념을 쉬운 용어로 설명했다. 『새 헌법 이야기』는 학생들에게 천황이 국민들에게 하사한 옛 헌법과 달리 새 헌법은 국민들이 자신들의 의지로 만든 새로운 최고법이라고 말했다.[37] 또한 이 교과서는 국제평화주의를 강조하며 일본은 이제 세계의 다른 나라들과 협력해야 한다고 주장했다. 그리고 일본이 전쟁을 하게 된 이유는 극히 이기적으로 변하고 국제평화주의 정신을 상실했기 때문이라고 설명하며 민주주의 국가는 다른 나라의 견해를 경청하고 그들과 협력하기 때문에 민주주의는 자

36 『國のあゆみ』[『日本教科書體系近代編』, 卷20(1962), 462~464쪽].

37 文部省(1947), 『新しい憲法の話』, 東京 : 文部省, 3쪽. 일본 평화위원회는 1972년 이래 이 책자의 재간행을 거듭해왔다. 비록 당시에는 알려지지 않았지만 헌법은 단 일주일 만에 24명의 미국인들에 의해 만들어졌다. 그러나 이런 믿어지지 않는 기원에도 불구하고 이 헌법은 전후 시기의 본질적인 정치적·사회적 틀을 마련해주었고, 그것이 담고 있던 원칙은 상당한 내구성을 가지고 있었다. 이 헌법이 가진 정신은 보수주의적 여당에서 계속해서 도전이 제기되었음에도 불구하고 냉전 시기를 거치면서도 살아남았다.

연스럽게 국제평화주의로 이어진다고 말했다.[38] 그리고 이 교과서는 전쟁과 파괴 기간에 대한 설명을 크게 약화하고, 평화를 지향하는 일본이 모든 다른 나라들과 협력하는 희망찬 미래를 강조했다. 이 점에서 국제적 분쟁을 해결하는 수단으로 전쟁을 부인하고 있는 헌법 제9조에 대한 이 교과서의 설명은 상징적이다.

> 마침내 전쟁은 끝났다. 여러분은 또 다시 공포와 참담함을 맛보고 싶은가? 일본은 전쟁에서 뭔가 이익을 얻었는가? 전혀 아니다. 단지 두렵고 가공스런 수많은 사건들이 일어났을 뿐이다. 그렇지 않은가? 전쟁은 인류를 절멸시킨다. 전쟁은 세계에서 선을 파괴한다. 그러므로 이번 전쟁을 일으킨 나라들은 막중한 책임을 공유한다. …… 헌법은 일본이 다시는 전쟁에 참여할 수 없도록 하기 위해 두 가지 중요한 결정을 선언하였다. 첫째, 일본은 군대, 함선, 전투기 등 전쟁 수행에 필요한 어떤 다른 무기도 보유하지 않을 것이다. 미래의 일본은 육군·해군·공군을 결코 갖지 않을 것이다. 이것을 '전쟁의 탄핵'이라 부를 것이다. …… 하지만 학생들이여, 그렇다고 놀랄 필요는 없다. 일본은 다른 나라들에 앞서서 옳은 결정을 한 것 뿐이다. 세상에서 정의보다 강한 것은 없다.[39]

그러나 『나라의 과정』과 마찬가지로 『새 헌법 이야기』도 그리 오래 가지 못했다. 이것이 학교 교재로 사용된 기간은 단 2년뿐이었다. 냉전 체제가 확립되면서 일본은 다시 재무장했으며, 육·해·공군을 창설했

---

38 文部省(1947), 11쪽.

39 文部省(1947), 17~20쪽.

다. 따라서 교과서 내용이 더 이상 실제 정책을 반영하지 못하게 되었다.

그러나 『나라의 과정』과 『새 헌법 이야기』가 기본적으로 가지고 있던 반군국주의적·반제국주의적 관점은 이후에 나온 역사교과서에 모종의 선례를 제공해 주었고, 그것은 냉전체제 등장으로 일본 정치에 보수적 가치가 부활하고 난 뒤에도 유효하였다. 종전 직후 대부분의 일본 국민들은 자신들을 전쟁의 무고한 희생자로 여겼으며, 전쟁도발에 책임이 있는 사람들은 도쿄 전범재판[40]과 그 외 지역 군사법정에서 재판을 받았다고 생각했다. 전쟁의 막대한 비용과 전쟁에 대한 그들 자신의 책임과도 씨름해야 했던 일본인들 가운데 스스로를 피해자가 아닌 가해자로 여기는 사람은 그리 많지 않았다.

3) 냉전기

일본에서는 1949년 중국공산당의 집권과 1950년 한국전쟁과 함께 시작된 냉전이 일본의 정치적 우선순위를 바꾸어 놓았고, 국제 사회의 화해에 대한 강조를 약화시켰다. 1953년 일본 정부와 미국 정부는 일

---

40 역자 주 – 도쿄 전범재판 : 이 재판은 1946년 1월 19일 '극동국제군사재판소 설립에 관한 연합국사령관의 특별성명서'와 '극동국제군사재판소 조례(총 17조)'에 의해 설치되어 (A) 평화에 관한 죄, (B) 통상적인 전쟁범죄, (C) 인도(人道)에 관한 죄 중 (A)에 관련되어 기소된 중대 전쟁범죄자에 대해서만 심리·처벌함을 목적으로 하였다. 또한 평화에 관한 죄를 '침략전쟁 또는 국제법·조약을 위배한 전쟁'을 계획·개시·수행하는 과정에서 범한 죄, 또는 그 계획·모의에 참가한 개인·단체구성원이 범한 죄로 규정함으로서 이들 중대 전범자를 A급 전범자로 규정하였다. 법정은 1948년 11월 12일, 심리 도중에 사망한 마쓰오카 요스케[松岡洋右], 나가노 오사미[永野修身]와 정신이상을 일으킨 오카와 슈메이[大川周明]를 제외한 25명에 대하여 전원 유죄를 인정하여 교수형 7명, 종신형 16명, 금고 20년 1명, 금고 7년 1명의 형을 선고하였다.

본 정부가 자국민에게 서구 자본주의적 가치와 결합된 애국심을 고취시키고, 공산주의 팽창에 대해 경각심을 갖도록 설득하는 것이 중요하다는 데 생각을 같이했다.[41] 당시 일본 정치는 보수주의 세력의 압력에 직면해 있었다. 실제로 종전 직후 점령 정부에 의해 쫓겨났던 일본 정치지도자들 가운데 상당수는 중국공산당의 득세와 한국전쟁 발발 덕분에 복권 조치되어 정계로 복귀한 상태였다.

보수주의 정치가들의 눈에는 초·중·고등학교에서 사용되는 교과서들이 학생들에게 공산주의 이데올로기를 주입시키고 있는 것으로 비쳤다. 1955년 집권 민주당은 『개탄스런 교과서 문제』라는 제목의 팸플릿을 발간하여 이들 교과서들이 국가에 불충하고 좌파적 성향을 가진 것으로 알려진 일본 교사 노조원들에 의해 저술되었다는 이유로 '좌파적'이며 '위험하다'고 경고했다.[42]

1950년대 중반부터 정부는 국가에 해롭다고 생각되는 교과서를 탄압하기 위해 점령기에 도입했던 허가제를 다시 꺼내들었다. 1957년 일본 정부는 중·고등학교용으로 신청된 여덟 종의 사회과 교과서를 정치적 편향성을 이유로 승인을 거부했다. 이 교과서들은 일본이 이웃 국가에 저지른 파괴와 악행을 진솔하게 다루고 있었으며, 당시 일본 사회에 널리 확산되어 있던 반전(反戰) 정서를 반영하고 있었다. 당시 일본 정부에 따르면 이런 입장들 가운데 어느 것도 일본의 최선의 이익과 부합하지 않았다.[43]

---

41 "日本防衛上の制約, 援助を約す," 『朝日新聞』(1953. 10. 25), 1쪽.

42 民主黨(1955), 『うれうべき教科書の問題』, 東京 : 日本 民主黨, 18~19쪽.

43 德武敏夫(1995), 92~93쪽.

정부 입장에 동의하지 않는 몇몇 역사가들은 교과서 집필을 포기했다. 그런가 하면 전쟁 중에는 고등학교 역사 교사였고, 후에는 도쿄교육대학 역사 교수가 된 이에나가 사부로 같은 사람들은 정부의 요구에 맞서 싸웠다. 그의 경우는 전쟁 기간 중에 정부에 협력하여 자기가 가르치던 학생들을 사지(死地)로 몰아넣었다고 생각하고 후회하고 있던 많은 교사들의 입장을 대변한다고 할 수 있다.

1951년의 한 모임에서 일본교사노조는 '제자들을 더 이상 전장으로 보내지 말자'라는 슬로건을 채택했다. 죽은 제자를 위해 '내 손은 너의 피로 얼룩져 있다'고 쓰고, 다시는 제자들을 전장에 보내지 않겠다고 굳게 약속한 한 중학교 교사의 반전시(反戰詩)는 이들이 가지고 있던 심정을 단순하지만 웅변적으로 표현하고 있다.[44]

이에나가를 포함한 이들 교사들과 그 지지자들은 전쟁의 결과와 그 결과를 초래하는 데 일본 제국이 어떤 역할을 했는지에 관하여 국내 및 국제 사회와 대화하려는 운동을 주도했다. 일본이 전쟁의 폐허에서 벗어나고 경제 발전을 향해 과감한 행보를 시작했을 때도 이 교사들은 과거를 망각하거나 선별하여 소개하는 것을 막기 위해 노력했다.

1950년대 초 이래 이에나가 사부로는 한 교과서 집필에 참여하고 있었다. 그러나 정부는 그의 교과서를 결코 인정할 수 없다고 했다. 정부는 그와 그의 동료 저술가들이 아시아-태평양 전쟁을 규정하는 용어로 사용한 '분별없는'과 같은 용어의 삭제를 포함하여 320군데 이상을 수정하라고 요구했다. 그러나 이에 저항한 사람은 이에나가 사부로 뿐이었다.[45] 1965년 이에나가는 교과서 허가제가 헌법이 보장하는 표현

---

44 德武敏夫(1995), 73~74쪽.

의 자유를 침해한다며 일본 정부를 상대로 소송을 제기하여 법률을 통한 시정에 나섰다. 그리고 이 건에 대한 재판 절차가 아직 끝나기도 전에 이에나가는 1967년 다시 한 건의 소송을 제기했는데, 이번에는 승소 가능성을 높이기 위해서 전략적으로 기소 범위를 좁혀 교육부가 승인을 불허한 부분 가운데 6개의 특정 부분에 국한하여 소송을 제기했다. 1970년 도쿄 지방법원은 이에나가의 두 번째 소송에 대해 원고 측의 승소를 선고하고, 정부에 그의 교과서를 거부한 조치를 철회하라고 판결했다. 이 결정에 대해 정부가 항소하기는 했지만 이 판결은 중요한 승리로 간주되었고, 이것은 이에나가와 그의 지지자들을 고무시켜 교과서에 대한 국가의 권위에 계속해서 도전하게 만들었다.[46] 이에나가의 지지자들은 가정주부에서 역사학 교수에 이르기까지 다양했으며, 지지 단체들은 국가 전역에 퍼져 있었다.[47]

1970년대 말 역사교과서 집필자들은 법정의 호의적인 판결, 사회의 활발한 움직임, 아시아-태평양 전쟁 기간 중 일본 군부가 저지른 악행을 사람들이 더 많이 알아가는 것에 고무되어 전쟁 기간 중 일본인이 저지른 만행에 대해 교과서에 더 많은 내용을 포함하기 시작했다.

베트남 전쟁은 일본인에게 전시 동안 그들이 아시아에서 저지른 악행과 파괴에 대해 다시 생각해볼 기회를 제공했다. 그 결과 1975년 니

45 教科書檢定訴訟を支援する全國連絡會(1967), 『家永教科書裁判』, 東京 : 総合圖書, iii-v쪽 ; 教科書檢定訴訟を支援する全國連絡會(1977), 『家永教科書裁判10年史』, 東京 : 草土文化, 40쪽 ; 遠山茂樹·大江志乃夫 編(1976), 『家永日本史の檢定』, 東京 : 三省堂, 12~14쪽, 220~237쪽.

46 德武敏夫(1995), 92~93쪽.

47 遠山茂樹·大江志乃夫(1976), 314~364쪽.

혼쇼세키와 교이쿠출판에서 출간된 중등학교 교과서와 1974년 지유쇼보, 1977년 테이코쿠쇼인, 1997년 지쿄출판, 1978년 산세이도에서 출간한 고등학교 교과서들은 모두 정도의 차이는 있지만 일본인의 난징 학살 사건을 언급하였다.[48]

1970년대에 들어서자 많은 교육자들이 아시아-태평양 전쟁에 관한 수업에서 보다 비판적인 관점을 나타내기 시작하였다. 그들은 전쟁의 참화와 다른 아시아 민족들이 당한 고통을 강조하는 것이 중요하다고 주장했다. 1973년 고등학교 역사 교사인 오다 바쿠 씨는 월간 교육잡지인『역사와 지리 교육』에서 일본 역사 교사들은 일본 제국이 침략자였음을 인정해야 한다고 주장했다. 또한 그는 교육자들이 전쟁 동안 일본이 당한 손실을 강조할 것이 아니라 일본 제국이 다른 아시아 국가에 끼친 해악에 서술의 초점을 맞추어야 한다고 주장했다. 그리고 교사들이 학생들에게 왜 일본이 그런 정책을 선택하게 되었는지, 전쟁 당시 저지른 만행의 책임이 누구에게 있는지 자문해보도록 자극해야 한다고 주장했다.[49] 또한 요네다 신지 씨를 비롯한 고등학교 교사들은 전쟁 중 일본이 중국에서 저지른 만행에 대한 생생한 기록인 혼다 가츠이치 씨의『중국여행』이라는 책을 학생들이 읽어보도록 숙제를 내주었다. 요네다 씨는 학생들이 기존 교과서들의 관점인 원자폭탄의 희생자로서의 관점, 혹은 군수뇌부의 관점으로 보는 것이 아니라 가해자로서의 일본인이라는 관점에서 전쟁을 고찰하게 하기 위해 이 책을 이용했다. 또한

48 俵義文(1997),『教科書攻撃の深層』, 東京 : 學習の友社, 158~170쪽.

49 小田ばく(1973),「15年戰爭をどう教しえるか」,『歷史地理教育』219(12月), 32~33쪽.

요네다 씨는 학생들에게 중국전쟁에 참전한 적이 있는 퇴역병과 인터뷰를 하라는 숙제를 내주기도 했다.[50] 그렇지만 1970년대에도 아직 전쟁을 결코 정당화할 수 없는 침략으로 가르칠 필요가 있다고 생각하는 사람들은 여전히 상대적으로 소수였다.

4) '우리나라는 진지하게 경청할 것이다' : 1980년대에 논란이 격화되다

1980년대의 역사교과서 내용을 둘러싼 논란은 전쟁이 남긴 유산을 어떻게 다룰 것인가를 둘러싸고 일본 사회에서 증폭된 논쟁을 반영하였다. 또한 국내의 논란은 국제 사회와의 화해에 대해 일본이 얼마만큼의 의지를 가지고 있는가에 대한 다른 나라들의 생각에 영향을 주었다.

이에나가의 소송이 진행되면서 더 많은 정치가들이 역사교과서 문제에 적극적인 관심을 갖게 되었다. 보수적인 자민당이 상·하원 모두에서 절대 다수를 차지한 1980년 선거 이후, 일본 정부는 1970년대에 나타나기 시작했던 일본의 전시 군국주의와 식민주의에 대한 서술의 수위를 낮추기 위해 학교 교과서 승인 기준을 다시 강화했다.[51] 1982년 6월 일본 정부는 이듬해부터 학교에서 사용될 자신들이 선택한 고등학교용 역사교과서 목차를 발표했다. 이에 주요 중앙지들이 이 발표를 주요기사로 다루었고, 그중 일부는 정부의 결정에 비난을 퍼부었다. 예를 들어 『아사히신문』은 1면 전체를 할애하여 정부가 역사교과서를 1945년 이전에 일본 정부가 신봉했던 민족주의적 의제로 되돌리려 한다고

---

50 米田信次(1973), 「教科書における中國像」, 『歷史地理教育』 216(10月), 19~20쪽. 혼다 씨의 『중국 여행』은 아사히신문에 연재되어 전국적으로 널리 읽혔다.

51 德武敏夫(1995), 191~192쪽.

주장했다.[52] 비록 이 기사에 기술된 주장이 모두 다 사실은 아니었지만, 『아사히신문』의 기사는 국내뿐만 아니라 국제적으로 일본 정부에 대한 항의를 불러 일으켰다. 일본의 전시 혹은 식민지 역사에 대한 교과서 서술을 둘러싼 논란은 처음으로 국내의 범위를 넘어서게 되었다. 중국과 남한이 제기한 공식 항의를 포함하여 외국에서 제기된 단호한 비난에 직면한 일본 정부는 전쟁에 대한 자신의 입장을 다음과 같이 밝혔다.

> 일본과 일본 국민들은 과거 일본이 중국을 비롯하여 아시아 여러 민족들에게 안겨 준 엄청난 고통과 피해를 깊이 반성해 왔다. 이 역사적 사실을 잘 알고 있기에 (우리는) 평화를 추구하기 위해 많은 노력을 기울여 왔다. …… 오늘날 우리나라의 교과서 서술이 남한과 중국 등으로부터 비난을 받고 있다. 우리나라는 아시아 이웃 국가와의 우호관계를 유지하기 위해 이 비난을 진지하게 경청할 것이며 책임지고 (그와 같은 서술의) 수정을 추진해 나갈 것이다. …… 미래의 교과서 승인 문제와 관련해서 (정부는) '교과서승인조사위원회'의 동의를 통해 새로운 승인기준을 곧 발표할 것이다. (정부는 또한) 이를 수행하기 위해 숙고에 숙고를 거듭할 것이다. …… (우리나라는) 아시아의 평화, 나아가 세계 평화에 기여할 수 있기를 바라기 때문에 계속해서 이웃 국가들과 상호이해를 촉진하고 우호관계를 발전시키기 위해 최선의 노력을 다할 것이다.[53]

교과서 논쟁은 일본 사회 내에서 많은 사람들의 공분을 불러 일으켰

---

52 "教科書さらに'戰前'復權へ," 『朝日新聞』(1982. 6. 26), 1쪽.

53 "政府の見解," 『朝日新聞』(1982. 8. 27), 1쪽.

다. 이로 인해 사람들은 교육 정책 일반에 관해 관심을 갖게 되었으며, 특히 전시에 일본이 취한 행동에 대해 다시 한 번 성찰하는 자극이 되었다. 많은 역사가들은 희생을 당한 사람들의 입장에서 전쟁의 유산을 연구하고 조사하였다. 그리하여 1980년대 초부터 난징학살, 전시 노예노동, 일본 군대 내 소수민족 문제, 생화학전에 관한 연구들을 포함하여 전시에 일본이 아시아에서 저지른 만행을 다룬 책들이 서점에 진열되었다. 새로 출간된 교과서에서도 새로운 토론 분위기가 분명하게 나타났다. 무엇보다도 일본 정부에 대한 외국의 항의와 일본 역사 교육에 대한 국제 사회의 관심 때문에 교과서 저자들은 이제 일본의 군사적 출정을 규정하는 용어로 '침략' 같은 용어를 전보다 훨씬 자유롭게 사용할 수 있었다. 난징학살에 대한 서술에서도 민간인들이 당한 고통을 보다 생생하게 기술하기 시작했다. 예를 들어 도쿄 쇼세키에서 출간한 중학교 교과서는 보충 설명에서 당시의 만행을 다음과 같이 설명했다.

> 난징을 점령하고 나서 수 주 동안 일본 군대는 도시 안팎에서 수많은 중국인을 살해했다. 여성과 아이들을 포함하여 현지 주민들만 7만~8만 명이 죽임을 당했으며 항복한 병사들까지 합치면 20만 명 이상의 중국인이 살해되었다고 한다. 그러나 중국은 희생자 수가 전투 중에 살해된 사람까지 포함해서 30만 명이 넘는다고 주장한다. 이 사건은 난징학살이라는 이름으로 알려졌고, 이에 대해 많은 나라들이 일본을 비난했다. 그렇지만 일본의 일반 사람들은 이 사실을 잘 알지 못했다.[54]

---

54 加加美光行·姬田光義(1984), 『證言·南京大虐殺』, 東京 : 青木書店, 228~229쪽 ; 俵義文(1997), 158~170쪽 참조.

그러나 이에 대해 보수주의 비평가들과 저술가들은 일본의 무죄를 단호하게 주장하는 책들을 출간했다. 그들은 외국 정부는 일본의 국내 문제에 개입할 권리가 없으며, 새 교과서의 서술은 도덕적 타락과 애국심 약화의 징후라고 주장했다. 몇몇 완고한 보수주의자들은 난징에서 일본 군대가 저지른 행동의 잔인성을 지나치게 과장했다며 1984년 3월 일본 정부에 소송을 제기했다 패소하기도 했다.[55] 1986년에는 보수적인 교과서 저술가들이 고등학교용 교과서 『신판 일본사』를 출간했다. 정부는 교과서 내용이 담고 있는 민족주의적 메시지의 수위를 낮추게 한 후에 승인했다. 이에 그 해 6월 중국 정부는 이 교과서가 난징학살을 여전히 논란의 대상으로 서술하고 있다는 이유를 들어 이 교과서를 승인한 일본 정부에 항의했다.[56]

다수의 역사교과서들도 이 교과서가 일본 제국과 군사적 모험주의에 대해 무비판적으로 기술하고 있기 때문에 옳지 않다고 보고, 고등학교들이 이 교과서를 채택하지 않도록 설득하는 운동을 전개했다. 역사교육자협의회 후쿠오카 지부는 1986년 10월에 『'신판 일본사' 분석』이라는 제목의 소책자와 팸플릿을 출간하여 새 교과서 내용을 비판하고, 이 문제에 대한 시민들의 관심을 환기시켰다.[57] 이들 교사들은 동료들

---

55 "南京大虐殺 抹消をもとめる舊軍人ら提訴," 『朝日新聞』(1984. 3. 14), 22쪽. 도쿄 지방법원은 1987년 5월에 이 소송을 제기한 다나카 씨에게 패소 판결을 내렸다. 대법원은 이 건을 1989년 12월에 기각하였다.

56 Daniel Southerland(1986. 6. 5), "China Claims Japanese Text Glosses Over World War II," *Washington Post*, p. A34.

57 歷史教育者協議會(1997), 『歷史教育50年の歩みと課題』, 東京 : 未來社, 247쪽 참조.

에게 전시 불의의 가해자와 식민시기 압제자로서 일본 제국이 수행한 역할 탐구에 동참해 줄 것을 촉구했다. 릿쿄 대학 중국사 교수로 재직 중이던 타이완 출신 다이 구오후이(Dai Guohui) 씨는 일본이 이웃 국가들과 화해하기 위해서는 과거 일본이 추진한 팽창주의와 식민주의 정책을 포함한 일본 근대화 과정의 모든 측면에 대해 일본인들이 더 많이 알아야 한다고 강조했다.[58] 그리고 일본 국민 역시 일본 정부의 전쟁 노력을 지지했었고, 따라서 전쟁이 아시아에 가져온 파괴에 얼마간 책임이 있다는 자각을 일깨우기 위해 역사교육자협의회는 회원들에게 '지역적 관점에서 바라본 전쟁에 관한 연구', '국가 전쟁 노력에 대한 지역적 협력', '군 시설에서 노예 노동자들이 겪어야 했던 경험' 같은 연구에 적극 참여해줄 것을 독려했다.[59] 1980년대에는 연합군 폭격의 희생자인 일본 제국이나, 서구 제국주의로부터 일본을 수호하는 성채로서의 일본 제국의 이미지는 진보적인 비판자들 사이에서 점차 그와는 반대되는 이미지인 대재난의 가해자 이미지로 대체되고 있었다. 이 추세는 1990년대의 교과서들, 특히 중학교 교과서들에 반영되었다.

5) 쇼와 시대 이후의 교과서와 역사 교육자들 : 1990년대

1990년대 들어 진보적 성향의 역사교과서 저자들은 계속해서 우호적인 사회적 환경을 구가하였다. 냉전의 종식과 1989년 쇼와 천황 히로히토[60]의 사망은 일본이 전시에 저지른 악행과 중국인·한국인·오키

---

58 Dai Guohui(1982), 「日本への助言」, 『世界』 443(10月), 72~74쪽.

59 歷史教育者協議會(1997), 213~215, 255~256쪽.

60 역자 주 – 히로히토[裕仁, 1901~1989] : 일본 제124대 천황(1926~1989). 본

나와인과 그 외 다른 사람들에게 일본이 자행한 수많은 범죄에 대해 자세히 기술하는 것을 훨씬 쉽게 해주었다. 1990년대 말에 나타난 변화는 중학교 역사교과서에서 특히 두드러졌다. 비록 깊이 있는 분석이 이루어졌다고는 할 수 없지만 난징학살, 식민지 한국에서 일어난 독립운동, 식민지 여성의 성 노예화, 일본 제국 내 소수 민족들에게 강요된 노예 노동 등 전에는 대개 간단히 처리되거나 완전히 배제되었던 주제들이 간략하게나마 언급이 되었다. 도쿄 쇼에키의 중학교 교과서는 난징학살사건을 다음과 같이 설명했다.

> 1937년 7월 7일 베이징 근교 마르코 폴로 다리에서 일본 군대와 중국 군대 간에 무장 충돌이 발생한 후 선전포고도 없이 중일전쟁이 시작되었다. 전쟁은 중국 북부에서 중심부 쪽으로 확산되었다. 1937년 말 일본 군대는 수도 난징을 점령했다. 이때 일본군은 여성과 아이들을 포함하여 20만 명에 이르는 중국인들을 살해했다고 한다.[61]

정부의 승인을 받은 일곱 종의 역사교과서 가운데 여섯 종이 현재 난징학살의 사망자 수를 10만 명에서 20만 명 사이로 추정하고 있다. 대부분의 진보적 역사가들도 전투원과 사복차림의 게릴라 전사들을 희

명은 미치노미야 히로히토. 다이쇼[大正] 천황의 맏아들로 1921년 섭정이 되었다가 1926년 12월 천황이 되어 쇼와[昭和]로 개원하였다. 제2차 세계대전까지 전쟁 지휘에 관한 최고책임자의 지위에 있었으나 도쿄재판에 회부되지 않았다. 1946년 1월 1일 '천황인간선언'을 발표하여 천황의 전통적 신격성을 부인하고 1947년 일본 헌법에 따라 상징적인 존재의 천황이 되었다.

61 俵義文(1997), 171쪽.

생자에 포함시키면 사망자가 그 정도는 될 것으로 보고 있다.[62] 승인 받은 교과서 가운데 네 종은 중국 정부가 공식적으로 제시한 30만 명이라는 사망자 추정치를 언급하기도 했다.[63] 이들 교과서들은 어떤 수치가 가장 믿을만한 것인가에 대해 무모하게 판단하지 않고 있다. 그러나 난징에서 대규모 학살이 있었다는 사실을 부정하거나, 죽은 사람이 전혀 없었다는 주장에서부터 그 수가 수천 명에 불과했다고 주장하는 보수주의자들의 입장은 전혀 염두에 두지 않고 있다. 따라서 보수주의자들의 눈에는 이 일곱 종의 교과서가 자신들의 주장에 대해 정당한 대우를 하지 않고 있으며, 외국의 압력에 굴복한 것으로 비쳤다. 그들의 이론에 따르면 일본군이 30만 명의 비무장 민간인들을 살해한 적이 없기 때문에 난징학살 같은 역사적 사건은 없었다는 것이다.[64]

진보적인 역사 교사들은 계속해서 자신들이 가르치는 학생들에게 전시 동안에 자행된 악행과 전시 일본에서 보통 사람들이 수행한 역할에 대하여 성찰할 것을 촉구하고, 그것을 통해 일본 국민이 결코 무고한 희생자가 아니라 국가의 전쟁 노력에 동조한 사람들이라는 점을 이해시키려고 노력했다. 고등학교 교사인 엔도 미츠시 씨는 역사와 지리

---

62 笠原十九司(1997), 『南京事件』, 東京 : 岩波書店, 214~218쪽 참조. 카사하라는 중국인 게릴라 전사들과 죄수들을 희생자 속에 포함시키고 있다. 반면에 일본의 보수주의 역사가들은 그들을 희생자 범주에서 배제하고 있다. 난징학살 사건에 관한 자세한 논의는 Takashi Yoshida(2000), "A battle Over History : The Nanjing Massacre in Japan," Joshua Fogel, ed., *The Nanjing Massacre in History and Historiography*, Berkeley : University of California Press, pp. 70~132 참조.

63 俵義文(1997), 170~172쪽.

64 Takashi Yoshida(2000), pp. 70~132 참조.

를 연구하는 학생들로 구성된 한 스터디그룹을 지도하면서 학생들에게 자신들이 사는 마을이 전쟁 중 군대에 쥐를 공급한 것이 중국에서 일본이 수행한 생화학전에 어떻게 기여했는지 조사해보라고 했다. 엔도 씨의 학생들은 그들의 부모와 친척들을 포함하여 실제로 군대에 공급하기 위해 쥐를 길렀던 사람들을 상대로 적극적으로 인터뷰를 실시했다.[65] 그러나 엔도 씨가 역사 교사들 가운데 이런 조사를 지도한 유일한 인사는 아니었다. 1996년 시즈오카 현의 지역사 교육을 연구하는 한 스터디그룹은 『시즈오카 현 주민들의 역사 탐험』이라는 책자를 발간하고, 전시에 일반인들이 국가에 제공한 협력을 포함하여 그들의 일상적 삶을 분석했다. 이들의 구성원은 초등학교 교사에서부터 대학 교수에 이르기까지 다양했다.[66] 미에·지푸·지바 현에서도 역사교육자협의회 회원들이 1990년대에 비슷한 연구 성과물을 책자로 만들었다.[67] 종전 직후 일본의 지배적 여론은 일본을 원하지 않은 전쟁으로 몰아넣은 책임이 소수의 군인에게 있다는 것이었지만, 전쟁과 전쟁의 만행에 대한 사회 전체의 책임 문제가 공적인 토론의 주제가 됨에 따라 1990년대에는 역사 교육을 비롯한 많은 부문에서 종전 직후의 지배적 서술이 부당했다는 점이 분명해졌다.

---

65 遠藤光司·埼玉縣立莊和高校地理歷史研究部(1996), 『高校生が追うネズミ村731部隊, 東京 : 教育史料出版會, 20~30쪽.

66 靜岡縣地域史教育研究會(1996), 『靜岡縣民衆の歷史を掘る』, 靜岡 : 靜岡新聞社.

67 千葉縣歷史教育者協議會(1996), 『學校が兵舍になったとき』, 東京 : 青木書店 ; 三重縣歷史教育者協議會(1998), 『三重の戰爭遺跡』, 京都 : つむぎ出版 ; 岐阜縣歷史教育者協議會(1995), 『街も村も戰場だった』, 岐阜縣歷史教育者協議會.

그러나 이런 사회적 태도에서 나타난 점진적인 자유주의화는 보수주의자들의 거센 반발을 불러일으켰다. 그들은 일본 역사를 비판적으로 설명하는 교과서와 그 외 비슷한 역사책들이 대거 출간되는 현상을 '매저키즘'과 '반(反)일본인성'의 공적 표출로 간주하였고, 이 두 용어는 1990년대에 널리 사용되었다.

보수주의자들은 특히 일본 군대의 성 노예에 관한 논의를 수록하기 시작한 중학교 역사교과서에 대해 거센 분노를 표출했다. 그들은 이 교과서들을 '반(反)일본인' 정서와 '좌파 선전'의 홍수에서 나타난 새로운 정점으로 간주했다.[68] 1996년 전자통신 대학 독문과 교수 니시오 간지와 도쿄대학교 교육학 교수 후지오카 노부가쓰를 비롯한 그들의 지지자들은 '일본 역사교과서 개혁협회'를 창설했다. 이들은 기존의 중학교 역사교과서들이 반일본적 성향을 가진 좌파 분자들의 사악한 동기들로 가득 차 있으며, 이 교과서들은 현대 일본에 대해 중립적 역사를 공부할 권리를 가진 일본 시민들의 교육권을 침해하고 있다고 주장했다. 그들은 또한 승인된 중학교 역사교과서들을 재검토하고, 이 교과서들이 애국심에 얼마나 파괴적인 효과를 가져오는지 생각해볼 것을 시민들에게 촉구하였다.[69]

특히 니시오와 후지오카는 난징학살과 군대의 성 노예 문제는 실제로 일어나지 않았다고 주장했다. 난징학살에 대한 이 두 학자의 주장은 근본적으로 의미론과 관련된 문제 가운데 하나였다. 그들은 '극소수의 사람들'이 부당하게 살해되었다는 것은 인정하지만, 여섯 종의 교과

---

68 西尾幹二·藤岡信勝(1996), 『國民の油斷』, 東京 : PHP研究所, 241~244쪽.

69 西尾幹二·藤岡信勝(1996), 2~3쪽.

서가 제시하고 있는 추정치는 의도적이고 무책임한 과장이라며 부정했다. 또한 난징학살을 '10만 명이 넘는 인명이 살해된 것'으로 정의한다면, 그런 사건은 결코 일어난 적이 없다고 주장했다.[70] 그리고 1991년 세 명의 한국인 여성이 전쟁 기간 동안 일본 정부가 자신들을 강제로 성 노예로 만들었다며 일본 정부를 상대로 소송을 제기한 이후 일반인과 학자를 비롯해 모두의 관심의 대상이 된 이른바 '위안부' 문제와 관련한 진술들도 사실이 아니라고 주장했다. 니시오와 후지오카는 희생자라고 주장하는 여성들이 사실은 성 노예가 아니라 매춘부였으며, 성 노예와 연관된 이야기는 모두 냉전의 결과로 일본의 제국적 과거를 공격하는 데 혈안이 된 일본 좌파 분자들이 만들어 낸 치밀한 계산에 따른 음모라고 주장했다.[71]

니시오와 후지오카가 1997년 이후 승인된 중학교 교과서들에 대해 느낀 분노는 대단했다. 그에 대한 논리적인 차후 조처는 그들 자신들이 생각하기에 적절하다고 판단되는 역사교과서를 직접 집필하는 것이었다. 1980년대 중반 기존 고등학교 역사교과서들에 대한 대응 노력과 전후 역사 교육에 대한 도전 과정을 거치면서 보수주의자들의 움직임은 점점 공격적·조직적으로 변해 갔다. 동시에 일본 국민은 전후 그 어느 시대보다도 전쟁 중 자행된 범죄와 악행에 관한 문제들에 대하여 활발하게 논의하고 탐구하였다.

---

70 西尾幹二·藤岡信勝(1996), 209~214쪽.

71 西尾幹二·藤岡信勝(1996), 190~197, 222~224쪽.

6) 새 밀레니엄 이행기의 보수주의적 교육자들 : 『새 역사교과서』의 출간과 그 영향

2000년 니시오 간지와 후지오카 노부카쓰, 만화가 고바야시 요시노리를 포함한 일본 역사교과서 개혁협회 회원들이 공동 저술한 중학교 교과서 『새 역사교과서』의 출현은 분명 1990년대 역사 해석의 자유주의화에 대한 직접적인 반발이었다. 일본 정부는 난징학살에 관한 논의를 포함하여 여러 군데의 수정을 요구하기는 했지만, 결국 이 교과서를 2001년 승인했다. 이 교과서를 학생들이 구입할 수 있게 된 것은 2002년이었다. 교과서 편집자들은 서문에서 독자들에게 역사적 사건에 대하여 오늘날에나 유효한 선악의 기준을 적용하지 말 것, 역사적 사건들을 20세기적 관점에서 평가하지 말 것을 촉구했다.[72] 이 교과서는 일본 문화의 고유성과 수월성, 메이지 시대(1868~1912)의 산업화, 서구 제국주의, 1930~1940년대 일본에 대한 미국과 유럽의 적대적 태도를 특히 부각시켰다. 역사 서술은 일본 제국이 정당하고 눈부신 영감에 가득 찬 체제였으며, 일본 제국이 서구 제국주의로부터 아시아를 구해냈다는 편집자들의 신념을 포함하고 있었다. 기존 교과서들이 메이지 시대 일본의 산업화 기간 동안 혹독한 착취를 당했던 농민, 여성 공장노동자, 소수 민족의 고통에 대한 논의를 포함시킨 데 비해 『새 역사교과서』는 이런 문제들에 대해 전혀 언급하지 않았다. 대신 일본의 근대화에 대하여 무비판적으로 긍정적인 설명을 제시했다. 또한 편집자들은 타이완과 한국의 식민지 주민들이 감내해야 했던 고통에 대해서도 아무런 언급을 하지 않았다.

---

72 西尾幹二 外 編(2001), 『新しい歴史教科書』, 東京 : 扶桑社, 6~7쪽.

『새 역사교과서』는 결국 난징학살에 대한 논의를 교과서에 포함시키기는 했지만, 저자들은 일본 군대가 난징 시를 점령하고 나서 난징 시민들에 가한 공격을 단지 삽화로만 설명하고 있을 뿐이다.

> 같은 해(1937년) 8월 상하이에서 두 명의 일본군 장교가 살해되었다. 이것은 일본과 중국의 전면전으로 이어졌다. 일본 군부는 만약 수도 난징이 함락된다면 장제스[73]가 항복할 것이라고 생각했다. 12월에 (일본군은) 난징을 점령했다. (이때 다수의 시민들이 일본군에 의해 부상을 입거나 살해되었으며, 이 사건은 '난징사건'으로 알려져 있다) 그러나 장제스는 항복하는 대신 수도를 충칭[重慶]으로 옮기고 싸움을 계속했다.[74]

또한 '극동지역 문제를 위한 국제군사재판소'(1946~1948)를 다루는 단원에서 저자들은 『새 역사교과서』와 닮은 꼴이라 할 수 있는 『개정판 일본사』와 마찬가지로, 일본의 악행에 관한 문제는 아직 논쟁 중이며 그 문제에 대해서는 많은 상반된 해석들이 있다는 것과, 일부 비판가들은 법정에서 제시된 자료들의 신빙성에 대해 의심을 표명했다는 점을 강조했다.[75] 최종 승인된 『새 역사교과서』는 니시오가 원래 의도

---

73 역자 주 – 장제스(장개석, 1887~1975) : 중국의 군인, 정치가, 군사 지도자. 황푸군관학교 교장, 국민혁명군 사령관, 중화민국 국민정부 주석, 중국 행정원장, 국민정부 군사위원회 위원장, 중국국민당 총재, 삼민주의 청년단 단장 등을 역임하였다. 1948년 5월 20일부터 1949년 1월 21일까지 중화민국의 초대 총통과 중국 본토의 국가원수를 지냈고, 1950년 3월 1일부터 1975년 4월 5일까지 2~5대 중화민국 총통을 역임했다. 또한 1930년대 대한민국 임시정부의 활동을 적극 후원하기도 했다.

74 西尾幹二 外 編(2001), 270~271쪽.

했던 것 보다는 민족주의적 색깔이 덜 노골적이었다. 그러나 일본 제국과 그 역사를 찬미하고 있다는 점에서는 전시에 출간된 역사교과서들과 거의 다르지 않다.

『새 역사교과서』의 편집자들은 이 교과서가 전체 교과서 시장에서 10% 이상을 차지할 것으로 기대했다. 그러나 '아이들과 교과서 일본네트워크21'(이 단체는 이에나가의 유산을 이어받고 있다)과 같이 활발한 행동을 펼치는 단체들은 전국의 중학교에서 이 교과서를 채택하지 않도록 국내와 국제사회의 반대를 불러일으키는 데 큰 도움을 제공했다. 이들 단체는 이 교과서가 결국에는 일본을 다시 한 번 전쟁으로 몰고 갈 수 있을 정도로 위험한 것으로 간주했다. 따라서 『새 역사교과서』에 포함된 오류와 억지해석들을 지적하는 내용의 책자들과, 돈은 많이 들지 않으면서 널리 유포될 수 있는 여러 가지 소책자들을 발간하였다.[76] 이렇게 일본 국내와 외국에서 제기된 강한 반대 운동에 부딪혀 결국 장애아 교육을 위한 다섯 개 학교를 제외한 어떤 중학교도 이 교과서를 채택하지 않았으며, 이 다섯 개 중학교의 총 주문 부수는 18권에 불과했다. 134만 3천 권에 이르는 역사교과서 시장에서 『새 역사교과서』는 543권밖에 팔리지 않았으며, 이는 전체 시장에서 0.039%에 해당했다.[77] 그리고 이 문제에 관한 논란이 국내 혹은 국제적으로 점점 더 심

75 西尾幹二 外 編(2001), 295쪽.

76 『새 역사교과서』 채택에 맞서 싸우기 위해서 '네트워크 21'이 조직한 항의, 출간, 공개 강좌, 다른 활동들에 대한 보다 자세한 정보는 이 단체의 공식 웹사이트 참조. www.ne.jp/asahi/kyokasho/net21/top_f.htm.

77 出版勞連教科書對策委員會(2002), 『教科書レポート 2002』, no. 46(2月), 3·66쪽.

화되어가자 지역 단위 차원에서 이 교과서의 채택 여부를 표결로 결정하겠다고 나서는 학교는 별로 없었다.

비록 『새 역사교과서』가 처음 기대한 10%의 시장 점유에는 크게 미치지 못했지만 이 교과서의 저자들과 일본 역사교과서 개혁협회의 다른 회원들은 자신들이 대중 매체를 통해 기존 교과서들을 쉬지 않고 거칠게 비판한 것, 보수 성향의 국회의원들에게 호소한 것이 상당한 공적 관심을 불러일으킨 것에 대하여 자부심을 가졌다. 그리고 실제로 그들의 노력으로 인해 기존 교과서들의 최근판에서는 전시 일본 정부의 행동 등에 대한 비판 수위가 낮아지는 효과가 나타나기도 했다. 기존 교과서들이 본질적으로는 여전히 전시 일본의 공격에 비판적 관점을 유지하고는 있지만, 2002년 판에서는 일제에 의해 피해를 입은 사람들에 대한 기사가 크게 줄어든 것을 볼 수 있다. 예를 들어 현재 중학교에서 사용되는 교과서 가운데 세 종만이 위안부 문제에 관한 논의를 포함하고 있다. 1997~2001년 판본에서는 일곱 종의 교과서 모두가 성 노예 문제를 다룬 데 비해, 2002년 판에서는 그중 네 개 출판사가 그 문제에 관해 어떤 언급도 포함시키지 않기로 결정한 것이다. 일본의 식민 지배와 관련해서는 도쿄 쇼세키사가 일본 역사교과서 개혁협회가 비애국적이라는 이유로 거센 비난을 퍼부었던 한국 독립군 전투원들이 일본군에게 총을 겨누고 있는 사진을 삭제하고, 일본 식민 정부로 사용되었던 건물 사진으로 대체했다. 그리고 오사카 쇼세키사는 한 단원의 제목을 '한국의 합병과 한국 보통사람들의 저항'에서 '한국의 합병과 한국의 보통사람들'로 바꾸었다. 언뜻 보기에는 별 것 아닌 것 같아 보이는 이 '저항'이라는 단어의 삭제는 중요한 의미를 갖는다. 그것은 합병에 대한 한국인들의 불만과 조국의 정치적 독립을 수호하려는 한국인들의

투쟁에 대하여 독자들의 판단을 흐리게 할 수 있기 때문이다. 오사카 쇼세키사는 또한 새 판본에서 한국인들의 독립운동 과정에서 8,000명의 희생자가 난 사실에 대한 언급도 삭제하였다.[78]

난징학살에 대하여는 2002년 판 교과서 가운데 두 개의 판본만 논란이 되고 있는 사망자 수에 대한 구체적인 수치를 제시하고 있고, 나머지 교과서들은 우익의 공격을 피하기 위해 '다수' 혹은 '대량' 같은 두루뭉술한 단어를 사용했다. 또한 오사카 쇼세키, 교이쿠 출판, 니혼 분쿄 출판, 시미즈 쇼인사 등은 모두 일본군이 공산주의 게릴라들을 뿌리 뽑기 위해 중국 북부 지역에서 체계적으로 수행했던 악명 높은 '쓰리 올(three all : kill-all, burn-all, loot-all)' 작전에 대한 언급을 모두 삭제했다. 니혼 쇼세키사만이 계속해서 그에 관한 기사를 실었을 뿐이다.[79] 오키나와 전투[80]에 대해서는 교이쿠 출판사가 새 판본에서 분량을 대거 축소해서 실었으며 도쿄 쇼세키와 니혼 분쿄 출판사의 교과서는 일본군이 오키나와에서 민간인에게 저지른 만행에 대해 더 이상 언급하지 않고 있다.[81]

---

78 石山久男(2002), 「中學歷史教科書はどう書き換えられたか」, 『教科書レポート2002』, no. 46, 16~17쪽.

79 石山久男(2002), 17~18쪽.

80 역자 주 – 오키나와 전투 : 태평양 전쟁 막바지인 1945년 4월 1일부터 6월 23일까지 83일에 걸쳐 치른 전투. 이오지마 전투에 이어 최초로 일본 영토 내에서 벌어진 미군과 일본군의 전면전으로 일본인들에게 큰 충격을 주었다. 이 전투에서 미군은 최초로 태평양 전쟁에서 가장 많은 피해를 내고 점령했다. 일본 측에서는 사령관, 군인뿐만이 아니라 그곳 주민들까지 전원 옥쇄해 가족끼리 서로를 죽이거나 수류탄으로 자결하는 등 비극이 일어났다.

81 역사교과서 수정에서 나타나고 있는 이런 전반적인 회귀적(回歸的) 경향 속에

또한 니시오와 후지오카가 일곱 종의 교과서 중에서도 가장 '매저키즘적'이라고 말한 니혼 쇼세키, 오사카 쇼세키, 교이쿠 출판사가 출간하는 중학교 역사교과서들의 2002년 시장 점유율은 각각 7%, 5%, 4.8%가 줄어들었다.[82] 이들의 점유율이 줄어든 덕분에 도쿄 쇼세키와 테이코쿠 쇼인에서 만든 교과서의 점유율은 각각 9%와 10% 증가했다.[83] 그러나 일본 역사교과서 개혁협회는 점유율 변화의 덕을 본 두 교과서도 손해를 본 세 종의 교과서와 크게 다를 바 없다고 생각하고, 이들 교과서의 시장 점유율을 끌어내리기 위해 계속 노력하고 있다. 그들은 자신들의 교과서야말로 일본 역사에 대한 균형 잡힌 관점을 제공하고 있다는 확고한 신념을 가지고 있으며, 『새 역사교과서』가 결국에는 다른 교과서들을 제치고 승리할 것이라는 희망을 가지고 있다.[84]

일본 역사교과서 개혁협회의 단호한 행동은 전후 역사 교육과, 그들의 표현으로 말하자면 역사 교육이 일본 제국에 대해 내린 '탄핵'에 대하여 비슷한 좌절감을 공유하고 있던 그와 비슷한 단체들을 고무시켰다. 1997년 창설된 '일본컨퍼런스'는 헌법의 개정과 함께 국가의 공식적 수장으로서의 천황 지위 회복을 주장했다. 이 단체가 표방하는 조직

서도 몇 가지 예외가 있다. 예를 들어 테이코쿠 쇼인사의 교과서는 일본군의 오키나와인 학살을 강조하는 글귀를 첨가하였고, 오사카 쇼세키사의 교과서는 '20세기의 오키나와'라는 제목의 2쪽짜리 칼럼을 첨가했다. 일본군이 오키나와인에게 저지른 만행은 전후 교과서에서 매우 소홀하게 다루어져 오다가 최근에야 이 문제에 대해 거론하기 시작했다. 石山久男(2002), 17쪽.

82 西尾幹二·藤岡信勝(1996), 243쪽 ; 出版勞連教科書對策委員會(2002), 80쪽.

83 出版勞連教科書對策委員會(2002).

84 俵義文(2002), 「'つくる會' 等教科書攻撃派の新たな策動」, 『教科書レポート』, no. 46, 80쪽.

관련 정책은 이 단체의 방계 출판사인 메이세이사에서 출간한 책들의 리뷰를 통해 알 수 있다. 이 출판사는 『이른바 '난징학살'에 대하여: 중국의 날조된 주장에 대한 일본의 반론』이라는 제목의 영어책을 발간했는데, 이 책은 난징에서 일어난 만행을 명백하게 부인하고 있는 것 외에도 중국 정부가 미국에서 반(反)일본 감정 조장을 위한 선전을 획책하고 있다고 비난했다.[85] 그리고 일본 제국의 전통을 부정하는 역사 교육에 좌절감을 느끼고 있었던 일본 컨퍼런스는, 전에 출간되었으나 호응을 얻지 못했던 민족주의적 성향의 고등학교 교과서 『최신 일본사』를 부활시켜 기존의 고등학교 역사교과서를 대체하려고 했다. 『최신 일본사』는 원래 1982년 교과서 논쟁에 분노한 보수주의 성향의 저자들이 1980년대 중반에 『신판 일본사』라는 제목으로 출간한 바 있었는데, 시장 점유율은 대략 1% 정도였다. 사실 일본 컨퍼런스는 별로 중요하지 않은 단체이고, 그들의 운동은 일본 국민 사이에서 큰 지지를 얻지 못했다고 말할 수도 있다. 그렇지만 이런 민족주의적 단체들은 이웃 국가들과의 화해를 방해하기에는 충분할 정도의 목소리를 내고 있다. 이런 단체들이 결코 일본 사회 전체의 생각을 대변하지는 않지만, 이웃 국가 가운데 다수는 이들의 목소리가 일본인의 견해를 대표하는 것으로 생각하는 경향이 있다.

2001년 내용상 『새 역사교과서』와 크게 다르지 않은 『최신 일본사』가 정부의 승인을 받았다. 『새 역사교과서』와 마찬가지로 『최신 일본사』 역시 아시아-태평양 전쟁 기간 동안 일본 정부가 전쟁을 지칭하

---

85 Takemoto Tadao and Ohara Yasuo(2000), *The Alleged Nanking Massacre : Japan's Rebuttal to China's Forged Claims*, Tokyo : Meiseisha.

기 위해 사용한 '대동아전쟁'이라는 용어를 사용했으며, 전쟁이 자기방어를 위한 것이었다고 주장했다. 또한 현대 일본사에서 일본 정부와 일본군이 저지른 여러 전쟁 범죄를 부인하였다. 그리고 일본 역사가 기원전 660년 전설상의 인물인 진무 천황으로부터 시작된다는 연대기를 부록으로 첨가하였는데,[86] 이것은 저자들이 일본 민족의 영웅적 이미지를 조장하고 고고학적, 경험적 증거에 기반을 둔 진술보다는 '진정한' 일본의 전통이라는 낭만적인 이미지를 조장하려는 시도였음이 분명하다. 『최신 일본사』는 2003년 4월에 시중에 배포되어 3,549권을 팔았으며, 이는 1.9%의 시장 점유율에 해당했다.[87]

그러나 『새 역사교과서』와 마찬가지로 『최신 일본사』의 판매는 지금까지 일본의 학교 커리큘럼에 큰 영향을 주지 못하고 있다. 이 교과서들은 그 자체로 중요하다기보다는 이것이 일본 역사 교육 과정을 변화시키고자 하는 장기적 과정을 대변하고 있다는 점에서 중요하다. 또한 진보적 역사 교육을 비애국적·매저키즘적이라고 간주하는 사람들이 행동에 나선 분노의 정도를 말해 준다는 점에서 진지한 고려를 필요로 한다.

1990년대에 나타난 기존 역사교과서들에 대한 보수 세력의 공격은 불쾌감을 주기는 했지만, 동시에 몇 가지 점에서 고무적인 결과를 만들어내기도 했다. 첫째, 『새 역사교과서』와 그것의 승인은 보편적 인권과 정의에 관심을 가진 개인 및 단체들의 거센 저항을 불러일으켰다. 『새 역사교과서』에 대한 반발의 범위는 상당히 광범해서 지식인뿐만 아니

---

86 Takemoto Tadao and Ohara Yasuo(2000), pp. 33~34.

87 出版勞連教科書對策委員會(2003), 『教科書レポート2003』, 62~63쪽.

라 대학생, 주부 등도 포함되어 있다. '아동과 교과서 일본 네트워크 21' 같은 일본 내 풀뿌리 조직들의 반응에서 볼 수 있듯이, 시민사회의 반발은 보수 세력의 과도한 행태를 저지하는 데 강력하고 효과적인 힘을 발휘했다. 또한 『최신판 일본사』 승인에 대한 반응은 역사가들 사이에 국제적 협력을 강화해주었다. 2002년 1월 일본과 한국의 역사가들은 양국이 함께 공유할 수 있는 근현대 동아시아 역사서를 저술하기 위해 제9차 국제 심포지엄을 가졌다. 이러한 비정부 단체들의 협력이 매우 활발하다고 말할 수는 없으나, 이런 노력이 결국에는 두 나라의 화해를 촉진시킬 것으로 역사가들은 믿고 있다.[88] 그런가 하면 일본의 역사교육을 위한 아시아 네트워크 같은 단체들은 중국·일본·한국(남한)의 중고등학생들에게 역사와 관련된 문제들에 대해 논의할 기회를 제공하기 위한 이벤트를 마련하기도 했다.[89] 2004년 본 장을 집필하고 있을 때 중국·일본·한국(남한)인으로 구성된 역사가들이 근현대 동아시아에 관한 저서를 공동으로 저술하고 있었는데, 그들은 이 책이 세 나라 학생 및 성인들에게 널리 보급되기를 바라고 있었다. 이 책은 2005년에 중국·일본·한국 세 나라 출판사에서, 세 나라 말로 출간할 계획을 가지고 있었다.[90]

---

88 君島和彦(2002), 「日韓の歴史教科書交流の捕らえ方と」, 『教科書レポート2002』, 14~15쪽.

89 일본의 역사교육을 위한 아시아 네트워크 홈페이지 www.jca.apc.org/asia-net/index.shtml(2005년 1월 4일 접속) 참조.

90 이 프로젝트는 아동과 교과서 네트워크21에 의해 시작되었다. 일본어판은 Kobunken 출판사에서, 한국어판은 한겨레 신문 출판사에서, 중국어판은 사회과학 아카데미 출판사에서 출간될 예정이다.

2. 궤를 같이하는 논쟁 : 법정에서의 전시 책임 문제

전시에 자행된 불의에 대한 일본의 책임을 둘러싼 국내의 법적 공방은 어떤 점에서는 역사 교육에 관한 논쟁과 궤를 같이 하며, 역사교과서 논쟁을 설명하는 데 도움을 줄 수 있다.

역사 교육을 둘러싼 논쟁과 마찬가지로 법정 싸움에서도 일본이 사과나 보상 등의 적극적 조치를 통해 과거의 잘못을 충분히 인정했는가, 그렇지 않은가에 대하여 각 당파 간 입장이 크게 다르다. 배상·보상에 관한 일본 정부의 공식 입장은 일본이 타이완과는 1952년, 남한과는 1965년, 중국과는 1972년에 각각 평화조약을 맺었으므로 그와 관련된 문제는 다 해결되었다는 것이다. 반대로 외국인 희생자들의 입장을 지지하는 일본 법률가들은 일본이 피해자의 고통을 보상하기 위해 한 것은 아무 것도 없다고 주장한다. 이들은 일본 정부가 법적·윤리적 의무를 다하고, 희생자들에게 적절한 보상을 제공하게 하기 위해 국내법과 국제법 모두에 호소하고 있다.

일본은 가해자로서의 책임을 기억해야 한다는 평화 행동주의자들의 요구에 호응하여 전시 희생자들의 전후 배·보상권 문제에 대해 1990년대 초부터 법정에서 활발하게 논의해 왔다. 1990년부터 2003년까지 일본의 공익 변호사들은 일본 정부 혹은 일본 회사에서 배·보상할 것을 요구하는 45건의 소송을 제기했다.[91] 난징학살과 일본이 중국에서 벌인 생화학전 희생자들을 포함하여 중국의 전쟁 희생자들을 위한 배상 소송에만 200명 이상의 일본인 변호사가 참여했다. 이들 공익 변호

91 高木喜孝(2003), 「戦後補償訴訟の転期」, 『戦争責任研究』, no. 40, 58~59쪽.

사들은 자기 돈까지 써가면서 중국·한국과 그 외 아시아 다른 지역에서 조사 활동을 벌였고, 이들 희생자들을 일본에 초청하여 증언하게 했다.[92]

1992년 이 문제에 종사하던 변호사들은 전후 보상문제를 다루는 변호사협회를 출범시켰다. 이 협회는 배·보상 건에 관한 판결 내용을 법률가와 일반인들에게 알리기 위해 공개 혹은 비공개적으로 워크숍을 개최했다.[93] 1992년까지 법정에서 확정된 판결들, 특히 대법원의 판결들은 그리 고무적이지 못했다. 그러나 10년간의 법정 공방 끝에 약간의 진전이 나타났다. 1990년대 말부터 몇몇 지방 법원들은 일본이 저지른 악행의 희생자에게 유리한 판결을 내리고, 정부나 회사들에게 과거에 저지른 과오에 대해 배상하라고 명령했다. 1998년 4월 야마구치 지방법원은 일본 정부에게 전시에 강제로 성 노예가 되어야 했던 세 명의 한국인 여성들에게 각각 30만 엔(약 2,800달러)씩 지불하라고 판결했다(그러나 대법원은 2003년 3월 이 건을 기각했다). 2002년 4월 후쿠오카 지방 법원은 미쓰이 광산회사에 강제로 노예 노동을 바쳐야 했던 피고 개개인에게 110만 엔(약 102,800달러)씩 지불하라고 판결했다. 2003년 1월 교토 지방법원은 잔학 행위의 경우에는 주권 면제의 보호가 적용되지 않는다고 판시했다.[94]

변호사협회는 전시에 일본이 저지른 만행의 희생자들에게 사과와

92 小野寺利孝(1998), 「戰後補償裁判闘爭」, 『法と民主主義』, no. 328(5月), 52~53쪽.

93 高木喜孝(2003), 52~53쪽.

94 高木喜孝(2003), 53~56쪽.

배상을 제공하기 위하여 '전후 외국인을 위한 배·보상법'이라는 제목의 법안을 작성했는데, 이것을 민주당·사민당·공산당이 지지했고, 공산당은 이 법안을 의회에 상정할 계획을 가지고 있다.[95]

이 법안이 가까운 시일 내에 의회에서 통과되거나, 고등법원이나 대법원이 배·보상 문제에 대해 유리한 판결을 내릴 가능성은 그리 높지 않다. 그러나 이러한 정치적·법적 노력은 그것이 가져다 줄 즉각적인 정치적·법적 결과를 떠나 중요한 의미를 가지고 있다. 이 노력은 대중에 대한 교육 측면과, 아시아-태평양 전쟁 동안 일본이 저지른 범죄의 공식 인정을 요구하는 보다 광범한 사회적 지지와 압력을 가져다 줄 규범의 변화를 촉진하는 중요한 역할을 수행하고 있다. 이 점에서 이들 정치적·법적 노력은 역사교과서와 내용의 발전에 관한 논쟁 못지않게 중요하다. 이는 과거를 어떻게 이해할 것인가를 둘러싸고 일본 사회 내에서 논쟁이 현재진행형으로 전개되고 있음을 말해준다. 동시에 이러한 노력은 과거의 이해에 대한 변화를 만들어내는 데 일익을 담당하고 있으며, 국제적 화해에 직접적 의미를 갖고 있다.

3. 결론 : 화해의 불확실성

일본이 전쟁 기간 중에 가졌던 절대 권력을 더 이상 휘두르지 못하게 된 전후 기간 동안, 일본은 일본 제국의 역사를 결코 단일한 관점에서 바라보지 않게 되었다. 그러나 일반적 관점은 전보다 훨씬 많은 일본인들이 전시에 일본이 저지른 만행과 식민 지배를 탐구하게 되면서

95 高木喜孝(2003), 53쪽.

일본 역사교과서들은 점차 일본의 희생을 강조하는 자기중심의 서술을 포기하고, 일제의 지배로 고통 당한 사람들에 관한 논의를 더 많이 포함시켰다. 일본의 전쟁 노력을 옹호하는 사람들은 이런 자유주의화에 반발하여 반대의 목소리를 높였고, 그들의 도전은 갈수록 완고하고 가시적으로 변해갔다. 전후 일본 제국에 대한 역사 서술에 대해 보수 세력이 격렬하게 반발한 것은 점점 더 많은 일본인이 자신의 조국에 대한 비판적 사관을 수용할 것을 염려한 보수세력의 경향을 말해주는 한 징후라 할 수 있다.

보수주의자들 역시 진보주의자들과 마찬가지로 과거 문제를 해결하려는 바람에 의해 고무되고 추진됨을 인식할 필요가 있다. 그러나 어떤 내용으로 이루어져야 하는가에 대해 그들이 갖고 있는 인식은 진보주의 교육자나 변호사들의 그것과 다르다. 아니 정반대라 할 수 있다. 진보주의자들의 활동 목적이 피해를 입은 동아시아 국가들과 화해를 이루는 것인데 비해, 보수주의자들은 일본이 '대동아 전쟁'을 다른 아시아 국가 해방에 기여한 옳은 전쟁으로 공식적으로 수용하고 전시 역사와 화해하는 것을 지향한다. 다른 사람에게는 보수주의자들이 이데올로기적으로 대단히 경도되어 있는 것으로 비치지만, 그들은 오히려 국가를 위해 목숨을 바친 순교자들의 거룩한 희생과 일본의 패배에 대하여 그들이 느끼는 고통을 불법적인 것으로 간주하는 진보주의자들의 이데올로기에 의해 자신들이 희생당한 것으로 간주한다. 그들은 자신들의 견해를 주저하지 않고 공개적으로 표명하며 진보적인 교사나 평화 활동가들을 상대로 당당하게 맞선다. 그들은 진보주의자들이 순진하고 비현실적인 사람들이라고 말한다. 따라서 일본의 전시 과거에 대해 자부심을 가질 것을 촉구하는 보수주의자들이 일본은 더 이상 일본

군대가 저지른 만행의 희생자들에게 사과하거나 배상할 필요가 없다고 주장하는 것은 전혀 놀랍지 않다. 『새 역사교과서』의 저자 가운데 한 사람인 니시오 간지는 일본 정부는 이미 이웃 국가들에게 충분한 배상과 대외원조를 제공했으며, 미국·오스트레일리아·영국·중국·네덜란드·필리핀·소련 등의 법정이 전쟁 범죄를 이유로 이미 일본 군인들을 재판하고 처형하여 거의 천 명에 이르는 일본 군인들이 목숨을 잃었다고 주장했다.[96] 또한 보수주의자들은 승전국 또한 식민지배기 동안 저지른 범죄를 포함하여 민간인에게 저지른 자신들의 만행을 결코 인정한 적이 없으며, 일본 또한 그들과 마찬가지로 흔들리지 말아야 한다고 주장한다.[97] 보수주의자들의 견해에 따르면 사과를 하고 배상금을 제공하는 것은 매저키즘이거나 위선일 뿐이며, 심지어 일본과 일본인 전사자들에 대한 반역행위라고 주장한다. 또한 전후에 시행된 교육이 이 반갑지 않은 변화를 가져온 주범이라고 주장하면서 기회 있을 때마다 전후 시기 역사 교육과 교과서 내용 바꾸기를 시도해 왔다.

민주주의 국가인 일본의 시민들이 논란이 되고 있는 역사적 이슈에 대하여 공개적으로 자신의 의견을 개진하는 것은 자연스런 일이며, 역사에 대한 두 가지 상반된 견해가 적어도 얼마 동안은 계속 공존할 것으로 보인다. 그러나 오랫동안 계속된 논쟁이 많은 일본인들로 하여금 과거의 잘못을 인정하고 비판적으로 성찰하도록 한 것은 사실이지만, 동시에 그것이 이웃 국가들의 불신을 불러일으킨 것은 불행이 아닐 수

96 西尾幹二(1994), 『異なる悲劇：日本とドイツ』, 東京：文春文庫, 131~133쪽.

97 西尾幹二(1994), 118~123쪽 ; 上坂冬子(1997), 『歴史はねじまげられない』, 東京：講談社, 2~3쪽 참조.

없다. 국제사회에서 이런 달갑지 않은 효과가 나타나게 된 데에는 국내외 언론 매체들의 책임이 적지 않다. 언론 매체들은 일본 제국이 전쟁 기간 동안 다른 나라들에 가한 만행을 공개적으로 인정할 것을 주장하는 일본인들의 주장과 활동은 간과한 채, 보수 세력이 식민지 역사와 전시 역사에 대한 교육에 반발하는 것에 대해서만 보도해 왔기 때문이다. 이웃 국가에서 일본 내 보수 세력의 견해가 다수 의견이 아니라는 것을 인정하지 않는다면 국경을 넘어선 대화는 바람직한 결실을 맺지 못할 것이다.

또한 화해가 더디게 진전되는 이유를 분석할 때 모든 동아시아 국가 정부에서 나타난 국가 차원의 리더십 부재를 인정해야 한다. 우파에서 쏟아지는 비난을 피하기 위해서 일본 정부는 전시 혹은 식민지 시대에 다른 나라에 안겨 준 해악에 대해 애매모호한 용어로 사과하는 경우가 많았고, 다른 나라 정부 역시 일본 정부에 대해 전시 만행의 불인정을 이따금 비난만 했지, 화해 증진에 적절하게 기여하지 않았다. 외교가 정상화된 1972년부터 천황 히로히토가 죽은 1989년까지 중국 정부는 히로히토의 이름으로 전쟁이 수행되었음에도 불구하고, 천황의 생일 때마다 공식적으로 축하 인사를 보냈다.[98] 게다가 중국 정부는 중국 시민들의 애국심과 공산당에 대한 충성을 강화하기 위해 전쟁의 역사를 조작하기도 했다.[99] 마찬가지로 남한이나 타이완 정부도 일본 내 보

---

98 *Gaimusho Ajiiakyoku*(일본 외무성 아시아국 중국과), *Chugoku geppo*(월간 중국), nos. 174~354(1973년 4월~1988년 4월) 참조.

99 Allen S. Whiting(1983. 8), "Assertive Nationalism in Chinese Foreign Policy," *Asian Survey* 23, no. 8, p. 927.

수 세력에 대해 정면으로 맞서지도, 평화행동가들이나 진보적 교육자들과의 협력을 추구하지도 않았다. 그리고 어느 정도는 동아시아 정부들이 자국의 군대 증강을 위한 자국민들의 지지를 추구하는 과정에서 일본 보수 세력의 능력을 이용하고, 그들의 선동적인 언행을 통해 자국민들의 분노를 촉발시켜 민족주의를 조장한 것도 사실이다.

동아시아에서 리더십, 대화, 화해 증진을 위한 책임이 위로부터 주어지기를 기대하기는 어렵다. 그보다는 아시아-태평양 전쟁으로 인한 감정적 상처의 치유를 갈망하는 일본의 교사·활동가·역사가·학생과 그 외 뜻을 같이 하는 사람들의 역할이 중요하다. 동아시아 지역의 화해 문제는 대중 운동의 국제화와 이웃 국가에서 뜻을 같이 하는 동맹 세력과의 협력에 초점이 맞추어져야 한다. 비록 아픈 역사에 관한 대화가 쉬운 일은 아니지만, 지속적인 국제 협력과 노력은 일본과 이웃 국가들 간의 화해 증진을 위해서 뿐만 아니라 동아시아 전체에 상존하고 있고 또 힘을 점점 더 키워가고 있는 민족주의 경향을 극복하기 위해 필수적이다.

※다카시 요시다

제3장

영어권 캐나다 역사교과서의 원주민 묘사

화해를 향하여

흥미로운 사진 한 장(그림 3.1)이 1946년 2월 『브리티시콜럼비아 학교들』이란 잡지에 실렸다. 이것은 당시 브리티시콜럼비아 주 관내 학교 현장에서 이루어지고 있던 진보적 교육, 즉 학생이 중심이 되고 협력 활동을 통한 교육의 한 예를 제시하기 위한 것으로서 한 인디언 마을에서 벌어지고 있는 장면을 재연하고 있는 사진이다. 그러나 이 사진에서 현대인의 눈에 무엇보다도 충격적인 것은 여기에서 표현되고 있는 인디언 원주민에 대한 백인들의 관점이다.

초등학교 1학년 아이들이 아마도 자기들이 제작한 것으로 보이는 한 모형의 주위에 득의만면한 표정으로 서 있는 모습인데, 한 아이는 종이로 만든 '깃털'로 된 머리띠를 두르고 있으며, 다른 아이는 활과 화살을 들고 있다. 그리고 사진 아래에는 다음과 같은 설명 글이 달려 있다.

인디언들, 큰 키에 붉은 얼굴을 가진 인디언들.



그림 3.1 교사와 학생들. 왕립 BC박물관의 허용하에 게재.

날카로운 촉이 달린 화살과 활을 가지고
멋진 깃털이 달린 옷을 착용하고 있으며 ……
웨스트브릿지 스쿨 넘버 2에서 학생들은 리타 보이어 선생의 지도로 인디언들이 실제로 어떻게 살았는지에 대해 배우고 있다.[1]

우리는 이 사진만 가지고는 이 학생들이 인디언들에 관하여 '실제로' 어떤 것을 배웠는지 알 수 없다. 단지 추측할 수 있을 뿐이다. 그렇지만 이 사진이 실린 면을 통해서 알 수 있는 것은 인디언들은 오로지 과거에만 존재하는 것으로, 사진 속 학생들이 살고 있는 세계의 일부가 아닌 것으로 인식하고 있었다는 사실이다. 특히 어린 소녀의 머리를 장식하고 있는 '멋진 깃털'에 주목할 필요가 있다. 이를 통해 우리는 학생들이 당시 브리티시콜럼비아 주에 살고 있던 원주민에 관하여 공부하는

1 Rita D. Bowyer[sic](1946. 2), "Indian Life," *British Columbia Schools* 1, p. 43.

것이 아니라는 것을 분명히 알 수 있다. 왜냐하면 당시 그 지역에는 깃털 장식을 한 인디언들은 살고 있지 않았기 때문이다.[2]

흥미로운 것은 1940년대의 교실 풍경이 1970년대 캐나다에서 나타난 '우리들 간의 다름을 찬미하자'라는 다문화에 대한 접근 방법을 연상시키며, 또 그것이 오늘날 초등학교 교실에서 전시되고 있는 것과도 별반 다르지 않다는 사실이다. 과거의 물질 문화에 초점을 맞추고 있는 이 접근 방법은 유럽의 식민화가 원주민들에게 가한 충격은 간과하고 넘어간다. 이는 우리 자신과 학생들을 식민지 시대에 자행한 불의와 부정으로부터 멀리 떨어져 있게 해주는 안전하고도 온건한 접근법이다.

유엔이 '세계 원주민들을 위한 10년'으로 선포한 기간(1995~2004)이 지난 후 만들어진 이 화해에 관한 논문집에 본 장이 포함된 것은 시의적절해 보인다. 원주민과 원주민 관련 문제들이 학교 역사교과서라는 공식적으로 인가 받은 서술에서 어떻게 다루어져 왔는지, 그리고 서술 내용이 그 동안 어떻게 바뀌어 왔는지를 연구하는 것은 중요하다. 본 연구는 당시 학생들이 원주민들에 관해 '실제로' 어떤 것을 배웠는지 알기 위해 이 사진을 찍었을 시기보다 앞선 시기에 학교에서 사용된 교과서를 검토하는 것으로 논의를 시작하려고 하며, 이어서 20세기를 거쳐 오늘날의 교과서에 대해서도 검토할 것이다.[3]

---

2 프레이리 원주민들이 즐겨 입은 복장이 어떻게 모든 원주민들의 복장을 대표하게 되었는지에 관한 논의는 Arlene B. Hirschfelder(1982), "The Emergence of the Plains Indian as the Symbol of the North American Indian," *American Indian Stereotypes in the World of Children : A Reader and Bibliography*, Metuchen, N. J. : London 참조.

3 사진이 찍히기 이전의 상황이 어떠하였는가를 조사하기 위해 필자가 검토

참고로 필자는 인디언 원주민 출신도 아니며 원주민의 관점에서 논의를 전개할 생각도 없다. 최근 필자는 캐나다 교육 문제를 논의하기 위한 전국 규모 모임에서 원주민 문제에 관하여 글을 발표한 적이 있는데, 발표 서두에서 이 분야 연구에 발을 내디딘 백인으로서 경험한 불안을 언급한 적이 있다. 그리고 필자는 예전에 원주민 출신으로 요크 대학 교수로 재임 중이던 수전 디온(Susan Dion) 씨의 발언에 충격을 받은 적이 있었다고 말했다. 당시 디온 교수는 교사들이 학생들에게 원주민들에 대해 가르칠 때 '두려움으로 사고가 마비되는' 경향이 있는 것 같다고 말했다. 당시 그녀가 말하는 두려움이란 '공식 커리큘럼에 거슬리지 않아야 한다', 혹은 '공식 커리큘럼에 배치되는 것을 가르쳐서는 안 된다'는 것에 대한 두려움을 의미했다. 그녀는 교사들이 학생들로부터 "왜 원주민에 대해 가르치지 않느냐"는 질문을 받았을 때 그들은 "원주민들에 대하여 아무 것도 아는 것이 없다"고 고백하곤 한다고 말했다.[4] 필자 또한 발표에서 교과서에 실린 원주민들에 대한 이미지와 그들에 대한 기술에 대해 글을 쓰고 있는 비원주민 중 한 사람으

한 교과서들 가운데 가장 나중에 출간된 교과서는 1937년 판이다. 대공황기와 제2차 세계대전 동안에는 새 교과서가 출간되지 않았기 때문에 이 교과서들(1937년 혹은 그 이전에 출간된 것들)이 적어도 1940년대까지는 계속 인가를 받아 학교에서 사용되었다. A. L. Burt(1937), *The Romance of Canada*, Toronto, ON : W. J. Cage & Co.는 브리티시콜럼비아 지역에서 1937~1938년부터 1949~1959년까지 8학년 학생들이 배운 것으로 규정하고 있다.

4 Susan Dion(2004), "Disrupting Molded Images : Identities, Responsibilities and Relationship, Aboriginal People, Canadians and Curriculum," Unpublished paper presented at the Canadian Society for the Study of Education Conference, Winnipeg, MB, May 30.

로서, 그 교사들이 느낀 것과 똑같은 마비감을 느낀다고 고백했다. 하지만 발표와 질의응답 시간이 끝나자 한 젊은 원주민이 내게 다가와 원주민들은 카프카스(백인) 캐나다인들의 견해에 귀를 기울일 준비가 되어 있다면서 나를 안심시켜 주었다. 이 격려를 생각하면서 논의를 진행할 것이다.

원주민 출신 작가 에버 햄튼이 지적했다시피, "어떤 명칭도 한 민족을 다 포함하지는 못하며, 어떤 용어도 완전히 정확한 것이 될 수는 없다."[5] 그러나 원주민과 관련된 논의에서 어떤 명칭이 어떤 의미로 사용되었는지를 먼저 명확히 하는 것은 서로 다른 명칭이 서로 다른 민족 내에서 사용되고, 하나의 명칭이 여러 가지 의미들을 전달하고 있다는 점을 고려할 때 매우 중요하다. 캐나다 내에서도 명확한 정의의 부재는 마찬가지이다.

본 논의를 위해 필자는 1982년에 발표된 헌법(Constitution Act)에 적시된 명칭과 정의를 사용할 것이다. 이것은 캐나다 학교 교육 커리큘럼과 관련된 문서들과 최근 인가 받은 교과서에서 사용되고 있는 것들이기도 하다. 필자는 '원주민(Aboriginal)'이라는 용어를 캐나다의 '인디언(Indians)', '메티스(Métis)', '이누이트(Inuit)'를 모두 포함하는 의미로 사용하였으며, '인디언'이라는 말은 '이누이트' 혹은 '메티스'를 제외한 모든 원주민을 집단적으로 기술하는 의미로 사용했다. 한편 '최초 민족'이라는 용어는 비록 법적인 정의를 가진 것은 아니지만 '인디언' 대신

---

5 Eber Hampton(1995), "Towards a Redefinition of Indian Education," Marie Battiste and Jean Barman, eds., *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*, Vancouvre, BC : University of British Columbia Press, p. 6.

널리 사용되고 있다. 이 용어는 유럽인들이 도착할 당시 캐나다에 살고 있었으며, 자신들을 하나의 민족으로 생각한, 즉 동일한 언어, 동일한 영토, 동일한 생활방식, 동일한 정부를 가지고 있었던 것으로 생각한 일단(一團)의 주민들을 지칭한다. '메티스'는 '최초 민족'과 유럽인 사이에서 태어난 혼혈인이다. 이들은 처음에는 오늘날 마니토바 주 지역인 레드 강 강변에 거주하는 별도의 민족으로 간주되었다. '이누이트'는 원주민 중에서도 별개의 문화를 가진 주민들로서 북극지역, 그중에서도 주로 누나부트, 캐나다 북서쪽, 래브라도르, 북부 퀘벡 등을 고향으로 둔 사람들을 지칭한다.[6]

여기서 필자는 규정을 위한 다른 용어도 사용할 것이다. '인디언'이라는 말은 이 용어를 사용한 다른 사람들의 책을 언급할 때, 혹은 이 용어가 '인디언과 북부문제 캐나다'나 '인디언령' 같은 공적인 명칭으로 사용되었을 때에 한하여 사용할 것이다.[7] 본 장에서는 '인디언'이라는 말을 '최초 민족들', '네이티브 피플'이라는 민족적 의미로 사용할 것이며,[8] '토착민'이라는 말은 '원주주민'을 지칭하는 또 하나의 방법으로만

---

6 이눅티투트(Inuktitut), 즉 이누이트 어로 '민족'을 의미하는 이누이트(Inuit)는 북극 툰드라 지역에 거주하는 사람들을 가리키는 공식용어이며, 흔히 '에스키모'라는 말로 지칭되기도 한다. 이누이트들은 '에스키모'라는 말을 '날고기를 먹는 사람들'이라는 의미를 가진 오지부아 어(Ojibwa term)에서 유래한 경멸적인 용어로 간주한다. 그러나 언어학자들은 이 말이 '그녀는 설화(雪靴)를 만들다'라는 의미를 가진 몬타나드 족 용어에서 유래한 것으로 간주한다.

7 캐나다에는 스테이터스(status) 인디언, 논-스테이터스(non-status) 인디언, 트리티(treaty) 인디언이 있다. 인디언령(Indian Act)은 스테이터스 인디언, 즉 공식 명부에 등재되어 있는 인디언들에게만 적용된다. 트리티 인디언은 등록되어 있거나 혹은 조약 단체에 가입된 인디언 혹은 국왕과의 조약에 서명한 인디언들의 자손들이다.

사용될 것이다.

1. 방법론

캐나다의 법에 의하면 학교 교육은 주(province) 혹은 준주(territory)의 소관 사항으로 되어 있다. 캐나다에는 10개의 주와 3개의 준주가 있으므로 총 13개의 교육 관할 구역이 있는 셈이다. 캐나다사(史)는 모든 주와 준주의 초등학교, 중학교와 고등학교 2학년 필수 과목으로 되어 있다. 대부분의 주에서 캐나다사는 사회과 통합 과목에 포함시켜 가르치고 있으며, 캐나다에서 가장 인구가 많은 온타리오 주에서는 역사가 2학년 과정에서 하나의 독립 과목으로 되어 있다. 원주민의 역사는 모든 캐나다사 교육 과정에서 여러 주제 가운데 하나로 다루고 있다. 캐나다에서는 주들이 교육 문제에 자치적 결정권을 가지고 있으므로 한 주에서 사용되는 교과서에 대해 그것이 전국에서 사용되는 것처럼 말할 수 없다. 그러나 각 주 교육부가 최선의 교재를 채택하기를 원하고, 인가 받은 교과서들 중 하나를 선택해야 하기 때문에 각 주들이 택한 교과서 간에는 광범한 중첩이 있다는 점을 염두에 둘 필요가 있다.[9]

---

8 '아메린디언(Amerindian)'이라는 말은 캐나다의 최초 민족들에 관하여 연구한 저명한 역사가 올리브 디케이슨(Olive Dickason)이 사용한 용어이다. 그러나 디케이슨은 이 말이 캐나다와 미국에서 흔히 사용되는 용어가 아니라는 것을 인정하면서도 이 용어가 '원주민(Aboriginal)'보다는 더 특정하고, '인디언(Indian)'이나 '네이티브(Native)'보다는 덜 불분명하기 때문에 선호한다고 말하고 있다.

9 오랫동안 다른 주들은 온타리오 주의 예를 따랐다. 1918년의 한 조사는 온타리오 주 교육부에서 총 21종의 교과서가 간행되었고, 다른 주에서는 총

본 연구를 위해 필자가 선택한 주는 캐나다 네 개 지역을 대표하는 주로 서부 지역의 브리티시콜럼비아 주, 프레이리 지역의 마니토바 주, 캐나다 중부 지역의 온타리오 주, 대서양 지역의 노바스코시아 주가 그것이다. 또한 유콘 준주도 언급할 것인데, 그 이유는 이 준주가 위의 주들과 마찬가지로 브리티시콜럼비아의 교과서를 사용하고 있기 때문이다. 그리고 이 글에서는 이른바 서술-주석식 접근법을 사용했다.[10]

필자는 각 시기별 연구 성과를 소개하면서 서로 다른 방법을 택하였다. 1911년부터 1931년까지 출간된 18종의 교과서를 조사한 첫 번째 시기와 관련해서는 필자가 그동안 찾아낸 주요 연구 성과물들에 대한 논의를 제시하였다. 1960년대 중반부터 1980년대 중반까지 20년간을 다룬 두 번째 시기는 주 인권위원회, 주 교육부, 원주민 단체 등 다양한 단체의 후원하에 이루어진 연구들을 주로 참고하였다. 다양한 폭과 깊이를 가진 이 연구들은 이 시기에 출간된 캐나다사 교과서에서 나타나는 원주민들에 관한 생략 혹은 서술에 관하여 매우 완전한 그림을 제공해준다. 그리고 1980년대 중반부터 현재에 이르는 세 번째 시기는 출간된 적절한 연구들이 많지 않으므로 주로 필자 자신의 분석에 의존했다. 필자는 브리티시콜럼비아 주와 온타리오 주에서 출간된 캐나다사

42종의 교과서가 인가 받아 출간된 것으로 밝히고 있다. William Leeds Richardson(1921), *The Administration of Schools in the Cities of the Dominion of Canada*, Toronto, ON : J. M. Dent, p. 190 참조. 현재 온타리오 주에서 처음 인가 받은 많은 캐나다사 교과서들이 브리티시콜럼비아 주에서 인가되고 있으며, 특히 20세기 캐나다를 다루고 있는 제11학년 사회 통합 과목의 경우 더욱 그러하다.

10 G. P. O'Neill(1986), "Setting the Record Straight : Indians in Textbooks Revisited," *Saskatchewan Indian Federated College* 2, p. 25.

교과서 26종을 대상으로 검토를 진행했는데 이 중 8종은 마니토바에서, 4종은 노바스코시아에서도 출간된 것이었다.[11] 이 시기 교과서들은 정보 전달 수단으로 텍스트와 함께 시각 자료를 많이 이용하고 있기 때문에, 제시되어 있는 시각 자료들을 통해 필자의 연구 결과를 전달하려고 한다.

본 연구는 프랑스어로 된 교과서가 제시하고 있는 원주민 관련 진술은 포함시키지 않았다. 영어로 된 캐나다사 교과서와 프랑스어로 된 교과서 간의 해석상의 차이는 잘 알려져 있다.[12] 스코트 셰필드가 최근 연구에서 자신이 프랑스어를 사용하는 사람들의 관점에서 나타나는 원주민들의 이미지를 조사하지 않는 이유에 대해 "프랑스어를 사용하는 캐나다인들과 '최초 민족들' 간에 나타나는 상호 작용의 양상은 매우 다른 역사적 관계와 독특한 지적·문화적 분위기에 의해 영향을 받았다"[13]고 지적했듯이, 이 글에서는 프랑스어로 된 교과서에서 나타나는

---

11 검토된 교과서들의 완전한 목록은 저자에게 구해볼 수 있다.

12 Marcel Trudel and Genevieve Jain(1970), *Canadian History Textbooks : A Comparative Study*(Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, Staff Study No. 5), Ottawa, ON : Queen's Printer ; Paul Lamy(1975), "Political Socialization of French and English Canadian Youth : Socialization into Discord," E. Zureik and R. M. Pike eds., *Socialization and Values in Canadian Society*, vol. 1, Toronto, ON : McClelland and Stewart, pp. 263~280 ; Marchall Wm. Conley and Kenneth Osborne(1983), "Political Education in Canadian Schools : An Assessment of Social Studies and Political Science Courses and Pedagogy," *International Journal of Political Education* 6, pp. 65~85.

13 R. Scott Sheffield(2004), *The Red Man's on the Warpath : The Image of 'Indian' and the Second World War*, Vancouver, BC, and Toronto,

원주민들에 대한 이미지는 다루지 않았다.

캐나다인 에르나 패리스(Erna Paris) 씨는 『긴 그림자』라는 자신의 책에서 '어떤 사람이 자기 조국에서 역사적 기억의 표출을 조사하는 것은 그 자신이 항상 일어난 사건들의 잠재적 행위자가 될 수 있기 때문에 매우 조심할 필요가 있다'고 경고한 바 있다. 필자 역시 패리스 씨와 마찬가지로 연구자 가운데 한 사람이자, 캐나다사 교과서의 공동저자로서 그리고 교사 교육 프로그램의 사회 과목 방법론을 가르치는 교육자로서, 필자 자신과 연구 대상(자료) 간의 간격이 너무 가깝다는 점이 필자가 내릴 해석을 왜곡하지는 않을까 하는 우려를 어느 정도 가지고 연구를 시작했다. 필자의 해석에는 그런 왜곡이 분명 존재할 것이다. 그러나 그 점에 대해 필자의 다른 경험이 그런 왜곡을 상쇄시켜 줄 것이라는 확신과 함께, 지금까지 해온 발언과 연구를 통해 필자가 비교적 객관적인 판단을 내릴 수 있는 능력의 소유자임을 사람들이 알아주기 바랄 뿐이다.

2. 역사적 배경 : 자치를 향하여

캐나다에서 원주민과 유럽인 간의 관계는 무시, 오해, 비극의 연속이었다. 그 결과 역사가 대니얼 프랜시스가 지적했듯이, 프랑스어 사용 주민과 영어 사용 주민의 관계와는 반대로 "원주민과 비원주민의 관계는 캐나다에서 진짜 '두 외톨이'였다."[14] 원주민은 은유적으로나 구체

ON : University of British Columbia Press.

[14] Daniel Francis(1996), *Copying People : Photographing British Columbia*

적인 의미로나 캐나다 사회에서 철저히 비주류로 살아왔다. 역설적이게도 1876년 최초로 발표된 '인디언령'의 목적은 유럽에서 온 이주민들이 사용할 광대한 땅을 확보하기 위해 '최초 민족들'을 고립된 보호구역에 몰아넣겠다는 것, 그와 동시에 그들을 유럽-캐나다 문화에 동화시키겠다는 것이었다.

이 글은 간결한 스케치로서, 오기 플레라스와 진 레오나르드 엘리어트가 제시한 것처럼 연방정부의 정책 패러다임에서 나타난 변화에 기반하여 시기에 따라 구성되었다.[15] 또한 이 글은 원주민과 정착민 모두에게 수용가능한 공존 형태를 모색해 오면서 변화한 태도, 목적, 시간에 따라 달라진 관점을 통하여 이루어진 여러 가지 도전들을 살펴보려 한다. 이 연구의 주요 관심사는 이 역사적 이정표들이 캐나다 역사교과서에서 원주민에 대한 서술 방식에 어떤 변화를 만들어냈는가 하는 것이다.

1) 정책 어젠다의 설정 : 1763년의 국왕 포고문

1763년 체결된 파리강화조약[16]에 이어 같은 해 국왕의 포고문이 발

First Nations, 1860~1940, Saskatoon, SK : Fifth House Publishers, p. 1.

15 Augie Fleras and Jean Leonard Elliot(1996), "First Nations," Fleras and Elliott, *Unequal Relations : An Introduction to Race, Ethnic and Aboriginal Dynamics in Canada*, 2nd ed., Scarborough, ON : Prentice-Hall Canada.

16 역자 주 – 파리강화조약 : 1763년 2월, 7년전쟁 뒤 영국·프랑스·에스파냐 사이에 체결된 조약. 유럽에서의 전쟁과 병행하여 인도와 미국에서도 영·불 간 식민지전쟁이 전개되었으나, 모두 영국이 승리를 거두어 제1차 영국제국이 완성되었다. 이 조약에서 프랑스는 북아메리카의 캐나다와 미시시피 강 동쪽 루

표되었다. 이 포고문을 통해 프랑스는 북아메리카 북부 지역에 대한 소유권을 영국에게 넘겨주었고, 이로써 양국 관계는 협력과 화해의 시대로 접어들게 되었다. 또한 계속해서 수렵하고 어로할 수 있는 권리를 포함하여 원주민들을 자기결정권과 자치권을 가진 별개 민족으로 인정하면서 영국의 주권 확립을 추구했다. 그리고 내륙 후배지에는 유럽인 이주자들이 들어갈 수 없다고 규정하였다. 이 포고문은 "앞에서 말한 대로 우리에게 양도되거나 우리가 구입하지 않은 땅은 모두 앞에서 말한 인디언들의 보호구역에 해당된다"고 선언했다. 그러나 원주민들은 자신들의 땅을 매각하기 위한 사적인 협상에 참여하는 것이 금지되었다. 1990년대에 원주민 단체들은 법정 소송에서 국왕에게 양도되지 않은 땅은 인디언들에게 지배권이 있다는 자신들의 주장을 뒷받침하는 증거자료로 이 포고문 구절을 언급했다.

2) 동화 : 1867~1945년

1812년 전쟁이 끝나자 원주민과 백인 이주민 간의 관계에 중요한 변화가 나타났다. 이 변화는 두 가지 이유 때문에 시작되었는데, 하나는 원주민들이 더 이상 군사적 동맹으로 필요하지 않게 되었다는 점이고, 다른 하나는 땅에 대한 백인 이주민의 요구가 더욱 탐욕스러워졌다는

이지애나를 영국에, 강 서쪽 루이지애나를 에스파냐에 양도하고 뉴펀들랜드 주변의 어업권과 어업기지인 비무장된 작은 섬만을 보유하였다. 인도에서도 프랑스는 퐁디셰리·찬데르나고르만을 보유할 뿐 다른 광대한 지역에 대해서는 영국의 우위를 인정하기로 하였다. 또한 지중해의 메노르카, 아프리카의 세네갈, 서인도제도의 토바고 등 4개의 섬을 영국에 반환 내지 양도하고, 대신 서인도제도의 마르티니크, 아프리카의 고레 등을 돌려받았다. 에스파냐는 프랑스로부터 얻은 루이지애나 대신 플로리다를 영국에 양도하였다.

점이다. 이에 원주민 정책의 대세가 동화 쪽으로 바뀌기 시작했다.

연방 정부는 1867년 캐나다 연방이 설립된 바로 그 해에 인디언 문제 부서(인디언 문제부)를 설치하는 것으로 원주민 문제 해결의 책임을 자임하였다. 이어서 같은 해에 첫 번째 인디언령이 제정되었다. 이것으로 연방제 지배하에서 원주민 관련 문제의 행정을 뒷받침하기 위한 법적 틀이 만들어졌다. 즉 가부장적인 보호구역 체제를 확립하여 원주민들이 스스로 자립할 수 있는 수단을 빼앗고, 그들을 사실상 국가의 피보호자로 만들었다. 인디언들은 영국의 신민이되 시민은 아니었다. 그들은 어린아이, 죄인, 정신이상자와 동일한 신분을 부여받았으며, 연방정부 혹은 주 정부 차원에서 치러지는 선거에 참여할 수 없었다. 인디언령에 의해 표명되고 있는 동화 정책은 인디언 문제부 차관을 역임한 스코트(D. C. Scott. 그는 캐나다 국민들의 사랑을 받은 시인이기도 했다)가 1920년에 했던 다음과 같은 언급에 잘 표현되어 있다. "우리의 목표는 캐나다에서 국가에 흡수되지 않은 인디언이 한 명도 남아 있지 않을 때까지, 인디언 문제와 인디언 문제부가 없어질 때까지 계속될 것이다."[17]

서부 해안 지역 원주민들 사이에 행해지던 '포틀래치'[18]라는 전통의식은 여러 날 동안 계속되는 의식으로, 이 의식이 진행되는 동안 귀중

---

17 J. R. Miller(2000), *Skyscrapers Hide the Heaven*, Toronto, ON : University of Toronto Press, pp. 281~282.

18 역자 주 – 포틀래치(potlatch) : 북서태평양 연안 아메리카 인디언의 선물 분배 행사. 원주민어로 '소비한다', '증여한다'라는 뜻이다. 축하하거나 기념할 일이 있을 때 손님을 초대하여 성대한 연회를 베풀고 손님에게 주인의 값비싼 소유물을 선물로 주어 주최자의 정치적·사회적 지도력이나 지위를 과시하는

품들이 파괴되거나 손님들에게 제공되었는데 이 풍습은 1884년 인디언령의 수정과 함께 금지되었다. 금지에도 불구하고 포틀래치 축제에 계속 참석하는 사람은 구속되었으며, 이 의식이 공식적 승인을 통해 재개된 것은 1951년 인디언령이 수정되고 나서였다.

연방 정부가 추진한 동화 정책의 주요 수단은 기숙학교 제도였다. 이 제도는 인디언 아이들이 오랫동안 부모의 해로운 영향에서 분리되지 않으면 결코 이주민 사회에 동화되지 않을 것이라는 근거에서 비롯된 것이었다. 이 학교에서 인디언 아이들은 원주민 언어를 사용하거나 전통적 문화 활동에 참여하는 것이 금지되었다. 이것은 이 제도의 의도대로 전통적 기술, 전통적 가치, 원주민 언어, 원주민 문화 등 여러 측면의 상실로 이어졌다. 아이들은 제2언어(영어)로 공부해야 했을 뿐 아니라 학교 일과의 절반 정도만 학과 공부를 할 수 있었다. 일과의 나머지 반은 학교 시설 유지에 필요한 잡일에 동원되거나, 남자 아이들의 경우 구두 만들기나 농장의 잡일, 여자 아이들의 경우 집안 청소나 바느질 같은 실용적인 기술 습득에 소요되었다. 1906년 감리교 교회[19]에 의해 널

축하연이다. 탄생·성년식·결혼식·장례식 등에 이루어지며 때로 아기의 발모(發毛)와 같은 사소한 이유나, 불명예스러운 행위의 만회를 위해 행해지기도 하였다. 축하연에서는 많은 음식과 모피·모포·구리판·통나무배 등이 손님의 지위에 따라 제공되었다. 선물을 받은 사람은 그 이상의 성대한 축하연으로 답례를 해야 체면이 유지된다고 생각했으며, 만약 답례 연회를 베풀지 않으면 때로는 노예의 신분으로 떨어지는 일도 있었다. 서로 체면을 잃지 않으려는 의욕이 이 행사 개최자로 하여금 귀중한 재물인 통나무배나 토템상을 새긴 동판을 손님들 앞에서 파괴하거나 소유 노예를 죽이는 행위를 하게 하여 실속 없이 자신을 과시하는 일면을 보여주기도 했다. 오리건 북부에서 알래스카 남부에 걸친 여러 부족 사이에서 행해졌으나 1960년대부터는 거의 행해지지 않는다.

19 역자 주 – 감리교 교회(Methodist Chruch) : 성공회 사제인 존 웨슬리(John

리 배포된 한 팸플릿은 당시의 상황을 다음과 같이 표현하고 있다.

> 기초적인 읽기, 쓰기, 셈하기만을 배우고, 옷을 짓고 수선하기, 빨래와 다리미질, 맛있는 빵 만들기, 멋진 정찬(正餐) 차리기, 집을 깨끗하고 깔끔하게 유지하기 …… 를 할 줄 아는 소녀들이 수년 동안 장식용 가지 한 가지만 공부한 소녀보다 통나무 집 안주인으로서는 훨씬 더 어울리고 가치가 있을 것이다. …… 인디언들은 산업적 노선에 따라 교육되어야 한다. 정신적 노선보다는 육체적 노선에 따르는 것이 되어야만 한다.[20]

역사가 진 바만은 동화(同化)가 교육 목표였을 때 그것은 오직 원주민 아이들이 사회경제 동화과정의 가장 기초 단계에 동화되는 것만을 상정하고 있었다고 지적했다. 그것의 목표는 현재 상황에 도전하는 동화가 아니었다.[21]

기숙학교는 다른 측면에서도 하나의 재난이었다. 많은 원주민 학생

Wesley)의 복음주의 운동과 부흥 운동으로 등장한 개신교 교파이다. 세계적으로 약 7천만 명의 신도들이 있으며, 성화를 위한 '체험'을 강조하는 성서·전통·이성·체험이 신학적 입장이다. 현재의 다양한 개신교 교파가 감리교 영향하에 설립되었다. 우리나라에서는 성결교회, 순복음교회, 구세군교회(구세군 창시자인 윌리엄 부스가 감리교 목사였다) 등이 감리교의 신학적 영향을 받았다.

20 Jean Barman(2004), "Schooled for Inequality : The Education of British Columbia Aboriginal Children," Jean Barman and Mona Gleason eds., *Children, Teachers and Schools in the History of British Columbia*, 2nd ed., Calgary, AB : Detselig, p. 61.

21 Jean Barman(2004).

들은 향수병에 걸려 학교에서 도망쳤으며 남아 있는 학생들도 너무나도 마음이 심란해서 뭔가를 배울 수 있는 상황이 전혀 아니었다. 또한 질병도 만연했다. 몇몇 추정치는 기숙학교 원주민 아이들의 사망률이 50%에 이르렀다고 말한다. 육체적·성적 학대도 많았고 그중 다수가 지난 10년 동안 법정에 회부되었다. 바만은 기숙학교제가 "당시 학생들의 회고에서도 볼 수 있듯이, 동화의 수단이기보다는 여러 세대의 젊은 원주민 남녀들을 캐나다 주류 사회와 고향, 양쪽 모두로부터 소외시키는 수단이 되었다"[22]고 지적하였다.

19세기 말~20세기 초 캐나다에서는 천연두나 결핵 같은 전염병과 알코올의 파괴적인 효과로 원주민들이 점차 사라져간다는 생각이 널리 확산되어 있었다. 이 생각은 사람들의 상상력이 만들어낸 것이 아니었다. 브리티시콜럼비아 주 지역 원주민 수는 1911년 30만~40만 명에서 20,174명으로 90% 이상 감소했다. 이후 약간의 증가가 나타나기는 했지만 개선된 건강 관련 서비스에 접근할 수 있게 되어 유아 사망률이 감소한 1960년대에 이르기까지 증가 속도에 큰 변화가 없었다.

1920년대에 이미 원주민들은 지위 개선을 위한 자신들의 단체를 만들거나 혹은 그런 단체에 가입하기 시작했다. 이런 단체들 가운데 하나가 북서부 지역 하이다(Haida)족과 침시아(Tsimsia)족이 원주민 어부들의 이익을 대변하기 위해 창설한 브리티시콜럼비아 원주민 형제회였다. 그러나 초창기 원주민의 행동주의는 산발적이었고, 대중의 큰 관심을 끌지 못했다.

---

22 Jean Barman(2004), p. 55.

3) 통합 : 1945~1973년

제2차 세계대전 이후에는 원주민들을 동화하기보다는 통합하려는 움직임이 나타났다. 이 움직임은 원주민들을 주류 문화 속으로 '사라지게' 하려는 시도에서 원주민들이 가진 고유한 정체성을 그대로 유지하면서 주류 문화의 일부로 만들려는 변화였다. 실제로 인디언 문제부의 중앙집권적 경향을 완화하여 각 지역에 보다 많은 자치권을 허용하였다. 이 움직임은 또한 참정권 부여로 이어졌다. 1960년 연방선거에서 '최초 민족들'에게 투표권을 부여한 것이 그것이다. 그러나 이 투표권은 그에 앞서 거주하는 주 혹은 준주로부터 투표권을 부여받아야 한다는 조건이 따랐다. 또한 원주민들이 투표를 하기 위해서는 먼저 인디언이라는 그들의 원래 지위를 포기해야 했다.

화해라는 이슈가 일반인 혹은 정치적인 관심을 모으기 시작한 것이 언제부터인지 정확히 지적하기는 어렵지만, 총리 피에르 트루도(Pierre Trudeau)가 1969년에 발표한 인디언 정책에 대한 캐나다 정부의 백서가 원주민들에게 가해지고 있던 불의에 대해 사람들의 관심을 불러일으키게 하는 촉매제로 작용했음은 의심의 여지가 없다. 상당한 논란이 되었던 이 문건은 트루도 총리 자신이 가부장적 시스템이라고 간주했던 것을 끝내고, '캐나다 내 인디언을 캐나다 사회에 완전히, 자유롭게, 차별 없이 참여할 수 있도록 대체'하려는 것이었다. 그는 자신이 생각하는 '정의로운' 사회를 이루기 위해 원주민에게 다른 캐나다인과 똑같은 권리를 부여하려고 했다. 그는 인디언령과 인디언 문제부의 폐지, 토지를 포함한 모든 원주민 재산의 인원수별 공평 분할, 원주민 조약에 의한 특별대우와 특수 신분의 폐지를 제안했다. 그러나 이런 제안들은 환영받지 못했다. 원주민들은 그것을 과거의 동화정책으로 돌아가는

것으로, 심지어는 문화적 제노사이드로 간주했다. 크리족 출신으로서 알베르타 인디언협회 회장을 지낸 해럴드 카디널(Harold Cardinal) 씨는 당시 자신들의 입장을 다음과 같이 역설적으로 표현하였다. "유일하게 선한 인디언은 인디언이 아니다."[23]

트루도의 백서는 캐나다 정부와 원주민들의 관계를 수년 동안 소원하게 만들었다. 그리고 이 백서로 인해 정부 조치에 대한 원주민 측의 반응이 캐나다 전국 단위로 표명될 수 있는 새로운 토대가 구축되었다. 그리하여 스테이터스 인디언(status Indians)[24] 최초의 전국 규모 기구인 '전국 인디언 형제회'는 이후 중요한 기구가 되었다. 이러한 원주민들의 저항은 트루도가 제안한 조치들을 철회시키는 결과를 가져왔다.

4) 제한적 자치 : 1973~1990년

1969년의 백서는 중요한 전환점이 되었다. 그것은 원주민 단체들이 힘을 합쳐 정치적으로 저항하면 상당한 힘을 발휘할 수 있다는 것을 깨닫게 되었기 때문이다. 1973년 캐나다 대법원은 개척적 의미를 갖는 '칼더 결정'에서 원주민에게 토지에 대한 권리가 존재한다는 판결을 내렸다. 이 판결 이후 토지권 문제 해결을 위한 협상이 시작되었

---

23 Harold Cardinal(1969), *The Unjust Society : The Tragedy of Canada's Indians*, Edmonton, AB : M. G. Hurtig, p. 1.

24 역자 주 – 스테이터스 인디언(Status Indians) : 공식 명칭은 '명부에 등록된 인디언(Indian Register)'이다. 스테이터스 인디언들은 명부에 등록되지 않은 인디언·이누이트·메티스에게는 부여되지 않은 권리와 혜택이 주어졌는데, 그 권리와 혜택 가운데는 특별 보호구역과 그와 관련된 권리 부여, 확대된 사냥 허가 구역, 무기 소지 규제 완화, 연방 정부와 주가 부과하는 세금 면제, 무료 교육, 사냥과 담배 영업권의 확대 등이 포함되어 있었다.

다. 조약이 체결된 적 없는 지역에서는 원주민들이 '포괄적 주장'이라는 것을 만들었다. 퀘벡 주 정부가 처음으로 이러한 토지권 주장과 합의에 이르렀는데, 크리족과 이누이트들은 퀘벡 북쪽 60%에 대한 지배권 주장을 포기하는 대신 약 14,000km² 땅에 대한 완전한 지배권, 15만 5,000km²의 땅에서 사냥하고 덫을 설치하고 물고기를 잡을 수 있는 배타적 권리를 보장 받았다. 이 합의로 퀘벡 정부는 제임스베이 수력발전소 프로젝트를 계속해서 추진할 수 있게 되었다. 그밖에 다른 조약 협상들도 1970년대와 1980년대에 추진되었으나 중요한 성과는 나타나지 않았다.[25]

1980년과 1982년 사이에 전국 인디언 형제회는 '최초 민족' 회의가 되었고, 캐나다 내 원주민들을 대표하는 가장 중요한 정치 기구로 인정되었다. 이 기구의 이름은 원주민들이 자신들을 '국가'로, 즉 캐나다 국가와 동등한 입장에서 협상을 할 수 있는 존재로 간주하고 있다는 메시지를 전하고 있다.

1982년 캐나다 헌법이 영국 헌법에서 떨어져 나오게 되었을 때, 원주민들이 갖는 '기존의' 권리를 인정했으나 그 권리가 어떤 것인지 정확히 언급하지는 않았다. 1982년 헌법에 이어 1982년과 1987년 동안 세 번에 걸쳐 '원주민 문제에 관하여 법적으로 위임 받은 총리들의 회의'가 이어졌는데, 어느 것도 '이 권리가 어떤 것인가'를 속 시원하게 해결하지 못했다.

---

25 "Give Us a Government of First Nations," *Montreal Gazette*, June 23, 1990 [Olive Patricia Dickason(2002), *Canada's First Nations : A History of Founding Peoples from Earliest Times*, 3rd ed., Toronto, ON : Oxford University Press, p. 402에서 인용].

1987년의 미치레이크(Meech Lake) 합의[26] 내용은 퀘벡 주를 별개의 사회로 인정하고, 헌법 안에서 특별한 지위를 부여하는 것이었다. 원주민들은 만약 퀘벡이 별개의 사회라면 자신들은 그보다 더 별개의 사회라고 생각했다. 1990년 각 주 의회는 만장일치로 이 합의를 인가하려 했으나, 오지-크리(Oji-Cree)족 추장이면서 마니토바 의회의 유일한 원주민 출신 의원이었던 엘리자 하퍼(Elijah Harper) 씨는 모든 원주민을 대신해서 거부권을 행사했다. 이 거부권으로 미치레이크 합의는 결국 소멸되었다.

5) 1990년 이후의 자치

1990년대에는 여러 차례에 걸쳐 원주민들의 중요한 승리가 있었다. 그들은 인구 수 하나만으로도 다른 캐나다인들의 관심을 불러일으켰다. 한때 멸종될 수밖에 없을 것으로 생각되었던 그들이지만 이제는 캐나다에서 가장 높은 출산율을 보이고 있다. 2001년의 캐나다 인구조사는 원주민의 수를 976,300명, 즉 전체 인구의 3.3%로 보고하였는데 이는 1996년에 비해 22%가 증가한 수치이다. 이 수치는 캐나다가 뉴질랜드에 이어 세계에서 두 번째로 원주민 비율이 높은 나라임을 말해준다(뉴질랜드는 마오리족이 전체 인구의 14%를 차지하고 있다).

---

26 역자 주 – 미치레이크 합의(The Meech Lake Accord) : 1987년 캐나다 수상 브라이언 멀루니와 퀘벡 주지사를 포함한 아홉 개 지방 정부 지사들이 모여 협상한 캐나다 헌법 수정안이나, 입법화되지는 못했다. 이 합의는 퀘벡 주가 1982년 캐나다 헌법을 지지하고 계속해서 캐나다의 일부로 남아 있도록 설득하려는 의도를 가지고 있었으나 이에 실패하여, 오히려 퀘벡 주민들의 자치 열기가 더욱 고조되는 역효과를 낳았다.

캐나다 원주민은 전국적으로 골고루 분산되어 있지 않다. 사스카체완(Saskatchewan)과 마니토바 같은 대평원 지대에서 비율이 높은데, 이 두 주의 원주민 비율은 각각 14%에 이른다.

1990년 여름 퀘벡 주 오카에서 일어난 토지분쟁(모호크족이 신성시하는 땅에 골프장을 조성하려는 시도에 대해 모호크족이 저항하면서 분쟁이 일어났다)을 시작으로 1990년대에 캐나다 정부, 사기업, 원주민 집단 간에 여러 번에 걸친 무력충돌이 있었다. 78일 간의 대치 끝에 '모호크족 전사들(모호크족은 자신들을 그렇게 불렀다)'은 퀘벡 주 경찰에 굴복했는데, 이 사건은 캐나다인 전체의 관심을 끌었고 모든 국민들이 원주민 문제의 중요성을 인식하는 계기가 되었다.

헌법을 둘러싼 협상은 1990년대에도 계속되었다. 1987년 미치레이크 합의가 실패로 돌아간 이후 1992년 '차를로테타운 합의(Charlottetown Accord)'[27]가 도출되었다. 차를로테타운 합의는 비록 원주민이 국제무대에서 자치권을 행사하는 것은 허용하지 않았지만, 원주민의 천부적 자치권은 인정했다. 이 합의는 많은 사람들의 기대를 모았으나 결국 전 국민을 대상으로 실시한 국민투표에서 캐나다 국민들에 의해 거부되었다.

1996년에는 원주민 문제 해결을 위한 연방 국왕위원회가 남아있는 문제를 인정하면서 몇 가지 중요한 권고안을 내놓았다. 이 위원회가 내놓은 다섯 권으로 된 3,537쪽의 보고서는 원주민과 비원주민 간의 새

---

27 역자 주 – 차를레토타운 합의(Charlottetown Accord) : 1992년 캐나다 연방정부와 지방 정부들이 제안한 캐나다 헌법 일괄 수정안이다. 그 해 국민투표에 부쳐져 부결되었다.

로운 관계 설정, 자치를 통한 자기 결정, 경제적 자립, 원주민과 원주민 공동체의 치유를 주장했다.[28] 1998년 1월에는 연방 정부가 '화해의 성명서'를 발표했는데, 그것은 국왕위원회의 보고서에 대한 정부 측 응답이었다. 여기에서 정부는 정부의 정책, 특히 기숙학교 제도로 원주민들이 입은 피해에 대해 유감을 표명하고 피해를 시정하기 위한 치유 프로그램에 3억 5천만 달러의 예산을 지출하기로 약속했으며, 모든 사람이 상호존중에 기반을 둔 보다 조화로운 미래를 위해 함께 노력하자고 제안했다.

이에 대해 최초 민족 의회의 전국 의장이면서 한 기숙학교 '생존자' 단체의 지도자이기도 한 매튜 쿤 콤(Matthew Coon Come)은 정부의 사과만 가지고 될 일이 아니라면서 이를 거부하고 남아프리카공화국의 예와 같이 진실과 화해위원회(TRC)를 설치해야 한다고 주장했다. 그러나 이 요구에 대한 일반인들의 견해는 대체로 부정적이었다. 한 중앙지의 사설은 쿤 콤이 요구하고 있는 것과 남아프리카 공화국의 진실과 화해위원회가 수행한 과업 간에는 본질적으로 두 가지 점에서 결정적인 차이가 있다고 지적하였다. 첫째는 아파르트헤이트 치하 남아프리카에서 자행된 악행과 캐나다 기숙학교에서 일어난 학대 간에는 도덕적 등가성이 결여되어 있다는 것이고, 둘째는 남아프리카의 진실과 화해위원회는 과거 사건에 대하여 가능한 정확한 역사적 기록을 확보하고 그 내용을 완전히 이해하기 위한 시도로 모든 배상 요구를 물리치고 가해

---

28 *People to People, Nation to Nation : Highlights from the Report of Royal Commission on Aboriginal Peoples*(1996), Ottawa, ON : Minister of Supply and Services Canada.

자가 자신의 행동을 완전히 그리고 정직하게 고백하면 그 죄를 용서한다는 것인데 비해, 캐나다의 경우는 원주민들이 소송을 제기하고, 정부와 기숙학교를 후원한 교회에 경제적 보상을 요구하고 있다는 것이라고 했다. 이 사설은 두 가지 길을 모두 갈 수는 없다고 지적하면서 경제적 배상을 요구하는 것은 남아프리카공화국 진실과 화해위원회의 핵심이라 할 '용서와 이해'라는 목적과 배치된다고 주장하였다.[29] 그러나 2006년 정부는 '40억 달러 인디언 기숙학교 문제 해결 합의'를 위해 기숙학교의 폐해를 조사하기 위한 진실과 화해위원회 설치를 선언했다.[30] 이 위원회는 2008년부터 활동을 시작할 예정이다.

---

29 "Truth and Its Consequences"(2000. 12. 27), *National Post*. 남아프리카 공화국의 진실과 화해위원회(TRC)에 대한 이 사설의 평가가 일부 정확하지 않다는 것을 지적할 필요가 있다. 사실은 진실과 화해위원회가 배상 요구를 배제한 것은 아니었다. 진실과 화해위원회는 희생자들에 대한 배상을 권고할 책임을 가지고 있었다. 그러나 위원회 위원장만이 남아프리카 공화국 의회와의 협의를 통해 그 권고를 이행할 권한을 부여받았다. 이러한 과정을 거쳐 실제로 배상 권고가 있었고, 정부는 그것을 발표했다. 그러나 희생자들은 그 액수가 터무니없이 적다고 생각했으며 비교적 소수의 지불만이 실행에 옮겨졌다. 기소(起訴)와 관련해서는 TRC는 사면을 보류할 수 있는 권한을 가지고 있었고, 기소는 대규모 인권 침해가 포함되어 있는 경우 하나의 가능성으로 고려되어졌다. 사실 TRC는 보편적 사면에 대하여 강하게 반대하는 입장이었으며 여러 명의 명백한 인권침해 가해자들이 실제로 재판을 받았다. 마지막으로 모든 진실위원회들이 다 사면 부여의 권리를 가지고 있었던 것은 아니었다. 진실위원회에 관한 최고의 비교 연구로는 Priscilla Hayner(2001), "Unspeakable Truths : Confronting State Terror and Atrocity," *How Truth Commissions Around the World Are Challenging the Past and Shaping the Future*, New York and London : Routledge 참조.

30 이 합의는 연방정부, 기숙학교 운영에 참여한 교회들, '최초 민족들의 회의' 간 타협의 산물이었다.

1996년 위원회 설치 이후 세 차례에 걸쳐 내려진 획기적인 법원 판결은 자치로 가는 추동력을 제공했다. 그중 첫 번째 판결은 1997년 대법원의 델가무쿠(Delgamuukw) 판결이다. 이는 원주민의 권리를 규정하는 것으로, 원주민 집단이 캐나다 정부가 주권을 주장하기 전에 토지 소유권을 지속적·독점적으로 가지고 있었다는 사실을 입증하면 그 토지에 대한 소유권은 원주민들에게 있다고 판결한 것이었다. 법원은 또한 구술사의 효력을 인정하였다. 이것은 사법부가 이제 원주민들의 기준과 역사에 대한 원주민들의 형식을 존중한다는 분명한 징후로 알려져 왔다.[31] 1999년의 두 번째 판결은 1887년 브리티시컬럼비아 북서부의 니스가족(the Nisga'a)에 의해 시작된 노력의 결과물이었다. 이 판결은 그 지역 땅과, 그 땅 위에 존재하는 모든 재산에 대한 니스가족의 소유권과 일정 수준의 자치를 인정한다는 내용이었다. 2000년에는 니스가족이 연방 소득세와 주 소득세를 납부한다는 데에도 합의가 이루어졌다. 그리고 1999년에는 기존에 있던 북서부 준주들의 동쪽 부분을 떼어내 새 준주 하나를 만들게 되면서 캐나다 지도가 바뀌게 된 결정이 있었다. 새 준주의 이름은 누나부트(Nunavut : 이눅티투트어로 '우리의 땅'이라는 뜻을 갖고 있다)였다. 면적이 220만 km^2(캐나다 전체 면적의 5분의 1이 넘는다)에 이르고, 36,000km^2의 채광권을 가진 새 준주는 지금까지 캐나다 정부에 의해 체결된 것 가운데 가장 대규모의 토지소유권 관련 합의이다. 또한 이 합의는 새 주의 25,000명 인구 가운데 85%를 차지하는 이누이트들에게 원주민(Aboriginal)이라는 명칭을 부여하는 것을 포함하였다. 이는 원주민들에게 35만 km^2의 땅을 무조건 상속

31 J. R. Miller(2000), p. 387.

재산권의 형태로 제공해주는 것을 의미했으며, 차후 14년에 걸쳐 현금으로 11억 7천만 달러를 지불하기로 결정했다.

3. 오늘날 캐나다 원주민

1990년대에 원주민 자치권의 증대를 위해 여러 가지 조치들이 취해졌지만 역사가 밀러(J. Miller)의 말처럼 지금까지 자치는 "대체로 성취된 어떤 것보다는 추구된 어떤 것으로 존재해 왔다."[32] 밀러는 그렇게 된 이유를 다음과 같이 네 가지로 제시하고 있다. 첫째는 어떤 토대 위에 자치를 수립할 것인가, 누구에게 그것을 적용할 것인가에 대한 합의의 부재이다. 밀러는 원주민 개개인과 원주민 정부들(단체들)에 대한 논쟁 메커니즘과 관련 이슈들, 원주민 정부들이 다른 수준의 정부가 만든 법정에 출두할 것인가의 문제를 지적한다. 둘째는 자치에 대해 원주민들이 가지고 있는 개념이 국민 다수가 가지고 있는 자유민주주의적 가치와 잘 어울리지 않는다는 것이다. "많은 캐나다인은 정부가 주거지, 인종, 언어 등에 관계없이 동등한 사람들로서의 개개인들을 상대해야 한다고 생각한다"라고 밀러는 말한다. 셋째는 경제적인 것으로, 원주민 단체들이 자치 증대에 관한 논의를 토지 문제 해결을 위한 타협 노력과 병행해왔고, 이 방법이 대체로 성공적이었다는 것이다. 넷째는 전국적으로 지금까지 주로 헌법 개혁에 관한 논의를 진행해 왔기 때문에 원주민 자치 문제에 관심을 집중하는 것이 어려웠다는 것이다.[33]

---

[32] J. R. Miller(2000), p. 346.

[33] J. R. Miller(2000), pp. 346~348. 영국으로부터의 헌법 이양, 미치레이크와

원주민들의 생활수준 혹은 생활방식 선택과 관련하여 여러 가지 난제들이 있다. 먼저 1999년 원주민의 유아사망률은 1,000명당 8명으로 캐나다 전체 평균인 1,000명당 5.5명의 1.5배였다. 또한 백일해(평균치의 3배), A형 간염(평균치의 5.3배)과 같은 감염성 질병이 '최초 민족' 주민들을 괴롭히고 있다. 결핵 보유율은 캐나다 전체 평균보다 8~10배나 높으며 캐나다의 전체 에이즈 환자 중 원주민이 차지하는 비율은 1990년 1%에서 2001년 7.2%로 급증했다. 1999년 기준으로 '최초 민족' 가정 가운데 56.9%만이 '적합한' 것으로 나타났다.[34] 원주민들의 교육 수준 또한 전체 국민 평균보다 많이 낮아서 2001년을 기준으로 원주민 가운데 고등학교를 마친 사람이 반이 채 되지 않는다. 15세 이상의 원주민 가운데 25% 정도만 전일(全日) 근무 직장을 가지고 있었는데, 이는 캐나다 전체 평균 37%에 비해 크게 낮다.[35] 1991년의 원주민에 관한 한 조사에서 설문에 응한 최초 민족 주민 중 73%가 자기 공동체의 주요 문제 가운데 하나가 알코올이라고 답했고, 59%는 마약을 언급했다. 그리고 연방교도소 재소자 가운데 남성의 12%, 여성의 17%가 원주민이다.[36]

샤를로테타운 합의와 관련하여 앞에서 한 언급 참조.

34 "A Statistical Profile on the Health of First Nations in Canada," Aboriginal Canada portal-Health and Social Services. www.aboriginalcanada.gc.ca(2004년 8월 11일 접속).

35 Statistics Canada, 2001 Census, Aboriginal Peoples of Canada, Selected Income Characteristics, Selected Educational Characteristics. www.12.statcan.ca/english/census01/products/standard(2004년 8월 11일 접속).

36 Statistics Canada(1993), *Language, Tradition, Health, Lifestyle and Social Issues : 1991 Aboriginal People's Survey*, Ottawa, ON : Minister of Supply

교육과 관련하여 각 주들은 원주민들이 자신들의 교육 자치를 증대하고, 모든 학생들에게 제공되는 기존 커리큘럼에서 원주민에 대한 관심을 증대시키기 위해 많은 노력을 기울였다. 2003년 7월 최초 민족 교육지도 위원회(First Nations Education Steering Committee, FNESC)·캐나다 정부·브리티시컬럼비아 주 정부 사이에 협정이 체결되었다. 이 협정은 브리티시콜럼비아 주에서 보류 중이던 K-12 교육[37] 과정을 최초 민족들이 보다 폭넓게 지배하고, 그에 대해 보다 많은 권한을 가질 수 있게 하였으며 공립학교 시스템에서 영향력을 증대시킬 수 있는 토대를 구축해주었다. 브리티시콜럼비아 주는 자신의 '최초 민족 12커리큘럼(First Nations 12curriculum : 이것은 12학년 학생들이 선택 과목으로 택할 수 있는 과정이다)'을 택하고자 하는 학생들은 필수 과목으로 되어 있는 11학년 사회 과목 과정을 이것으로 대신할 수 있도록 해 그 지위를 향상시켰다.

4. 캐나다 역사 교육에서 교과서의 역할

하워드 멜링거는 "교과서는 어른들이 생각하기에 자신들의 문화에 대하여 꼭 알아야 하는 것을 젊은이들에게 전달하는 소임을 맡고 있기 때문에 현대판 마을 이야기꾼이다"라고 말했다.[38] 그리고 피에르 노라

---

and Services Canada, Statistics Canada Catalogue, no. 89-533.

37 역자 주 – K-12 교육 : 초등과 중등 교육 과정을 합쳐서 부르는 말로 미국, 캐나다, 오스트레일리아 일부에서 사용되고 있다. 유치원(4~6세)부터 12학년(16~19세)에 이르기까지, 미국·오스트레일리아·영어권 캐나다의 의무 교육 과정 전체를 이르는 말이다.

는 교과서는 '기억의 장소(lieux de memoire)',[39] 즉 우리의 집단 기억이 축적되는 곳이고 필요할 때 대중이 그것을 꺼내어 소비할 수 있는 곳이라고 표현했다. 엘리 포데(Elie Podeh)는 "집단 경험을 구축하는 데 교과서는 이중의 역할을 수행한다. 인정된 역사 서술을 전달해줌으로써 과거와 현재 간에 지속감을 제공하고, 다른 한편으로는 현재의 필요에 적합하게 과거를 변형시킨다"고 말했다.[40]

교과서는 교실에서 중요한 역할을 수행해 왔다. 특히 자국사 교과서는 젊은이들에게 이데올로기를 전달하는 중요한 수단으로, 국민 국가 건설이라는 목표 달성의 도우미 역할을 담당하였다. 그리하여 모든 주와 준주에서 공동으로 사용할 수 있는 캐나다사를 제작하려는 시도가 여러 차례 있었지만 매번 실패했다. 이런 시도 가운데 첫 번째가 1897년에 있었는데, 이때 캐나다 연방교육 협의회(Dominion Education Association)가 2,000달러의 상금을 걸고 연방의 관점을 반영하는 교과서를 공모했다. 이 프로젝트의 취지는 연방 내 모든 주들이 승인하는 교과서를 만들겠다는 것이었다. 그렇게 해서 선정된 교과서(W. H. P. Clement의 *The History of the Dominion of Canada*)[41]는 즉시 노바스코

---

38 Howard D. Mehlinger(1985), "International Textbooks Revision : Examples from the United States," *Internationale Schulbuchforschung*, Heft 4(Jahrgang), p. 287.

39 Pierre Nora(1996), *Realms of Memory : The Construction of the French Past*, trans. Arthur Goldhammer, New York : Columbia University Press.

40 Elie Podeh(2000), "History and Memory in the Israeli Educational System : The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks, 1948~2000," *History and Memory* 12, p. 65.

41 W. H. P. Clement(1897), *History of the Dominion of Canada*, Toronto :

시아, 퀘벡, 온타라오, 마니토바 등의 주에서 승인되었다. 그러나 그 효력은 오래 가지 못했다. 그 이유는 대부분의 주와 준주에서 승인을 거부했고, 승인한 주에서도 얼마 가지 않아 좀 더 적당해 보이는 교과서로 바꾸어버렸기 때문이다.

캐나다에서 교과서는 국가의 허가를 받아야 한다. 캐나다의 모든 주 정부들과 준주 정부들은 지금까지 교과서의 개발과 선정, 교과서가 학생들에게 제공하는 내용을 결정하는 데 적극적인 역할을 수행해 왔다. 온타리오 주에서는 1846년부터, 브리티시콜럼비아 주에서는 1872년부터 교과서 공적 승인을 위한 과정이 있었다. 교과서가 학교 교실에서 사용될 수 있으려면 공적 인가를 받아야 했기 때문에 교육 관련 부서 내 지배층 사람들이 볼 때 학생들이 알아야 할 합당한 지식이라고 여겨진 것을 서술했다.

연구 결과에 따르면 교과서는 캐나다 학교에서 지금까지 도처에 편재해 왔고, 그것은 지금도 마찬가지이다. 학교생활에 대해 어른들이 갖고 있는 기억,[42] 교육위원회의 보고서,[43] 캐나다 전체를 대상으로 한 조사[44]는 그것이 사실임을 말해준다. 최근 필자는 필자가 담당하는 사회

Copp Clark.

42 Fredelle Bruser Maynard(1972), *Raisins and Almonds*, Toronto : Doubleday Canada.

43 J. H. Putman and G. W. Weir(1925), *Survey of the School System*, Victoria, BC : C.F. Banfield.

44 Canada and Newfoundland Education Association(1945. 10), "A Report of the Committee for the Study of Canadian History Textbooks," *Canadian Education I*, pp. 9~10 ; A. B. Hodgetts(1968), *What Culture? What Heritage?* : *A Study of Civic Education in Canada*, Toronto, ON : Ontario

과목 커리큘럼과 학과 수업에서 예비 교사들에게 교생 실습 과정에서 사회과 수업에 교과서가 핵심적이었다고 생각하는지 아닌지를 물었다. 이에 대해 22명의 응답자 가운데 20명이 그렇다고 대답했다. 교과서는 도처에 존재했을 뿐 아니라 교사와 학생들 모두에게 권위를 가지고 있었다. 피터 쉬렉(Peter Schrag)의 표현처럼 "교과서들은 마치 그것이 공적인 진실을 문자로 옮겨 놓은 하느님의 말씀을 전해주는 도구라도 되는 것처럼 쓰여져 있다"는 표현이 그것을 잘 말해준다.[45] 따라서 교과서들이 무엇을 어떻게 말하고 있는가에 대해 관심을 기울이는 것은 중요하다.

5. 논쟁의 장소로서의 교과서

캐나다는 이 책에 포함된 다른 나라의 경우와는 달리 교과서가 과거에 저지른 만행과 타협해야 하는 경우는 아니다. 캐나다에서는 정보를 은폐하려는 분명한 의도를 가진 정부의 명령에 따라 교과서가 다시 쓰이는 일은 일어나지 않았다. 이라크에서는 사담 후세인이 권좌에서 물러난 이후 학교에 돌아온 학생들에게 정보가 일부 삭제되거나 변경된 새 교과서들이 지급되었다.[46] 캐나다 교과서는 그런 경우들과는 입장이 매우 다르지만, 캐나다 교과서들도 역시 논쟁의 장소가 되어 왔다. 때

Institute for Studies in Education.

45 Peter Schrag(1967. 1. 21), "The Emasculated Voice of the Textbook," *Saturday Review*, p. 74.

46 Jack Fairweather(2003. 10. 2), "Iraqi Chidren Return to School amid Sweeping Changes to Curriculum," *Vancouver Sun*, p. A9.

로는 격정적인 분위기 속에서 몇몇 교과서들이 승인받은 교과서 목록에서 제외되는 경우도 있었다.

교과서들은 캐나다의 젊은이에게 제공되어야 할 합당한 지식의 형태로서 진지하게 받아들여졌다. 2003년 누나부투 준주 교육부는 『누나부트를 방문합시다』라는 제목의 1학년 교과서를 준주 내 모든 교실에서 사용하는 것을 금지한 적이 있는데, 그 교과서의 맞다/틀리다 퀴즈란에는 다음과 같은 질문들이 포함되어 있었다.

> 이누이트들은 전일 근무 직장을 가지고 있지 않다. 대답 : 맞다
> 비(非)이누이트들은 교육을 받았기 때문에 항구적인 직장을 가지고 있다. 대답 : 맞다
> 많은 이누이트들이 좋은 훈련과 교육을 받고 있다. 대답 : 틀리다[47]

6. 캐나다 역사교과서에서 나타나는 원주민에 대한 묘사

필자는 먼저 캐나다 역사교과서들이 캐나다 원주민과 화해를 증진하려는 분명한 목적을 가진 것은 아님을 지적할 것이다. 그러나 원주민의 존재, 원주민의 행위, 원주민에게 영향을 미친 다른 캐나다인들의 행동에 대해 언급하고 있으며, 그것은 오랜 기간에 걸쳐 여러 가지 방식으로 이루어져 왔다.

본 연구는 몇 개의 스냅 사진들을 통하여 인가 받은 역사교과서에서

---

47 Pau Waldie(2003. 4. 29), "Textbook Assailed for Portrait of Jobless Inuit," *Globe & Mail*, p. A1.

오랜 기간에 걸쳐 원주민이 어떻게 서술되어 왔는지 그 과정을 살피고자 한다. 첫 번째 스냅 사진은 1911년부터 1931년까지(그리고 1940년대에 인가받은 것까지) 출간된 교과서들인데, 이 시기는 원주민의 적극적인 행동이 미약하고 그들의 수가 얼마 되지 않으며, 대부분의 원주민이 보호 구역에서 살던 때이다. 두 번째 스냅 사진은 1960년대 중반부터 1980년대 중반까지 캐나다에서 수행된 14편의 연구에 초점을 맞추고 있는데, 이 시기는 캐나다 역사교과서들이 여러 사회 집단들, 그중에서도 원주민에 대한 서술 때문에 엄격한 관찰과 감독의 대상이 된 시기로서 원주민의 적극적인 행동이 증가한 시기이다. 세 번째는 1980년대 중반부터 현재까지인데, 이 시기는 이전 시기 관찰과 감독의 결과로 교과서에서 관용의 증대를 기대할 수 있게 된 시기이다.

1) '타자'로서의 원주민 : 20세기 초부터 중반까지

이 시기에 출간된 교과서에서 당시의 원주민들이 언급되기 시작했을 때 그들에 대한 서술은 대체로 부정적이었다. 원주민들이 신성시 하는 토템용 기둥은 '이상하게 생긴 기둥'으로 표현되었다.[48] 그리고 독자들에게는 주로 비슷한 점보다는 다른 점이 소개되었다. 그레이트실버레이크에 사는 이누이트 아이들을 찍은 사진을 설명하는 글은 독자들에게 '이 아이들의 까무잡잡한 피부색과 길고 거친 검은색 머리카락을 주의해서 살펴보라'고 권고하고 있다.[49] 1학년 학생들을 위한 보완

---

48 D. J. Dickie(1928), *The Book of Wonders*(Dent's Canadian Geography Readers), Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 73.

49 George A. Cornish(1928), *Canadian Geography for Juniors*, rev. ed.,

용 독본인 『인디언에 관한 모든 것』에 나오는 한 설명은 원주민이 운영하는 제재소에 대해서 다음과 같이 기술하고 있다. "이런 방법으로 통나무를 자르는 것은 많은 시간을 요한다. 그러나 인디언들은 시간이 많다. 그들은 결코 서두르는 법이 없다."[50]

이 시기 교과서에서는 원주민들에 대해 두 가지 지배적인 태도가 주로 나타나는데, 가부장적인 태도와 적대적인 태도가 그것이다. 가부장적인 태도는 은연 중에 나타내는 것이 아니라 노골적으로 표명되었다. 역사가 조지 롱(George M. Wrong)은 한 문헌에서 자크 카르티에(Jacques Cartier)[51]와 믹맥족 원주민과의 만남을 다음과 같이 서술하고 있다. '그가 그들에게 유리구슬, 빗 등 몇 가지 허드레 물건들을 뿌리자 그들은 마치 그것을 너무나 갖고 싶어하는 아이들처럼 서로 차지하기 위해 앞다투어 달려들었다'[52]고 표현하였으며, 그 외에 원주민들은 '아이들처럼 호기심이 많았다',[53] 그들은 가끔 음식도 없이 밖으로 나가곤 했는데, 그것은 날씨가 나빠서가 아니라 '그들이 대단히 생각 없이 행동하는 어린아이들 같았기 때문이다',[54] 그들은 '귀찮게 구는 어린아

Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 7.

50 D. J. Dickie(1926), *All About Indians*, rev. ed.(Dent's Canadian History Readers, Book Two), Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 34.

51 역자 주 – 자크 카르티에(Jacques Cartier, 1491~1557) : 프랑스의 탐험가로 현재의 캐나다가 프랑스령임을 주장하였다. 세인트로렌스 만과 세인트로렌스 강 유역을 유럽인 가운데서는 처음으로 기술하고 지도로 만들었다.

52 George M. Wrong(1929), Chester Martin, and Walter N. Sage, *Story of Canada*, Toronto, ON : Ryerson, p. 14.

53 D. J. Dickie(1927a), *The Canadian West*, rev. ed.(Dent's Canadian History Readers, Book Seven), Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 154.

이들 같다. 허드슨베이 회사는 그들에게 어진 아버지 같은 존재이다',[55] 그들은 '어린아이들처럼 단순하다'[56]라고 서술하기도 했다. 탐험가이자 모피 장수인 사뮈엘 드 샹플렝(Samuel de Champlain)은 '인디언들이 아직 많은 것을 알지 못하는 어린아이 같은 사람들이므로 친절하게 대해 주어야 한다는 것을 알게 되었다'[57]고 표현했다.

'누가 소리쳐 부르는가?'라는 시(詩)는 이런 가부장적 태도를 이렇게 요약한다.

누가 소리쳐 부르는가?
붉은색 피부에 가난하고 병든 자,
그가 소리쳐 부른다.
누가 오는가?
흰색 피부에 부자이고 강한 자,
그가 온다.
누가 바라보는가?
동정심이 발휘되는지 그렇지 않은지
하느님께서 바라보고 계신다.[58]

---

54 A. L. Burt(1931), *The Romance of the Prairie Provinces*, Toronto, ON : W. J. Gage, p. 18.

55 A. L. Burt(1931), p. 181.

56 Arthur Anstey(1924), *The Romance of British Columbia*, Toronto, ON : W. J. Gage, p. 50.

57 D. J. Dickie(1928a), *The Long Trail*, rev. ed.(Dent's Canadian History Readers, Book Four), Toronto : J. M. Dent & Sons, p. 27.

58 D. J. Dickie(1925), *How Canada Was Found*(Dent's Canadian History

북아메리카 원주민들을 어린아이로 보는 관점은 19세기 말에 나타난 발생반복(recapitulation)이라는 생물학 이론에 뿌리를 두고 있다. 이 이론은 인간 태아의 물리적 발전은 인류의 진화론적 발전 단계를 반복한다는 개념에 바탕을 두고 있다. 이것은 한 개인의 사회적·지적 발전은 인류 전체가 통과해 온 발전 단계를 되풀이 한다는 개념을 통해 심리학이라는 새로운 과학에 영향을 주었다. '열등한' 집단들은 성인 백인 남성의 발전 단계 중 초기에 해당했다. '아직 문명화 되지 않은' 집단의 성인들은 '문명화 된' 집단의 아이들과 비슷하다고 결론을 내리는 것은 그다지 비약이 아니었다. 당시 북미의 대표적인 심리학자 가운데 한 사람이었던 스탠리 홀은 1904년에 "야만인들은 대부분의 측면에서 아이들이다. 더 적절하게 말하자면 성적으로는 성숙해 있기 때문에 성인의 체구를 가진 청소년이라 할 수 있다"고 말했다.[59]

미국의 고생물학자 코프(E. D. Cope)는 성인이지만 열등한 4개의 인간군을 적시한 바 있는데, 카프카스인이 아닌 모든 인종, 모든 여성(이들은 감정적으로 아이들과 비슷하다), 남유럽의 카프카스인, 하층 계급의 카프카스인이 그들이다. 우즈워드(J. S. Woodsworth)는 1909년 출간한 자신의 저서 『우리 문 안의 이방인』[60]에서 캐나다의 백인 집단을 그들의 '바람직함'에 근거하여 캐나다 사회에 기여하는 자로, 그리고 캐나다 국민의 인종적 자질을 향상시킬 수 있는 씨받이 종족으로 분류하였

Readers, Book Four), Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 110.

59 Stephen Jay Gould(1981), *The Mismeasure of Man*, New York : W. W. Norton & Co., pp. 116~117.

60 J. S. Woodsworth(1972), *Strangers Within Our Gates*, Toronto, ON : University of Toronto Press(orig. ed., 1909).

는데, 이러한 사고의 바탕을 이루고 있었던 것이 바로 코프의 사상이었다. 이 사상 또한 알렉산더 매킨티어의 『세계 관계와 대륙』 같은 책에서 나오는 인종 간 서열 매기기를 위한 사이비 과학의 기반을 제공해주었다.[61] 1920년대에 출간된 교과서에서는 이런 노골적인 분류가 사라졌으나 여전히 남은 잔재 가운데 하나는 원주민들을 어린아이에 비유하는 것이었다. 이 점에서 아직 다수 집단의 지배적인 견해를 반영하고 있었다.[62]

원주민들에 대한 이런 가부장적인 태도는 1869년과 1885년의 메티스들(최초 민족과 유럽인 사이에서 태어난 혼혈인들)의 저항에 대한 교과서 속 표현에서도 분명하게 드러났다. 1969년에 루퍼트랜드(Rupert's Land)를 허드슨베이 회사로부터 캐나다 정부에 공식 인계하는 과정에서 '레드 강 저항 사건(Red River Resistance)'이 발생했다. 레드 강에 살고 있던 메티스들은 캐나다 정부가 파견한 측량관들이 레드 강 지역에 도착하여 메티스들이 이미 만들어 놓은 길고 비좁은 강변부지 구획 형태가 아닌, 온타리오 주에서 시행 중인 블록형 시스템으로 땅을 분할하기 시작하는 것을 보고 반발했다. 이에 메티스들은 루이스 리엘(Louis Riel)의 주도하에 측량관들의 활동을 저지하고, 허드슨베이의 요새 어퍼포트게리(Upper Fort Garry)를 장악한 후 자신들의 적이라고 판단한 몇 사람을 요새 안에 가두었는데, 그중 한 사람이 토머스 스코트라는 28세의 온

61 Alexander McIntyre(1911), *World Relations and the Continents*, Toronto, ON : The Education Book Co..

62 발생반복 이론과 적용에 관한 논의에 대해서는 Stephen Jay Gould(1981), pp. 112~122 참조.

타리오 주 출신 노동자였다. 스코트는 메티스들에 의해 불복종 혐의로 재판에 회부되었고, 유죄 판결을 받고 처형대에서 총살되었다. 이 사건으로 리엘과 그의 추종자들은 거주 지역 내 영어 사용자들의 지지를 잃게 되었으며, 온타리오 주와 퀘벡 주 주민들의 분노를 불러 일으켰다. 영어를 사용하는 온타리오 주 개신교도 가운데 다수는 리엘을 살인자로 선언한 반면, 불어를 사용하는 퀘벡 주 내 다수의 로마 가톨릭교도들은 리엘을 프랑스의 권리를 옹호하는 자로 간주하고 온타리오 주에서 일어난 반가톨릭적·반프랑스적 반응에 당황해 했다. 리엘은 미국으로 도주했다가 1885년 다시 캐나다로 돌아와 두 번째 저항을 이끌었다. 그는 1885년의 저항 후 체포되어 반역혐의로 유죄를 선고 받고 처형되었다.

1869년의 이 저항 사건과 관련하여 역사가 버트는 자신의 책 『프레이리 주들의 로맨스』에서 '누구도 메티스들에게 캐나다 정부가 그들을 공정하게 대할 생각이었다고 설명해주지 않았다'라고 말했다.[63] 가멜(I. Gammell)의 『캐나다사』에 따르면 인디언들은 '항상 캐나다 자치 정부로부터 공정하고 친절한 대우를 받았다.' 메티스들은 '캐나다와의 연합이 백인들의 도래, 사냥감 감소, 세금 납부를 의미한다고 생각했다. 캐나다 정부의 토지 측량관들이 이미 메티스들의 거주지에서 종횡으로 선긋기 작업을 하고 있었고, 무지한 토지 점유자들은 얼마 안 가 자신들의 땅을 잃게 될 것으로 생각하고 두려워했다.'[64] 만약 이 내용이 믿

63 A. L. Burt(1931), p. 169.

64 I. Gammell(1921), *History of Canada*, BC ed.(Gage's New Historical Series), Toronto, ON : W. J. Gage, p. 223, 235.

을만한 것이라고 한다면 메티스들의 저항은 오해 때문에 일어난 것이 된다. 또한 누군가 이들에게 캐나다 정부가 그들을 공정하게 대할 것이고 캐나다와의 연합이 백인의 도래, 사냥감 감소, 세금 부과를 의미하지 않는다고 잘 설명만 했더라면 이후에 벌어진 불필요한 소란은 피할 수 있었던 것이 된다.[65]

가멜은 메티스들을 교활한 루이스 리엘의 손에 놀아난 순진한 인질로 소개하고 있다. 가멜은 '메티스들의 흥분상태는 루이스 리엘의 교묘한 솜씨와 야심에 의해 반란으로 발전했다. 그는 혼혈인[66] 동족들보다 더 많은 교육을 받았다. 그러나 그의 판단력은 취약했고 기질은 사나웠다'[67]고 서술하며 리엘의 사나운 기질은 스코트가 자신의 권위에 도전하자 '분노에 못 이겨' 그를 처형한 것으로, 그것도 '극도로 야만적으로' 처형한 것으로 나타났다고 그는 말한다.[68]

몇몇 저자들은 사태가 그렇게까지 발전한 데는 캐나다 정부의 책임이 크다는 것을 인정한다. 그들은 토지소유권을 둘러싼 메티스들의 불

---

65 이 사건들은 공식적으로 일어난 것이었음을 주목할 필요가 있다.

66 '혼혈인(half-breed)'이란 말은 당시 문헌에서 유럽인과 원주민 사이에서 태어난 후손들을 지칭하는 용어로 널리 사용되었다. 이후 1950년대 들어 이 용어가 사라지고 그 대신 '메티스'라는 말이 사용되었다. 역사가 진 바만이 1991년 자신의 책 *The West Beyond the West*, rev. ed.(1996), Toronto, ON : University of Toronto Press에서 다시 이 '혼혈인'이라는 용어를 채택한 것이 흥미로운데, 그녀는 이 용어를 재사용한 이유에 대해 '메티스'라는 말은 프레이리 초원 지역 언어이고 브리티시콜럼비아에서는 거의 사용되지 않았기 때문이라고 말하고 있다(p. 170).

67 I. Gammell(1921), p. 224.

68 I. Gammell(1921).

만이 정당했다고 지적한다. 스튜어트 월러스는 1928년 출간된 자신의 책에서 "(1885년의) 반란은 정부와 정부의 측량관들이 새스캐치완(Saskatchewan) 강변에 사는 '혼혈인들'의 주장을 존중하지 않았기 때문에 일어났다. 혼혈인들은 자신의 땅을 빼앗길 것으로 생각하고 두려워했다"라고 쓰고 있다.[69] 버트는 자신의 책 『프레이리 주들의 로맨스』에서 1869년의 저항 사건이 있기 전에 정부가 윌리엄 맥두걸(William McDougal)을 부지사로 임명한 것이 일을 결정적으로 그르치게 했다고 말한다. "만약 캐나다 정부가 노스웨스트에서 반란을 촉발시킬 생각을 가지고 있었다면 맥두걸을 선택한 것은 더할 나위 없이 탁월한 선택이었다"면서 그는 캐나다 정부가 "더할 나위 없이 멍청한 짓을 했다"고 힐난했다. 1885년 저항 사건에 대해서도 버트는 "캐나다 정부가 다시 한 번 정말 멍청했다"라고 말하고 있다. 그는 또한 "오타와 이외에서는 정부가 혼혈인들의 정당한 요구에 귀를 닫고 있었다"고 말하기도 했다.[70]

문헌들이 원주민들에 대해 표출하고 있는 두 번째 태도는 적대감이다. 이 적대감은 '진짜 악마 같은',[71] '아무 짝에도 쓸모없는 인디언',[72] '비이성적인 야만인',[73] '야만적인 사람들',[74] '피에 굶주린 본성',[75] '무

69 W. Stewart Wallace(1928), *A New History of Canada*, Toronto, ON : The MacMillan Co., p. 88.

70 A. L. Burt(1931), p. 169, 171, 221, 222.

71 D. J. Dickie(1928b), *In Pioneer Days*(Dent's Canadian History Readers, Book Six), Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 36.

72 D. J. Dickie(1928b), p. 122.

73 D. J. Dickie and Helen Palk(1931), *Pages from Canada's Story*, rev. ed., Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 77.

지한 야만인',[76] '혼비백산하여 입을 쩍 벌리고 있는 야만인'[77] 같은 어구들에서 분명하게 드러난다. 원주민과 같이 사는 백인들에 대해서는 마치 그들이 성인(聖人)이라도 되는 것처럼 묘사했다. 버트는 『캐나다의 로망스』에서 "인디언들과 같이 여행하는 것보다 더 힘든 것이 그들과 함께 사는 것이었다. 자작나무 껍질로 만들어진 비좁은 통나무집에 갇혀 지저분하기 짝이 없는 야만인, 길들여지다 만 개들, 엄청난 빈대떼들과 함께 더러운 음식을 먹으며, 늘 자욱한 연기 때문에 눈을 뜰 수도 없는 상태로 살아갈 수 있는 것은 짐승이거나 아니면 성인이거나 둘 중 하나이다. 이들 선교사들은 진정 영웅적인 성인들이었다."[78]

배타적인 인종주의는 교과서 저자들로 하여금 때때로 원주민 문화의 관행 속에 존재하는 가치를 보지 못하게 혹은 그 관행 자체를 보지 못하게 만들었다. 앤스티(Anstey)는 자신의 책 『브리티시콜럼비아의 로맨스』에서 서부 해안 지역 원주민들이 '정령 세계에 대한 믿음과, 그것이 자신들의 삶에 영향을 미친다는 것에 대한 믿음 외에는'[79] 아무런 종교적 관념도 가지고 있지 않았다고 매우 진지한 어조로 말하고 있다.

---

74 I. Gammell(1921), p. 37.

75 Duncan McArthur(1927), *History of Canada for High School*, Toronto, ON : W. J. Gage & Co., p. 66.

76 Celesta Hamer-Jackson(1937), *Discoverers and Explorers of North America*, Toronto, ON : Thomas Nelson and Sons, p. 149.

77 George M. Wrong(1921), *History of Canada*, Toronto, ON : Ryerson, p. 13.

78 A. L. Burt(1945), *The Romance of Canada*(W. J. Gage & Co), p. 47.

79 Arthur Anstey(1924), p. 50.

인종 간 성관계에 관한 주제는 대개 전혀 다루어지지 않거나 아니면 극히 소략하게 다루어졌다.[80] 버트의 『프레이리 주들의 로맨스』와 가멜의 『캐나다사』는 백인 모피 상인 남성과 원주민 여성 간의 동거를 간략하게 다루었는데, 버트는 동거에 대해 부정적이었다. "황야에 홀로 내던져져 있을 때 그들(백인 남성들)은 너무도 자주 문명사회의 관습과 규율을 내던져 버린다. 거기에는 백인 여성이 없다. 그러므로 많은 모피 상인들이 인디언 여자를 아내로 맞아들였다."[81] 가멜은 이에 대해 좀 더 이해하는 쪽으로 쓰고 있다. 그는 "이들 방랑자들이 인디언들과 교제하고, 가끔 숲의 딸들 가운데에서 아내를 취하는 것은 그리 놀라운 일이 아니다"라고 쓰고 있다.[82] 디키(D. J. Dickie) 또한 이 점에서 약간은 예외적인 견해를 표명하고 있다. 그녀는 한 희곡 전체를 이 주제에 할애하고 있는데, 이 희곡은 백인 모피상 헨리 켈시와 그의 원주민 아내 '여명의 바람'이 포트넬슨에 도착했을 때 일어난 일에 관한 것이다. 여기에서 켈시가 지사의 초대를 받는데 그는 자신의 아내와 동행할 수 없다면 자신도 초대를 거절하겠다고 말했고, 결국 그녀도 함께 초대 받는다.[83] 그러나 디키도 이 관계를 마냥 긍정적인 어조로 설명하지는 않는다. 그녀는 많은 모피상들에 대해 "함께 사냥하는 야만인들과 비슷

---

80 유럽인과 원주민 여성 간의 성관계가 모피교역에 미친 영향에 관한 논의에 대해서는 Sylvia Van Kirk(1980), *"Many Tender Ties" : Women in Fur-Trade Society in Western Canada*, 1670~1870, Winnipeg, MB : Watson & Dwyer Publishing Ltd. 참조.

81 A. L. Burt(1931), p. 113.

82 I. Gammell(1921), p. 21.

83 D. J. Dickie(1928a), pp. 126~128.

한 수준으로 쉽게 떨어져버렸다. 그들은 인디언 여자들과 결혼하고 더러운 오두막에서 살고 몸도 씻지 않았다. 그들은 야만인들처럼 마시고 노름하고 싸웠다"라고 썼다.[84]

그러나 필자가 검토한 교과서들 가운데 어느 것도 밴쿠버 아일랜드 식민지와 뉴칼레도니아 지사를 역임한 제임스 더글라스(James Douglas)의 아내 아멜리아 코놀리(Amelia Connolly)가 백인 남성과 원주민 여성 사이에서 태어난 혼혈이라는 사실을 언급하지 않았다. 앤스티는 그녀가 원주민의 관습에 익숙했다고만 말하고만 있지, 왜 그런가에 대해서는 아무 말도 하지 않고 있다.[85] 디키는 자신의 책 『캐나다 서부』에서 "젊은 더글러스는 성채에 도착한 지 얼마 되지 않아 …… 한 주요 도매상의 딸과 사랑에 빠졌다. 젊은 점원이었던 그에게 그것은 그리 나쁘지 않았다. 남자들 대부분은 인디언 아내로 만족해야 했다"라고 쓰고 있다.[86]

로버트 버코퍼(Robert F. Berkhofer)는 자신의 책 『백인의 인디언』에서 인디언의 '야만인' 이미지는 제국주의 혹은 신앙 전도의 목표를 정당화하기 위해 꼭 필요했다고 주장한다. 그는 "야만인 인디언의 이미지는 유럽의 정복을 정당화해주었을 뿐만 아니라 선교사들이 더 큰 열정을 발휘하도록, 그리고 그들의 후견인들이 이 사업에 더 많은 돈을 내놓도록 자극하기도 했다"고 주장한다.[87] 또한 "원주민의 소유권 주장

---

84 D. J. Dickie(1927b), *When Canada Was Young*, rev. ed.(Dent's Canadian History Readers, Book Five), Toronto, ON : J. M. Dent & Sons, p. 143.

85 Arthur Anstey(1924), p. 128.

86 D. J. Dickie(1927a), rev. ed., p. 134.

87 Robert F. Berkhofer, Jr.(1979), *The White Man's Indian : Images of the*

에 반하여 자신들의 소유권을 주장하는 백인들의 논지는 불완전한 존재인 인디언의 이미지에 의존한다"[88]면서 인디언들이 야만인이라면 그들은 그들 자신들을 위해서 문명화될 필요가 있고, 그렇게 되면 제국주의는 이타적인 행위가 되는 것이라고 말한다.

2) 격동의 시기 : 1960년대 중반부터 1980년대 중반까지

1960년대 중반, 교과서들이 소외 집단들을 소개하는 방식에 대한 일반인들의 관심에 큰 변화가 나타났다. 그것은 '편향적인 교과서', '교과서에 나타난 모욕적인 언급' 같은 신문 제목에서도 확인할 수 있다.[89] 많은 연구들이 캐나다 역사교과서들이 원주민들에 대해 어떻게 기술하고 있는지에 대해 조사하였고, 이 글에서는 그 연구들 가운데 14개에 대하여 언급할 것이다. 이 연구들은 원주민에 관한 설명과 관련하여 교과서에서 나타나고 있는 사실 관계의 오류, 고의적인 누락, 부정적인 정형화를 언급하고 있다. 또한 이 논의는 캐나다에서 학교용으로 인가된 교과서들에 관하여 캐나다에서 수행된 연구들에 논의를 국한할 것이다.[90]

초기의 연구들은 상당히 간헐적으로 나타났다. 교과서에 원주민이

American Indian from Columbus to the Present, New York : Vintage Books, p. 119.

88 Robert F. Berkhofer, Jr.(1979), p. 120.

89 "Slanted Textbooks"(1967. 1. 18), *Toronto Telegram*, p. 6 ; "Insulting Reference Sought in Textbooks"(1967. 11. 28), *Globe & Mail*, p. 5.

90 여기에서 논의된 연구들 가운데 여럿에 관한 리뷰는 Katie Cooke(1984), "Images of Indians in School Textbooks," *Images of Indians Held by Non-Indians : A Review of Current Canadian Research*, Ottawa, ON : Research Branch, Indian and Northern Affairs, Canada, pp. 43~50 참조.

부정적으로 그려지고 있는 점을 처음으로 지적한 사람들은 원주민 자신들이었다. 1964년 마니토바 주 위니펙에서 열린 '제7차 인디언과 메티스 컨퍼런스 교육위원회'는 마니토바 주 내의 학교에서 사용되고 있던 캐나다사 교과서들에 대한 조사를 의뢰했다.[91] 이 조사는 원주민들이 교과서에 거의 언급되지 않거나, 언급되더라도 '사납고 약탈을 자행하는 야만인' 혹은 '단순하고 순진한 하위 인간' 같이 경멸적인 어조로 소개되고 있다고 결론을 내렸다.[92]

교과서들은 음주, 도박, 잦은 싸움이 인디언들의 고유한 습관이라고 강조하면서 백인들의 음주, 도박, 싸움에 대해서는 아무 언급도 하지 않았다. 또 어떤 교과서는 모든 인디언 부족들이 아마도 북아메리카를 떠돌아다니는 과정 중에 한때 알래스카에서 살았던 것 같고, 그 경험이 '그들의 마음을 지둔하게 만들고 그들의 상상력과 창의성을 말살시킨 것으로 보인다'고 언급했다.[93]

이 연구에 이어 두 개의 연구가 더 나타났는데, 둘 다 온타리오 주 교과서에 관한 것이었다. 노마 슬루만은 1966년의 연구에서 온타리오 주 교과서들이 "마니토바 조사에서 기술된 것들보다는 더 객관적이고 완전하다. 살펴본 모든 책들이 예외 없이 어느 부분에선가 인디언 주민

---

91 교과서 위원회는 크리족 지도자 파운드메이커(Poundmaker)의 전기작가인 노마 슬루만(Norma Sluman)에게 이 조사를 의뢰했다. 그녀는 1966년에는 온타리오 주에 대한 또 다른 연구도 수행했다.

92 Indian and Métis Conference(1964), Committee of the Community Welfare Planning Council, *Survey of Canadian History Textbooks*, Submission to the Curriculum Revision Committee, Manitoba Department of Education, Winnipeg, Manitoba, p. 18.

93 Indian and Métis Conference(1964), p. 2.

들에 대한 동정과 이해의 증거를 보여주고 있다"고 결론맺었다. 그러나 많은 인용문과 코멘트들이 전후관계의 결여 때문에 왜곡된 인상을 가져다 줄 것이라고 지적했다. 그리고 인디언들이 말하고 행동한 것을 기록한 사람들이 서로 다른 언어를 사용하고, 서로 다른 종교를 가지고, 서로 다른 문화 속에서 성장하고, 자주 인디언에게 적대적인 견해를 가진 사람들이었다는 사실이 교과서에서는 거의 강조되지 않고 있다고 주장했다.[94] 1987년 포트크레디트 여대생클럽(University Women's Club of Port Credit)에서 실시한 한 조사는 온타리오 주에서 1학년에서 8학년까지의 학생들이 사용하는 승인되거나 추천된 모든 교과서들을 검토하였다. 이 연구가 내린 결론은 과거의 원주민과 현재의 원주민 모두에 관하여 제공하고 있는 정보가 교과서 내에 매우 빈약하다는 것이었다.[95]

이런 연구들은 온타리오 주 교육부의 관심을 끌었고, 교육부는 온타리오 주 인권위원회와 공동으로 온타리오 교육학연구소의 가네트 맥디아미드(Garnet McDiarmid)와 그의 지도를 받는 대학원생 데이비드 프래트(David Pratt)에게 조사를 의뢰하였다[그것은 『편견 가르치기』(Teaching Prejudice, 1971)라는 결과물로 나타났다]. 이 조사는 온타리오 주에서 인가된 143종의 사회과 교과서에 여러 소수 집단들이 어떻게 서술되고 있는지를 분석했는데, 결론은 다음과 같다.

---

94 Norma Sluman(1966), "The Text Book Indian," *The Toronto Education Quarterly 5*, no. 3, p. 3, 5.

95 R. M. Vanderburgh(1966), *The Canadian Indian in Ontario's School Texts : A Study of Social Studies Textbooks, Grade 1 Through 8*, Port Credit, ON : University Women's Club of Port Credit, Study Group on the Canadian Indian and Eskimo.

인디언들은 (교과서들에서) 모든 (소수) 민족들 가운데서도 가장 부정적으로 그려지고 있다. 압도적 다수가 미개하고 미숙한 인간으로 묘사되고 있다. 또 많은 경우 그들은 공격적이고 적의에 찬 사람들로 그려지고 있다. 대부분의 원주민들이 수 세대 동안 양복을 입고 살아 왔음에도 불구하고 그들 가운데 95%는 원주민 전통 복장을 입거나 상체를 드러내고 지내는 것으로 기술되고 있다. 그리고 삽화 가운데 86%에서 한 명 혹은 그 이상의 인디언 남성이 깃털 옷 혹은 깃털 머리 장식물을 착용하고 있다. 원주민이 숙련된 기술자 혹은 전문직업인으로 기술된 경우는 단 한 건도 없다.[96]

『편견 가르치기』를 계기로 많은 다른 연구들이 봇물 터지듯 쏟아져 나왔으며, 이 연구들은 대개 각 주 교육부, 주 인권위원회, 각 주의 '최초 민족' 단체의 후원으로 이루어졌다. 마니토바 인디언 형제회에서 발주한 1974년의 한 연구(이 연구의 이름은 '교과서에서 나타난 인디언들에 대한 충격적인 진실'이다)는 "조사 대상이 된 교과서에서 나타나는 가장 심각한 문제점은 원주민을 유럽적인 '진보'가 실현되기 위해서는 제거되어야 할 장애물로 간주하고 있다는 점이다"라고 주장했다.[97] 이 시기에 이루어진 다른 조사들도 비슷한 결론을 내놓았다. 원주민들은 부정

---

96 Garnet McDiarmid and David Pratt(1971), *Teaching Prejudice : A Content Analysis of Social Studies Textbooks Authorized for Use in Ontario*, Toronto, ON : Ontario Institute for Studies in Education, p. 51.

97 Manitoba Indian Brotherhood(1974), *The Shocking Truth About Indians in Textbkooks*, Winnipeg, MB : Textbook Evaluation and Revision Committee of the Manitoba Indian Brotherhood, p. iii.

적인 관점에서, 즉 유럽인들의 이주 초기에는 야만적이고 호전적인 존재로, 그 후에는 마치 존재하지 않은 것처럼 소개되었다는 것이다.[98] 원주민 교육자 베르나 커크니스는 캐나다에서 이루어진 여러 연구들을 비교한 다음 1977년에 다음과 같이 보고했다.

1) 교과서 연구자들은 몇몇 일반적인 분야에서 놀라울 정도로 비슷한 결론에 도달하는 경향이 있다.
2) 인디언들은 교과서에서 누락되거나, 그들이 행한 일에 대해 어떤 다른 소수 집단들보다도 더 부정적인 대접을 받았다.
3) 최근 교과서들도 여전히 (인디언들에 대해) 편견을 포함하고 있는데, 다만 그 방식에서 좀 더 교묘하게 나타나고 있다.
4) 교과서 저자들은 대개 비슷한 2차 자료를 이용하고 있으며, 그 때문에 동일한 결론에 이르는 경향이 있다.[99]

아마도 후반기에 수행된 연구 중에서 가장 영향력 있는 성과물은 1981년에 진행된 『커리큘럼에 나타난 원주민』이라는 보고서일 것이다. 이 보고서는 알베르타 주에서 학생들이 사용하도록 결정되거나 추천된 246종의 사회과 교과서를 분석 대상으로 하고 있다. 이 조사 연구

98 Nova Scotia Human Rights Commission(1974), *Textbooks Analysis-Nova Scotia*, Halifax : Queen's Printer ; L. Paton and J. Deverell(1974), eds., *Prejudice in Social Studies Textbooks*, Saskatoon : Saskatchewan Human Rights Commission.

99 Verna J. Kirkness(1977. 4), "Prejudice About Indians in Textbooks," *Journal of Reading* 20, no. 7, p. 600.

는 사실관계의 오류, 가설을 사실로 소개하기, 불분명하고 혼란스러운 종족 구분의 문제를 지적하였다. 그들은 '원주민 문제를 다루고 있는 모든 자료들 가운데 63%가 첨예한 논란의 대상이 되고 있거나 혹은 완전히 인정할 수 없는 것을 이용하고 있다'는 결론을 내렸다.[100] 이런 결론에도 불구하고 연구자들은 맥디아미드와 프래트의 연구 이후 약 10년의 기간 동안 교과서들의 내용이 상당히 개선되었다고 보았다. 그러나 이 연구 결과를 바탕으로 알베르타 주 교육부는 이른바 '관용과 이해'의 기준을 사용하여 주 정부로부터 인가 받은 328종의 교과서에 대한 평가 작업을 수행하였는데, 이 가운데 5종이 '사용불가' 판정을, 20종이 '문제가 많음' 판정을 받았으며 이 중 8종이 인가 교과서 명단에서 제외되었다. 그리고 여러 종의 내용이 원주민에 대한 부적절한 기술 때문에 '사용불가' 혹은 '문제가 많음' 판정을 받았다.[101]

1984년에 수행된 두 연구는 이전 교과서와 최근 교과서의 내용을 비교하고 있다. 데이비드 프래트는 1952년과 1967년 사이에 온타리오에서 인가 받은 캐나다사 교과서들과 1981년에 인가 받은 교과서들을 비교하였는데, 두 시기 사이에 상당한 개선이 이루어졌음을 발견하였다. 그는 앞 시기 교과서에서는 '학살'이란 말이 76번이나 언급된 데 비해 1981년의 교과서에서는 한 번도 나타나지 않고 있다는 것을 지적하면

---

100 A. M. Decore, et al.(1981), *Native People in the Curriculum*, Edmonton : Alberta Education, p. 2, 12.

101 Curriculum, Alberta Education(1985. 4), "Teacher Reference Manual for Learning Resources Identified as 'Unacceptable' or 'Problematic' during the Curriculum Audit for Tolerance and Understanding," Edmonton, AB : Alberta Education.

서, 이 차이를 교과서 저자들의 학문적 역량과 감수성 증대에서 기인한 것으로 보았다.[102] 1984년 패트릭 오닐은 온타리오 주에서 인가 받은 역사교과서를 분석했는데, 그 또한 고무적인 결과를 발견하였다. 그는 원주민에 대한 개선된 대우가 '백인들의 태도 변화, 대중의 높아진 관심, 원주민들의 단호해진 태도'에 기인한다고 주장했다.[103] 그러나 1년 뒤에는 이러한 개선이 대개는 피상적이며 '대부분의 역사교과서에서 북아메리카 인디언들에 대한 이미지는 지난 20년 동안 크게 변하지 않았다'고 선언했다.[104] 그는 1987년에 1976년부터 1984년까지 미국과 캐나다에서 수행된 10편의 연구에 대한 분석에서도 이 주장을 되풀이하였다.[105]

3) 현재 지배적인 이미지 : 최근 20년

그동안 캐나다사 교과서에서 원주민을 서술하는 방식에 여러 가지 변화가 있었다고 말하는 것이 옳을 것이다. 원주민은 확실히 교과서에

---

102 D. Pratt(1984), "Bias in Textbooks : Progress and Problems," Ronald J. Samuda, John W. Berry, and Michel Laferriere, eds., *Multiculturalism in Canada : Social and Educational Perspectives*, Toronto, ON : Allyn and Bacon, p. 155.

103 G. Patrick O'Neill(1984, Fall), "Prejudice Towards Indians in History Textbooks : A 1984 Profile," *The History and Social Science Teacher* 20, p. 37.

104 O'Neill, "Setting the Record Straight : Indians in Textbooks Revisited," p. 24.

105 G. Patrick O'Neill(1987. 5), "The North American Indian in Contemporary History and Social Studies Textbooks," *Journal of American Indian Education*, pp. 22~28.

서 전보다 더 많이 언급되고 있으며, 비록 한계는 있지만 전에 비해 보다 긍정적으로 기술되고 있다. 맥디아미드와 프래트는 1971년 공저 『편견 가르치기』에서 "어떤 교과서도 캐나다 인디언들의 현재 지위에 대하여, 혹은 법적·윤리적 문제에 대하여 특히 현재 캐나다인들이 직면하고 있는 조약권에 속한 문제들에 대해 왈가왈부하지 않는다"라고 말했다.[106] 그에 비해 오늘날의 교과서는 다른 여러 문제들과 더불어 보호 구역에서의 삶, 토지 소유권에 관한 협상, 조약권, 원주민의 자치 등에 대해 자유롭게 논의한다.

교과서들은 그동안 악행이 제도적 관행을 통해 실행되었고, 그 유산이 집단적 정체성 안에 남아 있다는 것을 설명해야 하는데, 해야 할 일을 제대로 하지 못했다고 말하는 것이 옳을 것이다. 예를 들어 오늘날 교과서들은 원주민들이 유럽인 탐험가들과 식민지 개척자들을 도왔다는 것을 인정하기도 하지만, 이와 같은 상호작용이 일어난 당시의 지역 세력 관계에 대해서는 언급하지 않는다.

필자는 이것을 1978년 이후 지금까지 온타리오 주에서 인가를 받아왔고, 또 현재는 브리티시콜럼비아, 마니토바, 노바스코시아 주에서도 인가 목록에 들어 있는 『회상으로 본 캐나다』라는 교과서를 통해 입증하려고 한다. 이 교과서는 『커리큘럼에 나타난 원주민』이라는 보고서 때문에 1982년 알베르타 주의 인가 교과서 목록에서 제외되었는데(온타리오 주에서는 항상 목록에 포함되었으나, 알베르타 주에서는 그 후 목록에 다시 포함되지 않았다), 이는 무엇보다도 1869년 레드 강 저항 사건에 대한 기술 때문이었다. 보고서는 이 교과서에 대해 '편견, 가부장적 태도

106 Garnet McDiarmid and David Pratt(1971), p. 68.

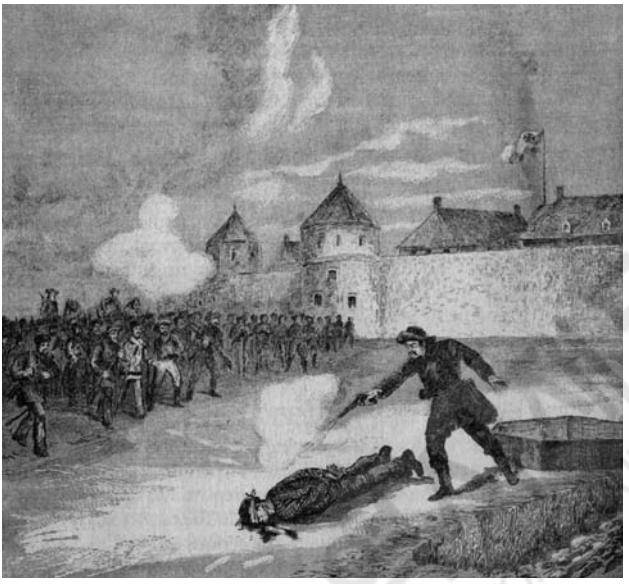


그림 3.2 포트개리의 비극. 토론토 공립도서관.

와 왜곡 때문에 학생들이 읽기에는 바람직하지 않다'라고 평하였다.[107] 필자는 1978년 출간된 교과서 초판에 반영되어 있는 1689년의 저항에 관한 기술과, 2000년 출간된 네 번째 판본에서 볼 수 있는 전보다는 훨씬 사려 깊은 묘사를 보여주고자 한다.

몸이 꽁꽁 묶인 채 아무런 방어 수단도 없이 눈밭에 쓰러져 피를 흘리고 있는 토마스 스코트와 그 뒤에서 그의 뒤통수에 대고 총을 쏘고 있는 한 메티스를 묘사하고 있는 이 유명한 그림(그림 3.2)은 당시 『삽화가 들어간 캐나다 뉴스』에 삽입되었고, 『회상으로 본 캐나다』 두 판본 모두에 게재되었다.[108] 그러나 사진 밑에 달린 설명글은 상당히 다르

---

[107] A. M. Decore, et al.(1981), p. 46.

다. 첫 번째 판본에는 '포트개리에서 일어난 비극'이라고만 되어 있어서 독자들은 이 비극이 스코트의 살해를 의미하는지, 아니면 메티스들의 저항을 의미하는지 알 수 없고, 이 그림이 과연 사건에 대한 정확한 설명인지 의아해하게 된다. 그에 비해 네 번째 판본의 설명글은 '토마스 스코트의 처형에 대한 한 미술가의 관점. 처형에 대해서 이 그림은 당신에게 어떤 인상을 주는가? 당신은 이 그림을 리엘의 지지자가 그렸다고 생각하는가 아니면 반대자가 그렸다고 생각하는가?'로 되어 있다.[109] 이 질문은 독자로 하여금 그림을 그린 미술가가 사건 현장에 있지 않았던 것은 아닌지, 이 그림이 사건 현장을 보지 않은 사람이 가지고 있는 단순한 인상을 반영하고 있는 것은 아닌지 의문을 갖게 만든다. 또한 이 그림을 더 주의 깊게 조사·검토하게 하고, 그림에서 제시되고 있는 관점을 숙고하게 만들며, 그 밖의 다른 관점들이 있을 수도 있다는 생각을 갖게 한다. 그리고 정규 교과서의 첫 번째 판본은 다음과 같이 언급한다.

> 아직 젊고 경험이 많지 않은 리엘이 분노를 참지 못하고 스코트를 법정에 세웠다. 프랑스어를 사용하는 법정은 스코트에게 사형선고를 내렸다. 24시간이 지나지 않아 토마스 스코트는 처형대 앞에 세워졌다. 그것은 참으로 잔인한 처형이었다. 스코트는 감옥 밖으로 끌려갔다. 눈밭 위에서 그에게 무릎을 꿇으라는 명령이 내려졌고 그에게는 흰색 눈가리

108 J. Bradley Cruxton and W. Douglas Wilson(1978), *Flashback Canada*, Toronto, ON : Oxford University Press, p. 162.

109 J. Bradley Cruxton and W. Douglas Wilson(2000), *Flashback Canada*, 4th ed., Toronto, ON : Oxford University Press, p. 119.

개가 쓰러졌다. 권총이 발사되는 소리가 사방에 울려 퍼졌다. 스코트는 세 발의 총알을 맞았다. 그럼에도 그는 죽지 않았다. 그가 가쁜 숨을 몰아쉬며 눈밭에 피를 흘리며 쓰러져 있었다. 다른 한 명의 메티스가 권총을 들고 그곳으로 달려가 그의 뒤통수에다 한 발을 더 쏘아 박았다.[110]

그에 비해 네 번째 판본은 그보다는 훨씬 차분한 어조로 다음과 같이 말하고 있다.

리엘은 스코트를 법정에 세웠다. 프랑스어를 말하는 법정이 스코트의 유죄를 선고했다. 배심원들은 그의 사형을 요구했다. 24시간이 채 지나지 않아 토마스 스코트는 처형대 앞에 섰다.[111]

4) 당대의 서술 : 핵심 카테고리

필자는 앞에서 원주민들이 교과서에 '제한된 방식으로' 묘사되었다고 언급한 바 있다. 좀 더 먼 과거의 원주민들에 대한 묘사는 구경꾼과 야만인 전사의 모습이다. 보다 최근의 혹은 현재의 원주민들은 이국적 존재, 골칫거리, 독특하게 영적인 존재, 항의하는 자, 드러나지 않는 자로 묘사된다.

5) 보다 먼 과거의 원주민 1 : 구경꾼

이 범주에 든 그림들은 원주민을 실제 '행위'에서 분리된 존재로 묘

110 J. Bradley Cruxton and W. Douglas Wilson(1978), p. 106.

111 J. Bradley Cruxton and W. Douglas Wilson(2000), p. 119.

사한다. 원주민들은 사건 현장에서 관찰자로부터 등을 돌린 채 어두컴컴한 그림자 속에 들어가 있거나 아니면 단순히 탄원자의 입장에 서 있다. 이 유형의 특별히 인상적인 이미지를 우리는 브리티시콜럼비아 주 10학년 학생들이 사용하는 교재 『서구의 도전』의 겉표지와 제1장 첫 페이지에서 찾아볼 수 있다.[112] 이 이미지는 두 명의 원주민이 강가에서 유로-캐나다 사회의 장식품이라 할 수 있는 허드슨베이 회사의 담요를 둘러쓰고 화가로부터 등을 돌린 채 서 있는 모습을 묘사하고 있다. 그들은 유럽 기술의 상징이랄 수 있는 허드슨베이 회사 소속 기선 'SS 비버 호'를 응시하고 있으며, 강 건너편에는 허드슨베이 회사 포트빅토리아(Fort Victoria)가 우뚝 서 있다. 이 그림은 '서유럽인의 탐험과 개척'이란 제목이 붙은 장(章) 첫 번째 페이지에 실려 있다. 이 장 첫 번째 단락에는 유럽인들이 16세기에 이곳에 도착했을 때, 원주민들은 캐나다에서 수만 년 동안 살아오면서 자신들만의 고유한 문화를 발전시켰다고 쓰고 있다. 그런데 계속해서 마치 그 땅이 전에는 한 번도 개척되어 본 적이 없는 것처럼 서쪽 땅의 탐험과 개척에 대해서 이야기한다.[113] 여기에서 원주민은 진보의 서사, 즉 캐나다 역사의 국외자(局外者)로 나타나고 있기 때문에 교과서에서는 실제 행위의 구경꾼이다. 그들은 황무지 개척, 이주, 도시 건설, 생산과 교역 이야기와 아무런 상관이 없는 것처럼 묘사되고 있다.

---

112 J. Bradley Cruxton and W. Douglas Wilson(1996), *Challenge of the West : A Canadian Retrospective from 1815~1914*, Toronto, ON : Oxford University Press, cover and p. 60.

113 이 그림과 그것이 갖는 의미에 대해 주의를 환기시켜 준 월터 워너(Walter Werner) 씨에게 고마움을 표하고 싶다.



그림 3.3 1816년 세븐오크스의 전투. 도서관과 문서고 캐나다.

6) 보다 먼 과거의 원주민 2 : 야만인 전사

그림 3.3[114]은 1816년 세븐오크스 전투를 묘사한 것으로, 구스버트 그랜트가 이끄는 메티스들이 레드 강(오늘날의 마니토바)에서 백인 이주자들을 쫓아내려고 하고 있다. 이 전투에서 한 명의 메티스와 21명의 백인 이주자가 살해되었다. 그중에는 지사 로버트 샘플도 포함되어 있었다. 이것을 그린 사람은 제프리스(C. W. Jefferys)이다. 캐나다사 교과서 가운데 그의 그림을 게재하지 않은 것이 거의 없을 정도로 유명한 이 화가는 탐험가, 모피상인, 병사들의 용기 있는 행동을 주로 그렸다. 여기에서 메티스들은 대부분 말을 타고 분기탱천한 모습에 폭력적인 제스처를 취하고 있으며, 백인들에게 총을 겨누고 있다. 그리고 이 그

114 Elspeth Deir and John Fieldong(2000), *Canada : The Story of a Developing Nation*, Toronto, ON : McGraw-Hill Ryerson, p. 136.

림에서 메티스족이 얼굴에 전쟁할 때 하는 색칠을 하고 깃털 장식이 달린 복장을 한 모습이 특히 흥미를 끈다. 그러나 이것은 최초 민족들의 복장이고 특징이지 메티스들의 그것은 아니다. 아마도 이 화가는 독자들의 동정심을 백인 이주자 쪽으로 향하게 하기 위해 메티스들을 좀 더 호전적이고 위협적으로 보이도록 이런 모습을 그림에 포함시킨 것으로 보인다. 그림을 계속 살펴보면 메티스들이 백인들을 갑자기 덮쳐 백인들은 혼란에 빠져 있고, 그중 일부는 땅에 웅크리고 앉아 있으며 일부는 마치 자기 몸을 방어하기라도 하려는 것처럼 총을 두 손으로 움켜쥐고 있다. 백인들 가운데 메티스족의 공격으로부터 자신들을 보호하려고 시도하는 사람은 두 명뿐이다. 그리고 백인들은 마치 바로 그 직전에 에딘버그의 거리에서 이곳으로 옮겨 온 것처럼 전투와는 전혀 어울리지 않는 복장을 하고 있다.

대니얼 프랜시스는 학생들에게 국민적 영웅을 만들어주기 위해 교과서 속에서 원주민들을 악마화해야 한다고 주장했다.[115] 이것은 이전의 교과서에서 찾아볼 수 있다. 이로쿼이족이 예수회 선교사들을 고문하는 장면을 생생하고 자세하게 묘사한 것이 바로 그런 것이다. 그 잔재는 지금도 남아 있다.[116]

---

115 Daniel Francis(1997), "Your Majesty's Realm : The Myth of the Master Race," Daniel Francis ed., *National Dreams : Myth, Memory and Canadian*, Vancouver, BC : Arsenal Pulp Press, pp. 69~79.

116 스코트 셰필드(R. Scott Sheffield)는 이런 이미지의 사용이 제2차 세계대전 중에 캐나다 정부가 펼친 선전의 일부라고 생각한다. R. Scott Sheffield (2004) 참조.

7) 최근의 과거 혹은 현재의 원주민 1 : 이국적 존재

이것은 전통적 의식 혹은 예술적·문화적 재예(才藝)의 보존과 실연(實演)을 표현하는 행동에 참가하고 있는 원주민들에 관한 묘사를 포함한다. 전통춤을 추고 전통민요를 부르고 전통공예품을 제작하고 있는 원주민의 모습이 그런 것들이다. 그러나 학생들에게 이러한 의식 혹은 예술 작품이 갖는 의미, 그것이 만들어진 정황, 복장의 의미에 대해서는 아무런 설명도 제공하지 않는다.

이 특별한 사진 밑에 붙은 설명글에는 다음과 같이 적혀 있다. "이 사진은 알베르타 주에서 한 원주민이 원주민들의 전통춤인 닭춤을 추기 위해 전통복장을 하고 있는 모습이다. 이 사진이 원주민 문화에서 전통과 역사의 재현을 얼마나 대변해 주는가?"[117] 그러나 원주민 닭춤은 어떤 것인가? 누가 그 춤을 추는가? 이 춤을 1년에 몇 번이나 추는가?와 같은 물음에 대해서는 아무런 설명도 제공하지 않는다. 때문에 많은 사람들은 이런 사진이 단지 교과서에 '색깔'을 입히기 위해 삽입된 것이라고 생각한다. 이 사진은 토지소유권에 관한 논의를 언급하고 있는 쪽에 삽입되어 있다.

8) 최근의 과거 혹은 현재의 원주민 2 : 골칫거리

그림 3.4의[118] 설명글은 학생들에게 다음과 같이 말하고 있다. "마니토바 주 북부에 있는 가난한 보호구역에 살고 있는 원주민 아이들. 이

---

117 R. Scott Sheffield(2004).

118 Daniel Francis, et al.(1998), *Canadian Issues : A Contemporary Perspective*, Toronto, ON : Oxford University Press, p. 342.



그림 3.4 가난한 아이들. 위니펙, 프리프레스 / 웬델 필립스.

사진은 20세기 캐나다의 대(對)원주민 정책에 관하여 무엇을 말해주는가? 당신은 미래의 원주민 정책이 어떻게 될 것으로 보는가?"[119] 집 밖에 서 있는 여섯 명의 작은 아이들을 보여주고 있을 뿐인 사진 한 장만 가지고는 도저히 이 질문에 답할 수 없다. 학생들이 이 질문에 답하기 위해서는 다른 곳에서 정보를 구해야만 한다. 이 사진에서 학생들의 시선은 설명글의 요구와는 무관하게 원주민들의 빈곤한 삶으로 향하게 될 것이다.

다른 교과서들은 학생들에게 원주민들이 직면해 있는 경제적 문제에 대해 알려 주기 위해 더 많은 노력을 기울인다. 『대조적인 요소』라는 교과서는 세 채의 작지만 새로 지어진 것으로 보이는 가옥 옆 비포

---

[119] Daniel Francis, et al.(1998), 이 글에서 캐나다식 용어인 'reserve'를 사용하지 않고 미국식 용어인 'reservation'을 사용하고 있는 것이 흥미롭다.

장도로를 걸어가고 있는 네 명의 아이들의 사진을 싣고 있는데, 사진 아래 설명글은 '래브라도 주 데이비드인레트 보호구역 주민들은 높은 실업률과 낮은 생활수준에 시달리고 있다'라고만 되어 있다.[120] 이 보호구역 주민들의 실업률이 왜 높고 생활수준은 왜 낮은지 추측하는 것은 독자들의 몫이다. 사실 데이비드인레트 보호구역은 젊은이들의 높은 자살률과 본드 흡입으로 유명한 곳인데, 학생들에게는 이런 얘기가 전혀 제시되지 않는다. 이 교과서는 마약과 알코올 남용, 태아 알코올 증후군, 짧은 기대 수명 등 원주민들이 직면해 있는 주요 문제들에 대한 논의를 회피하고 있다. 그러나 빈곤상황이 실제로 어떤 것인지에 대해서는 간단한 논의를 포함하고 있다. 이에 대해 마니토바 주 북부에 있는 한 보호구역의 상황에 관하여 『위니펙 프리 익스프레스』 지가 작성한 기사를 인용하고 있는데, 아마 이 기사가 다른 사진과 같이 인용되었다면 훨씬 더 유용한 것이 되었을 것이다.

> 상상을 초월하는 빈곤—그것은 멕시코나 상파울로의 판자촌을 연상시킨다. 한 오두막집에 10명에서 15명이 살고 있는 경우도 드물지 않다. 이곳 주민들은 사회복지에 의존해 살고 있다. 주민 가운데 70% 이상이 일을 하지 않는다. 약간의 장신구 제작과 물고기 잡는 것 말고는 일거리가 없다. …… 아이들은 여섯 살쯤부터 술을 마시기 시작한다.[121]

---

120 Michael Cranny and Garvin Moles(2001), *Counterpoints : Exploring Canadian Issues*, Toronto, ON : Prentice Hall, p. 355.

121 Michael Cranny and Garvin Moles(2001), p. 354.

9) 최근의 과거 혹은 현재의 원주민 3 : 독특하게 영적인 존재

수천 년 동안
나는 땅의 언어를 말해 왔고
땅의 목소리들을 들어왔다.
나는 거기에서 내가 필요로 하는 것들을 취하였고
만인에게 필요한 많은 것들을 발견했다.
강들은 맑고 생명으로 가득 차 있으며,
……
지상(至上)의 정령이 내리는 축복을 느끼면서
나는 모든 존재와 형제적 우애 속에서 살았다.[122]

이것은 지금은 고인이 된 노스밴쿠버의 추장 댄 죠지(Dan George)의 시를 인용한 것이다. 이 시는 현대 세계에 살고 있는 원주민들에 대한 그의 단상(斷想)들을 모은 『나의 심장은 솟구친다』[123]에 수록되어 있다. 환경수호자의 이미지와 짝을 이루는 이 독특한 영성의 이미지를 우리는 교과서에서 자주 발견할 수 있지만, 그중에서도 이 이미지는 서부 지역 여러 주들과 세 개 준주를 포함하는 지역 커리큘럼 사업의 결과물인 『웨스턴 캐나디언 프로토콜(Western Canadian Protocol, 2000)』이라는 문건에서 분명하게 볼 수 있다. 이 커리큘럼 발전 과정의 가장 중요

122 Angelo Bolotta, et al.(2000), *Canada : Face of a Nation*, Toronto, ON : Gage, p. 292.

123 Dan George and Helmut Hirnschall(1974), *My Heart Soars*, Saanichton, BC : Hancock House.

한 특징은 원주민 참여에 대한 강조이다. 이 사업의 발기문은 다음과 같이 말한다. "원주민들은 자신들이 거주하는 땅, 그리고 주변 환경과 독특한 관계를 가진다. 그 관계는 강력하며 영적이다. 원주민들은 땅에 대한 독특한 가치와 신념을 가지고 성장하며, 스스로를 땅의 관리자로 여긴다."[124] 교과서들은 이 문건 내용과 모순되지 않는 쪽으로 선택되고 있기 때문에 이 은유는 장차 지금보다 훨씬 더 중요한 의미를 갖게 될 것이다.

역사가 대니얼 프랜시스에 따르면 원주민을 환경관리인의 역할과 짝을 이룬 독특한 영성의 소유자로서 보는 이미지가 사람들의 뇌리에 각인되게 하는 데 결정적 역할을 한 사람은 어니스트 톰슨 시턴(Ernest Thompson Seton)[125]이다. 19세기에서 20세기로 가는 전환기부터 1930년대까지 인기 있는 작품들을 쓴 소설가였던 시턴은 인디언을 영적·

---

124 Western Canadian Protocol(2000. 2. 15), "Foundation Document for the Development of the Common Curriculum Framework for Social Studies Kindergarten to Grade 12," p. 13.

125 역자 주 – 어니스트 톰슨 시턴(Ernest Thompson Seton, 1860~1946) : 스코틀랜드계 캐나다인이며 후에 미국으로 귀화한 저술가 및 야생 화가이다. 미국 보이스카우트 협회를 설립한 것으로 유명하며, 미국 보이스카우트 협회가 아메리카 원주민 문화에 영향을 받도록 하기도 하였다. 그는 영국 사우스 실드에서 출생하여 캐나다의 삼림 지대 자연 속에서 자라면서 박물학자가 되기로 결심하였다. 하지만 아버지의 권유로 화가가 되기 위해 런던으로 가서 미술 공부를 하였다. 그가 지은 『동물기』의 삽화는 스스로 그린 것이다. 그러나 그는 박물학에 대한 동경을 버릴 수가 없어 캐나다에 돌아오자 다시 자연 관찰에 몰두하였다. 이후 1897년 최초의 작품 『내가 아는 야생 동물』을 출판하였다. 그리고 미국 전 지역을 다니면서 동물을 관찰하고 많은 동물 이야기를 썼다. 『동물기』는 이런 이야기를 모은 것으로서, 동물에 대한 그의 애정을 담고 있다.

환경적 역할 모델로 예찬했다. 프랜시스는 특히 1936년 출간된 시턴의 책 『홍인종의 복음』을 언급했다. 이 책에서 시턴은 '인디언들은 야외 생활의 사도들이다. 그들의 예(例)와 그들의 교훈은 오늘날 우리 인류에게 어떤 다른 윤리적 가르침보다도 더 절실히 필요하다'라고 쓰고 있다. 시턴은 인디언 문명이 백인 문명보다 더 우월하다고 보았다. 그는 원주민들을 그 단어가 포함하고 있는 최선의, 그리고 문자 그대로의 의미에서[126] '사회주의자'들로 간주하면서 그들이 공동체적인 삶을 살고, 재산을 공유하고, 사유재산을 인정하지 않고, 큰 부를 축적하려고 하지 않은 데서 그 이유를 찾았다. 시턴 덕분에 사람들은 인디언들이 '현대인'은 잃어버린 품성을 계속해서 유지하고 있다고 믿기 시작했다.

프랜시스는 '독특하게 영적인 이미지'가 교과서가 아니라 아이들의 책에서 발견된다고 말한다. 그는 다섯 종만을 언급하고 있는데, 다섯 종 모두 1870년에서 1909년 사이에 출간된 것이다. 그러나 이러한 이미지는 지금의 교과서에서도 발견된다.

이러한 지구의 관리인으로서의 인디언이라는 이미지가 실제로 얼마나 정확한 것인가에 대해서는 역사가들 사이에서 논란이 분분하다. 일부 역사가들은 원주민이 자신들이 살고 있는 대지와 밀접한 관계를 가지고 있고 그 대지에 의존해서 살고 있기 때문에 대지와 독특한 관계를 맺고 있으며, 대지에 대해 특별한 존중심과 독특한 지혜를 가지고 있다고 주장한다. 그에 비해 다른 역사가들은 그것은 지나치게 낭만적인 견해이며, 오늘날 환경보호 운동가들에 의해 자기만족적 방식으로 부풀

---

126 Daniel Francis(1992), *The Imaginary Indian : The Image of the Indian in Canadian Culture*, Vancouver, BC : Arsenal Pulp Press, p. 149.

려지고 조장되어 왔다고 주장한다. 리처드 화이트는 원주민들을 그들이 환경과 특별한 관계를 가지고 있다는 이유로 존경하는 것, 그들은 주변 환경을 변화시키지 않고 살아 왔다고 생각하는 것은 '엄청난 착각'이라고 주장한다. 그는 이 견해가 원주민들의 문화적 발전의 결여를 가정하고 있다고 말하면서, 그런 견해는 원주민들이 백인들과 동일한 방식 혹은 동일한 기술로는 아니지만 그들 역시 물리적인 환경에 영향을 미친 것이 사실이기 때문에 잘못된 것이라고 말한다.[127]

10) 최근의 과거 혹은 현재의 원주민 4 : 항의하는 자

항의하는 자라는 이미지는 교과서에서 20세기 캐나다 원주민들에 대해 표현하는 가장 압도적이고 일반적인 묘사이다. 이 글에서 제시된 예들(그림 3.5, 3.6, 3.7)은 모두 『캐나다 : 우리의 세기, 우리의 이야기』[128]에서 발췌한 것이다. 제목이 시사하듯이 이 교과서는 20세기 전체를 다루고 있다. 그러나 사진에 등장하는 원주민들의 모습은 거의 대부분 1990년대 이후의 것이며, 원주민들은 거의 대부분 항의집회에 참여하고 있거나, 정치적 승리를 축하하는 행사에 참여하고 있다(전체 20개의 사진 가운데 15개가 이런 사진이다). 필자는 이 교과서가 원주민들을 교재에 포함시키는 점에 있어서나 그밖의 부분에서 대부분의 교과서들보다 나은 책이라는 점을 미리 말해두겠다. 예를 들어 이 교과서는 제1

---

127 Richard White(1995), "Are You an Environmentalist or Do You Work for a Living?," William Cronon, ed., *Uncommon Ground : Rethinking the Human Place in Nature*, New York : W. W. Norton & Co., pp. 171~185.

128 J. Fielding, et al.(2000), *Canada : Our Century, Our Story*, Toronto : Nelson Thompson Learning, pp. 304~306, 331, 395, 408.



그림 3.5 제임스베이 수력발전소 증설에 반대하는 캠페인. 토론토 서니/크리스 월.

차 세계대전과 제2차 세계대전에 원주민들이 캐나다 군대에서 복무한 사실, 기숙학교, 원주민 출신 배우와 가수 등이 모두 사진과 함께 언급되고 있다. 이것은 원주민을 포함시킨다는 측면에서는 이전에 매우 성공적인 평가를 받은 교과서들조차 원주민에 대한 설명이 얼마나 편향된 것이었는가를 보여주는 좋은 예라고 하겠다. 이 사진들만 보면 학생들은 정치적 저항이 캐나다에 사는 원주민 대부분의 주된 활동이고, 캐나다 원주민들은 대부분 불평분자라고 생각할 것이며, 그렇게 생각한다고 해도 결코 그들이 비난받을 일은 아닐 것이다.



그림 3.6 총리 피에르 트루도에게 조약 체결을 촉구하는 항의 집회.
캐나디언 프레스.



그림 3.7 100년에 걸친 법정 투쟁 끝에 체결된 니스가의 조약을 축하하는 행렬.
캐나디언 프레스/닉 프로카일로.

11) 최근의 과거 혹은 현재의 원주민 5 : 보이지 않는 존재

'보이지 않는 존재'라고 하는 비유 자체가 부재(不在)의 비유이기 때문에 시각적으로 묘사될 수가 없다. 사실 원주민 집단이 유럽인들이 도착하기 전에 살았던 방식에 대하여 먼저 언급한 다음, 16세기부터 19세기 초 탐험과 모피 무역의 시기 동안 유럽 문명과 원주민 문명이 주고 받은 상호영향에 대해 강조하는 것이 캐나다사 교과서들의 표준적인 관행이다. 19세기 후반에는 여러 조약들, 1869년과 1885년 메티스들의 저항, 1885년 원주민의 저항 운동이 언급된다. 이어 제1차, 제2차 세계대전에 원주민 병사들이 참전한 사실에 대한 간헐적인 언급 후 원주민들은 거의 1세기 동안, 즉 1885년 메티스들의 지도자 루이스 리엘이 반역죄로 처형되고 1960년대 원주민 출신 가수 버피 세인트마리(Buffy Sainte-Marie)가 저항 가요를 부르기 시작할 때까지 교과서에 등장하지 않는다(세인트마리는 원주민들이 갖고 있는 '이국적' 혹은 '저항'의 범주에 적합했기 때문에 의도적으로 포함된 것이 분명하다).[129] 학생들은 틀림없이 이 점을 의아하게 생각할 것이다. 이 기간 내내 원주민들은 어디에서 무엇을 하고 있었을까?

이 시기 원주민에 대한 언급이 교과서에서 사라진 데는 두 가지 이유가 있다. 첫째는 원주민들이 앞서 언급한 트루도 총리의 백서가 발표된 다음 자신들의 견해를 알리기 시작할 때까지 정치무대에서 별다른 역할을 하지 않았기 때문이다. 두 번째 이유는 교과서 저술가들의

---

129 세인트마리를 포함시킨 것은 다른 전선에서도 유용했다. 캐나다 역사의 초점은 항상 정치적 사건에 있었기 때문에(여성들이 정치에 참여하는 경우는 별로 없었다) 여성을 교과서에 포함시키는 것은 항상 하나의 도전이었다.

입장을 지지해주는 학문적 연구가 드물었기 때문이다. 켄 코트스(Ken Coates)와 로빈 피셔(Robin Fisher)는 『배경으로부터』에서 '이 분야에 관해 좋은 글들이 많이 쓰여졌음에도 불구하고 역사 연구상의 엄청난 편차가 존재한다. 이 시기에 대해 정부 혹은 다른 기관들의 상세한 기록이 결코 부족하지 않았음에도 불구하고 전문연구자들은 20세기 '최초 민족들'의 발전에 대하여(특히 제2차 세계대전 이후에 대하여) 그다지 활발한 연구를 하지 않았다'[130]고 주장했다. 앞으로 원주민 출신 전문연구자가 더 많이 나타나고, 보다 폭넓은 연구자 공동체에서 원주민에 대한 관심이 증대하면 이 문제는 자연스럽게 해결될 것이다.

7. 결론

스코트 셰필드가 "영어권 캐나다인들은 '인디언'을 정의하면서 자기 자신들을 정의하였으며, 그들은 최초 민족들을 자기들 사회 어디에 위치시킬 것인가에 대해 구상하면서 자신들이 소유했다고 믿었던, 혹은 획득하고자 했던 최초 민족의 사회를 명료하게 하려고 했다"[131]고 지적한 것처럼, 캐나다 역사교과서들은 아직까지 식민지 이후(포스트콜로니알) 화해란 무엇인가의 문제에 대해 맞대면 하지 않았다. 프랜시스 피츠제랄드(Frances Fitzgerald)가 교과서는 "문화적 가공물이며 …… 광

130 Ken Coates and Robin Fisher, eds.(1996), *Out of the Background : Reading on Canadian Native History*, 2nd ed., Toronto, ON : Copp Clark, p. 3.

131 R. Scott Sheffield(2004), p. 10.

범한 교육 기구의 범주를 초월하여 대중을 만족시키는 쪽으로 맞추어져 있다. …… (교과서들은) 그것들이 자신들을 생산해 낸 시대의 …… 관심과 전통적 지혜를 반영하고 있다는 점에서 합의의 문건이다"[132]라고 한 것처럼 교과서는 사회적 분위기를 반영한다.

학교 역사교과서들은 하나의 서술상의 틀을 가지고 있다. 언급되어야 할 이야기가 있고, 그 이야기를 언급할 때 무엇이 포함되고 무엇이 배제되어야 할지에 대한 선택이 발생하게 된다. 그리고 원인과 결과가 명시되어야 하며, 다루어지는 사건들은 다른 사건들의 맥락 속에 위치된다. 캐나다사 교과서에서 서술은 압도적으로 '진보'의 서술이다. 그것은 황무지 개간하기, 유럽인들이 도착했을 때 그곳에 살고 있던 사람들의 순화(馴化)에서 나타나는 진보이며, 질서정연한 유럽적인 법과 통치 시스템 확립의 진보이며, 효과적인 운송·교통·교역망 건설의 진보이다.

원주민들은 이 진보의 서술에서 '타자화' 되었다. 그들은 유럽인과의 연관 속에서만 존재한다. 그래서 교과서들은 전형적으로 '유럽인들과의 만남 이전의 북미 원주민들'과 같은 단원을 포함하고 있다. 마치 원주민들의 삶이 유럽인들의 식민화와 이주라는 프로젝트 사업을 위한 일종의 준비 과정이기라도 한 것처럼 말이다. 이런 설명에는 유럽인들이 도래하기 전에는 이곳에서 아무 것도 변한 것이 없다는 듯한 시간부재 의식이 내재해 있다. 그 다음 장에는 '모피 무역에서의 원주민과 그들의 역할'이라는 단원이 있다. 여기에서 원주민들은 카누를 타고 모피

---

132 Frances Fitzerald(1979), *America Revised*, Toronto, ON : Little Brown, p. 201.

시장에 나타나는 것으로 그려져 있다. 그러나 원주민들이 나머지 시간에는 무엇을 했는지에 대해서는 아무런 언급도 없다.

물론 교육학적 암시는 있다. 교육자 켄 오스본이 말했듯이 우리는 교과서들을 '탈신화화하고 왕좌에서 끌어내릴'[133] 필요가 있다. 교실에서 교과서의 토대를 뒤흔들고 다른 자료들이 이용될 수 있는 공간을 만들 필요가 있다. 예를 들어 우리는 원주민 자신들이 개발한 자료들을 이용할 수도 있다. 원주민 출신 교사 수전 디온 플래처는 이런 변화의 필요성을 주장하고 있다.

> 최초 민족 출신 작가들이 쓴 문학 작품, 최초 민족 출신 예술가들이 창조해 낸 예술 작품이 커리큘럼에 포함되고, 모든 학과 영역들에서 그것이 발견될 때 비로소 학생들은 최초 민족들에게 유리구슬과 깃털 장식 이상의 어떤 것이 있다는 것을, 그리고 우리의 정체성이 블루진 바지처럼 입고 벗을 수 있는 어떤 것이 아니라는 것을 인식하게 될 것이다.[134]

그녀는 "말하기(혹은 고쳐 말하기)를 통하여, 우리는 책임 있는 관심을 요하는 하나의 공유된 역사와 캐나다인들이 마주하고 있다는 것을

---

133 Ken Osborne(1995), "Teaching History Through Source Materials," *In Defence of History : Teaching the Past and the Meaning of Democratic Citizenship*, Our Schools/Our Selves Monograph Series No. 17, Toronto, ON : Our Schools/Our Selves Education Foundation, p. 155.

134 Susan Dion Fletcher(2000), "Model Images : First Nations People, Representation and the Ontario School Curriculum," Sel Coldstein et al., eds., *Weaving Connections*, Toronto, ON : Sumach Press, p. 354.

알릴 수 있는 공간이 필요하다"[135]라고 쓰고 있다.

원주민의 목소리가 교과서에서 들리도록 해야 한다. 디온이 제시한 원주민 출신 작가 혹은 예술가의 문학작품이나 예술작품을 더 많이 인용하는 것 외에도 다양한 종류의 1차 자료가 더 많이 이용되어야 한다. 정치적·사회적·경제적 이슈들에 대하여 과거 정치지도자들이 남긴 언급이 교과서에서 인용되는 경우는 매우 드물다. 트루도 총리가 발표한 백서에 대해 반론의 성격을 가지고 있는 크리족 지도자 해럴드 카디널의 『불공정한 사회』,[136] 혹은 마니토바 대학의 교수 엠마 라로케의 『인디언들에게서 깃털 떼어내기』[137] 같은 원주민 활동가들의 책도 더 많이 이용되어야 한다. 이런 책들은 출간 당시 대중의 큰 관심 대상이 되었고, 아직도 원주민 문제에 관한 대중적 혹은 학술적 논의에서 자주 언급되고 있다. 버피 세인트마리의 저항 가요 가사 역시 학생들의 분석 대상에 포함될 수 있을 것이다.

월터 워너는 이러한 다양한 1차 자료와 2차 자료를 통합적 서술에서 자주 나타나는 덧씌우기 없이 결합하는 하나의 방법으로 '몽타주'라는 메타포어를 제시하고 있다. 여기에서 학생들은 교과서 저자로부터 받는 직접적 정보 입력 없이 자신들 앞에 제시된 일련의 설명들의 의미를 이해해야 한다. 물론 누군가가 여러 다양한 설명을 이미 선택했다는 사

---

135 Susan D. Dion(2004, Spring), "(Re)telling to Disrupt : Aboriginal People and Stories of Canadian History," *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 2, p. 74.

136 Cardinal, *The Unjust Society : The Tragedy of Canada's Indians*.

137 Emma LaRoque(1975), *Defeathering the Indian*, Agincourt, AB : Book Society of Canada.

실을 염두에 두어야 한다. "계속해서 관찰자들은 조각조각의 증거들을 짜 맞추고, 상대적 중요도를 저울질 하고, 의문을 제기하고, 무엇이 일어났고, 누가 관련되어 있으며, 그 결과 어떻게 되었는가 등에 관한 결론을 옹호하고 …… 이런 과정을 통해 그 사건을 이해해야 한다"[138]고 워너는 말한다.

마지막으로 교사들은 전통적인 커리큘럼 서술을 흐트러뜨릴 수 있다. 그들은 가끔 학생들에게 1886년부터 1970년까지 원주민들은 어디에 있었는가? 그들은 그때 무엇을 하고 있었는가? 그들은 어떻게 해서 설명에서 배제되었는가? 등과 같은 질문을 던질 수 있다. "학생들이 세계에 대한 전통적 설명에서 한 걸음 떨어져서 다른 사람들의 삶을 찬찬히 응시하고, 그것을 지각하면서 불가피하게 만나게 되며 또 쉽게 이용될 수 있는 제약들에 맞서 싸울 수 있게 해주는 그런 특별한 공간이 교실에 꼭 설치되어야 한다"[139]는 존 윌린스키의 주장은 매우 적절하다.

역사가이면서 역사 교육자이기도 한 린다 레브스틱은 '공적인 이야기, 신화, 가정(假定)에 도전하고 때로는 불편한 문제들에 의문을 제기하고, 어떤 주장에 대해 지지해줄 것을 요구하고, 과거에 대한 설득력 있는 해석을 발전시키는 데는 용기가 필요하며, 이 일은 상당히 위험한

---

138 Walt Werner(2003. 11. 8), "How Do History Textbooks Facilitate Social Reconciliations? The Case of British Columbia"(Presentation Made at "History Education and Political Reconciliation : A Symposium," Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia and Carnegie Council on Ethics and International Affairs, University of British Columbia).

139 John Willinsky(1998), *Learning to Divide the World : Education at Empire's End*, Minneapolis : University of Minnesota Press, p. 155.

일'이라는 사실을 우리에게 상기시켜 준다.[140] 이것은 '타자화된' 사람들의 이야기를 듣는 것과 함께 역사 가르치기, 교과서의 집필과 선정, 사용에 관계하는 모든 사람들인 교육부 관료, 교과서선정위원회 위원, 교과서 저자, 출판인, 역사교사, 마지막으로 학생들 모두에게 해당하는 일이다.

끝으로 이 글의 완성에 도움을 주신 다음 분들에게 감사의 말을 전하고 싶다. 통찰력 있는 조언을 주신 'BC인디언추장협의회' 사서이자 사료연구자인 킴 로슨(Kim Lawson), 논지를 명확히 하는 데 도움을 주신 브리티시콜럼비아 대학교 교육학부 커리큘럼 연구학과 월터 워너 교수, 교과서 내용 분석 과정을 도와준 대니얼 시유, 스테이시 프리드만, 레얀 앤더슨(대학원생), 더글러스 애들러(강사) 등이 그들이다. 또한 편집 업무를 포함하여 여러 가지로 편의를 제공해주신 카네기위원회의 릴리 콜(Lili Cole) 씨에게 감사를 표하고 싶다. 마지막으로 카네기위원회와 스펜서재단, 캐나다 사회과학·인문학 연구위원회의 재정 지원에도 감사의 말을 전하고 싶다.

※페니 클라크

---

140 Linda Levstik(1996, Fall), "Review, *Lies My Teacher Told Me : Everything Your American History Textbook Got Wrong*," *Theory and Research in Social Education* 24, no. 4, p. 420.

II. 진행 중인 화해

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

제4장

역사 가르치기와 북아일랜드의 화해

북아일랜드[1]의 역사 커리큘럼은 자주 현재 갈등 중에 있거나 아니면

1 역자 주 – 북아일랜드 : 잉글랜드, 웨일스, 스코틀랜드와 함께 영국을 구성하는 한 지역. 면적 1만 4,139km^2, 인구 약 159만 4,400명(1991년 통계). 아일랜드의 북동부를 차지하고 있으며, 수도는 벨파스트이다. 17세기 초 이후 그레이트브리튼 섬에서 개신교도에 의한 이른바 '얼스터 식민'이 행해져 아일랜드의 가톨릭계 주민과 대립하였다. 1921~1940년 북아일랜드는 공공연한 종파주의 국가로서 다수를 차지하는 개신교도들이 그들의 이해관계에 따라 국가를 지배했다. 소수의 로마 가톨릭교도들은 차별로 인한 고통을 당하면서도 섬유업과 조선업 부문에서 일자리를 찾을 수 있는 벨파스트 같은 공업중심지로 몰려들었다. 1968년 가톨릭교도들의 시민권 저항운동으로 신·구교 양 세력 간에 격렬한 충돌이 벌어졌다. 평화를 유지하기 위해 1970년대 초에 파견된 영국군은 얼마 안 되어 곧 로마 가톨릭 측으로부터 외국 세력을 대변하는 것으로 간주되었다. 계속된 폭력사태는 1970년대 초반부터 중반까지 절정에 달했다가 1980년대에 점차 약해졌다. 1990년대 영국과 아일랜드 간 논의가 활발해지면서 1994년 휴전에 들어갔고, 1998년 4월 10일 미국의 중재로 북아일랜드 평화협정이 타결되었다.

최근에 갈등에서 빠져 나온 다른 사회에 모범적인 사례로 칭찬의 대상이 되고 있다. 두 가지 점에서 특히 그러한데, 하나는 북아일랜드의 커리큘럼이 공동체들 간의 차이에 관계없이 모든 아이들에게 폭넓은 공동 프로그램의 학습을 보장한다는 것과 그 프로그램 안에서 아일랜드 역사는 영국(브리티시) 혹은 유럽의 틀 안에 포함되어 있다는 것이고, 다른 하나는 연구에 기반을 둔 교수법을 택함으로써 학생들이 서로 다른 관점을 가지고 학습에 참여할 수 있다는 것이다. 이 두 가지 특징은 북아일랜드 역사 커리큘럼의 전체 목표에서 핵심적인 요소이며, 이는 그것이 추구하는 범위를 고려할 때 야심찬 시도라 할 수 있다.

그런 만큼 북아일랜드 역사 교육은 논란이 되고 있는 이슈들을 다루는 정도와 그것이 화해에서 수행하는 역할 면에서 볼 때 이 책에서 다루는 다른 많은 사례들보다 더 멀리 나아가고 있다고 할 수 있다. 교과서나 교실에서도 노골적인 파당성을 찾아보기 어려우며, 교사들은 과거에 대해 최대한 '균형 잡힌' 관점을 가지고 수업에 임한다. 그러나 '균형 잡힌' 커리큘럼이 화해 문제에서 효과적인 역할을 수행하도록 보장하는지 어떤지는 따져볼 일이다. 북아일랜드의 원로 역사 교육자들은 이에 대해 일반적으로 교사들 사이에서 아이들에게 무엇을 어떻게 가르칠 것인가의 문제에 대해 '안전 제일주의'로 처신하는 경향이 있으며, 그로 인해 역사가 제공하는 기회를 제대로 활용하지 못하고 있다는 견해를 가지고 있다.

북아일랜드에서 역사는 자주 피의자, 즉 계속되는 갈등의 원인제공자로 간주되고 있다. 그러나 최근에는 갈등을 '촉발하기'보다는 갈등을 '항구화하기' 위해 역사가 이용된 방식에 더 많은 관심을 기울이고 있다.[2] 그렇다고 북아일랜드의 현재 상황이 역사적 뿌리를 가지고 있지

않다고 말하는 것은 아니다. 그러나 두 전통이 각기 자신들의 입장을 정당화하기 위해 역사를 이용한 방법은 실제 못지않게 '신화 만들기'에도 기인한다. 역사가 이용된 방식이 역사 자체만큼 문제라면 이것이 학교에서 배우는 역사에 어떤 영향을 미치는가?

학생들의 역사 지식은 상당 부분 교실과 학교 밖에서 습득된다. 로버트 필립스는 학생들이 방송매체, 영화, 박물관 등에서 '비공식적인' 역사를 소비하는 과거의 '소비자'라고 말한다.[3] 북아일랜드에서는 이런 비공식적인 역사가 가정과 지역 사회에서 소비되는 역사에까지 확대되고 있다.

아이들은 과거에 대한 여러 가지 '해석들'에 둘러싸여 있다. 따라서 이렇게 다양한 해석들에 대해 연구해야 할 필요성은 분명하다. 본 연구는 2002년 6월부터 2003년 9월 사이에 수집된 세 가지의 중요한 자료를 기반으로 하고 있다. 첫째는 북아일랜드 역사 교육에 종사해 온 원로들을 상대로 채증한 인터뷰로 그들 중에는 원로 장학사 1명, 교사 트레이너 1명, 교과서 저자 1명이 포함되어 있다. 이 인터뷰는 아직 어떠한 연구 성과도 출간된 적이 없는 1991년 북아일랜드 커리큘럼 발표 이전의 역사 교육에 대하여 귀중한 정보를 제공한다. 또 후에 좀 더 실험적으로 시험해 볼 수 있는 역사 교육에 관한 보다 일관된 가설들을 제공해주기도 했다. 둘째는 한 역사교과서 견본의 내용과 거기에 담긴

---

2 B. Walker(1997), *Dancing to History's Tune*, Belfast : The Institute of Irish Studies 참조.

3 R. Phillips et al.(1999), "Four Histories, One Nation? History Teaching, Nationhood and a British Identity," *Compare* 29, no. 2, pp. 153~169.

교수법을 분석하였다. 셋째는 여덟 개 학교에 대한 사례연구인데 이것은 주로 수업 관찰(lesson observations)로 이루어졌고, 학교 당 적어도 한 명의 교사를 상대로 인터뷰를 진행하였다.

본 연구는 북아일랜드 역사 교육에 대한 개관으로 시작할 것이며 여기에는 커리큘럼, 11세부터 14세까지의 아이들을 위한 역사 교육의 여러 요소들, 현재의 도전들, 논란거리들에 관한 다양한 이슈들이 포함될 것이다. 이어서 교과서 내용을 분석하고, 여덟 개 학교를 대상으로 한 사례연구에서 수집한 데이터를 제시할 것이다.

1. 북아일랜드의 역사 교육 : 개관

1) 북아일랜드의 보통교육

북아일랜드의 학교 교육은 4~5세부터 16세까지 의무 교육으로 되어 있다. 아이들은 11세까지 초등학교에 다닌 다음 중등학교에 진학한다. 의무 교육은 네 개의 주요 단계로 구분되며 각 단계의 교육 기간은 1년에서 12년까지로 되어 있다(표 4.1).

초등과 초등 이후 과정 모두 북아일랜드 대부분의 학교 교육은 여러 단계로 분리되어 있다. 학교들은 대개 개신교계이거나(이를 '통제된' 학

표 4.1 의무 교육의 네 개의 주요 단계

핵심단계	나이	해 수
1	4~8	1~4
2	9~11	5~7
3	11~14	8~10
4	14~16	11~12

교라 불렀다), 가톨릭계('유지된' 학교라 불렀다) 둘 중 하나이다. 대부분의 아이들은 11세가 되면 각자의 능력에 따라 중등학교 진학이 결정된다. 국가시험에서 필요한 기준을 통과한 학생은 문법학교(grammar school)에 입학하고, 그렇지 못한 학생들은 '고등학교(high school : 우리나라의 고등학교 개념과는 다르다는 것을 염두에 둘 필요가 있다)'에 입학한다. 개신교('통제된') 우세 지역과 가톨릭('유지된') 우세 지역에는 통합적 성격을 가진 중등학교(모든 수준의 능력을 가진 아이들을 다 수용하는 학교로, 잉글랜드에서는 이런 학교가 일반적이다)가 그리 많지 않다.

2001년, 1,159개의 공립학교(초등학교와 중등학교) 가운데 42%만이 개신교계 혹은 가톨릭계에 속하지 않는 '다른' 전통을 가진 학생들의 비율이 10% 이상이다.[4] 현재 학생들의 5% 정도가 통합적 성격의 학교에서 교육을 받고 있는데, 대체로 부모들의 압력의 산물인 1977년의 정부령으로 통합적인 학교의 출현이 가능해졌으나 이 학교가 처음으로 문을 연 것은 1981년이 되어서였다. 통합적인 학교가 처음 많이 생겨났을 때 새 학교들은 학교설치령에서 두 지배 문화(개신교와 가톨릭) 간의 균형이 40~60%의 범위 내에서 균형을 이루어야 한다고 주장하였다. 기존 학교에서 통합적인 학교로 전환을 원하는 학교들에게 교육부가 제시한 조언은 10% 수준에 머물고 있는 소수 집단 출신 학생 비율을 5년 안에 30% 수준으로 끌어올려야 한다는 것이었다.[5]

---

4 A. Smith, et al.(2001), "Religious Segregation and the Emergence of Integrated Schools in Northern Ireleand," *Oxford Review of Education* 27, no. 4, p. 572.

5 A. Smith, et al.(2001).

북아일랜드의 학교 영역(school sector)은 영국(United Kingdom : 잉글랜드, 웨일즈, 스코틀랜드, 북아일랜드로 구성됨) 전체와 비교하여 크지 않은 편이다. 2001~2002학년도 현재 북아일랜드에는 초등학교 899개, '고등학교' 164개, 문법학교 71개, 25개의 사립학교가 있다.

2) 커리큘럼

북아일랜드의 커리큘럼은 1991년 그것이 영국(유나이티드 킹덤) 전체에 도입될 때 함께 도입되었다. 그러나 두 나라 커리큘럼의 구성이 세부적인 점까지 같지는 않다. 역사의 경우 양국의 커리큘럼은 서로 다른 특징을 가지고 있어서 각각 고유한 사회적·문화적 규범을 반영한다.[6] 북아일랜드의 시험 구조는 잉글랜드와 꼐를 같이 한다. 열여섯 살이 되면 학생들은 고등교육 자격시험(GCSE : 대개는 여덟 과목으로 되어 있다)을 치러야 하며, 그 후로 계속해서 학생 신분을 유지하려는 학생들은 상급 과정을 택할 것인지 아니면 보다 직업 중심적인 과정을 택할 것인지 선택하게 된다.

북아일랜드 학교 커리큘럼의 토대가 되고 있는 것은 '상호이해를 위한 교육(Education for Mutual Understanding, EMU)-문화유산', '보건교육', '정보 테크놀로지', '경제 지식', '직업 교육'이라고 하는 다섯 가지의 경계를 넘나드는 커리큘럼 주제들이다. 이 다섯 가지 주제는 정규적이고 서로 분리된 주제들에 관한 학습을 학생들에게 주입해야 하며, 그것들 각각에 제공되는 지침은 상당히 간단하다. 어떤 커리큘럼 영역은 다른 영역들보다 특정한 주제에 더 많은 관심을 기울인다. 역사 과

---

6 R. Phillips et al.(1999), pp. 153~156.

목은 보통 '상호이해를 위한 교육-문화유산'이 가장 분명히 표현될 수 있는 과목 가운데 하나이다. 따라서 '상호이해를 위한 교육'은 역사 교육에 가장 큰 영향력을 끼쳤다. '상호이해를 위한 교육'은 1969년 이후 북아일랜드 갈등에 대응하는 방법의 하나로 교육이 어떻게 이용될 수 있는지를 두고 늘어난 관심의 일부였다. 그러나 그것이 실제로 갖는 영향력은 다양한 양상을 보여 왔는데, 그 이유는 교육이 점점 시험 결과나 경제적 능력 같은 다른 관심에 의해 지배되었기 때문이다.[7] 그로 인해 '상호이해를 위한 교육'은 자주 학교에서 상대적으로 낮은 지위에 만족해야 했다.[8]

3) 북아일랜드의 역사 교육

1991년 이전의 북아일랜드 역사 교육은 공식적인 성격을 가진 일정한 커리큘럼이 없었기 때문에 정확한 성격규정이 어렵다. 그러나 일반적인 견해는 가톨릭 학교에서는 주로 아일랜드 역사를 가르치고, 개신교 학교에서는 영국(그레이트브리튼 혹은 잉글랜드) 역사를 가르쳤다는 것이다. 이 견해를 지나친 단순화라고 생각할 수도 있지만, 개신교 신앙을 가진 아이들과 가톨릭 신앙을 가진 아이들이 역사 수업 시간에 상당히 다른 내용의 수업을 받았다고 생각하는 것은 충분히 일리가 있다.

---

7 A. Smith and A. Robinson(1996), *Education for Mutual Understanding : The Initial Statutory Years*, Coleraine : University of Ulster Centre for the Study of Conflict.

8 S. Dunn and V. Morgan(1999), "'A Fraught Path'-Education as a Basis for Developing Improved Community Relations in Northern Ireland," *Oxford Review of Education* 25, nos. 1 & 2, p. 145.

가톨릭 학교에서는 아일랜드 역사를 가르치는 경향이 다분했고, 만일 가능하다면 대체로 민족주의적 관점에서 가르치는 경우가 많았다. 반면에 개신교 학생들은 아일랜드 역사를 배울 기회가 거의 없었다.

아일랜드사 교육에 대한 관심은 1969년 이후 증가했다. 이러한 관심의 증가는 대기근[9]이라고 하는 논쟁의 소지가 다분한 특정 주제에 대한 기존의 전통적 해석에 도전하는 아일랜드사 연구에서 나타난 수정주의적 추세, 분쟁(Troubles) 발발 이후 골치 아픈 정체성 문제에 대한 관심의 부활, 연구에 기반을 둔 역사 교육 모델에 열렬한 지지를 보내는 교사들이라고 하는 몇 가지 요인의 결합에 기인한 것이었다. 그러나 1991년 북아일랜드 커리큘럼이 도입되고 나서야 아일랜드사를 가르치라는 공식적인 요구가 나타났다.

학교 역사 프로젝트(Schools History Project, SHP)[10]의 영향력은 매우 컸다. 그것은 역사의 결과물 못지않게 역사의 과정이 중요하다는 점을 강조했고, 잠재적으로 이론이 분분하고 논쟁의 소지가 큰 문제들을 가르치는 교사들이 느껴야 하는 부담을 없애주었다. 학교 역사 프로젝트는 역사 가르치기에 '연구'의 개념을 도입했다. 그것은 역사를 '이미 수용된 사실', 즉 아일랜드 '문제'에 관하여 모종의 불가피성을 내포하는

9 역자 주 – 대기근 : 1846~1847년에 걸쳐 일어난 역사상 유명한 아일랜드의 감자기근으로 100만이 넘는 아사자가 발생했고, 많은 부랑자가 영국 본토와 아메리카 대륙으로 이민을 떠났다.

10 학교 역사 프로젝트(SHP)는 1972년 잉글랜드에서 도입되었다. 이는 1970년대 여러 서로 다른 주제들의 적절한 내용과 전달 방법을 개발하기 위해 도입된 여러 커리큘럼 프로젝트 가운데 하나였다. SHP는 또한 학교 교과목으로서 역사의 인기가 확실히 떨어지고 있는 것에 대처하기 위한 하나의 대응이었다.

하나의 거대 서사로 생각하기 보다는 역사 지식이 구성되는 방식에 더 많은 관심을 두었다. 학생들은 역사가들의 역사해석 방식과 이야기가 구성되는 증거원을 접할 수 있게 되었고,[11] 이로 인해 왜 한 가지 사건에 대해 설명이 서로 다를 수 있는지 이해할 수 있게 되었다.

학교 역사 프로젝트 방법론은 1988년 외부 시험(external examinations, GCSE) 과목의 하나가 되었고, 그것은 일종의 전환점이 되었다. 이전에는 교사들이 꼭 연구에 토대를 둔 방법론을 취해야 할 필요가 없었다. 그러나 1991년 이후 연구에 토대를 둔 방법론이 커리큘럼에서 이전보다 더욱 중요시 되면서 이 방법론의 중요성이 강화되었는데, 이 1991년의 조치는 모든 학생들이 열네 살까지 무엇을 배워야 하는가를 제시하였다.

4) 핵심 단계 3 북아일랜드 역사 커리큘럼

표 4.2는 핵심 단계 3(11세에서 14세까지)에서 아이들이 배우는 과목 내용을 요약하고 있다.[12] 이 핵심 단계 3은 중등학교 과정 가운데 첫 3년 동안(이때 학생들은 전문적인 역사 수업을 받으며, 여기에는 상당한 분량의 아일랜드사가 포함되어 있다) 아이들에게 어떤 역사를 가르칠 것인가에 관해 규정하고 있기 때문에 자세하게 살펴볼 필요가 있다. 핵심 단계 4(15세에서 16세까지)의 커리큘럼은 비록 아일랜드 역사의 한 부분을 가

---

11 Chris Husbands, Alison Kitson and Anna Pendry(2003), *Understanding History Teaching*, Maidenhead : Open University Press, p. 10.

12 북아일랜드 학교 커리큘럼의 변화 과정은 지금도 현재진행형임에 주목할 필요가 있다. 최근에 이루어진 커리큘럼 조정에 대해 좀 더 자세히 알고자 하는 사람은 www.deni.gov.uk 참조.

표 4.2 핵심 단계 3 북아일랜드 역사 커리큘럼의 학습 단위들

각 단위의 제목	단위 내용 요약	설명
노르만족과 중세 세계 (제1단위)	· 노르만의 정복[13] · 중세 사회의 제 측면들 · 아일랜드의 노르만인들	실제로 각 학교에서 이 단위 가운데 3분의 1가량을 아일랜드에 대해 배우면서 보내는 것 같다. 정복 유산과 '순수한' 아일랜드 민족성의 개념에 강조점을 두고 있음에 주목할 필요가 있다.
적대와 갈등 (제2단위)	· 16세기 말 유럽 국가들 간의 적대와 갈등 원인 · 국왕과 의회 · 1600~1700년의 아일랜드	튜더 왕조 시대는 아일랜드인과 깊은 관계가 있기 때문에 인기 있는 주제이다. 그에 비해 영국내전은 교사들 사이에서 별로 인기가 없다. 이 학습 단위는 플랜테이션 시기(1500년대 이후 영국이 아일랜드 지배를 확대시키는 손쉬운 방법으로 아일랜드에 있는 땅을 영국인 정주자들에게 나누어준 시기), 윌리엄의 전쟁(Williamite Wars)과 보인 전투(Battle of the Boyne)[14] 등 논란거리가 되고 있는 역사적 사건들을 처음으로 소개하고 있다.
통합에서 분할로 (제3단위)	· 아일랜드와 영국에서 나타난 사회적·경제적 변화 · 아일랜드 자치와 분할	이 단위는 주로 아일랜드에 강조점을 두고 있는 유일한 필수 학습 단위이다. 이 단위는 거의 10학년 과정에 포함되며 아일랜드의 자치, 부활절 봉기,[15] 1922년의 분할(Partition) 등 논란이 분분한 여러 주제들이 포함되어 있다. 이 학습 단위가 끝나는 시점이 1922년임에 주목할 필요가 있다.
20세기 (제4단위)	· 세계전쟁의 충격	제1차 세계대전에 초점을 맞출 것인지 아니면 제2차 세계대전에 맞출 것인지, 그렇지 않으면 모두에 초점을 맞출 것인지 학교들이 자유롭게 선택할 수 있다. 많은 학교에서는 제1차 세계대전에 이어서 곧바로 홀로코스트를 배운다.
학교의 자유로운 선택 (제5·6단위)	다음 주제들 중에서 선택한다. · 지역 연구 · 한 역사적 주제에 대한 통시대적 고찰 · 중요한 전환점 · 과거의 유럽 혹은 비유럽 사회	모든 학교들은 단위들 가운데 하나로, 모종의 지역 연구를 가지고 있다. 다른 단위를 위한 인기 있는 주제로는 르네상스, 튜더 왕조, 로마 시대, 북아메리카 원주민 등이 있다. 비유럽 세계의 역사는 학생들이 선택할 수는 있지만 필수 과목으로 되어 있지는 않다.

13 역자 주 – 노르만의 정복(Norman Conquest) : 노르만인의 잉글랜드 정복. 구체적으로는 1066년 노르망디공 윌리엄이 잉글랜드를 정복하고 왕이 되어 노르만 왕조를 창시한 사건을 말한다. 영국의 중세사상 일대 전기를 이룬다.

14 역자 주 – 윌리엄 전쟁(Williamite Wars)과 보인 전투(Battle of the Boyne) : '윌리엄 전쟁'은 '제임스 2세의 전쟁' 혹은 '두 왕의 전쟁'으로도 알려져 있다. 이 전쟁은 누가 '세 왕국'(잉글랜드, 스코틀랜드, 아일랜드)의 왕이 될 것인가를 두고 가톨릭 왕 제임스 2세와 개신교 왕 윌리엄(William of Orange) 간에 벌어진 전쟁으로, 윌리엄(그는 제임스 2세의 사위였다)이 1688년 세 왕국의 왕으로서 윌리엄 2세를 폐위시킨 데 직접적인 원인이 있었다. 제임스는 아일랜드의 가톨릭교도들의 지지를 받고 있었고, 아일랜드를 발판으로 삼아 세 왕국을 되찾으려고 했으며 프랑스의 군사적 지지를 받았다. 때문에 이 전쟁은 '9년 전쟁'으로 알려진 더 규모가 큰 유럽 전쟁의 일부가 되었다. 그러나 아일랜드에는 제임스 2세에 반대하는 소수의 개신교도들이 있었다. 윌리엄은 제임스의 저항을 제압하기 위해 영국인, 스코틀랜드인, 네덜란드인, 덴마크인 등으로 구성된 다국적군을 아일랜드에 상륙시켰다. 이로 인해 제임스는 결국 1690년 보인 전투에서 패하고 아일랜드를 떠났으며, 아일랜드 내 제임스 2세 추종자들도 1691년 오그림(Aughrim) 전투에서 패하여 격퇴되었다. 이렇게 해서 윌리엄은 아일랜드에서 제임스 2세의 세력을 성공적으로 구축하였고, 이후 제임스 2세의 반란은 스코틀랜드와 잉글랜드에 국한되었다. 이 전쟁은 아일랜드가 1세기 이상 동안 영국인과 개신교 세력의 지배를 받게 되는 결과를 가져와 아일랜드 역사에 심대한 영향을 남기게 된다.

15 역자 주 – 부활절 봉기(Easter Rising) : 독립공화국 건립을 목표로 1916년 4월 24일 아일랜드에서 일어난 무장봉기. 이날이 부활절 월요일이었기 때문에 붙여진 이름이다. 아일랜드 의용군과 시민군 약 2천 명이 더블린 시에서 봉기하였고, 봉기군은 시를 점령한 지 1주일이 채 못되는 토요일에 항복하여 패배로 끝났다. 이 봉기는 19세기 이래의 자치운동에 매듭을 지어 아일랜드 독립의 새로운 길을 연 것으로, 아일랜드 역사에서 중요한 의미를 지닌다. 민중은 1세기 이상 계속되어 온 영국과의 연합에 길들여져 있었으므로 봉기 중에는 무관심과 반감마저 나타냈다. 그러나 5월 3일에 지도자의 처형이 시작되고 10일까지 15명이 총살당하자 여론이 반전하여 다음 해인 1917년 시의 보궐선거에서 봉기파 후보가 승리하였다. 그리고 신페인당(黨)의 재건이라는 형태로 봉기파를 주체로 하는 민족주의자들이 한데 모여 1919년 1월에 국민회의를 수립하고 독립전쟁에 돌입하기에 이르렀다. 이리하여 부활절 봉기는 온건파에서

르치라는 요구가 포함되어 있기는 하지만, 핵심 단계 3과 같은 방식으로 규정되어 있지는 않다. 핵심 단계 4에서는 교사들이 영국(유나이티드 킹덤)의 다른 지역에서 제공되는 것들을 포함하여 여러 과목 가운데 몇 개를 임의로 선택할 수가 있다. 그러므로 핵심 단계 4에서는 학생들이 무엇을 공부하는지 확실하게 알기 어려울 뿐더러 14세 이후 역사 공부를 하는 학생들은 소수에 불과하다. 따라서 비록 뒤에서 사용하게 될 사례 연구 데이터가 3단계와 4단계 모두에서 가르치는 역사를 포함하기는 하지만, 필자의 분석이 핵심 단계 3에 초점을 맞추는 것은 이러한 이유가 있다.[16]

여기에서 언급을 요하는 몇 가지 특징이 있다. 아일랜드 역사는 지역 연구를 포함하여 네 개의 학습 단위로 되어 있다. 잠재적으로는 다섯 개가 될 수도 있는데, 만약 해당 학교가 제4단위에서 제1차 세계대전 공부를 택하면 그렇게 된다. 북아일랜드의 역사 커리큘럼은 잉글랜드와 비교하여 지역사의 중요성이 큰데, 이것은 아마도 지역사가 국가사보다 논란이 훨씬 덜한 정체성의 형태이며 분열의 극복과 통합을 강조하기 때문으로 보인다. 북아일랜드와 잉글랜드의 역사 커리큘럼 간에는 또 하나의 중요한 차이가 존재한다. 그것은 북아일랜드 역사 커리큘럼에는 비유럽 세계의 역사를 가르치라는 공식적 요구가 없다는 것

과격파에 이르기까지 전체 민족주의자들에게 있어서 행동의 원점이 되었다. 아일랜드공화국도 이날을 건국일로 하였으나, 과격파는 이 봉기로 인해 남북이 분할된 채 자유국이 된 현재의 공화국을 부정하였다.

16 Department of Education, Northern Ireland(DENI)(1996), *The Northern Ireland Curriculum, Key Stages 3 and 4 : Programmes of Study and Attainment Targets*, Belfast : DENI, pp. 7~8.

이며, 이는 북아일랜드인이 영국인에 비해 다문화적 성격이 훨씬 덜 하다는 것을 보여준다. 북아일랜드의 사회적·문화적 분열은 매우 깊을지 모르나 정체성면에서는 잉글랜드보다 다원적 성격이 훨씬 덜하다. 북아일랜드의 커리큘럼은 정체성 문제를 직접 언급하지 않고 있는데, 그것은 북아일랜드에서 정체성 문제가 첨예한 논란을 불러일으킬 수 있으며, 얼마나 그 문제로 가득 차 있는지를 말해준다고 하겠다.

커리큘럼에는 분열의 뿌리 가운데 일부에 대해 다루려는 의지가 분명히 반영되어 있다. 또한 학습 단위들은 '1922년의 분할'[17]로 끝나는 어렵고, 논란의 소지가 큰 문제들을 회피하려 하지 않는다. 커리큘럼이 만들어졌을 때 그것의 원래 의도는 역사를 16세까지 필수적으로 배우게 하고 북아일랜드 최근 역사를 핵심 단계 4에 포함시키겠다는 것이었다. 그런데 실제로는 역사가 14세까지만 필수과목으로 되어 있다. 때문에 대부분의 학생들은 1922년 이후의 아일랜드 역사를 배우지 않는다.

커리큘럼에서 중요한 것은 역사를 가르치고 배우는 방법의 틀을 제공하는 역사의 기술(技術)과 개념이다(4.1 참조). 이 점에서 무엇을 가르칠 것인가에 대해서뿐만 아니라 학생들에게 어떤 종류의 이해를 발전시킬 것인가, 어떤 종류의 기술을 연마하게 할 것인가에 대해서 강조하고 있는 '학교 역사 프로젝트'가 갖는 영향력은 분명하다. 특히 중요한 점은 연구와 해석의 중요성이 강조되고 있다는 점이다. 이는 잠재적으로 교사들에게 파당적이라는 비난을 살 염려 없이도 논란거리가 되고 있

17 역자 주 – 1922년의 분할 : 1920년 아일랜드 정부령에 의해 아일랜드의 북쪽 6개 군과 나머지 지역이 분할되었다.

는 문제들에 대하여 언급할 수 있는 강력한 도구를 제공해준다.

4.1 핵심 단계 3에서 배우는 북아일랜드 커리큘럼에 나타나는 역사의 기술과 개념

학생들은 다음과 같은 사항의 발전을 위한 기회를 가져야 한다.

a. 1. 해당 시기에 일어난 사건, 인물, 변화 등을 연대기적 틀 속에 위치시키고, 중요한 연대는 숙지하기.
   2. 해당 시기와 관련된 중요한 역사적 개념들을 서술하고 설명하기.
   -이 두 가지를 통해 연대순에 따른 역사 지식 발전시키기.

b. 1. 해당 시기와 그 사회의 고유한 특징을 찾아내고 분석하기.
   2. 해당 시기에 일어난 역사적 사건과 변화의 원인과 결과를 기술하고 설명하기.
   3. 서로 다른 학습 단위 속에 포함된 내용들 간에 혹은 아일랜드 역사, 영국(브리티시) 역사, 유럽 역사, 세계 역사 간에 연계를 만들어 시기들 안에서 시기들을 교차하여 주요 사건과 변화에 대한 개관을 발전시키기.
   4. 교과서에서 언급된 주요 사건, 인물, 변화의 중요성을 평가하기.
   -이 네 가지를 통해 역사적 지식과 이해의 폭과 깊이를 증진시키기.

c. 1. 어떤 역사적 사건, 역사적 인물, 역사적 변화가 어떻게, 그리고 왜 서로 다르게 해석되는가에 대해 생각해보기.
   2. 사료와 해석을 역사적 맥락에서 분석하고 평가하기.
   -이 두 가지를 통해 역사를 해석하기.

d. 해당 시기의 제 측면에 대해 각자의 나이와 연구 능력에 맞게 여러 자료에서 점차 독립적으로 정보를 확인하고 수집하고 기록함으로써 역사를 연구하기.

e. 자신이 갖고 있는 역사 지식과 이해를 다른 사람에게 전달하기 위해 적절한 정보를 찾아내고, 선택하고, 알맞게 구성하고, 정확한 용어 사용을 통해 조직화와 커뮤니케이션을 발전시키기.

역사 커리큘럼의 조사에서 가장 분명하게 두드러지는 '커리큘럼의 경계를 넘나드는 분야'는 '상호이해를 위한 교육-문화유산'이다.[18] 이 커리큘럼은 학생들에게 '다른 사람을 이해하고 존중하며, 가능하다면 편견과 고정관념에 의문을 제기하기 위해 북아일랜드와 영국 제도(諸島)에서, 그리고 그 너머에서 자신들과 다른 사람들의 문화와 생활방식

[18] R. Phillips et al.(1999), pp. 160~161.

을 …… 탐구하여 자신들의 삶의 방식, 자신들의 환경과 문화, 다른 사람들의 환경과 문화와 사람들 간의 상호의존을 이해하고, 제대로 평가할 수 있는 기회를 가져야 한다'고 말하고 있다.[19] 이것이 북아일랜드 역사 커리큘럼의 희망사항을 제시한 것이라는 데에는 의심의 여지가 없다. 그것의 성공여부는 아마도 상당 부분 교사들이 현재를 해명하고, 갈등 해결을 방해하는 현재의 태도를 적극적으로 시정하기 위해 과거로부터 특정한 교훈을 끌어낼 수 있느냐 없느냐에 달려 있을 것이다.

이 새 커리큘럼은 상당한 업적이라 할 수 있다. 이것은 역사 커리큘럼이 젊은이들의 삶에 좀 더 직접적으로 와 닿아야 한다는 시대적 요청에 부응하는 것이었으며, 역사의 상징성이 매우 강한 북아일랜드 사회에서 보다 큰 이해와 관용을 심어줄 수 있는 골치 아픈 이슈들을 언급하기 위해서는 좀 더 진보적인 교수법이 채택되어야 한다는 요구를 완전하게 충족시켜 주었다. 비록 몇몇 교사들이 자신들이 짊어져야 할 부담에 대해 우려를 표하고, '상호이해를 위한 교육'이 역사 과정을 왜곡하지 않을까 우려하는 목소리가 없지는 않았지만[20] 새 커리큘럼에 대한 전체적인 반응은 좋았으며 잉글랜드에서보다 확실히 논란이 적었다.

---

19 Department of Education, Northern Ireland(1996), p. 4.

20 A. McCully(1997), "The Northern Ireland History Curriculum and National Identity", A. Pendry and C. O'Neil, eds., *Principles and Practice : Analytical Perspectives on Curriculum Reform and Changing Pedagogy from History Teacher Educators*, Lancaser : SCHTE, p. 41.

5) 현재 북아일랜드 역사 교육에서 나타나고 있는 네 가지 도전과 논쟁

(1) 현재적 관심에 대한 강조로 인해 역사가 '왜곡될 수 있다'는 일부 교사들이 갖고 있는 두려움은 얼마나 광범한 것인가?

새 커리큘럼이 발표된 후 처음에 역사 교육의 올바르고 적절한 목표가 무엇인가에 대하여 역사 교사들 사이에 의견 차이가 있었다. 주요 의견 차이는 역사의 내재적 가치, 즉 역사는 그것 자체로서 중요한 과목이라는 입장을 강조하는 측과, 역사의 외재적 가치, 즉 역사의 가치가 적어도 부분적으로는 도덕적, 혹은 시민적 어젠다에 제공하는 기여에 있다는 입장을 강조하는 측 간의 차이다.[21] 1991년 이후로 이 차이가 계속해서 존속했다는 사실, 그리고 많은 교사들이 자기가 가르치는 학생들이 역사에 대한 이해를 현재와 연계시키도록 권하지 않았다는 사실은 1995년 북아일랜드 커리큘럼 개정판에서 분명하게 드러난다. 개정판은 역사가 어떻게 '상호이해를 위한 교육-문화유산'에 기여하는가에 대한 보다 예리한 해석을 담고 있다.[22]

---

21 P. J. Lee(1991), "Historical Knowledge and the National Curriculum," R. Aldrich, ed., *History in the National Curriculum*, London : Kogan Page ; J. White(1994), "The Aims of School History," *Teaching History* 74에 실린 Lee와 White의 논쟁 참조.

22 R. Phillips et al.(1999), p. 161. 이것이 국가 커리큘럼을 강요하려는 어떤 시도든 그것이 핵심적인 특징이라는 것, 즉 '표준화되고 이론적인 커리큘럼'과 '지역적이고 실제적인 커리큘럼' 간에는 차이가 있다는 것을 우리에게 상기시켜주는 것은 물론이다. C. Bage(2000), *Thinking History 4-14 : Teaching, Learning, Curricula and Communities*, London : RoutledgeFalmer, p. 44 ; S. Ball and R. Bowe(1992), "Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy : An Overview of the Issues," *Journal of Curriculum Studies* 24, no. 2, pp. 97~115 참조.

(2) 역사 가르치기에서 연구에 기반한 접근방법은 학교에서 잘 확립되어 있는가? 그리고 그것은 충분한가?

교사들이 수업 시간에 사료를 자주 이용하고 있다는 데에는 의심의 여지가 없다. 그러나 이 사료가 진정한 의미의 탐구(이는 학생들이 사료를 이용해 중요한 역사적 이슈와 씨름하여 의미 있는 결론을 도출해내려는 노력으로 정의될 수 있을 것이다)를 촉진하는 데 이용되고 있는지는 의문으로 남아 있다. 2001년 북아일랜드 검열단이 간행한 한 보고서는 오늘날 역사 교육의 주요 약점이 "교사가 다수 학생을 대상으로 강의하는 획일적인 교육(즉, 교사가 학생 전체를 대상으로 일방적으로 강의하기 때문에 학생들이 다른 페이스 혹은 다른 방법으로 배울 수가 없는 교육), 교사의 지나친 설명 …… 중요한 역사적 문제들 혹은 연구에 기반한 학습의 초점이 충분히 날카롭지 못한 점, 지나친 노트 정리와 그리 어렵지 않은 과제의 제출 같은 흥미를 유발하지 못하는 활동 등"이라며 걱정을 표명하였다.[23]

따라서 연구에 기반을 두는 접근 방법이 그 자체로서 북아일랜드 역사 커리큘럼이 규정하고 있는 야심적인 목표를 달성하기에 충분한지 생각해보는 것은 매우 중요할 것 같다. 이 방법이 논란의 소지가 큰 이슈에 대해 교사들이 좀 더 공평하게 가르치고, 학생들에게 중요한 비판적 기술을 발전시킬 수 있게 해주는 것은 사실일 것이다. 그러나 이러한 객관성에 대한 강조가 과거를 효과적으로 '비인간화'하지는 않을까? 교사들이 서로 다른 관점을 가지고 논쟁에 더욱 직접적으로 참여

---

[23] Education and Training Inspectorate(ETI)(2001), *Improving History in Post-Primary Schools*, Bangor, UK : ETI, p. 2.

하도록 해야 하지는 않을까?[24] 북아일랜드에서 이것은 '규정된 커리큘럼 범위 안에서 벗어나지 않으며 역사적 연구의 중립적 중재자로 생각하는 사람들과, 젊은이들이 직접 그들의 역사적 지식을 현재적 이슈에 적용하도록 자극하려고 하는 사람들 간의 …… 근본적 갈등'[25]을 언급하는 것을 의미한다. 아마도 학생들이 스스로 연구하도록 놔두는 것만으로는 충분하지 않을 것 같다. 과거와 현재가 좀 더 강하게 공명하도록 만드는 데 교사들이 좀 더 주도적인 역할을 할 필요가 있을 것 같다.

(3) 교사들이 논란의 소지가 큰 문제들에 대해 거론하고, 오늘날의 문제들과 비교하는 것을 꺼리는가?

2001년 검열단이 작성한 보고서는 역사 과목이 '상호이해를 위한 교육-문화유산'에 기여할 수 있다는 점에 대한 증가하는 인식을 말해주지만, 여전히 역사의 부분적이고 파편화된 경험만을 획득하는 학생들(이들에게 역사 경험은 과거가 어떻게 현재를 만들고, 또 미래에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 매우 제한적인 감각만을 제공한다)에 대하여 '특별한 우려'를 제기한다.[26] 핵심 단계 4에서 아일랜드사의 한 단원은 필수로 되어 있는데, 그중 북아일랜드 커리큘럼 시험평가위원회에 의해 마련된

---

[24] J. Slater(1989), *The Politics of History Teaching : A Humanity Dehumanized?*, London : University of London, Institute of Education, pp. 9~13 참조.

[25] A. McCully, et al.(2002), "'Don't Worry, Mr. Trimble, We Can Handle It.' Balancing the Rational and the Emotional in the Teaching of Contentious Topics," *Teaching History* 106, Citizens & Communities Edition, p. 7.

[26] Education and Training Inspectorate(2001), p. 2.

가장 인기 있는 강의요강은 1931~1949년과 1965~1985년 가운데 하나를 선택하는 것이다. 1923년부터 1985년까지의 아일랜드사를 다루는 것으로 되어 있었던 원래의 과목은 다루는 기간이 너무 길고 복잡하다는 이유로 교사들에 의해 거부되었다.

왜 교사들은 역사를 현재와 좀 더 직접적으로 연계시키고 기존의 관점에 도전하며 현대적인 북아일랜드 역사를 가르치는 것을 꺼리는 것일까? 첫째, 교사들이 도전하려고 하는 바로 그 견해들을 도리어 강고하게 할 수도 있는 학생들의 감정적 반응이 두려워서이다. 연구 프로젝트의 일환으로 인터뷰에 응한 한 교사의 "감정이 이성을 짓밟는다"라는 말이 그 우려를 대변한다. 이런 현상이 단지 갈등 중에 있거나 혹은 최근에 갈등에서 빠져 나온 사회들에만 해당되는 것은 아니다. 미국에서 실시한 한 조사는 미국의 역사 교사들도 아메리카의 위대성에 관한 '이론의 여지가 없는' 역사를 가르칠 때 가장 편안함을 느끼고, 영광스럽지 못한 순간들을 가르쳐야 할 때 마음이 불편해진다는 것을 말해준다.[27] 둘째, 학생들의 선입견이 너무나 완고해서 역사 교사들이 그것을 바꾸는 것이 현실적으로 어렵다는 일반적인 믿음이다.[28] 그러나 최근의 한 조사는 꼭 그렇지만은 않다는 것을 보여준다.[29] 마지막으로 특정 지

---

27 '침묵 속에서의 안전'에 의지하며 논란의 소지가 큰 이슈들, 복잡한 역사를 가진 이슈들을 다루지 않는 교사들은 역사를 부적절하게 보이게 만들 가능성이 있다. Linda Levstick(2000), "Articulating the Silences : Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance," Peter Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg, eds., *Knowing, Teaching and Learning History*, New York : New York University Press, pp. 297~330 참조.

28 A. Smith and A. Robinson(1996).

역에서 근무하는 교사들은 그 지역 사회에서 제기되는 무언의 압력 때문에 자신들이 취할 접근 방법에 제약을 느끼기도 한다.

(4) 북아일랜드의 커리큘럼은 정말 '균형이 잡혀' 있는가?

북아일랜드 역사 교사들은 자신이 가르치는 학생들이 역사에 대해 객관적인 견해를 가지고 편견의 위험성을 인식하도록 만들어 놓았다는 이유로 칭찬을 받아왔다.[30] 교사들이 역사 가르치기를 의도적으로 왜곡했다는 증거는 없으며, 커리큘럼과 현행 교과서들은 가능한 한 공정하고 균형 잡힌 시각을 제시하려 한다는 점을 분명히 밝히고 있다. 이 점은 무시할 수 없는 업적이며 많은 사회들이 부러워하는 점이기도 하다. 그러나 최근의 조사는 엄격한 커리큘럼의 효력에 의문을 제기하고 있으며 좀 더 융통성을 허용하는 것이 바람직하다고 말한다. 한 연구는 개신교 아이들은 중등 과정 첫 2년 동안 역사 시간에 배운 민족이나 사건들에 더 일체감을 느끼는 경향이 있는 반면, 가톨릭 학생들은 커리큘럼에서 중요하게 다루어지지 않고 있는 20세기에 더 일체감을 느낀다는 것을 밝혀냈다.[31] 그렇다면 현재의 커리큘럼은 스스로 의식하지 못하는 사이에 아일랜드 현대사를 강조하지 않음으로써 한 공동체의 입장은 희생시키고, 다른 공동체의 입장만 지지하고 있다고 말할 수도 있

---

29 Keith C. Barton and A. W. McCully(2005), "History, Identity and the School Curriculum in Northern Ireland : An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives," *Journal of Curriculum Studies* 37, no. 1, pp. 85~116.

30 Education and Training Inspectorate(2001), p. 2.

31 Keith C. Barton and A. W. McCully(2005).

다. 이에 대한 해답은 학교들이 학생들에게 가장 적절하다고 생각되는 역사 커리큘럼을 구축할 수 있도록 보다 많은 재량권을 부여하는 것에 있을 것이다. 비록 더 많은 융통성을 부여하는 것이 잠재적으로는 현 커리큘럼 안에서 소중하게 여겨지고 있는 균형(비록 그것이 불완전하기는 하지만)의 개념을 훼손할 수도 있지만 말이다.

2. 선택된 역사교과서들의 분석

1) 컨텍스트(Context)

1991년 이전과 북아일랜드 커리큘럼의 도입 이전에는 특별히 북아일랜드에서만 사용할 용도로 만들어진 역사교과서가 거의 없었다. 대신 가톨릭 학교는 아일랜드 공화국에서 만들어진 책을, 개신교 학교는 잉글랜드에서 만들어진 책을 주로 사용했다.[32] 교과서들은 과거에 대해 편견을 가지고 있다는 비난을 받았고, 그것은 충분히 근거가 있는 것이었다. 존 다비에 의하면 "영광스러운 게일인[33]의 아일랜드라는 신화를 찬미하는 민족주의적 열정은 '아일랜드(북아일랜드를 포함)는 과거에도 존재하지 않았고 현재도 존재하지 않는다'는 통합론자들(Unionists : 아일랜드의 자치에 반대하는 사람들)의 확고한 결의와 짝을 이루었다."[34]

---

32 1970년대와 1980년대에 지역적으로 생산된 자료들이 출간되곤 하였는데 그것은 주로 아일랜드 지역사에 재개된 관심을 반영하고 있었다.

33 역자 주 – 게일인(Gaelic) : 주로 아일랜드, 스코틀랜드 고원 지대에 살고 있는 인종 집단.

34 John Darby(1974), "History in the Schools," *Community Forum* 4, no. 2, p. 37.

다음의 인용문은 프리니(J. J. Freeney)의 『아일랜드사』(1960년 출간)에서 발췌한 것으로서 노골적인 민족주의의 좋은 예라 할 수 있다.

> 아일랜드는 작은 나라에 불과하다. 그러나 아일랜드의 힘은 정신적인 것에 토대를 두고 있으며, 아일랜드의 자유와 정의를 위한 오랜 투쟁, 기독교적 전통에 대한 충성 때문에 아일랜드는 여러 민족들 가운데서 명예로운 한 자리를 차지하고 있다.[35]

북아일랜드 커리큘럼의 도입과 함께 특별히 북아일랜드에서 사용할 목적으로 만들어진 역사교과서가 나타났다. 그러나 시장은 작았고, 핵심 단계 3의 경우 두 개의 출판사 가운데 하나를 택해야 했다. 여기에다 많은 학교들은 잉글랜드와 더블린에서 출간된 교과서들을 계속해서 사용하고 있다. 여기에서 중요한 점은 정부의 인가를 거친 교과서가 하나도 없다는 사실이다. 출판사의 자체 검열 외에는 교과서 검열이 전혀 없으며, 학교들은 자신이 원하는 교과서를 자유롭게 선택할 수 있다. 그리고 학교들은 거의 여러 가지 교과서들을 구입하며, 가끔은 같은 시기를 다루는 교과서를 여러 권 구입하기도 한다. 특별히 북아일랜드에서 사용할 목적으로 만들어진 교과서들이 가능한 균형 잡힌 것이 되게 하려는 시도와 가톨릭과 개신교 양쪽 모두에서 선정된 저자들에 의해 교과서를 공동 저술하려는 시도가 나타나기도 했다.[36]

특히 보다 폭넓은 정치적 의제를 반영해줄 수 있는 정부로부터 '인

---

35 John Darby(1974), p. 37에서 재인용.

36 Sandra Gillespie and Gerry Jones(1995), *Northern Ireland and Its*

가 받은' 교과서가 한 권도 없는 북아일랜드와 같은 상황에서는 교과서 분석에 분명한 제약이 있을 수밖에 없다. 또한 교과서가 교실에서 이루어지는 수업 내용을 바꾸는 혹은 바꾸지 않는 정도를 확인하기는 불가능하다. 사실 교과서들은 역사 수업에서 이용되는 여러 유형의 자료 가운데 하나에 불과하다. 다른 자료로는 참고 자료, 다른 내부 자료, 시청각 자료, 씨디롬(CD-ROMS), 인터넷, 교사 자신들 등이 있다. 그러나 교사 자신들 다음으로 가장 자주 이용되는 자료는 교과서이다.

2) 방법론

컨텐츠와 거기에 담겨 있는 교수법을 기준으로 10종의 교과서(표 4.3)를 분석했다. 그리고 다음 사항들을 중심으로 분석하였다.

'컨텐츠' 문제

1. 각각의 전통에 가장 관련성이 많은 사건과 사람들에 대한 언급의 측면에서 아일랜드 역사를 다루는 범위가 적절하게 균형 잡혀 있는가?
2. 과거와 현재 간에 분명한 연계가 이루어지고 있는가?

'교수법' 문제

1. 대답하기 곤란한 역사 문제에 답하기 위해 증거에 기반을 둔 진정으로 탐구를 기반으로 하는 방법론이 있는가?
2. 서로 다른 수준의 능력을 가진 학생들을 대상으로 하는 교과서들은 서로 얼마나 다른가?

Neighbours, London : Hodder & Stoughton 참조.

표 4.3 교과서들

교과서	제목과 저자명	출간 연도	출판사	분석대상이 된 부분	설명
A	*History of Ireland*, L. J. Herring	1937	Mullan & Son (Belfast)	Chap. IV, pp. 48~70 (플랜테이션)	북아일랜드 커리큘럼 이전
B	*Conquest & Colonization*, M. E. Collins	1969	Gill and Macmillan (Dublin)	pp. 52~62 (플랜테이션)	북아일랜드 커리큘럼 이전
C	*Change & Conflict*, Patricia Rice	1994	Cambridge University Press	Section 2, pp. 26~41 (플랜테이션)	능력 고하에 상관없이 북아일랜드 학교에서 사용할 목적으로 저술됨
D	*The Race to Rule*, A. M. Hodge	1998	Colourpoint (Newtownards)	pp. 38~51 (플랜테이션)	능력이 우수한 학생들을 위해 북아일랜드에서 사용할 목적으로 저술됨
E	*Rivalry and Conflict*, Logan & Gormley	1995	Colourpoint (Newtownards)	pp. 25~33 (플랜테이션)	능력이 떨어지는 학생들을 위해 북아일랜드에서 사용할 목적으로 저술됨
F	*Nationalism and Unionism*, Brennan & Gillespie	1996	Cambridge University Press	책 전체	능력 수준에 상관없이 북아일랜드 학교에서 사용할 목적으로 저술됨
G	*Union to Partition*, Rees & Hodge	1995	Colourpoint (Newtownards)	책 전체	능력이 우수한 학생들을 위해 북아일랜드에서 사용할 목적으로 저술됨
H	*Divided Ireland*, Kelly, Thompson & Gormley	1996	Colourpoint (Newtownards)	책 전체	능력이 떨어지는 학생들을 위해 북아일랜드에서 사용할 목적으로 저술됨

교과서	제목과 저자명	출간 연도	출판사	분석대상이 된 부분	설명
I	*Northern Ireland and Its Neighbours*, Gillespie & Jones	1995	Hodder & Stoughton (London)	pp. 94~129 (1960년대 ~1981)	능력 수준에 상관없이 북아일랜드 학교에서 사용할 목적으로 저술됨
J	*The Struggle for Peace in Northern Ireland*, Ben Walsh	2000	Peter Murray (London)	pp. 61~99 (1960년대 ~1981)	잉글랜드 혹은 아일랜드에서 사용할 목적으로 영국인 저자에 의해 저술됨. '학교 역사 프로젝트'에 의해 승인됨. 모든 능력 수준의 학생들을 대상으로 함

3) 내용

내용분석 결과는 아일랜드 역사에서 각 전통과 관련된 사건 혹은 인물이 차지하는 범위가 상당히 균형 잡혀 있으며, 적어도 조사 대상이 된 주제들에 어울리는 모양새를 가지고 있음을 보여주고 있다. 예를 들어 플랜테이션의 경우 가톨릭-민족주의적 관점과, 개신교-통합주의적 관점에 가장 적절한 사건 혹은 인물에 거의 똑같은 관심이 두어지고 있었다. 좀 더 현대와 가까운 '통합주의와 민족주의'의 경우에는 민족주의적 관점에 가장 적절한 인물과 사건들에 대한 언급이 책 F와 G에서 지배적이었다. 그러나 책들의 전반적인 구성은 비교적 고르며, 서로 다른 저자가 쓰고 다른 출판사에서 출간된 두 교과서 간에는 두 개의 주요 관점에 있어서 놀라울 정도로 일관성이 있었다.

그러나 이러한 분석이 역사서, 그중에서도 논쟁의 소지를 안고 있고 서로 다른 해석이 가능한 역사서를 쓰려는 시도에 영향을 줄 수 있는

'무의식적인 가정'[37]으로부터 교과서들이 자유롭다는 것을 입증하지는 못한다. 하지만 이것은 교과서들이 아일랜드 역사에 대해 명백한 편견과 불공평한 취급을 피하려고 노력하고 있으며, 그것이 대체로 성공하고 있음을 시사한다.

과거와 현재를 분명하게 연계시키려는 교과서들의 노력과 관련해서는 연구 결과가 그리 고무적이지 못하다. 그런 사례는 단지 일곱 건 밖에 발견되지 않으며, 그중 네 건은 1991년 이전의 것이거나 주로 잉글랜드 지역 학생들을 위해 출간된 것이었다. 다시 말해 1991년 이후에 쓰였으며, 북아일랜드 학생들을 위해 출간되고 1500년부터 1922년까지 아일랜드 역사의 여러 측면을 다루고 있는 교과서는 일곱 종의 교과서 가운데 단지 세 종뿐이며, 이 교과서들만이 과거와 현재를 명확하게 연계시키려는 시도를 하고 있다. 이것은 이와 같은 연계가 역사 시간에서 관행적으로 이루어지지 않고 있다는 견해에 힘을 실어준다.

마지막으로 1991년 이전에 출간된 책들과 이후에 출간된 책들을 비교해보면 용어의 사용에서 눈에 띄는 변화가 나타나고 있음을 알 수 있다. 1937년에 출간된 교과서 A는 특정의 입장과 판단을 함축하는 자극적인 언어들('거만한 잉글랜드', '전제적인 튜더 왕조',[38] '식민자들을 위해

---

37 Hanna Schissler(1988), "Perceptions of the Other and the Discovery of the Self," Volker Berghahn and Hanna Schissler, eds., *Perceptions of History : International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*, New York : Berg Books.

38 역자 주 – 튜더 왕조 : 절대주의 성립기와 번성기에 군림하였던 영국 왕조. 헨리 7세(1485~1509)에서 시작되어 헨리 8세(1509~1547), 에드워드 6세(1547~1553), 메리 1세(1553~1558)를 거쳐 엘리자베스 1세(1558~1603)에 이른다. 따라서 헨리 7세가 보스워스에서 리처드 3세를 무찌르고 왕관을 획득

토지 강탈' 등)을 사용하고 있다. 그에 비해 최근의 교과서에서 사용되는 용어는 훨씬 신중하다. 예를 들어 교과서 C는 '식민지 혹은 플랜테이션'에 대해 이야기하고 있으며, '개명된' 혹은 '야만적인' 등의 용어가 오늘날에는 옛날과 같은 의미로 쓰이지 않는다는 것을 강조하기 위해 그런 단어에 따옴표를 붙이고 있다. 교과서 I는 서로 다른 집단들(예를 들어 개신교와 가톨릭, 통합주의자와 민족주의자)을 기술하기 위해 쓴 호칭을 설명하는 '용어와 술어'에 관해 언급하는 부분을 서문에 배치하고 있으며, 왜 그런 호칭이 오해를 불러일으킬 수 있는지, 그리고 왜 지나치게 단순화한 것인지를 설명하고 있다.

4) 교수법

교과서 C부터 I까지에 나타나는 문제 중 가장 많은 문제 유형은 '이해'에 관한 것으로, 2위와는 상당한 차이를 두며 1위를 차지하고 있다(그림 4.2 참조). 전체적으로 보아 교과서 C에서 I까지는 상급 문제가 하급 문제보다 많기는 하지만, 어떤 상급 문제 유형도 '이해' 유형 문제를 지배하는 데까지 나아가지는 못한다(그림 4.2 참조).[39] 탐구 위주로 알려져 있는 커리큘럼에서 가장 우려스러운 점은 문제해결 유형의 질문 비율이 낮다는 것이다.

한 1485년부터 엘리자베스 1세가 세상을 떠난 1603년에 이르는 약 120년 동안을 지칭한다.

39 하급 문제들은 '지식 변형(분석, 문제 해결, 성찰 등)'보다는 '지식 말하기' 기술, 즉 이해와 기술(記述)을 요한다. 지식 변형 기술은 상급 문제에서 추구된다. C. Bereiter and M. Scardamalia(1987), *The Psychology of Written Composition*, London : Lawrence Erlbaum Associates 참조.

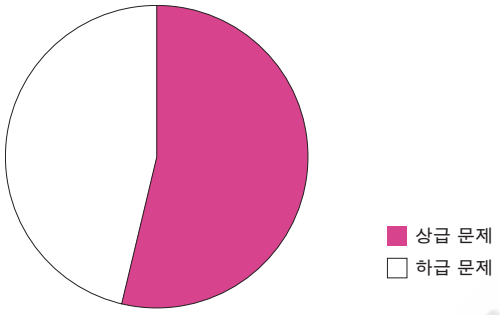


그림 4.1 교과서 C부터 I까지에 나타난 하급 문제와 상급 문제의 비율

활동의 유형은 상당히 다양하다. 그러나 여기서도 가끔 장의 제목은 탐구 유형의 문제로 틀이 짜여져 있음에도 불구하고, 진정한 의미의 탐구 중심 접근 방법을 반영하지는 않는다. 전체적으로 보아 주된 활동 유형은 기본적인 감정이입, 포스터 그리기, 지도 그리기 같은 낮은 수준의 것이다.

1991년 이후 출간된 모든 교과서에는 상당히 많은 사료가 포함되어 있다. 그러나 사료들이 이용되는 방식에 대한 분석은 많은 점을 시사한다(그림 4.3 참조). 절반 이상의 사료가 주로 학생들에게 부가적 정보를 제공하기 위한 것이며, 비판 능력 함양과는 무관한 것이다. 이 경우 교과서에 포함된 정보와 사료에 포함된 정보 간에 의미 있는 차이를 발견할 수 없으며, 상당수 사료들이 주로 교과서 내용을 입증하는 용도로 첨부되어 있다. 아주 소수의 사료만이 보다 고급의 과제(다른 관점 개발하기, 연구 조사하기, 특정 사료의 신뢰성 혹은 유용성 평가하기, 사료로부터 추론하기 등)를 위한 것이다. 그러나 이 역시 교과서들이 가르치기와 배우기에서 탐구 지향 모델을 포용하는 정도가 그리 높지 않다는 것을 말해준다.

서로 다른 능력 수준을 가진 학생들을 대상으로 한 교과서에 포함된

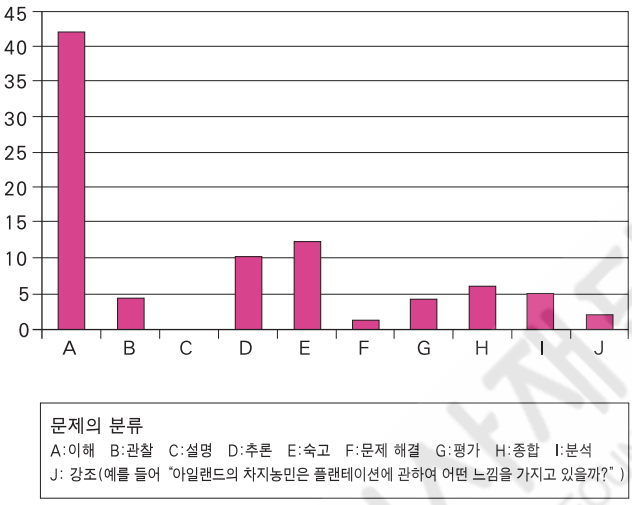


그림 4.2 교과서 C부터 I까지 유형별 문제의 분류

사료들이 지향하는 문제 유형과 활동 유형, 그리고 그것의 사용 간에는 상당한 차이가 있다(그림 4.4 참조). 주로 '고등학교' 학생들을 대상으로 하는 교과서들은 문법학교 학생들이 사용하는 교과서에 비해 상급 문제와 고급 활동의 비율이 낮다. 이런 현상이 물론 놀라운 것은 아니지만, 이런 경향은 학교에서 역사를 가르치는 방식에 많은 영향을 미친다. 만

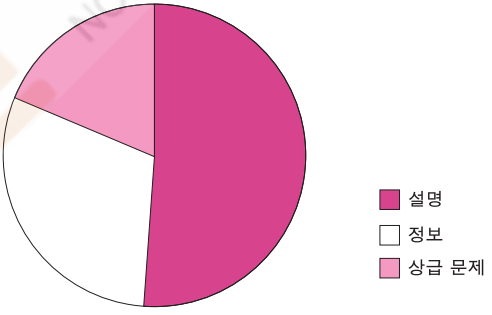


그림 4.3 교과서 C부터 I까지에서 사료가 어떻게 사용되었는가?

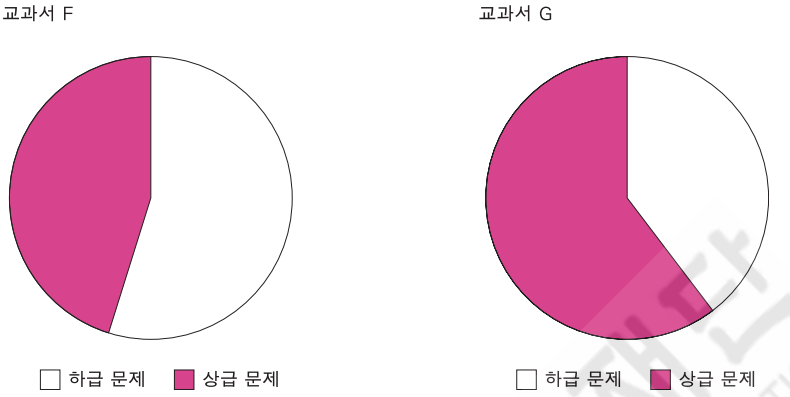


그림 4.4 서로 다른 교과서들의 목표 대상에 따른 문제 유형 비교

약 이 교과서 분석에서 나타나듯이 '고등학교' 학생들을 좀 더 고급 사고에 참여하도록 하는 자극이 제공되지 않는다면, 어떻게 역사 교육이 커리큘럼에서 제시된 목표에 도달할 수 있을지 알 수 없다. 거기다가 초등 과정 이후의 학교들 가운데 '고등학교'의 비율이 약 70%에 이르고 있고, 연구에 따르면 특정 관점을 정당화하기 위해 역사를 선택적으로 이용하는 빈도가 이런 학교들에서 가장 두드러진다는 사실을 고려하지 않으면 안 된다.[40]

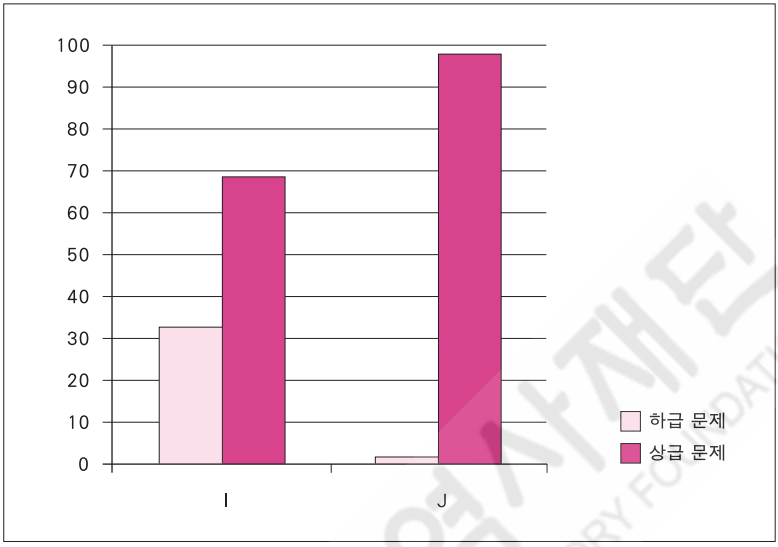
이 교과서들이 강조하고 있는 교수법을 탐구 지향 모델이 훨씬 잘 확립되어 있다고 알려져 있는 영국에서 출판된 교과서들과 비교하기 위해 교과서 I와 교과서 J를 비교해 보았다.[41] 교과서 I는 북아일랜드 저자들이 북아일랜드의 커리큘럼을 위해 집필한 것으로, 북아일랜드

---

[40] Keith C. Barton and A. W. McCully(2005).

[41] Chris Husbands, Alison Kitson and Anna Pendry(2003), sec. 2, pp. 49~94, p. 110 참조.

문제의 유형



어떤 용도로 사료가 이용되었는가?

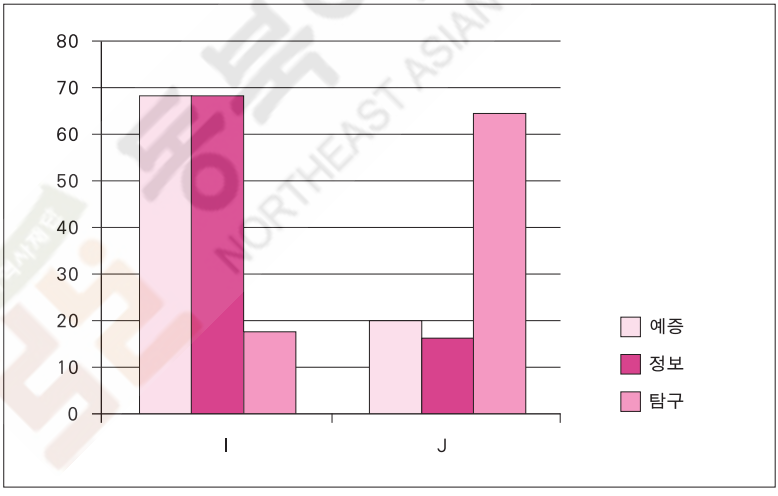


그림 4.5 교과서 I와 J를 비교

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

학생들을 대상으로 하고 있다. 교과서 J는 잉글랜드 GCSE[42] 커리큘럼을 위해 잉글랜드인 저자들이 집필하였다(그러나 북아일랜드 몇몇 지역에서도 이 교과서가 사용되고 있다). 분석 대상 시기는 1960~1980년대로, 그 결과는 그림 4.5에 도표로 제시했다. 여기에서 우리는 교과서 J가 I에 비해 학생들에게 도전적인 과제를 훨씬 더 많이 요구하고 있다는 것과, 탐구 지향의 모델을 더 많이 포함하고 있다는 것을 분명하게 알 수 있다.

3. 사례 연구 : 8개 북아일랜드 학교의 역사 교육

이 사례 연구 분석의 목표는 학교 역사 커리큘럼에서 '실제로' 무슨 일이 일어나고 있는지에 대해 좀 더 세밀한 이해를 제공하기 위해 서로 다른 맥락에서 역사 커리큘럼이 만들어지고, 그것이 여러 교사들에 의해 가르쳐지는 방식을 구성하는 일련의 요인들을 심도 있게 탐색해 보려는 것이다.

필자는 이 8개 사례가 어떤 의미에서도 어떤 표본을 대표하는 것으로 생각하지 않는다. 그것은 무엇보다도 이 8개 사례가 어떤 표본을 대표하기에는 너무나 수가 적기 때문이다. 그렇지만 이 8개 학교는 북아일랜드 내 서로 다른 유형의 학교들의 일종의 단면도를 제공하기 위해 선택되었다고 할 수 있다(표 4.4 참조). 이 학교들은 북아일랜드 역사 교

---

42 역자 주 – GCSE(The General Certificate of Secondary Education) : 잉글랜드, 웨일즈, 북아일랜드의 중학생(14~16세)을 대상으로 특정 과목에 대하여 치르는 학력 측정 시험.

표 4.4 8개 사례 연구 학교

학교명	학교 유형	교사 이름	학생 수	학생들의 연령대
Carson	'고등학교' (통제되는)	앤(Ann)	430명	11~16세
Collins	'고등학교' (유지되는)	메리(Mary)	320명	11~16세
William	'고등학교' (통제되는)	마이클(Michael)	1,022명	11~18세
Craig	포괄적인 학교 (통합적인)	피터(Peter)	420명	11~18세
O'Neill	포괄적인 학교 (통합적인)	새라(Sarah)	550명	11~18세
Devlin	문법학교(유지된)	크리스틴 (Christine)	377명	11~18세
Parnell	문법학교(유지된)	짐과 브라이언 (Jim & Brian)	470명	11~18세
Pearse	문법학교(통제된)	앨런(Alan)	904명	11~18세

* 학교 이름과 교사 이름은 모두 가명이다.

육자들의 추천으로 선택되었으며, 물론 이 사례 연구에 등장하는 교사들이 전체 역사 교사들을 대표하는 것은 아니다.

사례들을 분석하는 과정에서 여러 가지 공통 주제들이 나타나기 시작했고, 이 주제들을 역사 커리큘럼이 만들어지고 가르쳐지는 방식을 형성하는 것으로 보이는 요인들로 유형화하려는 시도가 나타났다. 그 중 첫 번째 '요인 묶음(set of factors)'은 '외부적'인 것으로서, 역사 수업에 대해 학교 외부에서 가해지는 영향을 반영한다. 두 번째 요인 묶음은 '내부적'인 것으로서, 학교 환경 내부의 구조와 인적 구성원들에서 유래하는 관행에 미치는 현실적이고 가시적인 영향과 관계된다. 세 번째 요인 묶음은 교사 자신들의 바람과 역사 가르치기에 대해 그들이 추

구하는 목표에서 유래한다.

참고로 인터뷰는 주로 수업 내용과 관련하여 교사들이 무엇을 가르치고 무엇을 강조하려고 하는가, 그것을 가르치고 강조하려는 이유가 무엇인가, 그 수업에서 얻고자 하는 것이 무엇인가 등에 관한 것이었음을 밝혀둔다.

1) 세 가지 외적 요인

(1) 외적 요인 1 : 지역 공동체

이 요인은 잉글랜드에서 진행된 유사한 사례 연구와는 대조적으로 압도적으로 가장 빈번하게 언급되는 외적 요인이다(잉글랜드에서는 이 문제가 거의 언급되지 않는다).[43] 이것은 북아일랜드의 상황을 고려할 때 그리 놀라운 일이 아니다. 위에서 언급한 여덟 개 사례 연구(학교) 가운데 네 개는 특히 '뜨거운 지역', 즉 지금까지 대단히 심각한 폭력이 존재했거나 지금도 존재하고 있는 곳에 위치하고 있으며, 나머지 네 개 사례 연구는 비록 그중 한 곳은 충성파 분쟁(loyalist feud)[44]이 지금도 완전히 사라진 상태가 아니지만, '좀 더 냉정한 지역'에 위치해 있다. 뜨거운 지역들 가운데 세 곳의 최근까지 혹은 현재도 진행 중인 갈등과, 최근 북아일랜드 역사에 대해 언급하지 않으려는 경향 사이에는 분

---

43 Chris Husbands, Alison Kitson and Anna Pendry(2003).

44 역자 주 – 충성파 분쟁 : 북아일랜드에서 1990년대 후반 이후 여러 충성파 의회 집단들 사이에서 거의 주기적으로 분출한 간헐적인 분쟁들을 말한다. 그중에서 가장 폭력적인 것은 2002년의 분쟁이었는데, 이것은 북아일랜드에서 가장 중요한 충성파 조직 가운데 하나인 UDA(Ulster Defense Association)를 분열시켰다.

명한 상호관계가 있다. 이와 관련하여 교사들은 대체로 세 가지 이유를 언급했다. 첫째는 학생들이 직접 혹은 간접적으로 폭력의 피해 당사자이기 때문에(예를 들어 가족 구성원의 상실 같은) 최근의 사건을 언급하는 것이 너무나 고통스러운 일이라는 것이다. 둘째는 폭력에 대한 개인적인 연루가 학생들이 합리적 관점을 수용하는 것을 방해할 수밖에 없다는 것이다. 셋째는 최근의 역사를 배우는 목적이 그것을 '평온의 오아시스'로 만드는 것(마이클의 표현)임에도 불구하고 결과적으로는 학교 내에서 분쟁을 유발할 것이라는 점이다.

뜨거운 지역 중 한 곳(이곳에서는 1998년 폭탄 테러로 네 명의 학생과 두 학생의 학부모가 피살당했다)에서 아이들을 가르치고 있는 앤(Ann)은 1980년대 이후의 일에 대해서는 가능하면 언급하지 않으려 한다고 말했다. 그녀는 이 주제들이 '아직 진상이 완전히 밝혀지지 않은 사건들'이라고 말했다. 마이클은 벨파스트라고 하는 가장 폭력적이고 분열된 지역들 가운데 한 곳(분쟁 때문에 두렵기 짝이 없는 지역)에서 아이들을 가르치고 있는데, 이곳에서는 최근에도 세계 각국 주요 신문의 헤드라인을 장식할 정도로 중대한 폭력이 발생했다. 비록 그가 가르치는 학생들은 항상 분쟁에 관해 얘기해 주기를 원하지만, 그는 "그에 대해서 가능하면 이야기를 하지 않으려고 한다"고 했다. 그는 "이런 학교에서 교사 생활을 하면 …… 그가 지금 누구를 상대로 이야기하는지 알 수 없고, 그의 말이 어떤 식으로 잿더미 속에서 이글거리는 불덩이를 헤집어 놓을지 알 수 없다. 그래서 조심스러울 수밖에 없다"고 말했다. 역시 벨파스트에서 아이들을 가르치고 있는 메리는 자신의 학생들이 현 시대에 대해 가지고 있는 선입견과 편견에 대해 우려를 표했다. "최근 시기에 대해 학생들은 실제로 자신들이 알고 있는 것보다 더 많이 알고 있

다고 생각하는 경향이 있으며, 자기 자신의 해석이나 혹은 자기 할머니와 같은 주위 사람들의 해석을 더 쉽게 받아들이는 경향이 있다. …… 그런 점들이 나는 걱정스럽다."

그러나 모든 교사들이 이런 견해를 공유하는 것은 아니었다. 벨파스트에서 근무하지 않으므로 이 문제에 대해서 정확하게 판단할 수 있는 위치에 있지는 않다고 먼저 밝힌 새라는 그럼에도 불구하고 "내가 만약 그런 상황에 처한다면 교사들이 그 문제에 대해서도 가르쳐야 하고, 주위에서 일어나는 일에 대해 뭔가 도울 수 있는 부분이 있는지 알아봐야 한다고 생각한다"고 말했다. 다른 뜨거운 지역에서 아이들을 가르치고 있는 크리스틴도 지역적 상황이 학생들을 가르치는 데 어떤 제약이 될 수는 없다고 말하면서 오히려 그것은 "분쟁의 직접적 당사자들을 만나 생생한 이야기를 들을 수도 있고, 초창기 민권지도자들을 초빙하여 대화할 수도 있기 때문에 훨씬 고무적이라고 할 수 있다"고 말했다. 크리스틴이 근무하는 학교의 유형이 이 관점에 영향을 미친 것이 분명해 보인다. 그녀는 수업 방식 때문에 학부모로부터 항의를 받은 적이 있냐는 질문에 "아니요, 별 문제 없었습니다. 전혀요. 그런데 이 지역 학부모들은 대개 중산층 사람들입니다"라고 대답했다.

'역사 수업 내용에 반대하는 학부모들'이라는 개념이 실제보다 더 중요하게 인식되고 있는 것으로 보인다. 마이클은 "학생들을 가르칠 때 조심해야 한다는 것을 당신도 잘 알 것입니다. 경우에 따라서는 학부모들의 반발을 불러일으킬 수 있기 때문입니다"라고 주장했다. 그런데 그러고 나서 그가 한 말은 "제 기억으로는 최근 10년 동안 학부모가 수업 내용에 불만을 제기하면서 자신의 자식을 학교에 보내지 않겠다고 한 경우는 딱 한 번 있었던 것 같습니다"였다. 새라도 교사 생활을 하

는 동안 한 개신교 학부모가 자신의 자녀가 '부활절 봉기'에 대한 에세이를 쓰는 것에 대해 불만을 토로한 경우가 딱 한 번 있었다고 말하면서, 그 학부모도 설명을 듣고서는 어렵지 않게 불만을 가라앉혔다고 말했다. 크리스틴은 '이상한 편지'를 받은 적이 있다고 했다. 그러나 새라와 크리스틴은 과거와 현재에 관하여 매우 직접적인 접근법을 취하면서 가장 최근에 일어난 문제를 가르치는 것에 대해 주저하지 않는다. 그리고 앞에서 말한 다른 교사들 가운데 누구도 학부모의 압력이 자신의 수업 내용에 영향을 미쳤다고 말하지 않았다.

뜨거운 지역에서 나타나는 첨예한 갈등이 역사 커리큘럼에 영향을 미치는 것과 마찬가지로 갈등의 상대적 부재도 영향을 미친다. 상대적으로 농촌적인 지역에서 교사 생활을 하는 브라이언은 자신은 대단히 운이 좋은 경우라고 말하면서 "그것은 우리 아이들은 별로 편견을 갖고 있지 않기 때문입니다. 이는 우리가 살고 있는 지역이 갖는 특성 때문이라고 할 수 있는데, 여기는 다른 곳처럼 의견이 양극화되어 있지 않습니다"라고 말했다.

(2) 외적 요인 2 : 교재

대부분의 교사들은 좋은 교재의 확보 여부가 가르칠 주제의 선택에서 중요한 요인 가운데 하나라고 말했다. 이것은 좋은 교재를 구입할 수 있거나, 학교가 이미 그것을 구입한 경우를 의미했다. 인터뷰에 응한 교사 중 두 명이 핵심 단계 4에서 아일랜드 20세기 후반기(1965~1985)보다는 전반기(1932~1949)를 주로 가르치는데, 이는 후반기를 가르칠 만한 적절한 교재가 없어서라고 설명했다.

앤과 새라는 핵심 단계 3에서 중세 시대에 관한 단원의 대부분을 아

일랜드가 아닌 잉글랜드에 관해 가르친다고 말하면서, 그 이유 가운데 하나가 북아일랜드의 학교보다는 잉글랜드 학교용으로 집필된 교과서들 중에 좋은 교과서들이 많아서 선택의 폭이 넓기 때문이라고 말했다. "결정적으로 중세사 단원에 영국에 관한 내용이 많습니다. 그렇지만 제가 보기에는 그 단원이 영국 관련 부분을 의도적으로 더 강조하고 있는 것 같고, 그것은 다른 교과서들도 마찬가지입니다. …… 영국인들에 관한 내용이 많습니다. 아일랜드를 중심으로 저술된 교과서는 매우 드뭅니다(새라)."

(3) 외적 요인 3 : 지역의 역사적 중요성

지역 연구는 핵심 단계 3에서 필수 과목으로 되어 있는데, 그 지역의 역사적 중요성이 주제 선택에 영향을 미친다는 것은 의심의 여지가 없다. 그러나 다른 단원들도 학교의 소재(所在)를 고려하여 거기에 맞게 가르칠 내용을 조정한다는 증거도 있다. 크리스틴은 제2차 세계대전에 대해 가르치는데, 그 이유 중 하나는 '이곳 대리(Derry)가 제2차 세계대전 동안 매우 중요한 곳'이었기 때문이었다. 새라는 플랜테이션에 대한 심층연구를 계획하고 있었는데 그 이유는 "이곳이 바로 플랜테이션의 현장이기도 하고 …… 또 플랜테이션이 학생들에게 어떤 의미를 갖는지 인식시켜 줄 필요가 있다"고 생각해서였다. 앨런도 플랜테이션에 관해 많은 시간을 할애하고 있었는데, 그 이유는 "플랜테이션이 이 지역과 우리 학교의 중요한 한 특징이기 때문"이었다. 이 요인은 뒤에서 언급할 '정체성' 요인과 밀접한 연계를 갖고 있다.

2) 세 가지 내적 요인

(1) 내적 요인 1 : 입학하는 학생들의 성격, 능력, 종교와 관련하여

교사들은 무엇을 어떻게 가르칠 것인가의 문제와 관련하여 학생들이 가진 능력이 갖는 영향에 대해 할 말이 매우 많았다. '고등학교'에서 가르치는 교사들은 일반적으로 자신들의 학생들과 함께 도발적이고 복잡한 문제들을 놓고 논쟁하고 탐구할 수 있는 정도에 관하여 회의적이었다. 앤은 '우리 아이들이 감당하기에는 너무나 정치적이고 너무나 난해한' 주제들에 관하여 이야기했다. "저기 뒤에 앉아있는 아이 있지요? 선생님께서는 결코 저 아이를 상대로 정치에 관하여 합리적인 논쟁할 수 없으실 것입니다." 역시 '고등학교'에서 학생들을 가르치는 메리는 "역사는 어려운 과목입니다. …… 문법학교에서는 역사를 좀 더 자세하게 다룰 수 있을 것입니다. 그러나 우리 학교에서는 아이들에게 요점만 강조하고 그것을 아이들이 이해했는지 확인해보는 것이 더 중요합니다"라고 말했다. 아일랜드 역사를 가르치면서 '현재-과거-현재의 접근 방법'[45]을 사용할 생각이 있는지 물어보자 그녀는 "우리 학교 아이들에게는 그 방법이 너무 어려울 것입니다. 우리 아이들 대부분이 수저로 떠먹여주는 수업 방식에 너무도 익숙해져 있거든요"라고 대답했다.

---

[45] Allan McCully et al., "Don't Worry Mr. Trimble," pp. 6~12. 이 방법은 현재 상황에서 출발하여 그것의 뿌리를 추적한 다음 다시 현재로 돌아오는 방식이다. 예를 들어 학생들과 더불어 오렌지 교단(Orange Order)의 행진에 대해 토론하고 이어서 그 행진의 뿌리를 추적한 다음 "왜 오렌지 교단의 행진은 지금도 열리고 있는가?" 같은 질문을 제기함으로써 현재로 다시 돌아오는 방식이다.

문법학교에서 근무하는 크리스틴은 논란이 분분한 문제들에 대해서도 과감하게 자신의 의견을 이야기하고, 과거를 현재와 연계시킴에 있어서도 그런 태도를 유지할 수 있는 것은 자신이 가르치는 학생들의 높은 학습 능력과 연관이 있다고 생각했다. "학생들이 가지고 있는 사고 능력이 그 아이들로 하여금 상당히 수준 높은 문제에 관한 토론에 참여할 수 있게 합니다. 우리 아이들은 나이는 어리지만 …… 대단히 복잡한 개념을 잘 이해합니다."

여러 종류의 학생들을 받아들이는 '통합적인 학교'에서 근무하는 새라는 학생들의 능력에 상관없이 주의 깊은 차별화를 통해 모든 학생들이 어렵고 복잡한 문제에 대해 토론할 수 있도록 시도해야 한다는 의견을 가지고 있었다. 학습 능력이 높은 학생에게 역사를 가르치는 방식과 그렇지 못한 학생을 가르치는 방식을 달리해서는 안 된다는 것이다. 그녀는 "가끔 교사들의 특별한 관심이 필요한 아이들이 오히려 가장 열심히 자신의 의견을 말하고 논쟁을 잘 하는 아이들이라는 것을 발견하곤 하는데, 왜냐하면 가끔 높은 학습 능력을 가진 아이들이 서로 다른 문제들 간의 연계를 제대로 이해하지 못하는 반면에, 학습 능력이 떨어지는 아이들이 세상 물정에 진정으로 밝다는 것을 종종 발견할 수 있거든요"라고 설명했다.

학생들의 종교적 구성과 관련해서도 교사들은 할 말이 많았다. 사례 연구들이 북아일랜드 모든 학교의 대표 성격을 갖고 있지 않다는 증거 가운데 하나는 그 학교들 가운데 절반 정도가 각 전통(종교) 출신 학생들의 구성 비율이 균형을 이루고 있다는 것이다. 그중 두 학교는 공식적으로 '통합적인' 학교로 분류될 수 없었는데, 그것은 그중 한 학교는 가톨릭 재단이 세운 학교여서 가톨릭이라는 신분을 바꿀 수 없기 때문

이며, 다른 한 학교는 '통합적인' 신분으로 바꾸기 위해서는 학부모들의 지지가 있어야 하는데 그 지지를 받지 못했기 때문이었다.

네 학교 교사들 모두 학생들의 균형 잡힌 구성이 자신들의 교육 방식에 영향을 미쳤다고 긍정적으로 대답했다. 네 학교 모두 교사들이 역사 가르치기에 대해서 매우 진보적인 관점을 가지고 있고, 토론과 논쟁을 많이 하며, 과거-현재 간 연계와 커넥션을 중시하는 탐구 중심의 교육 방법을 취하고 있는 것도 상당히 흥미롭다. 새라는 논란이 많은 주제를 가르치는 것에 관한 질문에 대해 다음과 같이 대답했다. "통합적인 학교에서 이런 주제들에 대해서 공부하는 것은 매우 흥미롭습니다. …… 그것은 학생들에게 다른 쪽 사람의 역할을 연기하게 하고, 학생들을 일부러 자신과 다른 여러 관점을 가진 집단에 집어넣는 것입니다. 저는 현재 매우 많은 전기의자(교사 혹은 학생이 과거의 특정한 캐릭터를 부여받고, 그 입장에서 질문에 답하게 하는 방식)를 사용하고 있습니다."

종교적 균형이 대략 60 대 40인 학교에서 근무하는 짐과 브라이언은 학생들의 서로 다른 배경을 이용하여 서로 다른 관점에 대해 허심탄회하게 자신의 의견을 밝히게 하는 방식에 관하여 이야기했다. 브라이언은 "만약 자신이 단일한 종교적 색깔을 가진 학교에서 근무했더라도 같은 방식의 수업을 진행했을 것"이라고 말하면서도 만약 그랬다면 그것은 훨씬 어려운 싸움이 되었을 것이라고 인정했다. 그러나 사례 연구 결과는 크리스틴이 입증하듯이 그 싸움이 극복할 수 없는 것은 아니었다는 것을 입증하고 있다. 그녀는 자신의 가톨릭교도 학생들에게 개신교적 관점에서 종교개혁을 탐구해보도록 다그친다고 했다. 그러나 그녀 역시 '단식 투쟁'[46]이나 '유혈의 일요일'[47] 같은 좀 더 최근에 일어난

사건들은 다루기가 훨씬 더 어려울 것이라고 인정한다. 그러나 크리스틴은 그런 어려움이 있다고 해서 그것을 다루는 것을 포기하지는 않을 것이라고 말한다.

(2) 내적 요인 2 : 학생들의 오해와 출발점

모든 교사들이 제1차 세계대전에서 영국인을 위해 싸우는 과정에서 사망한 사람이 아일랜드의 가톨릭교도보다 얼스터의 개신교도가 더 많다고 믿는 것에서부터 오렌지공 윌리엄을 위해 싸운 사람들은 개신교도 뿐이었다고 믿는 것에 이르기까지 학생들이 갖고 있는 많은 오해들을 불식시키려 노력하고 있었다. 인터뷰에 응한 교사들은 그런 오해

---

46 역자 주 – 단식 투쟁(Hunger Strikes) : 1980년 영국 정부가 북아일랜드의 준군사조직 출신 죄수들에게 전쟁포로와 유사한 특별한 지위를 인정하지 않겠다고 선언하자, 이에 대한 항의 조치로 메이즈 형무소에 수감중이던 7명의 공화국 죄수들이 단식 투쟁을 시작했다. 이 투쟁은 영국 정부가 비공개로 그들의 요구를 들어주겠다고 약속하여 사망자 없이 종결되었다. 그러나 이 합의를 영국 정부가 이행하지 않자 죄수들은 이듬해 다시 단식 투쟁을 벌였다. 그러나 이번에는 여러 명의 죄수가 한꺼번에 투쟁에 참가하는 것이 아니라 투쟁 참가자들의 고통과 죽어가는 과정을 많은 사람들이 알 수 있도록 한 명씩 차례로 단식하는 방법을 취했다. 이 1981년의 단식 투쟁으로 총 10명의 수감자가 사망했고, 북아일랜드의 민족주의 감정은 크게 고조되었다.

47 역자 주 – 유혈의 일요일(Bloody Sunday) : 아일랜드 독립전쟁 중인 1920년 11월 21일 더블린에서 벌어진 하루 동안의 폭력 사태. 이 사건으로 총 31명(영국인 14명, 아일랜드 시민 14명, 공화국 죄수 3명)이 사망하였다. 이 사건은 14명의 희생자(12명의 영국인 정보제공자와 2명의 보조원)를 낳은 아일랜드 공화군(IRA)의 작전으로 시작되었으며, 그날 오후에는 영국 군대가 축구 경기장에 모인 아일랜드 군중들에게 발포하여 14명의 민간인이 사망했다. 그리고 그날 저녁에는 더블린 성에 수감된 세 명의 IRA 죄수들이 영국인 체포자에게 두들겨 맞고 살해되었다.

에 도전할 수 있는 방식에 대해 심사숙고하는 모습을 보여주었다. 새라에게 이것은 '역사를 소개하고', 학생들에게 '불화를 탐지하도록 요구하고' 그것을 '자신의 힘으로 해결하도록 하는 것'을 포함했다. 가톨릭 학교에서 근무하는 메리는 특히 오해를 불식시키기 위해 98반란(98 rebellion)[48]을 가르친다고 했다. "우리는 가끔 98반란 같은 일을 한다. 내가 아이들에게 울프 톤(Wolfe Tone)[49]이 개신교도였다고 말하면 그들은 거의 신경쇠약 상태에 이른다." 이러한 특별한 발견은 보다 융통성 있는 커리큘럼 개념을 지지하곤 한다. 여기에서 개별 학교들은 비록 그것이 불리한 점이 없지는 않지만, 가르칠 것에 관하여 보다 많은 선택권을 갖는다. 마이클은 미리 규정된 내용의 부재시 일어날 수 있는 일에 대해 하나의 통찰을 제공해주었다. 그는 개신교 남자 고등학교의 교사이다. "왜 핵심 단계 4에서 아일랜드 역사를 가르치지 않는가"라는 질문에 그는 "그것을 가르칠 필요가 없기 때문"이라고 대답했다.[50] 이 대답은 현 북아일랜드 '커리큘럼 리뷰'가 이미 규정된 내용에서 벗어날 것을 제안하고 있음을 고려할 때 흥미롭다.

---

48 역자 주 – 98반란(Irish Rebellion of 1798) : 1798년 영국의 지배에 대항하여 아일랜드인들이 일으킨 반란으로, 수 개월 동안 지속되었다. 미국혁명과 프랑스혁명의 영향을 받고 있던 공화정을 지지하는 혁명 집단인 '연합아일랜드인'(United Irishmen)이 반란의 주동 세력이었다.

49 역자 주 – 울프 톤(Theobald Wolfe Tone, 1763~1798) : 아일랜드 독립운동 단체인 '연합아일랜드인(United Irishmen)'의 리더이며, 아일랜드 공화국의 국부로 간주되고 있다.

50 사실 마이클은 이 점에서 잘못된 생각을 가지고 있다. 요구 사항은 핵심 단계 4에서 아일랜드 역사를 어느 정도 가르치라는 것이다.

(3) 내적 요인 3 : 역사를 인기 있는 것으로 만들어야 한다는 압박감

핵심 단계 3 이후로는(즉 14세 이후) 역사가 필수과목이 아니라 선택과목이다. 따라서 핵심 단계 4에서 GCSE 시험을 치를 학생들을 끌어들이기 위해 여러 다른 과목들과 경쟁하지 않으면 안 된다. 그러므로 핵심 단계 4에서 많은 학생들이 역사 과목을 선택하도록 유도하는 것을 역사 과목 교사들이 중요하게 생각하는 것은 결코 이상한 일이 아니다. 이를 위해 10학년 과정, 즉 학생들이 핵심 단계 4에 진입하기 위해 과목을 선택해야 하는 시기에 교사들은 아이들이 가장 좋아하는 주제를 가르치려는 경향이 있다. 제1, 2차 세계대전은 일반적으로 그런 주제 가운데 하나로 간주되고 있다. 새라는 "학생들이 과목을 선택해야 할 무렵에 제2차 세계대전을 가르치는데, 그것은 아이들이 이 주제를 더 재미있어 하기 때문입니다"라고 말한다. 앨런도 세계대전이 "우리들에게는 잘 팔리는 물건이기 때문에" 그것을 가르친다고 말하면서 "아일랜드는 잘 안 팔립니다. 아일랜드라는 상품은 인기가 없어요"라고 말한다.

3) 역사 수업에서 교사들이 갖고 있는 목표는 무엇인가?

(1) 목표 1 : 학생들이 역사 과목을 즐기게 하고 동기를 유발하게 하기

이것이 역사를 가르치는 이유에 대해 교사들이 내놓은 가장 일반적인 대답이었다. 모든 교사들이 학생들이 과거에 대해 관심을 갖고 과거에 관해 공부하는 것을 즐길 수 있기를 원하였으며, 이 점이 그들이 가르치는 내용, 가르치는 방법에 영향을 주고 있었다. 역사를 재미있게 함에 있어서 '좋은 이야기'(마이클)의 중요성은 여러 인터뷰에서 두드러졌는데, 예를 들어 튜더 시대 역사 가르치기가 자주 연계되었고, 다양

한 다이어트 역사 또한 중요하게 간주되었다.

대부분의 교사에게 학생들에게 적절하다고 여겨지는 주제의 필요성이 학생들이 역사를 즐겁게 공부할 수 있도록 하는 중요한 방법으로 비쳐졌다. 어떤 교사들에게는 이것이 가능한 지역적 요소를 강조하는 것을 의미했고, 어떤 교사들에게는 가능한 시기적으로 현재와 가까운 역사를 공부하는 것을 의미했다. 크리스틴은 이제 제1차 세계대전도 "그들에게는 먼 과거로 느껴지는 것 같다"고 말하면서, 한편으로 학생들이 제2차 세계대전을 직접 경험한 친척들과 인터뷰하는 것이 아직 가능하다고 말한다. 짐은 핵심 단계 4에서 1965~1985년 아일랜드 단원을 가르칠 때, 1985년에서 멈추지 않고 현재의 상황까지 연장해서 다룬다고 말하면서 그것은 "그렇게 하는 것이 학생들이 역사에 흥미를 갖게 만드는 것이기 때문"이라고 말한다. 그리고 그는 핵심 단계 4에서 홀로코스트보다는 아랍-이스라엘 간 갈등을 다루는데, 그렇게 하는 것은 후자가 전자보다 "아일랜드와 더 밀접한 관계를 갖고 있기 때문"이라고 했다.

(2) 목표 2 : 학생들이 과거를 잘 이해하도록 하기 위해

모든 교사들에게 핵심 단계 3에서 어떤 점을 바꾸어야 한다고 생각하는지, 그리고 학생들이 꼭 알아야 할 것이 무엇인지 물어보았다. 이에 대해 그들은 대체로 지금의 커리큘럼에 만족한다는 반응을 나타냈다.[51] 거의 모든 교사들이 모든 학생들에게 꼭 가르쳐야 한다고 대답한

51 교사들이 이와 같은 만족감을 나타낸 이유는 북아일랜드의 커리큘럼이 이제 그런 커리큘럼을 당연하게 여길 정도로 교사들을 타성에 빠지게 했기 때문일

유일한 주제는 제1, 2차 세계대전이었는데, 그들은 그 이유가 이 세계대전들이 갖는 중요성과 영향력 때문이라고 했다.[52] 또한 노르만족, 튜더 왕조, 스튜어트 왕조도 교사들에게 인기 있는 주제였다. 그러나 아일랜드 현대사(1800년 이후)는 누구도 그것을 완전히 배제해야 한다고 말하지는 않았지만, 꼭 가르쳐야 한다고 대답한 교사는 많지 않았다.

여러 교사들이 서로 다른 학습 영역을 연계하여 학생들이 그것들 간에 연계를 끌어낼 수 있도록 해야 한다는 이야기를 많이 했는데, 이 점에서 교사들의 사고의 궤변성은 매우 인상적이었다. 모든 교사에게 1922년이 필수적 아일랜드 역사 연구의 종착역이라는 의견에 동의하는지, 혹은 그것이 학생들의 역사 이해를 방해했다고 생각하는지 물어보았다. 교사들의 대답은 다양했다. 비록 여러 사람이 만약 복잡하고 현대적인 이슈를 핵심 단계 3에서 가르치면 지나치게 단순화 될 위험이 있을 수 있다고 지적하기는 했지만 말이다. 앤은 "그런 문제들을 공부하기 위해서는 어느 정도의 성숙함이 필요하다"라고 말했고, 심지어는 "어린 아이들이 논란이 분분한 이슈들에 잘 대처할 것이라고 말하는 어른들이 있는데 그들은 뭘 몰라도 한참 모르는 것이다"라고 말하기도 했다. 그와 반대로 새라는 "핵심 단계 3은 교사들이 학생들이 가진 능력을 시험해볼 수 있는 단계"라고 주장하면서, "핵심 단계 3에는 입시에 대한 압박이 없으므로 복잡한 이슈들에 대해 씨름해 볼 수 있는 시

수도 있다. 커리큘럼에 관해 무엇을 바꾸고 싶냐는 질문에 앤은 "나는 어떠한 선택도 하지 않는 데에 너무나 익숙해져서 그것을 별로 생각해보지도 않았습니다"라고 대답했다.

52 이것은 바튼(Barton)과 매컬리(McCully)의 연구 "History, Identity and the School Curriculum"의 성과물을 반영하고 있다.

간이 많다는 것이 그 이유 가운데 하나"라고 말했다. 계속해서 그녀는 "나는 아이들은 논란이 되고 있는 이슈를 다룰 만한 능력이 없다고 말하는 사람들을 만나 따져보고 싶습니다. 그들이 부분적인 사실을 가지고 일반화하고 있다고 생각합니다"라고 말했다. 크리스틴은 이 두 견해의 중간 정도의 노선을 따르고 있었는데, 그녀는 모든 학생들에게 최근의 아일랜드 역사를 가르쳐야 한다고 생각은 하지만, 핵심 단계 3보다는 핵심 단계 4에서 하는 것이 좋을 것 같다고 주장한다. 물론 이것은 만일 역사 과목이 핵심 단계 4에서도 필수 과목으로 되어 있다면 문제가 되지 않을 것이다. 그러나 문제는 대부분의 아이들이 핵심단계 4에서 역사를 공부하지 않는다는 것이며, 이는 대부분의 학생들이 북아일랜드의 최근 역사에 관하여 공적인 교육을 받지 않는다는 것을 의미한다.[53]

(3) 목표 3 : 학생들이 가치 있는 기술을 계발하게 하기 위해

대부분의 교사들이 역사 공부가 비판하고 분석하는 기술과 같은 매우 가치 있는 중요한 기술을 발전시키고 정교하게 한다는 생각을 가지고 있었다. 앨런에게 그것은 얼마 가지 않아 잊혀지고 마는 역사 공부의 실제 내용보다 효력이 더 오래 지속되는 산물이었다. 메리는 역사가 아이들에게 가르쳐주는 가장 중요한 기술은 다른 사람들의 감정에 공감할 수 있고, 인간의 행동을 이해하는 능력이라고 말한다. 그런 관점에서 북아일랜드의 상황에서 가장 중요한 기술 가운데 하나는 서로 다

53 이 발견 또한 학생들이 갖고 있는 지식에 많은 허점이 있음을 입증한 최근의 연구 결과와 맥을 같이 한다. Keith C. Barton and A. W. McCully(2005).

른 관점을 이해하고 다른 관점에 공감할 줄 아는 능력이다. 인터뷰에 응한 교사들 모두가 이것이 역사 공부의 목표 가운데 하나라는 데에 의견을 같이 했다. 그러나 그것을 가르치는 방법과 그것을 언제 가르치는 것이 적절한가에 대해서는 서로 의견이 달랐다.

교사들은 '분명히' 다른 관점들을 어떻게 가르칠 것인가에 대하여 의견이 엇갈렸다. '고등학교'에서 아이들을 가르치는 앤은 자신의 역할이 학생들이 스스로 결론을 이끌어낼 수 있게 증거를 제공하는 것이라는 견해를 밝혔다. 역시 '고등학교'에서 가르치는 메리도 비슷한 생각을 가지고 있었다.

다른 교사들은 그보다는 좀 더 직접적인 접근 방법을 선호하였다. 가령 '악마의 옹호자'[54] 역할을 수행하거나 '역할 연기'나 '궁지에 몰아넣기'를 이용하여 학생들이 특정 관점에 적극적으로 공감하도록 유도하는 것이 그것이다. 크리스틴은 자신의 학생들이 서로 다른 관점을 이해하도록 의식적으로 '등을 떠민다'고 했다. "나는 같은 사건에 대한 서로 다른 관점을 가르칩니다. 아주 명백하게 말입니다." '다른' 전통(그녀의 학교의 경우 개신교와 통합주의자의 관점이 대립하고 있다)의 관점을 이해하도록 등 떠밀기 위해 '악마의 옹호자' 역할을 떠맡기까지 하느냐는 질문에 그녀는 "그럼요, 물론입니다"라고 대답했다.

연령의 문제가 이 맥락에서 다시 떠올랐다. 마이클은 자신은 가능한 한 공정한 태도를 취하려고 하는데 그의 학생들은 이미 자신의 생각을 분명히 가지고 있고, 도무지 다른 쪽의 견해를 들으려고 하지 않는다고

54 역자 주 – 악마의 옹호자 : 후보자의 덕행에 대해 반대 증거를 제시하는 사람, 험구가, 트집쟁이.

했다. 나이든 학생들을 상대로 '악마의 옹호자' 역할을 이용해볼 수 있지만, 핵심 단계 3에서는 "학생들이 이야기를 경청하고 이해하는 것으로 만족해야 할 것 같습니다"라고 말했다. 여러 가지 다른 주장이 있는 문제는 어떻게 다루느냐는 질문에 그는 "그냥 학생들에게 알고 있는 이야기를 모두 다 들려줍니다"라고 대답했다. 그와는 반대로 짐과 브라이언은 핵심 단계 3에서도 학생들이 서로 다른 관점의 '분명한 가르치기(explicit teaching)'와, 논란이 되고 있는 이슈와의 씨름을 충분히 감당할 수 있다고 주장했다. 실제로 두 사람은 자신들이 이것을 특별히 핵심 단계 3에서 달성하려고 노력한다고 주장했다. 앞에서 보았듯이 새라는 학생들을 상대로 '역할 연기'와 '궁지에 몰아넣기'를 사용한다고 했다. 그런데 그녀 역시 논란이 분분한 문제들은 조심해서 가르칠 필요가 있다고 경고한다. "무엇보다도 중요한 점은 교사가 학생들의 토론을 통제할 수 있어야 한다는 것이고, 학생들이 문제를 철저히 검토하여 결론을 내리지도 않은 채 교실 밖으로 뛰어나가지 않게 하는 것입니다." 마찬가지로 짐도 잠재적으로 '뜨거운' 주제들이 갖는 긴장을 완화해줄 수 있는 유머의 역할에 대해 이야기한다. "유머를 이용하는 것이 좋습니다. 그래서 저는 유머도 함께 가르칩니다."

(4) 목표 4 : 학생들이 모종의 가치를 발전시키도록 하기 위해

교사들이 언급한 가장 중요한 가치 가운데 하나는 관용이었다. 여러 교사들이 학생들에게 바로 이 관용을 고취시킬 목적으로 학생들에게 가르칠 주제를 선정한다고 했다. 마이클은 '미국 시민의 권리'에 대해 가르치는 것이 필요하다는 생각을 가지고 있었는데, 그 이유에 대해서 그는 학생들이 "아메리카인들, 그러니까 흑인들에 대해 비관용적인 경

향이 있기 때문입니다. 그것은 북아일랜드의 독특한 현상입니다"라고 했다. 통합적인 학교에서 근무하는 피터는 학생들이 "구별과 같은 것을 잘 알고 있어야 합니다. …… 독일인과 나치만 구별하면 되는 것이 아닙니다"라고 했다.

학생들이 북아일랜드 내 다른 공동체들의 관점을 이해하도록 고무시키는 것은 물론 더 큰 관용을 고취시키려는 시도이기도 하다. 그러나 교사들 가운데 누구도 자신들의 역할이 '도덕적 십자군 전사' 혹은 '설교사'라고 말하지는 않았다. 크리스틴은 이 점을 잘 요약하고 있다. "저는 그들에게 우리가 이 문제를 역사가의 관점에서 보고 있다고 말합니다. 저는 사람들의 신념에 대하여 가치 판단을 하지는 않습니다. 다만 왜 사람들이 그런 식으로 행동했을까, 그리고 만약 너희가 그들의 입장에 있었다면 어떻게 행동했을 것 같냐고 물어볼 뿐입니다."

(5) 목표 5 : 학생들이 주변 세계를 이해하고, 장차 닥칠 문제에 잘 대처할 수 있도록 준비시키기 위해

여러 교사들은 역사를 학생들이 주변 세계를 이해하는 데 도움을 줄 수 있는 수단으로 보고 있었다. 마이클은 학생들이 "그들의 과거에 관하여 배우고, 세계에 관하여 배우고, 왜 오늘날의 세계가 이렇게 되었는지 배우기를 원한다"고 했고, 앤은 그녀의 학생들이 "왜 얼스터에서 개신교도 인구가 다수를 차지하게 되었는지"이해할 수 있었으면 한다고 말했다. 새라는 "그것이 오늘날의 상황을 이해하는 데 어떤 점에서 우리에게 도움을 주는가에 비추어서만 플랜테이션을 가르친다"고 했고, 피터는 종교개혁이 "가톨릭적인 것과 개신교적인 것이란 어떤 것인가라는 문제를 떠올리기" 때문에 학생들에게 적절한 주제가 될 수

있다고 말한다.

근현대 아일랜드 역사를 특히 핵심 단계 3에서 가르치는 문제는 이미 논의가 되었다. 그러나 그것을 현재적 이해의 맥락에서 다시 한 번 언급할 필요가 있다. 새라와 짐은 핵심 단계 3에서 1922년 이후에 대해서도 가르치는 것이 대단히 중요하다고 생각하는데, 그것은 만약 그렇게 하지 않으면 과거와 현재 간의 연계가 갖는 완전한 힘이 상실될 것이기 때문이라고 말한다. 짐은 대부분의 학교들이 핵심 단계 3에서 1922년 이후의 아일랜드 역사를 가르치지 않는 것은 '비극'이라고 말한다.

(6) 목표 6 : 학생들이 자신의 정체성에 대해 보다 분명한 생각을 발전시키게 하기 위해

교사들은 정체성에 관하여 분명하게 이야기하지 않았는데, 그것은 아마도 북아일랜드에서는 정체성의 문제가 너무나 복잡하기 때문으로 생각된다. 그러나 여러 가지 정체성이 커리큘럼 결정의 이면에 존재하고 있었는데 지역적인 것, 북아일랜드적인 것, 영국적(브리티시적)인 것, 유럽적인 것도 있었다. 새라와 메리는 지역적 정체성 의식을 고무하기 위해 역사를 학생들의 가족 및 주변과 연계시키는 일에 골몰하고 있었다.

(7) 목표 7 : 학생들이 외부 시험에서 좋은 성적을 거둘 수 있게 하기 위해

세 명의 교사가 핵심 단계 4에서 다루는 아일랜드사 수업에서 1965~1985년이 아닌 1931~1949년을 택한다고 말하면서 그 이유를

"학생들이 이 시기를 더 쉽게 생각하고, 그래서 시험 성적이 더 좋을 것 같아서"라고 대답했다. 마찬가지로 피터도 GCSE에서 아메리카 서부 역사를 가르치는데, 그렇게 하는 것은 그 주제를 "아이들이 재미있게 생각하기" 때문이라고 했다. 그리고 마이클은 아랍-이스라엘 간 갈등을 다루지 않는데, 그것은 그 주제가 아이들에게 "너무 어렵기 때문"이었다.[55]

4. 결론

북아일랜드 역사 커리큘럼의 당초 목표와 실제로 역사를 가르치는 방법 간에는 상당한 차이가 있는 것 같다. 학생들의 과거와의 동일시에 관한 조사는 열한 살과 열네 살 사이에서 커리큘럼의 당초 목표와 실제 교육 간의 간극이 점차 좁아진다는 것, 그리고 일부 학생들은 자신의 전통에 대한 관점을 지지하기 위해 점점 '공식적인' 학교 커리큘럼에서 입맛에 맞는 내용을 선택적으로 끌어낸다는 것을 보여준다. 이 점은 특히 '갈등' 지역의 학교에 다니는 개신교 아이들 사이에서 분명하게 나타나고 있는데,[56] 만약 이것이 사실이라면 역사 커리큘럼은 분명히 기

---

55 왜 이 주제를 학생들이 어렵게 생각하느냐는 질문에 마이클은 그것이 "너무 복잡하기 때문"이라고 답했다. 이 장을 발표할 때 벨파스트에서는 많은 팔레스타인 국기(공화 지역)와 이스라엘 국기(충성파 지역)가 나부끼고 있었다. 그리고 몇몇 지역에서는 이 깃발들이 각각 아일랜드 국기와 영국 국기에 덧붙여져 있었다. 마이클에게 이 점에 대해 질문하자 그는 대부분의 아이들은 이 '연합'을 이해하지 못할 것이고, 그들은 그것들을 "다른 국기라고 생각할 것"이라고 대답했다.

56 Keith C. Barton and A. W. McCully(2005).

대에 부응하지 못하고 있는 것이 분명하다.

교과서 분석은 북아일랜드 학생을 대상으로 만들어진 역사교과서들이 북아일랜드 커리큘럼의 목적을 전달하는 데 성공하기도 하고 실패하기도 했다는 것을 보여준다. 이 교과서들은 아일랜드 역사에 대해 대체로 균형 잡힌 설명을 제시하는 데는 성공하고 있다. 또한 잠정적으로 분란을 일으킬 수 있는 이슈에 접근하는 방법이라든지, 용어의 주의 깊고 신중한 사용으로 특징지어진다. 그러나 보다 도전적인 질문을 제기하는 데까지 미치지는 못하며, 현재의 상황과 그것의 역사적 전례 간에 사실상 아무런 분명한 연계도 포함하지 않고 있다. 따라서 학생들이 스스로 그런 연계를 만들어내야만 한다. 게다가 진정한 의미에서 탐구에 기반을 둔 접근 방법이 없다. 교과서에 포함된 문제나 행동들은 대개 '하급의' 것들이고, 분석이나 문제 해결보다는 이해의 기술을 요한다. 그런 경향은 특히 학습 능력이 낮은 학생들을 대상으로 하는 교과서에서 강하게 나타난다. 후자에 해당하는 교과서들이 어떻게 하면 커리큘럼의 야심적인 목표를 달성할 수 있을지 아직은 이렇다 할 해결책이 나타나지 않고 있다.

교과서가 역사 수업이 이루어지는 교실에서 실제로 벌어지고 있는 것을 얼마나 정확하게 반영하고 있는지를 확인하기는 물론 불가능하다. 사례 연구에 참여한 모든 교사들은 통찰력 혹은 억지이론을 가지고 역사 커리큘럼의 구조와 목표 달성에 대해 이야기했다. 그들의 주관적인 견해는 분명했고, 학생들의 흥미를 유발하고 적절한 이해를 발전시키려는 그들의 바람은 진정한 것이었다. 그러므로 역사 수업의 보다 광범한 목적에 관하여 그들이 한 말을 분석하는 것은 이들에 대한 판단이 아니라 그들의 견해가 얼마나 그리고 왜 다른가에 대한 논평이라 할

수 있다. 또한 이 연구의 초점은 '사회적 화해에서 역사 교육이 수행하는 역할이 무엇인가'이지만, 이것이 교사들이 일상생활을 하면서 마음에서 항상 무엇보다도 중요하게 생각하고 있는 것은 아니었다는 점도 유념할 필요가 있다. 그들에게는 여러 부류의 학생들을 가르쳐야 하고, 커리큘럼에 따라야 하고, 시험에 대비해야 하고, 좋은 교과서를 발견해야 하고, 수업을 재미있고 동기부여가 이루어지도록 진행해야 한다. 이 모든 것이 교사로서의 그들의 역할에서 핵심을 이룬다.

이 사례 연구에서 가장 충격적인 특징은 공동의 커리큘럼임에도 불구하고 각 학교에서 학생들이 받고 있는 역사 교육이 서로 다르고 제각각이었다는 점이다. 교사들은 과거-현대 간 연계를 만들 생각을 갖고 있는지 아닌지, 그리고 학생들과 서로 다른 역사적 관점을 개발하기 위해 추구한 방법 등에서 각자 입장이 달랐다. 어떤 교사들은 나이가 어느 정도 들고 우수한 학습 능력을 가진 학생들만이 가장 논쟁적인 이슈들, 특히 1922년 이후의 문제들을 공부할 수 있다는 생각을 가지고 있었던 반면에, 어떤 교사들은 그렇게 하는 것은 나이와 능력에 상관없이 모든 학생들에게 역사를 적절하고 의미 있게 만들 수 있는 기회를 상실하게 하는 것으로 간주했다. 근본적으로 교사들은 역사의 '내적' 혹은 '외적' 목적에 관해 가지고 있는 강조점이 달랐으며, 그것은 우리로 하여금 앞에서 탐구했던 '근본적 긴장'의 개념으로 다시 되돌아가게 한다.[57]

그렇다면 어떤 요인이 이 차이를 가장 잘 설명하는가? 바로 학교가 어떤 지역에 위치해 있느냐가 교사들의 견해에 영향을 미치는 분명한

---

[57] A. McCully et al., "Don't Worry, Mr. Trimble," p. 7.

요인 가운데 하나이다. 첨예한 갈등이 나타나는 '뜨거운 지역'에서 근무하는 교사들은 논란의 소지가 큰 최근 사건들을 정면으로 다루는 것에 대해 주저하는 태도를 보였다. 과거의 특정한 측면을 가르쳤다는 이유로 문제가 발생하는 경우는 별로 많지 않다는 점을 생각해 볼 때 장차 발생할지도 모를 결과에 대한 교사들의 '생각'이 '실제'의 위험 못지않게 강력한 영향력을 가진 것이라고 할 수 있다. 비록 과거 가르치기 문제로 어떤 문제가 발생한 경우는 많지 않다는 사실 자체가 '안전제일주의적인' 가르치기의 결과일지로 모르기는 하지만 말이다. 또 다른 결정적 요인은 학생들의 능력이다. '고등학교'에서 근무하는 교사들은 그들이 추구하는 목표가 문법학교에서 근무하는 교사들보다 상당히 소박하다. 그런데 이런 현상은 일반인들의 생각과 약간 다르다. 일반인들은 문법학교가 시험이 가져다주는 압박 때문에 가끔은 학생들에게 구술(口述)과 노트필기 등 흥미가 떨어지는 것만 제공하는 경향이 있다고 생각한다. 그러나 이 글의 사례 연구들은 사실은 그렇지 않다는 것을 말해주는데, 그 이유 가운데 한 가지는 이 글의 사례 연구들이 주로 전국 단위 시험에서 자유로운 핵심 단계 3에 맞추어져 있기 때문인 것으로 보인다.

학교가 어떤 지역에 소재해 있느냐와 학생의 능력이 하나로 합쳐진 경우 그것이 역사 교육에 미치는 영향은 분명하다. 자신들의 학습 목표에서 (더 좋은 말이 생각나지 않아서 쓰는 것이기는 하지만) 가장 '신중하게 행동할 것' 같은 사람들은 갈등이 존재하는 도시에 위치한 '고등학교'에서 근무하는 교사들이었다. 그런데 흥미롭게도 최근 조사에 따르면 '전통'에 대한 자신의 관점을 정당화하기 위해 학생들이 핵심 단계 3에서 역사를 점차 선택적으로 이용하는 행태가 가장 분명하게 나타나고

있는 곳이 바로 갈등이 존재하는 도시에 위치한 '고등학교'였다.[58]

그렇다면 수집된 자료들은 전체적으로 보아 북아일랜드에서 역사 교육이 사회적 화해에 생각만큼 충분히 기여하지 못하고 있다는 주장이 어느 정도는 사실이라는 것을 말해준다. 비록 그것이 다른 사회에서 나타나는 것처럼 화해 과정을 오히려 훼손하고 있다는 것을 말해주는 증거는 없지만 말이다. 사실 수집된 자료들은 교사들과 교과서들이 역사에 대한 상당히 균형 잡힌 관점을 제공하는 데 골몰해 있다는 것을 시사하기도 한다. 완전한 그림은 복잡한 그림이다. 학생들로부터 보다 나은 이해를 이끌어내기 위해서 최선을 다하여 역사를 북아일랜드의 현재적 조건에 들어맞게 만들기 위해 노력하는 교사들이 있다. 이런 교사들과 다른 교사들의 차이는 오해에 도전하고, 논란이 분분한 이슈에 달려들고, 과거를 현재에 연계시킴에 있어서 '분명한 태도를 가질' 준비가 어느 정도나 되어 있느냐 하는 것이다. 그러나 그렇게 하기를 주저하는 교사들을 단순히 비난하고 마는 것은 도움이 되지 않는다. 증거들은 그들을 방해하는 제도적 특징이 있다는 것을 말해준다. 선택적 시스템과 인종차별적 교육의 계속적인 지배가 그것이다. 각 지역에서 계속해서 발생하는 폭력도 역사 교사라는 직업을 잠재적으로 어려운 직업으로 만들고 있다. 바로 이런 점들이 커리큘럼을 다시 입안할 때와 새 역사 교사들을 훈련시키고 새 재료를 공급할 때, 그리고 교사들의 지속적인 직업적 발전에서 고려되어야 할 사항이다.

※앨리슨 킷슨

---

[58] Keith C. Barton and A. W. McCully(2005).

제5장

에스파냐 내전과 프랑코 독재

갈등과 분쟁으로 얼룩진 과거 가르치기

20세기 에스파냐 역사에서 가장 논란의 대상이 되고 드라마틱했던 시기는 의심의 여지없이 내전과 프랑코[1] 독재시대이다. 교육정책 측면에서 볼 때도 역사교과서에서 이 시기를 어떻게 다룰 것인가의 문제는 가장 민감한 사항 가운데 하나이다. 독재체제(1939~1975) 기간 동안

1 역자 주 – 프랑코(Francisco Franco, 1892~1975) : 에스파냐의 군인 겸 정치가. 1936년 인민전선 정부가 수립되자 반정부 군사쿠데타를 일으켰으며, 반란군 총사령관 겸 반란정부 수반에 올랐다. 1939년 독일·이탈리아 파시즘 진영의 지지에 힘입어 내란에서 승리한 그는 팔랑헤당의 당수 및 국가주석이 되어 독재체제를 수립하였다. 전후 1946년 국제연합(UN)이 프랑코 정부를 파시즘 독재체제로 규정, 유엔 가입을 거부하여 국제적으로 고립되었으나 동서냉전에 편승하여 1955년 유엔에 가입하였다. 1947년 국가원수계승법을 발표하고 공식적으로 왕국을 선언하였는데, 왕국이지만 왕은 없고 자신은 종신 국가원수에 취임하였으며 후계자도 지명할 수 있는 독단적인 정치체제를 수립하였다. 1960년대 후반 경제성장과 정치적 안정을 이루어 파시즘 체제를 조금씩 완화시켰으나 독재적 정치체제는 1975년 죽을 때까지 계속 유지하였다.

이 시기에 대해 다루어진 극도로 이분법적인 방식은 지금은 대체로 극복되었다고 할 수 있다. 오늘날 학교 교과서들은 대부분의 전문 역사가들이 수용할 수 있는 내용을 토대로 역사적 재구성에 꼭 필요한 자료와 전보다 훨씬 다양한 해석, 두 가지 모두를 학생들에게 제시하고 있다. 이 시기에 관하여 에스파냐 학교 교과서가 제시하는 내용의 특징을 논하기 전에 간략하게나마 해석의 측면에서 그런 뚜렷한 변화를 가능하게 만든 정치적 맥락을 살펴볼 필요가 있을 것 같다.

민주주의로의 이행기,[2] 정확히 말하면 그것은 프랑코가 눈을 감은 1975년이 아니라 1977년에 시작된 프랑코의 사망으로부터 3년 혹은 5년간의 기간 동안 에스파냐의 여러 정치세력들 사이에는 에스파냐 내전과 프랑코 독재체제를 정치적·이데올로기적 대결의 도구로 이용하지 말자는 결정이 포함된 하나의 합의가 이루어졌다. 또한 내전과 독재 기간 동안 자행된 행위에 대하여 정치적·형사적 책임을 묻는 소급적 처벌(재판)을 요구하지 않는다는 내용이 포함된 보편적 사면령이 선언되었다. 이 합의를 만들어 낸 세력 가운데 과거에 프랑코를 추종했던 세력보다 그에 반대했던 세력이 더 관대한 입장을 보였다. 그들은 더 혹심하고 오랫동안 탄압을 당한 사람들이었고, 또한 친(親)프랑코 세력이 내전 종식 직후에 향유한 여러 가지 보상을 그때까지 전혀 받지 못하고 있었다. 이들의 이런 관대한 태도는 아마도 프랑코 치하에서 탄압받은 사람들의 기억과 명예회복에 대단히 부정적인 결과를 초래했음이

2 역자 주 – 민주주의로의 이행기(transición) : 에스파냐가 독재자 프랑코의 독재 체제에서 자유민주주의 체제로 이행한 시기를 말한다. 이 '이행기'는 대체로 프랑코가 사망한 1975년 11월에 시작되어 1982년 과거 프랑코 체제에 반대했던 사회노동당(PSOE)의 총선 승리로 일단락되는 것으로 알려지고 있다.

분명하며, 그로 인한 어려움은 지금까지도 느껴지고 있다.

1977년의 합의는 여러 가지 이름으로 불렸다. 어떤 사람들은 그것을 '침묵협정'이라 불렀는데, 이것은 프랑코에 의해 피해를 입은 사람들이 정당한 대우를 받지 못하고 그들이 마땅히 누려야 할 명예를 누리지 못하였음을 의미한다. 또한 어떤 사람들은 이것을 '화해협정'으로 불렀다. 이것은 만일 소급 처벌을 실행했다면 결국 에스파냐인들 간의 분열의 대원천이 되었을 것이고, 정상적인 민주주의 국가 건설을 위한 노력은 심각한 장벽에 부딪히게 되었을 것이라는 생각을 표현하는 것이었다. 그러므로 사람들은 '민주주의로의 이행'이 기억상실, 즉 침묵과 망각에 의해 유지될 수 있었다고 말하며 한편으로는 '민주주의로의 이행'이 보편적 사면에 의해 유지될 수 있었다고 말한다. 의식적이든 무의식적이든 이 기억상실은 최근까지 에스파냐 사회에서 정당 간 노선에 따른 갈등이 거의 혹은 전혀 없었다는 점에서 지난 30년간의 에스파냐 정치 역사에서 매우 중요한 것이었다고 할 수 있다. 프랑코 일파가 자기와 뜻을 같이 하지 않는 사람들에게 정치적 신념을 강요하고, 전체주의 체제 수립을 위해 폭력을 사용한 것에 대해 에스파냐 의회에 의석을 가진 모든 정당들이 한 목소리로 규탄 결의를 채택한 것, 즉 내전의 기원에 대해 명백한 언급을 표명한 것은 프랑코가 죽고 나서 정확히 27년이 지난 2002년 말에 이르러서였다. 그것은 모든 내전 피해자들과 프랑코 독재 피해자들의 도덕적 정당성을 인정한 것이었다. 1996년부터 규탄 결의가 채택된 2002년 말까지 집권 여당으로 있던 보수 국민당(Partido Popular, PP)[3]은 그 전에는 이런 종류의 결의를 결코 인정하

3 역자 주 – 국민당(Partido Popular, PP) : 현재 에스파냐의 제1야당이다. 국

지 않으려고 했었다.[4]

그럼에도 불구하고 이 시기 동안 역사가들은 내전과 프랑코 독재체제를 자유롭게 연구하고 내전기와 프랑코 독재기에 관한 출간물의 수가 크게 증가하였으며, 오늘날 에스파냐의 전문 역사가들 중 대다수가 인정하는 다양한 사실적·해석적 접근방식이 이 시기에 확립된 것이 사실이다. 더구나 최근 몇 년 동안 젊은 역사가들이 프랑코 독재체제를 특징 짓는 폭력과 억압에 관하여 매우 심도 있는 연구를 수행해오고 있는데, 이 분야는 전에는 전문 역사 연구 분야나 학교 교과서에서도 가장 연구가 안 된 주제 가운데 하나였다.[5]

민당의 전신은 '국민연합(Alianza Popular, AP)'인데, 이 당은 프랑코 체제하에서 관광부 장관을 역임하고 체제 내 온건파로 알려진 마누엘 프라가(Manuel Fraga Iribarne)에 의해 창당되었다. 국민당은 이 보수적인 '국민연합'에다 여러 보수 군소 정당들이 합쳐져 만들어졌으며, 1996년부터 2004년까지 집권하였다.

4 프랑코 독재 기간 동안 정치적으로 탄압 받은 사람들의 존재를 인정함에 있어 보수 국민당이 오랫동안 보여주었던 주저하는 태도가 2002년의 선언을 계기로 끝난 것은 아니었다. 2003년 12월에도 에스파냐 의회에 의석을 가진 모든 정당들이 에스파냐 새 헌법 제정 25주년을 기념하는 행사에서 독재체제에 의해 탄압을 받은 사람들에게 경의를 표하는 절차가 있었으나, 국민당은 유일하게 여기에 불참했다. 프랑코 체제에 의해 피해를 입은 희생자들을 위한 기념식에 참석한 사람들은 "용서는 하되 잊지는 말자!"라는 구호를 자주 외친다. 2004년 3월 선거에서 국민당의 패배로 적어도 보수당 의원의 상당수를 포함하여 보다 확실한 화해의 가능성을 열어줄 것으로 기대하는 사람이 많다. 지금까지도 보수 국민당은 프랑코 시대의 태도를 버리지 못하고 있다.

5 내전과 프랑코 시대가 '민주주의로의 이행기'에 어떻게 다루어져 왔는지에 대한 기본이 되는 연구로는 Paloma Aguilar Fernández(1966), *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Madrid : Alianza Editorial이 있다. 지난 25년 동안 출간된 내전 혹은 독재 시대와 관한 모든 주요 연구들을 다 여기

여기서 필자는 프랑코 시대에 출간된 교과서들에서 나타나는 표준적인 역사 서술과 '민주주의로의 이행기' 초기의 표준적인 역사 서술을 언급하는 것으로 이 글을 시작하려고 한다. 중고등학교 역사교과서들이 1931년부터 1975년까지의 시기를 어떻게 다루었는지 에스파냐 제2공화국(1931~1939),[6] 에스파냐 내전기(1936~1939),[7] 프랑코 독재기(1939~1975)로 나누어서 설명하고 분석할 것이며, 더불어 프랑코 사후에서 지금에 이르기까지 시기에 대해서도 간략하게 살펴볼 것이다.

서 언급할 수는 없다. 전쟁 희생자들에 대한 대표적인 연구로는 Santos Juliá, ed.(1999), *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid : Temas de Hoy가 있고, 가장 최근의 네오 프랑코적 수정주의 역사 연구에 대한 통렬한 학술적 평가에 대해서는 Santos Juliá(2003. 9), "Last News on the Civil War," *Revista de libros* 81, pp. 6~8이 있다. '프랑코 체제의 기억과 망각'이라는 주제를 다루고 있는 *Pasajes de pensamiento comtemporáneo*, no. 11,(2003, Spring) 특별호도 매우 도움이 될 것이다.

6 역자 주 – 에스파냐 제2공화국 : 1931년 4월 14일 지방선거에서 공화정을 지지하는 후보들이 왕정 지지자들을 물리치고 도시를 중심으로 대거 당선되자 국왕 알폰소 13세가 국외로 떠나면서 시작되었고, 1939년 4월 1일 에스파냐 내전에서 '공화 진영'이 프랑코의 '국민 진영'에 항복하면서 끝났다.

7 역자 주 – 에스파냐 내전 : 에스파냐 제2공화국 정부와 군부, 가톨릭교회로 대표되는 보수파 사이에 벌어졌던 내전이다. 모로코에서 프랑코 장군이 이끈 쿠데타로 시작되어 1936년 7월 17일부터 1939년 4월 1일까지 에스파냐를 초토화시켰으며, 결국 프랑코가 이끄는 반란군 측의 승리로 끝났다. 공화국 정부군은 소련과 멕시코의 지원을 받았고, 기타 '민주공화국 에스파냐'를 지원하기 위하여 전 세계에서 달려온 의용병들로 구성된 국제여단의 도움을 받았다. 파시스트 반란군 진영(국민진영)은 당시 이탈리아의 무솔리니 정권과 나치 독일 정권, 파시스트 살라자르가 집권하고 있던 포르투갈의 지원을 받았다. 영국과 프랑스는 공화국 정부에 군수 물자를 지원하였으나 국제연맹의 불간섭조약을 이유로 에스파냐 정부에 대한 지원에 미온적이었다.

1. 프랑코 치하(1939~1975년)의 역사교과서들

거의 40년에 이르는 오랜 프랑코 독재 기간 동안 수많은 각급 학교들의 역사 과목 프로그램에는 큰 차이나 변화가 없었다. 불법적인 군사 쿠데타와 그에 이은 쿠데타 세력의 전쟁 승리를 합법화해야만 했던 상황은 불가피하게 에스파냐 제2공화국하에서 실행된 모든 개혁적 프로젝트들과 프로젝트 수행에 참가한 사람들의 '악마화'를 가져왔다. 제2공화국 시기에 나타난 개혁을 위한 모든 노력에는 '반민족적', '반가톨릭적', '외국인들에 의해 사주된', '분열주의적', '마르크스주의적', '볼셰비키적', '파탄과 무질서와 범죄를 불러일으키는' 등의 수식어가 따라 붙었다. 제2공화국 시기의 이러한 성격은 프랑코 시대의 교과서에 따르면 불가피하게 '에스파냐의 참되고 역사적인 정수(精髓)를 회복'해야 할 필요(즉 에스파냐 내전)를 불러일으켰고, 교과서들은 이것을 '구원의 전쟁', '해방의 전쟁', 가끔은 '십자군'이라고 불렀다.

독재 시기의 역사교과서들은 제2공화국과 내전에 관하여 상세한 역사적 지식을 거의 제공하지 않았다. 교과서들은 공화국 시기에 관한 설명을 도덕적으로 부정적인 판단에 국한시켰는데, 이 시기에 활동한 주요 인물들의 이름과 그들이 추구한 개혁을 위한 노력은 완전히 생략되었다. 그 결과 교과서들은 이 시기의 발전 과정에 관하여 학생들의 이해 증진에 꼭 필요한 최소한의 역사적 맥락조차 제공하지 않았다.[8]

---

8 프랑코 시대, 혹은 민주주의로의 이행기 초기의 역사교과서들에 대한 보다 자세한 분석은 José Alvarez Oses, et al.(2000), *La Guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato(1938~1983)*, Madrid : los libros de la Catarata 참조. 프랑코

이 시기에 출간된 교과서들은 물론 내전에 대해서도 제대로 소개하지 않았다. 내전을 흑과 백의 삭막한 용어로 설명했을 뿐이었다. 그것은 거의 공화국에 대한 극도로 부정적인 판단과 함께 쿠데타 세력에 대해서는 거의 신화적 용어를 동원한 찬미로 요약될 수 있었다. 이 교과서들은 물론 내전 기간 동안 반란 세력이 저지른 탄압과 폭력, 프랑코 치세 초기에 자행된 대규모의 억압, 학살, 전쟁으로 발생한 수많은 난민, 1940년부터 1960년까지 국민 대다수가 감내해야 했던 혹심한 빈곤에 대해서는 아무 언급도 하지 않았다.

프랑코 체제가 군사적 승리를 통해 자신을 합리화하고, 내전은 꼭 필요하고 불가피한 것이었다고 소개해야 할 필요가 있었다는 점은 역사교과서의 내용이 40년의 독재 기간 동안 거의 바뀌지 않았다는 사실을 설명해준다. 독재가 끝나가고 있던 1970년대 초에 이르러서야 비로소 제2공화국 시기가 당시의 주요 정당이나 주요 지도자 이름과 함께 소개되기 시작했다.

1975년 이후에야 공적인 교육 프로그램들이 역사교과서에서 에스파냐 내전을 이르는 말로 '의로운 봉기(Alzamiento)'(1936년 프랑코가 이끈 반란을 의미)라는 프랑코 시대의 용어 대신 '에스파냐 전쟁(Guerra de España)'이라는 보다 객관적인 용어를 사용하기 시작했고, 이 말이 일반적으로 널리 알려지게 된 것은 그러고도 몇 년이 지난 후였다. 소수 예외적인 교과서들만이 아주 드물게 제2공화국의 개혁적 경향의 긍정

독재 초기의 역사 과목 수업에 대한 자세한 연구로는 Rafael Valls(1984), *La interpretación de la historia de España, y sus origines ideológicos, en el bachillerato franquista(1938~1953)*, Valencia : Universidad de Valencia 참조.

적 측면에 대하여 분명히 언급했으며, 그것들조차도 곧바로 그런 긍정적 경향은 "얼마 가지 않아 분열주의와 무정부상태로 전락하고 말았다"는 식으로 언급했다. 그리고 프랑코 치세 말년에 몇몇 교과서가 내전 중에 '양편 모두에서 영웅적인 행위'가 있었음을 언급하기도 했다. 또한 이 교과서들은 프랑코 치세 초기에 '내부적으로 화해가 어려웠던 시기'[9]가 있었다고 언급하기도 했다. 마찬가지로 교과서들은 내전에서 맞붙은 두 진영에서 외부 세력이 수행한 역할이나 프랑코 승리의 한 산물로서 망명자 공동체들, 그중에서도 문화 분야 망명자들이 수행한 역할에 대해서 언급하기 시작했다.[10]

2. 민주주의로의 이행기(1975~1985년)의 역사교과서

1970년대 말~1980년대 초 교과서에서 나타난 지배적인 해석은 계속해서 두드러지게 도덕주의적 성격을 띠었다. 가끔 내전의 시작과 내전이 그런 식으로 전개된 것에 대해 모든 에스파냐인에게 똑같이 책임이 있다는 것을 인정하고, 더불어 에스파냐에서 이와 같은 일이 '다시는 일어나서는 안 된다(nunca más)'고 강조하기는 했지만 그 역시 본질적으로 그다지 사실에 근거한 것은 아니었다. 제2공화국에 대해서는

9 에스파냐어에는 화해와 관련된 두 개의 밀접하게 관련된 단어가 있는데, 그중 하나인 '콘실리아시온(conciliación)'은 평화협정이 체결되기 전 시기에 필요한 과정을 이르는 말이고, '레콘실리아시온(reconciliación)'은 그 후에 필요한 과정이다.

10 여기서 언급된 인용문은 모두 역사교과서 *Historia. 4° Curso*(1970), Madrid : S.M., pp. 295~301에서 취한 것이다.

개혁적인 법안을 마련했다는 것과, 그 법안을 실행에 옮기는 과정에서 엄청난 어려움이 있었다는 것, 두 가지를 모두 강조했다는 점에서 전보다는 훨씬 완성도가 높고 사려 깊은 연구 분석이 나타나기 시작했다고 할 수 있다. "지방분권적이고 세속적이고, 광범한 사회개혁을 지향하는 민주주의 국가를 창조하려고 한 제2공화국의 시도는 …… 노동자들의 압력과 극우파 정당과 가톨릭 세력의 저항에 부딪혀 좌절되었다."[11]

1970년대 후반, 민주주의로의 이행기에 출간된 교과서에서는 군사쿠데타에 대하여 비록 '의로운 봉기'라는 말과 번갈아 사용되기는 하지만, '내전'이라는 용어도 빈번하게 사용되었다. 마찬가지로 이 시기에는 전쟁에서 맞붙은 두 세력을 지칭하는 용어로 '국민 진영'(Nationals : 반란자들을 의미한다. 그러나 이 용어를 사용할 때면 언제나 반란자들 자신들이 스스로를 칭한 용어라는 언급이 괄호 안 설명글이나 혹은 주(注)에 따라 붙는다)과 '공화 진영'(이들은 프랑코 치세 동안 대개는 '적색분자' 혹은 '빨갱이'로 불렸다)이라는 말이 일반적이 되었다.

이 시기 에스파냐 교과서에는 비록 간략하기는 하지만 내전 기간 동안 자행된 혹심한 탄압과 학살이 언급되기 시작한다. 그러나 그것은 대개 반란 진영이 자행한 탄압이 아니라 공화 진영이 저지른 탄압에 대해서였다. 교과서들은 프랑코 독재체제 동안의 이루 말할 수 없을 정도로 혹심했던 박해와 억압에 대해서는 거의 언급하지 않았다. 이 시기에 게르니카에 대한 언급은 그것이 독일군의 공습으로 파괴된 바스크 지역의 한 도시[12]에 관해서든, 아니면 피카소가 그린 유명한 그림[13]에 관해

---

11 *Historia, 4° Curso*(1970).

12 역자 주 – 게르니카(Guernica) 폭격사건 : 게르니카 폭격 사건은 1937년 4월

서든(피카소의 '게르니카'는 공화 진영의 가장 중요한 기억의 장소 가운데 하나가 되고 있었고, 프랑코는 그것을 비난한 바 있다) 내전을 다루는 장(章)들을 상징하는 가장 일반적인 이미지 가운데 하나가 되었다. 피카소의 이 그림에 대해서는 다양한 해석이 가능한데, 그것은 시간을 두고 전쟁 일반의 야만성을 상징하는 것으로부터 현대 전쟁에서 민간인들이 당해야 하는 고통의 상징으로, 특히 에스파냐 공화 진영 민간인들이 당한 고통의 상징으로 발전하였다. 후에 나타난 한 교과서에서는 피카소의 '게르니카'가 내전의 유언장이자, 에스파냐인들 간의 화해의 도구로 설명하고 있다.[14] 이 교과서들은 프랑코 체제 초기 10여 년 동안 에스파냐 사회가 직면해야 했던 문제들과 어려움, 1950년대 동안 독재체제에 대항

26일 에스파냐 내전 당시 인민전선(공화군)의 세력권에 있던 바스크 지방의 소도시 게르니카가 나치 독일 콘도르 사단폭격부대의 폭격을 받은 사건으로, 도시 인구의 1/3에 달하는, 1654명의 사망자, 889명의 부상자가 발생했던 대참사였다. 이 폭격 사건의 주된 목적은 독일의 폭탄과 전투기의 성능 시험이었다.

13 역자 주 – '게르니카' : 에스파냐의 화가 피카소의 대표작. 에스파냐 내전 중인 1937년 4월 26일 프랑코를 지원하는 나치 독일 공군이 바스크 지방의 자치(自治)와 통일을 상징하는 도시 게르니카를 폭격하였다. 같은 해 여름 공화정부로부터 파리 만국박람회 에스파냐관(館)의 벽화제작을 의뢰 받고 있었던 피카소는 이 사건에 강한 반응을 보여 5월 1일 이 작품을 구상하기 시작하여 6월 4일에 완성하였다. 그러나 피카소는 사랑하는 조국의 참화를 게르니카에서 직접 나타내지 않고, 에스파냐인의 심층심리에 뿌리박고 있는 투우의 상징성을 빌어 큐비즘(cubism : 입체파)의 파괴적인 구조와 검정색, 흰색, 회색 등의 비극적인 색조로 표현하여 시공(時空)을 초월한 인도주의적 메시지를 전하였다. 이 작품은 그 후 뉴욕근대미술관에 전시되었다가, 1981년 63점의 데생 및 관련작과 함께 처음으로 에스파냐에 돌아왔다. 현재 마드리드의 레이나 소피아 현대미술관에 전시되어 있다.

14 Javier Tussel(1996), *Historia de España Contemporánea, 2º Bachillerato*, Madrid : Santillana, pp. 318~321 참조.

하여 투쟁했던 사회·정치적 운동을 강조한다.[15]

민주주의로의 이행기에 출간된 몇몇 교과서는 색다른 분석을 제시하기도 한다. 일부에서는 제2공화국과 1930년대 에스파냐 사회를 위해 공화국이 제시한 근대적이고 개혁적인 프로젝트들을 열렬히 옹호하는가 하면, 다른 일부에서는 프랑코 독재체제와 체제의 억압적 성격에 대해 통렬한 비판을 퍼붓는 내용을 담고 있기도 하다(후자의 성격을 가진 교과서의 수가 전자의 성격을 가진 교과서보다 훨씬 적다).[16] 그러나 다른 일부 교과서들은 계속해서 별 변화 없이 1970년대 교과서들의 특징들을 따랐다.[17]

교육학적인 측면에서 이 교과서들이 대부분 특히 강조하는 사항은 기계적인 암기 위주 교육을 넘어서는 것이지만, 그 직전 시기에 출간된 교과서들의 내용과 크게 다르지 않다고 말할 수 있다. 역사 과목 수업에서 중요한 변화는 1980년대 중반에 가서야 시작되었으며, 보다 진보적인 교수법은 1990년대 초 사회주의적 교육 행정의 도입과 더불어 일반적인 것이 되었다.

---

15 여기에서 제시된 요약은 역사교과서 *Ciencias Sociales, 8° EGB*(1976), Salamanca : Anaya를 주로 참고하기는 했지만, 이것은 당시 역사교과서들의 일반적인 경향을 반영하고 있다고 할 수 있다.

16 *Geografia e Historia de España, 3°Bachillerato(1977)*, Salamanca : Anaya ; *Geografia e Historia de España y de los Paises Hispánicos, 3° BUP*(1977), Madrid : Santillana 참조.

17 Magisterio Español에서 출간된 역사교과서 *3° BUP*(1977), Madrid나, S.M.에서 출간된 교과서 *3° BUP*(1977), Madrid 참조.

3. 오늘날의 에스파냐 역사교과서(1990~2003년)[18]

1980년대 후반과 1990년대에 출간된 최근의 교과서에서는 제2공화국에 대하여, 특히 에스파냐 내전과 프랑코 체제에 대하여 가치 판단에 근거한 것이 아니라 객관적인 사실에 근거한 관점이 제시되기 시작한다. 또한 비교사(比較史)적인 틀 속에서 제시되고, 이 시기 동안 수행된 역사 연구에 바탕을 둔 자료들을 사용하기 시작한다. 이 교과서들은 특히 내전기의 폭력과 학살, 더 나아가 오랜 프랑코 독재시대의 폭력과 탄압에 관하여 기존의 교과서에서는 찾아볼 수 없는 자료들을 포함하고 있다.

최근의 중고등학교 역사교과서의 제2공화국에 관한 분석은 1930년대 국제 사회의 상황과, 당시 에스파냐 정치 상황에 존재했던 어려움들을 고찰하고 있다. 그것은 엄청난 사회적 갈등과 어떻게 근대화를 이루어나갈 것인가를 두고 에스파냐 사회 내에서 표출된 사분오열된 여론으로 특징지어진다. 이들 교과서 속에 반영된 새로운 역사연구 방법

---

18 여기에서 에스파냐 중고등학교 역사교과서의 선정과 배포에 관하여 간단히 언급할 필요가 있을 것 같다. 교과서는 원칙적으로 각 교육 행정구역의 '학교 운영위원회(미국 학부모·교사협의회와 비슷한 기구로서 교사, 학부모, 학생들로 구성된다)'에 의해 선정되는 것으로 되어 있지만, 대개는 교사들이 추천한 것들이 채택된다. 에스파냐에는 다섯 개의 주요 교과서 출판사(Anaya, Santillana, Vicens Vives, S.M., ECIR)가 있고, 이 출판사들이 내는 교과서가 에스파냐 전체 교과서의 80%를 점유한다. 이들이 출간한 교과서들의 내용이나 교육학상의 강조점은 크게 다르지 않는데, 그것은 모든 출판사들이 좀 더 많은 지역에 교과서를 공급하기를 원하기 때문이다. 본 연구에서 필자가 살펴보려고 하는 교과서들도 이 다섯 개 회사에서 출간한 것들이다.

론에서는 예전처럼 내전 발발의 책임을 양쪽 모두에게 똑같이 묻는 것은 이제 생각할 수 없게 되었다. 역사적 분석들은 이제 풍부한 사료에 입각하여 1936년 민군(民軍) 쿠데타를 일으킨 집단들과, 전후에 등장한 프랑코 독재체제 지지자들의 반민주적·반사회적 성격을 강조한다. 또한 내전 중에 양쪽 모두에서 만행이 자행되었지만 두 만행 간에는 상당한 차이가 존재한다는 것이 강조되며, 이런 분석은 상세하고 풍부한 자료를 바탕으로 하고 있다.

프랑코 시대는 이제 구체적인 연구 대상이 되고 있다. 그중에는 프랑코 체제를 어떻게 정의할 것인가(전체주의 체제인가, 군사독재 체제인가, 파시스트국가 체제인가의 문제), 이 시대를 어떻게 시기 구분할 것인가 등의 문제가 포함되어 있다. 프랑코 체제의 주요 성격 또한 관심 대상이 되고 있는데, 프랑코 체제는 무엇보다도 고도로 억압적 성향을 가졌다는 것, 그 와중에도 사회적·정치적 성격을 가진 강한 반체제 운동이 존재했다는 것, 그 반체제 운동의 강도가 시기별로 달랐다는 것 등이 그것이다.

교과서에서 조사해보라고 제시된 문제와 이슈들은 학생들에게 프랑코 독재기를 나누고 있는 소시기(小時期)들 각각의 서로 다른 문제들을 생각하고 탐구해 보라는 의미를 담고 있다. 그중에서도 가장 일반적인 문제는 학생들에게 책을 쓴 저자들이 쓴 다른 자료나, 교과서 속에 담긴 많은 1차 자료들을 토대로 교과서에 제시된 정보들을 요약하거나 종합해보라는 것이다. 이 방법은 의무적으로 되어 있는 중등 과정(12세에서 16세까지의 중고등학생들을 위한 교육 프로그램)에서 사용되는 교과서에서도 그렇고, 대학 준비 과정(bachillerato : 에스파냐 중고등 과정의 최종 2년에 해당하는 것으로, 의무 교육 과정은 아니며 17~18세 학생들을 대상

으로 대학 입학을 준비하는 과정이다)에서 사용되는 교과서 등 오늘날 에스파냐 중고등 과정에서 가장 일반적으로 사용되는 교과서에서 지배적인 내용이다. 그러나 대학 준비 과정에서 사용하는 교과서들은 가끔 학생들 자신들과 개인적·가족적 관련성을 가진 다른 종류의 문제들, 혹은 소(小)연구 프로젝트들을 제시하기도 한다. 이는 이른바 일상생활사와 학생들의 직접적 참여를 강조하는 교수법과 밀접하게 연계된 역사적 초점이 더 많아진 데 따른 결과이기도 하다. 이런 교수법은 좀 더 높은 수준의 성찰과 추론을 자극하고 강조한다.[19] 다음의 인용문은 이런 유형의 연구 활동의 좋은 예라고 할 수 있다.

내전기에 여러분의 고향 마을에서 일어난 사건들에 관하여 정보를 수집

---

19 '일상생활사'는 미시사(microhistory)로도 알려져 있다. 서유럽, 그중에서도 프랑스(histoire de la vie cotodienne), 이탈리아(microhistoria) 독일(Altagsgeschichte)에서 활발히 연구되고 있으며, 역사 과목 공부에 매우 유익하게 기여해 왔다. 이 연구 방법은 역사에서 여성들을 전보다 많이 드러내 주었으며 다른 시대 인민들의 삶, 그들의 열정, 희망, 감정, 고통을 더 잘 이해할 수 있게 만들어 주었다. 일상생활사는 역사주의 혹은 구조사(이것들은 역사의 '주인공들'에 대한 관심이 상대적으로 덜하다)가 제공하는 것보다 더 현실적이고, 더 인간적이고, 덜 추상적으로 역사를 이해하게 해준다. 갈등의 시기를 학생들에게 가르치기 위한 한 방법론으로 이 일상생활사를 이용하면 모든 역사의 주인공들이 직면해야 했던 문제, 아픔, 고통을 학생들에게 보다 생생히 전할 수 있고, 주인공들에 대한 학생들의 공감을 불러일으킬 수도 있다. 그리고 개인들, 특히 박해를 당한 사람들을 망각하는 것 혹은 그들이 사회적으로 소외되는 것을 허용하지 않는 화해 과정의 일부로서, 인간적 고통을 연장시키지 말아야 한다는 바람을 학생들에게 각인시킬 수 있다. 이 교육적 방법론은 현재는 실제 교육 현장보다는 학자들 사이에서 더 활발한 논의가 이루어지고 있으며 아직 충분한 이론적 깊이도, 충분한 실천적 타당성을 확보하지도 못하고 있는 실정이다.

하고, 그에 대한 간단한 보고서를 작성해 보시오.[20] 전쟁 후 어쩔 수 없이 국외 망명을 떠나야 했던 공화 진영 쪽 한 가족의 상황을 상정하여 그에 관한 간단한 에세이를 써 보시오.[21]

더욱 성찰적이고 논쟁지향적인 교수법을 강조하고, 많은 교육자들이 꺼려하는 혁신적인 내용을 가진 교과서에서 이런 유형의 문제들이 가장 빈번하게 나타난다. 내전기 혹은 프랑코 치세 동안 에스파냐인들이 겪은 경험에 관한 서술을 끌어내기 위해 가족의 경험에 기반을 둔 구술사 연구 방법을 사용하는 교과서에서 발췌한 예들은 이런 접근법을 이해하는 데 도움을 줄 것이다. 우리가 발견한 내전 기간 동안의 가족 경험에 관한 질문 중에는 다음과 같은 것들이 있다. '그들은 종교나 정치적 이유로 탄압을 당한 경험이 있거나 혹은 누군가가 그런 탄압을 당하는 것을 목격한 적이 있는가?', '그들은 스스로를 내전의 승리자로 간주하는가, 아니면 패배자로 간주하는가?', '그들 중에 누군가 혹은 여러분 가족 가운데 누군가 국외 추방당한 사람이 있는가?', '그들은 전쟁이 끝나고 나서 모종의 박해와 학살을 당한 적이 있는가?'[22] 이런 질문들을 하고 있는 교과서에서 우리는 프랑코 독재체제에 관하여 다음과 같은 예를 발견할 수 있다. '여러분의 할아버지나 아버지, 어머니

---

20 *Historia. Segundo Ciclo. Educación Secundaria Obligatoria*(1998), Madrid : Anaya, p. 259.

21 *Historia. Segundo Ciclo. Educación Secundaria Obligatoria*(1994), Madrid : S.M., p. 167.

22 *El Siglo XX en primera persona. Educación Secunadria Obligatoria. 4° cuoso*(2001), Barcelona : Octaedro, p. 31.

에게 독재 기간 동안 데모나 파업이나 정치적 집회에 참석한 적이 있는지 물어보고, 만약 있다면 그 동기는 무엇이고, 그런 금지된 행위에 참석했을 때 어떤 기분이었는지 물어보시오.'[23]

대학 준비과정 학생들이 배우는 최근의 교과서에는 전쟁 희생자들의 숫자에 관한 보다 정확한 수치 외에도, 매우 다양한 방법으로 자행된 여러 탄압 사례가 처음으로 비교적 상세하게 기술되어 있다. 그리고 피난을 떠나야 했던 사람들과 국외망명자가 된 사람들의 극적인 인생역정에 대한 자세한 서술이 담겨 있는가 하면, 내전에 관해 상충하는 관점과 해석들도 훨씬 상세하게 설명되어 있다. 또한 양 진영이 선전물로 사용했던 당시에 만들어진 여러 문헌과 그 외 포스터나 노래 등도 학생들에게 제시되는 에세이 과제를 만드는 데 이용되고 있다. 내전의 폭력에 관한 이런 식의 분석은 정치범 숫자에 관한 데이터와 독재체제 동안 자행된 주요 인권유린 행위에 대한 기술의 출현과 함께 독재시기, 그중에서도 1940년대를 다루게 될 때까지도 유지되었다.[24]

오늘날 역사교과서들이 에스파냐의 제2공화국에서 민주주의로의 이행까지를 설명하는 구체적인 형식은 교육계에서 특별히 논란을 불러일으키지는 않았다. 교과서들이 제공하는 역사 해석의 이런 점진적인 변

---

23 *El Siglo XX en primera persona. Educación Secunadria Obligatoria. 4° cuoso*(2001), Barcelona : Octaedro, p. 112.

24 하비에르 투셀(Javier Tusell)의 책(*Historia de España Contemporánea. 2° Bachillerato*) 같은 다른 역사교과서들은 프랑코 탄압에 관한 수량적인 데이터를 제공하는 것 외에도 '프랑코 체제의 최악의 측면은 정치적 탄압이었다(p. 327)'는 언급과 같은 상당히 충격적인 선언적 언급을 통해 자신의 설명을 정리하였다.

화는 점차 역사적 사실과 사료에 기반한 고증에 토대를 두는 쪽으로 변화되어가고 있다. 동시에 그런 변화는 도덕주의화(moralization) 경향이나, 프랑코 시대 교과서에서 일반적으로 발견되는 누군가는 악마화하고, 누군가는 칭송해마지 않는 이원론적인 경향을 지양하고 있다. 민주주의로의 이행이 시작된 이후 전반적인 변화를 이끌어 온 두 가지 요소가 있었으니 엄격한 역사학적 분석에 입각하는 것이 그 하나이고, 기본적인 가치로서 한 사회 내에서 상충하는 견해와 감각들 간의 세련된 대화(콘비벤시아 : 공존)[25]를 만들어낼 수 있는 최고의 시스템으로 민주주의를 증진하고 강화하려는 바람이 다른 하나이다.

4. 학교는 아픈 시기의 역사를 어떻게 가르칠 것인가 : 학생과 교사의 견해

교실에서 실제로 어떤 일이 일어났는가를 알아내는 것은 많은 인적·물적 자원과 오랜 시간을 필요로 하는 어려운 작업이다. 본 연구를 진행하는 중에 필자는 중고등학교 과정을 마친 학생들이 역사 수업에서 얻게 되는 지식과 가치, 교사와 학생이 교실에서 일어나는 과정을 바라보는 방식에 대한 평가로 역사교과서에 대한 분석을 보완하려고 했다. 조사에 응한 학생들은 역사학부에 재학 중이거나 교육학부에서 역사 교육을 전공하는 대학생들이었다. 이 조사를 위해 두 가지 설문지

25 콘비벤시아(convivencia)는 보다 깊이 있는 화해의 상태를 가리키는 에스파냐식의 고유한 표현이며, 공존(coexistencia)이라는 말이 담고 있는 '서로에게 피해를 주지 않고 같이 산다'는 의미보다는 어려운 문제를 서로 논의하고 토론할 수 있는 상태를 의미한다.

를 준비했는데, 하나는 학생들을 대상으로 하는 것으로 필자가 분석하고자 하는 주제들에 대해 학생들이 얼마나 알고 있는지 평가하는 데 필요한 항목들로 이루어져 있었다. 다른 하나는 교사들을 대상으로 하는 것으로 두 부분으로 되어 있는데, 한 부분은 각 주제에 대해 그것이 얼마나 중요하다고 생각하는지를 1에서 5까지 중요하다고 생각하면 5, 중요하지 않다고 생각하면 1로 표시해 달라는 것이었으며, 다른 한 부분은 좀 더 자유로운 대답을 요구하는 것으로 주제를 교육학적으로 어떻게 다루면 좋을지, 그것이 갖는 잠재적인 교육적 효용성은 무엇이라고 생각하는지, 개선을 위해 필요한 것은 무엇인지를 묻는 것으로 되어 있었다. 모든 설문조사와 인터뷰는 2003년 1월부터 9월까지 9개월에 걸쳐 진행되었다.

조사에 응한 학생들은 최근 5년 안에 중고등 교육 과정을 마친 대학생 68명이었다. 그리고 교사들은 20년 이상의 교사 경험을 가지고 있고, 현재도 중고등학교에 재직 중인 20명의 교사가 인터뷰에 응했다. 교사들 가운데 네 명은 그 후에도 가부 선택형 질문이 아닌 자유로운 대답을 요하는 인터뷰에도 함께 했다.

설문조사에서 나타난 가장 놀라운 결과 가운데 하나는 고등학교 졸업자들 가운데 다수인 28.5%가 재학 중에 본 연구에서 다루고 있는 주제들에 대해 공부해 본 적이 없다는 사실이었다. 학생들은 자신들이 이런 주제에 대해 공부할 수 없었던 이유에 대해서 보수 국민당(PP) 집권기(1996~2004)에 대학 입학시험 통과를 위해 치러야 했던 역사 과목 시험 범위가 너무 광범위해서 교사들이 본 연구의 주제인 가장 최근의 역사적 사건들까지 다루기가 어려웠기 때문이라고 말하고 있다.

이번 조사를 통해 내린 첫 번째 결론은 학생들이 최근 역사에 대해

가지고 있는 지식이 대단히 피상적이며, 그중 특히 제2공화국에 대한 지식은 최악이라는 것이다. 내전과 관련해서는 쿠데타와 쿠데타 주도 인물, 내전의 국제적 의미(이는 지난 10년 동안 역사 프로그램에서 강조된 것이다), 국민 진영과 공화 진영 양측에서 자행된 폭력과 탄압 등에 대해서는 학생들이 상대적으로 좀 더 많이 알고 있었던 점이 눈에 띄었다. 이것은 중고등학교에서 뿐만 아니라 대학에서 학생들이 공부하여 얻게 된 지식들이 미친 영향으로도 해석될 수 있겠으나, 이는 하나의 가설일 뿐 검증을 통해 확인된 것은 아니다.

프랑코 시대는 학생들이 가장 많이 알고 있는 항목이었다. 그리고 프랑코 시대와 관련된 이슈들, 즉 폭력이나 이때 추방된 사람의 수, 1940~1950년대에 국민 대다수가 겪어야 했던 굶주림과 비참한 생활 등에 대해서도 비교적 많이 알고 있었다. 그리고 학생들이 상대적으로 많이 알고 있는 것으로는 1970년대의 사회·경제적 변화, 프랑코에 대항한 반체제 운동 등이 있었다. 그중 프랑코 정권에 대항한 반체제 운동은 최근에야 역사교과서에 포함되었다는 점을 고려할 때, 이 항목을 학생들이 비교적 잘 알고 있었다는 것은 역사 교육의 성공으로 생각할 수 있을 것 같다.

에스파냐의 '민주주의로의 이행 과정'에 대해서는 학생들의 점수가 부분적으로 엇갈리는 모습을 보였다. 이행기 첫 단계에 대한 지식은 양호하지만 이행 과정에서 드러난 어려움이나, 이행을 방해하고 무효화하려는 시도에 대해서는 조사한 모든 항목들 가운데 가장 잘 알지 못하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과에 대해 교과서와 매스컴들 대부분이 확산시켜 온 민주주의 이행에 대한 이미지가 대체로 자기만족적으로 이루어지고, 충분히 비판적으로 이루어지지 않았다는 결과로 해석

할 수 있을까? 아직 필자는 이 질문에 답할 수 있을 정도로 충분한 자료를 갖고 있지 않다. 그러나 이 문제를 항상 염두에 두면서 좀 더 연구해볼 필요가 있다고 생각한다. 그것은 이 문제가 필자가 역사 교육의 가장 기본 목표 가운데 하나라고 생각하는 것, 즉 '학생들에게 역사의식 심어주기'와 직접적 연관성을 가지고 있기 때문이다.

미국 교육자들보다는 유럽의 교육자들 사이에서 더 친숙한 개념인 '역사의식'을 필자는 '역사연구(historiography)'와 구분되는 것으로서, 역사적 기억과 관계된 정신 활동을 의미하는 것으로 사용하였다. 즉 역사의식은 개인 혹은 집단이 과거에 있었던 삶의 경험과 삶의 실제 조건을 현대인들이 현재와 미래를 이해하기 위하여 과거를 어떻게 공부할 것인가를 이해하고 해석하는 능력이라는 것이다.[26] 이 이론의 주된 목표는 학생들이 역사 지식의 수용에서 수동적인 행위자가 아니라 학습 과정의 능동적인 참여자가 되는 것이다. 이 과정은 학생들이 합리적이고, 토론과 대화에 근거한 서술 능력을 발전시킬 수 있게 됨을 의미한다. 또한 이 합리적 서사의 잠재력은 모든 인간은 전에 이루어진 사회화 과정의 결과물이라는 것을 인정하는 것을 의미하는데, 그것은 우리 모두가 역사의 한 부분이라는 것을 뜻한다. 학생들의 역사의식 고취에 기반을 두는 역사 교수법은 과거, 현재, 미래의 상호 작용을 인정하고, 역사적 과정 일반의 연구를 위한 커다란 가능성을 열어준다. 서로 다른 원인과 동기를 가진 정치·사회적 갈등의 순간으로 인해 나타난 고통과, 진보와

---

26 역사의식의 개념은 독일 역사 교육에서 가장 중요한 것 가운데 하나이다. 이 개념은 Jörn Rüsen(1994), *Historisches Lernan : Grundlagen und Paradigmen*, Köln : Göhlen Verlag에 잘 설명되어 있다.

한계를 가진 화해 과정 또한 더 잘 이해될 수 있을 것이다.

설문지에 대한 교사들의 응답을 분석하여 도출해 낸 발견 가운데 가장 충격적인 것은 교사들이 중요하다고 생각하는 주제와 학생들이 중요하다고 생각하는 주제가 상당히 다르다는 사실이다. 1에서 5까지 등급을 매길 때 교사들의 응답과 학생들의 응답 간에는 평균 1에서 1.5의 차이가 났다. 가장 큰 차이는 제2공화국에 관해서인데, 학생들에게 제2공화국 시기는 가장 낯선 시기인데 비해 교사들은 이 시기에 가장 많은 수업 시간을 할애한다고 대답했다. 에스파냐 내전과 관련하여 가장 두드러진 차이는 교사들은 내전과 관계된 역사적 인물이나 전투행위 등에 대한 서술을 별로 중시하지 않는다는 점이다. 쿠데타에 가담한 장군들의 이름을 묻는 질문과 공화국에 충성한 사람들의 이름을 묻는 질문에 응답자들의 응답에서 1 정도의 차이가 나타나는 것은 충분히 가능한 일이다. 그 이유는 프랑코 시기 동안 쿠데타에 참여한 장군들의 정치적 가시성이 공화국에 충성한 사람들보다 훨씬 컸고, 각급 교과서들도 전자의 역할을 훨씬 중요하게 다루었으며, 그 정도는 많이 줄어들었지만 지금까지도 중요하게 다루고 있기 때문이다. 동시에 이 현상은 매우 강력한 이유 때문에 프랑코 쪽의 기억의 장소와 공화국 쪽의 기억의 장소에 역사적으로 주어진 무게가 매우 다르고 결코 동등하지 않았음을 말해주는 대표적인 징후이기도 하다. 공화국 쪽 기억은 1990년대 이래 역사교과서에 중요한 개정이 이루어졌음에도 불구하고, 교실 수업에서 그다지 강조되지 못해 왔다. 프랑코 독재체제는 설문조사의 점수로 판단컨대 교사들이 특별한 관심을 갖고 있는 주제임이 분명하다.

설문지의 두 번째 주제는 학생과 교사가 교실에서 이루어지는 교수법에 대해 어떻게 생각하는지 알아보는 것이었다. 교실에서 가장 많이

사용되는 교수법에 관해 교사와 학생들이 매긴 점수는 역사 교육에 관한 최근의 연구들에서도 확인할 수 있는 것이지만, 부분적으로 엇갈리고 있다.[27] 학생들은 비록 제시된 문제가 1차 자료의 이용과 그에 대한 설명에 의존하기도 하고 가끔은 그와 관련된 영화나 다큐멘터리 시청으로 보완되기도 하지만, 교사들의 강의가 교과서의 활용과 더불어 가장 중요한 참조 사항이라고 응답하고 있다. 학생들은 다루는 주제나 교과서에서 제시된 방식을 볼 때 대단히 논쟁적인 성격을 가지고 있음에도 불구하고, 교실에서는 그에 관한 토론이 사실상 거의 없었다고 대답하고 있다. 역사 수업과 관련하여 학생들이 가장 빈번하게 언급하고 있는 점은 교사의 설명과, 교사의 역사 교육 경험의 핵심이라 할 수 있는 교과서 내용을 암기하고 반복하는 데에 초점이 맞추어져 있다는 것이다.

교사들의 응답도 교실에서 교과서와 다큐멘터리 자료에 대해서 학생들이 답한 설명과 활용에 대한 기본적인 대답과 별로 다르지 않다. 그러나 시청각자료나 토론의 이용, 혹은 구술 가족사나 구술 지역사에 기반을 둔 소(小)조사연구 프로젝트와 같은 그 밖의 매체 사용에 관해서는 교사들의 응답이 학생들과 다르게 나타났다.

중고등학교 역사 교육 프로그램에 대해 매우 부정적으로 보고 있다

---

27 M. Angvik and B von Borries(1997), *Youth and History : A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, 2 vols, Hamburg : Körber Stuftung. 이 연구는 지금까지 나온 것 가운데 이 주제에 관한 가장 완전한 연구라 할 수 있는데, 이것은 총 27개국에서 31,000명의 학생과 1,200명의 교사를 대상으로 채집한 통계 수치에 기반을 두고 있다.

는 점에서는 교사들의 응답과 학생들의 응답이 많은 부분에서 일치하고 있다. 이 일치된 평가는 이 글에서 논의되고 있는 주제들이 에스파냐사 개설서에서는 맨 마지막에 배치되어 있는 점에 대한 맹렬하고 경멸적인 언급까지 나아가고 있는데, 이 주제들은 1975~1992년까지의 역사 프로그램에서 빈번하게 나타나다가 1990년대에 감소하고, 이후 2001년부터 다시 나타나기 시작하는 모습을 보여준다.

이 사실은 국가 교육 정책의 또 다른 중요한 부분을 반영한다. 그것은 대학 준비과정(바치예라토)을 위해 국가가 규정한 커리큘럼에서 나타난 것으로 에스파냐사의 각 시기별로 배당된 시간의 양에 관한 것이다. 1975~1992년까지는 역사 과목 커리큘럼이 선사 시대부터 현재에 이르는 에스파냐사 전체를 다루고 있었다. 그러다 보니 가장 논쟁의 소지가 큰 시기인 19~20세기가 그 학년도 학사 일정의 맨 뒤에 위치하게 되어 제대로 다루어지지 못하는 경향이 있었다. 그러다가 1992년의 교육 개혁 이후부터 2001년 보수 국민당이 집권할 때까지 커리큘럼은 19~20세기를 강조했고, 그 정책은 중고등 과정의 마지막 1년 혹은 2년을 20세기에 할당하는 프랑스와 독일 등의 교육 정책과 궤를 같이 하는 것이었다. 그러나 국민당은 이 정책을 다시 되돌려 에스파냐사 전체를 다루는 커리큘럼으로 돌아갔고, 그것은 교사들이 대개 수업 진도를 제2공화국과 그 이후의 '고통스러운 시기'까지 나갈 수 없게 만들었다.[28] 에스파냐사회노동당(PSOE)[29]이 집권한 2004년 3월의 선거는

28 국가의 커리큘럼은 바치예라토 과정에서 꼭 다루어져야 할 주제와 시기는 정해놓고 있지만 그것들 각각에 배당되어야 할 시간의 양에 대해서는 규정하고 있지 않다. 특정 주제, 혹은 특정 시기를 중점적으로 가르치도록 만드는 압력은 바치예라토 프로그램을 따르는 국립대학 시험의 내용이 무엇인가에서 나온

1992년에 시행된 것과 비슷한 프로그램이 다시 수립될 것이라는 기대를 불러일으켰다. 의무 과정인 중고등과정을 가르치는 교사들은 학생들이 대학 입학을 준비하지 않기 때문에 커리큘럼에 영향을 받지 않는 편이지만, 그럼에도 그들 역시 현대사를 중심으로 하는 역사 과목 프로그램을 일반적으로 지지한다.

조사에 응한 학생들 가운데 다수의 응답은 그들을 가르치는 교사들에 의해 확립된 '아픈 최근의 과거'에 대한 공부와, 현대 에스파냐 사회의 성격 간의 약한 연계성을 잘 보여준다. 그러나 교사들의 일반적인 생각은 다르다. 그들은 설문 응답에서 자주 역사 공부, 특히 현대사 공부는 근본적으로 학생들 자신들이 살고 있는 사회의 주요 특징과 그 사회가 갖는 문제들을 보다 깊이 이해하는 데 기여해야 한다고 생각하고 있다.

역사 교육 개선을 위한 제언에서는 학생들이 배우기와 가르치기 과정에 자신들이 더 적극적으로 수행할 수 있다고 느끼고 있는 역할의 여러 측면들이 두드러진다. 상당히 많은 수의 학생들이 수업 과정에 '더 활발하고 적극적으로 참여'할 수 있기를 주장하고, 특히 최근 역사와 관련한 주제나 문제에 관한 자신들의 성찰이 수업 배당 시간이나 교사

다. 중등학교, 즉 의무 교육 과정에 재학중인 학생들은 대학 입학시험의 대상이 아니기 때문에 그들을 가르치는 교사들은 입학시험이 요구하는 커리큘럼을 다루어야 할 압력에 별로 구속되지 않는다.

29 역자 주 – 에스파냐사회노동당(PSOE) : 2010년 현재 에스파냐의 집권 여당이며, 1833년 창당되었다. 중도 좌파, 사회민주주의, 진보주의를 표방하며 에스파냐의 대표적인 노조 단체인 UGT(Unión General de Trabajadores)와 깊은 연계를 가지고 있다. 유럽사회주의당의 일원이며 사회주의 인터내셔널의 구성원이기도 하다.

들의 관심에 더 많이 반영되는 역사 교육을 요구하고 있다는 점은 매우 중요하다. 특히 수업 진행에 대한 학생들의 자발적 참여의 정도에서 교사들의 분석과 학생들의 그것은 많이 다르게 나타났다.

역사 수업에서 '어떤 논쟁적인 주제가 강조되어야 하는가'라는 질문에 대하여 학생들은 에스파냐인들이 '과거지향적' 역사 교육이라고 부르는 것과는 대조되는 공리적·실용적 지향성을 가진 것으로 정의할 수 있는(필자는 이것을 현재지향적이라고 부르고 싶다) 것에 대한 강한 선호를 보여준다. 이 사실은 대단히 새롭고 중요하다. 왜냐하면 그것이 학생들이 역사에 관한 지식을 '박학(博學)지향적', '과거지향적' 목표를 가진 것으로 생각하고 있다고 주장해 온 다른 연구들에 의문을 제기하기 때문이다. 학생들은 20세기 동안 진행된 민주화 과정과, 그 과정의 진전과 후퇴, 여러 형태의 사회·정치적 사회 집단들에 대해 지금보다 훨씬 더 많은 강조가 이루어져야 한다고 말한다. 그들은 독재와 민주주의, 탄압과 자유의 대비에 특별한 관심을 가지고 있으며, 여러 다양한 사회 집단들 간의 공존을 이루어내는 것과 이런 종류의 공존을 이루어내기 위한 평화적 수단으로서 민주주의를 수호하는 데 따르는 어려움에 대해 더 많이 알고 싶다고 말한다. 또한 학생들은 역사 공부의 본질적이고 필요불가결한 부분으로서 역사방법론을 포함시킬 필요가 있다고 강조하는데, 그것은 기본적으로 중요한 사건과 인물의 암기 방식의 역사에 대한 협소한 문화적 개념의 범주를 뛰어 넘는다. 그리고 학생들은 문제, 요구, 현재적 이슈들과 단절된 과거에서 벗어나고 싶어 한다.

5. 역사 교육에서 사면과 화해 : 아직 해결되지 않은 문제

최근의 아픈 과거와 관련하여 근래에 간행된 역사교과서들이 갖고 있는 가장 놀랍고 문제적인 특징 가운데 하나는 에스파냐의 정치적·법적 화해 과정에 대한 빈약하기 이를 데 없는 정보이다. 필자는 지금 여기서 1970년대 후반에 취해진 여러 사면조치들, 한때 무시되거나 악마화 되었던 공화 진영 쪽 군인들과 쿠데타 당시나 프랑코 시대 동안 탄압당하고 학살당한 사람들, 1940년대 반프랑코 운동에 적극적으로 참여한 사람들의 복권과 공적(公的) 인정에 대해서 말하고 있다. 중고등학교 교과서에는 1970년대 말에 취해진 여러 차례 부분적 사면조치에 대한 언급이 거의 나타나지 않으며, 언급을 하고 있는 경우에도 매우 완곡하게 나타나거나 아니면 민주주의로의 이행기 초기에 탄압을 당한 사람들만 언급하는 것이 대부분이다. 일부 교과서는 1976년(프랑코 체제에 반대한 좌파)의 복권에 대해서만 분명히 언급한다. 여기서는 '구속되어 있거나 구금되어 있던 정치가나 노조 활동가들의 즉각적이고 완전한 석방, 국외로 추방된 사람들의 귀국, 그들의 모든 권리를 회복해 주는 사면'에 대해서 언급하고 있다.[30] 다른 교과서에서는 그런 언급이 프랑코 사망 직후 민주적 반대 세력의 일부에 의해 선언된 첫 번째 사면령 거부에 국한되고 있다.[31] 의무 교육 과정용 중고등학교 교과서 대부분은 에스파

---

[30] Joaquím Prats, Antonia Loste y Montserrat Pongiluppi et al.(1998), *Ciencias Sociales, Geografia e Historia, 2° ciclo. Communidad Valenciana*, Madrid : Anaya, p. 275.

[31] Manuel Ardit, et al.(1998), *Historia. Segundo Ciclo ESO*, Madrid : Santillana, p. 289.

냐 사회와 자신의 최근 과거와의 이런 복잡하고 아직 완전히 이루어지지 않은 화해 과정에 대한 언급이 없다. 그러나 이것은 이미 완전히 해결된 문제든, 그렇지 않든 간에 민주주의로의 이행에서 반드시 인정되어야 하는 과정이다. 에스파냐의 중고등학교 학생들이 현대사를 가장 깊이 있게 공부하는 시기인 대학 준비과정에서 사용되는 교과서에서도 이 문제들은 충분히 언급되지 않고 있다. 역사 연구의 관점에서도 그렇고 학생들이 민주주의 사회의 건전한 시민이 되기 위한 준비의 측면에서도 그렇다. 소수의 교과서들만이 아주 드물게 사면과 화해라는 주제에 대해 법적 조치에 대한 간략한 인용 수준을 넘어서는 언급을 하고 있지만, 대개는 민주주의로의 이행기에 국한되고 있다. 이는 당시 이미 진행 중이던 사면 과정의 불충분하고 불확정적인 성격을 입증하는 것이기도 하다.

> 가장 중요한 요인은 프랑코 체제하에서 구속된 정치범들에 대한 완전한 사면이었다. 그것은 [죄는 그대로 남아 있으나 처벌 가능성을 배제하는 것을 의미하는 '용서(indulto)'와는 대조적인 것으로서] '죄의 완전한 망각'을 의미했다. 그것은 내전의 승자와 패자 간의 콘비벤시아, 즉 '공존'의 실현에서 필수불가결한 조치였다. …… 아리아스[32] 정부도 범죄가 있었다는 것을 인정했다. 그러나 1976년에 사면법을 승인하고, 1977년 3월(선거 3개월 전)과 10월 15일에 다시 그것을 확대 시행한 것은 수아레스[33] 정부였다[수아레스 정부는 반대(좌파) 세력의 지지를 얻고자 했

[32] 역자 주 – 아리아스 나바로(Carlos Arias Navarro, 1908~1989) : 프랑코 독재 시대의 가장 유명한 정치가 가운데 한 명. 프랑코가 죽기 직전과 직후 에스파냐 총리를 지냈다.

다]. 이 마지막 사면은 (건물이나 재산이 아닌) 사람들에 대하여 저지른 죄(테러 행위)까지 포함하였다. 그것은 프랑코에 맞서 싸운 사람들뿐만 아니라 탄압 행위에 참여한 사람들까지도 사면 대상에 포함하였다. 그렇지만 공화군에 복무한 군인들과 민주군인회에 속한 사람들의 권리를 인정하는 문제는 해결되지 않은 채 남았고, 그것은 1980년대에도 마찬가지였다. 마찬가지로 석방을 지향하며 수아레스 정부가 취한 조치들은 아직 생존중인 국외망명자들의 귀국을 점차적으로 허용하였다. 대개는 매우 신중하게 이루어진 이들의 귀국은 정치의 정상화, 국민적 화해의 징조였다. 그들(귀국자) 가운데 다수는 정치적으로나 문화적으로나 과거 제2공화국의 진정한 상징이었다.[34]

요약하자면 역사교과서에서 1931~1975년까지의 시기에 대한 서술은 그동안 많은 변화가 있었고, 그것은 대체로 긍정적이라고 말할 수 있다. 이 변화는 지난 25년 동안 꾸준히 있어 왔으나 최근 15년 동안 그 속도가 훨씬 빨라졌다. 그러나 한편으로 폭력이나 탄압과 관계된, 특히 내전과 독재 시대의 그것과 관계된 측면들과 프랑코 독재 이후 에스파

---

33 역자 주 – 아돌포 수아레스(Adolfo Suarez Gonzalez, 1932~) : 에스파냐 정치가. 살라망카대학에서 법학을 배운 뒤 프랑코파의 '국민운동'에 참가했다. 국영방송 총재(1969), 국민운동 서기장(1975)을 지냈고, 프랑코가 죽은 뒤 1976년 7월 후안 카를로스왕에 의해 총리에 임명되었다. 처음에는 보수파로 간주되어 구(舊)프랑코파의 기대를 모았던 그는 구체제의 해체와 서유럽식 입헌군주제 확립에 큰 공헌을 하였다. 1981년 1월 여당의 민주중도연합으로부터 비판받아 총리직을 사임했다.

34 Proyecto Kairós(1999), *Historia 2° Bachillerato*, Barcelona : Rialla–Octaedro, p. 291.

냐인들 간의 화해의 법적 과정과 관계된 측면들은 지금까지 별 관심 대상이 되지 못하였으며, 역사교과서의 마지막 부분에 간략하게 소개되고 있을 뿐이다. 필자는 이 마지막 부분이 그것이 갖고 있는 엄청난 중요성 때문에 지금까지 가장 만족스럽지 않은 방식으로 다루어져 온 측면이라고 생각한다.

6. 결론을 대신하여

지난 15년 동안의 역사 교육이 에스파냐 학생들에게 '최근의 아픈 과거', 즉 1931~1975년까지의 시기를 좀 더 잘 이해하는 데 기여했다는 데에는 의심의 여지가 없다. 그리고 역사 교육의 초점이 젊은이들의 민주적 가치와 민주적 신념의 고무와 강화, 독재와 폭력 행위 일반의 거부에 두어져 왔다는 것 또한 분명하다. 이것은 교과서의 내용과 교사와 학생 양쪽 모두의 언급을 통해 분명히 알 수 있다. 그렇지만 에스파냐인들 사이에서 그들의 과거와 관련하여 화해라는 주제 자체를 교실이건 교과서건 어디서도 찾아볼 수 없다는 것 또한 분명하다. 사면과 법적 화해 과정은 살아있는 사람들과 관련해서는 거의 없고, 죽은 사람들의 인정이나 기념과 관련해서도 전혀 없다. 이것은 매우 복잡하고 민감한 문제라서 교과서들은 물론이고 진보적 정당을 포함한 주요 정당들도 새 밀레니엄 초기인 지금까지도 직접적·공개적으로 다루기를 주저하고 있다. 오늘날의 역사가 일부와 에스파냐 시민사회 일부, 그중에서도 특히 ARHM(Association for the Recuperation of Historical Memory, 역사적 기억회복협회)의 활동이 이 화해 과정에서 두드러진다.[35] 역사가들은 새롭고 칭찬 받아 마땅할 만한 연구를 통해서, 그리고

에스파냐 시민 사회 일부는 내전 중에 목숨을 잃은 사람들에 대한 망각을 고발하고 지금까지도 집단 무덤(집단으로 살해하여 한꺼번에 묻어버린 곳) 속에 방치되어 있는 사람들의 신분을 확인하기 위한 캠페인을 통해 두드러진 활동을 하고 있다. 그리고 이 모든 일들은 어떠한 국가의 지원도 없이 이루어지고 있다.

또한 이 점과 관련하여 1970년대 말~1980년대의 갓 태어난 에스파냐 민주주의는 잔인한 독재체제에서 허약한 민주주의로의 이행에 따른 여러 복잡한 문제들 때문에 실제로 이룬 것보다 훨씬 더 많은 것을 이룰 수 있었음에도 불구하고 그러지 못했다. 민주주의로의 이행기에 프랑코 정부 내 권력기구에서 일한 그 어느 누구도 인적 청산의 대상이 되지 않았다. 이들 구체제 출신 인물들에게는 민주화에 대한 지지 과정이 '과거를 망각 속에 내던지는' 데에[36] 집중되었다. 이런 태도는 1980년대 초반까지는 이해할 수 있는 것이었다. 그러나 이런 태도가 필요한 기간보다 훨씬 오랫동안인 1990년대까지 유지되었고, 2003년에 얼마간의 변화가 분명히 일어나기는 했지만 지금까지도 그 잔재가 남아 있

---

35 2000년에 창설된 역사적 기억회복협회는 가장 명백하게 기억의 회복과 내전 중에 죽임을 당해 아직도 공동 무덤에 묻혀 있는 공화 진영 쪽 희생자들의 시신을 발굴하는 일에 헌신하고 있는 에스파냐의 단체이다. 이 단체에 대한 보다 자세한 정보는 이 협회의 웹사이트 www.memorianhistorica.org 참조.

36 '망각 속에 내던진다'는 표현은 역사가 산토스 훌리아가 민주주의로의 이행기 동안 지난날의 아픈 과거가 어떻게 다루어졌는가를 표현하기 위해 사용하였다. 이 표현은 이 시기의 망각이 기억 자체의 상실이라기보다는 민주주의의 재건과 에스파냐인들 간의 콘비벤시아에 기여하기 위해 의식적이고 자발적인 형태로 이루어졌음을 강조한다. Santos Juliá(2003), "Echar al olvido. Memoria y amnestía en la transición," *Claves de Razón Práctica* 129, pp. 14~24.

다. 2002년 11월 에스파냐 의회가 만장일치로 독재체제를 규탄하는 선언문을 발표했지만 그 선언문은 프랑코 독재체제를 직접 명시하지 않았다. 그리고 내전과 프랑코 독재체제의 희생자들 모두에 대한 도덕적 인정을 확인하기는 했지만, 내전의 피해자와 독재의 피해자를 구분하지도 않았다.[37] 이 선언은 국민당(PP)의 일시적 태도 변화로 가능했던 것인데, 국민당은 이전까지 이런 종류의 선언을 완강하게 거부해 오고 있었고, 이 선언도 방금 언급한 선언의 간접적인 성격에서 알 수 있듯이 독재와 희생의 내용을 자세하게 언급하지 않는다는 조건하에서 용인한 것이었다. 마찬가지로 정부는 군사 쿠데타 기간 동안 죽임을 당한 사람들의 집단 무덤을 발굴하기 위해 노력하는 시민사회 단체들이나, 제2차 세계대전 기간 동안 소련에 대항하여 독일군 편에서 싸운 에스파냐인 자원병들(이들을 '청색사단'이라고 불렀다-옮긴이)[38]에게 어떤 종류의 경제적 도움도 제공하지 않았다.

국민당에게 이 선언들은 하나의 종지부를 찍는 방점이었다. 그들은 오늘날의 에스파냐가 안정된 민주주의 사회이며, 이제 과거가 아닌 미래를 바라보아야 한다고 말한다. 이들 보수주의자들의 선동으로 프랑코주의의 신화와 내전에 관하여 거짓말을 다시 주장하려고 하는 대단

---

37 하원 의원들의 회의 기록은 Constitutional Commission(2002. 11. 20), p. 20, 511 참조.

38 역자 주 – '청색사단(División Azul)' : 프랑코는 제2차 세계대전에서 나치 독일 편에 서서 참전하지는 않았지만 에스파냐인 '지원병들'이 독일군에 합류하여 싸우는 것은 허락했다. 이 '지원병' 부대의 이름이 '청색사단'이다. 이때 그는 '지원병들'이 서유럽 연합군과의 전투가 아닌 소련 공산주의 세력과 싸운다는 조건을 달았는데, 이를 통해 그는 에스파냐 내전 때 자신을 도와준 히틀러에게 보답하고 서구 연합군과의 관계 악화도 피하려고 했다.

히 몰염치한 수정주의적 역사 연구 경향이 나타나기도 했다.[39] 국민당을 제외한 다른 정당들과 에스파냐 사회의 일부는 이런 경향에 동의하지 않는다. 그들은 분노나 복수심 없이 과거를 직시할 수 있게 되었을 때, 그리고 보다 높은 수준의 민주주의와 민주주의 문화가 도래하게 되면 아직 종결되지 않은 이 과업에 대한 보다 정의롭고 완전한 해결책이 발견될 수 있을 것으로 믿고 있다.

2004년 3월 선거에서 국민당의 패배는 에스파냐 사회 내에서 보다 심오하고 완전한 화해가 가능하게 될 것이라는 기대를 가져다주었다. 그러나 에스파냐 우파 측에서 새로운 태도가 나타날 것인가 아닌가는 단순히 실용적인 측면에서 무엇이 가능하냐의 문제가 아니다. 우파의 권위주의적인 태도 안에는 에스파냐의 최근 역사에 대한 극단적으로

---

39 이것은 에세이 작가 피오 모아(Pío Moa)가 주도하는 매우 최근에 나타난 운동인데, 그는 역사가로서의 전문적 훈련을 받지도 않은 사람이며, 가장 보수적인 매스컴과 에스파냐와 국제 역사학계에서 최근에 이루어진 발전과는 담을 쌓고 있는 일부 매우 보수적인 사회적 인물들의 지원을 등에 업고 있다. 이에 대하여는 Stanley G. Paine(2003. 7~8), "Mitos y tópicos de la Guerra Civil," *Revista de libros* 79-80 참조. 모아의 베스트셀러 저서는 *Los Mitos de la Guerra Civil*(2003), Madrid : La Esfera이다. 그의 네오-프랑코주의적 역사 해석과, 일관성이라고는 찾아볼 수 없는 그의 역사 연구에 대한 비판적 연구로는 S. Juliá(2003. 9), "Últimas noticias de la Guerra Civil," *Revista de libros* 81, pp. 6~8 ; E. Moradiellos(2003. 7~8), "La Guerra Civil : los mitos de Pío Moa," *Revista de libros* 79-80, p. 57 ; Helen Graham(2003. 6. 11), "New Myths for Old," review of Pío Moa, *Los Mitos de la Guerra Civil*, in *Times Literary Supplement*(여기에서 헬렌 그레이엄은 무엇보다도 피오 모아가 인식론, 윤리적으로 자신을 홀로코스트 부인자의 범주에 집어넣으려고 하고 있다고 말한다) ; A. Reig Tapia, "Quosque tandem Pío Moa," www.h-debate.com(7-10-03, Guerra Civil, 64) 등이 있다.

이분법적인 해석이 아직도 존재하고 있고, 그 안에는 프랑코 독재에 반대했던 사람들을 자유의 수호자로 인정하지 않으려는 태도가 깔려 있다. 마찬가지로 프랑코적인 이데올로기의 이원론인 '영원한 에스파냐(민족주의적·가톨릭적·권위주의적인 에스파냐)'와 '반(反)에스파냐(유럽주의적·자유주의적·민주주의적 근대화로 대변되는)'는 비록 많이 약해지기는 했지만, 지금도 에스파냐 우파 일부의 정치적 태도와 행동에 그림자를 드리우고 있다. 바로 이것이 자신의 아픈 과거와 보다 확실하게 화해하려고 하는 에스파냐 사회의 건설을 어렵게 만들고 있다.

최근의 역사교과서들이 문제가 되고 있는 시기에 발생한 폭력과 탄압에 관한 여러 가지 사실들을 감추지 않고 소개한 것처럼, 역사교과서들이 이 끝나지 않은 과업의 해결을 위해 나서준다면 그것은 바람직한 일이 될 것이다. 그러나 수년 안에 이런 일이 일어날 것 같지는 않아 보인다. 중등학교 교과서, 특히 역사교과서는 공동체적 감정과 국가 정체성에 대한 보수적 관점에서 집필되고 있다. 따라서 보다 혁신적인 역사 연구는 지금보다 더 높은 수준을 획득하게 되었을 때 비로소 교과서에 그 내용이 반영될 수 있을 것이다. 이 점과 관련하여 에스파냐에서는 교과서에 대해 국가가 통제나 검열을 하는 경우가 거의 없기는 하지만, 대신 교과서 집필자들과 출판사들의 자기 검열이 상당히 심하다는 점을 염두에 두어야 한다. 또한 국가에 의해 강요되지 않는 자기 검열을 분석할 때 고려하지 않으면 안 되는 시장 요인이 있는데, 그것은 출판사들이 논란의 소지가 큰 주제들을 고의적으로 다루지 않으려는 경향이 있다는 사실이다. 그러나 학생들에게 내는 연습 문제를 포함하여 보조적 성격의 학습 자료에는 좀 더 많은 융통성이 나타나고 있다는 점도 지적할 수 있다.

아픈 과거에 대한 중고등학교 교육이 처한 현 상황에 대한 필자의 판단은 낙관적이라고 말할 수는 없지만 희망적이라고는 할 수 있다. 그것은 최근 에스파냐 중고등학교 역사 교육에서 나타나고 있는 매우 중요한 긍정적인 변화 때문이다. 그러나 동시에 그것이 자기만족을 고무할 만한 상황은 아니며, 에스파냐의 민주화 과정 자체처럼 하나의 모델이 될 수 있는 것은 더더욱 아니라고 생각한다. 필자는 에스파냐의 민주주의로의 이행에서 본받을 만한 것이 있다면 그것은 이행 과정에서 폭력이 없었다는 것이라고 생각하는데, 그것은 매우 중요하다. 또 비판받아 마땅한 것이 있다면 폭력과 탄압 행위를 저지른 사람들에게 높은 수준의 처벌 면제가 부여되었다는 점과, 어느 점으로 보나 희생자들의 대다수가 망각되었다는 점일 것이다.

화해 과정은 언제나 매우 복잡하고 많은 시간이 소요되며 거의 모든 대륙, 세계 여러 지역에서 진행되고 있는 것에서도 볼 수 있듯이 여러 다양한 종류의 모델들을 제시하고 있다. 에스파냐의 화해와 민주화 과정은 여러 긍정적인 측면을 가지고 있다. 그러나 그것은 아직 생존해 있는 프랑코 시대 탄압의 피해자들, 그리고 이미 고인이 된 내전 희생자들을 위해 정의를 요구하는 사회 운동에서 볼 수 있듯이 공적으로 '잊혀진 사람들'을 가지고 있기도 하다. 그리고 이런 요구들은 분노나 복수심 없이, 부분적인 것이 아닌 '완전한' 정의에 대한 마음에서 우러나오는 필요에 의해 이루어지고 있다. 이를 가로 막는 장애물은 지금도 근본적으로 정치적 성격의 것들로, 아직도 과거의 불의를 민주주의적 정의로 대체해야 한다는 생각을 갖고 있지 않은 지극히 보수적이고 권위주의적인 우파 세력이 바로 그들이다.

지난 15년 동안 에스파냐에서 전개된 역사 교육의 기여는 분명 중

요하다. 그러나 학생들에게 내전과 오랜 독재 기간 동안 폭력과 정치적 박해로 고통을 당한 수많은 에스파냐인에 대한 보다 생생하고 인간적인 공감대를 형성하지는 못했다는 점을 고려하면 충분하지 못했다고 할 수 있다. 에스파냐처럼 중고등학교나 대학 할 것 없이 학생들을 가르치는 사람들 가운데 대다수가 역사의식이라고 하는 것을 평범한 일반인들의 삶, 그들의 고통과 즐거움, 그들의 일상, 그들의 희망과 좌절이 가장 강조되는 하나의 사회 과학으로 생각하기 보다는 본질적으로 정치적 과정과 주요 인물들에 대한 지식이라고 믿고 있는 현실에서는 문제 해결이 결코 쉽지 않을 것이다. 많은 전문 역사가들과 중고등학교 역사 교사들은 일상생활에 관련된 자료를 역사 교육에 포함시키지 않고 있으며, 그들의 역사 교육은 여전히 정치사와 제도사에 초점을 맞춘 고전적인 역사 서술에 기반을 두고 있다. 이렇게 된 원인은 중고등학교와 대학교 모두 교사들에게 제공되는 교육학적 훈련이 부실하기 때문인 것 같다. 에스파냐에는 미래의 교사들을 훈련시키기 위한 전문 프로그램이 없다. 초등학교 교사들은 어린이들을 위한 교육학이나 어린이들을 위한 심리학에 대해 상당히 좋은 훈련을 받는다. 그러나 다양한 과목의 내용에 대해서는 훈련을 받지 못한다. 반면에 중고등학교 교사들은 반대로 학과 내용에 대한 지식은 좋은 편이나, 교육학적 기술에 대한 지식은 대단히 부족하다. 1970년대 이전에는 중고등학교 교사들을 위한 교육학적 훈련 과정이 아예 없었다. 그러나 지금은 중고등학교 교사들이 총 60시간의 교사 교육을 받게 되어 있는데 20시간은 심리학, 20시간은 교육학, 20시간은 미래 교사들의 학문적 전공을 위한 학습 자료와 관계되는 특별 교수법에 대한 교육에 할애되어 있다. 최근들어 이런 상황에 변화가 나타나기 시작하고는 있지만, 재원 부족 등의

문제 때문에 역사 교육을 위한 보다 완전한 학술적 프로그램이 나타나려면 적어도 10년은 더 기다려야 할 것으로 보인다.

역사 교사들의 교육학적 훈련에 조만간 개혁이 실현될 수 있으리라는 기대가 있기는 하지만, 아직 대부분의 교사들은 역사 교육에 대한 새로운 접근 방법을 숙지하지 않은 채 전통과 타성에 빠져 있다. 역사 과목을 배우는 학생들은 자신들을 가르치는 교사들과 다른 생각을 가지고 있으며, 그들의 생각은 분명 귀담아 들을 부분이 있다. 학생들은 실생활과 보다 긴밀한 연계를 갖는 역사, 보다 유익하고 실용적인 역사, 그로부터 합리적으로 과거의 실수로부터 뭔가를 배울 수 있는 역사를 배우고 싶다고 거듭 주장하고 있다.

※라파엘 발스

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

제6장

역사적 기억과 평화 교육의 한계

과테말라의 『침묵의 기억』과 커리큘럼 설계 정책에 대한 고찰

우리가 살아온 역사를
학교에서 가르쳐야 한다.
그것이 영원히 잊혀지지 않게.
그리고 우리 아이들이 그것을 잘 알 수 있게.

-과테말라 '역사진실규명위원회'에서의 증언

진실은 비밀을 폭로하는 것이 아니라 그것을 드러내 올바르게 평가하는 것이다.

-발터 벤야민

지난 10년 동안 진실위원회가 과거의 비밀을 밝혀줄 필수적 장치인

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

가, 아니면 정의(justice)의 취약한 대체물인가를 둘러싸고 치열한 논란이 벌어졌다. 그러나 이 와중에도 여러 지역에 진실위원회들이 생겨났다. 오늘날 우리는 진실위원회가 '갈등 이후' 사회의 특정한 정치적 구성과 권력의 배열 안에서 어떤 위치를 갖고 있는지, 진실위원회 자체가 얼마나 폭력적이고 고통스런 역사의 '진실한 설명' 구성과 서술을 둘러싼 갈등의 장이 되고 있는지에 관하여 상당히 많이 알고 있다.[1] 그러나 진실위원회가 오랜 기간에 걸쳐 갖게 된 다면적인 효과에 대해서는 잘 알지 못하고 있다. 본 연구는 과테말라의 역사진실규명위원회와, 이 위

---

1 Tina Rosenberg(2001. 12. 9), "Designer Truth Commissions," *New York Times Magazine* 151, *no.* 519622, p. 66 ; Pricella B. Hayner(2001), *Unspeakable Truth : Confronting State Terror and Atrocity*, New York and London : Routledge ; Audrey B. Chapman and Patrick Ball(2001. 2), "The Truth of Truth Commissions," *Human Rights Quarterly* 23, no. 1 pp. 1~45 ; Richard Wilson(2000), *The Politics of Truth and Reconciliation in South Africa : Legitimizing the Post-Apartheid State*, New York : Cambridge University Press ; Dorothy Shea(2000), *The South African Truth Commission : The Politics of Reconciliation*, Washington, DC : United States Institute of Peace Press ; Robert I. Rotberg and Dennis Thompson, eds.(2000), *Truth v. Justice : The Morality of Truth Commissions*, Princeton, NJ : Princeton University Press ; Charles Villa-Vicencio and Wilhelm Verwoerd eds.(2000), *Looking Back, Reaching Forward : Reflections on the Truth and Reconciliation Commission of South Africa*, London and New York : Zed Books ; Amy Ross(1999), "The Body of the Truth : Truth Commissions in Guatemala and South Africa", Ph D. diss., Department of Geography, University of California, Berkeley ; Antjie Krog(1999), *Country of My Skull : Guilt, Sorrow, and the Limits of Forgiveness in the New South Africa*, New York : Times Books 참조.

원회가 내놓은 보고서 『침묵의 기억』을 과테말라의 학교 시스템 안에 도입하려는 노력을 고찰함으로써 이 문제에 관한 논의를 확대하려는 데 목적이 있다.

이 연구를 하게 된 동기는 교육이라는 렌즈를 이용하여 진실위원회가 사회에 미치는 영향을 분석할 수 있는 모종의 틀을 만들어보자는 것이었다. 이와 관련하여 혹자는 진실위원회의 합의가 추구하는 목표라는 것이 대개는 이런 노력들을 결산하게 될 보고서를 만들어 과거에 관한 논의에 종지부를 찍자는 것에 불과하다고 말한다. 그러나 이 보고서가 종지부가 아니라 출발점이 되는 경우가 얼마나 많은가? 역사 교육이라는 렌즈는 진실위원회의 보고서가 공적인 의견교환, 논의, 분석을 위한 새로운 틀의 발전에 어느 정도 기여하는지 조사를 시작하는 데 유용하고 중요한 도구이다. 이 문제에 대해 필자가 관심을 갖게 된 것은 1997~1998년 '역사진실규명위원회(Historical Clarification Commission, 이 기구의 에스파냐어 약어는 CEH이다)'에서 조사위원 겸 보고서작성위원으로 활동하면서부터였다.

역사진실규명위원회는 10여 개의 협정이 포함되고, 1996년의 휴전에서 정점을 이룬, 다년에 걸친 과테말라의 평화 모색 과정의 일부로 나타났다. 1996년 체결된 마지막 평화협정은 34년간의 전쟁(이는 라틴아메리카에서 벌어진 내전 가운데 가장 오래 끈 것이며, 이 기간 동안 사망자만 20만 명 이상 발생한 것으로 추정된다)에 종지부를 찍는 것이었다.[2] 대

2 역사진실규명위원회(CEH)에서 같이 일한 법률가, 역사가, 사회과학자들은 이 갈등을 어떤 용어로 기술할 것인가, 내전으로 할 것인가, 아니면 무장투쟁으로 할 것인가를 두고 논쟁을 벌였다. 내전은 전투력을 가진 반란성을 보다 크게 인정하는 것을 포함하였고, 일반적으로 이웃한 엘살바도르의 경우(이곳에서는

부분의 인명 살상은 과테말라 군부가 마야 고원지대에 위치한 수백 개의 마을을 철저히 파괴하고 백만 명 이상의 이주자를 촉발시킨 소위 '초토화작전'이라는 대(對)반란 작전 수행 과정에서 발생했다.

1999년 2월 역사진실규명위원회는 12권에 이르는 보고서를 제출했다. 여기에는 전쟁의 기원, 성격, 결과 등이 차례로 언급되었으며, 과테

반도들이 넓은 영토를 장악하고 있었고, 과테말라의 반도들보다 더 널리 국제사회로부터 인정을 받고 있었다)를 언급할 때 자주 사용되었다. 결국 과테말라 위원회는 그 갈등을 '무장투쟁'으로 부르기로 하였고, 이 용어는 진실규명위원회를 만들어낸 협정에서도 사용되었다. 그러나 이 글 나머지 부분에서 필자는 이 말 대신 그냥 '전쟁'이라는 말을 사용할 것이다. 진실규명위원회는 과테말라에서 전쟁이 발발하게 만든 기원이 1954년 미국의 지원하에 개혁 성향의 대통령 하코보 아르벤스(Jacobo Arbenz)에 반대해 일어난 쿠데타 이후 나타난 정치적 공간의 폐쇄에 있다고 결론을 내렸다. 1960년대에 과테말라에는 최초의 게릴라 조직 무장반란군 같은 현대판 처형대가 나타났다. 또한 1960년대에 과테말라 군부는 미국의 후원하에 점차 상당히 세련되고 탄압적인 정보기구를 발전시켰다. 이 기간 동안 정치 폭력의 희생자들은 주로 도시에 거주하는 정치·사회 지도자들이었다. 1970년대에는 대중에 기반한 농촌의 사회단체들이 과테말라 군사 정권의 합법성에 도전하고 있었다. 두 개의 새 게릴라 조직, 즉 '빈자들의 게릴라 부대'(Guerrilla Army of the Poor, EGP)와 '무장인민단'(Organization of the People in Arms, ORPA)이 마야인 원주민들의 저항을 조직화하는 일을 맡아보았다. 마야인 지도자들에 대한 탄압은 1970년대 말에 더욱 강화되었다. 1981~1983년에 군부는 이른바 반란 세력 파괴를 위한 초토화 전술을 펴 적어도 600개의 마야인 마을을 파괴했다. 1982년 세 개의 게릴라 단체가 과테말라 공산당 내 한 지부와 함께 과테말라 전국혁명연합(Guatemalan National Revolutionary Unity, URNG)을 결성했다. URNG는 군사적으로는 이웃 엘살바도르의 반도들만큼 강하지 못했다. 그러나 과테말라 반도들은 1980년대 내내 활발한 활동을 펼쳤다. 첫 번째 시험적인 평화협상이 중앙아메리카 차원의 평화 모색 과정의 일부로 1980년대 말에 시작되었다. 과테말라는 1996년 12월 최종적인 휴전에 도달하였고, 그것은 중앙아메리카 국가들 가운데 마지막 휴전이었다.

말라의 '평화와 국민화합'을 촉진하기 위한 구체적인 권고안도 담겨 있었다. 이 보고서는 위원회의 현장조사원들이 전국에 걸쳐 약 8천 명으로부터 녹취한 증언, 각종 역사적 문건, 2차 자료, 주요 증인들의 증언 등을 바탕으로 작성되었다.

비록 보고서 분석의 많은 부분이 인권보고서, 학술 연구, 기밀해제된 미국 정부의 문서 등에서 이미 공개적으로 입수할 수 있는 자료들을 포함하고 있기는 하지만, 문제의 핵심은 이러한 역사의 '공식화'가 '최근 역사'에 관한 보다 광범한 공적 논의를 위한 공간을 만들어 낼 수 있느냐 그렇지 않느냐는 것이다. 여기서 제시하게 될 조사 결과는 그 질문에 대한 대답이 의심의 여지없이 '할 수 있다'인 것을 보여준다. 역사를 공식화하는 것이 반드시 역사에 관한 어떤 하나의 해석을 '고정화하는 것'을 의미하는 것은 아니며, 그보다는 이 경우처럼 장차 보다 활발한 논의가 이루어질 수 있는 모종의 매개변수를 만들어내는 것을 의미한다는 것을 유념하는 것이 중요하다. 과거에 인권유린에 대해 발설하는 것이 곧 죽음을 의미할 수도 있었던 과테말라와 같은 상황에서 진실위원회의 보고서는 과거의 어떤 사실을 부인하는 것이 불가능하지는 않더라도, 그것을 훨씬 더 어렵게 만드는 것이 사실이다.

동시에 진실위원회들은 구조적인 한계를 가지고 있다. 위원회들은 보고서를 완성하고 나면 곧 해산되는 경향이 있고, 보고서에 담긴 권고사항을 어떻게 실행에 옮길지, 심지어는 그 보고서를 어떻게 배포할 것인지, 혹은 배포나 할 수 있을지 등이 확실치 않다. 그리고 진실말하기 프로젝트를 발생시키는 정치적 이행의 성격에 따라서 국가가 진실위원회의 보고서를 자신의 일로 주장할 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있다. 그렇다면 진실위원회 자체가 정치적 갈등의 장소인 것처럼 그들이 만

들어낸 보고서를 어떻게 해석하고 어떻게 이용할 것인지를 두고 새로운 갈등이 나타날 것이라는 데는 의심의 여지가 없다.

과테말라의 경우 여러 권으로 이루어진 진실규명위원회의 보고서에 접근하는 것이 대부분의 일반인에게는 현실적으로 쉽지 않다. 위원회가 보고서의 결론이나 권고를 담고 있는 훌륭한 요약본을 만들기는 했지만 그 내용을 사람들에게 전달할 수 있는 모종의 수단이 만들어져야만 한다. 그렇다면 어떤 전달 수단이 만들어져야 할 것인가? 거기에서 누구의 프리즘을 사용할 것인가? 보고서의 어떤 부분을 다양한 집단이 그들의 정치적 목적을 위해 사용하도록 드러내고, 또 어떤 부분을 드러내지 말아야 하는가? 위원회의 보고서를 가지고 만든 2차 자료, 예를 들어 일반대중 혹은 학생들을 가르치기 위한 자료들은 원본의 내용과 어떤 관계를 가져야만 하는가? 과테말라에서 이런 과정들이 학교 커리큘럼과 관련하여 어떻게 전개되었는지 들여다보는 것은 진실위원회의 경험이 사회에 어떤 영향을 미치는지 내다볼 수 있는 창문을 제공한다. 또한 이론이 분분한 역사적 기억의 구축에 관해 특히 최근 과거를 선택적으로 제시하는 것이 어떻게 정치적 관리 체계라는 당대의 프로젝트와 관계되는가의 문제에 관한 중요한 질문을 분명하게 드러낸다.

본 장은 세 부분으로 되어 있다. 도입부에서는 과테말라 역사진실규명위원회 설치를 둘러싼 당시 상황을 간략하게 언급할 것이고, 두 번째 부분에서는 '최근의 역사'가 과테말라 학교 제도 속에서 어떻게 다루어지고 있는지에 관하여 필자가 지금까지 수행한 연구 결과를 제시할 것이다. 또한 공식 커리큘럼인 교과서와 국가가 제시한 커리큘럼 기준에서 '역사적 기억'을 포함시킬 것인지, 만약 포함시킨다면 어느 정도나 포함시킬 것인지에 관한 논쟁과 각급 학교에서 교사들이 사용한 비

공식적 방법을 모두 살펴볼 것이다. 그리고 엘리자베스 헬린(Elizabeth Jellin)[3]이 '기억기업가(memory entrepreneurs)'라고 부른 단체들, 특히 진실위원회가 발견해 낸 성과물을 널리 알리려는 노력으로 많이 알려진 '평화의 문화' 교육 프로젝트를 만들어내는 데 핵심 중개자로 떠오르고 있는 국제기구들의 역할을 살펴볼 것이다. 세 번째 부분은 당대의 국정 관리 체계 프로젝트에서 보다 순종적인 용어로 폭력을 구체화하고, 갈등을 재포장하고, 사회사와 정치사에 관한 보다 깊은 논의를 배제하며, 역사적 기억에 관한 특정의 해석을 조장하는 것으로 여겨지는 평화교육 활동을 비판적으로 고찰할 것이다.

이 분석을 좀 더 진전시키기 위해 필자는 세 개의 경로를 이용했다. 연구 조사의 첫 번째 단계에서는 진실위원회의 보고서 내용을 반영하는 커리큘럼 개발 노력에 참여한 과테말라 핵심인물들과 인터뷰를 진행하였다. 여기에는 1) 교육부 정책 입안자 2) 평화 교육 프로그램에 참여한 국제기구들(USAID, United States Agency for International Development : 미국 국제 개발 기구. 줄여서 AID로 부르기도 한다)과 유네스코 관계자들 3) 커리큘럼 설계에 참여한 과테말라 인권기구들[과테말라대주교구인권국, 과테말라인권위원회, 역사진실규명위원회의 권고사항을 이행하는지 않는지를 추적하기 위해 시민사회 단체들이 결성한 모임인 '평화와 일치를 위한 제단체들의 심급(Instancia Multi-institucional por la Paz y la Concordancia)'] 4) 커리큘럼 개혁에 관하여 교육부에 조언하기 위해

---

3 Elizabeth Jellin(2003), *State Repression and the Struggle for Memory*, trans. Judy Rein and Marcial Godoy-Anativia, New York, London, and Minneapolis : Social Science Research Council, Latin America Bureau, and the University of Minnesota Press, p. 33.

구성된 연구 단체들의 위원회인 '교육의 집중(Convergencia Educativa)'에 참여하는 학자들이 포함되어 있다.

이 프로젝트의 핵심은 여섯 개 고등학교(수도에 위치한 두 개 학교와 수도 밖에 위치한 네 개 학교)에서 근무하는 교사들을 상대로 한 인터뷰이다.[4] 과테말라의 대부분의 학생들은 고등학교에 진학하지 않는다(과테말라 국민의 평균 학교 수학(修學) 년수(年數)는 농촌 지역 2년, 도시 지역 6년이다).[5] 그럼에도 고등학교에 초점을 맞춘 것은 이 정도의 학생들이어야 복잡한 자료를 이해할 수 있고, 국가의 커리큘럼 표준과 '건전한 시민 양성' 프로그램에는 여전히 구속되기 때문이다.

마지막으로 1985년, 즉 과테말라가 거의 30년에 걸친 군사 정권을 끝내고 민간 정부로 이행하기 시작한 해에 출간된 교과서들을 검토하

---

4 이 여섯 사례 연구들 가운데 둘은 1980년대 초에 전쟁으로 큰 상처를 입은 지역[엘키체(El Quiché) 주의 익스칸(Ixcán)과 네바흐(Nebaj)]에 있는 고등학교이다. 이 두 지역 가운데 익스칸은 학생들의 거의 100%가 원주민이고, 네바흐는 익실[Ixil(원주민)]과 라디노[ladino(비원주민)]가 한데 섞여 있다. 세 번째 학교는 1980년대의 폭력이 그리 심하지 않았던 키체 시 남쪽 도심에 위치하고 있는데, 이곳 학생들 역시 계급과 인종 면에서 뒤섞여 있는 경우이다. 네 번째 학교는 과테말라 시에 있는 중상층 사람들이 거주하는 지역에 있는 고등학교이다. 과테말라 시의 군사고등학교와 태평양 해안에 인접한 플랜테이션 지역에 소재한 과테말라 사립 재단이 운영하는 한 고등학교에서도 인터뷰를 진행했다. 필자는 이 학교들에서 각 과목 주임선생과 각 학교에서 근무하는 여러 선생들을 포함하여 학교 당 두 명에서 다섯 명 사이의 교사들과 인터뷰를 했다. 필자는 학생들이 배워야 하는 과목, 교과서의 사용, 최근 역사에 관한 부교재의 이용, 커리큘럼 디자인의 선택, 외부기관들(대학이나 다른 고등학교들)과의 관계, 학부모들과의 상호작용, 학생들의 반응 등에 관해 질문했다.

5 Inforpress Centroamericana(2003. 1. 31), "Guatemala : Reforma Educativa con vicios y retrasos," Guatemala City : Inforpress.

였다. 검토한 교과서는 약 25종이며, 모두 1985년부터 2002년 사이에 출간된 것으로 초등학교용과 중고등학교용이 있다.[6] 또한 1985년과 1986년에 교육부가 교사 교육용으로 제작한 교재와, 2002년부터 교육부가 제작한 책자 및 교사 교육용 안내서도 검토에 포함시켰다.

이번 연구 조사는 2003년 여름, 당시의 정치적 상황이 필자가 조사하고 있는 이슈들과 직접적으로 관계를 갖는 것으로 생각되었던 바로 그 시점에 수행되었다. 2003년 7월 과테말라 법원은 1980년대 초 최악의 농촌 학살이 자행되었던 시절 국가수반을 지낸 퇴역 장군 에프라인 리오스 몬트(Efraín Rios Montt)[7]가 2003년 11월 대통령 선거에 입후

---

6 이 교과서들을 검토할 수 있게 문서고 출입을 허락해주신 과테말라 사회과학 발전 협회(Association for the Advancement of the Social Sciences in Guatemala, AVANCSO)의 연구책임자 구스타보 팔마(Gustavo Palma) 씨에게 감사드린다. 대략 25권의 교과서에 초점을 맞추기는 했지만 몇 학년에 재학중인 학생들이 얼마만큼 과테말라의 사회 문제에 노출되고 있는지 알기 위해 검토한 책은 총 40~50종이었다.

7 역자 주 – 리오스 몬트(José Efraín Ríos Montt, 1926~) : 과테말라의 사실상 전임 대통령, 독재자. 리오스 몬트는 지금도 과테말라에서 가장 논란이 분분한 인물 가운데 한 명이다. 두 개의 진실위원회(하나는 로마 가톨릭교회가 주도하고, 다른 하나는 1996년 정부가 주도하였다)는 대규모의 학살, 강탈, 고문, 원주민에 대한 제노사이드적 탄압 등을 포함하여 리오스 몬트 군사 독재체제가 자행한 광범한 인권유린 행위를 보고하였다. 그러나 그의 지지자들은 국가가 내전상태에 이를 정도로 혼란했기 때문에 그가 철권통치를 할 수밖에 없었다고 주장한다. 리오스 몬트는 좌파 게릴라들에 대한 싸움에서 도움을 제공한 미국과 가까운 관계를 유지했다. 1996년 평화협정으로 종결된 이 내전에서 수많은 원주민들이 전쟁에 휩쓸렸고, 적어도 20만 명의 과테말라인이 전쟁중에 피살되었다. 이것은 근대 이후 라틴아메리카에서 발생한 가장 잔인한 전쟁 가운데 하나로 꼽힌다. 그의 지배하에서 마야 원주민들은 엄청난 고통을 당했으며, 기록에 의하면 정부는 농촌에 사는 다수의 마야인들을 게릴라 운동의

보할 수 있다는 판결을 내렸다. 리오스 몬트는 그를 비난하는 사람들과 지지하는 사람들 모두로부터 강력한 반응을 촉발시킬 수 있었기 때문에 이 판결은 과테말라 사회를 크게 뒤흔들어 놓았다[리오스 몬트는 동시에 국회의장이기도 했다. 후에 그는 결국 대통령 선거에서 엘리트 온건파 출신 오스카르 베르헤르(Oscar Berger)에게 패했다]. 이와 밀접한 연관을 갖는 사건이 정부가 '민간인자위순찰대'[이들 가운데 다수가 1980년대에 군대와 함께 준군사 단체로 (탄압에) 참여한 바 있었다] 대원들을 시작으로 전쟁보상금을 지불할 계획이라고 선언한 사건이다. 대부분의 사람들이 이 선언을 여당이 농민들의 표를 얻기 위한 책략이라고 생각했음에도 불구하고, 이것은 그해 여름 엘키체를 여행하는 중에 필자가 직접 목격한 바이기도 하지만 '희생자'와 '가해자' 간에 무뎌져 있던 분열을 다시 날카롭게 만들었다(많은 지역에서 민간인자위순찰대에 가입하는 것이 강제적이기는 했지만 전쟁이 한참 진행되고 있을 때 이 단체에 가입한 사람이 약 90만 명에 이르렀다). 마지막으로 과테말라에서 인권 상황은 2000년, 즉 리오스 몬트가 이끄는 정당(Guatemala Republican Front, FRG : 과테말라공화전선)이 대통령 선거에서 승리하여 국회를 장악하고 인권지도자, 조사감독관, 다른 활동가 등을 공격하면서 현저하게 악화되었다.[8]

이 모든 것들이 '최근의 과거'를 어떻게 서술할 것인가에 관한 논의

동조자로 의심하여 수만 명의 원주민들을 고의로 학살했다. 역사진실규명위원회는 이것이 원주민들에 대한 고의적인 제노사이드였다고 주장했다.

8 Patrick Ball, et al.(2002, Fall), "Democracy as Subterfuge? Researchers Under Siege in Guatemala," *LASA Forum* 23, no. 3, pp. 6~10 ; Rachel Sieder, et al.(2002), *Who Governs? Five Years After the Peace Accords*, Cambridge, MA : Hemispheric Initiatives 참조.

를 불러일으킬 수 있는 분위기를 만들어냈다. 이는 과테말라의 군사 지배에서 민주주의로 불완전한 이행이 이루어지자, 이러한 논의가 정치적으로 예민한 문제가 되었기 때문에 더욱 그러했다. 이 글을 작성할 당시 오스카르 베르헤르[9] 정부는 출범한 지 얼마 되지 않은 상태였고, 커리큘럼 개혁의 문제는 여전히 매우 유동적인 채로 남아 있었다.

1. 전후관계에서 본 과테말라 역사진실규명위원회

과테말라 역사진실규명위원회의 청사진은 1994년 정부 측 대표와 반란 단체인 과테말라전국혁명단(Guatemalan National Revolutionary Unity, URNG) 대표가 체결한 오슬로 협약이었다. 역사진실규명위원회는 두 명의 과테말라인(그중 한 명은 정부가, 다른 한 명은 과테말라전국혁명단이 임명했다)과 독일 출신 국제 인권문제 전문가 크리스천 토무샤트(Christian Tomuschat)로 구성된 3인 단체로, 독일인이 위원장을 맡았다. 조사관과 기록관의 반은 과테말라인으로, 반은 외국인으로 구성되었지만 위원회 운영에 대한 감독은 유엔이 맡았다.

진실위원회를 어떤 형태로 만들 것인가를 두고 고려된 모든 방식 가운데 과테말라 위원회의 방식은 가장 취약한 방식 가운데 하나로 생각

---

9 역자 주 – 오스카르 베르헤르(Oscar Berger, 1946~) : 2003년 11월에 열린 대선에서 베르헤르는 보수적인 대국가연합(Grand National Alliance) 당의 후보자였다. 여기에서 그는 전체 투표자 가운데 34%를 획득하여 국가희망연합당(National Union of Hope)의 알바로 콜롬과 과테말라 공화전선당(Guatemalan Republican Front)의 리오스 몬트를 상당한 차로 앞섰고, 그 해 12월에 열린 콜롬과의 결선투표에서 54%의 득표율로 승리하여 2004년 1월 대통령에 취임하였으며, 2008년 1월 대통령직에서 물러났다.

되었다. 진실규명위원회는 증인을 소환하거나 기록물을 열람할 권한도 가지고 있지 않았고, 가해자의 이름을 공표할 수도 없었다. 또한 증인의 증언을 자체 내에 소장(所藏)하지 못하고 비밀 문건으로 간주하여 일정한 장소에 보관해야 했다(후에 그것은 지하 문서실에 따로 보관되었다). 또 그에 앞서 최악의 인권유린 행위를 제외한 모든 범죄행위를 면죄하는 포괄적 사면령이 통과되었다. 많은 분석가들은 이처럼 무기력한 위원회가 할 수 있는 일이라고는 과거 문제를 은폐하려고 하는 정부에 의해 곧바로 묵살될 별 볼일 없는 보고서 하나를 만들어내는 것뿐이라고 예상했다.[10] 사실 정부나 과테말라전국혁명단은 어떤 구속력 있는 합의를 도출하고 싶어하지도 않았다.[11] 원래 위원회가 부여받은 기간은 6개월 밖에 되지 않았는데(나중에 결국 연장되기는 했지만 말이다), 6개월 정도면 위원회가 수박 겉핥기 식의 보고서 하나 정도는 작성할 수 있을 것으로 생각되었던 것이다.

아마도 이런 낮은 기대 때문에 역사진실규명위원회가 1999년 과테말라 국립극장을 꽉 메운 청중 앞에서 최종보고서를 발표했을 때 그것이 담고 있던 범상치 않은 내용은 관찰자들에게 상당히 큰 충격으로 다

---

10 Richard Wilson(1997), "Violent Truths : The Politics of Memory in Guatemala," Jeremy Armon, Rachel Sieder, Richard Wilson, eds., *Negotiating Rights : The Guatemalan Peace Process*, London : International Review of Peace Initiatives ; Jonathan D. Tepperman(2002. 3·4), "Truth and Consequences," *Foreign Affairs*, pp. 128~153 ; United Nations Office of Project Services (UNOPS), "The Operations of the Historical Clarification Commission in Guatemala : A Systematization of Support Office Experiences," Guatamala City, mimeo, n. d 참조.

11 Amy Ross(1999).

가왔다. 역사진실규명위원회가 발표한 보고서의 가장 중요한 내용 중 하나는 1980년대 마야 주민들에 대한 군대의 폭력이 제노사이드[12] 수준이었다고 규정한 것이었고, 그와 같은 결론은 제노사이드가 과테말라의 사면법에 포함되지 않은 것이었기 때문에 정치적으로 중요한 함의를 가질 수 있었다.

역사진실규명위원회 보고서의 중요한 특징은 무장 갈등의 역사적 뿌리에 주목했다는 점이다. 보고서의 이런 측면은 위원회가 부여받은 권한의 일부였다. 이 내용은 역사진실규명위원회 내에서 논쟁의 대상이 되었으며, 이것은 전쟁 원인을 어떻게 설명할 것인가에 관하여 과테말라 사회 내에서 나타나고 있던 광범한 논쟁을 반영하였다.

이 글의 목적이 위원회의 내적 작동을 고찰하려는 것은 물론 아니다. 그러나 위원회가 부여받은 권한이 매우 제한적이었음을 고려할 때 위원회가 어떻게 그런 '센' 보고서를 만들어낼 수 있었는지에 대해 간단히 설명하는 것도 괜찮을 것 같다. 먼저 위원회는 '역사적 기억 회복(Recovery of the Historical Memory, REMHI)'이라는 가톨릭교회가 주관한 다년(多年)간의 인권 프로젝트를 주도한 사람들의 도움을 받을 수 있

12 역자 주 – 제노사이드(genocide) : 고의적으로 혹은 제도적으로 종족, 인종, 종교, 국가 집단의 전체나 일부를 파괴하는 행위를 일컫는다. 학살의 정확한 정의를 놓고 학자들 사이에 이견이 있으나, 법적인 학살의 정의는 1948년 국제 연합 집단살해죄의 방지와 처벌에 관한 협약(CPPCG)에서 나온다. 이 협정 2조를 보면 제노사이드를 '민족, 종족, 인종, 종교 집단의 전체 혹은 일부를 파괴할 의도로 한 모든 행위'를 일컫는다. 구체적으로 '집단의 일원을 살해하거나 심각한 육체적·정신적 위해를 가하는 것, 고의적으로 육체적 파멸을 의도한 생활 조건을 강제하는 것, 집단 내 출생을 막는 것, 집단의 아동을 다른 집단으로 강제 이주하는 것'이다.

었다. 또한 역사진실규명위원회 최종보고서의 작성책임자로 활동한 마르시 머스키(Marcie Mersky)가 지적하고 있듯이, 위원회는 자신의 최대 약점을 오히려 강점으로 전환하는 능력을 발휘했다. 위원회는 '책임을 개인화할 수가 없었기' 때문에 대신 제도의 책임을 부각시키고 군 정보부 같은 탄압을 지휘한 핵심 기구의 운영 방식을 자세히 설명하고 열거하는 쪽에 초점을 맞추었으며, 그에 대한 분석은 보고서 권고 사항에 직접 반영되었다.[13] 그리고 과테말라 진실위원회의 경험은 위원회가 부여받은 권한을 최대한 한계점까지 밀어붙이게 만든 광범한 사회적 요구 및 과정들과 밀접한 연관을 가지고 있었다.

오늘날 과테말라에는 여러 기억 프로젝트들이 존재하고 있다. 범죄수사인류학자들은 고원지대에서 주검들이 한꺼번에 묻힌 집단 묘지를 발굴하고 있고, 학살 사건들 가운데 몇몇은 현재 제노사이드 재판에 회부되어 있다. 여러 공동체와 대중 조직들은 다양한 유형의 기념물을 조성하고 있으며, 여러 사회단체들은 역사진실규명위원회가 장문의 권고사항을 작성하는 데 도움을 제공했다.

필자가 위원회와 관련하여 한 일은 대개 역사진실규명위원회와 역사분석단이라는 이름으로 알려진 일군의 과테말라 학자들[14]을 연결하

---

13 Marcie Mersky(2003. 4. 2), "Guatemala : Unanswered Questions on Truth and Transitions", public presentation at the University of Arizona, Tuscon.

14 '역사분석단(Grupo de Análisis Histórico)'은 위원회 위원장 크리스천 토무샤트에 의해 만들어졌는데, 그는 과테말라의 모든 대학과 주요 연구소들에 연락하여 역사분석단에 적절한 인력을 파견해 줄 것을 요청했다. 처음에는 대체로 위원회가 과테말라 사회가 제시하는 견해에 문을 열어놓고 있다는 것을 보여주기 위해 만든 상징적인 제스처에 불과했으나, 후에는 이 기구가 여러 분야

는 고리 역할이었다. 앞에서 얘기했듯이 위원회가 위임받은 권한에 역사적 조사가 포함되어 있었던 것은 때때로 보고서를 검토하고 작성하는 과정에서 논란을 불러일으켰다. 이렇게 사법적 방법과 역사적 방법을 섞어놓은 점은 역사진실규명위원회가 라틴아메리카에서 이전에 구성되었던 진실위원회 프로젝트들(1984년 아르헨티나, 1991년 칠레, 1993년 엘살바도르)과 다른 점이었으며,[15] 강력한 내용이 담긴 최종보고서를 만들어내는 데 기여했다. 그러나 그것이 결코 쉬운 일은 아니었다. 남아프리카 공화국의 진실과 화해위원회가 지적하였듯이 '법정의 진실(누가 누구에게 무엇을 했는가)'과 '서술의 진실(왜 이 일이 일어났는가, 그것이 무엇을 의미하는가에 대한 주관적이고 때로는 다층적인 설명)' 간에는 분명한 차이가 있다.[16] 물론 어떤 진실위원회도 유일한 서술의 '진실'을 바

를 전공하는 12명의 학자로 구성된 하나의 단체로 자리잡았고, 위원회에 권고안을 제시하고 최종보고서 작성에 이용될 증거자료와 분석을 만들어내는 중요한 역할을 했다. 이 분석단의 여러 구성원들은 역사적인 보고서 작성에 직접 참여하기도 했다.

15 Greg Grandin(2000), "Chronicles of a Guatemalan Genocide Foretold : Violence, Trauma, and the Limits of Historical Inquiry," *Nepantla : Views from the South* 1, no. 2, pp. 391~413.

16 남아프리카 진실과 화해위원회는 네 종류의 '진실'을 제시했는데, 사실 혹은 법정의 진실, 개인적 혹은 서술의 진실, 사회적 혹은 대화의 진실(상호작용, 토론, 대화를 통해 확립되는 경험의 진실), 치유 혹은 회복의 진실(국가적, 공적 기록의 일부로서 진실 말하기 경험의 인정)이 그것이었다. *Truth and Reconciliation Commission of South Africa Report*(1998), 5 vols, Cape Town ; Truth and Reconciliation Commission(1999), distributed by Juta & Co., Cape Town ; and New York : Grove's Dictionaries, vol. 1, ch. 5, paras. 29~45 ; Villa-Vicencio and Verwoerd, *Looking Back, Reaching Forward* 참조.

랄 수는 없다. 그러나 그렇다고 하더라도 몇몇 중요한 방법론적 길잡이는 제시할 수 있다. 이 점에서 역사진실규명위원회에 협력한 과테말라 역사가·인류학자·사회학자들은 보고서가 최소한 과테말라의 최근의 과거에 대한 논의를 닫아버리는 것이 아니라 여는 것이 될 수 있도록 돕고자 했다.

과테말라 전쟁에 관한 역사적 분석에서 문제가 되는 논점 가운데 하나는 전쟁을 무엇보다도 하나의 냉전적 갈등으로 볼 것인가, 아니면 국가의 내적 상황을 더 중시할 것인가에 관한 것이다. 냉전의 틀은 비록 분명히 중요하고 심지어는 중요한 역사적 국면을 결정하기도 했지만, 그것이 유력한 행위자들로 하여금 과테말라는 글로벌한 지정학적 갈등의 희생자라고 주장할 수 있도록 만들어주고, 벌어진 일에 대한 책임 회피를 용이하게 해준다는 점에서 한계가 있다.

이와 관련된 또 하나의 이슈는 과테말라 분쟁을 무엇보다도 그 힘에서 차이가 많이 나기는 하지만 두 무장 집단(군대와 반란군) 간의 충돌이라는 측면에서 보아야 하는가, 아니면 분쟁에 대한 역사적 분석의 범위를 확대하여 다른 부문들(정당, 엘리트, 사회운동 등)까지 분석 대상에 포함시킬 것인가 하는 것이다. 이 중 첫 번째 해석은 라틴아메리카에서 '두 악마 이론'·'협공 이론'·'샌드위치 이론' 등으로 알려져 있는데, 대부분의 일반인들은 어느 정도 이 이론의 범주에서 벗어나지 못하고 있다.[17] 이 문제에 대해 어떤 틀을 제공할 것인가에 관한 논란에서 문제

---

[17] Inés Izaguierre(1998), "Recapturing the Memory of Politics," *NACLA Report on the Americas* 31, no. 6, p. 8 ; José García Noval(1999), "Entre Dos Fuegos : Desde el mundo de los gatos pardos," in *De la memoria a la reconstrucción histórica*, Guatemala City : Association for the

가 되는 것은 다른 사회적 행위자들이 그 갈등에 개입되어 있다는 사실뿐만 아니라 사람들이 인권유린의 희생자로서의 정체성 범위를 넘어서 역사적 행위자로서의 정체성을 가지고 있다는 점이다. 그것은 사람들이 단순히 인권침해를 당했다는 것이 아니라 그들이 농민연맹, 진보적 교회 단체, 노동조합, 학생 단체 등과 같은 사회단체의 구성원이었다는 이유로 대부분의 경우에서 공격 대상이 되었다는 점이다. 역사진실규명위원회의 보고서는 이 점에 관하여 매우 분명한 입장을 가지고 있었다.

> 역사진실규명위원회는 과테말라 분쟁에 대한 완전한 설명이 두 무장 집단 간의 분쟁이라는 단일한 논리로 환원될 수 없다고 결론짓는다. 그런 해석으로는 폭력의 시작과 발전, 지속(持續)에서 정당들과 경제세력의 지속적인 참여와 그들이 수행한 중요한 역할을 설명할 수도 없고, 그를 위한 토대를 확립할 수도 없다. 그리고 자신의 경제적·정치적·문화적 요구를 성취하기 위해 투쟁한 여러 집단이 펼친 조직화 혹은 지속적 동원을 위한 끈질긴 노력을 설명할 수도 없다.[18]

Advancement of the Social Sciences(AVANCSO). 과테말라의 경우 데이비드 스톨(David Stoll)이 이 명제를 가장 강력하게 설명하고 있는데, David Stoll(1993), *Between Two Armies in the Ixil Towns of Guatemala*, New York : Columbia University Press 참조. 또한 스톨의 입장에 대한 응답이랄 수 있는 연구로는 Charles R. Hale(1997. 12), "Consciousness, Violence and the Politics of Memory in Guatemala," *Current Anthropology* 38, no. 5, pp. 817~837 ; García Noval, "Entre Dos Fuegos," ; Elizabeth Oglesby, "Desde los cuadernos de Myrna Mack : Reflexiones sobre la violencia, la memoria y la investigación social," in *De la momoria a la reconstrucción histórica* 참조.

역사진실규명위원회가 제시한 역사적 분석은 구조적 불의, 인종주의, 정치적 공간의 폐쇄 등 전쟁의 다양한 원인을 강조한다. 그중에서도 특히 1954년 개혁 성향의 대통령 하코보 아르벤스(Jacobo Arbenz)[19]가 이끄는 정권이 전복되고 난 이후와 1960년대 초의 상황을 강조한다. 보고서는 1950년대부터 1980년대까지 국가기구의 성격이 '점점 배타적·반민주주의적으로 되어 간 것'과, '구조적 갈등을 개선할 수도 있었던 실질적 개혁을 결단코 추진하지 않으려 한 것'[역사진실규명위원회(1999), p. 19, para. 12]을 증거를 통해 입증하고 있다. 보고서는 또한 국가안보론 같은 냉전적 정책이 어떻게 '과테말라라는 비옥한 토양에 떨어진' 다음 '처음에는 반개혁적인, 나중에는 반민주주의적인 정책으로, 결국에는 범죄적인 대 게릴라 전술로 발전해 갔는지'를 보여주고 있다[역사진실규명위원회(1999)]. 정치적·구조적 소외에 반대하는 새로운 운동이 국민들 사이에서 나타나자 '내부의 적'에 대해 국가가 가지

---

18 *Guatemala : Memory of Silence : Report of the Commission for Historical Clarification, Conclusions and Recommendations*, p. 21, para. 23. CEH 보고서 전문은 온라인 www.hrdata.aaas.org에서 찾아볼 수 있다(2004년 12월 10일 접속). 차후 CEH 관련 인용문은 그 전문에서 인용하였다.

19 역자 주 – 하코보 아르벤스(Jacobo Arbenz Guzman, 1913~1971) : 과테말라 군인 겸 정치가. 1951년 선거에서 승리하여 대통령에 취임하였다. 아레발로정권 주도하의 개혁을 계승하여 노동자·농민·지식인·군부·공산당의 지지를 얻었으며, 국내의 구조개혁과 경제자립을 목표로 1952년 본격적인 토지개혁을 실시하였다. 그러나 과테말라에서 대토지를 소유한 미국계 유나이티드프루츠사(社)의 이익과 충돌하여 1954년 6월 미국 정부의 압력을 받고 미국 중앙정보국(CIA)이 지원한 반혁명군에 의해 타도되었다. 그 뒤 멕시코로 망명하여 쿠바에서 조국의 반독재투쟁을 위해 활동하다가 죽었다.

고 있던 개념이 정부에 반대하고 변화를 요구하는 모든 사람들을 포함하는 쪽으로 확대되었다. 이에 대해 역사진실규명위원회는 국가가 반대 움직임에 대해 '과도하게 억압적인 대응'으로 되받아쳤다고 결론내렸다.

> 민주주의자든 아니든, 반전론자든 게릴라 전사든, 합법적이든 불법적이든, 공산주의자든 비공산주의자든 상관하지 않고 모든 반대자들을 하나의 범주 속에 포함시키는 것이 수많은 심각한 범죄행위를 정당화하는 데 기여했다. 광범한 정치적·사회적·경제적·문화적 반대에 직면하여 국가는 이 반대의 물리적 절멸 혹은 절대적 위협을 지향하는 군사 작전에 호소하였다[역사진실규명위원회(1999), p. 22, para. 25].

역사진실규명위원회는 1960년대부터 1990년대까지 과테말라에서 사회 변화를 요구하며 일어난 다양한 운동에 초점을 맞추어 갈등에 대해 대담하고도 근거 있는 설명을 제시하였으며, 무익한 '두 악마' 테제나, '우리 모두에게 책임이 있다'는 무용한 책임 회피를 피하기 위해 노력했다.

12권으로 된 이 고발장이 과테말라 사회에서는 어떻게 받아들여졌는가? 보고서가 제출되고 난 직후 그랜들린은 그에 대한 국민들의 반응을 조사한 적이 있으며,[20] 유엔도 보고서 제출 직후 과테말라 국민들이 그것을 어떻게받아들이는지 조사한 적이 있다.[21] 군대가 국가기구

---

[20] Greg Grandlin(2000).

[21] United Nations Office of Project Services(UNOPS), "The Operations of

의 자격으로 위원회 보고서에 반응을 보인 적은 없다. 다만 여러 명의 퇴역 고위 장교들이 보고서가 편파적이며, 오로지 '위원회의 관점'만을 반영하고 있다는 견해를 제시한 적이 있을 뿐이다. 국가 엘리트들 가운데 일부도 퇴역 장교들과 비슷한 감정을 토로하였고, 제노사이드라는 용어를 사용한 것에 대해 심히 불쾌하다는 반응을 나타냈다.[22] 반면 민간단체들은 보고서의 결론에서 자신들의 입장이 변호되고 있다는 느낌을 받았다. 숫자도 물론 중요했지만(위원회가 조사한 인권유린 사건 가운데 93%는 국가기구에 의해 저질러진 것이었다), 그보다 더 중요한 것은 보고서의 존재가 사람들에게 알려지면서 그만큼 많은 사람들이 자신이 사는 지역에서 당한 폭력이 그보다 훨씬 광범위한 폭력 가운데 일부였다는 것을 깨닫게 되었다는 것이다.

과테말라 진실위원회(역사진실규명위원회)는 최종보고서를 발표한 바로 그날 공식 해산되었다. 역사진실규명위원회는 자신들의 권고 사항이 제대로 이행되고 있는지 감독할 수 있는 위원회의 수립을 국가에 요

---

the Historical Clarification Commission in Guatemala," pp. 11~24.

22 과테말라의 상황을 제노사이드로 규정한 것은 그것이 엄격하게 사법적인 관점과 역사적 관점 간의 고유의 긴장 관계를 수면에 떠올렸기 때문에 복잡한 문제였다. 군대는 마야인들을 그들이 마야인이었기 때문에 죽인 것인가 아니면 그들이 정부에 반대하여 단체를 조직했기 때문에 죽인 것인가에 대해 보고서는 사안들을 꼼꼼히 검토한 끝에 특정 시기에 일부 지역에서 자행된 국가 폭력이 제노사이드의 성격을 가지고 있었다는 결론을 내렸다. 여기에서 핵심은 동기와 의도의 분리이다. 과테말라 국가는 폭력 사용의 궁극적 동기는 비록 반란 세력을 패배시키는 것이었을 지라도 국가가 마야인들을 죽인 것은 그들을 '내부의 적'으로 간주했기 때문이었다는 것이다[Greg Grandlin(2000) 참조]. 역사진실규명위원회 보고서에서 제노사이드에 관한 주장을 자세히 언급하고 있는 부분은 vol. III, pp. 249~423 참조.

구했지만, 수년이 지난 지금까지도 그 요구는 받아들여지지 않고 있다. 국가는 그 보고서를 결코 '자신의 것으로 인정하지' 않았고, 또한 보고서가 발표된 지 몇 달 지나지 않아 리오스 몬트가 이끄는 당이 대통령 선거와 총선에서 압승을 거두었다. 이 점에서 과테말라 진실위원회가 과테말라 사회에 미친 영향은 거의 없다고 생각하기가 쉽다.

그러나 필자는 진실위원회의 경험이 미친 영향에 대해 우리가 아직 분명하게 인식하지 못하고 있다고 생각한다. 그것은 우리가 아직 그것을 알기 위해 무엇을 물어야 할지에 대해 현재 학습 중이기 때문이다.[23] 과테말라의 경우 진실위원회의 영향을 분석하는 것은 사실 보고서의 영향이 어떠했는지 살펴보는 것을 의미한다. 왜냐하면 역사진실규명위원회는 공청회도 열지 않았고 어떤 종류의 진정한 공적 과정을 거치지도 않았기 때문이다. 이 점에서 분명한 것은 많은 사회단체들이 보고서가 제시한 권고사항을 자신들의 일로 받아들였다는 사실이다. 또한 비록 보고서가 사법상의 증거로 이용될 수는 없지만 2002년 미르나 매크(Myrna Mack) 피살 사건[24]에 대한 재판에서처럼 사법 재판에서 전후 관

---

23 필자는 이 문제에 관하여 마르시 머스키(Marcie Mersky)와 나눈 여러 차례의 대화에서 많은 도움을 받을 수 있었다.

24 미르나 매크는 과테말라의 여성 인류학자로서, 과테말라의 국외 망명인과 국내의 강제 이주민 상황을 주로 연구하는 학자였다. 그녀는 1990년 9월 11일 군 정보부 소속의 한 하사관에 의해 살해되었고, 이 하사관은 1993년 유죄 판결과 함께 25년 감옥형을 선고받았다. 그 후 미르나 매크의 여동생 헬렌 매크는 이 살인을 지시한 군 고위 장교들을 기소하기 위해 10년 이상을 싸웠고, 이를 둘러싼 끈질긴 법적 과정은 과테말라에서 가장 유명한 인권 사건 가운데 하나가 되었다. 2002년 10월 후안 발렌시아 오소리오 대령이 미르나 매크의 살해를 지시한 혐의로 유죄 판결을 받기에 이르렀는데, 그는 후에 국외로 도주하여 주로 그곳에 머물고 있다. 매크 사건에 대한 자세한 내용은 '인권 우선

계를 말해주는 배경으로 이용되기도 했다. 이것들은 단지 역사진실규명위원회의 보고서가 사회적 공간에서 모종의 반향을 불러일으킨 두 가지 예일 뿐이다. 또 하나의 중요한 예는 지금부터 우리가 살펴보게 될 학교 커리큘럼이다.

위원회가 낸 권고 사항 가운데 하나는 국가가 주도하여 '역사적 기억'에 관한 커리큘럼 프로젝트를 만들라는 것이었다. 2003년 필자가 이 연구를 수행할 때까지는 어떤 국가 주도 프로젝트도 출현하지 않았다. 그러나 다수의 단체들이 이 권고에 대해 숙고하고 그것을 행동에 옮기기 시작했다. 마치 역사진실규명위원회 보고서 발표가 교사들과 학교들이 얼마 전까지만 해도 금기사항이었던 주제들을 생각해볼 수 있는 공간을 만들기라도 한 것처럼 말이다.

그러나 역사진실규명위원회의 보고서를 학교에서 실제로 이용하는 정도는 매우 미미하다. 그것은 커리큘럼 자료와 안내서의 부족에 기인하며, 다양한 후속 프로젝트에서 '역사적 기억'에 대한 개념이 이 글 다음 부분에서 기술하게 될 음울한 폭력을 의미했기 때문이다. 최근에 나온 교과서와 인권단체나 국제기구가 펴낸 자료에서 전쟁에 관한 자료가 포함되고 있는 것은, 시민 교육과 건전한 시민의 양성과 관계된 간단한 준비과정이라 할 수 있다.

(Human Rights First, 전에는 명칭이 인권 관련 법률가 위원회였다)', www.humanrightsfirst.org 참조(2004년 12월 10일 접속).

2. 전후 과테말라의 최근 과거 가르치기

과테말라의 평화협정은 정부의 교육 예산을 증액하고, 인종의 다원성과 다문화주의 문제를 다룰 수 있게 커리큘럼을 개혁할 것을 요구하며 참담한 상태에 있던 과테말라 교육제도의 개선을 모색하였다.[25] 그러나 교육 예산은 증액되지 않았고, 과테말라는 여전히 중앙아메리카 지역에서 교육 예산이 차지하는 비율이 가장 낮은 나라로 남아 있다.[26] 과테말라에서는 취학연령대의 아이들 가운데 반 정도가 학교에 다니지 않는다.

초등학교에서는 다문화주의에 입각한 교육을 요구하는 새 표준안의 도입으로 교육 개혁에 진전이 있었다고 할 수 있다. 그러나 크리스텔 포스터(Kristel Foster)가 지적했듯이, 새 표준안은 원주민 문화를 역사적 유물로 간주하는 전통적 기술(記述)을 시정할 의도였던 데 비해 새 교과서는 전통적인 기술과는 반대 방향으로 너무나 멀리 나아가 '사회과목'만을 강조하고, 역사 과목은 거의 제거해 버린 꼴이 되었다.[27] 사

---

25 Gustavo Palma and Alejandro Flores, eds.(1999), *Los Contenidos de los Cursos de Estudios Sociales en el Contexto de la Reforma Educativa : Aportes para el Debate*, Guatemala City : Association for the Advancement of the Social Sciences(AVANCSO) and National Council for Mayan Education(CNEM).

26 Inforpress Centroamericana, "Guatemala : Reforma Educativa con vicios y retrasos," p. 8.

27 Kristel Foster(2004), "A Tug of Post-War : History Education and the Politics of Reconciliation in Guatemala," MA thesis in Latin American Studies, University of Arizona, Tucson.

정은 고등학교 교과서에서도 마찬가지이다.

과테말라 교육 제도 연구의 권위자인 구스타보 팔마에 의하면 과테말라에서 국가는 단지 초등학교에서만 공교육을 책임지고 있다. 과테말라는 초등학교의 약 80%가 공립이다. 그에 비해 고등학교는 3분의 1 정도만이 공립이다.[28] 그러나 사립 고등학교들도 교육부가 제시하는 국가 기준을 따라야 한다.

현재 '역사적 기억'을 학생들에게 가르치는 방식을 재고(再考)하기 위해 국가가 시행하고 있거나 고려하고 있는 프로젝트는 없다. 물론 국가 프로젝트가 필요하지 않다는 주장이 있을 수 있다. 국가가 승인하는 교과서는 정치적 타협의 성격을 갖기가 쉽기 때문에, 지금 사용중인 교과서 내용을 대폭 개선하는 것이 되기는 어려울 것이다. 반면에 최근의 역사를 가르치는데 걸림돌이 되는 장애물, 즉 재원과 지침의 부재, 새 주제를 도입하지 않으려는 보수적 경향, 학부모나 다른 공동체 구성원들이 반대할 지도 모른다는 염려 등은 강력하다. 이런 상황에서 국가가 지침을 제시한다면 교사들이 예민한 주제들을 수업 프로그램에 포함시키는 것이 좀 더 쉬워질 수도 있다. 국가가 제시하는 기준이 단순히 과

---

28 필자는 2003년 8월 1일 사회과학발전협회(Association for the Advancement of the Social Sciences)의 연구부장 구스타보 팔마 씨를 상대로 과테말라 시에서 인터뷰를 한 바 있다. 여기서 팔마 씨는 역사적으로 교육 투자에 대한 관심 부족의 뿌리가 농촌의 경제 구조에 있다고 말하면서, 전에는 농촌 노동력의 대부분이 플랜테이션 농장에 이용되어 노동자들을 교육시켜야 할 필요성이 그리 크지 않았던 반면, 지금은 경제적 근대화와 더불어 기능적으로 글을 아는 노동력이 필요하게 되었고 그 결과 초등 교육에 투자해야 할 필요성이 나타났다고 말했다. 이런 그의 설명은 단순한 기능주의적 분석이기는 하지만 나름 설득력 있는 설명이라고 하겠다.

테말라 역사를 지금보다 엄격하게 검토해야 한다고 요구만 해도 그것은 역사를 사회과 과목 속에 포함시켜 버리는 것에 비하면 큰 개선이 될 것이다.

역사적 기억 가르치기의 국가적 수준의 발전은 교육부에서 일하는 컨설턴트들이 역사진실규명위원회가 낸 보고서에 대해 가르치기 위해 여러 차례 건의안을 제시한 것에서 볼 수 있듯이, 필자가 이 연구를 시작할 무렵 갈등의 대상이 되고 있었다. 그러다가 2002년 역사진실규명위원회 보고서의 내용을 토대로 교과서와 교사용 안내책자가 교육부 후원하에 제작되었다. 이 교과서의 제목은 『과테말라의 사회-역사 컨텍스트와 교육 현실』이었는데, 역사진실규명위원회 보고서가 담고 있는 주제들을 많이 반영하고 있었다. 이 교과서는 '우리는 왜 지금 이대로 일까?(Why Are We the Way We Are?)'라는 제목을 가진 서문과 갈등의 토대를 이루는 여러 형태의 소외에 관해 다루고 있는 단원, '국가의 적으로서의 마야인'이라는 제목을 가진 인종주의에 관한 단원, 역사진실규명위원회에 의해 문서화 된 사건과 관련된 단원을 포함하고 있었다. 이 교과서는 수천 부가 인쇄되었으나 과테말라 의회 일부에서 거세게 반발하여 대부분 회수되고 말았다.[29]

여러 인권 단체가 지금까지 여러 차례에 걸쳐 '역사적 기억'을 국가

---

[29] 2003년 8월 4일 과테말라 시에서 한 교육부 컨설턴트와의 인터뷰. 또한 2002년 UN 발전 프로그램(United Nations Development Program)은 과테말라 학교들이 사용하도록 과테말라에 관한 휴먼 발전 리포트(Human Development Report) 대중판을 출간했다. 그러나 사적인 이익단체들이 이 보고서에 토지 보유 데이터가 포함된 것을 두고 맹비난을 퍼부었기 때문에 초판이 간행되고 나서는 계속 출간되지 못했다.

커리큘럼 표준안의 한 부분으로 지정해줄 것을 교육부에 요청했지만 받아들여지지 않았다. 그러나 교육부의 한 계획이 효력을 발휘하기 시작했다. '국가 커리큘럼과 건전한 시민 양성'이라는 이름을 가지고 있고 유네스코의 '평화의 문화 프로젝트'가 후원한 이 승인된 계획은 과거에 정치적 양극화를 촉발한 상황, 반정부 운동에 대한 탄압 등에 대해 평화 모색 과정, 다문화주의, 마약과 알코올의 위험성 등과 함께 아이들에게 가르칠 것을 권고하고 있다.[30] 필자가 이 연구를 수행할 때 접촉한 인권단체들은 역사진실규명위원회와 역사적기억회복(REMHI)의 보고서를 바탕으로 커리큘럼 시안을 만들고 있었고, 교사들과의 워크숍을 준비하고 있었다. 그러나 이 단체들은 교육부에 다시 접근하기 전에 리오스 몬트 이후에 등장할 새 정부가 이 일을 떠맡아주기를 기대하고 있었다.

1) 평화 협정 이전과 이후의 교과서

대부분의 교사들은 과테말라 시에 소재한 민간 출판사에서 나온 5, 6종의 교과서 가운데에서 교재를 선정한다.[31] 군사 독재에서 민정으로

---

30 Raúl Zepeda(2002. 10), "Formación de Propuesta del Area de Formación Ciudadana para la Transformación Curricular," Guatamala City : Ministry of Education and UNESCO, mimeo.

31 구스타보 팔마에 의하면 가장 널리 사용되는 사회과 교과서는 산티야나 출판사(에스파냐에 본사를 둔 과테말라 지부)가 생산해 낸 '프로타고니스타(주인공)' 시리즈와 노르마 과테말라 출판사(Grupo Editorial Norma Guatemala)에서 낸 '사회 과목' 시리즈이다. 필자가 과테말라 시에서 2003년 8월 1일에 팔마를 상대로 수행한 인터뷰에서 인용하였다. 필자는 이 두 시리즈물 가운데 1986, 1990, 1996, 1998, 2000, 2001, 2002년 출간된 교과서를 주로 검토하

이행이 시작되는 1986년 이전에 나온 교과서들은 '최근의 역사'에 대해 전혀 언급을 하지 않았다. 그리고 1986년 이후에 나왔으나 평화 모색 과정이 절정에 이르기 전에 출간된 교과서들은 1980년대 초 군사 독재의 연대기는 제시하지만, 무장 충돌에 대해서는 언급하지 않았다. 또한 1996년 평화 협정 체결 이전까지는 비록 일부 학교에서 평화 협정 체결 이전에도 전쟁에 관해 가르치기도 했지만(특히 마야인 활동가 리고베르타 멘추[32]가 1992년 노벨 평화상을 수상하고 난 뒤에 그런 경향이 생겨났다), 널리 사용된 교과서들은 무장 충돌에 대해 언급하지 않았다. 커리큘럼을 개선하기 위해 노력한 사람들은 교사 자신들이었지, 교육부나 어떤 다른 단체도 자료 제공을 위한 노력을 기울이지 않았다.

평화 협정 체결 이후로는 모든 주요 교과서들이 비록 정도의 차이는 있지만 무장 투쟁에 대해서 언급하고 있다. 학생들에게 제시되는 주제에 대해서는 비록 고등학교 교과서 한 종이 국제 문제를 다루는 항목

였다.

32 역자 주 – 리고베르타 멘추(Rigoberta Menchu, 1959~) : 과테말라 인권운동가. 1993년 노벨 평화상 수상. 가난한 가정에서 태어나 정규교육도 받지 못하여 어릴 때부터 농장 노동자로 일했다. 아버지 비센테는 초기 지하조직인 농민연합위원회 일원이었고 오빠는 16세 때 보안대에 잡혀가 심한 고문을 당한 뒤 화형당했다. 비센테는 1980년 동료들과 함께 과테말라 주재 에스파냐 대사관을 점거하고 그들의 호소를 들어줄 것을 요구했으나, 경찰은 건물을 무차별 공격했고 농성 중이던 시위대는 모두 불에 타 죽었다. 몇 주 후 어머니조차 군대에 끌려가 심한 고문과 윤간을 당한 뒤 처형되자 1981년 조국을 떠나 멕시코로 탈출했다. 그 뒤 과테말라의 전위조직과 농민연합위원회를 후원했으나 그들의 폭력 사용과 폭동에 대해서는 중도적인 입장을 취해왔다. 유엔 원주민 문제위원회 위원으로도 활동을 펼쳐 유네스코평화교육상, 프랑스 자유·인권 옹호위원회상 등을 수상하였다.

을 포함하고 있기는 하지만, 초등학교 교과서와 고등학교 교과서 간에는 큰 차이가 없다. 그러나 중요한 점은 대단히 우수한 몇몇 사립학교를 제외하고는 과테말라 학생들은 심지어 고등학교에서도 역사를 배우지 않는다는 사실이다. 일반 고등학교 교과서들은 식민 시대 이후의 과테말라 역사를 19세기와 20세기 초 군사 정부에 대한 몇 쪽의 설명으로 간단히 소개하고, 곧이어 제2차 세계대전 이후 하코보 아르벤스가 이끄는 개혁 정부에 관하여 한 문단, 냉전과 1960년대 초 게릴라 운동의 발생에 관하여 한 문단이 이어진다. 그리고는 대부분의 교과서들이 역사 서술을 중단하고 '평화 협정,' '평화의 문화,' '인권', '아동의 권리' 등의 주제들을 각각 한두 쪽 정도로 다룬다. 교과서마다 차이는 있지만, 간단한 역사적 연표에 이어 나오는 인권 관련 주제 목록은 모든 교과서에서 거의 동일하다. 가장 최근의 교과서들은 비록 그것이 소략하고 역사진실규명위원회가 표로 만들어 놓은 사망자와 실종자 수 같은 기본적 자료에 국한하고는 있지만, 진실위원회의 보고서에 대해 언급하고 있다. 일부 교과서들은 과테말라 피난민의 모습 혹은 리고베르타 멘추의 사진 같은 좀 더 시각적인 자료를 포함하고 있기도 하다.

2) 학교와 교사들의 '책임운영'

'최근의 과거'에 대한 보다 많은 자료가 여러 사람들 사이에 공감을 불러일으키게 되면서, 일부 교사들은 대안적이고 자발적인 커리큘럼 프로젝트를 개발하고자 했다. 북부 지역에 있는 산타마리아체하(Santa María Tzejá : 피난 갔다 돌아온 사람들이 사는 도시)의 학생들은 지역 역사에 관한 보충 교재를 읽는다. 일부 교사들은 학생들에게 시를 써보라고 하거나, 탄압 시기를 경험한 친척이나 마을 어른들을 상대로 인터뷰를

해오라고 요구하기도 한다. 과테말라 시의 중상층 자녀들이 다니는 한 학교의 교사들은 학생들이 사회 과목을 공부하면서 무장 투쟁에 관하여 읽을 수 있는 리고베르타 멘추의 회고록이나, 1960년대와 1970년대에 쓰인 시 같은 증언 문학 작품을 읽을 수 있는 통합 과목을 만들어 내기도 했다.

많은 장애물들을 고려한다면, 우리가 생각하는 것보다 더 많은 커리큘럼 개혁을 위한 노력들이 존재한다. 수도(首都)에는 국외와 국내 인권 문제에 관한 논의를 조직화하는 주로 가톨릭 계열의 사립 고등학교 네트워크가 만들어져 있으며, 군사고등학교를 포함하여 많은 학교의 학생들이 여기에 참여하고 있다. 대학들은 영상 도서관 같은 자료를 제공하고 있고,[33] 대중 단체들도 학교들과 함께 가끔 이런 활동에 참가하고 있다. 또한 공적인 폭력을 다룬 비디오, 소설, 연극 작품들이 전국 곳곳에서 유포되고 있다. 교사들을 위한 일정한 지침이 없기 때문에 고등학교 교사들이 교과서에 나오지 않은 주제들을 다루는 것은 예외적인 경우에 속하며, 특히 농촌 지역의 경우는 더욱 그러하다.

물론 이런 종류의 커리큘럼 개혁을 과감하게 시도하는 교사나 학교들은 어느 정도의 위험을 감수해야만 한다. 농촌 지역에서는 교사들이 전쟁 동안 서로 다른 편에 서서 싸웠던 공동체 출신의 학생들에게 항의를 받을 수도 있다. 산타마리아체하에 근무하는 교사 후아나(Juana)는 그 지역에서 일어난 학살 사건을 다루고 있는 책들을 학생들에게 읽

33 과테말라는 정치적 폭력과 관련하여 두 개의 석사학위 과정 프로그램을 가지고 있다. 하나는 산카를로스 국립대학의 정치적 폭력과 정신 건강에 관한 프로그램이고, 다른 하나는 예수회가 운영하는 란디바르 대학의 인권 관련 프로그램이다.

히는 것에 대해 항의하러 온 학부모를 상대해야 했던 일에 대해 썼다. "그러나 2~3년이 지나자 그런 항의는 잦아들었다"라고 그녀는 말하고 있다.

국제 사회의 지지는 산타마리아체하 학교가 1980년대 초의 경험을 추념하는 선구적인 프로젝트를 만들어내는 데 기여했다. 이곳 학생들은 1982년 자신들의 공동체에서 일어난 대학살과, 마을 사람들이 멕시코로 도망가야 했던 일을 소재로 '영원히 묻혀있는 것은 아무 것도 없다'라는 제목의 연극을 공연했고, 이후 그것을 비디오로 제작하기도 했다. 이 연극은 산타마리아체하에서 후속 세대 고등학생들에 의해 지금도 공연되고 있으며, 나아가 학생들은 전국을 돌아다니면서 각 지역의 학교나 시청 회의실 등에서 이 연극을 공연하고 있다.[34]

다른 학교 교사들도 전쟁과 관련된 주제에 대해 공부하는 자신의 자녀에 대하여 불안감을 느끼는 학부모들을 상대하는 방법을 발견해 냈다. 앞에서 언급한 중상층 아이들이 주로 다니는 고등학교에 근무하는 한 교사는, 군대와 밀접한 관련을 가진 가정의 학생들을 학교가 어떻게 대했는지 필자에게 말해주었다.

> 아마도 그 아이들의 할아버지들은 (전쟁의) 주역이었을 것입니다. 아이들의 어머니들이 가끔씩 찾아와서 "나는 우리 아이가 그런 책을 가지고 배우는 것을 원치 않습니다. 제 부친께서는 그 당시 국방부 장관이셨습

34 산타마리아체하와 그 인근 지역 역사에 대해서는 Beatriz Manz(2003), *Paradise in Ashes : A Guatemala Journey of Courage, Terror and Hope*, California Series in Public Anthropology, Berkeley : University of California Press 참조.

니다"라고 말하곤 했습니다. 그러나 학교 당국은 물러서지 않았습니다. 학교는 우리 교사들에게 교사들이 원하는 것을 가르칠 자유를 주었습니다. 우리는 역사를 개인화하지 않기 위해, 그리고 역사를 그 학생의 할아버지 개인과 구분하기 위해 군대를 하나의 제도로 간주하고, 그 군대가 특정한 역사적 시기에 어떻게 반응했는지 고찰하기 위해 노력했습니다. 그리고 우리는 그 가족 구성원들에게 그들도 학교에 와서 자신의 생각을 말해달라고 했습니다. 그러나 그들은 오지 않았습니다. 그렇지만 그렇게 기회를 준 것이 그들의 반감을 많이 누그러뜨린 것 같았습니다.

교사들은 필자에게 가끔씩 왜 자기들이 전쟁에 대해서 배워야 하는지 물어보는 학생들도 있지만, 대부분의 학생들은 그 문제에 대해 많은 관심을 보였다고 대답했다. 이런 수업에 대한 학생들의 관심은 대개 그것을 도저히 믿을 수 없다는 생각에서 유래하는 것이었는데, 그 이유는 가정에서 그와 관련된 이야기를 들어본 적이 있는 학생들도 있지만 그렇지 않은 학생들도 많았기 때문이었다. 남쪽 엘키체에서 범죄수사인류학자들로 구성된 한 단체가 주최하는 유골 발굴과 관련된 사진전시회를 찾았을 때 그들 가운데 한 사람은 많은 교사들이 학생들과 함께 전시회에 방문한다면서 필자에게 이렇게 말했다.

아이들은 범죄수사인류학자들이 어떤 구덩이에 얼마나 많은 시신이 묻혀있는지 어떻게 아느냐, 전쟁 중에 어떤 일이 일어났느냐 …… 등 별별 질문을 다 합니다. 많은 아이들은 전쟁에 대해서 아무 것도 알지 못합니다. 아마도 아이들의 부모들이 그것에 대해서 이야기를 하기는 했을 것입니다. 그러나 아이들은 그것이 사실이라는 것을 믿을 수가 없었

던 것이겠지요. 아이들은 그것이 마치 영화에서 일어난 일인 것처럼 생각합니다.[35]

필자가 인터뷰한 과테말라 범죄수사인류학팀 구성원들은 학생들을 위해 마련한 공식적인 프로그램은 없지만 자신들이 가끔 농촌 지역에 있는 학교 근처에서 유골 발굴 작업을 해야 하는 경우가 있는데, 그런 경우 그 곳 아이들의 정신 건강을 위해 심리학자 한 명을 동행한다고 했다. 또한 수도의 교사들은 범죄수사인류학팀이 낸 출간물[라비날에서의 대학살'(Las masacres en Rabinal) 같은]을 부교재로 정하여 아이들에게 읽히기도 하고, 사건의 진상을 설명해주도록 팀원을 초빙하기도 한다.[36]

3) 아돌포 할(Adolfo Hall) 민군(民軍) 관계 연구소

과테말라 시에 있는 아돌포 할 군사고등학교는 최근에 나타나고 있는 전쟁 관련 주제들을 다루는 교육 시스템의 출현과, 이 과정이 갖는 한계를 모두 보여준다. 과테말라 시 공군기지 옆에 위치해 있으며 정문 양쪽에 대포가 나란히 배치되어 있고, 영내에는 제복을 착용한 생도들이 생활하고 있는 45년 역사를 자랑하는 이 군사고등학교는 마리오 바르가스 요사[37]의 소설에 나오는 한 장면을 연상시킨다. 필자는 이 학

---

35 2003년 7월 19일 남부 엘키체에서 수행한 인터뷰.

36 Equipo de Antropoligía Forense de Guatemala(EAFG)(1997), *Las Masacres en Rabinal : Estudio Histórico Antropológico de las Masacres de Plan de Sánchez, Chichupac and Río Negro*, Guatemala City : EAFG 참조.

교에서 한 나절 동안 머물면서 교감 선생님(대령), 연구부장(대위 한 명과 여성 한 명), 여러 명의 교사, 생도들과 얘기를 나눌 수 있었다. 이 학교에 다니는 학생들은 대부분 중층 혹은 중하층 출신이며, 수년 전부터 남녀공학으로 운영되고 있다. 또한 학교를 졸업한 아이들이 군대에 복무하는 비율은 점점 낮아지고 있다.

이 학교는 비록 군대에 의해 운영되고는 있지만 아직 교육부가 정하는 커리큘럼을 따르고 있다. 아돌포 할 군사고등학교가 현재 채택하고 있는 커리큘럼은 평화협정 체결 이전에 비해 훨씬 자유주의적이다. 교사들은 자신들이 원하는 교과서를 자유롭게 선정할 수 있는데, 대개는 다른 공사립 고등학교들이 채택하는 교과서들을 사용한다. 생도들은 비록 모든 수준의 인권 관련 자료들을 열람할 수는 있지만, 역사진실규명위원회의 보고서를 교재로 택하여 읽지는 않는다. 연구부장은 이렇게 설명했다.

우리는 아직 그럴만한 준비가 되어 있지 않습니다. 전쟁 혹은 평화 모색

37 역자 주 – 바르가스 요사(Mario Vargas Llosa, 1936~) : 페루 소설가. 산마르코스 대학과 마드리드대학에서 문학공부를 한 뒤 잠시 프랑스에서 망명생활을 하다가, 군관계의 기숙학교에서 보냈던 소년시절의 경험을 기초로 한 『도회와 강아지』(1963)를 발표하여 주목을 받았다. 아마존의 밀림지대와 소도시 피우라를 무대로 5가지 이야기를 동시에 전개시킨 실험적인 소설 『녹색집』(1965)으로 국제적인 성가를 얻은 뒤, M. A. 오드리아 대통령 독재시대(1948~1956)의 페루 사회를 현대소설의 갖가지 기법을 구사해서 묘사한 전체소설 『라 카테드랄에서의 대화』(1969)를 출간하였는데 이것은 현대 정치소설의 걸작이라고 평가되고 있다. 소설 외에 평론도 썼고, 근년에는 극작에도 의욕을 보여 『타크나의 아가씨』(1981), 『캬시와 카바』(1983), 『농담』(1986) 등의 희곡을 발표하였다.

과정에 관하여 우리는 아무 말도 할 수 없습니다. 변화는 점진적으로 이루어져야 합니다. 현재 우리는 인권의 기원, 제네바 협정과 협정 의정서들, 과테말라의 평화협정에 대해서 많은 이야기를 나눕니다. 우리는 평화 협정의 관점에서 이런 주제들을 다룹니다.[38]

이 군사고등학교에서 필수과목으로 되어 있는 오후 군사학 수업(군사학 입문)을 맡고 있는 대위는 평화협정 이전의 역사에 대해 학생들의 관심이 적은 이유가 "전쟁에 관한 문건 혹은 전쟁을 다루고 있는 책이 없기" 때문이라고 주장했다.

교회에서 만든 책이 있기는 하지만(가톨릭교회가 1998년에 여러 권으로 낸 보고서를 말한다), 그것은 한 쪽 입장만 일방적으로 대변하고 있습니다. 역사진실규명위원회의 보고서 역시 편향적이기는 마찬가지입니다. 역사진실규명위원회의 보고서는 교육부의 커리큘럼 기준에 포함되어 있지 않기 때문에 우리 학교에서는 그것을 읽지 않습니다. 만일 좌파 쪽 시각을 대변하는 책들 못지않게 우파 쪽 입장을 대변하는 책이 있다면 그 보고서 역시 학생들의 읽을거리에 포함시킬 수 있을 것입니다. 그러나 지금은 아닙니다. 저는 이 문제를 평가하고 판단할 위원회가 필요하다고 생각합니다.

대위가 말하는 분쟁의 기원은 오후 군사학 수업의 맥락에서였고, 그 논의는 불가피하게 좌파는 민주주의를 공격하는 쪽에, 군대는 민주주

38 2003년 7월 24일 과테말라 시에서 실시한 인터뷰.

의를 수호하는 쪽에 있다는 냉전적인 관점에 입각해 있었다.

필자는 이어서 6명의 서로 다른 연령대 학생들과 얘기를 나눌 수 있었다. 그들이 제네바협정을 비롯하여 대부분의 주요 국제적 인권 선언이나 협정들에 대해서 잘 알고 있었다는 사실은 매우 인상적이었다. 그들은 과테말라의 평화 모색 과정의 왜곡 혹은 굴절과 여러 평화협정의 내용에 대해서도 잘 알고 있었다. 그러나 역사진실규명위원회를 만들어낸 평화협정에 대해서는 잘 모르고 있었다. 의과대학에 진학할 계획을 가진 16세 학생은 "과테말라에는 아직도 많은 공포가 존재하고 있고, 국가가 어떻게 그런 길을 가게 되었는지 아는 것이 중요하기 때문에 과거에 대해서 배우는 것을 중요하게 생각한다"고 말했다. 학생들 중에 일부는 선제적 전쟁에 관하여 시내 다른 고등학생들과 가진 토론회에 참석했다가 필자와의 인터뷰 직전에 돌아온 학생들이었다. 그중 한 학생에 따르면 토론회에 참석한 다른 학교 학생들이 아돌포 할 학생들에게 다음과 같이 공격적인 질문공세를 펼쳤다고 했다. "그 학생들은 우리들에게 왜 군대는 대량학살을 저질렀냐고 물었습니다. 그에 대해 우리는 '과거의 일을 가지고 우리를 비난해서는 안 된다. 우리에게는 책임이 없다'라고 대답했습니다. 그리고 나서 '군대는 반란 세력을 물리치기 위해서 마땅히 해야 할 일을 했다. 전쟁에서 많은 사람들이 죽었다. 그래서 전쟁이 나쁜 것이다'라고 우리는 말했습니다." 이어서 그는 진실을 아는 것이 중요하다고 생각한다고 말했다. "예를 들어 많은 사람들이 리오스 몬트가 대량학살을 저질렀다고 비난합니다. 그러나 그것을 입증하는 증거는 어디에도 없지 않습니까?" 필자가 그에게 역사진실규명위원회의 보고서에 대해 듣거나 본 적이 있느냐고 물었다. 그는 다른 모든 종류의 평화협정은 알고 있지만 그런 보고서에 대

해서는 본 적도 들은 적도 없다고 말했다.

4) USAID와 역사진실규명위원회 보고서의 확산

인권과 화해 프로그램의 일환으로 USAID(United States Agency for International Development)는 과테말라에 수백만 달러의 평화기금을 조성하고, 전국적으로 여러 인권단체에 거액의 지원금을 보냈다.[39] 가끔은 USAID 자금의 농촌 유입이 USAID 운영자들까지도 농담을 던지게 하는 날카로운 아이러니를 낳기도 했다. 그것은 USAID가 자금을 지원하는 모든 프로젝트는 USAID의 전통적 로고(성조기 밑에 꽉 잡은 두 손이 그려져 있다)를 부착해야만 했는데, 이 이미지는 많은 과테말라

---

[39] USAID의 재정지원을 받은 활동 중에는 전에 네바흐(Nebaj)에서 추방된 난민 단체에 대한 지원과, 과테말라의 법정 인류학자 단체 가운데 하나가 주최하는 유해 발굴 관련 순회 사진전시회가 포함되어 있다. 다른 지역에서 USAID는 전쟁으로 많은 피해를 입은 공동체를 위해(특히 청소년들을 위해) 정신 건강 프로그램을 실시하는 한 마야인 단체를 지원하고 있다. 이것들은 모두 더할 나위 없이 중요한 프로그램들이다. USAID가 제공하는 지원을 받을 것인지 말 것인지를 두고 과테말라 민간단체들 간에 뜨거운 논란이 벌어지기도 했다. 그것은 이 재정 지원이 어떤 점에서는 국내 민간 단체들이 점점 더 국제 기증자들에게 의존적으로 되어 가는 현상, 혹은 일종의 'NGO들을 통한 거버넌스'를 반영하였기 때문이었다. 이 점에 대해서는 Charles Hale(2002), "Does Multicultural Governance Menace? Governance, Cultural Rights and the Policics of Identity in Guatemala," *Journal of Latin American Studies* 34, pp. 485~524 참조. 다른 한편으로 이 재정 지원은 단체들이 국가나 국제기구들과의 협상 경험을 통해 점점 세련되어 감을 반영한다. 이 프로그램은 과테말라에서 'CAI(Creative Associates International, 국제 창조 협회)'라는 한 하도급단체에 의해 수행되고 있다. CAI는 민간인 사회단체들과 함께 지금까지 많은 일을 해 왔다. 1998년에는 보고서의 권고 내용에 관하여 진실위원회에 의견을 제시하기 위해 모인 제 사회단체들의 회의를 재정지원하기도 했다.

인들의 머릿속에 1980년대 군부가 운영한 '모델 마을(전략적 촌락)'들에게 돌아갔던 미국의 지원 식량을 담은 자루를 연상케 했다. 즉 반군 토벌 세력을 지원하던 바로 그 사람들로부터 인권과 평화를 위한 프로젝트를 위한 자금을 제공받고 있는 셈이었다!

이 프로그램이 추진하는 새 사업 가운데 가장 중요한 것 중 하나는 역사진실규명위원회 보고서를 널리 확산시키기 위한 프로젝트였다. 이 프로젝트에는 과테말라 시에서 텔레비전 광고를 내보낸 것과, 2002년 전쟁으로 가장 심각한 피해를 입은 다섯 지역에서 방송된 한 라디오 연속극의 제작이 포함되어 있었다. 텔레비전 광고는 눈가리개를 한 한 사람이 도심의 거리를 지나가고 있는 장면과 함께 화면에는 나타나지 않는 해설자가 '진실을 모르면 우리 모두 소경입니다'라고 말한다.[40] USAID가 이 TV 광고를 기획한 목적은 공권력에 의해 살해된 사람들이 농촌에 사는 가난한 인디오들만이 아니라 도시에 거주하는 전문직업인들(교수·정치가·법률가·학생 등)도 포함되어 있다는 것을 수도에 사는 청중들에게 알리기 위해서였다. USAID의 프로그램을 제작한 감독은 필자에게 "우리의 바람은 아직 확신을 갖고 있지 않은 사람들이 이 광고를 보고 자극을 받아 역사진실규명위원회의 보고서를 찾아 읽게 만드는 것입니다"라고 말했다.[41]

라디오 연속극은 31장의 모험담으로 되어 있으며, 농촌에 거주하는

---

40 이 광고는 2003년 여름 필자가 과테말라에 머물고 있었을 때 제작 마지막 단계에 있었다. USAID는 이 캠페인을 공동 추진할 스폰서를 찾고 있었다. 그러나 몇몇 단체들은 이 광고가 다가오는 대통령 선거에서 리오스 몬트를 떨어뜨리려는 선거 운동으로 해석되지 않을까 두려워하여 거절했다.

41 2003년 7월 23일 과테말라 시에서 프로그램 감독과 한 인터뷰.

젊은이들을 주요 대상으로 하고 있다. 이 드라마의 무대는 엘트라피체(El Trapiche)라는 한 가상의 마을로, 파블로라는 청년을 중심으로 이야기가 전개된다. 파블로의 아버지는 전쟁 중에 실종되었고 그의 어머니는 남편의 시신을 찾기 위해 인근 '비밀묘지' 유해 발굴 장소를 서성인다. 드라마는 도입부에서 엘트라피체 마을 주민들이 원래 주로 사탕수수 농사를 대대로 지어 온 고원지역 농민들이지만(트라피체는 '사탕수수 압착기'를 의미한다), 지금은 브로콜리(1980년대 이후 USAID가 추진한 농촌 경제 개혁을 위해 장려한 농작물이다) 같은 '비전통적인' 수출용 농작물을 심고 있다고 말한다. 이야기가 전개되면서 파블로와 그의 친구들은 학교에서 인권의 역사, 아동의 권리, 갈등 해결, 관용과 다문화주의, 사형(私刑) 문제, 과테말라의 평화 모색 과정, 민주주의하 군대의 역할, 유해 발굴의 사회적 중요성 등 여러 주제들에 대해 배운다. 2003년 초 라디오 멜로드라마가 공중파를 탔을 때 USAID는 목표로 한 다섯 개 지역의 청취율이 25%에 이르렀다고 말한다. 이 드라마가 방송된 수개월 동안 드라마 내용에 감동한 사람들이 전국 곳곳에서 보낸 수많은 편지들이 방송국에 도착했다고 프로그램 감독은 말했다. 청취자들이 보낸 편지들에는 "이 일은 실제 일어난 일이다. 허구가 아니다"라고 쓰여 있었다고 했다.

이 라디오 연속극은 한 주인공 소년 가족이 경험한 전쟁이 남긴 상처를 탐색하고 있지만, 역사적 내용은 별로 없었다. 그런데 후에 많은 관심과 비평에 대한 응답으로 USAID가 전쟁의 구조적 원인에 대한 간략한 언급을 포함하는 부분을 만들어 집어넣었다. 역사적인 내용을 부가하여 USAID가 제작한 책은 약 100쪽 정도였는데, 그중 10쪽은 불공정한 토지 보유, 권위주의 정부들의 역사, 인종주의 같은 구조적 문제

에 대해 언급하고 있다. 그리고 다른 3쪽은 1940년대와 1950년대의 후안 호세 아레발로(Juan José Arévalo)[42]와 하코보 아르벤스가 이끈 개혁 정부에 대해 언급하고 있으며, 다른 한 쪽은 1960년대 초 게릴라 운동의 발생 과정에 대해 서술하고 있다. 아래 부분에는 한 희생자를 고문하고 있는 병사의 모습이, 그 다음 쪽에는 다른 희생자를 고문하는 게릴라 전사의 그림이 실려 있다. 두 그림의 유일한 차이는 게릴라 전사가 턱수염을 기르고 베레모를 쓰고 있다는 점이다. 이 책은 군대가 더 많은 폭력을 저질렀다는 것을 인정하기는 하지만, 주민들이 '두 군대 사이에 끼어 있었다'고 선언하고 있다. 이어서 곧바로 아동의 권리, 가족 내 폭력, 국제 인권, 과테말라에서 이루어진 평화협정, 평화 문화 증진의 필요성 등으로 넘어간다.

워싱턴의 USAID 감독관들은 1954년 하코보 아르벤스 정부가 타도되는 과정에 미국이 개입한 사실에 대해서는 아무 말도 하지 않는다. 그에 비해 역사진실규명위원회 보고서는 이 사건이 과테말라의 정치적 폭력의 일대 분수령이었다고 지적하고 있다. 현재 이 책을 수천 부 더 찍어내고, 교사들과의 워크숍을 조직한다는 계획이 진행되고 있다.

인권과 화해 프로그램 감독은 "USAID 자료는 농촌 지역에 인권 개

---

42 역자 주 – 후안 호세 아레발로(Juan José Arévalo Bermejo, 1904~1990) : 과테말라 정치가. C. 우비코의 독재시대에는 아르헨티나에서 망명생활을 하였으며, 그가 혁명으로 추방된 후 귀국하여 1945년 대통령에 선출되었다. 재임 중 노동자와 인디오 농민의 생활향상을 위한 사회입법을 제정하는 등 민중을 위한 정치를 하였다. 그러나 그의 뒤를 이어 개혁을 추진한 아르벤스 정권이 1954년 반혁명으로 무너지자 그도 다시 망명하였다. 그 후 귀국하여 대사를 지낸 뒤 정계에서 은퇴하고 저술활동에 전념하였다.

념을 소개하기 위한 것이다. 그리고 USAID는 더 평화적이고 더 빨리 반응하는 민주주의의 강화를 추구하고 있다. 그들은 과거 범죄에 대한 책임 추궁에는 관심이 없다"고 말했다.[43] 이 프로그램 감독은 보스니아 지소에 근무하다가 과테말라로 온 미국인으로, 평화 커리큘럼 형식에 대하여 열정적이기도 하고 냉소적이기도 한 태도를 가지고 있었다. 그는 워싱턴에 있는 USAID 관리자들이 이 프로그램들을 제도화하려 한다고 믿고 있다. "전에는 후원금이 공산주의를 굴복시키기 위해 사용되었다. 그런데 지금은 그 지역에서 자유무역의 토대를 구축하기 위해 '평화의 문화'를 증진하는 것이 주요 목적이다."[44] 사람들의 마음을 얻기 위한 새로운 프로젝트로서 유력한 정치 행위자들이 제시한 역사적 기억의 구축을 위한 '평화의 문화' 담론이 갖는 의미는 무엇인가?

3. 역사적 기억과 평화 교육의 한계

역사가 국민윤리에 자리를 내주고 학교 교과서에서 사라지면서, 최근의 사건들은 야만적 행위의 폭로나 민주주의의 승리 중 하나로 틀이 짜여 있다. 사실 첫 번째 틀은 우리를 두 번째 틀로 인도하는 고리이다. 이것은 츠베탄 토도로프[45]가 '모범적 기억'이라고 부른 것이나 과거를 현재 혹은 미래 행위를 위한 안내자로 이용하는 것과 비슷하며, 이 경

43 2003년 7월 23일 과테말라 시에서 프로그램 감독과 한 인터뷰.

44 2003년 7월 23일 과테말라 시에서 프로그램 감독과 한 인터뷰.

45 Zvetan Todorov(1998), *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa, Jelin, *State Repression and the Struggle for Memory*, p. 35에서 인용.

우 '평화의 문화' 커리큘럼을 통해 제한된 민주주의 개념을 내면화, 혹은 제도화한다는 목표와 상통한 새로운 객관성 창조와 유사하다.

'평화의 문화'는 아동용 소책자에서 학교 교과서, 시민사회 단체의 모금 계획안의 문구, 주요 사설 발전 재단 웹사이트에 이르기까지 과테말라 어디에서나 볼 수 있다. USAID의 한 운영책임자가 필자에게 말한 바 있지만, '권리 담론'과 '평화의 문화'라는 어휘는 새 프로젝트를 위한 유행어로, '화해'라는 말을 추방해 버렸다. "우리의 노력을 인권과 화해 프로그램이라고 부르는 것에 대해 설문조사를 했는데, 이 조사에서 우리는 '화해'라는 말이 상당한 반감을 불러일으키는 용어가 되었다는 것을 알게 되었다."[46] 반면에 '평화의 문화'는 비교적 보편적인 호소

---

[46] 2003년 7월 23일 과테말라 시에서 진행한 인터뷰. 과테말라에서 '화해'라는 말을 사용하는 것에 관한 여러 가지 주장에 대해서는 Hans Petter Buvollen(2001), "National Reconciliation and Civil Society in Guatemala"(2001년 12월 3~4일 오슬로에서 열린 국제 학술회의 "과테말라 : 평화 협정 이후 5년"에서 발표) 참조. 이 글은 Marcie Mersky(2000), "La reconciliación en Guatemala : Una propuesta de estrategia para la Fundación Soros en Guatamala," Guatemala City : UNOPS, mimeo를 많이 참고 하였다. 이 문제와 관련하여 라틴아메리카 국가에서 공통적으로 제기되는 비판은 '화해'가 교회에서 말하는 용서의 개념과 밀접하게 연계되어 왔다는 것이다["La utopia cristiana de la reconciliación," *Estudios Centroamericanos* 51(1996), pp. 567~568 ; Elizabeth Lira and Brian Loveman(1999. 8), "Reconciliación chilena : entre el pragmatismo y la condena," *Mensaje* 48, pp. 41~45]. 과테말라의 몇몇 마야인 단체들은 과테말라 사회의 갈등은 지난 40년의 문제가 아니라 과거 500년의 문제라면서 '화해'라는 말을 사용하는 것에 대해 항의했다. 다시 말해 과테말라 사회는 한번도 '우호 관계(conciliation)'를 가져본 적이 없기 때문에 '화해(reconciliation)'를 말할 수 없다는 것이다(Buvollen, "National Reconciliation and Civil Society in Guatemala," p. 7 참조).

력을 가진 것으로 보인다.

유네스코가 2000년을 '평화의 문화의 해'로 선언하면서(지금은 이것이 2000~2009년 간으로 확대되었다) '평화의 문화'라는 말을 쓰기 시작했다.[47] 과테말라에서 유네스코의 평화의 문화 프로젝트는 이 틀을 좀 더 확대하여 교육 제도와 시민사회로 끌어들이기 위해 작동 중이다. 이 프로젝트는 평화의 문화, 민주주의와 시민 참여, 상호 문화주의(interculturalism : 문화 집단 간의 상호 작용을 강조하는 다문화주의의 일종), 갈등 해결, 평화 협정, 인권과 법치 등 상호 연관된 여러 주제들에 관한 소책자를 제작하고 있다. 이 소책자는 학교 교과서에 두세 쪽 정도 삽입되기에 알맞은 크기로 되어 있다. 소책자 곳곳에서 찾아볼 수 있는 것은 역사진실규명위원회 보고서에 대한 언급과 전쟁 기간 동안 과테말라인들로 하여금 '참혹하고 고통스런 행위'를 저지르게 만들고, 지금도 계속해서 국민들을 괴롭히고 있는 '폭력의 문화'에 대한 언급이다.

평화의 문화 커리큘럼의 틀과 관련하여 핵심적인 문제 가운데 하나는 과테말라의 갈등 원인이 '폭력의 문화'라는 인상을 준다는 점인데, 이는 동어반복적인 해석이며 그 원인을 명료하게 하기보다는 불분명하게 만드는 경향이 있다. 2001년 출간된 한 6학년 교과서는 왜 '평화의 문화'가 과테말라에서 실행되어야 하는가에 대해서 '우리 사회를 힘들게 만들고 있는 폭력을 피하기 위해서이다. 이 폭력은 지난 36년간의 내전에서 많은 사람들이 폭력의 문화를 실행했기 때문에 발생했다'라고 설명한다.[48] 오늘날 과테말라가 폭력의 문화를 가지고 있다고 말

---

47 갈등을 경험한 다른 나라들에서 유네스코가 커리큘럼 개혁을 지원한 경우들에 대한 정보를 구하려면 www.ibe.unesco.org 참조(2004년 12월 10일 접속).

할 수는 있지만 이것을 갈등의 원인으로 단정하는 것은 왜, 어떻게 무장 투쟁이 시작되었고, 탄압이 어떻게 전개 되었는가 같은 중요한 문제들을 간과하는 것이다.

두 번째 문제는 권리에 관한 교육 자체에 관계되는 것이 아닌 다른 나머지 것이 논의될 가능성이 적어지는 것과 관계되는 것이다. 오늘날 사람들은 과테말라에서 발생한 전쟁에 대해서는 이야기할 수 있다. 그러나 전쟁에 원인을 제공한 특정의 갈등에 대해서는 이야기할 수 없다. 왜 그러한가? 평화의 문화에 관한 자료들이 갈등을 적대적인 두 무장 집단에 국한된 것으로, 혹은 너무나 광범해서 무의미한 것으로 개념의 틀을 만들고 있기 때문이다. 이것은 양측에 정렬해 있는 광범한 사회 세력들, 깊은 사회적·정치적 분열, 협공 논리로는 포착할 수 없는 여러 형태의 사회적 이동성 등에 관한 논의를 배제하는 방식으로 갈등을 재정의한다. 이네스 이사기에레가 주장하듯이[49] 라틴아메리카의 기억의 정치를 고찰할 때 우리가 해야 할 질문은 '정치의 기억에 무슨 일이 일어났는가' 하는 것이다.

찰스 헤일은 과테말라의 신자유주의적 통치 모델이 과거에는 도달할 수 없을 것으로 여겨졌던 권리에 관한 담론을 통해 어떻게 새로운 정치적 공간을 열어놓았는가를 보여주고 있다. 그러나 그는 "이 시도 역시 분명한 한계를 가지고 있으며, 용인할 수 있는 권리와 용인할 수 없는 권리를 구분하려고 한다"고 주장한다.[50] 신자유주의 '문화 프로젝

---

48 Juan Francisco Sagüi Argueta(2001), *Estudios Sociales* 6, Guatemala City : Editorial Santillana, p. 185.

49 Inés Izaguierre(1998).

트'[51]의 일부로서의 '평화의 문화'라는 틀짓기는 권리에 대해 고도로 개인화된 원칙 주입에 기여할 뿐 아니라, 현재의 맥락에서 무엇을 받아들일 수 있을지에 대해 뚜렷하거나 암묵적인 경계를 구획하기 때문에 매우 강력하다. 여기에서 중요한 점은 인권 단체들을 포함한 여러 기구들이 역사적 기억과 관련된 정치적 주제 형성을 만들어내려는 노력에 참여하는 방식이다.

문제의 일부는 라틴아메리카에서 역사적 기억에 대한 전체 개념의 틀이 만들어진 방식에 있다. 아르헨티나의 사회학자 엘리자베스 헬린이 주장했듯이, 라틴아메리카에서 역사적 기억의 개념은 1980년대와 1990년대 권위주의 체제에 맞서 싸운 인권 운동과 연계된 독특한 계보를 가지고 있다. '역사'라는 말과 '기억'이라는 말을 하나로 묶어서 사용하는 것이 역사가들에게는 난감한 일일 수 있다. 그러나 라틴아메리카에서는 '역사적 기억'이라는 말이 인권유린을 당한 희생자들의 직접

---

50 Charles Hale(2002), p. 490.

51 라틴아메리카 다른 나라의 사례에 대해서는 Julia Paley(2001), *Marketing Democracy : Power and Social Movements in Post-Dictatorship Chile*, Berkeley : University of California Press ; Florence E. Babb(2000), *After Revolution : Mapping Gender and Cultural Politics in Neoliberal Nicaragua*, Austin : University of Texas Press ; Arturo Escobar, Sonia Albarez, and Evelina Dagnino(1998), *Cultures of Politics, Politics of Cultures : Revisioning Latin American Social Movements*, Bouldar, CO : Westview Press ; Robert Gywnne and Cristóbal Kay, eds.(1999), *Latin America Transformed : Globalization and Modernity*, London : Arnold ; and Lynn Phillips, ed.(1998), *The Third Wave of Modernization in Latin America : Cultural Perspectives on Neoliberalism*, Wilmington, DE : Scholarly Resources 참조.

적 증언이라는 모종의 특권부여를 의미한다.[52] 1980년대에 '인권의 언어'는 희생자들의 운동이 출현할 수 있는 정치적 공간을 만들어내는 데 기여했다. 그러나 인권의 언어를 역사 이해를 위한 틀로 단정하는 것은 논란의 소지가 크다. 헬린은 다음과 같이 말하고 있다. "인권유린의 해석적 틀짜기에서 대척점은 한쪽에 위치한 인권유린의 가해자와 다른 쪽에 위치한 인권유린의 피해자이다." 이 담론에서 피해자는 타인의 행위로 인해 피해를 입는 '수동적 존재'로 묘사되며, 피해자는 결코 '적극적인 행위자'가 아니다.[53]

역사적 기억에 대한 이러한 개념은 피해자에게 완전한 정체감을 줄 수 있는 보다 광범한 삶의 역사를 그다지 고려하지 않는다. 그보다는 필자가 '죽음의 이야기'라고 말한 것,[54] 혹은 헬린이 '트라우마적이고 불길한 이야기의 의식화된 반복'이라고 말한 것처럼 되기 쉽다.[55] 2003년

---

52 Elizabeth Jelin(2002. 11 · 12), *State Repression and the Struggles for Memory* : Mauricio Gaborit, "Memoria histórica : relato desde las víctimas," *Estudios Centroamericanos* 57, pp. 1021~1032 ; Dora Schwarzstein(2002. 10~12), "Memoria e historia," *Desarrollo Económico*(Argentina) 42, no. 167, pp. 471~482 ; María Sonderéguer(2000. 12), "El debate sobre el pasado reciente en Argentina : entre la voluntad de recordad y la voluntad de olvidar," *Hispanamérica* 29, no. 87, pp. 3~15 ; Leigh Binford(1996), *The Massacre at El Mozote : Anthropology and Human Rights*, Tucson : University of Arizona Press.

53 Elizabeth Jelin(2002. 11 · 12), p. 54.

54 Elizabeth Oglesby, "Desde los cuadernos de Myrna Mack."

55 Elizabeth Jelin(1994, Spring), "The Politics of Memory : The Human Rights Movement and the Construction of Democracy in Argentina,"

과테말라 교육부에 제출한 한 교육 프로젝트 계획안의 겉표지는 해골이 손을 번쩍 치켜들고 있는 모습으로, 아래 설명글에는 '국가 커리큘럼에 나타나는 역사적 기억'이라고 되어 있다.

라틴아메리카에서 역사적 기억은 또한 피해자가 자신의 이야기를 털어 놓을 수 있도록 용인된 심리적 혜택을 제공한다는 점에서 증언을 일종의 특권으로 만들기도 한다.[56] 그러나 역사를 재구성하기 위해 증언에 의존하는 것이 갖는 함정 가운데 하나는 증언은 대단히 주관적이라는 것이다. 사람들은 대개 열성적인 활동이나 사회적 운동에 대해 이야기하지 않으려 한다. 과테말라에서는 라틴아메리카의 다른 나라들과 마찬가지로 사회적 조직화가 탄압의 시기를 거치면서, 혹은 언어의 조작을 통해 낙인 찍혀 심지어 평화적인 활동가들조차 '체제전복 세력'으로 불렸으며, 공포와 '은밀한 습관'[57]을 만들어냈다. 혁명 운동의 실패

Latin American Perspectives 21, no. 2, p. 53.

[56] Gaborti, "Memoria histórica" ; Marcie Mersky(2000, Spring), "History as an Instrument of Social Reparation : Reflections on an Experience in Guatemala," *Just Word* 5(The Ignacio Martín Baró Fund for Mental Health and Human Rights), no. 1, pp. 1~4(1997년 4월 19일 멕시코 과달라하라에서 열린 제21회 라틴아메리카학회에서 발표한 논문의 수정본) ; Carlos Martín Beristain(1999), *Reconstruir el tejido social*, Barcelona : Icaria ; Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG)(1998), *Guatemala : Nunca Más*[역사적 기억 회복 프로젝트, REMHI의 보고서(과테말라 시 : ODHAG)] ; Ignacio Martín Baró(1990), *Psicología social de la Guerra : trauma y terapia*, San Salvador : UCA.

[57] Carlota McAllister(2004), "Asking Too Much : Antropoligical Manners and Clandestine Habits"[2004년 3월 26~27일 듀크 대학에서 "과테말라의 폭력의 결과에 대한 성찰"(Revisiting Guatemala's Harvest of Violence) 이란 제목으로 열린 워크숍에서 발표된 논문] ; Daniel Wilkinson(2002),

는 또 하나의 고민거리를 만들어냈다. 즉 기억 형성의 심리적 복잡성을 고려할 때 사람들이 어떤 순간에 자신이 결정한 것이나 결정하지 않는 것에 대해 다른 사람에게 이야기하는 것이 어려울 수가 있고, 그것이 중요한 결과를 초래할 수 있다는 것이다. 또 위기 상황에서 자신이 행한 것이나 행하지 않은 것을 정당화하기 위한 노력은 기억의 끊임없는 재해석을 가져올 수 있다. 그렇다고 이 비판이 밖에서 발언할 기회를 기다리며 침묵하고 있는 다수의 혁명가들이 있다는 것을 의미하지는 않는다. 단지 역사에 관해서 이야기할 때 '피해자'라는 말보다 좀 더 융통성 있는 다른 카테고리가 필요하다는 것을 의미할 뿐이다.

과테말라에서는 역사적 기억과 폭력의 역사를 무비판적으로 동일시하는 경향이 있다. 그것은 과거에 대한 인종주의적 고정관념, 예를 들어 마야 인디오들은 양쪽 군대 사이에 끼어 있거나, 늘 외부인에 의해 조종당하는 폭력의 희생자라는 생각을 항구화 할 위험성을 내포하고 있다. 이러한 생각은 오늘날까지 존속하고 있다. 2003년 7월 과테말라시에서 리오스 몬트를 지지하는 폭력 시위가 있었는데, 이 사건 발생 후 한 텔레비전 앵커가 노벨상 수상자 리고베르타 멘추에게 왜 과테말라의 인디오들은 항상 다른 사람들에 의해 쉽게 조종당하는가에 대해

Silence on the Mountain : *Stories of Terror, Betrayal and Forgetting in Guatemala*, Boston and New York : Houghton Mifflin ; Marcie Mersky, "History as an Instrument of Social Reparation" ; Elizabeth Oglesby, "Desde los cuadernos de Myrna Mack" ; García Noval, "Entre Dos Fuegos" ; Beatriz Manz, "La importancia del contexto en la memoria," in *De la memoria a la reconstrucción histórica* ; Linda Green(1999), *Fear As a Way of Life : Mayan Widows in Rural Guatemala*, New York : Columbia University Press ; Charles R. Hale(1997. 12).

서 물었다. 부분적으로 이것은 과테말라 농촌에 만연한 인종주의의 유산이다. 하지만 집단적 정치 역사에 관한 의식을 허물어버리거나 지워버리는 역사적 기억에 관한 개념에 의해 재생산되기도 한다. 카를로타 매칼리스터가 주장하듯이 이 역사가 인정될 때까지, 즉 마야인들이 사회의 다른 구성원들과 더불어 역사의 주인공으로 완전히 인정될 때까지 과테말라에서 국민 통합에 대해 생각하는 것은 불가능하다.[58]

4. 마지막 숙려

진실위원회는 폭력적 갈등과 인권유린의 역사를 '공식화'하여 중요한 기능을 수행할 수 있다. 그러나 이것이 역사적 서술을 더 이상 공격할 수 없게 확정함을 의미하는 것은 아니다. 그보다는 그것을 통해 더 많은 논의가 일어날 수 있는 기준과 틀을 제공하는 것을 의미한다. 우리는 진실위원회가 한 사회에 얼마나 중요한 것인지 아직 알지 못 한다. 그것은 오랜 시간을 두고 판단되어야 할 문제이다. 그러나 이 질문을 어떻게 제기할 것인지를 구명하기 위한 틀을 만드는 것은 중요하다.

역사진실규명위원회의 보고서는 '최근 과거'에 대한 논의를 위한 사회적 '공간'을 여는 데 기여했다. 비록 여러 권으로 된 역사진실규명위원회의 보고서를 읽은 사람은 많지 않지만 보고서의 핵심 부분, 즉 폭력의 전체적인 윤곽과 주요 권고사항 등은 다양한 메커니즘(신문 보도,

---

58 Carlota McAllister(2003), "Good People : Revolution, Community and Conciencia in a Maya-K'iche' Village in Guatemala," Ph. D diss. in Anthropology, Johns Hopkins University.

토론회, 교육사업 등)을 통해 대중에게 전해져 그들의 의식에 강한 충격을 주었으며, 여러 사회단체에게는 결정적인 시금석이 되었다. 역사진실규명위원회의 보고서와 가톨릭교회가 낸 네 권으로 된 보고서(Guatemala : Nunca Más)는 많은 학교와 교사들 사이에서 상당한 관심을 불러 일으켜 자신들의 학습 프로그램에 최근 과거에 대한 자료를 포함하게 되었다.

물론 진실위원회의 근저에 흐르는 리얼리티는 이 프로젝트가 정치적 불일치의 산물이며, 매우 민감한 소재를 다루고 있다는 것이다. 이것은 이 보고서가 어떻게 다른 사람들에게 전달되고 어떻게 이용될 것인가, 그리고 보고서에 대한 여러 해석 가운데 누구의 해석을 학교에서 가르칠 것인가에 대한 새로운 갈등을 만들어낸다. 미래에 만들어질 진실위원회들을 위한 하나의 교훈은 위원회가 그들 자신의 교육학적 지침을 만들어내야 한다는 것이다. 이것이 갈등을 사라지게 하지는 않겠지만, 보고서의 원래 내용에 충실한 상태로 남게 하는 데 기여할 수 있다. 역사진실규명위원회의 경우 교육적 노력은 위원회가 위임받은 권한에서 벗어난 것일 수도 있었다. 그럼에도 불구하고 위원회는 하나의 가이드를 만들어 냈다.

현재 과테말라에서 진실위원회 보고서를 둘러싸고 벌어지고 있는 갈등은 전쟁에 관한 최소한의 정보를 학교 커리큘럼에 어떻게 반영시키느냐에 관한 것이다. 그러나 역사적 기억에 관한 이 '공통분모'는 전쟁이 희생자를 만들어냈다는 사실은 강조하되, 인권유린의 희생자들 또한 대부분 사회 변화 프로젝트에 관련된 단체의 구성원들(어떤 사람은 혁명적이고 어떤 사람은 그렇지 않다)과 마찬가지로 사회적·정치적 행위자로서의 정체성을 가지고 있다는 사실은 분명히 하지 않는다.

국제기구들은 이러한 역사적 기억을 둘러싼 긴장을 만들어내지 않았다. 그러나 역사진실규명위원회 보고서를 널리 알리기 위한 프로젝트의 일환으로 이 기구들은 그 움직임을 유지하는 데 핵심 중개인으로 부상하고 있다.

'평화의 문화' 커리큘럼은 현재 평화 협정과 인권에 관한 정보를 확산시킨다는 점에서 중요하다. 그러나 과거를 이해하기 위한 틀의 구축이라는 보다 장기적인 이슈와 맞서 싸우기에는 결코 충분하지 않다. '현실주의자들을 위한 화해'에서 수전 드와이어는 결국 현실적으로 화해 과정에서 기대될 수 있는 것은 과거에 대한 일련의 '제한된 공적 서사를 위한 관용'이라고 주장한다.[59] 본 장은 신자유주의 거버넌스 프로젝트의 일부로서 '평화의 문화'라는 틀이 과거에 관한 공적 담론을 위한 선택의 폭을 확대하는 것이 아니라, 제한하려는 노력을 통해 어떻게 역사적 분석을 추방하고 대안적 서사들을 말살하였는지 보여주고 있다. 이런 유형의 평화 교육이 현재 과테말라의 상황에서 획득할 수 있는 최선의 것일 수도 있다. 그리고 가까운 미래에 역사를 이해하기 위한 대안적 틀이 나타난다는 것은 불가능할 지도 모른다.

그러나 이 곤경에서 벗어날 수 있는 방법이 있을지도 모른다. 역사진실규명위원회가 개발한 유용한 방법 가운데 하나는 폭력의 성격과 서로 다른 종류의 희생자들에 대해 훨씬 자세히 보여줄 용도로 100개 이상의 '이해를 도와줄 실례'를 만드는 것이었다. 이 '이해를 도와줄 실례'는 한 예당 5~10쪽으로 되어 있으며, 보고서 본문에 딸린 여러 부

---

[59] Susan Dwyer(1999), "Reconciliation for Realities," *Ethics and International Affairs* 13, pp. 83~98.

록과 함께 간행되고 있다. 이 '실례'들은 가공할 폭력의 양상과 결과를 요약하고 있기도 하지만, 개인이나 공동체, 혹은 그들이 그 안에서 살거나 행동한 맥락에 대한 통찰을 제공하기도 한다. 예를 들어 납치당한 한 코카콜라 노동자의 '실례'는 노동운동의 배경을 말해주고, 고원 지역에서 벌어진 학살에 관한 '실례'는 그 지역 공동체들이 직면해야 했던 토지 분쟁의 역사와 함께 그 공동체들이 어떻게 조직화 되었는지를 보여준다. '이해를 도와줄 실례'는 그 지역의 전쟁의 역사와 다양한 지역적 맥락과 갈등 간의 관계 및 전국적 시나리오를 이해하기 쉽게 해준다. 이런 실례들은 그다지 어렵지 않게 학교 커리큘럼에 포함될 수 있으며, 필자가 인터뷰한 인권단체들 가운데 몇몇은 이 방식에 상당한 관심을 가지고 있었다. 이것은 진실위원회 보고서뿐만 아니라 보고서가 언급하고 있는 사람들에 대한 정당한 평가를 돕게 될 것이다.

5. 알림

이 프로젝트를 지원해 준 카네기 국제문제 윤리위원회에, 특히 '화해의 역사와 정치 프로그램'을 이끄신 릴리 콜 선생에게 감사의 말을 드리고 싶다. 역사교과서에 관한 이 위원회의 국제 연구 프로젝트에 참가한 구성원들은 필자에게 귀중한 코멘트와 대단히 유익한 비교 분석을 해주셨다. 또한 소중한 시간과 전문 지식을 아낌없이 내주신 과테말라의 많은 시민들에게도 큰 빚을 졌다. 그들 가운데 많은 사람이 자신의 이름을 밝히지 말아달라고 부탁했다. 몇몇 친구는 필자가 과테말라에 머물고 있을 때 기꺼이 멀리에서 달려와 너무나도 소중한 지적·도덕적·병참적 지원을 제공해주었는데, 다이앤 넬슨, 마르시 머스키, 클라

라 아레나스, 구스타보 팔마 등이 그들이다. 또한 이 문제에 관해 그레그 그랜딘, 호세 가르시아 노발, 베아트리스 만스, 대니얼 윌킨슨, 카를로타 매칼리스터, 데보라 레벤슨, 에이미 로스, 카를로스 베리스타인, 마틸데 곤살레스, 파울라 워비, 루이스 솔라노, 아르투로 타라세나, 그리고 1986년부터 1990년까지 미르나 매크 등과 나눈 대화에서 너무나 많은 도움을 받았다. 또한 애리조나 대학교에서 법학과 라틴아메리카학을 공부하고 있는 대학원생 라켈 벵스틴의 뛰어난 학술상의 도움에도 감사의 마음을 전하고 싶다.

※엘리자베스 오글스비

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

III. 위기에 처한, 미완성의 혹은 아직 성취되지 않은 화해

열망하는 혹은 반화해적인 사례

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

제7장

소련 제국과 러시아 공화국의 역사와 신화

이 글의 목적은 역사적 담론, 특히 러시아 중고등학교 역사교과서에 담긴 서술을 검토하여 포스트-소비에트 러시아(post-Soviet Russia : 소련 체제 붕괴 이후의 러시아-옮긴이)에서 나타난 정치적 변화, 화해, 갈등에 대한 이해를 심화하는 것이다.[1] 페레스트로이카[2] 동안 진행된 소련

1 이 글의 몇 부분은 Thomas Sherlock(2007), *Historical Narratives in the Soviet Union and Post-Soviet Russia*, New York : Palgrave에서 인용했다.

2 역자 주 – 페레스트로이카(Perestroika) : 재편·개혁·개조라는 뜻의 러시아어. 고르바초프가 추진한 경제·사회 및 모든 영역의 개혁을 말한다. 소련은 1970년대부터 1980년대 초 경제가 매우 낙후되자 법제도와 관리체계를 근본적으로 재검토·개혁하려 했다. 개인기업·자유시장·임금격차·기업책임제 및 외국과의 합작유치 등 사회주의의 기본체제를 벗어난 자본주의적 요소의 대거 도입이 큰 특징이다. 그러나 경제면보다는 오히려 복수후보제의 일부 실시, 소련사 재검토 및 학문 자유화, 출판검열의 자유화 등 사회·정치면에서 먼저 시작되었는데, 이것이 이른바 '글라스노스티'(개방)이다. 페레스트로이카의 여파는 동구의 민주화와 독일의 통일을 촉진하였고, 동구공산권에서 공산당정권과

이 갖고 있던 역사적 신화의 철저한 파괴는 소련[3]의 토대를 잠식하였고, 재탄생한 러시아 국가를 이끈 러시아 자유주의자들의 승리를 가져왔다. 놀랍게도 반(反)스탈린적이고 반(反)공산주의적인 비난의 물결 속에서 권력을 장악한 러시아의 반(反)공산주의자들은 한 가지 중요한 예

전후 냉전체제를 해체시키는 결과를 초래하였다. 그러나 국내경제면에서는 성과를 보지 못해 인플레이션으로 인하여 국민생활이 어려워졌으며, 민족문제가 발생하는 계기가 되었다. 이와 함께 1991년 8월 당 보수파들의 쿠데타가 발생했으나 옐친 등 급진개혁파의 반대로 실패하였다. 결국 같은 해 12월 고르바쵸프 대통령이 연방대통령에서 물러남과 동시에 연방이 해체, 옐친 주도 아래 독립국가연합(Commonwealth of Independent States, CIS)이라는 체제가 성립되어 페레스트로이카는 새로운 국면을 맞게 되었다.

3 역자 주 – 소련(Union of Soviet Socialist Republics) : 1917년의 볼셰비키혁명(10월 혁명)으로 수립된 소비에트정권이 중심이 되어 1922년 말 소비에트연방으로 성립, 공산주의 체제하에 아시아와 유럽에 걸친 세계 최대의 다민족국가를 이루었다가 1991년 말에 연방구성 공화국 독립 등의 여파로 소독립국가연합(蘇獨立國家聯合)이 구성되자 해체된 소비에트사회주의공화국연방. 구(舊)소련 구성 15개 공화국(러시아·우크라이나·벨라루시·카자흐스탄·우즈베키스탄·투르크메니스탄·카르기스스탄·타지크·몰도바·그루지야·아르메니아·아제르바이잔·라트비아·리투아니아·에스토니아) 중 새로 구성된 소독립국가연합에 참가한 국가는 독립한 발트 3국(라트비아·리투아니아·에스토니아)과 협정서명에 불참한 그루지야를 제외한 11개 공화국이다. 국제적으로는 종전에 소련이 차지하였던 국제연합(UN) 안전보장이사회 상임이사국 자리를 러시아연방이 승계했고, 이미 UN에 가입해 있는 우크라이나·백러시아연방 이외의 9개 공화국도 독립국으로서 UN에 가입하였다. 소연방 해체의 출발이 된 발트 3국 독립 이전, 즉 원래의 소련은 면적 2,240만 3,000km^2, 인구 2억 8,574만 명(1989년)이었다. 지구 전체 육지면적의 약 1/6을 차지하였고, 인구로는 중국·인도에 이어 세계 제3위였다. 세계 최초의 사회주의(공산주의)국가이며, 정식명칭은 소비에트사회주의공화국연방(Soyuz Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik, 약칭 SSSR, 영어로는 USSR), 수도는 모스크바였다.

외를 제외하고는 자신들의 권력을 정당화하기 위해, 시장과 민주주의에 기반을 둔 새로운 포스트-소비에트의 정체성을 만들어내기 위해 일관된 방식으로 역사를 이용하지 않았다. 그 한 가지 예외란 새로운 러시아 국가의 자유주의적 이데올로기와 정체성을 반영하는 새 러시아 역사교과서였다. 그 후 15년이 지난 후 블라디미르 푸틴[4] 치하에서 이러한 자유주의적인 서술 경향은 많이 퇴조하였다. 이 퇴조는 러시아에서 정치적 화해에 대한 전망을 분명히 하고 있으며, 이것은 세 가지의 중요한 구성 요소를 가진 과정이라 할 수 있다. 세 가지 구성 요소는 자신들의 고통스런 역사에 대해 러시아 국민과 국가가 갖는 관계, 러시아 내 소수 민족에 대해 러시아 국가와 국민이 갖는 관계, 새로 독립한 여러 이웃 국가와 러시아 국가가 갖는 관계이다. 이와 관련하여 러시아에서 '화해'는 민주주의에 대한 전망과 밀접한 연계를 갖고 있다.

비록 포스트-소비에트 초기의 역사교과서들과 거기에 담겨 있는 반공 이데올로기들 가운데 많은 것이 1999년 말 보리스 옐친[5]이 정계

---

4 역자 주 – 푸틴(Vladimir Vladimirovich Putin, 1952~) : 1999년 12월 당시 대통령 보리스 옐친이 갑작스럽게 사임하자 대통령 직무대행으로 취임하였다가 2000년 대통령 선거에서 승리하여 러시아 제2대 대통령이 되었고, 2004년 재선에 성공하여 2008년 5월까지 재임하였다. 헌법상의 제약 때문에 3번 연속 대통령에 출마할 수는 없었다. 그의 후계자 드미트리 메드베데프(Dmitry Medvedev)가 2008년 대선에서 승리하자 러시아 총리로 임명되었다. 대통령 재임 기간에도 그렇고 총리 재임 기간에도 그렇고 그는 러시아 국민으로부터 상당히 높은 지지를 받고 있는데, 러시아에 정치적 안정과 법질서 확립에 기여했다는 평가를 받고 있다. 8년의 대통령 재임 기간 동안 강력한 거시경제 운영, 중요한 재정 정책의 개혁, 높은 원유가, 해외 자본의 유입 등으로 러시아 경제는 위기에서 벗어날 수 있었다.

5 역자 주 – 옐친(Boris Nikolaevich Yeltsin, 1931~2007) : 러시아연방 대통

에서 은퇴한 뒤에도 살아남기는 했지만, 그것들에 자양분을 제공했던 정치적·사회적 환경은 변하고 있었다. 러시아 사회와 엘리트들이 소련의 역사를 보다 긍정적으로 평가하려는 움직임은 1990년대에 힘을 얻었고, 그 힘은 2000년 블라디미르 푸틴이 대통령이 된 후 더욱 강화되었다. 이 문화적 변화의 가장 극적인 예는 2002년 9월 모스크바 시 시장 유리 루시코프(Yuri Luzhkov)가 오랫동안 유지해 온 기존의 반대 입장을 철회하고 소련 비밀경찰의 창시자 펠릭스 제르진스키(Felix Dzerzhinsky)[6]의 청동 흉상을 루뱐카(Lubianka) 광장의 옛 제 자리에 다시 세우기로 한 결정일 것이다. 4년 전 공산당 지배하의 두마[7]가 이 흉

령. 급진개혁을 주도하여 1991년 6월 직접선거로 러시아연방 대통령에 선출되었으며, 8월 보수파에 의한 반동쿠데타가 일어나 고르바쵸프가 연금상태에 있을 때, 대중투쟁을 통하여 쿠데타를 저지하는 데 결정적인 역할을 하였다. 쿠데타 진압 후 고르바쵸프 체제가 두드러지게 약화된 반면, 옐친은 소련의 사실상의 통치자로 부상하였다. 11월 고르바쵸프가 추진하던 신연방조약(주권공화국연방안) 조인이 실패하자 옐친은 12월 러시아·우크라이나·우크라이나·벨라루시의 슬라브계 3국으로 구성되는 독립국가연합 창설을 주도하였다. 12월 21일 이 독립국가연합안에 8개 공화국이 참가함으로써 70여 년의 소연방은 해체되었고, 고르바쵸프는 소연방대통령직을 상실하였다. 이로써 옐친은 새로운 독립국가연합을 실질적으로 이끌게 되었다.

6 역자 주 – 제르진스키(Feliks Edmundovich Dzerzhinskii, 1877~1926) : 러시아 혁명가. 리투아니아 출생. 1895년부터 혁명운동에 가담한 뒤 폴란드왕국 리투아니아사회민주당 결성에 참여하였다. 1906년 이 당의 대표로 러시아사회민주노동당 중앙위원회에 가입, 레닌의 신뢰를 얻었다. 그 동안 두세 차례 체포와 투옥을 겪었다. 10월 혁명 시기에는 페프로그라드(지금의 상트페테르부르크)의 군사혁명위원회의 일원으로 활동, 봉기를 주도하였다. 혁명 후 전(全)러시아비상위원회(체카) 초대의장이 되었으며, '적색 테러'를 조직하여 수많은 음모를 적발하는 등 공산당의 지배체제 강화에 힘썼다.

7 역자 주 – 두마(Duma, 러시아어 : дума) : 러시아의 과거 의회(議會)이다.

상을 새 트레티야콥스카야 갈레레야(New Tretiakov Gallery, 중앙미술관 : 이 흉상은 1991년 이후부터 당시까지 누구의 관심 대상도 되지 못한 채 이곳에 버려져 있었다)에서 가져와 루뱐카 광장에 복원시켜야 한다는 결정을 내렸을 때 루시코프는 이 요구를 묵살한 적이 있었다.

미하일 고르바쵸프와 옐친에 반대하는 소수 강경파의 폭동이 실패로 돌아가고 난 직후인 1991년 8월 반공산주의 시위자들이 제르진스키의 흉상을 쓰러뜨린 사건은 외부 세계를 놀라게 만들었으며, 소련의 붕괴가 임박했다는 생각을 갖게 만들었다. 이 일이 있고 나서 10년이 지난 지금 그 흉상을 제자리에 다시 세우자는 루시코프의 제안은 소비에트 체제의 파괴와 민주적인 러시아 공화국 수립을 정당화한 가장 중요한 상징적 행위를 무효화하자는 것이나 다름없는 것이었다.[8]

루시코프의 제안은 극적인 성격을 갖고 있기는 하지만 예외적이거나 고립적인 사건이라기보다는 소련 체제가 붕괴되고 난 직후의 문화적 풍경을 형성하는 데 도움을 주었던 반소련적 상징물, 신화, 서술에 대해 점차 증대되어 가고 있는 반발의 한 단면이라 할 수 있다. 상징 생

1905년 10월 선언에 의해 개설(開設)이 약속되어, 다음 해 4월에 개회(開會)하였다. 1917년 2월 혁명까지 4회 선출되었다

8 루시코프의 이 제안이 실행으로 옮겨지지는 않았는데, 그것은 외형상으로 중앙 정부가 '연방적 중요성을 가진' 공적인 공간에 대한 관할권을 루시코프에게서 박탈했기 때문이었다. 이에 대해서는 Benjamin Forest and Juliet Johnson(2002), "Unraveling the Threads of History : Soviet-Era Monuments and Post-Soviet National Identity in Moscow," *Annals of the Association of American Geogrphers* 92, no. 3, p. 545 참조. 옐친 치하의 역사와 정치에 대한 유익한 논의로는 Kathleen Smith(2002), *Mythmaking in the New Russia : Politics and Memory in the Yeltsin Era*, Ithaca, NY : Cornell University Press 참조.

산의 주요 수단 가운데 하나인 역사교과서도 이런 추세에서 예외가 되지는 못했다. 특히 2000년 대통령 선거에서 푸틴이 당선된 이후 더욱 그랬다. 하지만 이런 추세가 푸틴과 그의 권위주의적인 통치 스타일에 기인한다고 말하는 것은 지나치게 단순한 생각일 것이다. 러시아의 공적 담론이 구성되는 정치 현장과, 그것을 둘러싼 더 넓은 사회적 공간과의 관계를 이해하는 것이 무엇보다도 중요하다.[9]

이 글에서는 최근 러시아에서 나타나고 있는 현상, 즉 소련 시대의 과거를 보다 긍정적으로 재평가하려는 움직임을 설명하고 이 움직임이 러시아 역사교과서 내용에 어떤 영향을 미치는지, 그것이 러시아의 정치적 정체성, 민주화 그리고 화해에 어떤 의미를 갖는지 평가해보려 한다. 이 글은 2003년 논란이 되었던 이고르 돌루츠키(Igor Dolutskii)의 20세기 러시아사 교과서의 운명에 관한 사례 연구로부터 시작할 것이고, 이어서 반(反)소련적 서술에 대한 탄핵이 현 러시아 사회로 하여금 소련 시대를 긍정적으로 재평가하도록 유도하고 있는 내적 혹은 외적 요인에 관하여 무엇을 말해주는가에 대해 논할 것이다. 그리고 이 글 마지막 부분은 선택적 기억 혹은 기억 상실이 어떻게 사회적 골칫거리를 덜어주고 발전적 과업을 위해 공동체를 하나로 묶을 수 있는지, 동시에 그로 인해 역사적 불평불만에 기반한 다른 공동체들의 깊은 불신을 극복하는 데 필요한 사회의 능력이 어떻게 약화되는지에 대하여 고찰할 것이다. 그리고 가까운 미래에 푸틴 치하에서 역사적 담론이 어떻게 재형성될 수 있을지, 서방세계는 이 과정에 어떤 영향을 미칠 수 있

9 Pierre Bourdieu(1991), *Language and Symbolic Power*, Cambridge, MA : Harvard University Press.

는지 평가해보는 것으로 마치게 될 것이다.

1. 국가, 사회, 그리고 역사 서술

1) 돌루츠키 문제

포스트-소비에트 러시아에서 소비에트 과거에 대해 긍정적으로 평가하는 움직임은 2003년 11월 러시아 교육부가 이고르 돌루츠키가 저술한 20세기 러시아사 교과서(*Otechestvennaia istoriia. XX vek*)[10]에 대해 인가를 철회하면서 구체적으로 정치적인 양상을 띠게 되었다. 돌루츠키는 이미 오랫동안 20세기 러시아사의 틀을 어떻게 짤 것인지를 두고 벌어진 논쟁의 중심에 있었고, 교사·학자·저술가로서의 그의 이력은 브레즈네프,[11] 고르바쵸프,[12] 옐친, 그리고 푸틴 치하인 지금까지도

---

10 I. Dolutskii(2001), *Otechestvennaia istoriia. XX vek*, Moscow : Mnemozina.

11 역자 주 – 브레즈네프(Leonid Il'ich Brezhnev, 1906~1982) : 소련 정치가. 1964년의 흐루시초프 실각 후 공산당중앙위 제1서기, 1966년부터는 서기장이 되었고 1977년부터는 소련최고회의 간부회 의장을 겸함으로써 당과 국가의 최고지도자가 되었다. 1977년에는 소련을 발달한 사회주의 사회라고 규정하는 헌법을 제정하는 데 중요한 역할을 했다. 1982년 브레즈네프 사후 그에 대한 비판이 일어났는데 1970년대부터 1980년대에 걸친 소련의 경제 성장률 저하와 사회적·정신적·윤리적 결함에 대한 문책을 당했다.

12 역자 주 – 고르바쵸프(Mikhail Sergeevich Gorbachev, 1931~) : 소련 정치가. 1985년 3월 체르넨코 서기장의 사망으로 당서기장이 되었고 1988년 10월 국가원수인 소비에트연방최고회의 간부회 의장에 선출되었다. 1990년 2월 공산당중앙위원회 전체회의에서 공산당독재 폐기를 결의, 최고회의에서는 대통령제 채택을 결정함으로써 1990년 3월 소련 초대 대통령에 취임하였다. 그는 '새로운 사회주의국가'의 건설을 주장하며 정치·사회면에서는 글라스노스티(개방), 경제면에서는 페레스트로이카(개혁) 정책을 주도하여 소련사회의 전반

계속 벌어지고 있는 소련 역사의 해석을 둘러싼 극적인 갈등을 집약하고 있다.

1994년 이래 판을 거듭하며 출간된 돌루츠키의 교과서는 러시아의 대도시, 특히 상트페테르부르크와 모스크바의 교사와 교육자들 사이에서 상당한 인기를 구가하였다. 그 결과 이 교과서는 역사 교육에서 55만 부에 이르는 총 판매 부수보다 더 큰 영향력을 행사하였다.

돌루츠키는 모스크바 국립대학 역사학과에서 석사 과정을 마친 다음 1970년대 브레즈네프 시대에 중등학교 교사로 직장생활을 시작했다. 성상 파괴적인 교사였던 돌루츠키는 점차 국가가 강요하는 역사교과서에서 일탈하기 시작했고, 자신이 가르치는 학생들에게 소련 체제[13]

적인 개편을 추구하였다. 이러한 개방·개혁정책을 수행하기 위해 보수적인 관료들을 축출하고 당간부 선출에 복수후보제를 도입하였으며, 경제분야에서는 개인기업과 일부 암시장을 용인하고 기업에 보너스제도를 도입하는 등의 조치를 취하였다. 국제관계에서는 1987년 12월 미·소 양국 간 중거리핵전력(INF) 폐기협정에 서명, 1988년 5월 아프가니스탄 주둔 소련군 철수, 1989년 12월 몰타 미·소 정상회담을 통해 새로운 협력시대의 개막을 선언하는 등 동·서 화해의 분위기를 조성하였다. 대(對)아시아정책에서도 화해정책을 펴서 1989년 5월 중·소 정상회담이 이루어져 양국관계 정상화가 실현되었고, 1990년 6월 샌프란시스코에서 한·소 정상회담이 이루어졌다. 또한 1990년 5월 미·소 정상회담에서 전략핵감축에 합의했고, 1990년 7월 소·서독 정상회담에서 통일독일의 북대서양조약기구(NATO) 가입에 합의했으며, 1990년 9월 미·소 정상회담에서 페르시아만 사태를 논의하는 등 국제관계를 평화구조로 변환시키는 데 이바지하여 1990년 12월 노벨평화상을 수상했다. 1991년 8월 공산당 내 보수파들의 불발쿠데타(3일 천하)에 이어, 동년 12월 소련 공산당 체제가 붕괴되자 권좌에서 물러났다.

13 역자 주 – 소비에트(Soviet) : 러시아어로 평의회를 뜻한다. 정치조직으로서의 소비에트는 1905~1907년 제1차 러시아혁명기에 노동자 동맹파업을 지도한 선거제 기관(노동자대표 소비에트·전권대표 소비에트 등)으로 생겨나서 지

와 그것이 제공하는 과거의 개념화에 대해 비판적인 해석을 제공하였다. 그의 이질적인 강의를 둘러싸고 나이 많고 보수적인 동료 교사들의 항의는 점점 빈번해져갔고, 돌루츠키는 결국 '불온한' 강의를 했다는 이유로 KGB[14]의 조사를 받기에 이르렀다.

방자치기관, 또는 무장봉기 지도기관으로 발전했는데 제1차 혁명의 종식과 함께 소멸했다. 이 경험이 1917년 2월 혁명 및 10월 혁명 때 되살아나 같은 해 3월에는 전국에 약 2,000개의 소비에트(도시에서는 노동자·병사대표 소비에트, 농촌에서는 농민대표 소비에트, 전선에서는 병사위원회)가 형성되었으며 그 중에서도 레닌그라드 노동자·병사대표 소비에트는 사실상 모든 러시아소비에트의 역할을 하게 되었다. 2월 혁명에서 차르의 권력이 무너지고 권력은 부르주아 임시정부와 소비에트로 넘어갔는데(이른바 이중권력), 소비에트 내부에서는 당초 소비에트를 헌법제정의회를 소집하기까지의 임시적 조직으로 간주한 멘셰비키와 사회혁명당(SR)이 다수를 차지하였고, '모든 권력을 소비에트로'라는 방침을 정하고 소비에트공화국 수립을 목표로 한 볼셰비키는 소수파에 그쳤다. 1917년 9월 이후, L. G. 코르닐로프 반란에 대한 투쟁 과정에서 각지의 소비에트는 혁명화되었고 볼셰비키가 급속히 다수를 차지하게 되었으며, 볼셰비키화한 소비에트는 10월 무장봉기로 A. F. 케렌스키를 수반으로 한 임시정부를 무너뜨리고 모든 권력을 장악하였다. 10월 혁명 후 모든 러시아 노동자·병사대표 소비에트는 러시아 농민대표 소비에트와 합류하고, 1918년 1월 보통선거에 의해 소집된 헌법제정의회를 해산시킴으로써 최종적으로 공권력을 장악하였다. 1918년 7월 제정된 러시아공화국 헌법 제1조는 '러시아는 모든 노동자·병사·농민대표 소비에트의 공화국이라 선언한다. 모든 권력은 중앙·지방 모두 이들 소비에트에 속한다'라고 명시하고 있다. 1977년 제정된 헌법 제2조에서는 '인민은 소련의 정치적 기초를 이루는 인민대표 여러 소비에트를 통하여 국가권력을 행사한다'라고 규정하였는데, 소비에트 사회주의공화국연방이라는 국명도 이런 정치권력기관으로서의 소비에트 성격을 표현하고 있다.

14 역자 주 – KGB(Komitet Gosudarstvennoi Bezopasnosti) : 소련 정치보안경찰의 약칭. KGB의 전신은 전러시아반혁명·태업단속비상위원회, 국가정치부, 통합국가정치부, 내무인민위원부, 국가보안인민위원부이다. 스탈린이 죽

페레스트로이카의 도래는 다양한 담론을 합법화해주었다. 1989년 돌루츠키의 강의 가운데 여러 편이 '모스크바 공교육위원회'와 '모스크바 교사 자질 향상 협의회'에 의해 『1921~1942년 소련사 연구를 위한 자료』라는 제목으로 출간되었다.[15] 돌루츠키의 새 강의안은 당-국가 기관의 통제에서 벗어난 지방 교육 행정가들의 지원을 등에 업고 거대 규모를 자랑하는 국영출판사 프로스베셰니예(Prosveshchenie)의 독점에 타격을 가했다. 그러나 그 타격이 그리 강하지는 않았다. 돌루츠키 교과서의 총 출판 부수는 약 2만 부에 그쳤으며, 그것도 '정식 교재'가 아닌 '부교재'라는 꼬리표를 달고서였다. 돌루츠키는 이에 대해 소비에트 교육부 내 여러 관리들은 자신의 교과서를 높게 평가했지만, 만약 이 교과서를 공식 승인하면 당으로부터 보복을 당하지 않을까 두려워했다고 말했다.[16]

은 1953년 당시, 소련에는 일반경찰을 담당하는 내무부와 정치경찰을 담당하는 국가보안부가 있었는데, 이것이 통합되어 내무부가 되었고 장관에 L. P. 베리야가 취임했다. 그러나 그 해 7월 베리야가 내무부를 정부와 당 위에 올려놓으려고 했다가 추방되었으며 12월에 처형되었다. 1954년 3월 새로이 국가보안위원회가 설치되었으며, 내무부로부터 분리되었다. 국가보안위원회의 주요 업무는 소련국가체제의 옹호 특히 반체제파의 억압, 국경경비, 대외정보활동 등이었다. 개혁정책에 의하여 해체되었다고 발표되었으나, 1995년 FSB(러시아연방 연방보안국)로 개명되어 계속 활동하고 있다.

15 I. Dolutskii(1989), *Materialy k izucheniiu istorii SSSR*(1921~1941gg), Moscow : Moscow City Committee for Public Education and Moscow City Institute for Improving Teacher Qualifications. 그 후 1991년에 그의 두 권의 책이 출간되었다.

16 2003년 7월 14일과 2004년 7월 19일 필자가 모스크바에서 돌루츠키를 상대로 수행한 인터뷰.

그러나 돌루츠키는 이에 굴하지 않고 수업 시간에 의무적으로 구입해야 하는 교과서에 담긴 소련 국가를 정당화하는 서술에 도전했고, 새로 활기를 띠게 된 소련 출판계, 물자 부족, 부패, 인종 갈등, 정치적 권리의 제약 같은 심각한 문제를 포함하여 일상생활에서 발견되는 국가가 말하는 것과는 다른 증거들에 대하여 학생들과 토론했다. 또한 돌루츠키는 역사적 '사실'의 기계적 암기를 중시하는 소련식의 무미건조한 교수법에서 벗어나고자 했다. 수업 시간에 돌루츠키는 자신의 교과서를 이용하여 소련 역사의 발전 과정이 단선적이지 않고 복잡하며, 진행 방향은 대체로 상황적 요인과 실제 인간들의 상충(相衝)하는 관점에 따라 달라지는 것이지, 마르크스의 이론을 입증하는 쪽으로 방향이 맞추어진 정체불명의 계급적 요인에 의존하지 않는다는 점을 강조했다. 이 점은 특히 페레스트로이카 시대에 적합했다. 따라서 이 시기 돌루츠키 같은 사람들은 국가의 통제로부터 벗어나 공산주의 체제를 정당화해 온 역사적 신화를 서서히 파괴해 갔고, 이로써 소비에트 체제의 규범적 지지 기반을 허물었으며 1991년 소련 체제의 붕괴에 크게 기여하였다.

돌루츠키는 소련이 붕괴되고 나서 1992년 인문과학과 사회과학 분야에서 이루어진 중요한 교육개혁의 수혜자였다. 이 개혁은 러시아의 중앙집권적인 교과서 선정 시스템을 지속적으로 약화시켰고, 개인이나 단체 등 사적인 주체가 새 교과서를 만들어 전통적인 국가 지원을 받는 것과 경쟁하여 중고등학교나 교사들로부터 관심을 받을 수 있게 되었다. 이 개혁은 1992년에 시작되기는 했지만 실질적인 중요성을 획득하게 된 것은 1994~1996년에 이루어진 러시아 교육부, 국가고등교육위원회, 교육시스템의 발전과 통합을 위한 국제협의회 간의 협력을 통해

서였다. 이 프로그램은 1990년대 초 러시아의 과학과 교육개혁 운동의 강력한 옹호자로 나선 미국인 금융업자 조지 소로스[17]가 만든 국제기금(문화 사업)의 재정지원을 받았다.

1994년 초 이 프로그램은 초등학교 및 중고등학교용 새 교과서와 다른 교육용 교재에 대한 경쟁 체제를 재정적으로 지원했으며, 이것은 '근현대 민주주의의 국내적·국제적 가치'를 자의식적으로 검토하려는 것이었다. 돌루츠키 역시 이 경쟁에 참가했고, 그의 20세기 러시아사 교과서는 역사학 분야의 승자들 가운데 하나였다. 그의 교과서는 1994년 말 한 사립 출판사에 의해 출간되었으며 이후 교육부는 사용을 승인했다. 그리고 2003년 공격을 받을 때까지 국가가 승인한 역사교과서들 가운데 하나로 남아 있었다.

1994년 돌루츠키의 교과서가 출간된 것은 크레믈린[18]이 다른 분야

---

17 역자 주 – 소로스(George Soros, 1930~) : 헝가리계 미국인으로 현금 혹은 주식 투자자, 사업가, 자선가, 정치 활동가로 활동하고 있다. 최근 포브스는 소로스를 미화 130억 달러의 재산을 가진 세계에서 30위 안에 드는 부자로 평가했다. 소로스는 1979년 이후 지금까지 여러 가지 대의명분에 70억 달러를 내놓았다. 그는 '소로스 기금운영'과 '개방사회 연구소'의 의장이다. 그는 헝가리에서 공산주의에서 자본주의로의 평화로운 이행에 중요한 역할을 수행했다.

18 역자 주 – 크레믈린(러시아어로 Кремль) : 러시아어로 '성채'를 뜻하며, 옛 러시아 제국 시절의 궁전이었다. 모스크바 말고도 노브고로드, 니즈니노브고로드, 카잔, 아스트라한에도 크레믈린이 있지만, 그냥 단순히 크레믈린이라고 했을 때는 일반적으로 모스크바에 있는 크레믈린을 가리키는 경우가 많다. 2.25km의 성벽과 20개의 성문을 갖추고 있으며 내부에는 여러 시대 양식의 궁전이나 성당이 자리잡고 있다. 러시아 혁명이 일어나 군주제가 폐지된 후 소련 시대에는 소비에트 연방 공산당의 의회가 설치되면서 소련 공산당의 또 다른 이름으로 불렸다. 오늘날에도 러시아 연방의 대통령 관저와 정부 기관이 이곳에 있다. 한국에서는 주로 영어식 표기에 따라 '크렘린'이라고

에서는 소련 시기에 대한 공개적 단죄와 서구와의 긴밀한 연계의 공개적 옹호에서 발을 빼고 있던 바로 이 시기에도 교육 분야에서는 옐친 시대의 자유주의적인 이데올로기가 아직 존속하고 있었으며, 서유럽에서 제공하는 기금과 강한 유대를 가지고 있었음을 말해준다. 크레믈린의 이러한 발 빼기는 1993년 의회 선거에서 공산당이 승리하면서 더욱 가속화되었다. 공산주의자들의 선거 승리는 대체로 경제적 안정, 물리적 안전, 소련 시대에 소련이 누렸던 국제적 강국으로서의 위상, 소련 붕괴 이후 옐친 치하의 사회경제적 조건의 급속한 악화나 범죄와 부패의 증가를 효과적으로 대비시킨 데에 기인했다고 할 수 있다. 이런 정치적 현실을 고려하여 크레믈린은 점차 소비에트 과거에 대한 분명한 거부를 삼가고, 대신 무언의 비판이나 침묵으로 대체하기 시작했다. 그리고 공적인 영역에서 점점 더 많은 공간을 이데올로기적인 적들에게 내주었다. 소로스의 기금에서 유래한 지원을 받은 다른 교과서들과 함께 돌루츠키의 교과서는 곧 국가 두마와 지역 의회로부터 외부에서 들어온 유해한 영향의 도구라며 공격을 받았다. 그러나 그때만 해도 자유주의자들이 러시아 교육부를 장악하고 있었기 때문에 돌루츠키의 교과서는 교육 분야에서 러시아 거대 담론의 생산 수단을 다시 장악하려는, 공산주의에서 영감을 받은 여러 시도에서 살아남을 수 있었다.

돌루츠키는 교사이자 학자였기 때문에 문서고 자료와 친숙했으며, 그 자료를 자신의 교과서 안에 반영하기 위해 노력했다. 그의 교과서는 학생들을 다양한 정보원에 노출시키는 것으로, 가끔은 매우 영리한 학생들조차 다 소화하기 어려울 정도로 많은 사실과 주장을 포함하고 있

부르는 사람이 많다.

는 것으로 유명했다. 이 교과서의 논쟁적인 내용과 도발적인 질문은 수업 시간에 학생들의 토론과 논쟁을 활성화시키고 싶었으나, 러시아 대부분의 교과서에서 나타나는 무미건조한 암기 위주의 접근 방법에 불만을 품고 있었던 교사들에게 호소력을 가졌다.

비록 돌루츠키가 학생들을 전통적인 것과는 다른 역사적 관점에 노출시키고 학생들의 토론을 자극하고, 학생들 스스로 판단할 수 있게 만들어주었다는 이유로 러시아 내 자유주의자와 서유럽 논평자들로부터 칭찬을 받기는 했지만, 그의 교과서 역시 소련 시대의 강의중심적·이데올로기적 접근과 크게 다르지 않았다. 사실 돌루츠키의 교과서가 그처럼 칭찬의 대상이 되었다고 하는 것 자체가 소련과 이후 러시아의 교수법이 학생들의 분석 능력 증진을 얼마나 저해해 왔는지를 반영하며, 러시아와 서구의 자유주의적 논평자들로 하여금 지배적인 보수적 패러다임에서 돌루츠키의 교과서 같은 약간의 일탈조차도 방법론상의 중요한 진전으로 보게끔 만들었다는 것을 말해준다.

돌루츠키 자신이 역사 수업은 학생들에게 비판적인 분석 정신을 고취시켜야 한다고 주장하지만,[19] 그의 방법론 역시 문답식이라기보다는 강의중심적이다. 비판적 정신의 개발은 상충하는 관점의 균형 잡힌 제시와 평가를 필요로 하며, 그를 통해 가치평가적인 정신 활동을 증진시킨다.[20] 비록 토론을 자극하기 위한 탐구적 성격의 질문이 그의 교과서

---

19 2003년 7월 14일과 2004년 7월 19일 필자가 모스크바에서 돌루츠키를 상대로 수행한 인터뷰.

20 Dmitry Syspitisin(2000), "Critical Thinking," James Forest and Kevin Kinser, eds., *Higher Education in the United States*, vol. 1, Santa Barbara, CA : ABC-CLIO, pp. 136~137 참조.

에서 중요한 부분을 차지하고는 있지만 돌루츠키는 한쪽에 유리한 증거를 더 많이 제시하고, 독자를 특정한 결론으로 유도하는 질문을 선택하여 대답을 유도하고 있다. 예를 들어 러시아 내전 과정에서 자행된 학살에 대한 정치적 책임 문제에서 돌루츠키의 주관적 개입은 두드러진다. "볼셰비키[21]가 이런 극단적 상황을 만들어내지 않았던가? …… 그들은 내전의 확대를 초래할 수 있는 정책을 계속 추진하지 않았던가?"[22] 돌루츠키가 하나의 가치로서 민주주의에 헌신했다고 할 수는

---

21 역자 주 – 볼셰비키(다수파) ; 블라디미르 레닌이 인솔한 러시아 사회민주노동당의 분파로, 1903년에 러시아 사회민주노동당에서 분열돼 나온 다수파이다. 분열의 원인은 당원 자격문제인데, 레닌 등은 당원은 당의 일정한 기관에 속하고 언제나 당의 지휘명령에 복종하며 노동 계급의 전위(前衛)인 자에 한하여야 한다고 주장하였다. 1906년 스톡홀름에서 연합대회가 열리고, 1907년에 런던 대회가 개최되었으나 국회에 대한 의견 차이 때문에 멘셰비키와 분열된 후 1912년 독립적인 당(黨)임을 선언하였다. 제1차 세계대전 때는 멘셰비키가 조국 방위를 주창했음에 대해 볼셰비키는 전쟁을 하기보다는 노동자 계급의 해방과 공산주의 혁명에 전념해야 한다고 주장하였다. 또 프롤레타리아 독재를 수립하기 위하여 자본가와의 타협과 기회주의를 배격하고 국제적으로 수정공산주의(修正共産主義)와도 대립했다. 1917년 2월 혁명 당시에는 소비에트 내에서 극소수에 속했으나, 4월 레닌의 귀국과 더불어 세력이 증대하였다. 7월에 수도 페트로그라드를 중심으로 일어난 무력시위에 애초에는 반대했으나 시위가 시작되자 참가했다. 공산주의자들은 이를 두고, 볼셰비키가 유혈사태를 막아 때 이른 봉기로 수도가 고립되고 혁명이 실패할 것을 막았다고 평가한다. 이후 대대적인 반(反)볼셰비키 캠페인으로 일시 열세로 떨어졌으나, 8월 말 코르닐로프 반란을 전기로 하여 10월에는 20만 명의 당원으로 팽창하여 정권을 획득하는 데 성공하였다. 1918년 3월 급진공산주의파를 눌러 독일과 단독강화를 맺고 당명을 러시아 공산당이라 했다. 그 후 내전시대에는 혁명의 성과를 지키는 데 노력하는 한편, 밖으로는 1919년 제3인터내셔널을 조직하여 공산주의의 수출을 시도하였다. 1921년에는 네프(신경제정책)를 실시했다. 1926년에 전연방공산당, 1952년 소비에트연방공산당으로 개명하였다.

있지만, 그가 사용한 강의중심의 방법론은 목적의 추구를 약화시켰다. 러시아 내전에서 발생한 엄청난 인명 손실의 책임이 볼셰비키에게 있다는 돌루츠키의 주장은 옳다고 할 수도 있다. 그러나 그는 학생들 스스로 서로 상충하는 주장과 증거 제시를 통해 이러한 결론에 이르는 것을 허용하지 않았다. 결국 돌루츠키의 교과서 구성, 내용, 논조는 포스트-소비에트 시기 초기 러시아의 정치적 정체성의 성격을 둘러싼 매우 이데올로기적인 갈등에 강하게 영향을 받고 있었다.

반대로 돌루츠키의 서술에서 나타나는 유력한 주제는 차르 국가와 소련 국가가 '범죄적' 체제였을 뿐 아니라 문명화된 정부의 가장 중요한 책임이라 할 수 있는 인도적·자유주의적 근대화의 증진에도 실패한 총체적으로 비효율적인 기구였다는 것이다.[23] 돌루츠키는 소련 체제에 대해 심지어 그 체제가 기술적으로, 혹은 국제적 위상의 면에서 정점에 있었을 때조차도 '근대적'이지 않았다고 보았다. 그는 자신의 교과서에서 이 '근대적' 성격을 정치적·사회경제적·도덕적 측면에서 서유럽 민주주의 국가들과 밀접하게 연계시키고 있다. 돌루츠키가 볼 때 차르 체제와 소련 체제의 가장 중요한 실패는 사유재산과 시민적 자유를 지지하지 않고, 권력과 특권을 국가에 집중시킨 것이었다. 이 점에서 차르 국가와 소련 국가는 같은 권력 이데올로기를 공유하였다. 즉 차르는 '경찰국가'를 지배하였고, 공산주의자들은 '전체주의'라는 구조물을 세웠다는 것이다.

---

22 I. Dolutskii(2001), p. 181. 이것과 그 외 모든 다른 교과서들에서 인용한 문구는 필자가 직접 번역한 것이다.

23 돌루츠키와의 인터뷰.

차르 체제와 소련 공산주의 체제에 대한 긍정적인 평가를 붕괴시키기 위해 돌루츠키는 특히 많은 러시아인이 두 체제가 이룬 업적이라고 생각한 것을 비판하였다. 그는 스톨리핀(Petr Stolypin)[24]의 개혁이 러시아 농민들의 삶을 개선하고, 사유재산에 대해 수백 년에 걸쳐 뿌리 내린 혐오를 뒤집기 시작했다는 점은 인정했다. 그러나 돌루츠키는 러시아 촌락에서 '강한 쪽에 판돈을 건' 스톨리핀의 개혁이 도중에 상실되어버린 기회로, 즉 스톨리핀의 갑작스런 죽음 혹은 제1차 세계대전 발발로 인해 갑자기 중단된 개혁으로 간주되지는 말아야 한다고 주장하면서 그보다는 개혁 자체가 너무 일관성이 없고 빈약하게 수행되어 독립적이고 효율적인 농민층을 가진 러시아 농촌을 개혁할 수 없었다고 주장한다.

또한 돌루츠키는 차르 시대 말기에 너무나도 필요했던 산업 개혁이 실패한 이유는 차르 국가가 도시 경제에 대해 극단적이고 완고하게 규

24 역자 주 – 스톨리핀(Petr Arkad'evich Stolypin, 1862~1911) : 러시아 정치가. 1906년 4월에 내무부장관, 같은 해 7월에 총리 겸 내무부장관이 되었다. 혁명운동의 탄압에 힘써 많은 테러리스트를 처형하는 한편 혁명세력에 대항하기 위해서는 러시아 사회의 개혁, 특히 농업의 개혁이 필요하다고 판단하여 1906년부터 1911년에 걸쳐 일련의 토지개혁에 관한 법률에 의거하여 농민의 자유의사에 의한 공동체로부터의 이탈과 경지 정리·통합을 장려하였다. 그는 농업의 자본주의화를 목표로 토지를 공동체적 소유에서 개인적 소유로 바꿔 농민층을 혁명의 방파제로 삼고, 차르주의의 기둥으로 만들려고 하였다. 그 결과 1916년까지 전 유럽·러시아농가의 약 1/4이 공동체에서 이탈하였으며, 그 중 비교적 부유한 농민은 자본주의적 경영으로 러시아의 곡물생산과 수출을 증대시켰다. 그러나 농민이 부농과 빈농으로 계층 분화되어 종래의 지주귀족과 농민과의 대립에 이어 새로운 부농과 빈농의 대립이 발생하였다. 1911년 키예프에서 저격당해 사망하였다.

제했기 때문이라고 주장했다. 그는 1905년 실패로 끝난 혁명 이후에 시작된 스톨리핀의 '국가 테러'에 대한 자세한 고찰을 통해 스톨리핀의 이미지를 훼손하려고 했다. 그의 교과서는 체제 반대 세력에 대한 스톨리핀의 야만적인 탄압, 스톨리핀이 보수적이고 반동적인 정치 세력을 동원하기 위해 이용한 과격한 민족주의와 반유대주의 등을 열거했다.

돌루츠키는 차르 체제보다 소련 체제를 훨씬 더 강하게 비난했다. 그것은 자신의 교과서에서 말하고 있는 것처럼, 소련 체제의 탄압 정책이 사실상 소련 사회 전체를 포괄하였기 때문이다. 돌루츠키는 소련 시민의 '영혼과 정신'을 지배한 전체주의 국가의 출현을 설명하기 위해 레닌[25]이 마르크스 이론에 지나치게 집착했다는 것을 거듭해서 언급한다.[26] 스탈린[27]의 독재가 레닌의 바탕 위에서 수립되기는 했지만, 스탈

---

25 역자 주 – 레닌(Vladimir Il'ich Lenin, 1870~1924) : 러시아 혁명가·정치가. 볼셰비키당(소련공산당)의 창설자로서 러시아 10월 혁명을 지도하여 세계 최초의 사회주의국가(소비에트연방)를 수립했다. 마르크스주의를 제국주의·독점자본주의의 출현이나 사회주의의 건설과 같은 새로운 역사적 조건 아래서 창조적으로 발전시킨 이론적 공적이 커 마르크스·엥겔스에 버금가는 평가를 받고 있지만, 오늘날 재검토를 주장하는 여론도 있다.

26 I. Dolutskii(2001), p. 191.

27 역자 주 – 스탈린(Iosif Vissarionovich Stalin, 1879~1953) : 소련 정치가. 1924년 1월 21일부터 1953년 3월 5일까지 소비에트 연방의 국가수반을 역임했다. 1950년 한국 전쟁을 기획했다는 주장도 있다. 집권기간 중 스탈린은 '만능의 천재', '빛나는 태양', '삶의 지주', '위대한 선생이며 친구'로서 찬양을 받았고, 한때는 러시아 정교회의 부주교로부터 공공연히 '우리의 아버지'로도 불렸다. 그의 수많은 가명 중 하나인 스탈린이라는 가명은 '강철'을 뜻하며, 본명은 이오시프 주가시빌리이다. 당시 독일의 히틀러와 동맹을 맺어 협력한 적이 있으나, 히틀러는 그를 배신하여 소련으로 침략, 수도인 모스크바, 스탈린그라드에서 전쟁을 한 적이 있었다. 이 전쟁은 독일군의 항복으로 스탈린의 승리로

린주의는 차르의 탄압이라는 유산을 바탕으로 형성되었다고 할 수 있다는 것이다.

돌루츠키는 소련 지배 체제의 이미지를 훼손하려는 목적으로 통계 수치의 심각한 조작, 제대로 훈련받지 못한 기술 관료들의 무능, 알렉세이 스타하노프(Aleksei Stakhanov, 그는 1935년에 6시간 만에 102톤의 석탄을, 그러니까 할당받은 양의 14배를 캔 것으로 되어 있다) 같은 '모범노동자들'의 사기성이 농후한 업적 등을 지적하면서 스탈린 시대의 산업화를 평가절하했다. 돌루츠키는 소련 국가가 노동자와 농민들이 자신의 할당량을 초과 생산하도록 자극하기 위해 스타하노프를 이용했으며, 스타하노프의 유명한 작업 기록은 그의 동료들이 생산한 석탄을 자신의 생산량에 보탠 허위 계산의 산물이라고 지적한다.

차르 국가에 대한 평가와 마찬가지로 돌루츠키는 소련 체제를 긍정적으로 평가하게 할 수도 있는 사실들을 의도적으로 배제했다. 1930년대에 활약한 유명한 비행사 발레리 치칼로프[28]에 대한 돌루츠키의 설명은 그 전형적인 예라 할 수 있다. 돌루츠키는 치칼로프의 용감한 비행을 대단한 업적으로 기술하기는 하지만 그것을 스탈린 억압의 맥락에 확실히 위치시킴으로써 그것이 갖는 정치적 중요성을 제한한다. 돌루츠키는 치칼로프가 공학자이자 발명가인 안드레이 투폴레프가 제작한 비행기를 타고 모스크바에서 미국까지 기록적인 비행을 이루어냈다고

끝났다.

28 역자 주 – 치칼로프(Valery Pavlovich Chkalov, 1904~1938) : 러시아의 비행기 시험 조종사, 소련의 영웅적인 인물. 1936년과 1937년 사이에 여러 차례의 초장거리 비행에 참여했는데, 그중에는 모스크바-북극-워싱턴에 이르는 63시간 비행, 8,811km 논스톱 비행이 포함되어 있다.

말한 다음, 투폴레프가 얼마 가지 않아 스탈린이 소비에트의 과학과 기술 분야 지식인들을 수용하기 위해 만든 특별수용소(감옥 겸 작업장)에 투옥되었다고 적고 있다.[29]

돌루츠키는 포스트-소비에트 러시아 사회에 널리 퍼져 있던 '기적과도 같은 스탈린 시대'의 개념을 부정하고, 스탈린의 산업화가 '소련 국부의 참담한 고갈'을 가져왔을 뿐이라고 말한다.[30] 또한 스탈린주의는 인간의 자유를 철저히 탄압함으로써 전시 공산주의의 참담한 상황과 차르 치하 최악의 정치적 '테러' 시기를 되풀이했다고 말한다.[31] 돌루츠키는 학생들에게 스탈린 시대의 공과 과를 따질 필요가 없으며, 스탈린 체제는 세상의 모든 정치적·사회적 발전 형태들 가운데 '최악'의 것이었다고 결론내릴 것을 조언한다.[32]

소련이 국제 사회에서 취한 태도에 대해서도 마찬가지로 단호한 입장을 견지하고 있는 돌루츠키의 서술은 제2차 세계대전의 발발에도 소련의 책임이 크다고 비난한다. 이와 관련하여 1930년대 말 소련의 행동에 대한 비판에서 자유주의적인 다른 교과서들보다 한 발 더 나아간다. 대부분의 러시아사 교과서 저자들은 소련 체제에 대한 일반적 평가와 관계없이 나치 독일에 대해 유화정책을 폈다는 이유로 서구 민주주의 국가들을 비판하는 데 비해, 돌루츠키는 서유럽 국가들이 아돌프 히틀러와 스탈린이 서로 전쟁을 하도록 부추겼다고 지적하면서 이 전략

29 I. Dolutskii(2001), p. 271.

30 I. Dolutskii(2001), p. 282.

31 I. Dolutskii(2001), p. 280.

32 I. Dolutskii(2001), p. 280.

이 비록 '근시안적'이기는 했지만 스탈린 체제의 성격을 고려할 때 도덕적으로는 정당했다고 주장한다. 또한 돌루츠키는 모스크바, 런던, 파리를 하나로 묶어줄 수도 있었던 군사협약을 둘러싼 협상이 진행되고 있는 상황에서 스탈린은 1939년 5월 외무장관 막심 리트비노프(Maxim Litvinov)를 제거했고, 계속해서 외무부 산하 인민위원들을 야만적으로 숙청했다고 말한다. 대부분의 러시아사 교과서에서 독일에 대해 유화정책을 취했다는 이유로 겁쟁이, 위선자로 묘사되고 있는 영국 수상 네빌 체임벌린[33]도 돌루츠키의 서술에서는 히틀러와 스탈린이라는 두 악마 사이에 포박된 훌륭한 지도자로 기술되고 있다. 체임벌린이 영국의회 연설에서 "소련은 전시에 중요한 도움을 줄 생각도 없고 또 그럴 능력도 없다"고 말한 사실을 상기하면서, 돌루츠키는 스탈린이 1937년과 1938년에 벌였던 피비린내 나는 붉은 군대(赤軍)[34] 숙청을 지적하며 체

---

33 역자 주 – 네빌 체임벌린(Arthur Neville Chamberlain, 1869~1940) : 영국 정치가. 1918년 보수당 하원의원이 되어 제1차 세계대전 후에는 보수당 내각에서 주로 보건장관으로 활동하면서 주택건설에 진력하였으며, 1931년부터는 재무장관으로서 세계경제공황 후의 재정위기를 잘 극복하였다. 그 신망으로 1937년 수상이 되었는데, 그때 대두되고 있던 파시즘에 대해서는 유화정책을 취하였다. 에스파냐 내전에서는 불간섭정책을 주도하였고 이탈리아의 이디오피아 합병을 인정하는 한편, 1938년 뮌헨회담에서 히틀러의 요구를 받아들였다. 1939년 제2차 세계대전이 일어나자 외교정책의 책임을 지고 수상직에서 물러났다.

34 역자 주 – 붉은 군대 : 소비에트 연방의 정규군이었다. 정식 명칭은 노동자와 농민의 붉은 군대였다. 1987년 당시 정규군은 총 500만 명에 이르렀으며, 병력의 수는 세계 최고 수준이었다. 붉은 군대의 전신은 혁명 기간 중에 편성되었던 적위대(赤衛隊)이다. 혁명에 가담한 노동자와 병사들로 구성된 민병대 수준이었던 적위대를 군대로 재탄생시킨 사람은 레프 트로츠키였다. 페트로그라드 시절부터 트로츠키는 군사 부문을 책임지고 있었다. 이 적위대를 개편하

임벌린의 주장이 옳았다며 그를 옹호한다.

돌루츠키의 서술이 보여주는 음울한 어조는 차르 시대와 소련 시대에 그치지 않고 포스트-소비에트 러시아로 연장된다. 돌루츠키는 푸틴 체제가 러시아를 다시 과거로 돌아가게 했다고 주장한다. 교과서 마지막 단원에서 그는 '경찰국가', '권위주의적 독재 체제', '개인 권력 체제'가 도입되었다면서 푸틴을 비난하고 있는 러시아 자유주의자들, 특히 유리 부르틴(Yurii Burtin)과 그리고리 야블린스키(Grigorii Yavlinsky)의 언급을 숙고해보라고 학생들에게 요구한다.[35]

2003년 12월 러시아 교육부는 돌루츠키의 교과서를 공식 인가목록에서 제외하였고, 더 이상 교실에서 사용될 수 없도록 재정적·행정적 장애물을 설치했다. 푸틴에 대한 돌루츠키의 도발적인 비판이 정부가 이런 조치를 내리게 한 중요한 동기가 되었음은 분명하지만, 돌루츠키의 이러한 운명은 단순히 자신의 지배권에 대한 비판의 목소리를 잠재우려는 푸틴 개인의 의지라기보다는 러시아 정치와 현재 러시아의 정치적 정체성을 반영하는 것이라고 할 수 있다.

돌루츠키는 여러 가지 이유 때문에 자연스럽게 공격 대상이 되었다. 우선 그는 포스트-소비에트 러시아 출판사들 간의 치열한 라이벌 의

여 백군에 대항하는 적군, 즉 붉은 군대를 만들게 된다. 특기할 만한 제도로는 정치위원제도가 있다. 나폴레옹이 했던 것처럼 군대 내의 보수적 왕정파 직업 군인이 혁명정부에 반기를 들 것을 두려워한 트로츠키는 소련 공산당에서 파견된 정치위원을 배치하여 직업 군인을 감시, 감독하게 하였다. 사실 붉은 군대 지휘관들 중 상당수가 사상성이 의심스러운 예전 제정러시아 장교 출신이었다.

35 I. Dolutsukii(2001), p. 254.

식의 희생물이 되었다고도 할 수 있다. 당시 출판사들은 익명의 편지를 써서 라이벌 출판사들을 여러 가지 정치적 범죄 혐의로 고발하는 비도덕적 전술을 사용하는 경향이 있었다. 그의 과거 이력이 외국의 자금 지원과 긴밀한 관계를 가지고 있었다는 사실을 고려할 때 돌루츠키가 민족주의가 고조되고 있던 당시 러시아의 분위기상 상업적 공격뿐만 아니라 정치적 탄압에도 쉽게 노출될 수 있었다는 것은 그리 놀라운 일이 아니다. 앞에서도 보았지만 러시아 두마뿐만 아니라 지방 입법부 내의 공산주의나 민족주의 정당들은 소로스 재단과 외국의 비정부에 의해 시작된 교육 사업에 대해 러시아 문화를 왜곡하려는 시도이므로 결코 용인될 수 없다며 비난을 퍼부었다. 그리고 돌루츠키의 교과서는 그 중에서도 가장 두드러진 비판의 대상이 되었다.

애국적 시민단체들, 특히 잘 조직된 참전용사 단체들도 돌루츠키와 그 외 교과서 저자들에 대한 공격에 동참했다. 그들은 돌루츠키 등이 제2차 세계대전과 관련하여 사실 관계를 왜곡했을 뿐만 아니라, 붉은 군대의 영웅적 행위와 소비에트가 추구한 도덕적 명분의 정수(精髓)를 충분히 강조하지 못했다며 비난을 퍼부었다. 참전용사들은 일반적으로 1990년대에 제2차 세계대전에 대한 이상화된 기억이 자유주의 역사가들의 비판적 평가에 의해서뿐만 아니라 지속적인 무시 때문에 크게 훼손되었다고 생각했다. 모든 역사가들과 교과서들은 "대조국전쟁[36]의 핵심적인 사실은 소련 정치제도의 성격과 소련 지도부의 오판에 따

[36] 역자 주 – 대조국전쟁 : 제2차 세계대전 가운데 1941년 6월 22일부터 1945년 5월까지, 즉 소련이 나치 독일과 그 동맹 세력을 상대로 싸운 전쟁을 지칭하는 것으로 소련에서 사용하는 용어이다.

른 승리를 위해 우리가 지불한 터무니없이 비싼 대가"라고 말한 자유주의 성향의 역사문서고 위원장 알렉산드르 베즈보로도프(Aleksander Bezborodov)의 의견에 동의하지 않을 것이다.[37] 그러나 포스트-소비에트 시대에 나온 교과서 가운데 보수적인 것들도 소비에트 시대 교과서들이 가지고 있는 자기긍정이나 자기정당화에 비해 그 정도가 훨씬 덜 하다는 데에는 의심의 여지가 없다. 소련 시대 교과서들은 히틀러와의 전쟁을 선과 악의 대결이라는 이분법적 틀 속에 넣고 있었다.

소련 시대 서술의 '순수성'은 지금은 포스트-소비에트 교과서들에 담긴 부정적 정보들에 의해 많이 훼손된 상태이다. 여기서 부정적인 정보란 1939년 8월 나치-소비에트 간에 체결된 비밀조약, 1940년 옛 발트 국가에서 무고한 시민들이 대규모로 추방된 일, 소련이 카틴에서 폴란드 엘리트들을 학살한 일, 1941년 6월 22일 소련이 적의 침입에 적절하게 대비하지 못한 일, 소련 정부가 귀국한 소련 전쟁포로들을 학대한 일, 전쟁 중에 민간인이 감당해야 했던 막대한 손실 등이다. 또한 포스트-소비에트 시기에 출간된 교과서들은 대조국전쟁을 자주 제2차 세계대전의 맥락 속에 위치시켜 고찰하였고, 이로써 나치 독일과의 전쟁에서 러시아 동맹국들의 기여에 대해 긍정적으로 평가할 수 있는 길을 열어놓았다. 이러한 관점은 붉은 군대를 나치로부터 세계를 구원한 구세주로 묘사하고 있는 전통적인 관점을 크게 약화시키는 것이었다. 따라서 옐친 시대의 수정주의적 역사 서술은 러시아 참전 용사들의 구

---

[37] Natalia Gridneva(1999. 6. 9), "The War's Over. Forget About It," *Kommersant*, May 7, 1999, p. 1, [in *Current Digest of the Post-Soviet Press* 51, no. 19, p. 18].

미에는 도무지 맞지가 않았다.

참전용사들이 볼 때 설상가상인 것은 러시아 중고등학교에서 대조국전쟁에 대한 수업 시간이 극적으로 감소한 것이었다. 1994년 '러시아 보통교육기관 역사수업 연구소'는 중등학교 커리큘럼을 개정했는데, 대조국전쟁에 관해 배우는 수업 시간은 9, 10, 11학년을 합쳐 12시간으로 대폭 줄었다. 전에는 9학년 과정에서만 23시간이었다. 지금은 그마저도 4시간으로 줄어든 상태이다.[38]

참전용사들은 옐친은 1990년대 내내 대조국전쟁의 영웅적 이미지를 러시아 교과서에 다시 반영해 달라는 자신들의 요구를 계속 무시했지만, 푸틴은 자신들의 요구를 잘 수용해줄 준비가 되어 있다는 것을 알게 되었다. 러시아군중앙연구원(Central House of the Russian Army) 조사국이 2001년 러시아 정부에 보낸 한 통의 서신은 푸틴과 참전용사들의 일치하는 이해를 반영하고 애국주의적 서술을 표방하는 새 역사교과서에 힘을 실어주었다. 교과서 경쟁의 최종 승자인 니키타 자글라딘(Nikita Zagladin)과 그의 교과서를 출간한 출판사는 사전에 대표적인 참전용사 단체들과 우호관계를 맺고 있었다.[39]

2003년 11월 푸틴과 러시아 교육부는 참전용사 단체들의 불만 등을 거론하면서 돌루츠키 교과서를 정부 승인목록에서 제외하는 결정을 정당화하였다. 일부 비판가들은 푸틴이 참전용사들의 불만을 교묘하게 조작했으며, 푸틴과 교육부가 제시한 항의서한이라는 것도 몇 년 전에

---

38 2002년 7월 8일 러시아 보통교육기관(Russian Academy of General Education)의 수석 방법론학자 갈리나 클로코바를 상대로 진행한 인터뷰.

39 2003년 7월 20일 모스크바에서 니키타 자글라딘과 진행한 인터뷰.

작성된 것을 서랍 속에 넣어두고 있다가 몇 년이 지나고 나서야 돌루츠키 같은 저자들을 압박하는 자료로 이용한 것이라고 비난했다.[40] 그리고 자유주의 성향의 시사해설자들은 2004년 대통령 선거유세 활동이 역사 정책에 대한 푸틴의 '손보기'를 결정지었다고 주장했다. 그것이 비록 사실이라고 해도 자유주의적 성향의 교과서 저자들은 그 전부터 오랫동안 소련 역사에서 불온한(자신들에게 불리한) 부분을 제외시키려는 참전용사 단체들의 불쾌한 요구에 관하여 우려를 표해 왔는데, 그것은 참전용사들이 잘 조직된 로비 단체를 가지고 있었기 때문이다.[41]

2) 신화의 본질적 필요성 : 정치적 차원

비록 돌루츠키가 받게 된 비판의 직접적 원인이 이익단체의 압력과 푸틴의 선거 전략에 있기는 했지만, 이 사건은 돌루츠키와 같은 성향을 가진 교과서 저자들이 옐친 이후에 점차 공격 대상이 되어 간 보다 근본적인 원인을 시사해준다. 이에 대한 좀 더 완전한 설명을 위해서는 역사적 신화의 정치적·사회적 기능을 고찰하는 것이 필요하다. 신화의 정의(定義)는 그것을 '역사'와 비교하는 것으로 시작해야 한다. 역사와 신화, 두 가지 모두 설명 양식이기는 하지만, 역사적 분석은 진실과 객관성을 추구하며 미리 정해진 결론을 피하려고 한다.[42] 그와는 대조적

---

40 이것은 돌루츠키 자신의 견해다. 2004년 7월 19일 모스크바에서 필자가 그를 상대로 진행한 인터뷰. 또한 Svetlana Kirilova(2004), "Vystrel iz arkhiva," *Pervoe sentiabria*, no. 42 참조.

41 제9학년용으로 가장 널리 사용되고 있는 역사교과서의 저자 알렌산드르 다닐로프(Alexander Danilov)는 2003년 7월 6일과 7월 10일 두 번에 걸친 필자와의 인터뷰에서 이런 우려를 피력했다.

으로 신화는 역사적 변화의 문제를 분석하려는 것이 아니라, 그것들이 이미 분석되고 해결된 것으로 간주하고 제시한다.[43] 신화는 정치화한 역사의 한 형태로서 진실의 몇몇 요소를 포함할 수도 있다. 그러나 그것이 갖는 가장 중요한 특징은 극적인 형식이며, 사실의 주관적 적용이다. 사건을 신화 안에 포함시킬지 말지는 주의 깊은 고려 후에 결정되며, 신화의 완결성에 해로울 수 있는 사건은 배제되거나 상당히 왜곡된 상태로 포함된다.[44]

신화에 관한 사회학적 이론들은 현대 정치에서 신화가 갖는 중요성에 대하여 보다 깊은 통찰을 제공한다. 신화가 어떻게 집단의 유대와 사회적 결속을 증대시키는가를 연구한 브로니슬로프 말리노프스키에게 신화는 시스템의 지배적 기구들을 보호하고, 구조적 변화의 가능성을 줄이기 위해 작동되는 현상이다. 신화는 사회 내에서 '예외적인 특권이나 의무, 커다란 사회적 불평등, 서열의 무거운 부담을 설명하기 위해' 작동한다.[45] 그러나 신화는 특정 문화의 자발적이고 무의식적인

---

42 Bernard Lewis(1975), *History : Remembered, Recovered, Invented*, Princeton, NJ : Princeton University Press, p. 54. M. I. 핀리는 다음과 같이 말한다. "나는 역사 연구를 과거의 어떤 부분 혹은 어떤 측면을 체계적이고 비판적으로 고찰하는 것이라고 생각한다. 증거의 비판적 평가라는 의미에서 비판적일 뿐만 아니라, 어떤 주제와 그 주제의 차원과 의미를 자유롭게 의식적·합리적으로 검토하고 고찰한다는, 보다 넓은 의미에서도 비판적이다. M. I. Finley(1971), *The Ancestral Constitution*, Cambridge ; Cambridge University Press, p. 47.

43 Edward Said(1979), *Orientalism*, New York : Vintage Books, p. 312.

44 Henry Tudor(1972), *Political Myth*, New York : Praeger, p. 124.

45 Bronislaw Malinowski(1954), *Magic, Science, and Religion and Other Essays*, Garden City, NY : Anchor Books, p. 64.

표현이라고 한 말리노프스키의 주장은 조건을 필요로 한다. 신화가 가끔은 사회의 집단적 상상의 자유로운 활동의 산물이기도 하지만, 민족이나 집단의 유대, 혹은 지배자나 정치기구의 권위 증대를 위해 의도적으로 그것을 만들어 내거나 조작하는 것이 오랫동안 조직화된 정치의 중요한 특징이 되어왔다는 것 또한 사실이다.[46]

필립 셀즈니크(Philip Selznick)를 비롯한 몇몇 인사들은 '신화 만들기'가 어떤 집단에 가치를 주입하는 데 중요한 역할을 수행한다는 점을 지적해 왔다.[47] 그것이 그 집단의 창설을 이상화하든 그것의 미래 목표를 이상화하든 신화는 조직의 구성원들이 자신들의 일이 가치 있고 의미 있는 것이라고 믿고 싶어 하는 심리적 요구를 만족시켜줌으로써 규율과 동기부여를 조장한다는 것이다. 신화는 정치 시스템에서도 비슷한 기능을 수행한다. 빌프레도 파레토(Vilfredo Pareto)는 신화를 역사적 현실의 왜곡된 반영이라고 기술한 바 있는데,[48] 그것은 국가 구성원에게 그들의 과거에 의미를 부여함으로써 그들의 운명에 확신감을 제

---

46 물론 현대의 신화 작자 자신이 잘못 생각하는 것인지 아니면 그가 자신의 청중을 속이기 위해 의도적으로 그렇게 하는 것인지를 말해주는 정답은 없다. 그러나 우리는 에른스트 카시러(Ernst Cassirer)가 취한 양면적 태도를 언급할 수 있는데, 그는 대체로 신화를 한 사회 집단의 집단적 표현으로 보기도 하지만 다른 한편으로는 신화가 특히 현대의 권위주의적 혹은 전체주의적 환경에서는 '매우 교묘하고 교활한 기술자들에 의해 만들어진 인위적인 것'일 수 있다는 점을 강조한다. Ernst Cassirer(1963), *The Myth of the State*, New Haven, CT : Yale University Press, pp. 280~282.

47 Philip Selznich(1957), *Leadership and Administration*, Evanston, IL : Row, Peterson.

48 Carl Friedrich(1963), *Man and His Government : An Empirical Theory of Politics*, New York : MaGraw-Hill, p. 95에서 인용.

공하여 정치적 결속을 강화하는 기능을 수행한다는 것이다. 칼 프리드리히가 주장한 것처럼 '어떤 정치적 공동체'가 그 구성원들을 하나의 응집력 있는 집단으로 묶어주는 토대 신화를 만들어내지 않은 채 정치적 질서를 확보할 수 있느냐 없느냐 하는 것은 심각한 문제이다.[49]

또한 신화는 정치적 지배 엘리트들의 리더십과 프로그램에 가치를 불어넣어 줌으로써 그들이 자신의 권력을 정당화하게 만들고, 권위에 저항하는 사람들의 힘을 약화시킨다. 지배 엘리트들의 리더십과 그들의 프로그램을 정당화해주는 신화의 역할은 옐친 이후 러시아 정치에서 분명하게 나타나고 있다. 집권 후 얼마 지나지 않아 푸틴은 조심스럽게 공산주의 시기에 대한 부정적 평가를 제거하고 차르 시기, 공산주의 시기, 공산주의 이후 시기 간에 유기적인 연계를 강조함과 동시에 이 모든 시기들이 러시아 국가와 과거 러시아가 누렸던 세계적 열강으로서의 지위와 긴밀한 연계를 가지고 있음을 강조하는 쪽으로 나아갔다. 푸틴은 소련 시기를 무시하는 풍조에 공개적으로 유감을 표명했고, 옐친이 새로운 러시아 국가의 상징으로 복원시킨 차르 시대의 쌍두 독수리 문양을 계속해서 사용했으며 나아가 소련 시대의 국가(國歌)를 부활시켰다.

과거를 회복하려는 이런 시도의 강화는 새 지배자가 된 푸틴의 국가건설 노력과 밀접한 관련을 갖고 있었다. 옐친의 불안한 리더십이 남긴 유산은 러시아의 재원을 강탈하고 정책을 강요하는 여러 이익집단에게 속수무책으로 당하기만 하는 허약한 러시아 국가였다.[50] 푸틴이 볼 때

---

[49] Friedrich, *Man and His Government*.

[50] Cynthia Roberts and Thomas Sherlock(1999. 7), "Bringing the Russian

러시아의 쇠퇴는 국가적 목적, 자기 확신, 의지의 상실을 가져온 원인이자 징후였다. 푸틴은 과거에 대한 긍정적 서술이 러시아에서 광범하게 나타나고 있는 사기저하를 되돌리고, 러시아 국가 재건과 경제의 근대화에 기여할 것이라고 생각했다. 대통령 취임 이후 푸틴은 러시아가 국가적 자존심과 위엄을 증대시킬 필요가 있다고 거듭 강조하고 그렇게 하지 않으면 러시아 국민은 '위대해질 수 있는 능력'을 상실하게 될 것이라고 말해 왔다. 또한 중요하게 지적되어야 할 점은 차르 국가, 소비에트, 포스트-소비에트 시대 러시아 국가 간의 유기적 연계를 만들어내려는 푸틴의 노력이 클리포드 기어츠(Clifford Geertz)가 주장한 바 있듯이 자신의 통치권을 규정하는 정치적 권위에 필요한 '마스터 픽션(master fiction)'의 틀을 짜는 것이기도 하다는 점이다.[51]

이런 정치적 맥락을 고려할 때 돌루츠키의 교과서는 푸틴이 러시아 문화에서 못마땅하게 생각한 모든 것을 대표하였다. 푸틴 대통령은 2003년 11월, 러시아 교육부가 돌루츠키의 교과서를 추천도서 목록에서 제외한 지 이틀 뒤 모스크바 국립도서관에서 역사가들과 만난 자리에서 돌루츠키 문제를 극적으로 제기하였다. 이 자리에서 푸틴은 최근 자신이 국방부에서 회합을 가진 적이 있는데, 그 자리에서 제2차 세계대전에 참전한 퇴역용사들이 러시아 역사 교육의 애국적 내용의 부재

State Back In : Explanations of the Derailed Transition to Market Democracy," *Comparative Politics*, pp. 477~498 참조.

51 Clifford Geertz(1977), "Centers, Kings, and Charisma: Reflections on the Symbolics of Power," Joseph Ben-David and Terry Nichols Clark, eds., *Culture and its Creators : Essays in Honor of Edward Shils*, Chicago : University of Chicago Press, pp. 150~171.

에 대해 신랄하게 비판한 일이 있다고 말하면서 교과서 문제를 거론했다. 푸틴은 '공산주의 시대의 시스템'을 파괴할 필요가 있다는 점을 고려할 때 옐친 시대에 공산주의 과거를 단죄한 것을 이해할 수 있다면서 역사 교육에 대한 소회를 밝혔다. 그러나 그 일은 이미 완료되었고, 이제 '교과서에서 찌꺼기를 깨끗이 닦아내야 할 때'라고 말했다. 그러면서 러시아는 '새로운 건설 과업'에 매진해야 할 때이며, 그러기 위해서는 사회를 분열시키기보다는 통합시키는 데 기여하는 역사 서술이 필요하다고 했다. 무엇보다도 역사교과서는 젊은이들이 '자신의 조국과 조국의 역사에 대해 자부심을 갖게 하는 데 도움을 제공해야만 한다'고 주장했다.[52] 또한 푸틴은 좀 더 애국적인 내용을 담고 있는 교과서가 비단 러시아의 중고등학교 학생들뿐만 아니라 러시아 사회 전체에 영감을 제공하는 데도 도움이 될 것이라는 점을 강조했다.

다음 달인 2003년 12월 푸틴은 러시아학술원에 편지를 보내 러시아 중고등학교에서 사용 중인 역사교과서를 재검토하라는 지시를 내렸다. 푸틴 대통령은 당시 사용 중인 역사교과서의 전면적 재검토 작업을 정당화하기 위해 다시 한 번 러시아 참전 용사들의 우려를 거론했다. 편지에서 푸틴은 자신은 '대조국전쟁에 참전한 퇴역 용사들의 감정과 의견에 공감한다'면서, '과학자와 역사가들이 가능한 한 이른 시기에 중고등학교용 역사교과서의 질과 내용을 재검토해 볼 것을 요구한다'고 했다.[53] 이에 2004년 1월 러시아 교육부 장관 블라디미르 필리포프는

---

52 2003년 11월 27일 러시아 국립도서관에서 푸틴이 역사가들을 상대로 행한 연설 전문은 www.kremlin.ru/eng/text/speeches/2003/11/271829_56332.shtml에서 찾아볼 수 있다. 또한 ITAR-TASS(2003. 11. 27) 참조.

정부는 학술원이 가진 자료를 이용하여 중고등학교 역사교과서를 재검토할 것이라고 공식 발표했다.

러시아 교육 기구들은 재빨리 공식적으로 푸틴에 지지 입장을 나타냈다. 러시아학술원 내 러시아사연구소 소장이면서 교과서 평가를 감독하는 2인의 전문 연구자 가운데 한 사람인 안드레이 사하로프(Andrei Sakharov)는 푸틴과 거의 비슷한 이야기를 했다. 사하로프는 돌루츠키의 교과서를 포함하여 1990년대 초에 출간된 교과서들이 독단적인 공산주의 거대 서사가 가혹한 비판 대상이 되고 결국에는 반란세력에 의해 뿌리가 뽑히는, 소련 말기의 혁명적 민주주의 정치의 직접적 계승자라고 주장했다. 그리고 반공산주의 세력의 '왜곡된' 혁명적 이데올로기가 공산주의 시대에 대한 전면적 단죄 의식으로 무장하고 포스트-소비에트 러시아 교육 정책에 반영되었다고 주장했다. 그러나 공산주의가 더 이상 생존 가능한 이데올로기가 아닌 지금, 이 교과서들로 인해 치러야 할 정치적·사회적 대가는 그로 인한 이득보다 훨씬 크다고 주장했다. 돌루츠키의 교과서 같은 급진적인 교과서는 러시아 사회가 정치적 대결을 줄여야 한다고 주장하고 있는 이 시기에 오히려 러시아 사회를 분열시키고 있다고 했다. 그러면서 이제 교과서가 소련 붕괴와 1990년대의 정치적 갈등으로 초래된 사회적·정치적 상처를 치유하기 위해 노력해야 한다고 주장했다.[54]

널리 존경받는 역사가이자 교과서 저자 가운데 한 사람이며 방법론 학자이기도 한 류드밀라 알렉사시키나(Ludmila Aleksashkina)가 돌루

---

53 푸틴이 학술원 일반사 연구소에 보낸 서신의 복사본.

54 2004년 5월 14일 모스크바에서 안드레이 사하로프를 상대로 진행한 인터뷰.

츠키 문제에 대해 내린 사려 깊은 '공적인' 평가는 자유주의적인 지식인들도 많은 경우 소련 과거에 대한 푸틴의 관점에 공감하였다는 것을, 그러나 정부 포고령을 이용하여 문화적인 문제를 결정하는 것에 대해서는 우려감을 가지고 있었다는 것을 보여준다.[55] 알렉사시키나는 1994년과 이후 수년 동안 돌루츠키의 교과서가 출간된 것은 당시 러시아 사회가 필요로 했던 소비에트 질서와 공산주의 이데올로기의 불법화에 기여했기 때문에 정당한 것이었다고 보았다. 대체로 공산주의적 과거의 탈신성화 덕분에 구체제에 대한 관념적 지지가 파괴되었고 공산주의의 부활 가능성이 근절될 수 있었다. 그러나 이 파괴 과정의 성공 자체가 역사교과서에 새로운 기능을 가져다주었다고 알렉사시키나는 주장했다.

러시아 사회는 이제 안정과 '공고화'를 필요로 했다. 즉 이제 역사 교육을 통해 학생들의 애국심을 자극하는 것이 역사 교육의 중요한 소임이 되었다. 그리하여 이 목적을 달성하기 위해 '우리 역사에 대한 보다 온건한 접근'이 요구되었다. 그런데 돌루츠키는 소련 과거를 전면적으로 비난하면서 계속 이 물결을 거슬러 올라가려고 했다. 설상가상으로 그의 담론은 소련 시대의 비극을 과소평가하는 '조롱하는 듯한' 말투가 포함되어 더욱 좋지 않은 인상을 풍겼다. 국가의 곡물 몰수 정책으로 인해 더욱 심화된 1930년대 초의 광범한 기근으로 수백만 명의 소련 국민이 목숨을 잃은 사건에 관한 설명에서 돌루츠키는 신랄한 역설을 동원하여 이 비극에 직접적으로 책임을 져야 할 사람들이 무고한 사람

---

55 2004년 1월 23일 모스크바에서 류드밀라 알렉사시키나를 상대로 진행한 인터뷰.

들에게 그 책임을 돌렸다고 말한다. "물론 스탈린은 기근에 책임이 있는 사람들을 찾아냈다. …… 그리고 1933년 초에 …… 기근에 책임있는 사람들은 체포되어 총살에 처해지거나 감옥에 보내졌다." 돌루츠키는 그 다음 문장에서 "기근은 그 후로도 계속되었다"라고 독자들에게 무미건조하게 사실을 전했다.[56]

알렉사시키나는 돌루츠키의 이와 같은 '빈정대는 듯한' 논조는 소련 역사의 비극적 차원에 대해 마땅히 가지고 있어야 할 존중을 결여하고 있음을 말해주며, 그것은 도저히 용인할 수 없다고 생각했다. 그리하여 그녀는 돌루츠키의 교과서를 인가 교과서 목록에서 제외하려는 정부의 결정에 동의를 표하였다. 그러나 알렉사시키나는 교과서 문제를 두고 벌어진 논쟁을 해결하기 위해 '강압적인 방법'을 동원하는 것은 위험하다고 인정했다. 그러면서 지적 다원주의 원칙을 침해하는 것이 분명한 정부 결정을 지지해야 하는 것에 대해 느껴야 했던 불편한 심정을 피력하기도 했다. 알렉사시키나는 다른 교과서들도 돌루츠키의 교과서처럼 목록에서 배제될 것으로 생각하지는 않았지만, 돌루츠키의 예가 위험스런 선례를 제공하는 것이 될 수 있다고 생각했다.

3) 푸틴, 제도적 이해, 그리고 신화

러시아 교육부가 비록 교과서들에 대한 숙청이 임박해 있다는 소문을 서둘러 부인하기는 했지만 돌루츠키에 대한 푸틴의 공격은 러시아 대통령이 역사 교육을 자신의 개인적 권위를 정당화하기 위해, 그리고 국가 건설과 국가 주도적 근대화에 대한 자신의 접근 방식을 정당화하

---

56 I. Dolutskii(2001) p. 243.

는 주요 도구로 간주하겠다는 의지를 가지고 있음을 학계나 교육계에 분명히 선언하는 것이었다.[57] 그러나 돌루츠키 사건은 엘리트 정치 차원에서 역사적 신화의 중요성을 반영하는 것이기도 했다. 푸틴이 소비에트 시대에 대해 보다 긍정적인 태도를 취한 것은 단순히 러시아 대중들 사이에 자신의 리더십과 자신이 추진하는 정책에 권위를 부여하기 위한 것만은 아니었다. 역사적 신화의 가장 중요한 기능 가운데 하나는 체제 내 지배 엘리트들 간에 결속을 확립하고, 그것을 유지하는 것이다. 마르크스와 베버는 지배 엘리트들이 비엘리트들에 대한 사회적 통제를 확실히 하는 것 뿐만 아니라 국가의 통치와 행정을 주도하는 사람들을 하나로 통합시키는 데 신화가 매우 중요한 역할을 수행한다는 점을 강조한 바 있다. 또한 마르크스와 베버는 권력에 대한 의지가 엘리트층의 결속에 결정적이고, 그 속성의 강도는 권력과 특혜에 대한 특권적 접근을 스스로 정당화하기 위해 엘리트들이 얼마만큼 노력하느냐에 달려 있다고 주장했다.[58] 베버는 정치권력의 소유자는 "결코 운이 좋은 사람이라는 사실에 만족하지 않는다. 그는 그것을 넘어서 자신이 좋은 운을 가질 권리가 있다는 것을 확인하려고 한다. …… 그러므로 좋은 운은 '정당한' 운이 되기를 원한다"[59]고 말했다. 소련 말기 엘리트들의 결속이 붕괴된 것은 대체로 규범과 수단의 측면에서 소련 시기 내내 체제 엘리트들을 하나로 묶어주고, 권력 장악을 위한 강력한 자기정당화

---

57 2004년 5월 모스크바에서 러시아 교육부 관리들을 상대로 진행한 인터뷰.

58 Marx and Engels(1970), *The German Ideology*, London : Lawrence and Wishard, part I 참조.

59 Rodney S. Barker(1990), *Political Legitimacy and the State*, New York : Oxford University Press, p. 59에서 인용.

를 제공해주었던 상징과 신화, 그중에서도 10월 혁명의 건국신화가 파괴된 데 그 원인이 있었다.

소비에트 체제가 붕괴된 직후 옐친을 중심으로 집결한 러시아의 지배 엘리트들은 이데올로기적으로나 도구적으로 친서방적이고 반공산주의적이었다. 예고르 가이다르(Yegor Gaidar) 같은 자유주의자들의 이데올로기는 확고하게 시장경제와 민주주의 정치 쪽에 서 있었다. 선진적 산업 민주주의는 러시아가 장차 추구해야 할 모델을 제공해주었다. 가이다르와 동료 사상가들은 공산주의의 부활을 매우 현실적인 위협으로 보았고, 이는 소련의 과거를 단죄하는 역사 서술을 지지하도록 자극했다. 그런데 소련의 과거를 단죄하는 것은 러시아 자유주의자들이 소련이라는 '타자'를 분명하게 부정함으로써 자신을 정의하는 정체성 창출의 필수적 행위이기도 했다.

이런 역사 서술에 대한 지지는 러시아의 왜곡된 시장과 민영화 과정에서 출현한 친서방적 엘리트 사업가에게서도 나왔다. 러시아의 시장화, 사유화 양상은 일종의 '과두적 자본주의'를 만들어냈다. 정치개혁가 보리스 넴초프(Borris Nemtsov)는 "모든 정치권력, 돈, 재산이 대기업들에 집중되어 있었다. …… 그들의 리더들은 매스미디어, 예산, 국제 관계, 즉 모든 것을 장악했다"[60]고 말했다. 물론 이 말에는 과장이 섞여 있다. 그러나 러시아의 대기업들, 특히 은행이 이끄는 금융-산업 재벌들(FIG's로 알려져 있다)이 옐친 시대에 국내 문제와 외교 정책에서

---

60 Borris Nemtsov(1998. 2. 23), "'The Voice of People's Capitalism,'" *Business Week*; Noskovskij Komsomolets에서 책자로 출간한 넴초프의 장문의 인터뷰(1997년 8월 19일), p. 1, 3 참조.

상당한 영향력을 행사했다는 데에는 의심의 여지가 없다. 이 재벌들은 금융 분야를 제외하고도 러시아 경제의 주요 부분들, 특히 연료와 추출 관련 산업, 부동산, 미디어 분야 등을 지배해 왔고 지금도 상당 부분 지배하고 있다.

주목할 점은 금융-산업 재벌들이 비교적 소규모의 잘 짜여진 집단이며, 그것이 갖는 경제적 이해관계를 고려할 때 서유럽의 자본과 시장을 필요로 했다는 점이다.[61] 금융-산업 재벌들, 그중에서도 특히 이른바 '올리가르흐들(러시아 산업계의 과두 지배 세력을 일컫는 말-옮긴이)'은 옐친과 긴밀한 협력을 유지했고, 옐친은 러시아 경제정책의 서구지향성을 적극적으로 지지했다. 가스프롬(Gazprom) 재벌을 지배했던 '올리가르흐' 빅토르 체르노미르딘(Victor Chernomyrdin)은 옐친의 최장수 수상을 역임한 사람으로, 서유럽 에너지 관련 사업자들과 긴밀한 유대를 가진 사업가였다. 또한 나토(북대서양 조약기구)[62]가 코소보를 둘러

---

61 Michael McFaul, "A Precarious Peace," *International Security* 22, no. 3(1997~1998, Winter), pp. 5~35 ; Juliet Johnson(1997. 10~12), "Russia's Emerging Financial-Industrial Groups," *Post-Soviet Affairs* 13, no. 4 ; Celeste Wallander(1997. 7), "The Economization, Rationalization, and Normalization of Russian Foreign Policy," Program on New Approaches to Russian Security Policy, Harvard University ; Amy Myers Jaffe and Robert A. Manning(1998~1999, Winter), "The Myth of the Caspian 'Great Game' : The Real Geopolitics of Energy," *Survival* 40, no. 4, pp. 112~129 참조. 필자는 러시아의 집단이익 추구자들과 경제적 현실주의자들이—러시아 민족주의자들과는 대조적으로 모스크바의 대 중앙아시아 정책이 실용주의와 타협 쪽으로 나아가도록 어떻게 도움을 제공했는지에 대해 러시아의 정치학자 안드레이 코르투노프가 제시한 견해를 인용하였다.

62 역자 주 – 나토[North Atlantic Treaty Organisation (NATO), 북대서양 조약 기구] : 1949년 4월 4일에 유럽의 여러 국가와 미국 및 캐나다 사이에 체결된 군사

싼 위기 동안 유고슬라비아 폭격을 준비하고 있을 때, 옐친의 조언자 가운데 한 사람은 나토의 군사작전을 무산시키기 위해 러시아가 먼저 군대를 베오그라드에 파견해야 한다고 주장했다. 이에 대해 옐친과 측근들은 서방세계와의 대립은 서유럽 시장에의 접근과 서유럽의 재정 지원을 차단시키게 될 것이라면서 난색을 표했다.[63] 러시아 자본가들은 또한 서유럽을 투자의 안식처로, 러시아의 높은 세금을 회피할 도피처로 생각하고 중요하게 여겼다. 가장 중요한 것은 러시아의 불안한 정치, 혹은 자신들에 대한 형사 고발의 위협이 러시아 자본가들을 러시아를 탈출하도록 강요할 경우 서유럽이 그들에게 안전한 은신처를 제공할 것이라는 생각이었다.

그들의 친서방적 지향과 권력과 권위를 정당화하고자 하는 열망을 고려하여 옐친 시대 '올리가르흐들'과 자유주의자들은 자신들의 이익과 가치를 위협할 수 있는 가장 유력한 상징물을 무력화하기 위해 소련의 과거를 단죄하려고 했고, 그것을 위해 그들은 어울리지 않는 동맹을 체결하고 힘을 하나로 합쳤다. 옐친이 1996년 선거 이후 공적인 반공산주의로부터 발을 뺀 이후에도 엘리트 동맹세력은 역사교과서에서 자유주의적·반공산주의적·반소련적 서술을 계속하여 후원하고 지지했다.

옐친이 정치에서 물러나면서 서로 경쟁 관계에 있던 러시아 엘리트

방위 조직이다. 나토는 1989년까지 소련 및 중앙유럽 공산주의 국가들의 방위체제인 바르샤바 조약 기구와 군사·정치적 균형을 이루는 데 공헌한 것으로 평가되고 있다.

63 1999년 9월 10일 모스크바에서 안드라니크 미그라냔(Andranik Migranyan)을 상대로 진행한 인터뷰.

들의 힘은 극적으로 재편되었다. 푸틴 치하에서 올리가르흐들과 자유주의자들은 '고위 정치'에 대한 정치적 영향력을 거의 완전히 상실하게 되었다. 반면에 소위 '실세 부서들'(군대·경찰·보안 기구)의 정치적 위상은 극적으로 상승하였다. 푸틴이 이 기구들을 알게 모르게 뒤를 봐주고, 그 또한 이 기구들의 정치적 지지에 의존하게 된 것은 실제로 존재했든지 아니면 상상 속에서만 존재했든지 간에 내적·외적인 적들의 감시에 대해 기득권을 가진 집단들의 입지를 강화해주었다. 러시아 군대와 경찰이 민족주의적 수사를 동원하여 이 목표를 지원하고 자신들의 권력을 정당화한 것은 그리 놀랍지 않다. 이와 같은 담론상의 선호는 과거 문제에 대한 그들의 접근에서도 분명히 나타난다.

제2차 세계대전은 실세 부서들의 제도적 정체성의 핵심에 계속해서 머물면서 구성원들이 스탈린 시대나 소련 시대를 해석하는 방식에 영향을 미쳤다. 제2차 세계대전은 소련 국가와 핵심기구들의 권력과 권위를 국내외에서 극적으로 증대시켜 주었으며, 이 시기의 기억은 계속해서 러시아 국가가 사회에 깊숙이 개입하는 것을 정당화해주고 있다. 이 점에서 '실세 부서들'의 공식 발표에서 스탈린 시대의 탄압을 언급할 때, 그 의미를 축소하기 위해 인용 부호를 사용하는 것은 전혀 놀랍지 않다. 1930년대의 대규모 처형에 대해서는 언급하지 않고 두루뭉술하게 넘어가거나, '외부에서 적들이 공격해 오는' 시기에 '안에서 공격해올 수 있는' '내외의 적들' 때문에 스탈린이 어쩔 수 없이 선택한 '방어적' 조치라는 말로 정당화하곤 했다.[64] 스탈린의 피의 숙청에 대한 이

64 푸틴이 대통령으로 선출되고 난 직후에 쓰인 이런 종류의 글 중 좋은 예를 Leonid Patkevich(2000. 9. 14), "Po povodu 'oshibok' Stalina"(스탈린의

설명은 본질적으로 스탈린 자신에 의해 제시되었지만, 그의 계승자들에 의해 날조라며 거부된 바 있었다.

옐친의 동맹세력이 적어도 공식적으로는 국가-사회 관계를 위한 조직 원리로서 민주주의를 지지했던 것과는 달리, 푸틴 동맹세력의 핵심 엘리트들은 러시아 국가를 찬미하고 국가 기구들을 사회경제적·정치적 발전의 원천으로 묘사하는 상징과 신화를 포용한다. 러시아 교과서들을 학교에서 쫓아내려는 러시아 참전용사들의 요구를 푸틴이 지지한 것은 그의 정치적 기반을 이루는 사람들에게 그들의 제도적 가치와 이해관계를 반영하는 과거에 대한 서술과 러시아의 정치적 정체성을 지지하고 있음을 보여주는 강력하고도 의도적인 신호이다.

2. 러시아 사회와 신화의 필요성

푸틴 치하에서 소련의 과거를 재개념화하려는 지도부와 엘리트들의 압력은 특히 자유주의적이라고 할 수 있는 사람들을 포함하여 러시아 사회의 상당 부분이 비록 같은 속도, 같은 확신을 가지고 있는 것은 아니지만, 그와 비슷한 방향으로 나아가고 있기 때문에 강하게 나타나고 있다. 이런 현상이 나타나는 원인은 대체로 소련 붕괴 직후 러시아 사회의 광범한 부분이 포용했던 신화가 급속하게 쇠퇴해 간 것으로 설명될 수 있다.

사회가 존속하고 성장하기 위해서는 신화를 필요로 하지만, 신화가 오로지, 혹은 최우선적으로 과거에 토대를 둘 필요는 없다. 그보다 개

오류 문제에 대해), *Sovetskaia Rossiia*, p. 4에서 볼 수 있다.

인과 사회는 불확실성과 위협으로 특징지어지는 세계에서 질서와 목적을 제공하는 인식적·규범적 틀을 필요로 한다. 이 점에서 미국의 경험은 시사적이라 할 수 있다. 19세기 대부분 기간 동안 아메리카 역사는 매우 드물게 표준 학교 커리큘럼에 포함되었다. 아메리카 건국신화에 대한 무관심과 무시는 보편적이었으며, 토마스 제퍼슨이 독립선언문 초고를 작성한 가옥이 1880년대에 핫도그 가게로 바뀐 사실은 그것을 잘 말해준다. 이런 과거에 대한 무관심은 공화국이 성숙해 가면서 줄어들었다. 이것을 상쇄하는 것이 아메리카 사회의 대부분을 고무하고 단결시킨 국가적 번영과 국민적 힘에 대한 미래 비전이었다.[65]

소련의 과거 부정은 1990년과 1991년에는 많은 러시아인들에게 받아들여질 만한 것처럼 보였는데, 그것은 부분적으로는 소련의 붕괴가 신속하게 러시아의 번영을 가져올 것이며, 민주적인 세계열강의 대열에 합류하게 해줄 수 있을 것이라는 광범한 기대 때문이었다. 사실 소련이 붕괴된 것은 상당 부분 소련의 사회경제적·정치적 발전 모델이 다수 러시아인들의 눈에 정당성을 잃어가는 것으로 비쳐졌으며, 외국(서유럽)의 모델이 점차 정당한 것으로 인식되었기 때문이었다. 민주주의와 경제 발전을 위한 서구적 모델의 채택으로 안정되고 정의롭고 풍요로운 사회의 미래 비전을 제공함으로써 민족주의적인 역사적 신화를 기능적으로 대체하게 되었다.[66] 이 점에서 많은 러시아인들은 소련의

---

65 Mickel Kammen(1991), *Mystic Chords of Memory*, New York : Knopf. 아메리카 번영 신화에 대해서는 Jennifer L. Hochschild(1995), *Facing Up to the American Dream*, Princeton, NJ : Princeton University Press. 특히 제1장 참조.

66 1999년 9월 14일과 15일 모스크바에서 러시아 학술원 사회학 연구소 소장으

과거가 더이상 자신의 현재와 미래에 적합하지 않다고 생각했기 때문에 그것을 부정한 것이었다.

그러나 새 러시아의 가혹한 현실은 점차 이 기대를 저버렸다. 1990년대 초의 심각한 정치적 무질서와 경제적 쇠퇴는 러시아인들로 하여금 풍요롭고 민주적인 러시아가 가까운 미래에 도래할 것이라는 기대를 포기하게 만들었다. 이런 상황에서 소련이라는 과거는 다시 정당화된 발전 모델로, 혹은 자부심을 고무시켜줄 역사적 틀로 점차 긍정적으로 재평가되었다.

1990년대가 중반을 거쳐 후반으로 넘어가면서 점점 더 많은 러시아인은 과거를 무엇보다도 경제적인 측면에서 재평가하게 되었다. 그들은 소련 시기, 특히 브레즈네프 시기가 포스트-소비에트 시기보다 살기 좋았다고 생각했다. 그 전에는 누리지 못하다가 옐친의 시장 개혁으로 향유할 수 있게 된 소비재와 서비스는 많은 러시아인들의 마음에서 포스트-소비에트 시기에 나타난 범죄·실업·부패·빈곤의 극적인 증가를 상쇄해주지 못한 것이다.

1990년대 동안 많은 러시아인들을 괴롭혔던 물질적 궁핍과 신체적 위험도 러시아인에게 나라가 처한 상황에 대한 깊은 수치심과 분노를 안겨주었으며, 이 또한 과거에 대한 향수를 촉발시켰다.[67] 노년의 러시아인들은 스탈린 치하에서는 옐친 치하보다 더 큰 경제적 박탈이 있었음에도 불구하고 다수의 소련 국민들을 고무한 열정과 목적이 있었음

로 재직 중인 블라디미르 야도프(Bladimir Yadov)를 포함한 러시아 사회학자들을 상대로 진행한 인터뷰.

67 미그라냔과의 인터뷰.

을 잘 기억하고 있었다.[68] 다른 러시아인들은 스탈린 체제하에서는 빈곤과 탄압의 와중에서도 극적인 사회적 이동성이 존재했다는 사실에 초점을 맞추었다. 1980년대에 쓴 글에서 소련의 반체제주의자 알렉산드르 지노비에프는 자기 가족의 경험을 통해 독재자 치하에서 자행된 자유와 생명의 광범위한 파괴에도 불구하고 스탈린 시대에 대한 향수가 증가하고 있는 사실을 설명했다. 지노비에프는 자신의 모친이 스탈린의 집단화라고 하는 공포의 시기를 살았음에도 스탈린을 존경했다고 진술한다. 집단화와 더불어 농민의 전통적인 생활인 '새벽부터 황혼까지' 등골이 빠지게 만드는 힘든 노동과, 더 나은 미래에 대한 전망이라고는 눈곱만큼도 없는 삶이 파괴되어 농민들은 대거 도시로 이주하게 되었다. 알렉산드르 지노비에프는 이후의 상황에 대해 다음과 같이 말한다. "그리고 나서 어떤 일이 벌어졌는가? 우리 가족의 여러 형제들 가운데 한 명은 교수가, 한 명은 공장 감독이, 한 명은 군대의 대령이, 그리고 나머지 셋은 기술자가 되었다. 그리고 그와 비슷한 일이 수백만의 다른 가족에게도 일어났다."[69]

만일 많은 러시아인에게 스탈린 체제의 본질이 정치적 탄압으로 남아 있다면, 다른 수백만의 러시아인에게 스탈린 시기의 근본적 실체는 스탈린의 근대화가 가져다 준 사회적 이동성이었다. 그러나 앞에서 간단히 언급한 것처럼 오늘날 러시아 사회에서 나타나고 있는 스탈린 시

---

68 공산주의 국가 건설이라는 스탈린의 목표가 특히 소비에트 젊은이들 사이에서 불러일으킨 커다란 열정에 대해서는 Aleksander Zinoviev(1983), *Nashei iunosti polet*, Lausanne : L'Ge d'Homme 참조.

69 Alexander Zinoviev(1981), *My i zapad*, Lausanne : L'Age d'Homme, pp. 8~9.

기에 대한 향수가 단지 현재와의 물질적 측면의 비교에만 뿌리를 두고 있는 것은 아니다. 거기에는 그보다 훨씬 많은 어떤 것이 작용하고 있다. 러시아의 많은 헌신적인 자유주의자들도 국민적 자부심, 결단, 진보의 정신을 반영하고 있던 어린 시절의 소련 교과서를 애정 어린 마음으로 기억하고 있다.[70] 자유주의자 사이에서도 이런 감정이 지배적이라고 하는 것은 삶의 의미에 대한 개인의 본질적인 탐색과 매우 밀접한 관계를 갖고 있다.[71] 돌루츠키의 교과서가 금지되고 난 직후 자유주의자들은 이 책이 러시아 학생들에게 과거에는 소중히 하거나 배울 만한 것이 아무 것도 없다고 말하는 암울한 서사를 만들어냈다며 그를 비판했다.[72]

1) 옐친 리더십의 실패

만약 변화를 시작한 사람들이 설득력 있는 대안적 비전을 제시하지 못한다면 과거에 대한 부정은 사람들에게 자신의 자의식에 문제를 제기하게 만든다. 나아가서 환멸감과 심지어는 혼돈과 무질서를 불러일으킬 수도 있다.[73] 고르바초프도 이 점을 잘 이해하고 있었지만, 그는

---

70 2004년 5월 17일, 모스크바 국립대학 사학과 교수이며 모스크바 역사교사협회 회장인 알렉산드르 세베레프(Alexander Sheverev)를 상대로 진행한 인터뷰. 지노비에프와 마찬가지로 세베레프와 그의 가족도 스탈린 치하에서 상향적 사회 이동의 혜택을 입었다.

71 John Elster(1993), *Political Psychology*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 14 ; David Kertzer(1996), *Politics and Symbols*, New Haven, CT : Yale University Press, p. 157에서 재인용.

72 돌루츠키를 초대하여 진행한 청취자 참여 라디오 프로그램에서 표출된 견해들을 참조. *Ekho Moskvy*(라디오 프로그램), 2003년 11월 27일 15:08~15:30.

자신의 개혁을 반대하는 세력인 급진파 혹은 보수파의 복잡한 구성과 힘에 압도되고 말았다. 이에 비해 옐친이 자신의 개혁을 지지해 줄 미래에 대한 확실한 비전이나, 과거에 대한 긍정적 서사를 만들어내는 데 실패한 것은 옐친 개인의 리더십 부재 때문이었다고 할 수 있다.

옐친은 친서방적 성향을 가지고는 있었지만 러시아 정치에 자유주의적 가치의 제도화를 강화하기 위한 노력은 전혀 기울이지 않았다. 또한 그는 소련의 붕괴를 초래한 정치적 싸움에서는 훌륭한 전략가였지만 포스트-소비에트 시기 러시아에서 포괄적인 개혁을 구상하고 수행함에 있어서는 장기적인 과업을 수행할 만한 의지도 능력도 가지고 있지 않았다. 특히 중요한 문화 영역과 과거에 대한 담론에서 그러했다. 소련과 러시아의 과거를 다루면서 새 정부는 소련 시기 때 심화된 러시아 정교회와의 불화를 치유하기 위해 상당한 상징적 노력을 기울였으며, 문서고의 접근을 확대하려는 러시아 학자들의 초기 시도를 지지했다. 도시·거리·기구들의 명칭이 혁명 이전의 것으로, 혹은 새로운 이름으로 바뀌었고 다수의 소련 기념물들이 제거되었다. 또한 실질적인 효과는 별로 없었지만 공산당 자체가 법정에 서기도 했다. 그럼에도 불구하고 포스트-소비에트 시기의 기억의 문제에 대한 전체적인 양상은 모호함과 소홀함이었다.

러시아 사회를 자신의 과거를 제대로 이해하지도 못하고, 새로운 서사의 틀을 제대로 만들어내지도 못하는 상태로 만들어 놓은 모순과 우유부단의 원인은 무엇이었을까? 옐친의 산만하고 독단적인 정치 스타일이 러시아의 취약한 시민사회나 정치 사회에서 일관된 개혁의 전망을

---

73 David Kertzer(1996), p. 158 참조.

얼마나 훼손하였는지 이해하기 위해 리더십을 역사 변화의 핵심적 결정 요소로 보는 토마스 카알라일[74]의 관점까지 수용할 필요는 없다. 옐친 체제는 소비에트 과거를 회피하거나, 정치적 이익을 위해 그것을 삽화적으로 혹은 무책임하게 끌어들이는 데 그쳤다.

간헐적이지만 극단적인 과거의 정치화는 1993년 러시아 의회의 해산을 가져온 정치 위기와, 1996년 대통령 선거 기간 동안 분명하게 나타났다. 이 두 시기에 옐친 행정부와 지지자들은 러시아 공산주의자와 포스트-소비에트 시기의 질서에 대한 그들의 반대를 약화시키기 위해 소비에트 체제를 가차 없이 나치즘에 비유했다. 그러나 과거를 동원하려는 이러한 노력은 '역사'에 대한 소련식 접근을 연상시켰고, 역사 문제에 대한 체제의 오랜 침묵 혹은 마지못한 관여에 종지부를 찍는 것이었다.

프랑코 이후의 에스파냐를 포함한 다른 나라의 이행기의 경우로 판단컨대 역사의 공적인 무시는 개혁가들이 체제의 합법성을 확보하기

---

74 역자 주 – 토마스 카알라일(Thomas Carlyle, 1795~1881) : 영국 평론가·역사학자. 1930년 이후 역사에 관심을 가져 1934년 런던으로 가서 『프랑스혁명』(1837)을 완성, 혁명을 지지하는 한편 영웅적 지도자의 필요성을 주장하였다. 1941년 『영웅과 영웅숭배』에서는 영웅은 우주의 질서를 깨달아 성실로서 대응한 용기 있는 자라고 논하고 역사에서 개인의 역량을 강조하였다. 1939년의 『차티즘』과 1943년의 『과거와 현재』에서는 노동자 계급의 생활을 동정하면서도 올바른 영웅의 지배와 중세와 같은 질서있는 경제생활만을 유일한 구제수단으로 보고, 보통선거와 자유방임경제를 비판하였다. 그 뒤 『크롬웰의 서간과 강연집』(1845) 편집과 『프리드리히 대왕전』(1858~1965) 등을 저술하였으며 1965년 에든버러대학 명예총장에 취임하였다. 물질주의와 공리주의에 반대, 영혼과 의지의 힘을 존중한 그의 세계관은 반민주주의적 견해로 시대의 주요 흐름을 이루지는 못하였다.

위한 토대로 과거의 신성화를 포기하고, 자신의 합법화를 위한 주장을 과거로부터 현재, 혹은 미래로 옮겨 감으로써 '역사'가 전보다 정치적으로 덜 필요하게 되었다는 것을 발견하게 된 사실까지 거슬러 올라갈 수 있다.[75] 이런 상황에서 옐친의 정치적·경제적 개혁은 비틀거렸고, 그것이 점점 범죄나 부패와 연계되면서 체제는 규범적 지지 기반을 거의 갖지 못하게 되었다.

그 외 다른 요인들도 과거, 특히 소련 시기에 대한 애매모호한 태도, 혹은 나 몰라라 하는 태도를 강화해주었다. 새 체제와 새 국가의 정당성, 차르 시대와 소련 시대를 어떻게 서술할 것인가를 두고 엘리트나 대중 사회에서 나타난 깊은 분열에 직면하여 점차 정부 지지자들은 통제하기 어려울 수도 있는 정치적 열정을 될 수 있으면 자극하지 않으려고 했다. 이런 현상은 다수의 자유주의자들을 포함한 러시아 국민 가운데 점점 더 많은 수가 소련의 붕괴를 유감스럽게 생각하고, 소비에트 과거의 부정적 평가를 무책임하고 비애국적인 자기학대로 간주하게 되면서 더욱 강화되었다. 이런 분위기 속에서 러시아 정부는 급박한 정치적 위협에 직면하지 않는 한 역사 문제에 신중하게 접근하려고 했다.

공산주의의 주요 상징물에 대한 공적인 태도는 옐친 체제가 소련의 과거 문제를 효과적으로 다룰 능력을 갖고 있지 않다는 것을 명확히 보여주었다. 정부는 소련 공산주의의 상징적 중심인 붉은 광장에 있는 레닌의 무덤을 폐쇄하지 않기로 결정했는데, 이 결정을 많은 러시아 민주

---

75 에스파냐와 관련된 사항에 관해서는 Carolyn P. Boyd(1977), *Historia Patria : Politics, History, and National Identity in Spain*, 1875~1975, Princeton, NJ : Princeton University Press 참조.

주의자들은 1991년 반(反)공산주의 혁명에 대한 배신으로 간주했다. 대신 옐친 체제는 정치적 중립지대를 추구하였는데 그것은 러시아 사회가 소련의 과거에 대하여 어떤 합의를 도출해내는 데 실패했음을 말해주는 것이었다. 볼셰비키 혁명 지도자들에게 봉헌된 중요한 기념물들은 볼가 지역 울리야놉스크(Ulianovsk) 시[심비스르크(Simbirsk) 시로 재개칭되었다]에 있는 거대한 레닌 무덤에서 볼 수 있듯이 손대지 않고 놔둔 반면에, 공적인 의식(儀式)이나 단체관광 스케줄에서는 배제하였다. 동시에 새 국가는 어떤 중요한 방식으로도 소비에트 체제의 희생자들을 추념하지 않았고, 효과적인 화해 행위를 주선하지도 않았다. 공산주의자들에 의한 탄압의 희생자들에게 봉헌된 기념물들은 일반적으로 공적 인정이 부정되었고 공적 의식에 들어가는 것이 거부되었다. 체제가 재판을 열지도, 과거청산법을 제정하지도, 진상조사위원회도 만들지 못하자 많은 러시아인들은 역사적 정의가 거부되었다고 생각했다. 한편 크레믈린이 10월 혁명을 기념하는 기념일을 기억과 화해의 국경일로 바꾸기는 했으나 그 날을 실제로 기념하지는 않았다. 최근 응답자들에게 11월 7일이 공식적으로 어떤 날인지 묻는 여론조사를 한 적이 있는데, 응답자 가운데 35%가 아직도 그 날을 볼셰비키 혁명을 기념하는 날로 생각하고 있었고, 43%는 물음에 아무 대답도 하지 못한 것으로 나타났다.[76]

---

76 과거를 언급하지 못한 문제에 관해서는 러시아 역사가 알렉세이 밀러(Alexei Miller)의 "Russian Strategies in Dealing with the Communist Past, 1985~1990"(미출간) 참조.

2) 방관의 결과 : 옐친 치하의 정치적 동원 실패

옐친 정부의 과거 문제에 대한 방관은 다른 우유부단함에 의해 더욱 악화되었다. 그중에는 옐친이 1990년 창설 이후 줄곧 그를 지지해 온 정치 운동인 '민주주의 러시아(Democratic Russia)'의 우두머리로 나서기를 거절한 것도 포함되어 있다. 그가 이 운동의 우두머리로 나섰다면 '민주주의 러시아'는 민주화와 구조적 경제 개혁에 헌신하는 '대통령의 정당'이 될 수도 있었을 것이다.[77]

대통령의 정당을 만들어내지 못한 것은 매우 뼈아픈 것이었다. 왜냐하면 지속적이고 포괄적인 개혁은 권력의 집중을 요하였고, 그 과업의 수행에 가장 효과적인 기구가 정당이었기 때문이다.[78] '민주주의 러시아'가 비록 내부적으로 불안하기는 했지만 옐친과의 동맹이 이루어졌더라면 적어도 조직의 상당 부분은 생명이 연장되었을 것이고, 러시아 시민사회 내의 수평적 연계를 강화하여 민주화의 증진에 기여할 수 있었을 것이다. 또한 그러한 동맹은 개혁에 대한 공적 논의를 자극하여

---

77 Roberts and Sherlock, "Bringing the Russian State Back In." '민주주의 러시아'에 대해서는 Yitzhak Btudny(1993), "The Dynamics of 'Democratiy Russia,' 1990~1993," *Post-Soviet Affairs* 9, no. 2, pp. 141~170, pp. 161~162 ; Michael McFaul(1995. 1), "State Power, Institutional Change, and the Politics of Privatization in Russia," *World Politics* 47, pp. 210~243, p. 226 참조.

78 Samuel Huntington(1968), *Political Order in Changing Society*, New Haven, CT : Yale University Press, p. 404. 라틴아메리카와 아시아의 민주주의 이행과 일반적으로 어떻게 정당 제도가 정치적 결과의 결정에 기여하는가에 대해 이 점을 적용하는 것에 대해서는 Stephan Haggard and Robert R. Kaufman(1995), *The Political Economy of Democratic Transitions*, Princeton, NJ : Princeton University Press 참조.

급격한 변화의 정당성을 증대시킬 수 있었을 것이다. 그리고 무엇보다도 토론의 분위기 속에서 옐친과 그의 조언자들은 새로운 역사 서술을 국가·민족·경제 문제에 연계시켜 통합적이고 이데올로기적인 방식으로 자신들의 프로그램을 구성할 수 있었을 것이다. 개혁가들이 이 일을 수행할 수 없었다는 점은 보수적이고 반동적인 적들이 러시아 정치 공동체의 영역·목표·성격 등의 문제들을 정의할 수 있게 만들어주었다. 그리하여 국수주의적인 역사적 신화에 기반을 둔 민족주의적 주장이 러시아의 이데올로기 시장에서 점점 일반적으로 되어갔다.

이러한 실패들을 고려할 때 옐친은 러시아의 과거를 이해하기 위한 일관된 긍정적 틀을 구축하지 못했다고 할 수 있다. 눈치 빠른 개혁가들은 과거에 대한 비판은 오직 부정적 정당화만을 제공할 뿐이기 때문에 개혁의 도구로써 그 효과가 제한적이라는 것을 알고 있다.[79] 과거의 재평가는 개혁을 반대하는 집단들을 소외시키고, 무장해제시킬 수 있다. 또한 사람들로 하여금 자신들의 전통 가운데 많은 것을 시대에 뒤떨어진 것, 혹은 잘못된 것으로 인식하게 하여 개혁에 대한 강력한 정당화를 만들어낼 수도 있다. 그러나 역사 비판 자체가 미래에 대한 동기부여적 비전을 만들어내지는 못한다. 또한 문화적·제도적 변화로 인해 초래되는 혼란을 최소할 수 있는 우호적 분위기를 만들어내지도 못하며 사회적·문화적 쇄신에 꼭 필요한 새로운 가치를 만들어내지도 못한다. '유용한' 과거를 찾아내고 그것을 기념하는 것은 새 질서가 자신

79 '부정적 정당화'라는 용어는 Agnes Heller에게서 차용했다. Agnes Heller (1982), "Phases of Legitimation in Soviet-Societies," T. H. Rigby and Ferenc Ferer, eds., *Political Legitimation in Communist States*, pp. 45~63, New York : St. Martin's Press, p. 62 참조.

의 핵심가치와 이익에 배치될 것이라고 생각하는 엘리트들과 비엘리트들이 가지고 있는 두려움을 억제시킬 수 있는 상징적 보증의 한 형태이다. '유용한' 과거를 찾아내고 발전시키라는 정치적 요구에도 불구하고 포스트-소비에트 체제는 러시아 국가의 성격을 규정하며 사회에 목적의식과 결속을 제공하고 개혁을 정당화 할 수 있는 '사기를 고양시키는' 서사를 만들어내지 못했다.

소극적으로만 긍정적인 역사 이미지를 추구한 포스트-소비에트 체제는 자신을 차르 시대와 연계시켰다. 옐친은 러시아 국가의 상징으로 쌍두 독수리 문양의 사용을 허용했고, 자신의 역사적 모델이 표트르 대제(Pyotr the Great)[80]라고 말했으며 로마노프 왕들의 유해 이장식(移葬

80 역자 주 – 표트르 대제(Pyotr I, 1672~1725) : 러시아 로마노프 왕조 제4대 황제(1682~1725). 1697년 유럽 여러 나라와 대터키동맹을 결성하고 서유럽 선진 제국의 뛰어난 기술을 도입하기 위하여 약 250명으로 이루어진 대사절단을 유럽에 파견하였으며 자신도 변장하여 그 일원으로 참가하였다. 대터키동맹 결성은 성공하지 못했으나 스스로 네덜란드와 영국의 조선소 등에서 직공이 되어 배우고 견문을 넓혔으며, 또 많은 전문가를 러시아에 초빙하는 데 성공하였다. 러시아 사회의 서유럽화를 추진하여 귀족에게 전통적인 긴 수염을 자를 것과 서유럽풍의 옷을 입도록 하는 등 러시아의 모든 관습·풍속에 큰 개혁을 단행하였다. 1700년부터는 러시아력(曆)을 폐지하고 율리우스력을 채용하였으며, 복잡한 문자를 단순화하고 1703년 최초의 신문을 발간하였다. 귀족 자제를 위해 각종 학교를 세우고 1724년 과학아카데미를 창설하였다. 1703년부터 핀란드만(灣) 네바강 하구에 새로운 수도 페테르부르크(표트르의 도시라는 뜻)를 건설하여 '유럽과 통하는 창구'와 발트해 지배를 위한 기지로 삼았다. 1721년 원로원이 표트르에게 '임페라토르(황제)' 칭호를 부여하여 이때부터 러시아 절대주의 왕정이 확립되었다. 이러한 일련의 개혁은 표트르 이전 시대부터 이루어왔던 위로부터의 근대화를 강력하게 추진한 것이지만, 그 대부분이 즉흥적인 착상에서 나와 중심사상이 결여된 것이므로 오래 계속되지 못하였다. 그러나 표트르 시대 러시아는 유럽열강의 하나가 되었다.

式)에 참석하기도 했다. 또한 포스트-소비에트 체제는 대조국전쟁에서 붉은 군대가 거둔 승리, 특히 게오르기 주코프(Gyorgy Zhukov)[81]와 소련 군대의 승리를 찬양하며 민족주의자로서의 자신의 정체성을 강화하려고 했다. 그럼에도 불구하고 소련이라는 과거와 연결하는 다리들은 허약하고 부실했을 뿐만 아니라 대개는 시장 민주주의 건설을 위한 상징적 지지의 원천으로서 적절하지도 못했다. 결국 옐친 체제는 러시아 사회의 가치·관심·에너지를 자유주의적이고 민주주의적인 궤도에 재집중시키는 데 실패했다.

러시아의 많은 자유주의자들은 이제 자부심과 애국심을 고양할 수 있는, 그리하여 외국으로 이민을 가거나 정치적 무관심에 빠지기보다는 안정되고 번영한 러시아를 위해 일할 수 있는 시민들을 만들어내는 데 기여할 수 있는 교과서를 만들 필요가 있다고 생각했다. 자유주의자들은 돌루츠키 같은 저자들이 했던 소련에 대한 신랄한 비판을 옐친 시기의 무질서 및 방종과 연계시켜 생각했으며, 현재 푸틴 치하에서 나타나는 정치적·사회경제적 안정과 공존하며 그것을 지지할 수 있는 과거

81 역자 주 – 주코프(Georgy K. Zhukov 1896~1974) : 구 소련 군인. 독·소전쟁 때에는 참모총장 겸 국방인민위원대리를 지냈다. 그 뒤 각 지역군 총사령관으로서 스탈린그라드(볼고그라드)공방전이나 레닌그라드(상트페테르부르크) 포위돌파작전 등을 지휘했으며, 베를린 공격도 지휘하여 이름을 떨쳤다. 1942년 8월부터 전쟁이 종결되기까지 국방인민위원 제1대리, 최고총사령관(스탈린) 대리 등을 지냈다. 대전 후 독일 점령 소련군총사령관을 거쳐 한때 지상군 총사령관, 군사력부차관이 되었으나 스탈린에 의해 좌천되었다. 이후 스탈린이 죽은 뒤 복귀하여 1955년 국방장관이 되었다. 1957년 흐루쇼프 밑에서 말렌코프 등의 반당(反黨)그룹 추방에 협력하여 당중앙위원회 간부회원이 되었으나, 10월당의 지도를 무시했다고 비난을 받아 은퇴했다. 흐루쇼프 퇴진 후 복권되었다.

에 대한 보다 '균형 잡힌' 관점을 원하고 있다.

그럼에도 불구하고 러시아 자유주의자들은 아직도 과거에 대해 어떻게 접근할 것인가를 두고 의견이 나뉘고 있으며, 가끔 옐친 시기에 향유했던 문화적 자유를 아련한 향수를 가지고 돌아보곤 한다. 돌루츠키에 비판적인 자유주의자들이라고 해서 그의 교과서를 금지한 조치를 지지하지도 않는다. 또한 푸틴 치하에서 과거를 보다 긍정적으로 재평가하려는 일부 자유주의자들의 노력은 러시아 정부의 '실세 부서들'의 노력과는 질과 강도 면에서 매우 다르다.

3) 자글라딘의 서사

과거를 재평가하려는 이런 압박이 옐친이 물러나고 난 직후에—그러나 아직 돌루츠키의 책이 금지되기 2년 전에—하나로 수렴되고 힘을 얻어 가기 시작하자 푸틴 정부는 2001년 가을, 처음으로 러시아 교과서들이 새 정부의 정책을 지지하지 않는다며 맹렬한 공격을 퍼부었다. 푸틴의 수상이었던 미하일 카시야노프가 주목할 만한 한 각료 회의에서 이 공격을 이끌었는데, 이는 새 정부가 과거를 정치적으로 중요하게 생각하고 있다는 것을 입증해 주었다. 카시야노프는 이름을 밝히지는 않았지만 포스트-소비에트 러시아에서 교과서들이 국가 건설과 개혁에 대한 긍정적 평가를 통해 '사회적 결속'을 증대시켜야 하는데도 그러지 못하고 있다면서 비난을 퍼부었다. 그러나 교과서 비판을 더 이상 확대하지는 않았다. 대신 크레믈린의 취향에 더 적합한 교과서 집필을 이끌어낼 수 있는 교과서 경연을 조직할 것을 러시아 교육부에 지시했다.[82]

이듬해 일반에는 공개되지 않고 초고 상태로 제출된 교과서 안을 바

탕으로 진행된 경연 심사 결과가 정부가 임명한 위원회에 의해 발표되었다. 수상(受賞) 교과서를 몇 권이나 선정할 것인지를 두고 위원회 내에서 상당한 혼란이 있기는 했지만, 결국 최우수상 후보가 수면 위로 떠올랐다. 가장 좋은 평가를 받은 교과서의 저자는 역사학 박사이자 러시아학술원의 '세계경제와 국제관계연구소' 교수로 재직 중이던 니키타 자글라딘(Nikita Zagladin)이었다. 자글라딘은 미하일 고르바쵸프의 외교정책 조언자이며 학술원 회원이었던 바딤 자글라딘(Vadim Zagladin)의 아들이었다. 자글라딘의 교과서는 독립 출판사인 루스코예 슬로보(Russkoe Slovo)에 의해 출간되었으며, 제목은 『조국의 역사. 20세기(Istoriia Otechestva. XX vek)』였다.[83]

자글라딘 역시 돌루츠키와 마찬가지로 과거를 둘러싸고 벌어진 논쟁에서 핵심인물 중 한 사람이었다. 따라서 경연에서 수상한 자글라딘의 새 교과서와 그 전에 그가 낸 책들을 비교해보면 포스트-소비에트 러시아에서 소련 시대에 대한 평가가 어떻게 변했는지 잘 이해할 수 있다. 이를 위한 유용한 출발점은 자글라딘이 옐친 집권기에 집필한 교과서 가운데 하나인 2003년판 『20세기 러시아와 세계의 역사(Istoriia Rossii i mira v XX veke)』이다.[84] 자글라딘의 학문적 배경과, 2003년 당

---

82 "The Government Tries to Gain Control over History Schoolbooks," (2001. 8. 31), *Izvestiia*, from WPS Monitoring Agency. 수상은 이 교과서에서 나타나고 있는 포스트-소비에트 개혁에 대한 비판이 정당한 근거가 없고 '충격적'이라고 했다.

83 자글라딘은 교과서를 공동 저술한 저술팀의 팀장이었다. Nikita Zagladin, et al.(2003), *Istoriia Otechestva. XX vek*, Moscow : Russkoe Slovo.

84 Nikita Zagladin(2003), *Istoriia Rossii i mira v XX veke*, Moscow : Russkoe Slovo.

시 '사기를 고양시키는' 역사 서술에 대해 푸틴 체제가 긍정적으로 생각하는 경향이 분명하게 나타났음을 고려할 때 소련 시대를 둘러싼 논쟁에 대한 자글라딘의 해석에는 민족주의적 관점과 '애국적' 감정이 지배적이었을 것이며, 소련 국가와 계승자에 대해 긍정적인 평가를 했을 것이라고 생각할 수 있다. 또한 그의 교과서에서 옐친 치세 후반기 러시아의 안보 엘리트들이나 정치 엘리트들 사이에서 점차 일반화되어가고 있던 반미주의(反美主義)의 흔적을 발견할 수 있을 것이라고 기대할 수 있다.[85]

그러나 기대와는 반대로 『20세기 러시아와 세계의 역사』는 소련 직후의 자유주의적 이데올로기와, 그 시기에 지배적이었던 반(反)소련 서사에 여전히 강하게 결박되어 있다. 소련과 러시아가 발트 지역 민족들(리투아니아인, 에스토니아인, 라트비아인), 우크라이나인, 체치냐(체첸)인을 어떻게 다루었는가에 대해 그의 교과서가 내리고 있는 평가는 매우 시사적이다. 저자는 우크라이나에서 발생한 기근의 기원과 인명 손실(p. 155), 1940년 발트 지역 국가들에 대한 강압적인 조치(pp. 185~186), 제2차 세계대전 동안 체치냐인에게 자행한 '정당화 될 수 없는' 탄압에 대해(p. 290) 정확히 기술하고 있다. 비록 자글라딘이 이 문제들에 대해 자세히 분석하거나 기준이 될 만한 평가를 하지는 않았지

85 러시아의 반(反)아메리카주의에 대해서는 Eric Shiraev and Vladislav Zubok (2000), *Anti-Americanism in Russia from Stalin to Putin*, New York : Palgrave ; Theodore Gerber and Sarah Meldelson(2002. 10), "Young, Educated, Urban-and Anti-American : Recent Survey Data from Russia," PONARS Policy Memo #267 ; www.csis.org/ruseura/ponars/policymemos/pm_0267.pdf(2004년 12월 7일 접속) 참조.

만 독재자 치하 소련 국가의 억압적 성격을 기술하는 데 많은 부분을 할애하면서 스탈린주의에 대해 부정적인 평가를 하고 있다. 중요한 것은 자글라딘이 스탈린 치하에서 일어난 재난과 소련 체제의 실패 가운데 많은 원인이 소련을 만들어낸 사건, 즉 볼셰비키 혁명에 있다고 말하고 있다는 사실이다. 자글라딘은 프롤레타리아 소수 집단의 이름으로 권력을 장악하려고 한 볼셰비키의 결정이 어쩌면 민주주의적인 발전 경로로 달려갈 수도 있었을 러시아를 그 경로에서 이탈하게 만들었다고 주장한다. 또한 그는 1918년 초 민주적으로 선출된 제헌의회를 해산하기로 한 볼셰비키의 결정이 볼셰비즘의 반대자들에게 '전쟁 외에는 어떤 다른 투쟁 수단'(p. 98)도 갖지 못하게 만들었다고 주장한다.

소련 시기 정치적 다원성의 파괴에 대해 자글라딘이 하고 있는 고찰은 놀랍게도 러시아에서 나타나고 있는 '자부심과 확신을 불러일으킬 수 있는' 역사 서술에 대한 요구를 그다지 지지하지 않았다. 자글라딘은 스탈린주의와 레닌주의를 소련 시기의 경제적·문화적·사회적 업적을 강조하는 보다 큰 틀 속에 위치시키면서 비판하는 방법을 택할 수도 있었으나, 러시아 민족주의자들을 만족시킬 수 있는 거대서사의 구축을 거부했다. 일부 예외가 있다면 그것은 자글라딘이 제2차 세계대전에서 소련이 거둔 승리를 다른 많은 교과서 저자들과 마찬가지로 특별한 군사적·사회적·정치적 업적으로 묘사하고 있다는 점이다.

러시아 민족주의자들은 자글라딘이 전형적인 '서구주의자(Westernizer)'의 관점을 취하고 있다는 사실에 심기가 불편해질 수도 있을 것이다. 470쪽에 이르는 『20세기 러시아와 세계의 역사』에서 자글라딘은 시종일관 서유럽, 그중에서도 미국을 생산성, 혁신, 지역 통합의 모델로 제시했다. 반면에 소련은 1991년 붕괴될 때까지 대책 없이 기능장애적

인 스탈린의 '명령' 경제에 갇혀 옴짝달싹 못한 것으로 간주하였다. 포스트-소비에트 시기에 대한 평가에서 자글라딘은 서유럽에 통합되는 쪽으로 나아가려는 러시아의 움직임이 러시아 국익에 확고하게 뿌리를 둔 것이라고 서술했다. 미국에 대해서는 냉전시대에 강압적인 외교와 일방주의적인 대외 정책을 추구했다는 이유로 비판하지만 어디에서도 러시아와 미국의 관계가 국가 간 경쟁 관계 혹은 라이벌 관계였다고 말하지 않았다. 또한 미국이 '세계 주도'를 추구한 것에 대해서도 거기에는 명예로운 동기가 작동하고 있었다면서(p. 438) 워싱턴의 의도가 자유주의·민주주의적 정치 문화 보편화에 대한 미국의 열망이었다고 말했다(p. 439).

앞에서 언급한 자글라딘의 2003년판 『20세기 러시아와 세계의 역사』는 러시아 교육부에서 주관한 교과서 경연에서 최고상을 받은 그의 책 『조국의 역사. 20세기』 초판과 같은 해에 출간되었다. 그러나 두 교과서는 논조와 내용, 목적에서 많은 차이를 보인다. '스탈린체제를 어떻게 평가할 것인가'라는 핵심 문제에서 자글라딘과 『조국의 역사. 20세기』 공저자들은 스탈린 체제가 "유례없는 엄청난 문제들을 해결하기 위해 필요한 국가 재원의 집중을 허용하였다"고 말하고 있다. 또한 그들은 "중앙집권적인 통제체제를 만들기 위해 지불한 비용은 …… 상상할 수 없을 정도로 컸다. 그 비용이란 수백만에 이르는 우리 동포들의 고통과 희생이었다"라고 말하고 있다(p. 192).

그러나 이 가혹한 평가는 『20세기 러시아와 세계의 역사』와는 달리 교과서에 들어가지 않았다. 『조국의 역사. 20세기』는 소련 체제에 대한 판단을 더 이상 확대하지 않으며, 앞에서 언급한 인용문 같은 간헐적인 언급에 그치고 있다. 그리고 교과서의 다른 내용과 별다른 관련성

을 갖지 않는 것으로 제시된다. 자글라딘의 새 교과서는 포스트-소비에트 초창기의 자유주의적인 서사에서 벗어나 다른 주요 교과서들보다도 분명히 소련의 업적이라고 이야기될 수 있는 스탈린 이전 시기, 스탈린 시기와 이후 시기의 역사적 사실과 사건에 더 많은 관심을 기울인다. 과학·스포츠·예술·문학 등에서의 공헌도 언급하고 칭찬하지만, 가장 중요하게 강조하는 점은 사회경제적 근대화이다. 이 교과서는 소비에트의 발전 모델을 높게 평가하면서 러시아가 두 차례 세계대전의 경제적 파괴와 끔찍한 인명손실에서 빠져 나와 경제를 재건했고, 세계무대에서 미국과 함께 양대 열강 가운데 하나가 되었다는 사실을 상기시킨다. 과학과 기술 발전의 많은 측면에서 소련은 미국을 포함하여 '경쟁국들을 능가했다'고 평가한다.

그의 교과서는 고르바쵸프 통치하에서 냉전 종결을 위해 기울인 노력을 포함하여 소련이 이룩한 업적들을 차례로 열거하면서 긍정적인 논조를 분명하게 유지하며 학생들이 이 사건들에 대해 호의적으로 평가하도록 유도한다. 또한 포스트-소비에트 시대 국가를 진심으로 칭찬하며 시장 경제와 민주주의 정치 체제의 동반적 창출이라는, 역사상 다른 어떤 나라도 직면해보지 않은 과업을 성공적으로 완수했다고 말함으로써 소련 체제와 포스트-소비에트 체제를 연계시킨다

『조국의 역사. 20세기』의 결론에서 저자들은 무수한 생명의 희생과 자유의 상실이라는 엄청난 대가를 치르고 얻은 소련의 발전 모델이 시장 경제의 발전과 세계 경제로의 편입을 기반으로 하는 새로운 근대화 프로그램으로 대체되었다고 주장하며, 소련의 요란한 붕괴에도 불구하고 러시아의 위엄과 영향력은 국제 사회에서 높게 유지되었다고 말한다. 즉 세계가 러시아를 '현 세계에서 가장 안정된 국가 가운데 하나'로

보고 있으며, 전 인류의 이해관계에 영향을 미치는 범지구적 문제 해결을 위해 중요한 기여를 제공하고 있다고 말한다(pp. 469~471).

자글라딘과 공저자들의 역사 설명은 온건한 러시아 민족주의를 통해 국민적 자부심을 고양하는 것을 지향한다. 앞에서 언급한 돌루츠키와 다른 자유주의적 교과서 저자들과는 달리 자글라딘은 러시아 사회의 자존감을 높이기 위해 보다 보수적 성향의 애국적 교육과, 소련이라는 과거에 보다 '균형 잡힌' 관점을 공개적으로 지지한다.[86]

자글라딘은 돌루츠키 사건에 대한 반응의 일환으로서 러시아의 학생들에게 소련 시기가 도덕적으로 어찌해 볼 수 없을 정도로 형편없었다고 가르쳐야 하는 것인가에 대해 회의감을 갖게 된 러시아 자유주의자와 보수주의자 대열에 합류했다. 이러한 과거 재평가 과정은 좀 더 나이든 자유주의자들을 민족적 자부심·결단·진보라는 소련적 기풍을 찬양하는 어린 시절 그들이 배운 교과서를 회상하게 만들었다.

이처럼 과거에서 자부심의 원천을 찾는 경향은 자글라딘과 그의 공저자들이 소련 체제의 억압적 성격을 과소평가하게 만들었다. 그들은 그러한 권력남용의 유산이 러시아의 현 정치 기구들과 정치 문화를 어떻게 형성하였는가에 대해 거의 언급하지 않는다. 그러나 생각이 깊은 학생들이라면 당연히 교과서가 소련 역사에서 러시아 민주화의 문제를 자세하게 설명해주기를 기대할 것이다. 그러나 저자들은 그렇게 하는 대신 포스트-소비에트 시대의 민주화 문제는 옐친 시기에 국한된 것이었고, 푸틴 치하에서는 그것이 이미 대두되고 해결되었다는 것을 강하게 시사한다. 물론 이 생략은 교과서 저자들이 정치적 다원주의를 축소

---

86 2003년 7월 10일 모스크바에서 필자가 자글라딘과 가진 인터뷰.

하려는 푸틴의 노력을 비판하는 것에 대한 주저를 반영하는 것일 수도 있다. 그것은 이해할 수 있다. 걱정스러운 것은 교과서의 틀이 민주주의와 그것의 본래적 가치에 대한 논의를 제한한다는 것이다. 근대화에 대한 강조는 서사를 통일하기도 하지만 억누르기도 하면서 민주화의 문제점이 아닌 '러시아 국가'를 역사 무대의 중심에 세운다.

4) 자유주의적 서술의 운명 : 퇴보의 중단인가 담론상의 패배인가?

돌루츠키 및 다른 자유주의적 교과서 저자들과 달리 자글라딘은 러시아 사회의 자존감을 강화하기 위해 노골적으로 애국적 교육과 소련의 과거에 대한 보다 '균형 잡힌' 견해를 지지한다.[87]

옐친 시기의 교과서 가운데 많은 것들이 가지고 있던 반공산주의와 반소련 담론에서, 중요하기는 하지만 아직은 부분적인 단계에 머물러 있는 자글라딘의 후퇴가 결국 러시아의 과거 재건을 지배할 것인가, 아니면 푸틴 치하에서 좀 더 보수적인 형태의 재개념화가 나타날 것인가? 돌루츠키의 교과서를 크레믈린이 승인하지는 않았지만, 아직 헤게모니 쟁탈전은 이념적 스펙트럼에서 자글라딘의 좌우 양쪽을 아우르는 여러 서사들 사이에서 진행 중에 있으며, 그것은 러시아 학술 단체의 정점에서도 발견된다. 최고 수준의 갈등은 푸틴이 돌루츠키 사건 이후 역사교과서의 재검토를 명령한 유력한 두 학술원 회원 안드레이 사하로프와 알렉산드르 추바랸의 상반되는 관점에서 가장 명백하게 드러난다.

러시아 학술원 내 러시아사연구소 소장 사하로프는 자신이 편집인 겸 저자로 참여한 약 1,900쪽의 두 권으로 된 교과서에서 러시아사에

---

87 2003년 7월 10일 모스크바에서 필자가 자글라딘과 가진 인터뷰.

대한 자신의 해석을 제시하고 있다. 『러시아사. 고대부터 21세기 초까지(Istoriia Rossii. C drevneishikh vremen do nachla XXI veka)』란 제목의 이 교과서는 러시아의 과거를 이용하여 권위주의적이고 민족주의적인 이데올로기를 지지한다.[88] 러시아의 역사 과정을 민주화와 서유럽 기구에의 통합을 위한 사회문화적 조건을 만들어낸 강제적 근대화에 관한 일련의 에피소드들로 본 자글라딘과는 달리, 사하로프는 러시아가 수 세기 동안 거쳐 온 '특별한 길'을 강조하는 친(親)슬라브주의자이다. 사하로프와 그의 공저자들이 볼 때 러시아의 국가적 성격은 독특한 문화와 정신, 적대적인 국제 환경 속에서 강력한 국가를 건설하고 유지하기 위해 벌인 부단한 투쟁에 의해 형성된 것이었다. 저자들에 의하면 서유럽과 러시아의 '서구주의자들'은 항상 러시아 문화, 러시아 사회, 러시아 정치 기구를 경멸과 적대감을 가지고 바라봤으며, 러시아와 서유럽 간의 진정한 문화적 종합을 위한 노력을 수포로 만들어 왔다.

사하로프의 교과서는 편협한 애국주의와 안정된 권위주의적 지배를 지지하는 이미지를 제공하면서, 스테판 라진(Stepan Razin)[89]이나 예

---

88 A. N. Sakharov ed.(2003), *Istoriia Rossii. S drevneishikh vremen do nachala XX veka*, vol. 2, Moscow : ACT.

89 역자 주 – 스테판 라진(1630~1671) : 차르의 전제적 통치에 반발한 반란을 주도한 카자크(농민들의 군사적 공동체) 지도자이다. '알렉세이 미카엘로비치 황제의 칙령(勅令)'이라 불리는 농노법(1649)에 의하여 도망 농민의 단속이 강화되었으며, 농민의 이동은 전혀 인정되지 않게 되었다. 이러한 농노제 강화에 따라 도망 농민이 속출하고 카자크 내에서 계층분화가 진전되자 무산(無産) 카자크가 증가하여 그들 사이에 정부에 대한 불만이 높아졌다. 식량 부족으로 돈 카자크의 통수(統帥) 라진의 지휘 아래 도망 농민이 1667년 돈에서 볼가로 이동했다. 라진이 인솔하는 부대는 대상인의 곡물이나 상품 운반선을 습격했다. 1668년에 농민군은 카스피 해에 나타나 무역선을 습격하였다. 농민군은 차차

멜리얀 이바노비치 푸가쵸프(Emelyan Ivanovich Pugachev)[90] 같은 차르 시대에 일어난 농민 반란 지도자들을 소련 시대나 포스트-소비에트 초기에 출간된 교과서들 대부분에서 볼 수 있는 것처럼 정의로운 반란을 이끄는 카리스마 넘치는 지도자로가 아닌, 부도덕하고 사악한 약탈자로 묘사한다. 그리고 차르 시대 말기의 정치적 탄압에 대해 서유럽과 '사악한 천재' 레닌이 왜곡하여 수용한 마르크스주의 이데올로기에서 유래하는 혁명의 위협을 파괴하는 중차대한 과업에는 부적당했던 것으로 간주한다. 그의 교과서 서술은 볼셰비키 혁명에 대해서는 그것이 이질적이고 '국제주의적인' 이념을 러시아에 도입했다는 이유로 비판적인 태도를 취하지만, 공산주의 체제에 대해서는 1918년 사분오열된 러시아를 하나로 통합하고, 세계 전쟁과 혁명으로 상실된 차르의 땅을 회복하였으며, 제2차 세계대전에서 러시아 국가를 수호하고 서유럽을 상대로 러시아의 역사적 후진성을 극복했다며 긍정적으로 평가한다.[91]

커져서 정부·지주·대상인을 위협하는 존재가 되었으므로, 정부는 대군을 파견하여 진압했다.

90 역자 주 – 푸가쵸프 : 1773~1775년 사이에 일어난 러시아 농민전쟁의 지도자. 1773년 야이크에서 표트르 3세를 참칭하고 농노해방 조칙을 발표, 많은 귀족과 관리들을 처형하는 등 농민운동의 지도자가 되었다. 볼가 강 연안의 카자크, 도망한 농민이나 노동자, 바시키르인 등으로 구성된 반란군은 오렌부르크 요새를 포위하는 등 각지에서 정부군을 격파하였으며 농민해방과 지주타도를 선언하며 이를 농민전쟁으로 발전시켰다. 농민군대는 우랄공장에서 무기와 탄약 보급을 받았으나 장비·조직성·계획성의 부족으로 1774년 6월 카잔 공격에서 급파된 정부군에 패하였다. 그 뒤 푸가쵸프는 볼가 강 서쪽 돈지역으로 도피하여 재기를 노렸으나 상층 카자크의 배반으로 체포되어 1775년 1월 모스크바에서 처형되었다.

91 A. N. Sakharov ed.(2003), pp. 584~586.

사하로프의 역사 관점에 도전하고 있는 것이 러시아 학술원 내 일반사연구소의 영향력 있는 소장 알렉산드르 추바랸이다. 추바랸은 최근 출간된 20세기 러시아사 교과서의 편집자이자 공저자로, 소련 시기에 대한 이 교과서의 개념화는 돌루츠키의 그것과 비슷하다.[92] 사실 추바랸의 교과서가 출간된 것 자체가 적어도 부분적으로는 푸틴 체제가 소련 시기의 복권을 바랐음에도 불구하고 포스트-소비에트 초기의 급진적인 자유주의적 서사가 여전히 존속하고 있음을 말해준다.

추바랸의 교과서는 소련 시기에 대한 평가를 그 시기의 긍정적 요소와 부정적 요소를 인위적으로 '균형'을 이루게 하려고 해서는 안 된다는 돌루츠키의 경고를 되풀이한다. 추바랸은 공산주의의 지배, 특히 스탈린의 지배가 러시아 사회에 가져온 엄청난 희생에 초점을 맞춘다. 또 돌루츠키와 마찬가지로 레닌에 대해서도 그가 이데올로기적 열정에 추동되어 잔인한 정책을 추구했다고 비난하면서, 레닌이 그의 정치적 적수들의 행동을 제한하는 '도덕적 억제장치'를 전혀 갖고 있지 않았다고 말한다. 레닌은 자신의 이데올로기적 목표에 가능한 한 빨리 도달하기 위해 '수백만 명의 인명'을 기꺼이 희생시키려고 했다는 것이다(p. 56). 이러한 관점에서 추바랸은 스탈린의 지배가 레닌이 볼셰비즘의 일부로 인정하지 않으려고 했던 스탈린 숭배같은 정치적 혹은 사회문화적 요소를 특징으로 가지고 있음에도 불구하고 레닌의 이데올로기가 결과적으로 스탈린주의의 토대가 되었다고 말한다.

돌루츠키와는 달리 추바랸과 그의 공저자들은 스탈린 체제를 포함

---

92 A. O. Chubarian, ed.(2004), *Otechestvennaia istoriia. XX-nachala XXI veka*, Moscow : Prosveshchenie.

하여 소련 전 시기가 러시아에게 순전히 재난으로 가득 찬 시기였다고 묘사하지는 않는다. '1930년대 소련 사회 모델의 확립'이라는 장에서 알렉산드르 다닐로프(Alexander Danilov)는 스탈린의 '동원' 체제가 소련으로 하여금 산업 기반을 급속하게 구축하게 하고, 독일의 전쟁 기구를 패퇴케 하였으며, 전쟁이 끝나고 나서는 급속한 국가 재건을 가능하게 했다고 주장한다(p. 95). 그러나 자글라딘의 서사와의 유사성은 대체로 피상적이다. 추바랸의 교과서는 공산주의의 '실험'이 사회에 가져다 준 값비싼 대가를 강조하고 제2차 세계대전에서의 승리, 혹은 그 외 소련 시기를 가능케 한 가장 중요한 사건들을 찬양하지 않으며 소련 시기에 대한 긍정적인 평가의 가능성을 엄격하게 제한한다.

자글라딘과 사하로프의 서술이 소련 근대화의 업적을 강조하고 있음을 고려할 때 소련 시기에 대한 그들의 전체적 평가가 근본적으로 분명하지는 않다고 할 수 있다. 그에 비해 추바랸의 교과서는 사회경제적 근대화 그 자체가 아니라 민주화가 인류 진보의 중심 목표이고, 정치 체제의 가치를 재는 가장 중요한 척도라는 신념을 유지하고 있다. 냉전에 대해 그의 교과서가 보여주는 태도는 그에 대한 적절한 사례라 할 수 있다. 추바랸은 서유럽과 소련 간의 이데올로기적 갈등에서 노골적으로 '자본주의적'인 서유럽의 편을 들지는 않는다. 실제로 그의 교과서는 왜 양측이 서로를 부정적으로 보는지에 대해 객관적으로 서술하고 있으며(p. 195), 미국과 소련 모두 제2차 세계대전에서 거둔 승리를 그들의 지정학적 지위와 권력을 극대화하는 데 사용하려고 했다고 말한다(p. 198). 그럼에도 불구하고 추바랸의 교과서는 1956년 헝가리 자유화 운동[93]

---

93 역자 주 – 헝가리 자유화운동 : 1956년 헝가리에서 일어난 공산당 정권에 대

과 1968년 체코슬로바키아 자유화 운동[94]에 대한 소련의 탄압, 소련의

한 대규모의 민중봉기. 원인은 헝가리 공산당이 옛 소련군의 무력을 배경으로 정권을 독점하여 공포정치를 행한 데 있었다. 또한 중공업 중심의 무리한 공업화정책으로 국민의 소비생활이 희생되어 1949~1952년에는 노동자의 실질소득이 18%나 하락하였고, 농업정책의 실패로 식량사정이 극도로 악화되고 있었다. 소련공산당 20차 대회(1956년 2월) 이후 스탈린비판이 공공연하게 되고 당청년조직의 토론클럽에서 지식인이 대담한 당지도부 비판을 시작한 것이 발단이었다. 지식인의 체제비판은 포즈나니폭동 후의 폴란드 정세에 자극이 되고 점차 급진화하여 보다 넓은 사회층을 휩쓸어 갔다. 10월 23일 학생·시민의 폴란드 연대데모가 벌어졌는데, 치안부대의 발포로 폭동으로 변하자 정부의 요청으로 소련군이 출동하였다. 그 뒤 군과 경찰에서 무기를 입수한 시민과 치안부대·소련군과의 사이에 격렬한 전투가 벌어졌다. 같은 달 24~25일에 발족한 나지 총리와 카다르 당 제1서기의 신정권은 일련의 정치적·경제적 완화조치를 발표하고 사태를 장악하려고 하였다. 소련도 이를 지지하여 10월 말에는 과거의 실수를 인정하고 군대의 철수를 약속하였다. 그러나 이 사이 정부·당기구가 자기붕괴를 일으켜 수도에서는 노동자평의회가, 지방에서는 혁명위원회가 사실상의 권력을 장악하게 되었다. 소련은 이 사태를 보고 제2차 개입을 결의하여 격렬한 전투 끝에 전국토를 제압하였다. 이러한 소련의 행동은 서방 측의 비난을 받았다. 폭동에 의하여 수천 명이 목숨을 잃고, 약 20만 명이 망명, 국민총생산 1/5 상당의 재화 손실을 보았다. 이 사건은 소련의 동구권 지배가 군사력에 의존하고 있음을 노골화하고 있어 서방제국이나 다른 나라 좌익지식인에 큰 충격을 주었을 뿐 아니라 중국 등 일부 사회주의 국가에도 소련모델에 대한 반성을 낳게 하였다.

94 역자 주 – 체코슬로바키아 자유화운동 : 1968년 체코슬로바키아에서 일어난 자유화 운동을 당시 옛 소련군이 불법 침략하여 진압한 사건. '프라하의 봄'이라고도 한다. 체코슬로바키아에서는 1960년대부터 탈(脫)스탈린화가 점차적으로 진행되면서 국민들의 민주·자유화의 열망이 지식층을 중심으로 하여 조직적인 운동으로 퍼져 나갔다. 동시에 중앙집권적인 관료체제의 위기는 사회적 위기로 연결되었고, 1967년 6월 작가동맹대회, 10월 학생데모와 경찰의 충돌 등을 배경으로 12월 당 중앙위원회총회에서 노보트니에 대한 비판이 본격적으로 제기되어, A. 두브체크가 대표인 새로운 동맹세력과 정면으로 대결하기에 이르렀다. 1968년 1월 총회에서 노보트니가 물러나고 개혁파인 두브체

1975년 헬싱키 최종의정서[95] 규정 위반 등의 사건을 선택적으로 채택하고 있는데, 이것은 소련이 취한 국내외 정책의 비민주주의적 성격을 강조하기 위한 것이라 할 수 있다(pp. 200~204).

추바랸의 교과서는 비록 러시아 학술원 내의 영향력 있는 자유주의자들이 만들어낸 것이기는 하지만, 아직은 러시아의 과거에 대한 개념화를 형성해 낼 수 있을 정도로 많은 부수를 점하고 있지는 않으며, 앞으로도 그렇게 되리라는 보장 또한 없다. 반면에 자글라딘의 교과서는

크가 당 제1서기를 맡게 됨으로써 민주·자유화 열망은 가속화되기 시작하였다. 이러한 혁신적인 개혁운동에 옛 소련과 당시 동유럽 사회주의국가들은 경계강화의 움직임을 보였고 7월에는 바르샤바조약 기구군이 체코슬로바키아에 주둔하는 사태까지 발생하였다. 옛 소련은 두 차례에 걸친 체코슬로바키아와의 협상이 결렬되자 체코슬로바키아체제 변화를 마르크스·레닌주의로부터의 이탈이라는 명분을 내세워 마침내 불법적인 무력침공을 감행하였다. 8월 20일 밤 옛 소련군을 비롯한 바르샤바 조약기구 5개 국군 20만 명이 체코슬로바키아에 침입하여 두브체크를 비롯한 개혁파 지도자들을 옛 소련으로 연행해 갔다. 이로써 '인간의 얼굴을 가진 사회주의' 건설투쟁은 좌절되고 옛 소련은 체코슬로바키아에 대한 군사개입을 합리화하는 한편 동유럽에서의 개혁확대를 억제하기 위한 '브레주네프 독트린'을 발표하였다. 그러나 이러한 옛 소련의 군사적 행동은 국제적인 저항과 항의에 부딪혀 친소정권을 수립하려던 계획을 철회하고 두브체크 등 개혁파와 교섭을 재개하였다. 1969년 4월 후사크를 당 제1서기장에 임명함으로써 사태는 수습되었으나 이로 인해 개혁파를 따른 50만 명의 당원이 제명 또는 숙청당하였다. 이 사건은 그 뒤 동유럽 자유화에 크게 기여한 반면 옛 소련이 당시 사회주의국가들과의 관계를 새롭게 정립하는 데 유리한 계기를 만들었다.

95 역자 주 – 헬싱키 최종의정서(Helsinki Final Act) : 원래 이름은 The Final Act of the Conference on Security and Cooperation in Europe. 1975년 7~8월에 핀란드 헬싱키에서 열린 유럽 국가들의 안전과 협력을 위한 회담의 결과물이며, 여기에서 미국, 캐나다, 유럽 대부분의 국가들이 공산주의 블록과 서유럽 간의 관계 개선을 천명하였다.

이미 2002년 국가 교과서 경연의 '최우수상' 수상이라는 후광을 업고 상당한 판매 부수와 평판을 누리고 있다. 앞에서 언급했다시피 자글라딘이 저술한 교과서의 특권적 지위는 소련 시기에 대해 보다 긍정적인 평가를 하면서 정치적·문화적으로 중요한 변화를 반영한다. 가장 중요한 것으로 러시아 근대화를 강조하는 그의 서술은 푸틴과 그를 지지하는 엘리트들의 핵심 관심사항을 지향한다. 푸틴은 정치적·사회경제적 발전에 관한 러시아의 전통적 개념화를 지지하며, 근대화를 목표 달성을 위해 사회를 동원하는 강한 국가의 산물로 간주한다. 푸틴 체제가 지지하는 국가주의 이데올로기와 담론에 반영된 담론상의 구조['국가주의(derzhavnichestvo) 이데올로기와 담론에 반영된]는 2001~2004년 시기에 대해 보다 특정한 형태를 취하면서 소련 붕괴 이후 역사교과서들이 지금까지 누려온 상당한 자치를 위협하고 있다.

푸틴이 극단으로 돌아가려고 한다는, 즉 소련식의 사회 통제를 원하며 러시아가 글로벌 경제로 점진적으로 편입하는 것을 거부한다는 것을 말해주는 증거는 별로 없다. 그러나 그가 소련 근대화의 성격을 단죄하지 않고, 스탈린 치하에서 자행된 인명 희생을 국가생존이라는 필요로 정당화하려는 태도를 분명히 하는 것은, 선택적이기는 하지만 의도적인 망각을 통해 과거를 재구성하고 단순화하려는 공적 담론에서 나타나고 있는 중요한 변화를 말해준다.

3. 역사, 공존, 그리고 비러시아인 집단과의 화해

크레믈린의 담론상의 선호는 러시아 사회로부터 과거에 뿌리를 내린 도덕적·정치적 기준을 박탈하는 쪽과 민주주의적 발전 경로를 명백

하게 정의하지 못하고 놔두는 쪽으로, 그리고 국가의 행동을 제약할 수 없게 만드는 쪽으로 작동하고 있다. 이 정치적 병상(病狀)이 가장 분명하게 나타난 것은 1991년 이래 체치냐(Chechnya)에서 일어난 분리주의 운동[96]에 대해 러시아가 대처하는 방식에서였다. 체치냐인은 러시아 제국이나, 소련의 차르와 공산주의자들의 지배하에서 다른 어떤 인종적 혹은 종교적 소수집단보다도 더 가혹한 물리적·문화적·경제적 탄압을 받아 왔다. 러시아에 대해서 갖고 있는 거의 2세기에 걸친 이런 부정적인 유산은 대체로 1990년대 체치냐 분리주의 운동과 체치냐의 반란을 진압하려는 러시아의 시도에 대해 체치냐인이 보여준 맹렬한 저항을 설명해준다. 크레믈린이 체치냐의 분리를 억누르기 위해 계속해서 극단적인 국가 폭력에 의존해 온 것은 체치냐인에 대한 대규모 범죄의 역사를 더 악화시켰고, 그렇지 않아도 취약한 러시아 민주주의를 더욱 약화시

96 역자 주 – 분리주의 운동 : 체치냐 공화국이 러시아연방으로부터 독립하기 위해 벌이는 투쟁. 1990년 11월 체치냐-잉구시 자치공화국은 러시아로부터 독립을 선언하였다. 그리고 1991년 10월 D. 두다예프를 대통령으로 추대한 뒤 11월 완전독립국가를 선언하였다. 옐친 대통령은 이를 인정하지 않고 부대를 파견하였으나, 체치냐인들의 실력 저항에 저지당하였다. 1992년 6월 체치냐 공화국과 잉구시 공화국으로 분열되었고, 체치냐 공화국은 완전독립을 주장하면서 1993년 12월 의회선거도 불참하였다. 1994년 8월 친러시아파의 잠정평의회(暫定評議會)가 국가재생정부 수립을 발표하였으나, 두다예프는 국가총동원령으로 대항하여 체치냐와 러시아의 관계는 긴장국면으로 접어들었다. 친러시아파는 11월 수도 그로즈니를 공격하였으나 실패했다. 이에 12월 옐친은 러시아군을 체치냐에 투입하여 내전상태로 발전하였다. 러시아정부 측은 잠정정부를 도와주었으며 1995년 6월까지 주요 거점을 제압하였으나, 두다예프 측은 6월 14일 러시아 남부의 병원을 습격하며 인질작전으로 나왔다. 유럽안보협력기구(OSCE)도 개입하여 정전합의(停戰合意)가 마련되었으나 그 후로도 긴장과 대립이 풀리지 않고 있다.

켰다.

차르 시대와 소련 시대에 저지른 억압에 대한 러시아 국가의 침묵은 포스트-소비에트 시기 러시아와 여러 이웃국가들, 특히 발트 국가들과 우크라이나와의 관계에도 좋지 않은 영향을 미쳤다. 1940년대와 제2차 세계대전이 끝난 후 있었던 발트 민족들의 대규모 추방은 지역 현지인들에게 절멸의 공포를 안겨주었다. 그보다 10여 년 전인 1932~1933년에는 500만 명 이상의 우크라이나인이 스탈린 국가의 곡물 몰수 정책으로 인해 기아에 시달리며 죽어갔다. 이 탄압에 대한 집단적 기억이 소련 시기 동안 우크라이나와 발트인들의 민족적 정체성을 형성하고 강화하였으며, 1991년 소련이라는 건물을 붕괴시키는 데 기여한 민족적 동원을 정당화하였다.

포스트-소비에트 시기에 러시아가 우크라이나의 기근이나 발트 민족들에 대한 스탈린의 강제 병합에 대해 공식적으로 솔직하게 밝히지 않고 넘어간 것은 이제는 독립한 우크라이나와 발트 국가들에게 러시아에 대한 불신과 두려움을 가져다 주었다. 러시아에 대한 이런 반감은 발트 사회와 우크라이나 사회가 지난 15년의 독립 시기 동안 소비에트 시기의 대규모 범죄를 기억하기 위해 쏟은 엄청난 문화적·사회적·정치적 에너지를 설명해준다.

스탈린 시대에 발생한 범죄에 대한 러시아의 공적인 침묵과 스탈린에 대한 점진적인 상징적 복권에도 불구하고, 러시아 시민사회는 러시아 국가에 비해 심히 취약하기는 하지만 역사를 도구화하려는 크레믈린의 시도에 도전하는 역사관을 만들어 왔다. 몇몇 러시아 중고등학교 교과서들은 적어도 우크라이나와 발트 국가들의 경우 화해와 협력을 지향하는 새롭고 공유 가능한 틀을 만들어내고 있다. 이 점진적 발

전은 독립적인 단체인 메모리알(Memorial)[97]과 안드레이 사하로프 재단(Andrei Sakharov Foundation)[98]이 후원하는 여러 교육 프로그램과 정치 프로그램을 포함하여 과거 문제를 해결하기 위해 러시아 시민사회가 기울이는 노력들과 함께 이루어져 왔다.

발트 국가들의 경우에는 과거에 대해 대체로 진솔한 평가를 향해 나아가려는 진전이 상당히 있었으나, 우크라이나 민족과의 관계에 대한 러시아의 평가는 역사적 범죄에 대해 아직도 애매모호한 태도가 지배적이다. 체치냐의 경우 러시아 사회에서는 아직도 역사적 기억상실과 자기기만이 지배적이다.

1) 발트 지역의 경우 : 발트 역사와 타협하기?

1940년 발트 지역 합병 문제에 대한 규명에서 몇 가지 중요한 진전이 있기는 했지만 러시아 역사교과서들은 지금도 소련 역사에서 문제가 되고 있는 이 시기를 과연 어떻게 묘사할 것인가를 두고 분열되어 있다. 몇몇 교과서는 아직도 발트 역사에 대한 정통 소련적 관점에서 벗어나지 못하고 있다. 여기서 논의되고 있는 역사적 문제들에 대해 침묵을 고수하거나 부정확하게 기술하고 있는 대표적인 사례가 O. V. 볼로부에프(Volovuev), V. V. 주라블레프(Zhuravlev), A. P. 네나로코프

97 역자 주 – 메모리알 : 1989년 설립된 러시아의 비정부 기구. KGB의 전신인 NKVD에 의해 매장된 폴란드인·독일인·이탈리아인·루마니아인·러시아인들의 희생을 구명하고 이들의 묘지를 복원시키는 등 소련 시대에 행해진 인권 탄압을 폭로하였다.

98 역자 주 – 안드레이 사하로프 재단 : 러시아의 비정부 기구. 민족 갈등 해결과 평화 정착, 구소련 지역의 난민구조 활동과 과학자 보호에도 주력해 왔다.

(Nenarokov), A. T. 스테파니셰프(Stepanishchev)가 함께 저술한 2001년판 교과서이다.[99] 이 교과서는 1940년 발트의 선거가 자유롭고 공정했다고 말하며, 소련 합병 이후 발트 주민이 당한 엄청난 탄압에 대해서는 침묵으로 일관한다(p. 188).

B. G. 파시코프(Pashkov)의 교과서[100]는 1930~1940년의 사건들에 대해 좀 더 복잡한 태도를 취한다. 파시코프는 몰로토프-리벤트로프 조약(Molotov-Ribbentrop Pact)[101]을 소련의 안보상의 이해를 이유로 정당화하면서 1940년의 발트 지역 선거가 소련의 외교적·군사적 압력하에서 치러졌다고 말한다. 그렇지만 이 교과서는 1940년 발트 지역 합병이 자발적이었다고 말하면서 이후 이루어진 사회적·정치적 개혁에 대해 긍정적인 논조로 설명한다. 그러나 저자는 고통스러웠던 사회경

---

99 O. V. Volovuev, et al.(2001), *Istoriia Rossii. XX vek*, 9th class, Moscow : Drofa.

100 B. G. Pashkov(2000), *Istoriia Rossii. XX vek*, 9th class, Moscow : Drofa(러시아 역사에 관한 3부로 된 시리즈물 중 세 번째 책의 초판).

101 역자 주 – 몰로토프-리벤트로프 조약(Molotov-Ribbentrop Pact) : 소련 외무장관 뱌체슬라프 몰로토프와 독일 외무장관 요아킴 폰 리벤트로프의 이름을 따서 붙여진 이름. 소련과 독일 간에 서로 공격하지 않으며, 한 쪽이 제3의 국가에 의해 공격을 받으면 다른 한 쪽은 중립을 지킨다고 약속한 조약. 양국은 직접적으로나 간접적으로 양국 중 한 쪽을 목표로 하는 국가 간 결속에 참여하지 않는다고 약속했다. 이 조약은 독일이 소련을 침공하는 바르바로사 작전을 수행한 1941년 6월 22일까지 유효하였다. 상호불가침 규정 외에도 이 조약은 북유럽과 동유럽을 독일과 소련의 영향권으로 분할하는 비밀협정을 포함하여 이들 국가들의 영토상의 혹은 정치적인 재조정을 불가피하게 하였다. 이어 독일과 소련은 각각 자기 쪽 폴란드를 침공하여 나누어가졌다. 핀란드는 겨울 정쟁 이후 소련에 병합되었으며 계속해서 소련은 에스토니아, 라트비아, 리투아니아, 루마니아 동부와 북부를 합병하였다.

제적 변화의 강제적 성격에 관해서는 아무 얘기도 하지 않는다. 이어서 '발트 지배층 대표들' 가운데 다수가 합병 후 처형되거나 추방되었다고 간단히 언급하고 넘어간다. 이 교과서가 취하고 있는 경직되고 무색무취한 논조는 소련 시기의 그것과 비슷하고, 소련의 정책에 대해 도덕적 판단을 내리지 않아 학생들에게 억압이 정당화 될 수도 있음을 암시한다.

그럼에도 불구하고 파시코프의 교과서는 사려 깊은 토론을 자극할 수 있는 내용을 담고 있다. 1940년의 소련-발트 관계에 대한 만족스럽지 못한 논의와는 달리 이 교과서는 제2차 세계대전 이후 발트 지역 문제를 지적으로 탐구한다. 사유재산에 대한 제약과 '정당화된 혹은 정당화되지 않은 억압'(p. 296)을 포함하여 소련의 지배(1945~1950)와 소련의 정책에 반대해서 리투아니아에서 일어난 '대규모' 저항을 자세히 기록한 KGB 보고서(날짜는 기록되어 있지 않음)를 제시하면서 학생들에게 '리투아니아에서 나타난 민족주의 운동의 …… 배경이 무엇인지' 묻고, '소련의 정책이 초래한 결과가 무엇인지, 어떻게 해서 50년 전의 사건이 지금까지 러시아와 발트 국가들 간의 관계에 영향을 미치고 있는지' 탐구해 볼 것을 요구한다(p. 296). 여기에서 파시코프는 학생들에게 먼 과거의 사건이 현재까지도 여전히 강력하고 해로운 영향을 줄 수 있다는 것을 유려한 서술을 통해 말하고 있다.

A. A. 다닐로프와 L. G. 코술리나가 공동 집필한 교과서[102]는 서유럽 민주주의 국가들이 독일을 소련과의 전쟁으로 몰아가려고 했다고

---

102 A. A. Danilov and L. G. Kosulina(2001a), *Istoriia Rossii XX vek*, Moscow : Prosveshchenie.

주장하면서 몰로토프-리벤트로프 조약을 정당화한다. '스탈린은 히틀러의 협상 제안을 거부함으로써 폴란드가 쉽게 패배할 경우 독일이 소련과 경계를 접하게 되는 위험을 감수할 것인지, 아니면 독일과 조약을 체결하여 소련이 당분간 전쟁을 피하고 소련 국경을 서쪽으로 이동시킬 수 있게 할 것인지를 두고 어려운 결정을 내리지 않으면 안 되었다'(p. 195). 다닐로프와 코술리나는 전쟁 전 외교를 '현실주의적'으로 개념화하는 과정에서 스탈린이 프랑스와 영국의 시선을 러시아에게서 돌리게 만들어 그들을 히틀러와 전쟁하도록 몰아넣음으로써 러시아가 두 전선에서 동시에 전쟁을 하게 되는 상황을 미리 차단했다고 말한다(p. 196).

앞에서 살펴본 교과서들과는 달리 다닐로프-코술리나의 교과서는 발트 지역이 소련으로 합병된 과정이 자발적이거나 민주적으로 이루어졌다고 주장하지 않는다. 대신 스탈린이 히틀러가 폴란드와 프랑스를 공격한 사실을 이용하여 발트 국가들에게 발트 지역에 있는 소련 기지에 소련 군대를 더 주둔시키는 것을 허용하고, 그들의 정부를 바꾸는 한편 국민투표를 하도록 요구했으며(p. 197), 이 선거는 '소련 관리들의 통제하에서' 치러졌다고 주장한다.

교사들을 위한 교과서 부교재에서 다닐로프와 코술리나는 역사 교사들에게 '제2차 세계대전 기간과 이후 소련의 발전으로 소련 주민들 가운데 다수가 추방된 일로 인해 생겨난 문제들에 대해 학생들과 탐구해 볼 것'을 요구한다. 저자들은 이 인종에 근거한 탄압이 그 지역의 독립 쟁취를 위한 민족주의 운동을 자극하는 데 기여했다는 것을 분명히 시사한다.[103]

유감스럽게도 다닐로프-코술리나의 교과서 자체는 부교재의 도움

없이는 과거 소련이 저지른 불의와 페레스트로이카 기간 동안 발트 국가들에서 나타난 분리주의 운동 간의 연계를 분명히 확인해주지 않는다. 다닐로프와 코술리나의 두 번째 교과서인 『러시아 국가와 인민들의 역사(Istoriia gosudarstva i narodov Rossii)』는[104] 이 인과관계의 확인이라는 측면에서 좀 더 나은 모습을 보여준다. 저자들은 1940년 발트 국가들에 대한 소련의 군사적·정치적 압박을 기술하고, 학생들에게 소련의 조치들을 직접 평가해볼 것을 요구한다. 이 교과서는 또한 자주 역사적 인용문과 단편적인 사료들을 제시하여 저자 자신들이 원하는 대답을 하도록 학생들을 유도한다. 저자들은 소련으로 편입되는 것이 '이 공화국들에게 급속한 경제 발전과 민족 문화의 성장을 보장해줄 것'이라고 한 1940년 몰로토프의 주장을 인용하고(p. 251), 이어서 학생들에게 몰로토프의 언급에 동의하는지 그렇지 않은지 생각해 볼 것을 요구한다.

V. P. 오스트롭스키와 A. I. 우트킨은 『20세기 러시아사 교과서』[105]에서 몰로토프-리벤트로프 조약에 대해 좀 더 복잡한 설명을 제시한다. 저자들은 영국 수상 네빌 체임벌린이 소련에 대해 '깊은 불신'을 가지고 있었고, 도덕적·현실적 이유 때문에 스탈린과의 협력을 거부했다고 말한다. 또한 붉은 군대에 대한 스탈린의 숙청과 탄압이 프랑스와

---

103 A. A. Danilov and L. G. Kosulina(2001b), *Pourochnye razrabotki k uchebniku "Istorii Rossii XX vek,"* Moscow : Prosveshchenie.

104 A. A. Danilov and L. G. Kosulina(2001c), *Istoriia gosudarstva i narodov Rossii*, Moscow : Drofa.

105 V. P. Ostrovskii and A. I. Utkin(1999), *Istoriia Rossii XX vek, 11th Class*, Moscow : Drofa.

영국으로 하여금 러시아의 군사적 잠재력에 대해 낮게 평가하게 만들었다고 말한다(p. 225). 이 교과서는 프랑스와 영국 두 나라가 1939년 여름까지 공식적, 비공식적으로 히틀러와의 접촉을 유지하고 있었다고 주장하고 있지만, 스탈린이 유럽에 전쟁이 일어난다면 히틀러 편에 서겠다는 결심을 어떤 서유럽 민주주의 국가들보다 더 굳게 하고 있었다고 말한다(pp. 224~225).

오스트롭스키와 우트킨은 1939년 8월 비밀 보충의정서가 '발트 국가들'을 소련의 품에 안기도록 '강요했다'고 주장한다. 그들은 당시 발트 지역의 정치가 좌파와 우파로 첨예하게 나눠져 있었다는 것을 인정은 하지만, 소련의 강제와 몰로토프-리벤트로프 조약이 제공해 준 행동의 자유가 발트 국가들의 합병을 설명하는 결정적 요인이었다고 주장한다(p. 228). 비교적 관점에서 돌루츠키의 교과서 『조국의 역사, 20세기』도 1939~1940년 발트 지역에서 일어난 사건들에 대해 그와 비슷한 입장을 취하고 있다. 소련에의 합병이 소련의 정치적·군사적 압력 때문에 나타났으며, 합병 후 얼마 되지 않아 발트 지역민들에 대한 대규모 억압이 이어졌다고 지적한 돌루츠키는 이 사건들을 '반 세기에 걸친 소련 점령'의 시작으로 규정했다(p. 343). 몰로토프-리벤트로프 조약에 대해서 돌루츠키는 서유럽 민주주의 국가들과 소련이 1939년 삼자동맹을 통해 나치의 침략을 저지하는 데 실패했다면서 양측 모두에 잘못이 있다고 지적했다(pp. 336~340).

『20세기 러시아(Rossiia v XX veke)』에서[106] A. A. 레반돕스키와 Iu.

---

106 A. A. Levandevskii and Iu. A. Shchetinov(2001), *Rossiia v XX veke, 10th~11th classes*, Moscow : Prosveshchenie.

A. 셰티노프는 서유럽과 소련 둘 다 '은밀하고 상대를 속이는' 외교를 시도했고, 그것이 히틀러가 자신의 유력한 적수들을 분열시킬 수 있게 했다면서 양측 모두를 비난한다.

흥미롭게도 레반돕스키와 셰티노프는 소련의 집단 안보 캠페인을 이상화하지 않고, 그것을 소련의 기근, 농민 저항, 대규모 숙청, 소련 체제의 보편적 약점에 대한 정책적 대응으로 본다. "(리트비노프[107]는) 히틀러를 상대로 전쟁을 하는 것이 재난이 될 것으로 생각했다"(p. 226). 그리고 발트 지역 병합에 대해서 저자들은 단호하게 소련의 정책을 비판한다. 그들은 발트 지역 입법부 구성을 위한 '선거'가 지역 공산당들과 모스크바의 통제를 받은 사기성이 농후한 선거였으며(p. 230), 병합 이후 모스크바는 발트 국가들에 '심대한 사회경제적 변화'를 강요했고, 약 20만 명에 달하는 발트 주민들을 시베리아로 추방했다고 주장한다(p. 231).

소련의 과거에 대한 연구에 있어서 아직 불완전하기는 하지만 의미 있는 이런 진전은 최근 10년 사이에 생겨난 러시아와 발트 국가들 간의 공존 노력과 화해를 위한 역량이 상당히 존재하고 있음을 말해준다. 그러나 푸틴이 집권한 지난 5년에 걸쳐 급속히 부상한 러시아 민족주의가 이 추동력을 약화시켰다. 앞에서 언급한 자글라딘의 교과서는 1940년의 발트 국가들의 병합 사실을 간단히 언급하고만 지나가며, 모스크바가 이 목적을 이루기 위해 강제력을 사용했다는 사실을 넌지시

107 역자 주 – 막심 리트비노프(1876~1951) : 소련 외교관. 혁명운동 이후 망명하여 제2인터내셔널의 여러 회의에 볼셰비키를 대표하여 유럽 전역에서 활약하였다. 귀국 후 헤이그 평화회의의 수석 전권, 제네바 군축회의 수석대표, 외무인민위원 등으로 활약하였고 루스벨트와 미·소 외교 관계 협정에 서명하였다.

시사하고 있을 뿐이다. 이렇게 푸틴 치하에서 변한 분위기는 몰로토프-리벤트로프 조약의 지지자들이 대담하게 이 논쟁에 뛰어들게 만들었다. 조약 체결 65주년 전날인 2004년 8월 23일 러시아 제2차 세계대전 역사가협회 회장인 올레크 르제셉스키(Oleg Rzheshevsky)는 "1940년의 병합이 평화적이고 자발적이었으며, 서유럽 민주주의 국가들 역시 그것을 나치 독일에 맞설 수 있는 유용한 영토적 균형으로 보았다"고 주장했다.[108]

1940년 발트 지역 병합 문제에 대한 러시아의 공식적 침묵이나 어정쩡한 입장이 단지 새로 대두한 러시아 민족주의나 신(新)제국주의적 추동력 때문만은 아니다. 지역에 대한 역사적 소유권의 주장보다 더 중요한 것은 만약 강제 병합을 인정하면 새 발트 국가들 내 친원주민 세력과 반러시아 세력의 입지가 강화될 것이고, 나아가 러시아 디아스포라의 입지를 더욱 복잡하게 만들게 될 것이라는 크레믈린이 가지고 있는 두려움일 것이다.[109] 1940년대의 점령에 대해 러시아로부터 보상을 받아야 한다는 발트 지역 정치가들의 주장 역시 그 사건에 대해 객관적 평가를 하지 않으려는 크레믈린의 입장을 강화하고 있다고 하겠다.[110]

---

108 "West Advocated Bringing Soviet Troops to the Baltics in 1939~1940" (2004. 8. 20), *RIA Novosti*.

109 Alexei Miller(2002. 5. 24), "The Communist Past in Post-Communist Russia," Eurozine(www. eurozine.com/article/2002-05-24-miller-en.html. 참조).

110 "Russia Slams Lithuania's Occupation' Rhetoric"(2004. 8. 20), *BBC Monitoring*.

2) 우크라이나의 경우

페레스트로이카 기간 동안 발트 국가들에서 나타난 국사 회복을 위한 대중운동은 같은 기간 동안 우크라이나에서 나타난 정치적 발전의 특징이기도 했다. 1989년 중요한 '비공식적' 정치 세력으로 등장한 인민전선 루흐(Rukh)는 전략과 전술, 궁극적 목표의 측면에서 발트 국가들과 성격이 비슷했다. 루흐의 지도하에 우크라이나 의회는 1991년 8월 24일 우크라이나 독립을 지지하는 안을 통과시켰다. 그리고 우크라이나의 독립은 같은 해 12월 1일 치러진 국민투표에서 전체 주민 중 90%의 찬성으로 확인되었다.

우크라이나의 민족주의적 정치 엘리트들은 새로 획득한 독립을 등에 업고 페레스트로이카 기간 동안 시작된 소련의 거대 서사를 우크라이나의 정체성 개조에 도움을 줄 수 있는 새 국가와 민족의 토대가 되어 줄 우크라이나 중심의 서사로 대체하는 작업을 진행했다. 이 프로젝트는 우크라이나 남부와 동부 지역에 상당수의 러시아인 소수 민족을 가지고 있는 내적인 정치적 취약성뿐만 아니라 우크라이나 독립에 대해 러시아 내에 팽배해 있는 광범하고 심각한 불안감을 고려할 때 시급한 것으로 생각되었다.

상충하는 역사적 설명을 둘러싼 이 갈등과 관계된 이해관계는 엄청난 것이었고, 그것은 지금도 마찬가지이다. 우크라이나는 소련에서 떨어져 나간 어떤 다른 나라보다 19세기 초 이래로 러시아의 민족적 정체성에서 필수적인 한 부분이었다.[111] 차르 시대 역사 기술은 '키예프 루시(Kievan Rus)'[112]를 10세기 초에 출현했으나 13세기 중엽 몽골의 침

---

111 Vera Tolz(2001), *Inventing the Nation : Russia*, London : Arnold, ch. 7.

입으로 비극적으로 떨어져 나간 동 슬라브인의 한 통합 국가로 기술했다. 러시아의 제국주의적 관점에서 볼 때 동 슬라브인들(우크라이나인·벨라루시인·러시아인)은 러시아인의 세 지역적 갈래였고, 역사가 요구하는 자연적 경향성은 재통합으로 나아가는 것이었다.[113] 이 역사적 발전 과정에 의거하여 차르 시대 역사 연구는 16세기 이후 진행된 러시아 국가의 팽창을 '러시아 영토들의 재결집'으로 묘사했다.

스탈린 치하의 소련 역사 연구는, 특히 1934년 이후 소련에서 우크라이나의 문화적 자치에 대한 탄압이 발생한 이후로는 러시아-우크라이나 간의 역사적 관계에 대해 차르 시대에 형성된 틀의 대부분을 채택했다. 러시아-우크라이나의 역사적 관계에 대한 차르 시대의 해석상의 틀은 오늘날 사실상 완전히 주도적 지위를 획득하고 있다. 1920년대에 볼셰비키 역사가들은 그것을 억압적 식민주의를 정당화한다면서 맹렬하게 비난한 바 있다. 그러나 러시아의 우크라이나 장악은 차르의

112 역자 주 – 키예프 루시(Kievan Rus) : 대략 880년부터 13세기 중엽까지 존속했던 중세 국가. '루시'라고 불린 스칸디나비아 반도 무역인들에 의해 건국되었으며 키예프(지금의 우크라니아의 수도)를 중심으로 하였다. 루시의 정치체는 대체로 오늘날의 세 동부 슬라브 국가, 즉 벨로루시, 러시아, 우크라이나의 전신으로 여겨진다. 그리하여 이 중세 국가의 역사를 서로 자신의 역사로 간주하려는 시도가 세 나라 역사가들 사이에서 공통적으로 나타나고 있다. 블라디미르 대왕(980~1015)과 그의 아들 야로슬라브 1세 현왕(1019~1054)의 치세는 키예프 루시의 전성기로 간주되며, 이 시기에 기독교가 수용되고, 동슬라브 최초의 성문법전이 만들어졌다. 루시의 세력은 콘스탄티노플의 쇠퇴, 무역로의 고갈, 몽골의 침입 등으로 점차 쇠약해졌다.

113 Taras Kuzio(2001), "Historiography and National Identity among the Eastern Slavs : Towards a New Framework," *National Identities* 3, no. 2, pp. 109~132.

세습 영토를 회복하는 자연스런 과정의 일부이고, '대러시아인들(Great Russians)'은 다른 슬라브인 형제들에 비해 선천적으로 우월하므로 우크라이나인과 그 외 비러시아인들은 자신의 독립 국가를 구성할 능력이 없고, 차르 시대 영토 팽창은 중요한 문명화 사명을 다한 것뿐이라는 것이다.

동 슬라브인들에 대한 러시아의 우호적인 지배라는 신화에 깊이 빠져 있는 대부분의 러시아인들은 소련 붕괴 이전 혹은 이후의 우크라이나 독립에 대해서 발트 지역 공화국들의 독립보다 훨씬 더 받아들이려 하지 않았다. 포스트-소비에트 시기 이후 러시아에서 실시한 여론조사는 항상 응답자의 40~64%가 러시아와 우크라이나의 재통합을 지지하는 것으로 나타나고 있다.[114]

시급한 국가 건설의 필요와 러시아 민족주의의 잠재적 위협에 마음이 급해진 포스트-소비에트 우크라이나는 우크라이나의 독립을 정당화하기 위해 자신의 신화와 역사 서술을 열정적으로 만들어냈다. 러시아-우크라이나의 관계에 대한 차르 시대, 소련 시대, 러시아 국가가 만들어낸 이미지와는 대조적으로 우크라이나의 민족주의적 담론은 미묘하지만 분명한 '서로 다름을 부각시키기'에 초점을 맞추고 있다. 우크라이나 학자들과 정치가들은 '키예프 루시'의 의미에 대한 러시아 쪽 설명을 거부하고, 우크라이나가 '1000년의 전통'이라는 토대 위에 자신의 국가를 건설하고 있다고 주장한다. 우크라이나는 자신의 기원이 '키예프 루시'까지 거슬러 올라갈 수 있다고 주장하며 러시아에게 러시아의 건국 신화는 다른 곳에서 찾으라고 도전을 제기한다. 키예프 루시

114 Vera Tolz(2001), ch. 7.

에 대한 소유권을 확실히 하기 위해 새로 독립한 우크라이나는 자신의 통화로 흐리우냐(hryvnia)를, 자신의 상징으로는 트리주브(tryzub)를 채택했다. 이 둘은 모두 키예프 루시에서 사용되었던 것이다.

러시아 건국신화에 대한 이런 도전은 주로 우크라이나의 저명한 다작(多作) 역사가 미하일로 흐루셰우스키(Mykhailo Hrushevs'kyi)의 연구에 의존하였다. 그는 1900년대 초에 우크라이나와 러시아가 동일한 기원을 갖고 있지 않으며, 전혀 다른 역사적 발전 과정을 걸어왔다고 주장하면서 러시아의 제국주의적 역사관을 부정하는 여러 편의 전공 논문과 사설을 비롯해 10권으로 된 『우크라이나-루시의 역사(Istoriia Ukrainy-Rusy)』를 내놓은 바 있다. 흐루셰우스키의 유산은 그가 1917년부터 1921년까지 실패로 끝난 우크라이나 독립운동 기간 동안 중앙라다(Central Rada, 우크라이나 의회)의 반볼셰비키 성향의 의장으로 재임했다는 상징적인 지위 때문에 새 우크라이나 국가에 더 큰 힘이 되어 주었다.

우크라이나의 담론에서 러시아와 '다름을 부각시키기'는 17세기부터 20세기까지 우크라이나와 러시아의 오랜 만남에 대해 좋지 않은 평가를 내린다. 우크라이나는 17세기 우크라이나가 합병된 이후 동부 우크라이나에 대한 차르의 지배로 농노제가 도입되어 우크라이나의 문화적 정체성이 훼손되었다고 간주한다. 소련 시기에 대한 오늘날 우크라이나의 담론은 더욱 심각해져 소련 시기가 문화적 탄압과 우크라이나 엘리트 파괴의 시기일 뿐 아니라, 1930년대 초 스탈린 치하에서 대기근의 형태로 '민족문화 말살'이 자행된 시기라고 강조한다. 이 역사적 재난들은 체르노빌 원자력 발전소 사건[115]과 더불어 우크라이나의 독립을 정당화하는 근거로 이용되고 있다. 따라서 러시아가 우크라이나 민

족에게 더 이상 손실을 끼치는 것을 막을 수 있는 유일한 방어는 우크라이나의 독립이라고 주장한다.

우크라이나의 대학교나 중고등학교 교과서의 1932~1933년과 제2차 세계대전기에 우크라이나에서 발생한 기근에 대한 설명은 소련 시기가 어떻게 우크라이나 국가에게 '부정적' 정당화의 한 형태로 기여해 왔는가를 보여주는 좋은 예라고 할 수 있다. 홀로도모르(Holodomor),[116] 즉 '인간 때문에 발생한 대기근'이 1932~1933년 우크라이나와 볼가 강 하류지역을 황폐화하여 5백만에서 1천만 명의 사망자가 발생하였는데, 사망자 대부분이 우크라이나인이었다. 기근의 가장 직접적인 원인은 1932년 우크라이나에 요구하는 곡물 조달 할당량을 44%나 올린 모스크바의 결정이었다. 법적으로 마을이나 집단 농장들은 자신들에게 할당된 곡물 할당량을 먼저 채우고 난 다음에야 나머지를 식량으로 사용할 수 있었다. 군인과 비밀경찰이 대규모로 우크라

115 역자 주 – 체르노빌 원자력 발전소 사건 : 1986년 4월 26일 우크라이나공화국 수도 키예프 북방 130km 지점의 체르노빌 원자력발전소 제4호 원자로에서 일어난 20세기 최대·최악의 대형사고. 사고는 수차례에 걸쳐 수증기 폭발·수소 폭발·화학 폭발 사고가 발생하여 원자로 구조물 상부가 무너지면서 크레인이 노심(爐心)를 덮쳐 파괴되었다. 사고조사위원회 부위원장 B. 쇼우코시트나가 사고 5주년 기념식에서 밝힌 자료에 따르면 사고 당시 31명이 죽고, 피폭(被爆) 등의 원인으로 그 뒤 사망자가 계속 늘어 1991년 4월까지 5년 동안 7천여 명이 사망하였고 70여만 명이 치료를 받았다.

116 역자 주 – 홀로도모르(Holodomor) : 1932~1933년에 우크라이나에서 발생한 인위적 기근으로, 5백만에서 1천만 사이의 사망자를 발생시킨 것으로 추정된다. '홀로도모르'란 우크라이나어로 '기아로 인한 치사(致死)'라는 뜻을 가지고 있다. 우크라이나·오스트레일리아·헝가리·리투아니아·미국 등에서는 이 사건을 공식적으로 학살(genocide)로 인정한 바 있다. 우크라이나에서 매년 11월 네 번째 주 토요일은 대기근 희생자들을 위한 추모 기념일이다.

이나에 투입되어 곡물 징발을 강요하였으며, 굶주림을 참다못한 농민들이 식량을 찾아 고향 땅을 떠나려고 하자 국내 여권제도를 도입하여 주민 유출을 차단하였다. 이 기간 동안 우크라이나 사회의 많은 부분이 붕괴되고, 식인 풍습과 자살이 널리 확산되었다.

오늘날 우크라이나의 역사 서술은 이 기근을 수단과 방법을 가리지 않고 곡물을 확보하고 우크라이나 농민들을 겁박한 강제적 농업 집단화와, 전통적 생활방식의 파괴를 받아들이도록 하려는 의도를 가지고 추진된 소련의 정책이 만들어낸 산물로 기술한다. 우크라이나의 교과서에 의하면 기근은 '사회말살(sociocide)'이었으며, 역동적이고 창조적인 우크라이나 소토지 농민들을 지탱해 온 사회적·시장적·문화적 조건의 파괴였다.[117]

테러-기근이 과연 제노사이드 행위였을까? 1993년 9월 대기근 60주년을 추념하는 자리에서 당시 우크라이나 대통령 L. 크라우추크는 다음과 같은 말을 했다. "이것은 '외부로부터 하달된(즉 키예프에 있는 소련 공산당 산하 우크라이나 지역 지부로부터가 아니라)' 지시에 의거하여 동족을 상대로 자행된 제노사이드였습니다." 이에 대해 서방 학자들은 일반적으로 기근을 제노사이드로 분류하는 것에 동의하지 않지만, 우크라이나 학자들과 정치 엘리트들은 극단적 폭력과 대규모 살해라는 주제를 짜 맞추어 우크라이나 국가의 거대서사를 만들어냈다.[118]

---

117 V. I. Semenenko and L. A. Radchenko(2002), *Istoriia Ukrainy*, Kharkiv : Torsing, pp. 353~354(이 책은 우크라이나어를 러시아어로 번역한 것이다).

118 크라우추크의 연설은 Yaroslav Bilinsky(1994), "Foreign Policy of Ukraine," S. Frederick Starr, ed., *The Legacy of History in Russia and*

오늘날 우크라이나 역사교과서의 서술과는 반대로 러시아 역사교과서들과 일반 러시아인들은 키예프 루시를 러시아 국가의 요람으로, 우크라니아인과 러시아인을 동일 인종으로 간주한다. 그러나 러시아 교과서들도 가끔은 러시아와 우크라이나 간에 폭력적이고 불평등한 역사적 관계가 존재하였음을 인정하기도 한다. 특히 1930년대의 우크라이나 기근에 대해 그런 경향이 많이 나타난다. 러시아 교과서들이 대기근을 제노사이드로 규정하지는 않지만, 많은 교과서들이 그것을 소련이 주도하는 강제적 산업화와 소련 전체주의 국가의 결속을 위협하는 고분고분하지 않은 한 민족을 통제하기 위해 고안해 낸 인위적 정치 도구로 기술한다. 여기에는 미래에 있을 재통합은 강제와 폭력이 아닌 화해와 합의에 의존해야 한다는 교훈을 끌어내라는 함의가 담겨 있다. 알렉사시키나, 다닐로프, 코술리나도 역사로부터 그와 비슷한 교훈을 끌어내면서 자신들이 저술한 『20세기 러시아사 교과서』에서 폭력과 강제가 소련의 붕괴를 가져왔다는 점을 학생들에게 상기시킨다. 그들은 1991년 소비에트-우크라이나를 지적하면서 "소련 체제를 유지하기 위해 보수적인 쿠데타 세력(putschiists)이 주도한 폭력을 사용하려는 시도가 정반대 결과를 가져왔다"고 말한다. 저자들은 1991년 3월 우크라이나 국민투표에 참가한 사람 가운데 80%가 소련 체제의 지속을 찬성한 데 비해 1991년 8월 우익 쿠데타가 실패로 돌아가고 나서는 우크라이나인의 90%가 독립을 지지했다는 점을 지적한다(p. 247).[119]

---

the New States of Eurasia, pp. 171~191, Armonk, NY : M. E. Sharpe, p. 179 참조.

119 L. N. Aleksashkina, A. A. Danilov and L. G. Kosulina(2003), *Rossiia i*

3) 체치냐의 경우

현재 러시아 공화국에서 가장 불안한 지역이 19세기 차르의 영토 팽창기에 가장 피비린내 나는 싸움이 벌어진 전진기지였던 북 카프카스 지역이라는 사실은 그리 놀라운 일이 아니다. 40년 동안(1816~1856) 차르 군대는 이곳에서 체치냐인(체첸인)을 포함하여 완강하게 저항하는 산악 민족들을 상대로 치열한 싸움을 벌였다. 피비린내 나는 오랜 싸움으로 수많은 민간인이 희생되었고, 카프카스에서 러시아 내지(內地)로 대거 강제 추방당하는 경우가 빈번하게 나타났다. 또한 이 지역의 수많은 원주민들이 터키를 비롯하여 인근 다른 국가로 도피해야 했다. 러시아인이 지배하는 국가가 체치냐 민족에 대해 이처럼 극단적인 폭력을 자행하는 양상은 1944년 스탈린 체제가 이제 소련의 일부가 된 체치냐 민족에 대해 그들이 나치 침략자들에게 대규모 협력을 제공했다며 단죄를 선언하면서 재발했다. 이때 체치냐인들은 시베리아·카자흐스탄·키르기스스탄 등지로 집단 추방되었다. 이 참혹한 사건에 대한 집단적 기억은 체치냐인의 정체성과 러시아인-체치냐인이 공유하는 과거에 대한 그들의 이해를 형성했다. 그리고 이것은 체치냐인들이 러시아로부터 독립하려는 시도에 불을 붙이는 연료가 되었다. 그리하여 체치냐인들은 1994~1996년, 1999~현재까지 피비린내 나는 전쟁을 하고 있다.

포스트-소비에트 시대의 러시아 역사교과서들은 체치냐인들이 차르 제국에 강제 병합된 이 문제에 대해 침묵으로 일관했다. 또 체치냐인들에 대한 소련의 폭력 행위와 오늘날 카프카스에서 벌어지고 있는

---

mir v XX veke, Moscow : Prosveshchenie, p. 247.

분리주의 전쟁을 연계시키지도 않는다. 대부분의 러시아 역사교과서들은 체치냐 분리주의 운동에 대해 거의 혹은 전혀 언급하지 않으며, 학생들이 이 전쟁의 인과관계를 이해하고 싶어해도 교과서에서는 전혀 도움을 제공받을 수가 없다.

왜 많은 러시아 역사교과서들이 발트인과 우크라이나인에 대한 소련의 야만적 행위에 대해서는 기꺼이 거론하면서 체치냐인에 대하여는 그렇게 하지 않는가? 이는 소련이 붕괴되기 전에 많은 소련 역사가들이 발트 국가들의 강제적 병합을 부정하게 만든 것과 똑같은 두려움이 지금 많은 러시아 학자들을 그렇게 몰고 가고 있는 것으로 보인다. 즉 과거의 범죄를 거론하는 것이 화해를 가져다주는 것이 아니라 새 러시아 국가의 해체를 가속화할 뿐일 것이라는 것이 그것이다.[120] 체치냐의 경우 역사가 현재와 직접적인 연계성을 갖고 있으며, 이것은 과거를 잠재적으로 위험한 것으로 만들고 있다. 이 점에서 많은 러시아 지식인들의 두려움은 러시아 지도층과 관료들의 그것과 다르지 않다.

불안에 대한 두려움 자체가 이 문제에 대한 교과서들의 침묵을 충분히 설명해주지는 못한다. 러시아 교과서들은 역사교과서가 체치냐에서의 갈등을 어떻게 설명할 것인가에 대해 영향을 미치고 있기 때문에 체치냐 문제에 대한 언급을 회피하고 축소하고 왜곡하고 있다. 그러나 두 차례의 체치냐 전쟁에서 러시아 대중매체에 대한 크레믈린의 정책을 비교해보면 이 점이 어느 정도 해명된다. 첫 번째 전쟁(1994~1996)에서 러시아의 대중매체들은 체치냐에서 러시아 군대가 저지른 야만적 행위를 그대로 기사화했고, 그것은 국내외에서 크레믈린에 비난이 쏟

120 A. A. Danilov and L. G. Kosulina(2001c), p. 425, 439.

아지게 만들었다.

과거로부터 교훈을 얻은 러시아 정부는 1999년 시작된 두 번째 전쟁에서는 대중매체들을 엄격하게 검열하고, 크레믈린의 정책에 비판적인 언론인과 논평자들을 처벌하고 쫓아냈다. 정부 정책에 반대하는 행동을 할 경우 치르게 될 대가를 의식하지 않을 수 없었던 교과서 저자들은 대개 자신이 집필하는 교과서에서 러시아의 대 체치냐 정책에 대해 정면으로 공격할 수가 없었다. 그들은 대부분 이 분쟁의 기원과 과정에 대한 크레믈린의 설명을 어쩔 수 없이 받아들이고 있다.

20세기 러시아사에 대한 추바랸의 교과서는 체치냐 문제에 대한 자기검열의 좋은 예를 제공한다. 그의 교과서는 스탈린 시대의 대규모 범죄를 여러 쪽에 걸쳐서 비난하고, 러시아 국가에 대해 민주적 통제의 필요성을 지적한다. 체치냐 역사에 대해 그의 교과서는 학생들에게 1944년 2월 23일 단 하루에 수십만 명의 체치냐인과 잉구시인(Ingush)이 소련 군대와 경찰에 의해 검거되어 시베리아로 추방되었다고 말한다. 그리고 '원주민들이 그들의 조국에 대해 가지고 있는 모든 기억을 파괴하기 위해' 스탈린이 체치냐-잉구시 자치 공화국을 없앴다고 말한다.[121]

그러나 추바랸의 서술은 소련 말기에 이르게 되면 1991년 체치냐 분리주의 운동을 체치냐인들에 대한 러시아와 소련의 오랜 폭력과 강제의 역사에 비추어 설명하지 않는다. 그의 교과서는 조하르 두다예프(Dzhokhar Dudaev)[122]의 지배에 대해서는 독재체제라고 정확하게 기술

---

121 A. O. Chubarian ed.(2004), p. 150.

122 역자 주 – 조하르 무사예비치 두다예프(1944~1996) : 체치냐의 지도자이며,

하면서도, 1994년 러시아의 침입에 대해서는 그 기원을 체치냐가 국제 이슬람 테러리즘의 기지로 등장한 것에서 찾으면서 사실과 다르게 말하고 있다. 러시아의 체치냐 침입에 대한 그의 설명은 크레믈린의 설명을 그대로 추종하고 있는 것이다. 그렇지만 이 문제에 정통한 대부분의 관찰자들은 체치냐가 활동의 중심이 된 것은 러시아 군대의 공격으로 체치냐 사회가 급진화한 뒤의 일이라고 말한다. 이처럼 역사적 인과관계를 회피하거나 왜곡하는 것은 체치냐 문제에 대한 담론에 자기검열이 압박을 가하고 있다는 불행한 증거라 할 수 있다.

러시아의 거의 모든 교과서들이 체치냐 문제에 대해 보이고 있는 약점이 가까운 장래에 시정될 것 같지는 않다. 그럴 수밖에 없는 이유 가운데 하나는 크레믈린이 이런 종류의 서사로 정치적 이득을 얻고 있기 때문이다. 사회과학 연구에서 '희생양' 가설은 정치가들이 자신의 리더십이나 정책에 대한 국민의 지지를 동원하기 위해 국가 안보에 대한 위협을 이용하는 경향이 있다고 말한다. 이 주장에 따르면 옐친이 1994년 1차 체치냐 전쟁을 시작한 것은 민족적 감정을 동원하고 자신의 지배에 대한 반대를 약화시키기 위한 일종의 위신 전략이었던 것으로 보인다.[123] 아직도 신원이 밝혀지지 않은 몇 사람이 1999년 8월 러시아의 아파트 건물에 폭탄을 터뜨리자, 국가에 의해 장악되고 있던 러시아 대중매체들은 재빨리 체치냐 테러리스트들을 맹렬히 비난하였고, 당시

이츠케리아 체치냐 공화국의 제1대 대통령이었다. 한때 아프가니스탄 전쟁에 참전한 바 있었다.

123 '희생양' 가설과 체치냐의 경우에 대해서는 Jack Snyder(2000), *From Voting to Violence*, New York : W. W. Norton, pp. 236ff 참조.

지지율이 한 자리 숫자에 머물러 있던 옐친은 체치냐를 상대로 2차 전쟁에 착수했다. 러시아와 서방의 분석가들은 옐친 정부의 총리이자 나중에는 그의 후계자가 된 푸틴이 이 사건을 이용하여 자신의 지도력과 정책에 대한 민족주의적 지지를 끌어내고 정당화하기 위해 사건을 부풀리고 선전했다고 주장했다. 5년 후에 체치냐인과 그들의 동맹세력이 베슬란에 소재한 학교 건물을 공격한 것은 물론 야만적인 테러행위였다. 그러나 당시 러시아와 외국 분석가들은 다시 푸틴이 이 사건을 이용하여 자신의 권력을 유지하고 정치적 다원성을 옥죄려 한다고 비난했다.[124]

푸틴에게 가해진 것과 비슷한 비난이 러시아 '실세 부서들'에도 돌아갔다. 국내외 적에 대한 감시에서 기득권을 가지고 있는 이 기구들이 표방하는 공적 담론은 매우 민족주의적이고, 그들이 선호하는 역사적 이미지는 영웅중심적일 뿐만 아니라 국수주의적이다. 러시아는 대중매체의 통제와 조작을 통해 러시아인의 민족주의를 부추기고, 체치냐 분쟁의 원인이나 과정과 관련하여 대안이 될 만한 해석의 여지를 최소화했다. 권위주의적인 수단을 통해 러시아를 근대화하려는 푸틴의 강압적인 추진과 짝을 이루어 테러에 대한 정부의 단호한 대응은 다원주의를 크게 제약하였다.[125]

체치냐의 테러를 정치적 목적에 이용한 푸틴의 정책은 크레믈린의

---

124 이 비난에 대해서는 Emil Pain(2004. 11. 5), "Carte Blanche," *Nezavisimaia gazeta* 참조.

125 '안보의 언어'가 갖는 정치적 중요성에 관한 다양한 논의에 대해서는 Kanishka Jayasuriya(2004), "11 Sentiabria, bezopasnost' i novaia postliberal' naia politika strakha," *Neprikosnovennyi zapac*, no. 36 참조.

정책이 지혜로운 것인가 아닌가에 관계없이 러시아인들로 하여금 외부로부터 위협이 증대되는 시기에 정치 지도자를 중심으로 단결하고자 하는 자연적 경향을 증대시켜 왔다. 이러한 경향은 '갈등-결속의 가설'을 뒷받침해주는데, 그것은 "인간 집단은 외부의 압박에 대해 내부 결속의 강화로 반응한다"는 것이다.[126]

체치냐의 테러 위협과 크레믈린에 의한 조작이 안전 문제에 대한 러시아인들의 우려를 증대시키자 사람들의 감정은 다시 소련과 소련이 국경과 주민을 확실히 장악하고 있던 시절에 대해 러시아인들이 가지고 있던 향수를 자극하였다. 한때는 번영하고 안정되고 민주적인 러시아로 들어가는 서막으로 비쳐졌던 1991년 소련의 붕괴가 이제 점점 많은 수의 러시아인들에 의해 비극으로 간주되었으며, 러시아인들은 점점 더 소련 시기의 확실했던 신체적·사회경제적 안전을 회복할 수만 있다면 시민적·정치적 자유를 포기할 수도 있다는 마음으로 변해 갔다. 최근 여론조사에서 응답자의 57%는 정보기관이 자유롭게 전화 대화를 엿들어도 상관없으며, 59%는 푸틴의 반테러 전술을 비판하는 정당이나 미디어의 활동을 금지시키는 것을 지지한다고 답했다.[127]

126 '갈등-결속의 가설'과 그와 관련된 여러 주장에 대한 논의에 대해서는 Jack Levy(1989), "The Diversionary Theory of War : A Critique," Manus I. Midlarsky, ed. *Handbook of War Studies*, Boston : Unwin Hyman, pp. 259~288 참조.

127 이 여론조사는 독립적인 레바다 센터(Levada Center)에서 했다. Reuters, (2004. 10. 4).

4. 결론

2001년 11월 푸틴 정권의 수상이 러시아 교과서에 대해 공격을 시작하고 나서 얼마 지나지 않아 학술원 회원 추바랸은 러시아 정부가 소비에트 과거에 대한 논쟁을 묵살하고 역사교과서에서 '공격적인 구절들'을 삭제하려고 하는 태도에 대해 비난을 퍼부었다. "우리 민족이 저지른 범죄에 대해 교과서에서 우리는 무엇을 말해야 하는가? 무엇이 더 중요한가? 반성인가 망각인가?"[128] 추바랸 자신의 교과서는 소련 체제의 억압적 성격을 강조하는 것으로 이 문제에 대해 답하고 있다. 그러나 러시아인들은 지금 과거를 어떻게 해석할 것인가를 두고 양분되어 있으며, 점점 많은 수의 자유주의자들이 추바랸의 해석이 소련 시기에 대해 지나치게 엄격한 태도를 취하고 있다고 생각하는 것 같다. 많은 자유주의자들은 스탈린의 범죄를 단죄하고, 그것이 현재에 어떤 교훈을 주는지에 대해 검토하는 담론을 지지하면서도 한편으로는 과거로부터 자존감과 성취감을 구해낼 수 있는 담론을 지지한다. 그러나 러시아 국가의 힘과 담론상의 선호를 견제하지 않고서는 소련의 과거를 이상화하려는 점증하는 정치적 압박을 이겨내고 중간지대를 유지하기는 어려울 것 같다.

이 부정적 경향을 상쇄하고 서구와 러시아 간에 존재하는 규범적·이데올로기적인 거리를 좁히기 위해 서구 민주주의 국가들이 할 수 있

128 추바랸의 언급에 대해서는 Natalia Ivanova-Gladilshehikova(2001. 10. 12), "History Does Have a Subjunctive Mood," *Nauka*(이즈베스티야의 부록), p. 1 참조[translated in *Current Digest of the Soviet Press* 53, no. 43(2001. 11. 21)].

는 일은 무엇인가? 비록 옐친 정권 초기에는 러시아 지도부가 서구 세계의 압력과 선호에 대단히 민감한 반응을 보였지만, 그것은 이미 옛날 이야기가 되어버렸다. 러시아 근대화에 대해 푸틴이 가지고 있는 개념화는 글로벌 경제에 대한 개념에 의해 형성되었다. 그러나 푸틴은 러시아가 서방의 주요 기구들에 참여하는 것, 러시아가 세계 경제에 편입하는 것이 러시아의 근대화에 필수적이라는 확신을 분명히 가지고 있다. 서방 세계는 이 목적에 도달하려는 러시아에 실질적인 도움을 제공하고, 다른 한편으로 러시아 정치 지도부를 압박하여 민주주의적 원칙을 고수하게 함으로써 지금까지 역사적 담론에서 다원주의를 만들어 온 문화적 공간이 더 이상 훼손되지 않도록 하는 현실적 연결고리를 만들어낼 수도 있을 것이다. 민주주의 규범과 원칙에 더 직접적이고 지속적으로 노출될 수밖에 없는 환경 속에 있게 되면 러시아는 시간이 갈수록 자유주의적 가치를 포용하는 쪽으로 나아가게 될 것이다. 희망사항이기는 하지만 포스트-소비에트 시대 초기의 지적 다원성과 계몽적인 교육정책이 러시아 사회에 서방 세계의 노력을 지지하고 국민적 망각으로 떨어지는 것을 늦출 수 있는 흔적을 남겨놓지 않았을까 하는 기대도 해볼 수 있다.

그러나 만약 러시아가 지금의 경로를 계속 따라간다면 러시아는 점점 더 심해져 가는 기억상실증에 직면하게 될 것이다. 그렇게 된다면 러시아는 다시 러시아 정치에 큰 손해를 입히게 될 자해(自害)적 상처를 감수해야 할 것이고, 진정한 민주화로 가는 길은 봉쇄되고 말 것이다. 그중에서도 러시아는 다음 세 가지 화해에서 실패하게 될 것이다. 첫째는 러시아 국가와 러시아 사회 간의 화해이고, 둘째는 러시아 국가와 비러시아 원주민·소수민족(체치냐인 등) 간의 화해이고, 셋째는

러시아와 발트 국가들 혹은 우크라이나를 포함한 다른 이웃 국가들과의 화해이다.

※토마스 셜록

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

제8장

한국에서 과거의 이용과 악용

역사 가르치기와 화해에 대한 고찰

소련이 붕괴된 지 10년이 더 지난 지금도 한반도는 남과 북으로 갈라져 있다.[1] 1953년 한국전쟁에 종지부를 찍은 휴전협정은 아직도 평화조약으로 대체되지 않고 있으며, 폭력과 죽음의 기억은 여전히 한반도 정치를 지배하고 있다. 그 결과 한반도의 긴장은 여전히 높은 상태이며 그것이 어느 날 갑자기 급속히 상승하여 폭발할 가능성도 배제할 수 없다.

화해 문제에 대한 약속 없이는 지금의 적대적 정치 환경이 좀 더 평화로운 질서에 길을 내줄 것 같지 않다. 그러나 폭력적인 과거로부터 비폭력적인 미래를 건설하는 일은 결코 쉬운 일이 아니다. 고통과 죽음

1 편의상 저자들은 대한민국(Republic of Korea)과 조선민주주의인민공화국(Democratic People's Republic of Korea)이라는 공식 명칭 대신 일상적으로 많이 사용되는 남한(South Korea)과 북한(North Korea)이라는 용어를 사용했다. 그냥 한국(Korea)이라고 쓴 경우는 한반도 전체를 의미한다.

의 기억에 의해 둘로 나뉜 한 민족의 비폭력적 공존을 앞당기기 위해서 무엇을 어떻게 해야 하는가?

본 장은 중고등학교 역사 수업 분석을 통해 한국에서의 화해 가능성을 탐색하려고 한다. 필자들은 한국의 정치상황을 간략하게 정리한 다음, 기존의 연구들이 한국 역사 교육의 정치적 차원을 어떻게 다루고 있는지 요약하는 것으로 논의를 시작할 것이다. 여기에서 특히 주목할 점은 한국에 있는 두 나라(남한과 북한)에서 역사 교육은 그보다 더 광범하고 고도로 정치화된 국가 건설 과정의 일부라는 사실이다. 남한과 북한은 각각 자기 편 정부는 정당화하고, DMZ(비무장지대)[2] 너머에 있는 원수(怨讐)는 악마화하는 역사 지식을 조장해 왔다. 이 과정에서 핵심 역할을 한 것이 한국전쟁인데, 우리의 연구는 바로 이 전쟁에 초점이 맞추어져 있다. 필자들은 한국전쟁에 대한 북한과 남한의 상이한 역사 해석이 현재의 대결과 공포 분위기 조성에 어떻게 기여했는지 분석할 것이다. 여기에서 중요한 것은 역사서술이 정체성 문제, 즉 북한과 남한이 자신과 상대방을 어떻게 이해하는지에 대한 문제와 어떻게 서로 얽혀있는지 이해하는 것이다.

본 장의 두 번째 부문은 역사 교육이 상대방에 대해 좀 더 관용적으로

---

2 역자 주 – DMZ(비무장지대) : 조약이나 협정에 의하여 무장이 금지된 완충지대를 말한다. 무력충돌을 방지하거나 국제적 교통로 확보를 위해 설치되며, 이 지역에서는 군대주둔·무기배치·군사시설설치가 금지된다. 한국의 DMZ(비무장지대)는 한국휴전협정에 의해서 설치되었다. 한국의 군사분계선과 DMZ 설정에 관한 토의는 1951년 7월 27일부터 시작되어, 수차에 걸친 논의 끝에 군사분계선은 쌍방 군대의 현 접촉선으로 하고, 남북으로 각각 2km씩 너비 4km의 비무장지대를 설정하는 것에 합의하였다. 그 뒤 1953년 7월 22일 군사분계선이 재확정되었고 이에 따라서 비무장지대가 설정되었다.

생각하도록 하는 데 기여할 수 있을지 탐구할 것이다. 특히 중요한 점은 국토 분단 후 반세기가 지난 지금 북한과 남한이 정치와 사회 면에서 서로 크게 다르고, 가끔은 양립할 수 없을 정도의 인식을 갖게 되었다는 것을 기꺼이 인정하는 것이다. 필자들은 과거와 미래에 대한 단일한 역사 서술의 개념이 다원적인 관점에 길을 내줄 때 비로소 보다 관용적이고 평화로운 미래가 건설될 수 있을 것이라고 생각한다. 이에 어떻게 하면 중고등학교 국사 교육을 화해 증진에 기여할 수 있는 환경에 더 다가가게 할 것인가에 관해 몇 가지 구체적인 시사를 제시할 것이다.

본격적으로 분석을 시작하기 전에 두 가지 기본적인 문제에 대해 언급해야 할 것 같다. 첫째는 현재 한국에 팽배해 있는 적대적인 정치 환경의 맥락에서 화해를 정의하고 그것을 실행하는 데 따르는 어려움에 관한 것이다. 이 점에서 수전 드와이어(Susan Dwyer)는 우리에게 도움을 준다. 그녀는 화해 과정에 세 단계가 있다고 말한다. 첫 번째는 '있는 그대로의 사실'에 대해 합의를 발견해내려고 노력하는 것이고, 두 번째는 각각의 사건들에 대한 서로 다른 해석들을 발견해내려고 노력하는 것이며, 세 번째는 어떤 문제에 대해 양쪽 모두가 인정할 수 있는 일련의 한정된 해석으로 범위를 좁혀가려고 노력하는 것이라고 말한다.[3] '견해가 다르다는 것에 대해 합의한다'는 목표가 별것 아닌 것처럼 보이지만 그 길은 극복이 불가능해 보일 정도로 어려운 장애물들로 가득하다. 첫 번째 장애물만 해도 상대하기가 결코 만만치 않다. 왜냐하면 드와이어는 '있는 그대로의 사실'에 합의하는 것에 대해 '누가, 누구

3 Susan Dwyer(1999), "Reconciliation for Realists," *Ethics and International Affairs* 13, p. 89.

에게, 무엇을, 언제' 했느냐에 대해 분명한 견해를 발견하는 것으로 정의하고 있기 때문이다.[4] 한국에서는 이러한 '있는 그대로의 사실'이야말로 대립의 핵심이며, 트라우마와 증오의 원천이다.

그러므로 한국에서 현실적인 화해는 '평화와 조화의 상태'와는 다른 것일 수도 있다. 한국에 팽배해 있는 뿌리 깊은 적대 상황을 고려할 때 모든 갈등의 제거는 가능하지도 않고, 반드시 바람직한 것도 아니다. 갈등은 사회적 관계에서 불가피한 요소이다. 따라서 한국에서의 목표는 비폭력적인 방법으로 차이를 해소할 수 있는 정치적 합의를 만들어 내는 것이 필요하다. 그러므로 화해에 대한 좀 더 겸손한 접근이 요구된다. 우선 신속한 통일보다는 관용과 인정의 문화를 확대하는 접근, 남과 북 간에 비폭력적인 일 처리방식의 확립에 목표를 두는 접근이 추구되어야 한다.

완전한 통일이 한국 내 두 국가의 주요 목적 가운데 하나가 될 수는 있지만, 지금 단계에서는 비현실적이다. 그러므로 화해에 대한 '가벼운' 개념인 외교관계의 정상화, 문화교류, 일반 시민들 간의 접촉 증대 같은 프로그램들을 통해 점진적인 화해를 만들어낼 수 있을 것이다. 이러한 프로그램은 최근 수년 동안 남한의 김대중 대통령이 시작하고 그의 후임인 노무현 대통령이 이어받은 소위 햇볕정책의 맥락에서 이미 나타나기 시작했다.[5] 그러나 아직 남북 관계의 진전은 미미하다. 좀 더

---

4 Susan Dwyer(1999).

5 Moon Chung-in(2001), "The Kim Dae Jung Government's Peace Policy toward North Korea," *Asian Perspective* 25, no. 2 ; Moon Chung-in et al., eds.(2001), "The Sunshine Policy and the Cold War Structure," *Ending the Cold War in Korea*, Yonsei University Press 참조.

획기적인 돌파구가 마련될 수 있을 것인지는 여러 가지 요인에 달려 있다고 하겠는데, 북한이 내적인 개혁을 실행에 옮기고 보다 개방적이고 민주적인 정치 체제를 포용할 것인가가 중요한 관건이 되고 있다.

첫 번째 도전과 깊은 관계가 있는 두 번째 도전은 방법론적인 성격의 것으로, 불균등한 데이터에 접근하는 것과 관계가 있다. 남한에서는 정보를 구하는 것이 그리 어렵지 않다. 우리는 역사교과서와 그 교과서가 출간되고 채택되는 정치적 과정에 대한 분석 외에도 서울과 부산에서 학교 운영자들과 교사들을 상대로 일련의 인터뷰를 가질 수 있었다. 이들과의 인터뷰는 2002년부터 2003년 사이에 이루어졌으며, 역사 교육의 정치적 측면을 이해하는 데 도움이 되었다. 또 고등학교 1, 2학년 학생 60명과도 인터뷰를 진행했다. 인터뷰 목적은 체계적인 1차 자료를 얻기 위해서라기보다는 본 연구를 위한 배경 지식을 확보하기 위해서였다. 인터뷰는 대체로 화해를 위해 필요한 태도와 관련하여 변화를 위한 저변의 잠재력을 평가하는 데 도움이 되었다. 학생들에게는 다음과 같은 질문을 던졌다. '역사 교육을 어떻게 생각하는가?', '북한을 어떻게 생각하는가?', '북한에 사는 사람들도 남한에 사는 사람과 똑같다고 생각하는가?'. 학교 운영자들과 교사들에게는 다음과 같은 질문을 했다. '역사교과서 채택에서 교사들은 얼마만큼의 재량권을 갖고 있는가?', '수업은 실제로 얼마나 효과가 있는가?', '대안이 될 만한 수업 방법은 있으며, 또 실제로 사용되고 있는가?'.

북한 정부의 권위주의적인 성격으로 인해 북한에서 남한과 비슷한 수준의 자료를 구하는 것은 여러 가지 난관 때문에 불가능했다. 그래서 우리는 연구 영역을 역사교과서 분석, 북한 교육 제도와 정치 체제 해석으로 제한할 수밖에 없었다. 물론 그런 상황이 방법론적으로 이상적인 것

은 아니었지만 그것이 우리가 할 수 있는 최선의 것이었으며, 각각의 비교로부터 의미 있는 결론에 도달하는 것이 충분히 가능하다고 판단했다.

어떻게 역사 교육을 화해 증진을 위해 좀 더 적극적으로 이용할 수 있는가에 대해서도 비슷한 어려움이 존재한다. 북한에는 공적인 논쟁이 가능한 민주적인 문화가 없다는 것을 고려할 때 북한에서 역사 교육을 어떻게 바꿀 것인가에 대해 어떤 권고를 하는 것은 의미가 없다. 그에 비해 남한은 화해 문화의 증진을 위해 중요한 조치를 취할 수 있고 또 취해야만 한다. 그러므로 우리의 권고는 남한에서 역사 교육을 통해 화해를 증진하는 것의 가능성과 한계에 초점을 맞출 것이다.

1. 정치적 맥락 : 한국에서의 갈등

한반도는 제2차 세계대전이 끝날 때 38선을 기준으로 임시로 둘로 분할되었다. 1948년 정치적·이데올로기적으로 서로 다른 두 국가의 탄생, 그에 이은 한국전쟁의 대립과 함께 임시적인 것으로 여겨졌던 이 분할은 동북아시아의 항구적인 특징 가운데 하나로 남게 되었다. 한국전쟁(1950~1953)은 백만 명이 넘는 인명을 희생시켰고, 전쟁이 일어난 지 반세기가 지난 지금도 약 천만 명의 한국민이 이산가족으로 살고 있다.

전쟁의 유산은 지금까지도 한국의 정치를 지배하고 있다. 죽음, 공포, 복수심은 남북한 상호관계의 여러 측면을 형성하고 있다. 실제로 반세기에 걸친 적대와 상호 증오는 남북한이 상대편을 서로 원수로 묘사할 뿐만 아니라, 본질적으로 사악하고 자신과는 양립이 불가능한 존재로 묘사하는 상황을 만들어 왔다.[6] 이데올로기에 기반을 둔 교육에서부터 철저하게 통제된 미디어 환경에 이르는 다양한 메커니즘을 통

하여 두 나라는 정치와 사회에 대해 정치적 동기에서 유래한 자신의 비전을 확산시키기 위해 노력해왔다. 그리하여 두 나라 모두 레온 시걸(Leon Sigal)의 표현에 따르면 '타자(他者)의 안티테제이면서 적대자인 것'에 토대를 둔 정치체제를 확립해 왔다.[7] 단순하게 말하자면 남한 사람은 무엇보다도 공산주의에 반대하며, 북한 사람은 무엇보다도 자본주의적·제국주의적 질서에 반대하는 것을 의미했다.

이와 같은 '원수'의 이미지가 전쟁이 끝난 지 반세기가 지난 지금까지도 계속 존속하고 있는 주요 이유 가운데 하나는 남북한 양국이 국경을 넘나드는 상호교류를 철저하게 통제해 오고 있다는 사실이다. 북한은 세계에서 가장 권위주의적인 국가 가운데 하나이다. 남한 역시 자국 주민들이 허가받지 않고 북한 주민과 접촉하는 것을 금해왔다. 그 결과 지난 반세기 동안 한국의 비무장지대는 세계에서 가장 견고하게 봉쇄된 국경선이 되어 왔다. 휴전선을 넘나드는 여행이나 교통은 거의 전무했다. 상호접촉은 외교협상이나, 판문점이라는 휴전 마을(Truce Village)에서 열리는 군사정전위원회 회의 등 극소수의 국가 주도의 접촉으로 국한되었다. 따라서 북한 주민과 남한 주민은 '사악한' 상대방 사람들의 삶이 어떤지 거의 알지 못했다. 수십 년 동안 남북한 양국은 다른 반쪽에서 유래하는 '불온한' 영향으로부터 자국민들을 철저히 차단해 왔다.

---

6 Roy Richard Grinker(1998), *Korea and Its Futures : Unification and the Unfinished War*, London : Macmillan, p. 19.

7 Leon V. Sigal(1998), *Disarming Strangers : Nuclear Diplomacy with North Korea*, Princeton, NJ : Princeton University Press, p. 19.

이것은 물론 상황을 다소 지나치게 단순하게 묘사한 것이라 할 수 있다. 1995년과 1999년 사이에 일련의 심각한 홍수가 있고 난 이후 북한은 국가의 여러 측면을 개방하는 조치를 취한 것을 비롯하여 몇몇 내부적인 개혁을 실행하였고, 이는 남한의 햇볕정책[8]에 의해 강화되었으며, 2002년 6월 유례없는 남북 정상회담에서 정점에 이르렀다. 상징적으로 중요한 의미를 갖고 있는 남북 정상회담에 이어 비즈니스 관련 활동이나 여행 장려 같은 일련의 화해 지향의 프로그램 또한 뒤따랐다. 그러나 지금까지는 화해 증진을 위한 이러한 노력의 효과가 매우 제한적이며, 지금까지 한반도의 정치적 상호교류의 근본적 측면을 바꾸어 놓지는 못했다. 비무장지대는 지금도 철저하게 봉쇄된 국경선으로 남아 있으며, 얼마가지 않아 북한이 핵무기를 소유하려는 야망을 드러내면서 긴장이 다시 고조되었다. 그리하여 2003년 초 한국의 상황은 글자 그대로 전쟁 직전까지 갔다고 말할 수 있을 정도로 악화되었다. 하지만 그 후 1년여 동안 남북한 양국과 미국과 중국을 포함한 세계열강

8 역자 주 – 햇볕정책 : 북한에 대한 대한민국의 대외 정책으로, 북한에 협력과 지원을 함으로써 평화적인 통일을 목적으로 하는 정책이다. 햇볕정책은 비유법으로 사용된 상징어로 대북 포용정책 또는 포용정책으로도 불리고, 공식적인 명칭은 대북 화해협력정책이다. 화해협력정책의 공식 영어 명칭은 'Engagement Policy'이지만 'Sunshine policy'라는 명칭이 더 대중적으로 알려져 있고, 단절을 극복하고 개방하며 대결하지 않고 협력한다는 의미를 내포하고 있다. 많은 면에서 1970년대 서독의 동방 정책에 기초했다. '햇볕'이라는 이름은 바람이 벗기지 못한 사람의 외투를 따스함으로 벗긴 태양에 관한 아이소포스의 우화에서 비롯되었다. 대북 외교정책 중 햇볕정책으로 시작된 대북 포용정책은 '국민의 정부' 주요 정책 중 하나이다. 햇볕정책을 통해 2000년 6월 남북정상회담을 성사시켰으며 금강산 관광과 이산가족 상봉, 개성공단 조성 등 성과를 이뤘다.

들 간에 이루어진 여러 차례의 국가 간 회담 덕분에 긴장은 어느 정도 완화되었다. 그러나 근본적으로 불안한 상황은 여전히 해소되지 않고 있으며, 수십 년 동안 한반도 정치의 모습을 형성해 온 뿌리 깊은 적대감 또한 계속 이어지고 있다.

2. 과거 가르치기의 정치 : 한국 교육에 대한 기존의 연구들

한국에서 갈등이 반복적으로 나타나는 이유는 여러 가지이다. 한국의 갈등은 본질적으로 지정학적으로 중심에 위치한 한반도의 위치와 밀접한 관계를 가졌고, 그것은 지금도 마찬가지이다. 특히 중요한 것은 미국과 그 외 다른 세 열강, 즉 중국, 과거의 소련(지금의 러시아), 일본의 역할이다. 그러나 이 세계 열강들이 한국에 대해 어떤 태도를 취해 왔는가를 고찰하는 것이 이 글의 목적은 아니다. 우리의 관심은 한국의 상황이 한국전쟁으로 악화되었고, 그로 인한 상처가 지금까지 한반도의 정치적 상호작용을 형성하고 있다는 사실이다.

과거가 어떻게 제시되고 가르쳐지는가를 연구하는 것은 갈등의 원인, 평화 구축을 위한 조건을 이해하는 핵심적인 요소이다. 교육은 그것을 통해 자기정당화의 목적이 성취되는 메커니즘 가운데 하나이며 이를 통해 정치적 정체성이 생산되고 재생산되고 견고해지는 훨씬 광범한 과정의 일부이다. 로라 헤인과 마크 셀든은 "학교와 교과서는 당대의 사회들이 바람직한 시민의 상, 공동체의 이상화된 과거와 희망에 찬 미래의 개념을 후대에 전달하는 중요한 수단이다"라고 말한다.[9] 정

---

[9] Laura Hein and Mark Selden(2000), "The Lessons of War, Global

체성은 물론 가족과 일터의 상호작용에서부터 군복무와 레저 조직에 이르는 일련의 서로 다른 사회적 맥락 속에서 생산되고 재생산된다. 그러나 교육은 대부분의 사회에서, 특히 초등학교와 중고등학교 차원에서 의무교육의 형태를 띠기 때문에 중요한 역할을 수행한다. 대부분의 사회에서 교육은 국가에 의해 지배되거나 최소한 국가의 규제를 받는다. 국가는 자주 교육을 특정의 정치적 의제와, 특정의 사회화를 증진하는 수단으로 이용한다.

한국에서는 이러한 현상이 특히 두드러진다. 남북한 양국은 지금까지 교육에 대해 강력한 지배권을 행사해 왔고, 또 지금도 그렇게 하고 있다. 한국에서는 지배적인 유교 문화적 가치관이 개인의 덕성 함양과 사회의 조화 구축에서 교육이 수행하는 역할을 예외적으로 강조하기 때문에 그만큼 더 큰 영향을 미친다. 실제로 북한의 지배자들은 자신들이 교육을 정치적 목적에 이용한다는 것을 공개적으로 인정한다. 북한의 사전은 교육에 대해 "'전체는 개인을 위해, 개인은 전체를 위해'라는 공산주의 원리를 수호하는 …… 혁명가를 양성해 내는 것"으로 정의한다.[10] 또한 김일성은 "우리는 학생들에게 정치적·이데올로기적 교육을

Power, and Social Change," *Censoring History : Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*, Armonk, NY : M. E. Sharpe, p. 3 ; Sirkka Ahonen(2001), "Politics of Identity Through History Curriculum : Narratives of the Past for Social Exclusion-or Inclusion?," *Journal of Curriculum Studies* 33, no. 2, pp. 179~194 참조.

10 Cho Chul-myung and Jang Hyoung-soo(2002), "North Korea's Education Policy and System, and External Cooperation with International Organizations," *Journal of Asia-Pacific Affairs* 3, p. 75.

강화하여 그들 모두를 사회주의와 공산주의를 위해 용감하게 싸우는 …… 노동자 겸 혁명가로 만들어야 한다"고 강조했다.[11] 그에 비해 남한에서는 교육이 좀 더 개방적이고 민주적인 형태를 띤다. 그러나 그렇다고 그것이 교육의 정치적 측면이 남한에서는 모두 배제된다는 것을 의미하지는 않는다. 비무장지대 남쪽에 위치해 있으며 자주 국가 전체를 위한 모델로 간주되고 있는 대성동 초등학교의 가장 중요한 교육 목표는 지식이나 진리 추구가 아니라 학생들에게 어떻게 '조국을 사랑하고 반공적인 생활을 영위하도록' 가르칠 것인가이다.[12]

여러 연구들은 남북한 모두 국가 정체성 의식이 자리잡는 데 역사교육이 중요한 역할을 수행해 왔다는 것을 자료를 통해 주장해 왔다.[13]

---

11 Kim Il-sung(1987), "For the Successful Introduction of Universal Compulsory Eleven-Year Education," *Works*, Vol. 30, January-December 1975, Pyongyang : Foreign Languages Publishing House, p. 207. 다른 곳에서도 김일성은 교육의 목적이 '인민들이 사회 질서에 공헌할 수 있도록 영향을 미치는 것'이라고 강조한다. Kim Il Sung(1986), "Über die Durchsetzung der Prinzipien des sozialistischen Pädagogik," *Werke*, January-December 1971, Pyongyang : Verlag für fremdsprachige Literatur, p. 517.

12 *Tae Sung Dong Exercises*(1998).

13 Lee Yoon-mi(2000), *Modern Education, Textbooks and the Image of the Nation : Politics of Modernization and Nationalism in Korean Education*, New York : Garland Publishing ; Georgie D. M. Hyde(1988), *South Korea : Education, Culture, and Economy*, New York : St. Martin's Press ; Roy Richard Grinker(1998), pp. 127~168. 한국어로 된 것으로는 윤종배(2000), 『5교시 역사시간』, 역사넷 ; 이천희(2001), 『역사 교육, 달라져야 한다』, 혜안 ; 김한종(2001), 『역사왜곡과 우리의 역사교육』, 책세상 참조.

따라서 우리의 탐구 결과를 제시하기 전에 기존 연구들 가운데 일부를 데니스 하트(Dennis Hart)의 연구를 중심으로 간단히 요약하려고 한다. 하트가 비록 역사교과서가 아닌 '국민윤리'를 분석 대상으로 하고 중고등학교 교육이 아닌 초등학교 교육에 초점을 맞추기는 했지만, 그의 남북한 비교 연구는 이 글이 다루는 주제와 직접적인 연관성을 가지고 있다. 하트는 남북한 모두 학교 교과서가 매우 특정한 정치적 목적을 가지고 있음을 지적한다. 교과서들은 '국민들에게 무엇이 그들의 기억이 되어야 하는지에 대해 말하고 있다'는 것이다.[14] 그는 남북한 모두 '주저 없이 자국 국민들에게 과거를 잊고 역사를 배우라고 가르쳤다'고 강조한다.[15] 두말할 필요도 없이 과거와 역사는 긴밀하게 뒤섞여 있으며, 적어도 그렇게 되어야 한다. 그러나 역사의 주된 업무이기도 한 '과거 설명하기'가 결코 간단한 일은 아니다. 그것은 어떤 사건에 대해 어떤 의미와 얼마만큼의 중요성을 부여해야 하는가에 관하여 선택하기를 포함한다. 어떤 나라보다도 정치가 이데올로기에 의해 강하게 지배되는 한국과 같은 상황에서는 과거에 대한 역사적 설명이 과거에 실제로 무슨 일이 일어났는가를 설명하려는 단순한 바람 이상의 것에 의해 이루어질 수밖에 없다. 그런 맥락에서 역사는 불가피하게 과거만큼이나 현재와도 관계를 갖는 정치적 프로젝트라 할 수 있다. 하트가 제시하는 주장의 요점은 '국가적 타자'가 남북한 양쪽의 정체성 구축에서 핵심적

---

14 Dennis Hart(2000), "Remembering the Nation and Self : Construction of the March First Movement in North and South Korean History Textbooks," paper presented at the 2000 International Studies Association Conferences, Los Angeles, March 18, p. 2.

15 Dennis Hart(2000), p. 4.

인 요소가 되었다는 것이다. 자기 자신을 한반도의 유일한 합법적 정부로 제시해야 하는 필요성과 자기 국민의 '마음과 정신'을 쟁취해 내려는 집착을 가지고 있는 양국은 자신의 국가적 적수의 합법성을 훼손하는 데 목표를 둔 역사 서술을 조장했다.[16] 이 과정은 물론 매우 복잡하며 지난 반세기 동안 많은 변화가 있었다. 그러나 본질적으로 그것은 다음과 같은 요소들을 포함하고 있다.

남한의 관점에서 볼 때 식민 지배의 경험은 지금까지도 중요한 정치적 혹은 감정적 문제로 남아 있기 때문에 일본 역시 중요한 참조사항이 되고 있기는 하지만, 가장 중요한 국가적 타자는 어디까지나 북한이었다. 하트는 남한 교과서의 대략 5분의 1이 명백하게 반(反)북한적이라고 지적한다. 그는 북한을 비인간화하는 방식과 남한의 안전에 직접적인 위협을 제기하는 존재로 소개하고 있는 일련의 이야기들을 고찰한다. 즉 '짐승 같은 공산당 간첩'이나 '나는 공산당이 싫어요' 같은 이야기는 은연중에 북한 주민들을 공산당 악마들로부터 구해내야 한다는 주장을 담고 있다.[17] 비판의 주요 포커스는 북한에 사는 주민들이 아닌 북한의 정치 체제에 맞추어져 있다. 서울과 부산에서 학교에 다니는 고등학교 학생들과의 인터뷰는 이 점을 부분적으로 확인해준다. 인터뷰에 응한 학생들 대부분이 북한에 대해 결코 용납할 수 없다는 생각을 가지고 있었다. 그러나 대체로 그들은 주된 적이 북한 주민이 아닌 북

16 Dennis Hart(1999), "Creating the National Other : Opposing Images of Nationalism in South and North Korean Education," *Korean Studies* 23, pp. 67~69.

17 Dennis Hart(1999), pp. 75~78.

한의 지배 계급이라고 믿는 경향이 있다.[18] 그러나 좀 더 나이가 든 한국인의 경우 사정이 다르다. 그것은 최정무가 강조하고 있듯이 "남북분단 이후 20년 이상 동안 남한 학생들은 북한 주민을 반공산당 포스터에 그려져 있는 대로 길게 내려뜨린 머리카락에, 길고 날카로운 손톱으로 누군가를 할퀴려고 포즈를 취하고 있는 빨간 몸뚱이에 이마에 뿔이 달린 사람들로 생각"했기 때문이다.[19] 이런 반북적인 태도는 너무나 광범하게 퍼져 있어서 겉으로 보기에는 중립적으로 생각되는 과목에까지 침투해 산수 과목에서 숫자를 공부하는 방법으로 공산당 침입자들의 수가 사용되기도 했다.[20] 그 결과 반공주의는 정부의 정책을 훨씬 뛰어넘는 그 이상의 것이 되었다. 그것은 한 논평자가 표현하고 있듯이 '시민사회에 대한 헤게모니적 장악'[21]에 이를 정도로 남한 국민들의 의식 곳곳에 깊숙이 침투해 있다.

북한의 상황 또한 이와 다르지 않다. 여기에서는 반제국주의·반자본주의 담론이 강력하게 지배해 왔다. 한 논평자는 "북한을 이해하기 위해서는 남한을 바라볼 필요가 있다. 왜냐하면 남한을 특징짓는 모

---

18 2002년 9월 4일 해운대 여자고등학교 학생들과의 인터뷰 ; 2002년 9월 12일 남산고등학교 학생들과의 인터뷰.

19 Choi Chung-moo(1993), "The Discourse of Decolonization and Popular Memory : South Korea," *Positions* 1, no. 1, p. 81 ; Kim Ki-jung and Park Jae-min, "Paradox of Dismantling the Cold War Structure," in Moon Chung-in et al., eds., *Ending the Cold War in Korea*, pp. 326~327.

20 Roy Richard Grinker(1998), p. 148.

21 Choi Jang-jip(1993), "Political Cleavages in South Korea," Hagen Koo, ed., *State and Society in Contemporary Korea*, Ithaca, NY : Cornell University Press, p. 23.

든 것이 북한에서는 비난의 대상이 되고 악마화되기 때문이다"라고 주장한다.[22] 이런 측면에서 주체사상[23]은 외부 세계에서 제기되는 위협과 관련하여 자신의 정체성을 정의하려는 시도 가운데 가장 중요한 요소일 것이다. 삶의 모든 측면에서의 '자립'으로 해석되곤 하는 이 주체 개념은 1950년대 중반에 출현했다. 이것은 남한에 대한 반대뿐만 아니라 보다 광범한 반제국주의에 토대를 두고 있다.[24] 여기서도 역시 여러 주제들을 다루고 있는 교과서에 대한 분석은 많은 것을 말해준다. 하트는 '여러 타자들'에 대해서 언급하는데, 그 타자들 가운데 중심은 한국을 식민 지배한 일본과, 지난 수십 년 동안 남한을 점점 더 강고하게 지배하고 있는 미국이다. 이 두 나라는 교과서에서 한민족에게 직접적인 위협을 제기해 온 사악한 제국으로 묘사된다. 남한 정부는 외국의 제국주의적 지배의 도구로 소개되며, 그리하여 남한 인민의 적으로 소개될 때

---

22 Han S. Park(2000, Winter), "North Korean Perceptions of Self and Others : Implications for Policy Choices," *Pacific Affairs* 73, no. 4, p. 504.

23 역자 주 – 주체사상(主體思想) : 김일성주의라고도 한다. 마르크스-레닌주의와 스탈린주의를 유교사상과 섞어 김일성이 내놓은 정치철학으로, 북조선의 공식 이념이다. 김일성은 본래 마르크스-레닌주의에 정통해 있었으나 조선혁명의 진행과정에서 그것을 북조선의 현실에 맞게 수정 적용, 토착화한 것이 주체사상의 사회역사적 배경이라고 설명한다. 주체사상의 중심 주제는 '인간이 모든 것의 주인이며 모든 것을 결정한다'는 것과 '인간 중심의 새로운 철학사상 창조'를 기본이념으로 하고 있다.

24 주체사상은 1950년대 중반에 출현했고, 10년 후 김일성이 국가의 가장 중요한 공산주의 동맹세력인 소련과 중국으로부터 점차 독립적인 지위를 추구하면서 북한의 중심사상이 되었다. 주체사상의 세 가지 핵심 요소는 정치적 독립, 경제적 자족, 군사적 자위이다. Suh Dae-sook(1998), *Kim Il Sung, The North Korean Leader*, New York : Columbia University Press, pp. 302~307.

에만 '타자'가 된다.[25]

3. 한국의 역사 교육 : 본 연구의 배경 지식

지금까지의 연구들은 역사의 설명을 취사선택하고 통제하는 것이 남북한 양국에서 자기충족적이고, 정치적으로 유용한 국가주의적 담론을 구축하는 과정에서 필수적인 요소였다는 것을 증명하고 있다.

이 연구는 남북한 양국의 중고등학교 교과서가 한국전쟁을 어떻게 다루어 왔느냐에 초점이 맞추어져 있다. 우리는 1950년과 1953년 사이에 한반도를 강타한 이 전쟁이 지금의 정치적 역학관계를 형성하는 데 과거의 다른 어떤 사건보다도 더 큰 영향을 미쳤기 때문에 한국전쟁에 초점을 맞추었다. 또한 학교 교과서를 고찰하면서 우리는 다음의 문제에 관심을 집중하였다. 한국전쟁에서 중요한 사건은 어떤 것인가? 전쟁이 언제 시작되고 언제 끝났는가? 누가 전쟁의 책임자인가? 그리고 국가가 각 교과서의 내용과 출간을 어느 정도나 통제하였는가에 대해서도 고찰하였다.

남한의 경우 필자들은 고등학교 2, 3학년 과정에서 배우는 두 권으로 된 한국사 개설서인 '국사' 교과서를 살펴보았다.[26] 1996년 마지막으로 개정된 이 교과서는 고등학교 학생들을 위한 한국사 개설서로 사용되고 있으며, 이 과정에서 사용되고 있는 유일한 교과서이다. 여기에

---

25 Dennis Hart, "Creating the National Other," p. 72, pp. 80~84 ; Dennis Hart, "Remembering the Nation and the Self," p. 20.

26 국사편찬위원회와 일종 도서연구개발위원회(2001), 대한교과서.

서 한국전쟁은 비교적 간략하게 다루어지고 있는데, 제2권(제2권의 범위는 조선 중기인 17세기부터 현재까지이다) 가운데 총 4쪽이 여기에 할당되어 있다.

북한의 관점을 이해하기 위해서는 『위대한 수령 김일성 원수님 혁명사』를 분석했다. 북한에서는 한국전쟁을 고등학교 4학년(남한으로 치면 고등학교 1학년) 과정에서 배우는데[27] 북한에서도 이 교과서가 유일한 교과서로 사용되고 있다. 1993년 처음 간행된 이 교과서는 한국 역사 전체를 다루지 않는다. 이 교과서는 김일성의 이념과 혁명 활동을 소개하려는 목적에서 집필된 것으로, 한국전쟁은 22쪽 분량으로 비교적 자세히 다루고 있다.

남북한 양국은 학교에서 역사를 가르치는 과정에 대해 고도의 통제권을 행사해 왔다. 북한에서는 정부가 교과서를 간행하고, 정부가 학교에서 교과서를 이용하는 방식을 통제한다. 이것은 북한이 '지구상에서 가장 폐쇄적인 국가'일 뿐만 아니라 가장 권위주의적인 국가들 가운데 하나가 분명하다는 사실을 고려할 때 그리 놀라운 일은 아니다.[28]

남한에서는 역사교과서의 생산과 이용이 좀 더 복잡하다. 그렇지만 궁극적으로는 국가가 그 과정을 강하게 지배한다. 남한에는 교과서를 간행하는 방식으로 두 가지 시스템이 있는데 국정(정부가 주도하는 방식)

---

27 강홍수·장이준(1999), 『위대한 수령 김일성 원수님 혁명사』, 평양. 북한의 학제(學制)는 일제시대의 것을 그대로 이어받아 4년의 인민학교와 6년의 중고등학교 과정으로 되어 있다. 그에 비해 남한의 학제는 미국식 구조를 차용하여 6년의 초등학교와 3년의 중등학교, 3년의 고등학교 과정으로 되어 있다.

28 Kongdan Oh and Ralph C. Hassig(2000), *North Korea Through the Looking Glass*, Washington : Brookings Institutions Press, p. 30, pp. 142~143.

과 검인정(정부가 승인하는 방식)이 그것이다. 국정 시스템이란 교과서가 남한 교육부에 의해 직접 간행되는 것을 말하며, 검인정 시스템은 사설 출판사가 교과서를 출간하는 것을 허용하되 역시 교육부에 의해 강하게 규제되며 이를 통해 교육부는 역사 교육을 통제한다. 분단 이후 50년 동안 남한은 정부가 직접 교과서를 출간하는 방식(특히 국가 건설이 국가에 의해 직접 주도된 권위주의적인 시기에)과 좀 더 탈중앙집권적이고 민영화된 시기 사이를 오갔다.[29] 현재 남한의 역사교과서(국사)는 국어 교과서와 더불어 직접적인 국정 시스템하에서 생산되고 있다. 그러나 대부분의 다른 과목 교과서들은 현재 간접적인 검인정 체제로 출간되고 있다. 검인정 체제는 일반적인 민주화 과정의 일부로, 정부에 의해 장려되고 있다.

현재 남한에서는 제7차 학교 커리큘럼 개정안이 논의 중이며, 2년 안에 그 최종안이 발표될 예정이다. 세부사항에 대해서는 아직 더 많은 논의가 필요하지만 한국사 교과서의 출간은 국정과 검인정의 이원체제로 될 것이 틀림없다. 고등학교 1학년 과정에서 모든 학생들이 의무적으로 배워야 하는 한국사 개론 부분은 국가가 직접 주관하는 국정 시스템이 적용될 것이다. 이 교과서는 건국에서부터 19세기 말 개화기까지를 다룬다. 고등학교 2, 3학년 학생들이 선택과목으로 배우게 되는 한국사 과목은 간접적인 검인정 체제가 적용될 것으로, 이때 배우게 될 내용은 한국전쟁을 포함하는 현대사를 다룬다. 제7차 커리큘럼 개정이 완료되면 여섯 종 정도의 역사교과서가 학생들에게 제공될 것이며, 모

---

29 윤용영(2000), 「국사 교과서 발행제도에 관한 일고찰」, 『문명연지』 1, 2호, 17~82쪽.

두 사설 출판사들에 의해 출간될 것이다. 이 새로운 시스템은 민주적 개혁을 추진하려는 남한 정부의 결심을 반영하기는 하지만, 이 개혁은 여전히 제한적이다. 검인정 시스템에 대한 정부의 통제가 여전히 강력하기 때문에 교과서들의 내용에 큰 차이는 없을 것으로 생각된다.[30] 그럼에도 불구하고 각 학교들은 여러 교과서들 가운데 하나를 선택할 권한을 가진 위원회(운영위원회)를 두고 있다. 이 위원회는 학교 전반의 업무를 관장하며 대개 교장과 교감, 교사, 학부모로 구성된다. 그러나 교과서들 간에 차이가 그리 크지 않기 때문에 이 위원회가 역사 교육 내용에 큰 영향력을 갖고 있다고 말할 수는 없다.[31]

4. 교과서 분석 : 한국전쟁에 대한 상반된 서술

이제 교과서 분석이라는 특정 주제, 즉 20세기 한반도에서 가장 영향력 있는 사건인 한국전쟁에 대해 남한과 북한의 고등학교 교과서들이 어떻게 설명하고 있는지 비교 고찰하는 문제로 돌아가 보자.

역사 다시 쓰기 과정은 한국전쟁에 관한 부분에서 가장 분명하게 나타나고, 가장 큰 정치적 함의를 가진다. 이 문제가 고도로 감정적인 문제임을 감안할 때 이 전쟁에 대해 할 수 있는 가장 중립적인 기술은 "38선을 사이에 두고 조성된 남북 간의 긴장이 처음에는 간헐적인 무력 충돌로 나타나다가, 결국 1950년 6월 북한이 한반도 전체를 지배하기 위해 남한에 대해 전면 공격을 개시하면서 전면전으로 비화하였다"

---

30 2002년 9월 부산과 서울에서 여러 학교 운영자들과의 인터뷰.

31 2002년 9월 부산과 서울에서 여러 학교 운영자들과의 인터뷰.

라는 서술이다.[32] 그러나 이 설명은 한국전쟁의 복잡성을, 특히 전쟁이 발발하기 전에 일어난 사건들의 복잡성을 포착하지 못한다. 브루스 커밍스는 한국전쟁은 "1950년 6월 25일에 시작되지 않았다. 그것을 말해주는 증거와 주장은 많다"라고 강조한다.[33] 그는 격렬한 충돌이 이미 9개월 전부터 일어났다고 지적한다. 커밍스는 한국전쟁을 복잡하고 상호 연관된 일련의 사건들로 설명한다. 그는 이 전쟁이 "대책 없이 한국을 둘로 나누고, 그 후 식민시대 정부 기구를 다시 이용하려고 한 미국을 포함하여 모든 이해 당사자들에게 책임이 있는 여러 원인에서 기원했다"고 강조한다.[34] 그러나 이러한 역사적 복잡성은 남한이나 북한을 막론하고 한국의 중고등학교 학생들에게 소개되는 서술에서는 나타나지 않는다.

남북한 정부는 지금까지 한국전쟁에 대하여 철저하게 흑백논리에 따른 설명, 즉 전쟁의 모든 책임을 상대방에게 떠넘기는 설명을 조장해 왔다. 각각의 역사 서술은 국가에 대한 서로 전혀 다르고 완전히 상반

---

32 Yong-ho Choe et al., eds.(2000), *Sources of Korean Tradition, Vol. II : From the Sixteenth to the Twentieth Centuries*, New York : Columbia University Press, p. 369.

33 Bruce Cumings(1997), *Korea's Place in the Sun : A Modern History*, New York : W. W. Norton, p. 238. 이 주제에 대해 자세히 다루고 있는 그의 저서로는 Bruce Cumings(1981), *The Origins of the Korean War : Liberation and the Emergence of Separate Regimes*, Princeton, NJ : Princeton University Press ; Bruce Cumings(1981, 1990), *The Origins of the Korean War : The Roaring of the Cataract*, Princeton, NJ : Princeton University Press 참조.

34 Bruce Cumings(1997), p. 238.

된 개념 창출에 본질적 요소가 되어 왔다. 1960~1970년대에 남한의 대통령으로 재임한 박정희는 '극악무도한 북한 공산주의자들이 한반도 전체의 공산주의화를 위해 남한에 대해 부당한 침략을 감행했다'고 주장했다.[35] 반대로 북한은 전쟁 발발의 책임이 온전히 남쪽에 있다고 비난한다. 이처럼 평행선을 긋는 두 해석은 지금도 두 나라의 국가 신화에 깊이 뿌리내리고 있다. 브루스 커밍스가 강조하고 있듯이 어느 쪽이 전쟁을 시작했고 누가 전쟁에 책임이 있는지에 대한 정답은 하나뿐이다. 그러나 그 정답은 비무장지대를 사이에 두고 북쪽과 남쪽 가운데 어느 쪽에 살고 있느냐에 달려 있다.[36]

중고등학교 교과서는 정치적 동기를 가지고 한국전쟁을 서술하는 보다 광범한 과정의 한 부분이다. 중고등학교 교과서는 한국전쟁에 대해 평행선을 긋고 있는 남북한 각자의 해석을 강력히 옹호한다. 북한 교과서는 전쟁을 지칭하는 용어로 보통 '조선 해방전쟁'이라는 용어를 사용한다. 이것은 한국전쟁을 '조국을 해방시키고 짐승 같은 미제국주의자들을 반도에서 축출하기' 위한 영웅적인 노력으로 기술하는 정치적 목적과 궤를 같이 한다.[37] 남한의 역사교과서는 전쟁이 시작된 것으로 여겨지는 날짜, 즉 1950년 6월 25일을 그대로 언급하는 것으로 이 전쟁을 지칭하는 경향이 있다. 1979년판 교과서는 이 전쟁을 '6·25사변'이라고 불렀다. 이후 교과서가 개정될 때마다 전쟁을 지칭하는 용어

---

35 Park Chung-hee(1976), "Three Basic Principles for Peaceful Unification," *Toward Peaceful Unification : Selected Speeches and Interviews by Park Chung Hee*, Seoul : Kwangmyong Publishing Company, p. 110.

36 Cumings, *Korea's Place in the Sun*, p. 140.

37 Dennis Hart, "Creating the National Other," p. 81.

는 점점 더 폭력적으로 되어 갔는데 1982년에는 '6·25남침'으로, 1990년에는 '6·25전쟁'으로 소개되었다.[38]

남북한 중고등학교 교과서 간에 나타나는 가장 뚜렷한 차이는 의심의 여지없이 전쟁을 누가 도발했으며 누구에게 그 책임이 있느냐에 관한 것이다. 남북한 각각은 전쟁의 책임이 상대방에게 있음을 분명히 하고 있다. 남한의 교과서는 다음과 같이 말한다.

> 1940년대 말에 북한 공산주의자들이 여러 차례의 시위와 파업을 선동함으로써 남한 정부를 무너뜨리려고 했으나 이것이 실패로 돌아가자 북한은 평화 회담을 제안했다. 겉으로 보기에 평화적인 이 태도는 그러나 오랫동안 준비해 온 남한에 대한 침략이라는 자신의 진의를 은폐하기 위한 평양 측의 수작에 불과했다. 그리고 북한의 침략 가능성은 미국이 남한에서 군대를 철수하고, 남한은 자신들의 태평양 방어선에 포함되지 않는다고 선언하면서 더 커졌다. 소련과 중국으로부터 남침에 대해 지원을 약속받은 김일성은 1950년 6월 25일 아침 휘하 군대에 비무장지대를 넘어 남쪽으로 공격하라고 명령했고, 그렇게 해서 전쟁이 시작되었다.[39]

반대로 북한은 한국전쟁을 미국 정부와, 미국에 예속된 남한 괴뢰 정권이 전적으로 책임져야 하는 범죄적 침략이라고 단언한다. 북한의 교

---

38 정태훈(1996), 「고등학교 국사 교과서의 근현대사 내용 분석」, 『사총』 45, 201~229쪽.

39 『국사』, 199쪽.

과서는 '평양이 평화 회담을 제의했고, 전쟁을 저지하기 위해 가능한 모든 수단을 다 동원했다. 그러나 남한은 이 평화 제의를 거절하고 1950년 6월 25일 새벽 38선을 넘어 북쪽으로 공격해 왔다'고 말한다.[40]

전쟁에 대한 남북한 교과서의 서술과 관련하여 공격을 누가 먼저 시작했고 궁극적 책임이 누구에게 있는가의 문제가 가장 큰 차이점이라고 할 수 있지만 남북한 교과서는 그 외 여러 다른 문제들, 즉 전쟁의 전개 과정이나 직접적인 휴전 이유에 대해서도 전혀 상반된 입장을 취하고 있다. 남한의 교과서는 이렇게 설명하고 있다.

> 남한의 군대가 공산주의 적들을 상대로 용감하게 싸웠지만 충분한 군사 장비를 갖추고 있지는 못했다. 그 결과 전쟁 초기에 서울을 비롯하여 남한의 대부분을 적에게 내주게 되었다. 남한 군대는 낙동강 전선까지 밀려 내려왔다. 이때 유엔 안전보장이사회가 북한의 남침을 불법적 군사 공격으로 규정하고 남한을 지원하기 위해 유엔군을 파견하기로 결정했다. 미국·영국·프랑스를 비롯하여 16개국으로 구성된 유엔군은 1950년 8월부터 전쟁에 개입했다. 유엔군은 인천상륙작전으로 서울을 수복하고 1950년 겨울에는 북쪽 압록강에 이르렀다. 그리하여 통일이 곧 성취될 수 있을 것처럼 보였다. 그러나 중국 인민군이 북한을 도와 참전하게 되자 유엔의 도움을 받고 있었던 남한 군대는 다시 38선까지 후퇴하지 않으면 안 되었다. 결국 군사적 교착상태가 나타났다.

---

40 『위대한 수령 김일성 원수님 혁명사』, 120, 127쪽. 북한 교과서는 모든 날짜를 김일성 탄생을 기점으로 계산한다. 따라서 1950년 6월 25일은 주체 38년 6월 25일이다. 그러나 우리는 편의상 모든 날짜를 서유럽의 방식을 따랐다.

이 교과서는 북한이 휴전을 제안했으나 남한은 만일 그렇게 하면 국가의 분단이 영구적인 것이 될 것이라 생각하여 제안을 거부했으며, 1953년 7월의 휴전협정은 유엔과 공산주의자들 간의 합의에 따른 것이라고 말한다.[41]

북한의 중고등학교 교과서는 한국전쟁에 대해 훨씬 자세한 설명을 제시하고 있다. 부분적으로 전쟁에서 김일성이 수행한 개인적 업적을 자세하게 설명하고 있기 때문이다. 주요 사건들에 대한 북한 교과서의 설명은 다음과 같다.

> 개전 초기에 거둔 일련의 승리로 북한군은 서울과 대전에 이르렀다. 그 과정에서 많은 어려움이 있었다. 그러나 김일성 원수님의 위대한 지휘 덕분에 북한은 남한 면적의 90%, 남한 인민의 92%를 해방시킬 수 있었다. 이어 김일성 원수님은 새로 해방된 지역에서 토지개혁을 비롯하여 몇 가지 중요한 민주화 개혁에 착수하셨다. 1950년 9월 중순 이후 상황은 상당히 어려워졌다. 미 제국주의 군대가 일본을 포함하여 다른 15개 국과 함께 전쟁에 개입한 것이다.

여기서 유엔은 단 한 차례만 언급될 뿐이며, 유엔군은 남한 정부와 마찬가지로 미 제국주의 군대의 꼭두각시로 묘사된다. 이어서 북한의 교과서는 다음과 같이 서술한다.

> 유엔군의 인천 상륙으로 우리 북한군은 한반도 북쪽 끝 산악 지역까지

41 『국사』, 199~200쪽.

후퇴하여 그곳에서 전열을 재정비해야 했다. 10월 들어 다시 상황이 유리하게 되었는데, 그것은 부분적으로는 김일성 원수님의 새로운 군사전략이 효력을 발휘했기 때문이며, 부분적으로는 중국 인민군이 전쟁에 참여했기 때문이었다. 1950년 12월 말 북한군은 공화국의 북쪽을 다시 해방시킬 수 있었고, 38선을 사이에 두고 남한군과 대치하게 되었다.

북한 교과서 또한 교착상태를 언급하지만 남한 교과서와는 다르게 언급한다. 북한 교과서는 자신들이 승리한 여러 전투들을 자세히 설명한다. 그러나 강력한 북한군의 공격 앞에 미 제국주의 군대가 싸우려는 의지를 상실하여 1953년 7월 휴전을 선언할 수밖에 없었다고 말할 뿐이다. 따라서 전쟁은 영광스런 북한군의 승리로 해석되고 있다.[42]

전쟁이 끝나고 반세기가 지난 지금까지도 양측은 전쟁에 대하여 이데올로기에 오염된 진술을 무한정 반복해오고 있으며, 상대편이 주장하는 적대적 서사로부터 자국민을 차단하기 위해 모든 노력을 다하고 있다. 이처럼 학교 교과서와 학생들에 대한 교육 전 과정은 양측이 상대방을 선천적으로 위협적인 존재로 묘사하며 한반도에서 끊임없이 갈등을 부추기는 과정의 한 부분이라 할 수 있다.

5. 역사 교육의 변화 : 남한에서 나타나기 시작한 관용

갈등의 양상이 한국에서 깊이 뿌리를 내리고 있지만 중고등학교 역사 교육은 그동안 조금도 변하지 않은 채로 남아 있지는 않았다. 북한

42 『위대한 수령 김일성 원수님 혁명사』, 133~147쪽.

의 학교 커리큘럼이 갖고 있던 강한 이데올로기적 내용은 지난 수년 동안 무엇보다도 국가 경제를 위해 필수적 주제인 과학과 기술을 더 강조하는 쪽으로 상당히 완화되었다.[43] 그러나 이것 말고는 실질적인 변화의 증거는 보이지 않고 있다.

변화는 남한에서 더 분명하게 나타나고 있다. 이것은 우리의 연구가 남한에 초점을 맞추고 있고, 그중에서도 특히 두 가지 점 (1) 지난 수년 동안 남한에서 실제로 나타난 변화의 징후, (2) 역사 교육에 대해 이데올로기적 추동성이 덜한 접근의 진전을 위한 잠재력에 초점을 맞추고 있기 때문이기도 하다. 이 두 가지 측면은 변화가 한반도의 화해 과정에 어떻게 기여하느냐에 따라 평가된다.

첫째, 남한 역사교과서에서 최근에 나타나고 있는 변화에 대해서 살펴보자. 수년 동안 여러 차례에 걸쳐 중고등학교 역사교과서의 개정이 있었다. 그러나 변화의 대부분은 최근까지 남북 관계와 관련하여 역사 교육에 별 영향을 미치지 못했다. 이 변화들은 그보다는 자신의 정치적 이해관계에 유리한 역사 해석을 진전시키려는 한국 정부의 잇단 노력의 결과였다. 2차 문헌이나 필자들이 시도한 교과서 분석, 교사들을 상대로 한 인터뷰도 북한 측은 한국전쟁에 대한 서술과 관련하여 어떤 중요한 변화가 있었다는 것을 말해주지는 않았다.[44]

그러나 이것이 교사와 다른 시민사회 단체들로부터 항의와 도전을

---

43 Cho Chul-myeong and Jang Hyeong-soo, "North Korea's Education Policy System," p. 77 참조.

44 정태훈(1996), 「고등학교 국사 교과서의 근현대사 내용 분석」, 『사총』 45, 201~229쪽 ; Roy Richard Grinker(1998), pp. 127~168 참조.

받지 않았다는 것을 의미하지는 않는다. 1980년대 후반기에 학교 교사들은 교과서와 커리큘럼의 북한 관련 서술을 포함하여 국가의 교육 독점에 항의하기 위해 전국 규모의 항의를 벌였다.[45] 그러나 전교조[46]가 1989년 6월까지 464개 의지부를 설치했음에도 불구하고 국가는 그것을 인정하지 않았고, 이로 인해 국가의 교육 독점은 깨지지 않았다.[47] 또한 역사 부문을 중심으로 여전히 학교 교과서들의 특징이 되고 있는 강고한 반북적 수사에 대한 항의가 간헐적으로 제기되어 왔다. 2000년 남북 정상회담 이후 전교조를 비롯한 시민 단체들은 국가가 북한에 대해 좀 더 관용적인 태도를 취할 것을 요구하면서 시위를 벌였고, 전교조 교사들은 교과서 개정을 중점적으로 요구했다. 그들은 교과서를 개

---

45 Shin Gi-wook(1998), "Nation, History and Politics : South Korea," Hyung Il Pai and Timothy R. Tangherlini, eds., *Nationalism and the Construction of Korean Identity*, Berkeley : Institute of East Asian Studies, p. 162.

46 역자 주 – 전교조 : 1989년 5월 결성된 교원 조직. 원래 이름은 전국교직원노동조합. 전국교사협의회가 주축이 되어 교육민주화, 민족통일의 주체적 실천, 참교육 실현을 취지로 결성되었다. 교원 노동3권보장, 교육제도개혁, 교육환경과 교원처우 개선, 국정 및 검인정교과서 철폐·개선 등의 활동방향을 내세웠으나 정부는 교육공무원의 노동운동 금지조항 등 실정법 위반을 이유로 주동교사 구속·파면·형사고발 등 강력한 조치를 취하였다. 전교조는 이에 맞서 대중적 지지 확보를 위하여 현직교사 참여를 유도하는 한편, 참교육을 위한 학부모 협의회, 민주화를 위한 전국대학교수 협의회의 지원 아래 투쟁을 계속하였다. 1993년 문민정부 출범 후 조직의 합법화와 해직교사 복직에 관하여 교육부 측과 이견 조정을 시도한 결과 교육부는 전교조가 법외노조인 점과 해직교사의 선 탈퇴, 후 복직 방침을 고수하였고, 전교조집행부는 교육 현장의 참여를 명분으로 이 방침을 수용하기로 결정하였다.

47 Shin Gi-wook(1998), p. 163.

정하고, 교과서에 대한 국가의 통제를 완화하는 것이 남북 분단 문제에 대해 보다 공감할 수 있는 이해를 가져다 줄 것이라고 주장했다. 한국의 과거와 현재에 대해 보다 균형 잡힌 이해를 장려하는 것은 북한을 오로지 남쪽에 대한 공격을 호시탐탐 노리고 있는 사악한 국가에 불과한 것으로 묘사하는 것에서 벗어나게 하는 노력에 필수적인 것이다. 이것이 '초등학교 학생들을 위한 총검술 훈련 장면'을 보여주는 그림과 함께 '북한이 얼마나 계속해서 군대를 증강하고' 있는지에 대한 설명글을 담고 있는 3학년 교과서에 대해 비판이 가해지는 이유이다.[48]

그러나 지난 수년 동안, 특히 민주주의를 지향하는 김대중 대통령과 노무현 대통령의 연이은 당선 이후 지금까지 나타난 여러 가지 작지만 중요한 행동들은 이데올로기적인 색깔이 덜한 역사 교육 방법의 장려가 한반도에서 궁극적인 화해 문화에 얼마나 기여할 수 있는 지를 증명한다. 여기에서 핵심이 되는 문제는 한국전쟁에 대한 서로 다른 기억을 어떻게 다룰 것인지, 그와 관련된 역사 서술이 어떻게 지금의 적대감의 일부가 되어 왔는지를 어떤 방식으로 다룰 것인지이다.

최근 남한의 중고등학교 역사교과서에서 나타나고 있는 변화는 과거에 대해 이데올로기적 색깔이 덜한 서술을 진전시킬 의지가 남한에서 나타나고 있음을 보여준다. 최근까지 남한의 역사교과서들은 일본의 식민지배에 대항하는 전투에 참가한 북쪽 공산주의 게릴라들의 존재에 대해서 언급하는 것조차 철저하게 피했다.[49] 그런 게릴라 전사들

---

48 Kim Tack-hwan(2000. 11~12), "Images of North Korea after Inter-Korean Summit," *Korea Focus* 8, no. 6, p. 117.

49 Dennis Hart, "Remembering the Nation and the Self," p. 14.

의 존재는 역사적으로 의심의 여지가 없음에도 불구하고 그것이 김일성과 연계를 가지고 있다는 이유로 그들의 활동이 모든 역사교과서에서 배제된 것이었다. 그러나 2003년 여섯 개의 새 중고등학교 역사교과서 가운데 하나가 1937년 일본 식민지 군대와 훗날 북한의 지배자가 되는 김일성이 이끈 것으로 보이는 게릴라 전사들 간의 충돌을 다루는 대목에서 공산주의 게릴라 전사들의 존재를 처음으로 인정했다. 일제에 대항하는 투쟁에 대한 북한의 서술에서는 핵심적인 비중을 차지하는 이 전투에 대해 남한 교과서는 다음과 같이 묘사하고 있다.

> 1937년 6월 반(反)일제 동북연합군은 압록강을 건너 와 함경도 남쪽에 위치한 보천보를 점령했다. …… 이 공격에 충격을 받은 일본군은 한국의 독립운동 단체들을 무차별적으로 공격하기 시작했다. 한국이 일본으로부터 해방되고 난 뒤 김일성은 한국 독립운동의 지도자 가운데 한 사람으로 존경을 받았다. …… 일부 남한 학자들은 북한이 이 전투의 의미를 과장한다고 비판해 왔다.[50]

이 설명은 지난 수십 년 동안 남한 역사교과서를 지배해 온 이데올로기적인 설명에 비해 의심의 여지없이 균형이 잡혀 있고, 적대적 성격이 덜하다. 교육부의 한 대표는 이것을 '사실을 엄밀하게' 제시하려는 시도라고 표현했다.[51] '사실을 엄밀하게' 제시하는 것은 물론, 역사란

---

[50] Choi Hae-won(2003. 1. 14), "Seoul's Textbook Détente : Revised History Reader Reflects South's Waning Fear of the North," *Wall Street Journal*, on-line version.

[51] Ku Han Hee, cited in Choi, "Seoul's Textbook Détente."

것이 항상 모종의 다른 해석들을 포함하기 때문에 결코 완전히 가능하지 않다. 그러나 이 변화가 이제 시작에 불과하며, 여섯 종의 새 교과서 가운데 하나에서만 나타났다는 것을 인정하지 않으면 안 된다. 그럼에도 불구하고 이 작은 변화가 가진 상징적 의미는 중요하다. 이는 북한 사람들도 한국전쟁에 이르기까지의 결정적인 시기에 대해 다른 할 말을 가질 수도 있다는 것을 인정하려는 새로운 의지를 보여주기 때문이며, 더군다나 정부가 그것을 인정했기 때문이다.

새롭고 좀 더 균형 잡힌 설명은 남한 보수주의자들의 저항을 가져왔다. '민족사 바로찾기 연구원' 원장 박성수는 북한의 선전에 속아 넘어가는 것에 대해 경계했다. 그는 "한국전쟁에 대한 언급은 배제되어야 한다. 그렇지 않으면 젊은이들의 순수한 마음이 오염될 수 있다"라고 주장했다.[52] 박성수의 이런 언급은 남한 사회 내 극우파의 관점을 대변한다. 또한 북한과 공산주의에 대한 두려움이 베를린 장벽[53]이 무너진 지 꽤 지난 지금까지도 남한 사회에 남아 있다는 사실을 말해준다.

---

52 Park Sung-soo, Choi, "Seoul's Textbook Détente." ; Chong Hyeon-muk(2002), "Battle of Bochenbo in Our Textbook?" *Joongang Ilbo* 7, no. 8, on-line version.

53 역자 주 – 베를린 장벽 : 서베를린을 동베를린과 그 밖의 동독으로부터 분리하는 장벽이다. 그래서 서베를린을 공산국가 안의 유일한 민주주의 지역이라고 해서 '육지의 섬'이라고 불렀다. 하지만, 동독의 관리들은 이 장벽을 '반 파시스트 보호벽(antifaschistischer Schutzwall)'이라고 불렀다. 냉전의 상징이자 독일의 분단을 상징해 왔으며, 동독 탈주자가 많아지자 이를 막으려고 1961년에 만들어진 이후 점차 장벽은 보강되었다. 1989년 11월 9일 자유 왕래가 허용된 이후 차례로 붕괴되었다. 일부는 아직 기념으로 남아 있다.

6. 역사 교육과 역사 연구의 관계

앞에서 살펴본 보천보 사건에 대한 간략한 수정주의적 언급은 지금까지는 매우 예외적인 경우이다. 남한 교과서들 가운데 어떤 것도 가장 핵심적인 사건, 즉 한국전쟁에 대해서는 다른 서사를 제시하지 않고 있다. 그러나 중고등학교 역사교과서들이 한국전쟁이 의미하는 논쟁적이고, 고도로 정치적인 역할에 관한 논의를 포함하기 시작하게 되는 것은 시간문제로 보인다. 우리가 그렇게 믿는 이유는 민중 문화에서 미디어에 이르기까지 다양한 분야에서 한국전쟁이 이미 남한에서 논쟁거리가 되고 있기 때문이다.

그 예들 가운데 하나는 남한에서 1996년에 방송된 바 있는 초등학교 학생들을 대상으로 한 한국전쟁에 관한 한 텔레비전 프로그램이다. 리처드 그링커는 특히 일반적인 다른 역사 설명과는 달리 이 프로그램은 북한을 악한 국가로 묘사하지도 않고, 전쟁 도발의 당사자로 분명히 적시하고 비난하지도 않았다는 점을 강조했다.[54] 그러나 이에 대해서 역시 즉각 항의가 나타났다. 보수 언론들은 이 프로그램이 '지나치게 중립적이고 객관적이어서' 전쟁을 일으킨 당사자가 북한이라는 것을 명백하게 제시하지 못하고 있다고 주장했다. '북한 공산주의자' 혹은 '남한에 대한 북한의 침략' 같은 그동안 일반적으로 사용되어 온 개념 대신에 상대적으로 객관적인 '북한 병사'와 '남한 병사'라는 용어를 사용하는 것에 대해서도 불만을 토로했다.[55]

---

54 Roy Richard Grinker(1998), p. 128, pp. 130~132.

55 Roy Richard Grinker(1998), pp. 132~134.

역사의식을 두고 남한에서 나타나고 있는 갈등은 부분적으로는 세대 간 갈등을 반영한다. 앞에서 언급한 텔레비전 프로그램은 증오와 공포의 기억을 극복하려고 노력한 것으로 보이는 한 젊은 한국인 프로듀서에 의해 제작되었다. 반면에 수정주의적 역사에 대한 반대는 전쟁을 직접 경험하고, 전쟁이 가져다 준 트라우마에 직접적인 영향을 받은 노년 세대에서 나타나는 경향이 있다. 서울과 부산 지역 역사 교사들이나 교육 행정가들과의 인터뷰는 이 주장을 확인해 주었다. 우리는 이 글 후반부에서 노년 세대보다 젊은 세대 교사들이 한국전쟁을 다양한 관점에서 조망하는 대안적(代案的) 학습 수단을 훨씬 더 열심히, 그리고 기꺼이 채택하려 한다는 것을 입증할 것이다.

한국에서 나타나고 있는 세대 간 긴장과 불화는 던컨 벨(Duncan Bell)이 하고 있는 기억과 신화의 구분을 참조하여 개념화 할 수 있을 것이다. 그는 기억의 개념이 대개는 별 도움이 되지 않을 정도로 부정확하게, 단순히 역사의 집단적 서술을 언급하는 하나의 방식으로 이용되고 있다고 주장한다.[56] 그러므로 벨은 기억의 개념을 고려 중인 사건을 직접 목격하고, 그것을 공유한 사람들의 경험으로 제한해야 한다고 주장한다. 그는 기억은 예를 들어 전쟁을 직접 경험한 노년의 한국인들의 경우처럼 항상 고통의 경험에 닻을 내리고 있다고 주장하면서, 그런 기억은 신화와 구분되어야 하며, 미디어·국가에 의해 인가된 담론·학교 커리큘럼·미술·음악 등을 통해 과거를 표현함으로써 국가의 정체성을 만들어내는 보다 일반적인 과정과도 구분되어야 한다고 주장한

---

56 Duncan S. A. Bell(2003), "Mythscapes : Memory, Mythology, and National Identity," *British Journal of Sociology* 54, pp. 63~81.

다. 그 중 후자를 통해 역사를 이해하는 것이 많은 젊은 한국인에게 한국전쟁을 '알게' 만드는 유일한 방법이라고 주장한다.

서로 다른 역사 서술로부터 모종의 긴장이 나타나는 것은 당연한 일이다. 그러나 바로 그 점이 역사 해석을 둘러싼 갈등의 존재(이것이 한국의 상황에서는 새롭다)가 매우 의미 있는 것으로 인정되어야 하는 이유이다.

이와 관련된 이슈 가운데 하나는 중고등학교에서 하는 역사 교육과 전문 역사가들이 한국의 과거에 대한 해석을 두고 벌이는 논쟁 간의 연계성에 관한 것이다. 한국의 경우 여러 가지 이유 때문에 중고등학교 교사들과 전문 역사가들 간에 직접적인 연계가 많지 않다. 그 이유 가운데 하나는 계층적인 한국 사회의 성격이다. 학교 교사들과 전문 역사가들은 서로 다르고 연관성이 없는 업무를 추구한다. 학교 교사들은 대개 연구에 관여하지 않는다. 예를 들어 교원노조는 행정적인 문제나 대학 입시 같은 문제에 주로 관심을 갖고 있다. 그에 비해 전문 역사가들은 주요 이슈들을 자기들끼리만 논의하고 학교 교사들을 끼워주지 않는 경향이 있다. 그러나 중고등학교에서 역사를 가르치는 교사들 대다수는 사실 훈련 받은 역사가들이다. 거의 대다수의 대규모 대학들은 사범 대학 내에 역사 교육학과를 가지고 있다.

그러므로 역사의 성격과 역할에 관한 학술적 토론은 여러 가지 간접적인 방식으로 중고등학교 역사 교육에 형태를 부여한다. 따라서 전문 학자들이 한국전쟁의 해석을 둘러싼 여러 중요한 토론에 참여하기 시작한 것에 유념할 필요가 있다. 이에 영향을 끼친 핵심적인 원인 가운데 하나는 놀랍게도 외국인 학자(미국인) 브루스 커밍스의 저서이다. 두 권으로 된 한국전쟁에 관한 그의 연구서는 한국 현대사에 관한 가장 영

향력 있는 저서 가운데 하나이다.[57] 앞에서 언급한 바 있지만 한국전쟁의 기원에 대한 그의 설명은 많은 논란을 불러 일으켰다. 그는 한국전쟁을 단계적으로 대두한 내전으로 소개함으로써 전쟁의 원인과 책임의 문제가 한쪽에만 모두 전가하기에는 너무나 복잡하다는 것을 강조한다. 그는 또한 역사가들과 정치가들이 기원이나 원인의 문제를 넘어 더 멀리 바라볼 줄 알아야 한다고 말한다. 사람들은 이제 미국 내전이나 베트남 전쟁을 누가 처음에 일으켰는가의 문제에 대해서는 별 관심이 없다고 그는 지적한다. 그는 한국인들이 '미국인들이 결국 그렇게 되었듯이 언젠가는 내전이라는 것이 결코 한쪽의 책임자만 있을 수는 없다는 지혜와 화해하게 될 것'이라고 생각한다.[58] 이런 수정주의적인 입장은 남한과 서구에서 최근 기밀 해제된 소련 자료에 토대를 둔 사실 관계에 대한 비판으로부터[59] '공산주의자들에 대한 매력 없는 …… 편견에 대한 유감',[60] 무책임한 학자들, 주관적 목적론, 친북적 선전에 대한 지독하게 적대적인 비난[61]에 이르기까지 많은 반대를 불러 일으켰다.

---

57 Bruce Cumings(1981).

58 Bruce Cumings(1981), p. 265.

59 커밍스의 주장 가운데 특히 많은 비판의 대상이 된 것은 38선을 사이에 둔 국경 분쟁의 단계적 확대가 전쟁을 가져왔다는 것이다. 최근 기밀 해제된 소비에트 문서는 남한에 대한 북한의 침입 계획이 이미 1950년 6월보다 상당히 앞선 시점에 진행되고 있었고 스탈린이 그것을 승인했다는 것을 말해주고 있다. Kim Youn-hoo(1998, Winter), "International Dimensions of the Korean War," in *Korea Journal* 38, no. 4, p. 134 ; Moon Chung-in(1996), *Arms Control on the Korean Peninsula*, Seoul : Yonsei University Press, p. 50.

60 Allan R. Millett(2001. 3), "Korean War : A 50-Year Critical Historiography," *Journal of Strategic Studies* 24, no. 1, p. 190.

한국어로도 번역된 커밍스의 책은 한국에서 잘 알려져 있으며 상당한 논쟁을 불러일으켰다. 그러나 한국 역사가들 중에도 비난의 역사와 정치를 뛰어 넘으려는 그의 시도를 지지하는 사람들이 있다. 최장집, 정해구, 김남식 같은 남한의 일부 수정주의자들 역시 북한을 사악한 타자로, 혹은 한국전쟁의 유일한 원인 제공자로 규정하는 완고한 흑백 논리에 도전하는 설명을 개진해 왔다.[62]

7. 역사 교육에 대한 관용적 접근을 위한 풀뿌리 잠재력에 대한 고찰

전쟁의 기원과 책임의 문제를 두고 나타나고 있는 논란과 이견(異見)에서 한국전쟁의 트라우마가 왜 지금도 계속되며, 그만 두기에는 너무나 새로운 것인가를 설명하기 위해서는 중고등학교 역사 교육에서 잠깐 벗어나는 것이 필요하다. 남한의 수정주의적 역사가들에 의해 개진된 주장은 오늘날 전쟁이 무엇인가를 말해준다. 그것은 과거의 한 사건이자 이론이 분분한 기억이며, 정치적 투쟁의 무대라는 것이다.

중고등학교 역사 교육의 의미와 내용을 둘러싸고 남한 내에서 벌어지는 갈등은 과거 사건에 대한 교육이 서로 적대적인 정체성들을 견고하게 만들고 갈등을 부추길 뿐 아니라 한편으로 화해 증진을 위한 잠재적 가능성을 제공하기도 한다는 것을 입증한다.

---

61 Jun Sang-in(1999, Summer), "A Pro-North Korean War and Anti-American Interpretation of Modern Korean History," *Korea and World Affairs* 23, no. 2, pp. 262~267.

62 Henry H. Em(1993), "Overcoming Korea's Division : Narrative Strategies in Recent South Korean Historiography," *Positions* 1, no. 2, pp. 450~485.

남한의 중고등학교 운영자, 교사, 학생들과의 인터뷰를 바탕으로 필자들은 현재 역사 교육을 통해 화해를 증진시킬 수 있는 풀뿌리 잠재력을 모색하고 있다. 필자들의 주된 주장은 남북한 양측 모두에서 보다 관용적인 역사의식의 증진은 의견을 달리하는 사람들이 머물 수 있는 공간의 창출을 통해 시작되어야 한다는 것이다. 송두율[63]은 이 필요를 인식하고 있는 남한 학자 가운데 한 사람이다. 그는 남한과 북한이 상대방의 정체성 관행에 대해 더 관용적이어야 하고, 두 나라 모두 상대방을 '자신 안의 타자'로 바라보고 받아들이도록 노력해야 한다고 주장한다.[64]

---

63 역자 주 – 송두율(宋斗律, 1944~) : 한국계 독일인으로 독일 뮌스터 대학의 사회학, 철학 교수를 역임하였으며 사회민주주의자이다. 송두율은 1944년 10월 12일 일본 도쿄 아라카와 구에서 태어났다. 1963년 서울대학교 철학과에 입학하였으며, 1967년 독일로 유학해 1972년 위르겐 하버마스의 지도로 철학 박사 학위를 취득했다. 1973년 뮌스터대학 사회학과에 조교수로 채용되어 정치경제학, 사회학방법론, 후진국사회학을 강의하였다. 또한 북한 노동당에 가입하여 총 18회 북한을 방문하였다. 1974년 '민주사회건설협의회'를 조직하여 의장을 맡았으며, 본에서 벌어진 유신 독재 반대 시위에 적극 참가하였다. 1977년 베를린 자유대학으로 옮겨 활동하였으며 1981년 사회주의에 대해 내재적 방법으로 비판적인 분석을 한 논문 '소련과 중국'을 발표하였고, 1982년 교수자격 논문을 마무리하여 교수자격을 받았다. 1991년에는 북한 사회과학원 초청으로 김일성종합대학에서 강의하였으며 김일성 주석과 대면하였고 1994년부터 베를린 홈볼트대학교 교수로 채용되었다. 2003년 한국에 귀국했으나 국가보안법에 의해 조선로동당 당원이라는 혐의를 받아 기소되었고 재판부는 7년의 징역형을 선고하였다. 항소심에서 그는 특정 정치적, 사상적 집단에 귀속시키려는 주장에 대해 강력 거부하고 '경계인'으로서의 입장을 견지했으며, 재판부는 기소된 사건 내용 중 방북사실을 제외한 간첩 혐의 등 대부분을 무죄로 판정하여 징역 3년에 집행유예 5년을 선고하였다. 송 교수는 구속 9개월 만에 석방되었으며 그는 부인과 함께 독일로 출국했다.

64 송두율, 「하나 된 미래. 관용으로 열자」, 동아일보, 2000년 7월 14일 10면, www.kinds.or.kr(2001년 10월 접속) ; '송두율씨, 남과 북은 자기 속의 타자

우리가 중고등학교 교사와 학교 운영자들을 상대로 진행한 인터뷰는 역사적 실재는 하나뿐이라는 개념에 도전하고, 과거에 대한 서로 다른 서사에 차이가 있음에도 불구하고 존중받을 수 있는 정치적 공간을 창출하려는 의미 있는 풀뿌리 의지의 존재를 확인해 주고 있다. 예를 들어 부산직할시 교육청의 한 관리는 남북 양측 모두에서 사료와 교수 방법에 관하여 공통으로 합의될 수 있는 영역을 만들면 서사 기억이 상호 교환될 수 있고, 또 그것이 양측 교육 종사자들이 사용하는 공식 교과서와 함께 이용될 수 있다고 말했다.[65] 남한의 여러 다른 교사들, 그중에서도 젊은 교사들은 한국전쟁의 여러 설명들이 공존할 수 있는 영역을 개발하는 일에 비슷한 열의를 보여주었다.

이런 식으로 북한과 남한은 각각 한국전쟁에 대한 상대편의 설명을 비록 그것이 자기가 보기에는 왜곡되고, 본질적으로 잘못된 것으로 생각되더라도 진지하게 숙고해보는 것이 가능한 정치적 공간을 열 수 있었다. 이런 정도의 관용도 한쪽이 과거에 대해 여러 가지 해석의 가능성을 인정해야만 가능하게 된다. 다이페시 차크라바티(Dipesh Chakrabarty)는 '마이너리티 역사'라는 용어를 사용하면서 비록 그것이 서로 모순되고, 국가의 지배적인 서사 속에 포함될 수 없는 것이라 할지라도 과거에 대한 여러 다양한 해석은 보호되어야 한다고 말한다.[66] 그러나 우리가 역사에 대한 서로 다른 이해들을 기꺼이 보호하고 관용

관계', 연합뉴스, 1999년 8월 8일, www.hani.co.kr/POLITICS/data/9908/day13/00813734.htm(2001년 10월 접속).

65 2001년 8월 30일 부산직할시 교육청에서 한 관리를 상대로 진행한 한 인터뷰.

66 Dipesh Chakrabarty(2000), *Provincializing Europe : Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton, NJ : Princeton University Press, p. 97.

하려고 해도 과거에 대한 모든 해석이 다 유지될 수 없음은 물론이다.

북한의 국가 신화를 구성하고 있는 고도로 이데올로기적이고 성인전기적인 서사는 엄격한 역사적 검토를 견뎌내지 못할 것으로 보인다. 그러나 남한의 역사의식도 그것과 크게 다르지는 않다. 우리는 앞에서 이미 남한은 일제 식민 지배에 대항하는 투쟁에서 공산주의자 게릴라들이 수행한 역할을 완전히 부인하는 과거에 대한 해석을 제시했다고 언급한 바 있다. 이에 비해 북한은 전투에서 김일성이 수행한 역할을 포함하여 늘 이 사건들을 지나치게 강조해왔다. 그러나 남한에서도 최근 들어 일부 중고등학교 교과서들이 보천보 전투에 대한 최초의 언급과 함께 이 부분을 받아들이기 시작했다. 그리하여 보천보 전투는 남북한 사이에 여전히 존재하는 깊은 이데올로기상의 차이에도 불구하고 두 나라의 역사 서술이 어떻게 함께 성장할 수 있는지, 혹은 적어도 어떻게 서로 대화할 수 있는지를 설명해준다. 최근 남한에서 나타나고 있는 한국전쟁에 대한 재고찰의 또 다른 예는 노근리 학살사건에서 발견할 수 있다. 수십 년 동안 노근리라는 한 작은 마을 주민들은 1950년 7월 말의 어느 날 미군 병사들이 들이닥쳐 수백 명의 주민들을 마을 근처 철교 밑으로 끌고 가 총으로 난사해 죽였다고 주장해 왔다. 그러나 미군 당국과 남한 정부는 그것을 입증하는 증거가 없다면서 한사코 그런 사건이 있었다는 것을 부인했고, 어떤 역사교과서도 이 사건을 언급하지 않았다. 이 사건에 대한 공적인 논의는 1990년대 말 10여 명의 미군 병사가 수십 년 동안 노근리 주민들이 제기해 온 주장을 대체로 확인해주는 증언을 한 뒤에야 나타났다. 1년에 걸친 재조사 끝에 미군은 "미 지상군이 이 기간 동안 노근리 인근에서 피난민들에게 총을 발사했다. …… 그로 인해 그 수를 알 수는 없지만 다수의 피난민이 죽거나 부

상을 입었다"고 인정할 수 밖에 없었다.[67]

교사들이 역사 자료를 선택해야 할 때 선택의 여지가 전혀 없거나 거의 없다는 사실에도 불구하고, 남한에서는 실용적 차원으로 학교에서 대안적 교수 수단의 개발이 이미 널리 실행되고 있다. 이미 앞에서 언급되었다시피 역사교과서의 출간은 교육부에 의해 엄격하게 통제되고 검열을 받는다. 각 학교는 공적 혹은 사적으로 출간된 여러 교과서들 가운데 하나를 선택할 수 있다. 하지만 모든 교과서들은 교육부의 승인을 받아야 한다. 그러나 이것이 혁신의 여지가 전혀 없다는 것을 의미하지는 않는다.

혁신 의지는 여러 교사들 사이에서 분명하게 존재한다. 한국전쟁을 다룰 때 특히 젊은 교사들은 점차 기존의 역사를 다른 대안적인 방법으로 보완하려는 노력을 기울이는 경향이 있다. 한 역사 교사는 다음과 같이 말한다.

> 최근 젊은 교사들은 교과서를 뛰어 넘으려고 노력합니다. 그들은 역사

---

67 "Statement of Mutual Understanding between the United States and the Republic of Korea on the No Gun Ri Investigations,"(2001, January), www.defenselink.mil/news/Jan2001/smu20010111.html ; Associated Press(1999), "G.I.'s Tell of a U.S. Massacre in Korean War," *New York Times*, September 30, p. A2 ; Choe Sang-hun et al.(1999), "American Veterans Speak Out on Massacre During Korean War," *Korea Herald*, October 1 ; Elizabeth Becker(2001), "Army Confirms G.I.'s in Korea Killed Civilians at No Gun Ri," *New York Times*, January 12, p. A1. 좀 더 자세한 분석을 위해서는 Bruce Cummings(2001), "Occurence at Nogun-ri Bridge ; An Inquiry into the History and Memory of a Civil War," *Critical Asian Studies* 33, no. 4, pp. 509~526 참조.

적 시뮬레이션의 사용을 통해 학생들의 상상력을 불러일으키려고 합니다. 그러기 위해 그들은 텔레비전 다큐멘터리, 만화, 신문 등 다양한 매체를 이용합니다.[68]

그러나 몇 가지 현실적 장애물이 대안적 방식의 역사 교육의 활성화를 어렵게 만들고 있다. 여기서 가장 중요한 문제가 되고 있는 것은 남한 교육제도에서 대학 수능 시험이 지나치게 큰 비중을 차지하고 있다는 점이다. 이 시험에서 성공하느냐 실패하느냐가 그 학생의 교육적 기회를, 심지어는 직업 혹은 자신의 미래 전체를 상당한 정도로 결정한다. 그런데 수능 시험은 국가가 엄격하고 표준화된 방식으로 관리하고 운영한다. 시험 과목 가운데 가장 중요한 과목은 수학·국어·영어지만, 국가가 후원하는 역사교과서 내용을 숙지하는 것과 중요한 부분을 암기하는 것이 입시를 성공적으로 치르는 데 필수적이다. 우리가 진행한 인터뷰는 이 관행이 한국 사회에 깊이 뿌리내리고 있다는 것을 보여주었다. 한 교육청 관리는 "대부분의 학생들은 입시 준비를 위해 교과서 내용을 암기하려고 합니다"라고 지적했다.[69] 많은 교사들은 그 결과 교과서가 '일종의 경전'이 되다시피 하고 있다면서 비슷한 압박에 관심을 표하였다.[70] 이 제도화된 관행은 암기를 배우기 과정의 일부로 강조

---

68 2002년 9월 4일 해운대 여자고등학교 역사 교사들과의 인터뷰. 이와 비슷한 견해가 2002년 9월 13일 같은 해운대 여고와 금정 고등학교 역사 교사들과의 인터뷰에서도 표출되었다.

69 2002년 8월 30일 부산직할시 교육청 관리를 상대로 한 인터뷰. 해운대 여고와 남산 고등학교 교사와 학생들을 상대로 한 인터뷰도 대체로 이 양상을 확인해 주었다.

하는 오랜 문화적 전통으로부터 유래한 것이라는 점에서 특히 결정적이다.[71] 이것은 그렇게 하라 혹은 하지 말라는 공식적인 규범이 있는 것이 아님에도 불구하고, 교사들이 표준적인 교과서에서 일탈하는 것을 스스로 자제하게 만든다. 우리가 인터뷰한 교사들 가운데 한 명은 자신의 역할이 교과서와 학생들 간의 중재자일 뿐이라고 탄식하면서 다음과 같이 말했다.

> 내가 현대사 수업의 보조 자료로 신문을 이용하려고 하자 학교 당국과 학부모들은 그것을 못마땅해 했습니다. 그들은 나에게 신문을 학습 자료로 사용하지 말라고 말하더군요. 그들은 학생들이 신문을 읽으면 입시를 위한 공부에 집중할 수 없을 것이라고 생각합니다.[72]

또 다른 교사는 한국전쟁을 비판적으로 가르치고 싶어도 그 사건이 교과서와 입시에서 차지하는 비중이 상대적으로 낮기 때문에 어려움이 많다고 지적한다.

> 한국전쟁을 가르치고 다루는 것에 많은 어려움이 있습니다. 여기에는 두 가지 이유가 있는데, 첫 번째는 대학 입시에서 한국 현대사가 차지하는 비중이 매우 낮기 때문에 학생들이 한국전쟁에 대해 공부하는 것에 별 관심이 없다는 것입니다. 두 번째는 한국전쟁에 관한 내용이 교과서 끝

70 2002년 9월 13일 서울 남산 고등학교 역사 교사와의 인터뷰.

71 Choe Yong-ho, et al., eds.(2000), p. 38.

72 2002년 9월 13일 서울 남산 고등학교 역사 교사와의 인터뷰.

부분에 배치되어 있어서 그것을 다룰 시간이 별로 없다는 것입니다.[73]

본 장 앞부분에서 필자들은 남한 교과서는 한국전쟁을 비교적 간단하게 언급(총 4쪽)하고 지나가는 것에 비해 북한 교과서는 한국전쟁에 높은 비중(총 22쪽)을 할애하고 있는 사실에 관심을 표한 바 있다. 남한 교과서의 이 놀라울 정도의 소홀함은 앞에서 언급한 교사가 강조했던 요인, 즉 한국전쟁이 교과서 말미에 배치되어 있어서 교사들이 그것을 자세히 다룰 수 없다는 점과, 한국전쟁을 포함하여 현대사가 모든 중요한 대학 입시에서 그리 중요한 주제가 못되고 있다는 점 등의 요인으로 더욱 강화된다. 그러나 한국전쟁이 이처럼 상대적으로 소홀하게 다루어지고 있는 점이 정치적 무관심으로 읽혀서는 안 된다. 사실은 정 반대라고 할 수 있다. 이것은 한반도의 가장 중요한 역사적 사건인 한국전쟁이 갖는 핵심적인 정치적 중요성을 강조한다. 한국전쟁에 대한 간략한 기술은 교사와 학생들로 하여금 한국전쟁에 대해 국가가 지지하는 간략한 정치적 서술을 암기하고 내면화하도록 강요하며, 교실에서 광범한 비판적 논의가 출현할 수 있는 가능성을 최소화한다. 그럼에도 불구하고 그런 논의가 남한에서 나타나고 있다는 사실은 현 단계에서는 매우 제한된 것이기는 하지만, 중요한 함의를 갖는다고 말할 수 있다.

남한에서 역사 교육에 대한 보다 관용적인 개념을 좀 더 진전시키기 위해서는 적어도 다음과 같은 두 가지의 상호 병행하는 노력이 필요하다. 첫째는 교과서의 내용과 사용을 지속적으로 자율화하여 교사들이 역사를 가르치는 데 다양한 접근 방법을 이용할 수 있도록 해야 한다.

---

[73] 2002년 9월 4일 해운대 여자고등학교 역사 교사와의 인터뷰.

이로써 과거 사건들 간의 본질적 관계, 정치적 설명, 인식의 과정에 대해 비판적 지식을 창출해야 한다는 것이다. 둘째는 역사 가르치기에 대한 보다 관용적인 접근이 단순히 교과서 내용을 바꾸는 것에 그치지 말아야 한다. 암기 위주의 뿌리 깊은 유교적 학습 방법에 대한 논의를 포함하여, 좀 더 광범한 교육학적 논의가 이루어져야 한다. 배움이란 사실(facts)이나 데이터의 암기가 아니라, 훨씬 그 이상의 어떤 것이다. 정치적·이데올로기적 내용과 불가피하게 뒤섞일 수밖에 없는 운명을 타고난 역사의 경우는 특히 그러하다. 학생들에게 과거 사건의 의미나, 그 사건의 해석에 대해 숙고하도록 요구하는 좀 더 열린 형태의 역사 교육이라 해도 어느 정도 문제는 있을 것이다. 그것은 상대주의의 위험 혹은 과거에 발생한 악행의 부인 같은 새로운 문제를 불러일으킬 수도 있다. 그러나 역사 교육을 통해 한국에서 화해를 증진하려 한다면 그런 도전을 마다하지 말아야 한다.

8. 결론

참혹한 한국전쟁은 반세기가 지난 지금까지도 한반도 정치에 영향을 미치는 깊은 상처를 만들어냈다. 남북 각각에 예외적으로 강한 국가가 생겨났고, 정치와 사회에 특별히 이데올로기적인 비전을 강화하였다. 그 비전은 휴전선 너머의 상대편을 적인 동시에 공포와 불안의 원천으로 규정하는 것이었다. 남쪽에서는 강한 반공주의 담론이 주도적 지위를 갖게 되었고, 은둔적인 북쪽에서는 그에 못지않게 강력한 반자본주의적·반제국주의적 태도가 지배했다.

본 장은 남북한의 중고등학교 교과서에서 한국전쟁이 어떻게 서술

되고 있는지, 그 서술이 어떻게 화해를 위한 가능성을 만들어낼 수 있는지 고찰함으로써 한반도에서 나타나고 있는 갈등의 딜레마를 살펴보았다. 우리는 남북 각각이 어떻게 상대편을 본질적 위협으로 서술하고 있는지 지적하는 것으로 시작했다. 한반도의 가장 중요한 역사적 사건인 한국전쟁에 대한 설명은 이 과정에서 결정적인 역할을 한다. 중고등학교 교과서에 대한 필자들의 분석은 남북 양측이 핵심적인 사건들에 대해 서로 매우 다른 설명을 조장하고 있다는 것을 보여주었다. 남북은 무엇보다도 누가 전쟁을 시작했고, 그 궁극적 책임은 누구에게 있는가에 대해서 의견이 다르다.

필자들은 앞에서 지난 반세기 동안 남북한 양쪽이 한국전쟁에 대해 서로 다르고 양립이 불가능한 이해를 발전시켜 왔다는 사실을 기꺼이 인정하고 그 사실을 다룸으로써 갈등에서 화해로 가는 길을 열 수 있을 것이라고 주장했다. 역사에서 정치적이며 본질적으로 논쟁적인 차원을 인정하는 것은 지난 반세기 동안 한국을 지배해 온 폭력의 악순환을 끊을 수 있는 가장 중요한 방법 가운데 하나이다. 가까운 미래에 단일한 하나의 역사 서술이 나타나기에는 한반도에 고통과 죽음의 기억이 너무나 강하게 남아 있다. 한반도에 남아 있는 뿌리 깊은 적대를 고려할 때 전쟁을 어떤 식으로 이해하고 서술할 것인가에 대해서는 서로 다른 해석이 있을 수밖에 없을 것이다.

교육청 관리와 남한의 중고등학교 교사들과 학생들을 상대로 필자들이 진행한 인터뷰는 과거에 대해 전과 다른 대안적인 이해 증진을 위한 공간을 만들려는 아래로부터의 의지가 존재하고 있음을 보여주었다. 그런 점에서 남한 내 학교에서 나타나고 있는 역동적인 움직임이 갖는 상징적인 의미는 적지 않다. 그것은 과거에 대한 단일하고 고도로

이데올로기적인 서사를 강요하고 확산시키려는 뿌리 깊은 관행과, 새롭게 나타나고 있는 보다 균형 잡힌 역사의식을 증진하려는 바람 간의 끊임없는 파동을 보여준다. 지금까지는 이 바람이 남한에서만 나타나고 있다. 북한은 여전히 과거에 대한 단일한 설명에 포박되어 있으며, 실질적인 정치적 개혁이 시작되기 전에는 그 상태가 변할 것 같지 않아 보인다. 이것이 우리가 화해를 위한 추동력이 우선은 남한에서 나타나야 한다고 주장하는 이유이다. 이 점에서 남한에서는 역사 교사들을 포함하여 일단의 사회적 행위자들이 한국전쟁이라는 아픈 과거에 대해 좀 더 관용적인 인식을 증진하려는 움직임과 휴전선 너머에 있는 '원수'와 보다 화해적인 관계 구축을 위한 정치적 담론이 이미 시작된 것은 다행이라 하지 않을 수 없다.

※롤랜드 블레이커, 황영주[74]

---

74 이 글의 초고를 꼼꼼히 읽어주고 이 프로젝트에 참여하는 데 도움을 주신 릴리 콜 교수에게 감사드린다. 이 글의 제목은 Friedrich Wilhelm Nietzsche(1981), "Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben," *Un zeitgemässe Betrachtungen*, Frankfurt : Insel Taschenbuch을 참고했다. 이 글에서 필자들은 성(姓)을 앞에 쓰고 이름을 나중에 적는 한국식 관행을 따랐다. 단 이름이 유럽식이거나, 저자가 명백하게 자기 이름을 영어식으로 써주기를 원하는 경우에는 예외적으로 이름을 먼저 기입하였다.

제9장

인도와 파키스탄의 집단적 정체성 형성에서 역사교과서의 역할

인도와 파키스탄의 역사교과서는 지금까지 민족적 이데올로기와 민족적 정체성을 둘러싼 갈등의 장이 되어 왔다. 이 갈등의 결과는 인도와 파키스탄의 내부 정치와, 인도-파키스탄 관계를 특징짓는 것이 불화가 될 것인지 화해가 될 것인지에 영향을 미치게 될 것이다. 이러한 이념적 갈등을 더 잘 이해하기 위해서 본 장은 인종적·종교적 갈등의 주요 원인을 둘러싼 논쟁을 언급할 것이다. 이 논쟁의 중심에는 다음과 같은 문제가 있다. '집단적 정체성은 어떻게 형성되었으며, 무엇이 그 내용을 결정하였는가?' 이 문제를 거론하고자 할 때 서로 생각이 다른 두 학파의 입장이 중요하다. 근본주의자들은 공동체적인 폭력은 인종적·종교적 집단 간의 갈등을 불가피하고 지속적이게 만드는, 양립이 불가능하고 항구적인 가치에서 유래한다고 생각한다('오래된 원한' 이론). 이에 반해 구성주의자들은 A와 B가 지금은 적대적이라고 하더라도 그 적대가 영원히 계속되는 것을 의미하지 않으며, 일정한 조건이

주어지면 평화로운 집단 간의 관계도 갈등과 폭력의 관계로 바뀔 수 있고 또 그 반대가 될 수도 있다고 주장한다.[1] 즉 구성주의자들은 집단들의 집단 정체성은 바뀔 수 있다고 주장한다. 그리고 국가의 문화는 적응성이 있으며, 어떤 강력한 외적 혹은 내적 요인에 노출되면 상당한 변화가 나타날 수 있다고 말한다.[2]

본 장은 구성주의자들의 주장을 받아들여 '공적인' 역사의 생산과 소비가 인도와 파키스탄에서 어떻게 집단 정체성을 재형성하고 강화할 수 있는지에 대해 살펴볼 것이다. 무엇보다도 이미 확고하게 자리 잡은 역사적 담론이나 극적인 추론의 변화가 양국 간의 종교적 갈등을 어떻게 악화시키기도 하고 완화하기도 하는가를 관심 있게 살펴볼 것이다.[3] 이를 위해 (1) 인도와 파키스탄의 중고등학교 역사교과서의 내용과 성격, (2) 양국의 상호공존, 가능하다면 화해를 증진시킬 수 있는 담론의 변화를 위한 전망에 초점을 두어 살펴볼 것이다.

---

1 근본주의자 대 구성주의자 간의 논쟁에 대해 필자는 지면 관계상 간단히 언급할 수밖에 없었다. 이에 대한 최근의 심도 깊은 논쟁에 대해서는 James D. Fearon and David Laitin(2000, Autumn), "Violence and the Social Construction of Ethnic Identity," *International Organization* 54, no. 4, pp. 845~877 참조.

2 Peter J. Katzenstein ed.(1996), *The Culture of National Security : Norms and Identity in World Politics*, New York : Columbia University Press 참조.

3 Esther E. Gottlieb(1989), "The Discursive Construction of Knowledge," *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2, no. 2, pp. 132~144.

1. 역사적 담론의 역할

적응력 있는 민족적 정체성을 갖느냐 그렇지 않느냐는 진실이라 여겨지며 그 집단에 방향성과 응집력을 가져다주는 서사를 가지고 있느냐 그렇지 않느냐에 달려 있다. 이 서사는 겉보기에는 시간을 초월하여 존재할 것 같지만 사실은 거대 서사의 새로운 요소, 혹은 간과되어 온 요소들을 강조하는 사회 엘리트나 대중 차원에서 여러 가지 요인들에 의해 추방될 수도 재해석될 수도 있다. 이런 과정을 거쳐 자신과 '타자'에 대한 새로운 이해가 점차 형성된다. 시간이 지나면서, 그렇게 재구성된 정체성은 이데올로기·규범·가치 면에서 자아에 대해 그 이전에 가지고 있었던 이해와 공통점이 없는 것이 될 수도 있다. 만약 이러한 담론상의 변화가 엘리트와 대중의 충분한 지지를 이끌어내는 데 실패한다면 사회는 과거를 어떻게 해석할 것인지를 두고 생겨나는 불화로 분열될 수도 있다.[4]

여러 유형의 공적 혹은 사적인 역사적 담론 가운데 중고등학교 역사교육은 국내나 국가 간 갈등을 조장하거나 완화하는 데 적절하다. 역사교과서는 과거에 대한 엘리트, 혹은 대중의 지배적 관점을 반영한다. 역사교과서에서 우리는 "역사에 관한 일반적인 …… 견해를 발견하기를 기대한다. 한 나라의 역사교과서는 그 나라의 역사적 사고의 상식을 담고 있다"[5]는 주장처럼 만약 교과서가 공격적 민족주의를 찬양하

---

4 소련의 붕괴는 그 좋은 예이다. 소련 말기 담론의 변화가 갖는 힘과 예기치 않은 결과의 평가에 대해서는 Thomas Sherlock(2007), *Historical Narratives in the Soviet Union and Post Soviet Russia*, New York : Palgrave 참조.

고 있으면 이런 이념은 사회의 더 큰 이념 시장을 오염시킬 것이고, 다른 집단들(여기에는 다른 국가들도 포함된다)의 성격과 의도를 객관적으로 평가할 수 있는 능력을 약화시킬 것이다.

또한 역사 교육은 국가와 그 이웃 국가들에 대한 믿음을 새로운 세대들에게 사회화하는 데 중요한 역할을 수행한다. 찰스 미리엄에 따르면 공식적 역사 교육 시스템은 '가장 의식적으로 다음 세대에 영향을 미칠 목적을 가지고 설계되고 고안된다.'[6] 역사 교육을 통해 어른들이 가지고 있는 공포·편견·악감정 등이 다음 세대에 넘어가 갈등 관계가 대를 이어 유지되며, 국가 내 혹은 국가 간 협력의 진전이 봉쇄되곤 한다. 파키스탄의 한 저명한 역사가는 "우리나라를 괴롭히고 있는 재앙의 대부분은 우리가 젊은이들의 마음을 경작하기 위해 뿌린 씨앗들이 만들어낸 쓰라린 수확물이다"라고 주장한 적이 있는데,[7] 충분히 일리 있는 말이다.

필자들은 정직하고 균형 잡힌 방식으로 역사를 가르치려는 노력이 성공하면 뿌리 깊은 증오와 고정관념을 완화하고, 민족주의에 대한 (인종적·종교적 정의가 아니라) 시민적 정의를 고무할 수 있을 것이라고 주장한다. 집단적 정체성을 형성하는 신념에 대한 이런 긍정적인 효과는 한 국가 내에서 함께 살아가는 집단들 간의 갈등을 완화하는 쪽으로 작

---

5 E. H. Dance(1975), *History the Betrayer : A Study in Bias*, Westport, CT : Greenwood Press, p. 54.

6 Charles E. Merriam(1931), *The Making of Citizens*, New York : Teachers College Press.

7 K. K. Aziz(1998), *The Murder of History : A Critique of History Books Used in Pakistan*, Delhi : Renaissance Publishing House, pp. 242~243.

용할 수 있다.

역사 교육의 효과적 개혁은 국가 대 국가 차원의 협력 또한 증진할 수 있다. 투키디데스[8]에서 케네스 월츠(Kenneth Waltz)[9]에 이르기까지 현실주의 이론가들은 국가는 권위주의적인 법이나 공격적 행위에 대한 제재가 없는 무질서한 환경 속에서 존재한다고 주장해왔다. 국가는 살아남기 위해서 '자조(self-help)' 전술에 의존하지 않으면 안 된다고 말한다. 현실주의자들은 평화로운 국가로 계속해서 존재할지, 아니면 내일 탐욕스런 국가로 될지는 아무도 모르기 때문에 국가 간의 불신은 영원하다고 말한다.

그러나 이러한 세계관은 지나치게 비관적이다. 비록 국가들의 장기적 의도는 정확하게 파악하기가 어렵지만, 국가들이 자신의 성격, 지배적 신념, 국제사회에서 그들이 갖는 단기적 혹은 장기적 목표에 대해 여러 가지 신호를 보내는 것 또한 사실이다.[10] 하지만 신호의 강도와 내용은 각각 다르다. 예를 들어 다른 나라들과의 군축협정에 참여하겠다

---

8 역자 주 – 투키디데스(Thucydides, B.C. 460?~B.C. 400?) : 고대 그리스 역사가. B.C. 431년 아테네와 스파르타 사이에 그리스의 패권을 두고 벌어진 펠로폰네소스전쟁에 관한 『역사』를 썼다. 이 책의 내용은 이 전쟁에 이르기까지의 그리스역사를 다룬 「고고학」 부분에 이어서 1년을 여름·겨울의 2기로 나누어 전쟁이 시작된 해로부터 계절의 순서에 따라 기술하는 편년사적(編年史的) 형태로 21년간의 사건을 정확하고 공평하게 서술하였다.

9 역자 주 – 케네스 월츠(Kenneth Neal Waltz, 1924~) : 국제 관계에 관한 가장 저명한 학자이며 국제 관계 이론에서 신리얼리즘 혹은 구조적 리얼리즘의 창시자 가운데 한 명으로 간주된다.

10 Alexander Wendt(1999), *Social Theory of International Politics*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 222.

고 공표하는 것은 그 국가가 가진 보다 넓은 국제적 목표에 대한 상대적으로 부드럽고 연약한 표현이다. 군축협정 같은 협약은 그것 자체만으로는 의도를 분명히 할 수도 없고, 한 순간의 공지(公知)로 폐기되어 버릴 수도 있으며, 단순히 약속 파기로 무시되어버릴 수도 있는 제한된 의미만을 갖는 계약이다. 그에 비해 국가 내에서의 사회적·문화적·이데올로기적 담론은 그 국가가 이웃 국가들에 갖고 있는 의도를 좀 더 지속적이고 효과적으로 보여주는 징표이다. 공적인 서사의 일차적인 목표가 국가의 정체성과 국가의 목표를 주조해내는 것이기 때문에 국가가 승인하고 학교에서 가르치는 역사 서술 내용이 국수주의적 이미지를 갖지 않고 타자를 증오하는 신화가 아니라면 국가 간 불신을 완화하고 상호협력을 증진하겠다는 매우 강력한 신호가 될 수 있다. 바로 그런 이유 때문에 '국제 교과서 조사를 위한 게오르그 에케르트 재단', 유로클리오(EUROCLIO),[11] 미로스(MIROS, 러시아), 유럽위원회(Council of Europe),[12] 유네스코,[13] 유네스코의 전신인 국제연맹 내 국제지적협

---

11 역자 주 – 유로클리오(EUROCLIO, The European Association of History Educators : 유럽역사교육자협의회) : 유럽위원회의 지원하에 1992년 설립되었으며, 유로클리오는 역사교육의 혁신과 진보를 위해 적극적으로 활동하는 유럽인들의 국제적인 비정부 기구이다. 이 기구는 각국의 교사들을 훈련시키고 그들에게 조언함으로써 지식·경험·전문적인 기술을 확립하는 데 중점을 두는 지역적·국가적 혹은 유럽적 장기 계획의 발전뿐만 아니라, 계획의 실제적 수행에도 기여한다. 유로클리오는 교재를 개발하고 직업적 네트워크를 구축 유지하며 정부·국제기구·비정부기구·역사교사협의회·그 밖의 기구들에 조언자로 활동한다.

12 역자 주 – 유럽위원회(Council of Europe) : 1949년에 유럽 통합을 지향하며 창설되었으며, 이런 기구로는 유럽에서 가장 오래 되었다. 특히 법적인 표준·인권·민주주의 발전·법의 지배·문화적 협력 등을 위해 노력하며 현재 47개

력위원회(Institute for International Intellectual Cooperation, IIIC)를 포함한 많은 정부 혹은 비정부 기구들이 특히 서유럽을 중심으로 많은 재원을 중고등학교 역사교과서 개혁에 쏟아 부어 왔다.

최근까지 인도 아대륙에서는 공적인 서사에서 공격적인 민족주의를 제거하기 위한 제도화된 범국가적 메커니즘이 사실상 없었다. 파키스탄과 인도는 지금까지 대화와 평화로운 상호교류를 지지하는 '긍정적' 담론을 위한 주요 동기를 만들어내고, 종교적·인종적 민족주의의 국수주의적 표현을 저지하기 위해 대부분 그들 자신들에 의존해야만 했다. 그런데 불행히도 1947년 8월 인도와 파키스탄이 영국으로부터 독립한 이후 수십 년 동안 우호적인 세속주의나 관용적인 종교적 민족주의 역시 두 나라 모두 뿌리내리지 못했다. 그중에서도 파키스탄은 상황이 더욱 좋지 않았다. 이곳에서는 연이어 등장한 정부들(군사 정권과 민간인 정권을 가리지 않고)이 종교적·인종적 불관용에 공적인 성격을 부여하였다. 인도에서 최근에 나타난 발전도 한때 인도에서 강력했던 세속적 문화가 이전 정권이 고무시키고 조장한 과격하고 강경한 힌두 민족주의의 영향으로 많이 약화되었음을 보여준다.

본 장은 세 가지에 초점을 맞추고 있다. 첫째는 인도와 파키스탄 교

국이 여기에 참가하고 있다.

13 역자 주 – 유네스코(UNESCO : 국제연합 교육 과학 문화 기구) : 원래 이름은 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization이다. 1945년 창설된 국제 연합의 특별 기구이며, 창설 목적은 국제 연합 헌장에서 선언된 기본적 자유와 인권, 법의 지배, 더욱 보편적인 정의의 구현을 위하여 교육·과학·문화를 통한 국제 협력을 촉진함으로써 평화와 안전에 기여하는 데 있다.

과서 서술에 형태를 제공하는 정치적 상황에 대한 고찰이다. 둘째는 교과서 내용으로 관심을 돌려 인도 아대륙에서 공적인 서술이 국가 내 혹은 국가 간의 화해를 얼마나 훼손하는지 살필 것이다. 셋째는 전통적인 라이벌인 인도와 파키스탄에서 양국 간의 공존이나 화해를 지지하는 새로운 정체성의 표현을 증진할 수 있는 담론상의 변화 가능성에 대해 고찰할 것이다.

2. 통합에서 분열로 : 혼란스런 독립의 시기

1947년 8월 14일, 영국(United Kingdom)으로부터 독립을 획득하면서 그와 동시에 건국된 파키스탄은 카리스마 넘치는 건국 시조 무하마드 알리 진나(Muhammad Ali Jinnah, 1876~1948)[14]를 비롯한 일단의 지도자들의 노력의 산물이다. 파키스탄 국가는 진나와 그의 정당(무슬림동맹)이 제안한 '두 나라 이론' 덕분에 생겨날 수 있었다. 이 이론은 인도의 무슬림들이 힌두교도의 지배에서 자유롭기 위해서는 그들 자신의 국가를 가져야 한다는 주장이었다.

인도가 영국으로부터 독립하기 직전에 무슬림동맹과 국회당(Congress Party : 인도 독립운동에 앞장섰던 정당)은 통일된 하나의 인도를 계속 유지하기 위해 오랫동안 협상을 벌였으나, 끝내 의견 차이를 극복하지 못했다. 진나와 무슬림동맹이 볼 때 이 시기 동안 주로 힌두교도

14 역자 주 – 무하마드 알리 진나(Muhammad Ali Jinnah, 1876~1948) : 파키스탄의 초대 대통령. 제2차 세계대전 후 인도가 독립할 때 파키스탄을 이슬람교도의 나라로 분리시킬 것을 주장하여 성공시켰다. 1947년 파키스탄의 초대 대통령이 되어 헌법 초안을 작성하는 등 큰 활약을 하였다.

로 구성된 국회당 지도부가 보여준 완고한 태도는 '두 나라 이론'의 정당성을 다시 한 번 확인해 주었다. 진나와 그의 동료들은 높은 카스트에 속한 의회 내 힌두교도 지도부가 독립한 인도에 '힌두 라즈'(Hindu Raj : 힌두교도의 지배)를 만들어내려 한다고 확신하게 되었다. 국회당은 어떻게든 국가 분할을 막으려는 생각에서 연방제적 인도 국가를 유지하면서, 무슬림이 다수를 차지하는 주에서는 무슬림의 자치를 보장하게 하자는 방식을 제안했다. 이에 반해 무슬림동맹은 독립된 파키스탄 국가의 건설 외에 어떤 다른 형태도 인도 내 무슬림들의 열망을 충족시키지 못할 것이라고 주장했다.

1947년경 집단 간의 긴장은 정치적 협상의 단계를 지나 도시와 마을들에서의 폭력적인 갈등으로 발전했고, 북부 인도와 벵골의 수백만에 이르는 무슬림 혹은 비무슬림(대개는 힌두교도와 시크교도)이 이 갈등에 참여했다. 급증하는 사망자 숫자와 날이 갈수록 커져가는 공동체 간 폭력에 직면하여 영국과 국회당은 결국 파키스탄의 요구에 응하지 않을 수 없었다. 그렇게 해서 무슬림동맹은 소원을 이루게 되었다.

영국령 인도가 인도와 파키스탄으로 분할된 것은 대규모의 공동체 간 폭력과 주민들의 강제적 상호이주를 수반했다. 수백만 명의 인도인과 파키스탄인이 인명피해와 재산피해를 입었으며, 오늘날까지도 파키스탄인·북인도인·벵골인에게 정신적 상처를 남기고 있다. 이곳 사람들의 마음 속에서 인도의 분할과, 인도와 파키스탄의 건설 과정과 연계되어 있는 고통은 유럽의 홀로코스트와 연계되어 있는 고통과 비슷하다. 이것은 영화, 텔레비전 연속극, 소설이 이 시기를 공개적으로 다룰 때 충분히 증명된다. 인도나 파키스탄이 국가 분할을 소재로 한 텔레비전 미니시리즈를 방영하면 두 나라에서 수백만 명의 시청자가 텔레비

전 앞에 모이고, 수 주 동안 지방 신문들은 분할에 관한 편지 혹은 기사로 넘쳐난다. 그리고 그런 일이 있을 때마다 나이든 사람들은 1947년 이후에 태어난 청소년들에게 대규모 학살과 혼란에 대한 자신들의 생생한 기억을 또 다시 열정적으로 들려준다.[15]

그러나 적대감, 고통, 괴로움은 독립으로 끝나지 않았다. 두 나라는 분할이 가져 온 충격으로 계속해서 비틀거렸고, 양국의 긴장 관계는 카슈미르 분쟁[16]으로 더욱 악화되었다. 대부분의 파키스탄인들은 카슈미르 토후국의 주민 가운데 대다수가 무슬림이기 때문에, 토후국은 파키스탄에 편입되어야 한다고 생각했다. 그러나 카슈미르의 힌두교도 마하라자(maharajah : 토후국 지배자)는 파키스탄 군대의 지원을 받은 무슬림 부족 비정규군이 카슈미르로 진격하여 수도를 위협하자 결국 인도

---

15 Bapsi Sidhwa(1989), *Ice Candy Man*, London : Penguin Books[후에 디파 메타(Deepa Mehta)에 의해 '1947'이라는 영화로 제작되었다] ; Bisham Sahni(1988), *Tamas*, London : Penguin Books[후에 고빈드 니할라니(Govind Nihalani)에 의해 영화로 제작되었다] ; Khushwant Singh(1956), *Train to Pakistan*, New York : Grove Press[후에 파멜라 룩스(Pamela Rooks)에 의해 영화로 제작되었다] ; Saadat Hasan Manto(1997), *Mottled Dawn*, London : Penguin Books ; Tathagata Roy(2002), *My People Uprooted*, Calcutta : Arun Goswami 참조.

16 역자 주 – 카슈미르 분쟁 : 카슈미르 영유권을 둘러싼 인도와 파키스탄 간의 분쟁. 인도와 파키스탄 북부에 있는 카슈미르는 영국의 식민지 시대에 영국령 토후국이었는데, 1947년 8월 인도와 파키스탄이 분리독립할 때 토후 왕이 카슈미르의 인도 귀속을 표명하자 파키스탄 정부군이 침입해 들어왔다. 이에 인도군도 출병하여 군사적 충돌이 발생하자 유엔군이 개입, 결국 카슈미르는 인도령과 파키스탄령으로 분할되었다. 이때부터 카슈미르의 영유권을 주장하는 인도와 파키스탄은 여러 차례 크고 작은 무력충돌을 일으켰고 이 문제는 인도와 파키스탄의 관계를 긴장시키는 근본 요인의 하나로 현재까지 계속되고 있다.

쪽에 붙었다.[17] 이후 카슈미르 분쟁은 네 차례에 걸쳐 일어난 인도-파키스탄 간 무력 충돌(1947, 1965, 1971, 1999년)의 주요 원인이 되었다. 이 분쟁이 해결되지 않는 한 언제든지 인도와 파키스탄은 무력 충돌로 치달을 수 있는 상황에 놓여 있다.

국제 사회는 카슈미르 분쟁을 해결할 방법이 없고, 인도와 파키스탄의 관계를 정상화할 수 없다고 결론 내린 것처럼 보였다. 미국은 그들대로 카슈미르 분쟁을 이스라엘-팔레스타인 분쟁이나 북아일랜드 분쟁만큼 중요하게 생각하지 않았다. 국제 사회에서는 이 문제에 대해 해결을 위한 노력 없이 그냥 놔두기로 암묵적인 동의가 있었던 것처럼 보였다. 그런데 1990년대 후반에 발생한 일련의 사건들은 남아시아를 다시 뜨겁게 달아오르게 만들었고 국제 사회의 지대한 관심 대상이 되게 하였으며, 인도와 파키스탄 정부도 새 정책을 고안해 내기 위해 고심하게 되었다. 이 일련의 사건 중에는 1998년 인도와 파키스탄 양국의 핵실험, 1999년 파키스탄 정부의 전복, 2001년 알카에다[18]의 대 미국 테러 공격 등이 포함되어 있다.

비록 파키스탄이 자신의 영토에서 알카에다와 탈레반[19] 테러리스

---

17 Dennis Kux(2001), *The United States and Pakistan*, Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, p. 22.

18 역자 주 – 알카에다(Al-Qaeda) : 사우디아라비아 출신의 오사마 빈 라덴을 지도자로 하는 무슬림들의 국제 무장 세력 네트워크이다. 소위 이슬람 원리주의 계통에 속하여 반미, 반유대주의를 표방한다. 1990년대 이래 주로 미국을 표적으로 하는 테러행위를 실행하였다고 일컬어지며, 많은 사건에 대하여 스스로 그 실행을 인정하는 과격파 국제테러조직이다. 이 조직은 2001년 미국 동시다발 테러 사건을 감행하여 세계에 큰 충격을 가져다 주었다.

19 역자 주 – 탈레반(The Taliban 또는 탈리반) : 아프가니스탄 남부를 중심으로

트들을 검거하는데 미국에 협력하고, 여러 가지 방식으로 반테러 동맹에 협력하기는 했지만, 파키스탄 대통령 페르베즈 무샤라프(Pervez Musharraf)[20]는 자기 나라에서 테러를 종식시키지 못했다. 9·11 이후

거주하는 파슈툰족에 바탕을 둔 부족단체에서 출발한 조직이다. 탈레브 혹은 탈리브는 전통식 이슬람학교(마드라사) 등의 학생들을 가리키는 말이며, 탈레반은 '학생조직'이라는 정도의 뜻이다. 탈레반은 1990년대 중반 활동을 시작, 지도자 무하마드 오마르를 중심으로 결속해 1997년 정권을 장악했으며 이후 2001년 미국의 공격으로 축출되기까지 아프가니스탄을 통치했다. '얼굴없는 지도자' '애꾸눈 지도자'로 알려진 무하마드 오마르는 추종자들 사이에 '물라(mulla, mullah)'라는 호칭으로 불렸는데 이는 '탈리브'에 상대되는 말로 '스승'이라는 뜻이다. 아프가니스탄의 정권을 잡았을 당시 남녀차별 정책으로 인해 세계로부터 강한 비판을 받았다.

20 역자 주 – 페르베즈 무샤라프(Pervez Musharraf, 1943~) : 파키스탄의 군인 출신 정치인. 2001~2008년 대통령을 지냈다. 여러 전쟁에 참여하여 전공을 세웠으며 1998년 육군참모총장이 되어 군부 강경파 핵심인물로 떠올랐다. 1999년 10월 총리 나와즈 샤리프가 그를 육군참모총장에서 해임하자 무혈 쿠데타를 일으켜 정권을 탈취하고 육군참모총장을 행정부 수반으로 하는 군사정권을 출범시켰다. 정국이 안정되면 조기에 민정을 이양하겠다고 했으나, 2001년 6월 무하마드 라피크 타라르 대통령을 축출하고 무샤라프 자신이 대통령직에 올랐다. 2001년 9·11 테러 이후 미국의 대 테러 정책에 적극적으로 협조하였으며 2004년 대통령 선거에서 당선되었다. 그러나 테러 전쟁을 명목으로 독재정치를 정당화하여 국내외의 많은 비난을 받았다. 2007년 국민의 인기를 잃은 그에 반대하는 대규모 시위가 일어났다. 그에 의해 축출되었던 나와지르 샤리프 전 총리와 망명 생활을 했던 베나지르 부토 전 총리도 반정부 시위에 가담하여 파키스탄 정국은 극도의 혼란에 빠졌다. 그 해 9월 그는 재선을 전제로 육군 참모총장직에서 사임하여 공식적으로 군복을 벗게 되었으나, 10월 대통령 선거에서는 야당의 참가가 제한된 가운데 간선 선거에서 97%의 득표율로 당선되었다. 대신 그는 국민들을 무마하기 위해 부토 전 총리를 사면하고 귀국을 허가했다. 정국 혼란이 계속되자 의회를 해산하고 비상사태를 선포하는 한편 2008년 1월 조기 총선을 약속했으나, 부토 총리의 암살 등 악재가 계속 일어나며 정국 안정 기미는 보이지 않았다. 연기되어 2월에 치러진 총선 결과 야

파키스탄에서는 서유럽인과 파키스탄인 기독교도들을 대상으로 하는 테러가 계속해서 발생했다. 세계 도처에서 알카에다 요원들은 파키스탄인 동조자들의 적극적인 협력하에 미국 언론인을 살해하고, 폭탄 공격으로 프랑스인 기술자들을 죽였다. 이슬라마바드의 한 다국적 교회에서 예배자들을 살해하고, 카라치 주재 미국 영사관 건물 바깥에서 차량 폭탄 테러를 자행하였으며, 파키스탄에서는 전국적으로 파키스탄인 기독교도들을 대상으로 공격을 퍼부었다. 거기다가 파키스탄 내 시아파 무슬림[21]과 순니파 무슬림[22] 간의 피비린내 나는 분쟁도 수그러들지 않아 이슬람교 교당이나 종교적 행사장이 심심찮게 공격의 대상이 되

당이 압승했으며 야당이 장악한 의회는 그에 대한 탄핵 소추를 추진했고, 내외의 사임 요구를 견디다 못한 그는 결국 8월 18일 대통령직에서 사임하였다.

21 역자 주 – 시아파(Shia Islam) : 예언자 무함마드의 혈통만이 이슬람의 지도자(칼리프)가 될 수 있다는 이슬람의 한 종파이다. 무함마드의 사위 알리 이븐 아비 탈리브를 추종하고 있다. 카와리즈에 의해 죽은 알리를 순교자로 믿고 추종하며, 알리를 숨어 있는 이맘으로 간주하고 언젠가 다시 돌아올 구세주로 여기고 있다. 소수종파로 여겨지고 있으나 이란에서는 주류종파이며, 이라크의 약 60%에 해당하는 인구 다수가 시아파이다. 시리아에서는 소수 시아파의 지도자 아사드 장군이 다수의 순니파를 지배하고 있다.

22 역자 주 – 순니파(Sunni Islam) : 이슬람교의 한 파이다. 순니는 아랍어 순나(Sunnah : 범례)의 형용사형이다. 예언자 마호메트가 죽은 뒤 아부 바크르, 우마르, 우스만, 알리가 후계자(칼리프)로 선임되었으나 알리만이 정당한 후계자라고 주장하는 일부의 사람들을 제외하고는 대다수의 사람들이 그 4명을 정통 칼리프로 인정하였다. 이 다수파는 그 후 우마이야 왕조·아바스 왕조의 칼리프도 똑같이 인정하여 현실의 이슬람세계의 역사적 전개를 그대로 승인하였다. 이것을 기본 입장으로 10세기 무렵까지 시아파·할리지파 등의 극단파(極端派)에 대처하는 과정에서 사상을 형성한 것이 순니파이다. 중동의 아랍국가 중에 인구 1위인 이집트(7천만 명) 인구의 절대 다수가 순니파이다. 이라크에서는 소수파가 순니파이다.

어 수많은 사람이 피살되거나 불구자가 되었다. 또한 파키스탄은 군대와 치안군, 분쟁 중인 발루치스탄 주(Baluchistan : 이 지역의 불만을 품은 주민들은 자치 혹은 독립을 주장하고 있다)의 부족 시민군 간에 산발적으로 나타나는 폭력에 시달리고 있기도 하다.

파키스탄의 대통령 페르베즈 무샤라프는 국내외 알카에다와 탈레반 지지자들의 압력 때문에 자신의 정부를 통제할 능력이나 의지를 가지고 있지 않은 것으로 보이며, 9·11 이후 미국의 강한 압력으로 합류해야만 했던 국제 반테러 동맹이 파키스탄에 부여한 역할의 효율성을 크게 감소시켰다. 바로 이웃한 아프가니스탄[23]에서 미군은 계속해서 알카에다와 재기 기미를 보이는 탈레반 세력을 소탕 중에 있으며, 신문 기

---

23 역자 주 – 아프가니스탄 : 중앙아시아에 있는 내륙국이다. 북쪽은 투르크메니스탄·우즈베키스탄·타지키스탄, 북동쪽은 중국, 동쪽과 남쪽은 파키스탄, 서쪽은 이란과 맞닿아 있으며 수도는 카불이다. 아프가니스탄은 세계 최빈국으로 꼽힌다. 오늘날 아프가니스탄으로 알려진 이 지역은 유구한 역사를 지니고 있으며, 고대에 비단길과 이주의 중심지였다. 또 동아시아와 서아시아 사이에 있어 전략적 요충지이기도 하였다. 이 땅은 수많은 침략자들의 표적이었으며 이곳에서 이웃 지역을 침공하여 제국을 이루는 경우도 있었다. 1747년 아흐마드 샤 두라니는 두라니 제국을 세웠는데, 이때가 근대 아프가니스탄의 시발점으로 여겨진다. 나중에 두라니 제국의 도읍은 칸다하르에서 카불로 옮겨졌으며, 제국 영토 대부분은 이웃 강국들에게 빼앗겼다. 19세기 말 영국령 인도 제국과 러시아 제국이 '거대한 경쟁(The Great Game)'을 벌이는 가운데 아프가니스탄은 두 제국의 완충국으로 전락하였다. 제3차 영국-아프가니스탄 전쟁 이후 1919년 영국으로부터 독립을 쟁취하였다. 1970년대 말부터 아프가니스탄은 내전 상태에 빠진 상황이며, 1979년에 소련의 아프가니스탄 침공과 2001년 미국 주도로 탈레반을 축출한 아프가니스탄 전쟁으로 외국의 점령을 겪게 된다. 2001년 말 국제연합 안전보장이사회는 북대서양 조약기구 군대로 구성된 국제 안보지원군(ISAF) 창설을 승인하였다. 아프가니스탄은 현재 해외 원조로 재건되고 있으나 심각한 내부 분쟁을 겪고 있다.

사들은 탈레반과 알카에다가 파키스탄 내에서 은신처를 가지고 있고, 파키스탄인 동조자들의 도움으로 다시 세를 규합하여 남부 아프가니스탄 지역에서 나토군과 미군에 공격을 퍼붓고 있다고 주장한다. 또한 파키스탄 정부는 테러 집단의 지도자들을 체포했다가 얼마 가지 않아 풀어주는 행태를 계속하고 있다.[24] 가장 분명한 예는 파키스탄이 최근 극우 테러 집단 라스카르-이-토이바(LeT)의 리더 하페즈 사에드(Hafez Saeed)를 석방해준 일이다.

인도 또한 도를 더해가는 종교적 민족주의 혹은 힌두교에 기반을 둔 공동체 간 폭력에서 자유롭지 못했다. 이 극단적 행동 가운데 상당 부분은 강력한 힘을 가진 인도인민당(Indian People's Party, BJP)과 그 당을 지지하는 상호 파리바르(Sangh Parivar : 종교적 당파들의 집합체)가 표방하는 종교적 국수주의와 밀접한 관계를 가지고 있다. 다음의 두 가지 예는 인도 사회와 정치에서 반(反)세속적 세력이 갖고 있는 힘을 말해준다. 1992년 12월 우타르프라데시(Uttar Pradesh) 주 정부를 장악하고 있던 인도인민당 소속 정치가들은 다른 두 힌두교 민족주의당 당원들과 더불어 군중을 선동하여 바브리 마스지드(Babri Masjid) 모스크를 공격했다. 이 사원은 힌두교도들 사이에서 가장 존경받는 인물 가운데 한 명인 로드 라마(Lord Rama)의 탄생지로 생각되는 아요디아 시의 한 지점에 1528년 무슬림들이 건축한 건물이다. 이 모스크가 인도인민당이 지배하는 주 당국이 군중들의 파괴 행위를 방관하고 개입을 거부하는 바람이 완전히 파괴된 것이다. 그에 이어 인도 전국에서 집단적 폭

---

[24] Husain Haqqani(2003. 1. 7), "Pakistan Frees Terrorist Leaders," *Asian Wall Street Journal*.

력 사태가 일어났고, 약 2,000명의 무슬림과 힌두교도가 살해되었다.

인도인민당은 1998년 정치적 제휴를 이끌어 국회당과 그 동맹 세력을 상대로 선거에서 승리한 후 뉴델리에 연합 정부를 구성하여 자신들의 이데올로기를 전국적으로 확대했다. 인도인민당의 공격적인 문화 정책하에서 파키스탄과 인도의 무슬림들은 공동체 간 화해를 무조건적으로 지지한 다른 인도인들과 마찬가지로 비난의 대상이 되었다. 1992년 아요디아 위기의 최악의 반향 속에서 2002년 초 60명의 힌두교도가 순례를 갔다 오던 길에 고드라 주 고자라티 시에서 열차 폭발 사고로 사망하는 일이 일어났다. 이 사건이 지역 무슬림들의 소행이라고 판단한 힌두교 과격파는 복수를 하겠다며 구자라트 주에서 2,000명이 넘는 무슬림들을 학살하였다. 인권감시단과 그 외 여러 단체들은 이 집단적 폭력에 구자라트 주 내 인도인민당이 이끄는 주 정부가 적극 개입했다는 보고서를 제출했다. 이에 대해 아탈 비하리 바즈파예(Atal Bihari Vajpayee)가 이끄는 뉴델리의 인도인민당 정부는 이 학살 사건 직후 주 선거에서 승리한 구자라트 주 수상 나렌드라 모디(Narendra Modi)가 선거 승리는 자신들의 도덕적·정치적 승리라고 말해 물의를 일으킨 것에 대해 책임을 물어 그를 쫓아내라는 요구를 거부했다.

파키스탄과 인도 양국에서 일어난 이 사건들의 누적적 영향은 최근 수년 동안 더 심해진 것으로 보인다. 인도-파키스탄 분쟁은 강도 면에서는 완화되었지만 그 이면에는 지금도 여전히 진행중이다. 힌두교도와 무슬림 모두 집단적 급진주의와 테러 행위로 인해 계속해서 쓰디쓴 열매를 거두고 있으며, 두 나라 간의 관계를 언제라도 전면적인 군사적 충돌로 돌입하게 할 잠재력을 가지고 있다. LeT 같은 파키스탄에 본부를 두고 있는 테러 집단들은 2006년 7월 뭄바이 통근열차를 폭파시켜

187명 사망에 700명 이상의 부상자를 낸 사건처럼 인도에서 계속해서 대형 테러 사건을 일으키고 있다.

2001년 9·11테러와 이후 '테러와의 전쟁', 미국에 의해 주도된 대이라크 침공 등을 거치면서 무슬림과 비무슬림 간의 관계는 세계적인 수준에서 심각한 국면으로 치달았고, 국제 사회는 이 분쟁으로 인한 악영향이 남아시아처럼 무슬림 인구가 다수를 차지하는 지역에만 국한되지 않으리라고 보고 이 분쟁을 간과할 수 없다고 결론 내린 것으로 보인다. 이 분쟁은 테러의 세계적 확산을 가져온 가장 중요한 요인이 되었고, 미국에 직접적인 영향을 주었다. 또한 남아시아뿐만 아니라 세계적으로 수백만 명의 인명 살상을 가져올 수도 있는 인도와 파키스탄 간 핵전쟁을 촉발시킬 가능성 또한 배제할 수 없다. 2000년 3월 18일 『이코노미스트』지의 커버스토리는 인도와 파키스탄 접경 지역을 '세계에서 가장 위험한 곳'이라고 경고한 바 있다.[25] 카슈미르 '통제선'을 따라 이루어진 인도-파키스탄 간 공식 휴전으로 한때 이곳의 일상이 되다시피 했던 대포 공격과 소규모 총격전이 잠잠해지기는 했지만, 아직까지 이 평가를 근본적으로 변화시킬 만한 일들이 일어나지는 않고 있다.

3. 역사 교육의 역할

인도-파키스탄 간 분쟁과 분쟁의 항구화에 관심을 갖고 있는 학자라면 누구든 양국의 교육 체계에 관심을 가질 필요가 있다. 왜냐하면 바로 이 교육 체제가 1947년 이후 수 세대에 걸쳐 인도와 파키스탄인

25 *Economist*(2000. 3. 18~24).

들의 심성을 형성하는 데 결정적인 역할을 담당해 왔기 때문이다. 필자들은 인도와 파키스탄의 역사 교육에 대해서 살펴볼 것이고, 특히 두 나라가 초등 혹은 중고등학교 학생들에게 상대방의 역사에 대해 어떻게 가르치고 있는가에 대해 고찰할 것이다.

1947년 이전까지는 인도와 파키스탄의 주민들이 모두 한 국가, 즉 영국령 인도의 시민이었다. 머지않아 분할되었지만 이 지역 학생들은 같은 커리큘럼을 배우고 많은 문화적 요소들을 공유하였으며, 많은 경우 언어도 같은 언어를 사용했다. 그들을 구분하는 가장 중요한 차이는 종교였다.

1947년 이후 이들은 처음에는 두 개, 나중에는 세 개 나라의 시민이 되었다. 인도와 파키스탄 간의 정상적인 상호관계는 분할로 인한 쓰라린 경험을 둘러싼 험악한 상황으로 크게 제한되었고, 한때 공유했었던 그들의 교육 체계는 별개의 두 개의 체계로 대체되었다. 교육 체계는 역사의 경우 매우 다른 내용으로 되어 있다.

인도와 파키스탄의 역사 과목 강의 요강은 서로 많이 다르지만 양국의 교육 체계와 양국이 교과서를 생산하고 이용하는 방식은 놀라울 정도로 비슷하다. 두 나라는 각각 교육 체계를 담당하는 자신의 국가 교육국(教育局)을 가지고 있다. 그러나 두 나라 학생들 모두 각각 기본적으로 동일한 내용을 배워야 하고, 그 내용은 교육부에 의해 결정된다. 인도와 파키스탄에서는 국가 교육국이 학자들과 계약을 체결하여 그 학자들로 하여금 역사 과목 강의 요강을 고안하고 역사책을 저술하게 한다. 이때 학자들은 책을 저술하기 전에 교과서에 들어갈 내용의 개요를 정리해 놓은 각 중앙 정부가 제공하는 지침을 확인해야만 한다. 그리고 교과서가 집필되면 교육부의 관리들로부터 그 교과서가 정부가

제시한 지침을 따랐는지, 그렇지 않은지를 확인받아야만 한다.

양국 교사들은 국가가 승인한 교과서를 사용하고 그 교과서 안에 포함된 내용만을 가르쳐야 한다. 학교들은 매년 학생들이 강의요강에 들어 있는 내용을 제대로 숙지했는지, 그렇지 않은지를 확인하는 포괄적인 시험을 실시한다. 이런 접근 방법이 의도하는 바는 모든 학생들로 하여금 국가가 승인하는 자국사 해석을 숙지하도록 하는 것이다.

인도와 파키스탄 양국에는 두 개의 별개의 교육 체계가 있는데, 대개 영어로 수업을 진행하는 사교육 체계와 남아시아 지역어로 진행하는 공교육 체계가 그것이다. 인도의 학교에서 사용되는 언어로는 힌두어를 포함하여 15개의 공용어가 있지만, 지역어 교육은 대부분 힌두어로 진행된다(인구의 30%가 힌두어 사용자이다). 그에 비해 파키스탄에서는 지역어를 통한 교육이 주로 우르두(Urdu)어로 진행된다(파키스탄 인구 가운데 48%의 모국어가 펀자브어(Punjabi)이고 우르두어를 모국어로 사용하는 주민은 8%에 불과하지만 우르두어가 국가 공용어로 되어 있다).

공교육과 사교육 간의 차이는 상당히 크다. 영어는 두 나라 모두에서 엘리트들의 언어로, 영어로 하는 교육은 상류 계층으로 들어가는 전제조건으로 인식되고 있다. 그래서 사회 엘리트 계층 자녀들은 영어로 수업을 하는 학교에 다니는 경향이 있다. 신분상승하여 엘리트 계층으로 들어가기를 열망하는 중간 계층 사람들도 어떻게든 자녀를 사립학교에서 교육시키기 위해 많은 것을 포기하고 희생하는 경향이 있다. 도시 빈민과 농촌 농민(이들이 인도와 파키스탄 양국 주민의 압도적 다수를 차지한다)의 대다수는 최근까지도 영어와 영어로 하는 교육에 별 관심을 가질 수 없었다.

그런데 인도에서는 최근 가난한 사람들 사이에서도 영어로 진행하

는 교육이 성장일로에 있는 중간계층으로 들어갈 수 있는 수단으로 간주되기 시작하면서 이런 경향에 중요한 변화가 나타났다. 인도의 빈민층 아이들은 전에는 학교에 갈 형편이 된다면 대개는 지역어로 수업을 하는 학교에 들어가는 것을 당연하게 생각했다. 그런데 지금은 점차 가난한 부모들도 자녀들을 엘리트 학교들이 제공하는 교육 내용을 모방하고 있는(그러나 같은 효과를 내지는 못하는) 엘리트층 자녀가 다니는 학교보다는 더 평범하고 덜 비싸며 영어로 수업을 진행하는 학교에 보내기 위해 얼마 되지 않은 돈을 아끼고 모아 그곳에 쓰는 경향이 있다.

남아시아에서는 대부분의 학문 관련 작업이 영어로 이루어지기 때문에 이 지역에서 사용되는 역사교과서는 대개 처음에 영어로 쓰여졌다가 후에 지역어로 번역되는 순서를 밟고 있다. 그러나 이런 과정이 모든 학생들이 똑같은 교과서 내용에 노출되게 하지는 않는다. 그것은 영어로 수업을 진행하는 학교는 외국에서 출간된 책들로 가득 찬 도서관을 가지고 있고 영어로 수업을 받는 학생들은 자주 인터넷과 외국의 텔레비전과 라디오 방송을 보고 들을 수가 있는데, 이것들은 국가에 의해 공적으로 승인된 역사 교육과는 다른 내용의 역사를 제공하기 때문이다.

인도에서는 공립과 사립 중고등학교의 대부분이 인도중고등교육위원회(Indian Council of Secondary Education, ICSE)에 속해 있다. ICSE에 속한 모든 공립학교는 반드시 국립교육 연구와 훈련위원회(National Council of Educational Research and Trainig, NCERT : 이 기구는 1970년대에 만들어졌으며 지금까지도 인도에서 사용되는 역사교과서의 가장 중요한 생산자이다)의 지원하에 국가교육국에서 만들어진 교과서를 사용해야만 한다. ICSE에 가입해 있는 사립학교들은 국립 NCERT에서 생산한 교과서를 꼭 사용해야 하는 것은 아니고, 사적으로 생산된 교과서를 사

용할 수도 있다. 그러나 이 경우에도 NCERT가 제시하는 지침을 따라야 한다.[26]

파키스탄의 기본 구조는 놀랄 정도로 인도와 비슷하다. 1960년대 이래 1학년부터 12학년까지 학생들이 사용하는 모든 교과서의 계획, 준비, 출간은 각 주에 하나씩 있는 교과서국의 소관으로 되어 있다. 이 기구는 주 교육부에 의해 구성되고, 통제를 받는다.[27] 국가 교육국은 학자들과 계약을 체결해 교과서를 저술하게 하고 저술이 끝난 원고는 파키스탄 정부 교육부 심사위원회(National Review Committee of the Ministry of Education of the Government of Pakistan)에 제출된다. 이 위원회는 원고의 '이념적' 내용을 검토하여 출간 허용 여부를 결정한다.[28]

이처럼 인도와 파키스탄 양국의 초등학교와 중고등학교의 역사 수업은 국민적 자부심과 정체성을 학생들에게 주입하는 것을 주요 목표로 한다. 역사 교육의 강조점은 학생들에게 다양한 분야에서 기원한 여러 종류의 역사 자료를 읽고, 그것을 비교·분석하고 역사 연구의 의미와 진실성을 판단하는 방법을 학생들에게 가르치는 데 있지 않다. 교사들도 학생들이 역사 연구를 수행하고 그를 통해 자신들의 관점을 반영하는 연구를 산출해내는 것을 기대하지 않는다. 그보다는 국민적 자부심과 충성심을 강화시켜 줄 그 나라 역사에 대한 공동의 서사를 학생들

---

26 Krishna Kumar(2001), *Prejudice and Pride : School Histories of the Freedom Struggle in India and Pakistan*, New Delhi : Penguin Books India, p. 11.

27 K. K. Aziz(1998), p. 1.

28 K. K. Aziz(1998).

이 숙지하도록 하는 데 역사 교육의 강조점을 두고 있다. 그리고 이 모델을 따르지 않은 학생은 국가가 주관하는 시험에서 좋은 성적을 받지 못하며, 자연히 좀 더 높은 수준의 교육을 받을 수 있는 길이 차단된다. 이처럼 학생들은 어릴 때부터 국가가 승인한 서사를 의심 없이 반복하도록 요구된다.

인도와 파키스탄에서 역사를 가르치는 방법을 제시해 온 정치적 엘리트들은 항상 '젊은이들에게 강한 국민적 정체성을 심어줄 수 있는'[29] 커리큘럼을 만들어내기 위해 의식적인 결정을 내려왔다. 그러므로 역사 교육은 무엇보다도 '국민의식의 주입'을 목표로 하는 이데올로기적 교화(敎化) 방법의 하나로 인식되어 왔다.[30]

이러한 접근 방법의 뿌리는 이 지역의 식민지적 과거에서 발견될 수 있다. 영국이 이 아대륙을 지배하는 동안 교육은 영국 제국에 종속되어 있었다. 당시 교육의 목표는 인도인들을 선량한 식민지 신민이 되도록 가르치는 것이었다. 토착문화는 무시되거나 훼손되었으며, 인도 원주민에게는 그들과 그들의 문화가 유럽인, 그중에서도 영국인과 그들의 문화에 비해 열등하다는 내용의 교육이 제공되었다. 교육의 초점은 국민적 정체성을 배양하는 것이 아니라 오히려 그것을 말살하는 쪽에 맞추어져 있었다. 그러므로 영국의 지배로부터 독립했을 때 인도와 파키스탄 양국의 지배자들은 국민적 자부심과 국민적 통합을 강조하는 역사 커리큘럼을 새로 만들어내지 않으면 안 되었다.

이런 교육 패턴은 과거에 식민 지배를 경험한 많은 나라에서도 발견

---

29 Krishna Kumar(2001), p. 5.

30 Krishna Kumar(2001), p. 6.

할 수 있다. 그러나 그 나라들 간에도 상당한 차이가 있다. 남아시아의 교육 체계는 같은 식민지적 정체성을 공유하였음에도 불구하고 인도와 파키스탄이라는 두 개의 근대 국가가 왜, 어떻게 생겨나게 되었는지 한참 감수성이 예민한 어린 학생들에게 설명해야만 했다. 그에 못지않게 중요한 것으로 인도와 파키스탄의 역사교과서는 독립 이후 두 나라의 관계가 왜 그렇게 험악해지게 되었으며, 왜 그들은 네 번에 걸친 전쟁을 하게 되었는지 설명해야만 했다.

인도와 파키스탄의 역사 교육을 곤란하게 만드는 또 하나의 어려움이 있다. 인도는 이슬람 이웃국가(즉 파키스탄)와 좋지 않은 관계를 가지고 있다. 그러나 국내에는 전체 인구의 12%에 이르는 상당수의 무슬림 소수민족이 살고 있다. 파키스탄은 남아시아에 살고 있던 무슬림들의 조국이라는 의미를 가지고 건국되었다. 그러나 현재 인도에 사는 무슬림의 수가 파키스탄에 사는 무슬림의 수보다 더 많다. 거기다가 파키스탄 내에서도 동파키스탄의 무슬림들은 자신들의 국가적 정체성을 확보하기 위해 서파키스탄과 전쟁도 불사하고 있다. 그 두 '파(동파키스탄과 서파키스탄)'가 같은 종교를 공유하고, 파키스탄 학생들이 파키스탄 국가의 초석이라고 배우고 있는 '두 나라 이론'이 모든 무슬림은 같은 정체성을 공유하며 무슬림들 간의 갈등은 불가능하다고 주장하고 있음에도 불구하고 이런 일이 벌어지고 있다.

영국의 상속자를 자처하는 인도가 해결해야 하는 문제는 파키스탄의 문제보다는 어렵지 않다. 인도는 국가적 정체성 수립의 기반으로서 남아시아 아대륙의 고대 유산 소유권을 주장하고, 문화적 유산을 이용할 수 있다. 그에 반해 문화적·지역적·인종적 토대보다는 명백하게 이념적 토대를 가지고 출발한 파키스탄이 해결하지 않으면 안 되는 문

제는 인도의 문제보다 더 어렵다.

한편 두 나라 모두 이슬람 이전의 유산은 문제가 되었다. 인도의 힌두 민족주의자들은 인도의 역사와 유산은 이 아대륙에 이슬람교가 들어오기 전으로 거슬러 올라가므로, 인도의 국민적 정체성은 본질적으로 힌두교라는 논리를 받아들였다. 그리고 1998~2004년까지 집권한 인도인민당 정부하에서 그들은 이 논리를 학교 커리큘럼과 역사교과서를 통해 거듭 강조했다. 반면에 파키스탄은 스스로를 이슬람 국가로 묘사하면서 이슬람인들이 아대륙에 유입되면서부터 역사가 시작되는 것으로 가르쳤다. 따라서 이 접근 방법은 수천 년에 이르는 이슬람 이전의 역사에 대해서는 아무런 언급을 하지 않고 있다.

4. 파키스탄의 경우

파키스탄은 무엇보다도 이념적인 토대를 가진 국가이기 때문에 자신의 교육 시스템을 이용하여 학생들에게 교의를 주입시키고 국민적 정체성을 고무시켜야 할 필요가 인도보다 훨씬 더 절실했다. 그러나 이 일이 결코 쉽지는 않았는데, 그것은 성공을 어렵게 만드는 요인이 많았기 때문이다. 독립 당시 파키스탄인들은 같은 정체성을 공유하고 있지 않았다. 영국 제국주의 시기 동안 그들은 영국령 인도에 포함되어 있었고, 비무슬림 이웃들과 마찬가지로 식민지 국가의 백성이었다. 현재 파키스탄에 사는 시민들도 모두가 인도인이었다. 파키스탄은 남아시아에 사는 무슬림과 힌두교도가 서로 별개의 두 '국가'이며, 무슬림들이 힌두교 다수 민족의 지배를 받지 않기 위해서는 그들 자신들만의 국가 수립이 필요하다는 '두 나라 이론'을 주창한 이데올로그들의 창안물이었다.

그러나 파키스탄 시민들은 같은 인종적·문화적 유산을 공유하지 않았고, 같은 언어를 사용하지도 않는다. 파키스탄에는 다섯 개의 주요 인종 집단이 있는데 지배적 위치를 차지하는 펀자브인(전체 인구의 48%), 신디인(Sindhis, 12%), 파탄인(Pathans, 8%), 무하지르인(Muhajirs : 인도와의 분리 당시 인도에서 넘어온 이주민과 그 후손들, 8%), 발루치인(Baluchis, 3%)이 그들이다. 그 외 나머지는 여러 소수 인종으로 이루어져 있다.

파키스탄의 이데올로기는 무슬림 신앙이 이들 서로 다른 집단들을 하나의 국민으로 묶어줄 것이라는 것을 전제로 하고 있다(파키스탄 국민 가운데 97%가 무슬림이고, 그 가운데 77%는 순니파이며 20%는 시아파이다). 그러므로 파키스탄 정부는 처음부터 역사보다 이데올로기를 우선시했고, 경우에 따라서는 역사를 이데올로기의 틀에 맞추어야 한다고 생각했다.

파키스탄의 초등학교와 중고등학교에서 역사 과목은 모든 학생들에게 필수 과목으로 되어 있는 '파키스탄학'에 포함되어 있다. 파키스탄학은 파키스탄이 어떻게 존재하게 되었는가, 독립 이후 어떤 역사적 과정을 밟아왔는가에 대해 객관적으로 서술하는 것을 목표로 하지 않는다. 그보다는 파키스탄 국가를 정당화하고, 파키스탄 학생들에게 파키스탄의 건국 이데올로기의 정당성을 확신시키기 위해 역사를 이용하려고 한다.

본 연구의 목적상 필자들은 파키스탄의 교과서에서 나타나는 두 가지 주요 사항에 대해서 그것이 어떻게 기술되고 있는지를 살필 것이다. 두 가지란 교과서들이 힌두교에 대해서 어떻게 서술하고 있는가, 인도(파키스탄에서는 인도가 '힌두교 국가'로 기술된다)를 어떻게 기술하고 있는

가에 대해서이다. 우리가 이 두 가지 사항을 선택한 것은 화해 문제를 논할 때 그것이 가장 적절한 질문이라고 생각했기 때문이다. 우리는 화해의 의미를 넓게 정의하지 않고 실용적으로 정의할 것이다. 따라서 화해를 두 주권 국가가 이웃으로서 공존할 수 있으며 정상적인 관계를 유지할 수 있는 능력으로 정의하려고 한다. 현재 인도와 파키스탄은 나란히 공존은 하고 있지만 두 나라의 관계는 심히 위축되어 있다. 상대방에 대한 서로의 공적 담론은 자주 위협적이며 상호불신으로 가득차 있고, 양국 간 무역은 매우 제한적이며 상호 문화교류는 대부분 사적인 수준에 머물고 있다.

우리는 사태가 이 지경에까지 이르게 된 데에는 적어도 부분적으로는 두 나라 학생들이 제공받고 있는 교육에 책임이 있으며, 역사교과서와 커리큘럼을 바꾸는 것이 적대적인 두 나라 간에 화해를 증진시키는 데 도움이 될 것이라고 생각한다.

파키스탄의 역사가 K. K. 아지즈는 자신의 저서 『역사의 살해』에서 파키스탄의 역사가 지금까지 학교에서 어떻게 가르쳐져 왔는가에 대해 고찰하고 있다. 그는 파키스탄 학생들에게 역사라는 이름으로 가르쳐져 온 것 가운데 많은 것이 사실은 역사가 아니라 선전(프로파간다)이었으며, 그 가운데 일부는 사실과 완전히 달랐고 나머지 대부분은 심각하게 왜곡된 것이었다고 지적하고 있다.

> 나는 우리나라가 지금까지 겪어왔고, 또 지금도 겪고 있는 병폐 가운데 대부분의 원인이 근본적으로 현재 학교에서 사용 중인 교과서에 있다고 확신한다. 민주주의의 실패, 오랜 군사독재, 부패와 타락, 도덕적 이완, 성격의 악화, 도덕적 가치관의 저하, 책임 의식의 부재, 테러, 파당

적 갈등, 비효율성, 냉소적 분위기, 미래에 대한 무관심…… 이 모든 것이 우리가 젊은이들의 마음의 밭에 뿌려 놓은 씨앗으로부터 거두어들인 쓰디 쓴 열매들이다.[31]

파키스탄의 교과서는 '부정적 민족주의'의 원칙을 수용하며 국민적 화해의 전망에 암운을 드리웠다. 우리는 '부정적 민족주의'에 대해 한 집단을 다른 집단과 비교하고 대조하며 '타자'를 부정적으로 기술함으로써 민족적 자부심과 민족적 정체성을 고취하려는 시도로 정의한다. 이런 식의 접근 방식은 처음에는 한 집단을 결집시키고 그들에게 국민적 정체성을 심어줄 수 있을지 모르지만 장기적으로는 증오, 불관용, 편협성을 함께 고취시켜 심각한 부작용을 낳게 된다. 이 부정적인 요소들이 일단 속박에서 풀려나면 어떤 정부도 그것을 쉽게 통제할 수가 없다. 파키스탄은 이 점에서 좋은 예라 할 수 있는데, 파키스탄 정부는 교과서에서 힌두교도와 다른 종교적 소수집단들에게 오명을 뒤집어씌워 폭력적 극단주의를 고삐에서 풀어놓았고, 그것은 이제 국가의 존재 자체를 위협하기에 이르렀다.

파키스탄 교과서에서 강조되는 부정적 민족주의의 주요 교의들 중에는 다음과 같은 것들이 포함되어 있다.

- 이슬람은 인도에 '선진' 문명을 가져다주었다.
- 이슬람은 힌두교보다 질적으로 더 우월하다.
- 이슬람은 기독교와 영국 제국주의자들과 그들을 승계한 미국인들의

31 K. K. Aziz(1998), pp. 242~243.

서구적 이데올로기보다 질적으로 더 우수하다.

- 힌두교도와 영국인들은 남아시아 무슬림들을 복속시키기 위해 서로 협력했다.
- 인도 국회당은 힌두교도들의 당파였다.
- 무슬림동맹은 영국으로부터 해방을 위한 투쟁에 앞장 선 민족주의 당파였다.
- 인도 국회당은 영국인들과 협력하여 힌두교도들이 특별대우를 받을 수 있게 만들었다.
- 인도는 파키스탄의 영원한 적이며 파키스탄을 파괴할 기회를 호시탐탐 노리고 있다.
- 인도-파키스탄 전쟁을 시작한 측은 항상 인도였지만 그때마다 그들은 파키스탄의 우월한 군사기술과 용맹무쌍함에 의해 격퇴되었다.
- 인도의 분할과 방글라데시[32] 독립 과정에서 발생한 대량 살상은 힌두

---

32 역자 주 – 방글라데시(People's Republic of Bangladesh) : 동남아시아에 있는 인민 공화국으로서 인도, 미얀마, 벵골 만에 인접해 있다. 1947년 인도가 영국으로부터 독립을 회복하고, 벵골지역을 종교에 의해 이슬람교의 동파키스탄과 힌두교의 서벵골로 분리하였다. 정치·경제적으로 어려움을 겪고 있던 파키스탄 내에서 벵골의 무지브(Mujib)는 그들의 권리와 이익을 신장하기 위하여 AL(Awami League : 아와미연맹)을 만들었다. 그 후 무지브는 AL의 대표로서 벵골 자치운동을 벌였다. 1970년대 무지브는 파키스탄 정부에 의해 체포되고 AL당은 활동이 금지되었다. 1971년 3월 26일 파키스탄군의 유혈 진압에 맞서 벵골 애국주의자들은 독립된 방글라데시 공화국을 선포하였다. 그 후 파키스탄군(軍)과 벵골 자유 투사들 간의 전투가 가열되자(방글라데시 독립 전쟁) 1,000만 명에 이르는 힌두교를 믿는 벵골인들이 인도의 아삼, 서(西)벵골 등지로 피신하였다. 인도의 지원 속에 결국 1971년 12월 16일 파키스탄 군대는 항복하고 벵골 국가라는 뜻의 방글라데시가 탄생하였다. 1972년 헌법에 의해 방글라데시는 의회민주주의 국가가 되었다.

교 인도의 공격 때문에 일어났다.

- 남아시아 역사는 이슬람의 출현을 계기로 시작되었으며, 이전에는 이렇다 할 만한 것이 거의 혹은 전혀 없었다.
- 파키스탄의 건국은 이 지역 근대사의 정점이었다.

1학년 학생들이 사용하는 것부터 중고등학교 마지막 학년 학생들이 사용하는 것까지 우르두어로 된 파키스탄 교과서들을 재검토해보면 부정적 민족주의의 개념이 얼마나 강하게 반영되고 있는지 알 수 있다. 파키스탄의 2학년용 교과서는 '판디트 네루(Pandit Nehru)[33]는 독립이 이루어지고 나면 인도에 힌두교 정부가 들어설 것이다'라고 말한 것으로 되어 있다.[34] 이 말이 의도하는 바는 인도 국회당은 힌두교도의 당이고, 이 당은 인도를 무슬림이 환영받지도 용인되지도 않게 될 힌두교 국가로 만들 생각을 가지고 있었다는 것을 학생들에게 인식시키려는 것이었다. 그러나 사실 네루는 무슬림을 완전한 시민으로 대우하게 될 시민 문화를 가진 세속적 국가로 만들기 위해 헌신했다.

---

33 역자 주 – 판디트 네루(Pandit Jawbharlbl Nehru, 1889~1964) : 인도 정치가, 민족운동지도자. 그는 평화주의자 마하트마 간디와는 달리 적극적인 파업으로 독립운동을 했다. 1923년 알라하바드 시의회 의장에 선출되고 국민회의 의장을 역임하는 등 20년 이상을 국민회의 집행위원으로 간디의 비폭력운동에 협력했으나, 간디의 종교적 정신주의에는 비판적이었다. 1946년 임시정부의 부수상 겸 외상이 되고 1947년 7월 독립과 함께 수상 겸 외상, 연방관계상에 취임하여 뉴델리에서 아시아회의를 주재하고 제국주의와 식민지 제도에 대한 항전을 재선언하였다. 독립 후 초대 총리로 취임한 이래 민주주의 정치체제와 사회주의 경제체제를 결합하는 독특한 체제를 정착시켜 나갔다.

34 A Board of Senior General Knowledge Teachers, *Jahid Mu'ashrati Ulum*, Lahore : West Punjab Textbook Depot, n.d., p. 4.

4학년용 교과서는 '무슬림들은 비무슬림들을 아주 잘 대해주었다. 그러나 비무슬림들은 그들의 가슴 속에 무슬림들에 대한 적대감을 키워나갔다. 영국인들이 이 지역에 침입했을 때 비무슬림들은 그들과 협력하고 무슬림들의 등에 비수를 꽂았다. 그리하여 영국인들은 국가 전체를 정복할 수 있었다'고 기술하고 있다.[35] 이 구절이 의도하는 바는 인도 아대륙에는 무슬림과 비무슬림 간에 항상 역사적 적대감이 있었고 이것이 영국인들의 남아시아 정복 과정에서 비무슬림과 영국인의 협력을 가져왔으며, 무슬림은 영국 제국주의자들에 대항하여 싸운 유일한 공동체였다는 것을 학생들에게 납득시키려는 것이다.

5학년용 교과서는 파키스탄의 분열과 방글라데시의 독립에 대해서 '인도는 동파키스탄에서 반란을 획책하였고, 이어 사방에서 그곳으로 침입해 들어왔다'[36]고 기술하고 있다. 이런 식으로 이 교과서는 벵골인과 서파키스탄인 간의 갈등, 파키스탄의 분열을 촉발한 여러 가지 시민권 관련 갈등을 의도적으로 간과하고 있으며 방글라데시의 독립이 마치 파키스탄에 대한 인도의 내정 간섭 때문에 나타난 것인 양 묘사하고 있다. 앞의 인용문들은 우르두어로 된 교과서들이 인도인과 파키스탄인, 그리고 무슬림들과 힌두교도들의 적대감을 조장한 부정적 민족주의를 얼마나 증대시켰는지 잘 보여준다.

우리는 우르두어로 수업을 진행하는 학교의 교육과, 영어로 수업을

---

35 Muthar Hashmi, et al., *Mu'ashrati Ulum*, Peshawar : NWFP Textbook Board, n.d., p. 16.

36 Abdur Rauf, et al., *Mu'ashrati Ulum*, Peshawar : NWFP Textbook Board, n.d., p. 11.

진행하는 학교에서 제공하는 교육 간에 질적인 차이가 있다는 점을 지적한 바 있다. 이 현상은 영어로 수업을 진행하는 학교에 입학하는 것은 대개 엘리트 층 자녀들로 제한되고, 중하층 계급의 자녀들은 대개 우르두어를 사용하는 학교에 입학하게 되는 구조에 기인한다. 또한 파키스탄의 교과서 집필자들은 대개 영어로 저술하고, 우르두어로 된 교과서들 가운데 다수도 영어 교과서에서 번역된 것이라는 점을 지적한 바 있다. 이 두 언어로 쓰인 것과 정부가 발행한 교과서들을 비교해보면 두 유형의 학교에서 제공되는 교육 간에는 질적인 차이가 있기는 하지만, 모두 부정적 민족주의에 강조점을 두는 본질적으로 같은 커리큘럼을 공유한다는 것을 알 수 있다.

이 점은 국가 교과서국이 발행하는 영어로 된 교과서를 검토해보면 알 수 있다. 이를 위해 필자들은 영어로 된 여러 권의 파키스탄 교과서를 살펴보았다. 그리고 인용을 위해 무작위로 그중 한 권, 즉 『8학년용 사회 과목』(Social Studies for Class 8)을 선택했는데, 이 교과서는 2002년 펀자브 지역 교과서국이 출간한 것으로서 파키스탄에서 초등학교와 중고등학교 학생용으로 출간한 교과서들을 대표한다고 할 수 있다.[37]

이 교과서는 영국의 식민 지배 이전의 무슬림 지배자들의 역할을 의도적으로 강조하고 찬양한 반면, 힌두교와 시크교도 지배자들의 역할은 폄훼하고 무시한다. 또한 이슬람 이전의 모든 국가와 지배자는 하나로 뭉뚱그려서 비정형적인 설명으로 처리된다. 즉 '무도하고 완강한 독재자들이 권력을 탈취하여 인민들을 무자비하게 지배했다. 그들은 한

---

37 Kbrahim Shamim and Haji Fazal Ahmed(2002), *Social Studies for Class 8*, Lahore : Punjab Textbook Board.

지역을 정복하면 수많은 무고한 인민을 대량학살하고 도시를 파괴하고 재산을 탈취했다. 그러나 이슬람은 그에 대해 완강하게 반대하여 지배 혹은 통치에 대해 새로운 개념을 만들어냈다'는 것이다(p. 89).

영국의 인도 정복을 다루는 단원에서는 영국군 병사들이 대개 다수의 무슬림들을 포함하여 그 지역에서 징집된 인도인으로 구성되었다는 사실, 다수로 이루어진 지역 군대를 상대로 하여 영국군이 거둔 일련의 승리는 대개 영국군의 군사적 우위 때문이었다는 점에 대해서는 아무런 언급도 하지 않는다. 대신 영국군이 거둔 승리는 모두 속임수와 거짓말, 그리고 유명한 무슬림 지배자들을 포함하여 여러 '반역자들'이 그들에게 협력했기 때문이었다고 기술한다. 또한 1857년의 전쟁을 '독립전쟁'으로, '자유를 수호하기 위해 무슬림들과 아대륙의 다른 민족들이 펼친 최후의 백병전(p. 72)'으로 묘사한다. 이 교과서는 영국이 전쟁에서 승리했다는 것은 인정하지만 그 승리가 어떻게 해서 이루어졌는지에 대해서는 아무런 설명도 하지 않는다. 그리고 다음과 같이 말한다.

> 전쟁이 끝나고 나서 반란에 대한 모든 책임과 비난은 무슬림에게 돌아갔고, 힌두교도들은 영국인에 대한 그들의 충성을 재확인하고 앞으로도 계속해서 충성할 것을 약속했다. 힌두교도와 영국인의 결탁으로 무슬림은 엄청난 난관에 직면하게 되었다. 공무원·무역업·비즈니스계로 진출할 수 있는 문이 무슬림에게는 봉쇄되었다. 그들은 농민, 노동자·물장수·잉크 채우는 사람·수공업자 등과 같은 별 볼 일 없는 직업에 만족하지 않으면 안 되었다. 무슬림은 독립 전쟁에서 패한 뒤에도 결코 포기하거나 물러나지 않았다. 그들은 영국인과 힌두교도가 자행하는 만행에 겁을 집어먹고 뒤로 물러나지 않았다. 그들은 용감한 투쟁을 계속했

고, 그것은 파키스탄의 건국으로 정점에 이르렀다(pp. 72~73).

이 교과서는 계속해서 1906년부터 1947년까지(교과서는 이 시기를 '파키스탄 운동'이라는 용어로 설명한다) '힌두교도들은 무슬림이 수 세기 동안 인도를 지배한 사실에 대해 결코 용서할 생각이 없었다. 그리하여 두 공동체(영국인과 힌두교도)는 무슬림을 빈곤하고 무기력하고 비효율적인 소수 집단으로 만들기 위해 모의하고 협력했다'고 기술했다. 그리고 '힌두교도들은 영국 지배자들의 묵인하에 '인도 국회'라는 이름의 정당을 만들었고, 그것은 인도 지배에서 영국인들과 권력을 공유하는 것을 목표로 하고 있었다'라고 주장하고 있다(p. 74).

그 외 이 교과서에 실려 있는 '힌두교도'와 인도 지배자들을 폄훼하는 언급으로는 다음과 같은 예들이 있다.

- 힌두교도들은 무슬림에게 이익이 되는 어떤 조치도 용납할 생각이 없었다. 그리하여 그들은 폭력적으로 되었고, 정부와 공공 재산을 멋대로 훼손하였다(p. 75).
- 네루의 보고서는 힌두교도가 무슬림을 영원히 자신들의 지배하에 두고 싶어 하는 그들의 속내를 분명히 보여주었다(p. 78).
- 국회당의 지배기는 무슬림에게 매우 해롭다는 것이 입증되었다. 우르두어는 힌두어로 대체되었다. 무슬림이 공무원이 되는 길은 차단되었고, 무슬림은 여러 가지 방법으로 망신과 모욕의 대상이 되었다. 힌두교도는 심지어 무슬림의 종교 의식에까지 간섭했다. 무슬림의 재산은 약탈당하고, 그들의 집은 불에 타고, 여러 지역에서 무슬림들이 학살되었다. 힌두교도의 이런 야비한 행동은 무슬림들이 '무슬림동맹의

깃발'을 중심으로 한데 결집하게 만들었다(p. 82).

- 무슬림들은 …… 바위처럼 견고해졌다. 그들은 영국인과 힌두교도라는 두 적이 독립적인 파키스탄 건국이라는 무슬림들의 요구를 받아들이지 않으면 안 되게 만들었다(p. 83).
- 완고한 힌두교도였던 간디[38] 선생은 모든 것을 자기 방식대로 결정하려고 했다(p. 84).

5. 마드라사 문제

파키스탄은 인도에서는 나타나지 않은 독특한 상황에 직면해야 했다. 그것은 파키스탄 독립 이후 급속도로 성장했고, 이제는 정부의 통

---

38 역자 주 – 간디(Mohandas Karamchand Gandhi, 1869~1948) : 인도의 정신적·정치적 지도자로 독립운동가 겸 법률가, 정치인이다. 인도의 영국 식민지 기간(1859~1948) 대부분을 영국으로부터의 인도 독립 운동을 지도하였다. 간디는 영국으로 유학하고 법학을 공부하여 1891년 변호사 자격을 취득하고 그 뒤 남아프리카를 경유하여 귀국하였다. 남아프리카공화국에서의 생활은 간디가 백인들에게 교통시설 이용, 취업 등에서 차별당하는 동족들을 보고 독립운동을 다짐하게 했다. 1919년 반영운동을 하면 체포영장 발부 등의 적법한 절차 없이 무조건 잡아갈 수 있게 한 롤래트 법이 제정되자 그는 영국의 지배에 반기를 들기 시작했다. 1947년 8월 15일 인도는 드디어 영국에게서 독립을 했으나 이슬람교도는 파키스탄으로, 힌두교도는 인도로 가는 민족분열이 벌어지고 말았다. 당시 종교 갈등으로 수만 명이 희생되자 간디는 이슬람교도와 힌두교도의 화해와 일치를 위해 노력하였다. 하지만 그의 이러한 모습은 극단적 보수파 힌두교도들에게는 이슬람교도를 편드는 모습으로 보였으며, 결국 1948년 1월 30일에 뉴델리에서 열린 기도회에 참석했다가 같은 힌두교 신자 나투람 고드세에게 총을 맞아 암살당했다. 간디는 4번이나 노벨 평화상 수상 후보자 물망에 올랐으나 끝내 수상하지 못했다.

제를 벗어날 정도까지 되어버린 또 하나의 교육제도를 파키스탄이 가지고 있다는 점이다. 그것은 '마드라사 제도'로, 인도와 파키스탄에서 오래 전부터 있어 왔던 무슬림 사회의 교육제도였다. 원래 이 교육제도는 세속주의와 근대주의를 못마땅하게 생각하는 보수적인 종교적 가문의 아이들을 위한 대안 학교의 성격을 가지고 생겨난 것이었다. 대부분 남자로 구성된 이 학교의 수업 내용은 전통적으로 쿠란과 이슬람교 신앙 서적들로 국한되었고, 많은 학생들이 졸업 후 물라(mullahs : 이슬람교의 기도 인도자)가 되어 주로 마을의 모스크에서 일하였다. 마드라사의 졸업생 대부분은 물라 말고는 다른 직업을 가질 능력을 갖고 있지 않았다. 인도에는 마드라사가 매우 드물어 논란의 소지가 별로 없었으나, 파키스탄은 사정이 전혀 달랐다. 이곳에서는 이 제도가 공교육 발전을 심각하게 저해할 정도로 번창했고, 일부 마드라사들은 이슬람 전사 혹은 테러리스트 양성소라는 비난을 사기도 했다.

파키스탄의 경기침체와 정부가 대규모 군대와 공공의 봉사에 충분한 재원을 제공하기가 불가능한 상황 등은 공교육 체계의 악화를 가져왔다. 이는 많은 가난한 가정의 아이들이 학교 교육을 받을 수 없게 됨을 의미했다. 하지만 해외나 국내 정치 집단으로부터 자금을 지원받아 운영되었던 마드라사들은 무상 교육뿐만 아니라 교과서, 교실, 칠판 등을 학생들에게 무료로 제공할 수 있었다. 많은 가난한 가정들은 이 조건이 너무나 매력적이어서 결코 놓칠 수가 없었다. 그런데 문제는 학생들이 이 학교를 졸업하고 많은 수가 실업자 무리에 합류하게 되면서 시작되었다. 대개는 호전적이고 근본주의적인 이슬람교로 무장하고, 시장성 있는 기술이라고는 아무 것도 가지지 못한 이 젊은이들은 전 세계 이슬람 단체들이 돈을 대는 다양한 국내 혹은 국제적 지하드에 참전할

전사 모집의 가장 중요한 지원자 집단이 되었다.

많은 마드라사 졸업생들이 현재 끊임없이 벌어지는 아프가니스탄 전쟁이나 카슈미르에서 싸우고 있다. 몇몇 마드라사들은 인도의 민간인을 공격하는 LeT 같은 테러 집단들에 전사들을 제공한다. 국내에서는 마드라사가 무자비한 분파주의적 테러 집단에 합류하여 다른 분파 사람들을 거리낌 없이 살해하고 있다. 이 순니파와 시아파 테러 집단들은 자기들끼리만 싸우는 것이 아니라 파키스탄에 거주하는 기독교도들과 서양인들도 공격한다.

독립 당시 파키스탄에는 250개 정도의 마드라사가 있었다. 아프가니스탄 전쟁 동안 마드라사들은 열렬한 반(反)소련 전사들의 주요 공급원이 되었고, 대개는 사우디아라비아에서 온 해외 자본의 지원하에 급속히 확산되었다. 또한 마드라사들은 이 기구를 파키스탄의 '이슬람화'라는 자신의 정치적 목표를 달성하는 도구로 생각한 지아 울 하크(Zia ul-Haq)[39] 정부의 후원을 받기도 했다. 1987년경 파키스탄에는 2,862개의 마드라사가 있었고, 배출되는 졸업생은 연간 3만 명에 이르렀다.[40]

무샤라프 장군은 집권하자마자 이 마드라사 제도가 정부의 통제 범위를 벗어날 정도가 되었다고 판단하고 내무부 장관과 교육부 장관에게 정확한 현황을 파악하라고 지시했다. 장관들은 사우디아라비아·쿠웨이트·이란·리비아·이라크·영국을 비롯한 외국에서 직접 자금을

---

39 역자 주 – 무함마드 지아 울 하크(1924~1988) : 파키스탄의 정치가. 1977년 쿠데타를 지휘하여 부토 정권을 뒤엎고 계엄 사령관을 맡았다. 이듬해 대통령에 취임하여 국방상·육군 참모총장·계엄 사령관 등을 겸직하였다.

40 Musa Khan Jalalzai(1992), *Sectarianism in Pakistan*, Lahore : A. H. Publishers.

제공받는 115개의 마드라사를 밝혀냈다. 파키스탄 내 마드라사에서 수학하는 학생들 가운데 약 2만 명이 외국인이며, 그 가운데 아프가니스탄·중앙아시아·아프리카 출신이 가장 많다는 사실과 파키스탄 내 마드라사들 가운데 절반 정도가 여러 이슬람 과격파 정당 혹은 정치 집단들에 의해 운영되고 있다는 것도 밝혀졌다.[41] 무샤라프 정부는 또한 파키스탄에는 7천~8천 개의 마드라사가 있고, 재학 중인 학생 수가 60만~70만 명에 이르며, 그 가운데 5만 명 이상이 무료로 교실과 칠판을 제공받고 있다는 것을 밝혀냈다.[42]

2001년 무샤라프 정부는 '2001 파키스탄 마다리스 교육국 조례'라는 이름의 계획을 발표했다. 그것은 마드라사를 정부의 통제하에 귀속시키고, 커리큘럼을 중앙집권화하고, 종교적 증오심과 극단주의를 추방하는 것을 목표로 하였다. 그 계획은 다음과 같은 조항을 포함하였다.

- 어떤 마드라사도 외국에서 유입되는 자금을 직접 받아서는 안 되며, 해외에서 유입되는 모든 기부금은 교육부를 통해 전달되어야 한다.
- 마드라사의 커리큘럼은 중앙집권화·근대화되어야 한다. 모든 마드라사 교육은 종교부 안에 상설기구로 설치될 교육국에서 제정하는 강의 요강에 따라 이루어져야 한다.
- 모든 마드라사 학생들은 졸업하기 전에 정부가 실시하는 표준화된 시험을 통과해야 한다.

---

41 "Musharraf's Plan for Religious Schools"(2001. 4. 12), Pakistan News Service.

42 General Musharraf(2001. 9. 30), television interview with CNN.

- 모든 외국인 학생들은 정밀한 조사를 받아야 하며, 의심스럽다고 여겨지는 학생들은 추방된다.
- 마드라사의 모든 재정 지출은 회계 감사를 받아야 한다.
- 모든 마드라사들은 정부에 등록해야 하며 입학과 졸업 조건, 강의요강, 학생단, 재정 문제 등에 관하여 정부에 정보를 제공해야 한다.[43]

비교적 온건한 마드라사들은 이 요구사항에 응하였지만, 보다 호전적이고 근본주의적인 마드라사들은 이 계획이 자신들의 지속적인 존속을 위협하는 것으로 보고 협력을 거부했다. 파키스탄의 호전적인 마드라사 후원 단체 가운데 하나였던 '자미아트 울 울레마 이슬람(Jamiat-ul-Ulema Islam : JUI)'의 대변인 마울라나 사미 울 하크(Maulana Sami-ul-Haq)는 자신들은 정부가 종교 문제에 개입하는 것을 결코 좌시하지 않을 것이고, 이와 관련하여 획책되고 있는 모든 음모는 결국 좌절되고 말 것이라고 경고했다.[44]

이와 같은 완강한 반대에 부딪히자 파키스탄 정부는 이 계획의 실행 속도를 계속 늦추어 왔다. 상황이 매우 좋았다고 해도 마드라사 제도를 정부가 장악하는 데는 많은 시간이 걸렸을 것이다. 마드라사에서 사용되는 역사교과서를 일반화하는 것도 불가능하다. 왜냐하면 현재 사용되고 있는 대부분의 교과서와 그 외 교재들은 자체 제작되거나, 다른 나라에서 수입해오거나, 교재 자체가 아예 없는 경우도 있기 때문이다.

---

43 General Musharraf(2001. 9. 30).

44 "Religious Parties Reject Madaris Education Board Ordinance"(2001. 8. 20), *Pakistan News Service*.

최근의 조사에 따르면 파키스탄에 존재하는 약 2만 개의 마드라사 가운데 300개 정도만이 산수·과학·영어 등 기본 과목을 가르치는 것으로 알려져 있다.[45]

자와하를랄 네루(Jawaharlal Nehru) 대학교 사회체제연구소의 리야즈 펀자비 교수는 2005년 3월 "지난 30년 동안 파키스탄에서 배양되어 온 극단주의적 지하드 문화(여기서는 극단적인 근본주의적 형태의 이슬람 정체성이 국민적 정체성으로 상정되었다)를 저지하기 위해 파키스탄 대통령 페르베즈 무샤라프 장군이 시도한 정책이 어떤 결과를 가져왔는가를 평가하기는 아직 이르다"고 주장했다.[46] 그러나 펀자비 교수는 무샤라프 정부가 국가의 교육 시스템을 재검토하고 공립학교에서 사용되는 교과서를 다시 쓰는 중차대한 사업에 착수했고, 그 노력이 '근본주의자들로부터 오는 엄청난 공공연한 혹은 은밀한 압력'에 직면해 있다고 말했다.[47]

6. 인도의 경우

파키스탄과 달리 인도는 이데올로기적인 국가가 아니다. 인도는 영국 제국주의에 의해 창출된 국가의 상속자라 할 수 있다. 영국 제국주의는 여러 다른 토후국들을 현재 우리가 인도라고 알고 있는 하나의 근

---

45 Owais Tohid(2004. 8. 24), "Pakistan, US Take on the Madrassahs," *Christian Science Monitor*.

46 Riyaz Punjabi(2005. 3), "The Future of Islamism in Pakistan," *World Focus* 26, no. 3.

47 Riyaz Punjabi(2005. 3).

대적 정치체로 강제로 통합시켰다. 그리고 파키스탄과 달리 인도는 공동의 문화와 역사를 공유하는 다양한 사람들을 포함하는 하나의 지리적 단위일 뿐이라고 주장한다.

그러나 파키스탄과 마찬가지로 인도 역시 인종적·종교적으로 이질적인 주민들을 포함하고 있다. 이 글의 관점에서 볼 때 인도에서 가장 심각한 분열은 종교적인 분열이다. 인도의 지배적인 종교는 힌두교이며(전체 인구의 81.3%), 이슬람교가 두 번째를 차지하고 있다(12%). 그 외 소수 종교로는 그리스도교(2.3%), 시크교(1.9%), 불교, 자이나교, 조로아스터교 등이 있다.[48] 인도 독립운동의 배후 원동력이었던 인도국회당은 처음부터 인도가 세속 국가를 지향한다고 주장했다. 오랜 독립 투쟁을 거치는 동안 국회당은 영국으로부터 독립한 인도에서는 모든 신앙이 동등한 대접을 받게 될 것이라고 주장했다.

비록 파키스탄처럼 동일한 이데올로기적 추동력을 공유하지는 않았지만 독립 이후 인도는 여러 세대의 학생들에게 세속적 민족주의를 주입하기 위해 노력해 왔고, 사회화의 주요 수단으로 교과서와 표준화된 커리큘럼에 의존해 왔다. 그러나 지난 20년 동안 힌두교 민족주의가 흥기하여 국회당과 그 동맹세력이 추구해 온 세속적 민족주의에 도전을 제기했으며, 이로 인해 인도의 정체성을 둘러싸고 날카로운 갈등이 촉발되었다. 세속주의자들과 힌두교 이데올로기 신봉자들 간에 나타난 이 갈등의 대부분은 인도 과거에 대해 상충하는 서사의 영역에서 나타났다.

---

48 The Central Intelligence Agency(2002), *The World Factbook 2002*, Dulles, VA : Potomac Books.

식민 지배 이후 대부분의 기간 동안 이러한 이데올로기적 갈등은 일방적으로 진행되었다. 1978년 힌두 민족주의를 지향하는 자나타(Janata) 당이 이끈 단기간을 제외하고는 국가적 차원의 인도 교육 정책은 독립 이후 줄곧 좌파 세속주의자들에 의해 지배되어 왔다. 그러나 1997년 인도인민당이 이끄는 연합 세력이 선거에서 승리하고, 그들이 공적 문화의 영역에 '힌두트바'(Hindutva) 철학,[49] 즉 힌두 민족주의를 적용함에 따라 상황은 변하였다. 인도인민당은 집권기 동안 인도 정치, 엘리트 문화, 대중문화에서 세속주의를 궁지에 몰아넣었다. 그러나 인도인민당이 도입한 새로운 민족주의적 교과서는 수명이 오래 가지 못했다. 그것은 국회당이 이끄는 선거연합[그 이름은 통합진보연합(the United Progressive Alliance, UPA)이다]이 2004년 중반 총선에서 승리하여 집권할 때까지 단기간 동안만 새 커리큘럼의 일부로 도입되었다.

로밀라 타파르(Romila Thapar)는 인도의 대표적인 역사가 가운데 한 사람이다. 그녀는 네루 정부로부터 중고등학교용 인도 교과서의 집필을 맡아달라는 요청을 받고 주로 좌파 학자들과 함께 일련의 교과서 집필 작업을 이끌었으며, 그 교과서들은 수십 년 동안 인도에서 사용되었다. 여러 세대의 인도 학생들은 세속주의와 인도의 '복합적 문화'를 강

---

49 역자 주 – 힌두트바(Hindutva) : '힌두성(Hinduness)' 정도의 뜻을 가지고 있다. 이 용어는 1923년 비나야크 다모다르 사바르카르(Vinayak Damodar Savarkar)가 만든 팸플릿 제목 '힌두트바 : 힌두교도는 누구인가'에서 유래했으며, 힌두교 민족주의를 지지하는 운동을 기술하기 위해 사용되었다. 이 힌두교 민족주의 운동에 적극적으로 참여하는 사람들은 '힌두트바디스(Hindutvadis)'라고 부른다. 인도에서는 상 파리바르(Sangh Parivar)라는 비호 조직이 힌두트바 개념을 주도한다. 이 이데올로기는 20세기 초 이래로 존속하였으나 1980년대 말 이후 인도 사회에서 주목받는 현상이 되었다.

조하는 내용을 담고 있는 타파르의 교과서를 애정을 가지고 회상하곤 한다. 그녀의 집에서 진행한 인터뷰에서 타파르 박사는 새 통합진보연합 정부가 2005년 가을까지 인도인민당 정부 시절의 교과서를 교실에서 추방하기로 약속했으나, 인도 교육 제도에 내재한 구조적인 약점 때문에 뒤로 물러서지 않으면 안 되었다고 불평을 털어놓았다. 그녀가 말한 구조적인 약점이란 인도 교육제도가 전적으로 종합적 성격의 시험에 의존하며, 인도 학생들은 그 시험에서 '좋은 점수'를 얻기 위해 교과서를 암기하지 않으면 안 된다는 것이었다. 그녀는 이 방식이 해당 학년도 중간에 한 교과서를 다른 교과서로 대체하는 것을 불가능하게 만들었다고 지적하면서, 그 때문에 통합진보연합 정부는 새 교과서가 완전히 집필되고 면밀하게 검토된 후 모든 학생들에게 배포될 때까지 옛날 교과서를 그대로 사용하기로 했다고 말했다. 그녀는 이것이 통합진보연합 정부가 그 내용이 사실과 다르다는 것을 알면서도 그 교과서로 역사를 가르쳐야만 하는 기묘한 처지에 놓이게 만들었다고 말했다. 통합진보연합은 새 교과서로 전환하는 것이 2006년 중반까지는 완료될 것으로 생각했으나, 그 날짜가 다 되어가는 데도 이행은 요원한 상태라고 그녀는 말했다.

교과서 문제에 직접 참여했고 현 정부와 좋은 관계를 유지하고 있기도 한 타파르 박사는 인도와 파키스탄의 역사가들이 영토 분할과 인도-파키스탄 관계에 대한 공동의 역사를 만들어내기 위해 함께 노력하는 문제에 대해 오랫동안 논의를 해왔으나 아직까지는 이렇다 할 성과가 없다고 확인해 주었다. 또한 양국 역사가들이 서로 만나 역사 문제를 논의하고 나아가 공동의 역사서를 집필해낼 수 있는 중립적 공간을 제공할 공식적인 인도-파키스탄 역사연구소를 설립하자는 제안이 있

기는 하지만 조만간 어떤 합의가 도출될 것 같지는 않다고 그녀는 말했다.[50]

인도의 세속적 전통이 인도의 식민 시기 이후 대부분의 기간 동안 공적인 서사를 형성해 왔기 때문에 필자들은 대표적인 교과서들 속에 나타나는 담론의 내용과 질을 평가할 것이다. 이어서 인도인민당이 이끄는 연합 세력에 의해 도입된 힌두 민족주의적 내용을 담고 있는 교과서와, 가까운 장래에 인도인민당 집권 때 사용되던 교과서를 대체하기 위해 준비 중인 교과서들을 차례로 평가할 것이다.

파키스탄의 커리큘럼과 마찬가지로 인도의 커리큘럼 역시 역사를 시민적 신화에 예속시켜 왔으며, 인도인과 파키스탄인 간의 분열을 항구화하고 심화하는 경향이 있었다. 그러나 인구의 97%가 무슬림인 파키스탄과 달리 인도는 상당히 많은 무슬림 소수 집단을 가지고 있고, 인도는 그들을 국가의 주류 속에 통합시키려는 바람을 가지고 있다. 영토 분할 당시 수백만 명의 무슬림이 파키스탄으로 이주해 갔지만[그 가운데 펀자브와 서벵골 지역 무슬림들이 다수를 이루었고 우타르 프라데쉬(Uttar Pradesh)와 베하르(Behar) 출신도 일부 포함되어 있었다] 더 많은 수의 무슬림들은 인도를 떠나지 않았다. 현재 인도에 살고 있는 무슬림은 파키스탄에 거주하는 무슬림보다 수가 더 많다.

파키스탄의 이데올로기는 모든 무슬림은 '하나의 민족'이며, 무슬림은 '힌두교' 인도에서는 자유로운 종교 활동을 할 수도, 자신들의 문화를 유지할 수도 없다고 주장한다. 이에 대해 인도 정부는 커리큘럼을 통해 이것이 새빨간 거짓말이라고 주장해 왔다.

---

50 2005년 3월 26일 존 P. 도쉬너와 가진 인터뷰.

인도의 세속적인 교과서들은 모든 종교적 신념들 간의 본질적인 평등을 강조하고, 학교 커리큘럼에서는 각 종교들에 똑같은 시간을 할당하는 접근 방법을 택하고 있다(반면에 세속주의 철학을 지지하고 있고, 하나의 지배적 종교 집단을 가진 또 다른 다문화 국가인 미국에서는 일반적으로 세속주의가 '종교의 부재'로 정의된다. 공교육 체계에서 미국은 하나의 국가 종교 확립을 금하고 있는 미국 헌법에 따라 국가와 한 종교적 신념과의 연계짓기를 피해 왔다). 이 공평함은 물론 인도 학생들이 파키스탄과 파키스탄 건국에 대해, 그리고 영국령 인도가 둘로 나뉘게 된 근본적인 이유에 대해서 배우는 방식을 규정한다. 국회당과 그 동맹 세력이 집권하고 있을 당시 세속적 성격을 가지고 있었던 인도의 커리큘럼은 객관적 사실을 가르치지 않고, 정치적 목적에 초점을 맞춘 민족적 서술을 규정하였다. 세속적 커리큘럼에서 취한 예로는 다음과 같은 것이 있다.

- 모든 종교는 평등하며, 동등한 대우를 받아야 한다. 그러므로 힌두교도가 전체 인구의 81%를 차지하고, 그들이 인도에서 적어도 5,000년 전으로 거슬러 올라가는 역사적 뿌리를 가지고 있음에도 불구하고 힌두교는 전체 인구의 2%에 불과한 기독교와 똑같은 대접을 받아야 한다.
- 인도국회당은 독립투쟁에 앞장섰으며, 항상 무슬림을 포함하여 모든 인도인의 이익을 대변하는 범(凡)인도적 정당이었다.
- 무하마드 알리 진나가 이끄는 '무슬림동맹'은 인도를 분할하기로 결심하고 자신의 파괴적인 명분을 위해 '두 나라 이론'을 제시했다.
- 인도 분할 와중에 발생한 대규모 유혈사태는 무슬림의 공격 때문에 일어났으며, 무엇보다도 '무슬림동맹'의 책임이 크다.

- 카슈미르는 인도의 필수적인 한 부분이다. 그곳에서 벌어지는 모든 폭력은 파키스탄이 획책하는 '대리전쟁'의 결과이다.
- 근대 인도 역사의 많은 부분은 마하트마 간디, 자와하를라 네루를 비롯한 성인들에 관한 성인전으로 되어 있다. 그에 비해 파키스탄의 건국자들은 대수롭지 않은 인물들이다.
- 인도 역사는 인도의 독립으로 끝난다. 독립 이후 지금까지의 사건들에 대해서는 거의 혹은 전혀 언급하지 않는다.

인도에서 사용된 교과서들의 내용을 분석해보면 파키스탄의 교과서들과 얼마나, 그리고 왜 다른지를 알 수 있다. 인도에서는 역사 교육이 '역사와 국민윤리'라는 커리큘럼 속에 포함되어 있다. 본 연구를 위해 우리는 6, 7, 8학년에서 사용되는 두 종의 교과서를 검토하였다. 이 두 교과서는 첫 부분에서 '교육연구와 훈련을 위한 국가위원회(National Council of Educational Research and Training, NCERT)'에 의해 기획된 요강에 입각하여 집필되었다고 밝히고 있다. 이 교과서들은 델리 수도 지역에 거주하는 학생들을 위해 만들어졌기 때문에 뉴델리에 있는 '인터스테이트 앵글로 인도 교육국(Interstate Board of Anglo Indian Education : 이 기관은 영어로 된 교과서들을 만드는 데 관여한다)'의 지원을 받아 출간되었다.

인도와 파키스탄의 교과서들은 서로의 이미지를 반영하지 않는다는 점을 지적할 필요가 있다. 두 나라 교과서들은 같은 자료의 일부를 같은 방식으로 다룬다. 물론 두 나라 교과서들 간에는 서로 다른 몇몇 영역이 있다. 그럼에도 불구하고 그것들이 항상 직접적으로 상충하지는 않는다. 또한 6, 7학년 학생용 교과서 제목은 『역사와 국민윤리 통합과

정』으로 되어 있다.[51]

6학년 과정에서 인도 학생들은 중세 시대, 즉 인도 영토의 대부분이 무슬림들에게 정복되고 지배되던 시기를 공부한다. 무슬림과 힌두교도는 별개의 두 '민족'이며, 결코 하나의 국가로 통합된 적이 없다고 거듭 강조하는 파키스탄의 교과서와는 정반대로 인도의 교과서는 두 공동체가 인도라는 국가적 정체성 안에서 완전하게 통합되어 있었다고 거듭 주장한다. 그리고 무슬림들이 인도에 어떻게 와서 어떻게 정착하게 되었는지, 어떻게 인도 주민들과 뒤섞여 그곳에서 혼성의 문화가 성장하게 되었는지(p. 2)를 언급하는 것으로 시작된다. 뒷부분에서는 '세월이 경과하면서 새로 유입된 사람들은 대부분 의식주와 언어 등 모든 점에서 인도인의 생활양식을 수용하였다. 수세기 동안 같이 살면서 두 문명의 주민들은 서로의 삶의 방식을 이해하기 시작했다(p. 63)'고 말한다.

이 교과서는 또한 학생들에게 인도에서 이슬람은 항상 최고의 존중과 찬양을 받아왔다는 것을 납득시키려고 한다. 이슬람교에 대하여 거의 아부하는 어투로 '현대 세계에서 가장 위대한 종교 가운데 하나(p. 2)'라고 말하면서 예언자 무함마드의 생애와 쿠란에 대해서도 열렬히 찬양하는 내용을 포함하고 있다. 그리고 '중세 시대 아랍인들은 새 문명의 선구자였다. 유럽과 세계 나머지 지역은 근대 문명의 첫 번째 학습을 아랍 세계로부터 받았다(p. 4)'고 언급하기도 한다.

그리고 이 교과서는 이슬람 이전의 인도 문명(물론 주로 힌두 문명이었

---

51 S. L. Kaeley(2000), *A Combined Course in History and Civics*, Delhi : Inter University Press, Ltd..

다)에 대해서 매우 비판적이다. 사회 조직을 곤란한 상황에 빠뜨린 수많은 사회적·종교적 해악들을 열거 하는 등 매우 근대주의적이고 진보적인 입장을 취하는데, 이 해악들로는 '종교적 미신, 카스트 제도, 조기 결혼, 사티(sati : 미망인의 자살), 유아살해, …… 불가촉천민에 대한 맹목적인 믿음' 등을 들고 있다. 그리고 '사회 전체가 높은 카스트에 있는 사람과 낮은 카스트에 있는 사람으로 나뉘어 있었다. 높은 카스트의 사람들은 모든 종류의 권리와 특권을 향유한 반면, 낮은 카스트의 사람들은 모든 권리를 박탈당하고 있었다. 그들은 경멸의 대상이었다(p. 28)'고 말하며 다수의 주민들이 전통적 사회 체계에 의해 억압받고 있다고 느꼈고, 인도는 무슬림에게 쉽게 정복되었다고 말한다. 계속해서 '이런 조건하에서는 왕이 라즈푸트(Rajput ; 힌두교 지배자)든 투르크(무슬림 지배자)든 백성들에게는 그다지 중요하지 않았다(p. 29)'고 말한다.

이데올로기적 지향성을 강하게 가지고 있었던 파키스탄의 교과서들은 인도 아대륙의 오래고도 복잡한 역사를 단순히 몇 가지 사항으로 축소하는 경향을 가지고 있다. 주로 이슬람의 도래와 무슬림과 관련된 몇몇 사건들에 치중하고 나머지는 대부분 생략하거나 스쳐 지나가는 정도로만 언급한다. 여기에서 무슬림은 하나의 단일한 집단으로 간주되며, 여러 종류의 무슬림 간의 구분은 그것이 문화적이든 신학적이든 정치적이든 간에 간과된다. 또한 이 단일한 무슬림 공동체는 '영국인'의 도움을 받은 '힌두교도'라고 하는 다른 단일한 집단에 의해 계속해서 탄압당하고 매도당하는 것으로 설명된다.

반면 인도의 교과서들은 매우 다른 태도를 취한다. 인도의 교과서들은 모든 것을 다 포괄한다는 입장에 따라 학생들에게 수많은 역사적 인물, 사건, 전투, 문화적 발전 등에 대해 언급한다. 인도 내 모든 종교적

공동체들은 그것이 아무리 소규모 집단이라고 하더라도 역사적 인물들과 마찬가지로 교과서에서 언급의 대상이 된다. 또한 무슬림 지도자들의 경우 어떤 사람은 나쁜 지배자로, 어떤 사람은 위대한 지배자로 기술된다. 이 점에서 인도의 교과서는 파키스탄 교과서보다 훨씬 객관적이라 할 수 있다. 파키스탄 교과서는 모든 것을 단순하게 무슬림과 비무슬림으로 구분하며, 무슬림의 모든 역사적 인물들을 최대한 긍정적으로 묘사하는 경향을 가지고 있다.

인도 교과서에서는 인도 사회를 통합하고 종교 간의 차이를 완화시키려고 노력한 역사적 인물들이 칭찬의 대상이 되고 있다. 무슬림 지배자 알라 우드 딘(Ala-ud-din)에 대해서는 '인도의 종교 지도자들 가운데 통치에 개입하지 않은 최초의 지배자였다. 그는 울레마들(Ulemas : 이슬람의 종교지도자들)의 조언을 받아들이지 않았다. 그는 국왕직에 대해 자신만의 생각을 가지고 있었다. 그는 종교가 정치와 완전히 분리되어야 한다고 생각했다(p. 49)'라고 기술했다. 무굴 제국 황제 아크바르[52]도 칭찬의 대상이 되었다. '아크바르는 인도에서 가장 계몽된 황제 가운데 한 사람이었다. 그는 종교적 관용 정책을 취하여 종교의 차이에 상관없이 모든 백성들을 동등하게 대해주었다. 그는 백성들의 종교적 감정을 손상할 수 있는 어떤 일도 하지 않았다. …… 아크바르는 그의 백성들에게 자기들이 원하는 종교를 신봉할 수 있도록 완전한 자유

---

52 역자 주 – 아크바르(Jalāl al-Dīn Muhammad Akbar, 1542~1605) : 무굴 제국을 통치한 제3대 황제(1556~1605년 재위). 아라비아어로 '위대하다'는 의미를 지닌 아크바르라는 이름에 걸맞게 중앙아시아에서 들어온 외지인이었던 조부 바부르가 세운 무굴 제국을 진정한 제국이란 이름에 걸맞는 국가로 발전시켜, 아크바르 대제(Akbar the Great)란 이름으로 널리 알려졌다.

를 허락했다. 아크바르는 세속적인 왕이었다(p. 83)', '자기 자신을 인도인으로 생각했고, 인도를 자신의 모국으로 간주했다. 그는 모든 종류의 종교적·사회적 차이를 제거하여 백성들 사이에서 국민적 일체감을 고양하기 위해 노력했으며 모든 사람들에게 종교적 자유를 허용하여 인도에서 세속 국가의 토대를 구축했다(p. 86)'고 평가했다.

이 교과서는 중세시대 동안 이루어진 종교적 발전에 대해 기술하면서 종교적 차이를 완화하거나 극복하려고 한 종교개혁가들 혹은 제설혼합주의자들의 역할을 강조한다. 교과서는 이러한 노력들을 칭찬하고, 인도 아대륙에서 나타난 무슬림과 비무슬림 간의 오래고도 풍요로운 열매를 맺게 한 교제가 그들 때문에 가능했다고 말한다. 또한 수피즘(Sufism : 무슬림의 한 분파)[53]이 매우 중요한 운동이었다고 하면서 '수피들은 자유로운 사고와 자유주의적 면모를 가지고 있었다. 수피들에 따르면 신 앞에서 모든 인간은 평등하다. 세계의 모든 종교는 하나의

53 역자 주 – 수피즘(Sufism) : 이슬람 신비주의. 수피란 원래 다가오는 종말과 지옥의 업화(業火)를 두려워하여 세속의 허식에서 벗어나 속죄와 참회의 표시로 양털로 만든 누더기 옷을 걸치고, 금욕과 고행 속에서 살려고 하는 금욕가를 가리켰다. 이것은 수피즘과 금욕주의의 밀접한 관계를 나타내지만, 양자는 다르다. 수피는 두려움보다는 신에 대한 완전한 사랑을 역설한다. 수피는 예언자 마호메트의 계시체험 가운데에서 신과의 합일의 원형을 볼 수 있는데 역사적으로 수피즘은 8세기 후반 이후의 현상이다. 발생에는 여러 가지 외적 영향을 들 수 있으나 내재적 요인으로는 신화적 사변(思辨)에 의한 신의 초월성 강조와 성법의 형식주의화 등이 있다. 12세기 후반부터 수피즘은 교단으로 조직화되어 성자숭배와 어우러져 민중 사이에 널리 침투하였다. 이와 같은 민중화는 수피즘의 주술화(呪術化)를 초래하여 자아의 부정과 내면으로의 침잠(沈潛)은 자주성과 외계에 대한 관심을 잃게 하였고, 이슬람세계의 침체를 정당화하는 이데올로기가 되어 비판을 받게 되었다.

목표를 지향하고 있으니 모든 종교의 궁극적인 목표는 신에게 더 가까이 다가가는 것이다(p. 66)'라고 말하고 있다. 그리고 비슷한 이상을 가지고 있었던 것으로 알려진 힌두교 바크티(Hindu Bhakti) 운동[54]을 칭찬한다. '이 두 운동은 비슷한 신념을 가지고 있다. 이 두 운동은 무의미한 의식과 예식에 반대한다. 두 운동은 한 신을 믿는다. …… 두 운동은 모든 인간이 신분에 관계없이 신 앞에서 평등하다고 믿는다. …… 수피들과 바크타(Bhakta)들은 카스트 제도를 불신한다(p. 66)'.

8학년 과정에서 인도 학생들은 무굴 시대가 끝나는 시점부터 영국으로부터 독립하기까지의 인도 역사를 배운다. 이 시기를 인도에서는 어떻게 가르치는지 보기 위해 필자들은 『역사와 국민윤리 교과서』라는 8학년용 교과서를 살펴보았다.[55] 파키스탄의 교과서들은 영국 제국주의를 단순하게 반(反)이슬람운동으로 기술하는 경향이 있다. 파키스탄 학

---

54 역자 주 – 바크티(bhakti) 운동 : 힌두교를 뚜렷하게 특징짓는 신심(信心)의 형태. 절대적 귀의(歸依)를 말하며 불교의 신심과는 달라서 식사를 함께 나누는 부부, 육친 간의 무조건적인 사랑을 근원으로 한다. 신에게 바크티를 바치고 그 은총을 받아 해탈에 이른다고 하는 사상을 처음으로 명확하게 설파한 것은 『바가바드기타』이다. 그러나 여기에서의 바크티는 해탈에 이르는 세 길 가운데 하나에 지나지 않았다. 바크티를 중심에 두고 그것을 노래한 것은 비슈누파의 성전 『바가바드푸라나』이다. 여기서 노래한 바크티는 주로 남인도에서 환영을 받았고, 비슈누파의 음유시인들의 열광적인 노래와 행동에 의하여 급속히 퍼졌으며, 12세기의 학장(學匠) 라마누자에 의하여 철학, 실천체계의 정점에 놓이게 되었다. 그러나 그것은 브라만과 같은 상층 카스트에만 국한되었으므로 이후 개혁운동이 일어나 민중을 위한 차원에서의 바크티가 확립되었다. 이 바그티운동이 라마난다에 의하여 북인도에 전해지자 폭발적으로 유행하였다.

55 H. K. Bagga and Indrani Choudhury(2002), *A Textbook of History and Civics*, New Dehli : Jay Cee Publication.

생들에게 영국인은 언제나 본질적으로 무슬림에게 적대적이었으며, 힌두교도와 협력하여 무슬림을 억압적 상태에 잡아두려고 했다는 인식을 주입하려고 애쓴다. 그리고 힌두교도 역시 무슬림의 희생 위에서 자신들이 특권적 지위를 확보하기 위해 영국인과 협력하는 경향이 있었다고 기술한다. 고로 영국인은 보편적으로 사악하다는 것이다.

인도의 세속적인 교과서는 영국인이 제국주의와 인종주의를 신봉하고, 탐욕스럽고 표리부동한 사람들이었다면서 비난한다. 그러나 한편 영국인이 선진문명의 소유자였으며 인도에 긍정적인 기여를 하기도 했다고 인정한다. 반면 파키스탄 교과서에서는 영국인이 협잡과 속임수로 무슬림 군대를 패퇴시킨 것으로 되어 있다. 그러나 영국 군대에서 복무한 병사들 대부분이 인도인이고, 그중에는 무슬림도 다수 포함되어 있었다는 사실은 언급하지 않는다. 그에 비해 인도의 교과서는 '영국의 군대가 대부분 인도인 세포이들(sepoys : 인도인 용병들)로 이루어져 있었으며, 규율이 제대로 서고 훈련이 잘 되고 충성스런 부대였다(p. 41)'고 인정한다. 또한 영국인이 거둔 승리 중 몇몇은 속임수로 거둔 것이 맞지만 대부분의 승리는 영국의 군사적 우위의 결과라고 인정한다.

1857년의 사건에 대해서도 인도 교과서의 기술은 파키스탄 교과서보다 더 객관적이다. 인도 교과서들은 대체로 이 사건을 '독립전쟁'이라고 부른다. 그러나 일부 교과서들은 그것을 '반란'이라는 용어로 표기하기도 하는데, 이 말이 더 정확한 표현이라고 할 수 있다. 그리고 파키스탄 교과서들과 달리 인도 교과서들은 이 전쟁이 이슬람인들만의 일이 아닌 무슬림과 비무슬림 모두가 참여한 집단 투쟁이었다고 기술한다. '외국의 지배를 떨쳐버리기 위해 힌두교도와 무슬림이 용감하게

투쟁하였음에도 불구하고 그들은 끝내 뜻하는 바를 이루지 못했다(p. 52)'. 파키스탄 교과서들은 1857년의 사건을 이슬람인들의 대오각성으로 기술하는 데 비해 인도의 교과서들은 그것을 좀 더 민족주의적 관점을 가지고 설명한다. '1857년의 전쟁은 결코 헛된 싸움이 아니었다. …… 왜냐하면 그것이 인도인들을 혼수상태에서 깨어나게 했고, 자신의 자유, 자존, 민족주의를 의식하게 만들었기 때문이다(p. 52)'.

인도와 파키스탄의 교과서들은 인도가 분할되고 파키스탄이 탄생하게 된 배경과 원인에 대해 기술할 때도 정반대의 견해를 취한다. 파키스탄 교과서는 두 공동체가 줄곧 별개의 '국가'였고, 힌두교도와 영국인이 협력하여 무슬림을 착취했으며, 무슬림은 자신들의 나라에서만 자유로웠다고 말한다. 그에 비해 인도 교과서는 두 공동체가 하나의 공동체 속에서 통합되어 있었으며, 영국인이 무슬림과 힌두교도를 적대하게 만들고 인도 민족주의를 억압하기 위해 '분열시킨 다음 통치한다'는 정책을 채택한 것이라고 말한다. 이 설명에서 무하마드 알리 진나와 무슬림동맹 내 그의 동료들은 영국의 제국주의를 지지하고 그로부터 사익을 취한 자발적인 공범으로 묘사된다. 인도의 교과서들은 '파키스탄이 생겨난 것은 무엇보다도 영국인들이 힌두교도와 무슬림에 대해 '분열시킨 다음 통치한다'는 정책을 취했기 때문이었다. 그들은 '영국인들은 힌두교도와 무슬림이라는 두 아내를 두고 있었고, 그중 무슬림 아내가 더 사랑을 받았다'는 말로 이 사실을 인정했다(p. 58)'라고 말하고 있다. 인도 교과서들은 또한 '(영국) 정부는 힌두교도들의 민족주의 운동을 저지하기 위해 무슬림 상류 계층에 지지를 보내기 시작했다'. 그리고 '독립 투쟁의 열기를 약화시키기 위해 '무슬림동맹' 같은 공동체적 정당의 결성을 지지했다. 별개의 선거인단이 도입되었다. …… 영

국의 이런 정책은 결국 나라가 둘로 쪼개지는 결과를 가져왔다(p. 58)'라고 말한다.

인도 교과서들은 인도국회당이 힌두교도만의 당이 아니라 무슬림들이 늘 포함되어 있었다고 지적하고 있는데, 그것은 정확한 지적이다. 그러나 이 교과서는 인도국회당에서 무슬림의 수가 감소한 것이 영국인 때문이라고 말한다. '영국인들은 두 공동체가 공동의 이해관계를 갖고 있지 않다고 말하면서 무슬림 상층 사람들을 회유하여 국회당 회의에 참석하지 못하게 했다(p. 78)'.

인도의 교과서에서 무하마드 알리 진나는 인도 분열에 가장 큰 책임이 있는 인물로 그려진다. "국회당 내각에 반대하는 캠페인이 '무슬림동맹'의 지도자 무하마드 알리 진나에 의해서 시작되었다. 그는 국회당이 지배하는 주들에서 무슬림이 부당한 대우를 받고 있다면서 '두 나라 이론'을 주장했다(p. 96)", "진나는 파키스탄이라고 하는 독립적인 '무슬림들의 조국'을 요구했다. 이것이 힌두교도와 무슬림 간의 통합, 통일된 인도를 바라는 모든 희망을 항구적으로 파괴하였다(p. 97)".

파키스탄의 교과서가 영토 분할을 둘러싸고 일어난 유혈사태와 학살의 책임이 힌두교도와 시크교도들에게 있다며 비난한 반면, 인도 교과서는 영국인들과 이름을 밝히지 않은 '공동체적 정당(무슬림동맹을 의미한다)'에 그 책임을 돌리고 있다. 또한 파키스탄의 교과서는 이 사건에 대해 단호하고 직설적인 태도인데 비해, 인도의 교과서는 이 사건들을 소극적으로 언급하고 있다. 이 때문에 학생들은 그런 엄청난 비극이 왜 일어났는지 정확히 알 수가 없다. 인도 교과서는 다음과 같이 기술한다.

1946년에 벵골, 비하르, 봄베이, 여러 다른 지역에서 유혈폭동이 일어났고, 그 과정에서 많은 힌두교도와 무슬림들이 살해되었다. …… 이 기간 동안 힌두교도와 무슬림들의 가슴 속에 영국인들이 심어놓은 증오가 공동체적 정당에 의해 활활 타올랐고, 그것은 무자비한 살인, 약탈, 후안무치한 비인간적 행위를 초래했다(p. 112).

카슈미르와 그 외 다른 토후주들의 인도 합병에 대하여 인도 교과서들이 취한 태도 역시 파키스탄 교과서에서 나타나는 서술과 분명한 대조를 이룬다. 파키스탄 교과서는 인도 정부가 속임수를 써서 무슬림이 다수를 이루는 주들을 부당한 방법으로 흡수 통합했다고 주장한 반면, 인도 교과서의 입장은 분명하다.

카슈미르, 히데라바드(Hyderabad), 주나가르(Junagarh)를 제외한 인도 내 모든 주들이 인도 쪽에 합류했다. …… 히데라바드 주의 니잠(Nizam)이 독립적인 태도를 취하려고 했으나 그에 반대하는 경찰의 행동이 그의 시도를 수포로 돌아가게 했고, 결국 그 주는 인도에 합병되었다. 잠무(Jammu) 주와 카슈미르 주도 인도에 합류하고 싶어 했다. (그러나) 파키스탄은 이 결정을 매우 못마땅하게 생각했고 그것은 결국 전쟁을 촉발하게 되었다.

이 교과서는 카슈미르 문제가 인도에게 유리한 쪽으로 해결되었으며, 이후 나타난 폭력은 전적으로 파키스탄이 이 문제에 부당하게 개입했기 때문이라는 점을 분명히 하고 있다. 이 교과서는 또한 다음과 같이 말한다.

잠무 주와 카슈미르 주는 본질적으로 인도의 영토이다. …… 카슈미르 계곡에 사는 주민의 다수는 무슬림이지만 이 지역 사람들은 표결을 통해 자발적으로 인도 쪽에 남기로 결정했다. 그런데도 파키스탄은 계속해서 이 주에 대한 지배권이 자신들에게 있다고 주장해 왔다(p. 179).

그러나 카슈미르의 마하라자가 수행한 역할과 그의 지배에 대항하여 일어난 카슈미르 내 무슬림 주민들의 봉기, 부정선거 논란, 인도 정부의 카슈미르 개입, 인도 치안유지군의 인권유린 행위에 대해서는 아무런 언급도 하지 않는다. 그리하여 인도 학생들로 하여금 파키스탄이 정당한 이유도 없이 카슈미르를 침입했으며, 논란이 이미 해결되었음에도 불구하고 계속해서 개입하고 있다는 인상을 갖게 하고 있다.

1) 국민윤리와 세속주의

인도의 교과서들은 역사와 '국민윤리'를 합쳐놓고 있다. 국민윤리 부분은 인도의 정체(政體)와 통치에 대해 기술하고 있는데, 그것은 인도가 '세속적·사회주의적·민주주의적 주권 공화국'임을 강조하고 있다.[56] 『역사와 국민윤리 통합과정(A Combined Course in History and Civics)』에서는 공적으로 승인된 세속주의에 대한 정의가 자세하게 제시되어 있다.

'세속적'이라는 말은 네 가지를 의미한다. 첫째, 인도는 파키스탄, 이란, 사우디아라비아 등처럼 종교적인 혹은 신정주의적인 국가가 아니다. 둘

56 S. L. Kaeley(2000), p. 10.

째, 인도는 어떤 특정 종교에 특혜를 제공하지 않는다. 셋째, 인도는 자신만의 공적인 종교를 갖지 않는다. 넷째, 인도 국민은 자신이 원하는 종교를 고백하고 믿고 선교할 자유가 있다(p. 13).

교과서는 계속해서 다음과 같이 부연 설명한다.

우리나라 헌법이 인도에서 세속적인 국가를 추구한다는 데에는 의심의 여지가 없다. 인도는 여러 가지 종교를 신봉하는 다양한 사람들이 살고 있는 나라이므로 인도에서 종교의 자유는 필수적이다. 세속적인 국가는 우리처럼 여러 종교를 가진 나라에서 일어날 수 있는 여러 가지 복잡한 문제를 해결할 수 있는 유일한 해답이다.

세속주의에 대한 인도의 정의는 미국의 정의와 다르다. 미국에서는 헌법이 교회와 국가의 분리를 선언하고 있으며, 법정은 그것을 국가가 특정 종교를 옹호하지 않음을 의미하는 것으로 해석해 왔다. 따라서 미국에서는 일반적으로 종교가 공적인 생활에서 나타나지 않으며, 공립학교에서는 종교에 대해 가르치지 않는다. 그에 비해 인도 정부는 인도에 존재하는 모든 종교에 똑같은 관심을 기울이는 것으로 세속주의를 실행하고 있다. 인도의 한 교과서는 다음과 같이 언급한다.

인도에서는 힌두교도가 다수집단을 이루고 있지만 국가 지도자들은 인도가 세속적인 민주주의적 통치 체제를 유지해야 한다고 강조했다. 그리하여 인도는 모든 종교가 똑같은 지위를 향유하며, 정부는 모든 종교 문제에서 중립적 태도를 취하는 세속적인 국가가 되었다.[57]

이 정책이 인도에서 어떻게 실행되고 있는가에 대한 뚜렷한 시각적 증거를 제공하기 위해 인도의 교과서들은 그리스도교 교회, 힌두교 사원, 시크교 신전인 거드와라(gurdwara),[58] 무슬림의 모스크 사진을 싣고 밑에 '세속적인 인도'라는 설명글을 달아놓고 있다. 인도의 교과서에서 사용되는 유사한 고안물로서 여러 종류의 신전을 배경으로 하여 각 종교 신자들이 고유 의상을 입고 서 있는 장면을 보여주고, 그 밑에 '자유롭게 종교를 가질 수 있는 권리'라는 설명글을 달아놓은 것도 있다.

파키스탄과의 관계를 다루는 단원에서는 '인도는 언제나 파키스탄과 우호관계를 유지하기 위해 노력해 왔다. 문제는 국가가 분할되고 나서도 인도에 여전히 많은 무슬림이 살고 있다는 사실이다. 파키스탄이 계속해서 우리의 내정에 간섭하고 있는 것은 바로 이 때문이다'라고 말하고 있다.[59]

2) 불속에 던져진 인도의 교과서들

우리는 이미 파키스탄의 교과서들이 젊은이들에게 국민적 정체성과 애국심을 고취시키기 위해 부정적 민족주의에 의존하는 반면, 인도는 무하마드 알리 진나에 대한 설명, 인도의 분할, 무슬림동맹의 역할, 카슈미르 분쟁에서 파키스탄이 수행한 역할 등과 관련하여 제한된 정도의 부정적 민족주의를 사용하고 있다는 것을 살펴보았다.

인도의 접근 방법은 파키스탄에 비해 좀 더 복잡하다. 파키스탄은

---

57 H. K. Bagga and Indrani Choudhury(2002), p. 10.

58 역자 주 – 거드와라(Gurdwara) : 시크교도들의 예배 장소.

59 H. K. Bagga and Indrani Choudhury(2002), pp. 178~179.

파키스탄 역사와 국민들의 삶에서 비무슬림들(그들이 파키스탄인이든 아니든 간에 상관없이)을 배제하려고 하는 반면, 인도는 인도에 거주하는 모든 사람들을 그 안에 포함하려고 의식적으로 노력한다.

인도의 접근 방법과 현재 미국에서 시도되고 있는 다문화주의는 상당한 유사성을 가지고 있다. 인도는 항상 국내의 여러 종교적 공동체, 그중에서도 무슬림들을 하나의 합법적 정치체 안에 통합하는 데 어려움이 있었으며, 교과서와 학교 교육을 통해 이 목적을 달성하려고 의식적으로 노력해 왔다.

미국에서는 이 문제가 인종 문제의 성격을 띠어 왔다. 민권운동이 있기 전만 해도 비(非)백인 소수 집단들은 국가적 차원의 문제에서 대부분 배제되었다. 미국은 현재 유색인 소수 집단들을 국가적 주류 안에 포함시키려고 노력하고 있다. 미국은 색깔을 불문하는 동화를 추진하기보다는 각각의 인종 집단과 소수 인종 집단이 자신들만의 분명한 정체성과 문화를 가져야 한다는 것과 많은 인종 집단들은 모두가 평등하다는 것을 강조하는 '다문화주의' 정책을 취하고 있다. 이런 접근 방법은 미국의 학교 커리큘럼과, 학교에서 역사와 이상(理想)을 가르치는 방법에 엄청난 변화를 가져다주고 있다. 그 결과 미국의 많은 교과서들은 의식적으로 각 인종 집단들의 긍정적인 기여를 반영하는 내용을 포함하는 등 전보다 훨씬 '포괄적인' 태도를 취하고 있다.

건국 이후 인도는 여러 종교적 소수집단들과 관련하여 그와 비슷한 정책을 입법화하기 위해 노력해 왔다. 그러나 연구자들의 조사는 이 접근 방식이 힌두교 다수 집단의 자녀들이 세속주의에 대하여 정부가 승인한 정의(定義)를 확신을 가지고 수용하도록 하는 데 실패한 것이 아닌지 의구심을 갖게 만든다. 1999년의 선거에서 힌두교 민족주의 노선을

고수하는 인도인민당이 여러 경쟁자가 참여한 선거에서 23%의 득표율로 집권에 성공했는데, 이는 그때까지 힌두교 우파가 거둔 득표율 가운데 가장 높은 것이었다. 이 현상은 의식적으로 세속적인 교육을 실시해 온지 거의 40년이 지난 후에 나타난 것으로, 이는 많은 힌두교 인도인들이 세속주의를 강조한 수십 년 동안의 학교 세속화 노력에도 불구하고 여전히 힌두교 민족주의에 매력을 느끼고 있다는 것을 시사하는 것이었다. 이 역설에 대한 설명을 부분적이기는 하지만, 인도인 학자 크리쉬나 쿠마르가 제시하고 있다. 그는 독립 투쟁에 대한 인도와 파키스탄의 설명을 주재료로 하는 한 중요한 연구에서 인도와 파키스탄의 교과서를 비교하였는데,[60] 그의 연구는 인도인과 파키스탄인들 간의 화해 문제와 직접적인 연관성을 가진 여러 결과물들을 내놓았다.

쿠마르는 역사 교육에 대한 인도의 접근 방법이 가끔 학생들을 혼란에 빠뜨리며 세속적인 교과서가 표방하는 다원주의 원리를 받아들이고 싶지 않게 만들거나, 받아들이고 싶어도 그럴 수 없게 만들고 있다는 것을 발견했다. 학생들은 '무슬림들'이 무슬림 국가를 건설하기 위해 인도에서 떨어져 나갔고, 이와 같은 역사를 고려할 때 인도는 어쩔 수 없이 힌두교 국가라고 생각하는 경향이 있다는 것이다. 쿠마르는 또한 힌두교 학생들이 인도의 독립은 인도가 마침내 '외세의' 지배에서 해방되어 이제 자신의 정체성을 추구할 수 있게 되었음을 의미하는 것으로 배워 왔으며, 그 결과 많은 학생들이 세속주의는 본질적으로 '외래의' 개념이기 때문에 그 역시 포기되어야 하고 대신 힌두교 민족주의로 대

60 Krishna Kumar(2001), *Prejudice and Pride*, New Delhi : Viking/ Penguin Books.

체되어야 한다고 믿고 있다는 것을 알게 되었다.

이러한 세속주의의 후퇴는 인도의 교과서들이 중세 시대, 즉 인도 대부분이 무슬림의 지배를 받았던 시기를 설명하는 방식에 의해 더욱 강화되었다. 쿠마르는 세속적인 역사 서술이 종파를 떠나 '균형'을 강조하고 있음에도 불구하고 인도의 교과서에는 이 시기 동안 힌두교도들이 무슬림의 노예가 되어 많은 고통을 받았다는 점을 시사하는 부정적인 의미가 포함되어 있다는 것을 발견할 수 있었다.

만약 쿠마르의 발견이 옳다면 인도의 학교 시스템은 많은 점에서 세속주의를 인도인의 규범으로 확립하는 데 실패했다고 할 수 있다. 그렇다면 이 실패는 세속적인 서사의 내적 취약성과 모순에 기인할 뿐 아니라, 세속적인 교과서가 교실 외의 정보와 자료의 도전으로 고전해 왔다는 사실에도 원인이 있다고 보아야 할 것이다. 이 대안적인 문화 지식 사이트들은 많은 경우 힌두 민족주의자들의 메시지를 전해주고, 정부가 승인한 세속적인 접근방법과 대조시킨다. 그러므로 힌두교도 아이들은 한편으로 학교에서 제공되는 세속적 메시지를 배우고, 다른 한편으로는 가족, 존경받는 문화적 인물, 대중매체로부터 제공되는 힌두교 민족주의를 표방하는 정보에 노출되고 있다. 점증하는 사유화 경향 때문에 인도 정부는 더 이상 대중매체를 독점하지 못하고 있다. 역사 문제와 관련해서는 상업적 이해관계를 많이 고려하는 사설 매체들은 자주 공적인 서사와는 다른 메시지를 방송에 내보내곤 한다. 예를 들어 국영 텔레비전 방송은 '부니야드(토대, 1987)', '훔록(우리 인민, 1986)' 같은 국토 분할에 대해 공식적으로 승인된 해석을 주 내용으로 하는 연속극으로 전 국민의 마음을 사로잡은 적이 있다. 그 이후 사설 텔레비전 방송국들은 같은 주제에 대해 전혀 다른 관점을 가진 그들 나름의 연속

극을 방영해 왔다. 또한 사설 방송국들은 국경일에 국영 방송국에서 볼 수 있는 것보다는 훨씬 반무슬림적이고 반파키스탄적인 관점을 가진 애국적 성향의 프로그램들을 내보내곤 한다.

또한 지역어, 특히 힌두어로 작품 활동을 하는 문학인들의 경우 대개 힌두트바의 영향을 크게 받은 사람들이었고, 이들은 일반인들이 널리 읽는 인기 있는 대중 소설을 통해 힌두교 민족주의를 확산시켰다. 그리고 대부분의 인도인들에게 봄베이(발리우드)[61]에서 제작되는 힌두어 영화들은 가장 중요한 오락거리이다. 이 영화들 또한 인도 역사에 대한 힌두트바적 관점을 투사한다. 한 예가 2003년 제작된 힌두어 영화 '가다르(Gaddar)'이다. 이 영화는 국토 분할에 대해 심히 왜곡된 관점을 전하고 있다. 이 영화에서 한 시크교도는 가족이 살해당한 한 무슬림 소녀를 알게 되어 그녀와 사랑에 빠지고, 그녀를 파키스탄에 있는

61 역자 주 – 발리우드(Bollywood) : '볼리우드'라고도 부른다. 인도 뭄바이의 인기 있는 영화 산업을 일컫는 비공식 이름이며, 이 용어는 때때로 인도 전체의 영화, 영화 산업을 이르는 말로 오용되기도 한다. 발리우드는 봄베이(Bombay, 뭄바이의 옛 영어 지명)와 할리우드(캘리포니아의 Hollywood, 미국 영화 산업의 중심지)의 합성어로 서구 미디어에 의해 처음 사용되었다. 언어 순수주의자들은 이 용어가 인도 영화 산업을 천박한 할리우드처럼 보이게 한다고 이 용어의 사용에 거부감을 나타내나, 현재 '발리우드'는 옥스퍼드 영어 사전에도 등재되어 있다. 발리우드는 콜리우드, 마라티(Marathi) 영화단지, 벵갈리 영화단지(Bengali cinema), 톨리우드, 말라얄람 영화단지(Malayalam cinema), 칸나다 영화단지(Kannada cinema)와 함께 인도의 영화 산업을 이룬다. 인도의 영화 생산 편수와 티켓 판매량은 세계 최고이며, 발리우드의 영화는 인도뿐만 아니라 남아시아·중동·아프리카·동남아시아의 문화에서도 중요한 위치를 차지한다. 또한 세계 곳곳으로 이주한 남아시아 사람들에게도 인기가 있는데 특히 남아시아 이주자가 많은 영국·캐나다·오스트레일리아·미국에서 그렇다.

가족에게 데려다주겠다고 약속한다. 파키스탄에 간 그는 혹독한 고문을 당하고, 일단의 공격자들을 상대로 싸우고 심하게 두들겨 맞는다. 그리고 결국 그녀와 함께 다시 인도로 돌아오게 되며 그들은 인도에서 영웅 대접을 받는다.

힌두교 민족주의자들은 오래 전부터 인도 역사에 대한 다문화적 접근 방식이 종교적 소수 집단, 특히 무슬림들을 두둔하는 쪽으로 흘러가고 힌두 문명의 업적을 불필요하게 폄훼하며, 힌두 문화와 인도 문화 간의 연계의 중요성을 너무나 간과하고 있다고 주장해 왔다.

인도인민당은 집권 이후 강경 힌두교 민족주의자 무를리 마노하르 조시(Murli Manohar Joshi)를 인적자원개발부 장관으로 임명했다. 1999년 7월에 조시는 역시 힌두교 민족주의자인 J. S. 라즈푸트를 '교육연구와 훈련을 위한 국가위원회(NCERT)'의 새 책임자로 임명했다. 라즈푸트는 인도인민당의 지도자들과 함께 새로 '중고등교육을 위한 국가 커리큘럼 프레임워크(NCFSE)'를 만들었으며, 인도인민당은 지금까지 이 기구를 통해 역사교과서 수정의 정당성을 강조해 왔다.

인도인민당의 교과서 수정 노력은 인도 지식인들과 학자들의 거센 저항을 받았다. 그들은 이러한 수정 움직임을 인도 교육 시스템에 대한 배신으로 간주했다. 뉴델리에 소재한 자미아 밀리아 이슬라미아(Jamia Millia Islamia) 대학의 역사학 교수 이나야트 자이디(S. Inayat A. Zaidi)는 인도의 중고등학교 역사 교육의 목적이 "앵글로 인도 저술가들, 후에는 파당적인 힌두교도 역사가 혹은 무슬림 역사가들이 주장하는 편협하고 식민주의적인 사고로부터 젊은이들을 보호하는 것"이라고 말했다. 그는 교육 정책을 통하여 '학생들에게 자신이 살고 있는 사회 발전 과정을 이해할 수 있도록 비판적 능력을 함양시켜주는 것'이 국가의

임무라고 했다. 자이디는 역사 교육을 수정하려는 인도인민당의 프로그램에 대해 "감수성이 예민한 학생들에게 합리적이고 과학적인 사고를 계발해주는 역사를 가르치기보다는 순수하고 고결한 신화, 점성술, 신학을 가르쳐야 한다"는 그들의 신념을 반영하는 것이라며 신랄하게 비판했다.[62]

정부가 새 교과서를 학교에 배포하기 시작하자 세속적인 혹은 좌파 성향의 역사가들과 교육자들은 인도 중고등학교에서 종교 교육을 실시하는 것이 '공립학교 혹은 국가의 지원을 받는 학교에서는 종교 교육을 할 수 없다'고 규정한 인도 헌법 제28조 1항의 규정을 명백하게 위반하는 것이라면서 이를 저지하기 위해 소송을 제기했다. 이들은 인도인민당에서 제시한 커리큘럼 수정안이 힌두교 민족주의를 커리큘럼 속에 은근 슬쩍 집어넣는 것이라고 주장하면서 중고등교육을 위한 국가 커리큘럼 프레임워크가 규정하고 있는 여러 가지 조항들에 대해 거세게 반대했다.[63]

이들은 특히 커리큘럼 속에 종교 교육을 도입해야 한다고 주장하는 조항에 대해 거세게 반대했다. 중고등교육을 위한 국가 커리큘럼 프레임워크 문건에는 잠재적으로 논쟁거리가 될 수 있는 제안들이 여럿 포함되어 있었다. 제1조는 철학과 종교 교육을 강조하는 전통적인 인도 교육을 높이 평가하고 있다.

---

62 S. Inayat Ali Zaidi(2002. 1. 15), "History Rewritten or Written with a Purpose," *University Today*.

63 Rajeev Deshapande(2002. 9. 30), "School Curriculum : Changing Course," *India Today*, p. 30.

> 종교는 비록 그것이 필수적인 가치의 유일한 원천은 아니나 분명 가치 창출의 주요 원천 가운데 하나이다. 오늘날 요구되고 있는 것은 종교 교육이 아니라 여러 종교들, 그 종교들의 기본원리, 거기에 내재해 있는 가치를 교육하는 것, 모든 종교들이 가지고 있는 철학을 비교 고찰하는 것이다.[64]

이 문건은 노골적으로 표현하고 있지는 않지만 지금까지 인도의 커리큘럼 과정을 지배해 온 서구화된 엘리트들과, 그들이 표방하는 '세속주의'에 대해 은근한 적대감을 드러낸다.

> 인도는 정신적인 공존의 가장 고귀한 실험장이기 때문에 사회적·도덕적·정신적 가치, 그리고 종교에 대한 교육을 가정과 공동체에만 맡겨둘 수는 없다. 우리나라의 학교 교육은 기본적 가치에 대하여 모종의 중립성을 발전시켜 온 것으로 보이며, 공동체 일반은 건전한 정신을 가지고 종교를 배울 시간도 없고 또 그럴 마음도 가지고 있지 않다.[65]

중고등교육을 위한 국가 커리큘럼 프레임워크는 한 구절에서 '오늘날 인도인 가운데 상당수가 종교철학적 기풍, 사회적 디자인에 대한 자각, 과거 유산에 대한 이해로부터 멀어진 것으로 보인다'며 불만을 토로한다.[66] 이어서 '인도(즉 이슬람 이전의 인도)'가 세계 문명에 기여한 바

---

64 National Council of Educational Research and Training(NCERT)(2000), *National Curriculum Framework for School Education*, New Delhi : NCERT, p. 14.

65 National Council of Educational Research and Training(2000), p. 26.

를 다시 강조할 필요가 있으며, 산스크리트어[67]로 된 용어를 문건 도처에 사용하면서 모든 학교에서 산스크리트어 교육이 강조되어야 한다고 주장한다. 2002년 10월 인도 대법원은 학교 교실에서 인도인민당 교과서의 사용을 허용함으로써 정부의 손을 들어주었다.

이미 예상되었듯이 인도인민당이 지원하는 새 교과서는 이전 교과서들이 표방해온 세속주의적 담론과의 근본적인 결별이었다. 새 교과서의 가장 중요한 변화는 다음과 같은 것이었다.[68]

- 많은 학자들이 힌두교 출현 이전의 것으로 추정하고 있는 인더스 강 계곡의 문명이 자주 '힌두교 문명'으로 기술되었다.
- 대부분의 학자들은 중앙아시아에서 인도로 침입해 온 유목민이라고 주장하는 아리아인들을 몇몇 새 교과서는 토착 인도인으로 기술하였다.
- 무슬림들은 미묘하지만 분명하게 '타자'로 간주되었다. 즉 그들은 인도에 침입해 온 '침입자'로서 지배기 동안 힌두교를 체계적으로 공격한 것으로 묘사되었다.
- 한 힌두교 민족주의자에 의해 마하트마 간디가 피살된 것에 대해서는 언급하지 않거나 얼버무렸다. 간디는 교묘하게 비판의 대상이 되거나

---

66 National Council of Educational Research and Training(2000), p. 6.

67 역자 주 – 산스크리트어 : 인도의 옛 언어로 힌두교, 불교, 자이나교의 경전이 이 언어로 되어 있다. 한자 문화권에서는 범어(梵語, '브라만'에서 왔음)라고도 한다. 사어로 알고 있는 사람이 대부분이지만, 아직도 학교에서 읽고 쓰는 법을 가르치고 있다.

68 Irfan Habib, Suvira Jaiswal, and Aditya Mukherjee(2003), *History in the New NCERT Textbooks : A Report and an Index of Errors*, Kolkata : Indian History Congress 참조.

아니면 무시되었다.

- 인도인민당 이전의 세속적 교과서들에서는 자주 언급되었던 카스트 제도 혹은 힌두교 문화와 힌두교 제도들에 대한 부정적인 언급이 새 교과서에서는 거의 나타나지 않았다.
- 고대 힌두 문명과 함께 그것이 과학, 수학, 천문학 등에 제공한 기여가 강조되었다.

7. 양국 모두의 실패

인도와 파키스탄의 역사교과서와 강의요강의 이용에 대한 지금까지의 고찰은 양국 모두 자기 나라 학생들에게 자신의 역사와 이웃 국가의 역사를 제대로 교육하지 못해왔다는 것을 말해준다. 커리큘럼은 화해의 영역에서 가장 참담하게 실패했다. 양국 교과서들은 자국 학생들에게 이웃 국가와 화해를 시작하고 정상적인 교류를 개시하는 데 꼭 필요한 정보와 교육을 제공하지 못했으며, 오히려 부정적인 정형화와 적대감을 항구화해 왔다.

우리는 파키스탄의 경우 그 의도가 의식적이었으며, 교육 기반이 비무슬림, 특히 힌두교도를 이슬람의 타고난 적으로 간주하는 부정적 민족주의를 심어주는 것이었음을 알 수 있었다. 이 접근 방법은 파키스탄 학생들에게 일종의 이슬람적 국수주의와 반(反)힌두교적 편견을 심어주는 것을 목적으로 하고 있다. 그러나 이 방법론은 의도하지 않은 결과를 가져다주었으니 많은 파키스탄 학생들을 이슬람 근본주의와 급진주의에 빠지게 한 것이 그것이다.

게다가 파키스탄 정부가 공교육 제도에 재정지원을 충분히 하지 못

하고 적절하게 관리·운영하지 못하자 마드라사라고 하는 교육 제도가 나타나게 되었고, 마드라사는 대체로 파키스탄 정부의 통제 범위를 벗어난 곳에 머물면서 많은 경우 극단주의와 증오심을 공공연하게 학생들에게 가르치고 있다. 공립학교에서 발견되는 부정적 민족주의와 많은 마드라사에서 발견되는 편협한 신앙의 결합은 국내외 테러 활동에 기름을 붓는 격이 되었고, 파키스탄의 정치적 안정을 크게 훼손하였다.

인도에서는 식민지배기 이후 지금에 이르기까지 대부분의 기간 동안 역사 커리큘럼의 입안자가 대개 좌파적·사회주의적 신념을 표방하며 공동체주의와 증오로부터 자유로운 사회를 창출하려고 노력해 온 서구화된 지식인들이었다. 그러나 인도 학생들을 교화하려는 그들의 시도는 자주 역풍을 맞곤 했다. 힌두교도 학생들과 그들의 부모들은 커리큘럼 안에 포함된 일부 힌두교 이념과 관행에 대한 비판을 심히 못마땅해 했다. 또한 '모든 종교는 동등하다'는 접근 방법은 많은 힌두교도 학생들의 마음을 멀어지게 했다. 그들은 자신들이 명백하게 지배적인 종교 집단인데 왜 수적으로나 영향 면에서나 자기들보다 훨씬 못한 다른 종교집단들과 같은 대접을 받아야 하는지 납득할 수가 없었다. 다문화적 접근을 옹호하고 이슬람 소수 집단에게 공정하려는 태도가 가끔은 힌두교 학생들과 무슬림 학생 모두에게 뭔가 선심을 베푸는 것으로, 그리고 모욕적인 행태로 생각되기도 했다. 결국 이 커리큘럼은 자신도 의식하지 못하는 사이에 힌두교도와 비힌두교도 간의 괴리를 키우며 의도와는 정반대의 결과를 가져왔다.

이 접근 방법은 파키스탄에 대한 인도인들의 관점에도 영향을 미쳤다. 왜냐하면 이 커리큘럼이 두 나라가 어떻게 해서 생겨났는지에 대해서 충분히 설명하지 않고 있을 뿐만 아니라 무슬림동맹과 영국인들의

'잘못'에 대해서는 지나치게 강조한 반면에, 인도 민족주의자들, 특히 국회당에 대해서는 비판을 삼가고 있기 때문이다. 많은 인도 학생들은 그들의 역사교과서를 공부하고 나서 이렇게 묻지 않을 수 없었다. "파키스탄이 무슬림 국가라면 인도는 왜 힌두교 국가가 아니예요?" 인도인민당 정부는 집권 후 국민들의 이런 분위기를 이용하여 인도의 국민적 서사를 부정적 민족주의의 일부 요소들을 포용하고 이슬람, 무슬림, 파키스탄을 분명하게 비난하는 쪽으로 바꾸었다.

8. 변화의 전망 : 파키스탄

파키스탄과 인도의 사려 깊은 다수의 학부모들과 교육자들은 오랫동안 지배해 온 문화정책들이 종교공동체 간의 평화와 국가의 번영을 심각하게 훼손하기 때문에 포기되어야 한다고 주장해왔다. 이제 우리는 인도와 파키스탄에서 서사의 긍정적인 변화를 위한 두 나라의 지속적인 옹호가 교과서와 커리큘럼에 영향을 주고 변화를 가져다주었는지, 그리고 현재 주고 있는지 살펴보려 한다.

파키스탄의 무샤라프 정권은 이전 정권들이 수 세대 동안 파키스탄인들을 교화하기 위해 실시한 정책이 만들어낸 정치적 소용돌이를 자신들이 물려받고 있다는 것을 인식하고 있다. 또한 무샤라프와 그의 측근들은 그런 정책이 이제 파키스탄 국가에 직접 도전할 정도가 되어버린 집단들을 성장시키는 데 크게 기여했다는 것을 인정했다. 무샤라프 대통령에게 지금의 마드라사 제도가 파키스탄의 정치적 안정을 위험에 빠뜨리고 있다는 것이 분명한 것처럼, 점점 더 많은 파키스탄인들도 파키스탄이 정치적·군사적 긴장을 줄이고 성장하려면 역사 커리큘럼이

바뀌어야 한다는 것을 인식하고 있다. 자유주의적이고 세속적 마인드를 가진 파키스탄인들은 종교적 보수주의자들이 수십 년 동안 교육시스템을 지배하고 있는 것에 신물이 나 있는 상태이며, 파키스탄의 교육 커리큘럼을 개혁하여 세계적인 흐름에 근접시키고, 자신의 아이들에게 세계 경제에 참여할 수 있는 더 많은 기회를 제공하여 그 수익을 누리게 하고 싶어 한다. 이런 자유주의적 시민사회의 바람을 반영하여 파키스탄의 비정부 기구인 '지속가능한 정책개발 연구소'는 2002년에 「미묘한 전복」이라는 제목의 보고서 하나를 내놓았는데, 그들은 파키스탄 교과서들의 자기파괴적인 편견, 전쟁, 폭력, 편협한 신앙을 찬미하는 서사들을 일일이 열거하며 고발하고 있다.[69]

파키스탄에도 세속적인 생각이 존재하고 있음을 보여주는 이 보고서는 파키스탄의 교과서를 균형 잡히고 객관적인 기준에 따라 다시 쓸 필요가 있다는 것에 대해 국민적 토론이 필요하다고 주장한다. 파키스탄의 개혁가들은 국민적으로 존경받는 건국의 아버지 무하마드 알리 진나의 자유주의적 철학에 호소함으로써 이 의제를 정당화하려고 한다. 그들은 확고한 세속주의자였던 진나가 만약 환생한다면 오늘날 파키스탄 국가의 신정주의적 이데올로기에 질겁하고 말았을 것이라고 주장한다. 이 보고서의 작성자들은 독립 당시 파키스탄에 근대적이고 비파당적인 국민적 정체성을 발전시키는 것이 중요하다고 말한 진나의 연설문을 즐겨 인용한다.[70]

---

69 이 보고서에 대해서는 SDPI 웹사이트인 www.adpi.org 참조(2005년 1월 10일 접속).

70 SDPI 보고서 저자들 가운데 한 사람인 물리학자 나야르(A. H. Nayyar)의

흥미롭게도 파키스탄에는 개정된 국가 커리큘럼의 모델로 이용할 수 있는 교과서가 이미 존재하고 있다. 앞에서도 언급했듯이 영어로 수업을 진행하는 많은 엘리트 학교들은 무엇보다도 정부가 주관하는 시험에 합격하기 위해 정부가 승인한 교과서를 가지고 공부한다. 그런데 소수의 학생들은 아대륙 역사와 관계되는 많은 객관적 지식원에 접근하고 있으며, 가끔은 과거에 대해 보다 정확한 그림을 제공하는 정보원에 의존하기도 한다.

가장 객관적인 자료는 이른바 O 레벨 시험을 치르는 파키스탄 학생들이 사용하는 것이다. 이 시험에 합격한 학생들은 더 높은 수준의 교육을 위해 영국의 대학에 입학할 기회를 가질 수 있고, 다른 나라, 특히 미국의 대학(미국의 대학들은 더 높은 교육을 위한 목적지로서 파키스탄 학생들 사이에서 인기가 높다)에 입학할 수도 있다. 파키스탄에서는 서유럽 국가에서 취득한 학위가 비즈니스 혹은 전문 직업에서 성공을 위한 전제조건으로 간주되곤 한다.

파루크 바즈와(Farooq Bajwa)가 쓴 『파키스탄 : 역사적·현재적 전망』은 O 레벨 자료들의 질적 수준을 대표한다고 할 만하다.[71] 이 책은 파키스탄의 민족주의를 전적으로 지지하면서도 표준 교과서에 포함된 논란이 될 만한 것들 가운데 많은 것을 배제하고 있다. 이 책의 '긍정적 민족주의'와 균형 잡힌 표현의 예로는 다음과 같은 것들이 있다.

글 참조. www.jang.com.pk/thenews/mar2004-daily/16-03-2004/oped/o5.htm(2005년 1월 25일 접속).

71 Farooq Bajwa(2002), *Pakistan : A Historical and Contemporary Look*, Karachi : Oxford University Press.

• 고대 힌두인들은 망원경을 사용하여 태양계에 대해 많은 것을 알아냈으며, 별과 행성의 움직임을 밝혀내기도 했다. 후에 아랍인은 힌두인과 그리스인이 남긴 학문적 유산으로부터 많은 도움을 받았다. 특히 무슬림 과학자들은 의학, 천문학, 수학 분야에서 힌두인들이 이룬 기여에서 많은 덕을 보았다(p. 6).

• 카스트 제도는 인도 정부가 공식적으로는 그것을 불법화하는 정책을 취하고 있음에도 불구하고 지금도 여전히 현대 인도인들의 삶에서 중요한 역할을 수행하고 있다.

• 힌두교 사원들에 대한 마무드 왕의 여러 차례의 침입 가운데 가장 악명 높은 것은 1025년에 솜나트 사원을 공격한 것이었다. 솜나트 사원에 대한 공격은 후대 인도 역사가들이 마무드를 야만인으로 생각하게 만들었다(p. 15).

• 무슬림 지배자 악바르는 인도 아대륙을 다스린 지배자들 가운데 가장 영향력 있는 인물 가운데 한 사람으로 기술되었다. 종교 문제에 대한 그의 비정통적 견해가 수많은 무슬림을 적으로 만들기도 했지만, 종교적 도그마에 대한 그의 혐오는 수백만 명의 힌두교도를 평화롭게 다스리려는 그의 열망을 반영한다고 서술되었다(p. 37).

• 무슬림 지배자 아우랑제브(Aurangzeb)[72]는 주저하지 않고 힌두교도 조언자들을 임명하고 그들의 의견을 수용했다. 교과서는 '비록 아우랑제브가 '이슬람의 칼'로 혹은 편협한 보수주의자로 기술되고 있지만 두 가지 설명 모두 사실과 다르다'라고 말하고 있다(p. 46).

---

72 역자 주 – 아우랑제브(Aurangzeb, 1618~1707) : 인도 무굴제국 제6대 황제(1658~1707). 전란으로 황폐한 데칸의 부흥을 추진하였으며 영토 확장에도 적극적이었다.

• 1916년 경 진나는 점점 적극적으로 되어 간 독립운동의 주요 지도자 가운데 한 사람이었다. 많은 사람들에게 그는 힌두교도와 무슬림 모두로부터 존경과 찬사를 받는 인물의 완벽한 예였다. 비록 간디의 영향력 증대가 진나를 국회당에서 멀어지게 했지만, 그는 결코 독립을 위해 무슬림 공동체와 힌두교 공동체의 화해를 추구한다는 자신의 생각을 포기하지 않았다(p. 71).

• 아유브 칸(Ayub Khan)[73]의 대통령 임기는 1965년 카슈미르 영토분쟁을 둘러싼 인도와의 전쟁으로 엉망이 되어버렸다. 1965년 8월 인도가 점령하고 있던 카슈미르에 파키스탄의 무장 단체들이 침입한 것이 인도로 하여금 보복에 나서게 했다(p. 136).

• 벵골인은 무슬림이든 힌두교도든 간에 자신의 지역어와 문화에 대해 대단한 자부심을 가지고 있다. 그런데 벵골인들은 파키스탄에서 차별을 당했고, 파키스탄의 군대, 관청, 사법부에서 차별 대우를 당해야 하는 현실에 분노를 느꼈다.

• 1971년 파키스탄 군대가 동부 파키스탄에 대해 야만적인 공격을 하면서 방글라데시를 둘러싼 위기는 불가피하게 되었다. 하룻밤 사이에 '수천 명의 민간인이 살해되었다. …… 만일 파키스탄을 구할 수 있는

---

73 역자 주 – 아유브 칸(Mohammad Ayubkhan, 1907~1974) : 파키스탄 군인 겸 정치가. 1954년 국방장관이 되었고, 1958년 10월 무혈쿠데타로 정권을 장악하고 대통령에 취임하였다. 1959년 관료통치와 간접선거제를 혼합한 기초적인 민주제를 도입하였고, 1962년 제2차 공화국 헌법에서 강권적 지배를 확립하였다. 대외적으로는 1962년 중국과 인도 사이의 국경분쟁을 계기로 중국에 접근, 자주외교를 전개하였다. 1968년 말부터 강권정치와 경제적 불평등 등에 대한 불만에서 시작된 반정부운동이 격화되어 1969년 3월 전권을 야히야 칸 육군총사령관에게 위임하였다.

어떤 희망이 있었다면 …… 그것은 3월 25~26일 하룻밤에 사라져버렸다'(p. 141).

- 파키스탄은 보건과 교육을 포함하여 기본적인 사회적 서비스 분야에서 세계 최악의 국가 가운데 하나이다. '사정이 그렇게 된 주요 이유 가운데 하나는 파키스탄의 높은 군비 지출이다. 1990년의 경우 보건과 교육 등에 대한 사회적 지출과 대조되는 국방 부문에 파키스탄보다 더 많은 비율의 예산을 지출하는 나라는 이라크·앙골라·소말리아·에티오피아뿐이었다'(p. 164).

9·11테러라고 하는 비상한 정치적 쇼크 이후 무샤라프 대통령은 '모든' 학생들을 위한 보다 객관적인 파키스탄 교과서 출간을 지지할 준비가 되어 있는 것 같았다. 그는 "종파주의, 종교적 불관용, 폭력은 파키스탄에서 더 이상 묵과할 수 없는 위기점에 이르렀다"고 말했다.[74] 무샤라프는 파키스탄 국민들이 진나의 이데올로기로부터 많이 이탈해 있다는 것을 설득하려고 했고, 진나가 가지고 있던 자유주의적·세속적·민주주의적 파키스탄의 비전을 여러 차례에 걸쳐 분명하고 강하게 천명했다.[75] 2001년 9·11테러 이후 파키스탄이 온건하고 근대적인 이슬람교에 뿌리를 둔 정체성을 새로 만들어내야 한다고 한 무샤라프의 요구는 미국의 압력과 함께 경제 파탄을 막기 위해서는 미국과 국제사회의 재정 원조가 필요하다는 당시 사정에서 영향을 받았음이 분명하

---

74 Independence Day Speech(2002. 8. 14).

75 Stephen Philip Cohen(2002), "The Nation and the State of Pakistan," *Washington Quarterly* 25, no. 3, pp. 109~122.

다. 그러나 그것은 무샤라프의 개인적 관점의 표명이기도 했다. 비록 무샤라프가 자신의 통치를 강화하기 위해 종교적 보수주의자들의 지원에 의지하기도 했지만, 대부분의 관찰자들은 그의 개인적 관점이 비교적 진보적·세속적이고, 그가 파키스탄을 근대 국가 대열에 합류하게 하고 싶어 한다는 데에 의견을 같이한다.

파키스탄이 아프가니스탄 근본주의에 대한 오랜 지지를 철회하고 난 직후 미군에 의한 탈레반 체제의 파괴는 파키스탄의 정치와 사회에서 이슬람 급진주의의 중요한 동력을 제거하는 것이었고, 무샤라프에게는 자신의 견해를 실행에 옮길 수 있는 기회의 창을 제공했다.

변화를 위한 이러한 긍정적인 요인에도 불구하고 파키스탄의 국가적 서사에 대한 개혁의 전망은 아직 밝지만은 않다. 화려한 수사에도 불구하고 파키스탄의 가치 체계에 변화를 가하려는 무샤라프의 노력은 극도로 조심스럽다. 그것은 커리큘럼에서 힌두교도와 외국인에 대한 비방의 목소리를 조금이라도 줄여보려는 노력에 대하여 이슬람 단체들과 이슬람 정당들이 보이고 있는 맹렬한 저항 때문이다. 이 반대가 얼마나 맹렬한지는 2004년 교육부가 생물교과서에서 쿠란의 구절을 삭제했다는 이유로 이슬람 정당들이 의회 의사일정을 거부한 데서도 알 수 있다.[76] 또한 무샤라프는 거대한 마드라사 제도를 정부 통제하에 두려고 제스처만 취했음에도 불구하고 격심한 반대에 직면해야 했다.

무샤라프가 부정적 민족주의에 효과적으로 맞서는 데 실패한 것은 정치적 취약성 때문이기도 하지만, 파키스탄을 패권주의적이고 자기파괴적인 서사 속에 가두어두고 있는 정치적 선호 때문이기도 하다. 파키

---

[76] www.dawn.com/2004/03/13/top1.htm 참조(2005년 1월 25일 접속).

스탄 군부는 오랫동안 군부 통치에 대한 국내의 반대를 분열시키고 대중의 지지를 얻기 위한 방편으로 파키스탄 내 이슬람 단체들에 의존하고 이용해 왔다. 그러나 아마 가장 중요한 이유는 파키스탄의 지하드[77] 문화가 국내의 정치적·인종적·사회경제적 불만을 '악마 같은' 외부 행위자, 특히 인도의 탓으로 돌리고, 긴박한 위기 때는 군부의 지배가 불가피하다는 주장을 정당화하는 경향이 있기 때문이었다. 무샤라프는 아직 군부 지배에 대해 포기하지 못하고 있으며, 형세를 관망하는 것이 파키스탄의 근본주의적 문화를 강압적으로 바꾸기 위한 조치를 취하는 것보다 자신의 정치적 생존에 덜 위험하다는 것을 분명히 의식하고 있는 것으로 보인다.

9. 변화의 전망 : 인도

파키스탄과 달리 인도에서는 국수주의적 서사가 세속적 견해와 주도권을 다투어야 하는 상황이다. 힌두트바 류의 힌두교 민족주의는 이제 퇴조 단계에 있는 것으로 보인다. 인도인민당과 그 외 다른 민족주의 단체들이 이끄는 종파적 운동의 성장은 인도와 파키스탄 사이를 더

77 역자 주 – 지하드 : 성전(聖戰)을 뜻한다. 지하드의 기치를 내걸고 많은 이슬람교 단체들이 이란, 팔레스타인, 레바논, 아프가니스탄 등지에서 이스라엘, 러시아, 서방 국가 등에 대항하여 투쟁하고 있다. 그들 단체는 모두 게릴라전을 수행하며 일부는 테러활동을 전개하기도 한다. 그들 중 일부는 자신을 이슬람 지하드라고 하지만, 그 실체는 정확하게 알려지지 않고 있다. 이에 대해서는 이슬람 아말이나 헤즈볼라 등 시아파 과격단체의 위장이라는 설도 있고, 여러 단체가 독자적으로 테러활동을 수행한 후 이슬람 지하드의 이름으로 성명을 낸다는 설도 있다.

멀어지게 하였으며, 인도 내 힌두교도와 무슬림 간 분열의 골을 더 깊게 하는 민족주의적 담론은 이들의 자양분이 되었다. 세속적인 국회당이 이끄는 통합진보연합은 2004년 선거에서 승리한 후 인도 역사교과서에 내재해 있는 독성을 제거하고, 인도인민당 정권 이전에 사용되었던 교과서 가운데 여럿을 교실로 다시 돌려보내는 조치를 취하였다.

자미아 밀리아 이슬라미아 대학에 재직 중인 대표적인 무슬림 지식인 락샨다 잘릴(Rakshanda Jalil)은 인도의 무슬림들은 통합진보연합 정부가 새 교과서를 제작하고 있는 방식에 대해 대체로 만족스러워 한다고 확인해 주었다. 잘릴은 새 교과서 집필을 위해 선정된 전문가들과 긴밀하게 협력한 바 있는데, 그녀의 견해에 의하면 그들은 정부가 요약 제시한 주요 목적에 이르는 궤도를 차질 없이 잘 달리고 있다. 이 목표 중에는 다음과 같은 것들이 포함되어 있다.

- 역사를 선전으로보다는 하나의 교과 과목으로 소개하기
- 이슬람과 파키스탄을 공정하고 정확하게 기술하기
- 역사는 과거에 대한 객관적인 연구로서 현재와 직접적 연계를 갖고 있음을 강조하기
- 보다 효과적인 교수 방법을 도입하고 기계적인 수업을 배격하기
- 엘리트주의 역사 대신 일상생활의 기록을 강조하기

잘릴은 통합진보연합 정부가 '인도에서 가장 우수한 역사가들'을 초빙하여 교과서 제작 프로젝트를 진행하였으며, 인도가 이전 정권의 퇴행적 정책에서 '원상을 회복해 줄 융통성 있고 역동적인 진보적 성향의 역사가와 교육자 집단'을 가지고 있음을 확인해주었다. 그녀는 통합진

보연합의 이런 노력을 '역사가가 아닌 비전문가들'이 쓴 인도인민당 정부의 교과서(비전문가들은 힌두트바 신화에 관하여 쓰고 싶은 사람들이었기 때문에 정부와 계약을 체결했다)와 대조하였다.

잘릴은 아이러니하게도 현 세속적 정부의 방침에도 불구하고 무슬림에 대해 부정적 묘사를 허용하는 상업적 매스미디어의 점점 커져가는 역할, 지역에서 힌두트바를 지지하는 정치가들과 정치 단체들의 노골적인 국수주의, 힌두트바를 지지함으로써 자신의 힌두교적 가치 포기를 정당화하려고 하는 소비지향적 중간층의 부상(浮上) 때문에 오히려 더욱 불안해졌다고 지적했다.[78] 그러나 새 교과서를 만들고 확산시키는 과정에서 나타나고 있는 이런 역풍과 외압에도 불구하고 표준화된 세속적 커리큘럼의 재도입은 이제 되돌릴 수 없으며, 교사들과 학부모들의 광범한 지지를 얻고 있다고 잘릴은 말한다.

그러나 세속적 서사가 차후 힌두교 민족주의자들이 제기하는 도전을 이겨내기 위해서는 국회당의 선거 승리보다 더 강한 토대위에 서 있어야 한다. 앞에서 본 것처럼 국회당은 시민들 간의 조화를 증대하기 위해 노력했음에도 불구하고 결과는 세속주의의 쇠퇴와 종교적 민족주의의 흥기였을 뿐이다. 힌두교도가 압도적 다수를 차지하는 국가에서 국회당은 완고한 비종파주의와 모든 종교들을 차별 없이 대하는 정책을 취했지만, 그것은 국민들 가운데 다수를 정부로부터 멀어지게 만들었을 뿐이었다.

다른 요인들도 세속적 제도와 가치를 약화시켰다. 1970년대 인도의 독립적 사법부와 민간 서비스 분야에 대한 인디라 간디[79]의 공격과 그

---

78 2006년 7월 1일 필자들이 락샨드라 잘릴과 가진 인터뷰.

녀에 의한 국회당 내부의 당내 민주주의 압살은 종교적 민족주의의 독소에 대해 인도가 갖고 있던 이데올로기적·제도적 방어망을 많이 약화시켰다. 설상가상으로 국회당은 전국적 정치 세력으로서의 자신의 위상이 약화되고 있음을 의식하고, 인도인민당과의 계속되는 경쟁 구도 속에서 자신의 선거 기반을 확대 강화하기 위해 조심스럽지만 점증적으로 민족주의적이고 종교적인 서사를 택하고 있다. 국회당의 이와 같은 기회주의적인 태도는 언젠가는 부지불식간에 선거 승리를 위한 정치적 동원의 요구에 세속주의를 희생시킬 수 있는 상황을 만들어낼 수도 있다.

하지만 인도에는 종교적 민족주의의 확산을 저지할 수 있는 중요한 방어벽이 남아있다. 인도인민당의 주요 지지층은 인도의 중·상급 계층이다. 그런데 하급 계층에 다가가려는 인도인민당의 전략은 주요 지지 계층을 그들로부터 멀어지게 하고 있다. 2004년 총선에서 인도인민당이 패배한 것은 이 한계를 잘 보여준다. 인도인민당 정부하에서 이루어진 상당한 경제 성장과 부의 창출은 인도 빈민층 대부분에게는 거의 미치지 못했으며, 문화 정책 분야를 제외하고는 정책의 성과가 중간층을 넘어서지 못했기 때문에 인도인민당은 선거에서 심판을 받은 것이다. 이에 대한 인도 빈민들의 저항이 인도인민당의 선거 패배에 결정적이

79 역자 주 – 인디라 프리야다르시니 간디(Indira Priyadarśinī Gāndhī, 1917~1984) : 인도의 총리로 1966년 1월 19일부터 1977년 3월 24일, 1980년 1월 14일부터 1984년 10월 31일 암살될 때까지 두 차례에 걸쳐 총리를 역임했다. 인도의 첫 여성 총리로, 현재까지도 여성으로서는 유일하다. 인디라 간디는 인도의 첫 총리를 역임한 자와할랄 네루의 무남독녀이며, 역시 총리를 역임한 라지브 간디의 어머니이다. 간디라는 성은 결혼하면서 남편인 페로제 간디의 성을 따른 것으로, 마하트마 간디와는 아무 관련이 없다.

었는데, 그들은 힌두트바의 논리에 따라 투표한 것이 아니라 경제적 이해관계를 고려하여 투표한 것이었다. 여기에서 국회당은 상대적 이점을 가지고 있다. 인도인민당은 계급과 카스트의 격차를 메우지 못해 종교적 민족주의자들과 경제적 자유화를 지지하는 사람들로 분열되는 심각한 내분에 시달리게 되었다. 또한 인도인민당은 지역 정당들과 제휴해야만 했는데, 지역당들은 대체로 인도인민당 내 지도자들에 비해 종교적 민족주의의 강화에 대한 관심이 훨씬 덜 했다. 따라서 인도인민당은 선거에서 승리할 수 있는 연합체를 구성하기 위해 자신의 급진적 의제의 일부를 제거해야만 했다.

인도 세속주의의 존속과 관련하여 아마도 가장 중요한 요소는 인도 시민사회와 정부 기구에서 세속적 민족주의가 아직도 중요한 이데올로기로서 효력을 잃지 않고 있다는 점일 것이다. 또한 인도의 주요 정치 행위자들도 적어도 도시의 경우 정치적 다원주의 외에 선거에서 승리할 다른 대안은 없다고 생각하는 것으로 보인다. 이러한 정치적 현실은 파키스탄의 상황과는 대조를 이룬다. 파키스탄에서는 1947년 건국 이래 세속주의의 쇠퇴가 지금까지 꾸준히 진행되어 오고 있다.

10. 결론을 대신하여

파키스탄과 인도에서는 역사교과서가 수준과 방식의 차이는 있지만 정치의 볼모로 남아 있다. 또한 역시 정도의 차이는 있지만 두 나라 모두 세속적 서사를 보호하고 증대하는 데 기여할 수 있는 정치 세력 혹은 민간 세력이 아직 존재하고 있다. 온건하고, 정치적으로도 생존 가능한 커리큘럼을 발전시키기 위해 국내외 활동가들이 할 수 있는 일은

무엇이 있을까? 이 점과 관련하여 필자들은 몇 가지 의견을 제시하려고 한다.

- 교육 개혁에서 무샤라프 대통령이 과감하게 행동할 수 있도록 충분한 외적 압력이 있어야 한다. 파키스탄이 교육 개혁을 위해 진지한 노력을 기울인다면 국제 사회의 상당한 지원이 있을 것이고, 그렇게 되면 파키스탄의 공교육은 사교육이나 마드라사와 충분히 경쟁할 수 있을 정도로 개선될 것이다. 이 점에서 미국은 파키스탄에 대한 원조 계획을 시민적 혹은 교육적 개혁과 연계시키는 등의 방법으로 파키스탄에 대해 가지고 있는 상당한 영향력을 이용해야 할 것이다.
- 파키스탄의 교육 개혁은 비록 관련 법령이 제정된다고 해도 파키스탄 내 온건 세력에게 힘을 실어주어야만 생존할 수 있을 것으로 보인다. 미국은 이슬라마바드(파키스탄의 수도) 정부가 자신도 모르게 파키스탄 내 이슬람 급진세력을 강화시켜주는 결과를 초래하지 않도록 민주화 추진을 위해 압력을 가해야 한다. 과거에도 정치적 다원주의는 이슬람의 영향력을 제어해 왔다. 급진주의가 파키스탄 정치에서 영향력을 증대시킨 것은 파키스탄 정부, 특히 파키스탄 군부가 자신의 지배를 정당화하고 전략적 목적을 추구하기 위해 급진 이슬람 세력의 지지를 얻으려고 했을 때 뿐이었다. 그러므로 미국은 파키스탄의 정치 엘리트들이 급진적 이슬람에 대한 지지를 중지하도록 강력히 요구해야만 한다.[80]

---

[80] Husain Haqqani(2005), *Pakistan : Between Mosque and Military*, Washington, DC : Carnegie Endowment for International Peace, p. 327 참조.

- 양국의 학자들은 객관적이고 정확한 교과서를 만들어내기 위해 서로 협력해야 한다. 이와 관련하여 이미 얼마간의 노력이 진행되고 있는 것이 사실이다. 유럽과 북미의 비정부단체들은 전문가들과 능력 있는 관리들을 이곳에 보내 적극적으로 도와야 한다.
- 개혁과 온건화를 위해 노력하는 국내 세력들도 영어로 수업을 진행하는 사립학교에서 이미 사용 중인 교과서를 더 많은 학교들이 사용하도록 압력을 가해야 한다. O 레벨 시험을 위해 사용되고 있는 교과서에 특히 관심을 가질 필요가 있다.
- 양국은 대부분의 학생들이 사용하고 있는 지역어로 쓰인 교과서가 질적으로 높은 수준을 가질 수 있도록 서로 협력해야 한다. 이와 관련하여 좋은 평가를 받고 있는 영어로 된 교과서의 번역본이(물론 잠정적인 것이 되어야 하겠지만) 논리적인 첫 걸음이 될 수 있을 것이다.

이런 제안들을 실행에 옮기는 것이 생각보다 어렵지 않을 수도 있다. 2006년 6월 7일 델리대학교 람자스 칼리지(Ramjas College)는 파키스탄의 권위 있는 라호어 경영학대학교(Lahore University of Management Sciences, LUMS)와 협약을 체결했다고 발표했다. 이 협약은 두 대학 교수와 학생들 간의 일련의 교환 프로그램을 규정하고 있다. 그것은 인도와 파키스탄이 역사를, 특히 1947년의 상황을 '완전히 전과는 다른 방식으로' 바라보도록 자극하는 것을 목표로 하고 있다. 이 협약은 또한 가까운 미래에 인도와 파키스탄의 대학생들이 서로의 나라에서 교환학기를 보내면서 지낼 수 있기를 상정하고 있으며, 이미 라호어 경영학대학교는 장차 방문하게 될 인도 학생들을 위해 파키스탄 문화와 예술 프로그램을 준비해두고 있다.[81]

2006년 4월 1일 파키스탄의 전임 수상 슈자트 후세인(Shujat Hussain)이 뉴델리를 방문하여 역사적인 금요일 모스크(Jama Masjid)에서 인도 내 무슬림들과 함께 기도를 올렸다. 여기에서 후세인은 우르두(Urdu)의 예배자들과 대화하는 중에 "여러분들은 무슬림이지만 여러분들이 원하셔서 인도 국민이 되셨습니다. 그래서 인도 국민으로 살고 있습니다. 어느 누구도 여러분들에게 파키스탄으로 돌아와서 살라고 강요하지 않습니다"라고 말했다. 그는 또 그곳에 모인 무슬림에게 "여러분들의 모국(인도)을 사랑하십시오. 여러분들의 모국의 발전을 위해 전력을 다하십시오"라고 말했다. 인도의 신문들은 후세인의 이런 언급을 환영했고 한 신문은 '파키스탄, 공식적으로 '두 나라 이론'을 포기하다'라고 선언하기도 했다.[82]

오직 시민적, 세속적 담론의 가치를 인식하고 아이들의 미래를 걱정하는 학부모들이 파키스탄과 인도 국가에 가하는 지속적이고 집중적인 압력만이 객관적이고 타자(他者)의 관점, 타자의 문제, 타자의 열망에도 관심을 갖는 교과서를 만들어낼 수 있을 것이다. 또한 이러한 압력이 오랫동안 적대감으로 얼룩져 온 두 집단 혹은 두 국가 간의 화해를 진척시킬 수 있을 것이다. 파키스탄의 역사가 K. K. 아지즈가 쓰고 있듯이 '역사는 정부의 법이나, 정부로부터 급료를 받는 학자들의 변덕을 뛰어 넘는 것이 되어야 한다. 그것은 마치 그것이 신의 판결인 것처

81 "Now a Brand New Bond Between Delhi and Lahore"(2006. 6. 7), *The Hindu*.

82 "Pakistan Formally Buries the Two-Nation Theory"(2006. 4. 1), *The Hindu*.

럼 사실(facts)을 제시해야 한다. 트집 잡기를 넘어서야 하고, 크리스털처럼 명료해야 하며, 궁극적 권위를 가진 목소리가 되어야 하고, 근절될 수 없는 것이 되어야 하며, 확고부동한 것이 되어야 하고, 화강암처럼 단단한 것이 되어야 한다.'[83]

※존 도시너, 토마스 셜록

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

83 K. K. Azia(1998), p. xv.

후기

21세기 초기인 오늘날 대다수 국가들은 집단 간 관계의 성격, 민족적 정체성 증진, 국민적 목적의식과 관계된 심각하고도 계속 재발하는 문제에 직면해 있다. 인종적 혹은 문화적 경계와 정치적 경계 간의 일치에 기반을 둔 단일국가라는 전통적 패러다임은 오늘날 극소수 국가에만 적용된다. 오늘날에는 한때는 동질적인 것처럼 보였던 몇몇 국가들도 인종적·문화적·언어적으로 다원적인 것으로 나타나는 경향이 있다. 어떤 경우는 변화가 대규모 이민을 통해서 나타나는가 하면, 어떤 경우는 과거 억압을 받던 소수 집단들의 역사와 정체성의 복원을 통해서 나타나기도 하고, 오랜 인종적·문화적·종교적·사회적·경제적·정치적 골이 갖는 정치적 의미의 심화나 강화를 통해 나타나기도 한다. 또한 정치적 경계의 변화나 오래된 정치 기구들과 문화의 변화 역시 그

와 비슷한 문제를 유발하기도 한다. 이런 상황에서 어떻게 국민적 통합과 정체성 형성을 증진하게 될 역사를 만들고 가르칠 것인가의 문제가 정치적 시스템의 차이를 막론하고 중요한 문제가 되는 것은 결코 놀라운 일이 아니다.

세계화에도 불구하고, 아니 어쩌면 세계화 때문에 세계 각 지역에서 '국가 내 소국가(substate)' 민족주의가 다시 나타나고 있으며, 그중에는 기존의 국가들이 감당하기 어려운 주장들을 포함하고 있기도 하다. 또한 '인정의 정치(politics of recognition)' 혹은 '정체성 정치(identity politics)'의 원인이 되는 집단 정체성의 강화는 오늘날 많은 다원주의 사회에서 보다 지배적인 것이 되었다. 그중에는 오랜 대의제 정치의 전통을 가진, 혹은 공동의 국민적 정체성 의식을 가진 사회들도 포함되어 있다. 인정의 정치는 민족성·종교·젠더·혹은 성적 경향성에 의해 정의되는 집단들을 포함하며, 그 집단들은 상징적 인정의 획득, 정치적 대표성 확보, 물질적 재원 확보를 위해 정치 영역에 들어간다.[1] 정체성 정치는 공동의 정치 시스템 안에서 시민권과 결부되는 가시적 이익에 참여하고 거기서 한 몫 차지하겠다는 정당한 요구의 반영일 수도 있다.[2] 그러나 이로 인해 초래되는 역동성은 안정된 국가에서도 문제가 될 수 있다. 하물며 불안전하고 분열된 사회에서는 '차이의 정치' 논리는 각 집단들로 하여금 공통의 민족적 정체성은 간과케 하고, 그들 간의 다름을 강조하도록 부추기기 때문에 골치 아픈 문제가 되는 경향이

---

1 David Miller(2000), *Citizenship and National Identity*, Cambridge : Polity Press, p. 62.

2 David Miller(2000), p. 67.

있다.

'분열의 골이 깊은' 사회들, 즉 정치적 성격의 폭력, 체계적인 인권 유린, 국가 주도의 탄압을 경험한 나라에서는 극복해야 할 도전이 훨씬 더 크고 해결이 어렵다. 이 경우 다양한 수준과 다양한 유형의 치유와 화해가 필요하다. 여기서 국가가 할 일은 단순히 정치적 반대자뿐만 아니라 과거에 적이었던 사람들을 포용하고 모든 공동체들을 포함하는 적절한 사회적 기구와 정치 시스템을 확립하는 것이다. 폭력의 악순환을 경험한 나라들은 서로 경쟁 관계에 있는 집단들의 정치적 권력 균형을 이루기만 하면 되는 것이 아니라, 국가를 구성하는 공동체들 간에 존재하는 비인간화와 뿌리 깊은 불신을 극복해야만 한다. 더욱이 이런 나라일수록 치유와 변화의 과정이 트라우마의 유산, 사회적 하부구조와 정치제도의 취약성으로 인해 매우 복잡해진다. 대체로 폭력은 사회를 파괴하고 물리적·제도적 하부구조에 막대한 손상을 가져오며, 다양한 유형의 재건을 요한다. 심각한 탄압이나 정부의 폭력은 국민을 정부로부터 멀어지게 하고, 정치 기구들의 합법성을 훼손할 수 있다. 또한 극심하게 분열된 사회들은 폭력과 상실로 인한 심각한 트라우마 때문에 고통을 당하게 되며, 사회적·개인적 치유를 필요로 하게 만든다. 깊이 분열된 사회가 앞으로 나아가기 위해서는 먼저 과거와 화해해야만 하며, 과거와 만족스럽게 화해하기 위해서는 폭력의 범위와 원인을 구명하고 그에 대한 책임을 묻는 모종의 '이행기적 정의'가 필요하다.

분열된 사회에도 여러 유형이 있다. 이 사회들은 서로 '공유'할 수 있거나 '유용한' 역사를 만들어내고, 그것을 미래 세대에게 가르칠 때 서로 공유할 수 있는 과제와 그렇지 않은 과제도 가지고 있다. 이 책에 포함된 여러 사례연구들은 서로 다른 유형의 폭력의 경험[(탄압

(repression), 만행(atrocities), 내적 갈등(civil conflict), 소수 집단 탄압 등)]을 가진 여러 나라들에 관한 것이다. 각 나라의 사회적 분열의 성격과 심도는 과거나 지금이나 상당히 다르다. 갈등의 성격, 폭력의 규모, 지속 기간과 강도(强度)가 다르고, 폭력, 권력남용, 탄압에서 정부·국가가 수행한 역할, 현재 문제가 되고 있는 사건이 일어난 후 지나간 기간, 사건들의 해석을 둘러싸고 벌어지고 있는 논란의 정도도 다르다. 대개 가장 중요한 경계선은 서로 다른 공동체들의 구성원 간에 그어져 있는 것인데, 그 가운데 일부는 오랜 불신의 역사를 가지고 있다. 분열의 원천 또한 매우 광범하다. 분열의 골이 깊은 여러 사회에서 정부나 정부 내 기구들은 폭력 혹은 만행의 주요 가해자이거나 적어도 공모자의 위치에 있으며, 이는 정치 시스템에 대한 국민들의 소외와 불신이라는 유산을 남기고 있다. 폭력이 정치 시스템의 붕괴로부터 유래하거나 혹은 그로부터 악화되는 경우도 있다. 그리고 분열의 골이 깊은 다른 사회들은 앞에서 말한 문제들이 서로 다른 정도로 뒤섞여 있는 경우가 많다. 거기다가 그 나라들의 정치 체제, 재원 그리고 현 체제의 안정성도 서로 다르다.

위에 언급한 모든 사항들은 역사 커리큘럼의 개발과 역사교과서의 저술이라는 이슈를 제기한다. 비록 분열과 권력남용의 본질, 원천, 심각성, 성격, 그것들로부터 역사적 거리가 얼마나 되는가가 폭력의 과거를 극복하려는 의지와 그에 대한 해석에 많은 영향을 주기는 하지만, 영향을 주는 방식에 일관된 패턴이 있는 것 같지는 않아 보인다. 더욱이 이들 여러 국가에서 계속 나타나고 있는 교과서 수정은 문제가 되고 있는 과거를 다루는 방식에 수정의 여지가 남아 있다는 것과, 역사에 대한 접근 방식이 시간의 경과와 함께 많이 달라질 수 있음을 말해

준다.

다양한 주민들의 화해와 통합을 증진하기 위해 여러 사회들이 유용하게 이용할 수 있는 잠재적 전술들을 평가하는 데 공교육의 이용은 중요한 선택 사항 가운데 하나이다. 역사적으로 학교 교육은 지금까지 단일국가의 발전에서 핵심적 역할을 수행해 왔다. 몇몇 분석가들에 따르면 국가란 통합의 메커니즘으로, 부분적으로는 의무적 성격의 공교육의 이용에 의해 형성된 '상상 속의 정치적 공동체'이다.[3] 존 도시너와 토마스 셜록이 이 책에서 밝히고 있듯이 융통성 있는 국민적 정체성은 의미, 방향성, 결속을 후대에 전달하기 위해 과거 말하기 혹은 고쳐 말하기에 의존한다.

거의 모든 국가들이 정해진 커리큘럼을 포함하고 있는 공교육 제도를 가지고 있다. 많은 정부들 또한 학교에서 사용되는 교과서의 집필 방향을 제시하고 그 요구에 가장 잘 들어맞는 교과서를 선정하는 데 나름의 역할을 한다. 이것은 최소한 이론적으로는 역사 커리큘럼이 사회적·시민적 재건을 위해 국가 내 분열의 골을 메우는 수단으로, 국민적 정체성을 재규정하고 강화하기 위한 도구로 이용될 수 있음을 의미한다.

그런데 놀랍게도 커리큘럼 정책과 역사 교육이 인종적 경계와 정치

3 B. Anderson(1991), *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, a revised and enlarged edition, London : Verso[Sobhi Tawil and Alexandra Harley eds.(2004), "Education and Identity-based Conflict : Assessing Curriculum Policy for Social and Civic Reconstruction," *Education, Conflict and Social Cohesion*, Geneva : UNESCO International Bureau of Education, p. 11에서 재인용].

적 변화를 초월하여 국민적 통합을 증진하기 위해, 혹은 그 외 다른 정치적 목적을 이루기 위해 보다 광범한 사회적·정치적 화해 과정의 일부로 이용되어 온 방식에 대한 연구는 그리 많지 않다. 그러므로 이 책에 포함된 사례 연구에서 어떤 종류의 통찰을 이끌어낼 수 있을지 탐구해보는 것은 매우 중요하다 하겠다.

역사 커리큘럼의 내용에 관한 중요한 문제, 특히 논란의 되고 있는 사건이나 역사적 시기를 어떻게 다룰 것인가에 관한 중요한 문제와 더불어 어떤 부류의 역사가 국민적 통합과 화해를 가장 잘 증진시킬 수 있을 것인가에 관한 문제가 있다. 러시아에 관한 장에서 셜록은 사회들이 집단 간 유대와 사회적 결속을 강화하는 데 신화가 어떤 의미를 갖는가에 대해서 논하고 있다. 셜록에 의하면 신화는 역사적 분석과는 달리 역사를 객관적으로 제시하거나 역사적 변화의 문제를 분석하려고 하지 않으며, 대신 사건과 사실을 선택적으로 취하여 국가를 정당화하며, 지배 엘리트층의 리더십과 계획을 정당화 해 줄 서사의 완결성을 추구한다. 이 책에 수록된 사례 연구들은 역사 교육과 역사교과서의 내용이 객관적 역사를 제시하는 것과, 국민적 자부심을 고취시키고 여러 민족들을 통합하는 데 도움을 줄 수 있는 신화를 만들어내는 것, 이 두 가지 성격 모두를 갖고 있다는 것을 말해준다. 이 책에 포함된 여러 나라들의 커리큘럼과 교과서들은 역사적 분석과 신화 사이에 존재하는 스펙트럼의 각기 다른 지점에 위치한다.

셜록이 신화를 강조한 것과는 대조적으로 통일 이후 독일의 상황에 대해 서술하고 있는 줄리안 디에르케스의 글이 담고 있는 주제들 가운데 하나는 1960년대 초 독일(서독) 연방공화국에서 시작된 국민적 거대서사에서 사회과학적인 역사 연구로 패러다임이 변한 것이 유대인과

이스라엘, 프랑스와 폴란드 등 전쟁 중에 독일에 의해 희생을 당한 피해자들과의 화해를 용이하게 만들었다는 것이다. 그는 역사교과서에서 홀로코스트와 폴란드와의 관계 회복을 언급한 것이 보다 화해적인 관점을 허용하는 쪽으로 역사 연구 패러다임의 변화를 점차 강화해 주었다고 주장한다. 그는 이 변화에서 역사 교사들의 참여가 중요한 역할을 수행했다고 말한다. 그러나 패러다임의 변화가 꼭 긍정적인 결과만을 가져다주지는 않았다는 것 또한 염두에 두지 않으면 안 된다고 말한다. 나치 체제 동안 저지른 악행에 대한 교과서들의 묘사가 전쟁 직후 출간된 교과서에서 볼 수 있는 거대 서사적 접근 방식에서 후에 다른 방식으로 바뀌면서 역사적 측면에서 보면 더 정확해졌다고 할 수 있지만, 한편으로는 더 복잡해지고 다양한 색깔을 띠게 되었고, 그 과정에서 종전 직후의 경직된 설명이 갖고 있던 도덕적 명료성 가운데 일부가 상실되었다는 것이다.

롤란드 블레이커와 황영주의 글은 어떤 유형의 역사가 화해에 가장 잘 기여하는가에 관한 세 번째 관점을 제시하고 있다. 남한과 북한이라는 문화적·지리적으로는 통일되어 있으나 정치적 이데올로기, 전쟁의 경험, 계속되는 긴장에 의해서 둘로 분열되어 있는 두 나라의 경우를 통해서이다. 필자들은 남북한 모두 역사 교육이 국가 건설의 포괄적이고 고도로 정치화된 과정의 일부가 되어 왔다는 사실이 상황을 더욱 복잡하게 만들고 있다고 말한다. 두 나라에서 제시되어 온 서사는 과거에 대해 완전히 다른 관점을 제시한다. 양국의 서사는 '가장 기본적인 사실', 즉 누가 누구에게 무슨 짓을 저질렀는가에 대해서도 의견을 같이하지 않는다. 그들은 각각 상대방을 악마화하면서 동시에 자기 정부를 정당화하기 위해 한국전쟁에 대한 자신의 해석을 주장한다. 그러

므로 역사 교육은 지금까지 남북한 간에 계속되는 대결과 공포의 분위기를 반영하기도 하고, 그것에 기여하기도 했다. 블레이커와 황영주는 따라서 보다 관용적이고 평화로운 미래는 과거와 미래에 대한 '하나의' 역사 서술을 포기하고 다양한 관점으로 그것을 대체할 수 있느냐 없느냐에 달려 있다고 주장한다. 이들은 관용적인 역사의식의 증진은 자신의 주장과 다른 사람의 의견이 함께 숨쉴 수 있는 공간의 창출과 대안적 관점의 수용으로부터 시작되어야 한다고 말한다. 그리고 이것이 남한에서는 제한적으로나마 나타나고 있는데 비해, 북한에서는 아직 그 기미조차 보이지 않고 있다고 말한다.

이 책에 포함된 여러 사례에서 발견할 수 있는 무엇보다도 중요한 주제는 역사의 한 시기에 대한 근본적인 재해석을 포함하는 것이든, 아니면 괴롭고 고통스런 기억의 회복을 포함하는 것이든 논란의 대상이 되고 있는 과거를 해석하고, 표현하고, 가르치는 것이 얼마나 복잡하고 어려운 것인가에 관한 것이다. 정부 혹은 특정 집단이 지워버리고 싶어하는 사건을 단 한 가지도 가지고 있지 않은 사회는 드물다. 고통스런 역사의 예로는 캐나다 정부가 추진한 원주민, 즉 '최초 민족들'에 대한 강제 병합 같은 소수 민족에게 저지른 만행, 그보다 훨씬 더 수치스러운 독일 홀로코스트의 입안자인 나치의 유산 등이 있다.

여기에서 필자는 교육 분야보다는 '이행기적 정의'의 관점에서 국민적 정체성, 화해, 국민적 목적의식을 증진하는 데 공교육이 어떤 역할을 하였는가에 대해 언급하려고 한다. 이행기적 정의라는 용어는 갈등을 겪고 난 많은 사회들이 분열적이고 폭력적인 과거와 대면하려고 할 때 이용하는 과정과 메커니즘을 이르는 말이다. 주로 이행기적 정의라는 프리즘을 통한 역사 해석의 문제에 종사해 온 사람들과 마찬가지로

필자 역시 사건이 일어난 지 여러 세대가 지나고 나서도 일부 국가에서는 역사 해석의 문제가 아직 해결되지 않을 수 있다는 것을 알고 놀라곤 했다. 이행기적 정의와 관련된 분야에서 일하는 많은 사람들은 비교적 단기간 동안 활동하는 진실위원회나 그 외 다른 이행기적 정의의 메커니즘이 과거를 회복하고, 과거 인권유린의 책임에 관한 결과물을 제시하고, 이 정보를 해당 시기 역사에 대한 새로운 해석의 기반으로 이용하고, 사회적·정치적 분열을 초월하여 역사에 대한 국민적 지지를 획득하는 것이 가능하다고 생각해 왔다. 진실위원회에 대해 연구하는 일부 분석가들은 처음에는 '진실 발견하기'의 일을 무엇보다도 과거에 관해 널리 퍼져 있는 믿음을 확인하는 것으로 기술하였다.[4] 그러나 이후의 경험과 이행기적 정의의 메커니즘에 관한 연구들은 진실 회복은 매우 어려운 일이며, 서로 다른 분야의 주민들이 무엇이 일어났는지, 그리고 왜 그것이 일어났는지에 대해 매우 다른 관점을 가지고 있는 사회에서는 특히 그러하다는 것을 보여주었다.[5] 진실 회복은 사회적 진실을 구성하는 것이 무엇인가에 대한 생각, 진실 발견에 착수하는 기구가 부여받은 권한, 그 기구가 채택한 방법, 가용한 재원의 시간과 수준, 그 과정에 대한 사회적·정치적 수용성 여부 등을 포함하여 다양한 원인들

---

4 Priscilla P. Hayner(1994), "Fifteenth Truth Commissions-1974 to 1994 : A Comparative Study," *Human Rights Quarterly* 16, p. 597.

5 Audrey R. Chapman and Patrick Ball(2001. 2), "The Truth of Truth Commissions : Comparative Lessons from Haiti, South Africa, and Guatemala," *Human Rights Quarterly* 23, pp. 1~43 ; the chapters on truth finding in Audrey R. Chapman and Hugo van Merwe, *Truth and Reconciliation : Did the TRC Deliver?*, Philadelphia : University of Pensylvania Press, forthcoming 참조.

에 의해 영향을 받는다.

역사 커리큘럼의 수정은 많은 요인들과 교차한다. 이 책에 게재된 여러 사례 연구들은 과거의 해석이 국가적 필요의 변화와 정치적 지배권의 과거에 대한 서로 다른 관점과 미래에 대한 서로 다른 목표에 따라 얼마나 끊임없이 바뀌는지를 잘 보여준다. 이 책의 거의 모든 장에서는 역사교과서들의 해석에서 중요한 변화가 나타나고 있는 점을 언급하고 있다. 변화를 위해 필요한 추동력은 가끔 이전의 냉전의 경계를 가로지르는 두(동·서) 독일의 재통일 같은 중요한 정치적 사건들에 의해 생겨나기도 했다. 어떤 경우는 새로 집권한 정부의 지향성과 목표에서 나타난 변화에서 유래하기도 했다. 그런 경우는 여러 국가에서 나타났는데, 그중에서도 역사적인 적(敵)과의 대립에서 화해로 돌아서기로 결심한 남한 정부(김대중과 노무현 정권)의 결정은 좋은 예라고 할 수 있다. 서독이나 에스파냐 같은 나라에서는 사건으로부터 점점 멀어지고 사회가 민주화되어 가면서 오랜 시간을 두고 서서히 지향성이 바뀌어 갔다. 그런가 하면 어떤 나라에서는(특히 러시아가 좋은 예이다) 과거의 해석에서 정치적 동기를 가진 급격한 전도(顚倒)가 나타나기도 했다.

러시아에 관한 토마스 셜록의 장은 페레스트로이카의 시작이 소비에트 역사에 대한 정통적·자기정당화적 설명에 도전하는 목소리에 어떻게 공간을 제공하였는지에 대해 서술하고 있다. 1988년 정통적인 역사교과서의 추방은 소련 붕괴의 전조가 되었다. 이후 옐친 체제하에서는 소련에 대해 비판적인 교과서들이 출간되었다. 그러나 푸틴이 집권한 뒤에는 공산주의 시대를 부정적으로 서술하는 역사교과서를 차례로 제거하고, 차르 시대·공산주의 시대·공산주의 이후 시대를 러시아 국가와 연계하며 애국적 주제를 강조하는 교과서들을 지원함으로써 과거

를 회복하려는 시도가 점차 강화되고 있다.

과테말라의 경우 오랜 내전의 종식과 과테말라 역사진실규명위원회가 『침묵의 기억』이라는 제목의 보고서를 발행한 것이 공간을 열어주었고, 그 나라 학교 시스템 안에 도입될 수 있는 중요한 새로운 자원을 제공해주었다. 과테말라에 대한 엘리자베스 오글스비의 고찰이 보여주고 있듯이 1999년 역사진실규명위원회(에스파냐어 두문자어 CEH로 알려져 있다)는 8,000건에 이르는 피해자 증언, 역사 관련 문건, 문서고 증거 등을 중심으로 12권으로 된 보고서를 발행해 제출했다. 이 위원회의 발견물들 가운데 무장 투쟁의 역사적 뿌리, 폭력에 대한 군부의 압도적인 책임, 마야 원주민들에게 자행된 엄청난 만행은 논란의 소지가 매우 크다. 오글스비에 따르면 과테말라에는 '역사적 기억'에 대한 교육을 고찰할 국가 차원의 계획이 없는데, 그것은 아마도 국가가 공교육에 대해 진지한 의무감을 갖고 있지 않으며, 역사 과목이 대체로 학교 교과목에서 제외되고 대신 사회과학과 국민윤리가 강조되고 있기 때문인 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고 현재 거의 모든 주요 교과서들은 어느 정도 갈등에 대해서 언급한다. 또한 과테말라 역사진실규명위원회의 발견물 중 일부를 부교재 형태로 학교 프로그램에 포함시키고, 교사와 학교들이 '최근의 과거'를 다룰 수 있는 공간을 만들고자 하는 노력이 나타나고 있다.

사례 연구들은 사회 내 구성 집단들 간의 관계에 미치는 영향과 국경 너머의 국가에 그것이 갖는 의미와 관련하여, 각 나라가 직면해 있는 몇 가지 종류의 딜레마와 역사 교육 측면에서 각국이 가지고 있는 트레이드오프(trade-off : 동시에 달성할 수 없는 몇 개의 선택을 취사선택하여 균형을 취하는 일-옮긴이)를 분명히 보여준다. 중고등학교 학생들에

게 제시된 역사 해석은 전쟁과 불신의 유산을 가지고 있는 이웃 국가와의 현재 관계를 반영하기도 하고, 또 그것에 영향을 미치기도 해 왔다. 인도와 파키스탄을 비롯한 여러 나라의 경우 내적인 필요성과 정치적인 고려는 역사 교육을 이용하여 이웃 국가들과의 긴장을 확산시키려는 노력을 지지해 왔다. 존 도시너와 토마스 셜록은 파키스탄의 교과서들이 인도와의 화해에 불길한 의미를 가질 수 있음에도 불구하고, 학생들에게 국민적 정체감과 애국심을 고취하기 위하여 이른바 '부정적 민족주의'에 얼마나 의존해 왔는지를 분석하고 있다. 일본에 관해 서술하고 있는 다카시 요시다의 장은 최근의 일본 중고등학교 교과서 수정이 제2차 세계대전 동안 일본이 점령한 이웃 국가와의 화해를 향한 일본의 발걸음을 지연시키는 데 어떤 역할을 수행했는지 분석하고 있다. 일본의 '아시아-태평양 전쟁 참여'에 대해 명예 회복하려는 노력은 일본 내 비판자들에 의해 비판을 받았고, 중국과 한국 정부는 일본 정부가 특히 문제가 많은 한 교과서를 승인한 것에 대해 공식적으로 항의를 제기했다.

이 책에 수록된 여러 사례 연구에서 교사들의 중요한 역할은 공통의 주제가 되고 있다. 역사교과서의 내용이 중요하다는 것은 분명하지만, 교사들이 그것을 사용하는 방법 또한 중요하다. 교사들의 해석은 학생들의 이해에 중요한 역할을 수행한다. 앨리슨 킷슨의 북아일랜드에 관한 장이 언급하고 있듯이 교사들은 무엇을 가르칠 것인가, 어떻게 가르칠 것인가와 관련하여 '안전한 길'을 선택하는 경향이 있다. 그리하여 많은 교사들이 문제의 소지가 큰 시기와 사건, 문제들을 논의하지 않으려하고, 그 부분을 건너뛰려 한다. 에스파냐에 관한 라파엘 발스의 연구는 많은 에스파냐 대학생들이 논란이 대상이 되고 있는 역사 시기에

대해서 잘 모르고 있으며, 그렇게 된 이유가 중고등학교에 다닐 때 교사들이 그 시기를 제대로 가르쳐주지 않았기 때문이라고 말하고 있다.

교사들의 태도가 시간이 지나면서 변할 수 있다는 것을 염두에 두는 것도 중요하다. 줄리안 디에르케스는 1950년대 교과서에서 그것을 분명히 다루고 있었고, 국가의 의지를 반영하는 커리큘럼에도 포함되어 있음에도 불구하고 당시 서독 교사들 대부분이 나치와 제2차 세계대전을 다루는 교과서 단원을 학생들에게 가르치지 않았다는 증거를 제시하고 있다. 그런데 역사 연구 패러다임에서 거대 서사에서 좀 더 사회과학적 접근 방법으로 변화가 일어나자, 서독 교사들이 최근의 과거에 대해 좀 더 활발하게 언급하는 현상이 나타났다. 의미심장하게도 교사들은 이 변화에서 중요한 역할을 수행했다. 그러나 교사들을 고무시킨 다른 요인은 전보다 더 많은 일반 대중이 나치 체제하에서 자행된 악행의 역사적 책임에 대한 논의에 기꺼이 참여하려고 한 점이었다.

이 책 여러 장에서 언급된 또 다른 요인은 교수법의 중요성이다. 역사를 가르치는 방법은 역사교과서에 포함된 내용 못지않게 중요하고, 특히 그 교육이 민주주의적 가치와 인권 문화를 증진하려는 노력과 연계된 것일 때 특히 그러하다. 많은 학교에서 전통이 되다시피 한 기계적인 암기 위주 교육은 비판적 사고와 진정한 의미의 학습 능력 증진과 배치된다. 실제로 논쟁 대상이 되고 있는 주제를 다룰 때 교사가 다양한 해석을 기꺼이 제시하고, 학생들에게 그 주제에 대해 평가하고 토론하도록 격려하는 것은 특히 중요하다. 발스가 지적하고 있듯이 학생들은 역사 지식의 수용에서 수동적인 행위자가 아니다. 그들이 과거를 살다간 인간들의 경험과 조건을 이해하고 해석할 줄 알고, 또 그것을 현재와 미래에 연계시킬 줄 아는 역사의식을 발전시키기 위해서는 학생

들이 학습 과정에서 적극적인 참여자가 될 필요가 있다. 그러나 발스가 제시하고 있는 데이터가 보여주듯이 현재 그런 현상은 에스파냐 같은 민주국가에서도 실현되지 않고 있는 것으로 보인다.

또 하나의 이슈는 국민통합과 애국심 고취를 위해 역사 교육을 이용하려고 하는 측과, 부정적 측면과 국가의 입장을 곤란하게 할 수도 있는 사항까지도 솔직하게 제시하는 비판적인 역사를 추구해야 한다고 생각하는 측 간의 긴장이다. 이 점에서 캐나다 같이 과거의 고통스런 유산을 회피하지 않고 정면으로 대면하려는 국가가 있는가 하면, 일본처럼 반대 방향으로 나아가려는 경우도 있다. 최근에 승인된 일본 역사 교과서 가운데 일부는 아시아-태평양 전쟁 동안 국가가 저지른 악행에 대해 이전 교과서보다 덜 솔직하고 덜 비판적인 경향을 가지고 있다.

페니 클라크의 장은 영어로 된 캐나다 역사교과서에서 캐나다 '최초 민족들'에 대한 서술이 바뀌고 있다는 것을 언급하고 있다. 초창기 교과서들은 원주민들을 야만적이고 호전적이라며 부정적으로 기술하는 경향이 강했다. 그러나 시간이 지나면서 원주민들은 교과서에서 전보다 자주 더 긍정적으로 다루어지고 있다. 또한 캐나다의 교과서들은 오늘날 조약권, 토지소유권 주장, 그 외 캐나다 인디언들에게 중요한 문제들에 대해서 언급하고 있다. 그러나 클라크는 이런 변화에도 불구하고 캐나다 교과서들은 제도적 관행을 통해 원주민들에게 가해진 권력 남용을 충분히 다루지 못하고 있다고 말한다.

사기가 저하되거나 분열된 사회는 그렇지 않은 사회보다 상대적으로 과거를 비판적으로 제시하지 못한다. 러시아에 관한 셜록의 장은 그런 예를 제공하고 있다. 푸틴 체제는 러시아 사회의 점증하는 사기저하를 점차 우려하게 되었고, 이에 역사 교육을 이용해 국민적 자부심과

존엄감을 고취할 생각을 갖게 되었다. 그것이 가져온 결과 가운데 하나는 정부가 옐친 시대 역사서들이 보여주었던 소비에트 시대에 대한 비판적 평가에 대해 전보다 덜 관용적으로 되었다는 것이다. 이것은 국가 건설의 한 도구로써 과거를 복권하려는 점증적인 시도와 과거에 누린 강국으로서의 지위를 회복하려는 정부의 바람을 고무했다.

이 경우에서 끌어낼 수 있는 또 하나의 중요한 시사점은 국민적 화해를 증진하기 위해 역사 커리큘럼을 이용하는 것은 그 효과가 명백히 제한적이라는 사실이다. 국가들이 유용한 전략을 갖고 있지 못하기 때문에 교육, 그중에서도 역사 교육을 변화의 도구로 사용하는 것이 상당히 효과적일 것이라는 비현실적인 기대를 갖고 있는 것이 사실이다. 그러나 역사 교육은 기껏해야 보조적인 역할을 담당할 수 있을 뿐이다. 앨리슨 킷슨이 자신의 장에서 언급하고 있듯이 학생들의 역사 지식의 상당 부분은 교실과 학교가 아닌 다른 곳으로부터 획득된다. 북아일랜드에서는 모든 학생들이 같은 역사 커리큘럼에 따라 교육을 받는다. 그러나 아이들은 가정이나 지역공동체에서 자신들의 종교적 전통의 관점을 정당화하고 싶어하는 과거에 대한 여러 '해석들'에 둘러 싸여 있다.

엘리트들의 합의나 국민적 이해 수준보다 앞서 나가는 역사 해석은 거부되기 쉽다. 독일에 관한 장은 공식 역사 커리큘럼에서 나치의 만행과 홀로코스트에 대한 책임 문제에 대해 기꺼이 언급하고자 하는 교사들의 의지는 이 문제에 대한 대중의 활발한 논의를 앞장서서 이끈 것이 아니라, 그 뒤를 따라갔음을 말해주고 있다. 또한 그것이 좋은 의도를 가지고 있었다고 해도 건설적인 가치와 신념을 고취시키기 위해 중고등학교 커리큘럼을 이용하려는 시도는 성공하지 못할 가능성이 크다. 인도와 파키스탄에 관한 장에 따르면 종교적 소수 집단을 통합하기 위

한 한 방법으로 세속적이고 포괄적인 사회를 만들기 위해 인도 정부가 기울인 오랜 노력은 이 문제에 대한 정통 힌두교도들이나, 그들의 아이들의 견해를 극복하지 못했다는 것이 분명해 보인다. 더욱이 학교 제도가 제공하는 화해에 관한 주제는 국가 지도부, 정당, 시민사회단체, 대중 미디어가 사회적 분열과 불관용을 심화시키는 메시지를 권고하는 사회에서는 큰 영향력을 갖지 못한다.

과거를 회복하려는 진실위원회의 노력이 지속적인 인종적·정치적 갈등에 인질이 될 수 있는 것처럼, 교육이 사회에서 일어나는 변화를 위한 힘이 되기보다는 그 힘을 받을 수도 있다. 푸틴 체제하에서 강한 국가를 지지하고 강국으로서의 지위 회복을 추구하는 퇴역 군인들의 보수 단체들이나 보수 엘리트들의 권력 증대는 소련 과거에 대한 보다 긍정적 평가를 지향하는 역사 서술의 수정에서 중요한 역할을 수행해 왔다. 에스파냐처럼 정부가 교과서에 대해 통제나 검열을 실시하지 않은 경우라도 교과서 집필자들과 편집자들은 자신들이 국민의 지배적인 감정을 앞장서 이끌기보다는 그것과 보조를 맞추고 있다는 것을 분명히 하기 위해 자기검열을 할 수가 있다.

그동안의 연구들은 역사가 갈등을 지속시키는 데 기여하는 요인이 될 수 있는 것처럼, 폭력적 갈등의 촉매제가 될 수 있다는 것을 보여주고 있다. 비상과 위기의 상황에 처한 교육의 문제를 다루기 위해 다카르에서 열린 세계교육포럼에서 제시된 한 주제 평가 연구는 교육의 구조와 교육 내용이 경우에 따라서는 시민적 갈등을 유발하는 요인이 될 수도 있다는 것을 인정했다. 이 연구는 '사회적 분열을 강화하는 교육 시스템이 위험한 갈등의 원천을 대변할 수도 있다'고 경고했다.[6] 한 걸음 더 나아가 영국국제개발부(U.K. Department for International

Development, DFID)를 위해 작성된 한 문건은 교육과 갈등의 연계가 주류 교육 분야 안에서 사고(思考)의 일상적인 요소가 되어야 한다고 권고한다.[7] 이 책에 들어 있는 한국에 관한 장은 남북한 양국에서 역사 커리큘럼이 한반도의 긴장을 어떻게 악화시켜 왔는지를 보여주는 한 예이다.

어떤 경우에는 고통스럽고 해결하기 어려운 사건들을 기술하고, 그에 대한 책임 소재를 규명하기 위한 역사 재해석이 갈등의 촉매가 아닌 점차 강화되는 화해와 시민적 유대 강화의 한 반영일 수도 있다. 에스파냐와 독일에 관한 장은 고통스럽고 해결이 어려운 사건이나 시기에 대한 서술을 커리큘럼 속에 포함시키는 것이 시간의 경과나 세대의 경과에 의존할 수도 있다는 것을 말해준다. 라파엘 발스는 에스파냐의 정치 지도자들이 프랑코 사후 민주주의로의 이행기 초기에 내전에 관하여 언급하지 않기로 한 '침묵협정'에 동의하였고, 그 침묵협정이 거의 30년 동안 유지되었다고 기술하고 있다. 이 시기의 교과서들 또한 대부분 프랑코 독재체제하에서 일어난 심각한 박해에 대해 언급하지 않았다. 최근 15년 동안에 집필된 최근의 교과서들만이 내전기와 프랑코 체제하에서 일어난 폭력과 탄압에 대해 자세히 언급하고 있다. 그러나 이 교과서들도 이행기 초기에 나타난 사면과 법적 화해 과정에 대해서

---

6 UNESCO(2000), *Education in Situations of Emergency and Crisis*, thematic assessment study prepared for the World Education Forum in Daka, Paris : UNESCO.

7 A. Smith and T. Vaux(2003), *Education, Conflict, and International Development*, DFID issues paper, London, cited in Tawil and Harley, "Education and Identity-based Conflict," p. 6.

는 대체로 언급을 삼가고 있는데, 부분적으로 그것은 그 문제가 대단히 복잡하고 예민한 주제이며 아직까지 주요 정당들 가운데 누구도 그것을 언급하지 않고 있기 때문인 것으로 보인다.

결론적으로 커리큘럼 정책과 역사교과서의 내용은 교육 전문가들에 의해 만들어져 가는 모종의 고립적인 과정이 아닌 가장 민감한 사회적·정치적 이슈 가운데 하나이다. 국가 교육 시스템에서 역사의 해석은 그 사회의 필요와 방향성을 반영한다. 역사교과서는 분열된 과거와 공동의 미래에 관한 사회의 상징적 표현에 관해 광범한 협상 과정과 사회적 대화의 한 요소를 의미한다.[8]

※오드리 R. 채프먼

---

8 M. Rosenmund, "Approaches to International Comparative Research on Curricula and Curriculum-making Process," *Journal of Curriculum Studies* 32, no. 5. pp. 599~606.

필자 소개

- 롤랜드 블레이커(Roland Bleiker)는 현재 오스트레일리아 퀸즈랜드 대학 평화연구와 정치이론연구소 강사로 재직 중이다. 1986년부터 1988년까지 판문점 중립국감시위원회 스위스 대표단 단장을 지냈고, 그 후 연세대학교 방문교수, 부산대학교 방문 교수로 근무하는 등 여러 차례 한국을 방문하였다. 그는 Divided Korea : Toward a Culture of Reconciliation(2005)과 Popular Dissent, Human Agency and Global Politics(2000)를 저술하였으며 아시아 정치, 정치이론, 사회운동, 미학이론, 국제관계에 대해 여러 편의 논문을 썼다.
- 오드리 채프먼(Audrey R. Chapman)은 힐리 메모리알 의료인문학과 생명윤리학 강좌 초빙 교수이며, 코너티컷 건강센터대학 공동체의학과 교수로 재직 중이다. 1991년부터 2006년까지 아메리카 과학발전협의회 회장을 역임하였고, 여기에서 채프먼 교수는 남아프리카 공화국의 진실과 화해위원회가 미친 영향을 재검토하는 프로그램을 지휘하였다. 그녀는 베르나르드 스퐁(Bernard Spong)과 함께 Religion and Reconciliation in South Africa : Voices of Religious Leaders(2003)의 편저자로, 곧 출간될 예정인 Truth and Reconciliation in South Africa : Did the TRC Deliver?의 공저자로 참여했다.
- 페니 클라크(Penny Clark)는 캐나다 브리티시콜럼비아 대학 커리큘럼학과 부교수로 재직 중이며, Canadian Journal of Education, American Journal of Education, McGill Journal of Education, Canadian Social Studies에 논문을, The History of the Book in Canada, volume 2, 3에 글을 기고하였다. 또한 그녀는 Canadian Anthology of Social Studies : Issues and Strategies for Teachers의 공동 편집자이기도 하다.
- 엘리자베스 콜(Elizabeth A. Cole)은 현재 뉴욕시티 아시아사회교육국(TeachAsia) 부소장으로 재직 중이며, 2000년부터 2005년까지 카네기 국제문제 윤리위원회 선임 연구원을 역임하였다. The International Journal of Transitional Justice에 논문 "Transitional Justice and the Reform of History Education"(2007)을 기고하였고, 주디 바살로(Judy Barsalou)와 함께 Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict, Special Report #163(2006)을 공동 저술하였으며, 피터 댄친(Peter Danchin)과 함께 Protecting the Human Rights of Religious Minorities in Eastern Europe(2002)에, 일레이저 바르칸(Elazar Barkan), 카이 스트루베(Kai Struve)와 함께 Relations Between Jews and Non-Jews in the Soviet-Occupied

Territories of Poland, September 1939-July 1942(2007년 출간 예정)에 편저자로 참여하였다.

- 존 도쉬너(Jon Dorschner)는 남아시아 연구로 박사학위를 취득하였으며, 현재 미 국방부 해외파견 관리로 뉴델리 주재 미 대사관 정치부에서 근무하고 있다. 미국 육군사관학교 초빙 교수, 워싱턴 D.C. 남아시아 문제 연구소 정치 군사 문제 고문을 역임하였다.
- 황영주(Young-Ju Hwang)는 부산외국어대학교 외교학과 조교수로 재직 중이다.
- 앨리슨 킷슨(Alison Kitson)은 현재 잉글랜드에서 학교를 위한 훈련과 발전책임운영(Trainig and Development Agency for Schools, TDA)에서 프로그램 리더로 일하고 있으며, 특히 잉글랜드 학교 교사들의 직업적 발전을 위해 노력하고 있다. TDA에 합류하기 전에는 워윅(Warwick) 대학교에서 역사 교육과 교사 발전에 대해 강의했으며, 그 전에는 세 개 중고등학교에서 아이들을 가르쳤다. 저서로는 Understanding History Teaching(2003, 공저)이 있는데, 이 책에서 그녀는 잉글랜드의 역사 교육과 교사들을 분석하였다.
- 엘리자베스 오글스비(Elizabeth Oglesby)는 애리조나대학교 라틴아메리카학과 조교수로 재직 중이며, 라틴아메리카 관련 연구 외에도 지리학, 사회학에도 조예가 깊다. 그녀는 과테말라 역사진실규명위원회의 고문으로 근무한 것 외에도, 중앙아메리카 비정부 단체들과 폭넓게 일한 경험을 가지고 있다.
- 토마스 셜록(Thomas Sherlock)은 미 육군사관학교(웨스트포인트) 정치학 교수이며, 사회학과에서는 비교정치학을 가르치고 있다. Historical Narratives in the Soviet Union and Port-Soviet Russia(2006)를 저술했으며, The Fight for Legitimacy : Democracy vs. Terrorism(2006)의 공저자이기도 하다.
- 라파엘 발스 몬테스(Rafel Valls-Montés)는 현재 에스파냐 발렌시아 대학교 사회과 교육학과 교수로 재직 중이다. 지금까지 그는 고등학교에서의 역사 교육에 관한 연구, 에스파냐에서의 보수적 사고에 관한 분석에(특히 학교에서 가르치는 역사에 보수적 사고가 어떤 의미를 갖고 있는가에 대해) 많은 관심을 가지고 연구해 왔으며, 지금은 다른 분야들과 더불어 역사교과서 분석과 학교 학과의 역사적 형성 과정, 역사 교육의 목적, 역사 교육이 서로 다른 차원(국가적·유럽적·간문화적)에서 집단적 정체성과 어떤 관계를 갖는가의 문제를 주로 연구하고 있다. 최근에 그는 La dimensión europeo e intercultural en la enseñanza de las cienzias sociales(2002)를 저술했으며, 여러 권의 역사교과서(VICENNS-VIVES, Gregal, Bruño, S.M. 그리고 Santillana 출판사)를 집필했다.
- 다카시 요시다(Takashi Yoshida)는 현재 웨스턴미시간 대학교 사학과 교수로 재직 중이며, The Making of the 'Rape of Nanking' : History and Memory in Japan, China, and United States(2006)를 저술하였다.

찾아보기

ㄱ

가이다르(Yegor Gaidar) 410
간디 546, 557, 584
개방사회재단(The Open Society Institute) 45
검인정 시스템 485, 486
게르니카 294
게오르그 에케르트 재단 40, 44, 518
게오르기 주코프 426
고르바쵸프 379, 381, 418, 428, 432
공화 진영 303, 310
공화국 415
교육기본법 109
구성주의자 513, 514
98반란 271
국가사회주의 69, 82, 85, 91, 92, 97, 101
국가사회주의당 91
국민 진영 293, 303
국민당 302, 307, 315, 316
국정 시스템 485
국회당 520, 521, 528, 545, 552, 556, 565, 584, 590
군사정전위원회 474
귄터 그라스 97
금융-산업 재벌 410, 411
기숙학교 167, 168, 169
김나지움 73, 74
김대중 471, 495, 605
김일성 477, 484, 489, 491, 492, 496, 505

ㄴ

나치 71, 78, 80, 81, 85, 87, 89, 90, 92, 94, 95, 99, 101~103, 398, 451, 459, 603, 608
나토 411, 527
난징학살 130, 131, 133, 134, 136~138, 142, 144
내전기 296, 299
네루 541, 545, 553, 557
넬슨 만델라 27
노근리 학살사건 505
노르만의 정복 238
노무현 471, 495, 605
니키타 자글라딘 428, 429

ㄷ

대러시아인들 454
대조국전쟁 397~399, 426
도쿄 전범재판 123
동방정책 70, 99
DMZ(비무장지대) 469

ㄹ

레닌 422, 436, 437
레닌주의 430
레알슐레 73~75, 85, 104
로마와 신티(집시) 103
루시 455
루시코프 379
루흐 452
리고베르타 멘추 347~349, 367
리오스 몬트 329, 330, 341, 355, 367

ㅁ

마드라사 546~550, 579, 592
마드라사 제도 580, 586
마리오 바르가스 요사 352
만주국 116
만주사변 120
메모리알 444
메이지 시대 108, 138
메티스 158, 159, 189~191, 197, 204~206, 208, 209, 219
몰로토프-리벤트로프 조약 445, 447~449, 451
무샤라프 524, 548, 549, 551, 580, 585, 586, 592
무슬림동맹 520, 521, 540, 545, 556, 564, 565, 569
미국평화연구소 5
미로스 518
미르나 매크 피살 사건 341
미치레이크 합의 173, 174
민간인자위순찰대 330
민주주의 러시아 423
민주주의로의 이행기 286, 289, 292, 293, 295, 310, 314

ㅂ

바이마르 공화국 72, 78, 80, 81, 87, 88, 89, 99
바크티 운동 562
베르헤르 331
베를린 장벽 497
변호사협회 148
보수 국민당 287, 307
보인 전투 238
볼셰비즘 437
볼셰비키 422, 430, 436, 453
봄베이(발리우드) 573
부활절 봉기 265
붉은 군대 395, 397, 398
브레즈네프 381, 382, 416
비무장지대 474, 475, 478, 488
빌리 브란트 26, 70, 99

ㅅ

사하로프 434, 435, 437, 438
상호 문화주의 362
상호이해를 위한 교육 234, 235, 243
상흐 파리바르 527
새 역사교과서 39, 105, 106, 138~141, 143~145, 151, 399
성 노예 136, 137, 141, 148
세포이들 563
소련 376, 378, 380, 382, 385, 387, 391, 392, 394, 403, 407, 409, 413, 415, 419, 421, 422, 428~430, 432, 433, 440, 441, 443, 444, 446, 447, 449, 450, 452, 453, 455, 458, 459, 464
소로스 397
송두율 503
수아레스 311, 312
수정의 밤 86
수피즘 561
순니파 무슬림 525
쉰들러 리스트 94, 95
스타하노프 393
스탈린 393~395, 408, 413, 416, 417, 430, 431, 437, 438, 441, 443, 447~449, 453, 455, 459, 465

스테판 라진 435
스톨리핀 391, 392
시아파 무슬림 525
신판 일본사 144
쓰리 올 작전 142

ㅇ

아시아-태평양 전쟁 105~107, 109, 114, 125, 126, 144, 149, 609
아우랑제브 583
아우슈비츠 재판 79
아유브 칸(Ayub Khan) 584
아크바르 560, 561
아파르트헤이트 12, 22, 175
안드레이 사하로프 406, 434
안드레이 사하로프 재단 444
알렉사시키나 406~408
알렉산드르 지노비에프 417
알리 진나 520, 521, 556, 564, 565, 569, 581
알카에다 523, 525
에스파냐 내전 9, 46, 285, 286, 290, 291, 296, 305
에스파냐 사회노동당 42, 307
ARHM(역사적 기억회복협회) 313
역사적기억회복(REMHI) 333, 346
역사주의 77
역사진실규명위원회 40, 321~324, 326, 331~334, 336~342, 345, 346, 348, 353, 354, 356, 357, 362, 368, 369, 370, 606
우크라이나에서 발생한 기근 429, 443
위안부 137
윌리엄의 전쟁 238
유네스코 44, 362, 518
유대인 82, 86, 90, 94~97, 102
유로클리오 518
유리 루시코프 378
USAID 자료 359
USAID(미국국제개발청) 44, 356~361
유혈의 일요일 269
이고르 돌루츠키 380~397, 399, 400, 404, 406~409, 418, 426~428, 433, 434, 437, 449
이누이트 158, 159, 172, 177, 184, 185
이에나가 사부로 125, 126, 140
인도 국회당 540, 541, 552, 556, 565
인도인민당 527, 528, 536, 553, 555, 571, 574, 575, 577, 578, 587, 589, 590, 591
인도-파키스탄 간 무력 충돌 523
인도-파키스탄 전쟁 540
인디라 간디 589
인디언 154~159, 165~167, 170, 171, 176, 187, 190, 192~200, 202, 203, 215, 220, 225, 609
인디언 형제회 172
인디언령 159, 164, 166, 167, 170
일본 교육자 위원회 110
일본 역사교과서 개혁협회 136, 138, 141, 143
일본의 역사교육을 위한 아시아 네트워크 146

ㅈ

자글라딘 399, 430~435, 438, 440, 441, 450
전교조 494
전후 보상문제를 다루는 변호사협회 148
정당(과테말라공화전선) 330

제노사이드 70, 171, 333, 334, 457
제르진스키 379
조선 해방전쟁 488
졸링겐 방화사건 98
중일전쟁 115, 119, 133
지아 울 하크 548
진실 말하기 23, 41, 52
진실과 화해위원회 12, 175, 176, 335

ㅊ

차를로테타운 합의 174
청색사단 315
체르노빌 원자력 발전소 사건 455
체임벌린 395
체치냐의 반란 442
체치냐-잉구시 자치 공화국 461
체코슬로바키아 자유화 운동 439
최초 민족 158, 159, 162, 164, 170, 179, 180
충성파 분쟁 262
치칼로프 393
침묵의 기억 321, 323, 606
침묵협정 287, 612

ㅋ

카네기 국제문제 윤리위원회(CCEIA) 4, 5, 9, 31, 225, 371
카슈미르 문제 566
카슈미르 분쟁 522, 523, 569
카슈미르 영토분쟁 584
케네스 월츠 517
KGB 383, 446
콘라드 아데나워 26
콘비벤시아 311
콘비벤시아 : 공존 301
크레믈린 386, 387, 422, 427, 434, 441, 443, 451, 460~464
키예프 루시 452, 454, 455, 457, 458

ㅌ

탈레반 523, 586
토마스 카알라일 420
투키디데스 517
튜더 왕조 238, 254, 274
트루도 170, 171, 218, 219, 223
트리주브 455

ㅍ

파시즘 80, 89~91, 92, 101, 102
파키스탄 운동 545
페레스트로이카 375, 384, 385, 452, 605
펠릭스 제르진스키 378
평화헌법 107, 108
포스트-소비에트 377, 381, 390, 398, 416, 419, 420, 432, 433, 436, 437, 443, 454, 466
포틀래치 166, 167
표트르 대제 425
푸가쵸프 436
푸틴 377, 378, 380, 381, 396, 399, 400, 403~409, 413, 414, 426, 427, 433, 434, 437, 441, 450, 463~466, 605, 609
프랑코 41, 42, 43, 285~294, 296, 297, 299, 303, 305, 310~312, 314, 315, 317, 318, 420

프랑코 독재 285
프랑코 사후 612
프랑코 시대 310
프랑코 체제 296
피셔 논쟁 76, 78
피에르 트루도 170

ㅎ

하우프트슐레 73, 74
하코보 아르벤스 338, 348, 359
학살수용소 93
한국전쟁 468, 469, 473, 476, 484~489, 491, 495, 497, 498, 500~502, 504, 506, 508~512, 602
햇볕정책 471, 475
헝가리 자유화 운동 438
헬싱키 최종의정서 440
홀로도모르 456
홀로코스트 70, 79, 81, 92, 94, 96, 100, 102, 238, 273, 521, 602, 603
후안 호세 아레발로 359
휴전 마을 474
휴전선 474, 510, 512
휴전협정 491
흐루셰우스키 455
흐리우냐 455
히로히토 132, 152
히틀러 78, 80, 92, 96, 395, 447, 449, 450
힌두 라즈 521
힌두트바 553, 573, 587, 589, 591

동북아역사재단 NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

동북아
역사재단
번역총서
24

과거사 청산과 역사교육
아픈 과거를 어떻게 가르칠 것인가

초판 1쇄 인쇄 2010년 9월 25일
초판 1쇄 발행 2010년 9월 30일

엮 음 엘리자베스 콜
(Elizabeth A. Cole)
옮 김 김원중
펴낸곳 동북아역사재단

등 록 312-2004-050호(2004년 10월 18일)
주 소 서울시 서대문구 의주로 77 임광빌딩
전 화 02-2012-6065
팩 스 02-2012-6187
e-mail book@historyfoundation.or.kr

ⓒ 동북아역사재단, 2010

ISBN 978-89-6187-189-1 03900

* 책값은 뒤표지에 있습니다. 잘못된 책은 바꾸어 드립니다.