

A Historical Step, A Peaceful Future

THE
4th

**2011
International
NGOs
Conference on
History and
Peace**
제4회 역사NGO세계대회

국제 역사교육 전문가 심포지엄
International History Education Symposium

지역사 연구와 교육
Research and History Education for Regional History

유럽과 동아시아 비교
Europe and East Asia in Comparison

8.21 10:00-18:30

8.22 10:00-16:00

Oesol Hall 외솔관 110

주최:  동북아역사재단
NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

공동주관: 고려대학교 동아시아문화교류연구소
The Institute for East-Asia Cultural Exchange, Korea University

A Historical Step, A Peaceful Future

**2011
International
NGOs
Conference on
History and
Peace**

제4회 역사NGO세계대회

THE
4th

국제 역사교육 전문가 심포지엄
International History Education Symposium

지역사 연구와 교육

Research and History Education for Regional History

유럽과 동아시아 비교

Europe and East Asia in Comparison

Papers

1. 축사 (김영소)
 2. 21세기유럽통합의 과제와 역사교육(팔크핑겔)
 3. 유럽사에서의 통일성과 다양성 혹은 유럽통합을 위한 역사의식의 발전(울리케)
 4. 중국의 동아시아사인식(양비아오)
 5. 일본의 동아시아사인식(미야지마)
 6. 동아시아사 서술의 가능성과 한계(유용태)
 7. 유럽의 역사교사 교육비교연구(알로이스에커)
 8. 유럽통합을 위한 독일의 역사교육(한운석)
 8. 유럽적 정체성확산을 위한 유로클리오헬동(요크반리우드)
 9. 중국의 동아시아사 교육(시양성샹)
 10. 일본의 동아시아사 교육(사이토 가즈하루)
-

International History Education Symposium I

Research and History Education for Regional History: Europe and East Asia in Comparison

8.21

10:00 - 18:30 Oesol Hall 110

Hosted by Northeast Asian History Foundation

Co-organized by The Institute for East-Asia Cultural Exchange, Korea University

International History Education Symposium will trigger a way to further improve through sharing the experiences of European and East Asian Regional History. This will be served as a useful guide for Korean history teachers who are about to prepare the class of East Asian History. The 3rd Workshop of East Asian History Forum in this Symposium will be a big contribution for history educators' training and to build international network.

Participants Educators, Specialists, Activists

Language 21th - K/E/C, 22nd K/E/J/C Simultaneous Interpretation

	<p>Greeting Youngso Kim(Korea, Secretary General, Northeast Asian History Foundation)</p> <p>Session 1: The Conception of Regional History</p> <p>Moderator: Seijoon Chang(Korea, Northeast Asian History Foundation)</p> <p>Presentation 1: European Unity and History Education in 21st Century Falk Pingel(Germany, Associate Research Fellow and Consultant, Georg Eckert Institute for International Textbook Research)</p> <p>Presentation 2: The Conception of East Asian History in Korea Prof. Juback Shin(Korea, Yonsei Univ.)</p> <p>Presentation 3: Unity and Diversity in European History Prof. Ulrike von Hirschhausen(Germany, University of Rostock)</p> <p>Discussion: Prof. Taeseung Kim(Korea, Aju Univ.)</p>
10:00 - 12:30	
12:30 - 14:00	Lunch
	<p>Session 2: The Conception of East Asian History</p> <p>Moderator: Sungmin Woo(Korea, Northeast Asian History Foundation)</p> <p>Presentation 1: The Conception of East Asian History in China Biao Yang(China, East China Normal Univ.)</p> <p>Presentation 2: The Conception of East Asian History in Japan: critical view and its modification Hiroshi Miyajima(Japan, Academy of East Asian Studies, Sungkyunkwan Univ.)</p> <p>Presentation 3: The Possibilities and Limits of the Description about East Asian History Prof. Youngtae You(Korea, Seoul National Univ.)</p> <p>Discussion: Prof. Takmin Kim(Korea, Korea Univ.)</p>
14:00 - 16:30	
16:30 - 16:50	Coffee Break
	<p>Session 3: Education of European History</p> <p>Moderator: Falk Pingel(Germany, Associate Research Fellow and Consultant, Georg Eckert Institute for International Textbook Research)</p> <p>Presentation 1: Education for History Teachers in Europe: Structures and Tenets-A comparative study Prof. Alois Ecker(Austria, University of Vienna)</p> <p>Presentation 2: History Education in Germany for the European Unity Dr. Unsuk Han(Korea, The Institute for East-Asia Cultural Exchange, Korea Univ.)</p>
16:50 - 18:30	

국제 역사교육 전문가 심포지엄 I

지역사 연구와 교육: 유럽과 동아시아 비교

8.21

10:00-18:30 외솔관 110

주최: 동북아역사재단

공동주관: 고려대학교 동아시아문화교류연구소

이 학술회의는 유럽과 동아시아 지역사 교육의 경험을 공유하고 그것을 더욱 발전시키기 위한 계기로 삼고자 합니다. 이것은 동아시아사 과목의 도입을 앞둔 한국의 역사교사들에게 훌륭한 길잡이 역할을 할 것으로 믿습니다. 또한 이 학술회의는 교사연수를 위한 동북아역사재단의 제3차 워크숍으로서 평화를 위한 역사교사 교육을 위한 국제적인 네트워크를 구축하는데도 크게 기여할 것이다.

참가대상 교사, 활동가, 전문가

지원언어 21일 K/E/C 동시통역, 22일 K/E/J/C 동시통역

인사말_김영소(한국, 동북아역사재단 사무총장)

제1회의: **지역사에 대한 인식**_사회: 장세운(한국, 동북아역사재단)

10:00 - 12:30 발표 1: 21세기 유럽통합의 과제와 역사교육_팔크 핑엘(독일, 전 게오르그-에커트 연구소 부소장)

발표 2: 한국의 동아시아사 인식_신주백(한국, 연세대)

발표 3: 유럽사에서의 통일성과 다양성_울리케 폰 히르쉬하우젠(독일, 로스톡대)

토론: 김태승(한국, 아주대)

12:30 - 14:00 점심시간

제2회의: **동아시아사에 대한 인식**_사회: 우성민(한국, 동북아역사재단)

발표 1: 중국의 동아시아사 인식_양비아오(중국, 상해 화동사범대)

14:00 - 16:30 발표 2: 일본의 동아시아사 인식: 그 비판과 극복을 위하여_미야지마 히로시(일본, 성균관대 동아시아학술원)

발표 3: 동아시아사 서술의 가능성과 한계_유용태(한국, 서울대 역사교육과)

토론: 김택민(한국, 고려대 역사교육과)

16:30 - 16:50 휴식

제3회의: **유럽사 교육**

사회: 팔크 핑엘(독일, 전 게오르그-에커트 연구소)

16:50 - 18:30 발표 1: 유럽의 역사교사 교육: 표준, 구조와 이론에 관한 비교연구

알로이스 에커(오스트리아, 비엔나대 교육학센터)

발표 2: 유럽통합을 위한 독일의 역사교육

한운석(한국, 고려대 동아시아문화교류연구소)

International History Education Symposium II

Research and History Education for Regional History: Europe and East Asia in Comparison

8.22

10:00-16:00 Oesol Hall 110

Session 4: New Perspective of History Education beyond the National History in Europe and East Asia

Moderator: Prof. Seongbo Kim(Korea, Yonsei Univ.)

Presentation 1: Activities of EUROCLIO for Integrating European Identity

Joke van der Leeuw-Roord(Netherlands, EUROCLIO)

10:00 – 12:30

Presentation 2: East Asian History Education in China

Shengxiang Xiang(China, No.1 High School Affiliated to East China Normal Univ.)

Presentation 3: East Asian History Education in Japan

Kazuharu Saito(Japan, No.2 High School Affiliated to Hosei Univ.)

Presentation 4: East Asian History in the Korean History Textbook

Haengman Lim(Korea, Sejong High School)

12:30 – 14:00 Lunch

14:00 – 16:00 **Comprehensive Discussion**

Moderator: Dr. Unsuk Han(Korea, The Institute for East-Asia Cultural Exchange, Korea Univ.)

International
History
Education
Symposium

10:00-16:00 외솔관 110

유럽과 동아시아 역사교육에서 민족사를 넘어선 새로운 인식

사회: 김성보(한국, 연세대)

10:00 - 12:30 발표 1: 유럽적 정체성 확산을 위한 유로클리오의 활동_ 요크 반 리오드(네덜란드, 유로클리오 사무총장)

발표 2: 중국의 동아시아사 교육_시양성상(중국, 화동사범대 제1부속중)

발표 3: 일본의 동아시아 교육_사이토 카즈하루(일본, 호세이대 제2고등학교)

발표 4: 한국사 교과서에 나타난 동아시아사_임행만(한국, 세종고)

12:30 - 14:00 점심시간

14:00 - 16:00 종합토론_사회: 한운석(한국, 고려대 동아시아문화교류연구소)

2011
International
NGOs
Conference on
History and
Peace

제4회 역사NGO세계대회

THE
4th

European Integration in the 21st Century and History Education

Falk Pingel

(Germany, Associate Research Fellow and Consultant, Georg Eckert Institute for International Textbook Research)

This paper deals with the challenges history education has to face when dealing with the current process of European integration. It is divided into three parts dealing with

- a) the political challenges of the current integration process,
- b) the pedagogical challenges of teaching Europe,
- c) the re-emergence of biased perceptions of Europe that may prevent pupils from developing a comprehensive and inclusive concept of Europe.

From historical roots to future perspectives or an inextricable relationship: the need for supranational cooperation and the perseverance of the nation state

All in all, the process of modern European integration appears to be a success story with a bright future. Yet, whenever crucial decisions about future developments of the EU have to be taken, the decision making process reminds us on the very beginnings of Western European co-operation in post-war times. The post-Second World War situation still shapes the systemic structure of the EU and its decision making instruments. To understand the legacy of the past for future developments of the EU it is necessary to briefly look back at the founding years.

The current process of integration which seems to be an indicator for the strength of Europe resulted from a situation marked by weakness and destruction. Europe had to pay for the victory over the Nazi dictatorship with an accelerated and aggravated decline of its political, military, and economic power vis-à-vis the emerging two super-powers, the USA and the USSR. Being confronted with the threatening descent into a second-class power the European states started to resort to mutual cooperation to gain new strength. The joint institutions founded already in the second half of the 1940s had two aims:

- to prevent any European state from gaining a dominant position in the future which could threaten the sovereignty and security of others,
- to make the Western European states able to compete with the USA and the USSR.

In short, one could say that the European Economic Community was founded in order to rebuild the Western European national economies and create a bigger market for them. Likewise, the military cooperation with North America in NATO was meant to guarantee the security of the recovering Western European nations. Though this process was initiated in order to give new strength to the European nation states, it led in the end to weakening the position of the individual states in favour of increasing competencies of European supra-national institutions. However, the rising power of these institutions has never questioned the existence of the nation state in principle. On the contrary, any final decision about the power structure of the EU still lies with the heads of the individual member states. In spite of an increasing shift of competencies in economics, finance, and even foreign policy from national governments to the EU Commission, the national governments are still the most important agents of decision making. European supra-national cooperation does not dissolve the nation state; rather, the latter remains the only constitutional sovereign from which the supra-national institutions derive their power. Thus, the EU has a unique power structure: the executive lies with a centralised, supra-national organ (the Commission), whereas crucial political decisions serving as guidelines for the Commission are taken by the representatives of the member states (European Council and Council of Ministers). In a strict sense there is now legislature as the European Parliament has rather the function of controlling the Commission than issuing laws.

What makes the European power structure even more complicated is the fact that it has never been restricted to the EEC and the EU; NATO has already been mentioned. Important judicial fundamentals of European citizenship are not provided by the EU (or its forerunner, the EEC) but established and safeguarded by the Council of Europe. Already in post-war years, the

Council of Europe which comprises much more member states than the EU (but all EU states are also members of the Council of Europe) drafted a convention on human rights (European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms) that has to be signed by all member states of the Council. To protect European citizens from violations of the Convention a European Court of Human Rights was established whose judgements bind national institutions and break national court rules.

The incentives for economic and military cooperation, and for the securing of human rights through supra-national institutions came not least from the USA, because the US made this way of cooperation conditional for offering financial support to European reconstruction. It is remarkable that a process that was partially induced from outside and meant to rebuild nation states in Europe, developed into a powerful intrinsically motivated process that nowadays – after having successfully restored national power – restricts the nation states' influence in favour of rising supra-national competencies. However, the recent attempt failed at establishing an overall European constitution which should generate something like a European sovereign for the first time. It was turned down by a number of national electorates. Their negative votes were due to mismanagement within the EU and the feeling that the drafted constitution provided only insufficient democratic control mechanisms. Therefore, the EU is still based on a system of treaties concluded between the member states. These treaties can, but need not to comprise all members (which is true for the Currency Union, for example); they can even include non-member states (as it is the case with the Schengen agreement).

Born out of a crisis, crises are still decisive turning points in the development of the EU; they tend to augment instead of weakening supra-national power. This shows also the current financial crisis. To cope with the mismanagement of some member states, the EU took over high financial responsibilities that can no longer be guaranteed by any individual member. As a consequence, the competencies in financial matters of the Commission and the European Central Bank must be extended at the cost of state-based financial policy.

In spite of its success, European cooperation could not establish a third power centre in post-war time as a counter-pole to the bi-polar world order, but it had to adapt to it. This applied in particular to Europe's most powerful economy, Germany. The divided Europe reflected the division of the world into a capitalist and a socialist block. European policy – on both sides of the Iron Curtain – was, therefore, part of an overall political strategy to strengthen one's own sphere of influence. That became already obvious in 1947/48 when the Soviet Union advised

their block members to reject Marshall aid. The following military and economic alliances such as NATO and EEC on one side and Warsaw Pact and COMECON on the other cemented the divide. As a matter of fact, Europe's division ended with the dissolution of the Soviet Union and German re-unification. However, it has continuing repercussions even on the current integration process in which Russia will not be included for any foreseeable future. The exclusion of Russia (and some of its neighbour states) contributes to the emergence of a modified concept of Eastern Europe that shares with the old concept of Cold War times the notion that Eastern Europe is not only a geographical region somewhat peripheral to the West but different from the West in terms of culture, politics and economy. I will come back to this argument when dealing with issues related to the European consciousness.

Even if the process of modern European integration was triggered by the concrete politico-economic conditions of the post-war period, it has always been interpreted against a much wider historical-cultural background without which it would not have met with broad approval of the general public. However, the deeper roots of European cooperation to be traced in more remote periods of Europe's history are vague, and it is contested to what an extent they help understand European commonalities of today's life. On the one hand, it is true that our legal system dates back to Roman times, which our philosophical thinking is shaped by fundamental works of Greek scholars, that leading behavioural patterns and sets of values are heavily influenced by Christian tradition. On the other hand, also humanism and secularism form part of Europe's heritage. European political thinking has created ideas of collective power systems and advocated the idea of individual rights. To resort to the positive traditions only would mean to distort history and neglect the experience that these positive traditions have always been endangered and need to be safeguarded.

In what way ever the European heritage would be defined, the objectives that were formulated in the formative post-war years of European cooperation serve still as a point of reference for the further advancement of the Union: Safeguarding peace within the Union and helping stabilise peace in the world outside; building human rights-based democracies and developing similar living conditions within the Union through a market-based economy and welfare institutions. These objectives are only partially and to quite a different extent implemented in individual member states. They invest the Union with a strong future responsibility and perspective.

Educating Europeans: Complementing or weakening national education?

Like in politics, the European dimension competes with the national dimension in education

as well. Traditionally, education in the social sciences¹ was geared to developing national identity patterns and fostering feelings of national belonging. Although the curricula included an international dimension, European and world history were treated mainly insofar as they were related to important developments in national history. They hardly enjoyed a place in its own right. Nevertheless, most Western European curricula embedded the representation of the history and geography of one's own nation at least into a European context. National and international history and partly also geography have been taught in an integrated way. Only in the Soviet block, both parts were taught in separate classes and textbooks; this model has been abandoned, however, step by step after the dissolution of the Soviet Union. Due to the process of European integration and globalisation, the share of the national dimension in the teaching of the social sciences decreased, whereas European and global aspects gained in importance.

This process was accompanied by controversial debates in many countries. Particularly, many central and Eastern European countries reformulated their national identity concepts after the dissolution of the Soviet block; nationalistic tendencies re-emerged; their advocates wanted to invest the national dimension with highest values and allot them the most important place in the curricula. The European dimension should only provide the background which should not diminish the exclusive significance of one's own nation. Similar controversies arose also in some Western European countries. England, for example, experienced a fierce debate questioning the place of Great Britain in the National Curriculum that was introduced in the 1990s. Should the social science curriculum concentrate more on European developments (as Great Britain has become a member of the European Union) and on global aspects which more and more influenced living conditions in Great Britain as one of Europe's largest economies and a target region of worldwide immigration? Should it deal more with the immigrants' countries and culture of origin or should it insist on inculcating a comprehensive overview of Great Britain's history and geography in order to develop a sense of "Britishness" and to provide a counterweight to the increasing multicultural diversity of the English society?

There is no easy solution to conflicts like this. As long as the teaching of the social sciences in general, and of history in particular, serves first of all one-sided political aims – be these to foster a British or a multicultural identity –, politicians, not the social science experts and pedagogues decide what and how to teach. The social sciences can help to explain why most modern societies are no longer as homogenous as they were in the past. They can raise awareness for setting national traditions into the new context of a multicultural reality. Such

¹ The term "social sciences" refers here to the subjects of history, geography and civics.

an approach is meant to support the students' search for a multi-layered identity that gives them orientation in a globalised world without imposing on them interpretations and values.

Therefore, textbooks deal with the immigration and integration of people coming from regions with different cultural traditions. However, they do not always succeed in depicting this as a normal process of today's social life, but present immigration as a problem that threatens the traditional homogenous society. In doing so, they overlook that also these societies were marked by striking social and economic difference in the past that led to strikes, unrest and even civil or international wars. Pluralistic societies have constantly to search for models that, based on the concept of equal rights for all, offer special support to those ones who do not yet have equal chances to participate in the further advancement of the society they live in.

The debate about the balance between a global, European and national approach was mainly related to the teaching of history and civics. In most European countries, geography curricula dealt with other countries and continents anyway so that they could be adapted more easily to trends of Europeanisation and globalisation. The civics programmes had to undergo larger changes as they almost exclusively dealt with one's own society only. Meanwhile, at least in EU member countries, curricula and textbooks describe European organisations and the functioning and tasks of the European Union, and introduce pupils into the rights and duties they have as citizens of Europe. Thus, a concept of a multi-layered citizenship arises which is no longer restricted to the notion of national identity.

The greater share the European dimension now has in the teaching of the social sciences has changed the way of how Europe is presented in the teaching material. In the past, Europe was mainly represented through its leading nation states, be it in terms of politics, economy or culture. Now, it takes on a true supra-national character. "Europe" is often treated in separate chapters that transcend the national dimension. These chapters deal not only with the current integration process but reflect also on the question whether European commonalties can be identified that have constituted European unity over a larger period of time, and provide a sustainable fundament for the modern integration process.

I now like to offer to you some examples of how Europe is presented in teaching materials. To understand better the current challenges it may be useful to look back at the representation of Europe before the 1990s. Europe's image in textbooks that appeared during the time of the bi-polar world order was clearly defined: Europe was divided into two blocks that differed in regards to their ideological, economic and political systems. The countries dominated by the

Soviet Union represented the “East”. Although they belonged geographically to Europe, they were separated from the “West” in terms of culture, politics and economy. The “West” had inherited the “true” European values, whereas the “East” stuck to a model of world revolution. Many people in the Eastern part of Europe shared the feeling of being separated from Europe. Consequently, the opening of the borders and the breakdown of the Soviet system was conceived as a “return to Europe”. This perception already indicates that the fall of the “Iron Curtain” meant, in essence, an expansion of Western Europe into the East.

In the same way as the Iron Curtain and the Berlin Wall had served as a symbol for the divided Europe in textbooks, the fall of the Berlin Wall became the symbol for the new expanding Europe. The great changes of the 1990s, the dissolution of the Soviet block and the transition of the former socialist countries to democratic, market-oriented systems feature most prominently in the presentation of Europe’s recent developments. The happy crowd celebrating the fall of the Berlin wall symbolises this process; photographs depicting this event are found on cover pages of history textbooks throughout Europe. The triumph of peaceful transition to pluralistic democracy stands for Europe’s future, as expressed in a French schoolbook.² Europe is associated with a future perspective representing democracy, peaceful conflict resolutions and social welfare.

Yet, where to draw the boundaries of the new Europe? A German history textbooks of the 1990s critically reflects on this question.³ The geographical definition does not help us to answer this question unambiguously. Russia belongs partly to Europe, partly to Asia but the whole country is a member to the Council of Europe. So, are the citizens of Wladiwostok Europeans or Asians? The solution to this tricky question is probably that we no longer can speak in these general terms which have quite different meanings (even racist ones) we are often not aware of. An appropriate answer could be the following: The people of Wladiwostok live in Asia, but they are citizens of Europe as the geographical and the political concept of Europe do not match. However, also the political concept of Europe has different dimensions. The Council of Europe comprises a much greater number of countries than the EU which seems to represent the core area of Europe. The chapter on Europe in this book strives to make pupils aware of the different meanings of the concept of Europe which changes over time. Europe does not represent a fixed a-historic area; we are the ones who define what makes up Europe, and where its borders are.

² Christian Bouvet/ Jean-Michel Lambin (eds.) *Le monde d’aujourd’hui*. Paris: Hachette, 1999.

³ Bernhard Heinloth et al. (eds.) *Geschichte für Gymnasien 9*. München: Oldenbourg, 1997, p.141.

Neither is Europe a homogenous unit. The Europeans have to create the unity which presumably already constitutes the basis of the integration process. For example, whereas Europe was in the past predominantly Christian, it comprises today people of so many denominations that state-secularism can be the only common denominator. However, the economic imbalances between member states – rather than the Union’s cultural diversity – present currently the greatest challenges to keeping the Union together and united. In spite of expensive regional development programmes, the EU could not yet overcome the big economic and social differences between its member states. Therefore, many textbook authors and scholars use the centre-periphery-distinction to analyse the uneven distribution of power and the differences in living standards within the Union. The more the Union’s economic and financial well-functioning is threatened, the more power is shifting from the weak periphery to the strong centre and the Commission which extends its influence through the creation of new instruments that go well beyond the power of any single member state. The rising influence of central powers particularly in times of crisis meets with wide-spread scepticism and resistance in the population. The last part of the paper, therefore, deals with issues related to the development of a European consciousness.

Future expectations and past experiences

Whereas politicians conjure up foremost European traditions rooted in Europe’s long history when they refer to European commonalities, young people are more concerned about a prosperous future than a great past. Yet, their attitudes regarding the expansion of Europe differ from each other. Before the 1990s, youngsters in the old member countries mainly criticised Brussels’ bureaucracy, but had trust in Europe’s future and believed that the EEC had a positive impact on national economies. After the expansion of the EU, they have become more sceptical about future perspectives. They are afraid that the new member states could endanger the achievements of the past. In contrast, youngsters in the new or would-be member states set high expectations in the EU; the poorer their living conditions are as compared to the old member states, the higher their expectations; they hope EU membership will raise their living conditions to EU standard. In short: “Westerners” are afraid to “lose”, “Easterners” want to “win”. They both want to have an economically strong Europe, but they have different mind maps of how this Europe should look like geographically.

Nevertheless, as soon as they have become members, they all follow the same pattern: They would accept as further new members only rich (western) and reject poor (eastern) countries. According to the Eurobarometer survey of 2006 ca. 86% of the interviewed agreed that

Switzerland and Norway could join the EU (which is hypothetical as both currently do not want to join). The percentages are quite different concerning South-eastern European countries who are willing to become members: Still a majority of 60% would accept Croatia into the EU (it is already decided that Croatia will become a member country of the EU); for Bosnia and Herzegovina, only 50% agreed, whereas a majority rejected the integration of Montenegro, Serbia, and Albania. Turkey scored at the end with only 34% positive votes. Here, obviously, less economic reasons than cultural attitudes have led to this result which, however, differs considerably between the member states: The maximum of affirmative answers was reached in Sweden with 71% in favour of Turkey as an EU country; this result reflects the open immigration policy in Sweden which seemed to be acknowledged by the majority of the population; the minimum was scored in Austria with only 16% of the respondents who spoke out for Turkey as a possible EU member state. This reflects probably not only xenophobic attitudes in large strata of the Austrian population but may also be correlated to Austria's fight against the Ottoman Empire which occupied vast areas of the Habsburgian Empire in the past.

The mind maps of today's youngsters identify Europe very much with the European Union. Rich non-member countries that form traditionally part of the geographical Europe such as Norway and Switzerland can easily be integrated into this map; often pupils are not even aware, for example, that Norway is not a member country since all the other Nordic countries are members.

With this map in mind a new exclusive concept of Eastern Europe is emerging comprising those countries in the East which are not and will not become members of the EU, such as Byelorussia and Russia. These Eastern European countries are associated with feelings of a cultural and political distance perpetuating the East-West opposition of the former bi-polar world view but shifting the dividing line more to the East. This is expressed most clearly in pupils' drawings created in a German secondary class. The pupils were asked to draw a map of Europe. In principle, most maps show the contours of the European continent if only vaguely but at least recognisably with most of the countries indicated; however, the Eastern European countries were located far more East of Germany than one would have expected. One drawing placed even a large blank space between Poland on one hand and the Baltic States, Byelorussia and Russia on the other. The blank space represents most certainly not a geographical, but a cultural lacuna, and marks a geopolitical distance to Eastern Europe. To bridge this gap between East and West could be regarded as one the most challenging tasks of teaching Europe as the teacher who did this experiment in her class concludes:

„The extension, completion and correction of the spatial image of Eastern Europe should be a first step towards creating a comprehensive representation of Europe in pupils' minds.”⁴

Despite shortcomings of the concept of Europe and increasing doubts about EU's prosperous future, surveys have shown that the majority of the EU population has been in favour of the integration process, at least up to the current financial crisis. However, they also prove that political identification with one's own country is considerably stronger than identification with the Europe of the EU. Around 40 to 45% of the respondents define their political identity through their nationality only whereas almost the same percentage follows the concept of a two-folded identity: although giving preference to their national belonging, they see themselves also as Europeans. Those ones who define themselves predominantly as Europeans and put their national identity on the second place, make up a small minority of around 10%.⁵ Triandafyllidou and Spohn have interpreted these findings in a positive way stating that European identity is “an additional layer to the basic national identity.”⁶ Taking into account the increasing importance of decisions taken on European level one could come to a more negative evaluation of the surveys' results contending that the shifting of power to European institutions does not go hand in hand with the development of a corresponding stronger European political consciousness. This gap could add a loss of legitimacy to the financial crisis.

A survey on young Germans' political attitudes performed in 2006 delivered interesting results in this regard. Although most young Germans showed Europe-friendly attitudes, they had nevertheless more trust in German than in European political institutions. In contrast, youngsters in economically less well-off new member countries have less trust in their national governments than in European institutions. The current financial crisis is weakening trust in both, European as well as national political institutions. For the first time in its history, the Eurobarometer recorded in 2010 that distrust in the European Union outweighed trust. Trust currently predominates only in smaller new member countries such as Slovakia,

⁴ Meike Schniotalle: *Räumliche Schülervorstellungen von Europa*. Berlin: TENAE, 2003, p.255.

⁵ http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/showchart_line.cfm?keyID=266&nationID=3,&startdate=2000.06&enddate=2010.06#fcExportDiv; Appendices.

⁶ Willfried Spohn/Anna Triandafyllidou (eds.) *Europeanisation, National Identities and Migration: Changes in Boundary Constructions between Western and Eastern Europe*. London: Routledge, 2003, p.8, quoted in: Peter Robinett, *What Does It Mean to Be European?* International Studies BA Thesis, 2005, p. 22, <http://peter.beachheadonline.com/papers/Peter%20Robinett%20-%20What%20Does%20It%20Mean%20to%20Be%20European.pdf>

Bulgaria and Estonia, whereas distrust of the EU predominates in large old member countries such as the United Kingdom, Germany, and France.⁷

A further loss of trust could be disastrous in new member countries with weak economies where the Union offers the only hope for an improvement of living conditions such as Romania or Bulgaria. As here the trust in national governments is low anyway, disappointed expectations regarding EU membership could lead to political disorientation. This could, in turn, slow down the process of democratisation and transformation of these countries into open societies, because integration into the EU has been the driving factor for needed inner reforms after the breakdown of communist rule. The crisis is likely to perpetuate economic and political imbalances within the Union and contribute to increasing scepticism about accelerated integration and further expansion of the EU. Under these circumstances it is no easy task for teachers to give appropriate weight to the treatment of the European dimension in the social sciences and educate their pupils to responsible „European citizens“. All the more so important is the work of professional organisations such as EUROCLIO, the European Association of History Teachers, and EEPG, the European Education Publishers Group, which help to develop multi-national teaching material and organise training seminars with the aim to foster a Europe-wide exchange of experience. Also the Council of Europe is active in this field; the European Union supports activities of this kind on a large scale through multi-national exchange programmes. The surveys show that education has to play an important role in developing European awareness. Younger people have more trust in European institutions than older ones, and the higher their education, the higher is their trust in them.

⁷ EB73, p.74; Standard Eurobarometer 2011, Public Opinion in the European Union:
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb74/eb74_publ_en.pdf

21 세기 유럽의 통합과 역사 교육(요약문)

팔크 핑엘(독일, 독일 게오르그-에커트 국제 교과서 연구소 연구원 및 자문위원)

본 논문은 현재 진행중인 유럽의 통합을 추진하는 과정에서 역사교육이 직면하고 있는 구체적인 도전을 다루고 있다. 본 논문은 3 개의 부분으로 구성되며 a) 현 통합과정에서 나타나는 정치적 도전, b) 유럽 교육의 교육학적 도전, c) 학생의 마음에 종합적이고 포괄적인 유럽의 개념을 인지시키는 문제에 대해 논하고 있다.

첫 번째 부분은 통합과정의 현황과 역사적 배경 그리고 미래의 관점에 대해 언급한다. 구체적으로 보면 초국가적 협력의 필요성과 국가의 인내심 사이의 불가분한 관계에 대해 강조하고 있다. 유럽에는 초국가적인 위원회(Commission), 의회(Parliament), 그리고 법정(Court)이 유럽적인 차원에서 존재하고 있으며 그 중요성이 커짐에 따라 더욱 많은 역량이 국가 정부로부터 이러한 기구들로 옮겨지고는 있으나 정치적 가이드라인이나 중요한 경제현안과 정치적인 문제들은 여전히 회원 국가들의 대표자모임(유럽이사회 The European Council 와 각료이사 Council of Ministers)에서 다루어 진다. 유럽헌법에 동의하는 것에 실패하였으므로 유럽연합내의 주권은 회원국가들에게 있다. 유럽연합이 점점 커지고 있고 현재의 금융위기가 전통적인 의사결정 메커니즘과 회원국가의 경제적 자원에 과부하를 걸고 있으므로 유럽연합 조직기구의 내부 갈등은 극에 달하고 있다. 흥미롭게도 이 두 가지 현상은 모두 회원국가들의 권력을 약화시키고 있다. 회원국이 더 많이 늘어날수록 회원국간에 합의를 도출하기가 어려워지고 (의회의 경우처럼) 결국 회원국가의 대표위원 수를 줄여야 하며 특히 많은 비용을 수반하는 결정을 하는 경우 이러한 결정에 따라 많은 경제적 부담을 져야 하는 소수의 영향력 있고 부유한 국가들이 발의하고 결정하게 되어가고 있다. 현 금융위기에 대응하기 위해서는 유럽연합이 어느 한 국가가 제공할 수 없는 금융 보장을 해야 한다. 많은 회원국가의 전문가들과 일반 국민들이 과연 유럽연합이 이러한 도전들을 극복하기에 적합한 구조를 가지고 있는지에 대해 의심을 하고 있지만 현재의 상황은 유럽연합이 더 많은 역량을 가질 수 있게끔 진행되고 있다.

이러한 발전과정의 관점에서 보면 학생들에게 유럽연합의 기능과 그들이 책임져야 하는 의무를 깨닫게 하고 유럽시민으로 그들이 누려야 할 권리를 설명하기가 매우 어려워 진다. 본 논문의 두 번째 부분은 이러한 과정에서 초국가적인 도전에 대해 논하고자 한다.

1. 중고등학교 교육과정에서 근대 유럽 통합을 다루는 경우 학생들은 국가에 대해 비교적 분명한 개념을 가지고 있다. 이러한 개념은 유럽을 이해하는 기준이 된다. 그러나 이러한 개념에 견주어 봤을 때 교사들은 유럽연합이 무엇인지를 명확히 설명할 수 없다. 유럽경제공동체 (European Economic Community)를 설립한 이래로 유럽연합의 크기는 지속적으로 팽창해 왔으므로 전 유럽 사람을 대표할 수 있는 유럽국가는 존재하지 않는다. 이러한 현상은 유럽의 경계가 어딘가라는 질문을 던지게 한다. 회원국가들의 국민들은 “유럽국가인적 특성”을 정의할 수 있는 공통의 무엇인가를 가지고 있는 것일까? 그리고 이것은 회원국가의 자격을 부여하는 기준으로 사용될 수 있는 것일까?
2. 이러한 질문에 답을 주는 커리큘럼과 교과서들이 있다. 그러나 특정한 기간에 유럽전역에 적용될 수 있는 기준을 제시하는 경우는 매우 드물며 오히려 유럽의 공간이 어떻게 정의되느냐에 따라 달라진다.
3. 역사가 유럽인들의 기원에 대해 얘기해 줄 수는 있으나 앞으로 어디로 가야 하는가에 대한 정확한 방향을 제시하지는 못한다. 그러나 전후 유럽연합의 형성기간 동안 작성된 목표들이 유럽연합의 향후 진행방향에 대한 기준점을 제시할 수는 있다. 이것에서 중요한 점은 유럽연합내부의 평화를 지키고 외부 세계의 평화를 유지하는데 도움을 주는 것이다. 또 시장경제의 발전을 통해 유럽연합 내부의 생활 환경과 회원국가의 복지를 비슷하게 만드는 것이다. 이러한 목표는 매우 부분적이고 회원국가에 따라 각기 다르게 적용된다. 유럽을 한마디로 정의하고 영원히 그 의미를 유지하는 것은 불가능 것처럼 보인다.
4. 이것은 유럽에 도래된 국가라고 불리는 정치역사적 기본 개념이 지속적으로 변화되고 있는 것에서도 나타난다. 유럽시민들이 유럽연합 안에서 자유롭게 이동하고 정착할 수 있는 권리를 부여 받았으므로 민족, 언어 또는 종교적으로 통일된 국가의 개념은 더 이상 유효하지 않다. 또한 세계화는 전세계적인 이주에 기여하고 있고 유럽연합 전체에 영향을 주고 있다.
5. 마지막으로 중요한 것은 학생들은 마음속에 있는 유럽의 지도는 유럽연합으로 제한되어서는 안 된다는 것이다. 언론에서 차지하는 유럽연합의 중요한 역할은 유럽을 유럽연합과 동일시하게 만든다는 것이다. 역사교육은 폭넓은 개념을 전파해야 하며 경제, 문화, 역사처럼 더욱 다양한 측면에서의 유럽을 이해할 수 있도록 발전시켜야 한다.
따라서, 교수법의 기본은 개발의 단계에 따라 유럽의 구성요소들이 변화하는 패턴을 인지하도록 해야 하며 변화하는 구도 안에서 그들의 위치에 대해 고민할 수 있도록 만들어야 한다. 이러한 접근방법은 16 세의 학생들에게 조차 새로운 개념이다.

유럽 프로젝트의 기본적인 목표가 아직 완전히 적용되지 않았으므로 많은 젊은이들은 유럽의 현안에 대한 관여와 평가, 그리고 유럽의 확대와 같이 중요한 사안들에 대한 그들의 태도에 지대한 영향을 미치는 유럽이라는 개념에 대해 매우 상이한 기대심리를 가지고 있다. 구체적으로 (이것뿐만은 아니지만) 예를 들자면 “구” 회원국에 살고 있는 젊은이들은 유럽의 확대가 예전에 그들이 공동시장에서 누렸던 경제적 성과를 위협한다고 생각한다. 역설적으로 그들의 기대는 더 안전하고 부유했던 과거를 향하고 있다. 이와 반대로 새로운

회원국이나 가입예정국의 젊은이들은 구 회원국들과 비슷한 수준의 생활 수준이 보장될 수 있다는 높은 기대감을 유럽연합에 갖고 있다. 간단히 말하자면 “서구인들”은 “상실”에 대한 두려움을 가지고 있으며 동구인들은 “승리”를 원한다.

현재의 경제위기에 의해 촉발되어 나날이 커져가는 회의론에도 불구하고 양쪽은 모두 통합의 과정에 대해 전반적으로 긍정적인 평가를 보이고 있다. 젊은이들은 기성세대보다 다층의 정치 정체성을 잘 받아들인다. 그들은 국가의 시민이자 유럽의 시민이 되는 것을 문제로 여기지 않는다. 그러나 대부분은 주도적이거나 기초적인 정체성 형태에 대해서는 확실한 선호도를 가지고 있다. 이런 현상은 유럽전체에 대해 긍정적인 태도를 보이는 것은 이성적인 사고에 근거하고 있는 반면 국가에 대한 소속감을 갖는 것은 감성적인 요소를 가지고 있는 것에 기인한다.

대부분의 학생들은 유럽에 대해 서쪽의 아일랜드에서 동쪽의 우랄-흑해, 그리고 북극 국가부터 남쪽의 지중해 국가로 이어지는 전통적인 유럽지도를 포함하여 포괄적인 지리적 개념을 가지고 있다. 그러나 그들의 문화, 지리정치학적인 마음의 지도는 노르웨이와 스위스처럼 유럽연합에 쉽게 영입될 수 있는 부유한 비회원 국가들을 포함하여 유럽연합으로 한정되어 있다. 이러한 좁은 개념의 유럽은 1990년대 이전 서부유럽중심에서 제한적이지만 중앙과 남동부 유럽을 포함하는 것으로 확대되었으며 러시아, 벨라루시, 우크라이나, 몰도바를 포함하는 동유럽을 받아들이는 것에 대해서는 매우 제한적인 태도를 취한다. 이 지역은 단순히 지리적으로 동쪽을 의미하는 것뿐만 아니라 우리와 그들이라는 저항감 또는 “타인”이라는 부정적인 의미를 포함한다. 동구와 서구의 차이는 서구내부에 존재하는 차이점 보다 더 크다고 인식한다. 따라서 교사들은 학생들이 종합적이고 포괄적인 유럽의 모습을 개발할 수 있도록 그들의 마음에 존재하는 제한적인 동 유럽의 이미지를 확대하고 완성하고 교정하려고 노력해야 한다.

European History between national past and transnational future?

Reorientation, renewal and reappraisal

Ulrike von Hirschhausen

(Germany, Professor, University of Rostock)

Abstract

European history is currently in a process of reorientation, of renewal and of reappraisal. An example of this very process is the term “Europeanization” having turned into a growth industry. Now a catchword in political as well as academic realms, its usage is principally driven by the growing importance of the European Union. At the same time this whole strand of research organized around the concept restricts and scales down “Europeanization” to a process closely linked to recent institutional developments. Historians, therefore, have been very reluctant to conceptualize the history of Europe in terms of Europeanization because of its present-mindedness, linearity and its resonance as a purely positive process that the term is evoking. The lack of competing conceptual framework underlines the apparent need of reorientation, renewal and reappraisal European History is currently undergoing.

The paper seeks to explain and analyze this very process by posing three questions: 1. How was European history written so far by most European historians? 2. What are the reasons for

the current need to change the approach preferred so long hitherto? 3. Which tendencies are typical for new approaches in writing European history tested out today? And what role is Asian history eventually to play in this new concept?

The paper first, takes the aspects of space, state and agency as examples in order to highlight the problems European history has been facing after the fall of the Iron Curtain. Europe's history is still mostly written as the history of its western parts, as an addition of nation states, and as a story of political elites and their respective frame of action, that is centres and metropolitan areas. However, this approach has been severely challenged.

Secondly, the challenge this notion is currently confronted with is briefly sketched out. It relates to the end of the Cold War which slowly, but gradually changes our perception of what Europe includes. The experience of temporal and spatial globalisation further contributes to the fact that the nation state does no more suffice as a sole explanatory factor in European history. Last, not least the effects of postcolonial thought cannot be underestimated, because more focus is put on peripheries and the colonized as well as on transfers between peripheries and metropolises, thereby enforcing a new sense of space and people in mapping Europe.

Thirdly, the paper summarizes new perspectives on how to write European history in the future. The problem of space can be approached by interweaving eastern and western parts of Europe closer together, but this does not suffice. Work and creativity needs to be invested in carving out the interconnectedness of European and non-European history, illustrated by several examples. The question of the role Asian history is going to play in this broader notion of mapping European history is taken up by lining out fields of research primarily in Imperial and Colonial history showing far reaching links between European and Asian societies.

A final conclusion summarizes the very preliminary answers this paper seeks to give on the state of discussion European History is currently in.

중국의 동아시아 인식(전문)

양비아오(중국, 화동사범대 부교수)

각기 다른 지역의 사람들이 동아시아 문제를 토론할 때면, 저마다의 관심사와 역사적 배경 차이로 인해 견해차를 드러내곤 한다. 또한, 다양한 지역의 동아시아 관련 논조를 한 곳에 모아놓고 보면 대립, 충돌, 모순이 일어나기 십상이다. 때문에 동아시아관의 개념과 시각의 정리는 동아시아 인식 토론에 전제가 된다.

1. 동아시아의 개념 정의

동아시아는 지리적 개념이며 아시아의 동부 지역을 가리킨다. 하지만 역사적 의미로 본 동아시아는 다양한 문명의 발원, 교류와 소통, 현대화의 과정을 거쳐 현대 국가로 거듭난 여러 나라가 한 데 모여있는 곳이며 동아시아의 역사는 바로 이때의 시간과 공간에서 발생한 일들을 다룬다. 오늘날은 주로 중국, 한국, 북한, 일본, 베트남, 몽골을 의미한다.

각기 다른 인식을 가진 사회에서는 동아시아 인식에 관한 논리 역시 현저한 차이를 보인다. 때문에 구체적인 동아시아 인식은 시간, 공간뿐 아니라 전통적 시각이나 현대적 시각이나에 따라 다르고, 서술하는 사람에 따라 다른 모습으로 등장한다. 즉, 동아시아라는 이 명칭의 배후에는 다양한 의미가 함축되어 있는 것이다. “동아시아는 원래 탄력적인 개념이다. 그 경계는 일정한 유동성을 갖는데 사람들은 경제, 정치, 안보 등의 서로 다른 시각에서 출발해 다양한 경계를 긋곤 한다. 또한, 문제의 성질에 따라 다양한 매개변수를 적용해 ‘동아시아지역’의 경계를 한정하기도 한다. 각자가 관심을 갖는 문제에 따라, 또 각자가 채택한 방식에 따라 이 지역의 범위는 그렇게 달라져

왔다.”ⁱ

중국의 동아시아에 대한 인식은 중국 학자들에 의해 크게 다음의 세 가지로 분류된다.

첫째, 전통 유교 사상을 중심으로 하는 시각. 이런 시각은 매우 추상적인 것으로 중국과 한반도, 일본을 유교라는 틀에 하나로 묶어서 생각한다. 때문에 동남아시아의 일부 지역 즉 베트남, 싱가포르 등도 이 범위에 포함된다.

둘째, 현대화의 기준으로 바라본 시각. 즉, 동아시아를 서방과의 추격과 대립을 통해 현대화를 실현한 지역으로 한정 짓는 것이다. 물론 이 현대화 시각은 한국을 한반도의 대표로 인식하며, 심지어 북한을 제외하기도 한다.

셋째, 전쟁의 상처를 근간으로 하는 시각. “동아시아 지역을 하나의 틀로 볼 수 있는 이유는 바로 누구도 부정할 수 없는 끔찍한 전쟁의 기억 때문이다.”ⁱⁱ 그밖에 냉전 중의 동아시아 역사는 조공 시스템에서 조약 시스템으로 변환했고 이 시스템의 변화는 중국의 동아시아 역사 서술에 큰 영향을 미쳤다. 이로써 중국의 동아시아 역사 서술은 그 주제가 매우 다양해졌으며 상술한 주제를 모두 종합하기도 한다.

다양한 시각을 융합한다는 것은 더 높은 수준의 보편성을 요구하는 것인지도 모른다. 이것은 각각의 개별적인 성향은 물론 타인의 개성까지 이해해야 가능하기 때문이다. 만약 우리가 다양한 동아시아 인식의 내용이 가지고 있는 편향된 시각을 알고 있다면 좀 더 전체적인 틀에서 동아시아의 개념을 이해할 수 있을 것이다. 즉, 동아시아는 단지 하나의 문제가 아니며 다양한 시각에서 출발한 복합적인 문제이고, 동아시아의 역사와 현실 사이에 밀접한 연관성이 있다는 것이다. 이렇듯 동아시아는 루빅큐브처럼 그 자체의 문제와 그를 바라보는 다양한 시각을 정리해야 할 필요가 있다.

2. 현대적 시각으로 본 동아시아의 개념

1) 냉전적 시각의 동아시아 인식

소련과 동유럽의 개혁으로 냉전은 종식됐지만, 동아시아 지역에는 여전히 냉전 국면이 존재하고 있다. 이 특수한 역사 현상은 동아시아 각국의 현실 인식에 큰 차이를 만들어냈다. “냉전 시기 한반도는 동서 양대 세력 대치의 최전방이었으며 38 선은 한국과 북한의 경계일 뿐 아니라 국제 정치 세력의 경계선이였다.”ⁱⁱⁱ 현재 냉전의 최전방인 한반도의 기본 국면은 큰 변화가 없고 한반도

남북과 주변 대국 간의 동맹 관계도 여전히 유지되고 있으며 남북한은 서로 대립하는 국제 정치 세력과 서로 다른 두 사회 제도 및 이데올로기의 영향을 받고 있다. 이런 특수한 역사 현상은 오늘날 동아시아 지역의 각국, 특히 중국으로 하여금 경제 협력을 강화하게 만든 한편 '동아시아'의 인식에 많은 장애 요소를 그대로 내포하게 만들었다. 그 안에는 이데올로기의 충돌은 물론 서로 대립 되는 사회 제도로 인한 생활 습관의 차이도 존재하고 있다.

동북아시아 지역은 위협이 가득한 전략 요지로, 강대국의 세력이 밀집돼 있으며 냉전의 그늘을 벗지 못해 열강 침입의 상처가 아직 아물지 않은 곳이다. 동북아시아 안보 질서의 큰 특징은 관련 강대국끼리 여전히 의심하고 경계한다는 점이다. 동북아 국가 간의 이익과 의도는 서로 충돌하고 또 연합, 교차하면서 불안정한 안보 질서를 세우고 말았다. 동아시아 지역의 경제 협력은 비교적 쉽게 각국의 지원과 참여를 이끌어냈지만, 안보 협력은 그렇지 못했다. ^{iv}경제와 정치의 협력이 일치되지 못했다는 것은 냉전 요소가 남아 있는 상황에서의 동아시아 인식이 차이가 있음을 의미한다.

현대 동아시아 정치 경제 환경은 각국의 이익에 영향을 받고 있다. 동아시아 지역의 경제 문화 교류는 지역의 긴장과 오해를 불식시키는 데 큰 역할을 하고 있다. 하지만 동아시아 각국의 교류는 국가 이익 극대화를 목적으로 하기 때문에 다양한 견해차와 서로 다른 전략에 부딪힌다. 일반적으로 볼 때, 동아시아 국가는 지역 안정과 지속적으로 늘어나고 있는 비즈니스 기회 속에서 충분한 이익을 얻을 수 있다. 때문에 대부분이 협력을 추진 중이다. 하지만 현실주의적인 국제 관계 이론은 우리에게 국가 이익의 극대화 과정에는 늘 대립과 경쟁이 존재하고 있음을 일깨워 준다. 이로 인해 현대 민족 국가의 시각으로 본 중국의 동북아 인식 속에는 협력과 의견 차가 모두 들어 있는 것이다.

2) 현대화 시각으로 본 동아시아 인식

현대화 시각은 동아시아 역사를 통일, 정합하는 새로운 시각이다. 동아시아 지역의 현대화는 서방의 현대화와 기본 가치상으로는 공통점이 있지만, 후발 주자로서의 역사적 특색도 포함하고 있음을 의미한다. 현대화 시각은 기러기 편대형, 한국형, 개혁개방형 등 현대 동아시아 각국의 경제 발전 모델은 물론 자본, 기술의 유동, 시장 개방과 같은 각국 간의 교류, 상호 보완성도 포함한다. 특히 경제 발전 과정에 있어서 동아시아 각국은 커다란 상호 보완성을 띄고 있다.

중국 학자들은 동아시아 지역의 현대화 발전에 나름의 인식을 가지고 있다. 사실적인 각도에서 볼 때 대부분의 개도국은 구미와 같은 방식의 발전 경로로 접어들지 못했다. 구미 선진국들은

개도국처럼 원시적 축적을 진행하지도 않았고 잉여 인구를 수출할 필요도 없었으며 충분하고 다양한 비즈니스 기회를 가졌기 때문에 '지구의 분열'을 조장하지도 않았다. 설사 개도국들이 현재 서방 세계에서 갖추고 있는 현대화에 근접했다고 하더라도 작금의 지구 자원은 그 상황을 감당할 수 없다. 자본주의의 글로벌화는 한마디로 '피와 전쟁'의 역사였다. "동아시아의 산업화는 적어도 집체주의(아시아 가치의 핵심으로 일컬어지기도 했다), 가족 기업, 국가 주도(정치 가치를 우선하는 문화 구조는 과거 일본의 성공을 촉진했다), 교육열, 높은 취학률, 높은 저축률, 단체 의식, 중용 중시 등, 서방 현대화와 다른 특징을 가지고 있다." 때문에 가치의 측면에서 보더라도 동아시아에서 새로운 형식의 현대화 모델을 찾는 것은 필요한 작업이라고 보여진다. 물론 독특한 현대화 방식 역시 독특한 동아시아관을 의미할 것이다.

3) 문화 형태적 시각 하의 동아시아 인식

과거 문화 형태의 일치는 동아시아 국가에 역사적 공통성을 주었다. 하지만 역사 속의 동아시아 각국의 지위는 결코 동등하지 않았으며 그로 인해 사람들에게는 다양한 기억을 남겼다. 또한, 근대사의 이질감 역시 아시아 지역의 공통된 문화 의식에 장애가 되고 있다.

이와 함께 전쟁의 기억 속에서 동아시아 역사 인식은 큰 차이와 논쟁을 불러일으켜 왔다. 전쟁의 책임에 관한 논쟁은 일본과 동아시아 기타 국가 간에 상당한 마찰을 불러일으켰고 교과서 문제, 야스쿠니 신사 참배 문제, 위안부 문제 등 역사 문제의 대립은 깊은 상처를 더욱 덧나게 하고 있다.

중국 학자들은 동아시아 사회의 근대화 발전의 측면에서, 동아시아의 분열은 후천적인 것이라고 말한다. 문화 형태 면에서 볼 때 동아시아는 유교 문화권에 속한다. 공통의 문화 작용 속에서 동아시아 사회에는 긴밀한 교류와 연관이 있어 왔으며 이로써 전통적인 동아시아 질서가 수립됐고 독특한 동아시아 문명을 형성했다. 하지만 근대에 이르러 서방 사회의 충격과 영향으로 동아시아의 공통적인 문화와 상대적으로 안정적이던 일체화 구조가 파괴되기 시작했다. 중국의 쇠퇴, 일본의 탈아시아 및 서방 열강의 전면적인 개입으로 인해 동아시아의 전통 질서는 붕괴됐고 동아시아 사회의 문화 전반에 직접적인 위협이 되었다. 2차 대전 후 냉전의 기류는 동아시아까지 흘러 들었고, 죽의 장막을 이뤄 동아시아를 분명한 두 개의 진영으로 나누고 말았다. 이렇게 장기적인 역사의 격변 속에서 동일성을 유지하던 동아시아 사회 형태가 전면적으로 와해되기 시작한 것이다. "사회 질서의 붕괴, 문화적 유대감 단절은 잠재적으로나마 통일돼 있던 동아시아 사회를 분열시켜 버렸다. 동아시아 발전의 핵심은 바로 이런 분열을 벗어나 내재적인 힘을 근간으로 효과적인 협력을 실현하는 것이며 지역적 우위를 점하는 것이다. 동아시아가 지역 우세를 점하기 위해서는 동아시아

사회 발전에 필요한 '동아시아적 공통가치'를 찾아야 한다. 역사 문화의 내재적 통일은 동아시아 지역 발전에 중요한 자원이 된다. 이런 역사 문화 자원의 개발은 동아시아 사회에 강한 공통 의식을 심어 줄 것이며 사회 발전을 지탱해 주는 기본 가치이자 이념으로 자리 잡을 것이다. 뿐만 아니라 역사 문화 핵심 가치에 대한 공통된 인식은 동아시아의 평화 발전과 지역적 우위 확보에 중요한 기초가 될 것이다.

사실상 동아시아 인식은 두 가지 커다란 배경과 밀접하게 연관돼 있다. 민족국가를 기초로 하는 전통을 지속해 나갈 것이냐, 아니면 민족 국가의 한계를 뛰어넘느냐가 바로 그것이다. 현재 이 두 가지 발전 방향은 상호 작용을 하고 있으며 미래의 동아시아 인식 역시 이 복합적인 과정 속에서 형성될 것이다.

한국의 노무현 전 대통령은 중국 칭화대학교 강연에서 다음과 같은 얘기를 했다. “무엇보다 우선적으로 우리는 마음의 벽을 허물어야 합니다. 그리고 화해와 협력의 씨앗, 평화와 번영의 씨앗을 뿌려야 합니다.”^{vii} 문화 교류는 각국의 국민들이 직면한 현안 외에 민족 간의 공통점을 찾을 수 있는 중요한 통로이다. 국가 간에 좋은 이미지를 심고, 이견을 줄이며 민간 교류와 문화 교류를 통해 점차 공통된 의식을 배양하는 것은 동아시아 인식의 일체화라는 목표를 달성하기 위한 핵심적인 한걸음이 될 것이다.

ⁱ 엔쉐통(嚴學通), 저우팡인(周方銀) 편저 《동아시아 안보와 협력》, 베이징대학교 출판사, 2004, P.20 (중문 소개)의 펄펠(T.J. Pempel): 《동아시아: 떠오르는 지역 연락 네트워크》 중 발췌

ⁱⁱ 쑤거(孫歌): '동북아 시각의 인식론 의의', <개방시대>, 2009년 제 5기 참조

ⁱⁱⁱ 청방허(盛邦和), 징상총(井上聰) 저 《동아시아학연구》, 웨린 출판사, 2000, P.154의 위웨이민(余偉民): '한반도 국면 변화의 시스템적 특징과 핵심 변화 사항' 중 발췌

^{iv} 엔쉐통, 저우팡인 편저 《동아시아 안보와 협력》. 베이징 대학교 출판사. 2004, P.15(중문 소개)의 진창시우(金昌秀) '동북아 강대국 안보 관계' 참조

^v 청방허(盛邦和), 징상총(井上聰) 저 《동아시아학연구》 2000, P.124-125의 가오용팅(高永婷): '다양한 현대성의 추구- 세계 역사 운동과 동아시아 모델' 참조

^{vi} 차오환룽(肖歡榮) 저 《평화적 지리학》, 중국 추안메이대학교 출판사, P.19-192의 린상리(林尚立): '지역 분열에서 지역 우세까지: 중국의 동아시아 전략' 참조

^{vii} <http://www.yuwen123.com/Article/200508/7532.html>

일본에서의 동아시아사 인식: 그 비판과 극복을 위하여(요약문)

미야지마 히로시(일본, 성균관대 동아시아학술원)

일본의 동아시아사에 대한 인식은 두 가지 특징을 갖고 있다. 하나는 일본의 역사를 동아시아와 분리시키려고 하는, 말하자면 탈아(脫亞)적인 경향이며, 또 하나는 근대주의적인 경향이다. 그리고 이들 두 가지 특징이 서로 긴밀하게 결합되고 있는데, 여기서는 이러한 일본의 동아시아사 인식을 비판하는 것과 동시에 그 극복 방향에 관해서 소견을 피력하고자 한다. 일본의 이러한 동아시아사 인식이야말로 동아시아사를 구축하는 데 있어서 가장 큰 장애물이라고 생각되기 때문이며, 또한 현재의 이른바 동아시아 역사 인식 논쟁의 큰 원인이라고 생각되기 때문이기도 하다.

일본의 역사를 동아시아에서 분리시켜서 파악하려고 하는 사고 방식은 벌써 에도(江戸) 시대부터 보이지만 본격적으로 형성되기 시작한 것은 러일전쟁을 전후한 시기부터였다. 명치유신(明治維新) 이래 구미 열강의 외압에 직면한 가운데 독립을 지키면서 근대 국가로서 성장하려고 했던 일본으로서는 근대 국가를 건설할 수 있는 역사적인 근거를 찾기 위해 근대 역사학이 도입되었는데, 러일전쟁에서 승리해서 열강의 일원으로 국제적인 승인을 받게 된 것과 동시에 일본 역사 속에 유럽을 '발견'하게 된 것이다. 그 '발견'의 관건이 된 것이 '봉건제'이었는데, 즉 서구의 중세사회를 가리키는 Feudalism(봉건제도)란 말을 중국 고전에 나타나는 '봉건'이라는 말로 번역하면서 일본 중세사회도 서구적인 '봉건'사회이었다는 담론이 등장했을 뿐만이 아니라 중국이나 한국은 서구적인 '봉건'시대를 경험하지 않았다고 주장함으로써 일본의 역사를 동아시아에서 분리시키려고 했던 것이다.

이처럼 일본 역사 속에 서구와의 공통점을 '발견'하려고 하는 담론을 합리화한 것이 구미 이외의 지역에서 일본이 유독 근대화에 성공할 수 있었다는 사실이었고 따라서 일본의

탈아적인 역사인식과 근대화 패러다임이 결합하게 된 것이다. 이러한 담론은 20 세기 초 단계에서는 어느 정도 현실을 반영한 것이었다고 할 수도 있지만, 문제는 20 세기 후반 이후 한국이나 중국의 근대화가 급속하게 진행된 이후도 이 담론이 그대로 유지되고 있다는 데 있다. 그리고 일본 '봉건'제론 이후도 그것의 변종이라고 할 수 있는 여러 담론들이 계속해서 나타났다는 사실도 주의해야 되는 대목이다. 예를 들어 우메자오타다오(梅棹忠夫)의 '문명의 생태사관(生態史觀)', 아다치 케이지(足立啓二)의 '단체집적(團體集積) 사회론' 등도 역시 일본과 서구 사회의 동질성과 아시아와의 이질성을 주장한다는 의미에서는 '봉건'제론과 동공이곡이다. '봉건'제론이나 그 변종들은 엄밀한 연구의 결과 나온 주장이라기보다 일본의 근대화이라는 사실을 유일한 근거로 해서 그것을 설명하기 위해 '발명'된 것으로서, 담론이라고 할 수밖에 없는 주장에 불과하다.

일본의 역사학계에서는 최근에 와서 이러한 '봉건'제론에 대한 비판이 서서히 나타나기 시작되었는데, 그러나 역사 교과서에서는 여전히 '봉건'제론과 근대화 패러다임이 그대로 견제하다. 그러면 이러한 일본의 동아시아사 인식을 극복하기 위해서는 어떻게 해야 되는 것일까? 여기서는 두 가지 방향을 제시하고 싶다.

하나의 방향은 근대화에 성공한 유일한 나라라는 과거의 인식이 해체된 현재를 기준으로 해서 동아시아의 근대화 과정을 비교사적인 관점에서 연구하고 역사교육에 반영하는 방향이다. 그것을 위해서는 한국과 중국의 근대화를 가능케 한 역사적 요인이 어디에 있었는지를 밝혀야 하는데, 일본의 식민지 지배가 한국과 대만의 근대화를 촉진시켰다는 이른바 식민지 근대화론이 아닌 방법을 찾아야 된다.

그러나 이 방향은 기본적으로 근대화 패러다임을 전제로 한 것으로서, 그것만으로는 21 세기의 동아시아를 전망하기 위한 역사연구, 역사교육으로서는 충분치 못하다고 생각된다. 왜냐하면 근대화 패러다임은 지금까지 일본이 자신의 역사를 옹호하고 미화하기 위해 이용해 온 패러다임이기 때문이며, 무엇보다도 근대화의 문제점이 드러나고 그것을 어떻게 극복하는지가 문제로 제기되고 있는 현시점에서 근대화 패러다임에 안주할 수 없기 때문이기도 하다.

지금까지 일본만이 아니라 한국의 역사연구, 역사교육에 있어서도 근대화의 근원을 자기 내부에서 찾으려고 노력해 왔다. 앞에서 지적한 일본의 '봉건'제론이나 한국의 자본주의 맹아론, 실학사상의 '발견' 등의 현상이 그러한 노력의 대표적인 예라고 할 수 있을 것이다. 그러나 앞으로는 이러한 근대화 패러다임을 대신할 수 있는 새로운 패러다임, 즉 근대화에 저항하고 근대 문명을 비판해 온 역사에 주목해서 그 역사적 수맥을 찾는 작업이

필요하다고 생각한다. 한국의 동아시아사 과목이 적극적인 의미를 가질 수 있기 위해서는 이러한 새로운 모색이 요구되고 있다.

동아시아 지역사의 가능성과 한계

-《함께 읽는 동아시아근현대사》1·2(창비, 2011)의 경우-

유용태(한국, 서울대 교수)

이 글은 최근 시도되고 있는 동아시아사 서술의 가능성과 한계를 짚어본 글이다. 이를 위해 2011년 1월 출간된 《함께 읽는 동아시아 근현대사》 1·2(유용태, 박진우, 박태균 공저, 창비)를 사례로 들어 집필동기, 구성체제, 서술의 관점과 내용 등을 살펴 그 의의와 한계를 검토하였다.

우리(저자들)는 이 책에서 동아시아 역내의 상호교류와 상호의존성이 급증하는 오늘날 오히려 역사인식의 갈등이 더욱 커지는 역설에 주목하고 화해와 공존의 역사인식을 복돋우기 위한 작업의 일환으로 동아시아 지역사를 집필한 과정을 설명하였다.

우리는 통일적 체계의 동아시아 지역사를 위하여 연관과 비교의 시각에서 내용을 선정하고 조직하는 방법을 취하였다. 우리는 10개의 주제를 네 시기로 나누어 배열하고 이를 각각 지역, 국가, 민중의 세 차원으로 나누어 서술하였다.

연관과 비교의 지역사를 서술할 때, 관건은 각국이 전근대 시기부터 공유해온 화이사상과 제국주의를 얼마만큼 직시하고 상대화 하는가에 달려있다. 우리는 이를 위해 평화와 민주주의의 가치기준에 의거해 진화론적 문명사관과 그에 입각한 국민국가 형성과정을 성찰적으로 이해하도록 유의하였다.

우리가 의도한 대로 만족스럽게 집필되지는 않았으나 의미있는 출발이었다고 생각한다. 통일적 체계를 가다듬고 그것을 뒷받침할 대안적 역사관을 새롭게 모색하는 것은 여전히 큰 과제로 남아있다.

1. 우리는 왜 동아시아 지역사를 집필하였나?

동아시아 역내의 상호교류와 연관성은 1990년대 탈냉전시기에 접어들면서 갈수록 증대하고 있다. 제국주의시기와 냉전시기에는 침략과 저항, 이념의 대립과 전쟁으로 인해 동아시아가

하나의 단위로 인식되기 어려웠다. 이제 탈냉전의 도래와 함께 동아시아는 하나의 지역단위로 파악될 수 있는 주객관 조건을 갖추어 가고 있다. 그런데 현실의 지역화 추세와 달리 역사인식 면에서는 오히려 이웃멀시의 풍조가 더욱 심각해지는 양상마저 보인다.

이같은 이웃멀시 풍조를 장기 지속시킨 요인으로 두 가지만 꼽고 싶다. 첫째, 근대 이래 동아시아는 자국중심주의의 자국사와 유럽중심주의의 세계사라는 이분법 속에서 국민의 역사기억을 재생산해왔다. 양 쪽 모두 유럽 모델의 국민국가 수립을 역사의 도달점으로 삼고 있으며 역사를 구성하는 원리는 진화론에 입각한 문명사관이다. 이 원리에 따르는 한 근대문명이라는 하나의 표준에 의거해 다원성을 부인하면서 타자를 억압하는 역사기억을 무의식중에 내면화 하게 된다. 그 결과 우리 동아시아인이 스스로 동아시아 이웃을 무시하고 깔보는 자기소외현상에 빠지게 되었다. 둘째, 근대 이전의 동아시아는 세계의 다른 어느 지역보다 오랜 국가형성의 역사를 갖고 있으며 華夷思想이라는 세계관을 공유해왔다. 각국이 漢唐帝國을 자신의 국가 모델로 삼는 과정에서 자연스럽게 그 제도를 뒷받침하는 이념인 화이사상도 수용되었다. 그로 인해 자신을 중화로 여기고 이웃나라를 이적(夷狄)으로 간주해 멀시하는 세계관과 역사관이 강렬한 국가정체성 속에 내면화되었다.

이 두 가지 요인이 상호 상승작용 하는 가운데 제국의식이 재생산되고 실제로 異域과 異族을 지배하는 제국화가 시도되었다. 비록 중국, 베트남, 일본은 제국화에 성공하고 한국은 실패한 차이가 있지만, 이로 인해 견고해진 동아시아 각국의 제국의식은 근대 시기 문명화를 제국화와 동일시하는 진화론적 문명론에 의해 더욱 힘을 얻게 되었다. 그것은 주로 구미열강에 의한 역외의 제국화로 진행되었으며, 이에 편승한 일본에 의해 역내의 제국화도 그 위에 중첩되었다. 제국화를 당연시하고 그것을 곧 문명화로 여기는 제국의식의 상대화, 이것이 곧 지역사가 추구하는 출발점이자 목표의 하나이다. 이는 한국사, 중국사, 일본사를 각기 따로 깊이 있게 배운다고 해서 해결될 문제가 아니다. 그런 각국사는 국경을 넘는 순간 이웃나라의 독자들과는 소통할 수 없는 내용들로 가득 차있다.

이에 우리는 최근에 동아시아의 역사와 현실을 직시하고 화해와 공존을 모색하기 위한 방안의 하나로 동아시아 지역사를 쓰게 되었다. 《함께 읽는 동아시아 근현대사》 1-2(창비, 2010/2011)가 그것이다. 이는 자국사와 세계사를 인정하되 그 사이에 지역사를 하나 더 도입함으로써 제국의식을 상대화 하는 동시에 자국사의 자국중심주의와 세계사의 유럽중심주의를 극복하는 새로운 역사서술 프로젝트의 시도라 할 수 있다.

우리는 동아시아 지역사의 필요성을 느끼고 있던 중에 2004년 11월 창비 측의 권유로 이 작업에 나서기 시작하였다. 1990년대 이래 학계 안팎에서 동아시아 논의가 무성하였지만 담론에 그칠 뿐 역사서술로 나아가려는 시도는 거의 없었다. 일본의 동아시아역사교육연구회가 1997년 10여명의 필자로 동아시아사 집필을 시작하였으나 한국에서는 아직 그런 시도가 없었다. 2003년에 그 목차와 후지이에 교수가 쓴 총론의 원고를 읽고 논평할 기회가 있었던 것도

모종의 자극제가 되었다.(Yu Yongtae, 2003) 게다가 2004년 여름부터 중국의 “東北工程”이 국내에 알려지면서 한중간의 역사분쟁이 뜨겁게 일어났고 이는 반복적으로 되풀이되던 한일간의 역사분쟁과 겹쳐져 한·중·일 역사분쟁의 양상을 보이고 있었다. 이 두 가지 면에서만 보아도 동아시아사의 집필은 필요한 작업이고 누군가는 해야 할 일이라고 생각됐다.

학계의 연구현황으로 보건대 그 일은 아직 무모한 도전이 될 가능성이 커 보여 선뜻 나서지 못하였다. 주변의 몇몇 학인들과 상의해 보았지만 마찬가지였다. 우여곡절 끝에 의기투합한 세 명이 모여 2005년 11월 1일 첫 집필자 회의를 열었다. 그 후 우리는 매월 한 차례씩 만나 회의를 거듭하였고 우선 2006년 7월 집필대강과 목차를 확정할 수 있었다. 동아시아 지역 안에서 국가/민간사회 상호간의 의존·연관과 대립·갈등을 아울러 파악하도록 하되 연대와 협력을 통해 자유와 평등을 추구해가는 노력을 부각시키기로 하였다. 이를 위해 10개의 주제 선정되고 각 주제는 다시 세 개의 절로 나누어졌다. 그것을 바탕으로 회의를 거듭하여 2007년 3월 내용서술에 필요한 소항목들의 집필요목을 확정하였다. 그 후 개인사정에 의해 2명의 필자가 교체되는 어려움이 있었지만, 새로 참여한 필자들과 함께 집필모임은 계속되었다. 이미 정해진 요목에 따라 본격적인 원고쓰기 작업이 개시되어 2009년 4월 1권 초고, 2009년 8월 2권 초고가 작성되었다. 초고를 다듬는데 다시 몇 달이 걸렸다.

우리들 저자 세 사람은 각기 한국사, 중국사, 일본사를 전공으로 삼아 공부하였기에 일국사에는 비교적 밝았으나 국경을 넘는 내용을 다루려면 막히기 일쑤였다. 그 때마다 서로 상의하고 참고도서를 소개하거나 찾아주는 등 도움을 주고받았지만 결국 자기가 맡은 주제는 모두 자기 책임 하에 써나갈 수밖에 없었다. 유용태가 서장, 1-3 장, 9 장을, 박진우가 4-6 장과 종장을, 박태균이 7-8 장과 10 장을 집필하였다. 대체로 세 사람의 전공분야를 고려해 차례로 중국사, 일본사, 한국사가 상대적으로 큰 비중을 차지하는 주제에 배치한 결과이다. 책을 구성하는 각각의 소항목은 최종적으로 원고지 25매 이내 분량으로 다듬어져 한 숨에 읽어 내릴 수 있게 정리되었다. 그런 독립된 소항목들이 상권과 하권에 각각 45개씩 나누어져 있다.

그러는 사이 한국정부는 2006년 12월 고등학교 선택과목에 “동아시아사”를 신설하기로 결정하고 이듬해 초 그 교육과정을 공포하였다. 그 후 교과서가 집필되어 현재 검정의 최종 단계에 있으며 2012년 3월부터 가르쳐질 예정이다. 우리는 집필상의 어려움 때문에 좀 더 시간을 갖고 작업을 진행하고 싶었으나 적어도 동아시아사 교과서가 출간되기 전에는 매듭을 지어야 하였다. 사실 미흡한 면이 있음에도 《함께 읽는 동아시아 근현대사》를 서둘러 올해 초에 간행하게 된 까닭은 여기에 있다.

2. 우리는 지역사를 어떻게 구성하였나?: 연관과 비교

동아시아의 범위와 의미가 시기에 따라 다르게 파악되어 왔던 만큼, 우리는 이 책을 기본적으로는 협의의 동아시아인 동북아를 중시하되 주제에 따라 신축성 있게 넓혀서 동남아까지

아우르는 방식으로 서술하였다. 예를 들면 개항 이전 화이사상의 지역질서를 다룰 때는 한·중·일을 중심으로 한 동북아 국가들에 초점을 맞추었으나, 탈냉전기 지역협력과 산업화를 다룰 때는 필리핀과 인도네시아까지 포함하는 동남아 국가들까지 함께 언급하는 식이다.

그 국가들은 현재 국민국가들로 한정하지 않고 국민국가 형성에 도달하지 못한 근대 이전의 구성원들까지 포함하여 역내 위계를 드러내고자 하였다. 이를 위해 중심-소중심-주변의 3 위계론을 적용하였다. 동아시아의 유일 절대의 '중심'(중국), 그리고 그 법제를 모델로 삼아 소중심화 의식을 공유한 '소중심'(조선, 일본, 베트남), 이들 중심 국가들의 제국화 과정에서 정복·통합된 '주변'(에조, 유구, 참파, 타이완, 내몽골, 티벳)이라는 세 위계가 그것이다. 여기서는 소중심도 중심에 대해서는 주변이지만 주변에 대해서는 중심이기 때문에 은연중에 내면화된 중심의 시각을 성찰하도록 자극하는 강점이 생긴다.

이 세 위계론은 전근대의 동아시아 역내 위계구도를 이해하기 위한 틀이지만 근대시기에 미국과 러시아 등 서구열강이 개입하는 달라진 조건 속에서도 변형된 채 지속되었다. 근대에는 중심국이 중국에서 일본으로 바뀌었고 그에 따라 주변과 소중심, 그리고 중심 중국까지 제국일본의 식민지나 점령지로 되었다. 이윽고 냉전시기에는 그 중심이 미국으로 바뀌었다. 그런 면에서 세 위계론은 근대를 성취한 국가·민족과 함께 그들의 근대를 위해 소외된 주체들까지 우리 시야에 넣도록 우리를 이끌어줄 것이다.

지역사의 내용을 조직하는 시각과 방법은 여러 가지일 수 있겠으나 이 책은 연관과 비교의 방법을 취하였다. 비교사가 지역사 구성의 필요조건에 해당한다면 교류사와 관계사까지 포함하는 연관사는 그 충분조건에 해당한다. 흔히 동아시아사의 성립기반을 따질 때 주로 한자, 유교, 율령, 불교 등 중국문화의 공유를 중시하는 견해가 일반적이다. 그러나 그것들은 분명 동아시아 역내의 교류와 왕래를 통해 축적된 중요한 공동유산이지만 농경문화를 바탕으로 한 이른바 (소)중심 국가에게만 한정된 유산들이다. 그보다는 농경세력, 유목세력, 해양세력이 상호 교류, 연대, 경쟁하면서 전개된 내적 연관성에 유의하는 것이 바람직하다. 티벳과 몽골은 그 공유권 바깥의 주변에 위치하지만 실제로는 중심국들의 역사와 빈번히, 그리고 관건적으로 연관되었다.

이러한 연관과 비교의 시각은 일국사를 넘어서 지역사를 추구하는 우리에게 제국의식과 자국중심주의를 상대화하는 효과를 가져다 줄 것이다. 동아시아 지역사의 내용이 국가영역 외에 사회영역까지 아우르는 연관과 비교로 구성될 때 이 효과는 배가될 수 있다.

이에 우리는 이 책을 크게 10 개 주제로 나누어 각 주제를 지역, 국가, 민중의 세 차원에서 서술하였다. 이를 위해 각 주제마다 세 개의 절이 설정되었고 각 절은 다시 세 개의 항목으로 나누어 서술되었다. 세 개의 절은 약간의 예외가 있기는 하지만 대체로 국가 범위를 넘는 지역차원의 상호 연관된 내용, 연관성으로 파악되기 어려운 국가차원의 비교 가능한 내용, 국가 주도세력과는 다른 국가 안의 민중과 국가를 형성하지 못했거나 빼앗긴 민중들에 관한 내용을 차례로 다루어서 어느 한 쪽으로 치우치지 않도록 하였다. 10 개의 주제는 海禁時期의 국가와

사회, 세계시장의 확대와 지역질서의 변화, 근대 국민국가를 향한 개혁, 제국주의 침략과 민족운동, 사회주의와 민중운동, 총력전의 충격과 대중동원, 냉전체제의 형성과 탈식민의 지연, 자본주의 진영의 산업화와 민주화, 사회주의 진영의 실험과 궤도수정, 탈냉전시대의 평화와 연대 등이 시기 순으로 배열되었다. 시기는 명확히 구분하지 않았으나 대체로 해금시기, 제국주의 시기, 냉전시기, 탈냉전시기의 넷으로 나누어질 수 있다. 열 개의 주제를 네 시기에 걸쳐 살펴봄으로써 상호 연관된 하나의 동아시아사를 향해 나아가는 과정이 드러나기를 기대한 것이다.

동아시아 근현대사의 시간 범위, 특히 그 시작점을 정하는 문제는 하나의 논쟁거리일 수 있다. 종래의 지배적인 견해는 근대 국민국가 체제와 전면적으로 접촉하고 그로 인해 그것을 모델로 하는 체제개혁의 동인이 마련된 19 세기 중엽의 개항을 근대의 기점으로 삼아왔다. 그러나 20 세기 후반 동아시아 각국이 산업화에 성공함에 따라 그 내적 동인을 찾으려는 의도에서 근대의 기점을 소급하여 잡으려는 경향이 강해지고 있다.

이 책은 꼭 그런 의도에서는 아니지만 17 세기 초부터 다루었다. 그럼으로써 한국의 임진·병자전쟁 이후, 일본의 에도막부 성립 이후 분명해진 근대지향의 변화와 전통의 지속을 함께 드러내어 개항이후의 국민국가 형성 과정에 작용한 긍정·부정의 양의적인 '과거의 힘'을 온전히 파악할 수 있다고 보기 때문이다. 국가간 교역을 극도로 제한한 해금의 국제적 조건 속에서 근대지향의 변화가 일어난 것은 유럽의 그것과 비교되는 특기할 만한 일이다. 따라서 동아시아의 내적 활력은 그 해금의 제한이 풀리게 될 경우 급속한 발전의 동력으로 작용할 수 있을 것이었다. 문제는 제국주의의 정치군사적 침략과 지배를 어떻게 극복하느냐에 달려 있었으니 이를 위한 개혁과 혁명 과정에서 자본주의형 국민국가가 모색되었으나 이윽고 사회주의형 국민국가 모델을 추구하는 세력이 나타나 서로 경쟁하게 되었다. 여기까지의 내용이 제 1 권에서 다루었다.

그 과정에서 상호 학습과 갈등이 교차하고 그 갈등의 연장선에서 총력전 체제와 냉전체제가 형성되었다. 제국주의 시대 청·일·러 3 제국의 동아시아 시장쟁탈이 일본제국의 패권 장악으로 귀착된 후, 일본제국은 본국과 식민지 조선·타이완 및 괴뢰국 만주국까지 아우르는 범위에 걸쳐 총동원체제를 구축하였고 그것은 마침내 유럽 식민지였던 동남아에까지 확대되었다. 그에 대응하여 민족해방을 쟁취하려는 식민지·반식민지의 국가와 민족도 각계각층의 대동단결을 외치면서 연합전선을 형성하여 그와 유사한 동원체제를 갖추려고 노력하였다. 그런 바탕 위에서 2 차대전 이후 냉전체제는 동아시아의 국가와 민중을 두 진영으로 양분하면서 각국의 내적 필요나 사회경제의 발전정도와 상관없이 서로 대립하는 두 체제중 하나를 받아들여야만 강요하였다. 한쪽 진영에서는 한국·타이완·홍콩·싱가포르가 냉전기 조건을 활용해, 다른 한쪽 진영에서는 중국과 베트남이 탈냉전기 조건을 활용해 각각 급속한 산업화를 추진해 눈부신 성과를 거두었다. 둘 다 개발독재형 산업화에 속하는데 제국일본의 그것처럼 다른 나라를 식민지화하지 않고 이룩한 성과라는 점에서 주목된다. 그에 상응하는 민주화는 일부 국가들에서

진전되고 있으나 다른 대다수 국가들에서는 여전히 당면한 과제로 남아있다. 이상의 내용은 제 2 권에서 다루었다.

열개의 주제는 주로 정치경제 분야를 위주로 하되 사회문화 분야도 어느 정도 포함시킴으로써 지역, 국가, 민중 세 차원에서 스토리가 전개되도록 하였다. 해금시기 역내의 제국화로 인해 발생한 소수민족 문제, 제국주의 시기 역내 및 역외의 제국화로 인해 생겨난 식민지민족 문제, 군사화된 동원체제와 그 연장선에서 차별과 억압을 당해야 했던 여성들의 일상에 특별한 관심이 기울여졌다. 이는 모두 제국화에 의해 강요된 위계와 억압을 상대화하는 시각을 북돋아줄 뿐 아니라 그로부터의 해방을 꿈꾼 국민국가화에 의해서도 강요된 또 다른 위계와 억압을 직시하도록 이끌어줄 것이다.

요컨대 우리는 이러한 시각과 주안점을 가지고 17 세기부터 1990 년 이래 냉전체제가 붕괴된 직후 시점까지를 시간적 범위로 하여 연관과 비교의 동아시아 지역사를 구성하고자 노력하였다. 꼭 의도한 대로 된 것 같지는 않지만, 이를 통해 유럽일변도의 국제이해가 아니라 역내의 이웃에 대한 국제이해를 증진하는 한편 문제의 발견을 자극하는 사유의 기회가 확대되기를 기대해 본다.

4. 지역사 서술의 한계와 과제

이 책은 체계적인 지역사의 첫 시도였기에 그만큼 미흡한 점들이 많다. 이 책과 거의 같은 시기에 일본에서도 “지배와 저항의 국면을 직시하면서도 화해와 협력을 전망하는 지역사”로써 《동아시아 근현대통사》(6/10 권, 岩派書店, 2010-2011)가 출간되었다. 이는 우리의 작업을 되돌아보는 비교대상이 될 수 있을 것이다.

우선 구성 체제를 보자. 일관된 체계 속에 통일적인 동아시아사를 구성하려고 노력했지만 우리가 마련한 구성체제 자체도 그리고 그에 의거한 내용서술도 모두 시작일 뿐이다. “통일적 세계사”나 “통일적 동양사”를 어떻게 구성하고 서술할 것인가 하는 문제가 반세기 이상의 노력에도 불구하고 여전히 학계의 과제로 남아있는 현실에서는 더욱 그러하다. 우리는 4 개의 시기로 구분되는 10 개의 주제를 지역·국가·민중의 세 차원으로 나누어 통일적으로 구성하려고 노력하였다. 이를 위해 공간적·시간적 상호관련에 유의하였는데, 가령, 공간적으로 중심-소중심-주변의 3 위계 속에 각국의 상호연관성을 드러내고, 시간적으로 “현재에 이르는 길”에 작용하는 “과거의 힘”을 의식하고 과거와 현재의 상호연관성을 드러내고자 하였다.

이에 비해 《근현대통사》는 10 개의 주제(그 중 무려 5 개가 전쟁과 관련된 주제이다!)를 시기 순으로 배열하여 각 권으로 구성하였는데 통사라는 이름과 달리 通史, 通空間論題, 개별사, 지역사 등 네 가지 형태의 논문을 합쳐놓은 복합적 구성방식을 취하였다. 그중 통사는 각 주제를 개관한 총론 성격의 논문형태를 취하였는데, 그 비중이 가장 적어서 통사라는 제목과 거리를 느끼게 만든다. 그리고 통공간논제와 지역사는 서로 어떻게 다른 것인지 잘 구분되지 않는다. 통일적 체계를 세우기가 어렵다면 이와 같은 복합적 구성도 하나의 방법일 수 있겠다. 그러나 그

경우에도 상호연관성을 드러내는 지역사 위주로 구성하고 개별사는 보조적 수단으로 활용되는 것이 바람직할 것이다. 이에 비해 우리의 통일적 구성체제는 분명 지역사의 취지에 부합한다고 볼 수 있으나, 역사 다양한 주제들을 탄력적으로 수용하기에 버거운 면이 있는 것도 사실이다.

공간적 상호연관성이란 면에서, 우리가 지금은 사라진 琉球王國에 특별히 주목한 것은 유구왕국의 멸망이야말로 조약체제의 도래와 함께 작동하기 시작한 약육강식의 진화론적 문명관을 적나라하게 보여주는 첫 사례라고 보았기 때문이다. 따라서 유구문제를 간과하고서는 제국의식을 상대화하는 동아시아 지역사의 최대 과제를 소홀히 할 수밖에 없다. 《근현대통사》 1 권에는 〈明治維新과 아시아-두개의 併合〉이란 지역사 논문이 들어있다. 두 개의 합병이란 한국과 北海道 합병을 가리킨다.(井上勝生, 2010) 아이누의 땅을 이처럼 명백히 이역에 대한 합병으로 파악하고 서술한 것은 분명 동아시아 지역사의 취지에 부합한다. 하지만 유구합병까지 포함하는 ‘세 개의 합병’을 다루지 않은 것은 역시 자국의 제국의식을 상대화 하는 일이 얼마나 어려운지 보여준다. 유구합병을 일본의 제국화를 성찰하는 시각에서 다룬 글은 그 책의 다른 글에서도 보이지 않는다.

시간적 상호연관성이란 면에서, 우리는 해금시기의 국가와 사회를 근대 국민국가 형성사와 긴밀히 연관시켜 파악하고 제국주의 시기의 총력전 체제를 냉전시기 양쪽 진영의 독재체제와 상호연관지어 파악하였다. 이것도 우리 책의 강정중 하나라고 생각하지만 역시 내용서술을 세 필자가 분담하다 보니 김정인 교수의 지적대로 의도한 만큼 일관성을 유지하지 못한 면이 있다.(김정인, 2011) 가령 4 장 “제국주의의 침략과 반제 민족운동”의 1 절 “청·일·러 세 제국의 패권경쟁”은 원래 동아시아 근대사를 처음부터 일본제국주의의 침략 대 반제항일운동이라는 이분법과는 다른 시각에서 접근하고자 붙인 제목이다. 일본이 유구를 합병한 직후부터, 그리고 점차 세계적 범위의 제국경쟁이 가속화함에 따라 청제국과 러시아제국도 한국 같은 소중심이나 티벳·위그르 같은 주변을 다른 열강에게 빼앗기지 않으려고 선점경쟁을 벌였다. 이런 경쟁관계가 다소 소홀히 다루어진 채 일본제국주의의 침략정책이 부각되어 서술된 것은 아쉬운 일이다.

흔히 일본의 제국주의화에 대한 일본과 구미의 일반적 역사서사는 일본의 침략의도를 누락시키고 열강간의 경쟁관계를 부각시켜 일본은 그 속에서 러일전쟁 전후 뒤늦게 불기피하게 제국주의의 길로 나아가게 되었다는 방식을 취하고 있다. 《근현대통사》 역시 이런 관점에서 크게 벗어난 것 같지 않다. 가령 그 4 권에서 만주침략의 배경을 중국의 배외운동에 대한 대응으로 설명한 것이 그런 예이다. 1920년대 일본은 만주에의 무력지출을 반드시 좋아한 것은 아니고 문화를 매개로 한 융화정책을 기도하였는데, 1927년 南京事件(국민혁명군의 북벌과정에서 남경의 일본인을 살상한 사건)이후 중국 내셔널리즘이 일어나자 일본정부도 이를 일본의 在滿權益에 대한 강력한 위협으로 인식하고 점차 關東軍과 방향을 같이하게 되었다는 것이다.(川島眞, 2011)

우리는 일본의 침략의도를 해금시기의 그것과 연관시켜 직시하면서 그 위에서 진행된 경쟁관계를 파악하려는 관점을 취하였다. 유구문제에 유의한 것도 그런 의도의 소산이다. 행위자의 의도대로 역사가 진행되는 것은 아니지만 일관되게 지속된 의도를 무시하고 객관적인 형세에 의해 어쩔 수 없이 그렇게 되었다는 식의 역사인식에 머무는 것은 결국 역사화해에 도움이 되지 않을 것이다. 김정인 교수가 서평에서 일본의 침략성을 강조한 우리 책이 종래의 내셔널 히스토리와 다르지 않다고 지적한 것은 그래서 부분적으로만 타당하다고 본다.

다음에는 대안적 역사관의 문제이다. 미야지마 교수는 우리 책이 진화론적 문명사관을 극복하겠다고 하였으나 그 대안의 관점이 무엇인지 분명치 않다고 지적하였다.(미야지마 히로시, 2011) 진화론적 문명사관의 극복이란 말은 쉬워도 실제로는 극히 어려운 일이다. 그 대안적 사상을 모색하는 일 자체가 어려운 데다가 설사 그것이 획득되었다 하더라도 그에 의거해 역사서술을 실천하는 것은 또 다른 문제이다. 우선 대안적 사상을 제시하기 위해서는 그의 지적대로 사상사에 대한 배려가 있었으면 좀 더 좋았을 것이다. 아쉽게도 우리는 사상사 전공자가 아니어서 그에 대해 특별한 관심을 기울이지 못하였다. 그러나 문명관의 전환에 대해서는 분명히 의식하고 집필에 임하였다. 문명관의 전환이란 도덕과 교화를 중시하는 유교의 도덕론적 문명관, 힘에 의한 약육강식을 당연시하는 근대서구의 진화론적 문명관, 자본주의의 논리를 체현한 약육강식론을 비판하고 나온 사회주의/무정부주의의 호조론적 문명관이 앞서거나 뒤서거나 나타난 것을 말한다.

이러한 사상사의 전개를 염두에 둔다면 호조론에 입각한 국가와 사회의 재편노력을 서술하는 것이 바람직할 것이다. 그러나 이런 서술을 충족시킬만한 실제 움직임은 제도화, 체제화에 이르지 못하였다. 계급투쟁 방식의 혁명적 사회주의는 우여곡절 속에 수 십 년 존속하였지만, 농업의 집단화를 기반으로 산업화를 달성하려는 또 하나의 변형된 진화론일 뿐이다. 그리고 마침내 그런 체제는 붕괴하고 말았다. 이를 비판하고 평화적 수단으로 지루한 투쟁을 거쳐 사회주의에 도달하겠다는 각종 유파의 자유사회주의가 분산적으로 실천된 사실은 분명 주목할 가치가 있다. 이념과 방법 양면에서 호조의 가치에 충실하기 때문이다. 하지만 이 역시 분산적 시도에 그쳤을 뿐이다. 우리는 이들 두 유형의 사회주의에 대하여 나름대로 관심을 기울였지만 그것으로 대안이 제시된 것은 물론 아니다. 우리는 목적론적 역사관에 의지하기보다는 차라리 평화와 민주주의를 중시하는 관점에서 국민국가의 억압기제를 상대화 하는 데 충실하려고 노력하였다. 우리는 이를 예컨대 자유무역론과 조약체제의 성격을 근대문명의 제국주의적 본질과 연관 지어 파악한다든지, 제국일본의 부국강병을 일본민중과 동아시아 이웃나라의 재앙으로 파악한다든지 하는 식으로 말이다. 종장에서 무정부주의/사회주의의 반전사상/반전운동을 평화와 민주주의를 위한 역사적 유산으로 중시한 것도 그 때문이다.

돌이켜보면, 호조론은 동아시아 전통의 유교적 도덕론과 상통하는 바가 많다. 동아시아의 수많은 지식인이 공산당원이기를 거부하면서도 사회주의 이념을 수용하는 데 주저하지 않았던

까닭도 거기에 있을 것이다. 유교사상과 유교문명에 대한 새로운 관점의 이해가 진전되면 이 대안적 역사관도 더욱 풍부해질 것이다.

셋째, 일국사를 넘어서 세계사와 소통하는 지역사를 추구하였으나 일국사 연구의 한계를 극복하기는 어려운 일이었다. 저서도 논문도 대부분 일국사의 틀 안에서 포착된 문제의식에 의거해 쓰여 졌기 때문에 이런 성과를 바탕으로 우리가 아무리 연관과 비교의 지역사를 추구해도 넘어설 수 없는 벽이 존재할 수밖에 없다. 일국사를 넘어서려는 의도에서 동아시아 안의 내적 연관성에 주목하다 보니 세계사적 연관성에 충분한 배려를 하지 못 하였다. 미국과 소련은 어떤 면에서 동아시아의 일원임에도 우리는 주로 2 차대전 이후 시기의 주제들을 다루는 과정에서 그 역할과 위상을 서술하였을 뿐 그 이전 시기에 대해서는 단편적으로만 언급하였다. 동아시아에 영향을 미치는 국제관계상의 중요 사실들에 관해서도 그러하였다.

이에 비해 《근현대통사》는 일본 학계의 연구성과를 반영하여 국제관계사를 극히 중시하였다. 그것은 분명 강점으로 보이지만, 러시아 및 소련과 관련된 주제가 때로는 이웃나라보다도 큰 비중으로 다루어진 것은 좀 지나치지 않은가 싶다. 물론 일본인에게도 러시아/소련도 국경을 맞댄 이웃나라이기 때문에 한국인과는 다를 수 있다고 본다. 우리의 동아시아관이 더욱 넓어져야 한다고 새삼 느끼게 되었지만, 《근현대통사》의 동아시아가 인도까지 포함한 것은 아무래도 이해하기 어렵다. 아편문제를 1920 년대 국제기구의 아편금지 활동이란 맥락에서 다룬 것은(後藤春美, 2011) 국제관계사를 중시하는 시각의 소산이라고만 보기 어렵다. 우리가 아편문제를 19 세기 후반 자유무역론과 조약체제의 제국주의적 성격을 드러내는 맥락에서 다룬 것과 대조적이다.

끝으로 우리는 집필과정에서 전문화와 협업화의 필요성을 절감하였다. 대부분의 논저는 그대로 가져와서는 우리의 연관과 비교의 지역사 내용으로 삼기 어려웠다. 우리들 역시 일국사의 시각에서 연구를 진행해 왔기 때문에 6 년이란 시간을 들였음에도 역부족인 경우가 대부분이었다. 그러다 보니 실증적 근거가 부족한 상태에서 무리하게 연관 지은 대목도 없지 않다. 앞으로는 실증적 개별연구도 처음부터 동아시아적 시각에서 발견된 문제의식에 의거해 진행되는 단계로 역사연구가 진화되어야 한다. 그러기 위해서는 중고교에서는 물론 대학에서의 역사교육도 재정비되어야 할 필요가 있다. 흔히 각 대학의 커리큘럼은 중국사, 일본사, 한국사 위주의 일국사로 짜여져 있다. 이름은 동양사나 동아시아사로 돼 있어도 실제로 교수되는 내용은 일국사로 그치는 경우가 허다하다. 연구에서도 교육에서도 전문성을 실리는 분업과 협업이 잘 결합되어야 통일적 동아시아사의 구성과 서술이 한걸음씩 진전될 수 있을 것으로 본다.

<참고문헌>

김정인, <동아시아사 연구를 위한 성찰과 모색의 디딤돌-“함께 읽는 동아시아 근현대사”>, 《역사와현실》 79 호, 2011.3.

미야지마 히로시, 〈동아시아사의 새 단계를 보여주는 획기적 성과-“함께 읽는 동아시아 근현대사”〉, 《창작과비평》 152 호, 2001 년 여름.

井上勝生, 〈明治維新とアジア-二つの併合, 北海道と朝鮮〉, 《東アジア近現代通史》 1 卷, 東京, 岩派書店, 2010.

川島眞, 〈社會主義とナショナリズム, 1920 年代〉, 《東アジア近現代通史》 4 卷, 東京, 岩派書店, 2011.

後藤春美, 〈アヘンと國際秩序-國際聯盟とイギリス〉, 《東アジア近現代通史》 4 卷, 東京, 岩派書店, 2011.

Yu Yong-tae, "For A Regional History of East Asia: Comments on the Article by Professor Fujiie", *Sungkyun Journal of East Asian Studies* Vol. 3 No. 2, Sept. 2003.

**Education of History Teachers in Europe - Standards, Structures and Tenets -
A comparative study**

Alois Ecker(Germany, Associate Professor, University of Vienna)

There are no consistent, consolidated standards in teacher education for all European countries. Educational systems in the European Union are still based on national legacy. Not all European countries are part of the European Union but also outside the European Union educational standards rely on national structures and organization.

Nevertheless, there is a longstanding exchange of information on the level of ministers of education as well as on the level of experts in education, which has been monitored by the biggest intergovernmental organization of Europe, the Council of Europe.

Although there is no consolidated legacy on school education in Europe, there are common standards as concerns the goals of education: The main aims building the framework for all measures of educational work - which you will find in all general guidelines of curricula – are the values of democracy, Human rights, rule of law, freedom, equality, solidarity and tolerance.

Almost since the foundation of the Council of Europe (COE) in May 1949 history teaching has been an important topic in the agenda of the COE. After the Second World War and the traumata of the fascist regimes, a main focus of the work for a non nationalistic teaching of history went to textbook-analysis – the Georg-Eckert-Institute played an important role in this process – while a second focus went to curriculum development. By analyzing the textbooks and the school curricula, national bias and prejudice in history teaching were identified, discussed in seminars and conferences and followed by recommendations for the educational systems of all the member states, explaining the standards and giving examples of good practice. In 2011, a new recommendation on history teaching in European schools is going to be prepared and will be published by the COE within the next few months.

The education of history teachers came under discussion in the 1990ies when The University of Vienna was able to organize a pilot study on structures and standards of initial training for history teachers with 13 member states of the Council of Europe. Results of this study have

been published by the COE Publishing; they can also be viewed on the website of the actual project.

Since more than a decade the European Commission supports investigation and research in education. Within this framework, the Department for Didactics of History at the University of Vienna, together with partners such as the Council of Europe, the Georg-Eckert-Institute, Euroclio and experts from forty universities and educational institutions was able to extend the study on initial training structures to 33 European countries.

The project “Assessment, tutorial structures and initial teacher education of trainee students in the subjects ‘Political/ Civic Education, Social/Cultural Studies and History’ in Europe – A comparative study” started in 2010. It aims at investigating the structures, standards and tenets of initial training for history teachers, but it has a wider focus, including the subjects ‘History’, ‘Civic/Citizenship Education’, ‘Social Studies’, ‘Politics’ and ‘Cultural Studies’.

School subjects such as “History”, “Political/Civic Education”, “Social/Cultural Studies” are expected to form the socio-political identity of the future citizens of Europe. Teachers of these subjects are expected to develop the pupils’ skills and competencies towards democratic citizenship, intercultural dialogue, mutual understanding and tolerance.

The role and identity of (subject) teachers are formed and conceptualised at the very beginning of their career. It therefore seems to be of high relevance for educational planners, curriculum developers and teacher trainers to know more about the assessment and the initial education of teachers in the above described subjects. Additionally, the study will broaden the knowledge on a comparative European level about the structures of tutoring/mentoring and their impact on student teachers’ understanding of the complexity of a teaching process as well as their impact on the development of knowledge, social skills and teamwork of the trainee teachers.

The project is based on a three-fold research plan:

1. Investigation in the participating countries on the above described topics on the basis of a standardised questionnaire, collection of data, analysis and feed back from the coordinating project team, in-depth expert discussions on the country reports at two meetings and additional comments from educational policy makers.
2. Formation of thematic working groups to supply investigation on qualitative questions concerning the structures, standards and concepts of political, civic and historical education of trainee teachers.

3. Development of a comparative analysis on these topics on a European level with respect to results of previous case studies and results published by international educational organisations.

In my presentation I will show first results of this comparative study. Today, teacher education for history teachers almost exclusively takes place at universities. In secondary general and vocational schools the subjects "History" "Political/Civic Education" and "Social/Cultural Studies" are partly taught as integrated subjects, partly as separate subjects. I will give insight into the discussion about the theoretical and didactic concepts and the rationales that lie behind the decisions towards one or the other model of training. By analyzing the standards of teacher education the project will have a strong impact on future discussions of curriculum development.

Furthermore I will give an overview on trends as concerns the structures, the concepts and the standards of assessment and of tutorial systems during the phase initial education for history teachers.

The comparative study will be published in print version and on a web portal. Results will be disseminated in the framework of the Council of Europe, EUROCLIO, and by a new "International Journal of Didactics of History and Citizenship Education". Summaries go to international educational organisations, ministries of education and teacher training institutions. As a by-product the study aims at developing a network of experts in charge of educational management as well as teacher trainers who will participate in establishing adequate European standards in the assessment, tutorial and mentor system and initial training for trainee teachers of the subjects civic/political education and history and feed them into the global discussion standards of teacher education for subjects history and citizenship education.

독일에서의 유럽통합을 위한 역사교육(원문)

한운석(한국, 고려대 동아시아문화교류연구소)

서론

1951년 4월 프랑스 외무장관의 이니셔티브 하에 출범한 유럽석탄철강공동체(EGKS: Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl)로부터 유럽공동체(EG: Europäische Gemeinschaft)까지의 유럽통합을 염두에 두는 사람은 그것을 주로 공동의 경제적 이익을 도모하는 제도로서 연상하게 될 것이다. 1980년대까지의 서유럽의 교과서들도 유럽통합을 주로 경제적 및 제도적 측면에서 서술하였다. 그러나 유럽을 통합하려는 유럽계획들(Europapläne)의 역사를 거슬러 올라가면 16세기와 17세기의 전쟁들을 겪으면서 초국가적인 결합을 통해서 평화를 보전하려는 사상이 훨씬 더 오랜 전통을 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 법률공동체로서의 유럽을 구상했던 국제법학자 Hugo Grotius(1625), 국제중재재판소를 통해 유럽의 평화를 보전하려 했던 철학자 Wilhelm Leibnitz, 1795년의 “영구평화론”을 통해 유럽의 평화연맹(Friedensbund)을 주장한 Immanuel Kant는 그 대표적인 예들이다. Aristide Briand이나 Coudenhove-Kalergi백작은 제1차대전의 참화를 경험한 뒤 내전들 속에서 쇠잔해지지 않는 “연방적인” 혹은 “범유럽적인” 유럽에 대한 비전을 발전시켰다. 제2차대전의 극심한 파국을 경험한 뒤 폐허 속에서 유럽통합의 비전을 발전시키게 한 중요한 동기들 중의 하나도 바로 평화와 안보에 대한 소망이었다.¹⁾ 2004년 유럽연합의 25개 회원국들의 수반들과 외무장관들이 서명하여 각국 의회의 통과를 기다리고 있는 유럽연합 헌법은 최우선적 목표가 “평화의 촉진”이라는 점을 분명히 하고 있다.²⁾

우리가 유럽의 통합에 관심을 갖는 이유는 공동의 경제적 이익을 추구하는 것도 있지만 그보다 더 큰 이유는 동아시아 평화체제 구축을 위한 동아시아 공동체에 대한 구상을 발전시키는 데 그것이 귀중한 교훈을 주리라고 믿기 때문일 것이다. 경제인

1) Zeiten und Menschen 2, Paderborn: Schöningh 2006, 478-480; Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945, Stuttgart: Klett, 2006, 116(『독일프랑스 공동 역사교과서: 1945년 이후 유럽과 세계』, 김승렬 외 옮김, 휴머니스트, 2008, 126).

2) Zeiten und Menschen 2, Paderborn: Schöningh 2006, 486.

들이나 정치인들에겐 동아시아 및 아세안 국가들과의 여러 가지의 경제 협력관계에 더 관심이 크고 또 그것들이 구체적인 합의들을 통해 결실을 내고 있기도 하다. 그러나 지식인들의 담론에서는 적어도 경제공동체보다는 안보 및 평화공동체로서의 동아시아공동체에 대한 관심이 큰 것이 사실이다. 그것은 중국의 경제대국으로서의 부상과 그 군사적 잠재력을 견제하기 위한 일본의 군사대국화 움직임, 그리고 북한 핵문제 등이 맞물려 불안정한 동북아의 상황과, 한반도 통일의 전제로서의 평화공동체의 실현이라는 목표 때문이다. 그러나 이러한 동아시아 공동체를 추진하는 데 중요한 장애물 중의 하나가 상호 신뢰를 가로막는 역사갈등의 문제이다. 이것을 해소하기 위해 배타적인 민족국가 중심적인 역사인식을 지양하고 역사인식 공유의 폭을 넓히려는 시민사회 차원에서의 많은 노력이 진행되고 일정한 성과를 거두고 있다.

2012년부터는 동아시아사 교과목이 고등학교 선택과목으로 가르쳐질 예정이다. 그러나 아직 역사학계에서조차 동아시아 공통의 역사, 문화나 전통, 가치가 있는 것인지에 대해 회의가 제기되고 있는 가운데 새로운 동아시아사 교과서가 어느 시간과 공간, 주제들을 어떻게 다루어야 할지를 모색하는 것은 매우 힘든 작업이 될 것으로 전망된다. 이 글은 유럽통합을 교육적으로 뒷받침 하기 위한 유럽의 노력을 특히 독일의 역사교육을 중심으로 살펴보고자 한다. 지금까지 유럽통합에 대한 연구는 그것의 시대사적 배경, 발전과 제도들을 중심으로 진행되었다. 그러나 역사교육을 통해 학생들에게 유럽의식과 유럽적 정체성을 강화하기 위한 노력에 대해서는 소개되지 않았다. 이러한 연구는 다양한 유럽 개념들, 유럽의 범위에 대한 인식, 유럽공통의 문화유산, 유럽적인 정신과 가치 및 제도, 유럽통합의 역사가 교과서에 어떻게 어떠한 비중으로 서술되어 있는지에 대한 분석을 전제로 한다. 이것은 동아시아사를 개발하는 데 있어서 그리고 그것을 어떻게 가르치고 어떻게 발전시켜 나가야 할 지에 대한 교훈을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

이 논문에서는 먼저 유럽의식을 강화하기 위한 유럽공동체와 유럽연합의 기구들과 독일 문화부장관회의의 결의들을 중심으로 교육정책적 조치들을 분석할 것이다. 유럽평의회 결의들이나 주요 컨퍼런스의 성과들이나 보고서들에 대해서는 시간적인 이유와 지면상의 문제로 인해 다루지 못한다. 교과서의 분석에 있어서는 1980년대부터 2000년대까지 이루어진 몇 가지 중요한 교과서분석의 성과를 참고하고 일부 현행 교과서들을 분석하여 보완하였다.

1. 교육정책적인 규정들

1945년 이후 유럽통합을 위한 노력들은 제2차세계대전을 통해 새로운 초강대국으로서 미국과 소련이 부상하고 유럽이 약화된 데 대한 응답이라고 할 수 있다. 유럽통합에 대한 기대는 나라마다 달랐다. 전후 독일의 서방점령지와 그후 서독에서는 처음에 국가주권을 회복하고 경제적·정치적 영향력을 획득하려는 기대에서 유럽통합 운동을 크게 지지하였다. 서독인들의 유럽열광은 또한 나치의 파국과 분단을 경

협한 뒤 의문시된 민족적 정체성의 추구에 대한 대안이기도 했다. 1951년 6개국에서 출발한 유럽석탄철강공동체는 1967년 유럽공동체로 발전하고, 여기에 1973년에는 영국, 아일랜드, 덴마크가, 1981년에는 그리스, 1986년에는 포르투갈과 스페인이 가입하였다. 1960년대와 1970년대는 유럽통합을 위한 노력이 정치적으로나 제도적으로 위기를 겪던 시기였다.³⁾

1980년대는 유럽공동체(Europäische Gemeinschaft, EG)가 이 위기를 극복하고 제도개혁을 통해 의욕적으로 발전을 추구하던 시기였다. 이를 위해서는 유럽공동체의 활동에 대한 시민들의 적극적인 관심과 지원이 필요하였고 교육을 통해서 유럽통합의 필요성에 대한 인식을 강화시킬 필요가 있었다. 1980년대에 나온 유럽이사회(der europäische Rat)나 유럽의회(das europäische Parlament)의 여러 가지 선언들이나 규정들은 이러한 배경과 함께 유럽공동체가 회원국들의 교육과정들에서 너무 소홀히 다루어지고 있다는 진단에서 나온 것이다.

이 때문에 유럽공동체 이사회는 1980년대 초부터 여러 번의 결의에서 “교육제도에서의 유럽적 차원”을 강화시킬 것을 회원국들에게 요구했다. 1985년의 “결론(Schlußfolgerungen)”에서는 공동체의 시민들이 “유럽통합의 목표들과 유럽공동체의 행동반경에 대해 잘 알고 있어야 한다”고 요구했으며 “따라서 수업에서의 유럽적 차원은 유럽의 미래 시민들의 교육의 필수불가결한 구성요소”라고 강조하였다.⁴⁾ 유럽의회는 1987년 “교육제도에서의 유럽적 차원에 대한 결의”(Entschließung zur europäischen Dimension im Bildungswesen)에서 회원국들의 모든 의무교육 체계들에서 유럽적인 차원을 도입하고 강화할 것을 주문했다. 유럽의회는 구체적으로 교사들을 유럽적 차원을 위해 양성하고 연수할 것과 역사, 지리, 사회나 경제 같은 과목들에서 유럽적 차원의 양상을 담은 교수법적 자료들을 더 많이 활용할 것을 요구했다.⁵⁾ 결의는 “청소년 세대에게 유럽공동체가 존재하며 계속 발전하고 있고, 그들의 현재의 삶에 영향을 미치고 그들의 미래를 결정할 일련의 결정들을 내린다는 것을 분명히 인식시켜야 한다”는 목표를 분명히 하였고, “유럽에 초점을 맞춘 수업은 학생들로 하여금 자신의 문화뿐만 아니라 다른 문화들에 관심을 갖게 하고 사회·문화·정치적인 문제들을 이 문제들의 순전히 민족적인 양상을 넘어서는 관점에서 보도록 변화시킬 수 있다는”⁶⁾ 비전을 제시하였다. “교육제도에서의 유럽적 차원을 위한 이사회와 이사회에 통합된 교육부 장관들의 결의”(1988년 5월 24일)(Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen)는 유럽의회의

3) 1960년대와 1970년대의 “어려운 통합과정”에 대해서는 G. Le Quintrec/P. Geiss eds., *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*, Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, 2006, 124-125 참고.

4) F. Pingel, "Europa im Schulbuch -Einleitung", 같은이 편, *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M. 1995, XII.

5) A. Natterer, *Europa im Schulbuch*, Grevenbroich 2001, 13-14.

6) E. Kotte, "In Räume geschriebene Zeiten". *Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II*, Idstein 2007, 94-95.

결의를 재확인했다. 교육제도의 가장 중요한 목표들로서 유럽적 차원을 더욱 고려하는 외에도 민주주의, 사회정의와 인권의 수호라는 기본원칙들에 따라 유럽의식을 강화하는 것을 강조했다. 이사회는 이 목표를 실현하기 위해 회원국들이 커리큘럼과 교사양성 제도를 개선하고 수업자료들을 개발하고 정보교환을 강화할 것을 요구했다.⁷⁾

유럽공동체를 유럽연합(Europäische Union)으로 확장한 마스트리히트의 조약은 128조의 “문화” 분야에서 다음과 같이 규정했다:

“공동체는 회원국들의 민족적 및 지역적 다양성을 보존함과 동시에 공동의 문화유산을 강조하는 가운데 그들의 문화의 전개에 기여한다. ... 공동체는 그 활동을 통해서 회원국들 사이의 협력을 촉진시키고 필요할 경우에는 다음 영역들에서의 활동들을 후원하고 보완한다:

- 유럽 민족들의 문화와 역사에 대한 지식의 개선과 확산
- 유럽적 의미를 가진 문화적 유산의 유지와 보호⁸⁾

사회주의 블록의 해체와 마스트리히트 조약 체결과 함께 미래 유럽에 대한 컨셉은 근본적으로 변하였다. 유럽연합의 대대적인 확장은 “유럽적인 것”으로서 무엇을 이해해야하나에 대한 새로운 인식을 요구했다. 이로 인해 유럽적 교육에 새로이 제기된 도전을 핑겔은 다음과 같은 문제들로 설명하고 있다:

“-유럽의 범위는 어디까지인가? 유럽적 공간은 정치적으로, 문화적으로, 지리적으로, 역사적으로 어떻게 정의해야 하나? 그것을 결속시키는 것은 무엇이고, 분열시키는 것은 무엇인가?

-우리가 ‘유럽의식을 말할 때 그것은 유럽연합을 의미하는가, 혹은 유럽평의회 회원국들도 포함하는가?

-유럽은 그 기구들 속에서 소멸되는가 혹은 이것들은 단지 보다 깊이 뒷받침된 소속감의 표현 곧 제도적 형식에 지나지 않는 것인가?

-우리의 정치적 혹은 경제적 유럽구상은 지리적인 것과 대조를 이루거나 더 나아가 모순관계에 서있는가?”⁹⁾

독일연방정부는 마스트리히트의 조약 체결 이후 문화정책(여기에는 교육정책도 포함된다)의 책임은 여전히 회원국들의 소관이라는 것을 인정하기는 했지만, 조약 128조가 처음으로 유럽연합의 문화활동에 대한 법적 기초를 제공했다는 점을 강조했다. 회원국들의 조치들이 교육에서 유럽적 차원을 중시하는 것이 충분하지 않을 경우 연합의 활동이 민족적 및 지역적 조치들을 보완할 수 있다는 것이었다.¹⁰⁾ 유

7) A. Natterer, *Europa im Schulbuch*, Grevenbroich 2001, 13-14; Pingel, "Europa im Schulbuch", XII - XIII.

8) *Vertrag über die Europäische Union* (Art. 128), 35.

9) F. Pingel, "Europäisches in der Schulbuch- und Curriculumentwicklung", 247.

10) F. Pingel, "Europa im Schulbuch", XI - XII.

유럽통합에서 선도적인 역할을 했던 서독은 유럽공동체나 유럽평의회 등 유럽기관들이 제기한 요구들에 일찍 부응하였다. 주정부의 소관인 교육을 어느 정도의 통일성을 유지하기 위해 연방차원에서 조정하는 역할을 담당하고 있는 문화부장관회의(Kultusministerkonferenz)는 1978년 6월 8일 처음으로 “학교의 유럽적 교육과제의 기본방향”(Leitlinien des europäischen Bildungsauftrages der Schule)에 대한 권고안을 제시하였다. 그러나 이 합의가 강제력을 갖고 있는 것은 아니었으며 그것을 실행할지 여부와 그것을 어떻게 해석하느냐는 주 정부에 달려 있었다. 권고안에서 유럽을 공통으로 각인하는 요소로서 지리적인 것 외에도 공동의 역사적 유산과 공동의 문화전통이 언급되고 있다. 여기서 지리적인 범위에 대해 명확히 규정하고 있지는 않다. 하지만 “정치적 유럽”에 대해서는 넓게는 유럽평의회 국가들, 좁게는 유럽공동체 국가들로 한정해 중부유럽과 동부유럽의 국가들은 유럽통합 사상으로부터 배제되었다. 정치적 목표로서는 특히 지속적인 유럽 평화질서, 경제적 사회적 관계의 평준화, 유럽의 정치적 비중의 강화가 언급되었다. 문화부장관회의는 다음 사항들을 교육과 수업의 목표로 제시했다:

- “-이해의 증진 및 편견의 해소
- 유럽적 다양성의 긍정
- 인권의 실현
- 유럽적 타협들에 대한 긍정
- 유럽과 세계에서 평화의 보전“

학생들에게 “유럽에 함께 속한다는 의식”뿐만 아니라 “유럽적 결정들과 유럽공동체의 시민으로서의 과제를 인지하고 실현할 수 있는” 역량을 매개해야 한다는 것이었다. 유럽의식을 강화하기 위해서 역사 과목과 사회 과목에서는 유럽적 다양성, 1945년 이후의 유럽통합의 발전, 유럽공동체의 의미, 유럽적 의미를 가진 중요한 역사적 요소들, 유럽의 구조들 그리고 세계 다른 국가들과 유럽의 관계에 대한 지식과 통찰을 길러주어야 했다. 문화부장관회의는 실천적인 측면에서 다음의 조치들을 권하였다:

- “-교사와 학생교환
- 유럽의회 같은 유럽적 기구들의 방문
- 국경 지역에서의 프로젝트
- 유럽적 경시대회(서독에서 1954년부터 시행)“

1990년 12월 7일의 문화부장관회의의 결의는 1978년 합의의 개선이라고 할 수 있다. 개선안이 나오게 된 배경은 무엇보다도 중부유럽 및 동부유럽 국가들에서의 변혁이라고 할 수 있지만 앞에 소개한 1988년 5월 “교육제도에서의 유럽적 차원을 위한 이사회와 이사회에 통합된 교육부 장관들의 결의”도 고려되었다. 1990년의 결의는 아직 중부유럽과 동부유럽 국가들의 통합을 전망하고 있지 않고 다만 여타

유럽 지역과의 보다 긴밀한 결속을 계획하고 있을 뿐이었다. 그러나 그것은 유럽연합을 만들고 장기적으로는 유럽 공동의 집을 건설하려는 목표를 제시하고 있다. 회원국들의 문화주권과 유럽공동체의 지원적 지위(Subsidiaritätsprinzip)는 “문화적 독자성과 사회적 다양성의 유지”와 “지역들로 구성된 유럽”(Europa der Regionen)을 가진 연방적 유럽에 대한 지지 속에 표현되었다. 유럽의식을 강화시키기 위한 학교의 교육학적 과제는 “청소년들에게서 유럽적 정체성을 일깨운다”는 목표설정을 통해 1978년의 합의에서보다 훨씬 더 명료해지고 광범위해졌다. 1990년의 권고안은 교육과정들(Lehrpläne)이 “보다 섬세하게 구체적인 목표들과 주제들 그리고 적절한 자료들과 합목적적인 작업형식들을” 제시함으로써 이러한 목표 수행에 기여할 것을 요구했다. 역사과목에서는 “유럽 민족들과 국가들의 기원과 그들의 길을 규정하는 정치·사회적, 세계관적 및 종교적 운동들, 권력투쟁들, 사상들과 문화창조들”을 다룰 것이 요구되었다. 유럽의식을 강화하기 위해 권고안이 제시한 교육학적 조치들에는 “교육과정을 개선할 때 유럽적인 문제를 고려할 것”, “교사양성 및 연수에서 유럽적 차원을 고려할 것”, “수업에서의 유럽적 차원”을 교과서 채택시 검정기준으로 세울 것”이 포함되어 있다.¹¹⁾

1995년에 오스트리아와 스웨덴 그리고 핀란드가 유럽연합에 가입하였고 1997년 말에는 룩셈부르크에서 이스토니아, 폴란드, 슬로베니아, 체코, 헝가리, 사이프러스와의 가입협상이 시작하였다. 1999년 12월 말에는 헬싱키에서 불가리아, 라트비아, 리투아니아, 말타, 루마니아 그리고 슬로바키아와의 협상이 시작하였다. 이들중 불가리아와 루마니아를 제외한 10개국이 2004년 5월 1일 유럽연합에 가입하였고 두 국가도 2007년 1월 1일 뒤를 이었다. 유럽연합의 대규모 확장은 유럽의식의 강화를 위한 1990년 문화부장관회의의 권고안에 수정을 가져오지 않을 수 없었다. 2008년 5월 5일의 권고안은 유럽연합의 대폭적인 확장의 결과를 반영한 것이었다. 통합을 위한 교육의 과제에도 영향을 주지 않을 수 없었다. 유럽의 현실과 관련된 정치적 출발점을 다룬 1장에서는 국제적인 경제적 결속 외에도 자원과 환경보호, 이주, 빈곤퇴치 등 지구적 도전들이 유럽 국가들로 하여금 그 경계를 넘어서 세계적인 문제들에 참여를 요구한다는 것이 개진되어 있다. 특히 유럽연합의 확장과 관련하여 “관용”, “연대”, 문화적 다양성에 대한 존중의 덕목이 강조되고 있다:

“유럽의 유착은 유럽인들로 하여금 자신의 민족사와 전통을 새로운 시각에서 바라보고, 다른 사람들의 관점을 존중하고, 가치연관된 관용과 연대정신 그리고 다른 언어와 상이한 문화적 관습을 가진 사람들과의 공생을 실천하도록 요구한다. 이로써 유럽인들은 유럽과 세계에서 자유, 평화, 정의 그리고 사회적 평등(sozialen Ausgleich)을 위한 책임을 받아들인다.”

학생들이 교육을 통해서 습득해야 할 기능으로서는 특히 다음 항목들이 들어있다:

11) Natterer, *Europa im Schulbuch*, 26-31.

- “ -유럽을 각인한 역사적 세력들, 특히 유럽적인 법사상, 국가사상, 자유사상의 발전과 씨름하고 현재의 발전과 자신의 행동선택과 관련한 시사점을 추출한다.
- 공통의 유럽문화의 발전경로, 특징들과 산물들을 그 다양성 속에서 인지하고 그것을 보호하려는 자세를 갖는다.
- 다언어성이 제공하는 문화적 풍요를 인식한다.
- 유럽적 사상의 역사와 유럽 국가들의 통합노력들을 존중한다.“

학교에서의 유럽교육을 위한 조치들로서는 특히 “두 언어를 통한 수업을 장려할 것”과 “유럽적 테마들에 대한 그리고 유럽의 자매학교들과의 프로젝트 작업을 장려할 것”이 제안되었다.¹²⁾ 두 언어 수업의 경우 이미 영어나 프랑스어를 통한 역사수업을 위한 커리큘럼도 나와 있다. 독일과 프랑스나 폴란드 등 인접 국가들과의 역사과목과 연관된 공동 프로젝트도 활발히 실천에 옮겨지고 있다.

2. 독일 역사교과서에 반영된 유럽적 차원 1: 1945년 이전의 시기에 대한 서술

독일의 역사과목 교과서들이 유럽적 차원을 어떻게 반영했는지를 알아보기 전에 먼저 교과서의 역사서술 경향이 어떻게 변해갔는지를 살펴보는 것이 유의할 것이다. 팔크 핑엘이 독일을 포함한 서유럽의 교과서의 발전에 대해 일반화시켜 설명한 것은 개괄적인 변화의 방향을 이해하는 데 도움이 된다. 그에 따르면 1960년대까지 역사수업과 지리수업은 자기 민족이나 국가에 집중하였으며 역사와 공간에 대한 서술에서 거의 국가 단위로 나누어 서술하였다. 그러나 1970년대와 1980년대에는 일반적이고 국제적이거나 지구적인 접근방식이 점점 더 비중을 얻었다. 흔히 한 시대나 공간의 포괄적인 특징들이 앞에 나오고 이어서 구체적인 사례로서 자기 민족이나 다른 나라들의 몇 개 사례들이 보다 자세히 서술된다. 역사 과목에서는 정치제도나 지도적인 인물에 맞춰 서술된 것이 사회사나 일상사적인 컨셉에 자리를 내주었다. 사실이나 사건들에 대해 서술하는 대신 이제 더 이상 반드시 한 민족에 국한될 필요는 없는 공간이나 시간 단위를 포괄하는 장기적인 구조와 과정들로 시선이 이동하였다. 핑엘은 유럽의 교과서 발전에서 나타나는 이러한 장기적인 경향이 세계의 경제와 정치가 점차적으로 국제적으로 긴밀하게 연루된 것을 반영하는 것으로 본다. 그는 1990년대 초에 동서진영의 해체로 인한 변화가 새롭게 교과서 서술에 반영할 내용의 증가를 가져왔지만 지면을 더 늘릴 수는 없기 때문에 불가피하게 일반화 시키고 선별적 사례를 통해서 혹은 개괄적으로 서술하는 경향이 더욱 증가할 것으로 전망했다.¹³⁾

지난 몇 십 년 간의 독일 역사 교과서의 서술형태의 변화를 보면 핑엘의 진단에

12) Europa in der Schule. Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, R:\A\bb-Beschlüsse_Berichte\555_Europa_in_der_Schule.doc

13) Pingel, Europa im Schulbuch, XVIII.

서 시사하는 바와 같이 자국사의 비중이 감소하고, 개설적인 서술의 비중이 30% 이하로 감소하고 사료와 그림, 도표 등 학습자료들이 절대적으로 증가함으로써 교과서가 역사학계의 정설을 요약하여 전달하는 Textbuch(저자서술 중심의 교과서)로부터 학생들이 자율적으로 역사적 사고력을 형성하는 데 도움을 주는 Arbeitsbuch(탐구형 학습용 자습서)로의 변화를 보여주고 있다. 사료의 제시는 저자 서술을 뒷받침하는 보조적 성격을 벗어나 다중관점(multiperspective)을 제시하고 학생들의 역사적 사고력을 길러 주려는 방향에서 활용되고 있다. 2000년대 초에 독일의 여러 주들에서 커리큘럼의 개혁이 이루어지고 새로운 커리큘럼들이 쏟아져 나왔다. 이들은 교과서에서 각 시대별로 다루어야 할 내용들에 대한 제시를 최소한으로 줄이고 대신 일반적인 역사교육의 원리를 큰 틀에서 제시하는 것으로 고치고 있다. 새로운 경향은 역사교육이 추구하는 학습목표가 학생들이 그 역사를 배움으로써 사회에서 활용할 수 있는 어떤 역량을 길러주어야 하는가 라는 문제와의 밀접한 연관 속에서 구체적으로 제시되고 있다는 것이다. 그래서 1990년대 이후의 독일 역사교육에서는 과거에 유행하던 역사의식(Geschichtsbewußtsein)이라는 개념 대신에 능력(Kompetenzen)이라는 개념이 새로운 유행어가 되었다. 이것은 1990년대 독일사회가 OECD의 국제수업능력테스트인 PISA 연구의 결과로부터 받은 충격에 대한 반성을 반영한 것으로 보인다.

1980년대의 독일 교과서들에서는 보통 중세를 다루는 단원에서 비로소 유럽이라는 개념이 제목에 출현하였다. 그러나 1990년대 이후 유럽연합의 대폭 확장과 함께 유럽통합의 중요성이 더욱 커지면서 유럽의 출발을 이미 고대 그리스로부터 추적하는 책들이 많이 나오고 있다. 고대사를 다루는 클렛출판사의 중학교용 교과서는 제3단원의 제목이 “유럽의 그리스적 뿌리”이며 그 10장은 “그리스 - 유럽 문화의 요람”이라 칭하고 있다. 여기서 과학적 사고를 통해 일식을 정확히 예언한 탈레스, 인생의 의미를 탐구한 소크라테스, 그리스의 극장과 교육제도가 서술되어 있다. 제6장은 “민주주의의 최초의 모델인 아테네”를 다루고 있는데 “민주주의 - 당시와 오늘”이라는 박스 기사에서 아테네와 현재 유럽의 민주주의를 비교한다.¹⁴⁾ 노르트라인-베스트팔렌의 중학교 역사 교육과정도 “고대 그리스의 서술은 유럽 문화의 하나의 중심 뿌리를 보여주어야 한다. 그리스 문화의 장기적인 영향력과 도시국가의 성격과의 밀접한 연관으로 인하여 수업에서 문화·정치사적인 차원들이 전면에서 부각되고 사회·경제사적인 차원들은 배후로 물러서는 것은 당연하다”¹⁵⁾고 본다. 그러나 같은 주의 고등학교용 교육과정은 “고대 그리스 - 우리 정치문화의 실질적 이상인가 아니면 정치적인 역사가들과 역사적 수사를 이용하는 정치가들이 만들어낸 이상인가? 서양 역사의식 형성에 있어서 페르시아 전쟁의 의미”라는 제목으로 고대 그리스를 유럽 정치문화의 모델로서 보는 전통적인 시각을 재검토할 것을 요구하고 있다.¹⁶⁾

14) *Geschichte und Geschehen 1*, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2007, 74-131.

15) *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium-Sekundarstufe 1- in Nordrhein-Westfalen. Geschichte*, Düsseldorf 1993, 60.

노르트라인-베스트팔렌의 중학교 역사 교육과정은 고대 로마와 현재 유럽 문화의 관계를 분명히 할 것을 주문한다. 그것은 특히 로마제국의 팽창과 로마 문명의 특성과 영향을 살펴볼 것을 요구한다.¹⁷⁾ 그러나 독일의 교과서들은 로마제국이 유럽에 남긴 유산에 대해 명확히 서술하고 있지 않다. 중학교 역사교과서 *Geschichte plus*는 고대의 유산에 대해 2쪽 분량을 할애하는데 알렉산드리아의 거대한 도서관, 자연과학과 수학과 기술, 지리학의 발전과 그것이 미친 영향에 대해 서술하고 있다. 이 책은 로마제국에 대한 56쪽 분량의 서술 중 “동로마제국의 로마 유산인 비잔틴”에 대해서는 단지 3쪽만을 할애하고 있다.¹⁸⁾ *Geschichte und Geschehen*은 로마 제국의 유산에 대해 별도로 서술하고 있지 않으며 비잔틴에 대한 서술도 한 쪽에 지나지 않는다.¹⁹⁾ 반면에 *Forum Geschichte*는 유럽통합과 관련한 로마제국의 유산을 분명히 제시하고 있다. “로마의 고대와 유럽의 현재”라는 제목 하에 유로화의 선구자로서 콘스탄틴 황제의 얼굴이 각인된 로마의 동전이 소개되고 있다. 그 다음 쪽에서는 “‘유럽의 집’ -‘로마’ 위에 세워졌는가?”라는 제목 하에 로마제국의 유럽적 유산으로서 극장이나 교량, 잘 구축된 도로망 외에도 라틴어와 문학, 타키투스의 역사서술과 로마법 그리고 기독교가 로마제국 시대에 처음으로 확산되었다는 사실이 강조되고 있다.²⁰⁾

1990년대 초까지도 보통 독일의 교과서에서 처음으로 유럽이라는 개념이 목차에 나오는 것은 중세초에 대한 서술에서부터이다. 유럽사에 대한 서술은 중세와 근세 초에 집중되어 있으며 근대로 들어오면 민족국가 단위의 서술이 지배적이다. 중급과정(Mittelstufe 혹은 Sekundarstufe I) 독일 역사교과서에서의 유럽에 대한 서술은 주제와 시대에 관련되어 있다. 베스트하이더(Rolf Westheider)는 1980년대에 사용되던 중급과정의 독일 역사교과서 5종을 분석했는데 유럽의 출발을 카알대제로부터 보기 때문에 프랑크제국에 대한 서술부터 분석하였다. 한 교과서는 매우 축약적으로 유럽의 정치적 출발을 다음과 같이 묘사하였다:

“카알대제는 8세기 말경 서양(Abendland)의 정치적 통일을 달성하였다. 그는 - 약간의 예외를 제외하면- 유럽의 지배자가 되었다; 심지어 바그다드의 칼리프인 하룬 아르-라쉬드와도 연결을 가졌다. 동시대인의 사료들에서 사람들은 그의 제국을 이미 ‘기독교제국’이라 불렀다.” (bsv G 1, 180)

여기서 서양적 정체성, 유럽에 대한 지배, 비유럽 지역과의 접촉 그리고 그 시대의 자기인식 속에서 유럽의 통일이라는 유럽적 주제들이 다뤄지고 있다. 1980년대 대부분의 다른 교과서들도 이러한 인식을 공유하고 있다.²¹⁾ 현행 교과서들에서도

16) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II- Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 1999, 89.

17) Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium-Sekundarstufe 1- in Nordrhein-Westfalen, p. 66.

18) *Geschichte plus*. Berlin Brandenburg, Berlin: Cornelsen, 2006, 121-176.

19) *Geschichte und Geschehen*. Vol. 2, Ernst Klett Schulbuchverlage, 2009, 93.

20) *Forum Geschichte* 1, 195-196.

21) R. Westheider, “Europa ist nicht Europa -Zur Geschichte einer verhinderten Identität. Die

칼 대제는 기독교적 유럽의 건설자로서 강조되고 있다. GP5/6은 프랑크제국을 다룬 단원 중 한 소단원에서 “카롤링가 - 왕국이 유럽의 중심이 되다”라는 제목 하에서 칼 마르텔 - 피핀 - 칼 대제의 지배를 통해 기독교적 유럽의 기초가 세워졌다는 사실이 서술되어 있다. 이것은 영토의 정복을 통해서뿐만이 아니었다. 이 시기는 고대의 재생을 통해 ‘카롤링적 르네상스’라 불리우고 있다(202-205). FG3는 “칼대제가 기독교를 문화적으로 고대 로마 문화의 재발견과 결합시켰다”고 서술하고 있다. 이 책은 칼 대제를 “유럽의 아버지”로 부각시키고 있는 역사가 플레첸슈타인의 글을 인용하고 있다. 그에 따르면 “칼 대제의 업적은, 역사적으로 보아, 이중의 의미를 가지고 있다. 즉 한편으로는 프랑크왕국에서 유럽의 기초를 놓은 것으로서 ...그리고 다른 한편으로는 프랑크왕국에서 비롯되는 민족국가들을 가능하게 한 것이 그것이다.” 프랑크제국이 비교적 작은 옛 부족들을 병합하고 서로 융합하였다가 나중에 보다 큰 새로운 역사적 구성체로 분열되었는데, 오늘날도 존속하고 있는 유럽의 민족들은 여기서 유래한다는 것이다. “공통성과 분열의 경향, 이 양자가 분명히 처음부터 카롤링가의 제국 속에 내재해 있었다. 긴장은 유럽적인 삶의 법칙이 되었다.”(24-25) GG3는 카롤링적 르네상스와 더불어 공통의 유럽 문화를 위한 초석이 놓였는데 특히 로마네스크양식과 고딕양식은 그 표현이라고 서술한다. 이러한 문화적 업적과 광범위한 영토 확장으로 인하여 칼 대제는 기꺼이 “유럽의 아버지”라고 불린다는 것이다(20).

기독교는 특히 중세 유럽을 규정한 요소로서 모든 교과서들에서 강조되고 있다. ZM2는 기독교를 유럽의 기초들 중의 하나로 간주한다. 수 백 년 간 기독교 교회는 인간의 문화적 삶을 규정했고 성직자들은 중세의 학문과 교육 사업을 지배했다는 것이다. 교회는 사람들의 삶의 지향을 규정했다는 것이다(476). 2000년대에 새로 나온 커리큘럼에 따라 제작된 현행 교과서들은 동로마제국과 정교회 기독교인들에 대해서 과거의 교과서들보다 더 많은 지면을 할애하고 있다. GG3의 유럽 단원은 “기독교적 유럽”이라는 제목의 소단원을 다음과 같은 문장으로 시작한다: “흔히 유럽은 이슬람적인 동방과는 반대로 기독교적인 서구라고 일컬어졌으며 현재도 그렇다. 실제로 기독교는 거의 이천년간 유럽인들의 사고와 행동을 규정했다.” 이어서 이 책은 로마제국이 멸망한 후 그 영토에서 세 개의 새로운 권력중심이 형성되었으며 그것은 프랑크제국의 황제, 교황, 그리고 동로마제국의 황제였다는 점을 서술한다. 이어서 1054년 가톨릭 교회와 정교회의 분리, 러시아의 기독교화, 1547년 이반 4세가 차르가 된 후 모스크바가 “제3의 로마”로 간주되었으며 정교회의 중심지가 되었다는 사실이 서술되고 있다(18-20). FG3도 동·중부유럽의 기독교화에 대한 서술 그리고 동로마제국의 수도인 콘스탄티노플이 “제2의 로마”였다는 저자 서술과 함께 모스크바대공국이 “제3의 로마”가 되리라는 16세기 전반의 한 러시아 수도승의 예견을 사료로서 실고 있다(26-27). 이렇게 기독교는 더 이상 서유럽의 유산으

Darstellung Europas in ausgewählten Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland”, in: F. Pingel ed., *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M. 1995, 29-30.

로만 간주되지 않는다.

ZM2는 기독교와 함께 중세가 낳은 또 하나의 유럽적 전통으로서 대학을 들고 있다. 13세기에 대두한 대학은 가장 유럽적인 제도였다는 것이다. 졸업장은 서로 인정되었고, 학생들은 유럽의 도처에서 왔으며, 학자들과 학생들은 유럽적 공동체를 형성했다는 것이다(476).

중세성기에 관해서는 많은 유럽 관련 서술들이 들어있다. 중세 왕정 외에도 기독교 세계 내에서 황제와 교황과 기사들 사이의 지배권을 둘러싼 투쟁을 유럽 관련 테마라고 볼 수 있다. GG2는 “중세 유럽에서의 지배와 갈등”이라는 단원에서 유럽적인 테마로서 중세의 왕권, 분봉제도, 교회와 신자의 관계, (신성로마제국의) 황제와 교황, 왕과 영주의 관계, 십자군원정 그리고 “유럽이 이슬람 문화를 만나다”라는 소단원에서 유럽에 미친 이슬람 문화의 영향을 다루고 있다(108-140). 이 책은 “중세 유럽의 삶의 장소들”이라는 다음 단원에서 농민과 영주, 중세 촌락의 삶, 수도원의 역할과 확산, 기사와 성들, 신분사회를 유럽적인 주제로 다루고 있다(148-177).

교과서 “우리의 역사”는 독일의 기사의 삶에 대해서 뿐만 아니라 영국의 남작과 프랑스의 대영주(Grandseigneurs)에 대해 언급하고 있으며 전형적으로 독일적이라 볼 수 없는 귀족의 정체성을 찾을 수 있다고 본다. “bsv 역사”에서는 프랑스의 기사제도가 원형을 보여주고 있다고 간주하며 “기사제도가 전 유럽의 중세를 각인했다”(bsv G 2, 51)고 서술하고 있다. 기독교와 기사제도를 근본적으로 통일적인 유럽적 요소들이라고 볼 때 십자군원정은 그 정점에서 있다고 간주할 수 있을 것이다. 그러나 이 문제가 많은 사건들에 대해 처음으로 외부의 시각이 소개되고 비판적인 평가를 할 수 있는 기회가 다수의 교과서들에서 제공되는 것은 십자군원정의 동기가 대단히 도착적인 목적을 추구하고 있었고 그 잔인성이 너무 끔찍했기 때문이었다. 이 주제는 처음으로 역사적인 사건에 대한 진정으로 다중관점적인 시각에서 다룰 수 있는 기회를 제공하고 있는 것이다. 교과서 “우리의 역사”는 “십자군원정을 어떻게 평가해야 하는가 - 당시의 관점에서 아니면 오늘의 관점에서? 십자군의 관점에서 아니면 회교도의 관점에서?”라고 질문을 제기한다(UG 1, 199). “종교적 광신성과 성스럽다고 선언된 전쟁이 기독교로부터도 출발했다는 사실을 배울 기회는 반대편 회교도의 목소리가 분명히 제시될 때 더욱 큰 것이다.”²²⁾

현행 교과서들도 십자군원정의 목적과 십자군의 만행에 대해 서술하고 1095년 프랑스 기사들과 성직자들에게 호소하는 교황 우르반 2세의 글과 1188년 십자군원정을 비판한 영국의 한 성직자의 글, 알 악사 사원에서 프랑크족 병사들이 70000명의 회교도를 학살하고 약탈을 자행했다는 한 이슬람 역사가의 1231년의 기록을 사료로서 제시하고 있다(GG2, 132-137). GG3의 유럽단원은 “유럽이 그 경계를 넘어 확장한다”라는 제목의 장에서 십자군원정을 스페인의 아메리카 정복과 함께 다루고 있다. “유럽인들이 그들의 대륙을 넘어 확장하고자 했을 때 문화적으로 더

22) Westheider, Europa ist nicht Europa, 31-32.

우월했던 이슬람교도들이 그들의 첫 번째 종교적으로 확정된 적이었다”(GG3, 22)는 것이다.

후기 중세의 유럽적인 내용의 서술에서 중점은 도시와 예술, 시민층과 원거리무역의 발전과 유대인의 상황에 대한 서술이다. 대부분의 교과서들에서 이 부분이 많은 지면을 차지하고 있다. 농업이나 농민의 생활이 초민족적인 관점에서 서술되는 반면 중세 도시의 발전에 관해서는 다수가 독일의 사례들만 다루고 있다. 도시의 지배와 법률 체제는 보다 민족사적인 측면에서 서술되는 반면 경제 및 사회에서의 부르주아적 요소들과 관련해서는 다시금 영국이나 프랑스나 이태리의 사례들을 가지고 설명하고 있다. 다만 “시대들과 인간들”은 중세도시의 모든 분야들에서 민족적 시각의 서술이 지배적이다. 다른 교과서들이 원거리 무역의 중심지로서 상파뉴에 주목하거나 한자도시들과 베네치아가 남부유럽에서 한 역할을 비교하는 데 비해 그 교과서는 독일 한자도시들의 서술에 집중하고 있다.²³⁾

근세초의 역사에 대한 서술은 그 정점인 휴머니즘과 르네상스에 대한 서술과 함께 전체적으로 유럽적 시각을 가지고 다루어졌다. GG3는 유럽단원의 “새로운 사상과 신앙으로의 개혁”이라는 장에서 르네상스와 독일의 종교개혁을 다루고 있다. 이 책은 인본주의 출현을 도시의 발전과의 관계 속에서 설명하고 있다: “시민적 자유, 시의 자치행정 그리고 화폐경제는 유럽의 새로운 자유로운 사회와 경제의 출발점이 되었다. 예술과 교육의 중심지로 발전한 몇몇 도시들에서 대학생들은 다양한 학문을 배울 수 있었다. 곧 학자들은 신학적 후견으로부터의 자유를 요구했다. 지식은 더 이상 신앙으로 인해서 제한되어서는 안되었다.” “정신적 자유와 신앙문제에서의 관용 그리고 학문적 연구와 진리탐구는 유럽의 사상에 영향을 미쳤던 인문주의자들의 미래지향적인 가치에 속하였다.”(GG3, 25) 이 책의 종교개혁을 다루는 단원도 주로 독일의 종교개혁에 대한 설명에 치우쳐 있으며 단지 한 소단원에서 츠빙글리와 켈빈의 종교개혁을 다룬다(GG2, 275-279). FG3의 유럽단원에서는 르네상스와 종교개혁에 대한 내용이 아예 빠져있다. ZM2는 유럽단원에서 르네상스가 그리스와 로마의 고대를 재발견한 것이 유럽문명의 형성에 큰 의미를 갖는다는 점을 강조한다: “유럽 문화사와 정신사의 상당부분이 고대의 업적들의 수용과 씨름에서 완성되었다. 19세기까지 고등교육은 고대의 역사, 문학, 철학 그리고 예술에 대한 지식에 기초하였다.”(476) 하지만 이 책은 유럽적 전통으로서의 종교개혁을 빠뜨리고 있다.

다른 교과서들과 달리 “우리의 역사”는 루터와 뮌처를 넘어 “유럽에서의 종교개혁과 반종교개혁”의 모든 차원들과 양상들을 적절히 서술하고 있다. 계몽사상은 근대유럽을 형성한 정신적 기반을 의미했다. “bsv 역사”에 인용된 사료는 이 정신의 내용을 다음과 같이 표현한다: “계몽사상(Aufklärung) - lumieres, enlightenment, illuminismo, ilustracion - 이 모든 다양한 언어의 표현들에 공통적인 것은 사람들이 18세기 유럽 문학들을 규정한 세계관에 특징적인 것으로서 이성의 ... 빛을 본다는 것이다.”(bvs G 3, 10) “시대들과 인간들”은 “관용과 인간성에 대한 요구”의 성

23) *ibid.*, 31-34.

과로서 마녀화형의 종식, 자유석공조합, 유럽 유대인의 처지의 개선과 경건주의를 제시했다. 다른 교과서들에서는 그밖에도 과학과 기술, 경제와 교양을 첨가하였다. 그러나 “역사서”(Geschichtsbuch)는 계몽사상 대신 “유럽인들과 ‘타자들’: 인간이 자신을 인식한다”라는 특별한 장에서 낯선 지역과 그 주민들의 발견이 주는 문화사적 의미에 대한 인류학적 성찰을 다루고 있다. 이러한 접촉 과정에서 유럽적 정체성이 상대화 될 뿐만 아니라 안정된다는 것이다.

산업화와 사회문제에 관한 서술에서는 다른 교과서들이 서부유럽으로부터 동부 유럽으로의 발전 도식에 따라 산업화의 확산 과정을 국가별로 순차적으로 서술하는 반면 민족사적인 서술에 치우쳤던 “시대들과 인간들”은 여기서 거꾸로 동시적이고 일반화적인 방식으로 전 유럽에 공통적인 현상으로서 서술하고 있다. 여기서 프롤레타리아의 비참한 상황이나 기업가층, 정치적 집단 형성에 대한 서술이 독일과 프랑스와 영국의 비교 하에서 이루어지고 있다. 이것은 사회문제의 해결 시도로서의 로버트 오웬의 사상이나 마르크스와 엥겔스의 사상에 대한 서술에 있어서도 그렇다.

1917년은 시대적 전환점으로서 1980년대 교과서 서술에서 아직 중요한 의미를 가지고 있었다. “bsv 역사”의 저자들은 “유럽적 상황의 변화”가 “새로운 시대의 시작”과 밀접한 관계에 있다는 것을 명확히 했다. 세계사적 사건들로서의 미국 참전과 러시아의 10월혁명이 유럽에 주는 의미는 이 교과서의 서술에서 분명히 드러난다. 미국이 “유럽 국가들의 장차의 발전을 주도하고 그 내적 질서를 민주주의적으로 영향을 미치는 일에 착수한 반면” “혁명의 추동력은 ... 곧 유럽의 전쟁에 지친 국민들에 이미 영향을 미치기 시작했다는 사실”을 보여주었다.(bsv G 4, 10) 이 교과서는 미국의 영향력 강화와 그에 따른 유럽의 세계정치적 의미상실에 대한 볼프강 몸젠의 평가와 구동독의 9학년 교과서에서 “위대한 사회주의 10월혁명”이 유럽사에서 갖는 획기적 의미에 대해 서술한 것을 대조하여 자료로서 수록하였다.

베스트하이더는 양적인 분석에서 흥미있는 결과를 도출하였다. 아래 표에서 확인할 수 있듯이 유럽관련 서술이 중세에 대한 서술에서 가장 많았고 현대사에서는 매우 적게 나타난다는 것이다. 핑겔은 그 원인을 두 가지로 설명한다. 하나는 지면상의 이유로 고대로 올라갈수록 축약적으로 설명해야 하고 또 아직 민족국가가 형성되기 전이라 폭넓게 서술했다는 것이다. 다른 하나는 프랑스 아날학파의 영향으로 중세사를 구조사적·총체적으로 파악하는 경향 때문이라는 것이다.²⁴⁾

전체분량에서 유럽관련 서술이 차지하는 비율(%)

Band(Vol.)	bsv G	GuG	Gb	UG	ZuM
2	38	39	54	[35]	40

24) F. Pingel, "Befunde und Perspektiven - eine Zusammenfassung", in: ders. (Hg.), *Macht Europa Schule?*, 264-265.

				(ohne Bd. 1)	
3	25	13	13	2	32
4	23	13	22	15	10

(R. Westheider, Europa ist nicht Europa, 42에서 인용)

 Kotte는 고등학교 과정에서 2000년 이후 사용되는 독일 역사교과서들에서 유럽적인 차원들이 이전보다 더 많이 다루어지고 있다는 것을 확인하였다. 고대의 유럽사적 의미는 특히 민주적 지배형태의 발전에서 고찰된다. “시대들과 인간들”은 그 밖에도 과학적 사상을 그리스적 유산으로서 간주한다. 그리스인들이 자연의 법칙성을 발견했으며 과학적 사고와 체계적 인식이 신화에 대해 우월권을 획득했다는 것이다. 로마인들에게서는 실용주의를 유럽적 유산으로서 평가한다. 그들이 그리스인들의 사상을 실천에 옮겨 제도와 관직, 군대와 법질서, 조세제도와 화폐경제를 발전시켰다는 것이다. 유럽문화의 기초 중의 하나인 기독교의 기본적 의미도 강조된다. 실질적인 유럽사의 출발로서는 프랑크제국이 다루어진다. 중세의 유럽적 공통성은 특히 봉건제도, 기독교적 각인, 그리고 도시와 상업의 발전에서 찾아진다. 그러나 중동부 유럽 및 동부유럽과 비잔틴적 기원의 기독교는 배제되어 있다.

핑엘은 1990년대에 나온 교과서들에서 이슬람에 대한 서술, 그것이 유럽에 미친 영향과 이슬람과 유럽의 투쟁에 대한 서술의 비중이 증가하였다는 점에 주목하였다. 일부 교과서들은 이 테마를 20세기를 다룰 때 비로소 취급하고 그런 연후에 전근대를 회고하는 방식으로 서술하는 반면, 중세 세계를 배타적으로 서양적이고 기독교적인 영역으로 파악하지 않는 책들의 수가 분명히 증가하고 있다는 것이다. 그는 유럽 서술에 대한 또 다른 특징으로서 “전근대의 유럽은 공동의 생활양식을 가진 하나의 문명으로서 간주되는 반면, 근대 유럽은 특히 정치적 및 경제적 단위로서 나타난다”는 것을 지적하고 있다.²⁵⁾

근세초에서는 문화사적인 테마들에 초점이 맞춰져 휴머니즘과 르네상스가 유럽적인 규모의 운동으로서 서술된다. 계몽사상은 인권전통을 확립한 전유럽적 의미를 가진 운동으로서 간주된다. 프랑스혁명에 대한 서술에서는 현재까지 유럽인들의 자기이해를 각인하고 있는 기본 권리들과 자유의 가치가 강조된다. 종교개혁과 관련해서는 이러한 공통성보다 그 후 여러 군사적 충돌들 속에서 형성된 유럽의 다국가체제(Staatensystem)의 단초를 본다.

19세기의 서술에서는 민족운동과 민족국가들의 형성이 중심에 선다. 여기서 특히 다민족국가인 오스트리아의 문제를 다루기 위해 중부유럽과 동부유럽의 사건들이 다루어진다. 유럽의 여러 국가들에서 일어난 1848년 혁명은 하지만 주로 독일의 사건들에 집중하고 있다. 산업화는 유럽적 현상으로 특징지어지지만 독일과 영국에서의 발전에 주로 지면이 할애되고 있다. 19세기의 서술에서 큰 문제점으로 지

25) F. Pingel, "Europäisches in der Schulbuch- und Curriculumentwicklung", 261-262.

적될 수 있는 것은 세력균형 정책과 5강체제를 평화를 보장하는 메커니즘으로서 긍정적으로 서술하는 경향이다. 여기서 5개 열강의 세력균형 정책이 유럽의 소국가들의 희생 위에 추진되었다는 사실은 간과되고 있다. 제1차세계대전의 원인은 특히 유럽의 세력균형의 파괴에서 찾아지며 그 결과 제국주의 시대에 제고된 유럽의 세계적 영향력이 쇠락하게 되었다고 서술하고 있다. 나치지배에 대한 서술에서는 이데올로기적 원인들, 유대인에 대한 박해조치들과 체계적인 집단학살이 폭넓게 고려되고 있다. 독일이 정복한 국가들에서의 점령정책과 특히 중부유럽과 동부 및 동남부 유럽에서 자행된 대량학살에 대해서도 언급하고 있지만 홀로코스트에 비해 소략하게 다루지고 있다. 1945년 이후의 강제이주와 영토상실이 제2차대전의 결과로서 서술되고 있다. 그러나 이것이 독일만 겪은 것은 아니라는 사실은 충분히 다루지지 않고 있다.

3. 독일 교과서에 반영된 유럽적 차원 2: 1945년 이후 유럽통합 과정에 대한 서술

전후 유럽통합의 역사에 대한 교과서의 서술에 대한 분석에서 1970년대와 80년대까지도 흔히 유럽통합을 우연적으로 혹은 구체적인 구상 없이 다루고 있으며 양적으로도 너무 불충분하다는 지적이 흔히 제기되었다. 1990년대에는 이러한 상황에 분명한 진전이 이루어졌다. Natterer는 유럽통합에 대한 22종의 중등과정 역사 교과서의 서술을 분석하였는데 전체 서술에서 차지하는 비중이 평균 9.5%로 증가하였다는 결과를 제시하였다. 그는 경제적 통합과 제도적 발전에 대한 설명이 여전히 큰 비중을 차지하지만 과거처럼 일방적으로 그 주제들에 집중되어 있지는 않으며 대부분의 교과서들이 적어도 개괄적으로는 유럽통합의 역사적 차원을 주목하고 있다는 것을 강조한다. 또한 더 이상 유럽통합을 위한 경제적 관점이 전면에서 서지 않고 안정적인 평화의 보장, 민족주의의 극복과 사람들의 평화에 대한 추구가 전면에서 있다는 것이다. 나터러는 바덴-뷔르템베르크주처럼 프랑스와 인접한 지역에서는 독일-프랑스 화해와 유럽안보협력회의(KSZE)에도 많은 관심이 기울여지고 있다는 설명도 덧붙인다.²⁶⁾

Natterer는 그러나 그의 분석에서 몇 가지 비판을 제기하고 있다. 그에 따르면 다양한 유럽모델들이나 미래 유럽 통일에 대한 구상들이 부분적으로만 등장하며 왜 지금 유럽 통일이 필요한지에 대한 이유가 제공되지 않고 있다. 교과서들은 공통의 생활감정을 제공하거나 유럽통합 과정 속으로 학생들을 결속 시키지 못한다는 것이다. 또한 큰 결함으로서 유럽 통일에 대한 상이한 시각들은 독일과 프랑스와 영국에 제한된다는 것이 지적되고 있다. 유럽연합의 군소 회원국들의 여론이 제공되지 않고 있기 때문에 학생들은 이 나라들의 유럽적인 사고방식을 알 수 없으며 유럽 통일은 “3거두”의 일이라는 인상을 얻게 될 수 있다는 것이다. 대립적인 시각의 대조를 통해서 학생들의 역사적 사고력을 길러주려는 시도는 아주 일부의 책에서만

26) Natterer, Europa im Schulbuch, pp. 262-263.

시도되고 있다는 점도 지적되었다. 주제별로는 유럽통일의 현행 문제들에 대한 서로 다른 시각들이 제공되고 있고 과거 여러 단계들에서의 쟁점들에 대해서는 이것이 생략됨으로써 학생들이 유럽연합의 발전이 순조롭게 진행되었다는 인상을 받을 수 있다는 것도 문제라 할 수 있다. 유럽통합 과정의 근본적인 문제는 주권 포기(Souveränitätsverzicht)의 문제였다. 그런데 이 개념적인 문제에 대한 충분한 설명이 이루어지고 있지 않다. 따라서 교과서들이 유럽통합을 환영하면서도 정치적 연합은 국가 주권에 대한 포기를 통해서만 도달할 수 있는 데도 많은 회원국들이 그것을 포기할 준비가 안 되어 있다는 사실을 분명히 강조하지는 않고 있다.²⁷⁾

팔크 핑겔은 1990년대 초의 분석에서 동유럽 주제가 여전히 제대로 다뤄지지 않고 있으며 서유럽적 관점의 집중을 비판했었다. 그는 그 후에 나온 새로운 교과서들이 다문화적인 요소들과 전유럽적 시각에 관심을 기울이기 시작함으로써 일방적인 서유럽적 정향으로부터의 변화가 나타나고 있다고 진단하였다. 그러나 그는 서방의 교과서들에서 나타나는 중부유럽 및 동부유럽 국가들에 대한 분명히 감지할 수 있는 우월감을 제거해야 한다고 비판한다. 서유럽 청소년들은 유럽연합의 확장 문제에서 자신들을 피해자로 보고 전유럽적 통합이 가져다 줄 수 있는 이익 대신에 상실에 대해서 언급한다는 것이다. 그는 또한 러시아로부터 강하게 거리를 두고, 서유럽과 유럽연합을 준거점으로서 그리고 미래의 희망으로서 간주함으로써 자신의 전통들을 부정할 위험성에 처하고 있는 중부유럽과 동부유럽의 교과서들에 대한 우려도 피력하고 있다.²⁸⁾

1990년대에 나온 교과서들은 현대사에 대한 서술에서 아예 전후 유럽통합 운동에 대해 서술하지 않거나(WG 4, 1998) 별도의 단원이 아니라 한 단원 내에서 특별주제로 저자 서술이 없이 자료들을 통해서 다루도록 하고 있다. 2000년대에 나온 교과서들 중엔 GK4처럼 유럽통합을 다루지 않은 경우도 있지만 대부분 별도의 단원에서 전후 유럽통합을 비중 있게 다루고 있다. GP9/10은 “유럽통합 과정”이라는 단원에서 먼저 “유럽적 사상의 뿌리들”을 그리스 신화로까지 거슬러 올라가 추적하고, 중세를 거쳐 계몽사상에 이르기까지 유럽적 전통의 형성을 간략하게 정리한다. 이어서 “양차대전 이후의 유럽 계획들”이라는 소단원에서 칸트의 연방적 국가연맹 사상, 전간기 프랑스 외무장관인 아리스티드 브리앙의 “유럽 연방”(Europäische Föderative Union) 계획, 그리고 영국 수상 윈스턴 처칠의 “유럽합중국” 계획을 소개한다. 이어지는 소단원들에서 유럽석탄철강공동체로부터 유럽연합에 이르기까지 유럽의 경제적 통합을 위한 노력들이 서술된다. 이어서 유럽통합이 가져온 기회들과 그 확장이 초래한 문제들, 염려와 기대들을 다룬다. 마지막 소단원은 유럽연합의 정치적 구조를 서술한다(249-264).

유럽통합에 대한 교과서의 서술은 편차가 크다. FG4는 겨우 4쪽에서 아주 간략하게만 유럽통합 과정을 서술하고 있다(154-157). 반면에 GG4는 “3000년의 유

27) Natterer, Europa im Schulbuch, 263-264.

28) F. Pingel, Europa im Geschichtsbuch, in: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ed., Europ..., 215-237.

럽”이라는 제목을 가진 32쪽 분량의 유럽단원에서 앞의 3개의 소단원에서 유럽적 전통의 역사를 설명하고 뒤의 4개의 소단원에서 전후 유럽통합의 주요 문제들을 다루고 있다. 먼저 제4 소단원은 자르, 라인, 모젤 지역을 사례로 지역들로 구성된 유럽을 설명한다. 여기에는 “국경을 극복한다”라는 제목의 지도를 가지고 독일 접경 지역에서 인접국가들과의 초국적인 협력사업들을 설명한다(252). 제5 소단원은 그 서두에서 유럽통합의 한계로서 다음 세 가지 문제를 지적한다:

“-유럽은 적대적인 이데올로기를 갖고 있는 두 개의 대립적인 진영으로 분열되었다(‘동서대립’ 혹은 ‘냉전’); 독일이 분단되었다.

-지금까지 60년 이상의 평화의 시기에도 불구하고 통합된 유럽 기구들은 유고슬라비아 전쟁이나 북아일랜드나 스페인 등에서의 많은 유혈대립들을 막을 수 없었다.

-국가연맹(Staatenbund)의 형태로 유럽 국가들을 정치적으로 결속하려는 희망은 21세기에도 여전히 실현되지 못했다.”(258)

이 책은 다수의 시민들이 유럽열광보다는 회의를 가지고 있는 원인을 특히 두 가지로 설명한다. EG/EU의 규정들이 점점 더 과거의 국가정치의 영역을 차지하게 되며 이러한 규제를 달가와 하지 않는 사람들이 여전히 많다는 것이다. 다른 문제는 유럽연합의 확장이다. 이것은 공동체의 통치가능성 문제와 부국과 빈국 사이의 분명한 격차와 이를 해소하기 위한 대규모 재정지원의 문제를 야기한다는 것이다(258). 유럽연합을 다룬 제6 소단원은 사료들을 통해 주요문제들을 제기한다. 한 저널리스트는 지금까지 경제와 정치에 치중하여 문화가 소홀히 취급되었다는 것을 지적한다. 그는 공통의 문화에 대한 지식만이 점점 더 확장되어가는 유럽에서 위험한 민족주의에 맞설 수 있다는 것을 강조한다. “유럽은 문화와 지식의 르네상스를 필요로 한다”(262)는 것이다. 또 다른 사료는 독일 연방정부가 한 홍보자료에서 EU의 확장이 필요한 이유 열 가지를 제시하고 있다. 독일의 시사 주간지 “Die Zeit”는 유럽 국가들에서 사회복지정책이 후퇴하고 있고 유럽연합에 일단의 책임이 있다는 것을 지적한다(262). 유럽연합의 확장을 둘러싸고 가장 뜨겁게 논쟁거리가 되고 있는 것은 터키의 가입 문제이다. 이 책은 Kontrovers라는 코너에서 그에 반대하는 역사가 벨러(Hans-Ulrich Wehler)와 찬성하는 동양학자 슈타인바하(Udo Steinbach)의 글을 다중관점적 시각에서 제시한다. 벨러는 터키가 “자유주의적 시장경제를 갖고 있지 않으며, 인권을 분명히 침해하고 있고, 소수민족인 크르드족을 탄압하고 있고, 특히 이슬람 국가로서 유럽과는 커다란 문화적 차이가 있다”는 점을 반대의 근거로서 주장한다. 반면에 슈타인바하는 유럽연합의 기독교적 각인을 부인한다. 프랑스혁명과 계몽사상 이래 유럽의 정신적 및 정치적 발전은 더 이상 기독교적으로 각인되어 있지 않다는 것이다. 유럽연합 국가들의 민주적 헌법들은 정교분리에 기초한 중립적인 제도들이며 이것은 터키에도 해당된다는 것이다(263). 마지막 제7 소단원은 유럽연합 헌법의 문제를 다룬다. 여기에는 이 헌법에 대한 시민들의 회의적인 태도에 대한 여론조사 결과가 제시되어 있는데 가장 많은 비율

(37%)로 국가주권의 상실에 대한 우려가 표현되었다(265).

그러면 독일의 상급과정(Oberstufe: 11-13학년) 역사교과서들에서는 전후 시대를 어떻게 서술하고 있는가? 전후 시대를 서술하는 데 있어서 핵심 대주제는 동서대립과 유럽통합이다. Kotte가 분석한 결과에 따르면 동서대립은 일방적으로 소련이 지배하는 중동부유럽 및 동부유럽으로부터 오는 위협 탓으로 돌려지고 있다. 그 때문에 서유럽 국가들은 보다 긴밀하게 미국과 결속하지 않을 수 없었다는 것이다.²⁹⁾ 중동부 유럽 및 동부유럽에 대한 서술에서는 공산주의 체제가 바르샤바 조약 기구의 다수의 국가들에서 국민들에 의해 인정받지 못했다는 사실과 특히 폴란드와 체코와 헝가리에서 저항 잠재력이 높았다는 사실이 강조되고 있다. 이렇게 공산주의 정권의 몰락에서 정점에 이른 중동부유럽 및 동부유럽에서의 발전이 다루어진다는 것은 과거의 교과서들에 비해 발전이라고 할 수 있을 것이다. 그러나 흔히 거친 단순화나 섬세한 기술이 불충분한 경우가 많다는 점이 비판적으로 지적되고 있다.³⁰⁾

서유럽에서 1950년대에 시작한 유럽통합 과정의 주요 동기를 교과서들은 제2차 대전에서 파괴적인 결과를 드러낸 민족국가들 간의 경쟁체제를 극복해야 한다는 필연성에 대한 통찰에서 찾고 있다. 유럽통합 과정에 대해서는 각 발전단계들이 비교적 자세히 소개되고 있지만 제도사적인 서술의 비중이 여전히 크다. Kotte는 그런데 주로 경제적으로 각인된 초민족적 유럽공동체로부터 마스트리히트조약을 통해서 정치적인 정부간(intergouvernemental) 조직인 유럽연합으로 이행한 것에 대해서 교과서들이 서술하고 있지 않다는 것은 놀라운 일이라고 밝히고 있다. 그는 그밖에도 유럽연합의 동방확장에 대한 일방적인 평가를 비판한다. 여기서 유럽 분단 극복의 가능성보다는 확장으로 인한 부담이 더 강조되고 있다는 것이다.³¹⁾ 그런데 첫 번째 비판과 관련하여 살펴보면, 2000년에 출간되었으며 Kotte도 분석대상으로 삼은 Cornelsen 출판사의 “Kursbuch Geschichte”는 1991년의 마스트리히트 조약을 통해 유럽공동체가 유럽연합으로 전환했다는 사실을 서술하고 있다. 이 책은 “1945년 이후의 세계에서 유럽”이라는 절에서 7쪽에 걸쳐 “1945년 이후의 유럽 통합의 역사”, “국제정치에서 유럽의 새로운 역할”과 “미국과 유럽”을 소략하게 서술하고 사료를 제시하고 있다.³²⁾ 베스터만 출판사의 Horizonte II(지평선)도 16장 “통일된 유럽으로의 길”에서 마스트리히트 조약을 포함한 유럽통합의 역사를 16쪽에 걸쳐 다루고 있다. 이 책은 유럽통합 운동의 주요 동기로서 평화의 수호, 문화공동체와 가치공동체, 경제 그리고 환경을 들고 있다.

“평화의 수호: 유럽 민족국가들의 역사는 무력충돌의 오랜 연속이었으며 제2차

29) E. Kotte, "In Räume geschriebene Zeiten" Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Idstein 2007, 255-256.

30) ibid., 259-261.

31) ibid., 256-262.

32) Kursbuch Geschichte: Von der Antike bis zur Gegenwart, Berlin: Cornelsen 2008(1. Auflage, 8. Druck), 610-617.

대전과 함께 그 파괴적인 힘의 절정에 도달했다. 따라서 유럽의 자기파괴를 멈추게 해야만 했다. 그밖에도 유럽공동체는 냉전의 산물이었다. 동방으로부터의 군사적 위협에 직면하여 단합은 자신의 안보를 위해 필요했다. 또 다른 -나중에는 더 이상 거론되지 않은- 동기는 독일을 정치적으로 묶어두는 것이었다.”

문화 및 가치공동체에 관해서는 “민족적 및 지역적 차이들에도 불구하고 유럽 문화의 공통성이 있다”고 서술하고 특히 법치국가와 민주주의의 원칙들을 지키기 위해 1949년 설립된 가장 오래된 유럽 기구인 유럽평의회가 유럽의 법률공동체를 만들기 위해 성공적으로 노력했다는 것이 평가되었다. 또한 그 가장 중요한 문서로서 “인권과 기본적 자유들을 보호하기 위한 유럽 협정”을 높이 평가했다.³³⁾ 이 책은 거의 제도적인 측면에서만 유럽통합의 역사를 서술하고 있다. 여기에는 유럽통합 과정에서 각 시기마다의 난관들이나 유럽연합의 동유럽 국가들로의 확장 이후의 문제들 혹은 유럽의식을 강화하기 위한 과제들에 대해서 학생들이 씩씩하도록 자극할 수 있는 여지가 매우 제한되어 있다.

EG2는 별도의 단원이 아니라 “세계 분쟁들과 보장체제들”이라는 단원의 한 소단원으로서 유럽통합을 다루고 있다. 이 책은 경제가 서유럽통합의 모터 역할을 했다는 것을 소절의 제목에서 분명히 표현하고 중요한 조약들의 일부 항목들을 발췌하여 사료로 제시한다(289-292). 1950년대의 유럽열광 뒤에 너무 강력한 유럽 관료제에 대한 회의와 비판의 시기가 있었다는 사실도 소개된다. 주요문제로서 농업에 대한 막대한 지원금과 경쟁력을 상실한 조선과 석탄 및 철강산업에 대한 지원, 환경정책을 통일시키는 문제의 어려움도 언급된다(294-295). 유럽연합의 동부유럽으로의 확장과 관련해서는 동유럽 국가들의 가입조건으로서 민주주의와 법치국가, 안정적인 시장경제, 소수민족 보호, 사회보장법과 환경보호가 제시된다(300). 중부 및 동부유럽으로의 유럽연합 확장이 가져오는 여러 가지 이익들에 대한 유럽정치연구소의 1998년 연구결과와, 유럽연합의 확장은 “전유럽적인 성장프로그램”이며 독일 경제에도 많은 이익을 가져다 줄 것이라는 독일 외무장관 요시카 피셔의 연설 일부가 소개되고 있다. 그러나 이와 함께 유럽연합의 확장에 반대하는 사료들도 제시되어 있다. 마지막 소절에서는 유럽연합의 미래의 과제들이 언급된다. 여기서 유럽통합이 경제공동체로부터 “유럽적 가치공동체”로 발전했음이 강조되고 있다. “자유, 민주주의와 인권의 존중이 앞으로의 개혁을 위한 동력원이다. 니자 정상회담에서 결의된 유럽연합 기본권 헌장은 유럽 헌법을 위한 제일보이다.”(302-303)

유럽통합 사상의 발전에 대해서 교과서들은 상이한 정도로 취급하고 있다. ZM2는 “유럽적 계획과 프로젝트들”에 대한 소단원에서 유럽계획을 중세 프랑스의 법학자인 뒤브와(Pierre Dubois)까지 추적하고 있다. 이어서 독일의 국제법학자인 그로티우스(Hugo Grotius), 철학자 라이프니츠(Gottfried Wilhelm Leibnitz)와 칸트(Immanuel Kant)의 유럽계획이 소개된다. 전간시대의 유럽계획으로는 특히 쿠텐호

33) *Horizonte II. Geschichte für die Oberstufe*, Braunschweig: westermann 2003, 556-571.

베-칼레르기 백작의 안이 그것을 지지한 명사들의 이름 그리고 내용적 문제점들과 함께 소개되고 있다(478-479). GG2는 1945년 이전의 중요한 유럽구상을 열거하고 사료를 통해서 1648년의 베스트팔리아조약 등 유럽의 주요 강화조약들과 칸트와 쿠텐호베-칼레르기, 아리스티드 브리앙의 유럽계획안의 일부를 발췌하여 소개한다(448-450).

독일-프랑스 공동 역사교과서(HG3)는 제7장에서 1945년부터 1989년까지의 서유럽통합 과정을, 제9장에서 1989년 이후 지금까지의 유럽통합 과정을 다루고 있다. 제7장은 유럽통합 운동의 동기로서 새로운 전쟁을 피하고, 재건을 촉진하고, 미국과 소련 양 초강대국에 맞서 자신을 지키기 위해 유럽의 국가들이 서로 접근해야 했다고 서술되어 있다. 이 책은 특히 나치즘에 맞선 저항운동들 사이에서 통일된 유럽의 기초가 될 가치에 대한 논의가 있었다는 사실이 강조되고 있다. 나치 지배와 제2차대전의 잔학성을 경험한 뒤 민족들을 화합하고 법치국가적 틀 내에서 인간의 존엄성과 기본적 자유들을 보장하는 것이 무엇보다 중요했다는 것이다(116). ZM2는 통합의 동기로서 바이덴펠트(Werner Weidenfeld)가 제시한 5가지 이유를 소개한다: 그것은 “새로운 자기 이해에 대한 소망”, “안보와 평화에 대한 소망”, “자유와 이전의 자유에 대한 소망”, “경제적 복지에 대한 소망”, “초강대국들 사이의 국제적 갈등 상황에서 유럽국가들의 권력지위를 강화시키려는 소망”이다(480).

HG3는 중부 및 동부유럽 국가들로의 유럽연합 확장이 가져올 위험 부담과 어려움들에 대해서 다음과 같이 서술하고 있다: “일부 관찰자들은 확장이 심화를 희생시킨 채 일어날 수 있으며 너무 빨리 확장된 유럽이 통일성을 상실할 수 있다는 것을 두려워한다. 반면에 유럽연합을 항상 자유무역지대와 정부들 사이의 단순한 협력으로 제한하고 싶어 하는 사람들은 신속한 확장과정을 지지한다.”(148) GG2는 동유럽 국가들이 유럽연합 가입을 통해 경제재건과 체제전환 과정을 위한 기술적 및 재정적 지원, 민주적이고 법치국가적인 관계의 도입하는 데서의 지원, 러시아의 헤게모니 요구로부터의 보호를 기대했다는 사실을 서술하고 있다. 1993년 코펜하겐의 유럽연합 정상회담은 “체제전환 국가들”이 네 가지 조건을 충족시키면 유럽연합에 가입할 수 있다고 선언한다. 그것은 “인권과 소수민족 보호의 보장과 함께 안정적인 민주적이고 법치국가적인 질서, 효율적인 시장경제, 유럽연합의 법질서와 절차규정의 인수, 유럽연합의 계속적인 발전에의 기여할 수 있는 역량”이었다(468).

유럽연합에서 또 하나의 중요한 논쟁거리는 회원국들이 유럽연합을 위해 국가주권을 얼마나 포기해야 하느냐의 문제이다. HG3는 국가연합으로부터 유럽연방으로의 발전을 지지하는 독일 외무장관 요시카 피셔(Joschka Fischer)와 “자유로운 국가들의 유럽”을 지지하는 토니 블레어(Tony Blair) 영국 총리의 글을 대비시키고 있다(153). 피셔가 지지하는 바와 같은 커다란 연방국가로서의 유럽합중국에서는 국가들이 단계적으로 독립성의 일부를 포기하고 공동 헌법의 지배를 받는다. 초민족적 기구들이 중심적인 정치문제들에 대해 결정한다. 그러나 블레어가 지지하는 순수한 국가연합에서는 독립된 국가들이 공통의 문제들에 대해 협의하고 공동의 결

정을 내린다. 결정권은 초국가적 기구들에 이양되지 않는다. ZM2는 제3의 가능성으로서 이른바 국가연맹(Staatenverbund)을 설명한다. “국가들은 긴밀하게 협력하고, 단계적으로 초국가적 기구들을 만들고, 현실적 필요에 따라 이것을 확장한다. 그러나 국가들은 민족적 정체성을 강조한다. 원칙적으로 유럽연합은 이 길을 갔다.”(487) GG2는 “유럽통합의 초점”이라는 소단원에서 이 문제를 상세히 다루고 있다(480-485).

시민들이 유럽인으로서의 정체성을 갖고 있지 않다면 유럽은 국제적 행위자로서 제대로 기능할 수 없을 것이다. 따라서 유럽적 정체성의 문제는 유럽통합과 관련해서 중요한 문제인데 이 주제가 일부교과서에서만 다루어지고 있다. HG3는 두 쪽에 걸쳐 “오늘의 유럽적 정체성”을 테마화 하고 있다. 이 책은 유럽연합이 2000년에 만들어진 헌법을 채택하면 유럽인으로서의 정체성을 강화하는 데 도움이 될 것이라 진단한다. 유럽을 표시하는 상징들도 유럽인으로서의 소속감을 증진하는 데 도움이 될 것이다. 그러한 상징으로서 유럽 깃발, 여권, 유로화가 언급된다(164). GG4는 시민들의 유럽관의 정체성을 강화하기 위해 유럽공동체의 국가수반들과 정부수반들이 1985년의 밀라노 정상회담 때 유럽을 위한 상징들을 확정했다는 사실을 소개한다. 그것은 5월 9일의 유럽의 날, 12개의 황금색 별을 가진 유럽 깃발, 유럽송가(베토벤의 교향곡 9번의 합창곡(Ode an die Freude)이다(GG4, 258). 여기에 제우스가 소로 변하여 오이로파라는 페니키아의 공주를 유혹하여 크레타로 유괴했다는 유럽신화도 빼놓을 수 없을 것이다(ZM2, 473).

유럽정체성에 대한 서술은 보통 설문조사의 결과들과 함께 이루어지고 있다. HG3는 서유럽과 남부유럽의 16개 유럽연합 회원국에서 유럽적 정체성과 민족국가적 정체성의 강도를 비교하는 설문조사 결과를 그래프로서 소개하고 있다(165). GG2도 설문조사 결과를 소개하고 있는데 룩셈부르크, 이탈리아, 프랑스, 벨기에, 독일 등에서 특히 유럽적 정체성이 높게 나왔고 스웨덴, 영국, 핀란드 등에서는 낮게 나왔다. 연령이 낮을수록, 그리고 학력이 높을수록 유럽적 정체성이 높은 것으로 나타났다(486-487). ZM2에 발췌된 다니엘 푸쓰(Daniel Fuß)의 글은 청소년과 유럽적 정체성에 대한 연구결과로서 장기적인 외국 체류, 방문했던 유럽국가들의 수, 할 줄 아는 외국어의 수가 유럽적 정체성을 다른 청소년보다 더 강화시킨다는 흥미로운 조사결과를 제시한다(502-503). 이 책에 실린 유럽적 정체성에 대한 정치학자 토마스 마이어(Thomas Meyer)의 글은 유럽은 문화적 정체성이 아니라 정치적 정체성을 필요로 한다는 것을 강하게 강조한다. “유럽적 정체성은 따라서 특히 문화들과 교류하는 정치적 정체성이며 개별 종교들, 문화들 그리고 세계관들의 특정한 가치에 대한 믿음이 아니다.” 그는 유럽통합의 의미는 문화적 차이를 위한 자유로운 공간을 창출하는 데도 있다고 본다. 그는 문화적 다양성을 존중하는 정치적 정체성이 조직화 되고 의식적으로 장려되어야 한다고 본다(504-505).

맺는 말

1951년 유럽석탄철강공동체의 설립을 통해 유럽통합의 대장정이 시작되었으며, 유럽평의회가 일찍부터 학생들의 유럽의식을 강화하기 위한 노력을 해왔지만 독일에서 교육정책적으로 이를 적극적으로 반영하고자 한 시도는 1978년 문화부장관회의 결의를 통해서 이루어졌다. 그러나 1980년대까지도 독일의 교과서 서술에서 ‘유럽적 차원’은 아직 불충분하게 반영되었다. 여기에 분명한 개선이 이루어진 것은 1990년대에 들어서였다. 베를린장벽의 붕괴와 동서대립의 종식, 그리고 유럽연합의 대규모 확장은 유럽통합에 대한 청소년들의 인식 개선과 유럽정체성의 강화를 시급한 과제로 인식하게 만들었다.

교과서의 개선은 민족사에 대한 집중으로부터 벗어나 유럽공통의 발전에 대한 서술에 지면을 늘리고, 자국과 다른 유럽 국가들의 역사와의 비교사적 고찰을 강화하는 방향에서 이루어졌다. 유럽의식은 다른 문화와의 접촉을 통해서도 강화되고 안정화 될 수 있다. “기원전 480년 페르시아의 크세르크세스가 대군을 이끌고 아시아로부터 유럽으로 침략해 들어왔을 때 헤로도토스는 유럽의 자유와 문화적 다양성과 아시아의 억압과 예종 사이의 대립을 보았다.”(ZM2, 474) 중세 이후 이슬람과의 접촉은 유럽인의 자의식을 형성하는 데 중요한 영향을 미쳤다. 이것은 또 다른 방식에서 지리상 발견에 뒤이은 식민주의 시대에 신대륙의 원주민들과의 접촉에도 해당이 된다. 독일의 교과서들은 타자와의 접촉에서 유럽인들이 행한 만행, 곧 십자군원정이나 스페인의 잉카제국과 아즈텍제국에 대한 정복에 대해서 비판적으로 서술하는 것을 잊지 않았다.

1980년대까지만 해도 유럽통합 운동에서 “유럽”은 주로 서유럽을 의미했다. 유럽적인 역사발전에 대한 서술은 주로 프랑스와 독일 그리고 영국을 중심으로 이루어졌다. 1990년대에 동서대립과 냉전질서의 해체와 관련하여 중부유럽 및 동부유럽의 국가들이 다뤄지고 있기는 하지만 그 이전의 역사를 교과서에서 찾기가 어렵다. 유럽적 차원을 고려할 경우 흔히 독일 민족사를 보다 폭넓은 맥락에서 조명하기 위해 그러하며 여기서 독일 민족이 유럽의 발전에 기여한 것이 강조되는 경우가 많았다. 타 유럽 국가들의 민족사가 보다 포괄적으로 고려될 경우 그것은 흔히 프랑스와 영국 그리고 때로 이태리에 국한되었다. 유럽 개념이 폭넓게 사용될 경우 이전 시기처럼 유럽을 서유럽과 동일시하는 시각이 여전히 영향을 미치고 있는 것이다. 이러한 서구중심적 유럽사관으로는 독일 청소년들에게 유럽연합의 확장 이후 유럽의 새로운 현실에 대처할 수 있는 능력을 길러줄 수 없다는 것과 동서유럽 사이의 접촉이 빈번해지면서 새로운 민족적 갈등을 발생시킬 수 있다는 비판이 제기되었다.

2000년대에 새로 나온 커리큘럼에 따라 집필된 교과서들 중에는 동유럽의 역사나 유럽 문화에 대한 이슬람의 영향 등에 대한 지면이 분명히 늘어났다는 것은 바람직한 일이라 할 수 있다. 새로운 역사교과서들은 대단원이나 소단원의 제목에서

유럽이라는 개념을 이전의 교과서들에서보다 훨씬 더 많이 사용하고 있다. 여러 교과서들에서 유럽 단원을 신설하여 고대 그리스로부터 현대에 이르기까지 각 시대별로 유럽적 전통을 형성하는 데 이바지한 요소들을 설명하고 있다. 이 단원은 보통 1945년 이후의 유럽통합 과정을 그 선구자로서의 유럽계획들과 함께 다루고 있다. 특히 고등학교 과정(Sekundarstufe II)의 역사교과서들 중에는 여러 종류가 전후 유럽통합 과정을 별도의 단원에서 매우 자세히 서술하고 있다. 여기에는 전후 경제공동체를 중심으로 1980년대까지의 서유럽통합 과정과 1993년 마스트리히트 조약을 통한 유럽연합으로의 발전, 동유럽으로의 확장과 그 문제점들이 잘 기술되고 있다. 그러나 2000년대에 나온 교과서들 중에도 유럽통합을 아주 소략하게 다루거나 GK4처럼 아예 테마화 하지 않아 학생들에게 유럽적 정체성을 길러주는 데 별 도움이 되지 않는 책들도 여전히 존재하고 있다.

유럽통합의 경험이 시사하는 점은 아시아적 정체성을 만들어 나가기 위해서는 우선 동북아시아나 동남아시아로 보다 범위를 좁혀 공통의 문화적 전통을 모색하고 이러한 연구와 관점에서의 훈련을 거쳐 동아시아로 그 범위를 확대해 나갈 필요가 있다는 것이다. 한자문화, 유교와 불교, 이슬람교와 기독교가 각 지역과 국가에서 어떤 공통성과 특이성을 보이고 있는가를 비교사적으로 살펴볼 수 있을 것이다. 우리는 공통성뿐만 아니라 차이에도 주목해야 한다. 이와 관련하여 우리는 제국주의 시대에 외부로부터의 위협과 도전에 대해 이 국가들이 어떻게 응전했는지 그리고 그것이 차후의 역사 발전에 어떻게 서로 다른 영향을 미쳤는지를 검토해 볼 수 있을 것이다. 이것은 전후 아시아 냉전체제의 형성과 발전에도 마찬가지로 해당된다. 우리가 동아시아 공통의 문화적 뿌리와 다양한 수용, 외부의 도전에 대한 상이한 응전들을 통해 동아시아의 역사적 전통을 어느 정도 세우게 되면 그후 점차로 더 지역적 범위를 넓혀 아시아적 차원에서의 문화 및 경제교류로 시야를 넓힐 수 있을 것이다. 유럽이 하나의 기독교 문명권 내에서의 공통의 문화적 뿌리와 함께 지역적 다양성을 가진 '지역들로 구성된 유럽'(Europe of regions)을 구상한다면, 아시아는 여러 개의 문명권들이 느슨하게 교섭하는 구도를 설정해 볼 수 있을 것이다. 따라서 유럽보다 어려운 조건 속에서 아시아적 정체성을 모색하는 일은 유럽에서와는 다른 방식을 취할 수밖에 없을 것이다. 우리는 아시아 각 문명권들 사이의 문화와 물자의 교류를 보다 관심을 가지고 연구할 필요가 있다. 예컨대 비단길뿐만 아니라 발해만과 일본으로부터 남중국해와 인도차이나를 거쳐 인도양과 아랍 지역으로 연결되는 해상교역로를 통해 무역과 문화의 교류가 어떻게 이루어졌는지에 대한 연구는 아시아적 연관을 가진 중요한 주제라 할 수 있다.

이러한 동아시아적 전통, 더 나아가서 아시아적 전통을 찾고 만들어가는 학문적 작업뿐만 아니라 역사교육을 통해 그 성과를 매개하는 것도 중요하다. 따라서 동아시아적 차원에서뿐만 아니라 아시아적 차원에서도 역사교육 개선을 위한 국제기구를 만들어 협력할 필요가 있다. 그러한 작업을 추진하는 데 있어서 학교교육에서

유럽의식을 강화시키기 위한 유럽연합과 유럽평의회, 게오르그-에커트 국제교과서 연구소의 활동들과 개별국가들의 교육정책적 노력들을 참고할 필요가 있다. 그밖에도 교사와 학생교환, 각 지역들에서의 초국가적 청소년 캠프 등 협력 프로젝트나 경시대회 등을 통해 교사와 청소년들이 국가적 혹은 지역적 경계를 넘어 교류하고 상호 이해를 넓혀가는 것은 동아시아적 정체성 그리고 더 나아가 장기적으로는 아시아적 정체성을 발전시키는 데 크게 기여할 것이다.

유럽통합을 위한 독일의 역사교육(요약문)

한운석(한국, 고려대 동아시아문화교류연구소)

1951년 유럽석탄철강공동체의 설립을 통해 유럽통합의 대장정이 시작되었으며, 유럽평의회가 일찍부터 학생들의 유럽의식을 강화하기 위한 노력을 해왔지만 독일에서 교육정책적으로 이를 적극적으로 반영하고자 한 시도는 1978년 문화부장관회의 결의를 통해서 이루어졌다. 그러나 1980년대까지도 독일의 교과서 서술에서 '유럽적 차원'은 아직 불충분하게 반영되었다. 여기에 분명한 개선이 이루어진 것은 1990년대에 들어서였다. 베를린장벽의 붕괴와 동서대립의 종식, 그리고 유럽연합의 대규모 확장은 유럽통합에 대한 청소년들의 인식 개선과 유럽정체성의 강화를 시급한 과제로 인식하게 만들었다. 교과서의 개선은 민족사에 대한 집중으로부터 벗어나 유럽공통의 발전에 대한 서술에 지면을 늘리고, 자국과 다른 유럽 국가들의 역사와의 비교사적 고찰을 강화하는 방향에서 이루어졌다. 유럽의식은 다른 문화와의 접촉을 통해서도 강화되고 안정화 될 수 있다. 중세 이후 이슬람과의 접촉은 유럽인의 자의식을 형성하는 데 중요한 영향을 미쳤다. 이것은 또 다른 방식에서 지리상 발견에 뒤이은 식민주의 시대에 신대륙의 원주민들과의 접촉에도 해당이 된다. 독일의 교과서들은 타자와의 접촉에서 유럽인들이 행한 만행, 곧 십자군원정이나 스페인의 잉카제국과 아즈텍제국에 대한 정복에 대해서 비판적으로 서술하는 것을 잊지 않았다.

1980년대까지만 해도 유럽통합 운동에서 "유럽"은 주로 서유럽을 의미했다. 유럽적인 역사발전에 대한 서술은 주로 프랑스와 독일 그리고 영국을 중심으로 이루어졌다. 1990년대에 동서대립과 냉전질서의 해체와 관련하여 중부유럽 및 동부유럽의 국가들이 다뤄지고 있기는 하지만 그 이전의 역사를 교과서에서 찾기가 어렵다. 유럽적 차원을 고려할 경우 흔히 독일 민족사를 보다 폭넓은 맥락에서 조명하기 위해 그리하며 여기서 독일 민족이 유럽의 발전에 기여한 것이 강조되는 경우가 많다. 타 유럽 국가들의

민족사가 보다 포괄적으로 고려될 경우 그것은 흔히 프랑스와 영국 그리고 때로 이태리에 국한된다. 유럽 개념이 폭넓게 사용될 경우 이전 시기처럼 유럽을 서유럽과 동일시하는 시각이 여전히 영향을 미치고 있는 것이다. 이러한 서구중심적 유럽사관으로는 독일 청소년들에게 유럽연합의 확장 이후 유럽의 새로운 현실에 대처할 수 있는 능력을 길러줄 수 없다는 것과 동서유럽 사이의 접촉이 빈번해지면서 새로운 민족적 갈등을 발생시킬 수 있다는 비판이 제기되었다. 2000 년대에 새로 나온 커리큘럼에 따라 집필된 교과서들 중에는 동유럽의 역사나 유럽 문화에 대한 이슬람의 영향 등에 대한 지면이 분명히 늘어났다는 것은 바람직한 일이라 할 수 있다.

유럽통합의 경험이 시사하는 점은 아시아적 정체성을 만들어 나가기 위해서는 우선 동북아시아나 동남아시아로 보다 범위를 좁혀 공통의 문화적 전통을 모색하고 이러한 연구와 관점에서의 훈련을 거쳐 동아시아로 그 범위를 확대해 나갈 필요가 있다는 것이다. 한자문화, 유교와 불교, 이슬람교와 기독교가 각 지역과 국가에서 어떤 공통성과 특이성을 보이고 있는가를 비교사적으로 살펴볼 수 있을 것이다. 우리는 공통성뿐만 아니라 차이에도 주목해야 한다. 이와 관련하여 우리는 제국주의 시대에 외부로부터의 위협과 도전에 대해 이 국가들이 어떻게 응전했는지 그리고 그것이 차후의 역사 발전에 어떻게 서로 다른 영향을 미쳤는지를 검토해 볼 수 있을 것이다. 이것은 전후 아시아 냉전체제의 형성과 발전에도 마찬가지로 해당된다. 우리가 동아시아 공통의 문화적 뿌리와 다양한 수용, 외부의 도전에 대한 상이한 응전들을 통해 동아시아의 역사적 전통을 어느 정도 세우게 되면 그 후 점차로 더 지역적 범위를 넓혀 아시아적 차원에서의 문화 및 경제교류로 시야를 넓힐 수 있을 것이다. 유럽이 하나의 기독교 문명권 내에서의 공통의 문화적 뿌리와 함께 지역적 다양성을 가진 '지역들로 구성된 유럽'(Europe of regions)을 구상한다면, 아시아는 여러 개의 문명권들이 느슨하게 교섭하는 구도를 설정해 볼 수 있을 것이다. 따라서 유럽보다 어려운 조건 속에서 아시아적 정체성을 모색하는 일은 유럽에서와는 다른 방식을 취할 수밖에 없을 것이다. 우리는 아시아 각 문명권들 사이의 문화와 물자의 교류를 보다 관심을 가지고 연구할 필요가 있다. 예컨대 비단길뿐만 아니라 발해만과 일본으로부터 남중국해와 인도차이나를 거쳐 인도양과 아랍 지역으로 연결되는 해상교역로를 통해 무역과 문화의 교류가 어떻게 이루어졌는지에 대한 연구는 아시아적 연관을 가진 중요한 주제라 할 수 있다.

이러한 동아시아적 전통, 더 나아가서 아시아적 전통을 찾고 만들어가는 학문적 작업뿐만 아니라 역사교육을 통해 그 성과를 매개하는 것도 중요하다. 따라서 동아시아적 차원에서뿐만 아니라 아시아적 차원에서도 역사교육 개선을 위한 국제기구를 만들어 협력할 필요가 있다. 그러한 작업을 추진하는 데 있어서 학교교육에서 유럽의식을 강화시키기 위한 유럽연합과 유럽평의회, 게오르그-에커트 국제교과서연구소의 활동들과 개별국가들의 교육정책적 노력들을 참고할 필요가 있다. 그 밖에도 교사와 학생교환, 각 지역들에서의 초국가적 청소년 캠프 등 협력 프로젝트나 경시대회 등을 통해 교사와 청소년들이 국가적 혹은 지역적 경계를 넘어 교류하고 상호 이해를 넓혀가는 것은 동아시아적 정체성 그리고 더 나아가 장기적으로는 아시아적 정체성을 발전시키는 데 크게 기여할 것이다.

유럽통합을 위한 독일의 역사교육(참고자료)

한운석(한국, 고려대 동아시아문화교류연구소)

1951년 유럽석탄철강공동체의 설립을 통해 유럽통합의 대장정이 시작되었으며, 유럽평의회가 일찍부터 학생들의 유럽의식을 강화하기 위한 노력을 해왔지만 독일에서 교육정책적으로 이를 적극적으로 반영하고자 한 시도는 1978년 문화부장관회의 결의를 통해서 이루어졌다. 그러나 1980년대까지도 독일의 교과서 서술에서 '유럽적 차원'은 아직 불충분하게 반영되었다. 여기에 분명한 개선이 이루어진 것은 1990년대에 들어서였다. 베를린장벽의 붕괴와 동서대립의 종식, 그리고 유럽연합의 대규모 확장은 유럽통합에 대한 청소년들의 인식 개선과 유럽정체성의 강화를 시급한 과제로 인식하게 만들었다. 교과서의 개선은 민족사에 대한 집중으로부터 벗어나 유럽공통의 발전에 대한 서술에 지면을 늘리고, 자국과 다른 유럽 국가들의 역사와의 비교사적 고찰을 강화하는 방향에서 이루어졌다. 유럽의식은 다른 문화와의 접촉을 통해서도 강화되고 안정화 될 수 있다. 중세 이후 이슬람과의 접촉은 유럽인의 자의식을 형성하는 데 중요한 영향을 미쳤다. 이것은 또 다른 방식에서 지리상 발견에 뒤이은 식민주의 시대에 신대륙의 원주민들과의 접촉에도 해당이 된다. 독일의 교과서들은 타자와의 접촉에서 유럽인들이 행한 만행, 곧 십자군원정이나 스페인의 잉카제국과 아즈텍제국에 대한 정복에 대해서 비판적으로 서술하는 것을 잊지 않았다.

1980년대까지만 해도 유럽통합 운동에서 "유럽"은 주로 서유럽을 의미했다. 유럽적인 역사발전에 대한 서술은 주로 프랑스와 독일 그리고 영국을 중심으로 이루어졌다. 1990년대에 동서대립과 냉전질서의 해체와 관련하여 중부유럽 및 동부유럽의 국가들이 다뤄지고 있기는 하지만 그 이전의 역사를 교과서에서 찾기가 어렵다. 유럽적 차원을 고려할 경우 흔히 독일 민족사를 보다 폭넓은 맥락에서 조명하기 위해 그러하며 여기서 독일 민족이 유럽의 발전에 기여한 것이 강조되는 경우가 많다. 타 유럽 국가들의

민족사가 보다 포괄적으로 고려될 경우 그것은 흔히 프랑스와 영국 그리고 때로 이태리에 국한된다. 유럽 개념이 폭넓게 사용될 경우 이전 시기처럼 유럽을 서유럽과 동일시하는 시각이 여전히 영향을 미치고 있는 것이다. 이러한 서구중심적 유럽사관으로는 독일 청소년들에게 유럽연합의 확장 이후 유럽의 새로운 현실에 대처할 수 있는 능력을 길러줄 수 없다는 것과 동서유럽 사이의 접촉이 빈번해지면서 새로운 민족적 갈등을 발생시킬 수 있다는 비판이 제기되었다. 2000 년대에 새로 나온 커리큘럼에 따라 집필된 교과서들 중에는 동유럽의 역사나 유럽 문화에 대한 이슬람의 영향 등에 대한 지면이 분명히 늘어났다는 것은 바람직한 일이라 할 수 있다.

*이하의 아래에 번역한 텍스트를 이용하시면 됩니다.

유럽통합의 경험이 시사하는 점은 아시아적 정체성을 만들어 나가기 위해서는 우선 동북아시아나 동남아시아로 보다 범위를 좁혀 공통의 문화적 전통을 모색하고 이러한 연구와 관점에서의 훈련을 거쳐 동아시아로 그 범위를 확대나갈 필요가 있다는 것이다. 한자문화, 유교와 불교, 이슬람교와 기독교가 각 지역과 국가에서 어떤 공통성과 특이성을 보이고 있는가를 비교사적으로 살펴볼 수 있을 것이다. 우리는 공통성뿐만 아니라 차이에도 주목해야 한다. 이와 관련하여 우리는 제국주의 시대에 외부로부터의 위협과 도전에 대해 이 국가들이 어떻게 응전했는지 그리고 그것이 차후의 역사 발전에 어떻게 서로 다른 영향을 미쳤는지를 검토해 볼 수 있을 것이다. 이것은 전후 아시아 냉전체제의 형성과 발전에도 마찬가지로 해당된다. 우리가 동아시아 공통의 문화적 뿌리와 다양한 수용, 외부의 도전에 대한 상이한 응전들을 통해 동아시아의 역사적 전통을 어느 정도 세우게 되면 그 후 점차로 더 지역적 범위를 넓혀 아시아적 차원에서의 문화 및 경제교류로 시야를 넓힐 수 있을 것이다. 유럽이 하나의 기독교 문명권 내에서의 공통의 문화적 뿌리와 함께 지역적 다양성을 가진 '지역들로 구성된 유럽'(Europe of regions)을 구상한다면, 아시아는 여러 개의 문명권들이 느슨하게 교섭하는 구도를 설정해 볼 수 있을 것이다. 따라서 유럽보다 어려운 조건 속에서 아시아적 정체성을 모색하는 일은 유럽에서와는 다른 방식을 취할 수밖에 없을 것이다. 우리는 아시아 각 문명권들 사이의 문화와 물자의 교류를 보다 관심을 가지고 연구할 필요가 있다. 예컨대 비단길뿐만 아니라 발해만과 일본으로부터 남중국해와 인도차이나를 거쳐 인도양과 아랍 지역으로 연결되는 해상교역로를 통해 무역과 문화의

교류가 어떻게 이루어졌는지에 대한 연구는 아시아적 연관을 가진 중요한 주제라 할 수 있다.

이러한 동아시아적 전통, 더 나아가서 아시아적 전통을 찾고 만들어가는 학문적 작업뿐만 아니라 역사교육을 통해 그 성과를 매개하는 것도 중요하다. 따라서 동아시아적 차원에서뿐만 아니라 아시아적 차원에서도 역사교육 개선을 위한 국제기구를 만들어 협력할 필요가 있다. 그러한 작업을 추진하는 데 있어서 학교교육에서 유럽의식을 강화시키기 위한 유럽연합과 유럽평의회, 게오르그-에르트 국제교과서연구소의 활동들과 개별국가들의 교육정책적 노력들을 참고할 필요가 있다. 그밖에도 교사와 학생교환, 각 지역들에서의 초국가적 청소년 캠프 등 협력 프로젝트나 경시대회 등을 통해 교사와 청소년들이 국가적 혹은 지역적 경계를 넘어 교류하고 상호 이해를 넓혀가는 것은 동아시아적 정체성 그리고 더 나아가 장기적으로는 아시아적 정체성을 발전시키는 데 크게 기여할 것이다.

The European integration tells us that defining the common Asian cultural tradition should start with a narrower scope such as Northeast or Southeast Asia and, after having fulfilled adequate researches, spread to the larger geographical concept of East Asia. Comparative historical studies may identify commonness and differences among countries and sub-regions in terms of various cultural factors -Chinese characters, Confucianism, Buddhism, Islam, and Christianity -, because to understand differences is as important as to know commonness. In this line, we may examine how each of the East Asian countries confronted threats from imperialism and how each case of confrontation led to differences between their later historical developments. This also holds true for the formation and progress of the Cold War Structure in the East Asia. Once the East Asian historical tradition has been discovered through identifying the region's common cultural foundation or its various cultures, and its different modes of confrontation against challenges from outside, we will be ready to promote cultural and economic interactions on the level of entire Asia. While the European integration is trying to establish the "Europe of (diverse) regions" based on the common cultural grounds within one Christian civilization, Asia may target at a loose community where different civilizations interact with each

other. Therefore, defining the Asian identity, which will be harder than the European case, should be carried out in a different way. Exchanges of cultures and goods between Asian civilizations need more attention from researchers. For instance, apart from the Silk Road, cultural and economic exchanges made through the maritime trade route that connected the Bohai Bay, Japan, the South China Sea, the Indochinese Peninsula, the Indian Ocean, and the Arab region are one of the important topics.

History education should be geared towards conveying the outcomes of such academic researches on forming the Asian tradition. An international organization may be established on the Asian level beyond the East Asian level to improve history education. Education policies of the European Union, the Council of Europe, the Georg Eckert Institute, and each government for raising European awareness in school curriculum will be a good reference. Transnational/regional interaction and understanding among teachers and students through exchange programs, youth camps, cooperation projects, and contests will be vehicles to develop the East Asian, or the Asian identity.

사례연구: 전(前) 유고슬라비아에서 역사적 논쟁을 통해 변화를 이끄는 전문 역사
자원봉사단

요크 반 리오드(네덜란드, 유로클리오 사무총장)

1999 년대 일련의 전쟁과 그 후의 사태들로 인해 유고슬라비아의 역사와 역사교육가들은 서로 단절되었다. 2011 년 초부터 전 유고슬로비아, 현 보스니아 헤르체고비나, 크로아티아, 코소보, 마케도니아 공화국, 몬테네그로, 세르비아, 그리고 슬로베니아 등 유로클리오 7 개 회원국 출신 전문가들은 ‘서로를 연결해주는 역사(History that Connects)’라는 새로운 3 년간 프로젝트에 참여해오고 있다. 이들은 전문가들의 역량을 모아 함께 공유하고 있는 역사적 기간과, 매우 민감한 사안들과 세력들에 대해 논의하는 세미나를 개최하려고 노력해 왔다. 이 프로젝트는 1900-1945 년 동안의 지역사에 초점을 맞추어 수업에서 사용될 수 있도록 다양한 시각과 포괄적인 관점을 지닌 자료를 여러 교육 전문가들이 협력하여 저술하는 것을 목표로 하고 있다. 이는 두 번의 발칸전쟁, 1 차 세계대전, 세르비아-크로아티아-슬로베니아 왕국(the first Kingdom of Serbians, Croats and Slovenes) 그리고 2 차 세계대전 등 매우 민감한 지역의 주제들을 다루어야 하는 것을 의미한다. 문제를 조심스럽게 접근하고 희생자들을 존중하는 태도와 더불어 미래의 세대들이 지역의 다른 민족에 대해 불신이나 미움을 갖지 않도록 노력해야 한다. 또한 이 프로젝트에서는 전통적인 방식보다 폭넓게 접근하길 원하며 따라서 경제 사회적인 역사뿐만 아니라 일상생활과 기술, 환경, 성, 다양성, 이주민, 인권과 책임 등 다양한 주제를 언급하고자 한다.

학교 역사수업에서 민감하고 논쟁의 여지가 많은 주제들을 다룰 수 있는 실용적이며 전달 가능한 방법을 모색하여 분쟁이 있었던 다른 사회에서도 활용 가능한 역사교육의 가장 우수한 실천 모델을 만들고자 고민을 해야 한다. 더 나아가 이 프로젝트는 유럽 표준 커리큘럼의 풀뿌리 모델을 개발하여 역사교육이 단순히 과거 사실의 나열이 아니라 교육을 받는 학생이 지구시민으로서 지역의 책임감을 발전시키고 다층 정체성(multi-layered identities)을 확보할 수 있는 경험을 얻을 수 있게 만들기 위해 역사교육이 다루어야 할

목적, 개념, 그리고 과정들을 제시하고자 한다. 이러한 자료는 유럽회의(Council of Europe) 자료와 유럽참고기준(European Reference Framework)을 포함한 국제적인 자료들을 사용하도록 규정되어 있다.

그리고 마지막으로 이번 프로젝트는 보스니아 헤르체고비나, 크로아티아, 코소보, 마케도니아, 세르비아, 슬로베니아의 혁신적인 역사 교육자와 역사학자들에게 지역의 평화와 안정을 되찾기 위한 그들의 역할을 요청하고 국가적, 지역적, 그리고 국제적인 네트워크를 구축하고 확대해 나가도록 하는 것을 목표로 한다. 이 프로젝트의 이러한 결과물과 함께 일곱 명의 역사 전문 자원봉사 회원들은 광범위한 협력자 네트워크 사이에서 최근 과거에 대한 대화와 분석적 사고가 활발히 오가고 높은 전문성, 역사 교육과정, 그리고 학교 역사를 실현하기 원하고 있다.

이번 프로젝트의 첫 번째 결과물을 한국과 세계의 청중들과 함께 나누고 싶다.

중국 중고등학교의 동아시아 역사 교육

시양성상(중국, 화동사범대 제 1 부속중학교)

1. 현대 중국의 역사 교재 편찬 형식과 '동아시아 역사' 서술 내용

현대 중국의 역사 교과서는 중학교의 경우 중국사, 세계사 통사 형식으로 편찬돼 있고 고등학교는 정치사, 경제사, 개혁사, 각국 현대화 과정 등 주제별 역사 형식으로 편찬되어 있다. 상하이 고등학교는 특수하게 중학교와 비슷한 통사 형식으로 편찬된 교과서를 채택하고 있다.

통사구조의 영향으로 중국 각지 교과서의 동아시아 역사는 중국 전체 역사 발전과 근현대화 과정에 그 핵심을 두고 있다. 그 주요 내용은 크게 네 항목으로 분류될 수 있는데, 중국과 고대 아시아 국가와의 관계, 중국 근대사와 밀접하게 연관된 일본 및 한반도 역사, 냉전 대립 역사, 2차 대전 이후의 한국과 일본의 발전이 바로 그것이다.

중국의 3 대 역사 교과서의 동아시아 역사는 기본적으로 같은 부분을 서술하고 있다. 중학교 역사 교과서는 역사적 사실을 소개하는 데 주력하고 있으며 학습자들에게 역사적 사실이 “무엇인가”를 알려주는 데 치중한다. 이에 비해 상하이 지역의 고등학교 교과서는 역사적 사실을 설명함과 동시에 학습자 스스로 개념을 수립하여 객관적으로 역사를 파악할 수 있도록 돕고 있다. 비록 중학교 교과서와 같이 통사의 형식을 취하고 있지만 상하이 지역의 역사 교과서는 동아시아 역사 부분에 더욱 심도 있는 분석을 해 놓았고 ‘동아시아 문화권’과 ‘조공무역’의 개념을 서술하는 등 관련 개념 설명에도 노력을 보였다. 또한 한국의 산업화 발전 경로를 구체적으로 묘사하고,

동아시아와 기타 지역의 현대화 발전 과정도 간단하게 서술하는 등 신흥 공업 국가의 발전에도 많은 관심을 기울이고 있다.

2. 중국 교과서에 나타난 '동아시아 역사' 내용의 변천

신중국 역사 교과서는 사회주의의 색채가 반영되어 있으며 시대적 영향을 받아 한국전쟁 관련 서술에도 전형적인 역사 변천이 일어났다. 시대의 발전에 따라 역사를 왜곡하지 않고 서술하는 전통적인 원칙이 더욱 중시되었다. 또한 현재 대다수 중국 역사 교육자들은 교육의 기능을 가진 역사가 계급화, 단순화되어 있다고 생각한다. 이로 인해 아마도 일시적인 효과를 가져올 수 있지만, 역사 교육자들은 정치적인 요구에 휘둘리고, 자유롭고 독립적인 사고를 획일적으로 제한하는 것은 역사 교육의 지속적인 기능 수행과 발전에 악영향을 미친다고 보고 있다.

3. 관련 학습 활동

교육자들은 통사 체제에 맞춰 동아시아 역사 내용을 구조적으로 정리할 필요가 있다. 즉, 동아시아 세계의 탄생, 고대 동아시아의 교류 및 관계, 조공 시스템과 조약 시스템, 현대 동아시아 세계의 시각에서 역사를 서술하고 관련 내용의 역사적 의미와 변화를 반영하며, 현대 동아시아 각국이 동아시아 역사에 취한 이해와 다양한 시각을 보충하는 것이다.

역사학은 그 자체로 동아시아 각국 간의 이해를 돕는데 도움이 된다. 역사학은 현대에 들어 민족주의의 영향을 받기도 했지만, 오랜 시간에 걸쳐 역사적 진실, 공통점, 개선점을 추구하려고 애써왔다. 때문에 이런 공통된 요구는 서로의 이해를 돕는 데 큰 역할을 할 것이다. 물론 역사 학습 방법과 시각은 다양하게 변화할 수 있다. 이는 동아시아 역사의 학습자들에게 역사의 진상을 발견하고, 역사의 이해를 높이며 미래 역사를 선택하는 데 큰 도움이 될 것이다.

일본의 동아시아사 교육

사이토 가즈하루(齊藤一晴)(일본, 호세이대 제 2 고등학교 시간 강사)

일본의 역사학과 역사교육에 있어서 동아시아 혹은 동아시아사라는 존재는 상당히 애매하지만 ‘특별한 무게’를 가지고 있다. 특히 역사교육에 있어서는 특별한 존재이다. 왜냐하면 일본사와 세계사의 수업방법, 중학교의 역사 분야라는 역사 교과서 형식에 있어서 그 어느 곳에서도 동아시아사가 충분한 위치를 차지하고 있지 못하기 때문이다.

오늘날 일본에서 동아시아와 동아시아사가 지리적·역사적으로 어디를 지칭하는지 명확히 정의하는 것은 간단하지 않다. 또한 일본·중국·한국의 연구 양상과 교육 실적이 다른 상황에서 각국의 교과서 내용을 절충한다고 동아시아사가 되는 것은 아니다. 때문에 가령 필자가 가르치고 있는 학생들에게 동아시아와 동아시아사의 존재를 묻더라도 명확한 대답을 얻는 경우는 제한적이다.

그리고 일본의 동아시아사 교육에 관해 논할 때에 ‘특별한 무게’도 피할 수 없다. 우선 일본은 전쟁이라는 역사를 동아시아에 가져다 주었다. 또한 그 연장선 상의 냉전체제가 붕괴된 오늘날까지도 한반도의 분단, 타이완의 존재, 미군기지 문제 등 역사적 과제가 남아있기 때문이다.

역사교육과 역사교과서에 눈을 돌려 보면 한중일에서는 다음과 같은 특징적인 경향을 보인다. 세계 각국의 역사 교과서 가운데에서도 인접국가의 역사 서술이 인접국가 이외의 다른 나라의 역사 내용보다도 적어 중·고등학교에서 자국의 역사를 반

복습 하는 등 자국의 역사를 특히 중시한다.

이런 가운데 현재 한국에서는 동아시아사 과목 도입과 이에 필요한 교과서가 사용될 예정이며, 중국에서도 중국사와 세계사라는 틀을 벗어나 역사라는 과목과 교과서 편찬이 활발히 이루어지는 등 변화의 징조가 나타나고 있다. 그러나 일본에서는 이러한 시도가 이루어지기 전인 가나가와현(神奈川縣)은 일본사를 필수로 하는 등 자국 역사 편중을 가속화하고 있다. 또한 오늘날 각국의 역사교과서 서술 내용은 국내의 내셔널리즘 격양과 결부되어 국경을 넘어 자극하고 있기 때문에 일본의 교과서 문제는 자국의 문제로만 그치지 않는다는 점도 지적할 수 있다.

8월 4일 요코하마시(横浜市)에서는 이쿠호샤(育鵬社)의 역사와 공민 교과서가 채택되었다. 2001년부터 시작된 이른바 ‘새역모(새로운 역사 교과서를 만드는 모임)’를 둘러싼 교과서 문제는 결과만을 보면 역사학 및 역사교육의 패배이다. 최근 10년간 ‘새역모’ 계열 교과서의 문제점과 교육 행정의 개혁(改惡)을 비판하고 개선을 요구해 왔다. 그러나 채택 건수는 오히려 증가추세에 있다. 원인을 생각해 보면 서술 내용과 제도에 대한 비판이라는 ‘대중요법’만으로는 대응할 수 없음을 시사한다. 즉 가령 ‘새역모’ 계열의 역사 교과서가 없더라도 현재의 교과서가 가지고 있는 자국 중심적인 내용과 역사상(像), 세계관을 크게 바꾸지 않는다면 ‘근본 치료’가 되지 않을 것이다.

이는 동아시아사에만 해당되는 것은 아니다. 예를 들어 고교 세계사 교과서에서 가장 높은 채택률을 자랑하는 야마카와(山川) 출판사의 『상설 세계사』는 1950년대부터 21세기에 접어들기까지 반세기 동안 목차가 거의 변하지 않았다. 즉 지역 구분, 시대 구분, 역사 서술, 세계사상(像)에 큰 변동이 없었음을 의미한다. 그렇기에 동아시아라는 존재를 되짚어 보는 일은 적었다고 할 수 밖에 없다.

본 보고서에서는 ① 동아시아사를 질문하는 의미 ② 역사교육과 교과서에 있어서의 동아시아사(동아시아상(像)) ③ 동아시아사 교육을 구축하기 위해 무엇이 필요한가 ④ 공통 역사교재 제작의 도달점과 과제 등을 살펴보면서 일본의 동아시아사 교육의 실태와 과제에 대해 생각해 본다.

한국사 교과서¹⁾에 나타난 동아시아사(발표문)

- 교과서 분석과 학생설문을 중심으로 -

임행만(한국, 세종고등학교)

1. 머리말

동아시아사 교과는 2012년부터 심화선택과목으로 고등학교에서 개설된다. 동아시아사를 어떻게 구성할 것인가에 대해서는 그동안 여러 논의가 있었지만 어떠한 시각에서 이를 체계화해서 학생들에게 이 교과목을 어떻게 가르쳐야 할 것인지 현장의 교사들은 많이 혼란스러운 상황이다.²⁾ 혼란스러운 것은 이 교과목을 배울 학생들도 마찬가지이다. 조사를 하는 동안 많은 학생들이 묻는 질문은 아주 단순한 것이었다. “동아시아사가 무엇이예요?” 간단한 질문이지만 이 질문에 답해야 하는 교사인 나는 순간 많은 생각을 하게 된다. 어떤 나라, 어떤 사건들을 중심으로 어떻게 가르칠 것인지에 대해서는 구체적인 답변을 하기가 여전히 혼란스럽고 불만족스럽다.

동아시아사 과목은 동아시아의 역사 갈등을 방지하고 평화를 지향하기 위한 현실적인 필요성에서 탄생한 교과라고 할 수 있다. 하지만 이 교과는 교사뿐 아니라 학생에게는 더욱더 생소한 영역임에 틀림이 없다. 아직 교과서를 읽어보지는 않았지만 교과서는 이미 개발이 되었고 2012년부터 학교 현장에서는 동아시아사 과목을 가르칠 것이다. 교사의 입장에서 학생들은 이 교과목에 대해서 얼마나 인지하고 있으며, 학생들이 이에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지에 대해 간략하지만 미리 알아보는 것이 앞으로의 동아시아사 교육을 위해서 필요하다고 생각하였다.

이를 위해서는 우선 조사하려는 학생들이 어떤 역사교육을 받았는지에 대해 알아보아야겠다고 생각하였다. 2012학년도에 동아시아사를 선택할 학생들은 현재 고등학교 1학년에 재학중인 학생들이다. 이들은 중학교에서 7차 교육과정에 의해 개발된 ‘국사’ 교과서와 ‘사회’를 통해서 국사와 세계사를 학습하였다. 고등학교에서는 2007 교육과정에 의해 만들어지고 2009 개정교육과정으로 개정된 ‘한국사’ 교과서를 통해서 ‘한국사’를 배운다.

이 글에서는 우선 고등학교 한국사 교과서를 분석하려고 하였다. 한국사의 경우 각 학교

1) 2009 개정교육과정의 고등학교 한국사 교과서(삼화출판사)

2) 황지숙은 첫째, 대다수의 교사들이 동아시아사 교육의 필요성은 느끼고 있지만, 교육과정에 대한 관심은 상대적으로 적다고 하였다. 즉 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 실천적 모색이 필요하다고 보았다. 둘째, 교사들은 동아시아사 과목을 통해 타자 이해를 통한 문제 해결을 중요하게 생각하고 있었다. 셋째, 교사들은 다른 과목과의 중복성 문제(계열성문제)와 연구 성과의 문제를 지적하였다(황지숙, 「한국 중·고등학교 역사교사들의 동아시아사 역사인식」, 『한중일 동아시아사 교육의 현황과 과제』, 선인, 2008).

마다 사정이 다르지만 전국 대부분의 고등학교에서는 1주일에 5시간 집중이수를 통해 학습한다.³⁾ 이에 따라 어떤 학생은 1학기에 한국사를 배운 반면, 어떤 학생은 2학기에 한국사를 배우게 된다. 한국사를 배우지 않은 학생들과 배운 학생들의 공통분모를 생각해보았을 때, 중학교에서의 역사 교육 내용도 함께 보여주면 좋겠다고 생각하였다. 학교 교육을 통해서 나타난 역사과목에서의 학생들의 주요 관심사가 무엇인지 파악해보려 하였다. 그리고 이를 통해서 학생들이 동아시아사에 대해 어떤 생각을 하고 있으며 이를 통해 앞으로 역사교육에서 시사점을 찾을 수 있으면 하는 바램이다.

2. 한국사 교육과정 및 한국사 교과서 특징/분석

1) 중학교의 역사교육 (중학교 교육과정)

2011년 현재 중학교에서는 7차 교육과정과 2007 교육과정 그리고 2009 개정 교육과정이 함께 진행되고 있다. 현재 중1(7학년) 학생은 2009 개정 교육과정, 중2(8학년) 학생은 2007 교육과정, 중3(9학년) 학생은 7차 교육과정의 적용을 받는다. 7차교육과정에서는 국사를 중2, 중3때 배우고, 세계사는 사회과목안에서 중1, 중2때 배운다. 2007 교육과정부터는 역사과목안에서 국사와 세계사를 배우고 사회에서는 역사를 다루지 않는다. 중1학생은 2009개정 교육과정으로 역사를 집중이수제로 배운다. 중2학생은 2007 교육과정으로 만들어진 '역사'를 중2, 중3때 배운다. 중3학생은 7차 교육과정에 의한 국사를 배운다. 2011년 현재 고1 학생도 중학교에서는 7차 교육과정하에 있었다. 현재 중3학생과 고1학생의 경우, 중1 때 사회(지리, 세계사), 중2 때는 국사와 사회(일사+ 세계사), 중3 때는 국사를 공부하였다. 즉 역사과목으로 국사는 중2와 중3때 배우고, 세계사 과목은 사회과목 안에서 중1때는 동양사 일부, 중2때는 서양사를 공부하였다.⁴⁾

여기에서는 중학교 역사교육 중 7차 국사 교과서의 교육과정에 대한 부분을 살펴보고자 한다. 한국사와 세계사의 연관관계를 함께 생각해 볼 수 있는 과목으로는 세계사보다는 국사가 더 적절한 분석의 대상이 될 수 있을 것 같다. 교과서 서술보다는 교육과정에서 명시하고 있는 부분을 찾아보았다.⁵⁾

8학년, 9학년 국사 교육과정에서 동아시아 여러 나라와의 관계를 언급한 부분을 찾을 수 있다. 각 시기 주요 상황은 다음 표와 같다.

3) 집중이수제는 2009 개정교육과정의 주요한 특징이다.

4) 2011년 중학교의 역사 교육 과정 안내.

교육과정	7차			2007 개정	2009 개정
중1	(-)	사회(3시간) (지리, 동양사)		(-)	
중2	국사(1시간) 고려시대까지	사회(2시간) (일사, 서양사)	→	역사(3시간) (국사+ 세계사)	중학교 '역사' 학년 집중 이수제
중3	국사(2시간) 조선~근현대	(-)		역사(2시간) (국사+ 세계사)	

5) 교과서 서술분석은 고등학교 한국사 교과서의 내용을 살펴보고자 한다. 중학교의 경우 7차 교육과정에서 서술의 방향이 잘 드러나 있어 교육과정만 분석하기로 한다.

표1 <7차 교육과정 중학교 국사영역 대외관계 내용>6)

우리나라 역사의 시작	중국세력과 대립, 한과 중계무역
삼국의 성립과 발전	고구려 중국과 대립, 백제 중국과 교류 및 요서, 산둥지방으로 진출, 수와 당의 침략 극복, 나당연합군의 공격, 나당전쟁
통일신라와 발해	통일신라 당과 활발한 교류, 고구려 유민 발해건국, 발해의 문화적 성격, 장보고 해적 소탕 및 무역독점
고려의 성립과 발전	북방 민족과의 항쟁, 거란과 대결, 여진족 토벌, 금의 압력, 송에 대한 친선 정책, 몽고의 침입, 대몽항쟁, 내정간섭, 반원자주정책, 홍건적과 왜구의 침입, 원과의 문물교류
조선의 성립과 발전	명과 친선관계, 4군 6진 개척, 왜란과 호란의 극복과정, 북벌론
조선 사회의 변동	농촌사회고난-서양세력의 접근-동학 전파
개화와 자주 운동	병인양요, 신미양요, 강화도조약-불평등조약, 임오군란-청의 내정간섭, 갑신정변-청의 무력개입, 동학농민운동-일본군의 개입, 갑오개혁-일본의 간섭
주권수호운동	아관파천-이권침탈, 러일전쟁-을사조약, 의병전쟁, 주권 수호 운동, 고종퇴위, 군대 해산, 독도편입, 간도협약, 국채보상운동-일제의 방해
민족의 독립운동	조선총독부, 토지조사사업, 민족이간책, 미곡수탈, 물적자원과 인적자원의 수탈, 항일 독립 전쟁
대한민국의 발전	국토분단, 6·25전쟁, 남북한의 대립과 평화통일노력

위의 내용을 통하여 우리가 인식하는 동아시아의 범위는 주로 중국과 일본을 대상으로 한다.7) 그리고 중학교 국사의 교육과정 속에 보이는 동아시아 국가들과의 관계는 대립, 침략, 공격, 전쟁, 항쟁, 대결, 토벌, 압력, 침입, 왜란, 호란, 북벌, 양요, 불평등, 간섭, 무력개입, 군의 개입, 침탈, 수탈과 같이 대결구도를 암시하는 단어들이 많이 보인다. 반면 교류, 친선, 평화와 같이 주변국과 평화로운 관계를 암시하는 내용은 별로 없다.

여기에서 알 수 있는 동아시아 국가들과의 관계는 첫째, 정치적으로 갈등하고 대립하는 모습이 주를 이룬다. 한국사의 전개 과정을 주변국가와의 대립을 극복해가면서 발전하는 모습으로 보여줌으로써 민족주의를 강조하는 측면을 엿볼 수 있다. 고대로부터 개항기까지 전쟁이 끊이지 않고, 이러한 침략에 맞서 항쟁하는 우리 민족의 모습을 그리고 있다. 식민지 시기 또한 일제의 침략에 맞선 독립운동과 민족운동을 중요하게 다루고 있다. 광복 후의 모습에서도 외국은 한반도의 주요 문제를 결정하는 데 있어서 한민족에게 불리한 역할을 하는 당사자로서 그려진다. 분단 상황과 6·25 전쟁 후의 남북대립 등에서 주변국과 관련국들은 중요한 의사결정자로서 나타난다. 현대에 들어오면서는 갈등을 평화적으로 해결하기 위한 노력이 제기되고 있다. 둘째, 경제교류와 문화교류의 모습을 나타내고 있다. 삼국시기 불교의 전래 및 신라시기 당과의 교류, 발해의 문화적 성격, 고려와 송의 친선관계, 조선과 명의

6) 제7차 교육과정 교육부 고시 제1997-15호[별책7], 『사회과 교육과정』 참고.

7) 적어도 국사 7차 교육과정상에 언급된 국가들의 경우는 중국과 일본을 대상으로 한다.

친선관계 등이다. 이를 통해 각 시기 주변국과 교류가 계속되었음을 알려준다. 하지만 각 단원에서 이러한 교류의 모습은 차지하는 비중이 소략하고 정치적 발전의 모습에 비하여 비중 있게 다루어지지 않는다.

2) 한국사 교육과정 및 교과서 특징

(1) 2009 개정교육과정 특징과 한국사 교과서

2011년도 현재 고등학교 현장에서 쓰이고 있는 ‘한국사’ 교과서는 2007 교육과정에 의해 개발된 ‘역사’ 교과서를 모태로 한다. 2007 교육과정은 몇 가지 중요한 특징을 가지고 있었다. 첫째는 교육과정의 대강화(大綱化)이다. 이전까지는 교육과정에서 구체적인 집필기준을 제시하고 내용을 통제하였지만, 2007 교육과정에서는 대강만을 제시하였다. 구체적인 내용 요소는 집필자들에 맡겨서 개성있고 다양한 교과서가 나올 수 있기를 기대하였다. 둘째는 역사교육에서 계열성을 살리려고 하였다. 그동안 국사교육에서 많이 지적되어 온 것이 비슷한 내용의 통사를 초등학교부터 고등학교까지 반복한다는 것이었다. 통사의 반복을 피하고 계열성을 살리기 위해 고등학교 역사과목으로 역사, 한국문화사, 동아시아사, 세계문화사의 4개 과목을 두었다. ‘역사’교과는 전근대사는 중학교 수준에서 배우도록 하고 고등학교에서는 근현대사를 위주로 수업을 하도록 하였다. 그리하여 고등학교 ‘역사’교과서는 1단원에서 중학교에서 학습한 전근대사를 개괄적으로 복습하고 2단원부터 9단원까지는 근현대사 중심으로 학습하도록 구성되었다. 셋째는 세계사와 한국사의 연계서술이었다. ‘역사’과목의 세부적인 목표로 ‘우리나라와 세계 역사를 체계적이고 종합적으로 파악한다.’를 두었고, 각 대단원의 성취기준에는 세계사 내용이 포함되었다.

하지만 2007 교육과정은 2009 개정교육과정으로 바뀌었고, 역사 교과 편제도 큰 변화가 나타났다. 우선 심화선택과목으로 있던 ‘한국문화사’과목이 사라지면서 역사교육의 계열성이 크게 손상되었다. 계열성이 문제가 되어 ‘역사’교과는 ‘한국사’로 명칭이 바뀌고, ‘한국사’에서는 전근대사 영역이 1개 단원에서 2개 단원으로 늘어나고, 근현대 단원은 1단원이 줄어들었다.⁸⁾ ‘역사’에서의 전근대사는 1단원에만 포함되어 중학교의 내용을 개괄적으로 정리하는 수준이었고 단원구성도 예시로만 존재하였는데, ‘한국사’에서는 2개 단원으로 내용이 늘어났고, 교수학습내용에 근거해 단원을 구성하였으며, 입시에 대한 고민도 함께하게 되었다. 즉, 전근대사와 근현대사를 함께 가르쳐야 하고 전체적인 교과서 쪽수는 늘어나 결과적으로 교사와 학생의 수업부담은 커지게 되었다.⁹⁾ 현실적으로 모든 내용을 가르치기에는 어렵게 되어 실제 학생들이 배우는 내용은 교실현장에서 어떻게 수업을 하느냐에 따라 많은 차이가 나타날 수 있게 되었다.¹⁰⁾또 하나의 특징은 한국사가 선택교과가 된 점이다. 이것이 문제가 되어 사회적 논란이 일자 선택교과이지만 한국사는 모두 이수하는 것으로 바뀌었다.

2009 개정교육과정에 따르면 ‘한국사’는 “우리 역사가 형성·발전되어 온 과정을 세계사의

8) 2009 개정교육과정 편성과정에 대해서는 다음을 참고할 수 있다. 양정현, 「고등학교 <한국사>교육과정 편성과 교과서 검정의 양상」, 『역사교육연구』 12, 2010.

9) 삼화출판사 역사의 경우 검정심사본에서는 9단원 대단원 마무리까지 총 페이지 수 361 쪽이었는데, 한국사는 총 395 쪽으로 34쪽이 증가되었다.

10) 전근대사의 내용을 가르치지 않거나, 세계사의 내용을 다루지 않기도 하는 등 한국사 진도를 다 못나가는 경우가 발생한다.

흐름 속에서 심층적으로 이해함으로써 역사적 사고력과 현대 사회에 대한 통찰력을 기르기 위한 과목"이다. 하지만 2009 개정교육과정의 '한국사' 교과는 역사적 사고력과 통찰력을 기르기에는 수업부담이 과중하다고 생각된다. 2009 개정교육과정의 한국사 영역별 내용은 다음과 같다.

표2 <2009 개정 교육과정 한국사의 영역별 내용>11)

영역	교수 학습 내용
1. 우리 역사의 형성과 고대 국가	① 선사 문화 발전의 세계사적 흐름 속에서 한민족의 기원과 형성 과정을 파악한다. ② 최초의 국가 고조선과 초기 철기 시대에 등장한 여러 나라의 사회상을 파악한다. ③ 고구려, 백제, 신라, 가야 등의 발전 과정을 통해 고대 국가의 특성을 이해한다. ④ 삼국 간의 항쟁 과정을 이해하고, 남북국 시대에 나타난 신라의 발전 모습과 고구려를 계승한 발해의 역사적 의의를 파악한다. ⑤ 고대의 국가들이 동아시아의 국제 관계 속에서 다양하게 교류하였음을 이해한다.
2. 고려와 조선의 성립과 발전	① 고려의 건국과 민족 융합 과정을 동아시아의 정세 변화와 관련지어 파악한다. ② 고려 통치 체제의 정비 과정과 정치적 변화상을 이해한다. ③ 고려의 대외 관계를 통해 고려 사회와 문화의 다원성과 개방성을 살펴본다. ④ 고려의 대외관계를 통해 고려 사회와 문화의 다원성과 개방성을 살펴본다. ⑤ 조선 전기 민족 문화의 발달, 사림 문화의 발전 과정 등을 살펴본다. ⑥ 조선 전기의 대외 관계, 양 난의 전개와 영향 등을 동아시아의 국제 질서 속에서 이해한다.
3. 조선 사회의 변화와 서구 열강의 침략적 접근	① 조선 후기에 근대 사회를 향한 새로운 움직임이 일어났음을 사례를 들어 설명한다. ② 서구에서 자본주의가 발달하고 제국주의가 등장하는 과정을 파악한다. ③ 서구 열강이 아시아로 세력을 확장하는 과정과 이에 따른 편화를 파악한다. ④ 19세기 정치 질서의 문란과 사회 동요를 파악하여 당시 사회가 직면한 시대적 과제를 추론한다. ⑤ 흥선 대원군 집권기의 통치체제 정비 노력과 외세에 대한 대응 노력을 탐구한다.
4. 동아시아의 변화와 조선의 근대 개혁 운동	① 개항 이후 청과 일본의 근대 개혁 운동을 이해하고 그 성격을 설명한다. ② 외국과 맺은 여러 조약을 조사하여 불평등 조약 체제가 형성되었음을 이해한다. ③ 정부가 추진한 개화 정책의 내용을 알고, 이를 둘러싼 여러 세력의 대응을 비교하여 파악한다. ④ 갑신정변의 전개과정을 알고 이후 조선을 둘러싼 국제적 대립이 격화되었음을 안다. ⑤ 개항 이후 외세의 경제 침탈과 이로 인한 사회 경제적 변화를 탐색한다.
5. 근대 국가 수립 운동과 일본 제국주의의 침략	① 청일전쟁과 러일전쟁을 거치면서 일본의 제국주의가 본격화되었음을 안다. ② 외세의 중국침략이 확대되고 이에 맞서 반외세 근대 변혁 운동이 활발하게 전개되었음을 안다. ③ 동학 농민 운동의 배경과 전개 과정을 알고, 이를 통해 농민군이 주장했던 사회 개혁의 방향을 파악한다. ④ 갑오개혁, 독립협회운동, 대한 제국의 개혁이 근대 국가 수립 운동에서 차지하는

11) 2009 개정 교육과정의 특징 중 하나로 사회과목수가 지나치게 많다는 비판의 목소리에 초점을 두어 선택과목수의 축소와 학습부담의 경감을 통해 한국고등학교 교육과정혁신이라는 방향에 중점을 두었다고 한다. 역사과목에서는 한국문화사가 사라지고 한국사, 동아시아사, 세계사 과목이 남게 되었다(교육과학기술부 고시 제 2009-41호에 따른 2009 개정 교육과정에 따른 사회과(역사 포함)교육과정 해설 참조).

	<p>의미를 파악한다.</p> <p>⑤ 국권 피탈 과정과 일제의 침략에 맞선 국권 수호 운동의 흐름을 파악한다.</p> <p>⑥ 민권 운동의 성장과 근대 문물의 유입으로 나타난 문화와 생활의 변화를 이해한다.</p>
6. 일제의 식민지 지배와 민족 운동의 전개	<p>① 제1차 세계대전과 러시아 혁명을 거치며 세계 정세가 크게 달라졌음을 안다.</p> <p>② 일제의 식민지 지배정책을 시기별로 그 특징을 파악한다.</p> <p>③ 3·1운동의 배경과 전개 과정을 알고, 민주 공화제를 표방한 대한민국 임시정부 수립의 의의를 인식한다.</p> <p>④ 나라 안팎에서 전개된 다양한 민족 운동의 사례를 조사한다.</p> <p>⑤ 제1차 세계대전 후 아시아 여러 지역에서 일어난 민족운동의 사례를 조사하여 우리 민족운동과 비교한다.</p> <p>⑥ 제1차 세계 대전 후 아시아 여러 지역에서 일어난 민족 운동의 사례를 조사하여 우리 민족 운동과 비교한다.</p>
7. 전체주의의 대두와 민족 운동의 발전	<p>① 대공황을 거치면서 전체주의 국가가 등장하고, 이들의 침략으로 제2차 세계대전이 일어났음을 안다.</p> <p>② 1930년대 이후 달라진 일제의 지배정책을 파악하고 이에 따른 사회경제적 변화를 추론한다.</p> <p>③ 일제의 인적, 물적 자원 수탈과 민족 말살 정책을 파악하고, 이 시대를 살아간 다양한 삶의 모습을 비교해본다.</p> <p>④ 1930년대 이후에도 나라 안팎에서 민족 운동이 활발하게 전개되었음을 파악한다.</p> <p>⑤ 태평양 전쟁 시기 국내외에서 본격화된 건국 노력을 설명한다.</p> <p>⑥ 제2차 세계대전의 진행 중에 우리의 독립과 관련된 국제사회의 움직임을 파악한다.</p>
8. 냉전 체제와 대한민국의 수립	<p>① 제2차 세계대전 이후 미국과 소련의 대립이 심화되고, 냉전체제가 성립되는 과정을 파악한다.</p> <p>② 8·15광복 직후 통일 정부 수립을 위한 활동이 전개되었음을 설명한다.</p> <p>③ 대한민국과 북한의 정부 수립 과정 및 그 의의를 파악하고, 농지 개혁과 친일파 청산이 추진되었음을 안다.</p> <p>④ 6·25 전쟁의 원인과 전개과정 및 그 참상을 알고, 전후 남북한의 갈등이 증폭되었음을 안다.</p> <p>⑤ 전후 복구 과정을 거치며 남과 북에 정치·경제적으로 다른 체제가 뿌리내렸음을 파악한다.</p> <p>⑥ 냉전으로 인해 분단, 전쟁과 갈등을 겪은 다른 나라의 사례를 찾아서 서로 비교한다.</p>
9. 대한민국의 발전과 국제 정세의 변화	<p>① 냉전 체제의 변화 양상과 1980년대 후반 이후 국제 질서의 변화를 탐구한다.</p> <p>② 4·19 혁명으로부터 오늘날에 이르는 민주주의의 발전 과정을 설명한다.</p> <p>③ 고도성장에 따라 산업화, 도시화가 이루어지고, 대중문화가 확산되었음을 이해한다.</p> <p>④ 북한의 변화 과정을 파악하고 남한과 북한 사이에 전개된 화해와 협력을 위한 노력을 이해함으로써 평화 통일을 위한 과제와 방안을 탐색한다.</p> <p>⑤ 독도를 비롯한 동북아시아의 영토문제, 역사갈등, 과거사 문제 등을 탐구하여 올바른 역사관과 주권의식을 확립한다.</p> <p>⑥ 세계화의 진전 속에서 한국의 위상이 크게 높아졌음을 알고 국제 사회에 공헌하는 방안을 탐색한다.</p>

(2) 한국사 교과서 내용분석

2011년 현재 고1학년부터 사용되고 있는 한국사 교과서는 동아시아와 관련하여 어떤 내용을 담고 있는지를 살펴보고자 한다. 이 글에서는 6개 한국사 교과서 중에서 삼화출판사 한국사 교과서를 분석대상으로 삼았다. 삼화 한국사 교과서는 세계사 서술 분량이 6개 출판사 중에서 비교적 많은 비중을 차지하고,¹²⁾ 학생들에게 설문을 조사한 학교에서는 삼화출판사 한국사 교과서를 채택하였다.¹³⁾

한국사 교과서를 분석하기에 앞서 어느 시기, 어느 주제를 어떻게 분석할 것인지를 고민하였다. 특정 시기와 주제를 대상으로 했을 경우에는 좀 더 치밀한 분석이 가능하겠지만 반면 다른 시기와 주제에 대해서는 다른 분석을 필요로 한다. 한국사의 범위는 시기적으로 한국사 전 역사를 대상으로 하기에 이 글에서는 특정 시기보다는 한국사 교과서 전체적인 서술에서 나타나는 동아시아의 모습 및 공통점들을 찾아보고자 하였다.¹⁴⁾

전 시기를 대상으로 공통점들을 찾아보고자 하여도 어떻게 살펴볼 것인지에 대한 기준은 필요하다. 크게는 시기를 전근대(1,2단원), 근대(3~7단원), 현대(8, 9단원)로 구분하였다.¹⁵⁾ 즉, 근대사회로 편입되기 전까지의 모습과 근대 사회로 편입되는 과정 그리고 국민국가 형성 이후 현대의 모습으로 구분지어 살펴보기로 하였다. 이렇게 하였을 때 동아시아 사회의 모습은 시기별로 공통점과 차이점을 찾을 수 있을 것으로 보았다.

우선 각 단원에서 나타나는 동아시아 각국의 역사적 사실들에는 어떤 것들이 있는지를 살펴보았다. 다음으로는 그 사실들을 공통분모를 찾아 몇 개의 주제로 묶어내려고 시도하였다. 개별 사실들을 공통의 주제로 묶을 때는 어느 정도까지 테두리를 지을 것인지 고민하였다. 각각의 사실들마다 저마다의 특색이 있어서 어느 정도 내용의 중첩과 혼돈이 존재하지만 최대한 주제의 범위를 넓게 바라보고자 하였다. 주제어 선정은 한국사 교과서의 표현과 서술 및 동아시아사의 내용요소를 참고하였다.

12) 김민수, 「고등학교 ‘한국사’ 검정 교과서의 내용 검토」, 『역사와 교육』 3호, 2011, 164쪽.
 <6중 고등학교 ‘한국사’ 교과서 비교-근현대사와 세계사의 분량>

	미래엔컬처	범문사	비상	삼화	지학사	천재
전체쪽수	353	331	335	347	282	343
근현대사쪽수 (근현대사/전체쪽수)	305 (86.4%)	255 (77%)	271 (80.8%)	277 (79.8%)	231 (81.9%)	304 (88.6%)
세계사 쪽수 (세계사/근현대사쪽수)	54 (17.7%)	50 (19.6%)	54 (19.9%)	58 (20.9%)	38 (16.4%)	63 (20.7%)

* 대단원과 중단원 도입부와 대단원탐구는 쪽수에서 제외

13) 이하 한국사 교과서.

14) 교과서 분석에는 일정한 틀을 가지고 분석을 시도한 사례가 많이 있다. 예를 들면, 유럽 중심주의 시각에서 쓰여진 것을 비판하거나, 중국 중심의 역사 서술을 비판하거나 하는 것들이다. 이 글에서는 이러한 분석 틀 대신 교과서를 통해서 학생들이 갖게 되는 이미지는 무엇일까에 초점을 두고 교과서 내용요소를 살펴보았다.

15) 시기를 이렇게 구분한 이유는 전근대 단원은 기존 국사 교과서의 서술과 크게 다르지 않을 거라 생각하였다. 근대 단원은 근대 국민 국가의 형성과정에서 동아시아 각국이 경험하고 노력했던 역사를 서로 비교할 수 있는 단원이라 생각하였다. 현대 단원은 현대사에서 교류와 협력관계가 증대되기도 하지만 과거 이상으로 역사 갈등이 심해지는 상황에서 각국이 어떤 현실적 문제들을 안고 있는지 살펴볼 수 있다는 점에서 이전 단원과 구별되었다.

표3 <주제어 분류 내용범위>

주제어	범위
전쟁	각국간의 전쟁, 무력대결, 군사적 침략, 냉전으로 인한 무력충돌
침략	정치적 침탈, 경제적 침탈, 이권침탈, 자원수탈
저항	전쟁, 침략에 맞선 저항, 독립운동
갈등	사회불안, 의견대립, 정책갈등, 영토분쟁, 이념대립
교류	문물-문화의 전파-수용, 경제적 교류
평화	평화를 위한 노력, 평화 모색(갈등상황포함)
외교	대외정책, 외교관계
정치	정치변동, 정치상황설명
근대화	근대개혁운동, 근대국가수립과정(갈등상황포함)

전근대시기(1단원과 2단원) 주요 내용을 정리하면 다음과 같다.

표4 <한국사 교과서 전근대시기 동아시아 관련 서술내용>

대단원	내용	쪽	구분
1 우리 역사의 형성과고대 국가	* 전국시대혼란기 유이민 고조선 이주	19	전쟁
	* 고조선-중계무역의 이익 독점, 한과 대치, 한의 침략으로 전쟁시작		
	* 고구려와 중국 왕조와의 대결, 고구려 전연과 전쟁	25	
	* 광개토 대왕이 왜군을 물리침	28	
	* 광개토 대왕 만주 정복사업, 거란·속신·동부여 몰아내고 영토 확장	30	
	* 수와 당의 고구려 공격	32	
	* 나당연합군 결성, 나당전쟁	32	
	* 발해, 거란의 침략으로 멸망	35	
	* 변한-칠생산, 교역에서 화폐로 사용, 중국이나 왜 등에 수출	21	교류
	* 고구려 중국에서 불교 수용	25	
	* 백제 백제 불교수용	27	
	* 금관가야-한 군현이나 왜와 무역을 통해 부를 축적	28	
	* 발해, 당의 문물을 받아들여 체제정비	35	
	* 다원적 외교를 펼치다(삼국, 중국과 대결 및 교류)	38 ~ 40	
	* 삼국, 일본에 문화를 전파하다(왕인, 노리사치계, 담징, 혜자, 고분, 선박제조술, 제방 쌓는 기술, 음악, 아스카 문화에 영향 등)		
	* 남북국, 주변 나라들과 교류하다(신라와 발해, 주변국과 교류)		
	* 백제-동진이나 왜와 우호적 관계, 산동반도, 요서, 규슈진출	27	외교
	* 7세기 말 거란족의 반란으로 당 지배력 약화, 발해건국	35	정치
2 고려와 조선 의 성립과 발전	* 13세기 몽골의 침략에 맞서 항전, 강화성립 후 원의 정치적 간섭	53	전쟁
* 고려, 거란의 침략을 물리치다	56 ~ 57		
* 여진을 정벌하자			
* 몽골의 침략에 맞서 싸우다			

* 왜군의 침입을 격퇴하다-임진왜란 * 병자호란이 일어난다	83 ~ 86	
* 고려는 당과 송의 행정 조직을 토대로 신라와 태봉의 관제를 참고하여 중앙 정치 조직을 정비	48	교류
* 코리아로 알려지다-고려와 송의 교류, 거란에서 불경·수공업 기술 * 몽골과 활발하게 문화를 교류하다-원과 교류, 성리학	59 60	
* 세종 때, 중국 수시력, 아라비아 회회력을 참고하여 칠정산 제작	78	
* 고려 태조, 중국 5대 여러 나라와 외교관계를 맺어 대외 관계 안정	46	외교
* 조선, 사대교린 정책을 펼치다-조선과 명, 여진, 일본	82 ~ 83	외교
* 발해 거란에 멸망, 발해 유민 고려로 망명	47	정치
* 묘청 등, 황제를 칭할 것과 금국을 정벌하자고 주장	52	
* 원의 간섭, 친원세력성장, 공민왕의 반원개혁정치	54	

전근대사에서 나타나는 동아시아의 범주는 중학교 국사와 마찬가지로 주로 중국과 일본을 대상으로 한다.¹⁶⁾ 이 시기의 서술상 특징은 첫째, 동아시아 국가들간의 전쟁과 갈등이 큰 비중을 차지하고 있다. 중학교 국사 교과서와 마찬가지로 고조선, 고구려, 백제, 신라, 고려, 조선에 이르기까지 침략과 저항의 역사이야기가 중요한 흐름을 차지하고 있고, 침략과 저항의 대결구도가 나타난다. 둘째, 전근대 동아시아 국가간 교류의 역사가 서술되었다. 문화적 교류, 경제적 교류를 통해서 성장하고 서로에게 긍정적인 역할을 하였던 내용이다. 고대국가의 무역, 불교의 수용, 삼국의 문화전파, 문물수용, 교류의 역사이다. 다만 문화 수용의 내용보다는 문화를 전파하고 자주적으로 교류해나갔던 모습이 주를 이루고 있다. 역사에서 '접촉과 교류'를 통해 여러 문화 집단 간의 문명 발달을 설명할 수 있다는 점에서¹⁷⁾ 교과서 서술에서 국가간 교류의 역사가 좀 더 풍부해지고 강조되어질 필요가 있다고 본다.

다음으로는 외교관계 및 정치적 변동의 역사가 서술되었다. 백제의 대외관계, 발해 유민의 고려 망명, 조선의 대외관계 등 국내 정치 상황과 연관된 모습을 서술하였다. 조선의 사대교린 정책 등 외교관계를 통해 국내 정치에 안정을 가져오는 긍정적 모습도 있지만, 금국과의 대결구도로 인한 국내 정치 불안, 원의 간섭, 친원 세력 등 국내 상황에 갈등을 유발하는 내용이 중요하게 서술된다. 다시 말하면, 갈등의 원인 제공이 외부적 요인에서 비롯되는 경우가 많다.

근대는 근대 국민 국가 수립 과정에서 외국과의 관계가 밀접하게 나타나고 서술분량도 많아 대략적인 분석을 하였다. 각 사건의 분류도 전근대에 비해 복잡하고 서로 연관된 경우가

16) 김정인은 전근대의 동아시아사 서술은 중국 중심으로 이루어져 있고, 그 안에서도 한족과 북방민족을 구별짓는다고 보았다. 일본에 대해서는 왜, 왜구의 표현으로 많이 사용되었고, 그러한 이면에는 잠재적 적국과 같은 인식이 나타난 것으로 보았다(김정인, 『고등학교 국사』 및 『한국근현대사』 교과서의 동아시아사 서술분석, 역사교육연구회, 『역사교육』, 제110집, 2009).

17) 강선주, 「문화의 접촉과 교류의 역사」, 『지구화 시대의 새로운 세계사』, 해안, 2008, 241~273.

많아 구분할 때에 주제어의 내용범위를 넓혀서 보도록 하였다. 개화파의 형성과 개화정책추진에서의 갈등과 같이 근대화 및 근대국가수립과정을 서술하지만 갈등, 문화교류, 정치군사적 침략 등 여러 성격을 구분지어 함께 살펴봐야 하는 경우에는 좀 더 의미가 큰 곳으로 분류하였다. 근대(3단원에서 7단원)의 서술상 특징은 다음과 같다.

표5 <한국사 교과서 근대시기 동아시아 관련 서술내용>

대단원	내용	쪽	구분
3 조선 사회의 변화와 서구 열강의 침략적 접근	* 제국주의 열강, 아시아·아프리카를 침략하다	97 ~ 98	전쟁
	* 18세기 중반 청과 일본을 개항시킨 서구열강의 조선에 대한 관심, 베이징 함락 사건	116	전쟁
	* 프랑스군을 물리치다-러시아 남하, 베이징 소식, 천주교 박해, 병인양요	120 ~	전쟁
	* 미국군을 물리치다-제너럴셔먼호, 오페르트사건, 신미양요	122	
	* 인도와 베트남, 영국과 프랑스에 맞서다	100	
	* 전통과 고유문화를 지키자	~	저항 갈등
	* 근대화를 위한 두 길 - 양무운동, 변법자강운동, 메이지유신	102	
	천주교 전파	108	교류
	실학자들-청의 학문 수용과 상공업 진흥 주장 실학자들-중국 중심 세계관 비판	110	교류
4 동아시아의 변혁과 조선의 근대 개혁운동	조세제도를 개편하다 - 임진왜란과 병자호란을 거치면서 농촌 사회는 심각하게 파괴	112	갈등
	서구 열강이 침투하기 시작하면서 사회 불안은 갈수록 커짐	114	갈등
	* 강화도 조약을 맺다-운요호 사건, 일본의 군사적 위협, 불평등조약	132	침략
	* 조선의 문호 개방-불평등조약체결, 열강들의 이권 각축장	136 ~ 150 152	근대화 (갈등)
	* 청과 일본의 경제침탈	~ 154	침략
	* 태평천국운동, 공평한 세상을 꿈꾸다-영프연합군의 공격	128	
	* 양무운동, 서양 기술을 배우다-청일전쟁의 패배	~	근대화
	* 메이지유신, 서구식 개혁을 추진하다-정한론	130	
	5 근대국가수립운동과 일본 제국주의의 침략	* 조선을 둘러싸고 열강이 대립하다-러시아 남하, 열강 남하정책 견제, 양무운동, 메이지유신, 개화파	160 ~
* 청일전쟁이 일어나다		162	
* 러일전쟁이 일어나다-울사조약		168 ~	
* 동학농민운동-청일군대의 철수요구, 청일전쟁		172	
* 갑오개혁-경복궁점령, 청일전쟁, 삼국간섭		174 ~	근대화 (침략)
* 독립협회-러시아간섭, 대한제국-아관파천		177 178	

		~ 180	
	* 항일의병운동	190 ~ 192	저항
	* 경제침탈에 맞서다-열강의 경제침탈, 경제적 구국운동	182 ~ 183	침략
	* 국권을 빼앗기다-한일의정서~을사조약~한일병합	186 ~ 187	침략
	* 간도와 독도	188	침략
	* 근대문물의 수용으로 생활이 변하다-변화상서술-근대문물, 철도, 학교, 병원, 의식주 등	202 ~ 205	교류
	* 일본을 배우자-동유운동, 변법자강운동 * 다시 개혁을 추진하다-의회단운동, 중국동맹회, 서태후 * 아시아에 최초로 민주 공화국이 탄생하다-신해혁명, 중화민국	164 ~ 166	근대화
6 일제의 식민 지 지배와 민족 운동의 전개	* 반제국주의 민족운동이 아시아를 휩쓸다-21개조 요구, 54운동, 국공합작, 인도-사티아 그라하 운동, 인도 독립 동맹, 터키 공화국 선포	216 ~ 218	저항
	* 일제 식민 지배 정책	220 ~ 227	침략
	* 독립운동 및 사회운동	228 ~ 255	저항
7 전체주의의 대두와 민족 운동의 발전	* 제2차 세계대전, 난징학살	262	전쟁
	* 일본, 동아시아를 침략하다	266 ~ 268	전쟁
	* 일제 식민 지배 정책-통제정책, 병참기지화정책, 민족말살정책, 인적자원과 물적자원 수탈	270 ~ 277	침략
	* 독립운동 및 사회운동-한중연합작전, 대한민국임시정부, 조선독립동맹, 건국동맹, 국제사회, 한글과 한국사, 대중문화	278 ~ 293	저항

근대(3단원에서 7단원)의 서술상 특징은 첫째, 근대 국민 국가를 수립하는 과정에서 제국주의 세력의 아시아와 아프리카 억압과 침략, 식민지배 그리고 이에 저항하는 모습이 주를 이룬다고 할 수 있다. 제국주의 열강들의 아시아 및 아프리카 침략, 각국의 개항과정에 나타난 무력충돌과 갈등, 정치적·경제적 침탈, 전쟁 및 식민지배의 모습이 나타나 있다. 특히 근대사는 한국사 교과서에서 비중있게 가르치는 부분이다. 이 시기 동아시아의 공통점은 동아시아 각국이 정치적 격변, 무력충돌과 함께 힘의 논리가 지배하였던 역사를 경험한 것이었다. 둘째, 동아시아 국가들의 근대 국가 수립 노력을 소개하였다. 양무운동, 메이지유신

등 각국의 근대 국가 수립 노력을 살펴보고, 우리 역사의 변화상을 비교하여 살펴보도록 하였다. 근대화노력, 근대국가수립노력의 경우에도 갈등상황이 포함되어 있지만, 갈등을 어떻게 극복해나가는지에 좀 더 초점을 두고 분류하였다. 셋째, 교류의 모습은 갈등상황에 비추어 매우 적게 나타나 있지만 이 시기에 전개된 사회변화의 폭이 큼을 감안하여 좀 더 자세하고 체계적인 서술이 이루어져야 할 것으로 보인다.

다음으로 현대(8단원, 9단원)의 서술상 특징은 다음과 같다.

표6 <한국사 교과서 현대시기 동아시아 관련 서술내용>

대단원	내용	쪽	구분
8 냉전 체제와 대한민국 정 부의 수립	* 동아시아, 냉전 속에 빠지다 * 남북 분단, 중국-동유럽 국가들과 관계 강화, 국공내전, 티베트와 신장 지역 병합, 6.25 전쟁에서 북한 지원, 분단 * 일본 - 패전	300	전쟁
	* 미소의 분할점령	304	갈등
	* 모스크바 3국 외무 장관 회의	306 ~ 308	갈등
	* 친일행위, 제대로 청산되지 못했다	312	갈등
	* 냉전체제속의 분단 * 분단의 고통이 계속되다-6.25, 국공내전 * 분단에서 통일로 향하다-베트남전쟁, 오스트리아, 독일	332 ~ 333	갈등 평화
9 대한민국의 발전과 국제 정세의 변화	* 제3세계가 등장하다 * 냉전이 완화되고 화해의 길로 들어서다 * 민주화 바람이 동유럽을 휩쓸고, 소련이 해체되다 * 세계화 시대가 개막되다 * 세계평화와 인류 번영을 위하여	340 ~ 344	평화
	* 베트남전쟁-박정희정부	352	전쟁
	* 남북 대립 속에 평화를 모색하다	382 ~ 384	평화
	* 우리가 극복해야 할 동북아 역사갈등 - 역사교과서 및 야스쿠니 신사 참배를 둘러싸고 대립하다 - 영토 문제를 둘러싸고 대립하다, 센카쿠열도 - 일본의 전쟁 책임 문제는 아직도 미해결 과제이다	386 ~ 387	평화
	* 근대적인 산업국가로 발전하다 * 수출만이 살길이다 * 신흥 공업국으로 진입하다 - 미일의존도 심화 * 근대적인 산업 국가의 모습을 갖추다	362 ~ 364	교류
	* OECD, APEC, 평화유지군파견, 스포츠 문화, 한류	390 ~ 392	교류

광복 이후 현재까지 역사 서술상 특징에서도 첫째는 국가간 전쟁과 갈등이 주를 이루었다. 다만 이 시기는 과거의 전쟁과 비교해봤을 때 이념갈등이 전쟁의 큰 원인으로 작용하였고, 아직까지도 이러한 갈등이 남아 있다. 냉전, 국공내전, 6·25(한국전쟁), 분단, 베트남전쟁 등이다. 둘째는 갈등이 현재까지 이어져 이를 역사적으로 파악하는 한편 평화적으로 해결하려는 노력을 서술한 부분이다. 분단의 고통과 통일로의 과정, 냉전의 완화와 화해, 남북의 평화 모색, 동북아 역사 갈등(역사교과서, 야스쿠니 신사, 동북공정, 독도, 센카쿠) 등이 대표적인 경우이다. 특히 동북아 역사 갈등과 관련해서는 전체 교과서에서 1개의 주제를 택하여 역사 갈등 극복을 다루고 있는 점이 돋보인다.¹⁸⁾ 2007 교육과정 및 2009 개정교육과정에서 동아시아사의 개설을 염두에 두고 현실적인 이유로 이처럼 편제되었다고 생각한다. 일상 생활 속 언론미디어 등을 통해 보고 들을 수 있는 경우가 많다. 평화를 강조하고 갈등의 평화적 해결을 서술하고 있는 점이 다른 단원과 구별된다. 하지만 갈등이 해소된 것이 아니라 현재진행형이고 정치외교적으로 민감한 내용을 다루고 있기에 미래지향적인 차원에서 평화를 모색하는 서술을 하고 있다.¹⁹⁾ 셋째는 세계화 시대 가운데 확대된 경제적·문화적 교류의 모습 서술이다. 근대적 산업국가의 모습, OECD, APEC 활동, 평화유지군파견, 스포츠 문화, 한류 등이다. 역사교육이 민족주의만을 강조해서는 안되겠지만 현대 세계속의 대한민국의 위상을 긍정적으로 바라보도록 서술을 한 특징이 보인다.

3. 고등학교 학생들이 생각하는 동아시아사

1) 설문조사 방법

2011년 고등학교 1학년 학생들이 동아시아 및 동아시아사에 대해서 어느 정도의 관심을 가지고 있는지 알아보기 위해 설문을 준비하였다. 고등학교의 모든 학생들이 한국사를 배운 것은 아니어서 설문은 특정 사건에 대한 심도 있는 질문이 아닌 학생들이 동아시아사에 대해 가지는 첫 느낌 등을 표현할 수 있도록 되도록 단순한 질문을 물어보려 하였다. 질문내용은 다음과 같다.

표7 <동아시아사에 대한 학생들의 생각 설문내용>

내용	문항
학생들의 역사에 대한 흥미	1 2(1)
동아시아사 선택 여부 및 교과목 이해	3(1) 4
주변국에 대한 인식	5 6
동아시아사에 대한 이해 및 관심정도	7 8 9 10
동아시아 교과목에 대한 기대	11 12

18) 이러한 서술은 6개 한국사 교과서 모두에서 나타난다.

19) 구난희는 역사 교과서 왜곡 문제에 대하여 세계 시민성 측면에서 갈등의 집단기억 대신 상호 공존의 공동 기억을 바탕으로 하는 시민적 태도와 자세를 통해 해결할 것을 논의하였다(구난희, 「역사교과서 왜곡, 어떻게 해결할 것인가 -갈등의 집단기억을 상호 공존의 공동 기억으로-」, 『사회과교육』, 제41권 제1호 2002).

설문은 서울에 있는 S고 10개 반과 M고 3개 반을 대상으로 하여 기말고사가 끝난 후 시작하여 여름방학 전까지 조사를 하였다. S고와 M고는 모두 남녀공학이고 삼화출판사 한국사 교과서를 채택하였다. 두 학교 모두 집중이수제를 통하여 한국사 수업을 진행하였다. S고에서는 1반~10반까지 설문을 조사하였다. S고 12345반(남자)은 1학기에 한국사를 주 5시간으로 집중이수하였고, S고 67890반(여자)은 2학기에 한국사를 주 5시간 집중이수한다. M고의 경우는 3개반을 조사하였는데 M1(남자)은 2학기에 한국사 수업을 하는 반, M23(남여)은 1학기에 한국사를 집중이수한 반이다. S고는 필자가 주변 선생님들의 도움으로 1학년 10개반을 모두 설문을 실시하였고, M고의 경우는 다른 선생님이 설문조사를 대신 도와주었다. S고와 M고의 설문결과가 비슷할 것이라 가정하고 설문을 비교하고 통계의 신뢰도를 높이기 위하여 설문대상에 포함하였다. 설문분석에서는 수업을 진행한 반과 그렇지 않은 반의 공통점과 차이점이 있을지, 남녀간 차이가 있을지, 학교간 차이가 있을지 등을 염두에 두고 서울의 일부 고등학교에 한정하여 조사를 하였다는 한계점을 가진다.

2) 설문 조사 내용

1번 문항에서는 평소 역사공부에 어느 정도의 흥미를 가지고 있는지 물어보았다. S고에서는 '보통이다→그렇다→매우그렇다→아니다→매우아니다'의 순으로 답했지만 M고의 경우는 '그렇다→보통이다→매우그렇다→아니다→매우아니다'의 답이 나왔다. 하지만 '보통이다'와 '그렇다'의 차이는 크지 않아서 대체로 아이들은 역사에 흥미가 있다고 답한 학생이 흥미가 없다고 답한 학생들보다 많은 것으로 나타났다.²⁰⁾

2번 문항은 역사에 대한 지식을 어디에서 많이 얻는지를 물어보았다. '학교수업, 교과서'에서 얻는다는 응답이 SM고 전체 응답의 53%를 차지했고, '인터넷 서핑, 방송, 신문, 영화'는 22%의 응답을 보였다. 그 외는 학교간 차이가 있고 '학교행사, 국가행사'는 3%의 학생만이 응답하였다. 역사지식을 얻는 통로로는 학교에서의 수업과 교과서를 중요하게 생각함을 알 수 있다.²¹⁾

3번 문항은 동아시아사 과목을 선택할 것인지, 선택하지 않는다면 어떤 이유로 선택하지 않을 것인지를 물어보았다. 7차 교육과정하의 세계사 교과는 입시에서 사회과 11개 선택과목중에서 선택순위가 10위, 11위에 머무르고 있는 실정이어서 동아시아사가 개설되면 어느 정도의 학생들이 선택할 것인지 궁금하였다.²²⁾ S고에서 한국사를 배운 학생들의 경우 동아시아사를 선택하겠다는 경우가 더 적고(70:85), 배우지 않은 학생들의 경우 동아시아사를 선택하겠다는 경우가 더 많았다.(85:64) 하지만 M고의 경우는 한국사를 배운 반이나 그렇지 않은 반이나 동아시아사를 선택하겠다는 경우가 더 적었다.(24:43, 9:23) 학교간 차이가

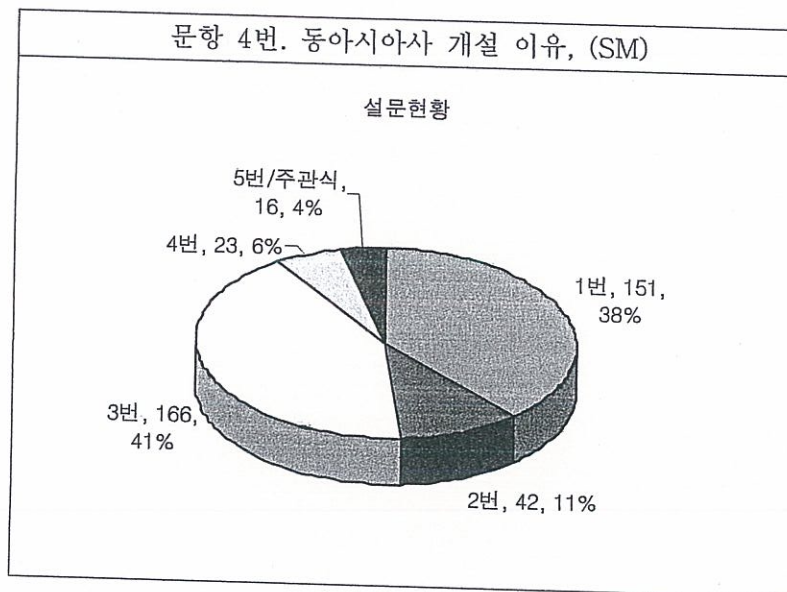
20) 2010년도 전국 초중고교생 약 5000명의 역사인식조사에서 역사에 대한 흥미와 관련하여 전체 학생들은 조금 흥미를 느낀다.→보통이다.→관심과 흥미를 느낀다.→별 관심 없다.→거의 흥미를 느끼지 못한다. 순으로 반응하였다(역사의식조사 학생팀, 「초중고학생들의 역사의식조사 영역별 문항분석」, 역사교육연구소-전국역사교사모임-한국역사교육학회, 『학생과 교사의 역사교육이해와 역사교육연구 자료집』, 2011).

21) 2010년도 행해진 역사인식조사에서 학생들은 역사지식을 수업시간-인터넷이나 대중매체-개인적으로 읽는 책-친구나 어른들의 이야기-학교나 나라의 행사를 통해 얻는 것으로 나타났다. 1번 문항과 2번 문항은 위 논문의 결과와 같거나 비슷한 응답이 나왔다(역사의식조사 학생팀, 위의 논문, 2011).

22) S고에서는 설문조사가 2학년 선택교과과정 안내를 한 이후에 이루어져서, 동아시아사 관련 설문을 조사할 때 학생들의 과목에 대한 호기심과 질문이 많았다.

있을 수 있으므로 1학년때 역사과목(한국사)을 접해 본 경험이 동아시아사 선택에 결정적인 영향을 준다고 보기는 어려울 것 같다.²³⁾ 동아시아사를 선택하지 않는 경우는 SM고 전체 응답에서 '역사과목에 흥미가 없어서→흥미는 있지만 어려울 것 같아서→교육과정상 배울 필요가 없어서→세계사와 별반 차이점이 없을 것 같아서→기타'의 순으로 답하였다. 기타 의견으로는 '동아시아사에 관심이 없어서, 세계사보다 재미 없을 것 같아서, 외울 게 많아서'와 같은 응답이 있었다. 고등학교에서 사회과목은 선택교과가 되어 입시와의 연관성이 중요하고 배우는 내용이 재미있어야 함을 중요하게 생각하는 것으로 나타났다.

4번 문항은 동아시아의 개설 이유, 개설 배경을 물어보았다. SM고 전체 응답에서 '기존 세계사 교육에서 상대적으로 소외됐던 동아시아사를 보다 더 잘 알기 위해서(166명, 41%)→우리 나라의 역사를 보다 더 잘 알기 위해서(151명, 38%)→동아시아의 지역갈등을 방지하고, 평화를 유지하기 위해서(42명, 11%)→동아시아 국가들의 단결을 도모하기 위해서(23명, 6%)→기타(16명, 4%)'의 순으로 응답하였다. 많은 학생들이 동아시아사의 개설 배경을 평화교육 입장(11%)에서가 아닌 다른 이유로 응답을 하였다. 동아시아사를 자세히 안배워서, 우리 역사를 보다 더 잘 알기 위해서라고 생각하는 경우가 많았다.



문항 5번과 6번은 일본과 중국에 대하여 학생들이 가지고 있는 생각에 어떠한 역사적 사실들이 중요하게 영향을 끼쳤는지를 물어보았다. 일본에 대해서는 SM고 전체 응답이 '일본은 우리를 식민지배한 나라이다(216명, 54%)→일본은 독도를 다케시마라고 주장한다(75명, 19%)→일본은 경제가 발달한 나라이다(64명, 16%)→일본은 우리와 스포츠, 연예 등 문화교류가 활발하다(30명, 7%)→기타(16명, 4%)' 순으로 응답하였다. 중국에 대해서는 '중국은 최근 경제가 빠르게 성장하고 있다(184명, 46%)→중국은 나라가 크고 역사 또한 오래되고 화려하다(76명, 19%)→중국은 6·25 전쟁 때 북한을 도와주었다(60명, 15%)→중국은 역사적으로 한반도를 자주 침략하였다(43명, 11%)→기타(38명, 9%)'의 순으로 응답하였다. 일

23) 다만, S고에서는 1학기 수업동안 교과서의 내용-특히 세계사 관련-을 시수내에 진행하기가 어려웠고 9단원의 경우는 내용을 압축해서 수업을 하였다. 이런 점은 동아시아의 갈등과 평화에 대하여 학생들의 관심을 끌기에 부족하게 전달되었을 가능성도 있다.

본의 경우는 식민지배한 나라, 중국의 경우에는 빠른 경제성장의 응답이 높게 나왔다.24) 중국은 기타의견25)이 일본보다 많이 나왔는데 동북공정 등 역사문제를 언급한 경우와 제품의 불완전성, 황사, 모방품 등을 언급하였다.

7번, 8번, 9번 문항은 언론에서 비쳐주는 동아시아 주변국들의 역사에 어느 정도 알고 있는지를 물어보았다. 문항은 현재와 가까운 역사사실 중에서 고르려고 하였고, 어느 정도 같 등이 존재하는 경우를 물어보려 하였다.

7번 문항은 베트남전쟁에 대한 역사지식을 물어보았다. SM고 응답은 ‘들은 적은 있지만 잘 모른다(198명, 49%)→어떤 것인지 조금 말할 수 있다(141명, 35%)→어느 정도 구체적으로 설명할 수 있다(36명, 9%)→처음 듣는다(29명, 7%)’의 순이었다. 8번 문항은 쿠릴열도에 관한 것이었다. 응답은 ‘처음 듣는다(245명, 60%)→들은 적은 있지만 잘 모른다(116명, 29%)→어떤 것인지 조금 말할 수 있다(31명, 8%)→어느 정도 구체적으로 설명할 수 있다(11명, 3%)’순이었다. 9번 문항은 센카쿠열도에 관한 것이다. 응답은 ‘처음 듣는다(250명, 62%)→들은 적은 있지만 잘 모른다(99명, 25%)→어떤 것인지 조금 말할 수 있다(38명, 9%)→어느 정도 구체적으로 설명할 수 있다(17명, 4%)’순으로 응답하였다. 쿠릴열도와 센카쿠열도에 대한 내용은 베트남전쟁과 비교했을 때 잘 모르는 아이들이 압도적으로 많았다. 베트남전쟁은 학교수업, 교과서, 대중매체, 어른들의 이야기 등을 통해 들을 기회가 종종 있었다고 생각되어지지만, 쿠릴열도와 센카쿠열도는 최근 언론에서 얘기하는 경우를 제외하고는 학교수업에서 별로 얘기하지 않는 부분이어서 그럴 것이라고 개인적으로 생각한다.

10번 문항은 동아시아사의 내용요소 중에서 학생들이 어떤 부분에 관심을 가지는지를 알아보려고 하였다. 동아시아사 교육과정에서 제시하는 내용요소를 예시로 나열하고 관심 있는 주제 3개를 써보게끔 하였다. 몇몇 학생들은 이 문항에 답하는 것을 어려워하였다. 어려워했던 이유로는 동아시아사를 잘 모르는데 어떤 것을 선택해야 할지 잘 모르겠다고 답하였다. 문항과 그에 대한 응답은 다음과 같다.

10. 동아시아사에서 배우고 싶은 주제가 있으면 서술해 주세요.
(예시를 참고해서 순서에 상관없이 3개 주제를 써주세요.)

예시: 자연환경, 선사문화, 인구가동, 전쟁, 불교, 율령, 유교, 국제관계, 북방 민족, 농업발전, 문신과 무인, 성리학, 은의 유통, 교역, 인구증가와 사회경제, 서민문화, 각국의 전통, 개항과 국민국가 수립, 근대화과정, 평화를 향한 노력, 서구문물수용과정, 분단과 전쟁, 경제성장, 정치발전, 갈등과 화해

학교구분	1순위~5순위
SM	전쟁 - 분단과 전쟁 - 자연환경 - 경제성장 - 국제관계
S1-10	전쟁 - 분단과 전쟁 - 자연환경 - 각국의 전통 - 국제관계
S12345	전쟁 - 자연환경 - 분단과 전쟁 - 국제관계 - 경제성장
S67890	전쟁 - 각국의 전통 - 분단과 전쟁 - 자연환경 - 서민문화
M123	전쟁 - 분단과 전쟁 - 자연환경 - 경제성장 - 국제관계

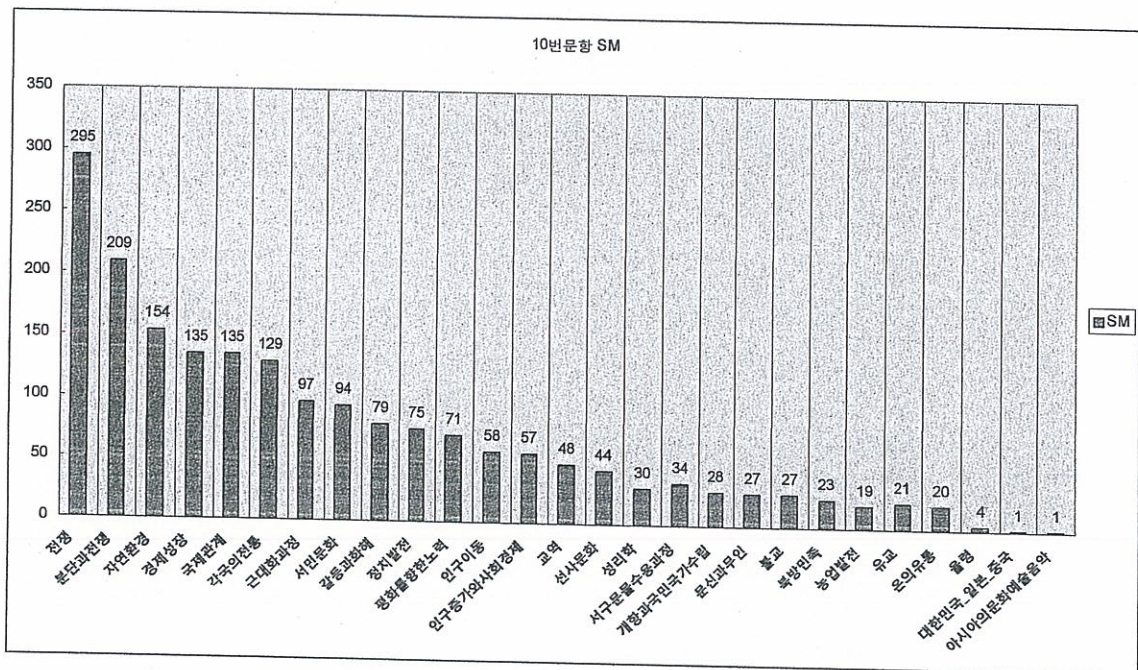
24) 앞의 논문에서는 전체적으로 일본은 식민지배한 나라라는 응답이 압도적으로 높았고(모든 학교급에서 50% 이상), 그 외 독도문제, 문화교류, 이웃나라, 경제대국 순이었다. 중국은 한반도를 위협하는 국가-625때 북한 원조국-빠른 경제 성장-크고 화려한 역사를 지닌 국가-이웃나라 순이었다.

25) 통계에는 기타 의견에 응답을 하고 서술을 하지 않은 경우도 포함하였다.

M23	분단과 전쟁- 전쟁 - 자연환경 - 경제성장 - 국제관계
M1	전쟁 - 분단과 전쟁 - 자연환경 - 경제성장 - 국제관계

<10번 문항 학생 응답 비교-전쟁과 평화>

구분	(1) 전쟁 + 분단과 전쟁	(2) 갈등화해 + 평화노력	(1)/(2)의 비율
SM	283	88	약 3.2
S1-10	201	71	약 2.8
S12345	108	31	약 3.5
S67890	93	40	약 2.3
M123	82	17	약 4.8
M23	58	12	약 4.8
M1	24	5	약 4.8



10번 문항에 대한 답변으로는 전쟁, 분단과 전쟁이 압도적으로 많았고, 다음으로는 자연환경, 경제성장, 국제관계, 각국의 전통, 근대화과정, 서민문화, 갈등과 화해, 정치발전 평화를 향한 노력 등에 관심을 보였다. 많은 학생들이 전쟁, 분단과 전쟁의 주제에 관심을 보였다. 학생들이 전쟁에 관심을 가지게 되는 요인은 여러 가지가 있을 수 있다. 하지만 한국사 교과서의 분석내용과 비교하였을 때 학교 교육과의 상관관계를 생각해 볼 수 있는 통계라고 생각한다. 전국의 모든 고등학교가 아닌 서울의 일부학교를 대상으로 조사한 한계점은 있지만, 일정 정도의 연관성과 시사점은 찾을 수 있다고 본다. 전쟁 또는 분단과 전쟁에 응답한 비율은 갈등화해, 평화노력의 응답비율에 비해 약 3배~5배 정도 차이를 보였다.²⁶⁾

26) 응답비교는 '전쟁:갈등과 화해'로 비교하였을 경우 S고 전체에서는 약 3.8배의 차이, S12345에서는 약 5.3배의 차이가 난다. 비교의 대상에 따라 비율차이는 달라질 수 있다. 전반적으로 전쟁의 비율이 높게 나타난다.

11번 문항은 동아시아사 서술에서 한중일의 관계설정에 관한 질문이었다. 어떤 한 국가의 입장에서 서술할 것인지 상대적으로, 비교사적으로 서술할 것인지를 물어보려 하였다.²⁷⁾ SM고의 학생응답은 ‘중심을 두지 않고 서로를 상대화해서 서술한다(258명, 64%)→한국을 중심으로 서술한다(88명, 22%)→유럽인의 시각에서 서술한다(28명, 7%)→일본을 중심으로 서술한다(14명, 4%)→중국을 중심으로 서술한다(10명, 3%)’순으로 나타났다. 문항의 보기에서 상대화해서 서술한다라는 보기가 다른 보기에 비하여 학생들에게 두드러지게 보일 수도 있겠다는 생각을 하였지만, 학생들에게 그와 같은 선택을 주었을 때 상대화해서 비교사적인 서술을 희망하는 응답이 매우 높게 나왔음을 확인할 수 있었다.

12번 문항은 동아시아사에 대한 학생들의 기대치를 물어보고 싶었다. 동아시아사가 동아시아 평화와 갈등해결에 기여할 것으로 보는지에 대한 SM고의 응답은 ‘보통이다(193명, 49%)→그렇다(110명, 28%)→아니다(50명, 12%)→매우 아니다(26명, 6%)→매우 그렇다(22명, 5%)’순이었다. 긍정적으로 답한 학생이 부정적으로 답한 학생보다 많았지만 전체적으로는 긍정적 응답의 비율이 낮게(132명, 33%) 나온 것으로 보인다.

3. 맺음말

이상에서 살펴본 고등학교 한국사 교과서에 나타난 동아시아의 모습은 전근대에서 현대에 이르기까지 주로 전쟁과 갈등의 모습-전쟁, 침략, 저항, 갈등-이 주를 이루고 있음을 살펴 보았다. 과거로부터 현재까지 밖으로부터의 침략을 막아내고 이에 저항하면서 발전하는 민족의 모습을 서술하고 있다. 전쟁은 우리 역사를 설명하는 데 필요한 중요한 요소이고, 학생들이 배우고 이해해야 할 중요 내용에 해당한다. 하지만 역사속 동아시아 국가들과의 관계를 기억할 때 대립하고 갈등관계에 있었던 내용이 기억의 많은 부분을 차지하고 있었던 부분은 흥미롭기는 했지만 한편 아쉬웠다. 전쟁을 가르치되 전쟁자체를 가르치는 것이 아니고 전쟁을 통해 어떤 가치를 공유하고 고민할 것인지, 역사수업을 통해 어떤 가치를 교사와 학생이 함께 얘기할 것인지에 대해 앞으로 더 많은 성찰이 필요한 부분이라 여겨진다.

다음으로 한국사 교과서 서술에서 많은 부분을 차지하는 부분은 근대화 관련 내용이다. 근대개혁운동, 근대국가수립과정 속에 있었던 다양한 노력들에 대해 깊이 있게 생각해보도록 서술하고 있다. 각각의 사건이 지니는 역사적 의미는 전근대와 비교하였을 때 더 복잡하고 비중있게 서술되었다. 더불어 우리의 근대와 주변국의 근대를 비교할 수 있도록 서술하였는데, 과정에는 자주적인 노력과 함께 밖으로부터의 침략, 국내외의 갈등과 같은 요소들이 함께 나타난다.

이와 함께 교과서에는 역사 속 우리 민족과 주변국과의 교류의 모습이 서술되어 있다. 특히 중국, 일본과의 교류를 통해 삼국이 문화적으로 공통된 요소를 가지고 있음을 서술하고 있다. 하지만 전체적으로 보았을 때 경제적, 문화적 교류의 모습은 주로 전근대 단원에서

27) 상대화 시각은 유럽 대 아시아, 서양 대 동양이라는 이항대립을 넘어서고 국민국가나 민족을 틀을 상대화하여 자국자민족 중심주의를 벗어날 수 있도록 한다(황지숙, 「상대화 시각의 동아시아사 인식과 교육방안」, 한국역사교육학회, 『역사교육연구』, 제5호, 2007).; 백영서는 ‘이중적 주변의 눈’을 통하여 동아시아사 서술이 한국을 넘어서야 함을 주장하였다(백영서, 「주변에서 동아시아를 본다는 것」, 『주변에서 본 동아시아』, 서울 문화과학지성사, 2004).; 유용태는 세계사를 구성하는 동아시아 지역사의 관점에서 비교사적 이해를 강조하였다(유용태, 「한국 역사교과서 속의 동아시아 국민국가 형성사」, 『환호 속의 경종』, 휴머니스트, 2006).

술되어 있다. 근대시기에 서구 문물의 수용과정이 나오지만 그 과정 또한 역사적 갈등을 담고 있기에 순수한 '교류'의 눈으로만 바라보기는 어렵다. 또한 변화의 속도와 변화의 내용은 과거 어느 시기보다도 크고 다양하다고 볼 수 있는데, 그 내용은 정치의 변화상에 비추어 비중이 적어 보인다.

더불어 전근대시기 서술에서 주변국과의 관계 및 주변 정치 상황을 설명한 서술이 보인다. 큰 비중을 차지하지는 않지만 동아시아 속 한국사의 전개 과정을 설명할 때에 필요한 내용으로 보인다. 그리고 한국사 교과서에서 특색 있던 부분은 9단원에서 갈등의 평화적 해결을 1개의 주제로 다루고 있는 부분이다. 9단원의 주제 11은 '우리가 극복해야 할 동북아 역사 갈등'으로 동북아 문제의 평화적 해결을 위해 현재 갈등이 되고 있는 역사적 사건들을 다루었다. 하지만, 현실에서 이 부분에 대한 수업이 어느 정도 이루어졌는지는 미지수이다. S고의 경우는 2009 개정교육과정으로 늘어난 전근대사 부분을 수업을 하였고, 주 5시간 집중이수제로 수업을 하여온 바 6.25전쟁 이전까지를 기말고사 시험범위에 포함시켰다. 기말고사 이후부터 방학때까지는 6월 민주 항쟁까지를 압축하여 수업을 하였다. 결국 9단원에서 주제5~주제12는 학생들의 몫으로 남겼다. 시험범위에서도 세계사를 다루는 주제와 문화사를 다루는 주제는 제외하고 진도를 나갔음에도 그러하였다. 이러한 상황은 다른 여타 학교의 경우도 편차는 있겠지만 비슷할 것으로 생각된다.

현 체제하에서 동아시아를 염두에 둔 한국사 수업을 생각한다면 교사가 유연하게 교육과정을 조정해야 할 것이다. 예를 들어 9단원에서 다루게 되는 동북아 역사갈등 부분은 간도와 독도를 다루는 부분, 식민지배 역사를 다루는 부분 등에서 나누어 함께 다룰 수 있다. 특별히 주제11은 교육과정의 취지대로 모둠학습, 탐구학습의 형태로 수업하도록 교과서가 만들어졌지만 이 부분에 대해 학생들과 진지하게 수업을 할 수 없었던 데에 대해서 아쉬운 마음이 든다. 여러 교사들이 실제로 수업을 진행하면서 얻어지는 다양한 경험들이 교육현장에 폭넓게 공유된다면 좋을 것 같다.

실문에 대한 통계를 내면서 눈여겨 보게 된 것은 학생들은 왜 전쟁이야기에 높은 관심을 가질까에 대한 것이다. 학교교육과 어느 정도 상관성이 있다고 여겨지는데, 학교 교육의 중요성을 생각한다면 역사교육에서 다루어야 할 가치와 내용요소들은 어느 쪽으로 편중되기보다는 좀 더 다양성을 가져야 되지 않을까 생각된다. 한국사의 전개과정뿐 아니라 동아시아 역사서술에서도 전쟁은 중요한 주제임에는 틀림 없다. 하지만 학생들이 떠올리는 동아시아 역사가 이 한가지 주제에만 매몰되는 것은 피하고 싶다. 여러 국가들의 역사속에서 활동했던 모습들이 드러나고, 비교사적으로 좀 더 다양하고 재미있는 동아시아의 이야기들이 중요하게 다루어졌으면 좋겠다. 전쟁을 가르치면서도 함께 가르쳐야 할 중요한 가치가 존재하고 이러한 가치들이 한국사와 동아시아사에서 중요하게 다루어지길 희망한다. 다만 이 글에서는 한국사 교과서를 기본으로 하여 분석을 하였기에 한국사 역사서술에서 전쟁이 가지는 특수성을 감안하여야 한다.

이 글을 준비하면서 다음과 같은 생각이 들었다. 동아시아사를 가르치면 동아시아의 문제가 해결이 될까. 학생들의 응답에서는 긍정적 응답이 부정적 응답보다 높게 나왔지만, 현실 문제해결은 많은 노력이 필요해보인다. 동아시아사를 가르치면서 현실문제의 해결방법까지 나온다면 더할 나위 없겠지만 우선은 동아시아 각국이 어떠한 역사적 경험을 공유하였고, 서로의 공통점과 차이점은 무엇인지, 갈등의 핵심은 무엇인지에 대해서 서로를 이해하려는 자세와 노력이 우선되어야 할 것으로 보인다.

* <동아시아사에 대한 우리들의 생각> 설문문항과 통계표 첨부

1. 평소 역사공부에 흥미를 가지고 있나요?
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 아니다 ⑤ 매우 아니다

1번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	51	34	19	15	17	12	5
2번	122	90	51	39	32	25	7
3번	131	105	46	59	26	15	11
4번	67	52	24	28	15	7	8
5번	33	23	15	8	10	9	1
최빈수	3	3	2	3	2	2	2
합계	404	304	155	149	100	68	32

2. 역사에 대한 지식을 가장 많이 얻는 곳을 두 개만 골라주세요.
 ① 학교수업, 교과서
 ② 개인적인 독서활동
 ③ 친구 또는 어른들과의 대화
 ④ 인터넷 서핑, 방송, 신문, 영화
 ⑤ 학교 행사 및 국가적 행사

2번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	321	241	119	122	80	54	26
2번	28	24	17	7	4	2	2
3번	19	13	2	11	6	3	3
4번	30	21	12	9	9	8	1
5번	4	3	3	0	1	1	0
최빈수	1	1	1	1	1	1	1
합계	402	302	153	149	100	68	32

2-1번							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	0	0	0	0	0	0	0
2번	71	60	30	30	11	9	2
3번	43	29	9	20	14	9	5
4번	134	101	48	53	33	20	13
5번	19	16	10	6	3	2	1
최빈수	0	4	0	4	0	0	0
합계	267	206	97	109	61	40	21

3. 2012학년부터 심화선택과목으로 동아시아사가 개설됩니다. 선택과목에서 동아시아사를 선택할 의향이 있나요?
 ① 네 ② 아니오

3번 문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	188	155	70	85	33	24	9
2번	215	149	85	64	66	43	23
3번	1	0	0	0	1	1	0
4번	0	0	0	0	0	0	0
5번	0	0	0	0	0	0	0
최빈수	2	1	2	1	2	2	2
합계	404	304	155	149	100	68	32

3-1. (3번 문항에서 아니오 라고 답한 사람만 응답) 선택하지 않는다면 이유는 무엇인가요?
 ① 교육과정상 배울 필요가 없어서(이과)
 ② 역사과목에 대한 흥미가 없어서
 ③ 흥미는 있지만 어려울 것 같아서
 ④ 세계사와 별반 차이점이 없을 것 같아서
 ⑤ 기타()

3-1번							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	43	27	19	8	16	12	4
2번	54	40	21	19	14	10	4
3번	65	44	25	19	21	16	5
4번	26	15	8	7	11	5	6
5번	25	23	13	10	2	1	1
최빈수	0	0	0	0	0	0	0
합계	213	149	86	63	64	44	20

4. 동아시아사를 개설한 이유가 무엇이라고 생각하나요?
- ① 우리 나라의 역사를 보다 더 잘 알기 위해서
 - ② 동아시아의 지역갈등을 방지하고, 평화를 유지하기 위해서
 - ③ 기존 세계사 교육에서 상대적으로 소외됐던 동아시아사를 보다 더 잘 알기 위해서
 - ④ 동아시아 국가들의 단결을 도모하기 위해서
 - ⑤ 기타()

4번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	151	119	48	71	32	25	7
2번	42	24	13	11	18	10	8
3번	166	126	65	61	40	28	12
4번	23	16	14	2	7	3	4
5번	16	14	10	4	2	1	1
최빈수	3	3	3	1	3	3	3
합계	398	299	150	149	99	67	32

5. 여러분이 일본에 대해 대체로 갖고 있는 생각에 가장 많이 영향을 끼친 사실은?
- ① 일본은 경제가 발달한 나라이다.
 - ② 일본은 우리를 식민지배한 나라이다.
 - ③ 일본은 독도를 다케시마라고 주장한다.
 - ④ 일본은 우리와 스포츠, 연예 등 문화교류가 활발하다.
 - ⑤ 기타 :

5번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	64	50	28	22	14	6	8
2번	216	155	78	77	61	45	16
3번	75	58	26	32	17	11	6
4번	30	25	10	15	5	3	2
5번	16	14	12	2	2	2	0
최빈수	2	2	2	2	2	2	2
합계	401	302	154	148	99	67	32

6. 여러분이 중국에 대해 대체로 갖고 있는 생각에 가장 많이 영향을 끼친 사실은?

- ① 중국은 6.25 전쟁 때 북한을 도와주었다.
- ② 중국은 최근 경제가 빠르게 성장하고 있다.
- ③ 중국은 역사적으로 한반도를 자주 침략하였다.
- ④ 중국은 나라가 크고 역사 또한 오래되고 화려하다.
- ⑤ 기타 :

6번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	60	40	26	14	20	11	9
2번	184	138	66	72	46	29	17
3번	43	37	20	17	6	4	2
4번	76	54	25	29	22	19	3
5번	38	33	16	17	5	4	1
최빈수	2	2	2	2	2	2	2
합계	401	302	153	149	99	67	32

7. 여러분은 친구에게 다음 사건을 어느 정도 설명해 줄 수 있나요?

베트남 전쟁(미국과 한국이 참가한 베트남 전쟁은 10년 간 계속됐다.)

- ① 처음 듣는다
- ② 들은 적은 있지만 잘 모른다
- ③ 어떤 것인지 조금 말할 수 있다
- ④ 어느 정도 구체적으로 설명할 수 있다.

7번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	29	24	12	12	5	4	1
2번	198	153	64	89	45	28	17
3번	141	100	61	39	41	28	13
4번	36	27	18	9	9	8	1
5번	0	0	0	0	0	0	0
최빈수	2	2	2	2	2	2	2
합계	404	304	155	149	100	68	32

8. 여러분은 친구에게 다음 사건을 어느 정도 설명해 줄 수 있나요?

쿠릴열도(일본명 북방도서)관련 분쟁(제2차 세계대전 당시 러시아의 침탈로 초래되었다.)

- ① 처음 듣는다
- ② 들은 적은 있지만 잘 모른다
- ③ 어떤 것인지 조금 말할 수 있다
- ④ 어느 정도 구체적으로 설명할 수 있다.

8번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	245	188	92	96	57	42	15
2번	116	81	39	42	35	21	14
3번	31	24	16	8	7	4	3
4번	11	10	8	2	1	1	0
5번	0	0	0	0	0	0	0
최빈수	1	1	1	1	1	1	0
합계	403	303	155	148	100	68	32

9. 여러분은 친구에게 다음 사건을 어느 정도 설명해 줄 수 있나요?

센카쿠열도 관련 분쟁(청·일 전쟁 당시 일본의 침탈로 초래되었다.)

- ① 처음 듣는다
- ② 들은 적은 있지만 잘 모른다
- ③ 어떤 것인지 조금 말할 수 있다
- ④ 어느 정도 구체적으로 설명할 수 있다.

9번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	250	190	90	100	60	39	21
2번	99	70	37	33	29	19	10
3번	38	32	19	13	6	5	1
4번	17	12	9	3	5	5	0
5번	0	0	0	0	0	0	0
최빈수	1	1	1	1	1	1	0
합계	404	304	155	149	100	68	32

10. 동아시아사에서 배우고 싶은 주제가 있으면 서술해 주세요.

(예시를 참고해서 순서에 상관없이 3개 주제를 써주세요.)

예시: 자연환경, 선사문화, 인구이동, 전쟁, 불교, 율령, 유교, 국제관계, 북방 민족, 농업발전, 문신과 무인, 성리학, 은의 유통, 교역, 인구증가와 사회경제, 서민문화, 각국의 전통, 개항과 국민국가 수립, 근대화과정, 평화를 향한 노력, 서구문물수용과정, 분단과 전쟁, 경제성장, 정치발전, 갈등과 화해

10번	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	M1	M2	M3	
전쟁	12	17	14	11	20	8	12	14	8	12	14	11	16	169
분단과전쟁	6	3	10	5	10	10	11	10	4	4	10	12	19	114
자연환경	10	8	10	6	4	7	5	8	7	4	9	6	7	91
경제성장	7	5	7	6	4	9	7	2	4	6	8	8	4	77
국제관계	5	3	5	8	11	8	9	4	1	3	5	7	5	74
각국의전통	8	5	2	4	1	18	6	7	6	5	4	3	3	72
근대화과정	3	5	1	3	5	4	4	4	4	3	8	6	3	53
서민문화	3	1	2	3	2	8	7	5	4	6	3	2	4	50
갈등과화해	3	2	6	1	2	2	3	8	3	3	3	3	6	45
정치발전	5	5	1	4	4	3	5	1	2	2	4	1	6	43
평화를향한 노력	3	8	4	2	0	4	1	7	4	5	2	2	1	43
인구이동	5	3	6	0	1	1	2	3	1	2	3	5	4	36
인구증가와 사회경제	1	1	3	1	5	4	1	4	1	2	3	0	5	31
교역	5	1	6	3	1	2	3	0	1	3	2	3	0	30
선사문화	3	4	3	2	0	2	1	1	3	1	4	2	1	27
성리학	2	4	4	0	1	0	0	0	0	2	2	2	3	20
서구문물수 용과정	1	1	0	1	3	5	3	0	0	1	1	1	1	18
개항과국민 국가수립	2	0	4	0	1	1	3	1	0	1	0	1	3	17
문신과무인	3	2	0	1	4	0	0	0	0	2	2	2	0	16
불교	1	0	4	2	0	0	1	1	3	2	1	0	1	16
북방민족	0	5	0	0	2	0	1	0	0	0	3	2	1	14
농업발전	1	0	2	1	0	1	1	4	0	1	0	0	0	11
유교	0	0	1	1	1	1	0	0	1	2	2	0	2	11
은의유통	1	0	1	0	1	1	2	0	0	0	3	2	0	11
율령	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
대한민국_														
일본_중국	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
아시아의문 화에술음악	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
														1093

10번	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	계
전쟁	12	17	14	11	20	8	12	14	8	12	128
분단과전쟁	6	3	10	5	10	10	11	10	4	4	73
자연환경	10	8	10	6	4	7	5	8	7	4	69
각국의전통	8	5	2	4	1	18	6	7	6	5	62
국제관계	5	3	5	8	11	8	9	4	1	3	57
경제성장	7	5	7	6	4	9	7	2	4	6	57
서민문화	3	1	2	3	2	8	7	5	4	6	41
평화를향한노력	3	8	4	2	0	4	1	7	4	5	38
근대화과정	3	5	1	3	5	4	4	4	4	3	36
갈등과화해	3	2	6	1	2	2	3	8	3	3	33
정치발전	5	5	1	4	4	3	5	1	2	2	32
교역	5	1	6	3	1	2	3	0	1	3	25
인구이동	5	3	6	0	1	1	2	3	1	2	24
인구증가와사회경제	1	1	3	1	5	4	1	4	1	2	23
선사문화	3	4	3	2	0	2	1	1	3	1	20
서구문물수용과정	1	1	0	1	3	5	3	0	0	1	15
불교	1	0	4	2	0	0	1	1	3	2	14
성리학	2	4	4	0	1	0	0	0	0	2	13
개항과국민국가수립	2	0	4	0	1	1	3	1	0	1	13
문신과무인	3	2	0	1	4	0	0	0	0	2	12
농업발전	1	0	2	1	0	1	1	4	0	1	11
북방민족	0	5	0	0	2	0	1	0	0	0	8
유교	0	0	1	1	1	1	0	0	1	2	7
은의유통	1	0	1	0	1	1	2	0	0	0	6
울령	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
아시아의문화예술음	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
약	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
대한민국_일본_중국	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
											820

10번	S1	S2	S3	S4	S5	계
전쟁	12	17	14	11	20	74
자연환경	10	8	10	6	4	38
분단과전쟁	6	3	10	5	10	34
국제관계	5	3	5	8	11	32
경제성장	7	5	7	6	4	29
각국의전통	8	5	2	4	1	20
정치발전	5	5	1	4	4	19
평화를향한 노력	3	8	4	2	0	17
근대화과정	3	5	1	3	5	17
교역	5	1	6	3	1	16
인구이동	5	3	6	0	1	15
갈등과화해	3	2	6	1	2	14
선사문화	3	4	3	2	0	12
서민문화	3	1	2	3	2	11
인구증가와 사회경제	1	1	3	1	5	11
성리학	2	4	4	0	1	11
문신과무인	3	2	0	1	4	10
불교	1	0	4	2	0	7
개항과국민 국가수립	2	0	4	0	1	7
북방민족	0	5	0	0	2	7
서구문물수 용과정	1	1	0	1	3	6
농업발전	1	0	2	1	0	4
유교	0	0	1	1	1	3
은의유통	1	0	1	0	1	3
울령	0	0	0	1	0	1
아시아의문 화에술음악	0	1	0	0	0	1
대한민국_ 일본_중국	0	0	1	0	0	1
						420

10번	S6	S7	S8	S9	S10	계
전쟁	8	12	14	8	12	54
각국의전통	18	6	7	6	5	42
분단과전쟁	10	11	10	4	4	39
자연환경	7	5	8	7	4	31
서민문화	8	7	5	4	6	30
경제성장	9	7	2	4	6	28
국제관계	8	9	4	1	3	25
평화를향한 노력	4	1	7	4	5	21
근대화과정	4	4	4	4	3	19
갈등과화해	2	3	8	3	3	19
정치발전	3	5	1	2	2	13
인구증가와 사회경제	4	1	4	1	2	12
교역	2	3	0	1	3	9
인구이동	1	2	3	1	2	9
서구문물수 용과정	5	3	0	0	1	9
선사문화	2	1	1	3	1	8
불교	0	1	1	3	2	7
농업발전	1	1	4	0	1	7
개항과국민 국가수립	1	3	1	0	1	6
유교	1	0	0	1	2	4
은의유통	1	2	0	0	0	3
성리학	0	0	0	0	2	2
문신과무인	0	0	0	0	2	2
북방민족	0	1	0	0	0	1
울령	0	0	0	0	0	0
아시아의문 화에술음악	0	0	0	0	0	0
대한민국_ 일본_중국	0	0	0	0	0	0
						400

10번	M1	M2	M3	
분단과전쟁	10	12	19	41
전쟁	14	11	16	41
자연환경	9	6	7	22
경제성장	8	8	4	20
국제관계	5	7	5	17
근대화과정	8	6	3	17
인구이동	3	5	4	12
갈등과화해	3	3	6	12
정치발전	4	1	6	11
각국의전통	4	3	3	10
서민문화	3	2	4	9
인구증가와				
사회경제	3	0	5	8
선사문화	4	2	1	7
성리학	2	2	3	7
북방민족	3	2	1	6
은의유통	3	2	0	5
교역	2	3	0	5
평화를향한				
노력	2	2	1	5
유교	2	0	2	4
문신과무인	2	2	0	4
개항과국민				
국가수립	0	1	3	4
서구문물수				
용과정	1	1	1	3
불교	1	0	1	2
울령	0	0	1	1
농업발전	0	0	0	0
아시아의문				
화에술음악	0	0	0	0
대한민국_				
일본_중국	0	0	0	0
				273

10번	M1	계
전쟁	14	14
분단과전쟁	10	10
자연환경	9	9
경제성장	8	8
근대화과정	8	8
국제관계	5	5
정치발전	4	4
각국의전통	4	4
선사문화	4	4
인구이동	3	3
갈등과화해	3	3
서민문화	3	3
인구증가와		
사회경제	3	3
북방민족	3	3
은의유통	3	3
성리학	2	2
교역	2	2
평화를향한		
노력	2	2
유교	2	2
문신과무인	2	2
서구문물수		
용과정	1	1
불교	1	1
개항과국민		
국가수립	0	0
울령	0	0
농업발전	0	0
아시아의문		
화에술음악	0	0
대한민국_		
일본_중국	0	0
		96

10번	M2	M3	계
분단과전쟁	12	19	31
전쟁	11	16	27
자연환경	6	7	13
경제성장	8	4	12
국제관계	7	5	12
근대화과정	6	3	9
인구이동	5	4	9
갈등과화해	3	6	9
정치발전	1	6	7
각국의전통	3	3	6
서민문화	2	4	6
인구증가와			
사회경제	0	5	5
성리학	2	3	5
개항과국민			
국가수립	1	3	4
선사문화	2	1	3
북방민족	2	1	3
교역	3	0	3
평화를향한			
노력	2	1	3
은의유통	2	0	2
유교	0	2	2
문신과무인	2	0	2
서구문물수			
용과정	1	1	2
불교	0	1	1
울령	0	1	1
농업발전	0	0	0
아시아의문			
화에술음악	0	0	0
대한민국_			
일본_중국	0	0	0
			177

11. 동아시아사 서술에서 한중일의 관계는 어떠해야 한다고 생각하나요?
- ① 유럽인의 시각에서 바라본다
 - ② 중국을 중심으로 서술한다.
 - ③ 일본을 중심으로 서술한다.
 - ④ 한국을 중심으로 서술한다.
 - ⑤ 중심을 두지 않고 서로를 상대화해서 서술한다.

11번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	28	16	12	4	12	8	4
2번	10	9	8	1	1	1	0
3번	14	12	8	4	2	1	1
4번	88	65	38	27	23	15	8
5번	258	196	86	110	62	43	19
최빈수	5	5	5	5	5	5	19
합계	398	298	152	146	100	68	32

12. 동아시아사 교과가 동아시아의 평화와 갈등해결에 기여할 것으로 생각하나요?
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 아니다 ⑤ 매우 아니다

12번문항							
구분	SM	S1-10	S12345	S67890	M123	M23	M1
1번	22	18	10	8	4	4	0
2번	110	77	41	36	33	23	10
3번	193	152	71	81	41	28	13
4번	50	35	17	18	15	8	7
5번	26	19	16	3	7	5	2
최빈수	3	3	3	3	3	3	3
합계	401	301	155	146	100	68	32

한국사 교과서에 나타난 동아시아사(요약문)

- 교과서 분석과 학생설문을 중심으로 -

이 글은 한국사 교과서 속에 보이는 동아시아사를 바탕으로 하여 학생들의 동아시아사 인식을 알아보려 하였다. 학생들은 학교 교육을 통해서 많은 역사지식을 습득하고, 역사상을 만들어간다. 학교 교육을 상징하는 것은 교과서이다. 우선 분석의 대상이 되는 학생들이 배우는 한국사 교과서는 어떠한 목적으로 만들어졌는지를 살펴보았다. 다음은 한국사 교과서를 통해서 학생들에게 전달되는 주요 내용은 한국사와 어떠한 관계 속에서 서술되는가를 찾아보았다. 그리고 설문조사를 통하여 학생들이 현재 동아시아 국가들에 대해 가지고 있는 생각들이 교과서에서 얘기하고 있는 내용과 어떠한 연관성과 차이가 있는지를 살펴보려고 하였다.

한국사 교과서(삼화출판사)에 나타난 동아시아 국가들간의 역사서술은 전근대(1,2단원), 근대(3~7단원), 현대(8, 9단원)로 구분하여 살펴보았다. 교과서에 보이는 역사적 사건들은 한국사의 전개과정을 설명하는 데 필요한 다양한 사건들이 나타나있다. 이를 몇 개의 주제로 묶어서 교과서 속에 나타난 동아시아의 주요 역사이야기가 무엇인지를 살펴보려 하였다.

고대에서 전근대까지의 서술상 특징은 첫째, 동아시아 국가들간의 전쟁과 갈등이 주를 이루었다. 고조선, 고구려, 백제, 신라, 고려, 조선에 이르기까지 침략과 저항의 역사이야기가 역사서술에서 나타났다. 둘째, 전근대 동아시아 국가간 교류의 역사가 서술되었다. 문화적 교류, 경제적 교류를 통해서 성장하고 서로에게 긍정적인 역할을 하였던 내용이다. 고대국가의 무역, 불교의 수용, 삼국의 문화전파, 문물수용, 교류의 역사이다. 다음으로서는 정치적 변동의 역사가 서술되었다. 거란에 망한 후 발해 유민의 고려 망명 등 국내 정치 상황과 연관된 주변국의 모습을 서술하였다. 국내 정치에 안정을 가져오는 긍정적 기능을 할 때도 있지만 갈등을 유발하는 서술이 대부분이다.

근대(개항 무렵부터 광복까지)의 서술상 특징은 첫째, 근대 개혁과 근대 수립 과정에서 나타난 국가간 간섭, 침략의 모습이 주를 이루었다. 제국주의 열강의 아시아 및 아프리카 침략, 각국의 개항과정, 정치적·경제적 침탈, 전쟁 및 식민지배의 역사이다. 근대사는 한국사 교과서에서 비중 있게 가르치는 부분인데, 주요 내용은 동아시아 각국이 정치적 격변, 무력 충돌과 함께 힘의 논리가 지배하였던 역사를 경험한 것이었다. 둘째, 동아시아 국가들의 근대 국가 수립 노력을 소개하였다. 양무운동, 메이지유신 등 각국의 근대 국가 수립 노력을 살펴보았고, 우리 역사의 변화상을 비교하여 살펴보도록 하였다.

광복 이후 현재까지 역사 서술상 특징에서도 첫째는 국가간 전쟁과 갈등이 주를 이루었다. 냉전, 국공내전, 6·25(한국전쟁), 분단, 베트남전쟁 등이다. 이 전쟁은 이념갈등을 원인으로 하여 발생하였고 아직까지도 갈등이 남아 있다. 둘째는 현재의 갈등을 역사적으로 파악하고 이를 평화적으로 해결하려는 노력이 나타난다. 분단의 고통과 통일로의 과정, 냉전의 완화와 화해, 남북의 평화 모색, 동북아 역사 갈등(역사교과서, 야스쿠니 신사, 동북공정, 독도, 센카쿠) 등이다. 셋째는 세계화 시대 가운데 확대된 경제적·문화적 교류의 모습의 서술이다. 근대적 산업국가의 모습, OECD, APEC 활동, 평화유지군파견, 스포츠 문화, 한류 등이다.

고등학교 한국사 교과서에서 소개되는 동아시아 국가들의 모습은 전근대~현대에 이르기까지 주로 전쟁으로 인해 나타난 갈등의 모습이 주를 이루고 있다. 어렸을 때부터 현재에

이르기까지 배워 온 동아시아 국가들에 대한 역사이야기의 내용 또한 별반 다르지 않을 것으로 보인다.

실제로 학생들이 동아시아에 대해 어떠한 생각을 하고 있는지를 알아보기 위해 설문조사를 실시하였다. 이 설문조사는 구체적 사실에 대한 심도 있는 분석이 아닌 대략적 경향성을 파악하고자 하였다. 서울에 있는 S고 10개반과 M고 3개반 학생들을 대상으로 하여 동아시아사에 대해 어떤 인식을 하고 있는지를 간략히 조사하였다. 설문은 학생들의 역사에 대한 흥미와 역사지식 습득 경로, 동아시아사 선택 여부, 일본과 중국에 대한 생각, 현대의 역사사건에 대한 인식정도, 동아시아사 구성 내용에 대한 학생들의 인식 및 동아시아사에 대한 기대감 등을 물어보았다.

학생들은 역사공부에 대하여 흥미 있다고 답한 학생이 그렇지 않은 학생보다 많았다. 역사 지식의 주요 통로는 '학교수업, 교과서'의 비율이 가장 높았다. 동아시아사를 선택할 것 인지에 대해서는 학교 간 차이가 있었다. 일본에 대한 인식의 영향에 대해서는 식민지배의 경험이 높았고, 중국에 대한 생각에서는 빠르게 경제 성장을 하고 있다는 인식이 높게 나타났다. 교과서 서술에서도 일본과 관련한 주요 내용은 식민 지배의 내용이 절대적이었다. 다만, 중국에 대해서는 교과서의 과거사실보다는 현재의 모습이 더 높게 작용을 하였다. 동아시아 국가들의 주요 역사경험이나 역사갈등에 대해서는 잘 모르는 학생들이 대부분이었다. '베트남 전쟁', '쿠릴열도', '셴카쿠열도'에 대해서는 잘 모르거나 처음 듣는다는 응답이 높았는데, 한국사 교과서에서 비중 있게 잘 다루지 않는 내용이었다. 동아시아사 교육과정에 나와 있는 주제 중에서 학생들이 배우고 싶다고 희망한 주제로는 전쟁, 분단과 전쟁 등이 교역, 갈등과 화해, 평화를 향한 노력에 비해 4~5배 가까이 높게 나타났다. 한국사 교과서의 서사구조와 밀접한 관련성을 생각해보게 하는 결과였다.

교과서속의 주요 서술은 전쟁이야기였다. 과거의 전쟁과 갈등을 없던 일로 할 수는 없겠지만 학생들에게 새로운 역사이야기를 보여줄 필요성을 느끼게 되었다. 새로운 내러티브를 접할 때 학생들의 역사인식에도 변화가 생기지 않을까 하는 기대를 해본다. 현재 우리가 평화를 이야기하려 하지만 현재의 역사 또한 평화 자체가 아닌 현실의 갈등을 담고 있다. 하지만 동아시아사 교과에서 이를 역사적으로 이해함으로써 서로에 대한 불신의 벽이 낮아지고 이해의 폭이 넓어지기를 기대한다.

1. 확장되고 있는 ‘동아시아’에 관한 사고¹⁾

한국에서 ‘동아시아’라는 말이 담론의 영역에서 공공연하게 제기된 것은 1993년 <<창작과 비평>> 봄호에 수록된 ‘세계 속의 동아시아, 새로운 연대의 모색’이란 기획 특집에서였다. 최원식은 자신의 글에서 “전통적으로 동아시아의 지역모순의 한 결절점”이었던 한반도에서 ‘왜 동아시아인가’를 아래와 같이 밝혔다.

동아시아는 특수한 지역사가 아니라 세계사의 향방에 관건으로 작용할 가능성을 풍부하게 대표한 세계사적 지역이다. 그 관건의 중심에 중·일과 미·러가 착종한 한반도가 자리하고 있다. 따라서 한반도에 작동하고 있는 분단체제를 푸는 작업은 풍부한 문명적 자산을 공유해왔음에도 파행으로 점철되었던 동아시아가 새로운 연대 속에 거듭나는 계기로 되며, 미·소 냉전체제 이후의 새로운 시대를 여는 중요한 단서를 제공할 것이다. 그리고 그것은 서구적 근대의 진정한 대안을 모색하는 작업과 긴밀히 맞물린 사업이기도 하다.²⁾

한반도 분단체제의 현재를 극복하고 대안적 미래를 열기 위해 동아시아에 주목해야 한다는 것이다. 백영서는 ‘창비그룹’이 동아시아를 발견하고 담론으로 제기할 수 있었던 배경으로 사회주의권의 몰락과 냉전의 종언, 그리고 중국과의 접촉으로 동아시아를 상상할 수 있게 된 점을 들고 있다.³⁾

이후 1997년 동남아와 한국에 밀어닥친 경제위기와 이를 극복하기 위한 교류와 협력이 증대하면서 ‘동아시아’라는 말이 한국사회에서 전혀 낯설지 않게 되었다. 특히 다음 ‘제2장 제1절’에서 간략히라도 살펴보겠지만 ‘아세안(ASEAN)+3’에 임하는 김대중정부의 적극적인 동아시아 외교정책은 한국사회에서 다양한 동아시아론이 등장할 수 있게 하였다.⁴⁾ 그리하여 이제는 한국이 속한 지역을 동양, 아시아태평양, 극동이란 말보다 동북아 또는 동아시아라는 말을 사용하는 빈도가 훨씬 높아졌다.⁵⁾

1) 한국에서 동아시아론 또는 동아시아 담론에 관한 연구동향은 아래 논문으로 대신하겠다.

* 고성빈, <한국과 중국의 ‘동아시아 담론’: 상호연관성과 쟁점의 비교 및 평가>, <<국제·지역연구>> 16-3, 2007.가을 ; 박승우, <동아시아 지역주의 담론과 오리엔탈리즘>, <<東亞研究>> 54, 2008 ; 전재성, <비교서평 : 동아시아 지역주의론>, <<國際政治論叢>> 48-4, 2008 ; 박상수, <한국발 ‘동아시아론’의 인식론 검토 : 동아시아 연구, ‘초국가적 공간’으로부터 접근하자>, <<동아시아, 인식지평과 실천공간>>, 아연출판부, 2010
** ‘창비그룹’의 주장을 중심으로 한 동향은 분석은 백영서, <동아시아론과 근대적응·근대극복의 이중과제>, 이남주 엮음, <<이중과제론>>, 창비, 2009, 75-79쪽 ; 백영서, <연동하는 동아시아, 문제로서의 한반도>, <<창작과 비평>> 39-1, 2011.봄 참조.

2) 최원식, <탈냉전시대의 동아시아적 시각의 모색>, <<창작과 비평>> 21-1, 1993.봄, 219쪽. 백낙청은 이 특집호에서 고은과 대담하며 한국 사람이 동아시아를 말해야 하는 사정이 ‘절실’하다고까지 보았다(<대담:미래를 여는 우리의 시각을 찾아-다시 생각하는 민중문학, 동아시아, 세계질서>, <<창작과 비평>> 21-1, 1993.봄, 25쪽).

3) 백영서, <연동하는 동아시아, 문제로서의 한반도>, 18쪽.

4) 김대중 정부의 동아시아론 내지는 동아시아 외교정책의 내용과 지역협력·지역구상이 다자주의와 결합하지 못한 한계에 관해서는 박명림·지상현, <탈냉전기 한국의 동아시아 인식과 구상-김대중 사례연구>, <<한국정치학회보>> 43-4, 2009 참조.

5) 한국사회에서 우리가 처한 곳을 ‘동북아’라는 용어를 동원하여 위치지우는 경향은 1990년대 초반경에 와서야

동아시아를 바라보는 다양한 논의가 활성화하면서 동아시아의 역사를 어떻게 인식할 것인가에 관한 논의 즉, 역사적 경험에 관한 논의가 축적되고 그것을 이론화하려는 시도도 나타났다. 무리한 압축일 수도 있겠지만 관련한 경향을 정리하면 아래와 같다고도 볼 수 있겠다.

첫째, 동아시아의 공간적 범주에 동남아를 포함하는 인식의 확장이다.⁶⁾ 앞서 인용한 최원식의 글에도 지리적으로 보자면 베트남까지를 포함하는 동아시아를 말하는 문장도 있기는 하지만, 그가 말하는 동아시아는 한중일과 북한, 대만, 몽골을 가리킨다. 1990년대에는 흔히 이 지역을 동북아라 부르는 사람도 있었으며, 오히려 이 경우가 더 많았을 것이다.

동아시아와 동북아의 공간범주를 구분하며 동아시아론을 전개하는 주장은 21세기 들어 본격화했다. 세계화 속에서 확대 심화되고 있는 지역화라는 추세와 더불어 ‘ASEAN+3’의 동향과 깊은 연관이 있는 인식의 변화는 <<주변에서 본 동아시아>>(2004)에서 확인할 수 있다. 최원식은 ‘동아시아론 보유(補遺)’에서 ‘통상적으로’ 동아시아란 동북아와 동남아를 포괄하는 지역을 지칭하지만, ‘동아시아론’의 “이론적·실천적 역량의 한계”로 인해 한반도, 중국, 일본을 “핵으로 하는 동북아 중심에 머물러 있다”고 하면서도 “이 불가피한 머무름은 마땅히 타개되어야 할 것이기에 나는 ‘동북아’ 대신 ‘동아시아’를 선호한다”고 입장을 밝히고 있다.⁷⁾ 동북아와 동남아를 구분하고 두 지역을 포괄하는 개념으로 동아시아라는 용어를 사용하려는 움직임은 백영서의 글에서도 마찬가지로 확인할 수 있다.⁸⁾ 1993년 이후 10년이 지난 시점에서 창비그룹의 동아시아론에 중대한 변화가 생긴 것이다.

둘째, 이러한 변화는 동아시아의 역사적 경험을 어떻게 재구성할 것인가에 대한 방법론의 구체화와 함께 이루어지고 있다. 최원식과 백영서는 ‘주변’을 강조하였다. 특히 백영서는 주변이 중심을 전제한 개념이고, 중심과 주변의 위치도 상대적임을 전제한다. 그러면서 ‘이중적 주변의 눈’ 곧, “세계 속의 동아시아와 동아시아 속의 세계”를 동시에 보며 동아시아의 역사를 다시 그리자고 제안하였다.⁹⁾ 이때 주변의 특권화를 방지하지 위해 중심-소중심-주변의 삼중 구조 속에서 역사적으로 맥락화할 것을 제안하였다.¹⁰⁾ 그러면서 그는 같은 글

확산되었다고 볼 수 있다.

- 6) 이제 한국에서 ‘지역’의 공간범주가 주체의 위치와 인식에 따라 유동적이라는 의견을 누구도 부인하고 있지 않다.
- 7) 최원식, <주변, 국가주의 극복의 실험적 거점>, 정문길 최원식 백영서 전형준 엮음, <<주변에서 본 동아시아>>, 문학과 지성사, 2004, 313쪽.
- 8) 백영서, <프롤로그 주변에서 동아시아를 본다는 것>, 정문길 최원식 백영서 전형준 엮음, <<주변에서 본 동아시아>>, 16-17쪽. 그는 동아시아를 넓은 의미로 규정하는 장점의 하나로 ‘동아시아 중심주의’ 즉, ‘동북아 중심주의’ 또는 한반도 ‘민족주의의 확대판’이란 비판을 극복할 수 있다고 들고 있다.
- 9) ‘이중적 주변의 눈’에 관해 더 세밀하게 다듬은 표현에 의하면, ‘이중적 주변의 시각’이란 “서구 중심의 세계사 전개에서 비주체화의 길을 강요당한 동아시아라는 주변의 눈과 동아시아 내부의 위계질서에서 억눌린 주변의 눈”을 말한다(백영서, <동아시아 평화를 앞당기는 소중한 첫 걸음>, <<동아시아에서 역사인식의 국경넘기>>, 2008, 선인, 406쪽. 원문 : <<창작과 비평>> 129, 2005년 겨울). ‘이중적 주변의 시각’은 한국 역사교육의 문제점 가운데 하나로 지적되어 온, 유럽(또는 서구) 중심주의와 중국 부중심주의를 극복할 수 있는 관점이자 방법론임은 분명하다. 다만, 2010년 현재 결혼하는 열 쌍 가운데 한 쌍, 농촌 결혼자의 네 쌍 가운데 한 쌍이 국제결혼이고, 그들과 그들의 자식들이 우리 사회의 ‘주변적 존재’로 치부되고 있는 현실을 어떻게 설명할 것인가가 의문이다. 재일코리안들 및 일본 이주 동아시아인들과 중국의 소수민족들도 마찬가지로 현실을 고려한다면, 한국적 현실 때문에만 이에 대해서 답해야 하는 것이 아님을 알 수 있다. 따라서 지금 그리고 앞으로는 ‘삼중적 주변의 시각’이란 접근이 필요한지를 검토할 필요가 있다고 본다. 그렇지 않으면 ‘동아시아 속의 세계’ 또는 ‘동아시아 내부의 위계질서에서 억눌린 주변’에 대한 정밀한 재분류가 필요하다고 본다.
- 10) 백영서, <프롤로그 주변에서 동아시아를 본다는 것>, 정문길 최원식 백영서 전형준 엮음, <<주변에서 본 동아시아>>, 17-20쪽.

에서 “주변에서 다시 본” 동아시아 근현대의 ‘역사상’을 간략히 제시하였고, 역사적 맥락을 추적한 9편의 논문을 <<동아시아의 지역질서-제국을 넘어 공동체로>>(창비, 2005)라는 편집 기획서에 담아 자신의 구상을 구체적으로 드러내려고 하였다.¹¹⁾

백영서에 따르면, 전통시대 동아시아에서는 중화제국의 질서를 중심으로 작동하였으며 그 속에 여러 소중심이 있어 중층적인 중화세계를 이루며 변화해 왔다. 중화세계가 붕괴된 이후 동아시아 국제질서가 ‘다원 중심 구조’를 이루며 ‘중심 없는 동아시아’ 곧, 불안정한 중심-주변의 구조 상태에 빠졌고, 이 틈새에서 일본제국이 대동아공영권을 수립하여 중심으로 나서려 했지만 패전으로 실패하였다. 일본의 ‘대동아’가 파탄난 이후 동아시아에서는 냉전체제 하에서 미제국 중심의 질서가 수립되었다. 냉전체제가 해체된 이후 동아시아의 질서는 “미국의 일극적 주도권과 동아시아의 다극적 지역통합 노력이 타협·경쟁하는 과정에서 결정될 것으로 전망”하면서 “불안정하지만 동아시아의 탈중심·다중심은 이미 시동이 걸렸다”고 진단한다. 그러면서 백영서는 한국은 동아시아공동체라는 새로운 질서를 만드는 데 있어 한국은 어떤 역할을 해야 하는가를 묻고 있다.¹²⁾

그런데 앞서 언급한 두 권의 편집 기획서는 동북아와 동남아를 동아시아라는 공간 범주에서 함께 언급하고 있지만 구체적인 내용에서 동남아를 담아내고 있지 않다. 동아시아의 역사상을 총론적으로 제시한 백영서의 두 편의 글에서도 여러 ‘소중심’¹³⁾ 속에서 동남아를 어떻게 담아내야 하는지를 제대로 제시하지 못하고 있다. 구체적 내용을 규명한 논문들에서도 없을 뿐만 아니라 동남아에 관한 기획논문 자체가 포함되어 있지 않다.¹⁴⁾

그 원인 가운데 하나는 한국의 연구수준과 연구현황 곧, 이제까지 한국에서 동아시아 시각에서 축적된 경험 연구는 매우 빈약하며, 동아시아를 말해 왔던 연구자는 거의 대부분 한중일과 관련된 전문가라는 현실을 들 수 있다. 관련하여 덧붙이자면 동아시아를 말하고 동아시아공동체를 언급하는 연구자의 거의 대부분은 사회과학 전공자들이었다. 국문학의 백낙청, 최원식, 중국사의 백영서는 어찌 보면 예외적인 사람이라고 말할 수 있다. 더구나 동남아의 국가와 민족을 연구하는 소수의 연구자들 사이에서도 동아시아에 관한 이론과 역사에 관심을 갖는 경우가 지금도 찾기 쉽지 않다.

그런 가운데 최근 황인원과 신윤환은 동남아의 국가들의 오랜 지역협력의 전통과 성공의 경험을 들어 ASEAN이 동북아는 물론 새로운 동아시아 지역주의의 발전에 지렛대 역할을 담당해 왔다고 동북아 중심주의적인 지역주의론의 폐해를 지적하였다.¹⁵⁾ 두 사람에 따르면 동북아 중심주의적인 지역주의론은 동아시아 국가들 간의 정치적 역학관계를 중시하기보다 미국과 동아시아 국가들의 역학관계를 지나치게 강조한다. 또 문화론(문화권)을 내세움으로써 오히려 지역주의를 동북아로 좁히고 지역에 대한 확장적 사고를 가로막고 있다고 비판한다. 두 사람은 동남아에서 지역주의가 확대 심화되는 과정을 놓고 볼 때 역사적 소원함이나 문화적 이질성이 지역주의 발전을 가로막는 결정적인 장애요인이 아니라고 주장한다.

11) 이 책이 인문학과 사회과학의 만남을 통해 동아시아 근현대사를 재구성하고 실천적 전망을 세우려 했다는 점도 주목할 필요가 있다. 한국의 동아시아론의 문제점 가운데 하나가 양자의 단절이기 때문이다.

12) 백영서, <프롤로그 주변에서 동아시아를 본다는 것>, 정문길 최원식 백영서 전형준 엮음, <<주변에서 본 동아시아>>, 20-36쪽; 백영서, <총론: 제국을 넘어 동아시아공동체로>, 백영서 외 지음, <<동아시아의 지역질서-제국을 넘어 공동체로>>, 창비, 2005, 10-34쪽.

13) 베트남의 ‘남국의식’을 언급하고 있기는 하다.

14) 사실 동아시아 공동체론을 주장하는 여러 학자들의 글에서도 동남아에 관한 인식은 아예 없거나 희박하거나 동북아와의 연결고리를 설명하는 내용이 매우 취약하다.

15) 황인원, <확대 지향의 동아시아 지역주의와 아세안(ASEAN)의 인식과 대응>, <<東亞研究>>54, 2008; 신윤환, <동남의 지역주의와 ‘동아시아 공동체’ 그 역사에 대한 재해석>, <<東亞研究>> 56, 2009

하지만 매우 경청해야 할 두 사람의 주장에도 문제는 있다. 왜 한국이 ASEAN과 함께 지역협력체를 만들어야 하는가에 대한 내재적 연관성을 해명하고 있지 못하기 때문이다. 비록 ASEAN에 관해 깊이 있게 분석하고 ASEAN+3, ARF, EAS의 과정을 추적하여 상호 긴밀해지고 있음을 증명하고 있지만, 동남아와 동북아가 함께 노력하여 지역협력체로 가야하는 이유를 설득력 있게 제시하고 있지 못한 것이다. 이러한 한계는 앞서 언급한 두 권의 편집 기획서에서도 마찬가지다.

더구나 발표자의 학습이 부족해서 그런지 모르겠지만, 한반도의 분단체제가 동남아와 동북아의 지역협력체 형성과 어떻게 연관되는지에 대한 문제의식을 동남아 연구자들의 글에서 확인한 적이 없다. 그렇다고 해서 창비그룹이 이를 해명하고 있다고 생각하지 않는다. 한반도의 분단체제가 극복되는 과정이 ASEAN의 맨 동쪽에 있는 미얀마의 민중에게 어떤 이익(영향)을 주는지에 대한 설득력 있는 해명이 없다면 두 지역을 포괄하는 지역협력체를 만들어야 하는 이유가 당위적일 수밖에 없을 것이다. 달리 말하면 지역이익과 국가이익의 합일점을 찾고, 대중의 일상적 삶의 공간에서 반복적으로 만들어지며 확장하는 지역화(예 : 다문화공동체 노력) 경험과 이들 합일점이 맞물릴 때만이 동남아와 동북아가 함께 하는 동아시아를 대중이 상상할 수 있을 것이다.

2. 지역사 인식의 필요와 교재

대중이 상상할 수 없는 동아시아론은 결국 동아시아에 대한 당위성만을 제시하는데 그칠 수밖에 없다. 왜 한국사회에서 동아시아를 말하고 생각해야 하는가에 대한 대중적 공감대가 형성되어 있지 않은 현실은, 곧 바로 왜 한국사회에서 동아시아사 교육이 필요한가에 대한 설득력이 약한 모습으로 나타나게 한다. 특히 동남아와 동북아를 하나로 묶어 ‘동아시아공동체’를 만들려는 움직임이 가시화하고 있는 현실에서는 더더욱 그러한 한계가 드러날 수밖에 없을 것이다. 그러한 경우는 2012년도부터 시행할 <<동아시아사>> 교육에서 확인할 수 있다. 동아시아사 교육과정의 개발 배경은 아래와 같다.

동아시아사 과목은 직접적으로는 현재 한중일 삼국 사이에 전개되고 있는 역사 갈등을 주체적 입장에서 극복하여 역사교육이 동아시아의 평화로운 미래를 열어가는 데 기여해야 한다는 목표를 갖고 개설되는 것이다. 한중일 삼국 사이의 교류는 현재에도 매우 활발하며, 상호 경제 의존도도 매우 높다. 또한 동남아시아 지역 여러 국가와의 관계도 날로 밀접해지고 있다. 이러한 관계는 날이 갈수록 심화될 것으로 예상되며, 관계의 심화는 동아시아를 하나의 지역공동체로 발전시켜 나갈 것으로 생각한다. 결국 동아시아는 하나의 지역 단위로 형성될 가능성이 매우 높다.

동아시아에서 한중일 삼국은 역사적으로도 밀접한 관계를 맺어왔으며, 공통의 문화유산을 갖고 있다. 향후 지역공동체의 형성을 전망하면서, 동아시아를 하나의 역사 단위로 설정하는 작업은 의미 있는 일이라고 하겠다.¹⁶⁾

공간적 범위를 한중일 삼국과 베트남으로 한정하고 있다.¹⁷⁾ 그것의 근거는 ‘공통의 문화유산’이다. 여기서 말하는 공통의 문화유산이란 ‘한자문화권’ 등과 관련될 것이다.

하지만 과거의 역사와 문화에 근거한 동아시아의 공간적 범주 설정은 애초 동아시아사

16) <2006년도 동북아역사재단 학술연구과제 연구결과보고서 동아시아사 교육과정 시안 개발>, 1쪽.

17) 유용태의 지적처럼 역사연구의 수준을 역사교육이 앞질러 가고 있는 현실에서 불가피한 선택의 측면도 있다. 柳鏞泰, <한국의 동아시아사 인식과 구성>, <<歷史教育>> 107, 2008 참조

교육을 실시하려는 실제적인 동기인 ‘역사갈등을 주체적 입장에서 극복’하려는 시야의 확보를 오히려 방해할 우려가 있다. 왜냐하면 한중일 사이에 벌어지고 있는 역사갈등만 보더라도 그것이 한중일과 베트남에만 한정할 수 없기 때문이다. 결국 동아시아사 교육에서 공간의 범주를 이렇게 한정하고, 그 근거를 문화론의 측면에서 접근한다면 ‘평화로운 미래’를 열어가기 위한 역사적 성찰의 기회를 제대로 전달하지 못할 우려가 있다. 그것은 한국에서 동아시아론 또는 동아시아담론의 문제점인 오랜 역사과정과 그 속에서 축적되어 온 문화의 측면을 부각시키는 동아시아론과 지금의 현재를 분석하고 정책 대안 마련에 몰두하는 동아시아론과의 괴리를 역사교육의 영역에 끌어들이는 결과를 초래할 우려가 있다. 실제 동아시아사 교육에서는 작금의 ASEAN+3과 EAS를 중심으로 흘러가고 있는 동아시아 국제관계의 역사적 맥락과 의미를 설명할 수 없다.¹⁸⁾ 이러한 한계를 극복하는 방법의 하나는 21세기 현재 동아시아의 공간적 범주를 설정하는 기준을 작금의 현실에 대한 고찰하는 것이다.

그렇다면 우리는 왜 동남아와 몽골과 그 인근의 초원지대까지도 포함하는 동북아를 하나로 보아야 하는가. 그리고 그 그속에서 동아시아의 역사를 살펴보아야 하는가.

첫째, 국가간 또는 민족간 역사갈등의 내적 연관성 속에서 이를 찾을 수 있다.

일본의 오키나와현 기노완시에는 도시 한 가운데에 후텐마 기지라는 미 해병대의 헬리콥터 비행장이 있다. 주민들이 비행기의 소음과 사고 위험 때문에 기지 이전을 요구하자 일본 민주당이 기지를 오키나와 현 밖으로 이전하겠다고 공약하였다. 민주당이 집권한 이후 선거 공약 대로 기지를 이전하려 하자 이번에는 미일관계가 걸끄러워졌다.

그런데 한국정부에서 천안함사건이 북한의 소행이라고 2010년 5월 공식 발표하자, 그 이틀 뒤 미국과 일본 정부는 오키나와현의 다른 곳으로 기지를 이전하겠다고 전격 발표하였다. 동아시아의 안보 환경에 불확실성이 남아 있어 주일미군의 역지력을 약화시킬 수 없다는 이유에서였다.¹⁹⁾ 남북한의 긴장이 미일간의 갈등을 봉합시킨 것이다.

오키나와는 동남아와 동북아의 중간 지점 정도에 있어 동아시아 군사 전략상 미국으로서는 포기할 수 없는 곳이다. 또 일본 남방의 국가안보 및 석유 수송로의 안전과도 직결되는 곳이면서 중국이 태평양으로 진출하는 지점에 위치해 있다. 중국은 오키나와에 인접한 바다를 동해라 부르는데 비해 한국은 동중국해, 일본은 동지나해라 부르고 있다. 다양한 이름을 통일하는 문제가 당사국들 사이에 해결해야 할 과제 중 하나이지만, 그보다 더 시급한 사안은 그곳에 있는 작은 섬인 센카쿠열도(다오위다오제도)의 영유권을 둘러싸고 중국 및 대만과 일본 사이의 갈등을 해결하는 문제이다. 2010년 9월과 10월에도 일본과 중국은 이 섬의 영유권문제를 놓고 외교마찰을 일으켰다. 사태는 해결되지 않은 채 일본이 여전히 실효적으로 지배하는 현 상황을 유지한 채 외교적으로 봉합되었다. 주변지역의 안정과 지속적인 경제성장을 추구하는 중국으로서는 더 이상 사태가 악화되지 않기를 바랐기 때문이다.²⁰⁾

이런 중국은 2011년에도 남중국해에서 동남아의 네 나라와 영유권문제를 놓고 갈등 중이다. 베트남, 브루나이, 필리핀, 말레이시아는 남중국해의 바다와 섬들을 독점하려는 중국의 주장에 맞서 ASEAN이란 지역협력기구를 통해 다자적 접근을 시도하고 있다. 2011년 6월에도 이곳 영해를 둘러싼 갈등이 일어나 중국은 양자적 해법을 강조했지만 ASEAN은 다자적 해법을 주장하여 결국 관철시킴시켰다.²¹⁾

18) 동아시아사 교육에서도 동아시아론이 한국 또는 동북아 중심적이라는 비판을 피하기는 어려울 것이다.

19) <후텐마 기지, 한국과도 관련>, <<연합뉴스>> 2010.5.27 16:48(최종수정)

20) 동북아지역의 영토문제와 일본의 침략·지배와의 연관성, 그리고 복잡성에 대해서는 신주백, <동아시아에서의 식민주의와 영토문제>, <<한국근현대사연구>> 55, 2010.12 참조

21) 갈등보다는 상호협력한다는 초보적인 가이드라인을 합의한 것이다. <ASEAN-中, 남중국해 협력 가이드라인

대륙의 14개 나라, 해안의 6개 나라와 각각 접하고 있는 중국은 동남아 및 일본과만 이해관계를 조정해야 하는 처지가 아니다. 한국과도 백두산 천지와 간도영유권문제를 놓고 장치 숙의를 거듭해야 하며, 동북공정을 놓고 심각한 외교마찰을 일으킨 바도 있다. 한국은 러시아가 지배하고 있는 두만강 하구의 녹둔도에 관해서도 장치 논의를 해야 할 처지에 있다. 또 일본이 계속 독도를 자기 땅이라고 강변하고 있는 현실에도 대응해야 한다. 일본 역시 러시아가 지배하고 있는 남쿠릴열도 4개 섬에 대해 영유권을 주장하고 있다. 일본은 한국과 러시아가 이들 섬에 구체적인 시설물을 설치하며 주권을 행사하려고 하면 민감하게 반응하며 국제분쟁지역화하려 하고 있다.

이처럼 각국은 실제 지배하고 있는 영토와 남이 지배하고 있는데 내 땅이라고 말해야 할 영토를 동시에 갖고 있다. 상대해야 할 국가도 한 나라에 한정되지 않는 경우가 대부분이어서 바다와 대륙의 영유권문제가 동북아 만에 한정되어 있지 않은 것이다. 결국 역사적 맥락에서 이들 문제를 풀든, 현실 국제정치의 상황 속에서 이들 문제를 풀든 쌍무적 외교관계로는 마무리할 수 없는 성격인 것이다. 여러 나라가 함께 만나 머리를 맞대야 하는 다자적인 접근과 사고방식이 필요한 것이다. 역사문제 또는 이와 연관된 영유권문제를 둘러싸고 연동하고 있는 동아시아에서 우리가 갖추어야 할 기본적인 태도와 인식은 바로 이것이다.

둘째, 동아시아의 현실 국제정치가 동남아와 동북아가 함께 하는 방향으로 흘러가고 있다는 점이다. 유럽의 경험을 놓고 볼 때, 지역화를 향한 움직임은 경제적 이해 또는 정치권력자를 비롯한 엘리트집단의 선도적인 움직임이 선행되면서 구조화하고 제도화하였다. 동아시아에서 지역협력체를 만들고자 하는 움직임도 경제적 결합도가 높아지는 한편에서 ASEAN을 중심으로 한 정치 지도자들의 적극적인 인식과 태도가 시작·지속의 원동력이 되고 있다. 그 과정을 간략히 살펴보겠다.²²⁾

중국과 동남아의 관계는 전통시대에도, 열강의 침략과 식민의 시대에도, 그리고 제2차 세계대전이 끝난 후 냉전의 시대에도 꾸준히 지속되었다. 15세기 말 16세기 초에 이미 필리핀에서 태국까지 20여 곳에 일본인의 거주지가 있고 자치체인 日本町이 있었던 이래로 오늘날까지 일본도 동남아시아의 여러 국가들과 밀접한 관계였다. 오히려 한국만이 냉전의 시대까지도 동남아와의 관계가 밀접하지 않았다.²³⁾

이러한 한국에 냉전체제의 해체는 새로운 기회였다. 그것은 일본과 중국에도 마찬가지였다. 이념을 갖대로 편 가름하던 시대가 끝났기 때문이다. 실제 동북아 3국과 ASEAN과의 교류는 매우 활발해졌다.²⁴⁾ 특히 1997년 동남아와 한국을 휩쓴 경제위기는 동아시아라는 공간이 확장되는 직접적 계기였다. 제1,2차 세계대전이란 매우 충격적인 사건을 함께 경험하고, 소련의 위협에 직면한 동서냉전 속에서 싹트기 시작한 유럽의 공동체 건설 움직임과 다른 점이다.

동남아와 동북아를 묶어 동아시아를 사고할 수 있도록 자극한 것은 동남아 국가들이었

합의>, <<머니투데이>> 2011.7.20 15:33

22) 이와 관련해서는 워낙 많은 선행연구들이 있고, 발표자가 특별히 새로운 내용을 정리한 것이 아니니 특별한 각주를 달지는 않겠다. 특히 앞서 언급한 황인원, 신윤환, 박명림의 논문이 많은 도움이 되었다.

23) 동남아와의 연관성이란 측면을 지역사 연구와 교육의 필요성이란 맥락에서 강조할 필요가 있는 이유이다. 이 점을 간과한 논의는 지극히 한국적 관점이라고 봐야하기 때문이다. 하지만 좀 더 자세한 설명은 다음 기회에 하겠다.

24) 오늘날 한국과 동남아의 관계는 우리가 상상한 것보다 밀접하다. 동남아 사람들이 한국에 많이 거주하고 있다는 말은 새삼 말할 필요도 없는 시대가 되었다. 아세안의 안보기구로 1994년에 성립한 ARF에서는 한반도 문제가 거의 매년 주요 관심사항으로 취급되고 있다. 한국과 아세안 사이에 체결된 FTA의 결과 2010년 ASEAN의 10개 회원국이 한국과 수출입한 비중이 EU 국가들의 그것보다 더 높았다.

다. 동남아 국가들은 냉전체제가 해체되면서 세계화와 더불어 진행되고 있던 지역화 추세에 대응해야 하였다. 그래서 아세안 국가들만의 무역자유화를 추진하면서 베트남을 비롯한 사회주의 국가들을 회원국으로 받아들였다. 반공전선을 구축하고 안보협력을 강화할 목적으로 1967년에 결성된 아세안이 비정치적인 내용을 채워가기 시작한 것이다.

아세안의 국가들은 1997년 경제위기 때 서방국가와 미국이 주도하고 있던 아시아태평양 경제협력체(APEC)와 국제통화기금(IMF)을 대신하여 자기 주도로 문제를 해결할 필요가 있다는 공감대를 갖기에 이르렀다. 그것은 1998년 ASEAN의 10개 회원국 정상이 만나는 자리에 한중일 3국의 정상을 초청하는 형식으로 이루어진 ASEAN+3으로 구체화하였다.

동아시아의 각국은 ASEAN+3' 형식으로 매년 만남을 거듭한 결과 2005년의 회의에서 EAS를 설치하기로 합의하였다. 그때까지 한중일 3국은 아세안이 주최하는 회의에 초청 국가로 참여하는 형식이었는데, 이제 아세안 국가들과 동등한 자격으로 회의에 참가하게 된 것이다. 이때부터 동아시아는 동남아와 동북아를 포괄하는 공간 범주로 공식화하며 그 영향력을 확장하고 있다.

두 회의체는 동남아의 지역협력기구인 아세안이 동북아 국가들을 끌어들이려 공간을 확장시키고 협력을 심화시킨 기구이다. 제1,2차 세계대전이란 매우 충격적인 사건을 함께 경험하고, 공동의 적인 소련의 위협에 직면한 서유럽에서 싹트기 시작한 유럽의 공동체 건설 움직임과 다른 양상인 것이다. 또한 두 회의체는 미국이 주도하지 않고 만든 동아시아에서의 첫 국제회의체이며, 동아시아의 구성원이 처음으로 동아시아만의 독립된 의제를 갖고 만든 정례 회의체이다.

이제 동아시아의 국가들은 ASEAN+3과 EAS를 동시에 운영하고 있다.²⁵⁾ 한중일 3국의 정상이 만나는 정례회의도 2008년부터 열리고 있다. 지역현안을 논의하려는 협력관계가 긴밀해지면서 동아시아정상회의에는 호주 뉴질랜드 인도가 새로 참가하고, 미국도 2010년부터 참가하고 있다. 동아시아의 공간이 확장되고 있는 과정에서 '아시아 태평양'을 내세운 아시아태평양경제협력체는 한발 뒤로 처지게 되었다.²⁶⁾

셋째, 경제협력과 민간교류가 매우 활발하게 이루어지고 있는 반면에 동아시아 냉전체제의 변형태로서 군사외교적 갈등을 극복하려는 논의 거의 진척되고 있지 않은 이중적 현상이 심화되고 있다. 그 중심에 민족의 분단이자 동아시아의 분단인 한반도의 분단체제가 있다. 천안함사건과 연평도포격사건으로 동아시아 국제관계가 긴장되었던 데서 알 수 있듯이 한반도의 분단체제가 불균등한 지역협력 수준의 취약함을 드러내는 핵심적인 진앙지인 것이다.²⁷⁾

25) 전자는 동아시아 지역협력체를 구상하기 위한 논의의 장이고, 후자는 인접 국가들도 포함하는 교류의 장이라는 설정이 ASEAN 구상이기도 하였다.

26) 그렇지만 지리적으로 북아메리카에 위치하고 경제적으로 북미자유무역협정(NAFTA)에 속하는 미국까지 참여하는 등 동남아의 아세안과 동북아를 벗어남으로써 동아시아의 경계가 모호해 지고 있다. 여기에 몽골과 타이완 러시아까지 동아시아정상회의에 참가하면 그 경계는 더욱 모호해질 우려가 있다.

27) 분단체제론과 동아시아론의 관계에 대한 비판과 해명은 다음 두 논문을 참조할 필요가 있다. 류준필, <분단체제론과 동아시아론>, <<아세아연구>> 52-4, 2009(수정 원고가 앞서 인용한 적이 있는 <<동아시아, 인식지평과 실천공간>>에 수록되어 있다); 백영서, <연동하는 동아시아, 문제로서의 한반도>, 26-35쪽.

류준필은 두 논의가 '외면적 관계'에 머무르고 있다고 비판한데 대해, 백영서는 복합적이고 중층적인 시공간에서 두 논의가 상호작용하고 있다는 점을 논증하려 하고 있다. 발표자가 이해하기에 류준필 비판의 핵심은 위계적 구조를 극복하기 위해 어떤 과정 속에서 누구를 주체로 설정하고 형성해 갈 것인가에 대해 창비그룹이 뚜렷하고 정치한 방안(내지는 사상과제)을(를) 제시하지 못했다는 점일 것이다. 발표자가 잘못 파악하고 있는지 모르겠지만, 두 담론의 상호작용이란 측면에 대한 해명과 더불어 한국의 현실에서 류준필이 비판하는 핵심 사항을 어떻게 구체적으로 실천하며 현재화할 것인가를 고민할 필요가 있는 문제제기이다.

주지하듯이 한반도의 분단은 미국과 구소련을 축으로 두 개의 수직적 냉전구조 속에서 형성되었다. 한국전쟁은 한반도의 분단을 고착화시키고 동아시아에 두 개의 수직적 냉전구조와 쌍무적인 안보관계를 뿌리내리게 하였다.

냉전이 해체된 이후, 러시아는 다시 부흥하여 중국과 군사협력을 지속하는 가운데 아시아에 대한 발언권을 강화하려 하고 있고, 사회주의 중국은 지속적인 경제성장을 바탕으로 미국을 상대할 수 있는 군사력을 키우고 있다. 이런 중국에 러시아와 북한은 뒷문의 안전판이다. 일본 역시 국내정치의 보수화 속에서 군사력을 증강하고 평화헌법을 부정하며 국군을 소유하는 보통국가화를 지향하고 있다. 이런 일본도 한국처럼 미국을 정점으로 한 수직적인 동맹구조에 계속 안주하려 하고 있다. 요컨대 냉전이 해체된 이후 동아시아에서의 갈등과 경쟁의 구도가 미국과 중국을 축으로 한 두 개의 국제관계와 쌍무적 협력관계로 바뀌었다. 그럼에도 불구하고 한반도의 분단체제는 동아시아에서 여전히 갈등의 진앙지인 것이다.

북한문제를 포함하여 한반도의 상황을 안정적으로 관리하려는 노력과 협력은 동아시아 국제관계를 안정화하는 지름길이다. 반대로 한반도 주변 상황의 안정적인 관리는 한반도 분단문제 해결에 필수적인 요소인 데서 알 수 있듯이, 동아시아에서 지역협력을 강화하려는 노력은 한반도의 긴장을 관리하고 분단체제를 평화체제로 정착시키는데 유리한 환경을 제공할 수 있다. 결국 한반도 구성원에게 동아시아에서의 지역협력을 강화한다는 것은 냉전 질서의 잔재를 해체시키는 노력의 하나인 것이다. 우리에게 분단을 극복하려는 노력은 동아시아에서 지역협력체 곧, 다자주의 기구와 제도를 만들려는 노력이자 동아시아 평화공동체를 만드는 노력인 것이다. 분단을 극복하려는 노력이 우리의 국익에만 한정되지 않고 동아시아 지역의 이익인 이유가 여기에 있다. 한국사와 세계사 인식의 매개 지점에 위치한 한국인이 동아시아사를 알아야 할 이유도 여기에 있다. 이러한 측면에서 동아시아사 교육을 실시해야 세계사의 일부를 떼어 낸 지역사, 한국사를 확장시킨 ‘자아 확충의 동아시아사’²⁸⁾가 될 우려를 극복할 수 있다.

이처럼 동남아와 동북아를 동아시아라는 지역 개념으로 보아야 하는 이유에 따른다면, 공통된 문화 요소로 동아시아를 경계 지으려는 역사인식은 한계에 분명하며 현실의 동아시아와 매우 괴리되어 있는 논리인 것이다. 이런 점에서도 본다면 종교교와 대학의 어느 곳이든 학교 현장을 고려한 ‘교재’로서 동아시아사를 기획한 결과물들인 2종의 <<고등학교 동아시아사>>(교학사, 천재교육, 2012), <<한중일이 함께 만든 미래를 여는 역사>>(한겨레신문사, 2005), <<함께 읽는 동아시아 근현대사>>(창작과 비평, 2011)는 부족한 기획물이다.

이들 가운데 그나마 확장하고 있는 동아시아의 현실에 가깝게 공간 범주를 설정하려 노력한 책이 <<함께 읽는 동아시아 근현대사>>이다(이하 창비의 책). 특히 창비의 책은 뚜렷한 방법론을 내세우고 있다는 점도 주목할 필요가 있다. 동아시아를 지역·국가·민중 차원으로 구분하고, 중심-소중심-주변의 위계론을 적용한 연관(관계와 교류)과 비교의 방법을 동원하여 기술하려고 노력했기 때문이다.

3. ‘지역으로서 동아시아의 역사’를 보는 눈

논의 전개의 편의상 창비의 책이 제시한 동아시아사를 보는 방법론에 대한 검토로부터 시작해 보겠다. 그러면서 발표자 나름대로 전체 동아시아사의 기본 전개를 이해하는데 있어

28) 白永瑞, <自國史와 地域史의 疏通 : 東아시아人的 歷史敍述의 省察>(《歷史學報》 196, 2007)에서 인용하였다.

필요하다고 보는 전환기적 시기에 대한 각 교제의 기술을 검토하면서 한국에서의 동아시아 사 인식의 현재를 점검해 보겠다.

창비의 책에서는 교류사와 관계사까지를 포함하는 연관사와 비교의 방법을 동원하여 지역사의 내용을 조직하려 하였다. 이렇게 접근하는 노력이 “제국의식과 자국중심주의를 상대화하는 효과”를 거둘 수 있고, 국가영역 외에 사회영역까지 지역사에 아우를 수 있다는 장점이 있음을 강조하였다. 창비의 책은 이러한 방법을 구체적인 예를 들어가면서 설명하고 있어 독자들의 이해를 돕고 있다.²⁹⁾

연관사와 비교의 방법이 내세우는 장점은 매우 적절한 지적이다. 창비의 책에서도 예로 들었던 나당전쟁과 티베트의 관계가 唐이란 국가를 매개로 지역의 역학관계를 변경시킨 사례가 이런 경우에 해당될 것이다.

그런데 제시한 연관사 곧, 교류사와 관계사 만으로 설명되지 않는 역사적 영역이 또한 있다고 본다. 직접 관계가 없는데 같은 지역에서 있어 영향을 주고받을 수밖에 없을 뿐만 아니라 중층적 관계로 인해 전개양상이 복잡한 경우가 여기에 해당된다. 어쩌면 관계사를 넘는 지역사를 연구하고 교육해야 하는 이유가 여기에 있을 것이다.

예를 들어 앞서 ‘제2장’에서 언급했던 2010년의 천안함사건과 연평도포격사건이 오키나와에 있는 미 군사기지를 중심으로 한 미일관계에 영향을 끼쳤고, 그것이 다시 오키나와 주민의 삶에도 영향을 주고 있는 경우일 것이다. 이 시간은 이후 ARF라는 군사외교 무대에서 남북한간의 외교경쟁이 벌어졌고, 그 배우에는 미중간의 경쟁관계가 있었으며, 여기에 나머지 동아시아 국가들이 휘말려 복잡한 외교적 과장까지 일으켰다.

또 하나 예를 들자면 1931년 이후 만주국에 일본인과 조선인의 이민문제를 둘러싸고 조선총독부와 만주국 사이에 의견차이가 심화되는 가운데 전개된 이민정책의 양상이 바뀌어갔던 사실에서도 확인할 수 있다. 만주국의 지배를 안정화시키는 방안의 하나로 일본인의 만주이민을 추진했던 관동군과 일본정부는 1934년 중국인의 일본인 이민에 대한 반발로 일어난 토평산사건이 일어나자 기존의 정책을 재고하기 시작했다. 더구나 조선총독부가 집단부락과 안전농촌 건설정책을 통해 재만조선인을 효과적으로 통제하였으므로 통제를 전제로 한 이주정책은 본국정부와 관동군의 시선을 붙잡기에 충분하였다. 여기에 악화되고 있던 본국의 실업문제를 완화시키는 방안의 하나로 조선인의 일본 이주를 제어할 필요도 있었다. 결국 식민지 조선의 인구압박을 해소하기 위해 만주이주를 적극 추진하려는 조선총독부의 정책 곧, 자작농 위주의 이주정책을 관동군도 채용함으로써 1930년대 후반 만주 이민정책의 핵심 가운데 하나였다.³⁰⁾

요컨대 직접 연관된 관계와 교류가 아닌 영역으로부터 발신하는 어떤 것에 의해 지역질서가 작동하고 사람의 일상에 영향을 미치는 경우는 세 위계론 곧, 중심(중국)-소중심(조선 일본 베트남)-주변에 대한 재검토를 요청한다고 볼 수 있다. 그러면 이에 관해 검토해보자.

창비의 책에서는 위계론에 입각하여 동아시아사 전반을 아래와 같이 이해하고 있다.

이 세 위계론은 전근대의 동아시아 역내 위계구도를 이해하기 위한 틀이지만 근대시기에 미국과 러시아 등 서구열강이 개입하는 달라진 조선 속에서도 변형된 채 지속되었다. 근대에는 중심국이 중국에서 일본으로 바뀌었고 그에 따라 주변과 소중심, 그리고 중심(중국)까지 제국일본의 식민지나 점령지로 되었다. 이윽고 냉전시기에는 그 중심이 미국으로 바뀌었다. 그런 면에서 세 위계론은 근대를 성취한

29) 유용태, <서장>, <<함께 읽는 동아시아 근현대사>>, 30-32쪽.

30) 자세한 사항은 任城模, <중일전쟁 전야 만주국·조선 관계사의 소묘>, <<歷史學報>> 201, 2009 참조.

국가·민족과 함께 그들의 근대를 위해 소외된 주체들까지 시야에 넣도록 우리를 이끌어줄 것이다.³¹⁾

전근대 시기에 중국이 동아시아 질서를 주도했다는 점은 누구도 부정하지 않을 것이다. 중국이 주도한 질서를 우리는 흔히 조공-책봉 관계(질서)라고 말한다.³²⁾ 이를 뒷받침하는 세계관이 화이사상이다. 화이사상은 중국이 세계의 중심이며, 그 주변의 국가와 민족은 문명의 정도에 따라 층위가 부여된 위계적 질서에 따라 위치지워진다는 의식을 뒷받침해 주는 중국중심적인 세계관 곧, 중화사상이다.

동남아와 동북아 그리고 초원지대의 유목세력까지를 아우르는 이러한 질서(관계)가 확립된 것은 元 때였다. 창비의 책은 이를 몽골제국이 “동아시아의 다원적 지역질서를 일거에 종식”했다고 보아 동아시아에 일원적 중화질서를 갖춘 시기를 이렇게 규정한 것이다.³³⁾ 19세기 들어 중화질서가 사실상 무너질 때까지의 지역사에서 가장 큰 구조 변동이라고 볼 수 있을 것이다.

이러한 질서변동에 대해 2012년부터 사용할 <<동아시아사>> 교과서에서는 어떻게 기술하고 있을까. 교학사판 교과서에서는 창비의 책처럼 ‘일원적 국제 질서를 만든 몽골 제국’이란 이름으로 유라시아 대륙의 통합과 동아시아의 질서 재편을 기술하고 있다.³⁴⁾ 하지만 천재교육판 교과서에서는 몽골제국의 등장이 갖는 지역사 차원의 의미로서 질서 변동의 측면 내지는 정치적 변화를 제대로 주목하지 않고 있다. 대신에 동서교역의 안정화와 더불어 동남아를 거쳐 지중해까지 연결되는 교역망의 연결에 더 주목하고 있다.³⁵⁾ 몽골제국의 등장으로 동서교류와 더불어 초원지대에서 동남아의 해양세력까지 형성된 남북교류를 기술한 점은 적절하다고 볼 수 있겠다.³⁶⁾

몽골제국에 의해 일원적 국제 질서가 성립했다고 해서 동남아, 동북아, 몽골 일대의 초원지대에 있었던 국가들이 모두 이 질서(관계)에 편입되어 존재했다고 말할 수는 없다. 수백년간 독자의 전통과 문화를 갖고 자신을 유지해 온 경우도 있었기 때문이다. 오늘날 인도네시아 지역의 역사와 문화가 그러하며, 16세기에 스페인의 식민지가 된 이래 1946년 공화국 세워 독립할 때까지의 필리핀도 그러한 경우다. 14세기 들어 무너진 제국을 뒤로한 채 중국에서 밀려 초원으로 돌아온 몽골은 티베트의 불교를 받아들여 자기 문자와 독자적인 정신세계를 갖고 17세기까지 3백여년간을 버틴 ‘小칸시대’를 열었다.

이들은 중국이 주도하는 국제질서에 편입되지 않은 채 독자적인 질서와 가치관을 갖고 존재했던 ‘중심’인 것이다. 중심이라고 말할 수 있다면, 동아시아 전근대는 다중심 질서였다고 말할 수 있으며, 중심이라 말을 붙이기 거북하다면 소중심이라고도 말할 수 있겠다. 하지만 이때의 소중심은 중심의 하부체계에 들어가 있는 달리 말하면, 위계체계 속에서 중심의 하부에 위치한 소중심이 아닌 독자적 소중심이었다고 보아야 할 것이다.³⁷⁾ 이들은 중화

31) 유용태, <서장>, <<함께 읽는 동아시아 근현대사>>, 30쪽.

32) 혹은 이를 ‘체제’라고도 말한다.

33) 유용태, <서장>, <<함께 읽는 동아시아 근현대사>>, 31쪽.

34) 교학사판 검정신청본, 80-81쪽.

35) 천재교육판 검정신청본, 94쪽.

36) 첨언하자면 교육과정은 이 시기 몽골제국 때까지의 유목인들에 대해 ‘북방민족’이란 용어를 사용하여 교과서를 기술하도록 하고 있다. 하지만 이는 지극히 중국 중심적인 용어이다. 북방민족은 유목민족으로 대체되어야 한다. 민족이란 보다는 유목세력으로 부르는 것이 더 적절할 수도 있다. 달리 말하면 동아시아의 남북교류를 유목세력 농경세력 해양세력으로 구분하여 설명하는 것도 한 방법인 것이다.

37) 이러한 관점은 金成修, <동아시아론의 전개와 역사 텍스트 속의 동아시아>, <<歷史教育>> 102, 2007에서 시사받았다.

사상을 공유했던 베트남, 조선, 일본³⁸⁾과 다른 소중심 또는 중심이었던 것이다.³⁹⁾

중심-소중심-주변에 대한 재검토는 동아시아 근현대사에서도 필요하다. 위의 인용문에서 나와 있듯이, 창비의 책은 ‘근대의 중심국이 중국에서 일본으로’ 바뀌었다고 보았다. 한중일 중심으로만 보아도 이 지적은 적절하지 않다. 일본은 동아시아 근대의 중심국이 된 적이 없다. 달리 말하면, 아시아에서 중국 중심의 지배질서가 청일전쟁과 러일전쟁을 거치며 일본 중심으로 개편되었다는 관점은 동북아 중심적인 시각이고, 중일간의 세력균형에만 초점을 맞춘 인식이다. 사실 일본은 비록 한반도를 점령했지만, 중국을 단독 지배하지 못하였다. 중국은 제국주의 국가들 사이의 국제공조관계 속에서 분할되어 있었을 뿐이다. 의화단사건을 처리한 1900년의 베이징의정서(신축조약)가(이) 그 단적인 보기이며, 제국주의 국가간의 공조관계는 1921년 워싱턴회의에서 재확인되었다. 1931년 일본의 만주침략으로부터 시작되는 ‘15년간의 아시아태평양전쟁’은 이를 타파하기 위한 일본의 노골적인 시도였다. 흔히들 우리가 알고 있듯이, 일본은 대동아공영권을 내세우며 배타적 중심으로 나서려 시도했지만 아시아태평양전쟁에서 패전함으로써 꿈에 그쳤다.

공간을 더 확장해 동남아까지를 놓고 보면 더욱 명확해진다. 주지하듯이 동남아는 네덜란드와 영국, 그리고 프랑스가 지배하였다. 이 지역은 3국이 직접 지배하였지만, 식민지를 개척하는 과정에서 아프리카와 발칸지역에서처럼 열강간의 전투가 3국간에 벌어진 적이 없었다. 1824년 런던조약으로 네덜란드와 영국은 플라카해협을 경계로 지배영역을 구분할 수 있었다. 프랑스는 영국과 네덜란드가 진출하지 않은 인도차이나를 차지하였다.⁴⁰⁾

19세기와 20세기 전반기까지 동북아의 질서는 김기정의 지적처럼 ‘중심부 구조의 구조적 다원화’가 관찰되었다.⁴¹⁾ 이 시간을 다중심 시대였다고 보는 것이 더 적확할 것이다. 하지만 경쟁의 격화 속에서 열강간의 갈등과 견제가 심화되어 가면서 중심과 주변의 구조가 매우 불안정하였다는 평가는 과장된 것이다. 1931년 일본이 만주를 침략할 때까지는 동아시아의 지배권역을 놓고 열강들끼리 충돌한 적이 없었다. 오히려 동아시아를 둘러싼 열강간의 이해는 1824년 런던조약, 1901년 베이징의정서(신축조약), 영일동맹과 카스라테프트밀약, 그리고 1921년 워싱턴회의에서의 조약 체결까지 상호 조정이 가능하였다.

물론 1894년의 청일전쟁, 1904년의 러일전쟁은 이와 반대되는 역사적 경험이지만, 1905년 포츠머스조약과 1910년 한국병합으로 열강간의 영토분할경쟁은 사실상 막을 내렸다. 러시아는 1905년 영리협상을 체결하였고, 1907년에 러일협약을 체결하면서 제국공조지배체제에 다시 합류하였다. 조선을 둘러싼 열강간의 일시적인 세력갈등도 사라졌다. 그리고 한국병합 이듬해인 1911년 중국에서 신해혁명이 일어나고 1912년 청이 무너지면서 왕조지배체제가 끝났다. 이후 일본의 식민지화에 반대하는 독립운동이 일어나고 중국에서의 공화주의 국가도 등장하였다. 동아시아의 전통적 질서가 완전히 해체되고 새로운 패러다임을 요구하는 시대가 도래한 것이다. 이때를 축으로 동아시아 근대사를 시기 구분할 수 있다.

이후 동아시아에서 열강의 협조체제를 부정하고 독자 세력화를 꿈꾸었던 나라는 일본 뿐

38) 백영서 외 지음, <총론 제국을 넘어 동아시아공동체로>, 15쪽.

39) 소중심이란 용어로 조공책봉관계를 보려는 시각은 민두기가 제기하였다(민두기, <동아시아의 실체와 그 전망-역사적 접근>, <<시간과의 경쟁 : 동아시아 근현대사 논집>>, 연세대학교 출판부, 2001)

40) 한국의 역사교육에서 흔히들 제시하는 1989년의 파소다사건에서 영국과 프랑스는 충돌 일보직전까지 갔지만 무력갈등은 없었다. 외교 교섭으로 사태를 수습하였다. 독일을 견제해야 한다는 공동의 이해가 있었기 때문에 가능한 것이었다. 아무튼 이후 영국과 프랑스는 협력적이었다. 그리고 1904년 영프협상이 체결되면서 프랑스는 동아시아에서의 영일동맹체제에 포섭되었다. 러일전쟁 때 삼국간섭 때와 다른 국제관계가 형성된 이유 가운데 하나가 여기에 있다.

41) 김기정, <세계 자본주의체제와 동아시아 지역질서의 변동>, 백영서 외 지음, 위의 책.

이었다. 21개조요구와 특별 관여를 통해 외교적 프로세스 속에서 이해관계를 관철시켜 다원적 중심의 주도적 국가로 나서려했던 것이다. 하지만 미국이 주도하는 협조적 국제관계의 틀을 벗어날 수가 없었다. 이를 부정하고 본격적인 독자행보를 하는 첫 시도가 1931년 만주침략이다.

교학사판과 <<미래를 여는 역사>>에서는 이에 입각하여 1910, 11년을 경계로 동아시아 근대사를 시기 구분했지만, 천재교육판에서는 그것이 잘 드러나지 않는다. 창비의 책에서도 그것은 마찬가지다. 그럼에도 불구하고 두 출판사의 교과서에서는 일본이 침략을 확대하는 내적인 이유에 대한 설득력 있는 설명이 부재하다. 지역사로서의 동아시아사 기술에 한계를 드러낸 것이다.

동아시아의 다중심 구도는 1945년 이후에도 마찬가지다. 월등한 군사력과 경제력을 내세운 미국 중심의 구도가 가장 강력하기는 했지만, 전후 동아시아는 미국과 소련이 구축한 냉전체제 속에서 점차 다중심 질서를 형성해 갔다. 동아시아의 자본주의진영은 미국을 정점으로 수직적인 동맹구조 속에 있었는데 비해, 사회주의진영은 중소갈등이 심화되는 와중에 두 나라의 틈바구니에서 각자 협력하며 생존하였다. 미소의 틈바구니에서 있는 동남아시아의 일부 국가와 중국, 인도는 비동맹회의를 주도하며 미소의 주도권을 거부하고 새로운 국제질서를 모색하였다. 다중심과 주변과의 관계에서 위계적 구도인 경우도 있었지만 각각의 중심에는 주변이 그렇지 않은 경우도 있었다.

다중심의 동아시아 질서는 1990년 동서독이 통일되고, 1991년 사회주의 소련이 몰락하면서 미국 중심의 국제 질서로 재편되는 듯하였다. 하지만 동유럽과 달리 동아시아의 사회주의 국가는 몽골을 제외하면 해체되지 않았다. 중국과 베트남은 개혁 개방을 통해 세계화에 적응하며 성장을 거듭하고 있다. 지금은 냉전 시기의 틀과 내용을 달리하는 새로운 국제관계가 작동하고 있으며, 그 틈바구니에서 동아시아만의 지역협력체를 만들려는 움직임이 가시화하고 있다. 그 양상의 특징은 주변인 ASEAN이 지역의 중심을 추동하고 있다는 데 있다.



동북아역사재단
NORTHEAST ASIAN HISTORY FOUNDATION

120-705 서울시 서대문구 통일로 81
Tel: 02-2012-6114 Fax: 02-2012-6175
<http://www.historyfoundation.or.kr/>

81 TONGILRO IMGWANG BLDG., SEODAEMUN-GU, SEOUL 120-705
Phone: +82-2-2012-6114 Fax: +82-2-2012-6175
<http://www.historyfoundation.or.kr/eng/>