

■ 논문 ■

우리나라 역사교육의 지형도 변화와 초등학교 현대사 교육*

다문화 시민사회의 어린이 역사교육 방향 탐색

하경수

I. 머리말

한국 사회에서 역사와 역사교육은 늘 논란의 중심에 서 있다. 그만큼 역사와 역사교육은 곤혹스러운 처지에 놓인다. 먼저 우리에게 당연한 것이었던 역사인식 방식이 현재의 역사현실에 부합하지 않는다. 20세기의 무거운 한반도 역사현실에서 역사와 역사교육은 무언가 ‘근본적이고 치열한’¹⁾ 것이 되어야 했다. 그러나 지금 학생들이 마주하는 생활세계와 역사무대는 그때와는 전혀 다른 성격이다. 보릿고개의 집단기억을 공유해야 했던 세대들과 먹방 프로그램에 열광하는 세대 간의 역사적 소통은 점차 불편해졌다.

일제강점기와 한국전쟁을 거친 20세기 국사에서 침략과 저항의 이분법과 단일민족 신화의 민족 영웅서사는 당연한 것이었다. 그러나 21세기의 다문화 한국 사회에서 민족주의 역사관과 역사교육은 입지가 좁아졌다. 국제화와 세계화의 최전선에 있는 학생들에게 약소국의 열등의식 같은 것은 과거의 이야기였다. 특히 이번 코로나19 팬데믹에서 한국으로 향하는 재외국민의 역유입은 우리나라가 더 이상 20세기의 한국이

* “이 논문은 2017학년도 진주교육대학교 교내연구비 지원을 받았음.”

1) 윤종배, 「나는 왜 역사를 가르치는가」, 『내일을 여는 역사』, 창간호 (2000), 147-149쪽.

아니라는 것을 단적으로 보여주었다.

역사지식의 생산-유통-소비에서도 큰 변화가 일어났다.²⁾ 인쇄매체로 지식이 유통되던 시대에는 지식의 생산자와 소비자의 구분이 뚜렷했다. 그러나 인터넷의 발달로 과생된 지식 검색 및 공유 시스템의 확산은 역사소비에서도 획기적인 전환을 가져왔다. 이제 전문 역사가가 없어도 역사지식이 생산되는 프로슈머의 시대가 정착되었다. 개방형 역사지식의 생산에서 오류와 왜곡에 대한 우려가 있지만, 구성주의적 역사이론은 역사지식의 객관성에 부정적이며, 포스트모던 역사학은 정사(正史)와 야사(野史)의 경계를 허물었다.

이런 환경 속에서 한국사 교육은 초·중등학교에서 세 차례 반복된다. 초등학교에서는 역사영역 사회과, 중학교에서는 사회과 역사과목, 고등학교에서는 사회과 한국사 과목이 담당한다. 역사교육이 사회과에서 실시된다는 것은 사회과가 중심이라는 이야기이다. 사회과는 “민주시민의 자질 육성을 궁극적인 목적으로 하며, 그것을 달성하기 위해 지리, 역사, 제 사회 과학의 각 영역들을 통합적으로 조직해 사회현상을 종합적으로 이해하고 탐구하는 교과”³⁾라고 규정되었다.

사회과 교육과정이 역사교육을 통한 민주시민의 자질육성 방안까지 명확하게 제시하는 것은 아니지만, “역사는 정체성의 형성, 역사적 통찰력과 판단력의 육성, 현대 사회의 역사적 이해, 민주주의에 대한 역사적 인식 등을 통해 민주 시민의 자질 육성에 기여한다.”⁴⁾는 정도는 합의된 것 같다.

여기서 우리는 사회과 역사교육에 내포된 두 가지 방향을 확인할 수 있다.

2) 고원, 「인터넷을 통한 역사지식의 개방과 유통」, 『역사와 문화』, 19(2010), 187-188쪽.

3) 진주교육대학교 국정도서편찬위원회 편, 『교사용 지도서 사회 5-2』, (서울: 천재교육, 2015), 79쪽.

4) 진주교육대학교 국정도서편찬위원회 편, 같은 책, 81쪽.

첫째, 한국인의 정체성 및 현대 사회와 민주주의에 대한 역사적 이해와 인식을 위해서는 현대사 교육의 강화가 필요하며, 둘째, 사회과 역사수업은 역사를 가르치는 것이 아니라 역사를 통해 교육 목적을 달성하는 것이며, 역사적 통찰력과 판단력의 육성이 핵심 과제라는 점이다.

한국 현대사의 기점 문제에서는 한반도의 운명을 갈라놓았던 큰 사건들이 많았던 만큼 다양한 의견이 가능하다. 그러나 거시적인 관점에서 조선 역사와의 연결선이 끊어지기 시작한 1876년 개항을 분기점으로 보는 시각이 설득력 있게 들린다.⁵⁾ 그것은 개항 이후의 역사가 역사 행위의 주체와 성격 그리고 근대화를 추구하는 역사의 방향에서 이전과는 전혀 다른 형태로 전개되었기 때문이다.

이 논문은 초등학교 현대사 교육에 주목한다. 초등학교는 담임 선생님이 전 교과를 담당하는 기초교육의 단계이고, 현대사 교육이 『사회 6-1』 교과서를 통해 실시되기 때문에 한국 사회의 열띤 교과서 논쟁에 휘말리지 않는다. 또한 초등학교는 역사교육이 처음 시작되는 시기이기 때문에 우리나라에서 실시되는 역사교육의 원형적인 모습을 살펴볼 수 있다.

이 글에서는 초등학교 역사교육이 잇고 있는 것들, 역사 교과서가 보지 못한 것들 그리고 역사교사가 기억해야 하는 것들을 소재로 삼아 우리나라 현대사 교육의 문제점을 교육현장 중심으로 진단하고, 그에 대한 대안적 모색의 가능성을 탐색하려는 것이다.

II. 초등학교 역사교육이 잇고 있는 것들

1. 역사교육과 사회과교육

학교 교육에서 “수업이란 단순히 교사의 ‘가르치는 행위’ 또는 학생의

5) 노명식, 「한국 현대사의 기점 문제」, 『지성의 현장』, 제7권 1호(1997), 60쪽.

‘배우는 행위’가 아니라 교사와 학생 그리고 그들을 둘러싸고 있는 교육환경 간의 구체적인 목표를 향한 상호작용 과정”⁶⁾이라고 한다. 이런 과정에 개입하는 요소들은 크게 교육과정, 교과서, 교실환경과 같은 물적 자원과 교사와 학생의 인적 자원이다. 물적 자원은 교실에서 통제할 수 없는 상수의 영역이고, 수업에서 변수로 작용하는 것은 수업의 실행자이며 수혜자인 교사와 학생이다.

교실수업이 ‘구체적인 목표를 향한 상호작용의 과정’이란 정의는 역사수업이 목표 설정, 내용 선정 및 교수 학습방법에서 겪게 될 시련을 예고한다. 역사수업은 사회과에서 시행된다. “사회현상을 종합적으로 이해하기 위해서는 시간 계열(역사)과 공간 계열(지리), 그리고 두 축이 서로 만나는 곳에서 나타나는 인간들의 삶(일반사회)을 통합적으로 바라볼 필요가 있다.”⁷⁾는 것이 사회과의 논리이다. 한반도의 역사현실이 미국식 사회과의 부분집합으로 치환되는 것에 대한 반론⁸⁾은 차치하고라도, 사회과에 포섭된 초등학교 역사수업은 역사영역의 수업목표, 사회과교육의 교과목표 그리고 초등교육의 목표를 동시에 달성해야 하는 삼중고에 처하게 된다.

사회과 교육과정 목표에 따른 내용 선정은 학습자 측면, 학문적 철학적 측면과 국가적 사회적 측면을 고려해야 한다. 초등학교는 공식 역사학습이 실행되는 첫 단계이며, 역사의 기초 지식과 학습 역량을 습득하는 과정이다. 학습자 측면에서 볼 때, 학생들의 인지발달 정도와 연령대에 맞는 학습능력에 대한 배려가 우선되어야 한다.⁹⁾ 역사와 역사교육에

6) 강선주, 「역사수업의 방법」, 최상훈 외, 『역사교육의 내용과 방법』 (서울: 책과함께, 2008), 211쪽.

7) 정호범, 「위기에 처한 한국 사회과교육 진단과 처방-」, 『사회과교육연구』, 제23권 2호(2016), 23쪽.

8) 최상훈, 「역사과 교육과정 60년의 변천과 진로」, 『사회과교육연구』, 제12권 2호(2005), 215-216쪽.

9) 역사의식 발달에 관한 연구들은 초등학교 5학년 단계에서 인과의식 발달하고, 초등학교 6학년 단계에서 시대의식이 발달한다고 결론을 내리고 있다. 이에 따라 초등학교 역사학습은 5학년 2학기부터 6학년 1학기까지 진행되도록 배정되었다. 진주교육대학교 국정도서편찬위원회 편, 『교사용

대한 접근동기와 회피동기가 형성되는 시기인 만큼 학습 내용 선정과 조직에서 고도의 전문성이 요구된다.

학문 철학적 측면의 경우 지식은 맥락(context)적으로 구성된다는 구성주의 역사이론과 과거는 기억을 통해 재생될 뿐이라는 포스트모던 역사이론이 민족주의 담론과 성전적 교과서관에 맞서며 변화의 바람이 일고 있는 특징이 있다. 국가 사회적 측면에 대한 고려는 기형적 국가교육의 주요 원인으로 지목된다. 역사와 역사교육이 국사의 틀에서 벗어나지 못하는 것도 그렇고, 정치와 권력이 역사교육의 내용을 통제할 수 있다고 믿는 것도 여기서 비롯되는 것이다.¹⁰⁾ 역사교육에서 민족과 국가를 상대화해야 한다는 주장이 꾸준히 제기되고 있지만, 국가체계의 위세에 눌려 공교육에까지는 전달되지 못하고 있다.¹¹⁾

초등학교 역사교육은 이런 환경에서 교사 학생 역사의 상호작용 과정을 실행해야 한다. 그렇기 때문에 교사는 수업에 투입되는 요소들의 역할과 관계설정 문제를 해결해야 한다. 즉 수업이 단순히 가르치는 행위와 배우는 행위를 넘어서는 것이라면, 초등학교 역사수업은 교사와 학생간의 상호작용을 위해 역사를 투입하는 것인가, 아니면 학생과 역사의 상호작용을 위해 교사가 개입하는 것인가를 먼저 판단해야 한다. 이것이 역사교육의 의미와 성격을 규정하기 때문이다.

이를 해결하기 위해 교사는 수업의 설계와 실행에서 두 가지 대화를 동시에 수행해야 한다. 먼저 교사는 학습자 중심 수업의 설계와 실행을

지도서 사회 5-2』, 80쪽.

10) “국가 간 역사 분쟁이나 정치적 개입이 일어나는 원인은 말할 것도 없이 관련 당국자들이 역사교육의 내용을 통제할 수 있다고 믿기 때문이다. 그리고 이들은 공통적으로 가르치는 역사 내용이 바로 역사교과서이기 때문에 그것을 통해 역사교육을 통제하는 것이 가능하다고 믿는다.” 송상현, 「역사교육에서 역사교과서의 성격 규정 문제」, 『사회과교육』, 제51호 2권(2012), 27쪽.

11) 김현주, 「‘국가 교육’으로부터 해방되기」, 『역사와 문화』, 26(2013), 43쪽.

위해 현재와의 대화에 나서게 된다. 담임교사가 원칙적으로 모든 교과서의 수업을 진행하는 초등학교에서 학생의 교사 의존도는 매우 높으며, 교사와 학생과의 상호 이해와 소통은 모든 교과서의 성취 조건으로 작용한다. 초등학생의 학습방법은 경험을 바탕으로 하며, 그들은 경험하지 못한 것을 어렵게 생각한다. 그렇기 때문에 학습자와의 간격을 좁히기 위해서는 그들이 현재 살아가고 있는 생활세계에 대한 이해가 상호작용의 선결 조건이 된다.

변화된 교실 상황에 대한 이해도 필수적이다. 학생들은 인터넷과 스마트폰을 통해 언제 어디서든지 교과서보다 많은 양의 역사지식을 습득할 수 있다. 디지털 리터러시는 텍스트, 이미지 그리고 동영상을 활용하여 역사수업의 교수 학습방법에서 획기적인 전환을 가져오고 있다. 교육현장의 다문화 현실은 단일민족 국사학습을 불편하게 만들 수 있다. 이런 현실에 대한 충분한 이해가 없다면 교사는 학생과 역사와의 상호작용에서 어려움을 겪게 된다.

역사수업의 전문성은 과거와의 대화에서 나온다. 그것은 과거와 현재의 끊임없는 대화로 상징되는 역사, 즉 자신이 수업에 투입해야 할 역사와의 대화를 의미한다. 학교 역사수업에서는 교육과정에 의거 편찬된 교과서와 교사용 지도서가 활용된다. 국가 교육과정은 교육부 고시로 제정되기 때문에 법적인 효력을 갖는다. 교과서도 공적인 역사서술의 하나이기 때문에 그 내용은 지식의 공식성을 갖는다.

그러나 교사가 이것을 어떻게 수용하느냐의 여부는 본인의 교육관과 교과서관에 달려 있다. 교사들에게는 “수업을 조직하고, 교과내용을 수업내용으로 변형하는 능동적 생산자”¹²⁾의 역할이 부여된다. 따라서 교사의 역사수업이 교과서와의 대화에 한정된 것인지, 아니면 교과서에 제시된 수업 소재를 매개로 역사와의 대화를 시도할 것인지에 따라 역사교육의 방향과 내용은 크게 달라진다.

12) 김한중, 『역사수업의 원리』 (서울: 책과함께, 2008), 96쪽.

2. 포스트모던 역사학과 다문화 사회현실

21세기 들어서면서 국사교육은 심각한 고민에 빠져들게 된다. 그것은 역사인식 방식의 근본적인 변화를 요구하는 두 가지 도전에 직면하기 때문이다. 첫 번째 것은 포스트모더니즘이라는 새로운 지식 패러다임의 등장이고, 두 번째 것은 한반도에서 처음 빚어진 다문화현상이다. 포스트모던 역사학의 도전이 인식론적 전환을 촉구한 학술적 차원이라면, 다문화 현상은 우리 사회 전체가 몸으로 직접 대면해야 하는 사회현실이다.

a. 국사교육과 포스트모던 역사학

2014년 7월 영화 <명량>이 개봉되었을 때, 1,700만 명이 넘는 관객이 이순신 장군을 보러 제 발로 극장을 찾았고, 이순신 관련 서적 판매는 10배 이상 늘었다고 한다. 국민 모두가 알고 있는 주인공, 누구나 알고 있는 전쟁 스토리, 이순신 장군의 승리라는 뻔한 결론의 명량이 이처럼 돌풍을 일으킨 이유는 무엇일까? 한 연구자는 이를 알아보기 위해 대학생 대상 설문조사를 실시했고, 설문자의 57%가 명량이 던지는 메시지로 이순신의 리더십을 꼽았다고 한다.¹³⁾ 임진년 왜구가 일으킨 난에서 성웅 이순신의 해전 승리를 역사와 역사교육의 소재로 활용해 국민적 카타르시스를 심어준 국사교육의 성과이다.

임진왜란은 지금으로 말하면 한국과 중국과 일본이 가세하여 7년 동안 격돌한 국제적인 전면전쟁이었다. 이것은 장차 수세기에 걸쳐 진행될 대륙 세력과 해양 세력 간의 충돌을 예고하는 역사적 사건이었지만, 조선은 이러한 세계사적 의미를 인지하지 못한 채 이미 체화되어 버린 중화 세계관으로 회귀해 버렸다.¹⁴⁾

13) 방기철, 「『명량』과 2014 대한민국」, 『역사와 문화』, 28(2014), 235-241쪽.

14) 윤용선, 「머리말」, 문화사학회 엮음, 『기억은 역사를 어떻게 재현하는가』 (과주: 한울, 2017), 8쪽.

그 당시 중화사상이 전부였던 조선 왕조에게는 격퇴한 왜구의 난이 엄청난 사건이 아닐 수도 있었기에 사건에 대한 정확한 사실관계 확인과 그에 대한 역사적 해석의 의무는 접어두었을 수도 있다. 그러나 역사는 반복된다는 말처럼 우리는 일제강점기의 일본, 한국전쟁의 중국을 다시 경험하면서 지금 분단 조국에서 살아가고 있다. 이런 상황에서 안중근와 유관순을 되새기는 지금의 국사교육만으로 세계사적 변화를 정확히 파악하고 새로운 미래를 건설할 수 있는가를 묻는다면 어떤 대답을 들을 수 있을까? 우리의 역사교육은 반드시 이에 대한 대답을 제시해야 한다.

포스트모던 역사학에서 촉발된 역사인식 논쟁은 그 답을 찾기 위한 과정으로 볼 수 있다. 역사의 중심으로 국사를 설정하는 한국 역사학의 입장에서 『민족주의는 반역이다』¹⁵⁾, 『국사의 신화를 넘어서』¹⁶⁾ 라는 공개적인 도발은 매우 불편한 것일 수도 있다. 그러나 이런 카피는 민족주의와 국사로 통칭되는 집단 심리와 의식의 무조건적인 폐기와 해체를 요구하는 것이 아니라, 민족주의의 과잉과 과욕으로 얼룩진 국사를 역사로 되돌려 놓아야 한다는 충언으로 이해해야 생산적이다. 왜냐하면 “민족주의나 국사에 대한 비판적 성찰이 언제나 그에 대한 전면 부정으로 이어지지는 않을 것”¹⁷⁾을 알고 있기 때문이다.

우리가 새로운 방식의 역사학에 관심을 가져야 하는 것은 너무나 극적인 한반도 현대사의 특수성 때문이다. 일제강점기와 분단조국은 우리의 의식을 독점했던 현대사의 쓰나미 같은 것이었다. 그런 이유로 친일파와 빨갱이라는 거대담론의 목소리에 시간이 정지된 망각 속에 묻혀야 했던 역사적 상흔이 너무도 많다. 엇그제만 해도 제주 4·3이 대통령의 추념사 약속¹⁸⁾을 뒤로 한 채 또 다시 망각의 길에 나섰고, 5월이 오면 광주의 5·18이 우리의 기억과 2020년 인사를 나누게 될 것이다.

15) 임지현, 『민족주의는 반역이다』 (서울: 소나무, 1999).

16) 임지현 이성시 엮음, 『국사의 신화를 넘어서』 (서울: 휴머니스트, 2004).

17) 김영환, 「국사 해체론의 신화 - 임지현, 이성시 엮음, 『국사의 신화를 넘어서』 (서울: 휴머니스트, 2004)」, 『역사와 경계』, 54(2005), 290쪽.

18) <https://www1.president.go.kr/articles/8401> (검색일: 2020년 4월 13일)

이런 점에서 역사를 아래로부터 접근하여 역사적 현실의 다양성과 모순성을 보여주려 하는 독일의 일상생활사 연구가 주목을 받고 있다. 평범한 서민들의 일상적 경험세계를 통해 나치시대에 접근하고 있는 일상생활사는 역사적 현실이 선악의 관점으로는 일률적으로 파악할 수 없는 다양하고 복잡한 차원을 지닌다는 점을 보여줌으로써 한국의 연구자들에게 큰 시사점을 주고 있다는 것이다.¹⁹⁾

그렇기 때문에 포스트모던 역사학은 『문화로 보면 역사가 달라진다』²⁰⁾를 제언으로 두껍게 읽기, 다르게 읽기, 작은 것을 통해 읽기, 깨트리기와 같은 새로운 접근방식을 제시하고 있고, 『역사들이 속삭인다』²¹⁾는 상징적인 수사학으로 사실과 허구나 선과 악과 같은 이분법의 틀을 넘는 스토리텔링 역사의 귀환²²⁾을 촉구하는 것이다.

우리는 이미 영화 <황산벌(2003)>에서 “호랑이는 가죽 땀에 죽고 사람은 이름 땀에 죽는다.”는 엄마의 이야기에 공감하며, 결국 살아서 엄마를 얼싸안는 거시기의 마지막 장면을 감명 깊게 기억하고 있다. 비록 영화적 현실이었지만, 수백만의 관객들이 우리의 역사 속에는 계백장군의 갑옷으로 상징되는 국가의 거대담론만 있는 것이 아니며, 전쟁에 참여한 거시기들, 아들을 살리려는 엄마의 절규 그리고 승리에 대한 기대보다는 고향에 홀로 남은 엄마 걱정이 앞서는 그 마음도 우리의 역사였다는 것을 확인할 수 있었다. 그렇다면 우리의 역사와 역사교육도 그들과 함께 잊혀진 사람들과 역사를 기억으로 불러들일 고민을 적극적으로 해야 하지 않을까? 그것도 공적 영역의 역사교육에서부터.

19) 진진성, 「과거는 역사가의 전유물이 아니다 -‘과거사진상규명’을 바라보는 시각-」, 『역사와 경계』, 53(2004), 274-275쪽.

20) 조한욱, 『문화로 보면 역사가 달라진다』 (서울: 책세상, 2000).

21) 김기봉, 『역사들이 속삭인다』 (서울: 프로네시스, 2009).

22) 김기봉, 「스토리텔링 역사의 귀환」, 『역사와 문화』, 23(2012), 29-52쪽.

b. 다문화 한국과 국사교육

우리의 역사적 경험에 비추어 볼 때, 한반도에 외국인이 유입되는 것은 그리 새로운 일이 아니다. 한국 현대사에서 1945년까지 일본인들은 우리의 주변에 널려 있었고, 1950년 한국전쟁 이후에는 주한미군이 떠난 적이 없다. 그러나 그들은 ‘그들’이었을 뿐, ‘우리’는 아니었다. 현재의 다문화현상이 다른 것은 결혼이주 여성들이 전국의 안방에서 한국인 2세를 낳아 기른다는 점이다. 그들이 우리의 며느리와 손주가 된 것이다. 이런 이유로 우리는 다문화의 중심에 다문화가정과 다문화가정 학생을 배치시켰다.

다문화현상이 우리 사회에 심리적 고민과 불안을 심어주었던 것은 그것이 외국인의 존재라는 사실관계에서 비롯된 것이 아니라, 그들을 우리로 받아들여야 하는 인식전환의 문제였기 때문이다. 다문화가정 학생들이 자리를 잡기 시작한 교실을 가장 불편하게 만드는 것은 단일민족 신화였다. 교육현장은 이에 대한 교정에 나섰다.

다문화 현장에서는 단일민족 의식의 부정적인 측면에 눈을 돌렸고²³⁾, 고조선을 다민족 국가로 규정하며 단일민족 자체를 부정하는 단계²⁴⁾로까지 나아갔다. 학교 교육에서도 다문화교육의 필요성에 대한 관심은 크게 높아졌다. 사회현상의 이해를 목적으로 하는 사회과교육이 빠르게 반응했다. 「2007년 개정 사회과 교육과정」은 사회 환경 변화와 국가 사회적 요구와 관련된 ‘범교과 학습 주제’들을 제시했는데, 그 중 다문화교육이 첫 번째 위치를 차지했다.²⁵⁾

23) 경기도다문화교육센터 편, 『다문화교육의 이론과 실제』 (과주: 양서원, 2009), 20쪽.

24) 이해경 외, 『제한외국인을 위한 한국 사회의 이해』 (서울: 한국이민정책발전재단, 2009), 286쪽.

25) 한국교원대학교 국정도서사회편찬위원회, 『사회 5-2 초등학교 교사용 지도서』 (서울: 두산동아, 2011), 59쪽.

초등교육 현장에서도 다문화교육을 위한 작업이 활발하게 이루어졌다. 단일민족 신화에 근거한 국사교육과 다문화교육의 불일치를 걱정하는 사람들은 다문화 역사교육의 새로운 방안을 찾기 시작했고, 관심의 초점은 초등 사회과 다문화교육²⁶⁾, 초등학교 다문화 역사교육²⁷⁾에 맞춰졌다. 포스트모던 역사학의 세례를 받은 경우에는 기억의 역사를 통한 비판적 접근으로 다문화 역사학습을 모색²⁸⁾해 보려는 시도도 있었다. 비록 초창기의 작업들이 대부분 교실차원의 수업효과를 기대하는 수준에 있었지만, 다문화교육과 다문화 역사교육에서 새로운 주제설정의 가능성을 열었다는 점에서 기여 효과는 매우 컸다.²⁹⁾

요즘 다문화 역사교육의 방향 전환을 위한 사례 연구에서 자주 등장하는 것이 몽골 출신 다문화가정 학생 다혜³⁰⁾이다. 다혜는 사회 수업에서 들은 선생님의 말 때문에 무척 심란하다. 단군왕검을 배울 때 우리는 모두 한 핏줄, 한 겨레 단일민족이란 말과 고려시대 몽골침략을 배울 때 우리 조상들이 큰 고통을 당하고 많이 죽었다는 말 때문이었다. 더구나 같은 반 친구들 중에는 너의 나라로 가버려! 하고 말하는 경우도 있었다. 이 사례가 “민족사 체계로 서술된 국사교육이 현재의 다문화 가정을 배려하지 못한 부분을 여실히 드러낸다.”고 단정 짓는 연구도 있었다.³¹⁾

과연 그럴까? 역사적 사실인 여몽전쟁과 우리에게 낯설지 않은 단일민족 신화를 언급하는 것 자체가 다혜에게 상처를 주고 다문화 가정을 배려하지

26) 윤정숙, 남상준, 「초등 사회과 다문화교육 방안 탐색 -‘가상 국민 되어보기’ 활동을 중심으로」, 『사회과교육연구』, 제16권 2호(2009), 81-94쪽.

27) 최용규, 이광원, 「초등학교 다문화역사교육의 방안 탐색」, 『사회과교육연구』, 제18권 1호(2011), 65-80쪽.

28) 민윤, 「다문화역사학습:‘기억의역사’를 통한 비판적 접근」, 『사회과교육연구』, 제16권 1호(2009), 15-30쪽.

29) 하경수, 「다문화 사회의 이해와 교육의 과제」, 『사회과교육연구』, 제19권 1호(2012), 109-110쪽.

30) 최용규 외, 『다문화시대의 어린이 역사교육』, (서울: 대교, 2011), 18-23쪽.

31) 김현주, 「‘국사 교육’으로부터 해방되기」, 『역사와 문화』, 26(2013), 35-36쪽.

못하는 것일까? 사회과교육의 역사학습은 역사를 교육하는 것을 넘어 역사를 통한 교육으로까지 도달해야 하는 것이다. 단일민족 신화는 어려운 시기를 극복하려 했던 조상들의 지혜가 만든 역사적 작품이다. 지금 우리는 다문화라는 어려운 시기를 맞이하고 있다. 그렇기 때문에 우리에게 필요한 것은 신화 그 자체가 아니라 신화를 만든 조상들의 역사적 지혜이다. 또한 몽골의 고려 침략으로 우리 조상들이 큰 고통을 당했다는 역사가 수업 소재로 채택되었다면, 초등학교 단계의 수업에서 첫 번째 결론은 침략을 하지 말고, 고통을 주지 말라는 것이 되어야 할 것이다. 그런데도 수업이 끝나자마자 친구들이 다혜의 의식을 침략하며 고통을 주는 부작용이 연출되었다면, 이것은 역사와 역사교육의 문제라기보다는 수업 설계에 실패한 선생님의 문제가 더 큰 것이며, 이런 문제들은 철저한 수업분석과 그에 따른 선생님의 자기장학을 통해 해결될 수 있는 것이다. 그렇다면 무엇을 어떻게 해야 하는 것일까?

2004년 개봉된 영화 <I, Robot>의 한 장면을 언급해 보기로 하자. 주인공은 로봇과 비교할 수 없는 인간의 위대함을 내세우기 위해 이렇게 말한다. “로봇이 교향곡을 작곡할 수 있어? 로봇이 빈 캔버스를 아름다운 명작으로 채울 수 있어?” 우리는 고려청자를 말할 때 이런 느낌으로 하라고 배웠기 때문에 낯설지 않은 상황이다. 로봇은 간결하게 되묻는다. “너는(Can you)?” 그 순간 인간은 할 말을 잃었다. 그리고 고려청자를 말했던 우리도 말문이 막혔을 것이다.

“주인공이 할 말을 잃었던 것은 자신을 인류 전체로 치환하는 오류를 범했기 때문이다. 즉 주인공은 인류 대 로봇의 대화를 시도했던 반면, 로봇은 대화의 두 당사자인 한 인간과 한 로봇의 이야기를 원했던 것이다. 주인공이 하찮게 여겼던 로봇이 그에게 너는 인류의 삶을 살아가는 것이 아니라 너의 삶을 살아가며, 너는 인류가 아니며 인류도 네가 아니라는 점을 일깨워준 것이다.”³²⁾ 그런데도 학교 역사교육은 조상은 곧 ‘나’라는

32) 하경수, 「다문화 시대의 초등학교 어린이 역사교육」, 『진주교육대학교 논문집』, 제56집(2017), 54쪽.

등식의 국사교육이 오류라고 생각하지 않는 것 같다. 역사교육은 조상을 위해서가 아니라 나를 위한 것이다. 우리의 역사교육이 다문화 시대를 포용하려면 모든 교육은 학습자를 위한 것이라는 교육의 기초 원리에서 그 답을 찾아야 할 것이다.

Ⅲ. 초등학교 역사 교과서가 보지 못한 것들

1. 현대사 교과서에 주어진 과제

한국 현대사는 현재 한국 사회를 이해하는데 중요한 단서를 제공한다. 우리가 지금 살아가는 모습에서 나타나는 의식, 가치, 태도 등에는 개항 이후 빚어진 일제강점기, 해방과 건국, 한국전쟁과 분단 등의 역사적 사건들이 큰 영향을 끼쳤다. 역사를 잊은 민족에게 미래는 없다는 신채호선생님의 말씀을 굳게 믿었기에, 우리는 한 순간도 그 역사를 잊은 적이 없었고, 그 덕택에 이만큼의 미래를 만들어냈다.

그러나 현대사의 역사현실은 장기 지속의 속성을 지니고 있기 때문에 좋거나 나쁘거나(good or bad), 혹은 옳거나 그르거나(right or wrong)와 같은 단선적인 가치로 판단할 수 없는 다층적인 구조를 갖고 있다. 그렇기 때문에 과거 기억의 뚜렷함이 현재 우리가 살아가고 있는 생활세계에 부합되지 않을 때, 역사와 현실의 불일치에 따른 인식의 불편함을 겪게 된다.

이런 불편함 때문에 우리는 많은 것을 외면하고, 질문조차 하지 않는 것이다. 먼저 일제 강점기 역사학습에서 일본과 연결되는 것들은 모두 부정적이며, 일제잔재는 전부 청산의 대상이 된다. 1995년 과거 조선총독부 건물이었던 중앙청의 완전 철거는 일제에 대한 우리의 대응방식을 상징적으로 보여준다. 반면 당시의 중국은 독립운동의 성지로 기억되고 있다. 중국의 상하이(上海), 청산리(靑山里), 하얼빈(哈爾濱, 哈

爾濱)은 대한민국 임시정부, 백야 김좌진장군, 안중근의사를 연상시키는 독립운동의 터전이었다.

그러나 해방 직후 닥쳐온 한국전쟁과 냉전 체제는 이 모든 인식을 뒤흔들어 놓았다. 한반도에서 빚어진 실제 상황만 놓고 볼 때, 일제강점기와 한국전쟁의 현실은 크게 다른 것이었다. 일제강점기는 신채호선생이 말하는 아(我)와 비아(非我)의 투쟁이었지만, 그 시대에는 다리가 세워졌고, 철길이 놓여졌다. 이런 것들이 바로 “그 시기는 억압과 투쟁의 역사만은 아니었다. 근대 문명을 학습하고 실천함으로써 근대국민국가를 세울 수 있는 사회적 능력이 두텁게 축적되는 시기이기도 하였다”³³⁾는 식인지 근대화론에 빌미를 제공했다.

그러나 한국전쟁은 같은 민족 사이에서 벌어진 아(我)와 아(我)의 투쟁으로, 천만명 이상이 관람한 영화 <태극기 휘날리며(2004)>에서는 한국전쟁에 대한 고정관념을 뒤흔들어 놓은 영화 <웰컴 투 동막골(2005)>에서든 국군과 인민군 복장으로 등장하는 사람들은 모두 우리의 동포고, 형제였다. 그때 우리 땅의 다리와 철길은 우리 손에 부서졌고, 같은 편이 아니라는 이유로 무수한 양민들이 전국 각지에서 학살되었다.

UN참전으로 공산화는 피할 수 있었지만, 중국의 개입으로 허리가 잘린 조국의 현실에서 상하이와 하얼빈 같은 독립운동의 성지는 역사책 속에 감금되었고, 고등계 형사의 나라 일본은 자유진영의 우방국으로 성큼 다가왔다. 그때부터 일본을 지목한 반일은 북한을 겨냥한 반공보다 앞설 수 없었고, “반공이면 살 수 있다.”는 생존전략으로 무장한 친일 세력이 실권을 장악하면서 아직도 말할 수 없는 한국 현대사의 비극이 시작되는 것이다.³⁴⁾ 이처럼 우리의 역사의식은 해방된 조국에서도 해방을 경험하지 못한 채, 제국주의 언어를 냉전의 언어로 전환하는 수준에서 한국 현대사

33) 교과서포럼, 『대안교과서 한국 근 현대사』 (서울: 기파랑, 2008), 78쪽.

34) 이채훈, 「아직도 말할 수 없는 현대사」, 『역사비평』, 56(2001), 206-207쪽.

인식의 바탕화면을 형성했던 것이다.

그런데 한국 사회는 이미 21세기에 안착했다. 4차 산업혁명의 시대로 상징되는 현재는 이전 세기와는 전혀 다른 생활세계와 역사무대를 연출하고 있다. 지금 학교 역사교육의 대상이 되는 학생들은 모두 새로운 시대의 새로운 환경에서 새로운 일상세계를 경험하는 세대들이다. 우리의 역사교육은 이점을 주목해야 한다. 생활세계에 기반한 초등 역사교육의 방향을 모색하는 연구는 초등 역사교육에서도 집단이나 공동체 의식뿐만 아니라 개인의 중요성을 좀 더 부각시키는 방향이 모색되어야 한다고 말한다. 그들이 학생들의 생활세계에 주목하는 것은 “같은 대상을 두고 각기 다르게 생각하는 것은 학생 개인이 가지고 있는 생활세계의 경험의 차이 때문에 의식의 지향성이 다르게 나타나기 때문이다.”³⁵⁾

이것은 어른 세대에서도 마찬가지로 나타난다. 20세기 현대사 교육이 간과했던 것은 그 시대의 주역들은 생활세계가 아니라 각 세대가 경험했던 역사세계가 현저하게 달랐기 때문에 의식의 지향성에서도 큰 차이를 보일 수밖에 없었다는 점이다. 한국 사회에는 아직도 일제 강점기와 한국전쟁을 몸으로 이겨낸 세대, 군사독재에 저항하며 거리에 나선 세대는 물론 2002년 월드컵 이후에 태어난 학생 세대가 혼재되어 있다. 그들이 각자의 과거에서 직접 경험했던 생활세계의 차이를 고려한다면, 의식 지향성에서 그만큼의 차이를 보이는 것은 당연한 것이다. 문제는 외침과 전란의 기억이 점철되었던 그들의 역사의식과 교육 방식이 여전히 유효하다는 것이다.

사회과 교육은 이 지점에서 역할을 찾을 수 있다. 사회과는 사회인식을 바탕으로 시민적 자질을 육성하는 교과이며, 시민적 자질을 구성하는 요소는 지식, 기능, 가치 태도이다.³⁶⁾ 이 가운데 현재 역사교육에서

35) 김봉석, 「생활세계를 기반으로 한 초등 역사교육의 방향성 모색」, 『사회과교육』, 제49권 4호(2010), 23쪽.

36) 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『교사용 지도서 사회 5-2』, 11쪽.

문제가 되고 있는 것은 가치와 태도의 영역이며, 그것은 시대정신과 밀접한 연관이 있다.

1876년 개항에서 2017년 촛불혁명에 이르기까지 사건에서 사건으로 이어졌던 한국 현대사에서는 비교적 뚜렷한 시대구분이 가능하며, 각 시기에는 나름대로의 고유한 시대정신이 자리 잡았다. 일제강점기에는 독립, 분단시대에는 통일, 군사정권 때는 민주화 등과 같은 시대담론은 단일민족 신화처럼 위기의 역사에서는 순기능으로 작용했지만, 그것이 시대를 초월해 선악의 기준으로 작동하면서 우리 현실세계를 불편하게 만들고 있다. 그렇다면 지금 우리에게 필요한 시대정신은 무엇일까? 여기서 ‘과거사진상규명’에 관심을 보이는 한 연구자의 말은 들어볼만 하다. “과거사진상규명의 준거는 오직 ‘인권’일 수밖에 없다. 우리 사회의 역사 정치담론에는 인권의 가치에 대한 진정한 관심과 합의가 결여되어 있다. 희생자의 고통을 단순히 지나간 옛일로 덮어버리거나 학문적 연구의 대상으로 축소시켜 버리는 형태, 또는 그것을 민족 내지는 계급적 문제로 쉽사리 이데올로기화하려는 경향이 만연해 있다.”³⁷⁾

2. 초등학교 현대사 교과서의 빈칸 채우기

초등학교는 역사수업이 처음 시작되는 단계이며, 역사학습의 기초가 다져지는 시기이다. 그렇기 때문에 학생들이 역사에 흥미를 갖도록 역사 교과서는 친근하고 의미 있는 소재와 내용으로 구성되어야 한다는 것이 중론이다. 그러나 현행 국사교육 체제에서 이것을 실현하는 것은 사실상 불가능해 보인다. 그것은 사회과의 내용 선정 기준에서 학습자 측면보다는 국가적 사회적 측면이 지나치게 강조되기 때문이다.

37) 전진성, 「과거는 역사가의 전유물이 아니다 -‘과거사진상규명’을 바라보는 시각-」, 269쪽.

초등학교 사회 6-1	
단원 명	주제 학습
1. 조선 사회의 새로운 움직임	1. 전란의 극복 2. 새로운 문물을 받아들인 조선 3. 서민문화의 발달 4. 조선시대 여성의 삶 5. 조선을 뒤덮은 농민의 함성
2. 근대 국가 수립을 위한 노력과 민족 운동	1. 조선의 개항 2. 자주독립 국가의 선포 3. 나라를 지키기 위한 노력 4. 나라를 되찾기 위한 노력
3. 대한민국의 발전과 오늘의 우리	1. 8.15 광복과 대한민국 수립 2. 민족의 상처, 6.25 전쟁 3. 자유 민주주의의 시련과 발전 4. 경제 발전과 사회·문화의 변화 5. 대한민국의 미래와 평화 통일

< 『사회 6-1』 차례 >

위에 제시된 『사회 6-1』 차례를 보면, 한국 현대사에 해당하는 조선의 개항 이후 주제 학습의 키워드는 개항-국가-나라-광복-전쟁-민주주의-경제-통일이며, 연대기적 흐름을 타고 있다. 학습내용은 대부분 우리의 국사 교과서가 단선적이며 목적 지향적 민족서사라는 주장을 확인시켜 주는 역할에는 충실하지만, 어린이의 생활세계와는 직접 연관성이 없는 내용들이다. 역사를 처음 접하는 시기에 현대사를 전체적으로 개관하여 이해하는 것이 필요하다는 주장에 설득력이 없는 것은 아니다. 그러나 이것은 두 가지 심각한 문제를 야기할 수 있다.

첫째, 역사수업에서 교과서의 의존도가 높아질 수 있다. 교과서는 하나의 자료에 불과하다는 구성주의적 역사관이 크게 확산되었고, 교사는 수업과정에서 내용을 재구성할 수 있는 재량권을 갖고 있지만, 원칙적으로 전 과목을 담당해야 하는 초등교사에게는 물리적 시간에서 한계가 있게

마련이다. 둘째, 현대사 교육에서 교사의 역할을 위축시킬 수 있다. 개항 이후의 한국 현대사에는 제국주의와 냉전체제를 비롯하여 한국의 정치와 경제를 이해하기 위한 상당 수준의 전문성을 요구하는 주제들이 나열되어 있다. 또한 반복되는 교과서 논쟁에서도 알 수 있듯이, 현대사 인식에는 다양한 시선이 존재하며, 그 간극의 폭도 상대적으로 넓다. 따라서 교사는 국가가 저작권자인 초등학교 사회 교과서가 제시하는 지식의 공식성에 기대어 수업의 부담감을 덜어내려는 유혹에 빠지게 된다.

전문성 부재의 문제는 역으로 교과서 제작에서도 나타나고 있다. 사회 교과서는 연대기에 기초한 내용 조직 방식의 문제점을 보완하기 위해 주제 중심 방식을 혼용하고 있다. ‘나라를 지키기 위한 노력’, ‘나라를 되찾기 위한 노력’, ‘자유 민주주의의 시련과 발전’ 등은 상호 연관된 차시 학습내용들을 하나로 묶어 주제 학습을 구성한 대표적인 사례일 것이다. 그러나 그 내용을 들여다보면 차시 구성과 교수 학습과정의 상투성이 확연히 드러난다.

외세의 침략으로 자주 독립과 국권 회복이 관건이었던 일제강점기 역사서술이 일제의 식민정책과 이에 대항한 민족운동이라는 양대 구도로 전개되고 있으며, “침략과 저항의 역사 이외의 인간 삶에 대해서는 거의 다루지 않고 있다.”³⁸⁾고 해도 이것만으로 과잉 민족주의나 침략과 저항 구도의 문제를 제기할 필요는 없어 보인다. 그러나 이러한 이분법적 구도가 해방 이후의 한국 현대사에 그대로 적용되면서 우리의 현대사 교육은 심각한 자중지란을 겪게 되는 것이다.

예를 들어, 『사회 6-1』 3단원 주제 학습 ‘자유 민주주의의 시련과 발전’은 3차시로 구성되었고, 핵심 학습요소는 4.19 혁명, 5.16 군사정변, 5.18 민주화 운동, 6월 민주 항쟁이다. 각 차시별 학습은 ‘배경-과정-의의 알아보기’ 방식으로 거의 동일하게 전개된다. 교과서 내용의 서술구조도

38) 구난희, 「고등학교 국사교과서의 일제강점기 관련 서술의 양상 변화와 요인」, 『사회과교육연구』, 제17권 4호(2010), 43쪽.

사건의 성격이 다른 5.16을 제외하면 집권세력의 반민주적 도발과 이에 대항한 시민과 학생의 저항으로 엮는 방식을 고수하고 있다. 이처럼 일제강점기의 이분법적 구도를 해방 이후에도 그대로 적용하고 있는 현대사 교과서의 상투성은 대안교과서에게 “그 나라(대한민국)가 지난 60년간의 건국사에서 무엇을 성취했는지를 진지하게 다루지 않는다.”³⁹⁾는 꼬투리의 빌미가 된다.

현대사 교과서의 비전문성은 학교 급별 위계나 계열성 문제 및 소단원 목표와 활동 주제의 비대칭성에서 더욱 두드러지게 나타난다. 2017년 3월 1일 2쇄 발행된 『사회 6-1』은 5.18 민주화 운동 관련 학습에서 “당시 시민들의 선언문, 일기, 사진, 영상 등 각종 기록물은 2011년 유네스코 세계 기록 유산으로 등재되었다.”⁴⁰⁾는 내용을 싣고 있다. 이것은 2016년 3월 1일 발행된 초판에는 기술되지 않은 것이다. 그런데 교육부 검정을 받아 2018년 3월에 6판 발행된 『중학교 역사 ②』도 5 18 민주화 운동 관련 ‘스스로 활동하기’에서 ‘세계 기록 유산으로 등재된 5 18 민주화 운동 기록물’이란 제목으로 같은 내용을 싣고 있다.⁴¹⁾ 세계 기록 유산 내용을 담고 있는 중학교 교과서는 이것뿐만이 아니다. 이것은 2017년 초등학교 사회 교과서의 수정 과정에서 중학교 교과서 이미 실린 내용을 확인 없이 서술했다는 얘기가 된다.

어차피 초등학교 사회 교과서나 중학교 역사 교과서는 5 18 민주화 운동 관련 내용이나 서술방식에서 거의 차이가 없다. 비록 초등학교 교과서 문제는 아니지만 그래도 이해하기 힘든 것은 인용된 중학교 역사 교과서의 스스로 활동하기 주제가 “유네스코 세계 기록 유산에 등재된 또 다른 우리의 기록물을 찾아보자.”라는 점이다. 이것이 중학생의 ‘활동하기’ 주제로 적합할 수 있다. 그러나 이 활동 주제가 제시된 소단원의 목표가

39) 교과서포럼, 『대안교과서 한국 근 현대사』, 7쪽.

40) 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『사회 6-1』 (서울: 지학사, 2017), 135쪽.

41) 김덕수 외, 『중학교 역사 ②』 (서울: 천재교과서, 2018), 87쪽.

“5·18 민주화 운동과 6월 민주 항쟁이 우리 사회에 끼친 영향에 대해 말할 수 있다.”⁴²⁾라면 적어도 단위 목표와 활동 주제의 불일치에 따른 전문성 부재에 대한 지적은 피해갈 수 없을 것이다.

초등학교는 역사교육의 첫 단계이기 때문에 역사에 대한 접근동기, 즉 흥미를 갖게 하는데 중점을 두어야 한다고 말한다. 그러나 이것은 역사지식의 태생적 한계 때문에 불가능에 가깝다. 역사는 기본적으로 어른들이 한 일이며, 그것도 보통사람들이 아닌 의사와 열사 수준의 사람들이 한 일이다. 그렇다면 현재의 학생들에게 어떤 방식으로 과거의 역사에서 자기와의 연관성을 찾게 하는 정체성을 심어줄 수 있을까?

여기서 주목해야 하는 것은 학습자 중심의 역사교육이다. 이제까지 학습자 중심은 교수 학습법의 문제로 접근했다. 그러나 학습자 중심의 역사교육은 내용선정과 조직에서 출발해야 한다. 그것은 과거 역사가 당했던 일들이 아니라 미래의 역사가 당해서는 안 되는 일, 즉 학생들이 앞으로 당해서는 안 되는 일을 중심으로 재발 방지에 초점을 맞추는 실용적인 접근을 말한다.

『사회 6-1』 5.18 민주화 운동 학습에는 계엄군의 발포내용이 추가되었다.⁴³⁾ 그렇다면 이 수업에서는 반드시 대한민국 헌법 제1조 대한민국은 민주공화국이고, 주권은 국민에게 있고, 모든 권력은 국민으로부터 나온다는 내용과 국군은 국민의 생명과 재산을 지키기 위해 존재한다는 내용의 학습자료를 바탕으로 학생들이 군인이 되어 같은 상황에 놓였을 때 국민들에게 총을 쏘는 것이 정당한 것인가를 묻는 학습활동이 전개되어야 한다. 이 과정에서 그들이 헌법에 부합하는 뚜렷한 대답을 제시할 수 있다면 우리의 현대사 교육은 이미 성공한 것이나 다름이 없다. 왜냐하면 그들이 바로 군인으로, 대통령으로 대한민국의

42) 김덕수 외, 『중학교 역사 교사용 지도서』 (서울: 천재교과서, 2018), 594쪽.

43) 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『사회 6-1』, 135쪽.

미래를 이끌어갈 주인공이기 때문이다. 우리 현대사 교과서의 빈칸은 이런 방식으로 채워질 수 있다.

IV. 역사교사가 기억해야 하는 것들 : 5.18 민주화 운동

1. 교과서가 기억하는 방식의 오류

“1980년 5월 18일, 광주에서는 민주주의의 회복을 요구하는 대규모 시위가 일어났다(5.18 민주화 운동, 1980년). 전두환을 중심으로 한 일부 군인들은 군대를 동원하여 이를 폭력적으로 진압하였고, 이 과정에서 많은 희생자가 발생하였다. 5.18 민주화 운동은 아시아 여러 나라가 민주화를 이루는 데에도 영향을 주었다.”⁴⁴⁾

초등학교 사회 교과서가 기억하는 5.18 민주화 운동의 기본 골격이다. 이후의 교과서에서 계엄군의 발포 내용이 추가되는 등 서술 내용에서 변화가 있지만 인식의 기본 틀은 바뀌지 않는다. 이런 “상투적인 인식은 5.18 민주화 운동뿐만 아니라 현대사 제 사건들에게도 공통적으로 적용할만한 인식의 양상이다. 이는 우리나라 현대사 사건들 대부분이 권력과 기득권층에 대한 투쟁, 이로 인한 피해와 죽음이라는 공통적인 요소를 지니기 때문에 5.18 민주화 운동도 그런 부류에 해당되는 사건일 것이라는 막연한 생각에서 비롯된 것이다.”⁴⁵⁾

초등학교 역사 교과서에서 대한민국 현대사의 역사인식은 평화적인 시위와 폭력적인 진압이라는 판박이 설명 구도를 고수하고 있다. 이유는 2가지일 것이다. 하나는 초등학생들의 인지적 발달과정을 고려할 때 사건의 심층적인 내용을 수업에 적용하는 데에는 한계가 있기 때문이다.

44) 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『사회 6-1』 (서울: 동아출판, 2016), 135쪽.

45) 김주택, 「초등 『사회』 근현대사 내용과 교사의 근현대사 지식」, 『사회과학교육연구』, 제8호(2005), 73쪽.

다른 하나는 교과서를 만드는 사람들이나 교사들 모두 공식적으로 교과서나 수업에 적용할 수 있는 정도의 신뢰성 있는 지식이 충분하지 않기 때문이다. 알려진 것도 많지 않고, 역사적 연구나 판단이 마무리된 것도 아닌 사건과 지식을 정치와 권력의 결정에 따라 교과서에 담아야 할 때 가능한 방법은 판박이 상투성뿐이다.

5.18은 태생적으로 망각의 운명에 처해 있었다. 처음부터 국가는 부인했고, 대중은 침묵했다. 은폐, 혐오, 왜곡에 기초한 국가의 선전 전략이 먹혔기 때문이다.⁴⁶⁾ 일상이 회복된 이후에도 죽은 자는 말을 뺏겼고, 산자는 말을 잃었다. 지금까지 광주에 투입되었던 군인들의 증언은 거의 없었다.⁴⁷⁾ 당시의 성폭행 사실이 밝혀지기까지 40년에 가까운 세월이 필요했다. 피해자들은 “가족에게도 그 누구한테도 말할 수 없었다.”⁴⁸⁾고 증언했다. 그들은 모두 잇는 편을 선택했던 것이다.

그런 탓에 1980년 이후 40년이 지난 지금에도 그때의 세밀화는 완성되지 않는다. 최근에도 우리는 계엄군의 헬기사격과 성폭행에 대한 군 당국의 사과 소식⁴⁹⁾을 비롯하여, 5.18 최초 발포자가 국립묘지에 있는데 그의 총에 맞은 소년은 지금까지 후유증에 시달리고 있고⁵⁰⁾, 국가유공자로 등록된 5.18 계엄군의 보상금이 민주 유공자보다 많다⁵¹⁾는 소식을 뉴스로 접하고 있다.

46) 광송연, 「5.18 당시 대중의 침묵에 관한 연구 국가의 부인전략을 중심으로」, 『사림』, 53(2015), 396쪽.

47) 어느 고등학교 한국사 교사용 지도서의 ‘자료 PLUS+’ 코너에는 “20년 만의 고백 한 특전사 병사가 겪은 광주”라는 제목으로 『당대비평』, 1999년 겨울호에 실렸던 증언을 게재하고 있다. 주진오 외, 『고등학교 한국사』 (서울: 천재교육, 2018), 302쪽.

48) 한겨레, (2018.10.31.), <http://www.hani.co.kr/arti> (검색일: 2019년 1월 1일).

49) 헤럴드, (2018.11.7.), <http://biz.heraldcorp.com/common> (검색일: 2018년 12월 25일).

50) MBC, (2018.12.19.), <https://news.v.daum.net> (검색일: 2018년 12월 19일).

51) 연합뉴스, (2018.12.20.), <https://news.v.daum.net> (검색일: 2018년 12월 20일).

5.18 민주화 운동이 현대사 교과서에 실려 있다면, 그것은 사건이 교과서적으로 종결되어 정리되었다는 뜻이다. 그해 5월 27일 계엄군이 진압 작전을 종료하였을 때, 신군부 입장에서 사태는 종결된 것이다. 1995년 5.18 민주화운동 등에 관한 특별법 제정과 1997년 대법원의 최종 판결은 사법적 종결이었고, 1997년 국립 5.18 민주묘지의 완공과 국가기념일의 제정은 사회적 종결을 의미했다. 그렇기 때문에 5.18 민주화 운동은 교과서 학습요소의 자격을 갖춘 것이다.

종결되었다는 것은 더 이상 할 일이 없다는 것을 뜻한다. 광주의 오월이 민주화를 위한 위대한 운동으로 인정되어 공적인 역사로 편입되는 순간, 그때 죽은 사람들을 단순히 민주화의 투사이자 희생자로 간주하는 순간, 우리는 편한 마음으로 죽은 이들을 잊을 수도 있다는 의미가 된다.⁵²⁾ 그러나 잃어버린 기억을 찾으려고 하는 사람들은 이렇게 말한다. “1980년 5월 광주가 전두환과 신군부만의 범죄이고, 그래서 그들로 인해 죽거나 다친 광주 시민들의 희생에 관한 문제만이였다면, 그것에 대한 기억은 1996년 어느 시점에서 끝나도 좋은 것이었다.”⁵³⁾

이것은 광주의 그날이 종결된 것이 아니라는 의미이다. 왜일까? 광주의 그날로 돌아가 보자. 그날 광주의 도청에서는 시민군과 진압군 사이의 시가전이 벌어졌다. 즉 전쟁을 치렀다는 얘기다. 태극기를 앞세웠던 시민군은 대한민국 국민이었고, 진압군도 국민의 생명과 재산을 지키기 위해 존재하는 대한민국 국군이였다. 그런데 그 국군은 태극기를 향해 총을 쏘고, 시민군도 그들의 태극기를 향해 방아쇠를 당겼다. 태극기와 태극기의 전쟁이 벌어진 것이다.⁵⁴⁾

52) 이광수, 「기억에 대한 담론을 통한 '5·18'의 사진 재현, 사진가 노순택의 망각기계를 중심으로」, 『역사와 문화』, 28(2014), 118쪽.

53) 문부식, 「잃어버린 기억을 찾아서 광기의 시대를 생각함」, 임지현 외, 『우리 안의 파시즘』 (서울: 삼인, 2000), 238쪽.

54) [그림1]은 영화 <화려한 휴가>의 한 장면이며, [그림2]는 <화려한 휴가>의 한 장면에서 진압군의 군복에 태극기를 입의로 첨가해 합성한 것이다.



[그림 1] 영화 <화려한 휴가(2007)> 한 장면 [그림 2] 영화 <화려한 휴가> 합성 장면

그들은 어떻게 되었을까? 산자는 모두 태극기의 나라 대한민국에서 침묵하며 ‘있는 것’을 택했고, 죽은 자는 태극기에 싸여 국립묘지에 갇혔다. 대한민국 땅에서 총을 들고 시가전을 했던 양쪽이 모두 태극기에 덮여 국립묘지에 있다는 사실을 역사와 역사교육은 어떻게 이해하고 수용해야 하는가?

과거의 사실을 망각하며 기념하려는 죽은 역사가 과거와 대화하는 방식은 기념의식과 추념사이다. 여기서 그들은 추념의 대상일 뿐이다. 그러나 그들을 기억하며 역사적인 새 삶을 주려는 착한 역사는 끊임없이 그들을 현재로 불러들여 대화를 나누려고 한다. “미안하다고.” 그리고 “이제는 혼자가 아니라고.” 우리는 이것을 현재와 과거의 대화, 즉 역사라고 부른다. 이런 의미에서 광주를 종결될 수 있는 사건이 아니라 결코 끝나서는 안 되는 역사인 것이다.

역사적 관점에서 볼 때, 그날 광주에서 총을 쏜 것은 모두 태극기였고, 그날 다치고 죽은 것도 태극기였다. 그 때부터 국립 현충원의 태극기와 국립 5.18 민주묘지의 태극기는 같은 것이 될 수 없었다. 우리가 대한민국의 모두를 위한 태극기를 되찾으려면 역사와 역사교육이 치유와 화해의 과정을 거쳐 그것을 복원시켜야 한다. 우리의 역사교육과 현대사

교과서는 이것을 놓치고 있다.

2. 태극기의 기억과 현대사 교육

“태극기 세력’. 이 말을 들을 때마다 당황스러운 건 나만 그런가. 태극기를 앞세우고 분열과 증오를 말하고, 법치주의를 훼손하는 현재 결정 불복을 논하고, 태극기대가 기자들 때리는 도구로 변하는 걸 보는 건 조마조마하다. 잃어버린 나라를 찾겠다며 가슴에 태극기를 품고 죽음을 마다하지 않았던 조상들께 죄송해서, 또 우리 국민 모두에게 통합의 상징인 태극기를 ‘분열의 코드’로 읽고 염증을 느끼는 사람들이 생길까봐.”⁵⁵⁾

대한민국 현대사에서 1980년 5월의 광주를 태극기 분열의 시발점이다. 그동안 우리의 역사와 역사교육은 그것을 치유하고 복원할 여력이 없었다. 역사적으로 접근하기에는 너무나 생생한 현재 진행형이었기 때문이다. 그러는 사이에 우리의 태극기는 행사용으로나 해외용으로 용도가 축소되는 신세로 전락해 갔다. 국민들은 태극기를 들고 거리에 나서는 쪽과 외면하는 쪽으로 분열되었다. “자칫 박 대통령 탄핵을 지지하는 가정이라는 것으로 비칠 수 있는데다, 요즘은 태극기를 보는 게 섭섭하기도 하다. 이 때문에 이씨는 삼일절은 물론 국경일에도 태극기와 잠시 떨어져 있기로 했다”⁵⁶⁾, “태극기를 게양하는 행위가 정권을 지지하는 것처럼 비칠까 염려된다. 특히 어린이들에게 태극기의 이미지가 잘못된 인식될까 더욱 걱정된다.”⁵⁷⁾

우리는 그해 5월 왜 대한민국 국민인 시민군과 진압군이 서로의 태극기에

55) 양희영, 「우리에게 태극기란」, 중앙일보, (2017.3.1.), <http://news.joins.com/article> (검색일: 2017년 3월 4일).

56) 국제신문, (2017.2.28.), <http://kookje.co.kr/news2011/asp> (검색일: 2018년 6월 6일).

57) DBC동양방송 미래일보, (2017.3.1.), <http://www.hkmd.kr/news/article> (검색일: 2018년 6월 6일).

총을 쏘을까를 궁금해했다. 그러나 그 답은 위에서 인용된 인터뷰 내용 속의 ‘박대통령 탄핵을 지지’, ‘정권을 지지’라는 표현에 있었고, 국민들은 그것을 이미 알고 있었다. 그날 광주의 태극기는 두 종류였다. 하나는 국민의 얼굴을 담은 태극기였고, 다른 하나는 전두환의 얼굴을 담은 태극기였다. 그동안 우리의 역사교육이 국민의 눈높이를 따라잡지 못했기 때문에 태극기는 또 한 번 정체성의 혼란을 겪으며 분열의 길에 들어섰다. 그러나 태극기의 친엄마를 자처하는 국민들은 그 손을 놓고 촛불을 들었다. 그리고 솔로몬의 지혜를 갖춘 역사는 친엄마의 손을 들어주었다.

이번 촛불혁명이 현대사 교육에서 의미 있는 것은 변화된 사회현실을 외면하는 의식의 독선은 더 이상 상속되지 않을 것이라는 점을 확인시켜 준 것이다. 5.18 민주화 운동은 새롭게 조명되고 있다. 그것은 오월의 광주를 대상으로 하는 과거와 현재의 대화가 새로운 방식으로 전개될 것이라는 의미이다. 우리의 역사교육은 이미 야만의 총구 앞에서 인간으로서 최소한의 의무는 저항해야 한다는 것을 가르쳤다. “안중근과 유관순으로 상징되는 항일 독립운동의 역사에서 우리가 배우고 가르쳐야 할 것은 내가 아닌 다른 존재의 자기결정권, 인간적 정체성, 인권 등을 억압하고 유린하지 말라는 것이다. 또한 누군가가, 그것이 같은 동포이고, 내가 인정한 지도자라 할지라도, 나의 것을 빼앗고, 내 존재와 삶을 억압하고 유린한다면, 우리의 선조들이 그랬던 것처럼 끝까지 저항하여 되찾으라는 것이다.”⁵⁸⁾

이번 촛불혁명은 과거의 문제에 대한 답과 미래의 문제에 대한 질문을 동시에 던져주었다. 5.18의 기억을 찾으려고 하는 사람들은 아무도 그해 5월 광주로 달려가지 않았다는 것에 죄의식을 느끼고 있지만, 역사교육은 ‘그곳에’ 달려가는 사람들을 만들려는 것이 아니라 ‘그날’도, ‘그곳’도 없는 세상을 만들려는 것이다.

58) 하경수, 「기억의 충돌과 역사 교과서 : 대안 교과서 한국 근 현대사의 대안성」, 『사회과교육연구』, 제15권 2호(2008), 97쪽.



[그림 3] 태극기 집회의 한 장면



[그림 4] 2018년 자카르타아시안게임의 손흥민

촛불혁명은 곧 사회 교과서에 등장하게 될 것 같다. 그것이 만약 박근혜정부가 국정을 농단했고, 국민들이 평화적 촛불시위를 했고, 대통령은 파면되었고, 그것은 국민의 위대한 승리였다라는 방식으로 전개된다면 우리는 현대사 교육의 촛불을 켤 수 있는 자격조차 상실하게 될 것이다. 따라서 지금 우리의 현대사 교육은 “당신의 태극기는 위의 사진 중 어느 쪽입니까?⁵⁹⁾ 라는 질문에서부터 시작해야 할 것이다. 왜냐하면 닫힌 사회의 주역들이 물러났다고 해서 열린 사회가 저절로 열리는 것은 아니며, 우리가 원하는 사회를 스스로 열기 위해서는 자신이 누구이며, 어떤 사람인지를 분명히 알아야 하기 때문이다.

V. 맺음말

지금까지 우리나라 현대사 교육의 문제점 진단과 그에 대한 대안적 모색을 위해 초등학교 현대사 교육을 현장 중심으로 살펴보았다. 이를 통해 우리나라 역사교육의 지형도가 크게 달라지고 있다는 것을

59) 그림 3은 인터넷에서 가져온 것인데, 원본 사진 블로그가 삭제되어 출처를 확인할 수 없었다. 그림 4는 2018년 자카르타 아시안 게임 축구에서 우승한 뒤, 손흥민 선수가 태극기를 들고 달리는 장면을 캡처한 것이다.

확인할 수 있었다. 이 점에서 우리가 특히 주목해야 하는 것은 학생들이 달라졌다는 점이다. 그들은 더 이상 보릿고개의 집단 무의식에 젖은 20세기의 사람들이 아니며, 그들이 살아가는 일상세계도 인터넷과 다문화로 상징되는 변화의 한 복판에 있었다.

반면 초등학교의 역사교육은 크게 달라진 것이 없었다. 무엇보다도 현대사 교육의 과거지향성과 상투성은 우려할 만한 수준이었다. 현대사를 바라보는 시선은 아직도 침략과 저항의 이분법에 젖어 있었고, 단일민족 신화의 영웅서사도 여전했다. 역사가 상속을 전제한다 해도 학교교육에서 이전 시대의 유산을 그대로 답습하고 있는 교장선생님 세대와 그것을 교육이라는 이름으로 열심히 배달하는 젊은 선생님 세대도 이점에서 자유롭지는 않아 보였다.

그나마 초등학교 현대사 교육이 민주시민의 자질을 양성하는 사회과 교육과 연결된다면 긍정적인 기대효과가 날 수 있다는 가능성이 있었다. 이것은 역사교육의 사회과 통합과 분리의 논쟁 차원에서 접근하는 것이 아니라, 교육내용 선정과 교수 학습법에서 시너지 효과의 가능성이 크다는 의미이다.

초등학교 현대사 교육의 진단 결과를 요약해 보면 다음과 같다.

첫째, 교사는 현대사 수업의 설계와 실행에서 초등학교 역사교육이 교사와 학생의 상호작용을 위해 역사를 투입하는 것인지, 아니면 학생과 역사의 상호작용을 위해 교사가 개입하는 것인지에 대한 자기 철학을 먼저 정립해야 한다. 이것은 자신이 수행하는 역사교육의 성격과 방향을 규정하는 중요한 문제이기 때문이다.

둘째, 포스트모던 역사학의 방법론에 대한 적극적인 관심이 필요해 보인다. 일제강점기와 분단현실을 경험했던 한국 현대사에는 시간이 정지된 망각 속에 묻혀있는 역사의 상흔이 너무도 많기 때문이다. 독일의 일상생활사 연구가 한 예가 될 수 있을 것이다.

셋째, 단일민족주의는 조상은 곧 ‘나’라는 등식을 전제하며, 이것은

국사교육의 근간이 된다. 그러나 초등학교 역사교육은 이런 국사교육의 시대착오적 오류를 시급하게 교정해야 한다. 역사교육은 조상을 위해서가 아니라 현재를 살아가는 학습자를 위한 것이 되어야 하기 때문이다.

넷째, 초등학교 현대사 교육에서 민주 시민적 자질을 육성하는 사회과의 융합교육이 필요해 보인다. 왜냐하면 사회과교육과 역사교육은 모두 학생들의 실존적인 삶과 연결된 가치와 태도의 문제와 직접 연결된 과목이기 때문이다. 문제는 역사는 사회과를 모르고, 사회과는 역사를 모른다는 점에 있다. 따라서 초등학교 사회과교육은 역사와 사회과가 교육적 소통을 이어갈 수 있는 방안을 찾는 일에 보다 큰 관심을 기울여야 할 것이다.

이런 제언들이 실행에 옮겨진다면 초등학교 역사교육은 21세기의 새로운 모습을 갖출 수 있게 될 것이다.

진주교육대학교 사회과교육과 교수, ksha@cue.ac.kr

주제어(Keywords) :

역사교육(history education), 초등학교 현대사 교육(contemporary history education in primary schools), 사회교과서(social studies textbook), 역사교과서(history textbook), 5.18 민주화 운동(May 18th Gwangju Democratization Movement)

(투고일: 2020.04.16, 심사일: 2020.05.11, 게재확정일: 2020.05.11.)

<국문초록>

우리나라 역사교육의 지형도 변화와 초등학교 현대사 교육:
다문화 시민사회의 어린이 역사교육 방향 탐색

하경수

초등학교 역사교육은 통합 사회과 역사영역에서 이루어진다. 그것은 역사수업이 역사영역의 수업목표, 사회과교육의 교과목표, 그리고 초등교육의 목표를 동시에 달성해야 하는 어려운 상황에 처해 있다는 의미이다. 더욱이 우리나라의 역사교육은 포스트모던 역사학과 다문화현상으로 인해 역사학습의 내용선정과 교수 학습방법에서 큰 혼란을 겪고 있다. 이런 상황에서 초등학교에서 현대사를 교육하는 것은 교사에게 큰 부담으로 작용한다. 특히 이전 시대와는 전혀 다른 역사무대가 펼쳐지고 있는 21세기의 현실에서 국사 중심의 현대사 교육이 역사교육의 본래 목적을 달성할 수 있을지도 의문이다. 따라서 이 글의 목적은 우리 사회의 역사논쟁에서 조금이나마 비껴 있는 초등학교 현대사 수업을 통해 역사교육의 문제점을 진단하고, 한국 현대사의 분수령이 되는 5.18 민주화 운동에 대한 역사읽기를 통해 교사가 유의미한 역사수업을 이끌어가기 위해 필요한 새로운 역사교육의 방향을 탐색하려는 것이다.

<Abstract>

Changes in History Education Environments and
Contemporary History Education in Primary School:
A Study on the Approaches to Historical Education Methods
for children in the Multicultural Civic Society

Ha, Kyungsoo

Since history education is a part of social studies in primary schools, it has triple challenges to achieve different goals simultaneously – of history classes, social studies, and primary education. Moreover, history education has also faced mass confusion in selection of contents and teaching-learning methods due to the post-modern historical studies and multiculturalism. In this circumstance, teaching contemporary history could be a great burden. Especially, it is quite doubtful that contemporary history education focused on national history would be able to achieve the goals of history education in the reality of this 21st century, since this age is a completely different historical stage from the previous eras. Based on these issues in history education, the study aims to diagnose problems of history education through contemporary history classes at the level of primary education which has less controversial historical issues in the current social context, and to explore the new direction of history education for meaningful history classes from historical readings of the May 18th Gwangju Democratization Movement, the turning point of Korean Contemporary history.

참 고 문 헌

1. 단행본

- 경기도다문화교육센터 편, 『다문화교육의 이론과 실제』 (과주: 양서원, 2009).
- 교과서포럼, 『대안교과서 한국 근 현대사』 (서울: 기파랑, 2008).
- 김기봉, 『역사들이 속삭인다』 (서울: 프로네시스, 2009).
- 김덕수 외, 『중학교 역사 ②』 (서울: 천재교과서, 2018).
- 김덕수 외, 『중학교 역사 교사용 지도서』 (서울: 천재교과서, 2018).
- 김한중, 『역사수업의 원리』 (서울: 책과함께, 2008).
- 이혜경 외, 『재한외국인을 위한 한국 사회의 이해』 (서울: 한국이민정책발전재단, 2009).
- 임지현, 『민족주의는 반역이다』 (서울: 소나무, 1999).
- 임지현 이성시 엮음, 『국사의 신화를 넘어서』 (서울: 휴머니스트, 2004).
- 조한욱, 『문화로 보면 역사가 달라진다』 (서울: 책세상, 2000).
- 주진오 외, 『고등학교 한국사』 (서울: 천재교육, 2018).
- 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『교사용 지도서 사회 5-2』 (서울: 천재교육, 2015).
- 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『사회 6-1』 (서울: 동아출판, 2016).
- 진주교육대학교 국정도서편찬위원회, 『사회 6-1』 (서울: 지학사, 2017).
- 최용규 외, 『다문화시대의 어린이 역사교육』 (서울: 대교, 2011).
- 한국교원대학교 국정도서사회편찬위원회, 『사회 5-2 초등학교 교사용 지도서』 (서울: 두산동아, 2011).

2. 논문

- 강선주, 「역사수업의 방법」, 최상훈 외, 『역사교육의 내용과 방법』 (서울: 책과함께, 2008).
- 고원, 「인터넷을 통한 역사지식의 개방과 유통」, 『역사와 문화』, 19(2010).
- 곽송연, 「5·18 당시 대중의 침묵에 관한 연구 -국가의 부인전략을 중심으로-」, 『사림』, 53(2015).
- 구난희, 「고등학교 국사 교과서의 일제강점기 관련 서술의 양상 변화와 요인」, 『사회과교육연구』, 제17권 4호(2010).
- 김기봉, 「스토리텔링 역사의 귀환」, 『역사와 문화』, 23(2012).
- 김봉석, 「생활세계를 기반으로 한 초등 역사교육의 방향성 모색」, 『사회과교육』, 제49권 4호(2010).
- 김영환, 「국사 해체론의 신화 - 임지현, 이성시 엮음, 『국사의 신화를 넘어서』 (서울:휴머니스트, 2004)」, 『역사와 경계』, 54(2005).
- 김주택, 「초등 『사회』 근현대사 내용과 교사의 근현대사 지식」, 『사회과학교육연구』, 제8호(2005).
- 김헌주, 「‘국사교육’으로부터 해방되기」, 『역사와 문화』, 26(2013).
- 노명식, 「한국 현대사의 기점 문제」, 『지성의 현장』, 제7권 1호 (1997).
- 문부식, 「잃어버린 기억을 찾아서 광기의 시대를 생각함」, 임지현 외, 『우리 안의 파시즘』 (서울: 삼인, 2000).
- 민윤, 「다문화 역사학습 : ‘기억의 역사’를 통한 비판적 접근」, 『사회과교육연구』, 제16권 1호(2009).
- 방기철, 「『명량』과 2014 대한민국」, 『역사와 문화』, 28(2014).
- 송상현, 「역사교육에서 역사교과서의 성격 규정 문제」, 『사회과교육』, 51권 2호(2012).
- 윤용선, 「머리말」, 문화사학회 엮음, 『기억은 역사를 어떻게 재현하는가』 (과주: 한울, 2017).
- 윤정숙 남상준, 「초등 사회과 다문화교육 방안 탐색 -‘가상 국민

- 되어보기' 활동을 중심으로」, 『사회과교육연구』, 제16권 2호(2009).
- 윤종배, 「나는 왜 역사를 가르치는가」, 『내일을 여는 역사』, 창간호(2000).
- 이광수, 「기억에 대한 담론을 통한 '5 18'의 사진 재현, 사진가 노순택의 망각기계를 중심으로」, 『역사와 문화』, 28(2014).
- 이채훈, 「아직도 말할 수 없는 현대사」, 『역사비평』, 56(2001).
- 전진성, 「과거는 역사가의 전유물이 아니다 -'과거사진상규명'을 바라보는 시각-」, 『역사와 경계』, 53(2004).
- 정호범, 「위기에 처한 한국 사회과교육 진단과 처방-」, 『사회과교육연구』, 제23권 2호(2016).
- 최상훈, 「역사과 교육과정 60년의 변천과 진로」, 『사회과교육연구』, 제12권 2호(2005).
- 최용규 · 이광원, 「초등학교 다문화 역사교육의 방향 탐색」, 『사회과교육연구』, 제18권 1호(2011).
- 하경수, 「기억의 충돌과 역사 교과서 : 대안 교과서 한국 근 현대사의 대안성」, 『사회과교육연구』, 제15권 2호(2008).
- 하경수, 「다문화 시대의 초등학교 어린이 역사교육」, 『진주교육대학교 논문집』, 제56집(2017).
- 하경수, 「다문화사회의 이해와 교육의 과제」, 『사회과교육연구』, 제19권 1호(2012).

3. 웹사이트(신문기사 및 사진자료)

<https://www1.president.go.kr/articles/8401> (검색일: 2020년 4월 13일).

헤럴드, (2018.11.7.), <http://biz.heraldcorp.com/common> (검색일: 2018년 12월 25일).

MBC, (2018.12.19.), <https://news.v.daum.net> (검색일: 2018년 12월

19일).

양희영, 「우리에게 태극기란」, 중앙일보, (2017.3.1.), <http://news.joins.com/article> (검색일: 2017년 3월 4일)

연합뉴스, (2018.12.20.), <https://news.v.daum.net> (검색일: 2018년 12월 20일).

한겨레, (2018.10.31.), <http://www.hani.co.kr/arti> (검색일: 2019년 1월 1일).

연합뉴스, (2015.3.26.), <https://www.yna.co.kr/view> (검색일: 2018년 12월 26일).

헤럴드, (2018.11.8.), <http://biz.heraldcorp.com/common> (검색일: 2018년 12월 23일).

국제신문, (2017.2.28.), <http://kookje.co.kr/news2011/asp> (검색일: 2018년 6월 6일).

DBC동양방송 미래일보, (2017.3.1.), <http://www.hkmd.kr/news/article> (검색일: 2018년 6월 6일).