

01

‘역사적 금기영역’에 대한 역사수업 방안

-제주도 4·3사건에 대한 ‘상관
주의적 역사해석’을 중심으로-

곽병현_제주백록초등학교
wine-station@hanmail.net

최용규_한국교원대학교

- I. 머리말
- II. ‘상관주의적 역사해석’의 개념 정의 및 교육적 의의
- III. ‘역사적 금기영역’의 개념 정의
- IV. ‘역사적 금기영역’에 대한 ‘상관주의적 역사해석’ 교육의 방향성 모색
- V. ‘역사적 금기영역’을 내용으로 한 수업 구성
- VI. 맺음말

본 연구는 기존의 국가주도 역사교육이 가치 절대적이며, 이데올로기 편향적이라는 한계점을 지니고 있다는 점에 기초하여, 그것의 문제 해결에 대한 지향점으로 '상관주의적 역사해석'으로서의 역사교육을 제시하였다.

첫째, '상관주의적 역사해석'의 개념 및 성격, 그리고 기존 역사교육의 문제점에 주는 함의는 다음과 같다. 우선, 교육과정사회학을 분석틀로 하여 살펴본 우리의 역사교육은 지나치게 가치 절대적인 역사해석을 추구하여, 담론과 해석의 다양성을 추구하지 못했다고 볼 수 있으며, 또한 이데올로기적 헤게모니에 의해 억압을 받아 이데올로기 편향적인 역사교육을 지향해왔다는 문제점이 있다. 이러한 관점에서 Mannheim의 상관주의는 우리의 역사교육에 다음과 같은 함의를 주고 있다. 즉, 교사와 학생이 교육의 주체가 되어 획일적인 역사해석이 가지고 있는 이데올로기적 편파성을 폭로하고, 그와 더불어 다양한 관점에서 역사를 바라보면서, 총체성을 통하여 시대가 추구하는 미래상에 적합한 최선의 역사해석을 추구하는 변증법적인 역사교육이 되어야 한다는 점이다.

둘째, Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux의 이론을 토대로, '상관주의적 역사해석'에 기초한 교육 내용으로서의 '역사적 금기영역'에 대한 개념 정의와 그에 따른 역사수업의 방향성은 다음과 같다. 우선 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux는 존재 구속성을 가지고 있는 사회 또는 교육과정 상의 문제점들을 폭로하여 담론의 과정에 개방시킨 후, 그것에 대해 다양한 관점에서 비판적으로 검토해야 함을 주장하였다. 또한 이들은 절대적 진리를 부정한다는 인식체계 하에서 계속적 수정·보완의 과정인 '반성적 사고'와 '변증법적 사고'를 강조함으로써, 시대의 과제에 맞는 보편적인 해결 방안을 추구하였다. 이러한 점에서 볼 때, '상관주의적 역사해석'이 추구하는 역사교육은 이데올로기적 편파성을 가지고 있는 교육과정 상의 역사해석을 다양한 담론 속에 노출시킴으로써 학생들로 하여금 최선의 역사해석을 도출해 내도록 유도하는 교수·학습 과정을 지향한다. 그리고 이러한 '상관주의적 역사해석' 교육을 위한 교육 내용으로 '역사적 금기영역'을 정의하면, "지배 이데올로기에 의해 존재적 구속을 받아 교육과정과 교과서에서 특정 가치만을 획일적으로 다루거나, 이데올로기 편향적인 역사해석을 주도하여 지배 이데올로기에 적합하지 않은 역사해석은 은폐·금기시, 또는 왜곡하여 다루는 역사교육 내용"이라고 정의할 수 있다.

셋째, '상관주의적 역사해석' 교육의 방향성 제시를 위한 사례로 '제주도 4·3 사건'을 '역사적 금기영역'으로 선정하였다. 수업은 학생들로 하여금 '제주도 4·3 사건'에 대한 다양한 입장을 두루 살펴보고, 각각의 해석들 속에 내재된 입장의 편파성과 정당성, 즉 의의와 한계를 비판적으로 검토함으로써, 우리 시대가 추구해야 할 보다 올바른 '제주도 4·3 사건'에 대한 해석을 학생들이 주체가 되어 스스로 정립하게끔 구성해보았다.

주제어 - 역사적 금기영역, 상관주의적 역사해석, 금기영역, 담론 영역, 상관주의

논문접수: 2008년 4월 30일, 심사 시작: 2008년 5월 6일, 게재 확정: 2008년 5월 28일

I. 머리말

모더니즘(modernism)은 과학과 합리성의 신봉을 통해서 객관성과 보편성을 추구하는 사상으로 근대적 진보의 사상적 근간을 이루었다. 그렇지만, 이러한 근대적 진보의 이면에는 하나의 절대적인 논리를 세우기 위해 그와 다른 논리들을 억압하는 빛나간 보편성을 추구했다는 한계점이 있다. 이와 같은 모더니즘의 한계 속에서 개성과 자율성, 대중성과 다양성을 중시하고 절대적인 이념을 거부하는 포스트모더니즘(post-modernism)적인 사회 분위기가 도래하였다. 그러나, 최근에는 획일적인 모더니즘과 가치상대적인 포스트모더니즘을 모두 비판하면서 변증법(辨證法)적 합(合)인 '다양성속에서 보편성 추구'가 필요하다는 논의들도 등장하고 있다. 즉, 빛나간 보편성을 추구하여 획일성과 편파성을 지니게 된 모더니즘, 그리고 이성의 절대적 권위를 해체하여 데카르트적 불안을 야기한 포스트모더니즘까지도 포스트 해야 한다는 것이다. 이것은 절대적 권위를 지녀왔던 빛나간 보편성을 해체하여 이 시대에 적합한 보편성을 다시 구성해야 한다는 맥락이다.

한편, 이전까지의 역사교육은 '한국사'가 아닌 '국사'라는 명분하에 특정 지배권력 집단과 보수 계층의 입장을 대변하는 편향적인 역사해석이 역사교육에서 지배적인 영향력을 행사해왔던 것이 사실이다. 이러한 편향적인 역사교육은 또한 역사해석에서의 다양성을 인정하지 않고 특정 지배 집단의 이데올로기를 획일적으로 강요해왔다는 문제점을 지니고 있다. 즉, 국가주도의 역사교육은 특정 지배 집단의 이데올로기나 헤게모니

에 의해 좌우되어, 편향적이며 획일적인 역사해석만을 추구하기 쉽다는 한계점을 지니고 있는 것이다. 이러한 편향적인 역사교육은 학생들로 하여금 역사에 대해 비판적으로 사고 할 수 없게 만들었다는 측면에서도 한계점을 지니고 있다.

그러므로, 역사교육은 역사적 사건에 대한 다양한 해석을 할 수 있는 '담론 추구로서의 역사교육' 이 되어야 할 것이다. 물론 이러한 담론 추구 속에 내재되어 있는 지나친 가치상대주의를 극복하는 '다양성 속에서의 보편성 추구' 라는 논리 또한 내포된 교육이어야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 바람직한 사회과 역사교육의 방향으로 '상관주의적 역사해석(相關主義的 歷史解釋)' 을 역사교육의 지향점으로 제시하고자 한다. 상관주의는 절대적 진리를 부정하고, 역사적 상황에 침전되어 있는 가치들이 인간의 모든 인식과 지식에 스며들어 있음을 인정하면서, 주어진 역사적 상황에 부합되는, 그리고 그 안에서 올바른 것으로 인정될 수 있는 진리를 규명할 수 있다는 점을 강조한다. 이러한 관점에서 볼 때, 역사교육은 다양한 해석들을 존중하고 그것들의 비판적 검토를 통해 우리 시대에 맞는 보편적인 역사해석을 추구해야 할 것이다.

이러한 생각에 근거하여, 본 연구에서 추출하고자 하는 '상관주의적 역사해석' 으로서의 교육 내용이 '역사적 금기영역(歷史的 禁忌領域)' 이다. 즉, 역사교육에서 어떤 특정 지배 이데올로기나 체계모니에 의해 그 해석의 자유가 억압되어 비판적인 검토를 하지 못하게 되어 있는 '금기' 들을 담론화시켜, 그 속에서 우리 시대에 맞는 보편적인 역사해석으로 유도할 만한 가치가 있는 것들을 역사적 금기영역으로 추출할 것이다.

위와 같은 문제점에 근거하여, 본 연구에서는 상관주의에 기초하여 '상관주의적 역사해석' 의 성격을 규명하고, 그것에 기초한 교육 내용으로서

‘역사적 금기영역’을 개념 정의해보고자 한다. 그런 후에, ‘제주도 4·3 사건’이라는 ‘역사적 금기영역’을 사례로 ‘상관주의적 역사해석’ 교육의 방향성을 모색해 보도록 하겠다.

II. ‘상관주의적 역사해석’의 개념 정의 및 교육적 의의

1. ‘상관주의적 역사해석’의 개념 정의

상관주의적 역사해석의 본질에 대해서 살펴보기 위해서는, 우선 Mannheim의 지식사회학에 근거한 상관주의의 성격에 대해 논의해야 할 것이다. 상관주의에서는 지식(知識)의 존재구속적(存在拘束的) 성격을 토대로 사유의 절대성을 거부하고 상대성을 인정한다. 그러나 Mannheim은 또한 심사숙고되지 않은 당파적 편향성을 학문적 탐구로 승화시키기 위해서는 끝없는 자기비판을 통해 관점의 특수성과 사유의 편향성을 극복하고 ‘총체성(總體性: totalität)’을 획득해야 한다고 주장하였다. 즉, 여러 개별적 관점들을 자기의 내면으로 끌어들이면서도 동시에 전체를 지향하는 뜻에서 여러 관점들을 끊임없이 타파해 나가려는 의욕을 지님으로써, 가능한 한 최대한으로 우리의 시야를 확장시켜야 한다고 주장하였다.¹

요컨대, Mannheim은 지식을 ‘존재 제약적’이며 ‘상황 제약적’인 것으로

1_ 조한욱 외, “역사학의 모더니즘과 포스트모더니즘”, 『인문논총』 12(5), 2000, 94-95.

로 보고, 항구적이며 보편적인 지식 또는 진리, 즉 절대적 진리를 부정하였다. 그래서 그는 사회와 역사와의 상호 연관성 속에서 끊임없이 진화하는 진리만이 존재한다고 주장하며, 다양한 개별적 관점들 속에서 시대와 상황에 맞는 보편성을 추구하기 위해 총체성을 획득해야 한다고 주장하였다. 즉, Mannheim은 상대주의적 전통에서 말하는 다양성을 인정하면서도 객관주의적 전통에서의 엄밀성과 보편성을 추구함으로써, 객관주의와 상대주의의 변증법적 발전을 추구한 것이다.

이러한 Mannheim의 상관주의를 통해서 ‘상관주의적 역사해석’의 성격을 살펴보면 다음과 같다. 우선, Mannheim이 주장한 지식의 존재 구성성은 항구적이며 보편적인 절대적 진리를 거부하는 것이다. 이것은 곧, 사유의 상대성을 인정하며, 관점의 특수성과 지식의 단편성을 존중하는 것이다. 이러한 Mannheim의 논리를 역사에 적용시켜보면, 획일적인 역사해석을 추구하는 것이 아닌, 다양한 담론으로써의 역사해석을 추구하는 것이라 할 수 있다. 즉, 가능한 한 최대한으로 역사에 대한 우리의 시야를 확장시켜야 한다는 것이다. 이것 자체가 한 가지 입장을 고수하는 역사해석보다 오히려 더욱 보편타당할 가능성이 높기 때문이다.²

이처럼 역사해석의 다양성을 추구하는 것은 상대주의적 역사해석 패러다임에서 다양성을 추구하는 것과 유사하다. 하지만, 다양한 담론의 추구로만 끝난다면 ‘가치상대주의’와 ‘모든 지식의 임의성’이라는 상대주의

2_ 조한욱 등은 “물가치적이고 초역사적이며 초사회적인 절대성이야말로 독단적인 착각이며, 새로운 현실에 적응하지 못함으로써 오히려 이 현실을 은폐시키려는 이데올로기에 불과하다”라고 하며, 획일적이며 절대적인 관점과 해석을 비판하였다. 조한욱 외, “역사학의 모더니즘과 포스트모더니즘”, 95.

적 패러다임의 한계를 극복할 수 없을 것이다. 그러므로, Mannheim의 상관주의에서 주장하는 대로 역사해석의 보편성 또한 추구해야 할 것이다. 즉, 현 시대의 상황과 과제에 맞는 역사해석의 보편성을 추구해야 한다는 것이다. 그러기 위해서는 여러 역사적인 담론들을 수용하면서도, 가치의 편향성과 편파성을 비판적으로 제거하여 보편적인 '총체성'을 획득해야만 한다.

위에서 살펴본 '상관주의적 역사해석'의 성격에 근거하여 '상관주의적 역사해석'의 개념을 정의하면 다음과 같다. '상관주의적 역사해석'은 획일적인 역사해석이 지니고 있는 존재 구속성을 폭로하고, 그와 더불어 다양한 관점에서 역사를 해석하면서, 각각의 해석이 가지고 있는 가치의 편향성과 편파성을 비판적으로 제거하고 보편적인 총체성을 획득하여, 현재의 시대 상황에 맞는 최선의 역사해석을 추구하는 변증법적 역사해석이다.

위에서 개념 정의한 '상관주의적 역사해석'을 우리의 역사교육에 적용시켜 논의하면 다음과 같다. 역사는 어떤 관점에 의해서 보느냐에 따라 그 해석이 다양해질 수 있다. 그러므로 역사수업에서는 다양한 역사해석을 접해 보아야 할 것이다. 즉 'A'라는 사건을 'a'라는 해석으로만 가르칠 것이 아니라, 'A'라는 사건의 이면에는 'b', 'c', 'd'……라는 다양한 입장과 관점이 있음을 깨닫게 하고, 학생들로 하여금 그러한 것들을 생각할 수 있도록 해야 할 것이다. 하지만, 역사해석의 다양성만을 역사교육의 최종적인 목표로 추구해서는 안 된다. 다양한 해석과 관점들 속에서 이 시대의 상황 맥락에 맞는 보편성을 총체성이라는 방법을 통해서 계속적으로 추구하는 것도 필요하기 때문이다. 물론, 이러한 역사해석이 최상의 역사해석은 아닐지라도, 현 상황에서는 최선의 역사해석이 되도록 유도해야 할

것이다. 즉, 변증법적 합을 추구해야 한다는 것이다. 그러나 이것의 이면에는 후에, 다른 역사해석 즉, 안티테제(Anti-these)에 의해서 또 다른 역사해석 즉, 진 테제(Syn-these)가 도출될 수도 있다는 가능성 또한 학생들에게 가르쳐야 할 것이다.

2. '상관주의적 역사해석' 의 교육적 의의

Mannheim을 필두로 한 지식사회학은 신교육사회학의 학문적 배경을 제시해 주었다. 그동안 당연시 되어왔던 학교 지식의 선택과 조직·분배에 대한 문제를 학교교육과정에 내포되어 있는 권력과 사회 통제의 힘으로 밝힌 신교육사회학은 이러한 학문적 배경 때문에 교육과정이라는 분야에 대해 많은 관심을 갖게 되었다.³ 즉, 신교육사회학은 주된 관심 영역으로 교육과정사회학을 발전시켜 나갔다. 이러한 점에서 볼 때, 교육과정사회학의 모태는 Mannheim을 필두로 한 지식사회학이라고 할 수 있다. 그러므로, Mannheim의 상관주의가 우리의 역사교육에 주는 함의를 살펴 보려면, 교육과정사회학을 준거들로 우리 역사교육의 문제점을 살펴보는 작업을 선행해야 할 것이다. 지식사회학의 영향을 받은 신교육사회학은 교육과정과 관련된 사회 구조의 탐구를 통하여 교육과정 및 교육문제의 전개에 새로운 전망을 제공해 주었다.⁴ 이러한 교육과정에 대한 관심으로 등장한 학문이 교육과정사회학이다.

3 - 김병성, 『교육사회학 이론신강』(서울: 학지사, 2002), 270.

4 - 김병성, 『교육사회학 이론신강』, 232.

이렇게 등장한 교육과정사회학의 주된 성격을 살펴보면 대체적으로 다음의 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 지식의 절대성을 부정하고 있다. 즉, 객관주의적이고 획일적인 지식관을 부정하고, 모든 지식이 상대적이고 부분적이라는 입장을 취하고 있다. 둘째, 절대적 지식의 부정과 더불어 '지식의 존재 구속성'을 수용하고 있다. 즉, 모든 지식은 계급·지위·직업·언어 등의 존재 요인에 의해 구속되는 사회적 산물이라는 것이다. 셋째, 지식의 존재 구속성에 비추어 기존의 전통적인 교육과정관을 비판하고 있다. 즉, 인간의 사고 또는 지식이 사회적 존재 양식에 의해 결정된다는 지식의 존재 구속성을 수용하여, 기존의 교육과정을 비판하였다. 다시 말해, 한 사회의 주도적 이념이 지식의 선정과 조직에 직접 개입하여 지식의 통제 또는 분배를 통해 사회적 통제를 가하고 있다는 것이다.⁵

이처럼 교육과정사회학은 지식의 절대성을 부정하며, 지식의 존재 구속성을 근거로 기존의 교육과정관을 비판하고 있다. 이러한 교육과정사회학이 교육에 주는 의의는 다음과 같다.

첫째, 지식의 절대성 부정이라는 성격에 비추어, 그간 절대적인 위상을 지닌 것으로 믿어왔던 학교 지식이 특정한 사회적 세력이 갖는 힘의 논리에 의해 선정된 상대적인 지식일 수도 있다는 점이다.⁶ 그러므로 교육과정을 수용하는 학교 현장에서는 그것이 절대적인 진리인양 무조건 수용해서는 안 된다는 것이다. 즉, 교육과정의 교육 내용 자체를 역사적·사회적 맥락에서 다시금 해석해 보아야 할 필요성이 있다는 것이다. 둘째, 지식의

5_ 김병성, 『교육사회학 이론신강』, 231-233.

6_ 이해성 외, 『신교육사회학』(서울: 학지사, 1998), 206.

존재 구속성이라는 성격에 비추어, 한 사회의 주도적이고 권위적인 이데올로기가 학교 교육을 구성하는 지식의 분배에 개입하여 사회적 통제 기제(mechanism)를 만든다는 점이다.⁷ 그러므로, 교육과정 상의 상대적인 지식이 마치 역사적으로 타당한 지식인 듯 자리 잡아, 기존 사회 체제의 재생산 과정에도 기여하고 있다는 것이다.⁸ 따라서, 교육 현장에서는 이러한 사회적 통제 기제에 의해 선정되고 재생산되어지는 지식이 어떤 편향적이고 특정한 가치만을 추구한다는 것을 간파하고, 그것들을 다양한 맥락에서 살펴보아야 할 것이다. 또한 그러한 사회 통제의 기제에 의해 누락된 지식들에 대해서도 다루어 볼 필요가 있을 것이다.

이와 같은 교육적 의의에도 불구하고, 교육과정사회학은 '수동적인 인간관' 과 '결정론적 사회관' 이라는 성격을 가지고 있다는 점에서 비판을 받고 있다. 즉, 이데올로기적 헤게모니에 의한 지식의 재생산 구조를 강조한 나머지 '인간의 사회 변혁 능력' 을 너무 경시했다는 점과 사회 구조의 변혁으로만 문제를 해결할 수 있다고 보는 결정론적 사회관을 강조했다. 이는 교육과정사회학의 한계라 할 수 있다. 이러한 교육과정사회학의 한계는 '상관주의적 역사해석' 으로 극복될 수 있을 것이다. 이에 대해서는 뒤에서 다시 논의하도록 하겠다.

교육과정사회학을 분석틀로 하여 역사교육을 살펴보면 크게 두 가지 문제점을 유추해 낼 수 있다. 하나는 가치 절대적인 역사해석만을 추구하

7_ 김병성, 『교육사회학 이론신강』, 233.

8_ 이해성, 외, 『신교육사회학』, 206. 한편, 이러한 교육과정을 통한 사회 재생산 논의는 Bowles와 Gintis의 '경제재생산이론', Apple의 '문화적 헤게모니이론', Bourdieu의 '문화재생산이론', Bernstein의 '교육자율이론' 등이 있다.

는 역사교육의 문제점, 또 다른 하나는 이데올로기 편향적인 역사교육의 문제점이 그것이다. 첫째, 지식사회학의 영향을 받은 교육과정사회학은 절대적 진리·지식의 절대성을 부정하고 있다. 하지만, 우리의 역사교육을 살펴보면, 한 가지 역사해석이 진실인양, 그것에 절대적인 가치를 부여해서 학생들에게 전달해 왔다는 국가주도 역사교육의 문제점을 지녀온 것이 사실이다.⁹ 즉, 가치 절대적인 역사해석만을 추구하여, 학생들은 다양한 관점과 시각에서 역사를 바라볼 수 없었다는 것이다. 이처럼 역사교육이 가치 절대적인 역사해석을 추구한다는 점은 국사교과서가 국정교과서라는 점에서 그 근거를 찾을 수 있다. 즉, 국정교과서는 ‘역사교육의 시작이자 끝’이라는 성전적(聖典的) 지위를 누려 왔으며, 그것은 우리의 역사교육이 ‘공식적인, 그리고 획일적인’ 역사해석을 추구해 왔다는 증거인 셈이다.¹⁰ 이처럼 교육과정사회학의 ‘절대적 지식의 부정’이라는 분석틀로 보면, 우리의 국가주도 역사교육은 지나치게 가치 절대적인 역사해석을 추구해 왔으며 다양한 담론과 해석을 할 수 없도록 되어 있다는 문제점이 존재하고 있다.

둘째, 교육과정사회학에서는 사회에서 권력을 가진 집단의 이데올로기가 학교 교육의 내용 구성에 통제기제로 작용하고, 그렇게 선정된 지식은 기존 사회 체제의 재생산에 기여한다고 하였다. 이러한 입장을 분석틀로

9_ 물론, 최근의 역사교육은 다양한 담론으로서의 역사해석을 강조하는 방향으로 변화하고 있음을 알 수 있다. 하지만, 국가 주도 역사교육의 현실을 토대로 볼 때, 다른 교과목보다 국가 이데올로기의 도구로 전략할 가능성이 큰 것 또한 사실이다.

10_ 최현삼 외, “특별기회-역사교육 달라져야 한다-역사교육의 반성과 전망”, 『교육마당』 21, 2001, 91.

하여 우리의 역사교육을 바라보면, 우리의 역사교육은 이데올로기적 해계모니에 의해 영향을 받아 왔고 그러한 역사해석이 기존 사회 체제의 재생산에 기여해 왔다고 할 수 있다. 즉, 국가 권력과 교육과정을 장악하고 있는 권력 집단의 관점에서 역사를 해석하고, 이러한 역사해석을 교육과정에서 다루도록 강요해 왔다는 것이다.¹¹ 그러므로 학생들은 이데올로기 편향적인 역사교육을 받을 수밖에 없었고, 그러한 역사적 관점이 학생들로 하여금 재생산되어졌다는 것이다. 이처럼 우리의 국가주도 역사교육은 이데올로기적 해계모니에 의해 구속을 받아 편향적인 역사해석을 위주로 이루어지고 있다는 문제점을 지니고 있다.

위에서는 교육과정사회학을 분석틀로 하여 우리의 국가주도 역사교육이 가치 절대적인 역사해석과 이데올로기 편향적인 역사교육을 추구해 왔다는 문제점을 밝혀보았다. 그렇다면 이러한 문제점의 해결 방향은 무엇일까? 그에 대한 최우선적 해결 방향은 지식과 해석의 절대성을 부정하는 것이다. 즉, 역사교육에서 절대적이고 획일적인 해석만을 주입시킬 것이 아니라, 학생들로 하여금 다양한 관점에서 역사를 해석해 볼 수 있도록 해야 한다는 것이다. “영원히 객관적인 시점이란 존재할 수 없으며, 오히려 역사 서술에서 관점의 개입은 피할 수 없는 일이다. 역사가는 관점을 택함으로써만 역사를 서술할 수 있으며 해석할 수 있다. 관점이라는 것 자체가 바로 과거를 역사로 바라보는 방식을 마련해 주기 때문이다. 관점이 없으면 해석도 불가능하다. 마찬가지로 역사교육에서 교사와 학생의 인

11 - 최근, 제 7차 고등학교용 한국근·현대사 교과서가 친북·반미·반재벌의 입장에서 서술되었다는 비판을 토대로 한 교과서 개정 요구도 같은 맥락으로 파악할 수 있다.

식 패러다임은 객관성과 실증성보다는 관점과 해석에 더 무게를 두어야 한다.”는 양호환의 주장은 그러한 점에서 시사 하는 바가 크다.¹²

둘째로, 이데올로기적 헤게모니가 우리의 역사해석을 편향적인 방향으로 유도할 수 있고, 또한 왜곡시킬 수도 있다. 그렇기 때문에 이러한 편향적인 역사인식을 다양한 담론의 과정에 개방시켜 그 타당성을 검증하여 우리 시대의 과제에 맞는 보편적인 방향으로 역사해석을 추구해 나아가야 할 것이다.

위에서 논의했던 우리 역사교육의 문제점에 대한 해결방향으로, ‘상관주의적 역사해석’이 역사교육에 주는 의의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 확일적이며 가치 절대적인 주입으로서의 역사교육의 한계점을 다양한 역사적 담론을 추구함으로써 극복할 수 있다. 즉, 상관주의적 역사해석은 어떤 역사적 사건에 대한 절대적인 해석은 있을 수 없다는 것을 전제로 한다. 그렇기에, 그 사건에 대한 다양한 해석들을 비판적으로 살펴볼 필요성이 있음을 강조한다. 이러한 상관주의적 역사해석의 성격으로 볼 때, 역사교육에서 역사에 대한 다양한 담론의 추구는 확일적이며 가치 절대적인 주입으로서의 역사교육을 극복할 수 있을 것이다.

둘째, 지식의 존재 구속성이라는 성격을 지닌 역사교육의 이데올로기적 편향성은 상관주의적 역사해석으로 폭로되어질 수 있다. 다시 말해, 상관주의적 역사해석에서는 모든 지식이 존재 구속적이며, 상황 제약적임을 강조한다. 이러한 점으로 미루어 볼 때, 우리가 학교에서 다루고 있는

12_ 양호환, “제 7차 교육과정 역사 영역의 문제점과 역사학습의 방향”, 『교과교육학연구』, 5(1), 2001, 14-15.

역사해석도 존재 구속적이며, 특정 이데올로기에 대한 편파적인 시각일 수도 있음을 학생들에게 상기시킬 수 있을 것이다. 그러므로 상관주의적 역사해석은 역사교육이 지닌 이데올로기적 편파성을 학생들에게 폭로시킬 수 있으며, 그러한 것들을 극복할 수 있도록 학생들의 흥미를 고취시킬 수 있는 것이다.

셋째, 다양한 담론을 통한 보편성 추구를 통해서, 현 시대 상황에 맞는 최선의 역사해석을 이끌어 낼 수 있다. 상관주의적 역사해석과 상대주의적 역사해석은 역사에 대한 다양한 해석을 추구한다는 점에서 공통점을 지니고 있다. 하지만, 다양한 해석들에 대한 끝없는 비판을 통해 각각의 해석이 지닌 정당성과 편파성을 살펴보고 총체성을 획득하여 현 시대에 걸 맞는 역사해석을 추구한다는 점에서 큰 차이를 지니고 있다. 그리고 이러한 다양성 속에서의 보편성 추구는 '계속적인 수정·보완'에 대한 여지가 있는 것으로, 더욱 더 우리의 시대 상황에 맞는 역사해석을 이끌어 내도록 도와줄 수 있는 것이다.

넷째, 학생들이 다양한 해석을 접해보고 보편성을 추구해 가는 과정을 통해, 앞에서 제기된 교육과정사회학의 한계점인 수동적 인간관과 결정론적 사회관도 극복할 수 있을 것이다. 즉, 상관주의적으로 역사해석을 하는 수업에서, 교사와 학생은 교육과정에서 제시하고 있는 역사해석을 그대로 받아들이기만 하는 수동적인 존재가 아니다. 다시 말해, 상관주의적 역사해석에서는 교사와 학생이 사회 변혁의 주체이고 능동적이며 비판적인 인간임을 가정하기에, 교육과정사회학의 한계점인 수동적 인간관과 결정론적 사회관도 극복할 수 있는 것이다.

Ⅲ. ‘역사적 금기영역’의 개념 정의

1. Hunt와 Metcalf의 ‘금기영역’

우리의 사회과는 사회에서 합리적 검토에 개방되어진 현상 자체의 문제들을 주로 다루어왔다. 즉, 사회 구조의 본질적인 문제, 구조적인 모순, 지배 권력과 지배 이데올로기와는 대립되는 인식논리를 가진 문제들에 대해서는 제대로 다루어 오지 않아왔다. 또한, 이러한 문제들을 다룬다고는 해도 이데올로기적 헤게모니에 의해 한쪽의 가치만 편향적으로 다루는 수준이었다. 하지만 반성적 탐구로서의 사회과를 주장한 학자들이 모두 합리적 검토에 개방되어 있는 문제들로만 사회과를 구상하려 했던 것은 아니다. Hunt와 Metcalf는 ‘문화’의 힘에 의해 억압되어 합리적 검토를 할 수 없는, 즉 합리적 검토에 개방되어 있지 않은 사회의 문제 영역들에 대해서도 다루어야 할 필요가 있다고 주장하였다. 이러한 문제 영역들에 대해서 그들은 ‘금기영역(禁忌領域: closed areas)’이라고 정의하였다.¹³

그렇다면 다음에서는 ‘역사적 금기영역’의 개념 정의를 위해, 앞장에서 제시한 상관주의적 역사해석의 성격인 ‘지식의 존재 구속성’, ‘폭로 작용’, ‘절대적 진리의 부정과 사유의 상대성 인정’이라는 분석틀에 근거해서 Hunt와 Metcalf의 금기영역을 살펴해보도록 하겠다.

첫째, 지식의 존재 구속성에 근거해서 금기영역을 살펴보면 다음과 같다.

13 _Hunt, M. P., Metcalf, L. E., *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*(2nd edn,) (New York: Harper & Row, Publishers, 1968).

Hunt와 Metcalf의 문화에 대한 개념은 상관주의에서 제시하고 있는 지식의 존재 구속성과 일맥상통 한다. 그 이유는 Hunt와 Metcalf가 지식이나 신념, 가치 등을 구속하는 근원으로서의 문화를 가정하고 있기 때문이다. 즉, 우리가 주체로서 만든 삶의 양식인 문화는 시간이 흐르면서 견고해져, 도리어 우리의 삶을 구속하는 이중적인 성격을 가지게 된다는 것이다. 이러한 억압구조로서의 성격을 지닌 문화는 어떤 특정 가치체계를 정당화시키며, 결국에 이데올로기화되어 우리를 억압하는 구조적 성격을 지니게 된다. 즉, 문화는 개인의 가치와 신념을 무조건적으로 강요하는 특성을 가지고 있는 것이다. 이처럼 문화에 의해서 형성된 근거 없는 편견, 불신 등이 금기영역을 형성한다고 그들은 주장하고 있다.¹⁴ 결국, Hunt와 Metcalf가 말한 ‘금기영역’이란 ‘우리 사회에서 이데올로기화되고 견고해진 문화가 그 외의 가치들을 억압하거나 금기시하는 것으로, 사회와 교육과정 상에서 논의가 이루어지지 않고 있는 문제 영역’이라고 할 수 있다.

Hunt와 Metcalf는 또한 사회에서 발생하는 모든 문제들을 두 가지 틀에 의해서 분류하였다. 그 하나가 ‘개인내부의 갈등(intrapersonal conflict) 문제’ 이고, 또 다른 하나가 ‘인간 사이의 갈등(interpersonal conflict) 문제’ 이다. 개인 내부의 갈등 문제는 문화에 의해서 형성된 한 개인의 가치가 이질적인 다른 가치와 충돌하여 발생하는 가치 갈등 문제이고, 인간 사이의 갈등 문제는 첨예하게 대립하는 신념을 가지고 있는 개인 또는 집단 간의 갈등 문제이다. 이러한 개인 내부의 갈등 문제는 주로 도덕적인 문제에서,

14 _ Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 26-28.

그리고 인간 사이의 갈등 문제는 주로 사회 문제에서 발견되어질 수 있는데, 이 두 유형의 갈등이 종종 하나의 문제 또는 같은 상황 속에서 나타날 수도 있다.¹⁵ Hunt와 Metcalf가 말한 금기영역은 개인 내부의 갈등 문제 속에 있을 수도 있고, 인간 사이의 갈등 문제를 말할 수도 있다. 하지만, 이 두 가지 갈등이 결합된 금기영역은 더욱 심각한 사회문제를 야기할 수 있는 것이다. 즉, 문화라는 사회 구조에 의해 편견과 금기를 학습한 사람이 어떤 사회 문제 속에서 자신이 학습하고 지닌 가치와 대립되는 이질적인 가치와 충돌했을 때, 이 문제는 더욱 해결점을 찾기 힘든 문제가 되는 것이다. 다시 말해서, 사회·문화적 금기 속에서 한 가지 가치만을 전수 받은 사람들은 이질적인 가치를 접했을 때, ‘커다란 불확신과 계속되는 불신’으로서의 편견을 가지고 문제를 바라본다는 것이다. 그러므로 금기영역이란 문화에 의해서 규정된 가치가, 다른 이질적이고 대안적인 가치들을 억압하여 합리적 검토를 불가능하게 하는 문제 영역을 말하는 것이다.

둘째, 폭로 작용에 근거해서 금기영역을 살펴보면 다음과 같다.

Mannheim은 시좌구조¹⁶의 파악과정을 ‘사고와 지식의 자기상대화’, ‘폭로 작용에 의한 새로운 상대화 유형의 대두’, ‘사회적 존재라는 새로

15 _Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 24-26.

16 _시좌(靚座)의 사전적 정의는 첫째, ‘개인이 자기의 입장에서 사회를 보는 견해’, 둘째, ‘사물을 보는 자세’이다. 한글학회, 『우리말 큰사전』, (경기: 어문각, 1994), 2565. 한편, 시좌구조란 때로는 양상구조로도 사용되는데, 이것은 어떤 이념이나 지식체계가 형성될 때, 그것이 출현하거나 발생 원인이 되는 사회적 존재의 구조와 전체형상의 구조와의 관련 하에 갖게 되는 내용과 구조를 의미한다. 송호근, 『지식사회학』, (경기: 나남, 1990), 188.

은 관련 체계의 생성', '전체 이념 체계를 사회적 실체와 관련시키는 전체적 파악'의 네 단계로 보고 있다.¹⁷ 이러한 시좌구조의 두 번째 단계인 '폭로 작용에 의한 새로운 상대화 유형의 대두'에서의 폭로 작용은 사고체계에 내재된 이데올로기적 가치관을 드러내는 일이다. 이는 사고 체계를 부정하거나 회의하는 것이 아니라 그것을 해체시키는 것이다. 즉, 이념이 말하는 바가 진리인지 어떤지 제기하지 않은 채 그것을 단지 이론 외적 기능의 견지에서만 고려하여, 이념의 이데올로기성을 폭로한다는 것이다.¹⁸

이러한 Mannheim의 폭로 작용을 근거로 해서 Hunt와 Metcalf의 금기영역을 살펴보면 다음과 같다. 즉, Hunt와 Metcalf는 합리적 검토(rational examination)에 개방되어 있지 않은 신념은, 그것이 옳든 그르든지 간에 편견이라고 주장하였다.¹⁹ 즉, 그들은 존재 구속적인 지식이나 신념·가치가 옳다고 느껴져도 그것들을 합리적으로 검토하지 않는다는 것은 결국 하나의 편견일 뿐이라고 본 것이다. 그래서 Hunt와 Metcalf는 그러한 존재 구속성을 갖는 지식이나 신념·가치 등을 합리적 검토의 과정에 노출시켜야 한다고 주장한 것이다.²⁰ 그러므로 금기영역의 합리적 검토는

17 - 송호근, 『지식사회학』, 188에서 재인용.

18 - 송호근, 『지식사회학』, 189.

19 - Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 27.

20 - Hunt와 Metcalf는 민주주의에서 교육의 주된 역할을 '문화 유산의 비판적인 전달'로 보고, 사회가 보다 철저히 민주화되어 금기영역들을 합리적인 학습에 노출시킬 것을 강조하였다. 또한 그들은 이러한 금기영역을 합리적으로 검토하지 않는 것을 권위주의라고 비판하였다. Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 35.

Mannheim이 말하는 폭로 작용, 즉 사고체계에 내재된 이데올로기적 가치관을 담론의 과정에 드러내자는 것과 일맥상통한다고 볼 수 있다.

셋째, '절대적 진리의 부정·사유의 상대성 인정'이라는 '상관주의적 역사해석'의 성격에 근거해서 금기영역을 살펴보면 다음과 같다.

앞에서도 살펴보았듯이, 상관주의는 불변적인 절대적 진리를 부정하고, 모든 인식은 사회적 관련성 속에서 변화할 수 있다는 입장을 취하고 있다. 또한 그런 의미에서 사유의 상대성을 인정하고 있는 것이다.²¹ 이러한 상관주의의 '절대적 진리 부정·사유의 상대성 인정'이라는 성격은 Hunt와 Metcalf의 금기영역에서도 찾을 수 있다. 그들은 금기영역에 대한 해결점을 금기영역의 개방 즉, 금기영역에 대한 합리적 검토로 규정하고 있다. 다시 말해서, 한 가지 가치에 의해 규정되고 억압된 금기영역을 다양한 가치 속에 개방시켜 최선의 가치가 무엇인지를 검토해 보자는 것이다. 이러한 점에서 금기영역의 합리적 검토는 자족적이며 불변적인 절대적 진리를 부정하고, 담론화라는 사유의 상대성을 인정하는 것이다. 하지만, 이러한 것을 가치 상대주의라고 비난할 수도 있을 것이다.²² 그러나, 이것을 상관주의적 맥락에서 살펴보면, 다양한 담론화의 과정 속에서 전

21 _ 이러한 점에서 볼 때, 상관주의는 상대주의와 유사하다고 볼 수도 있을 것이다. 하지만 상관주의는 상대주의와는 본질적으로 다르다고 할 수 있다. 이에 대해서 송호근은 다음과 같이 논의하고 있다. "우리는 새로운 상대화 유형에 직면한다. 여기서 우리는 이념을 하나씩 부정·회의하거나, 그것이 이해관심의 반영임을 보여주는 것에 의해서가 아니라, 그것이 전반적으로 사회적 실체의 발전단계에 대응하는 세계관의 전체성 내지 전체 체계의 부분임을 보여줌으로써 이념을 상대화시킨다. 즉, 지식의 보편성과 객관성마저도 부인하는 상대주의와는 달리 상관주의는 하나의 이념을 부분으로 상대화시켜, 그것의 전체적 체계와의 상관성을 포착해 들어간다" 송호근, 『지식사회학』, 190-191.

체와의 상관성을 살펴보는, 즉 시대에 맞는 보편성을 계속적으로 추구한다는 점에서 가치를 지향하고 있다고 볼 수 있다. 그러므로 ‘지나친 가치 상대주의’, ‘가치중립적’이라는 비난에서 자유로울 수 있을 것이다.²³

한편, 위와 같은 Hunt와 Metcalf의 금기영역은 ‘역사적 금기영역’에 많은 시사점을 줄 수 있다. 즉, Hunt와 Metcalf가 제시한 금기영역은 문화에 의해 존재적 구속을 받는 우리의 지식과 신념·가치들이 다른 대안적인 가치들을 억압하여, 합리적 검토를 하지 못하게 만드는 문제 영역인 것이다. 한편, 우리의 역사교육에서도 이러한 금기영역은 존재하고 있다. 즉, 우리의 역사교육은 지배 이데올로기에 의해 존재적 구속을 받는 교육과정과 성전식 교과서가 획일적이며 편향적인 역사해석을 유도하며, 또한 지배 이데올로기에 대항하는 다른 역사적 해석은 은폐·금기, 심지어는 왜곡하는 역사적 금기영역을 가지고 있다는 것이다. 그러므로 Hunt와 Metcalf의 금기영역은 우리의 역사교육에서 ‘상관주의적 역사해석’ 교육을 할 만한 가치가 있는 문제 영역, 즉 역사적인 금기영역과 일맥상통하며 그것의 개념 정의에 많은 시사점을 준다.

또한, Hunt와 Metcalf는 이러한 존재 구속적인 금기영역을 폭로시키고 담론화의 과정을 거쳐서 최선의 해결책, 즉 최선의 보편성을 획득하고자

22_ 실제로 Giroux는 반성적 탐구로서의 사회과교육을 “인간행동의 탐구에서 의도성(intentionality)의 개념을 고양함으로써, 상대주의적인 지식의 개념을 넘어서지 못하였다”라고 비판하였다. Giroux, *Theory and resistance in education*, 최명선 옮김, 『교육이론과 저항』, 217.

23_ 이것에 대해서는 뒤에서 제시될 Hunt와 Metcalf의 ‘반성적 사고’에서 다시 논의하도록 하겠다.

주장하였다. 이러한 점에서 볼 때, 획일적이며 가치 편향적인 역사해석을 부정하고, 다양한 역사해석을 통해서 시대 상황에 맞는 보편적인 역사해석을 추구한다는 ‘상관주의적 역사해석’ 과도 관련성이 있다.

2. Giroux의 ‘저항이론’

학교 교육을 사회 계급 구조의 반영물에 지나지 않고 불평등을 재생산한다고 보는 재생산이론은 기존의 기능주의 이론에 대한 학교 교육의 분석에 대하여 새로운 대안과 지식을 제공하였다. 하지만, 이러한 재생산이론의 입장에서 보면 학교는 수동적으로 사회 현상을 받아들이는 기구이기 때문에 능동적으로 사회 모순을 개혁하는 것이 불가능하다는 점, 그리고 인간 주체를 너무 수동적으로 보았다는 점에서 비판을 받고 있다. 이러한 문제에 대한 반발로 이루어진 이론이 저항이론이다.²⁴

이러한 저항이론은 Apple의 ‘상대적 자율성(相對的 自律性)’, Freire의 ‘의식화(意識化)’, Giroux의 ‘폭로 기능(暴露 機能)’, Willis의 ‘반문화학교(反學校文化)’ 등이 대표적이다. 다음에서는 이러한 저항이론들 중에서 Giroux의 저항이론을 토대로 ‘역사적 금기영역’을 살펴보도록 하겠다.

우선, Giroux의 저항이론에 대해서 살펴보면 다음과 같다. 첫째, Giroux는 그의 저항이론에서 ‘교육의 상대적 자율성’과 ‘인간 주체(교사·학생)의 능동성’을 강조한다. 이러한 점은 Apple의 주장에도 반영되어 있는데,²⁵ 즉 그는 학교가 지배 체계모니를 강화·고착할 수 있는 반면에, 지

24 - 김병성, 『교육사회학 이론신강』, 169-174.

배 헤게모니에 저항하는 원천이 될 수도 있다고 주장하면서, 사회제도와 의 관계에서 학교는 완전한 자율성이 보장되는 것도 아니고 그 자율성이 엄격하게 원천적으로 제한되지도 않는 상대적 자율성을 갖는다고 주장하였다.²⁶ 이러한 교육의 상대적 자율성론은 교육의 주체인 교사, 학습의 주체인 학생들이 교육에 대한 외적 통제를 기계적으로 수용만 하는 것이 아니라, 주체적이며 능동적으로 해석하고 받아들여 새로운 대안을 제시하기도 하고, 이것이 받아들여지지 않을 때에는 저항하기도 한다는 교육의 집단 역동성을 설명하는 개념이다. 그러므로 교육의 상대적 자율성을 강조하는 저항이론을 주장한 Giroux는 계급 지배와 억압적 질서의 재생산을 저해하는데 작용하는 교사와 학생의 능동적 비판 행위로서 저항을 새로운 교육의 가능성으로 제시하고 있다.²⁷

둘째, Giroux는 그의 저항이론에서 폭로 기능을 강조하고 있다. Giroux는 저항이 폭로 기능을 가져야만 한다고 주장하였는데, 여기서 Giroux가 말하는 폭로 기능이란, 곧 Freire가 말한 ‘의식화의 촉진(意識化의 促進)’이라고 말할 수 있다. 즉, 폭로 기능은 지배에 대한 비판의 성격을 가져야

25 - 애플은 재생산이론가들의 주장처럼 학교교육이 학교 밖의 이데올로기적, 경제적, 문화적 힘에 의해 일방적으로 결정되고 있다고는 보지 않는다. 즉, 그는 재생산이론이 주장한 ‘수동성’이라는 특정한 가정에 대해, 이 가정은 학생들이 학교와 일터에서 기대되는 규범과 성향에 흔히 모순되어 창의적으로 활동한다는 사실을 간과하는 경향이 있다고 본다. 이와 같이, 애플은 교육 체제가 상당한 정도로 ‘자율성의 향유를 통한 저항’을 하고 있다고 보고 있다. 김병성, 『교육사회학 이론신강』, 178.

26 - Apple, M. W, *Education and Power*, (London : R.K.P., 1982), 165를 이영호, “Giroux의 시민성 교육”, 118에서 재인용.

27 - 이영호, “Giroux의 시민성 교육”, 120.

하며, 자기 성찰, 자기 해방, 사회 해방적인 성격을 가지고 있어야 한다는 것이다. 그러므로 Giroux는 저항이 비판 기능을 내포하며, 그 자신의 논리에 깊이 새겨져 있는 급진적 가능성과 저항의 표출 대상에 포함된 관심에 대해 설명할 수 있는 잠재 가능성이 있다고 주장하였다.²⁸ 이처럼 Giroux는 저항의 폭로 기능에 대한 주장을 통해서 지배에 대한 비판, 자기반성과 투쟁을 위한 기회, 사회적 해방과 자기해방에 관심을 갖는 모든 심화된 현실의 모순을 인식함으로써 새로운 사회의 가능성을 모색하였다.²⁹ 그러므로 Giroux는 교육지식, 가치, 그리고 사회관계는 삶의 대항적인 관계 내에 놓이는 것으로 검토될 필요가 있다고 주장하였다.³⁰

셋째, Giroux는 그의 저항이론에서 ‘변증법적 인간 주체의 고양’을 통해서 ‘변증법적 사회 발전’을 추구하였다. Giroux가 주장하는 저항의 의미는 Marcuse의 ‘감각’, ‘상상력’, ‘이성의 해방’, Habermas의 ‘폭로’, ‘지배에 대한 비판’, ‘자기반성과 투쟁을 위한 기회’, ‘사회적 해방과 자기 해방에 관심을 갖는 모든 것’ 등과 일치하는 개념으로, 참된 저항은 정의로운 민주사회 건설과 무관해지려는 지배세력에 대한 철저한 의심과 비판, 자기 성찰적 사고와 자기 성찰적 사고를 가능하게 하는 이론적 준거의 탐색, 자기 자신과 사회해방을 위한 도전, 항거 등을 그 본질적 내용으로 한다.³¹ 그러므로, Giroux가 말하고자 한 저항이란, 민주사회 건설과 무

28 _ Giroux, *Theory Resistance in Education: A pedagogy for Opposition*, 최명선 옮김, 『교육이론과 저항』, 133.

29 _ 정우현, 『교육사회학연구』(서울: 교육과학사, 1990), 441.

30 _ Giroux, *Theory Resistance in Education : A pedagogy for Opposition*, 최명선 옮김, 『교육이론과 저항』, 135.

관해지려는 지배세력에 대한 저항뿐만 아니라, 편파성과 이기심을 가진 각각의 개인들도 자기 자신에 대한 반성을 통해, 사회 해방을 위한 투쟁의 기회를 찾아야 한다는 것이다. 결국, 자기반성을 통한 자신의 해방만이 사회를 변증법적으로 발전시키는 사회 해방도 가능하게 한다고 본 것이다. 그러므로 Giroux는 인간 주체를 변증법적 발전의 대상으로 보면서, 또한 사회를 해방시킬 수 있는 변증법적 주체로 본 것이다.

다음에는 Giroux의 저항이론이 ‘상관주의적 역사해석’ 교육에는 어떠한 시사점을 주는지 살펴보고, 그것을 토대로 ‘역사적 금기영역’ 과의 관련성을 살펴보도록 하겠다.

우선, Giroux의 저항이론이 ‘상관주의적 역사해석’ 교육에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, Giroux의 저항이론은 ‘교사와 학생이 역사해석의 주체가 되어 역사교육의 이데올로기적 편향성을 극복해야 한다’ 는 점에 함의를 준다. Giroux가 주장한 ‘교육의 상대적 자율성’ 과 ‘인간 주체의 능동성’ 에 대한 강조는, 우선 상관주의적 역사해석에서 추구하는 ‘지식의 존재 구속성’ 에 대한 극복과 연관성이 있다. 즉, 상관주의적 역사해석에서는 이데올로기나 지배 집단의 문화가 역사교육을 가치 편향적이고 획일화시키는 것에 대항하여, 그러한 교육과정 속에 내재해 있는 역사해석의 편파성들을 극복하려는 성격을 가지고 있다.³² 마찬가지로 Giroux의 주장도 이와

31 - 한준상, 『교육사회학 이론과 연구방법론』 (한길사, 1985), 77을 이영호, “Giroux의 시민성 교육”, 121에서 재인용.

32 - 물론, 이렇게 존재 구속에 의한 편향성을 극복한다고는 해도, 그것 자체가 극복시킨 주체들의 상황 맥락에 의해 다시 구속을 받게 된다는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 하지

상통한다고 할 수 있겠다. 다시 말해서, 학교가 지배 체계모니를 강화시키고 고착할 수 있다는 존재 제약성을 상대적 자율성 이론으로 극복했기 때문이다. 이러한 존재 구속성, 결정론적 사회관의 극복은, 결국 이전의 역사교육에서 절대적 진리의 수용 대상인 교사와 학생을 역사해석의 주체로 전환시켰다는 점에서도 상관주의적 역사해석에 의의를 줄 수 있을 것이다. 왜냐하면, 상관주의적 역사해석에서 추구하는 인간상은 획일적 역사해석의 수용자가 아닌, 최선의 역사해석을 창출시키는 '주체적 인간'이기 때문이다.

둘째, Giroux의 저항이론은 '역사교육이 권력, 이데올로기, 지배에 대해서 다원적이면서도 비판적인 이해를 학생들에게 제공해 주어야 한다'는 점에서도 함의를 준다. Giroux가 주장한 폭로 기능은 '역사교육의 이데올로기성 폭로'와 '역사해석의 담론화'라는 상관주의적 역사해석의 성격과 관련성이 있다고 할 수 있다. 즉, 상관주의적 역사해석에서는 교육과정 속에 내재된 편향적인 지배 이데올로기적 시각을 폭로하여, 그것을 비판적인 시각에서 조망하고, 그러한 역사해석을 담론화의 과정에 노출시키고자 하는 성격을 가지고 있다. 마찬가지로 Giroux의 저항이론도 이와 같다고 할 수 있다. 즉, Giroux가 강조한 폭로 기능은 교육 속에서 은폐되어진 지배 이데올로기를 폭로하여, 다양한 담론화의 과정 속에서 비판하고 검토해 보자는 것이다. 결국, 이러한 '지배 이데올로기의 폭로'와 그것

만, 이러한 한계점이 있다고는 해도 상관주의적 역사해석은 그 시대 상황 속에서는 최선의 해결책과 대안을 제시해줄 수 있고, 지속적인 수정·보완을 인정한다는 점 때문에 이러한 한계점을 극복할 수 있는 것이다. 이러한 논리는 상관주의적 역사해석이 '절대적 진리'를 부정하고, '보편적인 역사해석'을 추구하기 때문에 가능한 것이다.

을 통한 '담론화 추구' 라는 Giroux의 폭로 기능은 상관주의적 역사해석의 성격과도 관련성이 있다고 할 수 있겠다.

셋째, Giroux의 저항이론은 '획일적이고 절대적인 역사해석을 추구하는 역사교육을 지양하고 변증법적인 역사해석을 추구하는 역사교육을 지향한다' 는 점에 함의를 준다. Giroux는 그의 저항이론에서도 밝혔듯이 인간을 변증법적 주체로 보았다. 즉, 인간을 수동적인 존재가 아닌 변증법적 발전의 주체로서 사회를 보다 나은 방향으로 발전시킬 수 있는 주체로 본 것이다. 그래서 Giroux는 자기의 편협성에 대한 반성과 사회 모순의 해방을 동시에 주장한 것이다. 이러한 그의 논리는 상관주의적 역사해석의 성격과 유사하다고 할 수 있다. 즉, 상관주의적 역사해석은 역사교육을 획일적인 역사해석의 전달-수용의 과정이 아닌, 교사와 학생들이 직접 역사를 비판해 보고 자신들과 타인들의 편파적인 입장과 견해를 제거해 나가는 과정 속에서 시대에 부합되는 최선의 역사해석을 구성해야 함을 강조하는 것이다. 이러한 점에서 볼 때, Giroux가 주장한 변증법적 주체를 통한 변증법적 사회발전이라는 맥락과 관련성이 있는 것이다. 또한 자신들이 정의한 역사해석이 또 다시 더 나은 방향으로 발전될 수도 있다는 변증법적 발전을 추구한다는 점에서도 Giroux의 논리와 관련이 있다고 할 수 있겠다.

요컨대, Giroux의 저항이론은 지배 이데올로기에 의해 은폐되어진 모순적 요소들을 폭로하여, 자율성과 능동성을 가진 인간 주체, 즉 교육의 주체들이 이러한 것들에 대해 비판하고 저항하여, 변증법적인 발전을 추구해야 함을 강조하는 이론이다. 이러한 Giroux의 저항이론은 '상관주의적 역사해석' 교육이 추구해야 할 방향성을 제시해 주고 있다. 즉, 역사교육에서 교사와 학생은 자율성과 능동성을 가지고, 역사해석의 주체가 되

어 기존의 역사교육이 가지고 있는 획일성과 이데올로기적 편파성을 드러내고 비판하여, 보다 나은 역사해석을 구성해 나아가야 한다는 것이다.

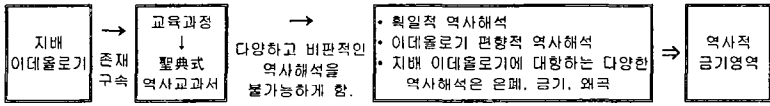
또한 Giroux의 저항이론은 '상관주의적 역사해석' 교육이 더욱 절실히 요구되는 '역사적 금기영역' 과도 큰 관련성을 보이고 있다. 즉, Giroux의 저항이론 중에서 그가 강조한 폭로 기능은 지식의 존재 구속성과 절대적 진리의 부정이라는 명제 하에, 지배 이데올로기에 의해 은폐되어진 모순적 요소들이 존재한다는 것을 가정하고 있다. 이러한 논리는 우리의 역사교육에도 적용할 수 있을 것이다. 우리의 국가주도 역사교육은 권력을 가진 집단의 지배적 이데올로기에 의해 존재적인 구속을 받아 획일적인 역사해석, 이데올로기 편향적인 역사교육, 그리고 지배 이데올로기에 대항하는 이질적인 역사해석은 은폐·금기 심지어는 왜곡시키고 있다는 문제점을 가지고 있다. 이러한 점으로 미루어 볼 때, Giroux의 저항이론과 역사적인 금기영역은 관련성이 크다고 할 수 있다.

3. 금기영역과 저항이론에 근거한 '역사적 금기영역'의 개념 정의

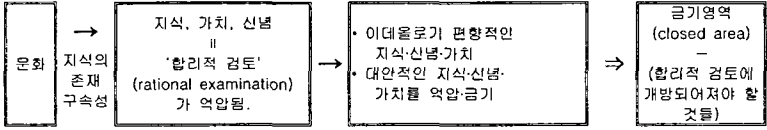
Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux는 그들의 논리 전개에 출발점을 '지식의 존재 구속성'에서 찾고 있다. 즉, 인간 사회의 모든 지식이나 신념, 가치들이 존재적인 구속성 때문에 절대적인 것이 아니고 사회적인 구조에 의해서 구속되어진다고 본 것이다. 이처럼 권력을 가지고 구속력을 행사하고 있는 사회 구조를 Hunt와 Metcalf는 문화로, Giroux는 지배 이데올로기로 보았다. 그렇기에 이들은 절대적인 진리를 부정하면서, 문화에 의해, 그리고 지배 이데올로기에 의해 은폐되어지고, 금기시 되거나 또는 왜곡되어진 지식들을 폭로하여, 비판적이고 반성적인 담론화의 과정에 노출

시키자고 주장하였다. 물론 Hunt와 Metcalf의 금기영역은 대상이 설정되는 문제 영역이고, Giroux의 은폐·모순이라는 점은 그렇게 되어지는 양상 또는 과정이라는 점에서 차이가 있을 수 있다. 하지만, 이들의 근본적인 주장은 이런 사회의 문제들을 폭로하고 합리적으로 검토하자는 것이기에 본질적인 면에서는 차이가 없는 것이다. 이러한 점에서 볼 때, ‘역사적 금기영역’은 우리 사회에서 권력을 행사하고 있는 집단들이 자신들의 논리를 교육과정에 반영시켜 학교 현장에서 가치 편향적이며 획일적인 역사해석을 가르치고 배우게 하며, 그들의 이데올로기에 적합하지 않은 역사해석은 은폐·금기·왜곡시키는 역사교육의 문제 영역이라고 할 수 있다.

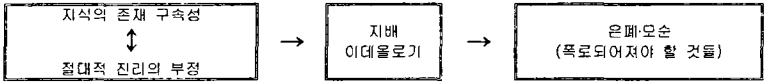
또한, Hunt와 Metcalf는 교육의 상대적 자율성과 인간 주체의 능동성을 강조하여, 존재 구속성을 갖는 금기영역을 합리적 검토에 개방시킬 것을 주장하였다. 이와 마찬가지로 Giroux는 지배 이데올로기에 의해 존재적 제약을 받아서 은폐되어지거나 사회 모순적 성격을 가진 것들을 폭로할 것을 주장하였다. 이러한 Giroux의 주장에 대한 근거에는 변증법적 인간 주체의 고양과 변증법적 사회 발전을 추구하고 있음을 알 수 있다. 즉, Giroux의 폭로에 대한 강조는 교육의 상대적 자율성과 인간 주체의 능동성을 강조하는 것이다. 그러므로 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux는 문화와 지배 이데올로기에 의해 존재 구속성을 갖는 금기영역과 은폐되어지고 모순적인 성격을 가진 사회의 문제 영역들을 합리적 검토에 개방시키고 폭로한다는 점에서, 인간 주체의 능동성·교육의 상대적 자율성을 주장하며 변증법적 사회 발전을 추구하고 있는 것이다. 이러한 점에서 볼 때, ‘역사적 금기영역’은 교사와 학생이 역사교육의 주체가 되어서 획일적이고 모순적인 역사해석을 비판적으로 검토하고 발전적인 방향으로 재해석



【역사적 금기영역의 인식 논리】



【Hunt와 Metcalf의 금기영역(closed areas)에 대한 인식 논리】



【Giroux의 저항이론에서 '폭로 기능'의 인식 논리】

〈그림 1〉 '역사적 금기영역'의 인식 논리와 Hunt & Metcalf, Giroux의 금기·은폐에 대한 인식 논리 비교

해야 할 필요성이 있는 역사교육의 문제 영역인 것이다.

이러한 논리에 근거해서, '상관주의적 역사해석' 교육을 위한 교육 내용으로 '역사적 금기영역'을 개념 정의하면 다음과 같다. 즉, '역사적 금기영역'이란, '지배 이데올로기에 의해 존재적 구속을 받아 교육과정과 교과서에서 특정 가치만을 확일적으로 다루거나, 이데올로기 편향적인 역사해석을 주도하며, 지배 이데올로기에 적합하지 않은 역사해석은 은폐·금기시, 또는 왜곡하여 다루는 역사교육 내용'을 말한다. 또한 이러한 '역사적 금기영역'은 '교사와 학생이 능동성을 가지고 편향적인 역사해석을 폭로하여 합리적 검토를 해 봄으로써, 시대에 적합한 발전적인 역사해석을 추구할 만한 가치가 있는 역사적인 문제 영역'을 말하는 것이다. 다음의 〈그림 1〉은 '역사적 금기영역'의 인식 논리와 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux의 '금기·은폐'에 대한 인식 논리를 비교한 것이다.

IV. '역사적 금기영역' 에 대한 '상관주의적 역사해석' 교육의 방향성 모색

1. 반성적 사고와 해방적 합리성으로 본 '상관주의적 역사해석' 교육

1) Hunt와 Metcalf의 '반성적 사고' 와 '상관주의적 역사해석'

Hunt와 Metcalf는 금기영역을 합리적 검토에 개방시키는 것이 문제해결의 방법이라고 생각하였다. 그러면서 그들은 합리적 검토의 방법으로 Dewey가 말한 '반성적 사고' 를 제시하였다.³³ 그러면, 다음에서는 상관주의적 역사해석의 성격인 '지식의 존재 구속성에 의한 절대적 진리의 부정과 담론 가능성의 인정', 그리고 '변증법을 통한 보편성 추구' 라는 분석틀에 근거해서 Hunt와 Metcalf의 반성적 사고를 살펴보도록 하겠다. 그러기 위해서는 먼저 그들이 제시한 반성적 사고에 대한 검토가 필요할 것이다.

Hunt와 Metcalf는 인간의 인지(perception)는 개인의 과거 경험, 인지하는 시점에서 당사자의 목적, 인지하는 시점의 주변 상황 등에 의해 영향을 받는다고 보았다. 즉, 이들은 사람들의 인지작용이 편견을 가질 수밖에 없는 불확실한 요소를 가지고 있다고 본 것이다. 그리고 이러한 인지의 편파

33 -Dewey는 "어떠한 신념, 혹은 상상된 지식의 형식을, 그것을 지지하는 근거에 비추어 적극적이고 지속적으로 주의 깊게 고려하는 것, 그리고 그러한 신념 및 형식들이 지향하는 여러 결론을 면밀히 고찰하는 것"을 반성적 사고라고 정의하였다. Worton, S. N, *Review Notes and Study Guide to The Major Works of John Dewey*, 김병길 옮김, 『John Dewey의 철학과 그의 주저』 (경기: 양서원, 1990), 74.

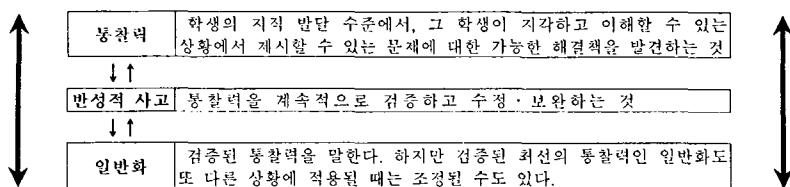
성은 “강렬한 목적과 일련의 감정, 습관과 욕구에 의해 행동이 지배되는 경향이 큰 ‘금기영역’에서 더욱 두드러진다”라고 하며, 학생들로 하여금 자신의 습관과 목적들이 자신의 관점을 방해하고 있다는 것을 깨닫게 하고, 그러한 것들을 제거하도록 도와주는 것이 좋은 교수라고 주장하였다.³⁴

Hunt와 Metcalf는 또한 학생들이 이러한 인지의 불확실성과 편파성을 극복하고, 좋은 통찰력을 형성하도록 학습해야 한다고 주장했다. 그러기 위해서 학생들은 자신들의 통찰력을 검증해야 한다고 하였는데, 이러한 통찰력이 모든 관련된 자료들과 조화를 이루는지, 경험적 검증을 통해서 사실로 확인되는지를 살펴보아야 한다는 것이다. 그래서 그러한 통찰력이 과거 경험의 자료들을 추론할 수 있게 해주고 미래의 결과들을 성공적으로 예측할 수 있게 해준다면, 그것은 좋은 통찰력이라고 할 수 있으며, 또한 학생들은 신뢰할 수 있는 지식을 갖게 된다고 하였다. Hunt와 Metcalf는 이러한 검증된 통찰력을 일반화라고 하였고, 통찰력을 계속적으로 검증하고 수정하는 과정을 ‘반성적 사고의 과정’이라고 주장하였다.³⁵ 통찰력, 일반화, 반성적 사고에 대한 관계를 살펴보면 <그림 2>와 같다.

한편, 모든 사람들은 인지의 편파성·불확실성을 가진 존재이기 때문

34 _Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 45-46.

35 _Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 47-69. 한편, Hunt와 Metcalf는 “검증된 최선의 통찰력조차도 그것이 특수한 상황에 적용될 때는 조정되어야 하고, 만약 어떤 사람이 반성적인 삶을 산다면 그 사람의 통찰력은 계속적인 검증과 수정의 과정을 거친다고 하였다.” 즉, 절대적인 진리가 없는 현실에서 최선의 대안을 위해서는 통찰력의 계속적인 수정·보완이 필요하다고 주장한 것이다.



〈그림 2〉 통찰력, 반성적 사고, 일반화의 관계

에, 절대적인 지식이나 가치·신념이란 있을 수 없다고 본 Hunt와 Metcalf는 보편성의 주장을 통해서 자신들의 논리가 가치 상대주의로 빠져드는 것을 방지하고 있다.³⁶ 그러면서 그러한 보편성을 추구하기 위해서는 자신들의 통찰력을 계속적으로 수정·보완할 것을 주장하였다.³⁷

그러면, 위에서 살펴본 Hunt와 Metcalf의 반성적 사고를 상관주의적 역사해석의 성격과 관련해서 살펴보겠다.

첫째, ‘지식의 존재 구속성에 의한 절대적 진리의 부정과 담론 가능성의 인정’이라는 점에 의해 살펴보면 다음과 같다. Hunt와 Metcalf가 주장하는 이러한 인지의 불확실성과 편파성은 상관주의 또는 상관주의적 역

36 - Hunt와 Metcalf는 “어떤 주어진 상황에서, 둘 또는 그 이상의 개인들의 지각(인지)은 절대로 똑같지 않다 하더라도, ‘어떤 공통적인 의미에 접근’ 할 수 있다.”라고 주장하면서, 보편성을 지향하였음을 알 수 있다. Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 46.

37 - Hunt와 Metcalf는 “검증된 통찰력에 따라 행동할 때, 주어진 결과를 따를 가능성은 높다. 그러나 우리는 일반화의 특성인 가능성을 강조하기를 원한다. 심지어 가장 정확한 과학에 있어서도, 현재의 법칙은 단지 가능성으로만 간주되고 있기 때문이다.”라고 말하면서, 통찰력의 계속적 수정·보완을 강조하였다. Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 50.

사해석에서 제시하고 있는 ‘지식의 존재 구속성’ 과 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 그 이유는 앞서서도 다루었지만, 문화라는 통제 주체에 의해서 사회의 지식이나 신념·가치 등이 존재적인 구속을 받는다고 보았기 때문에, 개개인의 인지도 불확실성과 편파성을 내재할 수밖에 없다는 것이다. Hunt와 Metcalf의 말처럼 “우리는 단순히 ‘실제로 거기에’ 있는 것을 보는 것이 아니라, 우리의 습관대로, 즉 ‘우리가 보고자 하는 대로’ 각각의 상황을 보는 것”이기 때문이다.³⁸

한편, 상관주의적 역사해석에서 주장하는 ‘절대적 진리의 부정’이라는 점도 Hunt와 Metcalf의 논리 구조 속에서 찾을 수 있다. 즉, 그들은 문화에 의해 구속을 받는 인지·지식·가치·신념 등을 가진 인간은 결국 절대적 진리를 얻을 수 없고, 또한 “모든 증거를 가지고 입증할 수 있는 진리는 없다”라고 하며 절대적 진리의 획득 가능성을 부정하고 있음을 알 수 있다. 그러므로 이들은 어떤 문제에 대한 절대적인 해결책은 없다고 보고 대신에 최선의 해결책과 최선의 대안을 추구해야 한다고 주장하면서, 학생들은 최선의 대안을 도출하는 과정인 절차적 합리성, 즉 반성적으로 사고하는 방법을 배워야 한다고 주장하였다.

이와 같이 절대성을 부정한다는 인식체계 하에서, Hunt와 Metcalf는 다양한 해석과 관점을 존중하고 있다. 즉, 그들은 좋은 통찰력에 대해 언급하면서 ‘좋은 통찰력이란 그것이 지금 상황에서 관련되고 파악될 수 있는 모든 증거의 지원을 받아야만 한다’ 라고 주장함으로써, 우회적으로 다양

38 _Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 45.

한 해석과 관점을 주장하였음을 알 수 있다.³⁹

둘째, ‘변증법을 통한 보편성 추구’ 라는 점에서 살펴보면 다음과 같다.

Hegel은 변증법을 존재에 관한 논리로 생각하였다. 그는 인식이나 사물은 정·반·합(正·反·合)의 세 단계를 거쳐서 전개된다고 생각하였으며, 이 삼 단계적 전개를 변증법이라고 생각하였다. 여기에서 정(正)의 단계란 그 자신 속에 실은 암암리에 모순을 포함하고 있음에도 불구하고 그 모순을 알아채지 못하고 있는 단계이며, 반(反)의 단계란 그 모순이 자각되어 밖으로 드러나는 단계이다. 그리고 이와 같이 모순에 부딪침으로써 세 번째 단계인 합(合)의 단계로 전개해 나가는 것이다. 이 합(合)의 단계는 정(正)과 반(反)이 종합·통일(綜合·統一)된 단계이며, 여기서는 정(正)과 반(反)에서 볼 수 있었던 두 개의 규정이 함께 부정되면서 또한 함께 살아나서 통일되는 것이다.

한편, 이러한 변증법적 발전 논리는 긍정과 부정(肯定과 否定)이라는 변증법적 인식 논리 속에서도 찾을 수 있다. 여기에서 말하는 참된 긍정은 단지 직접적인 긍정 그 자체로서 자기를 영원히 고정시키는 것이 아니라, 자기를 부정하는 것에 맞섬으로써 오히려 깊고 새로운 긍정으로의 길을 발견해 나가는 것이다. 즉, 새로운 부정의 부정을 거칠 때마다 그 질은 점점 개량되고 완성되어 가는 것이다. 다시 말해서, 이러한 부정이 단순한 부정에 그치는 것이 아니고 반대로 최초의 긍정을 보다 깊이 정립시키면서 부정 그 자체가 부정된다는 것, 즉 부정의 부정으로서의 절대부정은 절대긍정이

39 _Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 48.

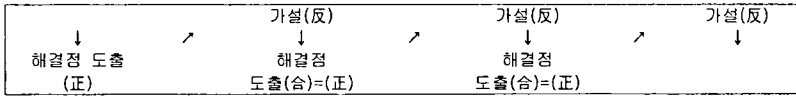
라는 성격이 있는 것이다.⁴⁰ 그렇기에 발전이 성립하기 위해서는 언제나 과거의 부정이 있어야 하고 다른 것에 의해 파괴되어야 하는 것이다.⁴¹

한편, Hunt와 Metcalf는 문제에 대한 최선의 대안을 도출하기 위해서 '통찰력의 계속적 수정·보완'을 강조하였다.⁴² 이러한 그들의 논리는 위에서 살펴 본 변증법의 성격과 유사하다고 볼 수 있다. 즉, Hunt와 Metcalf는 절대적인 진리를 부정하면서 다양한 해석과 관점을 인정하고 문제의 해결을 위해 가설(反 = 否定 = anti-these)을 제기하며, 그것을 비판적으로 검토하여 해결점(合 = 絶對否定 = 絶對肯定 = syn-these)을 도출하는 변증법적 발전체계를 수용하고 있는 것이다. 한편, 반성적 사고를 통해서 도출된 해결점(合) 또한 절대적인 것이 아니고 불완전한 것이기 때문에 계속적인 수정·보완의 과정을 거쳐야 한다고 보았다. 이것은 변증법적 발전 체계인 정·반·합(正·反·合)의 계속적인 발전 체계와 유사하다고 할 수 있다. 이런 점에서 볼 때, Hunt와 Metcalf의 반성적 사고는 변증법적 발전 체계를 통해 절대적 진리가 아닌 시대에 맞는 보편적 진리를 추구했음을 알 수 있다. 그러므로 이들이 주장한 계속적인 수정·보완으로써의 반성적 사고는 상관주의적 역사해석에서 주장하는 '변증법적 발전 체계를 통한 보편적인 역사해석 추구'라는 성격과 상통하는 것이라고 할 수 있겠다.

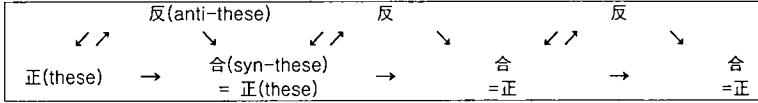
40 _ 이러한 긍정과 부정의 논리를 도식화하면 다음과 같다. 즉, 肯定 → 否定 → 否定の 否定 → 絶對否定 = 絶對肯定이 絶對肯定은 후에, 肯定이 되는 것이다)으로 도식화할 수 있다.

41 _ 유병주, 『변증법 강의』, (서울: 한울, 1987), 80-83.

42 _ Hunt and Metcalf, *Teaching High School Social Studies - Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, 52.



【계속적 수정·보완으로서의 반성적 사고】



【변증법적 발전】

〈그림 3〉 반성적 사고와 변증법적 발전 체계의 비교

위의 〈그림 3〉은 반성적 사고와 변증법적 발전 체계의 비교이다.

요컨대, Hunt와 Metcalf는 절대적 진리 또는 절대적 진리의 획득 가능성을 부인하고 담론의 가능성을 인정한다는 기초 인식체계 하에서, 최선의 대안을 도출하기 위한 계속적 수정·보완의 과정으로써 반성적 사고의 중요성을 주장하였다. 이러한 반성적 사고는 절대적이며 획일적인 역사해석을 부정하고, 다양한 담론으로서의 역사해석을 통해 보편적 역사해석을 추구하는 변증법적인 상관주의적 역사해석과 상통하는 교육방법이라고 할 수 있을 것이다.

2) Giroux의 ‘해방적 합리성’ 과 ‘상관주의적 역사해석’

Giroux는 Barr, Barth, Shermis가 분류한 시민성 교육의 세 가지 전통을 기술적이고 해석적인 합리성 수준이라고 비판함과 동시에 그 문제점을 극복하기 위한 대안으로 해방적 합리성을 시민성 교육에서 강조해야 될 공적 자야로 제안하고 있다.⁴³ 즉, Giroux는 해방적 합리성에 근거한 시민성 교육이 기술적 합리성을 중시하는 기능주의적 시민성 교육론의 객관주의에 대한 환상과 해석적 합리성에 입각한 반성적 탐구로서의 시민성 교육모델

의 탈정치적인 지식의 상대주의를 극복할 수 있다고 주장하였다.⁴⁴

이러한 Giroux의 해방적 합리성에 근거한 시민성 교육에 내포되어 있는 교육 이론적·실천적 의미를 이영호는 다음과 같이 제시하였다.⁴⁵ 첫째, 해방적 합리성은 고정된 세계관으로부터 탈피, 교사·학생간 기계적 상호작용으로부터 능동적 상호작용으로의 전환, 가치중립적인 훈련 형태의 교육으로부터 가치 지향적 교육으로의 목적과 방법의 개혁을 추구한다. 둘째, 해방적 합리성은 기술적 합리성을 중시하는 기능주의적 시민성 교육론의 객관주의적인 환상과 탈 정치적이고 지식의 상대주의에 젖어 있는 실체적·해석적 합리성과는 구별되는 것으로, 보다 나은 미래사회 건설이라는 씨앗을 배태한 사회의식이다. 셋째, 해방적 합리성은 비판적 사고와 반성적 행위를 촉구하는 저항의 원천이다. 즉, 해방적 합리성은 비판적·반성적 사고를 촉진하여 정치적 투쟁을 가능하게 하는 심층적 의식구조인 셈이다. 그러므로 저항의 궁극적 가치는 비판적 사고와 반성적 행위를 촉구하는 정도, 그리고 정치적 투쟁의 가능성 정도에 따라 결정된다. 넷째, 해방적 합리성은 자기와 타인을 동시에 극복하고자 하는 변증법적 인식 체계로서 이기·이타주의적 공정심을 바탕으로 한다. 나와 타인

43 _ Giroux의 시민성 교육론에서 기존의 시민성 교육에 대한 비판에 사용되는 합리성의 개념은 사회 속에서 개인이나 집단의 상호작용을 인식하는 특정한 가정 체계임과 동시에 실천 체계로 파악되고 있다. 이영호, "Giroux의 시민성 교육", 112-113.

44 _ 해방적 합리성이란 집단과 개인들이 그들의 삶에 치명적인 영향을 미치는 결정들을 분석하게 하는 문제틀로써, 해방적 합리성이라는 개념 안에는 개인이 자신의 이기적인 자기 집착을 포기하며 합리적이고 의사소통적인 삶을 영위한다는 의미가 내포되어 있다. 이영호, "Giroux의 시민성 교육", 117.

45 _ 이영호, "Giroux의 시민성 교육", 121.

에 대한 균형 잡힌 공정심이 결여될 때 개인주의는 이기주의로 변질되어 사회 질서와 평화를 위협하게 된다.

요컨대, 이영호가 본 Giroux의 해방적 합리성에 근거한 시민성 교육의 이론적·실천적 의미는 ‘고정된 세계관으로부터의 탈피’, ‘교사와 학생의 주체성 강조’, ‘가치 중립적이며 가치 상대적인 교육에서 가치 지향적 교육으로의 전환’, ‘교육을 통한 발전적인 미래 사회 지향’, ‘비판적·반성적 사고를 통한 사회 모순에 대한 저항’, ‘편파성을 지닌 자기와 타인을 모두 극복하는 변증법적 인식 체계’ 등으로 정리될 수 있다.

이와 같은 해방적 합리성에 근거한 시민성 교육이 ‘상관주의적 역사해석’에 주 함의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 해방적 합리성에서 강조하는 ‘고정된 세계관으로부터의 탈피’는 획일적이며 가치 절대적인 역사해석을 극복해야 한다는 점에서 의의를 준다. 즉, 지금까지의 역사교육은 교육과정에서 제시해주는 대로만 가르쳐왔다. 하지만, 역사는 것이 누구의 시각에서, 어떠한 관점으로 보느냐에 따라 달라질 수도 있는 것이기 때문에 한 가지 역사해석이 절대적인 진리인 양 가르치는 역사교육은 다양한 관점에서 역사를 바라볼 수 있도록 전환되어야 할 것이다.

둘째, 해방적 합리성에서 강조하는 ‘교사와 학생의 주체성 강조’는 지배 이데올로기를 내포하고 있는 성전식 교육과정이 역사해석의 주체가 아닌, 교사와 학생이 역사해석의 주체가 되어야 한다는 점에서도 의의를 준다. 즉, 보수 지배 세력이 독점하여 특정 이데올로기를 주입하고 그들의 의도를 관철하려는 역사교육은 결국 학생들로 하여금 그러한 지배 이데올로기를 재생산하는 결과만을 낳을 뿐이다.⁴⁶ 그러므로 교사와 학생은 역사교육에 대한 주체성을 회복하고 역사에 내재된 참 의미를 추구하여 보다 발전적인 역사교육을 추구해야만 할 것이다.

셋째, 해방적 합리성에서 강조하는 ‘비판적·반성적 사고를 통한 사회 모순에 대한 저항’ 과 ‘편파성을 지닌 자기와 타인을 모두 극복하는 변증법적 인식 체계’는 상관주의적 역사해석에 다음과 같은 의의를 준다. 즉, 이데올로기 편향적인 역사교육을 비판적으로 그리고 반성적으로 재해석해야 한다는 것이다. 또한 지배 이데올로기에 의해 편향적으로 해석된 역사를 극복하는 것뿐만 아니라, 교사와 학생 자신들이 가지고 있는 편협적인 사고에서 도출된 역사해석의 편향성 또한 모두 극복해야 한다는 것이다. 즉, 은폐되어지고 모순된 역사해석을 극복하기 위해서는 교사와 학생들이 가지고 있는 고정관념이나 편파적인 입장들 또한 극복해야만 한다는 것이다.

넷째, 해방적 합리성에서 강조하는 ‘가치 지향적 교육과 교육을 통한 발전적인 미래 사회 지향’이라는 점은 시대에 맞는 보편성을 가진 역사해석을 추구해야 한다는 상관주의적 역사해석에도 함의를 준다. 즉, 지금까지의 역사교육은 발전 지향적이라기보다는 안정 지향적 성격을 가지고 있었기 때문에 발전적인 면을 보여주지 못해왔다. 그렇지만, 역사교육에서 진정 추구해야 될 것은 과거의 사실들을 통한 발전 지향적인 관점을 키워나가는 것이다. 그러므로 다양한 관점을 통해서 시대의 과제에 맞는 보편적인 역사해석을 추구해야만 할 것이다.

46_ 송철, “올바른 역사교육과 교과서”, 『살아있는 삶을 위한 역사교육』(푸른나무, 1989), 276-277.

2. '상관주의적 역사해석' 교육에 기초한 '역사적 금기영역' 수업의 방향성

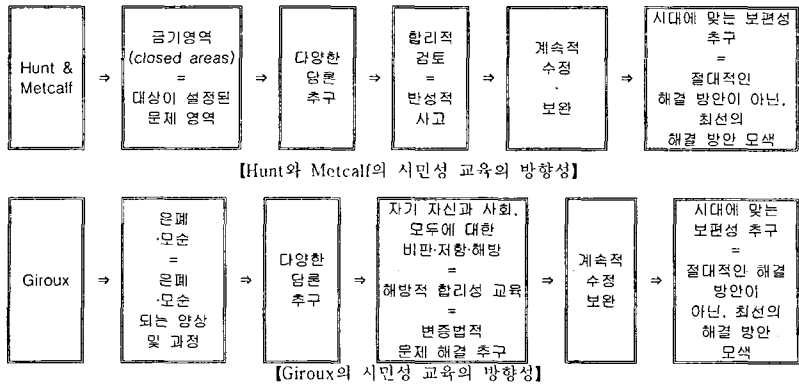
앞에서는 Hunt와 Metcalf의 반성적 사고와 Giroux의 해방적 합리성을 토대로 '상관주의적 역사해석'의 교육적 방향성을 검토해 보았다. 그렇다면 다음에는 역사적 금기영역을 실제 교육 현장에서 어떻게 다루어야 할 것인지에 대해서 살펴보도록 하겠다. 그러기 위해 상관주의적 역사해석에 많은 함의를 주며 유사한 교육 논리를 보이고 있는 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux의 교육 이론을 토대로 '상관주의적 역사해석' 교육에 기초한 '역사적 금기영역' 수업의 방향성을 모색해보도록 하겠다.

우선, Hunt와 Metcalf는 사회의 갈등 문제인 '금기영역'을 합리적 검토에 개방시킬 것을 주장하였다. 합리적 검토에 개방시킨다 함은 금기영역 속에 내재된 편견·모순·당파성 등을 다양한 시각과 담론 속에서 검토하여 그러한 것들을 극복하자는 것이다. Hunt와 Metcalf는 이러한 합리적 검토의 방법으로 '반성적 사고'를 제시하였다. 여기서 말하는 반성적 사고는 일회성의 단순한 사고(thought)가 아닌, 계속적 수정·보완의 과정으로써의 사고(thinking)인 것이다. 즉, 그들은 문제 해결에 대한 변증법적 발전을 추구한 것이다. 그러면서 그들은 절대적 진리는 아니지만, 지금의 현실에 있어서 최선의 대안인 보편성 획득의 중요성을 강조하였다. 즉, 절대적 진리의 부재(不在) 속에서 최선의 대안을 위한 '절차적 합리성'을 강조한 것이다.

Giroux는 지배 이데올로기에 의해서 존재적인 구속을 받아 교육과정 속에서 은폐되어지거나 모순적인 요소로 존재하는 것들을 '폭로'하여, 그러한 것들을 비판적으로 검토해야 한다고 주장하였다. 이러한 비판적인 검토의 과정은 사회의 모순적인 편파성을 비판하고 저항하여 해방시

키는 것은 물론이거니와, 자기 자신이 가지고 있는 편견이나 당파성 또한 동시에 극복하는 변증법적 인식 체계이다. 즉, 자기와 사회의 편협성과 당파성을 동시에 극복하여 변증법적인 사회 발전과 문제 해결을 지향한 것이다. 이러한 변증법적 발전의 추구는 또한 계속적인 수정과 보완의 여지가 있는 것으로 끊임없는 정·반·합(正·反·合)의 과정이라 할 수 있겠다. 즉, 최선의 대안을 계속적으로 추구함으로써 시대의 상황 맥락에 맞는 보편성을 추구하는 것이다.

위에서 살펴보았듯이 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux는 존재 구속성을 가지고 있는 사회, 또는 교육과정 상의 문제점들을 개방·폭로하여 다양한 관점에서 비판적으로 검토해야 함을 주장하였다. 또한 이들은 절대적 진리를 부정한다는 인식체계 하에서 계속적 수정·보완의 과정인 '반성적 사고'와 '변증법적 사고'를 추구함으로써 시대에 맞는 해결 방안, 즉 보편성을 추구하고 있다는 공통점을 가지고 있다. 이러한 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux의 시민성 교육에 대한 방향성은 다음의 <그림 4>와 같다.



<그림 4> Hunt & Metcalf, Giroux의 시민성 교육의 방향성 비교

위에서 살펴본 Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux의 시민성 교육의 방향을 토대로, '역사적 금기영역'을 내용으로 한 '상관주의적 역사해석' 교육의 방향성을 모색해 보면 다음과 같다.

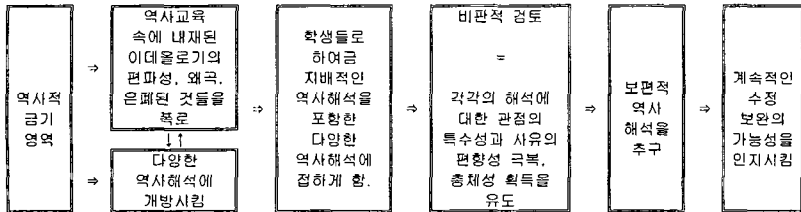
우선, 역사수업에서 학생들은 획일적인 역사해석, 이데올로기 편향적인 역사해석, 담론을 부정하는 역사해석인 '역사적 금기영역' 속에 내재된 편파성과 편협성을 드러내 보여야 할 것이다. 다시 말해서, Freire가 말하는 '의식화(意識化)'를 학생들로 하여금 시도해 보게 하는 것이다. 그래서 학생들은 스스로 교육과정 상에 제시된 지배적인 역사해석에 문제를 제기하고, 비판의 과정으로 스스로를 끌어들어야 할 것이다. 이처럼, 기존의 역사해석에 대한 비판은 다양한 담론을 통해서만 가능할 것이다. 즉, 교육과정 상에 제시된 지배적인 역사해석과는 다른 관점, 또는 대항적인 견해를 보이는 역사해석들을 살펴보아야만, 지배적인 역사해석을 비판적으로 검토할 수 있기 때문이다.

학생들이 이러한 다양한 역사해석을 검토하는 과정 속에서 추구해야 할 것은 끝없는 자기비판을 통해 관점의 특수성과 사유의 편향성을 극복하고 총체성(totalität)을 획득하는 것이다. 즉, 여러 개별적 관점들을 자기의 내면으로 이끌어 들이면서도 동시에 전체를 지향하는 뜻에서 여러 관점들을 끊임없이 타파해 나가려는 의욕을 지님으로써, 가능한 한 최대한으로 우리의 시야를 확장시켜야만 한다는 것이다. 그래야만 학생들은 인식 행위의 과정에 담겨있는 가치의 편향성과 입장의 편파성 등을 속속들이 드러냄으로써, 궁극적으로 이를 초월할 수 있기 때문이다.⁴⁷

역사수업에서 역사해석에 대한 비판적인 검토의 목적은 학생들이 지배적인 역사해석에 대한 비판과 다양한 관점의 역사해석을 접해보는 것으로만 끝나는 것이 아니다. 즉, 학생들은 다양한 역사해석을 접해보으로써

각각의 역사해석 속에 존재하고 있는 관점의 특수성과 사유의 편향성을 극복하여, 우리 시대에 가장 적합한 최선의 역사해석을 도출해야 하는 것이다. 다시 말해서, 현 시대에 가장 걸 맞는 보편적인 역사해석을 학생들이 스스로 재구성해 보아야 한다는 것이다. 여기서 교사가 중요시해야 할 점은 이렇게 학생들에 의해서 재구성된 역사해석도 다시 재해석되어질 수 있는 가능성이 있다는 점을 학생들에게 인지시켜야 한다는 점이다.

요컨대, 역사적 금기영역에 대한 상관주의적 역사해석 교육의 방향은 이데올로기 편파성을 가진 교육과정 상의 역사해석을 다양한 담론 속에 노출시켜서 학생들로 하여금 최선의 역사해석을 도출해 내도록 하는 것이다. 역사적 금기영역에 대한 상관주의적 역사해석 교육의 방향성을 표현하면 다음의 <그림 5>와 같다.



<그림 5> 역사적 금기영역을 내용으로 하는 상관주의적 역사해석 교육의 방향성

47 - 조한욱, "역사학의 모더니즘과 포스트모더니즘", 94-95.

V. '역사적 금기영역' 을 내용으로 한 수업 구성

1. 내용 선정의 준거와 내용 선정

1) '역사적 금기영역' 선정의 준거

앞에서 살펴 본 '역사적 금기영역' 의 개념 정의에서도 알 수 있듯이, 역사적 금기영역이란 그것을 보는 사람들의 가치 판단상의 문제이기 때문에, '이것은 역사적 금기영역이고, 저것은 역사적 금기영역이 아니다' 라고 명확하게 구분할 수는 없을 것이다. 하지만 역사적 금기영역이 이처럼 모호한 성격을 가지고 있다고 해서, 아무런 기준도 없이 그것을 교육 내용으로 선정할 수는 없을 것이다. 그렇기에 교사는 다음과 같은 몇 가지 기준을 가지고 역사적 금기영역을 교육 내용으로 선정해야 할 것이다.

첫째, 교육과정이나 교과서 상에서 어떤 역사 사실에 대한 평가가 상이하게 변한 것들을 역사적 금기영역이라고 할 수 있을 것이다. 예를 들면, 예전에는 교육과정에서 '5·16 혁명' 으로 다루어지던 것들이 지금은 '5·16 군사 정변' 으로 다루어지고 있는 것을 예로 들 수 있다.

둘째, 교사 자신의 관점에서 볼 때, 어떤 역사적 사실에 대한 해석이 교육과정상에서 편향적으로 다루어지고 있거나, 금기시 되어 다루어 졌다고 생각되는 것을 기준점으로 할 수 있다.

셋째, 교사 자신이 그렇게 느낀 것들이 사회에서도 역사적인 쟁점으로 존재하는 것이어야 한다.

넷째, 이러한 역사적 쟁점이 지금도 교과서 상에서는 한 가지 해석만을 강요하게끔 되어 있거나, 아니면 아예 다루지 않고 있는 것들을 역사적 금기영역으로 선정할 수 있다.

다섯째, 지금은 교육과정 상에서 역사해석에 대한 금기가 풀렸다고는 해도, 학생들에게 과거의 역사해석과 현재의 역사해석에 대한 비교를 통해서 역사의 발전적인 측면을 가르칠 수 있는 것이라면, 이러한 것들 또한 역사적 금기영역으로 선정할 수 있을 것이다. 물론, 엄밀히 말해서 금기가 풀린 것은 금기가 아닐 것이다. 하지만 역사적인 금기가 풀렸다고는 해도, 그러한 금기의 분위기가 최근까지 존재했다면, 그 사건을 금기시 했던 시대 배경과 그에 대한 해석의 전개 과정을 배움으로써 학생들은 역사의 발전적인 측면을 배울 수 있기 때문에 이러한 것도 ‘역사적 금기영역’에 포함시킬 수 있을 것이다. ‘5·16 군사 정변’을 예로 들면, 현재 그 사건에 대한 역사해석의 금기는 풀렸음을 알 수 있다. 하지만, 현재의 학생들은 그러한 것이 금기시 될 수밖에 없었던 시대 배경과 그 금기가 풀리게 된 과정을 배운다면, 보다 보편적이면서도 발전적인 시각에서 ‘5·16 군사 정변’을 바라볼 수 있을 것이기 때문이다.

앞에서 살펴본 역사적 금기영역의 내용 선정 기준은 대체적인 준거이기 때문에 절대적인 것이라고는 할 수 없다. 그렇기에 위에서 제시된 모든 기준을 만족하는 것만이 ‘역사적 금기영역’이라고 할 수는 없을 것이다. 다시 말해서, 어떤 역사적 사건이 위의 기준에서 어느 정도 일치한다면 현장의 교사는 나름대로의 기준을 가지고 ‘역사적 금기영역’을 설정할 수 있을 것이다.

2) ‘역사적 금기영역’의 선정

앞에서 본, ‘역사적 금기영역’의 선정 준거에 의하여 본고에서는 ‘제주도 4·3 사건’⁴⁸을 교육 내용으로 선정하였다. 앞에서 살펴본 역사적 금기영역의 선정 기준에 의하여 제주도 4·3 사건을 역사적 금기영역으로 선

정한 이유를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교과서 상에서 이 사건에 대한 해석이 변해가고 있다는 점이다. 즉, 3~5차 교육과정의 역사 교과서에서는 '폭동'⁴⁹으로, 6차 교육과정의 역사 교과서에서는 약간의 중립성을 보이는⁵⁰ '사건'⁵¹으로 역사해석이 바뀌어 가고 있기 때문이다.

둘째, 제주도 4·3 사건은 현재, 사건의 진상 규명과 제주도민의 명예 회복을 위해 특별법이 제정된 상태이다.⁵² 이러한 점으로 미루어 볼 때, 과거 교과서 상에서 서술된 제주도 4·3 사건에 대한 해석은 이데올로기 편

48_ 기존 연구들에서 4·3의 성격을 규정하는 시각은 대략 다음의 네 가지 정도로 구분해 볼 수 있다. 첫째, 폭동 및 반란, 둘째, 인민 무장 투쟁설, 셋째, 민중항쟁설, 넷째, 수난 사적 입장 등이 그것이다. 박진순, "제주도 4·3항쟁 연구", 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문 1996, 48-52.

4·3에 대한 평가는 아직도 분분하다. 하지만, 본고에서는 우선 학생들이 편파적인 견해를 배우는 것을 막기 위해서, 6차 교육과정 역사 교과서에서 제시하고 있는 '제주도 4·3 사건'이라는 약간은 중립적인 표현을 쓰고자 한다.

49_ 暴動의 사전적 의미는 '어떤 집단이 폭력으로 소동을 일으켜서 사회의 안녕을 어지럽히는 일'이라고 정의되어 있다. 이처럼, 교육과정 상에서 제주도 4·3 사건을 '폭동'이라고 표현한 것은 이미, 지배 이데올로기와는 상반되는 사건이라고 해석한 것이다.

50_ 여기에서 약간의 중립성을 보인다는 의미는 과거 교육과정 상에서의 4·3에 대한 해석보다 약간 중립성을 보인다는 의미이지, 사회 전체의 보편적인 시각을 말하는 것이 아님을 밝혀둔다.

51_ 事件의 사전적 의미는 '문제가 되거나 관심을 끌만한 일'이다. 그러므로 6차 교과서에서의 '제주도 4·3 사건'이라는 표현은 과거에 비해서, 약간의 중립성을 유지하고 있다고 볼 수 있다. 하지만, 표현상으로는 사건으로 표현하였지만, 그것에 대한 서술에서는 '공산주의자들이 남한의 5·10 총선거를 교란시키기 위하여 일으킨 무장 폭동'이라고 표현하여, 이전 교과서들의 해석과 크게 달라진 것은 없다고 할 수 있다.

52_ '제주 4·3 사건 진상규명과 희생자 명예회복에 관한 특별법안', 즉 '제주도 4·3 특별법'이 1999년 12월 16일에 국회 본회의에서 통과되었다.

향적인 해석이었고 역사적으로 금기시 된 사건이었음을 알 수 있다.

셋째, 제주도 4·3 사건은 사회에서나 교육과정 상에서 아직까지도 해결되지 못한 역사적인 쟁점이기 때문이다. 이러한 예로 들 수 있는 것이 '1994년 국사교육 준거안 파동' 이다. 1994년 국사 교과서 준거안 시안은 국사 교육에 대한 그 동안의 비판을 받아들여 나온 것이었다. 즉, 기존의 국사 교과서 근현대사 내용이 지나치게 냉전적인 사고방식과 반공 이데올로기에 입각하여 서술되어 역사를 객관적이고 균형 있게 바라보지 못하고 있다고 평가하고, 이를 바로잡는 데 주안점을 둔 것이다. 하지만, 이 시안은 결국 보수 우익 측의 반대로 흐지부지 되고 만 것이다. 당시 '제주도 4·3 사건' 을 '제주 4·3 항쟁' 으로 바꾸려고 했던 시도는, 결국 다시 '제주도 4·3 사건' 으로 원위치 되고 말았다. 제 6차 교육과정 당시 이러한 파동을 의식한 탓인지, 1999년에 만들어진 제 7차 교육과정의 '국사 교과서 내용 전개'의 준거안 은 교육부에 의해 최종적으로 확정된 제 6차 교육과정의 준거안을 그대로 따랐다.⁵³ 다시 말해서, 제 7차 교육과정의 한국 근·현대사 교과서에서도 이러한 준거안이 그대로 사용되었다는 점으로 볼 때, 이 사건은 사회에서 그리고, 교육과정 상에서 아직도 해결되지 않은 역사적인 쟁점이라고 볼 수 있을 것이다.

넷째, 교과서 상에서 한 가지 해석만을 강요한다는 측면을 첫 번째 이유와 연관시켜서 살펴볼 때, 제주도 4·3 사건은 제 3~5차 교육과정 시기에는 '폭동' 으로 표현하여, 그 사건에 대한 다른 해석이 개입될 여지를 배제하고 한 가지 해석만을 강요해 왔음을 알 수 있다. 또한 제 6차 교육과정

53 _ 김한중, 『역사왜곡과 우리의 역사교육』(서울: 책세상, 2001), 85-90.

시기에는 표현상으로는 ‘사건’이라고 정의하였지만 실제로는 제 3~5차 교육과정 시기의 해석과 크게 달라진 점이 없음을 알 수 있다. 이러한 점으로 미루어 보아 제주도 4·3 사건에 대한 교육과정 및 교과서 상의 해석은 아직까지도 다른 해석이 존재하기 힘들고, 한 가지 해석만을 강요하고 있다고 볼 수 있을 것이다. 그렇기에 제주도 4·3 사건을 역사적 금기영역으로 설정할 수 있을 것이다.

다섯째, 제주도 4·3 사건은 특별법의 제정으로 그 금기가 풀렸다고도 할 수 있을 것이다.⁵⁴ 하지만, 특별법이 제정되었다고는 해도 이 사건에 대한 진상 규명과 제주도민의 명예 회복은 아직까지도 제대로 이루어지지 않은 것이 현실이다. 이러한 점에서 볼 때, 이 사건이 역사적인 금기가 풀렸다고는 해도 아직까지는 미흡한 점이 있다고 할 수 있겠다. 또한 금기가 풀렸다고는 해도 제주도 4·3 사건이 금기시 될 수밖에 없었던 시대적 배경과 금기가 풀리게 된 전개 과정을 역사학습에서 활용한다면 학생들은 보다 비판적이며 발전적인 시각에서 제주도 4·3 사건을 재해석할 수 있을 것이다. 그리고 학교 현장에서 이런 역사교육이 계속 진행된다면, 결국 제주도 4·3 사건에 대한 사회적 금기도 완전히 풀릴 수 있을 것이라고 보여진다. 그러므로 제주도 4·3 사건을 상관주의적 역사해석의 교육 내용인 역사적 금기영역으로 선정할 수 있을 것이다.

54 _ 실제로 제 7차 한국근·현대사 교과서를 보면, 제주도 4·3사건을 ‘단독 정부 수립 반대와 미군의 즉시 철수 등을 주장하는 제주도의 공산주의자와 일부 주민들의 무장 봉기’로 표현하고 있는데, 이는 제 3~5차 교육과정 시기의 해석에 비해 다른 해석이 개입될 여지가 있음은 분명한 사실이다. 김한중 외, 『고등학교 한국근·현대사』(서울: 금성출판사, 2004), 262.

2. '역사적 금기영역' 수업의 교수·학습 방안

1) '상관주의적 역사해석' 교육에 입각한 교수·학습 방안

이번에는 역사적 금기영역으로 선정된 제주도 4·3 사건을 주제로 한 역사 수업의 교수·학습 방안에 대해서 살펴보도록 하겠다. 수업의 전체적인 흐름은 앞에서 논의한 상관주의적 역사해석 교육에 입각하여 구성하였다.

우선, 교사는 학생들에게 어떤 역사적 사건에 대한 해석은 다양할 수 있으며, 교과서에 제시된 해석도 다양한 해석 중의 하나이고, 그것 또한 편파적인 해석일 수도 있다는 역사해석의 본질에 대해서 설명해야 한다. 그런 후에, 교사는 본시 학습에서 다루게 될 '제주도 4·3 사건'에 대한 역사적 해석도 다양할 수 있음을 학생들에게 인식시킴으로써 수업을 시작한다.

위와 같은 수업의 도입부가 성공적으로 이루어지면, 교사는 1993년 '국회 4·3특별위원회 구성에 관한 청원서'와 같은 교과서와는 대립적인 시각을 보이는 읽기 자료를 제시함으로써, 교과서의 '제주도 4·3 사건'에 대한 해석이 가지고 있는 편파성을 폭로시켜야 할 것이다. 이러한 과정은 앞에서 다룬 '상관주의적 역사해석'의 폭로과정과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 즉, 편파적이고, 왜곡·은폐되어진 역사해석을 폭로함으로써 학생들은 다양한 역사해석을 그들의 내면에 받아들일 수 있는 준비를 하는 것이다.

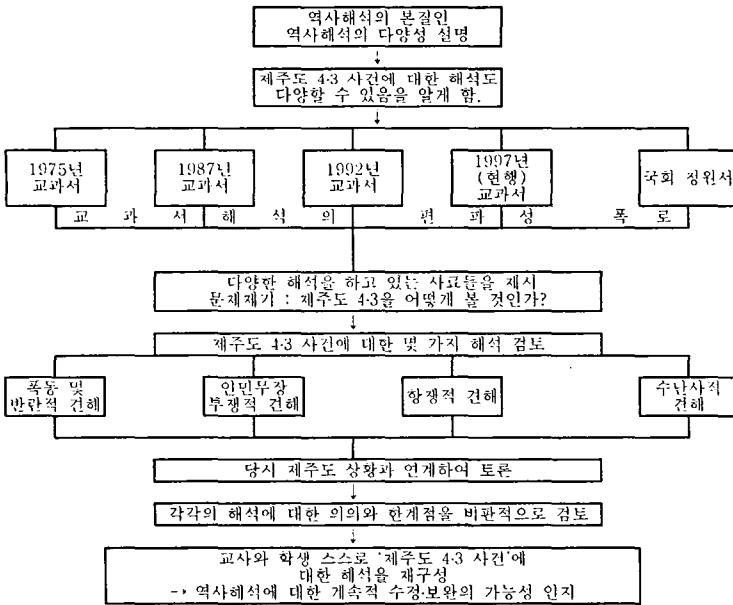
그런 후에, 교사는 '제주도 4·3 사건'에 대해서 다양한 견해차를 보이고 있는 사료들을 제시하고, 학생들은 자신이 가지고 있는 고정관념을 버리고 읽기 자료를 정독한다. 이러한 과정은 '상관주의적 역사해석' 교육

에서 ‘역사적 금기영역’을 폭로하여, ‘합리적 검토(rational examination)’에 개방시킴으로써 다양한 담론을 추구하는 과정이라 할 수 있겠다.

학생들이 읽기 자료의 검토를 마치면, 교사는 ‘다양한 관점에서 해석되어지고 있는 제주도 4·3 사건의 해석 중, 과연 어느 것이 옳은 것인지’, 그리고 ‘모든 해석이 어느 정도의 의의와 한계점을 동시에 가지고 있다면, 우리는 제주도 4·3 사건을 어떻게 재해석해야 하는지’와 같은 문제들을 제기한다. 이 과정은 ‘상관주의적 역사해석’ 교육의 목표인 ‘시대에 맞는 보편성 추구’라는 것과 일맥상통하는 과정으로써, 문제 제기 자체에 보편성의 추구라는 목적성이 내포되어 있는 것이다.

그런 후에, 교사는 ‘제주도 4·3 사건’에 대한 다양한 해석들을 당시 제주도의 국내외 상황과 연계하여 검토할 수 있게끔 학생들을 이끌어야 한다. 즉, 학생들은 각각의 해석이 지닌 의의와 한계점을 토론이라는 과정을 통해 비판적으로 검토하는 것이다. 이 과정은 ‘상관주의적 역사해석’ 교육에서 살펴 본대로 각각의 해석이 지니고 있는 관점의 특수성을 파악하고, 각각의 해석이 가지고 있는 의의를 취하고 한계점을 제거하여 사유의 편향성을 극복하는 과정이다. 또한 이러한 비판적인 검토 과정은 ‘상관주의적 역사해석’에서 지향하는 ‘반성적 사고(reflective thought)’의 과정이라고도 할 수 있겠다. 다시 말해서, 이런 과정은 ‘제주도 4·3 사건’에 대한 보편적인 해석을 도출하기 위해, 가능한 한 계속적으로 다양한 해석들을 검증하고 도출된 일반화를 수정·보완하는 반성적 사고의 과정이라 할 수 있는 것이다. 이 과정을 거치면 학생들은 검증된 통찰력인 일반화, 즉 시대에 맞는 보편적인 역사해석을 취득할 수 있는 것이다.

위와 같은 수업의 과정을 통해 학생들은 스스로 ‘제주도 4·3 사건’을 재해석 할 수 있을 것이다. 여기서 말하는 재해석은 다양한 역사해석들이



〈그림 6〉 역사적 '금기영역' 수업의 교수·학습 과정

지니고 있는 사유의 편파성을 제거하고 총체성을 획득하여 보편적인 역사해석을 재구성해가는 과정으로써, 이러한 과정 자체가 '상관주의적 역사해석' 교육의 목표라고 할 수 있겠다. 그리고 학생들의 재해석 과정이 끝나면, 교사는 절대적인 역사해석이란 있을 수 없고 보다 발전해 가는 해석만이 존재함을 상기시켜야 할 것이다. 즉, 교사는 역사해석에 대한 계속적인 수정·보완의 가능성을 학생들에게 인지시킴으로써 수업을 마무리하게 되는 것이다. 이러한 '계속적 수정·보완의 가능성'을 상기시키는 것 또한 '상관주의적 역사해석' 교육의 중요한 목표라 할 수 있을 것이다. 이와 같은 수업의 과정은 위의 그림과 같다.

2) 교수·학습 지도안 예시

| 학습주제 | 제주도 4·3 사건 | | | |
|------|---|---|--|--|
| 학습대상 | 고등학교 3학년 | | | |
| 학습목표 | ① 지금까지 교과서에서 나왔던 '제주도 4·3 사건' 은 다양한 역사해석 중의 하나임을 안다. ② 다양한 관점에서 '제주도 4·3 사건' 을 비판적으로 검토하여, 각각의 서술이 가지고 있는 정당성과 한계점 등을 말할 수 있다. ③ 토론을 통하여, '제주도 4·3 사건' 을 우리 시대에 맞게끔 비판적으로 재해석 할 수 있다. | | | |
| 선수학습 | 해방 이후, 한반도의 대내외적 상황 | | | |
| 수업시간 | 2시간을 하나의 block time으로 함. | | | |
| 단계 | 학습내용 | 교수·학습 활동 | | 자료 및 유의점 |
| | | 교사 | 학생 | |
| 문제과약 | ◆ 전시 학습 내용 확인 | ① 해방 이후, 한반도의 대내외적 상황을 요약해준다. ② 전시학습에 대한 질문을 받는다. | ① 전시학습 내용을 상기하며, 궁금한 점에 대해 질문을 한다. | ■ 해방 이후, 한반도의 대내외 상황을 활동지 1-1번과 1-2번에 정리한다. |
| | ◆ 본시 학습 도입 | ① 역사 해석의 본질에 대해서 이야기 해준다. -역사에 대한 평가는 시대마다 그리고 사람마다 처한 상황에 따라 다를 수 있다. 예) 5·16혁명 → 5·16군사정변 -제주도 4·3 사건도 마찬가지로 이야기를 해준다.(즉, 지금 배우고 있는 교과서의 4·3에 대한 해석도 다양한 해석 중의 하나임을 알게 한다.) | ① 과거 교과서와 현재 교과서, 그리고 '4·3 사건'에 대한 폭동·반란적 해석과 항쟁적 해석을 하고 있는 자료를 읽어보고 첨예한 시각차를 파악한다. ② 각각의 해석에 대한 차이를 자유롭게 이야기한다. ③ 읽기 자료 6과 비교하면서 듣는다. | ■ 읽기자료 1, 2, 3, 4, 5 제시 ■ 활동지 2번에 정리 ■ 읽기 자료 6을 제시 |
| | ◆ 문제 제기 | ① 학생들에게 '제주도 4·3 사건을 어떻게 보아야 하는가'에 대한 물음을 제기한다. | | |

| 단계 | 학습내용 | 교수·학습 활동 | | 자료 및 유의점 |
|---------------|-------------------------------|--|--|---|
| | | 교사 | 학생 | |
| 자료에 대한 검토 | ◆ 다양한 자료 검토 | ㉠ '제주도 4·3 사건'에 대해 다양하게 해석하고 있는 자료들을 제시한다. | ㉡ '제주도 4·3 사건'에 대해 다양하게 해석하고 있는 자료들을 비판적으로 검토한다. | ■ 일기 자료 7, 8, 9, 10을 제시 |
| | ◆ 당시 제주도의 시대 상황 검토 | ㉠ 당시, 한반도와 제주도의 시대 상황을 전시학습과 연계하여 다시 상기시킨다. | ㉡ 선생님의 설명을 들으며, 활동지에 제주도의 시대 상황을 나름대로 정리한다. | ■ 활동지 3번에 정리 |
| 문제에 대한 비판적 검토 | ◆ 토론 활동 | ㉠ '제주도 4·3 사건'에 대해서 학생들이 토론을 하게끔 유도한다. -각각의 입장에 대해서 토론을 한다. -각각의 해석에 대한 정당성(의의)과 편파성(한계)을 철관에 적는다. | ㉡ 당시의 시대 배경과 연관지어, 각각의 해석에 대한 옳고 그름(정당성, 편파성)을 활동지를 이용하여 토론한다. | ■ 학생들은 활동지 4번에 각각의 해석이 가지고 있는 옳은 점과 그른 점을 정리하면서 토론한다. 또한, 다른 해석이 있을 수 있는 지 토의한다. ■ 활동지 5번 문제에 대해서도 생각해 본다. ■ 교사는 다양한 견해에 대해서 토론할 수 있게끔 학생들의 토론을 유도한다. |
| | ◆ 토론 활동 정리 | ㉠ 판서된 것들 중, 각 입장의 의의(정당성)와 한계(편파성)를 정리해 준다. | ㉡ 자신들이 토론하면서 정리한 활동지와 비교하면서 듣는다. | ■ 학생들은 자신들이 활동지 4번과 5번에 정리한 것들과 비교하면서 선생님의 설명을 듣는다. |
| 문제에 대한 해결점 추구 | ◆ 제주도 4·3 사건에 대한 보편적인 역사해석 추구 | ㉠ 토론에 의해서 비판적으로 검토된 다양한 해석들을 토대로 학생들이 그 사건에 대해 재해석해보게끔 유도한다. ㉡ 학생들이 비판하고 검토한 해석들을 통해, 가장 적합한 해석을 제시해 준다. | ㉢ 제주도 4·3 사건에 대한 자신들의 새로운 해석을 발표한다. ㉣ 다른 학생들이 자신과는 틀린 의견을 제시하면 다시 비판적으로 검토한다. | ■ 학생들은 활동지 6번에 자신이 해석한 제주도 4·3 사건을 정리해 본다. |
| | ◆ 본시 수업 정리 | ㉠ 지금까지 학생들이 배워 온 교과서도 어떤 사건에 대한 편파적인 해석일 수도 있음을 깨닫게 한다. ㉡ 지금 우리가 정의한 제주도 4·3에 대한 해석도 후에, 다시 바뀔 수도 있음을 깨닫게 한다. ㉢ 본시학습과 관련된 질문을 받는다. | ㉣ 본시학습 중 의문나는 점을 선생님께 질문한다. | |

3) 수업 자료의 구성

(1) 읽기 자료

수업 자료는 '제주도 4·3 사건'의 다양한 해석을 보여줄 수 있게끔, 예전의 교과서, 지금의 교과서, '제주도 4·3 사건을 반란 및 폭동으로 보는 신문기사', '제주도 4·3 사건을 항쟁으로 보는 신문기사', '국회 4·3 특별위원회 구성에 관한 청원서' 등, 제주도 4·3 사건에 대한 다양한 읽기 자료를 제공할 수 있다.

(2) 학생 활동지

| |
|---|
| 1. 이전 시간에 배운 한반도의 국내·외 상황을 정리해 봅시다. |
| 1-1. 국내 상황: <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> 1-2. 대외 관계: <input type="radio"/> 소련 - <input type="radio"/> 미국 - <input type="radio"/> 일본 - <input type="radio"/> 기타 - |
| 2. 폭동(暴動), 반란(反亂), 사건(事件), 항쟁(抗爭) 각각의 의미를 정리해 봅시다. |
| ◆ 폭동(暴動): |
| ◆ 반란(反亂): |
| ◆ 사건(事件): |
| ◆ 항쟁(抗爭): |
| 3. 해방 이후, 제주도의 시대상황을 정리해 봅시다. |
| ■ 정치적 측면: |
| ■ 사회·경제적 측면: |

| | | |
|--|---------|---------|
| 4. 친구들이 토론하는 동안 '제주도 4·3 사건'에 대한 다양한 해석에서 각각의 해석이 가지고 있는 의의와 한계점을 비판적으로 검토해 봅시다. | | |
| | 의의(정당성) | 한계(편파성) |
| ◆ 폭동 및 반란 | | |
| ◆ 인민무장 투쟁 | | |
| ◆ 항쟁 | | |
| ◆ 수난사 | | |
| ◆ 기타, 다른 해석 | | |
| 5. 제주도민의 5·10 단선 거부는 '민족 분열의 방지'라는 측면에서 정당한 것인지, 아니면 '당시의 대외 상황에서 단선·단정은 최선'이라는 견해가 정당한 것인지 생각해 보고, 자기의 의견을 정리해 봅시다. | | |
| → | | |
| 6. 내가 역사가라면 '제주도 4·3 사건'을 어떻게 설명할 것이며, 그리고 그렇게 설명한 이유를 정리해 봅시다. | | |
| ◎ 나의 해석: | | |
| ◎ 이유: | | |

VI. 맺음말

본 연구는 국가주도의 역사교육이 가치 절대적이며 이데올로기 편향적이라는 한계점을 지니고 있다는 점에 기초하여, 그것의 문제 해결에 대한 지향점으로 '상관주의적 역사해석'으로서의 역사교육의 가능성을 모색하는데 목적을 두었다.

우선, '상관주의적 역사해석'의 개념 및 성격, 그리고 그것이 기존 역사교육의 문제점에 주는 함의는 다음과 같다. 교육과정사회학은 '지식의 존재 구속성'이라는 인식 논리에 영향을 받아서 교육과정을 지배 이데올로

기 재생산의 도구로 보고 있다. 이러한 점으로 볼 때, 우리의 역사교육은 지나치게 가치 절대적인 역사해석을 추구하여 다양한 담론과 해석을 추구하지 못했다고 볼 수 있으며, 또한 이데올로기적 체계모니에 의해 억압을 받아 이데올로기 편향적인 역사교육을 지향해왔다는 문제점이 있다. 이러한 관점에서 Mannheim의 상관주의는 우리의 역사교육에 많은 함의를 준다. 즉, Mannheim의 상관주의는 지식의 절대성을 거부하면서 사유의 상대성을 인정하고 있다. 하지만, 가치 상대주의라는 한계에 빠지지 않기 위해서 그는 각각의 사유가 가지고 있는 편파성을 극복하여 보편성을 추구해야 한다고 주장하였다. 이러한 Mannheim의 상관주의는 우리의 역사교육에 다음과 같은 함의를 주고 있다. 즉, 교사와 학생이 교육의 주체가 되어 획일적인 역사해석이 가지고 있는 이데올로기적 편파성을 폭로하고, 그와 더불어 다양한 관점에서 역사를 바라보면서, 총체성을 획득하여 시대가 추구하는 미래상에 맞게끔 최선의 역사해석을 추구하는 변증법적인 역사교육이 되어야 한다는 점이다.

둘째, Hunt와 Metcalf, 그리고 Giroux는 존재 구속성을 가지고 있는 사회 또는 교육과정 상의 문제점들을 폭로하여 담론의 과정에 개방시킨 후, 그것에 대해 다양한 관점에서 비판적으로 검토해야 함을 주장하였다. 또한 이들은 절대적 진리를 부정한다는 인식 체계 하에서 계속적 수정·보완의 과정인 ‘반성적 사고’와 ‘변증법적 사고’를 강조함으로써, 시대의 과제에 맞는 보편적인 해결 방안을 추구하였다. 이러한 점에서 볼 때, ‘상관주의적 역사해석’이 추구하는 역사교육의 본질은 이데올로기 편파성을 가지고 있는 교육과정 상의 역사해석을 다양한 담론 속에 노출시킴으로써 학생들로 하여금 최선의 역사해석을 도출하도록 유도하는 교육을 지향하는 것이다. 그리고 이러한 ‘상관주의적 역사해석’ 교육을 위한 교육

내용으로 ‘역사적 금기영역’을 정의하면, “지배 이데올로기에 의해 존재적 구속을 받아 교육과정과 교과서에서 특정 가치만을 획일적으로 다루거나, 이데올로기 편향적인 역사해석을 주도하여 지배 이데올로기에 적합하지 않은 역사해석은 은폐·금기시, 또는 왜곡하여 다루는 역사교육 내용”이라고 정의할 수 있다.

셋째, ‘상관주의적 역사해석’ 교육의 방향성 제시를 위한 사례로 ‘제주도 4·3 사건’을 ‘역사적 금기영역’으로 선정하였다. 수업은 학생들로 하여금 ‘제주도 4·3 사건’에 대한 다양한 입장을 두루 살펴보게 하고, 각각의 해석들 속에 내재된 입장의 편파성과 정당성, 즉 의의와 한계를 비판적으로 검토함으로써, 우리 시대가 추구해야 할 보다 올바른 ‘제주도 4·3 사건’에 대한 해석을 학생들이 주체가 되어 스스로 정립하게끔 구성해보았다.

이상의 논의에서 보듯이 사회과의 역사교육은 이데올로기적 편파성과 획일적 역사해석을 극복하는 방향으로 나아가야 할 것이다. 그러기 위해서는 사회의 분위기가 먼저 그러한 방향으로 조성되어야 할 것이다. 같은 맥락에서, 해석의 다양성을 부정하는 국정교과서는 점인정으로 전환되어야 한다고 본다. 그리고 역사교사들도 역사 수업에서 교과서의 해석 또는 교사 자신의 가치를 학생들에게 전달·주입시킬 것이 아니라, 학생들이 주체가 되어 스스로 역사를 해석해보고 재구성 할 수 있도록 지도해야 할 것이다.

[Abstract]

In Search of History Education on 'Historical Closed Areas'

- Focused on 'Relationalistic Interpretation' of 'Je-ju 4 · 3 Incident' -

Kwac, Byeong Hyeon(Baengnok Elementary school)

Choi, Yong Kyu(Korea National University of Education)

This study points out that current history education tends to be doctrinistic, that it serves only the old-school ideology. It offers relationalism as a solution to this problem.

First, the concept and characteristics of 'relationalistic interpretation of history', and its implication on the problems of current history education methodologies is as follows. From analysis of curriculum sociology, it can be seen that current history education is too doctrinistic, that it doesn't offer enough room for discourse and interpretation, and that it suffers from oppression by ideology of the hegemony. In this light, the teacher and student of history should become owners of their own education and expose the standardized bias of the hegemonic ideology. In addition, history should be looked at from a variety of viewpoints, and it should become a dialectic one, with an eye toward the best interpretation of history in accordance with the values of the coming generation through totalität

Second Hunt, Metcalf, and Giroux assert that problems of societies and curriculum with seinsgebundenheit must be exposed, be opened up for discourse, and looked at from various angles for critical examination. They also stress reflective thinking and dialectics, which are processes of continuous

correction and supplementation with the presumption that there is no absolute truth, thereby finding solutions generally in line with what the times require. In this light, the teaching of history using 'relationalistic interpretation of history' exposes the current interpretation, which contains the bias of the hegemonic ideology, to discourse and allows the students to find their best interpretation of history. In addition, we can define 'historical closed areas' for the education of history using 'relationalistic interpretation of history' as "history in the curriculum and textbook that is bound to the hegemonic ideology and is standardized to serve that ideology, or history that has been biased, distorted, or concealed because it has been found to be inappropriate or disserving of the ideology."

Lastly, the 'Je-ju 4·3 Incident' was chosen as a 'historical closed area' and were taught in real school using 'relationalistic interpretation of history'. The students were instructed to look at the incident from a variety of viewpoints and find the biases and justification of their interpretations. In other words, they were taught to examine the incident critically and consider the limitations of their interpretations so that they can arrive at a satisfactory interpretation of their own.

As can be seen from this study, history education needs to take a direction that overcomes a singular interpretation of history that contains biases of the hegemonic ideology. In this context, teachers of history should be careful not to cram into the students the interpretation of textbooks or those of their own. Instead, they should encourage the students to become the owners of their own education and allow them to interpret and reorganize history for themselves.

Key words: historical closed areas, relationalistic interpretation, closed areas, relationalism