



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

전쟁사
수업에
관한
자기연구

오영순

2016년



석사학위논문

전쟁사 수업에 관한 자기연구

A Self-Study on a Teaching War History

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

오영순

2016년 2월

석사학위논문

전쟁사 수업에 관한 자기연구

A Self-Study on a Teaching War History

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

오영순

2016년 2월

전쟁사 수업에 관한 자기연구

A Self-Study on a Teaching War History

지도교수 류 현 중

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

오 영 순

2015년 11월

오 영 순 의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 김 은 석 인

심사위원 정 광 중 인

심사위원 류 현 중 인

제주대학교 교육대학원

2015년 12월

목 차

| | |
|------------------------------------------|-----|
| 국문 초록 | v |
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성과 목적 | 1 |
| 2. 연구의 내용과 방법 | 4 |
| 3. 선행 연구의 검토 | 5 |
| II. 평화교육으로서의 전쟁사 수업 | 9 |
| 1. 평화와 평화교육의 의미 | 9 |
| 2. 역사교육을 통한 평화교육 | 14 |
| 3. 전쟁사 수업의 방향 | 17 |
| III. 전쟁사 수업 연구를 위한 자기연구 방법 | 23 |
| 1. 자기연구의 의미 | 23 |
| 2. 자기연구의 방법과 절차 | 26 |
| 3. 수업 이야기 쓰기의 방법 | 31 |
| IV. ‘나’의 전쟁사 수업 이야기와 실천적 지식 | 34 |
| 1. <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 | 34 |
| 2. <독립군의 삶> 수업 | 62 |
| 3. <끝나지 않은 전쟁> 수업 | 92 |
| 4. 전쟁사 수업에 관한 실천적 지식의 형성 | 119 |
| V. 결론 | 131 |

| | | |
|----------|-------|-----|
| 참고 문헌 | | 134 |
| ABSTRACT | | 139 |

표 목 차

| | |
|--------------------------------|-----|
| <표 II-1> 언어로 살펴 본 평화 개념 | 9 |
| <표 III-1> 연구 대상 전쟁사 수업 목록 | 26 |
| <표 III-2> 연구자의 비판적 동료들 | 29 |
| <표 III-3> 자기연구의 방법과 절차 | 30 |
| <표 IV-1> 독립군 가상 인터뷰 질문들 | 69 |
| <표 IV-2> 독립군에 대한 자료 | 70 |
| <표 IV-3> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(1) | 104 |
| <표 IV-4> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(2) | 105 |
| <표 IV-5> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(3) | 106 |
| <표 IV-6> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(4) | 107 |
| <표 IV-7> 전쟁에 대한 아이들의 정서 | 122 |
| <표 IV-8> 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식의 형성 | 130 |

그 립 목 차

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| [그림 IV-1] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(1) | 39 |
| [그림 IV-2] <거란의 침입과 고려의 대응> 학습지 해결 수업장면 ... | 39 |
| [그림 IV-3] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(2) | 40 |
| [그림 IV-4] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(3) | 41 |
| [그림 IV-5] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(4) | 42 |
| [그림 IV-6] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(5) | 43 |
| [그림 IV-7] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(6) | 45 |
| [그림 IV-8] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(7) | 47 |
| [그림 IV-9] 지식채널 e <잊혀진 대한민국 IV-그 시절> 화면 캡처 및 자막(1) | 63 |
| [그림 IV-10] 지식채널 e <잊혀진 대한민국 IV-그 시절> 화면 캡처 및 자막(2) | 64 |
| [그림 IV-11] 지식채널 e <잊혀진 대한민국 IV-그 시절> 화면 캡처 및 자막(3) | 65 |
| [그림 IV-12] 지숙이가 독립군에 대해 알게 된 사실 | 73 |
| [그림 IV-13] 독립군에 대한 가상 인터뷰하기 수업장면 | 77 |
| [그림 IV-14] <독립군의 삶>을 표현한 서주의 그림과 글 | 83 |
| [그림 IV-15] <독립군의 삶>을 표현한 민준이의 그림 | 84 |
| [그림 IV-16] <독립군의 삶>을 표현한 현이의 그림 | 84 |
| [그림 IV-17] <독립군의 삶>을 표현한 진수의 그림 | 85 |
| [그림 IV-18] <독립군의 삶>을 표현한 진후의 그림 | 86 |
| [그림 IV-19] <독립군의 삶>을 표현한 은철이의 그림 | 86 |
| [그림 IV-20] 독립군의 사진 | 92 |
| [그림 IV-21] <끝나지 않은 전쟁>에 대한 느낌 | 108 |

국 문 초 록

전쟁사 수업에 관한 자기연구

오 영 순

제주대학교 교육대학원 초등사회과교육전공

지도교수 류 현 중

어떠한 전쟁이든 전쟁 상황은 많은 사람들에게 고통을 안겨줄 수밖에 없다. 그러나 어린 학생들이 사람들의 삶에 전쟁이 남기는 상처를 생각해 볼 기회는 별로 없다. 아이들이 전쟁의 참상을 느끼게 함으로써 어떠한 경우에라도 다시는 전쟁이 일어나지 않아야 한다는 신념을 심어 주는 역사 수업이 필요하다. 본 연구자는 이런 문제의식을 바탕으로 역사교육과 평화교육을 접목한 전쟁사 수업 방안에 대해 탐구하였다. 이를 위해 ‘거란의 침입과 고려의 대응’ ‘청산리 전투’ ‘6·25전쟁’ 수업에 대한 자기연구를 실행하였다.

‘거란의 침입과 고려의 대응’ 수업은 군사력 이외에 외교술로도 나라를 지킬 수 있음을 깨닫게 하려는 의도로 실행하였다. 이를 위해 유고 내전을 겪은 아이들의 그림 살펴보기, <귀주대첩도> 속의 군사들에 대해 이야기 나누기, 서회의

담판과 강감찬의 귀주대첩 비교하기 활동을 하였다. ‘청산리 전투’ 수업은 무명의 독립군이 겪었을 고통과 어려움을 알게 하려는 의도로 실행하였다. 이 수업에서는 청산리 전투에 참여한 무명의 독립군에 대한 동영상 시청 후 독립군에 대한 가상 인터뷰를 실시하였다. 가상 인터뷰 내용을 바탕으로 독립군의 삶을 글과 그림으로 표현하였다. ‘6·25전쟁’ 수업은 전쟁은 끝나도 전쟁의 상처는 계속된다는 사실을 알게 하려는 의도로 실행하였다. 6·25전쟁 체험자들의 증언이 담긴 다큐멘터리 영상을 감상한 후 6·25전쟁을 시로 표현해 보았다.

세 가지 전쟁사 수업에 대한 분석은 다음 사항에 초점을 두고 이루어졌다. 첫째, 학생들이 전쟁에 대해 어떤 인식을 가지게 되었나를 살펴보았다. 둘째, 학생들이 전쟁에 대해 가지는 정서에 주목하였다. 셋째, 수업자료로 활용한 표상형식들이 학생들의 내면에서 전쟁에 대한 인식과 정서에 어떤 영향을 미쳤는지를 살펴보았다. 넷째, 수업자로서 예상치 못했던 학생들의 의미 있는 반응들을 찾아보았다.

세 가지 전쟁사 수업에서 학생들이 가지게 된 전쟁에 관한 인식과 정서를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 전쟁은 많은 피해를 발생시키므로 무섭다. 둘째, 전쟁은 사람들의 일상적인 삶을 어렵게 한다. 셋째, 전쟁은 어린이들에게 많은 고통을 안겨준다. 넷째, 전쟁터에 있는 군인들은 육체적으로나 심리적으로나 매우 힘들다. 다섯째, 전쟁이 일어나지 않게 해야 한다. 여섯째, 학생들이 전쟁에 대해 가지게 된 정서는 공포, 절망, 슬픔, 고통, 불안, 안타까움 등이다.

자기연구를 통해 형성하게 된 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식은 다음과 같다.

첫째, 전쟁의 현장에 있었던 사람들의 삶을 통해 접근하는 방식이 전쟁에 대한 정서를 풍성하게 불러오며, 이러한 정서들은 전쟁에 대한 반감으로 이어진다.

둘째, 전쟁에 대한 인식과 정서를 불러일으키는 데에 다양한 표상형식의 활용이 유효하다.

셋째, 군인들의 삶보다 민간인의 삶, 특히 어린이의 삶을 중심으로 접근할 때 아이들은 전쟁의 비극성을 더 실감하는 경향이 있다.

넷째, 아이들은 대체로 먼 과거보다 현재에 가까운 시점에 벌어진 전쟁일수록 전쟁의 비극성을 구체적으로 실감하는 경향이 있다.

본 연구자의 연구 결과는 평화를 실현하기 위한 역사 수업을 구상하려는 동료 교사들에게 전쟁사 수업에 대한 새로운 아이디어와 시사점을 제공할 수 있으리라 기대된다.

주요어 : 평화, 평화교육, 전쟁사 수업, 역사 수업, 자기연구

※ 이 논문은 2016년 2월 제주대학교 교육대학원위원회에 제출된 교육학 석사 논문임.

I. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

최근 몇 년간 한반도의 군사적 긴장이 팽배해짐에 따라 남북 간의 물리적 충돌이라는 일촉즉발의 위기 상황이 자주 발생하고 있다. 새로운 해군기지 건설을 둘러싸고 제주에 이제 세계열강의 힘겨루기와 군사력 강화 경쟁의 판도 속에서 주요 관심 지역이 되었다. 지구촌 곳곳에서는 종교, 인종, 경제, 이념의 문제로 인한 전쟁과 테러의 소식이 끊이지 않고 있다. 이러한 현실 속에서 우리 아이들이 언제라도 전쟁이 일어날 위험을 떠안은 채 살아갈 수밖에 없다는 위기의식은 결코 허황된 것이라고 말할 수 없다.

어떠한 전쟁이든 전쟁 상황은 많은 사람들에게 고통을 안겨줄 수밖에 없다. 그러나 어린 학생들이 사람들의 삶에 전쟁이 남기는 상처에 대해 생각해 볼 기회는 별로 없다. 아이들은 일상생활 속에서 온갖 매체들을 통해 전쟁을 접한다. 영화나 드라마에서 등장인물들의 화려한 액션과 시각 효과에 마음을 빼앗기기 일쑤다. 스마트폰 게임 영상에서 여기저기 터지는 폭탄에 군사들이 죽고 마을이 불타지만 그 모습에서 고통을 느끼는 아이는 찾아보기 힘들다. 공중과 방송의 주말 저녁 예능 프로그램에서 군인으로서의 능력을 연마하는 출연자들의 모습을 보면서 연신 웃음을 터뜨린다. 하지만 그 능력들이 단순히 체력을 연마하는 것을 넘어서 사실은 전쟁 상황에서 사람을 헤치기 위한 능력임을 아이들은 깨닫지 못한다.

어린 시절에 형성된 잠재의식이 평생의 삶의 방식에 영향을 끼친다는 점에서 우리 아이들이 일상적으로 접하는 문화를 통해 전쟁의 폭력성에 대해 무감각해지고 있는 현실을 걱정하지 않을 수 없다. 아이들은 각종 매체를 통해 전쟁에 참여하거나 전쟁을 준비하는 것이 너무나도 자연스러운 것이며 때로는 바람직한 일이라는 메시지를 계속 전달받고 있다. 국가와 사회의 안전을 위협하는 적을 제압하기 위해 자신을 희생하거나 용감하게 물리치는 사람이 멋지다고 여기기도 한다. 어떻게 해서든지 강한 국가가 되어야 다른 국가의 공격에서 자신을 지킬 수 있다는 생각이 무의식 속에 자리 잡게 된다. 때로는 잘못을 저지른 국

가나 집단에 대해 물리적으로 타격하는 것이 정당한 행동이라는 생각도 하게 된다. 전쟁의 폭력성에 대한 무감각이 강한 군사력과 전쟁에 대한 대비를 추구하는 군국주의적인 사고로 이어지고 있는 것이다.

결국으로는 잘 드러나지 않지만 아이들의 내면에 스며들고 있는 이러한 군국주의적인 사고는 아이들의 일상생활에서 볼 수 있는 폭력들과도 결코 무관하지 않다. 교실에서는 종종 폭력적인 성향이나 타인에 대한 공격성이 정당화되는 일이 일어난다. 아이들은 자신의 이익에 반하는 주변 친구의 움직임에 대해 가차 없이 응징을 가하는 일이나 친구들 간에 편을 갈라서 몸싸움 하는 것을 자연스럽게 받아들이기도 한다. 주변 친구들은 친구들 사이에 싸움이 벌어졌을 때 말리기는커녕 구경만 하거나 오히려 부추기는 경우도 있다.

그렇다면 학생들을 올바른 자질을 갖춘 시민으로 기르겠다는 의도를 지닌 사회과에서는 전쟁을 어떻게 다루고 있을까? 전쟁을 자주 다루게 되는 사회과 교육과정의 역사 영역 내용을 들여다볼 필요가 있다. 고대 국가의 성장에 대한 교과서 서술은 학생들이 국가의 형성과 발전 과정에서 영토 확장이나 국익 차원의 전쟁이 매우 자연스러운 현상이며 때로는 불가피하다고 여기게 한다. 이민족과의 전쟁은 대부분 외부의 ‘침략’에 맞서 나라를 지킨 것이지만 우리 민족이 이민족에 가한 군사적 공격은 침략이 아닌 ‘정벌’이라고 일컫는다.

승리를 강조하고 있어서 학생들이 승패를 중심으로 전쟁을 바라보게 할 위험을 안고 있다. 전쟁을 이끈 리더의 업적이나 전적을 위주로 서술하며 국가를 위해 전장에 동원된 사람들의 희생을 애국심으로 미화하기도 한다. 전쟁의 원인, 과정, 결과가 시간의 흐름대로 제시되지만 실제 전쟁의 한복판에 있었을 사람들의 삶의 이야기가 차지하는 비중은 매우 적다. 교사들이 이에 대한 문제의식 없이 교과서의 지식을 학생들에게 전달하게 되면 아이들에게 전쟁의 참상은 나와는 관계없는 남의 이야기에 불과하게 된다.

이제 우리 아이들이 전쟁의 참상을 느끼고 전쟁에 대한 반감을 통해 어떠한 경우에도 전쟁을 선택하지 않을 수 있도록 가르쳐야 한다. 전쟁에 대한 회피와 반감은 아이들이 자신의 삶 속에서 평화를 실현하려는 의지를 심어 주는 데에도 이바지 할 수 있다. 일상생활에서 접하는 폭력에 대한 민감성을 기르고 타인의 고통을 나의 문제로 받아들일 수 있는 공감 능력을 높일 수 있을 것이다.

민주시민의 자질을 육성한다는 사회과의 목표에 비추어 사회과 수업은 평화 교육의 중요한 관심사일 수밖에 없다. 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 민주 시민의 자질이 곧 개인, 사회, 세계의 평화를 실현하는 밑거름이기 때문이다.¹⁾ 특히, 역사 수업에서 다루는 전쟁은 평화교육의 중요한 자원이 될 수 있다. 전쟁은 평화를 깨뜨리는 가장 강력한 요인이며 평화의 개념을 분명히 드러낼 수 있는 평화의 반대어이기 때문이다(윤영섭, 2012, p.17).²⁾

이와 관련하여 평화교육관에 의거한 전쟁사 수업에 대한 연구가 다수 선행된 바 있다. 그러나 주로 실태를 점검하고 교과서의 전쟁 서술 양태를 비판하거나 평화교육관에 의거한 역사교육의 방향성을 원론적으로 제시하는 경우가 많으며 실제 연구자 자신의 역사 수업 실천 사례를 제시하는 경우는 찾기가 힘들다. 더군다나 개정 7차 교육과정 이후 초등 사회과의 역사 영역에서 수업의 방향성이나 사례를 다룬 연구는 매우 드물다. 따라서 본 연구자는 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 직접 실행한 전쟁사 수업을 통해 역사교육과 평화교육을 어떻게 접목할 수 있는지에 대한 연구를 실행하였다.

본 연구의 목적은 연구자 자신의 수업을 성찰함으로써 평화교육관에 의거한 전쟁사 수업의 방향성에 대한 실천적 지식을 스스로 정립하는 데에 있다. 이를 위해 수업의 과정을 통해 본 연구자가 배운 것과 생각한 것을 당시의 ‘수업자’의 입장에서 그대로 드러내었다. 여기에 현재의 ‘관찰자’로서의 새로운 생각들을 덧붙여서 평화교육관에 의거한 전쟁사 수업의 방향성에 대한 실천적 지식이 본 연구자의 내면에 더욱 분명하게 자리 잡게 되었다. 이는 평화를 실현하기 위한 역사 수업을 구상하려는 동료 교사들에게 전쟁사 수업에 대한 새로운 아이디어와 시사점을 제공할 수 있으리라 기대된다.

1) 사회과에서 육성하고자 하는 민주시민은 사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의의 실현, 공동체의식, 참여와 책임의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적·사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람으로 규정하고 있다. 교육과학기술부 고시 제 2012-14호 [별책 7] 사회과 교육과정, p.4.

2) 초등학생들의 전쟁인식에 관한 설문조사에서 응답자의 40.9%가 전쟁의 반대되는 표현이 무엇인가에 대한 질문에 ‘평화’라고 대답하였다.

2. 연구의 내용과 방법

가. 연구 내용

본 연구에서 구체적으로 다루는 내용은 다음과 같다.

첫째, 본 연구자가 실행한 수업들의 이론적 배경으로 평화교육으로서의 전쟁사 교육의 의미를 살펴보았다. 평화가 가지는 다양한 의미를 고찰하여 개개인의 행복한 삶을 어렵게 하는 사회의 구조적 폭력과 문화적 폭력을 제거하려는 적극적 관점에서의 평화의 개념을 밝혔다. 비판적 평화연구의 영향으로 역사교육에서 평화교육이 어떤 내용과 방법으로 실현되고 있는지에 대한 이론과 사례들을 소개하고 평화교육관에 의한 전쟁사 수업의 방향성에 대한 원칙들을 제시하였다.

둘째, 본 연구자가 실행한 수업 사례를 소개하는 방법으로 선택한 자기연구(Self-Study)의 의미와 수업 이야기 쓰기의 방법에 대해 제시하였다. 수업을 개선하기 위한 교사들의 연구방법으로서 자기연구의 개념과 필요성을 제시하고 자기연구의 특성들을 살펴보았다. 이를 바탕으로 자기연구로서의 수업 이야기 쓰기 방법을 정리하였다.

셋째, 평화교육관에 의거하여 실행한 세 가지 전쟁사 수업 이야기를 통해 수업 성찰을 시도하였다. 수업 이야기는 ‘수업의 의도’ ‘수업의 흐름’ ‘수업 성찰’로 구성 되었다. 먼저 본 연구자가 애초에 가지고 있었던 신념이나 신념을 형성하게 된 개인적인 경험에 비추어 수업의 의도를 밝혔다. 이를 바탕으로 본 연구자가 실행한 수업의 주요 장면별로 활동이나 투입한 자료, 학생들의 반응을 소개하였다. 수업의 흐름을 소개한 후에는 수업 성찰을 시도하였다. 수업 성찰은 학생들의 내면에서 어떤 유의미한 경험과 배움이 일어나고 있는지에 초점을 두고 이루어졌다. 그리고 교사의 입장에서 수업에서 맞닥뜨린 문제와 반성을 드러내었다. 세 가지 수업을 성찰하여 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식을 정립하였다.

나. 연구 방법

본 연구는 크게 문헌연구와 자기연구 방법을 바탕으로 진행되었다. 먼저 문헌 연구를 통해 평화 및 평화교육 관련 국내외 문헌을 정리하고 평화교육과 역사교육 관련 논의들을 토대로 평화교육관에 의거한 전쟁사 수업의 방향을 탐색하였다.

문헌연구를 바탕으로 형성된 이론에 의거하여 본 연구자가 실행했던 전쟁사 수업에 대한 자기연구를 실행하였다. 우선 전쟁사 수업 목록을 추출한 후, 수업 영상 및 수업 결과물들을 주의 깊게 관찰하고 수업에 대한 분석과 해석을 시도하였다. 이때 주관성을 극복하기 위하여 동료들의 피드백을 활용하였다. 수업을 성찰한 내용은 수업이야기로 작성하였다. 전쟁사 수업에 대한 자기연구의 방법과 절차는 III장에서 자세히 밝혔다.

3. 선행 연구의 검토

가. 평화교육관에 의거한 역사교육

역사교육 및 전쟁사 수업과 관련하여 평화교육의 필요성을 강조한 연구들을 유형화하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 적극적 평화의 개념에 근거한 역사교육의 필요성을 주장한 경우이다. 역사교육을 통해 평화교육을 실현하기 위한 내용과 방안들에 대한 학자들의 이론들을 정리하여 소개하고 현대사와 관련하여 분단과 이념으로 인한 갈등을 겪고 있는 우리 사회에서 역사교육이 평화교육에 기여할 수 있어야 한다고 주장한다(정현백, 2001; 김남철, 2005).

‘홀로코스트 없는 홀로코스트 교육’을 실천하고 있는 독일의 역사교육의 사례들은 우리에게 시사하는 바가 크다. 역사를 단순히 과거의 일로 인식하는 것이 아니라 현재의 삶과 관련지음으로써 온정을 베푸는 공감능력과 양심에 입각한 자율성을 기르려 한다. 희생자뿐만 아니라 가해자와 방조자의 심리까지 다룸으로써 민주주의를 위한 시민으로서의 책임감을 인식하게 한다. 어린이들의 심리 특성을 감안하여 공포심을 경계하며 의로운 사람에 대한 희망의 메시지를 심어주려 한다. 이러한 독일의 홀로코스트 교육은 보편적인 인간애와 문화적 폭력에 대한 민

감성을 바탕으로 한 역사교육의 방향을 잘 제시해주고 있다(최호근, 2009).

둘째, 교과서의 전쟁 서술에 대한 분석을 시도한 경우이다. 중학교 교과서 속 임진왜란 서술을 분석한 경우(최자윤, 2006), 시기별 초등학교 사회과 교과서의 '6·25' 전쟁 서술 내용을 분석·비교한 경우(손진원, 2006), 고등학교 한국근현대사 교과서들의 '6·25' 전쟁 서술을 분석·비판한 경우(안병학, 2007)가 있다. 이들 연구에서는 모두 교과서 서술이 학생들에게 평화를 실현하기 위한 의지를 심어 주지 못하고 있음을 지적하고 있다. 또한, 애국심과 국방력의 중요성을 강조하여 전쟁정당화론의 관점을 유지하고 있다는 점에 대해 비판하고 있다.

셋째, 전쟁사 수업의 방향을 제시한 경우이다. 교과서의 전쟁 서술은 전쟁을 합리화하거나 전쟁이 사회와 인간의 삶에 미치는 광범위한 영향을 무시하고 있다. 이에 대한 대안으로 전쟁의 폭력성, 민중의 주체적 선택, 전쟁 과정의 인과관계, 전쟁의 기억에 관심을 가지고 수업해야 한다. 이때 고대사에서부터 현대사에 이르기까지의 전쟁을 통틀어 접근할 필요가 있다(김한중, 2013).

중등에서의 한국전쟁³⁾ 수업과 관련하여 '평화감수성'을 기르기 위한 수업구성안이 제시되기도 하였다. '평화감수성'은 "반평화적인 상황에서 오는 고통에 민감하게 반응하는 정서적 자각"이다(선혜란, 2009, p.15). 한국전쟁 당시의 민간인 학살과 인권 유린 사례, 평화운동과 평화인물 사례는 '평화감수성'을 기르기 위한 좋은 소재가 될 수 있다. '평화감수성'은 '평화문제의 내면화'와 '평화실현의 조건 탐구'를 통해 기를 수 있다(선혜란, 2009).

초등학생들의 전쟁에 대한 인식과 교과서 내용 분석 결과를 바탕으로 평화교육관에 의거하여 한국전쟁 수업을 실행한 사례를 찾을 수 있다(윤영섭, 2012). 이 연구에서 주목할 점은 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 한 설문 조사에서 전쟁에 관한 정보 획득을 묻는 질문에서 응답자 중 가장 많은 학생들이 학교에서

3) 1950년 6월 25일부터 1953년 7월 27일까지 우리나라에서 있었던 전쟁에 대해 연구자에 따라 '6·25전쟁'과 '한국전쟁(Korean War)'이라는 용어가 혼재되어 나타나고 있다. 본 연구자는 교과서 편수용어인 '6·25전쟁'이라는 용어를 사용하였다. 그렇지만 전쟁 발발 시점으로 3년여 동안의 전쟁을 명명한 '6·25전쟁'이라는 용어가 과연 적절한 것인가에 대해서는 회의적이다.

'6·25전쟁'이라는 용어는 북한의 남침행위로 인한 전쟁발발 시점을 가지고 전쟁을 명명함으로써 상대방을 공격하고 증오하게 한다는 점에서 분단질서의 극복, 전후 청산, 평화를 위한 실천적 해결에 도움이 되지 않는다. 전쟁의 과정 전체를 반성하고 비판하려는 인식의 전환이 필요하다. 이념이나 성격, 특정 현상과 요인에 치우치지 않는 객관성이라는 면에서 1950년 6월 25일부터 1953년 7월 27일까지의 역사적 사건에 대해 '한국전쟁'이라는 용어를 쓰는 것이 합당하다(박명임, 2007).

교과서와 수업을 통해 알게 되었다고 대답(34.1%)한 부분이다. 또한 TV(15.9%), 영화(9.8%), 뉴스(9.1%)와 같이 학생들의 전쟁 인식에 미디어가 많은 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다. 교과서와 수업의 내용 및 미디어의 내용들은 ‘선택과 배제’에 의해 의도된 정보라는 점에 관심을 기울일 필요가 있다. 따라서 교사들은 스스로 자신이 구성한 전쟁사 수업 내용과 자료들에서 무엇이 선택되고 무엇이 배제되고 있는지 성찰할 필요가 있다.

넷째, 사회과 교육과정에서의 갈등 및 폭력 관련 내용을 분석하고 사회과의 평화교육 방향을 제시한 경우이다. 초등 사회과 교육과정에서 갈등과 폭력이 어떻게 다루어지고 있는지를 분석하고 사회과에서의 평화교육 실천 방안을 아동의 발달단계 별로 제시할 필요가 있다. 사회과의 과제로서 반전, 공존, 상호의존의 가치를 중요시하는 시민의 자질을 기르는 것이 중요하다. 이를 위해 발달단계 별로 평화, 전쟁, 폭력 등에 대한 교육과정 구성안을 제시할 수 있어야 한다(박우섭, 2008).

위에서 제시한 연구들은 대부분 역사교육에서의 평화교육에 대한 이론이나 방향성을 제시하고 있으며 실제 연구자 자신이 실천한 수업사례를 제시한 경우는 윤영섭(2012)이 유일하다. 사회과에서 평화교육의 중요성이 강조되고 있는 점에 비추어 실제 수업 사례를 찾아보기 힘들다는 점은 매우 아쉽다. 평화는 학문적 관심의 대상으로만 머무르는 것이 아니라 평화를 바라는 모든 사람들의 삶 속에서 실천의 대상이 될 때 비로소 실현될 수 있다. 이런 점에서 교사들의 평화교육 수업 실천이 널리 이루어져야 하겠고 그 사례를 발굴하여 보급하고 공유할 필요가 있다.

나. 사회과 수업에서의 자기연구 선행 사례

사회과 수업에 관한 연구들 중 자기연구의 범주에 드는 연구들을 찾을 수는 있으나 연구방법론으로 자기연구를 드러내놓고 기술한 경우는 찾기가 힘들다.

알레고리를 수업해석의 범주로 활용하여 본인의 사회과 수업에 대한 해석을 시도한 경우(한광웅, 2011a), 콜링우드의 예술론에 근거한 예술체험 활동 수업 사례에 대해 소개한 경우(한광웅, 2011b), 수업 참여자의 내면에서 발생하는 ‘사

건'과 '정서'에 입각하여 자신이 실행한 수업에 대한 이해를 시도한 경우(류현중, 2014a), '회고적 성찰' 방법으로 수업에 대한 '낯설게 보기'를 시도한 경우(류현중, 2015) 등이 있다. 수업 활동 자체에 대한 분석 보다는 수업 일기를 바탕으로 자신의 내용지식과 역사교육관, 수업 방법의 특성에 대한 이해를 시도한 경우도 있다(류정란, 2014).

이들 연구에서 비판적 동료 교사의 참여가 미비하다는 한계점이 공통적으로 드러나고 있다. 또한 아직 학교 현장의 교사들에 의한 자기연구에 대한 발표를 찾기가 힘들다는 것을 알 수 있다. 이에 본 연구자는 스스로 수업에 관찰하고 이야기할 수 있는 비판적 동료 확보의 필요성을 느끼게 되었고 본 연구가 사회과에서의 새로운 자기연구 사례를 추가한다는 점에서 의미가 있음을 알 수 있었다.

II. 평화교육으로서의 전쟁사 수업

1. 평화와 평화교육의 의미

가. 평화의 의미

평화를 뜻하는 세계의 다양한 언어들은 평화의 어떤 모습에 초점을 맞추고 있을까? 평화의 모습을 담고 있는 언어들의 의미를 정리하면 다음과 같다.

<표 II-1> 언어로 살펴 본 평화 개념

| 구분 | 내포된 의미 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 우리나라 '평화' | 평온하고 화목함. 전쟁, 분쟁 또는 일체의 갈등이 없이 평온함. 또는 그런 상태. |
| 그리스어 '에이레네(eirene)' | 민족 간 혹은 국가 간 전쟁 상태에서 일시적인 평온 기간, 휴전을 뜻함. |
| 라틴어 '팍스(pax)' | 영어 단어 'peace'의 어원. 전쟁을 막기 위한 정치적 지배체제를 공고히 하고 그것을 정치적 구조와 이념적 프로그램으로 구체화하는 작업. 군사력을 동원한 무력평정. |
| 히브리어 '샬롬(shalom)' | 완전함, 통일, 전체성, 충만함이 깃든 인간 사회 또는 세계에 대한 염원. 전체나 전체를 구성하는 부분 모두가 최적, 최상의 존재 상태를 유지함. |
| 러시아어 '미르(mir)' | '평화'와 '세계'라는 두 가지 뜻이 합쳐진 말. '세계가 평화롭다'는 것은 '세계'라는 말이 뜻하는 '전체성'이 완숙 상태에 있는 세계를 말한다. |
| 인도어 '산티(santi)' | 정신적 만족이나 인간 내면세계의 심오한 통합. |
| 중국어 '허핑(和平)' | 좁은 의미로는 전쟁이 없는 상태, 넓은 의미로는 사람들이 모두 화목하게 지내는 것. |

출처: 고병헌. 평화교육사상. 2006, pp.46-49; 국립국어원 표준국어대사전.

<표 II-1>에서 알 수 있듯이 평화라는 말은 다양한 의미로 사용되고 있다. 힘에 의한 현상유지 또는 전쟁이나 갈등이 없는 상태를 뜻하는가 하면 개인의 정신적 평온함이나 이상의 실현, 세계의 조화를 뜻하기도 한다. 이렇듯 평화의 개념이 다양한 것은 그 언어를 사용하는 지역의 문화나 역사의 특수성과 관련

이 깊다. 따라서 역사교육에서 평화의 의미를 다루고자 한다면 그 지역 사람들의 어떠한 요구가 그 언어 개념을 만들어 냈는지에 대한 이해가 필요하다. 그리고 그 지역 사람들이 처한 상황에 비추어 어떠한 의미의 평화개념이 도입되어야 하겠는지 따져 볼 필요가 있다. 이는 그 사회의 평화를 저해하는 반평화적인 요소가 무엇인지에 대한 관심과 이에 대한 대안을 제시하고자 하는 평화교육의 성격과 맥락을 같이 한다.

우리나라의 경우 전쟁의 경험은 사람들의 무의식 속에 ‘전쟁이 없는 상태로서의 평온함과 화목함’을 평화의 개념으로 새겨놓았다. 따라서 이런 ‘평화’ 개념에 비추어 전쟁이 어떻게 사람들의 일상적인 삶의 평온함과 화목함을 깨뜨리는가를 학생들에게 알려 주어야 한다. 이를 통하여 전쟁 발발의 가능성 속에서 살아 가고 있는 학생들에게 전쟁을 회피하고자 하는 마음을 심어주어야 한다.

최근 비판적 평화연구자들은 평화를 ‘소극적 평화’와 ‘적극적 평화’의 개념으로 구분한다. ‘소극적 평화’란 ‘대규모 물리적 폭력의 부재’를 의미하는 것으로 이해되어 왔다. ‘물리적 폭력’은 신체상의 손해나 고난, 생존에 필요한 물질적 재화의 파괴로 나타나는 폭력이다. ‘대규모’라는 말은 국민국가, 문화적·민족적 집단들, 또는 그러한 단위의 동맹과 같은 거대한 사회집단에 의해 시도되거나 또는 이 집단들에 영향을 미치는 행위를 의미한다(Dugan & Carey, 1999/2005, pp.139-140).

배타적인 집단이나 개인 사이에 전쟁이나 물리적 폭력이 일어나지 않는 상태를 평화라고 여긴다면 이러한 평화는 불완전한 평화이다. 왜냐하면 겉으로 보이는 물리적인 충돌이 없다 하더라도 사람들의 마음속에서 언제 전쟁이 일어날지 모른다는 불안감과 함께 상대방이 공격하지 못하도록 힘을 기르고 상대방을 의심하고 경계하는 상태에 놓이기 때문이다.

전쟁이나 물리적 폭력의 부재를 평화라고 보는 관점과 더불어 경계해야 할 평화관으로는 바로 ‘질서유지’로서의 평화관이다. 사람들이 주어진 상황에 적응하며 아무런 일도 일어나지 않는 상태로써 평화를 보는 관점이다. 이러한 평화개념 또한 불완전한 평화개념이다. 왜냐하면, 사람들의 기본적 권리와 삶의 기회를 부정하는 구조들을 인정하기 때문이다(Burns & Aspeslagh, 1999/2005, p.83).

이러한 평화는 사회적 약자를 배려하기보다는 기득권층의 담론으로 전략해

버릴 가능성이 매우 높게 된다.

평화를 ‘전쟁의 회피’, ‘물리적 폭력의 부재’, ‘기존질서의 유지’로 보는 소극적 평화관은 역설적이게도 반평화적인 행위들을 정당화시켜 버린다. 독재자로부터 억압당하는 한 나라의 국민들에게 자유를 주기 위해 수많은 ‘자유인’들의 생명을 빼앗아버리는 전쟁은 세계 평화를 위해서라는 명분으로 이루어진다. 한 순간에 인류를 절멸시킬 수 있는 핵무기의 개발이나 대규모 전투 훈련 또한 평화수호를 명분으로 내세운다(고병헌, 2006, pp.25-43). 주어진 상황에 순응하지 않고 좀 더 나은 생활 여건을 요구하는 노동자나 철거민들의 농성은 사회의 평화를 위해 무력을 앞세운 진압의 대상이 된다. 국내외적으로 보이는 이러한 실태들은 평화를 반평화와 동의어로 변질시키고 있다. 소극적 평화관에서 벗어나 적극적 평화관을 정립해야 하는 이유가 바로 여기에 있다.

그렇다면 어떤 상태가 ‘적극적 평화’라 할 수 있을까? ‘적극적 평화’는 ‘폭력이 없는 상태’를 의미하는데, 여기에서 폭력이란 물리적이고 직접적인 폭력 이외에 ‘구조적인 폭력’을 포함한다. ‘구조적인 폭력’이란 개인에 의해 행해지기보다는 사회 구조 전체가 가하는 폭력을 의미하며 가해자가 좀처럼 잘 드러나지 않는 폭력을 뜻한다.

‘구조적 폭력’에는 전쟁, 핵문제, 가난과 기아문제, 생태계 파괴, 성차별 문제, 인종차별 문제가 포함된다(Galtung, 1996; 정현백, 2001, p.91에서 재인용). ‘구조적 폭력’은 인간으로서의 기본적인 욕구를 채우거나 또는 잠재력을 충분히 개발하는 것이 체계적으로 방해받는 곳에서 존재한다. 이 경우 인간의 자유가 제한되고 이들의 일상생활이 외부적 힘에 의해 완전히 통제될 뿐만 아니라, 이들의 물리적·심리적 잠재력이 심각하게 축소될 수 있다(Dugan & Carey, 1999/2005, p.143).

모든 폭력의 이면에는 ‘문화적 폭력’이 존재한다. 종교, 이데올로기, 언어, 예술, 논리학이나 수학과 같은 학문 등은 직접적 또는 구조적 폭력을 정당화하는 데에 이용되기도 한다. 폭력에 대해 자연스럽게 여기도록 만들고 무감각하게 만들거나 부추기기도 하는 문화의 측면이 존재하고 있는데 이를 ‘문화적 폭력’이라 한다. 문화적 폭력은 잘못된 사회 구조와 체제를 영속화 시키고 직접적 폭력을 번지게 한다는 점에서 가장 근원적인 폭력이라 할 수 있다. 그러므로 진정한

평화는 ‘직접적 폭력’과 ‘구조적 폭력’은 물론이고 ‘문화적 폭력’까지 제거해야 이루어진다(Galtung, 1996/2000, pp.412-445).

평화를 추구한다는 것은 직접적, 구조적, 문화적 폭력과 그 원인들을 제거하려는 노력이며 폭력에 의해 심각하게 축소되어 버린 사람들의 ‘물리적·심리적 잠재력’을 되살려 놓는 일이라 할 수 있다. 또한, 평화로운 관계란 공공연한 반목이 없고 어떠한 차이도 극복할 수 있을 만큼 충분히 강한 우정과 상호 이해를 수반한 관계이다. 평화로운 관계는 잠재적 갈등을 미연에 방지하거나 해결하기 위한 적극적 제휴, 계획된 협력, 지적인 노력을 의미한다(Curle, 1971; Dugan & Carey, 1999/2005, p.145에서 재인용).

‘숲을 빼앗겨 자꾸 마을로 내려오는 짐승에게는 쫓아내기보다 숲을 돌려주거나 보존시키는 것, 먹을 것이 없어 먹을 것을 훔친 아이에게는 벌을 주기보다는 먹을 것을 주는 것, 자존심이 다친 사람이 자꾸 양갓음을 하려고 하기 전에 상처를 주지 않고 자존심을 세워주는 것, 싸움이 일어날 때 힘으로 누르기보다 필요한 것을 채워 주는 것’(岩川直樹, 2002/2009, p.24)이 바로 평화를 추구하는 올바른 방식인 셈이다.

나. 평화교육의 의미

평화의 의미에서도 살펴보았듯이 평화를 저해하는 요소와 그에 대한 대안은 시대와 지역에 따라 다르게 나타난다. 따라서 평화교육은 사회의 평화를 저해하는 핵심적인 요소에 대한 관심과 해법에 대한 비판적 사고와 실천을 요구한다. 전통적인 평화교육은 1, 2차 세계대전 이후 적대국이었던 나라들 간의 친선과 우호관계 증진의 필요성에 의해 이루어지기 시작하였다. 국가 간의 적대감과 공격성을 줄여 나가는 것을 목표로 하였는데 전쟁이 없는 상태로서의 소극적 평화 개념에 의한 교육이 주를 이루었다. 즉, 평화교육은 전쟁을 하지 않을 수 있는 능력과 민족 상호 간의 이해증진을 도모하는 활동으로 간주되었다(김남철, 2005, p.146).

1970년대 이후 비판적 평화연구가들의 등장으로 평화교육은 구조적 폭력에 대한 문제의식과 비판적 안목을 중요시 하게 되었다. 비판적 평화교육은 인간의

마음을 고치기에 앞서 사회의 구조를 고치는 노력을 하지 않으면 실효를 거둘 수 없다는 입장에 기초한다(이삼열, 1992; 안병학, 2007, p.8에서 재인용). 예를 들어 학교폭력의 경우 절대적으로 ‘나쁜 학생’에 의해 저질러진다고보다 ‘나쁜 학교’와 ‘나쁜 사회’가 더 큰 문제일 수 있다는 가능성을 고려해야 한다는 것이다(고병현, 2000, p.263). 따라서 평화교육의 궁극적인 목표는 더 정의롭고, 지속 가능하고, 비폭력적인 세계를 위해 일할 수 있게 갈등을 평화적으로 해결하는데 필요한 지식, 태도, 기술을 개발하는 것이다(고병현, 2006, p.24).

초기의 평화교육은 ‘알려주는 것’에 그쳤기 때문에 그 지식이 평화를 위한 행동 능력으로 연결되지는 못했다. 평화를 개개인의 도덕적, 정신적 이해와 태도의 영역으로 머물게 했다(김남철, 2005, p.147). 이에 대한 비판이 대두되면서 평화교육은 개인에 대한 도덕적 계몽에 그치지 않고 사회적 태도와 행위를 이끌어내는 데까지 관심을 확장시켰다. 평화교육이 정해진 내용을 학생들에게 전달하는 형태로 이루어져서는 안 된다는 주장이 나타났다. 서로가 서로에게 영향을 줄 수 있어야 하고 의사소통을 통해 자신들의 내면을 공유할 수 있어야 하며 행동을 통한 사회적 실천을 이끌어내야 한다는 것이다(Burns, 1999/2005).

사회에 대한 비판적 안목과 행동의 실천은 결국 평화의 내면화가 바탕이 되었을 때 흔들리지 않을 수 있다. 따라서 최근의 평화교육은 정서와 관련된 심리적 요인에 대해 관심을 기울이는데 이와 관련하여 ‘평화감수성’의 개념이 중요시되고 있다. “인간은 선천적으로 선의와 호의를 추구하기 때문에 다른 사람의 고통과 슬픔에 보이는 강렬한 정서적 반응을 보이는 것이 도덕의 핵심”(김명석, 2001; 선혜란, 2005, p.15에서 재인용)이라고 선언하여 감수성에 주목한 것이다.

‘평화감수성’은 ‘평화-반평화’를 나의 문제로 받아들여 자신과 다른 사람의 삶 속에 평화를 심으려는 의지를 형성하며, 당장 눈에 보이는 행동으로 나타나지 않아서 영향력이 적은 것처럼 보이지만, 점차 축적되어 개인의 사고방식이나 행동양식에 영향을 미친다(이서행, 1998; 선혜란, 2005, p.15에서 재인용).

타자의 입장에 대해 공감할 수 있고 사랑할 수 있는 마음과 태도를 길러주고, 그들과 함께 실천할 수 있는 힘을 갖게 해 주는 것이 지식과 정보의 습득보다 선행되어야 한다. 그러기 위해서는 평화를 교육하고자 하는 사람은 단순히 학생들을 ‘가르치는’것에 머무를 것이 아니라 먼저 몸소 평화가 녹아난 삶을 학생들

앞에서 살아보여야 한다(고병헌, 2006, p.27).

2. 역사교육을 통한 평화교육

비판적 평화교육의 영향으로 역사교육에서 평화교육을 매개로 갈등과 분열을 극복하기 위한 교육적 시도들이 있어 왔다. 주로 역사적으로 정치, 종교, 문화, 인종, 경제, 사회적 이유로 서로 다른 두 체제 간의 폭력적 대립이 끊이지 않았던 국가들에서 이러한 움직임이 나타났다.

북아일랜드에서는 상호이해교육과 시민교육을 통해 폭력을 방지하고 평화체제를 유지하기 위한 시민의식을 함양하고자 하였다. 이스라엘에서는 서로의 문화를 이해하고자 하는 인간 대 인간의 만남을 위한 대면 프로그램과 ‘두 민족, 두 언어’를 통한 교육제도 실시로 공존을 위한 교육에 노력을 기울였다. 남아프리카 공화국에서는 흑백 간의 평화 공동체를 만들고자 새로운 평화문화를 창출하기 위한 학교 교육에 힘을 쏟았다. 이러한 시도들은 비단 역사교육에 한정되지 않고 범교과적인 접근으로 이루어졌으며 사회·문화적 프로그램과 결합되어 이루어졌다(김성근, 2000; 강순원, 2003; 김성금, 2006; 선혜란, 2009).

평화교육의 다양한 연구들을 받아들여 역사교육에서의 평화교육 이론을 정립하고 가장 적극적으로 실천했던 나라는 독일이다. ‘역사적 평화교육’이라 일컬어지는 독일 교육자들의 노력을 소개하면 다음과 같다(정현백, 2001, pp.92-107).

우선, 독일의 역사교육은 평화교육의 출발점으로서 전쟁과 평화에 대한 성찰을 시도하였다. Fischer는 전쟁의 책임과 목적을 밝히는 연구를 진행하였고 Wehler는 군국주의와 제국주의의 관련성을 밝히는 연구를 진행하였다. Roth는 그간의 역사 수업이 해 왔던 전쟁 영웅의 발굴 대신에 평화 영웅을 부각시킬 것과 전쟁과 대량학살에 대한 은폐적인 태도에 맞서 비판적인 감수성을 기를 것을 제안하였다. Kuhn 역시 폭력에 대해 저항할 수 있는 감성을 바탕으로 폭력을 분석하고 비판할 수 있는 능력을 기르고자 하였다.

Kuhn은 일상생활과 동떨어진 역사적 지식의 제공보다는 의사소통적인 수업을 통해, 편견의 지배를 받는 ‘적’ 개념에 의해 왜곡된 역사의식을 성찰적인 역사의식으로 전환시키고 폭력을 제거하기 위한 합리적인 정치 참여 능력을 유도

하고자 하였다. Röhrs는 논리적 분석이나 사실적인 지식 전달과 더불어 관용, 공정함, 이해, 공적 태도에서의 정직성을 포함한 박애의 규칙을 가르치는 것을 평화교육의 과제로 생각하면서 성찰이 결여된 단순한 계몽은 학생들을 냉소주의에 흐르게 한다고 충고하였다. 그는 역사적 평화교육이 자국민에 대한 비판의 자세를 길러야 하며 역사 수업을 통한 역사의식의 발전을 실천 대안으로 제시하였다.

평화교육을 위해 역사 수업에서 다루어야 할 내용으로는 ① 오랜 기간에 걸친 전쟁과 평화의 변천을 명료하게 보여주기 ② 지난 2세기 동안 진행된 국제 정치의 구조변화를 학생들에게 이해시키기 ③ 전쟁의 원인과 목표에 대한 역사적이고도 실증적인 연구 ④ 평화 체결과 평화 질서의 분석 ⑤ 평화 유지나 평화 보장을 위한 여러 노력 토론하기 등을 제시할 수 있다(Rohlfes, 1978; 정현백, 2001, pp.110-113에서 재인용).

독일의 역사교육의 관점은 평화를 과정으로 파악하고 있다는 점, 인간의 공격 욕구는 제어 가능하다는 전제에서 출발한다는 점, 지식의 습득보다는 삶에 대한 성찰에 주안점을 두고 있다는 점에서 공통점이 발견된다. 역사적 평화교육의 관점들은 현재의 홀로코스트 교육의 3대 원칙에도 그대로 적용된다. 독일에서는 과거사 청산을 위한 홀로코스트 교육에 주력하고 있는데, ① 다른 사람의 처지를 이해하고 온정을 베푸는 공감의 능력을 기른다 ② 자율성을 육성해서 깊이 생각하고, 양심에 입각한 주관에 따라 행동하며, 불의와 타협하지 않는다 ③ 아우슈비츠로 상징되는 집단의 희생자뿐만 아니라 가해자와 방조자까지도 자신과 연관 지어 이해할 수 있도록 돕는다 등의 세 가지 원칙을 따르고 있다(최호근, 2009, p.72).

역사교육을 통한 평화교육에서 중요하게 다루어지는 관심사는 나라마다 시기마다 차이가 있을 수밖에 없는데 우리나라의 경우에는 통일교육, 과거사 청산, 역사왜곡의 문제 등이 최근 관심사로 주목받고 있다. 통일은 우리 사회 내부의 갈등의 원인을 해결하고 한반도의 전쟁 위험성을 없애 세계 평화에도 기여할 수 있다. 통일을 위한 평화교육은 분단 체제의 형성과 고착화 과정에서 나타난 직접적, 구조적, 문화적 폭력을 모두 극복하기 위한 방안을 제시할 수 있어야 한다. 남북 간, 남남 간 체제와 이념 대립의 결과물인 물리적 충돌과 군사적 경

쟁, 내면에 자리 잡은 불신과 증오, 대결 의식과 이를 심화시키는 법률, 교육, 학문, 종교, 예술, 이데올로기 등을 비판적으로 바라보고 이를 제거하려는 실천 의지를 심어줄 수 있어야 한다.

일제의 식민지배에 가담하였던 친일 인물, 해방 정국과 전쟁의 시기에 있었던 민간인 학살, 민주화 과정에서 있었던 국민들의 생명과 인권에 대한 침해 사례 등 과거의 범죄 행위를 청산하는 일은 민주주의의 발전을 위해서 반드시 필요하다. 과거 범죄를 저지른 개인이나 정권에 대한 철저한 진상규명이 없다면 미래에 비슷한 범죄가 재발할 경우 사람들이 그 범죄에 동조하는 것을 막을 수가 없으며 국가 기관에 종사하는 사람들에 대한 신뢰를 떨어뜨려 공권력을 무시하는 일이 빈번해질 수 있기 때문이다. 또한, 피해자들의 명예회복과 보상작업을 통해 피해자가 영원한 피해자로 남는 것이 아니라는 점을 보여주어 국민들의 사회정치참여에 대한 의지와 자신감을 심어 줄 수 있기 때문이다(김동춘, 2007, pp.10-16). 따라서 어두운 과거사에 대한 교육은 과거의 피해자들의 슬픔을 달래는 것에서 그칠 것이 아니라 민주주의에 대한 책임이 국민 개개인에게 있음을 알고 일상생활에서 정의를 실천하고자 하는 의지를 다지는 데까지 나아갈 수 있어야 한다.

역사 왜곡과 관련하여서는 일본군 ‘위안부’ 문제, 침략을 미화하는 일본 교과서, 동북공정으로 나타난 중국의 고대사 왜곡의 문제가 있어왔다. 이러한 역사 왜곡은 국가 간의 화해와 협력을 저해하는 요인으로 작용하였다. 이에 대한 대응 방안으로 중국의 역사 왜곡과 일본의 교과서 왜곡을 주제로 한 공동 수업이 시도되었다. 한국, 중국, 일본의 역사 교사들이 함께 동북아 평화정착을 위한 역사교육을 주제로 공동 수업자료집 제작과 토론회 개최 등의 연대 사업을 지속적으로 진행하고 있다(김남철, 2005, pp.170-171).

국내에서는 교과서 서술과 관련하여 친일과 독재, 식민지배, 민주주의와 경제 성장을 바라보는 역사인식의 차이를 둘러싼 치열한 논쟁이 벌어지고 있다. 최근에는 국정교과서로 역사교과서를 획일화하고자 하는 정부안에 대한 반대의 움직임이 일고 있어서 그야말로 교과서를 둘러싼 ‘역사전쟁’이 심화되고 있다. 이러한 논쟁들 속에서도 역사교육은 민족이나 이념의 굴레에 갇히지 않는 보편적인 인류애의 관점에 의거하여 평화를 추구하는 방향으로 흔들림 없이 나아갈 수 있어야 하겠다.

3. 전쟁사 수업의 방향

전쟁을 보는 관점은 크게 전쟁을 옹호하는 입장과 반대하는 입장으로 나눌 수 있다. 전쟁을 옹호하는 관점으로 전쟁 정당화론과 마르크스주의에 입각한 전쟁 불가피론이 있다. 전쟁 정당화론은 군사적 관점과 세력 균형론에 바탕을 둔다. 인간은 이기적인 존재이며 이득을 얻기 위해 경쟁을 하는 것은 당연하다고 인식한다. 국가의 이익과 안보를 위해 군사력을 동원하여 적을 섬멸하거나 전쟁을 준비하는 것은 당연하다. 따라서 국가에 의해 행해진 전쟁은 합리화 된다.

군사력이 약해질 때 공격을 당할 수 있다는 현실론때문에 국가 간 힘의 균형을 잡기 위한 세력 균형론이 나타나게 된다. ‘강함’은 군사력, 군사력을 유지하기 위한 경제력, 군사력에 동의할 수 있는 정치적 단일성을 뜻한다. 이러한 전쟁 정당화론의 관점에서는 애국심과 민족주의를 강조하게 된다. 국가의 이득을 위한 전쟁이므로 반드시 이겨야 한다는 점에서 전쟁을 승리로 이끈 영웅에 관심을 둔다(최자윤, 2006, pp.5-6).

한편, 마르크스주의에서는 억압받는 계급의 해방을 위해 전쟁이 필요하다는 입장을 취한다. 인민이 억압으로부터 자신을 해방시키기 위해 수행하는 전쟁은 ‘정의로운 전쟁’이며 그에 반대되는 목적을 가진 전쟁은 ‘정당하지 않은 전쟁’이라고 본다. 국가이익을 위한 전쟁을 반대하고 국가의 억압, 불평등, 비인간화, 타락을 불러오는 자본주의의 체제를 전쟁의 근본 원인으로 본다는 점에서 전쟁 정당화론과는 차이가 있다(최자윤, 2006, pp.6-8).

정의로운 전쟁론은 결과적으로 전쟁 행위 자체의 평가보다는 전쟁 당사자 중 일방적으로 어느 한 쪽 편을 들게 될 가능성이 있다. 전쟁의 원인을 간과하거나 전쟁이 사회와 인간에 미치는 영향을 무시하고 전쟁의 논리에 치중할 우려가 있다. 전쟁은 본질적으로 파괴의 속성을 가지고 있으며 인간성을 황폐화하고 사회에 긍정적인 영향을 주지 못한다. 전쟁은 인류에게 총체적 재앙이 될 수 있다는 점에서 모든 전쟁은 범죄 행위라는 인식이 중요하다(김한중, 2013, pp.97-98).

전투가 잠시 중단되거나 끝난 직후에 평화를 유지한다는 명분으로 군비를 확장하고, 국민들은 불안과 불신 속에 살아가도록 조작당하며, 애국적 태도가 장려되며, 이에 대한 비판세력은 박해를 당하게 되는 현상이 일어난다(Senghaas,

1969; 윤응진, 1992). 전쟁 중 뿐만 아니라 전쟁 전에도, 전쟁 후에도 전쟁을 당연시 여기는 풍토는 인간의 기본적인 생존, 복지, 자유에의 욕구를 제한하게 되며, 정치적 억압과 경제적 착취를 불러올 수밖에 없다는 인식은 사회에 대한 비판 의식과 민주주의를 위한 정치행동 능력을 기를 것을 요구하게 된다.

앞서 살펴본 독일의 역사교육의 예처럼 전쟁을 반대하는 비판적 평화 연구가들은 인간의 이기심과 경쟁심은 본성이라기보다 학습된 결과라고 여기며 전쟁 정당화론의 관점을 부인한다. ‘전쟁은 존재하여 왔으며 존재할 수밖에 없다’라는 관점이 학교 수업에서 지배적이지 않은지, 공포를 통해 상대방을 제압하는 것이 불가피하다는 논리가 정당화되고 있지 않은지 냉정히 검토해야 한다. ‘전쟁은 숙명이나 자연재해가 아니라 오히려 인간의 작품’이라는 점을 인식함으로써 ‘역사적 주체로서의 인간’의 역할을 강조한다(Kuhn, 1971; 정현백, 2001, p.107에서 재인용).

인간의 공격성은 사회나 국가가 심어준 적대감과 공격성에 의해 이루어진 것으로 구조적 원인인 비평화, 사회경제적 불평등, 정치적 차별에서 기인한다. 따라서 직접적 폭력과 더불어 구조적, 문화적 폭력의 제거에 관심을 기울여야 한다. 즉, 일상생활에서의 폭력을 정당화하는 질서가 없어지지 않는 한 국가 간의 물리적 충돌인 전쟁도 없어질 수 없다(최자윤, 2006, pp.10-13).

평화교육 관점에 의거하여 우리나라 학교 현장에서의 전쟁사 수업 방안을 제시한 연구들이 이루어져 왔다(안병학, 2007; 선혜란, 2009; 윤영섭, 2012; 김한중, 2013). 이들 연구를 통해 드러난 전쟁사 수업의 방향을 정리하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 전쟁의 원인과 관련하여 전쟁의 불가피성이나 필연성을 강조하는 입장에서 벗어나야 한다. 단일한 원인으로 전쟁이 일어나는 경우는 흔하지 않으므로 전쟁의 직접적 동기뿐만 아니라 전쟁의 배경에 해당하는 사건들과 전쟁의 동기 사이의 인과 관계, 사회 내부의 문제와 전쟁의 상호 관계를 함께 학습해야 한다(김한중, 2013, pp.122-123). 나치와 전쟁에 열광했던 독일과 일본 국민들의 예에서처럼 다수의 호응이나 방관이 전쟁의 원인이 될 수 있으며 이를 가능하게 한 각종 정치 선전과 이데올로기를 살펴보아야 한다. 이와 관련하여 오늘날의 전쟁 가능성에 대해서도 함께 따져볼 수 있을 것이다(선혜란, 2009, p.10).

또한, 전쟁 발발은 평화적 문제해결 모색과 노력의 실패의 결과이므로 전쟁을 회피하고 갈등을 평화적으로 해결하기 위한 노력이 왜 실패했는가를 파악함으로써 전쟁 발발의 구체적 원인을 알게 할 수도 있을 것이다(안병학, 2007, p.10).

둘째, 승패의 관점에서 벗어나 사람들의 삶을 중심으로 전쟁의 참상과 폭력성에 접근해야 한다. 전쟁의 과정에 대해 전투와 작전의 성과나 한계, 영토 변화를 중심으로 서술하거나 영웅적 군인의 활동을 강조하여 서술하는 경우를 흔히 볼 수 있다. 이러한 군사적 관점은 학생들에게 전쟁이 국가의 발전에 필요하다는 잘못된 인식을 심어 주거나 명령에 대한 복종과 국가를 위한 개인의 희생이 합당하다는 인식을 심어 준다. 이는 자칫 개인의 존엄성을 국가 안보의 하위 개념으로 잘못 인식하게 할 위험을 가지고 있다. 또한, 전쟁을 단순히 승패를 중심으로 바라보게 할 가능성이 있다.

전쟁은 승패와 상관없이 모두에게 피해를 발생시킨다(윤영섭, 2012, p.28). 전쟁을 승패의 관점으로만 접근할 경우 승자에게는 승리의 지속을 위해, 패자에게는 보복을 위해 각각 군사력 확대와 전쟁 준비를 정당화 시킬 위험이 생기게 된다(안병학, 2007, p.11). 전쟁의 과정에 대해 군사적 관점에서 무미건조하게 설명한 글이나 전투나 작전의 결과를 나타내는 통계적 수치, 그래프, 도표와 같은 자료들을 제시만 하는 것은 자칫 과거의 역사를 ‘나와는 먼 일’로 느끼게 할 가능성이 높다.

따라서 구체적인 사람들의 삶을 중심으로 접근할 필요가 있다. 전쟁으로 인해 사람들의 일상적인 생존이 위협 받는 구체적 사례를 통해 전쟁의 참상을 피부로 느낄 필요가 있다. 더 나아가 전쟁이 일어났을 때 자신과 주변 사람들에게 어떤 일이 일어날지 상상해 보는 활동이 반드시 필요하다(윤영섭, 2012, p.27). 이러한 경험을 통해 학생들은 전쟁의 고통을 나의 문제로 받아들일 수 있으며 지금 전쟁의 고통 속에 처해 있는 사람들과 연대하려는 마음과 고통의 원인을 없애기 위해 실천하려는 마음을 기르게 될 것이다.

셋째, 직접적 폭력의 결과뿐만 아니라 전쟁의 과정에서 심화되는 구조적 폭력과 문화적 폭력의 문제를 알게 해야 한다. 전쟁은 사회적 약자와 소수자들을 더 큰 곤경에 빠뜨리며, 사회 내부의 차별을 심화시킨다(김한중, 2013, p.104). 전쟁의 주체들이 전쟁에서 이기기 위해 결정한 강제이주나 부역, 징병, 조세 등의 정

책과 전술들이 민중들의 삶을 더욱 고통스럽게 하는 구조적 폭력으로 작용한다.

문화적 폭력과 관련하여서는 전쟁의 피해자뿐만 아니라 가해자나 가해에 동조한 이들의 삶을 통해 전쟁이 어떻게 인간성을 파괴시키는가에 주목할 필요가 있다. 폭력에 협조하거나 방조하는 것에 대해 상황이 어쩔 수 없었다거나 상부의 명령을 따랐을 뿐이라는 변명으로 일관하는 경우가 많이 있다. 이러한 변명은 자신들의 행동의 결과가 불러올 비극에 대해 아무런 생각도 하지 않았다는 점과 인류 공동체에 대해 가지는 인간으로서의 의무를 저버렸다는 점에서 비판 받아 마땅하다.

그런데 전쟁 상황 속에서 폭력에 협조하거나 방조하는 행위는 개인의 타고난 악마적 성격보다는 지배층에 의해 주입되는 이데올로기로 인한 ‘죄의식의 마비’에 의한 경우가 많다는 점에 유념할 필요가 있다. 여기서 ‘악의 평범성’(Arendt, 2006)에 주목해야 한다. 홀로코스트와 같은 역사적 악행은 광신도나 반사회성 인격 장애자와 같은 특별한 사람들이 저지르는 것이 아니다. 근면하고 성실하며 국가에 순응하는 사람들, 심지어 가족들을 사랑하고 자식들을 끔찍이 아끼는 평범한 사람들이 저지른 것이다. 전쟁을 가르칠 때 사람들을 죽음으로 내몬 가해자와 동조자들의 삶을 다루어 ‘악의 평범성’을 극복해야 한다.

이는 대다수 선량하고 평범한 학생들이 불의에 가담하는 일이 일어나지 않게 하기 위한 예방교육으로서 의미가 깊다. 예컨대, 유태인 학살에 참여했던 군인들, 한국전쟁 직후 민간인 학살에서 직접 총을 쏜 사람들의 심리나 이데올로기를 통해 전쟁이 인간성을 어떻게 마비시키는가를 추론 할 수 있을 것이다(김한중, 2013, p.117). *짜리골댁 할머니*⁴⁾를 외면한 동네 사람들의 행동을 통해 전쟁 상황에서 약자를 죽음에까지 이르게 하는 평범한 사람들의 이기심과 차별의식에 대해 성찰을 시도할 수도 있을 것이다.

넷째, 전쟁을 회피하기 위한 노력으로서 민중의 주체적 선택에 대해 다뤄야

4) 권정생의 『사과나무밭 달님』(창작과 비평사, 1990)에 실린 단편 동화 「짜리골댁 할머니」의 주인공이다. 짜리골댁 할머니는 가족도 집도 없이 떠돌며 사는데 못생긴 외모, 어리숙한 말투와 행동으로 마을 사람들에게 늘 업신여김을 당한다. 6·25 전쟁이 일어나자 피난을 간 집에 들어가 치마저고리를 꺼내 입었다가 동네 사람들에게 의해 도둑 누명을 쓰고 경찰에 잡혀간다. 피난을 가지 않았다는 이유로 북한군에 협조했다는 의심을 받게 된 짜리골댁 할머니는 동네 사람들에게 구원의 눈빛을 보내지만 아무도 도와주지 않는다. 공포탄에 기절했다가 정신을 차린 후 사람들에게 대한 무서움으로 동네로 가지 않고 공동묘지에서 살다 끝내 주검으로 발견된다.

한다. ‘전쟁’이라는 결정적인 외적 조건에서도 민중은 자신의 삶을 선택하고, 어려움을 견디고 헤쳐 나간다. 때로는 국가의 선택을 거부하기도 하며, 전쟁으로 겪는 정신적 피해를 극복하고 생존하기 위해 저마다의 어려움을 능동적으로 헤쳐 나간다. 민중은 수동적인 존재로서 전쟁의 피해를 당하기만 하는 것이 아니라 적극적으로 전쟁을 회피하기 위해 자신의 행동을 능동적으로 선택하기도 한다(김한중, 2013, p.118). 전쟁에 반대하고 사람들을 구하려고 노력했던 사람들이 가졌던 고민에서 평화를 향한 보편적 열망을 확인하고, 평화를 이루는 일이 힘들지만 의미 있다는 생각을 증진시킬 수도 있다(선혜란, 2009, p.19). 민간인에 대한 학살 명령을 거부한 문형순⁵⁾의 사례는 좋은 수업 소재가 될 수 있다.

역사는 무수한 선택의 결과이다. 아무리 암울한 시대 상황이 닥치더라도 우리는 마음 속 양심의 목소리에 따라 자유롭게 자신의 행동을 선택할 수 있다. 전쟁 상황에서도 사람들을 구하려고 행동했던 의로운 인물들의 사례를 통해 학생들은 불의와 타협하지 않고 당당히 맞설 수 있는 시민으로서의 책임의식을 배울 수 있을 것이다. 또한 암울한 시대 상황에 대해 절망하고 자포자기하는 삶만 있는 게 아니라는 것을 알게 됨으로써 인간에 대한 신뢰와 각자 자신의 인간다움을 지켜내려는 의지를 가지게 될 것이다.

다섯째, 초등학생의 심리적 특성을 존중하여야 한다. 삶의 희망을 저버리지 않게 현실의 냉혹함을 강요하지 않고 시간의 흐름에 따라 아이들 스스로 이해할 수 있도록 기다림의 여지를 남겨두는 독일의 홀로코스트 교육은 우리에게 시사하는 바가 크다(최호근, 2009, pp.73-80). 어린이들은 ‘끔찍함’ 앞에 너무나 연약한 존재이다. 이러한 초등학생들의 특성을 고려하지 않고 어두운 역사를 있는 그대로 가르쳐야 한다는 생각만 앞서다 보면 자칫 인간에 대한 불신과 공포심을 불러일으키기 쉽다. 평화교육의 방향은 ‘상생과 희망’을 향해 있어야 한다. 따라서 지나치게 자극적인 자료를 활용하는 것을 경계하고 ‘부드러운’ 자료의 사용에 유념해야 한다.

여섯째, 다양한 표상형식을 도입하여야 한다. 어린 학생들은 저마다 잘할 수 있는 삶의 방식이 다르며 통합적으로 배울 때 더 잘 배운다. 따라서 문학, 음악,

5) 4·3 당시 성산포 경찰서장으로 재직 중이던 문형순은 6·25 전쟁 발발 직후 ‘적에게 동조할 가능성이 있는 사람들을 사살하라’는 상부의 명령에 대해 ‘부당한 지시이므로 따를 수 없다’며 거부하였다.

미술, 영상 등 앎을 표현하는 다양한 표상형식을 도입하여야 한다. 이 표상형식들은 각각 질적으로 다른 지식을 형성한다. 다양한 표상형식들의 활용이 교사의 설명이나 글로는 제대로 얻기 어려운 통찰을 학생들에게 줄 수 있다(Eisner, 1994/2005).

‘전쟁’을 시로 배울 때, 음악으로 배울 때, 미술로 배울 때, 움직임으로 배울 때 학생들이 형성하는 ‘전쟁’의 개념과 의미는 조금씩 달라질 수밖에 없다. 하나의 표상형식은 다른 표상형식이 담아낼 수 없는 지식을 담아낸다. 한 가지에 머무르지 않고 다양한 표상형식을 도입하여 통합적으로 접근할 때 학생들은 더 풍성하게 배울 수 있을 것이다. 언어는 대상을 이해하기 위한 하나의 자원일 뿐이다. 그런데도 학교수업은 언어, 즉 교사의 설명이나 교과서의 서술에만 의존하는 경향이 크다. 언어를 포함한 다양한 표상형식을 도입한다면 학생들은 전쟁의 의미를 더욱 풍성하게 사고할 수 있게 될 것이다.

Ⅲ. 전쟁사 수업 연구를 위한 자기연구 방법

1. 자기연구의 의미

자기연구는 교육자가 자신의 교육활동을 반성하고, 현장에서 부딪히는 문제와 교육자로서 갖는 내적 딜레마 혹은 갈등을 연구함으로써 실천적인 지식을 생산하는 연구방법이다(황혜영, 2013, p.59). 자기연구는 교사가 자기 자신의 수업에 대해 연구하고 탐구하는 것이므로 실행연구와 비슷하지만 차이점이 있다.

실행연구는 교수 활동의 변화에 대한 관심을 전경으로 하여 교사의 신념과 목적을 살펴보는 데 반해, 자기연구는 특정한 교육적 실천에 종사하는 교사들의 신념과 가치에 대한 자기이해를 심화시킴으로써 실천의 변화를 이끌어 내려는 활동이다(이혁규, 2012, p.26). 자기연구는 무언가를 입증하려고 노력하는 것이 아니라 오히려 무언가를 이해하려고 노력하는 과정이다. 가르치면서 머릿속에서 일어나는 내적 독백을 쫓아 무언가를 실천하면서 자신과 학생들의 목소리를 듣는 것이 연구의 자원이 된다(Samaras, 2006/2014, p.37).

자기연구를 하는 교사들은 자기 자신에 초점을 맞추고 유지할 수 있게 하는 다양한 방법들을 모두 사용할 수 있다. 자기연구의 방법으로는 개인사, 발전적 포트폴리오 자기연구, 기억연구, 예술 기반 자기연구, 집단 자기연구 등이 있다. 이러한 방법들 안에서 교사는 내러티브 탐구, 자서전, 저널, 스토리텔링, 비디오 녹화, 시각적 표상 활용하기 등 다양한 기술과 매체를 선택한다((Samaras & Freese, 2006, p.61).

자기연구를 하는 교사들은 연구가와 실천가로서의 면모를 모두 지니게 되는데 이는 다음과 같은 자기연구의 특성 즉, ① 상황적 탐구 ② 과정 ③ 지식 ④ 다면성 ⑤ 역설적인 특성과 관련이 깊다(Samaras & Freese, 2006, pp.40-52).

첫째, 자기연구는 '상황적 탐구'이다. 자기연구를 하는 교사들은 개방성, 정직성, 투명성을 바탕으로 자신의 배움을 위한 실천의 과정을 기꺼이 드러낸다. 모든 인간이 사회적, 문화적 맥락 속에서 배우는 것처럼 교사 또한 생생한 수업 실천의 과정에서 일어나는 쟁점, 교사 자신 또는 동료교사, 학생, 교과, 상황들에

대한 탐구를 통해 배운다. 그러므로 자기연구는 ‘상황적인 탐구’라 할 수 있다.

둘째, 자기연구는 ‘과정’이다. 자신의 실천에 대해 연구하는 일은 끝이 없기 마련이며 자기연구를 통해 도출된 결론은 새로운 정보를 얻으면 변할 수밖에 없다. 최종적인 앎이란 없으며 단지 앎의 범위와 폭을 지속적으로 넓혀 간다는 의미에서 자기연구는 과정이라 말할 수 있다.

셋째, 자기연구는 ‘지식’이다. 자기연구를 하는 교사들은 자기 실천에 대한 의문을 제기하고 실천을 통해 새로운 지식을 만들어 낸다. 교사들이 자기실천에 대해 비판적으로 고찰하는 것은 개인적으로는 수업전문가로서의 지식을 개발하는 것이다. 하지만 사회적으로는 교육프로그램과 제도의 재형성을 위한 증거와 통찰을 제공한다. 자기연구는 학교와 사회에서의 유의미한 변화를 이끌어 내는 기반을 확장시킨다.

넷째, 자기연구는 이론, 방법, 목적에서 ‘다면적’이다. 자기연구자들은 특정 이론에 대한 선호도는 있을지라도 특정 이론 자체에 얽매이지는 않으며 실천으로부터 나오는 연구자 자신의 이론적 견해를 펼쳐 보인다. 또한, 자기연구자들은 다양한 연구방법을 활용한다. 자기연구는 교사들뿐만 아니라 교사교육자, 카운슬러, 행정가들에 의해 사용되고 있는데 각각의 연구들은 특정한 초점을 지니게 된다.

다섯째, 자기연구는 ‘역설적’이다. 이는 비판적 동료들과의 공동체 구성과 관련이 있다. 자기 수업을 연구하고 개선하기 위해서는 수업자의 개인적인 깨달음과 함께 협력적이고 건설적인 동료들의 비판이 함께 있어야 한다. 비판적 동료들과 함께 한다는 점에서 자기연구는 개별적이고도 집합적이라고 말할 수 있다. 자기연구는 단순히 개인적인 것을 넘어서 자기연구 공동체 구성원들이 새로운 통찰을 공유함으로써 공적인 의미를 띠게 된다. 이렇듯 개별적이면서도 집합적이라는 점, 개인적이면서도 여러 개인들 간의 상호작용과 협력에 의한다는 점, 사적이면서도 공적이라는 점에서 자기연구는 역설적이다.

자기연구의 필요성을 정리하면 다음과 같다(이혁규, 2012; 황혜영, 2013; Samaras, 2006/2014). 첫째, 자기연구는 자기를 둘러싼 구체적인 상황들에 대한 심층적인 진단을 통해 수업에서의 문제 상황을 개선시킬 수 있도록 돕는다. 교사 자신의 신념과 가치, 실천에 대한 점검뿐만 아니라 자신의 신념과 실천 사

이의 괴리, 이론과 실제 사이의 간극을 파악하는 것은 수업전문가로서의 능력을 기르는 데에 유용하다.

둘째, 자기연구는 교사로서의 자기 책임을 다하게 한다. 외부적인 평가와 경쟁에 의한 책무성은 형식적이고 관습적인 수업을 불러온다. 그러나 자기연구는 교사가 주체적으로 자신의 상황을 탐구하고 그 과정에서 동료들의 도움을 받는다. 그럼으로써 주인의식, 자기인식, 책임감을 갖게 하며 변화에 대한 두려움을 감소시켜 자신에 대한 변화를 시도할 수 있게 한다.

셋째, 동료성에 바탕을 둔 전문적 학습공동체를 구성할 수 있게 한다. 동료들과의 대화를 통한 연대감과 심리적 지지는 교사의 고립감과 무력감을 감소시키고 학교 생활에서의 자신감을 회복시킨다. 또한 공동체 안에서의 협력체제 구축을 통해 새로운 교육프로그램을 개발할 수 있다. 자신의 연구 결과를 논리적으로 입증하여 공개함으로써 보다 넓은 맥락에서의 교육개혁의 토대를 마련할 수 있다.

우리나라에서 자기연구는 처음에 교사교육자들에 의해 시작되었다. 교육대학원 체육과교육 강좌에서 공동체 내에서 보인 학습문화에 대해 소개하고(김진희, 2011), 교육대학 안에서의 연구 공동체를 조직하여 각자의 교과교육 교수 경험에 대해 공유하거나(이혁규, 2012), 교사교육자로서 대학교에서의 2년 간의 강의 경험에 대해 자기연구를 실행하기도 하였다(박영은, 2014).

이러한 자기연구가 학교현장에 소개되면서 “교사들이 자기 자신은 개선하지 않고 타인이나 제도만 고치려는 성향”(이혁규, 2012, p.11)에 대한 반성이 일어났다. 이와 함께 수업연구에서 늘 ‘타자화’ 되었던 교사들이 주체로 설 때 교육개혁이 가능하다는 인식이 확대되어 활발한 자기연구 움직임으로 이어지고 있다. 최근에는 ‘배움의 공동체’나 혁신학교 운동과 맞물려 교사들끼리 학습공동체를 형성하여 수업에 대한 연구를 진행하는 경우가 늘어가고 있다.⁶⁾

그러나 교사들의 학습공동체 형성에 의한 자기연구는 수업에 대한 성찰의 깊이가 깊지 않을 경우 새로운 통찰을 주지 못한다는 한계가 있다. 또한, 내부적

6) 2015년 8월 현재 ‘한국배움의공동체연구회’는 전국 37개의 지역 단위 모임이 결성되어 있으며 정기적으로 지역 또는 전국 단위의 수업비평 연수를 진행하고 있다. 또한 교육청 차원에서 교사들의 학습공동체 조직을 유도하고 정책적으로 지원해주는 지역이 늘어나고 있는데 경기도교육청과 전라북도교육청이 대표적인 예라 할 수 있다.

인 수업 성찰의 내용들을 체계를 갖춘 연구물로 작성하여 외부적으로 발표하는 경우가 많지 않아 저마다의 실천적 지식들이 널리 공유되지 못하고 있다는 아쉬움이 있다.

교사들의 학습공동체 형성에 의한 자기연구의 사례를 보면 집단적 셀프스터디를 실행하고 있는 혁신학교 중학교 교사들의 범교과 수업모임에 대해 소개한 경우(이윤희, 2013), 자신의 수업에 대해 수업 관찰자들과의 의견 교환 후 자신의 반성과 함께 내면의 갈등을 진솔하게 드러낸 경우(윤종배, 2012), 자신의 수업비평에 관한 경험 과정을 통해 수업비평의 방향에 대해 얻은 깨달음을 서술한 경우(심준석, 2014)를 들 수 있다.

2. 자기연구의 방법과 절차

가. 연구 대상 수업 선정

본 연구자는 2012년과 2013년에 촬영하였던 수업 동영상 14편 중 평화의 의미를 되새길 수 있다고 판단되는 전쟁사 수업 동영상 3편을 선정하였다. 연구의 대상으로 삼은 세 가지 수업은 2013년에 본 연구자가 담임을 맡았던 J 시의 I 초등학교 5학년 학생 25 명과 함께 실행한 수업들이다. 수업의 목록은 다음과 같다.

<표 III-1> 연구 대상 전쟁사 수업 목록

| 수업 주제 | 수업 일시 | 수업 내용 및 흐름 | 수업 의도 |
|----------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 거란의 침입과 고려의 대응 | 2013. 6.17 | <ul style="list-style-type: none"> ▸ 거란의 침입과 대응 과정 살피기 ▸ 전쟁을 겪은 아이들의 그림과 글 감상하기 ▸ <귀주대첩도>속의 군사들에 대해 이야기 나누기 ▸ 서희의 담판과 귀주대첩 비교하기 | <ul style="list-style-type: none"> ▸ 강한 군사력의 이면에는 국민들의 희생과 불안이 자리 잡고 있음을 깨닫게 한다. ▸ 군사력을 동원하는 방법 이외에도 외교술로도 나라를 지킬 수 있음에 주목하게 한다. |

| | | | |
|-----------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 독립군의 삶 | 2013. 12.9 (1차시) | <ul style="list-style-type: none"> 독립군에 대한 연구자료 살펴 보기 | <ul style="list-style-type: none"> 독립군이 겪었을 고통과 어려움을 상상함으로써 전투의 성과가 아닌 개개인의 삶으로 전쟁 상황을 이해한다. |
| | 2013. 12.13. (2차시) | <ul style="list-style-type: none"> 청산리전투에 참여한 무명의 독립군에 대한 영상 시청하기 독립군에 대한 가상인터뷰하기 독립군이 되어 글쓰기 | <ul style="list-style-type: none"> 역사적 상황에 굴복하지 않는 선택으로 독립군의 삶을 이해한다. |
| 끝나지 않은 전쟁 | 2013. 12.18 (1~2차시) | <ul style="list-style-type: none"> 해방 이후 분단과정과 6·25전쟁에 대해 알기 | <ul style="list-style-type: none"> 증오심과 복수심이 배제된 증언에 노출시켜 전쟁을 겪은 선대들의 상처를 이념과 색깔론이 아닌 보편적 인류애의 관점에서 바라보게 한다. |
| | 2013. 12.20 (3차시) | <ul style="list-style-type: none"> 6·25전쟁에 대한 증언이 담긴 다큐멘터리 편집 영상 감상하기 6·25전쟁을 시로 쓰기 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁이 끝나도 전쟁의 상처는 끝나지 않고 계속됨을 안다. |

나. 수업 성찰

수업 성찰을 위해 본 연구자는 동영상을 비롯한 수업 관련 자료들을 살펴보고 수업에 스스로 분석하고 해석하였다. 수업에 대한 분석과 해석 작업은 다음과 같이 실행하였다.

첫째, 수업 동영상을 주의 깊게 관찰하고 수업의 과정을 전사하였다. 수업의 전개 과정에서 보이는 교사와 학생들의 언행 중에 의미 있다고 여겨지는 사항들을 찾아내고 학생들이 무엇을 경험하고 배우고 있는지를 파악하였다. 수업은 학생의 학습을 위한 의도적인 활동이므로 수업을 학생의 관점으로 보아야 하며, 수업에서 학생의 학습 경험을 볼 수 있어야 한다(서근원, 2011).

학생의 학습경험을 파악하기 위해서는 수업 과정에서 학생들이 언제, 무엇을, 어떻게 하고 있는지 관찰한 바를 있는 그대로 기술할 필요가 있다. 또한, 겉으로 관찰되는 학생의 표정이나 눈빛, 몸짓을 통해 학생의 내면을 상상해 봄으로써 학생들이 어떠한 사고나 정서를 체험했는지 추론하는 것도 필요하다. 이를 통해 학생이 어떤 상황에서 의미 있게 배우는지, 배움으로부터 멀어지는지, 교실에서 소외감을 느끼게 되는지를 발견할 수 있게 된다. 수업 동영상에 대한 관찰과 수업 과정에 대한 전사 작업은 학생의 관점에서 학생의 내면과 학습 경험을 들여다보는 데에 매우 유용하였다.

둘째, 학생들이 작성한 공책, 학습지, 설문지, 수업후기와 학생 인터뷰 영상

등을 면밀히 살펴보았다. 수업 상황과 학생들의 반응에 대해 단순히 수업 동영상에서 보이는 것들만으로는 학생들이 무엇을 배우고 무슨 생각을 하고 있는지를 확인하는 데에 한계가 있을 수밖에 없다. 교사와 학생이 수업에서 무엇을 받아들이고 무엇을 느꼈나 즉, ‘사건’과 ‘정서’에 주목할 필요가 있다. 수업참여자들은 수업의 시작부터 끝까지를 온전히 다 기억하지 않는다. 어떤 식으로든 수업은 수업 참여자들의 ‘삶’과 연관될 수밖에 없다. 다양한 타자들 즉, 사물, 사람, 현상, 상황, 환경과 관계 맺는 방식과 태도가 사람마다 다르므로 똑같은 수업에 대해서도 수업참여자들이 의미 있게 떠올리는 장면과 수업에 대한 느낌은 각자 다 다를 수밖에 없다(류현중, 2014).

학생들 개개인이 직접 작성한 학습 결과물들을 꼼꼼히 살펴보는 일은 수업 동영상에 대한 관찰만으로는 파악하기 힘든 학생들 내면의 배움을 확인할 수 있게 하였다. 관찰자라는 교사의 시선이 가지는 한계를 보완하여 학생들의 목소리를 직접 들을 수 있게 되는 것이다. 이로써 덩어리로서의 학생이 아닌 한 사람 한 사람의 학생들에게 일어난 배움을 면밀히 살펴볼 수 있었다.

셋째, 수업을 할 당시 작성하였던 본 연구자의 수업후기를 살펴보았다. 사회과 교사들의 수업반성은 ‘미시적 차원의 교수활동에 관한 것과 아울러 교육제도와 문화의 문제, 사회과 교육의 목적과 같은 거시적 차원의 반성이 필요하다(최희정, 2012). 또한, 역사교육의 목적에 대한 인식과 수업 내용에 대한 반성이 중요하며(백은진, 2012), 역사를 가르치기 위한 지식의 성격과 그것을 만들어가는 과정에 대한 성찰이 중요하다(양호환, 2010). 수업후기를 작성하고 살펴보는 일은 거시적 차원의 반성과 수업 내용에 대한 반성을 도모할 수 있게 하고 더 나아가 역사관을 정립하는 데에도 도움을 준다.

본 연구자의 수업후기는 동영상을 통해 외적으로 관찰할 수 있는 수업자의 교수 행동 이외에 수업을 하던 시기에 가졌던 수업자로서의 의도나 내적인 신념, 갈등 등 연구자 자신의 내면의 목소리를 기록해 두었다는 점에서 의미가 있다. 또한, 연구자 자신의 전쟁에 대한 인식과 더불어 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식의 정립 과정을 이해하는 데에도 도움을 주었다.

넷째, 동료들의 비판적인 피드백을 활용하였다. 동료들은 새로운 관점으로 자신을 이해하고, 자신의 해석을 재구성하도록 확신을 주며 연구자가 지치지 않고

연구를 계속할 수 있도록 격려하고 지지하며 자기만족에 빠져 오류를 범하는 일이 없도록 비판을 가하는 역할을 한다. 그러므로 자기수업 연구를 위해서는 숨김없이 자신을 드러낼 수 있을 만큼 믿을만하고 친밀한 동료 확보하는 것이 필요하다(Samaras, 2006/2014).

본 연구자는 주변의 동료들에게 연구의 의도를 설명하고 본 연구자의 수업이나 수업 동영상 보고 비평을 해 줄 것을 부탁하였다. 동료들이 보내 준 피드백은 본 연구자가 실행한 수업에 대해 새로운 ‘타자’로서 수업을 보는 데에 도움이 되었다. 수업에 대한 피드백을 준 연구자의 동료들은 다음과 같다.

<표 III-2> 연구자의 비판적 동료들

| 구분 | 성별 | 교직경력 | 연구자와의 관계 및 특성 |
|------|----|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 고 교사 | 여 | 4개월 | 본 연구자가 수업을 실행했던 2013년에 초임 발령을 받아 본 연구자와 동학년이 됨. 연구자가 멘토로서 관계를 맺었으며 상호 교실 방문과 수업 참관을 여러 차례 실행함. |
| 안 교사 | 여 | 14년 9개월 | 2010년부터 5년간 연구자와 같은 학교에 재직. 본 연구자와는 수업혁신교사동아리 활동을 함께 하고 있으며 1년간의 동학년 경험이 있음. 현재 ‘배움의 공동체’ 연구회 지역모임 운영진으로 활동하고 있음. |
| 곽 교사 | 남 | 9년 | 2014년 3학년 2학기 사회교과서 집필진. 본 연구자가 대학원 재학 시 「초등사회과교육론」 강좌를 함께 청강함. 본 연구자의 교실을 방문하여 수업을 참관하였으며 수업 분석 결과를 자신의 학위논문(7)에 반영함. |
| 류 교수 | 남 | 초등교사 15년 대학교수 8년 | 초등사회과교육을 전공하고 본 연구자의 대학원 지도교수임. 2012년과 2013년 2년에 걸쳐 본 연구자의 수업에 대한 참관, 학생들에 대한 수업 실행, 인터뷰 등을 10여 회 실시함. |

주: 교직경력은 본 연구자에게 피드백을 제공한 시기를 기준으로 제시함.

다. 수업 이야기 쓰기

수업에 대한 분석과 해석을 바탕으로 성찰한 내용을 수업 이야기로 작성하였다. 수업 이야기는 수업의 의도, 수업의 흐름, 수업 성찰의 순서로 작성하였다.

7) 광병현. (2015). ‘교사 - 사회과 수업’의 정신분석적 독해. 한국교원대학교 박사학위 논문.

수업 이야기 쓰기의 과정에서 문헌 연구를 통해 정립한 전쟁사 수업에 대한 이론이 다시 한 번 보완되어 본 연구자의 내면에 자리 잡게 되었다. 또한, 수업에서 보이는 현상들과 학생들의 반응을 통해 느낀 문제의식들에 답하는 과정에서 본 연구자만의 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식이 형성되었다.

지금까지 살펴본 전쟁사 수업에 대한 자기연구의 연구방법 및 절차를 정리하면 다음과 같다.

<표 III-3> 자기연구의 방법과 절차

| | |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 연구 대상 수업 선정 | |
| 평화교육관에 의거한 전쟁사수업 목록 선정 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 본 연구자의 수업영상 관찰 - 2012년, 2013년 촬영 영상 14편 ○ 전쟁사수업 목록 3편 선정 - 거란의 침입과 고려의 대응 - 독립군의 삶 - 끝나지 않은 전쟁 |
| ↓ | |
| 수업 성찰 | |
| 수업 기술, 분석, 해석 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 수업동영상 관찰 - 교사의 의도와 학생의 학습경험 살피기 ○ 학생의 공책, 학습지, 수업 후기, 인터뷰 살피기 - 학생 개개인의 사건과 정서 파악하기 ○ 교사의 수업후기 살피기 - 교사의 의도, 내적 갈등, 신념, 반성 살피기 ○ 동료 교사의 피드백 살피기 - '타자'의 눈으로 수업보기 |
| ↓ | |
| 수업 이야기 쓰기 | |
| 수업의 의도 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 전쟁에 관한 교과서 서술 분석 - 교과서 서술의 문제점 파악 ○ 수업자 의도 - 교과서의 문제점에 대한 대안 모색 - 전쟁에 대한 수업자의 인식, 관심사, 수업의 방향 서술 |
| 수업의 흐름 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 수업 장면 분석 - 장면 별 자료, 교사의 발문, 학생들의 반응 - 학생의 학습경험 살피기 |
| 수업 성찰 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 수업 후 성찰 - 전쟁에 대한 학생들의 인식과 정서 살피기 - 새롭게 발견하게 된 수업의 의미 |
| 전쟁사 수업에 대한 '나'의 실천적 지식 형성 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 전쟁사 수업에서의 실천적 지식 정리하기 |

3. 수업 이야기 쓰기의 방법

수업 이야기 쓰기는 본 연구자가 실행한 수업에 대해 기술, 분석, 해석하는 작업이라 할 수 있다. 눈에 보이는 현상과 더불어 눈에 보이지 않는 것들, 본 연구자가 알고 있는 것들과 생각한 바를 독자들이 알 수 있도록 기술하였다. 이를 위해 본 연구자는 수업의 흐름을 소개하기에 앞서 수업자로서 지녔던 문제의식을 있는 그대로 드러내었다. 교과서에 대한 비판이나 평소 생활하면서 경험한 매체에 대한 느낌, 과거 사건에 대한 기억, 현실에서 보이는 전쟁사 수업들의 문제점 등을 기술하였다.

수업의 흐름을 소개할 때에도 수업 영상에서 보이는 교사의 발문, 학생들의 반응, 수업에 도입한 자료의 내용 등을 순서대로 기술하는 것에 머무르지 않고 눈에 보이는 현상들을 따라 뇌리에서 자연스럽게 일어나는 온갖 상념들을 교사의 목소리로 담아내고자 하였다. 학생들의 반응을 통해 학생들의 내면 심리를 유추하여 서술하기도 하였다.

수업 이야기 쓰기는 2013년에 실행한 수업에 대해 2년이라는 시간 차를 두고 이루어졌다. 따라서 과거의 연구자를 현재의 연구자가 관찰하고 분석하는 것이라 할 수 있다. 그러나 과거의 연구자와 현재의 연구자가 전혀 다른 사람이 아니기에 수업에 대한 성찰은 수업자의 입장과 관찰자의 입장이 혼재되어 나타난다. 때로는 시간의 흐름에 따라 달라진 현재의 관찰자로서 과거의 수업자인 연구자를 비판하는 형태로 나타나거나 수업 당시에는 미처 몰랐던 새로운 의미를 발견하여 제시하는 형태로 나타나기도 한다.

자기 자신의 내면의 목소리를 그대로 드러내며 연구의 주체와 연구의 대상이 분리되지 않는다는 자기연구의 특성을 반영하여 수업 이야기의 화자를 ‘본 연구자’ 대신 ‘나’라는 용어를 사용했음을 밝혀둔다. 학교 수업 안에서 학습활동을 수행하는 존재로 한정짓는 듯한 ‘학생들’이라는 용어보다 나이는 어리지만 본 연구자와 교실에서 일상생활을 공유하며 서로 배우기도 하고 돌봐 주기도 하는 ‘우리 아이들’이라는 말이 본 연구자에게는 더 자연스럽게 ‘학생들’이 아닌 ‘아이들’이라는 용어를 사용하였다. 또한, 학생들을 고유한 개성을 가진 주체로 바라보고 개개인의 배움을 의미 있게 바라보자는 의미에서 ‘학생1’ ‘학생2’로 표현

하지 않고 학생들의 이름을 개별적인 고유명사로 처리하였다. 단, 사적인 내용이 포함될 수 있다는 점을 감안하여 학생들의 이름은 실명이 아닌 가명으로 처리하였다. 이와 함께 학생들이 쓴 글인 경우 학생들의 표현을 그대로 살리되 맞춤법에 어긋나는 글자만 고쳐서 제시했다.

수업 이야기에서 수업에 대한 분석은 다음 사항을 염두에 두고 이루어졌다. 첫째, 학생들이 전쟁에 대해 어떤 인식을 가지게 되었나를 살펴보았다. 본 연구자는 ‘강한 군사력을 키우는 것만이 나라를 지키는 길인가?’, ‘무명의 독립군들은 어떤 삶을 살았나?’, ‘전쟁은 어떤 기억을 남겼나?’라는 문제를 수업에서 제시하였다. 학생들은 수업의 과정에서 이 문제들에 대한 자신들의 생각을 만들어 나갔다. 일상생활에서 이미 전쟁의 당위성에 익숙해져 버린 학생들이 수업을 통해 전쟁에 대해 어떤 새로운 생각을 하게 되는지에 주목하여 수업을 분석하였다.

둘째, 학생들이 전쟁에 대해 가지는 정서에 주목하였다. ‘정서(emotion)’는 흔히 ‘기분(mood)’, ‘감정(feeling)’과 혼용되어 사용되는 용어로서 말로는 잘 설명할 수 없는 느낌이나 감정을 뜻한다. 김유미(2012)에 따르면 ‘정서(emotion)’는 중요한 생활 상황과 우리의 안녕에 대한 정서적 의미 평가와 같이 뚜렷한 유발 자극이 선행하는 반면, ‘기분(mood)’은 뚜렷하지 않고 잘 알려지지 않은데서 유발된다. 또, ‘정서(emotion)’는 생물학적으로 자동화된 통로로부터 유발되는 반면 ‘감정(feeling)’은 상황에 대해 문화적·환경적으로 개발된 반응이라고 본다(김유미, 2012, pp.21-23). 본 연구에서는 학생들의 반응이 의도적인 수업 자료를 통해 유발되었고, 가공되지 않은 상태의 느낌이 내면에서 자연스럽게 흘러 나왔다는 점에서 ‘기분(mood)’, ‘감정(feeling)’이라는 용어 대신 ‘정서(emotion)’라는 용어를 사용하였다. 그러나 학생들이 용어를 명료하게 구분하기 어렵다는 점에서 수업에서는 ‘느낌’ ‘감정’ ‘기분’ 등의 단어를 사용하였다.

정서가 인지를 안내하거나 영향을 주거나 제약을 가할 수 있다는 점에서 아동의 정서 발달을 위한 교육이 필요하다(김유미, 2012). ‘정서’라는 ‘마음의 씨앗’이 가지는 힘은 그 자체로는 눈에 잘 띄지 않을 수도 있다. 하지만 마음 속에 자리 잡고 있다가 어떤 계기가 주어졌을 때 새로운 생각뿐만 아니라 강력한 도덕적 실천으로 피어날 수도 있다. 이런 점에서 본 연구자는 수업에서 학생들에게 어떤 ‘마음의 씨앗’을 뿌려 주었나를 살펴볼 수밖에 없었다. 전쟁사 수업에서

전쟁에 대해 품게 된 ‘마음의 씨앗’이 어떤 것이냐에 따라 훗날 어른이 되었을 때 전쟁을 회피하고 평화를 정착시키려는 행동으로 이어지기도 하고 또는 그 반대의 행동으로 이어질 수도 있기 때문이다.

셋째, 수업 자료로 활용한 표상형식들이 학생들의 내면에서 일어나는 전쟁에 대한 정서와 인식에 어떤 영향을 미쳤는지를 살펴 보았다. 본 연구자는 수업에서 그림, 사진, 영상, 음악 등을 활용하였다. 교사의 설명이나 교재의 글만으로는 전쟁의 비극성을 총체적으로 이해하기 어렵다. 전쟁을 제대로 이해하기 위해서는 전쟁에 대해 조금씩 다른 인식과 정서를 불러 올 수 있는 다양한 표상형식을 도입할 필요가 있었다. 이러한 표상형식들이 교사의 생각대로 전쟁에 대한 풍부한 인식과 정서를 불러올 수 있는지를 살펴보았다. 다양한 표상형식의 도입이 전쟁에 대한 반감을 키우고 평화의 의미를 되새기는 데에 어떤 기능을 할 수 있는지 검토해 보았다.

넷째, 수업자로서 예상치 못했던 학생들의 의미 있는 반응들을 찾아보았다. 수업은 교사의 의도에 의해 실행되는 것이지만 늘 교사가 의도한 대로만 이루어지는 것은 아니다. 가르침은 곧 배움과 일치하지 않으며 하나의 가르침이 하나의 배움으로 이어지는 것도 아니다. 학생들은 교사가 예상하지 못했던 반응을 보이기도 하고 새로운 문제를 제시하기도 한다. 본 연구자는 학생들의 예상치 못했던 반응들을 통해 수업자로서의 오류를 발견하기도 하고 새로운 깨달음을 얻기도 하였다.

본 연구는 애초에 어떤 의도와 계획에 의거하여 실행한 수업에 대한 성찰이 아니다. 2013년에 실행했던 전쟁사 수업에 대해 2년이 흐른 후 평화교육 관점으로 성찰을 시도한 것이다. 그러기에 수업 이야기를 쓰는 과정에서 드는 의문점을 해결하기 위한 추가 자료를 확보할 수 없었다. 또한, 수업 당시 수업의 내용과 관련하여 학생들이 가지고 있는 인식들에 대해 사전 조사를 하지 않았기에 수업 전·후의 인식변화를 정확히 비교하여 볼 수 없었다는 한계점이 있다.

IV. ‘나’의 전쟁사 수업 이야기와 실천적 지식

1. <거란의 침입과 고려의 대응> 수업

가. 수업의 의도

교사용지도서에 실린 아래의 말에서부터 나의 생각은 시작되었다. 2007 개정 교육과정 사회과 5학년 1학기 교사용지도서는 귀주대첩에 대해 다음과 같이 기술하고 있다.

귀주대첩 당시 거란의 10만 군사에 고려군은 20만 8천명이 상대를 하였다. 흔히 우리 겨레는 적은 숫자로 외적을 물리친 극적인 슬기로우음을 지녔다고 자랑하지만 이것은 잘못된 생각이다. 뛰어난 장수도 중요하지만 상대국보다 더 많은 군사를 구성할 수 있는 나라가 더 국력이 강한 나라일 것이다(p.175).

저자는 아마도 나라를 지키는 데에는 한 두 사람의 뛰어난 장수가 아닌 수많은 백성들의 힘이 중요하다는 것을 강조하려는 의도로 이렇게 기술했는지도 모른다. 하지만 나는 교사용지도서에서 이 말을 발견한 순간부터 내내 마음이 불편하였다. 당시 해군기지를 둘러싼 치열한 논쟁이 끊이지 않던 시기였고, 나는 강한 군사력을 위해 무참하게 무너져 가는 제주 땅과 사람들을 지켜보며 마음 아파하고 있었다. 교사용 지도서의 서술을 읽는 순간 해군기지 찬성론자들의 주장이 오버랩 되어 떠올랐다. 다음은 2012년 11월 12일자 동아일보 사설의 일부이다.

북한의 도발을 효율적으로 막으려면 제주기지를 건설해 여러 곳으로 분산된 해군전력을 통합 배치해야 한다. 제주 기지는 중국과 일본의 해군력 증강에 대비하기 위해서도 시급하다.

‘상대국보다 더 많은 군사를 동원할 수 있는 나라가 국력이 강한 나라’라고

한다면 그 ‘많은 군사들’이란 결국 어떤 사람들일까? 강한 국력을 위해 일상의 삶을 모두 희생하고 군사로 동원되어야 하는 상황을 당연하게 여겨야만 하는 걸까? 상대국보다 더 많은 군사를 동원할 수 있어야 나라 힘이 강한 걸까? 강한 군사력을 구축하기 위한 움직임이 오히려 주변 다른 나라로부터의 강력한 경계심, 대결 의식, 공격을 유도하여 국가를 위기에 빠뜨릴 수도 있지 않을까? 강한 군사력으로 나라를 지킬 수 있다는 주장에 반박하고 싶어졌다.

나는 나라를 지키는 방법이 강한 군사력을 갖추는 것이 아니라는 생각을 심어 주기 위해 ‘서회가 나라를 지킨 방법’과 ‘강감찬이 나라를 지킨 방법’을 비교해 보면 좋겠다는 생각을 하였다. 또한, ‘강한 군사력’이라는 말 속에 숨겨진 백성들의 고통을 깨달을 수 있도록 <귀주대첩도> 속의 군사들이 어떤 사람들인가를 생각해 보게 하는 질문들을 여러 개 구성하였다.

이와 더불어 어떻게 하면 머리가 아닌 가슴으로 전쟁에 대해 반감을 가지게 할 수 있을까를 고민하게 되었다. 그래서 떠올린 것이 예전 유고 내전 당시 학급 아이들과 비슷한 또래의 아이들이 그린 그림과 글이었다. 전쟁을 직접 겪은 또래 아이들의 작품이니만큼 어른인 유명 작가의 어떤 그림이나 글보다도 더 자연스럽게 전쟁을 겪은 아이들의 심리가 전해질 수 있으리라고 기대했다. 또한, 전쟁의 참상을 직접적으로 보여주는 사진이나 영상보다는 제 또래의 그림들이 아이들에게 심리적으로 부담을 덜 줄 거라고 생각했다.

나. 수업의 흐름

1) 교과서 서술 내용 정리하기

역사 수업을 할 때 나는 교과서의 내용을 먼저 확인하고 넘어가는 경우가 많다. 함축적으로 서술되어 있어서 진도를 나가거나 사실을 요약하는 데 효율적일 때가 많기 때문이다. 또한, 동학년 체제에서 교내 학업성취도평가라는 일제고사를 무시할 수 없어 공통 교재인 교과서를 먼저 다루게 된다.

이 수업에서도 교과서의 내용을 먼저 요약 정리하였다. <사회 5-1>에서는 거란의 1차 침입과 서회의 담판, 거란의 2차 침입, 3차 침입과 강감찬의 귀주대첩에 대해 서술하고 있으며, <사회과탐구 5-1>에서는 고려와 거란과의 관계에 대

해 서술하고 있다.

거란은 고려의 북쪽 땅이 자신들의 땅이라는 핑계로 침입해 왔다(거란의 1차 침입). (중략) 서회는 송나라와의 전쟁으로 무리하게 고려와 전쟁을 계속할 수 없는 거란의 속사정을 알아채고 거란 장수와 담판을 벌였다. 거란은 고려가 송나라와의 관계를 끊고 거란과 교류할 것을 약속 받은 후에 물러났다. 이후 고려는 압록강 동쪽에 있는 여진족을 몰아내고 강동 6주에 성을 쌓아 영토를 압록강까지 넓히게 되었다.

서회의 담판

“고구려 땅은 원래 거란의 것인데 고려가 빼앗아갔소. 가까이 있는 우리는 외면하고 송나라하고만 사귀는데 어찌 고려를 그대로 둘 수 있겠소?”
“우리는 고구려의 후손이라는 뜻에서 나라 이름을 고려라 하였소. 거란이 고구려 땅에 살고 있으니 도리어 땅을 내놓아야 할 것이요. 그리고 거란과 사귀지 않음은 여진이 가로막고 있기 때문이요. 여진이 길을 가로막지 않는다면 어찌 그대들과 교류하지 않겠소?”

(〈사회 5-1〉, p.82)

고려가 송과의 관계를 끊지 않자 거란은 다시 쳐들어왔으나 양규가 이끌던 고려군이 일곱 차례에 걸친 전투 끝에 승리하였다. 이것이 거란의 2차 침입이다. 이후에도 거란은 다시 대군을 이끌고 고려를 세 번째로 쳐들어왔다. 강감찬은 거란의 군사들이 강을 건너고 있을 때 막았던 강물을 터뜨려 적군을 물리치고 큰 승리를 거두었다. 큰 피해를 입은 거란군은 개경까지 쳐들어 왔지만 시간이 지남에 따라 전세가 불리해져 급히 후퇴하기 시작하였다. 강감찬은 압록강 근처 귀주에서 기다리고 있다가 후퇴하는 거란군을 크게 무찔렀다. (〈사회 5-1〉, p.83)

고려가 건국될 무렵에 일어난 거란은 세력을 키워 가며 발해를 멸망시키고 중국 북부와 만주 지역을 차지한 뒤에 나라 이름을 ‘요’라 하였다. 거란은 고려에 낙타 50마리와 사신 30명을 보내어 국교를 맺을 것을 요구하였다. 그러나 왕건은 거란이 발해를 멸망시킨 나라라 하여 사신을 귀양 보내고 낙타를 굶겨 죽였다. 이에 원한을 품은 거란은 후에 세력이 강해지자 고려를 공격하였다. (〈사회과탐구 5-1〉, p.62)

사실 나는 역사 수업의 내용이 교과서의 서술에만 머물러 있는 것에 회의적이다. 누구의 시선으로 보느냐에 따라 역사에 대한 서술과 평가는 얼마든지 달라질 수 있다. 따라서 학생들에게 사실에 대한 다양한 해석을 접할 기회를 주어야 한다. 더욱이 국정 교과서의 서술은 특정 관점과 이념이 반영될 수밖에 없기에 교과서 이외의 자료를 많이 도입하고자 노력하는 편이다. 위의 교과서의 서술 또한 지나친 생략과 획일적인 해석으로 역사적 사실의 실체를 제대로 알지

못하게 하고 왜곡시킬 수 있다는 것을 수업 후에 자료를 찾아보며 알게 되었다.

만부교 사건⁸⁾이 일어났던 942년은 발해 멸망 직후가 아니라 16년이 지난 시기였으며 거란에 대해 뚜렷한 적대감을 형성할만한 계기도 없었던 시기였다. 그럼에도 태조 왕건이 발해 멸망을 들어 만부교 사건을 일으킨 이유는 무엇이였을까? ① 거란과 대립하고 있던 중원의 ‘후진’과의 관계를 고려한 것 ② 발해인을 포섭하여 북진정책을 천명하기 위한 것 ③ 내부정치를 안정시키기 위한 것이었다고 복합적으로 생각할 수 있다(이미지, 2012, pp.30-34).

<사회과탐구 5-1>에서는 ②의 이유를 들어 ‘왕건은 거란이 발해를 멸망시킨 나라라 하여 사신을 귀양 보내고 낙타를 굶겨 죽였다’라고 서술하고 있는 것이다. 또, ‘고려가 사신을 귀양 보내고 낙타를 굶겨 죽인 데에 대해 원한을 품은 거란이 후에 세력이 강해지자 고려를 공격하였다’라고 서술하고 있는데 이는 사실을 지나치게 단순화 한 것이다. 만부교 사건이 있던 942년과 거란의 1차 침입이 있던 993년 사이에는 50여년의 시간 차이 만큼 복잡한 동아시아의 정세가 있었다.

중원의 주도권을 둘러싸고 5대⁹⁾와 대립하고 있던 거란은 송나라 성립 이후에는 송나라와 크고 작은 전투를 계속하고 있었다. 985년에 송은 고려에 파병을 요청하였고 고려는 실제로는 파병을 실행하지 않았지만 겉으로는 송나라의 요청을 승낙하는 형식을 취하였다. 991년에는 압록강 일대에서의 우위를 누가 차지하는가를 두고 거란과 고려가 팽팽히 맞서기도 하였다. 이러한 상황에서 993년 거란의 1차 침입은 고려의 항복을 통해 중원에서 송나라와의 다툼에서 유리한 상황을 만들고, 압록강 지역에서의 영향력을 확고히 하며, 고려에 대해 책봉국-피책봉국의 형태로 외교관계에서 우위를 점하려는 것이 목적이었다(이미지, 2012, pp.40-56).

그러므로 거란은 굳이 군사적 피해를 감수하면서까지 장기간의 전투를 계속할 필요가 없었다. 이런 이유로 거란의 1차 침입 당시 협상을 통한 종전이 가능했던 것이다. 994년 종전협상을 통해 고려가 압록강 지역에 대한 우선권을 거란으로부터 인정받는 대신 고려 정부가 거란에 조공하는 외교관계에 합의한 것을

8) 거란이 보내온 낙타 50필을 개성의 만부교 다리 아래에서 굶겨 죽인 사건

9) 당나라 멸망 이후 960년 송의 성립기까지 중원에 나타났던 후량, 후당, 후진, 후한, 후주를 일컬음.

<사회 5-1>에서는 ‘송나라와의 관계를 끊고 거란과 교류할 것을 약속’했다고 서술하고 있는 것이다.

성종 대에 있었던 거란과의 1차 전쟁 이후 고려는 거란의 연호를 사용하였고 성종의 뒤를 이은 목종은 거란의 책봉을 받는다. 그런데 1009년 목종이 고려 내부의 사정으로 폐위되고 새로 현종이 즉위하자 거란은 이를 양국 관계에서 자신들의 위상이 손상되는 일이라 여기게 된다. 1010년 거란은 책봉국으로서의 지위를 회복하기 위해 왕위 교체의 주도 세력을 차단한다는 명분을 내세워 침입했고 개경까지 함락한다. 이것이 거란의 2차 침입이다. 거란이 고려왕의 친조를 약속 받고 군대를 철수시키는 과정에서 양규 등 고려군의 저항으로 여러 차례의 패배를 겪은 것이다. 고려가 2차 전쟁의 종전 과정에서 약속했던 현종의 친조를 이행하지 않자 1012년 거란은 고려에 ‘허락’했던 강동 6주를 환수하겠다고 선언하며 1014년 3차 침입을 해온다(이미지, 2012, pp.87-105).

교과서를 읽고 초등학생들은 거란의 침입을 동아시아 여러 국가들 간의 다중적 관계와 국내 정치와의 연관성 속에서 복합적으로 이해할 수 없다. ‘우리는 외면하고 송나라하고만 사귀는데’, ‘송나라와의 관계를 끊지 않자’라는 식의 교과서 서술은 초등학생들에게 거란이 침입한 원인을 단순히 송과 고려의 친밀한 외교 관계로 인해 거란이 느낀 소외감 정도로 받아들이게 한다.

또한 교과서의 서술은 서희, 양규, 강감찬을 중심으로 ‘담판’, ‘일곱 차례의 전투’, ‘귀주대첩’이라는 사건들을 제시하고 각각의 사건에서 고려가 이겼다는 점을 강조하고 있다. 이런 서술 방식은 전쟁이 당시 사람들에게 끼친 영향을 배제하여 아이들이 전쟁을 특정 인물과 승패의 관점을 중심으로 바라보게 한다.

수진이와 은수가 <사회과탐구 5-1>와 <사회 5-1>을 차례대로 읽고 나자 나는 학습지([그림 IV-1])를 나눠주고 거란의 침입과 대응과정을 요약해 보도록 하였다. 수업 당시 동료 교사가 초등교사 커뮤니티 ‘인디스쿨(www.indischool.com)’에 게시된 학습지를 다운로드하여 동학년에 제공해 주었다. 학습지의 내용 구성은 교과서의 서술을 그대로 따르고 있는데 나는 여기에 ‘나라를 지킨 방법 비교하기’를 삽입하여 수업에 활용하였다.¹⁰⁾

10) 학습지의 구성이 특정 인물과 승리의 관점에서 전쟁을 바라보게 할 수 있음을 수업 실행 후에야 깨닫게 되었다.

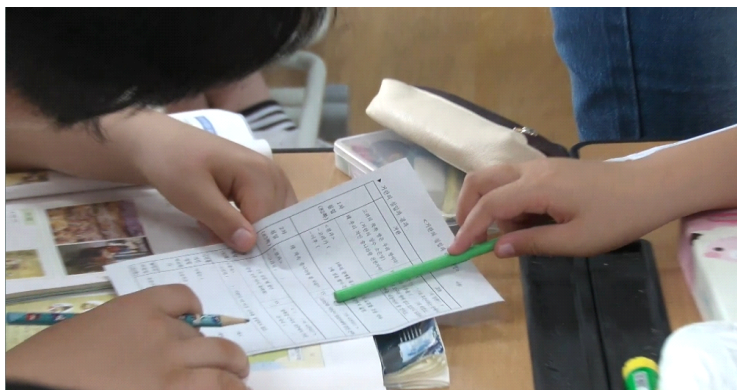
<거란의 침입과 대응 과정> 이름()

▶ 거란의 침입과 결과

| | 거란 | VS | 고려 |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1차 침입 (82쪽) | 고려의 북쪽 땅은 우리 땅이다! (거란의 장수 소손녕) 왜 우리 적인 송나라 땅 친한거야! | VS | < (서희)의 답판!! > 우리는 (고구려)의 후손이라는 뜻에서 나라 이름을 (고려)라 하겠소. 거란이 고구려 땅에 살고 있으니 도리어 땅을 내놓아야 할 것이요. |
| <결과> | -고려가 (송나라)와의 관계를 끊고 (거란)과 교류할 것을 약속 -이후 (강동6주)에 성을 쌓아 영토를 압록강까지 넓힘. | | |
| 2차 침입 (83쪽) | 왜 계속 송나라 땅 잘 지내?? | VS | < (양규)가 나선다!! > 고려군과 거란군이 일파차에 걸친 전투 |
| <결과> | -고려의 (승) | | |
| 3차 침입 (83쪽) | 1차 침입 때 했던 강동 6주 다시 돌려줘! | VS | < (강감찬)이 나선다!! > 압록강 근처의 귀주에서 거둔 큰 승리 (귀주대첩) |
| <결과> | -고려의 (승), 거란이 더 이상 고려를 침입하지 않음. | | |
| 나라를 지킨 방법 비교하 기 | 서희는 (말로) 통해서 비폭력으로 나라를 지켰고 강감찬은 (전투를) 통해서 폭력으로 나라를 지켰다. | | |
| 빠져진 의 침입 (83쪽) | -요란의 (선린무술)이라는 특수부대를 이끌고 여진족을 물리쳐 (승)을 쌓았다. | | |

[그림 IV-1] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(1)

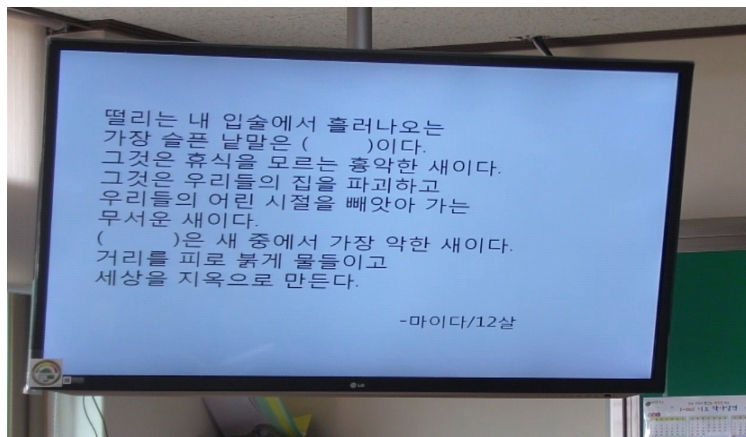
아이들은 교과서를 읽고 ‘서희’, ‘고구려’, ‘송나라’, ‘강동 6주’, ‘양규’, ‘강감찬’, ‘귀주대첩’, ‘고려의 승’과 같이 학습지의 괄호 안에 들어갈 단어를 비교적 쉽게 적었다. 그러나 교과서에 나와 있지 않은 마지막 문제, 서희와 강감찬이 나라를 지킨 방법 비교하기에서는 머뭇거리는 아이들이 더러 눈에 띄었다. 대체로 아이들은 ‘서희는 말로 싸워서 나라를 지켰고, 강감찬은 전투를 통해 나라를 지켰다’는 내용을 적었다.



[그림 IV-2] <거란의 침입과 고려의 대응> 학습지 해결 수업장면

2) 그림과 글로 감정 흔들어놓기

나는 학습지를 다 못했더라도 나중에 생각할 시간을 주겠다고 하고 아이들의 시선을 PPT 화면으로 집중시켰다.



[그림 IV-3] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(2)

출처: UNICEF. 나는 평화를 꿈꿔요. 1994/2005, p.39.

1-2)-활동①

교사: 아직 다 적지 못한 사람은 이따가 생각할 시간을 주겠습니다. TV화면 좀 봐주세요. 연필 내려놓고, 여기 보세요. 보여요? 앞에 앉은 진수가 크게 읽어주세요.

진수: (화면에 제시된 시를 낭송한다.)

교사: 여러분 열두 살이죠? 열두 살 어린이가 쓴 글이야. 팔호 안에 들어갈 말이 될까?

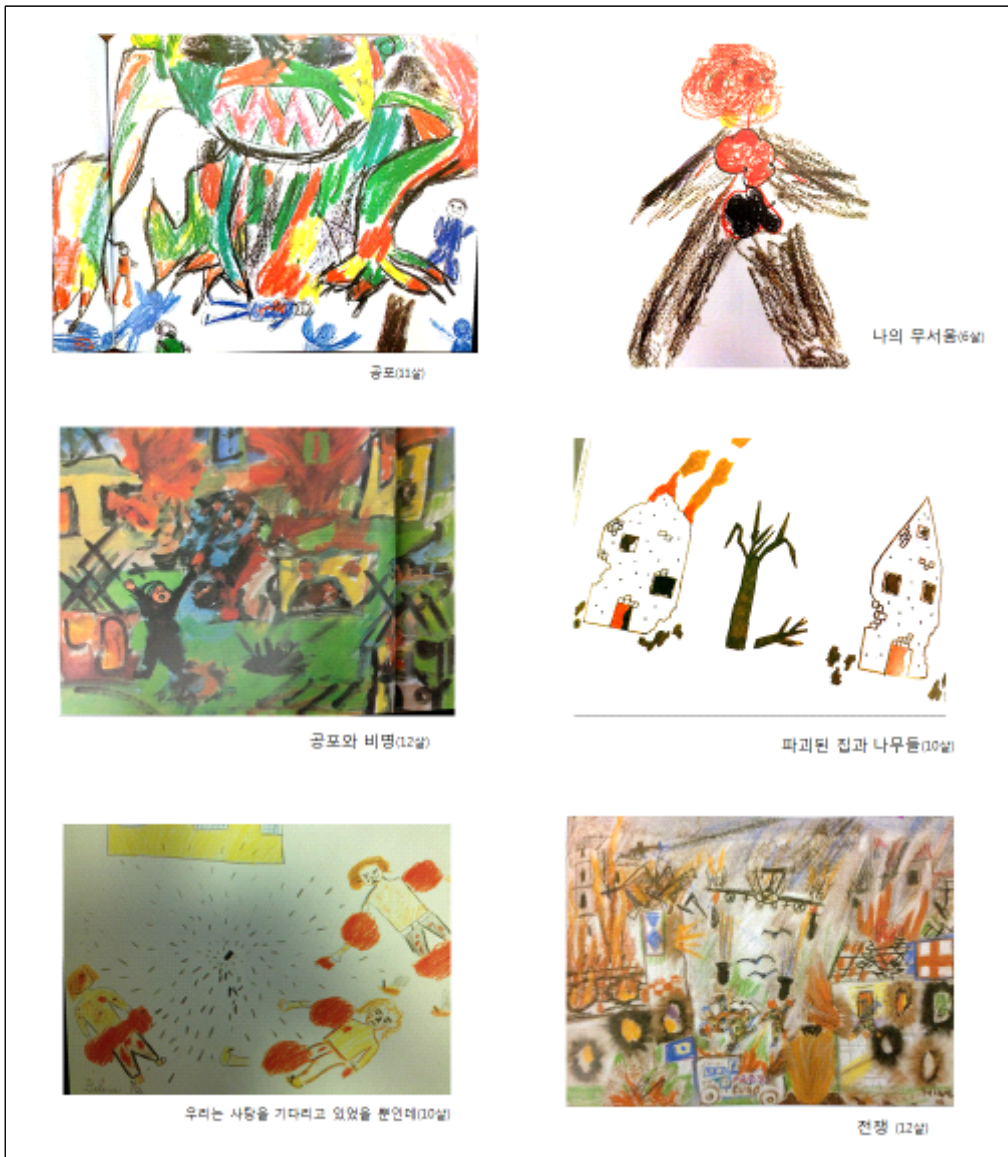
아이들: 까마귀? (웃음)

진수: 전쟁

교사: (PPT를 작동하며) 답은 '전쟁'이야. 이 글은 20여 년 전에 지구 반대편에 사는 열두 살 어린이가 쓴 글이야. 지금은 어른이 됐어. 이때 아이들이 전쟁을 겪고 나서 그런 그림들이 있어요. 보여줄게요.

나는 유고내전을 겪은 어린이들이 그린 그림들을 제시하였다. 그림들은 ① 공포(11세) ② 나의 무서움(6세) ③ 공포와 비명(12세) ④ 파괴된 집과 나무(10세) ⑤ 우리는 사탕을 기다리고 있었을 뿐인데(10세) ⑥ 전쟁(12세) 등 모두 여섯 편이다. 간혹 전쟁의 모습이 담긴 유명작가의 사진이나 그림을 보게 된다. 어른


들의 시선에서 표현한 작품보다는 이와 같이 또래 아이들의 그림과 글이 전쟁을 겪은 사람들의 심리를 훨씬 더 잘 전해줄 수 있다. 그래서 수업에서 이 그림들을 선택한 것이다.



[그림 IV-4] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(3)

출처: UNICEF. 나는 평화를 꿈꿔요. 1994/2005, pp.35-57.

유고 아이들이 그린 그림들은 아이들에게 강렬한 인상을 남겼고 그 중에는 충격을 받은 아이들도 있었다. 그림이 바뀔 때마다 어디선가 ‘옥’, ‘피’라는 말이 들리기도 하였고 공포에 질린 듯한 아이들의 표정도 눈에 띄었다. 그림과 제목, 그림을 그린 이의 나이를 살펴보고 나서 아이들에게 어떤 느낌이 드는지, 떠오르는 느낌과 관련된 단어를 이야기 해보라고 하였다. 아이들은 ‘무서움’, ‘절망’, ‘암울’, ‘비극’, ‘잔인함’이라는 단어를 말하였다. 아이들이 느끼는 정서를 확인한 후 다음 그림과 글을 연달아 제시하였다.



아빠,
전쟁에 나가지 말아요
(14살)

아빠가 전쟁에 나가셨을 때
내 심정이 어떤지 아시겠어요?
불행을 피해서 달아나 보지만
불행이 자꾸 따라와요.
아빠 소식은 없고
어느 날 모든 게 암담한데 아빠가 문간에
나타나서 며칠 집에 계시더니
다시 행복한 날은 가버렸어요.

내 가슴은 작은 시계처럼 쿵쿵 뛰어요.
아빠가 이제 다시
우리 곁에 안 계시기 때문에
이 글이 써지지 않아요.

[그림 IV-5] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(4)

출처: UNICEF. 나는 평화를 꿈꿔요. 1994/2005, p.23.

‘아빠, 전쟁에 나가지 말아요’라는 그림과 글은 뒤에서 제시할 귀주대첩도 속의 군사들에 대한 상상을 염두에 두고 선택한 것이다. 귀주대첩에 나선 이름 없는 군사들 또한 누군가의 아빠였을 거고 아빠를 전쟁터에 내보낸 990여 년 전 고려 시대의 어느 가족들의 마음과 그림 속에서 아빠에게 매달린 20여 년 전 옛 유고 땅 아이의 마음이 비슷하리라 생각했다. 나는 화면에서 본 글과 그림에 대해 아이들과 이야기를 나누었다.

1-2)-활동②

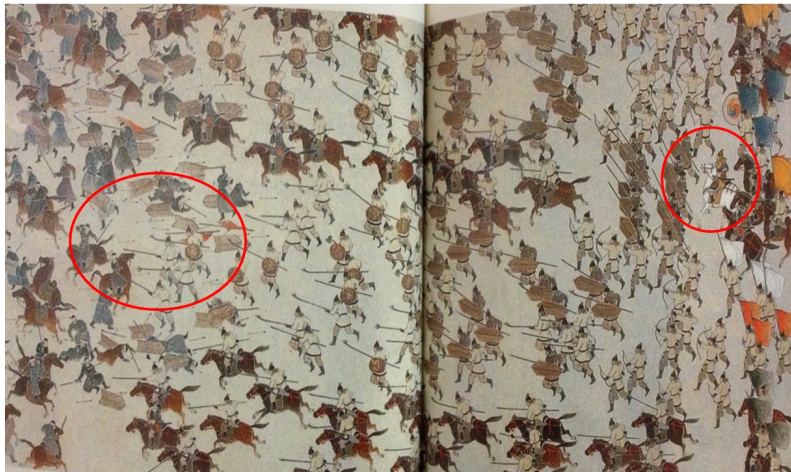
교사: 뭘 표현한 거예요?

권민: 아빠가 전쟁에 나가서 죽을 것 같아요.
 교사: 그림 제목이 뭐였죠?
 아이들: 아빠, 전쟁에 나가지 말아요.
 교사: 왜 그렇게 제목을 지었을까요? 왜 아빠보고 전쟁에 나가지 말라고 얘기 했을까요?
 지영: 죽을까봐.
 현주: 죽었으니까
 나영: 아빠가 전쟁에 나가서 사람들을 죽이는 게 싫어서요.

아이들은 아빠가 죽을까봐 걱정이 될 것 같고 아빠가 전쟁터에서 사람을 죽이는 것이 싫어서 전쟁에 나가지 말라고 하는 것 같다고 이야기하였다. 나는 아이들이 ‘만약에 우리 아빠가 전쟁에 나간다면?’이라는 가정 하에 그림 속 아빠에게 매달린 아이에 대한 공감적 동일화가 일어나기를 기대하고 있었다.

3) 전쟁은 누가 할까?

유고 내전을 겪은 아이들의 그림과 글을 살피고 나서 <귀주대첩도>를 화면에 제시하였다.



[그림 IV-6] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(5)

출처: 박은봉. 한국사편지 2. 2005, pp.66-67.

나는 그림 속의 강감찬 장군과 병사들에 대해 비교할 수 있는 질문들을 학생들에게 던졌다.

1-3)-활동①

교사: 아까 귀주대첩 교과서에서 배웠죠? 누구? 어느 장군?

아이들: 강감찬 장군

교사: 그림에서 강감찬 장군을 찾아볼래요?

아이들: 저기 있어요. 하얀색 말. 백마. 아, 저기 있다.

교사: (화면에서 강감찬 장군에 해당하는 부분을 동그라미로 쳐서 제시) 선생님 생각에도 이게 강감찬 장군인 것 같아요. 그런데 어디에 있나요?

아이들: 맨 뒤에

교사: 강감찬 장군 앞에는 어떤 사람들이 보여요?

아이들: 졸병, 방패 든 사람들

교사: 강감찬 장군 신분은 뭐야?

아이들: 귀족

교사: 말 타고 있지요. 어떤 옷을 입었나요?

아이들: 갑옷

교사: 왜 갑옷을 입었을까?

아이들: 화살 맞으면 안 되니까.

교사: 이 그림에서 어떤 게 고려군이고 어떤 게 거란군인지 구분이 돼요? 고려군 중에 제일 앞에 있는 사람 찾아봐요. (선두에 있는 군사들에 동그라미를 쳐서 제시) 어떤 옷을 입은 것 같아요?

아이들: 그냥 평범한 군인 옷

교사: 그래도 전쟁에 나가는 거니까 화살 맞지 말라고 안에 뭐가 받쳐 입지는 않았을까? 어디에 있어요? 위치는?

아이들: 제일 앞에


교사: 신분은 뭐였을까?

아이들: 백성, 평민이요.

<귀주대첩도>에서 대열의 뒤쪽에서 지휘하고 있는 강감찬과 선두에서 상대방과 대면하여 싸우고 있는 군사들을 찾아보고 비교해 보게 한 데에는 이유가 있었다. 전쟁이 일어날 때 가장 큰 위협에 처하게 되는 것은 지도자가 아니라 결국 백성들이라는 것을 알게 하고 싶었기 때문이다. 또한 전쟁을 결정해 놓고 정작 전쟁 상황에서는 진정으로 책임지려고 하지 않는 지도자들이 있을 수 있다는 사실을 알고 이에 대해 비판적 시각으로 볼 수 있어야 한다는 생각도 있었다.

4) 군인들이 전쟁에 나서는 이유 생각해보기

나는 앞서 살펴보았던 전장의 전투에서 싸우고 있는 군사들에 대해 생각해 보자고 유도하였다. 그리고 ‘군인들은 무엇 때문에 전쟁에 나서는 걸까?’라는 질문이 담긴 다음 화면을 제시하였다.



**군인들은 무엇 때문에
전쟁에 나서는 걸까?**

- ✓나라를 지키기 위해
- ✓직업이기 때문에
- ✓군복이 멋있어서
- ✓전쟁에 참가하는 게 정의롭다고 사람들이 얘기해서
- ✓굶주림에서 벗어나기 위해
- ✓국법에 의해 전쟁에 끌려 왔기 때문에

[그림 IV-7] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(6)

삽입된 글의 출처: Baussier. 전쟁과 평화 두 얼굴의 역사. 2007, p.72.

나는 아이들에게 화면에서 제시된 여섯 개의 답변 각각에 대해 손으로 자신의 생각과 같으면 O, 그렇지 않으면 X로 표시해 달라고 주문하였다. ‘직업이기 때문에’ ‘군복이 멋있어서’ ‘굶주림에서 벗어나기 위해서’ ‘국법에 의해 전쟁에 끌려 왔기 때문에’라는 보기에 대해서는 이견이 별로 없는 듯 하였다. 첫 번째 ‘나라를 지키기 위해’라는 보기에 대해서는 아이들은 대부분 O를 표시하였지만 인수는 X를 표시하였다.¹¹⁾

1-4)-활동①

11) 거란의 침입이 있었던 당시 평민들에게 ‘국가’ 정체성이 형성되어 있었는가에 대한 의문이 제기될 수 있다. 따라서 이 수업에서 군인들이 전쟁에 나선 이유로 ‘나라를 지키기 위해’라는 보기를 제시한 것이 적절한가에 대해 논란의 여지가 있다.

교사: 인수, 왜 X 했어요?

인수: 나라를 지키는 게 싫은 사람도 어차피 끌려갔을 거잖아요? 죽을 걸 아는데 누가 가고 싶었겠어요?

인수는 아마 마지막에 나오는 ‘국법에 의해 전쟁에 끌려왔기 때문에’라는 내용과 연관 지어 생각했을 것이다. 그런데, 인수의 이 말은 네 번째에 나오는 ‘전쟁에 참가하는 게 정의롭다고 사람들이 얘기해서’라는 답변에 O를 표시한 아이들의 생각과 배치되는 생각이다.

1-4)-활동②

교사: 이거는 어때요? 전쟁에 참가하는 것이 정의롭다고 사람들이 얘기해서.

아이들: 이거 애매한데? 세모.

교사: 세모해도 좋아요. 하나 둘 셋! 어, 세모가 많네? 왜 세모인지 얘기해 보자.

승철: 전쟁에 나가기 싫긴 하지만 나라를 지키는 거니까 정의롭긴 하잖아요.

(중략)

교사: O 라고 생각한 사람, 설명해 봐요. 거기서 정의가 뭔데?

민섭: 돌진.

교사: 돌진하는 게 정의야?

민섭: 나라를 지키는 거요.

권혁: 나라를 위해 희생하는 거요.

나는 나라를 지키기 위해 개인이 희생하는 것에 대해 정의로운 행동이라고 여기는 아이들이 압도적으로 많을 거라고 예상했었다. 그러나 세모로 표시한 아이들이 훨씬 많았다. 전쟁에 참여하여 나라를 지키는 것은 정의롭다는 생각과 전쟁터에 나서기 싫지만 어쩔 수 없이 전쟁터에 끌려 왔다는 생각 사이에서 아이들이 혼란을 느끼고 있음을 알 수 있었다.

5) 전쟁 참여자의 범위 생각해보기

나는 아이들이 그림 속 고려 군사들이 어떤 사람들인가를 더 깊이 생각할 수 있도록 다음 질문을 화면으로 제시하였다.



- ✓무슨 생각을 할까? 뭐가 필요할까?
- ✓가족들은 누가 있을까? 어떤 어려움을 겪을까?
- ✓전쟁이 끝난 뒤에 군인들은 어떻게 살았을까?
- ✓20만 대군이 동원된 전쟁, 전쟁을 한 사람 수는?
- ✓ **군인들만 전쟁을 한 걸까?**

[그림 IV-8] <거란의 침입과 고려의 대응> 수업 자료(7)

나는 먼저 아이들이 적과 대면하여 싸우고 있는 군사들이 느꼈을 죽음의 공포와 전쟁터의 참담함을 조금이라도 상상할 수 있기를 바라면서 첫 번째 질문을 하였다.

1-5)-활동①

교사: 이 사람들이 무슨 생각을 할 것 같아요?

아이들: 살아서 돌아가야지.

교사: 앞에는 거란군이 있고, 이 사람들은 고려군이야. 무슨 생각을 할까?

영민: 빨리 전쟁이 끝나서 돌아가고 싶다, 가족이랑 만나고 싶다.

진후: 죽고 싶다.

교사: 왜?

진후: 재미있게 싸우다가 죽게요.

교사: 싸우는 게 재미있을 것 같아?

진후: (무응답)

민준: 아무 생각도 안 날 것 같아요.

준수: 그냥 살기만 하면 될 것 같아요.

아이들은 살아서 돌아가고 싶다, 가족을 만나고 싶다, 아무 생각도 안 날 것 같다, 살기만 하면 될 것 같다고 표현하였으나 진후는 ‘재미있게 싸우다가 죽고

싶다'라는 답변을 하였다. 싸우는 것이 재미있을 것 같으냐는 교사의 질문에 진 후는 대답을 하지 않았다. 깜짝 놀라는 교사의 반응이 너무 의외라서 전쟁터에서 싸우는 것이 재미있다는 자신의 생각을 솔직하게 펼쳐 보이지 못한 것인지, 아니면 처음에 나온 '재미있게 싸운다'는 표현이 단순한 말실수 또는 친구들을 웃기려는 말장난이었는지 정확하게 알 수가 없다. 나는 전쟁을 치르는 동안 전쟁터의 군사들뿐만 아니라 일반 백성들까지 함께 고통을 감내할 수밖에 없음을 알게 하고자 다음과 같은 질문들을 던졌다.

1-5)-활동②

교사: 이 사람들에게 필요한 건 뭘까?
 아이들: 곡식, 말, 칼, 무기, 갑옷, 창, 물, 방패....
 교사: 그것들 어디서 나올까?
 아이들: 나라에서, 백성, 강감찬.
 교사: 강감찬은 어디서 났을까?
 지숙: 아! 백성들이 세금 걷은 걸로 부친 거예요.

아이들은 '군사들에게 뭐가 필요할까?'라는 질문을 통해 군인들이 필요로 하는 물품을 마련하기 위해 백성들이 세금을 더 많이 내야 한다는 사실을 알아차렸다.

1-5)-활동③

교사: 이 사람들 가족은 누가 있을까?
 아이들: 자식, 부모님, 다섯 명, 스무 명..
 교사: 이 사람들 대부분 남자들이죠? 젊은 남자도 있고 나이 든 남자도 있을 텐데 다 가족이 있을 거야. 가족들은 어떤 어려움을 겪을까?
 아이들: 불안함, 굶주림.
 교사: 왜 굶주려?
 준수: 남편이 일을 못하니까요.
 민준: 다 세금으로 내야 하니까요.
 교사: 또 어떤 어려움을 겪을까요?
 소진: 초조. 남편이 죽을 수도 있으니까요.
 교사: 그래, 죽을 수도 있겠네. 남편일 수도 있고, 누군가에게는 오빠일 수도 있고, 너희 같은 아이들한테는 삼촌일 수도 있고 아빠일 수도 있어.

‘가족들은 누가 있을까?’ ‘어떤 어려움을 겪을까?’라는 질문에서는 전쟁에 나간 가족이 죽을지도 모른다는 불안감과 함께 생계를 제대로 꾸리지 못해 어려움을 겪거나 굶주렸을 거라는 이야기를 하였다. 전쟁은 끝나더라도 전쟁을 경험한 사람들의 마음속에서는 오랜 시간 전쟁이 계속될 수밖에 없다. 나는 아이들에게 ‘전쟁이 끝난 뒤에 군인들은 어떻게 살았을까?’라는 질문을 하였다.

1-5)-활동④

교사: 전쟁이 끝난 다음 이 사람들은 어떻게 될까?

아이들: 빨리 집으로 돌아가야죠. 많이 다쳐요. 우울증, 성취감.

은철: 죽었을 것 같아요.

권혁: 성취감. 이겼으니까.

아이들: 슬픔.

교사: 권혁아, 성취감만 느꼈을까?

권혁: (웃음)

인수: 불안함.

교사: 어떤 불안함?

인수: 또 전쟁이 일어날까 봐요.

지현: 죄책감이요. 사람들을 많이 죽였기 때문이에요.

교사: 권혁아, 어떨 것 같아?

권혁, 교사: (웃음)

‘전쟁이 끝난 뒤에 군인들은 어떻게 살았을까?’라는 질문에 대해 아이들은 부상, 우울증, 죄책감에 대한 이야기를 하였다. 그런데 권혁이는 전쟁에서 이겼기 때문에 뿌듯할 것이라고 말하였다. 성취감만 느꼈을 것 같으나, 어땠을까 재차 물어보는 교사의 질문에 권혁이는 웃기만 하였다. 나는 앞서 제시한 질문들에 대해 학생들이 답했던 내용을 연결 지어 정리하여 설명하였다. 그리고 마지막으로 ‘군인들만 전쟁을 한 걸까?’라는 질문을 제시하였다.

1-5)-활동⑤

교사: 이 귀주대첩이 기록에 보면 고려 군사 20만 명이 동원된 전쟁이래요. 아까 물어봤잖아? 식구가 몇 명일까. 만약 군인 한 명 당 식구가 다섯 명이라고 하면 이 전쟁에 관련된 사람은 몇 명인 거야? (학생들: “100만 명”이라고 말한다.) 실제로 이 군인들이 전쟁터에 나가 있는 동안 가족들이 일상적인 생활을 할 수가 없었겠지? (학생들: “불안함”이라고 말한다.) 어, 그래. 우리 아버지가 다치면 어

떡하지 불안하겠다. 농사 지을 사람이 없으니 엄마들이나 아이들도 일을 해야 하겠고, 세금을 내야 하잖아. (학생들: “군인들 먹여 살리려면”이라고 말한다.)
그러면, 마지막 질문이에요. 군인들만 전쟁을 한 걸까요?
아이들: 아니요. 여자들, 아이들도.

아이들은 전쟁을 치르기 위해 백성들이 많은 세금을 내야 한다는 점, 군인뿐만 아니라 가족들 또한 불안감에 시달리며 일상적인 생활을 제대로 꾸려 나가지 못한다는 점, 전쟁에 동원된 군사들의 수와 그 군사들의 가족 수를 통해 전쟁은 결국 군인들만 하는 것이 아니라는 것을 알게 되었다.

6) 나라를 지키는 방법에 대한 생각 흔들어놓기

나는 수업을 시작할 때 아이들에게 던졌던 질문을 다시 던졌다.

1-6)-활동①

교사: 서희하고 강감찬이 나라를 지킨 방법에 대해 비교해 보라고 했잖아요?

은철: 서희는 말로 했고 강감찬은 전쟁으로 나라를 지켰다.

민준: 서희는 말로 이겼고 강감찬은 전투로 이겼다.

지숙: 서희는 말로 지켰고 강감찬은 백성의 힘으로 나라를 지켰다.

은철이와 민준이는 서희는 말로 나라를 지켰고 강감찬은 전투로 지켰다고 대답했는데 지숙이는 서희가 말로 나라를 지켰다는 점에 대해서는 앞의 두 친구와 동일하지만 강감찬의 경우에는 ‘백성의 힘으로’ 나라를 지켰다고 대답하였다. 서희의 방법과 강감찬의 방법을 비교하고 나서 나는 드디어 마음속에 꾀꾀 숨겨 놓았던 질문을 던졌다.

1-6)-활동②

교사: ‘군사력이 강해야 나라를 지킬 수 있다.’ 이런 말 들어 본 적 있는 사람? 맞는 말인 것 같아요? 틀린 말인 것 같아요? 군사력이라는 것은 군사의 숫자나 무기의 수준을 말하죠.

서주: 군사력이 강해야 나라를 지킬 수 있어요.

유민: 서희처럼 말로 협상하면 돼요.

인수: 군사력이 많으려면 아이들까지 군사가 되어야 하고 무기가 좋아야 하고 무기가 좋아지려면 세금이 많아져야 해요. 그러면 평민들이 살기가 힘들어져요.

교사: 인수가 한 말 이해가 되나요? 군사력이 많으려면 평범한 백성들이 군대에 많이

가야 하고 무기가 강해지려면 백성들이 내는 세금도 많아져야 한대요. 그러면 그것이 나라 힘을 강하게 할까, 약하게 할까? 군사력이 강하면 국민들이 잘 살 수 있을까요?

나는 사실 이 질문을 통해 아이들의 생각을 강하게 흔들어 놓고 싶었다. ‘군사력이 강해야 나라를 지킬 수 있다’는 생각이 고정관념일 수도 있다는 것을 깨닫게 하고 싶었다. 논쟁을 이끌어내고 싶었다. 그러나 뜻대로 되지 않는 않았다. 수업이 있던 날은 6월 중순의 무더운 날이었고 바로 전 시간에 체육 수업을 마치고 들어온 터라 아이들은 매우 지쳐 있었다. 동료 교사인 안 교사의 표현대로라면 ‘교사는 열정이 넘쳤으나’ 이런 교사와는 달리 ‘아이들의 표정과 활동 모습은 다소 소극적’이었으며 ‘교실에 침입한 더위를 견뎌내느라 지쳐 있는 모습’이었다 (2014년 12월 10일 안 교사의 수업비평). 아이들은 빨리 수업이 끝나기만을 바라는 눈치였다. 그런데, 그때 권혁이가 의외의 말을 하였다.

1-6)-활동③

권혁: 욕심을 안 부리면 나라를 지킬 수 있어요.

교사: 무슨 뜻이죠?

권혁: 한 나라가 힘이 세다고 해서 다른 나라를 침범하면 그 나라가 다시 침범해 오고, 나라가 위험해지잖아요. 만약에 나라가 욕심을 안 부리면 되잖아요.

교사: 한 나라가 욕심을 부려서 다른 나라를 침범하면 그 나라도 우리나라를 공격해 오니까 아예 처음부터 욕심을 부리면 안 되겠냐?

권혁: 예.

나는 권혁이의 생각에 대해 다른 아이들과 더 이야기를 나누고 싶었지만 이내 포기하였다. 지금 말한 사람이 몇 명 안 되니까 집에 가서 사회 공책에 이것과 관련해서 자기 생각을 써 주면 좋겠다는 당부와 함께 수업을 서둘러 마무리하였다.

다. 수업 성찰

1) 그림과 글은 전쟁에 대해 어떤 정서를 불러왔을까?

앞서 서술한 수업의 흐름을 통해 알 수 있듯이 아이들은 전쟁이 어린이들에

게 많은 고통을 안겨줄 수 있다는 점을 알게 되었다. 여기에는 자신들과 비슷한 또래 아이들의 그림과 글이 많은 영향을 미쳤다.

선생님께서 보여 주신 사진을 보았는데 그 사진은 전쟁을 치르는 사진과 전쟁에 나가지 말라고 조르는 사진이었다. 나는 전쟁을 치르는 사진을 보고 조르는 그 아이가 참 불쌍하다고 생각했다. 나는 이 시대에 그런 끔찍한 전쟁이 일어나지 않아서 다행이라고 생각했다. (2013년 6월 17일 유지의 수업후기 중에서)

나는 아빠가 전쟁에 나가면 아빠가 죽을 수도 있다는 공포감에 사로잡힐 것 같아. 또, 아빠가 사람을 죽이면 적군이나 하는 것이 다름없으니까 그게 걱정 돼. 아빠가 나쁜 사람이 되는 것을 보고 싶지 않아. (2013년 6월 17일 지현이의 수업후기 중에서)

오늘 수업은 전쟁과 많이 관련이 있었다. 공부하는 도중에 어린이들이 직접 그린 그림과 글을 보았다. 정말 내가 생각한 전쟁보다 더욱 더 참담하였다. 기억하기도 싫은, 얘기하기도 싫은 그런 참담한 일을 하나도 빠짐없이 기억한다는 것은 슬픈 일이다. (2013년 6월 17일 나영이의 수업후기 중에서)

나는 수업에서 아이들이 전쟁에 대해 가지게 된 정서가 어떤 것일까 생각해 보았다. 그림을 보고 떠오르는 단어를 이야기 해 보라고 했을 때 앞서 서술한 것처럼 아이들은 ‘무서움’ ‘절망적이다’ ‘암울하다’ ‘비극’ 등의 단어를 이야기하였다(1-2)-활동Ⅰ). 수업후기를 통해서도 아이들이 전쟁에 대해 ‘슬픔’ ‘공포’ ‘불안’ ‘참담함’과 더불어 유고내전을 겪은 제 또래 아이들에게 ‘연민’을 느끼고 있음을 알 수 있다. 이런 느낌이나 감정들이 전쟁에 대해 아이들이 가지게 된 정서라 할 수 있다. 그림을 그린 유고 아이들에게 가지는 감정이입이나 또래로서 느끼는 동질감이 이러한 정서들을 불러일으키는 데에 영향을 미쳤다고 보인다.

이 수업에서 전쟁에 대해 가지게 된 이런 정서들이 훗날 학생들이 자라 어른이 되었을 때 어떤 식으로든 전쟁을 회피하고 평화를 정착시키려는 행동으로 나타났으면 하는 염원을 품어본다. 또한, 지구 반대 편 아이들이 겪은 고통을 내 것인 양 느꼈던 공감 능력이 주변의 소외된 사람들의 삶에 관심을 기울이고 함께 하고자 하는 실천으로 이어질 것을 기대해 본다.

수업을 관찰한 동료교사들 또한 수업에서 제시된 그림에 강렬한 인상을 받은 듯하다. 나는 교사수업동아리 활동에 함께 참여하고 있는 안 교사에게 수업영상

을 보여주고 비평을 부탁하였다. 안 교사는 수업에서 제시된 그림과 글이 고려 시대 사람들에 대한 감정이입을 이끌어내는 데에 도움을 주었으며 전쟁이 나와는 먼 일이 아니라는 것을 느끼게 해주었다고 평가하였다.

10년 전 시간도 아닌 천 년 전을 상상하고 생각해 보자는 것이 12살 아이들에게 결코 쉬운 주제가 아닌 듯하다. 교사는 그런 아이들의 마음을 읽은 듯하다. 손에 잡힐 듯 잡히지 않는 그 시간으로 건너가는 징검다리도 유고 아이들의 그림과 글을 준비해 주었다. ‘천 년 전이 아니라 지금 우리 주변에도 전쟁이 일어나고 있단다. 그리고 언제나 그렇듯 힘없고 약한 너희 같은 아이들도 그 전쟁을 피해가지 못하고 힘들어 하고 있단다.’ (중략) 5학년 교실의 이 아이들도 어느새 유고 아이들이 겪는 전쟁터 속으로 들어간 듯하다. 누군가는 그림을 보고, 글을 읽는 것을 간접체험이라고 하지만 강력한 그림과 글은 그것을 보고 읽는 사람들에게 말보다 강렬한 메시지를 전해준다.

(2014년 12월 10일 안 교사의 수업비평 중에서)

수업을 직접 참관했던 고 교사는 유고내전을 겪은 아이들의 그림과 글을 보여주는 수업 장면을 전 단계에서 제시한 ‘서회와 강감찬이 나라를 지킨 방법을 비교하여 쓰세요’라는 질문과 연관 지어 해석하였다. 즉, 단순히 사실적 비교가 아니라 방법의 차이에 따라 그 결과가 사람들의 삶에 어떻게 영향을 끼치는가를 생각해 봐야 한다는 수업자의 의도를 읽은 것이다. 고 교사 또한 수업에서 제시된 글과 그림을 통해 유고 아이들이 겪었던 전쟁의 고통을 함께 느끼게 되었다.

수업 내내 선생님은 직접적으로 말하고 있지는 않지만 누구든 이 수업이 전쟁을 경험하는 사람들에 대해서 한 번은 생각해 봐야 한다는 메시지를 내포하고 있음을 알 수 있을 것이다. (중략) 선생님은 학생들에게 중요한 문제를 내주었다. 서회의 대응과 강감찬의 대응을 비교해보자는 것이었다. 먼저 학생들에게 이 질문에 답하게 했을 때 학생들은 확실히 결론을 내리기는 어려웠다. 무언가를 비교한다는 것은 그것에 대한 완벽한 이해도 선행되어야 하고 자신만의 생각도 드러내야 하기 때문에 학생들이 쉽게 답하지 못한 것은 당연하다. 다르긴 다르지만 어떤 말로 그 차이를 설명할 수 있을까를 확실히 알기는 어려웠을 것이다. 그래서 선생님은 계속해서 학생들에게 힌트를 주고자 했다. 그 힌트는 수업 중에 아이들이 보게 되었던 전쟁을 겪은 아이들의 그림, 그리고 아빠에게 쓰는 글에 있었다. 그 그림은 수업 중 몇 분 안 되는 시간 동안 학생들에게 보였고 잠깐 그 글과 그림에 대해서 이야기를 나눈 것이 전부였다. 나도 역시 전쟁을 경험한 아이들의 글과 그림을 보며 충격적이다, 아프다. 라는 생각을 했다.

(2013년 6월 17일 고 교사의 수업비평 중에서)

이상 학생들과 동료교사들의 반응을 통해 수업에서 제시한 글과 그림들이 수업 참여자들의 마음을 강하게 흔들어 놓았다는 것을 알 수 있었다. 또한, 전쟁에 대한 반감을 불러일으켰음을 알 수 있었다.

전쟁을 겪은 아이가 그린 그림을 보니 전쟁이 참 슬프다는 것을 새삼 느낄 수 있었다. 앞으로는 절대 절대로 전쟁이 일어나지 않기를 바란다.

(2013년 6월 17일 지혜의 수업후기 중에서)

선생님이 보여 준 전쟁을 겪은 아이들이 쓴 글과 그림을 보고 전쟁이 일어나지 않았으면 하는 생각을 했다. (2013년 6월 17일 민혁이의 수업후기 중에서)

한 20년 전쯤에 아이들이 그린 그림이나 글을 보았는데 참 두렵고 무섭고 ‘전쟁이 일어나면 어떡하지?’ 라는 생각을 하였다. 앞으로 전쟁이 일어나지 않았으면 좋겠다.

(2013년 6월 17일 소진이의 수업후기 중에서)

수업을 하면서 나는 ‘전쟁이 일어나서는 안 된다’는 말을 아이들에게 하지 않았다. 그러나 아이들의 마음속에는 어느덧 ‘절대로 전쟁이 일어나서는 안 된다’는 생각이 자리 잡게 되었는데 여기에는 그림과 글의 힘이 작용하였다. 수업에 도입한 그림과 글이 학생들의 내면에 풍부한 정서를 불러일으킴으로써 교사가 말하지 않은 것도 학생들이 들을 수 있게 한 것이다.

2) 전쟁에 참가하는 것은 정의로운가?

‘군인들은 무엇 때문에 전쟁에 나서는 걸까?’에 대해 이야기를 나눌 때 나는 ‘전쟁에 참가하는 것이 정의롭다고 사람들이 얘기해서’라는 답에 대하여 동의하면 O, 그렇지 않으면 X로 자신의 생각을 표현해보도록 하였다. 그런데 O도 X아닌 세모로 표시한 아이들이 많았다. 이것은 무엇을 뜻할까?

‘전쟁에 나가는 것이 싫지만 나라를 지키는 것이니까 정의롭긴 하다’고 대답한 승철이(1-4)-활동②)는 수업후기에서 다음과 같이 밝히고 있다.

오늘은 선생님이 전쟁을 겪은 아이들의 글과 그림을 보여 주셨다. 나는 그걸 보자 전쟁이 이익만 주는 게 아니라 남에게 피해를 주는 행동인 걸 알았다. 또, 나보다 어

린 아이가 그린 그림이 정말 대단했다. 그림이 내가 전쟁을 싫어하게 만들었다.
(2013년 6월 17일 승철이의 수업후기 중에서)

수업에서 ‘나라를 위해 희생하는 것이 정의롭다’(1-4)-활동②), ‘전쟁에서 이겼으니 군사들이 성취감을 느낄 것이다’라고 말했던 권혁이(1-5)-활동④)는 수업이 끝난 직후 있었던 면담과 수업후기에서 자신의 생각을 다음과 같이 밝히고 있다.

류 교수: 수업에 대한 느낌을 말해 줘요.
권혁: 사회 수업이 전쟁에 관련되어서 기분이 좀 그래요.
류 교수: 기분이 안 좋았구나?
권혁: 안 좋은 건 아닌데 잘 설명할 수 없는 기분이 들었어요.
류 교수: 평소에 전쟁에 대해 어떤 생각을 가지고 있어?
권혁: 전쟁은 좀 비극적인 것 같아요.
류 교수: 서회하고 강감찬 중에 강감찬이 옳지 못하다고 생각하니?
권혁: 그렇다고도 생각하는데요. 나라를 지키기 위해서라고 생각하니 그렇게 많이 나쁘다고 생각하지는 않아요. (2013년 6월 17일 권혁이의 면담 내용 중에서)

전쟁은 욕심 때문에 생기는 것 같다. 땅을 뺏기 위해 싸우고, 싸우면 피해는 둘 다 입고, 무엇보다 백성들이 피해를 제일 많이 보는 것 같다. 안 좋은 왕 때문에 전쟁을 하면 백성들이 세금을 더 내고, 군사가 되는 것은 백성들이기 때문이다.
(2013년 6월 17일 권혁이의 수업후기 중에서)

‘군사력이 강해야 나라를 지킬 수 있다’고 말한 서주(1-6)-활동②)는 수업후기에서 다음과 같이 밝히고 있다.

내 생각은 무서운 생각이 들었다. 왜냐하면 12살 어린이가 그림을 그렸기 때문이다. ‘아빠 전쟁에 나가지 말아요’할 때 느낌이 으스스 했다. 나는 거기에서 살았다면 무서웠을 것이다. (2013년 6월 17일 서주의 수업후기 중에서)

지혜는 ‘전쟁을 겪은 아이의 그림을 보고 전쟁이 참 슬프다고 느꼈다’면서도 거란의 2차 침입 때 전사한 양규의 죽음에 대해 ‘정의롭다’고 서술하고 있다.

거란이 2차로 침입을 했을 때 장군인 양규가 나서서 싸웠다고 한다. 그런데 선생님이 말씀하시기를 양규는 싸우다가 죽었다고 한다. 나는 이런 생각을 하였다.

“양규가 나라를 위해서 싸우다가 정의롭게 죽었기 때문에 고려가 전쟁에서 승리할 수 있었다.”라고 생각하였다. (2013년 6월 17일 지혜의 수업후기 중에서)

앞서 살펴본 유고내전을 겪은 아이들의 그림과 글, <귀주대첩도> 속의 군인들이 어떤 사람들이었나에 대한 이야기 나누기의 영향으로 생긴 전쟁에 대한 반감과 국가를 위한 희생이 정의롭다는 생각 사이에서 아이들이 혼란을 겪고 있음을 짐작할 수 있다.

그러나 이들 중에는 여전히 전쟁의 비극성에 주목하기 보다는 전쟁에 참여하는 것이 멋지다는 생각에 조금도 흔들림이 없이 머물러 있는 아이들도 있었다. 전쟁터에서 ‘돌진’하는 것과 ‘나라를 위해 희생하는 것’을 정의롭다고 말한 민섭이(1-4)-활동[2])는 수업후기에서 다음과 같이 서술하였다.

강감찬은 상대방의 사기가 빠졌을 때 물로 적을 이겨서 위대한 것 같다. (강감찬)을 믿고 따른 군사들이 더 공이 클 것이다. 왜냐하면 (강감찬) 혼자서는 안 될 것을 열심히 했기 때문이다. (2013년 6월 17일 민섭이의 수업후기 중에서, 괄호는 연구자 삽입.)

전쟁터의 군사들이 무슨 생각을 할 것 같으냐는 질문에 ‘재미있게 싸우다가 죽고 싶을 것’이라고 말했던 진후(1-5)-활동[1])는 수업이 끝난 후 다음과 같이 서술하였다.

고려의 강감찬 장군님이 압록강에서 거란이 물을 건널 때에 막아 놓았던 물을 쏟아 내어 승을 이루었다. 거란이 귀주로 도망갈 때 강감찬이 뒤따라 가서 크게 물리쳤다. 난 그것을 보고 나라를 위해 싸우는 것이 대단하다고 생각한다.

(2013년 6월 17일 진후의 수업후기 중에서)

민섭이는 강감찬 장군이 위대하다고 하면서도 군사들의 공이 더 크다고 이야기하고 있고, 진후는 군사들에 대한 언급이 없이 강감찬 장군에 대해서만 서술하였다. 그러나 둘 다 거란이라는 적을 물리친 군사들과 강감찬 장군의 영웅적인 행동에 주목하고 있으며 ‘전쟁에 참가하는 것이 정의롭다’는 생각에는 차이가 없었다.

아이들은 ‘나라를 위해 전쟁에 나서는 것, 나라를 위해 희생하는 것은 정의롭다’는 생각을 일상생활 곳곳에서 주입받고 있다. 전쟁을 미화하는 각종 매체를

접하고 애국심을 강조하는 학교 안팎의 의식과 행사를 치르는 동안 너무나 당연시 받아들여졌던 생각일 수 있다. 그러니 한 번의 수업으로 아이들의 생각이 바뀔 것이라고 기대할 수는 없다. 그러나 한 번도 의심해 보지 못했을 이런 생각에 대해 혼란을 느끼게 된 아이들이 많이 생겨났다는 것만으로도 이번 수업은 나에게 의미가 있다.

나라의 위기와 전쟁은 언제나 느닷없이 찾아오지 않는다. 징조가 있기 마련이다. 징조가 보일 때 빨리 알아차리고 적극적으로 회피할 수 있도록 지도자들의 책임 있는 자세를 요구하고 비판을 가하는 것이야말로 ‘정의’로운 행동일 것이다. 특히, 전쟁이 일어나는 순간 백성들이 감당해야 할 고통을 생각한다면 전쟁은 최대한 피하고 볼일이다.

그렇다고 해서 외부의 침략에 대해 비굴하게 굴복하여야 한다는 것은 아니다. 나라가 위기에 처했을 때 나라를 위해 희생하거나 심지어 전쟁에 나서야 하는 경우가 있을 수 있다. 인간다운 삶을 위해 죽을힘을 다해 싸워야 하는 경우도 있을 것이다. 그러나 그러한 경우, ‘정의’의 이름으로 일방적으로 전쟁에 나설 것을 개인에게 강요하는 것은 결코 정의롭지 않다. 또 개인의 자유의지에 의한 선택으로 전쟁에 참가한다 하더라도 그것은 영웅심에 의한 것이 아니라 고통 받는 가족이나 이웃들에 대한 애정에 의한 선택이라야 한다. 나라를 위해 희생하는 것, 나라를 지키는 것이 정의롭다고 여기는 아이들 또한 전쟁에 참여하여 나라를 지키는 것을 자신과 이웃의 인간다운 삶을 위한 불가피한 선택의 결과로서 생각해 볼 수 있기를 바란다. 부디 애국심과 영웅심으로 전쟁에 참여하여 나라를 지키는 것이 당연한 것이라 여기지는 않았으면 좋겠다.

3) 나라를 지킬 수 있는 방법이 전쟁만 있는 것일까?

나는 이 수업에서 아이들에게 사회가 나라를 지킨 방법과 강감찬이 나라를 지킨 방법을 비교해 보라고 하였다. 나라를 지키는 방법이 꼭 전쟁에서 이기는 것만 있는 것은 아니며 군사력을 동원하기 전에 외교술로도 나라를 지킬 수 있다는 점을 새롭게 깨닫게 하고 싶어서였다. 나의 의도대로 사회의 답판을 인상적으로 받아들인 아이들이 있었다.

오늘 수업에서 서희는 말로 나라를 지키고 강감찬은 전쟁으로 나라를 지켰다. 둘이 비슷한 점은 나라를 지켰다는 점이고 다른 점은 서희는 말로 나라를 지켰다는 점과 강감찬은 전쟁으로 나라를 지킨 점이 너무나도 달랐다. 서희의 답판은 희생이 없이 나라를 지켰지만 강감찬은 희생이 있어서 나라를 지킬 수 있었다. 내가 그 시대에 태어난다면 나는 서희의 답판 형식으로 나라를 지키고 싶다.

(2013년 6월 17일 준수의 수업후기 중에서)

오늘은 사회 시간에 거란의 침입과 대응과정에 대해서 배웠다. 그런데, 신기한 점이 있었다. 뭐냐 하면 거란이 1차로 침입했을 때 서희가 말로 승리했다고 한 것이다. 우리 반 친구들도 싸울 때 말로 싸우기는 하지만 옛날에도 전쟁을 할 때 말로 싸운 줄은 정말 생각을 해보지도 못했다. (2013년 6월 17일 지혜의 수업후기 중에서)

준수는 서희의 답판과 강감찬의 귀주대첩의 차이를 사람들의 희생의 유무에서 찾았고 지혜는 나라와 나라 사이에 갈등이 발생했을 때 말(외교)로 승리했다는 점을 신기해하였다. 안 교사 또한 서희의 답판을 새롭게 받아들였다.

전쟁을 통해 사람들의 삶이 어떠했는지 생각해 보게 하고, 그래서 전쟁을 결정하고 해야 할 사람들이 좀 더 고민하고 신중해지는 것이 중요하다고 생각된다. 그런 의미에서 거란이 1차로 고려를 침입했을 때 서희가 협상을 통해 거란과 전쟁을 하지 않고 해결한 사례는 참 인상적이다. 물론 그 이후 거란과의 약속을 지키지 않아 7년 후 2차 침입, 8년 후 3차 침입을 겪게 되고 2차와 3차에 걸친 침입에서는 전쟁을 겪게 되지만 말이다. 시기적절하게 해결하지 않으면 호미로 막을 것을 가래로 막는다는 옛속담이 딱 들어맞는 일이 벌어지고 만다. 누구나 실수는 하고 때로는 커다란 실패도 겪지만 한 나라의 운명을 좌지우지하고 많은 사람들을 살게 하거나 죽게 할 수 있는 중대한 결정이라면 신중해야 하지 않을까? 그 실패와 실수를 줄이기 위해 이 많은 시간을 들여 역사를 공부하고 과거의 잘못을 되풀이 하지 않기 위해 노력하는 것이 아니겠는가? (2014년 12월 10일 안 교사의 수업비평 중에서)

안 교사는 서희의 답판에 대해 전쟁이 사람들의 삶에 끼칠 영향을 생각한 신중한 결정으로서 인상적으로 받아들이는 한편, 거란의 2차 침입과 3차 침입에 맞선 전쟁에 대해서 ‘호미로 막을 것을 가래로 막는 일’에 빗대어 표현하였다. 서희와 강감찬을 비교함으로써 군사력이 강해야만 한다는 생각을 완전히 깬다고 장담할 수는 없다. 그러나 전쟁이 능사가 아님을 알게 해주었다고는 볼 수 있다.

4) 서희와 강감찬 비교하기는 온당한 학습 방법이었나?

나는 아이들의 말과 글을 살펴보는 과정에서 ‘서희와 강감찬이 나라를 지키는 방법을 비교해 보세요’라는 질문이 아이들에게는 마치 ‘서희와 강감찬 중 누가 더 잘했나?’라는 질문으로 비춰지고 있음을 발견하게 되었다.

수빈: 느낀 점이요? 재미있었어요. 전쟁을 할 때 서희랑 강감찬 중에서 서희는 말로 해결했고 강감찬은 전쟁으로 해결했다는 게 새로웠어요.

류 교수: 서희가 좋은 사람이야? 강감찬이 좋은 사람이야?

수빈: 서희가요. 강감찬은 전쟁을 해서 사람이 많이 죽었고 서희는 말로 해서 사람들을 해치지 않았어요.

류 교수: 강감찬도 어쩔 수 없는 상황이라서 전쟁을 한 것일 수도 있잖아?

수빈: 그래도 말로 해도 되는데요? (2013년 6월 17일 수빈이의 면담내용 중에서)

류 교수: 오늘 수업에서 기억에 남는 거 있어?

인수: 강감찬 하고 귀주대첩이요. 강감찬은 알았었는데 자세한 것은 몰랐었고 귀주대첩도 들어보기만 했었는데 정확하게 알게 되었어요.

류 교수: 강감찬이 서희보다 잘한 것 같아요?

인수: 서희처럼 말로 해도 될 텐데 전쟁으로 많은 사람들이 희생해서 옳지 않은 것 같아요.

류 교수: 살다 보면 말로 해결하지 못할 때도 있는데, 그럴 때도 싸우면 안 돼?

인수: 네.

류 교수: 어떤 경우에도 말로 해야 된다는 거야?

인수: 네.

(2013년 6월 17일 인수의 면담내용 중에서)

서희가 나라를 지키는 방법과 강감찬이 지키는 방법이 서로 달랐다. 나는 서희와 강감찬 중 나라를 지키는 방법이 좋은 게 서희가 한 방법이었던 것 같다. 서희는 말로 해결해서 사람이 다치는 일이 별로 없었지만 강감찬이 쓴 방법은 사람들이 많이 다치는 방법이기 때문이다. (2013년 6월 17일 유지의 수업후기 중에서)

서희는 말로 나라를 지켰지만 강감찬은 전쟁으로 나라를 지켰다. 나는 꼭 전쟁으로 나라를 지키지 않고 서희처럼 말로 지키는 것이 진정한 나라를 지키는 것이라고 생각한다. 왜냐하면 전쟁을 하면 평민들이 끌려 나가 무고하게 죽으면 모두가 슬퍼하기 때문이다. (2013년 6월 17일 영민이의 수업후기 중에서)

서희의 방법과 강감찬의 방법을 비교해 보라는 말이 왜 아이들에게는 ‘누가

더 잘했나' 라는 의미로 받아들여졌을까? 그 이유를 나는 다음 몇 가지로 짐작해 본다. 첫째, 수업 후 아이들과의 면담 녹취에서 면담자가 '서희가 좋은 사람이야, 강감찬이 좋은 사람이야?' '누가 더 옳은 것 같아요?' '강감찬이 서희보다 잘한 것 같아요?'라고 묻고 있음을 알 수 있었다. 수업이 끝나자마자 수업을 참관했던 류 교수가 나에게 "서희가 담판으로 문제를 해결할 때와 강감찬이 전쟁을 할 때의 상황이 다르지 않았을까요?"라고 질문을 했던 기억이 떠오른다. 면담자는 평화로운 해결책을 찾지 못할 경우 전쟁이 발생할 수밖에 없음을 생각해 보게 하려는 의도로 아이들에게 일부러 이분법적인 질문을 했다고 하였다. 아이들은 면담자의 질문 속에 담긴 본래 취지에 접근하기보다는 겉으로 들리는 '누가 잘했나?'에 초점을 맞추어 답변했던 것이다.

둘째, 면담자의 질문에 대한 아이들의 답변에서도 느낄 수 있듯이 '비교'라는 말의 의미가 '공통점이나 차이점을 살펴본다'는 뜻보다는 '우열을 가린다'라는 의미로 더 익숙하게 받아들여지는 우리 사회의 습속이 존재하기 때문일 것이다.

셋째, 수업 중에 <귀주대첩도>를 살펴볼 때 강감찬 장군의 위치, 옷, 신분 등을 이야기하고 이를 전장의 선두에 있는 군사들과 비교해 보는 과정에서 무의식중에 강감찬이라는 인물에 대한 폄하의식이 심어진 것일 수도 있다.

넷째, 유고내전의 그림들과 <귀주대첩도>를 통해 군사들과 가족들이 겪을 어려움을 살펴보았기에 전쟁의 참상을 너무 크게 느낀 나머지 전쟁에 군사들을 이끌고 참전한 강감찬보다는 서희가 더 잘했다는 평가를 한 것일 수 있다.

다섯째, 평소 학급에서 다툼이 일어날 때 마다 말로 해야지 폭력을 쓰면 절대 안 된다고 강조해 온 교사의 생활지도의 영향 때문일 수도 있다. 싸움이 벌어지기까지의 상황은 제대로 살피지 않고 무조건 폭력을 쓴 쪽이 잘못이라며 아이들을 몰아가곤 하는 나의 지도 방식이 과연 옳은 것인지에 대해 되돌아볼 필요가 있다.

나는 여기서 수업에서 언어의 사용이 얼마나 세심해야 하는지를 절감하게 된다. 수업 초기에 투입했던 학습지에서 서희가 나라를 지킨 방법에 대해 '비교하기' 대신에 '공통점과 차이점 찾기'라고 했거나, 수업의 정리 단계가 아닌 시작 단계에서 비교한 결과를 정리하는 걸로 머물렀다면 아이들의 반응에 분명 차이가 있었을 것이다. 전쟁의 참상을 느끼고 <귀주대첩도> 속의 군사들에 대해 생각

해 보는 단계를 거쳤기에 아이들은 전투가 아닌 ‘말로 이긴’ 서희가 더 잘했다고 대답했다. 따라서 정리 단계에서 서희와 강감찬을 비교하게 한 점은 ‘전쟁의 결과가 사람들의 삶에 미치는 영향을 고려한다면 전쟁만이 능사가 아니다’라는 생각을 이끌어 내기에 효과적이었다고 볼 수 있다. 그러나 서희와 강감찬의 우열을 논하기 위한 목적이 아니었기에 ‘비교하기’가 아닌 ‘공통점과 차이점을 찾기’라고 바꿔서 제시해야 했다. 둘 다 나라를 지키려는 마음은 같았다는 점을 분명히 하면서 나라를 지키는 방법이 ‘다르다’는 점을 알게 해야 했다.

이런 섬세함을 놓친 결과 ‘서희가 나라를 지킨 방법과 강감찬이 나라를 지킨 방법에 대해 비교해 보세요’라는 발문은 자칫 ‘서희는 옳고 강감찬은 그르다’는 식의 이분법적인 사고를 불러올 수도 있는 위험을 떠안게 되었다. 개인의 옳고 그름에 앞서 그 시점의 그 사건이 일어날 수밖에 없는 시대의 상황에 대해 생각해 보는 것이 필요하다는 점을 놓친 것이다. 수업을 성찰하는 과정에서 다음 아이들의 반응이 수업자인 나에게 깨달음을 주었다.

선생님이 나라가 군사력이 세면 다른 나라의 침입을 막을 수 있을까 (물었는데) 나는 그렇다고 생각한다. 친구들이 서희처럼 하면 되고, 그러면(강감찬처럼 하면) 백성들이 힘들다고 했는데 만약 서희의 답판에서 (거란의) 장군이 무리한 요구를 했으면 어떻게 되었을까? 백성들을 300 명 데려가 노비로 삼는다고 하고, 안 그러면 계속 쳐들어온다고 협박을 했으면? 이렇게 나는 일정한 군사력이 있어야 된다고 생각한다.

(2013년 6월 17일 지숙이의 수업후기 중에서, 괄호 안은 연구자가 삽입)

서희와 강감찬을 비교해 보면 서희는 말로 협상을 했고, 강감찬은 전투를 하였다. 서희가 만약 말로 했는데 통하지 않았다면 과연 전투를 했을까? 강감찬이 전투를 하지 않고 말로 협상을 했으면 어떻게 되었을까? 강감찬도 말로 했는데 통하지 않아서 귀주대첩을 한 것인가? 궁금하다. (2013년 6월 17일 은주의 수업후기 중에서)

류 교수: 서희하고 강감찬 중에 누가 더 옳은 것 같아요?

나영: 둘 다 맞는 것 같아요. 어쨌든 둘 다 나라를 지키기 위해서는 말과 행동이 둘 다 필요하기 때문이에요.

류 교수: 강감찬도 말로 했으면 됐을 텐데...

나영: 말로 할 수 있다고 해도 솔직히 말로 하면 해결할 수 없는 문제들이 훨씬 더 많잖아요? (중략) 말로 하는 게 좋긴 좋은데요, 그래도 나라를 지키기 위해서는 힘으로, 행동으로 나서야 할 때가 있는 것 같아요.

(2013년 6월 17일 나영이의 면담 내용 중에서)

역사라는 시간의 연속선상에서 각 시점들 간에 존재하는 미세한 차이에 좀 더 예민하게 주의를 기울일 필요가 있었다. 과거는 과거마다 다 다르다. 같은 시점이란 있을 수 없다. 거란의 1차 침입과 3차 침입에 대한 고려의 대응이 왜 다르게 나타났는지에 대해 생각해 볼 필요가 있었다. 서희의 방법과 강감찬의 방법의 공통점을 찾고 차이점을 찾은 후에는 왜 그런 차이점이 생겼는가를 생각해 보게 해야 했다.

거란의 1차 침입 당시 거란의 목적은 중국 대륙에서의 주도권을 두고 송과의 경쟁에서 우위를 점하려는 것이었다. 즉, 고려와 송의 관계를 단절시키고 고려를 피책봉국으로서 거란의 영향권 아래 두어 송과의 전쟁에 전념하려고 했던 것이다. 그러므로 거란은 고려와 거란의 첫 전투 이후 더 이상의 군사행동을 취하지 않고 고려의 조속한 항복만을 지속적으로 요구하였다. 이는 더 이상 싸울 의사가 없다는 뜻이었다. 그래서 서희가 이러한 거란의 속내를 간파하고 담판을 통해 전쟁을 마무리할 수 있었던 것이다. 반면 고려에 대한 3차 침입에서 거란은 ‘강동 6주’를 자국의 영토로 탈취하려는 의도를 명백히 드러냈다. 외교적으로 서로의 명분을 채워주면서 합의점을 이끌어내는 전략이 통하지도 않을 뿐더러 치열한 저항과 전투를 통해서라도 반드시 점유해야 할 만큼 고려와 거란 모두에게 ‘강동 6주’는 중요한 거점 지역이었던 것이다(이은숙, 2008, pp.10-16).

2. <독립군의 삶> 수업

가. 수업의 의도

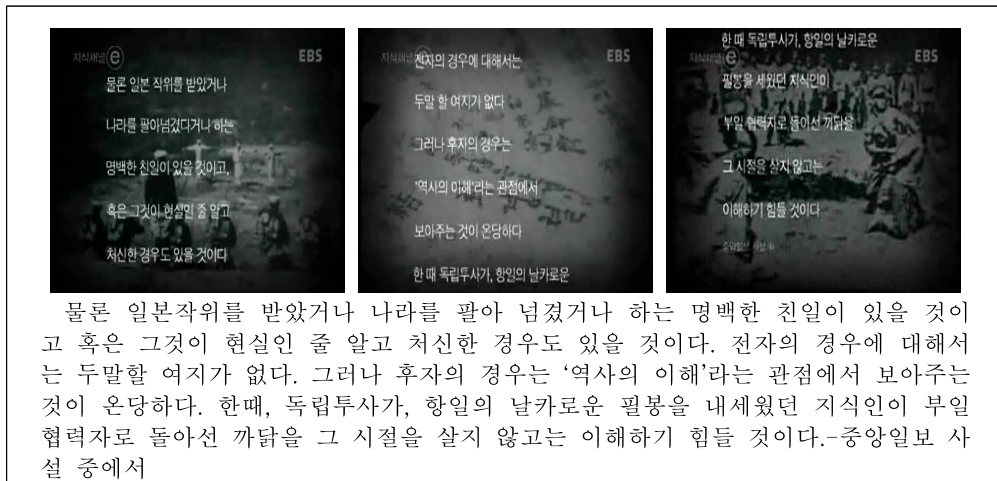
우연히 접한 방송프로그램의 장면에서부터 이 수업에 대한 고민은 시작 되었다.

| | | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| | | |
| <p>그는 일제강점기 조선 청년이었다. 그는 독립운동을 위해 가족과 고향을 떠났다.</p> | <p>그는 직접 총을 들고 항일무장투쟁을 벌였다. 그는 청산리전투를 승리로 이끌었다.</p> | <p>이후 사진 한 장을 남겼다.</p> |
| | | |
| <p>1920년 10월 21일 아침 8시 백운평전투를 시작으로 백두산자락에서 벌어진 6일 간의 전투 청산리전투</p> | <p>참전한 독립군은 비전투원 포함 약 2,800여 명, 그리고 이들이 맞서 승리한 일본군 병력은 약 5만여 명</p> | <p>일본군 3,300 명이 사망하고 나머지는 도주, 한국무장독립운동 사상 가장 빛나는 전과를 올린 대첩</p> |
| | | |
| <p>김좌진, 홍범도 장군을 비롯한 이름이 확인된 100여명의 독립투사</p> | <p>그리고 확인되지 않은 나머지 평범한 독립투사들</p> | <p>1945년 8월 15일 광복, 그로부터 60년 후 2005년 8월29일 친일인명사전 발표</p> |

[그림 IV-9] 지식채널 e <잊혀진 대한민국 IV-그 시절> 화면 캡처 및 자막(1)

출처: <http://home.ebs.co.kr/jisike/srchResultList>

영상 속 청산리대첩에 참여한 독립군의 이야기는 해방 60년 후 친일인명사전 발표에 반발하는 신문 사설의 내용으로 이어진다. 그 내용은 2005년 8월 30일자 중앙일보의 사설을 인용한 것으로 ‘한때, 독립투사가, 항일의 날카로운 필봉을 내세웠던 지식인이 부일협력자로 돌아선 까닭을 그 시절을 살지 않고는 이해하기 힘들 것’이기 때문에 이들의 삶을 이해해 주어야 한다는 것이다.



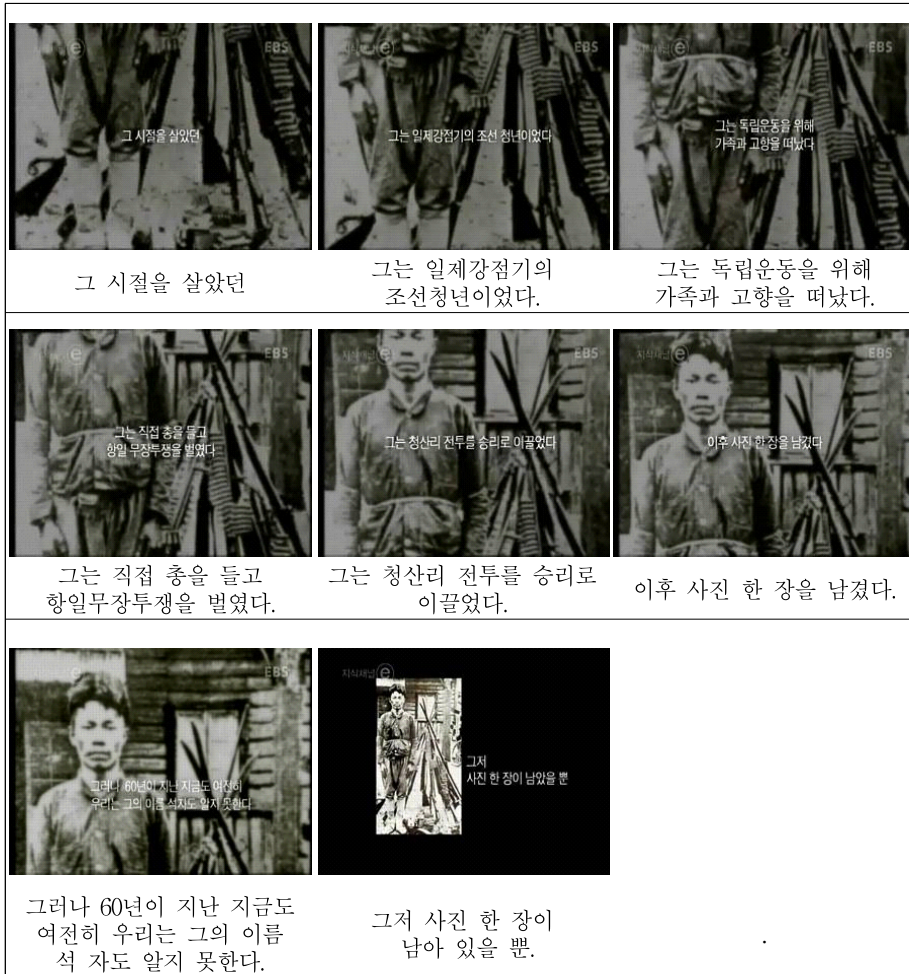
[그림 IV-10] 지식채널 e <잊혀진 대한민국 IV-그 시절> 화면 캡처 및 자막(2)

출처: <http://home.ebs.co.kr/jisike/srchResultList>

그 순간 떠오르는 기억이 있었다. 나는 2010년에 지역교육청 지구별 장학 지정 수업자로 6학년 1학기 국어 교과서의 '방구 아저씨'라는 제재를 가지고 '시대적 배경과 인물의 삶'이라는 주제로 수업을 공개한 적이 있었다. '방구 아저씨'는 일제 강점기를 배경으로 먼저 죽은 가족들을 위해 손수 만든 케묵장을 빼앗기지 않기 위해 저항하다 일본 순사가 휘두른 순사봉에 머리가 깨져 죽는 목수의 이야기이다(손연자, 2005, pp.27-39).

이 동화에 나오는 여러 인물들 중에서 일본 순사의 앞잡이 역할을 하는 마을 이장의 행동에 대해 이야기를 나누게 되었다. 아이들은 '일제 강점기이니 무서워서 어쩔 수 없었을 것이다, 그러니 이해해 주어야 한다.'라는 식의 이야기들을 많이 했었다. 수업자인 나는 그때 당시 아이들의 이런 생각에 대해 아무런 문제도 제기하지 않았다. 같은 시대 상황이라 하여도 모든 개인이 똑같은 선택을 하는 것은 아니며, 그 선택의 결과가 개인의 운명을 넘어서서 이웃과 국가의 운명에 어떤 영향을 끼쳤는가를 생각해 볼 수 있어야 했는데 나는 그때 미처 그 생각을 못했던 것이다. 내가 과거의 기억을 떠올리고 있을 때 동영상에서 화면 위로 사라지던 위의 중앙일보 사설은 도로 아래로 끌어내려진다. 그리고 다음의

화면으로 이어진다.



[그림 IV-11] 지식채널 e <잊혀진 대한민국 IV-그 시절> 화면 캡처 및 자막(3)
출처: <http://home.ebs.co.kr/jisike/srchResultList>

‘그 시절을 살지 않고는 이해하기 힘들 것’이기에 부일협력자의 삶을 이해해 주어야 한다면 우리는 과연 그 사람들과 동시대를 살았던 사진 속 이름 모를 독립군의 삶에 대해서는 얼마만큼 이해하고 있을까? 그들은 왜 독립군의 길을 선택했을까? 그들은 식민지 백성으로서 많은 상처와 고통을 안고 비참함을 경험 했을 것이다. 그러다 보니 어느 순간 자연스럽게 ‘인간답게 살고 싶다’는 마

음을 가졌을 것이다. 왜냐하면 인간답게 살고자 하는 욕구는 누구에게나 있는 본능이니까. 스스로 고통에서 벗어나고 싶다, 스스로 자신의 상처를 치유하고 싶다는 생각이 결국은 독립군의 길을 선택하도록 한 것은 아닐까? 일제의 핍박에 대한 자발적인 몸부림 또는 생존을 위한 선택으로 본다면 그들의 투쟁은 자신의 운명과 역사의 주인으로 나선 ‘자주성’의 발현이라고 설명할 수 있다.

어떤 이들은 내가 아닌 가족이나 이웃의 고통에 괴로워하거나 고통 받는 사람들에 대한 애처로움에서 무장항일투쟁의 길에 들어섰을 것이다. 그렇다면 이는 다른 이들을 위해 자기를 희생한 ‘동포애’ 또는 ‘인류애’의 발현이라고도 볼 수 있다. 어떤 이들은 힘없는 국가의 백성들에게 고통을 주며 그릇된 길을 가고 있는 일제에 대한 견제를 위해 투쟁에 나선 것일 수도 있다. 이들에게 항일무장투쟁은 세계 질서를 바로잡는 ‘정의감의 발현’ 또는 ‘세계 평화에의 헌신’일 수도 있다. 이렇듯 독립군의 삶은 일제강점기라는 시대 상황에서 오는 구조적 폭력에 맞선 저항이었으며 평화에 대한 염원으로 이루어진 자발적 선택의 결과인 셈이다.

그러나 자신이 선택한 무장항일투쟁의 길은 가혹한 고난의 길이었을 것이다. 그들은 상상하기 힘들 정도의 육체적 고통과 정신적 스트레스를 감내해야 했을 것이다. 그들 대부분은 정든 고향, 따뜻한 가족의 품을 떠나야 했으며 헐벗고 굶주리고 맘 편히 자지도, 깨끗하게 씻지도 못했을 것이다. 누군가에 대한 그리움이나 지나간 기억에서 오는 서러움이나 분노로 눈물을 흘리기도 했을 것이다.

끝없이 엄습해오는 죽음에 대한 두려움을 이겨내기 위해 얼마나 안간힘을 썼을까? 외부의 적과 함께 자기 내면의 유약함을 상대로 생존을 위한 처절한 싸움을 끊이지 않고 이어 나갔을 것이다. 이들이 품었을 독립에 대한 희망은 어찌 면 앞이 보이지 않을 정도의 캄캄한 절망까지도 끌어안은 것이기에 아프면서도 무겁다. 나는 이들 잊혀진 독립군에 대한 수업을 해야겠다는 생각을 하게 되었다. 먼저 수업을 준비하기 위해 교과서를 살펴보았다.

3.1운동 이후 고조되던 항일 열기를 이어 받아 무력으로 일제와 싸우려는 분위기가 만주 지역에 확산되었다. (중략) 그 중에서도 홍범도 장군과 김좌진 장군이 이끄는 독립군 부대가 크게 활약 하였다. 홍범도 장군은 독립군 부대가 주둔하고 있는 봉오동을 습격한 일본군을 맞아 큰 승리를 거두었고, 김좌진 장군이 이끄는 독립군 부대는

청산리 일대에서 일본군을 크게 무찔렀다.

한편, 독립군에 거듭 패한 일본군은 이에 대한 보복으로 간도에 사는 무고한 우리 동포를 무차별로 학살하고 마을을 무자비하게 불태웠다. (<사회 5-2>, p.89)

1920년 6월 7일 새벽, 홍범도의 지시를 받은 독립군은 봉오동 남쪽에서 일본군을 공격하며 마치 일본군의 반격으로 퇴각하는 것처럼 속였다. 봉오동 마을에 쳐들어온 일본군은 퇴각하는 독립군을 쫓아 아무런 경계없이 포위망 속으로 깊숙이 들어왔다. 이때 홍범도의 신호로 각처에 매복해 있던 독립군은 일본군을 향해 일제히 공격하였다. 이에 당황한 일본군은 수많은 사상자를 남긴 채 쏟아지는 폭우를 틈타 간신히 철수하였다. 홍범도의 봉오동 전투(1920)는 독립군 뿐만 아니라 독립운동가들에게도 큰 용기를 주었고, 아울러 독립군 세력이 더욱 커지는 계기가 되었다.

대규모의 일본군이 공격해 오자, 김좌진 장군이 이끄는 북로군정서군을 비롯한 여러 독립군 부대들은 계곡과 숲이 우거진 청산리로 일본군을 유인하여 일본군을 크게 무찔렀다. 이것이 김좌진 장군의 청산리대첩이다(1920). 독립군은 지형을 잘 이용한 효과적인 작전과 목숨을 아끼지 않은 투지로 6일 동안의 대전투 끝에 일본군 대부분을 크게 무찔렀다. (<사회과탐구 5-2>, p.62. 밑줄은 연구자 강조)

<사회 5-2>와 <사회과탐구 5-2>의 서술 방식은 앞서 살펴본 <지식채널 e> 동영상과 차이가 있다. 동영상이 ‘무명의 독립군’을 주목하고 있는 반면 교과서는 ‘홍범도’와 ‘김좌진’의 승리를 강조하고 있다. 독립군의 피해 상황에 대한 서술은 전혀 나와 있지 않으며 간도 학살로 인해 피해를 입은 사람들에 대한 서술이 한 문장으로 제시되어 있을 뿐이다. 특히, <사회과탐구 5-2>의 서술은 학생들을 마치 예비 군인으로 보는 게 아닌가 하는 의구심이 들게 한다. ‘독립군의 두 영웅 홍범도와 김좌진’이라는 제목 아래 봉오동 전투와 청산리 전투의 경과와 성과를 자세히 서술하고 있다. ‘퇴각’, ‘반격’, ‘공격’, ‘포위망’, ‘철수’, ‘유인’, ‘대전투’, ‘크게 무찔렀다’와 같은 군사 용어를 사용하여 두 전투의 전술을 소개하고 있으며 ‘효과적인 작전과 목숨을 아끼지 않은 투지’가 승리의 요인이라고 서술하고 있다. 또한 ‘홍범도의 봉오동 전투’와 ‘김좌진 장군의 청산리대첩’이라는 표현에서도 알 수 있듯이 전투를 이끈 지도자인 홍범도와 김좌진을 전투의 주인공으로 강조하고 있다.

이러한 서술 방식에 익숙하다 보면 학생들은 오직 전쟁의 결과로서의 ‘승리’에만 관심을 기울이게 된다. 전쟁의 주체로서 영웅이 부각되어 무의식중에 평범한 군인들과 백성들을 사회 발전의 주체적인 존재라기보다 지도자를 잘 따르기

만 하면 되는 수동적인 존재라고 여기게 된다. 목숨을 아끼지 않는 투지와 용기로 훌륭한 지도자의 작전 명령에 복종하는 것이 나라를 지키는 길이라는 잘못된 인식을 가질 수도 있다. 이러한 서술 방식에 반복되어 노출되다 보면 군대의 수직적인 위계질서가 학생들이 속한 학교, 직장, 지역 등 사회 곳곳에서도 용인되는 현상을 불러와 민주주의의 경직을 초래할 수 있다.

나는 수업에서 ‘이름 없는 독립군의 마음’에 초점을 맞추기로 하였다. 그래서 아이들이 독립군의 입장에서 무장항일투쟁의 의미를 생각해보기를 원했다. 국가와 민족을 위해 독립전쟁에 뛰어든 영웅으로서가 아니라 약자로서 그들이 겪었을 고통에 공감할 수 있기를 원했다. 그들의 생각과 감정에 최대한 다가서기를 원했다. 독립군이 품었을 희망, 아픔, 슬픔을 상상해 보는 것이 평화의 의미를 더욱 선명하게 드러낼 수 있다고 생각했기 때문이다. 그렇다고 아이들에게 독립군의 마음을 무턱대고 상상해 보라고만은 할 수 없는 노릇이었다. 사실 알기를 위한 선수학습이 먼저 이루어져야 이를 바탕으로 독립군의 마음을 상상해 보고 표현하는 활동이 가능할 수 있을 것이다. 따라서 독립군 수업은 사실 알기를 위한 1차시 수업과 이를 바탕으로 독립군의 마음을 상상해 보고 표현하는 2차시 수업으로 구성하였다.

나. 수업의 흐름

1) 사실 알기(1차시 수업)

나는 먼저 청산리전투에 대해 서술한 <사회 5-2>와 <사회과탐구 5-2>를 읽게 한 후 모둠별로 포스트잇과 도화지를 나누어 주었다. 그리고 아이들에게 ‘내가 만약 종군기자가 되어 청산리 전투에 참전했던 독립군들을 직접 만나 인터뷰를 한다면 꼭 물어보고 싶은 질문’을 포스트잇에 써 보도록 했다. 모둠별로 각자 쓴 질문 내용들을 살펴본 후 겹쳐지는 것들은 빼고 도화지에 붙이도록 하였다. 이 질문들은 다음 차시에 이어질 ‘독립군의 삶 상상해보기’의 수업 자료로 활용할 것임을 알려주고 제출하도록 하였다. 아이들이 제출한 질문들을 정리하여 제시하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 독립군 가상 인터뷰 질문들

| 구분 | 질문 |
|--------------------------|----------------------------------------------------|
| 진투 상황에서 의 심리 상태 | 일본군과 전투를 할 때 어떤 생각이 드십니까? |
| | 싸울 때 가장 보고 싶은 분은 누구신가요? |
| | 일본과 싸울 때 무조건 산다는 보장이 없어서 겁나지 않나요? |
| | 싸움을 하실 때 누가 가장 보고 싶나요? |
| | 가장 무서웠던 적은 언제입니까? |
| | 가족은 안전한가요? 가족은 어떻게 지내나요? |
| | 가장 보고 싶은 사람은 누구인가요? |
| 병력이나 군수물자, 활동장소 | 전투에는 많은 식량과 물자가 필요한데 이런 물자는 어디에서 구하고 얼마만큼 사용하시나요? |
| | 상대방과 우리 편의 병력은 어느 정도 차이인가요? |
| | 총은 어디에서 구했나요? |
| | 왜 우리나라가 아닌 곳에서 활동했나요? |
| 하고 싶은 일 | 전투에서 승리한다면 맨 처음으로 하고 싶은 일이 무엇입니까? |
| | 나라를 구하고 나서 어떤 일을 먼저 하고 싶습니까? |
| 남기고 싶은 말 | 후손들에게 남기고 싶은 말은 무엇인가요? |
| | 지금 일본에게 해줄 말이 있으신가요? |
| | 지금 대한민국에서 항일운동을 계속 하고 있는 분들에게 해주고 싶은 말이 있나요? |
| 독립군으 로서의 신념 | 무슨 생각으로 독립군이 되셨나요? |
| | 어떻게 독립군이 되실 생각을 하셨나요? |
| | 싸움을 하실 때 왜 그렇게 죽을 각오를 하고 싸우셨나요? |
| | 왜 이 전투를 일으켰나요? |
| | 일본군과의 전투는 계란으로 바위치기인데도 불구하고 계속 전투를 하는 이유는 무엇입니까? |
| | 자신이 옳은 일을 하고 있다고 생각하나요? |
| 힘든 점 | 조선은 어떤 나라라고 생각하나요? |
| | 독립군으로 활동하면서 힘들 때는 언제입니까? |
| | 식량이 부족하거나, 다쳐도 치료를 잘 못 받는 어려움이 있을텐데 어떻게 견디면서 싸우나요? |

주: 진한 글씨의 질문은 2차시 수업에서 활용함.

나는 <표 IV-2>와 같이 독립군의 힘든 삶을 알 수 있게 해주는 자료들을 발췌한 쪽지 10 장을 모듬별로 나눠 주었다. 자료는 서중석(1995, 2000), 장세운(2004)의 연구들에서 인용한 것들로 시대 상황과 조건에 능동적으로 대처하고 있음에 의미를 두어 독립군의 항일투쟁을 다루고 있으며, 청산리 전투라는 사건과 함께 무장항일투쟁을 둘러싼 동포들의 헌신과 희생에 대해 제시하고 있고, 독립군의 열악한 생활상을 알게 해준다. 자료들 중에는 어른들의 말로 쓰여 있어서 어려움이 있을 거라 예상하여 어려운 낱말의 뜻도 함께 서술해 준 경우도 있다.

<표 IV-2> 독립군에 대한 자료¹²⁾

| 연번 | 내 용 |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <p>3·1 운동 직후 흥범도는 독립군을 만들기 위해 무기를 구입하고, 5월에는 과거의 의병과 새로 청년들을 규합하여 약 200명 되는 대한독립군을 창설하였습니다. 대한독립군은 유고문에서 “당당한 독립군으로 몸을 포연탄우 중에 던져 반만년 역사를 광영되게 하며 국토를 회복하여 자손만대에 행복을 줌이 우리 독립군의 목적이요, 또한 민족을 위한 본의다”라고 외치어 기개를 높였습니다.</p> <p>*포연탄우(砲煙彈雨): 총포의 연기와 비 오듯 쏟아지는 총알이라는 뜻으로 치열한 전투를 뜻함.</p> <p>*광영: 영광 *본의: 본래 가지고 있는 뜻</p> |
| 2 | <p>이 시기에 독립군은 밀림 속으로 피신하느라고 식량이 거의 없었습니다. (중략) 사흘 동안 감자 두 개 밖에 못 먹었다고 합니다. 그래서 솔나무 껍질을 뜯어 먹고 솔잎을 떼어서 먹고, 그것도 모자라니까 촛대까지 먹었답니다. 밤에 행군하려면 초가 있어야 하는데 배낭 속에 있던 그것까지 빼먹을 정도로 그렇게 어려운 상태에서 강행군을 하였는데도 불구하고 (중략) 대단한 혈전을 벌였습니다.</p> <p>*이 시기: 청산리전투를 벌이던 시기</p> |

12) 각 자료의 출처는 다음과 같다.

- 1,2,3,4번 자료 : 서중석. (1995). 이름만 남긴 청산리 전투의 영웅들, 인물로 보는 항일무장투쟁사, p.51, p.61, p.64, pp.64-65.
- 5,6,7번 자료 : 서중석. (2000). 청산리 전쟁 독립군의 배경: 신흥무관학교와 백서농장에서의 독립군 양성, 한국사연구, 111, p.11, p.37, pp.39-40.
- 8,9,10번 자료 : 장세운. (2004). 만주 지역 한인 항일무장투쟁 세력의 식생활과 보건위생, 한국근현대사연구, 28, p.82, p.84, p.106.

| | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | <p>청산리 전투에서 일본군이 얼마만큼 패배했는가는 양쪽 기록이 워낙 차이가 나니까 어디까지 믿어야 할 지 잘 모르겠습니다만, 아무튼 우리 측 기록에 의하면 적의 전사자가 기병대대연대장을 포함해서 1천 2백여 명인 것으로 나와 있고 우리 전사자는 정확히는 알 수 없습니다만 약 60여 명으로 추산됩니다. 청산리 전투에서는 독립군도 잘 싸웠습니다만, 우리 동포들이 헌신적으로 열렬히 지원했다는 점을 아주 중요하게 기억해야 할 것입니다. 가난한 농민들은 군자금을 내어 무기를 마련할 수 있게 하였고, 식량과 <u>피복</u>도 마련하였습니다. 청산리 전투에서는 직접 밥을 지어 독립군을 독려하기도 하였고, 정보를 탐지하여 각종 연락을 해줌으로써 독립군이 적절하게 전투를 치를 수 있게 했습니다.</p> <p>*피복: 옷이나 몸을 덮을 것</p> |
| 4 | <p>한 가지 더 말씀드릴 것은 청산리에서 크게 패배한 일본군은 1920년 10월 말 한국군에게 11월부터 만행을 저지르기 시작합니다. 경신대학살이 그것이에요. 서북간도를 비롯해서 만주 각지에서 아주 지독한 만행을 저지르고 독가스도 사용했습니다. 선교사들의 자료에도 이들이 얼마나 지독하게 한국인을 죽였는가 하는 것이 생생하게 나와 있습니다. 일본인들이 얼마나 참혹하게 조선동포들을 죽였는지, 도처의 마을에서 남자란 남자는 거의 죽이고 어린애들까지도 잔혹하게 죽였어요. 한 자료에는 7천여 명을 죽인 것으로 나와 있는데, 이강훈 선생은 2만 명 이상을 죽이지 않았겠는가라고 보고 있습니다. 그리고, 3년이 지나고 나서는 그 유명한 관동대지진 학살로 만 명 가까이 동경에서 우리 동포가 학살당했다고 합니다.</p> |
| 5 | <p>국외에서 독립운동 및 독립군 기지를 건설하려면 우선 그 지역의 정부가 그것에 <u>호의적</u>이거나 그 지역에 대한 통치력이 심히 약화되어 있어 그것을 <u>방임</u>하지 않을 수밖에 없는 상태에 처해 있어야 한다. 만주(간도)는 중국 정부의 통치력이 약화되어 있었다. (중략) 독립운동 기지를 건설하려면 또한, 한반도에 인접 해 있는 것이 유리하고, 그 지역에 한국인이 어느 정도 이상은 살아야 한다. 이 점에서 일단 만주와 연계하는 기본적인 조건을 갖추었다.</p> <p>*호의적이거나: 좋게 보거나 *방임: 내버려 둬. *인접: 가까이 붙어 있음.</p> |
| 6 | <p>수백 명이 훈련을 받으며 집단으로 사는 데 가장 큰 문제는 각종 병이었다. 무엇보다도 영양실조가 아주 심각하였다. 강냉이 등은 있다고 하더라도 간혹 노루나 곰, 산돼지 같은 것이 잡히기 전에는 고기 구경을 할 수가 없었다. 그것뿐만이 아니었다. 물과 땅이 좋지 않아 열병 등이 나돌았고 위병, 심장병, 천식, 폐병 등이 속출 하였다. 몸들은 말을 안 듣고, 그로 인하여 신경 쇠약이나 불면증으로 고통을 이기지 못하는 사람들도 많아졌다. 질병에 겁을 먹은 사람, 두려움중에 걸린 사람들도 늘어났다. <u>병사</u>의 방마다 환자의 고통스러운 신음소리로 가득 찼다.</p> <p>*병사: 병동. 환자들이 있는 건물</p> |

| | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 | <p>1910년 일제에 의해 강점되기 전후하여 만주와 연해주 및 미주 각지에서 독립운동 및 독립군 기지 건설 운동이 전개 되었다. 1910년대 서간도에서의 독립 운동 및 독립군 기지 건설 운동에는 항일지사와 혁신유림, 청년학생, 이주민들의 헌신과 열정이 담겨있다. 서간도 독립운동 및 독립군 기지 건설운동에는 술한 난관이 가로놓여 있었다. 북간도, 북만주보다 더 추운 지역이었고, 미지의 세계에 온 <u>망명</u> 주민들은 <u>풍토병</u>에 시달렸고, <u>마적</u>의 습격을 받았다. 그보다도 훨씬 더 큰 어려움은 현지 중국인들의 의심과 냉대였다.</p> <p>*망명: 정치적인 어려움 때문에 다른 나라로 피함. *풍토병: 그 지역에서 많이 발생하는 병 *마적: 도적떼, 산적들</p> |
| 8 | <p>3대각오-굶어 죽을 각오, 맞아 죽을 각오, 얼어 죽을 각오-를 하지 않으면 민족해방운동 전선에 뛰어들 수 없었다.</p> |
| 9 | <p>전투가 없을 때에는 자금을 마련키 위해 사냥을 하기도 했다. 신흥무관학생들은 한편으로는 훈련, 한편으로는 농사를 지으며 먹을 것을 스스로 해결하지 않으면 안 되었다. (중략) 신흥무관학교 교과목에는 ‘구급의료’ 학과목이 있어 비상시 스스로 치료할 수 있는 교육을 시켰다.</p> |
| 10 | <p>항일 전사들에게 가장 흔한 질병은 동상과 타박상이었다. 동상을 막기 위해선 신바닥에 불로초, 옥수수 속 껍질, 담뱃잎을 깔았다. 또, 여성의 머리카락이나 짐승의 털을 깔았으며, 행군 도중 휴식할 때에는 눈 속에 발을 묻고 계속 움직였다. (중략) 여러 가지로 험난한 여건에서 <u>야맹증</u>과 <u>각기병</u>, <u>괴혈병</u>, <u>췌라병</u> 등의 환자가 발생했다.</p> <p>*야맹증: 희미한 불빛이나 밤에 시력이 떨어지는 증상 *각기병: 비타민 B가 부족하여 생기는 질병. 감각이상, 심장장애, 식욕감퇴, 소화불량이 나타나며, 온몸이 붓기도 함. *괴혈병: 비타민C가 부족하여 나타나는 질병으로 출혈이 멈추지 않는 증상이 나타남. *췌라병: 주로 영양부족과 강추위로 나타나며 팔다리가 꼬부라들고 온몸이 꼬여드는 고통스러운 병</p> |

아이들은 자료를 통해 교과서에서는 알 수 없었던 독립군의 고난을 새롭게 접하게 되었다. 즉, ① 독립군들은 온갖 질병과 굶주림에 시달려야 했다 ② 후손들에게 행복을 주고 민족을 위해 몸을 내던질 결연한 의지와 함께 굶어 죽을 각오, 맞아 죽을 각오, 얼어 죽을 각오를 하지 않으면 안 되었다 ③ 현지인들의 의심과 냉대 속에서도 활동을 할 수 있었던 것은 헌신적으로 지원했던 동포들이 있었기 때문이었다 ④ 청산리 전투에서 패배한 일본군은 독립군에 대한 보

복으로 동포들을 죽이는 학살을 자행했다는 사실을 알게 되었다. 나는 아이들에게 자료들을 읽고 난 후 알게 된 사실을 공책에 써 보라고 하였다. 이것을 친구들과 비교하게 한 후 1차시 수업을 마쳤다.

지속이는 수업 후에 “각시탈에 나오는 독립군들은 검은 색 도복 같은 것 입고 무술도 연습하고, 완전 멋있던데... 선생님이 준 거는 많이 다르네요.”라고 말했다. <각시탈>은 2012년 5월부터 9월까지 KBS에서 상영했던 인기 드라마로 독립군들의 훈련 장면이 등장한 바 있다. 지속이는 드라마의 등장인물인 독립군 대장 담사리가 말한 ‘계란으로 바위를 치면 계란은 비록 깨어질지 모르지만 바위를 더럽힐 수는 있다’는 대사를 수업에서 인용하기도 할 정도로 이 드라마의 열렬 시청자였다. [그림 IV-12]은 지속이가 수업 후 독립군에 대해 알게 된 사실을 적은 것이다.

- 독립군을 읽고 알게 된 점.
- ① 독립군의 많은 질병에 걸려 과잉하였다.
 - ② 식량의 부족에 많이 굶주렸다.
 - ③ 많은 사람들의 독립군을 도와주었다.
 - ④ 독립군들이 3가지를 기억한 독립군에 들어갔다.
 - ⑤ 사랑들의 우리나라도 아닌 다른 나라에서 여
가지 과잉 하였다.
 - ⑥ 사랑들 굶지 않는다는 것만으로도 감사하여
이상한 음식들은 먹었다.
 - ⑦ 여러 가지 교육을 받음. (쓰를 할 수 있을 것)
 - ⑧ 사랑들의 도와줌으로 힘은 낼 수 있었다.
 - ⑨ 전투가 없을 때에는 새옷을 주어 기쁨이 많
었다.
 - ⑩ 많은 사랑들의 병에 걸렸다. (가장 큰 문제)

[그림 IV-12] 지속이가 독립군에 대해 알게 된 사실

지속이는 독립군들이 우리나라도 아닌 다른 나라에서 많은 질병과 굶주림에

시달렸다는 점과 동포들의 도움으로 전투를 치를 수 있었다는 점을 알게 되었다고 공책에 기록하였다. 그동안 멋있게만 여겼던 독립군들이 사실은 매우 힘들게 살았다는 사실을 인상 깊게 받아들이고 있음을 지숙이의 말과 공책의 기록을 통해 미루어 짐작할 수 있다.

2) 동영상 보고 느낌 나누기(2차시)

2차시 수업은 앞서 소개한 <지식채널 e 동영상>을 보는 것으로 시작하였다. 동영상을 보고 난 후 학생들에게 느낌을 물었다.

2-2)-활동Ⅰ

교사: 보고나니까 느낌이 어때요? 어떤 생각이 들어요. 그러니까 영상보고.

현이: 이름이 밝혀지지 않은 사람의 이름을 꼭 밝혀야겠다.

교사: 이름이 밝혀지지 않은 사람의 이름을 밝히고 싶다? 왜요?

현이: 왜냐하면, 열심히 나라를 위해 싸웠는데 이름도 밝혀지지 않으면 억울할 것 같아요.

교사: 억울할 것 같아...응. 그리고 또? 다른 친구 생각 얘기해 볼 사람? 지숙이는 어떤 생각이 들었어요?

지숙: 우리가 대표적으로 알고 있는 독립 투사들 말고도 많은 이름 없는 투사들이 독립군으로 활동했구나...하는 생각이 들었어요.

교사: 또 한사람만 더 해보자. 어떤 생각이 들던가요? 어. 그래 권혁이.

권혁: 김좌진 장군과 홍범도 장군이 이끌던 독립군이 승리할 수 있었던 것은 이름 없는 독립 투사들 덕분이라는 것을 알았어요.

현이는 열심히 싸웠는데도 이름이 밝혀지지 않으면 억울할 것 같다고 말하였고, 지숙이와 권혁이는 우리가 알고 있는 독립투사들 말고도 이름 없는 사람들이 활동했다는 걸 알게 되었다고 말하였다. 아이들은 이름 없는 독립군을 기억해야 한다고 느끼고 있었다.

3) 부일협력자에 대한 역사적 이해

동영상에 대한 느낌 나누기를 한 후 나는 동영상에 나왔던 다음 자막 내용을 떠올리게 하였다.

물론 일본 작위를 받았거나 나라를 팔아넘겼거나 하는 명백한 친일이 있을 것이고

혹은 그것이 현실인 줄 알고 처신한 경우도 있을 것이다. 전자의 경우에 대해서는 두 말할 여지가 없다. 그러나 후자의 경우는 ‘역사의 이해’라는 관점에서 보아주는 것이 온당하다. 한때, 독립투사가, 항일의 날카로운 필봉을 내세웠던 지식인이 부일협력자로 돌아선 까닭을 그 시절을 살지 않고는 이해하기 힘들 것이다.

수업이 있기 2주 전, ‘다른 사람의 의견에 대한 내 의견 쓰기’를 공부하는 국어 수업에서 나는 영상 속에 나왔던 이 중앙일보 사설 내용을 아이들에게 나눠 주고 자기 의견을 써 보도록 한 적이 있었다. 이는 추후 있게 될 <독립군의 삶> 수업을 염두에 둔 과제이기도 하였다. 나는 아이들에게 자막의 내용에서 친일한 사람들을 이해해 주어야 한다는 주장에 대해 어떻게 생각하는지를 물었다.

2-3)-활동①

교사: 아까 그 여기에서 글이 올라갔었죠? 막 글이 올라가다가 밑으로 딱딱 하면서 내려 왔었잖아요? 그거 어디서 본 글 같지 않아?

학생들: 네.

교사: 어디서 봤어?

학생들: 국어 공책!

교사: 선생님이 국어 공책에 붙여 줬었지? ‘다른 사람의 의견에 대해 내 의견 쓰기’할 때. 그 글에 대해서 여러분 어떤 생각이 들어요? 글의 내용이 어떤 내용이었지?

학생들: 친일한 사람들에 대해서 봐줘야 된다.

교사: 그것에 대해서는 어떤 생각이 들어요?

영민: 반대...

교사: 반대!? 왜? 왜 반대해?

영민: 아무리 일본이 무서워서 친일 쪽으로 붙었다고 해도... 그런데 무서워도 일본군을 상대로 의병까지 일으켰는데... 그건 아닌 것 같아요.

교사: 음... 그건 아닌 것 같다. 또 다른 친구? 아까 그 글에 대해서, 은주는 어떤 생각하세요?

은주: 그래도 친일을 해서는 안 된다고 생각해요.

교사: 왜요?

은주: 아무리 친일파가 일본이 무섭다고 해도 그 시절에 힘든 사람들이 많았는데 친일파는 잘 먹고 잘 살았잖아요.

교사: 아! 자기네만 잘 먹고 잘 살아서... 또 다른 친구 있어요? 생각, 자기 생각 얘기해 볼 사람? 어. 지숙이.

지숙: 다시 생각해 봐도 변명인 것 같아요.

교사: 변명? 변명인 것 같아요. 왜요?

지속: 아무리 어쩔 수 없는 상황이라고 해도 상황은 사람이 바뀌 나갈 수도 있는 거
않아요.

교사: 아! 맞아. 상황은 사람이 바꿀 수도 있는 거다?

지속: 독립군들이 독립 운동을 일으키면서 독립 운동을 했는데, 상황이 그렇다는 것
은... 그냥 자신의 나약한 의지 때문에 그런 결정을 했다고 생각해요.

영민이는 나라를 되찾기 위해 투쟁한 의병과 비교하여 친일파의 행동이 옳지
못하다고 하였다. 은주는 힘들게 살았을 사람들을 외면한 채 자신의 안일을 추
구했다는 점에 대해 비판했다. 앞서 독립군들이 매우 힘들게 살았다는 사실을
인상 깊게 받아들였던 지속이는 아무리 어려운 상황도 사람이 바뀌갈 수 있다
는 점을 들어 친일파의 행동을 이해해야 한다는 말을 변명이라고 꼬집었다.

나는 앞에서 2010년 6학년 1학기 국어 수업에서 일제의 앞잡이 역할을 한 마
을 이장에 대해 학생들이 ‘무서워서 어쩔 수 없었을 것이다’ ‘이해해 주어야 한
다’는 반응을 보였다고 제시한 바 있다. 그때의 6학년과 다르게 아이들은 친일
파에 대해 이렇듯 비판적인 입장을 보였다. 1차시 수업에서 독립군에 대한 연구
자료들을 살펴보고, 무명의 독립군들이 제대로 평가받지 못하고 있는 현실을 담
은 <지식채널 e 동영상>을 시청했던 영향이 컸다.

4) 독립군에 대한 가상 인터뷰하기

나는 독립군의 마음을 상상하기 위해 1차시 수업에서 아이들이 작성한 질문
들을 다시 꺼냈다.

교사: 자, 오늘은 독립군, 아까 영상에 보면 독립군 아저씨 이름을 몰라. 이름을 모르
는데, 사진을 한 장 남긴 독립군 아저씨의 모습이 들어 있었죠? 그 독립군 아저
씨의 삶에 대해서 한 번 상상을 해볼 거야. 맨 처음 독립군 수업 시작할 때 선
생님이 질문을 했었어. 만약에 너네가 타임머신을 타고 그 시절로 돌아가서 독
립군 아저씨를 만나서 취재하는 중군기자라면 어떤 질문을 하고 싶으냐, 독립군
을 만나서 인터뷰를 한다면 어떤 질문을 하고 싶으냐 이런 질문을 한 적이 있
어. 그래서 포스트잇에다가 막 질문지 썼었지? (아이들이 “예”라고 대답한다.)
그게 여기 있어. 이제 선생님이 중군 기자야. 선생님이 너희한테 기자가 돼서
질문을 할 거야. 그러면 여러분 한 명 한 명은 아까 영상 속의 독립군이라고 생
각하고 그 독립군의 마음으로 대답을 해줘야 해. 알겠어요?

나는 포스트잇이 붙어있는 도화지를 걷으며 질문을 던졌다. 학생들은 영상에서 보았던 사진의 주인공인 독립군의 마음이 되어 대답하였다.



[그림 IV-13] 독립군 가상 인터뷰하기 수업장면

수업에서 던진 여섯 개의 가상 인터뷰 질문을 중심으로 수업 장면을 제시하면 다음과 같다.

2-4)-활동① 전투상황에서의 독립군의 심리 상태는?

교사: 일본군과 전투를 할 때 어떤 생각이 드십니까?

인수: 그냥 일본군한테 이겨서 빨리 독립을 하고 싶은 마음?

준수: 일본군과 싸우긴 싫은데 어쩔 수 없이 싸워야 되니까 무섭고 좀 그럴 것 같아요.

진수: 일본이 무섭지만 어쨌든 싸워야 된다는 생각.

지혜: 무섭지만 나라를 독립하기 위해서는 싸워야 한다는 생각이 들어요.

아이들은 독립군이 느꼈을 독립에 대한 열망 또는 싸워야 한다는 의무감과 함께 전투 상황에서 겪는 공포감을 함께 이야기 하였다.

2-4)-활동② 독립군의 병력 상태는 어땠을까?

교사: 전투를 할 때 필요한 물품이나 무기들은 어디서 구하고 얼마만큼 사용하시나요?

지숙: 그 가까운 마을에서 구하고, 일본군과 전투에서 승리하면 무기를 가져온다. 최대한 아껴 써야겠지만, 자세한 물량은 저도 잘 모르겠어요.

교사: 풍부할까?

아이들: 아니요.

1차시에 살펴봤던 독립군에 대한 자료를 통해 이미 독립군들이 자금을 마련하기 위해 사냥을 하고 가난한 동포들이 마련해 준 군자금으로 무기와 식량을 마련했음을 알고 있었다. 그러므로 최대한 아껴 써야 한다는 점과 전투에서 승리한 후 일본군에게서 빼앗을 거라는 대답을 한 것이다.

2-4)-활동③ 전투에서 승리하면 무슨 일을 하고 싶을까?

교사: 전투에서 승리한다면 맨 처음 하고 싶은 일이 무엇입니까?

권혁: 집에 가서 부모님 얼굴을 뵙고 싶어요.

교사: 집에 가서 부모님 얼굴을 뵙고 싶어요? 가족들을 만나고 싶은 것 같아요? 지금 독립군들은 고향 마을을 떠나서 지금 어디에 있는 거지?

아이들: 백두산 쪽.

교사: 백두산 쪽, 만주.(학생들이 “연해주”라고 말한다.) 연해주. 이런 곳들에 독립군들이 있었다고 했지? 고향으로 가보진 못해도, 어쨌든 가족들을 보고 싶은 마음은 클 것 같아.

권혁이는 독립군이 전투가 끝났을 때 부모님을 만나고 싶은 것이라고 이야기하였다. 무엇보다도 가족들과 고향에 대한 그리움이 클 것이라고 생각한 것이다. 아이들은 저마다 물음에 대한 답을 찾아 상상의 나래를 펼치는 듯 하였으나 발표를 많이 하려 들지는 않았다.

2-4)-활동④ 독립군이 남기고 싶은 말은?

교사: 후손들에게 남기고 싶은 말은 무엇입니까?

영민: 이렇게 우리가 열심히 싸워서 나라를 되찾으면 너네는 나라를 빼앗겨서 이렇게 고생하지 마.

권혁: 지금 싸우고 있는 독립투사들의 업적을 위대하게 알려라.

지숙: 억울하게 나라를 뺏기지 말고 나처럼 살지 마라.

교사: 나처럼은 어떤 건데? 나처럼 사는 것은 어떤 건데?

지숙: 독립군이 되어가지고 일본이랑 싸우는 게 어떻게 보면 계란으로 바위 치는 거잖아요. 불가능한 것을 하나의 희망을 믿고 독립군이 되어서 하는 건데 이렇게 조그만 희망을 갖고 독립 운동을 하는 자신이 좀 비참해요.

교사: 비참하게도 느껴졌어요? 지숙이었구나? ‘계란으로 바위 치기와 같은데 왜 독립군이 되어서 싸우느냐?’ 이런 질문 적었었지? (지숙: “네”) 그것에 대해 대답해봐. ‘계란으로 바위 치기와 같은데 왜 죽기 살기로 싸우느냐?’라고 독립군에게 묻는다면 뭐라고 대답할 거야?

지숙: 계란으로 바위를 치면 바위가 깨지지는 않지만 더러워지기는 하잖아요. 그런 말

로 그렇게 답변하고 싶어요.

아이들은 나라를 빼앗기면 힘들게 살 수밖에 없으니 나라를 빼앗겨서는 안 된다는 당부와 함께 독립군의 업적을 기억해 주기를 바라는 마음, 오로지 독립에 대한 희망 하나를 품고 일본군과 싸워야 하는 자신들의 마음의 비참함과 더불어 독립을 위해 강한 상대와 죽기 살기로 싸우는 결연한 마음에 대해 말하였다.

2-4)-활동⑤ 독립군의 신념은 어떤 것이었을까?

교사: 무슨 생각으로 독립군이 되셨나요?

은철: 나라를 되찾을 생각

권혁: 굶주림에 시달리면서 비참하게 죽는 것보다는 싸워서 조금이라도 되돌려 놓고 싶은 마음 때문에...

인수: 일본한테 비굴하게 살아가느니 그냥 끝까지 저항하다가 정의롭게 죽고 싶은 마음, 그렇게 죽는 것이 더 낫기 때문에.

지숙: 내 아이한테 내가 살아가는 모습을 물려주고 싶지 않아서.

영민: 가족을 잃어서 더 이상 잃을 것이 없으니까 나라라도 지키기 위해서.

무슨 생각으로 독립군이 되었냐는 물음에 은철이는 나라를 되찾고 싶어서 독립군이 되었다고 말하였다. 권혁이와 인수는 현실의 삶에 안주하기보다는 조금이라도 더 나은 상황을 만들기 위해 저항하다 죽는 것이 낫다고 이야기 하였다. 지숙이는 후손들에게 지금의 삶을 물려 줄 수 없기에 독립군이 되었다고 했고 영민이는 가족을 잃고 더 이상 잃을 것이 없어서 나라라도 지키려고 한다고 대답하였다. 나는 앞서 수업 의도에서 독립군의 투쟁이 ‘자주성’과 ‘동포애’의 발현이라 말하였는데 권혁이, 인수, 지숙이의 발표는 아이들 또한 나와 같은 생각을 하고 있음을 보여 주었다.

2-4)-활동⑥ 독립군은 어떤 점이 힘들까?

교사: 독립군으로 활동하면서 힘들 때는 언제입니까?

은철: 식량이 다 떨어지고 물도 다 떨어졌을 때.

민준: 질병에 시달릴 때

영민: 잠자려고 하는데 너무 추워서 잘 수도 없을 때.

은주: 전우가 죽어갈 때

민섭: 싸울 때요. (알아들을 수 없음) 맞지 않으려고 노력해야 되고, 죽지 않으려고 살

아남으려고.

아이들은 독립군이 굶주림, 질병, 추위, 동료의 죽음 때문에 힘들 것이라고 이야기 하였다. 민첩이는 전쟁에서 죽지 않고 살아남기 위해 싸울 때 힘들 것이라고 하였다. 독립군에 대한 자료(<표 IV-2>)와 아이들의 상상력이 어우러져 독립군들이 어떤 어려움을 겪었는지 쉽게 생각할 수 있었다.

5) 독립군의 삶을 상상하여 표현하기

나는 가상 인터뷰의 내용을 바탕으로 공책에 독립군의 삶을 상상하여 표현해보도록 하였다. 표현 방법으로 시, 편지, 일기, 만화, 광고, 그림 등의 예시를 들어 주었고 자신이 원하는 방법을 선택하도록 하였다. 어느 정도의 표현 수준을 이끌어내기 위해 10분 동안 열심히 해야 한다는 점과 보는 사람이 알아볼 수 있어야 한다는 점을 조건으로 제시하였다.

10분이라는 시간은 아이들에게 생각보다 긴 시간이었다. 자기 것을 들여다보고 고치기도 하고 친구와 바꿔 보기를 했는데도 내가 “그만”을 외치지 않자 다시 내용을 수정하거나 추가하는 아이들의 모습이 눈에 띄었다. 어느 정도 시간이 흐르자 나는 다 못한 사람은 나중에 마무리해도 좋다고 말하고 발표를 시켰다. 지혜, 나영, 지숙, 지석이가 발표를 했다. 아이들의 발표 내용은 <수업 성찰>에서 자세히 살펴보기로 한다. 발표가 끝나자 나는 독립군 수업을 마치면서 생각하거나 느낀 점을 공책에 기록해 줄 것을 당부하고 2차시에 걸친 수업을 마무리하였다.

다. 수업 성찰

1) 아이들은 독립군의 삶에 대해 어떤 정서를 가지게 되었을까?

아이들은 독립군이 느꼈을 고통, 두려움, 불안, 슬픔과 함께 절망적인 상황에서 움켜 쥔 미래에 대한 희망과 평화에 대한 염원을 고스란히 자신의 것으로 느끼고 있었다.

가족들에게.

안녕하세요? 정말 오랜만에 편지를 쓰네요. 저는 전쟁을 하면서 정말 많이 그리웠어요. 며칠 전에 제 친구가 병에 시달리다 죽어가는 모습을 보았어요. 정말 끔찍했어요. 도저히 보고 있을 수가 없었어요. 하루하루 죽어 가는 사람이 생겨나요. 정말 끔찍해요. 이젠 식량이 다 떨어져서 굶고 있어요. 무기도 점점 떨어지고 있어요. 그런데 잘 지내고 계신지 모르겠네요. 일본군과 전투를 할 때는 정말 무섭고 가족들이 보고 싶어요. 이렇게라도 항일 독립을 위해 계속 싸울 수밖에 없네요. 아무 말 없이 나와서 죄송해요. 보고 싶어요. 어제 일본군과 큰 전투를 하였어요. 제 앞에서 수없이 죽어가는 사람들을 보면서 독립이 되어야 한다고 생각했어요. 매일 하루가 다르게 너무 지쳐가는 것 같아요. 이렇게 독립도 이루지 못하고 죽으면 어떻게 해요? 저, 정말 두려워요. 그리고 여러 가지 병들에 걸리고 제 동료들이 아파서 죽어가요. 무사히 계시죠? 이미 각오를 하고 독립군에 들어왔지만 무서운 것은 어쩔 수가 없네요. 그리고 저는 산 속에서 자기 때문에 정말 춥고 불편해요. 날이 갈수록 일본군의 횡포가 심해지고 있어요. 얼른 빨리 독립이 되어서 집에 가고 싶은 생각 밖에 없어요. 얼른 독립이 되도록 노력하며 싸울게요. 아프지 말고 잘 지내세요.

(2013년 12월 13일 지혜의 상상 표현)

힘들 때

내가 제일 힘들 때는
 굶을 때 잠 못 잘 때
 친구가 죽을 때 병에 걸릴 때
 동상에 걸릴 때 사람들이 학살당할 때
 그것 보다 제일 고통스러운 건
 어떻게 보면 같은 민족인 일본군과 싸울 때

(2013년 12월 13일 나영이의 상상 표현, 여기서 '민족'은 '사람'을 잘못 표현한 것임.)

지혜는 동료의 죽음, 굶주림, 전투상황에서의 무서움, 가족들에 대한 그리움, 죽음에 대한 두려움이라는 정서를 표현하였다. 나영이는 독립군이 힘들 때를 상상하여 시로 표현 하였는데 자신과 같은 사람을 상대로 싸워야 한다는 점을 가장 큰 고통이라고 말하였다. 지혜와 나영이의 글에서는 모두 독립군의 번뇌가 느껴진다. 특히, '어떻게 보면 같은 사람인 일본군과 싸울 때 가장 고통스럽다'고 한 나영이의 글은 읽는 이의 마음을 예리하게 파고든다. 적과 아군의 구분이 없이 똑 같은 인간으로서 상대방을 보는 마음, 본디 아이들은 이처럼 순수한 인간애를 지니고 있었는데 잘못된 환경과 가르침에 의해 그 마음이 얼룩지고 있지 않았나 하는 생각에 순간 내 마음이 뭉클해졌다.

밤하늘

밤에 하늘을 바라보았네.
이 세상은 왜 밤하늘 같은가.
한치 앞도 보이지 않는
우리의 미래 같네.
이 어두운 미래를 잘 헤쳐 갈 수 있는지
걱정부터 앞서네.
이런 세상 속에서
내가 그런다고 이런 세상이 바뀔까?
하지만 믿네.
깜깜한 밤하늘에
별과 달이 밝혀 주듯이
우리의 미래도
밤하늘처럼 환한 별과 달이 뜰 것이라고

(2013년 12월 13일 지숙이의 상상 표현)

내 소원

내 소원은 이 전쟁이 끝나고 평화가 찾아오는 것
내 소원은 잠도 자고 먹고 쉬고 싶은 것
내 소원은 고향으로 가서 어머니 아버지 보는 것
내 소원은 결혼해서 평화롭게 사는 것
이 소원이 모두 다 이루어졌으면 좋겠다. (2013년 12월 13일 지석이의 상상 표현)

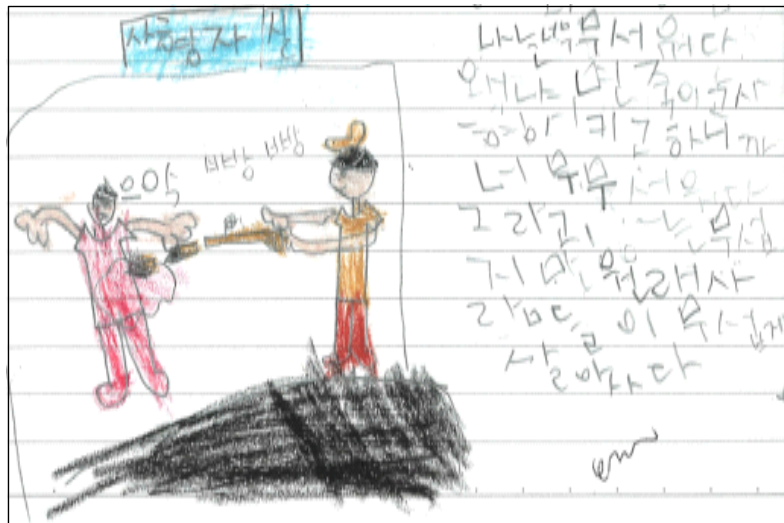
지숙이는 밤하늘처럼 한치 앞도 보이지 않는 절망적인 상황 속에서 미래에 대한 희망을 놓지 않는 독립군의 마음을 표현하였다. 지석이는 전쟁이 끝나 일상적인 생활을 하며 평화롭게 살기를 바라는 독립군의 마음을 표현하였다. 밤이 깊을수록 별빛이 더욱 또렷해지듯이 절망적인 상황일수록 희망의 의미는 더욱 또렷해진다. 반평화적인 상황에서 평화의 의미는 더욱 선명해진다.

아이들 중에는 그림으로 독립군의 삶을 표현한 아이들도 있다. 총을 쏘는 사람과 총에 맞는 사람의 모습을 비교적 단순하게 그린 서주의 그림은 총에 맞는 사람을 붉은 색으로 칠하여 유독 강렬한 이미지를 남긴다.

서주는 자기 그림 옆에 다음과 같이 설명했다.

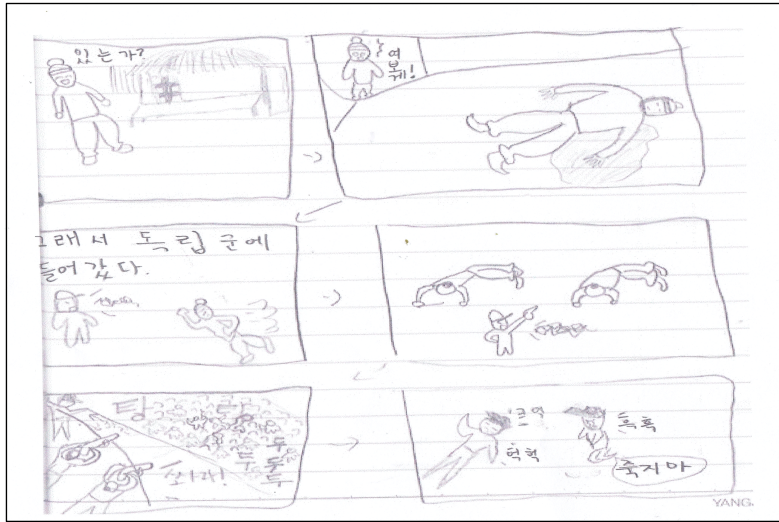
나는 무서웠다. 왜냐하면 죽이고 사형시키고 하니까 너무 무서웠다. 나는 무섭지만 원래 사람들이 무섭게 살았다.

어떤 생각에서 사형을 떠올린 것인지 정확히 알 수는 없으나 서주에게 독립군들의 전투는 사람이 총에 맞아 죽어 나가는 무서운 현장으로 인식되고 있음을 알 수 있다.



[그림 IV-14] <독립군의 삶>을 표현한 서주의 그림과 글

친척 또는 가족의 죽음으로 인해 독립군에 들어가 열심히 훈련을 받고 전투에 참여하였는데 이번에는 동료의 죽음을 목격하고 슬퍼하는 내용이 민준이 그림의 줄거리이다. 독립군의 전투뿐만 아니라 독립군이 된 사연이 무엇일까에 이르기까지 민준이의 상상력이 미치고 있다. 민준이의 그림에서는 자신과 가까운 사람, 사랑하는 사람의 죽음에 대한 슬픔이 느껴진다.



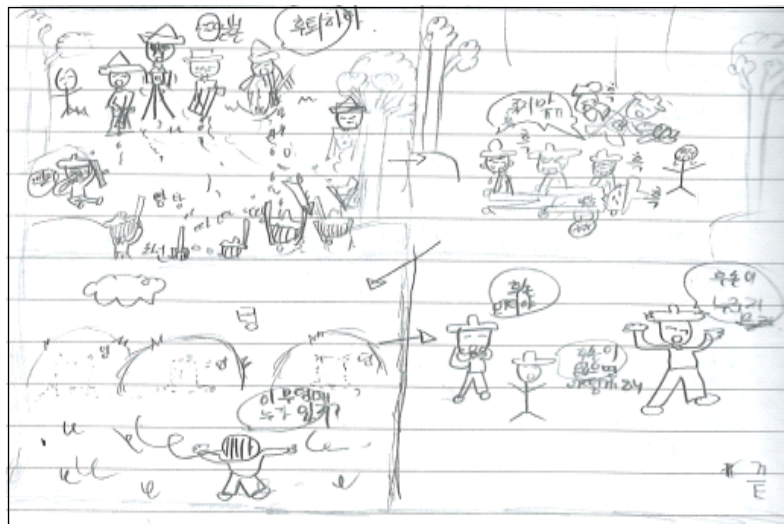
[그림 IV-15] <독립군의 삶>을 표현한 민준이의 그림

현이는 독립군이 이겨야 한다는 생각으로 전투에 참여하지만 굶주림과 나약한 마음을 견디며 일본군의 막강한 화력 앞에 수세에 몰려 위기를 맞는 독립군의 어려움을 그림으로 표현하였다. 현이의 그림에서는 독립군의 무기력감과 절망감이 느껴진다.



[그림 IV-16] <독립군의 삶>을 표현한 현이의 그림

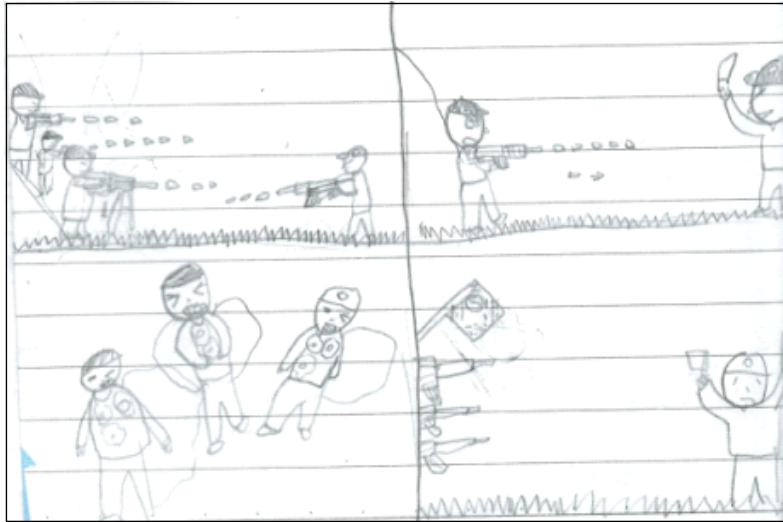
진수의 그림은 치열한 전투상황 속의 독립군과 세월이 지난 후 후세에 의해 잊혀진 무명의 독립군을 표현하고 있다. 수업에서 본 동영상의 즐거리와 일맥상 통하다. 진수는 독립을 위해 치열하게 싸웠지만 잊혀지고 있는 무명의 독립군에 대한 안타까움과 무명의 독립군의 업적이 제대로 평가받지 못하는 현실에 대한 비판을 그림에 담아내고 있다.



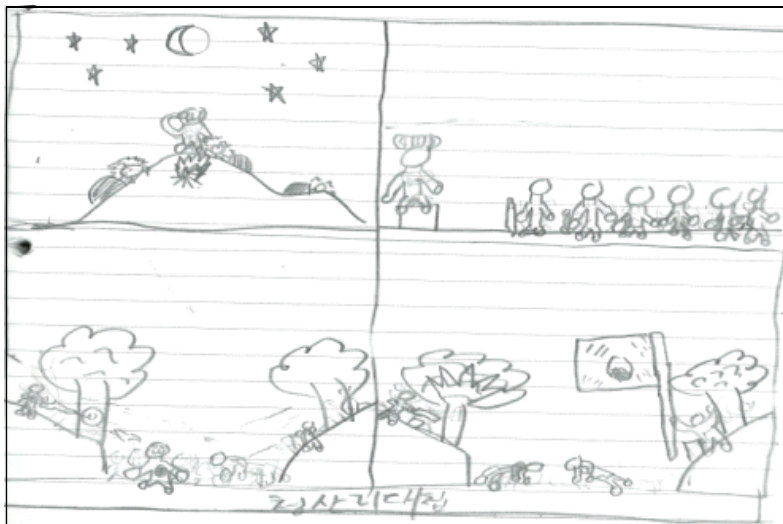
[그림 IV-17] <독립군의 삶>을 표현한 진수의 그림

대부분 아이들은 독립군의 삶을 애처로운 마음으로 바라보았고 독립군의 전투에 대해서도 전투의 성과보다 전투 과정에서 느꼈을 무섭고 조마조마한 마음을 표현하였다.

하지만 여전히 교과서의 서술처럼 전쟁의 결과인 승리에 초점을 맞추어 표현한 아이들도 있었다. 진후와 은철이의 그림이 이에 해당한다. 아이들 그림의 마지막 장면에 등장하는 태극기는 전쟁에 이겨서 나라를 지켜냈다는 의식의 반영이며 민족주의와 애국심을 상징한다고 볼 수 있다.



[그림 IV-18] <독립군의 삶>을 표현한 진후의 그림



[그림 IV-19] <독립군의 삶>을 표현한 은철이의 그림

2) ‘독립군은 정말 힘들다’라는 생각이 불러온 또 다른 인식은 무엇인가?
 아이들은 지숙이가 말했던 것과 같이 TV 드라마 속의 멋진 외모와 액션을 겸비한 영웅 이미지와는 전혀 다른 고통스러운 삶을 견뎌내야 했던 수난자로서의 독립군 이미지를 새롭게 내면에 새기게 되었다. 수업을 마치고 아이들이 사

회 공책에 써 낸 느낀 점에는 독립군들이 힘들었을 것이라는 이야기가 많이 나왔다. 앞서 지숙이의 공책 내용([그림 IV-12])에서도 알 수 있었듯이 1차시에 독립군의 삶에 대한 연구 자료들을 살펴보면 아이들은 이미 독립군들이 겪었던 어려움을 알게 되었다. 그런데 2차시 수업에서 독립군의 삶을 상상하여 글이나 그림으로 표현해 보는 과정에서 감정이입이 일어났고 독립군의 고난을 더욱 절실히 느끼게 되었음을 아이들의 수업후기에서 알 수 있었다.

오늘은 독립군의 삶에 대해서 배웠다. 그런데, 독립군들은 정말 힘든 것 같다. 왜냐하면 독립군은 일본군과 싸워야 하기 때문이다. 독립군들은 그렇게 힘들어도 나라를 독립하기 위해 독립군이 된 것 같다. (중략) 그런데 우리는 우리나라를 독립하려고 노력하신 분들에 대해서 잘 모르고 있다. 그래서 사람들이 독립군들에 대해서 잘 알아야 될 것 같다. 우리 후손들에게 큰 아픔을 물려주기가 싫어서 노력하셨는데 우리가 모르면 독립군들에게는 정말 실망을 안겨주는 것뿐이다.

(2013년 12월 13일 수빈이의 수업후기 중에서)

오늘 독립군의 삶에 대해서 배웠다. 진짜로 불쌍했다. 물론 불쌍하리라는 생각은 아주 많이 했다. 그런데 이렇게까지 심하게 불쌍하리라는 생각은 못했는데... 독립군에 대해서 두 시간 동안 공부를 했다. 독립군에 대해 많이 알게 된 것 같아서 좋다.

(2013년 12월 13일 소진이의 수업후기 중에서)

만화를 그리는데 많은 사람이 죽어 있는 장면이 있다. 이것을 그리면서 내가 말로만 많은 피해가 있었다고 하였지 실제로 생각하지는 않았다는 생각이 들었다. 그리고, 독립군은 용감할 줄 알았는데 겁먹은 사람도 있어서 의외였다.

(2013년 12월 13일 진수의 수업후기 중에서)

내가 독립군이라고 생각하고 후손들에게 글로 써 보는 것으로 해보았다. 나는 편지 형식으로 썼다. 진짜 내가 독립군이 된다면 정말 끔찍하다. 생각도 하기 싫고 왜 사나는 생각도 들 것 같다. ‘근데 옛날 독립군들은 어떻게 살아갔을까?’라는 생각도 들었다. 예전에 독립군들이 너무 대단하고 나라를 위해 희생하신 분들이 존경스럽고 박수를 쳐 주고 싶었다. 독립군이 없었다면 잘하면 우리도 여기 없을 것이다. 아무튼 우리나라가 예전처럼 되어 있지 않다는 것에 감사하게 살아야 한다고 다시 한 번 느꼈다.

(2013년 12월 13일 은주의 수업후기 중에서)

내가 직접 만화로 그려 보니 더욱 자세히 알 수 있었고 그렇게 열심히 싸웠는데 밥도 제대로 못 먹고 정말 그 시대 때 힘들었을 것이다. 그렇게 까지 싸웠는데 사회 책에 이름도 못 남기고 전사한 것을 보면 정말 불쌍하다. 내가 그 시대 때 사람이면 최

선을 다해서 사회 책에 김좌진처럼 이름이 올라가면 좋겠다.

(2013년 12월 13일 진후의 수업후기 중에서)

수빈이의 글에서 ‘독립군이 정말 힘들었구나’라는 생각이 나라를 되찾기 위한 독립군의 노력을 더욱 의미있게 느끼게 하고 독립군의 노력을 잘 알아야겠다는 다짐을 불러오고 있음을 알 수 있다. 소진이는 1차시 수업에서 독립군의 삶이 ‘불쌍하다’는 생각을 하기는 했지만 2차시 수업이 끝나자 ‘이렇게까지 심하게 불쌍하리라는 생각은 못했다’고 했다. 진수는 만화를 그리면서 ‘말로만 피해가 있었다고 하였지 실제로는 생각하지 않았던’ 자신의 모습을 발견하였다. 편지를 쓰면서 ‘왜 사나?’는 생각도 들 것 같고 ‘옛날의 독립군들은 어떻게 살았을까?’라는 생각도 들었다는 은주는 독립군이 되면 너무 ‘끔찍할 것 같다’고 말하면서도 독립군들이 정말 ‘대단하고 존경스럽다’고 말하고 있다. 진후는 만화 그리기를 통해 무명의 독립군이 힘들었을 것이라는 생각과 함께 교과서에 김좌진 장군처럼 이름이 올라가면 좋겠다고 하였다.

이렇듯 아이들은 ‘독립군이 힘들다’라는 것을 절실히 느끼고 있는데 ‘힘든’ 삶을 살았던 독립군의 이미지는 아이들에게 독립군의 투쟁의 의미를 더 고귀하게 받아들일 수 있게 하였다. 독립군에 대해 ‘불쌍하다’ ‘끔찍하다’는 아이들의 표현은 ‘좌절’과 ‘혐오’의 표현이 아니라 ‘힘든’ 상황을 곳곳하게 버티면서 독립을 위한 투쟁을 펼쳐 나갔던 독립군에 대한 ‘연민’ ‘안타까움’ ‘존경’의 정서를 더 도드라지게 하는 표현이라 할 수 있다.

3) ‘표현해 보기’는 어떤 의미가 있나?

수업의 의도에서도 밝혔듯이 나는 청산리 전투의 영웅이나 성과가 아닌 무명의 독립군의 삶에 초점을 맞추고 싶었다. 무명의 독립군이 겪었을 고난과 그들의 염원을 상상해 보고 공감하기 위한 활동으로 ‘독립군의 삶 표현하기’를 실행한 것이다. 나는 앞에서 아이들이 ‘독립군의 삶’을 글과 그림으로 표현해 보는 과정에서 아이들이 ‘독립군은 힘들다’라는 생각을 더 강하게 가지게 되었음을 아이들의 글을 통해 제시하였다.

이 수업을 참관한 객 교사는 ‘독립군의 삶 표현하기’와 관련하여 정서적 차원을 중요시 여기는 나의 역사 수업의 특성을 발견하여 제시하였고, 민중사학적

관점의 역사인식을 반영하였다고 평가하였다.

이와 같은 수업의 흐름 속에서 연구자는 A교사가 역사 수업에서 역사적 지식도 중요하지만, 그에 못지않게 정서적인 차원, 예컨대 역사적 인물들에 대한 공감적 이해 또는 감정이입적 이해와 같은 것들도 많이 중시하고 있음을 알 수 있었다. 또한, 역사의 주체가 유명한 위인들 위주인 현행 초등 역사교육의 흐름 속에서 이탈하여, 역사를 우리 모두에게 돌려주고자 하는 듯한 느낌을 받게 되었다. 즉, A교사는 역사발전의 주체를 민중에 두고 민중의 활동을 역사 서술의 중심에 두는 민중사학적인 관점을 역사 인식의 기저에 깔고 있는 듯하였다. 교과서에 제시된 역사적 지식보다는 공감적 이해 또는 감정이입적 이해와 같은 정서적 차원으로 역사를 바라보게 하려는 입장, 그리고 역사발전의 주체를 일반 민중이라는 평범한 사람들로 보려는 A교사의 관점은 ‘독립군의 삶 상상하여 표현하기’에서 더욱 분명하게 드러났다.

(곽병현, 2014, p.261, 여기서 A교사는 본 연구자를 지칭함.)

역사에 대해 자신만의 방식으로 표현해보도록 하는 것은 역사적 사고력 예컨대 탐구 능력, 비판적 사고력, 상상력, 공감 능력을 키우는 데에 크게 도움이 될 수 있다. 역사적 사실에 대한 탐구는 역사적 사건에 대해 누군가가 써놓은 자료들을 단순히 찾아내고 인용하는 것이 아니다. 사료를 통해 알게 된 것에 대해 비판적으로 해석하거나 상상을 통해 과거 사람들의 생활 모습이나 마음에 폭젓어보거나 때로는 의문점을 가지고 답을 찾는 과정이 탐구라 할 수 있다. 탐구 능력은 비판적 사고력, 상상력, 공감 능력의 바탕 위에서 확대된다. 마찬가지로 탐구를 통해 알게 된 사실 지식은 거꾸로 비판적 사고력, 상상력, 공감 능력을 확대시키기도 한다. 따라서 역사적 사고력에서 탐구 능력과 비판적 사고력, 상상력, 공감 능력은 별개의 것으로 따로 분리되는 것이 아니다.

역사에 대해 글이나 그림으로 표현하기 위해서는 탐구 능력과 비판적 사고력, 상상력, 공감 능력이 모두 동원되어야 한다. 자기 스스로 탐구하고, 비판적으로 사고하고, 상상하고, 공감하는 과정을 거쳐야 한다. 그 과정에서 마음 속에 일어나는 온갖 감정과 생각들을 자기 것으로 잘 정리해야만 표현할 수 있다. 역사적 사고력의 정도가 미흡한 아이들에게 역사에 대한 표현이 처음부터 풍성하리라고 기대할 수는 없다. 그러나 표현의 과정이 반복될수록 생각을 많이 하게 되고, 다른 친구들의 표현을 접하는 과정에서 새로운 생각이 일어나기도 하면서 아이들의 역사적 사고력이 길러질 수 있다.

역사에 대해 자신만의 방식으로 표현해 보는 것은 아이들이 역사 서술의 주체로 성장해 가는 과정이기도 하다. 나는 역사에 대한 비평이 몇몇 사람에 의해 서만 주도되어서는 안 된다고 생각한다. 역사적 사실에 대해 다양한 사람들이 각자의 입장에서 해석하고 평가하는 일이 자연스럽게 일어나야 한다고 본다. 아이들도 저만의 입장과 생각을 당당히 펼쳐 보일 수 있어야 한다. 그러나 현실에서는 ‘저들이 알면 얼마나 안다고?’라며 약자들의 의견을 업신여기는 일을 많이 볼 수 있다. 나는 아이들이 이러한 현실에 주눅 들지 않고 일상생활에서 자신의 생각이나 느낌을 표현하는 것을 두려워하지 않는 사람으로 자라나기를 희망한다.

4) 동영상과 사진 자료의 활용은 어떤 작용을 하는가?

나는 수업에서 <지식채널 e> 동영상을 활용하였다. 동영상은 배경음악, 사진, 자막과 어우러져 아이들의 강한 집중을 불러왔다. 애초부터 나는 독립을 위해 무장항일운동에 참여한 사람들이 있었다는 교과서의 서술보다 이 5분짜리 동영상에 독립군에 대한 강렬한 이미지를 심어줄 수 있음을 염두에 두고 이 영상을 수업의 도입 단계에 자료로 끌어들이는 것이다. 동영상의 위력은 예상보다 컸다. 수업을 시작할 때 온갖 말장난과 친구들 간의 부대낌으로 소란스럽기만 하던 교실이 동영상을 틀자마자 순식간에 조용해지는 것만 봐도 동영상의 위력이 얼마나 대단한지 알 수 있다.

여기에 주의를 기울여 살펴보아야 할 점이 있다. 동영상은 글, 사진, 그림처럼 종이로 제시되는 자료와 달리 비판적인 생각이나 주체적인 판단력이 끼어들 여지가 별로 없이 짧은 시간에 보는 사람의 뇌리에 강렬한 이미지를 심어주기 쉽다는 점이다. 사람들은 동영상의 흐름에 자신의 의식을 내맡기게 되며 나이가 어린 아이들일수록 더욱 동영상에 몰입하는 경향이 크다. 따라서 수업에서 활용하는 동영상 자료는 아이들에게 감정이입을 통해 특정 이념이나 의도된 감동을 쉽게 불러일으킬 수 있는 여지가 크다고 할 수 있다.

독립군의 삶에 초점을 맞추고자 한 수업의 의도에 맞아 떨어져서 나는 <지식채널 e> 동영상을 사용하기로 했다. 그런데 내가 수업에서 활용한 영상 또한 자세히 들여다보니 이념과 의도된 감동을 불러일으키기 위한 장치들이 숨어 있음을 발견하게 되었다. 이 영상에는 단순히 무명의 독립군을 기억해야 한다는

것을 넘어서 친일 세력의 논리에 대한 비판적 시각과 역사 발전의 원동력이 일반 민중에게 있다는 메시지가 담겨 있다.

절묘하게 어우러진 흑백과 칼라를 넘나드는 사진과 영상들, 간결한 자막, 태극기와 겹쳐져서 들리는 옛날 애국가를 부르는 가수의 덩덤한 목소리가 ‘민족주의’ 감성을 불러오는 장치로 작용하고 있음을 알 수 있다. 이러한 장치가 조금만 과했다라면 자칫 편협한 ‘애국심’을 불러와 위협할 수도 있었겠다는 생각이 든다. 앞으로 수업자료로 동영상을 활용하고자 할 때에는 동영상의 저자가 의도하는 바가 무엇인가를 면밀히 따져 볼 필요가 있겠다. 동영상의 세세한 부분에서 무의식적으로 학생들에게 심어질 이념이 무엇인지 세심하게 분석해야 할 것이다.

동영상과 더불어 이 수업에서 강한 작용을 한 것은 영상 속의 ‘무명의 독립군’을 찍은 사진 한 장이다. 사진 또한 촬영한 이의 의도가 반영되어 특정 이념이나 이미지를 심어줄 수 있음에 유념할 필요가 있다. 우리는 자칫 사진이 있는 그대로를 찍은 것이므로 편견이 끼어들지 않는 객관적인 자료라 여기기 쉽지만 실상은 그렇지 않다. 위정자들이 자신의 정치적 입지를 높이고 이미지를 좋게 하려고 언론에 공개하는 사진들만 봐도 사진이 온전히 객관적인 것만은 아니라는 것을 알 수 있다. 사진에는 “기억을 편집하는”(Morris-Suzuki, 2005/2006, p.146) 기능이 있다. 어떤 기억은 강조되고 어떤 기억은 배제된다. 어떤 기억은 사실과 다르게 왜곡되기도 한다. 따라서 수업에서 사진을 활용할 때에도 즉각적으로 보이는 것만을 볼 것이 아니라 사진 속에 담겨진 장면, 인물, 색상, 구도, 배경을 자세히 살펴봄으로써 눈에 보이지 않는 작가의 감정이나 의도까지 해석할 줄 알아야 하겠다.

사진 속의 독립군은 아이들의 부모님이나 삼촌과 비슷한 나이로 보인다. 독립군 복장을 하고 서 있는데 자세히 들여다보면 반듯하게 각이 잡혀 있는 제복이 아니라 무명옷을 입고 있다고 짐작할 수 있다. 그 옆에는 구식 총들이 보인다. 이 사진은 누가, 왜, 어떤 목적으로 찍었는지 정확하게 알 수가 없다. 그러나 정면을 향해 굳게 다문 입매와 정 자세로 서있는 모습이 결연해 보이기도 하고 깡마른 얼굴과 몸집이 슬퍼 보이기도 한다. 흐릿한 흑백 사진이기에 그 결연함과 슬픔이 더욱 마음에 와 닿는다.



[그림 IV-20] 독립군의 사진

나는 수업에서 사진 속 독립군이 되어 질문에 답해 보라고 하였으며, 사진 속 독립군이 되었다고 생각하여 독립군의 삶을 글과 그림으로 표현해 보라고 지시하였다. 역사 교육에서 한 사람 한 사람의 사연을 상상해 보는 경험은 중요하다. 감정이입을 통해 역사적 사건의 의미를 구체적으로 느낄 수 있으며 나아가 역사를 현재의 '나'와 관련지어서 생각할 수도 있기 때문이다. 과거 독립군의 사연을 상상해 보게 하는 이 수업에서는 사진이 큰 역할을 맡았다. 사진은 말이나 글보다 더 쉽게 우리를 과거의 사람들과 연결시켜 주었으며 구체적인 사람들의 삶을 상상하는 데에도 크게 도움을 주었다. 사진으로 인해 아이들은 독립군의 삶을 더 잘 기억할 수 있게 되었다.

3. <끝나지 않은 전쟁> 수업

가. 수업의 의도

6·25전쟁은 흔히 '동족상잔의 비극'이라 불린다. 과거의 비극으로 머물지 않고

현재에도 계속되고 있기에 ‘끝나지 않은 전쟁’이라 불리기도 한다. ‘끝나지 않은 전쟁’은 언제든지 다시 전쟁이 일어날 수도 있다는 의미이기도 하며 전쟁 과정에서 겪은 심적, 물리적 상처가 아직도 이어지고 있다는 의미이기도 하다. 과거의 ‘동족상잔’은 이제 남북 정부 간의 반목과 군사적 대결뿐만 아니라 우리 사회 구성원들 간의 이념 대립, 정치색에 따른 편 가르기, 북한을 바라보는 시각 차에 따른 갈등, 지역감정, 정부 시책이나 정치인에 대한 비판을 둘러싼 증북 논란 등의 형태로 여전히 곳곳에서 벌어지고 있다.

60여 년 동안 이어진 6·25전쟁의 비극을 극복하고 화해와 공동 번영을 도모할 수 있는 교육이 필요하다고 누구나 말하고 있지만 현실에서는 6·25전쟁에 대한 수업이 증오심과 의심의 교육으로 변질되거나 군사주의를 강조하는 경우를 종종 보게 된다. 전쟁의 책임이 북한에게 있음을 강조하며 북한군이 저지른 만행에 분노하게 하는 경우, 북한의 침략에 맞서 자유와 민주주의를 지키기 위해 희생한 호국 영령을 기억해야 한다고 강조하는 경우, 전쟁의 참상을 다시 겪지 않기 위해 북한의 침략 야욕을 분쇄하고 늘 공격에 대비하는 태도를 가져야 한다고 강조하는 경우가 이에 해당된다. 전쟁을 겪은 이의 증언이 수업에 활용되기도 하지만 개인적인 증오심과 복수심을 그대로 드러내는 수업의 경향은 결국 ‘끝나지 않은 전쟁’의 종식이 아닌 지속을 향하고 있다는 점에서 평화교육에 걸맞지 않다.¹³⁾

먼저 나는 6·25전쟁에 대한 <사회 5-2>, <사회과탐구 5-2>, <사회 5-2 교사용지도서>의 서술 내용을 살펴보았다.

1950년 6월 25일, 북한은 남한을 통일하기 위하여 북위 38도선을 넘어 침략해 왔다. 북한은 소련과 중국의 도움을 얻어 군사력을 키운 상태였기 때문에 남한보다 군사력이 앞섰다. 우리 국군은 북한의 침략에 맞서 싸웠으나 미리 준비한 북한군의 공격을 이겨내지 못하여 낙동강 이남까지 후퇴할 수밖에 없었다. (<사회 5-2>, p.105. 밑줄은 연구자 강조)

- 6·25 전쟁은 누가 시작하였나?

13) 앞서 북한의 남침행위로 인한 전쟁 발발의 시점으로 전쟁을 명명한 ‘6·25전쟁’ 또는 ‘6·25’라는 용어가 문제가 있음을 밝힌 바 있다. 본 연구자는 이러한 6·25전쟁 수업들의 문제점이 ‘6·25전쟁’이라는 용어와도 관련이 깊다는 점을 추후 자기연구의 과정에서 자료를 찾아보고야 알게 되었다.

(김일성을 주축으로 한 북한이다.)

-북한이 6·25전쟁을 일으킬 수 있는 힘을 기를 수 있었던 이유는 무엇인가?

(북한은 소련과 중국의 도움을 얻어 빠르게 군사력을 키울 수 있었기 때문이다. 그리고 남한은 미군이 1949년에 전부 철수한 상황이고, 북한은 전쟁이 일어나면 소련과 중국 두 나라가 지원할 것이라는 약속을 받아 전쟁 수행에 자신감을 갖고 있는 상황이었다. (<사회 5-2 교사용지도서>, p.210. 밑줄은 연구자 강조)

<사회 5-2>와 <사회 5-2 교사용지도서>에서는 전쟁발발의 책임이 북한에 있으며 전쟁의 원인이 북한의 군사력 증강이라 보고 있다. 특히, ‘북한은 소련과 중국의 도움으로 군사력을 빠르게 키웠다’ ‘남한은 미군이 전부 철수한 상황이고’ ‘미리 준비한 북한군의 공격을 이겨내지 못했다’는 서술은 학생들로 하여금 전쟁의 원인을 한반도를 둘러싼 국제 정세의 변화 속에서 종합적으로 판단하게 하기보다는 오로지 군사력의 차이로만 보게 할 가능성이 있다. 또한, 강대국의 힘에 의존한 군사력의 증강만이 전쟁에 올바르게 대비하는 길이라는 잘못된 의식을 심어주기 쉽다.

<사회 5-2>에서는 전쟁의 진행 과정에 대해서 국군의 낙동강 이남까지의 후퇴-미국을 중심으로 한 국제연합군 파병-인천상륙작전을 계기로 압록강까지의 진격-중국군의 개입으로 국군과 연합군의 후퇴-휴전협상이라는 전선의 이동경로의 순으로 서술하고 있다(pp.105-106). 이러한 서술은 <사회과탐구 5-2>에서 또다시 6·25전쟁의 중요한 사건을 일어난 순서에 따라 배열하는 활동으로 중복되어 제시된다(p.74). 사람들의 삶과 분리하여 전세의 흐름을 알고 단순히 전쟁의 순서를 기억하는 것이 학생들에게 어떤 의미가 있는 것인지 의구심이 들었다. 전쟁의 과정 중에 남북한 정부와 군의 정책으로 빚어졌던 민간인들을 대상으로 한 ‘구조적 폭력’에 대한 서술을 살펴보자.

전쟁은 죄 없는 민간인의 목숨도 빼앗아 갔다. 북한군이 점령할 때에는 국군과 경찰에 협조한 사람들에게 보복이 가해졌고, 국군이 점령할 때에는 반대의 상황이 벌어졌다. (<사회 5-2>, p. 107)

북한군이 점령하면 남한의 공무원, 경찰, 군인 등이 죽음을 당하거나 고문을 당하였다. 국군이 점령할 때에는 반대의 상황이 벌어졌다.

(<사회과탐구 5-2>, p.76)

<사회 5-2>와 <사회과탐구 5-2>의 서술 방식이 똑같다. ‘국군과 경찰에 협조한 사람들에 대한 보복’과 북한군의 가해로 ‘남한의 공무원, 경찰, 군인들이 죽임을 당하거나 고문을 당하였다’고 서술하고 나서 ‘국군이 점령할 때에는 반대 상황이 벌어졌다’는 식으로 서술하고 있다. 이러한 서술 방식은 민간인에 대한 가해의 주체가 북한군임을 강조함으로써 북한에 대한 적대감을 형성하는 한편 남한군이 저야 할 책임을 생각하지 못하게 할 가능성이 있다. 전쟁이 남긴 상처는 다음과 같이 서술되어 있다.

전쟁 중에 많은 민간인들이 죽거나 다쳤고 가족이 흩어져 서로 생사를 확인하기 어려운 경우가 많았다. 많은 어린이들이 부모를 잃고 전쟁고아가 되었고, 이 당시 헤어진 이산가족 중 많은 사람들이 60여 년이 지난 오늘날에 이르러서도 만나지 못한 채 살아가고 있다. (중략) 전쟁이 길어지면서 많은 젊은이들이 전쟁에 동원 되었고, 이들 중 상당수가 죽거나 다쳤다. 또, 국토는 황폐해졌고 도로, 건물, 철도, 다리 등이 파괴되어 복구하는 데 많은 시간과 비용이 요구되었다. (<사회 5-2>, p.107)

전쟁은 남북한 모두에게 커다란 상처를 남겼다. 남북한의 많은 사람들이 죽거나 다쳤고, 많은 전쟁고아도 생겼다. 전쟁 중에 도로, 건물 등이 파괴되어 복구하는 데 엄청난 비용과 시간이 들었다. (<사회과탐구 5-2>, p.76)

<사회 5-2>와 <사회과탐구 5-2>는 모두 6·25전쟁이 남북한 모두에게 남긴 잊지 못할 상처로 전쟁고아와 이산가족의 문제, 사망과 부상 등의 인적 피해, 국토의 황폐화와 기간시설의 파괴라는 경제적 손실에 대해 서술하고 있다. 그러나 인적 피해에 대한 서술과 관련하여 ‘많은 사람들’ ‘많은 어린이’ ‘많은 젊은이들’ ‘많은 전쟁고아’ 등과 같이 피해가 ‘많았다’는 식의 막연한 표현만 있지 피해의 규모가 어느 정도인지를 구체적으로 알 수가 없다. 또한, 사망, 부상, 전쟁고아, 이산가족의 발생이 사람들의 내면에 남겨 놓은 정신적 트라우마가 상당할 텐데 이를 느낄 수 있는 구체적 사연은 없다. 경제적 손실에 대한 서술 또한 복구에 따르는 시간과 비용의 문제를 서술하고 있을 뿐, 국토와 산업 시설의 파괴가 구체적으로 사람들의 일상생활에 어떠한 어려움을 불러왔는지에 대한 언급은 없다.

6·25전쟁은 남북한 모두에게 잊지 못할 상처를 남겼다. 남북한이 평화적으로 통일을 이루는 일은 민족의 과제로 남겨졌다. (<사회 5-2>, p.107)

1953년 7월 27일, 휴전협정이 맺어지면서 3년 동안의 전쟁이 끝났다. 그러나 휴전이라는 형태로 전쟁이 끝났기 때문에 언제 다시 전쟁이 일어날지 모르는 상황이 현재까지 이어지고 있다. (<사회과탐구 5-2>, p.76)

전쟁의 결과에 대해서 평화적인 통일이라는 과제를 제시하면서 한편으로는 ‘휴전 협정’이라는 한계로 인해 언제든지 다시 전쟁이 일어날 수 있는 가능성을 언급하고 있다.¹⁴⁾ 전쟁이 다시 일어날 수도 있다는 긴장감은 지속적인 남북의 대결의식을 불러왔다. 긴장과 대결 의식을 바탕으로 한 반공 의식의 확대는 정치적으로는 민주주의를 위협하기도 하고 사회적으로는 구성원들의 화합을 저해하는 요인으로 작용하였다. 이는 개인에게 때로는 원통함으로, 때로는 증오심으로 작용하여 내면의 상처를 치유하기는커녕 덧내는 결과를 불러오기도 하였다.

<사회 5-2>와 <사회과탐구 5-2>의 서술은 6·25전쟁이 우리 사회와 개인에 남긴 문제가 무엇인가에 대한 깊은 통찰을 주지 못한다는 한계가 있다. 물론 <사회 5-2>와 <사회과탐구 5-2>는 지면의 한계로 많은 내용을 실을 수는 없었을 것이다. 그러나 ‘6·25전쟁, 잊을 수 없는 상처’ ‘전쟁과 분단의 고통’이라는 제목에 알맞지 않게 사람들의 삶과 관련지어 전쟁의 상처와 고통을 구체적으로 느끼게 하지 못한다는 점은 아쉽기만 하다. 또한, 학생들이 수업에서 주로 사용하는 자료라는 점에서 학생들의 전쟁에 대한 인식과 정서에 깊은 영향을 끼칠 수밖에 없으므로 활용할 때 신중할 필요가 있다.

나는 전쟁이 과거 사람들에게 준 상처뿐만 아니라 전쟁의 기억이 어떻게 현재의 삶에도 영향을 끼치는지를 살펴봄으로써 학생들에게 어떠한 이유에서든지

14) 1953년 7월 27일 조인된 협정은 남북한 공히 한글문서 상에 ‘정전협정’이라고 규정되어 있다. ‘정전(停戰, cease fire, armistice)’이라는 용어는 ‘전투 행위를 완전히 멈춘다’는 뜻이다. 교전 당사국들 간의 입장 차이로 인해서 전쟁의 정치적인 목적에 대해서 합의할 수 없기 때문에 전투 행위의 정지만을 합의했다는 뜻이다. 한편, ‘휴전(休戰, armistice)’은 ‘적대 행위는 일시적으로 정지되나 전쟁은 계속되는 상태’를 의미한다. 전쟁을 완전히 끝낸 상태가 아니라 ‘잠시 쉬고 있는 상태’이기 때문에 언제든지 전쟁이 일어날 수 있으며 이러한 전쟁 재발은 국제법의 위반이 아니다. ‘휴전’이라는 용어는 ‘정전’이라는 용어보다 더 호전적인 용어이다. 그럼에도 남한에서는 ‘정전협정’이라는 용어보다 ‘휴전협정’이라는 용어가 더 일반적으로 사용되고 있다(박태균, 2007).

전쟁이 일어나면 안 된다는 생각을 가지게 하고 싶었다. 이를 위해 전쟁을 겪은 사람들의 목소리를 직접 들려줄 수 있는 방안을 찾게 되었다. 그러나 주변에서 전쟁을 겪은 사람들의 증언을 직접 들을 수 있는 기회를 마련하기란 쉽지가 않다. 게다가 보편적인 인류애의 관점이라는 기준을 충족시키기 위해서는 증오심과 복수심이 배제된 증언에 학생들을 노출시켜야 한다. 또한 이들 증언이 신뢰할만한 증언이라야 한다.

고민하던 차에 인상 깊게 보았던 TV 프로그램을 떠올리게 되었다. 전쟁 경험자들의 증언과 유명 연주가들의 음악이 어우러진 <KBS 파노라마 정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁>(2013.6.21.방송)이다. 전쟁이 사람들의 삶에 남긴 상처를 구체적으로 느낄 수 있으며 공영 방송국에서 제작했다는 점에서 수업 자료로 유용하다고 판단하였다. 게다가 ‘다큐 콘서트’라는 장르에 걸맞게 아름다운 음악이 함께 나오기에 아이들의 마음에 큰 울림을 줄 수 있으리라 생각했다.

전쟁이 사람들의 삶에 남긴 상처를 알기 전에 전쟁이 일어나기 전의 상황과 전쟁의 과정에 대한 사실 알기가 먼저 이루어져야 했다. 앞서 서술했다시피 교과서의 서술은 평화교육의 관점에도 어긋나는 지점이 많으며 전쟁의 기억이 현재 삶에 끼치는 영향을 들여다보겠다는 나의 수업 의도에도 걸맞지 않았다. 보통의 수업에서는 간단하게나마 교과서의 내용을 살피는 편이었으나 이번 6·25 전쟁 수업에서는 교과서를 아예 사용하지 않는 것이 좋겠다고 판단하였다. 고민한 끝에 <한국사편지 5>(박은봉, 2010)를 수업 교재로 활용하기로 하였다.

나. 수업의 흐름

1) <한국사편지 5> 읽기(1~2차시)

두 시간에 걸쳐 <한국사편지 5> 192쪽부터 237쪽까지 지명독으로 돌아가면서 읽었다. 내용은 해방 이후 분단과정을 서술한 ‘해방, 그러나 남북으로 갈린 나라’, 단독선거를 둘러싼 남북 정부 수립 과정과 분단 반대 움직임을 다룬 ‘38선을 넘는 김구’, 6·25 전쟁을 다룬 ‘민족을 둘로 가른 전쟁, 6·25’라는 세 꼭지로 구성되었다. 당시 학교 특색 프로그램으로 1년에 모두 12권의 책을 읽는 것

을 목표로 삼자는 ‘12 심독’ 프로그램이 운영되고 있었다. ‘12 심독’을 위해 학교 도서관에서는 학년별로 12권의 책을 정해 각각 30권씩 구비해 놓았는데 <한국사편지 5>는 그 중의 하나였다. 덕분에 학급 학생 모두가 <한국사편지 5>를 수업 교재로 활용할 수 있었다.

<한국사편지 5>를 수업 교재로 선택한 이유는 우선, 교과서와 달리 상세히 설명되어 있고 엄마가 자녀에게 얘기하듯이 쓴 특유의 구어체와 풍부한 사진 자료 덕분에 교과서보다 더 쉽게 아이들에게 다가설 수 있다고 여겼기 때문이다. 무엇보다도 교과서와 다른 시각으로 전쟁이 일어나기 전의 상황과 6·25전쟁으로 인한 분단의 과정을 종합적으로 파악할 수 있게 도와준다는 장점이 크게 작용하였다. 해방 이후 통일정부 수립이 어려웠던 원인에 대한 서술을 비교하여 보자.

① <사회 5-2> 서술

그러나 우리나라의 새로운 정부를 수립하는 일은 순조롭게 이루어지지 못하였다. 정부를 수립하는 데 있어 다양한 생각을 가진 사람들의 의견을 하나로 모으지 못하였고, 북위 38도선을 경계로 남쪽에는 미군이 북쪽에는 소련군이 주둔하여 우리나라는 둘로 나누어지게 되었다. (<사회 5-2>, p.101. 밑줄은 연구자 강조)

그러나 서로 다른 생각을 가진 사람들의 의견충돌로 통일 정부를 수립하는 일은 점점 더 어려워졌다. (<사회 5-2>, p.102. 밑줄은 연구자 강조)

② <한국사편지 5>의 서술

일본이 항복 선언을 하자마자 미국과 소련은 약속했다. 한반도를 북위 38도선을 경계로 삼아 남북으로 나누어서 남쪽에는 미군이, 북쪽에는 소련군이 각각 들어와 일본군의 항복을 받자고. (중략) 38도선 이북과 이남에 각각 들어 온 소련군과 미군은 군정(군사 정부)을 세우고 다스리기 시작했다. 기다리고 기다리던 해방이 되었건만, 소련군과 미군이 우리 영토와 민족을 둘로 나눠 다스리게 된 거야. (중략) 38선 북쪽은 소련의 영향 아래 사회주의를 향해 나아가고, 남쪽은 미국의 영향 아래 자본주의를 향해 나아가면서 남과 북은 완전히 다른 길을 걷게 되었어. (pp.197-198)

국내에서 활동하고 있던 독립 운동가들은 ‘건국준비위원회’를 만들어 해방을 맞을 차비를 갖추었어. 건국준비위원회의 중심인물은 여운형이었지.

“동포 여러분, 우리는 해방의 벅찬 소식을 전합니다. 이제 조선의 건국을 위하여 ‘조선건국준비위원회’가 결성되었으니 모든 국민이 힘을 합하여 새 조국을 건설합시다.

민족의 모든 힘을 한데 모읍시다!” (p.200)

건국준비위원회는 새 나라를 건설할 희망에 가득 차 있었어. 하지만 일은 그리 간단치 않았어. 미군정은 오랫동안 조국의 독립과 해방을 위해 싸워 온 조선인들의 희생과 소망을 잘 알지 못했고 별 관심조차 없었어. 그래서 상하이 임시정부는 물론이고 국내, 국외에 있는 여러 독립운동 단체들, 해방이 되면 새 나라를 건설할 준비를 해 온 건국준비위원회까지 전혀 인정하지 않았단다. ‘38선 이남에서 유일한 정부는 오로지 미군정 뿐’이라고 선언하면서, 임시정부는 뭐든 어떤 것도 인정하지 않는다고 했어. (pp.200-201)

<사회 5-2>에서는 ‘다양한 생각을 가진 사람들의 생각을 하나로 모으지 못함’을 먼저 서술한 후에 미군과 소련군의 주둔을 서술하고 있다. 글의 마지막에 통일정부 수립이 어려워진 원인이 ‘서로 다른 생각을 가진 사람들의 의견충돌’에 있음을 재차 강조한다. <한국사편지 5>에서는 미군과 소련의 주둔을 먼저 서술함으로써 미군과 소련군의 주둔이 ‘서로 다른 생각을 가진 사람들의 의견충돌’과 관련이 있으며 해방 이후 완전히 서로 다른 길을 가게 된 남과 북의 운명에 막대한 영향을 끼쳤음을 느끼게 한다. 그런 다음에 해방 직전부터 있었던 ‘건국준비위원회’에 대한 소개와 더불어서 ‘민족의 모든 힘을 한데 모으자’고 했던 여운형의 연설을 인용하고 있다. <사회 5-2>는 민족의 분열에 시선이 머물게 하지만 <한국사편지 5>는 독립국가 건설의 희망을 위해 다양한 세력들의 단결된 움직임이 있었음을 알게 한다.

<사회 5-2>에서는 미군과 소련군의 주둔으로 우리나라가 둘로 ‘나누어졌다’고 표현하였으나 <한국사편지 5>에서는 소련군과 미군이 ‘우리 영토와 민족을 둘로 나누어 다스렸다’고 표현하고 있다. 또 <한국사편지 5>에서는 미군정이 ‘상하이 임시정부, 여러 독립운동 단체들, 건국준비위원회까지 전혀 인정하지 않음’으로 인해 새 나라를 건설하는 일이 ‘그리 간단치 않았다’고 서술하고 있다. 이는 교과서에는 나와 있지 않은 내용이다. <한국사편지 5>에서는 해방 이후 정부 수립까지 미군정 시대였으며 미군정의 정책이 분단에 영향을 끼쳤음을 분명히 밝히고 있는 것이다.

신탁통치안에 대해서도 <한국사편지 5>에서는 교과서와 다르게 모스크바 삼상회의의 결정사항과 잘못된 동아일보 보도에 대해 상세히 소개하고 있다. 또

한, ‘반탁’의 문제가 단순히 신탁통치안의 문제가 아니라 ‘소련 지지자’와 ‘미국 지지자’, ‘사회주의 지지자’와 ‘자본주의 지지자’의 대립이었음을 설명하고 있다 (pp.202-204). 단독 선거가 이루어진 경과와 단독 정부 수립 후 전쟁이 일어나기 전의 상황에 대해서도 미국과 소련으로 대표되는 ‘냉전’이라는 세계정세 속에서 이해할 수 있도록 서술하고 있다.

3·8선 이남만의 단독선거를 결정하게 된 건 근본적으로는 미국과 소련 두 강대국의 이해 다툼 때문이었어. (중략) 당시 한반도는 미국과 소련의 냉전이 가장 첨예하게 대결하는 현상이었어. 38도선을 경계로 남과 북에 미군과 소련군이 버티고 있었으니까 말야. 우리 민족의 독립은 냉전의 불모가 되어 꼼짝없이 잡혀 있는 꼴이었지.<한국사편지 5>, p. 212)

남과 북에 각각 정부가 들어선지 2년 만에 전쟁이 일어났어. 미국과 소련의 냉전은 갈수록 심해졌고, 그와 더불어 남과 북의 사이도 갈수록 나빠져서 결국 전쟁이 터지고 만 거야. (<한국사편지 5>, p. 227)

이밖에도 <한국사편지 5>는 교과서에서는 제시하지 않은 6·25전쟁의 과정에 대한 내용들을 포함하고 있다. 교과서에 나와 있지 않은 6·25 이전 3·8선 부근에서의 잦은 교전을 짚막하게나마 소개하고 있으며(p.228), 한강철교 폭파라는 정부의 잘못을 무책임하고 비인간적인 일이라고 비판한다(pp.228-230). 이승만 대통령이 국군의 작전 지휘권을 넘겨주었고 미군의 지휘를 받으며 전쟁을 하였다는 점을 알게 한다(p.231). 중국군 참전 이후 맥아더의 원자폭탄 사용 주장에 대해서도 소개하고 있다(p.232).

<사회 5-2>에서는 ‘6·25전쟁, 잊을 수 없는 상처’와 ‘전쟁과 분단의 고통’이라는 두 꼭지로 나누어 전세의 변화와 사람들이 입은 피해를 분리하여 서술하고 있지만 <한국사편지 5>에서는 전세의 흐름에 따라 사람들의 삶을 서술한다. 이로써 전쟁과 사람들의 삶이 별개가 아님을 알게 하고 전쟁이 사람들의 삶과 밀접하게 연관되어 있음을 구체적으로 느끼게 해준다.

3·8선에서 숨 가쁜 전투가 벌어지고 있는 동안 자동차로 불과 1시간 남짓밖에 떨어지지 않은 서울에서는 아무것도 모른 채 시민들이 평소와 다름없는 아침을 맞고 있었어. 오전 11시 쯤 되어서야 서울 시민들은 길거리에 나붙은 신문 호외를 보고 비로소

전쟁이 터진 줄을 알았다. (<한국사편지 5>, p.228)

서울 시민들은 다리가 끊겼으니 오도 가도 못한 채 인민군을 맞아야만 했어.
(<한국사편지 5>, p.230)

서울을 빼앗긴 이승만 정부는 부산을 임시 수도로 삼았어. 조용했던 부산은 하루아침에 피난민으로 북적이는 도시로 변했다. 쓰러져 가는 판잣집이라도 피난민들에겐 그저 고마운 잠자리였어. 사람들은 고단한 피난살이를 하며 하루하루를 버텼어.
(<한국사편지 5>, p.231)

중국군이 참전하자, 유엔군과 국군은 도로 후퇴하기 시작했어. (중략) 흥남항구, 원산항구 등 북한의 주요항구는 배를 타려는 피난민들로 북새통을 이루었지. 그 바람에 아내와 자식을 잃어버린 남편, 가족과 헤어져 홀로 배를 탄 청년...이때 헤어진 가족들 중에는 영영 만나지 못하게 된 경우가 아주 많았단다. (<한국사편지 5>, p.233)

전쟁이 남긴 상처와 과제에 대해서도 교과서와 다르게 서술하는 지점이 있다. <사회과탐구 5-2>와 마찬가지로 휴전이라는 형태로 전쟁이 끝났으므로 언제 다시 전쟁이 일어날지도 모른다는 점을 짚어주면서도 ‘평화협정’의 필요성을 덧붙이고 있다. 인적 피해에 대해 교과서와는 다르게 구체적으로 그 규모를 제시하고 있으며 전쟁미망인과 월북 또는 월남한 사람까지 대상에 포함시키고 있다.

전쟁은 모두에게 치명적인 타격을 주었어. 남한은 100만 명이 죽거나 다쳤으며, 북한은 약 300만 명이 죽거나 다쳤단다. (중략) 또, 전쟁 중에 남편을 잃은 여자가 약 20만 명, 부모를 잃은 고아가 약 10만 명이나 생겼단다. 남한에서 북한으로 간 사람이 약 30만 명, 북한에서 남한으로 온 사람이 약 50만에서 100만 명이나 되었어. (<한국사편지 5>, p.236)

<한국사편지 5>는 6·25전쟁이 남긴 가장 큰 상처로 남과 북의 적대 관계를 들고 있다. 이는 교과서에서는 나와 있지 않은 부분이다.

6·25전쟁 후 남과 북의 사이는 거의 회복이 불가능할 정도로 나빠졌어. 남한과 북한은 서로를 적으로, 아니 원수로 여기게 되고 말았다. 그것이야말로 전쟁이 남긴 가장 깊은 상처였어. (<한국사편지 5>, p.237)

1~2차시의 수업은 <한국사편지 5>를 부분별로 끊으면서 지명독으로 읽고 모르는 낱말이나 이해하기 어려운 부분에 대한 부연 설명을 해 주는 식으로 이루어졌다. <한국사편지 5>를 다 읽고 나서 신문 기사를 나누어 주고 읽어 올 것을 과제로 제시하고 수업을 마무리하였다. 기사의 내용은 간추리면 다음과 같다.

-남북자 가족 최상동: 한국전쟁 당시 의용군으로 잡혀가지 않으려고 강릉 집 외양간에 숨어 있었던 아버지가 의용군으로 징집되었다. 그는 늘 ‘에비 없는 후례자식’, ‘친북세력의 자식’, ‘빨갱이’라는 주변의 싸늘한 시선을 받으며 60년을 살았다.

-상이군인 출신 최동수: 1952년 1월 친구들과 축구를 하다 갑작스레 징집되었다. 부상을 입고 하반신 불구가 되었으나 정부는 그를 국가 유공자로 인정하지 않았다. 자신의 불우한 처지를 비판하다 79세에 스스로 생을 마감했다.

-남로당 가족 석규관: 남로당원이었던 사촌형의 심부름을 했다는 이유로 고문을 당하였다. 그 후 연좌제에 간혀 ‘창살 없는 감옥’에서 60년을 살게 되었다.

(2010년 6월 16일자 경향신문 인터넷 기사 <http://goo.gl/05MKP6>)

사실 이 신문기사의 내용은 5학년 아이들이 읽기에 불편한 면이 있었다. 어른 독자를 대상으로 한다는 점에서 아이들이 알기 어려운 낱말들이 많았고, 모두 세 사람의 사연이었기에 빨리 쉽게 읽히지가 않았다. 게다가 남북자 가족 문제, 보훈처의 국가유공자 심의 절차, 연좌제 등에 대한 이해가 없는 상태에서 기사의 내용을 온전히 다 이해 할 거라 기대할 수는 없었다. 그러나 아이들은 이미 국어 시간에 문맥을 통해 글의 내용을 파악하는 방법을 배웠기 때문에 정확하지는 않지만 어렵듯이나마 6·25전쟁이 사람들의 마음 속에 남긴 상처를 느낄 수 있으리라 여겼다. 또, 지금 당장 100 퍼센트 다 이해하지 못한다 하더라도 훗날 언젠가는 다시 읽으면서 이해할 수 있는 순간이 있을 거라는 생각을 가지고 사회공책에 붙여 놓고 읽어 보고 오라고 한 것이다.

2) 끝나지 않은 전쟁 살펴보기(3차시)

가) 전시학습 상기 및 과제 확인

나는 먼저 지난 시간에 <한국사편지 5>를 읽고 6·25전쟁에 대해 알게 된 것들, 생각한 것들을 물으면서 수업을 시작하였다.

3-2)-활동①

은철: 아무 이유도 없이 둘로 갈라진 가족이 있어요.

진후: 6.25 때 피해 본 사람이 많아요.

지석: 맥아더 장군이 만주에서..핵폭탄 만들어 가지고...원산에서 핵폭탄 그거, 밀어버리자고 했을 때 마음이 조마조마했어요.

권혁: 민간인이 더 많은 피해를 봤어요.

영민: 전쟁은 군인들만 하는 게 아니다. 군인도 피해를 보지만 민간인도.....만약에 전쟁이 나면 죽을 수도 있고, 피난가야 되고 그래서요.

전시학습 상기를 한 후 나는 과제로 읽어 오라고 했던 6.25전쟁 관련 신문기사의 내용을 확인하였다.

3-2)-활동②

교사: 최상동이라는 사람에게 어떤 사연이 있었지?

권혁: 아버지가 전쟁에 나갔다가 그 뒤로 못 봤어요.

교사: 아버지를 못 봤지? 그 다음? 아버지가 어느 군대에 간다고 했어요?

아이들: 의용군.

교사: 의용군. 북한군이었어요. 그러니까 동네 사람들이 뭐라고 했어요?

아이들: 빨갱이.

교사: 빨갱이 자식이란 이야기를 들으면서 컸다는 사연이 있었어요. (중략) 최동수 씨는 어떤 사연이 있었어요?

나영: 상이군인이었다가 다쳐 버려서...

교사: 응, 상이군인. 상이군인으로 제대를 했는데 국가유공자로 지정받지 못하고, 몸이 불편하니까 제대로 일을 할 수가 없잖아? 직장도 못 구하고. 어렵게 가난하게 살다가 결국은 자살로 생을 마감한 분의 이야기였습니다. 다음 세 번째, 누구? (학생들이 “석규관”이라고 말한다.) 이 분 이야기 읽을 때는 이해가 좀 안됐을 거야. 대충 이런 이야기인 것 같아요, 이해한 대로 이야기 해 주세요.

권혁: 여권이 나오지 않아가지고 다른 나라로 갈 수 없고, 감옥같이 살고...

교사: 석규관 씨는 가족 중에 친척 중에 (학생들이 “형”이라고 말한다.) 응, 사촌형이 남로당 당원이었대. 남로당은 어른들이 쉽게 말하는 공산당이라고 생각하면 되는데 그 가족이었다는 이유 때문에, 가족의 심부름을 했다는 이유 때문에 (학생들이 “심문당하고, 욕 듣고” 라고 말한다.) 응, 그랬던 사연이에요.




나) 동영상 통해 전쟁 체험자의 사연 들어보기

나는 수업을 시작할 때, 이번 수업의 주제를 ‘끝나지 않은 전쟁’이라고 칠판

에 적었다. 학생들에게 과제로 제시한 2010년의 신문기사 제목이 ‘한국전쟁 60년, 그들의 끝나지 않은 전쟁’이었다. 수업을 하던 2013년은 정전협정 60주년이었고 이번 수업의 주요 자료로 활용된 TV 프로그램의 제목은 ‘정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁’이었다. 전쟁의 기억이 살아남은 사람들에게 지금도 여전히 영향을 끼치고 있다는 점을 알아본다는 수업의 의도에 맞게 학습주제를 ‘끝나지 않은 전쟁’이라고 쓴 것이다.

나는 아이들에게 동영상 속에 나오는 사람들이 어떤 사연을 가졌는지 잘 살펴보라고 이야기 하고 TV 프로그램을 편집한 영상들을 보여 주었다. <표 IV-3>에 제시된 동영상은 인민군으로 참전했다가 국군포로가 되어 월남한 후 고향에 갈 수 없었던 이호철의 사연으로서 실항민의 고통을 느끼게 한다.

<표 IV-3> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(1)

| 주요 화면 | 내 용 | 시간 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|    | <p>나레이터: 분단 이후, 뺏고 빼앗기는 역사가 반복된 강원도 철원. 전쟁의 상징물처럼 옛 조선노동당사가 서 있다. 한국광복 이후, 반공 활동가들의 고문과 학살의 현장이었으며, 한국전쟁 당시 국군과 인민군의 대립이 첨예했던 곳. 폭탄의 상흔이 그 역사를 말한다. 총탄 자욱 가득한 건물이 자신의 지난 날 같다는 여든 살의 소설가. 그 역시 아픔의 역사를 온 몸으로 살아내야 했다.</p> <p>(자막: 이호철, 82세, 소설가 1932년 원산 출생. 한국전쟁 당시 인민군으로 참전. 국군 포로가 됨. 혈혈단신으로 월남. 전쟁과 분단에 관한 소설 <판문점>, <탈향>, <만조> 등 발표.)</p> <p>이호철: 내 80년 인생을 완전히 절단 낸 것이 한국전쟁이에요. 어찌다가 내 인생이 한평생 태어나서 어떻게 이럴 수가 있어요? 220km예요. 우리 고향이. 지금 서울에서부터. 220km면 전주 거리예요. 이쪽으론 영동지방 거리고요. 두 시간이면 가요. 그럼에도 불구하고 60년 동안을 완전히 아버지, 어머니 편지는커녕 돌아가셨는지도 어떤지도 모르고, 이런 일이 어떻게 있을 수가 있어요. 이게 우리 남북한의 비극이죠.</p> | <p>15:25 ~17:04</p> |

출처: <KBS 파노라마 정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁>

주: 주요 화면을 캡처하고 내용을 정서하여 제시함.(이하 동일)

<표 IV-4>의 동영상은 민간인 학살 사건의 피해자인 이양기, 빨치산 대원이었던 박정덕, 송송학의 사연으로 전세에 따라 반공으로 몰리기도 하고 빨갱이로 몰리기도 하면서 이념의 대립 속에서 살아남기 위해 몸부림쳐야 했던 힘없는 민간인들의 처지를 알게 한다.


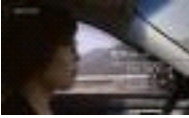
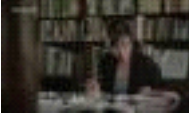

<표 IV-4> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(2)

| 주요 화면 | 내 용 | 시간 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|  | <p>나레이터: 지리산, 이곳은 무장투쟁의 근거지가 되면서 대립과 분열이 극에 달하던 가장 슬픈 전쟁터였다. (자막: 이양기 78세. 한국전쟁 당시 ‘화순 민간인 학살 사건’으로 아버지와 형을 잃음)</p> <p>이양기: 저기가요, 이 동네 사람들을 다 모아놓고 우리 아버지, 우리 형님, 이웃 아저씨, 여러분이 학살당한 곳입니다.</p> | |
|  | <p>나레이터: 집안의 기둥을 한꺼번에 잃어버린 이양기 할아버지는 열다섯 살이었다. 그렇게 300명이 넘는 무고한 사람들이 폐죽음을 당했다는 사실. 지리산이 가장 슬픈 전쟁터인 이유다.</p> <p>(자막: 박정덕, 83세, 전남 곡성군 오곡면)</p> | |
|  | <p>박정덕: 남편이 결혼식 올리고 새벽에 다시 산으로 올라갔거든요. 그래서 그때부터 제가 경찰들한테 잡혀 다니면서 고문당하고…….</p> <p>나레이터: 남편을 찾아내라는 경찰의 강압에 못 이겨, 빨치산 대원이 된 박정덕 할머니처럼, 곡절을 안고 산으로 들어온 여성들도 적지 않았단다.</p> | 28:48 ~31:04 |
|  | <p>박정덕: 고문이 징그러워서 따라 올라갔어요. 52년 토벌작전 때 추격당해서 쫓겨 내려오다가 잘못 내려와서 다리를 다쳤거든요. 그래서 굴 속에서 1개월 반 정도 있다가 물이 먹고 싶어서 내려와서 잡혀서 다리를 잘랐어요. 그 때 제 나이가 스물두 살 먹었었어요.</p> | |
|  | <p>나레이터: 추격과 반격이 반복되는 동안 지리산에서 사상자만 2만 여명. 누구나 어느 편에 서기를 강요 받던 세월이었다.</p> <p>(자막: 송송학, 83세, 불꽃사단사령부 민운적공지도원)</p> <p>송송학: 내가 빨치산을 좋아서 한 사람입니까? 간단하게 간단명료한 답변입니다. 빨치산이 좋아서 빨치산 한 것은 아니거든요.</p> | |
| | <p>이양기: 총부리 앞에서는 아무런 말을 할 수가 없잖아요. 또 그 사람들 말을 들으면 듣지 않으려야 듣지 않을 수 없죠. 반공으로 몰리고 빨갱이로 몰리니까요. 그런 시대였습니다.</p> | |

출처: <KBS 파노라마 정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁>

<표 IV-5>의 동영상은 빨치산의 딸로 태어나 소설가로 살고 있는 정지아의 사연으로 전쟁의 고통이 전쟁을 겪은 당사자뿐만 아니라 전쟁 이후 태어난 후 대에까지도 이어지고 있음을 알게 한다.


<표 IV-5> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(3)

| 주요 화면 | 내 용 | 시간 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|     | <p>(자막: 전라남도 구례군) 나레이터: 전쟁이 끝나고 10년이 지난 뒤에 태어난 소설가 정지아. (자막: 정지아, 48세, 소설가, 1965년 빨치산의 딸로 태어남. 연좌제로 경찰의 감시 속에 어린 시절을 보냄. 1990년 부모의 삶을 담은 소설 『빨치산의 딸』 출간) 그녀에게 늘 붙어 다닌 꼬리표는 ‘빨치산의 딸’이다.</p> <p>정지아: 제가 빨치산, 빨치산의 딸로 태어나고 싶어서 태어난 것이 아니잖아요. 태어나보니까 그런 부모님 밑이었는데, 첫 번째는 저에게 그런 고통을 준 사람이 저희 부모님이라는 생각 때문에 사춘기 때 아마도 반항을, 그렇지 않아도 반항하는 시기인데, 아마 저희 어머니께서 지금도 자다가 집에서 벌떡 벌떡 깰 정도로 그때의 저를 꿈에서 보신대요. 그러면 너무 놀라서 깨신다고 하는데 그럴 정도로 심하게 반항을 했고, 그런 빨치산 부모를 부정하지 않고는 제가 세상에서 견뎌낼 힘이 없었던 건데요. 내 부모의 죄를 나에게 묻는 사회라는 것도 그것이 뭔지는 정확히 몰랐지만 옳지 않은 것이 아닌가. 그렇다면 나는 살아야 하나 살아야 하지 말아야 하나. 이런 갈등을 아마 고등학교 때까지 내내 했던 것 같아요.</p> <p>나레이터: 스물다섯. 부모의 이야기를 소설로 썼다. 하지만 국가보안법 위반 혐의로 책은 출간금지 되었다. 누구에게나 삶은 우주의 무게라지만 그녀에게 더 가혹했던 세월. 지금도 글을 쓰면서 대물림되는 상처와 화해를 시도하고 있다.</p> | <p>04:09 ~05:43</p> |

출처: <KBS 파노라마 정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁>

<표 IV-6>의 동영상은 어린 나이에 생계를 책임져야 했던 송창수의 사연으로 전쟁이 특히 어린이들에게 치명적인 영향을 준다는 것을 알게 한다. 이 영상의 말미에는 바이올린 연주 장면이 함께 나오는데 아이들은 이 연주에 강한 인상을 받았다.

<표 IV-6> <끝나지 않은 전쟁> 동영상 자료(4)

| 주요 화면 | 내용 | 시간 |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|  | <p>나레이터: 어릴 적 꿈을 이룬 송창수 였. (자막: 송창수, 71세, 화가, 1942년 함경남도 흥남 출생, 흥남철수작전 때 어머니, 여동생과 미군수송선으로 피난, 아버지를 비롯한 다른 형제들과 이산가족이 됨, 여덟 살 어린 나이로 생계를 책임짐.) 그는 1·4후퇴 때 태어난 지 보름 된 핏덩이 동생과 어머니를 모시고 월남한 실향민이다. 파죽지세로 밀고 내려오는 중공군을 피해 실시된 흥남 철수작전. 10만 명의 피난민과 함께 그는 고향을 떠났다.</p> <p>송창수: 그 당시 소문은 3일 갔다가 다시 고향으로 돌아온다고. 그런 이야기를 듣고 피난 대열에 어머니하고 같이 나선 거죠.</p> <p>나레이터: 거제도를 거쳐 송창수 화백이 자리 잡은 곳은 부산. 부산은 산 자들의 전쟁터였다. (자막: 광복 이후 30여만 명 부산인구가 피난민 유입, 100만 명으로 급증. 국제시장, 당감동, 감천동 일대 피난촌 형성) 굶어 죽지 않는 것이 승리였고, 보리쌀 한 포대가 훈장이었다.</p> <p>송창수: 부두에서 쌀을 주운 것이 납작한 보리쌀, 압축한 보리쌀이었어요. 그걸 밀가루 포대에 하나 해 가지고 내가 땀어요. 어머니가 아이를 낳고 산후조리를 못 해서 어쩔 수 없으니까. 그때 내가 이제 생존에 대한 책임의식이 이상하게 생기더라고요. 어릴 땐데.</p> <p>나레이터: 특히 아이들에게 전쟁은 치명적이었다. (자막: 10여만 명의 전쟁고아 발생. 출처: 한국전쟁 피해 통계집) 전쟁고아만 10만여 명, 헤어지지 않고 살아있는 것이 모두 기적이였다.</p> <p>(자막: 쇼팽 녹턴 20번 c#단조, 바이올린 신지아) (신지아의 바이올린 연주 장면)</p> <p>나레이터: 배고프지 않고 안전하고 행복해야 하는 아이들. 그러나 그건 먼 나라 이야기일 뿐이었다. (바이올린 연주가 계속되는 가운데 6·25전쟁 당시 아이들의 모습을 담은 흑백영상들이 나옴.)</p> <p>(신지아의 바이올린 연주 장면)</p> <p>나레이터: 슬픔마저 사치였고 아픔도 삶의 쳇바퀴를 멈출 수 없었던 그때 그 사람들. (피난 시절 사람들 모습을 알 수 있는 흑백영상들이 나옴.)</p> <p>나레이터: 지금의 바이올리니스트는 사랑의 선율로 그들의 삶에 찬사를 보낸다. 살아줘서 고맙다고. 견뎌줘서 고맙다고. (동영상이 끝날 때 까지 신지아의 연주 장면이 나옴)</p> | <p>22:54 ~28:42</p> |

출처: <KBS 파노라마 정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁>

이들 각각의 동영상들은 개인의 이야기를 담고 있지만 단지 개인만의 이야기는 아니다. 각각의 영상에서 나오는 주인공들은 그 사람과 동시대를 살았던 사람들, 같은 처지의 사람들의 이야기들을 대변하고 있는 것이다. 즉, 동영상 속의 이호철은 지척에 고향을 두고도 가지 못하는 사람들, 이양기, 박정덕, 송송학은 살기 위해 어느 한 편에 서기를 강요받아야 했던 사람들, 정지아는 연좌제로 인해 고통 받은 사람들을, 송창수는 어린 나이에 생계를 책임져야 했던 사람들을 대변하고 있는 것이다.

다) <끝나지 않은 전쟁>에 대한 느낌 이야기하기

나는 아이들에게 동영상들을 보고 난 느낌을 이야기 해달라고 하였다.

3-2)-활동③

인수: 절망적이에요.

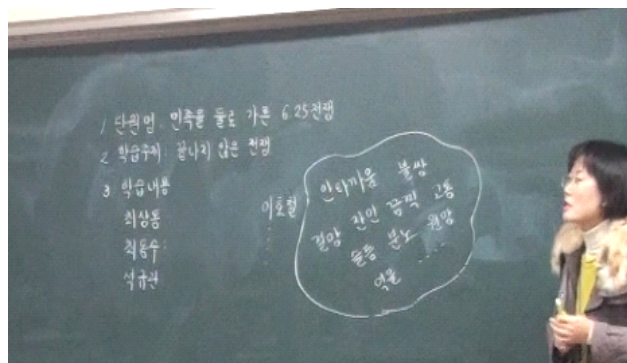
은철: 잘 만들었어요.

민준: 그냥 제가 좀 6·25전쟁 때 태어나진 않았지만, 좀 아이들도 절망스럽고, 고아들도 많고 아이들도 뼈쩍 마르고 그러니까...

진수: 저렇게까지 힘들 줄은 몰랐어요. 힘들게 사는 게 느껴졌어요. (중략)

교사: 여기 아까 굉장히 많은 사람들이 있었죠? 선생님이 쓰다가 깜빡해서 쓰는 것을 까먹었어. 사람들의 사연들과 관련해서 생각나는 단어나 느낌, 이런 것 있으면 얘기해 보자.

학생들은 ‘절망’, ‘잔인하다’, ‘끔찍해요’, ‘슬픔’, ‘분노’, ‘안타까움’, ‘불쌍하다’, ‘고통스럽다’, ‘원망스럽다’, ‘억울하다’라는 말을 하였고 나는 칠판에 받아 적었다.



[그림 IV-21] <끝나지 않은 전쟁>에 대한 느낌

라) ‘끝나지 않은 전쟁’의 의미 알기

나는 아이들이 6·25전쟁이 ‘끝나지 않은 전쟁’인 이유를 생각해 보게 하였다.

3-2)-활동④

교사: 선생님이 숙제로 나눠 준 신문기사의 제목이 뭐였죠?

학생들: 끝나지 않은 전쟁.

교사: 아까 동영상 제목은 뭐였어요?

학생들: 끝나지 않은 전쟁, 제목이 같아요.

교사: 그래서 선생님이 오늘 수업 주제를 ‘끝나지 않은 전쟁’이라고 했어요. 왜 끝나지 않은 전쟁이지?

학생들: 휴전 상태니까.

교사: 휴전 상태니까? 그것 말고 다른 이유는 없을까? 어디서 끝나지 않았다는 걸까?

학생들: 고통, 사람들. 마음 속.

교사: 사람들 마음속에서 끝나지 않은 전쟁? 왜 사람들의 마음속에서 끝나지 않았지?

은철: 북한에 있는 이산가족들, 그리고 빨갱이라고 오해 받아 가지고 피해 본 사람들... 그런 사람들이 불쌍해서요.

인수: 전쟁은 끝났어도, 전쟁의 피해는 그것을 안고 사는 사람... 휴전 상태니까 얼마든지 그런 일들이 벌어질 수 있어서요.

지숙: 그때 받았던 피해와 상처는 아무런 보상 없이 그냥 아물지도 않은 채 쪽 흘러가고 있어요.

교사: 쪽 흘러가고 있다...

권혁: 전쟁 후유증. 전쟁 때 다쳐가지고 지금도 많이 불편하거나 해서? 꿈에서 계속 나오고. 슬프고.

서주: 맨날 싸우고, 거기서 빨갱이라고 하고....

아이들은 ‘끝나지 않은 전쟁’의 의미를 이산가족, 빨갱이라고 오해받아서 피해 본 사람들, 휴전 상태에서 언제든지 다시 전쟁의 피해가 발생할 수 있다는 점, 전쟁의 피해와 상처가 아무런 보상 없이 계속되고 있다는 점, 후유 장애 등과 관련지어 이야기 하였다. 아이들이 동영상으로 살펴 본 사람들의 사연과 연결지어 ‘전쟁의 상처가 아직도 사람들의 몸과 마음에 남아있다’는 의미로 해석하고 있음을 알 수 있었다.

마) ‘끝나지 않은 전쟁’을 시로 표현하기

나는 아이들에게 동영상의 사연을 살펴보고 나서 들었던 생각이나 마음을 시

로 표현해 줄 것을 요구하였다.

3-2)-활동⑤

교사: 사연을 살펴보고 나서 들었던 생각이나 사연을 살펴면서 느꼈던 마음이나 이런 것들을 여러분들이 좀 표현을 해 줬으면 좋겠어. 뭐로? 시로!

아이들: 예?

교사: 시로! 동시로. 아까 선생님이 보여줬던 동영상 보면서 들었던 마음이라, 신문 기사를 읽으면서 들었던 생각이나 이런 것들을 시로 표현해 보세요. 막 길게 안 써도 되요.

아이들: 와!

교사: 아까 들었던 사연들 중 한 사람을 정해서 그 사람의 마음을 표현해 보는 것도 좋고, 내가 그 사람에게 해주고 싶은 말을 표현해도 좋고.

시는 행과 연이 구분되는 형식으로 비교적 짧은 길이 안에 개인의 생각과 느낌을 함축적으로 표현하는 글쓰기 장르이다. 은유와 상징을 사용하기도 하며 특정 부분이 생략되거나 확대되어 표현되기도 한다. 그러기에 아이들은 시를 쓰기 위해 영상을 보고 난 후 자신에게 떠오르는 장면과 느낌을 더 적절한 언어로 나타내기 위해 고심할 수밖에 없다.

이때 아이들은 자신의 내면에서 일어나는 정서에 집중하게 되며 시로 쓰는 과정에서 자연스럽게 자신이 느끼는 주요 정서를 표현하게 된다. 그러므로 전쟁에 대한 시 쓰기는 아이들이 가지는 전쟁에 대한 정서를 파악하는 데에 매우 도움이 된다. 내가 특별히 시로 표현하게 해 본 데에는 이 시기에 5학년 국어과에서 문학영역의 비중이 매우 빈약하고, 특히 시의 경우 학생들이 직접 써보도록 하는 활동이 없다는 데에 대한 개인적인 문제의식을 가지고 있었다는 점도 작용하였다.

학생들은 동시로 ‘끝나지 않은 전쟁’을 표현하였다. 발표 할 시간이 되었다. 처음에 발표할 사람 손들어 보라고 했을 때에는 서너 명밖에 손을 들지 않더니 어느 순간 친구 발표가 끝날 때마다 남자 아이들 사이에 묘한 시선들이 오가면서 친구 이름을 연호하는 것이 아닌가? 결국 이날 남자 아이들 11명이 자기가 쓴 시를 발표하였다. 아이들이 쓴 시에 대한 분석은 수업 성찰에서 다룰 것이다.

바) 평화는 모두의 상처를 아는 것

나는 아이들에게 岩川直樹(2002/2009, pp.36-37)의 다음 시를 들려주며 수업을 마쳤다.

평화는 모두가 싸움의 상처를 아는 것!

따돌림은 끝나도
따돌림 당한 아이의 마음에는
상처가 남습니다.

폭력은 끝나도
폭력을 당한 사람의 마음에는
상처가 남습니다.

전쟁은 끝나도
물에는 오염물질이,
땅에는 지뢰가,
그리고 사람들에게는
상처가 남습니다.

폭력은 한순간이라고 하지만
폭력으로 입은 상처를 낮게 하려면
수많은 사람의 노력과 오랜 시간이
필요해요.

싸움 때문에
다친 사람의 상처를
모두가 알아가는 것이
평화를 만드는 길이예요.

싸움은 끝나도
모든 게 해결된 건
아니예요.

이 시는 주변에서 벌어지는 폭력에 대해 관심을 가지고 폭력으로 상처받는 사람들의 마음을 헤아리는 데서부터 평화가 시작될 수 있음을 말하고 있다. 이 시로 수업을 마무리한 데에는 수업 시간에 배운 6·25전쟁이라는 과거의 역사적 사건뿐만 아니라 아이들의 일상생활에서의 폭력에까지 관심을 기울이게 하고 싶었기 때문이다. 또한, 아이들의 주변에서 폭력의 상처를 안고 살아가는 사람들에게 대한 공감이 필요함을 아이들에게 말하고 싶어서였다.

다. 수업 성찰

1) 전쟁에 대한 아이들의 인식과 정서는 어떠한가?

아이들은 동영상에서 본 사연들을 떠올려 전쟁을 겪는 동안 많은 사람들이 죽고 가족들과 헤어지거나 고아가 되기도 하는 등 많은 피해가 발생했음을 시로 표현하였다.

여러 가지

고민지

6·25전쟁 피해자의
여러 가지 사연
고아, 빨갱이, 학살,
고문, 이산가족……

이것을 보니 떠오르는
여러 가지 감정
안타까움, 끔찍,
절망, 고통, 억울

한 번 생각해보니
떠오르는
여러 가지 생각

고통

박권혁

엄마가 죽고,
아빠는 소식이 없고,
동생만 있네.

동생만이라도 살려
같이 있고 싶네.

배 타고, 뛰고, 피난 가고,
내 인생 이렇게 힘든 날
6·25

고통이 남아 있네.

6·25 전쟁

현진수

많은 사람 죽어가고
많은 사람 가족 잃네.

아직도 끝나지 않은 전쟁
사람들 마음속의 전쟁

6·25 전쟁

전쟁

최현

전쟁 때문에 아버지를 잃었다
전쟁 때문에 어머니를 잃었다
전쟁 때문에 오빠를 잃었다

이 전쟁 하나 때문에
내 가족을 잃었다
전쟁 때문에 힘들다
전쟁 때문에 지쳐간다
이 전쟁 때문에!

총소리

김인수

탕탕탕 총소리에
아버지가 죽고

탕탕탕 총소리에
어머니가 죽고

탕탕탕 총소리에
동생이 죽었네

잊을 수 없는
전쟁의 공포
끝나지 않은 6·25

전쟁이 뭐라고

김수진

전쟁이 뭐라고
사람들이 죽을까?

전쟁이 뭐라고
고아가 많을까?

전쟁이 뭐라고
슬픔이 많을까?

전쟁이 뭐라고
고통이 많을까?

전쟁이 뭐라고
절망에 빠질까?

전쟁이 뭐라고
마음이 아플까?

권혁이, 진수, 현이, 인수의 시에서 아이들이 전쟁으로 가족을 잃을 수 있다는 점에 특히 강한 인상을 받고 있음을 알 수 있다. 민지는 전쟁의 피해 상황을 살펴보고 ‘안타까움’, ‘끔찍하다’, ‘절망’, ‘고통’, ‘억울함’의 감정을 떠올렸다. 권혁이와 현이는 ‘힘들다’, ‘지쳐간다’, ‘공포’라는 단어를 사용하여 전쟁에 대해 가지는 정서를 표현하였다. 수진이는 ‘슬픔’, ‘고통’, ‘절망’으로 전쟁에 대한 아픔 마음을

표현하였다.

아이들 중에는 남과 북의 대립 과정에서 살아남기 위하여 전세를 장악한 편의 지시를 따라야 했고 그 결과 ‘빨갱이’라는 낙인이 찍혀 괴로워해야 했던 사람들의 사연을 인상 깊게 본 경우도 있었다. 아래의 영민이와 수빈이의 시는 전쟁의 결과로서 사람들이 눈에 보이지 않게 둘러치는 경계와 배척에 대해 생각하게 한다. 전쟁이 일어나면 우리 편과 적의 편 구분이 생기고 소속된 집단이나 가치 체계, 생활 방식이 다른 사람을 차별하거나 공격하는 일이 발생하게 된다. 특히 약자들에 대한 차별이나 공격을 합리화하기 위해 ‘빨갱이’와 같은 언어로써 ‘그들은 우리와 다르다’ ‘그들은 우리와 같은 사람이 아니다’는 점을 강조하게 되는 것이다.

상처가 되는 말

김영민

전쟁은 상처가 많네.
그 중에도 다른 사람의 말
내가 하고 싶어 그런 것도 아닌데
사람들은 나를 욕하네.

그런 말을 들을 때면
그 말이 내 마음에 와
찢는 듯한 고통을 주네
그럴 때마다 나는 목 놓아 우네.

무시 해야지 무시 해야지 해도
내 귀에 들리는 그 말.
마음에 와 닿아
상처가 되는 그 말.

끝나지 않은 전쟁

고수빈

끝나지 않은 전쟁
나에게 붙은 ‘빨갱이’라는 꼬리표

끝나지 않은 전쟁
사람들의 ‘빨갱이’라는 손가락질

끝나지 않은 전쟁
사람들의 ‘역시 빨갱이는...’이라는 말

끝나지 않은 전쟁
우리 힘으로 끝내자.

수업의 주제였던 ‘끝나지 않은 전쟁’의 의미를 시로 표현한 경우도 있었다. 유지와 은주는 잠시 휴전했다는 의미에서 전쟁이 끝난 게 아니며 전쟁의 피해를 입은 사람들에게 전쟁은 끝난 게 아니라고 말하고 있다. 가영이는 다소 피상적으로 전쟁의 고통을 아직도 겪고 있는 사람들이 있다고 표현한 반면, 준수는 부

상후유증이라는 구체성을 가지고 끝나지 않은 전쟁을 표현하였다.

하지만

고유지

6·25 전쟁 때문에
많은 아이들과 어른들이 죽고
피해를 받았다.

하지만
6·25전쟁은 잠시 끝났다.
전쟁이 끝났다고
걱정하지 않는 사람도 있겠지.

하지만
전쟁은 끝난 게 아니지. 잠시 휴전한 거야.

하지만
전쟁 때문에 피해를 받은 사람들에게는
전쟁은 끝난 게 아니다.

끝나지 않은 전쟁

고은주

전쟁은 아직 끝나지 않았네……
지금은 휴전 중이니까……

전쟁은 아직 끝나지 않았네……
고통은 아직 남아있으니까……

전쟁은 아직 끝나지 않았네……
마음 속의 전쟁은 끝나지 않았으니까……

우리의 전쟁
아직 끝나지 않았네……

고통

고가영

전쟁에 대한 고통
가족을 잃은 고통
상처에 대한 고통
이러한 고통을 갖고 있는
아직도 겪고 있는
사람이 있습니다.

끝나지 않은 전쟁

고준수

전쟁이 끝나도 그때와 똑같다.
잠을 잘 때마다 찾아오는 부상후유증
잠이라도 편히 자면 좋을 텐데
난 아직도 전쟁 중인 것 같다.

자신이 쓴 시 밑에 생각이나 느낀 점을 쓴 아이들이 더러 있었다. 진수는 자신의 시 밑에 다음과 같이 생각과 느낌을 덧붙여서 써 놓았다.

전쟁이 위험하고 나쁘다는 것을 알고 있었는데 영상을 보고 전쟁은 진짜 심각하구나라는 생각이 들었다. 가족을 잃고 나이도 얼마 안 돼서 죽을 수도 있다. 이 영상을 보니 크기 싫다. 나도 7년 뒤에는 군대를 갈 텐데 빨리 통일이 되어서 전쟁에 대한 불안감이 사라졌으면 좋겠고 군대를 직업처럼 다녔으면 좋겠다. 아무튼 군대를 꼭 가

지 않았으면 좋겠고 전쟁이 사라졌으면 좋겠다.

(2013년 12월 13일 진수의 시에 대한 설명)

진수는 6·25전쟁에 대한 동영상 보면서 남과 북이 대립하고 있는 우리나라의 특수 상황에서 어른이 되었을 때 의무적으로 군대를 가게 되는 현실을 떠올렸고 통일이 되어 전쟁에 대한 불안감이 사라지기를 희망하고 있다. 진수와 비슷한 생각을 하고 있는 남자 아이들이 더 있었는데, 민준이도 이에 해당된다.

이 영상을 보면서 17살에 전쟁에 나가서 싸우는 것을 보니 좀 무서웠다. 나도 전쟁이 나면 나갈 수도 있을 것 같다. 그리고 편지를 보면서 좀 슬펐다. 남하고 북이 빨리 통일이 되어서 전쟁이 나지 않았으면 좋겠다.

(2013년 12월 13일 민준이의 시에 대한 설명, ‘편지’는 ‘동영상’을 잘못 표현한 것임)

군 입대라는 현실적 문제는 아이들에게 자신들 역시 ‘끝나지 않은 전쟁’의 시대에 살고 있음을 실감하게 하였다.

2) 시로 표현하기는 어떤 의미가 있나?

나는 평소 역사 수업에서 배운 내용을 글이나 그림으로 표현해 보도록 한다. 나는 이 수업에서는 ‘끝나지 않은 전쟁’을 시로 표현해 보도록 하였다. 수업을 참관했던 꺾 교사는 ‘끝나지 않은 전쟁’을 시로 표현하게 한 점에서 동양의 문(文)사(史)철(哲)의 학풍을 떠올렸다고 서술했다.

예로부터 동양에서는 문·사·철(文·史·哲)의 학풍을 강조해왔다. 자신의 생각을 시와 같은 문학으로 표현하고, 인간의 발자취를 통해 인간이 나아가야 할 방향을 생각하며, 어떠한 가치가 보다 고귀한 가치인지 생각하는 학풍인 문·사·철의 학풍, 수업자의 수업을 보면 이러한 문·사·철의 학풍이 떠오른다. 문학과 역사, 그리고 철학은 실제 같음의 다른 표현이라 할 수 있다. ‘끝나지 않은 전쟁’ 수업에서 학생들은 ‘6·25전쟁’에 대한 역사를 배운다. 하지만, 이에 머물지 않고 학생들은 그 속에서 ‘전쟁의 부당함’과 ‘평화의 중요성’ 같은 철학적인 사고를 배우게 된다. 마지막으로 이를 자신의 ‘문장’으로 표현하는 활동을 토대로 학생들은 다시 한 번 그 배움을 마음속에 새긴다.

(2015년 4월 5일 꺾 교사의 수업비평 중에서)

꺾 교사는 시 쓰기를 활동으로 도입한 역사 수업에 대해 기존의 객관적인 자료 해석으로 이루어지는 역사 수업에 머물지 않고 ‘마음에의 울림’을 이끌어 내

어 역사적 사건을 학생 자신의 것으로 승화시키게 하였다고 평가하였다. 꼭 교사는 시 쓰기를 접목시킨 역사 수업에 대해 다음과 같이 평하였다.

이처럼 역사 수업에서 문학을 접목시키는 것은 우리에게 많은 시사점을 준다. 기존의 역사 수업은 주로 문학보다는 객관적인 사료를 토대로 수업이 이루어져 왔고, 무미건조한 객관적인 어투의 교과서가 이를 뒷받침했다. 이러한 분위기 속에서 학생들은 마음의 울림, 또는 인간 삶에 대한 반성적인 고민을 하기 힘들었을 것이다. 하지만 수업자의 수업은 문학과 접목을 통해 학생들이 역사적 사건을 자신의 고민으로 승화시키고 자신의 생각을 정립하게 하여 마음속으로 울림을 느끼게 하는 수준에까지 이르게 한다.

(2015년 4월 5일 꼭 교사의 수업비평 중에서)

시 쓰기는 아이들에게 수업에서 살펴 본 사람들의 사연을 나의 일로 받아들이게 하고, 역사적 사건을 과거에 끝난 이야기가 아닌 현재의 이야기로 받아들이게 하였다. 시 쓰기 과정은 수업을 하는 과정에서 마음속에서 일어났던 수천 수만 가지의 감정과 느낌, 지식을 그냥 시간의 흐름 속에 흘려보내지 않고 내 안에 움켜쥘 수 있게 하였다. 시를 쓰는 동안 가지게 된 전쟁에 대한 인식과 정서들은 단순히 말로 설명하고 듣는 수업이었을 때 보다 훨씬 더 오래 그리고 강렬하게 아이들에게 잊혀지지 않고 남아 있을 것이다.

3) ‘말’은 글과 어떻게 다른가?

역사를 공부할 때 역사적 사건을 직접 경험하였던 이의 말을 직접 듣는 경험은 누군가 기록해 놓은 문헌 자료나 통계 자료를 읽을 때에는 알기 어려운 부분들을 알 수 있게 해준다는 사실을 이번 수업을 통해 깨닫게 되었다. 동영상상을 통해 전쟁을 직접 겪은 이가 들려주는 이야기를 들을 때의 느낌은 앞서 <한국사편지 5>를 읽을 때와도 사뭇 달랐다. <한국사편지 5>에서는 6·25전쟁이 ‘사람들’ 전체의 이야기로서 조금은 추상적으로 다가왔던 것이 동영상에서는 한 사람 한 사람의 사연으로 인해 더 구체적으로 다가오는 느낌이 강하였다. 또, 말하는 이의 표정, 몸짓, 목소리의 톤이 글로는 파악하기 힘들었던 의미들까지 더 풍부하게 알 수 있게 해주었다. 동영상에서 이호철의 분통을 터뜨리는 듯한 탄식, 이양기의 나지막한 목소리의 떨림, 덩덤한 듯 슬픔이 묻어나는 정지아의 표

정은 6·25전쟁이 사람들의 마음에 남긴 상처를 더욱 절감하게 해주었다.

사람들은 정말 말하고 싶은 것을 말하고자 한다. 이 세상에 어느 누구도 자신이 쓸데없는 것을 말하겠노라 하면서 자신의 이야기를 하는 사람은 없다. 듣는 사람의 입장에서 쓸데없다고 느끼는 이야기들도 사실 말하는 사람 입장에서는 정말 중요한 이야기이고 절박한 이야기들이다. 역사적 경험에 대해 말하는 사람들은 자신의 기억 중에서 의미 있다고 여기는 것, 다른 사람에게 꼭 들려주고 싶은 것, 다른 사람들이 알았으면 좋겠다는 것을 이야기 하고 있는 것이다. 객관적인 사건 자체가 아니라 그 사건에 대한 자신의 인식을 말로 표현하고 있는 셈이다.

따라서 다른 사람의 말을 듣는다는 것은 말의 줄거리를 듣는 것이기도 하지만 말하는 이의 마음을 읽는 것이기도 하다. 역사에 대한 증언을 들으며 학생들은 자연스럽게 역사적 사건이 그 사람에게 어떤 의미였는가를 파악 하게 된다. 말의 줄거리를 다 기억하고 이해하지 못한다 하더라도 그 말을 하던 사람의 목소리와 표정이 주는 느낌은 시간이 흐른 후에도 또렷이 떠오르는 경우가 있다. 아마도 아이들은 동영상 속에 나오는 이들이 겪은 일을 온전히 이해하거나 다 기억하지 못할 수도 있을 것이다. 그러나 그들이 6·25전쟁에 대해 어떤 인식과 정서를 가지고 있는가에 대해서는 시간이 지나도 기억할 수 있을 것이다. 이것이 역사 공부에서 글이 가지지 못하는 ‘말’의 또 다른 힘이다.

4) 역사 학습에서 음악 활용의 양가성은 무엇인가?

나는 전쟁의 부당함과 평화의 소중함을 느끼기 위한 자료로 교과서가 부적합하다고 판단하였고, TV프로그램을 편집한 동영상을 주요 수업 자료로 활용하였다. 앞서 언급했듯이 나는 다양한 예술적 표현 방식이 학생들의 ‘앎’을 더욱 풍성하게 할 수 있다는 생각을 가지고 있었다. TV 프로그램 <KBS파노라마>에 나오는 음악 연주 장면들은 전쟁을 겪은 사람들의 고통에 대한 공감을 증대시킬 수 있었다.

특히, 마지막 동영상에 삽입된 <쇼팽 녹턴 20번>이 학생들에게 주는 울림은 상당하였다. 수업에서 활용한 동영상 속의 <쇼팽 녹턴 20번>은 음악 자체만으로도 아름다운 곡이다. ‘지금의 바이올리니스트는 사랑의 선율로 그들의 삶에

찬사를 보낸다. 살아 줘서 고맙다고, 견뎌 줘서 고맙다고.’라는 나레이션은 군더더기일 뿐, 음악에 심취한 연주가의 표정과 끊어질 듯 이어지는 바이올린 특유의 음색, 연주 장면 사이사이로 보이는 전쟁 당시의 흑백 영상들이 그야말로 전쟁을 견딘 사람들에게 말없는 위로와 찬사를 건네는 듯하다. 수업을 참관한 객교사는 음악의 활용을 다음과 같이 평하였다.

이는 학생들로 하여금 역사적 지식을 알게 하기 보다는 감성을 토대로 역사를 느낄 수 있게 해준다. 그리하여 학생들은 역사를 ‘배워야 할 과거의 지식’이 아닌 ‘느껴야 할 지금의 역사’로 생각하게 되었다. 또한, 수업자의 이러한 접근법이 최고조에 달한 것은 ‘음악’의 활용이다. KBS 파노라마 ‘끝나지 않은 전쟁’에서 한국 전쟁의 아픔을 감성적으로 전달하기 위해 도입한 음악인 쇼팽의 녹턴 20번 C#단조(바이올린 연주: 신지아)는 학생들로 하여금 전쟁의 참혹함과 한국전쟁이 과거의 역사가 아닌 현재진형으로서 우리의 삶의 이야기임을 알게 해주는데 효과적으로 활용된다. 학생들의 ‘아!’, (울음을 참으려고 기지개를 켜며) ‘우아……’, ‘하……’를 외치는 학생들을 볼 때, 수업자의 가슴을 울리기 위한 수업 전략은 성공적이었다.

(2015년 4월 5일 객 교사의 수업비평 중에서)

객 교사는 신문기사, <한국사편지>, TV 프로그램의 활용이 역사적 지식을 알게 하기 보다는 감성을 토대로 역사를 느낄 수 있게 해주었다고 평하면서 특히 음악의 활용에 주목하였다. 그러나 객 교사는 이러한 매체의 활용이 양가적 성격을 지니고 있다고 지적하기도 하였다.

수업자는 교과서 이외의 역사책, 신문기사, 영상, 음악 등을 주로 활용했다. 이는 학생들에게 어려운 내용을 쉽게 이해하게 해준다는 점, 보다 실제적으로 역사적 사건을 바라볼 수 있게 해준다는 점, 마음 속에 깊이 와 닿게 해 마음의 울림을 이끌어낼 수 있다는 점에서 훌륭한 수업 특질이라 할 수 있다. 하지만, 반대로 생각하면 이는 그러한 신문기사, TV프로그램 등을 만든 사람들의 역사적 관점을 그대로 주입하게 되는 위험성 또한 안고 있는 것이 사실이다. 다시 말해 누군가의 역사 해석에 대한 프로파간다의 도구로 그러한 매체들이 활용될 위험성을 지니고 있다는 점이다. 특히 음악과 합치된 영상은 학생들에게 미적 마각성을 자극하여 그것에 끌릴 가능성을 높인다. 이는 동전의 양면처럼 ‘정서적 울림’과 ‘프로파간다의 도구로의 활용’이라는 양가적 성격을 분명히 가지고 있는 것이다. (2015년 4월 5일 객 교사의 수업비평 중에서)

중립적인 수업 자료란 없다. 수업 자료들은 교사의 역사관, 수업관에 따라 선

택되어지는 것들이다. 그러므로 수업에서 활용하는 매체가 선전의 도구(프로파간다)가 될 것이냐 정서적 울림을 위한 도구가 될 것이냐는 결국 교사의 의도와 상황에 알맞은 매체 활용인가에 대한 비판적 인식에 달려 있을 것이다. 교사 스스로 자신이 활용하는 수업 자료가 본인의 수업 의도와 어긋남이 없는지, 혹은 특정 이념이나 집단을 위한 선전의 도구가 되지 않겠는가를 끊임없이 되물으며 활용 여부를 판단할 수밖에 없다.

음악은 뚜렷한 형상이 없이도 사람들의 마음을 지배하며 때로는 강력한 세뇌의 도구가 되기도 한다. 같은 곡이라 하여도 악기의 구성, 선율, 빠르기의 변화, 강세가 어떠한가에 따라 듣는 사람의 심리가 달라진다. 그렇게 보면 음악 고유의 힘이 분명 존재하는 셈이다. 그런데 한편으로는 형상이 없음으로 인해 그 음악을 활용하는 사람이 누구인가, 어떤 상황에서 그 음악이 활용되는가에 따라 음악이 주는 의미가 얼마든지 다의적으로 해석될 수도 있다. 바그너의 음악들이 나치즘을 전파하는 선전의 도구가 될 것인가, 사람들의 마음을 어루만지는 순수 음악으로서의 역할을 할 것인가는 결국 누가, 어떤 상황에서 음악을 활용하느냐에 따라 달라질 수도 있는 것이다.

수업에서 음악을 활용하고자 한다면 그 음악이 가지는 고유의 힘과 음악이 쓰이는 상황 두 가지를 종합적으로 고려해야 할 것이다. 그러려면 음악을 보는 눈이 필요하다. 결국 음악에 대한 비평 능력을 교사가 갖추어야 하는 것이다. 이러한 생각에 이르고 보니 교사는 수업하는 교과와 내용지식뿐만 아니라 음악을 포함하여 세상을 살아가면서 겪게 되는 모든 영역들, 다방면에서 교양을 쌓아가야 하는 존재라는 사실이 새삼 무겁게 마음에 와 닿는다.

4. 전쟁사 수업에 관한 실천적 지식의 형성

가. 전쟁에 대한 아이들의 인식과 정서

1) 전쟁에 대한 인식

수업 성찰을 통해 드러난 사실들을 바탕으로 각각의 수업에서 아이들이 가지

게 된 전쟁에 대한 인식을 정리해 보겠다.

<거란의 침입과 고려의 대응> 수업에서 아이들이 가지게 된 인식을 정리하여 제시하면 다음과 같다. ① 전쟁은 어린이들에게 많은 고통을 안겨줄 수밖에 없다. ② 군인들은 나라를 지키는 것이 정의롭다고 생각하기 때문에 전쟁에 참여하기도 하지만 국법에 의해 어쩔 수 없이 참여하는 경우도 있다. ③ 전쟁에 참여한 군인들뿐만 아니라 가족들까지 불안하게 만들며 일상적인 삶을 어렵게 한다. ④ 전쟁을 하기 위해서는 많은 인력과 물자, 세금이 동원되어야 하고 이는 백성들의 삶에 고통을 안겨준다. ⑤ 사회의 담판에서 알 수 있듯이 나라를 지키는 방법이 꼭 군사력에 의한 전쟁만 있는 것은 아니다. ⑥ 평화적인 해결책이 없을 경우 전쟁이 일어날 수 있다. ⑦ 욕심을 부리지 않으면 전쟁이 일어나지 않을 수 있다.

<독립군의 삶> 수업에서 가지게 된 전쟁에 대한 인식은 다음과 같다. ① 청산리전투와 같이 널리 알려진 전쟁의 성과에는 이름 없는 독립군들의 희생이 있었다. ② 김좌진이나 홍범도와 같이 이름이 널리 알려진 영웅들뿐만 아니라 이름 없는 독립군들에 대한 평가가 제대로 이루어져야 한다. ③ 아무리 어려운 상황이라 할지라도 친일을 선택하지 않고 나라를 되찾기 위해 싸우는 길을 선택한 사람들이 있다. ④ 멋있게만 여겨졌던 독립군들이 사실은 매우 힘들게 살았다. ⑤ 나라를 되찾기 위한 전투를 치르는 일은 매우 힘든 것이기 때문에 절대 나라를 빼앗겨서는 안 된다.

<끝나지 않은 전쟁> 수업에서 아이들이 가지게 된 전쟁에 대한 인식은 다음과 같다. ① 전쟁은 무서운 것으로 많은 사람들이 죽거나 다친다. ② 고아가 많아지고, 이산가족이 생기는 등의 피해가 발생하며 전쟁을 겪는 사람들의 삶은 매우 힘들다. ③ 이념의 대립으로 인해 무고한 사람이 우리 사회에서 특별한 사람으로 낙인이 찍혀 비난을 받는 경우가 있다. ④ 지금은 휴전 중이니까 전쟁이 아직 끝난 것이 아니다. ⑤ 전쟁의 피해를 겪은 사람들의 고통은 계속되고 있다. ⑥ 통일이 되면 군대를 꼭 가지 않아도 되고 전쟁에 대한 불안감도 사라질 것이다.

이상 세 가지 전쟁사 수업에서 학생들이 가지게 된 전쟁에 관한 인식 중 겹쳐지는 것들을 뽑아서 제시하면 다음과 같다.

- 첫째, 전쟁은 많은 피해를 발생시킨다.
- 둘째, 전쟁은 사람들의 일상적인 삶을 어렵게 한다.
- 셋째, 전쟁은 어린이들에게 많은 고통을 안겨준다.
- 넷째, 전쟁터에 있는 군인들은 육체적으로 심리적으로 매우 힘들다.
- 다섯째, 전쟁이 일어나지 않게 해야 한다.

2) 수업의 과정에서 나타난 학생들의 정서

세 가지 수업에서 조금씩 다르게 표현되긴 하였지만 전쟁에 대해 아이들이 대체로 부정적인 느낌을 가지게 되었음을 알 수 있었다.

<거란의 침입과 고려의 대응> 수업의 과정에서 아이들은 전쟁에 대해 ‘무서움’, ‘절망’, ‘암울’, ‘비극’ 등의 단어로 자신들의 느낌을 표현하였는데 수업후기를 통해 ‘슬픔’, ‘공포’, ‘불안’, ‘참담함’과 더불어 유고 내전을 겪은 제 또래 아이들에게 ‘연민’을 가지게 되었음을 확인할 수 있었다.

<독립군의 삶> 수업에서 아이들은 동료의 죽음, 굶주림, 전투 상황에서의 무서움, 가족들에 대한 그리움, 죽음에 대한 두려움 등을 글과 그림으로 표현하였다. 또한, 그동안 무명의 독립군에 대해 자신이 잘 모르고 있었다는 점과 독립군들의 업적이 제대로 평가 받지 못하는 현실에 대한 비판을 표현하기도 하였다. 아이들의 글과 그림에서 학생들이 느끼는 ‘불안’, ‘절망’, ‘공포’, ‘참담함’, ‘그리움’, ‘슬픔’, ‘안타까움’, ‘부끄러움’을 엿볼 수 있었다.

<끝나지 않은 전쟁> 수업에서 아이들은 전쟁 체험자들의 증언을 담은 동영상과 보고 ‘절망’, ‘잔인하다’, ‘끔찍해요’, ‘슬픔’, ‘분노’, ‘안타까움’, ‘불쌍하다’, ‘고통스럽다’, ‘원망스럽다’, ‘억울하다’라고 말하였다. 아이들이 쓴 시를 통해 ‘공포’, ‘슬픔’, ‘안타까움’, ‘부끄러움’, ‘절망’의 감정을 읽을 수 있었다.

이렇듯 세 가지 수업에서 조금씩 다른 어휘로 표현된 아이들의 정서는 크게 공포, 절망, 슬픔, 고통, 불안, 안타까움으로 묶어서 제시할 수 있다. 아이들이 수업 장면별로 보인 전쟁에 대한 정서를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 IV-7> 전쟁에 대한 아이들의 정서

| 수업 정서 | 거란의 침입과 고려의 대응 | 독립군의 삶 | 끝나지 않은 전쟁 |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 공포 | <ul style="list-style-type: none"> 유고 내전 그림에서 느껴지는 전쟁의 무서움 | <ul style="list-style-type: none"> 전투 상황에서의 무서움 독립군이 느꼈을 죽음에 대한 공포 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁은 무섭다, 끔찍하다, 잔인하다. |
| 절망 | <ul style="list-style-type: none"> 그림에서 느껴지는 유고 아이의 절망감 | <ul style="list-style-type: none"> 독립군이 느꼈을 절망적인 현실과 미래에 대한 희망의 뒤엉킴 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁 체험자들이 느꼈을 절망감에 대한 감정이입 |
| 슬픔 | <ul style="list-style-type: none"> 글과 그림에서 느껴지는 유고 아이의 슬픔 | <ul style="list-style-type: none"> 동료의 죽음, 사랑하는 사람의 죽음 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁 체험자들의 증언에서 느껴지는 슬픔 |
| 고통 | <ul style="list-style-type: none"> 유고 내전 그림에서 느껴지는 아이들의 고통 | <ul style="list-style-type: none"> 독립군이 겪은 추위, 굶주림, 질병 일본군과 싸우는 독립군의 번뇌 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁 체험자들의 정신적 상처에 대한 감정이입 전쟁의 과정에서 정신적 고통을 안겨준 사람들에게 대한 원망과 분노 |
| 불안 | <ul style="list-style-type: none"> '전쟁이 일어나면 어떡하지?'라는 생각 귀주대첩에 참가한 군인들과 가족들의 불안감 | <ul style="list-style-type: none"> 전투에 임할 때의 조마조마한 마음 독립군이 느꼈을 어두운 미래에 대한 불안감 | <ul style="list-style-type: none"> 군대에 가야 하는 상황에서 '전쟁이 일어나면 어떻게 하나?'라는 생각 |
| 안타까움 | <ul style="list-style-type: none"> 유고내전을 겪은 아이들에 대한 연민의 감정 <귀주대첩도> 속 군인들의 가족이 겪었을 어려움에 대한 안타까움 | <ul style="list-style-type: none"> 독립군이 제대로 평가받지 못하는 현실에 대한 안타까움 독립군이 불쌍하다는 느낌 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁 체험자들의 끝나지 않은 상처에 대한 안타까움 |

나. '나'의 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식

아이들의 전쟁에 대한 인식과 정서들을 성찰함으로써 전쟁사 수업에 대한 나만의 실천적 지식을 형성할 수 있었다.

Ⅰ 사람들의 삶을 통해 풍부해진 정서가 전쟁에 대한 반감으로 이어질 수 있다.

전쟁의 과정이나 전적을 강조하는 접근에서 벗어나 전쟁의 현장에 있었던 사람들의 삶에 접근하는 수업 방식이 전쟁에 대한 정서를 풍성하게 불러왔으며 이는 전쟁에 대한 반감으로 이어졌다. 세 수업에서 학생들은 전쟁의 폭력성과 비극성을 인식하게 되었고 전쟁에 대해 '공포', '절망', '슬픔', '고통', '불안', '안타까움'의 정서를 가지게 되었다. 이는 전쟁의 현장에 있었던 사람들의 심리를 탐구하는 과정이 있었기에 가능했다. 특히, 시공간을 넘나들며 타인에 대한 연민의 감정을 가지게 되었다는 점은 주목할 만하다.

학생들은 <거란의 침입과 고려의 대응> 수업에서 다른 나라인 유고의 어린 이들에게, <독립군의 삶>과 <끝나지 않은 전쟁> 수업에서는 우리나라의 과거 독립군과 6·25 전쟁을 겪은 현재의 할머니 할아버지 세대에 대한 연민을 느끼게 되었다. 이는 어린 아이들이 선천적으로 다른 사람의 고통에 민감하게 반응을 보이며 선의를 추구한다는 점에서 '평화감수성'의 개념을 떠올리게 한다.

전쟁에 대한 정서는 자연스럽게 사람들에게 고통을 안겨 주는 전쟁을 회피하려는 마음으로 이어질 수 있다. 그리고 전쟁의 현장에 있었던 사람들의 삶을 통해 마음속에서 일어난 전쟁에 대한 정서들이 주변의 약자들에 대한 관심과 공감 능력을 길러 일상생활 속의 평화 실현의 밑바탕이 될 수 있을 거라 기대된다.

한편, 정서를 강조하는 수업 방식은 자칫 '사료를 통한 탐구', '역사적 사실을 중심에 놓고 사고하기'라는 역사 교과 본연의 특성을 제대로 살리지 못한다는 비판을 불러올 수 있다. 다음은 <거란의 침입과 고려의 대응> 수업을 참관했던 교사의 수업비평의 일부이다.

나도 역시 전쟁을 경험한 아이들의 글과 그림을 보며 ‘충격적이다’, ‘아프다’라는 생각을 했다. 학생들도 이것을 느낄 수 있었을까 하는 생각이 들었다. 수업 중에는 학생들이 이 글과 그림을 통해서 어떤 생각의 변화가 있는지는 분명히 알 수 없었다. 하지만 수업이 끝난 후에 쓴 학생들의 글을 살펴보면 확실히 이 수업은 거란의 침입과 그 대응 과정을 서술하는 것이 목표인 수업이 아니었다. 학생들은 하나같이 전쟁을 겪는 것이 얼마나 끔찍한 일인지를 생각하고 있었고 그 당시에 살던 사람들의 마음이 어땠는지를 생각하고 있었다.

(2013년 6월 17일 고 교사의 수업비평 중에서)

고 교사는 거란의 침입과 대응 과정이라는 역사적 사실이 아니라 전쟁의 끔찍함과 전쟁을 겪는 사람들의 마음에 집중하는 수업에 대해 강한 인상을 받았다. <독립군의 삶> 수업과 <끝나지 않은 전쟁> 수업을 참관했던 곽 교사는 나의 역사 수업이 기존의 사실 지식 중심의 역사 수업의 경향과 다르게 정서적 차원을 강조한다는 점에 주목하였다.

하지만, 이와 관련하여 함께 고민해 볼 문제 또한 존재하는 것이 사실이다. 우선, 정서적 차원의 강조는 지식적 차원의 약화를 초래할 수도 있다는 점이다. 역사 수업에서 지식적 차원은 그 역사적 사건에 대한 평가 및 가치 판단을 위해서라도 중요하게 다루어야 할 부분임은 틀림없는 사실이다. 하지만 정서적 차원을 강조하다 보면 아무래도 지식적 측면을 소홀히 다룰 가능성이 크기 때문이다. 그렇기에 역사를 가르치는 교사들은 이 둘의 미묘한 줄다리기에 한 쪽에 치우치지 않는 지점을 찾아야 할 것이다. (2015년 4월 5일 곽 교사의 수업비평 중에서)

정서적 측면에 너무 치우치다 보면 지식적 측면을 소홀히 하기 쉽다는 곽 교사의 문제 제기는 타당한 면이 있다. 역사 수업에서 지식과 정서 어느 한 쪽에 치우치지 않도록 주의를 기울여야 한다는 지적도 옳다. 그러나 한편으로 생각해 보면 곽 교사의 우려는 기존의 역사 수업의 분위기가 ‘지식적인 차원’을 강조하는 데에 치우쳐 있었기에 정서를 강조하는 나의 수업의 특질이 상대적으로 더 도드라져 보였기 때문일 수도 있다. 사실 곽 교사의 우려는 곽 교사가 참관했던 수업의 전 차시에 독립군을 다룬 연구 자료 살펴보기, 한국사 편지 읽기 등의 활동으로 사실을 알기 위한 수업이 이루어졌다는 점을 제대로 인지하지 못해서 생긴 오해의 결과이기도 하다.

나는 여기서 역사 수업에서 ‘정서적 차원’을 강조하는 것은 우려할만한 일인

가에 대해 생각하게 된다. ‘정서적 차원’을 강조하는 역사 수업은 아직 대다수 교사들에게 낯설게 여겨질 수 있으나 바로 그러한 점에서 의미를 발견할 수도 있기 때문이다. 꼭 교사는 한편으로는 정서를 강조하는 수업에 대해 학생들이 ‘냉철한 이성’보다는 ‘따뜻한 마음’을 지닌 사람으로 되어가고 있다는 점에서 의미 있다고 평가하기도 하였다.

그간의 역사교육은 무엇이 옳고 그른지와 같은 역사 해석을 통해 ‘냉철한 이성’을 가진 학생들을 키우는 것에 방점을 두어왔다. 그러한 분위기 속에서 역사 수업 또한 ‘냉철한 이성’을 지닌 학생들을 키워내는 데 주저함이 없었던 듯하다. 하지만, 이러한 수업은 차가운 머리에 차가운 가슴을 지닌 학생들을 만들어내는 결과를 야기했다. 역사적 사건에 대한 차가운 이해, 즉 역사적 사건의 배경과 원인, 그리고 결과와 그 영향에 대해서는 안다고 해도, 그것을 나와는 무관한 ‘과거의 종료된 사건’으로 보게 했다는 점이다. (중략) 하지만, 수업자의 수업은 비록 과거 사건(6·25전쟁)에 대한 지식적 차원에 대한 강조가 조금은 덜했다고는 해도 그것을 학생들의 마음속에서 분명하게 각인 시켰음을 알 수 있다. 영상을 모두 본 후 학생들의 안타까워 하는 반응, 그리고 학생들이 직접 쓴 동시에 나타난 전쟁의 참혹함, 전쟁의 부당함, 평화에 대한 학생들의 갈망 등에서 이러한 점을 쉽게 찾을 수 있다. 다시 말해, 그들은 차가운 머리를 지닌 학생이라기보다는 따뜻한 마음을 지닌 사람이 되어가고 있었다. (2015년 4월 5일 꼭 교사의 수업비평 중에서)

역사는 해석의 문제이면서 ‘동일화’의 문제이다. 과거와 만나는 일은 사실에 대한 탐구의 과정이기도 하고 감정과 상상력을 동반하여 과거에 살았던 사람들과 정서적인 공감을 나누는 일이기도 하다. 과거에 대한 지식은 감정이나 정체성과 연관되며, 과거에 대한 감정은 현재의 우리 행동에도 영향을 준다. 그러므로 역사의 정서적인 차원을 인정하는 일이 중요하다. 과거에 대한 특정한 표현에 대한 리얼리티를 논의하기 보다는 사람들이 과거의 의미를 창조하는 가운데 보여주는 ‘진지함’을 검토하고 평가하는 것이 훨씬 의미가 있으며 이는 ‘말살의 역사학’¹⁵⁾과 싸우기 위한 출발점이 될 수도 있다(Morris-Suzuki, 2005/2006, pp.42-45).

물론 역사에서 사실에 대한 탐구는 매우 중요하다. 역사적 사고와 역사적 태

15) 역사는 ‘잡단적 기억’이다. 집단에 따라 다양한 기억과 해석이 존재한다. 여러 집단들은 자신의 관점에 맞춘 역사적 기억과 해석을 여러 가지 매체를 통해 전파시킨다. 이 과정에서 하나의 역사적 사건은 때때로 의도적으로 왜곡되거나 축소되어지는데 이를 ‘말살의 역사학’이라 부를 수 있다(Morris-Suzuki, 2005/2006).

도의 기반에 역사적 사실이 있기 때문이다. 따라서 역사 수업은 사실에 바탕을 두어야 한다. 문제는 사실에 대한 탐구에만 천착하는 경향이 있다는 점이다. 무엇을 배울 것인가에 따라 사료를 찾아 탐구하는 과정으로 배워 나가는 수업을 설계할 수도 있고 정서적으로 접근하는 수업을 설계할 수도 있다. 나는 ‘정서적 차원’을 강조하는 역사 수업에 대해 교사들이 우려하기 보다는 역사교육의 다양성 측면에서 바라볼 수 있기를 희망하며 Morris-Suzuki(2005/2006)가 주목한 ‘동일화’의 관점에서 그 의미를 부여받기를 바란다.

② 다양한 표상형식의 활용이 전쟁에 대한 풍부한 인식과 정서를 불러온다.

전쟁에 대한 풍부한 인식과 정서는 전쟁에 대한 반감으로 이어질 수 있는데 여기에는 다양한 표상형식의 활용이 유효하였다. <거란의 침입과 고려의 대응> 수업에서는 유고 내전을 겪은 아이들의 그림과 글을 통해 어린이의 입장에서 전쟁이 주는 상처를 생각할 수 있었다. <귀주대첩도>에서는 선두에서 거란군과 대면하여 전투를 치르고 있는 군사들의 그림을 통해 전쟁에 직접 참여하는 군사들뿐만 아니라 가족들과 일반 백성들의 심리 상태까지 상상할 수 있었다. 독립군의 삶을 다룬 수업에서는 <지식채널 e> 동영상을 통해 이름 없는 독립군들의 희생을 떠올릴 수 있었다. 이 영상에 삽입되었던 무명의 독립군 사진은 독립군의 구체적인 삶의 모습을 상상할 수 있는 매개체가 되었다. <끝나지 않은 전쟁> 수업에서도 전쟁 체험자의 증언을 기록한 동영상을 통해 전쟁이 개개인의 삶에 끼친 영향을 구체적으로 느낄 수 있었다. 특히, 음악의 사용은 전쟁에 대한 학생들의 정서 반응을 끌어올리는 데에 큰 힘을 발휘하였다.

다양한 형태의 미술, 음악, 영상, 문학 등의 예술 작품들은 말로는 설명하기 어려운 느낌이나 감정들을 불러일으킨다. 전쟁을 표현한 예술 작품들이 불러일으키는 느낌이나 감정들은 전쟁으로 인해 사람들이 겪는 고통이나 슬픔을 더 잘 이해할 수 있게 도와준다. 어찌면 말이나 글과 같은 언어보다는 예술 작품으로 표현될 때 전쟁의 의미가 아이들에게 더 정확하게 이해되고 있는지 모른다. 전쟁을 겪은 사람들의 고통이나 슬픔에 대한 깊이 있는 이해는 전쟁을 반대하고 평화를 염원하는 마음으로 이어질 수 있다. 나는 수업을 통해 아이들이 전쟁

의 비극성과 평화의 소중함을 알게 하는 데에 언어 보다는 예술 작품이 더 효과적일 수 있다는 생각을 하게 되었다.

다양한 표상형식의 활용이 유효하였다는 점은 교과외의 경계에 대해 생각하게 한다. 나는 나의 수업에 대해 동료들에게 “이 수업이 도덕 수업입니까, 국어 수업입니까?” 또는 “혹시 음악 수업인가요?”라는 식의 질문을 종종 받곤 한다. 나는 이에 대해 “도덕 수업이면 어떻게 국어 수업이면 어떻습니까? 아이들이 무엇을 배웠다가 중요하지 않을까요?”라고 되묻곤 한다.

세 가지 전쟁사 수업의 경우에도 위와 같은 질문을 받을 만하다. 전쟁 반대의 가치를 심어주려 한다는 점에서 도덕 수업이라고도 말할 수 있을 것이고, 그림과 음악을 감상하기도 하고 시를 써보기도 했다는 점에서 예술 교과 수업이기도 하고 국어 수업이기도 하다. 물론 거란과 고려의 전쟁 과정을 요약 정리하기도 하고, 독립군에 대한 연구물을 살펴보기도 하며, 도서를 통해 6·25전쟁의 과정과 피해 상황을 살펴보기도 했다는 점에서 사료 탐구를 통한 역사 수업이라고도 할 수 있다. 나의 역사 수업 방식이 이렇듯 교과외의 경계를 넘나드는 것은 초등교육의 방향에 대한 나의 생각과도 관련이 있다.

성인에게에는 각기 차별적이고 이질적인 세계들이 아동들에게는 뚜렷한 경계가 없이 뒤섞여서 조화를 이루고 있다. 초등학교에 입학하기 전까지 ‘무엇’인가를 학습하던 방식에 익숙한 아이들에게 초등학교에서의 뚜렷한 교과외의 구분이 당혹감을 불러오고 학습으로부터 멀어지게 만드는 요인으로 작용할 수 있음에 대해 재고할 필요가 있다(엄태동, 2003, pp.171-178).

아이들은 교과외의 경계를 끊임없이 넘나들며 무언가를 배운다. 자신들이 배우고자 하는 그 무언가를 향해 참으로 다양한 여러 갈래의 길로 흩어졌다가 또 한데 모여 들었다가를 반복하기도 한다. 그러므로 교사들은 잘게 쪼개져 있는 교과들과 단원들 사이의 관련성을 파악하고 흩어져 있는 지식과 성취요소들을 짜임새 있게 잘 연결 짓는 일에 관심을 기울여야 한다. 또한, 단지 교과서별로 제시되어 있는 지식과 학습 목표가 아니라 아이들이 ‘무엇을 배워야 하는가?’에 대한 질문에 대한 답을 스스로 찾아낼 수 있어야 한다. 나는 학생들이 배워야 할 ‘무엇’을 더 잘 배우기 위해 언어 중심으로 치중되어 있던 학습 방식에서 벗어나 다양한 장르를 넘나들 필요가 있으며 이를 위해 교과외의 장벽에 갇혀 있어

서는 안 된다고 생각한다.

③ 어린이의 삶으로 접근할 때 전쟁의 비극성을 더 실감한다.

앞서 전쟁의 현장에 있는 사람들의 삶을 통해 접근할 때 전쟁에 대한 풍부한 정서를 불러일으킨다는 점을 살펴보았다. 그런데, 수업 성찰의 과정에서 아이들은 군인들의 삶보다 민간인의 삶, 특히 어린이의 삶을 중심으로 접근할 때 전쟁의 비극성을 더 실감하는 경향이 있다는 점을 발견할 수 있었다.

<거란의 침입과 고려의 대응> 수업에서 아이들은 유고 내전을 겪은 아이들이 그린 그림을 통해 전쟁의 비극성을 실감하였음을 수업후기에서 발견할 수 있었다. <끝나지 않은 전쟁> 수업에서 동영상에 등장하는 이양기, 정지아, 송창수는 성인이 되기 전 아동기와 청소년기의 체험을 증언하고 있는데 아이들의 시에서도 어린 아이의 시선에서 전쟁의 피해 상황을 표현한 내용들이 많았다. 아이들은 제 또래의 아이들에게 더 쉽게 공감한다는 사실을 다시 한 번 확인할 수 있었다.

그러나 전쟁의 비극성에 주목하기보다 여전히 전쟁을 승패의 관점으로 보거나 전쟁 참여자를 멋있게 여기는 아이들도 있었다. <거란의 침입과 고려의 대응> 수업과 <독립군의 삶> 수업에서 대부분의 아이들이 전쟁에 대해 부정적인 인식을 하게 된 반면, 여전히 전투에 참여하여 승리한 것을 멋있게 표현하는 경우도 있었다. 그런데 <끝나지 않은 전쟁> 수업에서는 전쟁을 미화하는 표현을 전혀 찾을 수 없었다. 이는 앞의 두 수업에서는 전쟁에 참여한 군인들의 삶을 다룬 반면, <끝나지 않은 전쟁> 수업의 경우 군인이 등장하지 않으며 민간인들의 전쟁 체험만 다루었다는 점과 관련이 있다. 앞의 두 수업이 모두 전쟁 참여의 주체인 군인들에 대해 주목함으로써 일상생활 속에서 접하는 매체들이 만들어 낸 군인과 전쟁에 대한 이미지의 영향에서 벗어나지 못하는 경우가 발생한 것이다.

이러한 현상을 통해 알 수 있는 점은 아이들이 가지게 되는 전쟁에 대한 인식에 그 만큼 일상생활에서 접하는 매체의 영향력이 크다는 것이다. 그렇기에 전쟁의 폭력성을 알게 하고 나아가 전쟁을 반대하는 마음을 심어 주는 것은 몇

차례의 학교 수업만으로 가능한 일이 아니다. 오랜 시간과 노력이 필요하다. 따라서 평화교육관에 의거한 전쟁사 수업은 단기간의 성과를 바라는 조급함을 버려야 하고, 어떠한 극단적 상황에서도 흔들림 없이 이어져야 하며, 더 자주 더 많이 시도되어야 한다. 또한, 전쟁사 수업을 할 때 교사는 자신의 이야기 서술이 누구를 등장인물로 삼고 있나 관심을 기울일 필요가 있다.

④ 현재에 가까운 시점의 전쟁일수록 전쟁의 비극성을 더 잘 실감한다.

아이들은 대체로 먼 과거보다 현재에 가까운 시점에 벌어진 전쟁일수록 전쟁의 비극성을 구체적으로 실감하는 편이었다. 이는 자료의 구체성과 관련이 깊다. <거란과 고려의 대응>을 배울 때에는 인명 피해, 물질 피해, 심리적 트라우마 등에 대한 구체적인 사례의 제시가 없이 주로 상상에 의존하였다. 그러나 <독립군의 삶> 수업에서는 독립군에 대한 연구 자료들을 통해 독립군들이 처한 열악한 상황을 구체적으로 알 수 있었다. <끝나지 않은 전쟁> 수업의 경우, <한국사편지 5>를 통해 물리적인 피해 상황을 알 수 있었고 동영상 속에서 직접 전쟁을 겪은 이들의 증언은 아이들의 내면에 전쟁이 무섭다는 점을 각인시켰다.

현재에 가까운 시점일수록 아이들이 전쟁의 비극성을 더 실감한다는 점은 수업에서 또 다른 시사점을 준다. 역사 수업에서 과거의 전쟁을 다루게 될 경우 사람들이 겪는 전쟁의 고통을 굳이 학습하고 있는 과거의 특정 시점에 제한을 두고 생각하게 할 필요는 없다는 점이다. 앞서 유고 내전을 그린 아이들의 그림이 아이들에게 전쟁의 비극과 폭력성을 실감하게 하는 데에 유효하였음을 서술한 바 있다. 동료 교사의 수업비평에서도 유고 내전을 체험한 아이들의 그림이 ‘잡힐 듯 잡히지 않는 시간으로 건너가는 징검다리’의 역할을 하였음을 알 수 있었다.

우리 주변에서는 여전히 세계 곳곳에서 전쟁이 벌어지고 있다. 우리 중에 누구라도 전쟁을 피해 갈 수 있을 거라 단언할 수 없다. 전쟁은 단지 과거의 일만이 아니라 현재의 일이며 우리의 미래의 일이기도 하다. 현재의 전쟁을 통해 과거 전쟁을 겪은 사람들의 고통을 실감할 수 있으며 미래에 닥칠지도 모르는 전쟁을 막아내기 위한 지혜를 찾아낼 수도 있을 것이다.

이상 세 가지 수업에 대한 비교 내용과 이를 통해 형성한 나의 전쟁사 수업에 관한 실천적 지식을 정리하면 <표 IV-8> 와 같다.

<표 IV-8> 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식의 형성

| 구분 | A | B | C |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 주제 | 거란의 침입과 고려의 대응 | 독립군의 삶 | 끝나지 않은 전쟁 |
| 수업의 의미 | 싸우지 않고도 나라를 지킬 수 있어요. | 잊혀진 사람들의 희생을 기억해야 해요. | 전쟁은 끝나도 전쟁의 상처는 계속돼요. |
| 등장인물 | 서희와 강감찬 고려의 군사들 | 무명의 독립군 | 전쟁을 체험한 민간인들 |
| 자료 | 그림 | 동영상, 사진 | 동영상, 음악 |
| 전쟁 인식 | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁은 어린이들에게 고통을 안겨준다. 군인들은 정의감에 전쟁에 참여하기도 하지만 그렇지 않은 경우도 있다. 군인들뿐만 아니라 가족들도 불안하다. 전쟁은 백성들의 삶에 고통을 안겨준다. 나라를 지키는 방법이 군사력에 의한 전쟁만 있는 것은 아니다. 평화적인 해결책이 없으면 전쟁이 일어날 수 있다. 욕심을 부리지 않으면 전쟁이 일어나지 않는다. | <ul style="list-style-type: none"> 청산리 전투의 성과에는 이름 없는 독립군들의 희생이 있었다. 무명의 독립군들에 대한 평가가 제대로 이루어져야 한다. 이무리 어려운 상황에서도 친일을 선택하지 않고 나라를 되찾으려고 싸우는 사람이 있었다. 멋있게만 여겼던 독립군들이 사실은 매우 힘들게 살았다. 나라를 되찾기 위한 전투를 치르는 일은 매우 힘들므로 나라를 빼앗겨서는 안 된다. | <ul style="list-style-type: none"> 전쟁은 무서운 것으로 많은 사람이 죽는다. 고아, 이산가족과 같은 피해가 생기고 어린이들이 힘들게 살아간다. 무고한 사람이 비난받는 경우가 생긴다. 휴전 중이므로 전쟁이 끝난 것은 아니다. 전쟁 피해를 입은 사람들의 고통이 계속되고 있다. 통일이 되면 군대를 가지 않아도 되고 전쟁에 대한 불안감도 사라질 것이다. |
| 정서 반응 | 공포, 절망, 슬픔, 고통, 불안, 안타까움 | | |



나의 전쟁사 수업 실천적 지식

- ① 사람들의 삶을 통해 풍부해진 정서가 전쟁에 대한 반감으로 이어질 수 있다.
- ② 다양한 표상형식의 활용이 전쟁에 대한 풍부한 인식과 정서를 불러온다.
- ③ 어린이의 삶으로 접근할 때 전쟁의 비극성을 더 실감한다.
- ④ 현재에 가까운 시점의 전쟁일수록 전쟁의 비극성을 더 잘 실감한다.

V. 결론

전쟁은 많은 사람들에게 고통을 안겨줄 수밖에 없음에도 어린 학생들이 일상 생활에서 전쟁의 폭력성에 대해 무감각해지고 있으며 전쟁을 정당화하는 사고가 내면에 스며들고 있는 현실은 매우 안타까운 일이다. 올바른 시민의식을 기르고 자 하는 사회과에서도 전쟁의 폭력성을 비판하고 평화를 지향하는 수업이 널리 이루어지고 있지 않다. 본 연구자는 이러한 문제의식을 바탕으로 적극적으로 전쟁을 회피하고 평화를 실현하려는 의지를 심어주기 위한 수업의 방향성을 모색하는 것이 필요하다는 인식 하에 전쟁사 수업에 대한 자기연구를 실행하였다.

먼저 이론적 배경으로 평화교육으로서의 전쟁사 수업과 자기연구의 의미에 대해 탐구하였다. 적극적 평화 개념에 의거한 전쟁사 수업방안에 대한 문헌연구를 통해 알게 된 전쟁사 수업의 방향성은 다음과 같다. 첫째, 전쟁의 불가피성이나 필연성을 강조하는 입장에서 벗어나야 한다. 둘째, 승패의 관점에서 벗어나 사람들의 삶을 중심으로 전쟁의 참상과 폭력성에 접근해야 한다. 셋째, 직접적 폭력뿐만 아니라 전쟁이 가하는 구조적 폭력과 문화적 폭력을 알게 해야 한다. 넷째, 민중의 주체적 선택과 평화 인물에 대해 다뤄야 한다. 다섯째, 초등학생들의 심리적 특성을 존중하여 ‘부드러운 자료’를 사용해야 한다. 여섯째, 다양한 표상형식을 도입해야 한다.

자기연구는 교사가 자기 자신의 수업에 대해 스스로 연구하고 탐구한 결과를 공개적으로 드러냄으로써 자기 자신 뿐만 아니라 교사 집단 전체의 수업 개선에도 도움을 줄 수 있다. 자기연구는 교사 내면의 신념과 갈등을 그대로 드러내어 자기 자신에 대한 이해를 깊게 하며 실천적 지식을 이끌어낼 수 있다. 이때 교사 개인의 주관성을 극복하기 위하여 비판적 동료들의 도움은 필수적이다.

본 연구자는 그동안 기록했던 수업 동영상 중에서 문헌연구의 결과 알게 된 전쟁사 수업의 방향에 비추어 평화의 의미를 성찰할 수 있는 수업 목록을 선정하여 자기연구를 실행하였다. 이 연구에서 대상으로 삼은 수업은 거란의 침입과 고려의 대응, 청산리 전투, 6·25전쟁을 다룬 수업이다. 전쟁사 수업에 대한 자기연구를 위하여 연구자는 수업 동영상, 학생들이 작성한 학습결과물, 연구자 자

신의 수업 후기를 비롯한 자료들을 면밀히 살펴보고 이와 더불어 비판적 동료들의 피드백을 활용하였다. 수업에 대한 분석과 해석을 바탕으로 성찰한 내용을 ‘나’의 전쟁사 수업 이야기로 작성하였다. 수업 이야기는 수업의 의도, 수업의 흐름, 수업 성찰의 순서로 기술하였다.

세 가지 전쟁사 수업에서 학생들이 가지게 된 전쟁에 관한 인식과 정서 중 공통적인 것을 뽑아보면 다음과 같다. 첫째, 전쟁은 많은 피해를 발생시키므로 무섭다. 둘째, 전쟁은 사람들의 일상적인 삶을 어렵게 한다. 셋째, 전쟁은 어린이들에게 많은 고통을 안겨준다. 넷째, 전쟁터에 있는 군인들은 육체적으로 심리적으로 매우 힘들다. 다섯째, 전쟁이 일어나지 않게 해야 한다. 여섯째, 세 가지 수업에서 조금씩 다르게 표현된 아이들의 정서는 크게 공포, 절망, 슬픔, 고통, 불안, 안타까움으로 묶어서 제시할 수 있다.

자기연구를 통해 형성하게 된 전쟁사 수업에 대한 실천적 지식은 다음과 같다.

첫째, 전쟁의 과정이나 성과를 다루는 접근에서 벗어나 전쟁의 현장에 있었던 사람들의 삶을 통해 접근하는 방식은 전쟁에 대한 풍부한 인식과 정서를 불러왔으며 이러한 인식과 정서들은 전쟁에 대한 반감으로 이어졌다. 이는 전쟁의 현장에 있었던 사람들의 심리를 탐구하는 과정이 있었기에 가능한 것이었다. 따라서 전쟁사 수업에서 사람들의 심리를 다루는 것이 필요하다.

둘째, 전쟁에 대한 정서와 인식을 불러일으키는 데에 다양한 표상형식의 활용이 유효하였다. 그림, 사진, 동영상, 음악 등은 전쟁이 개개인의 삶에 끼친 영향을 구체적으로 알 수 있게 해 준다.

셋째, 군인들의 삶보다 민간인의 삶, 특히 어린이의 삶을 중심으로 접근할 때 아이들은 전쟁의 비극성을 더 실감하는 경향이 있다. 그러나 일상생활에서 매체들이 만들어낸 군인과 전쟁에 대한 이미지로 인해 전쟁의 비극성을 실감하지 못하는 경우도 있다. 이는 평화교육관에 의거한 전쟁사 수업이 흔들림 없이 계속되어야 함을 알게 한다.

넷째, 아이들은 대체로 먼 과거보다 현재에 가까운 시점에 벌어진 전쟁일수록 전쟁의 비극성을 구체적으로 실감하는 경향이 있다. 이는 자료의 구체

성과 연관이 깊으며 현재의 전쟁이 과거의 전쟁을 가르치는 데에도 유용하게 활용될 수 있음을 알게 해준다.

본 연구자의 자기연구의 결과는 전쟁사 수업에 대한 새로운 아이디어나 시사점을 제공함으로써 평화를 실현하기 위한 역사 수업을 구상하려는 동료교사들에게도 도움이 되리라 기대되어진다.

참 고 문 헌

- 강순원. (2003). 1998년 벨파스트 평화협정과 북아일랜드 평화교육의 상관성-상호이해교육(EMU)에서 민주시민교육(CE)으로. **비교교육연구**, 13, 221-244.
- 곽병현. (2014. 11). 억압된 것의 회귀: 타자와 주체의 욕망으로 읽는 '독립군의 삶' 수업. **역사교육연구**, 22, 237-285.
- 고병현. (2000). 실천적 평화교육을 위한 철학적 기초. **여성과 평화**, 1, 253-279.
- 고병현. (2006). **평화교육사상**. 서울: 학지사
- 교육부. (2013). **초등학교 사회 5-1**. 서울: 두산동아.
- 교육부. (2013). **초등학교 사회 5-2**. 서울: 두산동아.
- 교육부. (2013). **초등학교 사회과 탐구 5-1**. 서울: 두산동아.
- 교육부. (2013). **초등학교 사회과 탐구 5-2**. 서울: 두산동아.
- 교육부. (2013). **초등학교 교사용 지도서 사회 5-1**. 서울: 두산동아.
- 교육부. (2013). **초등학교 교사용 지도서 사회 5-2**. 서울: 두산동아.
- 국립국어원 표준국어대사전 (nd). '평화'. [http://stdweb2.koreangov.kr/search/List_dic.jsp] (2015.11.20)
- 김남철. (2005). 역사교육에서의 평화교육의 모색. **역사교육연구**, 2, 139-176.
- 김동춘. (2007). (nd). **과거청산과 한국의 민주주의**. [<http://goo.gl/4G88vc>] (2015.11.22)
- 김명석. (2001). 김승옥 소설과 감수성의 글쓰기. **우리문학연구**, 14, 245-266.
- 김성근. (2000). 이스라엘 그 공존을 향한 더딘 걸음. **초등우리교육**, 126, 101-108.
- 김성금. (2006). **평화교육의 방향과 실천 방안 연구**. 인하대학교 석사학위논문.
- 김유미. (2012). **뇌를 통해 본 아동의 정서**. 서울: 학지사.
- 김진우, 손제민. (2010.6.16.). 한국전쟁60년(1)그들의 끝나지 않은 전쟁. **경향신문**. [<http://goo.gl/05MKP6>] (2015.11.22)
- 김진혁(감독). (2006. 5. 8). **지식채널 e 잊혀진 대한민국IV- 그 시절**. 서울: EBS.
- 김진희. (2011). Self-Study를 통한 실천공동체의 학습문화. **교육문화연구**, 17(13), 59-86.
- 김한중. (2007). 역사교육이론의 재개념화, **역사교육연구**, 5, 7-34.
- 김한중. (2013). 평화교육과 전쟁사-모순의 완화를 위한 전쟁사 교육의 방향-. **역사교육연구**, 18, 90-131.
- 류정란. (2014). 수업일기를 통해 본 역사교사의 수업실천. 한국교원대학교 대학원 석

- 사학위 논문.
- 류현중. (2014). ‘사건’과 ‘정서’로 역사 수업 읽기-〈따뜻한 기술: 문익점과 목화〉 수업이 야기. **사회과교육연구**, 21(1), 43-66.
- 류현중. (2015). ‘낮설게 보기’로서 창의성-〈현명한 소비〉 수업의 성찰을 사례로. **사회과 수업연구**, 3(1), 1-30.
- 민승식(감독). (2013. 6. 21). **KBS 파노라마 정전 60주년 다큐 콘서트-끝나지 않은 전쟁**. 서울: KBS.
- 박명림. (2007). 한국전쟁/6·25를 기억하는 방식: 역사용어와 사유체계의 문제. **역사용어 바로쓰기**(『역사비평』 편집위원회 편), 176-196. 서울: 역사비평사.
- 박영은. (2014). 자기연구(Self-Study)를 통한 초임교사교육자의 교수경험 성찰. **한국교육원교육연구**, 31(3), 221-243.
- 박우섭. (2008). **사회과 평화교육의 이해와 실천방안 연구**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박은봉. (2010). **한국사편지 2**. 서울: 책과함께.
- 박은봉. (2010). **한국사편지 5**. 서울: 책과함께.
- 박태균. (2007). 정전협정인가, 휴전협정인가?. **역사용어 바로쓰기**(『역사비평』 편집위원회 편), 197-202. 서울: 역사비평사.
- 방형남. (2012. 11. 12). 제주기지 흔들기, 文후보의 정체성과 관련 있다. **동아일보**, 35면
- 백은진. (2012). **중등 역사교사의 역사교육 목적에 대한 인식과 수업실천**. 서울대학교 박사학위논문.
- 서근원.(2011). 교육인류학의 수업이해 과정과 그 의의에 관한 질적 사례 기술 연구, **교육인류학연구**, 14-1, 교육인류학회, 83-85.
- 서중석. (1995). 이름만 남긴 청산리 전투의 영웅들. **인물로 보는 항일무장투쟁사**(역사문제연구소 편). 고양: 역사비평사.
- 서중석. (2000). 청산리전쟁 독립군의 배경: 신흥무관학교와 백서농장에서의 독립군 양성, **한국사연구**, 111, 1-41.
- 선혜란. (2009). **평화감수성을 기르는 전쟁사 수업-한국전쟁을 사례로-**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 손연자. (2005). **마사코의 질문**. 서울: 푸른책들.
- 손진원. (2006). **초등 사회과 교과서의 6·25전쟁 서술 내용 분석-제 1차 교육과정부**

- 더 제 7차 교육과정까지-. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 심준석. (2014). 교사의 수업비평 경험과정에 대한 자기 연구. **한국스포츠교육학회지**, 21(4), 31-54.
- 안병학. (2007). **평화교육의 관점에서 본 「한국 근·현대사」 교과서의 '6·25전쟁'에 대한 내용 분석과 개선 방안**. 경북대학교 석사학위논문.
- 양호환, 이영효, 김한중, 정선영, 송상헌. (2010). **역사교육의 이론**. 서울: 책과함께.
- 엄태동. (2003). **초등교육의 재개념화**. 서울: 학지사.
- 윤영섭. (2012). **초등학생의 전쟁 인식과 평화교육-한국전쟁 수업방안을 중심으로-**. 성공회대학교 석사학위 논문.
- 윤용진. (1992). 평화연구의 역사적 전개와 비판적 평화연구학의 형성. **평화이론과 실천의 모색 II**, 197-203. 서울: 삼민사.
- 윤종배. (2012). 학생의 시선에서 본 역사 수업. **역사와 교육**, 6, 169-186.
- 이미지. (2012). **고려시기 對거란 외교의 전개와 특징**. 고려대학교 박사학위 논문.
- 이삼열. (1992). 평화교육의 철학과 실천방법. **현대평화사상의 이해**(최상용 편). 서울: 한길사.
- 이서행. (2004). 동서 평화 개념과 이념의 이해. **평화학연구**, 2, 167-187.
- 이운희. (2013). **교사의 셀프스터디(Self-Study)를 통한 국어과 수업 전문성 신장 방안 연구**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이은숙. (2008). **고려·거란 전쟁에 대한 국사 교과서 서술 분석**. 고려대학교 석사학위 논문.
- 이혁규, 심형택, 김남수, 이현명. (2012). 교사의 자기연구(Self-Study) 필요성 탐색. **교육문화연구** 18-2, 43-66.
- 장세윤. (2004). 만주 지역 한인 항일무장투쟁 세력의 식생활과 보건위생. **한국근현대사연구**, 28, 78-115.
- 정현백. (2001). 역사교육과 평화교육의 만남-서독의 사례를 중심으로-. **역사교육연구**, 80, 89-121.
- 최자윤. (2006). **전쟁론의 관점에서 본 역사교과서의 임진왜란 서술**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 최호근. (2009). **독일의 역사교육**. 서울: 대교.

- 최희정. (2012). 사회과 교사의 수업반성에 대한 분석. **사회과교육**, 51(2), 81-84.
- 한광웅. (2011a). '나'의 사회과 수업의 알레고리적 해석. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 한광웅. (2011b). 예술체험 활동에 의한 선사시대 생활 세계의 상상적 이해. **초등교육연구** 24-4, pp.19-44.
- 홍미화. (2004). 초등 사회과 교실 수업과 교사의 실천적 지식. **사회과교육연구**, 11(1), 237-255.
- 황혜영. (2013). 한국교사교육자의 전문성 개발을 위한 셀프연구(Self-Study)의 도입. **한국교원교육연구**, 30, 59-80.
- 岩川直樹. (2009). **사람들은 왜 싸울까?**(김규태 역). 서울: 초록개구리. (원저 2002 출판)
- Arendt, H. (2006). 예루살렘의 아이히만(김선욱 역). 서울: 한길사. (원저 1963 출판)
- Baussier. S. (2007). **전쟁과 평화 두 얼굴의 역사**(장석훈 역). 과주: 푸른숲. (원저 2004 출판)
- Burns, R. J. (2005). 평화교육의 정당화 문제. **평화교육의 이론과 현실**(Burns, R. J. & Aspeslagh, R. 편, 장원석 외 역), 189-214. 제주: 각. (원저 1999 출판)
- Burns, R. J. & Aspeslagh, R.(2005). 교육을 통한 평화에의 접근. **평화교육의 이론과 현실** (Burns, R. J. & Aspeslagh, R. 편, 장원석 외 역), 56-128. 제주: 각.(원저 1999 출판)
- Dugan, M. & Carey, D. (2005). 평화학의 정의를 향하여. **평화교육의 이론과 현실** (Burns, R. J. & Aspeslagh, R. 편, 장원석 외 역), 138-164. 제주: 각. (원저 1999 출판)
- Eisner, E. W. (2005). **인지와 교육과정**(박승배 역). 서울: 교육과학사. (원저 1994 출판)
- Galtung, J. (2000). **평화적 수단에 의한 평화**(강종일 역). 서울: 들녘. (원저 1996 출판)
- Morris-Suzuki, T. (2006). **우리 안의 과거**(김경원 역). 서울: 휴머니스트. (원저 2005 출판)
- Samaras, A. P. (2014). **더 나은 수업을 위한 셀프스터디**(임철성 외 역). 서울: 우리학교. (원저 2006 출판)

UNICEF. (2005). **나는 평화를 꿈꿔요** (김영무 역). 서울: 비룡소. (원저 1994 출판)

Samaras, A. P. & Freese, A. R. (2006). **Self-Study of Teaching Practices
Primer**. New York: Peter Lang Publishin. Inc.

A B S T R A C T *

A Self-Study on a Teaching War History

Oh, Youngsoon

Major in Elementary Social Studies Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Ryu, Hyunjong

In any war, a war situation have caused many people much pains. Nonetheless, young students have little opportunity for thinking this affliction with war. We need to perform history lessons which make them have the belief that a war should not resume in any case by making feel horrors of war. This researcher have planed and performed lessons on war history that can connect between history education and peace education and have conducted a Self-Study on my practices of three lessons, 'the invasion of the Khitan and response of Goryeo', 'the Battle of Cheongsanri' and 'the Korean War'.

The first lesson, 'The Invasion of the Khitan and Response of Goryeo' was

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in February, 2016.

carried out to let students know that just a diplomatic activity are able to defend a country without a collision of military force by means of the children suffering in Yugoslav civil war, the Negotiation of Seohui, and the Battle of Gwiju. The second lesson, 'The Battle of Cheongsanri' aimed at letting them feel a suffering and hardship of soldiers in independence army using a video material about an unknown soldier engaged in 'the Battle of Cheongsanri'. The purpose of third lesson, 'the Korean War' was to know the fact that though a war was over, wounds of war have continued until now through activities of watching a documentary video material containing oral evidences of The Korean War and expressing it in poem.

After completing the teaching of three war history, appreciations and emotions of war shown in the students' reponses are as follows. 1) War is horrible because it cause a lot of damage and suffering. 2) War makes daily life of people hard. 3) War brings children a lot of pain. 4) Soldiers in any battlefield are afflicted physically and psychologically. 5) War must never break out. 6) Students' emotions of war was expressed in such words as 'fear', 'hopelessness', 'sorrow', 'pain', 'anxiety', and 'pity'.

The researcher was able to come to establish several practical knowledges of teaching war history through this Self-Study. 1) Approach using the lives of people who were in a war situation can arouse plentiful sentiments and lead to antipathy against war easily. 2) Using various forms of representation are effective in raising awareness and sentiments of war. 3) students tend to feel a tragedy of war much more when they encounter lives of civilians, especially children other than those of soldiers. 4) The more Wartime is close to the present point, the more students are likely to feel a tragedy of war specifically.

The result of this study is expected to give new ideas and implications of teaching war history to fellow teachers who will plan and perform history lessons for realizing peace.

*Key Word: Peace, Peace Education, Teaching War History, History Education, Self-Study