



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](#)

석 사 학 위 논 문

초등학교 사회과 교과서
역사영역에 나타난 '우리'의 쓰임과
학생들의 인식 분석

Analysis of Students' Perceptions of
'Wuri(We)' in Elementary
Social Studies Textbook

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

모 주 현

2021년 8월

초등학교 사회과 교과서
역사영역에 나타난 ‘우리’의 쓰임과
학생들의 인식 분석

Analysis of Students' Perceptions of
'Wuri(We)' in Elementary
Social Studies Textbook

지도교수 류 현 중

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

모 주 현

2021년 5월



모 주 현의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 김 은 석 인

심사위원 정 광 중 인

심사위원 류 현 중 인

제주대학교 교육대학원

2021년 6월

목 차

국문 초록	vi
I. 서론	1
1. 연구 필요성 및 목적	1
2. 연구 내용 및 방법	2
3. 연구 윤리 확보	6
4. 선행 연구 검토	6
II. 이론적 배경	8
1. 1인칭 복수 대명사 ‘우리’	8
2. ‘우리’의 다양한 용법	10
III. 교과서에 나타난 ‘우리’의 쓰임	18
1. 교과서 빈도 분석	18
2. 교과서 의미 분석	24
IV. 초등학생들의 ‘우리’ 인식	52
1. 연구 참여자 선정과 자료 수집·분석	52
2. 빈도 분석 결과	55
3. 의미 연결망 분석 결과	56
V. 논의: 교과서 분석 및 학생 인식이 주는 시사점	70
1. ‘우리’와 ‘그들’을 넘어선 다양한 ‘우리’	70
2. 친밀한 ‘우리’의 조건	72

VI. 결 론	76
참고 문헌	79
ABSTRACT	83
부 록	85

표 목 차

〈표 I-1〉 데이터 정규화 사례	4
〈표 I-2〉 연구 방법 및 절차	5
〈표 II-1〉 인칭 대명사	8
〈표 II-2〉 ‘우리’의 용법	17
〈표 III-1〉 단원·주제별 ‘우리’의 사용 빈도	18
〈표 III-2〉 의미 범주별 ‘우리’의 사용 빈도	20
〈표 III-3〉 분석 대상 사례	24
〈표 III-4〉 교과서 분석 사례 1	25
〈표 III-5〉 교과서 분석 사례 2	26
〈표 III-6〉 교과서 분석 사례 3	28
〈표 III-7〉 교과서 분석 사례 4	30
〈표 III-8〉 교과서 분석 사례 5	33
〈표 III-9〉 교과서 분석 사례 6	36
〈표 III-10〉 교과서 분석 사례 7	38
〈표 III-11〉 교과서 분석 사례 8	39
〈표 III-12〉 교과서 분석 사례 9	41
〈표 III-13〉 교과서 분석 사례 10	43
〈표 III-14〉 교과서 분석 사례 11	45
〈표 III-15〉 교과서 분석 사례 12	47
〈표 III-16〉 교과서 분석 사례 13	48
〈표 III-17〉 교과서 분석 사례 14	49
〈표 III-18〉 교과서 분석 사례 15	50
〈표 IV-1〉 ‘우리’ 쓰임에 관한 질문지 내용	52
〈표 IV-2〉 교과서 사례에 관한 질문지 내용	54
〈표 IV-3〉 단어 빈도 분석 결과	55

〈표 IV-4〉 의미 범주별 분류	56
〈표 IV-5〉 연결중심성 지수	57
〈표 IV-6〉 매개중심성 지수	58

그림 목 차

[그림 IV-1] 의미 연결망 분석 그래프	59
[그림 IV-2] ❶번 문항에 제시된 교과서 삽화	61
[그림 IV-3] 교과서 원본 삽화	63
[그림 IV-4] 교과서 변형 삽화	63
[그림 IV-5] ❸번 문항에 제시된 교과서 삽화	64
[그림 IV-6] ❹번 문항에 제시된 교과서 서술	66
[그림 IV-7] ❺번 문항에 제시된 교과서 서술	66

국 문 초 록

초등학교 사회과 교과서에 나타난 용어 '우리'의 쓰임과 학생들의 인식 분석

모 주 현

제주대학교 교육대학원 초등사회과교육전공
지도교수 류 현 중

개인들은 서로 유기적인 관계를 맺으면서 공동체를 유지한다. 개인이 사회의 중요한 인자이지만 공동체의 가치를 우위에 두어 개인의 가치가 쉽게 존중받지 못하는 경우가 많다. 역사교육을 할 때 우리를 강조하며 국가공동체나 민족공동체를 중시하는 경향이 그러한 예이다. 역사교과서가 단일한 집단의 정체성을 규정하기에 유용한 기제이므로, 역사교과서에 나타난 '우리'를 어떻게 바라보아야 하는지가 중요하다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 사회과 교과서 역사영역에 서술된 '우리'의 용법을 분석하고, 초등학생들이 '우리'를 어떤 의미로 받아들이는지 살펴봄으로써 역사교육에서 우리의 문제를 어떻게 접근해야 하는지 알아보았다.

사회과 교과서 역사영역에 서술된 '우리'의 의미 분석결과는 다음과 같다. 첫째, '우리'에는 여러 사람들을 가리키는 '1인칭 복수 대명사'의 의미가 나타났다. 하지만 유대감과 소속감을 느끼게 하는 '내집단'의 의미도 많이 나타났다. 둘째, '친밀감'의 의미가 가장 적게 나왔는데 객관적으로 교과서를 서술하려고 하기 때문에 주관적인 느낌을 표현하는 '친밀감'의 의미는 배제될 수밖에 없다. 셋째, '서열 관계' 용법과 '공손어' 용법은 나타나지 않았다. '우리'에 의해 꾸밈을 받는 대상과 화자의 서열이 드러나는 경우에 '서열 관계'로 쓰이는데, 교과서에 서술된 '우리'에 포함된 구성원들 간 서열 관계는 잘 드러나지 않았다. '공손어' 용법은 '내' 것이라고 말할 권리가 있음에도 '우리'라고 하는 경우, '우리'에 화자를 포함시켜서 공손함을 표현하는 경우이다. 역사는 여러 사람들의 것이므로 '내' 것을 말할 권리 자체가 주어지지 않으며, 교과서 저자가 역사적 사건을

설명하면서 공손함을 표현하는 상황이 드물기 때문에 ‘공손어’ 용법이 나타나지 않은 것이다.

초등학생들의 ‘우리’에 대한 인식을 분석한 결과 다음과 같다. 첫째, 학생들은 ‘우리’에 대해 여러 사람들을 가리키는 ‘1인칭 복수 대명사’의 의미를 인식하고 있었다. 둘째, ‘우리’에 대해 집단 구성원들 간 유대감과 소속감을 느끼게 하는 ‘내집단’의 의미와 집단을 배타적으로 바라보게 하는 ‘외집단’의 의미를 인식하였다. 셋째, ‘친밀감’의 의미를 인식하고 있었는데, 문장의 구성을 바탕으로 ‘친밀감’이 있는지의 여부를 판단하였다. 넷째, 학생들은 ‘대표 강조’의 의미를 인식하지 않았는데, ‘우리’에 다양한 집단이 포함되어 있다고 생각하였다.

이러한 분석의 결과가 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, ‘우리’와 ‘그들’의 경계를 넘어선 다양한 ‘우리’를 생각해야 한다. 역사교육은 ‘우리’, ‘나’, ‘민족’이라는 초역사적 실체를 선형적으로 상정하여 ‘그들’이라는 이름으로 다른 것들을 배제시켰다. 따라서 역사의 주체를 ‘우리’로 설정할 때 역사교육에서 다루지 못한 다양한 집단을 생각해야 한다. 둘째, 역사적 사건과 대상에 대한 학생들의 친밀감과 익숙함을 역사교육을 할 때 어떻게 접근해야 하는지 생각해보아야 한다. 학생들에게 역사적 내용을 친밀하게 느끼도록 제시할 경우 자칫 그 내용을 비판적으로 바라보도록 하는 기회를 없앨 수 있기 때문이다.

본 연구는 사회과 교과서 역사영역에 나타난 ‘우리’의 의미를 파악하고, 초등학생들의 ‘우리’에 대한 인식을 밝힌 후 역사교육이 나아가야 할 방향을 제시하고자 했다. 이러한 시도가 교사들과 학생들이 사회과 교과서에 나타난 용어에 민감성을 갖는데 도움이 되기를 기대한다.

주요어: 우리, 1인칭 복수 대명사, 내집단과 외집단, 친밀감, 대표 강조, 초등 사회과 교과서, 역사교육

I. 서 론

1. 연구 필요성 및 목적

개인들은 서로 유기적인 관계를 맺으면서 공동체를 유지한다. 개인이 사회의 중요한 인자이지만 공동체의 가치를 우위에 두어 개인의 가치가 쉽게 존중받지 못하는 경우가 많다. 개인의 문제와 이익은 공동체의 문제와 이익을 먼저 고려하는 한에서 의미가 있다고 생각하는 것이다. 역사교육을 할 때 우리를 강조하며 국가공동체나 민족공동체를 중시하는 경향도 이를 잘 보여준다. 현재의 관점에서 과거의 역사를 공동의 기억으로 만들어 현 국가에 대한 애국심을 고취하고자 한다.

공동체의 유지에 필요한 '우리' 의식이 여전히 중요하지만 공동체, 개인, 우리, 나의 문제는 성찰이 요구된다. 우선, 우리를 과도하게 강조하고 감정적으로 애국심을 부추기게 되면 '우리'에 포함되지 않는 집단이나 사람들은 배제될 수밖에 없다는 점을 인식해야 한다. 개인 및 시민의 권리와 의무가 발휘되는 장소가 국가라는 점에서 애국심은 여전히 유효한 가치이다. 하지만 애국심이 배타적 민족주의로 흐르지 않도록 해야 한다. 또한 '우리'로 불리는 내집단은 국가나 민족이라는 하나의 집단으로 규정할 수 없으며 여러 집단이 중층 구조를 띠는다고 볼 수 있다. 한 개인의 정체성을 단일한 집단이나 범주로 규정할 수 없다는 사실을 인식하고 다양한 정체성을 인정하는 방향을 모색해야 한다. 역사교과서가 연대감, 소속감, 애국심을 함양하기 위한 유용한 기제이므로, 역사교과서에 나타난 '우리'를 어떻게 바라보아야 하는지를 고민해야 하는 이유이다.

초등학교 5학년 2학기 사회과 교과서 역사영역에서 '우리나라', '우리 민족', '우리 역사' 등과 같이 우리를 많이 강조한다. 우리를 어떻게 바라보아야 하는지 살펴보기 위해서 교과서에 담긴 '우리'의 의미를 심도 있게 분석할 필요가 있다. '우리'의 용법이 단순히 '1인칭 복수 대명사'만을 뜻하지 않고, 상황에 따라 다양한 의미로 읽힐 수 있다는 언어학 연구는 교과서 저자들이 서술한 '우리'의 의미를 다양하게 읽어 어떤 의미 효과를 발휘하는지 분석하는 틀을 제공해준다. 교과서 저자가 '우리'를 사용하여 특정 의도와 의미를 구현하더라도 텍스트의 구조에서 다양한 의미들을 생성한다고 볼 수 있다. 또한 텍스트에 나타난 의미를 텍스트 수용자는 다양하게 수용한다는 점에서 학생들은 교과서에 나타난 '우리'의 의미를 다르게 인식하고 있다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 초등학교 사회과 교과서 역사영역에 서술된 '우리'의 용법을 분석하고, 초등학교 학생들이 '우리'를 어떤 의미로 받아들이는지 살펴봄으로써 역사교육에서 우리의 문제를 어떻게 접근해야 하는지 알아보고자 한다.

2. 연구내용 및 방법

가. 연구 내용

첫째, 교과서에 사용된 ‘우리’ 의미를 파악하기 위한 틀을 마련하기 위해서 ‘우리’의 다양한 용법을 살펴보았다.

둘째, 초등학교 5학년 2학기 사회과 교과서 역사영역에 사용된 ‘우리’의 용법을 살펴보았다. 국가정체성과 민족정체성을 강조하는 한국 역사교육의 방향과 관련하여 교과서에 서술된 ‘우리’가 어떤 용법으로 사용되었고, 어떠한 의미 효과를 나타내는지 분석하였다.

셋째, 교과서에서 사용된 ‘우리’에 대한 초등학생들의 인식을 교과서 분석 결과와 비교하여 살펴보고, 역사교육의 방향을 제시하였다.

나. 연구 방법

1) 내용분석법(content analysis)

초등학교 사회과 교과서 역사영역에 서술된 ‘우리’의 의미를 파악하기 위해 내용분석법을 활용하여 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 5학년 2학기 사회과 교과서를 분석하였다. 내용분석이란 산출된 텍스트를 양적으로나 질적으로 분석하는 방법이다. 양적 분석은 할애된 지면 분량, 문장, 단어 등과 같은 양적 지표를 기준으로 분석하는 것이며, 질적 분석은 문장 속에 숨어 있는 의미, 의도, 목적을 읽어내는 분석이다(조용환 외, 1990, pp.90-91).

본 연구에서는 교과서에 서술된 ‘우리’가 단원별로 나타난 빈도와 의미 범주별(‘1인칭 복수 대명사’, ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’)로 나타난 빈도를 조사하여 분석하였다. 또한 ‘우리’의 의미 범주를 바탕으로 ‘우리’의 의미 및 의미 효과를 분석하였다. 교과서에 제시된 ‘우리’의 의미를 학생들은 어떻게 파악하고 있는지 살펴보기 위해서 교과서 사례를 선정하여 질문지를 제작하고 학생들의 응답을 수집하여 분석하였다. 응답 분석 과정에서 필요한 경우 학생들과 면담을 실시하였다.

2) 의미 연결망 분석(semantic network analysis)

교과서 분석을 통해 알게 된 ‘우리’의 의미를 학생들은 어떻게 인식하고 수용하는지 살펴보기 위해서 의미 연결망 분석을 실시하였다. 의미 연결망 분석은 사회 연결망 분

석 방법을 적용하여 텍스트 내에서 메시지를 구성하는 단어들의 구조적 관계를 분석하여 그 의미를 도출하는 분석법이다(Wasserman & Faust, 1994; 박세훈·장인실, 2018, p.50에서 재인용). 의미 연결망 분석은 동시 출현하는 핵심어의 빈도를 추출하여 각 핵심단어의 관계를 설명하며 분석단위는 핵심어들 간의 연결강도가 되는 것이다(도재우·김수진·문제웅, 2020, p.650).

본 연구에서는 핵심어들 간의 연결 관계를 알아보기 위해 연결중심성(degree centrality) 지수와 매개중심성(betweenness centrality) 지수를 이용하였다. 연결중심성은 연결망 중심 위치에서 어떤 노드(핵심어)가 여러 노드들과 직접 많이 연결되어 핵심적인 영향력을 발휘하는지를 보여준다. 예를 들어 '우리'라는 노드에는 40개의 노드가 연결되어 있고 '용어'라는 노드에는 10개의 노드가 연결되어 있다면 '우리'라는 노드가 '용어'라는 노드보다 중요함을 뜻한다. 매개중심성은 노드와 노드 사이를 이어주는 특정 노드를 통하지 않으면 노드들이 단절되어 의미의 연결이 끊어지는데, 이 경우 특정 노드가 중요함을 뜻한다. 예컨대, '한국어'와 '한국인'이라는 두 노드를 최단 거리로 연결한다고 했을 때 '편리'라는 노드를 거쳐야 하는 일이 많다면 '편리'라는 노드가 중요하다고 보는 것이다(최윤정·권상희, 2014, p.256).

의미 연결망 분석을 하기 위하여 사용한 프로그램은 'R' 4.0.3이며 자료 분석 방법 및 절차는 다음과 같다. 첫 번째로, 질문지의 응답 결과를 수집하여 텍스트 파일로 변환하였다. 두 번째로, 데이터 전처리(前處理, Data Preprocessing) 작업을 하였다. 작업과정에서는 정제(Cleaning)와 정규화(Normalization) 과정이 필요하다. 정제는 언어 형태의 원자료(raw data)에서 불필요한 조사 및 품사를 제거하는 과정을 의미하며, 정규화는 원자료의 형태를 일반적인 의미를 포함하는 형태로 변형하는 것이다. 정규화 과정에서 동일한 의미를 가지고 있지만 다른 단어로 표현한 경우에 하나의 용어로 통일하였다(〈표 I-1〉참고)(도재우·김수진·문제웅, 2020, p.650). 구체적인 예시를 들어 설명하자면 다음과 같다. “①'우리'에는 한국이 포함되어 있다”, “②'우리'는 대한민국을 뜻한다.”라는 문장이 있을 때 정제 과정은 불필요한 조사 및 품사를 제거하는 과정으로써 ①번에 있는 '-에는', '-이', '-되어'와 ②번에 있는 '-는', '-을'과 같은 것을 없애는 것이다. 정규화는 동일한 의미를 가지고 있는 '한국'과 '대한민국'을 '대한민국'으로 통일하는 과정을 의미한다.

〈표 I-1〉 데이터 정규화 사례

정규화 전	정규화 후	정규화 전	정규화 후
대한민국, 한국	대한민국	한국말, 한국어, 한글	한글
한국 사람, 대한민국 국민, 대한민국 사람	한국인	말, 단어	용어

세 번째로, ‘R’ 프로그램의 한글 자연어 분석 패키지인 ‘KoNLP(Korean Natural Language Processing)’를 활용하여 빈도를 분석하였다. 네 번째로, 분석한 단어에 대한 자료를 가지고 핵심어들에 대해 의미 연결망으로 구조화하여 분석하였다(〈그림 IV-1〉참고). 의미 연결망 분석 시 교과서 사례에 대한 학생들의 인식 결과를 활용하여 학생들의 인식을 보다 심층적으로 파악하고자 하였다.

지금까지 설명한 연구 방법 및 절차를 정리하면 〈표 I-2〉와 같다.

〈표 I-2〉 연구 방법 및 절차

교과서 및 학생의 인식 분석: 내용분석법	
내용	절차
교과서 선정	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2015 개정 사회과 교육과정에 따른 5학년 2학기 사회과 교과서 역사 영역
교과서 빈도 분석	<ul style="list-style-type: none"> ○ 단원 및 주제별 '우리'의 사용 빈도 분석 ○ 의미 범주별 '우리'의 사용 빈도 분석
교과서 의미 분석	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과서에 나타난 '우리'의 의미('1인칭 복수 대명사', '내집단과 외집단', '친밀감', '대표 강조') 및 의미 효과 분석
학생의 인식 분석	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과서 사례에 대한 학생들의 '우리' 인식 분석 <ul style="list-style-type: none"> - 질문지 문항 구성 ○ 연구 참여자 선정 <ul style="list-style-type: none"> - 서귀포시 S초등학교 6학년 학생 48명 ○ 질문지 투입 및 연구 참여자 응답 분석 ○ 면담 대상자 선정
↓	
학생들의 인식 분석: 의미 연결망 분석	
내용	절차
질문지 제작	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문항 구성 <ul style="list-style-type: none"> - "왜 '우리'라는 단어를 사용했을까?"에 대한 자신의 생각 적기
질문지 투입 및 응답 분석	<ul style="list-style-type: none"> ○ 질문지 투입 및 응답 분석 결과 정리
핵심어 분석	<ul style="list-style-type: none"> ○ 연구 참여자 답변에 대한 데이터 전처리 작업(정제, 정규화) ○ 의미 연결망 분석 결과를 그래프로 나타내기 ○ 의미 연결망 분석 그래프 해석하기 ○ 면담 내용과 학생들의 인식 분석 내용을 활용한 심층적 의미 파악하기

3. 연구 윤리 확보

본 연구는 학생들을 대상으로 한 인간대상연구이므로 연구의 윤리를 확보하기 위해서 제주대학교 생명윤리위원회의 승인을 받아 연구를 수행했다(승인번호 JJNU-IRB-2021-018, [부록 1] 참고). 질문지를 투입하기 전 연구 참여자용 설명서 및 동의서를 제시하여 연구에 대한 기본적인 정보를 학생들과 공유하였으며 연구 참여에 동의한 학생들을 대상으로만 연구를 실시하였다. 또한 학생들이 응답한 결과물과 관련하여 자료의 보관 및 폐기 방법에 대해서도 안내하였다.

4. 선행 연구 검토

본 연구와 관련된 선행 연구는 크게 3가지로 구분할 수 있다.

첫째, ‘우리’에 대한 역사교육 연구이다. 이 유형의 대표적 연구로 이향주(2018)의 연구를 들 수 있다. 기존의 역사교과서 서술 방식의 변화를 주기 위해 저자가 드러나는 대인관계적 메타담론 중 인칭 표지를 적용하였다. 이를 통해 학습자의 문제 제기 능력에 미치는 영향을 살펴보고자 했다. 대안적인 교과서 서술 방식으로 ‘우리’를 사용했기 때문에 ‘우리’의 다양한 의미를 제시하지 않았으며, 학생들이 ‘우리’를 어떻게 인식하고 있는지 알 수가 없다.

둘째, 의미론의 관점에서 ‘우리’를 분석한 연구이다. 이 유형의 연구는 크게 ‘우리’에 대한 어휘 의미론 연구(황병순, 1996)와 화용 의미론 연구(김정남, 2003; 박정렬, 2003; 이한규, 2007; 이철우·이혁화, 2011; 김준걸, 2020)가 포함된다. ‘우리’의 어휘 의미론 연구에서 황병순(1996)은 ‘우리’가 단수적 용법으로 사용되는 것이 아니라 1인칭 복수형임을 밝혔지만, 다양한 ‘우리’의 용법이 제시되지 않았기 때문에 화용 의미론 연구에 주목해야 한다. ‘우리’의 화용 의미론에 대한 연구에서 박정렬(2003)과 이한규(2007)는 집단주의 문화가 발달한 한국에서 같은 집단에 속한 사람들과 그렇지 않은 사람들을 구분 짓기 위해 ‘우리’라는 말을 사용한다고 밝혔다. 김준걸(2020)은 ‘우리’가 한국 사회의 집단주의적 성격에서 기인하는 것이 아니라 예(禮)를 중시하는 한국의 유교적 전통이 ‘우리’에 체화되어 나타난 결과임을 밝혔다는 점에서 주목할 만하다. 김정남(2003)은 ‘우리’가 명시적 지시 기능을 갖지 않고 친근감을 주로 표현하기 위하여 사용된 경우를 한국어의 매우 특징적인 현상임을 밝혔고, 이철우·이혁화(2011)는 공익광고라는 특별한 상황에서 ‘우리’가 ‘유대 강조’, ‘지시 강조’, ‘대표 강조’의 표현전략으로 사용된다고 밝혔다. 또한 많은 사람들에게 호소해야 하고 어떤 결과

를 도출하기 위해 모든 표현은 완곡하며 공손해야 함을 밝혔는데, 이 연구들은 ‘우리’의 의미를 더 세분화하여 생각하게 한다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 사회과에서 의미 연결망 분석을 활용한 연구이다. 이 유형에는 박세훈·장인실(2018)의 연구가 포함된다. 박세훈·장인실(2018)은 2015 개정 초등학교 도덕과와 사회과의 교육과정 성취기준을 분석하여 다문화교육과 관련된 핵심어들을 의미 연결망 분석 방법을 활용하여 텍스트 내에서 맺고 있는 의미 관계를 파악하였다. 이 연구는 의미 연결망 분석을 활용하여 텍스트 내에서 핵심어들이 어떻게 의미 관계를 맺고 있는지 파악하는 방법에 대해 많은 시사를 주지만 학생들의 인식과 관련한 연구는 진행되지 않았다.

선행 연구들을 검토한 결과 사회과 교과서 역사영역에 나타난 ‘우리’의 의미와 학생들의 ‘우리’에 대한 인식에 대해 알려주는 바가 없다. 따라서 본 연구에서 ‘우리’의 다양한 용법을 통해 사회과 교과서 역사영역에 나타난 ‘우리’의 의미를 파악하고 초등학생들의 ‘우리’에 대한 인식을 밝히고자 한 시도는 의의가 있다 하겠다.

II. 이론적 배경

1. 1인칭 복수 대명사 ‘우리’

‘우리’의 어원을 살펴보자면 ‘우리’는 ‘울(타리)’에서 비롯된 말로 보인다. ‘울’에 접미사 ‘-이’가 결합되어 형성된 ‘우리’는 ‘말하는 사람을 포함한 울(집단) 안에 있는 여러 사람’을 뜻한다(황병순, 1996, pp.96-97). 즉 어원을 통해서 보았을 때 ‘우리’는 복수의 의미를 지닌다. ‘우리’는 대명사로 사람이거나 사물의 이름을 대신 나타내는 말들을 지칭한다. 대명사는 가리키는 대상이 사람이거나 사물이냐에 따라 인칭 대명사와 지시 대명사로 나뉘는데, ‘우리’는 인칭 대명사이다(곽현진, 2011, p.8). ‘우리’는 높이거나 낮추는 말이 아니라 예사말로써 1인칭 복수 대명사이다.¹⁾

역사교과서에서 빈번하게 쓰이는 ‘우리’는 기초어휘에 속하는 역사용어이다. 기초어휘는 따로 배우는 것이 아니라 일상생활을 통해 폭넓게 사용되는 언어로 국어 생활을 하기 위해 반드시 알아야 하는 필수적인 단어들이다(임영태, 2012, p.58).²⁾ 기초어휘는 따로 학습하지 않더라도 일상생활에서 충분히 터득할 수 있기 때문에 역사용어로서 특별히 연구하지 않아도 된다고 생각할 수 있다. 용어의 의미가 단순히 사전(辭典)적 의미로만 통용되지 않는다는 점을 보게 되면, ‘우리’의 의미에 주목해야 한다. 명사·

1) <표 II-1> 인칭 대명사

구분	계층	단수	복수
1인칭	높임말		
	예사말	나	우리(들)
	낮춤말	저	저희(들)
2인칭	높임말	선생, 어른, 자네, 그대, 어르신네	선생님, 어른들, 자네들, 어르신들
	예사말	너	너희들
	낮춤말		
3인칭	높임말	이 분, 그 분, 저 분	이 분들, 그 분들, 저 분들
	예사말	이이, 그이, 저이, 그	이들, 이이들, 그이들, 저들, 저이들, 그들
	낮춤말	애, 재, 개	
	미지칭	누, 누구	
	부정칭	아무, 아무개	

출처: 곽현진(2011). p.9 (굵은 글씨는 본 연구자가 강조)

2) 임영태는 역사교과서에서 쓰이는 용어를 언어학적인 관점으로 기초어휘(basic vocabulary), 사고 도구어(academic vocabulary), 전문용어(technical term)로 분류한다. 사고도구어는 역사 서술에서 중요한 역할을 하지만 역사에서뿐만 아니라 다른 학문에서도 중요한 역할을 하는 용어를 말한다. 그 예로는 ‘간섭’, ‘강화’ 등이 있다. 전문용어는 특정한 학문에서만 나타나는 용어이며 여기서 특정한 학문이란 ‘역사학’이 될 것이다. 전문용어의 예는 ‘임금’, ‘귀족’, ‘신분’ 등이 있다.

동사·형용사 등과 같은 내용어 그 자체에 초점을 두고 용어의 의미를 파악할 수도 있다. 문장을 단위로 용어의 의미를 파악하게 되면, 문장을 구성하는 통사 규칙에 따라 의미가 규정된다(고혜원, 2011, pp.97-100). 문장의 범위를 벗어나 해석하게 되면 동일한 문장이라도 주어진 상황에 따라 전달되고 이해되는 의미가 달라진다(박영순, 2004, p.106). 각각 의미를 파악하는 층위를 달리하므로 어휘 의미론, 문장 의미론, 화용 의미론이라 부를 수 있다. 세 가지 층위에서 용어의 의미를 생각해보아야 한다면, 역사용어로서 사용된 ‘우리’를 단순히 1인칭 복수 대명사로만 볼 수 없는 것이다.

포스트모더니즘 역사학은 역사용어 ‘우리’의 다양한 의미 층위를 밝히는데 중요한 틀을 제공한다. 포스트모더니즘은 이성 중심의 시대였던 근대를 다른 시각에서 바라보고자 했던 운동 또는 사상적 경향이라고 할 수 있다. 포스트모더니즘은 현대 역사학에 영향을 미쳐 기존 연구 성과와 연구 방법을 성찰하도록 하였다. 포스트모더니즘의 기본 주장은 ‘중심들의 해체’와 ‘거대 담론에 대한 불신’이라고 할 수 있다. ‘중심들의 해체’에서 ‘중심들’이란 담론의 저변을 흐르고 있는 세계관적 조직들을 의미한다. 예를 들면 백인, 남성, 이성에 등이 이야기의 중심이었다. 이러한 조직들을 정당하거나 자연스러운 것으로 받아들이지 않는 것이 ‘해체’의 의미이다. ‘거대 담론에 대한 불신’은 역사 발전에 의미를 부여해온 구조화된 거대한 이야기들을 신뢰하지 않는다는 의미이다(김기봉 외, 2002, pp.63-64). 예를 들어 전통적인 역사 서술에서 민족이나 영웅의 기록을 주로 하였다면 하층민들, 여성들, 역사적으로 잊혀졌던 사람들에게로 관심의 대상을 옮겨간 것이다(김기봉 외, 2002, pp.71-72).

역사 서술에서 국가와 민족이 중심이었을 때 ‘우리’에는 단일한 주체들이 모인 것으로 본 반면에, 포스트모더니즘의 기본 주장에 의하면 ‘우리’는 단일한 주체들이 모인 것이 아니라 다양한 주체들이 존재함을 보여준다. 이는 거대담론으로서 승리자들과 국가를 다루는 방식에서 벗어나야 한다는 점을 알려준다. 그렇지 않으면 역사는 오직 승리자의 과거만을 다루게 되기 때문이다. 승리자들이 계속 승리자로 존재하는 것도 아니다. 예를 들어 소크라테스는 그 당시의 관점에서 생각해보았을 때 당대의 가치관과는 배치된 패배자였으나 시간이 지나면서 승리자로 인정받고 있다. 즉 승리자와 패배자는 언제든지 바뀔 수 있으며 승리자의 역사만 의미 있고 정당한 것이 아니라는 뜻이다. 따라서 단일한 주체에 포함되지 않았던 대상들 예컨대, 승리자들의 그림자에 갇혀있어야만 했던 패배자들, 국가의 그늘 속에 숨겨져 있던 개인들에게 관심을 가져야 한다(김기봉 외, 2002, p.73).

포스트모더니즘에 의하면 역사는 과학성을 바탕으로 한 객관적인 사실이 아니라 진술과 해석으로 이루어졌다고 바라보았다. 진술은 단어와 어휘를 통해 이루어지는데 같은 뜻을 지녔어도 어떤 단어, 어떤 어휘를 사용하여 진술하는가에 따라 그 진술 전체의

의미가 달라지기 때문에 단어나 어휘에 주목할 필요가 있다(김기봉 외, 2002, p.314). 역사교과서에 사용된 ‘우리’는 과거를 인식하고 현재를 규정하기 때문에 다양한 의미를 내포할 수밖에 없다. 그러므로 ‘우리’의 여러 가지 의미를 파악하는 것은 중요하다.

지금까지 언어 의미론과 포스트모더니즘의 논의를 통해서 역사교과서에 쓰인 ‘우리’가 1인칭 복수 대명사이자 예사말 이외에 다양한 의미를 가지고 있기 때문에 이에 대해 살펴야 하는 이유를 알아보았다. 역사교과서의 문장을 단위로 의미를 파악하는 것을 넘어서 어떠한 상황과 맥락 속에서 ‘우리’가 사용되는지 주목해야 한다. 이를 위해서 다음 절에서는 ‘우리’의 의미를 ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘서열 관계’, ‘공손어’, ‘대표 강조’로 구분하여 살펴보고자 한다.

2. ‘우리’의 다양한 용법

가. 내집단과 외집단

한국인들은 ‘우리’로 인식되는 사람에게는 정(情)을 쏟고, 자신의 속마음을 드러내며 허물없이 행동하지만, ‘우리’가 아닌 ‘남’으로 인식되는 사람에 대해서는 불친절하고 경계하며 적대적이다(박정렬, 2003, p.11). 이러한 ‘우리’는 내집단의 표현이 될 수 있으며 내집단 개념을 화자가 대화 상황과 목적에 따라 다양하게 사용할 수 있다. 청자가 화자와 관련된 일에 적극적이지 않은 태도를 보일 때 청자의 참여와 협력을 유도하여 유대감과 소속감을 나타내기 위해서 ‘우리’를 쓴다. 오히려 청자를 화자의 내집단에서 제외시킴으로써 청자에게 심리적 거리감을 주기 위해서도 사용한다. 내집단 개념이 외집단 개념과 대립 관계를 맺고 있으며 외집단 소속 사람에 대한 배타성을 전제하기 때문이다(이한규, 2007, pp.160-161).

① 우리는 한 팀이잖아.

② 왜 우리가 일본인처럼 신사에 절을 해야 해요?(교육부, 2019, p.129)

①을 1반과 2반이 합동 체육 시간에 축구를 하는 상황에서 1반과 2반 상관없이 팀을 나누려고 할 때 청자와 화자는 같은 반이며 청자의 축구 실력이 우수하다고 가정해 보자. 비록 반 대항으로 축구를 하는 상황이 아니지만 청자가 화자보다 축구를 훨씬 잘하고 청자가 상대 팀으로 가게 되는 경우를 막고자 이러한 발화를 했다는 것은 화자가 청자에게 화자가 속해 있는 팀으로 청자의 참여를 유도하는 것이라 볼 수 있다. 여기서 내집단 개념을 바탕으로 유대감과 소속감을 나타내기 위해 ‘우리’를 사용했다고 할 수

있다.

②는 5학년 2학기 사회과 교과서 129쪽에 제시되어 있는 문장이다. 1930년대 이후 일제의 민족말살정책의 일환으로 신사에 절을 하고 있는 사진을 보여주면서 삽화 속 인물이 ②와 같이 말하였다. 여기서 알 수 있는 점은 ‘우리’와 ‘일본인’이 서로 대립 관계에 있다는 것이다. ‘일본인’이 자신의 종교 시설인 신사에 절을 하는 것은 이상할 것이 없으나 ‘조선인’으로서 ‘우리’의 집단에 포함되어있는 사람 입장에서는 신사참배를 원하지 않는 상황이다. 이러한 상황 속에서 ‘우리’라는 용어를 사용하면서 ‘조선인’들 중 신사참배를 원하지 않는 사람들을 하나의 집단으로 묶고 대립적인 관계에 있는 ‘일본인’들, ‘조선인’들 중 신사참배를 원했던 사람들을 외집단으로 설정하여 서로 배타적인 관계를 나타내기 위해 사용했다는 점을 알 수 있다.

이제까지 살펴본 ‘내집단과 외집단’의 의미를 정리하자면 ‘내집단’의 의미는 같은 집단에 속한 구성원들에게 유대감과 소속감을 느끼게 하기 위해 사용된다는 뜻이며 ‘외집단’의 의미는 다른 집단에 대해 배타심을 느끼게 하기 위해 사용된다는 뜻이다. 이 중에서 ‘내집단’의 의미는 뒤이어 나오게 되는 ‘친밀감’, ‘서열 관계’, ‘공손어’의 다양한 의미로 분화되어 나타나게 된다.

나. 친밀감

「표준국어대사전」에서는 “일부 명사 앞에 쓰여 말하는 이가 자기보다 높지 아니한 사람을 상대하여 어떤 대상이 자기와 친밀한 관계임을 나타낼 때 쓰는 말”(국립국어원, 2021)이라는 의미가 소개되어 있다. ‘우리’가 내집단을 나타내는 말로 사용될 경우 구성원들에게 유대감과 소속감을 나타내기 위해서 구성원들 간에 정서적으로 연결을 강조하며 친밀감을 표현할 수 있게 된다. 즉 친밀감은 내집단 구성을 위해서 전제되는 것이다.

내집단 구성원들끼리 정서적으로 연결되어 있고 심리적으로 가깝다는 것을 나타내기 위해 대체로 ‘우리+명사(N)’ 구조로 표현한다. ‘우리 엄마’, ‘우리 집’, ‘우리 나라’라고 했을 때 모두 ‘우리+엄마, 집, 나라’의 구조를 가지고 있다. 화자와 관계를 맺고 있는 사람(‘엄마’), 사물(‘집’), 단체(‘나라’)에 대해 친근한 태도와 친밀한 감정을 나타내기 위해 ‘우리’를 사용한 것이다. 내집단의 일원도 아니고 화자와 청자 간에 유대감과 소속감을 공유하지 않더라도 화자가 의도적으로 ‘우리’를 사용하여 친밀감을 나타낼 수 있다(이한규, 2007, pp.171-172). 연구자는 친밀감이 내집단에 속해 있는 것과 상관 없이 표현될 수 있다는 점에서 내집단과는 다른 범주로 다루었다.

- ③ 우리 가족은 화목하다.
- ④ 우리 민혁이 축구를 잘하는구나.
- ⑤ 우리 형제가 대의가 있는 곳에서 죽을지언정, 왜적 밑에서 노예가 되어 생명을 구하려 한다면 이는 짐승과 같다(교육부, 2019, p.122).
- ⑥ (학교에서 운동회를 진행하는 업체의 MC가 줄다리기를 하고 있는 한 학생에게) 우리 김00 학생이 줄을 열심히 당기고 있네요.

③에서 ‘우리 가족’이라는 표현을 사용하며 ‘가족’이라는 대상이 자기와 친밀한 관계를 나타낸다. 이 표현에서 ‘내 가족’이라고 하더라도 문법적으로 어색한 부분은 없다. ‘내 가족’이 아닌 ‘우리 가족’이라고 표현한 이유는 가족 공동체에 공동으로 속하고 있다는 것이 더 친근하다고 느끼기 때문이다(김정남, 2003, p.273). ④는 ③과 마찬가지로 발화 상황에서 화자가 민혁이와 친밀한 관계라는 것을 드러내고 있다. 그런데 화자와 민혁이는 같은 집단의 구성원이 아닐 수도 있다. 즉 ③은 가족이라는 동일 구성원일 때 가능한 발화라면, ④의 경우는 민혁이와 같은 집단에 소속되지 않더라도 민혁이와 친밀한 관계이거나 친밀감을 나타내고 싶어 하는 누구나 이같이 말할 수 있다.

⑤는 5학년 2학기 사회과 교과서 122쪽에 제시된 내용으로 이회영이 일제에 나라를 빼앗기는 상황 속에서 형제들을 불러놓고 한 말이다. 이회영이 형제들을 지칭하면서 ‘우리 형제’라고 말하였다. 이회영을 포함한 나머지 형제들을 지칭하면서 형제들 사이의 유대감을 바탕으로 친밀감의 의미를 표시하고 있는 것이다. 여기서 유의할 점은 모든 유대감과 소속감이 친밀감으로 이어지는 것은 아니라는 점이다. 대한민국에 속한 국민들이 구성원으로서 유대감과 소속감을 가지고는 있지만 서로 간 모두에게 친밀감을 느끼지 않는다. 친밀감을 느끼기 위해서는 심리적으로 연결되었다고 느끼게 할 수 있는 구체적인 생각, 감정, 대상, 경험이 있어야 한다. 이와 같이 역사 서술에서 ‘우리’를 사용하여 친밀감의 의미를 드러낼 경우 같은 언어, 문화, 감정을 공유한다고 상상의 공동체를 강요하면서 그 이유를 알지 못한 채 생면부지의 사람과 연대하도록 요구받는다.

⑥의 경우, 운동회를 진행하고 있는 업체의 MC와 줄다리기를 하고 있는 학생이 초면이라면, 둘은 내집단에 속하지 않아 소속감, 유대감, 친밀감도 없을 것이다. 업체의 MC가 응원하는 마음을 담아 ‘우리’를 사용함으로써 학생에게 친밀감을 보이게 한 것이다. ④는 화자와 청자가 친밀감을 가지고 있는 경우에 가능한 발화라면 ⑥은 화자와 청자가 친밀감을 가지고 있지 않는데 의도적으로 친밀감을 느끼게 하기 위해 한 발화이다.

다. 서열 관계

서열 관계는 말 그대로 일정한 기준에 따라 상하 등급이나 순서가 정해지는 것인데 그 기준은 나이, 직급, 신분 등이 될 수 있다. 화자와 '우리'에 의해 꾸밈을 받는 대상이 내집단에 속한 것이 명백할지라도 '우리'와 함께 쓸 수 있는 경우와 없는 경우가 있다. 아래의 예들을 보면 화자와 아빠, 지도교수님, 동생, 지도학생은 모두 같은 내집단에 속해 있다. 하지만 상황에 따라 '우리'가 적절한 경우와 '내'가 적절한 경우가 있다. 이렇게 '우리'와 '내'가 사용되는 경우는 '내집단'이나 '친밀감' 범주로 설명할 수 없고 서열 관계로 설명해야 한다(윤재학, 2003, p.15). '우리'와 '내'의 사용 여부는 '우리'의 꾸밈을 받는 대상과 화자가 어떤 서열 관계를 맺고 있느냐에 따라 결정된다(김준걸, 2020, p.104).

- ⑦-1 우리 아빠는 아침마다 내 머리를 예쁘게 묶어 주신다(교육부, 2019, p.119).
- ⑦-2 내 아빠는 아침마다 내 머리를 예쁘게 묶어 주신다.
- ⑧-1 우리 지도교수님께서 말씀하신 것을 대신 전달합니다.
- ⑧-2 내 지도교수님께서 말씀하신 것을 대신 전달합니다.
- ⑨-1 우리 동생이 이제 수능을 봅니다.
- ⑨-2 내 동생이 이제 수능을 봅니다.
- ⑩-1 우리 지도학생이 열심히 준비한 것입니다.
- ⑩-2 내 지도학생이 열심히 준비한 것입니다.

위의 ⑦~⑩에서 '우리'의 꾸밈을 받는 대상은 '아빠', '지도교수', '동생', '지도학생'이다. '우리'와 '내'의 꾸밈을 받는 대상 모두 화자와 같은 내집단에 소속되어 있기 때문에 전부 '우리'를 사용하여 말하는 것이 논리적으로 맞다. 하지만 발화 상황을 생각해 보면 ⑦-1과 ⑧-1과 같이 '우리 아빠', '우리 지도교수님'으로 쓰이는 것이 적절하며 ⑨-2와 ⑩-2와 같이 '내 동생'과 '내 지도학생'으로 쓰이는 것이 적절하다. '우리'의 꾸밈을 받는 대상('아빠', '지도교수')이 화자보다 나이가 많은 윗사람이면 '우리'를 쓰고, 나이가 적은 아랫사람('동생', '지도학생')이면 '내'를 쓰는 것이 옳다.

라. 공손어

'우리'를 사용하는 상황에서 '우리'의 의미가 공손함을 뜻할 수도 있다. 예를 들어 '우리 마누라'라는 표현을 일상생활에서 사용하는 경우가 많다. '마누라'라는 단어 앞에 '우리'를 사용하여 친밀한 관계를 나타낸 것이라 생각할 수 있다. '우리 마누라'라고 말할 수 있는 사람은 '남편'이며 '남편'과 '마누라'는 같은 내집단에 속해 있고, 유대감을 바탕

으로 감정이나 생각을 공유할 만큼 가까운 사이이기 때문이다.

하지만 ‘우리 마누라’를 친밀감을 표현한 것이라고 설명하기에는 부족한 면이 있으며 이는 화자가 자신을 낮추어서 표현할 때 드러난다. ‘우리 아빠’, ‘우리 집’의 경우에는 우리(들)의 아빠나 집으로 해석될 여지가 있기 때문에 화자가 자신을 낮추어서 표현해야 할 경우 ‘우리’의 낮춤말인 ‘저희’를 사용하여 ‘저희 아빠’, ‘저희 집’이라고 할 수 있다. 그런데 ‘우리 마누라’는 ‘우리(들)의 마누라’로 해석될 수 있는 여지가 없고 ‘내 마누라’만을 의미하기 때문에 ‘제’를 이용하여 ‘제 마누라’라고 낮춰 쓰는 것이 옳다(김준걸, 2020, p.110). ‘제 마누라’는 자연스러운 반면에 ‘저희 마누라’는 어색한 이유를 친밀감의 의미로 설명하기에는 충분하지 않다. 서열 관계의 의미로 ‘우리 마누라’를 보았을 때도 마찬가지로 설명하기 어려운 점이 있다. 만약 ‘마누라’와 ‘남편’이 서로 동갑일 경우에는 존중하는 의미에서 ‘우리’를 붙일 수 있지만 굳이 ‘우리’를 붙여 서로를 높일 필요는 없다. ‘마누라’와 ‘남편’ 앞에 ‘우리’를 붙여서 높여 부르는 말이라 한다면 반대로 ‘내 마누라’, ‘내 남편’이라고 하는 것은 낮춤말이 되어야 하는데 그렇지 않다. 이 경우 단지 나에게 속한다는 의미로 쓰이고 있을 뿐이다(김준걸, 2020, pp.104-105). 결국 친밀감의 의미, 서열 관계의 의미로는 ‘우리 마누라’를 제대로 설명하기 어렵다는 사실을 알 수 있다. 그렇다면 어떤 의미로 쓰였을까?

⑪ (부부가 나오는 예능프로그램에서 한 출연자가 말하는 상황)

⑪-1 우리 마누라는 제가 집에서 노는 줄 알고 있습니다.

⑪-2 내 마누라는 제가 집에서 노는 줄 알고 있습니다.

⑫ 지난 여름 우리는 뜨거웠습니다.

겨울도 우리의 사랑으로

뜨거워졌으면 좋겠습니다.

우리, 사랑을 모읍시다(한국방송광고진흥공사, 2002).

⑪의 상황에서 한 출연자가 시청자를 대상으로 이야기한다고 가정해보자. ⑪-2의 발화는 문법적으로 틀리지 않으나 격식을 차려야 하는 상황이기 때문에 적절하지 않다. 남편으로서 자기의 마누라를 ‘내 마누라’로 부를 합당한 권리가 있기에 ‘내 마누라’라고 말할 수 있다. 하지만 상황에 따라서는 자기가 가진 권리를 사양하고 나를 내세우지 않을 목적으로 ‘우리 마누라’라고 말하는 것이다. 듣는 사람이나 제3자에 예(禮)를 갖추어 자기의 권리를 주장하지 않고 자기를 내세우지 않는 마음가짐, 즉 공손을 표현하는 것이다(김준걸, 2020, p.107).

공손의 의미는 친밀감의 의미와 서열 관계의 의미로는 설명하지 못했던 부분을 보완

해줄 수 있다. 친밀감의 의미로만 보았을 때에는 ‘저희 마누라’가 어색했지만 공손의 의미로 보았을 때 ‘우리 마누라’는 의미상 ‘내 마누라’와 동일하다. 마누라가 여러 사람의 마누라로 해석될 수 없기 때문이다. 따라서 화자가윗사람에게 ‘우리 마누라’를 높임말로 말할 경우에는 ‘우리’의 낮춤말인 ‘저희’가 아니라 ‘내’의 낮춤말인 ‘제’를 사용해야 한다. 서열 관계에서 ‘마누라’와 ‘남편’이 동갑일 경우 ‘내 마누라’라고 표현한다고 해도 그것이 나에게 속한다는 의미이지 낮춰 부르는 의미가 아니었다. ‘내 마누라’라고 부를 합당한 권리가 있지만 ‘우리 마누라’라고 말하면서 공손을 표현한 것이라 할 수 있다.

공익광고에서 ‘여러분’보다 ‘우리’가 많이 나타나고 있다는 점도 공손의 의미로 이해할 수 있다. ⑫는 2002년에 제작된 공익광고로 제목은 ‘불우이웃돕기’이다. 공익광고로 제작이 되었고 ‘불우이웃돕기’라는 제목에서 알 수 있듯이 상황이 어려운 이웃들을 위해 국민들에게 모금활동을 장려하고 있다. 두 번째와 네 번째 줄에 있는 ‘우리’는 ‘여러분’이라 바꿔 표현해도 어색하지 않다. 공익광고의 특성상 국민을 계도하고 계몽하는 입장을 취하기 쉽다. 방송국에서 일방적인 전달과 강요의 느낌이 강한 ‘여러분’보다는 방송국도 함께 동참한다는 의미를 주기 위해서 ‘우리’를 사용한 것이다(이철우·이혁화, 2010, pp.137-138). 많은 사람들에게 호소하여 어떤 결과를 도출해야 하는 공익광고의 목적을 생각했을 때 모든 표현은 완곡해야 하고 공손해야 할 필요성이 있으므로 ‘여러분’ 대신 ‘우리’를 사용한 것이다(이철우·이혁화, 2010, p.137).

종합해보면 ⑪과 ⑫는 모두 공손의 의미로 ‘우리’가 사용된 경우이다. ⑪에서 사용된 ‘우리’는 화자가 ‘내’라고 말할 권리가 있음에도 ‘우리’라고 이야기하면서 예(禮)를 표현하는 경우이다. ⑫는 ‘우리’라고 이야기를 하면서 어투나 대화 상황에서 사용되는 ‘우리’ 속에 화자를 포함시켜 공손함을 표현하는 경우이다.

마. 대표 강조

지금까지 살펴본 ‘우리’의 의미들은 내집단의 의미 그리고 이를 바탕으로 여러 의미로 분화되고 있는 경우를 보여준다. ‘우리’는 대표 강조의 의미를 표현하기도 하는데, 이 경우 내집단의 의미가 바탕이 되지 않는다. ‘우리’를 통해 대표성을 지니는 집단의 의미를 나타낸다(이철우·이혁화, 2011, p.133). 예를 들면 ‘우리’에 ‘민족’, ‘나라’, ‘국민’ 등이 함축되어있는 것이다. ‘민족’, ‘나라’, ‘국민’은 내집단의 범주로서 유대감과 소속감의 근거를 나타낼 수 있지만, 단순히 ‘우리’를 대표하는 집단을 대신하는 표현으로 사용될 수 있다.

⑬ 우리가 진정 그들의 이웃이라면 턱을 낮추는 작은 일부터 시작해야 합니다(한국방송광고진흥공사, 1991).

⑭ 어려움 속에서도 최선을 다한 당신 당신은 우리의 자랑입니다(한국방송광고진흥공사, 2004).

⑮ 농사를 계속 지으려면 우리가 정한 토지 사용료를 내시오(교육부, 2019, p.120).

⑬은 1991년 제작된 공익광고로 제목은 '턱'이다. 몸이 불편하여 휠체어를 타고 계신 분들에게 '턱'은 움직임을 제한하게 만드는 것이기 때문에 '턱'을 낮춰서 제약을 받지 않고 이동할 수 있도록 노력해야 하는 의도로 제작된 광고이다. 이 문장에서 '우리'는 '비장애인'을 대표하는 의미가 함축되어있는 표현이다.

⑭는 2004년 제작된 공익광고로 제목은 '자랑스러운 한국인'이다. 2004년 신년을 맞이하여 대한민국의 국민으로서 자긍심을 고취하고 사회 각 계층 간 상호 신뢰회복을 통해 재도약의 계기를 삼을 수 있는 캠페인을 전개하고자 기획한 광고이다(한국방송광고진흥공사, 2020). 이 문장에서도 '우리'가 대표하고 있는 것은 바로 '대한민국'이다.

⑮는 5학년 2학기 사회과 교과서 120쪽에 제시되어 있다. 대한제국의 국권을 강제로 빼앗은 일제가 조선인들을 지배하고자 조선 총독부라는 통치 기구를 만들었다. 그 과정에서 토지의 소유자를 확인한다는 명분으로 대규모 토지 조사를 실시하였는데 그것이 바로 토지 조사 사업이다. 토지 조사 사업을 설명하는 삽화에서 일제 관리가 ⑮와 같이 말하였다. 여기서 '우리'는 '조선 총독부' 또는 '일제'를 대표한다고 할 수 있다.

⑬~⑮의 '우리'는 모두 대표 강조의 의미로 사용된 경우이다. 여기서 사용된 '우리'가 내집단의 의미가 아닌 이유는 '우리'를 통해 '비장애인', '대한민국', '조선 총독부' 또는 '일제'라는 대표성 있는 집단을 나타내고 있으며 각각의 집단에 속한 모든 구성원들이 유대감과 소속감을 가지고 있는 것을 전제하고 있지 않기 때문이다.

지금까지 살펴본 다양한 '우리'의 용법을 정리하면 다음 <표 II-2>와 같다.

〈표 II-2〉 ‘우리’의 용법

구분	의미
1인칭 복수 대명사	말하는 사람을 포함한 집단 안에 있는 여러 사람을 가리킴
내집단과 외집단	내집단 구성원들끼리 유대감과 소속감을 지니며 외집단 소속 사람들에 대한 배타성을 나타냄

내집단의 의미가 분화된 다양한 의미

		↙	↓	↘		
친 밀 감	1. 내집단에 속한 구성원들끼리의 유대감과 소속감을 바탕으로 심리적인 가까움을 나타냄 2. 내집단의 일원도 아니며 유대감과 소속감이 형성되어 있지 않은 경우에 의도적으로 친밀감을 나타냄	서 열 관 계	‘우리’의 꾸밈을 받는 대상이 화자보다 나이가 많은 윗사람이면 ‘우리’를 쓰고, 나이가 적은 아랫사람이면 ‘내’를 사용하여 서열 관계를 나타냄	공 손 어	1. 내집단에 속한 구성원이지만 상황에 따라 ‘우리’를 사용하여 공손의 의미를 표현함 2. 내집단에 속한 구성원은 아니지만 어투에서나 대화의 상황에서 자기 자신을 ‘우리’에 포함시켜 공손함을 표현함	
대표 강조	‘우리’라는 용어로 단순히 대표되는 집단을 지칭함					

지금까지 살펴본 바와 같이, ‘우리’는 1인칭 복수 대명사 이외에 다양한 용법으로 사용되고 있음을 알 수 있었다. 다음 장에서는 ‘우리’의 용법에 대한 이해를 바탕으로 사회과 교과서 역사영역에 나타난 ‘우리’의 쓰임을 분석하도록 하겠다.

Ⅲ. 교과서에 나타난 ‘우리’의 쓰임

1. 교과서 빈도 분석

가. 단원별 분석

단원별로 빈도 분석을 한 이유는 단원마다 다루는 시기가 다르며 특정 시기별로 ‘우리’ 사용에 편차가 있는지 살펴보기 위해서이다. 2009 개정 교육과정에서 2015 개정 교육과정으로 바뀌면서 역사영역의 대부분은 5학년 2학기에 배우도록 바뀌었으며 다루는 시기는 고조선부터 현대사(6·25 전쟁)까지이다. 단원은 2개가 있으며 각 단원마다 주제가 3개씩 구성되어 있다. 교과서의 맨 처음은 ‘무엇을 공부할까요’라는 제목으로 교과서에서 어떤 내용을 배우는지 간단히 소개하고 있다. 각 단원의 시작과 끝에는 단원 도입과 단원 정리가 제시되어 있다. 단원·주제별로 다루는 시기와 사용 빈도를 나타내면 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 단원·주제별 ‘우리’의 사용 빈도

구분	시기	사용 빈도	비율 (%)
무엇을 공부할까요	종합	4회	2.9%
1단원 도입	고조선~조선 전기(인조)	6회	4.5%
1-1. 나라의 등장과 발전	고조선~발해	13회	9.7%
1-2. 독창적 문화를 발전시킨 고려	고려	7회	5.2%
1-3. 민족 문화를 지켜 나간 조선	조선 전기(인조)	19회	14.2%
1단원 정리	고조선~조선전기(인조)	3회	2.2%
2단원 도입	영조~1953년	4회	2.9%
2-1. 새로운 사회를 향한 움직임	영조~1894년	10회	7.5%
2-2. 일제의 침략과 광복을 위한 노력	1895년~1944년	45회	33.7%
2-3. 대한민국 정부의 수립과 6·25전쟁	1945년~1953년	17회	12.7%
2단원 정리	영조~1953년	6회	4.5%
합계		134회	100%

각 단원 및 주제별로 살펴보았을 때 ‘우리’가 사용되지 않은 곳은 없다. 교과서에서 배울 내용을 안내하고 정리하기 때문에 서술 내용이 적은 ‘무엇을 공부할까요’(4회), ‘단원 도입’(1단원 6회, 2단원 4회), ‘단원 정리’(1단원 3회, 2단원 6회) 부분에서도 나타났다. 이 부분을 제외한다면 사용 빈도가 적게 나타난 주제는 ‘1-2. 독창적 문화를 발전시킨 고려’(약 5.2%)였고, 가장 많은 빈도를 보인 주제는 ‘2-2. 일제의 침략과 광복을 위한 노력’(약 33.7%)이다. 이 주제에서 ‘우리’가 가장 많이 사용된 이유는 2015 개정 초등 사회과 교과서에서 국가와 민족을 주어로 하는 서술이 많기 때문이다(허영훈·김봉석, 2016, p.131).³⁾ 국가나 민족이 주어인 서술은 역사영역의 모든 주제에서 쉽게 볼 수 있지만 국가를 잃었던 일제강점기 서술에는 국가를 대신할 용어가 필요하였기 때문에 민족이란 용어가 집중해서 나타난다.

국가공동체나 민족공동체에 집중하는 이유는 일제강점기를 침략자인 일제와 이에 저항하는 조선인의 구도로 내용을 전개하기 때문이다. 저항 주체를 꺾박 받는 다양한 개인이 아니라 조선인이나 한민족으로 설정하고 있다. 더욱이 특정 공동체 집단을 제시하는 것보다 ‘우리’를 사용하면 같은 한민족의 집단에 속한 사람들끼리 유대감과 소속감을 더 강조할 수 있게 된다. 국가와 민족을 중심으로 역사를 서술하게 될 경우 개인이 소속된 국가공동체나 민족공동체에 초점을 둘 수밖에 없으므로, 개개인의 개별성은 파악하기 힘들게 된다(이윤재, 2020, p.83).

역사가의 과거에 대한 인식은 필연적으로 해석을 수반한다(김기봉 외, 2002, p.70). 역사가가 해석을 하는 시점은 현재이며 과거에 일어났던 일에 대해 설명하기 위해서는 아무리 객관적으로 서술하려고 해도 현재의 영향을 받게 된다. 한국과 일본 간의 과거사 문제는 아직 해결되지 않았다. 이로 인해 자국의 주체성을 상실했던 아픔의 시기를 객관적인 시각에서 지배자와 피지배자 간에 균형잡힌 관점을 유지하는 것이 어렵기 때문에 일제강점기가 침략과 저항의 구도로 교과서에 서술되는 경향이 나타나는 것으로 보인다(백수경, 2007, p.2).

3) 2015 개정 사회과(역사영역) 교육과정은 통사적 구조의 흐름 속에 인물사와 문화사 두 가지 축으로 조직되어있다. 인물사와 관련된 성취기준을 보면 ‘나라의 발전과 성장’, ‘국난 극복’이며 이에 따른 교과서 서술은 당연히 국가 중심의 정치사로 흐름 가능성이 크기 때문에 국가와 민족을 주어로 하는 서술이 많게 된다.

나. 의미 범주별 분석

의미 범주별로 빈도 분석을 한 이유는 II장에서 분석한 ‘우리’의 용법이 교과서에서 어떻게 나타나는지 살펴보기 위해서이다. II장에서 ‘우리’의 의미를 6가지 범주로 나누어 볼 수 있었는데, ‘우리’의 의미 중 교과서에서 찾을 수 있는 의미 범주는 ‘1인칭 복수 대명사’, ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’였다. 그렇다고 ‘우리’가 하나의 의미 범주로만 사용되지 않았다는 점에 주목할 필요가 있다. 교과서에 사용된 ‘우리’ 모두에는 기본적으로 ‘1인칭 복수 대명사’의 의미가 담겨 있다. 교과서 저자가 단지 ‘우리’를 ‘1인칭 복수 대명사’로 사용한다 하더라도 ‘우리’가 활용되는 상황과 맥락에 따라 ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’ 등의 의미가 중첩하여 드러날 수밖에 없다. 본 연구자는 의미가 중첩되어 나타나는 경우는 복수로 나타난 의미를 모두 빈도수에 포함시켰다.

〈표 III-2〉 의미 범주별 ‘우리’의 사용 빈도

구분	1인칭 복수 대명사	내집단과 외집단	친밀감	대표 강조	서열 관계	공손어
무엇을 공부할까요	4회	4회				
1단원 도입	6회	6회		5회		
1-1. 나라의 등장과 발전	13회	13회		8회		
1-2. 독창적 문화를 발전시킨 고려	7회	7회		6회		
1-3. 민족 문화를 지켜 나간 조선	19회	19회	4회	1회		
1단원 정리	3회	3회		2회		
2단원 도입	4회	4회				
2-1. 새로운 사회를 향한 움직임	10회	10회		2회		
2-2. 일제의 침략과 광복을 위한 노력	45회	45회	1회	21회		
2-3. 대한민국 정부의 수립과 6·25전쟁	17회	17회		7회		
2단원 정리	6회	6회		1회		
합계	134회	134회	5회	53회	0	0

교과서에 사용된 총 134회의 ‘우리’가 모두 ‘1인칭 복수 대명사’의 의미를 나타낸다. ‘우리’를 통해 기본적으로 여러 사람을 가리키는 목적으로 사용한 것이다. 역사교육은 국가정체성이나 민족정체성을 함양하는데 목적을 두므로 개인보다는 국가, 국민, 민족 등을 강조하게 되어 ‘1인칭 복수 대명사’의 의미가 많이 나타난 것이다. 앞서 살펴보았듯이 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’의 의미만 나타나는 것이 아니라 상황과 맥락에 따라서 다른 의미들까지 같이 담기게 된다. ‘1인칭 복수 대명사’의 빈도만큼 ‘내집단과 외집단’의 의미가 많이 나타났다. 교과서 저자가 독자에게 내집단 의식을 갖도록 하는 것을 중시하여 교과서를 서술했다는 것을 보여준다. 여기서 내집단 의식은 주로 ‘대한민국’ 국가의 소속감이나 ‘대한민국 국민’들끼리의 유대감을 뜻한다. ‘외집단’을 배타하기 위해 ‘내집단’을 강조하기보다는 ‘내집단’ 구성원의 유대감과 소속감을 느끼게 하려는 의도로 많이 사용되었다.

‘내집단과 외집단’의 의미가 많이 쓰인 것과 관련하여 교과서에서 다루고 있는 내용에 주목할 필요가 있다. 교과서에서는 국가의 기원, 과거, 발전과 같은 소재를 다루며 이 과정에서 국가의 기원과 지도자들을 신성시하거나 영웅으로 찬양한다(김한중, 2014, p.120). 예를 들어 2015 개정 5학년 2학기 사회과 교과서에는 고조선이 다음과 같이 서술되어 있다.

청동기 시대 이후 한반도와 주변 지역에서 권력을 가진 사람들이 나타나 다른 사람들을 지배하기 시작했다. 이들 중 가장 힘이 센 세력이 주변 세력들을 하나로 모았다. 이 과정에서 **우리 역사** 속 **최초의 국가**인 고조선이 등장했다. 고조선 건국과 관련하여 다음 이야기가 전해 내려오고 있다(교육부, 2019, p.11). **[굵은 글씨체 연구자 강조]**

고조선을 서술하면서 고조선의 문화, 정치 체계, 사회 등에 대한 객관적이며 구체적인 내용은 결여되어 있으며 최초의 국가라는 수식어만 등장한다(이윤재, 2020, pp.47-48). 최초의 국가라는 수식어를 등장시켜 ‘우리 역사’로 표현하여 고조선이 대한민국 역사에 등장하던 최초의 국가였다는 점을 강조한다. 이를 통해 독자들이 고조선을 대한민국 역사의 연장선 속에서 이해하도록 하여 동일한 국가에 대한 유대감과 소속감을 느끼게 한다. 하지만 우리가 지금 알고 있는 고대사는 근대 국민국가에 의해 만들어진 이야기이며 따라서, 고대사의 사실 서술에 ‘우리나라’라는 표현을 쓰면 안 된다(이성시, 2001; 김기봉 외, 2002, p.460에서 재인용). 고대에는 ‘우리나라’로 묶을 수 있는 국가의식이 없었으며 가족, 부족, 지역 등의 단위로 묶여졌다. 즉 고대를 살던 사람들의 인식 속에서는 ‘우리 역사’의 개념이 없었기 때문에 교과서 저자의 해석이라 볼 수 있다.

교과서에 제시된 문화 영역의 서술도 내집단 의식을 잘 보여준다. 교과서에는 민족 문화에 대한 긍지와 자부심을 강조하며 전근대 문화사를 관통하는 주제는 민족문화의 발전과 우수성이다(김봉선, 2019, p.23). 교육과정에 제시된 성취기준에서 “~의 문화의 우수성을 파악한다”와 같은 내용을 자주 볼 수 있다. 현재 대한민국에 살고 있는 학생들이 과거 문화의 우수성을 느끼기 위해서는 각 문화유산의 우수성을 아는 것뿐만 아니라 자신이 과거의 문화유산과 연결되어 있는 느낌을 가져야 한다. 이러한 연결감을 주는 장치가 바로 ‘우리’의 사용이다.

‘친밀감’의 용법은 가장 적게 나왔는데 기존의 역사교과서 서술 방식과 연결 지어 생각해볼 수 있다. 역사교과서는 사건의 순서에 따라 역사를 서술하는 계기적 서술과 사건의 인과관계 및 결과를 제시하는 설명적 서술의 방식을 주로 사용한다. 이 두 방식을 주로 사용하는 이유는 역사적 사실을 객관적으로 서술해야 한다는 역사학의 전통적인 서술 방식을 역사교과서 저자들이 답습하기 때문이다(이향주, 2018, p.8). 이 교과서 서술 방식에서 ‘친밀감’은 주관적인 느낌을 표현한다. 따라서 객관적인 서술을 지향하는 서술 방식에서 ‘친밀감’의 의미를 담은 서술 방식은 배제될 수밖에 없다.

‘대표 강조’의 의미는 53회의 빈도를 보였다. ‘대표 강조’의 의미로 사용된 ‘우리’는 대표성이 있는 집단을 함축하여 표현한다. 교과서에는 “우리의 국왕은 부처와 같이 훌륭하기 때문에 존경해야 해(교육부, 2019, p.33).”와 같이 서술되어 있다. 이 서술은 삼국 시대 각 나라에 불교 문화유산이 많은 까닭을 알아보는 탐구 활동에 제시된 내용 중 백제와 관련된 부분이다. 여기서 ‘우리의 국왕’이라고 할 때 ‘우리’는 대표성이 있는 집단인 ‘백제’가 함축되어 있는 것이다. 이외에도 ‘우리’가 함축하고 있는 대표성이 있는 집단으로는 ‘고려’, ‘조선’, ‘대한민국’ 등이 있는데 보통 국가들을 지칭한다.

II장에서 살펴보았던 ‘서열 관계’ 용법과 ‘공손어’ 용법은 교과서 분석에서 나타나지 않았다. ‘서열 관계’ 용법은 ‘우리’에 의해 꾸밈을 받는 대상과 화자의 서열이 드러나는 경우에 쓰인다. 교과서에 사용된 ‘우리’가 하나의 집단을 나타낼 경우 그 안에는 많은 구성원들이 포함되는데 구성원들 간 서열 관계가 잘 드러나지 않는다. 교과서에 사용된 ‘우리’가 ‘내집단’의 의미로 쓰였고 그 내집단이 ‘대한민국’인 경우를 생각해보자. ‘대한민국’에 속한 사람들은 무수히 많다. 이 때 사람들 간의 ‘서열 관계’가 나타나기 위해서는 서열이 명확한 구성원들이 등장해야 한다. 하지만 교과서 서술에서 구체적인 구성원들이 등장하는 경우가 드물어 서열 관계를 찾기란 쉽지 않다.

‘공손어’ 용법은 ‘우리’를 사용하여 공손함을 표현하는 경우에 사용한다. ‘우리’를 사용하여 공손함을 표현하는 방식에는 두 가지가 있다. 첫 번째는 ‘내’ 것이라고 말할 권리가 있음에도 ‘우리’라고 하는 경우이다. 교과서에 서술된 역사는 개인의 역사가 아니라 공동체의 역사이기 때문에 ‘내’ 것을 말할 권리 자체가 주어지지 않는다. 두 번째는 어

투나 대화의 상황에서 ‘우리’에 화자를 포함시켜 공손함을 표현하는 경우이다. 교과서 저자는 독자들에게 역사적 사실을 알려준다. 예컨대, 동학농민운동이 일어난 배경 및 전개 과정과 관련하여 다음의 텍스트를 살펴보자.

우리는 지금부터 동학농민운동의 전개과정을 살펴볼 것이다. 이를 통해 동학농민운동에 참여한 당시 사람들이 바란 사회는 어떤 사회였는지 생각해보도록 하자(이향주, 2018, p.41).

위의 ‘우리’에는 동학농민운동을 설명하는 저자와 텍스트를 읽는 학생이 포함된다. 만약 ‘공손어’ 용법으로 ‘우리’가 사용되었다면 역사적 사실을 설명하는 저자가 ‘우리’에 포함되어 독자들에게 공손함을 표현하는 기능을 하게 된다. 저자는 동학농민운동을 설명하는 화자로서 ‘우리’에 포함되어 있지만, 역사적 사건의 원인, 전개 과정, 결과를 설명해주는 전지적 서술자이다. 이와 같은 상황에서 ‘우리’에 포함된 화자는 역사적 사건을 설명하는 역할을 하며 공손함을 표현할 상황이 존재하지 않기 때문에 ‘공손어’ 용법이 드러나지 않은 것이다.

지금까지 교과서에서 ‘우리’가 사용된 빈도 분석을 통해 각 단원과 의미 범주별로 ‘우리’가 얼마만큼 사용되었는지 알 수 있었다. 하지만 구체적으로 ‘우리’의 용법이 교과서에서 어떻게 사용되었는지는 의미 분석을 통해서 알 수 있다. 2절에서는 교과서의 서술 사례를 몇 가지 들어 ‘우리’가 사용된 상황과 맥락을 통해 어떠한 의미를 발휘하는지 구체적으로 살펴보도록 하겠다.

2. 교과서 의미 분석

본 절에서는 네 가지의 의미 범주를 기준으로 <표 III-3>과 같이 분석 대상을 선정하여 ‘우리’의 용법에 따라 구체적으로 어떻게 의미가 발생되고 소통되는지 살펴보았다. 교과서 내용은 ‘1인칭 복수 대명사’, ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’의 의미를 잘 보여주는 사례를 선정하였다. 교과서 서술에 나타난 ‘우리’는 모두 ‘1인칭 복수 대명사’의 용법으로 사용되었으므로 ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’에 초점을 두어 분석하였다. 분석 단위는 ‘우리’의 의미와 관련된 내용 부분(본문, 삽화 등)을 정하여 분석하였다.

<표 III-3> 분석 대상 사례

사례(차시 명)	의미 범주	1인칭 복수 대명사	내집단과 외집단	대표 강조	친밀감
[1] 신라와 가야의 문화유산		○	○	○	
[2] 신라의 통일 과정과 발해의 성립 및 발전 과정		○	○	○	
[3] 고구려와 백제의 문화유산		○	○		
[4] 거란의 침입과 극복 과정		○	○	○	
[5] 세종 대에 이루어 낸 발전		○	○	○	○
[6] 임진왜란이 일어난 과정과 극복하기 위한 노력		○	○		
[7] 조선 후기 사회 문제 해결 노력		○	○	○	
[8] 을사늑약의 과정과 항일 의병의 노력 알아보기		○	○		
[9] 한국인들이 고국을 떠난 까닭①		○	○	○	
[10] 한국인들이 고국을 떠난 까닭②		○	○		○
[11] 나라를 되찾기 위한 노력①		○	○	○	
[12] 나라를 되찾기 위한 노력②		○	○		
[13] 나라를 되찾기 위한 노력③		○	○	○	
[14] 광복 이후 달라진 학교생활		○	○		
[15] 대한민국 정부 수립 과정		○	○	○	

[1] 사례 1 분석

<표 III-4> 교과서 분석 사례 1

차시 명	교과서 내용	의미 범주
신라와 가야의 문화유산	<u>우리</u> 역사에서 여성이 왕위에 올랐던 나라는 신라뿐이다. 선덕 여왕은 <u>우리</u> 역사에 등장하는 최초의 여왕이었다. 그녀는 김춘추, 김유신과 함께 고구려와 백제의 공격에 맞서 신라를 지켜 냈으며 여러 문화유산을 남겼다(교육부, 2019, p.27).	1인칭 복수 대명사
		내집단과 외집단
		대표 강조

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 신라와 가야의 문화유산에 대한 내용을 담고 있다. 금으로 만들어진 신라 시대 문화유산, 불교를 국교로 받아들이면서 만들어낸 문화유산, 가야에서 많이 생산되었던 철을 이용한 문화유산이 소개되어있다. 이 교과서 사례는 ‘역사 속 여성’이라는 코너에 나와 있는 내용이다. ‘역사 속 여성’은 ‘역사 속 소수자’라는 교과서 코너의 한 부분이다. 여기서는 역사 속의 소수자였던 여성, 어린이, 외국인에 대해서 알아볼 수 있다.

이 단원은 고대부터 조선 전기에 이르기까지 나라의 발전에 기여한 인물과 대표적 문화유산을 살펴봄으로써 **우리나라 역사**에 나타나는 사회 변화의 특징과 중요한 사건들을 이해하고자 설정되었다(교육부, 2019, p.34). [굵은 글씨는 연구자 강조]

교사용 지도서에 나타난 단원 개관을 통해 저자의 의도를 엿볼 수 있다. 이 단원은 나라의 발전에 중요한 역할을 하였던 인물과 대표적인 문화유산을 살펴보면서 ‘우리나라 역사’에 나타나는 중요한 특징과 사건을 이해시킬 목적으로 구성되었다. 앞 절에서 살펴보았듯이 고대에는 ‘우리나라’와 같은 개념은 존재하지 않았기 때문에 ‘고대사’를 ‘우리나라 역사’라고 서술하는 것은 잘못이다. 저자는 현재의 시점에서 ‘고대사’를 ‘우리나라 역사’에 편입시키고자 하였는데, 고대사를 ‘우리나라 역사’에 편입시키려면 독자들이 ‘고대사’를 ‘우리나라 역사’의 연장선 속에서 이해할 필요가 있으며 이를 위해 유대감 또는 소속감을 느끼게 해야 한다. 이러한 관점에서 위의 교과서 사례의 내용을 살펴보면, 여성으로서 역사에 중요한 위치를 가진 인물로 선덕여왕을 소개하고 있으며 업적을 간략히 설명하면서 ‘우리’를 사용하였다. ‘우리’는 교과서 저자, 교사, 학생 등을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰이고 있다.

하지만 역사적 관점에서 ‘우리’의 의미를 해명해야 한다. 선덕여왕이 왕위에 오른 것은 신라인들의 역사이지 대한민국의 역사는 아니다. 당시 신라의 상황에서 선덕여왕이

왕위에 오르게 된 배경을 생각해야 한다. 선덕여왕은 골품제라는 신분제도 속에서 왕위를 계승할 성골 남자가 없어서 여성이었지만 성골이었기 때문에 왕위에 오르게 되었다(박천홍, 2000, p.33). 당시 선덕여왕은 소수자가 아니었다. 선덕여왕을 소수자로 다룬 것은 현재 대한민국의 관점에서 선덕여왕의 왕위 계승을 바라본 것이다.

교과서 사례에 나타난 두 개의 ‘우리’는 구분해서 살펴볼 필요가 있다. 첫 문장을 읽는 독자는 신라의 역사와 대한민국의 역사를 연결되지 않는 것으로 생각할 수 있다. 여기서 사용된 ‘우리’는 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로서 교과서 저자, 교사, 학생을 포함하는 의미로 쓰였기 때문에 선덕여왕이 대한민국 역사와 어떤 연관이 없음을 표현한다. 이와 달리 두 번째 문장에서 사용된 ‘우리’의 용법을 보면, 교과서 저자는 선덕여왕을 대한민국 역사의 일부로 포함시키고 있다. 현재 대한민국에서 선덕여왕이 소수자로서 왕위에 오른 것을 강조한 것이므로 내집단은 ‘대한민국’이 된다. 결국 독자는 신라의 역사가 대한민국 역사의 일부이므로 소수자인 여성이 왕이 되어 활약한 역사를 자랑스럽게 여기며 대한민국 집단에 더욱 유대감과 소속감을 느끼는 것이다.

마지막으로 교과서 사례에서 ‘대표 강조’의 의미도 읽을 수 있다. ‘우리 역사’의 ‘우리’는 ‘대한민국’이라는 집단을 대표하는 것이기 때문이다. ‘우리’를 ‘대표 강조’의 의미가 아닌 ‘1인칭 복수 대명사’로 읽을 경우, ‘우리’에 포함된 사람들은 ‘대한민국’ 집단에 속해 있는 구성원들만 포함되는 것이 아니라 불특정 다수들도 포함된다. ‘내집단’의 의미로 읽을 경우, ‘대한민국’ 집단에 속한 모든 구성원들이 유대감과 소속감을 가지고 있는 것을 전제하지만 그렇게 볼 근거가 부족하다.

[2] 사례 2 분석

〈표 III-5〉 교과서 분석 사례 2

차시 명	교과서 내용	의미 범주
신라의 통일 과정과 발해의 성립 및 발전 과정	① 당은 대조영을 어느 나라 사람이라고 생각했을까요?	1인칭 복수 대명사
	② 발해의 무왕은 왜 자신을 ‘고려(고구려) 국왕’이라고 말했을까요?	내집단과 외집단
	③ 주변 나라들은 발해가 어느 나라를 계승하려고 한다고 생각했을까요?	
	④ 발해의 역사가 우리 역사인 까닭은 무엇일까요? (교육부, 2019, p.21)	대표 강조

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 발해의 문화유산을 보고 발해의 역사가 우리나라의 역사임을 확인하는 내

용이며 교과서에는 ‘탐구 활동’으로 제시되어 있다. 탐구 활동은 크게 두 부분으로 나뉘는데 첫 번째 부분은 고구려와 발해의 기와 연꽃무늬, 고구려와 발해의 치미를 통해 두 유물의 생김새를 보고 닮은 점을 파악하여 고구려 문화와 발해의 문화가 관련이 있다는 사실을 유추하도록 되어 있는 구성이다. 두 번째 부분에는 발해와 고구려의 관계가 나와 있는 『구당서』, 견고려사 목간, 『속일본기』 3가지 자료가 제시되어 발해가 고구려를 계승하고 있음을 나타내고 있다. <표 III-5>의 질문①~③을 통해서 학생들은 발해가 고구려의 뒤를 이은 나라라고 답하게끔 되어 있다. 질문④에서는 ‘발해’의 역사가 ‘우리 역사’인 까닭을 묻고 있는데 교과서 저자가 이 물음을 만든 의도는 다음에서 살펴볼 수 있다.

교과서 20~21쪽은 발해의 문화유산을 보고 발해가 **우리나라**의 역사임을 확인하는 내용으로 구성되어 있다. 발해가 있었던 지역은 현재 중국의 영역에 속한 곳이 많아 중국의 동북공정으로 **우리의 역사**가 왜곡될 가능성이 있다. 따라서 발해가 **우리의 역사**임을 역사적으로 증명하는 것은 중요하다(교육부, 2019, p.76). **[굵은 글씨는 연구자 강조]**

발해가 우리의 역사임을 역사적으로 증명하는 것은 중요하다는 문장에는 고대의 역사를 현재 대한민국 역사의 연장선상에서 파악하게 하려는 의도가 담겨 있다. 사례 1 분석에서 알아보았듯이 고대에는 ‘우리나라’와 같은 개념이 존재하지 않았기 때문에 ‘발해 역사’를 ‘우리 역사’라고 하는 것은 잘못된 것이다. 하지만 발해의 영토는 현재 중국의 영토와 많이 겹치며 중국은 동북공정을 통해 발해를 중국의 역사로 편입시키려 하고 있으므로 저자는 학생들에게 발해가 우리의 역사임을 강조할 필요가 있다. 이를 위해서는 ‘우리’를 활용하여 학생들이 발해의 역사에 대해 유대감과 소속감을 느끼게 하는 것이 필요하므로 ‘우리’를 ‘내집단’의 의미로 사용하였다.

『신당서』, 최치원의 『사불허북국거상표』처럼 발해의 기원을 말갈로 보거나, 『고려사절요』와 같이 발해의 주류는 말갈이나 대조영은 고구려계 유민으로 보는 경우, 안정복의 『동사강목』에 나온 서술처럼 발해를 고구려의 유민들이 세운 나라이지만 외국의 역사로 보고 자국사에서 제외하는 경우 등 발해의 기원에 대해 각기 다른 입장을 취하고 있다(이윤재, 2020, p.58).

교과서에 제시된 자료 『구당서』, 견고려사 목간, 『속일본기』에서는 대조영 및 발해의 지배 세력이 고구려의 후손이라고 서술하고 있지만, 그렇지 않은 사료들도 많이 존재한다. 교과서 저자는 발해를 한국사의 범주에 포함시키려는 의도로 탐구활동을 만들었다. 전(前) 차시에서 학생들은 고구려, 백제, 신라의 성립과 발전 과정을 살펴보았다. 이를 통해 학생들은 고구려, 백제, 신라 삼국(三國)이 한국사의 범주에 포함되는

국가라는 것을 인식하게 된다. 본 차시에서 교과서 저자는 취사선택한 자료들을 통해 학생들이 발해가 고구려를 계승했다고 인식하도록 하여 발해의 역사도 한국사의 범주에 포함된다고 알려주려고 한 것이다. 질문④에 나타난 ‘우리 역사’에서 ‘우리’는 ‘대한민국’을 제외하고 다른 집단을 대표할 수 없다. ‘우리’가 대표 집단인 ‘대한민국’을 나타내므로 ‘대표 강조’의 의미로도 사용되었다.

[3] 사례 3 분석

〈표 III-6〉 교과서 분석 사례 3

차시 명	교과서 내용	의미 범주
고구려와 백제의 문화유산	백제의 옛 도읍지들이 있던 지역인 공주시, 부여군, 익산시의 유적지들을 묶어 ‘백제 역사 유적 지구’라고 한다. 유네스코는 이곳의 문화유산이 종교, 건축, 기술, 예술적인 아름다움 등 백제의 문화적 특징뿐만 아니라 삼국 시대 우리 나라가 일본, 중국과 서로 교류한 모습을 잘 보여준다는 점을 인정해 백제 역사 유적 지구를 세계 유산으로 선정했다(교육부, 2019, p.25).	1인칭 복수 대명사
		내집단과 외집단

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 고구려와 백제의 문화유산에 대한 내용을 담고 있으며 고분, 불교 관련 문화유산 등이 제시되어 있다. 교과서 사례는 백제 역사 유적 지구가 세계 유산에 선정된 까닭에 대해 설명하고 있는 ‘교과서 속으로’에 제시된 부분이다. 교사용 지도서의 1단원 개관에서 교과서 저자가 이 내용을 통해 무엇을 가르치고자 했는지 의도를 엿볼 수 있다.

첫 번째 주제에서는 고조선의 등장과 관련된 건국 이야기를 살펴보고, 고대 국가의 발전에 기여한 인물의 활동을 보며 여러 나라가 성장하는 모습을 탐색한다. 그리고 불국사와 석굴암, 미륵사 등 대표적인 문화유산으로 고대 사람들이 이룩한 문화의 우수성을 탐색한다(교육부, 2019, p.34).


1단원의 첫 번째 주제인 ‘1-1 나라의 등장과 발전’과 관련된 설명이다. “대표적인 문화유산으로 고대 사람들이 이룩한 문화의 우수성을 탐색한다.”는 서술을 통해 문화의 우수성을 알아보려고 하는 것이 핵심 목표라는 것을 알 수 있다. 이러한 관점에서 백제 문화유산의 아름다움과 다른 나라와 교류한 점 때문에 백제 역사 유적 지구가 세계 유산으로 선정되었다는 점을 밝히고 있다. 그 내용 중 “삼국 시대 우리나라”라는 부분에

‘우리’가 쓰였다. 문맥상, ‘우리나라’는 ‘대한민국’을 뜻하므로 ‘대한민국’의 구성원들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다.

‘1인칭 복수 대명사’로만 ‘우리’가 사용되어서는 학생들이 고대 문화유산의 우수성을 파악하기 힘들며 ‘내집단’의 의미까지 포함되어야 한다. 사례 1 분석에서 알아보았듯이 고대에는 ‘우리나라’와 같은 개념이 존재하지 않았기 때문에 삼국 시대를 ‘우리나라’라고 하는 것은 잘못된 것이다. 하지만 ‘백제’ 문화유산의 우수성을 파악하기 위해서는 현재 ‘대한민국’에 살고 있는 학생들이 생각해봤을 때에도 대단한 문화유산이었다는 것을 느껴야 한다. 이를 위해서 ‘백제’ 역사를 ‘대한민국’ 역사의 일부로 생각하게 하여 ‘백제’와 ‘대한민국’에 대해 유대감과 소속감을 느끼게 하는 것이 필요하므로 ‘우리’를 ‘내집단’의 의미로 사용한 것이다. ‘고대 사람들’이라는 표현도 이와 같은 맥락에서 생각해볼 수 있다. “고대 사람들이 이룩한 문화의 우수성을 탐색한다”는 것은 ‘고대 사람들’이 이룩한 문화유산의 우수성을 ‘대한민국 사람들’도 느껴야 한다는 것을 뜻한다. ‘고대 사람들’의 문화를 ‘대한민국 사람들’의 문화의 연관성에 관한 상세한 설명이 없는 한, ‘고대 사람들’과 ‘대한민국 사람들’ 간의 유대감이 양자 관계를 위해 필요한 것이다.

[4] 사례 4 분석

<표 III-7> 교과서 분석 사례 4

차시 명	교과서 내용	의미 범주
<p>거란의 침입과 극복 과정</p>	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 서희와 소손녕의 대화 </div>  <p>소손녕: 너희 나라는 신라 땅에서 일어났고, 고구려 땅은 우리 소유인데 너희들이 침범해 왔다.</p> <p>서희: 우리 나라는 고구려의 옛 땅에 있기에 나라 이름을 고려라 했다. 만일 국경 문제를 논한다면, 거란 땅의 일부도 우리 땅(옛 고구려 땅)에 있는데, 어찌 우리가 침범해 왔다고 말하는가?</p> <p>소손녕: 우리와 국경을 접하고 있는데도 왜 바다를 건너 송과 교류하는가?</p> <p>서희: 압록강 안팎 또한 우리 땅인데, 지금 여진이 그 땅을 훔쳐 살면서 길을 막고 있으니, 거란으로 가는 것은 바다를 건너는 것보다 더 어렵다. 만약 여진을 쫓아내고 우리의 옛 영토를 돌려줘 성을 쌓고 도로를 통하게 해 준다면, 어찌 교류를 잘하지 않겠는가?</p> <p>소손녕: 너희 나라는 신라 땅에서 일어났고, 고구려 땅은 우리 소유인데 너희들이 침범해 왔다.</p> <p>서희: 우리 나라는 고구려의 옛 땅에 있기에 나라 이름을 고려라 했다. 만일 국경 문제를 논한다면, 거란 땅의 일부도 우리 땅(옛 고구려 땅)에 있는데, 어찌 우리가 침범해 왔다고 말하는가?</p> <p>소손녕: 우리와 국경을 접하고 있는데도 왜 바다를 건너 송과 교류하는가?</p> <p>서희: 압록강 안팎 또한 우리 땅인데, 지금 여진이 그 땅을 훔쳐 살면서 길을 막고 있으니, 거란으로 가는 것은 바다를 건너는 것보다 더 어렵다. 만약 여진을 쫓아내고 우리의 옛 영토를 돌려줘 성을 쌓고 도로를 통하게 해 준다면, 어찌 교류를 잘하지 않겠는가?(교육부, 2019, p.39)</p>	<p>1인칭 복수 대명사</p> <hr/> <p>내집단과 외집단</p> <hr/> <p>대표 강조</p>
	<p>(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)</p>	

이 차시는 거란의 침입과 극복 과정을 알아보는 내용이다. 거란은 총 3번 침입을 하고 고려는 이 침입을 막아냈다. 교과서 사례는 서희가 고려와 송의 관계를 끊기 원하는 거란의 침입 의도를 파악하고, 적의 진영으로 가서 소손녕과 담판을 벌인 장면을 다루고 있다. 이 부분은 대화 형식을 삽화로 제시하고 있다.

서희와 소손녕의 대화가 이루어졌던 당시 역사적 상황을 생각해보았을 때 서희와 소손녕이 말한 ‘우리’에는 각 나라의 집단이 포함되어 있다. 자신의 나라 사람들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다. 뿐만 아니라 서희와 소손녕은 한 개인의 자격이 아닌 각 나라를 대표하는 외교적 임무를 띤 관리의 자격으로 대화하고 있다. 자기 나라에 유대감과 소속감 없이는 외교적 임무를 수행할 수 없다는 점에서 대화에 사용된 ‘우리’는 ‘내집단’의 의미로 사용되었다고도 할 수 있다. 서희는 첫 번째 발화에서 “거란 땅의 일부가 우리 땅”이라고 하면서 거란 땅의 일부가 ‘고려’의 땅이라고 이야기하고 있다. 소손녕의 첫 번째 발화에서 “고구려 땅은 우리 소유인데”라고 하며 고구려 땅을 ‘거란’의 땅으로 인식하고 있다. 전쟁의 상황 속에서 이루어진 대화라는 점을 고려하였을 때 논리 대결에서 지게 되면 ‘고려’와 ‘거란’에 피해가 간다. 자기 나라에 유대감과 소속감을 가지고 ‘고려’와 ‘거란’의 승리를 위해서 두 관리는 노력할 필요가 있다.

첫 번째 서희의 발화에는 ‘우리나라’가 사용되었다. “우리나라는 고구려의 옛 땅에 있기에”라는 부분에서 ‘우리나라’는 고구려의 옛 땅에 있었다는 말을 통해 ‘고려’임을 알 수 있다. ‘우리나라’가 ‘고려’라는 것을 이해하기 위해서는 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로서만 파악해서는 안 된다. ‘고구려’와 ‘고려’라는 집단에 유대감과 소속감이 있어야 가능하므로 ‘우리나라’의 ‘우리’는 ‘내집단’의 의미로 사용되었음을 알 수 있다. ‘우리나라’는 ‘우리’와 ‘나라’가 합쳐진 하나의 단어이기 때문에 ‘대표 강조’의 의미로 사용된 것은 아니다.

서희와 소손녕의 대화에서 ‘대표 강조’ 의미를 읽어낼 수 있는 부분이 있다. 첫 번째 소손녕의 발화에서 “고구려 땅은 우리 소유인데”라는 구절이 나온다. 서희의 발화에서 ‘거란 땅’이 나오므로 소손녕이 사용한 ‘우리’는 ‘거란’을 뜻한다. 서희는 이에 대해 “거란 땅의 일부도 우리 땅(옛 고구려 땅)”, “어찌 우리가 침범해 왔다고 말하는가?”라고 이야기한다. 괄호 속에 ‘옛 고구려 땅’이라고 표시되어 있는 것처럼 서희가 말한 ‘우리 땅’은 ‘옛 고구려 땅’에 있는 ‘고려’를 뜻하며 뒤에 나온 ‘우리’도 ‘고려’를 일컫는다. 왜냐하면 “우리나라는 고구려의 옛 땅에 있기에 나라 이름을 고려라 했다.”는 것을 밝히고 있기 때문이다. 다른 곳에서와 달리, 여기서는 괄호에 ‘옛 고구려 땅’이라 써서 ‘우리’의 의미를 확실히 해준 이유는 서희와 소손녕의 대화에서 ‘우리’가 많이 사용되어 읽는 학생들이 혼동할 수 있기 때문이다. 또한 ‘우리’의 의미를 고구려로 확정하여 학생들은 서희가 말한 ‘우리’가 ‘고려’임을 정확히 알고, 고구려 역사를 고려의 역사로 받아들이기 위한 의도도 있다.

다음에 이어진 대화에서 소손녕은 “우리와 국경을 접하고 있는데도”라고 했다. 국경은 나라와 나라 사이의 경계이고, ‘우리’는 ‘거란’을 의미하므로 그 경계를 접하고 있는 대상은 ‘고려’가 된다. 마지막 서희의 발화에서 “만약 여진을 쫓아내고 우리의 옛 영토



를 돌려줘 성을 쌓고” 부분에서는 방금 전 대화에서 ‘고려’가 고구려의 계승국임을 밝혔기 때문에 여기서 사용된 ‘우리’는 ‘고려’를 뜻한다. ‘우리’는 각자의 나라인 ‘거란’과 ‘고려’를 대표하기 위해 사용된 것이다.

서희의 발화에는 ‘우리나라’, ‘우리 땅’과 같이 ‘우리+명사’의 구조가 나타난다. 앞서 II장에서는 내집단 구성원들끼리 정서적으로 연결되어 있는 관계를 바탕으로 심리적 가까움을 나타내기 위해 ‘우리+명사’의 구조를 통해 ‘친밀감’을 드러낸다고 했다. 하지만 당시 ‘애국심’이 있었는지 알 수 없기 때문에 ‘친밀감’의 의미로는 해석하지 않았다.

서희와 소손녕의 대화에서 ‘우리’를 사용하게 된 교과서 저자의 의도는 1단원 개관을 통해 알 수 있다. 사례 1 분석에서 알아보았듯이 고대에는 ‘우리나라’와 같은 개념이 존재하지 않았기 때문에 ‘고대사’를 ‘우리나라 역사’라고 하는 것은 잘못된 것이다. 하지만 저자는 현재의 시점에서 ‘고대사’를 ‘우리나라 역사’로 칭하면서 대한민국 역사에 편입시키고자 한다. 이를 위해서는 ‘고대사’와 ‘우리나라 역사’가 연결되었다는 의식 또는 대한민국에 대한 소속감이 필요하다. 당시 전쟁 상황임을 고려하였을 때, 서희는 ‘고려’의 승리가 최우선 목적이었기 때문에 자기 나라에 유대감과 소속감을 가지고 ‘고려’의 승리를 위해 노력하였다는 의미를 나타내기 위해 ‘내집단’의 의미로 ‘우리’를 사용한 것이다. 교과서 저자는 이 글의 독자들에게 서희가 말한 ‘우리가 ‘고려’임을 알게 하고, ‘고구려’ 역사, ‘고려’ 역사, ‘대한민국’ 역사가 서로 연결되었다는 의식을 갖도록 하기 위해 ‘내집단’의 의미로 ‘우리’를 사용한 것이다.

[5] 사례 5 분석

<표 III-8> 교과서 분석 사례 5

차시 명	교과서 내용	의미 범주
<p>세종 대에 이루어 낸 발전</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>㉔ 『칠정산』(서울대학교 규장각 한국학 연구원) 『칠정산』은 외국의 사례를 연구하고 비교하여 우리 실정에 맞게 만든 달력으로 현재 사용하고 있는 달력과 비교해도 차이가 없을 정도로 정확하다.</p> <p>① 『칠정산』 설명글 『칠정산』은 외국의 사례를 연구하고 비교하여 우리 실정에 맞게 만든 달력으로 현재 사용하고 있는 달력과 비교해도 차이가 없을 정도로 정확하다(교육부, 2019, p.61).</p>	<p>1인칭 복수 대명사</p> <hr/> <p>내집단과 외집단</p> <hr/> <p>대표 강조</p>
	<p>② 세종은 백성들이 글을 몰라 어려움을 겪자, 이를 덜어 주려고 일부 신하들의 반대에도 우리글을 만들었다. 훈민정음은 혀와 입술의 모양에서 과학적 원리를 찾아 창제했다. 그리고 한자로 된 책들 중에 백성들이 알아야 하는 것을 우리글로 풀어서 널리 보급했다.</p>	<p>1인칭 복수 대명사</p>
	<div style="text-align: center;">  </div> <p>㉔ 『훈민정음』 「해례본」(간송 미술관) 우리글을 읽는 방법을 설명한 책이다.</p>	<p>내집단과 외집단</p>
	<p>③ 우리글을 읽는 방법을 설명한 책이다. ④ 윗글은 『훈민정음』 「해례본」의 일부입니다. 세종이 우리글을 만든 까닭을 찾아봅시다(교육부, 2019, p.63).</p>	<p>친밀감</p>

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 세종 대에 이루어진 여러 가지 발전에 대한 내용을 담고 있다. 세종 대에는 과학 기술, 문화, 국방 등 여러 분야에서 발전을 하였고, 각 분야별로 세종 대에 만들어진 문화유산 및 업적들이 소개되어 있다. 성취 기준과 성취 기준 해설을 통해 알 수 있듯이 세종 대 업적을 알아보는 활동의 목적은 조선 전기 문화의 우수성을 파악하는 것이다.⁴⁾ 따라서 교과서에서도 세종 대에 이루어진 발전과 관련된 다양한 문화유산을 소개하고 있다. 교과서 사례는 총 4가지 내용을 담고 있다. ①은 사진으로 제시된 『칠정산』에 대한 설명, ②는 교과서 본문, ③은 사진으로 제시된 『훈민정음』 「해례본」에 대한 설명, ④는 훈민정음에 대해 알아보는 탐구 활동에 포함된 질문이다.

먼저 『칠정산』의 내용을 분석하기 전에 『칠정산』을 만들게 된 배경에 대해 살펴보자. 조선은 농업 사회였기 때문에 날씨가 굉장히 중요했다. 고려시대까지 중국의 역법을 받아 사용했기 때문에 조선의 상황과는 맞지 않았다. 세종은 조선의 자연환경에 맞는 날짜와 절기를 이용하여 농업 생산력을 증대시키고자 하였고, 이러한 배경 속에서 탄생한 역법서가 바로 『칠정산』이다.

교과서 내용에서도 “우리 실정에 맞게 만든 달력”이라는 부분이 등장한다. 여기서 ‘우리’는 하나의 집단을 나타낸다고 볼 수 있다. 이전에 등장하는 “외국의 사례를 연구하고 비교하여”라는 부분에 비추어 생각해본다면 ‘우리’는 ‘조선’이라는 국가 집단을 대표하는 의미로 사용되었다. 당시 역법은 중국 황제만이 가질 수 있는 것이었기 때문에 한 개인이나 작은 집단이 만들 수 있는 것이 아니었으며 하늘의 움직임을 연구하고자 할 때, 왕의 허가가 있어야 했다는 점을 생각해볼 때도 ‘우리’는 ‘조선’이라는 집단을 대표하는 용어로 사용되었음을 알 수 있다.

뿐만 아니라 교과서 저자는 학생들에게 조선 전기 문화의 우수성을 알게 하는 것을 목표로 삼고 있다. 『칠정산』이 조선 전기 문화의 우수성을 보여주는 문화유산이라는 것을 학생들이 느끼기 위해서는 현재 ‘대한민국’에 살고 있는 학생들이 생각해봤을 때에도 대단한 문화유산이었다는 것을 느껴야 한다. 이를 위해서 ‘조선’ 역사도 ‘대한민국’ 역사의 일부로 생각하게 하여 ‘조선’과 ‘대한민국’에 대해 유대감과 소속감을 느낄 수 있게 하도록 하기 위해 ‘내집단’의 의미로 ‘우리’를 사용한 것이다.

②~④는 세종 대에 만든 훈민정음을 소개하면서 ‘우리글’이라고 표현하고 있다. 교

4) [성취 기준]

[6사03-05] 조선을 세우거나 문화 발전에 기여한 인물(이성계, 세종대왕, 신사임당 등)의 업적을 통해 조선 전기 정치와 민족 문화의 발전상을 탐색한다.

[성취 기준 해설]

조선을 세우는 데 공헌한 인물들의 업적을 이해하고 문화 발전에 기여한 인물의 활동을 통해 조선 전기 문화의 우수성을 파악하도록 한다(교육부, 2019, pp.36-37).

과서 저자는 다른 곳에서 세종 대에 과학 기술, 문화, 국방 등의 여러 분야의 문화유산들도 설명하고 있다. 『농사직설』, 혼천의, 양부일구, 『세종실록지리지』 등과 같이 다른 문화유산은 본래의 이름을 그대로 제시했는데, 유독 훈민정음은 ‘우리글’로 표현했다. ‘우리글’은 ‘한글’을 의미하며 같은 ‘한국인’ 집단의 구성원들이 사용하는 언어라는 점에서 ‘우리’는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였고, 언어 사용을 통해 유대감을 가질 수 있다는 점을 나타내므로 ‘내집단’의 의미로도 사용되었다. 또한 당시 ‘한글’을 사용했던 집단은 ‘조선인’이지만 지금 교과서 저자의 시점에서는 ‘한국인’ 집단에서 ‘한글’을 사용한다. 조선시대에 사용했던 훈민정음을 오늘에는 ‘한글’이라는 이름으로 사용하고 있으니, 조선과 대한민국이 연결되어 있다는 점을 부각시켜 대한민국이라는 ‘내집단’에 대한 소속감을 강화하는 기능을 하고 있다.

또한 훈민정음이라는 본래 단어가 있지만 ‘우리글’이라고 부른 것은 한글에 대한 ‘친밀감’을 드러낸 것이라고 할 수 있다. ‘친밀감’의 용법은 내집단 구성원들끼리 정서적으로 연결되어 있고, 심리적으로 가깝다는 것을 나타낸다. 이를 알아보기 위해서 훈민정음을 사용한 당시 백성들의 입장과 현재 학생들의 입장을 생각해볼 필요가 있다. 먼저 백성들의 입장에서 살펴보면, 당시 사용하고 있는 말과 글은 일치하지 않았다. 따라서 자신의 생각을 글로 표현하기 위해서는 한자를 빌리거나 표현하기를 포기하는 방법밖에는 없었다. 특히 조선 시대에는 여성과 하층민들의 경우 아예 글을 모르는 경우가 많았기 때문에 이러한 상황을 자주 마주하게 되었다. 하지만 훈민정음이 창제된 이후 초기에는 특수계층 위주로 사용이 되다가 16세기 중반부터 백성들 사이에 사용되면서 예전과 달리 문자를 바탕으로 자기의 생각, 감정을 전달할 수 있었기 때문에 훈민정음에 대해 심리적으로 가까움을 느꼈을 것이다.

현재 학생들의 입장을 살펴보면, 학생들은 세종대왕을 가장 중요하다고 생각하는 역사 인물로 뽑았다. 한글의 현재성(학생들이 쓰고 있는 한글을 만든 사람)과 효용성(편하게 쓸 수 있도록 한글을 만든 사람)을 그 이유로 들었다(정미란, 2016, p.45).⁵⁾ 학생들은 현재 한글을 사용하면서 편하게 의사소통을 할 수 있기 때문에 한글에 심리적인 가까움을 느낄 수 있는 것이다. 결국 당시 역사적 상황 속에서 훈민정음으로 인해 백성들의 문자 생활이 가능했던 점, 현재 학생들이 한글을 심리적으로 가깝게 느끼고 있다는 점으로 봤을 때 ‘우리글’에 사용된 ‘우리’는 ‘친밀감’의 의미로도 사용한 것이다.

5) 2014년 초등학교 역사 이해 조사는 전국 16개 지역에서 초등학교를 하나씩 선정하여 해당 학교의 4, 5, 6학년 1,283명을 대상으로 2014년 12월 ~ 2015년 1월에 실시하였으며 설문 영역은 9개 영역으로 구성되었다. 이 중 2014 초등학교 역사 이해 조사에서 신설된 문항 중 하나인 서답형 3번 문항 ‘3. 우리 역사에서 가장 중요하다고 생각하는 인물을 골라 쓰고 그 이유를 구체적으로 적어 보세요.’에 대한 학생들과 교사들의 응답 결과를 분석한 내용이다(정미란, 2016, p.32).

[6] 사례 6 분석

〈표 III-9〉 교과서 분석 사례 6

차시 명	교과서 내용	의미 범주
<p>임진왜란이 일어난 과정과 극복하기 위한 노력</p>	<p style="text-align: center;">임진왜란이 일어나기 전 조선의 상황</p> <p>1 정치 혼란 2 군사력 약화</p> <p>3 일본을 다녀온 사신의 의견 대립 4 전쟁이 일어나지 않을 것이라는 의견 선택</p> <p>출처: 교육부, 2019, p.69.</p>	<p>1인칭 복수 대명사</p> <hr/> <p>내집단과 외집단</p>
	<p>출처: 교육부, 2019, p.69.</p>	

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 임진왜란이 일어나기 전 당시 조선의 상황과 임진왜란이 일어난 과정 및 극복하기 위한 노력을 다루고 있다. 교과서 사례는 임진왜란이 일어나기 전 조선의 상황, 즉 ‘정치 혼란’, ‘군사력 약화’, ‘일본을 다녀온 사신의 의견 대립’, ‘전쟁이 일어나지 않을 것이라는 의견 선택’을 담은 삽화이다. ‘정치 혼란’에서는 일본이 전쟁을 준비하고, 명이 약화되는 시기에 조선 정부는 동인과 서인으로 나뉘어 서로 자신들이 옳다고 주장하면서 사사건건 대립하고 있는 모습을 나타내고 있다. ‘군사력 약화’에서는 군역 제도의 병폐가 지속되었으며 이로 인해 국방력이 약화된 상태를 나타내고 있다. ‘일본을 다녀온 사신의 의견 대립’과 ‘전쟁이 일어나지 않을 것이라는 의견 선택’의 상황은 일본이 조선을 침략하려 한다는 소문에 불안을 느껴 일본의 동향을 파악하기 위하여 조선이 급히 사절단을 일본에 파견한 모습을 나타낸 것이다. 돌아온 사절단은 상반된 보고를 하였고, 그 중에서 ‘일본이 침입하지 않을 것’이라는 의견을 선택하였다(손직현, 2016, p.20).

‘정치 혼란’의 상황에서는 동인과 서인이 서로 자신들이 옳다고 주장하면서 대립하는

모습을 나타내는데, 교사용 지도서에도 교과서에 제시된 삽화 속 관리들이 서로 대립하고 있음을 이야기하고 있다.

*** 동기 유발 하기**

·임진왜란이 일어나기 전의 조선의 상황은 어땠나요?

- 정치가 혼란스러웠습니다. **대신들이 둘로 나뉘 싸우고 있었습니다.**

- 군사력이 약화되었고 전쟁에 대한 대비가 부족했습니다.

- 일본의 정세를 파악하려고 다녀온 두 사신의 의견이 대립했는데 전쟁이 일어나지 않을 것이라는 사신의 의견을 받아들였습니다(교육부, 2019, p.185). **[굵은 글씨는 연구자 강조]**

제시한 지도서 내용은 교수·학습 과정 중 동기 유발에 해당한다. ‘정치 혼란’의 상황에 대해서 대신들이 둘로 나뉘 싸우고 있다는 것은 동인과 서인이 서로 대립하고 있었다는 사실을 서술한 것이다. ‘동인’과 ‘서인’이라 쓰지 않고 ‘우리’를 사용했는데, 초등학생의 이해 수준을 고려하여 봉당을 구체적으로 가르치지 않으려는 의도로 이해할 수 있다. ‘우리’를 사용함으로써 대립하는 두 당(黨)끼리 서로 배타적이었다는 것을 느끼게 하는 의미 효과가 나타나고 있다. 왼쪽에 있는 구성원들 중 한 명을 관리1이라 하고 ‘동인’에 속해 있으며, 오른쪽에 있는 구성원들 중 한 명을 관리2라 하고 ‘서인’에 속해 있다고 가정해보자. 관리1이 말하는 ‘우리’ 집단은 ‘동인’을 이야기하는 것이며 관리2가 포함된 ‘서인’의 구성원은 포함되지 않는다. 마찬가지로 관리2가 말하는 ‘우리’ 집단은 ‘서인’을 이야기하는 것이며 관리1이 포함된 ‘동인’의 구성원이 포함되지 않는다. 삽화에서도 대화를 하고 있는 관리들의 표정, 양쪽 당의 배경 색깔 차이, 가운데 지그재그 선 등으로 인해 서로 첨예하게 대립하고 있는 모습을 재현하고 있다. 결국 삽화의 짧은 대화에 나타난 ‘우리’가 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로만 쓰이고 있는 것은 아니다. 상황과 맥락을 이해하였을 때에는 다른 당을 배척하는 ‘내집단과 외집단’의 의미로도 ‘우리’를 사용했다고 할 수 있다.

[7] 사례 7 분석

〈표 III-10〉 교과서 분석 사례 7

차시 명	교과서 내용	의미 범주
조선 후기 사회 문제 해결 노력	실학자들은 우리 나라의 고유한 것을 중요하게 생각했기 때문에 우리 의 역사, 지리, 언어, 자연 등을 연구했다(교육부, 2019, p.92).	1인칭 복수 대명사
		내집단과 외집단
		대표 강조

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 조선 후기에 사회 문제를 해결하려고 했던 노력에 대해 알아보는 내용이다. 두 번의 전란을 겪은 후 백성들의 생활은 어려워졌고, 기존의 학문이 사회 문제를 해결하는 데 도움이 되지 못하기 때문에 실학이라는 학문이 등장하였다. 교과서 사례의 내용은 실학자들의 다양한 주장 중 ‘조선의 고유한 것에 대한 연구’와 관련된 내용이다.

교과서 내용을 살펴보면 제시된 실학자들의 주장은 크게 ‘토지 제도 개선’, ‘상공업의 발전’, ‘조선의 고유한 것에 대한 연구’로 구분할 수 있다. 마지막 주장이 분석 대상인데 “우리의 역사, 지리, 언어, 자연 등을 연구”라고 서술되어있다. ‘우리’의 꾸밈을 받는 명사들이 역사, 지리, 언어, 자연이며 범위가 넓다. 개인이나 작은 집단이 가질 수 있는 것들이 아니기 때문에 역사, 지리, 언어, 자연을 가질 수 있는 대상은 하나의 국가로 보는 것이 맞다. 실학자들의 주장이기 때문에 여기서 사용된 ‘우리’는 ‘조선’을 의미하며 ‘조선’ 사람들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다. 또한 ‘우리’는 ‘조선’을 대표 집단으로 나타내고 있기 때문에 ‘대표 강조’의 의미로도 사용되었다고 할 수 있다.

이 단원에서는 조선 후기부터 6·25 전쟁까지 우리나라의 역사 발전에 기여한 인물들의 활동을 살펴봄으로써 우리나라의 역사 발전 과정을 이해하고 대한민국의 발전을 위해 노력하는 자세의 중요성을 인식하게 하는 데 주안점을 둔다(교육부, 2019, p.206).

교사용 지도서에 나타난 2단원 개관에 서술되었듯이 2단원은 조선 후기부터 6·25 전쟁까지 알아보면서 우리나라의 역사 발전 과정에 대한 이해와 대한민국의 발전을 위해 노력하는 자세의 중요성을 인식하도록 구성되었다. 즉 교과서 저자들은 2단원에서 추구하는 목표를 이루기 위해 조선 후기부터 현대사까지 대한민국의 역사가 발전하는데 중요한 역할을 한 인물들의 활동을 알아보고자 했다. 이를 통해 조선 후기부터 진행

되었던 역사 발전 과정이 현재 대한민국의 발전에 영향을 미쳤다는 점을 가르치고자 한다는 것을 알 수 있게 된다. 이런 맥락에서 보면 ‘우리’는 ‘내집단’의 의미까지 담아 사용하고 있다. 교과서 내용에서 주어는 ‘실학자들’이다. 실학자들에게 있어 ‘우리나라’는 ‘조선’이며 다음에 나온 ‘우리’도 앞서 살펴보았듯이 ‘조선’이다. 교과서 저자는 ‘조선’을 ‘우리나라’와 ‘우리’로 대체해서 썼다. 학생들에게 ‘조선’에 대한 유대감과 소속감을 느끼게 하기 위해 ‘우리’를 사용했으며 이를 바탕으로 ‘조선’과 ‘대한민국’을 이어지게 한 것이다.

[8] 사례 8 분석

〈표 III-11〉 교과서 분석 사례 8

차시 명	교과서 내용	의미 범주
을사늑약의 과정과 항일 의병의 노력 알아보기	오호! 나라의 치욕과 백성의 욕됨이 이에 이르렀으니 …… 나는 죽음으로써 황제의 은혜에 보답하고 우리 동포 형제에게 사죄하려 하노라. 그러나 나는 죽어도 죽지 않고 저승에서라도 사람들을 기꺼이 도우리라 (교육부, 2019, p.113).	1인칭 복수 대명사 내집단과 외집단

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 을사늑약의 과정과 항일 의병의 노력에 대한 내용을 담고 있다. 러·일전쟁 이후 심해진 일제의 간섭과 대한제국에 특사로 온 이토 히로부미가 강제로 조약을 체결한 내용이 소개되었다. 또한 일제에 대항한 의병으로 을미의병, 을사의병, 정미의병에 대한 내용이 소개되었다. 교과서 사례의 내용은 교과서 구성의 한 부분인 ‘교과서 속으로’에 제시된 민영환의 「경고 대한 2천만 동포 유서」에 나온 구절이다. 민영환이 이 유서를 쓰게 된 배경은 을사늑약 때문이다. 을사늑약으로 인해 외교권을 박탈당했고 일제의 식민지화 정책이 시작되었는데 민영환은 을사늑약의 부당함을 알리고자 이 유서를 남기고 자결하였다. 유서 내용에는 “우리 동포 형제에게 사죄하려 하노라”라는 구절이 나오는데 여기서 ‘우리’가 쓰였다.


이 구절에서 쓰인 ‘우리’의 의미를 파악하기 위해서는 ‘동포’의 사전적 의미와 당시 역사적 상황에서 어떤 개념으로 쓰였는지 알아볼 필요가 있다. ‘동포’의 사전적 의미는 “같은 나라 또는 같은 민족의 사람을 다정하게 이르는 말”(국립국어원 표준국어대사전, 2021)이다. 역사적으로 처음 ‘동포’가 등장하게 된 것은 유학생 잡지인 『대조선친목회회보』에서였고, 『독립신문』을 통해 본격 유포되었다가 1898년 만민공동회 시기에 급속하게 유행어가 되었다(권보드래, 2005, pp.267-268). 만민/관민공동회를 주

도한 독립협회는 ‘동포’라는 개념을 통해 수사적 전략을 구사하였다(조계원, 2016, p.107). 첫째, 유교적 민본사상을 통해 임금의 백성을 잘 보호해야 한다는 것을 상기시키면서 자신들의 요구사항을 받아들여도록 설득하기 위한 의미로 사용했다. 둘째, 피통치자인 민(民)의 정치적 의무를 강조하여 ‘정치’에 대한 민의 참여를 독려하는 의미로 사용했다. ‘동포’의 사전적 의미와 역사적 상황의 의미를 연결해서 생각해보면 ‘동포’는 같은 나라 또는 같은 민족의 사람들을 다정하게 부르는 것을 넘어서서 당시 민(民)에게 정치에 참여하고, 정치적 의무를 강조하는 의미까지 담겨 있다. 결론적으로 「경고 대한 2천만 동포 유서」에서 사용된 ‘동포’의 개념은 정치적 의미로 쓰였다는 점을 알 수 있다. 민영환은 나라의 외교권을 박탈당한 사건 속에서 자결이라는 방식을 통해 저항을 하였지만 일본의 야욕을 저지시키기 위해 자신과 같은 나라에 살고 있는 사람들에게 정치 참여를 독려하고, 정치적 의무를 강조할 필요가 있었던 것이다.

여기서 ‘우리 동포’라고 하면서 사용된 ‘우리’는 1차적으로 같은 나라에 살고 있는 사람들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다. 뿐만 아니라 나라의 자주적 권리를 빼앗기게 되면서 가만히 있으면 나라를 빼앗길 위기에 처해 있음을 민영환은 직감했다. 따라서 같은 나라에 살고 있는 사람들에게 정치 참여를 독려할 필요가 있으며 을사늑약으로 피해를 당한 사람들 간에 유대감과 소속감을 강조하고자 ‘내집단’의 의미로 ‘우리’를 사용하고 있다는 것을 알 수 있다.

[9] 사례 9 분석

<표 III-12> 교과서 분석 사례 9

차시 명	교과서 내용	의미 범주
<p>한국인들이 고국을 떠난 까닭①</p>	 <p>농민1: 토지를 신고했는데 무슨 까닭으로 <u>우리</u> 땅이 아니라고 하는 것이요?</p> <p>일제 관리1: 이 땅에서 나가시오. 조사 결과 이 땅은 당신 땅이 아닌 것으로 확인되었소.</p> <p>농민2: 대대로 농사짓던 땅인데, 어찌 농사를 짓지 못하게 하느냐 말이오?</p> <p>일제 관리2: 농사를 계속 지으려면 <u>우리</u>가 정한 토지 사용료를 내시오(교육부, 2019, p.120).</p>	<p>1인칭 복수 대명사</p> <hr/> <p>내집단과 외집단</p> <hr/> <p>대표 강조</p>
	<p>(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)</p>	

이 차시는 한국인들이 고국을 떠난 까닭에 대해 설명하는 내용을 담고 있다. 일제강점기에 일제가 조선을 통치하기 위해 조선 총독부를 만들게 되면서 벌어진 일들에 대해 이야기하고 있다. 교과서 사례의 내용은 조선 총독부가 시행한 토지 조사 사업에 대한 내용을 나타내주는 삽화이다. 교과서 저자의 의도를 알아보기 위해 교과서 본문 내용과 교과서 차시 구성 안내를 정리하면 다음과 같다.

[교과서 본문]

조선 총독부는 토지의 소유자를 확인한다는 명분으로 토지 조사 사업을 시행했다. 이 사업으로 어떤 농민들은 땅을 잃기도 했다. 일제는 토지 소유자들에게 세금을 더 많이 거둬들여 한국인을 억압하는 데 사용했다(교육부, 2019, p.120). [굵은 글씨는 연구자 강조]

[차시 구성 안내]

- 나라를 잃고 난 뒤, 일제가 행한 핍박을 살펴보고 우리 민족이 겪은 고통과 이를 극복하려는 노력을 제시했다(교육부, 2019, p.324). [굵은 글씨는 연구자 강조]

교과서 본문 속에서 토지 조사 사업을 시행하는 주체를 조선 총독부라고 명시하고 있음을 알 수 있다. 교사용 지도서에는 “일제가 행한 꺾박”이라는 점을 들어 토지 조사 사업을 행한 주체가 일제임을 밝히고 있다. 교과서와 교사용 지도서에서 토지 조사 사업을 행한 주체를 달리 제시하고 있다. 조선 총독부는 일제가 만든 기구이기 때문에 토지 조사 사업을 행한 주체는 넓게 보면 일제, 좁게 보면 조선 총독부라고 할 수 있다. 또한 이 사업으로 인해 “한국인을 억압하는 데 사용했다”는 교과서 서술과 “우리 민족이 겪은 고통”이라는 교사용 지도서 문장을 통해 한국인이라는 내집단에 속한 사람들이 많은 어려움을 겪었다는 것을 말해주고 있다. 교과서 본문에서는 ‘한국인’으로 표현하였지만 토지 조사 사업이 1910년부터 1918년까지 실시한 점을 고려하였을 때 ‘대한민국인’이 아니라 ‘조선인’이라 할 수 있다.⁶⁾ 즉 현재의 ‘대한민국인’과 구별되는 의미 효과를 낸다고 할 수 있다. 하지만 교사용 지도서에는 ‘우리 민족’이라고 표현하면서 당시 억압받았던 ‘조선인’을 ‘대한민국인’의 집단으로 포함시키고 있다. 이를 통해 ‘조선인’과 ‘대한민국인’에 대한 유대감과 소속감을 느끼게 하려는 의미를 나타내고 있다.

삽화에 나타난 일제 관리¹은 토지 조사 사업으로 일반 농민들의 토지를 빼앗으려 하고 있고, 농민들은 억울함을 호소하고 있다. 농민¹의 대화를 보면 “토지를 신고했는데 무슨 까닭으로 우리 땅이 아니라고 하는 것이요?”라고 이야기하고 있다. 여기서 자신의 땅을 이야기하면서 ‘우리’라는 단어를 사용하였고, 뒤이어 나오는 대화에서 “대대로 농사짓던 땅인데”라는 말에서 알 수 있듯이 ‘우리’는 화자(話者)인 농민과 그 가족들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다. 삽화에서도 농민 옆에 부인과 아들로 보이는 가족 구성원이 함께 나와 있는 것을 보면 농민, 부인, 아들이 ‘우리’에 포함된다고 할 수 있다.

농민²도 일제 관리²에 의해 자신이 이제까지 농사짓던 땅에서 내쫓기는 처지가 되었다. 삽화 속 대화를 통해 알 수 있는 사실은 ‘우리’가 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로 자신들의 가족이 포함된 집단만을 의미하는 것이 아니라는 점이다. 즉 삽화는 당시 상황을 보여주는 예시로서 한 가족을 등장시킨 것이지 한 가족에 국한되는 일을 보여준 것은 아니다. 교과서 및 교사용 지도서에서 “한국인을 억압하는데”, “우리 민족이 겪은 고통”이라고 서술하며 토지 조사 사업으로 당시 조선인이 받은 억압과 고통을 설명하

6) 고종은 1897년 황제에 즉위하고 국호를 ‘조선’에서 ‘대한제국’으로 개칭하였다. 대한제국이 1910년 일제에 강제 합병되면서 ‘대한’이라는 국호는 상실되었고, 국호가 아닌 일종의 식민지명인 ‘조선’으로 대체되었다. 이후 1919년 4월 11일에 상해 임시정부에서 회의를 거쳐 ‘대한민국’이라는 국호가 채택되면서 공식적으로 ‘대한민국’이 등장하였다. 그리고 1949년에 헌법을 만들 때 ‘대한민국’이 국호로 확정되었다(허완중, 2017. pp.38-43). 연구자는 비록 일제가 ‘대한제국’과 단절하고 ‘대한제국’ 영토가 식민지라는 표식을 상징적으로 노리기 위해 ‘조선’을 사용하였지만 1945년 일제가 패망하기 전까지 ‘조선’이라는 용어 이외에 대한민국을 가리키는 용어는 합법적으로 사용할 수 없었던 점에서 ‘조선’이라는 명칭을 사용했다.

고 있기 때문이다. 따라서 한 가족의 상황을 보여주면서 자연스럽게 국민, 민족 문제로 연결된다. 삽화에 나타난 ‘우리’는 넓은 의미로 ‘조선인’을 의미한다. ‘조선인’의 역사를 ‘대한민국인’의 역사의 일부로 생각하게 하여 ‘조선인’과 ‘대한민국인’에 대해 유대감과 소속감을 느낄 수 있게 하도록 하기 위해 ‘내집단’의 의미로 ‘우리’를 사용한 것이다.

일제 관리가 말한 ‘우리’는 II장의 예로 살펴보았듯이, ‘대표 강조’의 의미를 띠고 있다. 즉 토지 조사 사업을 하는 주체가 교과서에는 ‘조선 총독부’, 교사용 지도서에는 ‘일제’임이 명시되었다. 하지만 대화에서 일제 관리는 나라 이름이나 기관 이름을 직접 사용하지 않고 ‘우리’를 사용하였다. 여기서 사용된 ‘우리’는 ‘일제’ 또는 ‘조선 총독부’를 의미하며 그 집단을 대신 표현하고 있기 때문에 ‘대표 강조’로 사용되었다. 뿐만 아니라 농민1의 발화에서 나타난 ‘우리’는 1차적으로 한 가족을 나타내지만 삽화 속 상황이 한 가족에 국한된 것이 아니라 ‘조선인’ 전체를 대상으로 일어났음을 알 수 있었다. 그러므로 토지 조사 사업으로 인해 억압과 고통 받고 있는 집단은 ‘조선인’으로 대표되기 때문에 농민1이 말한 ‘우리’는 ‘대표 강조’의 의미로도 쓰였음을 알 수 있다.

[10] 사례 10 분석

〈표 III-13〉 교과서 분석 사례 10

차시 명	교과서 내용	의미 범주
한국인들이 고국을 떠난 까닭②	<u>우리</u> 형제가 대의가 있는 곳에서 죽을지언정, 왜적 밑에서 노예가 되어 생명을 구하려 한다면 이는 짐승과 같다(교육부, 2019, p.122).	1인칭 복수 대명사
		내집단과 외집단
		친밀감

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

〈표 III-12〉와 동일한 차시에 포함된 이 교과서 사례의 내용은 이회영 일가와 관련된 ‘탐구 활동’이다. 이회영은 일본에 나라를 빼앗기는 상황 속에서 형제들을 모아놓고 이야기를 하고 있다. 이회영이 말한 ‘우리 형제’에 ‘우리’가 사용되었다. ‘우리 형제’라는 말과 형제들을 모아놓고 말한 상황을 볼 때 ‘우리’는 이회영을 비롯한 형제들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다.

이회영 일가는 명문가인 동시에 조선에서 유명한 부자들 중 하나였다. 일제에 협력하면서 평생을 살아도 큰 어려움 없이 살아갈 수 있었지만 재산을 처분하고 고향을 떠나 만주지역으로 가서 여러 독립운동가들과 함께 신흥 무관 학교를 설립하고 많은 독립운동가들을 배출했다. 이회영 일가가 많은 재산을 포기하고 독립운동을 위해 한 일



들을 생각해보았을 때 같은 가족의 구성원들인 형제들끼리 한뜻을 가지고 유대감과 소속감이 있지 않다면 이 일은 할 수 없었을 것이다.⁷⁾ 따라서 ‘우리’는 ‘내집단’을 강조하는 의미로 쓰였다. 나라를 일본에 빼앗기는 상황에서 한 말이므로 ‘우리 형제’와 대비되어 나오는 ‘외적’은 서로 대립되는 관계에 있는 외집단으로 이회영은 배타성을 보이고 있다.

‘우리 형제’라는 말 속에는 II장의 예에서 살펴보았듯이, ‘친밀감’의 의미가 포함된다. ‘우리 형제’라는 표현을 통해 이회영을 포함한 나머지 형제들에게 유대감을 바탕으로 한 ‘친밀감’을 나타내고 있는 것이다. 모든 유대감이 ‘친밀감’으로 연결되는 것이 아니다. 유대감을 가지고 있는 대상, 감정, 생각 등을 공유하면서도 심리적으로 가깝게 느껴야 ‘친밀감’이 생기게 된다. 이회영은 유대감을 함께 느끼고 있는 형제들과 독립운동의 길을 함께 가자는 생각과 당시 느꼈을 복합적인 감정 등을 공유하는 관계였고, 가족 구성원들끼리 심리적인 가까움을 느끼고 있었다.

7) 이회영은 신민회(新民會)의 간부들과 함께 독립군을 양성하기 위한 방책을 논의하였으며 1912년 신흥강습소를 설립하여 독립군 양성에 이바지하였다. 1919년 3·1독립운동이 일어나자 상해 임시정부 수립에 참여하였으며, 임시의정원으로 선출되어 활동하였다. 이회영의 6형제 중 형 이석영은 애국단체인 상동청년회의 우국지사들과 함께 1907년 신민회를 비밀조직하고 한인자치기구인 경학사를 설치하였다. 동생 이시영은 상해 임시정부 수립에 참여하였으며, 법무총장, 재무총장 등으로 재임하여 활동하였다(국가보훈처, 2021).

[11] 사례 11 분석

〈표 III-14〉 교과서 분석 사례 11

차시 명	교과서 내용	의미 범주
<p>나라를 되찾기 위한 노력①</p>	<p>① 1930년대 이후 우리나라 사람들은 <u>우리</u>말 대신 일본어를 쓰도록 강요당했다.</p>	<p>1인칭 복수 대명사</p>
	<p>②</p> 	<p>내집단과 외집단</p>
	<p>③</p>  <p>출처: 교육부, 2019. p.129.</p>	<p>대표 강조</p>

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시에서는 일제강점기 시절 억압받던 나라의 상황에 대해 설명하고 있다. ①은 민족말살정책의 일환으로 조선어 사용을 하지 못하게 했다는 사실을 설명한 교과서 본문의 내용이다. ②는 조선어와 역사를 배우지 못하게 한다는 내용이며 ③은 신사 참배 강요에 대한 내용을 담고 있으며 사진과 함께 인물이 사진을 설명하는 형식으로 제시되었다. 사용된 ‘우리’를 ①과 ②에서는 ‘조선’, ③은 ‘조선인’으로 바뀌어서 표현할 수 있으며 각각의 집단에 포함된 여러 사람들을 나타낸다는 점에서 ‘우리’는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다.

교과서 저자가 본문 내용을 서술한 방식을 살펴보자면 현행 교과서에 있는 일제강점기 부분은 침략자인 일제와 그에 저항하는 한민족의 구도로 되어 있다. 특히 2015 개정 교육과정으로 바뀌면서 역사를 배우는 시기가 두 학기에서 한 학기로 축소되어 교과서의 한국 근대사 부분은 한민족의 저항이 자세히 서술되어 있는 반면, 일제 관련 내

용은 단순한 침략자로 간략히 서술하고 있다. 예를 들어 “일본어를 쓰도록 강요당했다.”, “역사를 왜곡했다.”, “신사에 강제로 참배하게 했다.”와 같이 대부분 부정적인 표현이며 한 문장 정도로 간단히 제시하고 있는데, 이를 통해 저자들은 침략과 저항이라는 이분법적 구도로 교과서를 서술하고 있음을 알 수 있다(이운재, 2020, p.78). 침략과 저항이라는 구도 속에서 사용된 ‘우리’는 ‘내집단(저항하는 집단)’을 뜻할 수밖에 없으며, ‘외집단(침략하는 집단)’을 설정할 수밖에 없다.

포스트모더니즘의 ‘해체’의 관점에서 보았을 때 이러한 서술은 특정한 것에 역사의 중심적 의미를 부여하여 다른 의미를 보지 못하게 될 수 있다는 문제점을 가지고 있다. 조선인의 입장에서 일제강점기를 저항의 시각에서만 바라보면 ‘내집단’ 속에 존재하는 ‘내집단’과 ‘외집단’의 중층적 구조는 파악하지 못한다. 예컨대, 교과서 사례의 내용은 조선인이라면 모두 일본어 사용, 신사 참배를 거부한 듯한 인상을 주며 집단을 단순하게 획일화시킨다. 조선인 집단에서 이를 거부하지 않고 동참한 친일파 집단도 있다. 조선인이라는 내집단이 다시 ‘비(非)친일파 집단(내집단)’과 ‘친일파 집단(외집단)’으로 나뉠 수 있다.

①에서 주목할 부분은 “우리말 대신 일본어를 쓰도록 강요당했다.”라는 부분이다. 이 문장에서 ‘우리말’ 대신에 ‘조선어’라는 말로 바꾸어 서술한다고 하더라도 본래 전하고자 하는 의미가 크게 달라지지 않는다. “일본어를 쓰도록 강요당했다.”라는 서술은 ‘일본어를 쓰기 싫은데도 억지로 쓰게 했다’는 의미를 담고 있다. 그러므로 ‘우리말’을 사용하는 집단을 내집단으로 설정하고 ‘일본어’를 사용하는 집단에 배타성을 나타내기 위해서 ‘우리’를 사용했다.

②도 ①과 비슷한 맥락에서 이해할 수 있다. “우리말을 쓰지도 못하고”라는 문장의 의미는 ‘쓰지 못하게 억압한다’와 동일하다. 마찬가지로 “우리 역사를 배우지도 못하게 해요”도 ‘배울 수 있는 상황인데도 배우지 못하게 한다’는 의미이다. 일본어 사용을 강요하는 당시 상황에서 ‘우리말’을 사용하는 집단과 ‘일본어’를 사용하는 집단은 서로 대립 관계에 있으며, ‘우리말’을 통해 같은 언어를 사용하는 내집단을 표현한 것이다. 또한 ‘우리 역사’는 ‘조선사’가 될 것이며 같은 내집단에 속한 ‘조선인’들이 ‘조선사’를 자국의 역사로 인식하여 유대감과 소속감을 가질 수 있으므로 ‘내집단’의 의미를 강조했다고 할 수 있다. ‘우리 역사’를 ‘조선사’로 이해하기 위해서는 ‘우리’는 ‘조선’을 대표한다고 볼 수 있으므로 ‘대표 강조’의 의미로도 쓰였다.

③은 신사 참배를 강요하는 상황을 담고 있다. “왜 우리가 일본인처럼 신사에 절을 해야 해요?”라는 말은 ‘우리는 일본인이 아니기 때문에 신사에 절을 할 필요가 없다’는 의미를 지닌다. 즉 ‘우리’와 ‘일본인’은 서로 다르며 대립하는 집단이라고 할 수 있으므로 ‘외집단’의 의미로 쓰였고, ‘우리’는 ‘조선인’이라는 내집단을 표현한 것이므로 유대감

과 소속감을 나타내는 ‘내집단’의 의미로도 쓰였다. 또한 ‘우리’에는 ‘일본인’과 대립 관계에 있는 집단인 ‘조선인’이 함축되어 있다. ‘우리’가 ‘조선인’ 이외의 집단을 대표할 수 없다는 점에서 ‘대표 강조’의 의미로도 쓰였다는 점을 알 수 있다.

[12] 사례 12 분석

〈표 III-15〉 교과서 분석 사례 12

차시 명	교과서 내용	의미 범주
나라를 되찾기 위한 노력②	조선어학회는 우리 글의 가치를 알리고자 한글을 보급하고 사전을 편찬하는 데 힘썼다(교육부, 2019, p.131).	1인칭 복수 대명사
		내집단과 외집단

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 사례 11과 동일한 차시에 담긴 내용이다. 1930년대 일제의 민족말살정책으로 인해 독립운동가들이 나라를 되찾기 위해 역사를 소개하는 책을 펴거나 한글을 보급하고 사전을 편찬하는 데 노력했다. 교과서 사례의 서술은 한글 보급 및 사전 편찬을 위해 일했던 조선어학회 활동을 담고 있다.

‘나라를 되찾기 위한 노력’ 차시는 크게 두 부분으로 나뉜다. 한 부분은 일제에 억압당하던 상황에 대한 서술(일본어 사용 강요, 신사 참배 강요, 일본식 성명 강요, 일본군 ‘위안부’)이고, 다른 부분은 이 상황에 대한 저항을 담은 서술(역사서 편찬, 한글 보급 및 사전 편찬, 문학 작품 창작 등)이다. 주제 ‘2-2 일제의 침략과 광복을 위한 노력’에 나와 있는 주제 개관에는 다음과 같이 설명되어있다.

이 주제는 1894년 청일 전쟁 이후 1945년 광복까지 일제의 침략을 극복하고 광복을 위해 노력한 인물의 활동을 살펴보고, 우리 민족이 일제와 맞서 싸워 지키고자 했던 것이 무엇인지를 탐색하는 활동에 주안점을 둔다(교육부, 2019, p.278).

주제 개관에서 알 수 있듯이 이번 주제는 일제에 맞서 저항했던 일들을 알아보는 것을 목적으로 설정되었다. 실제로 주제 2-2에 제시된 교과서 본문의 문장을 ‘압제 관련 문장’, ‘저항 관련 문장’, ‘중립 문장’으로 나누었을 때 총 84문장 중 ‘저항 관련 문장’이 52문장이라는 것은 이 같은 사실을 뒷받침한다(이윤재, 2020, p.79).

교과서 사례의 문장은 일제강점기에 조선어학회가 했던 저항과 관련된 것이다. 조선어학회에서 했던 일을 한글 보급과 사전 편찬이라 이야기하면서 한글을 ‘우리글’이라고 표현하였다. “우리글의 가치를 알리고자”라고 언급하면서 바로 뒤에 “한글을 보급하고”

라고 언급했다는 것은 ‘우리글’과 ‘한글’을 같은 의미로 사용했음을 알 수 있다. 여기에는 당시 일제에 의해 억압받아 사용하지 못했던 ‘한글’에 대한 유대감을 느끼게 하려는 의도가 있다. 또한 ‘한글’이라는 것은 ‘조선인’이라는 집단에 속해 있는 사람들이 사용하는 언어이다. 당시 일제의 억압으로 ‘조선인’들의 언어를 제대로 사용할 수 없는 역사적 상황에 놓여있는 사람들끼리 유대감과 소속감을 느끼게 하려는 의미 효과를 내기 위해 ‘우리’를 사용하였다는 점에서 ‘우리’는 ‘내집단’의 의미로 사용되었음을 알 수 있다. 여기서 사용된 ‘내집단’은 ‘조선’을 의미하며, ‘조선인’들이 사용하는 언어를 표현하고자 ‘우리글’이라고 하였다. 교과서 저자도 침략과 저항이라는 구도로 교과서를 서술하여 일제에 저항하는 집단을 내집단으로 설정하고 있기 때문에 ‘우리’가 나타내는 ‘내집단’은 ‘조선’을 뜻한다.

[13] 사례 13 분석

〈표 III-16〉 교과서 분석 사례 13

차시 명	교과서 내용	의미 범주
나라를 되찾기 위한 노력③	한용운, 이육사를 비롯한 여러 문인도 꺾이지 않는 민족정신을 그들의 작품에 담았으며, 각종 민간 언론 기관과 청년, 학생들도 독립 의지를 우리 민족에게 심어 주고자 노력했다(교육부, 2019, p.131).	1인칭 복수 대명사
		내집단과 외집단
		대표 강조

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 교과서 사례는 사례 11, 사례 12와 동일한 차시에 속해 있다. 한용운, 이육사와 같은 문인들이 문학을 이용하여 독립 의지를 심어 주기 위해 했던 활동을 담고 있다. ‘우리 민족’이라고 말하면서 ‘우리’라는 단어를 사용하였다. ‘민족’이란 “일정한 지역에서 오랜 세월 동안 공동생활을 하면서 언어와 문화상의 공통성에 기초하여 역사적으로 형성된 집단”(국립국어원 표준국어대사전, 2021)이다. 교과서 저자는 자신을 포함한 교사, 학생이 공통의 언어와 문화를 지니며 서로 유대감을 느끼고 있는 집단에 속해 있다는 것을 강조하기 위해서 ‘우리’를 ‘1인칭 복수 대명사’로 사용하였다.

위 문장에 담겨 있는 당시 모습은 일제에게 핍박받으며 저항하고 있는 상황이다. 이러한 상황에서 문인들은 일제의 억압을 받는 사람들에게 독립 의지를 심어주고자 노력했다. 비록 당시 ‘조선’의 구성원들 중 일제에 동참한 사람들이 있지만 저항하는 집단의 구성원들끼리는 일제에 저항하는 공동의 목표를 바탕으로 유대감과 소속감을 느끼고 있다. 따라서 ‘우리’가 ‘내집단’의 의미로도 사용되었음을 알 수 있다. 교과서 저자도 학

생들이 과거 '조선'의 구성원들과 동일한 유대감과 소속감을 느끼게 하기 위해 '내집단'의 의미로 '우리'를 사용하였다. 독립 의지를 '우리 민족'에게 심어주고자 노력했다는 것은 당시 일제에 핍박을 받던 '조선'에 살고 있는 사람들을 의미한다. '우리'에는 대표성을 나타내는 집단인 '조선'을 지칭한다고 볼 수 있기 때문에 '대표 강조'의 의미까지 사용되었음을 알 수 있다. 하지만 독자들은 현재 소속된 집단을 떠올리게 되며 그 집단은 '대한민국'이 된다. 결국 과거 '조선'에 살고 있는 사람들이 느끼는 유대감과 소속감을 현재 '대한민국'에 살고 있는 학생들에게까지 느끼게 하는 의미 효과를 나타내고 있다.

[14] 사례 14 분석

〈표 III-17〉 교과서 분석 사례 14

차시 명	교과서 내용	의미 범주
광복 이후 달라진 학교생활	광복 후 처음 등교하는 날, 생전 처음으로 우리 말 국어 강의를 받은 그날의 환희와 감격은 정말 벅찼다. 학생들의 눈은 초롱초롱 빛났고 그 누구의 숨소리조차도 들을 수 없을 만큼 교실 안은 쥐 죽은 듯 조용했다. 이때만큼 열심히 수업받기는 평생 처음이었다(교육부, 2019, p.136).	1인칭 복수 대명사 내집단과 외집단

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 광복 이후 어린이들의 달라진 학교생활에 대한 내용을 담고 있다. 교과서 탐구 활동에는 총 두 가지 글이 제시되었는데 첫 번째 글은 임명방의 「내가 겪은 해방, 인중 시절과 태극기에 대한 기억」이고, 두 번째 글은 '광복 당시 어느 학생의 회고담'이다. 교과서 사례는 두 번째 글과 관련 있다. 탐구 활동에 제시된 자료의 설명과 교과서 활동을 만들게 된 배경에 대해 알려주는 교사용 지도서의 '수업 안내'에는 다음과 같이 설명되어 있다.

교과서 136쪽의 탐구 활동에서는 '광복 당시에 살던 어린이가 되어 일기 쓰기'를 해 보도록 했다. 첫 번째 자료에서 광복 당시에 살던 어린이가 느꼈을 기분을 생각해 보도록 하고, 두 번째 자료에서 광복 당시에 살던 어느 학생의 회고담을 보고 학교에서 우리말 교육을 받게 된 기쁨을 알아보도록 한다(교육부, 2019, p.354).

“학교에서 우리말 교육을 받게 된 기쁨을 알아보도록 한다”는 문장은 억압받던 일제 강점기에서 벗어나 광복을 맞이하며 강압 때문에 하지 못했던 것을 자유롭게 할 수 있게 되었던 당시의 상황을 이해해보자는 뜻이다. 교과서 사례 내용에는 “우리말 국어 강의를 받은”이라는 표현 속에서 '우리말'을 사용하였다. 여기서 사용된 '우리'는 '한국어'

를 사용하는 구성원들을 나타내는 ‘1인칭 복수 대명사’로 쓰였다. 다음으로 ‘내집단’의 의미도 찾아볼 수 있다. ‘한국어’는 이전부터 계속 존재해왔지만 일제강점기 동안 억압과 강요로 사용하지 못했다가 광복 이후 사용할 수 있게 되었다. 교과서에 제시된 “그날의 환희와 감격은 정말 벅찼다”와 교사용 지도서에 제시된 “우리말 교육을 받게 된 기쁨”에서 알 수 있듯이 자신의 모국어인 ‘한국어’를 사용하게 되는 ‘한국인’들은 기쁨을 느꼈다. 교과서 저자는 당시 상황에서 느꼈던 감정을 바탕으로 억압에서 풀려나 ‘한국어’를 자유롭게 사용할 수 있는 집단 구성원들이 느끼는 유대감과 소속감을 강조하기 위해 ‘우리’를 사용한 것이다.

[15] 사례 15 분석

〈표 III-18〉 교과서 분석 사례 15

차시 명	교과서 내용	의미 범주
대한민국 정부 수립 과정	[이승만] “이제 무기한 연기된 회의가 재개될 기색도 보이지 않으며 통일 정부를 몹시 기다리지만 잘되지 않으니, 우리 남쪽만이라도 임시 정부 혹은 위원회 같은 것을 조직해 38 이북에서 소련이 물러나도록 세계의 여론에 호소해야 할 것이니, 여러분도 결심해야 할 것이다(교육부, 2019, p.141).”	1인칭 복수 대명사
	[김구] “한국이 있어야 한국 사람이 있고 민주주의도 공산주의도 또 무슨 단체도 있을 수 있는 것이다. 그러면 우리 의 자주독립적 통일 정부를 수립해야 하는 이때에 어찌 개인이나 자기 집단의 욕심을 탐해 국가 민족의 백 년 계획을 그르칠 사람이 있으랴(교육부, 2019, p.141).”	내집단과 외집단
		대표 강조

(굵은 글씨, 밑줄은 연구자 강조)

이 차시는 대한민국 정부 수립 과정에서 이승만과 김구의 서로 다른 주장에 대한 내용을 담고 있다. 이승만은 통일 정부 수립을 기다리지만 회의가 결렬되어 잘 되지 않을 가능성이 높으니 단독 정부를 수립하자고 말하고 있다. 반대로 김구는 자주독립적 통일 정부를 수립하자고 주장하고 있다. 이승만과 김구의 주장이 나온 배경에 대해 살펴볼 필요가 있다. 임시 정부 구성 방법을 놓고 미소 공동 위원회가 열렸지만 결렬되면서 한국의 문제를 국제 연합에 넘겼다. 국제 연합은 남북한 총선거로 통일 정부를 수립하기로 하고 선거를 공정하게 관리하기 위한 한국 임시 위원단을 조직해 한반도로 보냈

다. 하지만 소련은 38도선 북쪽으로 위원단을 들어오지 못하게 하였으며 선거가 가능한 남쪽만이라도 총선거를 하자는 쪽과 통일 정부를 수립하자는 쪽의 주장이 대립되었다.

이승만의 주장을 살펴보면 “우리 남쪽만이라도”라고 말하면서 ‘우리’를 사용하였다. 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로 사용한 것으로 본다면 남쪽 사람들을 하나의 집단으로 묶어서 표현했다고 생각할 수 있다. 하지만 이승만의 입장은 남쪽의 단독 정부를 수립하자는 것이기 때문에 남쪽을 ‘내집단’으로 설정하였다. 반대로 북쪽은 소련이 영향력을 행사하고 있으며 위원단도 들어오지 못하게 하고 있는 상황이었으며, 통일 정부 수립에 계속 제동을 걸고 있는 실정이었다. 따라서 북쪽을 ‘외집단’으로 설정하고 있다고 할 수 있다.

반대로 김구가 한 주장을 보면 통일 정부를 수립하자고 하면서 “우리의 자주독립적 통일 정부를 수립해야 하는”이라고 이야기하였다. 여기서 사용된 ‘우리’는 이승만의 ‘우리’와는 다르게 남쪽 사람들만을 일컫는 것이 아니라 남쪽과 북쪽에 살고 있는 모든 사람들을 포함하는 ‘1인칭 복수 대명사’로 사용하였다. 하지만 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로 사용된 것은 아니다. 남쪽과 북쪽으로 분단될 수도 있었던 당시 상황 속에서 서로 분열되면 안 된다는 의미를 담아야 했기 때문에 같은 내집단으로서 유대감과 소속감을 느끼는 것이 필요했다. 따라서 ‘내집단’의 의미로도 사용되었음을 알 수 있다. 마지막으로 ‘우리’는 남쪽과 북쪽 사람들을 모두 포함하고 있으면서 ‘한국’ 또는 ‘한국인’으로 바뀌어서 표현할 수 있다. ‘한국’과 ‘한국인’이라는 대표성을 나타내는 집단을 나타낸다는 점에서 ‘대표 강조’의 의미로도 쓰였다고 할 수 있다.

지금까지 III장에서 연구자는 교과서에 서술된 ‘우리’가 나타내고 있는 의미를 분석하였다. 하지만 연구자가 파악한 ‘우리’의 의미를 학생들이 어떻게 인식하고 있는지 파악해야만 ‘우리’의 의미 효과와 의미 수용을 알 수 있게 된다. 따라서, 다음 IV장에서는 초등학생들이 ‘우리’를 어떻게 인식하고 있는지 분석했다.

IV. 초등학생들의 ‘우리’ 인식

1. 연구 참여자 선정과 자료 수집·분석

본 연구의 참여자는 제주특별자치도 서귀포시 소재 S초등학교 6학년 학생들이다. S초등학교 6학년 학생들을 연구 참여자로 선정하는 이유는 다음과 같다. 5학년 2학기 사회과 교과서를 통해 역사영역을 이미 배워서 자신이 알고 있는 역사 내용을 바탕으로 교과서에 서술된 ‘우리’의 의미와 ‘우리’가 지칭한 대상들을 어떻게 파악하는지 조사하기 쉽기 때문이다. S초등학교 6학년은 총 2개 학급으로 이루어져 있으며 학생 수는 48명이다. 48명의 학생 중 남학생이 27명, 여학생이 21명으로 남학생이 약간 많다. 9명의 학생이 다른 학생들에 비해 학업 성취도가 조금 높고, 학업 성취도가 크게 떨어지는 학생은 없다.

〈표 IV-1〉 ‘우리’ 쓰임에 관한 질문지 내용

문항 내용	문항 제시 목적
“왜 ‘우리’라는 단어를 사용했을까?”에 대한 자신의 생각 적기	학생들의 용어 ‘우리’에 대한 인식 파악

‘우리’에 대한 학생들의 전반적인 인식을 파악하기 위해서 교과서에서 “왜 ‘우리’라는 단어를 사용하였을까?”라는 질문을 하여 학생들의 답변을 분석하였다. 질문지를 총 48명의 학생에게 투입하였으나 42명 학생의 답변만 얻었다. 학생들의 질문 답변 내용은 데이터 전처리 작업을 거친 후 ‘R’ 프로그램의 한글 자연어 분석 패키지인 ‘KoNLP’를 이용하여 일반화된 명사의 형태로 변환 후 빈도 분석을 하였다. 예를 들어 “우리라는 용어는 간결해서”라고 답변했을 때, ‘R’ 프로그램의 ‘KoNLP’를 이용하여 명사를 추출하게 되면 ‘우리’, ‘용어’, ‘간결’이라는 단어를 얻을 수 있다. 추출된 단어들을 바탕으로 가장 많은 빈도를 차지한 것부터 정렬하여 단어의 빈도를 분석하였다. 또한, 분석 결과로 나온 단어들을 4가지의 의미 범주(①~④)로 다시 분류해보았다. 분류를 할 때에는 학생들의 답변 내용을 해석한 후 관련 있는 의미 범주에 해당 단어를 포함시켰다. 이 같은 방식으로 산출한 단어 빈도 분석 결과 및 의미 범주별 분류 결과를 제시하면 아래 〈표 IV-3〉, 〈표 IV-4〉와 같다.

빈도 분석을 통해 나온 단어들을 의미 범주별로 분류하였을 때에는 해당 의미 범주와 관련된 단어들의 빈도는 알 수 있지만 학생들이 그 단어를 어떤 뜻으로 사용했는지,

그 단어가 어떤 이유에서 각 의미 범주와 관련이 되는지를 보여주지는 못한다. 따라서 학생들의 답변을 통해 나타난 단어들 간의 관계를 살펴 연구자가 정한 의미 범주를 심층적으로 파악하기 위해 의미 연결망 분석 방법을 활용하였다. 의미 연결망 분석 방법을 활용하기 위해서는 핵심 단어들 간의 중심성(centrality) 지수를 파악할 필요가 있다. 여러 가지 중심성 지수 중 본 연구에서는 연결중심성 지수와 매개중심성 지수를 활용하였다. 두 가지의 중심성 지수를 정리하여 나타내면 <표 IV-5>, <표 IV-6>과 같다.

의미 연결망 분석을 위해 <표 IV-1>의 질문지 문항에 대한 학생들의 답변을 분석 대상으로 삼았다. III장에서 분석한 교과서 사례를 학생들에게 제시하여 교과서에 나타난 '우리'의 의미를 어떻게 인식하고 있는지 살펴보기 위해 연구자가 분석한 사례들 중 각 의미 범주를 가장 잘 드러내는 것을 골라 질문지를 구성한 후 학생들의 응답을 수집하였다. 각 문항 및 문항 제시 목적은 <표 IV-2>와 같고, 질문지 양식은 [부록2]에 제시하였다.

〈표 IV-2〉 교과서 사례에 관한 질문지 내용

문항	문항 내용	차시 및 쪽수	문항 제시 목적
①	(1) '우리'가 뜻하는 것 적기	1-2. 거란의 침입과 극복 과정(p.39)	'1인칭 복수 대명사', '내집단 과 외집단', '대표 강조'의 의 미로 해석된 교과서 사례를 학생들이 어떤 의미로 이해하 는지 파악 교과서 사례에 나타난 '우리' 안에 어떤 집단들이 포함될 수 있는지를 통해 '우리'의 의 미 범주 중 어느 것으로 이해 하는지 파악
	(2) (1)번에 대한 이유 적기		
	(3) '우리' 안에 포함되는 것 고르기		
	(4) (3)번의 보기 이외에 포함되는 것 적기		
②	(가)와 (나)의 서술 내용상의 차이점 적기		'1인칭 복수 대명사'의 의미와 '대표 강조'의 의미 중 교과서 사례를 어떤 의미로 이해하는 지 파악
③	(1) '우리'가 뜻하는 것 적기	1-3. 임진왜란이 일어난 과정과 극복하기 위한 노력 (p.69)	'1인칭 복수 대명사'의 의미와 '내집단과 외집단'의 의미 중 교과서 사례를 학생들이 어떤 의미로 이해하는지 파악 교과서 사례에 나타난 '우리' 안에 어떤 집단들이 포함될 수 있는지를 통해 '우리'의 의 미 범주 중 어느 것으로 이해 하는지 파악
	(2) (1)번에 대한 이유 적기		
	(3) '우리' 안에 포함되는 것 고르기		
	(4) (3)번의 보기 이외에 포함되는 것 적기		
④	(1) '우리'가 뜻하는 것 적기	2-2. 한국인들이 고국을 떠난 까닭② (p.122)	'1인칭 복수 대명사', '내집단 과 외집단', '친밀감'의 의미 범주로 해석된 교과서 사례를 학생들이 어떤 의미로 이해하 는지 파악
	(2) (1)번에 대한 이유 적기		
⑤	(1) '우리글'에서 '우리'의 뜻 고르기	1-3. 세종 대에 이루어진 발전(p.63)	'1인칭 복수 대명사', '내집단 과 외집단', '친밀감'의 의미로 해석된 교과서 사례를 학생들 이 어떤 의미로 이해하는지 파악 교과서 사례에 나타난 '우리' 안에 어떤 집단들이 포함될 수 있는지를 통해 '우리'의 의 미 범주 중 어느 것으로 이해 하는지 파악
	(2) (1)번에 대한 이유 적기		
	(3) '우리' 안에 포함되는 것 고르기		
	(4) (3)번의 보기 이외에 포함되는 것 적기		
⑥	'우리'를 접하게 되는 경로 적기		학생들이 '우리'를 어디서 많 이 접하는지 파악하기 위한 문항

2. 빈도 분석 결과

‘우리’에 대한 학생들의 전반적인 인식을 파악하기 위해서 교과서에서 “왜 ‘우리’라는 단어를 사용하였을까?”라는 질문을 하여 학생의 답변을 분석하였다. 단어 빈도 분석 결과 및 의미 범주별 분류 결과를 나타내는 <표 IV-3>, <표 IV-4>의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학생들의 답변을 분석한 결과에서 빈도가 2회 이상 출현한 단어는 총 19개였다. 이 중 가장 빈도가 높은 단어는 ‘우리’이며 총 25회 출현하였고 그 다음으로 ‘용어’가 11회, ‘이해’가 7회, ‘표현’이 6회, ‘대한민국’이 5회 출현하였다. 빈도가 가장 낮은 단어는 ‘사용’, ‘설명’, ‘이야기’, ‘일본군’, ‘한국사’, ‘한글’로 모두 2회 출현하였다.

<표 IV-3> 단어 빈도 분석 결과

순위	단어	빈도	순위	단어	빈도
1	우리	25회	11	자신	3회
2	용어	11회	12	친근감	3회
3	이해	7회	13	한국인	3회
4	표현	6회	14	사용	2회
5	대한민국	5회	15	설명	2회
6	간결	4회	16	이야기	2회
7	모두	4회	17	일본군	2회
8	사람	4회	18	한국사	2회
9	언어	3회	19	한글	2회
10	역사	3회			

둘째, 단어 빈도 분석 결과를 교과서 분석 시 나타났던 의미 범주별로 분류하였을 때 ‘1인칭 복수 대명사’에 해당하는 단어는 총 7개, ‘내집단과 외집단’의 의미는 11개, ‘친밀감’의 의미는 1개였다. ‘대표 강조’의 의미는 없었고, 의미 범주에 포함되지 않는 단어가 1개 있었으며 그 단어는 ‘사용’이다. 이 단어를 답한 학생들은 “‘우리’라는 용어가 생활 속에서 많이 사용되기 때문에”, “사용하기 편하고 자연스러워서”, “‘우리’라는 용어가 사용하기 편하다”와 같이 적었다. 면담을 통해 사용하기 편한 이유에 대해 물었을 때 공통적으로 “익숙해서”라고 답변하였다. 생활에서 ‘우리’를 많이 사용하고 있으며 그 이유에 대해 익숙함을 근거로 들었다. 학생들이 ‘사용’과 관련하여 답한 근거를 살펴보면, 교과서 분석 시 나타났던 어느 의미 범주에도 포함되지 않아서 ‘사용’을 분류

대상에 포함시키지 않았다. 가장 높은 빈도를 차지한 단어인 ‘우리’와 ‘용어’도 의미 범주에 포함시키지 않았다. ‘우리’ 자체에 대한 의미보다 그 안에 들어있는 세부적인 의미를 보려고 했고, ‘용어’도 ‘우리’를 설명하기 위한 단어이기 때문이다. ‘대한민국’, ‘사람’, ‘한국인’은 1인칭 복수 대명사, ‘내집단과 외집단’의 범주에 동시에 나타났는데, 학생들이 동일한 단어를 가지고도 ‘우리’를 다르게 인식하고 있다는 것을 뜻한다.

〈표 IV-4〉 의미 범주별 분류

의미 범주	해당 단어
① 1인칭 복수 대명사	표현, 대한민국, 간결, 사람, 한국인, 이해, 설명
② 내집단과 외집단	대한민국, 모두, 사람, 언어, 역사, 자신, 한국인, 일본군, 이야기, 한국사, 한글
③ 친밀감	친근감
④ 대표 강조	.

셋째, 교과서 빈도 분석 결과(〈표 III-2〉)와 학생들의 답변에 대한 빈도 분석 결과를 비교해보면 다음과 같다. 교과서에서나 학생들 인식에서 ‘1인칭 복수 대명사’와 ‘내집단과 외집단’의 의미 범주가 가장 많이 나타났으며 ‘친밀감’의 의미 범주는 적게 나타났다. 또한 교과서 빈도 분석에서는 ‘대표 강조’의 의미가 53회의 빈도를 보인데 비해, 학생들의 답변에 대한 빈도 분석에서는 ‘대표 강조’의 의미가 나타나지 않았다. 이에 대한 자세한 내용은 의미 연결망 분석 결과에서 살펴보도록 하겠다.

3. 의미 연결망 분석 결과

의미 연결망 분석을 위해 본 연구에서는 의미 연결망 및 연결중심성 지수와 매개중심성 지수를 분석하였다. 연결중심성 지수를 〈표 IV-5〉와 같이 정리하고 분석한 결과, 첫째, 연결중심성 지수가 높은 핵심어는 ‘우리’이고, 가장 낮은 핵심어는 ‘친근감’이다. 단어 빈도 분석 결과와 연결중심성 지수 결과가 다른 이유는 연결중심성 지수는 최빈 단어가 아닌 다른 핵심어들과 가장 많은 연결 관계를 맺고 있는 단어를 의미하기 때문이다. 둘째, ‘모두’와 ‘대한민국’ 핵심어들이 연결중심성이 높은 것으로 나타났다. 앞서 교과서 사례 분석에서 알 수 있었듯이 ‘우리’에 ‘내집단’의 의미가 많이 나타났다. 교과서 저자는 학생들에게 현재 ‘대한민국’ 역사의 연장선 속에서 과거 ‘국가’의 역사를 이해시키고자 하였다. 이를 위해서는 과거 ‘국가’의 역사와 현재 ‘대한민국’의 역사에 대해

유대감과 소속감을 느끼게 하는 것이 필요하다. 따라서 학생들은 ‘우리’에서 자신이 유대감과 소속감을 느끼고 있는 나라인 ‘대한민국’을 답한 것이며, ‘대한민국’ 집단에 속한 구성원들끼리 유대감과 소속감을 느끼고 있다는 의미를 나타내기 위해 ‘모두’를 답한 것이다.

〈표 IV-5〉 연결중심성 지수

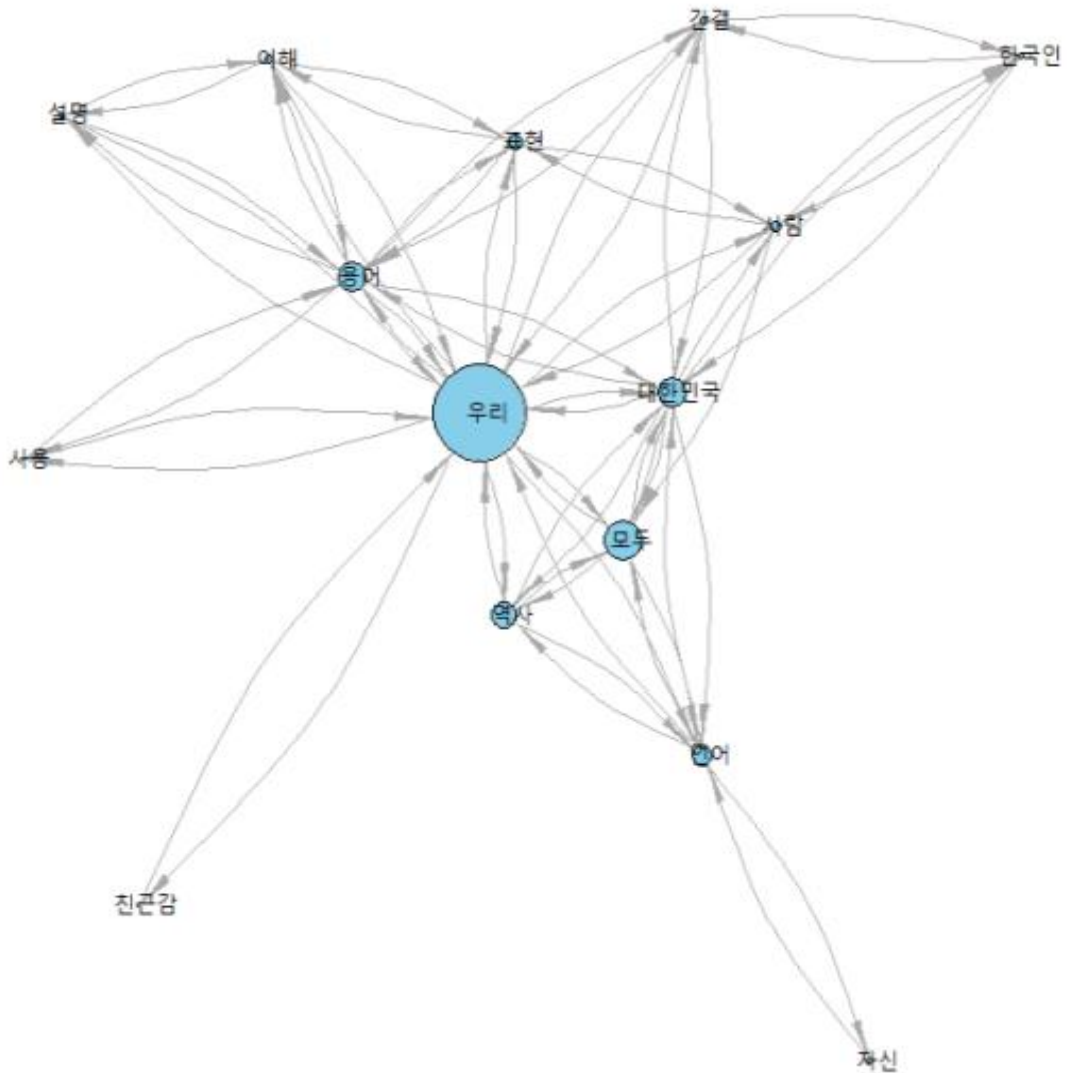
순위	핵심어	연결중심성 지수	순위	핵심어	연결중심성 지수
1	우리	47	9	이해	5
2	모두	20	10	간결	4
3	용어	15	11	설명	3
3	대한민국	15	11	자신	3
5	역사	13	11	한국인	3
6	언어	11	14	사용	2
7	표현	8	15	친근감	1
8	사람	6			

매개중심성 지수는 두 핵심어(노드)를 이어주는 역할을 특정 핵심어(노드)가 할 때 그 핵심어(노드)의 중요도를 나타내는 지수이다. 매개중심성 지수를 〈표 IV-6〉과 같이 정리하고 분석한 결과, 첫째, 매개중심성 지수에 가장 순위가 높은 핵심어는 ‘우리’이고, 가장 순위가 낮은 핵심어는 ‘이해’였다. 핵심 단어들 사이의 의미를 전달하기 위해 ‘우리’가 가장 많은 매개 역할을 수행하였으며 ‘이해’가 가장 적은 매개 역할을 수행하였다는 뜻이다. 둘째, 연결중심성 지수 결과와 달리 ‘언어’와 ‘사람’이 상대적으로 매개중심성 지수 결과에서 높은 위치를 차지하고 있다는 것이다. 두 개의 핵심어가 다른 핵심어들과 연결되는 횟수는 적어도 핵심어들을 연결하는 역할의 비중이 높음을 의미한다. ‘우리’를 사용하는 이유를 설명할 때 ‘언어’와 ‘사람’이라는 핵심어를 사용하였다는 뜻이다.

〈표 IV-6〉 매개중심성 지수

순위	핵심어	매개중심성 지수	순위	핵심어	매개중심성 지수
1	우리	108	6	간결	2.44
2	언어	26	7	모두	2.06
3	대한민국	17.1	8	표현	1.05
4	용어	7.18	9	한국인	0.792
5	사람	4.76	10	이해	0.333

학생들의 답변에 나타난 단어들을 의미 연결망 분석 방법을 활용하여 그래프로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다. 의미 연결망 분석 결과 총 15개의 핵심어가 서로 연결 관계를 맺고 있음을 알 수 있다. 의미 연결망에서 핵심어들이 선으로 이어졌다는 것은 두 핵심어가 함께 하나의 텍스트에 등장하였다는 것을 의미하며 일반적으로 의미 연관성이 높은 핵심어일수록 가까운 자리에 위치하고 있다고 볼 수 있다(성열관, 2010; 박세훈·장인실, 2018, p.60에서 재인용). 또한 의미 연결망에서 중심부에 위치하여 다른 핵심어들과 많이 연관되어 있을수록 중요한 핵심어에 해당되며 연결중심성이 높다고 볼 수 있다(박세훈·장인실, 2018, p.60).



[그림 IV-1] 의미 연결망 분석 그래프

그러면 지금부터 의미 연결망 분석 그래프를 연결중심성 지수 및 교과서 사례에 대한 학생들의 답변과 연결 지어 살펴보면 다음과 같다.

[1] 의미 연결망 1: '1인칭 복수 대명사' (표현—사람, 용어)

'표현'과 '사람', '용어'가 관계를 맺고 있다. '표현'과 '사람'의 관계를 통해 알 수 있는 사실은 '우리'를 '1인칭 복수 대명사'로 인식하고 있다는 점이다. 학생들은 공통적으로 "여러 사람들을 표현"한다고 답변하였는데, 이는 말하는 사람을 포함한 여러 사람들의 뜻을 가진 '1인칭 복수 대명사'로 인식했다는 것을 보여준다. 또한 '표현'과 '용어'의

관계에서는 “우리’라는 용어가 표현하기 쉽고, 생활 속에서 많이 사용 한다”고 한 답변을 들 수 있다. ‘우리’의 4가지 의미 중 하나의 의미를 나타낸다고보다는 일상생활에서 많이 사용한 경험이 있으므로 익숙함을 나타냈다고 할 수 있다.

학생들이 ‘우리’를 어디서 많이 접하였는지를 물어본 교과서 사례 관련 질문지 ⑥번 문항의 답변들을 보면 일상생활에서 접한 경험들을 많이 제시하였다. “체육시간에 경기를 시작하기 전에 ‘우리’라는 말을 많이 썼다”, “독도는 우리 땅’이라는 노래에서 많이 들었었다”, “TV 프로그램을 볼 때 ‘우리나라 파이팅!’이라는 말을 많이 들었었다”, “4학년 때 보았던 영화 ‘우리들’에서 들어본 기억이 있다” 등과 같은 답변들이 그 예이다. 생활에서 ‘우리’를 다양한 경로로 접하게 되다보니 자연스럽게 그 용어를 지각하게 되고 교과서에 나온 ‘우리’를 익숙하게 느끼는 것이다.

[2] 의미 연결망 2: ‘1인칭 복수 대명사’ (간결—한국인, 대한민국, 용어)

‘간결’과 관계를 맺고 있는 핵심어는 ‘한국인’, ‘대한민국’, ‘용어’이다. 학생들은 답변에서 “한국인, 대한민국 보다 짧고 간결해서”, “우리’라는 용어가 쓰기 쉽고 간결해서”라고 했는데, ‘우리’를 ‘1인칭 복수 대명사’로 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. ‘한국인’과 ‘대한민국’은 유대감과 소속감을 느끼고 있는 집단이라고도 볼 수 있다. 하지만 학생들은 유대감과 소속감을 가지고 이 집단을 인식했다기보다는 하나의 집단을 길게 표현하는 것보다 짧게 표현할 수 있다는 점에 초점을 맞추었다. ‘우리’라는 대명사를 사용하면 여러 가지 집단을 ‘우리’로 간결하게 나타낼 수 있다고 인식하고 있으므로 ‘1인칭 복수 대명사’의 용법을 읽어낼 수 있다.

교과서 사례 관련 질문지를 통해서도 파악할 수 있는데 관련 문항은 ①번이다. ①번 문항에 제시된 교과서 사례는 거란의 침입과 극복 과정 중 서희와 소손녕의 대화와 관련된 삽화이다(〈표 III-7〉과 관련, p.30). 두 인물의 대화에서 자신이 속해 있는 나라를 지칭할 때 ‘우리나라’, ‘우리’를 사용하고 있다.

이런 가운데 고려가 거란의 추가 공격을 막아 내자, 거란의 장수 소손녕은 고려를 위협하며 시간을 끌었다. 이에 서희는 고려와 송의 관계를 끊기 원하는 거란의 침입 의도를 파악하고, 적의 진영으로 가서 소손녕과 **답판**을 벌였다(서희의 답판).

그 결과 고려는 송과 관계를 끊고 거란과 교류할 것을 약속했다. 그리고 압록강 동쪽의 강동 6주를 차지하게 되었다.

◦ **답판**
서로 맞선 관계에 있는 쌍방이 의논해 물고 그 품을 판단함.



7 독창적 문화를 발전시킨 고려 • 39

[그림 IV-2] ①번 문항에 제시된 교과서 삽화
(밑줄은 연구자 강조)

대부분 학생들은 서희와 소손녕이 사용한 ‘우리’를 ‘대한민국’, ‘고려’, ‘거란’으로 파악하고 있었다. ‘우리’에 포함되는 것을 고르는 문항 ①-(3)에서 많은 학생들이 ‘고려’ 또는 ‘거란’을 선택한 것을 통해 이를 알 수 있다. 대화에 사용된 ‘우리’를 각 국가(‘고려’, ‘거란’)로 인식하면서 ‘우리’를 ‘고려’와 ‘거란’으로 파악한 이유를 적는 문항 ①-(2)에서 학생들은 나라 이름을 여러 가지로 나누어서 적는 것보다는 하나의 단어로 표현하는 것이 쉬우며 편하다고 답하였다. ‘우리’에 나라가 포함되어있다고 인식하였지만, 유대감과 소속감을 느끼고 있는 집단이 아니라 다양한 집단을 쉽게 표현할 수 있는 대명사

로 인식하고 있다는 점을 확인할 수 있다.

[3] 의미 연결망 3: '1인칭 복수 대명사' (용어—이해, 설명)

'용어'와 '이해', '설명'이 서로 관계를 맺고 있다. '이해'와 '설명'이라는 핵심어가 나온 학생들의 답변에는 "친숙해서", "저학년 국어 시간에 '우리'라는 용어를 자주 들어서", "많은 연령층에게 친숙하고 더 알아듣기 쉬워서", "예전부터 들어왔기 때문에 어린 이들이 알아듣기 쉬워서", "'우리'가 나오는 설명이 쉬워서" 등과 같은 이유가 나타났다. 이전부터 많이 들어왔던 '우리'라는 단어에 친숙하기 때문에 '우리'로 표현한 교과서 설명이 더 이해하기 쉽다는 것이다. 의미 연결망 분석 결과 두 핵심어가 연결되어 나타난 것은 학생들이 교과서 서술에서 '우리'를 사용하면 '이해'에 도움을 준다는 생각이 반영된 것이라 할 수 있다.

교과서 서술에서 '우리'를 사용하면 '이해'에 도움을 준다는 사실은 역사교과서 서술 방식과 관련지어 생각해볼 수도 있다. 역사교과서를 서술할 때 독자의 텍스트 이해를 돕는 장치인 메타담론이 등장한다. 텍스트 속에서 저자가 말하려고 하는 것을 보여주는 수사적 장치로 이를 통해 저자와 독자는 서로 의사소통을 하며 독자는 텍스트에 관심을 갖게 된다(이향주, 2018, p.10). '우리'는 대인관계적 메타담론 중 인칭 표지와 관련이 있다. 인칭 표지는 1인칭 대명사인 '나', '우리'가 등장하는 경우를 말하며 직접적인 저자의 참여를 보여준다(이해영, 2009, p.22). 텍스트에 목소리를 불어넣는 이런 방식은 학습자가 텍스트 내용을 쉽게 파악하도록 돕는다. '이해'라고 답한 학생들은 면담에서 '우리'가 교과서에 사용되면 이해하기 쉽다고 말했다. 결국 '우리'가 교과서의 '설명'을 쉽게 해줌으로써 '이해'가 쉬운 것이 가능한 이유는 '우리'가 대인관계적 메타담론 중 인칭 표지로 쓰였기 때문이다. 인칭 표지로 쓰인 '우리'는 '1인칭 복수 대명사'로 사용되었다고 할 수 있다.

'1인칭 복수 대명사'로 쓰인 '우리'는 또 다른 효과를 나타내기도 한다. 앞서 인칭 표지를 사용하여 저자의 직접적인 참여를 보여줄 수 있다고 밝힌 바 있다. 역사 서술이 자기의 생각을 나타내는 것이기 때문에 학생들은 저자의 관점에 대해 이견을 가지고 자기 생각을 정립해 나가는 비판적인 태도를 취할 수 있게 된다(이해영, 2007, p.58). 실제로 한 연구에서 기존 교과서 서술 방식을 인칭 표지를 포함한 대인관계적 메타담론을 사용한 서술로 바꾼 후 읽혔을 때 저자의 견해에 반응하거나 역사적 사실에 대한 평가를 위한 '의사 결정 및 판단형 질문'을 제기하였다고 밝혔다(이향주, 2018, p.21). 결국 '1인칭 복수 대명사'로서 '우리'를 사용하는 것이 단순히 교과서의 내용을 이해하기 쉽게 해준다는 측면을 넘어서 역사적 사실에 대해 평가하거나 학생들이 비판적 태도를 취할 수 있게 해준다는 점을 알려주고 있다.

또한 교과서 사례 관련 질문지 ②번 문항의 답변을 통해서도 ‘이해’와 ‘설명’을 ‘1인칭 복수 대명사’의 의미로 파악할 수 있다. ②번 문항에서는 [그림 IV-3], [그림 IV-4]와 같이 두 개의 교과서 삽화를 제시하였다. 하나는 ①번 문항에서 제시한 교과서 삽화를 그대로 제시하였고 다른 하나는 ‘우리’를 서희와 소손녕의 대화 맥락에 맞게 ‘고려’, ‘거란’, ‘옛 고구려 땅’이라고 바꾸어 제시하였다. 학생들이 교과서 원본 삽화와 변형 삽화를 동시에 보았을 때 어떤 차이를 인식하는지 알아보고자 하였다. 학생들에게 두 삽화의 차이점을 물어보았을 때 각 나라 이름을 넣은 것보다 넣지 않고 ‘우리’라고 되어 있는 것이 “이해하기 쉽다”고 하였다. 교과서 원본과 같이 ‘우리’로 표현하는 것이 학생들에게 “익숙하기 때문”이라고 그 이유를 말하였다. 하지만 학생들이 ‘우리’에 익숙해짐으로써 구체적인 인명, 국가, 지명 등의 세부 사항을 놓치게 되고, ‘우리’에 포함되지 않는 대상들에는 어떤 것들이 있는지 알지 못하게 되는 문제가 발생한다.

어떤 가운데 고려가 거란의 추가 공격을 막아 내주, 거란의 갈 수 소손녕은 고려를 위협하며 시간을 끌었다. 이에 서희는 고려와 송의 관계를 풀기 원하는 거란의 침입 계획을 파악하고, 계획대로 가세 소손녕과 협정을 맺었다(서희의 당면).
 그 결과 고려는 송과 관계를 끊고 거란과 교우할 뜻을 약속했다. 그리고 양쪽 동쪽의 강을 6수를 차지하게 되었다.

어떤 가운데 고려가 거란의 추가 공격을 막아 내주, 거란의 갈 수 소손녕은 고려를 위협하며 시간을 끌었다. 이에 서희는 고려와 송의 관계를 풀기 원하는 거란의 침입 계획을 파악하고, 계획대로 가세 소손녕과 협정을 맺었다(서희의 당면).
 그 결과 고려는 송과 관계를 끊고 거란과 교우할 뜻을 약속했다. 그리고 양쪽 동쪽의 강을 6수를 차지하게 되었다.



[그림 IV-3] 교과서 원본 삽화

[그림 IV-4] 교과서 변형 삽화

[4] 의미 연결망 3: ‘내집단과 외집단’ (모두—대한민국, 역사, 언어)

‘모두’는 크게 ‘대한민국’, ‘역사’, ‘언어’와 관계를 맺고 있다. <표 IV-4>에서 살펴본 것처럼 4개의 핵심어는 ‘내집단과 외집단’의 의미를 나타낸다. ‘모두’의 사전적 의미는 “일정한 수효나 양을 기준으로 하여 빠짐이나 넘침이 없는 전체”(국립국어원, 2021)이다. 사전적 의미만 놓고 보았을 때, ‘모두’는 여러 사람 전부를 한꺼번에 지칭할 때 사용하는 핵심어라고 할 수 있다. 하지만 학생들은 ‘모두’를 여러 사람 전부를 한꺼번에

지칭하는 것으로 인식하지 않았다. 학생들의 답변을 보면 “우리”라고 하면 모두가 함께 한 느낌이 들어서”라고 답했다. ‘모두가 함께 한 느낌이 들어서’가 가능하기 위해서는 ‘모두’에 속한 구성원들이 유대감과 소속감을 느끼고 있어야 한다. 아무런 유대감과 소속감 없이 단순히 여러 사람이 모여 있는 경우에 함께 한 느낌이 들기는 어렵기 때문이다. 또한 학생들은 “대한민국은 우리 모두의 나라”, “한글은 우리 모두의 언어”, “한국사는 우리 모두의 역사”라고 답했다. 앞의 답변과 같은 맥락에서 ‘대한민국’, ‘한글’, ‘한국사’가 ‘우리’ 모두의 ‘나라’, ‘언어’, ‘역사’가 되기 위해서는 ‘우리’에 속한 집단의 구성원들이 서로 유대감과 소속감을 느끼고 있어야 한다. ‘나라’의 구성원, 같은 ‘언어’를 사용하는 구성원, 같은 ‘역사’를 공유하는 구성원들이 아무런 유대감과 소속감 없이 ‘나라’, ‘언어’, ‘역사’를 ‘우리 모두의 것’이라고 생각하기 어렵기 때문이다.

‘내집단과 외집단’의 의미를 알아보기 위한 문항은 교과서 사례 관련 질문지에서 ③번이다. ③번 문항에 제시된 교과서 사례는 임진왜란이 일어나기 전 조선의 상황을 나타내주는 삽화에서 서로 정치적 입장이 다른 당(黨)들 간에 의견 대립을 보여주고 있는 부분이다(〈표 III-9〉와 관련, p.36).



[그림 IV-5] ③번 문항에 제시된 교과서 삽화
(빨간 네모는 연구자 강조)

대부분 학생들이 ㉓번 문항에 제시된 교과서 삽화에 나타난 ‘우리’의 의미를 ‘자기와 생각이 비슷한 사람들이 모여 있는 집단’이거나 ‘자기 편’을 나타내는 뜻으로 이해하였다. 학생들이 생각하기에 편을 나누어서 싸우는 모습이 보였으며 무리를 지어 각자의 편이 옳다고 주장하는 모습을 관찰할 수 있었기 때문이다. ‘우리’ 안에 포함된다고 생각하는 것을 고르는 문항 ㉓-(3)에서 2명의 학생을 제외한 나머지 학생들이 ‘같은 생각을 가진 관리들’이 포함된다고 생각한 점은 이를 뒷받침해준다. 학생들도 교과서가 제시한 대로 ‘내집단과 외집단’의 의미로 ‘우리’를 인식하고 있음을 알 수 있다.

[5] 의미 연결망 5: ‘내집단과 외집단’ (사람—한국인, 자신—언어)

‘사람’과 ‘한국인’의 관계, ‘자신’과 ‘언어’의 관계 또한 ‘내집단과 외집단’의 의미로 파악할 수 있다. ‘사람’과 ‘한국인’의 관계와 관련지어 답변한 학생들은 ‘우리’를 통해 “옛 사람들이 힘을 합쳐 다 같이 해결했다는 느낌이 들기 때문에”, “읽는 사람이 한국인”이라고 답하였다. “옛 사람들이 힘을 합쳤다”는 부분에서 “힘을 합쳤다”는 의미는 ‘우리’에 속한 구성원들끼리 어떤 문제를 해결하기 위해 힘을 모았다는 것을 뜻한다. 힘을 모으려면 집단에 속한 구성원들이 유대감과 소속감을 지녀야 한다. 또한 “읽는 사람이 한국인”이라는 것은 교과서를 보는 독자가 ‘한국인’이라서 교과서에 등장하는 ‘우리’라는 표현을 이해할 수 있다는 의미이다. 앞서 III장에서 분석하였듯이 교과서에 ‘우리’라는 표현이 많이 등장하며 다양한 용법으로 사용된다는 사실을 알 수 있었고, ‘우리’라는 표현에 대해 알지 못하는 사람이라면 교과서를 이해하기 힘들다는 뜻이다. 결국 ‘우리’라는 표현을 이해하기 위해서는 ‘우리’가 사용되는 상황과 맥락에 대해 알고 있어야 하며 이를 파악하려면 같은 문화를 공유하는 ‘한국인’ 집단에 소속되어야 가능하다.

‘자신’과 ‘언어’의 관계와 관련지어 답변한 학생들은 “자신이 있는 곳을 우리나라라고 하고, 자신이 하는 언어를 우리말이라고 하기 때문”이며, “자신의 국가, 지역, 언어가 포함”된다고 답변하였다. 여기서 학생들은 자신이 있는 곳과 자신이 사용하는 언어를 지칭할 때 ‘우리’를 사용하였다. 학생들이 ‘우리’를 단순히 ‘1인칭 복수 대명사’로 사용한 것은 아니라는 뜻이다. ‘대한민국’과 ‘한글’이라는 용어를 쓸 수 있지만 자신이 있는 곳을 ‘우리나라’로 지칭하거나, 자신이 사용하는 언어를 ‘우리말’로 나타내기 위해서는 자기가 속한 집단에 대한 유대감과 소속감을 느껴야 가능하다.

[6] 의미 연결망 6: ‘친밀감’ (우리—친근감)

‘우리’는 ‘친근감’과 관계를 맺고 있다. 학생들이 ‘우리’를 통해 ‘친근감’을 나타낼 수 있다는 점을 알고 있는 것이다. 학생들의 답변 “‘우리’를 사용하여 좀 더 친근한 말로 다가가기 위해”, “‘우리’를 사용할 때 편하고 친근감이 느껴지기 때문에”, “‘우리’를 사용

하면 친근감이 들어서” 등에서 ‘친근’이나 ‘친근감’이라는 단어가 드러났다. 친밀감에 대한 학생들의 인식은 교과서 사례 관련 질문지 ④번과 ⑤번 문항의 답변을 통해서 보다 자세히 확인할 수 있다. ④번 문항에 제시된 교과서 내용은 독립운동가 이회영이 형제들을 불러 모은 후 한 말과 관련된 부분이고(〈표 III-13〉과 관련, p.43), ⑤번 문항에 제시된 교과서 내용은 세종 대에 이루어진 발전 중 훈민정음과 관련된 부분이다(〈표 III-8〉과 관련, p.33).



[그림 IV-6] ④번 문항에 제시된 교과서 서술 (빨간 네모는 연구자 강조)



[그림 IV-7] ⑤번 문항에 제시된 교과서 서술 (빨간 네모는 연구자 강조)

④번과 ⑤번 문항을 통해 학생들이 ‘우리’에 들어있는 ‘친밀감’의 의미를 어떻게 인식하고 있는지 파악하고자 하였는데 두 문항에서 학생들의 답변에는 차이점이 있었다. ④번 문항에서 ‘우리’가 사용된 문장은 독립운동가 이회영이 형제들을 불러 모은 후 “우리 형제가 대의가 있는 곳에서 죽을지언정, 왜적 밑에서 노예가 되어 생명을 구하려 한다면 이는 짐승과 같다”라고 말한 부분이다. 연구자는 ‘우리 형제’라는 부분에서 ‘내집단’의 의미뿐만 아니라 ‘친밀감’의 의미를 가지고 있다고 파악하였다. 하지만 여기서 사용된 ‘우리’의 의미를 물어보는 문항 ④-(1)에서 학생들은 간혹 시대적 배경을 감안하여 ‘독립운동가’ 또는 ‘민족’이라고 답하기도 했지만, 대부분 ‘이회영의 가족’ 또는 ‘형제’라고 답했다. 그 이유를 물어보는 문항 ④-(2)에서 ‘형제’라는 말이 ‘우리’ 뒤에 나온 것

과 형제들을 불러 모아서 한 말임을 근거로 들어 '우리'에는 '형제' 또는 '가족'이 포함된다고 답하였다. 학생들은 '우리'의 의미를 심층적으로 파악하기보다는 문장의 구성을 바탕으로 의미를 유추한다는 점을 알 수 있다. 많은 학생들의 답변, “우리 다음에 형제라는 용어가 쓰여져 있어서”, “우리 형제라고 했기 때문에”에서 볼 수 있듯이 '우리' 다음에 오는 단어('형제')에 집중해서 의미를 파악했다. ④번 문항을 통해서 '친밀감'의 의미를 파악하려고 하였으나 그 의미는 드러나지 않았다.

하지만 ⑤번 문항에서는 '우리'가 '친밀감'의 의미로 쓰였다고 인식하였다. 세종 대에 이루어진 업적 중 하나인 훈민정음을 교과서에는 '우리글'이라고 서술하고 있다. '우리글'에 사용된 '우리'의 뜻을 물어보는 문항 ⑤-(1)에서는 '1인칭 복수 대명사', '내집단과 외집단'의 의미, '친밀감'의 의미를 나타내는 보기 3개를 주고 고르도록 하였다. 약 78%의 학생들이 '친밀감'을 선택하였다. 이런 선택을 한 이유를 물어보는 문항 ⑤-(2)에 대해 단순히 “우리글이라고 말하니깐 친근감을 준다”라고 답한 학생들도 있었지만, “‘우리’라는 용어의 뜻에 친근함이 들어있기 때문”, “우리글이라는 용어가 익숙하고 다른 것들보다 친근감이 들어서” 등과 같이 구체적으로 대답한 학생들도 있었다. 학생들이 '친밀감'의 의미로 '우리'를 인식하고 있음을 알 수 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 두 가지 질문지 문항에 대한 학생들의 답변 결과를 정리하자면 교과서 텍스트에 사용된 '우리'가 친밀감을 드러내더라도, 학생들은 '친밀감'의 의미로 이해하기도 하고, 그렇지 않기도 하였다. 학생들은 문장의 구성을 바탕으로 '친밀감'의 의미를 읽어내기 때문이다. 이회영의 말 속에서 나타난 '우리 형제'는 이회영의 '형제'들이며 그 '형제'들이 학생들과 친밀한 관계가 아니기 때문에 '친밀감'의 의미를 인식하지 못한다. 이에 반해 교과서에 제시된 '우리글'에서 '우리' 뒤에 나타난 '글'은 자신이 현재 사용하고 있는 한글이며 태어나서 지금까지 사용해온 것이기 때문에 학생들과 친밀하다고 인식한 것이다. 학생들이 “우리글은 곧 한글이다”, “우리글은 자기의 글과 같다”, “예전부터 많이 써왔던 글이기 때문에 친근감이 느껴진다”라고 답변한 것이 이를 뒷받침해준다.

[7] 의미 연결망 7: '대표 강조'의 부재 이유

이제까지 의미 연결망 분석 결과에서 관계를 맺고 있는 핵심어들을 통해 '1인칭 복수 대명사', '내집단과 외집단'의 의미, '친밀감'의 의미를 파악할 수 있었다. 하지만 그래프에 제시된 핵심어들 간의 연결 속에서 '대표 강조'의 의미는 파악할 수 없었다. '우리'를 '1인칭 복수 대명사'로 파악한 학생들이라면 '우리'에 집단이 포함되어 있음을 알고 있다. 그렇기 때문에 '우리'가 사용되는 상황과 맥락 속에서 대표성을 나타내는 집단을 인식하는 것은 그리 어려운 일이 아니다. 그렇다면, 왜 학생들이 '대표 강조'의 의미를 인

식하고 있지 못하는지 ❶번과 ❷번 문항에 대한 학생들의 답변을 통해 살펴보도록 하자.

학생들은 ‘우리’가 사용된 문장을 읽어나갈 때 문맥상 어떤 특정한 집단만 함축되어 있다고 생각하기보다는 ‘우리’ 안에 다양한 집단이 포함되어 있다고 생각했다. 그 근거로 교과서 서술 내용의 변화를 주고 난 후 들었던 생각이나 느낌을 적고(❷-(1)), 그에 대한 이유를 적는 문항(❷-(2))에서 “‘우리’에는 여러 가지 해석을 할 수 있다”, “‘우리’에는 여러 가지가 포함되어 있는데 거란과 고려 같은 경우에는 한 뜻만 있어서”, “‘우리’라는 용어에는 거란과 고려만 있는 것이 아니라 국민, 귀족 등과 같은 것들이 많이 포함되어 있는 뜻이기 때문에”를 들 수 있다. 일상생활에서 사용되는 ‘우리’는 상황에 따라 다른 집단을 지칭할 때 사용된다는 것을 알게 되며, 이를 통해 ‘우리’에 다양한 집단이 포함되어 있다는 것을 체득하게 된다. 따라서 하나의 집단만 ‘우리’를 대표한다고 보기보다는 다양한 집단이 존재할 수 있다고 생각하기 때문에 핵심어들 간의 관계에서도 ‘대표 강조’의 의미가 드러나지 않은 것이다. 학생들이 대표성을 나타내는 하나의 집단만 있다고 생각하는 경향이 적다고, 문맥상 ‘우리’에 어울리는 집단을 파악하지 못한다는 뜻은 아니다.

한 학생은 ‘우리’를 접한 경로를 물어보는 ❸번 문항의 답변으로 “제가 읽은 세계사 책에서 ‘우리 그리스 민족’, ‘우리 히타이트 사람들’을 이야기 할 때 ‘우리’라는 용어가 많이 나왔습니다.”라고 말하였다. 만약 이 학생이 “선덕 여왕은 우리 역사에 등장하는 최초의 여왕이었다(교육부, 2019, p.27).”라는 교과서 문장을 읽었다면, ‘우리’에 ‘히타이트’, ‘그리스 민족’, ‘한국인’, ‘대한민국’과 같은 집단 중 ‘한국인’이나 ‘대한민국’ 집단을 떠올릴 것이다. ‘그리스 민족’이나 ‘히타이트’를 떠올리는 것은 문맥상 적절하지 않기 때문이다. ❶-(1) 문항 “‘우리’의 뜻은 무엇일까?”에 대해 많은 학생들이 ‘고려’와 ‘거란’으로 답했지만 ❶-(3) 문항 “‘우리’ 안에 포함된다고 생각하는 것을 골라보세요”에서 ‘고려’와 ‘거란’ 이외의 다른 것, 즉 남성과 여성, 아이들 등을 선택한 것은 ‘우리’에 다양한 집단이 존재할 수 있다는 사실을 학생들이 인식했다는 의미이다. 학생들이 만약 ‘대표 강조’의 의미로 ‘우리’를 파악했다면 학생들은 ‘고려’ 또는 ‘거란’의 보기 이외에 다른 보기들은 선택하지 않았을 것이다. 뿐만 아니라 학생들이 만약 ‘대표 강조’의 의미로 ‘우리’를 파악했다고 하더라도 ‘국가’ 단위로 대표를 선정한 것은 문제가 된다. 다양한 집단들을 지역, 성별, 연령별로 파악하지 못했기 때문이다.

지금까지 의미 연결망 분석 결과를 통해 ‘우리’에 대한 학생들의 인식을 알아보았다. 학생들은 ‘우리’에 대해 ‘1인칭 복수 대명사’로 인식하고 있었다. ‘우리’에는 ‘한국인’, ‘대한민국’ 등과 같이 여러 구성원들로 이루어진 다양한 집단이 포함되어 있는 것으로

인식하였다. 또한 교과서 서술에서 다양한 집단을 표현할 수 있지만 ‘우리’로 간결하게 표현할 수 있다고 생각했다. 학생들은 ‘내집단’의 의미로도 ‘우리’를 인식하였다. ‘내집단’에 대한 소속감과 유대감을 느끼게 하기 위한 매개체로 학생들은 나라, 언어, 역사, 국민을 제시하였다. 학생들은 정치적 입장을 달리하고 있는 당(黨)들 간의 다름을 보여주는 사례에서 배타할 수 있는 ‘외집단’의 의미도 인식하였다.

학생들은 ‘우리’의 의미 중 ‘친밀감’의 의미도 인식하고 있었는데, 문장의 구성을 바탕으로 이 의미를 파악하였다. 독립운동가 이회영 사례와 세종의 훈민정음 사례에서 ‘우리’ 뒤에 제시된 단어 ‘형제’와 ‘글’에 따라 친밀감을 느끼기도 하고 느끼지 않기도 했다. 학생들은 자신과의 관계에 초점을 맞춰서 ‘친밀감’을 판단한다고 할 수 있다. 마지막으로 학생들은 ‘대표 강조’에 대한 인식을 드러내지 않았다. 학생들의 입장에서 ‘우리’는 다양한 집단이 포함되어 있는 것이지 대표성이 있는 집단만을 나타내지 않는다. ‘우리’를 대표성 있는 집단 하나로만 생각하지 않는다는 점에서 다양한 역사 행위자나 주체를 생각할 여지가 있다고 볼 수 있다.

V. 논의: 교과서 분석 및 학생 인식이 주는 시사점

III장의 교과서에 나타난 ‘우리’의 용법 분석과 IV장의 초등학생들의 ‘우리’ 인식에 대한 분석은 ‘우리’와 ‘그들’을 넘어선 다양한 ‘우리’, 친밀한 ‘우리’의 조건과 관련하여 시사점을 주는데, 이 점을 자세히 살펴보기로 한다.

1. ‘우리’와 ‘그들’을 넘어선 다양한 ‘우리’

국가정체성은 한 개인이 국가와 민족이라는 집단에 속해 있다는 소속감을 뜻하며, 혹은 ‘민족적 정체성’이라고도 표현된다. 국가정체성은 심리적인 요소로서 국가 체계에 관계없이 개인이 심리적으로 국민의 일원으로서 유대감과 연대 의식 및 자각을 지닐 때에 형성된다고 할 수 있다(Richard E. Dawson, 1997; 정동수, 2006, p.8에서 재인용).

교과서 분석을 통해 ‘우리’의 의미 범주 중 ‘내집단과 외집단’의 의미가 많이 쓰였다는 사실을 알 수 있었다. ‘내집단’과 ‘외집단’ 개념은 집단의 정체성을 형성하는데 중요한 역할을 하며 특히 국가정체성을 형성하는데 기여한다. 국가정체성은 한 개인이 국가와 민족이라는 집단에 속해 있는 소속감을 뜻하며 심리적으로 국민의 일원으로서 유대감과 연대 의식 및 자각을 지닐 때에 형성된다. 이런 점에서 ‘우리’를 ‘내집단과 외집단’의 의미로 사용함으로써 국가정체성을 내면화 시킬 수 있는 것이다.

역사교육의 목표로 국가정체성 함양이 중요한 목표로 제시되어 왔다. 역사교육을 통해 과거에 일어났던 공동체의 집단 경험을 공유하여 국가를 유지하고 발전시키는 것이 필요했기 때문이다. 따라서 역사교육을 통해 일차적으로 국가공동체의 집단성원들을 함께 묶을 수 있는 공통의 집단 기억을 공유하게 하고, ‘우리’라는 집단 동질성을 갖도록 하는데 중점을 두었다. 이러한 역사교육은 ‘우리’, ‘나’, ‘민족’이라는 초역사적 실체를 선형적으로 상징하고 이를 중심으로 집단 기억을 재구성한다는데 문제가 있다. “우리가 누구인가?” 혹은 “우리가 누구이어야 하는가?”라는 질문으로 대표되는 정체성의 문제는 역사교육을 통해서 끊임없이 추구해야 할 문제이지, 선형적으로 전제하여 도달할 목표는 아닌 것이다.

따라서 역사의 주체를 ‘우리’로 설정할 때 “우리’는 무엇을 뜻하는가?” 혹은 “우리’에는 누가 포함되는가?”와 같은 질문에 대답하는 것이 중요시된다. 역사에서 ‘우리’라는 이름으로 어떤 것들을 특별히 기억하고자 할 때, 필연적으로 ‘그들’이라는 이름으로 다른 것들은 배제된다. 역사교육을 통해 ‘우리’라는 기억을 선별하여 가르치는 한 다양한 역사들은 망각되게 된다. 국가정체성 형성을 위한 선택과 배제의 역사 서술은 교과서

에서 특정한 소재를 특별한 방식으로 다루게 한다. 이를 위해 자랑스러운 국가의 기원과 발전의 역사를 다룬다. 국가의 존재와 기원을 명백히 해야 하는 것이 국가정체성을 위해 필요하기 때문이다(김한중, 2014, p.120).

이러한 소재만을 다룰 경우 '주류'의 역사에서 소외된 역사는 다루지 않게 된다. 실제로 교과서에서 '주류'의 역사를 다루다보니 소외된 사람들을 생략해서 서술하게 되는 상황이 발생한다(이은실, 2012, p.25). 단어 빈도 분석 결과(〈표 IV-2〉)에서 소수 학생들이었지만 '왜 '우리'라는 단어를 사용했을까?'의 답변으로 "일본군을 물리쳤다는 것을 이야기하려고"라고 말했다. '우리'의 사용과 관련하여 '일본군'과 '이야기'를 말하며 일본군에 저항하는 집단을 '우리' 혹은 '내집단'으로 바라보고, 일본군을 '외집단'으로 인식하였다. 이럴 경우 일제강점기의 친일 행위, 일본인이지만 일제 행위에 반대했던 행위는 다룰 수 없게 된다. 예컨대, 영화 '박열'이 상영되면서 알려진 가네코 후미코(金子文子)는 일본인이지만 조선의 독립을 위해 히로히토 일왕 암살을 기도했다는 혐의로 옥고를 치르던 중 세상을 떠났다.

역사를 '계주'로 비유한다면, 역사는 끝난 계주가 아니라 계속해서 진행되고 있는 것이다. 다만 현재에 있어 앞서 달리고 있는 주자가 각광을 받고 있을 뿐이다. 시간의 흐름에 따라 선두 주자가 계속 바뀔 것이므로 역사는 계속 다시 쓰여 지는 것이다. 현재적 결과를 역사의 필연으로 착각하는 것이야 말로 근대 이래의 역사적 사고에 내재하는 거대담론적 오류인 것이다(김기봉 외, 2002, p.73).

역사교육에서 역사의 주체를 '우리'로 설정할 때 '국가', '민족'이라는 집단의 단위만 포함된다고 생각해서는 안 된다. '우리'에는 지금까지 다루지 못한 다양한 집단이 포함될 수 있으며 계층, 성별, 신분 등에 따라 여러 집단이 존재하기 때문이다. 본 연구에 참여했던 학생들의 인식에서 '대표 강조'의 의미를 읽어낼 수 없었다는 점은 역사의 주체 설정과 관련한 문제점을 해결해줄 수 있는 실마리를 제공한다. 학생들은 '우리' 안에 대표하는 하나의 집단을 포함하고 있다고 생각하기보다는 오히려 다양한 집단이 포함되어 있다고 인식하였기 때문이다. 교과서 저자들이 집단 정체성 형성을 위해 '우리'가 '국가'나 '민족'을 대표하는 것으로 설정했을지라도, 학생들은 '우리'에 다양한 집단이 포함된다고 인식하여 역사적 사실을 여러 가지로 해석할 가능성이 있다는 점을 보여준 것이라 하겠다. 학생들에게 '우리'에서 배제된 다양한 집단을 어떻게 이해시킬 수 있을까?

이를 위해서는 학생들이 현재의 관점이 아닌 역사적 관점을 바탕으로 과거의 맥락 속에서 역사적 사실을 해석할 수 있도록 해야 한다. 당시의 맥락을 토대로 역사를 바라보아야 과거 사람들의 세계를 이해하고, 그들이 자신의 세계를 어떻게 바라봤는지를 이해할 수 있기 때문이다(Keith & Linda, 2004/2017, p.366). 본 연구의 교과서

사례 11(〈표 III-14〉)에서는 일제강점기에 억압받던 나라의 상황을 설명하며 조선어와 역사를 배우지 못하는 내용, 신사 참배 강요 내용을 제시하였다. 여기서 사용된 ‘우리’는 ‘조선’을 대표하지만 과거의 맥락 속에 존재하는 농민 계층 집단을 통해서 당시 상황을 다르게 이해할 수 있다. 예컨대, 농민 계층에서 바라보면, 1910년대 ‘토지 조사 사업’과 1920년대 ‘산미 증식 계획’으로 인해 많은 농민들이 도시로 몰려들게 되었다. 특히 경성(京城)에는 일본인 거주 지역인 남촌과 조선인 거주 지역인 북촌 사이에 차별이 심했다. 근대적 건물과 포장된 도로와 같은 근대적 문물이 들어선 남촌은 화려한 반면, 초가집이 대부분이었던 북촌은 서로 대조적이며 격차가 심했다. 또한 경성의 빈민계층으로서 토막을 짓고 산 토막민은 농촌에서 몰락한 농민들이 경성으로 올라오면서 경제적 어려움에 부딪혀 살게된 사람들을 일컫는다. 이들은 인간의 기본적인 삶조차 누릴 수 없는 곳에서 살았으며 생활고와 추위에 시달려야만 했다(이연숙, 2016, pp.39-42). 결국 근대 도시로 변화된 경성에서 차별을 받아온 농민들의 삶은 현재의 관점에서 침략과 저항의 이분법적 구도로 일제강점기를 바라봤을 때 볼 수 없는 부분이다.

역사가들이 설정해놓은 역사의 주체를 바탕으로 역사적 사실을 이해하는 것은 진정한 역사교육이 아니다. 역사교육을 통해 학생들이 배워야 하는 것은 역사가들이 역사적 사실에 대해 이미 동의가 이루어진 설명을 되풀이하는 일이 아니기 때문이다(Keith & Linda, 2004/2017, p.85). ‘우리’를 통해 교과서에서 다루는 주체나 시대에 나타난 사람들의 삶의 모습은 단순화할 수 없다. 다양한 집단이 존재하는 만큼 여러 주체가 존재하며 다채로운 삶의 모습이 나타나기 때문이다. ‘우리’와 ‘그들’로만 역사를 바라볼 것이 아니라 그것을 넘어선 다양한 집단이 ‘우리’에 존재함을 받아들여 균형 잡힌 안목으로 역사적 사실을 바라볼 수 있도록 해야 한다.

2. 친밀한 ‘우리’의 조건

‘우리’를 사용하여 어떤 대상에 심리적으로 가깝다거나 애정이 있다는 것을 표현할 수 있다. 친밀감은 내집단 형성과 유지의 전제조건이기 때문에 유대감과 소속감의 중요한 정서가 될 수 있다. 공동체에 소속된 구성원들이 유대감이 있다고 해서 모두 친밀감을 느끼는 관계인 것은 아니다. 유대감이 친밀감으로 이어지기 위해서는 유대감을 갖게 하는 대상, 감정, 생각 등을 공유하는 것을 넘어 심리적으로 가깝다고 느껴야 한다. 교과서에 나타난 ‘우리’를 분석하였을 때 ‘친밀감’의 의미는 거의 나타나지 않았다. 역사교과서가 기본적으로 역사적 사실을 객관적으로 서술하기 위해 주로 계기적 서술과 설명적 서술 방식을 사용하고 있기 때문이다. 친밀감은 개인적으로 느끼는 주관적

감정이라 배제될 수밖에 없다.

하지만 학생들은 ‘친밀감’의 의미로 ‘우리’가 사용되었다는 것을 어렵지 않게 인식하고 있었다. 학생들은 영화, 책, TV프로그램, 각종 운동 경기 등 다양한 경로를 통해 ‘우리’를 접하고 일상생활에서 많이 사용하고 있었다. 학생들은 ‘우리’를 일상생활에서 사용할 때 자신이 어떤 대상에 대해 심리적으로 가깝다거나 애정이 있다는 것을 표현하기 위해 ‘우리’를 사용했다. 그러므로 자신의 경험을 바탕으로 ‘우리’가 ‘친밀감’의 의미로 사용된다는 것을 인식하였던 것이다.

학생들은 ‘우리’ 뒤에 붙는 대상이 자기에게 익숙하고 가까운지를 살펴보고 ‘친밀’한지 그렇지 않은지를 판단했다. 이회영이 말한 ‘우리 형제’란 표현에서는 ‘친밀감’의 의미를 인식하지 않았지만, 한글을 나타내는 ‘우리글’이란 표현에서는 ‘친밀감’의 의미를 인식했다. 학생들이 ‘친밀감’의 의미를 인식하게 되는 이런 조건을 살펴볼 때, 역사교육에서 친밀감을 어떻게 활용할 것인지의 중요한 과제를 안게 된다. 학생들에게 역사적 내용을 친밀하게 느끼도록 제시할 경우 자칫 그 내용을 비판적으로 바라보도록 하는 기회를 없앨 수 있기 때문이다.

앞서 IV장에서 대인관계적 메타담론 중 인칭 표지로서 ‘우리’가 사용될 경우 학생들이 ‘의사 결정 및 판단형 질문’을 제기하였다고 밝혔다. 이 연구에서 ‘조선 시대 세종 대의 문화와 과학 기술의 발전’이라는 주제로 서술 방식의 변화를 준 텍스트를 비교 집단과 연구 집단에게 제시하였을 때, 연구 집단이 비교 집단보다 ‘의사 결정 및 판단형 질문’을 더 제기하였다고 했다. 하지만 이 주제와 관련해서 드러난 ‘의사 결정 및 판단형 질문’들을 보았을 때 학생들이 역사적 사실에 대한 자기 나름대로의 평가를 내리기는 했지만 비판적 태도를 보이지는 않았다.⁸⁾ 이미 ‘친밀감’을 느끼고 있는 대상에 대해 비판적으로 바라보는 것이 쉽지 않음을 의미한다.

‘우리글’이란 표현을 통해 훈민정음에 친밀감을 느끼고 있는 학생들은 훈민정음을 비판적으로 바라보기 어렵다. 교과서 사례 5 서술 내용에 나타난 내용에는 세종이 일부 신하들의 반대에도 ‘우리글’을 만들었다고 서술되어 있다. 이와 관련된 탐구 활동에는 활동 자료로 훈민정음과 관련된 『세종실록』 기록 중 ‘훈민정음 서문’, ‘최만리의 상소문’, ‘최만리 상소에 대한 세종의 대응’이 제시되어 있다. 세 가지의 활동 자료를 보고 탐구 활동을 해결할 경우 학생들은 세종이 백성들을 위해 훈민정음을 만들었으며 비록 일부 신하들이 훈민정음을 만드는 것에 반대하였지만 세종은 뜻을 굽히지 않았기 때문에 조선 사회에 살고 있는 백성들의 삶이 윤택해졌다는 사실을 알게 된다. 교과서 본문

8) ‘조선 시대 세종 대의 문화와 과학 기술의 발전’ 주제와 관련하여 연구 집단에서 나온 ‘의사 결정 및 판단형 질문’은 ① 왜 (저자는) 제일 존경하는 왕으로 세종대왕을 선택하였을까요?, ② 왜 세종으로 인해 백성들이 더 편안한 삶을 살 수 있었던 걸까요?, ③ 우리가 그에게 성군이라고 칭송하는 이유는 무엇일까요? 세 가지이다(이향주, 2018, p.58).

의 서술과 탐구 활동으로 이루어진 교과서 구조를 보았을 때 학생들은 지금 사용하는 '우리글'에 '친밀감'을 느끼게 되고, 한글 창제와 관련된 이 내용을 당연하게 받아들일 수밖에 없다.

하지만 교과서의 내용을 그대로 받아들일 수 없는 다른 관점이 존재한다. 교과서 내용과 다른 관점을 제공하는 연구들이 존재하는데 최만리를 비롯한 관리들이 한글이 반포될 경우 일반 백성들 가운데 과거에 급제하여 관직에 진출하는 사람이 많이 나오지 않을까 하는 우려를 내비친 상소를 올렸다. 세종은 언문은 백성들만의 문자이고 과거는 한문만으로 치러질 것이라 말해 이런 우려를 불식시켰다. 세종이 백성들을 위해 훈민정음을 만든 것은 사실이나, 여전히 양반과 백성들을 구분하고자했다는 사실을 알 수 있다. 또한, 훈민정음을 만든 직후 백성에게 필요한 실제적인 책을 만들기보다는 『용비어천가』와 『삼강행실』을 언해한 것은 백성을 수월하게 지배하기 위해 백성들에게 조선왕조의 정통성을 각인시키거나 유교 윤리를 몸에 익히게 하기 위해서였다(오종록, 2002, pp.95-97). 결국 세종이 훈민정음을 만들게 된 이유를 애민사상만으로 설명할 수 있는 것이 아니라 유교 정치를 실현하기 위한 의도도 함께 살펴보아야 한다는 것을 뜻한다.

실제로 훈민정음 관련 텍스트를 비판적으로 바라보며 수업을 한 연구가 있다(강민선, 2008).⁹⁾ 소수의 학생들은 '텍스트의 비판적 해석'의 단계에서 비판적 이해를 시도하기는 했으나 학생 대부분은 저자의 견해가 기존의 자신들이 알고 있었던 내용과 달라서 무조건적으로 거부하는 태도를 보였다. 학생들은 '친밀감'을 느끼는 대상과 내용에 대해 비판적으로 바라보기 쉽지 않았다. 훈민정음을 만들게 된 이유에 대해 다른 관점에서 제시한 텍스트를 받아들이기보다는 자신들이 알고 있던 사실을 고수하고자 했다. 세종은 한글을 만들었으며 가장 중요하다고 생각하는 역사적 인물로 선정되었고, 훈민정음은 한글로 이름이 바뀌어 현재에도 편하게 사용하고 있는 글이므로 세종과 한글에 친밀감을 느끼기 때문이다(정미란, 2016, p.45).

학생들은 일상생활에서 한글을 많이 사용하므로 심리적인 가까움을 느끼고 있으며 여러 매체를 통해 세종을 애민군주로 생각하고 있다. 그래서 학생들은 한글이 자신에게 익숙하며 새로운 관점에서 볼 필요성을 느끼지 못하게 되거나 새로운 관점에서 바라보더라도 한글을 비판적으로 바라보기가 어려운 것이다. 이러한 상황에서 친밀한 대상과 내용을 역사교육에서 어떻게 가르쳐야 할 것인가가 중요시되며 이를 위해 '낯설게

9) 강민선은 '한국사 편지 - 세종대왕이 한글을 만든 진짜 이유'의 텍스트를 가지고 비판적 역사 수업을 진행하였다. 수업의 과정은 '역사적 사실 이해', '저자의 관점 이해하기', '텍스트의 비판적 해석' 총 3단계로 이루어졌다. '한국사 편지 - 세종대왕이 한글을 만든 진짜 이유'의 내용은 세종대왕이 애민 사상으로 한글을 만들었다는 시각이 아니라 일반 백성들에게 유교를 보급하고 자신의 유교 정치의 실현을 위하여 한글을 만들었다는 관점으로 쓰여진 글이다(강민선, 2008, p.51).

하기' 방법을 사용할 필요가 있다. '낮설게 하기'란 익숙하지만 의미 있게 인식하지 못한 일상적인 사물들에 관심을 갖고 천천히 오랫동안 인식함으로써 그 사물들을 더 잘 이해할 수 있게 하는 방법이다(이수정, 2014, p.149). '낮설게 하기'를 이용하면 역사에서 다루고 있는 대상과 내용에 대해 당연하게 받아들이던 기존의 인식을 다시 생각해보게 만들며 비판적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공한다. '낮설게 하기' 위한 방법에는 자신에게 익숙한 관점에서 벗어나 새롭고 낯선 관점을 실제로 경험하게 하는 것이 있으며 이를 '경계넘기(bordercrossing)'라 한다. 또한 익숙하고 상식적인 개념이나 현상을 낮설고 생소한 맥락으로 옮겨 당연하거나 자연스러워 보이지 않게끔 하는 것이 있으며 이를 '치환(displacement)'이라 한다(이수정, 2014, pp.158-159). '친밀함'은 역사 이해의 출발점이지 완성이 아니며 역사학습을 통해서 학생들이 얻어야 하는 정서이다. 지금의 '친밀함'은 계속 '낮설게 하기'로 수정되어야 하며 학생들은 '친밀감'을 느끼는 대상에 계속적으로 의문을 제기할 수 있어야 한다.

VI. 결 론

본 연구에서는 초등학교 사회과 교과서 역사영역에 서술된 용어 ‘우리’가 어떤 의미로 사용되었는지 파악하고, 학생들의 ‘우리’에 대한 인식을 분석하였다.

‘1인칭 복수 대명사’로서 ‘우리’는 기본적으로 집단의 여러 구성원들을 나타내는 의미를 지니고 있다. 역사교과서에서 쓰이는 ‘우리’는 기초어휘에 속하는 역사용어이며 일상생활에서 폭넓게 사용되기 때문에 특별히 역사용어로서 연구대상이 되지 않는다. 지금까지 역사 서술은 ‘국가’와 ‘민족’을 중심으로 이루어졌기 때문에 ‘우리’에 단일한 주체가 모인 것으로 바라보았으나 포스트모더니즘의 기본 주장에 의하면 ‘우리’에는 다양한 주체들이 존재하고, 역사 서술에서 잊혀졌던 사람들이 포함된다. 역사교과서에 사용된 ‘우리’는 과거를 인식하고 현재를 규정하는 다양한 의미를 내포할 수밖에 없으므로 상황과 맥락 속에서 ‘우리’가 어떻게 사용되는지 주목해야 한다. ‘우리’의 용법으로 ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘서열 관계’, ‘공손어’, ‘대표 강조’를 파악할 수 있었다. 이 중 교과서에 등장한 용법은 ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’ 세 가지이다. ‘우리’를 내집단의 표현으로 사용하며 유대감과 소속감을 느끼게 하고, 대립 관계에 있는 집단을 외집단으로 설정하여 배타성을 나타내는 것이 ‘내집단과 외집단’의 용법이다. ‘우리’의 표현을 통해 어떤 대상에 심리적으로 가깝다거나 애정이 있다는 것을 나타내는 것이 ‘친밀감’의 용법이다. 마지막으로 ‘대표 강조’의 용법은 대표성을 나타내는 집단을 ‘우리’로 대신 표현하는 것이다.

‘1인칭 복수 대명사’, ‘내집단과 외집단’, ‘친밀감’, ‘대표 강조’의 의미를 바탕으로 초등학교 사회과 교과서 역사영역을 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, ‘1인칭 복수 대명사’의 의미와 더불어 ‘내집단과 외집단’의 의미가 많이 나타났다. ‘1인칭 복수 대명사’는 ‘우리의 가장 기본적인 의미로서 집단의 여러 구성원들을 가리킨다. 역사교육은 국가정체성 함양을 중요한 목적으로 삼기 때문에 개인보다는 국가, 국민, 민족 등을 강조한다. 따라서 이런 집단들이 ‘1인칭 복수 대명사’로 많이 나타난 것이다. 하지만 ‘우리’가 단지 ‘1인칭 복수 대명사’만을 지칭하지 않고 다른 의미도 나타내고 있었다. 그 중 ‘내집단과 외집단’의 의미가 많이 사용되었는데, 다른 집단에 대한 배타성을 나타내는 ‘외집단’의 의미보다 유대감과 소속감을 느끼게 하는 ‘내집단’의 의미가 더 많이 쓰였다. 내집단 의식은 주로 ‘대한민국’ 국가에 기반하고 있으며, ‘국민’으로서 유대감을 형성하기 위해서 과거의 역사를 대한민국의 역사와 동일시하였다.

둘째, ‘친밀감’의 의미가 가장 적게 나왔는데 객관적으로 교과서를 서술하려고 하기

때문에 주관적인 느낌을 표현하는 ‘친밀감’의 의미를 담기 어려웠다. 교과서 사례 분석 결과 ‘친밀감’의 의미가 나타난 부분은 두 가지가 있었다. 하나는 가족을 일컫는 경우이며 다른 하나는 문화유산을 일컫는 경우이다. ‘친밀감’의 의미를 활용하여 두 대상에 심리적인 가까움을 표시하고, 애정을 나타냈다.

셋째, ‘서열 관계’ 용법과 ‘공손어’ 용법은 나타나지 않았다. ‘우리’에 의해 꾸밈을 받는 사람과 화자의 서열이 드러나는 경우에 ‘서열 관계’로 쓰이는데, 교과서에 서술된 ‘우리’에 포함된 구성원들 간 서열 관계는 잘 드러나지 않았다. ‘공손어’ 용법은 ‘내’ 것이라고 말할 권리가 있음에도 ‘우리’라고 하는 경우, 어투나 대화의 상황에서 ‘우리’에 화자를 포함시켜서 공손함을 표현하는 경우이다. 역사는 한 개인의 것이 아니라 여러 사람들의 것이므로 ‘내’ 것을 말할 권리 자체가 주어지지 않으며, 교과서 저자가 역사적 사건을 설명하면서 공손함을 표현하는 상황이 드물기 때문에 ‘공손어’ 용법이 나타나지 않은 것이다.

다음으로 학생들의 ‘우리’에 대한 인식을 살펴보기 위해 실시한 의미 연결망 분석의 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학생들은 교과서 분석과 마찬가지로 ‘우리’를 ‘1인칭 복수 대명사’로 인식하였다. ‘1인칭 복수 대명사’는 여러 사람을 가리키는 경우에 사용되는데, ‘우리’에 ‘한국인’, ‘대한민국’ 등과 같이 여러 사람들로 구성된 다양한 집단이 포함되어 있다고 인식하였다. 교과서 서술에서 ‘우리’를 사용하면 다양한 집단들을 간결하게 표현하므로 교과서 내용을 이해하기 쉽게 한다고도 인식하였다.

둘째, 학생들은 ‘내집단’의 의미로 사용된 ‘우리’가 집단 구성원들 간 유대감과 소속감을 느끼게 하기 위한 효과를 내고 있음을 인식하였다. 이러한 감정들을 느끼기 위한 대상으로 학생들은 나라, 언어, 역사, 국민들을 제시하였다. 특히 ‘우리’를 ‘한국인’ 집단에서 이해할 수 있는 표현으로 인식하였다. ‘우리’가 사용되는 상황과 맥락에 대해 알기 위해서는 같은 문화를 공유하는 ‘한국인’ 집단에 소속되어야 가능하기 때문이다. 또한 집단을 배타적으로 바라보기 위해 사용하는 ‘외집단’의 의미도 인식하였다.

셋째, 학생들은 ‘친밀감’의 의미를 인식하고 있었는데, 문장의 구성을 바탕으로 ‘친밀감’이 있는지의 여부를 판단하였다. 학생들은 ‘우리’ 뒤에 이어 나오는 대상과 자신과의 관계에 초점을 맞추고 가깝다고 느끼는 경우에는 친밀감이 있다고 이해했지만, 그렇지 않은 경우에는 친밀감을 표시하지 않았다.

넷째, 학생들은 ‘대표 강조’의 의미를 인식하지 않았는데, ‘우리’에 다양한 집단이 포함되어 있다고 생각하였다. ‘우리’를 대표성 있는 집단 하나로만 생각하지 않는다는 점에서 다양한 역사 행위자나 주체를 생각할 수 있는 여지가 있다고 볼 수 있다.

사회과 교과서 분석과 학생들의 '우리' 인식 분석을 바탕으로 다음과 같은 시사점을 도출하였다. 첫째, '우리'와 '그들'의 경계를 넘어선 다양한 '우리'를 생각해야 한다. 국가정체성 형성에 기여하는 역사교육은 '우리', '나', '민족'이라는 초역사적 실체를 선형적으로 상징하여 필연적으로 '그들'이라는 이름으로 다른 것들을 배제시키는 문제점을 갖는다. 따라서 역사의 주체를 '우리'로 설정할 때 역사교육에서 다루지 못한 다양한 집단을 생각해야 한다. 이를 위해 학생들이 현재의 관점이 아니라 역사적 관점을 바탕으로 과거의 맥락에서 역사적 사실을 해석할 수 있도록 해야 한다. 당시의 맥락을 토대로 역사를 바라보아야 과거 사람들의 세계를 이해하고, 그들이 자신의 세계를 어떻게 바라봤는지를 이해할 수 있기 때문이다.

둘째, 역사적 사건과 대상에 대한 학생들의 친밀감과 익숙함을 역사교육을 할 때 어떻게 접근해야 하는지 생각해보아야 한다. 학생들에게 역사적 내용을 친밀하게 느끼도록 제시할 경우 자칫 그 내용을 비판적으로 바라보도록 하는 기회를 없앨 수 있기 때문이다. 이러한 상황에서 친밀한 대상과 내용을 역사교육에서 가르치기 위해 '낮설게 하기' 방법을 사용할 필요가 있다. 이 방법을 이용하면 역사에서 다루고 있는 대상과 내용에 대해 비판적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공하기 때문이다.

본 연구는 연구자가 근무하는 학교의 초등학생들을 대상으로 연구를 진행했으므로 초등학생들의 '우리'에 대한 전반적인 인식을 드러낼 수 없었다. 지역, 성별, 계층에 따른 다양한 집단의 초등학생들의 인식에 대한 추가적인 연구가 필요하다. 또한 사회과 교과서 역사영역을 대상으로 연구를 진행했기 때문에 사회과의 다른 영역인 정치, 경제, 사회, 문화, 지리 영역에서 사용된 '우리'의 용법도 살펴볼 필요가 있다. 그럼에도 본 연구는 사회과 교과서 역사영역에 나타난 '우리'의 의미를 파악하고 초등학생들의 '우리'에 대한 인식을 밝히고자 했다는 점에서 의의가 있으며, 사회과 교과서에 나타난 용어에 민감성을 갖는데 도움이 되기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강민선(2008). 내러티브(Narrative) 교재를 활용한 비판적 역사 이해 함양. **한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.**
- 고혜원(2011). 국어 의미론 연구의 동향과 과제 - 의미론 연구사를 중심으로. **어문론집, 48**, 91-113.
- 곽현진(2011). 한국어 1인칭 대명사 대응 표현 연구. **경희대학교 석사학위 논문.**
- 교육부(2019). **초등학교 3-2 사회과 교과서.** 서울: 지학사.
- 교육부(2019). **초등학교 5-2 사회과 교과서.** 서울: 지학사.
- 교육부(2019). **초등학교 5-2 사회 교과용 지도서.** 서울: 지학사.
- 권보드래(2005). '동포'의 수사학과 '역사'의 감각 - 1900~04년 '동포' 개념의 추이. **한국문화논총, 41**, 267-287.
- 김기봉 외(2002). **포스트모더니즘과 역사학.** 서울: 푸른역사.
- 김봉선(2019). 내러티브 교재를 통한 초등학생의 역사 이해. **한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.**
- 김재우(2020). 텍스트 마이닝을 활용한 사회과 교육과정 시기별 학술 담론의 특징 분석. **서울대학교 박사학위 논문.**
- 김정남(2003). 한국어 대명사 '우리'의 의미와 용법. **한국어 의미학, 13**, 257-274.
- 김준걸(2020). '내'의 공손한 표현으로서의 '우리'. **철학적 분석, 43**, 91-114.
- 김한중(2013). 비판적 사고를 위한 역사교과서 내용구성과 서술. **역사문제연구, 17(2)**, 87-117.
- 김한중(2014). 역사교과서의 사회문화적 기능과 국가 이데올로기. **역사교육, 131**, 103-129.
- 나진경(2005). '우리 형' VS '나의 형': 개인주의-집합주의 성향이 1인칭 단수 소유격 대명사 사용에 미치는 영향. **서울대학교 석사학위 논문.**
- 도재우·김수진·문제웅(2020). 의미연결망 분석을 활용한 코로나19 상황에서의 중·고등학교 실시간 쌍방향 원격수업 사례 분석. **질적탐구, 6(3)**, 637-681.
- 박영순(2004). 21세기 국어 의미론 연구의 방향과 과제. **언어과학연구, 28**, 97-114.
- 박정렬(2003). '우리'집단의 심리적 세분화와 인상형성에 있어 집단정보(우리-남)와 중심특질(따뜻한-차가운)의 점화효과 비교. **중앙대학교 대학원 박사학위 논문.**
- 박세훈·장인실(2018). 의미 연결망 분석을 통한 도덕과와 사회과의 다문화교육 개념

- 특성 비교 연구. **초등교육연구**, 31(1), 47-72.
- 박은아·전숙자(2004). 연결망 분석을 활용한 중학교 「사회」 교과서의 통합적 내용 구성 연구. **시민교육연구**, 36(1), 101-121.
- 박천홍(2000). 신예를 찾아서 - “우리 역사의 여왕들” 펴낸 조범환씨. **출판저널**, 285, 33.
- 박한우·Leydesdorff(2004). 한국어의 내용분석을 위한 KrKwic 프로그램의 이해와 적용 : Daum.net에서 제공된 지역혁신에 관한 뉴스를 대상으로. **Journal of The Korean Data Analysis Society**, 6(5), 1377-1387.
- 백수경(2007). 한국과 대만의 중학교 역사교과서 비교 연구 - “일제강점기” 서술 내용을 중심으로. **이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문**.
- 손직현(2016). 임진왜란과 병자호란에 대비한 조선정부의 대응책 비교분석 - 클라우드 제비츠 삼위일체론을 중심으로 -. **건양대학교 군사경찰행정대학원 석사학위 논문**.
- 신진균(2014). 포스트모던 시대 학교 역사지식의 구성 양식과 스캐폴딩을 활용한 ‘함께 역사하기’방안. **경상대학교 대학원 박사학위 논문**.
- 양호환(1996). 역사교과서의 서술양식과 학생의 역사이해. **역사교육**, 59, 1-23.
- 양호환(1998). 역사서술의 주체와 관점 : 역사교과서 읽기와 관련하여. **역사교육**, 68, 1-26.
- 오종록(2002). 세종이 한글을 만든 까닭. **내일을 여는 역사**, 10, 86-100.
- 윤재학(2003). 단수적 용법의 ‘우리’. **언어와 정보**, 7(2), 1-30.
- 이동민·고아라(2015). 중등 지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구 - 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로 -. **사회과교육**, 54(3), 1-19.
- 이동식(2017). **친구가 된 일본인들**. 서울: 나눔사.
- 이수정(2014). “낯설게하기(Defamiliarization)”에 대한 이해와 교육적 의미 고찰. **교육철학연구**, 36(2), 145-168.
- 이연진(2016). 초등학생의 사회교과서 역사용어 이해 양상 - 기초어휘와 사고도구어를 중심으로 -. **한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문**.
- 이연숙(2016). 일제강점기 경성의 생활상에 대한 수업 방안 연구. **고려대학교 교육대학원 석사학위 논문**.
- 이은실(2012). 다문화교육관점에서 본 초등역사교과서의 내용 분석. **한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문**.
- 이윤재(2020). 초등 사회 교과서의 민족주의 시각 분석 : 2015 개정 초등 사회 5학

- 년 2학기 교과서를 중심으로. **경인대학교 교육대학원 석사학위 논문.**
- 이철우·이혁화(2011). 공익광고 언어의 표현 전략으로 본 ‘우리’의 의미. **우리말 글**, 51, 117-143.
- 이한규.(2007). 한국어 대명사 ‘우리’. **담화와 인지**, 14(3), 155-178.
- 이향주(2018). 역사 텍스트 서술 방식에 따른 초등학생의 질문 유형 분석. **이화여자 대학교 대학원 석사학위 논문.**
- 이해영(2007). 수사적 표현을 활용한 국사교과서 서술 방안. **역사교육연구**, 6, 57-89.
- 이해영(2009). ‘친절한 텍스트’를 지향하는 국사 교과서 서술. **한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.**
- 임영태(2012). 2007 개정 초등 사회과(역사) 교과서에 나타난 역사용어의 구조적 패턴 분석. **교육과정평가연구**, 15(2), 55-84.
- 임지룡(1991). 국어의 기초어휘에 대한 연구. **국어교육연구**, 23, 87-132.
- 전진현·김다해·박성혁(2012). 중학교 사회과 교과서 학습 제재 간 의미 연결망 구조 분석 - 법 단원과 사회·문화 단원의 비교 -. **법교육연구**, 7(2), 181-202.
- 정동수(2006). 역사교육이 국가정체성에 미치는 영향 - 초등학교 6학년을 중심으로 -. **중앙대학교 대학원 석사학위 논문.**
- 정미란(2016). 초등학생들이 중요하다고 생각하는 역사 인물과 그 이유. **역사와 교육**, 13, 30-66.
- 조계원(2016). 대한제국기 만민/관민공동회(1898년)를 둘러싼 국왕과 독립협회의 갈등 -“동포,” “민회” 개념을 중심으로. **담론201**, 19(2), 97-124.
- 조용환 외(1990). 외국 교과서 한국 관련 내용 연구의 종합적 검토. **한국교육개발원 연구보고.**
- 최윤정·권상희(2014). ‘빅데이터’ 관련 신문기사의 의미연결망 분석. **사이버커뮤니케이션학보**, 31(1), 241-286.
- 한국방송광고진흥공사.
- 한미경·윤다인·최윤정(2019). 노동에 대한 모든 것: 2007 개정부터 2015 개정까지 고등학교 사회과 교과서 텍스트 마이닝 분석. **시민교육연구**, 51(4), 301-330.
- 황병순(1996). 일인칭 대명사 ‘우리(들)’의 의미와 용법. **배달말**, 21(1), 95-112.
- 허영훈·김봉석(2016). 2015 개정 초등 사회과(역사영역) 교육과정 분석 및 교과서 개발 방향 탐색. **사회과교육**, 55(2), 123-139.
- 허완중(2017). 헌법 일부인 국호 ‘대한민국’. **인권과 정의**, 467, 35-53.

- 허진(2017). 초등학교 사회교과서 역사영역 내용분석 : 2009 개정 교육과정 인물과 학습 자료를 중심으로. **경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.**
- John Scott(2012). **소셜 네트워크 분석**(김효동·김광재 역). 서울:커뮤니케이션북스. (원저 2000 출판)
- Barton, K. C. and Levstik, S. L(2008). **Researching History Education.** New York: Routledge.
- Barton, K. C. and Levstik, S. L(2017). **역사는 왜 가르쳐야 하는가**(김진아 역). 경기:역사비평사. (원저 2004 출판)
- Wasserman. S. and Faust. K(1994). **Social Network Analysis: Method and Applications.** New York: Cambridge University Press.
- 국립국어원 표준국어대사전.(n.d). '동포'. [<https://stdict.korean.go.kr/>](2021.02.01.)
- 국립국어원 표준국어대사전.(n.d). '민족'. [<https://stdict.korean.go.kr/>](2021.02.01.)
- 국립국어원 표준국어대사전.(n.d). '친밀감'. [<https://stdict.korean.go.kr/>](2021.02.01.)
- 국립국어원 표준국어대사전.(n.d). '모두'. [<https://stdict.korean.go.kr/>](2021.07.11.)
- 국가보훈처 공훈전사사료관.(n.d). '이회영'. [<https://e-gonghun.mpva.go.kr/>](2021.07.09.)

A B S T R A C T *¹⁰⁾

Analysis of Students' Perceptions of 'Wuri(We)' in Elementary Social Studies Textbook

Mo, Ju Hyun

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

Supervised by Professor Ryu, Hyun Jong

This study analyzes the usage of 'Wuri(We)' in the history section of social studies textbooks and explores how elementary school students understand 'Wuri(We)' to learn how to approach 'Wuri(We)' problems in history education.

The analysis results of 'Wuri(We)' in the history section of social studies textbooks are as follows. First, 'Wuri(We)' not only has the meaning of 'first-person plural pronouns' referring to several people but also has the meaning of 'in-group', which gives a feeling of bonding and belonging. Second, the usage of 'Wuri(We)' to mean 'intimacy' was observed the least because the history textbooks explain historical facts objectively. Third, the usage of 'Wuri(We)' to mean 'hierarchical relationships' and 'polite language' was not revealed.

The understandings of the term 'Wuri(We)' of the study participants are

* 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 August, 2021.

as follows. First, the participants were aware of the meaning of 'Wuri(We)' as 'first-person plural pronouns'. Second, they recognized that 'Wuri(We)' has both the meaning of 'in-group', which made the students feel a sense of bonding and belonging, and the meaning of 'out-group', which was to express exclusion. Third, the meaning of 'intimacy' was recognized depending on whether they feel a sense of intimacy with the object determined by 'Wuri(We)' in the sentence. Fourth, the students did not recognize the meaning of 'representative emphasize' because they thought that 'Wuri(We)' included various groups.

The implication of this analysis are as follows. First, we have to think of various 'Wuri(We)'. History education presupposes the transhistorical substance of 'Wuri(We)', 'Na(I)', and 'nation' a priori and excludes others. Thus, when setting the subject of history as 'Wuri(We)', it should be considered that various groups that have not been covered in history education can also be involved. Second, It is necessary to think about how to approach students' intimacy and familiarity with historical events and objects when teaching history. This is because, if the historical content is presented to students to feel intimately, the opportunity to critically look at the content may be eliminated.

This study tried to understand the meaning of 'Wuri(We)' in the history section of social studies textbooks, reveal the perception of 'Wuri(We)' among elementary school students, and suggest the direction that history education should take. I hope that such an attempt will help teachers and students to become sensitive to terms appearing in social studies textbooks.

*Key Word: Wuri(We), first-person plural pronoun, in-group and out-group, intimacy, representative emphasis, Elementary social studies textbook, History education

부 록

[부록 1] IRB 승인서

[부록 2] 교과서 사례 관련 질문지

[부록 1]

결과통지서

2021년 03월 17일에 접수된 연구계획서(신규)에 대하여 상명윤리위원회에서 심사하여 다음과 같이 결정하였음을 통지합니다.

접수번호	2021-018
연구과제명	사회과 교과서 서술에 나타난 용어 '우리'에 대한 초·중·고등학생들의 인식
책임연구자	성명 : 모주현 소속 : 교육대학원 초등사회과교육전공 직위 :

심사대상	<input checked="" type="radio"/> 연구계획서(신규) <input type="radio"/> 연구계획서(시정/보완) <input type="radio"/> 연구계획변경 <input type="radio"/> 지속심사/중간보고 <input type="radio"/> 중대한 이상반응 <input type="radio"/> 위반/이탈사례 <input type="radio"/> 연구(초기)종료/결과보고 <input type="radio"/> 심의연계 <input type="radio"/> 기타:		
심사일자	2021-03-26	심사장소	제주대학교
심사종류	경규심사		
심사결과	<input checked="" type="radio"/> 승인 <input type="radio"/> 조건부 승인 <input type="radio"/> 보완 후 재심의 <input type="radio"/> 반려		
승인일자	2021-03-26	승인 유효기간	2022-02-28
승인번호	JNU-IRB-2021-018		
심사의견	아래의 연구자 준수사항을 확인하시기 바랍니다.		
심사된 서류	<ul style="list-style-type: none"> - 연구계획서 요약 - 연구계획서(IRB 심의용) - 피험자 설명서 및 동의서 혹은 동의서 연계 사유서 - 중재기록서/설문지 등 - 이학상출공개서 - 상명윤리준수 서약서 - 연구책임자 경력사할 - 지도교수 서약서(연구책임자가 학생인 경우) - 타기관 IRB 승인서 		

※ 모든 연구자들은 아래의 사항을 준수하여야 합니다.

- 1) 승인된 계획서에 따라 연구를 수행하여야 합니다.
- 2) 위원회의 승인을 받은 동의서를 사용하여야 합니다.
- 3) 모국어가 한국어가 아닌 연구대상자들에게는 승인된 동의서를 연구대상자의 모국어로 인증된 번역본을 사용할 것이며 이러한 동의서 번역본은 반드시 위원회의 승인을 받아야 합니다.
- 4) 연구진행에 있어 연구대상자를 보호하기 위해 불가피한 경우를 제외하고 연구의 어떠한 변경이든 위원회의 사전 승인을 받고 수행하여야 하며 연구대상자들의 보호를 위해 취해진 어떠한 응급상황에서의 변경도 즉각 위원회에 보고하여야 합니다.
- 5) 위원회에서 승인된 계획서에 따라 등록된 어떠한 연구대상자라도 사망, 입원, 심각한 질병에 대하여는 위원회에 서면으로 보고하여야 합니다.
- 6) 연구 또는 연구대상자의 안전에 대해 유해한 영향을 미칠 수 있는 어떠한 새로운 정보도 즉각적으로 위원회에 보고하여야 합니다.
- 7) 위원회의 요구가 있을 때에는 연구의 진행과 관련된 보고를 위원회에 제출하여야 합니다.
- 8) 위원회가 심사한 과제에 대해 조사 및 감독 차원에서 현장검증을 실시할 시 원활한 점검결과 진행을 위해 연구자는 연구진행과 관련된 서류를 준비하고 협조하여야 합니다.
- 9) 연구대상자 모집광고를 사용할 시에는 사용 전에 위원회의 승인을 받아야 합니다.
- 10) 동의는 강제 혹은 부당한 영향이 없는 상태에서 충분한 설명에 근거하여 수행되어야 하며, 잠재적인 연구대상자에게 연구에 참여 여부를 고려할 수 있도록 충분히 기회를 제공하여야 합니다.
- 11) 연구자와 그밖에 이해당사자는 연구계획서 승인을 광고나 홍보, 상업적 목적으로 사용할 수 없습니다.
- 12) 위원회의 심사결과 시정요구에 대해 모두 이행 및 충족될 경우에만 연구를 진행할 수 있습니다.
- 13) 위원회가 시정 및 보완을 요구한 경우 시정·보완 계획을 3개월 이내에 본 위원회에 제출하여야 합니다. 심사일로부터 1년 이내에 시정·보완 계획을 제출하지 않은 경우 심사가 무효화될 수 있습니다.
- 14) 시정계획은 신속심사로 진행되고 보완계획은 정규심사로 진행되며, 승인일과 승인 유효기간은 심사 결과에 따라 결정됩니다.
- 15) 승인기간 이후에도 연구를 지속하기 위해서는 적어도 승인 만료 2개월 전까지 연구의 진행상황에 대하여 중간보고를 하여야 합니다.
- 16) 연구 종료 후 3개월 이내에 종료보고를 하여야 합니다.
- 17) 연구와 관련된 기록은 연구가 종료된 시점을 기준으로 최소 3년간 보관하여야 합니다.
- 18) 이의신청을 하고자 하는 경우 심의결과를 통보받은 일출 기준으로 15일 이내 심의결과 이의신청서를 위원회에 서면으로 제출하여야 합니다.

제주대학교 생명윤리위원장



2021. 03. 31.

본 통지서에 기재된 사항은 제주대학교 생명윤리위원회에 기록된 내용과 일치함을 증명합니다.
본 생명윤리위원회는 생명윤리 및 안전에 관한 법률과 관련 법규를 준수합니다.
본 연구와 이해상충(Conflict of Interest)이 있는 위원이 있을 경우 연구의 심사에서 배제합니다.
본 통지서의 사본은 생명윤리위원회에서 보관합니다.

[부록 2]

1. 다음 세 가지 질문들에 구체적으로 답변해주시기 바랍니다.

이런 가운데 고려가 거란의 추가 공격을 막아 내자, 거란의 장수 소손녕은 고려를 위협하며 시간을 끌었다. 이에 서희는 고려와 송의 관계를 끊기 원하는 거란의 침입 의도를 파악하고, 적의 진영으로 가서 소손녕과 **담판**을 벌였다(서희의 담판).

그 결과 고려는 송과 관계를 끊고 거란과 교류할 것을 약속했다. 그리고 압록강 동쪽의 강동 6주를 차지하게 되었다.

◦ **담판**
서로 맞선 관계에 있는 쌍방이 의논해 물고 그 뜻을 판단함.



2. 아래의 (나)는 (가)의 내용 중 ‘우리’를 나라 이름(고려, 거란, 옛 고구려)을 넣어서 바꾼 것입니다. 두 내용이 어떤 차이가 있는지 생각과 느낌을 적고 이유를 자세하게 적어주세요.

(가)

이런 가운데 고려가 거란의 추가 공격을 막아 내자, 거란의 장수 소손녕은 고려를 위협하여 시간을 끌었다. 이에 서희는 고려와 송의 관계를 풀기 원하는 거란의 침입 계획을 파악하고, 적의 밀령으로 가서 소손녕과 담판을 벌였다(서희의 담판).

그 결과 고려는 송과 관계를 끊고 거란과 교유할 것을 약속했다. 그리고 밀령을 동쪽의 강동 4수를 차지하게 되었다.

= 설명
이제 일단 밀령에 응한 거란의 침입 계획이 풀렸고 그 결과 판도.

서희와 소손녕의 담판

북한학 문화재 박물관 2014년 11월 20일

(나)

이런 가운데 고려가 거란의 추가 공격을 막아 내자, 거란의 장수 소손녕은 고려를 위협하여 시간을 끌었다. 이에 서희는 고려와 송의 관계를 풀기 원하는 거란의 침입 계획을 파악하고, 적의 밀령으로 가서 소손녕과 담판을 벌였다(서희의 담판).

그 결과 고려는 송과 관계를 끊고 거란과 교유할 것을 약속했다. 그리고 밀령을 동쪽의 강동 4수를 차지하게 되었다.

= 설명
이제 일단 밀령에 응한 거란의 침입 계획이 풀렸고 그 결과 판도.

서희와 소손녕의 담판

북한학 문화재 박물관 2014년 11월 20일

(1) <생각과 느낌>

(2) <이유>

3. 다음 세 가지 질문들에 구체적으로 답변해주시기 바랍니다.

임진왜란이 일어난 과정과 이를 극복하기 위한 노력을 살펴봅시다

임진왜란이 일어나기 전 조선의 상황



조선은 나라를 세운 후 200년 동안 평화를 누렸기 때문에 전쟁에 대한 대비가 부족했다. 그러나 일본은 100년이 넘는 기간 동안 전쟁을 지속하면서 군사들이 잘 훈련되어 있었다.

일본을 통일한 도요토미 히데요시는 조선과 명을 정복하려고 1592년 4월 13일 새벽에 부산으로 쳐들어왔다(임진왜란). 일본군은 부산진과 동래성을 순식간에 함락하고 한양(서울)으로 빠르게 향했다.

4. 다음 두 가지 질문들에 구체적으로 답변해주시기 바랍니다.

탐구 활동

이회영이 만주로 간 까닭 알아보기

독립운동가 이회영의 활동을 살펴봅시다.

이회영 일가는 명문가인 동시에 조선에서 손꼽히는 부자였다. 하지만 이회영은 나라를 일본족 패망기자 황제들을 모아 놓고 다음과 같이 이야기했다.

우리 형제가 대의가 있는 곳에서 죽을지언정, 왜적 밑에서 노예가 되어 생명을 구하려 한다면 이는 짐승과 같다.

이회영

그리고 이회영과 다섯 황제를 그 가족들은 막대한 재산을 처분하고 고향을 떠나 한국과 가까운 만주 지역으로 갔다. 그곳에서 이회영은 여러 독립운동가들과 함께 신홍 강습소(후에 신홍 무관 학교로 바뀜)를 세웠다. 신홍 무관 학교는 일제의 탄압으로 폐교될 때까지 2,000여 명의 졸업생을 배출했고, 이들은 민족의 독립을 위해 많은 노력을 했다.

지난 1~2년간은 그러저런 동료들이 사업비와 생활비를 보내 주었지만 3~4년 후에는 한 푼도 보내 주는 이가 없었다. 왜놈들의 세력이 점점 커지니 우리를 보살피 주는 사람이 없었다. …… 그때는 정말 밥이 딱하고 가여웠다. 너무 가난해서 한 달 중 15일은 밥을 갖지 못했고 갈래야 점심 한 끼만 먹었다. 노인(이회영)이 어찌 견디리오. 지금도 생각하면 가슴이 아픈 일이다.

· 이은숙(이회영의 부인). 『민족 운동가 아내의 수기: 서간도 시절기』 내용의 일부

- 이회영은 왜 고향을 떠나 만주 지역으로 갔을까요?

- 이회영은 왜 신홍 강습소를 세웠을까요?

- 이회영은 독립운동을 하면서 어떤 어려움을 겪었을까요?


122
2. 사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리

(1) 네모 친 부분의 ‘우리’는 무엇을 뜻할까요?


(2) (1)번에 그렇게 답변한 이유는 무엇인가요?

5. 다음 세 가지 질문들에 구체적으로 답변해주시기 바랍니다.

세종 때에는 문화 분야에서도 많은 발전이 있었다. 예전부터 내려오던 음악을 우리나라의 실정에 맞게 고치고 인쇄술도 크게 발전시켰다. 세종은 백성들이 글을 몰라 어려움을 겪자, 이를 덜어 주려고 일부 신하들의 반대에도 **우리글**을 만들었다. 훈민정음은 혀와 입술의 모양에서 과학적 원리를 찾아 창제했다. 그리고 한자로 된 책들 중에 백성들이 알아야 하는 것을 **우리글**로 풀어 써 널리 보급했다.




① 『해미정음』 『해례본』(간송 미술관)
우리글 읽는 방법을 설명한 책이다.




④ 『심강행실도』(국립 중앙 박물관)
중국과 우리나라의 충신과 효자, 열녀의 이야기를 담았으며, 성종 때에는 한글로 뜻을 풀어 썼다.

훈민정음과 현재의 한글은 같을까요?
다르다면 어떤 점이 달라졌을까요?



인쇄술의 발전



세종 때에는 금속 활자가 좀 더 정교해졌으며, 글자와 글자 사이의 간격이 넓어져서 이전보다 읽기 쉽게 발전했다.

민족 문화를 지켜 나간 조선 • 63

