



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](#)

교육학석사학위논문

일본인 다문화가정 자녀의
위치성과 역사인식

2018년 2월

서울대학교 대학원
사회교육과 역사전공
장 로 사

일본인 다문화가정 자녀의 위치성과 역사인식

지도교수 양 호 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2017년 12월

서울대학교 대학원
사회교육과 역사전공
장 로 사

장로사의 석사 학위논문을 인준함
2018년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

한국 사회가 세계화와 더불어 다문화사회로 진입하게 되면서 ‘多文化’는 더 이상 낯선 이야기가 아니다. 학교는 서로 다른 문화적 배경을 지닌 학생들이 함께 생활하는 공간이 되었으며, 교실 내 ‘차이’와 ‘다름’의 존재는 다양성과 평등의 가치를 체득하게 되는 계기가 된다. 그러나 학생들은 자신과 다른 피부색이나 언어를 지닌 이들과 ‘구별 짓기’함으로써 소통하지 못하고 있으며, 학교 현장의 교사들은 다양한 사회·문화적 배경을 지닌 학생들과 어떻게 마주해야 할지 어려움을 토로하고 있다.

다문화가정 자녀는 자신의 사회·문화적 배경과 학교에서 학습하는 ‘공식 역사’가 서로 충돌을 일으킬 때, 지적인 갈등을 넘어 정체성의 혼란에 직면하게 된다. 특히 일본인 아버지 혹은 어머니를 둔 다문화가정 자녀의 경우, 다문화적 배경 위에 한국과 일본이라는 역사적 갈등 관계가 복합적으로 작용하여 혼란은 더욱 가중된다. 학습자의 사회·문화적 위치성은 다문화가정 학생 뿐 아니라 일반 학생들도 역사를 읽어내는 인지적 가정에 영향을 미친다. 그러므로 학생의 역사인식을 탐색하기 위해서는 자신이 처한 위치, 즉 사회·문화적 배경이나 입장인 ‘위치성’에 대한 이해가 필요하다.

본고는 7명의 일본인 다문화가정 자녀들을 대상으로 자신의 사회·문화적 위치성이 공식적·비공식적 역사 학습을 통해 어떤 역사인식의 양상으로 드러나는지 사전 설문조사와 사후 면담, 그리고 심층면담을 통해 탐색한 질적 사례 연구이다. 주요 논의점으로 ‘일본인 다문화가정 자녀의 위치성이 역사인식의 기저로 작동될 때 이에 영향을 미치는 요인은 무엇이며, 역사인식 상의 특징은 어떤 형태로 드러나는가, 그리고 이들의 역사인식의 양상이 역사학습에

주는 시사점은 무엇인가'로 집약할 수 있다.

본 연구에 참여한 일본인 다문화가정 자녀들에 한정하여 참여자들의 사회·문화적 위치성을 통해 본 역사인식의 연구 결과는 크게 네 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 일본인 다문화가정 자녀가 역사를 읽어내고 인식하는 방식에 사회·문화적 위치성이 어떤 요인으로 작동하는가'이다. 일본인 다문화가정 자녀를 둘러싼 사회·문화적 배경은 학교 교사들에게 다루기 힘든 것으로 학생의 학교생활 적응 여부에 따라 은폐당하기도 혹은 낙인 효과를 수반하는 요인으로 작동한다. 또한 학교 역사 수업과 교실 등 공식적인 교육과정 이외에 가족 역사와 문화적 맥락이 복합적으로 참여자의 위치성에 작용하여 역사인식 형성에 영향을 끼쳤다. 이러한 중첩적 요인들로 인해 위치성은 은폐적, 분리적, 표명적, 그리고 혼종적 입장으로 다면적인 역사인식에 기여를 이룸을 확인할 수 있다.

둘째, '역사지식의 구성적 성격과 역사 서술의 관점에 대한 이해가 참여자들의 사회·문화적 배경과 관련이 있는가'이다. 학생들은 사회·문화·역사적 배경과 맥락위에 역사를 이해하였다. 특히 참여자들은 역사 서술의 관점에 대한 개념적 이해에 근거하여 역사를 읽어내기보다, 자신의 사회·문화적 위치성을 상대화하는 과정에서 역사의 주관성을 체득하였다. 이러한 상대주의적 역사인식을 통해 자신의 사회·문화적 배경을 모두 긍정하는 혼성적 정체성을 확인할 수 있다.

셋째, '한일 관계사와 관련된 인지 갈등 상황에서 참여자의 역사인식의 특징이 일반 학생들의 역사인식과 어떤 공통점과 차이점이 있으며, 이것이 인지적 가정으로 작동되는 사회·문화적 위치성과 관련이 있는가'이다. 두 집단의 인식 상의 공통점은 역사지식의 강력한 출처로 '역사 수업시간과 역사교과서'를 선택하였으며, 역사교

실은 학생들이 역사지식을 습득하는 공식화된 장소임을 확인할 수 있다. 반면, 가장 많은 차이를 드러낸 문항으로 일반 학생들은 일본에 관한 인식과 관련하여 공식적 역사로 공유되는 ‘식민지배’나 ‘독도 문제’를 선택하였으나, 참여자의 경우, 한 명을 제외하고 답안으로 선택하지 않았다. 또한 일본에 관해 유일하게 ‘식민지배’를 선택한 한 참여자는 면담 과정에서 주변의 시선을 의식한 자기 검열로 일반 학생들의 공식화된 답변을 자신의 역사인식으로 假裝하는 자기 규제에 의한 답안이었음을 밝혔다. 이를 통해 참여자의 사회·문화적 위치성이 역사학습에 있어 인지적 가정으로 작동되고 있음을 확인할 수 있다.

넷째, ‘참여자들의 다면적인 역사인식이 역사학습에 시사하는 바는 무엇인가’이다. 다문화적 환경에서 역사 교실은 서로 다른 언어, 피부색, 문화적 지향을 지닌 학생들과 함께 한국사를 학습하는 공간이 되어야 한다. 이를 위해 이주나 교류 등 문화적 다양성에 관한 내용 중심의 역사학습도 필요하다. 그러나 역사지식을 학습하기 이전에 타인의 관점이나 견해를 인정하고 존중할 수 있는 역사학습에 있어서의 마음가짐인 ‘관용’의 태도가 전제되어야 한다. 교사는 모든 학생들이 관용을 바탕으로 자신의 사회·문화적 위치성에 ‘거리두기’를 통해 자신의 역사적 관점이나 견해가 절대적이지 않음을 깨닫고, 자신의 위치성이 투영된 역사인식을 돌이켜 살펴봄으로써 단일한 역사서술에 의문을 제기하는 다원적인 역사상을 구성할 수 있도록 안내할 필요가 있다.

본 연구가 제안한 ‘관용의 태도로 학습자의 위치성에 거리두기’를 통해 다문화적 환경에서 모든 학생들이 자신과 타자를 이해하고 인정 및 존중하면서 함께 공동체를 이루는 사회구성원으로 성장할 수 있다. 또한 학생은 과거나 현재에 머무르지 않고 역사인식의 주체로서 자신의 역사적 관점을 돌이켜 살펴봄으로써 미래를

향한 성찰적 역사인식으로 나아갈 수 있다. 본고는 다문화시대 역사교육에서 문화적 다양성을 중심으로 한 부가적 접근의 교수학습 방안 연구에서 벗어나 다문화시대 역사교육의 기반을 마련하는데 그 의의가 있다.

주요어 : 다문화, 위치성, 성찰적 역사인식, 관용, 거리두기, 사례연구
학 번 : 2014-20919

목 차

1. 서언	1
2. ‘다문화’에 관한 역사교육 연구의 동향과 과제	5
3. 일본인 다문화가정 자녀의 역사인식의 형성 배경	12
1) 연구 방법과 연구 참여자들의 환경적 요인	12
2) 역사인식 형성 요인의 중첩성	26
4. 위치성의 표출과 성찰적 역사인식의 가능성	40
1) 다면적 역사인식의 양상과 특징	40
2) ‘거리두기’를 통한 역사수업의 유의점	66
5. 결어	72
참고문헌	77
부록	85
Abstract	97

표 목차

[표 1] 분석 대상 설문 질문과 분석의 초점	14
[표 2] 분석 대상 면접 질문과 분석의 초점	15
[표 3] 연구 참여자 현황	17
[표 4] 연구 참여자의 환경	19

1. 서언

최근 ‘多文化’¹⁾는 더 이상 우리에게 낯선 이야기가 아니다. 일부 도시와 농촌지역을 중심으로 진행되던 외국인 노동자의 이입과 결혼이주여성의 증가는 이제 국지적 현상이 아니라 한국사회가 다문화사회로 변화하고 있음을 보여주는 지표가 되었다. 이들이 한국에 정착하여 이룬 다문화가정의 자녀²⁾들이 학령기에 접어들게 되면서, 교실은 서로 다른 문화적 배경을 지닌 학생들이 함께 생활하는 공간이 되었다.³⁾ 이와 같은 교실 내 ‘차이’와 ‘다름’의 존재는 다양성과 평등의 가치를 체득하게 되는

- 1) 다문화는 인종 뿐 아니라 성별, 종교, 사회 계층, 지역 등의 차이로 인해 형성되는 문화적 다양성을 포괄하는 범주로 사용된다. 문화의 병렬적 형태 혹은 다양한 문화를 ‘다문화’로 정의할 것인가는 한 번 더 생각해보아야 한다. 이러한 量的 접근의 다문화를 역사교육에 적용한다면, 우리가 배워야 할 다문화는 역사의 전개 과정에서 인류가 이룩한 문화만큼이나 많아진다. 현재 통용되는 ‘다문화’는 문화의 다양성을 바탕으로 ‘서로 다름을 인정하는 것’, 그 이상을 담아내기 어렵다. 또한 다양성에 대한 기술일 뿐 그 어떤 지향을 내포하지 않는다. 적어도 다문화를 “다양하게 생성, 지속, 변화되는 문화”라는 동태적인 형태로 전환이 필요하다. (허창수, 「한국 내 인도네시아 이주민 공동체 다문화지도」 『교육인류학연구』 12(2), 2009, p142.)
- 2) ‘다문화가정 자녀’는 법률상 대한민국 국민과 혼인한 적이 있거나 혼인관계에 있는 재한외국인의 자녀를 일컫는다. 본고에서는 서로 다른 인종이나 다른 문화적 배경을 바탕으로 이루어진 가정의 자녀로 범칭하며 이와 유사한 의미로 ‘다문화가정 학생’을 사용하기도 한다. 특히 ‘일본인 다문화가정 자녀’는 한국인 아버지와 일본인 어머니 또는 일본인 아버지와 한국인 어머니를 둔 중·고등학생과 대학생까지 포함하는 범주로 사용한다. 이와 대비되는 개념으로 한국인 아버지와 어머니를 둔 학생들을 ‘일반학생’으로 칭한다.
- 3) 아래는 2014~15년 결혼 이민자 및 귀화자 자녀의 연령별 현황이다. 현재 공식적인 학교 교육을 받고 있는 자녀는 약 50%로 향후 몇 년 안에 이 수치도 상당한 변화를 가져올 것으로 예상된다.

<2014년, 2015년 외국인 주민현황-연령별 자녀 비교> (한국 국적 취득자 포함)

2014	구 분	계	만5세	만6~11세	만12~14세	만15~17세
	자녀수 (명)	200,814	105,351	58,996	20,257	16,210
	비율	100%	52.46%	29.38%	10.09%	8.07%
2015	구 분	계	만5세	만6~11세	만12~14세	만15~17세
	자녀수 (명)	203,846	101,786	65,696	19,354	17,010
	비율	100%	49.93%	32.23%	9.49%	8.34%

(출처 : 안전행정부, 「2014~15년 지방자치단체 외국인주민 현황」 조사)

계기가 된다. 그러나 학생들은 자신과 다른 피부색이나 언어를 지닌 이들과 자신을 ‘구별 짓기’함으로써 서로 소통하지 못하고 있다. 또한 학교 현장의 교사들은 다양한 배경을 지닌 학생들과 어떻게 마주해야 할지 어려움을 토로하고 있다.⁴⁾ 이러한 환경 속에 처한 다문화가정 자녀는 이방인과 내국인의 경계선에서 정체성의 혼란과 여러 시선의 무게를 혼자 짊어져야 한다. 정부는 뒤늦게 다문화가정 자녀를 대상으로 학습 멘토링이나 방과 후 프로그램 개설 등 교육지원 정책을 발표하였다.⁵⁾ 정부의 지원에도 불구하고 다문화가정 학생의 학업 중단 비율은 오히려 증가 추세를 보이고 있다.⁶⁾ 이러한 대책은 다문화가정 자녀들의 일시적인 학교 적응에 주력하는 것일 뿐, 이들을 향한 문화적 편견이나 차별에 대처하는 근본적인 방안이라 할 수 없다.⁷⁾

모든 학생들은 백지 상태로 역사교실에 들어오지 않는다. 가족 이야기나 소설, 드라마 등 다양한 경로로 접한 역사에 대한 자신의 관점을 가지고 수업에 참여한다. 특히 다문화가정 자녀는 자신의 사회·문화적 배경과 학교에서 학습하는 ‘공식 역사’가 서로 충돌을 일으킬 때, 지적인 갈등을 넘어 정체성의 혼란에 직면하게 된다. 특히, 일본인 아버지 혹은 어머니를 둔 일본인 다문화가정 자녀의 경우, 사회·문화적 배경 뿐 아니라 韓日 양국 간 역사적 갈등 관계가 복합적으로 작용하면서 다문화가정

4) 정상환, 「다문화 사회에서 '시민'으로 살아가기」, 인하대학교 교육연구소 심포지움, 2009, pp.41~43; 강민경, 「초등 사회과 역사 수업에서 다문화 학생을 지도하는 교사 경험의 이해」, 경인교육대학교 석사학위논문, 2017.

5) 2006년 교육인적자원부는 다문화가정 자녀들이 겪고 있는 학교 부적응을 해소하기 위해 이들을 위한 ‘방과후학교’ 프로그램 개설 지원하고, ‘단일민족’ 담론의 교과서를 수정하는 방안 등을 제시하였다. (교육인적자원부, 『다문화가정 자녀 교육지원 대책』, 2006.05.)

6) 다문화학생의 학업 중단 비율은 2011년, 0.7%에서 2013년 1.01%로 일반 초중고 교생의 학업중단율이 0.83%와 비교했을 때 높은 수치임을 알 수 있다. (출처: 교육부)

7) 일본인 다문화가정 자녀의 역사인식에 대한 관심은 2013년 당시 근무교 1학년 학생이었던 재민이(가명)와의 일화에서 비롯되었다. 재민이는 왜 한국사 시간에만 저항적 행동으로 수업을 거부하는 것인지, 그리고 ‘한국사는 모름’이라는 백지 답안을 의도적으로 작성한 이유는 무엇인지 알 수 없었다. 결국 재민이가 학교부적응이라는 이유로 다른 학교로 전학을 가게 될 때까지 누구도 깊은 관심을 기울이지 않았다. 이를 교실 내 다문화가정 자녀들이 역사적 갈등 상황에 직면하여 어떻게 자신의 역사인식을 구성해나가는지 탐색함으로써 그 실마리를 찾을 수 있다.

의 다양한 범주 속에서도 특수성을 지닌다. 예를 들어, 역사교실에서 국가나 민족 정체성을 강조하거나, 혈통적인 단일 민족주의와 관련된 서술⁸⁾, 혹은 일제 강점기 일본의 식민 통치와 관련된 서술은 자신의 정체성과 충돌을 일으키기도 한다. 일본인 다문화가정 자녀는 자신을 마치 경계 밖의 존재로 위치지을 수도 있고, 역사상 가해자처럼 동일시하여 역사를 이해할 수도 있다. 그러나 다문화가정 자녀의 역사인식을 탐색한 관련 연구가 없는 상황에서 ‘다문화’라는 범주가 포괄하고 있는 다문화 내 층위나 차이는 주목받지 못하고 있다.

다문화가정 자녀의 다면적인 역사인식을 탐색하기 위해 학생의 사회·문화적 배경이 투영되어 드러나는 역사적 위치성(historical positionality)에 주목할 필요가 있다. ‘위치성’이란 자신이 처한 위치, 즉 사회·문화적 배경이나 입장을 뜻하며, ‘역사적 위치성’은 자신의 사회·문화적 배경이나 입장에서 역사를 이해하는 관점이나 태도를 뜻한다.⁹⁾ 이러한 위치성은 역사인식¹⁰⁾의 기저로 작용하여 어떤 내용을 학습할지 판단하는 인식

8) “우리 민족은 반만년 이상의 유구한 역사를 가지고 있고, 세계사에서 보기 드문 단일 민족 국가로서의 전통을 이어오고 있다.” (7차 고등학교 『국사』 교과서, 2004, p.13), “한국인의 정체성은 어느 날 갑자기 만들어진 것이 아니라 우리 민족이 오랜 역사 속에서 영광과 고난의 삶을 함께 나누는 가운데 자연스럽게 형성된 것이다.” (정선영 외, 중학교 『역사1』, (주)미래엔, 2012, p.15.)

9) Bruce A. VanSledright, On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history, *International Journal of Social Education* 12(2), 1997, pp.8~9.; Bruce A. VanSledright, "From Emphatic Regard to Self-Understanding", O. L. Davis Jr., Elizabeth Anne Yeater and Studart J. Foster(eds.), *HIstorical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*(Rowman&Littlefield Publishers, 2001), p.57.); P. Seixas, "Conceptualizing the Growth of Historical Understanding," in D. Olson and N. Torrence, ed., *The Handbook of Education and Human Development* (Oxford: Blackwell, 1996); Peter Seixas, "Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting," *Curriculum Inquiry*23(1993); Peter Seixas, "Making Sense of the Past in a Multicultural Classroom", Roland Case and Penny Clark(eds.), *The Canadian Anthology of Social Studies* (Vancouver: Pacific Educational Press, 1999)

10) ‘역사인식’은 특정적인 개념 정의보다 폭넓은 의미로 활용되며 주관성이 개재된 ‘역사를 바라보는 관점’으로 사용되었다.(김한중, 「역사교육 개념어의 용례 검토」 『역사교육』 113, 2010, pp.23-25.) 특히 송상현은 역사교육에서 역사 인식의 문제에 대해 다루어야 함을 강조하였다. ‘역사 인식’은 역사를 인식하는 방식이나 절차 등 그 과정을 포함하는 것으로, 역사지식의 인식 결과로 드러나는 정태적인

의 틀로 기능하기도 한다. 다문화가정 자녀의 위치성이 투영된 역사인식을 살펴봄으로써 학교라는 장에서, 실제 교실 공간에서 행해지는 역사 수업을 통해 다문화가정 학생들을 이해하는 실마리를 찾을 수 있다.

본고는 이상의 문제의식을 바탕으로 첫째, ‘다문화’를 주제로 논의된 역사교육 연구의 동향을 검토하고 그 한계점을 분석한다. 이를 통해 ‘다문화사회의 역사교육’(『역사교육논집』 49, 2012) 이후 역사교육 분야에서 후속 연구가 진행되지 못한 원인을 비판적으로 분석함으로써 다문화시대 역사교육의 새로운 가능성을 타진해본다. 둘째, 일본인 다문화가정 자녀의 역사인식 형성과정을 가정, 사회·문화적¹¹⁾ 맥락, 그리고 학교 역사 수업의 역동적 상호작용을 중심으로 살펴본다. 셋째, 일본인 다문화가정 자녀들이 역사 수업이나 역사 갈등 상황에서 드러나는 위치성이 다면적인 역사인식의 기저로 작동됨을 밝힌다. 넷째, 다문화가정 자녀의 역사인식을 통해 다문화적 환경에서 학생들이 문화적 다양성에 관한 역사 지식을 ‘아는’ 것을 넘어설 수 있는 방향을 제시한다.

‘역사인식’과 구별하였다.(송상현, 『역사 인식의 논리와 역사교육』, 서울대학교 출판문화원, 2017.)

본고에서는 학습자를 백지상태에서 수동적으로 역사를 학습하여 이해하는 것을 넘어 자신의 사회·문화적 위치성을 기저로 스스로 자신의 역사인식을 구성해나가는 주체로 설정한다. 역사인식은 역사 지식을 단순 이해하는 것을 넘어 역사에 대한 자기 인식의 과정이 반영되어 드러나는 역사에 대한 관점이나 태도 혹은 가치 판단까지 포함하는 광의의 개념으로 사용한다.

11) 사회·문화적(sociocultural)이란 용어는 다문화가정 자녀가 역사를 이해함에 있어 자신의 역사적, 제도적 그리고 문화적 맥락이 어떻게 영향을 주어 독특하게 드러나게 되는지 살펴보기 위해 사용한다. James V. Wertsch, “A sociocultural approach to socially shared cognition”, Lauren B. Resnick, John M. Levine, and Stephanie D. Teasley(eds.), *Perspectives on socially shared cognition*,(American Psychological Association, 1991). p.86.

2. ‘다문화’에 관한 역사교육 연구의 동향과 과제

역사교육에서 ‘다문화’는 민족담론의 혈통적 민족주의나 단일한 관점의 교과서 서술을 탈피할 수 있는 주제로 다뤄져왔다. 역사교육에서 다문화교육에 관한 연구가 진전됨에 따라 역사 수업의 목표부터 교수학습 방안까지 교육과정의 새로운 틀이 필요하다는 주장¹²⁾이 제기되었다. 이후, 역사학습에서 교류나 이주 등 문화적 다양성과 관련된 내용을附加하여 다문화교육으로 확장시키는 교수학습방안 연구가¹³⁾ 주를 이루었다. 그러나 2012년, ‘다문화사회의 역사교육’(『역사교육논집』 49)을 주제로 한 특별기고 이후 후속 연구가 발표되지 않고 있다. 또한 학위논문에서도 다문화를 소재로 역사 학습 방안을 제시하거나 다문화적 관점을 활용한 교과서 분석을 넘어서지 못하고 있다.¹⁴⁾ 이에 다문화시대 역사교육 연구를 검토하고, 그 한계를 비판적으로 분석함으로써 역사교육 연구의 새로운 방향을 제시하고자 한다.

다문화시대 역사교육 연구는 크게 세 가지 방향으로 진행되어 왔다. 첫째, ‘다문화’를 역사학습의 주제로 활용한 외국의 다문화교육 사례에서 시사점을 얻어 국내 역사교육에 적용하려는 방향이다.¹⁵⁾ 김선미는 미국

12) 민윤, 「다문화 역사학습: ‘기억의 역사’를 통한 비판적 접근」 『사회과교육연구』 16, 2009.

13) 최용규, 이광원, 「초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색」 『사회과교육연구』 18, 2011; 최용규 외, 『다문화시대의 어린이 다문화 역사교육』, 대교, 2011.

14) 이은실, 「다문화교육관점에서 본 초등역사교과서의 내용 분석」, 한국교원대학교 석사 학위논문, 2012; 한창희, 「초등역사교육에서의 다문화수업 방안 탐색 : 귀화인을 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위논문, 2013; 김수원, 「다문화교육의 관점에서 본 중학교 역사교과서의 문제점과 개선방안」, 전북대학교 석사학위논문, 2015; 안규정, 「웹툰을 활용한 내용 중심 교수법 기반 다문화학생 대상 한국사 수업 방안 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문, 2017. 이들 학위논문은 교과서 분석을 통해 다문화적 관점을 부가하여 재구성한 학습방안연구가 주를 이룬다.

15) 김선미, 「다문화교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제」 『사회과교육학연구』 4, 2000; 김한중, 「다문화사회의 역사교육: 캐나다 BC 주의 경우」 『역사교육연구』 4, 2006; 송인주, 「다문화사회의 역사교육: 미국 다문화교육의 시각과 역사교육의 방향」 『역사교육논집』 49, 2012; 김중락, 「다문화사회의 역사교육: 영국의 다문화주의 교육과 역사교육」 『역사교육논집』 49, 2012; 김보림, 「다문화사회의 역사교육: 일본의 다문화교육정책과 역사교육」 『역사교육논집』 49, 2012.

텍사스 주 사회과 교육 지침서에 서술된 세계사 내용을 다문화적 관점으로 검토하여 역사교육에서 다문화교육의 가능성을 보여주었다.¹⁶⁾ 2000년대 중반 이후, 다문화교육에 대한 필요성이 증대함에 따라 역사교육에서도 다문화에 관한 논의가 본격화되었다. 김한중은 캐나다 브리티시 컬럼비아(British Columbia) 주의 사회과 교육과정 및 역사교과서를 분석하여 한국에 적용 가능한 다문화교육의 방안을 모색하였다.¹⁷⁾ 국가 정체성을 강조하는 정치사 중심의 역사서술에서 벗어나, 사회·문화사를 중심으로 문화적 다양성에 대한 이해와 다원적 관점이 학교교육에서 구현되어야 함을 강조하였다. 학생들은 이를 통해 다양한 역사적 관점을 바탕으로 문화적 다양성을 서로 인정하고 존중하는 태도를 기를 수 있기에 역사교육에 시사하는 바가 크다. 그러나 自國史가 국가적, 민족적 정체성과 관련이 큰 만큼 다문화 교육의 주제로 적절치 못한 것으로 인식되고 있다¹⁸⁾는 언급에 대해서는 다시 생각해 보아야 한다. 다문화교육에 적합한 역사 내용이나 주제가 특정적인 것은 아니며, 다문화적 환경의 역사 교실에서 어떻게 자국사를 가르칠 것인가는 주요 쟁점으로 함께 논의될 필요가 있다.

둘째, 다문화교육과 관련한 선행연구를 바탕으로 초·중·고 역사교과서를 분석하여 다문화적 관점에 입각한 교과서 서술의 필요성을 제기하는 연구 방향이다.¹⁹⁾ 조경민은 बैं크스(James A. Banks) 등이 제시한 다문화교육의 핵심 요소를 유목화한 분석 틀에 의거하여 세계사 교과서를 분석하였다.²⁰⁾ 7차 교과서 1종을 분석하여 세계사 교과서 서술에 다문화적

16) 김선미, 앞의 글, 2000.

17) 김한중, 「다문화사회의 역사교육: 캐나다 BC 주의 경우」 『역사교육연구』 4, 2006.

18) 김한중, 위의 글, 2006, p.12.

19) 임한나, 「다문화주의 관점에서 본 세계사 교육의 문제점과 극복 방안의 모색」, 서강대학교 석사학위 논문, 2008; 조경민, 「다문화주의 관점에서 7차 세계사 교과서 내용 분석」 『역사교육』 114, 2010; 이은실, 앞의 글, 2012; 한창희, 앞의 글, 2013; 김수원, 앞의 글, 2015.

20) 분석 틀로는 (1)편견과 고정관념의 제거(편견, 관점의 균형, 무지), (2)다양성과 보편성을 통한 문화이해(다문화, 상호작용), (3)상호작용을 통한 협력(문제해결, 문화교류)으로 각 항목에 해당하는 하위 내용을 제시하고 있다.(조경민, 위의 글, pp.59~60.)

관점이 부족하며 다문화교육이 강화되어야 함을 강조하고 있다.²¹⁾ 세계사 교과서 서술에 다문화적 관점이 제대로 반영되지 못한 원인이나 대안적 서술 방향이 함께 제시될 필요가 있다.

셋째, 다문화시대 역사교육에 관한 이론적 연구를 바탕으로 교수 학습 방안을 제시하는 연구 방향이다.²²⁾ 먼저 여혜경은 한국사에서 대외관계 및 교류사를 다문화와 관련된 주제로 재구성하여 교수학습방안을 모색하였다.²³⁾ 대외 교류사를 ‘정체성, 다양성, 평등/정의’라는 영역을 설정하여 주제별 내용요소와 학습지도 및 유의점 등 구체적인 역사 학습 방안을 제안하였다. 소수 민족이나 이주 노동자 등 ‘이주’를 중심으로 재구성한 내용이 전체 한국사의 흐름 속에서 당 시대의 맥락과 함께 제시된다면 역사학습 방안으로 활용가능하다. 또한 김선미는 학생이 주도적으로 다문화교육의 단계²⁴⁾를 바탕으로 역사 지식을 구성해나가는 실행 방안을 모색하였다.²⁵⁾ 그녀는 고정된 하나의 사실이 아니라, 다양한 해석이 가능한 과정 중심의 역사수업을 통해 학생들이 역사를 보는 서로 다른 관점을 존중하게 됨을 강조하였다. 해당 연구에서 제시한 다문화교육의 단계가 역사 수업에서 구현될 수 있도록 구체화될 필요가 있다.

앞서 살펴본 선행 연구는 공통적으로 문화적 다양성에 대한 상호 인정 및 존중의 시각을 전제로 한다. 또한 사회문화사를 중심으로 구체적인 삶 속에서 국가·서구·남성 중심의 거대 서사를 비판하고, 감춰졌던 소수자의 모습과 다양한 역사들(histories)을 강조하였다. 그러나 많은 연구가 뱅크스나 베넷이 제시한 ‘평등, 다양성, 정체성, 상호작용’ 등 다문화

21) 조경민, 앞의 글, pp.88-90.

22) 민윤, 앞의 글; 여혜경, 앞의 글, 2011; 여혜경, 「다문화교육을 위한 역사교육 방안: 한국사의 '대외 관계 및 교류'를 중심으로」 『역사와 교육』 5, 2012; 최용규, 이광원, 앞의 글, 2011; 김선미, 「역사수업을 통한 다문화교육 실행 방안 탐색」, 『역사교육논집』 49, 2012.

23) 여혜경, 「다문화교육을 위한 역사교육 방안: 한국사의 '대외 관계 및 교류'를 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2011.

24) 다양한 문화공존의 인식(1단계), 다양한 문화의 유사점, 차이점 이해(2단계), 기존의 문화적 편견의 제거(3단계), 다양한 문화적 가치로서의 평등성 이해(4단계), 문화 상호 존중의 태도 함양(5단계)을 다문화 교육의 목표 및 단계로 제시하였다. (김선미, 위의 글, 2012, p.144.)

25) 김선미, 위의 글, 2012.

교육의 관점을 바탕으로²⁶⁾ 학교급을 달리하여 역사학습의 주제나 서술 방향을 제시하는 것에 그치고 있다. 더욱이 교류나 이주 등 특정 주제를 중심으로 한 역사 서술은 주제에 따라 내용을 선별하게 되며, 역사 전개 과정에서 많은 내용을 배제하게 된다.²⁷⁾ 이렇듯 특징적인 역사 주제를 중심으로 한 학습 방안은 다문화시대 역사교육의 방향을 지식적인 측면으로 축소하는 한계를 노정할 수밖에 없다.

그 한계로는 첫째, 문화적 다양성이나 교류와 관련된 내용을 역사학습에 附加하는 방식으로 교수학습방안을 제안하였다. 여기에서 다문화시대 역사교육의 핵심 내용으로 다뤄지는 ‘다양성’이 어떤 범주를 포괄하는지 살펴볼 필요가 있다. 역사교육에서 다뤄야 할 다문화교육의 주제로 인종적·민족적 다양성 뿐 아니라, 국가와 민족 단위를 벗어난 문화 집단들의 다양성, 그리고 집단 내 차이를 드러낼 수 있는 사회·문화적 다양성을 제시하고 있다.²⁸⁾ 그러나 선행연구에서 다뤄진 다양성의 내용을 검토해보면 ‘문화 교류에 의한 다양성의 증대’를 크게 벗어나지 않는다.²⁹⁾ 특히 집단 내 차이에 주목한 신체적 조건, 계급, 종교, 성별, 성적 지향 등의 다양한 소수자들의 목소리는 제대로 들어나지 않는다. 문화적 다양성을 추구하고 있지만 이는 ‘제한된 다양성’이라 할 수 있다. 집단 내 개인 신념이나 사회·문화적 차이에 의한 소수자들의 문화적 다양성은 아직 다양성의 범주 내로 들어올 수 있는 일종의 ‘합의’에 이르지 못한 것이다. 여전히 소수자들에 대한 논의나 목소리는 대부분 닫히거나 소거되어 있다. 주류와 비주류, 그 사이 공간이 서로를 향해 점차 겹쳐지기 위한 문화적 다양성을 추구하고는 있으나 이 역시 제한된, 스스로 ‘검열된 다양성’에 관한 논의일 수밖에 없다.

둘째, ‘문화적 다양성’에 대한 이해를 넘어서는 역사교육의 지향점이나 전체적인 목표가 제시되지 않았다. ‘다문화’와 관련된 이주나 교류 등 특정 주제를 바탕으로 역사 학습을 재구성하였기에 내용을 ‘아는’ 것에 초

26) 제임스 벅크스 著, 김옥순 외 9인 共譯, 『다문화교육: 이론과 실제』, 학지사, 2011.

27) 양호환, 「역사교과서의 서술과 유럽중심주의」 『역사교육』 117, 2011, p.232~233.

28) 최용규, 이광원, 앞의 글, p68.

29) 민윤, 앞의 글; 최용규·이광원 위의 글; 여혜경, 앞의 글, 2011.

점이 맞춰져 왔다. 이로 인해 역사교육에서 지향하는 다문화교육의 목표는 부각되지 않는다. 민윤의 연구에서 제시된 목표의 경우, 역사교육에서 지향하는 다문화교육의 총괄 목표라기보다, 지식·기능·가치로 세분화 한 학습 목표에 더 가깝다.³⁰⁾ 반면, 다문화교육을 활발히 연구하는 사회과의 경우, ‘시민성 함양’이라는 기본 목표를 다문화교육과 결부 짓고 있다. 그리고 다문화교육의 목표, 내용 조직, 교수학습 방법, 그리고 평가에 이르기까지 교육과정의 전면적 개혁을 추진하고 있다.³¹⁾ 그러나 지나치게 상세화, 유목화 된 교육과정은 오히려 다문화교육에 관한 교사의 가르칠 궁리를 제한할 여지가 있기에 유의할 필요가 있다. 여기에서 역사교육 연구자 및 현장 교사가 중심이 되어 ‘민주주의 교육’을 주창하고 있는 것에 주목할 필요가 있다.³²⁾ 다문화교육은 다원적인 민주주의 사회에서 다문화적 환경이라는 배경적 맥락으로 다뤄지고 있다. 다원적인 사회에서 역사교육을 통해 학생들은 한 사회의 구성원이자 역사 행위의 주체로서 자신의 문제의식을 바탕으로 현안을 탐구하고 해결해나가는 적극적인 실천가로 성장해 나갈 수 있다.

마지막으로, 다문화시대 역사교육은 외국의 사례를 바탕으로 교수학습 방법을 개선하기 위한 연구가 주를 이루어 왔다. 그러나 처방적인 교수 학습 방안부터 제시하기 전에 먼저 다문화가정 자녀가 학습의 주체로서 어떤 역사인식을 드러내는지 구체적인 교실 상황이 고려되어야 한다. 이와 관련하여 역사교육보다 사회복지학에서 먼저 관심을 가졌다. 일본인

30) 민윤은 ‘기억의 역사’를 중심으로 다문화시대 역사학습의 방향과 목표를 재설정 하여 세 가지 역사학습 사례를 제시하였다. 그 중 기능목표로 제시한 “기념일, 박물관, 미디어 등을 통해 과거의 사건과 인물들이 기억되는 방식에 대하여 조사하여 정리할 수 있다.”는 구체적인 학습 목표에 가깝다.(민윤, 앞의 글, pp.23~24.)

31) 전희옥, 「사회과 생활중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형」 『사회과교육연구』 21(1), 2014.

32) 김육훈, 「민주공화국의 시민을 기르는 역사교육 시론」 『역사교육연구』 18, 2013; 방지원, 「‘국민적 정체성’ 형성을 위한 교육과정에서 ‘주체적 민주시민’을 기르는 교육과정으로: 향후 역사교육과정 연구의 진로 모색」 『역사교육연구』 22, 2015; 강화정, 「‘민주주의 교육’에서 역사교육의 역할 탐색」 『역사와 교육』 12, 2015; 이해영, 「민주주의 관점으로 구성한 역사수업 탐색」 『역사교육연구』 21, 2015; 황현정, 「민주주의 가치의 역사 수업」 『역사와 교육』 12, 2015; 김한중, 『민주사회와 시민을 위한 역사교육』, 서울대학교출판문화원, 2017.

어머니를 둔 학생 10여명을 대상으로 역사 수업 경험에 대해 면담을 진행하였다. 면담 자료를 분석하여 ‘가해자와 동일시, 피해자로의 분노, 정체성 혼란, 3자의 난처함, 차선의 돌파구’로 정리하여 제시하였다.³³⁾ 다문화가정 자녀들이 지닌 다양한 인종적·문화적 배경에 대한 고려가 부족했던 선행 연구와 달리, 역사 관련 수업 경험을 다루면서 추후 다문화가정 자녀의 학교생활 연구에 바탕을 제공하였다. 그러나 자녀들의 답변에 대한 사회·문화적 맥락을 분석하지 않았고, 자녀들의 답변만을 부분적으로 제시하였기에 면담의 과정이 드러나지 않았다. 더욱이 다문화가정 자녀의 학교 부적응 사례를 연구하기 위해 역사 관련 수업 경험에 주목한 것으로, 이들을 억압받는 피동적인 존재로 기술하고 있다.

이렇듯 역사학습에서 소재로 활용되는 문화적 다양성이나 교수학습방법론으로는 다문화시대 역사교육의 본질에 다가서기 어렵다. 중요한 것은 학생의 역사인식이다. 교실 속으로 들어가서 다문화가정 자녀가 자신의 삶 속에서 역사와 마주함에 있어 어떤 갈등 상황에 직면하여 고투하고 있는지, 그리고 이와 관련하여 어떤 역사인식을 드러내는지 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 강민경은 초등학교에서 다문화가정 학생이 급증함에 따라 사회 수업을 담당하는 교사들이 겪는 어려움을 설문지 및 면담을 통해 분석하였다.³⁴⁾ 연구에 참여한 교사들은 학교생활이나 수업에서 다문화학생이 문제행동을 일으키지 않으면 학교생활에 큰 어려움이 없는 것으로 간주하였다.³⁵⁾ 또한 교사들은 학생들의 사회·문화적 배경을 크게 고려하지 않은 채 교과서를 중심으로 수업을 전개하였다. 강민경은 교사가 파악하고 있는 다문화가정 학생의 학교생활과 다문화가정 학생이 실제 직면하고 있는 어려움은 서로 차이가 있을 수 있음을 강조하였다. 이와 함께 교실 공간에서 다문화가정 학생이 어떤 갈등이나 어려움을 겪고

33) 안효자, 조성식, 조원탁, 「일본인 어머니를 둔 다문화가족 중·고등학생의 일본 관련 역사교육 경험」 『지역사회연구』, 19(3), 2011, pp.54-55.

34) 강민경, 앞의 글.

35) 이는 일종의 은폐된 다문화라 할 수 있다. 한국의 다문화가정 자녀의 경우, 부모 중 한 쪽의 국적이 중국 혹은 일본일 경우 외형적으로 다문화학생인지 일반학생인지 구분하기 어렵다. 이런 경우, 학생이 스스로 자신의 다문화적 배경을 밝히지 않는 은폐적 다문화에 속하기도 하지만, 주변의 시선으로부터 은폐당한 다문화에 속하기도 한다.

있는지에 관한 연구가 필요함을 덧붙였다.³⁶⁾ 강민경의 연구는 내용에 치중했던 다문화시대 역사교육을 학생, 교사 그리고 교육과정이 상호 역동하는 교실 내로 옮겨옴으로써 연구의 지평을 넓혔다.

본고는 다문화시대 역사교육에서 문화적 다양성을 덧붙이는 지식 중심의 교수학습 방안 연구와는 그 방향을 달리한다. 다문화가정 자녀가 자신의 가정, 학교, 그리고 문화적 맥락의 상호작용 속에서 어떻게 역사를 읽어내는지 설문조사와 반구조화 된 심층면담을 통해 탐색하고자 한다. 다문화가정 자녀들의 역사인식을 밝혀 역사수업의 새로운 방향을 제시함으로써 다문화교육의 실질적인 장을 역사 교실로 옮겨올 수 있다.

36) 강민경, 앞의 글, pp.54-55.

3. 일본인 다문화가정 자녀의 역사인식의 형성 배경

역사 교실에서 학생들의 사회·문화적 위치성은 역사인식의 기저로 작용한다. 위치성은 학생을 둘러싼 가족, 학교, 그리고 문화적 맥락과 상호 관련을 맺으면서 자신의 역사인식을 강화시키기도 하지만, 충돌을 일으키기도 한다. 특히 일본인 다문화가정 자녀의 위치성은 다문화가정이라는 사회·문화적 배경과 한국과 일본의 역사 갈등이 중첩적으로 작용하여 특수성을 지닌다. 일본인 다문화가정 자녀의 위치성에 영향을 주는 배경을 다각도로 살펴봄으로써 이들의 역사인식을 심층적으로 파악할 수 있다.

1) 연구 방법과 연구 참여자들의 환경적 요인

가. 연구 방법

본고는 일본인 다문화가정 자녀들을 대상으로 자신의 사회·문화적 위치성이 공식적·비공식적 역사 학습을 통해 어떤 역사인식 양상으로 드러나는지 설문조사 및 심층 면담으로 탐색한 질적 사례 연구이다. 질적 사례 연구는 수량적 접근을 통해 일반화를 도출하는 것³⁷⁾에 주력하기보다, 한 사례가 지닌 독특성과 사례를 둘러싼 맥락과의 복잡성을 밝히는 특수화(particularization)에 의미를 둔다.³⁸⁾ 사례연구는 하나의 표본이 다수의 사례를 대표하는 표본 연구가 아니기에, 사례가 지닌 독특성과 맥락들을 신중하게 고려해야 한다. 본 연구가 다루고 있는 일본인 다문화가정 자녀의 역사인식은 다문화가정 자녀라는 폭넓은 범주 속에서도 한국과 일본의 역사적 갈등 관계가 중첩되어 되기에 독특성을 갖춘 사례라 할 수 있다.

37) 수량적 접근의 사례 연구에 관해서는 로버트 K. Y. 著, 신경식 외 譯, 『사례연구방법』, 한경사, 2016을 참고할 것.

38) 로버트 스테이크 著, 홍용희·노경주·심종희 譯, 『질적사례연구』, 창지사, 2000, pp.28~29.

주요 논의점은 ‘일본인 다문화가정 자녀의 위치성이 역사인식의 기저로 작동될 때 이에 영향을 미치는 요인은 무엇이며, 역사인식 상의 특징은 어떤 형태로 드러나는가, 그리고 이들이 가진 역사인식의 양상이 역사학습에 주는 시사점은 무엇인가’로 집약될 수 있다. 이를 탐색하기 위한 주요 질문은 첫째, 일본인 다문화가정 자녀의 사회·문화적 위치성이 역사를 읽어내고 인식하는 방식에 어떤 요인으로 영향을 미치는가, 둘째 한국사에 대한 역사 이해의 특징과 그 출처는 어디인가, 셋째, 역사지식의 구성적 성격과 역사 서술의 관점에 대해 어떻게 인식하는가, 마지막으로 한일 관계사와 관련된 인지 갈등 상황에서 참여자의 역사인식이 일반 학생들에 비해 어떤 공통점과 차이점이 있으며, 이것이 인지적 가정으로 작동되는 사회·문화적 위치성과 관련이 있는가’로 정리할 수 있다.

사전 설문조사와 사후 면담 그리고 질문지를 활용한 심층 면담으로 자료를 수집하였다. 설문조사 선택형 문항은 역사교육연구소에서 실시한 ‘2014년 3기 중등 역사의식조사’³⁹⁾를 활용하여, 역사 일반 특성과 한국사 내용 선정, 그리고 일본에 관한 인식 등 연구 문제와 관련이 높은 문항을 부분 발췌하여 총 13문항으로 구성되었다. 선택형 문항 제작에 역사의식조사 연구를 활용한 것은 1기부터 5기까지 다년간 자료가 집적되어 일반 학생들이 지닌 역사의식의 현주소를 파악할 수 있기 때문이다.⁴⁰⁾ 설문조사 결과는 2010년부터 2016년까지 총 5기에 걸쳐 진행된 중등 역사의식 조사 결과⁴¹⁾와 비교·분석하여 다문화학생이 지닌 역사인식의 일반성과 독특성을 함께 살펴보았다. 설문조사 결과에 대한 신뢰도를 제고하고자 사전 설문조사 실시 후 연구 참여자와 60분 내외의 사후 면담을 실시하였다.

39) 이해영, 「2014년 제3기 중등 역사의식 조사 결과로 본 학생들의 역사이해」, 『역사와 교육』 11, 2015.

40) 이해영, 앞의 글, 2017, pp.10~11.

41) 이해영, 「2013년 중·고등학생의 역사교육 이해 조사 결과」 『역사와 교육』 9, 2014; 이해영, 위의 글, 2014; 「역사의식 조사로 본 학생들의 역사 이해 양상과 특징」 『역사와 교육』 15, 2017.

[표 1] 분석 대상 설문 질문과 분석의 초점

분류	번호	질문 내용	분석의 초점
역사에 대한 인식의 바탕	1	역사에 대한 흥미	-자신의 다문화적 배경이 역사에 대한 관심과 흥미의 정도에 영향을 끼쳤는가. -역사에 대한 흥미도가 이후 면답에 어떤 영향을 끼치는가.
	2	역사학습에 대한 흥미 (자체 제작)	-역사에 대한 흥미와 역사학습에 대한 흥미도가 차이를 보인다면 그 이유는 무엇인가. -역사학습에 대한 흥미도는 초·중·고등학교부터 누적적으로 진행되어온 것인가.
	3	‘역사’에 관한 像	-역사지식의 구성적 성격이나 역사해석의 관점에 대한 이해가 드러나는가. -역사하면 떠오르는 특징적인 서사가 있는가. 여기에 자신의 다문화적 배경이 작동하였는가.
	4	역사자료에 대한 신뢰도	-역사 자료의 특징을 파악하고 있는가. -신뢰도에 영향을 끼치는 배경은 무엇인가.
	10	역사지식의 출처	-가족역사와 공식역사의 영향에 자신의 다문화적 배경이 미치는 정도 -역사자료에 대한 신뢰도와 자신의 역사지식의 출처 사이의 유의미도
역사를 통한 미래 지향	11	역사학습의 의미	-역사에 대한 인식(선택형3번)과 역사학습의 의미 간 연관성이 드러나는가.
	12	대한민국의 미래상	-자신의 현재 문제 인식 속에 과거에 대한 이해에서 미래로의 지향이 드러나는가.
	13	대한민국에 대한 인식	-자신을 역사의 주체로 인식하는가. -자신의 다문화적 배경이 현재 대한민국에 대한 인식에 영향을 미치는가.
자국사에 대한 인식	5	한국사 내용 선정	-자국사에 대한 흥미와 관심이 한국사에서 학습하고자하는 내용과 관련 지어 드러나는가.
민족주의에 대한 관점	7	단일민족국가	-혈통적 민족주의와 자신의 다문화적 배경과 관련지어 생각하는가.
	8	민족주의의 상대화	-민족주의에 관한 국가와 개인의 가치 상충에 대한 자신의 입장을 분명히 밝히는가.
한일관계사와	6	일본에 대한 像	-자신의 다문화적 배경이 투영되어 일본에 대한 인식이 드러나는가.

관련된 인지갈 등			-일본을 주변국으로 인식하는 제3기 역사의식 조사 결과와 비교하여 유의미한 차이가 사회문화적 위치성에 기인하는가.
	9	친일 반민족 행위자	-과거사 청산과 관련하여 자신의 다문화적 위치성이 어떤 영향을 끼치는가. -제3기 역사의식 조사 결과와 비교하여 유의미한 차이가 사회문화적 위치성에 기인하는가.

이후 제2기 역사의식조사 면접 사례와 관련 연구를⁴²⁾ 바탕으로 총 5 문항의 질문지를 제작하여 80분 내외의 심층 면담을 실시하였다. 학생들의 역사인식을 탐색하기 위해 사진이나 읽기 자료를 질문의 매개체로 활용하여 학생의 이해를 도왔다. 또한 면담 매뉴얼을 작성하여 면담을 구체화하였으며, 참여자별 면담의 참여도에 따라 반 구조화된 면담을 실시하였다.

[표 2] 분석 대상 면접 질문과 분석의 초점

분류	문항	질문 선정 의도	분석의 초점
자국사 에 대한 인식	1	우리나라 역사를 일본인 친척과 동생에게 각각 설명할 때 드러나는 특징	-자국사를 일본인 친척에게 설명 시 동원되는 중심 서사와 자신과 같은 다문화적 배경을 지닌 동생에게 자국사를 이야기 할 때 드러나는 주요 서사와의 차이점은 무엇인가. -한국과 일본과의 관련성 속에서 자국사를 인식하는가. 이에 특정한 서사가 드러나는가. -서사를 구성할 때 교육과정 외의 영향이 드러나는가. 드러난다면 이것의 기원은 어디인가. -2기 면접 사례(박주현, 2014; 방지원, 2014)에서 외국인에게 설명하는 자국사의 중심 서사와의 차이 비교 시 참여자의 다문화적 위치성이 드러나는가.
	2	한국사를 학습하는 목적	-선택형 문항(11번)에서 역사학습의 의미와의 관련성이 드러나는가. -참여자가 생각하는 목적과 동생에게 설명하는 목적 사이에 다문화적인 배경이 영향을 미치는가.

42) 박주현, 「역사학습과 역사에 대한 관점 형성: 제2기 역사의식조사 면접 사례를 중심으로」 『역사와 교육』 9, 2014; 방지원, 「중고등학생들은 역사를 어떻게 바라보고 어떻게 중요성을 평가할까?: 제2기 역사의식조사 심층 면접 결과 분석」 『역사와 교육』 9, 2014; 백은진, 「역사학습의 목적과 역사교사의 역사교육 목적에 대한 중고등학생들의 인식」 『역사교육』 133, 2015.

			-역사학습 목적에 관한 선행연구(백은진, 2015)와 비교 시에 독특성이 드러나는가.
민족주의에 대한 관점	3	민족주의에 대한 인식 변화	-선택형 문항(7)에서 단일민족주의에 대한 생각과의 관련성이 있는가. -혈통적 민족주의와 민족주의의 상대화에 대한 생각이 자신의 다문화적 배경과 관련지어 드러나는가.
	4	민족주의적 역사인식의 상대화	-역사지식의 특성에 관한 참여자들의 생각이 역사 서술 에서 관점의 객관성/다양성에 영향을 미치는가. -이러한 인식이 자국사를 서술할 때 동원되는 관점과 어떤 관련이 있는가. -역사지식의 구성적 성격에 대한 생각에 자신의 다문화적 위치성이 영향을 미치는가.
한일 관계사와 관련된 인지갈등	5	위안부 소년상을 둘러싼 상반된 기념	-위안부 소녀상과 관련하여 한일 양국이 재현하는 방식의 차이를 역사지식의 특성과 관련지어 설명하는가. -현재의 문제 인식을 통해 역사 화해 등 미래 지향으로의 인식이 드러나는가. -한일 역사 갈등에 관한 참여자의 생각이 자신의 다문화적 위치성과 관련지어 드러나는가.

더욱이 연구 참여자가 ‘말하고 있는 것’을 듣고, ‘내면의 목소리’에 귀를 기울이며, 면담의 진행 과정에도 주의를 기울이고자 하였다. 연구 참여자가 말하는 것을 살살이 파헤치며 과도하게 조사하기보다 이들이 하는 말을 따라가며 함께 탐색하고자 하였다.⁴³⁾ 면담의 내용을 녹음하여 전사하였으며, 면담 시 참여자와의 면담 과정을 관찰기록지에 작성하였다. 연구를 통해 생성된 자료는 코딩(coding)⁴⁴⁾을 통해 구조화하여 결과 분석에 활용하였다.

나. 연구 참여자 개요

본 연구 참여자는 지방(A도시)에 거주하는 중학생 2명, 고등학생 1명,

43) 어빙 자이트만 저, 박혜준 외 역, 『질적 연구 방법으로서의 면담』, 학지사, 2009, pp.179~180.

44) 코딩은 생성된 자료의 내면적 내용과 구조를 분석하기 위해 자료 전체에서 공통적으로 등장하는 의미 단위로 묶어 체계화하는 작업이라 할 수 있다.(조용환, 『질적 연구: 방법과 사례』, 교육과학사, 1999, p.53.)

수도권에 거주하는 고등학생 2명, 대학생 2명으로 어머니 혹은 아버지가 일본인이다. 참여자E와 참여자F는 아버지가 일본인이고 어머니는 한국인이며, 그 외 참여자는 아버지는 한국인, 어머니가 일본인인 다문화가정이다. 또한 참여자F와 참여자 G의 경우 그 외 참여자들과 다른 종교적 배경을 지닌다.

[표 3] 연구 참여자 현황

학생	면담일	학업성취도	가족 사항
		한국사흥미도	
A학생 (고1/남)	2015년 6월	하-중	<ul style="list-style-type: none"> • 아버지, 어머니, 형(1) • 면담에 소극적 참여 • 한국 출생(한국 국적) • 한국에서 초·중학교 졸업 • 일본 친척과의 교류 거의 없음
		흥미와 관심이 보통이다	
고2	2017년 2월	흥미와 관심이 보통이다.	자연반으로 동아시아사를 배우고 있음.
B학생 (중3/남)	2015년 6월	하-상	<ul style="list-style-type: none"> • 아버지(한), 어머니(일), 남동생(1), 여동생(2) • 면담에 중간 정도 참여 • 한국 출생(한국 국적), • 한국에서 초등학교 졸업 • 일본 친척과의 교류 거의 없음
		흥미와 관심이 없다	
고1	2016년, 고등학교 진학 이후, 학교부적응으로 자퇴한 후 연락이 닿지 않음.		
C학생 (중3/여)	2015년 6월	하-하	<ul style="list-style-type: none"> • 아버지(한), 어머니(일), 언니(1) • 면담에 적극적 참여 • 일본 출생(이중 국적) • 초등학교 입학 전 한국 이주 • 일본 친척과의 교류가 활발함.
		보통이나 흥미와 관심이 별로 없는 편이다	
고1	2016년, 고등학교 진학 이후 준비함 학교부적응으로 자퇴하고, 현재 검정고시를		
D학생 (여/ 대학생)	2016년 5월	역사에 대한 흥미와 관심은 보통이다.	<ul style="list-style-type: none"> • 아버지(한), 어머니(일), 언니(1), 남동생(1) • 면담에 중간 정도 참여 • 한국 출생(한국 국적) • 한국에서 초·중·고 졸업 • 일본 친척과의 교류가 활발함 • 일본인 어머니와 2016년 3월부터 8월까지 심층 면담 수행.

E학생 (여/ 대학교)	2016년 4월	역사에 대한 흥미와 관심이 높은 편이다.	<ul style="list-style-type: none"> ● 아버지(일), 어머니(한), 여동생(1), 남동생(1) ● 면담에 가장 적극적 참여 ● 일본 출생(일본국적) ● 초등학교 4학년 때 한국으로 이주 ● 초·중·고를 한국에서 졸업 ● 일본 친척과의 교류가 어느 정도 이루어짐.
F학생 (남/고1)	2017년 3월	중-하	<ul style="list-style-type: none"> ● 아버지(일), 어머니(한), 형(1) ● 면담에 적극적 참여 ● 한국 출생(이중 국적) ● 초·중학교 한국에서 졸업 ● 일본 친척과의 교류가 어느 정도 이루어짐.
	2017년 4월	보통이나 흥미와 관심이 별로 없는 편이다	
G학생 (여/고3)	2017년 7월	하-상	<ul style="list-style-type: none"> ● 아버지(한), 어머니(일) ● 면담에 중간 수준 참여 ● 한국 출생(이중 국적) ● 한국과 일본에서 동시에 초등학교 졸업, 중학교 한국에서 졸업 ● 일본 친척과의 교류가 활발함. ● 고등학교 졸업 후, 일본으로 비즈니스 스쿨(플로리스트)을 계획하고 있음.
	2017년 8월	역사에 대한 흥미와 관심이 높은 편이다.	

연구 참여자를 모집하는 것이 연구의 진행과정에서 큰 어려움 중 하나였다. 연구 참여자를 찾기 위해 ‘눈덩이 표본’(snowball sampling)⁴⁵⁾의 방식으로 지인을 통해 소개받거나, 각종 다문화 관련 커뮤니티를 일일이 찾아다니며 연구 참여자를 모집하였다. 연구에 참여한 학생들 외 다수의 다문화가정 학생이 연구 참여 의사를 밝혔다. 그럼에도 불구하고 많은 학생들이 연구에 최종적으로 참여하지 못한 이유는 일본인 아버지 혹은 어머니가 면담에 동의하지 않거나, 모두 동의하였더라도 면담 일자에 참여자가 나타나지 않았기 때문이다. 또한 몇몇 참여자는 면담 과정을 녹취 및 전사하는 것에 동의하지 않아 면담만 진행한 후, 연구에 반영하지 않았다. 특히 일본인 어머니들은 학교에서 자녀가 일본인 다문화가정이라는 사실이 드러나는 것을 극도로 꺼려한다는 점을 고려해볼 때, 면담에 참여하는 것이 오히려 자녀의 내적 갈등을 부추기는 것이라 생각할

45) 눈덩이 표본(snowball sampling)이란 풍부한 정보를 가진 연구 사례와 관련이 있는 참여자를 알고 있는 사람들로 부터 주요한 연구참여자를 찾는 방식이다. (크로스웰 저, 조홍식 외 共譯, 『질적 연구방법론-다섯가지 접근』, 학지사, 2015, p.182.)

수 있다. 실제 면담과정에서 참여자들은 종종 어렸을 때부터 체득된 다문화에 대한 주변 시선에 신경을 쓰며 스스로 자기 단속이나 규제로 답변을 하지 않기도 하였다. 더욱이 질문에 ‘모르겠다’로 일관하거나 감정이 격화되는 경우도 있었다. 이는 다문화가정 특히 일본인 다문화가정 자녀들이 학교생활이나 역사 수업에서 겪는 내적 갈등의 수위가 높은 것을 반영하기도 한다.

다. 연구 참여자들의 배경

참여자들을 둘러싼 학교 내 역사교사와 담임교사 등 배경을 살펴봄으로써 다문화가정 자녀를 바라보는 다층적 층위를 살필 수 있다.

[표 4] 연구 참여자의 환경

학교 환경		역사교사	담임교사
학교	재학생	개요	개요
A	A	<ul style="list-style-type: none"> • A역사교사/적극적참여 • 전임교에서 다문화 학생과의 마찰을 계기로 다문화교육에 관심을 가짐 • 학교 현장에서 교사를 대상으로 한 다문화시대 역사 교육과 관련한 연수를 요청함 	<ul style="list-style-type: none"> • a교사/중간수준참여 • A학생이 처음 만난 다문화학생이지만 학급경영에 어려움을 겪지는 않음 • 학부모는 A학생이 다문화가정이라는 사실이 알려지지 않도록 담임교사에게 당부함
B	B, C	<ul style="list-style-type: none"> • B역사교사/적극적참여 • C학생을 중학교 2학년 때 만나면서 다문화학생들에 관심을 가짐 • 근무교에 다양한 다문화적 배경을 지닌 학생들이 다수 재학하고 있어 다문화교육에 관심이 높음 	<ul style="list-style-type: none"> • b교사/소극적 참여 • b교사는 B학생이 낮은 학업성취도와 수업 시간에 태만한 태도, 그리고 부모의 무관심 등으로 학교에 부적응하고 있음을 강조함

	D	<ul style="list-style-type: none"> • 수도권 소재 대학교 2학년으로 토목공학을 전공하고 있음.(인문계열에서 자연계열로 변경함) • 참여자D의 일본인 어머니와 6개월에 걸쳐 심층면담을 수행하는 과정에서 자신의 딸을 소개해주어 참여자D의 사회·문화적 배경을 깊게 탐색할 수 있는 계기가 됨. • 초등학교 시절, 한일 축구 경기가 있는 날이면 주변인들의 질문으로 인해 지금까지 한일 스포츠 경기는 보지 않음. 이후 중학교 시절, 역사 시간에 '일본'과 관련하여 세계사 및 한국사에서 배우는 것 자체가 자신에게는 긴장의 연속으로 수업에 집중을 할 수가 없었음. 		
	E	<ul style="list-style-type: none"> • 수도권 소재 대학교 2학년으로 일어일문학을 전공하고 있음. • 한일 역사 갈등과 관련하여 전혀 알지 못하는 상황에서 초등학교 4학년 때 한국으로 이주함. 전학 첫 날, 독도와 관련하여 급우들로부터 질문과 함께 비난을 받은 이후 학교생활은 도전의 연속이었음 • 학교급이 올라갈수록 내적 성숙으로 자신의 다문화적 배경을 극복하기 위해 노력하였으나, 일본과 한국 모두를 부정하며 제 3국으로의 이주를 계획하기도 함. 		
F	F, G	<ul style="list-style-type: none"> • 수도권지역의 공립인문계 고등학교 • 학부모의 사회경제적 지위가 높은 지역으로 학교학업 성취도가 중상위권임. 	<ul style="list-style-type: none"> • F역사교사/중간수준참여 • F교사는 f학생이 다문화학생이라는 것을 수업 중에 알게 되어 상담함 • 다문화학생을 고려한 역사수업보다 역사학의 특성을 아는 것이 역사학습의 바탕이 되어야 함을 강조함 	<ul style="list-style-type: none"> • f·g교사/소극적 참여 • f와 g교사 모두 F와 G학생이 다문화학생이라고 하여 학교생활부적응 등의 문제를 일으키지 않기에 다문화교육과 관련하여 크게 관심을 가지지 않음. • 다만 f교사의 경우, 학부모와의 상담으로 F학생의 다문화적 배경이 문제시되지 않도록 주의를 기울임.

참여자들과 면담이 끝난 후, 중·고등학교에 재학 중인 학생들의 역사교사 및 담임교사와 면담을 진행하였다. 담당 역사교사와는 다문화가정 학생의 수업 태도 전반과 다문화적 환경에서 역사 수업의 방향에 대해 약 30분간 면담하였다. 그리고 담임교사와는 학생의 가정환경 및 학교생활 태도와 주변 친구들과의 교류 등과 관련하여 10분~30분 정도 면담하였다. 면담 내용은 교사들의 동의하에 녹취하였으며, 면담 기록지를 작성

하여 연구에 활용하였다.

참여자A의 역사교사(사범대 졸업/A교사/여)는 올해로 교사 경력 28년 차인 경력교사이다. A역사교사는 해당 학년의 역사수업 목적을 기본적인 역사 지식을 바탕으로 우리 주변에 일어나는 사회 문제와 관련하여 역사적 통찰력을 발휘하는 것이라 설명하였다. 수업은 주로 교과서를 중심으로 진행되었으며, 필요한 경우 보충 학습 자료를 제작하여 수업에 활용하였다. A역사교사는 전임교에서 일제 식민통치에 관한 한국사 수업 중, 일본인 다문화가정 자녀에게 항의를 받은 일화를 언급하였다.⁴⁶⁾ A역사교사는 일본인 다문화가정 자녀는 외형으로 드러나지 않기에, 자신의 다문화적 배경으로 인해 한국사 수업 시간에 내적 갈등을 겪고 있음을 인지하지 못하였다. 다문화가정 자녀의 항의 사건 이후, 그녀는 다문화가정 학생들이 역사교실에서 어떤 심리적 갈등을 겪고 있는지 면담을 통해 풀어내었다. 그런 경험을 바탕으로 새로 부임한 A고등학교에서는 3월 초 다문화업무 담당 교사를 찾아가 근무교의 다문화가정 학생 현황을 미리 파악하였다. 또한 그녀는 참여자A가 역사 수업에서 자신의 사회·문화적 위치성으로 인해 겪을 수 있는 갈등을 최소화하고자 노력을 기울였다. 현재 A역사교사는 다문화가정 학생이 자신의 역사인식에 갈등을 느끼지 않으면서도 일반 학생 모두를 향한 역사수업의 방향에 대해 고민하고 있음을 밝혔다.

참여자A의 담임교사인 a교사는 아직까지 주변 교사나 학급 친구들이 A학생이 일본 다문화가정 자녀라는 사실을 알지 못하기에 조심스럽게 면담에 응하였다. A학생이 다문화가정이라는 이유로 크게 문제행동을 일으키는 일 없이 무난하게 생활하고 있음을 강조하였다. 또한 그는 A학생이 소극적인 성격으로 말이 없기에 현재 학생의 고민이 무엇인지 잘 알지 못한다고 언급하였다. a교사는 A학생이 ‘조용한 학생’이기에 다문화

46) A교사 : 저는 정말 생각지도 못했어요. 겉으로 보면 다문화학생인지 아닌지 잘 모르니까. 그리고 우리학교에 다문화학생이 있다고 생각도 못했고.. 그런데 이제 일제 식민지 통치 방식을 설명하고 나왔는데 어느 여학생이 와서 선생님 때문에 너무 상처를 받았다고 하니까. 이게 무슨 일인지 저도 잘 몰랐죠. 그래서 물어보니까 엄마가 일본인이라고 하더라고요. (2015년 6월 3일 A교사 면담 / 장소 : 역사탐구교실 / A학생 면담 후, 30분간.)

적 배경으로 인해 겪을 수 있는 심리적인 갈등에는 크게 관심을 두지 않았다. 그는 학생의 다문화적 배경보다 오히려 누적된 학습 부진으로 인한 낮은 학업성취도를 당면한 문제로 인식하고 있었다. 그러나 a교사는 이러한 학습 부진의 배경이 무엇인지 간과하고 있기에 A학생을 둘러싼 사회·문화적 맥락을 깊게 살펴볼 필요가 있다.

B와 C학생의 담당 역사교사(교육대학원 졸업/B역사교사/여)는 교육경력 4년차로 사회생활을 하다 늦은 나이에 역사교사가 되었다. 그녀는 다양한 사회 경험으로 학생들과 자주 상담하며 스스로 편이라고 언급하였다. B학교는 소규모 중학교이기에 B역사교사는 참여자B와 C학생에 대해 다문화적 배경이나 학업성취도와 관련하여 많은 관심을 가지고 있었다. 또한 그녀는 2년에 걸쳐 참여자B와 C학생에게 역사교과를 가르치고 있었다. B역사교사는 당시 현대사로 접어들어 이승만 정권 전후를 수업하고 있었다. B교사의 역사수업 목적은 학생들이 역사에 관심을 가지도록 흥미를 유발하여 역사의 실상을 탐구하고, 학교 밖의 일에 관심을 가질 수 있도록 역사의식을 함양하는 것이었다. B교사는 이를 위해 수업 시간에 직접 제작한 학습지를 사용하며, 흥미를 유발하기 위해 동영상, 사진 및 그림 자료 등 각종 교수학습 자료를 활용함을 강조하였다. 특히 자신이 경험한 다양한 사회 활동을 수업자료로 활용하여 학생의 삶과 역사수업을 연결 짓고자 노력하였다.

참여자B의 담임인 b교사는 B학생에 대한 신뢰가 낮은 편으로 질문에 형식적으로 답변하는 것에 그쳤다. 그는 참여자B가 누적된 학습부진, 의욕이 없는 학교생활, 그리고 성실하지 못한 학습 태도로 학교 부적응이 심각함을 강조하였다. 또한 B학생의 부모가 학교생활에 신경을 쓰지 않기에 학생의 태도가 개선될 가능성에 대한 기대감은 낮았다. b담임교사는 B학생의 다문화적 배경을 학교부적응의 주요한 원인으로 간주하여 학생에 대한 부정적인 시각을 배가시키는 부정적인 요인으로 다루고 있음을 알 수 있다.

참여자C의 담임교사와는 연락이 닿지 않아 중학교 2학년 때 담임교사인 B역사교사와 대신 면담하였다. B역사교사는 C학생의 담임교사를 말

으면서 다문화교육에 대한 관심을 가지게 되었다. C학생은 중학교 2학년 당시 다문화적 배경으로 친구들과 갈등을 겪어 유급 직전의 상황에 처해졌었다. B역사교사는 이와 관련하여 C학생뿐만 아니라 일본인 어머니와 자주 상담하게 되면서 다문화가정 학생들이 겪고 있는 사회·경제적인 어려움과 낮은 학업성취도 등을 이해하게 되었다. B교사는 3학년이 된 C학생이 학교생활에 어려움을 겪기도 하지만, 점차 생활 태도가 개선되고 있음을 긍정적인 측면으로 강조하였다.⁴⁷⁾

참여자D는 수도권 소재 대학에 재학 중인 2학년 여학생이다. 그녀는 학창시절, 일본에 관한 것만 언급되어도 심리적 위축감을 느꼈다. 특히 역사수업은 주변 시선을 신경 쓰느라 수업에 집중하기 어려웠음을 담담하게 말하였다. 2015년, 참여자A·B·C학생과 면담 이후 학생 본인과의 면담만으로는 다문화가정 자녀들을 이해하는 것에 한계가 있었다. 다문화가정 자녀의 사회·문화적 배경의 토대가 되는 ‘어머니’에 대한 이해가 수반된다면 다문화가정 자녀의 역사인식을 심층적으로 탐색 가능함을 깨닫게 되었다. 이에 2016년 3월부터 8월까지 일본인 결혼이주여성과 심층면담을 진행하였다. 당시 연구 참여자인 카오리(가명)가 자신의 자녀와의 면담을 추진해주었다. 카오리와 참여자D와의 면담은 이들이 역사를 ‘회피’의 대상에서 ‘직면’의 대상으로 마주하기까지의 과정을 학교·사회·문화적 맥락과 함께 탐색할 수 있는 계기가 되었다.

참여자E는 수도권 소재 대학교에서 일어일문학을 전공하고 있는 2학년 여학생이다. 아버지가 일본인이며 어머니가 한국인인 일본인 다문화가정으로 초등학교 4학년 때 한국으로 이주하였다. 일본에서 그녀는 어머니로부터 한국과 관련하여 음식이나 전통의상 정도만 전해 들었기에 한국은 단지 ‘일본 옆에 있는 나라’로 이해하였다. 한국으로 이주 당시 한일 관계사에 관해 전혀 알지 못하는 상황에서 유관순을 주제로 한 초등학교 국어 수업 시간은 참여자E의 사회·문화적 위치성이 도전을 받는

47) B와 C학생의 경우, 면담 이후에도 연구자와 전화나 문자로 수차례 연락을 하고 있었으며 고등학교 진학에 대한 기대감도 있었다. 그러나 두 학생은 2016년, 고등학교 진학 이후 학교생활에 적응하지 못하고 자퇴하였다. 현재 B학생은 연락이 닿지 않는 상황이며 C학생은 현재 검정고시를 준비하고 있다.

순간이었다. 이후 참여자E는 급우들과 교사들이 일본의 역사 행위와 자신을 동일시하여 대하는 태도가 학교생활에서 가장 힘든 부분 중 하나였음을 강조하였다. 이를 통해 다문화교육은 다문화가정 자녀만을 대상으로 실시하는 학교 적응 교육이 아니라, 학교를 구성하는 교사, 일반 학생 모두를 향한 교육으로 나아가야 함을 알 수 있다.

참여자F는 아버지가 일본인인 다문화가정 자녀로 참여자 A~E와는 다른 종교적 배경을 지닌다. F역사교사(사범대 졸업/F교사/여)는 경력 12년차로 학생들이 교과서에 서술된 내용이 불변의 진리가 아니며, 역사 해석의 다양한 관점을 탐구하는 것에 일차적인 수업 목적을 둔다고 강조하였다. 수업 목적을 실현하기 위해 교과서 서술과 배치되는 史料나 동영상 등을 수업시간에 활용하고 있었다. 그녀는 고구려·백제·신라와 왜와의 관계를 다루는 수업에서 당시 급우들이 참여자F를 “야, 일본”이라고 부르는 것을 듣고 F학생이 일본 다문화가정 자녀라는 것을 알게 되었다. F역사교사는 다문화시대 역사 교실에서 학생들의 다양한 문화적 배경을 고려한 수업이 필요하다는 점을 언급하였다. 그러나 그녀는 고등학교의 경우, 다문화학생의 증가는 일부 지역의 상황으로 간주하였다. 또한 참여자F가 역사수업에 크게 문제 행동을 일으키지 않기에, 다문화교육을 본인의 과제로 다루어 고민하기보다 피상적인 대답을 하는데 그쳤다. 오히려 F역사교사는 한국사가 수능에서 필수 과목으로 지정된 이후 진도에 대한 압박감을 느끼고 있음을 강조하였다.⁴⁸⁾ 참여자F의 담임교사인 f교사는 학기 초 학생 조사 자료를 작성하는 과정에서 F학생이 일본인 다문화가정 자녀임을 알게 되었다. 그녀는 어머니와 상담을 통해 F학

48) 바튼은 그의 연구에서 교실을 지배하는 교수활동이 바로 ‘진도 끝내기(coverage)’와 ‘수업을 질서 있게 통제(control)’하는 것에 있기에 교사는 자신의 신념이나 지향하는 교수법과 무관한 수업을 실천하고 있다고 보았다. 이러한 틀에 박힌 수업을 변화시키기 위해서는 역사 학습에서 새로운 목표설정이 필요함을 주장하였다. 야심찬 역사 교사는 진도 끝내기와 수업 통제라는 틀을 벗어나 학생들이 역사 수업을 통해 다원적 민주주의 사회에 참여할 수 있도록 준비시키는 것으로 역사학습의 목적이 변화되어야 함을 강조하였다. (Keith C. Barton & Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good*,(Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2004), pp.224-265; Linda S. Levstik & Keith C. Barton, *Doing History* 5th ed,(Routledge, 2015), pp.8~9.

생이 다문화적 배경으로 중학교 때까지 많은 방황을 하였음을 알게 되었다. 또한 어머니로부터 다문화가정 자녀라는 사실이 외부로 알려지지 않도록 유의해달라는 부탁을 받기도 하였다. f교사는 일본인 아버지를 둔 다문화적 배경이 주변에 알려지지 않도록 주의를 기울이고 있으며, 이로 인한 내적 갈등을 최소화하도록 F학생과 상담하고 있음을 강조하였다.

참여자G는 F학생과 같은 F학교 3학년 자연계열 학생으로 고등학교 졸업 후, 일본으로 비즈니스 교육과정을 준비하고 있다. g담임교사는 G학생이 이미 입시를 마무리하였기에 학교생활에 큰 의미를 두고 있지 않다고 언급하였다. G학생은 자신이 일본인 다문화가정 자녀임을 담임교사와 친구들에게 스스럼없이 이야기하고, 학급에서 주로 일본 서적을 읽으며 일본 문화에 친숙함을 드러내었다. g담임교사는 참여자G의 이러한 행동이 학급에 문제 상황을 발생시키지는 않음을 강조하였다. 그러나 G학생이 한국 사회에 대한 신뢰가 높지 않고, 자신의 다문화적 배경으로 인한 피로감을 주변 친구들에게 드러내는 편이라고 하였다. g담임교사는 G학생이 표출하는 심리적 불안감이 학급 경영에 심각한 문제 상황을 만들지 않기에 다문화적 배경으로 다소 힘들어하지만 큰 문제는 없는 것으로 간주하였다. 또한 다문화가정 학생들은 일부 지역이나 초등학교의 문제이지 고등학교 단계에서는 아직까지 크게 고려해야 할 상황은 아님을 강조하였다.

지금까지 살펴본 연구 참여자들의 환경적 요인의 특징은 먼저, 학교를 둘러싼 지역의 사회·경제·문화적 환경이나 학업 성취도의 정도에 따라 다문화가정 학생의 사회·문화적 배경을 다루는 교사들의 인식이 달라짐을 확인할 수 있다. 예를 들어, F학교 교사들은 지역적 특색으로 다문화가정 학생의 수가 많지 않고, B학교에 비해 수업 태도나 출결 등 학교생활을 잘하고 있기에 이들을 바라보는 시선은 대체로 긍정적이었다. 또한 교사들은 다문화적 배경으로 인해 학생들이 사소한 어려움은 겪고 있으나 대체로 큰 내적 어려움은 없다고 인식하였다. 즉, 지역적 특색의 영향으로 학교생활에 잘 적응하고 있는 다문화가정 자녀들의 사회·문화적 배경은 감춰져 ‘일반 학생’으로 다뤄진다.

다음으로 역사교사들은 A교사와 같이 다문화가정 학생을 만나기 전·후, 다문화적 환경에서 역사 수업에 변화가 필요함을 공감하였다. 그러나 수업을 어떻게 재구성해야할지 방향 설정에 어려움을 겪고 있었다. 다문화학생들을 고려하여 역사 갈등 문제는 감정에 치우치지 않게 수업을 해야 하는 것인지, 혹은 문화적 다양성을 강조하여 이주나 교류의 역사를 강조해야하는 것인지 현장 역사교사들은 수업 방향에 대해 적절한 대안을 찾지 못하고 있었다. 반면, F역사교사와 같이 다문화가정 학생이 크게 부각되지 않는 지역에서는 다문화적 환경에 대한 고려보다는 수업 진도에 대한 압박감을 해결하기 위해 새로운 수업 방식의 변화를 고민하기도 하였다.

마지막으로 교사들이 다문화학생을 바라보는 기준은 ‘학교 적응’의 여부였다. 참여자A나 G와 같이 학업 성취도는 낮고, 학교생활에 큰 문제를 일으키지 않는 학생의 경우 다문화적 배경은 소거되고 단지 ‘학습부진아’로 인식된다. 학업 성취도가 낮은 이유나 사회·문화적 배경은 크게 고려되지 않는다. 그러나 참여자B나 C와 같이 학교 부적응이 심각한 문제를 야기하는 경우, 다문화가정 자녀라는 사회·문화적 배경은 부정적인 요인으로 작동하여 다문화가정 학생들에게 낙인효과를 가져온다. 교사들에게 다문화가정 자녀의 사회·문화적 배경은 다루기 곤란한 것으로 은폐당하거나 다문화학생을 향한 부정적인 시각을 배가시키는 요인으로 작동하고 있음을 확인할 수 있다.

2) 역사인식 형성 요인의 중첩성

일본인 다문화가정 자녀는 ‘다문화’로 겪는 소외감 뿐 아니라, 한일 역사 갈등까지 복합적으로 작용하여 정체성의 혼란을 겪기도 한다. 일본군 위안부 문제나 독도 영유권 문제 등 양국의 역사 갈등은 단지 ‘역사 문제’로 그치지 않고 있다. 더욱이 ‘기념’을 통해 다양한 형태로 재현되며 인터넷, 뉴스 등 대중 매체를 통해 실시간 보도된다. 특히 한국과 일본의

스포츠 경기는 과거 역사가 투영되어 물리칠 수 없는 승부로 묘사된다. 한일관계사에서 이러한 역사 갈등은 때로는 다문화가정 자녀의 정체성에 존재론적인 물음을 던지는 삶의 문제와 맞닿아 있다. 일본인 다문화가정 자녀를 둘러싼 중첩적인 상황이 역사적 위치성에 어떤 영향을 미치는지 그 맥락적 요인을 함께 살펴보았다.

가. 가족 역사와 공식 역사

가족이 겪어온 일련의 경험(family stories and family experiences)은 많은 학생들이 역사를 이해하는데 깊은 영향을 끼친다. 더욱이 다문화가정 자녀들은 가족의 경험으로부터 체득한 역사와 학교에서 배운 공식 역사가 부합되지 않기도 한다.⁴⁹⁾ 또한 학생들의 가족 역사로부터 나온 물음이나 관심사는 역사 수업에서 거의 고려되지 않는다.

면담과정에서 다문화가정 자녀의 사회·문화적 배경이 되는 ‘가족’은 학생들의 역사이해에 다양한 측면에서 작동하고 있었다.⁵⁰⁾ 참여자C·D·E·G의 경우, 어머니 혹은 아버지로부터 일본어나 일본 문화, 역사 등에 대해 이야기를 나누거나 학교에서 겪었던 일들을 함께 나누며 의견을 공유하기도 하였다. 이들은 비교적 일본 친척들과 교류가 활발하며 일본 문화에 친화력이 높고 일본어 구사력이 뛰어난 편이다.

49) Peter Seixas, op. cit., 1993, pp.320-322.

50) 다문화학생들의 설문조사를 검토해본 결과 복수 정답 2개 중 최다 선택지로 참여자 7명 전원 역사 수업·교과서를 선택하여 이것이 학생들의 역사 지식 형성에 주요한 통로임을 보여주었다. 학생들은 질문에서 역사 ‘지식’의 출처에 초점을 맞추었기에 역사 ‘수업’을 선택했을 가능성이 높다. 이에 사후 면담에서 자신의 역사 이해와 관련하여 가족의 영향 정도를 참여자에게 추가 질문하였다. (문항) 여러분이 지금 알고 있는 역사 지식은 어떻게 알게 되었을까요? 다음 중 여러분이 역사지식을 가장 많이 얻은 곳을 두 가지 고르세요. (이해영, 앞의 글, 2017, p.30)

	다문화	2기	3기	4기	5기
① 가족이나 친구들 이야기	E	9	8.9	17.8	10.5
② 역사수업시간, 역사교과서	A,B,C,D,E,F,G	43	43.9	70	43.2
③ 역사소설이나 드라마, 영화	C,D,F	25	23	8	21.6
④ 인터넷을 이용한 검색 활동	C	8	8.6	3.2	10.2
⑤ 교과서 이외의 역사책들	A,B,G	15	15.6	1	14.6

특히, 참여자E와 G의 경우, 참여자 7명 중 역사에 대한 흥미와 관심도가 높을 뿐 아니라, 가족과 함께 자신의 사회·문화적 배경이나 韓日 역사 갈등 문제에 관해 자주 대화를 나눈다. 참여자E와 G를 통해 일본인 다문화가정 자녀에게 가족 역사가 미치는 영향이 역사에 대한 관심이나 흥미를 낮추는 요인으로만 작동하지 않음을 알 수 있다. 참여자E는 역사지식의 출처를 묻는 선택형 문항에서 ‘가족이나 친구들 이야기’를 선택하였으며, 역사에 대한 흥미도가 참여자 중 가장 높았다. 그녀는 면담 과정에서 역사에 관한 의견을 개진하며 자신의 역사인식은 일본인 아버지의 영향이라 강조하였다. 일본에 거주할 당시 어머니로부터 한국 음식이나 전통의상을 제외하고 전해들은 바가 없었기에, 한국에 대한 이미지는 “일본의 옆 나라 정도”였다. 그러나 한국으로 이주 후, 참여자E에게 어머니는 한국의 역사와 문화에 관해 함께 이야기를 나누는 적극적인 조언자가 되었다.

(1)

참여자E: 진짜 한국에 와서 처음으로 일본이랑 한국이 서로가 가지고 있고. 음.. 그 때 당시에는 한국하면 옆 나라 정도? 생각나는 이미지 하면 김치 정도? 그 정도밖에 없었어요. 엄마가 한국 사람임에도 한국에 대한 개념 자체가 없었어요.

연구자 : 엄마가 한국에 대해 많이 이야기를 해주지 않았나요?

참여자E: 뭐 애기 때부터 한복은 자주 입혀주셔서 이게 한국 옷이구나 하는 정도만 이해했지 그 다지 적대감정 이런 건 정말 몰랐죠. 와서 전 처음으로 인사하려 하는데 적대 감정으로 저를 대하는 애들도 있었고, 신기해서 대하는 애들도 있었고.. 정말 저를 보는 여러 가지가 있었어요. 그런데 일단은 교과서에서 유관순 이야기가 나오니까.⁵¹⁾

(2)

연구자 : 1번에 역사에 흥미와 관심이 매우 높다고 하셨는데 어떤 배경이 있나요?

참여자E: 아빠가 일본역사에 대해서도 자주 이야기를 해주세요. 저희 아버지

51) 학생들의 면담 내용을 전사하여 부분 발췌하였다.

가 일본에 계셨을 땐 학원 선생님이셨어요. 그래서 국어와 역사를 많이 가르치셨어요. (중략) 아빠랑 자주 이런 거에 대해 이야기를 많이 해요. 거기에서 대부분 이야기하는 것이 역사 이야기인 것 같아요.

연구자 : 그러면 어머니께서 일본이 있었을 때나 한국에 있을 때 역사나 한국에 관한 이야기를 많이 해주셨나요?

참여자E: 일본에서는 거의 들은 적이 없어요. 맞벌이이시다보니까.. 엄마와 그렇게까지 이야기한 적이 없었고. 한국에 와서 처음에 친구들이 독도에 대해 물어봤을 때 엄마한테 “독도가 뭐야?”하고 물어봤어요. 전 처음 듣는 이야기니까. 그러니까 엄마는 그냥 “한국 땅이라고 그러면 돼”라고... 한국인의 입장에서 어떠한지를 배우는데 도움을 많이 받았어요. 한국인은 이렇게 생각을 하는구나 하고.

참여자 D는 역사지식의 출처에서 ‘역사수업과 역사드라마를 선택하였지만, 그녀와의 면담 중에 드러나는 역사인식에 있어 어머니(카오리, 가명)의 영향이 포착되기도 하였다. 참여자 D에게 드러나는 상대주의적 역사인식은 어머니의 영향일 가능성이 높다. 필자는 어머니와 6개월에 거친 면담 과정에서 그녀가 ‘회피’의 대상이었던 역사를 어떻게 ‘직면’의 대상으로 극복해나갔는지 살펴본 바 있다. 그녀는 양국의 역사 갈등은 자신뿐 아니라 자녀들에게까지 되물림 되어 고통을 주는 문제로 인식하였다. 이를 해결하기 위해 자녀들과 역사 문제를 어떻게 해결해야할지 자주 의논하였다. 그 과정에서 그녀는 역사지식의 구성적 성격으로 주관성에 주목하여 ‘상대주의적 역사인식’에서 답을 찾았다. 참여자 D의 어머니는 현재 제기되고 있는 역사 갈등은 한국의 입장에서 보면 일본이 가해자이고 침략자이지만, 일본의 입장에서 보면 또 달라질 수 있다는 입장을 취하였다. 즉, 같은 사건을 두고도 각 국의 시각과 입장이 다르기에 한국의 역사와 일본의 역사는 각기 ‘다르다’고 이해하였다. 자녀들에게 한국의 입장에서 보면 한국 역사가 맞지만 일본의 입장에서 보면 또 다를 수 있음을 강조하였다. 이러한 역사인식은 참여자 D에게도 드러남을 확인할 수 있다. 일본인 어머니와의 끊임없는 대화로 자신의 사회·문화적 배경을 상대화하려는 노력이 역사인식에 투영된 것이다.

(3) 2016년 3월 30일 오후 3시 55분~5시 10분, ○○구 여성인력개발센터,
(면담 중 일부 발췌.)

연구자: 그러면 자녀들과 역사와 관련된 여러 이야기를 나눠보셨어요?

카오리: 큰 애랑은 많이 못했어요. 그래서 둘째나 막내랑은 그래도 이야기를 해요. 애들이 정체성? 같은 것에 고민이 좀 있었나 봐요. (중략) 역사는 그 나라의 역사지 항상 해석과 시각의 차이가 있는 거라고. 같은 역사라도 한국의 시각과 일본의 시각은 차이가 있을 수 있다고. 저도 이토 히로부미는 일본에서는 영웅이지만 한국에서는 죽일 놈이잖아요. 대신 안중근이 그렇고.. 그 나라의 관점에 따라 다른 것 같아요. 무조건적이거나 일방향적 시각을 가질 필요가 없는 것 같아요. 어느 한 쪽은 맞고 다른 쪽이 틀리다고 생각하면 힘들니까.

참여자 C는 다른 가족들과는 자주 대화를 나누지는 않았지만, 어머니와는 일본의 역사나 학교생활에 관해 이야기를 자주 나누었다. C학생은 어머니와 다른 가족들을 구분하고 있었으며, 어머니로부터 그 영향을 더 많이 받음을 알 수 있다.

(4)

연구자 : 가족들이나 친구들 특히 가족과 역사와 관련된 이야기라든지 학교에서 배운 이야기를 부모님과 이야기 한 적은 없었어요?

참여자C: 딱히 가족이랑은 친한 편이 아니라서..

연구자 : 그러면 어머니와는 일본과 관한 여러 가지 이야기라든지 풍습, 역사와 관련된 이야기를 들어본 적이 있어요? 예를 들어 학교에서 C학생이 배운 걸 이야기해본다던지..

참여자C: 네.. 이야기는 좀 해요. 그런데 딱히 기억은 안나서..

연구자 : 그렇군요. 그러면 어머니는 역사 문제에 있어 어떻게 생각하시는 것 같아요?

참여자C: 좀 심각하게 생각하죠. 엄마는 일본 사람이고, 일본에서 살았고..

연구자 : 어머니는 일본과 관련된 역사문제에 대해 어떤 입장을 가지고 계셔요?

참여자C: 엄마도 한국이 그러는 것을 이해는 하는 입장인데.. 일본이 잘못했다고 생각해야 되는데 우리가 이제 한국에도 왔고.. 그런데 딱히 일본을 비판하는 사람은 아니에요.

반면 일부 참여자는 부모님과 한일 양국의 역사 문제나 자신의 다문화적 배경과 관련하여 많은 이야기를 나누지 않는다고 대답하였다. 이들은 역사에 대한 흥미가 보통 혹은 낮은 편이며 일본에 거주하는 친척들과 교류가 거의 없는 부류에 속한다. 참여자 A와 B의 경우, 일본의 역사나 문화와 관련하여 어머니로부터 들은바가 거의 없다고 대답하였다. 반면, 어렸을 때부터 어머니로부터 일본어를 배웠으며 이를 자신의 장점으로 생각하는 것을 통해 자부심도 엿볼 수 있다. 언어를 학습한다는 것은 그 나라의 문화에 대한 이해를 수반하기에 일본에 대한 이해 없이 일본어를 구사한다는 점에 대해서는 다시 생각해볼 필요가 있다.

(5)

연구자 : 9번 역사지식의 통로가 수업시간과 교과서 이외의 역사책인데, 다른 역사책 읽어본 것이 있나요?

참여자A: 저는 일단 책 같은 것은 잘 안읽어서요. 잘 모르겠어요. 그런데 수업시간에 역사책을 읽으면 좋다고 했고.. 역사와 관련해서 수업시간에 더 많이 들으니까 선택했어요.

연구자 : 가족이나 친구들 그러니까 어머니로부터 일본의 역사라든지 풍습 등에 관해서는 들어본 적이 있나요?

참여자A: 네. 뭐 딱히.. 엄마가 일본에 관해서는 이야기를 잘 해주지 않아서요.

(6)

연구자 :그럼 어머니는 A학생에게 일본과 관련하여 다양한 이야기를 해주시나요?

참여자A: 음.. 일본이야기는 별로 안해서..

연구자 : 그러면 혹시 일본어는 할 줄 알아요?

참여자A: 네, 조금이요. 저보다는 형이 더 잘해요.

(7)

연구자 : 9번에서 역사수업과 교과서 그리고 이외의 역사책을 선택했는데, 아까 3번이랑 같네요. 혹시 부모님과 역사와 관련된 이야기를 하나요?

참여자B: 엄마는 역사 이야기는 별로.. 아빠는 그냥 자기 옛날이야기만 하고.. 박정희.. 뭐라 뭐라 하는 이야기랑..

연구자 : 엄마로부터 일본의 역사나 풍습, 문화에 관한 이야기는 들어본 적이 있나요?

참여자B: 그냥 엄마는 일본은 태어난 국가라고 생각한다고 했어요.

일본인 어머니가 일본의 역사나 문화를 강조하지 않는 이유로 한국과 일본의 역사 갈등 상황을 고려해 볼 수 있다. 일본의 역사와 문화를 강조하는 것은 자칫 자녀에게 정체성의 혼란을 줄 수도 있기에, 굳이 이를 부각시키지 않는 것이다. 특히 담임교사와의 면담에서 다수의 일본인 어머니들은 자녀가 일본인 다문화가정 자녀라는 사실이 드러나는 것을 원하지 않는다는 점에서 자녀들이 한국에서 ‘한국인’으로 살아가길 원함을 알 수 있다. 그럼에도 자녀에게 역사나 문화 대신 일본어를 강조하는 것은 자신과의 소통이나 언어의 중요성 뿐 아니라 일본인 어머니의 모국에 대한 이해를 우회적으로 드러내는 것이라 할 수 있다.

나. 문화적 맥락(cultural context)과 역사 교실

일본인 다문화가정 자녀들은 초등학교 5~6학년 사회수업에서 역사를 학습하기 이전부터 이미 한국과 일본의 역사적 관계로 인해 심리적 갈등을 경험하였다. 각종 언론에서 보도되는 한일 갈등 문제나 한국과 일본의 스포츠 경기에 양국의 역사 관계를 투영하여 중계하는 방송 매체와 일제 강점기를 소재로 한 드라마나 영화 등 ‘문화 커리큘럼’(cultural curriculum)⁵²⁾을 통해 학생들이 이미 한일 역사관계를 선지식과 같이 습

52) Sam Wineburg, Susan Mosborg, Dan Porat and Ariel Duncan, “Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness”, *American Educational Research Journal*, Vol. 44, 2007,

득하였다. 학생들은 교과서나 역사 수업에서 습득한 역사 지식만큼이나 오늘날에 재현되는 문화 커리큘럼에서 과거에 대한 내러티브를 구축하는데 강력한 영향을 받는다.⁵³⁾ 역사지식의 출처를 묻는 선택형 문항에서도 다수 참여자들은 역사수업 다음으로 ‘역사소설이나 드라마, 영화’를 선택하였다. 대중매체로 접할 수 있는 ‘재현된 과거’는 역사인식을 형성하는 또 다른 경로임을 확인할 수 있다. 또한 학교 수업에서 다루지는 일제 강점기 인물이나 소설에서의 상세한 묘사는 다문화 학생이나 일반 학생들에게 한·일 역사 관계에 있어 감정이입적 기제로 작용하고 있다. 문화적 맥락은 공식적 역사학습 이전 학생의 역사적 관점을 형성하는데 영향을 끼치기도 하며, 공식적 학교 수업에서 학습한 역사 내용을 상세화(amplification)시키는 역할을 수행하기도 한다.

(8)

연구자 : 지금은 대학생이니까 많이 괜찮아졌다고 했는데, 학교에서 역사 수업할 때는 어땠어요?

참여자D: 지금 생각해보면 초등학교 때가 놀리고 그러는게 제일 심했던 것 같아요. 초등학교 때는 수업 아닐 때도 심했어요. 친구들이 막 그냥 와서 독도는 누구 땅이냐고 물어보고, 특히 남자애들은 일본이랑 한국이랑 추구하면 대놓고 누구 응원했냐고 물어보기도 하고, 사실대로 말해도 아니라고 하니까. 그게 정말 싫었어요. 그래서 아예 그런걸 안 봤어요..

pp.40~76. 와인버그의 연구는 각기 다른 3개의 학교에서 5쌍의 부모 및 자녀(11학년)를 대상으로 1년에 걸쳐 수업 관찰 및 수차례의 공식 인터뷰를 통해 미국 역사에서 핵심적인 사건과 전환점이 무엇인지에 대한 개인적 내러티브들을 이끌어냈다. 특히 부모는 그 시절을 경험했지만 자녀에게는 “역사”가 되어버린 역사적 사건, 즉, 살아있는 기억과 학습된 기억 간의 차이를 조사하기 위해 베트남 전쟁과 관련된 5개의 상징적인 사진들을 중심으로 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰에서 15쌍 중 9쌍이 영화 ‘포레스트 검프’를 베트남 전쟁과 관련지어 언급하였다. ‘포레스트 검프’는 부모와 자녀가 공유하는 텍스트로써 강력한 영향력을 행사함을 알 수 있다. 영화를 통한 문화커리큘럼의 집단적 경험은 부모, 학생, 교사의 점점으로 작동한다. 학교는 대중문화와 서로 분리되는 영역을 형성하기보다, 종종 문화커리큘럼의 조달자 역할을 한다. 이와 비슷하게, 가정은 부모와 자녀는 영화로 만들어진 과거를 함께 보는 경험을 공유하고, 문화커리큘럼을 매개하는 장소가 되기도 한다.

53) Sam Wineburg, Susan Mosborg, Dan Porat and Ariel Duncan, Ibid, p.69.

(9)

연구자 : 초등학교 때 생활은 어땠나요? 처음 전학 왔을 때..

참여자E: 초등학교 4학년 즈음이면 역사공부도 조금씩 시작하죠. 제가 딱 초등학교 4학년 때 처음으로 국어책을 폈을 때 첫 페이지가 유관순이야기였어요. 전 태어나서 유관순 이야기를 한 번도 들어본 적이 없었거든요. (중략) 독도는 어느 나라 땅이야 했을 때, 전 얼어버렸죠. 독도가 뭐지.. 독도가 뭐지.. 일본에서는 들어본 적도 없는 이야기예요. 진짜 한국에 와서 처음으로 일본이랑 한국이 서로가 적대감을 가지고 있고. (중략) 그런데 일단은 국어교과서에서 유관순 이야기가 나오니까.. 그 때 애들이 군인 인형을 가지고 와서 이거 너네 나라야 하면서 제 앞에서 막 상황극을 벌이는데 멘붕이 온 거죠.

역사 교실은 교육과정에 따른 공식적인 역사를 학습하는 장이다. 그러나 다문화가정 학생에게 역사교실은 다문화적 배경을 숨기거나 억압당하는 공간으로 간주되기도 하며, 역사수업은 자신의 사회·문화적 배경에 대한 도전으로 여겨지기도 한다. 참여자F는 일본의 가혹한 식민 통치를 마치 자신의 행위로 동일시하였기에 역사 수업은 긴장의 연속이었다. 특히 수업으로 인한 급우들의 반일 감정이 자신을 향한 것이라 생각하여 민감하게 반응하기도 하였다.

참여자F를 통해 역사교실에서 일어나는 교사와 일반 학생들의 ‘상호작용’이 다문화가정 학생들의 역사인식에 많은 영향을 미침을 확인할 수 있다. 한일 역사 갈등에 관한 교사의 설명이나 또래 집단의 감정적 반응이 역사학습으로 배우는 내용보다 다문화가정 학생들에게 더 많은 갈등을 유발한다. 더욱이 다문화가정 학생들은 교사와 일반 학생들이 일본에 관해 공유하는 일종의 ‘공식화 된 역사인식’에서 더 많은 심리적 압박감을 느꼈다. 교사나 일반 학생들이 다문화가정 학생들에게 제기하는 한일 역사 갈등에 관한 질문들은 양자택일의 이분법적 내용으로 정체성에 혼란마저도 야기한다. 이러한 역사교실에서 요구되는 역사 교육은 다문화에 관한 역사지식의 습득이라기보다, 다문화가정 학생 뿐 아니라 교사와 일반 학생이 사회구성원으로 함께 살아갈 수 있도록 서로의 차이를 인정

하고 존중하는 삶의 태도에 관한 것이다.

(10)

연구자 : 중학교 때는 다문화라는 것 때문에 친구들이 많이 놀림을 받았다고 했는데..

참여자F: 네.

연구자 : 많이 힘들었겠네요. 그럼 그것 때문에 역사 수업에 집중하기 힘든 적도 있었어요?

참여자F: 엄청 그랬어요. 엄청 영향이 있었어요. 힘든 것도 있었지만 민감했어요. 그러니까 막 흥분되면서 눈동자가 흔들리고. 일본이 약간 식민지배 많이 했다, 역사수업 시간에. 솔직히 일본이 과거에 한 짓은 저도 나쁘다고 생각하는데 친구들이 일본을 막 싫어할까봐 그게 제일 큰 이유예요.

특히 참여자C는 각종 매체에서 보도되는 독도나 위안부문제에는 민감하게 반응하였다. 반면, 학교 수업을 통해 학습하는 양국의 역사 문제는 교육과정에 따른 공식화 된 지식으로 인정하고 학교 역사 수업은 수업대로 수용하는 모습을 보였다. 참여자C는 역사를 자신의 다문화적 배경과 분리시켜 학교에서 배워야 하는 공식화 된 학습 내용으로 한정시킴으로써 내적 갈등을 완화시켰다. 역사 교실은 일본인 다문화가정 자녀들에게 가족 역사와 공식 역사가 충돌을 일으키기도 하지만 접합 지점을 찾아가는 공간이 되기도 한다.

(11)

참여자C: 음 역사는 일본에 관한 것이 좀 많더라고요. 기분이..

연구자 : 그렇죠..

참여자C: 요즘 따라 일본의 이야기가 많아지고 안 좋은 이야기도 나오고 딱히 좋은 이야기는 안 나오죠. 애들이 안 좋게 생각할 수도 있고. 그래도 이거는 배우는 거니까 수업시간에... 이해된다고 생각해요.

다. 성숙에 의한 극복과 조력에 의한 성장

일본인 다문화가정 자녀들은 공식적인 역사교육을 받기 이전부터 한 일관계사에 관한 대중매체나 드라마, 영화 등으로 재현된 문화커리큘럼 등의 영향으로 친구나 교사 등 주변의 시선으로부터 자유롭지 못하였다. 다문화가정 자녀들은 역사 갈등과 마주하였을 때, 이를 회피하거나 상대 주의적 인식을 표명하는 등 다양한 방법을 통해 역사를 이해하고 극복하고자 노력하였다. 다문화가정 자녀들이 보이는 이러한 모습은 학년이나 학교급이 올라감에 따라 겪는 성숙에 의한 측면도 있다. 동시에 부모, 교사 등 주변인의 도움이나 학생들 스스로 자신과의 끊임없는 대화를 통해 내적으로 성장한 부분도 존재한다. 다문화가정 자녀들이 이러한 과정을 거쳐 주체적 자아로 성장해나가는 모습을 포착할 수도 있다.

참여자E의 경우, 자신의 사회·문화적 배경과 주류 문화 간의 충돌을 극복할 수 있는 내적 성장이 자연스러운 ‘성숙’만으로는 도달하기 어려움을 보여준다. 학교급이 올라감에 따라 성숙에 의해 주변인들의 시선도 많이 누그러들었고, 참여자E도 한국에서의 학교생활에 적응하였다. 그럼에도 불구하고 여전히 역사수업은 자신의 사회·문화적 위치성과 충돌을 일으키기도 하였다. 그녀는 대학교 입시를 준비하면서 여러 선생님들과의 나눈 대화를 통해 자신의 사회·문화적 배경을 극복하는 할 수 있는 내적 성장을 경험할 수 있었다.

(12)

연구자 : 일본에서 태어나셨어요?

참여자E: 네 제가 일본에서 태어났어요. 10년동안 살다가 왔어요. 초등학교 4학년 때 왔어요. (중략) 대학교 오니까 많이 풀어진게 있어요. 제가 아마 예정대로 고등학교 졸업하고 일본으로 돌아갔으면은 한국에 대한 품고 있었던 그런 것이 안 풀어졌을거예요. 이제는 그런걸 제가 극복하고 이렇게 말도 하고 그런거 같아요. 제가 고등학교 때까지는 말하지 못했어요. 제가 말을 하려고 하면은 너무 서러운 감정이 너무 우리나라와서.. 그런데 이제 다 지나간 이야기가 되어버

리니까 우스게 소리로 할 수 있는 정도가 되었어요. 그건 거의 다 경험이죠. 지금생각하면...

연구자 : 일본인의 이름으로 어떻게 살아왔는지 어떤 과정을 겪었는지 궁금했었어요.

참여자E: 하도 자기소개서를 많이 써서.. 한이 맺혀가지고 (웃음) 그때까지만 해도 잘 못 넘었었어요. 그때 면접 준비하면서 선생님들이랑 자기소개하다가 물어버렸죠. 그 때 선생님들이 많이 이해를 해주셨어요. 너가 아직까지 이것을 못넘고 있구나 힘들구나하고 받아들여주셨어요. 이제는 하도 이야기를 많이 하니까 이제는 괜찮아졌죠.

참여자G의 경우 다문화적 배경을 스스로 표명하며 긍정적으로 받아들인다. 특히 역사에 관심과 흥미가 높아 일본에 거주할 당시 외할머니와 자주 박물관을 다니며 역사를 접한 경험도 한국과 일본의 역사를 비교하며 이해하는 것에 바탕이 되었다. 뿐만 아니라, 참여자G가 학교생활에서 자신의 다문화적 배경을 드러내며 역사에 관심을 가지게 된 계기는 중학교 시절 역사 선생님의 영향이 크게 작용하였다.

(13)

연구자 : 역사 수업은 어땠어요?

참여자G: 제가 중학교 2학년까지는 그 전에 선생님들은 일본이 무조건 나빠 이렇게 가르쳐주셔서 힘든 것도 있고 그랬는데 그 이후로는 제가 반에 있는 걸 선생님들이 다 아시고. 그래서 역사를 가르칠 때도 제가 상처받지 않게 배려를 해주신 것 같아요. 그래서 지금은 많이 괜찮아졌어요. (후략)

참여자F는 자신의 다문화적 배경으로 인한 내적 갈등을 삶 속에서 고투하며 이겨내고자 하였다. 참여자F의 설문지는 연구에 참여한 학생 중 가장 많은 고민의 흔적을 보였다. 문항에 줄을 쳐서 읽거나, 여러 개 답안을 고쳐서 작성한 흔적에서 참여자F의 내적 갈등을 확인할 수 있다. 특히 참여자F는 설문조사 이후 사후 면담에서 자신의 설문지를 찬찬히 살펴보면서 역사학습의 목적이나 일본을 바라보는 시각 그리고 한국에

다시 태어나고 싶은 여부에 관한 문항의 답변을 스스로 수정하였다. 참여자F는 자기 검열로 인해 일반학생의 공식화된 답변을 자신의 인식인 것처럼 선택하거나, 자신의 불성실한 태도를 성찰하는 등 선택지를 수정한 이유를 구체적으로 제시하였다. 이를 통해 참여자F는 연구에 참여하면서 면담 과정을 자신의 역사인식을 되돌아보는 계기로 삼았음을 알 수 있다. 물론 참여자F의 내적 성장이 일시적인 변화일 수도 있지만, 이와 같은 성장의 경험이 지속된다면 긍정적인 변화를 이끌어 낼 수 있다.

(14)

연구자 : 그럼 네가 수업 중이나 평소에 겪었던 그런 갈등을 어떻게 극복할 수 있었는지.. 부모님과 의논을 했는지 아님 다른 방법이 있었는지 말해줄 수 있을까요.

참여자F: 보통 부모님한테 말하면 매일 긍정적인 말만해서. 솔직하게 사설을 듣고 싶은데 매일 긍정적인 말을 하니까. (중략) 마음에 와 닿지 않았어요. 그래서 뭔가 도움을 받으려고 해도 도움을 받는 것 같은 느낌이 안 들어요. 그냥 혼자서 속마음으로 이거에 대해 고뇌에 빠지면서 계속 생각만 했어요. 혼자 끙끙 앓다가 잊어버리고 잊어버리고. 지금도 그래요. 혼자서 생각하고 해요.

(15)

연구자 : 그럼 지금 10번에 보면 역사를 배워서 어떤 변화가 있으면 좋을까요.

참여자F: 제가 볼 때는 음 이거 정의 없이 한 것 같아요.

연구자 : 그럼 다시 한 번 생각해볼까요?

참여자F: (한참을 생각하다가..) 문항 안에 답이 없는거 같아요.

연구자 : 그럼 다른 건 어떤 것이 있을까요?

참여자F: 지금 내 존재와 생활이 과거로부터 지금까지 매우 관계가 깊다는 것을 알 수 있고.. 그러니까 과거 중에 어떤 것이 현재 나와 연결이 되어 있는 느낌? 음 계속 그러니까 예를 들어 칼쓰고 싸웠다가 나중에는 총으로 싸우고 지금도 달라지고 있고..

연구자 : 그러면 문항 중에 “과거의 경험과 오늘날의 상황을 연결하여 이해하는 힘을 기른다”와 조금은 유사하네요..

참여자F: 네. 비슷한 것 같기도 하고.. 과거에서부터 지금까지 쪽 이어지면

서 바뀌기도 하고..

(16)

연구자 : 그러면 한국에 다시 태어나고 싶지 않다고 체크했다가 왜 태어나고 싶다고 고치게 되었는지 말해줄 수 있어요?

참여자 F: 솔직히 이때는 선생님이랑 상담하기 전이었는데 다른 나라에서 태어났으면 제가 더 편하게 생활할 수 있지 않았을까 했어요. 그런데 꼭 그렇지 않은 것 같아요. 그렇게 생각해서 마지막에 고쳤어요. (후략)

일본인 다문화가정 자녀를 둘러싼 사회·문화적 배경은 학교 교사들에게는 다루기 힘든 것으로 학생의 학교생활 적응 여부에 따라 은폐당하기도 하며 혹은 낙인 효과를 수반하는 요인으로 작동하였다. 또한 가족역사의 영향은 다문화가정 자녀에게 역사학습에 대한 흥미를 유발할 수 있는 요인으로도 작용하였다. 한일 역사 관계에 관한 대중매체의 보도나 영화, 기념관 등 문화커리큘럼을 통해 형성된 역사적 관점은 공식적인 역사학습과 충돌을 일으키기도 하지만, 역사수업의 내용을 심화시키기도 한다. 가족역사, 문화적 맥락, 그리고 학교 교육과정 등이 상호 복합적인 얽힘을 통해 중첩적으로 작용하여 학생의 역사인식 형성에 영향을 끼쳤다.

4. 위치성의 표출과 성찰적 역사인식의 가능성

가정의 사회·문화적 환경, 학교 역사 수업과 교실, 그리고 대중문화 사이의 복잡한 상호 작용은 다문화가정 자녀의 역사인식에 영향을 끼친다. 이 과정에서 다문화가정 학생들은 일반 학생들과 역사인식에서 공통점과 차이점이 함께 드러나기도 한다. 일본인 다문화가정 자녀들의 다면적인 역사인식을 탐색함으로써 교실 내 학생들은 관용의 태도로 자신의 사회·문화적 위치성과 타인의 위치성이 서로 다를 수 있음을 이해하고 그 차이를 존중할 수 있다. 그리고 자신의 위치성에 ‘거리두기’를 통해 역사인식을 돌이켜 살펴봄으로써 자신의 역사적 관점이 절대적이지 않음을 깨닫고 다원적 역사상을 구성하는 성찰적 역사인식의 가능성을 타진해 볼 수 있다.

1) 다면적 역사인식의 양상과 특징

7명의 일본인 다문화가정 자녀들과 역사에 대한 흥미와 역사학습, 자국사에 대한 서술과 민족주의에 대한 관점, 그리고 한일관계사와 관련된 인지갈등에 관한 사전 설문조사와 사후 면담, 그리고 심층면담을 통해 참여자들의 위치성이 어떻게 표출되어 역사인식에 투영되는지 탐색하였다. 또한 역사교육연구소에서 실시한 1기부터 5기까지 학생의식조사의 결과⁵⁴⁾와 다문화가정 자녀들의 답변을 비교하여 참여자들의 역사에 대한 인식론적 신념체계가 어떻게 역사인식의 양상으로 드러나는지 그 특징을 살펴보았다.

가. 은폐적 입장

은폐적 입장⁵⁵⁾은 다문화가정 자녀들이 자신의 사회·문화적 배경으로

54) 이해영, 앞의 글, 2016.

55) 은폐‘성’이 아닌 은폐적 ‘입장’(stance)이라 칭한 것은 참여자들의 사회·문화적 배경이나 환경이 이들의 역사인식에 영향을 끼치는데 있어 전형성으로 환원될 수

겪게 되는 역사적 갈등 상황이나 역사와 마주하는 것을 ‘회피’하며, 스스로 다문화적 배경을 감추는 위치를 점한다. 이는 자신이 다문화 학생이라는 사실을 감추거나 역사에 흥미와 관심이 낮음을 드러내는 경우라 할 수 있다. 또한 다문화 경험과 관련된 문항이나 질문에는 침묵이나 ‘잘 모르겠다’ 혹은 ‘별로 그런 적이 없다’ 등으로 응답을 회피하거나, 자신의 생각을 직접적으로 드러내지 않는다. 이 경우 표면적으로 학생은 전혀 정체성의 혼란을 느끼거나 갈등을 느끼지 않는 것처럼 보일 수도 있다. 하지만 스스로 다문화 가정 자녀라는 것을 숨김으로써 내면에 있는 갈등 상황을 외부로 표출시키지 않는 것으로도 볼 수 있다. 이는 자신의 경험을 이야기 하는 것에 대한 저항감일 수도 있고, 어릴 때부터 체득된 다문화에 관한 시선으로부터 자신을 보호하는 하나의 방어기제로 대담을 회피하는 것일 수도 있다. 또한 자신의 사회·문화적 배경을 드러내어 표현하는 것에 익숙하지 않은 경우에도 나타날 수 있다.

(17)

연구자 : 그러면 A학생이 생각하는 단일민족은 어떤 것인가요?

참여자A: 이에 대해서는 딱히 안 좋은 생각이 드는 것은 아니고... 답하기가 까다로워서요.

연구자 : 그러면 아까 A학생이 객관식 문항에서 단일민족에 전적으로 동의한다고 했는데 그것과 연관지어 생각해보면 어떨까요?

참여자A: 음... 그러니까... (한참 시간이 흐른 뒤) 조금 대답하기가 그래요.

역사문제연구소가 진행한 1기부터 5기까지의 조사 결과와 본 연구의 참여자들의 답변 중 ‘친일과 청산’을 둘러싸고 인식에서 차이를 드러냈다.⁵⁶⁾ 역사의식조사 결과는 친일과 문제를 덮어두거나 논의할 수 없다는 답변이 가장 낮은 반응 비율을 차지한다. 그러나 본 연구 참여자들은 오히려 역사 문제를 회피하는 문항의 반응 비율이 높은 것으로 나타났다.

없는 측면이 존재하기 때문이다. 위치성에 따른 역사인식이 다면적이거나 중첩적으로 드러나기에 ‘입장’이라는 용어를 사용하였다.

56) 문항) 여러분은 일제 강점기의 친일 민족 반역자 문제를 어떻게 처리하는 것이 좋다고 생각하나요? (이혜영, 앞의 글, 2017, p.34)

참여자 B는 역사는 자신의 삶과 무관한 과거 사람들의 이야기이기에 현재를 살아가는 사람들이 판단할 수 있는 문제가 아니라는 입장을 보였다. 동시에 역사는 불가역성의 사건으로 인식하고 있다. 자신의 사회·문화적 배경을 은폐시킴으로써 과거를 현재와 단절적으로 인식하며 역사를 통해 미래로 나아가는 지향은 드러나지 않는다. 역사를 과거이야기로 인식하는 것은 단지 다문화가정 자녀의 특징적인 역사인식은 아니며 일반 학생이나 성인에게도 드러나는 특징 중 하나이다. 특히 반슬레드라이트는 초심자(novice)의 직관적인 신념 중 하나로 역사학습에 역효과를 낳는 인식 중 하나로 파악하고 있다.⁵⁷⁾

그러나 다문화가정 학생들이 역사를 불가역적인 과거로 인식하는 것은 선행연구에서 역사를 과거와 직결시키는 직관적인 사고와는 차이가 있다. 참여자들은 다문화적 배경으로 인해 자신의 삶과 역사와의 연결고리를 찾지 못했기에 이러한 인식이 강화되어 드러난다. 특히 참여자B의 경우, 한국사를 ‘자신과 관련이 없는 과거’로 타자화하여 이해하는 반면, 자신의 삶과 연결고리를 찾은 세계사의 경우 관심과 흥미가 높음을 밝히고 있다.

	다문화	2기	3기	4기	5기
① 지난 일을 들추어서 갈등을 불러일으키는 것은 옳지 않으므로 다시 말할 필요가 없다.	A, B	11.1	8.6	9.1	5.6
② 시민단체가 앞장서서 친일의 진상을 밝히고 기록으로 만들어 후세에 남겨야 한다.	없음	11.8	11.7	12.1	11.4
③ 정부나 국회가 앞장서서 친일의 진상을 밝히고 기록으로 만들어서 후세에 남겨야 한다.	C, F	31.2	30	27	32.3
④ 정부나 국회가 나서서 진상을 분명히 밝히고 민족 반역 행위의 책임을 끝까지 물어야 한다.	D	37.5	44.6	46.2	45.8
⑤ 일제 강점기에는 누구든 일본에 협력할 수밖에 없었으므로 친일 문제를 따질 수 없다.	E, G	8.4	5.0	5.6	4.9

57) Bruce A. VanSledright, *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards* (Routledge, 2014), pp.71~73

(18)

연구자 : 자 그럼 8번 친일파 문제와 관련해서 다시 말할 필요가 없다고 했는데 이렇게 생각하게 된 이유는요?

참여자B: 이 일은 친일파 그 사람들 문제이지 제가 딱히 이야기할 문제가 아닌 것 같아요. 그건 자기들 선택이니까.

연구자 : 그건 개인 선택의 문제이지 옆에서 이야기할 문제는 아니다 라는 거예요?

참여자B: 이야기한다고 해도 바뀔 것 같지도 않고..

(19)

연구자 : 세계사는 그나마 판타지 소설쓰는데 도움이 되니까 흥미가 조금은 있는 것이고.. 그러면 한국사도 도움이 될텐데.. 한국사에는 왜 그렇게 전혀 관심이 없어요?

참여자B : 괜히.. 저랑은 아무 상관이 없는 거니까요.

연구자 : 크게 자신과 상관이 없다고 생각해요? 한국사는?

참여자B : 네. 옛날 사람들이 어떻게 해서 이렇게 했다 이 정도밖에 없어요.

연구자 : 한국사는 옛날 사람들의 이야기로 자신과는 연결이 안 된다고 생각해요?

참여자B : 연결이 안 되는 건 아닌데 저랑은 딱히 상관이 없으니까...

또한 참여자들은 역사를 ‘회피’의 대상으로 자신이 고군분투해야하는 가장 다루기 힘든 문제로 인식하고 있다. 참여자D의 경우, 수업 중 일본과 관련된 내용 그 자체를 본인에게 도전이라 여겼다. 또한 학교 역사수업에서 침묵을 지키고 스스로를 은폐시키는 모습을 통해 일본의 역사적 행위나 사회·문화적 배경을 제공한 부·모와 자신을 동일시하고 있음을 알 수 있다. 이로 인해 역사와 마주함에 있어 자신의 사회·문화적 배경으로 인해 겪게 되는 내적 갈등을 덮어두거나 회피함으로써 자신을 보호하는 방어기제를 작동시키고 있음을 확인할 수 있다. 특히 일본에 관한 문제를 논의하는 과정에서 드러나는 교사와 일반 학생들이 공유하는 일종의 공통적인 인식과의 자신의 역사인식이 충돌하면서 은폐적 입장은 심화되고 있다.

(20)

참여자D: 중학교 때, 저는 국사 시간 내내 가만히 있었어요. 중학교 때 까지도 놀리더라구요. 왜 이렇게 태어났는지 원망스럽기도 하고 정말 숨기고 싶었어요. 친한 친구들한테만 이야기하고 그래도 소문은 나더라구요. 특히 국사선생님들 중에 반일 감정 같은게 많으니까. 애들도 같이 막 그러면 저는 눈치가 보이는 거죠. 항상 그랬어요. 일본에 관한 것만 나오면. 정말 주변 눈치가 보이고 힘들었어요.

연구자 : 그러면 혹시 어떤 내용이나 사건 때문인지 말해줄 수 있나요?

참여자D: 특별한 거라기보다 그냥 일본과 관련되면 다 그랬어요. 독도문제도 그렇고. 항상..

특히, 일본의 식민 통치나 일본과 관련된 역사 갈등 문제에 직면하였을 때 참여자들은 ‘자기 검열’로 자신의 사회·문화적 배경이 투영된 생각과는 다른 공식화된 역사인식을 따르기도 한다. 즉, 자신의 신념에 따라 답하기보다 자기 검열을 통해 다수의 의견이라 생각하는 ‘안전한’ 답변을 자신의 의견으로 제시하는 것이다. 다문화학생의 이러한 자기 검열은 역사 교실에서 공식적 역사만이 승인되는 ‘냉랭한 분위기’(Chilling Climates)⁵⁸⁾ 속에 이뤄지는 자기 단속의 사례라 할 수 있다. 역사 교실에서 학생뿐 아니라 교사 또한 자신과 다른 관점이나 해석의 차이를 인정 및 존중하여 함께 논의할 수 있는 관용의 태도가 필요함을 보여준다.

(21)

연구자 : 이 설문지를 하면서 어떤 것이 조금 곤란하거나 어려웠을까요?

58) 캐서린은 학생들에게 다양한 관점과 비판적 사고를 가르치는 유의미한 사회과 수업을 제약하는 요인들의 패턴을 ‘위협적인 분위기, 냉랭한 분위기, 그리고 메마른 분위기’로 제시하였다. 그 중 ‘냉랭한 분위기’는 학교 교육과정에 포함 혹은 배제되는 것은 누군가의 관점과 입장을 공식적으로 정당화되는 것의 여부와 관련이 있다고 보았다. 특정 주제나 관점을 가르치도록 권한을 주는 것과는 대조적으로, 학부모, 단체, 혹은 개인의 요구가 반영된 검열은 특정 생각을 표현하는 것을 제한하거나 금지하게 된다. 이런 냉랭한 분위기에서는 다양한 관점이나 해석이 논의되는 수업이 이뤄지기 어렵다. (Catherine Cornbleth, “What constrains meaningful social studies teaching?”, *Social Education*, 66(3), 2002, pp.186~190.)

참여자F: 일본에 대한 그런 질문이 나올 때 계속 망설였어요. 뭐라고 해야 되지.

연구자 : 5번 문제? 이걸 왜 고민을 했어요? 구체적으로 어떤 것이 고민이 됐을까요?

참여자F: (설문지를 보면서) 그러니까 이런거 이런거 비슷한거. 그러니까 전 계속 1번, 2번 같을 걸(1번 일본은 우리와 스포츠, 연예 등 문화 교류가 활발하다, 2번 일본은 우리와 같은 아시아에 속하는 나라다) 계속 생각하고 있는데. 그런데 이런 걸 안하면 안 될 것 같아서 5번을 했어요.(5. 일본은 우리를 식민지배 하였다.)

연구자 : 그러면 왜 5번을 선택했을까요?

참여자F: 눈치보인다는 생각밖에 없어요.

연구자 : 그럼 다른 걸 선택하고 싶었는데, 5번을 선택한거예요?

참여자F: 그걸 선택안하면 웬지 많이 찝찝하고 애들이 약간 이상하게 볼까 봐.. 아 다른 친구들이 5번인데 난 이걸 선택 안하면 그러니까..

연구자 : 조금 더 자세히 이야기해 줄 수 있겠어요?

참여자F: 음. 만약 1, 2, 3번 중에 하나를 선택하면 나중에 선생님이 불러가지고 왜 이거 했냐고 물어볼까봐.

연구자 : 그럼 이 중에서 어떤 걸 속마음으로는 택하고 싶었어요?

참여자F: 음 1번이요.

연구자: 그럼 어떤 문화교류?

참여자F: 음 약간 애니같은 작품. 대개 감수성이. 소설이랑. 일본에 대해서 핸드폰으로도 많이 보고 어렸을 때도. 그냥 되게 좋았어요. 그래서 그냥 그것 밖에 없어요. 되게 좋았어요.

참여자 F는 자기 검열로 동생에게 소개해 주고 싶은 역사와 관련된 질문에서 본인이 스스로 민감하다고 생각하는 ‘식민지배’나 ‘광복’을 제외하였다. 이후 자신의 사회·문화적 배경과 충돌을 최소화하여 삼국, 고려, 조선 등 왕조의 변천 발달을 중심으로 기승전결이 뚜렷한 역사로 단순화시켜 제시하였다. 이는 어렸을 때부터 체득된 다문화로 인해 주변 시선에 민감함이 ‘자기 검열’로 드러나는 순간이라 할 수 있다.

(22)

연구자 : 그럼 일본인 아버지나 친척분들에게는 혹시 어떤 역사에 대해 말해주고 싶어요? 이제는 외국인이 아닌 일본인 친척들에게는 어떤 이야기를 해주고 싶어요?

참여자F: 이야기를 들려주고 싶기도 하지만. 상대방 입장을 생각하고 기분 안나쁘게 해야 되니까 어떤 말을 하든 상관없어요. 그런데 일본이 과거에 대한민국에게 한 짓에 대해 어떻게 생각하는지 무슨 말을 하던지 상관은 없어요. 어차피 과거의 일이니까.

연구자 : 그럼 한국사를 배우지 않은 동생이 우리나라 역사에 대해 이야기 해달라고 한다면 어떤 이야기를 들려주고 싶어요?

참여자F: 일단. 어린 나이니까. 전 남의 표정이나 기분같은데 굉장히 민감해가지고 어떻게 해야지 생각해서. 우리나라 광복한 거 이런거 말고. 고구려·백제·신라 이렇게 싸워서 땅 많이 차지했다. 고려되고. 결국 어느 나라가 통일해서 이겼다고. 그렇게 간단하게.

참여자 B학생의 경우, 일본을 보는 시각에서 경제대국이라는 보기에 답변을 했으나, 연구자의 한 가지를 더 선택해달라는 질문을 받고 갈등에 직면한 모습을 보였다. 한참을 생각한 후 선택한 ‘식민지배’는 역사연구소의 학생의식조사에서 가장 높은 선택률을 보인 일본에 대한 공통적인 인식이기도 하다. 참여자 B가 두 번째로 선택한 식민지배는 자신의 개인적인 신념에 의한 답변이라기보다 연구자를 의식한 자기 검열로 인한 응답일 가능성이 높다. 면담에서 ‘식민 지배’라고 답변한 이유로 자신의 생각이라는 측면보다 수업 시간에 학습한 내용이라는 점을 부각시켰다. 또한 연구자가 ‘한 가지를 더 선택’해달라는 요구를 자신의 기존 답변(경제대국)에 대한 도전이라 생각하여 일본에 관한 ‘공식적인 역사’를 선택하여 답변한 경우라 할 수 있다.

(23)

연구자: 5번 일본을 보는 시각을 경제대국을 골랐는데 그것 이외 하나만 더 고르라고 하면 어떤 것을 고르겠어요?

참여자B: 음... 식민지배 한거요.

연구자 : 어떤 측면에서요?

참여자B: 수업 시간에 그렇게 배우니까..

(24)

연구자 : 총 13문항 중에서 가장 많이 고민했던 문항은 어떤 것인가요?

참여자B: 다 비슷비슷한데..

연구자 : 그래도 하나면 선택하면?

참여자B: 음.. 5번?

연구자 : 아 5번 일본을 바라보는 시각이요. 왜요?

참여자B: 그냥 좀 선택하기가 그랬어요.

연구자 : 다시 질문한 게 어렵게 느껴졌어요?

참여자B: 네. 선생님이 한 개만 더 골라보라고 하니까..

나. 분리적 입장

분리적 입장은 참여자들이 자신의 다문화적 배경으로 인해 내적인 갈등을 심하게 겪다 역사교사와의 면담 등 특정한 계기를 통해 부·모의 사회·문화적 맥락과 본인을 고리 끊기를 함으로써 자신을 역사인식의 독립적인 주체로 바라보는 경우이다. 처음에는 일본 다문화로서의 갈등이나 정체성에 혼란을 느끼다가 특정한 계기를 통해 위치성을 상대화하여 재위치시키는 입장이다. 일본에서 태어난 C학생은 유아기에 한국으로 이주하여 한국인과 일본인 사이에서 정체성에 많은 혼란을 느끼기도 하였다. 그러나 C학생은 일체의 식민통치에 관해 학습하던 중 역사교사와의 개인적인 면담을 계기로 주변 친구들이 왜 일본 이야기만 나오면 자신에 대한 태도를 달리하는지, 그리고 일본에 대한 비판적 시각이 많은지 이해하게 되었다. 특히 이러한 주변의 시선이 자신을 향한 이야기나 비난이 아니라, 그것을 ‘어머니와 관련된 상황’으로 이해하게 되었다. 즉, 자신을 엄마와 일본을 함께 동일시하던 입장에서는 친구들의 태도 변화나 일본에 대한 인식에 매우 민감하게 반응할 수밖에 없었지만, 이를 자신과 분리시켜 이해함으로써 상대적으로 자유로울 수 있었다.

(25)

C학생

참여자C: 애들이 왜 그런 생각을 했지 하고 생각했는데 나중에 이해가 되니까 엄마가 좀 기특하게 생각했어요.

연구자 : 그러면 이해하게 된 계기가 있나요? 수업시간에 역사를 공부하다 보니까 이해하게 된 거예요? 어떤 거예요?

참여자C: 저번에 쌤이 한 번 불러서 일본 이야기 하니까 기분이 어떠냐고 그런 적이 있었어요.

연구자 : 역사 선생님이?

참여자C: 네. 한 번 저 혼자 불러가지고 이런 이야기하면 기분이 어떠냐고. 혹시 기분이 상하지는 않았을까 하구요. 처음에는 수업시간에 비난을 해서 좀 기분이 안 좋았죠. (중략) 근데 친구들이 딱 역사이야기가 나오면은 애들이 일본인 왜 그래. 그러면 또 기분이 안 좋죠. 근데 제가 기분이 안 좋은게 아니고 엄마가 기분이 안 좋겠죠. 마음이 아프겠죠.

연구자 : 그러면 그건 엄마의 이야기이고 엄마의 심정이라고 생각하는 건가요?

참여자C: 네. 처음엔 저도 기분이 좀 안 좋았는데 이제는 괜찮아요. 그거는 이제 엄마의 일이니까요.

현재 대학생이 된 참여자D는 중·고등학교 시절, 다문화가정 자녀라는 사실이 드러나는 것에 민감하게 반응하였다. 특히 중학교 시절 역사 수업시간은 아무것도 하지 못한 채 주변의 눈치만 보았다. 그러나 고등학교에 들어서면서 어머니와의 많은 대화를 통해 일본이 어머니와 동일시될 수 없고, 본인 또한 어머니의 사회·문화적 배경과 다름을 주체적으로 인식하게 되었다. 이로써 역사 수업 시간에 겪었던 내적 갈등은 완화되었으며 주변 친구들에게 다가설 수 있게 되었다.

(26)

참여자D: 고등학교 때는 오히려 좀 괜찮았어요. 힘들긴 했지만 그러려니 그렇게 생각하고..

연구자 : 중학교 때와 다른 무슨 계기가 있었나요? (중략)

참여자D: 그런 것도 있지만. 고민을 많이 했어요. 어떻게 하면 좀 괜찮아질
까. 저는 어차피 한국에 살고 있고 일본이 엄마가 아니니까. 그런
걸 인정하니까 좀 괜찮아 지더라고요.

특히 참여자들 중 일부는 자신의 사회·문화적 배경과 역사를 분리시
켜 이해하였다. 역사는 자신의 다문화적 위치성과는 관련이 없으며, 단지
암기할 것이 많은 ‘교과목으로서의 역사’(history as a school subject)로
한정짓는다. 즉, 역사를 과거 사실이나 왕조들의 나열로 단지 시험을 위
해 암기해야하는 교과목으로 인식하여 자신의 위치성으로 인한 내적 갈등
등에서 벗어나고자 하였다. 그 중 참여자F는 역사를 두 가지 층위로 구
분하여 이해하는 모습을 보였다. 먼저 닿을 수 없는 거대한 역사의 경우
막연히 중요한 것으로 당위성을 지닌 역사로 인식하고 있다. 그러나 그
것과 다른 층위의 역사는 자신의 사회·문화적 배경과 분리된 지나간 과
거로 받아들이고 있다. 이 때문에 역사에 큰 흥미를 느낄 수 없으며 단
지 시험을 위해 공부해야만 하는 여러 교과목 중 하나로 인식하고 있다.

바튼과 레브스틱은 많은 사람들이 역사에 중요성을 부여하며 관심을
가지고 있지만, 학교에서 배운 역사에 대해서는 자신과 관련이 없는 무
미건조한 이야기로 무관심을 표현한다는 주장에 이의를 제기하였다.⁵⁹⁾
학생들이 역사 자체에 흥미나 관심이 없다기보다 학생들이 학교에서 배
우는 ‘공식적인 역사’는 자신들이 배우기를 열망하는 역사가 반영되어 있
지 않기에 역사 학습의 동기를 자극하지 못했음을 강조하였다.⁶⁰⁾ 참여자
들은 역사학습에서 자신의 사회·문화적인 위치성이 도전을 받거나, 공식
적인 단일한 역사 서술에는 자신의 다문화적 배경이 반영되어 있지 않은
것으로 인식하였다. 이로 인해 역사에 대한 흥미가 낮고, 암기할 것이 많
은 교과목으로 인식한 측면이 있다.

그러나 한편으로 참여자E와 G는 일본인 아버지와 일본인 어머니와의
대화로 인한 가족 역사의 영향으로 내적 성장을 경험하면서 역사에 직면
할 수도 있었고, 역사 서술의 주관성을 체득할 수도 있었다. 여기에는 가

59) K. Barton, & Levstik, op. cit, 2004, p.13.

60) K. Barton, & Levstik, ibid, 2004, pp.13~14.

족 역사의 영향이 오히려 역사에 대한 높은 흥미와 관심도를 추동한 측면이 있다. 다문화가정 자녀들의 사회·문화적 위치성과 역사학습 동기를 자극할 수 있는 관심사 간의 관련성은 복잡한 양상을 보이기에 추후 연구가 필요하다.

(27)

연구자 : 역사에 관심과 흥미가 별로 없다고 했는데 왜 이렇게 생각하는 건지 말해줄 수 있어요?

참여자F : 그냥 고구려 백제 신라 부분 고려 부분 빼고는 재미가 없어가지고

연구자 : 그럼 이 시기는 어떤 면에서 재미있어요?

참여자F : 그냥 왕건이랑 궁예부분이 재미있었어요. 나머지는 별로 진짜 관심이 없어서 역사는 무작정 시험보기 전에 막 외웠어요.

연구자 : 그럼 왜 역사에는 관심이 없다고 생각하는 걸까요..

참여자F : 음 중요하다고 생각은 해요. 뭐라고 해야 되지. 역사에 관심이 없다. 생각은 안 해봤는데 그냥 재미가 없어요.

연구자 : 혹시 다른 이유가 있는 걸까요.

참여자F: 그냥 과거를 아는게 큰 재미가 없어요.

참여자A는 역사를 과거로부터 현재에 이르는 큰 흐름 속에 자신과 관련을 지어 생각하기보다 학교 교과목으로서 탈맥락화시켜 이해하는 입장에 서있다. 한국사 수업은 긴장의 연속이었으며 이를 완화하기 자신의 다문화적 배경과 한국사를 분리시켜, 역사를 단지 암기해야하는 교과목으로 인식하였다. 참여자D는 역사를 정치, 경제, 사회, 문화 등 총체적 안목에서 역대 국가들의 계기적 발전으로 인식하기보다⁶¹⁾ 교과서에 제시된 왕조들의 ‘나열’로 간주하였다. 특히 한국사를 자신의 사회·문화적 배경이 반영되지 못한 단일한 관점의 서사로 인식하였다. 참여자C는 역사학습의 목적을 자국사이기에 배워야하는 당위성에서 찾기보다⁶²⁾ 학교

61) 서의식, 「세계 주요국의 자국사 교육 현황과 올바른 국사교육의 방향」 『역사교육』 100, 2006, p.20.

62) 백은진, 「역사학습의 목적과 역사교사의 역사교육 목적에 대한 중고등학생들의

교육과정에 제시되어 있기에 배워야만 하는 ‘교과목으로서의 당위성’에서 그 목적을 찾기도 하였다.

(28)

연구자 : 그러면 설문지 답변을 참고해서 ‘역사’하면 또 오르는 것은 어떤 것이 있을까요?

참여자D: 음.. 저는 역사하면 삼국시대 지나서 고려, 조선.. 일단 역사는 내용도 너무 많고 시험 칠 때 외울게 많아서 힘들기도 했어요. 그리고 한국 위주로 되어 있으니까.

(29)

연구자 : 그러면 C학생은 왜 한국사를 배우는 것 같아요?

참여자C: 음.. 저는 그냥 배워야 하니까. 어쩔 수 없이 배워야하니까.

연구자 : 교과목으로 있으니까?

참여자C: 네. 학교에서 배우니까요.. 또 배우다 보면 내가 왜 배워야하는지 알 수 있겠죠.

연구자 : 그러면 한국사를 배우면 미래의 자신에게 도움이 될 것 같아요?

참여자C: 글썄요. 좀 도움이 되겠죠.

다. 표명적 입장

한일 역사 갈등 상황에 직면하였을 때, 자신의 다문화적 배경을 ‘표명’ 함으로써 자신의 역사인식을 드러내는 경우이다. 다문화가정 자녀들이 역사적 갈등 상황이나 역사 수업에서 자신의 다문화적 배경에 간혀있기보다 역사인식의 주체로 성장해나가는 모습을 포착할 해볼 수 있다. 또한 일본인 다문화가정이라는 사회·문화적 배경을 주변에 밝힘으로서 이를 자신의 독특성을 부각시키는 경우이다.

참여자F는 아버지가 일본인으로 초등학교 고학년부터 중학교 때까지 자신이 다문화가정 자녀임을 숨기거나 밝히지 않는 은폐적 입장을 취하였다. 그러나 자신의 다문화적 배경이 교사나 친한 친구들에 의해 밝혀

인식」 『역사교육』 133, 2015, pp.16~18.

지면서 방황하게 되었다. 특히 중학교 역사 시간에 일본과 관련된 이야기만 등장해도 주변 시선을 신경 쓰며 심한 내적 갈등을 겪었다. 중학교를 졸업하면서 자신의 삶을 되돌아보는 시간을 통해 표명적 입장으로 스스로 자신의 다문화적 배경을 드러낸 후, 참여자F는 주체적 성장을 경험할 수 있었다.

(30)

연구자 : 자신이 드러나는걸 원하지 않기 때문에 다문화라는 사실을 모를 수도 있어요.

참여자F: 전 지금은 드러내는게 편해요. 국적이 두 개인데 한 개만 숨기고 한 개로만 하고 있으면 좀 두개를 다 컨트롤 못한다고 해야할까. 숨기는게 더 힘들어요. 지금은 밝히는게 더 나아요. 나중에 알게 되면 아 진짜 헐 막 할까봐. 미리 알려주면 더 좋을 것 같아요.

연구자 : 고등학교 생활은 어때요?

참여자F: 놀림받은 적이 없어요. 놀림받더라도 이제 절대 상처받으려고 하지 않아요. (중략) 그렇게 물론 저도 화나긴 화나죠. 그런데 옛날처럼 그렇게 바로 싸우는게 아니라 그냥 사과 먼저 하죠. 그만하자 하면서. 뭐라고 해야되지. 내 주체적으로 저를 컨트롤할 수 있다고 해야되나.

특히 참여자G가 언급하고 있듯이 일본인 다문화가정 자녀는 다수가 중학교 이후 국어 구사 능력이 일반 학생들과 거의 차이가 없기에 외모상, 언어상으로 다문화가정 자녀임을 확인하기 쉽지 않다.⁶³⁾ 다문화가정 자녀는 이로 인해 자신의 사회·문화적 배경인 위치성을 스스로 은폐하기도 하지만 주변으로부터 은폐 당하는 존재가 되기도 한다. 한국에서 다문화가정 자녀 다수가 일반 학생들과 외형상 거의 구분되지 않는 동아시아

63) 전은희는 초등학교 교실에서 국어 구사력을 기준으로 이것이 높을수록 일반 학생과 구별되지 않기에 이러한 다문화학생들을 “은폐된 다문화”로 구분하였다.(전은희, 「국제결혼가정 아이들의 차이와 가시화에 대한 질적 연구 : 중소도시 초등학교 사례를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2012, pp.146~147.) 그러나 중·고등학교 단계에서 국어 능력이 일반 학생과 큰 차이가 없을 경우, 다문화가정 자녀는 주변으로부터 은폐 당하기도 하며 스스로를 은폐시키기도 한다.

아 게임을 감안한다면, 다문화가정 자녀가 매년 증가한다는 통계 수치와 달리, 중·고등학교에서 역사교육 내 다문화교육이 활발히 논의되지 않는 이유에 이러한 배경이 자리 잡고 있다. 참여자G의 경우, 한국에서 초등학교에 입학할 당시 일본어만을 구사할 수 있었기에 학교생활에 어려움을 겪었다. 그리고 겨울 방학 때마다 일본 초등학교에서 수업을 듣고 한국과 일본을 오가며 생활하였다. 중학교에 입학하면서 참여자G는 자신의 다문화적 배경을 드러내는 것에 익숙해졌으며 중학교 역사 선생님과 의 면담으로 학교생활에 적응할 수 있었다. 특히 다른 일본인 다문화가정 자녀들이 자신의 사회·문화적 배경을 드러내지 않는 은폐적 입장으로 겪게 되는 내적 갈등을 지켜보면서 자신의 다문화적 배경을 되돌아보는 계기가 되었다.

(31)

연구자 : 역사 수업은 어땠어요?

참여자 G: 근데 그거는 제가 스스로 그런 걸 제가 혼혈이예요 이런 식으로 딱 이야기를 하고 그리고 친구들도 다 알아주고 그랬었어가지고 그랬던 것 같기도 해요.

연구자 : 스스로 다문화적 배경을 가지고 있다는 것을 밝힌 측면이 있었네요.

참여자 G: 다른 일본하고 한국하고 다문화가정 애들은 말 자체를 못하는 애들이 있더라구요. 대부분 숨기고 다니고 그리고 말을 안 하면 딱히 모르니까. 동남아 다문화가정 그런거 아니면 모르잖아요. 딱 봐도. 그래서 숨기고 다니고 그래서 더 힘들어하는 애들이 있더라구요.

참여자 중 일부는 역사를 ‘교류’를 중심으로 변화·발전한다는 자신의 역사인식을 분명히 표명하였다. 역사의 변화와 발전을 ‘동아시아사’에서 학습한 ‘교류’와 관련지어 설명하는 것을 살펴볼 수 있다.⁶⁴⁾ ‘동아시아사’

64) 고등학교에서 동아시아사를 가르치는 교사와 이를 선택한 학생들에게 실시한 설문조사에서 95%의 학생들이 <동아시아사>가 한국사의 내용을 넓은 시각에서 이해하는데 도움이 되었다고 응답하였다. 이와 관련된 주제로 ‘조공책봉체제(37%)

는 교육과정의 내용 선정 및 조직 원리에 변화를 주어 자국사의 틀을 넘어 동아시아를 하나의 지역으로 연관과 비교를 통해 상호 교류 및 갈등을 다루는 고등학교 선택과목으로 개설되었다. 다문화가정 학생들은 한국사는 일본과 식민통치와 관련된 서술이 강하게 자리 잡고 있으며, 단일 민족 중심의 서사로 한국사에서 자신들의 모습은 억압되거나 감춰진다고 인식하였다. 반면, 동아시아사는 주제를 중심으로 상호 교류나 갈등의 모습을 통해 동아시아 역내 과거에서부터 현재에 이르는 상호 관련에 대해 배울 수 있다고 인식하였다.⁶⁵⁾ 특히 참여자A는 민족주의나 위안부 등 한일의 갈등적 역사에서는 면담에 소극적인 참여를 보이면서 대답을 회피하는 은폐적 입장을 보였다. 그러나 역사를 교류를 통한 변화 및 발전이라고 생각하는 자신의 역사인식은 분명히 표명하였다. 고등학교 1학년, 첫 면담 당시(2015년) 역사를 배우는 목적으로 ‘교류’에 주목하였으며, 일본인 친척에게 일본과 한국과의 교류에 중점을 두어 역사를 설명하였다. 2017년 2월에 다시 참여자A를 만났을 때 자연계열을 선택하였음에도 역사를 교류 중심으로 바라보는 시각은 공통 선택과목인 ‘동아시아사’를 학습함으로써 심화되는 모습을 확인할 수 있었다. 그러나 역사에서의 ‘발전’은 퇴보가 없는 일직선적인 것으로 인식하는 경향⁶⁶⁾을 보이기도 하였다.

(32)

연구자 : 10번 역사를 배워서 과거와 현재를 연결하고, 내용을 따져보는 습관을 기른다고 했는데.

와 ‘개항과 근대화(35%)’를 선택했다. 특히 이러한 주제는 동아시아 각국이 상호 관련 속에서 전개되는 역사의 다양한 모습들을 비교해 볼 수 있다. (김유리, 「고등학교 <동아시아사>에 대한 역사교사와 학생들의 인식 분석」 『역사교육』 130, 2014, pp.23-24.)

65) 연구를 계획할 당시에는 동아시아사를 바라보는 학생들의 역사인식은 고려 대상이 아니었다. 그러나 학생들과의 면담 과정에서 동아시아사를 배운 참여자(참여자 A, D, E)의 경우 모두 역사학습의 목적에서 변화 발전을 동아시아사와 관련지어 구체적으로 제시하였다.

66) Keith C. Barton, “Narrative simplifications”, Linda S. Levstik&Keith C. Barton, *Researching History Education: Theory, method, and context*, (Routledge, 2008), pp.189-194.

참여자A : 음. 그냥 불상이나 책 같은 그리고 과학기술 같은 것이 다른 나라에서 수입된 것일 수도 있고 음.. 우리나라에서만 스스로 만들어진 것도 아닌 것 같고..

(33)

참여자A: 한국사에 대해 배우게 되면 다른 나라와 어떤 관련이 있는지에 대해 알 수 있어요. 다른 나라와 어떤 식으로 교류를 했는지도 알 수 있고.

연구자 : 다른 나라와의 교류를 통해서 무엇을 알 수 있기 때문인 것 같아요?

참여자A: 기술 따위가 발전할 수 있었던 계기가 되었던 것 같아요.

(34)

A학생 (두 번째 면담)

연구자 : 일본을 바라보는 시각에서 예전에는 문화교류가 활발하다를 골랐는데 이번엔 아시아에 속하는 나라라고 했네요. 이렇게 바뀐 거에는 어떤 특별한 이유가 있을까요?

참여자A2: 동아시아에 속한 나라니까. 그리고 문화교류도 좀 생각이 있어요.

연구자 : 이렇게 생각한 것에는 지금 배우고 있는 동아시아사 과목이 영향이 있었을까요?

참여자A2: 동아시아사에 그렇게 나오니까.

연구자 : 그럼 동아시아사를 배워서 나에게 도움이 된 점이 있나요

참여자A2: 동아시아사를 배우면 몇 세기는 어떤 게 전파되고 어떻게 교류했는지.. 이런걸 알 수 있어서 좋아요.

참여자 D와 참여자E는 동아시아 내 교류와 상호관련성 등 주제 중심으로 구성된 ‘동아시아사’를 한국사와 달리 자신의 다문화적 배경을 드러낼 수 있는 교과목으로 인식하였다. 앞서 언급했듯이 참여자D는 한국사의 경우, 자신의 사회·문화적 배경이 도전을 받는 것으로 인식하였으며 역사에 대한 흥미도 낮았다. 반면, 동아시아사의 경우 자신의 사회·문화적 배경이 반영되어 한·중·일 삼국의 상호 교류 및 변화 발전을 통한 내용 조직으로 역사학습에 흥미와 관심을 가질 수 있었다. 특히, 참여자E는 한·중·일 삼국의 상호 교류의 모습을 통해 역사의 발전 과정을 깨

단계 되었다. 하나의 주제가 동아시아 삼국에 어떻게 영향을 주고 변화·발전되어 왔는지를 파악할 수 있기에 동아시아사는 한국사보다 치우치지 않은 시각을 담은 객관적인 역사로 인식하였다. 이러한 점을 포착하여 한국사의 경우도 문화적 다양성과 관련된 학습 내용을 부가하는 것을 넘어, 역사 교육과정 측면에서 내용 선정 및 조직 원리를 재구성하는 변화를 시도해 볼 수 있다.

(35)

참여자D: 어.. 그런거에서는 전 동아시아사라는 걸 배웠는데 좀 어렵기는 했는데 그래도 한국사보단 나왔던 것 같아요. 한국이랑 중국, 일본이 그러니까 주변 환경 같은 거에 의해 어떻게 달라지고.. 어.. 세 나라가 어떻게 만나고 서로 발전하는지도 나와 있어서 좀 도움이 되었던거 같아요.

(36)

연구자 : 학교에서 국사라는 이름으로 배웠나요?

참여자E: 학교에서는 그때 국사라는 이름으로 배웠죠. 중학교 때는 국사였고, 고등학교 때는 한국사를 배웠고, 고등학교 3학년 때 동아시아사를 배웠어요.

연구자 : 동아시아사를 배웠군요. 동아시아사는 어땠나요?

참여자E: 대게 좋았어요. 일본에 대한 내용도 그렇고 한국에 대한 내용도 그렇고 객관적인 시각에서 보는 내용이었기 때문에 정말 좋았어요. 저한테는. 너무 한쪽으로 치우치지 않고 동아시아 전체를 두고 봤을 때 이런 일이 있었다 이런 시각에서 일이 발생했다하는 것이 있었기 때문에 좀 시험을 봤는데 오히려 편한 마음이 있었어요. (중략) 흐름을 이해하기도 좋았고. 한국사는 언제가 언제인지 정리가 잘 안됐는데 동아시아에 이런 걸 적용하니깐. 중국에서는 이런 일이 있었고. 세계에서는 이런 일이 있었다는 것이 정리가 됐고. 이래서 중국이 한국에 오게 됐고, 일본이 한국에 오게 되었다는게 정리가 됐어요. 경위라고 해야되나. 그걸 알 수 있었기 때문에 전체적인 틀을 이해하는데는 동아시아가 훨씬 좋았어요.

참여자 중 일부 학생은 역사를 ‘회피’의 대상에서 ‘직면’의 대상으로 인

석하였다. 참여자E는 전술하였듯이 초등학교 이후 자신의 다문화적 배경으로 인해 학교생활에 많은 어려움을 겪었다. 그러나 고등학교 3학년 때, 선생님들과의 많은 상담과 내적 성숙으로 자신의 사회·문화적 배경을 긍정적으로 인식하는 성장을 경험하였다. 이에 역사 갈등 상황을 회피하거나 은폐하기보다 자신의 역사 이해를 드러내는 ‘직면하기’가 가능해졌다. 이러한 직면하기를 통해 다문화가정 자녀가 자신의 사회·문화적인 위치성에 간혀 내적 갈등만을 겪는 것이 아니라, 역사인식의 주체로서 성장하는 모습을 확인할 수 있다.

(37)

연구자 : 여기 친일민족 문제를 이렇게(일본에 협력할 수밖에 없었으므로 따질 수가 없다) 생각한 이유가 있을까요?

참여자E: 저는 반항하고 싶어도 반항하기가 어려웠겠죠. 넓게 보면 잘못을 한건 일본이지 그래서 전 일본이 잘못을 한 것이지 친일파는 당시 흐름 속에서 어쩔 수 없이 한 행동도 있으니까. 정말 잘못된 건 일본이라고 봐요. 거기에 가담할 수밖에 없는 환경을 만든 일본이 나쁜 것이지 전 친일파가 나쁘다고는 생각을 안해봤어요. (중략)

연구자 : 그럼 독립운동이 당연한 것으로 그것을 기준으로 설정하는 것이 적절하지 않다는 것인가요?

참여자E: 그 모든 원인을 제공한건 일본에 있지 한국에게 가해자가 있다는 생각은 안해봤어요.

그러나 일부 참여자는 일본인 다문화가정의 사회·문화적 배경이 중국이나 동남아시아 국가 등의 다문화가정보다 우세한 것으로 인식하였다. 이러한 모습을 통해 다문화 내에도 다양한 층위가 존재함을 확인할 수 있다. 참여자는 자신의 사회·문화적 입장을 적극적으로 표명함으로써 베트남, 필리핀 등 약소국 출신의 다문화학생과 구별 짓는다. 이로 통해 다른 다문화 학생들과의 관계에서 자신은 우위를 점할 수 있다고 생각한다. 또한 다문화로서 주류문화로부터 차별받은 경험보다는 일본어를 구사하고, 일본의 문화적 선진성을 강조하는 모습을 통해 우월감을 드러내

기도 한다. 다문화가정 학생들이 표명한 다층적 인식의 단면에서 바로 ‘관용’의 태도가 필요함을 알 수 있다. 여기에서의 관용은 단지 주류 문화의 일반 학생들이 자신과 다른 비주류 집단을 참고 견디는 소극적인 관용이 아니다. 관용은 일반 학생이나 다문화가정 학생을 구분 짓는 것을 넘어 사회구성원으로서 위치성의 차이를 인정 및 존중하여 긍정하는 삶의 태도를 뜻한다.

(37)

참여자B: 교과서에 있는 거랑 제가 겪은 거랑은 좀 다르니까.

연구자 : 어떻게 달라요?

참여자B: 개네들은 막 놀림 받고 그렇지만 저는 오히려 그런 놀리는 애들이랑 막 어울려서 놀고 있고..

연구자 : 구체적으로 어떤 거예요?

참여자B: 교과서에서 막 사례 같은 게 나와 있는데 거기서 외국인 그러니까 다문화가정 학생이 막 놀림 받고 따돌림을 받고 있다고 나와 있는데.. 저 같은 경우는 개네랑 막 어울리고 놀러 다니고 하니까. 그냥 이런 경우도 있구나 하는 정도.

연구자 : 책에서 나오는 다문화에 관련된 이야기가 B학생의 이야기는 아닌 것 같다는 건가요?

참여자B: 네. 그런데 막 베트남이나 필리핀에서 온 애들은 다를 수도 있을 거예요.

(38)

참여자C: (생략) 애들이 제가 일본 사람인 것도 알고 소문도 퍼졌고. 좀 이야기하다보니 퍼지고, 퍼지고. 딱히 저한테는 바로 비난은 잘 안해요. 저는 일본 말도 잘하니까 신기하게 생각하고. 두 개 국어를 하니까. (후략)

라. 혼종적 입장

혼종적 입장은 자신의 다문화적 배경을 표명하는 것을 넘어 자신을 한국인과 일본인 양 쪽의 정체성을 지닌 것으로 인식하는 경우이다. 다

문화가정 자녀의 내적인 성숙이나 주변의 조력에 의한 성장을 통해 자신의 사회·문화적 배경을 상대화함으로써 양자를 자신의 정체성으로 모두 긍정하는 입장을 취한다. 참여자E는 다문화가정 자녀로서 초등학교 때부터 누적된 심리적 압박으로 한국에서 일본으로의 탈출을 꿈꾸기도 하였다. 또한 한국과 일본 모두를 부정하며 제3국으로의 이주를 생각할 만큼 내적 갈등을 겪었다. 그러나 일본인들과 한국에 관한 역사나 사회 문제를 바라보는 시각에서 극복할 수 없는 차이를 자각하면서 자신의 다문화적 배경으로 인한 혼종성을 인식하게 되었다. 이후 자신의 혼종적 입장으로 인한 혼성적 정체성(hybrid identity)을 긍정하며 내적 갈등을 극복하였다.

(39)

연구자 : 그럼 언젠가 일본으로 돌아갈 거잖아요. 아버지도 고향이 그쪽으로
고

참여자E: (중략) 근데 맞아 한국 사람들은 정말 다 안 좋아하고 사람들도 비판하는 것 밖에 모르고 하는 식의 이야기가 막 이뤄졌는데 그러니까 결론이 개네가 하는 역사이야기는 다 거짓이야로 끝나는 거예요. 그때 제가 그건 아니지 그건 아니지하고 그거는 또 다른 문제야 하고 그건 너희가 잘못된거고 한국이야기가 맞다. 한국은 피해자이다. 하는 속에서도 또 갈등을 하는거예요. (중략) 아 나 한국하고 일본하고 이제 더 이상 싫어. 그래서 미국으로 갈래하는 그런 시기가 있었는데.. (중략) 지금은 대학생이 되고 나서 한국 사람들 간의 감정 충돌 이런 걸 어느 정도 넘어선 자리에 있기 때문에 그러고 저도 일본 사람들하고 접하다 보니까 완전히 일본에서 자란 일본사람들이랑 말이 안 통하더라고요. 아 나는 일본 이름을 갖고 이렇게 살아와가지고 내가 일본 사람이라고 주입을 하고 있었지만 정말 정서적인거나 문화적인 건 한국을 타고 나버렸구나. (웃음) 그런 게 있다 보니까 지금은 일본가기 싫어요. 그렇다고 또 한국은 힘들고. (웃음) 저는 결혼을 할 거면 아예 외국으로 나가서 하고 싶어요(웃음) 그런 게 좀 있었어요.

참여자E가 내적 갈등을 극복해나가는 과정에서 혼종적 입장을 체득한 경우라면, 참여자G는 부모의 꾸준한 조력으로 자신의 다문화적 배경이나 역사를 이해할 때 혼종적 입장을 드러내는 경우라 할 수 있다. 참여자G는 유아기 시절 일본어만 구사할 수 있었으며, 일본에 거주하는 친척들과도 자주 교류하는 등 일본과 한국 문화에 친숙하였다. 비록 한국과 일본과의 관계에서는 보수적인 성향을 지닌 일본인 어머니였으나, 참여자G가 한국과 일본의 정체성을 모두 긍정하며 지낼 수 있도록 독려했다. 또한 일본인 어머니는 참여자G에게 과거 일본 정부의 제국주의적 침략 행위를 현재를 살아가는 일본인과 분리시킴으로써 과거에 머물지 않고 현재와 미래를 살아갈 수 있도록 격려했다.

(40)

연구자 : 아,, 그럼 일본과 한국을 자주 왕래했네요. 이렇게 일본과 한국을 자주 드나들게 된 건 어머니의 의지인건지 아니면 본인이 원한건지...

참여자G: 음.. 나중에 제가 일본국적을 갖던 한국국적을 갖던 엄마가 양쪽에서 살아갈 수 있게 해야 된다고 했어요.

연구자 : 힘들거나 그런건 없었어요?

참여자G : 조금은 힘들었어요..

(41)

연구자 : 역사를 배우는 목적에서 삶의 가치를 선택했는데, ‘역사를 배우면서 미워하거나 싸우는 일이 없도록 노력한다’라고 적어줬어요.

참여자G: 엄마가 굉장히 보수적이라고 했잖아요. 자주 집에서 그런 걸 이야기하는데 그런 것 때문에 아빠랑 싸우는 일은 없어요. 자주 그렇게 집에서 이야기를 하고 아빠도 집에서 이야기를 하는데 엄마가 그렇게 말하면서도 후손들은 한국이랑 일본이랑 지금은 관계가 없으니까 이걸 자기 생각을 말한 거고 너는 이렇게 한국 사람들 미워하거나 반대로 한국 사람들이 일본 사람 미워하거나 그러면 안 된다고 말씀하세요.

특히 참여자G는 부모와의 많은 대화를 통해 자신의 위치성에 일종의

‘거리두기’를 시도하는 모습을 포착할 수 있다. 일본인 어머니와 한국인 아버지의 역사인식 사이에서 내적 갈등을 느끼기보다, 이를 거울삼아 본인의 역사인식을 되돌아보는 기회로 삼고 있다. 참여자G를 통해 혼종적 입장으로 자신의 역사인식을 주체적으로 구축해나가는 과정을 살펴볼 수 있다.

(42)

연구자 : 그럼 어머니와는 일본 역사라든지 한국과 일본과의 역사와 관련된 내용을 이야기하는 편인가요?

참여자G: 네.. 엄마가 완전 그러니까 보수적이에요. 그래서 한국 그러니까 독도나 위안부나 그런 문제들 완전히 한국이 잘못됐고 일본이 맞는다는 식으로 말을 해요. 그러면 전 그런가보다 해요.

연구자 : 아. 거기에 자신의 의견을 밝히기보다?

참여자G: 네. 아빠도 있으니까 약간 말하기도 그렇고, 그렇다고 ‘그건 아닌 것 같아’라고 말하기도 그렇고. 그래서 그냥 들으면서 음.. 하고 있는 거죠.

연구자 : 음 그렇구나.. 하는 정도로.. 그러면 어머니로부터 일본의 역사나 그런 건 많이 들어봤어요?

참여자G: 어.. 일본 교과서로 배울 때 공부를 하거나 그런 건 있었는데, 역사는 되도록 엄마한테서 안배우려구요. 저랑은 좀 생각이 다르기도 하고.

특히 일본 다문화가정 자녀들이 한국과 일본의 역사적 갈등 상황에 마주했을 때, 역사지식의 특성으로 주관성에 주목한 상대주의적 역사인식에 영향을 끼치기도 한다. 역사지식의 구성적 성격으로 상대주의적 역사인식은 일반 학생들에게도 드러나는 역사인식의 단면 중 하나이다. 반슬레드라이트는 그의 연구에서 ‘소극적인 식자’(passive knower)의 입장을 취한 학생들은 ‘순진한 객관주의자’로 역사를 과거상과 직결시키는 직관적 사고를 보였다. 반면, ‘과도한 능동적 식자’(overactive knower)의 입장을 취한 학생들은 ‘순진한 주관주의자’로 역사를 단순히 주관을 다루는 것으로 간주하기도 하였다.⁶⁷⁾ 그는 역사 해석에 있어 이러한 인식들은

역사적으로 사고하는 것을 가로막기에 비판적인 탐구가 필요함을 강조하였다.⁶⁸⁾ 또한 본 연구에서 활용한 제2기 역사의식조사 사례 연구에서도 역사서술의 관점에서 주관성을 강조한 상대주의적 역사인식을 살펴볼 수 있다.⁶⁹⁾ 제2기 역사의식조사 연구 참여자들 중 일부는 동일 사건을 둘러싼 서로 다른 평가나 해석은 역사 분쟁이나 역사 왜곡을 일으킬 수 있기에 보편적인 역사 서술을 지향할 필요가 있음을 강조하였다.⁷⁰⁾ 이와 달리, 역사 서술에 대한 판단 근거는 ‘사실’ 여부에 의거하지만, 역사 서술에는 저자의 역사적 관점이 투영될 수밖에 없기에 동일 사건에 대해 국가마다, 같은 민족 내부에서도 평가가 달라질 수 있다는 역사의 주관성을 어느 정도 인정하는 유보적 입장을 밝힌 참여자도 있었다.⁷¹⁾ 이렇듯 학생의식조차 참여자들이 역사 서술에 있어 객관성과 주관성의 견해를 표명하는 것은 역사학습에 의해 이미 역사 서술의 관점에 대한 개념적 이해를 가지고 있을 가능성이 높다.⁷²⁾

일본인 다문화가정 자녀의 경우, 역사 갈등과 관련하여 동일한 역사 사건을 둘러싸고도 서로 다른 시각이 존재할 수 있음을 강조하는 상대주의적 역사인식은 선행연구와는 다른 각도에서 살펴볼 필요가 있다. 이들의 상대주의적 역사인식은 순진한 직관적 사고로 일본의 역사인식을 비판적으로 읽어내지 못한 것에 기인할 수도 있다. 또한 이미 역사서술의 특성에 관한 개념적 도구에 근거한 역사인식의 일반적인 특성일 수도 있다. 그러나 본 연구의 참여자들에게 한일관계사에서 역사 갈등에 관한 문제는 단지 역사 문제로 그치는 것이 아니라, 자신의 ‘삶의 문제’로 때로는 정체성에 관한 존재론적 물음을 제기하기도 한다. 참여자들은 초등학교 저학년, 공식적인 역사학습이 실시되기 이전부터 마주하는 갈등적인 물음에 부모와의 대화를 통해, 또는 교사와의 상담으로, 혹은 혼자 고투하면서 답하기 위해 노력한다. 이러한 성장 과정에서 ‘체화된 앎’을 통

67) Bruce. A. VanSledright, op. cit., 2014, p.104.

68) Bruce. A. VanSledright, ibid, pp.97~98.

69) 박주현, 앞의 글, 2014.

70) 박주현, 위의 글, pp.152~154.

71) 박주현, 위의 글, pp.154~155.

72) 박주현, 위의 글, p.158.

해 역사서술의 주관성을 인식하게 된 것이라 할 수 있다. 본 연구의 참여자들은 역사학습을 통한 개념적 이해를 바탕으로 역사서술의 주관성을 읽어내기보다, 자신의 사회·문화적 위치성을 상대화하면서 상대주의적 역사인식을 체득한 것이라 할 수 있다.

(43)

연구자 : 조금 전에 말씀해주신 그런걸 인정한다고 하셨는데 구체적으로 어떤 것인지 말해줄 수 있을까요?

참여자D: 그러니까. 음.. (잠시 생각하다가) 엄마가 일본사람인건 맞지만.. 그렇다고 막 식민지배하고 그랬던 건 엄마가 아니니까요.. 그리고 한국 입장에서 보면 이게 맞는데 일본에서 보면 또 다를 수 있다고 생각해요..

연구자 : 그러면 그렇게 생각하게 된 계기가 있을까요?

참여자D: 다들 너무 힘들어하니까. 제가 좀 잘해야겠다는 생각이 많이 들더라구요. 그래서 혼자 고민도 많이 하고.. 엄마랑 다 같이 모여서 이야기도 하고 그랬죠.

또한 참여자C는 일본의 침략적 행위와 관련하여 한국의 입장과 일본의 입장이 각기 다를 수 있음을 이해하면서 동일한 사건을 두고 달리 해석될 수 있음을 강조하였다. 특히, 일본에서 태어나 이주한 참여자C의 경우, 초등학교 시절부터 다문화적 배경으로 학교생활에 어려움을 겪었다. 이를 극복하기 위해 자신의 사회·문화적인 위치성을 상대화하면서 상대주의적 역사인식을 드러내었다.

(44)

연구자 : 그러니까 국가가 하는 일에는 이유가 있다고 생각해요?

참여자C: 일본도 한국을 침략했다하지만 한편으로 그렇게 이야기하면 기분이 나쁘기도 하지만 계속 듣다보니까 이해가 돼요. 사람들이 일본을 싫어하잖아요. 독도는 우리땅이다 이런 말을 하니까. 그런데 일본도 일본 나름대로 이유가 있었을 거고..

(45)

연구자 : (나), 그림 모두 자신이 이렇게 사진을 찍어서 sns에 올렸어요. 그러면 아래 댓글이 어떻게 달렸을까요? 한국인과 일본인의 반응이.

참여자C: 한국인은 주로 비난을 했을 것 같고.. 일본인측은 음.. 위안부 할머니가 이렇게 힘들었겠구나. 그렇기도 하고 왜 이런 것을 올렸을까 하고도 댓글이 달렸을 것 같아요. 그리고 일본은 잘못한게 없으니까 힘내라 뭐 이렇게도 달렸을 것 같아요.

연구자 : 그렇죠. 그런데 하나의 동상을 둘러싸고 어떤 곳에는 꽃 등 선물이 놓여있고, 또 어떤 곳에는 말뚝을 놓고 조롱을 하는 것도 있고 왜 이렇게 다를까요?

참여자C: 사람마다 각각생각이 다르니까. 일본도 일본 나름의 생각이 있다고 생각해요.

연구자 : 그러면 일본은 소녀상을 둘러싸고 어떤 생각을 가지고 있을까요?

참여자C: 일본도 찢리는 것도 있고, 근데 사과하면 뭔가 좀 그럴 것 같기도 하고. 일본은 잘못이 없다고도 생각하는 것 같아요.

이러한 상대주의적 시각은 일본인 다문화가정 자녀들이 역사를 학습함에 있어 자신의 사회·문화적 배경으로 인해 겪게 되는 혼란에 직면하면서 체득한 역사 서술의 주관성이 반영된 것이라 할 수 있다. 그러나 무분별한 상대주의적 역사인식은 역사를 단지 과거의 여러 군상 중 하나로 그려낼 수 있고, 지적인 무력감에 빠질 수도 있기에 주의를 기울여야 한다. 그러므로 역사교사는 이러한 점에 유의하면서 학생들이 극단적인 상대주의로 나아가지 않도록 비판적 태도와 성찰적 자세를 견지하여 역사를 읽어낼 수 있도록 안내할 필요가 있다. 여기에서 참여자 A와 C를 주목할 필요가 있다. 이들은 상대주의적인 역사인식을 가지고 있지만, 역사적 판단을 통해 잘못된 역사는 바로잡을 필요가 있음을 피력하였다. 또한 역사를 돌이켜보고 잘못된 부분은 반성을 통해 바로 잡아 미래 세대에게 남겨주어야 함을 강조하기도 하였다. 참여자들은 주체적으로 자신의 상대주의적 역사인식을 뛰어넘어 역사를 되돌이켜 보는 성찰적 태도로 역사를 더 이상 회피의 대상이 아닌 직면의 대상으로 마주하는 성장의 모습을 보이기도 한다.

(46)

연구자 : 그러면 여기 지문에서처럼, 민족마다 역사가 다르다는 것이 당연하다는 것에 어떻게 생각하나요?

참여자 A2 : 나라나 민족마다 역사가 다를 수도 있으니까. 같은 인물이나 사건도 다르게 생각할 수 있는거고. 그리고 사건 같은 거에 조작이 있을 수도 있고.

연구자 : 그러면 일본이 식민통치를 한 것도 나라마다 역사가 다른거니까 일본의 입장에서 식민통치가 아니라고 주장한다면 어떻게 되는 건가요?

참여자 A2 : 그건 진짜 있었던 일이니까. 좀 다르죠. 그리고 좋은 역사면 이어나가면 되고, 안좋은 건 반성하면 되니까.

(47)

연구자 : 8번에 친일 문제를 끝까지 조사를 해봐야한다고 덧붙여 썼는데 왜 이걸 골랐어요?

참여자C: 조사를 안 하면 무슨 일이 있었는지도 제대로 모르고..

연구자 : 너무 오래됐으니 그냥 넘어가자는 사람들도 있을 것 같은데 이것에 대해서는 어떻게 생각해요?

참여자C: 그래도 좀 조사를 해서 옛날에 예네가 이랬다는 것을 남겨나야 반성하고 회개할 것 같아요..

참여자들의 역사적 위치성이 일부 전형적인 역사인식으로 드러나기도 하나, 대부분 다면적이거나 중첩적인 양상을 확인할 수 있었다. 예를 들면 참여자F의 경우, 초등학교를 거쳐 중학교까지 역사 수업 시간은 긴장의 연속으로 일본에 관한 내용이 나오면 주변의 반응에 신경을 쓰며 때로는 이로 인해 친구들과 갈등이 깊어지는 은폐적 입장을 드러내었다. 고등학교에 들어오면서 역사에 관심과 흥미는 낮지만, 자신의 다문화적 배경을 드러내기도 하면서 역사가 자신에게 도전적인 것만은 아니라는 것을 깨닫는 주체적인 성장의 모습도 함께 확인할 수 있었다.

2) ‘거리두기’를 통한 역사수업의 유의점

다문화가정 자녀들은 초등학교 시절부터 자신의 다문화적 배경과 관련하여 역사적 관점과 이해를 가지고 수업에 참여하였다. 만약 학교에서 학습한 내용이 자신의 선이해와 배치될 경우, 역사교사의 설명이나 교과서의 개념을 수용하는데 내적 갈등을 겪기도 하였다.⁷³⁾ 이렇듯 학생의 사회·문화적인 위치성이 강력하게 작동하고 있는 역사 교실에서 역사수업의 방향과 역사교사의 역할에 대해 논의할 필요가 있다.

다문화가정 자녀들의 사회·문화적 배경을 존중하면서도 어떻게 한국사를 가르칠 것인가 하는 문제는 여전히 다루기 쉽지 않다. 다문화적 환경에서 역사 교실은 서로 다른 언어, 피부색, 문화적 지향을 지닌 학생들과 함께 한국사를 학습하는 공간이 되어야 한다. 이들에게 필요한 역사 학습은 기존 역사 서술에서 담지 못한 ‘다양한 역사들’의 내용을 부가한 역사지식에 관한 것일 수도 있다. 그러나 역사에서 ‘문화적 다양성’을 부각시키는 것은 이면의 다른 역사 내용을 배제하게 되며, 역사 서술에서 또 다른 거대 서사로 자리 잡을 수도 있다. 앞서 살펴보았듯이 역사를 자신과 유리된 과거이야기나 암기할 것이 많은 교과목으로 인식하는 학생들에게 다양한 역사들에 대해 ‘알아보는 것’은 학습량만 증가하는 것일 뿐 학생들의 관심사를 반영하지 못할 수도 있다. 물론 역사에서 이주나 교류 등으로 인한 다양성의 역사 내용을 가르치는 것도 필요하다. 그러나 다문화가정 자녀들이 왜 역사를 자신과 삶과 유리된 고정된 서사로 인식하는지 그 이유를 먼저 탐색할 필요가 있다.

엠프스타인(Terrie Epstein)은 같은 교사가 가르치는 11학년 아프리카계 미국인 학생과 유럽계 미국인 학생을 대상으로 미국 역사를 보는 서로 다른 역사적 관점의 차이에 관해 연구하였다.⁷⁴⁾ 총 46명의 학생들에게

73) Terrie Epstein and Jessica Shiller, “Race, gender, and the teaching and learning of national history”, Walter C. Parker (ed), *Social Studies Today: Research and Practice* 2thed,(Routledge, 2015). pp.117~118.

74) Terrie Epstein, “Deconstructing Differences in African-American and European-American Adolescents’ Perspectives on U.S. History”, *Curriculum Inquiry*, Vol.28, No.4(Winter, 1998); Terrie Epstein, *Interpreting National*

미국역사에서 중요하다고 생각하는 인물과 사건, 그리고 주제를 각 3가지씩 선택하고 그 이유를 설명하게 하였다. 아프리카계 학생들이 흑인인권운동과 노예 해방, 남북전쟁을 중요한 역사적 사건으로 언급하였으며, 아직도 계속되는 자신들의 인권과 평등, 자유를 위해 투쟁한 서사를 중요하게 인식함을 알 수 있다. 반면, 유럽계 학생들은 남북전쟁, 권리 장전, 기술 진보를 선택하였다.⁷⁵⁾ 이를 통해 백인들을 주축으로 ‘하나 된 미국으로의 국가 건설 과정’을 주요한 서사로 인식하고 있음을 알 수 있다. 동일한 교사가 아프리카계 미국인의 자유와 평등을 위한 투쟁 과정을 재구성하여 역사수업을 전개하였음에도 불구하고⁷⁶⁾ 인종에 따른 두 집단 간 역사적 관점의 차이가 확연히 드러남을 확인할 수 있다.⁷⁷⁾ 역사수업의 영향으로 두 집단의 역사인식은 일부 변화를 보이지만, 자신들의 사회·문화적 배경에 따른 두 집단 내 ‘공식적 역사’의 서사 구조가 견고함을 확인할 수 있다.

역사교육연구소에서 실시한 1기부터 5기까지 학생의 역사의식조사 결과⁷⁸⁾와 본 연구의 참여자들의 답변을 비교하였을 때 가장 큰 격차를 보인 문항이 바로 일본에 대한 인식과 친일파 청산에 관한 문항이었다. 역사의식조사에서는 일본에 대한 학생들의 인식이 1기에서부터 5기까지 답변의 순위가 변하지 않을 만큼 ‘식민지배’, ‘독도 문제’로 공식화되어 있

History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities, (Routledge, 2009), pp.61~88.

75) 아프리카계 학생들의 경우, ‘조지 워싱턴’을 2명의 학생만이 선택한 반면, 유럽계 학생들은 마틴 루터 킹을 제외하고 아프리카계 미국인을 제시하지 않았다. 특히 두 집단에서 모두 선택한 마틴 루터 킹의 경우, 그 이유와 관련하여 아프리카계 학생들은 ‘흑인으로서’ 평등을 위해 투쟁한 공헌을 구체적으로 설명하며 가족에게서 전해들은 그의 헌신에 대해 부연설명하기도 하였다. 그러나 백인계 학생들은 루터 킹을 훌륭한 연설가로 모호하게 설명하였으며 가족 이야기도 등장하지 않았다. (Terrie Epstein, *ibid*, 1998, pp.401~405.)

76) 해당 교사는 역사 수업에서 남북전쟁을 다루면서도 유색 인종들이 어떻게 이 전쟁에 기여했음은 물론 자신들의 자유와 평등을 얻기 위해 백인 혹은 유럽계 미국인들에게 어떻게 대항하여 투쟁하였는지 토론하는 과정을 포함하여 교육과정을 재구성하여 수업하였다. (Terrie Epstein, *ibid*, p.400)

77) 특히 2차 사료의 신뢰도를 선택하는 문항에서 아프리카계 학생들은 ‘가족>교사>대중매체’를 선택한 반면, 유럽계 학생들은 ‘교과서>교사>책’을 선택하여 ‘가족 역사’와 관련하여 뚜렷한 차이를 드러냈다. (Terrie Epstein, *ibid*, 1998, p.403.)

78) 이해영, 앞의 글, 2017.

다.⁷⁹⁾ 그러나 다문화학생들에게는 참여자F를 제외하고 식민지배나 독도 문제는 답변으로 제시되지 않았다. 참여자들은 일본에 대해 문화교류나 동아시아 국가 중 하나로 인식하여 일반 학생들과 차이를 확인할 수 있다. 특히, 참여자F가 식민 지배를 답으로 선택한 것은 자기 검열을 통한 역사인식으로 이미 살펴본 바 있다. 즉, 역사 교실에서 ‘공식적인 역사’로 공유되는 역사인식과 참여자들의 사회·문화적 위치성으로 인한 역사가 서로 충돌을 일으키고 있다. 이러한 상황에서 다문화가정 학생들이 공식적 역사와 다른 자신의 역사적 관점을 표명하는 것은 이들에게 커다란 도전임을 알 수 있다.

이렇듯 공식적인 역사가 거대 서사로 자리 잡은 역사 교실에서 모든 학생들에게 필요한 역사학습은 문화적 다양성에 관한 역사 지식만은 아니다. 학생들이 자신과 다른 견해나 사회·문화적 배경을 지닌 집단을 발견했을 때, 역사적 관점을 서로 인정하고 존중할 수 있는 ‘관용’을 다룰 필요가 있다. 관용의 태도가 결여된 채 학생들이 학습하는 교류의 역사와 다양한 이주민들은 國史의 흐름에서 영원한 타자에 머무를 수밖에 없다. 여기에서 관용은 “다른 사람들에게 행위나 판단의 자유를 허용하는 것, 자신의 견해 또는 관점과는 다른 것을 편견 없이 끈기 있게 참아주는 것”⁸⁰⁾이라는 관용을 베푸는 시혜적 입장과 관용을 받는 대상으로의 구분을 넘어선다. 본고에서 관용은 모든 교실 구성원들이 가져야할 역사 수업에서의 기저를 이루는 마음가짐으로, 자신과 다른 역사적 견해나 관점을 서로 인정하고 존중하는 자세를 일컫는다. 또한 관용은 사회·역사·

79) 문항) 다음 중 여러분의 생각에 영향을 가장 많이 끼친 것은 무엇인가요?

	다문화	2기	3기	4기	5기
① 일본은 우리와 스포츠, 연예 등 문화 교류가 활발하다.	A, C, D, F2	7.5	7.9	10.2	10.2
② 일본은 우리와 같은 아시아에 속하는 나라다.	A2, G	6.4	7.4	7.5	8.7
③ 일본은 세계적인 경제 대국이다.	B	6.6	5.8	5.8	6.2
④ 일본은 독도를 다케시마라고 주장한다.	없음	35.5	31.9	30.9	24.5
⑤ 일본은 우리를 식민 지배를 하였다.	F(①로 변경)	44	47	45.6	50.4

80) 헨드릭 빌렘 반 룬著, 이혜정譯, 『관용』, 서해문집, 2005, pp.23-24.

문화적 배경이나 정체성이 서로 다른 집단들을 평화로운 공존으로 이끌 수 있기에, 역사교실을 ‘개방적인 교실 분위기’⁸¹⁾로 전환시킬 수 있다. 관용을 바탕으로 역사수업을 통해 교실 내 모든 학생들과 교사는 사회구성원으로서 다원적인 사회를 살아갈 수 있는 힘을 기를 수 있다.

역사수업에서 ‘관용’의 태도로 학생들은 자신의 사회·문화적 배경이 투영된 역사적 위치성을 ‘확인’하고, 학급 구성원들의 위치성이 서로 다를음을 ‘인정’하고 ‘존중’하는 과정을 통해 자신의 역사인식이 절대적인 것이 아님을 깨달을 수 있다. 이것이 바로 자신의 위치성에 ‘거리두기’이다. 학생들은 자신의 위치성에 거리두기를 시도함으로써 역사적 자료를 다루고 평가하며, 과거에 대해 자신의 역사적 해석을 만들어 가는 과정에 참여할 수 있다.⁸²⁾ 이를 통해 자신과 다른 관점이나 의견과 부딪히면서 대립되는 관점을 수용하여 자신의 역사인식에 변화를 가져오거나, 역사 자료에 근거하여 이를 반박함으로써 자신의 역사 이해를 공고히 할 수도 있다. 그 과정에서 교과서에 실린 하나의 관점이나 단일한 서사에 의문을 품고, 지적 갈등에 직면하여 합리적인 근거를 바탕으로 자신의 역사적 관점과 다원적인 역사인식을 구축해 나갈 수 있다.

특히 역사인식은 자신의 위치에 대한 이해와 결부되어 있기에, 교사는 역사 교실에서 학생들이 자신의 위치성에 간혀있기보다 역사인식의 주체로 성장할 수 있도록 안내할 필요가 있다. 이에 수업에서 역사교사는 학생에게 적절한 과업을 제시하여 사회·문화적 관점이 스며들어 있는 위치성에 ‘거리두기’를 통해 자신의 역사인식을 성찰해볼 수 있도록 독려할 수 있다. 위치성은 다문화가정 자녀뿐 아니라, 일반 학생들도 지니고 있는 일종의 ‘사회·문화적인 닻’(sociocultural anchors)으로⁸³⁾ 다면적인 역사인식의 기저로 작동되고 있다. 특히 반슬레드라이트는 사회·문화적인 위치성을 학생들이 역사적으로 사고하는 것을 가로막는 장애로 간주하였다. 그는 교사가 위치성이 어떻게 학습을 방해하는지 파악하여 학생들이

81) Patrica G. Avery, “Teaching Tolerance: What Research Tells Us”, *Social Education*66(5), 2002, p.274.

82) Peter Seixas, op. cit., 1999, p.169.

83) Bruce. A. VanSledright, op. cit., 2014, pp.25~26.

이를 극복할 수 있도록 도와주어야 함을 강조하였다.⁸⁴⁾ 물론 사회·문화적 배경인 위치성은 역사학습에 있어 ‘장애’로도 기능하기도 한다. 그러나 본 연구의 참여자들은 자신의 위치성을 상대화하는 혼종적 입장을 통해, 위치성이 역사학습의 ‘발판’으로도 작동됨을 보여주었다. 즉, 참여자들이 위치성에 ‘거리두기’를 통해 자신의 혼성적 정체성을 깨달았으며, 역사 서술의 관점으로 주관성을 체득해나가는 새로운 역사인식으로의 내적인 성장을 보였다. 모든 학습자가 지니고 있는 자신의 사회·문화적 배경인 위치성은 역사학습에 있어 인지적 가정에 영향을 미치기에 이를 장애로 인식하기보다, ‘거리두기’를 통해 위치성이 투영된 현재의 역사인식을 되돌아보게 할 수 있다. 이로써 다문화적 환경에서 학생은 성찰적 역사학습으로 다원적인 역사인식⁸⁵⁾을 구축해 나가는 주체로 성장할 수 있다.

학생들의 역사인식의 토대가 되는 위치성을 이해하는 교사는 교육과정과 교수학습 전략을 재구성하여 구체적인 과업을 학생들에게 제공해주는 역할을 수행할 수 있다. 특히, 위치성이 일반학생들의 공식적인 역사나 다문화가정 자녀의 비공식적인 역사에 영향을 끼치는 상황에서 교사는 학생들에게 가정에서 배우는 가족 역사와 학교에서 배우는 공식 역사간의 차이가 존재함을 탐색하도록 적절한 과업을 제시할 수 있다. 이를 통해 옳고 그름의 역사만이 존재하는 것이 아니며, 학교에서 학습하는 공식적인 역사가 다원적인 역사상 중 하나로 선별된 역사지식임을 학생들도 이해할 수 있다. 학생들은 역사수업에 가져오는 역사적 관점을 이해하고, 관용의 태도로 자신의 위치성을 돌이켜보는 ‘거리두기’를 수행할 수 있다. 이를 통해 교사는 학생이 자신의 사회·문화적 배경이 수용되는 복수의 시각이나 관점을 통해 본인의 역사인식이 절대적이지 않으며 다원적인 역사인식을 구성해나가는 성찰적 역사수업으로 이끌 수 있다.

다문화시대 역사 교육을 위해 교사는 역사 학습에 있어 모든 학생들이 참여할 수 있는 공동의 場을 마련해주어야 한다. 교사는 학생들을 같

84) Bruce. A. VanSledright, *ibid*, 2014, p.25.

85) 강선주, 「성찰적 비판과 복합 정체성으로서 역사교육」 『역사교육』 138, 2016, p.148.

등을 일으켰던 과거에 머물러 있게 하기보다, 현재의 문제의식에서 과거를 어떻게 인식하여 미래로 나아갈 것인가를 학급 구성원들이 서로 공유할 수 있도록 안내할 필요가 있다. 과거나 현재에 머무르지 않고, 미래로 나아갈 수 있는 공동인식에 관한 학급 구성원 간 합의는 역사 갈등을 풀어갈 수 있는 현장이 바로 역사교실에서부터 시작됨을 보여준다.

역사 교실은 역사 지식의 특성을 이해하고 역사 해석의 다양성 등이 논의될 수 있는 장으로 작동되어야 한다. 학생들은 역사교실에서 관용의 태도로 자신의 위치성에 관해 성찰함으로써 다른 사람의 역사적 관점이 본인과 다를 수 있다는 가능성을 열어둘 수 있다.⁸⁶⁾ 이로써 역사 교실은 다문화적 환경에서 모든 학생들이 사회구성원이자 역사인식의 주체로 성장해나갈 수 있도록 자신을 단련시키는 공공의 장소가 될 수 있다.

86) 양호환, 「역사적 사고의 한계와 역사화의 가능성」 『역사교육』 87, 2003, p.211.

5. 결어

본 연구는 문화적 다양성을 중심으로 한 부가적 접근의 학습 방안에서 벗어나, 일본인 다문화가정 자녀의 역사적 위치성에 주목하여 가정, 학교, 그리고 사회·문화적 맥락의 상호작용 속에서 이들의 역사인식 양상을 탐색하였다. 다문화적 환경에 적합한 특징적인 역사 학습 방안을 제시하기보다, 역사 수업에서 학생들이 자신과 다른 역사적 관점을 인정하고 존중하는 관용의 태도를 기반으로 자신의 위치성에 ‘거리두기’를 제안하였다. 학생은 자신의 역사인식이 절대적인 것이 아님을 깨닫고, 나아가 단일한 역사 서사에 의문을 제기함으로써 다원적인 역사상을 구성할 수 있다. 이를 바탕으로 학생은 자신의 역사적 관점을 형성하여 성찰적 역사인식으로 나아갈 수 있는 다문화시대 역사교육의 기반을 마련하는데 그 의의가 있다.

학생의 사회·문화적 위치성은 다문화가정 학생 뿐 아니라 일반학생들이 역사를 읽어내는 인지적 가정에 영향을 줄 수 있기에 학생의 역사인식을 탐색하기 위해서는 위치성에 대한 이해가 필요하다. 그러나 모든 학생들이 지니고 있는 위치성은 때로는 너무나도 당연한 것으로 받아들여지기에 역사 학습에서 배제당하거나 고려대상이 되지 않기도 한다. 더욱이 교사들은 학생의 사회·문화적 배경을 다루기 힘든 문제로 인식하여 때로는 은폐시키거나, 학생의 학교 부적응을 확정짓는 부정적인 요인으로 다루고 있다. 이미 학생들은 다양한 경로를 통해 자신의 사회·문화적 입장에서 역사에 대한 선이해를 가지고 역사교실로 들어온다. 이에 역사교실에서 학습하는 공식적인 역사와 자신의 비공식적인 역사가 서로 충돌될 때 학생의 역사인식은 더욱 다루기 힘든 것이 된다. 또한 역사교실은 자신의 사회·문화적 배경이 도전을 받는 장소로 여겨지기도 하며 교사와 또래집단으로부터 배제당하기는 공간이 되기도 한다. 이러한 충돌은 특히 다문화가정 자녀에게는 자신의 정체성이나 역사인식에 있어 도전으로 다가온다.

본 연구에 참여한 일본인 다문화가정 자녀들에 한정하여 참여자들의

사회·문화적 위치성을 통해 본 역사인식의 특징을 알아보기 위한 주요 질문은 크게 네 가지 연구 결과로 정리할 수 있다. 첫째, ‘일본인 다문화 가정 자녀가 역사를 읽어내고 인식하는 방식에 사회·문화적 위치성이 어떤 요인으로 영향을 미치는가’이다. 참여자들의 위치성에 ‘가족역사와 문화적 맥락’, 그리고 ‘공식역사와 역사교실’이 상호 중첩적으로 작용하여 다문화가정 학생들은 다면적인 역사인식을 드러냈다. 사회·문화적 배경과 자신의 역사인식이 충돌할 경우 참여자는 은폐적 입장으로 답변을 회피하거나, 역사를 자신의 사회·문화적 배경과 관련이 없는 불가역적인 과거로 간주하기도 하였다. 반면, 가족역사에 많이 노출된 참여자 중에 역사에 대한 흥미와 관심도가 높은 참여자들은 표명적 입장이나 혼종적 입장으로 자신을 둘러싼 환경과 소통하는 모습을 보였다. 또한 스스로 자신의 사회·문화적 위치성과 역사인식에 대한 성찰로 역사의 주관성을 체득해나가거나, 역사를 회피가 아닌 ‘직면’하는 모습도 보였다. 가족역사의 영향이 공식역사와 충돌을 일으키기도 하지만, 역사에 대한 흥미나 관심도를 높이는 요인으로도 작동함을 확인할 수 있다.

둘째, ‘역사지식의 구성적 성격과 역사 서술의 관점에 대해 어떻게 인식하는가’이다. 학생들은 사회·문화·역사적 배경과 맥락위에 역사를 이해한다. 참여자 중 자신의 사회·문화적 위치성과 한국사 서술에 충돌을 느낀 학생들은 역사를 학교에서 학습하는 교과목 중 하나로 탈맥락화하여 이해하기도 하였다. 또한 다문화가정 학생들은 역사서술에 관한 학습된 개념적 이해에 근거하여 이를 설명하기보다, 자신의 사회·문화적 위치성을 상대화하는 과정에서 역사서술의 주관성을 체득하여 상대주의적 역사인식을 표명하기도 하였다. 여기에서 교사는 학생들이 무분별한 상대주의로 나아가지 않도록 비판적 태도와 성찰적 자세로 안내할 필요가 있다.

셋째, ‘한일 관계사와 관련된 인지 갈등 상황에서 참여자의 역사인식의 특징이 일반 학생들의 역사인식과 어떤 공통점과 차이점을 드러내며 이것이 인지적 가정으로 작동되는 사회·문화적 위치성과 어떤 관련이 있는가’이다. 이와 관련하여 다문화가정 학생의 역사인식과 비교할 수 있는

대조군으로 일반 학생의 역사인식은 역사교육연구소에서 실시한 1기부터 5기까지의 학생역사의식 조사 결과를 활용하였다. 설문조사에서 두 집단이 가장 유사한 정답률을 보인 것은 바로 ‘역사지식의 출처’를 묻는 문항이었다. 설문에 참여한 학생들은 역사 지식의 강력한 출처가 바로 역사 수업시간과 역사교과서로, 역사교실은 역사지식을 습득하는 공식화된 장소임을 확인할 수 있다. 또한 역사지식의 경로가 단일하기에 다문화가정 자녀는 자신의 사회·문화적 위치성과 공식 역사가 충돌을 일으킬 경우 내적 갈등은 심화될 가능성이 높다. 반면, 가장 많은 차이를 드러낸 질문은 일본에 관한 인식을 선택하는 문항이다. 일반 학생들은 일본에 관해 공식적 역사로 공유되는 ‘식민지배’나 ‘독도 문제’를 선택하였으나, 본 연구의 참여자는 한 명을 제외하고 이를 답안으로 선택하지 않았다. 참여자 중 다수는 일본에 대한 이미지로 활발한 문화교류나 아시아에 속하는 나라 등을 선택하여 일반 학생의 답변과 차이를 확인할 수 있다. 특히, 참여자 중 유일하게 ‘식민지배’를 선택한 참여자F는 설문 조사 결과만으로는 일반 학생의 역사인식을 공유하는 것으로 해석될 수 있다. 그러나 사후 면담에서 주변의 시선을 의식한 자기 검열로 일반 학생들의 공식화된 답변을 자신의 역사인식으로 假裝하는 답변이었음을 밝혔다. 이를 통해 참여자의 위치성이 역사인식에 작동되고 있음을 확인할 수 있다.

넷째, ‘참여자들의 다면적인 역사인식이 역사학습에 시사하는 바는 무엇인가’이다. 다문화적 환경에서 역사 교실은 서로 다른 언어, 피부색, 문화적 지향을 지닌 학생들과 함께 한국사를 학습하는 공간이 되어야 한다. 이를 위해 이주나 교류 등 문화적 다양성에 관한 내용 중심의 역사 학습도 필요하다. 그러나 역사지식을 학습하기 이전에 타인의 관점이나 견해를 인정하고 존중할 수 있는 역사학습에 있어서의 마음가짐인 ‘관용’의 태도가 전제되어야 한다. 역사교실은 이를 실행할 수 있는 최적의 장소이다. 교사는 모든 학생들이 관용을 바탕으로 자신의 사회·문화적 위치에 ‘거리두기’를 통해 자신의 역사적 관점이나 견해가 절대적이지 않음을 깨닫고, 자신의 위치성이 투영된 역사인식을 돌이켜 살펴봄으로써 단일한 역사서술에 의문을 제기하는 다원적인 역사상을 구성할 수 있도

록 안내할 필요가 있다. 다문화가정 자녀들의 다면적인 역사인식은 다문화시대 학교 역사 수업을 다시 생각하게 한다. 교사는 학생들이 학교에 가져오는 역사가 어떤 역사인가를 살핌으로써 역사 교실의 역할을 새롭게 생각해 볼 수 있다.⁸⁷⁾ 역사 교실은 모든 학생들이 다문화적 환경에서 사회구성원으로 어울려 살아갈 수 있는 공동의 기반을 제공하는 장이 될 수 있다.

일본인 다문화가정 자녀의 다면적인 역사인식을 탐색한 결과 역사교육 연구에 다음 몇 가지 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 연구 참여자가 보여준 혼종적 입장은 자신의 사회·문화적 위치성을 상대화함으로써 혼성적 정체성이 구현될 수 있는 가능성을 확인할 수 있다. 또한 한일관계사에서 역사 갈등 문제와 관련하여 참여자들이 드러내는 상대주의적 역사인식은 학습을 통해 갖춰진 개념적 도구를 통해 역사서술의 주관성을 인식하였다기보다, 자신의 삶의 과정에서 체득된 것이다. 이러한 역사인식 양상을 통해 학습자들의 사회·문화적 위치성은 역사학습에 장애물⁸⁸⁾만이 아닌 새로운 역사인식으로 나아갈 수 있는 발판이 될 수 있다. 이에 학생들은 자신의 위치성에 거리두기를 통해 역사인식을 돌이켜 봄으로써 역사를 바라보는 단일한 관점이 아닌 다원적인 역사인식을 구성해 나갈 수 있다. 둘째, 고등학교 선택교과인 동아시아사의 내용 조직과 관련하여 역사학습에 있어 참여자들의 긍정적인 평가를 확인할 수 있다. ‘동아시아사’는 한국사와 세계사에서 포착하기 어려운 동아시아 지역 내 교류와 비교의 시각으로 교육과정 내용 선정 및 조직 원리를 재구성하여 새로운 역사인식 체계를 구축하고자 하였다.⁸⁹⁾ 다문화적 환경의 역사교실에서 다양한 사회·문화적 배경을 지닌 학생들에게 어떻게 한국사를 가르칠 것인가는 핵심적인 과제로, 동아시아사를 바라보는 참여자들의 긍정적인

87) Sam Wineburg, Susan Mosborg, Dan Porat and Ariel Duncan, “What Can Forrest Gump Tell Us About Students’ Historical Understanding?”, Walter C. Parker (ed), *Social Studies Today: Research and Practice* 2nded, (Routledge, 2015), p.142.

88) Bruce A. VanSledright, op, 2014), p.25.

89) 유용태, 「동아시아 지역사 서술의 현황과 과제-고등학교 『동아시아사』 (2012) 근현대부분을 중심으로」 『동북아역사논총』 40, 2013, pp.179~180.

평가에 주목할 필요가 있다. 한국사의 경우도 문화적 다양성과 관련된 학습 내용을 부가하는 기존의 틀을 넘어, 역사 교육과정 측면에서 내용 선정 및 조직 원리를 재구성하는 변화를 시도해 볼 수 있다.

본 연구는 다문화시대 역사교육에서 문화적 다양성에 대한 교수학습 논의를 벗어나, 일본인 다문화가정 자녀가 역사교실에서 자신의 역사적 위치성이 투영되어 다면적인 역사인식 양상을 설문조사 및 심층 면담을 통해 밝히는데 주력하였다. 이를 바탕으로 학생들이 자신의 위치성을 돌이켜보는 ‘거리두기’를 통해 다문화시대 성찰적 역사인식의 기반을 마련하고자 하였다. 그러나 ‘거리두기’를 실제 역사 교실에 적용하여 그에 따른 역사 학습으로의 실천적 결과는 도출하지 못하였다. 본 연구에서 제안한 ‘관용의 태도로 거리두기를 통한 성찰적 역사수업’의 의미가 역사 교실에서 실현되기 위해서는 역사교육에서 다문화교육에 대한 연구의 지평을 확장시킨 다양한 현장 사례 연구가 뒷받침되어야 한다. 추후에도 다문화시대 역사 교육적 함의를 이끌어낼 수 있는 이론적 연구는 물론 이를 현장에 적용한 활발한 실천적 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

1. 연구서

- 강선주, 『소통으로 만드는 역사교육』, 서울대학교출판문화원, 2017.
- 고미영, 『질적사례연구』, 청목출판사, 2013.
- 김한중, 『민주사회와 시민을 위한 역사교육』, 서울대학교출판문화원, 2017.
- 양호환 편, 『한국 역사교육의 연구동향』, 책과함께, 2011.
- 양호환, 『역사교육의 입론과 구상』, 책과함께, 2012.
- 유네스코 아시아.태평양 국제이해교육원, 『다문화 사회의 이해』, 동녘, 2007.
- 송상헌, 『역사 인식의 논리와 역사교육』, 서울대학교출판문화원, 2017.
- 조용환, 『질적 연구 방법과 사례』, 교육과학사, 1999.
- 최용규, 민윤, 이향아, 이광원, 『다문화 시대의 어린이 역사교육』, 대교, 2011.
- 로버트 스테이크 著, 홍용희·노경주·심종희 譯, 『질적사례연구』, 창지사, 2000.
- 마이클 왈저 著, 송재우 譯, 『관용에 대하여』, 2004, 미토
- 스프레들리 著, 박종흡 譯, 『문화기술적 면접법』, 시그마프레스, 2003.
- 아라이 신이치 著, 김태웅 譯, 『역사 화해는 가능한가』, 미래M&B, 2006.
- 어빙 자이트만 著, 박혜준 외 譯, 『질적 연구 방법으로서의 면담』, 학지사, 2009.
- 웬지 브라운 著, 이승철 譯, 『관용: 다문화제국의 새로운 통치 전략』, 갈무리, 2010.
- 제임스 벅크스 著, 차윤경 외 2인 共譯, 『다문화교육 : 현안과 전망』, 박학사, 2011.
- 제임스 V. 워치 著, 박동섭 譯, 『보이스 오브 마인드』, 학이시습, 2014.
- 크로스웰 著, 조홍식 외 3명 譯, 『질적 연구방법론: 다섯 가지 접근』,

학지사, 2015.

헨드릭 빌렘 반 룬著, 이해정譯, 『관용』, 서해문집, 2005

2. 연구 논문

<역사과>

강민경, 「초등 사회과 역사 수업에서 다문화 학생을 지도하는 교사 경험의 이해」, 경인교육대학교 석사학위논문, 2017.

강선주, 「성찰적 비판과 복합 정체성으로서 역사교육」 『역사교육』 138, 2016.

강화정, 「고등학생의 한국 현대사 인식과 민주주의 이해 양상」, 『역사와 교육』 10, 2014.

_____, 「‘민주주의 교육’에서 역사교육의 역할 탐색」, 『역사와 교육』 12, 2015.

김보림, 「일본의 다문화교육정책과 역사교육」, 『역사교육논집』 49, 2012.

김수원, 「다문화교육의 관점에서 본 중학교 역사교과서의 문제점과 개선방안」, 전북대학교 석사학위논문, 2015.

김선미, 「다문화교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제」, 『사회과교육학연구』 4, 2000.

_____, 「역사수업을 통한 다문화교육 실행 방안 탐색」, 『역사교육논집』 49, 2012.

김유리, 「고등학교 <동아시아사>에 대한 역사교사와 학생들의 인식 분석」 『역사교육』 130, 2014.

김육훈, 「민주공화국의 시민을 기르는 역사교육 시론」, 『역사교육연구』 18, 2013.

김중락, 「영국의 다문화주의 교육과 역사교육」, 『역사교육논집』 49, 2012.

김한중, 「다문화사회의 역사교육:캐나다 BC 주의 경우」 『역사교육연구』 4, 2006.

- _____, 「역사교육 개념어의 용례 검토」 『역사교육』 113, 2010.
- 민윤, 「다문화 역사학습:‘기억의 역사’를 통한 비판적 접근」, 『사회과교육연구』 16(1), 2009.
- 박주현, 「역사학습과 역사에 대한 관점 형성-제2기 역사의식조사 면접 사례를 중심으로」 『역사와 교육』 (9), 2014.
- 방지원, 「중·고등학생들은 역사를 어떻게 바라보고, 어떻게 중요성을 평가할까?-제2기 역사의식조사 심층면접 결과 분석」 『역사와 교육』 (9), 2014.
- _____, 「‘국민적 정체성’ 형성을 위한 교육과정에서 ‘주체적 민주시민’을 기르는 교육과정으로: 향후 역사교육과정 연구의 진로 모색」, 『역사교육연구』 22, 2015.
- 백은진, 「역사학습의 목적과 역사교사의 역사교육 목적에 대한 중고등학생들의 인식」 『역사교육』 133, 2015.
- 서의식, 「세계 주요국의 자국사 교육 현황과 올바른 국사교육의 방향」 『역사교육』 100, 2006,
- 송인주, 「미국 다문화교육의 시각과 역사교육의 방향」, 『역사교육논집』 49, 2012.
- 양정현, 「역사교육에서 민족주의를 둘러싼 최근 논의:당위․과잉․폐기의 스펙트럼」 『역사교육』 95, 2005.
- 여혜경, 「다문화교육을 위한 역사교육 방안:한국사의 ‘대외 관계 및 교류’를 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위 논문, 2011.
- _____, 「다문화교육을 위한 역사교육 방안: 한국사의 ‘대외 관계 및 교류’를 중심으로」 『역사와 교육』 5, 2012.
- 양호환, 「역사학습의 인식론적 모색」 『역사교육』 75, 2000.
- _____, 「역사적 사고의 한계와 역사화의 가능성」 『역사교육』 87, 2003.
- _____, 「집단기억, 역사의식, 역사교육」 『역사교육』 109, 2009.
- _____, 「역사교과서의 서술과 유럽중심주의」 『역사교육』 117, 2011.
- 이은실, 「다문화교육관점에서 본 초등역사교과서의 내용 분석」, 한국교

- 원대학교 석사학위논문, 2012.
- 이해영, 「2014년 제3기 중등 역사의식 조사 결과로 본 학생들의 역사이해」 『역사와 교육』 11, 2015.
- _____, 「민주주의 관점으로 구성한 역사수업 탐색」 『역사교육연구』 21, 2015.
- _____, 「역사의식 조사로 본 학생들의 역사 이해 양상과 특징」 『역사와 교육』 15, 2017.
- 조경민, 「다문화주의 관점에서 7차 세계사 교과서 내용 분석」 『역사교육』 114, 2010.
- 최용규, 이광원, 「초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색」 『사회과교육연구』 18(1), 2011.
- 황현정, 「민주주의 가치의 역사 수업」 『역사와 교육』 12, 2015.

<사회과>

- 강대현 「사회과교육 목표로서의 시민 개념에 대한 분석」 『사회과교육』 46(1), 2007,
- _____, 「한국사회과 교육과정의 변천과 양상」 『사회과교육』 54(1), 2015.
- 강운선, 「한국 사회과 다문화 교육의 연구 동향에 관한 메타 분석」 『사회과교육』 50(4), 2011.
- 구정화, 박선웅, 「다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성」 『시민교육연구』 43(3), 2011.
- 구정화, 「다문화 시민성을 위한 초등 다문화교육 프로그램 개발 연구」 『사회과교육』 51(1), 2012.
- 김선미, 「다문화 교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제」 『사회과교육학연구』 4, 2000.
- 모경환, 임정수 「사회과 다문화교육의 현황과 과제」 『교육문화연구』 17(1), 2011.
- 박남수, 「다문화 사회에 있어 시민적 자질의 육성: 이론과 교육과정 변

- 형을 중심으로」 『사회과교육』 33, 2000.
- 송현정, 「사회과교육의 목표로서 시민성의 의미에 대한 연구」 『시민교육연구』 35(2), 2003.
- 전희옥 「사회과 생활중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형」 『사회과교육연구』 21(1), 2014.
- 황정숙, 「‘차이’를 긍정하는 사회과 정치교육 방안 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2009.

<다문화교육>

- 성상환, 「다문화 사회에서 ‘시민’으로 살아가기」, 인하대학교 교육연구소 심포지움, 2009.
- 안효자, 조성식, 조원탁, 「일본인 어머니를 둔 다문화가족 중·고등학생의 일본 관련 역사교육 경험」 『지역사회연구』, 19(3), 2011.
- 양영자, 「한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색」, 이화여자대학교 박사학위 논문, 2008.
- 장인실, 정남조, 「다문화교육과 국제이해교육의 효과성 연구」 『초등교육연구』 28(2), 2015.
- 전은희, 「국제결혼가정 아이들의 차이와 가시화에 대한 질적 연구: 중소도시 초등학교 사례를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문, 2012.
- 조용환, 「다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색」, 『교육인류학연구』 14(3), 2011.
- 허창수, 「한국 내 인도네시아 이주민 공동체 다문화지도」 『교육인류학연구』 12(2), 2009.

3. 외국서

- Bruce A. VanSledright, *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards* (Routledge, 2014).

- James. A. Banks, *An Introduction to Multicultural Education* 5th ed,(Pearson, 2014).
- James. V, Wertsch, *Voice of Collective Remembering*,(Cambridge University Press, 2002).
- Lauren B. Resnick, John M. Levine, and Stephanie D. Teasley(eds.), *Perspectives on socially shared cognition*,(American Psychological Association, 1991).
- Keith C. Barton & Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good*,(Lawrence Erlbuaum Associates, Inc, 2004).
- Linda S. Levstik & Keith C. Barton, *Researching History Education:Theory, method, and context*,(Routledge, 2008).
- Linda S. Levstik & Keith C. Barton, *Doing History* 5th ed,(Routledge, 2015).
- O. L. Davis Jr., Elizabeth Anne Yeater and Studart J. Foster (eds.), *HIistorical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*,(Rowman&Littlefield Publishers, 2001).
- Roland Case and Penny Clark(eds.), *The Canadian Anthology of Social Studies* (Vancouver: Pacific Educational Press, 1999).
- Terrie Epstein, *Interpreting National History:Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*,(Routledge, 2009).
- Walter C. Parker (eds.), *Social Studies Today: Research and Practice* 2thed,(Routledge, 2015).
- Wolcott, H. F. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*, (Sage, 1994).

4. 국외 논문

- Andre J. Branch, *Practicing Multicultural Education In “United States History for Teachers”*:The Case of Dr. Johnson, *Theory&Research in Social Education*,33(3), 2005.

- Bruce A. VanSledright, "On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history", *International Journal of Social Education* 12(2), 1998.
- Catherine Cornbleth, "What constrains meaningful social studies teaching?", *Social Education*66(3), 2002.
- Dicamillo, Lorrei ; Pace, Judith L., "Preparing Citizens for Multicultural Democracy in a U.S. History Class", *High School Journal*, Vol.93, 2010.
- Marri, A. R, "Building a framework for classroom based multicultural democratic education; Learning from three skilled teachers", *Teachers College Record*, 2005.
- Patrica G. Avery, "Teaching Tolerance: What Research Tells Us", *Social Education*66(5), 2002,
- Peter Seixas, *Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting*, *Curriculum Inquiry*, Vol. 23(3), 1993.
- Sam Wineburg, Susan Mosborg, Dan Porat and Ariel Duncan, *Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness*, *American Educational Research Journal*, Vol.44, 2007.
- Terrie Epstein, "Deconstructing Differences in African-American and European -American Adolescents' Perspectives on U.S. History", *Curriculum Inquiry*, Vol.28, No.4(Winter, 1998)

<부록 1> 연구참여동의서

연구 참여 동의서

- ◆ 연구과제 : 일본인 다문화가정자녀의 위치성과 역사인식
- ◆ 연구자 : 서울대학교 역사교육과 석사과정 장로사

본 연구자는 일본인 다문화가정자녀가 사회·문화적 위치성으로 인해 학교 안팎에서 겪을 수 있는 역사 갈등 상황에서 표출되는 역사인식의 양상과 그 배경에 관해 탐색하고자 합니다. 이에 연구자는 연구 참여자와의 객관식 설문조사 및 면담을 통해 자료를 수집하고자 합니다. 면담 소요 시간은 1시간 30분 내외로 예상됩니다. 면담 내용은 연구 자료로 활용하기 위해 녹음되며 연구자에 의해 기록됩니다. 연구 참여자와의 활동을 통해 얻어진 자료(객관식 설문조사 자료, 녹취록, 녹취 전사본)는 연구 이외의 다른 목적으로 사용되지 않으며, 참여자의 신분이 드러나지 않도록 익명으로 처리되어 비밀이 유지됩니다. 연구 참여자는 면담 중 대답하기 곤란한 사항에 대해서는 대답을 하지 않을 수도 있고, 면담 중 요청에 의해 언제든지 면담을 중단할 수도 있습니다.

이러한 본 연구의 취지와 주제, 그리고 상기의 내용을 충분히 이해하고 면담에 응해 주실 것에 동의하시면 아래에 서명해 주시기 바랍니다.

_____	_____	_____
연구 참여자 학생 명	서 명	날 짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
참여자의 보호자	서 명	날 짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
연구자 명	서 명	날 짜 (년/월/일)

<부록 2 학생용 면접 질문지>

1. 학생용 설문 조사지

()학교 ()학년 이름 :

00학생 반갑습니다. 저는 역사교사이고 현재 서울대학교 석사과정에 있습니다. 제 연구 주제는 일본인 다문화가정 자녀가 자신의 사회 문화적 배경에 따라 역사를 읽어냄에 있어 어떤 인식을 형성하는가에 관한 연구입니다. 이 연구를 통해 역사를 어떻게 생각하고 공부하는지 직접 의견을 들어보고 우리 역사교육을 더 나은 방향으로 나아가기 위한 연구에 자료로 활용하고자 합니다. 여러분의 생각을 있는 그대로 성의껏 표현해주시길 바랍니다.

1. 평소 역사에 흥미와 관심이 있나요?

- ① 언제나 흥미와 관심이 있다.
- ② 흥미와 관심이 꽤 있는 편이다.
- ③ 보통이다.
- ④ 흥미와 관심이 별로 없다.
- ⑤ 흥미와 관심이 없다.

(그 이유는? :)

2. 평소 학교에서의 역사 수업에 흥미와 관심이 있나요?

- ① 언제나 흥미와 관심이 있다.
- ② 흥미와 관심이 꽤 있는 편이다.
- ③ 보통이다.
- ④ 흥미와 관심이 별로 없다.
- ⑤ 흥미와 관심이 없다.

(그 이유는? :)

3. 자신이 '역사'라는 단어를 들었을 때 떠오르는 것을 써봅시다.

4. 영희가 역사에서 궁금한 것이 생겨서 여러 자료를 찾아보았더니, 자료마다 각각 다른 정보들이 나왔습니다. 만약 여러분이라면 어떤 정보가 제일 정확하다고 생각할까요? 다음 중 두 가지를 고르세요.

- ① 가족 및 친척들로부터 들은 이야기
- ② 텔레비전 사극, 역사 영화
- ③ 교과서 이외의 역사책
- ④ 인터넷 블로그 기사
- ⑤ 교과서

(그 이유는? : _____)

5. 학교에서 한국사를 배울 때, 앞으로 더 많이 배우길 원하는 것을 두 가지 고르세요.

- ① 역사적 인물에 얽힌 이야기
- ② 다른 나라와 벌인 전쟁에 대한 내용
- ③ 혁명, 운동 같은 중요한 정치적 사건
- ④ 다른 나라와의 상호 교류에 관한 내용
- ⑤ 옛날 사람들의 생활이나 문화에 얽힌 내용

(그 외 내용이 있다면? : _____)

6. 여러분은 일본을 바라보는 각자 나름의 생각을 가지고 있습니다. 다음 중 여러분의 생각에 영향을 가장 많이 끼친 것은 무엇인가요?

- ① 일본은 우리와 스포츠, 연예 등 문화교류가 활발하다.
- ② 일본은 우리와 같은 아시아에 속하는 나라다.
- ③ 일본은 세계적인 경제대국이다.
- ④ 일본은 독도를 다케시마라고 주장한다.
- ⑤ 일본은 우리를 식민 지배를 하였다.

(그 외 내용이 있다면? :)

7. 우리는 일상생활에서 “대한민국은 단일 민족 국가이다.”라는 말을 자주 듣습니다. 이러한 주장에 어느 정도 동의하시나요?

- ① 전적으로 동의한다.
- ② 조금 동의한다.
- ③ 보통이다.
- ④ 동의하기 어렵다.
- ⑤ 매우 동의하기 어렵다.

(그 이유는? :)

8. 여러분은 다음 글의 주장에 대하여 어떻게 생각하나요? 자신의 생각과 가장 가까운 것을 고르세요.

1937년 일본이 중국을 침략하였다. 이 때 중국인과 결혼하여 중국 상하이에서 살고 있던 일본인 하세가와 데루는 일본이 중국을 침략한 것을 반대하였다. 그녀는 매일 라디오 방송에서 유창한 일본어로 반일 방송을 하였다. 일본 신문은 그녀를 매국노라고 비판하였고 일본에 있던 그녀의 아버지는 목숨의 위협을 받기도 하였다.

- ① 하세가와 데루는 일본인으로 일본의 입장을 따랐어야 한다.
- ② 하세가와 데루는 일본인이지만 결혼을 해서 중국 땅에 살고 있으므로 중국을 도와야 한다.
- ③ 하세가와 데루가 일본 국민인 것은 인정하나 침략전쟁은 잘못되었으므로 일본을 따르지 않아도 된다.
- ④ 하세가와 데루는 일본에 있는 가족의 안전을 생각 했다면 반일 방송을 하지 말았어야 한다.
- ⑤ 전쟁은 무고한 사람의 피해를 주는 일이므로 하세가와 데루가 전쟁에 반대하는 것은 올바른 선택이었다.

9. 여러분은 일제 강점기의 친일 민족 반역자 문제를 어떻게 처리하는 것이 좋다고 생각하나요? 자신의 생각과 가장 가까운 것을 고르세요.

- ① 지난 일을 들추어서 갈등을 불러일으키는 것은 옳지 않으므로 다시 말할 필요가 없다.
- ② 시민단체가 앞장서서 친일의 진상을 밝히고 기록으로 만들어 후세에 남겨야 한다.
- ③ 정부나 국회가 앞장서서 친일의 진상을 밝히고 기록으로 만들어서 후세에 남겨야 한다.
- ④ 정부나 국회가 나서서 진상을 분명히 밝히고 민족 반역 행위의 책임을 끝까지 물어야 한다.
- ⑤ 일제 강점기에는 누구든 일본에 협력할 수밖에 없었으므로 친일 문제를 따질 수 없다.

10. 여러분이 지금 알고 있는 역사 지식은 어떻게 알게 되었을까요? 다음 중 여러분이 역사지식을 가장 많이 얻은 곳을 두 가지 고르세요.

- ① 가족이나 친구들 이야기
- ② 역사수업시간, 역사교과서
- ③ 역사소설이나 드라마, 영화
- ④ 인터넷을 이용한 검색 활동
- ⑤ 교과서 이외의 역사책들

(그 외 내용이 있다면? :)

11. 여러분은 역사를 배워 나 자신에게 어떤 변화가 있기를 바라나요? 다음 중에서 두 가지 고르세요.

- ① 새로운 역사지식을 더 많이 안다.
- ② 대한민국 사람이라는 자부심을 느낀다.
- ③ 과거의 경험과 오늘날의 상황을 연결하여 이해하는 힘을 기른다.
- ④ 역사이야기를 들었을 때 내용이 정확한지, 근거는 있는지 따져보는 습관을 기른다.
- ⑤ 역사이야기를 읽으면서 어떤 삶이 가치 있는지 생각한다.

(그 외 내용이 있다면? :)

12. 여러분이 주인공이 될 대한민국의 미래는 어떠해야 할까요? 어떤 사회가 되면 가장 행복할까요? 두 가지 고르세요.

- ① 자연환경이 잘 보전된 나라
- ② 예술과 문화가 풍요로운 나라
- ③ 경제가 발달하고 국력이 더 강해진 나라
- ④ 범죄로부터 안전하고 전쟁의 위협이 없는 나라
- ⑤ 복지제도가 자리 잡고 민주주의가 생활화 된 나라

(그 외 내용이 있다면? : _____)

13. 만일 여러분이 다시 태어난다면, 대한민국에 태어나고 싶은가요?

- ① 예.
- ② 아니오.

▶ 13번 문항에서 ①을 선택한 학생 13-1번을, ②를 선택한 학생 13-2에 답해주세요. 기타의견은 답안지 아래 칸에 작성해주세요.

13-1. 여러분이 대한민국에 다시 태어나고 싶다면 그 이유는 무엇입니까?

- ① 한국인은 정이 많다.
- ② 경제적으로 잘 산다.
- ③ 과학적인 우리글이 있다.
- ④ 우리 전통과 역사가 자랑스럽다.
- ⑤ 정치와 사회가 민주적으로 운영된다.

(그 외 내용이 있다면? : _____)

13-2. 여러분이 대한민국에 다시 태어나고 싶지 않다면 그 이유는 무엇입니까?

- ① 부정부패한 정치인이 많다.
- ② 개성을 무시하고 획일적이다.
- ③ 복지제도가 정착되지 못했다.
- ④ 입시에 대한 스트레스가 크다.
- ⑤ 범죄나 분단 상황으로 인해 불안하다.

(그 외 내용이 있다면? : _____)

2. 학생용 심층 면접지

총 5문항으로 한 문항씩 순차적으로 제시됩니다. 이것은 시험이나 정답이 있는 것이 아니므로 이에 대한 여러분의 의견을 자유롭게 이야기하면 됩니다.

1. 아래의 글을 읽고 물음에 답해봅시다.

1-1) 만약 일본인 친척(외할아버지, 외할머니 등)을 만나 처음으로 우리나라 역사에 대해 3분 동안 소개한다면 어떻게 이야기하겠습니까?
(소개의 말에 들어가야 할 사건이나 내용을 간단하게 적고 시작해보세요.)

1-2) 만약 아직 한국사를 배우지 않은 동생이 우리나라 역사에 대해 이야기 해달라고 한다면 3분 동안 어떤 이야기 해주겠습니까?
(소개의 말에 들어가야 할 사건이나 내용을 간단하게 적고 시작해보세요.)

2. 만약 중학교에 입학하는 동생이 “한국사는 왜 배워야 돼?”라고 물으면 어떻게 대답하겠습니까?

3. 아래 (가)와 (나)의 글을 읽고 물음에 답해봅시다.

(가) ㉠우리 민족은 반만년 이상의 유구한 역사를 가지고 있고, 세계사에서 보기 드문 단일 민족 국가로서의 전통을 이어오고 있다. 한국사의 이해는 우리 민족의 역사적 삶의 특수성을 이해하고 그 가치를 깨우치는 것이어야 한다. 우리 역사와 문화의 특수성에 대한 이해는 한국사를 바르게 인식하는데 기초가 될 뿐 만 아니라 우리가 민족적 자존심을 잃지 않고 세계 문화에 공헌하는 데에도 필요하다.

3-1) 밑줄 친 ㉠과 비슷한 주장이 담긴 책을 읽거나 혹은 교사의 설명을 들었을 때 어떠한 생각이 머릿속에 떠오를지 이야기해봅시다.

3-2) 밑줄 친 ㉠과 ㉡ 주장 중 어느 의견에 동의하나요? 동의하는 이유와 동의하지 않는 이유는 무엇인가요? 또는 다른 생각이 있으면 그렇게 생각하는 이유는 무엇인가요?

(나) ㉡단일 민족의 신화는 외세에 대항하기 위한 민족적 에너지의 결집 전략으로 태어난 것이다. 근대의 한국 단일 민족주의는 일본 식민 통치를 경험하고 주권을 빼앗긴 경험에서 만들어진 것이다. 사실 근대에 이르기까지 ‘민족’이라는 용어는 우리 선조의 담론에는 나타나지 않았다. 슈미드(2007)의 연구에 의하면 우리나라에서 민족이란 용어는 1905년에서야 본격적으로 사용되었으며 국토와 국권을 상실한 이후, 민족주의자들이 ‘국혼’ 등 정신적 측면을 특히 강조하였다.

4. 글 (가)와 (나)를 읽고 물음에 자신의 생각을 말해봅시다.

(가) 우리가 접하는 역사 사실은 사실 그 자체가 그 자체가 아니다. 개인이나 민족, 시대에 따라 동일한 사실에 대해서도 이를 바라보는 사고방식이나 태도가 전혀 다르기 때문이다. 예를 들면 조지 워싱턴은 미국 독립전쟁을 이끈 총사령관이었고 미 합중국의 초대 대통령에 부임하여 미국 건국의 기반을 다진 위인이다. 그러나 이 전쟁에 패배해서 식민지 미국을 상실한 영국에서도 그를 위인이라고 이야기할까? 오늘날 영국의 역사교과서 중에는 워싱턴의 이름이 나오지 않는 경우도 있고 워싱턴이 이끈 군대를 독립군이 아닌 반란군으로 서술한 경우도 있다. 결국 ㉠민족마다 역사가 다르다는 것은 당연할지 모른다. 이 지구상의 나라 수만큼 역사가 여럿 존재한다고 해도 전혀 이상할 것이 없다.

4-1) 밑줄 친 ㉠ 주장에 대해 동의하나요? 반대하나요? 혹은 다른 생각이 있는지요? 그렇게 생각하는 이유는 무엇인가?

(나) 글 (가)의 저자가 속해있는 모임에서는 일본 역사교과서가 자기나라 역사에 대해 부정적인 서술이 많다고 생각한다. 그래서 이들은 ㉡일본의 중학교 교과서에서 '중군위안부'를 다루는 것에 반대하며 중군위안부가 조직적으로 성적 착취를 당한 희생자임을 인정하지 않는다. 또한 수많은 중국민간인과 전쟁포로를 죽인 난징 대학살 같은 일본의 군사적 침략에 대해 축소해서 서술하려 한다.

4-2) 밑줄 친 ㉡처럼 교과서를 쓰는 것에 대해서는 어떻게 생각하나요? 그렇게 생각하는 이유는 무엇인가요?

5. 이제 두 개의 사진을 순차적으로 제시할 것입니다. 아래 (가)와 (나) 두 사진을 보고 물음에 답해봅시다.

(가)



출처: http://www.photom.com/index.php?document_srl=573617&mid=gallery_usertheme

(나)



출처: <http://impeter.tistory.com/1887>

5-1) (가)와 (나)가 각 각 의미하는 바가 무엇인지 구체적으로 이야기해봅시다.

5-2) (가)와 (나)가 이렇게 표현된 이유는 무엇일지 그 배경에 대해서 이야기해
봅시다

Abstract

Positionality and Historical Cognition of Children in Japanese Multicultural Family

Rosa Jang

History Education Major,

Department of Social Education

Seoul National University

“Multi-culture” is not unfamiliar concept to public as Korean society enters into multicultural society with globalization. Now students having difference cultural backgrounds spend time together in school and existence of ‘difference’ and ‘gap’ provides an opportunity to experience value of diversity and equality. However, students do not communicate well each other distinguishing themselves from those having different skin colors and languages. Teachers often express their difficulty in how to react toward students with various sociocultural backgrounds.

In history class, children in multicultural family are confused about their identity beyond intellectual conflict when experiencing clash between ‘official history’ taught in school and their sociocultural

backgrounds. Especially, confusion of those who have Japanese father or mother is even increased due to complex interaction of multicultural background and historical conflict between Korea and Japan. Sociocultural position of learners, even including general students, affects cognitive assumptions for reading history. Therefore, in order to explore historical recognition of students, 'positionality', sociocultural backgrounds or situation, has to be understood.

This paper is a qualitative study about what forms of historical recognition sociocultural positionality is expressed in, by conducting survey with selection type questions, after-survey interviews and in-depth interviews with seven children from Japanese multicultural families. The main discussion points are "what the factors are that affect the positionality of children in Japanese multicultural families when it operates as the basis of history recognition", "In what shape the characteristics of historical recognition are expressed" and "what implications the features of their historical recognition have toward their history study".

Limited to the children in the Japanese multicultural families joined this study, key questions to answer by this study about historical cognition from their sociocultural positionality can be summarized as follows:

First, as what factors do sociocultural positionality affect to the way in which children in Japanese multicultural families read and recognize history? The social and cultural context surrounding the children of Japanese multicultural families is difficult for teachers in school to deal with, and as a result, acts as a concealment or stigmatization factor depending on the student's adaptation to school life. Also, in addition to formal education courses such as history class in school, family history and cultural contexts also influenced

the formation of historical recognition, playing a role in the positionality of participants. These overlapping factors suggest that positionality is based on multifaceted historical perception in terms of concealment, separation, manifestation, and hybridity.

Second, do the understanding of the constructive nature of historical knowledge and the viewpoint of historical narrative relate to the sociocultural backgrounds of participants? Students understood history in the context of social, cultural and historical backgrounds. Especially, participants learned the subjectivity of history in the process of relativizing their sociocultural positionality rather than reading history based on the conceptual understanding of historical narratives. Through this relativistic historical awareness, the hybrid identity was confirmed to affirm all of the sociocultural backgrounds.

Third, in the context of cognitive conflict related to Korea-Japan relations, what are the characteristics of historical perceptions of the participants against general students, and what are the similarities and differences between them? The two groups have chosen 'history class and history textbook' as a strong source of historical knowledge. Also, history classroom can be confirmed as a formalized place that students acquire history knowledge. On the other hand, the questions showed the largest gaps were 'the colonized ages' or 'Dokdo issue' shared as an official history. While general students chose these in relation to the perception of Japan, only one of participants did so. Even the one participant who chose "the colonized ages" told during an interview that it was a self-regulated answer by censoring himself in the views of general students around him. Through this, it can be confirmed that the sociocultural positionality of participants is acting as a cognitive assumption in history learning.

Lastly, the multifaceted historical recognition of participants

suggests that a history classroom in multicultural environments should be a space for learning Korean history with diverse students having different language, color, and cultural aims. Therefore, it is necessary to study history based on contents related to cultural diversity such as migration and exchange. Also, before learning historical knowledge, the attitude of 'tolerance', the mindset of history learning that can understand and respect others' viewpoints and opinions should be premised. The history classroom is the best place to execute this process. Teachers need to guide all students to acknowledge that their historical views are not absolute through 'distance-keeping' to their sociocultural positionality based on tolerance, and to construct pluralistic historical views that questions single historical narratives by looking back historical recognition projected to their own positionality.

'Distance-keeping with tolerance to positionality of learners' proposed from this study will help students in multicultural environments grow as members of society build community, better understanding, admitting and respecting themselves and others. Also, the students can move forward self-examined historical recognition toward future by reviewing their own historical view as main agents of historical recognition, not staying in the past or the present. This paper is expected to provide the basis of history education in multicultural ages by taking the aforementioned approach, not following existing teaching process of additive approach to simply focus on cultural diversity.

keywords : Multiculture, Positionality, Reflective historical cognition, Tolerance, Distance-keeping, Case study

Student Number : 2014-20919