
유로클리오
역사교육자 초청
공동 학술회의

THE NAHF-
EUROCLIO Joint
Conference on
History Education

국경을 초월한 역사교육

Teaching the Borderless History Around the World

2018. 7. 23.(월) - 7. 24.(화)
서대문형무소 역사관

JULY 23-24, 2018
SEODAEMUN PRISON HISTORY HALL

프로그램

7월 23일(월) 서대문형무소역사관

09:30-10:00	학술회의: 국경을 초월한 역사교육 등록
10:00-11:40	발표 1. 남상구 (동북아역사재단) “현대 한국인의 일본관-역사문제라는 창(窓)을 통해 보는 일본” 발표 2. 마우리치오 리오토 (나폴리동양학대학교) “역사교육에서의 ‘타자(他者)’ 형상화” 발표 3. 에알 나베 (텔아비브대학교) “인지와 인정과 화해, 고질적 갈등 상황의 ‘타자’ 내러티브 - 이스라엘과 팔레스타인 사례를 중심으로 -” 발표 4. 나나 츠키스타비 (올베리아니 대학) “타자의 형상화 (캅카스 산맥)” 토론 1. 캐서린 사비츠키 (유로클리오) / 토론 2. 신주백 (연세대학교) 점심
사회자 이장욱 (동북아역사재단)	

13:30-15:30	발표 1. 이병택 (동북아역사재단) “법, 역사 내레이션, 그리고 화해” 발표 2. 한상희 (제주도교육청) “4.3과 세계시민교육” 발표 3. 에미나 지브코비치 (자우라 잭스크초등학교) “유고슬라비아 멸망 이후 교과서 기술(내러티브)상의 과제” 발표 4. 지하네 유세프 프랜시스 (베이루트 이스트우드 국제학교) “과거와의 화해, 그리고 과거에 대한 화해를 위한 노력 레바논 역사학회의 경험” 토론 1. 강태원 (대구과학교) / 토론 2. 양정현 (부산대학교) 휴식(30분)
사회자 쿨라노 아테바 (유로클리오)	

16:00-17:40	발표 1. 이정일 (동북아역사재단) “구미 학계의 중국 중심주의와 동아시아 서술- 새로운 시작을 위한 전제” 발표 2. 이신철 (아시아평화와역사교육연대 상임공동운영위원장) “동아시아의 경험과 유럽의 경험에서 무엇을 배울 것인가?” 발표 3. 마르제타 시프레르 (나골로초등학교) “History that Connects 프로젝트 : 구 유고슬라비아 국가에서 민감하고 논쟁적인 역사를 어떻게 가르칠 것인가” 발표 4. 크리스티안 브란다우 (게오르크 에커트 국제 교과서 연구소) “폴란드-독일 공동 교과서 프로젝트 『유럽, 우리의 역사』: 유럽사에 대한 초국가적 접근” 토론 1. 서현주 (동북아역사재단) 토론 2. 수잔나 마르그레트 게스트스토티르 (아르밀리 중등학교) 사회자 김정인 (춘천교육대학교)
-------------	--

7월 24일(화) 서대문형무소역사관

10:00-11:40 (100 분)	라운드 테이블 토의: 국경을 초월한 역사교육 사회자 안병우(한신대학교)
------------------------	--

PROGRAM

Monday, July 23. SEODAEMUN PRISON HISTORY HALL

09:30-10:00 **Teaching the Borderless History Around the World**
Registration open

10:00-11:40 **Japanese Pavilion - Japan through the Window of Historical Issues**
NAM Sang-gu (NAHF)

Session 1. The Image of the Other in History Education

Chaired by
LEE Chang wook
(NAHF)

The Shaping of 'Other' in History Education
Maurizio Riotta (Naples' University of Oriental Studies)

Acquaintance, Recognition, Reconciliation
The Narrative of the 'Other' in an Intractable Conflict Situation
The Israeli Palestinian Case.
Eyal Naveh (Tel Aviv University)

Image of Others (Caucasus)
Nana Tsikhistavi (S.S. Orbeliani University)

- **Discussant 1** : Catherine Savitsky (EUROCLIO)
 - **Discussant 2** : SIN Ju baek (Yonsei University)
-

13:30-15:30 **Law, Historical Narration, and Reconciliation**
Byongtaek Lee (NAHF)

Session 2. History Conflict and Reconciliation

Chaired by
Gulrano Ataeva
(EUROCLIO)

Jeju April 3rd Incident and Global Citizenship Education
HAN Sang-hee (Jeju Special Self-Governing Provincial Office of Education)

**Challenges in the Narratives
of the Textbooks After the Fall of Yugoslavia**
Emina Živković (Djura Jaksic Elementary School)

**Working for Reconciliation with the Past and about the Past:
The experience of the Lebanese Association for History**
Jihane Youssef Francis (Eastwood International School)

- **Discussant 1** : KANG Tae-won (Daegu Science High School)
 - **Discussant 2** : YANG Jung-hyun (Pusan National University)
-

16:00-17:40

Session 3. The Process of Developing Cross-border History Education Resources

Chaired by
KIM Jeong in
(Chuncheon
National University
of Education)

Re-Narrating East Asia Beyond Sinocentrism

Jeong-il Lee (NAHF)

**What Do You Learn from East Asian Experience and
European Experience?**

LEE Sin-cheol (Asia Peace and History Education Network)

**History that Connects - How to Teach Sensitive and Controversial
History in the Countries of Former Yugoslavia**

Marjeta Šifrer (Osnovna šola Naklo)

**The Polish-German textbook project "Europe – Our History":
A transnational approach to European history**

Christiane Brandau (Georg Eckert Institut)

- **Discussant 1** : SEO Hyun-ju (NAHF)
 - **Discussant 2** : Súsanna Margrét Gestsdóttir (Army Secondary School)
-

Tuesday, July 24. SEODAEMUN PRISON HISTORY HALL

10:00-11:40

Round table discussion:

Chaired by
AHN Byung-woo
(Hanshin University)

목차

세션1. 역사교육에서의 주변국(타자) 형상화

- 15 현대 한국인의 일본관-역사문제라는 창(窓)을 통해 보는 일본
남상구(동북아역사재단)
- 31 역사교육에서의 ‘타자(他者)’ 형상화
마우리치오 리오토(나폴리동양학대학교)
- 69 인지와 인정과 화해, 고질적 갈등 상황의 ‘타자’ 내러티브
- 이스라엘과 팔레스타인 사례를 중심으로 -
에알 나베(텔아비브대학교)
- 83 타자의 형상화 (캅카스 산맥)
나나 츠키스타비(올베리아니 대학)

세션2. 역사 갈등과 화해

- 103 법, 역사 내레이션, 그리고 화해
이병택(동북아역사재단)
- 135 4.3과 세계시민교육
한상희(제주도교육청)
- 171 유고슬라비아 멸망 이후 교과서 기술(내러티브)상의 과제
에미나 지브코비치(자우라 잭스크초등학교)

- 185 과거와의 화해, 그리고 과거에 대한 화해를 위한 노력
레바논 역사학회의 경험
지하네 유세프 프랜시스(베이루트 이스트우드 국제학교)

세션3. 국경을 초월한 공통교재 제작 방안

- 197 구미 학계의 중국 중심주의와 동아시아 서술-
새로운 시작을 위한 전제
이정일(동북아역사재단)
- 217 동아시아의 경험과 유럽의 경험에서 무엇을 배울 것인가?
이신철(아시아평화와역사교육연대 상임공동운영위원장)
- 233 History that Connects 프로젝트 : 구 유고슬라비아 국가에서
민감하고 논쟁적인 역사를 어떻게 가르칠 것인가
마르제타 시프레르(나폴로초등학교)
- 247 폴란드-독일 공동 교과서 프로젝트 『유럽, 우리의 역사』:
유럽사에 대한 초국가적 접근
크리스티안 브란다우(게오르크 에커트 국제 교과서 연구소)

CONTENTS

Session 1. The Image of the Other in History Education

- 21 **Japanese Pavilion - Japan through the Window of Historical Issues**
NAM Sang-gu (NAHF)
- 49 **The Shaping of 'Other' in History Education**
Maurizio Riotto (Naples' University of Oriental Studies)
- 75 **Acquaintance, Recognition, Reconciliation**
The Narrative of the 'Other' in an Intractable Conflict Situation
The Israeli Palestinian Case.
Eyal Naveh (Tel Aviv University)
- 91 **Image of Others (Caucasus)**
Nana Tsikhistavi (S.S. Orbeliani University)

Session 2. History Conflict and Reconciliation

- 117 **Law, Historical Narration, and Reconciliation**
Byongtaek Lee (NAHF)
- 151 **Jeju April 3rd Incident and Global Citizenship Education**
HAN Sang-hee (Jeju Special Self-Governing Provincial Office of Education)
- 177 **Challenges in the Narratives**
of the Textbooks After the Fall of Yugoslavia
Emina Živković (Djura Jaksic Elementary School)

- 189 **Working for Reconciliation with the Past and about the Past:**
The experience of the Lebanese Association for History
Jihane Youssef Francis (Eastwood International School)

Session 3. The Process of Developing Cross-border History Education Resources

- 207 **Re-Narrating East Asia Beyond Sinocentrism**
Jeong-il Lee (NAHF)
- 239 **History that Connects - How to Teach Sensitive and Controversial**
History in the Countries of Former Yugoslavia
Marjeta Šifrer (Osnovna šola Naklo)
- 253 **The Polish-German textbook project "Europe – Our History":**
A transnational approach to European history
Christiane Brandau (Georg Eckert Institut)

SESSION 1

역사교육에서의
주변국(타자) 형상화

The Image of the
Other in History
Education

SESSION 1

현대 한국인의 일본관-
역사문제라는 창(窓)을 통해
보는 일본

Japanese Pavilion - Japan
through the Window of
Historical Issues

남상구
(동북아역사재단)

Nam, Sang Gu
(NAHF)

현대 한국인의 일본관- 역사문제라는 창(窓)을 통해 보는 일본

| 남상구(동북아역사재단)

1. 침략이라는 역사적 사실 · 기억과 일본

2014년 6월 15일 브라질 월드컵에서 일본과 코트디부아르 시합이 있었다. 당시 초등학교 1학년이었던 딸에게 어느 팀을 응원하겠냐고 물었다. 딸은 망설임 없이 일본이라고 답했다. 2013년 4월부터 12월까지 일본에서 유치원을 다녔던 딸에게 일본이란 유치원과 살던 동네, 마트가 전부였을 것이다. 그로부터 4년이 지난 금년 6월 19일 러시아 월드컵에서 일본과 콜롬비아의 시합이 있었다. 딸에게 어느 팀을 응원할지를 물었다. 딸은 이번에도 망설임 없이 콜롬비아라고 대답했다. 그렇다고 딸이 특별히 콜롬비아에 관심을 갖고 있는 것도 좋아하는 것도 아니다. 그런 딸이 콜롬비아라고 답한 것은 일본은 응원하기 싫다는 의미였다. 다만, 여전히 일본 컵라면은 좋아하고 애니메이션도 좋아한다. 여행도. 딸의 일본에 대한 인식이 바뀐 것은 무엇 때문일까?

지난 6월 18일 한국의 동아시아연구원·한국고등교육재단과 일본의 비영리 싱크탱크 겐론(言論)NPO가 발표한 ‘제6회 한일 국민 상호인식조사’¹⁾ 중 상대국에 대한 인상을 보면 한국에 대해 좋지 않다고 답한 일본인은 46.3%, 일본에 대해 좋지 않다고 답한 한국인은 50.6%였다. 좋지 않은 인상을 갖고 있는 이유는 다음과 같다.

일본 여론(%)		한국 여론(%)	
역사 문제 등으로 일본을 지속적으로 비판	69.3	한국을 침략한 역사를 올바르게 반성하지 않음	70.0
일본군‘위안부’ 문제	30.5	독도를 둘러싼 영토 대립	65.3
독도를 둘러싼 영토 문제	27.6	일본군‘위안부’ 문제	17.2
한국인 언동이 감정적	17.7	일본 정치지도자의 언동에 호감을 갖지 못함	16.8
한국인의 애국적 행동과 생각이 이해되지 않음	15.3	일본은 한국과 속마음이 다름	16.6

여론조사 결과는 상대국에 대한 부정적인 인상을 갖게 된 주요 원인이 역사문제에 있다는 사실을 보여준다.²⁾ 한국에서는 ‘반성하지 않는 일본’이라는 인식이, 일본에서는 ‘역사 문제를 반일에 이용하는 한국’이라는 인식이 서로에 대한 불신을 키우고 있는 것이다.

역사 문제에 대한 인식이 한국인의 일본관에 어떤 영향을 미치고 있는지를 구체적인 사례를 통해서 살펴보도록 하겠다. 2015년 8월 14일 아베 신조(安倍晋三) 총리는 ‘중전 70년 담화’에서 ‘중전’ 이후 일본은 “자유롭고 민주적인 나라를 만들고, 법의 지배를 존중하며, 오로지 부전(不戰)의 맹

1) <http://www.genron-npo.net/world/archives/6941.html>

2) 일본은 독도가 영토분쟁지역이라고 주장하나 한국은 독도는 분쟁지역이 아니라고 주장한다. 독도는 일본의 한국 침탈과정에서 빼앗겼던 영토로 일본이 독도 영유권을 주장하는 것은 식민지 책임을 부정하는 것이라는 것이 한국의 주장이다. 일본은 영토 문제라는 차원에서 한국은 역사 인식 문제라는 차원에서 독도를 인식하고 있다.

세를 견지해왔습니다. 70년간에 이르는 평화국가로서의 행보에 우리는 조용한 자부심을 가지며 이 부동의 방침을 앞으로도 관철해 나가겠습니다.”라고 했다. 그리고 “일본은 자유, 민주주의, 인권과 같은 기본적 가치를 흔들림 없이 견지하며, 그 가치를 공유하는 나라들과 손잡고 ‘적극적 평화주의’의 가치를 높이 내걸며 세계 평화와 번영에 지금껏 이상으로 공헌해 나가겠습니다.”라고 주장했다. 여기서 말하는 ‘적극적 평화주의’란 자위대의 군사 활동 확대를 의미하는 것이다.

아베 총리는 일본의 ‘평화국가로서의 행보’를 자랑하고 ‘적극적 평화주의’를 일본의 역할이라고 주장한다. 하지만 이것을 바라보는 한국의 시각은 전혀 다르다. 자위대의 해외파병과 집단 자위권 추진, 총리의 야스쿠니 신사 참배와 침략 부정은 한국에서는 과거 일본(군)의 침략을 상기시킨다. 아래 신문 만평의 자위대원과 아베 총리의 복장, 전투기는 이러한 사실을 상징적으로 보여준다.



(조선일보, 2003.7.5)



(경향신문, 2012.7.6)



(중앙일보, 2013.12.27)



(중앙일보, 2015.4.23)

한미동맹을 안전보장의 중심축으로 하는 한국이 왜 미국의 또 하나의 파트너인 일본에 대해 의구심을 갖고 있는 것일까? 국제해양법학회 명예 회장 김찬규의 “금년 8월 15일 ‘전국전몰자추도식’에서 아베 총리는 1993년 이래 총리 기념사에서 빠진 일이 없는 침략에 대한 반성과 부전(不戰) 맹서를 빠트렸다. 같은 날 각료와 국회의원들은 A급 전범 14명이 합사된 야스쿠니 신사를 참배했다. 이것은 일본 정부가 침략의 미망(未忘)에서 깨어나지 못했다는 증거일 수 있으며 집단적 자위권을 인정하겠다는 속셈이 ‘침략정책의 재현’에 있음을 말해 주는 것일 수도 있는 부분이다.”(국민일보, 2013.9.2.)는 주장은 과거 일본의 침략전쟁에 대한 태도가 현재의 일본을 판단하는 기준이 되고 있다는 점을 보여준다.

2. 문화전파라는 기억과 일본

한국인의 일본관 형성에 커다란 영향을 미치는 요인 중 하나는 교과서다. 한국의 모든 교과서는 일본의 침탈과 식민지배, 그리고 이에 맞선 독립운동은 매우 중요하게 다룬다. 이것은 식민지배와 침략을 당한 다른 국가들도 마찬가지일 것이다.

반면 근대 이전의 기술은 일본에 선진문화를 전해주었다는 점이 강조된다. 서로의 문화에 대한 존중이 아니라 일방적으로 일본에 선진문화를 전해주었다는 우월의식이 교과서 기술에 드러나 있다. 한국이 비록 일본의 침략을 받아 식민지가 되기는 했으나 전근대 시기에는 일본 문화에 ‘절대적인’ 영향을 미쳤다는 것이다. 이러한 우월의식은 일본의 침략에 대한 증오를 증폭시키는 요인으로 작용한다. 근대 이전에 베풀었던 은혜를 원수로 갚았다는 것이다. 비상교육 중학교 역사교과서(2012)의 구체적인 기술 사례는 다음과 같다.

〈사례1〉 삼국 문화의 일본 전파(고대)

삼국 문화의 일본 전파
삼국은 중국의 선진 문화를 받아들여 독자적인 문화를 발전시킨 후 일본에 문화를 전파하였다. 특히, 백제는 일본 문화에 많은 영향을 미쳤다. 오징박사, 의박사, 역박사와 천문박사, 그리고 화가와 같은 기술자들이 일본에 건너가 활약하였다. 아라카와 활인은 한문, 논어, 천자문을 전해 주었고, 노리시치게는 일본에 불상과 불경을 전하여 불교를 보급하였다. 일본에서는 삼국의 영향을 받아 교류 사 목조 미륵보살 반가 사유상과 호루 사 백제 관음상 등이 만들어졌다.
고구려의 승려 혜자는 쇼토쿠 태자의 스승이 되었고, 달침은 일본에 종이와 먹의 제조 방법을 전하였다.
신라는 배 만드는 기술과 독 쫓는 기술을 전해 주었다.
가야도 일본과 교류하면서 일본의 고대 문화 발전에 이바지하였다. 질 좋은 철을 수출하였고, 질로 만든 갑옷을 전하였다. 토기도 일본에 영향을 미쳐 스에키의 원류가 되었다. 이렇게 전해진 삼국의 문화는 일본의 고대 '아스카 문화'의 성립과 발전에 크게 기여하였다.

삼국과 가야가 일본에 문화를 전파하다
고구려의 많은 화가들이 일본에 건너가서 활약하였으며, 고구려의 회화는 일본의 고대 회화에까지 영향을 미쳤던 것으로 짐작된다.
고구려의 승려 혜자는 쇼토쿠 태자의 스승이 되었고, 달침은 일본에 종이와 먹의 제조 방법을 전하였다.
신라는 배 만드는 기술과 독 쫓는 기술을 전해 주었다.
가야도 일본과 교류하면서 일본의 고대 문화 발전에 이바지하였다. 질 좋은 철을 수출하였고, 질로 만든 갑옷을 전하였다. 토기도 일본에 영향을 미쳐 스에키의 원류가 되었다. 이렇게 전해진 삼국의 문화는 일본의 고대 '아스카 문화'의 성립과 발전에 크게 기여하였다.

가야
가야 유적에서 일본 제정의 유물이 출토되어 이들 나라가 교류하였음을 알 수 있다. 가야는 토기와 제철 기술을 일본에 전해 주었다.

백제
백제는 삼국 중 일본과 가장 활발하게 교류하였고, 4세기 이후 많은 문물을 전해 주었다.
고구려의 승려 혜자는 쇼토쿠 태자 607년에 건국하였다. 후유 사 승려 백담이 215년 백제 왕실사지을 제작한 뒤, 귀족은 디아크린 거울의 놀이와 배의 비배가 모두 같은 것으로 알려졌다.

호류 시 금관 백제 (일본 나라)
고구려의 달침이 그려내고 한자, 즉, 1500년 후에도 소실되었으나 현재 일부 복원되었다.
607년에 일본에 삼국의 공물 제후를 반가 사유상과 백제 보자.
고구려 사 승려 달침 보살 반가 사유상(일본 나라)은 1220년이다. 문헌상 기록을 하고 있다.
호류 시 백제 관음상 나무로 만들어졌으며, 이 승려 고구려의 달침이 그려내고 한자, 즉, 1500년 후에도 소실되었으나 현재 일부 복원되었다.

고구려의 승려 혜자
고구려의 승려 혜자는 쇼토쿠 태자의 스승이 되었고, 달침은 일본에 종이와 먹의 제조 방법을 전하였다.
신라는 배 만드는 기술과 독 쫓는 기술을 전해 주었다.
가야도 일본과 교류하면서 일본의 고대 문화 발전에 이바지하였다. 질 좋은 철을 수출하였고, 질로 만든 갑옷을 전하였다. 토기도 일본에 영향을 미쳐 스에키의 원류가 되었다. 이렇게 전해진 삼국의 문화는 일본의 고대 '아스카 문화'의 성립과 발전에 크게 기여하였다.

삼국 문화의 일본 전파
삼국은 중국의 선진 문화를 받아들여 독자적인 문화를 발전시킨 후 일본에 문화를 전파하였다. 특히, 백제는 일본 문화에 많은 영향을 미쳤다. 오징박사, 의박사, 역박사와 천문박사, 그리고 화가와 같은 기술자들이 일본에 건너가 활약하였다. 아라카와 활인은 한문, 논어, 천자문을 전해 주었고, 노리시치게는 일본에 불상과 불경을 전하여 불교를 보급하였다. 일본에서는 삼국의 영향을 받아 교류 사 목조 미륵보살 반가 사유상과 호루 사 백제 관음상 등이 만들어졌다.
고구려의 승려 혜자는 쇼토쿠 태자의 스승이 되었고, 달침은 일본에 종이와 먹의 제조 방법을 전하였다.
신라는 배 만드는 기술과 독 쫓는 기술을 전해 주었다.
가야도 일본과 교류하면서 일본의 고대 문화 발전에 이바지하였다. 질 좋은 철을 수출하였고, 질로 만든 갑옷을 전하였다. 토기도 일본에 영향을 미쳐 스에키의 원류가 되었다. 이렇게 전해진 삼국의 문화는 일본의 고대 '아스카 문화'의 성립과 발전에 크게 기여하였다.

삼국 문화의 일본 전파
삼국은 중국의 선진 문화를 받아들여 독자적인 문화를 발전시킨 후 일본에 문화를 전파하였다. 특히, 백제는 일본 문화에 많은 영향을 미쳤다. 오징박사, 의박사, 역박사와 천문박사, 그리고 화가와 같은 기술자들이 일본에 건너가 활약하였다. 아라카와 활인은 한문, 논어, 천자문을 전해 주었고, 노리시치게는 일본에 불상과 불경을 전하여 불교를 보급하였다. 일본에서는 삼국의 영향을 받아 교류 사 목조 미륵보살 반가 사유상과 호루 사 백제 관음상 등이 만들어졌다.
고구려의 승려 혜자는 쇼토쿠 태자의 스승이 되었고, 달침은 일본에 종이와 먹의 제조 방법을 전하였다.
신라는 배 만드는 기술과 독 쫓는 기술을 전해 주었다.
가야도 일본과 교류하면서 일본의 고대 문화 발전에 이바지하였다. 질 좋은 철을 수출하였고, 질로 만든 갑옷을 전하였다. 토기도 일본에 영향을 미쳐 스에키의 원류가 되었다. 이렇게 전해진 삼국의 문화는 일본의 고대 '아스카 문화'의 성립과 발전에 크게 기여하였다.

〈사례2〉 조선통신사(근세)

조선의 문화 사절단, 통신사
물어-가-기 일간지 이후 일본에서는 막부의 최고직인 쇼군(정권이)이 바뀔 때마다 조선에 통신사를 요청하였다. 통신사는 일본인과 교류하면서 조선의 문화를 전파하는 문화 사절단의 역할을 하였다. 저마다 일본인과 같은 문화 사절이라면 우리나라의 어떤 문화를 다른 나라에 알리고 싶었는지 생각해 보자.

자료 읽기
[자료 1] 통신사의 행로
[자료 2] 통신사 파견 횟수와 구성
통신사는 선조 때인 1607년부터 순조 때인 1811년까지 200여 년 동안 12차례 파견되었다. 한 번 파견될 때 300~500명 정도의 인원이 통신사로 일본에 건너갔다. 통신사는 총책임자인 조경관(부총책임, 글을 쓰는 사람, 말위에서 기계를 하는 사람, 악대, 호위 군사, 이만여이까지 다양한 사람들로 구성되었다.
[자료 3] 통신사의 문화 교류
조선의 통신사는 겨우 오지 않았기 때문에 많은 일본인은 통신사와 교류하고자 하였다. 특히, 조선의 사예를 좋아하여 글씨를 짓고자 하는 일본인들이 많았다. 이 때문에 글씨 쓰는 역할을 맡은 사람은 물론 다른 역할을 맡은 사람까지 글씨를 쓰는 일에 총동원되었다. 또한, 후쿠야마 번 사람 같은 통신사 임명과 대화를 하고 싶어 조선어의 발음을 일본어로 배워볼 것을 원하기도 하였다. 조선과 일본은 문인들은 한자로 필담을 나누면서 시문을 지어 교류하였다. 또한 교류 과정에서 조선의 정서에도 진척되었다. 이 밖에도 통신사로 일본에 간 화원과 의원을 통해 조선의 그림과 의학이 일본에 전해졌다.

같이 보기
1 위 자료를 보고 알 수 있는 통신사와 일본인 간의 문화 교류에 대해 정리해 보자.
2 자신이 문화 사절이라고 생각하고 조선 시대 또는 우리나라 전통문화 중 하나를 골라 다른 나라에 홍보하는 글을 써 보자.

3. 타자 일본을 말하는 주체 한국의 변화

지금까지 말한 일본, 한국은 기본적으로는 혈연 즉, 가해자의 후손으로서의 일본인과 피해자의 후손으로서의 한국인이라는 구도를 전제로 한 것이다. 하지만 식민지를 체험하지 못한 세대가 약 80%를 차지하고 있고 아직 2% 정도에 불과하나 다문화 가구도 늘어나는 추세다. 국적이라는 것은 고정된 것이 아니라 유동적인 것이다. 타자 일본과 일본에 의한 침략의 역사를 바라보는 시각도 혈연, 즉 나의 할아버지와 할머니가 당한 피해라는 인식에서 인권, 차별, 평등, 자유 등 보편적인 가치가 중시되는 방향으로 확대되고 있다.

Japanese Pavilion - Japan through the Window of Historical Issues

| Nam, Sang Gu (NAHF)

1. Japan: Historical Facts and Memories of its Wartime Aggression

On June 15, 2014, a FIFA World Cup match between Japan and Côte d'Ivoire took place in Brazil. I asked my daughter, who was a first-year student in elementary school at the time, which team she would support. Without hesitation, she answered that she would cheer for Japan. She went to kindergarten in Japan from April to December in 2013. To her, Japan probably meant nothing more than her kindergarten school, the village we were living in, and the grocery stores around. Four years later, on June 19, 2018, Japan and Colombia played against each other in Russia at the FIFA World Cup 2018. When I asked her the same question, she answered “Colombia” without a second thought. This did not mean that she had any particular interest in the Latin American country. Her support for Colombia just meant that she did not want to root for Japan.

Meanwhile, she is still fond of Japanese cup noodles, Japanese anime, and always up for a trip to Japan. Then, why did her perception of the country change?

South Korea's East Asia Institute (EAI) and the Korea Foundation for Advanced Studies (KFAS), together with the Genron NPO, a nonprofit Japanese think tank, published the "6th Public Opinion Survey on Mutual Perceptions of Korea-Japan Relations"¹⁾ on June 18, 2018. According to the poll results on the impressions Japan and South Korea have of each other's countries, 46.3% of Japanese respondents said they had a "bad" impression of Korea while 50.6% of Korean respondents said they had a "bad" impression of Japan. The reasons behind both of their bad impressions were as follows:

<Table 1> Reason for having a bad impression

Japan's Public Opinion (%)		South Korea's Public Opinion (%)	
Because South Korea continues to criticize Japan on historical issues	69.3	Because Japan has not properly reflected on its history concerning its invasion of South Korea	70.0
Because of the Imperial Japanese Army's "comfort women" issue	30.5	Because there is territorial conflict over Dokdo	65.3
Because there is territorial conflict over Dokdo	27.6	Because of the Imperial Japanese Army's "comfort women" issue	17.2
Because South Korean people are acting over sensitive	17.7	Because I am not in favor with the actions of Japanese political leaders	16.8
Because it is hard to understand South Korean people's patriotic actions and opinions	15.3	Because of differences between Japanese people's true intentions and what they say	16.6

1) <http://www.genron-npo.net/world/archives/6941.html>

The poll results demonstrate that concerns about historical issues are one of the leading factors affecting the negative impressions both countries have about each other.²⁾ That is, South Korean people's perception of Japan as "a country that does not reflect on its history" and Japanese people's perception of South Korea as "a country that exploits historical matters to foster anti-Japanese sentiment" have built a growing distrust between both countries.

Let me give a concrete example on how the historical perception has affected South Korean people's view of Japan. On August 14, 2015, in his speech on the occasion of the 70th anniversary of the end of the war, Japanese Prime Minister Shinzo Abe said, "after the end of the war, we have created a free and democratic country abiding by the rule of law, and consistently upheld the pledge to never wage war again. While taking silent pride in the path we have walked as a peace-loving nation for as long as seventy years, we remain determined never to deviate from this steadfast course." He then added, "Japan will firmly uphold basic values such as freedom, democracy, and human rights as unyielding values and, by working hand in hand with countries that share such values, hoist the flag of 'Proactive Contribution to Peace,' and contribute to the peace and prosperity of the world more than ever before." By "Proactive Contribution to Peace," he meant that the government will allow the Japan Self-Defense Forces (JSDF) to play a greater role.

Abe boasted about Japan "walking as a peace-loving nation" and claimed that promoting "proactive contribution to peace" was Japan's role in international

2) While Japan's territorial claim to Dokdo is on the premise that the islets are a disputed area, South Korea asserts that the islands are not a disputed area. Since Dokdo is a territory which was taken away from Korea when Japan colonized the country, South Korea argues that Japan's continued territorial claim over Dokdo is the indication of its denial of colonial history. In other words, Japan perceives Dokdo as a territorial dispute while South Korea sees the islands from a historical point of view.

activities. However, South Korea's stance on such claim is poles apart from that of Japan. The overseas deployment of the JSDF, the pursuit of the right of collective self-defense, Abe's visits to the Yasukuni Shrine and denial of Japanese aggression all remind South Korea of Japan's (Imperial Japanese Army's) past invasion. The uniforms of the JSDF members and Prime Minister Shinzo Abe, and the fighter plane depicted in the editorial cartoons below figuratively portray these facts.



(The Chosun Ilbo, 2003.7.5)



(Kyunghyang Shinmun, 2012.7.6)



(JoongAng Ilbo, 2013.12.27)



(JoongAng Ilbo, 2015.4.23)

Why does South Korea, whose alliance with the United States is the linchpin of its national security, harbor suspicion against Japan, another ally of the U.S.? Kim Chan-Kyu, the honorary president of the Korean Society of the Law of the Sea (KSLOS), asserted, "At the National Memorial Ceremony for War Dead held on August 15, 2013, Prime Minister Shinzo Abe did not mention Japan's self-reflection on its aggression in the past and its pledge not to engage in war,

which had never been omitted in his ceremonial speeches for the occasion since 1993. On the same day, his Cabinet ministers and members of the Diet of Japan paid a visit to the Yasukuni Shrine, where 14 Class A war criminals are enshrined together. This can be strong corroborative evidence that the Japanese government has not yet shattered the illusion of its militarist aggression. Furthermore, this also suggests that the ulterior motive behind seeking to exercise the right of collective self-defense is the "revival of war of aggression." (Kukmin Ilbo, 2013.9.2.) Kim's argument demonstrates that Japan's past stance toward the war of aggression has become a criterion for judging Japan at the present time.

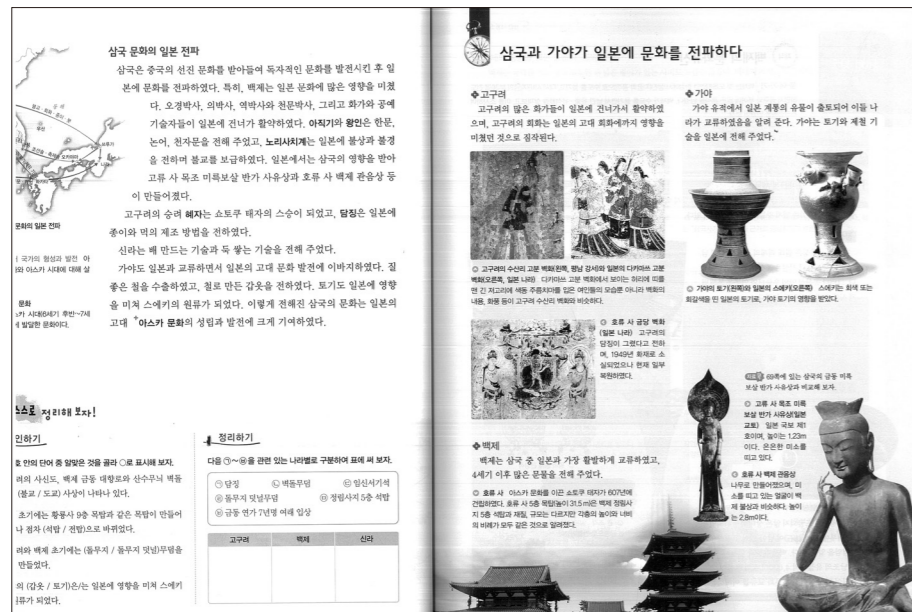
2. Japan and Memories of Cultural Dissemination

One of the decisive factors influencing the formation of South Korea's views on Japan is history textbooks. Every South Korean textbook emphasizes on Japan's deprivation of Korea's sovereignty, Japanese colonial rule, and Korea's independence movement against it. Such descriptions most likely equally appear in history textbooks of other countries who suffered from colonial rule and aggression.

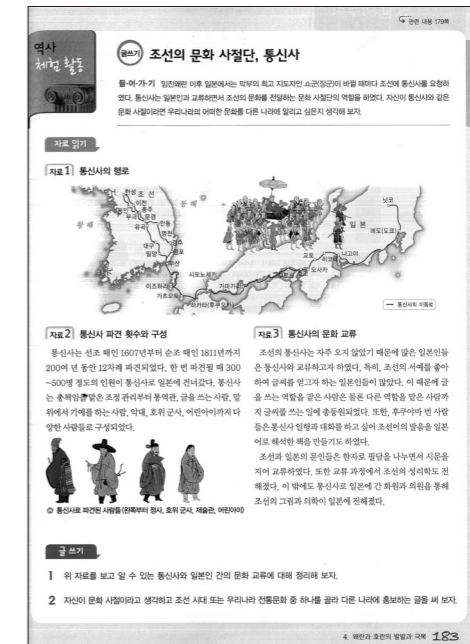
Meanwhile, the descriptions for the pre-modern era focus more on the fact that Korea has propagated its advanced culture to Japan. Such descriptions are embedded with a sense of superiority about the fact that "Korea one-sidedly spread its advanced culture to Japan," rather than that of respect for each other's culture. In other words, although Korea faced the Japanese aggression of war and was colonized, it had an "absolute" impact on the cultural development of Japan during the premodern period. This sense of supremacy has served as a deciding factor in exacerbating Korean hatred against the Japanese invasion: Japan paid back

Korea's grace from the premodern period with evil. Below are several examples of the descriptions shown in the middle school history textbook published by Visang Education Inc.

<Case 1> The dissemination of the culture of the Three Kingdoms of Korea
(Ancient era)



<Case 2> Joseon Tongsinsa
(Joseon diplomatic missions to Japan, Early modern period)



3. Changes in South Korea's Narrative on Japan as "the other"

The above discussion was primarily on the premise of each country's blood ties to their ancestors: Japanese people as descendants of the perpetrators versus Korean people as descendants of the victims. That said, however, approximately 80% of the Korean population is now a generation who has never experienced life under colonial rule and the share of multi-cultural population, though still at only 2%, is on the rise. Nationality is not a static concept, but a fluid one. In a similar way, the glasses through which South Korean people view Japan as "the other" and its

history of aggression are also transforming from a bloodline-oriented perception (the damage suffered by grandparents), into a new vision at the center of which are universal values such as human rights, anti-discrimination, equality, and freedom.

SESSION 1

역사교육에서의
'타자(他者)' 형상화

The Shaping of 'Other'
in History Education

마우리치오 리오토
(나폴리동양학대학교)

Maurizio Riotto
(Naples' University of Oriental Studies)

역사교육에서의 ‘타자(他者)’ 형상화

| 마우리치오 리오토(나폴리동양학대학교)

서문

이 주제를 다루기에 앞서, 제목에 쓰인 용어를 먼저 정의하고자 한다. 먼저 ‘형상화(image)’이다. 사실 ‘타자(他者)’가 ‘형상화’되는 모습에는 여러 종류가 있다. 대체로 정치적으로 올바른 편인 ‘공식적’ 형상화가 있고, ‘문학적/예술적’ 형상화와 ‘통속적’ 형상화가 있는데, 후자인 통속적 형상화는 ‘상식’의 산물이면서도 고정 관념으로 가득한 경우가 많다.

다음으로 ‘역사교육’이란 무엇인지 명확히 해 둘 필요가 있겠다. 역사교육은 1차 사료와 2차 사료를 바탕으로 이루어지며, 2차 사료는 언제나 1차 사료에 의존하게 되어 있다. 역사 교사는 이 두 가지 사료를 모두 이용하여 역사를 교육한다. 이를 바탕으로 역사교육과 관련한 층위를 이하의 세 종류로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 역사를 서술하는 역사가이다. 1차 사료의 대표적 예가 되는 카이사르나 폴리비우스 등을 의미한다. 둘째, 역사

연구자와 토론자(discussant)가 있다. 기번, 몸젠, 마자리노, 로스토펙제브 등 2차 사료를 대표하는 학자들을 의미한다. 마지막으로 위의 1차 및 2차 사료의 내용을 어느 정도 비평적 관점에서 전달하는 역사 강연자와 교사가 있다. 세 층위 모두 ‘역사교육’을 구성하는 매개체라 할 수 있으며, ‘타자’의 형상화를 구성함에 있어 결정적 역할을 수행한다.

마지막으로, ‘누가 누구인지’를 누가 결정하는지 정의할 필요가 있다. 즉, 누가 ‘타자’인지, 타자의 ‘다양성’의 원인은 무엇인지, 타자에 대한 특정 반응의 원인은 무엇인지에 대한 문제이다. 여기서 ‘타자’는 반드시 서로 다른 문화 양상을 가진 이방인이거나 외국인일 필요는 없다. 같은 민족 집단 내에 속해 있더라도 정치적 혹은 종교적 문제에 있어 서로 다른 문화적 양상과 의견을 가진 사람들이 ‘타자’가 되는 경우도 수없이 많다. 한반도의 경우가 그 대표적인 예인데, 오늘날까지도 북한은 대한민국에 있어 단연코 당혹스러운 ‘타자’를 표상하고 있다.

고대의 사례들

겉보기와 달리 산비둘기는 자신의 동족에게 가장 난폭하며 폭력적인 태도를 보이는 동물이다. 약한 개체가 탈출하여 도망칠 수 있는 공간과 기회가 있는 야생에서는 파멸적 귀결로 이어지는 일이 드물지만, 제한된 공간 속에 갇혀 있을 경우 이들 개체가 ‘타자’를 죽이는 경우가 빈번히 발생한다. 같은 공간을 나누거나 인접하여 살 때 분쟁 가능성이 높아지는 것은 인간 사회 역시 마찬가지이다. 여러 문화권에서 아래와 같은 속담들이 존재하는 것도 이러한 연유이다. 라틴어에는 ‘존경은 멀리 떨어져 있을수록 커진다(Maior e longinquo reverential)’는 속담이 있고, 한국어에는 ‘사촌이 땅을 사면 배가 아프다’와 같은 속담이 있다.

고대 그리스, 라틴, 중국의 고문서에서도 우리의 이해를 좀 더 도울 만한 기록을 찾을 수 있다. 로마인과 중국인이 서로 직접 교류한 것은 그다지 잦지는 않았으나 양쪽 모두 서로에 관해 상당히 열성적으로 기록하고 있음을 볼 수 있다.

其王無有常人,皆簡立賢者.國中災異及風雨不時,輒廢而更立,受放者甘黜不怨.其人民皆長大平正,有類中國,故謂之大秦. (후한서(後漢書), 권88)

그들의 왕은 평생 통치하지 않는다. 그들은 가장 뛰어난 사람을 골라 왕으로 삼는다. 만약 무시무시한 강풍이나 폭우와 같은 예기치 못한 재난이 나라에 닥치면, 왕은 별다른 예법 없이 신임을 잃고 교체된다. 그 국민은 모두 장대평정(長大平正)하여 중국인들과 흡사한데, 이것이 이 나라가 ‘대진(大秦)’국이라 불리는 이유다.

Seres ipsi quidem mites et inter se quietissimi, alias ver reliquorum mortalium coetus refugiunt, adeo ut ceterarum gentium commercia abnuant. (Collectanea rerum memorabilia, 50, 3)

세레스(Seres)인은 온화하고 대단히 평화적이다. 그러나 이들은 타국인들과는 어떤 거래도 하지 않을 정도로 그들 외의 사람들을 기피한다.

Seres intersunt, genus plenum iustitiae, et commerce quod rebus in solitudine relictis absens peragit notissimum. (Pomponius Mela, De Chorographia, III, 60)

그 중간에 (Scithic갑(岬)과 Colis갑(岬) 사이) 세레스인들이 살고 있다. 이들은 대단히 정의로워서 물건을 그대로 방치해 두어도 아무도 훔쳐가

지 않는다고 알려져 있다.

ἤδη δὲ καὶ ἔθνη ὅλα μακροβιώτατα, ὥσπερ Σῆρας μὲν ἱστοροῦσι μέχρηπριακοσίωv ζῆv ἑτῶv, οἱ μὲν τῷ ἀέρι, οἱ δὲ τῇ γῆ τὴν αἰτίαν τοῦ μακροῦ γήρωvπροστιθέντες, οἱ δὲ καὶ τῇ διαίτη: ὑδροποτεῖν γάρ φασι τὸ ἔθνος τοῦτο σύμπαν. (Lucian, Macrobian, V)

실제로, 300살까지 산다고 알려져 있는 세레스인들과 같이 전 국민이 장수하는 나라들이 있다. 어떤 이들은 장수의 이유를 기후에서 찾고, 어떤 이들은 풍토에서 찾으며, 어떤 이들은 전 국민이 물 외에는 그 어떤 것도 마시지 않는 식습관에서 찾는다.

Denique primi Seres here initio orbis terrae habitant legem habent, neque homicidium neque adulterium neque scortum nosse neque furtum committere neque idol venerari, et in illa omni region quae est maxima, neque templum invenitur neque simulacrum neque meretrix neque adultera, neque fur ad iudicium deducitur, sed neque occisus ibi aliquando... S. Clementis Romani Recognitiones, IX, 19.

태초 세계를 살던 최초의 세레스인들은 살인, 간통, 매춘, 절도, 심지어는 우상 숭배조차 일어나지 않는 율법을 가지고 있었다. 대단히 넓은 영토를 가진 그 나라 전체에 신전이나 성상(聖像)이 없을 뿐 아니라, 매춘이나 간통, 손가락질 받는 도둑, 살해되는 사람도 없었다...

앞서 기술된 내용은 타자에 대한 ‘문학적’이고 이상화된 형상이다. 그러나 훈족이 로마제국을 침략하면서 동양인에 대한 전반적 태도에 급격한 변화가 생기게 된다. 로마인이 기록한 사료에서 훈족의 최고 지도자인 아틸라는 다음과 같이 묘사되어 있다.

...forma brevis, lato pectore, capite grandiore, minutis oculis, rarus barba, canis aspersus, semo nasu, teter colore... (Iordanes, XXXV, 180)

(아틸라는) 작은 키에 어깨는 딱 벌어졌으며, 머리는 컷고, 눈은 작고 회색이 섞인 술이 적은 턱수염을 기르고 있었으며, 코는 납작하고 피부는 거무스레했다.

중국의 사료에서 발견되는 동양과 서양 사이의 신체적 정체성에 대한 예의 바른 주장들은 완전히 반박될 수 있다. 그러나 그 뿐만이 아니다. 훈족은 ‘평화로운 민족’과는 대단히 거리가 멀었다.

Romanus exercitus, victor orbis et dominus, ab his vincitur, hos pavet, horum terrerum aspectu, qui ingredi non valent, here, terram tetigerint, if mortuos arbitrantur. (Jerome, Lett. LX, 17)

이미 세계의 주인이며 승자인 로마군은 그들에게 패했고, 그들을 두려워하며, 그들을 보기만 해도 몸을 떨었다. 비록 그들이 물에 닿는다면 건너 나 죽음을 느낄 수도 없겠지만 말이다.

역사는 승자의 기록이다. 그리고 승자는 승리 이후 그들이 통치자이자 주인이며 지배자인 곳에서 새로운 사회 정치 질서를 구축하는 주체이다. 이것이 바로 특히 근현대를 언급하는 경우에 ‘수정주의’라는 용어가 부정적 의미를 가지는 유일무이한 학문이 역사학인 이유이다. 역사는 일종의

성서가 되는데, 성서는 논의의 대상이 아닌 수용의 대상이다. 오늘날 우리는 ‘민주주의’가 그것이 (대체로 폭력적으로) 수출되는 곳의 문화와 상관 없이 세계에서 유일하게 가능하며 적합한 정치 체제라는 점에 의문을 던질 수 있는가? 우리는 마호메트가 알라의 성사(聖使)인 것처럼 미국이 민주주의의 개조(開祖)라는 점에 의구심을 제기할 수 있는가? 정치와 종교는 크게 다르지 않다. 역사상 최악의 집단 학살이 남아시아의 곡물 재배지를 차 재배지로 바꾸며 최소 6천만 명을 죽음에 이르게 할 수 있는 기근을 발생시킨 영국에 의해 자행되었다는 사실을 책에서 쉽게 찾을 수 있나? 벨기에 왕국의 왕인 레오폴 2세가 콩고를 식민지로 만들며 아프리카인 천만 명을 착취하고 학살한, 히틀러보다 더 악독한 자였음을 책에서 쉽게 읽을 수 있나? 물론 그렇지 않다. 우리는 그저 히틀러, 스탈린, 마오쩌둥, 독재 등 악(惡)의 패러다임을 배우고, 그 악에 대항하는 최강의 방어벽을 상징하는 ‘자본주의’, ‘자유’, ‘정의’, ‘민주주의’를 향유하고 있음을 조용히 행복해할 뿐이다.

그러나 역사에 완전한 백(白)과 완전한 흑(黑)은 없다. 근래에 와서야 역사기록학은 과거의 저명한 인물들에 대한 일부 왜곡된 형상화를 수정할 수 있게 되었다. 일례로, 고대 로마 황제인 티베리우스, 네로, 도미티아누스는 그들의 실제 모습보다 더 부정적으로 묘사되어 왔는데, 이는 그들의 이야기를 서술한 고대 역사가들이 이들 황제로부터 격렬한 반대를 받은 기관인 평의회 의원들이었기 때문이다. 기독교 역사가들의 경우는 어땠나? 이들의 기록은 정치 및 종교적 편의에 영합하는 순전한 선전이였다. 가짜 뉴스는 아주 오래 전부터 존재해왔다. 기독교인들의 무지를 날카롭게 비판한 위대한 황제이자 철학자인 마르쿠스 아우렐리우스는 맹렬한 공격을 받았다. 반면, 또 한 명의 황제이자 진정한 난봉꾼이었던 콤모두스는 그 애첩인 마르시아가 기독교인이라는 이유로 긍정적으로 묘사되기도 한다. 콘스탄티누스 1세의 경우 더 이상의 설명도 필요 없다. 그는 자신의 아내와

장남을 죽였다는 강력한 의혹이 제기될 만큼 무자비하고 냉소적인 사람이었음에도, 기독교인들이 자유롭게 종교 활동을 할 수 있도록 했다는 이유로 일종의 성인(聖人)으로 간주된다. 최근 여러 사례를 통해 기독교인들이 자신의 조국의 운명을 위협에 빠뜨리면서까지 정사(政事)에 관여해오고 있음을 볼 때, 우리는 이러한 태도에 주목할 필요가 있다.

기독교 저술가들은 실제로 자신의 종교에 대한 그 어떤 비판의 목소리도 남겨두지 않음으로써 또 다른 역사 말살을 저지른 책임이 있다. 게다가, 공식 교리와 일부 차이를 보이는 문구들은 정경(正經)에서 삭제되어 (이는 거의 모든 종교에서 발생하는 일이다) 오늘날 ‘외경(外經)’으로 살아 남아 있다. 이와 같은 점에서 필자는 얼마나 많은 한국인들이 위경(僞經) 복음서(Apocryphal Gospels)의 존재를 무시하고 있는지 깨닫고 충격에 빠졌는데, 이는 한국 기독교의 광신적이며 근본주의적 성격 때문이라 생각된다. 이하는 마리아 복음서의 유명한 구절 중 일부이다.

..이렇게 말한 후 마리아는 침묵에 잠겼고, 그리고 이렇게 침묵하는 것이 지금까지 그녀가 구세주와 대화를 나누어 오던 방식이었다.

안드레아는 형제 자매들에게 이렇게 말했다. “그녀가 말한 것에 대해 어떻게 생각하십니까? 저는 구세주께서 이런 말씀을 하셨다는 것을 도저히 믿을 수 없습니다. 왜냐하면 이 가르침은 사실 이상하기 때문입니다.”

베드로 역시 이와 유사한 이의를 제기했다. 베드로는 그들에게 구세주에 대해 질문했다. “주님께서 우리가 알지도 못하는 사이에 우리에게는 말하지 않으셨던 것을 여자에게 은밀하게 말씀하셨다는 것입니까? 우리가 몸을 돌려 그녀의 말을 들어야 합니까? 정녕 그 분께서 우리 모두를 버리고 이 여자를 택하셨다는 말입니까?”

그러자 마리아가 눈물을 흘리며 베드로에게 말하기를, “나의 형제인 베드로여, 당신은 지금 무슨 생각을 하고 있나요? 당신은 이 일이 제가 마음속

으로 혼자 상상하며 꾸며낸 것이라고 생각하시나요? 아니면 제가 주님에 대해 거짓말을 하고 있다고 생각하나요?”

그러자 레위가 베드로에게 말하기를, “베드로 당신은 평소에도 항상 성격이 불 같더니, 내가 보니 당신은 지금 여자를 적처럼 대하자고 말하고 있군요. 만일 주님께서 그녀를 귀하게 만드셨다면, 누가 감히 그녀를 거부할 수 있다는 말입니까? 분명히 구세주께서는 그녀에 대해 아주 잘 알고 계셨습니다. 이것이 그 분이 우리보다 그녀를 더 사랑하셨던 까닭입니다...

사실 대부분의 위경 복음서에는 영지주의(Gnosticism)적 사고가 스며들어 있어 가부장제로부터 극심한 공격을 받았으며, 이후 결국 이러한 부권제가 다양한 기독교 학파 내에서 주류를 차지했다. 그 결과 오늘날 우리는 고대의 정치 종교적 승자들이 허용한 사실만을 읽게 된 것이다.

근세/현세

중세와 현대의 수많은 분쟁은 종교적 분쟁이다. 이슬람교의 확대와 기독교 세계 내부의 분열은 오늘날까지 지속되고 있는 ‘타자’의 형상화를 구성함에 있어 결정적 역할을 할 것이다. 기독교와 이슬람 세계의 충돌은 결국 진정한 의미의 상식과 고정 관념을 형성하는 결과를 낳았다. 오늘날까지도 이탈리아의 다양한 방언에서 세계의 살아 있는 존재들은 오로지 ‘기독교인’과 ‘동물’로 나뉘어 있다. 1453년, 터키가 콘스탄티노폴리스를 함락했을 때, 서구는 충격에 빠졌으며 불과 몇 십 년 만에 터키(오스만 제국)는 특히 지중해 지역에서 가장 뛰어난 적수가 되었다. ‘터키’라는 표현이 터키인 자신들과는 아무런 관계도 없는 이슬람교도를 지칭하게 되어 버리는 경우가 많았으며, 아라비아인, 베르베르인, ‘사라센인’, 심지어 한때 스페인을 지배했던 무어인의 경우도 마찬가지였다. 터키인, 아라비아인, 아프리

카인을 혼동하는 것은 이들이 모두 주로 기독교인 ‘전사(Paladin)’와 다양한 이슬람군 사이의 전투를 주제로 한 시칠리아의 인형극에서 나타나듯 검은 피부로 대표되었다는 사실로 증명된다.



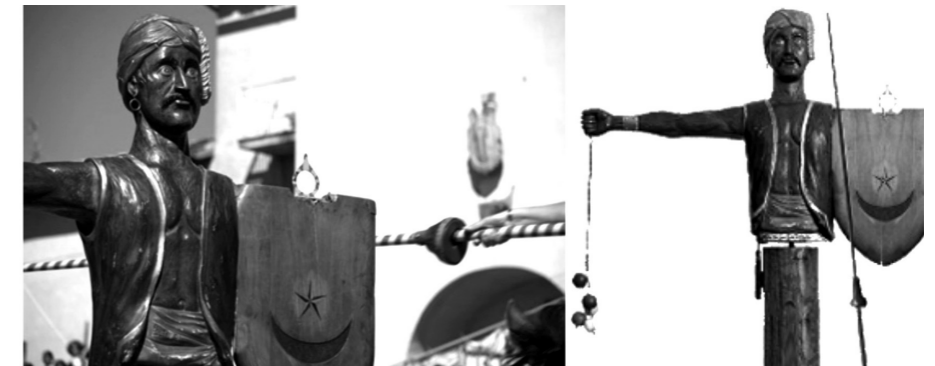
대중예술에서 ‘터키인의 머리(Head of Turkish)’라 불리는 도자기로 만든 화병은 사실 아프리카인을 가리킨다.



그 뿐만이 아니다. 이탈리아 격언들은 ‘터키인’을 무례한 행동을 일삼는 부패한 사람들로 그리고 있어, ‘터키인처럼 담배를 피운다’거나 ‘터키인처럼 신성을 모독한다’ 등의 표현이 존재한다. 17세기~18세기의 보드게임에서 베니스인과 독일인은 터키인에 대항하여 승리하기 위해 동맹국이 되는데, 이 게임의 이름은 ‘터키인, 독일인, 베니스인의 새로운 게임(Gioco nuovo del turco, del tedesco e del venetiano)’이다.



이탈리아의 여러 지역에서 이슬람군에 대항하는 고대 전투가 재현되고 있다. 중세 및 르네상스 시대의 갑옷을 입은 기사들이 ‘터키인’이나 ‘사라센인’을 표상하는 인형을 때리기 위해 출전하는 마상 시합도 존재한다.



이러한 연유로 이탈리아어에는 ‘터키인의 머리가 되다(Essere la testa del turco)’와 같은 표현이 ‘모두에게 공격당하다’ 혹은 ‘모두의 표적이 되다’라는 의미로 쓰이고 있다. 그렇다면 과연 우리는 역사교육에서 역사적 사실(史實)과 상황에 대한 객관적 접근을 가장할 수 있는 것일까?

한편, 극동에 대한 서구의 태도는 지속적으로 이국적인 꿈으로 가득한 모습을 보인다. 17세기부터 서양의 부유층 사이에서 중국과 일본의 물건

이 '필수품'으로 자리잡기 시작했다. 동시에 서구 제국주의는 식민지 건립자로 발돋움하기 시작했고 노예제로 대변되는 끔찍한 학대에 죄책감을 느끼게 되었다. '장날의 상인(Mercante in fiera)'이라는 이탈리아의 게임은 18세기까지 거슬러 올라가는 카드 게임을 통해 진행되는 일종의 복권 추첨 게임으로, 아시아와 아프리카에 대한 다른 시각을 관찰할 수 있다. 이 게임에는 '탑(pagoda)', '일본 미소녀(giapponesina)', '하녀(ancella)'와 같은 카드가 포함되어 있다.



여기서 발견되는 시각의 차이는 놀라울 정도이다. 이 카드들은 19세기 말부터 20세기 초까지 거슬러 올라가는 것으로, 당대의 사회 및 정치적 상황을 상징적으로 나타낸다. '탑' 카드는 중국을 형상화한 것으로, 중국 베이징의 유명한 사적인 '천단(天壇 - 천국의 신전)'을 재현하고 있다. 미소녀는 당시 이미 신흥 강대국으로 인식되고 있던 일본을 표상하기 위해 선택되었다. 그러나 마지막 카드의 초라한 여성은 당시 이미 노예제와 식민화로 그저 착취당하는 대상으로 간주되고 있던 '제3세계'를 상징하고 있다.

그러나 개인적으로 극동에서의 삶을 경험한 서술자의 기록은 그 세계의 일부를 낙원으로 묘사하지 않는다. 일부 한국 사료의 기록과는 달리 성직자가 아니라 상인이었던 이탈리아의 프란체스코 카를레티(1573~1636)는 개인으로서 세계여행을 시도한 최초의 인간이며, 중국과 일본을 모두 방문했는데 이들 두 민족 간의 차이를 이해하는데 아무 어려움도 겪지 않았다. 카를레티에 따르면 중국인은 평화를 즐기는 민족으로, 싸움을 삼가고 문화와 예술을 사랑하는 사람들이었다. 반면, 일본인은 잔인하고 무자비하여 언제든 사람을 죽일 준비가 된 전사와 같은 태도를 지닌 사람들로 묘사되고 있다. 카를레티가 일본을 방문했을 때 조선과 일본 사이에 전쟁이 진행되고 있었고, 그는 일본 내 조선인 포로들의 비극을 아래와 같이 서술하고 있다.

...Tutti erano venduti per schiavi a vilissimo prezzo, e io ne comprai cinque per poco più di dodece scudi, che fattoli battezzare li condussi nell'India in Goa e quivi li lassai liberi. Uno d'essi lo menai con me sino in Fiorenza, e oggi credo si ritrovi in Roma, nominato Antonio. (Ragionamenti del mio viaggio intorno al mondo, Einaudi, Torino, 1989, p. 102)

...이들 조선인들은 어처구니없는 값에 노예로 팔렸고, 나는 12스쿠도를 지불하고 조선인 노예 5명을 사들였다. 나는 이들을 세례를 받도록 한 뒤 인도로 데려가 4명을 고아(Goa)에 풀어주고, 안토니오라 불린 나머지 한 명은 플로렌스로 데려갔는데 그는 아마 지금 로마에 있을 것이다.

조선인 포로의 절망적 상황에 대한 묘사는 포르투갈의 로마 가톨릭 예수회 사제인 루이스 프로이스의 기록에서도 찾아볼 수 있다.

Quantos sejião mortos dos corays não se sabe, mas entre mortos e cativos foi sem comparação maior o numero que o dos japões, porque somente os cativos que estão por este Ximo são innumeraveis, afora os que levarão para o Miaco e outras partes. (Historia de Japam, vol. V. Biblioteca Nacional de Lisboa, Lisboa, 1984, p. 599).

(조선과 일본 사이의 전쟁에서) 사망한 조선인의 수는 알려져 있지 않지만, 여하튼 사망했거나 포로로 끌려간 자들은 일본인에 의해 고통받은 사상자 수와 비교조차 할 수 없다. 특히 교토나 다른 지역으로 끌려간 자들을 제외하더라도 이곳 규슈 지역의 포로의 수는 말 그대로 무수히 많다.

극동의 형상화와 관련하여 한국에 대한 초기 서구의 여러 의견들 역시 긍정적이지는 않음을 발견할 수 있다. 네덜란드인 헨드릭 하멜(1630~1692)은 1653년부터 1666년까지 13년간 조선에 억류당했다. 그럼에도 불구하고 그의 표류기는 상당히 객관적으로 서술되었으나, 그 역시도 이하와 같은 언급을 하지 않을 수 없었던 것 같다.

Wat d'trouwigheid en ontrouwigheid als mede d'couragie deser natie belangt, sijn seer genegen tot diverije, liegen en bedriegen, men moet d'selve niet te veel betrouwen, achtent voor een romeijn stuck als sij imand te cort gedaen hebben, en wort bij haer voor geen schande gerekent. (<http://www.gutenberg.org/files/11467/11467-h/11467-h.htm>)

신뢰와 불신, 용기에 관하여, 이들(조선인들)은 물건을 훔치고, 거짓말하고, 사기를 치는 습성이 지극히 강하기 때문에 그들을 지나치게 믿어서는 안 된다. 남을 속이는 일이 무슨 대단히 가치 있는 일로 여겨지고 그러한 사기성 행동을 전혀 수치스러운 것으로 여기지도 않는 형편이다.

하멜의 말은 1902년부터 1903년까지 한국에 체류한 이탈리아 외교관인 카를로 로세티에 의해 다시 한번 확인되고 있다.

La tortura in Corea si applica, notiamo bene, non solo agli imputati, per strappare loro la confessione del proprio delitto, ma eziandio, in egual misura, ai testimoni, affinché essi svelino tutto ciò che sanno sia in favore che in danno dell'accusato. Ciò forse è dovuto all'abito perenne della menzogna che presso tanti popoli forma come una seconda natura, onde si ritiene che per sapere la verità si debba ricorrere a mezzi d'eccezione... (Corea e coreani, 2 vols. Istituto d'Arti Grafiche, Bergamo, 1904-1905).

한국에서 고문은 주지하다시피 자백을 얻어내기 위해 피의자에게 행해지는 것뿐만 아니라 이와 동일한 정도로 증인에게도 행해져 그들이 알고 있는 모든 사실을 밝히는 것이 피의자에게 도움이 되도록 혹은 해가 되도록 했다. 이는 아마 많은 사람들이 제2의 천성으로 습득하는 거짓말이라는 해묵은 습관 때문일 것으로 사료되며, 따라서 진실을 알기 위해서는 과격한 수단에 의존할 수밖에 없다고 믿어지는 듯하다...

20세기는 이념적 분쟁이 종교 혹은 경제, 영토 분쟁과 맞물리곤 하던 시기이다. 러시아의 사회주의 혁명이나 보다 일반적인 경우로서 1차 대전 이후 유럽의 불만은 결국 2차 대전 이후 미국 제국주의가 '자유'의 수호라는 미명 하에 그 모습을 드러내도록 만들었다. '타자'의 형상은 이제 인쇄되어 정치적 선전의 목적에 사용된다.



초기에 칭송을 받고 심지어 영국, 미국 및 여타 ‘민주주의’ 국가로부터 후원까지 받은 나치즘은 결국 그것이 온전한 자본주의 질서의 대안으로 자리매김하려는 심각한 위협이 되자 축출되었으며, 나중에는 (자발적이지고 고의적으로) 공산주의와 혼동되는 존재가 되고 말았다. 냉전은 자본주의라는 선(善)과 사회주의라는 악(惡)이라는 이념적 이분법을 과장하여 강조했다. 역사 교과서는 그저 지배적 이념을 따라갔을 뿐이며, 이 점에서 스탈린의 범죄는 서구에서 보다 과장되고 자본주의 국가의 범죄는 사회주의 세계에서 더 강조된다고 할 수 있겠다. 이러한 맥락에서 역사 교사가 무엇을 할 수 있을까? 만일 이들 교사가 초등학교 이래 세뇌당하고, 사실에 대한 어떠한 비판적 접근도 ‘수정주의’로 낙인 찍혀 중대한 범죄로 신랄한 공격을 받는다면 말이다.

지금껏 21세기는 소위 ‘이슬람 테러리즘’이라 불리는 현상으로 특징되어 왔는데, 이 현상은 사실 중세의 ‘문명 충돌’의 부활이다. 그러나 공산주의 이후 서구 제국주의가 ‘타자’의 또 다른 형상과 또 다른 ‘적’을 날조하여 ‘민주주의 국가’의 시민들이 자신의 조국이 지상 낙원이라는 확신을 가지게 하려는 것이라는 인상을 지우기 어려운 것도 사실이다.



실제로 ‘이슬람 테러리즘’의 기원은 1930년대 나치즘의 태동과 매우 유사한 점이 있다. 후자가 사실 1차 대전 이후 독일에 가해진 검증되지 않은 (그리고 쓸모 없는) 굴욕에 의해 생겨났다면, 전자는 지중해 지역과 중동(소위 ‘아랍의 봄’)에서 미국, 영국, 프랑스 등 서구 국가들이 진행한 제국주의 게임의 결과라 할 수 있다. 아프가니스탄을 소련이 점령한 시점에 탈레반이 미국으로부터 군비를 제공받고 서구에 의해 시리아의 테러리스트 집단이 아사드의 친(親)러시아 정권을 전복하는 용도로 이용된 것은 신비로운 사실이 아니다. 사담 후세인 역시 처음에는 이란에 대한 방패라는 역할로 미국의 후원을 받기도 했다. 도널드 트럼프 미 대통령이 사실 오바마가 IS를 조직했다고 말하는 것은 틀리지 않았다. 물론 오바마가 IS를 수립하기 위한 법안에 서명했다는 것은 아니지만, 미국의 민주당 정권들이 IS와 같은 현상이 발생하기 위한 모든 정치 및 경제적 조건을 조성하는데 상당한 역할을 한 것도 부정할 수 없다. 이것은 상식의 일부가 아님에도 우리는 이를 ‘수정주의’라 호명해야 할까?

결론: 그렇다면?

그렇다면, 이제 마지막이자 치명적인 질문을 던질 차례이다. 과연 누가 ‘타자’의 형상을 만드는가? 진정한 역사가에게는 고국도, 이념도, 친구

도, 가족도, 국기도, 종교도 없다고 한다. 그러나 인간이 비판적 사고력을 키우고 스스로의 머리로 생각하기 위해 공부하기보다는 돈을 버는 데 거의 모든 시간을 쓰고 대중 매체가 시대를 지배하고 있는 현대에, 타자의 형상은 여러 정치 체제에 의해 제안되고 (어쩌면 강제되고) 있다. 선전에 의해 제시된 형상화는 오로지 이원론적(Manichean) 선 대(對) 악의 이분법에 기반하여 세계를 양분하고자 한다. 진정한 역사가라면 역사가 그렇게 단순하지 않음을 잘 알고 있을 것이다. 우리가 살고 있는 시대는 서구 민주주의의 위기로 인해 민주주의가 현자(賢者)는 논의하고 우둔한 자들이 결정하는 비정상적 체제로 변하고 있는 어려운 시대이다. 근래의 자본주의는 한때 공산주의의 산물로 여겨지던 빈곤, 중산층의 실종, 투표의 실질적 무의, 부패, 검열 등 온갖 부정적 목표를 실현하며 점점 더 공세적이고 비이성적이며 전제적으로 변하고 있다. 그러한 민주주의의 실질적 지배자는 더 이상 통치의 주체인 정부가 아니라 로비, 기술 관료, 그리고 은행이다. 소위 '제3세계'라 불리는 국가의 사람들이 이주하는 것은 빈곤한 자들 간의 전쟁을 부추기려는 목적으로 유럽과 북미 등의 지역을 불안정하게 하기 위해 유발되고 장려된다. 이주자와 무슬림은 역사가 반복되듯 또다시, '타자'의 공포스러운 형상이 되고 있다. 그러나 이러한 맥락에서 그 누구도 인간의 불만과 분노가 나치즘과 같은 극단주의적 이념의 귀환 가능성을 높인다는 사실을 인지하고 있지 못하는 것 같다. 그렇다면 역사 연구자와 교사의 임무는 이러한 사실을 최소한 가르치기라도 하는 일일 것이다.

The Shaping of 'Other' in History Education

| Maurizio Riotto (Naples' University of Oriental Studies)

Prologue

Before dealing with the subject, I think we should give the words of the title their right meaning. "Image", first of all. As a matter of fact, there are several kinds of "Images" of the "Other". In this regard, we have a "official" image (that can be more or less politically correct), a "literary/artistic" image and a "popular" image, the latter being a fruit of the "common sense" and often plentiful of stereotypes.

Next, we have to put in clear what we mean by saying "History Education". History is taught on the basis of primary and secondary sources and secondary sources are always expected to rely on primary sources. History teachers use both in their teaching. In account of this we have three different levels of history teaching; 1) History writers (for example, Caesar or Polybius who represent the "primary sources"), 2) History researchers and "discussants" (i.e. scholars such as

Gibbon, Mommsen, Mazzarino, Rostovzev and many others, who represent the “secondary sources”) 3) History instructors and teachers who transmit (in a more or less critic way) the contents of point 1 and 2. All can be considered as vehicles of “History Education” and all play a decisive role in modeling the image of the “Other”.

Finally, we have to establish who decides “who is who”: in other words, who are the “others” and the reasons for their “diversity” and for the reaction to them. The “Other” is not necessarily a stranger or a foreigner having different cultural patterns: in many cases the “Others” are members of the same ethnic groups who have different cultural patterns opinions regarding politics and religions. The case of the Korean peninsula is evident, still today North Korea represent a decisively embarrassing “Other” for the Republic of Korea.

Some examples from antiquity

Contrary to any appearance, the European turtle dove (산 비둘기) is an animal with one of the most violent and aggressive attitudes against the representative of its very species. Fatal consequences are generally avoided in their wildlife, as the weaker individuals have space and opportunity to escape and flee. However, when in captivity (and then in a reduced space) cases of individuals killing the “other” are not rare. Dividing the same space or being neighbors increase the possibility of conflicts among humans too. Hence the presence in many cultures of proverbs such as the Latin *Maior e longinquo reverentia* (Greater respect from afar) or the Korean *사촌이 땅을 사면 배가 아프다* (To be envious when a neighbor buys land or To be jealous of neighbor’s success).

What we read in ancient Greek/Latin and Chinese texts is illuminating. Direct contacts between the Romans and the Chinese, were only occasional, but both people write apropos of the counterpart in an enthusiastic way:

其王無有常人,皆簡立賢者.國中災異及風雨不時,輒廢而更立,受放者甘黜不怨.其人民皆長大平正,有類中國,故謂之大秦. (Hou Han shu, book 88)

Their kings are not permanent rulers, but they appoint men of merit. When a severe calamity visits the country, or untimely rain-storms, the king is deposed and replaced by another. The one relieved from his duties submits to his degradation without a murmur. The inhabitants of that country are tall and well-proportioned, somewhat like the Han (Chinese), whence they are called Daqin.

Seres ipsi quidem mites et inter se quietissimi, alias ver reliquorum mortalium coetus refugiunt, adeo ut ceterarum gentium commercia abnuant. (Collectanea rerum memorabilia, 50, 3)

The Seres are gentle and extremely peaceful among themselves; however, they flee the company of the remaining mortals to the point of avoiding any kind of transaction with others.

Seres ipsi quidem mites et inter se quietissimi, alias ver relSeres

intersunt, genus plenum iustitiae, et commerce quod rebus in solitudine relictis absens peragit notissimum. (Pomponius Mela, De Chorographia, III, 60)

In the middle (between the Scithic and Colis promontories) there are the Seres, a people full of justice, well-known to leave the merchandise unattended.

ἤδη δὲ καὶ ἔθνη ὅλα μακροβιώτατα, ὥσπερ Σῆρας μὲν ἱστοροῦσι μέχρητριακοσίων ζῆν ἔτων, οἱ μὲν τῷ ἀέρι, οἱ δὲ τῇ γῆ τὴν αἰτίαν τοῦ μακροῦ γήρωσπροστιθέντες, οἱ δὲ καὶ τῇ διαίτη: ὑδροποτεῖν γάρ φασι τὸ ἔθνος τοῦτο σύμπαν. (Lucian, Macrobian, V)

Indeed, there are even whole nations that are very long-lived, like the Seres, who are said to live three hundred years: some attribute their old age to the climate, others to the soil and still others to their diet, for they say that this entire nation drinks nothing but water.

Denique primi Seres here initio orbis terrae habitant legem habent, neque homicidium neque adulterium neque scortum nosse neque furtum committere neque idol venerari, et in illa omni region quae est maxima, neque templum invenitur neque simulacrum neque meretrix neque adultera, neque fur ad iudicium deducitur, sed neque occisus ibi aliquando... S. Clementis Romani Recognitiones, IX, 19.

So the first Seres, living in the origin of the world, have laws for

which no murder, no adultery, no prostitution, no theft or even idolatry are practiced. Throughout that country, which is quite vast, there are no temples or sacred images, neither prostitutes nor adulterers, nor thieves who are judged, nor men who are murdered ...

What described above belong is a “literary” and idealized image of the Other. However, the general attitude toward Orient people suddenly changes when the Huns invades the Roman Empire. Attila, the supreme chief of the Huns, is described in the Roman sources as follows:

...forma brevis, lato pectore, capite grandiore, minutis oculis, rarus barba, canis aspersus, semo nasu, teter colore... (Iordanes, XXXV, 180)

(Attila was) short of stature, with a broad chest and a large head; his eyes were small, his beard thin and sprinkled with grey; and he had a flat nose and tanned skin...

The chivalrous claims of physical identity between East and West found in the Chinese sources are completely refuted. But that is not all: the Huns are very far from being “peaceful people”:

Romanus exercitus, victor orbis et dominus, ab his vincitur, hos pavet, horum terrerum aspectu, qui ingredi non valent, here, terram tetigerint, if mortuos arbitrantur. (Jerome, Lett. LX, 17)

The Roman army, already master and winner of the world, is won by them, fears them, trembling at the sight of them, though they are not able to walk and feel dead if they touch land.

History is written by winners. And the winners are those who, after victory, create a new social and political order where they are rulers, masters and dominators. This is the reason why History is the sole and the only scientific discipline where the term “Revisionism” has acquired a negative meaning, especially when referred to modern and contemporary periods. History becomes a kind of Bible and Bible cannot be discussed but just accepted: can we doubt today that “democracy” is the only possible and suitable political system in the world regardless of the cultures to which it is (more or less violently) exported? And can we doubt that US are the prophets of democracy as Muhammad is the Prophet of Allah? Politics and Religion are not very different. Can you easily find in the books that the worst genocide in History was perpetrated by Britons when they converted South Asia’s rice crops into tea plantations, provoking a famine able to kill at least 60 million people? Can you easily find in the books that king Leopold II of Belgium was worse than Hitler by exploiting and slaughtering 10 million Africans in the Congo colonized by the Belgians? Of course you cannot. You are just offered some Evil’s paradigms (Hitler, Stalin, Mao, “dictatorship”, etc.) and just be happy and quiet for enjoying those “capitalism”, “freedom”, “justice” and “democracy” representing the strongest fence against the Evil itself.

But in History nothing is completely white and nothing is completely black. Only in recent years historiography was able to correct some distorted images of illustrious personalities of the past. Ancient Rome’s Emperors Tiberius, Nero and Domitian, for example, have been depicted more negatively than they really were, it due to the fact that ancient historians writing about them were members

of the Senate, an institution fiercely opposed by those emperors. And what about Christian historians? Their works are pure propaganda according to their political and religious convenience. Fake news have existed since very long time. In this way Marcus Aurelius, the great emperor/philosopher who sharply criticized Christians for their ignorance is violently attacked. On the contrary, Emperor Commodus, a true debauchee, is depicted positively as his concubine (Marcia) was a Christian. As for Emperor Constantine, he does not need any presentation: a merciless and cynic man (he is strongly suspected to have killed his wife and his own elder son), he is considered a kind of saint by Christians as he let them free to practice their cults. We have to pay attention to this attitude, since in more recent times in many cases Christians have been involved in political affairs even at cost of putting at risk the destiny of their Motherland.

But Christian authors were responsible for other historical destructions, as they actually eliminated any voice of criticism against their religion. Moreover, texts showing some differences with the official doctrine were eliminated from the “Canon” (this happens in almost every religion) and today they survive as “apocrypha”. In this regard I was shocked in realizing how many Koreans ignore the existence of Apocryphal Gospels, it due to the fanatic/fundamentalist character of Korean Christianity. Here is a famous passage of the Gospel according to Mary:

.. After Mary had said these things, she was silent, since it was up to this point that the Savior had spoken to her.

Andrew responded, addressing the brothers and sisters, «Say what you will about the things she has said, but I do not believe that the S[a]vior said these things, f[or] indeed these teachings are strange ideas.»

Peter responded, bringing up similar concerns. He questioned them about the Savior: “Did he, then, speak with a woman in private without our knowing

about it? Are we to turn around and listen to her? Did he choose her over us?”

Then [M]ary wept and said to Peter, «My brother Peter, what are you imagining? Do you think that I have thought up these things by myself in my heart or that I am telling lies about the Savior?» Levi answered, speaking to Peter, «Peter, you have always been a wrathful person. Now I see you contending against the woman like the Adversaries. For if the Savior made her worthy, who are you then for your part to reject her? Assuredly the Savior's knowledge of her is completely reliable. That is why he loved her more than us...

As a matter of fact, most of Apocryphal Gospels are permeated of Gnostic thought, fiercely fought by the patriarchy which at the end prevailed within the various Christian schools. The result is that today we can read only what the political and religious winners of antiquity allowed.

The modern/contemporary epoch

Many Medieval/Modern conflicts are religious conflicts. The Islamic expansion and the divisions inside the Christian world will play a decisive role in modelling images of the “Other” that in many cases persist today. The clash between Christianity and Islam ended up forming authentic common sense and stereotypes. Still today, in various Italian dialects the living beings of the world are just divided in “Christians” and “animals”. When the Turkish conquered Constantinople, in 1453, the West was shocked and in few decades the Turkish (Ottoman Empire) became the adversary par excellence, especially for the population of the Mediterranean area. In many cases the term “Turkish” ended up indicating Islamic peo-

ple who nothing had to do with the Turkish themselves, such as the Arabs, the Berbers the “Saracens” and even the Moors who once had dominated in Spain. The confusion between Turkish, Arabs and Africans is proven by the fact that all of them are represented as black-skinned, as in the Sicilian puppet theatre where the main topic is the fight between Christian “Paladins” and the various Islamic armies:



In the popular art, the ceramic-made vases called “Head of Turkish” actually represent an African:



And that is not all. Proverbial sayings of Italy depict “Turkish” as depraved people acting in bad manners, so we have expressions like “to smoke like a Turkish” or “to blaspheme /swear (against God) like a Turkish”. In a board-game of the 17th /18th century a Venetian and a German become allies in order to win against a Turkish: it is the game called “Gioco nuovo del turco, del tedesco e del venetiano (The New Game of the Turkish, the German and the Venetian)”:



In various places of Italy re-evocations of the ancient fights against the Islamic armies are performed. There are tournaments where knights in medieval/renaissance armours compete in trying to hit a puppet representing a “Turkish” or a “Saracen”:



Hence the Italian saying: “Essere la testa del turco” (To be a Turkish’s head), with the meaning of “To be assaulted by everyone”, or “To become anyone’s target”. In such a situation, could we pretend an objective approach to the historical facts and circumstances in history education?

On other side, western attitude towards Far East continues to be plentiful of exotic dreams. Starting from the 17th century, Chinese and Japanese objects become a “must” in western rich houses. In the same times, western Imperialism upgrades itself as colonies-founder and it becomes guilty of the horrible abuse represented

by slavery. We can see the different view of Asia and Africa in an Italian game, called “Mercante in fiera” (The Merchant at Fair), a kind of Lottery performed through play-cards attested since the 18th century. Among the cards, we have the “pagoda”, the “giapponesina” (Japanese pretty girl) and the “ancella” (female servant):



The difference is striking. These cards are dated from late 19th to early 20th century and they are a symbol of the socio-political situation at that time. The “pagoda” is the image of China (the card reproduces the famous “Temple of Heaven” – Tiantan 天壇 in Peking). A pretty girl is chosen to represent a Japan which was already perceived as an emergent, powerful country. But a humble woman is the symbol of what was already considered a “Third World” to be simply exploited by means of slavery and colonization.

However, reports of writers who had personally experienced life in the Far East do not depict that part of the World as a Paradise. Francesco Carletti (1573?-1636) an Italian merchant (and not a priest as reported by some Korean sources) who was the first man to do privately a World tour, visited both China and Japan and he has no difficulty to understand the difference between the two people.

According to Carletti, the Chinese are peaceful people, refraining from fights, who love culture and arts. On the contrary, Carletti informs us that Japanese are cruel and merciless, with a warrior-like attitude, always ready to kill. Carletti was in Japan at the time of the Korean-Japanese war and he describes the tragedy of Korean prisoners in Japan as follows:

...Tutti erano venduti per schiavi a vilissimo prezzo, e io ne comprai cinque per poco più di dodice scudi, che fattoli battezzare li condussi nell’India in Goa e quivi li lassai liberi. Uno d’essi lo menai con me sino in Fiorenza, e oggi credo si ritrovi in Roma, nominato Antonio. (Ragionamenti del mio viaggio intorno al mondo, Einaudi, Torino, 1989, p. 102)

... All [the Koreans] were sold for slaves at a ridiculous price, and I purchased five of them for just over twelve scudi. I managed to have them baptized and I brought them with me to India, and I set them free in Goa. I brought to Florence only one of them, called Antonio, and I think he is in Rome now.

The desperate case of Korea prisoners also is reported by the Portuguese Jesuit Priest Luís Fróis as follows:

Quantos se são mortos dos corays não se sabe, mas entre mortos e cativos foi sem comparação maior o numero que o dos japões, porque somente os cativos que estão por este Ximo são innumeraveis, afora os que levarão para o Miaco e outras partes. (Historia de Japam, vol. V. Biblioteca Nacional de Lisboa, Lisboa, 1984, p. 599).

The number of Koreans who died [in the Korea-Japan war] is not known but, in any case, those who died or were taken as prisoners cannot be minimally compared with the casualties suffered by the Japanese. In particular, even excluding those who were brought to the Miaco [Kyōto] and other areas, only the prisoners here in Ximo [Kyūshū] are simply countless.

Apropos of Far Eastern images, we also notice that various early western opinions about Korea are not positive. Hendrik Hamel (1630-1692) from the Netherlands was forced to stay in Korea for 13 years, from 1653 to 1666. Nevertheless, his travel diary is very objective: still he cannot refrain from saying that:

Wat d'trouwigheidt en ontrouwigheidt als mede d'couragie deser natie belangt, sijn seer genegen tot diverijje, liegen en bedriegen, men moet d'selve niet te veel betrouwen, achtent voor een romeijn stuck als sij imand te cort gedaen hebben, en wort bij haer voor geen schande gerekent. (<http://www.gutenberg.org/files/11467/11467-h/11467-h.htm>)

With reference to trust and distrust, as well as courage, these people [the Koreans] are led to steal, to lie and to deceive, so that there is little to be trusted about them. Cheating others is considered an act of value and such fraudulent behavior is not at all a cause for shame.

Hamel's words are confirmed by Carlo Rossetti, an Italian diplomat who stayed in Korea from 1902 to 1903:

La tortura in Corea si applica, notiamo bene, non solo agli imputati, per strappare loro la confessione del proprio delitto, ma eziandio, in egual misura, ai testimoni, affinché essi svelino tutto ciò che sanno sia in favore che in danno dell'accusato. Ciò forse è dovuto all'abito perenne della menzogna che presso tanti popoli forma come una seconda natura, onde si ritiene che per sapere la verità si debba ricorrere a mezzi d'eccezione... (Corea e coreani, 2 vols. Istituto d'Arti Grafiche, Bergamo, 1904-1905).

The torture in Korea applies, we note well, not only to the accused, to snatch the confession of their crime, but also, to the same extent, to the witnesses, so that they reveal everything they know is in favor (or to the detriment) of the accused . This may be due to the perennial habit of lying which among many people forms a second nature, so that it is believed that in order to know the truth one must resort to exceptional means...

The 20th century was a period during which ideological conflicts often joined religious or economic/territorial conflicts. The socialist revolution in Russia and, more generally, the European malaise after WWI, led to a situation that eventually allowed US imperialism to reveal itself under the pretext of defending “freedom” after WWII. The image of “other” is now printed and used for purpose of political propaganda:



Nazism itself, initially praised and even sponsored by UK, US and other “democratic” countries, was eventually overthrown when it seriously risked to become an alternative to the pure capitalistic order, and it ended up (voluntarily and deliberately) being confused with communism. The Cold War inflated and emphasized the ideological dichotomy Good (capitalism) vs. Evil (socialism). History textbooks did not do anything but follow the dominant ideologies: in this regard, Stalin’s crimes were magnified in the West and capitalist countries’ crimes in the socialist world. What can be done, in such a context, by a history teacher if he/she has been brain-washed since primary schools and any attempt of critical approach to the facts can be labeled as “REVISIONISM” and sharply punished as a major crime?

The 21st century has been characterized so far by the so-called “Islamic terrorism”, a phenomenon that actually is reviving the “Civilization Clashes” of Middle-Ages. However, the impression is that Western Imperialism is inventing, after Communism, another image of the “Other”, another “enemy” to fight in order to make sure citizens of “democratic countries” that their homeland is the Paradise in this Earth.



As a matter of fact, the genesis of “Islamic terrorism” is very similar that that of Nazism in 1930s’. The latter was actually generated by the unaided (and useless) humiliation inflicted to Germany after the WWI, the former is a consequence of the imperialistic games played by western countries like US, UK and France in Mediterranean area and in Middle East (i.e. the so-called “Arab Spring”). It is not a mysterious fact that Taliban were given military equipment by USA at the time of the Soviet occupation of Afghanistan and terrorist groups have been used in Syria by the West to overthrow Assad’s pro-Russian regime. Saddam himself was initially sponsored by USA as a shield against Iran. When Donald Trump says that IS was actually created by Obama is not wrong: Obama surely did not sign the act of IS’s constitution but US Democratic governments surely played a major role in creating all the politic and economic conditions able to generate a phenomenon like IS. This is not part of common sense and still, must we call this “revisionism”?

Conclusion: and then?

And then the final (and fatal) question: who does create the images of the “Other”? It is said that a true historian has no motherland, no ideology, no friends, no

family, no flags, no religion. However, in the contemporary epoch dominated by mass-media where humans pass almost all their time in gaining money rather than to study in order to develop a critic thought and to think with their own brains, the images of the Other are suggested (better still: IMPOSED) by the various political systems. The images offered by the propaganda only aim to divide the world on the basis of a Manichean dualism Good/Evil. A serious historian well knows that history is not so simple. Our time is a difficult time, for the crisis of western democracies has transformed democracies themselves in perverted systems where the wise men discuss and the fools decide. Late capitalism has become more and more aggressive, irrational and despotic, realizing all the negative goals (poverty, elimination of the middle class, actual inutility of the vote, corruption, censorship) once attributed to Communism. The actual rulers of such democracies are no longer the political governments but the lobbies, the technocrats, the banks. Migrations of people from the so-called “Third-World” are provoked and encouraged in order to destabilize continents such as Europe and North America, with the purpose of generating a war between the poor. Migrants and Muslims are becoming, again, fearful images of the “Other”, for History always repeats itself. But none seems to realize that, in a context like this, the dissatisfaction and the rage of people can make the return of extremist ideologies as Nazism more and more probable. History researchers and instructors have the duty to teach this, at least.

SESSION 1

인지와 인정과 화해,
고질적 갈등 상황의 ‘타자’ 내러티브
- 이스라엘과 팔레스타인 사례를
중심으로 -

Acquaintance, Recognition,
Reconciliation
The Narrative of the 'Other' in an
Intractable Conflict Situation
The Israeli Palestinian Case

에알 나베
(텔아비브대학교)

Eyal Naveh
(Tel Aviv University)

인지와 인정과 화해, 고질적 갈등 상황의 ‘타자’ 내러티브 - 이스라엘과 팔레스타인 사례를 중심으로 -

| 에알 나베(텔아비브대학교)

배경

이스라엘과 팔레스타인의 갈등은 국가, 민족, 종교 등에 걸쳐 다층적 특성을 띤다. 이 갈등 양상은 19세기 후반 시온주의 운동이 태동하며 유대인의 식민지화가 시작되었던 시점까지 100년 이상을 거슬러 올라간다.

양측의 분쟁은 이스라엘과 팔레스타인 모두 같은 지역의 영유권을 주장하며 서로와 공유하기를 거부하여 대두되었다. 시온주의자는 고대부터 해당 지역이 유대 국가의 발생지였다고 주장하며 이스라엘 땅에 유대인 주권 국가를 설립하고자 했다. 시온주의 단체들이 유대인이 “추방에서 주권으로” 귀환할 것을 예측하며 20세기 전반 유대인 이주 운동을 시작함에 따라 지역 내 시온주의 공동체가 형성되었다. 팔레스타인인은 이러한 운동을 외부 침략자가 수백 년 간 해당 지역에 거주해온 원주민을 대체하고자 하

는 유럽 식민주의와 같은 행태로 인식했다.

시온주의자는 대부분 이 지역을 자신들이 돌아와 고국을 세워야 하는 주인 없는 땅이라 여겼다. 시온주의자에게 이 땅에 이미 거주하고 있던 사람들은 국가 정체성도, 해당 지역과의 실질적 관계도 없는 현지 아랍인에 지나지 않았다. 팔레스타인인은 시온주의자를 ‘십자군(Crusaders)’과 같이 보고, 아랍과 무슬림 문화의 땅에 유대 국가를 창건하고자 하는 시온주의자의 시도에 처음부터 저항했다.

유대인은 1947년 UN의 영토분할안을 수용했지만 팔레스타인인은 거부했다. 유대인과 팔레스타인인 간 무력 충돌이 발생한 후 1948년 이스라엘 건국이 선포되었고, 결국 이에 반발한 인접 아랍 국가들과 이스라엘 사이에 전면전이 발발하였다. 아랍 국가 연맹의 승리로 전쟁이 끝난 뒤, 휴전선 ‘그린 라인(green line)’이 이스라엘의 국경이 되었다. 팔레스타인인에게 전쟁은 ‘나크바(Nakba, نكبة, 대재앙)’로 끝나며 당시 수많은 실형민이 발생했고, 지역 공동체와 마을은 파괴되었으며, 대다수 팔레스타인인은 합법적 신분과 국가를 잃은 난민이 되었다. 주로 추방당한 지역은 요르단 강 서안지구와 이집트 가자 지구였다. 이스라엘에 남은 팔레스타인인은 소수집단으로 전락하여 형식적으로는 이스라엘 국민이었으나 사실상 이등시민으로 차별과 박탈의 대상이 되었다.

1967년 전쟁 후, 이스라엘은 요르단 강 서안지구와 가자 지구를 정복했고, 팔레스타인인은 이스라엘의 통치 하에 들어가게 되었다. 팔레스타인인은 이스라엘의 존재 자체를 부정하고, 팔레스타인 해방을 위해 정치 조직으로 팔레스타인 해방기구(PLO)를 설립했다. 이스라엘은 PLO를 테러 조직으로 보며, 이스라엘과 팔레스타인 사이의 무력 충돌이 수십 년 간 이어지고 있다.

1990년대 오슬로 협정에 따라 이스라엘 점령을 끝내고 ‘두 국가 해법(two-state solution)’을 추진하는 것에 기반한 상호 인정의 절차가 시작되었다. 그러나 이 시도는 양측이 서로를 미래의 파트너로 받아들이지 않

아 실패했다. 다시 무력 사태가 발생하고 점령 상태가 존속되었으며, 그 어떤 협상도 거부했던 극단주의 정치인이 양측 모두에서 득세했다.

현재 이스라엘은 800만 인구의 유대 국가이며, 79%의 유대인과 21%의 팔레스타인인으로 구성되어 있다. 나머지 팔레스타인인은 요르단 강 서안지구, 가자 지구, 동예루살렘에 거주한다. 요르단 강 서안지구의 팔레스타인인은 이스라엘 점령 하에 있으며, 해당 지역 내 PLO의 권한은 제한적이고 유대인들이 정착할 권리를 주장하고 있는 상황이다. 가자 지구는 급진적 이슬람 저항단체 하마스가 통치하고 있으나 이스라엘 군에 의해 완전히 봉쇄되어 있다. 동예루살렘의 팔레스타인인은 유대인 점령 하에 있고, 도시 내 합법적 거주는 인정되나 이스라엘 국적은 가질 수 없다.

교과서

오래 전부터 역사 교과서는 아이들이 적에 대항하여 자국 또는 민족과 동일시할 수 있도록 민족, 종교, 국가 등 집단 정체성의 자부심과 가치를 심어주는 것을 목적으로 해왔다. 전쟁과 갈등 상황에서 학생들은 주로 자국의 입장만을 배우고 이를 궁극적 진리로 받아들여지게 된다. 연구 자료를 살펴보면, 분쟁지역의 역사 교과서가 분쟁에 초점을 맞춰 이와 관련된 측면을 강조하고, 자국 입장에서의 고통과 인명 손실을 주요하게 다루어 이 원인이 되는 타자에게 책임을 묻는 경향성이 분명히 드러난다. 분쟁 시기에 걸쳐 발행되는 교과서는 대체로 한 쪽은 영웅, 다른 한 쪽은 악당으로 묘사한다. 이스라엘과 팔레스타인도 이러한 경우에 해당한다.

이스라엘의 교과서는 유대인과 이스라엘의 역사를 강조하고, 유대 민주주의 국가인 이스라엘의 건국을 휘방하는 문제로 팔레스타인을 묘사한다. 교과서 대부분이 팔레스타인이라는 국가의 존재를 인정하지 않으며, 팔레스타인인을 지칭할 시에는 “이스라엘에 거주하는 아랍인”이라는 표현

을 사용한다. 이스라엘 국민에게 팔레스타인인은 적이자 테러리스트, 아랍인 무리한 등의 장애물로 여겨진다.

팔레스타인인은 이스라엘이 합법적 국가가 아닌 “시온주의 단체” 혹은 “점령세력”으로 묘사되는 요르단과 이집트의 교과서를 오랜 기간 사용해 왔다. 분쟁지역은 팔레스타인 점령지역이라 표현하고, 이스라엘의 도시와 마을은 유대인 정착촌이라 일컫는다. 이러한 교과서에서 팔레스타인인은 정의로운 희생자이며 이스라엘인은 궁극의 악당이다.

이스라엘 정부 관계자는 팔레스타인의 역사교과서가 이스라엘에 대한 선동의 도구로 쓰이며 이스라엘 존재의 합법성을 부정함으로써 갈등을 지속시킨다고 주장한다. 다른 한 편으로는 몇몇 독립 연구자들이 이스라엘의 교과서에도 유사한 비판을 제기하고 있다. 확실한 것은 이스라엘인과 팔레스타인인이 서로를 같은 인간 혹은 미래의 파트너로 바라보지 않는다는 것이다.

해결방안

팔레스타인과 이스라엘의 상황은 분명 평화, 화해와는 거리가 멀다. 양자 간 갈등은 종식되지 않았을 뿐 아니라 심화, 더 나아가 악화되어 왔다. 양측의 역사교과서로 인해 갈등의 분위기는 고조되고 상호 적대감도 증가했다. 이스라엘과 팔레스타인의 화해 방안을 모색하는 비정부기구 PRIME(Peace Research Institute in the Middle East)은 이를 우려하여 이전과는 다른 역사교과서를 저술하기로 결정했다. 분쟁 상황에서는 양측의 화해와 다양한 관점이 담긴 내러티브가 불가능하다는 것을 인지하고, 팔레스타인과 이스라엘의 시각을 각각 담은 교과서를 편찬하기로 한 것이다. 각 페이지에 양측의 입장을 병렬로 배치하고 둘 사이에는 공백을 두었다.

이러한 병렬 내러티브 방법은, 갈등이 해결되지 않고 지속되는 상황에

서는 공통의 내러티브를 도출할 수 없다는 인식에서 출발했다. 이스라엘과 팔레스타인의 다양한 시각을 융합하는 대신 두 개의 다른 내러티브를 함께 신는 것이다. 다른 관점이 있다는 사실을 인지하는 것은 가능하지만, 같은 사건을 다르게 바라보는 방식을 인정하고 다른 한 쪽의 관점을 받아들이는 것까지는 어려울 수 있다. 따라서 이 교과서는 각자가 서로의 내러티브를 읽되 서로를 인정하거나 대화를 시작하려는 시도에서 자유로울 수 있는 최초의 결과물이었다.

이 겸허한 시도는 “성공적인 실패”로 끝났다. 교과서는 발간 즉시 국제적으로 큰 성공을 거뒀다. 다양한 언어로 번역됐고, 주요 학자, 교육자, 정치인, 기자 등은 프로젝트에 찬사를 보냈다. 학계에서는 이와 같은 서술방식을 다른 분쟁 지역에도 적용 가능한 혁신적인 접근이라 보았고, 여러 학회로부터 초청받아 프로젝트 결과물에 대해 발표할 기회도 주어졌다. 국제기구에서 지원금과 평화상 등을 받아 프로젝트를 지속할 수 있었다. 그러나, 이스라엘과 팔레스타인 정계의 반대로 인해 해당 교과서 사용이 공식적으로 금지되었다. 결국 현장에서 이러한 접근방식을 실현하지는 못했고, 정부 허가 없이 비밀리에 몇몇 수업에서만 선보일 수밖에 없었다.

프로젝트가 해당 지역은 물론 국제적으로도 언론의 관심을 끌기는 했으나, 그 성취는 ‘타자’에 대한 인정이나 대화 단계에는 이르지 못하고 인지에서 그쳤다. 그럼에도 불구하고, 모든 장애물을 극복하고 화해를 시작하기 위해서는 이 단계를 건너뛸 수 없다는 것을 깨달았다. 인지는 ‘타자’에 접근하기 위한 첫 걸음이며, 고질적 갈등 상황 속 역사교과서의 이중 내러티브 방법론은 향후 적과의 화해를 향한 길을 닦을 수 있는 방안이다.

Acquaintance, Recognition, Reconciliation The Narrative of the 'Other' in an Intractable Conflict Situation The Israeli Palestinian Case.

| Eyal Naveh (Tel Aviv University)

Context

The Israeli Palestinian conflict is a national, ethnic, religious multi-layer conflict, which endures more than 100 year, since the appearance of the Zionist movement in the late 19th century and the beginning of Jewish colonization of the area.

It emerged from the claim of both respective societies to the same territory and the utter reluctance to share this territory with the other. The Zionist movement aspired to establish and sovereign Jewish state on the land of Israel, which, they argue, had been the ancestral birthplace of Jewish nation in ancient times. Predicting a Jewish return “from Exile to Sovereignty,” the Zionist organizations initiated a movement of Jewish immigration that took place at the first half of the 20th century thereby creating a Zionist community in the area. The Palestinians

perceived this whole movement as an act of European colonialism, aiming to replace them, as indignant people of the area for hundreds of years, with foreign invaders.

Most Zionists viewed the place as an empty land waiting for them to come back and establish their homeland on its soil. They viewed the people that they encountered as local Arabs lacking of any national identity and without real linkage to the land. Most Palestinians regarded the Zionist as “Crusaders” and from the beginning resisted their attempt to establish a Jewish state in the midst of an Arab and Moslem environment.

In 1947, the UN suggested a partition of the land, which the Jews accepted, and the Palestinians rejected. In 1948 the state of Israel was declared, following a violent clash between Jews and Palestinians, that ultimately emerged into a full war between the new state of Israel and the neighboring Arab countries, aiming to put an end to its existence. After the victory of the state over its Arab enemies, the cease-fire lines turned into the borders of the new state of Israel known as the “green line” borders. To the Palestinians, the war resulted in the ‘Nakba’, a catastrophe that forced most of them to leave their places, destroyed their communities and villages, turning them into refugees without legal status and without any state. Many of them were expelled by the Jews to Jordan (West Bank) and to Egypt (Gaza). Those who remain turned into a minority in in Israel – formally full citizen, yet actually, discriminate and deprived as second-class citizens.

Following the 1967 war, Israel conquered the West Back from Jorden and Gaza from Egypt, and put the Palestinians under Israeli occupation. The Palestinians resisted the very existence of Israel and created the PLO as their political body to struggle for Palestinian liberation. Israel perceived this body as terrorist organization, and violent clashes emerged between the Palestinians and Israelis

for decades.

In the 1990s, the Oslo accords initiated a process of mutual recognition base of the idea of ending occupation and moving towards a two state solution. This process failed because both sides refused to accept the enemy as a potential partner. Violent resumed, occupation was enforced and extreme politicians who rejected any compromise increased their power both in the State of Israel and among the Palestinians.

As of today, Israel is predominantly a Jewish state of more than 8 million citizens, out of them 79% Jews and 21% Palestinians. The rest of the Palestinians live in the West Bank, Gaza strip, and East Jerusalem. In the West Bank, they are under Israel’s occupation and limited authority of the PLO, facing also Jewish settlers that claim their rights to settle in the area. In Gaza, they live under the control of radical Hamas Muslim regime, yet totally subjected to Israeli siege. In East Jerusalem, they are under the Jewish authority, being legal residence of the municipality but not citizens of Israel.

Textbook

History textbooks for years aimed to install sense of pride and worth in the children’s’ ethnic, religious, national, or other collective identity, thus preparing them to identify with their country and nation against any foe or enemy. Usually, in time of war and conflict, schoolchildren accustomed to learn only their own side of the story, perceived as the ultimate truth. Research clearly showed that in conflict ridden places, history textbooks focus on the conflict, accentuate its dimension, stressing the suffering and human loss of their own side and blame the other side of inflicting this suffering and lost. Most books producing through

time of conflict, portray one side's hero as the other side's villain. This is the case in Israel and Palestine.

In Israeli textbook there is an emphasis on Jewish and Israeli history and the Palestinians appear in these books basically as a problem, impeding the process of building Israel as a Jewish and democratic state. Most textbooks ignore the very existence of the Palestinian nation, and using the terminology “the Arabs of the land of Israel” when they refer to Palestinians. Israeli citizen view the Palestinian other as an obstacle: enemy, terrorist, Arab gang, etc.

For years, Palestinians used the Jordanian and Egyptian textbooks where Israel did describe Israel not as a legitimate state but rather as a “Zionist entity” or as the “force of occupation”. They use the term Occupied Palestine to characterize the territory, and the term Jewish settlements to characterized Israel cities and towns. In the books, Palestinians appeared a righteous victim and Israelis as the ultimate villain.

Israeli government officials often claim that Palestinian history textbooks serve as instruments of incitement against Israel and thus contribute to the enduring conflict by de-legitimizing the very existence of Israel. On the other hand, some independent researchers raise similar criticism concerning Israeli history textbooks. It is clear that both side do not see the other as human being or a partner in their future vision.

Initiative

Clearly, the situation between the Palestinians and Israelis is far from being peaceful and reconciled, the conflict did not ended and eventually even intensified and got worse. History textbooks of both side fueled the conflict

atmosphere and intensified mutual animosity. Being concerned about that, PRIME – an Israeli Palestinian NGO committed to develop an atmosphere of reconciliation between the two sides – decided to write a different History textbooks. Knowing that in a midst of the conflict it is impossible to write reconciled, multi-perspective narrative, we decided that the textbook would include two separate narratives, one Palestinian, and one Israeli. We placed these narratives next to the other on each page of the book leaving an empty space in between.

The two narrative approach derives from the recognition that in an unsolved and still enduring conflict, it is impossible to write a common narrative. Therefore, instead of interweaving Israeli and Palestinian diverse perspectives we put them next to each other. Instead of recognizing different approaches to the same event, we were able only to reach a point of acquaintance with the other's point of view rather than acknowledgement of the other's point of view. Therefore, the result was a book where each side can view for the first time the narrative of the other, but without any attempt to recognize or to start dialogue with the other.

This modest intention ended with a “successful failure”. We succeeded to produce the book that immediately became a great international success. Translated to many languages, leading scholars, educators, politicians and journalists praised the project. Scholars viewed this approach as innovative and appropriate to other conflict zones, and invited us to present our work in many conferences. International organizations gave us generous grants and many peace prizes, which enabled us to continue our endeavor. However, on the local lever, the politicians in both Israel and in Palestine banned the book, which officially is forbidden to be used. Therefore, we could not implement this method in classes and did it only in a clandestine way in few classes and without official endorsement.

The whole project appeared on the international and local media but it

accomplished only acquaintance, not recognition and obviously no dialogue with the “other”. Nevertheless, we realized that we could not skip this step if we intend to start reconciliation despite all obstacles. Acquaintance is a necessary first step for approaching the ‘other’, and a dual narrative methodology of writing history textbooks in the midst of intractable conflict, can pave the way for further steps of reconciliation between enemies in the future.

SESSION 1

타자의 형상화
(캅카스 산맥)

Image of Others
(Caucasus)


나나 츠키스타비
(올베리아니 대학)

Nana Tsikhistavi
(S.S. Orbeliani University)

타자의 형상화 (캅카스 산맥)

| 나나 츠키스타비(올베리아니 대학)

타자의 형상화 (캅카스 산맥)



*캅카스 산맥은 다양한 문화, 종교, 민족, 언어가 혼합된 지역이다. 산맥의 위치와 지리적 환경은 캅카스 지역 민족의 생활방식과 상호관계, 역사를 결정하는 주요인이었다.

* 캅카스 지역은 50개의 민족으로 구성되어 있다. 아랍 지리학계는 캅카스 산맥을 “언어의 산맥” 이라 일컫는다.

*캅카스 산맥은 접경지대의 역사를 보여주는 지역이다. 과거의 제국들은 다양한 문화와 문명, 종교가 조우하는 캅카스를 차지하고자 했다. 캅카스는 남과 북, 동과 서 사이의 교류를 촉진하는 교역로이자 동시에 이를 가로막는 장벽이었다.

지정학적으로 중요한 곳에 위치한다는 것에는 장단이 있다. 대개의 경우 캅카스의 민족에게는 득보다 실이었다.

*남캅카스는 상대적으로 파악하기 쉽다. 이 지역 내 3개 주요 민족은 아제리(6백만)와 조지아인(4백만), 아르메니아인(캅카스 내 350만)이며, 이보다 인구가 적은 여러 소수민족과 원주민이 남캅카스에 거주하고 있다. 이 곳의 공화국은 모두 다민족국가이다.

조지아의 역사교과서 및 교육 자재 속 "타자"의 형상화 (조지아 개관)



조지아는 남캅카스의 서부에 위치한다. 서쪽으로는 흑해를 접하고, 남서쪽으로 터키, 남동쪽으로 아르메니아, 북동쪽으로 아제르바이잔과 국경을 맞대고 있다.

공용어인 조지아어는 이베리아캅카스 어족의 카르트벨리아어에 속한다. 압하지야에서는 아브하즈어가 공용어로 사용된다. 조지아 문자는 전 세계 14개의 고유 문자 체계 중 하나이며, 33개 글자로 구성된다.

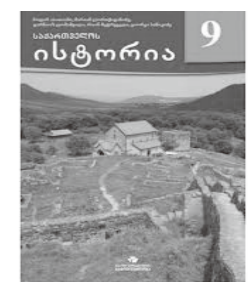
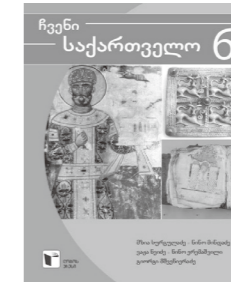


지정학적 위치와 역사로 인해, 조지아는 전통적으로 농업 국가였다. 1989년 자료에 따르면, 조지아에 정착한 인구의 국적은 90개 이상이라고 한다.

인구는 540만 명이고 그 중 29.87%가 소수민족이다. 2002년에는 인구가 줄어 460만 명, 소수민족은 15.9%였다. 해외에 거주하는 조지아인 동포의 수는 많지 않다.



조지아의 역사교과서 및 교육 자재 속 "타자"의 형상화 (조지아의 역사교과서)



조지아의 행정구역도



조지아의 역사교과서 및 교육 자재 속 "타자"의 형상화

- 역사교육의 개념과 이에 기반한 교과서는 국가의 정체성과 집단적 역사 인식을 형성하기 위해 가장 중요한 도구 중 하나이다. "자국(自國)"과 인접 국가, 그 위치와 역할에 대한 역사 속 인식은 역사교과서를 통해 이뤄진다. 교과서가 그러한 인식을 생산하는 사회의 거울과 같은 역할을 수행하는 것이다. 교과서에는 한 사회 내에서 공유되는 가치관, 심지어는 선입견, 그리고 특정 사회의 과거와 미래에 대한 형상화가 모두 반영된다. 매체와 가정, 그 밖의 사회 제도를 통해 확산되는 사회 내 우세한 이데올로기 역시 교과서에 드러나 있다.
- 국사 및 세계사 서술의 원칙과 마찬가지로, 역사교육의 목표 및 기준은 국가에 의해 결정된다. 역사교과서는 거대서사에 나타나 있는 역사 기록의 전통 내에서 생산된다. 거대서사는 역사 서술의 기본 틀을 설정하고 국사 속 중심 인물과 행위자를 정의한다. 우리가 누구인지, 타자가 누구인지, 그리고 적이 누구인지 설명해주는 것이다.
- 1990년대 초, 소련 붕괴 후의 국가, 특히 조지아에서, 민족국가의 이데올로기적 합리화와 민족 정체성 강화가 중요한 과업으로 대두되었다. 위기 속의 사회가 그러하듯 조지아에서도 역사가 현존하는 질문/문제에 대한 답을 찾을 수단으로 소비되었다. 역사의 "공백"을 채우는 작업이 당대의 가장 중요한 목표 중 하나로 정해졌다. 구소련 때 금지되었던 주제와 인물을 조명하는 사실들이 대거 수면 위로 떠올랐다. 그러나, 주제는 새로웠지만 이에 대한 해석은 구시대적 방법론에서 탈피하지 못했다.

조지아의 역사교과서 및 교육 자재 속 “타자”의 형상화

- 방법론 문제를 해결하기 위해 많은 역사가가 노력을 기울였다. 이는 새로이 공동의 “필수 사상”을 만들어 유물사관을 대체하여 “역사적 진실”을 설정하기 위함이었다. (랑케는 실제로 진실이 생산되었다고 말해 널리 인용된 바 있다) 제도화된 공식적 역사는 “진정한 역사”를 반영해야 했다. 이전의 (계급투쟁의 관점으로 서술한) 올바른 역사에서 새로운 (조지아인의 관점으로 해석한) 올바른 역사로의 전환이 급작스레 이뤄졌다.
- 공산주의 붕괴 후의 다른 국가와 마찬가지로, 조지아의 역사교육 역시 자민족중심적 성격을 띠었다. 1990년대의 교과서는 1920년대의 상황을 묘사하며 터키, 러시아, 아르메니아, 아제르바이잔을 조지아의 이웃 국가로 지칭했다.
- 소련 붕괴 후 조지아는 국사와 세계사를 위한 새로운 교과과정과 교과서를 만들어야 한다는 문제에 부딪혔다. 캅카스 지역 내 전환과 갈등의 난국 속에 다민족, 다문화, 다종교 국가의 역사교육 문제가 전면에 대두되었다.
- 이 문제의 답을 찾기 위한 복잡하고도 모순적인 과정은 1977년 제정된 교육법과 국사 및 세계사 교육을 위한 국가 기준, 그리고 이 둘에 기반해 발행된 2세대 역사교과서에서 찾아 볼 수 있다. 1990년대의 역사교육은 정체되어 있었다. “자아”와 “타자”의 형상화가 거의 변하지 않은 채로 잔존해 있었다. 거대서사에도 별다른 새로움은 없었고, 유물사관의 방법론이 다른 방법론과 절충된 형태로 존속되었으나 어느 누구도 그 개념을 정확히 이해하지 못했다.

조지아의 역사교육을 통한 관용의 함양
다문화· 다종교 환경 내 역사와 시민성의 교육은 어떻게 이루어지는가?
2008 - 2011

- “이러한 주제를 통해 다른 민족 정체성, 종교 정체성을 지닌 인접 국가와 친밀해질 수 있다. 민족 및 종교 다양성은 우리나라의 중요 유산이며, 성공적인 미래를 위해서는 평화로운 공존, 상호 이해와 존중, 서로의 문화와 전통, 가치관에 대한 지식이 필요하다는 것을 확신할 수 있게 된다”. 이 책은 “서로 다른 민족 및 종교 정체성을 지닌 사람들이 한 사회의 일원으로 스스로를 인식하는 이유와 소외감을 느끼는 이유”를 보여준다.
- 다른 민족 정체성, 종교 정체성을 지닌 인접 국가와 친밀감을 느낄 수 있는 몇 가지 주제를 고를 수 있다. 이 주제를 통해 민족 및 종교 다양성은 우리나라의 중요 유산이며, 성공적인 미래를 위해서는 평화로운 공존, 상호 이해와 존중, 서로의 문화와 전통, 가치관에 대한 지식이 필요하다는 것을 확신할 수 있다.
- 프로젝트의 실제:
조지아 - 다양한 민족 집단, 문화, 종교의 공존이라는 중요한 경험을 보유한 다민족, 다문화, 다종교 국가
소련 붕괴 후 민족 갈등: “기억의 전쟁”/ “역사가의 전쟁”
국가 수립 과정의 주요 과제: 기억의 상충을 극복할 수 있는 역사교육 실현
공통의 과거에 대한 감정 - 더 큰 범주의 사회 속 민족적· 종교적 소수자 통합을 위한 필수요소

조지아의 역사교과서 및 교육 자재 속 “타자”의 형상화

- 결론적으로, 오늘날 사용되는 중등교육기관의 역사교과서는 개편 전에 비해 지역적, 국제적 배경을 더욱 면밀히 보여주고 있다. 민족, 종교, 문화적 선입견에서도 자유로운 편이다. 시민의식 형성의 중요성을 분명히 강조하며, 서술 방식도 중립적이다. 마지막으로, 역사적 사건으로부터 거리를 유지하려는 시도가 보인다. 따라서, 조지아의 다관점적 방식을 추구하는 노력이 성공적이지 못한 것은 아니다. 소련 붕괴 후의 교과서 3세대를 비교해보면 인접 국가에 대한 형상화 방식도 긍정적으로 변화한 모습을 확인할 수 있다.
- 조지아는 소련 시기의 전에서 후로 넘어오며 여러 단계를 거쳐 역사에 제기되는 이론(異論)과 충돌하는 기억의 문제를 해결하고자 했다. 조지아의 거대서사는 19세기 말, 조지아 민족주의가 탄생하던 시기에 형성되었다. 소련 시기에는 공식적인 소련의 내러티브에 맞섰으며, 역사 기록을 통해 국가의 기억/정체성을 보전했다.
- “페레스트로이카(perestroika, 고르바초프의 개혁 정책)” 시기, 역사를 둘러싼 대립이 첨예해지고 서로 다른 민족 간의 배타적 내러티브가 등장하며 “기억의 전쟁”의 전조가 나타났다. 소련 붕괴 후에는 갈등에 대한 집단 기억으로 인해 역사 내러티브의 재구성이 어려워졌다. 그러나 고통스러운 무력 갈등 끝에, 내러티브의 상충을 극복하기 위한 노력이 시작됐다.



"역사 문화적 대화" 프로젝트

프로젝트 발행물: "문화의 교차로(Cultural Crossroads)", 2015

본 프로젝트에서는 다중언어 교육 자재를 발행함으로써 아르메니아, 아제르바이잔, 조지아, 몰도바, 우크라이나 문화 교육 분야 내 시민사회 행위자의 역량 강화를 도모하고, 문화적 대화 발전에 있어 역사 공유와 문화 간 관계, 문화 교육에 대한 새로운 비전을 제시하고자 했다.

주목적:

- 비판적 사고력, 다관점성, 상호 이해 함양
- 연구와 연수를 통해 독립적, 자주적, 창의적인 학습자를 육성하는 교수법 개발
- 교육 자재 개발과 질적 평가

주요성과:

- 연구와 연수, 교육자재 개발 및 질적 평가를 통한 문화 교육 분야 교수자 역량 강화
- 제국에서 독립국으로 전환한 국가 내 공통의 역사적 경험과 문화적 변화에 초점을 맞춘 역내 협력
- 전문 역량 강화를 통한 협력 기구의 활동적, 효과적, 독립적인 시민사회 기구로의 발돋움

주요 연령대: 14세-16세

기간: 19세기 말-현재

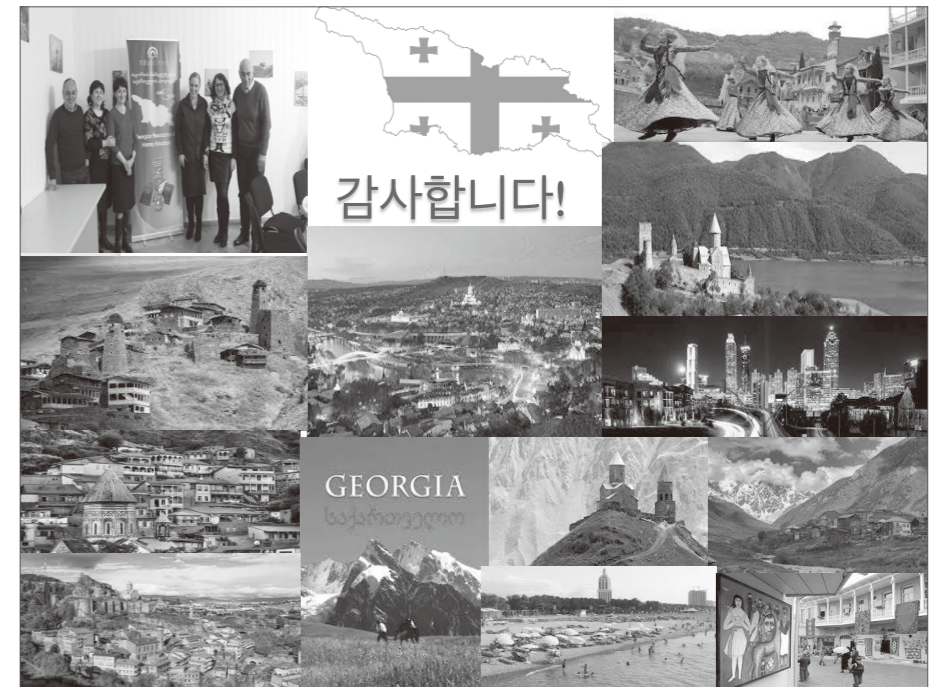
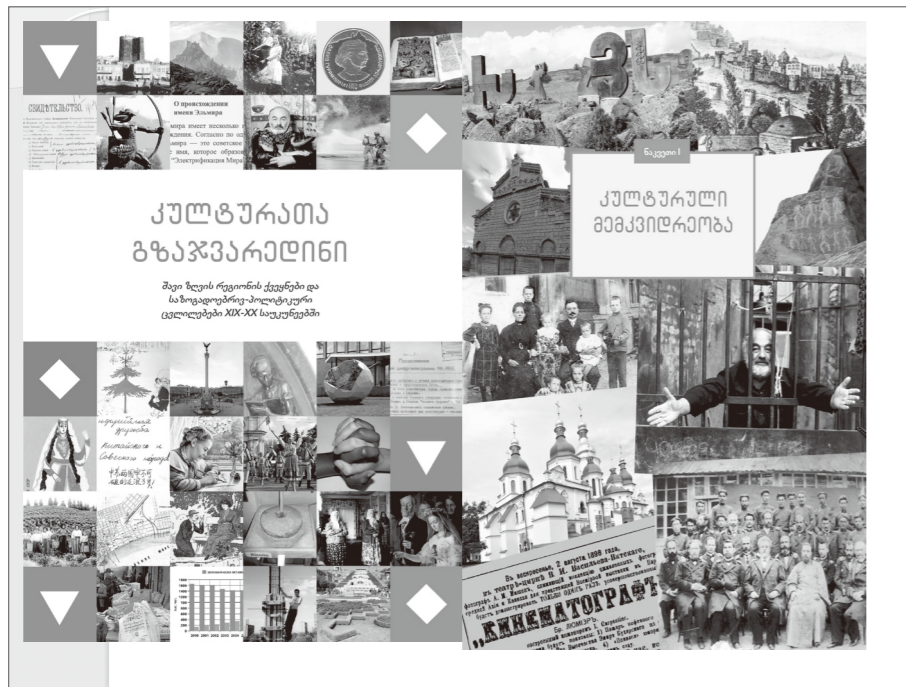



Image of Others (Caucasus)

| Nana Tsikhistavi (S.S. Orbeliani University)



**Image of Others
(Caucasus)**

- *The Caucasus represents a mosaic of cultures, confessions, ethnicities, and languages. Its location and geographical environment were major factors in determining the way of life, interrelations, and the history of the Caucasian peoples.
- * Caucasus is populated by more than 50 different peoples. The Caucasian mountain was called a “mountain of languages” by the Arab geographers.
- *The Caucasus, throughout its history, has been a borderland. It has been an area over which empires have competed, in which cultures, civilizations and religions met. It has served both as bridge and barrier to contact between north and south, and between east and west. Its crucial geopolitical location has mixed results: more often than not, the Caucasian peoples lost rather than gained from their important geopolitical position.
- *The South Caucasus is comparatively easy to map. It consists of three major peoples: the Azeri's (6 million), Georgians (4 million) and Armenians (3,5 million in the Caucasus), as well as the number of less numerous peoples, some of which are indigenous. All the republics are multiethnic.

The Image of "Others" in Georgian History Textbooks and Resources

- A great portion of historians have to cope with the methodological puzzle. It was a matter of substituting historical materialism with a new common "compulsory idea" which would enable to set the "historical truth" (as it actually happened, according to the widely quoted phrase of Ranke). The "true history" had to be reflected in the institutionalized, official version of history. A sudden shift from one correct history (elaborated from the perspective of the class struggle) to a new correct one (interpreted from the perspective of the Georgian people) took place.
- Similar to other post-communist countries, teaching the history of Georgia became clearly ethnocentric. The textbooks created during the 1990s named Turkey, Russia, Armenia, and Azerbaijan as the neighbours of Georgia while describing the developments of the 1920s.
- After the dissolution of the Soviet Union, Georgia faced the problem of elaboration of the new curriculum and new textbooks on national and world history. In the hard period of transition and bloody conflicts in the Caucasus, the problem of teaching history in a multiethnic, multicultural, and multi-religious country came to the forefront.
- The complex and contradictory process of finding answers to this question was reflected in the following documents: the Law on Education adopted in 1997, the National Educational Standard in the History of Georgia and World History, and in the second generation history textbooks elaborated on their basis. The 1990s represent the static picture of history teaching. Images of the "self" and "others" remained almost unchanged. The master narrative did not offer remarkable novelties; the methodology of historical materialism was maintained in the shape of the eclectic mixture with other methodologies, although none of them was clearly comprehended.

**TOLERANCE BUILDING THROUGH HISTORY EDUCATION IN GEORGIA
HOW TO TEACH HISTORY AND CITIZENSHIP IN A MULTICULTURAL AND
MULTI-RELIGIOUS ENVIRONMENT?
2008 – 2011**

- "These are the topics which make closer your neighbor with different ethnic and religious identity. They make you sure that ethnic and religious diversity is the main heritage of our country, and only peaceful coexistence, mutual understanding and respect, knowledge of culture, traditions and values of each other pave the way for its future success". Materials presented in the book demonstrate "why people with different ethnic and religious identities considered themselves part of the society, and what have made them feel marginalized"
- Here you can choose some topics which make closer your neighbor with different ethnic and religious identity. They make you sure that ethnic and religious diversity is the main heritage of our country, and only peaceful coexistence, mutual understanding and respect, knowledge of culture, traditions and values of each other pave the way for its future success".
- Actuality of the project:
Georgia - multiethnic, multicultural and multiconfessional country, with the valuable experience of the coexistence of different ethnic groups, cultures and religions. Post-Soviet ethnic conflicts; "Wars of memories"/ "Wars of historians". One of the main challenges for the state-building process: problem of teaching history which could help to overcome conflicting memories. Feeling of the common past – crucial instrument for the integration of ethnic and religious minorities in the wider society.

The Image of "Others" in Georgian History Textbooks and Resources

- In conclusion, the new history textbooks for secondary educational institutions which are used today more thoroughly reflect the regional and world-wide context, as compared to the pre-reform ones. The textbooks are mostly free of ethnic, religious, and cultural stereotypes. The formation of civil consciousness is more vividly stressed. The mode of narration has become more neutral. Finally, there are attempts of keeping distance from the historical events. Thus, the endeavour of planting the multi-perspective approach in Georgia is not an unsuccessful one. The comparison of the three generations of post-Soviet history textbooks reveals the positive dynamics in the representation of the images of neighbours.
- The formation of contested histories and conflicting memories in Georgia has passed through several stages from pre- to post-Soviet nationalism. The Georgian master narrative was formed at the end of the nineteenth century, in the era of the birth of Georgian nationalism. In Soviet times, it successfully confronted the official Soviet narrative, and historiography served as a tool of preserving the national memory/identity.
- In the period of "perestroika", the combat for history sharpened, and mutually exclusive narratives of the different ethnic groups appeared and paved the way to the "wars of memories". In the post-Soviet period, the collective memory of conflicts complicated the process of reconfiguration of the historical narratives. Still, the process of overcoming conflicting narratives began after the painful experience of the violent conflicts.



Project "Sharing History Cultural Dialogues"

Publication of the project: "Cultural Crossroads," 2015

The product of the project was the publication of a multilingual educational resource, to strengthen the capacities of civil society actors in the field of cultural education in Armenia, Azerbaijan, Georgia, Moldova and Ukraine, and to create a new vision of cultural education and the factor of intercultural relations and sharing histories in the development of cultural dialogues.

The main aims:

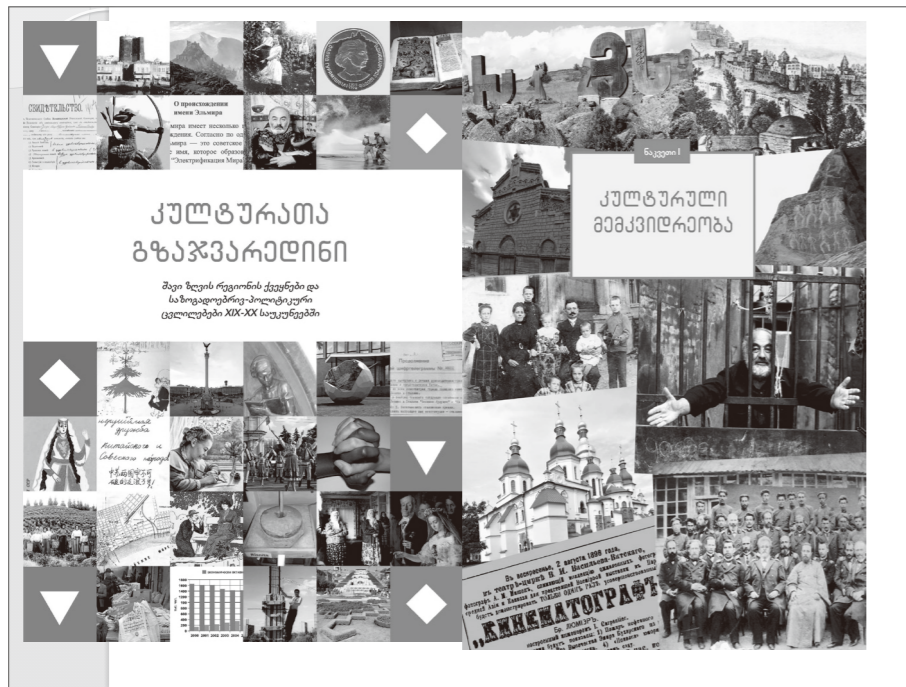
- Implementing critical thinking, multi-perspectivity and mutual understanding;
- Creating a pedagogy fostering independent, self-directed and creative learners through research and training;
- The development and testing of quality educational resources.

The main results:

- Strengthened the capacities of educators in cultural education through research, training and the development and testing of quality educational resources;
- Cooperated regionally focussing on the shared historical experiences and cultural changes that took place when the project countries moved from Empire to Independence;
- Built the professional capacity of the partner organisations as active, effective and independent civil society organisations.

Age group: Mainly 14-16 year olds.

Period: End of 19th Century - Present



SESSION 2

역사 갈등과
화해

History Conflict
and
Reconciliation

SESSION 2

법,
역사 내레이션,
그리고 화해

Law,
Historical Narration,
and Reconciliation

이병택
(동북아역사재단)

Byongtaek Lee
(NAHF)

법, 역사 내레이션, 그리고 화해

| 이병택(동북아역사재단)

1. 역사화해의 등장

이 글은 화해와 관련된 법과 역사 내레이션의 요소를 조망하는 데 목적이 있다. 화해가 주목을 받게 된 것은 민주정체로의 전환(transition to democracy)에 따른 갈등과 근대식민역사의 청산과 깊이 관련되어 있다. 국내 정치의 안정과 국제적 평화를 위해서는 화해가 요구된다. 안정적 민주정치가 가능하기 위해서는 최소한 서로를 대화의 파트너로 인정해야 할 것이다. 그렇지 못했을 경우 어떠한 일이 발생할지는 시리아나 예멘의 민주화에 따른 최근의 비극이 잘 보여준다. 그리고 식민주의의 과거는 한국과 일본의 관계에서 보듯이 두 나라의 관계 개선에 걸림돌로 작용하고 있다. 인접한 국가 사이의 자연적 질투(jalousy)는 인류역사가 증명하는 바이나, 오늘날 국제관계의 현실은 과거에 비해서 한층 더 화해의 관계를 필요로 하고 있다는 점도 명백하다.

한편 화해란 용어가 국가적으로나 국제관계의 측면에서 중요한 의미를

갖는 데는 이론적으로 크게 두 가지 이유가 있다고 생각된다. 첫째는 근대 자유주의 정치학에 대한 불만이다. 자유주의 정치학은 폭력이 없는 정치 공동체를 수립하는 데는 개인들의 계약만으로 충분하다고 생각했다. 홉스(Thomas Hobbes)는 예상치 못한 폭력에 대한 공포로부터 벗어나기 위해서는 개인들에게 명백한 행위의 지침을 주고 그 준수를 강제할 수 있는 정부가 필요하다고 역설했다. 정부가 독점하는 폭력 사용권은 자연상태와 달리 예상하지 못하는 것이 아니라 예상이 가능한 것이란 특징이 있다. 정부의 수립은 곧 예상치 못한 폭력으로부터의 해방을 의미한다. 크게 보면 로크(John Locke)의 이론도 홉스와 다르지 않다. 자연법에 기초한 평화로운 자연상태가 깨질 수 있다는 전제로부터 정부에 대한 이론을 전개하기 때문이다. 여기서 정부는 평화로운 자연상태가 깨질 때 심판의 역할을 수행하게 된다. 위와 같은 자유주의 정치학은 사람들 사이의 유대 혹은 일반적으로 말해 관계성에 대해서는 이론적으로 대단히 취약하다. 자유주의 정치학은 이론적으로 “개인”(the individual)에 지나친 초점을 둔 결과 사람들 사이의 관계성에 대해 사고할 수 있는 이론적 틀이 빈약할 수밖에 없었다.

둘째, 현대의 국민국가 내부의 삶의 조건과 국제관계의 긴밀성을 고려할 때 힘의 균형에 의거한 평화나 공존이란 소극적 개념보다는 적극적 의미를 담보하고 있는 화해의 개념이 문제를 해결하는 데 어울릴 수 있었을 것이다. 일반적인 이론 수준에서 화해는 갈등 해결의 하위 연구로 간주될 수 있다. 그러나 화해는 갈등에 대한 일반적인 국제정치의 시각에서 다루어 질 수 없는 사과나 용서 등의 도덕적·종교적 요소들을 포함하고 있다. 그렇기 때문에 화해이론은 국제정치학적 맥락에서 다루어지기도 하고 신학적인 맥락에서 다루어지기도 한다. 국제정치학은 최소주의적 시각에서 주로 화해를 다루고 종교적 관점은 인간의 내면을 포괄하는 최대주의적 시각을 선호한다.

근대 이전의 시기에 화해의 주요한 주제는 개인과 정치공동체의 화해, 적과의 화해, 공동체 내부의 분열 문제에 대처하기 위한 화해 등이 있었다. 호

머(Homer)의 일리아드에는 앞의 두 가지 화해에 대한 문제의식이 있다.¹⁾ 아킬레우스는 아가멤논과의 불화를 계기로 트로이와의 전쟁으로부터 퇴거한다. 이후 그가 다시 정치공동체와 화해하고 복귀하는 테마가 서사의 주요한 줄거리가 된다. 그리고 아킬레우스와 트로이의 왕 프리아모스와의 대면은 사랑하는 사람을 잃은 공통의 경험에 근거해 서로 적대적 관계임에도 불구하고 프리아모스에게 그의 아들 헥토르의 시신을 되돌려주는 장면이다. 복수의 정념과 사랑하는 사람을 잃은 자에 대한 연민의 감정이 서로 뒤섞이면서 화해의 순간이 탄생하는 것이다. 호머의 오딧세이아에도 복수의 테마가 등장한다.²⁾ 오딧세이아는 그의 아내 페넬로페에 구혼하면서 그 집안의 재산을 탕진한 자들에게 죽음으로써 복수를 한다. 내부의 전쟁을 막기 위해서 아테네 여신은 인간들에게 맹약을 맺게 하고, 신들은 그 일을 잊게 하는데 도움을 주겠다고 말한다. 호머가 망각의 적극적 기능을 인정했다는 점은 눈여겨 볼만하다. 덧붙여 복수에 의해 일어난 공동체의 불화를 진정시키는 테마는 그리스 비극의 주요한 주제 중 하나였다. 그리스 비극작가들은 비극의 경험을 화해를 생성하게 하는 원천으로 간주했다. 비극의 경험을 통해서 사람들은 인간의 한계를 학습하고 사회를 혼란으로 몰아넣는 휘브리스(hybris)를 경계하게 된다.

로마에서 화해의 관행은 법적인 측면이 강하게 녹아있다. 로마공화정의 정치가이자 철학자인 키케로(Cicero)는 시민들 간의 화해적 관계를 ‘공화의 유대’(rei publicae societate)의 개념으로 포착한다.³⁾ 나아가 그는 ‘양자’(excepti: adoption)의 은유를 사용해서 로마의 시민과 그 밖의 시민들을 아우르는

1) Homer, *Iliad*, translated by A. T. Murray and revised by William F. Wyatt, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1999).

2) Homer, *Odyssey*, translated by A. T. Murray and revised by George E. Dimock, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1995).

3) Cicero, *De Re Publica/De Legibus*, translated by Clinton Walker Keyes, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1928).

유대의 개념을 고안해 낸다. 여기서 키케로는 낳아준 부모(*ortu*)와 양부모(*excepti*), 그리고 나서 자란 고향(*patria loci, ubi nati*)과 시민권상의 조국(*patria iuris, a qua excepti*)를 구분하면서 그 양자를 화해시키려 한다.⁴⁾ 바울(Paul)은 교회 내에서 신자들 간의 파벌 갈등을 해결하기 위해서 화해의 메시지를 던진다. 그는 고린도전서에서 코린트의 신자들에게서 만연한 파벌주의(*factionalism*)에 대한 처방으로 사랑(*agape*)을 설파하며 화해의 행동방식으로 돌아설 것을 설득한다.⁵⁾

전반적으로 고전적 사고는 화해를 위해서 다양성을 희생시키는 방향으로 나아갔다. 같은 생각과 같은 행동의 처방하는 고전적 사고는 다양한 의견을 관용하는 근대적 사고의 방향과는 반대의 길을 걸었다. 근대적 사고로의 전환하는 데 기로가 된 것은 종파의 차이에서 비롯된 종교 전쟁이었다. 전 지구를 피로 물들일 정도의 헛된 싸움 끝에 정치적 사고의 전향적인 전환이 이루어졌다. 관용의 행동양식을 받아들인 종파는 드물었다. 관용은 근대정치의 성취라고 말해야 할 것이다. 정파의 대립에서 정당정치의 발전 또한 근대정치의 성취이다. 이 점을 특별히 강조하는 이유는 화해를 이해하는 데 도덕적 사과와 종교적 용서가 반드시 필요한 요소가 아니라란 점을 지적하고자 하는 데 있다. 화해에 관한 형식적 이론은 사과, 물질적 배상, 용서 등으로 단계를 설정해서 화해의 심화과정을 시각화하곤 한다. 화해의 심화과정을 도식화하는 것이 잘못되었다고 지적하고 싶은 생각은 없다. 그보다는 관용이 용서와 다르듯이 화해도 용서와 관련이 없을 수 있다는 점을 지적하고 싶다. 이 점은 역사화해를 이해하는 데 대단히 중요하다.

엄밀히 말해서 역사화해에 대한 관심은 근대의 현상이다. 정통/이단의 구분이 지배하는 곳에서는 역사화해의 정신이 싹트기 힘들다. 바울의 화해

4) *Ibid.*, *De Legibus*, Book II 참조.

5) Margaret M. Mitchell, *Paul and the Rhetoric of Reconciliation*, (Louisville, Kentucky: Westminster/John Knox Press, 1991).

메시지에서 나타나듯이 파벌에 대한 종교적 처방은 내부적 차이와 갈등을 용인하지 않는 데 핵심이 있다. 정통은 해석과 판단에 대한 독점권을 가지고 그와 다른 해석과 견해를 배제한다. 바울의 화해의 해법은 하나의 마음과 하나의 의견에 두어졌기 때문에 견해차를 인정하면서 화해를 추구하는 근대적 방향이 아니라 동질성과 일률성의 강조 속에서 사실상 화해의 의미를 사라지게 만드는 경향이 있다. 근대는 그러한 사회정책의 효과에 의문을 제기한다. 정치적 견해의 차이, 그리고 그에 따른 역사에 대한 견해의 차이를 인정하지 않을 수 없게 되었을 때 역사화해에 대한 관심이 생기지 않을 수 없다. 영국정치사에서 데이빗 흄(David Hume)은 자유를 주장하는 휘그(Whig)와 권위를 강조한 토리(Tory)의 첨예화된 싸움을 화해 혹은 완화시키기 위해서 역사를 썼다. 그는 정파의 대립을 정통과 이단의 구분으로 보지 않고 서로 다른 정파의 존재를 자유의 조건으로 사고했다. 화해와 관용 같은 정신이 흄이 내다봤던 근대적 사고의 독특성이다. 그는 통속적으로 받아들여지는 근대성의 개념과는 다른 방식으로 개명된 삶을 이해했다. 근대의 개명된 삶은 정통/이단의 구분 위에 세워질 수 없는 것이다.

그러나 오늘날 제기되는 역사화해 요구는 위와 같은 근대성의 요소보다는 침략전쟁에 대한 단죄와 근대 식민주의의 유산을 청산하는 과정에서 크게 부각되었다. 근대 식민주의의 과거와 그에 대항해서 생성된 민족국가의 현실이 역사 갈등의 원인으로 자리했다. 이러한 조건에서 자유주의적 방식의 정치적 해법은 국내적으로나 국제적으로 별다른 효과를 보지 못했다. 다른 한편으로 현실주의가 권고하는 지배이론의 방침도 더 이상 통용될 수 없는 단계에 이르렀다. 국제사회의 관행은 침략적 성격의 전쟁을 범죄로 규정했다. 이차대전 이후 진행된 국제전범재판은 여러 한계에도 불구하고 침략전쟁을 단죄하는 중요한 선례를 남겼다. 덧붙여 이미 주어진 정체성을 강조하는 공동체주의의 교리 또한 식민주의의 과거를 청산하고 새로운 정체성을 수립하는 데 실제적 효과를 주기 힘들 것이다. 남아프리카처럼 식민주의자와 식민지인이 공동으로 거주해야 하는 경우 국내적 화해

의 문제는 첨예한 것이었으며, 식민주의로부터 독립한 나라의 경우에는 과거와의 단절을 통한 정체성 수립과 이전 식민국가와의 관계 수립에서 어려움을 겪었다. 공동체의 정체성은 중요한 의미에서 주어진 것이 아니라 창안되는 것이다. 법은 제정되는 것이 아니라 발견되는 것이란 의견이 있다. 그러나 웬델 홈즈(Oliver Wendell Holmes)는 법관들이 늘 같은 법이라고 말하는 법이 사실은 입법적인 것이라고 주장한다. 그런 점에서 주어진 정체성을 강조하는 공동체주의는 한계가 있다고 생각된다.

위와 같은 점에서 역사화해의 요구사항은 크게 두 가지로 분류할 수 있다. 첫째는 과거의 잘못에 대한 시정과 반성의 요구를 함의하는 법적, 물질적, 도덕적 요구다. 둘째는 역사왜곡으로 통칭되는 역사해석의 문제다. 어려운 점은 이 두 가지 사안이 서로 밀접하게 연결되어 있다는 데 있다. 잘못에 대한 시정이 있기 위해서는 잘못을 인정해야 한다. 그러나 잘못에 대한 인정은 피해에 대한 “사실적 진실”(factual truth)이나 피해자가 겪은 “현상학적 진실”(phenomenological truth)과 더불어 역사의 의미에 대해 가해자와 피해자가 서로 공유할 수 있는 “내러티브 진실”(narrative truth)이 동반되어야 한다.⁶⁾ 역사의 의미나 발전에 대한 계몽주의적 거대담론에 대한 불신이 팽배한 것도 사실이지만, 사람들의 경험에 전반적인 방향과 의미를 줄 수 있는 역사 내레이션은 역사화해를 다룰 때 빠질 수 없는 요소이다.

역사 내레이션에는 과거와 미래가 현재의 의미를 구성하는 데 개입하지 않을 수 없다. 레데라치(John Paul Lederach)는 화해의 문제를 다루기 위해서는 기존의 현실주의 국제정치학적 전통 바깥으로 볼 필요가 있다고 말한다.⁷⁾ 그 한 예로 그는 화해의 제스처에 의미를 던져주는 신학적 시

6) 위의 용어들은 Ernesto Verdeja로부터 차용. *Unchopping a Tree: Reconciliation in the Aftermath of Political Violence*, (Philadelphia: Temple University Press, 2009). pp. 33-41.

7) John P. Lederach, *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, (Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997), p. 27.

선을 언급한다. 신학적 시선은 과거사에 대한 진실과 정의의 문제, 그리고 자애와 평화의 전망을 서로 결합하면서 화해의 행위에 의미를 던져준다. 근대의 계몽주의 역사발전론은 혁명과 식민주의를 정당화하는 이론으로 사용되었다. 반면에 민족주의는 문명개화에 대한 애매한 입장을 견지한 채 민족국가를 건설하는 이데올로기로 활용되었다. 그러나 민족주의는 그 자체가 저항 이데올로기였기 때문에 그 자신의 역사적 내레이션을 만들지 못했다. 민족의 고유성을 주장하는 것은 비교를 거부하는 것이었고, 아니면 문명의 기준을 선별적으로 활용하면서 자생적 발전을 주장할 수밖에 없었다. 이 두 가지 거대담론의 교착 내지 실패 이후 신학적 시각이 화해의 이론적 배경으로 등장한 것은 역사의 아이러니라고 생각된다. 거대담론의 후퇴와 종교적 접근의 등장은 인민위원(Commissar)형 정치의 퇴조 이후 정신수양(Yogi)형 정치가 등장한 것과 비교될 수 있다.

2. 법의 관점에서 본 화해

인간에게 가장 지배적인 정념 중 하나는 복수욕이다. 법적 책임의 초기 형식들은 복수에서 나왔고, 근대의 다양한 형태의 책임도 복수의 근거로부터 나왔다. 다시 말해 법적 책임은 “특정인이 비난받아야 한다”는 도덕적 관념으로부터 시작했다. 복수는 사람에게만 국한된 것이 아니라 야수나 심지어 나무 등의 사물에까지 행해졌다. 사람이 나무에 올라가 떨어져 죽은 경우 그의 가족은 그 나무를 베어 쪼개서 마을의 경계 밖으로 던졌다. 오늘날 우리는 살인의 의도를 갖지 않은 나무에 책임을 지우는 것이 사리에 맞지 않다고 생각할 것이다. 그러나 고대인은 사물을 의인화시킴으로써 책임을 지웠다. 이러한 규칙은 물레방아와 같은 사물에도 적용되었다. 심지어 살인에 사용된 칼의 경우에도 해악에 대해 응답할 책임을 지고 (answerable) 몰수되어야 했다. 요약하면 비난이란 도덕적인 관념에 근거

한 책임의 범위는 잘못을 가한 자로 국한되어 있었다. 법이 이 단계에 머물러 있었다면 사회는 원초적 단계를 벗어날 수 없었을 것이다. 책임의 확대과정은 특수한 사례의 일반화를 통해서 이루어졌다. 여관주인은 투숙객의 물건이 분실된 것에 책임을 졌다. 그 근거는 여관주인이 가져야 할 보관의 책무에 주어졌다. 비슷한 사례는 인력거꾼에 부과된 책무를 들 수 있다. 비슷한 방식으로 미성년자의 잘못의 책임을 부모에게 이전하거나 노예나 동물의 잘못에 대한 책임을 주인이 지게 되었다. 근무 중 일어난 고용인의 잘못에 대해 고용주가 지는 책임도 사회가 확장되는 가운데 수립되었다. 즉 사회가 확장됨으로써 공동체의 필요 때문에 책임의 범위 또한 확대되지 않을 수 없었다.

오늘날 우리를 혼란스럽게 하는 점은 책임의 법적인 근거를 넘어서 도덕적 근거나 우주론적인 근거에서 책임의 문제를 다루는 일이다. 도덕적이거나 우주론적 관점에서 책임을 고찰할 때 핵심적인 개념은 “악”(evil)에 있다. 법의 관점은 악의 문제를 다루는 것이 아니라 “해악”(harm)의 문제를 다룬다. 누군가 피해를 입었다면 그에 대해서 적절한 방식으로 그의 손실을 변제하는 데 법의 목표가 있는 것이다. 해악을 그대로 내버려 둔다면 사회는 끝없는 무질서로 빠질 것이기 때문이다. 그러나 악의 문제는 인간의 내면에 관심을 가진다. 내면에 대한 관심은 내면심사의 형식으로 진행되었다. 고대에는 내면의 악을 확인하기 위해서 사람을 묶어서 물에 빠뜨린다는지 아니면 뱀이 든 자루에 손을 넣게 하곤 했다. 고대법은 인간의 내면에 관심을 두지 않았다는 것은 근대인의 편견이다. 근대세계의 태동에서 내면심사의 대표적인 사례는 종교재판의 심문이었다. 웬델 홈즈에 따르면 법의 발전과정에서 도덕적 기준은 외부적 혹은 객관적 기준으로 점차 바뀌게 된다.

유교의 영향을 받은 문화권이나 기타 지역에서는 복수의 정념에 기초한 비난이 도덕적 규범이 되었다. 이러한 점은 사회에 화해의 관행이 싹트는 데 걸림돌이 된다. 이에 반해서 복수를 돈으로 사는 관행이 발전한 곳

도 있었다. 고대 게르만 족속은 사람의 목에 정해진 가격을 매겼다. 심지어 왕의 목에도 가격을 매겼다. 그 가격은 보통의 사람의 그것보다는 높았지만 큰 차이는 없었다. 이 관행은 왕의 존재가 공동체를 초월하는 지위를 갖는 것이 아니라 공동체에 종속된다는 의미도 갖는다. 복수의 정념에 의해 야기된 싸움을 돈으로 매수하는 관행은 화해(composition)로 발전했고, 처음에는 선택적인 것이었다가 나중에는 강제적인 것이 되었다. 따라서 초기법의 책임은 직접적이고 고의적인 가해를 넘어서 확장될 수 없었다. 그러나 사회가 발전함으로써 고의 혹은 의도라는 도덕적 용어에 얽혀 있던 책임은 예상 가능성이나 심지어 예상할 수 없는 것으로까지 그 범위를 확대하게 된다. 책임의 범위는 사회의 성장과 관련되는 것이다. 마찬가지로 국제사회에서 침략전쟁에 대한 비난에 근거해서 전쟁범죄를 처벌하게 된 배경에는 국제사회의 관행 성장과 분리해서 생각될 수 없다.

이차대전 이후 진행된 국제전법재판과 관련해서 패전국에 대한 승전국의 복수라는 관점으로 반론을 펴는 것은 가능하다. 실제로 동경에서 열린 극동국제군사재판에 재판관으로 참석한 인도 측의 팔(Radhabinod Pal)은 그 당시 존재했던 국제관계의 삶은 “지배”(domination)나 “침략”(aggression)을 범죄라고 비난할 정도의 단계에 이르지 못했다는 점을 들어 반대의견을 제출했다.⁸⁾ 그 재판을 법이 아니라 정치재판으로 간주한 것은 비단 패전국 사람들뿐 아니라 승전국의 군인들도 있었다.⁹⁾ 군인들은 국가에 대한 충성을 범죄로 간주하는 것에 대해 본능적으로 거부감이 있었을 것이다. 사실상 전쟁과정에서 연합국측 사람들은 복수로 대량살상을 언급하기도 했다. 결과적으로 전후 국제사법재판은 복수의 대체였던 셈이다. 독일과 일본에서 진행된 재판은 “계획”(design)과 “음모”(conspiracy)

8) Radhabinod Pal, *Dissent Judgment of Justice Pal*, (Tokyo: Kokusho-Kankokai, Inc., 1999), p. 107 and 114.

9) John Dower, *Embracing Defeat: Japan in the Wake of World War II*, (New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1999), *Victor's Justice, Loser's Justice* 참조, pp. 443-484.

란 용어를 사용하여 관련자의 고의적 범죄가담을 밝히려 했다. 그에 대한 여러 가지 논쟁점에도 불구하고 국제재판은 무차별적이고 광범위해질 수 있었던 복수를 법으로 대체하였다는 점에서 대단히 의의가 있다고 생각된다.¹⁰⁾

법에 있어서 처벌의 용도는 대체로 예방의 차원에 있다. 교도의 관점이나 응보의 관점은 처벌의 전 범위를 포괄하지 못한다.¹¹⁾ 철학자나 일반인은 예방이론을 부도덕한 것으로 간주하면서, 응보이론을 지지할 가능성이 크다. 이 사안은 대단히 복잡한 설명이 요구된다. 하지만 응보이론과 화해 사이에는 거리가 있다는 점은 명백하다.

10) 일본의 경우에는 아직도 그 재판이 승자의 정의라는 입장을 탈피하지 못하고 있는 것 같다. 이 입장의 대표자로는 독일의 유명한 법학자인 슈미트(Karl Schmitt)가 있다. 이 입장은 패전국 인민의 자존감을 유지하는 데 호의적으로 비칠 것이다. 그러나 이 입장은 사실상 그들에게 대단히 치명적일 수 있었다는 점을 간과하고 있다. 처칠은 일차대전의 성격과 그 이후의 모습에 대해서 아래와 같이 기술한다. “Moreover, this[the World War of 1914] had been a war not of Governments but of peoples. The whole life-energy of the greatest nations had been poured out in wrath and slaughter. The war leaders assembled in Paris in the summer of 1919 had been borne thither upon the strongest and most furious tides that have ever flowed in human history. Gone were the days of the treaties of Utrecht and Vienna, when aristocratic statesmen and diplomats, victor and vanquished alike, met in polite and courtly disputation, and, free from the clatter and babel of democracy, could reshape systems upon the fundamentals of which they were all agreed. The peoples, transported by their sufferings and by the mass teachings with which they had been inspired, stood around in scores of millions to demand that retribution should be exacted to the full. Woe betide the leaders now perched on their dizzy pinnacles of triumph if they cast away at the conference table what the soldiers had won on a hundred blood-soaked battlefields.” *The Second World War*, abridged edition, (London: Cassell & Co. Ltd., 1959), p. 3. 일차대전의 모습이 위와 같았다면 이차대전의 상황은 충분히 미루어 짐작할 수 있다. 종전 무렵 처칠의 참모들은 대량 살상의 보복을 언급하기도 했다.

11) Oliver Wendell Holmes, *The Common Law*, (Boston: Little, Brown, and Company, 1881), pp. 41-48.

3. 역사 내레이션

법에서 다루어지는 주요한 시간은 과거이다. 법은 일차적으로 과거의 잘못을 바로잡는 데 관심을 가지기 때문이다. 따라서 법은 특정인의 정체성을 그 사람의 과거행위에 대한 기억의 일관성에서 찾는다. 이러한 정체성은 ‘포렌식 자아’(forensic self)라 불린다. 아리스토텔레스에 따르면 재판에서 사용되는 레토릭의 목적(telos)은 정의(justice)에 있다. 그러나 미래의 행동방향을 숙고하는 데 사용되는 레토릭(deliberative rhetoric)은 청자의 이익(sympheron: advantage)에 목적을 둔다.¹²⁾ 따라서 숙고의 레토릭은 화해의 전략이 우리에게 이익을 가져다 줄 것인지 아닌지를 다룬다. 이런 시각에서 화해 전략은 미래지향적인 방식으로 과거를 다루는 메카니즘이라고 말 할 수 있다.¹³⁾ 화해 전략은 “징벌적이거나 응보적인 것 이라기보다는 구성적이고 전환적인”(constructive and transformative rather than punitive and retributive) 전략이다. 따라서 화해 전략은 과거의 기억에 얽매인 포렌식 자아가 아니라 새로운 방식으로 구성되고 전환될 수 있는 자아를 전제한다.

이런 이유로 혹자는 대규모 폭력이 있는 연후에 과거와 대결하지 않고 망각하려는 전략은 도덕적으로 잘못된 것이라 주장하기도 하지만, 망각을 옹호하는 사람은 과거의 일에 매몰되는 것은 아직 가시지 않은 적개심에 다시 불을 붙이는 일이라고 주장한다.¹⁴⁾ 양 극단적 입장들을 배제한다면 각 주장은 나름의 사리를 분명 갖는다. 위의 두 가지 요소-불의의 시정과 화해의 이익-는 아직 정해지지 않았지만 미래지향적인 정체성을 형성

12) Aristotle, *Rhetoric*, translated by John Henry Freese, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1926), l. iii-iv 참조.

13) Erin Daly and Jeremy Sarkin, *Reconciliation in Divided Societies*, Forwarded by Desmond Tutu, (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2007), p. 15

14) Ernesto Verdeja, *op.cit.*, pp. 7-12.

하는 데 긴장관계를 형성할 수밖에 없을 것이다. 여기서 새로운 정체성 형성에 가장 걸림돌이 되는 것은 과거에 빠져 매몰되어 버리는 일이다. 다른 한편으로 화해 전략은 과거와 단절을 주장하는 혁명의 레토릭이 아니다. 오히려 화해 전략은 혁명의 구호가 내세우는 간명한 해결책은 존재하지 않는다는 점을 받아들인다. 화해 전략은 미래지향적 성격을 갖고 있지만 미래의 목적에 대한 맹목적 추구가 과거와 현재의 의미를 모두 잠식하는 것을 거부한다. 새로운 정체성의 형성과 관련된 화해 전략은 정의, 예방, 민주정치의 원활한 운영 등 다차원적으로 관련되어 있다.¹⁵⁾

화해의 전략은 집단적 삶에 의미를 주는 역사 내레이션 작법과 밀접하게 관련되어 있다. 삶에 의미를 부여하는 것은 대단히 중요한 일이다. 자유주의 정치학은 삶의 의미를 결정하는 일을 개인의 몫으로 돌려버렸다. 삶의 의미를 결정할 자유를 개인의 책임으로 돌리는 것은 사회적 권위로부터의 해방이란 관점에서 보면 대단히 중요한 일이었다. 그러나 그 결과로 집단적 삶은 이익 관계로 축소되었다. 집단적 삶은 기껏해야 이익에 관련된 투쟁과 조정의 영역 이상이 아니기 때문에 개인의 소중한 내면적 삶과는 별 관계가 없는 것으로 전략했다. 자유주의에 대립해서 집단적 삶에 의미를 부여하려는 활동으로서 민족주의, 파시즘, 공산주의 등이 대두하게 되었다. 이데올로기적 대립의 문제를 떠나서 개인이 삶의 의미를 결정하는 것과 더불어 집단적 삶의 의미를 살려내고 이해하는 일이 중요해진 것이다.

화이트(Hayden White)는 19세기 역사서술에서 4 가지의 역사서술과 관련된 플롯(plot)을 발견한다: 로망스, 코미디, 비극, 풍자.¹⁶⁾ 그리고 그는 그 각각에서 정치이데올로기로서 무정부주의, 보수주의, 근본주의(radicalism), 그리고 자유주의를 발견한다. 여기서 동아시아 역사서술에 큰 영향을 끼친 랑케(Leopold von Ranke)는 역사적 사건들을 코미디

15) Ibid., pp. 12-22.

16) Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in 19th-Century Europe*, (Baltimore: John Hopkins University Press, 2014).

의 형식으로 조직한 보수주의자로 분류된다. 과거의 사건들과 미래의 사건들은 ‘내적인 연관성’을 가진다는 점에서 그의 역사서술은 ‘유기체주의적’(organist) 특성을 갖는다. 신의 뜻이 펼쳐지는 역사는 여러 요소들이 대립하면서 명확하게 정해진 끝(telos)은 없으나 목적론에 의해서 낙관적으로 흘러간다. 특히 그는 민족 국가, 교회 등의 제도를 집단적 삶의 이념적 실체로서 포착함으로써 근대 민족주의 운동에 신성한 의미를 부여한다. 랑케에 의해서 십자군 전쟁은 집단적 광기나 어리석음이 아니라 게르만-라틴 민족들의 형성이란 관점에서 파악된다. 그리고 기사도는 그 민족들의 특징으로 추앙된다.¹⁷⁾

자유주의 역사학은 자유를 마스터 키로 삼아 자유 발전의 플롯으로 역사를 묘사했다. 이러한 인간 해방의 관점에서 보면 공산주의 또한 자유주의의 한 분파로 간주될 수 있다. 흄은 영국정치사에서 자유를 주장한 휘그가 정치발전에 큰 기여를 한 점을 인정한다. 하지만 그는 휘그가 정치적 목적으로 역사적 진실을 왜곡했다는 점을 지적한다. 정치적 상대자를 부정함으로써 자신의 정체성을 규정하려는 것은 이른바 ‘부정의 부정’이란 변증법적 도식에 들어맞는다. 과거의 부정 그리고 타자의 부정으로서의 혁명 구호는 우리에게 친숙한 것이다. 그리고 과거의 부정에 집착하고 몰입하는 것은 집단적 삶의 문제를 해결하는 데 도움이 되지 않는다는 점도 익히 아는 바이다. 이런 시각에서 흄은 1688년 명예혁명의 의의를 스투어트 가문의 부정에 두는 당파적 관점을 아래와 같이 비판한다.

The revolution forms a new epoch in the constitution; and was probably attended with consequences more advantageous to the people, than barely freeing them from an exceptionable administration. By deciding many important questions in favour of liberty, and still more, by that great precedent of deposing one king, and establishing a new family, it

17) Leopold von Ranke, *History of the Latin and Teutonic Nations, 1494-1514*, translated by G. R. Dennis, (London: George Bell & Sons, 1909).

gave such an ascendant to popular principles, as has put the nature of the English constitution beyond all controversy...To decry with such violence, as is affected by some, the whole line of Stuart; to maintain, that their administration was one continued encroachment on the incontestible rights of the people; is not giving due honour to that great event, which not only put a period to their hereditary succession, but made a new settlement of the whole constitution.¹⁸⁾

흙의 집단적 삶에 대한 역사서술은 부정의 부정이란 변증법적 도식이 아니라 탈각 혹은 허물벗기의 구도를 취한다. 여기서 그는 과거에 부정에 사로잡히지 않는 긍정의 힘을 강조한다. 그는 중세 봉건제도의 틀이 서서히 허물어지면서 새로운 질서가 태동하는 장면을 긴 시간을 통해서 드러내고 있다. 이 새로운 질서는 과거를 부정하는 것으로 수립되지 않는다. 정당 정치의 실현은 파벌이 존재한다는 것만으로 되는 것이 아니다. 폭력적인 파벌 간의 교체는 역사에서 흔히 일어난 일이 아니던가! 마찬가지로 관용의 태도는 다양한 종파의 존재만으로 생겨나지 않는다. 다른 종파를 부정하는 것이 더 이상 유용한 사회정책이 될 수 없다는 점을 사람들이 피부로 느낄 때 새로운 방향의 전향적인 사회정책이 힘을 얻고 성장하는 것이다. 사회적 갈등을 가급적 칼(the sword)이 아닌 말(the word)로 해결하려는 태도로 전환하는 데는 오랜 시간 동안의 고통의 경험이 있었다. 덧붙여 이러한 태도는 Verdeja가 말하는 바 규범(norm)보다 더 강력한 의미에서 몸에 새겨진 불문헌법(unwritten constitution)이라고 해야 할 것이다. 흙은 영국정치사의 투쟁 속에서 성장했던 이러한 집단적 삶의 양식의 변화를 근대성의 한 모델로 제시하고 있다. 여기서 우리는 사과와 용서라는 도덕적인 요청에 의거한 거의 불가능해 보이는 화해의 추구가 아니라 정치적 화해에 기초한 집단적 삶에 대한 새로운 비전이 등장하는 것을 볼 수 있다.

18) David Hume, The History of England VI, (Indianapolis: Liberty Fund, 1983), p. 531.

Law, Historical Narration, and Reconciliation

Byongtaek Lee (Northeast Asian History Foundation)

1. The Advent of Historical Reconciliation

This article aims to shed some light on elements of law and historical narration with regard to reconciliation. The fact that reconciliation has come into the limelight is deeply related to the conflicts that have risen in the wake of the transition to democracy and the historical settlement of modern colonialism. The stability of domestic politics and international peace rest on reconciliation. Acknowledging each other as a legitimate partner for dialogue is the basic requirement to reach a stable democracy. The recent tragedies resulting from the democratization of Syria and Yemen are the epitome of what will happen when such acknowledgement does not take place. Furthermore, the colonial past hinders efforts to bring about a rapprochement between two countries, as exemplified by the bilateral relationship between South Korea and Japan. Even though history attests to the existence of natural "jealousy" between adjacent

countries, it is also evident that the reality of international relations today calls for reconciliation, more than ever before.

Meanwhile, I believe there are two major theoretical reasons to why the term "reconciliation" has such significance both for individual nations and international relations. The first reason is discontent over modern liberalism. Liberalism postulated that social contract among individuals is all it takes to establish a political community devoid of violence. Thomas Hobbes famously argued that for individuals to be free from their fear of unexpected, violent death, they need a government that offers sound guidance for human behavior and forces them to comply with it. Unlike the state of nature, the government will have an exclusive right to utilize violence. Hence, the establishment of government signifies freedom from unexpected violence. In a broader sense, John Locke's theory is not different than that of Hobbes. For his vision of government is also built on the premise that peace in the state of nature bound by natural law can be disturbed. When the peaceful state of nature collapses, the government plays the role of "referee" in society. Theoretically, such liberal vision of politics is extremely vulnerable to the conception of bond between people or, generally speaking, interrelationship. The theoretical framework of liberalism is inherently not solid enough to contemplate on the interrelationship between people, due to its exclusive focus on the "individual."

Secondly, given the fact that the living conditions of modern nation states and international relations are heavily intertwined, the concept of reconciliation, which conveys a rather active implication, might be more appropriate to resolve problems than the passive concepts of peace and coexistence hinged on the balance of power. From the theoretical point of view, reconciliation may fall under the subcategory of conflict resolution studies. On the other hand, however, reconciliation also encompasses moral and religious elements such as apology or

forgiveness - all of which cannot be dealt from the formal theory of international relations on conflicts. Thus, the theory of reconciliation is addressed in both contexts of international relations and theology. While international relations discuss reconciliation from a minimalist point of view, the theological perspective prefers the maximalist one that embraces the inner elements of the human mind.

The primary topics of reconciliation during the pre-modern era included reconciliation between individuals and political communities, reconciliation with enemies, and reconciliation to resolve an internal discord within a community. The Iliad by Homer unfolds a plot, involving the first two of the reconciliation issues.¹⁾ Achilles withdraws from the Trojan War in the wake of his quarrel with Agamemnon. The narrative of his consequent reconciliation with and return to the political community is the pivotal theme of the Homeric epic. In the scene where Achilles and Priam, the king of Troy, meet, in spite of their hostile relationship, Achilles returns Hector's body, Priam's son, to the king, driven by their common experience of losing beloved ones. This very moment witnesses the event of reconciliation as passion of vengeance and sympathy for their losses are entangled with one another. The theme of vengeance can also be found in another of Homer's epic poem, Odyssey.²⁾ Odysseus wages a vendetta against the suitors who squandered his family fortune while competing for Penelope's hand in marriage by assassinating them. To prevent an internal war after his assassination, the goddess Athena makes humans pledge peace and the gods tell humans that they will help them forget this incident. It is worth mentioning the fact that Homer recognized the power of oblivion for reconciliation.

1) Homer, Iliad, translated by A. T. Murray and revised by William F. Wyatt, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1999).

2) Homer, Odyssey, translated by A. T. Murray and revised by George E. Dimock, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1995).

Furthermore, the theme of putting end to an endless disorder that arises from vengeance within a community was one of the main themes in Greek tragedy. The writers of Greek tragedy deemed tragic experience to motivate acts of reconciliation. After experiencing tragedy, people learn human limitations and begin to beware of hybris that plunges society into turmoil.

Meanwhile, the practices of reconciliation in Rome very often feature legal aspects. Cicero, the Roman statesman and philosopher, understands the concept of reconciliatory relationship among citizens as the "bond of the republic (*rei publicae societate*)."³⁾ Further, Cicero conceives the concept of civil bond that encircles the Roman citizens and other citizens by using the metaphor of "adoption (*excepti*)." He distinguishes between biological parents (*ortu*) and adoptive parents (*excepti*) as well as between one's birthplace (*patria loci; ubi nati*) and the country of his citizenship (*patria iuris; a qua excepti*) and seeks to reconcile the two.⁴⁾ Paul the Apostle invents the message of reconciliation to resolve the factional conflict within church. In the First Epistle to the Corinthians, Paul preaches love (*agape*) to the Corinthians as his prescription for their pervasive factionalism and persuades them to practice reconciliation.⁵⁾

By and large, classical thoughts headed toward sacrificing diversity for the sake of reconciliation. In this sense, the classical thoughtway that prescribes the same ideas and behaviors are contrasted with the modern thoughtway that aims to tolerate diverse opinions. What played a decisive role in contracting modern habits of thinking were religious wars caused by sectarian differences.

3) Cicero, *De Re Publica/De Legibus*, translated by Clinton Walker Keyes, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1928).

4) *Ibid.*, *De Legibus*, Book II

5) Margaret M. Mitchell, *Paul and the Rhetoric of Reconciliation*, (Louisville, Kentucky: Westminster/John Knox Press, 1991).

The progressive transition to modern political thought happened after these vain conflicts that had shed blood around the whole world. Few religious sects had embraced the idea of toleration. It is needless to say that toleration is the accomplishment of modern politics. Another accomplishment of modern politics would be the advancement from factional antagonism to party politics. What I would like to insist on here is the fact that moral apology and religious forgiveness are not prerequisites for reconciliation. Formal theories of reconciliation often visualize the process of reconciliation by establishing various stages such as apology, material compensation, and forgiveness. My point is not to deny their efforts to imagine the progressive stages for reconciliation. Rather, for my part, reconciliation might have nothing to do with forgiveness, just as toleration and forgiveness are different. This assumption is very important for understanding historical reconciliation.

Strictly speaking, attention to interests in historical reconciliation is a modern phenomenon. It is difficult for the spirit of historical reconciliation to blossom in a place where the demarcation between orthodoxy and heresy prevails. As shown from Paul's reconciliation message, the most remarkable feature of religious prescription for factionalism consists in not tolerating the differences and conflicts within community. Orthodoxy has an exclusive authority over right interpretation and judgment, excluding different interpretations and opinions. Specifically, Paul's idea of reconciliation rests on the forging of the identical mind, rather than on a modern approach that seeks reconciliation while acknowledging differences in opinion. As a consequence, that resolution tends to miss the true meaning of reconciliation in that homogeneity and uniformity don't have anything else to reconcile with. The modern approach challenges the efficacy of such social policies. Interests in historical reconciliation inevitably grow when men can no longer turn a blind eye to differences in political opinion and

historical interpretation. In the history of England, David Hume invents a story to reconcile the Whig view advocating freedom with the Tory view cherishing authority. Hume does not regard the antagonistic relationship between political parties as that between orthodoxy and heresy. Rather, he perceives the existence of opposing political parties as the precondition for liberty. Emphasis on the values of reconciliation and toleration is the outcome from Hume's unique way of understanding modernity. In this way, he envisions an enlightened common life, different from the vision of the commonplace liberalism. The enlightened life of the modern era could not be built on the demarcation between orthodoxy and heresy.

But today's necessity to seek historical reconciliation was not derived from such an idea of modernity. It emerged during the process of convicting wars of aggression and settling the remains of modern colonialism. The past of modern colonialism and the reality of the nation state, which came into existence as a result of colonialism, have become sources of historical conflicts. Under these circumstances, liberalism has been, domestically and internationally, rarely effective. Moreover, the policy of domination suggested by realism has also reached a point where it is no longer available. The international community has defined an aggressive war as a crime. Despite their various limitations, the war crime trials held after World War II have established significant precedents to convicting aggressive wars. In addition, the doctrines of communitarianism that emphasize the existing identities of a community would also have little influence over settling the colonial past and establishing a new identity. National reconciliation is a necessity in countries such as South Africa where colonists and colonized people had to live together. The peoples that fought for independence from imperialism also face hardship in forging their national identity, due to internal discords imposed by the past. And the failure of making reconciliation

with their former colonizers may come about, in the name of breaking off from their unhappy past. The identity of a community is not given, but is invented. It is commonly said that law is not legislative, but is discovered. However, Oliver Wendell Holmes asserts that the law which judges claim to be always the same is, in effect, legislative. In this regard, the theory of communitarianism that emphasizes given identities has its own limitations.

In this respect, historical reconciliation may have two dimensions. The first dimension consists of the legal, material, and moral elements that have much to do with correcting the wrongdoings of the past. The second dimension is historical narration, which gives a general meaning to history. What is crucial is that these the two dimensions are closely intertwined. Acknowledging wrongdoings precedes rectifying them. But the acknowledgment requires not only the "factual truth" of the event and the "phenomenological truth" of the victim's feeling, but also a "narrative truth" which rival parties (or perpetrators and victims) can share with one another.⁶⁾ The historical meta-discourse of the Enlightenment has declined in distrust. Nevertheless, historical narrations which give a sense of direction to our common life are the sine qua non of historical reconciliation.

As to historical narration, the intervening of the past and the future into the present is inevitable. This phenomenon is called "temporality". John Paul Lederach asserts that reconciliation requires thinking beyond the traditional realist framework of international politics.⁷⁾ One of the examples, he points

6) Above-mentioned terminologies were borrowed from Ernesto Verdeja. *Unchopping a Tree: Reconciliation in the Aftermath of Political Violence*, (Philadelphia: Temple University Press, 2009). pp. 33-41.

7) John P. Lederach, *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, (Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997), p. 27.

out, is a theological point of view that imparts a meaning to the gestures for reconciliation. By combining truth and justice about the past with mercy and the prospect for peace, the theological perspective grants meaning to the act of reconciliation. The Enlightenment history of development was mobilized to justify revolution and colonialism, whereas nationalism, while taking its ambiguous stance toward modern civilization, was adopted as an ideology to build a nation state. But nationalism failed to invent its own historical narration of development as it was intrinsically a resistance ideology. Nationalism could either resist any comparison by asserting the uniqueness of a nation, or seek its own indigenous development by selectively adopting the standards of civilization. It could be seen as an historical irony that the theological point of view emerged as the theoretical background for reconciliation after these meta-discourses had reached an impasse and/or failed. The retreat of meta-discourses followed by the advent of the religious approach can be compared with the birth of the Yogi politics after the decline of the Commissar politics.

2. Reconciliation from the perspective of law

One of man's ruling passions is the desire for vengeance. The early forms of liability are derived from vengeance, and various modern liabilities have developed from it. The notion of responsibility was derived from the moral sense that something wrong has been done. The acts of revenge were not only performed against humans, but also against wild animals and even inanimate objects like trees. For instance, if one died falling from a tree, his family and relatives would chop down the tree and throw it away out of the border of the village. From today's point of view, making the tree responsible might be

deemed absurd, because it cannot have any intentions. In ancient times, however, people personified objects and imposed responsibility on them. This rule was also applied to water mills. Even a knife used for murder had to be forfeited to be "answerable" for the damage inflicted with it. The rule still holds today. In short, the scope of responsibility based on moral blame was strictly confined to the very person who had caused an injury. Society would have not been able to leave behind the primitive stage if that legal system still lingered on that phase. The range of responsibility was extended through generalization of special cases. When the belongings of a guest went missing, the innkeeper took the responsibility. Why? It derived from a special confidence on him to take care of objects within his inn. Similar examples of extended responsibility are found in the liabilities imposed on the palanquin-bearers of India and on the parents who took the responsibility incurred by their children. The same rule applies to the owner's responsibility for injuries by his slaves or cattle. Today, the employer takes the responsibility for the damage caused by an employee on duty. The employer may argue that the accident is not his fault and therefore he is not responsible. Then, what is the ground of the law which imposes the responsibility on him? The proximate ground may be the growth of society. Along with the growth of society, the scope of responsibility had to simultaneously be extended to meet the necessity of the community.

What confuses us the most today is the existence of competing arguments concerning responsibility, such moral or cosmological arguments. When contemplating the matter of responsibility from the perspective of morality or cosmology, their core concept lies in "evil." On the other hand, the question of "harm" matters more than that of "evil" from a legal point of view. That is, the objective of the law is to ensure that the damage inflicted to someone is properly indemnified. Should the harm be left unaddressed, society would be plunged into

utter chaos. The question of evil, by contrast, focuses more on the inner elements of the human mind. The interest in the inner world manifested itself in the form of interrogation into the sin. In ancient times, people were often tied and drowned in the water or forced to put their hands inside a sack with poisonous snakes for the sake of verifying their inner innocence. It is a prejudice of modern times that supposes that the ancient law did not take into consideration the inner of human beings. One of the most paradigmatic internal interrogations in the birth of the modern world was the religious inquisition. According to Oliver Wendell Holmes, moral standards metamorphose into external or objective standards in the course of the development of the law.

There were several cultures of the world, including the Confucian culture, in which the condemnation from the passion of revenge turned into moral. Such practices have hampered the creation of the atmosphere for reconciliation. Meanwhile, the practice of paying fine for revenge was established in some other parts of the world. The ancient Germans placed a fixed value (weregild, man price) on the head of every being – even that of a king. Even though the amount of weregild for a king was larger than that of commoners, it was not much higher. This practice implies that the king did not transcend the community but was subject to it. Afterwards, the practice of buying off vengeance evolved into the composition which was initially optional, but then became mandatory.

In short, the notion of responsibility in the early legal systems could not go beyond any other than direct and intentional harm. As society advances, however, the notion which was tied down to the moral terms of mens rea or intent, has seen its scope extended to predictable harm or even to the unpredictable one. The scale of responsibility depends on the growth of society. Likewise, it was an advance in the conventions of international society that prompted the international community to begin to punish war crimes based on

the condemnation of aggression.

There is a counter-argument that such punishment imposed by the international war crime tribunals set up in the wake of World War II was the vengeance of the victors against the vanquished. Indeed, Justice Radhabinod Pal from India at the International Military Tribunal for the Far East (IMTFE) held in Tokyo pointed out in his dissent opinion that the international order at that time has not reached yet the point of outlawing “domination” or “aggression”⁸⁾. Furthermore, not only the peoples of the conquered nations, but also some soldiers on the side of the victors regarded the tribunal as the victor’s justice rather than legal one⁹⁾. From the soldiers’ stance, there might have been a natural revulsion against punishing soldiers who fought for their country as criminals. As a matter of fact, the Allies mentioned vengeance, including massive massacre, during the course of the war. For this reason, the postwar international trial might have been a form of revenge in a way. The tribunals in Germany and Japan sought to demonstrate the convicts’ intentional involvement in the crimes in terms of “design” and “conspiracy.” Despite the fact that there are much controversy as to the international tribunals, their crucial role is that it substituted law for indiscriminate and massive revengeful slaughter.¹⁰⁾

8) Radhabinod Pal, Dissent Judgment of Justice Pal, (Tokyo: Kokusho-Kankokai, Inc., 1999), p. 107 and 114.

9) John Dower, *Embracing Defeat: Japan in the Wake of World War II*, (New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1999), *Victor’s Justice, Loser’s Justice*, pp. 443-484.

10) Japan does not appear to break from the stance in which it regards the tribunals as “victors’ justice.” One of the most ardent advocates for this stance is Carl Schmitt, a renowned German jurist. While such stance could be seen as favorable for retaining the pride of the people in the vanquished countries, it fails to notice the fact that such position can be extremely fatal to them. Winston Churchill describes the nature and the aftermath of World War I as follows:
“Moreover, this[the World War of 1914] had been a war not of Governments but of peoples. The whole life-energy of the greatest nations had been poured out in

The purpose of punishment from the perspective of law is primarily prevention. The notions of reform and retribution do not encompass the whole range of punishment¹¹⁾. Philosophers and ordinary citizens are more prone to support the theory of retributive justice while condemning preventive theory as immoral. This point may require a much complex explanation. For now, it may be safely said that there is an unbridgeable gap between retributive justice and reconciliation.

3. Historical Narration

The past is the time that matters in law. This is because the main focus of law is to right the wrongs of the past. Law seeks one's identity in the coherent recollection of his past acts. This identity is called "forensic self." Aristotle argued

wrath and slaughter. The war leaders assembled in Paris in the summer of 1919 had been borne thither upon the strongest and most furious tides that have ever flowed in human history. Gone were the days of the treaties of Utrecht and Vienna, when aristocratic statesmen and diplomats, victor and vanquished alike, met in polite and courtly disputation, and, free from the clatter and babel of democracy, could reshape systems upon the fundamentals of which they were all agreed. The peoples, transported by their sufferings and by the mass teachings with which they had been inspired, stood around in scores of millions to demand that retribution should be exacted to the full. Woe betide the leaders now perched on their dizzy pinnacles of triumph if they cast away at the conference table what the soldiers had won on a hundred blood-soaked battlefields." *The Second World War*, abridged edition, (London: Cassell & Co. Ltd., 1959), p. 3.

Should World War I be like the above, it is not difficult to imagine how World War II unfolded itself afterwards. Towards the end of the war, some of Churchill's aides mentioned retribution for the acts of mass killing. In response, Churchill suggested that the punishment be confined to key figures.

11) Oliver Wendell Holmes, *The Common Law*, (Boston: Little, Brown, and Company, 1881), pp. 41-48.

that the telos of "forensic rhetoric" in court is justice, while that of deliberative rhetoric is advantage (*sympheron*) to the audience.¹²⁾ The main target of reconciliation strategy, which belongs to deliberative rhetoric, is the consideration of advantage which it will bring us. As to the past, reconciliation strategy is a mechanism that deals with it in a forward-looking manner.¹³⁾ Thus, this strategy has to be "constructive and transformative rather than punitive and retributive." In this regard, reconciliation strategy must be designed on the premise of a self which can be transformed and constituted in a different way from the forensic self, fast stuck into the past.

Some may argue that the strategy of putting the painful experience of the past into oblivion is morally wrong. On the other hand, others in favor of oblivion argue that obsession to the past reignites afresh long-harbored animosity.¹⁴⁾ Both types of argument have their own reason if their extreme opinions are excluded from each side. The two elements-past and future-are bound to make a tension between each other in developing a forward-looking identity. The biggest obstacle here to building up a new identity is gearing into the past. But reconciliation strategy is not a revolutionary rhetoric insisting on the break-off from the past, either. It embraces the fact that there are no easy solutions to the human problems in being together which revolutionary propagandas deceptively suggest to us. Reconciliation strategy, pregnant with a forward-looking vision, however, must not allow us to forget the weight of the past and present upon which human existence depends. For these reasons, reconciliation strategy has

12) Aristotle, *Rhetoric*, translated by John Henry Freese, (Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1926), I. iii-iv

13) Erin Daly and Jeremy Sarkin, *Reconciliation in Divided Societies*, Forwarded by Desmond Tutu, (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2007), p. 15

14) Ernesto Verdeja, *op.cit.*, pp. 7-12.

to do with multiple issues, such as justice, prevention and workable democracy, etc.¹⁵⁾

Moreover, reconciliation is associated with historical narrations which give us the meaning of collective life. They considerably determine our idea of the ways we have been, are, and will be. Liberalism holds the individual responsible for determining himself the meaning of his own life. Self-determination is a historic idea in that it motivated the movement of freedom from oppressive authority. On the other hand, our collective or public life is getting rid of its meaning, confined only to the negotiation between self-interests. The result is that public sphere has become indifferent to the inner life of the individual, which leads to the phenomenon of "escape from freedom". Thus, it makes sense that nationalism, fascism and communism took the place, left behind by liberalism, in a bid to give collective meaning to our life. Beyond ideological controversy, it is very important for the individual to have a sense of being together in a meaningful manner.

Hayden White discovers four plots in 19th-century historical imagination: romance, comedy, tragedy, and satire.¹⁶⁾ Each plot has its own or cognate ideology, that is, anarchism, conservatism, radicalism, and liberalism. Here, Leopold von Ranke, who had a great influence on historiography in East Asia, is categorized as a conservative who organizes historical events in the plot of comedy. His historical writing is organist in the sense that the past events are internally interrelated with the future events. History, with the will of God unwinding, proceeds optimistically, based on a teleology without no definite end, though through conflict of opposing forces. He gives a sacred sanction to nationalism by way of edifying national institutions, such as nation state and

15) Ibid., pp. 12-22.

16) Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in 19th-Century Europe*, (Baltimore: John Hopkins University Press, 2014).

church, as ideas of God. And he regards Crusades from the perspective of the unity of the German and the Latin nations, not collective madness or folly. Chivalry also is edified as one of the defining characteristics of the nations.¹⁷⁾

Liberal historians like to view history as a plot of the development of freedom, employing freedom as the master key of history. This liberal stance makes it possible for communism to be cherished as the offspring of liberal tradition. Hume acknowledges that the Whig's advocacy of freedom contributed to advancing the English constitution. At the same time, he criticizes them for distorting historical truth in pursuit of their political purposes. Determining their own identity by denying their political rivals may fit into the dialectical form of "negation of negation". Revolutionary slogans have been filled with the negation of the past and others. But history has revealed that the negation or denial of the past and others would not help resolve human problems. The following is Hume's criticism of the Whig's view that seek the meaning of the Glorious Revolution in 1688 in the form of negating the Stuart family.

The revolution forms a new epoch in the constitution; and was probably attended with consequences more advantageous to the people, than barely freeing them from an exceptionable administration. By deciding many important questions in favour of liberty, and still more, by that great precedent of deposing one king, and establishing a new family, it gave such an ascendant to popular principles, as has put the nature of the English constitution beyond all controversy...To decry with such violence, as is affected by some, the whole line of Stuart; to maintain, that their administration was one continued encroachment on the incontestible rights of the people; is not giving due honour to that great event, which not only put a period to their hereditary succession,

17) Leopold von Ranke, *History of the Latin and Teutonic Nations, 1494-1514*, translated by G. R. Dennis, (London: George Bell & Sons, 1909).

but made a new settlement of the whole constitution.¹⁸⁾

Hume's reconciliatory historical writing takes the logic of the sloughing-off of the dead skin for the new one, rather than the dialectical scheme of negation of negation. That is, he puts an emphasis on the power of affirmation, without being locked into a morbid cycle of negation. He observes the decline of the feudal system and the emerging of a new order over a long period of time. This new order does not rest on the negation of the past, but on an enlarged plan of liberty. Likewise, the modern form of party does make a big difference from the old forms of faction. History has witnessed too many regime changes brought about by violent negations, which never produce an enlightened form of life. Toleration, as well, will not originate from the mere existence of multiple sects alone. The belief in forward-looking reconciliation shall gain ground, only if people are aware that the mere negation of political rivals does not guarantee success. The transition from the sword to the word as the workable solution to conflicts took a root through painful experiences. That belief may amount to “unwritten constitution”, in a stronger sense than that of “norm” conceived by Verdeja. Hume suggests this constitution of common life in the history of England as a paradigm of modernity. Here, we see a new vision of common life on the basis of political reconciliation and liberty.

18) David Hume, *The History of England VI*, (Indianapolis: Liberty Fund, 1983), p. 531.

SESSION 2

4.3과 세계시민교육

Jeju April 3rd Incident and Global Citizenship Education

한상희
(제주도교육청)

HAN Sang-hee
(Jeju Special Self-Governing Provincial
Office of Education)

4·3과

세계시민교육

| 한상희(제주도교육청)

1. 4·3 교육 어떻게 할 것인가

제주4·3사건은 제2차 세계대전이 끝난 직후 미군이 한반도의 38도선 이남 지역을 점령 통치하던 시기에 발발했다. 이때는 미국과 소련을 중심으로 한 세계적인 냉전체제가 본격화되던 시기였다. 미군정기에 발발한 4·3사건은 대한민국 정부 수립 이후에도 계속되어 총 7년 여에 걸쳐 극심한 인명 피해를 낳았던 비극적인 사건이다.

특히 군대와 경찰 그리고 서북청년회 등 극우청년단체로 구성된 토벌대는 1948년 11월부터 약 4개월간 이른바 ‘초토화작전’을 전개했는데, 이때 중산간 마을 대부분이 불타 없어졌고 남녀노소 가리지 않는 무차별 학살극으로 인해 당시 제주도 인구의 1/10에 해당하는 3만 명가량의 인명이 희생되었다.

국무총리 소속 4·3위원회에서 2003년 10월 확정 발표한 『제주4·3사건 진상조사보고서』는 4·3사건을 “1947년 3월 1일 경찰의 발포사건을

기점으로 하여, 경찰 서북청년회의 탄압에 대한 저항과 단독선거 단독정부 반대를 기치로 1948년 4월 3일 남로당 제주도당 무장대가 무장봉기한 이래 1954년 9월 21일 한라산 금족지역이 전면 개방될 때까지 제주도에서 발생한 무장대와 토벌대간의 무력충돌과 토벌대의 진압과정에서 수많은 주민들이 희생당한 사건”으로 정의했다.

그런데 대부분의 희생이 국가폭력에 의해 발생했고, 특히 희생자 대다수가 비무장 민간인이었다는 것이 밝혀짐에 따라 대통령이 정부를 대표해 공식 사과하는 등 희생자와 유족의 명예회복을 위한 정부 차원의 활동이 진행되고 있다.

이에 따라 4·3교육의 필요성도 제기되었다. 진상조사보고서의 내용을 교육 자료로 활용하라는 내용이 포함된 4·3위원회의 대정부 7대 건의안 채택(2003. 3. 29.), 4·3 평화교육 활성화에 관한 조례 공포(2013. 4. 10.), 제15대 제주도교육감의 4·3 평화교육 활성화 공약(2014) 등은 4·3 교육에 관한 논의를 확산시켰다.

한편, 최근 대부분의 국가와 사회는 역사 서술 및 교육에 관한 도전에 직면해 있다. 특히 국내외적으로 분쟁을 겪거나 식민지를 경험한 나라, 또는 인종 국적 종교 신념 정치적 이념에 따른 분열을 겪은 사회에서 더욱 그러하다. 이와 관련, 21세기 유럽의 역사 교육에 대한 UN의 권고안은 역사 연구와 역사 교육이 조작, 거짓 증거, 조작된 통계, 조작된 이미지 등 어떤 사건을 정당화하거나 다른 사건을 감추기 위해 한 사건만 비추는 것, 선전의 목적으로 과거를 왜곡하는 것, 우리와 그들의 이분법을 만들어내는 과거에 대한 과도한 민족주의적인 시각, 그리고 역사적 사실의 부인이나 누락을 통해 역사를 오용하도록 권장하거나 허용한다면 이는 여러 근본적 가치들과 법령에 위반된다고 말하고 있다. 더 나아가 역사 교육은 무엇보다도 모든 종류의 다양성에 대한 존중을 발전시키는 필수적인 장이 되어야 하며, 여러 민족들 간의 화해, 인정, 이해, 상호 신뢰의 결정적인 요소가 되어야 하고, 관용, 상호 이해, 인권, 민주주의와 같은 근본적인 가치들

을 장려하는 데 필수적인 역할을 해야 한다고 강조하고 있다.¹⁾

즉, 세계사적인 역사교육의 흐름은 나와 다른 사람을 구분 짓는 민족주의에 매몰되는 것을 경계하고 있으며 평화와 인권, 민주주의 등 보편적인 가치를 지향하고 있는 것이다.

본 글에서는 4·3 역사교육을 평화와 인권에 바탕을 둔 세계시민교육으로 설정하여 그 방향을 모색하고자 한다.

2. 4·3과 세계시민교육

1) 평화 인권과 세계시민교육(Global Citizenship Education)

일반적으로 평화는 전쟁과 반대되는 개념으로 인식되어, ‘전쟁이 없는 상태’로 간주되었다. 그러나 제2차 세계대전 이후 인권의식과 시민사회의 성장과 함께 평화의 개념도 확장되었다.

평화학의 창시자로 일컬어지는 요한 갈통은 평화의 개념에 대해 개인적이고 직접적이고 물리적인 폭력이 없는 상태인 ‘소극적 평화’와 사회경제적 측면의 구조적 폭력이 없는 ‘적극적 평화’로 나누어 정의했다. 그는 평화란 모든 종류의 폭력이 없거나 폭력의 감소이며, 비폭력적이고 창조적 갈등의 변형이라고 정의하면서 평화적 수단에 의한 평화를 강조하고 있다.²⁾

갈통의 주장에 동의한다면, 평화교육은 개인과 사회가 물리적인 폭력뿐만 아니라 구조적이고 문화적인 폭력 상황에 놓였을 때 어떻게 평화적 수단에 의해 그 갈등을 조절할 수 있을지 가르칠 수 있어야 한다.

칸트는 상호 우호 정신에 따라 지구상의 각 지역이 서로 평화적으로

1) UN 총회(2013). 「역사교과서와 역사교육에 대한 문화적 권리 분야의 특별 조사관의 보고서」

2) 요한 갈통, 강종일 옮김(2000), 『평화적 수단에 의한 평화』, 들녘, 36쪽.

관계를 맺을 때 인류는 영구 평화를 이룰 수 있고 세계시민적 체제에 가까이 다가설 수 있게 된다고 말한다. 이후 시민권의 개념은 다양한 주체들에 의해 정의되고 정치적 역사적 상황에 따라 재해석되어 왔다. 공민권으로서의 시민권은 주로 주권국가의 국적을 지닌 개인에게 부여되는 권리로 이해되어 왔지만, 최근에는 세계화가 진전되면서 세계적 차원의 시민권에 대한 논의로 확장되고 있다.

이와 같은 맥락에서 세계시민의식은 보편적인 공통의 가치를 기반으로 하는 초국가적인 소속감 또는 연대감으로 이해될 수 있다. 이는 모든 지역이 상호의존적이고 서로에게 연계되어 있어서 서로의 영향력이 교차되고 중첩되는 전 지구적 환경이 구축되어 있음을 보여주는 것이기도 하다. 또한 인류의 생존을 위협하는 난제들에 대해 함께 대처해 나가기 위해서는 국가라는 울타리 안에서 행사되는 국가주의의 한계를 뛰어넘어야 한다. 국가적인 이해관계를 떠난 세계시민이 되려면 개개인의 관점의 전환과 이에 걸맞은 소양과 지식을 갖추어야 한다. 따라서 세계시민교육은 세계시민성에 근거한 보편적 가치를 고양하는 한편, 자민족 중심주의와 폐쇄적 민족주의를 지양하는 방향으로 교육의 철학과 실천을 재검토해야 한다.³⁾

세계시민성에 근거한 세계시민교육의 핵심 토대는 평화와 인권이라고 말할 수 있다. 왜냐하면 평화와 인권은 민족주의, 국가주의, 권위주의, 공론장의 왜곡 문제를 해결해 나아갈 수 있는 중요한 토대이며, 상호 우호적인 세계시민문화에 기반한 공화국들의 연합체를 형성하는 노력의 기반이 되기 때문이다.

세계 시민교육을 실행하기 위해서는 민족주의, 국가주의 시각이 반영된 역사교육을 해체하고 이를 인권과 민주주의의 시각에서 재해석하여 가르칠 필요가 있다. 즉 역사를 인류의 자유, 평등, 연대를 만들어 가는 과정으로 해석하여 가르쳐야 한다. 더불어 인간의 자유를 억압하고 평등을 저

3) UNESCO(2015). 『Global Citizenship Education - TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES』.

해하며 공동체의 해체를 가져왔던 사건들을 성찰할 수 있도록 역사교육이 이루어져야 할 것이다.

2) 제주 4·3, 세계시민교육과 만나다

◎ 평화와 인권의 상징

제주 4·3의 중요한 특징 중 하나는 당시 제주도 인구의 1/10이라는 엄청난 숫자의 민간인들이 참혹하게 희생되는 등 평화와 인권이 철저히 유린되었다는 점과 함께, 그럼에도 불구하고 지금까지 평화적 수단에 의하여 진상규명과 명예회복이 이루어지고 있다는 점이다.

평화와 인권이 전혀 보장되지 않는 상황을 겪었을 때, 그 소중함은 더 절실해지기 마련이며 평화와 인권을 지키고자 하는 시민의 역할은 더욱 중요해진다. 따라서 제주 4·3은 단지 지나가버린 과거사가 아니라 평화와 인권이라는 소중한 가치를 되새기게 하고, 시민의 역할이 어떠해야 하는지를 성찰하게 하는 살아있는 주제인 것이다.

제주 4·3은 당시를 겪지 않은 학생들에게 4·3의 전개과정과 그 이후 진상규명사, 그리고 평화적 수단에 의해 아픔을 치유해온 역사를 통해 관용, 권리와 책임, 민주적 절차, 비폭력 능력의 향상, 소수 인권 존중 등의 가치를 느낄 수 있도록 해주는 중요한 주제이며, 이는 곧 세계시민 교육의 목표와도 부합된다.

◎ 유족의 삶을 평화 인권 교육과 접목

사람들은 대체로 자신과 관련이 있거나 동일시하는 인물을 통해 공감을 한다. 공감이란 다른 사람들의 내면에 자기 자신을 몰입시키는 능력을 말한다. 제주 4·3 교육을 할 때 학생들에게 자신들과 같은 10대 청소년으로서 4·3을 겪었던 유족들의 삶을 그려보게 하는 것은 공감과 온정, 더 나아가 자신의 모습을 성찰하는 데 큰 도움을 준다.

현재 4·3 유족은 당시 10살 미만 또는 10대 초반으로서 어린나이에 부모를 잃고 고아가 되었지만, 깡그리 불타 잿더미가 되어버린 마을을 다시 일으켜 세웠고 제주 공동체를 되살려냈다. 또한 유족들은 가족이 참혹하게 학살당했음에도 불구하고 복수심과 증오심을 내려놓은 채 용서와 화해의 승고한 정신으로 평화와 인권을 지켜내었다. 이처럼 처절했던 상황을 잘 극복했을 뿐만 아니라 더 나아가 화해와 상생의 정신으로 제주공동체를 복원해낸 4·3유족들의 삶은 평화 인권 교육의 진정성을 담보한다.

따라서 학생들에게 4·3유족들이 겪어온 길을 알려주는 것은 평화와 인권을 지키기 위해 시민의 역할이 얼마나 중요한 것인지를 구체적으로 공감하고 경험적으로 느끼게 하는데 큰 역할을 할 것이다. 또한 일상에서 평화와 인권의 가치를 확산하는데도 중요한 촉매가 될 수 있을 것이다.

◎ 4·3을 통해 본 ‘악의 평범성’

4·3의 가장 큰 비극은 나와 생각이 다른 사람들을 배제하고 심지어 제거하겠다는 폭력적이고 잔인한 생각에서 비롯되었다. 그런데 4·3 당시의 악행은 ‘악의 유전자’를 타고난 특별한 사람들이 아니라 평범한 사람들에 의해 자행되었다. 국가와 사회가 ‘집단 광기’에 빠져있을 때 다른 사람의 관점에서 성찰할 수 없는 사람들이 국가 폭력에 맹목적으로 따름으로써 비극이 초래됐던 것이다.

제2차 세계대전 당시 나치 독일의 전쟁 범죄는 흔히 히틀러와 소수의 추종자들이 저지른 것으로 알려져 있지만, 앞서 살펴본 것처럼 그 배후에는 대중의 동조와 협력이 있었다. 즉, 홀로코스트와 같은 악행은 특별한 인격 장애자가 아니라 국가주의에 매몰된 평범한 사람들의 동조와 침묵에 의해 저질러진 것이다.

당시 대다수 독일인은 히틀러에게 동질감을 느끼고 나치 정권의 정책을 지지하였으며, 반유대주의와 반공주의에 근거한 선동을 무비판적으로 받아들임으로써 비극의 원인을 제공했다. 이는 한나 아렌트가 『예루살렘의

아이히만』이라는 책을 통해 알려준 것처럼 ‘타인의 입장에서 생각하지 못하는 ‘무사유’와 ‘악의 평범성’에서 비롯되었다.

미국 스탠퍼드대학교의 한 심리학과 교수가 학생들에게 죄수와 교도관 역할을 나눠 맡겨 실험을 했더니, 교도관 역할을 맡은 학생들이 정말 교도관이 된 것처럼 가혹행위를 하는 바람에 실험을 중단시켰다는 ‘스탠퍼드 감옥실험’도 같은 맥락의 이야기라 여겨진다.

◎ 4·3의 의로운 사람들, ‘선의 사유성’ 실천

‘악의 평범성’이 성찰하지 못하는 평범한 사람들이 무심코 저지를 수 있는 악행의 모습이라면, ‘선의 사유성’ 또는 ‘선의 시민성’은 고양된 정치 의식과 도덕의식에 따라 타인의 관점에서 사유하고 행동하는 용기 있는 시민의 모습이다. 이 두 가지 상황에 누구나 놓일 수 있으며 따라서 ‘악의 평범성’이나 ‘선의 사유성’은 모두 평범한 사람들의 선택의 몫이다. 어떤 선택을 하느냐에 따라 다른 사람의 개인적 집단적 삶에 엄청난 영향을 줄 수 있으므로 도덕적 용기를 키우고 실천하는 노력이 필요하다.

7년 7개월이라는 긴 시간 동안 4·3사건이 전개되며 제주 인구의 1/10이 희생될 때 이러한 ‘선의 사유성’을 실천한 사람들이 있었다. 이들은 자신의 목숨을 잃을지도 모르는 상황에서도 무고한 다른 사람들의 희생을 막기 위해 타인의 관점에서 사유하고 행동하였다.

이들은 군인과 경찰에서부터 마을 구장, 의사에 이르기까지 다양한 위치에 있었던 사람들로서 자신의 판단과 행동이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지에 대해 판단하고 행동했던 용기 있는 시민들이었다.

제주 4·3 초기, 김익렬 연대장은 유혈사태를 막기 위해 위험을 무릅쓰고 직접 무장대 진영으로 들어가 평화적 해결을 위한 담판을 벌였으며, 미군정의 초토화작전 명령을 거부하다 전격 해임되었다. 그는 군 지휘관 중 유일하게 제주 4·3사건의 진상을 밝히는 기록을 남기기도 했다.

문형순 성산포경찰서장은 학살을 독촉하는 해병대 정보참모의 명령서

에 대해 ‘부당(不當)하므로 불이행(不履行)’이라는 글을 써 보내며 대량학살을 거부했다. 이로 인해 6·25 전쟁 직후 제주도내 경찰서마다 수백 명씩 예비검속돼 많은 인명피해가 있었으나 성산포경찰서 관내 지역의 주민들은 6명만 희생되었다. 친일경력이 있던 다른 경찰 간부와 달리 문형순 경찰서장은 일제강점기에 독립군 활동을 했던 사람이었다.

한편, 4·3 당시 토벌대는 마을 구장(현재의 이장)들에게 주민들의 성향을 물어 학살의 근거로 삼는 사례들이 많았다. 이에 남원읍 신흥리 김성홍 구장은 자신의 답변이 애꿎은 희생으로 이어질 게 뻔했기 때문에 무조건 “모른다.”고 일관해 ‘몰라구장’이라는 명예로운 별명을 얻었다. 당시 군 경의 추궁에 대해 “모른다.”고 버티는 것은 목숨을 건 행동이었다. 당시 15세였던 몰라구장의 따님(현재 83세)인 김복순 할머니는 다음과 같은 이야기를 전해주었다. 할머니는 모슬포와 서귀포 등지에 침을 맞으러 갔던 적이 종종 있었는데, 남원읍 신흥리에서 왔다는 말을 할 때마다 “그러면 혹시 몰라구장을 아느냐?”는 질문을 받곤 받았다. 이에 “내가 몰라구장의 딸”이라고 하면 침 시술료를 받지 않는 경우가 비일비재했다. 몰라구장의 미담이 신흥리는 물론 인근 마을뿐만 아니라 먼 지역에까지 널리 전해지고 있는 것이다.

장성순 경사는 신흥리에 부임하자마자 “현재 마을에 남아있는 사람들은 설령 과거에 산에 갔다 온 사람이라 하더라도 불문에 부친다. 또 누가 어떻다는 식의 말을 내게 하지 말라. 나는 이제부터의 일로써 모든 걸 판단하겠다.”고 선언함으로써 전전공공하던 많은 사람들이 가슴을 쓸어내릴 수 있었다.

조천읍 신촌리에는 죽음 위기에 놓인 주민들을 구한 순경이 있었다. 조천지서 신촌파견소에 근무했던 김순철 순경이 바로 그 주인공인데, 사람들은 그를 ‘지미둥이 순경’이라고 불렀다. ‘지미둥이’는 얼굴에 기미가 많은 사람이라는 뜻의 제주 사투리다. 하루는 9연대 군인들이 신촌리 주민들을 신촌초등학교 마당에 모아 놓고 기관총으로 한꺼번에 죽이려고 했다. 무장대에게 쌀 등을 제공하며 협조했다는 게 그 이유였다. 이때 김순철 순경이 군인들의 기관총 앞을 가로막았다. 김 순경은 “총을 든 우리 순경들

도 무장대에게 제대로 대항을 못했는데 주민들이 어찌 그 사람들과 대항할 수 있었겠느냐. 나도 이북에서 온 사람이다. 나부터 죽여 놓고 이 사람들을 다 죽이라.”라며 군인들을 맞섰다. 김 순경의 용기가 없었다면 4·3 당시 이틀 동안에 400여 명이 한꺼번에 희생된 이웃 마을 북촌리처럼 대규모 학살이 자행되었을 것이다.

의사 장시영은 4·3무장봉기의 도화선이 되었던 김용철 고문치사사건을 밝힌 인물이다. ‘고문에 의한 사망’이라고 밝히기까지 온갖 회유와 압력이 있었다. 그러나 의사 장시영은 고민 끝에 위험을 무릅쓰고라도 의사의 본분을 지켜야 한다는 결심 아래 ‘타박으로 인한 뇌출혈이 치명적인 사인으로 인정된다.’라는 감정서를 작성, 미군정 당국으로 제출하였다. 이 한장의 감정서로 인해 고문치사 사건이 밝혀졌다.

3. 4·3 역사교육을 위한 제언

1) 제주 4·3 평화공원 및 학교에 ‘의인의 길’ 조성

세계시민교육은 국경을 초월하여 나타나는 지구적 도전 과제들에 지역적 또는 세계적으로 대응하고 해결하는 적극적 역할을 담보하도록 학습자들의 역량을 강화시키는 것을 목표로 한다. 세계시민교육의 궁극적 목표는 학습자들이 더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는 데 주도적으로 기여할 수 있도록 하는 것이다⁴⁾

이스라엘의 수도 예루살렘에 세워진 야드바셈 박물관 경내에는 오스카 신들러 등 홀로코스트 당시 의로운 행동을 한 사람들을 기념하는 나무들이 심어져 있다. 과거의 교훈을 통해서 현재와 미래의 용기 있는 시민의 역할

4) 유네스코아시아태평양국제이해교육원(2015), 『글로벌 시민교육-새로운 교육 의제』, 한림출판사, 16~17쪽.

에 대해 생각해 보도록 하기 위함이다.

선들러 덕분에 목숨을 구한 ‘선들러의 사람들’과 그 후손들을 합하면 모두 6,000명에 이른다. 이에 1962년 이스라엘 정부는 선들러를 예루살렘으로 초청하여 야드바셈 박물관 경내 ‘열방 의인들의 거리’에 기념식수를 하도록 했다. 1965년에는 독일 정부가 그에게 1등 공로훈장을 수여했다. 2008년 4월 10일에는 선들러 탄생 100주년을 기념하여 독일에서 기념우표가 발행되었다. 그 우표에는 ‘한 사람의 생명을 구한 사람은 온 세상을 구한 것이다.’라는 탈무드의 한 구절이 적혀있다.

제주 4·3 평화공원의 야외 공간에 ‘의인의 길’을 조성하여 나무를 심고 나무 옆에 의인들의 이야기를 소개하는 안내판을 세운다면, 방문객들은 의인의 길을 걸으며 중요한 사유를 하게 될 것이다. 의인들의 행동은 4·3과 같은 극단적인 상황에 놓여 있을 때, ‘나는 어떤 판단과 행동을 할 것인가?’에 대한 역할 모델로써 기능할 것이다.

또한 각 학교와 지역사회가 4·3 당시 자기 마을의 의인을 찾아 ‘의인의 길’을 조성하는데 경쟁적으로 나선다면 시민교육으로서 4·3 교육을 확산하는데도 기여할 것이다. 4·3에 관한 내용이 아닐지라도, 제주도에 있는 초·중등 학교에 ‘의인의 나무’를 심거나 ‘의인의 길’을 조성한다면 학생들은 자신이 살고 있는 지역사회의 의인 이야기를 통하여 세계시민의 역할을 배울 수 있을 것이다.

정상적인 상황이라면 부당한 명령을 거부하는 것은 어려운 일이 아닐 것이다. 위에 소개한 여러 의인들의 행동도 상식이 통하는 사회에서는 새삼스러울 게 없는 당연한 일이다. 하지만 자신의 생명이나 지위가 위협받는 상황에서 자신의 생각을 정의롭게 밝히고 행동하는 것은 쉽지 않은 일이다. 그래서 시민은 용기를 필요로 한다.

제주 4·3을 통해 선의 시민성을 실천했던 의로운 사람들의 이야기는 4·3의 광풍 속에서도 꽃이 피어난 세상의 밝은 면을 보여줌과 동시에 아울러 4·3과 같은 비극, 홀로코스트로 상징되는 악행을 예방하는 역할모

델이 되어줄 것이다.

또한 4·3 평화교육을 계기로 용기 있는 시민의 정신을 배운 학생들은 자신이 속한 학급, 동아리, 더 나아가 전 지구적인 도전 과제들에 대해 지역적 또는 세계적으로 대응하는 힘을 키우고 다른 사람 또는 공동체의 평화와 인권이 위협을 받을 때 정의롭고 용기 있게 나서야겠다는 다짐을 하게 된다. 제주가 겪었던 역사적 경험과 제주 4·3이 주는 현재적 의미는 선의 사유성을 깨닫게 하는 중요한 계기가 될 것이다.

2) 4·3 교육의 전국화

최근 국경을 넘는 이주의 증가로 인해 다인종 다문화 사회로 나아감에 따라 더불어 살아가는 법을 배워야 할 필요가 더욱 커지고 있다. 또한 국경을 초월한 긴장과 갈등이 지속되면서 지구적 협력이 절실해지고 있다. 이에 세계시민교육이 2012년 유엔 사무총장이 주도한 글로벌교육우선 구상의 목표 중 하나로 제시되면서 세계 교육의제로 부상하기에 이르렀다. 세계시민교육의 핵심적인 가치는 평화와 인권, 관용, 정의, 문화 다양성, 지속 가능한 발전 등이다.

제주 4·3은 ‘악의 평범성’을 예방하고 ‘선의 시민성’을 실천할 수 있는 세계시민교육의 중요한 주제이다. 4·3 교육을 통해서 다른 사람의 처지를 이해하고 온정을 베푸는 공감 능력을 배양할 수 있으며, 양심에 따라 정의롭게 행동하는 용기를 심어줄 수 있다. 4·3 교육은 단지 4·3의 배경과 전개과정, 진상규명 과정을 가르치는 것에 그치는 것이 아니라 평화와 인권의 가치, 시민의 역할을 성찰하는 과정이 포함되어야 한다. 4·3 교육을 통해 다양성과 차이점의 존중, 세계시민의 용기와 같은 가치를 학생들의 눈높이에 맞추어 일상의 구체적 사례를 통해 깨닫게 할 수 있다.

향후 세계시민교육이 전 세계의 교육의제가 되고 교육의 중요한 목표가 될 것이므로 인류보편의 가치인 평화와 인권의 소중함을 일깨워주는 제

주 4·3을 전국화 하는 노력이 필요하다. 또한 4·3 교육은 민족주의와 국가주의에 매몰되지 않는 교육으로서 우리와 다른 이들을 이분법적으로 나누는 것을 경계하고 평화와 인권, 관용, 민주주의, 다양성에 대한 인정 등 세계시민교육의 형태로 이루어져야 한다.

3) 4·3의 교훈 통해 ‘적극적 평화’ 지향

평화와 인권과 같은 보편적 가치에 열려 있는 정치 사회 문화적 분위기는 세계시민교육의 목적을 이루는 데 매우 중요한 요소이다.⁵⁾

4·3 때 평화와 인권이 철저히 유린되었음에도, 토벌대와 무장대에 게 각각 가족을 잃은 유족들이 서로 편가르기 하거나 배제하지 않고 평화적 수단에 의해 갈등과 아픔을 극복함으로써 제주 공동체를 복원시킨 사실은 4·3을 ‘적극적 평화’를 지향하는 사회교육으로 확산시키는데 중대한 근거가 될 것이다. 즉 4·3의 교훈을 통해 아직도 위협과 복지의 사각지대에 놓인 장애인, 여성, 독거노인, 외국인 근로자 등 사회적 약자에 대해 관심과 배려의 마음을 배우는 것은 중요한 사회교육이 될 것이다.

구체적으로는 사회적 약자에 대해 자매결연 맺기 등이 하나의 방법이 될 수 있다. 또한 행정기관과 시민단체가 선도적으로 모범을 보이고 이와 함께 개인들이 앞 다투어 이를 실천한다면 시민교육, 사회교육으로서의 4·3의 의미가 확산될 수 있을 것이다.

4·3의 현재적 의미를 살리기 위해서는 사회적 약자를 배려하고 돌보는 사업이 활성화되어야 한다. 그러기 위해서는 정부와 지자체가 예산 지원 등 적극적으로 참여하는 게 절실하다. 또한 개인적 차원에서도 사회적 약자에 대해 관심을 갖고 배려하는 문화를 확산시켜야 할 것이다.

5) 유네스코아시아태평양국제이해교육원(2015), 앞의 책, 18쪽.

4) 민관이 협력하는 4·3 교육

세계시민교육은 학교와 지역사회, 나아가 국가와 세계 차원의 커뮤니티와 연결되어 실질적인 경험을 할 수 있는 환경이 만들어질 때 효과적이다.

4·3 역사교육은 평화인권교육이면서 세계시민교육이고 정치교육이다. 따라서 4·3 역사교육을 통해 깨닫게 되는 주요 가치들은 지역사회의 문제에 관심을 갖고 더 나아가 국내외에서 일어나는 여러 갈등상황에 대하여 관심을 갖게 한다.

크릭 보고서에서는 지역사회와 연계된 시민교육이 학생들 입장에서 장차 시민의식으로 무장한 비판적이며 책임감 있고 적극적인 시민으로 성장할 기회를 얻을 수 있으며, 학교입장에서도 지역사회가 학교의 시민교육을 함께 담당하는 효과를 얻을 수 있다고 말하고 있다.⁶⁾

독일과 남아공의 과거사 교육의 특징은 집단학습, 시민교육의 형태로 이루어진다는 점이다. 4·3이 아직까지도 제주 공동체에 큰 영향을 주고 있는 사건이며 현재와 미래 세대의 성찰과 교육의 문제라고 본다면, 지역사회가 4·3 교육에 함께 참여하는 것이 필요하다. 4·3 교육은 민관이 서로 협력하고 또한 사회적 지지와 공감대가 이루어질 때 더욱 활기를 띌 수 있을 것이다. 이를 위해서는 시민사회, 제주도교육청, 그리고 각 행정기관이 역할을 분담하고 지원하는 방향으로 가야 할 것이다.

6) 영국교육과정평가원(1998), 『크릭 보고서, 학교 시민교육과 민주주의』, 민주화운동기념사업회, 24~25쪽.

<참고문헌>

- 고병헌(2009), 『평화교육사상』, 학지사.
- 권귀숙(2006), 『기억의 정치』, 문학과 지성사.
- 마하트마 간디, 고병헌 옮김(2004), 『간디, 나의 교육철학』, 문예출판사
- 밀턴마이어, 박중서 옮김(2015), 『그들은 자신들이 자유롭다고 생각했다』, 갈라파고스.
- 미세린 이사이, 조효제 옮김(2010), 『세계인권사상사』, 도서출판 길.
- 베른하르트 솔링크, 권상희 역(2015), 『과거의 죄』, 시공사.
- 송기도 역(1988), 『눈까마스』, 서당.
- 안병직 외 10인(2005), 『세계의 과거사 청산』, 푸른역사
- 이동기(2013) 편저, 『20세기 평화텍스트 15선』, 아카넷.
- 이용우(2015), 『미완의 프랑스 과거사』, 푸른역사.
- 요한 갈통, 강종일 외 4인 옮김(2000), 『평화적 수단에 의한 평화』, 들녘.
- 영국교육과정평가원(1998), 『크릭보고서, 학교시민교육민주주의』, 민주화운동기념사업회.
- 유네스코아시아태평양국제이해교육원 기획 번역(2015), 『글로벌시민교육-새로운 교육의제』, 한림출판사.
- 로빈 번즈 로버트 에스페스라흐 편, 장원석 외 3인 옮김(2005), 『평화교육의 이론과 현실』, 각.
- 제주4·3사건진상규명및희생자명예회복위원회(2003), 『제주4·3사건진상조사보고서』.
- 김종민(1999), 「4·3이후 50년」, 『제주4·3연구』, 역사비평사.
- 김종민(2008), 「제주4·3사건」, 『제주문화상징』, 제주특별자치도.
- 제민일보 4·3취재반(1994), 『4·3은 말한다 1』, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반(1994), 『4·3은 말한다 2』, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반(1995), 『4·3은 말한다 3』, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반(1997), 『4·3은 말한다 4』, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반(1998), 『4·3은 말한다 5』, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반(1999), 『4·3은 말한다 6』(미발행)
- 최호근(2009), 『독일의 역사교육』, 대교출판.
- 파리다 샤히드(2013), 「2013 UN 총회 보고서 - 역사교과서와 역사교육에 대한 문화적 권리 분야의 특별 조사관의 보고서」, 『한겨레 21』 홈페이지. (2015.10.19).
- 필립 짐바르도, 이충호 임지원 옮김(2015), 『루시퍼 이펙트』, 웅진 지식하우스.
- 한나 아렌트, 김선욱 옮김(2006), 『예루살렘의 아이히만』, 한길사.
- UNESCO(2015), 『Global Citizenship Education - TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES』.

Jeju April 3rd Incident and Global Citizenship Education

| HAN Sang-hee (Jeju Special Self-Governing Provincial Office of Education)

1. How Should the Jeju April 3rd Incident be Taught?

The Jeju April 3rd Incident (“Jeju 4.3 Incident”) occurred right after the end of World War II, while the United States Army Military Government in Korea (USAMGIK) was occupying and controlling the area beneath the 38th parallel north. The Cold War was in full swing at the time, with the Soviet Union and the United States vying for dominance. The Jeju 4.3 Incident was a tragic incident that began under the U.S. Military Government and lasted for a total of seven years until after the establishment of the government of the Republic of Korea, causing extremely heavy casualties.

Specifically, punitive forces, comprised of paramilitary groups, the police, and members of extreme right-wing youth groups such as the Seobuk (meaning “Northwest”) Youth League, began so-called “scorched earth operations” on November 1948 for four months. Over this period, most of the villages in mid-

mountainous areas were burned down, and 30,000 people – 10% of the island's population at the time – lost their lives in this massacre that spared no one, irrespective of age or gender.

The National Committee for Investigation of the Truth about the Jeju April 3 Incident (4.3 Committee) chaired by the Prime Minister, completed and announced the Jeju 4.3 Incident Investigation Report on October 2003, defining the incident as follows: a disturbance during which countless innocent Jeju citizens were killed that occurred on March 1, 1947, precipitated by the firing of indiscriminate warning shots by the police and developed on April 3, 1948 when the guerrilla fighters of the South Korean Labor Party (SKLP) in Jeju staged an uprising as they resisted the police and the Northwest Youth League's suppression and opposed the unilateral declaration of the foundation of the Republic of Korea, and consequently developed further into armed conflicts between the guerrilla and the punitive forces and their suppression until the lifting of the standstill order on Mt. Halla on September 21, 1954.

Government-led activities have been implemented to restore the honor of the victims and their bereaved families ever since it was revealed that most of the casualties were inflicted by state violence and the majority of the victims were unarmed civilians. Among the examples of such activities is an apology by the President of South Korea to the victims and their families on behalf of the South Korean government.

Correspondingly, the need for education on the Jeju 4.3 Incident (“4.3 history education”) has been on the rise. Indeed, talks about the matter have been growing with the adoption of seven recommendations to the government proposed by the 4.3 Committee (March 3rd, 2003) among which is a suggestion concerning the use of the investigation report as educational material, the promulgation of the Jeju Special Self-Governing Province Ordinance on Vitalizing Jeju

4.3 Peace Education (April 10th, 2013), and the campaign pledge by the 15th Jeju Governor of Education to invigorate the 4.3 peace education (2014).

Meanwhile, most countries and societies today are faced with significant challenges in terms of historical narrative and history education. These challenges are particularly pronounced in countries that underwent domestic and international conflicts or suffered under colonial rule, or in societies that experienced a deep split on the basis of race, nationality, religion, belief, or political ideologies. In this regard, the UN Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers on History Teaching in Twenty-First-Century Europe states that “historical research and history taught in schools cannot be compatible with the fundamental values and statutes of the Council of Europe if it promotes or allows misuses of history, through falsification or creation of false evidence, doctored statistics, faked images, etc.; fixation on one event to justify or conceal another; distortion of the past for the purposes of propaganda; an excessively nationalistic version of the past which may create the ‘us’ and ‘them’ dichotomy; abuse of historical records; and denial or omission of historical facts. It is further noted that history teaching should, among other things, occupy a vital place in the developing of respect for all kinds of differences; be a decisive factor in reconciliation, recognition, understanding and mutual trust between peoples; and play a vital role in the promotion of fundamental values, such as tolerance, mutual understanding, human rights and democracy.”¹⁾ In other words, the tide of history education in terms of world history is oriented toward universal values such as peace, human rights, and democracy, while it discourages the nationalism that differentiates “us” and “them.”

In light of that, this article aims to steer the direction of the 4.3 history education into a global citizenship education that revolves around peace and human rights.

1) <Report of the Special Rapporteur in the field of cultural rights for history textbooks and history education>, the United Nations General Assembly, 2013

2. Jeju April 3rd Incident and Global Citizenship Education

1) Peace, Human Rights, and Global Citizenship Education

In its traditional definition, peace is conceived as the opposite of war, i.e. the “absence of war.” However, with a deepening awareness surrounding human rights and the growth of civil society after the end of World War II, peace accordingly developed into a broader concept.

Johan Galtung, who is considered to be the principal founder of peace studies, defined peace by dividing the concept into two main ideas: “negative peace” as the absence of individual, direct, and physical violence, and “positive peace” as the lack of structural violence from a socio-economic perspective. As he further defined peace as the absence or reduction of all forms of violence, he also stressed the importance of peace created by peaceful means for which conflicts are handled creatively and nonviolently.²⁾

If we agree with Galtung’s conceptualization of peace, peace education should be able to teach how individuals and society, faced not only with physical violence, but also with structural and cultural violence, can address conflicts with peaceful means.

Immanuel Kant asserted that humanity would be able to advance toward a state of perpetual peace as well as a system upheld by global citizenship once each region of the world establishes relations with one another in a peaceful manner through a spirit of mutual amity. Ever since, the concept of citizenship has been defined by various subjects and reinterpreted in accordance with the political or

2) P.36, <Peace by Peaceful Means>, Johan Galtung, translated by Jong-il Kang, Dulnyouk Publishing co., 2000.

historical circumstances of the times. Traditionally, citizenship as a civil right is understood as the right bestowed to an individual who possesses the nationality of a sovereign state. With the growing globalization, however, the discourse on the concept of citizenship assumes a broader dimension of global citizenship.

In this context, global citizenship awareness can be understood as a transnational sense of belonging or a feeling of transcontinental solidarity based on universal and common values. This also suggests that there exists a global environment in which people’s influence crosses each other and overlaps owing to the interdependence and interconnectedness of each region. Humanity needs to go beyond the walls of statism in order to cope with the challenges that threaten its very existence. If one is to become a global citizen, free from national interests, one needs to shift one’s individual point of view and be well-versed in relevant cultures and knowledge. Therefore, global citizenship education should seek to enhance the universal values hinged on global citizenship while reassessing the philosophy and practice of education, simultaneously moving away from ethnocentrism and insular nationalism.³⁾

The core foundations for global citizenship education based on global citizenship are peace and human rights. Indeed, peace and human rights both lay crucial grounds to resolve the issues of nationalism, statism, authoritarianism, and the distortion of public opinion, while serving as a foundation for the efforts to form a coalition of the republics built on the mutually amicable culture of global citizenship.

To realize global citizenship education, it is necessary to dismantle the history education in which the viewpoints of nationalism and statism are reflected and to teach from the reinterpreted perspective of human rights and democracy.

3) <Global Citizenship Education - TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES>, UNESCO, 2015.

That is, history should be taught and interpreted as a course of events in which humankind built its freedom, equality, and solidarity. Furthermore, the newly designed history education needs to enable students to contemplate on events that suppressed human freedom, undermined equality, and brought about the dismantling of communities.

2) Jeju April 3rd Incident, Rendezvous with Global Citizenship Education

◎ Symbol of Peace and Human Rights

One of the most significant features of the Jeju 4.3 Incident is that, while peace and human rights were ravaged as a great number of civilians – 10% of Jeju island's population at the time – was brutally sacrificed, the attempts to uncover the truth behind the 4.3 events and to restore the honor of the victims have been made through peaceful means in spite of the savageness of the incident.

When undergoing hardships during which peace and human rights are completely ignored, these values naturally become all the more valuable and the role of citizens to defend peace and human rights becomes increasingly important. In this respect, the Jeju 4.3 Incident does not merely represent a bygone history but reflects an alive topic that reminds us of the priceless values of peace and human rights and encourages us to mull over what should be the role of citizens.

By learning the history of the Jeju 4.3 Incident, its development, the journey to uncover the truth, and the healing process that happened through peaceful means, the students, who did not directly experience the incident, can appreciate the values of tolerance, rights and responsibilities, democratic procedures, capacity building through nonviolent means, and the respect of minorities' human rights – all of which are in line with the goal of global citizenship education.

◎ Embedding the Life of the Bereaved in Peace and Human Rights Education

In general, people feel empathy for people with who they are related in a certain way or those they can relate to. Empathy refers to the capacity through which one can immerse oneself inside the feelings of another. Teaching the Jeju 4.3 Incident and encouraging students to imagine the life of the bereaved families, who went through the Jeju 4.3 Incident as adolescents, greatly helps them build a sense of empathy and compassion, and pushes them to reflect on themselves.

Bereaved family members lost their parents and were orphaned at an early age – under 10 or in their early teens. And against all odds, they managed to reconstruct their village which was burnt to complete ashes and resuscitate the island's community. Moreover, despite the fact that their family members were cruelly slaughtered, they quelled their revengeful thoughts and hatred, and strived to protect peace and human rights through the noble spirits of forgiveness and reconciliation. The life of the surviving families of the Jeju 4.3 Incident, who did not only overcome a wretched situation, but also restored their community through the spirits of reconciliation and coexistence, ensures the sincerity of peace and human rights education.

For this reason, teaching students the footsteps that the bereaved families have followed will play a prominent role in assisting them to realize and empirically appreciate the importance of the role of citizens in defending peace and human rights. Further, such education may also prove to be a catalyst for disseminating the values of peace and human rights in our daily lives.

◎ “The Banality of Evil” Shown in the Jeju 4.3 Incident

The appalling tragedy of the Jeju 4.3 Incident originated from violent and

cruel thoughts related to excluding and even eliminating people with different opinions. That said, however, the evil deeds of the Jeju 4.3 Incident were perpetrated by ordinary people, not by special people born with some sort of “evil gene.” To put it another way, the tragedy occurred due to people’s blind conformity to state violence as individuals were unable to understand the world through different angles once the state and society had descended into “collective insanity.”

Conventional wisdom says that war crimes committed by Nazi Germany during World War II were perpetrated by Adolf Hitler and a small number of his followers. However, as mentioned earlier, behind the curtain was the accord and the collaboration of the public. In other words, evil deeds such as the Holocaust were not simply perpetrated by an aberrant sociopath, but by the accord and silence of ordinary citizens misguided by statism.

At that time, most of the German people identified themselves with Hitler, supported the policies adopted by the Nazi regime, and unquestioningly accepted the demagoguery based on anti-Semitism and anti-communism – thereby providing the primary cause of the tragedy. Such ill-fated events grew from the “banality of evil” and the “sheer thoughtlessness” in which a citizenry is deprived of its capacity to place itself in another’s shoes, as elaborated by Hannah Arendt in her book *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*.

The “Stanford prison experiment” is in the same vein: a psychology professor at Stanford University conducted an experiment in which students were randomly assigned to be either “guards” or “prisoners” in a fake prison. The experiment had to be aborted early because the “guards” were inflicting cruel treatments as if they were in real prisons.

◎ The Righteous People of the Jeju 4.3 Incident, Practicing the “Thoughtfulness of Good”

While the “banality of evil” shows the image of the evil deeds that can be thoughtlessly practiced by ordinary people who are incapable of introspection, the “thoughtfulness of good,” or the “citizenship of good” represents the courageous citizenry which thinks and behaves from the perspective of another, aligned with its heightened political and moral awareness. Since everyone can be placed in both situations, choosing to act upon the “banality of evil” or the “thoughtfulness of good” rests upon each ordinary citizen’s judgement. Still, it is crucial to muster up moral courage and to act on it, as one’s choice can exert a tremendous impact on the individual and collective life of the others.

Some people practiced this “thoughtfulness of good” when 10% of Jeju Island’s population was being sacrificed over the lengthy course of seven years and seven months during the Jeju 4.3 Incident. These people thought and acted from the perspective of others to prevent the sacrifice of innocent people even at the risk of their own lives.

They were brave citizens from all walks of life – ranging from soldiers and police officers to heads of village and doctors – who thought about how their judgments and actions would affect others, and acted accordingly.

During the early stage of the Jeju 4.3 Incident, Kim Ik-ryeol, a regimental commander, ventured into the camp of the armed resistance group at his peril and engaged in a peaceful negotiation to avert bloodshed. Afterwards, he was dismissed from his position by the USAMGIK for refusing to follow its order to carry out the scorched earth operations. He was also the only military commander who left a memoir to reveal the truth about the Jeju 4.3 Incident.

Moon Hyeong-sun, chief of the Seongsanpo Police Station at the time, refused to follow orders from the assistant chief of staff for the intelligence of the

Marine Corps to promptly carry out a large-scale massacre and replied, “We disobey your order for being improper.” Thanks to Mr. Moon, only six residents in the jurisdiction of the Seongsanpo Police Station were executed while the preventive custody caused tremendous casualties, killing hundreds of detainees in other police stations of Jeju Island. Unlike other police chiefs who were once pro-Japanese collaborators, Mr. Moon engaged in the Korean independence movement during the period of Japanese colonial rule.

Meanwhile, there were many cases in which the punitive forces during the Jeju 4.3 Incident asked heads of village about the political orientations of residents and carried out massacres based on such information. Knowing the obvious consequence his answer could bring upon innocent people, Kim Sung-hong, head of Sinheung-ri, Namwon-eup at the time, consistently answered that he “does not know” and earned the honorable nickname “Molla Gu-jang (meaning ‘the village head who knows nothing’).” At the time, persistently answering “I do not know” to the military and the police’s interrogations was a life-threatening behavior. Kim Bok-soon, the daughter of “Molla Gu-jang” who was 15 years old at the time (83 years old as of today), shared one of her episodes from the incident. She often visited Moseulpo and Seogwipo to get acupuncture treatment and was asked the question, “By any chance, do you know ‘Molla gu-jang?’” whenever she told people that she was from Sinheung-ri, Namwon-eup. When she answered, “I am his daughter,” she frequently was treated free of charge. This anecdote clearly shows that the moving tale of “Molla gu-jang” was not only disseminated within Sinheung-ri, but also to neighboring villages and even further regions.

Upon proceeding to his new post as an assistant inspector in Sinheung-ri, Jang Sung-soon declared, “the past of the residents remaining in the village as of now will be left unquestioned even if he or she has been to the ‘mountain’ (mean-

ing they were once members of communist partisan groups) in the past. And do not tell me anything about anyone’s personal history. I will judge everything from what will happen from now on.” Thanks to such remarks, scores of people who trembled from the fear of death could finally set their hearts at ease.

In Sinchon-ri, Jocheon-eup, a police officer saved the life of residents risking his own life. Kim Soon-cheol, a police officer who worked at the Sinchon police box in Jocheon-eup, was the hero of this episode. He was dubbed “Jimmi-doong-yi police officer.” “Jimmi-doong-yi” is a Jeju Island dialect that refers to a person whose face is covered with freckles. One day, soldiers of the 9th Regiment attempted to kill the residents of Sinchon-ri all at once with machine guns, forcing them to gather in the playground of Sinchon Elementary School. The soldiers claimed that the residents allegedly collaborated with the armed resistance groups by offering them food such as rice. At this moment, Mr. Kim blocked the way of the machine guns. The freckled police officer stood against the soldiers and said, “How could unarmed residents fight against armed guerillas when even police officers with guns like me cannot directly confront them? I, myself, am from North Korea. If you want to kill them, kill me first.” Without the courage of Mr. Kim, a massive massacre would have taken place, just like in the neighboring village of Bukchon-ri where 400 residents were killed in just two days during the Jeju 4.3 Incident.

Jang Si-yeong was a doctor who revealed the truth behind the torture incident in which Kim Yeong-cheol was killed – the incident triggered the armed uprising, the Jeju 4.3 Incident. The doctor was appeased and pressured in various ways in an attempt to muzzle him and keep him from exposing the truth about the “death caused by torture.” After agonizing over the issue, Dr. Kim was determined to fulfill his duty as a doctor even at his own peril and reported to the USAMGIK that “(Kim Yeong-cheol) died from cerebral hemorrhage caused by

external blows.” It was this one piece of paper that disclosed the torture incident.

3. Suggestions for the Jeju 4.3 History Education

1) Creation of the “Boulevard of Righteous People” in the Jeju 4.3 Peace Park and in Schools

Global citizenship education aims to empower learners to engage and assume active roles both locally and globally to face and resolve global challenges and ultimately become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure, and sustainable world.⁴⁾

Within the precincts of Yad Vashem, established in Jerusalem, Israel, there are memorial trees to commemorate “The Righteous” who righteously risked their lives during the Holocaust, such as Oskar Schindler. Through the lessons of yesterday, the trees awaken visitors to contemplate on the role of the courageous citizens of today and tomorrow.

The number of people who had their lives saved – “Schindler’s List” – thanks to the dedication of Oskar Schindler, combined with their descendants, amounts to approximately 6,000 people. In light of Schindler’s meritorious deeds, the Israeli government invited him to Jerusalem in 1962 to plant a memorial tree on the Avenue of the Righteous Among the Nations that leads up to Yad Vashem Museum. In 1965, the German government offered him the Officer’s Cross of the Order of Merit. On April 10, 2008, the German Post office issued a commemorative stamp to mark the 100th anniversary of Schindler’s birth. On the

4) pp.16-17, <Global Citizenship Education: An Emerging Perspective>, The Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU), Hollym Corp., Publishers., 2015.

special stamp, there was a popular Talmudic aphorism that says, “Whoever saves one life saves the entire world.”

If we build a “Boulevard of Righteous People” in the open space of the Jeju 4.3 Peace Park, plant trees on the boulevard, and hang signboard to introduce the tales of the righteous people, visitors would be able to immerse themselves in a meaningful contemplation while walking the Boulevard of Righteous People. Righteous deeds performed by righteous people will serve as a role model to guide citizens to make correct judgments and choose correct actions when they are placed under extreme situations such as the Jeju 4.3 Incident.

Furthermore, if each school and local community ardently endeavored to find the hidden righteous people of each’s village during the Jeju 4.3 Incident and to build the “Boulevard of Righteous People,” such efforts would also contribute to the advancement of Jeju 4.3 education, serving as citizenship education. Even if it is not about the Jeju 4.3 Incident, planting the “Trees of the Righteous People” or building the “Boulevard of Righteous People,” would allow students to learn the role of a global citizen through the story of righteous people who are living in their own community.

Under normal circumstances, it would not be particularly difficult to reject an unjust order. The aforementioned deeds by the righteous people would also require no emphasis in a society where common sense prevails. That said, however, righteously manifesting one’s belief and acting accordingly requires extraordinariness in situations in which one’s life or status is being threatened. That is why citizens need to have courage.

The stories of the righteous people who practiced “citizenship of good” throughout the Jeju 4.3 Incident portray the bright side of the world in which flowers endured and survived the frenzy wind of the tragedy, while also serving as model for citizens who wish to go against evil deeds symbolized by the tragedies

of the Jeju 4.3 Incident and the Holocaust.

In addition, a Jeju 4.3 Peace Education will empower students, who learned the spirit of courageous citizens, to resolve, both locally and globally, the challenges within their class, school clubs, and even of the entire planet, and ultimately to be determined to justly and bravely stand up for peace and the human rights of the other or a community under serious threat. The historical experiences Jeju Island has underwent and the Jeju 4.3 Incident's relevance to the present will provide a momentum to encourage citizens to realize the "thoughtfulness of good."

2) Nationalization of Jeju 4.3 Education

With the rise of transnational migrations resulting in the advance toward multiracial and multicultural societies, the need to learn to coexist peacefully has been increasing in recent days. Moreover, the world is in dire need of global cooperation as transnational tensions and conflicts persist. Correspondingly, global citizenship education has emerged as a global education agenda since it was identified as one of the priority areas of the UN Secretary-General's "Global Education First Initiative" in 2012. The core values promoted in the global citizenship education include peace, human rights, tolerance, justice, cultural diversity, and sustainable development.

The Jeju 4.3 Incident constitutes one of the key agenda items of global citizenship education by which the citizenry can come to prevent the "banality of evil" and practice the "citizenship of good." Jeju 4.3 education will help learners cultivate empathy so that they can sympathize with the others and show compassion to those in need, and inculcate them with the courage to follow their conscience and practice justice. The Jeju 4.3 education should not settle for

merely teaching Jeju 4.3 Incident's background, development, and its process to find truth: it should also provide learners with an opportunity to reflect on the value of peace and human rights, and the role of citizens. Students can recognize values such as respect towards diversity and differences and the courage of global citizenship through specific examples in their daily lives with a Jeju 4.3 education customized to learners' point of view.

Since global citizenship education will become part of the global education agenda as well as a vital goal in terms of education, it is crucial to double the efforts to nationalize a Jeju 4.3 education that awakens us to the indispensability of peace and human rights – the universal values of humanity. In addition, the Jeju 4.3 education, as an education not biased toward nationalism and statism, should beware of dividing citizens into "us" versus "them" and progress toward a form of global citizenship education in which values such as peace, human rights, tolerance, democracy, and diversity are advocated.

3. In Search of a "Positive Peace" through the Lessons of the Jeju 4.3 Incident

A political, societal, or cultural climate that is open to universal values such as peace and human rights is crucial for the promotion of the goals of global citizenship education⁵⁾.

Not deterred by the fact that their peace and human rights were utterly ravaged during the Jeju 4.3 Incident, the surviving families of the incident, who lost their beloved ones to the punitive forces or to the armed resistance groups, did not try to drive a wedge between both parties nor to exclude anyone while overcoming the conflicts and agonies via peaceful means, thereby successfully restoring the Jeju community. Such historical facts will serve as a crucial ground to extend Jeju 4.3 education into a social education oriented toward "positive peace."

5) Ibid., p.18, APCEIU, 2015.

That is, the lessons learnt from the Jeju 4.3 Incident will represent a significant social education value through which students learn how to care and be considerate to the vulnerable members of society including the disabled, women, single elderly households, and foreign workers.

To be more specific, one of the ways to pursue such goal can be by establishing a sisterhood relationship with the social minorities. In addition, once administrative institutions and civil organizations take the initiative of setting good examples and individuals make efforts to practice the goals accordingly, the implication of the Jeju 4.3 education as citizenship education and social education would be truly realized.

If the Jeju 4.3 Incident is to be relevant in the present days, it is necessary to stimulate programs in which the disadvantaged groups in society are given more attention and taken care of. To this end, a more active role on the part of the government and local governments including greater budget support is desperately expected. It is also essential, on an individual level, to spread the culture in which more attention and consideration are granted to social minorities.

4) The Jeju 4.3 Education through Public-Private Partnership

Global citizenship education can be effective once an environment in which learners are offered substantial experiences through the network of schools, local communities, countries, and global communities is fostered.

Jeju 4.3 history education is a peace and human rights education, a global citizenship education, and a political education. Therefore, the primary values recognized through Jeju 4.3 history education facilitate learners to have an increased interest in matters related to local communities as well as in various conflicts occurring both at home and abroad.

The Crick's Report states that the establishment of community-centered citizenship education in schools will bring benefits to pupils and schools at large: the benefits for pupils – an entitlement in schools that will empower them to participate in society effectively as critical, responsible, and active citizens; and for schools – a firm base to coordinate existing teaching and activities, to relate positively to the local community and to develop effective citizenship education⁶⁾.

One of the notable features of the past history education in Germany and the Republic of South Africa is that the education is carried out in the form of group learning and citizenship education. If we agree with the fact that the Jeju 4.3 Incident still significantly resonates within the communities of Jeju Island and is a matter of introspection and education for the current and future generations, local communities should be required to engage in the Jeju 4.3 education. Jeju 4.3 education will shine brighter once the public sector cooperates with the private sector, and once social support and empathy are omnipresent. To that end, civil society, the Jeju Special Self-Governing Provincial Office of Education, and each administrative institution should share the task of supporting Jeju 4.3 education.

6) pp. 24-25, <The Crick's Report: Education for citizenship and the teaching of democracy in schools>, the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in the United Kingdom, 1998, translated by the Korea Democracy Foundation.

SESSION 2

유고슬라비아 멸망 이후
교과서 기술(내러티브)상의 과제

Challenges in the Narratives
of the Textbooks After the Fall
of Yugoslavia

에미나 지브코비치
(자우라 잭스크초등학교)

Emina Živković
(Djura Jaksic Elementary School)

유고슬라비아 멸망 이후 교과서 기술(내러티브)상의 과제

| 에미나 지브코비치(자우라 잭스크초등학교)

유고슬라비아 멸망 이후
교과서 기술(내러티브) 상의 과제

Emina Živković

세르비아 역사교사연합
Udi-EUROCLIO
2018년 7월



유고슬라비아 해체

유고슬라비아 사회주의 연방공화국은 공산당이 이끄는 사회주의 국가였다. 건국 이후 2차세계대전을 거쳐 1992년 유고슬라비아 전쟁 중 해체되었다.

유고슬라비아는 6개 사회주의 공화국(보스니아-헤르체고비나, 크로아티아, 마케도니아, 몬테네그로, 세르비아, 슬로베니아)의 연방국가로 수립되었다. 이에 더해 세르비아에 2개의 자치주인 코소보와 보이보디나를 두고 있었다.

경제 위기로 인해 1980년대 말과 1990년 초 민족주의가 부상하면서 연방국 내 여러 민족 간에 분열이 일어났다. 동유럽의 공산주의가 몰락하고 연방국의 변화에 대한 공화국 간의 대화마저 결렬되면서, 1991년 일부 유럽 국가가 분리 독립하였다. 이로 인해 연방국이 연방 국경을 따라 해체되고, 2차세계대전 이후 유럽에서 일어난 가장 큰 분쟁인 유고슬라비아 전쟁이 발발하게 된다. 유고슬라비아 연방공화국은 1992년 4월 27일 해체되었다.



1992년의 유고슬라비아

구 유고슬라비아 영토 내 등장한 새로운 국가

- 10일 전쟁 (1991) - 슬로베니아 독립 쟁취
- 마케도니아 독립 선언 (1991)
- 크로아티아 독립 전쟁 (1991-1995) - 크로아티아 독립
- 보스니아 전쟁 (1992-1995) - 보스니아 헤르체고비나 독립
- 코소보 전쟁 (1998-1999) - 코소보 전쟁
- 몬테네그로 독립 선언 (2006)



1. 1990년대 전쟁에 대한 세르비아 교과서 기술



2. 시민사회 이니셔티브에 대한 실례(實例)



전전

- 전쟁 발발 전 90년대 역사 교과서는 교육용 자료라기 보다는 전쟁에 앞서 공산당원으로 훈련을 위한 자료 같았다.
- 교과서 기술의 초점은 유고슬라비아 민족의 개념을 강화하는 것이었고, 이를 위해 일부 역사적 사실은 수정되거나 변형되었다 (예컨대 1,2차 세계대전)

전시

- 교과서 초판은 1990년대 전쟁이 한창이던 1993년 발행되었다.
- 교과서 기술의 초점은 유고슬라비아 및 공산주의 사상으로부터의 분리하고, 세르비아 민족을 예찬하는 것이었다. 같은 역사적 사실이라도 다른 목적으로 기술하고, 전쟁을 필요성을 정당화하고, 세르비아의 역할을 “불의를 바로잡음”으로 표현하였다.

전후

- 역사 교과서의 자유시장이 도입되었다. 즉, 복수의 출판사가 시장에 등장했고 (복수의 역사 교과서가 존재), 교사들이 역사교과서 선택권을 가졌다.
- 안타깝게도, 이것이 역사교과서의 내용에 큰 영향을 미치지지는 않았다.

세르비아 역사교과서에서 아직 직시하지 않은 과제들

- 교과서 기술이 국익을 위해 국가적 의식과 기억을 창조하는 역할을 해야 하는가?
- 기술(내러티브)에 나타난 미화, 신격화, 민족중심주의, 영웅주의, 희생을 어떻게 피할 수 있을까?
- 역사 교육의 목표는 학생들의 애국심을 고취시키는 것인가?
- 과거의 역사를 현 상황의 틀에서 바라보는 것을 피하는 것이 가능한가?
- 역사 교육의 정치화를 예방하는 방법은?

그 결과

일부 신문의 헤드라인

- 크로아티아 전쟁 준비
- 베오그라드에서 세르비아인 대상 침 뱉기
- 세르비아의 피를 마시고 싶다
- 알바니아인의 새로운 일격 - 세르비아 강간
- 세르비아인 도살을 축하



이 지역의 내러티브 변화를 가로막는 요인들

- 구 유고슬라비아 국가들의 교육 당국 및 정치

교육 당국은 불안정한 정치상황에 직접적으로 좌우된다. 교육당국의 불안정, 좁은 식견, 의지 및 역량 부족으로 인해 큰 변화나 개혁이 생기기 어렵다.

- 승계국의 역사 교육과정

승계국의 모든 역사 교육과정은 분명 비판적이고 창의적인 사고능력을 배양하고자 한다. 하지만 이는 과거의 중요한 접근 방식이나 전략을 활용하는 것을 가로막는 역할을 하고 있다.

- 역사교육에 있어 전쟁 중심의 기술

정치 및 언론이 사용하는 감정적인 언어가 교실까지 이어지고 있다. 이러한 기술을 수용하면 다른 민족의 피해자에 대한 연민이 생기기 힘들다.

- 역사 교사

교사들은 이러한 전쟁에 대해 수업하는 것을 어렵게 느낀다. 일부 교사는 정형화된, 예상가능한 방식으로 가르치고 있고, 일부는 이 주제를 가르치는 데 있어 교육시스템이나 학교 및 지역 커뮤니티의 지원이 부족하다고 느끼고, 자신감이나 편안함이 부족하다. 즉, 이 주제에 대한 주류의 해석과 이에 반하는 해석을 교차해 검토할 수 있도록, 비판적 사고나 질문을 장려하는 수업을 위한 지원이 부족하다고 생각한다.

우리의 성과

한때 우리는...함께 살았습니다.

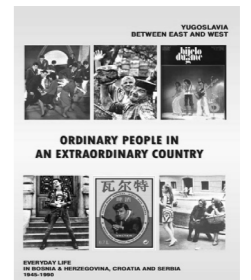
- 1900~1945년에 대한 다양한 관점의 접근방식을 통한 공동의 성과, 23개의 워크숍
- 이 책자는 고통스럽고 갈등적인 역사 주제를 선정, 다양한 자료 및 탐구(inquiry) 기반의 모듈 형태로 제시하며 교실에서 바로 활용할 수 있도록 한다.
- 비판적 사고를 장려하고 “우리나라의 아름다운 과거”에 대해 타인은 같은 생각을 하지 않을 수 있다는 의식을 일깨우는 것이 목표이다.

<https://euroclio.eu/publication/once-upon-a-time-we-lived-together/>

동과 서 사이의 유고슬라비아 특별한 나라의 평범한 사람들

- 1945년에서 1990까지의 유고슬라비아 역사
- 책자에는 다양한 관점을 가진, 바로 사용할 수 있는 워크샵 20개가 포함

<https://euroclio.eu/publication/ordinary-people-extraordinary-country/>



홈페이지 - devedesete.net

“Learning history that is not yet history (역사 학습은 과거지사가 아니다)” 프로젝트



이 프로젝트의 주안점은 1990년대 구 유고슬라비아 영토 내에서 발생한 전쟁이라는 주제를 어떻게 학습할 것인가이다.

“Learning a History that is not yet History”라는 이름의 이 프로젝트는 2016년 시작되었고, 보스니아-헤르체고비나, 몬테네그로, 크로아티아, 세르비아의 파트너 기관과 협력해서 수행되었다.



Challenges in the Narratives of the Textbooks After the Fall of Yugoslavia

| Emina Živković (Djura Jaksic Elementary School)

CHALLENGES IN THE NARRATIVES OF THE TEXTBOOKS AFTER THE FALL OF YUGOSLAVIA

Emina Živković

History Teachers Association in Serbia
Udi-EUROCLIO



Disintegration of Yugoslavia

The Socialist Federal Republic of Yugoslavia was a socialist state led by Communists. The country existed from its foundation after the World War II until its dissolution in 1992 amid the Yugoslav Wars.

The state was organized as a federation made up of six socialist republics: Bosnia and Herzegovina, Croatia, Macedonia, Montenegro, Serbia, and Slovenia. In addition, it included two autonomous provinces within Serbia: Kosovo and Vojvodina.

The economic crisis led to a rise in ethnic nationalism in the late 1980s and early 1990s which led to dissidence among the multiple ethnicities within the republics. With the collapse of communism in Eastern Europe, inter-republic talks on transformation of the federation also failed and led to recognition of their independence by some European states in 1991. This led to the federation collapsing along federal borders, followed by the start of the Yugoslav Wars. It was the biggest conflict in Europe after the Second World War and the final and breakup of the federation on 27 April 1992.



Yugoslavia in 1992

1. The textbook narrative about the wars of the 1990s in Serbia



2. A practical example of a civil society initiative



New states in the territory of former Yugoslavia

- Ten-Day War (1991) - Slovenia gains independence
- Macedonia declared independence (1991)
- Croatian War of Independence (1991–1995) - Croatia gains independence
- Bosnian War (1992–1995) - Bosnia and Herzegovina gains independence
- Kosovo War (1998–1999) - Kosovo gains independence
- Montenegro declared independence (2006)



BEFORE THE WARS

- before the outbreak of wars, in the 90s the textbooks of history looked more like pre-war training of communists than as an educational material.
- the focus of the narrative was to strengthen the idea of the Yugoslav nation and for this purpose, some historical facts have been altered and adapted, (for example, the narratives of the First and Second World Wars)

DURING THE WARS

- The first editions of the textbooks came as the war of the 1990s was in full swing in 1993.
- the focus of the narrative was separation from the ideology of Yugoslavia and communism for the purpose of glorification of the Serbian nation, altering the same historical facts as before but for the a different goal, justification the necessity of the war and the role of Serbia in it – „correction of injustice“.

AFTER THE WARS

- the free market of history textbooks was introduced, which meant that several publishers appeared on the market (there were also several textbooks for history), and teachers were given the right to choose which one will they use.
- unfortunately, it did not significantly affect the content of history textbooks.

Website – devedesete.net

Learning history that is not yet history



Project is focusing on the question of how to study the topics of wars in the territory of the former Yugoslavia during the 1990s.

A project called Learning a History that is not yet History was launched in 2016 and was implemented in cooperation with partner organizations from Bosnia and Herzegovina, Montenegro, Croatia and Serbia.



SESSION 2

과거와의 화해, 그리고
과거에 대한 화해를 위한 노력
레바논 역사학회의 경험

Working for Reconciliation with
the Past and about the Past:
The experience of the Lebanese
Association for History

지하네 유세프 프랜시스
(베이루트 이스트우드 국제학교)

Jihane Youssef Francis
(Eastwood International School)

과거와의 화해, 그리고 과거에 대한 화해를 위한 노력 레바논 역사학회의 경험

| 지하네 유세프 프랜시스(베이루트 이스트우드 국제학교)

저는 레바논에서 왔습니다. 작은 나라이지만, 우리 스스로는 세계의 중간, 혹은 중심에 선 나라로 묘사하는 편입니다. 우리 나라는 지중해의 동쪽에 있으면서도 아시아의 서쪽에 자리하고 있습니다. 유럽과 아프리카 모두에 인접한 지역이기도 합니다. 또한 중동이라고 불리는 지역에 위치하고 있습니다. 여러분에게 저의 조국에 대해 이야기를 해 드리려고 보니, 먼저 어디서부터 이야기를 해야 할 지가 고민되었습니다. 너무나 아름답고 다양한 풍광을 자랑하는 레바논의 자연? 문명의 시작에서부터 1943년 자주 국가 수립에 이르기까지 방대하고도 복잡하게 얽힌 레바논의 긴 역사? 다양한 문화 활동이 활발하게 펼쳐지는 잠들지 않는 활력의 나라? 아니면 15년간 이어진 전쟁으로 인한 아픔을 겪었고, 평화 협정이 체결된 지 28년이 지난 오늘날까지 분쟁과 부패로 고통받고 있는 레바논의 모습? 사실 이 모든 것들이 우리의 현 주소이기도 하고, 바로 우리 교육자들이 2013년 레바논 사학회를 설립하여 직접 행동하기로 결심한 이유이기도 합니다.

레바논은 1975년부터 1990년에 이르도록 15년 간 아픔을 겪었습니다. 그리고 이러한 아픔은 오늘날까지 이어지고 있습니다. 마치 전쟁이 지나간 뒤 집단 기억상실이라도 걸린 것 마냥, 그 누구도 전쟁에 대해 이야기하기를 원치 않는 모습입니다. 다들 아무 일도 없었다는 듯 국가 재건이라는 ‘만병통치약’에 기대고 있습니다. 그러는 동안 갈등은 다른 형태를 띠었을 뿐 계속되어 왔습니다. 타이프 협정이 총성은 멈추게 했을지언정 진정으로 갈등을 해소하지는 못했다는 점이 분명해진 것입니다. 이 협정문은 통일을 향한 절차의 일환으로 역사 교과서를 ‘단일 역사 교과서’로 통합할 것을 명시하고 있습니다. 그로부터 28년이 지났지만, 아직도 우리 아이들은 학교에서 내전에 대해 배우지 못하고 있습니다. 내전은 커녕 20세기 중반 이후 있었던 그 어떤 변화에 대해서도 배우지 못하고 있는 실정입니다.

4번의 국가 위원회가 결성되었지만 그 어떤 위원회의 교과 과정도 정부의 승인을 받아내지는 못했습니다. 그리고 오늘날까지도 우리는 단일 역사 교과과정 편찬을 이뤄내지 못하고 있습니다. 마치 아직까지도 ‘모두가 동의할 만한’ 개정안에 이르지 못한 것처럼 보입니다. 이러한 교착상태는 결국 역사 교육의 소외로 이어졌습니다. 새로운 교육과정이 없다는 것은 교사 교육의 부재, 구식 교수법의 만연, 학생들의 흥미 저하, 그리고 나아가서는 역사교육 자체의 소외를 의미합니다.

2013년, 그래서 우리 교육자와 교사들 중 일부가 직접 행동에 나서기로 했습니다. 레바논 역사학회(LAH)가 설립되었고, 우리는 역사적 사고 증진을 위해 교수법을 개선하기로 했습니다. 교수법에 집중함으로써 우리는 지난 30년간 찾는 것조차 어려웠던 ‘모두가 동의할 만한 대서사’라는 난제를 해결해 나갔습니다. 어떻게 보면 평화협정 그 자체에 정면 도전한 셈이었습니다.

레바논 역사학회는 교사와 학자들이 설립한 비영리 단체입니다. 우리 학회는 레바논에서 교과목으로서의 역사 교육과 학습을 장려하고, 역사의 중요성에 대한 대중의 인식을 제고하기 위해 노력 중입니다. 뿐만 아니라

우리 사회가 역사교육에 더 관심을 가질 수 있게 하고, 학생들이 역사 과목에 더 흥미를 가질 수 있도록 하고 있습니다.

2013년 설립된 이래로, 레바논 역사학회는 계속해서 역사 교육자들 간의 공동 커뮤니티를 구축하고, 그들의 역량을 강화하고, 역사 교육에 대한 흥미를 되살리고, 역사에 대한 담론을 변화시키고, 또한 역사 지식에 있어서 많은 기여를 해 오고 있습니다.

우리는 역사 교육의 새로운 패러다임을 제시하고 있지만, 그와 동시에 과거에 대해서, 특히 갈등으로 점철된 과거에 대한 소통을 시도하고 있기도 합니다. 이러한 소통은 점점 더 증거 기반적, 자기 반성적 성격이 강화되고 있습니다. 뿐만 아니라 사료가 무엇인지, 어떻게 작성되었는지를 이해하는 비판적 사고력을 길러내고, 이를 통해 더 지속가능한 평화를 구축하는데 점점 더 집중하고 있습니다.

우리는 높은 목표를 세우는 한편으로, 교실에서도 변화를 이끌어 내기 위해 노력했습니다. 우리는 스스로 목표한 바를 이루기 위해 아주 조심스럽게 나아가야 한다는 점을 늘 되새겼습니다. 한 편으로는 교육 부문의 중요한 두 축인 교육부와 교육 연구 및 개발 센터(CERD)에 우리의 목표와 프로젝트를 알리고, 또 다른 한 편으로는 정치인들로부터 지나친 관심을 끄는 것을 피해왔습니다. 사립 및 공립학교 교사들이 우리의 교육 프로그램에 관심을 가지게 할 방법을 찾기도 했습니다. 교사들은 1990년 이후 잊혀져 가던 역사교육을 되살리려는 우리의 변화에 적극 참여하려는 의지를 보여주었습니다.

역사적 사고 능력은 대화, 협력, 정보에 근거한 의사결정, 그리고 그 외 우리 사회의 결속력과 민주주의, 활발한 시민 참여의 발전을 가능케 합니다. 우리는 이러한 역사적 사고 능력을 기르는 교수법에 대한 프로젝트를 계속해서 늘려가고 있습니다. 네, 우리는 평화조약에 정면으로 도전하고 있습니다. 하지만, 그와 동시에 평화 구축을 위해 다양한 접근법을 역사 교육에 적용하고 있습니다.

우리는 과거를 마주하는 방식의 틀을 마련하는데 있어서도 노력하고 있습니다. 또한, 역사 분야에 새로운 담론을 불러일으키기 위해 서서히 노력 중에 있고, 그러한 담론이 공공기관의 전문가들에게도 전해져 위에서부터 변화를 시작할 수 있도록 많은 노력을 기울이고 있습니다. 그리고 나아가서는 그들의 변화가 아래에서 시작된 우리의 변화와 중간지점에서 만나기를 기대합니다.

그렇다면, 우리의 노력이 어떻게 실질적인 변화를 이뤄냈을까요? 최근 5년 사이 우리는 역사에 대한 담론을 ‘대서사’에서 ‘개념적 사고’로 변화시켰습니다. 역사의 중요성에 대한 인식 역시 증가했습니다. 교육부는 부처 내 교사 교육 담당자들의 교육을 위해 우리를 초대하기도 했습니다. 사립학교 교사들이 우리의 프로그램에 더 많이 참여하게 되자, 곧 있을 역사 교육 개혁과정에 우리의 참여를 요청하기도 했습니다. ‘기억’에 관해서는, 내전의 기억과 관련된 문제를 해결하는데 기여하기 위해 여러 다른 주체들과 긴밀한 협력관계를 이어가고 있습니다.

목표는 더 지속가능한 평화를 구축하는 것입니다. 아직 다방면에서의 많은 노력이 필요합니다만, 레바논 역사학회는 역사 교육 분야에서 하나씩 변화를 만들어 가고 있습니다.

Working for Reconciliation with the Past and about the Past: The experience of the Lebanese Association for History

| Jihane Youssef Francis (Eastwood International School)

I come from Lebanon, a small country which we like to describe as being in the Middle or the Center of the World. We are on the East of the Mediterranean, in Western Asia, close to Europe and to Africa ...and we are in the Region called the Middle East. I decided to start by talking to you about my country, then I wondered what to tell you about Lebanon. Shall I tell you about the beautiful Lebanon? A country given so much beauty, variety of landscape, or about the ancient history of Lebanon? A rich, complex history that goes back to the early civilizations until Lebanon became an independent state in 1943. Shall I tell you about the country that doesn't sleep and where cultural activities are so diverse, or shall I tell you about a country that suffered 15 years of war, and now, 28 years after the peace accord, is still suffering from tensions and corruptions? This is where we are now and why we, a group of educators, decided to take action and

establish LAH, the Lebanese Association for History in 2013.

Lebanon has suffered for 15 years of war between 1975 and 1990. Till this day we didn't get out of it. A state of amnesia was imposed after the war. No one was talking about the war. The magic word was 'rebuilding the country' as if it didn't happen! Meanwhile, tensions protracted, taking different forms. It became clear that what is known as the Taif agreement has stopped the guns but it didn't solve the conflict. This accord stipulated the unification of history textbooks, 'one unified version' as a step towards reunification." Twenty eight years later, our children still do not study the civil war period ...nor any of the changes that happened in the second half of the 20th century.

Four national committees have failed in producing a curriculum that got the endorsement of the government but till today we still didn't succeed in issuing a history curriculum ... it seems that we still haven't reached this agreed-upon version! This deadlock lead to the marginalization of history education ... no new curriculum meant no training for teachers, prevalence of traditional teaching methods, lack of interest among students, and thus ... marginalization of history education.

So in 2013, some of us educators and teachers decided to take action. The Lebanese association for History (LAH) was born and we chose to advance the disciplinary approach that nurtures historical thinking. By focusing on the disciplinary approach, we were knocking down the 'nationally agreed-upon' embracing of the Grand Narrative, the one that we could not find in the past three decades! So in a way, we were defying the peace accord itself.

LAH is an NGO established by teachers and academics. It promotes the learning and teaching of history as a discipline in Lebanon, raises public awareness about the importance of history and ensures that history teaching becomes

more recognized by society and more engaging to learners.

Since 2013, LAH has been building a collaborative community among history educators, building their capacities, reviving the interest in history education, changing the discourse about history, and contributing to historical knowledge.

We are presenting a new paradigm in how we teach history but we are also opening conversations about the past, particularly the conflictual past. These conversations are becoming more and more evidence based, more and more reflective, more and more focused towards building a more sustainable peace by bringing up critical thinkers who understand what historiography is and how it is made.

And while we aimed high, as we worked towards making a change in the classrooms; we kept aware that our mission is in fact like a journey on egg shells. On one hand, we made the Ministry of Education and the CERD, the two higher educational bodies, aware of our mission and our projects. On the other hand, we avoided drawing much attention from politicians. We found ways to attract to our training programs teachers from the private as well as the public schools. Public schools' teachers came during their free time and at their own responsibility. They were eager to be part of the change in a field put in limbo since 1990.

We keep going with more projects addressing teaching practices to foster historical thinking that allows us to foster dialogue, collaboration, informed decision-making and other essential competencies for social cohesion, democracy and active citizenship. Yes, we are challenging the peace treaty but we are also promoting a different approach to teaching history for building peace.

We also work for a framework that includes memory and dealing with the past, and we work slowly to bring a new discourse to the field ... and we try hard to bring this discourse to the experts in public institutions and to convince them to start pushing from the top ...and to meet us half way.

So, how is our work making a change? In five years, we were able to change the discourse from the grand narrative to conceptual thinking. Awareness about the importance of history has increased. The Ministry of Education has invited us to train their trainers and to take part in the upcoming history reform as more and more teachers from the private sector are attending our trainings. With regard to memory, we are in close partnerships with several other actors to contribute to addressing issues related to the memory of this civil war.

The aim is to build a more sustainable peace. A lot of work is needed in many fields; however, LAH is making some difference in the field of history education.

SESSION 3

국경을 초월한 공통교재 제작 방안

The Process of Developing Cross- border History Education Resources

SESSION 3

구미 학계의 중국 중심주의와
동아시아 서술-
새로운 시작을 위한 전제

Re-Narrating East Asia
Beyond Sinocentrism

이정일
(동북아역사재단)

Jeong-il Lee
(NAHF)

구미 학계의 중국 중심주의와 동아시아 서술- 새로운 시작을 위한 전제

| 이정일(동북아역사재단)

1. 유럽중심주의 넘어도 중국중심주의

최근 구미 학계에서 유럽사와 비유럽사 간 비교연구를 바탕으로 서로에 대한 심화 이해를 높이려는 글로벌히스토리가 하나의 대세다. 글로벌히스토리의 특징은 18세기 이후 근대 구미 일부 국가들의 전지구적 팽창과 근대화 과정에서 이들이 경험한 유럽 이외 지역과의 상호 작용을 강조함으로써 19세기 말엽 이후 구미 학계를 지배한 유럽중심적 과일반화를 재고하는 것이다. 이러한 1) 탈유럽중심주의, 2) 초국적 시각, 3) 비교 연구에 대한 강조는 동아시아의 史的 전개를 보다 폭넓게 인식하려는 구미 학계의 동아시아사 전공자들에게 영향을 미치고 있다. 국내의 경우도 한국 근현대사, 동아시아사, 역사교육 분야의 일부 연구자들로부터 자국중심주의 성찰이라는 측면에서 관심을 받고 있다. 소통과 교류 속에서 상호작용성을 강조하는 글로벌히스토리의 취지는 21세기 급변하는 동북아 정세를 목도

하고 있는 한국의 역사학계에 신선한 울림을 줄 수 있기 때문일 것이다.

그러나 간과할 수 없는 것은 글로벌히스토리를 서술하는 데 있어 비교 연구의 핵심인 개별 사료·데이터 분석과 논리 전개에 있어 미숙함이 지적되고 있다는 사실이다.¹⁾ 데이터 이용 내지는 자료 분석의 경우, 구미 학계의 동아시아사 연구는 한중일로 국한해서 볼 때 중국사와 일본사 연구는 꾸준히 연구 성과와 데이터 축적이 진행된 반면 한국사 관련 연구 성과나 데이터 구축은 상대적으로 저열하다.²⁾ 자료 활용도에 있어 불균형이 존재하며 이는 비교 연구의 기본 조건이 갖춰져 있는가라는 근본적인 문제 제기로 갈 수 있다. 이런 측면을 고려할 때 글로벌히스토리 연구자들이 유럽과 동아시아를 비교하는 것은 유의미하지만 현재 이용 가능한 중국사와 일본사 연구 데이터만을 의지할 것이 아니라는 점을 인식할 필요가 있다. 중일 이외 국가들에 대한 연구 데이터가 상당한 수준으로 확보되고 이에 바탕한 심화 연구가 이루어질 때 東西 간 보다 온전한 형태의 비교 연구가 가능할 것이다.

동시에 우리는 안드레 군더 프랭크 (Andre Gunder Frank), 포머란츠 (Kenneth Pomerantz), 웡 (R. Bin Wong) 등 중국사 관련 글로벌히스토리 주창자들의 연구를 보다 면밀하게 들여다봐야 할 또 다른 이유가 있다. 이들은 유럽중심주의의 국지화, 상대화를 목표로 18세기 서유럽의 전 지구적 팽창 및 지배가 완성되기 이전 유럽과 동아시아의 발전 양상을 비교 연구하고자 한다. 유럽 우위의 시점을 19세기로 한정시키고자 하는 시

1) 김두일, 「오렌지와 오렌지? 아니면 오렌지와 사과? 대분기: 중국과 유럽, 그리고 근대세계 경제의 형성(에코리브스, 2016)에 대한 서평」, 『經濟史學』 62, 2016.

2) 퍼듀도 초국적 단위의 비교사 연구에 있어 일국 단위의 이차 자료 활용에 의존하는 관행을 지양하고 원자료 발굴과 인용을 포함한 다양한 연구 데이터 확보의 중요성을 언급한다. "We need new techniques of synthesis to grasp new kinds of totalities. This may requires scurrying around the margins of a given subdiscipline for unexamined primary sources, using large-scale digital humanities computer techniques, or exploring nonhistorical disciplines to escape our gilded cage." Peter Perdue, "Geopolitics and Its Discontents," *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History* 16-4 (2015), p.928.

도로써 일면 건설적이고 창의적인 발상이라고 할 것이다. 그러나 한 번 더 생각해 봐야 할 것은 누가, 구체적으로 어느 국가, 왕조, 정체가 각각 서구와 동아시아를 대표하는가의 문제다. 이들의 연구에서 유럽 국가들은 스페인, 포르투갈, 네덜란드, 영국, 프랑스 등 수 개의 국가들을 중심으로 하는데 반해서 동아시아는 중국을 중심으로 한다. 당시 清代가 강역과 경제를 포함한 국가 운영의 규모로 볼 때 충분히 유럽과 비교될 만하더라도 유럽은 지역 단위로, 동북아는 청이라는 일국 단위로 유럽-동아시아 간 비교 연구를 진행하는 것은 지나치게 외형적 등가를 강조하는 것이 아닌가 생각된다. 중국을 동아시아사로 일반화시켜 설명을 하는 것은 동아시아 국가들의 역사를 중국사 밑으로 부속화시킬 위험성이 있다.

위에서 살핀 바와 같이 상대적으로 꾸준한 연구 성과와 학적 데이터가 축적돼 온 16~18세기 중국사 연구, 일본사 연구와는 대조적으로 이 시기 한국사 연구는 글로벌히스토리가 지향하는 유럽-동아시아 비교 연구의 조건을 갖추지 못한 채 중국·일본 중심의 동아시아사 서술에 끌려가고 있다. 또한 글로벌히스토리는 유럽중심주의의 상대화를 목적으로 유럽을 벗어나 기타 지역에서 複數의 중심을 재설정하면서 탈유럽중심주의라는 목표를 달성한 듯하지만 중심주의 탈피 보다는 또 다른 형태의 주변화를 부지불식간에 조장하고 있음을 발견할 수 있다. 유럽중심주의를 타파하고자 비유럽 지역을 등가의 비교 연구 대상으로 설정하려는 노력이 의도치 않게 또 다른 형태의 중심화-주변화를 부추기고 있는 것이다. 따라서 비교 대상 지역 내지는 권역에 대한 자료 축적과 탈중심주의적 분석 논리가 없다면 과연 유럽중심주의로부터의 탈피를 통한 새로운 지구사 서술 달성에 어떤 의미가 있는가에 대해서 보다 심도 깊은 논의가 필요하다.

중심주의에 대한 고민 속에서 미국의 淸史 연구자 파멜라 크로슬리는 중심 없는 지구사 서술을 보다 체계적으로 동아시아적인 관점에서 재구성하고자 시도한다. 이를 위해서 크로슬리는 네 가지 분석 범주-divergence, convergence, contagion, systems-를 설정하고 자

연·인문 환경과 초지역적·초국적 교류 등 인류 역사 전개에 실질적 동력원에 새롭게 주목하여 기존의 경제, 정치 등 특정 분야에서 특정(지역) 사례들을 바탕으로 이론화 작업을 벌인 근대 유럽 학계의 역사 서술을 비판적으로 훑어보았다.³⁾ 그러나 복수의 중심이 역사 서술의 목적으로 강조됨에도 불구하고 이러한 중심들을 만드는 역사 주체(agency/actor)와 역사적 맥락은 다소 경시되는 듯한 경향이 있다. 이는 네 가지 분석 범주의 하나인 체제·체계(system)가 상호작용적 구조(들)의 내러티브(the narrative of interacting structures)로 다소 모호하게 개념화됨으로써 다른 범주들과 차별화된 테두리를 갖지 못하는 바와 관련이 있다고 생각된다. 체제·체계와 내러티브는 어떤 관련이 있는지, 특히 전자를 어떻게 분석하고 이해할 때 양자의 상관성 내지는 상호작용성을 도출할 수 있는지 등에 대한 보다 면밀한 이론적 그리고 실증적 검토가 요구된다. 종합적으로 볼 때 크로슬리가 주창하는 교류, 소통의 외연에 대한 연구도 중요하지만 동시에 우리는 그 외연을 작동시키는 動因, 즉 주체(agency)에 대한 심층적 연구를 결코 소홀히 할 수 없을 것이다.

한편, 16~18세기를 중심으로 근대 이전 유럽과 동아시아의 국제 질서를 비교하는 연구는 최근 구미 학계의 일부 국제관계학(International Relations) 연구자들에게서도 새롭게 진행되고 있다. 이들은 동아시아 국제 질서에 대해서 정치 공학의 이론적 접근을 지양하고 동아시아 전통 질서가 갖는 역사성 및 역사적 패턴을 분석할 수 있는 방법론을 모색하고 있다. 그러나 글로벌히스토리의 경우에서처럼 이들의 논의는 중화제국론에 대한 재검토 없이 유교문명론 등 중국의 영향력을 당연한 사실로 받아들이기에 이웃 국가들의 대응 논리와 전략이 거의 생략된다는 한계를 보인다. 예를 들면 데이비드 강은 19세기 서구의 개입 이전 약 5백 여년 동안 전개된 동아시아의 세력 관계를 한국, 베트남, 일본이 속한 중국 영향권의 국

3) Pamela Kyle Crossley, *What is Global History?* (MA: Polity Press, 2008), p.9.

가군(sinic states)과 몽골, 여진으로 구성된 유목계 집단군(nomads)으로 대별하면서 양자를 모두 중국 중심의 국제 질서에 편입시키되 한국, 베트남, 일본이 통합 국가 체계를 갖추면서 중국과는 거의 전쟁 없는 평화 관계를 유지했기에 당시 동아시아의 특징을 이해하는 핵심이라고 주장한다.⁴⁾ 한국, 베트남, 일본의 역사가 오랜 시간동안 중국으로부터의 정치적, 문화적, 언어적, 종교적 영향 속에서 형성됐고 무엇보다도 유교(화)를 바탕으로 중국과 이들 국가 간 역사적 유대, 즉 중화문명의 확산과 수용이 바로 유목계와의 갈등과 대비되는 평화 관계를 조성했기 때문이라는 것이다.

Sinic 체제론은 중국을 정점으로 하는 동아시아 세계 질서 속 위계를 강조하기 위한 근거로 이용되기에 늘 중국이 주어로 나오며 한국, 베트남, 일본이 어떤 방식으로 자국의 주권, 안보, 문화 수호를 정당화했으며 이러한 논리화 작업이 군사, 외교 등 실제 역학 관계의 작동에서 어떤 형태로 구현됐는가 등에 대한 문제의식은 찾아보기 힘들다. 이러한 문제점은 서구 학계에 뿌리 깊은 중국/중화/한족 중심의 역사 인식 때문에 발생한다. 동아시아 국제 질서의 전개에 있어 유교문명론의 비중을 인정하더라도 대외 정책은 국가의 안보 현실에서 국가 간 치열한 조율과 합의의 과정을 통해 수행됐음을 통찰해야 전근대 동아시아 국제 질서의 실상을 제대로 파악할 수 있다. 어떻게 내지는 얼마나 유교가 중국 중심의 동아시아 국제 질서 아래서 평화 유지를 가능케 할 수 있었는가에 대해 집중하는 현상은 현실 정치(realpolitik)와 문명론/문화의 간극을 도외시하고 중화제국이라는 하나의 몸통 속에서 양자를 별다른 구분 없이 인식하는 데서 기인한다.

4) David Kang, *East Asia Before the West: Five Centuries of Trade and Tribute*, (NY: Columbia University Press), 2010, pp.85-106.

2. 새로운 시작을 위하여

16~18세기 東西 역사를 상호작용, 소통, 교류의 측면에서 비교하는 연구에서 가장 핵심 중 하나는 東西 비교에 앞서 해당 개별 지역들의 역사적 궤적과 변화에 대한 입체적인 이해력과 분석틀을 확보하는 것이다. 이를 위해서는 개별 지역사의 텍스트와 상호텍스트성을 만드는 주체 그리고 개별 지역사의 텍스트와 상호텍스트성의 연속체로서의 역사적 맥락(historical context)을 빼 놓을 수 없을 것이다. 주체의 측면에서 이 시기 유럽사의 史的 전개를 읽는 키워드는 국가 주 하나는 할 수 있다. 많은 연구에서 밝혀진 바와 같이 국가들 간 중층적, 복합적 상호 작용 속에서 대외 무역의 확대와 식민지 개척이 유기적으로 연계되면서 국가 경제의 규모가 전지구적으로 확대됐다. 그리고 이러한 길항과 통합의 확장 속에 중앙 정부가 주도하는 대외 전쟁이 국가 경영의 큰 부분을 차지한 것이 바로 16~18세기 유럽이 개척한 국가 그리고 국제 질서의 경로였음을 또한 간과할 수 없을 것이다. 따라서 국가를 단위로 東西 간 역사적 변화를 비교하는 작업은 일정 권역 속 다양한 방식의 소통과 교류에 대한 보다 입체적인 연구를 촉진할 수 있고 나아가 지역사와 일국사의 연쇄에 의거한 세계사의 구체적인 상호작용성을 설명하는 데 일조할 수 있을 것이다.

그렇다면 16~18세기 동북아 지역은 어떠했을까? 현재 구미 지역 중등 교육과정 역사부도나 사회과 교육의 세계사·세계문명 관련 지도를 보면 이 시기 중원과 한반도는 같은 색으로 표시되거나 한반도의 경우 제후국에 해당하는 vassal state으로 설명된 경우가 흔하다. 그리고 여진, 몽골 등 북방계 세력의 경우, 강력한 무력으로 중국을 뒤흔들지만 결국 중원 지배 이후 중국·한족에 동화돼 중국의 외연을 확장시키는 데 기여했다는 식의 서술이 일반적이다. 조선, 여진, 몽골에 대한 이러한 기술은 존 페어뱅크 이래 고착화된 중국 중심의 사대외교 틀 속에서 동북아 나아가 동아시아 세력 관계를 설명하려는 병폐에서 기인한다. 중국과 비중국, 더 구체적

으로 한족계 왕조와 그 주변의 이웃이라는 이분법에서 이 시기 동북아 지역 질서를 바라보기에 이 지역에서의 갈등과 분쟁은 중국의 외교술에 침묵당하고 주권, 국가는 중국 중심적 질서에 묻히고 있다. 무엇보다도 이러한 인식은 최근 중국 학계가 통일적 다민족 국가의 역사적 근거 마련을 위해서 동아시아의 과거를 현재의 중국에 끼워 맞추는 중화제국론과 궤를 같이 한다.

이 시기 동북아 지역 질서는 서구의 그것과 여러 측면에서 달랐다. 필자는 그 다름의 기본 토대의 하나로 동북아에서 보이는 국가의 역사성과 국가 간 상호작용의 중층성을 짚고 싶다. 여진은 분열 속에서도 자신들의 활로를 찾고자 명과 조선의 강온 정책에 맞서 똑같이 양면 전술을 구사하면서 자신들의 이익과 안보를 담보하고자 노력했다. 명과 조선으로부터의 受職을 자신들의 내부 질서에서 주요한 정치적 권위로 활용했고 무역권 확보를 통해서 경제력을 증가시켰다. 특히 여진은 통합체로의 중심을 세우지 못하고 이백년 이상 분열을 거듭하고 있었지만 일원적 지배체제를 갖춘 조선과 명의 국방/국경 정책이 이전과 같이 작동하지 못한 17세기 초반 후금을 건국하고 마침내 중원에서 통합왕조 청을 세웠다. 명을 보자. 명은 15~16세기에 걸친 약 200 여 년 간 전쟁, 외교, 무역 등 다양한 루트를 통해서 몽골과 여진의 팽창을 억제하고 아골타, 칭기스칸 시대와 같은 북방계 세력의 대통합을 불발시켰다. 원에 버금가는 전일적 위계질서로 주변 국가들을 복속시키고자 다양한 정치적, 문화적 수단들을 동원했고 군사적으로도 요동을 포함한 북부 변경 지역에서 거점 확보 및 내지화 전략으로 국방 안보에 심혈을 기울였다. 조선은 사대만 외쳤을까? 명과 국경을 맞대면서 요동을 포함한 만주 지역 관련 안보 사안들을 구체적으로 다루었기에 표면적 평화 관계에도 불구하고 對여진 정책에서는 갈등과 긴장의 연속을 겪었다. 동시에 여진이 지나치게 명의 지배권 하 종속되는 것을 경계했고 명과의 협력을 원칙으로 해서 여진에 대한 강공법을 구사하는 한편 국경 주변의 일부 여진 세력을 자국중심의 지역 질서와 주체적 문명(교화)론

의 하위 단위로 포섭하는 등 여타 방법들도 동원했다.

17세기 중엽 서구에서 만들어지는 또는 만들어야 하는 근대적 국가 체계-베스트팔렌 체제-와는 달리 동북아에서는 수 세기 전부터 일국 단위의 政體 수립과 국가 경영의 전통이 존재했고 대외 관계 즉 外治는 內治와 구조적으로 연계됐다. 특히 중앙 정부의 국경 정책, 지방 정책, 영토 정책, 경제 정책, 문화 정책 등 다양한 대내외 치국책(statecraft)은 자국 안보, 즉 국가 생존의 근간을 이루었다고 할 수 있다. 다시 말하자면 대외 안보와 국내 안보의 총체로서의 국가 생존에 주목할 때 동북아 세력 관계를 이끌어간 개별 역사 주체들의 시선과 논리를 보다 입체적으로 재구성할 수 있다는 것이다. 조선의 경우, 국가권력의 전체를 장악한 왕과 중앙 정부가 민생 복지를 포함하는 사회경제 정책들의 시행과 더불어 文治 우위의 국정 운영을 추진하면서 중앙집권의 통치 시스템 구축에 주력했다. 그렇지만 이러한 통치 전략은 안보를 담보로 사회 구성체들의 동의를 끌어내야 합리화될 수 있었고 따라서 안보는 국가권력이 행사되고 유지되는 과정에서 물질적 영역과 정신적 영역을 모두 포괄하는 지배담론의 핵심 기제로 작용했다. 그 과정에서 국가권력의 합법적 행사는 대내적으로 볼 때 전 사회적으로 관철됐고 대외적으로 볼 때 대명 정책과 대여진 정책을 포함한 군사 외교 정책에서 국가주권의 수호로 적용됐다.

결론적으로 사대, 책봉-조공, 중국 중심의 동아시아 전통질서로만 정의할 수 없는 조선, 여진·후금·청, 명 사이에 그리고 개별 政體 내부에 존재한 긴장, 분쟁, 조율, 견제-균형 등을 심찰하는 작업은 조선과 명, 조선과 여진·후금·청, 명과 여진·후금, 명과 몽골, 여진·후금·청과 몽골 등 다자 간 상호작용 속 동북아 국제 질서의 역동성을 밝히는 데 기여할 것이다. 이를 토대로 해서 개별 政體의 대외 정책이 국제적(interstate) 층위에 설정된 外治와 국내적(intrastate) 층위에 설정된 內治 간 교차 속에서 구현됐음을 파헤칠 수 있는 연구가 이어진다면 16~18세기 동북아 지역 질서에 대한 심화 이해와 더불어 脫중국 중심주의의 역사관을 진작할

수 있을 것이다. 나아가 일국사, 지역사, 세계사 간 길항을 보다 수평적 사고로 바라봄으로써 동 시기 유라시아 대륙의 다른 권역에서 전개된 인류의 경험(human experience)을 비교하고 공유할 수 있는 연구의 확장성을 확보할 수 있을 것이다.

Re-Narrating East Asia Beyond Sinocentrism

| Jeong-il Lee (NAHF)

1. Sinocentrism in Conjunction with Eurocentrism

One of the latest trends in historical studies is global history aimed at deterring the over-generalization of Eurocentricism, which has been the predominant approach of the western historiography since the 19th century, and at improving the mutual understanding between European history and non-European history. Global historians reconsider the established Eurocentric approach by way of emphasizing the interaction and communication of Europe with the rest of the world throughout the era of global expansion and modernization from the 18th century onwards. So, it can be said that the anti-Eurocentric, transnational, and comparative perspectives consist in the main traits of global history. To say nothing of East Asia historians in the western academia, global history has recently gained growing attention from some scholars majoring

in Korean modern history, East Asian history and history education in Korea.

Given drastic changes in Northeast Asia today, global history, placing greater focus on interactivity via communication and exchange, can be viewed as a fresh orientation. What should not go unnoticed, however, is the research condition where historical data and educational materials for historical studies of East Asia are not sufficiently mature yet in global history.¹⁾ Even, when it comes to the use of historical data and scholarly outcome for Korean history, data construction and research results remain lagged far behind those of Chinese and Japanese history.²⁾ It means that global history has an imbalance in data use, which may lead to the fundamental question of whether or not the basic conditions necessary for comparative studies have been met. That is to say, making a comparison between Europe and East Asia is of significance for global historians to broaden the horizon of historical studies; still, we need to be cautious about relying solely upon references from the Chinese and Japanese studies to talk about East Asia in global history. A desirable type of comparative study with Europe will be made possible only after in-depth studies of other areas other than China and Japan in East Asia are symmetrically conducted along with a proper amount of research data and educational materials.

At the same time, we should take a closer look at works by some eminent

1) Duöl Kim, 'Orange and Orange? or Orange and Apple? Great Divergence: China and Europe, and Development of Modern World Economy,' *Review of Economic History* 62 (2016).

2) Peter Perdue also stresses the importance of various research data from original records and primary sources rather than secondary sources. "We need new techniques of synthesis to grasp new kinds of totalities. This may requires scurrying around the margins of a given subdiscipline for unexamined primary sources, using large-scale digital humanities computer techniques, or exploring nonhistorical disciplines to escape our gilded cage." Peter Perdue, "Geopolitics and Its Discontents," *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History* 16-4 (2015), p.928.

global historians, particularly related to Chinese history, such as Andre Gunder Frank, Kenneth Pomeranz and R. Bin Wong. Their studies compare Europe with China before the 19th century in order to historicize the global expansion and dominance of Europe after the 19th century, and make headway on problematizing the established Eurocentric interpretation on the European hegemony all over the world after the 18th century. They may seem constructive and original, but it is imperative not to overlook who represents Europe and East Asia in comparison. In their studies, Europe is represented by a certain number of states such as Spain, Portugal, the Netherlands, England and France while East Asia is disproportionately represented by China, specifically Qing (1644-1912). Although Qing is comparable to its European counterparts in terms of economic or territorial size, still comparing a single state (East Asia) with an entire region (Europe) may fall in the trap of a simplistic externalist approach. Overgeneralizing Chinese history as East Asian history may dismiss the multiple historical trajectories and experiences done by other states and polities within East Asia.

As stated above, compared to the research on Chinese history and Japanese history from the 16th to 18th centuries, historical studies of Korea still lack the conditions required for global history's comparative study by dint of inadequate research results and academic data. If unwittingly, research on Korean history in global history can be drawn into China- or Japan-centered historical narrative. In other words, on the surface global history has seemed to achieve its goal of breaking free from Eurocentrism with the focus on the areas outside of Europe and thereby relativizing Eurocentrism. But in actuality, such attempts are encouraging another type of dependency rather than overcoming the extant Eurocentrism. In other words, the very attempt to place the non-European region forward as a major subject of comparative study and move beyond Eurocentrism

might regenerate another kind of centrism—Sinocentrism— in an unexpected fashion without properly resolving the question of Eurocentrism. Important here is more productive discussion on how to juxtapose globalities and localities together, to conceptualize the interaction between these two elements, and to further data collection and case studies with a view to decentering Eurocentrism and/or Sinocentrism in a truer sense of comparative analysis.

In this regards, Pamela Crossley, a China historian, tries to reconstruct a non-centric global historical narrative into which East Asian perspectives can be more systematically integrated. Specifically, along with four categories of 1) divergence, 2) convergence, 3) contagion and 4) systems, Crossley pays attention to such actual impetus of human history as natural environments and transnational/transregional communication. In so doing, she critically re-examines the established historical narratives in modern Western historiography which has tended to theorize and standardize some regional trajectories into a general pattern of historical studies.³⁾ What is brought up here is the limit of the Eurocentric approach in contextualizing the non-European areas including East Asia. Still, human agency, or the practical driver of exchange and communication need to be more fully addressed. Despite emphatic respect for multiple perspectives, it appears, the issue of agency, integral to understanding historical context from various angles, is somehow overlooked in her proposition. This dismissal has to do with a rather vague conceptualization of system—one of the four analytical categories— merely into a narrative of interacting structures without a distinctive boundary apart from the rest of the categories. What is needed is much closer examination of the relationship between system and narrative and the operationality of human agency.

3) Pamela Kyle Crossley, *What is Global History?*, Polity Press, 2008, p. 9.

Meanwhile, similar to global history, scholars in International Relations have been seeking a new methodology able to highlight the historicity and pattern of traditional order in East Asia before the 19th century. But as in the case of global history, their approach takes China's dominance for granted without questioning the danger of Sinocentrism and probing the strategies and stances of other polities in premodern times. For example, David Kang classifies traditional East Asian players into two categories of sinic states and (non-sinic) nomadic forces; Korea, Vietnam, and Japan are placed in the former while the Mongols and the Jurchens in the latter. Kang's study claims that the sinic states had formed their histories under the political, cultural, linguistic, and religious influences of China and maintained a peaceful relationship with China. Importantly, he asserts, Confucianism played a significant role as the common denominator in shaping a peaceful historical relationship between the sinic states and China. The nomadic forces were in a constant state of hostilities with China. According to Kang, this assimilation, created between China and the sinic states, is the key to understanding the power relations of East Asia before the influx of the Western powers in the 19th century.⁴⁾

This theory misrepresents the sinic system as the whole picture of East Asian geopolitics and foreign relations. It discards the way Korea, Vietnam, and Japan took pains to justify their sovereignty, to concern their state security and to develop their culture, and depreciates how such effort was realized in external relations. What we can see in Kang's argument is the archetypal dichotomy of center and periphery or original and replica, which points vividly to the deep roots of Sinocentrism in Western academia. On top of Confucian thought in the unfolding of East Asia's international order, we should recognize the interaction—

4) David Kang, *East Asia Before the West: Five Centuries of Trade and Tribute*, Columbia University Press, 2010, pp. 85-106.

tension, conflict, negotiation, agreement, and accommodation— among the states, including China, and the constantly varying modes of Confucian practice performed by the states to their agenda. To neglect the importance of interaction and practice is to ignore the complex relation between *realpolitik* and culture.

2. In Pursuit of a New Beginning

When it comes to the comparative study in premodern East Asian history, specifically from the 16th century and the 18th century, one of the most preliminary factors is to be a multi-dimensional analysis of specific locales before drawing comparisons. This kind of detailed research enables us to observe more closely historical actor/agency and historical context, both of which are integral to a structural and systematic comparison. Then, how much do we know about the foreign relations of East Asia during the periods?

As a rule, we can find historical maps in secondary school textbooks in the U.S that depict Korea, or Chosŏn (1392-1910) in the same color as China or note Chosŏn as a vassal state to China at that time. In the case of the Jurchens and the Mongols, they are typically described as parts of Chinese history to be assimilated into Chinese culture. Such historical narrative on Chosŏn, the Jurchens, and the Mongols stems from the tributary-system theory, coined by John K. Fairbank, especially its dichotomy that divides the regional order of East Asia into the Chinese center and the non-Chinese periphery. The bipolarization silences various layers of conflict, tension, strategies, or adjustments among the states whose sovereignty is eventually buried under a Sinocentric order. Worse is the fact that this interpretation goes in tune with Chinese expansionism in which some Chinese scholars in People's Republic of China currently tailor East Asian

history into the Sinocentric historiography promoted by the Chinese Communist Party and the central government.

To have a better understanding of external relations of East Asia from the 16th century to the 18th century, we need to appreciate the historical context which accompanies the multilayered structure of interaction among various actors. In the face of the stick-and-carrot policies of Ming (1368-1644) and Chosŏn, the Jurchens pursued its own security and interests through counterstrategies against the two states. For instance, they made use of the noble titles conferred by Ming and Chosŏn to secure their power in their region while achieving economic growth through border trade with them. After more than two hundred years of internal division, the Jurchens united themselves against Ming and Chosŏn whose defense potentials had considerably weakened, and finally founded Qing in the 17th century. What about Ming? Ming contained the Mongols and the Jurchens in the northern borderlands by using various diplomatic methods including warfare and trade. As late as the 16th century, it successfully hindered a great union of these northern forces as in the case of Akutta (r. 1115-1123) or Genghis Khan (r. 1206-1227) and took its hegemonic position in continental East Asia. Then, had Chosŏn alone blindly accepted the Ming-led regional order? Sharing borders with Ming, Chosŏn experienced continuous tensions with Ming that kept pursuing the southward expansion policy in the Liaotung Peninsula and threatened the security of Chosŏn and the Jurchens. At the same time, Chosŏn remained vigilant about any unusual movement of the Jurchens and maintained the double strategy, employed in combination of a hard-line policy and a soft-line policy together, as opposed to the Jurchens especially those near the borderlands.

As compared with the Westphalian system which created a modern concept of state sovereignty and international relations in the mid 17th century, some

states in East Asia of the time already had long held its own tradition of statecraft, and structural links between state affairs and foreign affairs had existed. Hence, border policy, defense policy, military policy, foreign policy, economic policy, social policy, local policy, and cultural policy were all interconnected with one another for the sake of state security. It is the central government that recognized the importance of state security for a sovereign status of Chosŏn to the point of preparing the ideological front line and drawing a spiritual/cultural boundary vis-à-vis its neighbors including Ming and the Jurchens. Throughout this omnidirectional process, the legitimate enforcement of state power could be carried out both internally and externally. Detailed information on the historical context of specific locales, such as Chosŏn, will help us to comprehend how a form of checks and balances operated in the foreign relations of Chosŏn, the Jurchens, and Ming, to withstand the tributary-system thesis grounded on Sinocentrism, and to rediscover a series of multilateral interaction, full of tension, conflict, negotiation, agreement, and accommodation, in the international relations of premodern East Asia from the 16th century to the 18th century. Moreover, we can share case studies more effectively in order to encourage a prolific dialogue among national history, regional history, and world history and to have a deeper understanding of 'human experiences' throughout different areas in Eurasia.

SESSION 3

동아시아의 경험과
유럽의 경험에서
무엇을 배울 것인가?

What Do You Learn
from East Asian Experience
and European Experience?

이신철
(아시아평화와역사교육연대
상임공동운영위원장)

LEE Sin-cheol
(Asia Peace and History Education Network)

동아시아의 경험과 유럽의 경험에서 무엇을 배울 것인가?

| 이신철(아시아평화와역사교육연대 상임공동운영위원장)

1. 두 지역 경험의 특징

- 독일·프랑스 공동역사교과서와 한중일 공동 부교재는 각각 고등학교와 중학교를 대상으로 하고 있다는 점, 전자는 정부의 인정을 받은 공식 교과서이고, 후자는 민간차원에서 제작된 부교재라는 점에서 직접적인 비교는 불가함.

- 그럼에도 이 두 교과서는 역사화해와 교과서, 즉 학교교육을 통한 역사인식의 공유라는 공통점을 가지고 있음

- 일반적으로 유럽의 역사대화와 공동교재 제작 노력이 동아시아의 역사대화와 공동교재 제작 노력에 영향을 미친 것으로 이해하고 있지만, 내용적인 측면에서는 상이점도 있음.

- 두 교재 간의 공통점과 차이점이 실제 교재에서 어떤 식으로 나타나고 있는지를 살피는 것이 이 발표의 목적.

- 다만 현재 비교 가능한 부분은 2차세계대전 이후의 기술에 관한 것인데, 독·프 교과서의 경우는 전체 5단원 17장 분량으로 방대한 반면, 한중일 교재는 서장 종장 포함 전체 6장 중 제4장이 그것에 해당. 따라서 비교는 제한적. 한중일의 개항과 식민, 전쟁 시기에 해당하는 독·프 교과서 2학년용의 해당 부분과 비교가 필요.

- 이 글의 비교대상은 『독일 프랑스 공동 역사교과서』(이하 『역사』)와¹⁾ 『미래를 여는 역사』(이하 『미래』)에²⁾ 국한.

2. 형식면의 비교

	독일·프랑스 (독일 프랑스 공동 역사교과서 - 1945년 이후 유럽과 세계, 2006)	한중일 (미래를 여는 역사, 2005)	비교
배경과 동기	<ul style="list-style-type: none"> · 1920, 1930년대부터 진행된 프랑스 교육자들의 독·프관계 개선 노력, 프랑스 역사·지리교사협회와 독일 게오르크-에케르트 국제교과서연구소의 오랜 협력 · 유럽 통합과 양국 교육제도의 발전, 양국 정부의 긴밀한 협력 · 2003년 엘리제조약(1963년 독·프우호조약) 40주년 기념 독·프청소년의회의 요청³⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> · 2000년대 일본의 교과서 역사왜곡 문제에 대한 대응 · 2002년 역사인식과 동아시아평화포럼(한일 민간+중국 반관) 	<ul style="list-style-type: none"> · 유럽의 경우 역사화해에 초점이 맞추어진 반면, 한중일에서는 역사화해의 성격보다 일본 우익 세력의 역사왜곡 대응이라는 측면이 더 강함. · 이 시기 등장한 한일 공동교재의 경우 역사화해를 강조하였지만, 일본 우익의 역사왜곡에 대한 대응이라는 출발점은 동일하기 때문에 기본적으로 그에 대한 대응과 대립의 측면 존재.

1) 독일·프랑스 공동역사교과서편찬위원회 기획 | 페터 가이스, 기욤 르 캣트렉 외 지음 | 김승렬 외 옮김, 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008,

2) 한중일3국공동역사편찬위원회 지음, 『미래를 여는 역사』, 한겨레출판, 2005

주체와 출판사	<ul style="list-style-type: none"> · 독·프 역사교과서편찬위원회(외교부·교육부 관료, 연구자로 구성) · 공모를 통한 양국 출판사(독일 클레트 Emst Klett, 프랑스의 나탕 Nathan)에서 각각 5명의 교사 선임. 	<ul style="list-style-type: none"> · 한중일3국공동역사편찬위원회(연구자, 교사, 시민운동가로 구성) · 출판사는 각 국 위원회에서 선택 	<ul style="list-style-type: none"> · 독·프의 경우 교과서라는 점에서 중앙정부와 지방정부의 직접적인 개입. · 한중일의 경우 일본 교과서 문제에 대응하기 위해 구성된 ‘역사인식과 동아시아평화포럼’의 주체단체들이 지도적 역할을 수행.
집필자	<ul style="list-style-type: none"> · 출판사에서 선임한 10명의 교사 + 편집 책임 2인 	<ul style="list-style-type: none"> · 각 국 위원회에서 선정한 연구자, 교사, 시민운동가(한 12+11, 중 17, 일 14) 	<ul style="list-style-type: none"> · 한중일의 경우 집필위원의 숫적 균형을 중시하지 않았음. · 한국의 경우 ‘한중일공동역사교재개발특별위원회와 집필위원을 구분.
교육과정·집필기준·권고안	<ul style="list-style-type: none"> · 양국의 교육과정 준수 · 편찬위원회에서 집필기준 작성 	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정과 무관하게 부교재로 작성 · 별도의 집필기준 없이 내부 서술 방향 합의에 따라 기술 	<ul style="list-style-type: none"> · 한중일의 경우 민간 차원에서 ‘권고안’ 작성을 논의한 바 있으나 정기간 협의로 진전되지 못함. · 2013년 박근혜대통령의 한중일 공동교과서 제작 제의는 의제조차 되지 못함.
제작기간	· 2003.1~2006.7(3.6)	· 2002.3~2005.5(3.2)	· 두 교재의 집필 기간은 비슷하지만, 한중일은 최초의 3국 역사대화라는 점에서, 기존에 다양한 시도가 있었던 독일·프랑스와는 다르게 평가될 필요.

3) 두 번째와 세 번째 배경은 서문격의 「우리는 왜 이 책을 출간하는가」(『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 6쪽)를 통해 명확히 밝히고 있다. 첫 번째 요인은 일반적으로 인식되고 있는 배경이며, 옮긴이 서문에서도 언급되고 있다(『독일과 프랑스, 역사의 높은 국경을 뛰어넘다』, 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 9쪽.

대상	· 고등학교 3학년 (1학년용 : 그리스 민주주의에서 프랑스 혁명까지, 2학년용 : 19세기 변화에서 제2차 세계대전까지)	· 중학교	· 한중일 교과서는 중학교 부교재로 만들어졌지만, 내용이 어렵다는 평가를 받음. 이는 교과서서의 배려 부족, 어려운 서술 등 집필진의 문제이기도 하지만, 한중일의 공통의 역사인식이나 역사사실에 대한 공유가 부족한 현실을 보여주기도 함.
서술 범위	· 1945년 이후 · 프랑스혁명~2차대전 발발 / 프랑스혁명이전 시기는 각각 별도의 교과서로 발행	· 한중일 3국의 개항, 즉 근대 이후를 다룸	· 독일 프랑스의 경우 역사 전시기를 다루어야 하고, “현재로부터 과거를 거슬러 올라가는 방법이 과거의 영향과 유산, 그리고 현재의 특성을 보다 잘 부각시킬 수 있다는 확인에 따른 결정”에 따라 1945년 이후 역사책을 먼저 출간. ⁴⁾ · 한중일 3국의 역사갈등을 근대이후의 침략과 전쟁으로 이해.
분량	351쪽	253쪽	
사용 학교	· 국경지역의 일부 고등학교	· 중국의 일부 국제고등학교, 일본의 리츠메이칸 고등학교 등에서 부교재로 사용 · 한국은 중학교 도서관에만 배포	· 독일 프랑스 공동교과서는 공인받은 교과서임에도 불구하고 일부 국경지역에서만 사용되는 한계를 보임. · 한중일 공동교과서는 부교재로서의 한계와 제도적 논의가 함께 진행되어야 할 필요성을 보여줌.

4) 「우리는 왜 이 책을 출간하는가」, 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 7쪽.

3. 내용면의 두 교재 비교

1) 목적과 관점의 비교

	독일·프랑스 (독일 프랑스 공동 역사교과서 - 1945년 이후 유럽과 세계, 2006)	한중일 (미래를 여는 역사, 2005)	비교
목적	· 복잡하고 다면적인 세계를 살아갈 학생과 교사를 위한 교과서 · 제2차 세계대전 시기에 빛났던 인권과 민주주의라는 보편적 가치에 근거한 유럽의 정신을 계몽하는 시민적 열망 실현 ⁵⁾ · “‘다양성 속의 통일’이라는 유럽연합의 표어를 예증.	· “평화와 민주주의, 인권이 보장되는 동아시아의 미래를 개척하기 위해서, 우리가 역사를 통해 얻을 수 있는 교훈은 무엇일까요? 이 책을 읽으면서 다 같이 생각해 봅시다.” · 이웃 나라의 역사와 상호관계를 조금이나마 더 깊이 알게 되기를 바라는 마음. 기성세대가 풀지 못한 숙제를 삼국의 청소년들이 서로 협력하며 해결하여 새로운 동아시아의 미래를 열게 되기를 바라는 마음.	· 두 교과서 모두 유럽공동체와 동아시아 공동체를 지향하는 역사인식을 추구 하고 있다는 점을 분명히 하고 있다. · 다만 독일과 프랑스의 경우 유럽정신의 계몽 속에 독일의 과거사 반성을 내포하는 방식인 반면, 한중일 교재는 3국간, 또는 동아시아의 역사 갈등의 직접적인 해결을 더욱 중시하고, 그것을 위한 일본의 반성을 좀 더 강조하고 있다. 미래 동아시아공동체의 가치는 인권과 민주주의라는 점에서 유럽의 그것과 동일하지만, 평화와 함께 만들어가야 할 가치로 상정되고 있는 점에서 차이가 있다.
지향 관점	· 상대방의 역사와 긴밀하게 연관되면서 동시에 유럽적이고 세계적인 시각	· 지나간 시대의 긍정적인 면은 계승하면서도, 잘못된 점은 철저히 반성해야	· 독·프 교과서에서는 유럽정신에 대한 자부심이 강하게 묻어나고, 한중일 교재에는 일본에 대한 반성을 촉구하고 있다.

5) 옮긴이가 이 교과서가 “지난 역사분쟁을 통합하고 역사인식의 공유지대를 확장하여 독일과 프랑스의 우호관계를 돈독히 하는 것”이라고 표현하고 있는 것도 같은 맥락으로 이해할 수 있다.

2) 2차세계대전 이후 기술의 관점에 대한 비교

■ 미국에 대한 평가 - 미국은 민주주의 수호천사인가? 제국주의 국가에 불과한가?

- 2차세계대전 이후의 세계, 특히 자본주의 진영에서는 미국의 시대라고 해도 과언이 아님. 독·프 교과서가 처음 발행되었을 때, 우리나라에는 미국에 대해 비판적 시각을 담고 있다는 영국의 반응이 제일 먼저 보도됨.
- 당시 영국 일간 더 타임스는 “이 교과서는 당당하게 유럽을 지지하는 이념을 담고 있으며 반미 성격도 띄고 있다”고 발언한 프랑스 대표 기욤 쾅트레이의 인터뷰를 소개하고, 냉전 당시의 미국과 소련을 동등한 윤리적 잣대로 서술하고 있다. 미·소의 무기 경쟁을 '공포의 균형'으로 표현하면서 “두 나라 모두 엄청난 과장과 단순화를 특징으로 하는 정치 선전을 전 세계에서 펼쳤다”고 묘사했다고 보도했다. 또 교과서사 “조지 W 부시 대통령으로 대표되는 현대 미국의 일방주의는 전세계에서 폭넓게 비판 받고 있다.”, “미국 기업은 자유무역의 주된 수혜자이며 세계 음악과 영화시장을 지배하고 있다”는 등의 기술을 통해 미국을 비판하고 있다고 보도했다.⁶⁾ 신문은 나아가 “교과서가 1945년 이후를 다룸에 따라 폴란드 침공으로 전쟁 원인을 제공한 독일의 역사적 과오를 교묘히 피해갔다”고 비꼬았다.⁷⁾
- 미국에 대한 기술 수위를 두고 프랑스와 독일 간에 의견 충돌이 있음이 확인된다. 쾅크레이는 집필 과정에서 독일 측이 “유

엔이 하지 못하는 민주주의 수호를 수행할 수 있는 국가로 미국을 꼽는 사람들도 있다”는 식으로 표현 수위를 낮추자고 했다고 주장했다.⁸⁾

- “저개발 국가들은 세계화를 곧 서구화로 인식하는 경우가 많다. 식민지배세력에 이어 발전을 유럽이나 미국의 근대성과 동일시하는 사람들이 서구적 가치를 유포시켰기 때문이다. 선진국의 경제적 지배는 이런 식으로 아프리카와 라틴아메리카 또는 아시아의 ‘토착’문화에 위협이 될 수 있다. 그렇지만 지금은 서양 그 자체보다는 ‘미국식 생활방식’이 논란의 대상이다. 자유무역의 최대 승자인 미국의 다국적 기업들이 ‘문화산업’을 지배하고 있기 때문이다. 이를 ‘미국의 문화제국주의’라며 비난하는 여론이 일고 있다.”⁹⁾ 이 문장의 바로 뒤에 문화제국주의란 표현을 주로 프랑스에서 사용하고, 독일과 네덜란드, 스웨덴 등과 같은 다른 유럽 국가들은 크게 우려하지 않는다고 설명하고 있지만, 프랑스의 반미적 성향이 여과 없이 기술되고 있는 점은 주요한 특징.
- “미국은 이슬람 최고 성지 아라비아 반도를 점령하여 부를 약탈하고 이슬람 지도자들에게 자신들의 규칙을 강요하는가 하면...”로 시작되는 ‘유대인과 십자군에 맞선 자하드 이슬람 세계전선 창립 선언(1998.2.23.)의 상당부분을 설명자료 형식으로 실고 있는 부분도 눈길을 끈다.¹⁰⁾ 이는 자료를 소개하면서 ‘테러리즘에 대한 옹호’라는 제목을 붙이고 있고, 자료의 객관적 소개를 지향하고 있다는 측면을 고려하더라도 미국에 대한

6) 「프랑스-독일 '반미 역사교과서'공동 출간」, 『국민일보』 2006.5.4

7) 「역사교과서 독일·프랑스도 왜곡?」, 『세계일보』 2005.5.5

8) 「프랑스-독일 '반미 역사교과서'공동 출간」, 『국민일보』 2006.5.4

9) 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 234쪽.

10) 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 179쪽.

원색적 비난을 그대로 신고 있다는 점에서 반미적 경향을 드러내고 있는 사례.

- 대체로 『역사』의 미국에 대한 기조는 비판적이다. 그리고 그것이 프랑스 측의 시각이 좀 더 강하게 반영된 결과라는 점도 유추 가능.

- 반면, 『미래』에서는 미국에 대한 평가를 개별 사안에 따라 평가하고 있다. 일본의 패망과 개혁에 관련한 미국의 역할은 대체로 긍정적이다. “연합국은 아시아의 많은 사람들에게 커다란 피해를 입힌 침략 전쟁을 다시 일으키지 못하도록 일본의 군사력을 해체하고(비군사화) 민주주의를 뿌리 내리게 하는 것(민주화)을 전후 개혁의 목적으로 삼았습니다.”¹¹⁾

- “미국은 1948년 무렵부터 점령의 방침을 바꿔 ‘반공의 요새’로서 일본의 부흥을 꾀하였습니다. 한신 교육 투쟁으로 비상사태가 선포된 것이 그 상징적 사건이었습니다. 전후 개혁은 서서히 초기의 기세를 잃고 냉전의 영향이 강해졌습니다.”¹²⁾

- 맥아더의 두 얼굴 : 일본 점령초기 맥아더는 ‘살아있는 구세주’, ‘세계 최고의 분’ 같은 말이 연발되고 천황 사진 대신 맥아더 사진을 거는 사람까지 생겨날 정도였습니다.“ ”그러나 맥아더에게는 아주 다른 냉엄한 얼굴이 있었습니다. 그는 강력한 반공주의 사상의 소유자였습니다. (...) 그러한 모습이 가장 강하게 나타난 것이 한국전쟁 때입니다.”¹³⁾

11) 한중일3국공동역사편찬위원회 지음, 『미래를 여는 역사』, 한겨레출판, 2005, 198쪽.

12) 『미래를 여는 역사』, 199쪽.

13) 『미래를 여는 역사』, 204쪽.

■ 유럽중심주의 - 오리엔탈리즘은 극복되었는가?

- 『역사』는 EU형성 과정은 ‘놀라운 성공’이었으며, “다문화주의를 추구하는 EU는 제3세계와 대화 협력함으로써 국제사회의 모델이 되고 있다”고 평가했다.

- 아시아에 대한 절대적인 관심의 부족. 『역사』는 세계사와 자국사가 통합된 교과서 임에도 불구하고 아시아에 대한 기술이 지극히 부족. 특히 전후청산과 전후체제를 기술하면서도 뉘른베르크 재판과 유엔체제에 대해 관심을 쏟을 뿐 샌프란시스코 강화조약에 대한 관심이 없다. 피해자 문제에 있어서도 기억의 문제에 있어서도 유대인에 관한 관심이 절대적이다. 식민지 각국이나 피침략 피해국들의 피해자들에 관한 관심은 미미하다.

- 반면 『미래』는 일본의 과거사 미청산 문제가 아주 중요한 화두로 자리잡고 있다. 이는 일본의 전후 청산이 가지는 문제점 때문이라고 할 수 있다. 그렇지만, 유럽에서의 전후 청산문제나 유엔체제, 유대인 학살과 같은 문제에는 관심이 소략하다.

- 『역사』 마지막 부분엔 ‘주요 인물 해설’ 코너를 두고 세계사적인 인물 48명을 소개하고 있다. 여기엔 인도의 모한다스 간디와 자와할랄 내루, 마오쩌둥, 저우언라이, 호찌민 등 5명의 아시아인, 그리고 남미의 체게바라와 피델카스트로, 이집트의 안와르 알 사다트, 이스라엘의 이츠하크 라빈 등 9명의 비서구인이 소개되고 있다.¹⁴⁾ 프랑스의 사회주의권에 대한 우호적 시각을 엿볼 수 있는 구성이기도 하지만, 세계사를 유럽과 미국 중심으로 해석하고 있는 시각을 잘 엿볼 수 있다.

14) 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 332~339쪽.

■ 과거사 청산에 대한 관점 - 무엇이 청산되고 무엇이 과제로 남아 있는가?

- 『역사』: ‘일본 최초의 공식 사과’로 1995년 무라야마 도미이치 총리 담화문¹⁵⁾을 ‘최초’라는 점을 강조하여 소개하면서도 “일본이 아시아의 이웃 나라들에게 자국 군대가 저지른 잔혹행위에 대해 공식적으로 사과의 뜻을 밝혔지만, 이를 잊지 않은 중국인들 사이에서는 여전히 반일 감정의 골이 깊다”라고 소개하여 일본의 무라야마 담화를 ‘사과’로 인정하고 있다. 법적인 책임문제나 식민지 피해에 대한 보상 여부에 대한 인식은 전혀 엇볼 수 없다.
- 『역사』는 아프리카 각국의 독립을 ‘탈식민지화 과정의 완결’이라는 제목하에 다루고 있지만, 정작 독립 이후의 ‘탈식민주의적’ 시각의 서술은 찾아볼 수 없다.¹⁶⁾
- 『미래』의 경우 과거사 청산의 중요성과 다양한 문제점들을 잘 다루고 있지만, 정작 전후보상과 식민지 보상에 대한 구분을 하지 못하고 있는 한계를 드러내고 있다.
- 『미래』는 ‘식민지 지배와 전쟁이 남긴 사회 문제’라는 항목에서 일본에 남게 된 한국인과¹⁷⁾ 타이완인, 그들에 대한 차별 등을 서술하고 있지만, 이들의 문제를 전후보상과 사회적 문제로 취급함으로써 식민지 문제로서 인식하지 못하는 것은 『역사』가 가지고 있는 한계와 동일한 한계를 드러냄.

15) 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 43쪽.

16) 『독일 프랑스 공동 역사교과서』, 휴머니스트, 2008, 100~101쪽.

17) “패전 당시 일본에 200만명의 한국인이 있었습니다. 당시 한국 인구의 약 10%입니다”라는 서술은 남과 북을 구분하지 않은 서술로 사실에 부합하지 않는 서술이다. 재일조선인들의 자기 정체성과도 부합하지 않은 부적절한 서술이기도 하다. 『미래를 여는 역사』, 210쪽.

4. 향후 상호 교류를 위한 방향 모색

- 독·프 교과서는 세계사(현대부분)에 해당하는 것이고, 『미래를 여는 역사』는 동아시아사, 더욱 엄밀하게는 한중일 근현대사에 해당하는 교재이다. 그런 점을 감안하더라도 『미래』는 세계사적 구조에 대한 이해를 하기가 쉽지 않다. 주로 미국의 정책에 관한 기술은 있지만, 동아시아 체제에 대한 규정력을 어떻게 설명할지에 대한 고민이 필요해 보인다.
- 냉전에 대한 시각도 미국과 소련의 충돌을 주요 관심사로 하는 『역사』에 비해 『미래』는 그 하위구조로서의 의미를 명확히 드러내면서 세계사의 제국주의적 성격과 불평등성을 드러낼 필요가 있는데 그러한 문제의식을 이해하기 어렵다.
- 『역사』와 『미래』 교과서의 공통적인 한계는 식민지배 책임에 대한 무관심이다. 전자는 자신들과 관계된 범죄사실을 은폐하고 있고, 심지어 미화하고 있는 서술을 어렵지 않게 찾을 수 있다. 반면에 후자는 식민지 피해와 전쟁 피해사실을 광범하게 다루고 있으면서 그것의 차별성을 구분하지 못하고, 독일의 사례를 모범적인 것으로 무비판적으로 수용하는 태도를 보이고 있다.
- 동아시아의 역사대화에서 유럽 경험의 사례를 파악하고 장점을 수용하는 태도는 필수적이다. 그러나 그것이 동아시아의 역사 문제를 해결하는 모범답안으로 인식되는 것은 매우 경계해야 할 부분이다.
- 『역사』와 『미래』를 비교 결과 가장 필요한 부분은 동서간의 대화, 제국과 식민 간의 대화이다. 전후 처리와 그 피해를 기억하려는 노력을 식민과 그 피해를 기억하는 노력으로 진전시켜 나갈 필요가 있는데, 그 같은 관점의 확보를 위해서는 동서간의 경험을 교류하는 장이 평등한 방식으로 마련될 필요가 있다.

< 참고 >

▣ 『독일 프랑스 공동 역사 교과서』 목차

(책을 펴내며_ 한·중·일 3국의 학생들이 공동 역사교과서로 공부할 그날을 꿈꾸며)

들어가는 글_ 우리는 왜 이 책을 출간하는가

(옮긴이의 글_ 독일과 프랑스, 역사의 높은 국경을 뛰어넘다)

제1단원_ 종전 직후와 제2차 세계대전에 대한 기억

제1장_ 제2차 세계대전의 결과 및 영향

제2장_ 제2차 세계대전에 대한 기억

제3장_ 냉전의 시작, 새로운 분쟁과 유럽의 분단(1945~1949)

제2단원_ 유럽의 양극화(1949~1989)

제4장_ 동·서 갈등(1949~1991)

제5장_ 식민제국의 종말

제6장_ 유럽의 분단

제7장_ 유럽 통합(1945~1989)

제3단원_ 세계화와 유럽(1989년부터 현재까지)

제8장_ 유럽의 냉전 종식(1989~2005)

제9장_ 1989년 이후 유럽 통합

제10장_ 사회주의권 붕괴 이후 세계의 갈등과 도전

제4단원_ 1945년 이후 기술·경제·사회·문화 변동

제11장_ 1945년 이후의 경제 변동

제12장_ 세계의 인구, 생활환경과 생활방식의 변화

제13장_ 1945년 이후 세계의 문화 변동

제5단원_ 1945년 이후 독일과 프랑스

제14장_ 1945년 이후 프랑스의 정치 발전

제15장_ 1945년 이후 독일의 정치 발전

제16장_ 1945년 이후 독일과 프랑스의 경제와 사회, '유사한 발전'

제17장_ 독일과 프랑스의 협력관계, 성공적인 모델인가?

<부록>

학습의 길잡이 / 주요 인명 해설 / 주요 용어 및 색인

▣ 『미래를 여는 역사』 목차

[서장] 개항 이전의 삼국

제1절 삼국의 상호 관계

제2절 삼국의 국내 상황

[제1장] 개항과 근대화

제1절 서양 열강의 압력과 삼국의 대응

제2절 동아시아를 휩쓴 전쟁

제3절 삼국의 개혁 운동

제4절 삼국 민중의 생활과 문화

[제2장] 일본 제국주의의 확장과 한·중 양국의 저항

제1절 제1차 세계 대전 전후의 삼국 관계

제2절 일본의 한국 지배 강화

제3절 민족 운동과 사회 운동

제4절 사회와 문화의 변화

[제3장] 침략 전쟁과 민중의 피해

제1절 일본의 중국 동북 지역 침략

제2절 일본의 침략 전쟁

제3절 중국 민중에 대한 일본군의 잔학 행위

제4절 한국의 전쟁 기지화와 민중의 피해

제5절 일본 민중의 가해와 피해

제6절 일본의 침략 전쟁 패배

SESSION 3

History that Connects
프로젝트 : 구 유고슬라비아
국가에서 민감하고 논쟁적인
역사를 어떻게 가르칠 것인가

History that Connects -
How to Teach Sensitive
and Controversial History
in the Countries of Former
Yugoslavia

마르제타 시프레르
(나폴로초등학교)

Marjeta Šifrer
(Osnovna šola Naklo)

History that Connects 프로젝트 : 구 유고슬라비아 국가에서 민감하고 논쟁적인 역사를 어떻게 가르칠 것인가

| 마르제타 시프레르(나폴로초등학교)

“History that Connects” 프로젝트는 구 유고슬라비아 국가들 사이의 민감하고 논쟁적인 역사를 중점적으로 다루는 교재 개발에 주력했다. 구 유고슬라비아 국가 및 유럽 등지의 다양한 역사교사연합들 간의 합동 프로젝트였다. 프로젝트 기간 3년 동안 260명 이상의 참가자들이 워크숍, 교실 시범워크숍, 세미나, 연수방문, 강연, 국제회의 등 다양한 활동에 참여했다. 초국경 동료(피어) 학습 및 역량강화, 교구 공동 개발을 통해 역사 교육을 강화하기 위한 노력을 결집한 프로젝트였다.

주 목적:

서 발칸 지역의 역사 교원 및 역사 교육을 혁신적, 전문적으로 개발하기 위해 지원하고, 이를 통해 평화, 안정, 역내 협력을 강화함

프로젝트 목표:

- 교실에서 바로 사용할 수 있는 수업자료 등 다양한 언어로 개발한 교재를 소프트카피(디지털)와 하드카피로 발간
- 15명의 다민족 역사, 유산, 시민권 교원 핵심팀을 중심으로 혁신적이고 국제적으로 인정받는 우수 교육 자료를 개발. 700명 이상의 역사 교원들이 이 프로젝트에 참여
- 14개의 국가이벤트에 모든 해당 국가에서 다수/소수 및 성별 간 균형을 맞춰 교원들이 관여
- SNS캠페인, 프로젝트 홈페이지 개설, 8개 언어로 된 교육자료 업로드 및 자유 접근 허용, 프로젝트 시청각 문서화 등 아웃리치(outreach) 전략 실행. 타겟 그룹은 자유롭게 접근하여 SNS 캠페인에 참여할 수 있음
- 국가 교육과정 제언, 지역 또는 국제적 차원의 로비 및 네트워크 미팅, 민감한 역사 교육에 대해 정부 내, 정부 간, 비정부 대표자들을 포함하여 지역교육 제안

성과:

- 다언어 교재인 “옛날 옛적에...우리는 함께 살았답니다(Once upon a time...we lived together)”가 8개 언어로 성공적으로 발간되어 호평을 받음 - “옛날 옛적에...우리는 함께 살았답니다. 1900년~1945년 공동의 역사에 대한 다각적인 공동연구”.



- 이 교재는 모든 프로젝트 참여국의 일선 학교, 연구소, 박물관, 대학에서 일하는 35명의 역사교원이 함께 개발함. 최종 편집은 각국에서 한 명씩 총 7명의 편집자가 선출되어 수행
- 국가이벤트에 700여명 참여. 모든 이벤트에서 성별, 민족, 연령, 사회경제적 배경 등 전 측면에서 다양성이 존중됨.
- 보스니아-헤르체고비나, 코소보, 마케도니아 공화국의 경우 구체적인 교육과정 분석 및 제언 제공
- 이 프로젝트는 1900년에서 1945년까지의 매우 민감한 역사를 다양한 각도에서 이해하는데 일조. 이러한 성과는 능동학습 및 바로 적용가능한 학습계획을 위해 1차 자료를 지역적으로 수집했기 때문에 가능했음.

타겟 그룹:

- 초등학교(primary schools) 마지막 학년 학생 및 중등학교 (gymnasiums) 와 직업중등학교 (vocational secondary schools)의 학생
- 주제: 정치·경제·사회·문화적 역사 주제
- 소재: 1900년~1945년 사이 구 유고슬라비아 국가 간의 민감하고 논쟁적인 역사
- 지역적 범위: 구 유고슬라비아:
- 오늘날 세르비아, 크로아티아, 보스니아 헤르체고비나, 몬테네그로, 슬로베니아, 마케도니아, 코소보

다양한 관점에서 개발한 23개의 모듈 :

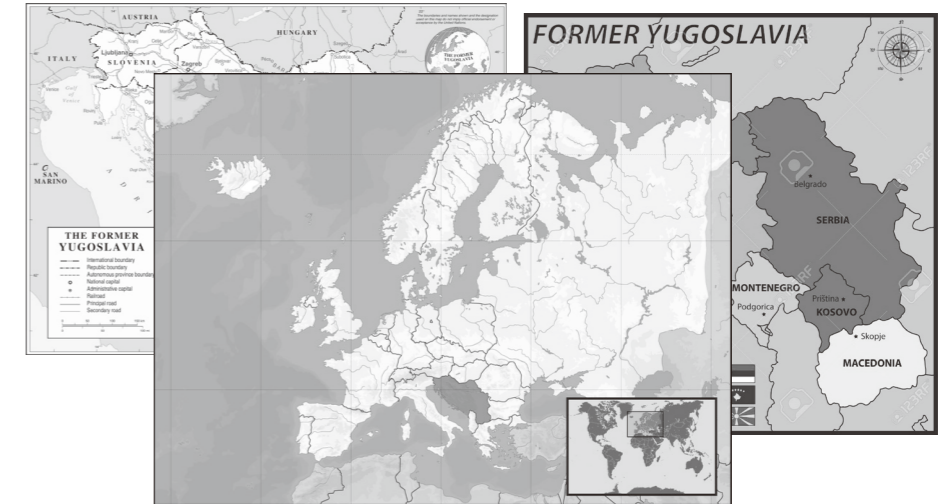
- 부자와 빈자
- 서민들의 일상
- 정치적 수단으로의 암살
- 갈등과 협력

모듈의 구조:

- 표지: 제목, 저자 성명 및 사진
- 핵심질문
- 주제를 요약하는 지시문
- 이 주제가 왜 논쟁적인지에 대한 설명
- 학습 목표 및 성과
- 사료 분석 또는 사료의 비판적 활용, 비판적 사고, 공감능력, 사건의 원인과 결과 이해 및 비교
- 과제
- 토의 및 결론

주요 교훈 :

다양한 관점



History that Connects - How to Teach Sensitive and Controversial History in the Countries of Former Yugoslavia

| **Marjeta Šifrer** (Osnovna šola Naklo)

The project “History that Connects” was focused on the development of teaching material with a particular focus on sensitive and controversial history of the countries of former Yugoslavia. It was a collaborative project of multiple history teachers associations from the countries of former Yugoslavia, also involving the wider region, Europe and beyond. During three years of working on the project, more than 260 participants were included in various activities, such as workshops, classroom piloting workshops, seminars, study visits, lectures, and international conferences. It was a joint effort centrally aimed to strengthen history education by cross-border peer-learning and capacity building and collaborative creation of educational tools.

Main goal:

Supporting the innovative professional development of history educators and history education in the Western Balkans to promote peace, stability and regional cooperation.

Project Aims:

- A multi-lingual teaching resource with ready-to-use classroom material available for free (digital) and in hard form in all project languages.
- A core team of 15 multiethnic history, heritage and citizenship educators contributing to an innovative, internationally-recognised best-practice educational resource. Over 700 history educators involved in the project.
- Involvement of gender-balanced mix of educators from majority and minority in all countries involved in 14 national events.
- An outreach strategy implemented including social Network campaign, web development about the project and uploading of the educational resources allowing free access globally in 8 languages and audiovisual documentation of the project. Target groups have free access and contribute to the social network campaign.
- National Curricula recommendations, Lobby and Network meetings on a local and international level, Regional Educational recommendations for teaching sensitive history, including Governmental, Intergovernmental and Nongovernmental representatives.

Results:

- The multi-lingual teaching resource “Once upon a time...we lived together” has been successfully published in eight languages and has been positively evaluated - “Once Upon a Time...We Lived Together. Joint Work in a

Multiperspective Approach on Shared history of 1900-1945”.

- The educational resource was developed by an extended group of 35 history educators from all project countries, working in schools, research institutes, museums and universities. The final editing was done by an elected team of 7 editors – one from every country.
- National events took place, involving 700 individuals. In all events, all aspects of diversity were present, including gender, ethnicity, age and socio-economic background.
- Detailed curricula analyses and recommendations have been made in Bosnia-Herzegovina, Kosovo and Macedonia.
- The project contributed to a multi-perspective understanding of very sensitive history in the period 1900-1945. The key to this achievement has been the insistence on the regional collection of primary source material to be purposed in active learning and ready-to-use lesson plans.

**Target group:**

Pupils/students of final grades of primary schools and students of gymnasiums and vocational secondary schools.

Topic(s):

Political, economic, social and cultural history topics.

Theme(s):

Sensitive and controversial history in former Yugoslavia in the period 1900-1945.

Geographical scope:

Former Yugoslavia: today part of Serbia, Croatia, Bosnia and Herzegovina, Montenegro, Slovenia, Macedonia, Kosovo.

23 developed modules in a multiperspective approach:

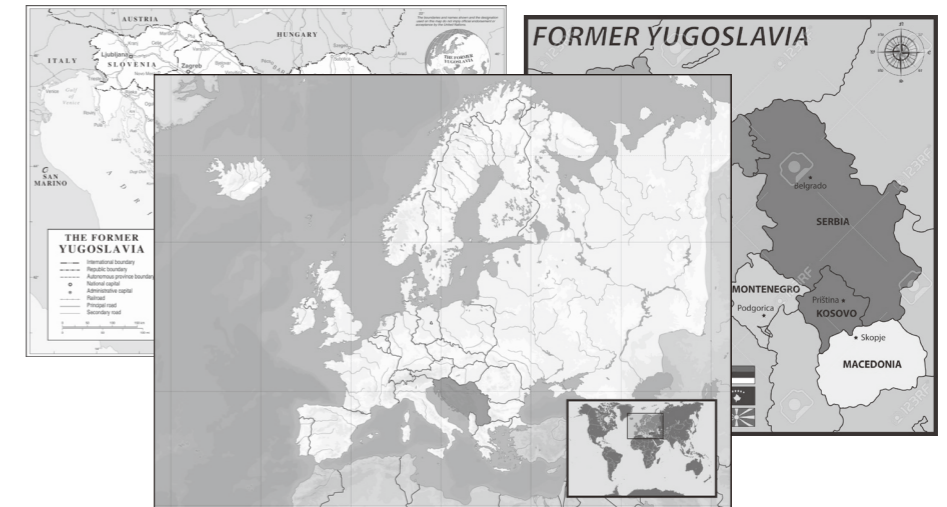
- rich and poor
- everyday life of common people
- assassination as a political tool
- conflict and cooperation

Structure of modules:

- cover page: title, name of the author/s + picture
- key question
- instructions, that summarise the main topic
- explanation, why the topic is controversial
- the aims and learning outcomes
- source analysis or critical use of historical sources, critical thinking, emphatic skills, understanding causes and consequences of an event and comparison
- assignments
- debate and conclusion

The main didactic approach:

multiperspectivity.



SESSION 3

폴란드-독일 공동 교과서 프로젝트
『유럽, 우리의 역사』: 유럽사에 대한
초국가적 접근

The Polish-German textbook
project “Europe – Our History”:
A transnational approach to
European history

크리스티안 브란다우
(게오르크 에커트 국제 교과서 연구소)

Christiane Brandau
(Georg Eckert Institut)

폴란드-독일 공동 교과서 프로젝트 『유럽, 우리의 역사』: 유럽사에 대한 초국가적 접근

| 크리스티안 브란다우(게오르크 에커트 국제 교과서 연구소)

폴란드와 독일의 관계는 다양한 역사적 차원의 분쟁으로 점철되어 있다. 주요 쟁점이 현대의 이해관계에 있다 하더라도, 오늘날까지도 양측의 분쟁은 역사와 관련된 논란이 정치적으로 이용되어 촉발되거나 역사적 측면에서 규정되기도 한다. 이는 폴란드와 독일을 연결하는 동시에 단절시키는 20세기의 역사를 반추함으로써 이해할 수 있다. 독일은 홀로코스트의 가해자로 자국의 역사를 서술하고 일반 대중 사이에서 이스라엘을 비롯해 서유럽의 인접 국가인 프랑스와의 화해가 중요하다는 인식이 공유되는 반면, 동유럽에서의 말살 정책은 전문가들에게는 잘 알려져 있음에도 불구하고 집단 기억에서 중요하게 다뤄지지 않는다. 1944년 바르샤바 봉기 후 도시가 체계적으로 파괴되었던 일련의 사건들도 독일 대중에게는 익숙하지 않다. 이에 반해 폴란드인의 역사의식 중심에는 2차 대전 기간에 발생한 바르샤바 초토화와 독일에 대한 폴란드의 저항이 자리한다. 따라서 공동 역사 서술 시 독일 관점에서는 거의 보이지 않는 경험이 폴란드 측에서

는 가장 중요하게 다뤄질 수 있다.

그러나 이러한 불균형의 뿌리는 더욱 깊은 곳에서 비롯된다. 독일을 포함한 서유럽권의 역사교육에서 동중 및 동유럽의 역사는 도외시되며, 폴란드에서도 독일의 역사와 역사적 경험은 잘 알려져 있지 않다. 냉전의 벽은 허물어졌지만 여전히 동유럽과 서유럽 사이의 집단 기억은 분열되어 있고, 폴란드와 독일은 각자 서로의 반대편에 있는 것으로 인식한다. 공동 교과서 프로젝트에서 중요한 역할을 맡고 있는 폴란드의 로버트 트라바(Robert Traba) 교수가 말했듯 “우리는 역사의 많은 부분을 공유하지만 그 역사를 기억하는 방식에서 분열된다”.

폴란드와 독일의 공동 교과서 프로젝트의 개념은 이 불균형을, 그리고 보다 통합된 유럽을 위한 상호 이해의 필요성을 인식하는 데서 시작한다. 본 프로젝트는 선사시대부터 가장 최근인 2004년 유럽연합의 동부확장정책까지 다루는 4권의 교과서를 발행하고자 한다. 현재 선사시대부터 고대, 중세를 다루는 1권과 근대부터 1815년까지를 다루는 2권이 발간되어 있다. 3권과 4권은 19세기와 20세기의 역사로 구성되며 2019년, 2020년에 발행될 예정이다.

네 권 모두 출판사 두 곳과 양국 전문가들에 의해 공동 개발되었다. 개념, 본문, 내용, 학생 과제 역시 협력의 결과물이다. 출판된 교과서는 언어만 다를 뿐 내용과 디자인 모두 동일하다.

이 프로젝트가 역사교육을 목적으로 하는 여타의 초국경적 프로젝트와 다른 점은 국가 및 비정부 행위자 간의 복잡한 상호작용에 있다. 양국에서 정계의 지지와 정부 지원금을 받고 있으며, 지난 2006년 처음 프로젝트를 제안한 것이 독일 외교장관이었던 만큼 공동작업을 위한 여건 조

성도 비교적 수월했다. 그뿐만 아니라 정치적 간섭에 구애받지 않고 내용이 구성되기 때문에 공동 집필 노력을 신뢰할 수 있는 기본 요건도 충족되었다. 독-폴 교과서위원회는 공동교과서 구상을 위해 1972년 폴란드와 서독에 설립됐다. 지난 수십 년 간 위원회는 관계자들의 상호 이해와 신뢰의 기반을 구축하며 각 교과서에서 어떻게 양국을 표현할지 연구했고, 양자간 특유의 관계를 설명할 내용을 구성했다. 현재 위원회는 진행 중인 집필 작업에 전문적인 자문을 제공하고 있으며, 출판사 두 곳과 집필진, 게오르그-에케르트 연구소를 포함한 학술 코디네이터 두 곳이 교과서 발간을 위해 힘쓰고 있다.

두 번째 차이점은 프로젝트의 범위이다. 이 교과서 프로젝트는 독일 16개 주와 폴란드의 교과과정에 사용되는 교과서를 발행하기 위해 시작됐다. (이 점에서는 프랑스-독일 공동교과서의 뒤를 잇는 사례라고 할 수 있다) 따라서 양국 관계에 대해서만 전문화되어 있는 보조적인 교수 자재가 아니라, 폴란드와 독일의 관점에서 유럽사 전체를 조망하는 초국가적 교과서를 만드는 것이다. 그리고 최대한 많은 학생이 이 교과서로 배울 수 있도록 하고자 한다. 이를 통해 독일과 폴란드의 학생들이 ‘동부 확장’에 대한 역사 인식을 기르고, 서로 다른 역사적 경험과 그에 따른 관점의 차이를 깨닫고 반성과 대화, 공감에 기반하여 상호 이해를 구축하는 데 목표가 있다.

궁극적으로 이 프로젝트의 목표는 다관점성에 대한 성찰적 접근이자, 동시에 교과서 공동 개발의 모든 단계에 다관점성을 적용하는 것이다. 나폴레옹에 대한 서술이 의외의 예시로 작용할 수 있다. 독일 관점에서 나폴레옹은 일관되게 부정적으로 묘사되지만, 폴란드 관점에서 나폴레옹은 독립국가 부활의 희망으로써 호의적으로 묘사된다. 교과서는 양측 해석에 모두 열려 있어 학생들이 충분한 정보를 바탕으로 결론을 내릴 수 있도록 도

구를 제공해야 한다. 내용과 관련된 문제가 아닌 개념 자체에 대한 또 다른 의외의 예시는, 폴란드와 독일의 교수법이 상이하다는 것이다. 폴란드의 역사교육은 시간순 서술과 상세한 사실 설명을 중요시하며, 정치, 군사와 같은 전통적 분과에 집중한다. 독일의 역사교육은 문제 중심적 혹은 체계적 접근과 선정된 사례를 통한 배움을 중시하고, 일상사 등 학생의 경험과 밀접한 분과도 포함한다. 이에 따라 교과서도 달라진다. 그렇기에 양 출판사가 타협하여 상이한 교과서 문화를 일관적이고 합리적으로 융합해야 한다. 서로 다른 두 세계의 긍정적인 면모가 융화되는 과정이라 낙관적으로 볼 수도 있겠지만, 교과서 집필 방향 결정을 위한 합의에 도달하는 데에는 상당한 시간과 노력이 소요되었다. 독-폴 관계에 존재하는 수많은 불균형과 역사가 민감한 주제라는 사실을 고려했을 때, 이러한 문제를 해결하고 교과서를 집필하는 과정 전반에 걸쳐 상호 존중과 이해, 그리고 대화에 참여하며 창의적으로 타협하고자 하는 의지가 필수적이다. 이는 교과서위원회의 수십 년의 협력 위에 굳건히 자리 잡았으며, 관계자 모두의 노력 덕분에 더욱 강화되고 또 실천되었다. 19세기와 20세기라는 “어려운” 시기를 다루는 교과서를 제작하고 있는 지금 그 결실이 빛을 발하고 있다.

다관점성은 결국 이 교과서의 구성 원칙이기도 하다. 다관점성의 두 가지 특징은 여러 요소에 내재되어 있으며, 마치 돋보기로 들여다보듯 역사에 대한 초국가적이고 다관점적인 접근을 가능하게 한다. 첫 번째 특징은 ‘다중 시각(points of view)’으로, 주제에 대한 역사가들의 다양한 시각을 대비시켜 학습자가 다양한 해석의 여지를 생각해보도록 한다. 두 번째 특징은 ‘현재 속의 과거(past in the present)’로, 독일과 폴란드, 유럽에서 선정된 기억의 장소와 그들의 기억 문화를 이루는 요소를 조명한다. 교과서 프로젝트에서 이 부분이 중요한 이유는, 독일과 폴란드 사이의 갈등지점에 관한 학자들의 역사적 이해는 합치된 반면, 일상 속에서 기억되고 묘사되며 사회를 형성하는 역사적 경험은 양국 간에 큰 차이를 보이기

때문이다. 역사적으로 유의미하고 중요하다고 여겨지는 사건이 다르므로, 상호 이해를 위해서는 그러한 사건들을 알고 있어야 한다. 현재의 사건을 해석하고 미래를 만들어 나갈 수 있는 배경이 되기 때문이다. 기억 문화를 포함함으로써 『유럽, 우리의 역사』가 다양한 역사적 경험에 대한 성찰과 대화의 가능성을 열기를 기대한다.

마지막으로, 『유럽, 우리의 역사』에는 단순한 교과서 개발 사업 이상의 의미가 있다. 본 프로젝트를 통해 발행되는 교과서는 각 국가가 차세대에게 전달할 역사 지식을 함께 구성했다는 것을 상징한다. 이 교과서는 단일 내러티브를 새로이 만들기 위해서가 아니라, 각국의 역사적 지평을 넓히고 다양한 경험을 제시하며 성찰과 대화의 가능성을 제공하기 위해 만들어졌다. 이를 통해 독일과 폴란드 젊은이들의 서로에 대한 이해가 심화되기를 희망한다. 또한, 우리 노력의 결실이 이에 그치지 않고 학습자들에 의해 다른 맥락까지 전파되어, 유럽과 다른 지역의 유사 프로젝트가 본받을 만한 선례를 남겨 이해와 대화를 위한 기반이 마련되기를 바란다.

The Polish-German textbook project “Europe – Our History”: A transnational approach to European history

| **Christiane Brandau**(Georg Eckert Institut)

Polish-German relations are fraught with a highly conflictive historical dimension. Up to today, conflicts may be sparked off by politically charged disputes over history or be framed in historical terms, even if contemporary interests lie at the core of the conflict. The reason becomes apparent if we look at the shared history of the 20th century – a troubled past that connects and divides Poles and Germans at the same time. While Germans have worked through their history as perpetrators with regard to the Holocaust and there is general public awareness of the significance of the reconciliation process with Israel as well as the western neighbour France, the extermination policy in the East – although of course well known to experts – does not figure prominently in collective memory. Even singular events such as the systematic destruction of Warsaw following the

Warsaw uprising in 1944 are not widely known to the general German public. In Poland, in turn, the immense destruction suffered during the Second World War as well as the Polish resistance to occupation are at the very core of historical consciousness. Poles would thus describe experiences as most important in the common history that are almost invisible from a general German perspective.

However, the asymmetry runs deeper. History teaching in Western Europe – including Germany – rather neglects the history of East Central and Eastern Europe, while at the same time many aspects of German history and historical experience are little known in Poland. Even though the block divide of the Cold War has been successfully overcome, there is still a considerable divide in collective memory between the East and the West, and Poland and Germany find themselves on either side of that divide. To quote professor Robert Traba, one of the prominent Polish stakeholders of the project, *we share so much common history, and yet, the way we remember it divides us.*

The awareness of this asymmetry – and of the need for better mutual understanding in an increasingly integrated Europe – are the conceptual starting point for the joint Polish-German textbook project. The project involves the publication of a series of four textbooks comprising a time span from pre-history up to the recent past, ending with the Eastern enlargement of the EU in 2004. Up to now, volume one (From prehistory and ancient times to the Middle Ages) and two (Modern period to 1815) have been published. The third and fourth volume comprising the 19th and 20th century are due to be published in 2019 and 2020.

All volumes are jointly developed by a team of two publishing houses and experts from the two countries. The concept as well as every text, material and student

task is the product of a joint effort. The resulting volumes are identical in content and design and differ only in language.

What distinguishes this project from most other cross border projects targeting history education is firstly the complex interplay of state and non-governmental actors. The project receives political support and government funding from both sides – and it was indeed the then foreign minister of Germany who in 2006 was the first to suggest such a project. We are thus in a comparatively comfortable position regarding working conditions. At the same time, all content is free of political interference – a basic prerogative for making the endeavour credible. It was the German-Polish textbook commission active in Poland and (West) Germany since 1972 that took the lead in developing a concept for the series. In the preceding decades, the textbook commission had worked through representations of the neighbour in the respective textbooks, laying a firm basis for understanding and trust among those involved, and had produced materials on particular aspects of the bilateral relations. Today, the commission functions as expert consultant for the ongoing works, which are carried out and coordinated by the two publishing houses, their teams of authors and the two academic coordinators (one of which is the Georg-Eckert-Institute).

Secondly, the range of the project is unusual: The series is conceptualised as a curricular textbook compliant with the 16 curricula of the German federal states and the Polish curriculum (in this respect, the project is following the example of the French-German textbook). We are thus not dealing with a specialised, supplementary teaching material on Polish-German relations, but with a transnational textbook that looks upon European history from Polish and German perspectives. The idea is to reach – potentially – as many students as possible. The aim is to achieve an “eastward enlargement” of historical awareness of German students and vice versa and to sensitize students to differing historical

experiences and resulting points of view and foster a better understanding between the two societies based on reflection, dialogue and empathy.

A reflected approach to multi-perspectivity is thus among the main goals of the project. At the same time, multi-perspectivity comes to bear in every step of the joint development of the textbook. The representation of Napoleon may serve as an unexpected example: while he is seen rather unanimously negatively from a German perspective, from a Polish perspective, he stands for the hope of resurrecting an independent state and is thus looked upon much more favourably. The textbook needs to be open to both interpretations and give the students a set of tools to come to informed conclusions. Another unexpected example concerns not content related questions, but the concept itself: didactic approaches differ considerably in Poland and Germany. History teaching in Poland tends to be strictly chronological, rich in detail and rather oriented towards traditional fields such as political and military history. History teaching in Germany favours problem oriented or systematic approaches, learning on selected examples and includes the history of everyday life and other fields that may be closer to students' experiences. Textbooks vary accordingly. It is therefore important for both publishing houses to compromise and combine the two textbook cultures coherently and sensibly. While one may optimistically state that "the best of two worlds" is being combined, it took the team considerable time and effort to reach a viable agreement on the direction to be taken. In view of numerous asymmetries in German-Polish relations as well as the fact that history is a sensitive issue, mutual respect, trust and readiness to engage in discussions and compromise creatively have been essential for solving such questions and the working process in general. They have a solid foundation in the textbook-commission's decade-long cooperation and have been strengthened and filled with life by all team members involved. This is paying off now, while the team is

working on the "difficult" volumes concerning the 19th and the 20th century.

Multi-perspectivity is finally also a structuring principle of the series. While implicitly present in many elements, two special features show the transnational, multiperspective approach as if through a magnifying glass. One is called "Points of view" and contrasts differing views of historians on an issue to encourage learners to engage with controversial interpretations. The other one is called "Past in the present". It sheds light on selected sites of memory and elements of cultures of remembrance in Germany, Poland and Europe. This is central to the series aims, because while the historic understanding of scholars no longer differs on a German-Polish fault line, the historical experiences that shape the two societies and are recalled and represented in everyday culture differ greatly between the two countries. Different historical events are seen as significant and formative, and knowing them is important for mutual understanding, as they serve as a backdrop for the interpretation of current events and the shaping of the future. By including examples of memory culture, Europe – Our History hopes to open up diverse historical experiences to reflection and dialogue.

To conclude: Europe – Our History is far more than a mere didactic enterprise. The series' symbolic horizon allows the respective neighbour to co-shape the historical knowledge that is being passed on to the next generation. The aim is not to create a unified new narrative, but to broaden the respective historical horizons, show the plurality of experiences and open them up to reflection and dialogue. Our hope is to deepen the understanding between young Germans and Poles. However, we equally hope that the acquired competencies will be open for transfer to other contexts by the learners – and that the transnational approach might inform and inspire similar projects in Europe and other parts of the world to be further developed in the interest of understanding and dialogue.

MEMO

MEMO

MEMO