

교학사관 ‘한국사’ 바로보기

공주대학교 역사교육과 지수걸

우파 교과서일까, 저질 교과서일까?

교학사관 『한국사』의 저본(底本)이라 할 수 있는 교과서포럼 편 『(대안교과서) 한국근현대사』(기과랑, 2008)가 출판되었을 때 한국사학계 내부에서 여러 가지 비판들이 나왔습니다. 『역사비평』이나 『내일을 여는 역사』와 같은 역사저널들은 앞을 다투어 이와 관련한 특집 기사를 실었고, 역사교육연대회의는 그 결과물들을 모아 『뉴라이트 위험한 교과서, 바로 읽기』(서해문집, 2009)라는 책을 출판하기도 했습니다.

교학사관 한국사의 경우도 마찬가지입니다. 특히 9월 초 교과서가 공개되자마자 여러 연구자와 시민단체들은 앞을 다투어 이 교과서가 가진 문제점들을 지적했습니다. 너무나 많아 일일이 열거하는 것조차 불가능하나 크게 보면 해당 교과서에 보이는 서술상의 오류나 왜곡에 관한 지적들이 대부분이었던 걸로 보입니다.

교과서포럼의 『한국근현대사』처럼, 어떤 집필자들이 자신들의 역사관이나 역사상을 바탕으로 감양껏 한국사나 한국근현대사 개설서를 출판했다고 한다면 이렇게 열을 올리며 분석하고 비판해야 할 이유는 없었을 겁니다. 하지만 교학사관 한국사는 교과서포럼의 저작물들과 달리, 교육부의 검정과정을 통과한 ‘검인정 교과서’입니다. 달리 말하면 교학사 한국사는 미래세대의 학생들이 필수적으로 배워야 할 교과목의 ‘교과서’이기 때문에, 질 낮은 저질 저작물임에도 불구하고, 많은 연구자나 시민단체들의 과분한 관심을 받을 수 있었던 겁니다.

교과서도 큰 의미에서 보면, 학생들의 학습동기를 유도하여 효과적인 학습활동을 돕는 교육의 재료, 즉 교재입니다. 하지만 교과서는 역사지도(부도), 연표, 사진 및 그림, 사료, 문학작품이나 시사자료, 박물관자료, 영상자료, 디지털 자료 등과는 그 성격이 판이한 교재입니다. 사전적으로 정의하면 교과서란 다른 교재들과는 달리, “국가가 법률로 고시한 교육과정을 구체적으로 체현한 교수-학습활동의 기본도서”를 말합니다. 요컨대, 한국사 교과서는 일종의 ‘국가 표준(national standard)’에 의거하여 집필된 ‘국가 공인의 역사’라 할 수 있습니다.

따라서 어떤 교과서가 좋은 교과서인가를 따져 보려면, 당연히 해당 교과서가 ‘교육과정’의 지시나 요구를 얼마나 충실히 이행하고 반영했는가를 잘 살펴야 합니다. 요컨대, 한국사 교육과정의 여러 지시나 지침, 즉 ① 교과 성격(교과 정체성이나 교육 목적) ② 교과 목표(교과 학습 목표) ③ 교과내용(내용체계와 영역별 내용) ④ 교수·학습방법 ⑤ 평가 등과 관

련한 지시나 지침을 충실히 소화한 것이 ‘좋은 교과서’입니다.

교육부는 8종의 고등학교 한국사 교과서를 아래와 같은 검정기준에 의거하여 검정심사를 했다 합니다. ‘교육과정의 준수’, ‘내용의 선정 및 조직’, ‘내용의 정확성 및 공정성’과 관련한 13가지 기준은 앞서 소개한 교육과정의 여러 지시나 지침을 좀더 구체화하고 세분화한 것들이라 할 수 있습니다.

<교육부의 교과서 검정기준>

심사 영역	심사 항목	영역별 배 점
I. 교육과정의 준수	1. 교육과정에 제시된 목표를 충실히 반영하였는가?	25
	2. 교육과정의 내용 영역과 기준을 충실히 반영하였는가?	
	3. 교육과정의 교수·학습 방법을 충실히 반영하였는가?	
	4. 교육과정의 평가를 충실히 반영하였는가?	
II. 내용의 선정 및 조직	5. 학년군별 연계성을 고려하여 내용을 선정하였으며, 단원의 전개 및 구성 체제는 적절한가?	35
	6. 학생이 스스로 학습하고 활용하기 편리하도록 구성하였는가?	
	7. 내용의 중복이나 비약이 없으며 학습 분량은 적절한가?	
	8. 쉽고 재미있으며 교육적으로 의미가 있도록 내용을 구성하였는가?	
III. 내용의 정확성 및 공정성	9. 역사 교과서 집필기준을 준수하였는가?	40
	10. 사실, 개념, 용어, 이론 등은 객관적이고 정확한가?	
	11. 각종 자료는 공신력 있는 최근의 것으로서 출처를 분명히 제시하였는가?	
	12. 한글, 한자, 로마자, 인명, 지명, 용어, 통계, 도표, 지도, 계량 단위 등의 표기는 정확하며, 편찬상의 유의점에 제시된 기준을 충실히 따랐는가?	
	13. 오·탈자, 문법오류, 비문 등 표기·표현상의 오류가 없이 정확하게 기술하였는가?	
합 계		100

위의 검정기준에 비추어 보면 교학사 한국사는 검정을 통과한 것이 기이해 보일 정도입니다. 이는 그간에 지적된 여러 가지 오류나 왜곡, 또는 표절과 짜깁기 등에 대한 지적들만을 보아도 알 수 있는 사실입니다. 그럼에도 불구하고 교학사나 집필자측은 왜곡은 없었고, 몇 가지 오류는 실수일 뿐이라고 변명하면서, 비판을 받아들여 ‘국민 역사 교과서’를 만들기 위해 노력하겠다(이명희, 「모든 비판 수용해 국민 역사교과서 만들겠다」, 『뉴시스』, 2013년 9월 13일)는 뜻을 밝혔다고 합니다. 참으로 가당치 않은 말이라 여겨집니다.

교학사판 한국사 집필진은 8종 교과서 가운데 자신의 교과서가 유일하게 보수와 우파의 역사관, 또는 자유민주주의와 시장경제의 중요성을 강조한 교과서라 말합니다. 하지만 이는 우리 사회를 우롱하는 지극히 책략적 발언일 뿐입니다. 제가 분석한 바에 따르면, 교학사판

한국사는 교육과정의 지시나 지침은 물론이고 심지어는 헌법조차도 제멋대로 무시한 기준 미달의 저질 교과서, 그 이상도 이하도 아닙니다. 교학사판 한국사는 우파 교과서가 아니라 질이 낮은 오가잡탕일 뿐입니다.

저들은 자기 교과서를 제외한 나머지 7종 교과서를 ‘남로당식 역사관’에 기초한 좌파교과서라 비판하고 있으나, 저들의 주장처럼 한국사학계가 진짜로 좌파 일색이라 하더라도, 현행의 교과서 검인정제도를 감안할 때 좌파적 역사인식을 담은(체계화한) ‘교과서’가 검정을 통과한다는 것은 낙타가 바늘귀를 통과하는 것처럼 어려운 일입니다. 이런 식의 흑색선전은 이른바 ‘색깔론’ 공세를 통해서 이른바 우리 사회의 보수층을 자기 편으로 끌어들이려는 책략일 따름입니다. 좌파 혹은 ‘중북’ 교과서를 선택할 것인가 아니면, 자신들의 교과서를 선택할 것인가? 이런 류의 양자택일식 문제설정은 그들의 교과서 안에도 자주 보이는 일종의 공갈협박입니다.

어떤 분들은 저들의 주장처럼 이 비판글조차도 이른바 ‘민중사관’에 입각하여 쓰여진 것이라 생각하시는 분이 많을줄 압니다. 물론 그럴 수도 있을 겁니다. 하지만 교학사 한국사에 대한 아래의 비판은 결코 민중사관에 입각한 것이 아닙니다. 현행의 교육과정, 혹은 현행의 헌법체계에 기초한 당연한 분석과 비판일 뿐입니다. 제가 위 글에서 △ 누구를 위한 누구의 역사인가(교과 성격) △ 머리말에 보이는 편사원칙과 방법(교과 목표) △ 단원 제목이나 연표 정리의 책략성(내용 체계) △ 서술에 활용한 주요 이론과 담론(영역별 내용 구성) △ 탐구학습을 빌미로한 역사왜곡(교수학습 방법) △ 교과내용의 중대한 오류나 왜곡(평가) △ 책략적 서사기법이나 수사법 등을 문제삼은 까닭도 교육과정의 요목대로 해당 교과서의 문제점을 정리해 보기 위해서입니다.

교학사판 한국사는 현행 교육과정의 지시나 지침을 얼마나 충실히 소화한 교과서일까요? 교과 성격이나 목표는 얼마나 잘 구현했고, 또 교육과정의 지시나 지침대로 교과내용을 잘 구성한 교과서일까요? 제 결론은 간단하게 말하면 ‘아니다’입니다. 그러면 현행 교육과정에 제시된 교수학습 방법, 예를 들면, 역사적 사고력이나 탐구학습 능력을 신장하기 위한 교수학습방법을 얼마나 충실히 반영한 교과서일까요? 수능평가를 비롯하여 형성평가, 수행평가 등 각종 평가를 실천하거나 대비하는 데는 얼마나 유용한 교과서일까요? 이런 질문에 대한 대답도 역시 ‘아니올시다’입니다.

누구를 위한 누구의 역사일까?

첫번째로 「머리말」 이야기부터 시작해 보겠습니다. 다른 교과서의 「머리말」이 어떠한지 잘 모르겠으나, 우선 독특한 부제부터 눈에 띄이더군요. ‘탐구하는 정신을 위하여’라니, 무슨 선언문이나 성명서 제목 같지요. 어색하게도 ‘여러분은’이라는 말로 시작해서, “여러분의 탐구 정신을 위하여 아낌없는 지원과 격려를 하겠습니다”라는 말로 글을 맺고 있더군요.

게다가 문장 또한 어색하기 짝이 없습니다. 교육과학기술부, 한국교육과정평가원, 국사편

찬위원회 명의로 작성된 「초중등학교 교과용 도서 편찬상의 유의점 및 검정기준」(2011.9)이라는 것이 있습니다. 이를 보면, “오·탈자, 문법오류, 비문 등 표기·표현상의 오류가 없이 정확하게 기술하였는가?”라는 항목이 눈에 띄입니다. 「머리말」만 보면 이런 심사규정을 어떻게 통과할 수 있었는지, 도무지 이해할 수 없을 지경입니다.

추측컨대, 「머리말」은 심사대상이 아니었던 듯 싶습니다. 하긴 시험에 나오는 것도 아닌데, 교사는 학생이든 그걸 누가 읽는다고 심사를 했겠습니까? 여러분들도 중고등학교 다닐 때 교과서 「머리말」은 한번도 읽어 본 적이 없을 겁니다. 하지만 「머리말」은 말 뜻 그대로 해당 저작의 「머리」에 해당하는 대단히 중요한 글입니다. 단 두 페이지에 불과한 글이긴 하나 참으로 많은 말을 했더군요. 오묘한 비문들이 수두룩하나 참을성 있게 읽어 보면 ‘흥미로운’ 대목을 많이 발견할 수 있습니다.

「머리말」의 첫 단락은, 학생들에게 각자 미래를 개척해야 하는 일과 더불어 ‘우리 모두가 함께 가지고 가야할 가치’가 무엇인가를 주지시키는 것으로부터 시작됩니다. 그러면 그 ‘가치’라는 게 뭘까요? 행간까지 감안하며 여러번 읽어봐도, “그것은 자유 민주 국가인 대한민국의 시민으로서 필요한 가치”라는 말 이외에 다른 설명은 없습니다. 계속 ‘자유민주주의 타령’만 반복하고 있을 뿐입니다.

이 대목에서 여러분들이 반드시 유의해야 할 점이 있습니다. 그것은 이들이 말하는 자유민주주의는 결코 사전적인 의미의 ‘Liberal Democracy’가 아니라는 점입니다. 뒤에 좀더 구체적으로 밝힐 터이나, 이들이 말하는 자유민주주의는, 반공과 반복을 위해서는 개인의 자유와 인권을 물론이고 민주주의도 언제든 어떤 식으로든 제한할 수 있다는 ‘사이비 민주주의’에 다름 아닙니다.

이른바 ‘냉전시대’에 국사를 배운 분들은 다 아실 겁니다. 당시는 세계를 자유진영과 공산진영으로 크게 양분했습니다. 예를 들면 지금도 가끔 쓰이는 ‘자유 대한’이나 ‘자유 중국(대만)’, ‘자유월남(남베트남)’ 또는 ‘자유세계’나 ‘자유진영’이라는 말들은 그 시대의 유산들이라 할 수 있습니다. 하지만 당시 ‘월남’이나 ‘대만’과 마찬가지로 대한민국도 결코 리버럴 데모크라시를 추구한 국가가 아니었습니다. 요즘도 반공반북 단체들이 단체명을 정할 때 ‘자유’라는 말을 늘 넣고 있지요. 한국현대사학회(1대, 2대 회장이 교학사 집필자임)교학사 한국사가 교육과정에 보이는 민주주의라는 말 앞에 ‘자유’라는 글자를 꼭 넣게 한 것도 이와 유사한 이유 때문입니다. 이런 사실은 뒤의 설명들을 보시면 충분히 이해하실 수 있을 겁니다.

「머리말」 첫 문단의 문제는 이것만이 아닙니다. 눈썰미가 있는 분은 앞의 인용에서 이미 봤을 겁니다. 앞의 인용문 가운데 ‘대한민국 시민’이라는 말, 보셨죠. 물론 시민은 우리나라 사람들에게도 대단히 익숙한 말입니다. 게다가 한국사 교과서나 교육과정에는 ‘세계시민’이라는 말조차 자주 나옵니다. 하지만 저는 ‘대한민국 국민’이라는 말은 들어 보았어도 ‘대한민국 시민’이라는 말은 처음 듣습니다. 그 뜻이나 의도가 하도 궁금해서, 혹시 실수가 아닌가 싶어 또 다른 용례가 있는지 확인해 봤습니다. 두 개가 더 있더군요.

“대한민국은 국민 개인의 개성을 존중하고, 창의성을 높이 평가하며, 세계의 사람들과 더불어 호흡할 수 있도록 장려하고 있습니다(외국인들에게 정부 홍보를 하는 대변인의 말 같지요 -필자). 이러한 대한민국의 시민으로서, 세계 인류의 일원으로서 자질을 갖추어야 한다는 것입니다.”

“인류의 일원으로 살아가기 위한 자유와 인권의 가치를 중심에 두었습니다. 여러분을 자유로운 개인과 책임있는 대한민국 시민으로 성장하게 하는 데 도움을 줄 것입니다.”

‘한국사(국사)’는 본디 우리나라, 혹은 우리 민족의 역사인 까닭에 역사주체를 포괄적으로 호명할 때, 자연스럽게 ‘우리나라’나 ‘우리 민족’이라는 말을 썼습니다. 여기서 말하는 ‘우리나라’란 대한민국만을 지칭하는 것이 아니라 우리 민족이 세운 나라들, 즉 ‘과거에도 존재했고 미래에도 존재할 우리 민족의 국가인 이른바 조국(祖國)’을 지칭한다는 것, 헌법에 나오는 ‘조국의 민주개혁과 평화적 통일’(전문)이라는 말, 또는 ‘조국의 평화적 통일’(69조, 대통령 취임 선언문)이라는 말 등도 그런 의미라는 것, 다 아실 겁니다.

물론 조국이나 민족담론에 대한 비판(이른바 ‘국사 해체론’)이 만만치 않은 것도 사실입니다. 가령 Prasenjit Duara(문명기, 손승희 옮김)는 『민족으로부터 역사를 구출하기 -근대 중국의 새로운 해석』(삼인, 2004)이라는 책에서, “국사란 현실국가(대한민국)와 상상국가(조국) 사이의 부조화, 불일치를 극복하기 위해 고안해낸 일종의 형이상학적 통일체이다”라는 주장을 했는데, 저도 일리는 있는 말이라고 생각합니다. 저도 일본의 ‘후쇼샤 교과서’ 논쟁이 한창일 때, 「‘민족’과 ‘근대’의 이중주」(『기억과 역사의 투쟁(2002년 당대비평 특별호)』, 2002. 4)라는 글을 쓴 적이 있는데, 그 요지도 “현실 국가의 존재 자체(폭력성이나 억압성)를 은폐하는 가운데 국가(조국)와 민족에 대한 무조건적인 충성심을 이끌어내기 위해 이같은 초역사적인 주체개념을 상상해 냈다”는 것이었습니다.

하지만 우리의 경우 조국이나 민족개념은 단순한 상상의 산물만도 아니고, 또 순전히 지배이데올로기를 합리화하는 기능만 수행한 것도 아니었습니다. 가령 1932년 이봉창 열사나 윤봉길 열사가 의열투쟁을 전개할 때 작성했다는 「선서문」, 또는 앞서 언급한 헌법 제4조는 왜 우리가 조국과 민족이라는 집단주체 개념을 만들어낼 수 밖에 없었는가를 잘 보여줍니다.

“나는 적성으로써 조국의 독립과 자유를 회복하기 위하여 한민애국단의 일원이 되어 적국의 수괴를 도륙하기로 맹서하나이다. 대한민국 13년(1931년) 12월 한민애국단앞 선서인 이봉창”(이봉창 「선서문」)

“대한민국은 통일을 지향하며 자유민주적 기본질서에 입각한 통일정책을 수립하고 이를 추진한다”(헌법 제4조)

대한민국(혹은 임시정부)가 존재했음에도 불구하고 한민애국단(단장 김구)이나 헌법이 조국이라는 집단 주체 개념을 적극적으로 활용하고 있는 이유는 명백할 뿐만 아니라 정당하

다. 왜냐하면 한인애국단의 의열투쟁이나 헌법이 강조하는 민족통일은 단순히 대한민국(임시정부)만을 위한 행위가 아니라 우리나라 우리 민족을 위한 실천투쟁이었기 때문이다.

이런 이유 때문에 우리의 한국사 교육과정도 ‘배타적 민족주의의 폐해’나 ‘세계시민으로서의 자질과 태도’ 등을 강조하고 있는 겁니다. 하지만 한가지 분명히 기억해야 할 사실은, 과거나 현재나 우리의 교육과정은 한국사의 성격을 시종일관 ‘민족사’로 규정하고 있다는 점입니다. 예를 들면 현행 교육과정(‘한국사 교육 목표’)에 보이는, “세계사의 흐름 속에서 우리 민족이 발휘해온 역량을 주체적이고 비판적으로 이해하여, 21세기 우리 민족사의 능동적인 전개가 이루어지도록 학습자의 자질을 기르는데 목적을 둔다”라는 규정은 이를 보여주는 단적인 사례라 할 수 있을 겁니다.

그러나 교학사 교과서는 「머리말」에서 ‘우리나라, 우리 민족’이라는 말을 한마디도 하지 않았을 뿐만 아니라 이를 의도적으로 피하기 위해 의도적으로 ‘한국인’이니 ‘대한민국 시민’이니 하는 역사주체 개념을 새롭게 창안하였습니다. 물론 이같은 역사주체 설정은 교과서포럼의 『(대안교과서) 한국 근·현대사』(기과랑, 2008)에도 보입니다. 이 책은 머리말에 해당하는 「책을 내면서, 대한민국 근현대사를 바로 쓰다」에서, “우리는 이 책에서 민족 중심의 역사관을 ‘누그러 뜨리려고’ 애썼다”(기실은 전면적으로 부정하려고 -필자)고 하면서 아래와 같이 한국사의 주체를 설정하고 있습니다.

“우리는 이 책에서 ‘우리 민족’ 대신에 ‘한국인’을 역사적 행위의 주체로 설정하였다. 이는 기존의 역사 서술에 비해 꽤 큰 변혁이다. 이로써 지난 130여년간의 역사가, 자유와 인권을 갈망하고, 자신의 사회적 경제적 처지를 개선하고자 노력하는 보통 사람들의 역사로 바뀌었다. 한국의 근·현대사가 동아시아의 역사에서, 나아가 세계사에서, 보편적으로 실천되어 온 근대 문명의 한 가닥으로 자리 잡게 되었다.”

교과서포럼은 자신의 사관을 ‘자유주의 문명사관’이라 분명히 규정하면서, 일제시대는 물론이고 해방 이후에도 ‘일종의 보편문명인 근대화’를 성취하기 위한 분투가 계속되었으며, 이를 이끈 주체는 국가도 민족도 아닌 ‘호모에코노미쿠스적 개인(한국인)’들이었다는 점을 강조한 바 있습니다. 무슨 역사관에 입각해 한국근현대사를 쓰건 그건 필자들의 자유입니다. 교과서포럼측은 대한민국의 역사를 건국, 호국, 부국, 선진이라는 4개의 단순 콘셉트에 기초하여 서술하고 있는데, 다 좋습니다. 하지만 교과서는 다릅니다. 교과서는 교육과정은 물론이고 헌법정신에도 맞지 않는 역사관에 입각하여 집필되어야 합니다.

가령, 한국사를 민족사적인 관점에서 기술한다 할 경우, 부국이나 선진 못지 않게 중요하게 다루어야 할 과제가 바로 민족통일입니다. 하지만 교과서포럼의 『한국근현대사』나 교학사관 한국사는 민족사의 대미(大尾)에서조차도 통일문제에 대해 부정적 혹은 미온적인 입장을 피력하곤 합니다. 교학사 한국사에 2000년에 있었던 남북정상회담을 소개하지 않은 것은 이를 보여주는 하나의 사례라 할 수 있을 겁니다.

우리의 헌법은 대한민국의 영토를 ‘한반도와 그 부속도서’로 규정하고 있을 뿐만 아니라 일종의 국시(國是)로 ‘민족(조국) 통일’의 중요성을 강조하고 있습니다. 앞서 인용한 헌법 제

4조의 내용이 그러합니다. 그러면 헌법정신을 반영하여 한국사 교과서를 집필한다 할 경우, 한국사의 주체나 한국사의 과제를 어떻게 설정하는 것이 옳겠습니까? 우리나라 우리 민족이라는 말을 의도적으로 기피하며, 터무니 없이 ‘대한민국 시민’이라는 모호한 역사 주체를 날조하는 것, 또는 역사적인 남북정상회담은 물론이고 여러 시민사회단체의 통일운동을 ‘피주기’나 ‘중복’이니 하는 말로 매도하는 것이 과연 헌법정신을 존중하는 자세일까요?

잘라 말하면 교학사 한국사는 우리나라(祖國)나 우리 민족의 관점에서 쓴 것도 아니고, 그렇다고 대한민국(국민)의 관점에서 쓴 것도 아닌, 그야말로 오가잡탕의 역사일 뿐입니다. 교과서포럼의 『한국근현대사』는 그래도 일관성이라도 있으나, 교학사판 한국사는 그것조차 없습니다. 저는 일제시대사나 현대사 부분을 읽어내려가며 페이지를 넘길때마다 이 말이 자꾸 떠올랐습니다. ‘도대체 이걸 누구를 위한 누구의 역사일까?’ 심하게 말하면, 교학사 한국사는 이승만이나 박정희와 같은 몇몇 정치지도자, 혹은 몇몇 기업가나 재벌들을 위한 역사이지 결코 우리나라, 우리 민족의 역사가 아닙니다.

「머리말」에 보이는 편사의 원칙과 방법

글이 길어지고 있습니다만, 「머리말」 이야기를 좀 더 해야겠습니다. 「머리말」 세 번째 단락을 보면, ‘역사는 우리의 거울이다’, ‘거울이 거울 다투려면 깨끗해야 한다’, ‘이 교과서는 좋은 거울이다’(필자 요약)라는 말이 나옵니다. 짐작컨대, ‘자기 교과서는 깨끗하고 좋은 거울’이라는 것을 ‘암시’하기 위해 이런 말을 한 것으로 보입니다. 정말 좋은 거울인가에 대한 논의는 뒤로 미루고, 여기서는 교학사 집필자들이 학생들에게 뭔가 ‘도움’을 주겠다고 공언한 것, 그것이 과연 무엇이며, 또 교과서 서술을 통해 제대로 ‘실천한’ 혹은 ‘실천 가능한’ 약속인가부터 따져 보겠습니다. 자기 교과서가 뭔가에 ‘도움’이 될 거라는 말을 늘어 놓은뒤 학생들에게 한 ‘공약(空約)’은 다음의 세가지입니다.

첫째, 인류의 일원으로 살아가기 위한 자유와 인권의 가치를 중심에 두었습니다. 여러분을 자유로운 개인과 책임있는 대한민국 시민으로 성장하게 하는데 도움을 줄 것입니다.

둘째, 자유 민주주의 가치를 강조하였습니다. 20세기에 시작되어 지금까지 지속되는 전체주의로부터의 도전을 잊지 않고 극복할 수 있도록 하기 위해서입니다. 이러한 관점은 대한민국의 성취를 여러분이 이해할수 있도록 도움을 줄 것입니다.

셋째, 세계와 더불어 소통하는 것을 귀중한 덕목으로 다루었습니다. 한 국가의 폐쇄성은 그 국가를 빈곤과 파멸로 몰고 간다는 생생한 경험을 잃게 하지 않도록 한 것입니다. 우리 스스로 개방적인 자세를 가지고 세계시민의 일원이 되는데 도움을 줄 것입니다.

첫 번째 ‘공약’은 학생들이 ‘자유로운 개인’과 ‘책임 있는 대한민국 시민’으로 성장할 수 있게끔 도움을 주겠다는 겁니다. 하지만 잘 따져보면 이런 말은 현행 교육과정이 강조하고 있는 이른바 ‘추구하는 인간상’과 상당한 거리가 있음을 알 수 있습니다. 즉 현행 교육과정

은, 우리의 국민교육이 추구해야 할 인간상으로 ‘책임 있는 대한민국 시민’이 아니라 그냥 ‘민주시민’으로서 필요한 자질을 강조하고 있을 뿐입니다.

현행 교육과정에 보이는 ‘추구하는 인간상’이라는 게 뭘지 공부를 좀 해 볼까요? ‘추구하는 인간상’은 모든 교과 교육과정의 첫머리에 보이는 우리나라 국민교육의 총목표입니다. 당연히 ‘고등학교 한국사 교육과정’ 첫머리에도 ‘추구하는 인간상’이라는 게 실려 있습니다. 이를 전문대로 소개하면 다음과 같습니다.

“우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다.

이러한 교육이념을 바탕으로, 이 교육과정이 추구하는 인간상은 다음과 같다.

- 가. 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람
- 나. 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람
- 다. 문화적 소양과 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람
- 라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 기여하는 사람(『사회과 교육과정』, 68쪽)

교학사판 한국사가 강조하는 ‘책임있는 시민’과 위에 보이는 ‘민주 시민’, 뭐가 다를까요. 양자가 뭐가 다르냐 하실 분도 계시는 터이나 저는 엄청 다르다고 생각합니다. 단도직입적으로 말하면, ‘책임 있는 시민’이란 ‘양극화된 사회에서 돈도 없고 뺨도 없어 그저 서러운 사람들을 위해 늘 배려하고 나누는 등 뭘가 책임만 지는 시민’을 뜻하고, ‘민주 시민’이란 이런 책임 이외에 ‘하늘로부터 부여받은 자신의 권리(天賦人權)를 지키고 확대하기 위해 사회체제의 근본적 개혁까지도 불사하는 사람들’을 뜻하기도 하기 때문입니다.

‘추구하는 인간상’ 이야기가 나왔으니 한마디 더하고 가야겠습니다. 위의 인용문에 보이는 ‘라’ 항목은 예전의 교육과정에 있었던, “민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람”이라는 항목을 없애고, 교육부가 새로 추가한 겁니다. 도대체 우리의 역사현실이 어떻게 달라졌길래 우리의 교육과정은 이토록 ‘배려와 나눔의 정신’을 강조하는 것일까요? 그 이유 여러분들도 이미 미루어 짐작하실 수 있을 겁니다. 이 항목을 교육과정에 넣은 사람은 스스로 ‘훌륭한 말’이라 생각했을지도 모르겠습니다. 하지만 학생들에게 이른바 ‘경제민주화’를 통해 양극화의 모순을 근본적(구조적)으로 해결해야 한다고 가르쳐야지, “그건 어쩔 수 없는 ‘인간의 굴레’이니 그저 나누고 배려하며 살 수 밖에 없다”, 이 따위로 가르치는 것이 과연 교육일 수 있겠습니까? 양극화 현상의 심화와 더불어 ‘배려와 나눔의 대상’이 될 수밖에 없는 사람들의 심정을 조금이라도 헤아릴줄 아는 사람이라면, 이런 말은 쉽게 하지 못했을 것이라 믿어집니다.

두 번째 ‘공약’은 자유 민주주의의 가치를 강조함과 동시에 대한민국의 성취를 이해할 수 있도록 도움을 주겠다고 것인데, 이 또한 현행의 교육과정과 거리가 있습니다. 앞서 언급했

듯이 현행 교육과정은 국가 민족사의 ‘성취’ 못지 않게 그 ‘한계’에 대한 ‘주체적이고 비판적인 이해’를 강조하고 있습니다(『사회과 교육과정』, 69쪽). 하지만 교학사 교과서는 한국사에 대한 주체적이고도 비판적인 이해를, 거꾸로 ‘대한민국이나 헌법에 대한 부정 혹은 정면 도전’이라 매도하곤 합니다.

역사를 제대로 배운 국민들이라고 한다면, 이런 대목에서 당연히 다음과 같은 의문이 떠오를 겁니다. 대한민국의 정부수립 과정을 비판적으로 이해하면 안되는 걸까? “국민들의 피와 땀으로 어느 정도 민주화가 진전된 오늘날의 대한민국과 달리 ‘그때의 대한민국’은 민주주의 국가가 아니었다”, 이렇게 말하면 정녕 아니 되는 걸까? 헌법에, “대한민국은 민주공화국이다”, 이렇게 명문화한 순간 곧바로 대한민국이 (자유)민주주의 국가가 된 걸까? 참으로 답답하기만 합니다.

세 번째 ‘공약’은, ‘세계시민의 일원’이 될 수 있도록 도와주겠다는 것입니다. 그렇다면 그 방법은 뭘까요? 아무리 자세히 들여다 봐도, “한 국가의 ‘폐쇄성’은 그 국가를 빈곤과 파멸로 몰고 간다”는 거의 ‘공갈’ 수준의 멘트만 눈에 띄일 뿐입니다. 교학사 교과서가 반드시 ‘소통’해야 한다고 말하는 ‘세계’란 과연 뭘까요? 어떻게 해야 세계와의 소통이 가능하고, 또 ‘세계시민의 일원’이 될 수 있다는 말일까요?

이들의 ‘공약’ 내용을 미루어 짐작하면, ‘자주와 주체는 전체주의나 공산주의를 추종하는 중북 좌파들의 구호일 뿐이다’, ‘세계화 시대에 배타적인 민족주의를 강조하는 행위는 빈곤과 파멸만을 결과할 따름이다’, ‘글로벌 스탠다드를 열심히 배우고 익혀 선진국 반열에 올라 설 수 있다. 뭐 이런 정도의 말이 아닐까요? ‘폐쇄성’과 ‘자립성 혹은 자주성’을 아예 구분조차 하지 않으려는(못하는?) 교과서를 통해 학생들이 뭘 배울 수 있을지 걱정스럽기만 합니다.

‘세계화’가 급진전되고 있다는 사실은 부정할 수 없는 현실인 듯 싶습니다. 하지만 이런 때 일수록 폐쇄성과 주체성을 구별할 줄 아는 지혜를 학생들에게 길러줘야 한다고 봅니다. 이와 관련하여 필자는 앞서 소개한 「미래세대를 위한 역사교육」에서, 강유위(姜有爲) 등 청(淸)나라 말기 이른바 공양학자들의 이내외론(異內外論)을 소개한 바 있습니다. 이내외론은 “내외를 차별하는 폐쇄적 주체성이 아니라 보다 넓은 세계를 향해 열려 있는 주체성”을 강조하는 사상인데, 이는 「3·1독립선언서」나 「헌법전문」은 물론이고 현행의 교육과정에서도 분명히 확인할 수 있습니다. 요컨대 위의 문건들에 공통적으로 확인되는, “우리 나람의 문화 역량(삶의 능력)을 바탕으로 하여 인류공영에 이바지해야 한다”는 사상은 바로 이내외론, 또는 ‘동아시아 문명주의’에 다름 아니기 때문입니다. 아무리 세계화 시대라 하더라도, 우리의 한국사 교육을 제대로 실천하려면 ‘독립선언’이나 ‘제헌헌법’ 작성의 주체들이 왜 이내외론적인 실천을 강조했는지 그 의미를 곱씹어 보아야 한다고 봅니다.

「머리말」에서 교학사판 한국사는 스스로 ‘깨끗하고도 좋은 거울로서의 역할’을 수행하겠다고 약속했습니다. 하지만 교학사 한국사에 대한 그간의 비판들을 종합해 보면, 도대체 그 근거가 무엇인지 그저 되묻고 싶을 뿐입니다. 수많은 오류와 왜곡이 지적되었음에도 불구하고 여전히 ‘국민 역사교과서’를 만들어 보겠느라 큰소리치는 집필자들의 허세와 만용이 그

저 부러울 따름입니다.

역사를 흔히 사료에 기초하여 만들어낸(invention) 일종의 ‘언어적 구성물’이라 말합니다. 이런 관점에서 보면 한국사는 특정한 목적, 예를 들면 애국애족심 함양이나 민족정체의식 형성을 위해 국가가 의도적으로 만들어낸 ‘국가민족의 대서사(大敍事)’, 또는 ‘국가민족 담론(discourses)’에 다름 아닙니다. 따라서 한국사 교과서를 제대로 분석하려면, 해당 교과서가 어떤 목적, 어떤 내용으로 ‘구성’(창안)되어 있는지 분석적으로 따져 보는 것이 필요합니다. 그럴 때 당연히 주목해야 하는 것이 서사의 기본틀이나 방법입니다. 이런 입론 위에서 아래에서는 먼저 제가 좀 아는 ‘한국 근현대사’ 부분을 중심으로 교학사 교과서의 서사틀(개념)이나 서사기법, 또는 주요 코드나 콘셉 문제를 짚어보도록 하겠습니다.

단원 제목이나 연표 정리의 책략성

교학사 교과서는 「머리말」에서 한국사를, ‘기록을 활용하여 한국인의 여정과 현재의 지점을 알기 위한 지적 탐구 활동’이라 규정하고 있습니다. 그런뒤 자기 교과서를 스스로 ‘깨끗한 거울로서의 역사’라 말하고 있습니다. 하지만 제가 보기에 교학사 교과서는 특정한 서사틀과 개념, 또는 다양한 책략적 서사기법을 활용하여 학생들의 탐구정신을 휘방하는 위험한 교과서라 여겨집니다.

교과서의 서사틀이나 기본 콘셉을 문제삼고자 할 때, 먼저 주목해야 하는 것이 각 단원의 제목입니다. 왜냐하면 해당 단원의 ‘서사 콘셉’을 가장 잘 보여주는 것이 바로 각 단원의 제목이기 때문입니다. 예를 들면, 현행 교육과정 특히 근현대사의 첫째 단원 제목은 「서구 열강의 접근과 조선의 대응」, 그리고 둘째 단원 제목은 「문화개방과 근대화의 추진」인데, 이는 우리의 교육과정이 그동안 크게 변화했음을 보여줍니다. 예전의 교육과정은 해당 단원의 제목을 ‘침략과 저항’ 혹은 ‘침략적 접근과 대응’이라 붙였습디만, 어느새인가 ‘접근과 대응’이라는 식으로 서사의 콘셉이 바뀌었습니다. 심지어 교과서포럼의 『한국근현대사』는 러시아의 침략을 서술할 때는 ‘야심’이라는 수사까지 동원했으나, 일본의 침략을 설명할 때는 ‘진출’이라는 용어를 사용했습니다.

이명희 교수가 최근 ‘CBS뉴스쇼’에 출연하여 ‘강화도조약은 자주적 판단으로 맺은 조약’이라 했다가 여러 가지 구설수에 올랐지요. 하지만 그의 발언은 어찌보면 현행의 교육과정 교육과정의 의도(?)를 가장 적극적으로 수용한 주장일런지도 모릅니다. 우루과이 라운드나 각종 FTA체결 반대투쟁 때문에 곤혹을 치른 탓인지 모르겠으나, 현행의 교육과정은 열강과 체결한 각종 ‘修好(?)條約’의 침략성이나 불평등성보다는 열강의 ‘접근’이나 ‘진출’과 더불어 이에 대한 우리나라, 우리 민족의 ‘주체적 대응’을 더 강조하는 편입니다.

뿐만 아니라 예전 교육과정의 일제시대사 영역은 대개 ‘민족의 수난’과 독립을 향한 ‘민족의 열정’이라는 콘셉, 즉 ‘민족의 passion(열정=예수의 수난과 부활)’이라는 콘셉에 의거해 서술되는 것이 보통이었습니다. 하지만 현행 교육과정은 「일제의 식민통치와 민족의 수난」

이라는 단원제목을 슬며시 「일본의 침략과 식민통치」라는 민민한 제목으로 수정했습니다. 그동안 별다른 이의없이 오래동안 수용되어 온 일제시대사 단원의 서사개념, 즉 수난과 부활(광복)의 서사들을 해체한 것은 도대체 무슨 의도 때문일까요? 소극적으로 말하면 지배와 저항의 이분법을 해체해야 한다는 문제의식, 더 적극적으로 말하면 일제하에서 나타난 경제와 사회의 ‘근대적 변화’를 서술해야 한다는 문제의식의 반영이라 이해됩니다.

침략(지배)↔저항, 민족↔반민족 등의 이분법적인 서사구조를 해체해야 한다는 주장, 저도 한때 많이 했습니다. 하지만 입으로는 이분법을 분쇄해야 한다 말하면서 기실은 또다른 이분법을 창안하거나, 아니면 저항과 혁명의 역사를 거세한뒤 역사를 아예 잿빛으로 도배질하는 작태를 보면서, 이제는 그런 말을 가급적 안하려고 애쓰고 있습니다. 생각을 바꾸었기 때문이 아니라 교학사 한국사에서 볼 수 있는 것처럼 이분법 해체를 빙자한 꼼수들이 너무 자주 목도했기 때문입니다. 심지어 이제는 이명희 교수조차도 ‘이분법’ 운운하는 이야길 합니다. 해서 저는 오히려 이분법이 뭐가 어떻다고 그 난리냐는 이야기를 자주 하는 편입니다.

일제시대사 영역의 내용요소에 전혀 없이 「일제 강점기의 사회·경제적 변화」라는 하위 단원을 설정한 것도 크게 보면 침략과 저항이라는 ‘이항대립적 서사들’을 일정하게 해체하기 위한 시도로 보입니다. 일제 강점기의 변화 가운데 ‘경제와 사회의 식민지적 재편’(지배의 억압성이나 수탈성) 문제는 현행 교육과정의 첫 단원인 「일제의 침략과 식민통치」라는 단원에서 다루어야 서술상의 중복을 피할 수 있습니다. 하지만 첫 단원에서는 단원 자체의 기본 개념 때문에 이른바 ‘식민지 근대화’ 문제는 의미맥락 상으로도 곧바로 다루기가 어렵습니다. 해서 교육과정 입안자들이 슬그머니 끼워넣은 단원이 바로 「일제 강점기의 사회·경제적 변화」입니다.

물론 해당 단원과 관련한 교육부의 「집필기준」에는 ‘일제 강점하에서 진전된 근대적 변화를 서술하라’는 내용은 없습니다. 오히려 변화의 근대성보다는 교과서의 의미맥락대로 식민지성을 드러내는데 유의하라는 단서까지 달아 두었습니다. 하지만 교학사 한국사는 이 단원을 적극적으로 활용하여 이른바 식민지 근대화를 정당화하고 있습니다. 해당 단원의 교육과정 규정, 즉 “⑥ 일제 강점기의 사회·경제적 변동에 따른 사회 모습의 변화를 파악한다”는 규정을 「집필기준」은 다음과 같이 부연설명하고 있습니다.

“일본의 독점 자본이 진출하면서 한국인의 경제활동에 큰 타격을 입었고 우리 민족의 대부분은 열악한 환경 속에서 살았음을 설명한다. 일제의 경제적 수탈 속에서 자작농이 소작농으로 전락했고, 만주나 연해주, 일본으로 이주하는 농민들이 늘어났음을 설명한다. 일제의 경제적 수탈 속에서 농민과 노동자들이 조직적으로 저항하는 과정에서 사회의식이 높아졌고, 여성단체의 활동 등으로 여성들의 의식도 고양되었음을 서술한다. 그리고 다양한 문화·예술·체육 활동이 전개되었음을 서술한다. 일제 강점기에 사회 경제적 변동 및 교통·통신의 발달과 인구의 도시집중으로 의식주 생활에 변화가 나타났음을 설명한다. 이러한 사회 변화와 문화 활동으로 민족의식이 고취되고 일제에 대한 저항성을 갖기도 하였지만, 현실에 안주하거나 일제에 협력하는 경우도 있었음에 유의한다.”(「고등학교 한국사 교과서 집필기준」, 16쪽)

위의 인용을 보면 어디에도 경제와 사회의 근대화가 진전되었다는 설명을 하라는 지시는 없습니다. 그럼에도 불구하고 교학사 교과서는 과감하게 혹은 책략적으로 이 단원에서 이른바 ‘식민지적 근대의 전개’ 문제를 다루었습니다. 이 단원에서 교과서포럼이 출간한 『한국근현대사』를 많이 참조했음을 물론입니다. 교과서포럼은 앞서 언급한 저작을 출판하기 전에 자신의 게시판에 그 ‘시안’을 공개한 바 있는데, 그 교과서는 일제시대사의 대단원 제목을 놀랍게도 ‘식민지적 근대의 전개’라 뽑았습니다.

교과서포럼측이 일제시기를 “근대문명을 학습하고 실천함으로써 근대 국민국가를 세울 수 있는 사회적 능력이 두텁게 축적된 시기”(앞의 책, 78쪽)라 규정하여 말썽을 일으켰던 사실, 다 기억하고 계시죠. 이들은 일제시기를 ‘한국인들이 근대 문명을 학습했던 시기’ 혹은 ‘한국과 일본과 서양의 문명이 서로 융합되었던 문명 융합기’로 보고 있는데, 이는 교학사 한국사도 마찬가지입니다. 일제시기 단원개요를 소개하는 부분에서 뜬금없이 ‘융합주의’라는 말을 쓴 것도 이런 이유 때문일 겁니다.

교육과정 자체 문제에 대한 논란은 일단 접어두고, 본론에 충실하고자 아래에서는 교학사 교과서의 (중·소)단원 제목, 특히 현대사 부분의 단원 제목들을 중심으로 논의를 진행해 보겠습니다. 현행의 교육과정은 “대단원 이하의 하위 단원은 창의적이고 탄력적으로 구성할 수 있다”는 이른바 ‘대강화(大綱化)’ 방침에 따라 중단원이나 소단원 제목은 집필자의 역량대로 정하도록 하고 있는데, 문제의 제목달기는 대개 이런 하위 단원에서 확인됩니다.

과감하게 저의 첫 느낌만 요약하면, 첫째 「단독정부 수립 활동과 좌익의 방해」(305쪽)라는 제목은, “단정 수립은 역사적 필연이었으나 좌익은 이를 막기 위해 끈질기게 방해책동을 벌였다. 그것을 막아내고 단독정부 수립에 성공한 것은 이승만의 탁월한 지도력과 정치감각 때문이다”는 뜻으로 읽힙니다. 하지만 당시 좌익들은 단독정부 수립을 방해한 것이 아니라 통일정부 이게 아니라면 최소한 좌익정부 수립을 요구하거나 실천하고자 했던 것으로 보입니다. ‘방해’만 문제 삼지 말고, 그들이 어떤 국가를 만들고자 했는지, 몇줄 정도를 써줘야 옳은게 아닐까요?

둘째 「글로벌 체제 경쟁: 자유민주주의와 공산주의」(320쪽)라는 제목은 “냉전시대의 세계 체제는 시쳇말로 ‘글로벌 체제’였으며, 그 하위체제인 분단체제도 자유민주주의 체제와 공산주의 체제의 대립이었다”는 뜻으로 읽힙니다. ‘글로벌 체제’라는 말이 참 재미있습니다. 과문한 탓인지 모르겠으나, 저는 지끔껏 역사학이나 정치학 논문에서 냉전시대의 ‘세계체제(world system)’를 ‘글로벌 체제’라 호명한 걸 본 적이 없습니다. 참으로 독창적입니다. 그냥 ‘냉전체제’라 쓰면 뭔가 세련된 맛이 없다 여겨져 그리 쓴 모양입니다. 글로벌 운운하는 말들은 어찌보면 ‘삼천리 금수강산’이라는 말보다 훨씬 더 신화적인 언술일런지 모릅니다.

셋째 「이승만정권의 시련, 성취와 함정」(322-323쪽)이라는 제목은 “이승만 정권은 여러 가지 시련에도 불구하고, 많은 원조를 얻어내고 ‘한미동맹’을 이끌어내는 등 건국과 호국에 크게 기여했으나(성취) 뭔가의 함정에 빠져 일을 그르치게 되었다(4·19혁명과 하야)”는 뜻으로 읽힙니다. 댓귀를 맞추려면 ‘성취와 한계’, 이렇게 제목을 잡는 것이 더 상식적이지 않

을까 싶습니다.

공자의 역사관을 언급할 때 ‘因繼損益’이라는 말이 자주 나오는데, 그 뜻은 과거 역사 속에서 현실의 씨앗과 뿌리를 찾아, 현실(당대의 문화) 속에서 무엇(성취)을 더하고 무엇(한계)을 덜어낼 것인가를 고민해야 한다는 뜻입니다. 뒤에 다시 이야기 하겠습니다만 교학사 교과서는 대한민국의 성취만을 주목했지, 그 한계는 무엇인지, 무엇을 덜어내야 하는지는 거의 언급하지 않고 있습니다. 공자의 인계손익론을 말할 때 흔히 쓰는 문화란, ‘인간적인 삶을 영위하는데 필요한 능력이나 역량’을 뜻하는 말입니다(김철준, 『한국문화전통론』 세종대왕기념사업회, 1983 참조).

넷째, 「10월 유신과 그 뒷」(325쪽)이라는 제목은 “10월 유신은 자유민주주의 체제를 수호하기 위한 ‘어쩔수 없는 선택’이었으나, 어떤 뒷에 걸려 뭔가 문제가 발생했다”는 뜻으로 읽힙니다. 아니면 10월 유신 자체가 박정희 스스로가 놓고 스스로 걸려든 뒷이라는 뜻인가 어쩐가... 도대체 ‘그 뒷’이라는 게 무슨 뜻인지, 해당 단원을 아무리 읽어 봐도 통 모르겠더군요. 단원 제목을 통해 자신들의 문학적 소양을 뽐내고 싶었던 걸까요? 아뭏튼지 아는 사람끼리만 통하는 무슨 암호인 듯 합니다.

후술하겠으나 ‘탐구활동’과 관련하여 등장하는 「북한의 위협과 한국 정치의 변화」(328쪽) 같은 제목도 여러 가지 선입견이나 편견을 심어줄 가능성이 큽니다. 한국 정치의 변화는 전적으로 북한의 위협이라는 조건과 깊은 상관성을 가진다는 뜻을 강력하게 전달하고자 그리 제목을 단 것이라 보입니다. 한국 정치, 특히 민주화운동을 이런 관점에서 다룰 경우, 어떠한 결과가 초래될지 여러분들도 미루어 짐작하실 수 있을 겁니다.

다음으로는 연표문제를 살펴 볼까 합니다. 흔히 역사는 연대기라 말합니다. 그만큼 교재로서 연표가 중요하다는 뜻입니다. 역사교육학 개론을 보면 “연표는 시간의 흐름에 따른 역사의 전개과정을 한 눈에 알아 볼 수 있게하는 유용한 자료”, 또는 “단기, 중기, 장기의 시간 흐름에 따라 역사적 사실의 전후관계 및 상호관계를 용이하게 파악할 수 있도록 고안된 자료”라는 설명이 나옵니다.

교학사판 한국사는 부록으로 「역사연표」를 신고 있을 뿐만 아니라 대단원 앞부분에도 단원개요와 함께 해당 시기의 연표가 제시되어 있습니다. 가령 일제시대 단원의 연표(231쪽)를 보면, 1910년 국권 피탈, 1911년 105인 사건, 1914년 대한 광복군 정부 수립, 1919년 3·1운동, 1923년 물산장려운동, 1925년 조선공산당 창당, 1927년 신간회 조직, 1929년 광주학생운동, 1931년 조선어연구회, 조선어학회로 개칭, 1934년 진단학회 조직, 1938년 국가총동원법 공포, 1939년 국민징용령 공포 등이 제시되어 있습니다.

어떻습니까? 이 연표를 통해서 학생들이 일제시대사의 흐름을 한 눈에 알아 볼 수 있었습니까? 대한민국 임시정부 수립이나 610만세운동이 빠진 것은 실수라 칩시다. 몇 개 안되는 연표 항목 가운데 물산장려운동이나 조선어학회나 진단학회가 들어간 이유, 납득하실 수 있었습니까? 이것도 실수일까요? 아닙니다. 해당 단원의 본문을 읽어보면 왜 물산장려운동이나 진단학회 문제를 연표 항목에 포함시켰는지 대변에 알 수 있습니다. 후술하겠으나, 교학

사관 한국사는 물산장려운동 등 실력양성운동을 일제하 민족운동의 '주류', 즉 식민지 근대화
의 견인차 역할을 담당한 운동으로, 그리고 진단학회를 설립하는데 일조한 이병도 류의
실증사학을 '반(反)식민사학'으로(266쪽) 규정하고 있습니다.

이런 문제점은 교과서 말미에 부록으로 실려 있는 「역사연표」에서도 확인됩니다. 20개 남
짓한 항목 가운데 왜 1916년 박중빈의 원불교 창시, 1922년 어린이날 제정 등을 삽입했는
지, 그리고 교학사관 한국사가 그토록 중시하는 물산장려운동을 왜 빠트렸는지 의아할 따름
입니다. 한마디로 말하면 내키는대로 연표 항목을 설정했다고 밖에는 달리 말할 수 없을 듯
싶습니다.

현대사 연표도 마찬가지입니다. 1948년 제주4·3사건이나 여수·순천사건을 빼고, 1964년
미터법 실시나 1984년 LA올림픽 종합순위 10위 달성, 또는 1976년 판문점 도끼만행,
1978년 자연보호헌장 선포 등을 연표에 포함시킨 역사감각, 참으로 독특하지요. 수출과 성
장을 위해서라면, 뭐든지 팔아치우는데 혈안이 되어 있었던 박정희 정부가 과연, “자연을
보존하는 일은 모든 국민의 의무이며 개발보다 보존이 우선되어야 한다” 헌장을 왜 채택했
을까요? 그런 설명 없이 ‘1978년 자연보호헌장을 선포했다’, 이렇게 말하는 것은 역사왜곡
이 아닐까요?

학생들에게, “이 단원의 제목을 왜 이렇게 달았을까”, “연표를 이렇게 정리한 의도는 무
엇일까”, 이렇게 질문하며 특정 단원에 대한 수업을 시작하시는 선생님은 아마도 드물겁니
다. 하지만 학생들과 함께 이른바 ‘비판적 읽기(코드 및 콘셉 읽기)’ 수업을 한번 해보시면
재미있을 겁니다. 한번 해 보시면, 이같은 저의 추론들이 저의 선입견에 기초한 오해나 왜
곡이 아니라는 것을 어렵지 않게 확인하실 수 있을 겁니다. 다른 교과서들도 마찬가지입니
다. 상당한 내공이 필요할 터이나, 학생들과 함께 이른바 ‘해체주의적 관점’이나 가다머의
‘해석학적 대화의 방법’ 등을 활용하여 교과서 읽기 수업을 진행하는 경우, ‘역사적 사고력
함양’이나 ‘탐구학습 능력 신장’이라는 교육과정 목표, 자연스럽게 성취할 수 있을 것이라
믿습니다.

‘역사 필연론’ 혹은 ‘교육책론(차선책론)’

다음으로 주목되는 것은 여러 가지 ‘필연론’들입니다. 예를 들면 ‘식민지화 필연론’이나
‘분단 필연론’, 그리고 이것과 짝을 이루며 등장하는 ‘식민지 근대화 필연론’, ‘단정수립 필
연론’ 등등이 그것입니다. 이런 필연론들은 해당 시기에 전개된 다양한 저항운동들, 특히 다
른 길, 다른 가능성을 찾기 위해 헌신적인 삶과 투쟁을 이어온 이들을 폄하하고 모독하는
서술, 그리고 더 나아가서는 학생들의 역사 탐구와 상상을 방해하는 서술에 다름 아닙니다.
이런 필연론들은 과거의 매국과 친일, 또는 독재정권의 각종 억압과 수탈을 ‘어쩔수 없는
선택’(교육책, 혹은 차선책)이었다는 식으로 정당화하는 ‘책략’에 불과합니다.

현행 교육과정은 개화기 한말의 역사를 다룰 때 갑신정변, 동학농민운동, 갑오개혁, 독립

협회활동, 광무개혁 등 자주적 근대 국가를 수립하기 위한 노력을 상세히 설명할 것을 요구하고 있습니다. 하지만 교학사 교과서는 교과서포럼의 대안교과서와 마찬가지로 오히려 ‘식민지화 필연론’에 가까운 설명을 여기저기서 하고 있습니다. 대한제국(특히 고종과 민씨 정권)의 자주적 개혁 노력, 또는 의병운동이나 국권회복운동 등 식민지화에 저항하는 다양한 운동들에 대한 서술 등을 폄하하거나 부정적으로 기술한 것 등은 이를 보여주는 단적인 증거라 할 수 있습니다.

동학농민운동의 성격을 설명하면서, “전통적 질서를 복구하여 백성들의 삶을 안정시키는 것”(185쪽)이라고 설명한 대목, 또는 광무양안을 설명할 때, 이른바 내재적 발전론을 부정하는 듯한 설명을 추가한 대목 등도 그러합니다. 게다가, “기본적으로 대한 제국의 모든 토지는 황제의 소유였다. 따라서 사적 소유권을 인정할 수 없었기에 '시주(時主)'라는 개념을 만들었던 것이다”(198쪽)라는 설명은, 옳고 그름을 떠나 ‘교육과정의 지시와는 분명히 다른’ 이른바 ‘조선후기 소농사회론자’, 또는 ‘식민지 근대화론자’들의 주장일 뿐입니다.

‘식민지 근대화론’에 대한 비판, 또는 이를 일제시대사 부분에 수용하는 경우, 전체 교과서의 일관된 서사론제이나 의미맥락이 크게 달라질 수밖에 없습니다. 왜냐하면 한국사 교육과정은 기본적으로 자주적 근대화론(내재적 발전론), 즉 ‘조선후기 근대 맹아론’, 또는 ‘개화기 한말의 자주적 개화론(근대화론)’ 등을 강조하고 있기 때문입니다. 이런 이유 때문에 일제시대를 설명하면서 ‘식민지 근대화론’을 수용하는 경우, 커다란 역사상의 혼란이 생길 수밖에 없습니다. ‘식민지 근대화론’, 혹은 ‘식민지 근대성론’ 등이 역사 사실에 부합하는 이론이라 하더라도 아무런 교육적 배려 없이 이를 수용하는 경우, 교과서 자체의 의미 맥락 때문에 식민지 근대화론은 ‘일제 침략 혹은 식민지 지배 미화론’으로 받아들여 질 수밖에 없습니다. 그래도 되는 것인지 등에 대한 논의는 앞의 「미래세대를 위한 역사교육」을 참조하시면 좋을 듯 싶습니다.

「(더 알아보기) 19세기 말 20세기 초, 조선지도자들의 의지와 이중성」(200쪽)도 대한제국의 자주적 개혁 역량이나 의지를 부정하는 대표적인 사례라 할 수 있습니다. 이 꼭지글은 인용글이나 자료가 아니라 교과서 필자가 직접 쓴 것으로 보이는데, 전체 3개 문단 가운데 2개의 문단이 고종의 무능과 ‘민비’ 등 민씨 척족세력의 부패상을 설명하는데 할애되고 있습니다. 당시 유생 일반의 무책임성과 무능을 질타하는 마지막 단락을 소개하면 아래와 같습니다.

“조선의 지배층이었던 유생들 중 일부는 망국의 책임에 대해서 스스로 반성하지 않았다 …… 유생의 기본 조건으로 적극적인 사회 활동보다는 학문의 수양이 강조되었다. 따라서 국가의 위기 상황에서 적극적인 움직임을 보이지 않았다. 이것은 훗날 유생들이 3·1운동에 참여하지 않는 하나의 명분이 되기도 하였다. 어떻게 보면 그들은 ‘그저’(따옴표 -필자) 자신의 지위에만 안주할 뿐이었다. 격동기를 살았던 조선 지도자들의 의지와 이중적으로 나타나는 당대의 평가에서 근대 국민국가로 이행하지 못하는 조선의 모습을 생각해 볼 수 있다”(200쪽)

물론 당시 조선 지도자들의 부패와 무능을 탓하는 것이 잘못이라는 건 아닙니다. 하지만

과연 어떤 연구자가 왕조 말 조선유생들의 삶과 투쟁을 이토록 단호하게 설명했는지, 궁금할 따름입니다. 당대 조선 지성들의 고민이 무엇이었는지, 이들이 당대의 사회위기에 대응하여 어떤 가능성을 모색했는지, 별로 공부도 해본 적이 없어 보이는 집필자들이 이렇게 용감한 발언을 한 것 자체가 놀랍기만 합니다. 게다가 셋째 문단 서두에는 ‘유생들 중 일부’ 혹은 ‘일부 유생’이라는 말이 3번 나오는데, 뒷 문장에서는 그냥 유생 일반의 문제를 서술하고 있습니다. 집필자들이 작심하고 집어 넣은 듯한 이 꼭지의 ‘의도’, 그건 과연 뭘까요?

기존 교과서들도 이런 비판에서 자유로운 건 아닙니다. 가령, 단발령 시기 유생들의 반응이나 부친상 때문에 낙향한 의병장 이인영 행동을 대단히 ‘회화적’으로 서술한 것 등이 대표적인 사례들입니다. 예를 들면 금성사관 『한국근현대사』의 「(역사의 현장) 내 목을 자를 지언정 상투는 못자른다」(90쪽), 「(한 걸음 더 다가서기) 13도 연합의병의 서울 진격 작전」(92쪽) 등은 당시의 유생들을 회화적으로 그려내고 있습니다. 하지만 저는, ‘당시 유생들이 목숨 걸고 지키고자 했던 게 뭘까? 자신의 상투나 효심, 아니면 조선왕조의 종묘와 사직이었을까? 혹시나 세상에는 그런 것들보다 훨씬 더 소중하고 가치있는 것(예를 들면 盡己之心 또는 民本의 실천)이 많다는 것, 그런 걸 몸소 실천하려고 그리했던 건 아닐까? 등등의 질문들이 훨씬더 교육적인 의미가 크다고 생각하는 편입니다.

이런 ‘식민지화 필연론’은 결국 ‘식민지 근대화 필연론’(=자력 근대화 불가론)으로 이어질 수 밖에 없습니다. 왜냐하면 ‘식민지화 필연론’은 식민지적 근대화 이외에는 ‘다른 길’이 없었다는 역사인식을 강요하는 이론이기 때문입니다. 이는 다른 길을 찾기 위해 분투한 당대 지성이나 민중들의 삶과 투쟁을 역사에서 아예 배제하는 대단히 배타적이며 독선적인 역사 인식에 다름 아닙니다. 일제시기 이승만의 ‘미국 내 정치 활동’이나 김성수의 ‘각종 기업 활동’ 등을 과장한 것도 이런 필연론들과 무관하지 않아 보입니다. ‘이상적(관념적)’으로 볼 때는 좀 거시기 해 보일수도 있으나 현실적(객관적)으로 볼 때는 ‘어쩔 수 없는 선택’이었다는 식의 역사 인식이나 서술, 여러분들은 어떻게 생각하십니까?

다음으로 주목해야 할 것은 ‘분단 및 단정 수립 필연론’입니다. 해방 이후 미소가 한반도를 분할점령한 상태에서 남북한 모두에서 격렬한 통일민족국가 수립운동이 전개되었습니다. 당연히 식민지주체 철폐문제, 적산재산 처리문제, 친일파 청산문제 등이 주요한 정치 이슈가 되었습니다. 이런 문제들을 잘 해결하기 위해 어떤 국가를 만들어야 할 것인지도 당연히 논란되었습니다. 해방공간에서 이를 둘러싼 여러 정치세력간의 경합이 치열하게 펼쳐진 것은 지극히 당연한 일이었다 할 수 있을 겁니다.

이런 와중에 나온 모스크바 삼상회의 결정은 한국문제 처리와 관련한 미국과 영국과 소련의 합의였을 뿐, 한국인들의 합의는 아니었습니다. 그러나 이 안이 발표되자 여러 정치세력은 자신의 이해득실을 따지면서 ‘신탁통치 반대’나 ‘삼상회의안의 총체적 지지(先임시정부 수립, 後신탁안)’ 등을 표방하며 또 다시 격렬한 정치 경합을 벌였습니다. 이런 와중에 두차례의 미소공동위원회가 개최되었으나 여러 가지 이유로 결렬되고 말았습니다. 그 이후 미국은 한국문제를 유엔으로 이관하여 ‘가능한 지역에서의 총선안’을 이끌어 냈고, 또 그동안 남한만의 단독정부 수립을 끈질기게 주장해 온 이승만이 기어코 신생 대한민국의 대통령직을 차지했다는 것, 다 아실 겁니다.

그런데 교학사 교과서는 이런 과정을 ‘분단 필연론’에 기초하여 설명하고 있을 뿐만 아니라 해방 공간에서 전개된 통일민족국가 수립(좌우합작운동 포함)에 대해서도 그 의미를 축소하거나 아예 부정적으로 서술한 경우가 많습니다. 이런 인식은 교과서포럼이 편찬한 대안 교과서에서 처음으로 체계화된 것인데, 해방 이후사를 다룬 첫 단원 제목을 「민족의 분단과 미군정의 전개」(대안교과서, 136쪽-1957쪽)라 붙인 것은 이를 보여주는 단적인 증거입니다. 교과서포럼측은 미소의 분할점령 자체를 ‘민족의 분단’으로 이해한 까닭에 해방 공간에서 전개된 다양한 통일민족국가 수립운동에 대해서는 큰 관심을 보이지 않고 있습니다. 앞서도 살폈듯이 교학사 교과서가 통일정부 수립에 대한 좌익이나 중도세력, 또는 민중들의 뜨거운 열망을 ‘단정수립 방해책동’ 정도로 폄하한 것, 또는 좌우합작운동이나 남북협상 등에 대해 부정적인 평가(비현실적인 운동 혹은 좌익의 책동)를 유도하고자 한 것도 이와 같은 이유 때문이라 보여집니다.

물론 해방공간의 역사를 이런 식으로 보는 것은 집필자들의 자유입니다. 그리고 교과서포럼이나 교학사 교과서의 주장처럼 분단정부를 먼저 수립한 것이 북한(민주기지론; 대안교과서 140쪽)일 수도 습니다. 하지만 누가 먼저 분단정부(국가) 수립을 도모했는지 관계없이, 이런 식의 필연론적에 기초하여 교과서를 서술하는 경우, 해방공간에서 전개된 다양한 통일민족국가 수립운동, 즉 다른 길이나 가능성을 추구한 이들의 삶과 투쟁은 역사 속에서 배제될 수 밖에 없을 뿐만 아니라 이에 대한 학생들의 탐구나 상상도 크게 제약될 수 밖에 없습니다. 특히 “미국식 자유민주주의 체제를 선택할 것인가 아니면 소련식 공산주의 체제를 선택할 것인가” 하는 식으로 양자택일적 역사인식을 학생들에게 강요하는 행위는 ‘공갈 협박’이지 ‘교육’이 아니라고 생각합니다.

‘분단 혹은 단정수립 필연론’은 자연스럽게 이승만을 ‘국민적 영웅’ 또는 ‘탁월한 정치지도자’로 미화하는 서술로 이어집니다. 특히 교학사 교과서의 V단원(일체 강점과 민족운동의 전개)은 ‘뿌리깊은 나무’ 식의 용비어천가에 다름 아닙니다. 위 단원에 이승만 이름이 본문 21회, 자료 및 기타 21회로 총 42회나 나온다는 것, 특히 293쪽 한 면에만 이승만 이름이 9회나 등장한다는 사실 등은 이를 반증하는 단적인 사례일 겁니다. “이승만은 당시에 한국인들이 가장 존경하고 신뢰하는 지도자였다. 그는 직접 자신의 목소리로 방송을 함으로써 국민들과 더욱 친밀하게 되었고, 광복 후 국민적 영웅이 될 수 있었다”(290쪽)는 식의 서술은 일종의 ‘광고 카피’라 해야 옳을 듯 싶습니다.

현행 교과서의 이승만상은 교학사 교과서와는 달리 확실히 부정적인 이미지가 강한 것이 사실입니다. 하지만 이는 결코 좌파역사학자들의 왜곡 때문이 아니라 크게 보면 박정희 정권 시기의 국사 교과서 탓도 큼니다. 사실 현재 교과서의 이승만 서술은 박정희 정권 시절의 교과서 서술과 크게 다른 것이 없습니다. 박정희 정권은 4·19혁명을 자신의 것으로 만들기(專有하기) 위해 장면정부는 물론이고 그 이전의 이승만 정부에도 상당히 부정적인 평가를 했습니다. 이는 일종의 ‘선 긋기’, 혹은 ‘구분하기’라 할 수 있을 겁니다. 이승만 정권 시기 박정희는 남로당 군사프락치로만 활동한 것이 아니라 호시탐탐 쿠데타를 모색하기도 했습니다.

“해방 16년에 남한에서는 이승만 노인의 눈 어두운 독재와 부패한 자유당 관권 중심의 '해방 귀족'들이 도량(跳梁)하여 민족의 장래는 어두워만 갔다……마침내는 4·19의 반독재 학생혁명을 유발하고 말았다.”[박정희, 『우리 민족의 나갈 길』, 동아출판사, 1962, 125-6쪽(「박정희도 비판했다 '이승만 노인의 눈 어두운 독재」, 『프레시안』, 2013. 10. 3, 재인용)]

또한 해방공간의 통일민족국가 수립운동을 설명하는 단원에서, 당시의 정치지형을 ‘이승만의 단독 정부 수립 활동’ ↔ ‘좌익 방해 활동’으로 이분화(양자택일화)하여 설명한 것(「단독 정부 수립 활동과 좌익의 방해」, 305쪽)도 이승만의 정치적 탁월성을 부각시키기 위한 책략일 뿐입니다. 당시의 정치지형을 미국식 자유민주주의 체제를 지향했던 세력과 소련식 공산주의 체제를 지지하는 세력의 대립으로 단순화 하는 경우, 당시 우리 민족 앞에 놓여 있던 다양한 선택지들, 혹은 우리 민족 구성원들이 꿈꾸었던 다양한 국가와 사회에 대한 요구나 실천들은 역사 속에서 배제될 수밖에 없습니다.

앞서도 강조했듯이, 분단필연론의 가장 큰 문제점은 다른 길이나 가능성을 찾고자 분투했던 이들의 삶과 투쟁, 꿈과 희망이 역사 속에서 아예 배제될 수 밖에 없다는 것입니다. 예를 들면 교학사 교과서에는, 1930년대 초반, 즉 민족해방운동의 두 번째 고조기에 전개된 다양한 운동들, 또는 이런 운동과 人的(조직적), 사상적으로 밀접한 관련성을 가지며 전개된 해방 직후 인민위원회 운동에 대한 설명이 거의 없는데, 이 또한 ‘필연론’의 필연적 결과라 할 수 있을 겁니다. 게다가 교학사 교과서는 한걸음 더 나아가 두 번째 ‘고조기’를 아예 ‘침체기’로 왜곡하고 있습니다.

“1920년대 후반에 들어오면서 민족독립운동의 침체의 기운이 감돌았다. 임시정부를 비롯한 해외의 독립운동이 퇴조하고, 국내에서는 민립대학 설립운동이 좌절되었다. 조선공산당도 검거되었고 민족주의 계열과 사회주의 계열이 서로 갈등하게 되었다”(264쪽)

“1930년대 이후 민족운동이 상대적으로 침체한 이유를 파악하고 그 배경을 추론할 수 있다”(「국내민족운동의 전개」, 학습목표 258쪽).

물론 ‘임시정부 운동(특히 대미 외교독립운동)’이나 ‘실력양성운동’은 1920년대 후반기부터 침체 일로를 걸었습니다. 그러나 세계대공황이나 광주학생운동을 경과하면 만주는 물론이고 국내에서도 활발한 민족해방운동이 전개되었습니다. 이는 총독부가 작성한 간단한 통계자료만 보아도 알 수 있습니다. 1920년 현재 33개에 불과했던 농민, 노동자 조직이 1930년에 943개, 561개, 그리고 1931년에 1,759개, 511개로 늘어났다는 사실, 또는 1931년부터 1935년간까지 혁명적 농조운동 사건으로 4,121명(103건), 노조운동 사건으로 1,759명(70건)이 검거되었다는 사실 등은 당시가 민중운동의 최고조기였음을 잘 보여줍니다.

해방 이후 인민위원회운동이나 자주적 통일민족국가 수립운동은 1930년대 고조기 운동과 연장선상에 있었던 운동들입니다. 제가 구체적으로 확인한 결과에 따르면, 해방 직후 전국

인민대표자대회, 전국농민조합총연맹결성대회 등에 각 군을 대표하여 참여한 사람들은 상당수가 1930년대 고조기 운동과정에서 그 나름의 명망성(대중성)과 도덕성을 확보한 이들이었습니다. 이들은 교학사 교과서처럼 분단필연론을 믿지도 지지하지도 않았고, 또 당시의 정치지형을 양자택일적으로 사고하지도 않았습니다. 대구사범학교와 만주 군관학교를 졸업한 박정희조차도 그 때 그 시절 남로당원(군사 총책?)이었다는 사실, 그게 옳은 행동이었건 아니건 관계 없이, 저는 그 사실이 의미하는 바가 무엇인지 학생들에게 분명히 가르쳐야 할 필요가 있다고 봅니다. 이런 민중적, 민족적 열망을 은폐·왜곡한채, 학생들에게 분단필연론을 강조하는 것은 대단히 비교육적인 처사라 할 수 겁니다.

이외에도 교학사 교과서에는 여러 가지 역사필연론들이 난무하고 있습니다. 예를 들면 ‘개발독재(쿠데타 및 유신) 필연론’, ‘성장 그늘(노동탄압, 민중수탈, 환경파괴) 필연론’, ‘신자유주의 세계화 혹은 양극화 필연론’ 등이 그것입니다. 게다가 이런 필연론을 정당화하기 위해 소련과 북한 공산집단의 적화야욕, 혹은 그들과의 체제경쟁을 무슨 주제가처럼 반복하고 있습니다. 물론 이들 집단에게도 전쟁 도발 등 ‘민본적 삶’을 파탄상태로 몰고 간 책임을 엄중히 따져 물어야 한다고 봅니다. 하지만 그 책임을 무조건 이들에게만 전가하는 역사서술은 일종의 ‘희생양 만들기’일 뿐입니다.

『마르탱게르의 귀향』(지식의 풍경, 2000)을 집필한 나탈리 지먼 데이비스는 한 글에서 역사학자로서의 자기 소망을 다음과 같이 피력한 바 있습니다. 우리 학생들은 언제 이런 역사의식이 담긴 교과서를 가질 수 있을까요? 그저 답답하기만 합니다.

“나는 고난의 시기에든 사람들이 상황에 대처하는, 어쩌면 저항하는 방법을 찾아내고자 노력했다는 것을 보여주고 싶다. 나는 오늘날의 사람들이 과거의 비극과 고통, 잔인함과 증오, 과거의 희망, 그리고 사랑과 아름다움을 지켜봄으로써 과거와 연결될 수 있기를 바란다 …… 특히 나는 과거는 달라질 수도 있었고, 사실은 달랐으며, 대안은 있었다는 것을 보여주고 싶다”

교과서 서술에 활용한 주요 이론과 담론

앞서도 말했듯이 역사란 일종의 ‘언어적 구성물’입니다. 특정한 목적이나 의도를 관철하기 위해 국가가 편찬(국정, 검인정)하는 자국사 교육과정이나 교과서의 경우는 더욱 그러합니다. 이런 견지에서 아래에서는 교학사 교과서가 자신들 나름의 ‘한국사’를 창안하기 위해 어떠한 이론이나 담론을 활용했는지 살펴보고자 합니다.

논의를 전개하기에 앞서 한가지 미리 설명해 두어야 할 점이 있습니다. 그것은 이들의 서사이론이나 담론이 가장 분명하게 드러나는 대목은 교과서 본문이 아니라 본문 이외의 꼭지글, 예를 들면 「단원 개요」, 「주제 열기」, 「학습 목표」, 「더 알아보기」, 「자료탐구」, 「이야기 한국사」, 「탐구활동」 등이라는 사실입니다. 오류나 왜곡이 가장 심한 부분도 바로 이런 꼭지글입니다. 왜 이럴까요? 그 이유를 간단합니다.

아무리 대강화(大綱化)되었다고는 하나 교육과정이나 ‘집필기준’은 검정을 통과하기 위해 서라도 집필자들이 반드시 지켜야 할 지시이자 지침입니다. 하지만 본문 이외의 꼭지글은 ‘탈맥락화’가 어느정도 가능한, 달리 말하면 집필자들의 역사관이나 의도를 비교적 자유롭게 살릴 수 있는 부분입니다. 교학사 한국사는 이러한 ‘탈맥락화 전략’에 활용하여 자신들이 하고 싶은 말, 또는 특정한 이론이나 담론을 이런 부분에서 담아내고 있습니다. 왜 이런 부분에 오류나 왜곡이 심한지, 그 이유는 충분히 미루어 짐작하실 수 있을 것이라 믿습니다.

첫 번째로 주목되는 것은 일제시대 민족운동을 정리할 때 활용한 이른바 ‘두가지 길론’입니다. 먼저 「V 일제 강점과 민족 운동의 전개」의 단원소개(230쪽) 부분부터 살펴보도록 하겠습니다. 특히 아래의 인용문 이외에 ‘협력주의’니 ‘융합주의’니 하는 용어들을 보고 깜짝 놀랐습니다. 200자 원고지 2매 분량도 채 안되는 글에서 어떻게 이토록 문제적인 발언을 많이 할 수 있었을까? 참으로 별난 재주더군요.

“세계 곳곳의 식민지 국가들에게 독립으로 가는 길도 제시되었다. 하나는 미국 윌슨 대통령이 제시한 민족자결주의의 길이었고, 다른 하나는 레닌이 제시한 반제 민족 해방 투쟁의 길이었다. 우리 민족도 대체로 이 두 가지 길을 따라 때로는 서로 협력하고 또는 대립하면서 세계의 어떤 민족보다도 힘찬 독립운동을 전개하였다.”

위의 인용문을 제1차 세계대전 직후의 상황을 설명하는 것으로 이해한다면, 큰 문제는 아닐 수도 있습니다. 하지만 교학사 교과서는 ‘민족자결주의 길’과 ‘반제 민족해방투쟁의 길’을 일제시기 내내 우리 민족 앞에 놓여 있던 ‘양자택일적인 길’처럼 기술하고 있습니다. 그 증거는 「국내 민족운동의 전개」 제일 끝부분에 삽입한 「(탐구활동) 윌슨의 민족 자결주의와 레닌의 제국주의론」(269쪽)입니다. 그 꼭지글 말미에 달려 있는 이른바 ‘도움글’은 더욱 흥미롭습니다.

(도움글) 제1차 세계대전 이후 국제정세는 식민지 각국에게 독립에 대한 희망을 갖게 하였다. 민족 자결주의는 독립 의지(외교독립운동 - 필자)와 독립 능력(실력 양성운동 - 필자)을 입증하면 독립을 할 수 있을 것이라는 ‘희망’을 안겨 주었다. 그리고 레닌의 제국주의론은 우리 민족이 일본에 대한 독립투쟁을 옹호하고, 그 투쟁을 통해 반드시 독립을 하게 될 것이라는 ‘메시지’를 주었다. 그러나 두 사상은 결과적으로 우리 민족의 독립운동을 분열시키는 원인이 되기도 하였다.

과문한 탓일는지 모르겠으나 저는 어떤 연구자, 어떤 한국사 교과서가 이처럼 민족독립운동의 길을 양분했는지, 도무지 모르겠습니다. 게다가 1919년 베르사유조약이 체결되면서 미국도 스스로 부정확한 민족자결주의를 금과옥조처럼 떠받드는 드는 것도 참으로 이해하기가 어려웠습니다. 하지만 위 인용문에 제가 달아 놓은 필자주를 보면, 교학사 집필자들이 왜 두가지 길론을 고집하고자 했는지, 쉽게 이해하실 수 있을 겁니다.

교학사 교과서는 「VI 대한민국의 발전과 현대세계의 변화」 단원소개(298쪽)에서 또 다른

‘두가지 길론’을 피력하고 있는데, 그 핵심은 해방 후 우리 민족 앞에는 ‘자유민주주의 체제’를 선택하던가 아니면 ‘공산주의 체제’를 선택하던가, 두가지 길 이외에는 없었다는 것입니다. 위 단원의 ‘주제열기’에 보이는, “냉전은 자유민주주의 체제와 공산주의 체제 사이의 경쟁의 시대였다…… 어떻게 해서 대한민국은 자유민주주의 체제의 일원이 되고 그 체제를 지켜 나갈 수 있었을까?”하는 질문은 ‘주제 열기’라기 보다는 차라리 ‘주제 닫기’라고 말해야 옳을 듯 싶습니다.

두 번째로 주목되는 것은 ‘외교독립운동 및 실력양성운동 주류론(정통론?)’입니다. 이는 교육과정 상의 ‘상해임시정부 정통론’과 일견 모순관계에 있는 듯이 보이나, 교학사 교과서는 이를 교묘한 방법, 예를 들면 임시정부의 활동을 이승만의 대미 외교활동을 중심으로 서술함으로써 해결하고 있습니다. 임시정부 수립 초기 이승만이 자신의 직위를 이용해 급조한 ‘구미위원부’를 마치 임시정부의 정식 결의를 거쳐 설립한 기관인 것처럼 서술한 대목(256쪽) 또는 “임시정부 승인 획득운동의 주역은 이승만이였다”(293쪽)는 점을 강조하면서 그 주체가 임시정부가 아니라 마치 이승만 개인인 것처럼 서술한 대목은 이를 보여주는 단적인 사례라 할 수 있을 겁니다.

게다가 대한민국 제헌의회가 이른바 ‘임시정부 범통론’을 제헌헌법 전문에 명시한 것처럼 서술한 대목(256쪽)도 교학사 교과서의 ‘이승만 영웅론’을 감안할 때 ‘짐작 가능한 오류’(?)였다 할 수 있을 겁니다. 김구 등 임정계 인물들이 제헌의원 선거를 보이콧했다는 사실을 뻔히 알고 있었던 제헌의회나 이승만이 제헌헌법에 ‘임시정부 범통론’을 직접 명시했겠습니까? 상해임시정부 범통론이 헌법전문에 명시된 것은 1987년 헌법개정 때였습니다.

일제시기 민족독립운동에 대한 교학사 교과서의 서사 개념은 실력양성운동에 대한 다음과 같은 서술을 통해서도 확인할 수 있습니다.

“따라서 당장 일제와 싸우기 보다는 민족의 실력을 양성하여 장래의 독립을 준비 하자는 주장이 제기되었다. 우리 민족이 3·1운동을 통하여 독립의지를 대내외적으로 과시하였으니, 이제는 실력을 양성하여 독립역량을 기르고 외교 활동을 통하여 국제사회로부터 인정을 받아 독립을 하자는 새로운 전략이 제기되었다. 이에 따라 경제, 교육, 언론, 문화, 예술 등 각 분야에서 독립역량을 축적하기 위한 운동이 다양하게 전개되었다.”(258쪽)

교학사 교과서가 물산장려운동이나 김성수 등 조선인 기업가들의 활동을 여러 꼭지글이나 자료를 통해 강조하고 있는 것도 이런 이유 때문입니다. 예를 들면, ‘이야기 한국사’라는 이름으로 박가분 이야기(「우리나라 최초의 공식 화장품, 박가분」, 245쪽)나 고무신 공업 이야기(「한국식 디자인으로 연 고무신 산업의 전국시대」, 259쪽), 김성수 이야기(「김성수의 광복 직전 동향」, 292쪽) 등을 다룬 것도 이를 보여주는 사례라 할 수 있습니다. 특히 김성수 관련 꼭지글을 통해 이른바 ‘김성수 은거설’, ‘창씨개명 및 작위 수여 거부설’, ‘창씨개명 거부 및 징집 거부 은근 방관설’, ‘출정 권유글 명의도용설’, ‘총독부 경찰의 감시 및 내사설’ 등 근거가 불확실한 일종의 ‘쌌’을 표절 소개함으로써 교과서의 품격을 떨어뜨렸다는 점은 이미 여러 연구자들이 지적한 바가 있습니다. 이와 관련한 자세한 설명은 민족문제연구소의

조세열 국장님이 쓴 「한국사 교과서인가, 김성수를 위한 변론서인가」(『프레시안』 2013.9.5)라는 글을 참조하시면 좋을 듯 싶습니다.

게다가 친일파 문제와 관련하여 교학사 교과서는 ‘돌을 던질 자격이 있는 자, 누구냐’ 식의 이른바 ‘총체적 친일론’, 혹은 생존을 위한 어쩔 수 없는 선택이었다는 식의 ‘상황론’ 등을 앞세워 친일문제를 희석시키는 전략을 활용하고 있습니다. 예를 들면, “그 밖에도 많은 사람들이 일제의 침략 전쟁과 직간접적으로 협력하고 참여하였다(非文 - 필자). 학생들은 각급 학교에서 황국 신민화 ‘정책에 참여’(非文, 방점 필자)할 수밖에 없었고, 일반인들도 징용이나 징병에 응해야 했다.”(288쪽)는 설명 등은 이른바 ‘총체적 친일론’에 기대어 친일파 문제를 희석시킨 대표적인 사례일 겁니다. 하지만 이들이 진짜 하고 싶었던 것은, 흔히 타협적 민족주의자, 또는 민족개량주의자로 분류되는 김성수 등 조선인 자본가(기업가)의 친일 행적을 이른바 ‘식민지 근대화’라는 공적을 앞세워 희석시키는 것이었을 겁니다.

세 번째로 주목되는 것은 이미 여러 연구자들이 지적한 바 있는 이른바 ‘식민지 근대화론’입니다. 특히 앞서도 언급했듯이 「일제 강점기의 사회·경제적 변화」라는 중단원은 ‘식민지 근대화론’에 기초하여 당시의 사회경제적 변화를 설명한 단원이라 보아도 좋습니다. 예를 들면, 「(이야기 한국사) 전북 김제에서 지주제 발달」(279쪽) 등은 그 대표적인 사례라 할 수 있을 겁니다. 위 꼭지글은 상당한 규모와 시설의 일본인 농장 이야기를 짐짓 ‘이념을 배제하고 담담하게 사실 수준에서 있는 사실만 정리’(?)한 듯이 보이나, 기실은 편견을 야기하기 위한 책략의 산물입니다. 가령, 국유지 △ 특혜 불하나 공유수면 매립 허가를 둘러싼 일제의 특혜 △ 농장 설립과정에서 발생한 수리조합 반대투쟁 △ 농장 경영 과정에서 나타난 잦은 소작쟁의나 민족차별 등에 대한 이야기를 생략한 것은 필자들이 가진 어떤 편견 때문이라 보여집니다. 게다가 해당 단원의 「식민지적 규율의 확대」, 「근대적 시공간의 출현」, 「근대도시와 대중문화 발달」 등의 소단원들은 식민지성보다는 근대성을 강조하는 대표적인 꼭지글들입니다.

「(사료탐구) 시간관념 선전, “때의 기념일” 거행」(282쪽)에 보이는, “일제의 식민지 지배가 지속될수록 근대적 시간관념은 한국인에게 점차 수용되어 갔다”는 서술도 학생들로 하여금 여러 가지 오해를 불러일으킬 여지가 있습니다. 제가 교과서 필자라면, “일제시기 학생들에게 강요된 각종 시간 및 공간에 관한 규율은 과연 식민지적인 것일까 아니면 근대적인 것일까? 이런 양자택일적인 질문은 과연 옳은 것일까 잘못된 것일까? 이런 식의 질문을 제시했을 겁니다. 필자들이 근대를 보편문명으로 보았건 아니건 관계없이, 교학사 교과서는 식민지성과 근대성에 대한 역사적 이해 수준을 높이는데 기여할 수 있는 교과서가 아닙니다.

다섯째는 ‘자유민주주의 체제 수호론’입니다. 앞의 「미래세대를 위한 역사교육」에서도 언급했듯이 한국의 자유민주주의는 리버럴 데모크라시와는 아무런 관련이 없는, 반복과 멸공을 위해서는 개인의 자유를 제한하고 민주주의를 유보해야 한다는 사이비 민주주의에 다름 아닙니다. 예전의 교육과정에서 6·25전쟁을 설명할 때 굳이 ‘자유민주주의 체제 수호’라는 용어(개념)을 고집한 이유도 이승만 정권 시기의 국가체제를 ‘자유민주주의 체제’라 호도하기 위한 책략일 뿐입니다. 이런 식으로 교과서를 서술하는 경우, 이승만이나 박정희 시대의

국가체제나 정치시스템도 자연스럽게 자유민주주의 체제가 될 수 밖에 없습니다.

현대사의 첫 장에 해당하는 「냉전질서의 형성과 대한민국정부 수립」(300쪽) 단원에만 ‘자유민주주의(체제)’라는 말이 무려 50여차례나 나옵니다. 그러면 교학사 한국사가 강조하는 자유민주주의(체제)란 무엇일까요? 아래에 인용한 해당 단원의 ‘주제열기’는 ‘자유민주주의 체제수호론’이라는게 뭔지를 잘 보여줍니다.

“1945년 8월 15일 한국은 민족적 저항과 연합군의 승리로 일본의 식민지 지배로부터 해방되었다. 그러나 소련은 점령지역의 공산화를 추진하였고, 공산주의를 세계적으로 확산하려 하였다. 미국은 이를 저지하려 하였다(그 목적은? -필자). 냉전이 시작되었다. 냉전은 자유민주주의 체제와 공산주의 체제 사이의 경쟁의 시대였다. 냉전 체제 속에서 북한은 공산화되었다. 반면 대한민국은 1948년 5.10총선거를 통해 ‘자유민주주의 체제’의 일원이 되었다. 어떻게 해서 대한민국은 자유민주주의 체제의 일원이 되고 그 체제를 지켜나갈수 있었을까?”(300쪽)

이처럼 교학사 교과서는 시종일관 냉전시대나 분단시대의 정치지형을 ‘자유(자본주의) 진영(세계) ↔ 공산진영의 대립’으로 규정하지 않고, 굳이 ‘자유민주주의 체제 ↔ 공산주의 체제의 대립’으로 규정하고 있습니다. 그렇다면, ‘자유민주주의 체제의 일원’이 되었다는 건 도대체 무슨 뜻일까요? 게다가 짧은 글 속에서 이 말을 두 번씩이나 반복한 이유는 또 뭘까요? 그냥 ‘자유 진영의 일원’이 되었다고 하면 안되는 겁니까? 이를 굳이 자유민주주의 체제라 고집한 것, 그리고 이를 두 번씩이나 반복한 것은 정부수립 이후 대한민국은 시종일관 ‘Liberal Democracy’를 유지하고 지켜왔다는 뜻일 터인데, 과연 그런 것인지는 여러분의 판단에 맡기겠습니다.

위 인용의 끝 대목에 보이는, “어떻게 해서 대한민국은 자유민주주의 체제의 일원이 되고 그 체제를 지켜나갈 수 있었을까?”라는 질문, 집필자들이 유도하고자 한 정답은 과연 뭘까요? 그 답은 정확히 ‘이승만의 탁월한 지도력 때문’일 겁니다. 이해나 탐구가 필요없는 질문 아닌 질문이라는 생각이 안드십니까?

현대사 편 세 번째 단원의 ‘주제 열기’에 보이는 “대한민국에서는 반공을 기조로 하는 자유민주주의 정치체제가 유지되고, 그에 따른 정치가 이루어졌다”(321쪽)는 서술도 마찬가지로 문제를 담고 있습니다. 이승만이나 박정희 정권의 독재는 소련과 북한의 침략에 맞서는 행위, 달리 말하면 자유민주주의 체제를 수호하기 위한 어쩔수 없는 선택이었다는 겁니다. 하지만 이른바 ‘자유진영’에 속했던 국가들이 모두 Liberal Democracy 체제를 유지하거나 추구했던 것은 아닙니다. 특히 이승만과 박정희 정부 시절의 대한민국은 자유민주주의 체제를 유지하려 했거나 지향한 국가가 아닙니다.

「김일성의 오판」(311쪽)이라는 소단원도 교학사 교과서의 필자들이 말하는 자유민주주의라는 것이 도대체 뭔지를 잘 보여줍니다.

“북한에서는 우익세력을 모두 제거하고 공산정권을 수립하였고, 남한 정부는 ‘자

유민주주의 체제의 약점'(따옴표는 필자)으로 인하여 좌익세력들이 언제나 사회를 교란시킬 수 있는 조건이 조성되어 있었다. 김일성은 전쟁이 일어나면 남한의 인민은 폭동과 총파업으로 군대의 전투력을 마비시키고, 반란을 통하여 배후를 공격하면서 짧은 시간 내에 남한 정부를 전복하여 한반도 전역을 통일시킬 수 있다고 보았다.”(311쪽)

다 옳다고 칩시다. 하지만 좌익세력들이 ‘자유민주주의 체제의 약점’을 활용(악용)하여 남한사회를 교란시키고자 했다니, 도대체 왜 이런 말을 교과서 본문에 넣고자 했을까요? 이명희 교수는 2011년 교육과정 논쟁이 한창일 때, 『조선일보』에 게재된 한 시론(「시론」 왜 자유민주주의를 거부하는가, 『조선일보』 2011. 8. 22)에서 ‘헌법 정신’이나 ‘세계적 석학의 말’ 등을 인용하며, 자유민주주의는 “민주주의의 심화된 높은 단계의 특성”이므로 이를 거부할 이유가 없다고 강변했는데, 그런 심화된 아니 완벽한(?) 자유민주주의에도 ‘약점’이 있기는 있는 모양입니다.

제가 추정컨대 이런 단서를 단 이유는, 자유민주주의 체제의 약점을 설명하기 위해서라기 보다는 오히려 “이런 약점을 보완하려면 국가보안법이나 반공법 같은 것이 필요하다”라는 말이 하고 싶어서가 아니었을까요? 이같은 말을 여러 차례 반복하다가 불쑥, “대한민국은 자유민주주의의 체제를 기반으로 하여 경제성장과 민주화를 이룩하였다”(『자유민주주의의 발전』 ‘단원열기’ 320쪽)고 놓치는 수법, ‘어처구니가 없다’는 말은 이런 때 쓰라고 만들어 놓은 걸 겁니다.

‘탐구 학습’을 빌미로 한 역사왜곡

1997년에 고시된 제7차 교육과정 때부터 국사의 ‘교과 성격(정체성)’을 언급하는 대목에 ‘역사적 사고력 신장’ 운운하는 말이 보이기 시작했습니다. 이는 현행 교육과정도 마찬가지입니다. “‘한국사’를 다양한 탐구자료를 중심으로 구성함으로써 역사적 탐구력, 역사적 상상력, 역사적 판단력 등을 토대로 한 학습자의 역사 인식을 함양하도록 한다”(『사회과 교육과정』, 69쪽)는 대목이 그것입니다. 이번에 검정을 통과한 8종 교과서 모두 이런 지침에 따라 이러저러한 형식으로 여러 가지 자료와 꼭지글들을 교과서에 싣고 있습니다. 이같은 글들은 대개 몇가지 자료와 탐구학습의 주제를 질문 형식으로 직접 제시하거나 도움글을 첨부하는 형태로 구성되는 것이 보통입니다.

교학사 교과서도 「사료탐구」, 「탐구활동」 등의 꼭지글들을 통해 학생들의 탐구학습을 장려하고 있습니다. 「사료탐구」에는 ‘도움글’이, 그리고 「탐구활동」에는 ‘생각해 보기’라는 이름으로 탐구주제와 관련한 질문(문제)들이 추가되어 있습니다. 저는 이런 탐구학습용 꼭지글, 특히 ‘도움글’이나 ‘생각해 보기’ 등을 보면서, 이걸 ‘탐구활동’을 돕기 위한 것이 아니라 오히려 이를 방해하기 위한 것, 달리 말하면 역사에 대한 선부른(불온한?) 상상을 차단하기 위한 일종의 차단막이나 자물쇄일 뿐이라는 결론에 도달할 수 있었습니다. ‘도움글’은 훗날 글, ‘생각해 보기’는 일종의 ‘유도심문’에 가깝습니다.

이런 책략들을 보면서, 저는 케이스 젠킨스(최용찬 옮김)가 쓴 『누구를 위한 역사인가』(혜안, 1999)의 한 대목을 떠올리지 않을 수 없었습니다. 물론 학생들과 함께 교학사 교과서를 대본으로 하여 ‘비판적 읽기 수업’을 할 수 있다면, 더 할 나위 없이 좋은 수업을 할 수 있을 겁니다. 하지만 ‘그래도 교과서(바이블)’인데, 그게 어디 쉽겠습니까?

“저 사람은 왜 이런 질문을 던지는가? 저 사람은 왜 저런 답변을 받아들이는가? 저 사람은 왜 여타의 다른 방식이 아니라 오로지 저 방식으로 묻고 답변하는가? 이러한 과정은 과연 나의 입장에서 볼 때 어떤 의미를 갖는가? 이러한 반성들을 통해 우리가 연구하는 담론인 역사가 표면적인 연구대상인 과거와 상관없이 강요와 압력에 의해 어떻게 쓰여져 왔는지를 꼼꼼이 생각해 보게 될 것이다.”

중복을 피하기 위해 앞서 언급한 것들을 제외하고 보면, 첫 번째로 「(사료탐구) 을미사변」(190쪽)을 거론하지 않을 수 없습니다. 이 꼭지글은 ‘민비 시해사건’에 관여한 고바야카와 히데오의 회고록, 「민비조략사건」이라는 자료를 제시한 뒤, ‘생각해 보기’에서 “당시 일본은 ‘왜(필자 삽입)’ 명성황후를 시해하는 과격한 방법을 ‘선택할 수밖에’(따옴표 필자) 없었을까?” 라는 질문을 던지고 있는데, 이런 질문을 마주한 학생들, 과연 뭘 탐구하고 뭘 상상하겠습니까? 어떤 답변을 기대하며 이런 질문을 던진 걸까요? ‘민비 시해’를 정당화하기 위해 쓴 글을 자료를 제시한 뒤, 이같은 질문을 과감히 던진 집필자들의 용기, 정말 ‘가상’하다 말하지 않을 수 없겠더군요.

‘도움말’이라고 달아놓은 부분도 ‘압권’입니다. “당시 명성황후는 조선 조정에서 시행되는 모든 정책에 관여하였고 더불어 결정권을 가지고 있었다”(190쪽). 그래도 500년 종사와 사직을 이어온 이른바 ‘관료제 국가’인데, 이렇게 단정해서 말해도 되는 것인지 모르겠습니다. “아 다르고, 어 다르다”는 말이 있습니다. 역사 서술, 특히 교과서 서술의 경우는 더욱 그러합니다. 예를 들면, “왜 일제는 우리나라를 36년 ‘박에’ 지배하지 못했을까?”라는 질문과 “왜 일제는 우리나라를 36년 ‘씩이나’ 지배할 수 있었을까?”라는 질문은 비슷해 보이나, 기실은 전혀 다른 상상력을 자극합니다. 저들은 도대체 학생들에게 무슨 상상을 강요하기 위해 그같은 ‘도움글’과 ‘생각해 보기’를 창안한 걸까요? 되물어 보고 싶더군요.

두 번째로 주목되는 것은 「(사료탐구) 조선혁명선언」(273쪽)입니다. 이 꼭지글은 조선혁명선언의 한 구절을 소개한 뒤, ‘생각해 보기’를 통해 대뜸, “신채호가 외교론과 실력양성론을 비판하는 근거는 무엇이고, 그 주장은 ‘과연’(따옴표 필자) 타당한가”라 질문하고 있습니다. ‘과연 그럴까’ 식의 질문, 의구심이나 부정적 답변을 유도하기 위한 전형적인 수사기법이지요(정병욱, 「‘불량식품’ 교과서의 진실을 말한다」 참조). 게다가 집필자들이 인용한 대목이나 도움글을 함께 보면, 신채호 선생은 정말 현실을 모르는 한심한 몽상가처럼 보입니다. 왜 이같은 선언이 나온 것인지, 이에 대한 맥락적인 설명을 거두절미한채, 아래와 같은 도움글을 단 저의는 너무도 분명해 보입니다. 제가 보기에 “교학사 교과서의 ‘백미’는 바로 이런 대목이 아닌가 싶습니다.

“위 사료는 ‘미래의 미·일전쟁 등 국제정세의 변동으로 우리에게 독립의 기회가

오며, 그때까지 독립의 능력을 기르는 것이야말로 독립의 방책'(따옴표는 원문대로 -필자)이라는 외교론과 실력양성론(준비론)을 정면 부인하고 있다”

이미 앞쪽에서 교학사판 외교독립론이나 실력양성론에 대해 배운 학생들에게 대뜸, 이런 방식으로 이런 질문을 던지면, 학생들의 대답은 뻔할 겁니다. 정말 책략적이지 않습니까? 외교독립이나 실력양성운동에 대한 교학사 교과서의 입장은, “우리 민족이 3·1운동을 통하여 독립의지를 대내외적으로 과시하였으니, 이제는 실력을 양성하여 독립역량을 기르고 외교 활동을 통하여 국제사회로부터 인정을 받아 독립을 하자는 새로운 전략이 제기되었다. 이에 따라 경제, 교육, 언론, 문화, 예술 등 각 분야에서 독립역량을 축적하기 위한 운동이 다양하게 전개되었다.”(258쪽)는 대목에서 잘 살필 수 있습니다. 교학사 집필자들이 일제시대 민족독립운동을 어떻게 정리했건 관계없이, 위와 같은 수사기법은 지나치게 비교육적인 처사가 아닐까요?

세 번째로 거론하고 싶은 것은 「(탐구활동) 남북한 분단 과정의 이해」(308쪽)입니다. 이 쪽지글은 「자료1: 스탈린이 연해주 군관구 군사위원회와 25군사령부에 하달한 명령(1945. 9)」, 「자료2: 슈킨의 북조선 정세 보고서(1945. 12)」, 「자료3: 이승만의 정읍발언(1946. 6)」, 「자료4: 좌우 합작 7원칙(1946. 10)」, 「자료5: 김구, 삼천만 동포에게 읊고함(1948. 2)」 등을 제시한 뒤, <자료1, 2>와 관련하여 하나의 도움글과 3개의 질문, 그리고 <자료3, 4, 5>와 관련하여 별도의 도움글과 3개의 질문을 제시하고 있는데, 여기에도 앞의 것들과 마찬가지로 책략이 엿보입니다.

가령, “<자료1>과 <자료2>의 선포 내용과 감추어진 의도를 비교 분석해 보자”는 질문, 어떻습니까? 그냥 ‘소련측의 의도가 무엇인지 두 개의 자료를 비교 분석해보자’, 그러면 안 되는 겁니까? 뭔가 감추어진 의도가 있다는 선입견을 이런 식으로 부추겨도 되는 겁니까? 이게 탐구학습입니까? 이와 관련한 도움글은 더 가관입니다. “<자료1>은 대중에게 발표한 것으로 대중에게 호감을 얻기 위하여 좋은 말로 포장하는 경우가 많다. 그러나 <자료2>와 같은 비밀보고서는 그 의도를 그대로 노출시키는 경우가 많다”(308쪽), 이걸 또 어떻습니까?

그래도 이 정도는 봐 줄만 합니다. “<자료3>에서 국제 정세와 미국의 동향을 잘 파악하고 있던 이승만이 단독 정부 수립을 주장한 이유를 생각해 보자”, 그래도 명색이 ‘탐구활동’인데, 이걸 좀 심하다 싶지 않습니까? 정답이 이미 절반쯤 질문에 포함되어 있는, 문제 같지 않은 문제가 아닙니까? ‘국제정세와 미국의 동향을 잘 파악하고 있던’이라는 군더더기는 도대체 왜 끼워 넣은 걸까요? 그 다음에 나오는, “<자료4>에서 미군정이 추구하였던 좌우 합작 원칙이 성공하기 어려웠던 이유는 무엇인지 생각해 보자”는 질문은 또 어떻습니까?

앞의 「‘뉴라이트’ 교과서 비판」에서도 지적되었듯이, 제시된 자료는 이른바 ‘좌우합작 7원칙’인데, 이 자료를 보고 ‘미군정이 추구했던 좌우 합작 원칙이 성공하기 어려웠던 이유를 생각해보라’니 이게 가당키나 한 질문일까요? ‘제시된 원칙이 너무 몽상적이어서’, 혹은 ‘이승만과 달리 현실을 모르는 이들이 합의한 원칙이어서’, 혹시나 이런 게 집필자들이 원하는 정답이 아닐까요? 이게 세뇌활동이지 탐구활동입니까?

그리고 좌우합작운동을 마치 미군정이 시켜서 한 일처럼 기술한 것, 어떻게 보십니까? 물론 여러 가지 논란이 있을 수 있으나 최근 연구들에 따르면, 해방공간의 좌우합작운동은 애초에 미군정이 주선한 것이긴 하나 일제하의 협동전선이나 통일전선운동처럼 그 동력은 우리 민족 내부에서 온축되어 온 것이라 합니다. 그런 운동을 이렇게 폄하해도 되는 걸까요? ‘탐구활동’이라는 너저분한 수사는 집어 치우고 그냥, “소련의 적화 기도를 분쇄할 수 있는 정치지도자는 이승만 뿐이었다. 이승만의 단정 수립론은 현실주의적인 것이고, 좌우합작론은 비현실적인 몽상에 불과하였다”, 이렇게 쓰는 것이 훨씬 더 교육적이지 않을까요. 왜 골치 아프게 비비 꼬아서 말합니까? 그게 교육입니까? <자료3, 4, 5>의 도움말에 보이는, “정치적 판단에는 이상적인 것과 현실적인 것이 있다”는 대목을 보면, 제 추론이 억측이 아님을 아실 겁니다.

「‘뉴라이트’ 교과서 비판」의 지적처럼 교학사 교과서는 당시의 정치운동이나 운동노선을 양자택일식으로 사고하도록 중용함으로써 이승만의 단독정부수립 노선이 현실으로 볼 때 옳은 선택이었다는 인식을 의도적으로 조장하고 있습니다. 누가 먼저였건 관계 없이, 분단정부 수립으로 말미암아 당시 많은 사람들이 우려했던 것처럼 남북간에 전쟁(내전 혹은 동란)이 벌어지고야 말았습니다. 하지만 교학사 교과서는 이런 상상, 이런 탐구를 아예 할 수 없게 만들었습니다. “탐구 정신을 위하여 아낌없는 지원과 격려”를 하겠다고 「머리말」에 일부러 ‘선언’까지 해 놓고서는, 이게 무슨 망발인지 모르겠습니다.

더불어 기억해야 할 점은, 교과서포럼이 몇 년전 금성출판사판 『한국근현대사』를 비판할 때, 「태평양 방면 미 육군 총 사령관 맥아더 포고령 1호」를 소개한 것은 두고, 좌파적 관점을 개입시킨 의도적인 역사왜곡이라 비판한 적이 있다는 겁니다. 권희영 교수는 이런 대목들을 강조하며 ‘남로당 사관’ 운운한 것으로 보입니다. 하지만 당시 금성사 교과서는 동시에 「소련군 사령관 치스차코프 포고문」을 나란히 소개했습니다. 과연 어떤 것이 더 비난받아야 할 ‘역사왜곡(?)’일까요?

네 번째로는 「(탐구활동) 북한의 위협과 한국정치 변화」(328-329쪽)를 문제삼아야 한다고 봅니다. 위 꼭지글은 「자료1: 이승만 대통령 대국민 담화(1960. 4)」, 「자료2: 5·16혁명 공약(1961. 5)」, 「자료3: 10월 유신 선언문(1972. 10. 대통령 특별 선언)」, 「자료4: 광주 시민군 쫓겨문(1980. 5)」, 「자료5: 6·29민주화 선언」을 제시한뒤, 도움말 없이 그냥 3개의 질문을 제시하고 있습니다.

위의 꼭지글은 제목 그대로, “북한의 침략 책동 위협 때문에 독재가 불가피했다”는 말을 하기 위한 책략의 소산물입니다. <자료1, 2, 3>은 하나같이 “지금도 38선 이북에서 우리를 침입코자 공산당이 호시탐탐하게 기다리고 있다”(〈자료1〉에서 인용)는 식의 ‘공갈’이 포함되어 있습니다. 이는 앞서도 강조했듯이 독재를 합리화하기 위한 책략적인 언사일 뿐입니다. 이런 식의 자료를 제시해 놓고, “〈자료1〉에서 하야를 결정하면서 무엇이 이승만 대통령의 가장 큰 근심사였는지 생각해 보자”라고 질문하다니, 문장도 그렇고 해도해도 너무한 다 싶더군요.

한국 정치의 변화, 즉 민주주의의 발전을 서술한답시고, <자료4>처럼 어찌보면 좀 섬뜩할 수도 있는 「시민군 쫓기문」을 집어 넣은 것도 너무 책략적입니다. “우리는 왜 총을 들 수밖에 없었는가?”로 시작해서, “잔인무도한 만행을 일삼던 계엄군이 폭답니까? 이 고장을 지키겠다고 나선 우리 시민군이 폭답니까?”하는 절규로 끝나는 쫓기문, 이런 자료를 제시한뒤, “사건의 배경이 무엇인지 설명해 보자”는 식의 건조한 질문을 툭 던지는게 과연 「머리말」의 약속처럼, ‘탐구정신을 길러주기 위한 아낌없는 지원과 격려’일까요?

그동안 언론에 자주 보도된 5.18 민주화운동에 대한 왜곡, 이런 대목에서도 확인할 수 있다고 봅니다.

“5월 18일 광주에서는 민주화를 요구하는 대학생의 시위가 일어났다. 하지만 진압군이 투입되면서 대규모 시위로 번지게 되었다(5.18 민주화운동), 총들은 유혈화 되었고, 시위대의 일부가 무장을 하고 도청을 점거하였다”(326쪽).

“진압군이 투입되면서”는 “진압군이 투입되어 시위를 과잉 진압하자”로, 그리고 “총들은 유혈화 되었고”는 “계엄군이 시위대를 향해 발포하자”로 쓰는 것이 더 정확하고 구체적이지 않을까요. 이런 왜곡을 무시로 자행했으면서도 「머리말」에 ‘깨끗한 거울’을 운운한 용기가 정말 ‘가상하다’ 여겨집니다.

이에 반해 박정희 정권의 반민주성을 보여주는 사건들이나 민주화 운동 관련 사항은 어물쩍 넘겨 버리기 일쑤입니다. ‘6월항쟁’ 관련 자료로 노태우가 발표한 6.29 선언을 제시한 대목도 민주화운동의 주체와 동력에 대한 오해를 불러 일으키기 위한 책략으로 보입니다. 시민들의 주체능동적인 정치참여보다 집권자의 역할을 과도하게 부각시키는 역사서술은 ‘민주시민으로서 필요한 자질’을 길러줘야 한다는 현행 교육과정의 총목표(추구하는 인간상)에도 어울리지 않습니다. 물론 이런 식의 서술을 정당화하는 ‘사회변동론’(예를 들면, strong state-weak society論)이 없는 것은 아닙니다. 하지만 앞서 살펴본 것과 같은 책략은 이런 이론들과는 아무런 상관이 없어 보입니다.

끝으로 지적해 줘야 할 책략은 「자료2: 5.16 혁명 공약」입니다. 이른바 5.16 ‘혁명공약’은 모두 여섯 개 항목으로 구성되어 있습니다. 헌데 5개 항목만 소개하고 있을 뿐 “이와 같은 우리의 과업이 성취되면 참신하고도 양심적인 정치인들에게 언제든지 정권을 이양하고 우리들 본연의 임무에 복귀할 준비를 갖추다”는 항목은 아예 빼버렸습니다. 실수일까요? 「‘뉴라이트’ 교과서 비판」도 지적했듯이, 박정희가 ‘본연의 임무에 복귀’하지 않은 사실을 은폐하기 위해 의도적으로 그렇게 한 것은 아닐까요? 이에 대한 판단은 독자의 몫일 듯 싶습니다.

미국 National Archives(NARA)는 『Teaching with Documents』에서 Archives나 primary sources를 활용한 역사교육의 강점으로, “사료의 타당성과 신뢰성을 판단하게 한다”거나, “편견(bias)의 가능성을 인지하고, 다양한 관점을 인정하도록 장려한다”는 점을 강조하고 있습니다. 이와 동시에 위의 안내글은, “교사는 ‘사료는 곧 사실 혹은 진실이며 객관적 또는 절대 배타적 증거’라는 선입견을 학생들에게 성급하게 주입하려 해서는 안된다”는 점을 특별히 강조하더군요.

이런 걸 보면서 저는 MB정부 시절 우리나라 국가기록원이 뉴라이트들과 공모하여 ‘아! 대한민국전’을 개최한 사실, 특히 소장자료들을 활용하여 ‘대한민국역사박물관’이라는 걸 만드는데 적극 협조(?)한 사실 등이 떠올랐습니다. 최근에 발생한 이른바 ‘NLL회담록’ 문제와 관련한 국가기록원의 대응도 실망스럽기는 마찬가지였습니다. ‘아키비트 윤리강령’이라는 게 있다는 걸 아시는 분은 그리 많지 않을 겁니다. 1996년 ICA(International Council on Archives) 북경총회 때 전세계 아키비스트들이 모여 작성한 겁니다. 그걸 보면, “아키비스트는 자신에게 부여되는 특별한 신뢰를 일반 대중의 이익을 위해 사용해야 하며, 자기 자신이나 타인(정부도 포함 -필자)의 이익을 위해 부당하게 자신의 지위를 이용하지 않아야 한다”는 항목이 눈에 뜨입니다. ICA 총회 주최국이 되었다고 으시대던 국가기록원은 윤리강령이라는 게 있다는 걸, 아는지나 모르겠습니다.

자료를 활용한 탐구학습을 제대로 진행하려면, 학생들에게 “특정한 역사해석과 평가를 뒷받침하는 ‘결정적 증거’, 또는 특정 관점에 서 있지 않은 편견이 배제된 ‘1차 사료’는 본래 없다”라는 말 정도는 해 주어야 옳은 게 아닐까요? 다시 한번 강조하건대, ‘모든 것을 다 설명하고 입증할 수 있는 결정적인 증거(기록)에 대한 욕망’, 이런 건 아마추어들의 선입견 혹은 편견일 뿐입니다. 한국사 연구자건 아니면 무슨 ‘관계사’ 연구자건 관계없이, 집필진 가운데 사료를 활용한 역사쓰기를 제대로 해 본 사람이 있는지, 따져 물어 보고 싶어집니다.

자료를 활용한 탐구학습은 학생들에게 역사가들이나 교과서 집필자들의 경험을 추체험시키는 교육, 또는 요즘 강조되는 이른바 ‘작은 역사가(little historian) 만들기 교육’을 활성화 한다는 차원에서 볼 때도 유의미합니다. 하지만 어설픈게 이를 시도하는 경우, 역사적 진실 보다는 선입견이나 편견을 키우는 데 일조할 수도 있습니다. 특히 한국 근현대사의 경우는 교학사 교과서가 잘 보여주고 있듯이 의도한 바와는 전혀 다른 결과를 초래할 우려가 큼니다. 한국 근현대사 사료를 활용하여 탐구학습을 진행할 때는 다른 무엇보다도 먼저 저자의 주장이나 의도를 뒷받침해줄 수 있는 ‘결정적인 증거’에 대한 욕망을 자제해야 한다는 점, 꼭 기억했으면 좋겠다는 바람입니다.

교과 내용의 중대한 오류나 왜곡

「뉴라이트 교과서 검토」를 이미 보신 분을 알 겁니다. 3-4일간 진행한 작업임에도 불구하고 대략 298개의 오류나 왜곡이 발견되었답니다. 저 같으면 부끄러워서라도 꼬리를 내릴 듯한데, 이명희 교수는 한 인터뷰(「모든 비판 수용해 국민 역사교과서 만들겠다」, 『뉴시스』, 2013년 9월 13일)에서 당당하게, “그간의 비판과 격려를 되새기며 ‘교학사 교과서가 아닌 국민의 교과서’를 만들어 보겠다”(필자가 일부 윗문항)는 포부를 밝혔다고 합니다. 그저 놀라울 따름입니다.

실수로 말미암아 생긴 오류라면 바로 잡으면 그만일 겁니다. 하지만 의도적인 왜곡, 혹은

그로 말미암아 생긴 오류는 ‘바로 잡는다’는 말 자체가 가당치 않습니다. 그래서인지 이명희 교수는 연합뉴스와의 인터뷰에서, 단순 실수는 수정하겠지만 ‘고귀한 부분’은 수정할 생각이 없다고 잘라 말했다고 합니다(「이명희 교수 CBS 라디오 전화 인터뷰」, 『연합뉴스』 2013. 9. 13). ‘고귀한 부분’ 운운한 대목은 좀 걸리나, 이해는 가는 발언이라 여겨집니다. 자신들의 정치적 의도나 편향적인 역사인식을 과도하게 개입시키려다 범한 오류나 왜곡 등은 어떻게 수정할 것인지, 궁금할 따름입니다.

「뉴라이트 교과서 검토」도 지적하고 있듯이, △ 위안부 문제와 정신근로령의 차이를 제대로 이해하지 못한 것(“일제는 1944년 여자 정신 근로령을 발표하고 ...일본군 위안부로 희생당하였다.” 247쪽) △ 이회영 형제가 국치 이후 만주에서 신민회를 조직한 것처럼 기술한 것(「이야기 한국사」 우당 이회영, 251쪽) △ 제헌헌법 전문에 임시정부법통론이 명시된 것처럼 기술한 것(256쪽) △ ‘제2차 조선교육령’을 소개하면서 ‘한국인에게 한국어 필수화’, ‘한국인과 일본인의 공학(共學 -필자) 원칙’이라는 구절을 굳이 소개하여 학생들로 하여금, 총독부도 한국어 교육이나 민족차별 철폐에 관심을 많이 가지고 있었던 것처럼 오해하게 한 점 △ 북청 조우(趙宇)가 쓴 기사를 장덕수가 쓴 것처럼 기술한 것(「사료탐구」 조선 청년 연합회의 결성, 262쪽) △ 6·25전쟁의 발발배경을 설명하면서, 애치슨 선언과 미군 철수 시기를 뒤집어 기술한 것(312쪽) 등은 단순한 실수가 아니라, 무지에서 비롯된 오류라 해야 옳을 겁니다. 아래에서는 앞의 서술과 가급적 중복을 피하면서, 사소한 오류는 제외하고, 몇가지 중요하다 여겨지는 문제점만을 거론해 보고자 합니다.

첫째는 대한민국 ‘군경’, 특히 경찰에 대한 편향적인 서술들입니다. 이 문제가 중요한 까닭은 ‘비상한 시기’가 도래할 경우 군인과 경찰이 국가이기 때문입니다. 특히 현대사 부분을 보면 ‘반공체제 즉 자유민주주의 체제 유지’라는 명분을 앞세워 경찰의 만행을 합리화한 대목이 여럿 눈에 띄입니다. 그 대표적인 사례는 「친일과 청산의 과제」라는 소단원에 보이는 다음과 같은 설명입니다.

“광복 직후 조선총독부를 대체할 통치기구를 정비하는 것이 시급한 과제였다. 그러나 미군정은 일본인 관료들을 대체할 인력을 확보하지 못하여 치안 공백이 우려되자, 총독부에서 근무하였던 관료와 경찰을 그대로 재고용하였다.”(307쪽)

이런 설명은 전후 맥락을 고려하며 읽어보면, 결국은 ‘옳바른 혹은 어쩔 수 없는 선택’이었다는 뜻으로 이해됩니다. 미군정의 통치기구 정비나 친일경찰 재고용 정책(이른바 한인화 정책)이 가진 한계나 문제점은 안중에도 없었던 모양입니다. 이런 식의 편향은 친일경찰의 ‘반민특위 해산’ 대목에도 보입니다.

“국회는 1948년 9월 반민족 행위 처벌법을 제정하고 반민특위를 설치하고 그 산하에 특별경찰을 조직하였다. 그러나 경찰은 치안 유지와 공산 세력 저지의 공을 주장하며 반발하였다. 1949년 6월 경찰은 반민 특위의 사무실을 습격하여 특별경찰을 무장해제 시키기도 하였다. 이승만 대통령은 공산세력의 소탕에 경찰이 필요하다는 점을 감안하여 경찰의 행동을 묵인하였다. 결국 반민 특위는 1949년 8월말 해산되었다”(307쪽)

경찰의 반민특위 습격사건에 대한 설명, 이것이 다입니다. 교학사 교과서 집필진들이 상용해 온 ‘특정 사건에 대한 단호한 성격 규정이나 의미 부여’, 이 대목에서는 왜 생략했는지 모르겠습니다. 최소한 이 사건의 의미나 결과 정도는 설명하고 넘어가는 게 옳지 않을까요? 3.15 부정선거 때 핵심적인 역할을 한 이승만 정권의 수호자(경찰)들을 일부 해고한 사실과 관련한 아래와 같은 설명은 해피하기조차 합니다.

“장면 정부는 적절한 대응을 하지 못했다. 특히, 북한과의 대치 상황에서 군비축소를 약속하고, 사회적으로 치안이 어려운 상황에서 4,500여 명의 경찰을 해고하고 경찰력의 대부분을 타지로 전출시키는 등 경찰의 치안 능력을 약화시켜 혼란을 자초하였다.”(324쪽)

이승만 정권 시기 독재정권을 유지하는 데 경찰이 어떤 역할을 했는지, 이에 대한 아무런 설명도 없이 ‘북한과의 대치’나 ‘혼란’이니 하는 말을 해대는 건 당시 시대상에 대한 잘못된 인식만을 심어줄 우려가 큼니다.

둘째는 6·25전쟁 시기 남북한의 민간인 학살 문제와 관련한 서술입니다. 교학사판 한국사는 기존 교과서들이 대한민국 군경의 민간인 학살을 설명하는데 더 많은 비중을 둔 것에 반하여, 점령 시기 북한군의 민간인 학살 문제를 설명하는데 더 많은 지면을 할애하고 있습니다. 「점령의 비극」 단원(314쪽)에 보이는, “북한군은 북한에서도 학살을 자행하였다…… 남한에서도 민간인들에 대하여 살상이 일어났다. 대표적인 사례가 (국민 -필자)보도연맹 사건이다”는 대목은 이를 보여주는 단적인 사례입니다.

물론 누가 더 많은 민간인을 학살했는지를 따지는 것이 중요하지 않다는 뜻은 아닙니다. 제가 조사한 바에 따르면 인민군이나 좌익들도 이른바 ‘인공시기’ 많은 민간인을 법적 절차를 거치지 않은채 학살했습니다. 하지만 이 보다 더 중요한 것은 누가 더 많이 죽였는가가 아니라 전쟁 시기 ‘국가권력’이나 ‘외국군대’에 의해 저질러진 민간인 학살을 통해 학생들에게 전쟁의 위험성을 알려줌과 동시에 이른바 ‘평화감수성’을 길러주는 일일 겁니다. 하지만 교학사 교과서는 이런 교육적 배려와는 무관하게 북한군의 잔혹함만을 일방적으로 강조하면서 ‘반공·반북 의식’만을 고취하고 있을 뿐입니다.

이런 식의 서술은 반공포로 석방과 한·미상호방위조약 체결 문제를 연계시켜 설명한 대목, 즉 「(더 알아 보기) 6·25전쟁 포로와 포로수용소」(315쪽)이나 「(탐구활동) 반공포로 석방과 한·미상호방위조약」(318쪽-319쪽) 등에도 보입니다. 왜 교학사 교과서가, 포로문제 일반의 비극성, 특히 남쪽 출신 의용군이나 민간인 출신 포로문제에 대한 설명을 생략한채, 이승만의 반공포로 석방사건이나 이 사건과 한·미상호방위조약 체결 문제를 중심으로 교과서를 서술한 것인지, 그 의도는 여러분도 익히 짐작하실 겁니다. 사실 여부에 대한 논란은 그만둔다 하더라도, 전쟁 시기 포로석방 문제를 ‘반공 문제’나 ‘이승만의 정치적 승부수’로 설명하는 것은 교육적인 서술이 아닙니다. 이런 식으로 해서 과연 평화감수성 교육이 가능할지 의문스러울 따름입니다.

“(이승만의 반공포로 석방은) 한·미 상호 방위 조약을 체결하기 위한 압력이기도 하였다”(315쪽)는 점을 두 번씩이나 강조한 것도 문제로 보입니다. 이런 서술은 당연히 이승만의 정치적 탁월성, 즉 한미동맹체제를 굳건히 굳힌 이승만의 공적을 강조하기 위해서였을 겁니다. 하지만 이는 사실 여부도 의심스러울 뿐만 아니라 사실이라 하더라도 거의 정치공작(음모) 수준의 문제를 고등학생들의 한국사 교과서에서 언급하는 것은 무리라 여겨집니다. 이 점에 대한 사실 수준의 문제제기는 앞의 「‘뉴라이트’ 교과서 비판」을 참조하시기 바랍니다.

다른 한편, “평소 사회적 불만을 가진 동네 불량배나 바닥 빨갱이”들의 폭력을 돌출시킨 대목(315쪽)도 큰 문제라 여겨집니다. 물론 ‘인민공화국 시기’ 이른바 ‘바닥 빨갱이’들의 횡포가 심했던 것은 사실로 보입니다. 하지만 이들을 ‘동네 불량배’와 동격으로 간주하는 것은 잘못입니다. 당시 남로당 활동의 ‘못자리’ 역할을 수행했다는 이른바 ‘民主部落’(또는 ‘進化部落’) 주민들 가운데는 다양한 대중정치 활동(조직활동, 혹은 각종 대중집회나 시위) 경험을 가진 이들이 많았습니다. 이걸 제가 3년간 마을 전수조사(全數助詞) 방식으로 3개 시군 지역의 전쟁 전후 상황을 조사해 봐서 잘 압니다.

해방공간은 우리들이 생각하는 것보다는 훨씬 더 ‘정치적인 공간’이었고(정치과잉시대), 그런 이유 때문에 학력 등에 관계 없이 대중들의 정치의식 수준이 상당히 높은 편이었습니다. 가령, 이런 마을에서 수시로 개최된 당 세포회의에서는 민주주의 혁명과 관련한 다양한 안전들과 더불어 국내외 정세보고까지 진행되었던 것으로 보입니다. 충북 영동경찰서에 소장되어 있었던 『檀紀 四二八二年(1949년)度 意見書綴』은 1949년 10월경에 체포된 80여 명의 피의자들에 대한 사건송치 의견서철인데, 위 자료에 따르면, 당시 마을 단위 세포회의의 주요 안건은 세포원 확대 및 교양, 군당이 주도하던 인민유격대 지원 방안, 경찰이나 우익 청년단에 대한 대응 방안 등이었습니다.

이런 사실들은, 전쟁 초기 전국 각지에서 상당한 규모의 집단학살이 벌어졌음에도 불구하고, 각 지방사회마다 상당한 정치의식이나 역량을 가진 활동가들이 여전히 존재했음을 간접적으로 시사합니다. 한가지 사실만 더 소개하면, 당시 영동군 용화면 면장(인민위원회 및 농민조합 간부)이 1946년 3월경 면내 마을을 돌아다니면서 경찰 주민 직선제 즉 미국의 보안제도와 같은 ‘자치경찰제 실시’를 주장했다는 사실도 당시 주민들의 정치의식 수준을 간접적으로 보여주는 흥미로운 사례입니다.(「현 면장 정당 개입에 관한 건」, 영동경찰서 사찰계, 『檀紀 四二八二年 以降 意見書綴(其二)』 참조). 민주화가 상당히 진행되었다는 요즘도 ‘하기 힘든’ 주장을 그때 그 사람들이 먼저 했다는 사실, 저는 좀 놀랐었는데, 여러분들은 어떻게 생각하실지 모르겠습니다. ‘그야말로 아무 것도 모르는 농민’(그런 농민은 없다) 토지개혁이나 노동자 농민들이 주인인 국가를 만들자는 주장은 과격한 소수의 좌익분자들만 한 게 아니었습니다.

게다가 ‘평소 사회적 불만을 가진 동네 불량배’라는 말은 거의 ‘형용모순’에 가깝습니다. 당시 동네불량배(깡패, 우익청년단원)는 대체로 ‘경찰의 꼬나풀(agent)’ 역할을 했을 뿐입니다. 그 시대를 경험한 많은 사람들의 증언(진실화해위원회의 지역별 피해자 조사보고서 참조)에 따르면, 당시 경찰과 깡패(우익청년단)는 거의 한 통속이었습니다. 이는 과장하면 그

야말로 ‘삼천만이 다 아는 사실’입니다. 제가 퇴직 경찰분들을 인터뷰를 하면서 여러 차례 경험했고, 또 경찰 출신 분들도 스스로 고백하듯이, 당시 경찰 출신자들은 퇴직 이후 자신의 이력을 자랑스럽게 밝히지 않는 것이 보통이었답니다. 당시 동네 불량배들이 평소 어떤 ‘사회적 불만’을 가졌다는 것인지 잘 모르겠습니다만, 조사나 연구도 안 해보고 이런 말을 마구 하는 것은 학자가 취해야 할 태도가 아닙니다.

『독일 프랑스 공동 역사교과서 -1945년 이후 유럽과 세계』(동북아역사재단, 2008)의 ‘윤진이(김승렬 외) 글’에, 1926년 프랑스 전국교원노조 서기장 라피에르가, “젊은이들을 ‘전쟁 공포의 박물관’으로 이끌고……불신, 경멸, 증오, 그리고 전쟁의 씨앗을 뿌릴 수 있는 역사 교과서를 추방하자”는 말을 했다는 대목이 보입니다. 지당하고도 멋진 말이지요. 독일과 프랑스가 ‘공동역사교과서’를 만들 수 있었던 것도 이런 수준높은 역사의식의 산물일 겁니다. 우리는 언제나 그런 교과서를 만들 수 있을는지 모르겠습니다.

내친 김에 한가지만 더 이야기 하겠습니다. “아무리 비상한 사태가 발생한다 하더라도 대한민국에서, 6·25전쟁 때와 같은 불법적인 예비검속이나 예방학살은 없을 것이다.” 누가 이런 말을 한다면 여러분들은 믿으시겠습니까? 예비검속은 모르겠거니와 설마 예방학살까지…, 하지만 요즘 화제가 되고 있는 이른바 ‘RO모임’에 참여한 사람들 가운데 상당수는, 그럴 경우 틀림없이 예비검속과 예방학살이 있을 것이라는 확신을 가지고 있는 듯 싶더군요. 제 말이 믿기지 않으시면, 『한국일보』에 특종 보도된 이른바 ‘RO 녹취록’을 찬찬히 읽어 보시기 바랍니다. TV조선 인터뷰에서 공안검사 출신 이건개 씨가 ‘12만 고정간첩설’을 주장했다는 보도, 여러분도 봤을 겁니다. 이런 말들이 ‘대중들의 동의(?)’를 획득한다면… 상상만으로도 오금이 저립니다.

6·25전쟁 시기 최소 20만의 ‘대한민국 국민’들이 ‘빨갱이’라는 이유로 아무런 법적 절차 없이 예방학살되었습니다. 이를 집행한 사람들이건, 이를 지켜보던 사람들이건, 이를 거부하거나 막고자 한 사람들은 그리 많지 않았습니다. 물론 전쟁 시기에도 여러 가지 ‘미담사레’는 있었습니다. 하지만 당시 우리 사회는 이런 비극을 막을 수 있을만한 정치역량이나 문화역량이 별로 없었던 듯 싶습니다. 현재 좌파진영이 교육계와 언론계의 70%, 예술계의 80%, 출판계의 90%, 학계의 60%, 연예계의 70%를 각각 장악하고 있다는 이명희 교수의 발언, 유명하지요. 저는 이명희 교수가 우리의 이런 과거를 뻔히 알면서도 그런 말을 했다고 믿고 싶지는 않습니다.

셋째는 우리 현대사의 큰 논쟁거리인 ‘쿠데타들’에 대한 서술입니다. 먼저 주목해야 할 대목은, 교학사 교과서는 이승만과 박정희 시대의 독재, 특히 박정희와 전두환의 쿠데타를 설명할 때, 늘 ‘북한의 남침 위협이나 적화 야욕’을 들먹이고 있다는 점입니다. 물론 자기 이야기가 아니라 ‘당사자들이 직접 한 말’(관련 사료 제시)이라는 식으로 빠져나갈 구멍을 만들어 놓고 말입니다. 앞서 언급한 「(탐구활동) 북한의 위협과 한국정치 변화」(328-329쪽)는 이런 책략을 꾸밈없이 잘 보여주는 대목입니다.

5·16 군사쿠데타를 설명하면서 그 배경으로 장면정권(제2공화국) 시기의 사회혼란을 강조하거나 이를 ‘경찰 해고 등으로 인한 치안능력 약화’ 때문이라 설명한 대목도 5·16군사 쿠

테타를 합리화하기 위한 책략일 뿐입니다. 앞서도 언급했듯이 박정희는 쿠데타 이후 이승만은 물론이고 해당 정권 시기의 모든 정책들이나 역사 현상을 부정적으로 평가했습니다. 이런 설명을 생략한채 장면정권 시기의 사회혼란, 특히 “연방제를 제안하는 등 (북한의 -필자) 은밀한 적화기도”에도 불구하고 ‘철없는’ 일부 학생이나 정치인들이 남북학생회담이나 북한과의 정치협상을 주장하는 했다(324쪽)는 사실 등을 강조하는 것은 4·19혁명에 대한 폄훼에 다름 아니다.

뿐만 아니라 교학사 교과서는 ‘성공한 쿠데타는 반란이 아니라 혁명이다’라는 식의 속설에 기대여 역사를 왜곡하기도 했습니다. 두 개의 쿠데타를 서술할 때, 뜬금없이 ‘성공’이라는 말을 자주 쓰고 있다는 것이 그 증거입니다. “박정희는 쿠데타에 성공한후”(324쪽), “전두환 소장은 쿠데타에 성공하였다”(326쪽), 왜 이렇게 성공 여부에 집착하는 것일까요. ‘일으킨 후’(획책한 후), 또는 ‘일으켰다’(획책했다), 이렇게 쓰면 어디가 덧난 답니까?

게다가 그간 교과서에서 통상적으로 써 온 또한 ‘군사독재’ 혹은 ‘독재정권’이라는 상식적인 용어 대신에 굳이 ‘권위주의적 정부’라는 말을 사용한 것도 이와 유사한 맥락의 서사기법이라 할 수 있습니다. “1980년대에는 정치적으로 권위주의적 정부가 들어섰으나 경제적으로는 시장경제 원리를 적극 도입하였다”(333쪽), 다 좋습니다. 헌데 왜 이 대목에서 ‘시장경제의 원리를 적극 도입했다’는 말도 안되는 소리를 해대는 걸까요? 그러면 이승만이나 박정희정부는 시장경제, 그것도 ‘원리’를 적극적으로 도입하지 않았다는 겁니까?

이쯤하고 다음으로 교학사 교과서가 자신들의 의도를 관철시키기 위해 책략적으로 활용한 몇가지 서사기법이나 수사법에 대해 이야기 해 보도록 하겠습니다.

기타의 책략적 서사기법이나 수사법

교학사 교과서 집필자들은 다른 교과서 집필자들과는 달리, 그들 나름의 ‘특별한 강박(사명감?)’을 가지고 있었던 모양입니다. 그런 까닭에 이야기의 구성이나 용어 선택 등에 더 많은 신경을 썼던 것 같습니다. 교과서 곳곳에 비문(非文)이나 묘한 뉘앙스를 풍기는 용어들이 자주 눈에 띄는 것도 이런 고심의 흔적이 아닌지 모르겠습니다. 어찌되었든지, 교학사 교과서는 유난히 말장난이 심해 국어 시간에 부교재로 써도 좋겠다는 생각이 들 정도입니다.

첫 번째로 표절이나 짜깁기문제부터 이야기해 보지요. 표절이나 짜깁기 문제를 서사기법이라 말하는 것은 분명 잘못된 겁니다. 하지만 교학사 교과서는 이를 일종의 서사기법으로까지 ‘승화’시켰습니다. 자기 모순적인 서술이나 통일되지 않은 용어사용 사례가 여기저기 눈에 띄는 건, 표절과 짜깁기라는 서사 전략 때문이 아닌가 여겨집니다. 표절 문제와 관련한 논란은 이미 언론에 자주 보도된 바가 있으므로 여기서는 짜깁기의 증거들만 몇가지 거론해 보고자 합니다.

예를 들면, △ “동학농민운동이 가지고 있는 반봉건적 반침략적 성격을 파악할 수 있다”(182쪽)라고 학습목표를 정해 놓고도 뒤에 “동학농민군의 목적은 탐관오리를 몰아내어...전통적 질서를 복구하여 백성들의 삶을 안정시키는 것”(185쪽)이었다고 서술한 대목 △ “지계의 발행으로 토지 소유권이 법적으로 인정되면서 지주제가 강화되었다”(198쪽)고 말해 놓고는 곧바로 이를 뒤집어 “기본적으로 대한 제국의 모든 토지는 황제의 소유였다”(198쪽)고 서술한 대목 △ 3·1운동 이후 민족운동의 중심이 외교독립운동이나 실력양성 운동으로 이전되었다고 말하면서(259쪽), 동시에 ‘3·1운동의 분수령적 의미’를 운운하면서 “민중들은 만세 시위의 경험을 바탕으로 민족의식과 정치의식이 고조되었으며, 이는 1920년대 노동·농민·학생운동 등 다양한 사회운동 전개에 기반이 되었다”(254쪽)고 서술한 대목 등이 그것입니다. 이런 모순적 서술은 성격이 다른 여러 연구성과(혹은 다른 교과서나 개설서)를 생각없이 짜깁기한 결과라 여겨집니다.

용어 사용의 혼란도 짜깁기의 한 증거라 할 수 있습니다. △ 1930년대 초반의 혁명적 대중조직운동을 설명할 때, ‘혁명적 노동 조합 및 농민 조합’, ‘혁명적 노동·농민 조합’(이상은 265쪽), ‘사회주의 계열의 적색 농민 조합’(279쪽) 등의 명칭을 혼용한 것 △ 1948년 남북협상을 서술할 때, 남북협상, 남북정치협상, 남북연석회의 등의 명칭을 혼용한 것(306쪽) △ 6·25전쟁을 설명할 때 중국군(315쪽), 중공군(311쪽), ‘중국 인민 지원군(313쪽) 등의 표현을 혼용한 것(311쪽 [중국의 지원] 등이 그러한 보기들입니다.

두번째로 용어사용 문제, 또는 수사법 문제를 살펴보겠습니다. 교학사 교과서에는 ‘적화(赤化)’, ‘바닥 빨갱이’ 등 냉전적인 역사인식을 부추키는 용어들이 여럿 보입니다. ‘은밀한 적화’(324쪽)라는 말도 눈에 띄는데, 이같은 수사는 교과서에서 가급적 자제해야 옳다고 봅니다.

이외에 일제의 지배정책을 설명하면서, ‘협력주의’니 ‘융합주의’니 하는 생경한 용어를 사용한 것(230쪽)도 문제라 여겨집니다. 말 뜻 그대로 해석하면 일제가 민족융합이나 문화융합 정책을 실시했다는 것으로 읽히는데, 이런 용감무쌍한 설명은 그동안 듣도 보도 못했습니다.

또한 △ 일본군 위안부 문제를 설명하면서 “일본군 위안부가 이동할때마다 따라 다니는 경우가 많았다”고 서술한 것(249쪽) △ 한말 민영환의 ‘자결’을 ‘자살’이라 표현한 것(203쪽) △ 1960년 4월 18일 고려대생 시위 때 발생한 테러사건을 “정치 강패들에 의한 폭행 사고가 일어났다.”(323쪽)고 설명한 대목도 적절치 못한 용어입니다. 이 사건은 법정에서 밝혀졌듯이 단순한 ‘폭행 사고’가 아니라 이승만 정권의 사주로 반공청년단원들이 저지른 계획적인 ‘정치테러 사건’이었습니다.

마치 대변인이라도 된 듯이 뭔가를 단호하게 설명하는 것도 문제라 할 수 있을 겁니다. 예를 들면, “박정희 정부는 빈곤과 정체에서 잠자고 있는 농촌을 깨워 일으키지 않으면 한국의 근대화는 결코 성공할 수 없다고 확신하였다.”(334쪽)는 설명 등이 그러합니다. 누구의 확신일까요. 집필자가 자신을 역사가가 아니라 ‘박정희 정권의 대변인’으로 착각하며 이리 쓴 것은 아닐까 하는 느낌마저 들더군요.

세 번째로는 자기들의 의도를 관철시키거나 은폐하고자 할 때 활용한 여러 가지 수사법들을 살펴 보지요. 눈썰미가 있는 분은 이미 보셨을 겁니다. 현대사 서술에는 유난히 ‘그러나’라는 접속사가 자주 등장합니다. 물론 집필자의 습관일 수도 있습니다. 하지만 뭔가 앞의 설명을 뒤집거나, 두루뭉수리 농치고자 할 때 유독 ‘그러나’라는 ‘마법의 접속사’가 자주 등장합니다.

“김대중 정부는...경제 선진화에 기여하였다. 그러나 지나친 대북 유화정책을 추진하여 북한으로 하여금 미사일과 핵을 개발하도록 하는 기회를 주었다는 비판을 받았다.”(327쪽)

“노무현 정부는 참여민주주의를 표방하며 ‘권위주의’(따옴표 필자)를 청산하려 노력하였다. 그러나 법치의 규범을 약화시켰다는 비판도 받았고, 국회에서 탄핵을 받기도 하였다. 노무현 정부가 밀어 붙인 행정수도 건설 특별법은 위헌 판결을 받았다. 대북 유화책이 두드러져서 안보에는 소홀하다는 비판도 받았다”(327쪽)

“정부는 자원도 없고 자본도 없는 상황에서 저임금을 유지하는 것이 필요하다고 보았다. 이 정책은 성공하여 한국 경제부흥의 계기가 되었다. 그러나 노동집약적인 사업장에서는 노동자들이 저임금으로 인하여 힘든 생활을 하였다. 생산성 향상만큼의 임금을 받지 못하였다”(336쪽)

“대외 개방적 경제를 통하여 한국은 세계화에 성공하였고, 한류도 일으키고 있다. 그러나 세계화가 불평등을 심화시킨다는 논란이 계속되고 있다”(339쪽)

앞의 인용에 보이는 ‘비판(을, 도) 받았다’라는 표현도 문제적이기는 매한가지입니다. 모른 건 해도 이런 표현은 어떤 교과서에서도 찾아보기 힘들 겁니다. 심지어는 “논란이 계속되고 있다”, “그런 견해도 있다”는 서술이 보이는데, 누가 어떤 근거로 그런 비판 혹은 견해를 밝혔는지, 근거가 있고 신뢰할만한 이야기인지, 이에 대한 아무런 설명이 없는 것은 물론입니다.

나머지 말

과거에는 날조나 왜곡보다는 주로 생략이나 은폐의 방법으로 국사 교과서에 국가권력의 의도를 일방적으로 관철하였습니다. 그 때문에, 과거에는 ‘교과서 논쟁’이라 부를 만한 사례가 거의 없었습니다. 독재 정권 시절, 국사 교과서는 절대배타적인 권력을 가진 국가의 ‘공식 역사’였으며, 이에 반하는 역사해석은 국가보안법과 같은 법률에 의해 통제되곤 했습니다.

그러나 민주화의 진전과 더불어 금단의 영역에 속했던 역사 사실이나 사건들이 ‘공론장’

에 부각되면서 보시는 것과 같은 논쟁이 벌어지고 있는 중입니다. 저는 이를 대단히 고무적인 현상이라 생각합니다. 왜냐하면, 공동체의 과거에 대한 공적 기억, 또는 그 해석(기념)을 둘러싼 논쟁은 역사발전의 ‘디딤돌’이지 결코 ‘걸림돌’이 아니라 생각하기 때문입니다. 저는, 공동체에 대한 애정과 신뢰에 기초한 역사논쟁은 비록 사회적 합의를 도출하는데 실패한다 하더라도, 우리의 불행했던 과거조차도 짐이 아니라 큰 힘이 되게 할 수 있을 것이라 믿고 있는 편입니다.

과거가 짐이 아니라 힘이 되게 하려면, 역사(교과서) 논쟁은 다른 무엇보다 공동체에 대한 애정과 신뢰를 높이는데 기여해야 합니다. 그러려면 논쟁 주체들은 당연히, “나의 관점과 척도가 아니라 상대방의 관점과 척도도 존중하는 내재적 비판”, 또는 “화해할 수 없는 적대가 아니라 서로의 차이를 인정(和而不同)하는 가운데 공동체에 대한 긍정적 감응(affectus)을 촉발하는 비판”을 할 수 있도록 서로 노력해야 한다고 봅니다. “상대방의 약점을 발견한 경우도 그것을 공격하여 상대를 무력화시키는 것보다는 상대방의 장점이 좀더 나은 방향으로 발전할 수 있도록 도와주는 논쟁”을 전개할 수 있을 때, 우리 학계에도 ‘우정의 역사학’이 꽃필 수 있을 것이라 믿습니다.

하지만 현실의 교과서 논쟁은 교과서포럼이나 한국현대사학회측의 이른바 색깔론 공세로 말미암아 너무도 소모적인 형태로 진행되고 있습니다. 공동체에 대한 애정과 신뢰감을 높이는 논쟁보다는 불신이나 염증만을 양산하는 논쟁만이 눈에 뜨일 뿐입니다. 자기 교과서의 문제점을 은폐하기 위해 나머지 7종 교과서를 싸잡아 좌파적 역사인식을 담은 교과서라 비판하는 경우 생산적인 논쟁은 불가능합니다.

좌파 역사가던 우파 역사가던 한국사 교과서의 전체 규합개념(organizing concept)을 펴로 할 것인지, 각 시대사나 분야사를 어떤 콘셉이나 서사들을 가지고 기술할 것인지, 그야말로 산 넘어 산일 뿐입니다. 게다가 현행의 교육과정이나 집필기준에는 한국 근현대 경제사나 정치사(민족운동사 혹은 민주화운동사), 또는 세계체제나 분단체제 규정성 등을 교과서에 어떻게 서술할 것인지, 북한사나 한미관계사는 어떻게 서술할 것인지와 관련하여 아무런 지침이 없습니다. 게다가 이와 관련한 학계의 연구성과도 영성하기 짝이 없습니다. 민중사관이던 자유주의문명사관이던 자기 나름의 관점에서 교과서를 집필하려면, 이를 서술하는데 필요한 교과 내용지식(content knowledge)은 물론이고, 교수내용지식(pedagogical content knowledge), 교육과정 지식(curricular knowledge) 등을 갖추기 위해 많은 노력을 기울여야 합니다.

교과서포럼의 『한국근현대사』처럼 자신들의 역사관에 기초하여 한국근현대사 개설서를 집필하는 것은 장려되어야 할 일입니다. 하지만 현행 교육과정이나 헌법의 규정을 제멋대로 무시하며, 자신들의 역사관을 비교육적인 방식으로 강요하는 교과서는 이미 교과서가 아닙니다. 한국사 교과서는 미래의 주인공인 학생들에게 민족사의 또 다른 가능성들을 탐구하고 상상하는 힘을 길어주는 교과목이 되어야 합니다. 그럴려면 한국사 교과서는 당연히 한국사의 성취와 한계가 무엇인가를 비판적으로 성찰하는 가운데, 공동체의 새로운 역사방향, 문화방향을 제시해 줄 수 있어야 합니다.

공동체 역사에 대한 자기 비판과 성찰이란 과거에 행한 우리 사회의 선택과 결정이 어떤 결과를 초래했는가를 따지는 과정, 달리 말하면 현실의 所然을 통해 所以然을 구명하고, 현실조건 내에서 인간에게 주어진 所能然을 토대로 다시 所當然을 추구해 가는 과정에 다름 아닙니다. 이런 이유 때문에 자기 공동체에 대한 관심, 특히 내재적 역사에 관심이 필요할 겁니다. 물론 낡은 국사 담론을 해체해야 한다거나 또 세계사적인 시야에서 한국사를 봐야 한다는 주장, 다 옳습니다. 하지만 이럴 경우도 자기 공동체 역사에 대한 주체적 이해의 문제는 늘 중요할 수 밖에 없습니다.

저는 요즘, 우리 역사교육의 현실과 미래를 이야기할 때도 이른바 ‘時中之道’를 찾는 냉정한 ‘현실주의’가 필요하다는 생각을 자주 하는 편입니다. 그게 정확히 뭔지는 솔찍히 저도 잘 모르겠습니다. 교학사 교과서 파동을 빌미로 요즘 국정제 운운하는 발언이 나오고 있는 듯 합니다. 하지만 저는 지금의 검정제, 또는 교육과정의 大綱化 원칙을 유지하는 가운데, 여러 가지 개선책을 모색하는 것이 현재로서는 최선이 아닌가 생각합니다. 저도 교과서를 써 볼 수 있는 날이 빨리 왔으면 좋겠습니다.

이제는 글을 맺어야 할 듯 싶습니다. 혹시나, “그럼 당신은 도대체 어떤 역사관에 기초하여 한국사를 쓰고 가르쳐야 한다고 믿고 계소”, 이렇게 묻고 싶은 분이 계실지도 모르겠습니다. 각주 없이 가볍게 쓴 글이니 끝으로 한마디 더 하면, 저는 요즘 도올 김용옥 선생의 ‘민본(pletharchia)론’(『도올심득 동경대전』 통나무, 2004)에 시사 받아, “국가와 민족, 혹은 근대화나 민주화와 같은 규합개념(organizing concept)보다는, ‘민본(民本)’을 더 상위 개념으로 한 한국사를 어떻게 쓸 수 있을까”, 이런 고민을 나름대로 해 보고 있는 중입니다. 작년에 그간의 ‘변혁 주체 민중론’을 민본론적인 관점에서 재구성하는 시론적인 글을 써 보기도 했으나, 자신이 없어 덮어 두었습니다.

저도 저들처럼 내 자신의 역사관을 담은 교과서를 써 보고 싶습니다. 하지만 저는 ‘교학사판 한국사 꼴’이 날카봐 두려워서 쓰지 못하고 있습니다. 검인정제던 자유발행제던 교과서를 쓰려면 그에 걸맞는 집필역량을 갖추는 일이 다른 무엇보다 선행되어야 합니다. 뜻만 있다고 좋은 교과서를 쓸 수 있는 것은 아닙니다. 새로운 실험이라면 더욱 철저한 준비가 필요할 겁니다. 이번의 교과서 논쟁을 계기로 역량 있는 교과서 필자들이 많이 성장할 수 있으면 좋겠다는 바람입니다.