

프랑스 역사교과서와 전쟁의 재구성 - 양차 대전과 식민지 전쟁의 기억과 전수 -*

이 재 원

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| I. 머리말 | IV. '청산'하고 싶은 식민지 전쟁 기술의 |
| II. 프랑스의 역사교육과 역사교과서 | 한계와 문제점 |
| III. 양차 대전과 '복원'의 정치학 | V. 맺음말 |

I. 머리말

한 사회의 기성세대는 기존의 사회가 갖고 있는 기본 전제들, 가치 관념들과 가치 규범들을 교과서를 통해서 새로 자라나는 청소년들에게 전해주려고 시도하고 있다. 특별히 역사 인식 또는 역사상이 표현되어 있는 역사교과서는 한 사회의 역사적, 정치적 의식을 형성시키는데 중요한 역할을 담당하고 있다. 과거에 대한 기억은 역사가의 저서나 생존자의 증언, 박물관, 기념행사, 각종의 비공식적인 매체나 예술적 창작품을 통해서도 획득할 수 있으나 이들보다 훨씬 더 큰 영향력을 발휘하고, 기억을 영속화하는 역할을 하며, 권위 있고 밀도가 높은 내용의 체계적인 전수를 할 수 있다는 점에서 제도교육의 수단인 역사교과서는 특별한 '기억의 장'을 이루고 있다.

최근의 역사교육은 교과서의 역사담론이 학생들의 역사 인식을 전유하는 주입식 역사교육에서 탈피하는 경향을 보이기도 한다. 교과서의 인가 제도가 비교적 합리적이고 자유롭게 운영되어 다양하고 상이한 내용의 교과서들을 교사와 학생들이 자유롭게 선택하고 공부할 수 있는 서구 유럽에서는, 다원

* 이 논문은 2005년도 한국학술진흥재단의 인문사회분야 연구비 지원으로 이루어졌음.
(KRF-2005-AS0005)

성의 원칙이 통용되어 교육을 통한 학생들의 교조화가 거부되어지기도 한다. 하지만 대개의 국가에서 역사교과서는 국민적 정체성과 애국주의를 육성하는데 기여한 과거의 경험을 조명하는 공식적이거나 공인된 이야기를 제시한다. 역사교과서는 체제를 정당화하고 국가 정체성을 고양하는 내용을 근저에 담고 있다고 볼 수 있으며, 수업을 통한 '집단적 자기 확인'이라는 기본적인 기능은 상당 부분 그대로 남아있다고 보아야 할 것이다.

독도문제와, 교과서 왜곡문제, 일본 총리와 국회의원들의 야스쿠니 신사 참배 문제 등으로 촉발된 작금의 '한·일 외교전쟁'은, 우리로 하여금 역사교과서의 중요성과, 일정 사안에 대해 역사를 공유하고 있는 나라들 상호간의 역사인식의 문제에 대해 깊이 성찰할 기회를 제공한다. 많은 나라의 역사교육이 민족주의를 확산하고 공고히 하는 데 매우 효율적이었던 국민국가의 도구 역할을 오래 동안 수행해 왔다면, 이제는 보편적 진보와 모든 국가의 공동 노력의 이야기로서의 역사교과서가 요청되는 것이다. 특별히 서로 다른 이념과 입장, 목적을 가진 국가 혹은 집단 간의 충돌로서의 '전쟁'이라는 역사적이고도 정치적인 문제를 역사교과서가 어떻게 다루고 있는지를 살피는 것은 단순한 민족 감정이나 국가 간의 내셔널 히스토리의 경계를 넘어 우리가 살고 있는 이 시대에 "역사교과서는 무엇이어야 하는가?"라는 본질적 물음에 대한 진지한 성찰과 재인식의 기회를 제공하리라 본다.

19세기 이래 근대 국민국가에서 전쟁을 기억하는 행위, 더 나아가 전쟁을 기념하는 행위, 의식적(儀式的)이고 공적이며 집단적 형태의 '기억작업'이라 할 수 있는 기념¹⁾행위는, 국민을 분열에서 통합으로 이끄는 이데올로기적 기

1) 피에르 노라(Pierre Nora)의 『기억의 장(場) *Les lieux de mémoire*』의 출판과 더불어 고무된 '집단기억(collective memory)'에 대한 최근의 학문적 관심은 국내 학계에서 '기억'에 관한 논의를 활발히 진행시켰다. 기억의 문제는 본래적인 철학, 심리학의 영역을 뛰어넘어 이제는 사회적, 정치적 차원에서 새로이 점검되고 있다. 그러나 아직 사회·문화현상을 분석하기 위한 엄밀한 방법론으로서의 기억이론은 부재하다고 볼 수 있다. 기억의 이론이 보다 사회·문화과학적인 차원으로 진전되기 위해서는 '기념'이라는 개념이 도입되어야 한다. '집단기억의 사회적 재현'이라고 정의될 수 있는 기념이라는 개념은 한 사회 또는 특정한 사회집단이 자신의 과거를 관리하는 형식을 부각시킨다. 한 공동체는 자신의 정체성을 공고히 하기 위해서 자신의 기원, 생존과 발전에 있어서 중요한 의미를 지니는 특정 인물이나 특정한 역사적 사건을 지속적으로 '기념'해야 할 필요성을 가진다. 여기에는 다양한 종류의 상징적 행위들, 즉 역사(이야기) 서술, 종교적 의례, 축제, 예술적 형상화 작업, 그 외에 국경일 제정과 같은 각종 법적, 정치적 조치들이 두루 포함되며, 이를 통해 배타적인 집단기억이 구축된다. 이와 같은

능을 수행해왔다. 공적인 전쟁담론 혹은 전쟁기념담론은 희생을 미화하고 민족적 자긍심을 드높이려는 성향을 오래도록 노정해왔다. 그러나 ‘총력전(total war)’²⁾을 겪은 20세기에도 이러한 행태가 유지되었는지의 여부는 다양한 공적 담론의 영역과 매체들을 두루 살피지 않고는 쉽게 결론짓기 힘들다.

대부분의 국가에서 전쟁의 기억을 공고히 하기 위해 전쟁을 기념하는 행위를 수반하는데, 이러한 행위는 전쟁을 기념하는 담론의 교육과 전파를 통해 그 필요성과 정당성을 보증 받는다고 할 수 있다. 전쟁기념담론은 다양한 매체나 방법을 통해 전달되고 교육될 수 있으나 제도교육의 가장 체계적이고 확실한 수단인 교과서, 그 중 역사교과서를 통해 자라나는 학생들에게 교육되고 전수될 수 있다. 역사교과서는 전쟁기념담론을 생산해내고 전파하는 기본적인 기재로서의 역할과 기능을 수행한다고 볼 수 있는 것이다. 이러한 의미에서 본 연구는 역사교과서를 소재로 삼아 공적인 전쟁담론에 대한 분석에 착수하고자 한다. 여기서 핵심적인 사안은 20세기 특유의 총력전이 낳은 ‘상흔(trauma)’³⁾을 치유하고 이를 새로운 정체성 형성의 전기(轉機)로 삼기 위

‘기념’ 개념은 사회적 차원에서의 기억이 어떠한 필요에 따라, 어떠한 형식으로 이루어지는지에 관해 접근할 수 있는 통로를 제공해준다.

집단기억의 고유한 구조와 형성 메커니즘을 이해하기 위해서는 프랑스의 사회학자 모리스 알박스(Maurice Halbwachs)의 *Les cadres sociaux de la mémoire*(Paris: A. Michel, 1994)와 *La mémoire collective*(Paris: A. Michel, 1997)를 참조하라. 기념문화에 대한 역사적 연구를 위한 견고한 틀을 제공해주는 것은 독일의 얀 아스만(Jan Assmann)과 알라이다 아스만(Aleida Assmann) 부부가 제시한 ‘문화적 기억(kulturelles Gedächtnis)’의 이론이라고 할 수 있는데, 이를 위해서는 알라이다 아스만, 『기억의 공간』, 변학수 외 옮김(경북대학교출판부, 2003)을 참조하라. 기억, 기념과 관련된 국내연구서로는 ‘기억문화’의 이론과 실제에 대해 소개한 전진성, 『역사가 기억을 말한다: 이론과 실천을 위한 기억의 문화사』(휴머니스트, 2005)를 참조하라.

- 2) 총력전이란 무제한적인 목표를 추구하는 전쟁으로서, 전 국민을 소집 대상으로 삼고 국민경제가 가동할 수 있는 전 물자를 ‘총체적으로’ 투입함으로써 전방과 후방의 경계를 무너뜨렸다. 총력전은 또한 첨단 현대 무기를 통한 ‘조직화된 대량살상’과 그에 따른 적의 완전한 무력화를 꾀하였다. 이와 같이 국가에 의한 전일적인 대량 동원과 대량살상, 기술적 잠재력의 극대화 등과 같은 점에서 볼 때 총력전의 진행은 대단히 20세기적이었다고 할 수 있다.
- 3) 상흔을 중심 개념으로 삼아 전쟁기념문화의 역사적 분석을 위한 방법론 탐구에 활용한 대표적인 논문으로는 전진성, 「전쟁기념문화의 이론적 구성: 트라우마, 내러티브, 정체성」, 『전쟁기념 담론의 구성과 성격: 공적 담론에서 제도교육까지』, 20세기 전쟁기념의 비교문화사 제1차 국제학술대회 심포지엄 자료집, (한양대 비교역사문화연구소,

해 어떠한 공적인 담론이 창출되었으며 그것이 국민들에게 실제로 어떠한 효과를 끼쳤는가하는 점이다. 이를 통해 20세기에도 전쟁기념이 여전히 특정한 정치적, 이데올로기적 목적을 위해 도구화되었는지, 아니면 보다 성찰적인 의식을 보여주며 합리적인 담론 공동체를 모색하는데 기여했는지를 규명해보고자 한다.

본 연구에서는 2차 대전 이후 분열과 갈등의 역사를 청산하고 화해와 공생의 역사를 창출하기 위해 설립된 ‘유럽공동체’ 형성의 주역이라 할 수 있는 프랑스에 있어 대외 문제, 더 나아가 외국과의 전쟁에 관한 기억이 어떠한 형태로 전승되며 역사교과서에 기록되는지를 살펴보고자 한다. 1, 2차 대전의 종전 기념일에는 어김없이 성대한 기념식과 추모행사가 거행되며, 해마다 새로운 전쟁기념박물관과 기념비 등의 전쟁기념물들이 건립되는 이 ‘기념의 공화국’에서 어떠한 전쟁기념담론이 교육되고 전수되는지를 고찰해보고자 하는 것이다. 구체적으로 프랑스 고등학교 역사교과서에 기술된 프랑스가 참여한 20세기 전쟁들 중, 1, 2차 대전과 인도차이나전쟁, 알제리전쟁 등으로 대표되는 식민지 전쟁에 대한 내용을 비교, 분석해봄으로써, ‘사회적 기억장치’로서의 교과서가 어떻게 과거의 기억을 재구성하고 보존하는지, 이를 바탕으로 어떻게 전쟁을 기념하는 담론을 생산해내는지 살펴보고자 한다.

20세기에 프랑스가 경험한 대표적인 전쟁이라 할 수 있는 1, 2차 대전은 희생자에 대한 극단적인 미화를 조장하는 정치 담론과 문화적 행태를 낳았다. 두 전쟁은 국가적 당위와 사회적 공감 사이에 균형점을 비교적 쉽게 발견한 경우라 할 수 있는데, 교과서에 수용된 이들 전쟁에 대한 서술 내용과 성격은 오늘날 프랑스의 국가기관과 시민사회가 이들 전쟁에 대한 기억을 수용하는 합의의 수준을 반영하는 것이기도 하다. 그러나 아직까지 이러한 행태가 유지되고 있는지는 살펴볼 일이다. 프랑스의 역사교육이 지나치게 자주, 민족국가(nation-state)의 정치공동체를 강조하는 경향이 있다는 비판을 받아오면서 이제는 ‘세계사의 틀 내에서의 프랑스의 역사’를 강조하는 방향으로 선회하고 있는 것이 현실이기 때문이다.

양차 대전에 비해 오랜 식민통치의 질곡인 인도차이나전쟁과 알제리전쟁에 대한 기억은 여전히 국민적 합의를 도출하기 어려운 민감한 사안으로 남아있다. 인명살상은 물론이고 정치적 불안과 국민적 갈등을 낳은 두 식민지 전쟁

2006)이 있다.

은 프랑스로서는 돌이키고 싶지 않은 ‘청산’하고 싶은 과거였으며, 여전히 아물지 않은 상처였다. 그러나 2005년 2월, 식민지 시절 ‘해외 주재 프랑스인들의 긍정적 역할에 관한 법률’이 제정되면서 식민지 시대에 대한 역사교육 문제는 새로운 국면을 맞이하고 있다. 이 법률은 교과서나 학교수업에 대한 강제력은 없으나, “프랑스가 이뤘던(식민지에서의) 의미 있는 역할을 교육과정에서 인정해야 한다”는 조항이 삽입돼 있기에 앞으로의 역사교육과 역사기술에 있어 적지 않은 변화가 예견되는 것이다.⁴⁾

양차 대전과 식민지 전쟁에 대한 ‘역사적이고도 정치적인’ 프랑스인들의 기억과 기념 담론을 살펴보기 위해 우리들은 고등학교 2-3학년 교육과정에서 사용되고 있는 역사교과서를 조사할 것이다. 지금 현재 일선 고등학교에서 사용되고 있는 역사교과서는 10여 종이 넘는데, 1945년 해방 이후부터 지금까지 발간된 교과서들 중, 판매 부수와 지명도를 고려하여, 아세트(Hachette), 나탕(Nathan), 보르다스(Bordas), 아티에(Hatier), 마냐르(Magnard), 블랭(Belin), 들라그라브(Delagrave), 이스트라(Istra) 등의 역사교과서를 분석 대상으로 삼고, 이들 교재가 시대에 따라 어떻게 전쟁을 기술하는지, 이를 통해 국가, 혹은 사회가 젊은 학생들에게 교육하고자하는 바는 무엇인지 등에 대해 살펴볼 것이다. 더불어 프랑스가 ‘승리한 전쟁’인 양차 대전과 ‘패배한 전쟁’인 두 개의 식민지 전쟁에 관한 기술이 양적, 질적으로 어떠한 차이를 보이고, 이를 통해 국가나 사회가 제도교육이라는 틀 속에서 어떻게 과거의 기억을 복원하고 전수하며, 더 나아가 전쟁기념담론을 생산해 내는지를 살펴보고 하겠다. 이에 앞서 먼저 프랑스의 역사교육이 어떠한 목적과 기능을 갖고 있으며, 이를 반영한 역사교과서의 전반적인 특징과 구성은 어떠한지에 대해 고찰해 보도록 하겠다.

II. 프랑스의 역사교육과 역사교과서

역사는 학문이지만 정치적 목적을 갖고 있으며, 그것을 통해 사회가 ‘교육적인 규범’을 생산해내는 집단적 재현의 매개물이기도 하다. 역사교육의 목적

4) 이 법률로 인해 과거 식민지 국가들과의 첨예한 갈등도 예견되었는데, 압델아지즈 부테플리카(Abdelaziz Bouteflika) 알제리 대통령은 2005년 8월 26일, “프랑스는 식민지 시대의 알제리인 학살과 고문 만행을 인정하고 사과하라”고 요구했으며, 같은 해 연말까지 프랑스와 우호 조약을 체결하려던 계획도 연기하였다.

은 자유롭고 책임 있는 사람으로 행동하는데 필요한 지식과 능력을 학생들에게 마련해 줌과 동시에, 감정과 이념, 가치를 주입시키는 ‘이데올로기적’ 목적을 가지고 있다. ‘이데올로기적’ 목적은 오랫동안 중시되었는데, 그것은 프랑스 제3공화국(1871-1940)의 전반기에 역사 과목의 진정한 정치적 ‘도구화’를 초래하였다. 당시, 역사교육의 목적은 집단적 문화 정체성의 형성, 다시 말해, 민족 정체성의 형성이었다. ‘상상된 공동체’로서의 민족이 강조되고, 민족주의는 국가로부터 주입되었고, 국민들에게 습득되어야 했다. 곧 이러한 목적성은 내용적인 측면(호전성, 애국주의 등의 강조)과 원칙적인 측면(역사교육의 목적과 기능)에서 문제시되었는데, 마르크 블로크(Marc Bloch)와 함께 ‘아날학파’를 창시한 뤼시앵 페브르(Lucien Febvre)는 “봉사하는 역사는 종속적인 역사이다(l'histoire qui sert, c'est une histoire servie)”⁵⁾라고 1920년에 이미 비판하였던 것이다.

이러한 비판에도 불구하고 역사 과목의 ‘정치적 도구화’는 1970년대가 돼서야 끝날 수 있었다. 여러 상황이 이러한 현상을 야기하였는데, 첫째, 지식보다 능력을 키우는 교육적 흐름의 노력, 둘째, 아날학파의 역사연구에 있어서의 승리⁶⁾, 셋째, 탈식민화와 유럽통합 초기에 역사교육에 있어 ‘민족주의적’ 내용이 비판된 점 등을 들 수 있다.⁷⁾ 1977년의 ‘아버 개혁(la réforme Haby)’은 학생의 지적 형성이 역사교육의 유일한 목표임을 명시하였지만, ‘민족적’ 과거의 청산으로 인식된 이러한 개혁 앞에서 교육부는 과거 두 모델의 화해를 시도하는 재정비를 1980년대 초에 시도한다. 현재의 교육내용은 직접적으로 그 때의 결과라고 볼 수 있다.

그렇다면 오늘날 프랑스의 역사교육은 어떻게 활용되며, 그것이 추구하는 궁극적 목적은 무엇일까? 중·고등학교 과정에 해당되는 중등교육에 관한 지침서와 ‘보충자료’는 그 목적을 분명히 드러낸다:

5) Lucien Febvre, “L'histoire dans le monde en ruine”, *Revue de Synthèse historique*, T. 30(février-juin 1920), pp. 4-5.

6) 아날학파의 역사가들은 전통적인 역사가들이 3개의 이상-정치, 개인, 연대-을 숭배한다고 비판하면서 정치보다는 사회·경제, 개인보다는 집단, 연대보다는 구조를 강조하였으며, 과거의 전통적인 역사학에서 우대를 받던 정치적 사건이나 위인들 대신 사회·경제적 구조와 변동, 집단, 계층, 계급 등을 전면에 부상시켰다. 이러한 아날학파의 특징은 종래의 역사교육에서 강조하였던 ‘민족주의적’ 내용을 비판하는데 일조하였다.

7) Danièle Pingué, “Enseigner l'histoire au présent”, *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, No. 93(octobre-décembre 2004), p. 9.

“중학교에서 역사와 지리는 지적, 시민적, 유산적, 그리고 문화적 목적을 갖는다.⁸⁾

“고등학교에서 교육은 지식을 전수하고 그것을 숙달하게 한다[...].

현재 세계를 이해하게 한다[...].

학생들이 국가에 편입하게끔 한다. 역사와 지리는 인간 공동체의 기반을 점진적으로 발견하게 한다; 그것은 다른 문명의 관습과 문화의 발견을 통해 관용에 이르게 함으로써 가치의 절대성과 상대성의 의미를 일깨워준다; 그것은 사회내의 공조에 있어 타협을 모르는 요소들을 이해하고 비교하는 것을 배우게 한다.

지적 형성을 위한 분석 방법을 획득하게 한다[...]⁹⁾.”

역사교육과 관련하여 지침서는 ‘문화적 목적’과 ‘시민적 목적’을 강조한다고 볼 수 있는데, 이러한 목적은 ‘지적인 측면(현대 세계의 이해, 비판 정신)’과 ‘이데올로기적’인 측면(정체성 형성, 주요 가치들의 강조)에 입각하여 국민을 양성하는 것을 목표로 삼는다고 볼 수 있다. 오늘날의 역사교육을 통해 학생들에게 국가가 강조하는 가치와 규범들을 교육하고 전수하는 것이 비록 프랑스 제3공화국 철 페리(Jules Ferry) 시대의 ‘역사의 도구화’를 의미하지는 않지만, 그것이 ‘봉사하는 역사’의 기능을 아직까지도 수행하고 있음을 부정할 수는 없는 것이다.

그러나 프랑스를 비롯한 유럽 역사교육의 패러다임이 분쟁의 씨를 안고 있던 민족주의에서 이를 극복하기 위한 탈민족주의로 전환되고 있는 것 또한 현실이다. 2차 대전 이후 국제 협력 및 통합이 증가함에 따라 역사교육의 대표적인 매개물인 역사 교과서에서 균형 있는 역사적 사건 기술을 위한 유럽 국가들 간의 협력과 노력이 경주되고 있는 것이다.¹⁰⁾ 특별히 유럽통합운동의 주역이라 할 수 있는 프랑스의 경우 이러한 노력은 어느 나라보다 더 요구되

8) *Programme de 6^e, J.O.(Journal Officiel)* du 30/11/1995.

9) *Préambule des Programmes de 1995, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, No. 12(1995. 6. 29).

10) 대표적으로 1975년에 세워진 <게오르크 에케르트 George Eckert 국제 교과서 연구소>가 있다. 이 연구소는 원래 프랑스와 독일 간의 역사교과서 협의 활동에서 비롯되었는데 1951년 독일인 역사학자 에케르트의 지휘 하에 ‘프랑스-독일 교과서 프로젝트’를 시작하면서 역사교과서에 담겨진 역사적 시각문제를 제기하였다. 박지현, 『민족교육에서 유럽 통합교육으로?: 프랑스 역사 교과서를 중심으로』, 『프랑스사 연구』 제 13호(2005. 8), p. 95.

고 있다. 역사교과서를 매개로 한 역사교육이 오랫동안 지향하여왔으나 동시에 지탄받아온 ‘민족정체성의 형성’이라는 문제를 그것과 관련된 가장 대표적인 테마인 ‘전쟁’이라는 잣대를 통해 프랑스가 어떻게 교육하고 후대에 전수하였는지를 살피는 것은 이러한 동향을 고찰하는데 있어 필요한 작업이 될 것이다.

그렇다면 집단기억의 체계적인 전수 수단인 역사교과서의 전반적인 구성과 특징은 어떠한가? 프랑스 고등학교 일반계열¹¹⁾의 경우 역사수업 시간은 역사·지리라는 교과목으로 주당 3-4시간의 수업을 행하고 있다. 우리가 다루게 될 주제인 양차 대전과 식민지 전쟁은 고등학교 2-3학년 과정에서 다루게 되는데, 1982년의 교과서 지침 이후에야 비로소 식민지 전쟁을 포함하는 ‘탈식민화’의 문제가 고등학교 역사교과서에 등장하게 된다.¹²⁾ 이후 1988년, 1995년, 2002년의 교육부 지침을 통해 고등학교 3년 동안의 각 과정에서 다루는 내용과 시기에 변화가 일어나게 된다.

먼저 1982년의 지침을 통해 고1 과정(Seconde)에서 「서구문명의 형성」, 「산업화 시기」, 「유럽과 다른 문명」과 같은 주제를 다루게 되는데, 이는 고대 그리스·로마 시대부터 19세기까지를 포함하는 시기이다. 1차 대전은 20세기 초부터 2차 대전이 발발하기 직전인 1939년까지의 시기를 다루는 고등학교 2학년 교과서(Premier)에서 주당 4시간의 심도 있는 수업을 통해 교육된다. 1982년 교과목 지침의 특징 중 하나는 식민지 전쟁과 관련된 부분이 처음으로 역사교과서에 등장했다는 사실이다. 「2차 대전」, 「국제관계」, 「현대세계의 변화」 등의 3부로 구성된 고3 교과서(Terminale)의 2부 중 한 장에서 「탈식민화와 제3세계의 등장」을 다루게 되는 것이다. 이를 통해 제3세계에 대한 문제의식이 확대될 수 있었고, 개별 역사수업에서 제국주의의 문제점, 불공평한 국제 경제 질서, 민족해방 이후의 개발도상국에 대한 심도 있는 이해가

11) 프랑스 고등학교의 일반계열은 ‘L’계열(문학계열), ‘ES’계열(사회·경제 계열), ‘S’계열(과학계열)로 구분되는데, 역사·지리 수업이 L, ES 계열은 2,3학년의 경우 주당 4시간, S계열의 경우 주당 3시간의 수업을 행한다. 본 논문을 위해서는 과학계열 교과서를 사용하기도 했지만, 주로 문학계열인 L계열과 사회·경제 계열인 ES계열 교과서를 사용하였다.

12) 1982년 이전의 교과서 지침은 역사교과서에서 현대사의 경우 제2차 대전이 종결되는 1945년까지 고등학교 3학년 과정에서 다룰 것을 명시한다. 그러나 실제로는 1960년대 후반 이후의 역사교과서의 경우 <1945년 이후의 세계>라는 장을 통해 1945년 이후의 국제관계나 탈식민화의 문제를 간단히 언급하기도 한다.

제공되었다. 이는 비교적 최근까지 역사수업에 제3세계가 포함되지 않은 상황에서, 일부 역사교사들에 의해서만, 그 필요성이 인식되는 경우에 한해, 이 주제와 관련된 수업이 행해지는 독일의 경우와¹³⁾ 비교되는데, 종속민족들의 ‘해방전쟁’을 포함한 ‘탈식민화’의 문제에 큰 비중을 두고자 했던 프랑스의 의도적인 노력을 엿볼 수 있다 하겠다.¹⁴⁾

1988년의 교과목 지침에 따르면 고교 2년 과정은 「1880년부터 1919년까지: 20세기의 탄생」, 「전간기: 20세기 전반부」, 「2차 대전」 3부로 구성되는데, 1부 3장 중 한 장에서 1차 대전을 다루고, 3부 3장은 모두 2차 대전에 할애한 점이 주목된다.¹⁵⁾ 「전쟁의 양상과 무대」, 「전쟁의 조건」, 「2차 대전 중의 프랑스」로 구성된 3부를 통해 유럽과 지중해, 아시아에서 전개되는 2차 대전의 주요 국면을 살펴봄과, 과학과 기술의 발달이 전쟁에 미친 영향, 점령과 저항, 집단수용소와 대학살의 참극을 돌아보고, 마지막 장에서 프랑스 내부의 비시체제와 레지스탕스 운동, 그리고 해방에 대해 살펴봄으로써 전쟁의 ‘상흔’과 ‘영광’을 되새긴다.

1988년의 교과목 지침을 통해 교육부는 냉전이나 식민지해방의 문제 등을 포함한 민감한 사안에 대해 학생들에게 지나친 부담을 안겨줄 수 있는 견해를 들여오지 말도록 유도하고 있다.¹⁶⁾ 이는 1990년대에도 여전히 식민제국의 형성과 그 의의 및 식민지 해방 이후의 옛 식민지들과 유럽 모국들 사이의 관계 등을 둘러싸고 일반 여론은 물론 학계에서도 다양한 입장과 해석들이 나오고, 일정한 합의에 도달하지 못한 점을 고려해 볼 때, 정부 측의 간섭이 지나치게 작용한 결과라고 볼 수 있다.¹⁷⁾ 뿐만 아니라 1988년의 지침은 교과

13) 정현백, 「독일의 역사문화와 역사교육」, 『역사와 현실』, No. 20(1996), p. 127.

14) 실제 1982년의 공식지침은 “탈식민화(décolonisation)에 중요한 위치를 부여하고, 그 역사적 요인, 성격, 단계들을 부각시켜야 할 것이다. 제3세계의 성립은 그 인구 비중 및 비동맹 정책에 의해 국제관계의 가장 중요한 사건을 구성한다”고 명기하고 있다. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, No. spécial (3-22 avril 1982).

15) 1차 대전에 대한 연구가 양적, 질적인 면에서 2차 대전을 능가하고, 대중적인 관심도도 훨씬 큰 것을 생각하면 역사교과서의 2차 대전에 대한 관심은 의외라 하겠다.

16) “지난 몇 년 전부터 이데올로기적 논의가 상당히 누그러들었으며, 많은 문제들에 대해 역사가들의 합의가 이루어졌다”. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, No. 22(9 juin 1988).

17) 이용재, 「기억의 의무와 역사교육: ‘알제리전쟁’과 프랑스의 역사교과서」, 『서양사론』, 제77호(2003.6), p. 83.

서의 내용 구성에서 직접서술 못지않게 관련된 문서와 도표들을 풍부히 사용할 것을 권장하고 있으며 포함시켜야 할 필수 문서들을 미리 제시하고 있다. 그 결과 1990년대의 교과서들은 문서와 자료의 분량이 내용 기술의 분량과 거의 대등한 비중을 가지게 되었으며, 집필자의 개성이 교과서에 담길 여지는 더욱 줄어들었다. 1995년에 발표된 새 지침에 의해 약간의 기술적인 수정이 가해졌을 뿐 기본적으로는 프랑스 역사교과서는 90년대 내내 비슷한 골격을 유지하고 있다.¹⁸⁾

2002년의 교과목 지침을 통해 2003년부터 현재까지 사용되고 있는 고등학교 2학년 교과서, 그 중 문학 계열과 사회·경제 계열 교과서의 경우, 한 해 동안 50시간을 역사수업에 할애한다. 「19세기 중엽부터 1945년까지의 세계, 유럽, 프랑스」라는 제목 하에, I. 「19세기 중반부터 1939년까지의 산업화 시대와 그 문명」(15 시간); II. 「19세기 중반부터 1914년까지의 프랑스」(10 시간); III. 「전쟁, 민주주의, 그리고 전체주의(1914-1945)」(25 시간) 와 같은 주제들을 다루는데, 본 논문과 관련된 1, 2차 양차 대전과 식민지 전쟁에 대해서는 “약소국의 민족주의적 열망과 강대국의 민족주의, 자유민주주의 체제와 전통적 권위주의 국가를 구분 짓는 차이점에 대해 언급”하고 있는 III장에서 다루어진다.

1988년의 수정지침 이후 90년대 이후의 교과서는 현재까지 그 분량에서나 집필자의 자율성에서나 80년대보다 오히려 제한되고 정부의 의도에 따라 ‘규격화’된 내용을 담고 있는 듯이 보인다. 이러한 일반적인 전제를 바탕으로 양차 대전과 식민지 전쟁이 모두 기술되기 시작한 1983년 이후부터 교과서에 나타난 전쟁에 대한 서술 내용을 분석해보도록 하겠다.

III. 양차 대전과 ‘복원’의 정치학

‘전쟁기념문화’는 기념연구 가운데서 가장 중요한 연구영역이라 할 수 있다.¹⁹⁾ 19세기 이래 근대 국민국가는 무엇보다 전쟁기념에 매진해 왔다. 전쟁

18) *Ibid.*, pp. 83-84. 1995년의 수정지침은 「제2차 세계대전」을 다시 고교 3학년에 과정에서 다루도록 규정했으며, 2002년의 그것은 1988년 지침과 동일한 시기로 회귀했다.

19) ‘전쟁기념’ 연구는 최근의 기억 연구의 성과들을 사회·문화과학적인 차원으로 진전시키고, 기억을 행하는 주체, 재현 매체, 그 재현 결과의 수용자층을 종합적으로 다루고 지역별·사안별로 비교분석할 것임을 제시하고 있다.

기념은 현재의 삶이 전사자들의 고귀한 희생에 기반하고 있음을 애써 부각시킴으로써 국민을 분열에서 통합으로 이끄는 이데올로기적 기능을 수행하여 왔다. 그런데 주목할 점은 20세기 들어 각국에서 행해진 전쟁기념이 이전과 매우 다른 양상을 띠게 된다는 점이다. 이는 바로 20세기 특유의 전쟁형태, 국가의 모든 인적, 물적 자원을 총동원하는 ‘총력전(總力戰 total war)’이 남긴 상처에 대한 대응양식에서 비롯된 결과라 할 수 있다. 국가에 의한 전일적인 대량동원과 대량살상의 기억은 인간의 정신에 치유할 수 없는 상처를 남겨 끊임없이 고통을 가하게 된다. 이러한 이유에서 20세기 전쟁기념문화는 총력전에 의한 상흔, 즉 ‘트라우마(trauma)’를 치유하기 위한 현실적인 목적을 갖게 된다.

프랑스인들에게 ‘14-18 전쟁’으로 일컬어지는 1차 대전은 처음으로 총력전이라는 전혀 새로운 성격의 전쟁을 등장시켰다. 승리를 위해 군사력과 함께 국가의 모든 힘이 투입되었으며, 대량동원과 대량파괴가 수반되었고, 군인 사상자수보다 훨씬 웃도는 일반시민 사상자수가 속출함에 따라 전쟁이 남긴 상흔도 과거의 그 어떤 전쟁보다 컸던 전쟁이 1차 대전이었다. 이 같은 현상이 보다 심화되었던 2차 대전 시기에도 전 국토는 전장(戰場)이 되었고, 국가 전체가 병영화 되면서 프랑스는 막대한 인적·물적 피해를 입게 된다.

참전 군인들이 하나 둘씩 사라져 가면서 이제는 기억의 저편으로 문헌직한 양차 대전은 아직까지도 많은 프랑스인들에게 끊임없이 기억되고 기념되어야 할 전쟁으로 남아있다. 전쟁에 대한 회고록이 자연스럽게 줄어드는 반면, 새로운 측면에서 전쟁을 조망하고, 새로운 기억을 창출해내려는 연구서들이 계속해서 출판되는 추세이다. 그렇다면 프랑스인들은 전쟁으로부터 무엇을 기억하고 전쟁의 어떤 측면이 기념되어야 한다고 생각하는 것일까? 대표적인 ‘사회적 기억장치’로서의 역사교과서는 어떻게 전쟁의 기억을 재구성하고 보존하고자 하며, ‘전쟁기념담론’을 생산해 내는 것일까? 프랑스 역사교과서에 실린 양차 대전 관련 내용을 분석해 봄으로서 위의 물음에 답하고자 한다.

1. 1차 대전의 기억과 기념

기술적인 측면에서 볼 때, 프랑스의 역사교과서는 해당 주제별로 크게 ‘강의(cours)’와 ‘자료(document, dossier, carte)’의 두 부문으로 나뉘어 구성되

며, 1988년 교과목 지침 이후 사료, 발췌문, 도표, 사진, 통계치 등으로 이루어진 자료 부문이 직접 서술된 강의 부문과 대등한 지면(때로는 더 많은 지면)을 차지한다.²⁰⁾ 1차 대전의 ‘강의’ 부분과 관련하여 주목되는 점은 기술되는 내용이 전반적으로 객관적이고 사실적이었다는 점이다. 교과서는 전쟁에 대한 논쟁이나 해석에 토대를 두지 않았다. 반면에 소개되는 ‘자료’들은 교과서 저자의 의도를 엿볼 수 있는 자료들로 채워짐을 알 수 있다. 많은 사진과 그림, 포스터, 도표와 연표, 지도, 군인들의 수기 등과 같은 수업에 도움을 주는 ‘선별적인 자료들’은 학생들로 하여금 전쟁의 두려움과 공포, 애국심, 군인들의 연대의식, 용기와 희생을 강조하는 내용을 주로 담고 있는 것이다.

1980년도 이후의 교과서는 1차 대전의 원인과 책임에 대해서 다양한 측면의 해석과 설명을 보여준다. 독일의 ‘범게르만주의’나 영국과의 경제적 대립과 해군력 경쟁 등 독일의 경제, 군사적 야욕을 강조하기도 하고, “서구 열강들 사이의 정치, 경제적 대립과 경쟁, 그리고 갈등(Delagrave, 1989)”, “서로에 대한 오해와 불신(Bordas, 1997)” 등을 전쟁의 주된 원인으로 파악하는 경우도 있다.²¹⁾ “민족주의적 요구와 제국주의적 경쟁, 강대국으로의 열망 등으로만 세계 대전을 설명하기에는 미흡하다는 입장(Belin, 1983)”도 있는데, 이 견해에 따르면 당시의 모든 정황이 유럽에서 긴장관계를 야기했고, 그러한 상황에서 하나의 중요한 사건이 그 어느 누구도 원치 않은 비극을 촉발시킬 수 있었다는 것이다. 「1차 대전(1914-1918)」, 「유럽에서의 혁명의 물결」, 「힘난한 평화」, 「전쟁의 결산: 쇠약해진 유럽」 등의 4장(42 쪽. 총 분량의 15% 분량)으로 구성된 1983년판 아티에(Hatier) 간행 교과서의 경우 특별히 전쟁의 원인에 대한 분석 없이 교전국들의 구상안과 당시의 전력을 비교하며, 상황의 추이에 따른 전황을 소개하기도 한다.

참조한 대부분의 교과서가 전쟁의 직접적 원인으로 ‘사라예보의 암살’을 그림 자료와 설명을 통해 소개하며, 이것이 배경이 된 “민족주의적 열정”(Delagrave, 1989) 혹은 “민족주의의 함정(Hachette 1997)”에 주목한다. 이는 전쟁의 원인을 유럽국가 간의 대립과 갈등에 기반한 국제관계로 파악하는

20) 1982년 지침에 의해 발간된 1983년부터 1988년까지의 교과서의 경우에도 ‘강의’ 부분과 비슷한 분량의 ‘자료’ 부분을 발견하게 된다.

21) 여기서는 이탈리아의 영토적 야욕, 1871년 보불전쟁 패배의 치욕을 만회하려는 프랑스의 복수심과 독일 간의 갈등, 세르비아와 오스트리아-헝가리 제국간의 문제 등이 복잡하게 얽히면서 1차 대전이 발발하였다는 사실이 부각된다.

전해의 연장선상에서 이해할 수 있는데, ‘순교 지역’인 알자스와 로렌을 해방시키기 위한 프랑스의 복수심, 그들의 형제 슬라브인들을 오스트리아 제국으로부터 해방시키려 했던 세르비아인들의 입장, 티롤과 트렌티노 등의 국토를 회복하려는 이탈리아인들의 열망, 프랑스와 독일간의 “어리석은 증오심(Delagrave, 1989)” 등이 전쟁을 촉발시켰으며, 전쟁 반대 총파업을 결의한 사회당의 장조레스에 대한 암살은 이러한 민족주의적 열정을 웅변적으로 보여준다고 설명한다(Delagrave, 1983 et 1989). 이러한 전반적인 내용들을 통해 전쟁을 한 국가의 책임으로 돌리기보다는 유럽 모든 나라들의 경쟁과 이기심에 초점을 맞추어 설명하려는 입장을 보인다.

전쟁의 전개와 관련해서는 본문의 내용이나 전선의 상황을 보여주는 많은 지도들이 당시의 전황을 사실적으로 묘사할 뿐이다. 갈리에니(Gallieni), 조프르(Joffre), 페탱(Pétain), 포쉬(Foch), 그리고 미국의 퍼싱(Pershing) 장군 등의 모습이 담긴 사진이나 그림은 프랑스를 포함한 연합국 측의 입장과 군인들의 용기와 결단, 그리고 그들의 희생적 측면을 자연스럽게 강조하기도 한다. 전쟁과 관련하여 어떤 사진과 그림을 실는가는 전쟁에 대한 인식과 기억의 문제, 더 나아가 기념의 문제와 관련하여 주요한 시사점을 줄 수 있는데, 대부분의 교과서가 1차 대전에 관해 서술한 지면에 버금가는 분량의 ‘자료’를 실는다는 점에 주목할 필요가 있다. 들라그라브(Delagrave, 1983)에서 발행한 교과서의 경우 총 17장 255쪽 중, 단 1장을 할애하여 「세계 대전(1914-1918)」(19쪽)이라는 제목 하에 1차 대전을 소개하고, 「힘난한 평화」(11 쪽)라는 장에서는 1차 대전 후의 평화협상과 이후의 국제질서에 대해 설명한다. 두 장에 걸쳐 본문 내용보다 많은 지면을 차지하는 40개의 지도와 사진, 그림, 포스터, 그리고 전쟁을 이해하는 데 도움이 되는 31개의 발췌문을 실었음이 주목된다.²²⁾ 본문에 대한 설명보다 시각적인 자료를 통해 학생들의 전쟁 인식에 직접적으로 영향을 미치려는 프랑스 역사교과서의 의도적인 기획을 엿볼 수 있다.

그러나 주목할 점은, 적어도 80년대 이후의 역사교과서가, 오래 동안 근대 국민국가의 민족정체성을 주조해 온 대표적인 문화적 기재로서의 교과서가, 전쟁이라는 민족적이고 국수적인 주제에 대해 국가 주도의 일방적인 내용만을 교육하고 전수하는

22) 들라그라브에서 발행하는 교과서에 비해 아티에(Hatier), 벨랭(Belin) 판 교과서는 상대적으로 본문 내용보다 조금 적은 분량의 사진과 그림을 제시한다.

것이 아니라, 전쟁의 다양한 측면을 소개하고, 상흔을 치유하며, 전 유럽적 차원에서 전쟁에 대한 이해를 돕는 자료들을 제시한다는 사실이다. ‘참전을 촉구하는 포스터(Belin, 1983)’, ‘참전에 대한 여론의 열정적인 분위기(Delagrave, 1983; Bordas, 1988)’, ‘전쟁 비용 마련을 위해 국민들에게 귀금속을 국가에 헌납하고 공채를 매입할 것을 촉구하는 포스터(참조한 모든 교과서)’, ‘전선을 시찰하고 군인들을 격려하는 클레망소와 장군들 사진(참조한 모든 교과서)’, ‘군수공장이나 농촌에서 남성들을 대신하여 일하는 여성들의 사진(Bordas, 1988; Delagrave, 1989; Hachette, 1997; Magnard, 2003)’, ‘식민지 출신 병사들(Hachette, 1997; Hatier, 2003; Nathan, 2003)’, ‘전범국 독일과 패퇴한 독일(Delagrave, 1983; Hatier, 1983; Bordas, 1988; Magnard, 2003; Hachette, 2003)’, ‘종전 후 승리를 축하하는 사람들과 개선행진(참조한 모든 교과서)’ 등과 같이 감정적인 애국주의를 조장하는 자료들이 상당수를 차지하는 것이 사실이지만, ‘원치 않은 참전(Hatier, 2003)’, ‘평화주의(Belin, 1983)’, ‘사망한 병사의 모습(Bordas, 1988; Hatier, 2003)’, ‘전쟁으로 폐허가 된 도시(Belin, 1983; 1917년의 Arras; Bordas, 1997; 전후의 Verdun; Hatier, 2003; 1918년의 Bailleul(Nord); Magnard, 2003; 1917년의 Reims)’, ‘피난민의 모습(Hachette, 1997)’, ‘가스전 사진(Delagrave, 1983; Belin, 1983; Bordas, 1997; Hachette, 1997)’, ‘진흙과 쥐, 그 밖의 열악한 상황을 묘사한 참호전의 모습(Delagrave, 1983; Hatier, 1983; Nathan, 2003)’, ‘터키인의 아르메니아인 학살(Delagrave, 1989; Hachette, 1997)’, ‘(팔·다리가 잘리고 얼굴이 일그러진) 부상자들의 처참한 모습(Magnard, 2003; Nathan, 2003; Hatier, 2003)’, ‘위령비와 납골당 사진(참조한 모든 교과서)’ 등과 같은 자료들은 전쟁의 참혹함과 그것이 남긴 상흔을 묘사하며 이러한 상흔을 치유하고자하는 새로운 성찰적 모색을 시도하는 것이다. 특별히 모든 교과서에 등장하는 전쟁기념비와 위령탑의 모습, 그곳에 새겨진 문구들: “전쟁에 저주 있기를(Hatier, 2003; Hachette, 2003)”, “영광스러운 죽음에게(Magnard, 2003)”, “전쟁의 암울한 결산(Nathan, 2003)”, 그리고 무덤 앞에 있는 미망인의 모습 등을 통해 국가나 특정집단에 의한 기억과 기념의 ‘권력, 정치적 도구화’를 비판하고, 총력전에 의한 상흔을 치유하기 위한 보다 합리적인 담론 공동체를 모색하는 것이다.

전쟁의 결과와 영향에 대해서는, 대부분의 교과서가 승리에 대한 기쁨을 표현하기보다, ‘유럽의 내전’²³⁾으로 인식된 1차 대전이 승전국과 패전국 모두에게 치명적인 피해와 상처를 입혔음을 강조하며²⁴⁾, 전후의 유럽은 쇠약해졌

23) *Histoire Première*(Delagrave, 1983), p. 69.

24) *Histoire Classe de Première*(Hatier, 1983), p. 114; *Histoire Première*(Bordas, 1997), p. 208; *Histoire Première*(Hachette, 1997), p. 208; *Histoire 1^{es} Es-L/S*

다고²⁵⁾ 평가한다. 엄청난 인명피해는 물론이고 경제, 재정적 손실도 막대했으며, 전쟁이 유럽의 문명화 사명에 대한 믿음을 실추시켰다고²⁶⁾ 주장하는 것이다. 「험난한 평화」라는 제목 하에, 「평화예의 환상」²⁷⁾, 「평화에 대한 실망」²⁸⁾, 「평화협정의 결합과 무력함」²⁹⁾, 「협정에 대한 불만과 보류된 문제들」³⁰⁾, 「강요된 평화와 거부된 평화」³¹⁾, 「전쟁의 어리석음」³²⁾ 등의 표현들이 말해주듯이 휴전 이후 국제질서를 수립함에 있어 어려움을 묘사하고, 휴전협정이 「망설임과 어중간한 조치」³³⁾로 일관됨을 비판한다.

1980년대와 1990년대의 교과서가 그러했듯이, 1차 대전을 설명한 2000년대의 프랑스 역사교과서는³⁴⁾ 독일에 대한 감정적 서술태도를 보이기도 않으며, 프랑스 중심의 일방적인 전쟁기억을 생산해내지도 않는다. 전쟁을 경험했던 모든 이들의 회생과 용기, 그리고 아픔을 기억하고, 그 공동의 기억을 '복원'하려는 노력은 기울이지만, 그것이 공식적 전쟁기억을 생산하고 유통시키

(Magnard, 2003), p. 218; *Histoire 1^{re} L/ES*(Nathan, 2003), p. 188.

25) "Déclin de l'Europe(*Histoire Classe de Première*, Hatier, 1983)", p. 116; "La fin de guerre laisse l'Europe très affaiblie(*Histoire Première*, Bordas, 1997)", p. 208.

26) "Déclin de l'influence européenne dans les colonies(*Histoire Classe de Première*, Hatier, 1983)", p. 117; "L'Europe a perdu confiance dans sa mission civilisatrice" (*Histoire Première*, Bordas, 1997), p. 208.

27) *Histoire Première*(Delagrave, 1983), p. 69.

28) *Histoire 1^{es} Es-L/S*(Magnard, 2003), p. 216.

29) *Histoire Première*(Delagrave, 1983), p. 76.

30) *Histoire Première*(Bordas, 1997), p. 220.

31) *Histoire Première*(Hachette, 1997), p. 210.

32) *Histoire Première*(Bordas, 1997), p. 211.

33) *Histoire Première*(Delagrave, 1983), p. 76.

34) 2002년 지침에 의해 간행된 『19세기 중엽부터 1945년까지의 현대세계』라는 제목의 고등학교 2학년 역사교과서는 총 3부로 구성되어 있다. 1차 대전은 총 25시간의 수업이 배정되어 있는 3부 「전쟁, 민주주의, 그리고 전체주의(1914-1945)」 중의 한 장(章)인 「제1차 세계대전과 유럽의 격변」에서 다루어진다. "전쟁의 주요 국면에 대해 간단히 소개하고, 총력전으로서의 성격과 전쟁의 결과에 중점을 두어 설명하라"는 지침을 가진 이 장에서는 세계대전으로서의 전쟁의 배경과 원인, 경과와 과정, 참호전의 모습, 총력전이라는 전혀 새로운 성격으로서의 1차 대전을 소개한다. 더불어 프랑스의 참전 배경과 상황에 대한 일반적인 묘사와 함께 사회 전체가 애도에 잠긴 측면을 강조하면서 프랑스인들이 어떻게 전쟁을 경험했는지를 설명한다. 이를 위해 충격에 빠진 국가의 모습을 부각시키고, 조국을 위해 몸 바친 군인들의 희생을 기리며, 지울 수 없는 '상흔'을 남긴 전쟁을 고발한다.

지는 않는다고 볼 수 있다. 교과서를 통한 전쟁기억과 기념은 더 이상 '국민형성적' 의도를 띠지도 않으며, 국가주도의 이데올로기를 주입하지도 않는다. 적어도 교과서라는 매체는 이제 국민국가 단위를 넘어서, 전 지구적 관점을 공유하고 그것을 학생들에게 전수하는데 노력을 기울이고 있다고 볼 수 있는 것이다.

2. 역사교과서와 2차 대전의 기억

2002년 교과서 수정지침에 의해 씌여진 2003년도 나탕(Nathan) 출판사의 고등학교 2학년 역사교과서에서, 2차 대전은 총 25시간의 수업시간이 배정되어 있는 3부 「전쟁, 민주주의, 그리고 전체주의(1914-1945)」에서 소개된다. 1차 대전이 단 1장에서만 설명되는데 반해, 2차 대전의 경우 「제2차 대전」, 「나치의 말살정책」, 「2차 대전 중의 프랑스」라는 주제 하에 3장에 걸쳐 기술된다. 이것은, 교과서마다 차이가 있기는 하지만, 전반적으로 전체 분량의 15%-20%에 해당하는 분량이다.³⁵⁾

먼저 「제2차 대전」에서는 주로 지도를 통해 전쟁의 주요 국면만을 소개한다. 전쟁의 발발 원인과 전반적인 전개 상황에 대해 되도록 객관적으로 서술한 흔적을 볼 수 있다. 「나치의 말살정책」에서는 유대인과 집시에 대한 체계적인 말살정책과 집단 수용소에 대한 연구에 초점을 맞춘다. 이 장에서는 히틀러의 제3제국에 종속된 유럽의 모습을 부각시키고, 인종말살정책과 같은 나치의 야만성을 강조하면서 교과서 저자가 학생들의 역사의식 형성과 가치 판단에 영향을 미치려는 의도를 보이기도 한다. 독일 나치정권의 인종주의에 입각한 정책은 1982년 교과목 지침 이후 모든 교과서에서 일관되게 비판되어왔는데, 프랑스 역사교과서는 이 주제에 대한 특정한 단어선택과 자료선정을 통해 어느 정도의 가치판단을 교과서 속에 함축하는 방식을 취했다. 「2차 대전 중의 프랑스」에서는 비시체제의 역할, 대독 협력의 다양한 형태, 그리고 드골(Charles de Gaulle)의 '자유 프랑스(France Libre)' 정부와 국내 레지스탕스 세력의 활동을 분석하는데 중점을 둔다.

35) 나탕(Nathan) 출판사의 2003년 판 역사교과서의 경우, 전체 335 쪽 중 66 쪽이 2차 대전에 할애된다. 이것은 전체의 20%에 해당하는 분량이다. 아세트(Hachette, 2003)의 경우, 367쪽 중 54 쪽(16%)이, 마냐르(Magnard, 2003)의 경우 368쪽 중 55쪽(15%)이 2차 대전을 기술하고 설명한다.

1982년 교과서 수정지침 이후 간행된 고등학교 역사교과서는, 본문 서술 내용에 비해 많은 지도와 사진, 그림, 포스터, 발췌문 등을 통해 2차 대전을 소개하고 묘사한다. 이러한 형식은 2002년 수정지침 이후 발행된 교과서에서 특히 두드러진다. 1차 대전에 대한 서술방식이나 내용과 마찬가지로, 본문 내용이 대체적으로 객관적인 입장에서 전쟁의 원인과 경과, 결과 등에 대해 묘사하는 것에 비해, 본문을 뒷받침하는 많은 자료들은 좀 더 주관적인 입장에서 참전 군인들의 용기와 희생, 전쟁의 참상, 나치의 만행을 알리는 내용들로 채워져 있음을 지적할 수 있다.

먼저 전쟁의 배경과 원인으로서는 전세계적 차원에서의 경제·정치적 위기와 사회적 불평등의 심화, 그리고 개인주의의 상승 등과 같은 요인들이 지적된다.³⁶⁾ 이러한 배경 하에서, ‘추축국(樞軸國)’인 독일, 이탈리아, 일본의 ‘독재자’들이 연합하여 약자를 정복하며, 식민지와 경쟁자 없는 세력권을 요구한 것이 직접적인 발단의 원인이 되었다고 기술한다.³⁷⁾ 일부 교과서는 이들의 전쟁 야욕에 대해 프랑스와 영국, 그리고 미래의 연합국들이 무기력하고 소극적으로, 그리고 현실적이지 못한 정책으로 대응한 측면이 근본적으로 전쟁을 촉발시켰다고 분석한다.³⁸⁾

‘유대인 학살’에 대해서는 인종차별주의에 입각하여 나치의 조직적이고 체계적인 테러 정치가 자행되었으며, 특히 유대인을 절멸시키려는 ‘최후의 해결책’으로 600만의 유대인이 학살된 점이 강조된다.³⁹⁾ 유대인과 집시에 대한 ‘절멸정책’은 특히 집단 수용소의 모습을 담은 사진을 통해 비극적으로 묘사되는데, ‘철조망 뒤의 겁에 질린 어린 아이들의 모습’⁴⁰⁾과 ‘트럭에 쌓여 있는 시체들의 모습’⁴¹⁾, 그리고 로베르토 베니니(Roberto Benigni) 감독의 『인생은 아름다워』에 나오는 수용소 장면⁴²⁾ 등을 통해 나치의 만행이 고발된다.

「협력과 저항」 장에서는 유럽의 몇몇 나라들이 더 큰 ‘재앙’을 피하기 위해

36) *Histoire. Classe de Terminales*(Magnard, 1983), pp. 18-19.

37) *Histoire Terminales*(Belin, 1989), p. 10; *Histoire 1^{re} L/ES*(Nathan, 2003), p. 252.

38) *Histoire. Classe de Terminales*(Magnard, 1983), p. 24.

39) *Histoire. Classe de Terminales*(Magnard, 1983), pp. 46-48; *Histoire Terminales* (Belin, 1989), p. 15; *Histoire 1^{re} ES-L-S*(Hachette, 2003), pp. 340-341.

40) *Histoire 1^{re} ES-L-S*(Hachette, 2003), p. 341.

41) *Histoire Terminales*(Belin, 1989), p. 19.

42) *Histoire 1^{re} L/ES*(Nathan, 2003), p. 289.

나치와의 협력 체제를 구축하였으며, 사업가, 예술가, 정치인 등은 협력이 불가피했음을 주장하기도 한다.⁴³⁾ 동시에 나치에 대한 저항운동은 자유를 위한 애국적 투쟁이자, 점령자와 협력자의 교리에 반대하는 이데올로기적(반파시스트적) 성격을 띠었다고 서술되는데,⁴⁴⁾ 저항운동에 참여했던 사회주의자와 공산주의자들은 전후(戰後)의 세계에 대해 사회, 정치적 측면에서 새로운 변혁을 꿈꾸었으며, 이를 바탕으로 종전 후 공산주의는 세계 도처에서 주요한 세력으로 부상할 수 있었음이 강조된다.⁴⁵⁾

‘비시정부’에 대한 교과서의 서술도 주목된다. 1차 대전의 영웅인 페탱 장군(Maréchal Philippe Pétain)이 나치 독일의 승인 아래 세운 비시 정권에 대해 그 정당성, 혹은 불가피성을 두고 의견이 분분했다. 비시 정권의 수립을 프랑스를 독일에 종속시킨 반역 행위로서 볼 것인지, 혹은 프랑스라는 이름이 사라지지 않도록 보호하고 존속시킨 애국적 행위로서 볼 것인지에 대한 논의는 아직까지도 지속된다. 한편에서는, 비시정부가 ‘국민 혁명’이란 이름하에 일련의 개혁을 단행하고, ‘새로운’ 프랑스를 건설하고자 했으나 국민 혁명은 궁극적으로 억압적인 체제를 구축했다고 비판한다. ‘비시’는 인종차별적인 성격의 반유대주의 법령을 제정하기도 하였으며, 소수의 프랑스인들만이 독일에 적극적으로 협력했다는 점이 부각되기도 한다.⁴⁶⁾ 다른 한편에서는, 독일과의 ‘국가적 협력’은 ‘히틀러의 유럽’ 하에서 유리한 위치를 점하기 위해서는 불가피했다는 점을 강조하며, 3백만 명의 프랑스인들이 독일에서 일할 수 있게 된 사실을 언급하기도 한다.⁴⁷⁾ 두 경우 모두, 나치 독일이 행한 각종 ‘반인륜적 범죄’ 행위에 대해 페탱과 비시 정부가 암묵적으로 동의하고 협력한 공범자가 되었다는 사실, 유대인을 규제하는 법을 만들기도 하고, 인종적 차별과 학살 등 각종 인권을 유린하는 행위들을 묵인함은 물론, 직·간접적으로 동참했다는 사실에 대해서는 공감한다고 볼 수 있다.⁴⁸⁾

43) *Histoire. Classe de Terminales*(Magnard, 1983), p. 49.

44) *Histoire. Classe de Terminales*(Magnard, 1983), p. 49; *Histoire Terminales* (Belin, 1989), p. 16.

45) *Histoire Terminales*(Belin, 1989), p. 16.

46) *Histoire. Classe de Terminales*(Magnard, 1983), pp. 57-61.

47) *Histoire Terminales*(Belin, 1989), p. 16.

48) 1970년대에 이미 프랑스는 비시정부에 관한 기존의 인식을 뒤집는 숙제라면 숙제를 해냈다고 할 수 있는데, 이것은 교과서에도 그대로 반영되어 나치 독일에 협력한 비시 정부는 프랑스인들의 의지로 세워졌던 것이 아니며 점령국인 독일의 지시대로 움직였

전쟁의 결과와 영향에 대해, 나치 독일의 점령, 히틀러에 의해 자행된 유대인 대학살이 문명화된 유럽 내부에서 일어났다는 사실이 유럽에게 커다란 충격으로 다가왔다고 기술한다. 홀로코스트를 결코 일지 말자는 다짐은 서구세계에서 보편적으로 나타났다. 나치 독일에 의해 주도된 6백만 유대인의 학살은 그 잔혹성과 규모도 문제지만, 다른 아닌 최고도의 문명사회에서 첨단 문명적인 수단을 사용하여 지극히 계획적으로 이루어졌다는 점에서 결코 묵과할 수 없는 일이었다.⁴⁹⁾ 2차 대전의 흔적은 기억과 기념에 집착한 수많은 영화와 소설의 소재가 되었으며, 궁극적으로 전쟁은 유럽의 약화와 쇠퇴를 초래하였고, 세계를 '유럽의 시대'로부터 '미·소의 시대'로 전환케 했다고 설명한다.⁵⁰⁾

지금까지의 분석을 통해, 우리는 프랑스 역사교과서가 1, 2차 양차 대전을 여전히 기억되고 기념되어야 할 대상으로 묘사한다는 사실을 알 수 있었다. 비록 적극적인 '복원'은 아닐지라도 전쟁의 다양한 측면을 소개하면서 학생들이 다양한 기억들을 창출해내는데 도움을 주고자 하였으며, 일방적이고도 민족주의적 사고에 기반한 기념은 아닐지라도 전쟁의 비극을 되새기며 전쟁이 가져다 준 상흔을 통합하려는 기념을 권장하는 모습을 엿볼 수 있었다.

비록 지울 수 없는 상흔은 남겼지만 승리했기에 기억되고 기념될 수 있는 양차 대전에 비해 '패배한 전쟁'으로 묘사되는 '식민지 전쟁'은 다른 모습으로 후세에게 교육된다고 할 수 있다. 다음 장에서는 과거 식민지 열강이었던 프랑스가 '거북하고 힘겨운 과거'의 기억을 현재의 역사교과서에 어떻게 정리하고 있으며, 그들의 2세 국민에게 어떻게 전달하고 있는가를 검토해보도록 하겠다.

다는 그간의 정설을 깨뜨리는 내용을 담담하게 기술하면서 불유쾌한 역사, 중앙 같은 과거를 들추어내는 용기를 보이기도 한다.

49) 전진성, 「유럽에서의 홀로코스트 기억. 아우슈비츠, 노이에바헤, 유대 박물관」, 민주화운동 기념 사업회 편, 『세계의 역사기념시설』(민주화운동 기념 사업회, 2006), pp. 21-22.

50) *Histoire Terminales*(Belin, 1989), p. 8.

IV. '청산'하고 싶은 식민지 전쟁 기술의 한계와 문제점

2차 대전 종전 후, 프랑스 식민지 제국의 탈식민화는 식민화 과정에서 수반되었던 것보다 더한 폭력과 고통 속에서 이루어졌다. 인도차이나전쟁(1946-1954)과 알제리전쟁(1954-1962)으로 대표되는 프랑스의 식민지 전쟁은 결국 종속민들의 해방으로 막을 내리기는 했지만 양측 사이에 씻을 수 없는 상처와 앙금을 남기기도 하였다. 종전 이후 오랜 세월 동안 이 문제는 열정을 야기 시켰으며 논란의 대상이 되었던 것이다. 알제리전쟁을 종결시킨 '에비안 조약(Accord d'Evian)'이 체결된 후 45년의 세월이 흐른 지금, 이제는 불행하고 고통스러운 식민지 전쟁 시기에 관해 침착하게 분석하고 평가하는 작업이 어느 정도 가능해졌다. 프랑스의 두 식민지 전쟁에 대한 기억은 죄의식이나 회한의 감정으로부터 벗어나 차분한 상태에서 보다 객관적인 평가를 내릴 수 있을 정도로 충분히 멀어져 있는 듯이 보인다.

이를 반영하듯, 1983년 이후의 고등학교 역사교과서에도 식민지 전쟁을 포함하는 '탈식민화'의 문제가 주요 테마 중 하나로 등장하게 된다. 「종속민의 해방(탈식민화)과 제3세계의 등장」이라는 한 장을 할애하여 제3세계에 대한 문제의식을 확대시키고, 제국주의의 문제점, 탈식민화의 시·공간적 배경, 독립 후 이들 국가들이 겪게 되는 경제·사회적 어려움에 대해 분석하고 사고할 기회를 제공해 주는 것이다.

『현대 세계』라고 명명된 2004년 고3 과정 역사교과서의 경우, 「1945년 이후 국제관계」(12시간), 「식민지화와 독립」(8시간), 「제5공화국의 프랑스」(12시간) 등 총 3부로 구성되어 있는데,⁵¹⁾ 이 중 「유럽의 식민지화와 식민지 체제」, 「탈식민화와 그 결과」로 이루어져있는 2부의 두 번째 장에서 식민지의 독립을 위한 여정과 투쟁이 언급된다. 「유럽의 식민화와 식민지 체제」가 식민지 정복과 제국의 구조, 유럽의 영향과 경제적 개발 양식 등과 같은 식민화 과정에서 나타나는 다양한 현상들에 대해 소개한 반면, 「탈식민화와 그 결과」는 과거 종속민들의 해방운동을 분석하고, 새롭게 독립을 쟁취한 국가들의 경제적이고도 사회적인 어려움을 열거하면서 '탈식민화의 문제점'을 은연중에 강조하기도 한다.

51) *Histoire Terminale S*(Hatier, 2004); *Histoire Terminale S*(Magnard, 2004).

프랑스 고유의 문제로서 보다는 전 세계적 현상으로서의 탈식민화 문제를 다루는 가운데 프랑스가 경험한 식민지 전쟁은 교과서 전체의 1.5% 정도 분량으로만 소개된다. 아프리카와 아시아의 전반적인 독립운동과 상황에 대해 기술하는 가운데 4쪽 분량으로 알제리의 식민지 상황과 알제리 전쟁에 대해 간단하게 언급할 뿐이다.⁵²⁾ 영국의 식민지였던 인도의 독립이나, 1955년 반제·반식민지의 슬로건을 내걸고 아시아와 아프리카의 16개국이 모인 ‘반둥 회의(Bandung Conference)’에 대해서는 비중을 두어 자세히 소개하면서, 고유한 자신들의 역사인, 프랑스 최초의 ‘탈식민화 전쟁’으로 평가되는 인도차이나전쟁에 대해서는 ‘맹렬한 탈식민화’의 한 예로서 인도네시아와 함께 간단히 소개될 뿐이다. 상대적으로 적은 분량으로 자신들의 식민지전쟁을 소개했으며, 내용적인 측면에서도 탈식민화의 시대적 의미나 필연성 보다는 전쟁이 갖는 폭력성과 프랑스 군의 희생을 강조하는 측면이 두드러진다.

탈식민화를 위한 식민지(해방)전쟁의 배경으로 대부분의 교과서는 2차 대전의 영향을 언급한다. 전쟁이 종결되면서 유럽의 영향력은 쇠퇴하였고, 미국과 소련이라는 서로 다른 이념의 ‘초강대국’이 식민지 종속민의 지지를 얻기 위해 경쟁적으로 식민지 해방을 외치고, 종속민의 독립운동에 동정 내지 지지를 표명하였다는 것이다. 프랑스 국내적으로도 가톨릭교회와 공산당, 경제계와 같은 ‘반식민주의 세력’들이 식민지 해방을 주장했다는 점이 부각된다. 종전 후 새로운 국제상황에서 그들의 권리와 역할을 인식한 식민지 종속민들은 이들의 지원 하에 민주주의와 민족자결의 권리를 주장하며 독립을 위한 전쟁을 전개할 수 있었다고 교과서는 기술한다.

프랑스의 경우, 이러한 상황 하에서, 식민지 해방의 입장을 받아들이기에는 ‘1931년 만국 식민지 박람회’⁵³⁾의 기억이 너무도 생생했다고 언급한다.⁵⁴⁾ 처음으로 프랑스인들이 ‘제국’을 진정으로 소유했다고 느끼는 순간에 그것이 프랑스의 수중에서 빠져나가기 시작했다는 것이다. 초등학교 교과서에 실려 있는 “알제리는 프랑스의 연장이고, 좀 더 멀리 떨어져 있고, 더 큰 면적의 또 다른 코르시카(Corse)이다. 우리들은 알제리를 아프리카의 프랑스로 생각

52) *Histoire Terminale S*(Hatier, 2004), pp. 138-141.

53) 이 주제에 대해서는 이재원, 『프랑스 제국의 선전과 문화: 1931년 만국 식민지 박람회를 중심으로』, 『프랑스사 연구』 제15호(2006. 8), pp. 115-138를 참조하라.

54) *Histoire. Classes de Terminales*(Hachette, 1983), p. 171.

할 수 있다”⁵⁵⁾라는 내용은 여전히 아이들에게 가르쳐 지고 있었다고 한다. 이러한 측면이 머나먼 지역에 프랑스의 주권을 계속 유지하려는 요인으로 작용하였고, “수많은 인명을 학살하고, 수많은 예산을 낭비하며, 수많은 양심에 고통을 주었던 추악한 식민지 전쟁”⁵⁶⁾을 수행케 하였다는 것이다.

프랑스가 경험한 두 식민지 전쟁인 인도차이나전쟁과 알제리전쟁에 대해서는, 전쟁의 경과에 대한 간략한 기술과, 두 전쟁의 식민지 측 지도자였던 베트남의 호치민(Ho Chi Minh)과 알제리의 벤 벨라(Ahmed Ben Bella)⁵⁷⁾에 대한 사진, 당시의 정황을 설명하는 몇 개의 지도와 사료⁵⁸⁾가 소개될 뿐이다. 매년 수십 편의 연구업적이 끝없이 쏟아져 나오고, 2차 대전 이후 프랑스인들에게 가장 중요한 국내 사건으로 평가되고 있는 알제리전쟁은 ‘인도의 해방’이나 벨기에 콩고의 ‘갑작스럽고 유혈 속에 달성한 독립’과 같은 비중으로 다루어지기까지 한다.⁵⁹⁾

탈식민화는 역사의 발전 과정에서 나타나는 자연스러운 현상임을 인정하면서도 그 결과는 소위 ‘제3세계’ 국가들에게 여러 난제를 남겼다고 교과서는 기술한다. 식민지 해방은 과거 식민지 종주국의 경제 성장에 어떠한(부정적) 영향도 끼치지 못했으며,⁶⁰⁾ 오히려 신생 독립국의 경제적 발전을 저해하였고,⁶¹⁾ 정치적 분쟁과 공백을 야기하였으며,⁶²⁾ 독립한 극히 소수의 국가만이

55) *Ibid.*

56) *Histoire Terminale*(Bordas, 1998), p. 234.

57) 알제리전쟁 기간 중 ‘(알제리) 민족해방전선(FLN: Front de Libération Nationale)’의 지도자로 해방운동을 주도했으며, 알제리 독립 후에는 초대 대통령에 선출된다.

58) Ho Chi Minh, ‘Déclaration d’indépendance de la République démocratique du Vietnam (2 septembre 1945)(Belin, 1989; Nathan, 1989); Vo N. Giap, *Les méthodes de la guérilla révolutionnaire* (Hanoi, 1961; Nathan, 1989; Hachette, 1998); Diên Biên Phủ, (Nathan, 1983; Bordas, 1989; Magnard, 1998); P. Mendès France, ‘Faire la paix en moins de quatre semaines (17 juin 1954)(Nathan, 1989); ‘Les accords de Genève, (21 juillet 1954)(Belin, 1989); ‘Après les massacres de Sétif. 1945, (Magnard, 1983); ‘Proclamation du Front de Libération Nationale, le 1^{er} novembre 1954, (Magnard, 1983; Nathan, 1989; Hatier, 2004); Françoise Sagan ‘L’emploi de la torture, (L’Express, 16 juin 1960)(Hatier, 2004); ‘La tactique de la terre brûlée menée par l’OAS. 1961, (Magnard, 2004)

59) *Histoire classes terminales*(Istra, 1992), p. 80.

60) *Histoire. Classes de Terminales*(Hachette, 1983), p. 170.

61) *Historie Terminale*(Bordas, 1989), p. 248.

62) *Histoire Terminale S*(Hatier, 2004), p. 142.

지속적인 민주주의를 수립할 수 있었다고 주장한다.

역사교사들은 교과서에 기술된 탈식민화의 문제에 대해 식민지 전쟁 참전 군인, 전사자, 독립을 지지했던 프랑스 거주 인도차이나 인들이나 알제리 인들, 프랑스군에 복무한 인도차이나 혹은 알제리 출신 보충병(아르키 harki) 등과 같은 ‘전쟁의 희생자들’의 몇몇 후손들 앞에서 담담하게 이 암울한 시기에 대해 설명하는 것을 아직까지 곤혹스러워한다.⁶³⁾ 한 교사는 식민지 전쟁 당시에 사용되었던 ‘알제리 사람’, ‘유럽인’, ‘토착민’, ‘알제 사람’ 등의 용어가 아직까지 불러일으키는 ‘열정’을 감안할 때 수업시간에 자신들이 사용하는 용어를 명확하게 정의할 필요가 있음을 강조한다. 교과서에 수록된 식민지 시대의 업적이나 화려하고 노스탈지적인 측면을 부각시키는 내용은 상대적으로 탈식민화의 동기와 메카니즘을 이해할 수 없게 한다고 주장하면서, 교과서 지침에 의해 ‘선택된’ 식민지 전쟁 관련 자료들을 있는 그대로 받아들일 것이 아니라 이에 대한 ‘해독’이 필요함을 강조하기도 한다.

프랑스에 있어 탈식민화의 문제는 전수하고 싶지 않은 기억이자 상흔으로 남아 있는 것이 현실이다. 역사교과서에 수록된 내용이나 이를 가르치는 교사들의 입장에 비추어 볼 때 탈식민화의 틀 내에서 언급되는 프랑스의 식민지 전쟁은 아직까지도 바로 대면하지 못하는 껄끄럽고 부끄러운 역사, 잊고 싶고 ‘청산’하고 싶은 역사로 남아 있다고 보아야 할 것이다.

V. 맺음말

2005년 11월 29일, 프랑스 의회는 식민지배의 긍정성을 부각시키는 법안을 통과시켰다. 이 법안은 “학교 프로그램은 외국, 그 중에서도 북아프리카에서 프랑스가 긍정적인 구실을 했음을 인정하고, 이 지역에서 프랑스군에 협력한 알제리 등 아프리카 전사자들의 탁월한 업적을 인정해야 한다”는 내용을 골자로 하고 있다. 같은 시기에 이슬람 및 아프리카 이민 2세들의 소요 사태를 겪었던 프랑스에서 알제리 등 북아프리카 출신 이민자들을 자극하는 이 법 조항을 놓고 여야는 충돌하였으며, 프랑스판 역사왜곡문제가 야기되었다.

프랑스 역사학자 수백 명은 탄원서를 내고 이것은 “프랑스가 저지른 범죄,

특히 대학살과 노예제, 인종주의에 대해 공식적으로 거짓말을 하라는 것”이라며 이 법안을 폐기하라고 요구했다. 야당인 사회당 의원들도 “이 조항은 과거 프랑스 식민지였던 나라들과의 외교관계 뿐 아니라 이들 나라에서 온 프랑스 이민자들에게도 부정적 영향을 미친다”면서 법 철회를 주장했다. 압델 아지즈 부테플리카(Abdelaziz Bouteflika) 알제리 대통령은 프랑스와 우호조약을 체결하려던 계획도 연기하면서, “이 법은 곧 프랑스의 정신적 무지와 다름없다”고 강도 높게 비판했으며, “프랑스는 식민지배 시대의 알제리인 학살과 고문 만행을 인정하고 사과하라”고 요구했다.

프랑스가 알제리를 지배한 132년의 긴 세월과 또 식민지배에서 벗어나기 위해 치러야 했던 알제리전쟁은 지금까지도 프랑스와 알제리 사이에 깊은 골을 만들었으며, 이것은 아버지 세대를 거쳐 프랑스에 살고 있는 알제리인 2세들이 프랑스를 향해 증오를 키우는 가장 직접적인 이유가 되었다. 알제리의 독립을 인정한 ‘에비앙 조약’이 조인된 지 40년이 지난 지금까지 프랑스의 알제리 식민지사는 끊임없는 논쟁의 대상으로서 현대사의 주요문제로 자리매김한다. 매년 수십 편의 논문과 저서가 끊임없이 쏟아져 나오는데도 불구하고 알제리 문제는 여전히 국민적 합의를 도출하기 어려운 민감한 사안으로 많은 열정과 갈등을 내포하고 있는 것이다. 비록 정도는 덜 하더라도 인도차이나전쟁 역시 프랑스 인들에게 이제는 잊고 싶은 과거의 불행한 기억으로 남아있다고 할 수 있다.

아직까지 프랑스인들의 의식 속에 과거 식민지 전쟁에 대한 기억은 아물지 않은 상처로 남아 있으며, 의식적으로 외면하고 ‘청산’하고 싶은 역사로 자리한다. 이것은 제1차 대전이나 제2차 대전 및 레지스탕스 운동과 관련된 기억을 적극적으로 ‘복원’하려는 정부의 노력이나 이러한 의도를 반영한 교과서 서술과 좋은 대조를 이룬다. 양차 대전을 기념하는 기념제나 추모행사는 매년 성대하게 치루어 지는 반면에, 인도차이나전쟁과 알제리전쟁은 오래 동안 기념의 대상이 되지 못했을 뿐더러 몇 개의 기념물만이 세워진 것이 현실이다. 바르(Var)도의 프레쥐스(Fréjus)에 ‘인도차이나 전쟁기념관(Mémorial des guerres en Indochine)’이 세워졌고, 2002년 12월 파리 에펠탑 근처(quai Branly)에 ‘국립 알제리전쟁 기념관(Mémorial national de la guerre d’Algérie)’이 시락(Jacques Chirac) 대통령에 의해 개장되었으며, 지하철 생 폴(Saint Paul) 근처에 있는 한반도 모형의 작은 조형물이 서로 간에 연관성이 없는 인도차이나전쟁, 알제리전쟁, 한국전쟁을 동시에 기념할

63) Jean Sarramea, “Enseigner la Guerre d’Algérie en Terminale: Un témoignage d’enseignant”, *Historiens et Géographes*, No. 385(janvier 2004), pp. 37-38.

뿐이다.

그러나 2005년 말 식민지배의 긍정성을 부각시키는 법안의 통과로 식민지 전쟁에 대한 기억과 기념의 문제는 새로운 국면에 접어들었다고 볼 수 있다. 국내외의 반발로 역사교과서에 이러한 내용이 실리는 문제는 보류, 검토 중이지만, 프랑스의 탈식민화의 역사가 과거 '청산하고 싶은 역사'에서 '복원하고 싶은 역사'로 전이(轉移)할 수 있다는 가능성은, 과거 비판받아온 역사의 '이데올로기적 목적'으로의 회귀를 보여줄 수 있다는 점에서 우려된다고 하겠다. (한양대 비교역사문화연구소)

주제어: 프랑스 역사교과서(French History Textbook), 양차 대전(Two World Wars), 식민지 전쟁(Colonial War), 전쟁기념(War Commemoration), 집단기억(Collective Memory), '복원'과 '청산'의 정치학(Politics Of 'Restoration' And 'Liquidation')

〈참고문헌〉

〈1차 사료(고등학교 역사교과서)〉

1982년 교과목 수정지침 이후

Barbier, D. et al., *Histoire. Classe de Terminales. La guerre des mondes 1939 à nos jours*, Magnard, 1983.

Bénichi, Régis et al., *Histoire. Classes de Terminales*, Hachette, 1983.

Berstein, Serge et Milza, Pierre, dir., *Histoire. Classe de Première. La guerre et la crise*, Hatier, 1983.

_____, *Histoire. Classes Terminale. De 1939 à nos jours*, Hatier, 1983.

Bouillon, Jacques et al., *Histoire terminales. Le temps présent. Le XX^e siècle depuis 1939*, Bordas, 1983.

Brisson, Elisabeth et al., *Histoire Première*, Bordas, 1988.

Carbonell, Charles-Olivier et Rives, Jean, *Histoire Première*, Delagrave, 1983.

François, Denis, dir., *Histoire. Classes Terminales*, Nathan, 1983.

Grell, Jacques et Wytteman, Jean-Pierre, *Dossier d'Histoire/Terminale*, Istra, 1983.

Lebrun, F. et Zanghellini, V., dir., *Histoire 1^{re}. Classe de Première*, Belin, 1983.

1988년 교과목 수정지침 이후

Aldebert, Jacques, dir., *Histoire Première. 1880-1945: Naissance du monde contemporain*, Delagrave, 1989.

Bénichi, Régis et al., *Histoire de 1945 à nos jours. Classes de Terminales A, B, C, D*, Hachette, 1989.

Berstein, Serge et Milza, Pierre, dir., *Histoire Classe Terminale. Le Monde Actuel*. Hatier, 1989.

_____, *Histoire Terminale*, Hatier, 1993.

_____, *Histoire Terminale*, Hatier,

1995.

Brisson, Elisabeth et al., *Histoire Terminales*, Bordas, 1989.Cenat, Marie-François et al., *Histoire classes terminales*, Istra, 1992.Frank, Robert, dir., *Histoire Terminales*, Belin, 1989.Marseille, Jacques, dir., *Histoire Terminales*, Nathan, 1989.1995년 교과목 수정지침 이후Baylac M.-H., dir., *Histoire Première. Le monde de 1850 à 1939*, Bordas, 1997)._____, *Histoire Terminale. Le monde de 1939 à nos jours*, Bordas, 1998.Bernard, Henri et Sirel, François, dir., *Terminale L, ES, S. Le monde 1939 à nos jours*, Magnard, 1998.Berstein, Serge et Milza, Pierre, dir., *Histoire première*, Hatier, 1997._____, *Histoire Terminales*, Hatier, 1998.Lambin, Jean-Michel, dir., *Histoire Première*, Hachette, 1997._____, *Histoire Terminales*, Hachette, 1998.Zanghellini, Valéry, dir., *Histoire Terminale L, ES, S*, Belin, 1998.2002년 교과목 수정지침 이후Barbier, Bruno et al., *Histoire 1^{res} ES-L/S. Le monde contemporain milieu du XIX^e siècle à 1945*, Magnard, 2003.Bourel, Guillaume et Chevallier, Marielle, *Histoire 1^{re} S*, Hatier, 2003._____, *Histoire Terminale S*, Hatier, 2004.Casta, Michel et al., *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004.Le Quintrec, Guillaume, dir., *Histoire 1^{re} L/ES*, Nathan, 2003.Lambin, Jean-Michel, dir., *Histoire 1^{re} ES-L-S*, Hachette, 2003.<저서 및 논문>Becker, Annette, *Oubliés de la Grande Guerre. Humanitaire et culture de guerre*, Paris: Collection Pluriel, 1998._____, *Les Monuments aux morts. Mémoire de la Grande Guerre*, Paris: Errance, 1988.Becker, Jean-Jacques, *1914: Comment les Français sont entrés dans la guerre*, Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences

politiques, 1977.

Becker, Jean-Jacques et al., *Les sociétés en guerre, 1911-1946*, Paris: Armand Colin, 2003.Capdevila, Luc et al., *Hommes et femmes dans la France en guerre, 1914-1945*, Paris: Payot, 2003.Febvre, Lucien, "L'histoire dans le monde en ruine", *Revue de Synthèse historique*, T. 30, février-juin 1920.Garcia, Patrick et Leduc, Jean, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris: Armand Colin, 2003.Gillis, John R., ed., *Commemorations. The politics of national identity*, Princeton University Press, 1994.Halbwachs, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris: A. Michel, 1994._____, *La mémoire collective*, Paris: A. Michel, 1997.Pingué, Danièle, "Enseigner l'histoire au présent", *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, No. 93, octobre-décembre 2004: 9-13.Prost, Antoine et Winter Jay, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris: Ed. du Seuil, Collection Point Histoire, 2004.Sarramea, Jean, "Enseigner la guerre d'Algérie en Terminale: Un témoignage d'enseignant", *Historiens et Géographes*, No. 385, janvier 2004.Winter, Jay, *Sites of memory, sites of mourning. The Great War in European cultural history*, Cambridge University Press, 1996."1914-1918. La Grande Guerre", *Les collections de L'Histoire*, No 21, 2003.

박지현, 「민족 교육에서 유럽 통합교육으로?: 프랑스 역사 교과서를 중심으로」, 『프랑스사 연구』 제13호, 2005: 93-131.

아스만, 알라이다, 『기억의 공간』, 변학수 외 옮김, 경북대학교출판부, 2003.

이용재, 「기억의 의무와 역사교육: '알제리전쟁'과 프랑스의 역사교과서」, 『서양사론』, 제77호, 2003: 73-99.

이재원, 「프랑스 제국의 선전과 문화: 1931년 만국 식민지 박람회 중심으로」, 『프랑스사 연구』 제15호, 2006: 115-138

전진성, 『역사가 기억을 말한다: 이론과 실천을 위한 기억의 문화사』, 휴머니스트, 2005.

_____, 「전쟁기념문화의 이론적 구성: 트라우마, 내러티브, 정체성」, 『전쟁기

념 담론의 구성과 성격: 공적 담론에서 제도교육까지』, 20세기 전쟁기념의 비교문화사 제1차 국제학술대회 심포지엄 자료집, 한양대 비교역사문화연구소, 2006.

_____, 「유럽에서의 홀로코스트 기억. 아우슈비츠, 노이에바헤, 유대 박물관, 민주화운동 기념 사업회 편, 『세계의 역사기념시설』, 민주화운동 기념사업회, 2006.

정현백, 「독일의 역사문화와 역사교육」, 『역사와 현실』, No. 20, 1996: 114-133.

〈Résumé〉

Les manuels d'histoire français et la reconstruction de guerre: la mémoire et sa transmission des deux Grandes Guerres et des guerres coloniales

Jae-Won LEE

Cette étude décrit les guerres françaises du 20^e siècle et traite le mécanisme de la formation de mémoire à travers les manuels scolaires d'histoire en France. L'analyse comparative entre deux Grandes Guerres, 'guerres gagnées' et les guerres coloniales, comme guerre d'Indochine et guerre d'Algérie, 'guerres perdues' pour la France, montre comment le manuel d'histoire, comme 'appareil de mémoire sociale' reconstruit le passé et génère le discours de commémoration de guerre.

Cette étude examine comment le manuel aide les étudiants à créer des mémoires diverses sur les guerres citées ci-dessus. En montrant plusieurs aspects des deux Grandes Guerres, le manuel d'histoire les décrit comme un objet qui doit particulièrement se souvenir, car elles, malgré nombreux traumas qu'elles ont laissés, étaient victorieuses. Par contre, le manuel souligne que les guerres coloniales françaises qui sont traitées dans le cadre de décolonisation, restent encore une histoire honteuse qui doit être liquidée.

<Summary>**French History Textbooks and the Reconstruction of War:
The Memory of the Two World Wars and the Colonial Wars and Its
Transmission**

Jae-Won LEE

This paper deals with both the ways of describing wars and the mechanism of memory formation in current French history textbooks. A comparative analysis between successful and unsuccessful wars of twentieth-century France-i.e., the two World Wars and the colonial wars in Indochina and Algeria-shows how textbooks, as 'apparatuses of social memory', have reconstructed the past and generated discourses of war commemoration.

This paper focuses on how the textbooks help students create various memories about the above-mentioned wars. The textbooks, by showing various, albeit not all, aspects of the two World Wars, describe them as an object which should be remembered particularly because they, despite many traumas they left, were victorious. Meanwhile, the textbooks emphasize that the French colonial wars still remain a humiliating history to be cleared off when referred to in the frame of decolonization.