

전후 일한의 교과서 문제를 둘러싼 교육정책·교육학의 여러 모습

이데 히로토(井手弘人)·후쿠시마 히로유키(福嶋寛之)·이시다 마사하루(石田雅春)

머리말을 대신하며

I. 한국 역사교육의 '기준점' 개관

II. 교육투쟁의 논리

III. 전후 일본의 교과서 문제

머리말을 대신하며

이 글은 한일역사공동연구위원회 교과서소그룹이 작성한 최종보고서의 <제2부 제도·변천> 부분과 관련된 교육행정 및 교육학상의 개별적 또는 중요한 문제점을 정선한 후에 3명의 전문가가 각각 작성한 원고를 한 편의 논고로 편집한 것이다. 제 I 장을 이데(井手), 제 II 장을 후쿠시마(福嶋), 그리고 제 III 장을 이시다(石田)가 각각 분담 집필하였다. 우선 한국과 일본에 걸쳐있는 이른바 '역사교과서 문제'의 역사적 전제를 이루는 1945년 이후의 한국 내 '역사교육'의 귀추를 먼저 조감하여, 각기 서로 다른 '전후'라는 시간을 보낸 양국 역사교과서·역사교육이 어떻게 '교차'되고, 또 왜 '교차되지 않는'가를 다루었다. 또한 戰時期부터 전후기에 걸쳐 활발한 언론활동을 지속하였으며 日教組의 브레인으로 주목받아온 어느 교육학자의 언설을 꼼꼼하게 추적함으로써 한국과는 사정이 상당히 다른 일본 국내 '교과서재판'의 전제에 대한 해명을 시도해 보았다. 나아가 '일교조', '교과서재판' 등 국내 문교 행정상의 이슈에 '근린 諸國'이라는 외교 문제가 편입되어 가는 과정을, 미국의 점령정책으로부터 '臨教審', 그리고 현재 교과서 '검정' 제도/교과서 조사관의 존재양태와 그 문제점에 이르기까지 염두에 두면서 정리를 시도하였다.

I. 한국 역사교육의 ‘기준점’ 개관-‘메타인식’에 의한 대화를 위하여 -

1. 한국 역사 교육의 ‘구조’

가. ‘세로’와 ‘가로’의 역사관 성립-해방에서 한국전쟁까지

1) ‘修史’와 ‘創史’-해방과 분단 사이에 낀 역사 교육 정책의 기본구조

1945년 8월 15일 한반도는 일본의 식민지 지배에서 해방되어 한민족에 의한 신국가 수립의 움직임이 시작되었다. 그렇지만 현실은 북위 38도선을 경계로 북은 소련, 남은 미국이 분할 점령하게 되었고, 남한에서는 1948년 8월 15일 대한민국 정부가 수립될 때까지 사실상 미군 통치 시대가 계속되었다.

이 시기 역사교육과 관련하여 우선 가장 중요했던 것은 일본의 신화에 의거하여 한반도 통치를 정당화해 온 역사를 불식시키고 한민족의 역사로 되돌리기 위한 체제를 정비하는 일이었다. 이러한 의도에서 1946년 ‘國史館’이 설치되었다. 당시 《동아일보》는 아래와 같이 보도하였다.

자주독립과 아울러 우리의 빛나는 역사를 찾자는 전 국민적 요망에 대응하여 문교부에서는 새로 國史館을 설치함으로써 완전히 우리의 역사를 우리의 손으로 찾을 수 있게 하는 시설과 기구를 갖추게 하고 있다.

이 국사관은 우선 첫 번 예산 70여 만 원을 計上하여 景福宮 안에 있는 殿閣을 이용하여 기왕에 편찬된 역사와 일인들이 왜곡한 역지 內鮮一體를 근본적으로 부셔 새로운 사관에서 국사를 修史하기로 되어 전임편수위원과 아울러 학계의 권위들로 조직된 국사편찬위원회를 두게 된다.

이리하여 기왕의 조선사편수회에서 수집한 사료와 자료 전부를 인계하고 새로이 수집·정리·분류·보존하여 정사편찬의 국가적 사업에 기여하기로 되었다. 그리고 관장은 兪德兼 문교부장이 겸임하고 ...¹⁾

일제시기 역사관으로부터 탈각을 지향하는 ‘修史’의 발상, 이른바 식민지기로부터의 연속성을 부정하기 위한 ‘세로’의 역사와, 남한 정권의 정통성을 주장하기 위한 ‘創史’,

1) 《동아일보》 1946년 5월 4일자(국사편찬위원회, 《자료대한민국사》 2, 550)

즉 동시대에 존재하는 한민족의 또 다른 政體에 대항하는 ‘가로’의 역사와의 이중구조가 역사 교육 정책의 틀로 형성되기 시작하였다고 할 수 있다.

2) 안호상의 신교육운동 : 민주주의와 민족주의의 통합 시도와 한계

미군정기부터 대한민국 정부 수립 초기까지 한반도에서는 다양한 교육운동이 전개되고 있었다. 그 중에서 가장 활발했던 것이 ‘민주교육연구회’의 활동이다.

민주교육연구회는 서울대 교수였던 안호상이 이끌고 있었다. 그는 나중에 대한민국 정부 수립과 함께 초대 문교부 장관이 된 인물이다. 안호상의 기본적인 생각은 민족주의를 자본주의와 공산주의라는 ‘구미식’ 이데올로기를 초월한 개념으로 파악하고 민주주의와 통합함으로써 한국 고유의 ‘민족적 민주주의 교육’을 확립하는 데 있었다. 즉 당초에는 심각해지고 있던 이데올로기 대립의 상대화 장치로서 ‘민주적 민족주의’를 주장하여 대립 극복을 목표로 하고 있었던 것이다. 이는 민주교육연구회가 ‘조선교육연구회’로 이름을 바꾸고 각지에서 강연 활동을 시작한 1946년에 이미 명확히 드러나고 있다. 안호상은 1946년 11월 8일부터 10일에 걸쳐 조선교육연구회(민주교육연구회의 개칭 후의 명칭)가 주최한 ‘민주교육연구강습회’ 강연에서 다음과 같이 말하였다.

프롤레타리아와 부르주아 계급은 민족의 일부분입니다. 결국 프롤레타리아주의와 부르주아주의는 일부분주의이며 분열주의이며 전체로서의 민족주의는 아닙니다. 민족 전체가 완전한 것으로 되지 않는다면 부르주아주의와 프롤레타리아주의는 모두 헛된 공상에 빠져 절대로 실현되지 못합니다. 민족의 자유와 국가의 독립이 없다면 어떤 주의라도 존재할 수가 없습니다. 이제까지의 역사를 보아도 국가 독립과 민족의 자유가 전제되지 않으면 어떠한 주의도 실행되지 못한 것입니다.²⁾

이처럼 안호상은 미소 남북 분단 통치에 따른 자본주의와 공산주의의 이데올로기 대립을 초월하여 민족주의를 조선 민족의 자주독립을 획득하기 위한 사상적 전제로 규정한 다음 민족주의 교육을 추진하고자 하였다.

2) 안호상, 1946.12 <民主教育哲學論> 《朝鮮教育》 1 (朝鮮教育研究會, 文化堂, 제1회 민주교육연구강습회속기록), 44~45. 안호상은 이 시기 공산주의에 대해 직접 비판을 전개하지는 않는다. 예를 들어 그는 독일과 일본의 공산당이 코민테른의 승인을 얻은 반면 조선공산당이 1925년부터 28년까지 3년간 밖에 승인받지 못한 것에 대해 ‘민족의 독립이 없고 자유롭게 행동할 수 없는 민족에게는 어디에도 확대와 멸시 이외에는 존재하지 않는다’(위의 글, 42쪽)고 하여, 한국에서는 이데올로기의 선택에서도 그 전제가 되는 민족 독립이 필요함을 강조하고 있다.

그러나 1946년 중반 무렵부터 표면화한 미군정과 좌익 세력 혹은 우익과 좌익의 대립은 교육계 내부에도 확산되었다. 1947년에는 공산주의 사상을 가졌다 하여 교원이 차례로 검거되는 등 교육계에도 공산주의에 대한 경계감이 확대되었다.³⁾

이러한 남북 분단 체제의 대립 속에서 안호상의 민족주의 교육은 문교부 장관 취임 후 ‘민주적 민족교육’이라는 이름으로 문교부를 중심으로 확대되었다. 1949년 3월 28, 29일 이틀 동안 문교부가 주최한 ‘민주적 민족교육 연구대회’가 서울대학교 사범대학 강당에서 개최되었는데, 아래의 인용문에 보이듯이 이 자리에서 안호상은 한국 고유의 사상으로 일찍이 존재하던 ‘신라민주주의’가 ‘민주적 민족교육’의 토대라고 하였다.

구미식 민주주의는 극단적인 개인주의이거나 자본주의, 자본주의가 아니면 공산주의, 바꿔 말하면 문화의 파괴주의라고 저는 생각합니다. 그렇지만 우리가 말하는 민주주의, 이 민주주의라는 것은 신라의 민주주의로 (그것은) 세계에서 가장 발전한 것으로 신라에서 일어난 것을 가리켜 나는 민주주의 즉 민주적이라고 말하는 것입니다. 신라 민주주의 시대는 어떤 것이었을까요. 백성 중에 가장 훌륭한 사람을 뽑아 그 나라의 지도자인 군주로 삼고 우리나라를 좋게 만들겠다고 하였 ... (중략) ... 여자는 남자든 어떤 사람이라도 그 나라에서 가장 좋은 인물을 뽑아 군주로 삼는 것이었기 때문에 여자라도 훌륭한 인물이라면 여왕으로 삼은 것입니다.⁴⁾

여기에서 ‘구미식 민주주의’를 ‘문화의 파괴주의’로 단정한 것과 관련하여 안호상은 한반도의 남북 분단이 한민족의 문화에 큰 악영향을 준 것으로 파악하고 있으며, 또한 공산주의가 이를 유발하고 있는 세력이라고 아래와 같이 비판하였다.

... 민족은 자연과 문화로 통일된 총합체입니다. 민족이 자연의 사물과는 다르며 단순한 문화적 산물과도 다른 점이 여기에 있습니다. ... (중략) ... 그 때문에 민족을 파괴하겠다는 자, 자

3) 미군정 하 한국에서는 조선공산당을 중심으로 한 좌익세력이 1946년 7월 26일 여태까지의 미군정과의 협조 노선을 포기하고 ‘신전술’이라는 투쟁 노선으로 전환하였다. 또 식량난 등 노동자의 불만을 배경으로 ‘9월 총파업(제네스트)’이 일어났고, 대구·경상남북도 지역에서는 같은 해 10월 1일 많은 사상자, 체포자를 낸 ‘10월 민중항쟁’이 일어나는 등 미군정과 좌익세력 그리고 국내 좌우 양 세력의 대립은 결정적이 되었다(강만길, 1994 《개정 한국현대사》, 창작과비평사, 208). 1947년 9월 2일 《동아일보》에서는 당시 수도경찰청장 장택상 총감의 회견 기사를 게재하였는데, 거기에서 장총감은 ‘최근 남조선 적화계획의 일부분으로 학원내의 악질 반동분자가 신성하고 천진한 학도들에게 정치사상을 주입시키며 민족분열과 악질투쟁을 야기하고자 하는 음모가 있고 ...’라고 이야기 하면서, 당시 교육현장에서의 공산주의자 활동에 대한 경계감을 보이고 있다[이길상·오만석 공편, 1997 《한국교육자료집성 미군정기편 I》 (한국정신문화연구원, 성남) 404].

4) 안호상, 1949 <민주적 민족교육의 이념(강연속기)> 문교부 기획과 편, 《민주적 민족교육연구(1)》 14~15

신을 자신의 아버지에게서 분리시키겠다고 하는 자는 침략자입니다. 이러한 것, 공산주의가 국제주의를 부르짖으며 우리 민족을 분열시키고 민족주의를 없애려고 하는 것은 우리 민족에 대한 침략이며 우리 조국을 공격하려는 자이므로 우리는 이 침략에 절대적으로 저항하지 않으면 안 됩니다. 이 침략에 대항하러 한다면 우리는 민족적으로 일치단결하여 민족주의라는 사상으로써 철저히 대항하지 않으면 안 되는 것입니다.⁵⁾

또한 안호상은 ‘신라민주주의’와 구미 민주주의의 기본 이념의 차이를 다음과 같이 이야기하여 그것이 한국 고유의 사상이라는 것을 강조하였다.

… 민주적 민족교육 즉 민주적 민족국가는 어떠한 것인가 하면 자유와 진리와 공정, 이것이 신라식 (민주주의)이며 오늘의 대한민국식 민주주의라고 저는 생각합니다. 유럽에서 민주주의라고 하면 최초로 나오는 말이 자유와 평등과 박애입니다. 그러나 자유와 평등과 박애라는 말은 좋은 것처럼 들리지만 철학적, 과학적, 정치적으로 보면 박애와 평등이라는 말은 막연하며, …(이하 생략)…⁶⁾

단 여기에서의 한계에 대해서도 고찰해 둘 필요가 있다. 즉 급속히 첨예화하는 이데올로기 대립 아래에서 ‘민주적 민족교육’의 주체성을 주장하면 할수록 한반도의 남북 관계에서 북한에 대한 비판을 증폭시키게 된다는 점이다. 안호상은 문교부장관 당시 “… 공산주의가 국제주의를 부르짖어 우리 민족을 분단시키고 민족주의를 없애겠다고 함은 우리 민족에 대한 침략이며 우리 조국을 공격하려는 자이므로 우리들은 절대적으로 저항하지 않으면 안 됩니다.”⁷⁾고 발언하였다. 여기에 단적으로 나타나듯이, 독자적인 ‘민주적 민족주의’를 표방하는 한민족국가·대한민국으로부터 서구적 공산주의에 의해 억지로 분열‘되어 있는’ 것이 북한 정부라는 발상에 입각해 있는 것이며, 이러한 주장은 한국 전쟁의 발발과 함께 ‘創史’의 사고와 통합되어 보다 명쾌해진다.

앞서 서술한 국사관은 정부 수립 이후 문교부 산하의 ‘국사편찬위원회’로 개편되어 (1949년) 대통령령에 기반한 사료수집·국사편찬 기관이 되었다.

3) 한국전쟁 ~ 1950년대 - ‘反共’·‘防日’·‘道義教育’ -

1950년 6월 25일에 발발한 한국전쟁은 그 후 한국 역사교육에서 이데올로기 취급방

5) <위 글> 14

6) <위 글> 16~18

7) 안호상, 1949 <민주적 민족교육의 이념(강연속기)> 문교부 기획과 《민주적 민족교육연구 (1)》 14~15

식을 결정하는 계기가 되었다. 그것은 첫째로 ‘세계와 연대한 반공주의’이며, 둘째로 일본에서의 제국주의 부활과 그 국내 유입을 막는 ‘防日’이다. 이 시기 한국의 교육에서 가장 중시된 것이 이른바 ‘道義教育’, 즉 한국 국민으로서의 도덕성 함양이었다. 역사 교육은 ‘道義’의 내용을 지탱하는 한민족 정체성의 근원이 정당함을 이해하기 위하여 존재하고 있었다.

한국전쟁이 북한 대 한국이라는 구도가 아니라 북한 대 국제연합군(그 일부로서 한국군이 참가하였다)이었던 점은 한국에 커다란 의미가 있었다. 한국전쟁 중 ‘전시교육’에서는 국제연합군이 한국 편에 있다는 것이 강조되어 외국 군대가 바로 이웃에 있다는 데 대한 경의와 친근한 모습을 교재화한 것이 많았다.

1951년 2월 16일 제2대 문교부장관 백낙준은 <전시하 교육 특별조치>를 발표하였다. ‘전시교육’의 중점 목표를 “별공 필승의 신념을 배양하고 戰局과 국제 집단 안전보장의 인식을 명확히 하여 전시생활을 지도한다.”⁸⁾로 정하여 철저한 반공교육을 명확히 하였다. 이와 아울러 《전시독본》이라는 전시교육용 교재가 만들어졌고,⁹⁾ 나아가 교사용 <전시학습지도요령>이 발간되었다. 여기에는 학습 목표로서 아래의 내용이 제시되어 있다.

- (가) 대한민국은 민주의 성체로서 민주주의의 국가 건설에 모든 희생을 바치고 있다. 따라서 교육은 민주주의에 대한 확고한 이해 인식과 민주주의 생활의 실천을 내용으로 하지 않으면 아니 된다.
- (나) 우리들은 현재 북한 괴뢰군, 중공군과 싸우고 있다. 따라서 교육은 현재의 戰局을 정확히 파악하여 별공 필승의 신념을 견지하는 내용을 목표로 한다.
- (다) 현재 우리나라에는 국제연합군이 동원되어 싸우고 있다. 이는 세계사상 최초의 일이며 집단안

8) 韓國教育十年史刊行會 편, 《앞 책》 137

9) 전시교재는 초등학교용 《전시생활》(1)~(3), 각 3책씩과 중학교용 《전시독본》 3책의 합계 12책이 편집되었다. 아래 표와 같이 각각 교과서 항목별로 전쟁을 교과서에서 교재화하였다고 할 수 있는 단어가 들어가 있다.

	1집	2집	3집
전시생활(1) 【국민학교 1,2학년용】	비행기	탱크	군함
전시생활(2) 【국민학교 3,4학년용】	싸우는 우리나라	우리들은 반드시 이긴다	용감한 우리 동포
전시생활(3) 【국민학교 5,6학년용】	우리나라와 국제연합	국군과 국제연합군은 어떻게 싸우는가?	우리들도 싸운다
전시독본 【중학교용】	침략자는 누구인가?	자유와 투쟁	동포를 돕는 정신

*유봉호, 1992 《한국교육과정사연구》(교학출판사, 서울) 308

전보장의 필요와 집단안전보장을 위해 공헌할 수 있는 소지를 배양하는 내용을 교육목표로 한다.¹⁰⁾

이처럼 전시교육에서의 반공교육은 국제연합군이 한국 측에 서서 참전하고 있는 상황 그 자체를 교육 내용에 넣음으로써, ‘52개국’(국제연합)이 지원하고 있는 한국이 한반도에서 정당성을 가진 정부임을 인식시키려는 의도가 있었다고 할 수 있을 것이다.

또 백낙준은 “... 공산도배의 침략적 행위로 우리가 지켜 온 모든 道義感이 파괴되어 버리고 더욱이 우리의 인간으로서의 지성과 인격을 파멸시키려는 행동이 우리나라에서 진행되고 있으므로 우리들은 道の 문제를 생각하게 된 것이다.”¹¹⁾라고 말하여 전통적 도덕의 부활을 ‘도의교육’, 즉 도덕교육을 통해 행하도록 한 것이다.

이러한 ‘도의교육’에 관한 제언은 제 3대 문교부장관 김법린의 시기에 본격적으로 실시되기에 이르렀다.

‘도의교육’의 추진과 관련해서 김법린은 1953년 9월 25일 서울 남산국민학교에서 개최된 전국장학관회의에서 학생의 풍기문란에 대해, “(학생이) 평소 道義 생활을 실천할 수 있도록 일대 반성을 가함과 동시에 교외 생활지도 조직을 강화하여 학생의 불량화를 방지하고 건전한 학도 기풍을 수립해야 한다.”고 말하고, “학생생활 지도를 적절히 행하여 학생 풍기가 문란한 경우에는 그 모든 책임을 학교 책임자와 담당교사에게 물을 방침입니다.”¹²⁾라고 강경한 방침을 보이며 철저한 추진을 지시하였다.

한국전쟁의 휴전 이후 ‘반공’과 나란히 ‘防日’이라는 관념이 교육 실천 연구에 드러나게 되었다. 防日은 국내에 아직도 존재하는 식민지 시기 ‘잔재’의 불식과 주체성의 회복을 이념으로 한 것이다. 이 점에 관해서 사카이(坂井)는 “일본을 위협시하도록 선동함으로써 국가의식의 양양을 꾀하려는 의도가 있었다.”¹³⁾고 언급하였다. 여기서는 그 견해를

10) 韓國教育十年史刊行會 편, 《앞 책》 139

11) 백낙준, 1953 <道義教育序言> 《교육문화》, 1953년 11월호 (한국교육문화협회), 3.

백낙준은 이 때 이미 문교부 장관에서 퇴임하였지만 퇴임 후에도 제7회(과리, 1952년 11월) 및 제8회(우루과이 몬테비데오, 1954년 11월) 유네스코 총회에 대한민국 수석대표로서 참가하였고 서울시교육회장(1953년 6월~1956년 9월, 2기), 대한교육연합회회장(1956년 8월~1958년 5월), 연세대학교 초대 총장(1957년 1월~1960년 7월)을 역임하는 등 한국 교육계에서는 지속적으로 커다란 존재였다. 또 아시아반공대회 대한민국 수석대표(1958년 3월), 반공연맹 아시아지구 제5회 총회 의장(1959년 6월) 등 반공산주의 정치활동도 활발히 전개하여 결국 1960년 7월 한국 참의원 선거(당시는 이원제)에 서울 지구에서 1위로 당선, 같은 해 8월부터 61년 5월까지 참의원 의장을 지내는 등 정계에서도 큰 힘을 지닌 인물이었다(백낙준, 《앞 책》 약력, 16~18)

12) 서울특별시교육회, 《앞 책》 144~145

전제로 하면서, 국가의 정책적 의도가 교육현장에 어떻게 전달되고 있었는가에 주목하여 ‘반공’과 ‘防日’을 개념으로서 분리한 의미에 대해 좀 더 깊게 살펴보겠다.

反共·防日 교육은 ‘도의교육’의 일환으로 행해졌다. 이 때 도의교육은 교과를 통합하는 개념으로 사용되고 있었으며 다른 교과와 병치하는 발상으로 사용되지는 않았다. 일본의 전후 민주주의 교육에서 社會科와 理科 등 종래의 분과적 발상(사회과의 경우 지리·역사처럼 세분화되어 아이들에게 ‘교과’로서 제공되는 것)에서 전환하여 통합교과가 탄생하였는데 이는 한국에서도 마찬가지였다. 그런데 한국전쟁 후에는 이들 통합교과보다 한층 상위의 개념으로서 ‘도의교육’을 전면으로 내세워 추진한 것이다.

2. 성립 초기 ‘社會生活科’의 역사교육

—金聖翼 실천 ‘오랑캐와 싸운 고려’의 사례

이어서 수업 실천 사례에서 메타 인식을 생각하여 보겠다. 여기서는 1장에서 주장한 ‘세로’의 사관, ‘가로’의 사관이 성립한 시기인 한국전쟁 휴전 직후인 1950년대에 어떠한 수업 실천이 구상되었는지에 대해 ‘사회생활과’의 국사 학습 지도안을 통하여 검토해 보겠다.¹⁴⁾

서울대학교 사범대학 부속중학교 교사인 김성익은 중학 1년생 《국사》의 <여진족과 싸운 고려> 단원의 실천에서, 단원 설정의 이유를 ‘우리나라의 현실’과 ‘학생의 상태’로 나누어 각각 다음과 같이 쓰고 있다.

우리나라의 現實

- ㄱ. 우리나라는 今世紀 初頭에 이르기까지 悠久한 歷史 時代를 通하여 古代的 封建的 社會生活를 持續하여 온 나라로서 解放을 契機로 하여 現代 民主社會 實現의 大業에 當面하고 있는 것이다.
- ㄴ. 그러나 이 史上 一大 轉換期에 際하여 國土가 兩斷되므로 政治 經濟 社會 文化 全面에 걸쳐서 現代化의 大業은 絶大할 支障에 直面하고 말았다.
- ㄷ. 뿐만 아니라 6·25動亂은 待望의 國土統一을 한 걸음 더 멀리하여 놓았으며 北韓 傀儡의 暴政과 動亂은 不自然한 人口의 移動을 促發하여 重大한 諸問題를 加重하였고 傀儡 再侵의 威脅은 國民生活上 莫大한 精神的 物質的 負擔을 强要하고 있다.
- ㄹ. 그러므로 우리의 思考와 生活上의 封建的 要素를 除去하며 大陸의 蘇·中·北韓 共產勢力을 排

13) 坂井俊樹, 2003 《現代韓國における歴史教育の成立と葛藤》(御茶の水書房) 73.

14) 이 지도안은 역사교육연구회 편, 1957 《역사교육》 2, 32~41에 게재되어 있다.

除하여야 함은 우리나라 現代化 民主化 그리고 民族再生의 唯一한 活路로 되어 있는 것이다.

學生의 狀態

- ㄱ. 學生들은 社會 家庭 學校를 통한 生活 속에서 滔滔한 民主化 運動과 어른 世代의 執拗한 封建的 思考와 生活 習慣 속에서 成長하여 왔으므로 體驗을 통하여 不透明 不鮮明하나마 그들대로의 轉換期的 苦悶을 맞보고 있는 것이며 生活의 民主化를 熱望하고 있다.
- ㄴ. 學生들은 6·25 事變을 통하여 갖은 苦楚를 몸소 겪었다. 가족을 여의고 住宅 家藏什物을 喪失하였으며 殘留 避難을 莫論하고 死線을 突破하지 않은 者가 없다.
- ㄷ. 그러므로 이들은 國土統一의 緊急함을 認識함과 아울러 侵略에 대한 旺盛한 敵愾心과 國防에 대한 義務感을 體驗을 통하여 堅持하고 있다.
- ㄹ. 學生들은 國民學校 國史 課程에서 國史의 大綱을 學習하였으며 本校 入學 後 新羅統一기까지 的 國史를 一般 程度를 높여서 學習하였다. 이리하여 學生들은 우리나라의 앞으로 나아갈 方向 및 우리가 가져야 할 幸福에 對하여 그들대로의 見解를 어렵듯하나마 가지고 있는 것이다.
- ㅁ. 本 單元은 先人들이 우리 過去 生活의 體制를 一旦 完成하였으며, 國土를 開拓하고 守護하여 그들로서의 國家的 理想을 實現시켜 온 하나의 過程이다. 그러므로 學生들은 이 單元 學習을 통하여 先人들의 業績을 追慕할 것이며, 學生들 自身이 지니고 있는 國家的 理想의 實現을 爲 하여는 解決하여야 할 여러 가지 問題가 있는 것임을 알고, 마땅히 하여야 할 바에 對하여 眞摯하게 討究하여 볼 것이다.

이 수업에서는 위와 같이 자신이 체험한 전쟁(한국전쟁)을 고려시대의 전쟁과 비교하여 국토방위 본연의 모습을 찾아가는 구성을 의도하고 있다. 공산주의의 ‘위협’은, 한국 전쟁으로 아이들이 입은 ‘죽음으로 가족과 헤어지거나’, ‘주택가재를 상실하거나’, ‘잔류·피난한’ 피해의 경험에서 생겨난 것이라 하였고, 학생은 ‘국토통일의 긴급함을 인식’하고 ‘침략에 대한 왕성한 적개심’과 ‘국방에 대한 의무감’을 ‘체험을 통해 견지’하고 있다고 서술하였다. 학습방법에서 ‘전시교육’기부터 특히 왕성하게 강조된 ‘교과서 중심에서 생활 중심 학습으로의 전환’은, 이 경우 전쟁 체험과 그에 따른 폐해로 고통 받는 생활 상황을 기점으로 하여 구성함으로써 확보되었다. 북한에 대한 ‘적개심’은 이데올로기에서 발생한다기보다는 이러한 피해를 입은 직접 체험에서 오는 ‘적개심’으로서 인식되고 있으며, 직접 체험으로부터의 반공 의식 확립을 의도하고 있는 것이 주목된다.

또 수업의 지도과정을 보면 현재와 과거의 의식 비교가 여러 곳에 눈에 띈다.

<本時案>

- 1. 主題名 이웃 나라와의 關係
- 2. 具體 目的

- ㄱ. 우리나라는 恒常 大陸 勢力의 影響을 絶大하게 받아 왔으며 現在와 將來에 있어서도 이러한 關係에서 發生되는 問題의 解決이 國家 發展의 決定的 條件이 되는 것이며 國家는 一瞬도 防

衛態勢를 늦출 수 없음을 認識한다.

- ㄴ. 現在 우리나라의 國土는 先人들의 功의 代價로서 이루어졌음을 認識하며 나아가서 그들에게 感謝하며 欣然히 國土防衛에 一役을 擔當할 覺悟를 갖는다.

3. 指導過程

過程	問題	學習活動	資料·教材	效果의 判定
導入	戰爭의 體 驗 過去의 大 戰爭	6·25動亂의 體驗談을 交換한다 우리나라 過去의 大戰爭에 對하여 이는 대로 말하여 본다.(特히 契丹과의 싸움 에 注意한다)		國土防衛에 對한 關心 은 어떠한가?
展開	高麗初期의 大陸情勢	高麗初期의 大陸情勢에 對한 研究 事 項 發表(第1分團) (五代의 混亂, 契丹族의 成長, 契丹의 建國과 情服, 宋의 建國과 統一, 契丹 과 宋의 關係, 高麗의 北進政策과 親宋 政策) 質疑 應答 및 補充 修正 (미리 作成한 白地圖[白地圖:본격적인 정보를 넣기 위해 國경선, 海안선 등의 윤곽선만 표시한 지도-번역자]와 對照하 여 特히 高麗·契丹 對立에 對하여 充 분히 살펴본다)	教科書 國史 世界史 掛圖 五代情勢圖 高麗初 大陸情勢 圖 歷史附圖 白地圖 地理附圖	塞外民族 活動과 武斷 의 氣風을 理解한다
	契丹의 侵 入 擊退	契丹 侵略의 原因에 對하여 研究 事項 發表(第2分團) (契丹의 中國 征服慾, 麗·宋의 親善關 係, 高麗의 北進 特히 三國時代 隋唐의 侵入과 比較) 質疑 應答 및 補充 修正	教科書 國史 世界史 掛圖 契丹侵入圖 歷史附圖 地理附圖	大陸과 우리나라 關係 의 一般의 性格을 理解 한다 契丹 侵入의 直接 原因 을 理解한다
		契丹의 第1次 侵入에 對하여 研究 事 項 發表(第3分團) (蕭遜寧의 侵入, 徐熙의 抗辯, 兩國의 約定과 그 得失, 江東6州) 質疑 應答 및 補充 修正 白地圖에 學 習 事項을 記入한다. (侵入 經路, 江東6州)	教科書 國史 掛圖 契丹侵入圖 附江東6城	江東6城 開拓에 對하여 確認한다
		契丹의 第2次 侵入에 對하여 研究 事 項을 發表한다 (康兆의 政變, 遼 聖宗의 侵入, 高麗軍 의 奮戰, 遼의 退却) 質疑 應答 및 補充 修正 白地圖에 學習事項을 記入한다(遼의	教科書 國史 掛圖 同前	

		侵入 經路, 顯宗의 播遷 經路, 激戰場 契丹의 第3次 侵入에 對하여 研究事項을 發表한다 (蕭遜寧의 侵入, 姜邯贊의 龜州大捷, 戰爭의 結果) 質疑 應答 및 補充 修正 高麗의 武人精神을 花郎道와 關聯하여 서로 얘기하여 보며 各自의 國防 意識을 높인다 白地圖에 學習事項을 記入한다 (蕭遜寧의 侵入經路·龜州大捷)	教科書 國史 掛圖 同前	高麗 사람들의 國防意識과 우리들의 國防에 대한 關心은 어떠한가
整理	評價	本時 學習事項에 對하여 先生님의 一括的인 口頭 設問에 應答한다. 우리나라 將來 展望에 對하여 先生님의 이야기를 듣는다		

이 시간의 경우, 우선 ‘6·25동란(한국전쟁)의 체험담을 교환’하는 데서 수업이 시작된다. ‘국토방위에 대한 관심’을 ‘효과의 관정’으로서 채택하고 있으므로 후속되는 고려시대의 수업이, 한국전쟁의 ‘체험’을 통해 북한(공산주의)에 대한 ‘국토방위’와 연결되는 것을 학생들로 하여금 의식하게 한다. 그리고 수업 전개 중에서 ‘고려의 무인정신과 화랑도를 연관시켜’ 학생의 공산주의에 대한 ‘방위의식’과 과거 한민족의 사상을 비교 대조하게 함으로써 민족 고유의 가치관을 규범으로 한 ‘각자의 방위의식을 높이는’ 것을 목적으로 하고 있다.¹⁵⁾ 여기에서 한국 고유의 사상을 현대 생활의 가치 규범으로 삼으려는 교육 내용을 볼 수 있다. 한국 고유의 사상이라는 독자적인 것을 채택한 부분에서 안호상이 제창한 ‘민주적 민족교육’과 생활의 규범이라는 부분에서 ‘도의교육’이 통합된 형태를 취하고 있다고 할 수 있다.

한국에서 지향한 민주주의와 한국전쟁에 따른 반공교육의 대두, 그리고 그것이 사회 생활과의 내용에 미친 영향에 대해서는 아래와 같이 정리할 수 있을 것이다.

15) ‘花郎道’는 신라 시대의 교육사상으로 공자의 忠孝思想, 노자의 默言實踐, 석가의 禁惡業善 사상을 융합하여 성립된 것이라고 한다. 화랑도의 일생생활 신조는 ‘事君以忠’, ‘事親以孝’, ‘交友以信’, ‘臨戰無退’, ‘殺生有擇’으로 忠·孝·信의 세 가지 가르침은 유교에서, ‘殺生有擇’은 불교의 교리에서 ‘臨戰無退’는 당시 신라의 상황을 기반으로 합하여진 사상이라고 한다. (南宮勇權, 1995 《교육의 역사 철학적 기초》 (학문사, 서울) 65

① 민주주의의 ‘독자성’과 교육 내용의 변화

건국 초기 안호상 문교부 장관 시기에 지향한 민주주의는, 그 기원에 대해 기본이념인 ‘신라민주주의’와 구미의 민주주의를 대비함으로써 ‘독자성’을 발휘하고자 하였다. 즉 구미 민주주의의 기본개념인 자유·평등·박애를 대신하여 한민족의 구체적 목표로서 ‘자유·공정·진리’를 내걸어 독자성을 호소한 것이다. 교육도 이에 바탕하여 ‘신라민주주의’를 계승하는 ‘민주적 민족교육’이 추진되었다.

그런데 백낙준이 문교부장관에 취임한 이후 한국전쟁을 계기로 그때까지 계승되어 온 문화를 ‘파괴’한 지는 ‘북한 괴뢰’라는 생각이 확대된다. 백낙준은 ‘홍익인간’ 교육 이념의 역사적 해석을 통하여 ‘인류에 공헌하는’ 민주주의 교육을 제창하고, 그때까지의 ‘신라민주주의’보다 글로벌한 관점을 가진 한국 독자의 민주주의 교육을 구상하였다. 또 국제연합이 한국 측으로 참전한 사실을 근거로 하여 ‘국제적으로 승인된 유일한 한반도의 정부’라는 요소에 의해 한국의 정당성을 뒷받침하고자 하였다. ‘전시교재’ 등에서는 일련의 ‘전시교육’을 국제연합·한국군 대 ‘북한괴뢰’·‘중공’군의 구도로 묘사하고, 나아가 전쟁을 ‘생활체험’으로서 교육 내용에 포함시킴으로써 ‘신라민주주의’를 지키고자 한 한국군과 援軍인 국제연합군이 자신의 생활을 ‘파괴하는 침략자’ 공산주의와 싸우고 있음을 아이들에게 인식시키려는 의도가 있었기 때문이라고 생각된다.

그리고 한국전쟁 후에는 ‘생활·문화의 파괴자’ 공산주의 세력에 대항하여 ‘신라민주주의’와 ‘홍익인간’ 교육 이념의 요소를 아울러 지닌, 한국에서 독자적으로 발달해 온 민주주의를 지키고 그 사상을 실천하는 것이 질서를 유지하는 도덕적 ‘진리’가 되어, 민족주의적 교육 내용과 반공주의를 보다 전면에 내세운 ‘한국적’ 민주주의가 형성되었다.

② ‘사회생활과’의 ‘한국적’ 민주주의 인식 형성의 구조

‘사회생활과’는 앞서 말한 것처럼 ‘도의교육’이 가장 강조되어야 할 교과로 자리매김되었다. 이는 ‘사회생활과’가 그 이름대로 사회생활과 가장 관련 있는 교과이며, ‘전시교육’ 이래 특히 강조된 ‘한국적’ 민주주의에 기반한 질서의 형성을 ‘道義’로 하여 그 속에서의 생활 실천을 목표로 하는 교과였기 때문이다.

‘사회생활과’의 국사 수업의 경우 지도안에 있는 것처럼 몇 가지 단계를 거친 인식 형성이 시도되었다. 그리하여 ‘파괴자’ 공산주의로부터 ‘한국적’ 민주주의를 지키고 또 이를 위한 실천적 행동이 질서를 규정하는 규범(‘도의’)으로 이해되는 구조를 가지고 있다.

결국 생활체험과 공동되는 부분을 과거의 역사 事象을 통해 매개하여 장래의 가능성

을 상정토록 하여 자신의 이후 생활에 필요한 것(태도와 가치)을 인식하게 하는 구조가 만들어지는 것이다.

본장의 정리 - 일본에서 고찰하는 한국 역사교육을 이해하기 위한 시각-

이 글에서는 1950년대에 성립된 ‘세로’의 사관, ‘가로’의 사관이라는 구조를 축으로 하여, 특히 위와 같은 구조 성립기의 교육 실천 사례를 통하여 역사 수업에서 ‘경험’과의 관계에 대해 분석을 시도해 보았다. 이를 바탕으로 현대 일본에서 한국의 역사교육을 생각하는 ‘시각’을 정리하면 아래와 같이 생각해 볼 수 있다.

첫째, 한국의 ‘反日 教育’이라고 표현되는 것은 ‘防日’의 교육 정책에서 비롯된 것임을 이해해 둘 필요가 있다. 그리고 이는 ‘修史’의 역사 정책을 일관되게 추진하였다는 사실에서 나온 것이다. 이는 일본의 옛 제국주의적 사고 양식이 식민지에서 해방된 지 얼마 지나지 않았던 한국에 다시 유입되지 못하도록 하기 위한 주체성 회복 정책의 일환이었기에, 일본에 대한 단순한 반발과는 달리 오히려 ‘내부 문제’의 해결을 포함한 것이었다. 한국에서는 무의식적으로 ‘일본적인 요소’가 들어올 가능성을 경계한 상황에 대하여 일본에서는 당시부터 ‘반일’로 파악한 바가 있다.

둘째로, “정권이 ‘반일’을 이용하여 정권 유지를 꾀하였다”는 견해에 대해서이다. 이는 어떤 의미에서는 사실을 포함하고 있지만, 상황을 정확하게 표현하는 말이라고는 생각하지 않는다. 즉 앞서 서술한 바에서 나타나듯이, 정권 유지에 활용하려고 한다면 源流로서 일본적인 것을 ‘경계’하는 구조가 기저에 존재해야 하고, 더구나 일본적인 것의 불식을 달성하였다는 사실이 어디에도 존재하지 않는다는 점이다. 여러 여론조사 결과 한국인의 태반이 ‘과거는 청산되지 않았다’고 하지만 일본인은 그렇게까지는 생각하고 있지 않다는 데이터가 나타나 있다. 이는 ‘세로’의 사관이 계속 생겨나고 있는 한국으로서는, 일본이 해결의 근거로서 자주 이야기하는 1965년 한일기본조약이 ‘세로’의 사관보다 ‘가로’의 사관이 중시되어 온 과정에 의해 존재하고 있는 것에 불과하고, 해방 직후부터 계속된 ‘세로’의 사관 그 자체가 해소된 것은 아니라고 파악하고 있기 때문이다.

셋째로, ‘한국적’인 민주주의에서 역사의 ‘교육적 가치’의 중요성에 대해서이다. 김성익의 실천에서 볼 수 있었던 것으로서, 현장에서든 민주주의와 민족주의를 같은 뜻으로 받아들여 ‘한국적’인 민주주의 아래 공산주의로부터 그것을 ‘지키는’ 한국인을 육성하기

에 힘을 기울이고 있었다. ‘사회생활과’에 반공 교육과 ‘도의교육’이 통합되어 있던 것도, ‘사회생활과’가 공산주의에 대한 대항 의식과 질서의 규범으로서의 ‘한국적’ 민주주의 의식의 육성이라는 성격을 지니고 있었기 때문이라고 생각된다.

김성익의 실천에서 역사 학습은 당시의 상황과 장래의 바람직한 모습을 생각하기 위한 ‘매개’로서 존재하고 있었다. 이 점에서 ‘한국적’ 민주주의의 기반은 역사적 사상에 의거한 것이므로 ‘사회생활과’는 ‘한국적’ 민주주의 학습을 위한 가장 효율적인 교과였다고도 할 수 있다. 현재도 한국에서 역사 교육이 계속 중시되고 있는 이유의 하나로서, 역사에 뿌리를 둔 ‘한국적’ 민주주의가 시대의 요청에 따라 변화하면서도 한국인의 정체성을 형성하는 것으로서 계속적으로 존재하고 있다는 점을 지적할 수 있지 않을까. 즉 과거의 역사 事象이 현대 생활과 괴리되어 있는 것이 아니라 현대적 사회생활 개선에 ‘교훈’으로서 기능하며, 현대 생활과 과거의 역사 事象이 상호 연관을 가지고 있다는 의식을 갖게끔 하는 것이다. 이를 통하여 자기 스스로가 과거를 계승하고 있다는 의식이 생겨나고, 그리하여 자신이 살고 있는 한국은 과거를 계승하고 있는 민족국가라고 아이들에게 인식시키는 것이 가능하게 된다. 이렇게 자신의 생활 현실에서 한국의 ‘정통성’ 인식을 형성케 하는 것이 역사교육에 요구되었고, 때문에 역사교육이 중시되는 ‘구조’가 성립되었다고 해도 과언이 아닐 것이다.

Ⅱ. 교육투쟁의 논리 - 진보적 교육학자 무나카타 세이야(宗像誠也)의 ‘국민의 교육권’론을 중심으로 -

이번 장에서는 한국 국내의 상황을 논한 제 I 장과 시각을 바꾸어, 1980년대 일본의 역사교과서가 국제문제화하기 이전에 ‘진보적’ 교육학자 무나카타 세이야(宗像誠也)의 ‘국민의 교육권’론을 둘러싼 일본 국내에서의 교과서 검정제도를 둘러싸고 재판에까지 회부된 前史에 대해 고찰한다. 그런데 교과서 문제는 국내문제로서 먼저 시작되었다. 1965년 이에나가 사부로(家永三郎, 東京教育大學)는 자신이 집필한 사회교과서가 문부성 검정에 의해 왜곡되자, 검정은 일본국 헌법에서 금지한 검열에 해당하는 것이라 하여 국가를 제소하였다. 그리고 문제는 교과서 내용의 시비 문제를 넘어서 도대체 국가는 어디까지 교육에 개입할 권한을 갖는가, 교육할 권리와 받을 권리는 어디에 있는 것인가라는 문제로까지 전개되었다. 그때 이에나가를 지원하는 측으로 법정에서 교육할 권리와

받을 권리는 국가가 아니라 국민에게 있다는 ‘국민의 교육권’론을 주장했던 것이 바로 무나카타 세이야(宗像誠也, 東京大學 교육행정학, 1908~1970년)이다. 실제로 이에나가 재판의 판결이 ‘국민의 교육권’을 둘러싼 형태로 행해졌던 사실을 생각하면, 교육권을 둘러싼 문제는 바로 재판을 규정한 틀이었다고 할 수 있다. 이 글은 1980년대 이후 국제 문제화한 교과서 문제를 직접 다루는 것이 아니라, 그 前史로서 논쟁되어 왔던 교육권을 둘러싼 문제를 그 제기자인 무나카타 세이야를 통하여 보고자 하는 것이다. 우선 구체적인 과제 설정에 들어가기 전에 우선 몇 가지를 확인하면서 시작하겠다.

무나카타 세이야는 이에나가 교과서재판에 참가하기 전 이미 국가를 상대로 재판투쟁을 하고 있었다. 1950년대 후반 교사의 근무평정을 둘러싼 재판(근평투쟁), 중학교 일제 학력테스트를 둘러싼 재판(학테투쟁)이 그것이다. 무나카타는 이를 교육에 대한 국가 통제화의 움직임으로 간주하고 ‘국민의 교육권’을 여기에 대치시켰다. 따라서 무나카타가 이에나가 재판에 참가한 것은 두 가지 재판투쟁의 연장선상에 있었다. 이 글의 제목에 들어있는 교육투쟁이라는 말은 교과서재판을 포함한 포괄적인 의미를 담고 있다.

주지하듯이 전후 일본 교육의 역사는 문부성과 일본교직원조합(日教組)의 대립의 역사였다. 日教組는 이에나가 재판을 지원하는 측에 섰는데, 무나카타 세이야는 바로 日教組의 브레인이었다. 그런데 무나카타가 주장한 ‘국민의 교육권’론이란 무엇일까? 결론부터 말하면, 일본국헌법(1946년) 및 교육기본법(1947년)을 근거로 하여 교육의 주체는 국가가 아니라 국민에 있다는 것, 특히 국가는 국민의 내면 및 가치영역에 개입할 수 없다는 주장이다. 요컨대 “文部省이라는 관청이 국민의 가치관을 결정해도 되는가?”라는 것이었다. 여기에서 읽혀지는 무나카타의 이미지는 국가라는 존재를 오로지 부정하는 자세이다.

그러나 본장에 보이듯이 무나카타에게 국가는 부정의 대상이 아니라 지속적인 모색의 대상이었다. 예컨대 1955년 기요세 이치로(清瀬一郎, 문부대신·자민당)는 교육기본법에 국가가 빠져있다는 이유로 개정론을 제기하였다. 무나카타는 이에 대하여 “도대체 교육기본법에 국가가 나오지 않는 것이 정말인가. … 교육기본법은 모두로 하여금 국가건설에 봉사하도록 하기 위한 것이다.”¹⁶⁾라고 서술하고 있다. 동 시대의 진보적 지식인 히다카 로쿠로(日高六郎, 東京大學·사회학)는 당시 이러한 상황을 다음과 같이 지적하고 있다. 즉 대립하는 보수파·진보파 쌍방이 ‘애국심’이라는 “동일한 상징을 둘러싸고 쟁탈전

16) 宗像, 1956 <教育と‘國’の意味> 《教育》 1956년 4월호(1975 《宗像誠也教育學著作集》(青木書店) 3, 71) 이하에서는 《著作集》으로 약칭함.

을 벌이고 있다.”¹⁷⁾고 후술하듯이 무나카타가 말하는 “참된 애국심은 인간 존엄의 확립과 일치한다.”는 것이었다. 이러한 언술만을 통하여 우선적으로 알 수 있는 것은 ‘인간의 존엄’이라는 보편주의적 이념과 결합한 ‘애국심’=내셔널리즘이다.

또 한 가지 일견 기묘하게 보이는 것은 무나카타가 헌법·교육기본법에 바탕한 교육투쟁의 ‘한계’에 대하여 서술하고 있는 점이다. 한계라 함은 “요컨대 시민법이라는 씨름판 위에서의 씨름이다. 헌법·교육기본법은 사회주의법이 아니다. 재판에서 … 노동자 계급이 인류를 해방시킬 계급이라고는 말할 수 없다.”라고 말한 점이다.¹⁸⁾ 후술하겠지만 무나카타가 전망한 것은 근대(자본주의) 이후로서의 사회주의였다. 그런 그가 근대시민법이라고 할 수 있는 헌법·교육기본법을 사수하는 구도가 여기에 있다. 달리 말하면 그가 본래 겨냥해야 할 지점은 헌법·교육기본법과는 다른 데 있었다. 그것은 또한 교육투쟁의 한가운데서도 자각되었고 또한 공개적으로 주장되기도 한 것이다.

이상에서 확인할 수 있는 것은 무나카타의 사고는 보편주의와 내셔널리즘, 그리고 사회주의와의 결합이다. 무나카타의 ‘국민의 교육권’론은 이 세 가지를 집약시킨 것이라고 할 수 있다. 이하에서는 이 세 가지의 결합방식과 그것이 ‘국민의 교육권’론으로 집약되어 가는 과정을 살펴보겠다.¹⁹⁾ 우선 무나카타가 전후에 어떻게 출발했는지 살펴보자.

빈번하게 인용하는 다음의 문헌에 대해서는 아래와 같이 줄여 쓰고 본문에 전거를 표시할 것이다. 宗像, 1958 《私の教育宣言》(岩波新書) → 《宣言》으로, 宗像, 1961 《教育と教育政策》(岩波新書) → 《教育政策》.

17) 日高六郎, 1970 <國民教育論をめぐって> 《日高六郎教育論集》(一ツ橋書房) 303. 처음 게재는 《思想》(1961. 4)

18) 宗像, 1969 <アンチ教育行政學と教育裁判> 《1968年度國民教育研究所年報》 11

19) 전후의 무나카타에 대한 본격적인 연구는 없지만 무나카타를 포함한 좌파 지식인 일반의 내셔널리즘에 대해서는 小熊英二, 2002 《‘民主’と‘愛國’》(新曜社)가 있다. 이 책은 ‘민주’와 ‘애국’이 공존하는 ‘제1의 전후’, 1960년대 이후, 양자가 분열하는 ‘제2의 전후’라는 구도를 통하여 전후 일본의 내셔널리즘의 전개를 설명한 것이다. 다만 이 책의 역점은 언설 구도의 분석에 있기 때문에 지식인 한명씩에게 적용해보면 설명불가능한 事象도 존재한다. 또 ‘제1의 전후’에서 언급된 개별 지식인이 ‘제2의 전후’에는 거의 등장하지 않는 등, 취급 대상의 불균형이 엿보인다. 굳이 ‘민주’와 ‘애국’에 입각한 형태로 무나카타를 본다면, 양자는 사회주의를 매개로 일관되게 결합되어 있고, 1960년대 이후 오히려 강화된다. 그리고 그것이 바로 무나카타에 의해 개념화된 ‘국민의 교육권’론이었다. 덧붙이자면 이 글에서는 사실관계 서술에서 小熊의 책과 중복되는 점이 많이 있다. 예컨대 좌파의 헌법·교육기본법에 대한 평가의 추이가 그것인데, 이는 小熊의 지적이 아니라도 사료 상으로 확인할 수 있는 것이기도 하다. 논의를 전개할 때 역시 사료 인용을 수반한 확인 사항은 존재한다. 이 경우 小熊와의 참조 관계를 일일이 밝히지는 않았다.

1. 무나카타의 전후 출발

1) ‘신교육’에 대한 인식

우선 무나카타의 위치를 측정하기 위하여 1946년 미국 교육사절단의 보고서에 대한 평가를 살펴보자. 두말할 나위 없이 이 보고서는 전후 교육개혁의 원점이 되었다. 나중에 행한 발언이지만 무나카타는 그 당시의 반응을 네 가지로 정리하고 있다.(《教育政策》 16~17)²⁰⁾

- ① 여전히 ‘國體 수호의 교육’을 고집하는 보수적인 태도. 당시의 정부
- ② 전면적인 긍정. 미국 교육학을 직수입한 ‘신교육’론자
- ③ 본질적으로 ‘反사회주의’. 미국 제국주의의 지배를 용이하게 하기 위한 ‘윤희유’에 불과하다고 보는 입장. 야가와 도쿠미쓰(矢川徳光)로 대표되는 일본공산당계의 교육학자.

④ 발전적 계기를 가지고 있다고 평가하고 ‘비관적으로 섭취해야 한다’는 입장. 무나카타의 입장

이상을 정리하면, 방향은 반대지만 부정적 입장이라는 점에서는 같았던 정부(①)와 공산당(③), 이와는 대조적으로 전면적 긍정이었던 대다수의 교육학자(②), 무나카타의 입장은 이 모두와도 다른 ‘비관적 섭취’(④)였다. 무나카타의 입장은 보고서의 “‘18세기적 자유주의’를 지양하고 넓은 의미에서의 사회주의화”를 지향하는 것이었다고 한다. ‘넓은 의미에서의’라고 했듯이, 그의 입장은 마르크스주의 그 자체는 아니다.(“플러스X”, 후술함.)

본격적인 고찰에 들어가기 전에 한 가지 더 사절단의 보고서에 대한 평가를 살펴보자. 이것도 후년의 회상이지만, 무나카타는 보고서를 접했을 때 ‘해방의 선언’을 들었다고 표현한다.²¹⁾ 단 핵심 내용에 대해서는 “그리 새로운 것은 아니었다.”는 부정적인 입장이었다. 그는 戰前부터 미국의 교육을 알고 있었다. 그렇기 때문에 일본이 이를 도입하는데 대해 “도저히 불가능한 것은 아닐까”라고 생각했다고 한다. 전술한 ‘비관적 섭취’라는 입장과도 관계되지만, 무나카타의 평가는 보고서가 제시하는 이념과 패전 일본의 현

20) 宗像, 1957 <戰後教育の歴史> 《日本の教育》(毎日新聞社) 8쪽 이하에서 보충함.

21) 宗像, 1950 <教育使節團とその後> 《6・3教室》(《著作集》 3, 106~)

실 그 사이의 간극에 초점이 있었다. 그리고 이 간극을 불러온 것이 바로 무나카타가 말하는 일본의 ‘후진성’, ‘봉건유제’이다.

무나카타는 패전 직후의 일본 사회를 <전근대/근대/근대이후>의 3자 병립상태로 보고 있다.²²⁾ 이는 <봉건유제/18세기적 자유주의·개인주의적 근대/사회주의적 단계>라고도 표현되었다. 패전 일본에서 봉건유제를 간파하는 데서도 드러나듯이 무나카타의 일본사회관은 마르크스주의 講座派의 그것이다. 실제로 무나카타는 일본에서의 근대 시민혁명(明治維新)은 ‘불철저’했기 때문에 절대주의적인 교육으로 전락했다고 본다.(教育勸語, 1890년) 그러나 무나카타는 패전 후의 현재에 근대 시민혁명을 다시 제대로 하자고 말하지는 않는다. 그렇기에는 “세계의 역사가 너무 진전되어 버렸기” 때문이라고 한다. 그는 공산주의 대국이 현재 존재하고 또한 자유주의 국가에서조차 국가관리화의 경향이 나타나고 있는 현재(미국의 뉴딜 등), “분명히 세계는 개인주의에서 사회주의적인 방향으로 옮겨가고 있다.” 그리고 패전 일본이 빈약한 자원, 너무 많은 인구를 가지고 있는 이상 “계획경제의 필연성을 의심할 수 없다.” 따라서 필요한 것은 “역사의 단계를 천천히 경과하는” 것이 아니라 “개인주의적 근대를 빨리 졸업하고 사회주의적인 단계로 나아가는” 것, 그리고 우선은 봉건유제의 불식에서 시작한 이상 “역사의 3단 도약”이라고 말하였다.

이러한 입장에서 보자면, 막 공포된 교육기본법은 “역사의 발전단계로부터 벗어난” 것, “뛰어넘어야 할 한 단계”로 평가된다.²³⁾ 그는 교육기본법이 근대 시민사회의 이념을 선언한 데 불과하다고 보고, 세계사의 단계는 이제 그것을 어떻게 실현할 것인가에 있다고 하였다. 이러한 평가는 일본국 헌법에 대해서도 마찬가지이다. 무나카타는 개인 비용이 전혀 들지 않는 公費教育制의 도입이야말로 헌법의 ‘논리적 귀결’일 터라고 말한다. 이를 ‘교육에서의 사회주의’라고 표현하고 있다.²⁴⁾ 이러한 인식의 근저에는 세계사적 추세인 ‘근대’의 한계에 대한 인식이 있었다. 즉 “이미 세계의 역사는 근대 개인주의의 파탄을 경험하였고 근대 이후로의 발걸음을 재촉하고 있다. 개인 존엄의 확립은 근대의 큰 역할이었지만 지금은 이미 개인 존엄의 확립을 유지하는 것 자체가 근대적 개인주의로는 불가능하게 되었다.”²⁵⁾ 앞서 언급한 ‘18세기적 자유주의의 지양’, 보고서 이념의 ‘비판적 섭취’라는 자세는 이러한 근대 이후로서의 사회주의를 전망한 것이었다.

22) 이하는 宗像, 1948 《教育の再建》, 河出書房(《著作集》 2, 26~27, 52)

23) 宗像, 1952 <教育基本法> 《教育科學辭典》(宗像 외 편, 朝倉書房), 161

24) 宗像, 1951 <教育政策> 《教育大學講座》 7, 金子書房(《著作集》 3, 128)

25) 宗像, 1950 《教育研究法》, 河出書房(《著作集》 1, 111)

그러나 아무리 근대 이후를 전망해 보아도 현실의 일본은 봉건유제가 농후한 사회로 간주되었다. 따라서 봉건유제의 불식이 당연한 과제가 되었는데, 이를 위해서는 미국 교육학을 직수입하는 것은 불가하다고 보았다. 이는 미국에 “봉건제도의 역사가 없었기” 때문이었다.²⁶⁾ 그리고 봉건유제 불식을 위해서라도 주장된 것이 ‘정치와 교육’의 관계이다. 무나카타는 봉건유제 불식을 위해서 ‘사회제도의 개혁’이 요구되는 한편 제도를 지탱하는 ‘심성의 개조’가 필요하다고 주장하였다. 전자가 정치의 역할이라면 후자는 교육의 역할에 해당한다. 중요한 것은 양자의 관계가 ‘並進’이라는 것으로, “우열의 상하관계는 존재하지 않는다”고 본 점이다. 결국 양자는 ‘自律’적인 관계이며, 그 위에서 상호작용해야 비로소 이상적 사회건설로 나아간다고 보았다. 이러한 ‘정치와 교육’의 관계 규정에서 보자면 이후의 보수정권이 전개한 교육정책은 바로 정치에 의한 교육의 종속화로 간주된다. 이 점은 후술하기로 하고, 우선 이러한 관점에서 무나카타가 기대했던 것이 교육위원회였다. 그렇기 때문에 교육위원회의 성격을 둘러싼 정부와의 공방은 무나카타에게 하나의 전기를 가져다주게 된다.

2) 轉機로서의 교육위원회 일제 설치(1952년)

미국 교육사절단 보고서에 기초하여 1948년 교육위원회법이 제정되었다. 이에 따르면 교육위원회는 원칙적으로 모든 지방자치체에 설치되고, 주민에 의한 직접선거를 통하여 선출된 교육위원으로 구성되며, 교육내용에서 교원 인선에 이르기까지 광범위한 권한을 갖는다고 규정되었다. 1954년 보수정권에 의해 임명제로 개정되었지만 발족 당시는 공선제였다. 바로 공선제라는 점에 교육위원회제의 안목이 있었다. 즉 교육에 관한 의사결정의 주체를 인민 자신이 갖는다는 것이다.

무나카타가 교육위원회제를 중시한 것도 무엇보다 이 점에 있었다.²⁷⁾ 그는 戰前 일본의 교육 주체가 국가(관료)였기 때문에 국민은 자주성을 상실하고 패전에 이르게 되었다고 간주하였다. 그런 의미에서 인민 주체를 제도화한 교육위원회야말로 교육 민주화의 상징이며 일본 민주화의 상징이 되었다. 둘째, 교육위원회가 일반 행정·의회로부터 독립된 조직이었기 때문이다. 교육의 정치로부터의 자율화를 제도적으로 실현한 것이었기

26) 宗像, 1948 《教育の再建》 2, 12

27) 宗像, 1946 <誰が教育者か> 《教育研究》 1946년 9월호 (《著作集》 3, 9~11); 宗像, 1948 <教育委員會法の問題点> 《時事通信内外教育版》 1948년 8월 (《著作集》 3, 25)

때문이다.

그러나 실제로 무나카타에게는 기대보다 우려가 더 많았다. 일본과 미국에서는 ‘전혀 다른 기반’, 즉 일본에는 봉건유제가 농후했기 때문이다.²⁸⁾ 일본의 민주화 상황에서 그대로 교육위원회제를 실시해 버리면 “보스가 이를 장악하여 마음대로 농단할 것이 우려된다.”고 하였다. 무나카타가 여기서 말하는 ‘보스’란 ‘봉건적 세력을 대표하는’ 자로서, ‘관료 지배보다 더욱 나쁜’ 것으로 간주하였다. 따라서 보스의 진출을 막기 위해서라도 ‘진보적 세력의 결집’이 역설되어야 한다. 그렇지만 최종적인 판단을 내리는 것은 유권자인 국민이며 국민도 역시 ‘봉건제도의 찌꺼기’가 남아있는 존재이다. 따라서 무나카타는 긴 시간에 걸친 계몽이 필요하며 교육위원회제 도입은 점진적으로 진척시켜야 한다고 주장하였다.

실제로 교육위원회는 재정상의 문제로 인해 都道府縣 등 상위의 행정 단위에서부터 먼저 설치되었고, 市町村을 포함한 일제 설치는 거듭 연기되었다. 우선 1948년의 교육위원회법 제정 시에 2년 연기가 결정되었고, 그 기한이 끝나는 1950년에 다시 연기되었다. 다시 그 기한이 끝나는 1952년 단계에서도 일제 설치는 하지 않기로 결정되었다. 문부성도 이에 따라 연기 법안 준비에 착수하였다. 그러나 1952년 7월 여당인 自由黨(이후의 自民黨)이 갑자기 이를 뒤집었다. 정확히 말하면 갑자기 중의원을 해산하면서 연기 법안을 유산시킨 것이다. 그 결과 1952년 11월에 자동적으로 일제 설치되었다. 사실 교육위원회 일제 설치의 법이 규정한 대로 된 것이지만, 무나카타는 이러한 자유당의 움직임이 야말로 교육에 대한 권력의 부당한 개입의 첫걸음으로 인식하였다. 그는 자유당의 의도를 다음과 같이 해석하였다.²⁹⁾ 즉 자유당의 목적은 단순한 선거대책에 불과하다. 노동조합이나 日教組 등 혁신·진보 세력은 하위의 행정 단위로 내려오면 내려올수록 조직력이 약화된다. 따라서 자유당은 교육위원회를 일제히 설치하여 보수세력을 당선시키고, 이를 통하여 혁신세력을 꼼짝 못하게 가두고자 하였다. 실제 교육위원회 선거 결과는 무나카타의 예상대로 결국은 진보파의 패배였다.³⁰⁾ 무나카타는 이러한 결과를 여전히 봉건유제에 따른 것으로 보았다. 즉 일본의 민주화 상황에서 보자면 “분권적으로 되면 될수록

28) 아히는 宗像, 1947 <教育委員會はうま行くか> 《朝日評論》 1947년 7월 (《著作集》 3, 13·15 ; 宗像, 1947 <地方教育行政法の諸問題> 《時事通信内外教育版》 1947년 3월, 243 ; 宗像, 《教育の再建》 (《著作集》 2, 51 ; 宗像, <教育委員會法の問題点> 《著作集》 3, 28

29) 宗像, 1952 <教育委員會と自由黨> 《教育》 1952년 8월, 7~8

30) 宗像·持田榮一, 1953 <占領教育政策と民主化のよじれ> 《思想》 1953년 7월, 33 에 따르면 ‘여러 진보계 교육위원의 비율’은 都道府縣 36%, 町村 단위에서는 9.5%였다.

진근대성이 강하게 표출된다.”, 따라서 “민주화를 목표로 하는 제도들이 실질적으로는 보수적 세력의 온상이 될 가능성이 있다.”³¹⁾

이후 무나카타는 정부에 대한 대결로 태도를 전환한다. 그리고 그 후의 교육정책도 교육에 대한 정당의 부당한 개입의 연속으로 파악하였다. 실제로 정부측도 점령이 종결 되자 전후교육에 대한 재검토를 본격화한다.³²⁾ 그러한 가운데 정치에 대한 교육의 자율을 지킬 세력으로 무나카타가 주목한 것이 日教組였다. 이와 병행하여 무나카타는 교육에 대한 국가개입을 거부하는 이론을 치밀하게 개발하였다. 이 무렵 재평가된 것이 교육기본법이다. 그는 후년에 “처음 10년 정도는 우리 쪽에서는 이 법률을 그다지 문제 삼지 않았다. 교육기본법을 인용한 것은 오히려 문부성의 관료 쪽이었다.”고 회고하였다.³³⁾ 당연한 것이겠지만 교육기본법을 제정한 것은 정부·문부성이며 해설본도 처음에는 문부성이 주도하여 간행하였다. 결국 진보파는 보수정권과의 대립이 첨예화되는 단계에 이르러 저항의, 그리고 법적인(재판투쟁에서의) 근거로서 교육기본법을 재발견하게 되었던 것이다.³⁴⁾ 무나카타는 이러한 상황의 변화를 다음과 같은 구도로 설명한다.(이하는 《宣言》 88 ; 《教育政策》 18~20) 패전 직후의 문부성은 이른바 ‘官學’으로 이루어진 ‘자유주의 교육의 설교자’였지만 강화조약 체결 후에는 反권력측이 그것을 지지하는 쪽이 되었다. 일본에서 미국식 민주주의를 지지하는 것이 사회주의자라는 사실은 확실히 기묘한 구도이지만, 일본의 보수세력은 미국식 민주주의조차 허용하지 않는 반동적인 것이었다. 이상이 무나카타의 설명이다. 그리고 이 무렵 그는 ‘교육은 인간의 존엄을 바로 세우는 것’이라는 테제를 제기한다. 얼핏 보면 추상적 이념이지만 이것이야말로 무나카타의 <국가와 교육>, <정치와 교육>에 관한 견해를 집약시킨 것이었다. 이하에서는 무나카타의 ‘국가’에 대한 생각을 살펴보자.

31) 宗像, 1952 <教育委員會の運營と改善> 《ジュリスト》 1952년 12월 1일, 5 ; 1953 <占領教育政策と民主化のよれ> 《思想》 1953년 7월, 22

32) 이후의 교육정책은 다음과 같이 전개된다. 1954년 교원의 정치활동 제한(教育二法). 1955년 민주당 팜플렛 <うれうべき教科書>의 제기. 1956년 교육위원회를 임명제로 개정. 1957년 교사의 근무평정 도입. 1958년 도덕과 설치, 학습지도요령의 구속력 강화. 1961년 중학교에서의 일제 학력테스트 실시 ….

33) 宗像, <教育基本法二〇年所感> 《1966年度國民教育研究所年報》, 3

34) 1957년에는 무나카타 등을 비롯하여 진보적 교육학자가 결집하여 長田新 감수, 1957 《教育基本法》(新評論)을 간행한다. 이 책은 1966년에 개정되었는데 이때는 무나카타가 감수를 담당하였다.

2. 무나카타에 있어서의 ‘국가’

이하에서 살펴보겠지만 무나카타에게는 패전 직후부터 일관되게 ‘국가’는 부정의 대상이 아니라 모색의 대상이었다. 예컨대 그는 1955년의 교과서법안 속에 교육의 국가통제화 움직임을 보았지만, “국가라고 하는, (이 경우) 추상적인 존재가 교과서를 만들 리가 없다.”, 교과서 국정이라는 것은 결국 ‘政府定’, ‘政黨定’을 의미하는 것이라고 했다. ‘국가와 정부의 구별’은 ‘근대 민주국가의 상식일 것’이라고 말한 데서 드러나듯이 국가 일반을 부정하는 것은 아니었다.(이상은 《宣言》 31)

쇼와 戰前期에 ‘교양이 높은 한 신사’이고자 했던 무나카타는 “야비한 동료들과는 같은 일본인이지만 예외적 존재”라는 기분이 있었다고 서술했듯이, 내셔널리즘에는 부정적이었다.³⁵⁾ 그러나 패전 후는 “매우 순수한 의미에서 ‘운명공동체’라는 실감이 있음을 부정할 수 없다.”고 솔직하게 쓰고 있다. 필시 국가의 붕괴라는 현실이 국가에 대한 관심을 높였을 것이다. 이러한 무나카타가 문제로 삼은 것은 전후 국가로부터의 해방보다 국가로부터의 이탈이라고도 할 수 있는 현상이었다. 무나카타는 말한다. “극단적인 국가주의 … 의 부정은 곧 국가나 민족의 의의 일반을 부정하는 것일까? … 이를 초월하여 한 사람 한 사람이 코스모폴리탄이 되는 것이 바람직하지 않은가?”라고. 국적 불명=‘코스모폴리탄’이라는 도식은 나중에 무나카타가 보수정권에 공격받을 때 사용되었지만, 패전 직후의 무나카타에게는 오히려 부정해야 할 대상이었다. 그리고 그에게 중요했던 것이 ‘민족’이다. “일찍이 일부에서 있었던 선민의식에 대해서는 거론할 것도 없지만, 그렇다고 해서 민족감정이라든가 애국심은 논리적으로 부정해도 사라지는 것이 아니다.” 무나카타는 이 단계에서는 戰前의 내셔널리즘은 부정된다 해도 이를 대치할만한 것이 없는 현실, 이를 추구하는 태도도 발견되지 않는 것을 문제시 했다. 결국 무나카타가 목표한 것은 내셔널리즘 일반에 대한 부정이 아니라 재건이었다.

1952년 점령이 종결되었다. 이와 함께 보수정권에 의해 전후 교육개혁에 대한 재검토가 시작되었다. 모두에 살펴보았듯이 기요세 이치로(清瀬一郎, 문부대신)가 추진한 교육기본법 개정론이 그 전형이다. 그의 개정론은 “이것은 세계인으로서, 코스모폴리탄으로서 좋은 것입니다.”라고 말한 것처럼, 국적 불명의 ‘코스모폴리탄’이라는 비판을 이번

35) 이하는 宗像, 1949 <みんなが立法者であるという自覺> 《6・3教室》(《著作集》 2, 81); 宗像, 1949 <季節はずれの心配> 《教育評論》 1949년 1월 (《著作集》 2, 70~73)

는 진보파 측이 받게 되었다. 역시 앞에서 살핀 것처럼, 기요세에 대한 무나카타의 반론은 “교육기본법에 국가가 나오지 않는다는 것이 정말인가?”라는 것이었다. 교육기본법을 국가와 연관시킨 주장이 이 발언 이외에는 보이지 않는다고 한다면, 여기서 무나카타의 반론은 논리적이거나보다는 정서적인 반발이라고 보는 것이 좋다. 이러한 반응의 방식은 소재를 달리하면 다른 데서도 많이 확인할 수 있다.³⁶⁾ 오히려 여기에서의 정서성이야말로 무나카타의 ‘애국심’像의 구성요소라고도 할 수 있다.

실제로 무나카타가 말하는 “참된 애국심은 인간의 존엄과 일치”하는 것이었다. 이 경우 무릇 정부처럼 양자를 대립적으로 보고 그 중간 어딘가에서 해결점을 도출하려는 발상이 잘못되었다는 것이다. 무나카타는 양자를 ‘교차하지 않는 평행선’도 아니고 서로 “배치되는 것도 아니”라고 보았다. 애국심을 그렇게 이해한다면 “국민은 위로부터의 호령 없이도 애국적으로 된다.”고 서술하고 있다.(<宣言> 47) 그러면 무나카타가 말하는 ‘인간의 존엄’과 ‘애국심’이 일치하는 사회는 어떠한 것일까. 바로 근대 이후로서의 사회주의였는데, 그것은 혁명 직후의 중국에 투영된다.

1957년 무나카타는 중국을 시찰하러 간다. 귀국 후 그는 “국가권력이 인민을 위한 것일 때 얼마나 좋은 일이 가능할까?”라고 흥분하여 서술하고 있다.³⁷⁾ 무나카타에 따르면, 혁명 후의 중국에서는 인간과 인간이 마주하면서 인간으로서 서로 인정한다. 이는 구미의 신과 개인의 관계가 아닌 “새로운 유형의 인간 자각 과정”이라고 하였다. 이러한 중국에는 마르크스주의의 ‘프러스X’가 있는 것은 아닐까, ‘꿈이 아닌 이 현실’이라고 서술하고 있다. 무나카타의 중국에 대한 평가는 현재의 시각에서 보면 극히 순진한 것일 터이다. 그러한 평가는 이미 당시에도 있었다.³⁸⁾ 차라리 중국에 대한 그의 평가는 그가 묘사한 일본의 장래상을 투영한 것이라고 보아야 할 것이다.³⁹⁾

그런데 무나카타에 의하면, 중국에서 볼 수 있는 국가와 개인의 관계는 구미의 근대

36) 예컨대 宗像, 1954 <MS A協定と愛國心教育> 《改造》 1954년 3월, 14~15

37) 이하는 宗像, 1957 <中國を見てきて> 《教育》 1957년 5월 (<著作集> 2, 153); 宗像, 1960 <中國のことを知らねば> 《作文と教育》 1960년 1월, 39; 宗像, 1957 <ある日の北京大學(中)(下)> 《朝日新聞》 1957년 3월 14·15일

38) 相良惟一, 1986 《日教組死するなかれ》(教育開發研究所), 91

39) 실제로 무나카타의 중국에 대한 관심은 시찰 이전부터 있었다. 그는 구미와 일본의 비교 연구만으로는 구미를 기준으로 한 ‘원근법’에 머물러 ‘후진성의 극복’이라는 문제 자체가 등장하지 않게 된다고 말한다. 중국은 ‘비유럽적’이라는 면에서 일본과 ‘같은 성질’이 있고, 또한 후진성의 극복이라는 역사가 있다고 서술하고 있다.(宗像, 1954 <教育行政序説> (有斐閣); <著作集> 3, 223~224)

시민사회와 다른 것이 있다고 한다. 구체적으로는 다음과 같이 말한다. “국가가 인민의 국가인 경우 국가의 정치적 요구와 개인의 도덕적 요구가 고도로 일치할 가능성이 있을 것이다.” “정치와 도덕의 일치는 근본적으로 인간을 존중하는 데서 나올 것이다. 국가권력이 일하는 인민의 것일 때 이것은 이상대로 실현될 수 있다.”(《宣言》, 52·55쪽) 이런 표현에서 보이는 것은 정치와 도덕(교육)의 일치, 인간의 존엄 및 (인민)사회주의의 결합이다. 그는 이 3자의 결합관계를 다음과 같은 역사의 발전단계론으로 파악하고 있다.(이하는 《宣言》 51~52)

근대를 지나 이른바 근대 이후가 되면, 즉 사회주의가 되면 다시 정치와 도덕이 일치할 가능성이 생길 듯한 느낌이 든다. ‘느낌’이라고 표현한 이유는 중국의 모습을 보고 내가 그것을 거의 피부로 느꼈기 때문이다.

정치와 도덕이 분리되지 않았던 봉건시대로부터 양자가 분리된 근대로, 그리고 근대 이후로서의 사회주의에서는 양자가 ‘다시’ 일치한다는 것이다.

다만 정치와 교육이 ‘다시’ 일치한다고 해도 역시 양자가 일치하기 때문에 미묘한 성격을 띤다. 무나카타는 패전 일본의 식량 부족 상황에서 애견을 고급차에 태우는 일본의 전 수상을 비판하고 있는데, “타인의 취미에 간섭하지 않는 것이 근대 윤리”라고 단언하면서도 “그러한 나는 정치와 도덕의 일치를 요구하는 전근대 봉건의식의 소유자일까?”라고 서술하고 있다.(《宣言》 57) 또한 중국 체험을 말하는 가운데, 정치와 도덕의 일체화는 “근대주의에서 보자면 이상한 것이지만, 사회주의에서는 두 가지가 밀접하게 결합되어 있다.”고 하면서도, 생활이나 사상이 “너무나 정치적·도덕적”이라며 당혹해 하기도 하였다.⁴⁰⁾ 본래 미래로서의 사회주의는 미래이기 때문에 이러한 문제는 끝까지 파고들 필요가 없는지도 모르겠다. 그러나 이처럼 과도하기까지 한 도덕의식은 무나카타의 반대진영에서 문제시하게 된다.(후술함.)

원래 이러한 <근대 이후=정치와 도덕의 재일치>라는 모티브는 역시 중국 체험 이전부터 있었다. 무나카타는 1950년 마루야마 마사오(丸山眞男)의 논문 <科學としての政治學>(1947년)을 절찬하였다. 이는 무나카타가 말하는 ‘정치학과 교육학의 유사성’ 때문이었다.⁴¹⁾ 무나카타는, 양자의 유사성은 “인간과 사회에 대한 하나의 이념의 두 가지 표현”에서 유래한다고 보았다. 그러면 ‘하나의 이념의 두 가지 표현’이라는 말 속의 ‘하나

40) 宗像, 1957 <中國を見てきて> 《教育》 1957년 5월 (《著作集》 2, 148)

41) 이하는 무나카타의 전게서 《教育研究法》 (《著作集》 1, 95·98·100)

의 이념'이라는 것은 무엇일까.

인간의 존엄을 확립해야 한다는 생각, 그러한 사상은 정치와 교육으로 분리되기 이전의 근본적 가치관인 것이다.(《宣言》 202)

결국 '인간 존엄의 확립'이라는 하나의 원리에서 파생된 두 가지 기능이 정치와 교육이었다. 바꾸어 말하면 '인간 존엄의 확립'이라는 원리야말로 (일단 분리된) 정치와 교육을 (다시) 높은 차원에서 결합시킨 것이다.

앞서 보았듯이 무나카타가 말하는 정치와 교육이 다시 일치하는 사회는 곧 근대 이후인 사회주의 사회였다. 그리고 여기에 앞서 언급했던 “참된 애국심은 인간 존엄의 확립과 일치한다.”는 말을 종합하면 다음과 같이 정리될 수 있을 것이다. 즉 무나카타가 말하는 '인간의 존엄'에 기초한 사회라는 것은 정치와 교육이 다시 일치한 사회주의 사회이며, 그러한 나라를 만들고자 하는 의욕이 바로 '애국심'이다. 여기서 무나카타가 사고하는 보편주의적 이념과 내셔널리즘 및 사회주의의 결합 관계를 확인할 수 있다.

본래 이러한 이념이 패전 직후부터 정립되어 있었던 것은 아니다. 바로 보수정권과의 대결이라는 현실이 이념으로서 정립시킨 것이다. 그것은 단순히 '인간의 존엄'이 아니라 인간 존엄의 '확립', '곧추세움'이라고 추가되어 있는 점에도 나타나 있는 것 같다. '확립', '곧추세움'이라 함은 “그것을 방해하는 것에 대한 싸움”(《宣言》 136)이라고 표현되어 있듯이, 보수정권에 대한 '저항'이 함의되어 있는 것이다. 무나카타는 단적으로 '인간의 존엄, 애국, 충성'을 '교육의 절대적 기준'으로 삼아야 한다고 주장한다.⁴²⁾ 그리고 이상과 같은 이념을 더욱 개념화시킨 것이 '국민의 교육권'론이다. 이하에서는 '국민의 교육권'론이 개념화되어가는 과정 및 그 구조를 살펴보도록 하겠다.

3. '국민의 교육권'을 둘러싼 구도

1) '국민의 교육권'론과 교육투쟁

필자가 확인하기에 '국민의 교육권'으로 명확하게 개념화된 것은 보수정권과의 대립이 본격화된 1960년 전후의 일이다. 이는 무나카타의 상황인식과 불가분의 관계로 형성

42) 宗像 전개 논문, <教育と'國'の意味> 《著作集》 3, 74~75.

되었다. 그의 상황 인식은 다음과 같은 역사적 단계 파악으로 나타난다.

즉 ① 戰前期 국가가 교육주체였던 ‘教育勅語 체제’, ② 패전 직후 국민이 교육주체가 된(되어야 할) ‘교육기본법 체제’, ③ 그리고 空洞化가 진행되고 있는 현재의 ‘안보교육 체제’이다. ③의 ‘안보교육 체제’는 ②‘교육기본법 체제’의 공동화라는 점에서 戰前 체제로 회귀한 것이지만, 고도 경제성장에 의한 자본주의의 성장(‘국가독점자본주의’)이라는 점에서 ①과는 다르게 단계 설정이 되어 있다. 무나카타는 ‘안보교육 체제’의 특징을 천황이라는 비합리적 가치와 고도의 과학기술이 일체화되어있다는 점에 있다고 한다. 예컨대 과학기술 계획과 천황신화의 긍정이라는 것이 동일한 내각에 의해 제기된 점을 들 수 있다. 무나카타에 따르면 이 양자가 일체화됨으로써 일본은 언제라도 전쟁을 행할 수 있는 단계에 들어섰다고 보았다. 따라서 현재 진행되고 있는 ‘교육기본법 체제’의 공동화는 단순한 戰前으로의 회귀가 아니라 ‘새로운 전쟁’으로 나아가는 길로 간주된 것이다.⁴³⁾

다만 이 시기에 무나카타가 대치했던 것은 보수정권만은 아니었다. 고도 경제성장이 진전되는 가운데 그는 ‘대중사회 이론’이 제기하는 것처럼, ‘평준화, 정치적 무관심, 현실 안주’ 등 대중의 심정 변화에 주목할 것을 촉구하고 있다.⁴⁴⁾ 실은 이것이야말로 보수정권의 지지기반이 되고 있다고 보았기 때문이다. 예컨대 대중이나 부모는 교과서가 국정화되면 값이 싸질 것이라고 생각하며, 親孝行이라는 도덕 교육의 부활을 단순히 바란다. 정부 측에서도 이러한 대중의 심정을 간파한 뒤 그들을 구슬리는 방식으로 정책을 펴나가고 있다고 본다. 고도의 자본으로 구성된 정부 입장에서 보면 대중의 권리의식을 각성시키지 않기 위해서도 대중이 ‘지체된’채 그대로 있는 편이 바람직하다. 따라서 무나카타는 권력 측의 ‘파시즘’화를 지적하는 것만으로는 안 되고, 권력을 지탱해주는 대중의 ‘지체된 심정’을 드러내고 보수정권과 대중 사이의 ‘조용관계’를 절단할 것을 역설한다.(《宣言》 26~204⁴⁵⁾)

이러한 대중에 대한 시선은 필시 무나카타 등의 교육투쟁이 사회적으로 더욱 고립되어가고 있던 상황이 배경에 있었다고 생각한다. 1950년대 후반의 勤評鬭爭이나 學徒鬭爭 속에서 일교조는 스트라이크 등의 비상수단을 동원함으로써 내부에서도 탈퇴자가 나오기에 이르렀다. 이 무렵 무나카타가 노동자와 ‘시민’과의 ‘통일전선’을 주장한 것도 그

43) 이상은 宗像, 1961 <教育政策と教育運動> 《岩波講座・現代教育學》(岩波書店)(《著作集》 5, 6~26)

44) 宗像, 1957 <教育科學の科學性> 《教育》 1957년 10월 (《著作集》 1, 277)

45) 이밖에 宗像, 1956 <中國へ行_く前に> 《學園》 1956년 11월 (《著作集》 2, 143)

때문일 것이다.⁴⁶⁾ 무나카타에 따르면 ‘시민’이라 함은 “국가권력을 장악하고 프롤레타리아트를 착취하는 부르주아의 의미가 아니다.” 지배층을 점하고 있는 것은 국민의 3%에 불과하며 나머지는 ‘통일전선’을 조직하는 것이 가능하다고 주장한다. 이때 정부/시민·노동자 사이의 경계선은 정부가 추진하는 ‘臣民’化, 즉 정치적 비주체화에 대한 태도에 달려있다고 한다.

이러한 정부의 ‘신민’화에 대항하는 존재로서 또한 시민·노동자를 포섭하는 개념으로서 부상한 것이 ‘국민’이다. 패전 직후 단계에서 무나카타가 많이 사용한 말은 ‘민족’이었다. 이른바 문화적 공동체의 ‘민족’으로부터 국가에 저항하는 정치적 주체로서의 ‘국민’이 여기에서 부상한다. 여기서 말하는 ‘국민’은 바로 헌법에 규정된 ‘주권자로서의 국민’이란 의미이다. 결국 ‘국민의 교육권’론은 ‘신민’화를 거부한 ‘주권자로서의 국민’이야말로 바로 교육의 주체라고 주장하는 것이다.

그러면 무나카타의 ‘국민의 교육권’론은 어떠한 구조로 이루어져 있을까? 그 골자를 열거해보면 다음과 같다.(《教育政策》 제Ⅱ 장⁴⁷⁾)

- ① 교육기본법은 국가가 교육에 관여할 수 있는 권한을 ‘조건 정비’로 제한한다. 교육학자 캔델에 따르면 ‘조건 정비’라는 것은 재정적 측면의 취학환경(‘외적 조건’)을 의미하며, 교육 내용 특히 국민의 가치관(‘내적 조건’)에 대한 개입은 허용되지 않는다. 이를 침범하는 것은 사상·학문의 자유를 명시한 일본국 헌법에도 위반된다.
- ② 교육기본법에 규정되어 있는 ‘부당한 지배’라 함은 국가권력 그 자체이다. 법률이라는 형태를 띠고 있지만 이는 결국 다수당의 의사이며 ‘부당한 지배’에 해당한다.

이상은 국가가 어떠한 가치를 내걸고 교육에 개입하는 것을 거부하는 것이다. 그러나 무나카타는 교육이 여러 가치로부터의 ‘중립’이라고는 생각하지 않았다.

- ③ 국가는 가치 영역에 개입해서는 안 된다고 하면서 이미 헌법이나 교육기본법의 형태로 가치관(인간의 존엄, 진리의 존중, 평화)이 삽입되어 있다. 그러나 이러한 이념은 권력이 자의적으로 결정할 것이 아니라 인류 역사의 유산인 보편적 가치이다. 지금까지도 부정되는 것은 ‘니힐리즘’이다. 따라서 필요한 것은 보편적 가치에 바탕한 교육을 왜곡하려는 국가로부터의 ‘자율’이다.

무나카타에 따르면, 교육받을 권리라 함은 아무 내용이나 다 좋다는 것은 아니다. 보

46) 이하는 宗像, 1961 <教育政策と教育運動> 《著作集》 5, 25~26

47) 이밖에 宗像, 1960 <教育權をめぐって (1) (2)> 《教育評論》 1960년 4·5월 (《著作集》 4, 34~61)에서 보충함.

편적 이념에 따른 교육, ‘과학적 진리’에 기초한 것이어야만 한다고 말한다. 이렇게 되면 부모와 아이 그리고 교사는 다음과 같이 ‘진리’와 연결된다.

- ④ 부모는 ‘진리’에 반하는 교육을 아이가 받지 않게 할 권리가 있다. 이를 바라지 않는 부모의 입장도 있을 수 있지만 법적으로는 문제가 없다. 그 다음은 ‘운동’의 문제이다.
- ⑤ 교사가 아이들을 교육하는 근거는 ‘진리의 대표자’임에 있다. 아이들이 교육받을 권리를 기본으로 하여 교사는 아이들에게 ‘진리를 전달할 의무’가 있다. 한편 교사는 권력이 진리에 반하는 행위를 하면 권력에 반해서라도 ‘진리를 전달할 권리’가 있다.
- ⑥ ‘진리’는 부단히 자유로운 연구에 의해서만 획득된다. 예를 들면 日教組의 연수대회가 바로 그것이다. 따라서 정부가 이를 제약하는 것은 부당하다.

이상에서 밝혔듯이 무나카타가 ‘국민의 교육권’이라 말할 때 그 근거가 된 것은 그가 말하는 ‘진리’이다. 여기서 말하는 ‘진리’는 곧 무나카타의 ‘진보사관’이었다.(《宣言》, 128~131쪽) 무나카타는 “인간의 역사는 인간 존엄의 역사이다.”라고 말한다. 때로는 ‘우회’하거나 ‘역행’했지만 그래도 역시 ‘진보’의 역사였다고 본다. 즉 근대 시민혁명에 의해 바꿀 수 없는 가치로 자리매김한 단계로, 그리고 사회주의 사상의 등장에 의해 그 실현으로 나아가는 단계로 말이다. 무나카타에 따르면, 이러한 ‘역사의 방향’은 세계 각국의 사회보장제도의 정비나 제3세계 독립 등의 실현에 의해 이미 ‘의심할 수 없는 진리’가 되었다고 한다.

당연히 현실의 교육투쟁에도 그 ‘진보’를 밀고 나아갈 의의가 부여된다. 즉 일본국 헌법의 원리가 ‘天皇制 欽定憲法’이나 ‘사회주의 헌법’이 아니라 ‘자유민주주의’임은 명백하지만 “대국적으로는 국가권력에 가치의 다원성을 승인시킨다면, … 사실 근대 시민사회를 뛰어넘는 것이 발전한다고 믿고(있으며), 이것을 역사의 방향이라고 생각하고 있다.”(《教育政策》, 53~55쪽) 모두에서 살펴본 교육투쟁의 ‘한계’의 의미를 여기서 확인할 수 있을 것이다.

2) 반대측의 주장

지금까지의 분석은 무나카타에만 국한된 듯하다. 이하에서는 무나카타의 반대측 입장을 검토함으로써 ‘국민의 교육권’론을 둘러싼 구도를 살펴보자. 먼저 한 마디 해둘 것은, 쌍방은 표면상으로 격하게 대립하였지만 다른 한편으로 서로 유사한 면도 있다는

점이다.

1965년 이에나가 사부로(家永三郎)의 제소에 의해 교과서재판이 개시되자 반대측 진영도 언론활동을 시작한다. 그 대표적인 고야마 이와오(高山岩男, 日本大學 철학, 국가측 증언, 1905~1993년)부터 살펴보자.⁴⁸⁾ 우선 확인할 수 있는 것은, 반론할 때 고야마도 역시 헌법에 의거하고 있다는 점이다. 재판투쟁이기 때문에 당연한 일이었다. 예컨대 재판에서는 교과서로서 타당한지가 쟁점이다. 연구서로서 출판하는 것은 완전히 자유이다. 따라서 이에나가 측에서 주장하는 교과서 검정=검열=헌법 위반이라는 도식은 잘못된 것이라는 주장이다. 핵심 주장은 역시 강렬한 반공사상으로 무장되어 있다.⁴⁹⁾ 그의 주장은 다음과 같다. 이에나가 측의 주장이 채용된다면 좌익 편향 교과서가 버젓이 통용될 것이다. 영국과 같은 無檢定制가 바람직하다고 얘기하는 사람도 있지만 좌익사상이 성행하는 일본에서는 무리다. 헌법에 규정된 교육받을 권리는 공산주의의 쇠뇌를 위해 있는 것이 아니다.

주장의 옳고 그름은 차치하고 두 가지 사실만 확인해 두자. 첫째는 형식적이긴 해도 현행 헌법에 의거하고 있다는 점이고, 다른 하나는 강렬한 반공주의를 표명할 때의 이미지이다. 고야마에 따르면, 이에나가 등과 같은 좌익사상이 허용되면 일본은 “戰前을 뒤집은 모양의 전체주의”가 될 것이라고 한다. 戰前이 ‘우익의 전체주의’라면 현재의 좌익사상은 ‘좌익의 전체주의’이다.

이러한 ‘좌우의 전체주의’론은 반대진영에서 공통적으로 보인다. 그리고 “민주주의를 위협하는 좌우의 전체주의”(森戸辰男·전 문부상)⁵⁰⁾라는 말에서도 확인되듯이 ‘민주주의’의 방위, 나아가 헌법의 옹호까지 거론된다.

본격적으로 고찰하기에 앞서 다른 한 사람 사가라 이이치(相良惟一, 京都大學 교육행정학, 국가측 증언, 1910~1987년)의 주장을 검토해 보자. 사가라도 고야마 등과 언론활동을 함께 했지만 그 주장은 조금 다르다.[이하에서는 사가라의 저작, 1987 《國家と教育》(教育開發研究所), 《日教組死するなかれ》(教育開發研究所, 1986년)에서 인용한 것은 각각 相良A, 相良B로 표기하고 본문 속에 전거를 표시하겠다.]

48) 고야마 이와오는 戰中期에 ‘세계사의 철학’을 역설한 교토학과의 한 사람이었지만, 전후에는 문부성 교과서검정위원으로서 이른바 ‘F項ページ’ 보도로 알려진 인물이다.

49) 이하 高山, 1970 <恥ずべき教育裁判> (三輪知雄 편, 《教科書裁判》 帝國地方行政學會), 8~10 ; 高山, 1979 《教育者への書簡》 (玉川大學出版部), 201

50) 森戸辰男, <社會科の成立と背後にあるもの> (高山 편, 1971 《教科書裁判と社會科教育》, 時事新書, 32)

사가라는 전 문부성 관료로서 교육행정학자이며, 이에나가 재판에서는 무나카타 세이야와 정면으로 충돌하는 위치에 있었다. 실제로 사가라의 역할은 무나카타가 주장하는 ‘국민의 교육권’론을 부정하는 데 있었다. 그의 주장은 다음과 같다. 무나카타의 주장처럼 교육 가치에 국가가 개입해서는 안 된다는 논리는 교육학자 캔텔로부터 따온 것이지만, 이는 지나친 확대해석이다. 현재 교육 가치에 개입하지 않는 국가는 없다. 국가는 당연히 교육에 대한 권한이 있다는 것이다.

결과부터 얘기하자면 재판투쟁이었기 때문에 학설 수준에서 결론이 난 것은 아니다. 무나카타의 ‘국민의 교육권’론은 1970년의 스키모토(杉本) 판결에서 채용되었다가 1976년의 學態 최고판결에서 부정되었다. 그 후 이에나가 측은 계속 패소하였다. 다만 여기에서 검토하고자 하는 것은 사가라가 주장할 때의 근거이다. 실은 사가라의 재판 증언은 국가 측에 선 것이면서도 국가의 검정행위 중 일부를 비판하는 것이어서, 신문에서도 이색적인 입장이라고 보도되었다.(이상은 相良 B, 58·84·93)

사가라는 東京大 법학부 재학 시절 다나카 고타로(田中耕太郎)에게서 배웠고 1934년에 문부성에 들어간다. 패전 직후에는 스승 다나카가 문부대신에 취임하였고 사가라는 그 부하가 되었다. 사가라는 다나카를 평생의 은사로 섬겼다. 그의 국가관도 다나카의 그것을 계승한 것이라고 한다. 그의 국가관은, 국가는 다원적 가치를 보장하는 후견인이라고 보는 프랑스 법학·기독교 자연법 이론이었다.(相良 A, 37·39) 이러한 관점에서 보면 무나카타의 ‘국민의 교육권’론은 국민에게만 교육권이 있다고 보는 점에서 부정된다. 그러나 한편으로 교육권은 국가에게만 있다는 것도 아니다. 사가라는 일부 문부관료가 얘기한 “교육 가치를 결정하는 것은 국가”라는 말도 무나카타 측의 주장을 반대로 뒤집은 ‘파시즘적 발상’이라고 간주한다. 사가라에 따르면 국가의 역할은 ‘共同善’의 수호자에 그치며, 이는 현재 헌법의 ‘공공의 복지’에 해당한다는 것이다. 실제로 사가라는 이에나가 재판에서 “국가는 학설이 없다.”는 프랑스 법학자의 말을 인용했다.(이상은 相良 A, 45·107 ; 相良 B, 58·93)

이러한 교육권의 다원성이라는 입장에서 본다면, 국가는 교육에 대한 권한이 있지만 일정한 제약·한계가 있다는 것이다.(相良 A, 52쪽) 그런 의미에서 사가라는 ‘부당한 지배’를 경계한 교육기본법을 부정하지 않았다. 그러나 중요한 것은 여기에서 ‘좌우의 전체주의’론이 나왔다는 점이다. 즉 戰前의 超國家主義와 전후의 사회주의, 이 쌍방은 국가가 교육권을 독점하는 ‘좌우의 전체주의’이며 ‘자유’는 없다. 무나카타 등의 진보파는 소련이나 중국 등에서 나타난 교육의 국가통제라는 현실에 대하여 웬일인지 비판하지

않는다. 예컨대 일본에서 사회주의가 실현되었을 때 교과서는 국정으로 할 것인가, 이에 대한 답변을 들은 적이 없다고 공격한다.(相良 A, 5~6)⁵¹⁾ 그러나 한편으로 사가라의 공격의 칼날은 국가측, 특히 정당에게도 향한다. 교육기본법에서 규정된 ‘부당한 지배’라는 표현은 정당에도 해당한다. 정당은 행정이 아니다. 진보파는 문부성을 절대적인 것으로 묘사하고 있지만 자신의 경험으로 미루어 보면 문부성은 정당에 끌려가는 약한 존재다. 자세한 내용은 확실하지 않지만, 일찍이 사가라는 정당에 의해 문부성에서 추방되어 현재의 교토대학으로 옮겨갔다고 한다.(1955년, 相良 A, 522·530)

필시 사가라의 염두에 있었던 것은 프랑스형의 ‘학자에 의한 교육자치’였다. 프랑스에서는 교육의 중앙주권주의를 채택한 한편으로 교육내용을 결정할 때는 정부로부터 독립된 학자들이 주도적인 역할을 한다. 이 프랑스형 교육행정은 사가라의 스승인 다나카 고타로가 패전 직후의 문부대신 시절에 제기했던 것이기도 하다. 이 모델에서는 교과서 내용도 정부로부터 독립적인 학자로 구성된 기관에 의해 심의 결정된다. 실은 무나카타도 이와 유사한 모델을 제시하고 있다.(《宣言》 103) 그러나 무나카타 안의 경우 교사(日教組 조합원)에게도 권한을 부여하려는 것이었다. 바로 여기에 사가라와의 대립점이 있다고 생각한다. 日教組는 교육내용의 자주결정론을 제창하기도 했는데, 사가라는 日教組를 ‘사실 문부성’이라 보고 비판하고 있었다.(相良B, 10)

이상에서 살펴보았듯이 反이어나가·무나카타 진영도 한결같지는 않지만, 이어나가·무나카타측/反이어나가·무나카타측(정부측) 쌍방을 보면서 드는 느낌은 표면상의 이데올로기 대립과는 별도로 유사성이 존재한다는 것이다. 가장 눈에 띄는 것은 쌍방이 공격할 때 쓰는 말이다. 무나카타측은 정부의 정책을 ‘戰前으로 역행’이라고 간주하고 ‘평화’나 ‘민주주의’로 대항했다. 그러나 반대측 또한 사회주의야말로 (좌익의) ‘전체주의’이며, (우익의) ‘전체주의’였던 ‘戰前으로의 역행’과 유사한 것으로 간주하고 ‘민주주의’와 ‘자유’로 대항했다. 그리고 적어도 형식상으로는 쌍방 모두 현행 헌법에 의거하고 있었다.

이러한 현상을 지적하는 것 자체는 그다지 새로운 것이 아니다. 모두에서 살펴보았던 동시대의 진보적 지식인 히다카 로쿠로가 정확하게 지적한 바이기도 하다.⁵²⁾ 히다카 논

51) 실제로 진보파 측에서는 확실한 대답이 없었던 것 같다. 日高六郎은 다음과 같이 서술했다. 즉 이론적으로 말하면 “무계급사회가 실현되면 인민의 이익을 촉진하는 형태로 정치가 교육에 개입하더라도 그것은 긍정해도 좋다는 것이 된다.” 개인적으로는 “교과서의 국정화는 필요하지 않다.”고 생각하지만 “약간 의견이 나눌지도 모르겠다.” 실제로 日教組 출신의 사회당 의원에게 물은 적이 있지만 “확실한 방침을 들은 적은 없었습니다.”(日教組 편, 1972 《歴史と教育の創造》(一ツ橋書房), 21 ; 전계서, 《日高六郎教育論集》, 186)

문의 시점은 다양한 집단이 주장할 때 내거는 상징 및 그 배치도를 보는 데 있다. 이 경우 내건 상징이 우선적으로 중요하고 그 의미내용은 관심 밖이다. 히다카에 따르면, 보수파·진보파 이 쌍방은 주장에서는 대립하는 관계이지만, “그 주장들을 다른 기호로 표현하지 않는 점에” 戰前과는 다른 전후의 특징이 있다고 한다. 예컨대 ‘평화’나 ‘민주주의’, ‘애국심’ 등의 상징이 그것이다. 동시대인이면서도 상당히 예리한 지적을 한다. 다만 이러한 유사성에도 불구하고 왜 양자가 서로 격렬하게 대립하게 되었는가는 여전히 남는 문제일 것이다. 두말할 나위 없이 거기에는 자유주의 대 사회주의라는 이데올로기가 삽입되었기 때문이다. 이 현상을 역사로서 파악해보고자 할 때 참고가 될 만한 것이 ‘좌우의 전체주의’론이라 생각한다.

필자도 히다카와 마찬가지로 주장의 옳고 그름의 문제는 잠시 체쳐두고 분석해 보겠다.⁵³⁾ 이렇게 보면, 적어도 당사자에게는 ‘좌우의 전체주의’론에 일정한 역사적 근거와 리얼리티가 있다고 생각된다. 反이어나가·무나카타 진영을 보면, 전후 일본에서 냉대받던 우파 학자 등을 제외하면 戰前 이래의 ‘구 자유주의자’[다나가 고타로(田中耕太郎), 아마노 데이유(天野貞祐)], 戰中期에 ‘세계사의 철학’을 역설하던 ‘교토학파’의 존재가 확인된다.[고야마 이와오(高山岩男), 스즈키 시게타카(鈴木成高)] 그들은 戰中期에는 육군이 주도하는 전시체제에 반발하는 존재였지만, 다른 한편으로 좌경화된 전후체제에 대해서도 반발하여 주위로부터 ‘보수’로 간주되었다. 요컨대 1960년대의 교과서 문제를 둘러싼 이데올로기 대립은 1930년대 이후 전개된 戰前·戰中·戰後의 넓은 사상사적 지도로 이해할 수 있을 듯도 하다.⁵⁴⁾

무나카타의 대항적 존재였던 사가라 이이치는 세대적으로는 뒤에 속하지만 입장에서 는 계승하는 부분이 많다. 전술했듯이 사가라는 다나가 고타로(田中耕太郎)에게 배웠고, 미노베 다쓰키치(美濃部達吉)를 私淑하였다. 미노베는 戰前期에 우파로부터 헌법학설이 배격되었지만, 전후에는 舊憲法 옹호론을 주장하여 ‘보수’로 간주되었음은 주지의 사실이다. 사가라는 미노베와 마찬가지로 戰前期에 학설이 배격된 다키가와 유키토키사건(瀧川幸辰事件, 1933년)에 대해서도 문부성의 ‘과오’였다고 기술하고 있다. 그러나 동시에

52) 日高, 전개 논문 <國民教育論をめぐって> 303

53) 여기에서 상징되는 최고의 반론은, 의미내용의 차이가 바로 대립의 본질적 문제가 아닌가라는 점 일 것이다. 의미내용이 다른 것은 분명하다. 그러나 의미내용이 다르면서도 ‘동일한 상징’을 둘러 쌓고 행해졌기 때문에 대립이 격화되었다는 것이 필자의 생각이다.

54) 요즘 전시하의 총력전 체제와 사회주의의 친화성에 대하여 지적되어 있는데, 이는 동시대의 인식이기도 하였다. 예를 들면 清澤淵, 2002 《暗黒日記Ⅰ》(ちくま學藝文庫), 152쪽에 나오는 “군국주의와 사회주의의 타합”이라는 표현(1943년 7월 21일자)이 그것이다.

전후 ‘보수반동’화된 다키가와와의 말도 다음과 같이 인용한다. “나의 입장은 전쟁 전부터 일관된 것이다. 변한 것은 세상이다.” 그리고 사가라 자신이 戰中期 문부성 시절에 육군 장교에게 협박당한 경험이 있다고 고백한다.(이상은 相良 A, 24·26·240) 즉 사가라는 여기에서 戰中期 (우익) ‘전체주의’에게 ‘자유’를 빼앗긴 경험을 말하고 있고, 현재 (좌익) ‘전체주의’로부터 ‘자유’를 옹호해야 한다고 주장하고 있는 것이다.

본래 여기서 살펴본 반대측 진영도 결코 한결같은 입장은 아니었다는 점에도 유의할 필요가 있다. 앞서 사가라가 육군 장교에게 협박당한 경험을 서술한 것은 직접적으로는 1971년의 방위청에 의한 애국심 강조 움직임에 반발한 데서 나온 것이다. 사가라가 문부성에 재직하던 시기로 돌아가면, 1951년 아마노 데이유(문부대신)에 의해 ‘天野勅語’라고 비판된 ‘國民實踐要領’이 제기되었다. 이와 관련하여 사가라는 전 문부대신이며 스승인 다나카 고타로에게 왜 저지하지 않았냐고 질책을 받았다고 한다. 그리고 ‘天野勅語’ 입안에 종사했던 교토학과의 고사카 마사아키(高坂正顯)는 1965년 中央教育審議會 주조사관(主査)으로서 ‘기대되는 인간상’의 입안을 주도한다. 사가라는 양자에서 유사한 내용을 간파하고 국가가 국민의 도덕기준을 정하는 데 반대하고 있다. 그리고 적어도 그런 면에서는 무나카타의 의견에 동의한다고 서술한 것이다.(相良 A, 252~253)

이처럼 반대측 진영의 입장은 똑같지 않았을 뿐만 아니라 내부적 알력까지 존재하는 다양한 집단으로 구성되어 있었다. 그럼에도 불구하고 최종적으로는 이어나가·무나카타 측/정부측이라는 이항대립의 구도로 수렴된 것은 역시 ‘좌우의 전체주의’론 때문이다. 그것은 戰前 이래의 역사적 근거나 사실(戰中 체험)에 의거한 것이었기 때문에 강력하게 작용했다고 할 수 있다. 필시 무나카타측에서는 정부측에 선 인사를 戰前 사상의 담지자로 보았을 것이다. 그러나 실제로는 정부측 인사들 역시 戰前체제로의 회귀를 부정한, 그런 의미에서는 ‘전후’의 주인이었다. “검정을 위헌으로 보는 이어나가 소송 등도 國體明徴의 전후관”⁵⁵⁾이라는 고야마 이와오의 말은 진보파에게는 최대의 매도였겠지만, 고야마의 주관에 입각하여 보자면 그다지 황당무계하지만도 않다. 고야마 또한 戰中期에 우익에게 습격당한 경험이 있다.⁵⁶⁾ 이어나가·무나카타측/정부측 쌍방 모두 확실히 언설상으로는 ‘戰前 대 戰後’라는 구도로 상대방을 공격하였다. 그러나 실제로는 모두 戰前을 부정한 ‘전후’ 측에서 있었다. 그리고 그렇기 때문에 양자의 대립은 격렬해지지 않을 수 없었던 것이다.

55) 高山, <家永裁判の南原證言> (宇野 전게서, 《歴史教育と教科書論争》) 220

56) 高山, 1984 《續 政治家への書簡》 (創文社) 328

마지막 전망으로 1980년대 이후 국제 문제화된 교과서 문제에 대하여 언급해 보자. 이 글에서 살펴보았듯이 1960년대의 이른바 초기 교과서 문제에서 주요한 논점은 검정제의 시비, 즉 교육의 의사결정 주체의 문제였다. 이 문제는 이어나가 측의 패소에 의해 무대 뒤로 사라졌지만 대신에 논점은 교과서의 내용으로 옮겨간다. 그러나 지금까지의 서술로 밝혀졌듯이 무나카타가 ‘근대 일본과 아시아’에 대하여 언급한 일은 거의 없었다. 물론 무나카타의 내셔널리즘이 근대 일본에 대한 전체적 부정을 통하여 구성된 이상, 식민지 영유의 역사는 부정의 대상이 된다. 그렇지만 이를 언급한 적은 거의 없었다. 1960년대 일본의 고도 경제성장은 진보파 입장에서 보자면 ‘국가독점자본주의’의 부활이며, 결국은 두 번째 ‘제국주의’ 단계로의 이행으로 간주되었다. 그러한 문맥에서 옛 식민지 영유의 역사가 일단 시야에 들어오게 되었다. 그렇지만 이때의 역점도 어디까지나 ‘일본 제국주의’의 부활을 저지하는 데 있었다. 구 식민지 문제는 일본 제국주의를 과거 역사에서 뒷받침하는 事象이라는 관계에 있다. 실제로 진보파에게 주요한 문제가 된 것은 ‘미국 제국주의’ 통치 하에 있는 오키나와이며, 오키나와 복귀야말로 ‘일본의 독립’, 미일 ‘제국주의’로부터의 해방의 시금석으로 간주되었다.⁵⁷⁾ 요컨대 진보파 입장에서 보아도 한국이나 중국이 제기하여 발단된 1980년대의 교과서 문제는 완전히 외부로부터 불쑥 제기된 문제였던 것이다.

Ⅲ. 전후 일본의 교과서 문제

이 장에서는 제Ⅱ장에 이어 전후 일본의 교과서 문제의 역사적 전개를 개관할 것이다. 전후의 교과서 문제를 둘러싼 역사에 대해서는 이미 여러 저작들에 정리되어 있다.⁵⁸⁾ 다만 이 저작들은 공통적으로 교과서검정이나 역사교과서에만 그 중점을 두고 있

57) 森田俊男 편, 1970 《帝國主義と獨占資本の教育イデオロギー》(明治圖書出版); 同, 1970 《安邦教育体制と沖繩問題》(明治圖書出版) 등.

58) 大槻健他 編, 1969 《教科書黒書》(勞働旬報社); 山住正巳, 1970 《教科書》(岩波新書青版 758, 岩波書店); 徳武敏夫, 1978 《新版かわりゆく教科書》(新日本新書 246, 新日本出版社); 高橋史朗, 1988 《教科書検定》(中公新書 867 中央公論社); 浪本勝年, 1993 《戦後教育改革の精神と現實》(北樹出版); 徳武敏夫, 1995 《教科書の戦後史》(新日本出版社); 山口拓史, 1995 《戦後教科書行政の成立と展開》 鈴木英一 編, 《教育改革と教育行政》(勁草書房); 小山常實, 2001 《歴史教科書の歴史》(草思社); 三谷博 編著, 2007 《歴史教科書問題》(リーディングス日本の教育と社會 第6巻, 日本圖書センター) 등.

다. 이러한 경향은 교과서검정의 시비를 따진 이에나가(家永) 교과서재판으로부터 받은 영향이 크기 때문이라고 추정된다. 많은 저작이 검정 제도에 대한 반대 혹은 찬성의 자세를 명시하고 있다. 때문에 문제의식이나 논지는 명쾌하지만 교과서제도의 역사나 문제에 대한 종합적인 분석은 불충분하다. 가령 이과나 수학교과서에서 검정이 어떤 의미를 지니고 있는가라는 의문에 대해 선행연구로부터는 충분한 해답을 구하기 곤란하다.

이와 같은 인식을 바탕으로 전후 교과서 문제의 역사를 재정리하려는 것이 이 장의 목적이다. 다만 문제가 다양다기하고 지면은 제한되어 있기 때문에 모든 것을 다룰 수는 없다. 그래서 여기에서는 교과서 문제=역사교과서라는 구도가 형성되어 온 과정을 중심으로 분석할 것이다.

여기에서는 제1기 : 1945~1964년, 제2기 : 1965~1978년, 제3기 : 1979~현재까지의 세 개의 시기로 구분하였다. 이렇게 시기구분을 하는 이유는 역시 이에나가 교과서재판의 파장이 크기 때문이다. 제1기는 이에나가 교과서 재판 이전 시기에 해당하는데, 점령 개혁과 ‘역방향’ 개혁에 의해 교과서 제도가 정비되어 가는 시기이다. 제2기는 이에나가 교과서 재판이 시작되어 점차 문제의 구도가 형성되어 가는 시기에 해당한다. 제3기는 이에나가 교과서 재판의 전개를 바탕으로 문제의 내용이 변질되어 가는 시기이다. 이 장에서는 이러한 시기구분에 따라 각 시기의 일을 정리하면서 동시에 그 특징에 대한 분석을 추가할 것이다.

1. 제도문제로서의 교과서 문제(1945~1964년)

1) 점령기의 개혁

1945년부터 1964년까지가 제1기에 해당한다. 이 시기의 특징은 교과서 문제가 주로 제도상의 문제였다는 점이다.

이 시기 교과서 문제의 원인은 미군을 중심으로 한 연합군의 일본점령에 있었다. 연합군은 1945년 8월부터 일본 각지에 부대를 배치하여 점령을 개시하였다. 동년 10월에는 연합군 최고사령관 총사령부(GHQ/SCAP)를 東京에 두고, 중일전쟁이나 태평양전쟁의 원인이 된 (정확히는 그들이 그렇게 생각한) 일본의 정치나 경제시스템을 개혁하기 위한 활동을 개시하였다.

이러한 움직임 속에서 1945년 12월 말에 연합군은 일본정부에 대해 修身(도덕)·國史(일본사)·地理 등 세 교과와 수업 정지하도록 명하였다. 종전 후 문부성은 교과서에서 부적절한 부분을 검게 지우고 사용하도록 지시하였다. 그러나 점령군은 이 세 교과에 대해서는 그런 부분적 삭제로는 효과가 불충분하므로, 교과서가 근본적으로 새로 서술될 때까지 그 수업 자체를 정지할 필요가 있다고 판단했던 것이다.⁵⁹⁾

그 후 1946년부터 1948년에 걸쳐 점령군의 지도 하에 국정교과서의 새로운 서술이 진행되었다. 즉 교육내용의 ‘민주화’를 진척시키기 위해 점령군은 교과서에서 군국주의나 초국가주의에 관한 내용을 배제해 갔다. 그러나 그 과정이 꼭 평탄했던 것만은 아니었다. 특히 일본사에 대해서는 신화에 관한 기술을 둘러싸고 문부성과 점령군 담당자 사이의 교섭이 난항을 겪었다.⁶⁰⁾

이처럼 새로 교과서를 서술하는 작업이 진행되면서 어느 정도 윤곽이 드러나는 단계에서, 점령군은 다음으로 교과서제도를 國定制로부터 檢定制로 바꾸려 하였다. 즉 점령군은 교과서 제도의 ‘민주화’를 진전시키기 위해 교과서의 편집을 문부성이 독점하지 못하도록 그것을 민간업자에게도 개방하고자 했던 것이다.

이에 대해 문부성은 시기상조라고 반대했다. 당시 일본은 전쟁으로 인해 심각한 피해를 입어 용지나 인쇄기 등 교과서 발행에 필요한 설비나 자료가 충분하지 않았다. 이에 문부성은 단계적 실시를 제안했으나 개혁의 실행을 서두른 점령군은 이를 인정하지 않고 조기실시를 명하였다. 결국 준비가 충분히 갖추어지지 않은 상태에서 교과서 검정제도는 1948년부터 실시되었다.⁶¹⁾

2) 점령개혁의 시정

이상에서는 점령기의 개혁을 검토해 보았는데, 겨우 몇 년 사이에 일본의 교과서제도가 대폭 개편되었음을 알 수 있다. 그러나 너무 급속하게 개혁이 진행된 까닭에 점령의 종결 이후 개혁의 폐해가 드러나기 시작했다. 이는 교과서 문제에 한정되지 않고 이 시

59) 久保義三, 1984 《對日占領政策と戰後教育改革》(三省堂) 171~203 ; 鈴木英一, 1983 《日本占領と教育改革》(勁草書房), 62~88 참조.

60) ハリー・レイ, 高橋史朗, 1987 《占領下の教育改革と檢閲—まぼろしの歴史教科書—》(日本教育新聞社) 107~196 ; 久保義三, 《앞 책》 204~240 참조.

61) 拙稿, 2002 <占領下の教科書問題—國定制から檢定制への轉換過程—> 《日本歴史》 653호 참조.

기에 전반적으로 나타난 현상이다. 곧 각각의 분야에서 개혁이 급속하게 진행된 결과 제도 간 조정이 충분히 이루어지지 않고 법적으로도 정비되지 않은 부분들이 많았던 것이다. 이러한 법적인 미비함은 제도가 운용되어 가는 과정에서 점차 뚜렷하게 나타났다.

교과서 제도의 경우 교과서 발행업자들 간의 과도한 경쟁이 가장 큰 문제였다. 즉 교과서의 편집·발행에 민간업자들이 줄지어 참가함에 따라 업자 간의 판매경쟁이 격해졌던 것이다. 이에 각지에서는 교원에 대한 과잉 접대 소문이 끊이지 않았다.

이러한 문제가 일어난 요인 중 하나가 채택과 관련된 제도의 미비이다. 검정제도의 발족 당시에는 교육위원회 제도가 아직 마련되지 않았기 때문에 교과서의 채택은 잠정적으로 각 학교가 행하고 있었다. 이후 1948년 11월에 교육위원회가 정식으로 발족됨에 따라 법적으로 교과서의 채택권은 교육위원회가 갖게 되었다.

다만 이 때 교육위원회가 都道府縣 단위에만 설치되었다는 점과 이미 각 학교가 교과서 채택을 행하고 있었다는 사실이 맞물려, 교육위원회는 각 학교가 선정한 교과서를 추인(채택)하는 식으로 제도가 운용되었다. 때문에 사실상 법적인 권한이 없는 현장의 교원이 교과서를 선정하게 되어 업자가 ‘합법’적으로 과잉 접대할 여지가 남아 있었던 것이다.⁶²⁾

이 외에도 검정이 엉터리여서 오류가 많다든가, 定價가 너무 높다든가, 교과서 개정이 빈번하여 형제가 같은 교과서를 사용할 수 없다는 등의 문제가 신문 등에서 지적되었다.

이러한 상황에 대해 공정거래위원회(公正取引委員會)는 독자적인 조사를 행하여 1952년과 1954년 두 번에 걸쳐 문부성 및 업계단체에 대해 개선을 권고하였다. 이에 문부성은 1955년부터 교과서제도의 전면 재검토에 착수하여 1956년에는 교과서 법안을 국회에 제출하였다. 문부성은 이 교과서 법안을 통해 교과서의 검정·발행·채택의 절차를 법제화하고 제도의 결함을 시정하고자 하였다.

그런데 이 사이 ‘우려할 만한 교과서 문제’(일련의 일을 민주당이 발행한 팜플렛의 이름을 써서 이와 같이 부름)가 발생하였다. 이는 여당인 民主黨이 야당인 社會黨의 유력한 지지 세력인 일본교직원조합(이하 일교조)을 공격하기 위해 펼친 선전공작이었다. 그 주장은, 공산주의의 영향을 강하게 받은 일교조가 교과서의 편집·발행·채택에 개입하고 있기 때문에 교과서의 내용도 좌익사상으로 편향되어 있다는 것이었다.

62) <中央教育審議會第24回總會速記録> 《中央教育審議會總會速記録第20~25回》(國立公文書館藏, つくば01-069平4文部-00899) 참조. 제24회 총회(1954년 2월 22일 개회)에서 당시 스즈키 슈조(鈴木秀三) 교과서 과장이 저간의 사정에 대해 설명하고 있다.

당초 이 ‘우려할 만한 교과서 문제’는 민주당과 사회당 두 정당 간의 다툼이었으나 점차 문부성도 여기에 휘말려 들어갔다. 이 와중에 야당인 사회당은 ① 문부성이 민주당의 의향에 따라 교과서 법안을 작성했다, ② 따라서 교과서 법안은 실질적인 교과서 국정화를 목적으로 한 반동적 법안이라는 주장을 전개했다. 이러한 사회당의 저항에 부딪혀 교과서 법안은 최종적으로 폐기되었다.⁶³⁾

그러나 여전히 제도를 개선할 필요는 있었기 때문에 문부성은 행정조치를 통해 교과서제도의 실질적인 보장을 꾀하였다. 다만 이 때 제도적으로 보장된 것은 교과서 검정 관련 부분에 그쳤고, 교과서의 발행과 채택에 대해서는 여전히 개선된 바가 없었다. 이로 인해 교과서 발행업자에 의한 판매경쟁은 재차 격화되었으며, 1962년에는 독점금지법 위반으로 5개 교과서 회사에 대하여 심판이 행해지게 되었다.

때마침 여당인 自由民主黨(이하 자민당) 의원들 사이에서는 학부형이 부담해야 할 교과서대금을 무상으로 하려는 구상이 부상하였다. 이에 대해 문부성은 찬성했지만 긴축재정을 지향하고 있던 大藏省은 반대의 입장을 표하였다. 이 때문에 교과서 무상화를 둘러싸고 자민당·문부성과 대장성 사이에는 격한 대립이 전개되었다.

문부성은 대장성과의 논의과정 속에서 업자의 지나친 경쟁을 방지하고 교과서의 가격을 적정한 수준으로 유지할 필요성을 강하게 인식하게 되었다. 따라서 1963년에 교과서 무상화가 실현됨에 따라 문부성은 교과서의 채택과 발행에 대한 법적 규제를 마련하였다.⁶⁴⁾

즉 市町村의 교육위원회가 공동으로 교과서를 채택하면 각 학교가 개별적으로 채택하던 때보다 교과서의 종류는 전체적으로 감소된다. 그 결과 교과서 한 종당 발행부수가 증가되고 그에 따라 자연히 교과서의 단가도 내려가게 된다. 또한 교과서의 채택방법을 법제화함으로써 권한의 소재가 명확해져 업자들의 부정한 판로개척도 곤란하게 되었다.

이와 같은 과정을 거쳐 점령개혁으로 인한 제도적 미비점도 개선되어 갔다. 이렇게 보면 일본의 교과서제도는 증·개축을 반복한 집처럼 누더기가 되었다. 다만 불충분하지만 검정·채택·발행과 관련하여 모두 법적 규제가 만들어졌기 때문에 1963년 이후 교과서 제도는 일단 안정을 유지하게 되었다.

63) 拙稿, 2005 <1955年前後の文教政策と教科書問題－‘逆コース’の理解に對する一考察－> 《九州史學》 140호 참조.

64) 拙稿, 2002 <教科書無償化實現の政治過程と自由民主黨> 《史學研究》 238호 참조.

2. 교과서 문제의 전환기(1965~1978년)

1965년부터 1978년까지가 제2기에 해당한다. 이 시기의 특징은 교과서 문제가 제도의 문제로부터 내용의 문제로 변화되어 갔다는 점이다. 그 계기가 된 것이 1965년에 이에나가 사부로(家永三朗, 당시 東京教育大學 교수)가 자신이 저술한 고등학교 일본사 교과서의 검정을 둘러싸고 일으킨 교과서 재판이다.⁶⁵⁾

이에나가 씨는 1967년과 1984년에도 같은 소송을 제기하였는데, 이 일련의 재판은 ‘이에나가 교과서 재판’, 혹은 ‘이에나가 교과서 소송’이라고 불리고 있다.(이하에서는 ‘이에나가 재판’으로 줄임) 각 소송의 내용을 비교해 보면, 제1·2차 소송과 제3차 소송 사이에 쟁점의 변화가 보인다. 그러나 기본적인 주장에서는 차이가 없기 때문에 이하에서는 제1·2차 소송을 중심으로 이에나가 재판의 원고와 피고의 주장을 확인해 보자.⁶⁶⁾

1) 원고(이에나가 측)의 주장

우선 원고의 주장을 확인해 보자. 즉 ① 교과서 검정은 국가에 의한 사전 사상심사에 해당되므로 일본국헌법 제21조에 보장되어 있는 표현의 자유 및 검열 금지에 반한다. 또 ② 연구성과 발표의 자유나 교사 및 아동·학생의 학문의 자유를 제한하기 때문에 교과서 검정은 헌법 제23조에 보장되어 있는 학문의 자유에도 반한다. 동시에 ③ 검정으로 인해 국민이 받을 수 있는 교육내용이 제한되기 때문에 헌법 제26조에 정해져 있는 능력에 따라 평등하게 교육받을 수 있는 권리를 위협하게 된다. 이러한 점으로 볼 때 교과서 검정은 ‘검열’에 해당하며 검정 제도 자체가 헌법에 위반된다는 것이 원고 측 주장이다.

2) 피고(국가 측)의 주장

다음으로 피고 측 주장을 확인해 보자. 즉 ① 불합격 처리된 책을 일반서로 출판하는

65) 소송에 이르기까지의 경위에 대해서는 家永三郎, 1965 《教科書檢定》(日本評論社); 同, 1967 《一歴史學者の歩み 教科書裁判に至るまで》(三省堂新書 2, 三省堂)이 상세하다.

66) 교과서검정 소송을 지원하는 全國連絡會 編, 1967 《家永・教科書裁判 第1部 準備書面篇》(總合圖書); 教科書研究會(文部省初等中等教育局內) 編, 1969 《教科書訴訟-その争点と檢定の實態-》(第一法規出版); 教科書法令研究會 編, 1986 《教科書裁判にみる教育權論争-教科書裁判で何が争われたか-》(第一法規出版) 참조.

것을 금지한 것은 아니기 때문에 표현의 자유를 제한한다고 할 수 없다. 또 ② 사회통념상 교과서와 학술잡지를 동등하게 취급할 수는 없다. 때문에 학문의 자유는 연구성과를 교과서에 발표하는 자유까지 포함하지는 않는다. 동시에 ③ 문부성은 헌법 제26조 규정에 따라 법·제도의 정비에 힘쓰고 있다. 이에 기초하여 교육수준의 향상과 적절한 교육내용의 보장을 목적으로 교과서 검정을 행하고 있다는 것이 피고의 주장이다.

3) 판결과 영향

이상과 같이 양자의 주장을 간략하게 정리해 보았다. 회상에 따르면 이에나가 씨가 재판장을 제기한 데 대한 관계자의 반응이 꼭 좋았던 것은 아니다. 그리하여 재판에 참여한 모리카와(森川) 변호사도 재판 개시 당초에는 전례가 없는 재판을 재판소가 문전박대만 하지 않으면 좋겠다, 증거조사 등 실질적인 심리에 들어갈 수만 있다면 최상이라고 생각하고 있었다.⁶⁷⁾

그런데 1970년에 내려진 첫 판결(제2차 소송의 1심 판결, 스키모토(杉本)판결)은 대부분의 예상을 깨고 원고(이에나가 측)의 주장을 전면적으로 인정하였다. 이 판결을 계기로 재판을 지원하는 운동이 큰 성황을 이루게 되었으며, 교과서 검정에 대한 사회적 주목도도 높아지게 되었다.⁶⁸⁾

이에나가 재판의 판결결과 일람을 <표>로 정리하였다.⁶⁹⁾ 이를 보면 제2차 소송의 1심 판결(스키모토판결)만이 원고의 주장을 거의 전면적으로 인정하고 교과서 검정제도를 실질적으로 부정하고 있음을 알 수 있다. 이에 반해 다른 판결은 검정제도를 시인한 뒤 검정의 재량권 남용을 문제시하고 있다. 곧 재판소는 교과서의 검정제도 자체는 문제가 아니지만 문부성의 운용에 지나친 부분이 있다고 판단을 내린 것이다.⁷⁰⁾

67) 教科書檢定訴訟を支援する歴史關係者の會 編, 1998 《歴史の法廷 家永教科書裁判と歴史學》(大月書店) 191. 上原專祿 씨나 中野好夫 씨가 당초 재판에 부정적이었다고 한 에피소드가 관계자의 좌담회에서 소개되었다. 森川金壽, 1990 《教科書と裁判(岩波新書 143)》(岩波書店) 25~26

68) 淺羽晴二, 1999 <教科書裁判と教育運動> 《日本教育法學會年報》 28 (有斐閣). 이 안에서 아사바(淺羽) 씨는 “판결 후 전국 곳곳에서 판결 보고 집회가 개최되었으며, 이를 계기로 교사·부모·시민들 사이에 스키모토판결이 널리 읽히게 되었다. 판결내용이 이 정도로 많은 사람들에게 읽히고 감동을 불러일으킨 것은 재판사상 찾아볼 수 없는 일일 것이다.”라고 소감을 밝히고 있다.

69) 山口拓史, 1999 <教科書制度と教科書裁判> 《日本教育法學會年報》 제28호 (有斐閣)에 수록되어 있음.

70) 新田智昭, 1997.12 <家永訴訟の經過と概要> 《法律のひろば》 Vol.50 No.12, 참조. 필자는 당시

이에나가 재판에서의 각 판결 글자 일람

	판결	판결연월일	제도위헌성	적용위헌성	재량권남용
1차소송	1심(高津판결)	1974.7.16	합헌	합헌	일부 인정
	2심(鈴木판결)	1986.3.19	합헌	합헌	불인정
	상고심(可部판결)	1993.3.16	합헌	합헌	불인정
2차소송	1심(杉本판결)	1970.7.17	합헌	위헌	-
	2심(畦上판결)	1975.12.20	판단회피	판단회피	인정
	상고심(中村판결)	1982.4.8	(반려)	(반려)	(반려)
	반려심(丹野판결)	1989.6.27	(소송이익없음)	(소송이익없음)	(소송이익없음)
3차소송	1심(加藤판결)	1989.10.3	합헌	합헌	1군데 인정
	2심(川上판결)	1993.10.20	합헌	합헌	3군데 인정
	상고심(大野판결)	1997.8.29	(합헌)	(합헌)	4군데 인정

출전 : 山口拓史, <教科書制度と教科書裁判>에 게재된 표를 일부 변경

이 과정에서 각 재판에서는 구체적인 검정 사례가 주요한 쟁점으로 떠올랐다. 곧 문부성(국가)이 무엇을 기준으로 검정을 통해 어디까지 수정을 요구할 수 있는가가 법정에서 논쟁이 되었다. 그리고 이에나가 재판은 고등학교 일본사 교과서를 대상으로 했기 때문에 역사인식이나 역사연구의 학설이 문제의 초점이 되었음은 당연한 결과였다.⁷¹⁾

이러한 상황에 대해 매스컴은 재판의 경과를 반복해서 보도하는 한편 검정이 행해질 때마다 역사 교과서의 어느 부분에 어떤 수정의견이 붙었는지를 주시하게 되었다.

이렇게 해서 교과서 문제=역사교과서(역사인식) 문제라는 구도가 점차 형성되어 갔다. 즉 교과서 문제에서 내용상 문제로 변질된 것이다. 이런 상황 속에서 문제가 더욱 복잡화되는 시기가 다음의 제3기이다.

3. 정치문제로서의 교과서 문제(1979년~현재)

1979년부터 현재까지가 제3기에 해당한다. 이 시기의 특징은 일본 국내에서 애국주의적 움직임이 나타나게 되었다는 것이다. 그 최초의 움직임은 1979년경에 자민당 국회의원들이 교과서 내용을 문제시한 것이다. 그들의 주장은 모리모토 신쇼(森本眞章)와 다키하라 도시히코(滝原俊彦)가 저술한 《의문투성이 중학교과서(疑問だらけの中學教科書)》

법무성 소송국의 검사였다.

71) 歴史學研究會 編, 1973 《現代歴史學と教科書裁判》(青木書店) 참조. 이 책을 통하여 이에나가 재판이 역사학계에 미친 영향을 살펴볼 수 있다.

(ライフ社, 1981년)에 명확히 제시되어 있다.

이러한 움직임과 관련하여 서술된 부분을 보면, 활동의 중심은 모리모토 신쇼 씨를 중심으로 한 학자그룹과 자민당의 중견·소장 의원들이었던 듯하다. 그들의 주장을 간단하게 정리하면 중학교의 교과서 내용이 좌익사상에 편향되어 있다는 것이다. 그러나 그 비판의 창끝은 교과서를 집필한 연구자나 그를 지원하는 일교조만이 아니라, 이러한 교과서를 검정하여 통과시킨 문부성에게도 겨누어졌다.⁷²⁾

이에 문부성은 中央教育審議會에 교과서의 모습이 어떠해야 하는지 자문했다. 즉 문부성으로서의 심의회에 신중한 검토를 요구함으로써 이러한 움직임이 자연스레 찾아들기를 기대했던 것으로 추정된다. 중앙교육심의회는 1983년에 제출되었다.

또 총리대신 직속의 자문기관으로 설치된 臨時教育審議會도 1987년에 제출한 ‘제3차 답신’을 통해 교과서 검정의 개혁을 제안하였고, 이러한 제언들을 바탕으로 문부성은 1989년에 교과서 검정의 운용방법을 변경하였다.

그런데 이 사이에 커다란 문제가 발생했다. 1982년에 일본의 언론들은 이 해의 검정에서 ‘침략’이라는 표현이 ‘진출’로 수정되었다고 일제히 보도했다. 후에 오보였던 것이 판명되었지만 전술한 바와 같은 자민당 의원들의 움직임이 있었기 때문에 이 오보는 의심할 바 없는 사실로 받아들여질 수 있었다.

이 보도를 전해들은 중국정부와 한국정부는 정식 외교루트를 통해 일본정부에 항의했다. 이에 대해 일본정부는 미야자와 기이치(宮澤喜一) 관방장관이 “정부가 책임지고 시정하겠다.”는 담화를 발표하여 정치적 해결을 꾀하였다.⁷³⁾

이 사건을 계기로 몇몇 변화가 일어났다. 하나는 중국정부나 한국정부가 외교교섭의장에서 일본정부의 역사인식을 문제삼게 된 것이다. 일본의 교과서는 국가가 만드는 것이 아니라 민간기업이 편집한다. 따라서 교과서마다 기술의 차이가 생기게 되므로 이를 정부의 공식견해와 동일시하는 것은 문제가 있다. 그러나 이 사건을 계기로 교과서는 외국으로부터 일본의 역사인식을 보여주는 상징으로 취급되었다.

또 하나는 이 사건을 계기로 자민당 국회의원들에 의한 교과서 비판이 그림자를 감추게 된 것이다. 그렇다고 이러한 애국주의적 동향이 완전히 없어진 것은 아니었다. 운동의 방향이 현행 교과서 비판에서 자신들의 역사인식에 따라 새로운 교과서를 만드는 방

72) 自由民主黨, 1980 《いま, 教科書は…教育正常化への提言》(自由民主黨廣報委員會新聞局); 三浦孝啓·大谷正, 1981 《平和教育への侵略者たち》(東研出版); 鎌田慧, 1981 《狙われた教科書》(光文社); 毎日新聞社教育取材班, 1981 《教科書戦争》(三一書房) 참조.

73) 이 전후 경위에 대해서는 石山茂利夫, 1986 《文部官僚の逆襲》(講談社)이 상세하다.

향으로 전환된 것이다. 이러한 움직임이 최초로 나타난 것이 1986년에 검정을 통과한 《新編日本史》이다.⁷⁴⁾

그리고 다음에 나타난 움직임이 2001년에 검정을 통과한 《새로운 역사교과서(新しい歴史教科書)》이다. 후술하겠지만 《새로운 역사교과서》를 검정할 때 문부과학성은 137개소에 걸쳐 수정을 요구했다. 발행자 측은 이 수정의견을 받아들이긴 했으나 동시에 불만을 표명했다.⁷⁵⁾

이상이 제3기의 동향이다. 본래 교과서는 교육의 수단이며, 교과서 기술은 교육과정상의 문제에 속해야 할 것이다. 그런데 이 시기에 교과서 내용은 일본정부의 역사인식을 보여주는 매체로 간주되어 교육과는 완전히 다른 차원의 문제로 취급되었다.

즉 일본 국내에서 교과서 문제는 내셔널리즘을 시위하는 정치적 카드로 기능하게 되었고, 다른 한편으로 외교의 장에서는 일본정부의 역사인식을 비판하는 외교적 카드로 기능하게 되었다. 이처럼 역사교과서는 상징적인 존재로서 역사인식을 확인하고 발현하는 장으로 기능하게 된 것이었다.⁷⁶⁾

논점의 정리와 소견

이상에서는 전후 일본의 교과서 문제에 대해 살펴보았다. 이하에서는 본장에 즉하여 네 가지의 논점을 정리하고 여기에 대한 필자의 소견을 덧붙이고자 한다. 첫 번째는 교과서를 편집·발행하는 민간업자의 문제이다. 이는 제1기의 점령개혁 시정 과정을 보면 자명하다. 즉 민간업자가 편집·발행하기 때문에 교과서가 상품으로서의 성격이 있는 것은 불가피한 것이다. 그러나 제도의 미비로 인하여 점령 종결 후 그 폐해가 민간업자 사이의 과당경쟁이라는 형태로 나타났다. 이에 대하여 당시 문부성은 폐해를 억제하기 위하여 제도 정비를 추진한 것이다.

이에나가 교과서 재판의 영향을 강하게 받은 선행 연구는 제도 정비의 그러한 측면을 사상하고 국가(문부성)에 의한 교과서 통제 강화라는 문맥으로 평가해 왔다.(논자 중에는 문부성에 의한 교과서의 ‘실질 국정화’라는 표현을 사용하는 경우도 있다.)

74) 村尾次郎 監修, 1987 《新編日本史のすべて 新しい日本史教科書の創造へ》(原書房) 참조.

75) <137カ所, すべて修正 ‘つくる會’ 教科書, 検定意見受け入れ> 《朝日新聞》 2001년 3월 3일자.

76) 《새로운 역사교과서》 문제의 전후 상황에 대해서는 三谷博 編著, 2007 《歴史教科書問題》(日本圖書センター)에 수록된 각 논고가 상세하다.

이처럼 제한된 시각에서 과거의 경위가 정리되어 왔기 때문에 지금까지의 교과서 제도 개선에 관한 의견은 대부분 규제의 완화·철폐만을 주장해 왔다. 이에 필자는 제도 정비의 경위를 염두에 두고 민간업자에게 미친 영향도 고려하면서 논의를 새로 조직해야 한다고 생각한다.

두 번째는 교과서 검정제도의 중립성과 양면성 문제이다. 이는 《새로운 역사교과서》 문제에 단적으로 나타난다. 곧 이 사건을 계기로 검정제도를 폐지해야 한다는 비판의 목소리가 확실히 줄어들었다. 이는 국가주의적 기술이 문부성의 검정의견에 의해 삭제됨으로써 이때까지 교과서검정을 비판하던 사람들이 검정제도의 유효성을 인식하게 되었기 때문이라고 생각한다.⁷⁷⁾

그러나 제도에 대한 비판이 감소되었다 하더라도 검정의 재량권에 대한 비판은 앞으로도 계속될 것이다. 즉 정치나 사회의 정세는 시시각각 변화하며 일본은 민주주의 국가이기 때문에 국민은 다양한 가치관을 가지고 있다. 따라서 검정의 결과에 대해 어떤 비판이 제기되는 것은 제도의 성격상 어쩔 수 없는 문제라고 생각된다. 후술하는 점과도 관계되지만, 이 경우 사후에 정책의 결정 과정을 검증할 수 있는 시스템을 구축하는 것이 중요하지 않을까 생각한다.

필자는 《새로운 역사교과서》 이전의 검정 운용이 비교적 중립적인 입장에서 이루어졌다고 추측한다. 가령 제3기 초기의 동향을 보면, 이에나가 재판을 추진했던 사람들은 검정에 의해 교과서 기술이 국가에 유리하도록 왜곡되어 있다고 비판했다. 반면 《의문투성이 중학교과서》를 만든 사람들은 교과서 기술이 좌익사상에 오염되어 있다고 비판하였다. 이처럼 같은 교과서 검정에 대해 완전히 정반대의 평가가 내려지고 있는 것이다.⁷⁸⁾

교과서 검정을 행하는 문부성 입장에서는 쉽지 않은 상황이었지만, 필자는 좌우 쌍방으로부터 비판을 받는 것이 검정제도가 적절하게 운용되고 있음을 보여주는 증거라고 생각한다. 이 가설에 대해서는 앞으로 관계문서가 공개되면 다시 검증하고 싶다.

77) 《新編日本史》를 검정할 때에도 ‘우익적’인 기술이 배제되었으나 검정제도를 비판하고 있던 사람들의 주장에 큰 변화가 보이지는 않았다. 이는 검정제도의 시비를 쟁점으로 한 이에나가 재판이 진행 중에 있었기 때문에 그 영향을 받은 것이라고 추정된다.

78) 이 점에 대해 필자는 확실의 상황과 교과서기술의 관계만을 가지고 교과서를 평가하는 것은 성급한 일이라고 생각한다. 즉 학계에서 볼 때 ‘우익적’인 교과서도 당시 국민 전체의 사조로부터 보면 ‘중립적’이라고 평가될 가능성도 있다. 필자는 이러한 여론과의 편차에 대해서도 고려할 필요성이 있다고 생각하고 있다.

세 번째는 검정제도의 투명화 문제이다. 문부과학성은 기본적으로 지금까지 검정의 운용에 관한 문서를 공개하지 않았다. 이 때문에 정책과정에 바탕한 검증이 곤란하다. 가령 검정의견의 경우 현재는 문서화되어 있지만, 옛날에는 문부성의 교과서조사관이 출판사에 구두로 전달해 왔다. 이 검정의견은 제도상 교과서조사관이나 교과용도서검정조사심의회 위원 등의 의견을 종합한 것이다. 어느 단계에서 어떤 의견이 제출되어 어떠한 논의를 거쳐 최종 결정된 것인지 그 과정을 알 수 없다면 적절한 검증이 불가능하다.

그런데 일찍이 이러한 검정의견을 교과서조사관의 개인적 의견으로 간주하고 교과서조사관 개인의 경력과 사상을 비판한 경우가 있었다. 이러한 개인공격에 의해 검정제도가 개선될 것이라고는 생각하지 않는다. 냉정한 논의를 위한 기반마련을 위해서도 필자는 관계문서의 공개가 필요하다고 생각한다.

이 점과 관련하여 2008년 12월에 교과용도서검정조사심의회가 <교과서의 개선에 대해-교과서의 질·양 양면의 충실과 교과서 검정절차의 투명화-(보고)>라는 보고서를 작성했다. 이 보고에서 심의회는 관계문서 공개로의 방향을 명확히 했다.⁷⁹⁾ 이러한 움직임에 대해 필자는 공감을 느끼며 문부과학성이 구체적으로 어디까지 공개할지 주목하고 있다.

네 번째는 언론의 과잉보도 문제이다. 이는 이애나가 재판을 보도하는 과정에서 형성되었다고 생각한다. 즉 여러 검정의견 중 언론은 국민의 관심을 끄는 부분만 계속해서 집중 보도했다. 그 결과 역사교과서의 근현대사 문제만 보도되어 그것이 교과서 검정의 전체 이미지로 일반에 정착되었다. 이로 인해 현재까지도 검정제도의 기능이 종합적으로 평가되는 경우는 거의 없으며 동시에 교육상의 관점으로부터 교과서가 논해지는 기회도 매우 적다.

예를 들어 최근 일본에서는 초·중학생의 기초학력 저하가 문제시 되고 있다. 이 원인은 ‘유토리교육(ゆとり教育)’으로 일컬어지는 교육내용의 삭감에 있다고 생각된다. 이 ‘유토리교육’ 교과서가 처음 검정을 받은 것이 2001년의 일이다. 그런데 당시 언론에서는 <<새로운 역사교과서>>의 검정 내용만 주목하여 이 ‘유토리교육’의 문제에 대해서는 거의 보도하지 않았다.⁸⁰⁾ 한 번 완성된 보도패턴은 탄력성이 부족해진다. 매너리즘화된 보도 행태는 앞으로도 교과서 문제를 생각할 때 유의해야 할 문제라고 생각된다.

79) 教科用圖書檢定調査審議會, 2008 <教科書の改善について-教科書の質・量両面での充実と教科書檢定手續きの透明化-(報告)> (2008년 12월 25일) 참조. 문부과학성 홈페이지(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/toushin/1251854.htm)에서 다운로드함.

80) 小松直樹, 2002 <<ドキュメント ゆとり教育崩壊(中公新書ラクレ 37)>> (中央公論新社) 참조.

마지막으로 본장에서는 분석하지 못했지만 교육상의 관점에서부터 교과서를 생각할 때 중요하다고 생각되는 문제에 대해 언급하고자 한다. 그것은 바로 수험 문제이다. 주지하는 바와 같이 일본은 메이지시대 이후 계속되는 학력사회이다. 이 때문에 현재까지도 수험대책이 학교의 교육현장에서 적지 않은 영향을 끼치고 있다.

본장과 관련하여 말하자면, 일례로 고등학교 일본사 교과서는 아마카와출판사(山川出版社)의 것이 압도적인 점유율을 보여 왔다. 그 이유로 자주 이야기되는 것이 ‘수험공부에 유리’하다는 것이다. 한편 본론에 등장한 이에나가 사부로 씨가 집필한 교과서는 발행부수가 적어 결국 절판되었다. 이 두 개의 교과서는 역사인식이라는 점에서 비교할 때 큰 차이가 있다. 그러나 현장에서는 역사인식과는 완전히 다른 논리로 교과서를 선택하고 있다고 추측된다.⁸¹⁾

교과서는 본질적으로 교재이며 교육 고유의 문제와 밀접한 관련을 맺고 있다. 그런데 본고에서 확인한 것처럼 최근의 교과서 문제는 역사교과서 기술이라는 특수한 시점에서 논의되어 왔다. 때문에 필자는 교과서 본연의 모습에 대한 본래의 논점이 경시되고 있는 것은 아닐까 우려하고 있다. 이러한 문제의식에 근거하여 본고에서는 전후 교과서의 역사에 대해 재정리를 시도하였다. 앞으로는 역사교과서(혹은 역사인식) 문제에 한정되지 않고 보다 좋은 교과서를 만들기 위한 커리큘럼의 개선(재편), 교원의 자질, 아동의 학력 향상 등 교육 고유의 문제에 대해서도 논의가 진전되기를 기대한다.

81) 兼子仁, 1997 <家永教科書裁判と“受験戦争”> 《季刊教育法》 113, 참조.

[비평문]

신주백

2009년 11월 28일 제13차 교과서위원회 한일합동회의에서는 비평문을 한국의 200자 원고지 15매 이내로 작성할 것을 합의하였다. 일본측 연구협력자 3인의 개별 논문으로 구성된 이 통합원고에 대해 합의된 분량 내에서 비평자로서의 소임을 다하고자 한다.

비평자는 크게 두 개의 주제로 나누어 비평문을 간략히 작성하겠다.

우선, 말 그대로 ‘여러 모습’을 보여주고 있는 세 편의 논문에 대해 한 가지씩 문제점을 짚어보자.

井手弘人が 작성한 논문의 맺음말에는 한국 역사교육의 기준점을 정리하는 첫 부분에서 “한국의 ‘반일 교육’이라고 표현되는 것은 ‘방일’의 교육정책에서 비롯된 것임을 이해해 둘 필요가 있다”라는 문장이 있다. 그런데 논문 어디에서도 방일과 반일교육의 상관성을 논증하고 있는 대목이 없다.

비평자는 방일에서 반일로 바뀌었다는 논지가 한국을 이해하려는 필자의 진지한 노력의 일환이라고 생각한다. 그런데 이 논지에서도 한국에서 반일교육이 실시되어 왔다는 부당 전제가 있다. 井手도 그렇고 일본의 많은 사람들은 한국에서 정부 주도로 ‘반일교육’이 이루어져 왔기 때문에 한국인의 반일감정이 지속되어 왔다고 본다. 그런데 1960-70년대 초중고교를 다닌 비평자와 동년배들은 학교에서 ‘일본은 어떤 나라다’, ‘일본놈은 나쁜 놈이다’라는 별도의 교육을 받은 적이 없다. 최소한 1970년대까지 한국에서 일본에 대한 교육의 문제점은 ‘반일교육’을 정부가 나서서 주도했다는 데 있지 않다. 오히려 식민지를 살아보지 못한 학생들에게 일본을 제대로 가르치지 않았다는데 문제가 있다. 또 한국의 역사교육은 고대부터 1945년까지의 역사 속에 등장하는 침략자 일본이라는 사실적 이미지를 학생들에게 전달해 왔을 뿐이다. 왜냐하면 일본에 침략당한 한반도의 역사를 역사교과서에 기술하고 수업을 통해 학생들에게 전달하는 일은 당연하기 때문이다. 한국인의 반일감정은 역사적 맥락에서 이해할 필요가 있는 것이다.

더구나 비평자가 보기에 한국인의 ‘반일감정’과 반일교육을 연결시키려는 주장은 오히려 한일간의 역사 마찰의 원인이 한국에 있다는 떠넘기기 논리에 불과하다. 소화천황과 일본제국주의자들의 전쟁 책임과 식민지 책임의 회피와 미화, 거의 한해도 거르지 않

고 반복되어 온 ‘망언’, 이런 것들로 인한 ‘제2의 가해’로 한국인의 반일감정이 해소되지 못하고 있는 현실을 일본의 우익과 일부 보수주의자들은 철저히 무시하고 있다.

福嶋寛之가 작성한 논문의 맺음말은 새로운 ‘章’의 시작으로 사실상 ‘맺음말’이 없다.

본문과의 연관성이란 측면에서 볼 때, 福嶋가 작성한 논문의 실제적인 결론은 ‘맺음말’이란 부분 바로 앞에 있는 문단일 것이다. 필자는 무나카타의 ‘국민 교육권’에 관한 주장을 분석하면서 이에나가·무나카타측과 정부측 모두 결국 戰前을 부정한 ‘전후’측에서 있었다고 평가하고 있다. 하지만 비평자가 보기에 1950,60년대 일본문부성의 역사교과서에 대한 ‘검열 같은 검정’지시 내용을 조금이라도 구체적으로 확인한다면, 정부측이 전전의 ‘(우익)전체주의’ 사회로 회귀하려 하지 않았다는 지적은 맞지만, 대외침략 사실을 가르치지 못하게 하고 한국 지배를 합리화하도록 검정지도한 사실을 얼마든지 확인할 수 있다. 이에나가·무나카타측이 소송을 통해 드러내려고 했던 점, 그리고 현대 일본 사회에 정착시키고 싶어 했던 역사인식과 정부측의 검정방향은 분명히 격차가 있었던 것이다. 따라서 전전 체제로의 회귀를 부정한다는 점에서는 양측이 일치했지만, 당시를 어떻게 재현해내고 기억해 갈 것인가에 대해서는 양측간에 분명한 격차가 있었다는 점에서, 필자의 비판은 층위가 맞지 않은 분석이라고 할 수 있다.

石田雅春가 작성한 논문의 맺음말에서 일본 교과서문제의 네 가지의 논점을 정리하고 있는데, 그 자체는 있을 수 있는 접근이다. 이 가운데 교과서 민간업자의 문제와 검정제도의 중립성·양면성 문제에 대해 간략히 지적해 보겠다.

교과서 발행제도의 정비는 과당경쟁의 예방이란 측면도 있었지만, 그와 동시에 검정 강화라는 목적도 있었다. 후자만으로 보는 ‘제한된 시각’으로 규제완화와 철폐만을 주장했다는 지적은, 제도 정비 직후 검정 내용을 확인한다면 쉽게 단정할 수 없을 것이다. 또한 《새로운 역사교과서》 문제를 계기로 검정제도의 유효성을 인식하게 되었다는 논리에는 명백한 단서 조항이 있어야 한다. 이에나가 소송의 관계자들은 자유발행제를 자신들의 공식적인 입장으로 확정한 적이 없었다. 또한 최소한 1982년경부터 소송의 당사자였던 이에나가 사부로는 일본의 현실에서 자유발행제는 부적절하며 인정에 가까운 검정이 현실적이라는 입장을 갖고 소송을 진행하였다는 점이다. 필자의 논지가 성립하려면 이에나가 소송측이 자유발행제를 주장한 적이 있었는가부터 검토해야 한다.

그런데 세 편의 논문을 합친 통합원고에는 맺음말이 없다. 비평자는 세 필자의 글을 보면서 한일 역사교과서 대화의 밝은 미래를 보았지만, ‘여러 모습’들을 깔끔하게 정리한 각각의 논문들의 통합원고는 논문의 기본 형식도 갖추지 않은 짜집기 원고라고 볼

수밖에 없다.

이 원인은 세 필자에게 있지 않은 것 같다. 돌이켜 보면 제2기 위원회가 2007년 6월에 출범한 이래 연구협력자간 연구방향과 영역을 조정하고 재구성할 시간은 얼마든지 있었기 때문이다. 한국측도 기회가 있을 때마다 한 편의 논문으로 만들어달라는 주문을 하였기 때문이다. 더구나 한국측은 애초 합의한 200자 원고지 150장 전후라는 논문 분량을 2009년 11월 28일에 열린 마지막 합동회의 곧, 제13차 회의에서 150~200장으로 조정해 주었지만, 비평자가 받은 논문의 분량은 200자 원고지 321장이다(12월 20일 동경에서의 합동 비평회 이후 수정된 원고는 200자 원고지 291장이다).

역사교과서 대화는 학자의 개인적 양식과 학문적 태도를 기본으로 하면서 상대를 ‘배려’하려는 마음을 갖지 않으면 소기의 성과를 거둘 수 없고 장기지속이 불가능하다. 비평자는 제2기 한일역사공동연구위원회 출범 이래 ‘배려’라는 경계선이 어디까지 확장될 수 있는지 끊임없이 고민해 왔다. 잠정적인 결론이지만, 통합원고는 배려가 무의미할 때도 있다는 점을 여실히 보여준다.

[집필자 답변]

제2절에 대하여 (福嶋寛之)

우선, 마지막의 ‘필자의 비판’이라는 것은, 필자에 의한 진보파 비판이라는 의미인 것인가. 필자는 본 논문을 통하여 진보파를 비판하려는 생각은 없었으며 보수파를 옹호하고 싶었던 것도 아니다. 애당초 그러한 시점에서 서 있지 않다. 논의의 구도 그리고 왜 양쪽의 대립이 격렬해졌는가를 이해하고 싶었을 뿐이다.

하여튼 신주백씨의 지적은 진보파/보수파 양쪽은 동일하게 戰前 체제에 대한 부정이라는 입장에서 서 있다 하더라도 부정의 방식에는 큰 차이가 있었을 것이라는 뜻이었다. 이 지적은 옳다. 그 보다도 필자로서도 자명한 것이다. 각주에서 거듭 신중하게 서술할 작정이었지만, 의미 내용이 다르면서도 그렇지만 양쪽이 서로를 ‘戰前 체제로의 회귀자’로 이해하고 있었던 것이 양쪽의 대립을 격렬하게 만들었다고 서술한 것이다.

이러한 지적을 받음으로써 마음에 걸리는 것은 신주백씨는 1980년대 이후의 문제 구도를 그 이전의 단계에까지 소급시키고 있지 않은가 라는 점이다. 예를 들어 ‘1950·60년대의 단계에서 文部省이 대외 침략 사실의 은폐 및 한국 지배를 합리화하도록 검정 지도하였다’고 서술하고 있는 부분이 그것이다. 당시의 진보파의 논의에 즉하여 보자면 前者的 대외 침략 운운하는 부분은 알 수 있다. 하지만 한국 지배 운운하는 것은 정말일까. 결국 이 단계의 진보파에 있어서 식민지 지배 운운의 문제가 文部省이 대책을 취하게 할 만큼 시야에 들어와 있었다고는 생각되지 않는다. 실제 신주백 논문에서도 1980년대 이전 한일 양국에서 역사 인식을 둘러싼 교류는 활발하지 않았다고 지적되어 있다. 이 지적과도 정합될 것이다.

제3절에 대하여 (石田雅春)

필자의 논고에 대한 신주백씨의 의견은, (1) 검정 제도가 정비된 昭和 31년(1956년) 이후 검정이 강화된 것은 아닌가, (2) 《새로운 역사 교과서(新しい歴史教科書)》 문제를 계기로 검정제도의 유효성이 인식되었다는 기술의 타당성, (3) 이에나가 소송의 원고가 자유 발행 제도를 주장한 적이 있는가 라는 세 가지 점이라고 이해하고 있다. 이에 대한

필자의 의견은 아래와 같다.

(1)에 대하여. 검정을 하는 측과 검정을 받는 측의 상관 관계를 분석하지 않으면 교과서 검정을 평가할 수가 없다고 필자는 생각하고 있다. 검정이 ‘강화’되었다는 선행 연구의 평가는 주로 검정을 받는 측의 주장에 의거하고 있는 것이다. 현재 검정을 행하는 측(문부과학성)의 관계 자료가 공개되어 있지 않기 때문에 한쪽의 주장에만 의거하여 평가를 내리는 것은 곤란하다고 생각하고 있다.

또, 검정이 ‘강화’되었다는 선행 연구의 평가에 대해 필자는 다음의 점에서 의문을 품고 있으며 전면적으로 받아들일 수 없다. ① 주로 역사 교과서에만 보이는 현상이다. 왜 다른 교과에서 같은 문제가 발생하지 않았는가. ② ‘강화’된 시기에도 ‘침략’이라는 표현을 기재한 교과서가 있다[小山常實, 2001 《歴史教科書の歴史》(草思社) 91~101 참조]. ③ 당시의 역사학계는 마르크시즘의 영향을 받은 학파가 주류였다. 한편, 국민의 대다수는 戰前의 교육을 받은 세대였다. 이러한 역사학계와 국민 전체의 사조의 편차를 어떻게 생각하는가. (시마 료타로(司馬遼太郎)의 소설이 베스트셀러로서 널리 읽힌 것도 이 무렵이다.)

(2)에 대해서. 신주백씨의 지적처럼 논거가 박약하다. 어디까지나 필자의 가설이다. 다만 이 무렵부터 검정제도 자체를 비판하는 의견이 거의 보이지 않게 된 것도 사실이다. 이의 원인 규명에 대해서는 금후의 과제로 한다.

(3)에 대해서. 자유발행 제도를 주장한 문장은 여러 종류가 있는데 우선 이에나가 교과서 재판 제 1차 소송의 ‘소장’을 인용한다[교과서 검정 소송을 지원하는 전국연락회 편(教科書檢定訴訟を支援する全國連絡會編) 1967 《家永教科書裁判 第1部 準備書面 編》(總合圖書) 14~15].

(前略) 교과서의 내용에 대해 사전 심사를 하거나 또는 극히 대강적인 기준의 범위를 넘어서 교육 내용의 획일화를 도모하기 위해 검정을 행하는 것은 교육법제를 관통하는 기본원리에도 반하는 것이며, 교과서의 자유발행 제도 자체가 이에 가장 적합한 제도라고 할 수 있는 것이다.
(後略)

이상이다. 필자도 연구 중에 있으므로 이번 회답은 잠정적인 것이다. 이후 다시 연구를 진행하여 신주백씨의 의견에 대해 응대해 나가고 싶은 생각이다.