

# 재일조선인에 대한 오사카 공립학교의 민족교육운동과 문학교육\*

유 승 창\*\*

(e-mail: minami70@naver.com)

---

## 目次

---

1. 들어가며
  2. ‘생각하는 모임’ 과 민족교육운동
  3. 민족교육운동의 교육적 실천
  4. 민족교육운동과 문학교육
  5. 마치며
- 

## 1. 들어가며

패전 이후, 전후일본은 새로운 전후민주주의 체제로의 전환을 모색하지만, 공교육 체제에 있어서는 재일조선인<sup>1)</sup>을 배제한 일본민족의 단일성에 바탕을 둔 동화교육을 지속하였다. 근대일본의 공교육이 국민국가형성을 위한 제도적 장치<sup>2)</sup>였다는 점에서, 전후에도 재일조선인에 대한 배타적인 민족차별정책이 공교육의 틀 안에서 지속되고 있었던 것이다. 이에 식민지배체제 하에서 황국 신민화교육에 의해 민족적인 정체성이 말살되고 있었던 재일조선인들은 해방을 맞이하여 자신들의 민족적 정체성을 강고히 할 필요성을 절감하게 되었고

---

\* 이 논문은 2012년도 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2012S1A5B5A07037397).

\*\* 목포대학교 일어일문학과 강사, 일본 근·현대문학.

1) 본 연구에서는 해방이후 일본에 거주하게 된 교포들이 일제에 의한 식민지배의 피차별적 역사성에 근거해 스스로를 재일조선인으로 규정하고 있다는 점에서 ‘재일’ 혹은 ‘재일조선인’이라는 명칭을 사용하기로 한다.

2) 佐野通夫(1993) 「教育の支配と植民地の支配」 『近代日本の教育と朝鮮』 社会評論社. p.7.

일본 내에 민족학교를 설립하기에 이른다.

그러나 이를 냉전체제하의 적대적인 행위로 간주한 점령군 미군 총사령부(GHQ)<sup>3)</sup>와 1948년의 한신교육사건<sup>4)</sup>을 계기로 많은 민족학교들은 일본의 학교로 편입되거나 폐쇄조치 당하였다. 또한 샌프란시스코 강화조약 발효(1952.4.28)를 계기로 일본의 학교에 편입되었던 재일조선인 학생들도 일본국적을 상실하게 되어 교육적인 측면에서 더욱 더 차별적인 위치에 놓이게 되었다<sup>5)</sup>. 더욱이 일본교육당국은 1965년 한일조약체결 이후, 동년 11월 29일 문부성차관 통달을 통해 기존의 일본학교에 설치되어져 있던 민족학급조차도 폐지시켜나가는 정책을 취하였다. 문부성이 내세운 ‘일본인과 구별하지 않는 교육’이라는 명분<sup>6)</sup>은 재일조선인들의 민족적 정체성을 부정하는 동화교육의 전면적인 실시를 의미하는 것이었다.

1971년부터 시작된 ‘일본인 학교에 재학하는 조선인 아동·생도의 교육을 생각하는 모임(日本の学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会)’(이하, 생각하는 모임)의 오사카의 일본 공립학교 일본인 교사들의 활동은 이러한 전후일본의 교육당국의 동화교육정책과는 정면으로 대치되는 것이었다. 특히 ‘생각하는 모임’의 활동은 동화교육정책으로 인해 민족적인 주체성을 상실하고 인간성마저 왜곡되는 현실을 낳고 있는 전후일본의 교육정책을 되묻기 위한 재일조선인 민족교육운동을 표방<sup>7)</sup>하고 있었다는 점에서 주목된다. 당시 오사카에는 재일조선인 약66만 명 중 약19만 명이 거주하고 있었으며, 이중 16,340 명의 아동들이 오사카 초·중학교에 재적하고 있었다. 이 수치는 전체 학생들의 4.7%에 해당할 정도였으며, 일부 학교의 경우 재일조선인 학생의 비율이 과반수를 넘는 경우도 있었다<sup>8)</sup>. ‘생각하는 모임’의 교사들은 재일조선인 학생들이

- 3) 일본의 패전 직후, 일본에 진주한 미군 총사령부(GHQ)의 민간교육국(CIE)은 “조선인인 학교를 운영하는 것은 좋지 않다... 조선어교육을 할 경우 과외로 하는 것이 좋다... 조선학교가 있다 해도 일본의 법률을 따르는 것이 좋다”라는 지령을 내렸다. 김명식(1988.9) 「재일동포 한의 44년」 『월간 말』 통권27호, 월간 말. p.116.
- 4) 1948년 1월 24일, 일본 문부성은 학교교육국과장 통달 「조선인 설립학교의 처리에 관하여(朝鮮人設立学校の取り扱いについて)」를 통해 조선인의 자제라고 하더라도 취학연령에 해당하는 자는 일본의 공립 및 사립학교에 취학시켜야 한다는 포고를 내린다. 이에 반발해 일어난 것이 오사카와 고베를 중심으로 하는 교육투쟁 즉 한신교육사건으로, 이듬해 각의결정에 의해 재일조선인 민족학교는 폐쇄조치 된다. 内山一雄(1982) 『在日朝鮮人と教育』 三一書房. p.105-110.
- 5) 샌프란시스코 강화조약을 앞둔 1948년 4월 19일 일본 법무부(현 법무성)는 민사국장 통달을 통해 재일조선인은 샌프란시스코 강화조약 발효와 동시에 일본국적을 상실한다고 시행령을 제정하였다. 김근오(2002.2) 「재일 한국인의 국적을 둘러싼 제문제」 『비교민속학』 제22집, 비교민속학회. p.409-411.
- 6) 金泰泳(2006.4) 「在日コリアン教育と民族アイデンティティー」 『한국민족문화』 제27호, 부산대학교 한국민족문화연구소. p.239.
- 7) 杉谷依子(1981) 「『考える会』の歩み」 『むくげ一復刻版』 亜紀書房. p.21.

처한 민족차별의 교육현실을 누구보다도 가까운 곳에서 접하고 있던 교육 당사자였다. 이들은 재일조선인에 대한 민족차별을 철폐하기 위해 재일조선인 학생과 일본인 학생 간의 자립과 연대를 만들어 간다는 교육방침을 세우고 재일조선인 학생들뿐만 아니라, 일본인 학생들도 그 대상으로 하고자 하였다<sup>9)</sup>. ‘생각하는 모임’은 이러한 교육방침을 수행하기 위한 방법의 일환으로 ‘본명호명운동’과 함께 다양한 교육적 활동을 연계시켜 갔다.

재일조선인의 민족차별에 대한 시점에는 식민지배와 피차별의 역사성의 재생산이라는 문제인식이 기저에 깔려있다. 특히 전후일본사회의 민족적 차별에 의한 주체성 상실과 자각이라는 문제는 재일조선인의 자기정체성의 규정과 관련된 차원에서 차별적 언설의 주체와 대항주체의 문제로 논의되어 왔다<sup>10)</sup>. 그러나 이러한 재일조선인의 자기정체성과 민족차별과 관련된 논의에는 차별의 당사자이기도 한 전후일본인들의 문제인식과 이에 대한 대처과정이 상당부분 누락되어 있다.

따라서 본 연구에서는 1970년대 오사카 지역에서 이루어진 ‘생각하는 모임’의 공립학교 민족교육운동의 성립과정과 함께 교육방법의 성과와 한계를 살펴보고, 재일조선인의 민족차별 문제를 바라본 일본인 교사들의 문제인식과 그 대처방안으로서의 교육적 활동에 대해 고찰해 보고자 한다. ‘생각하는 모임’의 교육적 활동에는 체험수기와 일기, 문집, 그리고 부교재로 활용되었던 조선민화와 함께 다양한 문학작품들이 있으며, 이러한 교육적 활동은 재일조선인 학생들의 민족적인 자기정체성 형성을 위한 교육방법론이라는 측면에서 살펴보고자 한다.

## 2. ‘생각하는 모임’과 민족교육운동

‘생각하는 모임’이 결성되는 직접적인 계기가 된 1971년(4.22)의 ‘오사카시립 중학교교장회’의 「연구부의 발걸음(研究部のあゆみ)」이라는 문서를 보면, 재일

8) 이쿠노쿠(生野区) 미유키모리(御幸森)소학교의 경우 전교생의 68%, 같은 지역의 오이케(大池)중학교의 경우 전교생의 45%가 재일조선인 학생들일 정도였으며, 전체 424개 학교 중 413개 학교에 재일조선인 학생들이 재적하고 있었다. 杉谷依子(1981)「大阪市公立学の朝鮮人生徒」『むくげー復刻版』亜紀書房. p.16-17.

9) 「생각하는 모임」의 교육방침은 「재일조선인 문제는 일본인 스스로의 과제이며, 재일조선인 학생들에 대한 교육문제는 일본인의 문제이다」라는 인식에서 출발하고 있었다. 岸野淳子(1985)『自立と共存の教育ー朝鮮人になること・日本人になること』柏樹社. p.61.

10) 재일조선인의 자기정체성에 대한 규정은 민족적 혈통이나 전통이라는 의식이 아닌 일본사회의 뿌리 깊은 민족적 차별에 의한 것으로 논의되고 있으며, 이러한 차별에 의해 재일조선인의 민족의식이 말살되어가거나 혹은 반대로 오히려 조장되어졌다. 尹健次(2001)「不遇の意識からの出発」『「在日」を考える』平凡社. p.182.

조선인 학생들은 죄악감이 결여된 비행그룹으로 성적조속 혹은 난폭한 자기 방어적 성향이 있으며, 외국인임에도 불구하고 일본인처럼 구는 꼴치 아픈 존재로 일본인 학생들에게 악영향을 미치고 있다는 내용을 담고 있다<sup>11)</sup>. 이 문서에 담겨있는 재일조선인에 대한 시선은 ‘조선인 민폐론(朝鮮人迷惑論)’이라는 식민지배와 피차별의 역사성을 배제한 전후일본사회의 민족차별의 전형적인 유형이라고 할 수 있다.

당시 ‘오사카시립중학교장회’의 차별적인 문서공표에 대해 민단과 조총련에서 항의문을 발표하고 각 신문지상에 차별사건으로 보도가 되면서 재일조선인 학생들에 대한 공교육체제 안에서의 차별문제가 사회적으로 부각되었다. 이에 오사카시 교직원조합 조호쿠(城北)지부 대회에서 당시 오사카 조요(城陽)중학교에 재직 중이던 이나도메 스스무(稲富進)가 재일조선인 학생들에 대한 공교육 체제 안에서의 민족차별 문제를 제기하였다. 그리고 이를 계기로 ‘공립학교에 재적하는 조선인 자제의 교육을 생각하는 모임(이후 ‘일본의 학교에 재적하는 조선인 아동, 생도의 교육을 생각하는 모임’으로 개칭)’이 발족하게 되었다<sup>12)</sup>.

‘생각하는 모임’의 창립집회(동년, 9.24)에서는 기초보고를 통해 공교육 체제 안에서 민족차별을 극복하고 일본인 학생과 재일조선인 학생간의 우호와 연대를 모색하고자 하는 교육방침이 제시되었다<sup>13)</sup>. 창립집회의 의제는 공교육 체제 안에서의 민족차별 극복을 위한 우호와 연대를 강조하는 것으로 공교육 체제 안에서의 민족차별 문제를 교육당사자인 교사들이 공식적으로 문제시했다는 점에서 의의를 갖는다. 그러나 민족차별의 피해자로서의 재일조선인 학생들을 문제시하면서도 가해자로서의 일본인 학생 혹은 전후일본사회의 구조적인 민족차별의 역사성에 대해서는 적극적인 문제제기를 하지 못하고 있다는 한계도 동시에 내포하고 있다. 이러한 점은 재일조선인에 대한 민족차별 문제를 식민지배의 피차별적 역사성과는 분절된 인간실존의 문제로 파악하고자 했던 전후일본사회의 지식인들의 특징적인 성향<sup>14)</sup>과 궤를 같이하는 것으로 재일조선인에

11) 日本の学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会(1981)「大阪市立中学校長会研究部『研究部のあゆみ』」『むくげー復刻版』亜紀書房. p.36-40.

12) 稲富 進(1980.12.25)「在日朝鮮人教育にかかわる私の原点」『むくげ』71号, 日本の学校に在籍する朝鮮人児童生徒の教育を考える会.

13) 총회의 분과 의제로 제시된 것은 첫 째 “교장회의 차별문서를 낳은 교육회의 체질을 생각한다.”, 둘째 “일본과 조선의 우호·연대를 생각한다.”, 셋 째 “민족차별을 극복하는 교육내용을 생각한다.”, 넷 째 “조선인 자제의 진로보장을 생각한다.”, 다섯 째 “조선인 자제의 교육을 추진할 교육조건을 과제 생각한다.”이었다. 稲富 進 編(1971.11.17)『むくげ』1号 公立学校に在籍する朝鮮人子弟の教育を考える会.

14) 1958년에 발생한 고마즈가와 사건(小松川事件)의 재일조선인 학생 이진우를 둘러싼 전후일본 지식인들의 문제제기와 구명운동은 전후일본사회 안에서의 재일조선인에 대한 민족차별 문제를 표면화시키는 계기가 되었지만, 식민지배의 차별적 언설의 재생산을 지

대한 민족차별을 문제시 한 전후일본사회의 특징적인 유형이라고 할 수 있다.

‘생각하는 모임’은 자신들이 설정한 의제를 구체화하기 위해 동년 10월에 ‘오사카시외국인자제교육연구협의회(市外協)-75년 오사카시외국인교육연구협의회(市外教)로 개칭’와의 협의를 거쳐 1972년 4월에 ‘오사카시교육위원회’의 ‘재일조선인교육방침’<sup>15)</sup>의 형태로 오사카시의 재일조선인 교육체제를 확립해 갔다. 그리고 실천적인 교육목표로 ‘본명호명(本名を呼び・名のる)운동’을 핵심사항으로 내세우고 재일조선인 학생들의 민족적인 자각과 자긍심을 키우고자 하였다.

1970년대 당시, 일본의 공교육 현장에서의 조선에 대한 교육과 인식은 ‘오사카시립중학교장회’의 차별문서와 마찬가지로 왜곡되고 편향된 내용들이 많았다. 조선은 무력한 나라로 조선인은 난폭하고 가난하며, 무섭다는 인식이 교육 현장에서 공공연하게 이루어지고 있었으며, 이러한 공교육 현장에서 이루어진 왜곡된 교육으로 인해 일본인 학생들은 재일조선인에 대한 멸시와 차별을 당연시하고 있었다<sup>16)</sup>. 재일조선인 학생들은 민족적인 자긍심에 상처를 입고 스스로의 본명을 감추고 일본인의 이름으로 자칭하거나 귀화를 선택할 수밖에 없었다.

‘생각하는 모임’이 실천적인 교육목표로 ‘본명호명운동’을 내세웠던 것은 이러한 교육적 현실을 감안한 것이었다. 또한 교육현장에서 바라본 민족 차별적 동화교육정책에 대한 성찰과 개혁운동을 통해 교육당국과 교육현장의 일본인 교사들의 각성을 유도하고 국민국가적 동화교육정책의 기만성을 폭로·해체하고자 하는 의도를 담고 있었다. ‘본명호명운동’은 재일조선인 학생들의 민족적인 자각과 자긍심 회복이라는 점에서는 유효한 교육적 방법론이 될 수는 있었다. 그러나 현존하는 식민지배의 피차별적 역사성이라는 전후일본사회의 구조적인 민족차별 문제라는 시점에서 볼 때, 재일조선인 학생들이 자신들의 이름을 되찾는 것을 민족차별의 해소로 보려고 했던 ‘생각하는 모임’의 인식의 안일함도 지적하지 않을 수 없다.

‘생각하는 모임’이 추진했던 ‘본명호명운동’은 민족적인 긍지를 가지고 당당하게 차별에 맞섰던 장훈(張本勳)으로 대변되는 ‘차별에 굴복하지 않는 강인한

적한 재일조선인 지식인들과는 달리, 대부분의 일본 지식인들은 차별받는 재일조선인들을 민족적인 주체성 상실이라는 측면보다 인간실존이라는 측면에서 문제시하고자 하였다. 이후 이러한 경향은 60년대에 접어들어 재일조선인 민족차별 문제를 바라보는 전후일본 지식인 사회의 전형적인 유형으로 정착되어 간다. 拙論(2006.5)「小松川事件の「表象」と大江健三郎の『叫び声』」『日本近代文学』第74集, 日本近代文学会. p.240-243.

15) 주된 교육방침으로는, 첫 째 “재일외국인 아이들이 민족적인 자각과 자긍심을 키울 수 있도록 본명사용을 철저히 한다.”, 둘째 “진로차별을 극복한다.”, 셋 째 “일본인 아이들의 민족적인 편견과 차별의식을 배제한다.”의 3가지 항목이 명시되었다. 岸野淳子(1985)『自立と共存の教育—朝鮮人になること・日本人になること』柏樹社. p.61.

16) 杉谷依子(1981)『大阪市公立学の朝鮮人生徒』『むくげ—復刻版』亜紀書房. p.15-16.

인간육성'이라는 실천적인 교육목표를 내세웠다. 그러나 '본명호명운동'을 차별에 굴복하지 않는 강인한 인간으로 정형화함으로써 운동의 취지가 오히려 희박화, 무효화되고 말았다는 지적<sup>17)</sup>도 있다. '본명호명운동'은 식민지배의 피차별적 역사의 현존성이라는 전후일본사회의 구조적인 민족차별 문제를 도외시하고 민족적인 주체성 회복이라는 측면만을 강조하는 한계도 노출하고 있었던 것이다. 이와 관련해 '생각하는 모임'을 주도한 이나도메는 '본명호명운동'의 취지에 대해 다음과 같이 언급한다.

- 통칭으로 부르는 것은 역사적인 민족차별의 축적으로, 그것을 묵과하는 것은 차별에 손을 빌려주는 것이다. 일본의 교육의 과제로서 파악하지 않으면 안된다.
- 재일조선인 아동·생도가 본명을 호명하는 것은 민족적인 자각과 자긍심을 높이는 인간으로서의 주체형성의 핵심을 이룬다.
- 일본인 아동, 생도 측은 타민족에 대한 차별과 억압의 현 상황을 극복하고 진정한 연대를 만들어 가는 집단형성(을 의미한다.)
- 본명을 호명시키고 그것으로 해결됐다고 생각하는 것은 본명운동이 아니다. 재일조선인으로서의 차별상황, 남북분단고착의 현 상황, 그 안에 묻히지 않는 조선인으로서의 주체를 자각하고, 남북통일을 스스로의 과제로 삼아 살아가는 것을 배우는 것을 빠뜨려선 안된다.<sup>18)</sup>

이나도메는 '본명호명운동'을 재일조선인 학생들이 단절되고 고립된 자의식에서 벗어나 민족적인 소속감과 역사성 속에서 자신의 정체성을 획득하는 것이라고 말한다. 또한 일본인 학생이 재일조선인 학생의 본명을 호명하고 부르는 것은 재일조선인을 인정하고 받아들이고자 하는 일본인 스스로의 인간관계의 회복을 의미하는 것으로 보고 있다. 즉 재일조선인에 대한 민족차별 문제를 일본인 학생들을 포함한 공통의 문제로 인식하고 있는 것으로, '생각하는 모임'의 교사들은 수업시간에 조선의 역사를 바르게 가르치고 이를 통해 '본명호명'을 자신의 조국과 역사에 대한 자긍심으로 연계시키고자 하였다<sup>19)</sup>.

그러나 이러한 인식에는 재일조선인 학생들이 왜 단절되고 고립된 자의식을 가질 수밖에 없었나 라고 하는 전후일본사회의 재일조선인 민족차별에 대한 총체적인 문제인식과 그 대처방안이 누락되어 있다. 이로 인해 '본명호명운동'

17) 林相珉(2011) 「口籠る民族的アイドル—張本勲」 『戦後在日コリアン表象の反・系譜』 花書院, p.193-195.

18) 稲富 進(1973.9.1) 「本名を呼び名のとりくみを具体的にどうすすめるか」 『むくげ』 4号 公立学校に在籍する朝鮮人子弟の教育を考える会. p.3.

19) 杉谷依子(1981) 「「考える会」の歩み」 『むくげ—復刻版』 亜紀書房. p.25.

에 참여한 재일조선인 학생들이 오히려 차별에 노출될 수 있다는 점이 간과되어 있다. 즉 ‘본명호명운동’의 긍정적인 면만을 강조하고 이를 영웅적인 실례를 통해 설파함으로써 전후일본사회에 내재하는 민족차별 문제의 본질이 ‘본명호명운동’만으로 수렴되어 전도되고 있는 것이다.

1학년 때는 자신이 조선인이라는 것을 감추고 있었습니다. (중략) 그러던 중에 A군이 본명을 자칭했습니다. 저는 본명을 자칭하는 것은 창피했었고, 자신이 조선인이라는 것이 부끄러웠습니다. (중략) / 2학년이 되어 반 배정 벽보를 보았더니 자신의 이름이 본명이었습니다. 저는 정말로 부끄러웠고 조선인이 싫었습니다. 그러나 이제는 본명을 자칭하고 본명으로 불리더라도 부끄럽지가 않습니다. 오히려 통칭(通稱)으로 불리면 “누구지?”라고 생각할 정도가 되었습니다. (중략) / 우리들의 나라는 오천년의 역사, 뛰어난 문화, 많은 문화를 일본에 전해주었습니다. 우리들은 민족의 자긍심을 가지고 조선인으로서 살아가기 위해 노력하고 있습니다.<sup>20)</sup>

재일조선인 학생이 자신의 본명을 찾아가는 과정을 보여주는 실례<sup>21)</sup>로 소개된 내용으로 자신의 이름을 찾는 것이 재일조선인으로서의 정체성의 회복이자 민족 혹은 조국과의 관계형성을 의미하는 것으로 설명되고 있다. 그리고 이와 같은 ‘본명호명운동’은 재일조선인 사회에도 부모와 자식이 스스로의 자기정체성을 각성하고 이를 통해 일본인의 의식을 바꾸어 일본사회 안에서 자신들의 존재장소를 요구하는 움직임으로 받아들여졌다<sup>22)</sup>.

그러나 졸업 이후 일본사회의 차별적인 상황에 노출되어 악전고투를 하는 과정에서 스스로 일본인 이름을 자칭하거나 일본인과 조선인의 민족적인 경계에서 정신적인 분열상태를 경험하며 스스로 경계인으로서의 재일조선인을 자처하는 경우처럼 전후일본사회의 민족차별의 현존성은 강고한 벽으로 온존되어 있었다. ‘생각하는 모임’이 재일조선인 민족교육운동의 실천과제로서의 ‘본명호명운동’의 성과와 한계를 직시하고 ‘일본육영회’의 국적조항의 폐지운동과 재일조선인 학생들의 차별없는 진로보장으로 운동으로 영역을 확대시켜 갈 필요성을 절감하게 된 것도 이 때문이다<sup>23)</sup>.

20) 内山一雄(1982) 『在日朝鮮人と教育』 三一書房. p.172-173.

21) 1974년 11월 16일, 오사카시 야타미나미(矢田南)중학교 5주년 기념집회.

22) 宋英子(2002) 「在日朝鮮人教育と国際理解教育のはざま」 『環一歴史の中の在日』 vol11, 藤原書店. p.296-297.

23) 稻富 進 編(1974.10.15.) 「在日朝鮮人児童・生徒の進路保障をいかにすすめるか」 / 「日本育英会」国籍条項の廃止へ」 『むくげ』 9号, 日本の学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会. p.1-3.

### 3. 민족교육운동의 교육적 실천

‘생각하는 모임’의 활동 초기, 교육현장에서는 민족교육운동의 교육방법과 내용에 관한 요구가 강하게 대두되었고, 민족차별 문제를 가르치기 위한 교재개발이 시작되었다. 이러한 움직임의 배경에는 “자신의 주위에는 제일조선인이 존재하지 않는다. 나 자신 그들을 차별한 적이 없다. 때문에 배울 필요가 없다”라는 민족적인 차별과 존재 자체를 부정하고자 하는 일본인 학생들의 현실적인 세태<sup>24)</sup>가 자리하고 있었다. 이에 따라 ‘생각하는 모임’에서는 민족적인 차별의 역사성과 현존성을 가르치기 위해 36년간에 걸친 식민지배나 관동대지진과 관련된 내용을 교재내용에 포함시키고자 하였다. ‘오사카시외국인교육연구협회(市外教)’에서 만든 최초의 교재(1975.9)도 ‘관동대지진과 조선인 학살’이었다<sup>25)</sup>.

그러나 민족적인 차별의 역사성을 교육하고자 했던 ‘생각하는 모임’의 의도와는 달리 교육현장에서는 가해자로서의 일본인의 역사성만이 부각된다는 점 때문에 일본인 학생들에게 수업내용이 무겁게만 받아들여져 오히려 거부감을 나타냈다. 이러한 시행착오를 거치며 ‘생각하는 모임’에서는 조선의 자연과 문화, 풍속 등 사람들의 삶에 바탕을 둔 부교재인 『사람(サラム)』 시리즈<sup>26)</sup>를 만들게 되었고, 76년에 민화집의 형태로 『사람-민화편』(1)과 (2)가 간행되었다. 일본인 학생들을 대상으로 일본인 교사들에 의해 만들어진 『사람』 시리즈는 일본의 공교육에서 사용하는 정규수업의 부교재라는 점에서 의의가 있다. 이 중 『사람-민화편』(1)은 저학년용으로 특히 인기가 있었던 ‘도깨비’와 ‘호랑이’를 소재로 6편의 민화<sup>27)</sup>가 실려 있었고, 『사람-민화편』(2)는 고등학교용으로 ‘사랑’과 ‘용기’를 테마로 5편의 민화<sup>28)</sup>가 편집되었다.

조선의 민화를 소재로 한 수업은 교육적인 측면에서 어느 정도 효과를 거두었다. 당시 일본의 국어 교과서에는 유럽과 미국, 중국의 민화가 실려 있었지만, 조선의 민화는 1편도 실려 있지 않았다. 조선의 민화를 접한 학생들은 조

24) 田淵五十生(1991) 『在日韓国・朝鮮人理解の教材』 明石書店. p.13.

25) 岸野淳子(1985) 『自立と共存の教育—朝鮮人になること・日本人になること』 柏樹社. p.224.

26) 『사람』 시리즈는 『사람-민화편(1)』(76), 『사람-민화편(2)』(76), 『사람-음악편』(77), 『사람-음악편 테잎』(79), 『사람-생활편』(검토본,77), 『사람-생활편(1)』(완성본,78), 『사람-그림책(1)』(81), 『사람-그림책(2)』(85), 『사람-회극편』(85), 『사람-역사편』(86), 『사람-생활편(2)』(86), 『사람-놀이』(86), 『사람-민화편(3)』(86)의 순으로 간행되었다.

27) 「とらよりこわいくしがき」「おばあさんのとらたいじ」「気のいいとら」「トケビとけちけちいさ」「トケビにかつたバウイ」「おとうさんのかたみ」

28) 「四人の巨人物語」「金剛山の虎退治」「にれの木の誓い」「楽浪の太鼓とラッパ」「ネギを植えた人」

선의 민화가 일본의 민화와 유사하다는 점에 관심을 보이며 고대부터 평화롭고 우호적인 관계였다는 점과 일본문화의 원류에 조선의 문화가 있었다는 점을 알게 되었다<sup>29)</sup>. 수업의 부교재로 활용된 민화집을 통해 학생들은 민족차별과 역사교육의 무거운 주제에서 벗어나 조선의 문화나 풍속, 인문과 자연에 흥미를 나타내게 되었던 것이다. 그리고 이후 간행된 『사람-생활편』(완성본, 78)의 내용에 역사적 사실이 기술되면서 학생들의 관심은 조선의 인문에서 역사로 확대되어 갔다<sup>30)</sup>.

그러나 이와 같은 일련의 과정에서 알 수 있듯이, 민족적인 차별과 존재자체를 부정하는 일본인 학생들의 태도는 전후 일본인들의 식민침략의 역사성을 봉인하고자 하는 기억상기(역사인식)의 연장선상에 있는 것이라고 할 수 있다. 따라서 조선민화를 소재로 한 교재와 수업이 가해자로서의 일본인의 역사성이 부각되어 부담된다는 이유로 회피된 결과라는 점에서는 재고의 여지가 있다. 민화와 같은 문화적인 소재를 통한 교육적 실천은 문화적 다양성 교육이라는 측면에서는 일정부분 효과를 거두었다고 할 수 있지만, 재일조선인에 대한 민족적인 차별의 역사성과 현존성을 교육하기 위한 목표에는 한참 미치지 못하는 것이기 때문이다.

‘생각하는 모임’은 정규수업 외에도 다양한 교육적 활동을 통해 재일조선인 학생들과 일본인 학생들의 상호이해와 유대감을 형성시키고자 하였다. 학생들 또한 이러한 활동에 적극적으로 참여하게 되면서 민족교육운동의 활성화로 이어졌다. ‘생각하는 모임’이 추진한 다양한 교육적 활동에는 민족교육운동과 관련된 체험수기와 일기, 문집과 함께 재일조선인 학생들과 일본인 학생들이 함께 참여하는 창작극과 같은 형태도 있었다. 이중 창작극은 ‘본명호명운동’과 민족교육운동을 체험한 학생들의 자주적인 참여를 통해 상호이해와 공존의 계기와 인식의 전환을 마련하고 있다는 점에서 주목된다.

(1) 【조선인】 오늘도 친구들에게 놀림을 받았다. 「조센징! 조센징!」 이라고... 나는 창피해서 ‘조센징’이라고 말할 수 없다. 부모님께 말하자니, 내가 또 혼날 것 같았다. 어머니! 왜 날 ‘조선 사람’으로 낳은 거예요!!

【일본인】 오늘도 그 아이는 울고 있다. 왜? 그 아이의 등에 차가운 ‘조센징’이라는 말이. 나는 위로해 줄 수 없었다. 왜냐하면 나는 아무것도 모른 채

29) 花峰 千恵子(1980.8.25.) 「朝鮮民話の指導をとおして」 『むくげ』 69号. p.6.

30) ‘생각하는 모임’의 교사들은 역사교육에 상당히 신중히 접근하고자 하였다. 이들은 『사람-민화편(1)/(2)』를 간행한 후, 역사교재 개발에 착수하여 77년도에 『사람-생활편』(검토본)을 통해 학생들의 반응을 확인하였다. 이후 그 결과를 토대로 대폭적인 수정·보완을 통해 만들어진 부교재가 『사람-생활편』(완성본,78)이다. 岸野淳子(1985) 「在日を朝鮮人として生きる」 『自立と共存の教育—朝鮮人になること・日本人になること』 柏樹社. p.224.

모두와 함께 ‘조센징’이라고 놀려댔기 때문에 ….

(8) 【조선인】 오늘 어떤 사람을 만났다. 놀랍게도 본명을 호칭하고 있었다. 일본에서 본명을 호칭하는 것은 상당한 용기가 필요하다. 그 사람이 너무 멋있어 보였다.

【일본인】 왜 조선인은 두 개의 이름이 있는 걸까? 왜 일본에는 이렇게 조선인이 많은 걸까? 아버지, 어머니에게 물어봐도 대답이 없다.

(11) 【조선인】 누군가가 의견을 말했다. “조선인은 일본에 살고 있기 때문에 일본이름도 좋잖아”라는 의견. (중략) 나는 먼저 내가 조선인이라는 사실을 반의 모두에게 밝혔다. 그리고 조선인으로서 그 아이의 의견을 정정한 다음, 내 기분이 맑게 개이는 것 같은 기분이 들었다. 그 뒤, 모두들 내 이름을 뭐라고 부를지 불안해서 견딜 수 없었다. 다음날부터 반의 모두가 나를 본명으로 부르게 되었을 때는 놀라웠다.

【일본인】 조선인 학생이 당당하게 가슴을 펴고 큰소리로 “나는 본명으로 졸업하겠습니다.”라고 선언했다. 눈물이 나올 것 같았다. 나는 본명을 말할 때 웃던 사람을 용서할 수 없었다. 그리고 나 자신도 용서할 수 없었다. 어디론가 도망가고 싶었다. 부끄러웠다.<sup>31)</sup>

오사카시 요도(淀)중학교 문화제 참가 작품인 『어느 두 사람의 일기에서(ある二人の日記から)』라는 창작극이다. 재일조선인 학생은 친구들에게 놀림을 받으며 차별적인 자신의 존재에 대해 인식하지만, 스스로의 존재의미를 직시하지 못한 채 회피하고 있다. 일본인 학생 역시 ‘조센징’이라는 말이 갖는 차별성을 인식하지 못하고 있으며, 이러한 두 사람의 거리는 전후일본사회의 기만적인 차별구조의 현재성을 그대로 보여주고 있다.

이 작품은 재일조선인 학생과 일본인 학생이 소학교에서 중학교에 이르기까지 자신이 직접 경험한 체험담을 창작극의 대본으로 만든 것으로 학생들 스스로 작업하고 출연하였다. 작품에 보이는 재일조선인 학생과 일본인 학생의 차별적 언설과 거리감은 일본사회 안의 재일조선인의 존재성을 투영하는 내용으로 전개된다. 특히 재일조선인 학생이 자신의 본명을 되찾아가는 과정은 일본인 학생이 재일조선인 학생을 차별해온 자신의 잘못된 인식을 깨우치고 거리를 좁혀가는 과정과 교차되며 시간의 추이에 따라 그 변화과정이 묘사되어 있다<sup>32)</sup>. 즉 『어느 두 사람의 일기에서』는 재일조선인 학생이 자신의 본명을

31) 稲富 進 編(1975.3.25.)「淀中における教育実践—『ある二人の日記から』」「むくげ」14号, 公立学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会. p.10-15.

32) 미요시 게이코(三好圭子)는 작품의 기획의도와 관련해 재일조선인이 차별을 받는 이유를 시간적으로 추적하는 형식은 학생들이 스스로 그 답을 찾아가게 하기 위해서였다고 말한다. 三好圭子(1975.4.25)「『ある二人の日記から』を生み出すまで」『むくげ』15号,

회복해 가는 과정을 통해 민족차별 문제를 되묻고, 재일조선인 학생과 일본인 학생이 서로에 대해 이해를 넓혀가며 공존과 공생을 모색하는 내용으로 구성 되어 있다고 할 수 있다.

이러한 작품의 성격은 ‘생각하는 모임’이 추진한 ‘본명호명운동’의 교육적 목표, 즉 재일조선인으로서의 주체성 회복 및 민족적인 자긍심 회복이라는 취지와 그 궤를 같이하고 있는 것으로, 작품의 두 주인공이 서로의 존재를 인정하며 서로 친구가 되어 갈 수 있다는 것을 보여준다. 즉 이 창작극이 보여주는 공존과 공생의 논리는 재일조선인과 일본인 학생이 서로의 존재에 대한 이해와 존중에 바탕을 두고 있다는 점에서 ‘생각하는 모임’의 민족교육운동의 취지에 부합한다고 할 수 있다. 그러나 자신의 이름을 상실할 수밖에 없었던 재일조선인 학생의 현실적인 상황, 즉 식민지배의 피차별적인 역사성이 재생산되는 전후 일본사회의 차별적 언설의 기만성에 대한 비판으로 이어지지 못하고 있다는 점은 지적해 두고 싶다. 과거의 식민지배의 역사적 체험에 바탕을 둔 자기인식이 전후일본의 재일조선인에 대한 차별의식과 억압에 의해 민족적인 정체성의 자각으로 이어지고 있다고 본 김달수(金達壽)의 지적처럼<sup>33)</sup>, 재일조선인의 민족적인 자기정체성에는 전후 일본사회의 차별에 대한 저항과 갈등이 근본적인 요인으로 작용하고 있기 때문이다.

#### 4. 민족교육운동과 문학교육

조선의 민화를 소재로 한 수업은 민족차별의 역사성이나 현존성을 이해하기 어려운 소학교 저학년 학생들에게 조선 혹은 조선의 문화에 대해 흥미를 유발시키는 계기로서는 유효한 교육적 방법이었다. 그러나 식민침략의 역사와 민족차별 문제가 배제된 민화수업은 민족에 대한 차별과 억압의 현 상황을 극복하고, 재일조선인으로서의 주체성과 민족적인 자긍심을 배양한다는 민족교육운동의 취지와는 거리감이 있었다.

이러한 점을 보완하고 있는 것이 고학년 학생들을 대상으로 한 문학 텍스트를 활용한 수업이었다. ‘생각하는 모임’에서는 민족교육운동에 적합한 교재로 몇몇 작품들을 예시하고 그 이유와 교육적인 효과를 설명하고 있다. 우선 소학교용으로 적합한 교재로 제시된 『미운오리새끼(みにくいアヒルの子)』를 보면, 안데르센 동화라는 점에서 조선의 민화수업과 마찬가지로 학생들의 흥미를 유

公立学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会. p.4.

33) 金達壽(1976) 「人間差別と文学」 『金達壽評論集下』 筑摩書房, p.78-86.

발할 수 있다는 점이 장점이며, 재일조선인 학생들의 자기정체성의 각성과 일본사회 안에서의 피차별적인 현실을 직시하고 인식의 전환을 유도할 수 있다는 점이 고려되고 있다.

추한 오리새끼(사실은 백조)는 바로 재일조선인의 모습 그 자체이지 않나 라고 생각했다. 오리의 미적가치에서 본다면 백조는 추한 모습으로, 오리의 세계에 부조리하게도 존재할 수밖에 없었던 백조는 자신의 진정한 모습에 백조 자체의 미를 가지고 있다는 인식을 강탈당해 있기 때문에 오리들의 시선에 따라 자신도 추하다고 생각하고 있다. 일반적으로 우리들은 백조는 아름다운 새라고 생각하고 있기 때문에 객관적으로 본다면 백조를 추하다고 생각하고 있는 오리들이 얼마나 우스꽝스러운지 알 수 있을 것이다.<sup>34)</sup>

『미운오리새끼』의 교육적인 효과로는 “타자에 의해 존재를 부정당한 자가 자신의 가치에 눈을 뜨게 될 때는 강하게, 타자가 보더라도 눈부신 아름다움을 발휘하게 된다.”라고 언급되어 있다<sup>35)</sup>. 『미운오리새끼』가 말하고자 하는 것은 오리보다 백조가 아름답다는 것이 아니라, 각자의 아름다움을 서로 인식해야 한다는 스스로의 미적가치를 긍정하는 자세일 것이다. 이 점에서 『미운오리새끼』에는 학생들이 친숙한 동화의 내용을 통해 타자를 부정하고 배제하고자 하는 민족차별의 부조리를 자각하고, 각자의 존재성과 아름다움을 서로 인식함으로써 자연스럽게 자신의 주체성을 바탕으로 한 공존과 공생을 할 수 있다는 교육적인 취지가 반영되어 있다는 점을 알 수 있다. 즉 문학작품을 통한 민족교육은 조선의 문화에 대한 흥미를 유발시키기 위한 『사람』 시리즈의 조선의 민화수업에서 한 걸음 더 나아가 ‘생각하는 모임’이 추진한 ‘본명호명운동’의 교육적인 취지와 민족적인 주체성 인식을 보다 적극적으로 가르치기 위한 교육방법론의 일환으로 실시되고 있다는 특징이 있다.

한편 세익스피어의 『베니스의 상인』은 민족문제와 관련된 법체계의 모순을 지적하기 위한 작품으로 언급되어 있다<sup>36)</sup>. 『베니스의 상인』은 유대인 고리대금업자인 샤일록에게 돈을 빌린 안토니오가 기일까지 돈을 갚지 못해 약속대로 살 1푼드를 잘라내야 되지만, 친구인 포샤가 재판관으로 변장하여 증서의 법률적인 효력을 파기하고 오히려 기독교도에 위해를 가한 혐의로 샤일

34) 田宮美智子(1980.4.25.) 「文学と在日朝鮮人教育—美しく描かれた白鳥のめざめ」 『むくげ』 67号. p.12.

35) 上同. p.13.

36) 田宮美智子(1980.6.25.) 「文学と在日朝鮮人教育—怒るユダヤ人 シャイロックの賭」 『むくげ』 68号. p.14.

로크의 전 재산을 몰수한다는 내용이다. ‘생각하는 모임’은 탐욕스럽고 잔인하게 묘사된 유대인 샤일록의 모습이 실은 기독교인들의 민족적인 편견에 의한 것으로, 법정에서 재산을 몰수당한 샤일록이 기독교인들의 이익을 대변하는 불평등한 법률에 의해 불이익을 당한 것이라는 점을 들어 일본 사회 안에서 외국인으로 치부되어 법률적인 보호에서 배제되어 있는 재일조선인들의 존재성과 결부시키고 있다.

그러나 이들 작품은 자신의 존재성에 대한 주체적인 인식과 민족적인 편견에 대한 학생들의 관심을 유도할 수는 있었지만 일본적인 현실을 직접적으로 반영하지 못하고 있다는 점에서, 재일조선인이 처한 민족차별의 현실을 투영하는 작품이라고는 할 수 없다. 이 점에서 김 사랑과 나카지마 아쓰시(中島敦)의 작품은 재일조선인의 민족차별의 역사성과 일본인의 시선을 반영하고 있다는 점에서 주목된다.

우선 김 사랑의 『빛 속에서(光の中に)』(1939)는 식민지배의 역사성과 그 차별성을 보여줌과 동시에 주체의 분열상태에 놓인 주인공이 인간으로서의 자기 정체성을 회복하고 다른 조선인 청년들도 조선인으로 자각시킨다는 내용으로, 인간의 실존적인 주체성을 식민지배의 역사성과 결부시켜 되묻고 있다. 특히 이 작품은 일본어로 쓰인 소설이라는 점에서 작가 자신의 언어적인 측면에서의 양가성, 즉 조국과 일본으로 양분되어 있는 자기정체성이 고려되었다. 또한 교육적인 측면에서는 “일본 민중의 조선에 대한 인식구조는 어떻게 변하였고, 혹은 변하지 않았는가. 재일조선인의 아이들을 둘러싼 환경은 어떠한가”를 살펴 보는데 필요한 문학적 모티브가 고려되었다<sup>37)</sup>.

또한 나카지마 아쓰시(中島敦)의 『순사가 있는 풍경(巡査のある風景)』(1929)은 일본인의 시선에 투영된 식민지배의 현실이 교육적 측면에서 고려되어 있다. 식민지 조선의 경성을 무대로 하고 있는 『순사가 있는 풍경』은 조선 땅에서 타인에 불과한 일본인이 식민지배자로서의 민족적인 우월감을 나타내며 피식민자로서의 조선인을 멸시하거나 모욕하는 모습이 조선인 순사 조교영(趙敎英)의 시선을 통해 투영되고 있는 작품이다. 특히 나카지마가 식민지배의 피해자로서의 조선인에 대해 동정적인 시선에서 작품을 서술하지 않고, 가해자로서의 일본인을 비판적으로 그리고 있다는 점에서 “작자의 자신에 대한 엄격한 태도는 조선 문제를 생각하는데 있어서 우리들이 배워야하는 점이 상당히 크다”<sup>38)</sup>라고 언급되고 있다. 또한 관동대지진 당시의 조선인 학살사건도

37) 岸野淳子(1980.8.25.) 「文学と在日朝鮮人教育—40年前この作品は、なお…」 『むくげ』 69号. p.20.

38) 田宮美智子(1980.10.18.) 「文学と在日朝鮮人教育—中島敦「巡査のある風景」」 『むくげ』 70号. p.16.

거론되고 있다는 점도 작품선택의 배경에 자리하고 있다.

이 외에도 다수의 작품들이 민족교육운동의 자료로 활용되었다. 한 예로 오사카시립 다시마(田島)소학교의 국어과 학습지도요강을 보면, 저학년의 경우 조선의 민화를 수업교재로 활용하고 있지만, 고학년의 경우 문학작품을 통한 지도지침을 다음과 같이 명시하고 있다<sup>39)</sup>.

	서명	내용·목표
5 학 년	『海への童話』 韓丘庸 (『해변의 동화』 한구용)	이 승희의 삶을 통해 조선인으로서의 자긍심과 자각의 소중함을 일깨움과 동시에 가네무라 히데코의 삶을 통해서 재일조선인 아동의 고뇌와 아픔의 이유를 생각하게 한다. 나아가 히데코가 김영란이라고 본명을 자칭하게 되는 과정을 통해 각자의 삶을 생각하게 한다.
	『ひとちがい』 齋藤尚子 (『착각』 사이토 나오코)	1935년의 이야기를 통해 인간의 가치를 서로 인정할 수 있는 국제우호의 정신을 키운다. 나아가 당시 일본인의 조선인에 대한 의식을 읽어내고, 앞으로의 자신의 생활·삶을 생각하게 한다.
6 학 년	『最後の授業』 (『마지막 수업』)	수업 후, 조선말을 사용하지 못하게 했던 일을 이야기하고, 민족의 문화·언어의 소중함을 이해시켜 민족문화를 키워가는 마음을 갖게 한다.
	『新潟港のある日』 杉みき子 (『니가타항의 어느날』 스기 미키코)	조선인! 이라고 당당하게 말하는 오야마의 마음과 삶을 통해 선생으로 대표되는 당시의 일본인의 생각을 재해석해, 현재의 우리들 한 사람 한 사람의 삶을 생각한다.
	『北風は芽を』 筒井敬介 (『북풍은 새싹을』 츠츠이 케이스케)	조선인에 대한 박해·강제노동의 가혹함·조선인 소년들의 고통과 슬픔을 읽어냄과 동시에 친절함 마음으로 조선인을 대한 일본인의 모습도 이해시켜 우호란 무엇인가를 생각하게 한다.
	『消えた国旗』 齋藤尚子 (『사라진 국기』 사이토 나오코)	한국·조선인 아동에게 두영이나 박종률의 삶을 통해 조선민족의 일원으로서의 자각을 가진 삶을 생각하게 한다. 일본인 아동에게는 주인공의 조선인에 대한 견해, 생각의 변화과정을 통해 일본인으로서의 삶을 생각하게 한다.

다시마 소학교의 교육목표를 보면, “조선에 대한 친근감을 갖게 한다.”, “본명을 가르친다.”, “조선의 풍속·습관에 관해 깊이 이해시킨다.”, “조선민족의

39) 稲富 進 編(1980.8.25.) 「在日外国人教育のとりくみの年間計画」 『むくげ』 69号. p.14-15.

생활을 알게 한다.”, “본명으로 살아가는 의의를 되묻게 하고 일본인이 어떻게 받아드려야 하는지 생각하게 한다.” 등 재일조선인 학생들이 본명의 소중함을 일깨우고 상호이해를 바탕으로 유대감을 형성할 수 있도록 교육지침이 설정되어 있다<sup>40)</sup>. 오사카시립 다시마(田島)소학교의 문학텍스트의 선정은 이러한 교육목표를 위해 조선인에 대한 박해와 강제노동과 같은 식민침략의 역사성과 피차별 민족으로서 겪어야 했던 재일조선인들의 삶의 현실의 반영이라는 텍스트적 관점에서 작품을 선별하고 있다. 또한 구체적인 학습요강에 보이듯이 작품 감상을 통해 민족차별에 대한 일본인 학생들의 인식의 전환을 유도하고자 하는 특징이 있다.

저학년을 대상으로 한 조선의 민화수업과는 달리 ‘본명호명’과 모국어(조선어)의 박탈, 민족적인 자긍심을 내보이는 주인공을 모델로 한 고학년의 문학교육은 학습자의 인지적 발달수준을 고려한 위계화라는 측면에서는 효과적인 교육방법론이라고 할 수 있다. 교사에 의한 지식과 감상방법의 전달이라는 점에서는 전후일본의 다양한 민족차별의 현실을 반영하지 못한다는 한계가 있지만, 수업에 참여한 학생들이 주체적으로 감상하고 의미도출을 할 수 있는 학습자적인 관점이 제시되고 있다는 점은 평가할 만하다.

이와 같이 민족교육운동과 관련된 문학작품들은 재일조선인 학생의 민족교육을 위한 교육방법론의 다양화라는 관점에서 보았을 때, 재일조선인 학생들의 자기정체성에 대한 자각을 위한 모형과 실례라는 교육적인 측면이 고려되고 있었다. 또한 문학작품을 통한 교육이 일본인 학생들의 인식의 전환을 위해 제한적이지만 민족차별 문제와 관련해 식민침략의 역사성을 반영하고 있다는 점에서, 재일조선인에 대한 민족차별 문제를 전후일본사회의 총체적인 문제로 바라보려고 하는 인식도 엿보인다고 할 수 있다.

## 5. 마치며

재일조선인에 대한 오사카 공립학교의 민족교육운동은 일본의 공교육 체제 안에서 동화교육의 피차별성을 문제시하고 적극적으로 재일조선인 학생들의 자기정체성의 상실과 민족의식 고취를 모색한 운동이라는 의미를 갖고 있다. 민족교육운동에 참여한 ‘생각하는 모임’의 일본인 교사들은, 재일조선인 문제는 타민족의 문제가 아니라 전후일본사회의 총체적인 문제라는 인식을 가지고 있었다. 그리고 이러한 인식을 바탕으로 일본인 교사들은 재일조선인 학생들과

40) 稲富 進 編(1980.8.25.) 「在日外国人教育のとりくみの年間計画」 『むくげ』 69号. p.9.

일본인 학생들 모두를 대상으로 민족교육운동을 추진해 나갔다.

특히 ‘본명호명운동’과 연계된 다양한 교육적 활동은 재일조선인에 대한 민족차별 문제와 함께 조선의 문화에 대한 흥미유발 등 다양성 교육이라는 측면에서는 일정부분 효과를 거두었다고 할 수 있다. 그러나 ‘본명호명운동’의 주안점이 된 교육방법은 재일조선인에 대한 민족적인 차별의 역사성과 현존성의 교육으로 확대되지 못하고 ‘본명호명’만이 재일조선인으로서의 주체성의 확보로 언설화되고 만다. ‘본명호명운동’과 연계된 교육적 활동은 전후일본사회에 만연한 재일조선인에 대한 민족적인 차별의식의 해소로는 이어지지 못했던 것이다.

이에 반해 민족교육운동의 문학교육은 문학적 모티브를 통한 재일조선인의 자기정체성과 민족적인 자긍심의 회복 및 일본인 학생들의 인식의 전환을 위한 교육방법론이었다는 점에서 모형과 실례라는 교육적인 측면이 고려되고 있었다. 전후일본의 다양한 민족차별의 현실을 반영하지 못한다는 한계에도 불구하고 학습자의 인지적 발달수준을 고려한 위계화라는 측면과 학습 참여자의 관점을 유도하고 있다는 점은 효과적이었다고 할 수 있다.

이러한 ‘생각하는 모임’이 추진한 재일조선인 민족교육운동은 일본의 공교육 체제에서 민족차별 문제에 대해 적극적으로 대처하고자 했다는 점에서는 평가할 만하다. 그러나 민족교육운동이 재일조선인의 거주비율이 높았던 오사카라는 공간적 특수성에 국한되어 일본사회 전체로 확대되지 못했다는 점은 민족교육운동의 성과를 제한하는 요소 중 하나였다. ‘생각하는 모임’의 민족교육운동은 일본인 학생들까지도 교육의 대상으로 삼고 있지만, 재일조선인 학생들의 비율이 높았던 오사카라는 제한된 지역의 재일조선인 학생들이 주 대상이 될 수밖에 없었던 한계로 인해 공교육 전체, 전후 일본사회 전체의 총체적인 민족차별의 현실을 반영하지 못하였던 것이다. 뿐만 아니라 재일조선인 학생들이 처한 민족차별의 현실을 인간실존의 문제로 보고 안일하게 ‘본명호명’으로 귀결시키려고 하는 등 민족차별 문제에 대한 일본인들의 인식의 한계도 명확히 노출하고 있다.

민족차별 문제를 바라본 재일조선인 지식인들은 민족적인 차별과 자기정체성의 혼란은 과거 식민지배의 역사성에서 유래된다고 보고 그 연장선상에 있는 현재의 피압박·피차별적 상황에 대한 저항의식을 민족적인 정체성의 명분으로 내세우고자 하였다<sup>41)</sup>. 이와 달리 ‘생각하는 모임’이 내세웠던 인간실존이

41) 예를 들어 재일조선인 작가인 이회성의 경우, 일본 땅에서 태어났지만 조선인으로 성장하면서 겪을 수밖에 없었던 자기정체성의 혼란이 반쪽바리라는 정신적인 외상으로 나타나고 있으며, 이러한 과거 역사의 연장선상에서 유래되는 자기정체성의 혼란상황을 해결하지 않고는 과거, 현재, 미래 그 어디로부터도 자유로울 수 없다는 운명의식이 작품에

강조된 ‘본명호명운동’은 60년대의 전후일본 지식인들의 인간실존을 강조한 시선에도 전형적으로 나타나고 있듯이, 식민지배와 피차별의 역사성의 재생산이라는 인식이 현저히 결락되어져 있다.

현재 한·일 간의 관계는 일본의 우경화와 함께 시작된 역사인식을 둘러싼 첨예한 대립으로 인해 자민족중심의 내셔널리즘이 강화되고 있으며, 그 경계에서 있는 재일조선인들에 대한 민족적 차별의 배타성이 한층 더 심화되고 있다. 우리의 재일조선인에 대한 시선 역시 민족담론에 근거한 자민족중심주의의 속박에서 벗어나지 못한 채, 일본사회의 피차별적 현실 속에서 재일조선인으로서의 자기정체성을 획득해 간 과정에 대한 이해가 결여되어 있다. 그런 점에서 ‘생각하는 모임’이 추진했던 민족교육운동의 가능성과 한계는 우리에게 시사하는 바가 크다. 특히 문학 텍스트를 활용한 교육방법은 ‘역사’라는 틀에 국한시켜 접근했을 때의 거리감과 거부감에서 벗어나 인간의 삶을 담아내는 문학을 통해 상호이해와 공존, 나아가 민족적인 차별과 침략의 역사적 사실에 대한 반성과 성찰을 유도할 수 있다는 것을 보여준다.

## 【참고문헌】

- 김명식(1988.9) 「재일동포 한의 44년」 『월간 말』 통권27호, 월간 말.  
김근오(2002.2) 「재일 한국인의 국적을 둘러싼 제문제」 『비교민속학』 제22집, 비교민속학회.  
金泰泳(2006.4) 「在日コリアン教育と民族アイデンティティー」 『한국민족문화』 제27호, 부산대학교 한국민족문화연구소.  
이승훈(2006.5) 「일본에서 ‘재일한국인’으로 살아가기」 『현상과 인식』 제30권, 한국인문사회과학회.  
추석민(1997.3) 「金史良研究－在日朝鮮人社会を描いた作品を中心に」 『일어일문학』 제7권, 대한일어일문학회.  
尹健次(2001) 「不遇の意識からの出発」 『「在日」を考える』 平凡社.  
佐野通夫(1993) 「教育の支配と植民地の支配」 『近代日本の教育と朝鮮』 社会評論社.

---

투영되고 있다. 이러한 특징은 재일조선인의 자기정체성을 피차별에 대한 저항의식으로 파악하고자 했던 김석범의 인식과도 상통하는 것이다. 김병구(2009.6) 「이산고 ‘재일’적 삶의 기원에 대한 탐색」 『한국문학이론과 비평』 한국문학이론과 비평학회, p.342-343.

- 内山一雄(1982)『在日朝鮮人と教育』三一書房.  
岸野淳子(1985)『自立と共存の教育—朝鮮人になること・日本人になること』柏樹社.  
稲富 進 編(1981)『むくげ—復刻版』亜紀書房.  
宋英子(2002)「在日朝鮮人教育と国際理解教育のはざま」『環—歴史の中の在日』  
vol11, 藤原書店.  
田淵五十生(1991)「在日韓国・朝鮮人理解教育論」『在日韓国・朝鮮人理解の教材』  
明石書店.  
稲富 進(1988)「民族共生の明日を拓く」『ムグンファの香り』亜紀書房.  
森田俊男(1968)『国民教育の課題』明治図書.

## 要 旨

大阪公立学校民族教育運動は、在日朝鮮人の学生たちに対する民族的な差別の背景に戦後日本の同和教育政策があるとして、その撤廃を訴えた。そして、そのためには日本人と在日朝鮮人の学生が互いの存在を肯定し、認め合う必要があるとして「本名を呼び・名のる運動」を進めた。

「本名を呼び・名のる運動」は民族教育運動の核心たるものであった。それと結び付いていた朝鮮の民話を教材とした授業は、朝鮮の文化に対する興味を誘発し、朝鮮に関する人文や風俗など、人間の生き方へと教育の領域を広げて行った。しかし、朝鮮の民話を素材にした教育は、加害者としての日本人の歴史性を回避している側面もあり、再考の余地があるのも確かである。このほか「考える会」の教育活動は、在日朝鮮人と日本人の学生が共に参加する創作劇も進めており、授業では文学作品を取り入れた民族教育も実施した。民族教育運動の教材として選別された文学作品は、戦後日本の民族差別の現状を写し出すものであり、教育方法論の多様化という観点では意義を持っている。しかし、人間の実存だけを強調しようとした民族教育運動の活動は植民地支配と被差別の歴史性に対する認識に欠けているため、戦後日本社会の総体的な民族差別の現状を反映するところまでは至らなかったのも事実である。

キーワード： 在日朝鮮人, 民族談論, 公立学校, 民族教育, 差別, 文学教育

투 고 : 2014. 8. 31  
1차 심사 : 2014. 9. 13  
2차 심사 : 2014. 10. 4