일본의 역사교육은 전쟁과 식민지 지배를 어떻게 전해왔는가: 교과서와 교육 현장에서 생각하다

시오데 히로유키 (교토대)

원문은 일본어. 번역: 윤재언

들어가며

20 세기 전반 일본이 이웃 국가들을 상대로 벌인 전쟁과 식민지 지배가 그 후 일본에서 어떻게 인식되고 있는지에 대한 의문이 제기될 때, 종종 역사교과서가 논란의 초점이 되어 왔다. 1982 년에는 일본 정부의 고교 일본사 교과서 검정에 대해 중국과 한국이 항의하며 최초의 '역사교과서 문제'가 발생했다[1]. 또 1997 년 설립된 '새로운 역사교과서를 만드는 모임'(일명 '만드는 모임')은 기존 역사교과서가 '자학적' 역사관을 가르치고 있다고 비판하며 스스로 역사교과서를 제작해 큰 관심을 끌었다[2].

그러나 역사교육이 전쟁과 식민지 지배를 어떻게 전달해왔는지에 대해 묻는다면, 역사교과서를 분석하는 것만으로는 부족하다. 학교교육은 교과서만으로 이루어지는 것이 아니라, 교육현장에서 교원이 무엇을, 어떻게 가르치는지, 아이들이 무엇을 배우는지가 더 중요하기 때문이다. 역사교과서에 정부 기준(학습지도요령)과 검정이 있고 교과서의 주요 집필자가 역사학자라고 해도, 교육현장에는 교육자와 자녀들의 부모를 비롯해 사회의 의향이 강한 영향을 미친다.

교과서 차원과 교육현장 차원을 구분함으로써 일본 역사교육의 중요한 특징이 분명하게 나타난다. 즉 교육현장에서 근현대사, 특히 전쟁이나 식민지배에 대해 가르치는 것을 회피하는 경향이 최근까지 강했다는 것이다. 2022 년도부터 고등학교에서 세계와 일본의 근현대사를 가르치는 '역사총합(歷史総合)'이 필수과목으로 신설된 것은 이런 상황을 바꾸는 시도라 할 수 있지만, 여전히 다양한 과제를 안고 있다.

본발표에서는, 먼저 일본 역사교과서검정 등의 제도를 확인한 후 근현대사의 전쟁·식민지 지배에 대한 기술을 개관한다. 다음으로 일본의 역사교육 현장에 대해 교원들이 근현대사를 어떻게 가르쳐왔는지, 아이들이 그것을 어떻게 받아들였는지에 대해 제한된 자료로 분석을 시도한다. 마지막으로 고등학교 신설과목 '역사총합'의 의의와 과제를 짚어본다.

---

[1] 波多野澄雄『国家と歴史』中央公論新社, 2011 년.

[2] 三谷博「日本の歴史教科書の制度と論争構図」(劉傑 외편『国境を越える歴史認識』東京大学出版会, 2006 년).

1 역사교과서는 전쟁과 식민지 지배를 어떻게 전해왔는가

(1) 교과서 검정제도는 어떻게 달라져 왔나

일본의 학교 교과서는 1903 년 국정제도로 채택됐으나, 패전 직후인 1947 년 GHQ 점령하에 정해진 학교교육법에서 검정제도로 바뀌었다. 그 구조는 ①민간기업이 교과서를 제작한다, ②문부과학성(2001 년 이전에는 문부성)이 이들 교과서를 검정한다, ③합격한 교과서 중에서 학교가 사용하는 교과서가 채택된다, 라는 내용이다. ①은 복수의 민간 출판사들이 각각 대학 역사학자나 중고교 교원에게 집필을 의뢰해 교과서를 제작하는 것을 뜻한다. 또 ③에서는 일반 공립중학교의 경우, 여러 지자체별로 채택지구협의회가 조직돼, 교원 등의 조사·연구를 거쳐 교과서가 채택된다[3]. 고교는 의무교육과정이 아니기 때문에 학교 별로 교과서가 채택된다.

②의 검정과 관련해 역사교과서에 대해서는 전후부터 오늘날까지 운용방법이 상당히 변화해 왔다.

우선 첫 번째 변화는 '이에나가 재판'을 통해 일어났다. 역사학자 이에나가 사부로(家永三郎)가 집필한 고교 일본사 교과서는 처음 검정을 받은 1952 년부터 불합격이 이어졌고, 1964 년에는 다수의 수정을 조건으로 처음 합격됐다. 쟁점 중 하나는 제 2 차 세계대전이었고, 이에나가는 교과서에서 일본의 '무모한 전쟁'과 '전장에서의 잔학 행위'를 비판했다. 이에 대해 문부성은 "제 2 차 세계대전에서 우리나라의 입장이나 행위를 일방적으로 비판"하는 것은 "사실(史実)을 실증적, 과학적으로 이해한다"는 목표에 부합하지 않는다고 밝혔다[4].

그러나 당시 검정이 '사실(史実)'이냐 아니냐에 그치지 않고 역사관이나 학설, 해석에도 관계되었음은 명백했다[5]. 이에나가는 1965 년 이후, 교과서 검정은 일본 헌법이 금지하는 검열에 해당한다며 장기간 법정에서 싸웠다. 재판소는 문부성의 검정권을 인정한 뒤, 개별 검정에는 자의성이 보인다고 지적했다. 문부성도 1977 년에는 검정 이의제기권 등을 인정했다[6].

검정제도 운용이 그 다음으로 크게 변화한 것은 1982 년 '역사교과서문제' 때문이다. 고교 일본사 교과서 검정에서, 일본군의 중국에 대한 '침략'이라는 기술이 '진출'로 수정 지시가 있었다는 일본 언론 보도가 나오자 중국과 한국은 일본에 항의했다. 한중

---

[3] 三谷「日本の歴史教科書の制度と論争構図」.

[4] 家永三郎『一歴史学者の歩み』岩波書店, 2003 년, 教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永・教科書裁判 第 1 部 準備書面編』総合図書, 1967 년, 465～466 쪽.

[5] 大槻健 · 尾山宏 · 徳武敏夫편『教科書黒書』労働旬報社, 1969 년, 豊田武「歴史教育のあり方」『読売新聞』1960 년 5 월 16 일(석간).

[6] 三谷「日本の歴史教科書の制度と論争構図」, 波多野『国家と歴史』132～136 쪽.

양국과의 관계 악화를 우려한 자민당 정권은, 교과서 검정 기준에 '근린제국조항(近隣諸国条項)'을 추가했다. '근린 아시아 국가와 사이에 근현대 역사적 사건을 다룸에 있어서 국제이해와 국제공조의 견지에서 필요한 배려가 이루어지고 있을 것'을 기준의 하나로 삼은 것이다[7].

이에나가 재판과 역사교과서문제는 교과서 검정제도에 투명화를 가져왔다. 최근에는 검정 대부분이 기술한 내용을 뒷받침하는 문헌조사 등 역사기술의 정확성에 관한 확인이고, 역사관에 개입하지 않도록 검정범위가 의식적으로 한정되어 있다[8].

다만 최근에는 제 3 의 변화로, 교과서 검정기준에 '근린제국조항'과는 다른 취지의 변경이 가해지고 있다. 우선 2014 년에는 '근현대 역사적 사건 중, 통설적 견해가 없는 숫자 등의 사항'에 대해, '통설적 견해가 없음'을 명시할 것, 또한 '오해'를 초래하는 표현을 사용하지 않을 것이 정해졌다[9]. 게다가 2021 년에는 '종군 위안부'라는 용어가 조선인 위안부가 일본군에 의해 '강제 연행'됐다는 '오해'를 불러일으킨다고 해, '객관적 사실'에 근거해 '위안부'가 '적절'한 용어로 채택됐다. 또한, 징용에 의한 조선인 노동자 동원은, '강제연행', '강제노동'이 아닌 '징용'으로만 표기하게 됐다[10].

이 같은 최근 검정기준 변경도 자민당 정권 하에서 이뤄졌지만, 자국의 과거를 긍정적으로 그리고자 하는 일본 사회 일각의 뿌리 깊은 바람을 반영하고 있다. 다만 이 같은 움직임도, 검정기준의 명시적 변경을 통해서만, 그리고 객관성이라는 수사를 사용해야만 교과서 기술 개입이 가능한 상황이다. 이는 이에나가 재판과 역사교과서문제를 거치면서 교과서 검정제도가 투명해진 데 따른 것이라고 할 수 있다.

(2) 역사교과서에는 무엇이 쓰여 왔는가

---

[7] 문부성이 실제로는 '침략'에서 '진출'로 고쳐 쓰도록 강요한 것은 아니지만, 침략'이라는 단어를 피하라고 권고한 것은 사실이었다. 三谷「日本の歴史教科書の制度と論争構図」, 波多野『国家と歴史』136～147 쪽.

[8] 三谷「日本の歴史教科書の制度と論争構図」, 三谷芳幸「歴史教科書と検定の論理」『歴史学研究』제 1032 호, 2023 년 2 월.

[9] 「教科用図書検定基準の改正」2014 년 1 월(「教科書検定の改善等について」문과성 웹페이지).

[10] 「従軍慰安婦は慰安婦に 教科書検定, 閣議決定で出版社が修正 「負の部分を薄める」現場から懸念」『東京新聞』2022 년 3 월 30 일. https://www.tokyo-np.co.jp/article/168575 이 변경은 아래 두 건의 각의 결정에 근거한다. 「衆議院議員馬場伸幸君提出「従軍慰安婦」等の表現に関する質問に対する答弁書」2021 년 4 월 27 일, 「衆議院議員馬場伸幸君提出「強制連行」「強制労働」という表現に関する質問に対する答弁書」2021 년 4 월 27 일.

<https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/b204097.htm>

<https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/b204098.htm>

또한 징용이란 국민징용령(1939 년)에 근거해 강제노동을 가리킨다.

역사교과서는 일본의 전쟁과 식민지 지배를 어떻게 파악해 왔을까? 이 발표에서는 주로 중학교 교과서에 대해, 전후부터 최근까지의 논조를 개관한다. 아래에서 다루는 것은 모두 문부성(문과성) 검정에 합격한 교과서이다.

중학교를 다루는 이유는, 무엇보다 전후부터 현재까지 대부분의 일본인이 받아온 의무교육이기 때문이다. 고등학교는 전후 초기 진학률이 낮았던 데다[11], 후술하듯 역사교육의 구성이 1994년에 크게 달라졌기 때문에 일관된 분석이 어렵다. 한편 중학교에서 가르치는 '역사'는 원시 및 고대부터 현대까지의 역사에 대해, 세계사를 섞어가며 주로 일본사를 배우는 형식이 전후부터 오늘날까지 거의 변하지 않았다.

①1955년 전후

먼저 역사교과서 검정이 시작되고 얼마되지 않은 1955년 전후의 교과서를 살펴보자[12]. 이미 이 시기에는 만주사변에서 중일전쟁, 나아가 태평양전쟁으로의 과정과 그 결과로서의 패전을, 전체적으로 잘못으로 간주하는 논조가 확립되어 있었다.

상당수 교과서가 만주사변과 중일전쟁을 분명히 침략으로 간주했다. 또한 만주사변이나 중일전쟁을 명확하게 침략으로 기록하지 않는 것을 포함해, 많은 교과서는 중일전쟁이 미일간의 대립을 초래해, 태평양전쟁의 개전에 이르게 된 경위를 알기 쉽게 설명하고 있다[13]. 이는 아마도 일본이 패전에 이르게 된 원인을 아이들에게 이해시키기 위해서였던 것으로 보인다. 한 교과서는 '제2차 세계대전과 일본'이라는 장의 서두에 다음과 같이 적었다.

1945년 8월 6일, 우리 일본인들은 인류가 아직까지 경험한 적이 없는 섬뜩한 일에 맞닥뜨렸다. 히로시마에 원자폭탄이 투하되어 많은 무고한 사람들이 순식간에 지옥 바닥으로 떨어졌다. (중략) 두 번 다시 똑같이 어리석은 일을 되풀이하지 않기 위해, 우리는 전쟁이 일어난 이유를 알아내, 그것이 초래한 것들을 깊게 되새기도록 하자.[14]

패전 후 10년 정도밖에 지나지 않은 당시 일본 사회에 있어서, 아이들을 포함해 전쟁이 초래한 피해는 기억에 생생한 공통체험이었다. 교과서 집필자들은 이 공통체험을 전제로

---

[11] 「学校基本調査　年次統計　進学率（1948年～）」(e-Stat).
<https://www.e-stat.go.jp/dbview?sid=0003147040>

[12] 중학교 사회과 역사분야에서 검정교과서 사용이 시작된 것은 1952년이다. 小山常実『歴史教科書の歴史』草思社, 2001년, 40～41쪽.

[13] 森克己・竹内理三・藤木邦彦편『中学社会　日本と世界　歴史上的内容を主とするもの』下, 帝国書院, 1955년, 歴史教育研究会편『世界の動きと日本の歩み』日本書院, 1955년, 坂本太郎 외편『中学校社会（歴史的内容を主とするもの）』下, 学校図書, 1955년, 有沢広己 외 감수『新編新しい社会④』東京書籍, 1955년, 豊田武 외 감수『中学校の社会科　近代の世界と日本（改訂版）』中教出版, 1956년.

[14] 豊田 외 감수『中学校の社会科　近代の世界と日本（改訂版）』114쪽.

일본이 침략전쟁이라는 잘못을 저지른 결과, 패전이라는 피해를 불러왔다고 설명하는 것이다[15]. 다만 당시 교과서가 언급한 전쟁의 피해란, 일본인의 피해뿐이었다. 이에 대응하듯, 중국에 대한 침략과 태평양전쟁을 시작한 책임을, 교과서는 거의 군부에만 전가했다[16].

또한 1955 년 전후의 교과서는 중국 침략이나 태평양 전쟁을 잘못으로 간주하는 한편, 일본이 저지른 식민지 지배에 대해서는 거의 아무것도 언급하지 않았다. 예외적으로 '식민지(대만과 조선) 사람들의 자유는 늘 억눌리기 쉬웠다'고 한마디 언급한 교과서도 있었지만[17], 오히려 한국병합을 '대륙으로의 발전' 등 긍정적으로 평가하는 교과서가 주류였다[18]. 게다가 한 교과서는 다음과 같이 쓰고 있다.

지금까지의 영토 46 퍼센트와, 해외의 여러 권익을 상실하고 남은 이 좁은 영토에 8 천만 이상의 인구가 갇혀 있는 우리나라가, 전쟁으로 손해를 끼친 국가들에 배상 책임을 다하며, 생계를 이뤄가야 하니, 우리의 장래에는 여전히 많은 어려움이 남아 있다고 하겠습니다.[19]

즉 당시 일본 사회는 식민지 포기를 패전이 초래한 피해의 일부로 파악하고 있었다. 식민지배에 대한 비판적 시각은 역사학자들에게도 거의 결여돼 있던 것이다.

②1970 년 전후

다음으로 일본이 고도 경제성장을 달성해가던 1970 년 전후의 교과서를 보자. 중국 침략이나 태평양전쟁에 관한 기술에 큰 변화는 없었고, 전쟁 중 일본인의 고난이나 피해를 크게 다룬 점도 이전과 같다[20]. 그러나 이 시기에는 상당한 숫자의 교과서가 제 2 차 세계대전으로 세계 각국이 입은 피해도 언급하게 됐다[21]. 또, 한 교과서가 만주사변 이후

---

[15] 1960 년대 이러한 기술은 학생들이 전후 출생이었다는 이유로 문부성 교과서 조사관의 지시로 삭제되었다. 大久保佑香里「1946～55 年におけるアジア・太平洋戦争の認識と記述」『三田学会雑誌』제 108 호, 제 1 호, 2015 년 4 월, 162～163 쪽. 요시다 유타카는 전후 일본인의 전쟁관의 '피해자의식'과 '지도자 책임관'의 결합을 지적한다. 吉田裕『日本人の戦争観』岩波書店, 2005 년, 56～66 쪽.

[16] 小西四郎・家永三郎『社会科 中等歴史』下, 三省堂, 1954 년, 150 쪽.

[17] 歴史教育研究会편『世界の動きと日本の歩み』284～285 쪽, 坂本 외 편『中学校社会（歴史的内容）』下, 79 쪽.

[18] 森・竹内・藤木편『中学社会 日本と世界』下, 256～257 쪽. '좁아진 일본'이라는 시각은 坂本 외 편『中学校社会（歴史的内容）』下, 139～140 쪽이나 有沢 외 감수『新編新しい社会④』158 쪽에서도 보인다.

[19] 川崎庸之 외『新版 標準中学社会Ⅱ 歴史』教育出版, 1969 년, 笠原一男 외『中学校社会 歴史的分野』学校図書, 1972 년, 井上智勇 외『中学社会（歴史的分野）』大阪書籍, 1972 년 및 다음 각주의 교과서.

[20] 小葉田淳 외『日本の歴史と世界』清水書院, 1971 년, 281～283 쪽, 竹内理三 외『中学校社会 歴史最新版』帝国書院, 1972 년, 280～281 쪽, 児玉幸多 외『中学社会 歴史的分野』日本書籍, 1972 년, 316 쪽, 鵜飼信成 외『新しい社会 歴史的分野』東京書籍, 1972 년, 276 쪽.

[21] 鵜飼 외『新しい社会 歴史的分野』269 쪽.

‘군부의 방식을 지지하는 사람들도 많아졌다’ 는 점을 지적한 것은, 군부에만 책임을 지게 하는 시각으로부터의 변화라고 할 수 있다[22].

이 시기 교과서가 이전과 다른 것은 일본의 조선 지배에 대한 취급이다. 대다수 교과서는 한국병합에 대한 격렬한 저항을 언급하거나[23], 3.1 독립운동에 대해 언급하기 시작했다[24]. 또 예외적이긴 하나, 일본의 조선 지배에 경제적 착취라는 측면이 있었음을 지적한 교과서[25]나 전쟁 중 조선인 징용을 언급한 교과서[26]도 있다. 이러한 변화의 배경에는 1965 년 한일 국교정상화가 있었다고 생각된다.

③1987 년

1983 년 교과서 검정기준에 근린제국조항이 마련된 뒤인 1987 년 교과서를 보자. 대부분의 교과서는 중일전쟁·태평양전쟁에 대해 일본인의 피해뿐 아니라, 아시아에 대한 가해라는 측면을 분명히 기술하게 됐다[27]. 난징사건(난징대학살)이나 조선인·중국인 강제연행에 대해 대부분의 교과서가 언급했고[28], 또 많은 교과서는 동남아 점령에 따른 현지 피해와 저항[29]과 대만인·조선인 징병[30]도 언급했다. 이처럼 전시하 가해에는 식민지 동원이 포함되지만 식민지 지배 자체에 대해서도 설명이 늘었다. 특히 식민지 지배 하 조선에서의 동화정책과 민족차별, 나아가 전시하 창씨개명과 신사참배 등 이른바 황민화 정책에 대해 많은 교과서가 다루게 되었다[31].

---

[22] 鵜飼 외『新しい社会　歴史的分野』269 쪽.

[23] 鵜飼 외『新しい社会　歴史的分野』234 쪽, 川崎 외『新版　標準中学社会Ⅱ　歴史』248 쪽, 小葉田 외『日本 の 歴史 と 世界』237 쪽, 笠原 외『中学社会　歴史的分野』213 쪽, 児玉 외『中学社会　歴史的分野』260 쪽.

[24] 川崎 외『新版　標準中学社会Ⅱ　歴史』278～279 쪽, 小葉田 외『日本の歴史と世界』261 쪽, 竹内 외『中学校社会　歴史　最新版』262 쪽, 笠原 외『中学社会　歴史的分野』234 쪽, 井上 외『中学社会（歴史的分野）』274 쪽, 児玉 외『中学社会　歴史的分野』289 쪽(각주).

[25] 笠原 외『中学社会　歴史的分野』213 쪽.

[26] 児玉 외『中学社会　歴史的分野』315 쪽.

[27] 발표자와 시점은 다르나 小山『歴史教科書の歴史』도 중학 역사교과서의 시계열적 분석에서 동일한 견해를 보인다.

[28] 川田侃 외『新編 新 し い 社会（歴史）』東京書籍, 1987 년, 時野谷勝 외『中学社会〈歴史的分野〉』大阪書籍, 1987 년, 石川忠雄 외『中学校社会　歴史的分野』学校図書, 1987 년, 護雅夫 외『日本の歴史と世界』清水書院, 1987 년, 児玉幸多 외『中学社会　歴史的分野』日本書籍, 1987 년, 野村正七 외『新訂　中学社会　歴史的分野』教育出版, 1987 년.

[29] 川田 외편『新編　新しい社会（歴史）』, 時野谷 외『中学社会〈歴史的分野〉』, 護 외『日本の歴史と世界』, 児玉 외『中学社会　歴史的分野』, 野村 외『新訂　中学社会　歴史的分野』.

[30] 時野谷 외『中学社会〈歴史的分野〉』, 石川 외『中学校社会　歴史的分野』, 児玉 외『中学社会　歴史的分野』, 野村 외『新訂　中学社会　歴史的分野』.

[31] 川田 외편『新編　新しい社会（歴史）』, 時野谷 외『中学社会〈歴史的分野〉』, 護 외『日本の歴史と世界』, 野村 외『新訂　中学社会　歴史的分野』.

이상의 변화는 단순히 근린제국조항의 영향 때문만은 아닐 것이다. 일본과 근린제국 간 교류가 심화되는 가운데, 역사 연구 진전과 맞물려 일본인의 전쟁 피해에만 눈을 돌리게 하는 교과서 서술이 재검토되면서, 보다 균형 잡힌 서술로 바뀐 것으로 생각된다.

④2000 년대 이후

최근의 교과서 기술에 관해서는 특히 점유율이 큰 두 권만 다룬다. 첫째 만주사변 이후의 중국침략 및 중일전쟁과 태평양전쟁의 관계에 대해 알기 쉽게 설명하고 있는 점, 둘째 일본인의 전쟁 피해뿐만 아니라 아시아에서의 가해에도 역점을 두고 있다는 점, 셋째 식민지에 대한 동화와 차별, 황민화 정책에 대해 다루고 있는 점 등, 두 교과서는 1987 년 시점에 많은 교과서에서 볼 수 있었던 논조의 연장상에 있다[32].

2 교육 현장은 전쟁과 식민지 지배를 어떻게 전해왔는가?

(1) 전후-1990 년 전후

교육현장에 초점을 맞추면, 일본의 역사교육은 교과서 기술과는 전혀 다른 양상을 보인다. 1962 년 한 고교생은 신문 투고란에서, 중고교 모두 역사 수업은 “고대나 중세만 자세히 배우고” 제 1 차 세계대전 이후의 것은 배우지 않는다고 지적하며 “주어진 교과서는 완전히 마쳐야 한다”고 불만을 토로했다. 이에 대해 한 중학교 교사는, 수업시간이 부족해 현대사를 가르칠 수 없는 것이라고 답했고, 또 “일본 교사들은 소학교, 중학교, 고교,

[32] 五味文彦 외『新編新しい社会 歴史』東京書籍, 2006 년, 坂上康俊 외編『新編新しい社会歴史』東京書籍, 2017 년, 矢ヶ崎典隆 외『新しい社会 歴史』東京書籍, 2021 년, 黒田日出男 외『社会科中学生の歴史』帝国書院, 2004 년, 2017 년, 2021 년. 2021 년에는 도쿄서적이 52.5%, 데이코쿠서원이 25.2% 점유율로, 3 위 교이쿠출판은 11.4%였다(「21 年度中学校教科書採択状況」『内外教育』2021 년 2 월 2 일).
또한, 여기서 ‘새로운 역사교과서를 만드는 모임’ 교과서나, 같은 입장을 취한 교과서를 다루지 않는 것은 점유율이 극히 작기 때문이다. ‘만드는 모임’이 집필한 후쇼샤 역사교과서는 검정에 합격한 2001 년부터 최종판인 2010 년까지 채택률이 1%에 미치지 못했다. 그 뒤 ‘만드는 모임’ 탈퇴한 멤버가 집필한 이쿠호샤 역사교과서는 2010 년대 3-6%대 채택률을 기록했으나, 2021 년 이후는 1.0-1.1%로 급감했다. 현재 ‘만드는 모임’이 집필한 지유샤 역사교과서 연간수요는 수백부로 채택률은 0.0%다. 三谷「日本の歴史教科書の制度と論争構図」, 「扶桑社歴史教科書シェア 0.4%」『朝日新聞』2005 년 10 월 6 일(조간), 「育鵬社の教科書, シェア伸ばす」『朝日新聞』2011 년 11 월 2 일(조간), 「歴史の教科書, 育鵬社が増加」『朝日新聞』2015 년 10 월 31 일(조간), 「19 年度中学校教科書採択状況」『内外教育』2019 년 1 월 29 일, 「21 年度中学校教科書採択状況」『内外教育』2021 년 2 월 2 일, 「22 年度中学校教科書需要数」『内外教育』2022 년 2 월 1 일, 「23 年度中学校教科書需要数」『内外教育』2023 년 1 월 24 일.

대학을 통해, 현대사 교육을 거의 받지 못하는 영향도 있다”라고 설명했다[33]. 놀랍게도 1990 년경에도 이 경향은 거의 변하지 않았다[34].

즉 역사 수업은 원시·고대부터 시작하여 근현대는 시간 부족으로 끝나는 경향이 전후 오랫동안 계속되어 왔다. 전쟁이나 식민지 지배에 대해 역사 교과서에 무엇이 쓰여 있든, 교육 현장에서는 거의 다뤄지지 않는 것이 일반적이었다.

전근대사에 들이는 시간을 줄이거나, 근현대사를 먼저 가르치는 것도 불가능하지는 않으니, 수업시간이 부족하다는 사정은 일면에 불과하다. 오히려 교과서의 순서나 시간 부족이라는 정당화하기 쉬운 이유가 있었기 때문에, 근현대사, 특히 전쟁이나 식민지 지배에 관한 역사가 반쯤 자각하지 못한 채 회피된 것이다. 큰 요인은 아마도 일본 사회, 특히 부모 세대의 역사 인식에 있었다.

1971 년 중학교 교원 혼다 고에이(本多公栄)는 역사 수업에서 태평양 전쟁을 다뤘다. 마지막에 혼다는 ‘아시아 각국 교과서에서 태평양전쟁이 어떻게 쓰여 있는가’를 소개한 자료를 학생들에게 읽게 해, ‘아시아 중학생 친구에게 보내는 편지’를 쓰게 했다. 학생들은 ‘일본이 전쟁 중 아시아 국가에서 저지른 잔학행위’에 충격을 받았고, ‘우리가 사용하는 교과서와 전혀 다르다’는 것에도 놀랐다. 하지만 학생들의 ‘편지’를 정리한 문집을 읽은 부모들은 다른 반응을 보였다.

(어머니 A)처들어가서 심한 일을 저질렀다는 이야기만으로는 한쪽만의 실수(불공평)로 비치지 않을까요? 이 책(문집)에는 우리에 대해 쓰여 있지 않네요.

(어머니 B)전쟁에서 많은 희생자가 나왔다. 우리 집에서도 전사자가 나왔다. 그 책에서 보자면, 진짜 생각지도 못하게 개죽음으로 묘사된 게 너무 안타깝다.

(어머니 C)무엇이든 눈이 가려진 채 좋은 말만 듣던 우리 또래 시절을 몸서리칠 정도로 다시 생각하게 했습니다.

(아버지 A)군대에서 명령이 한 번 내려지면 목숨을 걸고 열심히 했던 게 바보 같은 일, 잔혹한 일 중 하나(말)로 정리돼 버린 것은 매우 뜻밖이고 기분이 좋지 않다.

---

[33] 近藤克栄「中途半端な歴史の授業」『読売新聞』1962 년 4 월 6 일(조간), 青木幸寿「現代史教育を充実させよう」『読売新聞』1962 년 4 월 16 일(조간). 小野ワキ「現代歴史もくわしく教えて」『読売新聞』1967 년 4 월 3 일(조간)이나 三谷博「歴史教科書問題 序論」(同編『リーディングス日本の教育と社会 6 歴史教科書問題』日本図書センター, 2007 년) 10 쪽에 있는 1960 년대 후반 회상과 동일.

[34] 那須隆志「歴史の授業は, まず現代から (声) 」『朝日新聞』1988 년 12 월 11 일(조간), 「「不幸な時期」どう伝える? 注目集まる日韓歴史教育」『朝日新聞』1990 년 6 월 2 일(조간), 森田定治「「近現代史」は教師自身が苦手 歴史をどう学ぶか (声) 」『朝日新聞』1990 년 6 월 9 일(조간), 古宮紀子「近・現代史の授業増やして」『読売新聞』1990 년 12 월 13 일(조간), 「高校の日本史教育は今 近現代に重点置けず」『朝日新聞』1991 년 2 월 10 일(조간), 荒川理英「高校の「歴史」, 近代から始めては (声) 」『朝日新聞』1994 년 7 월 15 일(조간), 「[50 年目のはちがつ] 知ること, こそ…戦争を教える授業, まだ不十分／愛知」『朝日新聞』1995 년 8 월 29 일.

(아버지 B)나쁜 것은 군벌·재벌이지 일본군이 전부 나쁜 사람은 결코 아닙니다. 소집된 평범한 일개 시민이 현지인에게 나쁜 짓을 할 리가 없어요. 한마디 변명 말씀드립니다.

(아버지 C)전쟁이라는 것 자체는 나쁜 일이니, 지금 젊은 세대들이 당시 사람들을 비난하는 것도 이해하지만, 그 당시 전쟁에 내몰렸던 젊은이들의 기분도 생각해 주었으면 하는 동시에, 전쟁에 내몰렸던 시대의 경과를 좀 더 생각해 주었으면 한다.[35]

당시 부모 세대는 병사로서 아시아 태평양 각지에서 싸운 자와 그 가족, 또 전쟁 말기 미군의 공습 등으로 피해를 입은 사람들이 중심이었다. 중국침략이나 태평양전쟁을 정당화하는 주장은 거의 찾아볼 수 없었고, 전쟁은 악이라는 공통 인식은 있었다. 그러나 그들이 가진 전쟁관은, 전쟁으로 일본은 피해를 입었다, 전쟁은 국가권력에 강요당했다는 것이었다. 전직 병사들도 군 상층부와 군대 조직에 대한 반발을 통해, 피해 의식을 갖고 있었다. 일본이 침략자이자 가해자였다는 점, 그리고 일반 병사들이 전쟁터나 점령지에서 가해나 잔학행위에 가담한 것은, 당시 부모세대에게는 마주하고 싶지 않은 과거였던 것이다[36].

물론 교원들도 부모와 같은 세대였기 때문에 혼다 같은 교원은 예외였다. 혼다의 수업에 대해 배운 교원들은, 자신의 학교에서는 "(전쟁을) 다루지 않는 분위기"가 있으므로, 똑같이 가르치고 싶어도 어렵다고 코멘트했다. 혼다에 따르면, 전쟁의 피해는 '부모의 체험'이어서 가르치기 쉽지만, 가해 측면은 '너무 현실이 적나라하다'며 가르치기 어렵고, 또 가장 어려운 것은 전쟁의 원인을 가르치는 것이었다. 상당수 학교는 전쟁에 대해 가르치는 경우에도, 부모나 교원의 피해 체험을 바탕으로 전쟁은 하지 말아야 한다고 가르치는 데 그쳤다[37].

이 때문에 자녀들도 가족과의 대화나 학교 교육, 혹은 언론 등을 통해 피해자로서의 전쟁관을 계승했다. 1980 년대 말, 한 고교 교사가 일본사 수업에서 일본의 전쟁과 식민지 지배에 대해 학생들에게 발표하도록 했더니, "지금까지는 제 2 차 세계대전에서 일본이 가장 피해를 본 줄 알았는데" 혹은 "원폭 피해로 불쌍한 나라로 일본을 생각했었습니다"라는 반응이 속속 나타났다고 한다[38].

---

[35] 本多公栄『ぼくらの太平洋戦争』1973 년 (岩本努 외편『本多公栄著作集』第 1 巻, ルック, 1994 년. 저자 혼다는 1933 년생.

[36] 橋本明子 (山岡由美訳)『日本の長い戦後』みすず書房, 2017 년, 제 2 장, 吉田裕『兵士たちの戦後史』岩波書店, 2020 년. 또한 1972 년 여론조사에 따르면, 일중전쟁은 '어쩔 수 없었다'라는 응답이 46.6%로 '나쁜 일을 했다고 생각한다'는 26.4%에 머물렀다 (吉田『兵士たちの戦後史』210～211 쪽).

[37] 「敗戦三十年座談会・戦争と社会科教育」1975 년 (岩本 외編『本多公栄著作集』제 1 권) 321～327, 342～343 쪽.

[38] 波多野淑子「生徒の戦争観をめぐって」『日本史教育研究』제 109 호, 1989 년 5 월.

식민지 지배의 역사 역시 교육 현장에서는 거의 가르치지 않았다. 1990 년 TV 의 한 뉴스 프로그램에서는 중학생과 고등학생을 인터뷰하며 “당신은 과거 일본이 조선에 대해 무엇을 했는지 알고 있습니까”라고 물었다. 이에 대해 일부 “모른다”고 대답한 사람도 있었지만, 상당수는 “전쟁 중 조선인들에게 심한 일을 저질렀다”고 답했다. 다만 구체적으로 무엇을 했느냐고 묻자 “모르겠다”고 답했다고 한다. 이미 적었듯 1980 년대 후반이 되면 역사교과서에 식민지배에 관한 기술이 포함되어 있었지만, 아이들의 이해는 전쟁중 식민지에 대한 어떠한 가해가 있었던 것 같다는 정도에 그쳤던 것이다. 이 뉴스를 본 교사도 중고교에서는 근현대사를 거의 배우지 않았기 때문에, 대학에서 배우기 전까지는 이들과 똑같았다고 고백했다[39].

다만 학교 교원이 근현대사를 회피한 요인을 모두 부모 세대의 역사인식에만 돌릴 수는 없다. 1984 년 한 고교 교사는 역사교육에 ‘권위주의적 구조’가 있다고 지적했다. 역사교과서 한 줄의 기술 뒤에는 ‘방대한 사료와 연구사’가 있지만, 자신의 전문분야 이외에서는 이를 파악하기 어렵다. 그래서 “수학 교사가 교재를 이해하는 것처럼 대상을 이해하지 못한 채, 학문의 권위에 의존해 결과를 전달하는 식으로 밖에 가르칠 수 없다.” 그러니 역사는 암기 과목이 될 수밖에 없다고 말한 것이다. 이는 역사학과 역사교육 사이의 단절을 지적한 발언이라고 할 수 있다. 이 교사는 자신이 “전쟁 중부터 전후에 걸쳐 교육에서의 큰 가치관 전환을 경험”했기 때문에 “(역사교육에서) 가치관에 책임을 갖는 것”이 어렵다고 토로했다[40].

이 지점에서 생각하면, 사회 안에서 근현대사, 특히 전쟁과 식민지 지배에 관한 인식의 대립이 있는 가운데, 교원도 학생도 (혹은 부모도) 납득할 수 있도록 교육을 하려면, 역사교과서에 쓰여 있다는 것만으로는 어렵지 않았을까 싶다.

(2) 1990 년 전후-2020 년 전후

1990 년 전후에는 학교에서 근현대사를 가르치려는 분위기가 강해졌다. 그 배경에는 중국·한국과의 교류 심화를 포함한 세계화의 진전, 그리고 냉전의 종식이 있었다. 또한 이 무렵에는 전쟁 경험이 없는 사람들이 일본 사회의 대다수를 차지하게 되었기 때문에 전쟁이나 식민지 지배의 역사는 학교 교육이나 언론을 통해서가 아니면 거의 알 수 없게 되었다[41].

---

[39] 井上岳史「近・現代史を学ぶには」『日本史教育研究』제 113 호, 1990 년 7 월.

[40] 이 교원은 근현대사에 대해 시간 부족을 이유로 수업에서 다루지 않고, 연표 형식의 자료를 배부하는 데 그쳤다. 村瀬克己「問題提起　納得して学ぶこと」（日本史教育研究会編『入門・日本史教育』山川出版社, 1989 년）66～70 쪽, 渋沢新二「村瀬氏発表・討議報告」71～75 쪽.

[41] 成田龍一『増補「戦争経験」の戦後史』岩波書店, 2020 년, 275 쪽.

첫째, 1987 년 원안이 작성되고 1994 년부터 실시된 고교 교육과정에서는 역사교육의 위상이 바뀌었다. 종래 고교에서는 일본사와 세계사 모두 선택과목이었지만, 세계화를 의식해 세계사가 필수과목이 되었다. 또 일본사·세계사 모두 근현대 중심의 A 과목과 전 시대를 다루는 B 과목이 도입됐다[42]. 다만 A 과목은 일반적으로 대학에 진학하지 않는 학생(약 절반)이나 대학입시에 일본사나 세계사가 필요 없는 학생들이 선택했다.

그러나 둘째, 대학입시에서도 1990 년경부터 근현대사에 관한 출제가 증가하기 시작했다. 예전에는 입시에서 근현대사 출제 부족이 고교에서 근현대사를 가르치지 않는 구실로 쓰였지만, 이제는 더 이상 통하지 않게 된 것이다[43].

셋째, 신문 등도 학교 교육에서 근현대사를 중시해야 한다는 여론이 높아졌다. 1990 년 5 월 한국 노태우 대통령이 방일했을 때, 천황(현 상황)이 궁중 만찬회에서 "우리나라에 의해 (조선반도에) 초래된…불행한 시기"를 언급한 것도 한 가지 계기가 됐다[44].

그리하여 1990 년대 중반에야 전쟁과 식민지 지배를 포함한 근현대사를 교육 현장에서 가르칠 수 있게 되었다. 그래서 교육자들은 근현대사를 어떻게 '말할 것인가' 하는 난제에 직면했다. 이 시기 교원이나 부모는 더 이상 전쟁이나 식민지 지배를 실제 경험하지 않았지만, 다른 한편 이미 논했듯 그들 자신도 역사 교육으로 20 세기 역사를 거의 배우지 않았다. 물론 '전쟁 중의 일, 전후 식량난, 아버지 세대의 전쟁 체험담 등 지극히 자연스럽게 듣고 자란' 교원[45]도 있었지만 그러한 계승된 기억은 피해자로서의 전쟁관을 형성했을 가능성이 높았고, 역사교과서와 차이가 컸다.

여기에서는 발표자가 2005 년과 2022 년 대학생의 협력을 얻어 실시한 설문조사를 바탕으로 최근 고등학교에서의 일본의 근현대사교육에 대해 고찰한다[46].

먼저 고등학교에서 일본근현대사를 어디까지 배웠는지 물었다. 2005 년에는 근현대사를 거의 배우지 않은 학생이 16%였다. 1920 년대까지가 9%, 1930 년대까지가 13%, 1945 년까지가 16%, 전후(1950 년)까지가 22%, 1990 년대까지가 22%였다. 2022 년에는 근현대를 전혀 배우지 않은 것은 2%뿐이었고, 1945 년까지가 9%, 전후(1969 년)까지가 16%, 1990 년대나 그 이후까지가 73%였다. 이 숫자들을 보면, 고교에서 근현대사를 배우게 된 것으로 보인다.

---

[42] 「教育課程の基準の改善について　昭和 62 年 12 月 29 日教育課程審議会最終答申」『教育情報研究』 제 3 권제 4 호, 1987 년.<https://doi.org/10.20694/jjsei.3.4_64>

[43] 「大学入試, 近・現代史の出題が増えてます　歴史の変動反映か」『朝日新聞』1993 년 2 월 26 일(조간).

[44] 「「不幸な時期」どう伝える？　注目集まる日韓歴史教育」『朝日新聞』1990 년 6 월 2 일(조간). 당시의 천황 발언은 궁내청 웹사이트「主な式典におけるおことば (平成 2 年)」를 참조. <https://www.kunaicho.go.jp/okotoba/01/okotoba/okotoba-h02e.html>

[45] 松本馨「「story 日本の歴史　近現代史編」編集中間報告」『日本史教育研究』제 146 호, 1999 년 7 월.

[46] 2005 년은 호세이대학 문학부에서 '일본현대사'를 수강한 45 명, 2022 년은 간사이대학 법학부에서 '일본정치사'를 수강한 64 명의 응답이다. 설문조사 응답에서 이들 학생은 고교에서 '일본사 B'를 선택한 것으로 추정된다.

그러나 일본사 수업에 대한 감상을 들어보면, 근현대사를 가르치는 주된 목적이 대학입시에 있음을 알 수 있다. '외우기만 한다', 즉 시험을 위한 암기과목이었다는 응답이 2005 년에는 33%, 2022 년에는 23%를 차지했다. 암기란 '지식의 주입', 다시 말해 '스토리'의 결여였다(2022 년). 그 외에도 '입시에서 필요한 범위를 끝내기 위해 빠른 진도로 수업이 이루어진다'는 감상이나(2022 년), '기본적인 지식을 공부했지만 그 사건을 논리적으로 기술하는 수업이 적었다'는 감상도 있었다(2022 년). 원시·고대부터 시작되어 근현대에 충분히 시간을 할애하지 않는 구성이 변하지 않는 가운데, 시험을 위한 암기사항 열거에 일관해 '말하기'는 회피되기 쉬운 것이다.

물론 근현대사를 적극적으로 '말하는' 교원도 있었지만, 그러한 수업은 때로 객관성이 결여된 것으로 받아들여졌다. 이를 잘 보여주는 것이 '근현대사가 되면 가급적 깊이 다루려 하지 않는 수업과 선생님의 사상을 강하게 드러내는 수업으로 양극화된 인상'이라는 감상이다(2022 년). 이 배경에 전쟁과 식민지 지배를 둘러싼 역사인식의 문제가 있는 것은, '일본의 좋은 점, 나쁜 점 모두 가르쳐 주고 자기 나라를 좋아하게끔 가르쳐 줬으면 했다'는 감상에서 짐작할 수 있다(2005 년)[47].

다만 교육현장에서 전쟁이나 식민지 지배의 역사에 대해 '말하기'가 여전히 어려운 한 가지 요인은, 앞서 언급한 역사교육의 '권위주의적 구조'에도 있을 것이다. '아이누나 오키나와나 전쟁 모두 수업에서 조사하고……생각하는 일도 많이 있었다"라는 학생은, 고등학교 일본사 수업에 대해 "상당히 혜택을 받은 편"이라고 회고했다(2005 년). 전쟁이나 식민지 지배처럼 역사인식과 관련된 문제에서는 학생들이 논리적으로 납득할 수 있는 수업 방식이 특별히 요구되지 않을까 싶다.

3 '역사총합'의 시도

2016 년 원안이 작성되고, 2018 년 고시된 학습지도요령에 따라 2022 년 고등학교에서 필수과목 '역사총합'이 신설되면서, 일본사와 세계사를 통합해 근현대사를 중심으로 가르치는 과목을 모든 고등학생이 배우게 됐다[48]. 그 기초가 된 일본 학술회의의 제언(2014 년)에 따르면, 역사총합의 목적은 '젊은 세대에게 세계 무대에서 활약하는 데 필요한 기초적 소양을 부여한다'는 것, 특히 '근대에 일본과 인근에서 발생한 문제'에

[47] 세계사 교원인 오가와 코우지(小川幸司)는 "무엇보다 대화가 필요한 역사인식문제, 즉 위안부 문제, 전쟁책임문제, 영토문제 등에 대해 교사는 교실에서 회피하기 십상"이라고 지적한다. 해당 요인은 이러한 문제에 대해 수업에서 "역사 대화를 했다고 해도, 학생들의 세계관이나 가치관이 직접적으로 표현되고 서로의 감정이 충돌하지 않을지 우려하고 있다"는 데 있다고 한다. 井野瀬久美惠・小川幸司・成田龍一「(討議) 転換期の歴史教育／歴史教育の転換」『思想』제 1188 호, 2023 년 4 월, 18 쪽.

[48] 文部科学省「【地理歴史編】高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説」2018 년. <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073_03_2_2.pdf>

대해 일본인이 '거의 무지'한 현상황 개선에 있었다[49]. 세계화가 심화되는 가운데 근현대사 교육 회피 경향을 바로잡는 것이 시급한 과제로 인식된 것이다.

역사총합의 또 다른 특징은 자료에서 정보를 읽어내는 것, 그리고 물음을 제시하고 자료를 바탕으로 고찰하고 논의하는 것을 중시한다는 점이다. 그 목적은, '강의'와 '기억'으로 구성된 역사교육으로부터, '왜, 어째서'라는 물음에 학생 스스로가 노력함으로써 깊은 이해를 이끌어내는 역사교육으로의 전환이다[50]. 이는 역사교육의 '권위주의적 구조'를 바로잡으려는 의도로 볼 수 있다.

현재 간행되고 있는 많은 역사총합 교과서는, 일본을 포함한 세계의 근현대사를 다루고 있고, 전쟁과 식민지 지배에 대해서도 다양한 국가와 민족의 관점에서 파악하고 있다. 종래와 다른 역사교육 이념에 충실하게끔, 질문과 자료를 활용한 수업을 적극 독려하는 교과서도 있다[51].

다만 교육현장에서 역사총합이 어떻게 받아들여질지는 아직 미지수인 부분이 적지 않다. 종래에 고교에서는 일본사와 세계사 담당 교원이 따로 있었기 때문에, 양측을 통합해 가르치기 위해서는 교원 측의 노력이 필수적이다[52]. 질문과 자료를 활용한 역사교육으로의 전환 또한 마찬가지다. 아울러 역사총합은 1년에 주 2회 수업으로 18세기부터 현대까지 다루기 때문에 시간부족이 우려되지만, 교육현장에서는 18세기나 19세기에 대한 기술을 충실히 해달라는 요청도 있는 것으로 안다. 즉 근현대사 회피 경향이 아직도 이어지고 있을 가능성이 우려된다.

전도는 다난하나 적어도 근현대사, 특히 전쟁과 식민지 지배라는 과거에 대해 일본인들이 최소한의 인식을 공유하는 방향으로 일본의 역사교육은 바뀌어 왔다. 이는 장기적으로 보면 역사 연구에도 변화를 가져올 것으로 기대해본다.

■시오데 히로유키 (塩出浩之 / SHIODE, Hiroyuki)

---

[49] 日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会「提言　再び高校歴史教育のあり方について」2014년. <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t193-4.pdf>

[50] 文部科学省「【地理歴史編】高等学校学習指導要領（平成30년告示）解説」, 日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会「提言　再び高校歴史教育のあり方について」.

[51] 일례로 발표자가 집필에 참가한 久保文明 외『現代の歴史総合』(山川出版社)를 들 수 있다. 塩出浩之「『現代の歴史総合　みる・読みとく・考える』三つのねらい」『山川歴史PRESS』제3호, 2021년8월. https://ywl.jp/view/JVwwE

또한 역사총합에도 '만드는 모임'의 관계자가 참여한 메이세이샤의 교과서가 있으나, 그 점유율은 0.5-0.6%다. 「22年度高校教科書採択状況」『内外教育』2022년2월15일, 「23年度高等学校教科書採択状況」『内外教育』2023년2월7일.

[52] 「日本史も世界史も, 手探りの教員」『朝日新聞』2022년6월5일(조간), 矢野慎一「私の視点 新科目「歴史総合」　教師の意識改革に課題」『朝日新聞』2022년9월22일(조간).

1997 년 도쿄대 교양학부 학사. 1999 년 도쿄대 총합문화연구과 지역문화연구 전공 석사. 2004 년 도쿄대 총합문화연구과 지역문화연구 전공 박사과정 졸업. 박사(학술). 류큐대 법문학부 준교수, 동 교수, 교토대 대학원 문학연구과 준교수를 거쳐, 현직은 교토대 대학원 문학연구과 교수. 전문분야는 일본근현대사, 일본정치사, 동아시아국제관계사.

주요저작:

『岡倉天心と大川周明 「アジア」を考えた知識人たち』(오카쿠라 텐신과 오카와 슈메이: '아시아'를 생각한 지식인들) (山川出版社, 2011 년).『越境者の政治史 アジア太平洋における日本人の移民と植民』(월경자의 정치사: 아시아 태평양에서의 일본인 이민과 식민) (名古屋大学出版会, 2015 년).『公論と交際の東アジア近代』(공론과 교제의 동아시아 근대)(東京大学出版会, 2016 년)