

研究論文

제국주의 일본의 총력전 교육이론과 비판

이경숙

경북대학교 강사, 교육학 전공

loworld@hanmail.net

I. 머리말

II. 총력전 교육이론의 등장

III. 봉인된 이론: 인문·개인·자유 정신의 “삼제(芟除)”

IV. 고안된 이론: 총력전 전사 양성의 체계화

V. 제국과 식민지의 총력전 교육 실제:

교육논리는 동질, 교육실천은 차별

VI. 맺음말

I. 머리말

권력자들은 곧잘 ‘위기’를 호명한다. 평화와 더 나은 미래를 약속하며, 집단의 위기와 오늘의 위기를 외친다. 집단의 위기 상황에서 개인의 운명은 집단과 같다고 강조한다. 그리고 이 위기가 오늘 당면한 문제이므로 지체할 틈 없이 오늘 바로 대처해야 할 긴급성을 주장한다. 이런 ‘위기’ 담론은 위기 속에서 있는 개인의 삶을 불안과 공포에 갇히게 한다. 불안과 공포 속에서 선택은 극히 제한된다. 다양한 실험과 참여, 자유로운 사상의 발현과 상호 소통, 다양한 개인의 존중 따위는 위기 속에 묻히고, 공포를 극복하기에 가장 효과적인 방법만 남게 된다.

권력자들이 호출한 ‘위기’는 실제의 위기일 수도 있고, 만들어진 위기일 수도 있다. 그것이 실제이든 가공이든, 중요한 것은 ‘위기’로 인식하라는 요청이다. 위기로 인식한다면, 설령 현실이 위기가 아니라 해도 위기에 적합한 방식으로 행위하게 된다. 그럴 때 권력자들은 피지배자들을 손쉽게 지배할 수 있다. 위기를 호명한 권력자에게 피지배자들의 시선은 쏠리게 되고, 눈앞의 위기를 극복하기 위한 단결의 정신과 행동, 위기극복 기술이 강조된다. 위기는 동시에 권력자들이 보내는 희망의 전언이다. 위기를 극복하고 도래할 세상을 약속함으로써 손에 잡히지 않는 거대한 미래에 안도감을 느끼고, 개인이 설계할 수 있는 소소한 미래는 거세해버린다. 단결의 절박성, 거대한 미래를 위해 오늘을 억압해야 할 시급성은 지배를 편리하게 한다. 때문에 파시즘 권력은 흔히 폭력, 전쟁 같은 위기 또는 공포를 호출해낸다.

제국주의 일본은 1930년대 후반에 전쟁이라는 위기, 일본의 논리대로라면 서구세력에 의한 침탈이라는 위기 상황에 빠졌다. 이 위기를 일본은 ‘대동아공영권’이라는 거대한 미래전망으로 전환하여 제시했다. 동아시아의 독자적인 평화세상을 위해 현재의 위기는 ‘총력전’으로 극복해야 한다고 강제했다. 모든 인적·물적 자원을 일본국가에 귀속시켜 전쟁에 매진해야 한다는 논리였다. 식민지 조선에서도, 만주국에서도 일본국의 ‘대동아일가’의 꿈을 위해 전쟁에 모든 자원과 인간 삶을 수렴시켜야 했다. 전쟁이라는 생존위기의 국면에서 다른 모든 관심은 억압하고, 관심을 오직 국가의 전쟁승리로 귀속시켜서 행위해야 했다.

총력전 시기의 교육 역시 ‘총력전 교육’, ‘국방교육’, ‘교육국가론’, ‘교육

의 국방국가' 등의 이름으로 설계되고 실천되었다. 이름이 무엇이었던 이들 교육론은 일본의 총력전에 적합한 교육을 구상한 이론들이라는 점에서 총력전 교육이론이라고 명명할 수 있다. '이론'이라고 하는 까닭은 스스로 총력전 교육의 이론이라 표방하면서(『總力戰教育の理論』), 교육을 이론으로 체계화하려고 시도했기 때문이다. 그리고 이론과 실제, 무엇이 먼저였든 간에 당시 총력전 교육이론과 실제는 서로를 견인하고 지지하는 방식으로 존재하였다. 총력전 체제 아래에서 일본은 교육의 중요성을 각인하고, 빈틈 하나 없는, 한 톨의 낭비도 없는 완벽한 국가교육 체제를 구상하고 실행하고자 했으며, 이를 총력전 교육 지지세력들이 이론으로써 정당화하고자 했던 것이다.

이 글에서는 일본이 중일전쟁 후 본격적으로 주장한 총력전 교육이론을 비판적으로 탐구하고자 한다. 총력전 교육이론은 교육을 전쟁 도구로 삼는 이론이다. 학생들을 집단적으로 죽음의 전선으로 내몰거나 교육행위를 전쟁지원 활동으로 추락시켰던 이 역사적 경험은 교육이 정치권력의 도구라는 왜곡된 인식과 실천을 낳았으며, 이 경험은 여전히 우리 곁에 머물고 있다. 그래서 총력전 교육이론을 비판적으로 분석함으로써 교육과 권력의 관계, 교육과 위기의 관계를 성찰하는 자료로 삼고자 한다. 이를 위해 먼저 총력전 교육이론이 어떻게 등장했는지 탐색하고자 한다. 그리고 총력전 교육이론이 위기라는 이유로 어떤 이론들을 억압하고 조장했는지 분석하고자 한다. 총력전 교육이론이 위기대응 방식으로서 억압과 조장이라는 선택적 틀을 사용함으로써 어떤 이론을 봉인하고 고안했는지를 분석하는 것은 총력전 교육이론의 실체를 밝히는 작업이다. 마지막으로 총력전 교육이론이 일본과 식민지에서 어떻게 전개되었는지 그 실상을 살펴볼 것이다.

일본의 총력전 시기, 조선, 만주, 일본에서 이루어진 총동원의 실제에 관한 연구는 많다. 학생동원의 규모와 참상이 제도적 차원에서 어떻게 이루어졌는지, 또는 개인과 개별학교 차원에서 어떻게 체험되었는지 선행 연구들은 조사 연구하였다.¹⁾ 그러나 총력전²⁾ 교육을 이끌거나

1) 岡野薫子, 『太平洋戦争下の學校生活』(平凡社, 2000); 신주백, 「日帝의 教育政策과 學生의 勤勞動員」, 『역사교육』 78권(2001), 75-109쪽; 강명숙, 「일제말기 학생근로동원의 실태와 그 특징」, 『한국교육사학』 30권 2호(2008), 1-23쪽; 김미현, 「전시체제가 인천 지역 학생 노동력 동원」, 『인천학연구』 12권(2010), 139-182쪽; 이경숙, 「총력전과 만주국 조선인 중등학교 체험」, 『한국교육사학』 33권 3호(2011b), 105-132쪽.

지지하는 교육논리는 무엇이었는지에 관한 연구는 아직 주목받지 못하고 있다. ‘교육이론의 부재’, ‘교육철학의 부재’가 교육현실 비판의 잣은 수사라는 점은 교육이론의 중요성을 방증한다. 교육이론이 교육 전반을 이끌어가며, 궁극적으로는 한 사회가 교육하고자 하는 인간상을 제시한다는 사실을 직시한다면, 한 시대의 교육이론에 대한 비판적 검토는 반드시 필요하다. 또한 이론은 인간의 정신을 오랫동안 지배하면서 유사한 상황에 언제나 등장할 수 있다는 점에서 총력전 교육이론에 대한 분석이 필요하다.³⁾

II. 총력전 교육이론의 등장

총력전은 국가의 모든 인적·물적 자원을 총동원하여 치르는 전쟁이다. 총력전 국가체제에서는 국가의 모든 영역이 전쟁 안으로 포섭된다. 1935년 독일 장군 루덴도르프가 쓴 『총력전(Der Totale Krieg)』에서 그 개념이 기원하여⁴⁾, 일본도 총력전 논리를 수용하였다. 일본 역시, 1938년 일본 국내는 물론 조선과 만주에서도 총동원령을 공포하였다. 자국과 식민지 영토 바깥에서 주로 전쟁 중이던 일본으로서는, 전쟁에 대한 일상적 위기감과 긴장감을 높이는 데 총력전은 유용한 위기대응책이었다. 이 총력전 체제에서는 전쟁이 확장되어 시간적으로는 끝이 없는 전쟁, 평시가 없는 ‘영원한 전쟁’을 기획한다.⁵⁾ 공간적으로는 전선만 아니라 일상공간도 ‘후방’으로 재조직하여 일상인들의 삶을 전쟁에 동원한다. 가정, 직장, 군대, 학교 그 어느 곳도 총력전으로부터 자유로울

2) 이 글은 일본학계에서 제기되는 총력전 체제론에 관한 이론적 타당성을 연구한 것이 아니라, 총력전 체제 시기 동안 교육 분야의 이론을 검토하는 연구이다. 총력전 당시 교육을 비판적으로 접근한 일본의 연구로는 『總力戰體制と教育』, 『十五年戰爭と教育』, 『戰爭と教育』 등이 있다. 이들 연구는 중일전쟁 이후에만 주목하지 않고, 식민지 침략 역사부터 시작된 전쟁론과 책임론을 제기하며, 그 전쟁 상황에서 일본의 교육 문제를 다루고 있다. 그러나 ‘근대성’, ‘책임론’, ‘통합정책’, ‘연성’, ‘근대교육과의 연관성’ 등 일본 국내 문제에 좀 더 집중하고 있다는 점에서, 일본과 식민지 관계에서 당시 교육을 살펴볼 필요가 있다.

3) 이 이론이 한국교육과 한국인들의 교육 관념을 어떻게 바꾸었는지는 후속과제로 두고자 한다.

4) 기모토 다케시 지음, 이석원 옮김, 『총력전의 이음배반』, 『역사문제연구』 23호(2010), 299쪽.

5) 위의 논문, 283-322쪽.

수는 없다. 가정과 직장 같은 가시적 공간영역만이 아니라 비가시적 영역, 즉 국민의 가치관도 전쟁을 위해 가장 효율적으로 동원하고자 하였다. 교육은 이 점에서 중요하다.⁶⁾

긴박한 전시임에도 일본이 교육에 주목하고, 교육의 기능을 강조한 까닭도 바로 이 때문이다. ‘영원한 전쟁’, ‘모든 영역의 전쟁’을 위해서는 국민 또는 식민지인 모두의 이데올로기가 중요하다. 구체적으로 경험하고 있는 세상이 아닌, 즉 전선 밖의 일상에서조차도 전쟁 중이라는 자각을 지속하기 위해서는 계속 적군과 아군의 구분, 적에 대한 분노와 아(我)와의 동일시, 투철한 전쟁승리 신념 같은 이데올로기의 내면화가 필요하다. 교육은 이런 이데올로기를 전수하고 점검하는 역할을 한다. 특히 전선이 멀고 위기의 구체성이 떨어지는 제국주의 세력으로서, 국민과 식민지인들에게 교육을 통해 인위적으로 이데올로기 내면화 작업을 하게 된다. 또한 전장에 필요한 기술과 신체능력을 갖춘 인력 양성에도 교육은 절대적 기능을 수행한다. 모든 철학은 결국 교육학이 된다는 주장⁷⁾도 철학이 기획한 인간이론을 교육이 실제화한다는 의미로 본다면, 총력전 이론은 총력전 교육이론으로 이어지기 마련이다. 그래서 전쟁 상황에도 일본 권력자들은 교육에 주목하였다. 교육은 결국 총력전을 수행하게 될 인간을 통제한다는 점에서 중차대했던 것이다.

황국(皇國)은 총력전 국가로서 전력증강의 길에 서 있는데, 전력의 근간은 사람이다. 사람을 육성하는 교육이야말로 전력증강의 大本으로서 총력전 국가의 기저를 형성한다. 무력전(武力戰)도, 생산전(生産戰)도, 나아가 그 근간인 체력전(體力戰)도, 사상전(思想戰)도, 과학전(科學戰)도 모두 교육의 노력에 의존하지 않으면 안 된다. 우리들은 새삼 교육의 국가적 중대함을 깨달았다.⁸⁾

총력전에서 교육의 중요성 때문에 1937년 이후 일본은 총력전에 적합한 교육이론을 쏟아냈다. 그러나 일본의 침략과 총력전 준비가 1937년

6) 총력전 체제 하에서 교육의 중요성을 각인하고 교육개혁을 단행하는 일은 일본만의 고유한 것은 아니다. 프랑코 체제 하에서도 그러했고(황보영조, 「프랑코 체제와 대중」, 『대중독제』, 2005, 141-144쪽), 독일과 영국에서도 그러했다(스테판 버거 지음, 김승렬 옮김, 「독일과 영국의 총력전 체제」, 『대중독제』, 2005, 162-165쪽).

7) 빌헬름 딜타이 지음, 손승남 옮김, 『고대 그리스와 로마의 교육』(지식을 만드는 지식, 2012).

8) 倉澤剛, 『總力戰教育の理論』(一默書店, 1944), 2쪽.

이전부터 시작되었기에⁹⁾, 일본의 교육정비 노력도 이전부터 있어왔다.

기존 교육이론이 학문적이거나 자유주의적이며 군국주의 체제에 적합하지 않다는 판단에 따라 1935년부터 “교학쇄신운동”이 있었다. 1935년 11월에 문부성에서는 문부대신의 자문기관으로 교학쇄신평의회(敎學刷新評議會)를 설치하였다. 평의회는 “서양문화의 폐해를 삼제(芟除)하고 국체 관념을 근본으로 하여 학문과 교육의 쇄신을 꾀하는 것을 목적으로” 하였다.¹⁰⁾ 쇄신의 방향은 서구사상을 중심으로 한 엘리트교육(‘학문’), 천황제사상을 중심으로 한 민중교육(‘교육’)으로 이원화된 학문과 교육 체계를 천황제 중심의 국체(國體)교육으로 일원화하는 것이었다.¹¹⁾

그리고 1937년 12월 내각 직속 자문기관으로 교육심의회를 발족하였다. 그 당시 일본은 총력전에 대응하는 종합 국책의 일환으로 교육정책을 기획하였다. 이후 4년간 교육심의회는 국민학교를 포함하여 교육제도를 개정하였다. 학교교육, 사회교육, 가정교육 등 모든 교육을 ‘항국을 위한 길로 집중’하고, ‘연성(鍊成-鍊磨育成)’을 교육방법으로 도입하였다. 이로써 일본은 “파시즘 단계의 교육으로” 전환되었다.¹²⁾

총력전 교육체제가 갖추어지던 이때, 교육이론도 총력전 체제를 지지하는 방식으로 전개된다. 총력전 교육 주창자들로는 ‘교육전 전사(敎育戰戰士)’로서 교사의 각성을 촉구하는 강연을 하고 그 강연록을 묶어 『總力戰敎育』(1941)을 펴낸 시모나가 야사부로[下中彌三郎], 도쿄여자사범학교 교수이자 『總力戰敎育の理論』(1944)의 저자 구라사와 다카시[倉澤剛], 『國防敎育ノ建設』과 『總力戰, 思想戰, 敎育戰』(1943)의 저자 데라다 야키치[寺田彌吉], 『總力戰と國民敎育』(1942)의 저자 아베 진조[阿部仁三], 만주국 교육사장을 지냈던 『敎育國家論』(1941)의 저자 다무라 도시오[田村敏雄 등¹³⁾]이 있다. 또한 총력전 교육과 같은 의미로, ‘국방교육(國防敎

9) 佐藤廣美(「總力戰體制と敎育科學」, 『人文学報』 259号, 1995, 181쪽)은 일본의 총력전 체제 구축과정을 3단계로 설명한다. 1단계는 1917년부터 1926년까지 총력전 체제의 준비기, 2단계는 1927년부터 1935년까지 총력전 체제의 진전기, 3단계는 1936년부터 총력전 체제의 성립기로 보았다.

10) 가타기리 요시오·기무라 하지메 외 지음, 이건설 옮김, 『일본교육의 역사: 사회사적 시각에서』(논형, 2011), 211쪽.

11) 寺崎昌男·戰時下敎育研究會 編, 『總力戰體制と敎育』(東京大學出版會, 2008), 11쪽.

12) 가타기리 요시오·기무라 하지메 외 지음, 이건설 옮김, 앞의 책, 215쪽.

13) 下中彌三郎, 『總力戰敎育』(昭和圖書株式會社, 1941); 寺田彌吉, 『總力戰敎書』(霞ヶ關書房, 1941); 寺田彌吉, 『總力戰, 思想戰, 敎育戰』(敎文館, 1943); 田村敏雄, 『敎育國家論』(滿洲有斐閣, 1941). 下中彌三郎은 1919년 당시 崎玉師範學校 교원으로서, 일본교원조

育)¹⁴⁾이라는 명칭도 널리 사용하였다. ‘고도국방국가 건설’을 목적으로 한다는 의미에서 ‘국방교육’이라는 명칭을 사용한 것이다. 총력전 체제 속에서 교육을 일컬어 ‘교육전(教育戰)¹⁵⁾’이라 부르기도 하였다. ‘교육전’, ‘국방교육’, 또는 ‘교육국가론’, 이 모든 용어는 총력전 체제 당시 교육이론을 제공하거나 교육체제를 지지하는 역할을 했다. 이 글에서는 이 명명들 모두를 총력전을 지지하는 교육이론의 구상이라는 점에서, ‘총력전 교육’이라 이름하겠다. 이 총력전 교육이론들은 하나같이 총력전 체제에 대한 절대적 지지를 보낸다. 과연 총력전 체제가 적합한지, 총력전 교육은 교육으로서 적당한지 반성적 사고가 전혀 없다. 교육이론으로서 총력전 교육에 대한 의심과 반성이 없는 도구적 성격을 띤 이론이었다.

그중 구라사와는 1944년 『總力戰教育の理論』¹⁶⁾을 펴냈다. 그는 이 책에서 태평양전쟁 시기, ‘총력전연구소¹⁷⁾’에 입소하여 전력증강에 적합한 교육체제를 1년 동안 연구하였고, 그 결과로 『總力戰教育の理論』을 썼다고 밝혔다. 그는 책을 쓴 경위를 이렇게 말한다.

교육신체제의 문제를 종합적으로 이해해서 그것을 합리적으로 추진하기 위해서라도 총력전 교육체제를 전체적으로 규율할 만한 기초이론을 정비할 필요가 있다. 이것에 의해, 교육정책의 추진에 계획성과 일관성을 기대하고, 교육 제일선에서 흔들림 없는 신념을 확보할 필요가 있을 것이다. 마치 물적 전력증강의 제 방책이 ‘총력전 경제의 이론’에 의해 일관성 있게 규율되지 않으면 안 되는 것처럼, 인적 전력증강의 제 방책은 ‘총력전 교육의 이론’에 의해 일관성 있게 규율되지 않으면 안 될 것이다.¹⁸⁾

합 啓明會를 주재하여 만든 인물이다. 그리고 1930년 무렵부터 국가주의 입장에서 서서 ‘신일본국민동맹’을 창설하고, 1940년부터는 대정익찬회 발족에 협력하였다. 尾形裕康 外, 『日本教育史』(御茶の水書房, 1979); 尾形裕康 外 지음, 신웅국 옮김, 『日本教育史』(教育出版社, 1994), 240-241쪽; <http://ja.wikipedia.org>.

14) 内山靜一·下地惠常, 『(國民學校)國防教育論』(同文館出版部, 1942); 山崎博, 『國防教育の實踐方策』(大都書房, 1941); 白根孝之, 『大東亞建設と國防教育』(第一出版協會, 1943); 寺田彌吉, 『皇道顯現國防教育の建設』(明治圖書株式會社, 1939); 大島三男, 『國防國家の教育と學校』(小學館, 1941); 鈴木庫三, 『教育の國防國家』(目黒書店, 1940).

15) 寺田彌吉(앞의 책, 1943, 183-185쪽)은 1939년 이전부터 ‘教化戰’이나 ‘教育戰’이라는 단어를 만들어 사용할까 말까 고민하다가 1939년에 쓴 『國防教育の建設』에서 ‘교육전’이라는 단어를 사용하였다. 이 당시 사람들 사이에 厚生戰, 文化戰, 教育戰이라는 단어에 대한 생소함이 줄어들게 되었고, 1941년 이후 총력전에 대한 인식이 깊어져 문화전과 같은 단어가 상식화되었다고 적고 있다.

16) 倉澤剛, 앞의 책.

17) 1940년 9월 30일 칙령 제648호(총력전연구소관제)에 의해 개설된 내각총리대신 직할 연구소이다(<http://ja.wikipedia.org>).

전쟁 말기에 다다른 시점에 구라사와는 총력전 교육의 이론을 정비하려고 책을 펴냈다. 구라사와가 주장한 내용들은 이미 여러 책이나 일본·조선·만주의 교육행정기구에서 발표한 교육개혁 내용과 다르지 않다. 그럼에도 그는 이론을 정비함으로써, 총력전 교육이론이 교육 일선에 확고한 신념을 제공하기를 희망했던 것이다. 현실 속에서 일정한 흐름을 형성하고 있는데 굳이 이론으로 정비한 의도는, 오히려 총력전 교육을 이론으로 공포해야 할 만큼 일본이 중요한 갈림길에 섰다는 의미로 해석할 수 있다. 각 사상이나 문화사조들이 한창 진행되고 있을 때보다 그 흐름이 끝나갈 무렵, 새로운 사상이 등장할 무렵에 기존 문화를 정리하는 일반적 경향이 있다는 점에서, 전쟁 말기로 가면서 총력전 교육이론을 정비하고 공포해야 할 만큼 권력자들이 패전의 위기감과 총력전의 절실성을 체감하였으리라 추측된다. 수년 동안 계속된 전쟁에 대한 피로감, 강제동원, 징병, 감시가 심해질수록, 총력전 국가로서는 이탈자가 없도록 이데올로기를 강화하고 총력전 체제를 효율화해야 할 필요가 커지기 때문이다.¹⁹⁾

III. 봉인된 이론: 인문·개인·자유 정신의 “삼제(芟除)”

총력전 교육이론이 자기를 정당화하는 방법은 위기에 대응할 자기 이론을 명확히 선포하는 방법과 또 하나는 위기를 심화시킨다는 이유로 배격할 대상을 적시하는 것이었다. 배격대상인 타자를 부정함으로써 자신을 정당화하는 방식, 이 방식은 파시즘이 취한 이론적 방법이었다. 파시즘은 개인주의·자유주의·자본주의 등 다양한 이론을 부정하였다.²⁰⁾

일제의 총력전 교육이론 역시 전쟁에서 총력으로 이겨야 할 대상, 즉 영국과 미국을 중심으로 한 서구세력을 ‘황국’ 또는 ‘대동아’의 적으로 규정한다. 때문에 서구를 ‘맹종’하는 사상들은 교육적으로 차단해야 한다

18) 倉澤剛, 앞의 책, 2-3쪽.

19) 스테판 버거(「독일과 영국의 총력전 체제」, 『대중독재』, 책세상, 2000)는 전쟁 말기 독일이 영국보다 훨씬 강압적인 감시와 징계체제를 구사하는 독재국가의 ‘자기 국민 테러’를 자행했다고 규정하였다.

20) 로버트 펙스틴 지음, 손명희·최희영 옮김, 『파시즘: 열정과 광기의 정치혁명』(교양인, 2005).

고 주장한다. 서구에서 유래되어 일본으로 수입된 모든 사상들, 마르크스주의·자유주의·개인주의·인문주의·주지주의·보편주의 등 모든 서구적 가치들은 배어 없애야 할 “삼제(參除)” 대상이었다. 그러나 ‘서구적 가치’라고 한 사상들은 실상 파시즘 체제 하의 서구 나라들도 부정한 사고이다.²¹⁾ 게다가 일본의 교육이론과 체계는 서구의 나치정권 교육을 모델로 삼았다.²²⁾ 다시 말해, ‘서구적 가치’라서가 아니라, 개인주의·인문주의·마르크스주의 등이 파시즘 체제에 적합하지 않기 때문에 부정했다. 그럼에도 ‘서구’라고 표방한 까닭은 ‘대동아공영권’ 선언의 정당성 확보를 위해서이다. ‘대동아공영권’이 독자적인 아시아적 공영체계의 구축이라고 선언한 이상, 대동아에 반하는 것으로서 여러 사상이 서구에서 출현한 ‘서구적 가치’라고 일괄 명명된 것이다.

“삼제”의 대상이 된 인문주의·개인주의·자유주의는 인간이 집단의 수단이 되는 것을 거부하고, 개인과 사회적 관계를 의식하며 자율적으로 삶을 사는 사적·공적 공간을 창조했다는 점에서 인류사에서 의미가 있다. 교육사의 측면에서 보자면, 이 가치들은 외부 권력에 의해 인간을 조형한다는 인식에서 벗어나, 개인의 삶과 삶, 개인발달에 주목한다. 그런데 일본의 총력전 교육이론은 이 이론들을 부정함으로써 인간과 교육을 전쟁을 위한 도구로 귀속시켰다.

총력전 교육이론은 1920년대 무렵부터 일본 내부에 영향을 끼쳤던 다이쇼자유교육의 사상들²³⁾을 철저히 부정하였다. 마르크스 사상가들은 체포 구금되는 직접 탄압을 받았고, 자유주의·개인주의·인문주의와 같은 사상은 ‘국가를 배제한 추상적 인간이해’, ‘전체를 위한 봉공(奉公)정신이 없는 논리’, ‘신체단련과 연성이 없는 허약한 논리’, ‘주지주의’,

21) 위의 책.

22)鈴木庫三, 앞의 책; 이명화, 「일제 황민화교육과 국민학교제의 시행」, 『한국독립운동사 연구』 35집(2010), 324-325쪽.

23) 제1차 세계대전 이후, 일본에서는 1920년대 다이쇼민주주의[大正デモクラシー] 시기가 있었으며, 당시 개인주의, 자유주의, 민주주의적 사상 경향이 지식인과 학생들 사이에서 두드러졌다. 교육도 이런 영향을 받았다. 교육에서는 이런 경향을 다이쇼자유교육[大正自由教育]이라 불렀다. 루소, 듀이, 몬테소리, 엘렌 케이, 페스탈로치, 돌턴, 머레이 등의 영향을 받아서, 아동중심주의, 학문과 예술을 결합한 자유교육, 자연친화교육, 과학적 교육, 교과통합(合科教授), 획일적 주입식 반대, 아동의 자발성과 개성존중 교육, 전인교육이 추창되었다. 尾形裕康 外 지음, 신용국 옮김, 앞의 책, 220-237쪽; 가타기리 요시오·기무라 하지메 외 지음, 이건설 옮김, 앞의 책, 187-196쪽; 寺崎昌男·戰時下教育研究會 編, 앞의 책, 12쪽.

‘편지주의(偏知主義)’이며, 이른바 ‘황국을 중심으로 한 대동가일가’를 방해하는 사상들로 지목받았다. 문부성 학생부장 이토 엔키치(伊東延吉)는 이런 사상들을 ‘위협사상의 온상’이라 명명했다.²⁴⁾

『總力戰と國民教育』의 저자 아베는 인문주의가 신체를 유약하게 하고, 소시민적 지식인을 양성한다고 비판한다. 아베에게 시민은 없다.²⁵⁾ ‘소시민만 있다. 그가 말하는 ‘소시민적 지식인’이란 인문교과교육에 치중하는 말뿐인 자이다.

인문적 교과에 중점을 두면, 스스로 국민을 체력적으로 유약하게 하고, 또 그것에 따르는 의지도 약해서 실행력이 결핍된 이론가를 만들어내게 된다. 소시민적 지식인, 더 나아가 양심적으로 적을 증오하는 것도 못하는, 자신의 의지를 망각한 지식인이 되는 것이다.²⁶⁾

나약한 지식인을 기르는 인문주의 교육을 배격하고, 총력전 교육이 길러내고자 하는 인간은 ‘적을 증오’할 줄 아는 인간이다. 이는 일본의 전쟁 논리를 내면화하고 위기 원인을 외부에서 찾아 외부에 적개심을 갖게 하려는 의도이다. 인간의 가치, 인간 삶과 관계의 가치를 질문하는 인문주의는 대량살상을 지향하는 총력전 교육과는 대척점에 있을 수밖에 없다. 때문에 일본은 수신, 국어, 역사, 지리 과목을 고유한 인문학의 영역으로 놔둘 수 없었다. 그래서 이 과목들을 ‘국민과’로 묶어 국민 양성 과목으로 가르치고자 했던 것이다.²⁷⁾

인문주의는 또 ‘주지주의’, ‘편지주의’라는 비판에도 직면한다. 인간 삶을 주요한 인식 기반으로 삼는 ‘주지주의’에 대해 ‘신체적 허약’, ‘자기봉쇄적 탐구’, ‘탐구를 위한 탐구’, ‘학행(學行) 불일치’ 같은 이유로 비판한다. 전력(戰力)으로 전환되지 않는 탐구와 배움은 무의미하다고 보았다.

24) 寺崎昌男·戰時下教育研究會 編, 위의 책, 12쪽.

25) 칼 슈미트에게 ‘시민’이란 국가에 저항할 수 있는 존재이다. 시민은 “다양한 사상, 즉 자유주의와 휴머니즘, 민주주의적-의회주의적 입헌사상, 인권과 개인의 존엄에 관한 이념과, 시민의 국정에 대한 참가를 주장하는 사상, ‘행복추구’에 대한 권리를 요구하는 대면자”이다. 그런데 전체주의 국가에서는 시민을 부정하고, 국가와 사회를 완전히 동일시하는 특성이 있다고 비판하였다. 와카쿠와 미도리 지음, 손지연 옮김, 『전쟁이 만들어낸 여성상』(소명출판, 2011), 23쪽.

26) 阿部仁三, 『總力戰と國民教育』(日黑書店, 1942), 231쪽.

27) 이 기획은 1900년대 초반부터 시작된 오래된 것이나(山住正己 지음, 서영식 옮김, 『근대 일본의 전쟁과 교육』, 육군사관학교, 2000), 총력전 교육 시기에 실시하게 되었다.

이런 교육을 총력전 교육은 ‘교육을 위한 교육’, ‘사변적 교육’이라 비난했다. 당시 과연 ‘편지(偏知)’라고 할 만큼 교육과정이 지식 위주로 구성되었는지도 의문이지만, ‘주지주의’적 인식 경향이 있었다 해도 이때 말하는 주지주의는 총력전에 복무하지 않는 지식과 탐구를 비판하는 용어였다. ‘시민’이 ‘소시민’으로 읽혔듯이, ‘주지주의’도 ‘편지주의’와 동일하게 사용되었다. 입학시험 공부는 ‘편지주의’의 단적 사례였다. 상급학교 진학을 위해 교과서 공부만 하고 신체단련을 하지 않는 것은 지식에 편중된 것이라 비판하였다. 이에 결국 1940년대에 일본, 조선, 만주 모두 입학제도를 추천제 전형으로 개정하였다.²⁸⁾

개인주의 교육이라는 비판은 기존 교육이 모두 ‘개인 입신출세를 위한 교육’이었고, 이 교육은 ‘국민교육’, ‘전체를 위한 교육’을 망각하고 있다는 입장에서 나왔다. 교육을 개인과 가족의 입신출세 도구로 보는 입장을 극히 경계하였다. 개인의 입신은 국가정신을 방해한다고 판단하였던 것이다. 그리고 교육장면에서 개인주의 교육이란 ‘생도 한 명 한 명에게 얹어 얼마나 철저한가에만 주의를 기울’이는 행위이고, ‘우수한 교원이란 교수(教授)에 능한 교원’으로서 ‘생도 한 명 한 명의 개인 능력에 따라 학과를 이해’시키는 사람에 불과하다고 비판한다.²⁹⁾

개인은 ‘입신출세 지향자’이거나 고작 ‘추상적 존재’에 불과하다고 보았다. 개인에 대한 이런 불신은 ‘동지(同志)로서의 교육’을 지향한다. 개인주의 교육의 대조어가 ‘동지로서의 교육’이었다. 교육은 ‘동지’를 양성하는 길이었다. ‘동지’란 국민이자 총력전 전사로서 동지이다. 전방과 후방 어디서든 교육을 통해 동지가 되어야 한다. 동지 사이에는 탐구와 비판이 없다. 동지 사이에는 결사(決死)적 연대와 응징반야야 할 배반의 갈림길만 있다. 교육과정 역시 ‘동지’적 결합을 체험할 수 있는 방법을 취해야 한다고 보았다. 여기서 자기 삶과 조망에 근거한 삶의 개인적 이해란

28) 滿洲國文教部, 『康德10年 滿洲帝國學事要覽』(滿洲國文教部, 1944); 이경숙, 「일제시대 시험의 사회사」(경북대학교, 2006). 일본은 1927년 중등입학 지필시험 폐지를 실시하였으나 반발에 부딪혀 곧 원상회복하였다. 그러나 1940년대 총력전 상황에서 또다시 추천 입학전형으로 개정하였다.

29) 阿部仁三, 앞의 책, 182-183쪽. 교육이 학생 개인의 삶에 관심을 쏟고 이끄는 것이 왜 문제이겠는가. 교육이란 본디 학생 모두에게 얹어 철저하도록 지도해야 한다. 일본은 1907년에 이미 초등교육 취학률이 97%에 달한 나라로, 교육기회의 제공을 넘어 개인의 삶의 결과에 관심을 기울이는 것은 당연하다. 그럼에도 다이쇼민주주의 당시 개인주의가 개인의 개성, 창조성, 인권을 의미하며, 이는 개인의 국가 도구화에 반대하는 논리임을 알았기 때문에, 그들이 말하는 개인주의는 불허 대상이었다.

들어설 여지가 없다. 얇은 집단 속에서 동일하게 전달되고 형성되어야 한다. 마침내 교육이 도달해야 할 결과가 '동지'여야 한다는 주장이다.

자유주의에 대한 거부 논리도 다르지 않았다. 자유주의 역시 국가 또는 전체를 고려하지 않는 행동에 불과하다고 보았다. '인간성의 발전, 자연의 이성화(理性化) 같은 자유주의 교육관³⁰⁾, 예술과 자유로운 표현을 강조하는 자유주의 교육관은 총력전 교육에 적합하지 않았던 것이다. 자유주의에 기반한 행동은 총력전 체제에서 보면 일탈이고, 일탈은 반(反) 국가 행위 외에 다른 무엇도 아니다. 일탈은 사회적으로 제제받아야 할 대상이며, 교육에서 마땅히 제거해야 할 대상이었다. '자유=일탈=반(反)국가'이며, 이를 막기 위해서 신체적 규율을 전면화하는 '연성'이 새로운 교육방법으로 제기된다.

총력전 교육이 제거하려 했던 이 사상들의 공통점은 자기 각성, 비판의식, 자유로운 표현 등이다. 인문주의, 개인주의, 자유주의, 그리고 가장 직접적인 탄압을 가했던 마르크스주의까지, 이 사상들은 개인이 자기가 누구인지, 어디에 속하는지, 인간 삶이 무엇인지 반성하게 한다. 그리고 개인에게 가해오는 집단의 힘을 무조건 수용하지 말고, 집단과 자신 사이의 관계를 탐색하고 비판하게 한다. 이런 비판력, 사고력의 요청은 총력전 교육이론이 규정한 위기 상황에 부합되지 않았다. 그래서 가르치고 배우는 이들에게 인간의 고유한 가치, 자기 삶과 삶, 타인과의 관계에 대한 반성을 억압하였다. 반성을 빼앗아버린 총력전 교육이론은 야스카와 주노스케[安川壽之輔³¹⁾]가 비판했듯이, 전 국민을 기술주의와 목전(目前)주의에 빠지게 하였다.

'서구사상' 배격 논리는 총력전이 작동하는 모든 곳에 유포되었다. 만주국과 조선총독부에서도 논리는 그대로 반영되었다. 만주국에서는 인문주의 교육을 배격하고 실무주의 교육을 강조하였으며, 조선총독부 학무국 시학관 조재호도 1941년 교육제도 개정 인터뷰에서 서구사상 배격을 그대로 전달한다.³²⁾ 일본보다 서구사상의 유입이 극히 제한적이

30) 倉澤剛, 앞의 책, 88쪽.

31) 安川壽之輔, 『十五年戰爭と教育』(新日本出版社, 1986).

32) 夏山在浩(舊名 曹在浩), 「總督府高等官 諸氏が 戰時下 朝鮮民衆에 傳하는 書, 國民學校制度와 學生問題」, 『삼천리』 13권 4호(1941), 45쪽. 조재호[朝鮮總督府學務局視學官 夏山在浩(舊名 曹在浩)]는 1935년 4월부터 1940년 5월까지 경성여자사범학교 교유를 지내다가 1940년 5월 조선총독부 학무국 시학관(고등관)에 올라 1944년 4월까지 재직하였다. 1944년 4월부터 해방 때까지는 고등관 4등의 경복공립중학교 교장 겸 교유를 지냈다.

있던 식민지에서 이런 주장은 식민지 행정관료들의 종속성을 보여주는 지표이기도 하다.

총력전 교육이론이 이 사상들을 완전히 배어 없애야 한다고 하였으나, 현실에서 이 사상들은 파시즘 권력에 의해 일시 봉인된 상태였다. 총력전 체제 속에서도 때때로 일본과 식민지에서는 봉인을 뚫고 저항하는 존재들이 있었다. 설령 총력전 당시 일본의 폭력 앞에서 웅크리고 있었어도, 일본의 패전 후 이 사상들은 해방과 함께 봉인을 풀고 쏟아져 나왔다. 물리력이 일시 봉인할 수는 있었으나 사상의 흐름을 도려내 버릴 수는 없었기 때문이다.

IV. 고안된 이론 : 총력전 전사 양성의 체계화

제국주의 세력이 규정하고 배포한 ‘위기’는 논의의 대상이 아니다. 위기대응에 적합한 인간상과 사회제도를 사회에 관철시키는 통제수단이다. 그렇기 때문에 권력의 통제 바깥에 인간이나 제도가 존재해서는 안 된다. 총력전 교육이론이 ‘교육을 위한 교육’, ‘교육이라는 고도(孤島)에 처박힌 교육’을 거부한 까닭도 이 때문이다. 대신에 교육을 교육 자체의 논리에서 끌어내어 국가전쟁 상황에 복무하게 하였다. 교육 자체의 목적이란 있을 수 없으며, 교육은 다만 국가를 위해, 총력전 국가를 위해 존재해야 한다고 보았다. 이처럼 총력전 국가를 위해 최적화된 교육이론은 총력전 전사 양성을 교육목적으로 설정한다.

국민 전체가 동아의 재건, 구미제국주의에서의 동아(東亞) 해방을 위해, 그 일체의 행동을 한다는 것이다. 국민의 총력을 이 대(大)목적을 위해 집중하는 것이다. 즉, 전 국민 총력전의 전사(戰士)로서 행동을 한다고 말하는 것이다. 여기에서 교육은 국가총력전 전사의 교육육성이 되지 않으면 안 된다.³³⁾

총력전 전사 육성이라는 교육목적 아래, 인류사와 인간심리를 통해 발견해온 다른 인간이해 방식은 추방된다. 가령 개성과 자발성의 주체로

다. 친일인명사전편찬위원회, 『친일인명사전 3』(민족문제연구소, 2010), 589-590쪽.
33) 阿部仁三, 앞의 책, 184쪽.

서 개인, 공공성을 발현하는 시민이란 존재는 없다. 오직 총력전 교육이론이 구성해준 인적 자원으로서 인간이 있고, 그렇게 인간은 조형되어야 할 대상이다.

‘봉공’정신이 없다가나 ‘국가를 배격한 추상적 인간’이라는 비판을 보면, 총력전 교육이 명시적으로 추구한 인간은 공(公)적 존재임을 알 수 있다. 그러나 ‘公=國家’의 의미이고, 공적 존재란 국가적 존재로 동일시되었다. 즉, 국가는 인간 존재가 출발하는 지점이자 인간이 궁극적으로 추구하고 봉사해야 할 대상이었다. 이는 인간이 국가와 관계 있다는 의미에 그치지 않는다. 국가적이지 않은 인간은 존재하지도 않고, 존재해서도 안 되고, 따라서 국가는 개인에게 전적으로 개입하고 통제할 권한을 갖는다는 의미이다. 따라서 국제교육이 가장 중요한 교육내용이었다.

더 나아가 일본은 침략적 허상이었던 ‘대동아공영권’을 위해 봉사해야 하는 존재로서 인간을 설명하였다. 일본은 식민지에서 ‘公’의 의미를 ‘대동아’로 확장하고 식민지인들에게 민족도 국가도 불허한 채, 대동아공영권에 봉사하는 국민으로 조형하려고 하였다. 일본이 국가와 결부되지 않은 인간이해가 ‘추상적’이라고 비판했는데, 이 비판은 사실 일본이 고스란히 되들려 받아야 할 내용이다. 민족도 국가도 부정당한 채 허상의 공동체를 위해 봉사해야 하는 식민지인이야말로 가장 구체성이 없는 인간이다. 이는 인간이해라기보다 조형해야 할 목적이 우선하므로, 조형의 목적에 끼워 맞춰진 인간이해의 방식이다. 인간이해가 아니라 정치공학에 의한 인간 조형이론에 불과하다.

특히 유념해야 할 점은 일본의 총력전이 ‘영원한 전쟁’을 표방하였다는 것이다. 전쟁이 영원하다는 사실은 위기가 영원하다는 의미이며, 다시 말해 위기가 상시적이기에 총력전이 육성해야 할 인간상의 중요성은 전쟁이라는 특정 시기에만 국한되지 않는다는 점이다. 따라서 총력전 교육이론이 설계한 인간은 앞으로도 계속 국가가 관리하여 길러내야 할 인간상이라는 점에 더욱 문제가 있다.

일본이 이렇게 설계한 인간상은 총력전의 ‘자원’이 될 수 있는 인간이다. 총력전 교육이론은 도덕적 무장, 단련된 신체능력, 지식·기술 능력을 갖춘 동원 가능한 ‘인적 자원’으로서 인간, 달리 말하면 총력전 전사로서 인간에 주목한다.³⁴⁾ 총력전 교육이론은 이런 ‘인적 자원’을 어떻게 양성할 것인가를 체계화한다. 체계화의 방식은 인적 자원 양성의 자발성·효율

성·총력성을 높이는 것이었다.

자발적인 인적 자원 양성은 총동원의 강제성을 무화하는 선전효과이자, 권력자가 모든 시공간을 감시하지 않아도 사람들 스스로 일본에 헌신하도록 강제하는 도덕으로서 무엇보다 중요하다. 자발적으로 총력전에 동의하고 행위하는 인간의 중요성은 신체적·기능적 능력을 갖춘 인간보다 절대적으로 강조된다. 자발성의 양육은 물리력을 동반하는 군사전이나 가시적인 외교전과는 다른 어려운 점³⁵⁾이 있지만, 인간을 다루는 교육영역의 과제이다. ‘국민교육과’의 강조도 스스로 동의하는 자발성을 교육하기 위함이다. 이때 자발성이란 총력전 이론에 동의하는 범위 안에서 허용된다. 개인이 참여하고 성취하는 기쁨과 자존감을 체험할 수 있는 범위는 ‘자발적’으로 총력전에 동의하고 가담하는 영역 안이다. 그 이상의 인간 자발성은 금지된다.

이를 후지타 쇼조³⁶⁾는 일반시민의 내면까지도 ‘전투원화’하는 것이라고 보았다. 이것의 비극은 전쟁을 경험하지 않은 일반시민들까지 전쟁의 욕을 극대화시킴으로써 사회 전반에 전쟁에 대한 비합리적 의욕을 극대화한다는 사실이다. 가령 전방의 군인은 전쟁의 실체를 경험함으로써 전쟁에 대한 내적 억제책이 생기지만, 전 국민이 무경험 상태로 전쟁에 열광하면 이 전쟁은 결코 중단을 선택할 수도 없는 타협 없는 전쟁이 된다. 일본 제국주의는 후지타가 염려한 것처럼, 일본과 식민지인들에게 바로 이런 정신에 자발적으로 동의하기를 원했고, 그렇게 육성된 학생의 자발적 전사(戰死)를 기꺼이 찬미하고 죽음의 장으로 내밀었다.

그리고 인적 자원의 ‘효율적 양성’은 낭비를 줄이고 목적을 성취하는 빠른 방법을 찾는 행위이다. 효율성을 위해 구라사와는 국가의 총력전 건설원리를 총력전 교육원리로 도입해야 한다고 주장하였다. 교육체계는 반드시 국가의 전체 계획 아래 세우도록 하고, ‘교육제도의 간소강력화’를 도입하였다.³⁷⁾ 일본이 국민학교 제도 도입, 수업연한 단축, 교육과정 통합조직, 실무 중심의 교육과정 운영, 시험 위주의 입학제도 개정과 같은 교육제도 개혁을 단행한 이유도 효율성을 높이기 위해서였다.

34) 寺崎昌男·戰時下教育研究會 編, 앞의 책.

35) 寺田彌吉, 앞의 책(1943), 186쪽.

36) 후지타 쇼오조오 지음, 이순애 엮음, 이홍락 옮김, 『전체주의의 시대경험』(창작과 비평사, 1998), 53쪽.

37) 倉澤剛, 앞의 책, 113쪽.

‘연성(鍊成)’을 효율적인 교육방법으로 보고 일상의 모든 영역으로 확장하였다. 군사훈련과 집단노동은 연성의 대표적인 방법이고, 이런 연성은 신체능력과 정신력, 실천력을 더 높여준다고 생각하였다. 때문에 교육과정에서 ‘체련과’가 교과로 생기고, 1943년에는 교육과정을 크게 각종 교과목과 수련과(修鍊科)로 나누어 연성의 비중을 확대 강화하였다. 연성의 범위와 강도가 확대되고 높아지면서 연성은 교육방법을 넘어 교육목적의 지위에 올라서게 된다.³⁸⁾

이 같은 교육제도의 정비는 일본과 식민지 사이의 차별적 체도를 완화하였다. 그리고 교과목의 통합, 실무교육의 강조, 기술 중시, 입학시험제도의 개선 따위는 하나의 교육제도로서 근대적 의미가 있다. 교육에서 소외되어 있던 기술, 신체가 강조되고, 방법의 과학화·제도의 체계화가 진행되었다. 이런 이유로, 일본에서 교육의 합리화와 과학화를 추구하던 ‘교육과학연구회(教育科學研究會)’ 같은 세력이 1940년대 총력전 체제에 협력하게 되었다.³⁹⁾ 하지만 이 제도들의 의도와 실행을 통해 누가 이득과 손해를 보았는지 관찰하면, 새로운 교육가치들은 명백히 전쟁동원의 도구였다. 다이쇼자유교육 당시 중시한 노동, 신체, 현장, 기술의 논리는 총동원을 효율화하는 도구로 전환되었다. 그리고 ‘연성’이 주요한 교육논리로 등장하면서, 교육은 신체단련과 집단규율, 집단동원으로 변질되었다. 교과 위주의 얇과 일상적 탐구행위는 ‘추상적 지식’, ‘탐구를 위한 탐구’로 격하되었다.⁴⁰⁾ 학교만이 아니라 직장과 지역사회에서도 신체단련과 집단노동이 교육을 대체하면서 교육은 그 경계가 모호해졌다. 얇을 위한 지적 탐구는 교육의 경계에서 쓸모없는 것으로 배제되고, 국가자원으로 당장 써먹을 능력의 육성이 교육의 자리를 차지하게 되었다.

그리고 인적 자원 양성을 위해 일본은 ‘총력적’인 시도를 한다. 이는 이른바 ‘교육국가론’이라는 주장으로 나타난다.⁴¹⁾ 학교만이 아니라 가정, 직장, 지역까지 국가의 모든 공간을 교육기관화하려는 시도였다.⁴²⁾ 국가

38) 일본은 국민학교령, 중등학교령 등에서 ‘연성’을 교육목적으로 적시하였다.“일본의 국민학교령 제1장 제1조: 국민학교는 황국의 도에 준거해 초등보통교육을 실시하고 국민의 기초적 연성을 하는 것을 목적으로 한다.”(이명화, 앞의 글, 328쪽에서 재인용). 이 외에 조선의 교육령에서도 ‘연성’이 목적으로 제시되었다.

39) 佐藤廣美, 앞의 논문, 169-203쪽; 松浦勉, 「總力戰體制の形成と日本の教育學」, 『八戸工業大學紀要』 24券(2005), 153-169쪽.

40) 寺崎昌男·戰時下教育研究會 編, 앞의 책.

41) 鈴木庫三, 앞의 책; 田村敏雄, 앞의 책.

를 '일대 교육기관'으로 만들고자 하였다. 종래 교육을 담당해온 학교는 국민을 형성하는 중심적인 교육기관으로서 중요성이 있다. 국민학교조차 병력과 노동력 공급원이고, 중학교는 국군 간부와 총력전 지도자 양성 기관이 되었다.⁴³⁾ 그래서 총력전이라는 긴박한 시기에 일본은 일본 국내, 조선, 만주에서 학교와 교사, 학생을 늘리는 정책을 적극적으로 펼친다. 패전 국면에서는 불가능했지만, 총력전을 주장하는 1930년대 후반, 1940년대 초기에만 해도 학교증설 계획은 중요한 국가정책이었다. 뿐만 아니라, 학교 외에도 국가가 모든 곳에 개입할 수 있는 통로로서 교육을 이용하고자 하였다. 어떤 시기보다 강력히 국가가 가정에 개입하여, 자녀양육과 강건한 신체 만들기 방법을 지침으로 일러준다. 청년들에게는 '청년학교'를 의무화하여 모든 청년이 전쟁교육에 복무하도록 하였다.⁴⁴⁾ 여자는 인적 자원을 양성하는 모성이자 '국방부인', '후방부인'으로 재탄생된다.⁴⁵⁾ 이윤을 도모하는 직장에도 국가가 교육이라는 이름으로 개입하고, 이웃관계가 형성된 지역공동체에도 국가가 개입하여 일상을 조직하고 감시하고 조장하였다. 이 모든 영역의 국가개입을 교육이라는 이름으로 행하였다. 이렇게 모든 곳에 국가가 교육적 개입을 하는 교육국가를 기획하였다. 그야말로 국가는 '총력'을 다해 총력전 전사를 양성하고자 하였다.

교육국가론은 개인이든, 가족이든, 또는 교사-학생이든, 마을공동체가든 이들을 국가로 완전히 용해시키기를 원하였다. 국가가 세력을 미치지 않는 영역이 단 하나도 없는, 거대한 포획상태 안에 모든 개인과 개인들의 관계가 존재한다. 모두 국가정신으로 무장하고, 개인의 능력도, 부모 자식 관계도, 교사 학생 관계도, 이웃과 관계도, 국가가 잣대가 되어 서로 교육하고 육성시켜야 한다. 부모는 자식을 총력전 전사로 양성해야 할 일차 책임자이고 그 역할에 충실해야 부모로서 제 역할을 하는 것이다. 교사와 학생 관계에도 국가가 개입한다. 국가의 전력(戰力)으로서 교사⁴⁶⁾는 학생을 국가의 전력(戰力)으로 양성하고 평가한다.

42) 田村敏雄, 위의 책.

43) 倉澤剛, 앞의 책, 341쪽, 376-377쪽.

44) 松浦勉, 앞의 논문, 153-169쪽.

45) 와카쿠와 미도리 지음, 손지연 옮김, 앞의 책.

46) 일본은 총력전 당시 교사를 국가의 교사, 지역의 교사로 재교육하기 위해 상당한 관심을 기울인다. 이경숙, 「만주국의 '국가교사론'체제」, 『한국교육사학』 33권 1호(2011a),

이 외의 다른 사제지간은 허용하지 않는다. 학생과 학생 관계도 마찬가지이다. 국민으로서의 상호관계가 아니면 감시와 고발의 대상이 된다. 가족관계에서든 교육관계에서든 모든 영역에서 국가가 우선하도록 만드는 것, 또 국가가 허용한 것만 용인되고 길러지는 체제. 교육국가란 달리 말하면 파시즘이 일상 속으로 전면화되는 체제이다. 모든 관계에 전쟁과 국가가 개입하여 비로소 관계가 성립되고 그렇지 않은 관계는 제국주의 세력에 의해 물리적으로 파괴된다는 점에서, 교육국가론은 모든 인간의 관계를 파손한다. 관계가 파손된 곳에 인간은 그 자체로서 존엄할 수 없으며, 한 명의 국민으로서 의무만 강요받는다. 가족관계, 교육관계, 공동체관계에서도 연민과 공감은 없어지고, 총력전 전사로서 역할이 관계를 통제하게 된다.⁴⁷⁾

또한 국가권력에 의해 완벽한 체계화를 꿈꾼 총력전 교육이론은 현장의 자율성을 봉쇄하였다. 현장이란 본래 여러 목소리가 교차하고 현실과 부딪힘을 통해 이론이 조정되는 장이다. 그러나 총력전 교육이론에서는 상부에서 재단한 체계 속에서 일률적으로 행해지는 교육 활동이 있고, 총력전 인적 자원 증강의 달성 정도에 따라 교육당사자들이 포섭되고 배제되는 문제가 존재할 뿐 가르치고 배우는 현장의 자율성은 없다.

V. 제국과 식민지의 총력전 교육 실제 :

교육논리는 동질, 교육실천은 차별

총력전은 일본 국내만의 이론이 아니었다. 전쟁위기를 '대동아'의 것이라고 선언한 바에는 위기대응도 '대동아' 차원에서 동일하게 실시되어야 했고, 그래서 일본은 모든 점령국에 총력전을 강요하였다. 그리고 "대동아 광역교육체제"의 구축이라는 이유로 조선과 만주국에서도 총력전 교육이론과 체제가 강요되었다.⁴⁸⁾

115-139쪽.

47) 山住正己 지음, 서영식 옮김, 앞의 책.

48) "대동아교육권은 어디까지나 황국을 지도국으로 하고, 황도를 핵심으로 하는 홍아세계관에 의해서 일관되게 지도받고, 동시에 동아각지역의 교육이 황국의 교육을 중심으로 긴밀하게 결합하여 그 사이에 동양 전통의 교학적 향기가 공히 뿜어 나오게 하고, 동아 독자의 교육 방식으로 지지받았던 대동아광역교육체제가 추구되지 않으면 안

총력전 교육이론은 일본과 식민지 관계를 가부장적 관계로 해석하였다. “대동아광역교육체제”라는 거대한 가족체제 아래, 일본이 ‘가장’이고, 다른 국가는 ‘형제’라고 규정하였다. 일본 국내에서 국가질서를 가부장적으로 해석하고 시민사회를 부정했듯이, 가장과 형제 관계의 설정은 일본의 전권적인 식민지 개입을 정당화하는 이데올로기였다. 총력전 교육이론은 ‘동양 전통의 교학적 향기’, ‘동양 독자의 교육 방식을 따르는 ‘대동아광역교육체제의 구축’을 내세웠지만, 교육이론 어디에서도 조선과 중국 등지의 동양사상은 찾아볼 수 없었다. 만주국 국가 형성 초기에 있었던 유교덕목의 교육은 삭제되었고⁴⁹⁾, 조선의 교육에서도 조선의 독자적인 교육 내용은 없이 교육체제 운영상 ‘시세와 민도’를 적용할 뿐이었다. ‘동양 독자’의 교육은 ‘황도 중심’, ‘국체’ ‘천황제 중심’으로 등식화되고, 이 이데올로기가 교육목적으로 진술되고, 일본과 마찬가지로 식민지에서도 ‘연성’이 교육방법으로 채택되었다.

그럼에도 내선일체, 일만일덕일심 따위의 공동운명체 논리나 가부장적 결속 논리를 강조한 것은 오히려 식민지인에게 일본과 식민지 사이의 비동질적 관계를 노출하였다. 동일성, 연대, 결합을 강조할수록 일상의 비동일성은 노출되고 문제화될 수밖에 없다.⁵⁰⁾ 동일성 논리가 식민지에서 유의미한 점이 있다면 동일성에 대한 감수성을 키워준다는 사실이다. 그 감수성을 바탕으로 현실의 차별성을 발견하게 된다.

동일성 논리에도 불구하고 일본과 식민지의 실제 교육은 차별적으로 구현되었다. 사실 교육기회 확대 및 재정확보와 같은 교육복지는 일본에서 먼저, 총력전 교육체제의 실천은 식민지에서 먼저 실시하는 꼴이었다. 즉, 권리는 일본이 먼저, 전쟁을 위한 교육체제의 실천은 식민지부터 시행하는 차별적 체계였다.

교육복지의 일차적 실현은 교육기회의 확대이다. 전쟁 말기를 제외한다면, 총력전 체제 당시 일본, 조선, 만주에서 초등교육은 양적으로 그 이전보다 높은 비율로 확대되었다.⁵¹⁾ 일본은 1941년에 6년제 국민학교

된다. 즉, 대동아교육권이라는 것은 황국을 가장으로 하고, 권내 각 국가, 각 지역을 형제의 일로 결부하여 교육상의 ‘대동아 일가’를 형성하는 것이라고 할 만할 것이다.” 倉澤剛, 앞의 책, 454쪽.

49) 고마고메 다케시(駒込武) 지음, 오성철·이명실·권경희 옮김, 『식민지제국 일본의 문화통합』(역사비평사, 2008).

50) 이경숙, 앞의 논문(2011b).

51) 滿洲國文教部, 앞의 책; 民生部教育司 編, 『滿洲國教育概要』(滿洲帝國教育會, 1941).

의무교육을 8년제까지 확장하려고 계획하였다. 교사 월급도 교사직 이탈 현상과 교사의 중요성을 이유로 1930년대 말부터 인상하였다. 그러나 조선과 만주의 초등교육은 1940년대까지도 일본과 달리⁵²⁾ 취학률이 과반에 이르지 못했고, 의무교육제도 요구도 끝내 실현되지 않았다. 그리고 중고등교육기관의 높은 입학경쟁도 해결되지 못하였다. 그러나 총력전 교육체제의 구축은 적어도 만주국에서 먼저 취해졌다. 마치 국방국가의 실험이 만주국에서 먼저 이뤄지고, 국방국가 체제가 일본에 역수입되었듯이⁵³⁾, 만주국은 조선과 일본보다 총력전 교육체제 구축에 앞섰다. 이 점은 “만주국의 교육건설은 오로지 총력전 교육체제의 강화에 매진”하고 있고, “새로운 교육국가로 육성되고 있다”⁵⁴⁾고 높이 칭송받았다. 실제로 만주국은 일본, 조선, 만주 가운데 가장 빨리 국민학교 체제를 구축하고, 학년 단축을 시행하였다. 1938년 신학제 시행에 따라 4년제 국민학교와 2년제 국민우급학교, 4년제 국민고등학교, 국민고등여학교 체제를 실시하였다. 교과목도 총동원 체제에 적합한 국민과, 체련과 등으로 구성되었다. 이는 일본과 조선이 1941년 들어 국민학교 제도 도입과 교육과정 개편이 이뤄지고 1943년에 학년 단축을 실시한 것에 비추어 빠른 대응이었다. 총력전 교육체제의 초기 구축은 만주국에서 시험적으로 도입하고, 이것이 오히려 일본 국내에 총력전 교육의 목소리를 높이는 요소가 되었다.

또한 조선의 교육정책이 일본보다 “진전된 개혁”이라는 주장도 일본 내에서 있었다. 이는 “황국의 도”에 따라 “충량한 황국신민을 육성”한다는 교육목적이 조선에서는 국민학교 제도 시행 전, 즉 1938년 제3차 조선교육령에서부터 이미 선언되었기 때문이다. 그리고 일본의 대학령은 교육목적으로 ‘황국의 도’를 명시하지 못한 데 반해, 조선의 대학령은 명시하였기 때문이다.⁵⁵⁾ 일본과 조선의 교육행정가들 가운데, 의무교육제도가 일본

52) 일본은 1886년 소학교제가 의무교육으로 발표되고(이명화, 「일제 황민화교육과 국민학교제의 시행」, 『한국독립운동사연구』 35집, 2010, 328쪽), 1900년 소학교령(제3차 소학교령)을 통해 수업료 미징수 원칙이 결정되고, 4년제 의무교육제도가 확립되었다. 그리고 1907년에 이미 의무교육 취학률이 97%에 도달하였다. 1907년에는 6년제 의무교육제도가 확립되었으며, 1917년 이후 의무교육비국고부담제도도 결정되었다(가타기리 요시오·기무라 하지메 외 지음, 이건설 옮김, 앞의 책, 158쪽, 176-179쪽). 1941년 8년제 의무교육을 지정했으나 패전까지 무상으로 실시되지는 못하였다.

53) 허은, 「20세기 총력전하 한국인의 정체성과 식민주주의」, 『한국사연구』 150권(2010), 233쪽.

54) 倉澤剛, 앞의 책, 440쪽.

만큼 실시되지 못했다는 사실을 안타까워하는 이들은 없다. 오히려 조선총독부 학무국 시학관 조재호는 ‘시세와 민도’에 따른 적절한 선택 방식이었음을 설득하기 위해 노력하였다.

결론적으로, 총력전 교육이 일본 국내에서는 그나마 교육복지를 이끌었다면, 식민지에서는 교육복지가 미약한 채 일본과 동일성 논리 위에서 각종 억압적 시스템은 일본과 동일하게 또는 더 일찍 더 노골적으로 강요되었다.⁵⁶⁾ 사실 일본과 식민지에서 사람들에게 전쟁의 위기가 동일하게 인식되었을 리 없지만, 일본은 전쟁위기를 대동아 차원에서 동일하다고 주장하였다. 그러나 위기대응이라는 측면에서 보자면, 민의를 살필 필요가 없는 식민지에서는 제국주의 권력의 자의대로 제도적 위기대응책을 우선 실시했던 것이다.

VI. 맺음말

근대 교육은 크게 보자면, 두 사상과 실천의 대립이었다. 개인, 개성, 주체성, 시민, 다양 등의 가치를 발견하고 이를 실현하려는 근대 교육의 노력이 한 줄기였다면, 동시에 총력전 교육과 같이 국가가 개인과 시민사회를 몰수하고 국가에 의해 분배된 사상과 행위만 양성하고 강화하는 노력 또한 있었다. 이 두 사상과 교육체제가 갈등하면서 공존해왔다. 전자는 자아를 실현하는 과정으로 교육을 이해하고, 외부 강제에 의한 교육을 거부하였다. 후자는 권력의 목적달성을 위해 전자의 사상을 부정하고, 교육의 체계화와 국가장악에 관심을 기울였다.

일제시대 총력전 교육은 후자의 교육이었다. 일본이 호출한 전쟁이라는 위기는 개인이나 가족에게 있던 교육 권한을 전적으로 국가에 이양하

55) 安川壽之輔, 앞의 책, 136쪽.

56) 총력전 체제에서 ‘教育戰’이 “攻撃國의 교육에 동화”(寺田彌吉)시키는 것이라는 논리대로라면, 일본은 총력전 체제 이전에 이미 식민지를 대상으로 ‘교육전’을 실시했던 셈이다. 이는 일본의 전쟁을 총력전 체제 이후에만 집중하는 시각에 문제를 제기한다. 실제로 일본의 전쟁은 러일전쟁부터 대만과 조선의 식민지화, 만주국 점령 등을 통해 1900년대 전반기 내내 지속적으로 침략전쟁 중이었다(山住正己 지음, 서영식 옮김, 앞의 책). 중일전쟁 후 총력전 체제가 존재하였음과 총력전 체제가 미친 인간 파괴적 영향력의 심각성이 이전과 구분된다 하더라도, 근대 이래 일본의 침략전쟁으로 시선을 확대할 필요가 있다. 국민총동원 체제를 구축하지 않았을 뿐, 일본의 전쟁은 식민지에서 지속되고 있었으며, ‘교육전’은 이미 식민지에서 실시되고 있었다.

도록 강제했고, 교육이론은 국가에 의한 교육지배를 정당화하였다. 총력전은 근대 국가에 의해 교육이 장악되는 중요한 역사적 계기였다. 국가의 개입으로 교육제도가 체계화되고, 한편으로는 실용적이었던 총력전 교육은 막강한 힘을 발휘하였다.

총력전 교육이론은 개인, 시민, 비판, 다양의 가치를 불온시하였다. 이른바 ‘위기’는 다양한 가치와 가치의 논의에 대해 억압하는 것을 정당화하였다. 대신 국가권력에 의해 공학적으로 설계된 인간, 즉 총력전에 복무하는 국민을 양성하고자 하였다. 언제나 국가의 필요에 의해 동원 가능한 존재, 국가의 필요에 따라 평가받고 위계화되는 존재로서 국민. ‘영원한 전쟁’으로 표상되는 영원한 위기는 결국 이런 국민 양성을 영속화하려는 시도와 연결되어 있다.

비컴(Bickham)은 미국의 총력전(1941-1945년) 직후, 총력전이 미국인들의 인성, 다시 말해 타인의 생명에 대해 의식적으로 관심을 갖고 개인의 고유성을 지키려는 성격을 훼손했다고 비판한 바 있다.⁵⁷⁾ 일본 제국주의의 총력전 교육이론 또한 무엇보다 이 점에서 비판받아야 할 것이다. 총력전 교육이론은 근본적으로 타인과 자기 생명에 대한 관심을 훼손하였다. 교육이 근본적으로 삶을 위한 것이라면, 총력전 교육이론은 생명에 대한 관심을 약화시키고 오히려 생명은 과감히 버리거나 빼앗을 것을 주입하는 반(反)교육 이론이었다.

교육을 동원의 대상으로 여기는 인식과 실천은 세계대전과 냉전시대를 거치면서 오랫동안 역사에 강한 흔적을 남겼다. 한국에서도 마찬가지였다. 학교를 인적 동원의 저수지라고 주장했던 일제시대 총력전 교육이론은 전쟁과 분단 상황에서 정당화되고 재생산되었다.

위기의 국면마다 등장하거나 또는 지속적으로 우리 곁에 머물면서 국가권력에 의한 강력한 교육장악을 요구하는 교육이론은 총력전 교육이론의 변형이다. 권력이 제기하는 위기와 쌍으로 제시되는 강력한 인간상, 미래상, 그리고 실천수단으로서 교육제도는 매혹적일 수 있다. 그러나 위기극복 도구로서 교육을 체계화하는 교육이론은 경계해야 한다. 그 위기가 참인지, 위기 속에서 무엇을 상실하고 있는지, 위기는 극복해야 할 것인지, 위기담론을 해체해야 할 것인지, 또 교육은 어떤 자리에

57) Bickham, Martin H., "Total war and American character," *Religious Education*, Vol. 41(1946), pp. 291-294.

서 있어야 할지 성찰하지 않으면 이론이 아니다. 그것은 위기를 호출하는 권력의 시녀에 불과하다. 총력전 교육이론은 총력전을 주장하는 제국주의 권력이 말하는 위기를 근본적으로 반성해본 적이 없으며, 인간에 대해 성찰한 적도 없다는 점에서 정치권력의 도구로서 그 역할을 했을 따름이다.

참 고 문 헌

- 滿洲國文教部, 『康徳10年 滿洲帝國學事要覽』. 滿洲國文教部, 1944.
- 民生部教育司 編, 『滿洲國教育概要』. 滿洲帝國教育會, 1941.
- 田村敏雄, 『教育國家論』. 滿洲有斐閣, 1941.
- 倉澤剛, 『總力戰教育の理論』. 日墨書店, 1944.
- 下中彌三郎, 『總力戰教育』. 昭和圖書株式會社, 1941.
- 寺田彌吉, 『總力戰教書』. 霞ヶ關書房, 1941.
- , 『總力戰, 思想戰, 教育戰』. 敎文館, 1943.
- 阿部仁三, 『總力戰と國民教育』. 日墨書店, 1942.
- 鈴木庫三, 『教育の國防國家』. 日墨書店, 1940.
- 夏山在浩(舊名 曹在浩), 「總督府高等官 諸氏が 戰時下 朝鮮民衆에 傳하는 書, 國民學校制度和 學生問題」. 『삼천리』 13권 4호, 1941, 43-46쪽.
- 가타기리 요시오·기무라 하지메 외 지음, 이진상 옮김, 『일본교육의 역사: 사회사적 시각에서』. 논형, 2011.
- 강명숙, 「일제말기 학생근로동원의 실태와 그 특징」. 『한국교육사학』 30권 2호, 2008, 1-23쪽.
- 고마고메 다케시 지음, 오성철·이명실·권경희 옮김, 『식민지제국 일본의 문화통합』. 역사비평사, 2008.
- 기모토 다케시 지음, 이석원 옮김, 「총력전의 이음배반」. 『역사문제연구』 23호, 2010, 283-322쪽.
- 로버트 팩스틴 지음, 손명희·최희영 옮김, 『파시즘: 열정과 광기의 정치혁명』. 교양인, 2005.
- 尾形裕康 外 지음, 신용국 옮김, 『日本教育史』. 敎育出版社, 1994.
- 빌헬름 달타이 지음, 손승남 옮김, 『고대 그리스와 로마의 교육』. 지식을 만드는 지식, 2012.
- 山住正己 지음, 서영식 옮김, 『근대 일본의 전쟁과 교육』. 육군사관학교, 2000.
- 스테판 버거, 「독일과 영국의 총력전 체제」. 『대중독재』, 책세상, 2005, 149-174쪽.
- 와카쿠와 미도리 지음, 손지연 옮김, 『전쟁이 만들어낸 여성상』. 소명출판, 2011.
- 이경숙, 「만주국의 '국가교사론'체제」. 『한국교육사학』 33권 1호, 2011a, 115-139쪽.
- , 「총력전과 만주국 조선인 중등학교 체험」. 『한국교육사학』 33권 3호, 2011b, 105-132쪽.
- 이명화, 「일제 황민화교육과 국민학교제의 시행」. 『한국독립운동사연구』 제35집, 2010, 315-348쪽.
- 266 정신문화연구 제35권 제3호

- 친일인명사전편찬위원회, 『친일인명사전 3』. 민족문제연구소, 2010.
- 허은, 「20세기 총력전하 한국인의 정체성과 식민지주의」. 『한국사연구』 150권, 2010, 227-269쪽.
- 황보영조, 「프랑코 체제와 대중」. 『대중독재』, 2005, 114-148쪽.
- 후지타 쇼오조오 지음, 이순애 역음, 이홍락 옮김, 『전체주의의 시대경험』. 창작과 비평사, 1998.
- 寺崎昌男・戦時下教育研究会 編, 『總力戰體制と教育』. 東京大學出版會, 2008.
- 松浦勉, 「總力戰體制の形成と日本の教育學」. 『八戸工業大學紀要』 24巻, 2005, 153-169쪽.
- 安川壽之輔, 『十五年戰爭と教育』. 新日本出版社, 1986.
- 佐藤廣美, 「總力戰體制と教育科學」. 『人文学報』 259号, 1995, 169-203쪽.
- Bickham, Martin H., "Total war and American character." *Religious Education*, Vol. 41, 1946, pp. 291-294.

국 문 요 약

일본은 총력전 체제 당시, 총력전 체제에 적합한 교육이론과 체제를 구축하였다. 총력전 교육이론과 제도는 서로 견인하고 지지하였다. 총력전 교육이론은 ‘서구적 가치’라는 이유로, 인문주의·개인주의·자유주의 사상은 배어 없어야 한다고 주장한다. 대신 총력전 교육이 길러내야 하는 인간상은 전쟁에 동원 가능한 ‘인적 자원’이었다. 달리 말하면, 총력전 전사를 양성하는 것이었다. 이런 인간을 양성하기 위해, 총력전 교육이론은 체계를 구축한다. 그 방법은 자발적으로 인적 자원이 되도록 교육시키는 것, 효율적으로 체계를 정비하는 것, 총력을 다해 전 국가가 교육기관화되도록 교육국가 체계를 구축하는 것이었다. 그러나 총력전 교육은 식민지에서 더 먼저 실시되고, 교육복지는 일본 내국에서 더 먼저 누리면서 제국과 식민지 간의 차별을 노출하였다.

투고일 2012. 6. 19.

수정일 2012. 8. 3.

게재 확정일 2012. 8. 23.

주제어(keyword) 총력전(total war), 총력전 교육(total war-education), 총력전 교육이론(total war-education theory), 식민지 조선-만주 교육(Korea and Manchukuo's colonial education), 위기담론과 교육(crisis discourse and education), 전쟁과 교육(war and education)