

아시아교육연구 21권 1호

Asian Journal of Education

2020, Vol. 21, No. 1, pp. 297-328.

<https://doi.org/10.15753/aje.2020.03.21.1.297>

## 재일 조선학교의 '교원전문성'에 관한 인식\*

박혜경(朴惠慶)\*\*

박환보(朴桓甫)\*\*\*

### 논문 요약

본 연구는 재일 조선학교 교육의 실천자로 교원을 상징하고 조선학교 교육의 근간이 되는 '교원전문성'의 의미를 탐구한 것이다. 연구참여자는 조선학교에서 교원으로 근무 경험이 있는 16명으로 이들의 면담내용과 함께 조선학교를 방문했을 때 수집한 현장 자료를 연구에 활용하였다. 교원들이 인식하는 '교원전문성'은 재일조선학교의 '교원'이기에 지녀야 하는 수업 관련 전문성은 물론, 일본 사회에서 민족교육을 담당하기에 지녀야 하는 '조선인'으로서의 전문성, 그리고 재일조선인 커뮤니티 구성원인 '일군'으로서의 전문성으로 이해할 수 있었다. 이러한 '교원전문성' 향상을 위한 실천에 대해 교원들은 조선학교 체계 내 공식적인 과정뿐만 아니라, 학교 체계 내외 활동 모두를 조선학교의 '교원 전문성'을 위한 활동으로 인식하고 있었다. 이러한 결과를 기반으로 볼 때, 조선학교의 교원전문성을 개발해나가는 것은 어느 정도 한계를 내포하고 있으며, 이 한계는 교원들 개개인의 '수공업적' 노력으로 메워지고 있음을 발견할 수 있었다. 결국, 재일 조선학교의 '교원전문성'은 일본 사회 내에서 조선인으로 살아가야 하는 교원들의 정체성에 대한 문제와 긴밀히 연결되어 있음을 이해할 수 있었다.

주요어 : 재일 조선학교, 재일조선인, 민족교육, 교원 네트워크, 교원 정체성

\* 이 논문은 2018학년도 충남대학교 자체연구과제지원사업의 지원을 받아 수행되었으며, 박혜경의 석사학위 논문을 수정·보완 한 것이다.

\*\* 제 1저자, 충남대학교 교육학과 석사

\*\*\* 교신저자, 충남대학교 교육학과 부교수

# 1. 서론

## 1. 문제 제기

이 논문은 재일 조선학교의 교원들이 무엇을 교원전문성으로 인식하는지를 탐구하고 이를 위한 실천의 의미를 이해하는 데 목적이 있다. 조선학교는 학교가 위치한 일본은 물론, 조선학교 구성원들이 조국(祖國)으로 여기는 북한이나 고향이라 여기는 남한 사회로부터 사회적·경제적·정치적 영향을 주고받는 교육의 장이자 재일조선인이라는 소수자들의 구심점이다(오자와 유사쿠, 1999; 김덕룡, 2009; 정진성, 2017; 송기찬, 2018; 中島·吳 2018). 재일 조선학교는 일제강점기에 일본으로 간 재일조선인들이 고향으로 돌아가기 전에 우리 말과 글을 자녀들에게 가르치기 위해 세운 국어강습소에서 시작되었다(윤건차, 2016). 그러나 재일조선인들이 여러 가지 이유로 당장 돌아가지 못하고, 남한, 북한, 일본 사회가 변화하는 과정에서 재일조선인의 교육 문제는 더욱 중요한 과제가 됨에 따라 민족교육을 보다 체계적으로 추진할 필요성이 높아졌다. 조선학교는 일제강점기에 도입(渡日)한 조선인들이 자녀들에게 조선어와 조선문화를 가르치기 위해 세운 ‘국어강습소’를 시작으로, 남한, 북한, 일본 사회의 변화 속에서 지난 70여 년 동안 운영되고 있다. 2018년 기준으로 재일 조선학교는 유치원-초급학교-중급학교-고급학교-대학교라는 체계를 갖추고, 일본 전역에 63개 학교<sup>1)</sup>가 운영 중에 있다(吳永鎬, 2019).

조선학교의 뿌리가 ‘국어강습소’에 있다는 사실(김덕룡, 2009; 윤건차, 2016)은 일본과 한반도의 경계에 위치한 조선학교의 존재를 확인시킨다. 북한과 일본의 관계가 악화될 때마다 조선학교와 조선학교 학생들이 일본 사회에서 혐오 범죄의 대상이 된다는 점은 조선학교가 일본과 북한의 경계에서 있음을 보여준다. 뿐만 아니라 한반도 분단 이전부터 국어강습소로 존재했던 조선학교가 한반도 분단 이후 조선학교 운영을 담당할 단체의 정치적 성향에 따라 북한계 학교로 인식되거나, 2000년 6·15 남북공동선언 이후 조선학교 내 학생들의 국적이 조선적(朝鮮籍)에서 한국적으로 빠르게 변화했다는 점(정진성, 2017; 김명희, 2017; 이토 히로코, 2018)은 조선학교가 한반도에서도 남한과 북한의 경계상에 위치함을 나타낸다. 조선학교의 이러한 위치는 교육의 변화를 이끄는 동인과 주체, 그 영향을 국가중심적인 틀에서 벗어나 새로운 관점에서 재고하게 한다는 의의를 지닌다.

조선학교를 다룬 기존 연구들은 경계선 위에 있는 조선학교 교육의 변화를 주도한 주체를 다양한 각도에서 탐구해왔다. 이들 연구는 교육 변화를 주도한 주체로 다양한 이들을 언급하고 있으나 이들을 정리해보면 크게 세 부류, 즉 재일본조선인총연합회(在日本朝鮮人總聯合會, 이하 총련)로 대표되는 재일조선인단체<sup>2)</sup>(정병호, 2003; 김희정, 2008; 김덕룡, 2009; 이타가키 류타, 2017; 吳永鎬,

1) 초중급학교나 중고급학교와 같은 통합학교는 하나의 학교로 간주함

2) 시기에 따라 재일조선인을 대표하는 단체가 달라지기에 특정 단체를 지칭하지 않고 재일조선인단체로 지칭한다.

2019), 혹은 학부모(김희정, 2008; 中島, 2013; 김명희, 2017:141), 또는 교원(中島, 2013; 오자와 유사쿠, 1999:279)으로 구분할 수 있다. 이때, 재일조선인단체나 학부모를 조선학교 교육의 주체로 상정하는 데 있어 그 주체성의 실현을 '교원'이라는 매개를 전제하고 있다는 점을 주목한다면 오자와 유사쿠(1999)나 中島(2013)의 지적처럼 조선학교 교육이라는 민족교육을 지속시키는 실질적인 주체이자 그 핵심으로서 교원이 존재함을 알 수 있다.

일반적으로 학교·교육체계 내에서 교육의 주체로서 교원이 강조될 때 언급되는 개념이 '교원전문성'이다(OECD, 2009; 장인영, 2013; 서경혜, 2015; 박영숙 외, 2015). 사회의 변화를 궁구해 나가는 교육의 주체로서 교원이 존재(오육환, 2005)한다고 할 때, 개혁의 동력으로 작용하는 것이 교원의 전문성이기 때문이다(Hargreaves, 2009). 한국을 비롯한 여러 국가의 교원 관련 정책문서의 머리글에 사회·변화에 발맞추기 위해 교원의 전문성 향상이 요구된다는 내용이 등장하는 것은 교육의 주체로서 교원전문성이 갖는 위치를 말해주는 것이라 할 수 있다(싱가포르 교육부, 2009; 교육부, 2016).

한편, 조선학교의 경우 그 교육에 있어 교원의 주체성이 연구된 사례는 드물고, 교원전문성을 통해 탐구된 바는 더욱 드물다. 조선학교라는 존재가 남·북·일의 경계선 위에서 가장 민감하게 변화의 요구를 받아들이고 있음에도 불구하고 이를 교육의 장에서 실천하는 교원들의 교원전문성에 대한 탐구는 미미한 수준에 있다. 총련 보고대회나 교육연구대회 자료, 혹은 교원강습회 자료에 기반하여 사회 변화에 따라 교원들에 대한 기대가 어떻게 변화했는지를 보여주는 연구들(오자와, 1999; 김덕룡, 2009; 中島, 2013; 吳永鎬, 2015)이 존재하기는 하나 이 연구들은 실제 교원들의 목소리를 담고 있기보다는 보고문 내 이상적으로 설정된 모습을 소개하는 데 그치고 있다.

이에 본 연구는 남·북·일의 경계선 위에서 있는 재일조선학교 교육의 주체로서 교원들을 상정하고, 교육적 실천의 기저가 되는 '교원전문성'을 이들이 어떻게 인식하는지를 교원들의 면담을 통해 탐구하고자 한다. 이와 같은 연구의 목적을 위해 이 연구는 재일 조선학교 교원들이 인식하는 '교원전문성'은 무엇이고, 이를 어떻게 향상시키는 지를 알아보려고 했다.

## 2. 연구 방법 및 과정

재일 조선학교의 경우 정치·사회적인 이유로 인해 그간의 연구가 많이 축적된 분야라고 할 수 없다. 더군다나 재일 조선학교 교원들을 직접적으로 다룬 선행연구는 소수에 국한된다. 재일 조선학교 교원들의 '교원전문성'을 탐구하는 본 연구는 이에 가장 전문가라고 할 수 있는 조선학교 교원들을 연구참여자로 설정하고 심층 면담을 통해 연구·문제를 풀어가려 했다. 면담을 통해 드러난 각 교원의 인식을 이해하기 위해 교원들이 재직하고 있는 학교를 둘러보거나 교원들의 수업 혹은 수업 외 학생을 지도하는 모습 등을 관찰했으며, 연구주제와 관련된 교육·장면은 수시로 현장·노트나 사진

으로 기록하였다.

이 연구의 연구참여자는 제일 조선학교의 교원 경력이 있는 16명의 교원이다. 대부분은 현직 교원이지만 정식 교원이 아닌 강사 신분인 교원도 존재하고 현재는 퇴직한 교원도 있다. 교원 경력은 짧게는 2개월에서 길게는 30여 년까지 다양하다. A학교의 경우 교원 경력 10년 내외의 교원이 주요 면담자로 참여했으며, B학교의 경우 교원 경력 20년 내외의 교원이 주요 면담자로 참여했다. 주요 연구 현장으로는 A시에 위치한 A조선초중고급학교와 B시에 위치한 B조선중고급학교 2개교로 이외에도 다양한 조선학교의 상황을 이해하기 위해 4개의 조선학교를 방문하였다. 연구참여자와 주요 연구현장을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자의 교원경력 및 배경

학교	참여자	교직경력	출신학부	담당업무
A조선 초중고급	조정경	10년	정치경제학부	초급부 교무주임, 학교 사회분과장
	박수학	20년	리학부	고급부 수학담당, 학교 관리자
	신국어	30년(?)	(불명)	고급부 국어담당, 교육부장
	최정경	12년	정치경제학부	초급부 고학년 담당, 국어분과 성원
	윤영어	11년	외국어학부	중고급부 영·일어 담당, 학교 외국어분과장
	정영어	8년	외국어학부	초급부 저학년 담당, 국어분과 성원
	리수학	9년	리수학부	근무당시 수학담당, 2008년 퇴직
	김국어	8년	문화역사학부	중급부 담임, 학교 국어분과장
B조선 중고급	정음악	2개월	교육학부 음악과	초급부 저학년 담임, 국어분과 성원
	박력사	21년	문화역사학부	중급부 담임, 학교 사회분과장
	엄영어	18년	외국어학부	초중고급부 영어담당, 영어분과 성원
	박화학	20년	리학부 화학과	중고급부 과학담당, 학교 리수분과장
Y조선초급	고물리	12년	리수학부	중고급부 물리·수학담당, 리수분과 성원
	고산수	5년	교육학부	초급부 고학년 담임, 2017년 퇴직
T조선중고급	신수학	45년	리학부	학교관리자, 교직동 위원
C조선초중급	김물리	25년	리학부	학교관리자, 교양분과 교직동 위원

주1. 학교표기는 퇴직교원의 경우 직전 근무지를 표기함

주2. 참여자의 이름은 각 교원의 성(姓)과 교원양성과정 당시 전공을 조합하여 표기하였음. 교원전문성을 다루는 본 연구에서 전공은 각 참여자가 받은 교육적 배경을 나타내는 동시에 현재 담당하는 업무와 비교해 볼 수 있는 요소가 될 수 있기에 이와 같이 표기함.

주3. (?)로 표기한 경우는 연구참여자가 직접 밝히지 않고 동료 교원에게 전해 들은 것임.

주요 연구 방법으로는 문헌 연구와 면담을 중심으로 한 현장 연구를 실시하였다. 연구를 위해 수집한 자료는 교원들과의 면담자료, 학교를 방문하면서 작성한 현장 노트, 사진, 학교 관계자로부터 얻은 자료 등이 있다. 한국의 법적 관례상 조선학교 교원들은 국적과 관계없이 북한 주민으로 간주하기 때문에 조선학교 방문 전 통일부에 사전신고를 하거나, 면담 일정이 확정되지 않았을 때는 방

문 후 사후신고를 했다. 연구자가 방문을 희망했던 조선학교는 한국의 조선학교 지원단체와 조선학교 역사연구자의 소개를 받아 방문했고 이후 면담에 참여할 교원을 섭외했다. 한국인으로서 조선학교 혹은 재일조선인 커뮤니티를 다룬 여러 연구가 지적하듯이(김명희, 2017; 송기찬, 2018), 한국인인 연구자가 조선학교 혹은 재일조선인 커뮤니티에 접근하는 것은 신뢰를 얻는 문제에서부터 시작한다. 사전 방문 전에 연구자와 연구에 대한 자세한 소개를 작성하여 학교 측에 보냈고, 허가가 난 이후 방문했다. 이러한 과정에서 면담에 먼저 참여한 교원이 다른 교원을 소개해주거나 추천하여 면담이 이루어지기도 했다.

이렇게 수집된 자료는 연구주제별로 분류하여 코딩했다. 면담자료의 경우 녹음자료를 전사하고 면담 당시 기록한 노트를 참고하여 면담에서 연구주제와 관련한 부분이나, 연구주제는 아니지만 중요하다고 생각하는 부분들을 짙은 색으로 처리하여 코딩할 자료들을 선별해 두었다. 이후 전사본과 녹음본을 반복하여 읽으면서 선별해 놓은 전사 자료의 표기가 타당한지 살펴보았다. 이 과정에서 관련이 적다고 생각하는 부분은 제외했고 비언어적인 표현임에도 연구주제와 관련된다고 생각하는 부분은 각주로 추가하였다. 전사본의 내용과 연결되는 사진 자료, 현장에서 얻은 자료들 역시 각주로 기록해두었다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교원전문성

일반적으로 학교 교육 체계 내에서 교육의 주체로서 교원이 강조될 때 언급되는 개념이 '교원(교사) 전문성'이다(OECD, 2009; 장인영, 2013; 서경혜, 2015; 박영숙 외, 2015). 이는 사회의 변화를 궁구해 나가는 주체로서 교원이 존재(오욱환, 2005)하는 동시에 사회개혁의 동력으로 작용하는 것이 교원의 전문성이기 때문이다(Hargreaves, 2009). 따라서 급변하는 사회 속에서 필요한 역량을 키워내야 하는 교육에 대한 요구는 교원의 전문성 향상의 문제와 직접 맞닿아 있다(OECD, 2019). 한국을 비롯한 여러 국가의 교원 관련 정책문서의 머리글에 사회 변화에 발맞추기 위해 교원의 전문성 향상이 요구된다는 내용이 어김없이 등장하는 것은 교육의 주체로서 교원전문성이 갖는 위치를 말해주는 것이라 할 수 있다(InTASC, 1992; 싱가포르 교육부, 2009; 교육부, 2016).

그러나 국가마다 시대마다 요청하는 역량이 달라지기에 교원전문성에 대한 구체적인 내용 역시 일정하지 않다. 이 때문에 OECD(2019)는 교원전문성(teacher professionalism)의 의미와 그 성격, 관행의 정도는 국가마다 크게 다르다고 지적하고 있다. 교원전문성에 대한 다양한 관점은 문화적, 역사적 차이나 국가 및 지역 정책의 우선순위에 따라서도 다르게 나타난다는 것이다. 따라서 재일

조선학교 교원들의 ‘교원전문성’을 논의하는 본 연구에서 제일 조선학교 교원들의 ‘교원전문성’을 정확히 파악하기 위해서는 일단 보편적으로 언급되는 ‘교원전문성’이 무엇이고 이러한 요소들은 어떻게 유형화 될 수 있는지를 살펴볼 필요가 있다.

서경혜(2015)는 교사 전문성에 대한 전통적 접근을 세 가지 유형으로 정리했는데, 이는 곧 교사 전문성에 대한 지식 중심관, 기술 중심관, 태도 중심관이다. 지식 중심의 교사 전문성은 교직의 학문적 지식을 갖춘 교사를 전제하고 있으며, 교직의 기반이 되는 학문적 지식을 습득, 적용함으로써 교원의 전문성이 형성, 발전한다는 것이다. 다만 이때의 학문적 지식은 단순히 교사가 알고 있는 것이 아니라 교사의 실천 기저에 깔린 실천적 지식으로 변환될 때 비로소 교사 전문성의 핵심이 되는 ‘지식’이 된다고 하며 손(Schon, 1983)을 소개하고 있다. 한편 기술중심의 교사전문성에 대한 관점은 얼마나 잘 가르치느냐에 대한 교수 기술(teaching skills)에 중점을 둔 것으로 높은 학업성취를 이끌어내는 결과 중심적 관점에 기반하고 있다고 정리한다. 태도 중심의 교사전문성은 학생들을 가르치는 일에 임하는 마음가짐이나 자세와 같은 태도가 기본이 되어야 한다는 입장이다. 그리고 이러한 교사전문성에 대한 관점은 각 국가의 교사평가나 교사직무 기준에서 통합적으로 적용되고 있다.

하그리브스(2015)는 교육개혁과 사회 변화의 방법을 논하면서 교육 문제를 해결해 갈 새로운 학교 교육이 필요함을 주장하고 있다. 교사 전문성은 학교 교육의 변혁을 성립시키는 중요한 요소 중 하나로 이때 교사 전문성의 세 가지 원칙에 대해 질 높은 교사, 적극적이고 강력한 교원단체, 활발한 학습공동체를 제시하고 있다.

OECD(2019)는 전통적인 교원전문성(teacher professionalism)에 대한 이론적 근거에 기초하여 세 가지 주요한 영역을 제시하고 있다. 이는 지식적 기반(knowledge base), 자율성(autonomy), 그리고 동료 네트워크(peer network)이다. 지식적 기반에서 교사 전문성은 전문적 지식기반(professional knowledge base)이 갖추어져 있는지를 중요시한다. 교원의 전문적 지식기반은 일정 수준 이상의 교육 경험과 함께 교과목(subject matter), 교수학습방법(pedagogy), 학급 관리(classroom management) 등에 전문화된 지식을 요구한다. 자율성과 관련하여 언급되는 자율적 의사결정권(autonomous decision-making)은 교육과정의 선택이나 교수계획, 수업목표에 대한 결정권으로 규정된다. 특히 학교 수준의 의사결정에서 교원의 자율성은 자신의 교육과정내용, 교수방법적 실시와 평가 방법에 관한 결정권을 의미한다. 동료 네트워크는 외부적으로 부여되는 책임감과는 별도로 내부적으로 책임 의식을 형성시키는데, 이는 학교 수준에서는 학교 내 학습공동체에 참가하거나, 동료평가, 멘토링 등에 참여함으로써 실천된다.

한편, 츠지노와 사카키바라(辻野, 榊原, 2016)는 2000년대 이후 일본 내에서 논의된 교원전문성에 대해 정리하였다. 이들은 교원의 전문성을 교직의 전문성과 구분하면서 교원의 전문성을 교사가 학생에 대해 교육행위를 하는 경우 필요한 지식과 기술로 정의하며, 2000년대 이후 나타나는 교원 전문성의 주된 경향은 교과·교육 실천이 강조되고 있다고 정리하고 있다. 교원전문성과 관련하여 교

원의 자율성이나 지역사회와의 연계를 강조하는 연구도 등장하고 있으나 여전히 주된 교원전문성은 교원의 교과전문지식과 그 실천에 주된 초점을 가지고 있음을 설명하고 있다.

이 외에 특정 교과 혹은 특정 학습자를 대상으로 한 연구에서 정의하는 교원전문성은 주로 전공 교과에 대한 지식, 교수-학습방법에 대한 기술 혹은 수업 실기 능력, 교직 적성과 인성 등이 언급되고 있으며, 특히 전공 교과에 대한 지식과 수업 실기 능력에 대한 강조가 두드러진다(김이경, 한유경, 2002; 김대훈, 2014; 안슬기, 2016; 박영숙 외, 2018).

이를 종합해 보면 교원전문성은 학자와 관점마다 달리 정의될 수 있으나 기본적으로 교사가 교육 활동을 수행할 때 필요한 능력을 가리키고 있음을 확인할 수 있다. 이때 공통으로 언급되는 요소로는 교과 내용과 관련된 지식, 교수 방법과 관련된 지식, 교수실천과 관련된 기술, 교사로서의 가치관 등이 있음을 정리할 수 있다.

## 2. 재일조선인 커뮤니티와 조선학교 교원

재일 조선학교는 식민지 지배로 생긴 인간 형성의 모순을 교육의 방법을 통해 개선하고 해결하고자 재일조선인들이 자발적으로 세운 교육기관이다(吳永鎬, 2019). 조선학교의 전신인 국어강습소가 세워질 당시, 한반도는 광복을 맞았지만, 일본은 패전 직후의 상황이었기에 패전국의 하층민으로 살아가는 재일조선인들의 삶은 더욱더 어려운 상황에 있었다(정영환, 2019). 그럼에도 조선인 아이들의 '비(非)조선인화'를 극복해야 할 필요성이 커뮤니티 내에서 강력히 제기되면서 재일조선인들은 국가의 도움 없이 스스로 '돈 있는 자는 돈으로, 힘 있는 자는 힘으로, 지혜 있는 자는 지혜로' 각자의 역량을 모아 학교를 만들어갔다(김덕룡, 2009).

초기 재일조선학교를 만들었던 재일조선인 커뮤니티는 현재 조선학교를 구심점으로 하여 재순환되고 있다(中島, 2013). 운동회나 학예회와 같은 학교행사는 비단 학교에 아이들을 보내는 학부모뿐 아니라 조선학교와 연결된 지역 재일조선인 커뮤니티 일원 모두가 참가하는 행사로서 기능한다(中島, 2013; 曹慶鎬, 2012). 이러한 이유로 조선학교는 단순한 교육기관의 의미를 넘어 일본 사회에서 소수자로 살아가는 재일조선인들의 정체성이 '안전하게' 형성될 수 있는 환경이자 재일조선인 사회를 연결하는 결절점인 것이다(오자와 유사쿠, 1999; 정병호, 2003; 김덕룡, 2009; 中島, 2013; 정진성, 2017; 송기찬, 2018).

이처럼 지역 재일조선인 커뮤니티와 조선학교의 관계는 지역 내 조선학교의 존속이 해당 지역의 조선인 커뮤니티의 존속과 맞물려있다는 것을 보여주는 것이기도 하다(中島·吳, 2018). 이러한 이유로 조선학교 학생 중 일부는 '우리 학교를 지키기 위해' 스스로가 교원이 되는 길을 선택한다(曹慶鎬, 2012).

초기 조선대학교<sup>3)</sup>에 의한 교원양성체계가 확립되지 않은 시기에 조선학교 교원들은 주로 일본대

학을 졸업한 고학력 재일조선인 중에서 채용하거나 양성소 등에서 단기간 양성하였다(吳永鎬, 2015). 그러나 이런 경우 교원들 가운데 조선어를 모르는 채로 교단에 서거나 충분한 전문성이 담보되지 않은 채로 교단에 서게 되는 경우가 발생할 수 있다. 이들의 교원전문성을 끌어올려 조선학교 교육의 질을 확보하기 위해 마련된 것이 교원연구모임과 교원강습회이다. 1947년 시작된 교원강습회와 1957년 시작된 교육연구모임은 2019년 현재까지도 교원들의 자질 향상이라는 목표 아래 계속되고 있다. 한편, 오늘날 조선학교 교원들은 주로 조선대학교의 교원양성과정을 거친 이들이다. 일본 대학을 졸업한 사람이 교원이 되는 경우가 있기는 하나 조선대학교 출신 교원에 비해 그 사례는 그리 많지 않다. 물론 조선학교는 일본의 교육법상 각종학교에 속하기 때문에 학교 교원이 되기 위해 별도의 교원 자격이 필요한 것은 아니다. 독자적인 교원양성체제를 갖추어 각 학교급과 과목에 맞는 교원을 길러내는 것은 일본 내 존재하는 다른 외국인 학교와 비교했을 때 조선학교 만이 가지고 있는 독특한 시스템이라고 할 수 있다(中島, 2013).

한편, 개인 차원에서 교원이 된다는 것을 생각해보면 이는 상당히 큰 기회비용을 부담하는 일이다. 조선학교 교원과 관련한 연구들이 밝히고 있는 바와 같이, 조선학교 교원의 근무 조건이나 급여 사정은 매우 열악한 편이다(板垣 外, 2009; 송기찬, 2018). 때문에 자녀가 조선학교 교원이 된다고 했을 때, 부모의 입장에서 선뜻 그 결정을 지지하기가 어렵다(中島, 2013). 설령 교원으로 진로를 정했다 하더라도 결혼이나 출산을 하게 되면 계속 교원으로 남아있기는 어려워진다. 이 때문에 학교에 남아있는 교원들은 조선대학을 갓 졸업한 젊은 교원과 베테랑 교원으로 양분되어 있다(송기찬, 2018). 그렇기에 어려운 조건 속에서도 재일조선인 커뮤니티를 위해 교원으로 남아있는 이들은 조선학교 집단주의적 윤리의 숭고한 모범(송기찬, 2018)이자 조선학교의 재순환의 연결고리(中島, 2013)로 정의되고 있다.

### III. 재일 조선학교 교원의 '교원전문성'에 대한 인식

#### 1. 재일 조선학교 교원이 인식한 '교원전문성'

교원전문성(teacher professionalism)의 의미와 이에 대한 관점은 문화적, 역사적 차이 혹은 국가나 지역 정책의 우선순위에 따라서 다르게 나타난다(OECD, 2019). 따라서 재일조선인들이 운영하는 조선학교의 '교원전문성' 역시 그들을 둘러싼 사회의 층위를 고려하면서 재개념화해야 할 필요가

3) 도쿄도 코다이라시에 위치한 조선대학교는 1956년 개교한 이래 현재까지 조선학교 체계 내 유일한 고등교육기관이다. 조선대학교 초기 설립목표는 재일조선인을 대표하는 조직의 간부와 조선학교 교원을 양성하는데 있었다(송기찬, 2018). 대다수의 조선학교 교원이 조선대학교 출신이라는 점에서 조선대학교는 민족교육 체계가 재순환 될 수 있도록 하는 의미를 지닌다(中島, 2013; 曹慶鎬, 2012).



있다. 이러한 맥락에서 본 연구가 언급하는 '교원전문성'은 한국인인 연구자와 조선학교 교원인 연구참여자가 경험한 사회의 층위 사이에서 해석된(inter-viewed) 것임을 밝혀둔다. 조선학교 교원들에게 교원들의 실천 기저에 존재하는 '교원전문성'이 무엇인지를 교원들이 인식하는 사회, 곧 조선학교라는 사회, 일본 사회, 재일조선인 커뮤니티라는 사회의 층위에 따라 살펴보았다.

### 1) 조선학교라는 사회 속 교과 교수자로서의 '교원'

가장 먼저 재일 조선학교 교원을 연구참여자로 섭외하여 면담을 시작한 곳은 A학교였다. A학교 교원들 대부분은 교원 경력이 10년 전후인 비교적 젊은 교원들이었다. 젊은 세대 교원들이 인식하는 '교원전문성'에 대한 궁금함을 가지고 면담을 시작했을 때, A학교 교원들은 의외의 '교원전문성'에 대해 이야기했다.

저는 교원으로 될 준비를 하나도 못 한 채 여기 왔어요. 그러니까 수업을 가르치는 방법도, 하나도 안 배우고 있고, 제일 처음은 중급부 들어가고 2년 했는데, 뭐 수업 정말 오고 며칠, 정말 일주일 후에 수업 시작됩니다. 해서, 그런데 수업하는 방법을 몰라요. 대략 그 학생 시기 선생님이 하던 수업밖에 모르니까 그런 식으로밖에 모르고, 나 알고 있는 지식도 적고, 공부해야 하고, 그런 식으로 했습니다.

(2019. 6. 3. 조정경 면담)

조정경은 면담을 통해 처음 교원이 되었던 시기에 교수 방법 지식은 물론 교수 내용 지식이 부족했다고 이야기했다. 그리고 보니 A학교 교원들을 면담하면서 교원들의 전공과 현재 담당하는 학년이 맞지 않는 경우가 적지 않다는 것을 알 수 있었다. 이는 조선학교가 일본의 교육법상 각종학교라는 법적 지위 내에 존재하기 때문에 교원의 자격에 대해 용인되는 부분이 있다는 점, A 학교의 경우 초·중·고급학교가 함께 있는 학교의 특성이 있다는 점으로도 이해할 수 있었다. 중등 외국어 과목 교원양성을 목적으로 하는 외국어학부 출신 정영어도 조정경과 마찬가지로였다. 중고급부 학생들을 대상으로 하는 영어교육을 전공한 정영어는 A학교에 부임했을 때 저학년을 맡게 되었다. 그로 인해 정영어는 교수 내용 지식과 교수 방법 측면에서 시행착오를 겪어야 했다. 예비 교원과 실제 현장 교원으로서 경험하는 것 사이의 어긋남은 조선학교 교원들에게 '교원전문성'이 교과 교수자로서 갖추어야 할 교수 내용 지식이나 교수 방법을 가장 먼저 떠올리게 하는 맥락을 제공하고 있었다.

인원수가 많은 데서도 유리한 점이 있고, 불편한 점이 있고, 인원수 적어도 유리한 점이 있고, 불편한 점이 있고, 그건 아신다고 생각하지만, 수업에서도 행사에서도 그러한 점에서 많이 다르다고... …(중략)… 1대 1일 수업의 교수법 같은 건 없지 않습니까.

(2019. 6. 5. 정음약 면담)

정음악이 근무하는 A학교는 전체 조선학교 내에서도 소규모 학교에 속했다. 학생이 한 명도 없는 학년도 있었고, 한 학년 전체가 한 명인 반도 있었다. 이러한 이유로 A학교 내 교원들은 학급 인원수에 따라 다른 교수 방법을 적용하기도 했고, ‘각종학교’라는 법적 지위를 적극적으로 이용하여 합동 학급이나 복식수업을 실시하기도 했다. 다양한 교실 환경, 학생 수는 교원들이 구사해야 하는 교수 전략과 교수 방법을 다채롭게 준비해야 할 필요성을 자극하는 교원전문성의 또 다른 측면이었다.

교수법이라는 영역에서 일본학교가 도입하는 변화는 조선학교 교원들이 교원으로서 갖추어야 할 전문성에 새로운 과제를 부여받고 있었다. 최근 일본학교의 전자교과서 도입<sup>4)</sup>에 발맞추어 조선학교 내부에도 ICT를 활용한 교수 방법이 적극적으로 추진되고 있던 것이 대표적인 예이다. ‘악티브 러닝(アクティブラーニング, active learning)’, ‘인스트럭셔널 디자인(インストラクショナルデザイン, instructional design)<sup>5)</sup>’, ‘유니버사루 디자인(ユニバーサルデザイン, Universal Design for Learning)’ 등<sup>6)</sup> 교원들은 일본학교에서 언급되고 있는 교수 방법을 조선학교 교육 현장에 적용하려고 노력하고 있었다.

## 2) 일본 사회 속의 ‘조선인’

### (1) 교원으로서 ‘끝까지 조선사람답게’ 살아가는 것

교원들과의 면담에서 ‘교원전문성’에 대해 이야기를 나누었을 때, 교원들은 위에서 언급된 교수 방법이나 교수 내용 지식에 대한 것으로 이야기를 시작했다. 그러나 면담이 진행됨에 따라 교원들은 일본 사회 속에서 맡아야 하는 역할에 대해 그 전문성을 설명하고 있었다. A학교의 최정경은 면담에서 교수 내용 지식과 수업 방법의 관점으로 교원전문성에 접근하려는 연구자에게 다음과 같이 이야기했다.

우리는 그저 지식만이 아니라 민족성을 안겨줘야 하니까, 역시 거기가 다른 학교와 다른 점이라 할 수 있죠. 자기 나라 아닌 자리에서 살면서 민족성을 안겨주는 것이 민족교육이고, 지식만을 안겨준다면 어느 학원이나 다니면 되고.

(2019. 6. 3. 최정경 면담)

‘지식만 안겨준다면 어느 학원이나 다니면 된다’고 말하면서 조선학교 교육이 가지고 있는 교육의

4) 김정선, (2018. 2. 24.) 연합뉴스「日, 태블릿 사용 ‘디지털 교과서’2020년 도입」

<https://www.yna.co.kr/view/AKR20180224031500073> (2019. 11. 26. 인출)

5) 한현주, (2018. 8. 30.) “교수자가 아닌 학생 중심의 교수설계를 / 초급부 교원강습” 『조선신보』,

<http://chosonsinbo.com/2018/08/hj1808305/> (2019. 10. 22. 인출)

6) 위에서 언급된 교수 방법은 조선학교에서 사용하는 용어를 최대한 살리는 의미에서 용어를 그대로 인용했다.

본질이 '민족성을 안겨주는 것'임을 확실하게 이야기했다. B학교 교원인 박력사 역시 조선학교 교원이 지니는 보편성과 특수성을 구분하며, 조선학교 교원이기 때문에 '조선인으로서 모범'이 될 수 있는 모습을 보이는 것이 중요하다고 이야기했다.

재일조선인으로서 일본에 살면서도 조선사람으로의 긍지와 자부심을 가지고 조선사람으로서의 정체성, 아이덴티티를 가지고 뚝뚝이 살아간다, 끝까지 조선사람답게 살아나간다, 일본에 살면서 조선사람으로서 일본에서 조선사람으로서 살아나간다, 라는 것이 어떤 뜻인지, 이것을 보여줄 수 있는. 그것이 역시 우리 학교 선생님들의 특징적인 부분이라고 생각합니다. 반대로 그러한 사람 밖에 우리 학교에서 교원을 안 합니다. 하자고 안 합니다.

(2019. 6. 18. 박력사 면담)

박력사는 조선학교 교원을 하고자 하는 사람들의 기본적인 소양으로서 '일본에서 조선사람으로서 살아나간다'라는 점을 강조했다. 리과(理科)를 담당하는 박화학 역시 조선학교 교원들에게 필요한 전문성으로서 '조선사람으로서 어떻게 살겠는가'에 대한 '인생관'을 깊이 생각할 수 있도록 하는 것이라고 이야기했다. 조선학교 교원의 교원전문성의 기저에 있는 이러한 '조선인으로 살아나가기'는 교원들 스스로 나고 자란 환경인 '일본사회'를 인식하는 데서 비롯하고 있었다.

그래도 우리는 역시 조선 학생들이 일본 사람으로 키우지 말아야 된다는 것이 아마 교원들은 무엇보다도 큰 목표. 학생들이 어떤 기대에 나갔다 하더라도, 영어를 쓰는 사람이 되었다 하더라도, 일본기업에서 일하는 사람이 되었다 하더라도, 역시 당연하게 조선사람으로 키워서 일본 사람이 아니라 조선사람이 되어야 한다는 것이 무엇보다도 큰 목표이기 때문에…….

(2019. 6. 4. 정영어 면담)

정영어에 따르면 '조선사람으로서 살아나간다'라는 의미는 다른 의미에서 '일본 사람이 되지 않는다'라는 것을 의미하는 것이기도 했다. 사용하는 언어가 일본어든, 영어든지 간에 '당연하게 조선사람으로 키우는' 것이 조선학교 교원으로서 지녀야 하는 '큰 목표'로 설정된 것이다. 이러한 인식은 교원에서 퇴직한 후에도 이어지고 있었다. '조선사람으로서 끝까지 살아나간다'는 조선학교 교원들의 전문성은 퇴직 교원인 고산수에게도 영향을 주고 있었다. 고산수는 현재 자신이 '교원 사업'을 하는 것은 아니지만 자신이 '가르친 애들'의 '믿음'에 어긋나지 않도록 조선인으로 살아야 한다는 책임 의식을 가지고 있었다.

7) 조선학교에서는 과학을 리과(理科)라고 불렀다. 이 연구에서는 조선학교에서 사용하는 용어를 최대한 살리는 의미에서 '리과'라는 말을 그대로 사용하였다.

## (2) 일본과 조선, 북과 남의 사이에서 ‘바란스<sup>8)</sup>’를 갖추는 것

조선학교 교원들이 인식하는 교원전문성의 대전제가 ‘조선인’에 기초하고 있기는 하지만 이때 전제된 ‘조선인’에 대한 개념은 교원마다 달랐다. 조선인이라는 말속의 ‘조선’이 ‘조선민주주의인민공화국’의 국민으로서 ‘조선’인지, 재일조선인들을 지칭하는 ‘조선’인지, 교원들의 말속에서 그 전제는 유동적이었다. 한 교원의 발언 속이라 하더라도 ‘조선인’은 조선민주주의인민공화국의 국민이었다가 일본 내 거주하는 소수집단인 재일조선인었다가, 한반도 출신자 모두를 묶는 민족이 되기도 했다. ‘조선인’에 대한 이러한 의미의 복잡성은 앞에서 논의된 교원전문성의 대전제인 ‘조선인으로 살아가는’ 것이 무엇을 의미하는 것인지 그 구체적인 실천에 대한 정의를 어렵게 만들었다.

고물리는 조선학교 교원의 ‘교원전문성’의 대전제로서 ‘조선인의 녀’을 심어주는 일을 언급하며, ‘학교이기 때문에’ 일본학교가 하는 학과 능력의 배양도 갖추는 이 둘 사이의 ‘바란스’를 이야기했다.

그러나 역시 학교이고, 다른 일본학교보다 수준이 낮다고 생각하면 안 들어오기 때문에 역시 전공성도 높아야 하고, 우리 학교에 오면 자기의 루트랑 녀도 심어지고 (학과) 능력도 갖출 수 있다, 라고 안 되어서는 뭐 이제 우리 학교 존재 못 할 것이기 때문에. 그 우리 한쪽을 바란스(バランス, 균형) 좋게 갖춰야 한다고 생각합니다.

(2019. 6. 20. 고물리 면담)

고물리의 ‘바란스’에는 70년 넘는 조선학교의 역사 속 변화가 반영되어 있었다. 근 50년간 조선학교 교원으로 재직해온 신수학은 본인이 조선학교의 일원으로서 체감한 조선학교 교육의 변화를 귀국을 전제했던 교육에서 일본 정주를 위한 교육으로 바뀌었다고 하며, ‘우리 지도자에 대한 내용’이 줄고 ‘일본에 사는 데서 필요한 지식들을 더 많이 공부’하게 되었다고 했다. ‘시대가 바뀌어지고’ 난 후에 조선학교의 교육을 받고 자라 교원이 된 고산수는 조선학교 내에 존재하는 ‘조선’의 복잡함을 이야기했다.

일본에서 나서 자란 애들이니까 바란스 감각이라 할까, 자기는 조선사람이고 그러나 일본에서 살고 있다, 이게 또 공화국이 있고, 남조선이 있고 이러한 여러 확답은, 무엇이 가장 자기에게 중요한 건지 선택할 수 있는 능력이 필요하든지, 정말 여러 가지 생각을.. 지금 하는 중인데, 저도. 그렇게 생각했을 때 애들이 여러 바란스 감각이 중요한데, 그러면 그걸 가르치는 교원이라 했을 때, 더 여러, 부분에 다방면적으로 그 시야 돌릴 수 있어야 하고, 시선 돌릴 수 있어야 하고, 그러한 게 (교원들에게) 필요할 것 같다(고 생각해요).

(2019. 8. 20. 고산수 면담)

8) ‘바란스(バランス, balance)’는 균형을 의미하는 밸런스(balance)의 일본식 발음이다. 재일 조선학교 교원들의 표현을 그대로 사용하기 위해 ‘균형’ 혹은 ‘밸런스’로 표기하기보다 ‘바란스’라고 표기하기로 한다.

남·북·일의 경계선 위에 있는 재일조선인은 그 역사적 지위로 인해 '무엇이 가장 자기에게 중요한 건지 선택'해야만 한다. 재일조선인은 한반도 격동의 역사로 인해 호칭(정진성, 2012)에서부터 법적 지위(천관희, 2009; 이지영, 2018), 개인의 정체화 문제(김영, 2003; 이문용, 2004; 김희정, 2008; 김명희, 2017; 송기찬, 2018)에 이르기까지 단순하게 설명될 수 없는 존재이다. 따라서 '재일조선인 학생들을 조선인으로 키운다'는 말 자체는 명쾌하지만, 누가 '재일조선인 학생'이며, 무엇이 '조선인으로 키운다'는 것인지에 대해서는 정의 내리기가 쉽지 않다. 그나마 재일조선인의 복잡함을 정리할 수 있는 것은 개인 차원에서 재일조선인의 선택을 묻는 것이다. 귀국을 전제로 한 시대가 가고 정주를 지향하는 조선학교의 교육 속에서 '바란스 감각'은 학생들을 '재일'이라는 환경 속에서도 '조선인'으로 키워내야 하는 교원에게 요구되는 교원전문성 중의 하나로 인식되고 있었다.

### 3) 재일조선인 커뮤니티 사회 속의 '일꾼'

#### (1) 조선인으로서 '자각을 가지는 프로세스'를 제공하는 것

'조선인'에 대한 다양한 층위 사이에서 '바란스'를 갖출 수 있도록 하기 위해 교원들은 다양한 교수 방법을 고안한다. 박력사는 '일본에서 조선사람으로 살아나간다'는 전제에서 자신의 수업전략에 대해 다음과 같이 이야기를 해 주었다.

나는 수업에서는 이것이 옳다, 라는 것을 가르친다라는 부분도 중요하지만, 그것 이상으로 특히 일본에 살고있는 우리들은 여러 정보가 많이 있는 속에서 그러면 무엇이 옳고 틀렸던가, 북과 남, 일본, 역사 인식이나 차이가 있지 않습니까? 역사관에 차이가 있는데 '이것이 옳고 틀렸다' 라기보다는 왜 그런 역사 인식의 차이가 생겼는지 그 원인에 대해서 잘 이해를 하고 자기는 어떻게 배워나가야 하는가, 각도라 할까, 토대를 어떻게 심어주는가.

(2019. 6. 18. 박력사 면담)

박력사가 근무하는 B학교는 한국인들에게 유명한 관광지 주변에 위치한다. B학교 구성원은 우연히든 필연이든 한국인들과 교류할 기회를 자주 갖게 된다. 일본인들은 물론 한국인들과 역사에 관한 이야기를 나누면서 박력사는 각자의 입장에 따라 역사를 이해하는 관점의 차이가 존재함을 알게 되었다고 했다. 박력사의 교원 경험 속에서 마주한 외부인의 관점은 박력사에게만 일어나는 특별한 것이 아니라 '재일'이라는 상황 속에서 남·북·일을 모두 만나게 되는 조선인이라면 흔히 경험하는 것이라고 했다. 박력사는 이런 이유로 학생들이 '무엇이 옳고 틀렸다'라기보다 '왜 그런 역사인식의

9) '일꾼'은 한국어의 '일꾼'과 유사한 의미로 사용되기는 했으나, 재일조선인 커뮤니티에서 통용되는 조선학교 교원들의 표현을 그대로 살리기 위해 '일꾼'으로 표기한다.

차이가 생겼는지’ 스스로 생각할 수 있는 수업을 지향하게 되었다고 했다.

학생들은 발표 과정에 나는 조선사람으로서 어떤 미래를 그럴까, 어떤 인생을 걸어갈까, 우리에게 있어서 민족이란 무엇이고, 우리말이란 무엇이고 자기에게 있어서 가장 귀중한 것은 무엇인가, (를 생각하게 됩니다) …(중략)…자기 자신에 대해서 새 발견을 마지막에 해서 더 조선사람으로서, 민족의 한 성원으로서 자각을 가지는 그런 프로세스로, 과정으로 저는 생각하면서 그 과정안이라 할까, …(중략)…지금 일본학교와는 많이 다른, 뚜렷한 목적이 있는 교육으로 하고 싶다는 것이 제 생각입니다.

(2019. 6. 18. 엄영어 면담)

영국에 유학하면서 ‘너는 도대체 누구냐’라는 질문에 답해야 했던 엄영어는 조선학교 내 영어교육의 의미를 ‘자기 자신에 대해서 새 발견’이라고 설명하면서 자신이 누구인지를 계속해서 설명해야 하는 재일조선인으로서 ‘자각을 갖는 프로세스’를 수업목적으로 삼는다고 했다. 민족성을 직접 발현하기 어려운 리과수업의 경우에는 특별강좌를 마련하여 “조선인”답게 살아온 리계(理系) 분야의 동문을 통해 학생들이 조선인으로서의 긍지를 높일 수 있도록 한다’고 설명했다. 실제로 B학교는 주변 대학이나 연구소 등에서 교수나 연구원으로 있는 졸업자들을 초청하여 특별강연을 마련하기도 했다.

이러한 ‘자각을 가지는 프로세스’가 중요한 이유는 학생들의 선택지가 일본 사회라는 곳으로 항상 열려있기 때문이다. 이러한 부분이 뚜렷해지는 것은 학생들이 수험을 준비하는 과정에서이다. 고물리는 자신이 가르치는 과목을 조선사람으로서 활용할 수 있는 ‘무기’라고 표현하기도 했다. 그러나 이 ‘무기’가 일본 수험을 준비하기 위해 사용될 때 내면의 갈등을 경험하기도 한다고 했다. 학생들의 선택지가 일본 사회라는 곳으로 향하는 것에 교원들이 갈등을 겪는 이유는 학교로 다시 학생들이 돌아올 때려야 조선학교가 유지되고, 조선학교가 유지되어야 그 지역의 조선인 커뮤니티가 유지되기 때문이다.

역시 일본 사회이기 때문에 뭐 수험 같은 풍조는 역시 우리 학교도 받습니다. 학부형도 역시 수험시키고 싶다는, 마음을 아주 알 수 있지만, 그렇게 되어버리면 우리 학교 자체가 없어져 버리니까요. 그러니까 하나 물리과목이라도, 수학 과목이라도 그런 정체성 하나라도, 정체성이 없는 것 같다고 해도 역시 수험을 위해서 가르친다고는 못하기 때문에.

(2019. 6. 20. 고물리 면담)

이처럼 조선학교 교원들은 재일 조선학교 학생들에게 복잡한 조선인으로서의 존재를 자각하고 그 사이에서 ‘바란스’ 감각을 갖춘 조선인을 기르는 것을 목표로 하고 있었다. 이 과정에서 교원들은 수업을 통해 조선인으로서 ‘자각을 가지는 프로세스’를 제공하는 것을 조선학교의 교육을 수행하는데 필요한 능력으로 이야기하고 있었다. 그리고 이러한 프로세스를 거친 학생들이 ‘일본 사회의 풍

조'로서 존재하는 일본학교의 '수험'이 아닌 조선학교를 선택하여 조선학교로 돌아와 주기를 교원들은 바라고 있었다.

## (2) 하나는 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여

교원들을 면담하는 과정에서 조선학교 교원이라는 길은 상당한 기회비용을 요구한다는 것을 알 수 있었다. 이러한 기회비용으로 인해 교원양성기관인 조선대학교로의 진학하는 학생 수는 매년 줄어들고 있으며<sup>10)</sup>, 그로 인해 학교에 남아있는 교원들의 업무는 늘어나게 된다. 맡게 될 업무의 적합성을 따지기보다 사람이 필요한 곳에 우선 배치하는 현실로 인해 새로운 교원은 '경험이 없어도 해야 하는(2019. 6. 3. 조정경 면담)' 상황을 자주 마주하게 된다.

전체 학생 수가 50명 정도인 S초급을 방문했을 때도 비슷한 이야기를 들을 수 있었다<sup>11)</sup>. S초급 교장은 학교 운영에 대해 이야기를 나누면서 조선학교 내 학생 수가 줄어드는 현상과 교원 부족 문제를 설명했다. 그리고 너털웃음과 함께 '자력갱생(自力更生)'이라는 말을 했다. 그는 작은 학교를 운영하기에 교원들이 모자란 상황에 있지만 그래도 학교에 '남아있는 사람들이 곳곳이 학교를 지켜 나가야 한다'라면서 '자력갱생'의 의미를 해석했다. 소규모 학교일수록 한정된 교원들이 맡아야 하는 업무범위가 넓기 때문에 '제한성을 두지 않아야' 한다는 최정경의 이야기는 S초급 교원들에게도 적용되는 이야기였다. 중규모 학교에 속하는 B학교에서도 비슷한 이야기를 들을 수 있었다. B학교 교원들은 비단 B학교 만이 아니라 인근 주변 초급학교에서도 수업을 맡고 있었다. 박화학은 비록 다른 초급학교수업은 맡지 않았으나 B학교 내에서 중·고급부 관계없이 필요한 수업을 모두 담당하고 있었다. 본인의 전공에 비해 다소 많은 업무를 맡은 교원들에게 '재능이 많아 여러 가지를 맡으시는 것 같다'고 연구자가 너스레를 떨자, 교원들은 모두 '교원이 모자라서'라고 딱잘라 대답했다. 교원이 부족한 상황에서 '제한성을 만들지 않고' 교원의 역할을 해야 하는 것이 요구되고 있던 것이다.

교원들의 이러한 사정은 본인 스스로가 이미 16년 동안 조선학교를 경험하면서 직·간접적으로 보고 들은 것에 의해 어느 정도 파악을 하고 있다고 했다. 그럼에도 교원이 되어야겠다고 생각한 데는 박력사처럼 '내가 해야 한다'는 책임감이 그 이유이기도 했고, 엄영어처럼 조선인 커뮤니티에서 받은 '빛을 돌리'려는 것이기도 했으며, 고물리처럼 '우리 민족교육 현장을 지키다'는 이유로, 박화학처럼 '동포사회나 학교의 요구'를 따르는 것이 교원이 되기로 한 이유이기도 했다. 조선학교 교원들의 교육연구모임에서 교양분과 사업을 담당하고 있는 김물리는 교원들의 현실적인 처우와 함께 교원 사업을 하는 근간에 대해 다음과 같이 설명했다.

10) 2019. 6. 3. 조정경 면담

11) 2019. 6. 20. 현장노트, S초급

그런 환경 속에서 교원 해주는 사람 누가 있어요. 한국에서 남조선에서 데려올 수도 없고, 공화국(북한)에서도 못 데려오고, 일본 사람들 못 시키고, 우리 교원들이 정말 대단합니다. 우리 교원들 마음이, 우리 식으로 말하면 사상이 좋아요. 돈보다 귀한 것이 있소. 돈보다. 우리 민족을 지키자고 그런 뜨거운 사상이 있으니까. …(중략)… 직통으로 말하면 사상과 신념입니다. 그거 없으면 우연하지 않다. 음. 조선 민족적인 것이 좋아한다든지, 그 교육하면 음악이 좋아한다든지, 아이들이 좋아한다든지, 그 정도의 사상 같으면 벌써 녹아나고 있어요, 벌써. 그것은 정치적인. 깨끗한 사상과 신념이 있으니까 견뎌내는 거죠. 돈보다 귀한 것이 있다는. 또 그것을 학생들에게 가르쳐 주어요.

(2019. 8. 24. 김물리 면담)

‘사상’ 혹은 ‘교양수업’에 대한 용례가 한국과 다소 다를 수 있다는 점에 주의하면서 교원들이 이야기한 위 내용을 종합했을 때, 재일조선인이라는 개인이 조선학교의 교원으로 일하겠다고 진로를 결정하고 이를 유지해나가는 것 자체가 조선학교 교육이 지향하는 ‘사상’을 바탕으로 하고 있다는 것을 발견할 수 있었다. 조선학교라는 재일조선인 커뮤니티의 핵심 속에서 동포사회의 관심을 받고 자란 조선학교 학생들은 ‘동포사회에 보답’하기 위해 가장 적극적이고 직접적인 역할로서 ‘교원’을 선택하게 된다. 근무조건이 열악함에도 이를 ‘꿇듯이 이겨내는’ 것은 이러한 ‘사상’이 바탕이 된다고 이해할 수 있다. 이 ‘사상’이 구체적으로 무엇인지 풀어낸다면 이는 조선학교가 지향하는 집단주의 사상, 곧 ‘하나를 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여’에 맞닿아 있는 것으로 여겨진다. 다만 이때 ‘전체’가 무엇인지에 대해서는 또렷하게 정의하기가 어려운 것으로 생각된다. 조선학교 내에 존재하는 ‘조선’이 다양한 의미가 있듯, 집단주의 사상 안의 ‘전체’역시 중층적인 의미를 지닌다. 교원마다 다른 용례로 ‘전체’를 언급하긴 했으나 그 안에서 발견할 수 있었던 ‘전체’의 최대공약수는 ‘재일 동포사회’로 이해할 수 있었다.

## 2. 재일 조선학교의 ‘교원전문성’을 위한 실천

조선학교의 교육사를 다룬 연구를 살펴보면, 조선학교를 둘러싼 사회 변화와 이에 대한 동포사회의 교육적 요구가 조선학교 교원들의 ‘교원전문성’을 위한 실천을 통해 드러난 것을 알 수 있다(오자와 유사쿠, 1999; 김덕룡, 2009; 吳永鎬, 2015). 그러나 이러한 실천들은 대부분 공식적인 문서를 통해 체계화된 것으로 실제 교원들이 인식하는 것에 비해 단순화된 측면이 있다. 교원들이 이야기한 조선학교 교원에게 요구되는 ‘교원전문성’이 어떤 실천을 통해 성숙되고 향상되는지 면담을 통해 알아보고자 했다. 교원들의 ‘교원전문성’ 향상을 위한 실천은 문서나 보도를 통해 확인할 수 있었던 것보다 넓은 범위에 펼쳐져 있었고, 이를 정리하면 크게 재일 조선학교라는 체제 내에 존재하는 것과 체제 밖에 존재하는 것으로 이해할 수 있었다.



## 1) 조선학교 체제 내 실천

조선학교의 체제가 성립되는 1950~60년대에 집중하여 조선학교 교육사를 탐구한 吳永鎬(2015)는 연구에서 조선학교 교원들의 전문성 향상을 위해 교육연구모임<sup>12)</sup>과 교원강습회가 조직되었음을 설명한 바 있다. 1957년 북한의 교육비 원조와 1959년부터 북한으로 귀국이 실현됨에 따라 조선학교 내 학생 수는 급격히 증가했고, 이에 따라 교원 수급 부족이라는 문제가 생기게 된다. 부족한 교원을 단기간에 수급할 방법으로 여러 방안이 제시되었는데 그 중 대표적인 것이 첫째, 일본학교 출신의 지식이 있는 조선인을 교원으로 채용하는 것, 둘째, 단기 양성소를 통해 교원을 양성하는 것이었다. 그러나 이 두 가지 방법으로 교원을 충원하더라도 교단에 선 교원들의 전문성이 충분한 수준은 아니었다. 교원들의 조선어 사용이 서툰 것은 물론, 교수 방법이나 교과 내용 지식 측면에서 부족한 점이 존재했다. 이를 보완하기 위해 재교육의 방안으로 도입된 것이 교육연구모임(이하 교연)과 방학 기간에 열리는 교원강습회였다. 초기 교연에서 「달성해야 할 목표」로 제시된 것이 ①조선학교 교육의 실태가 어떤 것인지 조사, 분석, 총괄되어야 한다, ②교원들의 경험이 발표, 교류되어 향후 연구를 진행하는 토대를 닦는다, 였다. 과거 조선학교 교원들의 양성체계가 확립되어 있지 않던 시기 제시된 이 목표는 조선대학교를 통해 교원양성체계가 확립된 현재까지도 교연과 교원강습회를 통해 그 기능을 이어가고 있다. 이에 더해, 조선학교 교원들의 면담 결과 교연이나 교원강습회 외에도 교원들 간의 네트워크나 주변 교원들로 인한 감화가 교원들의 전문성 향상을 위한 실천의 하나로 인식되고 있음을 면담을 통해 알 수 있었다.

### (1) 조선학교 체제 내 공식적 실천: 교육연구모임을 중심으로

교원들에게 '교원전문성'을 위한 실천에 관해 물었을 때 가장 많이 언급되었던 것이 교육연구모임이었다. 이는 방학 기간에 열리는 교원강습회가 신입 교원들을 대상으로 하는 것에 비해 교연은 전체 교원을 대상으로 하고 있으며, 정기적으로 열리는 특성에 기인한 것으로 이해할 수 있었다.

2019년 현재 조선학교의 교연은 학교교연-학교교연-동일본/서일본 교연이라는 체계에서 운영하고 있다. 조선학교 방문을 통해 열람할 수 있었던 전국교연 자료는 2003년 1월 25~26일 개최된 「제17차 총련 각급 학교 교원들의 교육연구대회 자료집」과 2019년 1월 19일 개최된 「주체 107(2018)학년도 동일본지방 교육일군들의 교육연구모임」자료집이었다. 연구자가 확인할 수 있었던 모든 교연 자료는 모두 우리말로 작성되어 있었고, 몇몇 단어의 표기 방식이 다르기는 했으나 내용을 이해하기에 어려움은 없었다.

12) 教育研究大会, 우리말과 일본식 한자표기에 차이가 있음. 시대에 따라 명칭에 변화가 있으나 본고에서는 '교육연구모임' 혹은 약칭으로 '교연'이라고 표기함.

교연은 강의 중심의 연수라기보다 학회와 같이 심사를 통해 선발된 논문을 발표하는 형식으로 진행된다(中島, 2013). 오전에 한 해의 교육 방향을 제시하는 강의가 있기는 하지만 교원들은 분과 별로 진행되는 모임을 실질적인 교연으로 인식하고 있었다. 각 분과 모임은 학교급별, 교과별로 나뉘어 진행되나 분과 구성은 해마다 달라질 수 있다. 각 분과 모임은 동일본/서일본에서 수합되어 각 분과위원이나 조연자의 일정한 심사를 거쳐 선발된 논문들을 중심으로 발표된다.

전국(동일본/서일본)모임의 자료집을 참고했을 때, 이 때 발표되는 논문들은 주로 교원들의 교수 방법에 대한 내용을 다루고 있음을 알 수 있었다. 2003년 전국교연 중급부 영어분과에서 발표된 교원들의 논문 제목은 <표 2>과 같다. 이러한 경향은 2019년 1월에 열린 교연에서도 비슷하게 나타났다.

<표 2> 2003년 전국교연 중급부 영어분과 연구보고 제목

- 
1. 입문기학생들에 대한 발음지도를 잘하여 4가지 기능의 토대를 닦아 준 경험에 대하여
  2. 중2수업에서 문법지도를 연습으로부터 언어활동으로 전환시키기 위한 연구
  3. Let's Read교재를 더 흥미 있게 독해하기 위한 몇가지 방법에 대하여
  4. 연간지도계획에 따르는 고급부 3년간의 글짓기지도에 대하여
  5. 고급부 학생들이 익혀야 할 어휘에 대한 연구(논문상)
  6. 고급부 영어수업에서 reading 능력을 키워주기 위한 연구
- 

교원들은 전국교연에서 발표된 이러한 논문들을 조선학교 교육의 주요한 참고로서 인식했다.

학교에서는 (전국교연에서) 돌아오면은 다 그 논문을 침투해서, 이런 내용 들었던 선생님께서 이것은 우리 학교에서도 꼭 공유를 하는 것이 좋겠다, 하는 내용에 관해서는 전체 교원 모임에서 발표도 하고 논문도 소개해서 학습회를 합니다.

(2019. 6. 4. 정영어 면담)

전국교연에서 공유된 논문들은 각 학교에서 ‘침투해야’하는 대상이다. 과목과 관계없이 공유될 만한 논문이라고 생각되면 전국교연 후 학교의 ‘전체 교원 모임에서’ 공유된다. 지리적으로 고립된 A 학교의 경우 다른 조선학교와 교류가 제한되어 있다는 점에서 이러한 전국교연 논문의 공유는 중요하게 인식되고 있었다. 그러나 이렇게 발표된 논문들이 주로 구체적 수업 경험에 기반한 교수 방법에 치우쳐 있기 때문에 교육환경이 지역마다 다른 조선학교에서 바로 적용되는 것은 현실적으로 어렵다고 교원들은 이야기했다.

그러니까 일반성이 없는 논문이 대부분입니다. 그것은 대규모 학교에서는 할 수 있지만, 소규모 학교에서는 못하잖아요. 그러니까 공유는 할 수 있는데 그것을 실천으로 하자고 하면 100을 할 수 있느냐?

못합니다. 100에서 1, 2를 뽑아내고, 좋은 것만. 우리 학교는 이렇게 하자, 라고 밖에 할 수 없고.

(2019. 6. 3. 조정경 면담)

아무리 좋은 수업 경험이 공유되어 있다 하더라도 학교마다 가지고 있는 교육환경이 달라서 '우리 학교'에 대한 별도의 노력이 필요하다는 것이었다. 한편, 전국교연에 제출할 논문을 작성하는 것 역시 그리 단순한 작업이 아님을 교원들은 이야기해주었다.

그러니까 연구라 하는 것을 할 수 있는 그런 여유, 그런 교연이 있고, 전혀 그런 시간을 못 잡는 선생님들이 계시기 때문에, 그러나 학교 적으로, 전국적으로 총련의 우리 학교로서는 년에 한번 서일본, 동일본에서 연구 발표가 있는 것이니까 그것을 지향해서 하나 리포트라 할까, 논문이라고는 하는데, 논문이라 하는지, 감상 글이라 하는지, 교원 글이라 하는지, 그것은 내버려 두더라도, 하나 글을 쓰자, 라는 것은 강제로 있습니다. 다만 선생님들마다 그 심도라 할까, 그 연구라고 부를 수 있을 만한 것을 하고 있는 선생님도 계셔서, 그저 경험 글로서 이렇게 해봤다, 느꼈다, 시도로 그치는 것도 있지만, 솔직히 허용됩니다. 아무래도 그것이 첫째가는 것은 아니니까. 첫째는 학생들 키우는 거니까. 저는 부차적인, 좀 어떤 일이 있어도 해야 한다, 그런 인식은 없어서...(중략)

(2019. 6. 18. 엄영어 면담)

이러한 양상은 전국교연의 토대가 되는 학교 단위 교육연구모임(이하 학교교연)에서도 유사함을 알 수 있었다. A학교의 관리자로 오랫동안 근무한 신국어는 학교교연에 대한 선행연구의 설명을 언급하는 연구자에게 '자주하기는 어려운 게 사실'이라고 이야기했다. 신국어에 따르면 학교 차원의 교연은 학교 교원 전체가 참여하는 '학교교연'과 과목별로 구분되는 '분과 모임'으로 구분되어 있다고 한다. 그러나 그 횟수나 성격에 제한되지 않고 이 두 모임은 모두 '학교 모임' 혹은 '분과 모임'으로 통칭하고 있었다. 이렇게 구성된 학교교연은 크게 두 가지 기능을 지닌 것을 알 수 있었다.

신임 교원 지원하고, 올해는 논문을 쓰자. 논문상을 받자는 것이 올해 학교교연의 목표입니다

(2019. 6. 19. 박력사 면담)

첫째는, 박력사의 언급대로 전국교연에 제출할 논문을 준비하는 기능이다. 각 학교에서 제출하는 논문의 편수가 조선학교 내부의 '모범학교' 표창에 반영되기 때문에 학교 교원대비 논문 제출률은 중요한 성과로 인식된다. '논문을 쓰자'라는 점이 강조되는 것은, 오히려 모든 교원이 전국교연에 논문을 제출하는 것이 현실적으로 어렵다는 것을 반증하는 것처럼 느껴지기도 했다.

웬지 선생님들이 아굴다굴 공부도 하셨다고 생각을 합니다. 그 축적이 정말 지금이 있고, 저도 지금 8년째가 되어서 정영어 선생님이 1학년 맡아주셨으면 불안이 없다, 라는 말씀도 받을 수가 있고, 정말

첫 시기는 그런 것이 아니었습니다 (웃음) …(중략)…몇 해 동안 논문도 정말 국어분과였다는 것도 있지만 정말 어떻게 하면 학생들이 우리말을 외워서 쓸 수 있는가, 하는 거 연구해왔습니다.

(2019. 6. 4. 정영어 면담)

둘째는, 정영어의 언급대로 교원들에게 요구되는 기초적인 교원전문성, 곧 교수 내용 지식이나 교수 방법 등의 향상을 촉진해 주는 것이다. 조선학교 교원 내에는 교원양성과정에서 배운 교육내용과 실제 맡은 업무가 불일치하는 교원들이 적지 않았다. 이렇듯 전공에서 배우지 못한 교과를 맡게 되는 교원들에게 있어 학교교연을 통한 선배 교원들의 지도와 방조는 필수적이라고 할 수 있다. 다만, 이런 실천과정에 있어 정기적으로 모임을 하거나 꾸준히 연구를 진행하는 것은 현실적으로 어렵다는 것을 대다수의 교원은 이야기했다.

제가 교원 한 기간은 아... 분과 사업, 분과 활동이 활발히 벌어졌는가 하면 그렇지 못한 게 저의 솔직한 감상입니다. 선생님(연구자)께서 앞으로 들으실 선생님 시기는 아마 교연 활동이 활발히 벌어지고 여러 성과가 나오는 그러한 시기였을 것 같은데 저 같으면 저는 아닌데, 저의 동료 같으면 현 내에, ○○현 내에 분과 성원이 자기 혼자였을 것 같다, 그러한 것도 있고…(중략)

(2019. 8. 20. 고산수 면담)

Y초급에서 교원으로 재직한 후, 현재는 퇴직하여 일본회사에서 근무하는 고산수는 각 학교나 학구마다, 시기마다 사정이 다를 것이라는 전제 아래, 적어도 자신이 교원이던 기간에는 학교교연이나 학구교연을 경험해 본 적이 없다고 이야기했다.

전국교연 참가에 대한 부담, 논문의 현장 적용의 어려움, 학교교연을 갖는 데 있어 현실적인 제약을 들으면서 연구자는 과연 교육연구모임이 교원들의 교원전문성에 갖는 의미는 무엇인지 다시 물을 수밖에 없었다. 이러한 연구자의 질문에 고물리는 다음과 같은 대답을 해주었다.

교수, 실력, 자질에 관해서는 교수하는 방법이랑 그런 것은 솔직히 일본학교하고 같이해도 좋은 것이라고 생각하는데, 역시 우리 학교, 라는 존재 자체의 특수성이라고 할까, 역시 교수하면서 그 교수의 직접은 안 나오지만, 민족성이 역시 근거에 있다고, 리수과목 하고 있어도 말의 구석구석에 반영된다든지, 있다고는 생각합니다.

(2019. 6. 20. 고물리 면담)

단순히 교수 내용 지식이나 교수 방법에 관한 것이 조선학교 교원들에게 요구되는 ‘교원전문성’이라면 조선학교만의 실천이 필요하지 않다는 것으로, 그럼에도 그 ‘교원전문성’에 조선학교가 가지는 특수성, 곧 민족성에 대한 부분이 있으므로 조선학교 체계 내 이러한 노력이 필요하다는 것을 이야기했다.

## (2) 조선학교 체제 내 비공식적 실천: 조선학교 교원 네트워크

‘교원전문성’을 위한 실천에 관해 공식적인 자료를 통해 확인할 수 있었던 것으로 위에서 살펴본 바와 같이 교연과 교원강습회가 존재했다. 그러나 교원들은 면담을 통해 이보다 더 실제적인 도움으로서 교원 간의 자발적인 교류가 있다고 이야기해주었다. 전국교연이나 학교교연은 위에 언급한 제약들로 인해 교원들이 갖는 교원 전문성의 부족함을 직접적으로 메꾸는 데 한계를 갖는다. 이러한 경우 교원들은 조선대학교 동문에 기반한 조선학교 교원 네트워크를 통해 도움을 청한다. 이러한 네트워크는 기본적으로 조선대학교 동문이라는 주축 위에 교연이나 강습회를 통해 알게 된 다른 학교 교원들과의 연결이 추가되어 있다.

저도 첫 시기는 저학년이랑 되어서 정말 지식이 없어서 초급부 교육이라는 것이 제가 1학년 시절하고는 전혀 다르고, 수준이, 더 오르고, 교과서도 개편되고 하는 것이었기 때문에 교육학부나 간 동무에게 연락을 했습니다.

(2019. 6. 4. 정영어 면담)

영어교육을 전공하고 초급학교 저학년을 담당하게 된 정영어는 처음 교원이 되었을 때, 함께 조선대학교를 다녔던 교육학부 출신의 동무에게 연락하여 해결해 나갈 수 있었다고 했다. 교원양성 교육을 받지 않은 조정경 역시 신입 교원 시기에 어떻게 수업을 진행해야 하는지 모르는 상태에서 다른 조선학교 사회교 교원이 공유해준 자료의 도움을 받았다.

논문만이 아니라 수업에서 사용하는 파워포인트? 영상, 이랑 사진이랑 그런 데이터를 축적해 왔던 선생님들이 있어요, 착실히. 그것을 데이터로 하고 그냥 백지에 공책에 막 쓰는 것이 아니라 프린트를, 과제 프린트를 주면서 이 괄호에 하나씩 쓰면은 완성. 데이터를 가진 선생님들이 자료를 다 보내주고 공유도 해주니까, 제일 처음 뭘 하면 좋은가 모르지마는 다만 이 프린트를 정리하면 그래도 수업이 성립되고, 그러니까 참 고맙고, 이 화면에 이것만 흐르면 일련의 수업이 되고 있으니까 이 사진에서 제가 너무 지식이 없어도 이 사진 봐 보세요, 라고 해서 이렇게 보충설명이 있거나 거기에 문장이 있거나 하나씩 그걸로 할 수 있어요, 수업을.

(2016. 6. 3. 조정경 면담)

조선학교 내에 존재하는 이러한 전공-현장 간의 어긋남을 베테랑 교원들도 인지하고 있었다. 베테랑 교사들은 이러한 조선학교 교원들의 네트워크에서 본인이 다른 교원들에게 도움을 주어야 하는 책임감을 어느 정도는 의식하고 있었다.

여러 학교 선생님들과 연락을 취하면서 서로 자료의 소개, 자기 교수에 대한 이야기, 경험을 듣고 그

러한 경험을 일반화하는 그러한 활동은 매해 하고 있습니다. 최근에는 인터넷, 라인(LINE 메시지) 통해서 사회과 선생님들 라인을 그룹을 만들고, 정보 교환을 하자, 하는 그러한 움직임도 있습니다. …(중략)…제가 일단 책임자로 있으니깐. 그러한 교류 마당을 많이 만들고…(중략)

(2019. 6. 19. 박력사 면담)

이 외에도 함께 근무하는 교원들을 통해 조선학교 교원이 갖추어야 할 교원전문성에 대해 감화받거나 교원으로서의 태도를 재고하는 것 역시 존재했다. 교원들은 주변 교원들을 통한 감화 역시 ‘교원전문성’을 위한 실천의 하나로 인식하고 있었다.

## 2) 조선학교 체계 외의 실천

조선학교와 관련한 공식적인 문헌, 보도를 통해 확인 가능한 ‘교원전문성’의 실천들은 대부분 조선학교 체계 내부에 존재하는 것이었다. 그러나 교원들은 면담을 통해 일본 교원들과의 교류나 학회 참가 등을 통해 ‘교원전문성’을 향상하는 노력이 존재함을 알려주었다. 조선학교 체계 내의 교원전문성 실천을 묻는 연구자에게 박화학은 그것 말고 다른 분야도 있음을 알려주었다.

일본학교 선생님들이 연구하는 마당 수업을 찾아가서 정보교환을 하거나 거기서 새로운 정보를 얻고, 거기서 배우고 하기도 하고, 그렇게 배웠던 것을 다시 교내 학교 내 분과 모임에서 공유도 하고 …(중략)…(일본학교 선생님들 수업을 찾아간) 계기는 뭐야 말해야 하나, 인터넷을 조사해서 뭔가 검색을 했다가, 우연히 이런 모임이 열리는구나, 한번 가볼까, 가니까 역시 네트워크가 생기고

(2019. 6. 19. 박화학 면담)

박화학은 인터넷을 통해 우연히 일본학교 교원들의 연수에 참여하게 되었다고 한다. 전문성 개발을 위해 참가한 일본 교원들의 연수였지만 리수분과의 분과장으로 있는 박화학의 이러한 노력은 학교 차원에서의 교류로도 이어지게 된다. 엄영어 역시 자신의 교과와 관련하여 ‘학술적인 부분에서 자극’을 받았던 경험으로 일본대학에서 열린 학회에 참석할 것을 이야기했다.

제가 지적인 부분에서 과학적인, 학술적인 부분에서 많은 자극을 받았던 것은 솔직히 음-. 그것과 함께 이 기간에 몇 번 일본에 대학에서 연구하시는 분들과 만나는 기회 또한 학교 배려도 받고, 몇 번, 연구회라 할까, 학회에 갈 기회가 있어서 그 마당에서 발표되는 그 연구 성과 들으면서, 그러면 조선학교에서 못할까, 가능할까, 아 못하겠다, 이것은 가능하다, 이렇게 해보자, 우리 학교에서는, 같은 내적인 자극과 외적인 자극이 량쪽 역시 받게 되면서 저는 자기는 그러면 무엇을 할 수 있고, 해야겠는가, 라는 것을 생각하게 되었습니다.

(2019. 6. 18. 엄영어 면담)

뿐만 아니라 일본 교육기관에 수학하는 것 또한 교원의 전문성 향상을 실천하는 것으로 인식되고 있었다. 고산수는 면담을 시작하는 자리에서 자신이 면담에 적합한 사람이 아닌 것 같다고 먼저 이야기를 꺼냈다. 조선대학교에서 교육학부를 졸업하고 Y조선초급학교에서 교원 생활을 했으나 현재는 퇴직한 상태였기 때문이다. 그러나 면담을 진행하면서 고산수의 퇴직이 조선학교 내부에서 교원으로서 본인이 필요하다고 생각하는 능력을 일본의 대학원에서 '배양해가지고' 오기 위함이라는 것을 알게 되었다. 그는 조선학교를 향한 '니즈(ニーズ, needs)'의 변화와 이를 실현하지 못하는 조선학교와의 간극을 대학원에서 '배양해가지고' 온 능력으로 메꾸기 위해 대학원 진학을 준비하게 되었다고 했다.

한편, 고물리는 고산수와 달리 대학원을 먼저 수학한 뒤 조선학교 교원이 된 사례였다. 명문대학의 대학원을 나온 그였기에 왜 일본대학원에 진학했으며, 그럼에도 왜 다시 조선학교 교원을 선택했는지 물었다.

제가 그때 교원에 나서려고 했던 그 당시에 대학원까지 가고 조금 더 높은 수준의 공부를 해서 고급부 교원이라는 길이 제법 요구라고 할까, 그것도 좋겠다, 라는 분조가 나오고 있던 시기로서. 그러니까 저도 그렇게 하겠습니다, 라는 것을 이야기해서 집도 그렇게 하세요, 라는 것이었고. 지금 학교도 그렇게 공부해서 돌아온다면 돌아오세요, 라는 립장이었기 때문에.

(2019. 6. 20. 고물리 면담)

박화학 역시 고물리와 비슷한 이야기를 했다. 이미 20년 교원경력인 그는 '통신대학'에 다닐 생각을 하고 있다고 하며 그 이유로 '전문성향상'을 이야기했다. 이처럼 교원마다 각각의 이유와 방법, 시기는 다르지만, 조선학교 외부에 존재하는 일본 교원들의 연수, 학회, 일본 교육기관 등에 참여하는 것을 조선학교 교원들의 '교원전문성'을 위한 활동으로 인식하고 있었다.

## IV. 재일 조선학교의 '교원전문성'의 의미

### 1. 한계가 있는 '교원전문성' 실천

吳永鎬(2015)는 조선학교 교원양성체계가 확립되어 있지 않았던 1950년대 초반, 단기 양성소나 일본학교를 졸업한 조선인들이 조선학교 교원이 되는 과정에서 교원의 질적 표준화를 위해 교원강습회 및 교연이 가능했음을 밝힌 바 있다. 교원들과의 면담을 통해 '교원전문성' 실천에는 조선학교라는 특수한 맥락 안에서 지니는 한계가 존재했다.

첫 번째는 교원들의 참여에 있어 한계가 존재한다는 점이었다. 中島(2013)는 조선학교 교원들의

교연을 소개하면서 학교교연은 일주일에 한 번, 학구 교연은 격주에 한 번, 혹은 한 달에 한 번 이루어진다고 소개했다. 교원들은 이러한 서술은 교연 운영이 지향해야 하는 바를 소개하는 수준인 것 같으며 실제 운영은 그렇지 못하다고 이야기했다. 학교교연 수준에서의 실천은 이미 과다한 업무에 밀려 실행되지 못할 때가 많고, 전국교연 수준에서의 실천은 교육연구마당이 열리는 도시로 멀리 이동해야 하거나, 숙박을 해결해야 하는 등의 ‘자기 부담’이 상당한 관계로 모두가 참여하는 것에는 한계가 있다고 했다.

두 번째는 교연에서 공유되는 논문들이 가진 질적인 한계이다. 교연에 참가하고서도 발표되는 논문들이 ‘우리 학교에 적용하기 어렵겠다’고 생각되는 경우가 적지 않음을 교원들은 이야기했다. 전국 조선학교가 처한 교육적 상황이 각기 다르기에 아무리 선발된 논문이라 하더라도 이를 적용하기 어려운 경우가 많다. ‘일반성이 없는 논문이 많다’라는 조정경의 말은 이런 한계를 지적하는 것이다.

세 번째는 교원전문성 실천을 운영하는 체제의 한계이다. 조선학교 교육은 일본교육의 영향을 직접적으로 받고 있었다. 조선학교 ‘교원전문성’을 위한 실천과 관련하여 주로 언급되는 초급부에 영어 교과를 도입을 위해 실시하는 교원연수나 ‘판형 컴퓨터(태블릿PC를 일컫는 조선학교식 단어)’를 활용한 ICT 교육 활용방안을 공유하는 것은 일본학교의 소학교 내 영어교과 편성이나 2020년부터 도입되는 태블릿PC 기반 디지털 교과서 도입<sup>13)</sup>에 대응하여 조선학교의 경쟁력을 잃지 않으려는 노력으로 보였다. 면담에서 교원들은 조선학교 내 초급부의 영어 교과나 ICT 교육에 대해 이야기할 때 이러한 움직임의 이유가 일본학교 교육에 도입되었기 때문이라는 취지의 설명을 덧붙였다. 조선학교가 재일조선인 커뮤니티 내에서 ‘공립학교적’ 존재의 성격(中島, 吳, 2018)을 지니기는 하지만 현실적으로 민간단체가 운영하고 있기에 국가의 지원을 전제하는 ‘공립학교’의 요소를 갖추기는 어렵다. 물론 북한의 교육원조비가 1957년 이래 2019년 현재까지 조달되고 있지만, 이것이 조선학교에 실질적인 도움을 주고 있다고 하기는 어렵다.

그럼에도 조선학교를 보내는 학부모들은 학교를 향해 일본학교에 뒤처지지 않는 교육을 해줄 것을 요구하고 기대한다. 교원들 역시 이런 요구를 인지하고 학생들이 일본학교로 빠져나가지 않도록 혹은 일본학교에 다니는 조선인 아이들이 ‘우리 학교’를 선택할 수 있도록 일본교육 못지않게 교육의 질을 높이는 것이 중요하며 이를 위해 교원의 전문성이 높아야 한다는 점을 강조한다. 그 결과 국가가 제공하는 교육과 총련이 마련하는 교육 사이에 존재하는 간극을 메꾸는 것은 결국 교원들의 ‘수공업적’인 교원전문성 실천이다.

13) 일본 문부과학성, 「학습자용 디지털 교과서에 대해서(学習者用デジタル教科書について)」

([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1349317.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1349317.htm), 2019. 11. 15. 인출)



## 2. 수공업적인 '교원전문성' 실천

한 주요 조선학교 관계자에게 교원들이 예비 교원으로서 받은 교육과 실제 담당하는 업무 간 차이에 대해 연구자가 비판적으로 질문했을 때, 그는 조선학교의 체계는 법률로 정해진 것이 아니기에 필요한 내용을 구성원 개인의 역량으로 그때그때 메꾸어가는 '수공업적인 부분'이 많다고 설명했다. 그가 말한 '수공업적'이라는 말은 국가기반의 학교 체계 내의 교사들이 경험하는 교원전문성과 대비된다. 조선학교는 재일조선인들의 '공립학교적' 존재를 지향(申島, 吳, 2018)하나 실제로는 민간단체에 의해 운영되고 있기에(板垣·外, 2009), 학교체계가 해결하지 못하는 부분은 구성원의 역량으로 알아서 해결하는 '수공업적인 부분'이 존재한다. 조선학교 교육회의 운영방식으로 '자력갱생<sup>14)</sup>'이 언급되는 것이나 '이신작칙(以身作則)'이라는 구호가 강조되고 있는 것도 이러한 맥락과 무관하지 않다. 교원들이 교원전문성을 실천하는 과정에서도 '수공업적' 요소를 쉽게 찾아볼 수 있다. 각 조선학교가 가진 특수성으로 교원들은 배운 적 없는 교과 내용을 익혀 가르치는가 하면 우리말이 뒤쳐지는 학생들을 위해 교수 방법을 조정하기도 하고, 지역 동포사회의 기대와 학부모의 요구에 맞추어 일반학교에 떨어지지 않는 학습자료를 구성한다. 이 과정에서 경험이 없는 교원들은 조선대 네트워크를 통해 경험이 많은 교원에게 연락하여 자료를 공유받는다.

조선학교의 교원전문성이 지니는 '수공업적'인 특징은 일반적인 '교원전문성'을 정의할 때 언급되는 '자율성(autonomy)'의 개념과 비교해볼 수 있다. OECD(2016)와 辻野·榊原(2016)는 교원전문성의 한 요소인 자율성을 '본인의 업무에서 일정한 결정을 내릴 수 있는 능력'이라고 설명하고 있다. 조선학교 교원들의 '수공업'은 일반적인 '교원전문성'에서 언급하는 '자율성'과 유사한 특성을 지닌다. 다만, 조선학교의 '수공업적'인 전문성은 체계가 허용하는 자율성이라기보다 체계가 요청하는 자율성이라는 부분에서 일반적인 자율성의 개념과는 구분할 수 있다.

## 3. 교원의 정체성과 '교원전문성' 실천

'교원전문성'은 학교 교육이라는 체계 내에서 교육의 주체로서 교원이 강조될 때 중요하게 언급되는 개념이다(OECD, 2009; 장인영, 2013; 서경혜, 2015; 박영숙 외, 2015). 이는 교원의 전문성을 통해 사회의 변화가 궁구되며 사회개혁의 동력을 얻기 때문이다. 조선학교를 둘러싼 사회에서도 이는 마찬가지이다. 1945년, 도일(渡日)한 조선인들에게 해방이라는 거대한 사회 변화가 나타났을 때, 이들은 '떳떳한 조선사람'을 키우기 위해 학교를 세우고 학교에서 가르칠 교사를 양성했다. 조선학교 설립 목표가 '떳떳한 조선사람'을 키우는 것이라는 점에서 조선학교 교육의 핵심에 정체성에 대

14) 김덕룡·박삼석(1987)은 『재일동포들의 민족교육』이란 책에서 '자력갱생의 정신을 발휘하여 학교 관리 운영에 필요한 제 조건을 해당 학교단위마다 해결한다'는 것을 교육회 운영방식의 의의로 밝히고 있다(정진성, 2017).

한 문제가 존재함을 알 수 있다.

연구를 통해 만난 조선학교 교원들은 ‘교원전문성’에 관해 묻는 연구자에게 ‘끝까지 조선사람으로 살아가는 것’이나 조선과 일본, 남북 사이에서 ‘바란스’를 지키는 학생을 키워내는 것, 학생들 스스로가 조선인이라는 ‘자각을 가지는 프로세스’를 마련해주는 것, ‘하나는 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여’ 책임감을 갖는 것이라는 표현 등으로, 교원의 정체성에 대해 이야기를 하고 있었다. 조선학교가 겪어온 남·북·일의 사회 변화 속에서 ‘조선’의 의미가 복잡하게 된 것은 오히려 ‘조선인’에 대한 정체성을 확고히 시켜야 한다는 도전으로 받아들여졌고 이러한 고민은 2019년을 살아가는 조선학교 교원에게 있어 조선학교 교원들의 ‘교원전문성’이 조선인으로서 정체성을 갖는 것이라 이해할 수 있었다.

교원전문성에 관한 논의는 교사가 지역사회에 책임감을 갖고 지속해서 학교와 지역사회를 연결해야 함을 강조한다(하그리브스, 2009; 辻野, 榊原, 2016). 따라서 교사에게는 학교가 속한 지역의 문제해결에 적극적으로 동참하고 지역사회의 요구를 반영해서 학교 교육을 변화시키며, 동시에 학교 교육의 성과를 지역사회에 환류시킬 수 있는 능력과 노력이 요구된다. 이러한 관점에서 볼 때, 조선학교 교원들에게 교원전문성이란 학교가 위치한 좁은 의미의 지역사회를 넘어 재일조선인 커뮤니티라는 확장된 사회 속에서 책임감을 갖고 교육체계를 지속해서 이끌어 나가는 능력이다. 조선학교를 방문하면서 연구자가 이해한 지역사회의 요청은 ‘우리 학교(조선학교) 지키자’였다. 달리 표현하면 지역 재일조선인 커뮤니티는 조선학교를 향해 ‘우리 학교를 지켜달라’고 요청하고 있었다. 지역 재일조선인 커뮤니티의 요청을 받아들이는 조선학교 교원들의 전문성 실천이란 조선학교를 지키는 일, 유지·존속시키는 일과 관련되어있다. 그리고 그 가장 기본은 조선학교에 교원으로 남아있는 것 그 자체이다. 교원의 자리를 지키기 어려운 ‘재일(在日)’이라는 사회·경제·정치적 상황 속에서 교원의 직을 그만두지 않고 자리를 지키는 것 자체가 조선학교 교원들이 지역사회의 요구에 답하는 형식적인 차원에서의 교원전문성인 것이다. 교원으로 위치를 지키는 것이 형식적인 차원에서 교원전문성의 발현이라면, 내용적인 차원에서 교원전문성의 발현은 ‘재일조선인’의 정체성을 가진 존재로서 교과 내용 지식을 해석하고 교수전략을 구현하는 것이다. 그리고 이때 ‘재일조선인’의 정체성을 가진 존재로서 교원의 역할을 하는 것은 조선학교 체계 내·외에 존재하는 교원전문성 향상을 위한 실천을 통해 공유되고 순환되며 성숙하는 것으로 이해할 수 있었다. 따라서 조선학교 교원들에게 지역사회와 학교를 연계하려는 노력은 교사로서 갖추어야 할 전문성의 영역에 그치는 것이 아니라, 재일조선인 커뮤니티의 일원으로서 교사라는 정체성의 영역까지 확장되는 것으로, 곧 재일조선인이라는 존재의 문제와 연결된다.

## V. 요약 및 결론

본 연구는 재일 조선학교 교원들이 인식하는 '교원전문성'을 위한 실천을 통해 조선학교의 '교원전문성'을 이해하고자 했다. 이를 위해 재일 조선학교 중 A학교와 B학교를 주요 연구 현장으로 선정하여, 2019년 6월부터 8월까지 심층면담을 중심으로 한 질적 현장 연구를 실시하고 재일 조선학교의 교원전문성 향상을 위한 실천에 대한 인식, 교원전문성의 의미를 분석하였다. 연구 결과, 조선학교 교원들은 자신을 둘러싼 사회의 층위, 곧 조선학교라는 사회, 재일조선인 커뮤니티라는 사회, 일본이라는 사회의 각 층위에서 '재일 조선학교 교원'으로서 요구되는 '교원전문성'에 대해 고민하고 있었다. 교육기관인 조선학교라는 사회에서 교원이라는 역할에 주목할 때, 교원들은 교수 내용 지식이나 교수 방법을 중심으로 교원전문성을 이야기했고, 일본 사회 안에서 조선학교 교원인 자신을 바라볼 때는 조선사람답게 살아나가는 것, 재일조선인을 둘러싼 여러 사회 사이에서 균형을 갖추도록 학생들을 교육시키는 능력을 중심으로 교원전문성을 이야기했으며, 재일조선인 커뮤니티 내에서 조선학교 교원인 자신의 위치를 인식했을 때는 학생들에게 재일조선인으로서 자각을 가지는 프로세스를 제공하는 것과 하나는 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여 책임감을 갖는 것을 중심으로 교원전문성에 대한 이야기를 들려주었다.

이러한 교원전문성은 궁극적으로 재일 조선학교 교원들의 교원전문성에 대한 것이 교원들의 정체성에 대한 문제와 긴밀히 연결되어 있음을 이해할 수 있었다. 학생 때부터 교원을 결심했다는 교원들도 있었으나 면담에 참여한 대부분 교원은 교원이 되기까지 여러 결심의 단계가 있었음을 이야기 해주었다. 교원이 되기 이전에 일본에서 태어나고 자란 이들은 자신이 일본이라는 사회 내에서 조선인이라는 것을 의식하게 되는 경험이 있었다. 이 경험은 대부분 이들이 일본민족이 아니라 '조선인'이기 때문에 겪는 차별로, 조선인 이름이 아닌 일본식 통명 사용이 권장되는 사회 분위기, 일본 우익들의 혐오 발언, 조국 방문 때 받게 되는 세관 검사, 조선학교의 학력 불인정 등이다. 이러한 차별의 경험은 이들에게 1세 재일 동포들로부터 이어진 '땃땃한 조선인' 정신의 필요성과 함께 일본 사회의 차별에 대해 함께 저항할 수 있는 안전한 공동체인 재일조선인 커뮤니티의 중요성을 인식시킨다.

조선학교 출신인 이들은 조선학교 커뮤니티 내에서 조선학교가 그 지역 동포 커뮤니티를 유지하며 새로운 세대의 조선인들을 '땃땃하게' 키워낼 책임을 가지고 있다는 것을 경험으로 인지한다. 이러한 인식을 바탕으로 재일조선인 커뮤니티 내에서 스스로가 기여 할 수 있는 역할을 모색하면서 '하나를 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여' 교원을 택하게 된다. 교원이 된 이후에도 이들은 조선학교라는 공동체 내에서 교원을 계속할지 그만둘지 결정의 갈림길에 늘 선다. 조선학교 교원이 감내해야 하는 긴 노동시간, 많은 업무량, 적은 급여는 연차가 쌓여가고 이들이 생계를 책임져야 하는 가족들이 생기면서 큰 부담으로 다가오기도 한다. 이런 속에서 교원을 계속해 나가는 것 자체가 조선학교 교원에게 요구되는 전문성의 영역이라고 교원들은 '책임감', '끝까지 교원의 모습을 보인

다’ 라는 말로써 표현하고 있었다.

본 연구는 제일 조선학교의 교원을 주요 연구참여자로 하여 질적 현장 연구를 실시하였다. 다만 면담의 내용 중에는 교원들의 상황, 학교의 특수성에 의해 조선학교의 일반적인 내용으로 도출하기 어려운 부분이 존재했다. 또한, 방문한 시기와 허가된 방문 기간의 제한으로 인해 장기간의 참여 관찰이 어려웠음을 밝혀둔다. 짧은 방문 기간이라는 제약을 극복하고자 가능한 여러 지역과 다양한 학교급의 조선학교를 방문하고자 했다.

## 참고문헌

- 강성은(2003). '통일 교과서'를 목표로 한 조선학교 조선사교과서개정에 대하여. 일본교과서바로잡기운동본부 편. **글로벌화와 인권·교과서**(pp.80-86). 서울:역사비평사.
- 교육부(2016). **2015 개정 교육과정 연수자료 활용가이드**.
- 구양미, 김영수, 노선숙, 조성민(2006). 창의적 문제해결을 위한 웹기반 교수-학습 모형과 학습 환경 설계: 수학교과에서의 예시를 중심으로. **교과교육학연구**, 10(1), 209-234.
- 김대훈(2014). 교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달. 한국교원대학교 대학원 지리교육 전공 박사학위 논문.
- 김덕룡(2009). **바람의 추억**. 서울: 선인.
- 김명희(2017). 집합적 기억의 공간으로서 조선학교 교육. **아시아교육연구**, 18(3), 389-412.
- 김미희, 박성옥(2013). 창의적 문제해결(CPS)모형을 적용한 집단미술치료가 미혼모의 자기효능감과 문제해결력에 미치는 효과. **예술심리치료연구**, 9(2), 143-165.
- 김신일(2010). **교육사회학**. 파주: 교육과학사.
- 김영(2003). 조선적으로 산다는 것. **여성과 평화**, 3(-), 141-162.
- 김영채(2004). **창의성과 문제해결: 창의력의 이론, 개발과 수업**. 서울: 교육과학사.
- 김이경, 한유경(2002). **한국의 교원정책: OECD교원정책검토 배경 보고서**. OR2002-8. 서울: 한국교육개발원.
- 김희정(2008). 재일 조선학교 교육변화에 관한 연구-『도쿄조선제1초중급학교』의 사례를 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 박영숙, 박균열, 정광희, 김갑성, 전제상, 양설희(2015). **교직원환경 변화에 따른 교원정책의 진단과 과제-교원의 역량 개발을 중심으로**. 연구보고 RR2015-03. 서울: 한국교육개발원.
- 서경혜(2015). **교사학습공동체**. 서울:학지사.
- 서민규(2012). 비판적 사고와 창의적 문제해결. **교양교육연구**, 6(3), 221-247.
- 손성호, 임정훈(2017). 초·중등 교사의 생애주기별 핵심역량 및 역량기반 교육과정 개발 연구. **교육공학연구**, 33(2), 365-395.
- 송재목(2011). 재일동포 총련 조선학교의 교과 내용 변천-국어과목을 중심으로. **한국어교육**, 22(1), 145-178.
- 송기찬(2018). 정체성의 정치에서 정체성의 관리로: 조선학교의 민족교육과 재일코리아의 정체성. **韓國文化人類學**, 51(3), 207-278.
- 안슬기(2016). 교사들이 인식하는 교사 전문성에 관한 요인 분석. 석사학위논문, 한국교원대학교.

- 오옥환(2005). **교사 전문성**. 서울:교육과학사.
- 오자와 유사쿠(1999). **재일조선인 교육의 역사**. 서울: 해안.
- 이문웅(2004). 총련계 재일조선인의 생활세계: 인류학적 접근. **한국사회과학**, 26(1·2), 163-224.
- 이지영(2018). 트랜스보더 민족주의와 재일한인 여성의 국적 문제. **아시아여성연구**, 57(1), 129-160.
- 이타가키 류타(板垣龍太)(2017). 조선학교 습격사건에서 민족교육의 권리와 레이시즘을 생각한다. 배지원·조경희 엮음. **재일조선인과 조선학교**(201-250), 서울: 선인.
- 장인영(2013). **교원연수제도와 역량개발**. 파주: 한국학술정보.
- 정병호(2003). 문화적 저항과 교육적 대안. **비교문화연구**, 9(2), 125-155.
- 정영환(2019). **해방 공간의 재일조선인사**. 서울: 푸른역사.
- 정진성(2012). '재일동포'호칭의 역사성과 현재성. **일본비평**, 7(-), 258-287.
- 정진성(2017). 재일동포 민족학교. **일본비평**, 16(-), 208-241.
- 천관희(2009). 日本 右傾化와 재일코리언의 地位變化에 관한 研究. 박사학위논문, 전남대학교.
- 홍광식, 서경주(1997). 교직 생애주기와 교원연수. **교육연구**, 16, 399-413.
- 홍미영(2012). **창의적 문제해결을 위한 이러닝 지원시스템 설계원리 개발연구**. 박사학위논문, 서울대학교.
- Hargreaves, Andy, Shirley, Dennis. (2009). *Fourth way: the inspiring future for educational change 1* 이찬승, 김은영, 홍완기 옮김(2015) 서울: 21세기교육연구소.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. 202/336-7048.
- National Institute of Education, Singapore(싱가포르 교육부). (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*  
[https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21\\_executive-summary\\_101109.pdf?sfvrsn=2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2).
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- 中島智子. (2013). 朝鮮学校の二つの仕組みと日本社会 : 〈自己完結統一システム〉と〈朝鮮学校コミュニティ〉に注目して. 〈教育と社会〉研究, 23-77.

- 中島智子, 吳永鎬. (2018). 「公立学校的」存在としての朝鮮学校 : 愛知県朝鮮学校の新設・移転・統廃合. **世界人權問題研究センター 研究紀要**. 23. 295-344.
- 吳永鎬. (2015). 1950~60年代における朝鮮学校教育史. 博士學位論文, 一橋大学大学院.
- 吳永鎬. (2019). **朝鮮学校の教育史**. 東京: 明石書店.
- 板垣竜太・外. (2009). 『朝鮮学校の社会学的研究—京都朝鮮第三初級学校を中心に—』**同志社大学社会調査実習報告書 No.17(1)**, <Z72-C895>  
<http://id.ndl.go.jp/bib/000011157739>.
- 曹慶鎬. (2012). 在日朝鮮人コミュニティにおける朝鮮学校の役割についての考察 : 朝鮮学校在学生を対象としたインタビュー調査を通じて. **移民政策研究**. 4(-). 114-127.
- 辻野けんま, 榊原禎宏. (2016). 「教員の専門性」論の特徴と課題—2000年以降の文献を中心に—. **日本教育経営学会紀要 第58号**. 164-174.

\* 논문접수 2020년 2월 10일 / 1차 심사 2020년 3월 5일 / 게재승인 2020년 3월 18일

\* 박혜경: 공주대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 충남대학교 교육학과에서 석사학위를 취득했다.

\* E-mail: amicable.think@gmail.com

\* 박환보: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과에서 석·박사학위를 취득했으며, 현재 충남대학교 사범대학 교육학과 부교수로 재직 중이다.

\* E-mail: hwanbo@gmail.com

## Abstract

## Awareness of 'Teacher Professionalism' in Chosun schools in Japan\*

Park, Hye-kyung\*\*

Park, Hwan-bo\*\*\*

This research assumes teachers as the main agents of change in the education of the Chosun schools in Japan, and explores the meaning of 'teacher professionalism' of the schools, which is the basis of its education. The participants for interviews are 16 people who have worked as a Chosun school teacher. The research uses the scripts from the interviews and qualitative field data collected during visiting Chosun schools. The 'teacher professionalism' recognized by the teachers is not only the professionalism of teaching skills that must be possessed as a teacher, but also the professionalism of the Zainichi Koreans teaching their Chosun ethnicity in Japan, and the teachers as a member of the Zainichi Korean community. Teachers were not only aware of the formal processes within the Chosun school, but also of both the internal and external activities of the system as activities for the 'teacher professionalism' of the Chosun school. Based on the results of these findings, it was understood that the practice for improving 'teacher professionalism' of Chosun school has some limitations, and these limitations are complemented by 'hand-crafted' efforts by teachers. In short, it was understandable that the 'teacher professionalism' in Chosun schools in Japan is closely linked to the issue of the identity of teachers who have to live as Koreans within Japanese society.

Key words: Chosun school, Zainichi Korean, ethnic minority education, teacher networking, teacher professionalism, teacher identity

---

\* This paper was carried out with the support of Chungnam National University's self-research project in 2018, and is modified from first author's master's thesis.

\*\* First author, M.A. Chungnam National University

\*\*\* Corresponding author, Assistant Professor, Chungnam National University