

# 民族のための教育と教育のための民族: 在日朝鮮人の民族性育成に取り組む日本人教師を支える論理

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-09-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Kishida, Yumi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24517/00066996">https://doi.org/10.24517/00066996</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



## 第1章 民族のための教育と教育のための民族

—在日朝鮮人の民族性育成に取り組む日本人教師を支える論理—

岸田由美

### 1. 研究の目的

本章は、在日朝鮮人児童生徒の民族的な素養や誇りを育成する教育を、日本の公立学校で行うことの根拠や正当性について、実践者である日本人教師自身がどのようにとらえ、テキスト化しているのかを検証することを目的とする。

この取り組みは、日本人生徒の差別意識の解消や正しい朝鮮観・歴史認識の育成といった、全外（朝）教が取り組んできた他の教育課題に比べても、ひととき論争的性格が強いものである。日本政府は、主に治安的関心から朝鮮人の分離教育機関の存在を一貫して否定的にとらえ、抑圧的な政策をとってきた。「朝鮮人としての民族性または国民性を涵養することを目的とする朝鮮人学校は、我が国の社会にとって、各種学校の地位を与える積極的意義を有するものとは認められない」との1965年の文部事務次官通達<sup>1)</sup>に象徴される認識は、今日まで撤回されていない。同時に、実態として在日朝鮮人児童生徒の主要な教育機関となっている公立学校の教育内容としては、「日本人以外の民族教育を行われるということは適当ではない」<sup>2)</sup>という態度をとってきた。1991年になって、課外活動については「地方自治体の判断により学校の課外で行われている韓国語や韓国文化等の学習が支障なく行われるよう日本国政府として配慮する」<sup>3)</sup>ことが約束されたが、それはあくまで地方で行われている課外活動への配慮であり、「日本人」育成を担う国民教育機関としての公立学校認識自体には変化は見られない。

一方、そうした排外的な教育政策を批判し、在日朝鮮人の民族教育への権利の保障を要求する運動を主導／展開してきた教育研究者／教員組織も、朝鮮人の手による独自の教育を支持する文脈から、日本の学校における取り組みについては否定的であった。この立場の理論化と教員組織への浸透に関して、主要な役割を演じたのが小沢有作である。日教組が中心となって開催した在日朝鮮人の民族教育に関するシンポジウムにおいて、小沢（1965：30-31）は次のように語っている。

日本国民としての日本人青少年は日本の国民教育をうけ、たとえ日本に在住していても朝鮮公民としての朝鮮人青少年は朝鮮の民族教育をうけることが理にかなったことなのです。それが国民教育の原則でもあります。この原則を守らないと、折角の教育が非教育に転じてしまいます。また、在校朝鮮人青少年のあいだに広範にみられる民族的ニヒリズムのマイナスイスを指摘できても、それを日本の学校でなおすことはできません。

ですから、日本人学校でなしうることは、在校朝鮮人青少年にたいして、朝鮮人として、成長し生き

ることの大事さを教え、納得させることにとどまります。ここから、日本人教師の課題として、このような教育実践をとおして、在籍朝鮮人青少年を「朝鮮人学校の門」までつれていくという任務がみちびきだされてきます。

この限定的役割から踏み出そうとする教育運動は、1960年代後半、大阪や兵庫の教育実践のなかから生み出されることになる。1971年に大阪で発足し、全外（朝）教発足の牽引役となった「日本の学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会」は、子どもたちが現実に就学している日本の学校でも、自分たち日本人教師にも、もっと何かできるのでは／すべきではないのか、と考える教師達の集まりであった。それに対し、在日朝鮮人の民族的な教育ニーズに応える教育を日本の学校で展開することは、民族の教育権を侵害し、日本人学校就学という不正常な状態を温存・助長することになりかねないと、日教組は当初批判的であった<sup>4)</sup>。

以上のように、公立学校において朝鮮人の民族的素養・誇りを育成する教育の前には、朝鮮人の民族教育そのものに否定的な日本政府の教育政策と、公立学校での実践に否定的な教員組織の運動方針という二重の障壁があった。加えて、各勤務校においても、日本人の同僚や保護者から、さらに時には（決して少なくない例として）在日朝鮮人の子どもや親からさえ反発される状況もあった。何が全外（朝）教の教師達を動かしてきたのか、それを探っていくことが本章の作業となる。

日本の教育政策は、日本の民族／国民教育との利害関係から朝鮮人の民族／国民教育をとらえ、朝鮮人側の権利やニーズに対する責任については一貫して無関心であった。それに対して、「朝鮮人学校の門」までに象徴される立場は、日本人にとって当然で重要であるように朝鮮人にとって当然で重要なものとしてその民族／国民教育をとらえ、その保障を日本における民主主義にとっての試金石としてとらえていた。また、この相対関係を民族共同体の問題に置き換えるならば、朝鮮人の独立や民族性回復に向けた運動への連帯は、支配と抑圧の加害者として傷ついた日本人側のアイデンティティ、民族性回復に通じるものでもあった。というのは、日本人にとってのその連帯が意味するところは、単に民衆同士の連帯というだけでなく、植民地支配及び同化政策の加害者による被害者への償いとして位置付けられ、日本の再出発に向けての重要な条件ととらえられたためである。自民族と他民族の利害・生存について、排他的なものとするか相互的なものとするかにおいて大きな違いはあるが、いずれの立場も、民族の民族による民族のための教育という認識枠組みは共有していたと言える。

では、これらに問題提起をし、在日朝鮮人教育をめぐる運動と実践に新たな流れを構築してきた全外（朝）教の教師達は、民族と教育の関係をどのようにとらえ、自らの実践を正当化してきたのであろうか。その検証作業は、実践レベルにおいて説得力をもった論理の系統や変遷、並びに、政治・思想的動向とは異なる論理構成の有無を探ることでもある。

児童生徒のエスニック構成が急速に多様化するなかで、学校教育のあり方が、研究、行政、実践いずれのレベルにおいてもかつてない関心を集めている。学校教育現場に生きる論理を探り、その動態を検証することは、マイノリティの文化と公教育の関係を見直す上で、有用な一視点を提供してくれるだろう。

民族共同体の存続と教育の関係は、国際的な文脈においても重要な関心を集めている。リベラル対コミュニタリアンの構図で言及されることが多いその議論では、マイノリティの子どもたちの集団的なアイデンティティや文化の実践について、それを否定したり抑圧したりすることは論外としても、その成員が帰属意識を持ち続け、集団的凝集性を将来に渡って保ち続けられるよう公的に後押しすることについては、成員個々の自由や選択を疎外するとして疑義が寄せられている<sup>9)</sup>。在日朝鮮人教育は、しばしば日本の多文化教育として取り上げられる。本章の分析は、文化・民族と教育に関するグローバルな議論に位置付けながら在日朝鮮人教育の性格をととらえる上でも、重要な知見を提供してくれるものとする。

## 2. 方法

本章が分析対象とするのは、全外（朝）教の研究集会資料に掲載された実践報告全 724 本のうち、上記課題設定から導かれる次の条件を満たす報告である。

- ①いわゆるニューカマーではない在日朝鮮人の教育を扱っている。
- ②日本人（と自己同定する）保育士・教師（その団体）による報告である。
- ③就学前から中等教育段階までの公立学校園における、在籍児童・生徒に対する教育活動（授業、課外活動、学級経営、児童・生徒指導）の報告である（複数校合同のものを含め、学校の教育活動の一環と判断される校外活動を含む）。

これらの条件を満たす報告は全体で 370 本（51%）あった。これらを精読し、在日朝鮮人児童生徒の民族的素養・誇りを育成する教育実践について、それに取り組むことの必要性や意義、根拠等に言及している記述を抽出した。何らかの形で言及している実践報告は 162 本確認されたが、表現が断片的あるいはあいまいで、分析者によって判断が分かれたりするようなものについては今回取り上げなかった。最終的に当該テキストを抽出できたのは 88 本（分析対象の 24%）である。各年別の数値等は章末の一覧表を参照されたい。

実践の根拠や正当性に関する言及は、実践報告において、文章構成上も文脈上も、様々なところに織り込まれるような形で登場することが多い。それらは、現実的に教師が直面した問題への対応であったり、教育者として子どもたちに向けた願いや課題意識であったり、日本人としての思想・信条の吐露・主張であったりする。それらのテキストについて論理構成を分析し、類型化を試みたところ、三つのパターンを抽出することができた。本稿ではそれらを権利論、責任論、教育論と呼ぶこととし、次節以降において、それぞれの特徴と採用傾向を明らかにしていく。なお、各節の引用文中の [ ] 内表記や下線は、す

べて引用者によるものである。

### 3. 権利論

これは民族教育権論とも言い換えられる論理で、「朝鮮人学校の門から」に象徴される民族学校擁護の運動、論調の基盤となってきたものである。それは全外（朝）教の実践報告にも受け継がれているが、その数は意外と少ない。88本の実践報告のうち、この論理に該当する記述があったものは14本（16%）であった。しかし、80年代前半のようにコンスタントには登場しないものの、近年まで継続的に用いられてはいる（章末の表1及び一覧表参照）。所属機関別に見ると（章末表2参照）、小学校段階で用いられることはまれで、権利論を用いているのはほとんどが中学・高校や教員団体からの報告である。

権利論は、民族集団の成員がその民族らしく生きることの自然さや、そうすることの権利への確信を基礎としている。実践の正当性は、民族・文化集団の教育権や文化的権利の正当性から導かれる。具体的には、在日朝鮮人の子どもたちにとって民族性を身につけることは自然で、民族教育を受ける当然の権利を有しており、公立学校に就学せざるを得ない、あるいは実際就学している状況がある以上、公立学校においてもその権利は保障されるべきだといった論調である。

次のテキストからは、1960年代の小沢のテキストに見られた民族的な人間形成の真正さに対する確信と、日朝連帯への熱意が引き継がれていることを読みとることができる。

わたし達は、朝鮮人が人間として、朝鮮人としての民族的自覚を持ち、朝鮮人としての主体形成をはかり、日本人は朝鮮人に対する民族差別を許さず、外国人の基本的人権を尊重し、朝鮮人の悲願である民族統一に共感できる教育、すなわち日本と朝鮮の民衆の連帯としてとらえる教育を推進することが重要である、と考えています。（NO.28、1982年、大阪、団体）

帰属する共同体に基づく人間理解とともに、当該民族がその成員教育の正統な権利者・実施者であるという、国民国家概念と結びついた国民／民族教育観も引き継がれている。公立学校での実践に正統性はないが、そこで学ばざるを得ない状況がある以上、子どもたちに民族文化の学習機会を提供すべきだとの論調が、数はそう多くないが90年代まで継続的に登場する。これは、「朝鮮人学校の門」までという原則との致命的な矛盾を回避し、従来の運動方針との整合性を保ちながら公立学校での実践を正当化する語りである。

各民族学級等では、70年代初頭より積極的なとりくみの始まった解放教育運動の中から、子どもたちの“学習権”という視点、とりわけ、在日朝鮮人児童生徒の学習権＝民族の文化、母国語を学ぶ権利といった視点が確認されてきた。本来、統一を目指す祖国とつながる民族学校で学ぶべき在日朝鮮人児童が、余儀なく日本の学校に在籍している状況で、当面、民族講師を招き民族の文化や母国語を指導して

もらうために設置された〔後略〕（NO.135、1985年、大阪、団体）

在日朝鮮人生徒は、本来民族学校へ返していくべきだと思う。しかし、日本学校に学ばざるをえない在日朝鮮人生徒に対して我々日本人教職員としてできることは、同胞と繋がれるようにすること、民族に触れさせること、共に闘っていくことではないだろうか。（NO.341、1992年、広島、高校）

民族教育は、その民族の手でというのが原則であると思うが、在日生徒の九割が日本の学校に通っており、このウリ子ども会の活動は、朝鮮と在日の子ども、親、担任をつなぐ大切な場として、続けていかなければと思う。（NO.425、1995年、大分、小学校）

1990年代以降、公立学校でも民族文化を学ぶ権利が保障されるべきだという主張は、あらたな正当性の源泉を獲得する。従来は国家や民族の主権に結び付けた権利概念から正当性を導く論理構成がとられてきたわけだが、普遍的人権として正当性を語るものが見られるようになったのである。国際的な人権関連諸条約や、地方教育委員会によって策定された関連の教育基本方針類がその根拠としてあげられるようになり、教師たちの正当性への確信はより疑いのないものとなったように見える。

本来、教育を受ける権利は、何人にも保障されてしかるべきであります。在日朝鮮人が、自らの文化を享有し、自らの言語を保障されるのは当然のことです。（NO.286、1990年、奈良、団体）

日本が批准した「国際人権規約」「子どもの権利条約」等の国際条約や「京都私立学校外国人教育方針」（京都市教育委員会：九二年）に鑑みて、『在日』の生徒たちに、公立学校で当然保障されるべき<外国人教育>を少しでも補う活動をする。（NO.463、1996年、京都、高校）

日本学校に在籍する在日朝鮮人生徒が自らの民族性を学ぶ場、同胞同士が集い、語る場を保障していくことは日本人教職員の勤めであり、本来ならば、在日朝鮮人生徒が在籍する学校では必ずこのような場が保障されなくてはならない。（NO.647、2001年、広島、高校）

#### 4. 責任論

ここで責任論として示す論理は、権利と対応関係にある責任ではなく、朝鮮人に対する加害の歴史的事実に対応する責任を意味するものである。地方自治体の在日外国人教育基本方針類の多くにも採用されているこの論理は、1960年代から今日まで変わることなく、在日朝鮮人教育推進の文脈で重要な位置を占めてきた。しかし、今回の分析において責任論として抽出できた記述は、権利論よりもさらに少数であった。責任論に該当する言及があったのは88本中7本（8%）に過ぎない。しかも、1991年を最後として言及は途絶えて

しまっている（章末の表 1 及び一覧表参照）。7 本中 6 本は大阪からの報告と地域的な偏りが大きいと、責任論の減少は、大阪からの報告自体の減少とも関係があるかもしれない（章末の表 3 及び一覧表参照）。大阪からの報告は抽出した 88 本のうち 29 本（33%）を占め、他府県からの報告数を大きく引き離しているが、91 年を境として報告数の内訳を見てみると、91 年までの 11 大会分が 23 本であるのに対し、92 年以降の 12 大会分は 6 本に過ぎない。大阪での実践自体は引き続き活発であることから、全外（朝）教の実践報告で見られなくなったということのみをもって、正当性の源泉としての現場レベルにおける力を、責任論が失ったと見ることは拙速に過ぎるであろう。所属機関別で見た場合は、学校からの報告に比べて教員団体からの報告において頻度が高くなっている（章末表 2 参照）。

責任論は、朝鮮植民地支配期から戦後にも続く同化政策によって朝鮮人の民族的素養・誇りを剥奪した日本の行為を断罪し、在日朝鮮人児童生徒が民族性を「奪い返す」ことを可能にする教育の実践を、日本（人）の責任として位置付ける。その加害国家の成員の一人として、在日朝鮮人教育に取り組むことは日本人教師にとって償いの作業となり、加害者側にあり続けることを拒絶する意思表示の意味を持つ。

直接・間接の強制によって朝鮮人を渡来させ、彼らから本名を奪い、母国語を（朝鮮本土においてさえ）奪ったのはわれわれ日本の権力ではなかったか。日本名を名乗り、朝鮮語を知らないまま朝鮮人差別を背景に背負っている二世・三世の生徒達を放置して日本に同化させて行くならば、それこそ、かつての日本軍国主義の政策の総仕上げをする事になる。在日朝鮮人生徒が大勢いる府立高校で朝鮮語の授業をする事は、このような生徒の要求がなくても当然行わねばならない最低限のことであった。（NO.3、1980 年、大阪、高校）

その大部分は、本名を隠すことを余儀なくされ、進路の展望すら見出せない日本社会の状況に呻吟させられています。この子どもたちの存在こそ、日本の朝鮮侵略、植民地支配と戦後もなお続く差別と排外、同化と抑圧の厳しさを私たちに突きつけてきます。それらを克服していくことこそ、日本の学校—社会の責任です。（NO.286、1990 年、奈良、団体）

大阪市は在日韓国・朝鮮人が日本の中で最も多住する街である。と言うことは、日本人が朝鮮人に対して犯してきた非人間的行為を反省し、日本人としての正しい朝鮮観、朝鮮人観をあらゆる機関や機会を通じて醸成するという責務を最も負っているということである。とりわけ、教育行政を含む行政体が推進すべき課題は多い。教育の場においても日本人教師の課題としての在日朝鮮人教育が提起され実践されているが、それさえも民族講師の具体的な営みがあってこそである。〔中略〕どこの民族学級・民族クラブにも共通して言えることは、民族講師が取り組みの中核を担っており、在日韓国・朝鮮人の子が生き生きと活動する中で民族の自覚と誇りを奪い返しているという事実である。（NO.315、1991 年、大阪、団体）

以上のテキストに明らかなように、責任論においてより問われているのは日本人のあり方であり、対象は朝鮮人児童生徒であるが、民族共同体としての日本人にとって重要な教育実践であることが強調されている。

植民地支配の歴史を背景とする責任論は、在日朝鮮人教育に固有の正当性の論理にほかならず、ニューカマーの場合には適用できない。加害に対する責任の文脈は、在日朝鮮人の民族的素養・誇りを育成する教育に特別な地位を付与するものである。しかし、先に述べた通り、1991年を最後に実践報告に責任論が見られなくなる。この変化について、全外（朝）教の組織としての論理構成に視点を移し、もう少し踏み込んで検証してみたい。基調報告の分析から、それ以降責任論が全く姿を消したわけではなく、用いられる方向性が変わったのだということを示していく。

日本帝国主義の侵略、植民地支配という歴史的・社会的背景のなかから生じた在日外国人問題を自らの問題をしてとらえていくことのできない状況が敗戦後もずっと続いてきました。わたしたちが追求している在日朝鮮人教育も運動もそのような背景からその歩みを始めたのでした。在日朝鮮人（韓国・朝鮮籍）の民族的諸権利、市民的生活権利が抑圧、差別されている現状、その子どもたちが民族教育を保障されずその圧倒的多数が日本の学校の中で自らの民族的主体性を埋没して生きなければならない現状はたいへんいびつであり不条理であるとの認識から出発したのでした。（1987年広島大会基調報告。以降1992年東京大会まで毎年ほぼ同一の文章が登場）

上のように、責任論は権利論とともに、日本人教師が在日朝鮮人の民族的素養・誇りの回復に取り組むことの根拠・正当性の源泉として用いられてきた。よりふみこんで、民族的諸権利の承認とそれに対応した教育を、「戦後補償」の課題として位置付ける記述もある。

教育における戦後補償の重要な課題は、侵略と植民地支配の歴史の反省にたつて、在日朝鮮人の民族的諸権利を認め、正しく処遇することである。わたしたち全朝教運動のとりくみは、まさに在日朝鮮人に対する教育にかかわる戦後補償の課題の追求である。（1993年京都大会・1994年広島大会基調報告）

変化はこの後、1995年に生じた。責任論によって在日朝鮮人の民族性回復に向けた教育を位置付ける記述は全くといって見られなくなるのである。基調報告において日本の戦争・戦後責任への言及がなくなったわけではなく、むしろ、戦後補償裁判や歴史認識をめぐる政治家の発言、教科書問題等に関連して多くの分量が裂かれもしている。しかし、責任論はもっぱら日本人対象の実践に用いられるようになり、在日朝鮮人の民族的素養・誇りの育成に向けた教育実践については権利論だけで構成されるようになった。同時に、言



及の分量も限られたものとなっていく。この変化は、組織の事務局体制が変わり、資料集の発行形態も変わったのと時を同じくしているのだが、これと関連してなのか、それとも社会や理論動向の変化とともに教師の民族観も変わってきたということなのかは、実践報告の分析からは不明である。

実践報告と基調報告いずれにも共通するだろう背景要因としては、全外（朝）教における実践報告の大きな潮流として、ニューカマーの教育に関する報告数が、在日朝鮮人の教育に関するそれを上回るほどに増加してきたことを指摘できるだろう。教師にとって、全外（朝）教にとって、同じく教育対象であるニューカマーと在日朝鮮人の子どもたちの間に、責任論は明確な格差を持ち込む。組織が教育研究の対象とする子どもたちが多様化するなかで、その子どもたちの間の、そしてそれぞれに対する教育実践の共通性を重視するあまり、個別性が見失われる危険が現れてきているのかもしれない。

## 5. 教育論

権利論と責任論が、民族共同体の権益や政治的課題から構成される論理であったのに対して、教育論は、文字通り教育の一般的な要請から構成される論理である。登場する教育的要請は、大別して、子どもたちが抱えている悩みや不安、人格の歪みとしてすでに発生している、またはこれから発生することが危惧される問題への対応等、教師が認識した人格形成上の課題への対応と、学習者・保護者のニーズへの対応の二つである。それらへの教育的対応の内容として、民族的自覚や誇りの育成が位置づく。教育論に該当する記述は、88 本中 72 本（82%）で確認された。年代別で見ると、責任論の減少にもともない、近年になるほど教育論の割合が高くなってきている（章末表 1 参照）。機関別に見ると、教員団体からの報告では教育論の採用率は 5 割強にとどまり、学校からの報告に比べて格段に低い。逆に最も教育論を用いる頻度が高いのが小学校教員からの報告で、36 本中 33 本（92%）にもなる（章末表 2 参照）。団体においてはより抽象度の高い論理がとられる／とられやすいのに対し、初等教育段階においては子どもたち一人ひとりの生から導かれるアプローチがとられる／とられやすい傾向があるということだろう。教育論が子どもなり親なりの顔が見える地点からの行動・意思・主張であるのに対し、権利論や責任論は一人ひとりの顔が見える必要のない、集団レベル、概念レベルから派生するものである。その表れとして、引用テキストだけを見ても、権利論や責任論とは異なり、教育論では子どもの個人名をともなった語られ方がされることが多い（後掲テキスト参照）。

教育論では、民族集団を起点としてその教育の形態や内容を語るのではなく、教育的要請から民族を導く語り口がとられる。いわば、教育のための民族といった構図である。まず民族ありきで子どもをとらえるのではなく、学校・教師にとっての学習者としての子ども、発達可能体としての子どもといったより一般性が高い認識枠組に立つことによって、日本の学校や教師の役割・責任における民族の壁は低くなっている。

### (1) 人格形成上の課題への対応

言うまでもなく、「人格の完成」は、最上位に位置するものとして教育基本法に定められた教育の目的である。ここで取り上げるのは、在日朝鮮人児童生徒の民族的素養・誇りの育成について、この教育の一般命題である人格形成上の課題として位置付け、正当性を導く論理である。時に政治的意図や民族主義的思想からではないと断りつつ、教え子の悩む姿、心の荒れや歪みを放ってはおけない、この子たちが元気に人生を切り開いていくために、生きる力をつけるために必要なのだ、といった形で語られる。人格形成上の課題への対応は、教育論に該当する報告の中で 89 パーセントが用いている。

その一つ目のタイプは、「問題解決型」とでも言えるだろうか。それは、目の前の教え子が悩み、苦しむ姿に教師が気づき、何らかの行動を迫られることから始まる。

[サマースクールに 5 名の生徒と参加して] 堰を切ったように思いが次々に吹き出します。日本の学校に通って表面的には何事もなく暮らしているように見える生徒たちが、胸の奥に本当のことを言えない苦しみを持ち、在日朝鮮人に差別的な日本社会の中でいつも傷を負っています。私たちはこの生徒たちへのかかわりをより深めていく必要を感じました。 (NO.467、1995 年、福岡、高校)

[サムルノリが演奏された音楽集会での在日朝鮮人児童の様子を見て] A の担任は、「どうしたらいいのか」と迷い、B の担任は「あの不安な顔を見て、あの子のそばから離れられなかった」と言った。ほかの教師もまた同様だった。教師たちは、みな「このままほうっておけない」と学習の必要性を感じるようになった。 (NO.492、1997 年、大分、小学校)

子どもたちが直面している問題に気づいた教師たちは、学校において「いかに在日の子どもたちが自己実現をしないまま生活しているか」(NO.536、1998 年、大阪、小学校)、「歪められた人間形成を日常的に強いられて」(NO.90、1984 年、大阪、高校) いるかといった問題認識のもと、その解決に向け必要な手だてとして、帰属集団への否定的感情の払拭＝誇りの育成に取り組んでいく。

朝鮮人であることがしんどさとなるような日本社会では、どうしても差別を恐れ、負けてしまいそうな意識から、消極的な生き方を余儀なくされるが、そこに留まるかぎり解放への展望は開かれないことは在日朝鮮人の実存によって示されてきた。在日を朝鮮人児童・生徒が、学校で地域で前向きに生きることを強く願ってきた私たちは少しでも民族と正面から向き合う場を作り出すための努力をしてきた。

(NO.64、1983 年、大阪、団体)

子どものうちから、韓国・朝鮮人であることがわかれば差別される現実があるので、通名を名のり、日

本人に似せようとして必死になって生きている。韓国・朝鮮人であることから逃げようと腐心している。そうせざるをえない人間関係・教育関係が、日本の地域・学校にあるのである。韓国・朝鮮人であるという自己認知と、日本人として生きてみようとする志向の矛盾、ここにこそ、在日韓国・朝鮮人児童の生き方における最も根本的な矛盾がある。韓国・朝鮮人として公然と生きること、その選択と決意を促し、励まし、支えていくことが、在日韓国・朝鮮人児童にとって矛盾をなくし、真の解放へいたる唯一の道である。本名を名のらせるという実践は、この出発点に位置づく実践であると思う。(NO.120、1985年、京都、小学校)

生野区などのような在日韓国・朝鮮人多住地域から来ている生徒は、高校のなかでもあまりにも韓国・朝鮮人生徒が少ない状況のみで不安になり、また在日韓国・朝鮮人の少ない地域から登校している生徒は、朝鮮の文化を教えられずに「朝鮮」から逃げている、自分を隠し続ける生徒が多い。このようにいろいろな不安感をもった生徒たちに、どのように自信と誇りをもたせていくかということ、それを支えていく日本人生徒の意識の変革がもっとも問われることになる。(NO.274、1990年、大阪、高校)

これらのテキストには、教師の持つ在るべき教育像、人格形成への熱意や反差別への課題意識といった思想性がよく表れている。逃れられない現実としての民族差別の存在を前提とし、解放に至る唯一の経路として、民族に誇りを持たせることが提起されている。

最近になると、80年代のテキストに見られた民族解放的な教育論とは異なる、地域の教育力、「足元からの国際化」、教育の公共性といった新たな教育的関心も正当性を導く文脈の中に登場するようになる。また、学校の多様化が進み、ニューカマーの子どもたちの教育等、学校と文化・民族にかかわる新たな教育課題が関心を集めるようになったことによる、在日朝鮮人教育の相対化を感じさせる語りも見られる。

特に在日韓国・朝鮮人児童は、自らの民族的出自を明らかにできず、小学校の幼い子どもであっても、もはや、何らかの不安や悩みを持って生きているというのに、通名で言葉もわかるのだから特別に何もしなくてよいという考えに立ち、このことに向きあおうとしない風潮が強くはびこっていることは嘆かわしい。[中略]在日の子どもたちが民族としての自覚を育みながら、出自に誇りを持ち、のびのびと、いや、堂々と、学校や地域で成長してくれるよう、公教育に携わる者だからこそ、足元からの国際化に向けて、これからも地道にとりくみをすすめていこうと思う。(NO.572、1999年、滋賀、小学校)

彼女の生き方は彼女が決めるべきものである。そして、これだけ人の生き方が多様化し、国際化してきた昨今、私は在日としてさまざまな生き方があってもよいのではないかと思うようになった。ただ一つ言えることは、自分の親や祖先に対し畏敬の念と誇りを持って生きなければということである。そして、「心の門を自ら開ける」ことができるように、自分の内に幸せに生きるための文化や人間としてのほこりを築いていくことが必要ではないかということである。そのために私たちは学校で、あるいは地域と

連携して何ができるのかこれからも模索し続けていきたい。 (NO.653、2001年、三重、高校)

日本籍朝鮮人の子ども、日朝「ダブル」の子どもなど、人口動態的な多様化は日本人か朝鮮人かという二者択一を困難にし、「在日朝鮮人」と一括りにはできない考え方・生き方の多様性を教師に認識させつつある。しかし、たとえ高校生という選択への判断力と責任を一定持ちうる段階であっても、在日朝鮮人生徒にとっての「民族」を個人の選択の対象として語ることは長くタブーであったし、現在でもそうした傾向は根強い。民族的に生きないという選択は、差別によって選択肢が無くされた上での強制的な「選択」、「逃げ」であり、それを選択と呼ぶことは、差別を放置することにほかならないと禁忌されてきたためである。

教師が子どもの問題をどう突破させていくのかほったらかして、とにかく「いやなんやから、いややったらよしい」と結果的に日本社会が在日朝鮮人に対してなげかけている無言の圧力を教師自身が認めてしまっていることになります。 (NO.185、1987年、兵庫、高校)

タブーを破る認識が表明されるようになったことは、前提である差別現実の変化、在日朝鮮人の民族集団としての凝集性やその評価の変化、在日朝鮮人だけが「異民族」児童生徒ではなくなったことによる一定の相対化の進行等、様々な背景が考えられる。しかし、在日朝鮮人児童生徒の生き方を左右するものとしての民族差別の存在が認識され続ける限り、そして、その構造的な不公正是正に向けて、当該集団のアイデンティティに尊敬・承認を獲得しようとするタイプの方策が有効視・必要視され続ける限り<sup>6)</sup>、タブー意識が払拭されることは難しいだろう。

二つ目のタイプは初等教育段階により多く見られるもので、「問題予防型」とでも言えるだろうか。将来差別にぶつかるかもしれない／必ずぶつかるに違いない子どもたちに、祖国並びに在日朝鮮人としての自分や家族に関する正確な知識や肯定的イメージを備えさせておくことの教育的意義が語られる。

やはり朝鮮人児童が差別に負けない強さを持ち得るためには、小さい頃から民族に触れ、その素晴らしさを感覚的に理解することが大切だと思います。しかし日本の公立学校で学ぶ朝鮮人児童の多くは、残念ながらそれだけの民族的教育を受ける機会が少ないのではないのでしょうか。そういう実態が現在ある以上日本の学校の中で朝鮮人児童生徒が自らの民族に触れる場がぜひ必要だと思うのです。(NO.69、1983年、京都、小学校)

[A] が、もしも自分の国とマイナスの形で、出会う時、私たちといっしょに朝鮮にふれたことを少しでも、心のささえにしてくれればと思っています。 (NO.218、1988年、奈良、小学校)

K君が高学年になったとき、自分の民族の事に口をつぐむかもしれません。いろいろなかべに突き当たるかもしれません。でも、その時、心のどこかに、この学習をした事が小さな力となってくれたらいいなと思っています。その力のもとをもっともっとふやしていけたらなって思っています。(NO.352、1993年、京都、小学校)

流通する差別や偏見に接してもそれを無防備に内面化してしまわないような備えの範囲にとどまらず、差別に対抗する力を育成し、差別から逃げずに闘おうとする生き方ができるように導くことまでを、課題として語るものもある。

S君が、今後生きていく際「朝鮮人」という三文字のために厳しい差別を受けながらもそれをはねのけ、たくましく育っていく強い人間になってほしい気持ちでいっぱいである。そのためにも私達教師がS君に民族のすばらしさ、今まで差別を受けながらも生き続けてきた家の人や先人の生きざまを伝えるなかで、私自身もかわらなければいけないと思っている。(NO.145、1986年、福岡、小学校)

こういう社会の中に、[B]君をはじめW君やF君などの被差別の立場にある子が出ていったときに、果たして社会はどういう仕打ちを彼らに与えるのでしょうか。在日朝鮮人問題や部落差別の問題は、本来差別する側の問題です。しかしまわりが変わってくれるのを待っていては、この子たちはつぶされてしまうかもしれません。また、立場が変われば彼らも逆に差別する側にまわる可能性は充分にあるのです。まわりを変えとりくみとともに、彼ら自身の人間としての生き方も問うていかねばなりません。(NO.428、1995年、福岡、中学校)

これからY子やS子が将来の進路を決めようとする時、また結婚しようとする時、在日韓国人であることに確実に向きあうことになる。その時に生ずる問題を乗り越えるには、日本の植民地支配下での祖父母の生きざまや思い、親の苦労や願いを知ることが必要ではないか。そして、それらのどこに差別があり、その差別と祖父母や親がどう闘ってきたかを知り、自分の生き方を模索していかなければならないのではないか。(NO.458、1996年、大分、高校)

教師が民族差別の存在を確信すればするほど、備え・生きる力としての民族的素養・誇りの育成は、在日朝鮮人児童生徒の健全な人格形成にとって必要不可欠な課題となる。

Kは「普通に生きたい」「日本人でもなく朝鮮人でもなく、もっと自由な一個の人間として生きたい」という。しかし、Kにとっては日本の社会における自分のおかれている立場をしっかり認識することには、その願いもかなうはずがない。まして、日本の社会はKを「普通に生きさせない」社会なのである。それは、入学当初彼が出会った差別事件が物語っている。(NO.316、1991年、奈良、高校)

日本社会において在日朝鮮人が民族から自由になることなどできるはずがなく、民族に向き合うことこそが自由に生きることを可能にするのだという教師の信念によって、民族から自由な個人として生きたいという生徒の願いは現実味のないものとして退けられている。教師のこのような認識枠組みの存在によって、在日朝鮮人児童生徒に民族性を育成することがより教育的であるという公式が成立することになる。

## (2) 学習者・保護者のニーズへの対応

学習者や保護者のニーズへの対応ということが日本の教育において重視されるようになったのは、そう昔のことではない。教師の専門性との関係で議論はありながらも、開かれた学校づくり、親や地域の学校参加、個性をのばす教育等といったキャッチフレーズが導入されてくるなかで徐々に関心は高まり、最近では、学校評議会や学校選択制の導入に代表されるように、学校が利用者側の声を聴き、いかに敏感にそれを反映させるかが良い学校の指標ともなっている。一方公立学校における在日朝鮮人教育実践は、その実践の創生期より学習者や保護者のニーズへの対応を基本姿勢としてきた。ただしそれは、近年の主流である市場論理の導入という文脈からではなく、学習・教育の主権者としての学習者・保護者の権利の保障という文脈から導かれたものであり、1960年代後半における在日朝鮮人児童生徒による教師・学校の差別性糾弾に端を発している。全外（朝）教においても「子どもに寄り添う」ことが重視されており、実践報告のなかにも、家庭訪問を繰り返す等して親と親密な関係を築くことによってその思いや願いを聴き取り、それに応えるという実践スタイルは多く登場する。学習者・保護者のニーズを実践の根拠として語るパターンは、教育論の報告のうち24パーセント（うち半数強は人格形成上の課題と併用）で見られた。その登場する文脈を見ると、報告のまとめの部分等で、教師の決意表明的に語られることが多い。

彼女たち3世にとって祖国朝鮮は遠い存在だと思う。民族の誇りを持たせたいという両親の願いを、側面から問いながら彼女たちにつないでいきたい。（NO.116、1985年、大分、高校）

〔民族〕クラブの活動を充実させ、定着させ、子どもたちの願いにこたえていきたい。（NO.203、1987年、大阪、小学校）

将来、就職差別やいろいろな差別にあうかもしれない。そのとき、差別に負けないで自分を大切にしたい。闘って欲しい。「だめだ」とあきらめないで欲しい。これは、オモニの願いである。私は個〔ママ〕の願いをしっかりと受けとめていきたいと思います。（NO.546、1998年、神奈川、小学校）

使われ方の特徴としては、前後の脈絡があまりはつきりしないということがあげられる。実際に親や子どもからどのような形で希望が寄せられたかは必ずしも語られなかったり、また、語られていてもその願いの内容が教師の決意表明の方向と一致しているとは読みとれない場合もある。従って、単に文章をまとめるにあたって収まりがよいからと使われている可能性も否定できない。あるいは、自らの実践を合理化するために多少強引に導入している可能性もあるだろう。これは親の願いなのだとすることは、当該教師個人の思想的関心とされかねないこの教育実践を導入するにおいて、同僚の承認を得るための説得力を高める材料となることは間違いない。次はその一例である。

[職員会議で朝文研のクラブ承認めぐり]「多少の懸念はあるかもしれないが、何よりも重視すべき点は、[C] 高生の A さんが声をあげたということだ。彼女の願いを実現することが、日本人生徒たちにも異なる存在・文化への豊かな目を開かせ、この [C] 高校全体を良くすることにつながると考えれば、A さんは [C] 高校に与えられた『宝物』であり、この子の声を絶対に潰してはならない!」と押しきる。(NO.463、1996年、京都、高校)

実際に学習者／保護者から発せられた声は、必ずしも教師にそのまま受けとめられるわけでもない。人格形成上の課題への対応という論理が、実践に消極的な親の説得に用いられている例もある。今日の前にいる子ども・親の姿や声は、差別のために抑圧され、歪められているという問題認識を教師が持っているならば、子どもや親が否定的な態度を示しても、それは本心ではないのだ、本当のニーズは別にあるのだという解釈が成り立つためである<sup>7)</sup>。子ども・親の声を聴くことを重視しつつも、最終的には教師が導き手となる構図がある。そのような教師の態度は、教師という職業自体の性格から導かれるものと考えられるが、教師に内面化された責任論に基づく強い使命感の存在によって、特に強化されているとも考えられる。

## 6. まとめ

全外(朝)教の実践報告のテキストにおいて、在日朝鮮人の民族的な素養・誇りを育成する教育に、公立学校を教育の場として、日本人教師が取り組むことがどのように根拠付けられ、正当化されているのかを検証してきた。その論理構成のパターンとして析出したのは、権利論、責任論、教育論の三つである。在日朝鮮人の民族教育にかかわっての教育研究者・教員組織が用いてきた従来の論理には、民族のための教育という性格が色濃く、権利論と責任論が多用されてきた。全外(朝)教の教育実践報告においてもその立場は確かに反映されているものの、その存在感は年々薄まってきている。全外(朝)教発足当初の5大会分の報告では4割以上が権利論や責任論に該当する言及をしているのに対して、最近になればなるほどその割合は低下し、90年代後半以降の報告では1割程度が言及する

に留まる。逆に、近年になるほど圧倒的に多くを占めるようになったのが教育論である。教育論はまず民族ありきではなく、民族的背景にかかわらずどの子どもにも適用される教育的要請に導かれ、それに対応する手だてとして民族を導入するところに特徴がある。本来民族学校に就学するのが一番だが公立学校に就学している在日朝鮮人の子どもたちにも民族文化の学習権を保障しようという権利論の文脈や、奪ってしまった朝鮮人の民族的素養を回復させる責任が日本人にはあるのだといった責任論の文脈よりも、教師達の動機付けとしては、自分が受け持っている子どもが抱えている悩みや苦しみを何とかしてあげたい、人格形成上の危機を放ってはおけないといった教育論の文脈が、圧倒的に強力であったと考えられる。抽象度の高い論理よりも、自分自身が教育者として日常の実践から感じとった必要性の方が、教師にとってより説得的であり、同時に語り易い論理でもあるに違いない。もとより、人格の完成という課題は、全ての教師に課せられた課題でもある。民族教育をすることが目的ではなく、子どもたちの健全な人格形成のために民族的な要素を取り入れることが必要なのだという論法は、公立学校は日本の国民教育機関であるという認識に基づく非難も、民族教育は独自の教育機関でしかなしえないという認識に基づく非難も、かわすことができる。

一方、権利論や責任論についても、教員団体からの報告では5割で用いられている。個別の実践の文脈よりも教員団体の教育方針を語る文脈、つまり、教育実践よりも教育運動の文脈において、有用な論理となっていると考えられる。本章の分析は、行政闘争や企業に対する交渉に関する報告等、運動そのものの報告は対象から除外しているが、それらの報告においては権利や責任の論理が多用されている。

以上から全外(朝)教の実践報告における民族と教育の関係をまとめておこう。全外(朝)教につらなる教育実践が生まれる前に主流であった民族のための教育という構図は、多数派ではないものの受け継がれてはいた。しかし、徐々に影響力を弱め、教育のための民族という構図が圧倒的な力を持つに至る。教師対教え子・保護者といった文脈においては、在日朝鮮人の民族的な素養・誇りの育成は集団に固有の正当性の論理をもはや必要とせず、教育の一般的な要請から十分に正当化されるものとなっている。しかし、権利や責任といった集団に基礎付けられた文脈も、組織的な運動の文脈ではなお正当性の源泉として重要な地位を占めている。

リベラル対コミュニタリアンの論争において、コミュニタリアン側が反論に用いるのと同じ論点も観察された。つまり、集団成員個人の自由な選択といっても、自由な選択自体が成立していないではないか、という論点である。民族的な生の放棄を迫る政治的・社会的圧力が厳然としてある限り、自由な選択を支持することは、実質的に主流文化への同化を支持することと同じであるという認識が、全外(朝)教の教師達には強固に存在している。最近では、日本の学校における在日朝鮮人教育について、民族本質主義的性格を批判する論調も見られるようになった<sup>8)</sup>。しかし、全外(朝)教に集う教師達の実践の文脈に



において鍵となっているのは、本質主義的な民族観・アイデンティティ観というよりも、主流文化がマイノリティに及ぼしている圧力の強さへの認識であり、そのような問題に対して教育には何ができるのか／すべきなのかといった教師の課題意識である。従って、公立学校の日本人教師による在日朝鮮人の民族性育成に向けた教育は、実践の内容や形態においてはマイノリティの文化の承認・保存を主目的とする多文化教育的な実践に見える場合が多いとしても、その実践が導かれる根拠、正当性の源泉は本来、反差別・反植民地主義の教育により多く足場を置いていると考えられるのである。

(注)

- 1) 「朝鮮人のみを収容する教育施設の取り扱いについて」(1965年12月28日)。
- 2) 高石邦男初等中等教育局長による国会答弁より。第101回国会参議院法務委員会会議録第8号、1984年5月17日。
- 3) 日韓外相の覚書(1991年1月10日)より。
- 4) 第22次(1973)及び第23次(1974)の日教組教研集会において議論があった旨、当該年度の『日本の教育』(日教組編)に記録されている。
- 5) エイミー・ガットマン編、佐々木健・辻康夫・向山恭一訳『マルティカルチュラリズム』、岩波書店、1996等。
- 6) 不公正を正すために採られる方策としては、集団の境界はそのままで、被差別集団に割り振られている社会・経済的資源や文化的承認を再配分する肯定的アプローチの他に、集団の境界そのものを動揺させようとする変容的アプローチがある(ナンシー・フレイザー(原田真美訳)「再分配から承認まで? ポスト社会主義時代における公正のジレンマ」、『アソシエ』5、御茶の水書房、2001、103-135頁)。
- 7) このような教師の解釈枠組みについては、やはり全朝教の実践報告を分析した倉石が批判的に考察している(倉石一郎「『教育の語り』における画一性と多様性の問題—在日朝鮮人教育の場合」、中島智子編著『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店、1998、189-218頁)。
- 8) 金泰泳「アイデンティティ・ポリティクス超克の〈戦術〉—在日朝鮮人の子ども会活動の事例から—」、『ソシオロジ』131(42-3)、社会学研究会、1998、37-54頁、竹田青嗣「在日と対抗主義」、『民族・国家・エスニシティ』岩波書店、1996、103-115頁等。

(引用・参考文献)

- ・小沢有作(1995)「民族教育の諸問題」、在日朝鮮人民族教育に関するシンポジウム世話人会編『朝鮮人の民族教育—そのあゆみと展望』日本朝鮮民族教育問題協議会(仮称)事務センター、9-106頁。
- ・岸田由美(2003)「在日韓国・朝鮮人教育にみる『公』の境界とその移動」、『教育学研

究』第70巻第3号、日本教育学会、58-69頁。

表1 各論理の年代別採用傾向

	教育論		権利論		責任論	
	件数	割合	件数	割合	件数	割合
80-85年(19本)*	12	63%	5	26%	4	21%
86-90年(24本)	20	83%	4	17%	2	8%
91-95年(17本)	14	82%	2	12%	1	6%
96-00年(22本)	21	95%	2	9%	0	0%
計(82本)	67	82%	13	16%	7	9%

\*81年がとんでいるため第2回(1980)～第6回(1985)の5大会分で集計

表2 各論理の所属機関別採用傾向

	教育論		権利論		責任論	
	件数	割合	件数	割合	件数	割合
小学校(36本)	33	92%	2	6%	2	6%
中学校(10本)	8	80%	2	20%	0	0%
高校(27本)	22	81%	5	19%	2	7%
団体(14本)	8	53%	5	33%	3	20%
計(87本)	71	81%	14	16%	7	8%

表3 各論理の地域別採用傾向

	教育論		権利論		責任論	
	件数	割合	件数	割合	件数	割合
大阪(29本)	19	66%	7	24%	6	21%
京都(12本)	11	92%	2	17%	0	0%
奈良(9本)	8	89%	1	11%	1	11%
大分(8本)	7	88%	1	13%	0	0%
兵庫(7本)	7	100%	0	0%	0	0%
広島(6本)	4	67%	2	33%	0	0%
福岡(6本)	6	100%	0	0%	0	0%
その他(11本)	10	91%	1	9%	0	0%
計(88本)	72	82%	14	16%	7	8%

別表 民族のための教育と教育のための民族

—在日朝鮮人の民族性育成に取り組む日本人教師を支える論理—

回	年度	開催地	全報告数	分析対象(公立学校の日本人教師による教育実践に関する報告)													
				報告数	%	根拠・正当性の論理(内数は重複有り)											
						報告数	%	地域	教育論(人格形成, 学習者・親のニーズ)			権利論(民族教育権の保障)		責任論(民族性剥奪への補償)			
									教育論	権利論	責任論	教育論	権利論	責任論			
2	1980	大阪	13	8	62	2	25	大阪2				1	大阪1	小1	1	大阪1	高1
3	1982	大阪	27	19	70	5	26	大阪3,京都1,東京1	4	大阪2,京都1,東京1	小2,高1,団体1	1	大阪1	団体1			
4	1983	奈良	33	24	73	4	17	大阪2,奈良1,京都1	3	大阪1,奈良1,京都1	小1,団体2	1	大阪1	中1			
5	1984	兵庫	41	25	61	2	8	大阪2	1	大阪1	高1	1	大阪1	中1	1	大阪1	高1
6	1985	京都	30	18	60	6	33	大阪3,京都2,大分1	4	京都2,大阪1,大分1	小2,高1,団体1	1	大阪1	団体1	2	大阪2	小1,団体1
7	1986	大阪	35	16	46	8	50	大阪4,大分2,三重1,福岡1	7	大阪3,大分2,三重1,福岡1	小3,高2,団体2	1	大阪1	団体1	1	大阪1	小1
8	1987	広島	33	18	55	5	28	大阪2,広島1,兵庫1,三重1	5	大阪2,兵庫1,広島1,三重1	小2,中1,高2						
9	1988	神奈川	36	23	64	4	17	大阪1,奈良1,兵庫1,埼玉1	4	大阪1,奈良1,兵庫1,埼玉1	小2,高2						
10	1989	福岡	20	11	55	2	18	大阪1,奈良1	1	奈良1	小1	1	大阪1	団体1			
11	1990	大阪	26	17	65	5	29	大阪2,奈良2,神奈川1	3	大阪2,奈良1	幼1,小1,高1	2	奈良1,神奈川1	高1,団体1	1	奈良1	団体1
12	1991	奈良	32	16	50	3	19	大阪1,奈良1,福岡1	2	奈良1,福岡1	小1,高1				1	大阪1	団体1
13	1992	東京	25	11	44	3	27	大阪1,京都1,広島1	2	大阪1,京都1	小2	1	広島1	高1			
14	1993	京都	31	16	52	5	31	京都3,大阪1,福岡1	5	京都3,大阪1,福岡1	小1,中2,高2						
15	1994	広島	30	16	53	3	19	広島2,京都1	3	広島2,京都1	小1,高1,団体1						
16	1995	兵庫	33	14	42	3	21	奈良1,福岡1,大分1	2	奈良1,福岡1	小1,中1	1	大分1	小1			
17	1996	福岡	38	15	39	6	40	兵庫2,福岡2,京都1,奈良1,大分1	6	福岡2,兵庫1,奈良1,京都1,大分1	小2,高4	1	京都1	高1			
18	1997	奈良	33	17	52	3	18	奈良1,兵庫1,大分1	3	奈良1,兵庫1,大分1	小3						
19	1998	神奈川	45	19	42	3	16	大阪1,三重1,神奈川1	3	大阪1,三重1,神奈川1	小3						
20	1999	京都	39	18	46	5	28	京都2,大阪1,兵庫1,滋賀1	4	大阪1,京都1,兵庫1,滋賀1	小1,中2,高1	1	京都1	高1			
21	2000	広島	35	18	51	5	28	大阪1,広島1,神奈川1,大分1,鳥取1	5	大阪1,広島1,神奈川1,大分1,鳥取1	小1,中1,高2,団体1						
22	2001	兵庫	30	11	37	2	18	三重1,広島1	1	三重1	高1	1	広島1	高1			
23	2002	三重	32	12	38	2	17	兵庫1,大分1	2	兵庫1,大分1	小2						
24	2003	大阪	27	8	30	2	25	大阪1,兵庫1	2	大阪1,兵庫1	小1,中1						
		合計	724	370	51	88	24	大阪29, 京都12, 奈良9, 大分8, 兵庫7, 広島6, 福岡6, 三重4, 神奈川3, 滋賀1, 東京1, 埼玉1, 鳥取1	72	大阪19, 京都11, 奈良8, 兵庫7, 大分7, 福岡6, 広島4, 三重4, 神奈川2, 滋賀1, 東京1, 埼玉1, 鳥取1	幼1, 小33, 中8, 高22, 団体8	14	大阪7, 京都2, 広島2, 奈良1, 大分1, 神奈川1	小2, 中2, 高5, 団体5	7	大阪6, 奈良1	小2, 高2, 団体3