

在日韓国・朝鮮人教育にみる「公」の境界とその移動

岸 田 由 美*

1. はじめに

多文化主義の思想が影響力を強める中で、これまで「私」あるいは「周辺」の領域に押し込められていた者の立場から、「公」の内実及び「公」と「私」の境界について、批判的に問い直そうとする議論が活発である。このような「公」の再定義がある程度目に見える形で進められたのが学校教育である。多文化教育や反人種差別教育等に代表される教育運動・改革によって、学校教育が反映・伝達する文化—「公」の価値を持つものとして承認された文化—の多文化化が進められてきた。学校教育を構成する文化の再構成にあたっては、正統性及び正当性に関わる論議が多様な立場から展開されてきたことは言うまでもない。本稿は、日本の学校教育における「公」の内実とその変容、学校を構成する文化をめぐっての正統性及び正当性に関わる議論の一端を、在日韓国・朝鮮人教育の事例から明らかにしようとするものである。

戦後、日本の学校教育という枠組みのなかで、在日韓国・朝鮮人教育の位置付けは大きく変化してきた。今日、60以上の地方自治体が、在日韓国・朝鮮人独自の歴史的・民族的要請に応える教育の必要性・重要性に言及する指針や方針を策定している¹⁾。それは、在日韓国・朝鮮人の差異が、当該自治体の教育委員会及びその所管する公立学校の教育において尊重されるべきものであることが、(実態は別としても)フォーマルな形で承認されたことを意味する。とはいえ、政府レベルにおいては、在日韓国・朝鮮人の民族的な教育に対して、一貫して「公益性」を認めようとはしていない。この国と地方行政の間の温度差を、馬越(2000)は「『公』(国と地方)の分裂」と称し、国が考える「日本人」、「日本の学校教育」、「公益」の中身

を、「国内的にも国際的にもますます通用性を欠くものになっている」と批判した。こうした状況を生むに至る、学校教育における在日韓国・朝鮮人教育の位置取り、正当性の付与／獲得をめぐる政治への接近が本稿の課題である。

その歴史性により、集団としての在日韓国・朝鮮人は常に政治的存在であり、その教育に関しても、一定の政治的・思想的課題と不可分に結びついて語られてきた。ある種定型化された在日韓国・朝鮮人教育の理論及び方法を批判的に検証する研究がみられるようになったのはごく最近である²⁾。このような特徴は、在日韓国・朝鮮人教育への関心を—教育運動としての範疇にとどめることに手を貸し、社会の多様化への対応という共通の契機を持つはずの、近年移住してきた(ニューカマー)外国人児童・生徒の教育とも十分に接合できない現状を導く要因の一つとなっているようにも思われる。しかし視点を変えると、在日韓国・朝鮮人教育の語りには、正義や善、公共的価値をめぐる政治がシンボリックに表象されていると考えられ、非常に興味深い研究対象となる。本研究は、在日韓国・朝鮮人教育を、今日の、急速に変化し多様化し続ける社会が共通して抱える重要課題である、公共性と多様性の関係及び整合性をめぐる問題群のなかに位置付ける。それが、研究課題として、さらには教育的営為としての在日韓国・朝鮮人教育の再評価に結びつけば幸いである。

戦後、日本の公立学校において在日韓国・朝鮮人教育が問題となるのは、独自に創設された民族学校を強制的に閉鎖し、そこで学んでいた児童・生徒を公立学校に転入学させる措置がとられて(1948~49)以降のことである。この経緯等についてここで詳述する余裕はないが、以来、在日韓国・

*きしだ ゆみ 金沢大学

キーワード：公立学校／国民教育／民族教育／脱植民地化／外国人の子どもへの教育への権利／教育の国際化

朝鮮人が教育を受ける中心的な場は、実質的に日本の公立学校となっていく。1950年代以降における、「日本人教育」とは異質なものとしての在日韓国・朝鮮人教育について、①日本の公的な教育課題として位置付けること、②公立学校の教育課題として位置付けること、の二段階に分け、①も認めない（当然②はありえない）、①は認めるが②には反対、①はもちろん②も認める、という三パターンに大別した上で、それぞれの論理を順次検証していく。

本稿では、日本の朝鮮半島植民地支配に直接的及び間接的に起因して日本に永住することになった朝鮮系の人々を指して「在日韓国・朝鮮人」の用語を基本的に用いるが、引用部分や固有名詞として定着しているものについてはそのままの表現を用いるほか、国籍や属性別に語られるべき箇所においては他の用語も使用する。

2. 「日本の教育課題ではない」

民族学校の公共的価値や公立学校の正課内民族教育の否定といった見解に表れているように、政府レベルにおいては、在日韓国・朝鮮人教育は日本の教育課題ではないと、今日まで一貫して捉えていると考えてよいだろう。ここでは、在日韓国・朝鮮人の民族教育に関する教育政策、政府見解の論理構成を、戦後の国会における文部大臣や文部官僚の答弁³⁾並びに文部省からの通達類の文言を主たる材料として、具体的に検証していく。

在日韓国・朝鮮人教育に対する否定的政府見解の論点は、大きく分けて二つある。一つは日本の社会秩序に関わるものであり、もう一つは、外国人の教育への権利に関する国家の責任関係に関わるものである。単純に言えば、前者は在日韓国・朝鮮人の民族教育は秩序を乱し、国益に反するから認められないという論理であり、後者は、その内容が国益に反する反しないに関わらず、日本の学校教育（国民教育）制度において他民族／他国民教育を認めることはできないという論理である。在日韓国・朝鮮人の民族教育に対する否定的見解は、状況に応じて、このいずれかを用いて、あるいは両方を組み合わせながら構成されてきた。その時々批判を受けながらも、このいずれの論理も、1940年代後半から今日まで、なお用いられ続けている。

2-1. 在日韓国・朝鮮人の民族教育と日本の社会秩序

民族学校閉鎖措置、その後一時期存在した公立朝鮮人学校・分校の廃止、朝鮮人学校の各種学校認可に対する否定的見解、外国人学校法案の提出等の主たる背景となってきたのが、共産主義者としての朝鮮民主主義人民共和国支持者・組織に対する危険視である⁴⁾。民族学校を閉鎖して公立学校制度内に吸収した後、課外ならかまわないが⁵⁾正規の課程内においては日本の法律に完全に従った教育を受けることが絶対的な条件として設定されたわけであるが、それが守られていないことが問題となった。例えば、公立朝鮮人学校・分校について、当時の文部大臣は、「治外法権的」な学校運営の下で共産主義的な教育がなされており、「しかもかようなむちやくちやな教育をしておるものに公費をもつて経費を支払つておる」と強く問題視した⁶⁾。では私費ならばよいのかと言えばそうではない。1950年代半ば以降自主校として再建された民族学校は各地方自治体が許認可権を持つ「各種学校」として位置付けられるようになっていくのだが、文部省は各種学校としても認可すべきでない⁷⁾と指導した。「他の独立国の民族」が日本で独自の民族教育をすること「それがゆえにだけで排斥をする必要はないと思う」が、「反日教育」は容認できない⁷⁾というわけだ。結局のところ、民族教育を行うこと自体を否定するわけではないというポーズを取りながら、その民族教育は日本にとってなんら積極的な意味を持たないどころか、大方においてむしろ有害なものであるとの見解を保持していたのである。その象徴と言えるのが、日韓条約締結に伴う文部次官通達「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)の次の文言である。

「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、わ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ので、これを各種学校として認可すべきではないこと。(中略)なお、このことは、当該施設の教育がわが国の社会に有害なものでない限り、それが事実上行われることを禁止する趣旨ではない。」

この通達では、公立朝鮮人学校・分校はもちろん、一般の学校内に設けられる特設学級（民族学級）も今後設置されるべきでない⁸⁾とされた。日韓

条約締結による永住権付与ともからみ、1960年代は韓国・朝鮮人の日本定住化が現実問題として捉えられるようになった時代である。将来的な少数民族問題の回避という観点から、公立学校での「共学」の有効性が語られるようになった（小沢，1973: 469-471）。在日韓国・朝鮮人の民族学校は、一時滞在者を対象とする在外日本人学校やアメリカン・スクール等とは別扱いとされる。

「まだ国交も回復されていない国民に対して、しかも多くが永住するという意思を持たれると考えられる方々に対して、母国語の教育を、いわゆる民族教育と称しておるようではありますが、そのような教育を行うことは各種学校として望ましくない」（1964年文部事務官発言）⁸⁾

その後1991年1月10日に交わされた日韓外相の覚書において、「日本社会において韓国語等の民族の伝統及び文化を保持したいとの在日韓国人社会の希望を理解し、現在、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今後も支障なく行われるよう日本国政府として配慮する」との公式見解が示された。これにより、在日韓国・朝鮮人の民族学級やクラブはその制度的基盤を回復し、学級数や活動領域の広がりが見られた。日韓間の交渉で民族教育が言及されたことは画期的であるが、課外における民族教育の容認自体はあくまで民族学校閉鎖措置時に既に示された条件の回復にすぎない。なにより、1965年通達に示された、「朝鮮人の民族教育は日本社会にとって積極的意義を持たない」という見解は現在まで撤回されていないのである⁹⁾。

2-2. 在日韓国・朝鮮人の子どもたちの教育と日本国家の教育制度

より根本的な問題は、外国人である在日韓国・朝鮮人の教育に関して権利・義務関係は存在しないとしてきたこと、派生してその教育への権利や希望、人間形成上の課題に全く無関心であったことだろう。在日韓国・朝鮮人教育と日本の学校教育制度との整合性、在日韓国・朝鮮人が民族教育を行うことの意義に関する認識について検証していく。

民族学校閉鎖と公立学校への転入学措置に際して、当時の文部大臣森戸辰男は1948年に次のように述べている¹⁰⁾。

「学校教育法、教育基本法は、御承知のように、新しい憲法に従つて平和主義と民主主義とを基調

としたものでありまして、在來の國粹主義や軍國主義を基本としたものではありませんので、國語の点を別といたしますれば、隣邦の民族がそのもとで学んでも多くの不当な点は存在せず、むしろある点では、不完全な教育よりは望ましいという部面もあつたのであります。」

公立学校の教育内容に、一種の普遍性を見いだそうとしていることがうかがわれる。自主的な民族教育を守ろうという運動に対しては、「一應もつともな面も存在するのであります。他面このことは、日本の学校教育法並びに教育基本法に従わないという面をもつておるので」、要求は認められないと続ける。講和条約発効まで旧植民地出身者はなお日本の法律に従うこととされていたのだ。講和条約発効後は就学義務も解除されたが、先に述べたように民族学校等独自の教育がそれで自由に行えるようになったわけではない。一方、公立学校における教育には、いわゆる「恩恵」教育観が色濃く打ち出されることになった。

「日本といたしまして子弟の義務教育に関しましては、日本の法令による修学の義務又は権利の関係は生じないものと考えております。併しながら従来からの朝鮮との関係から考えましても、並通の外国人と若干取扱を変えておりまして、即ち公立の義務教育学校に入学を希望いたします児童生徒、子弟につきましては、これが日本の法律命令に従いまして、秩序ある態度で教育を受けるといことでありますならば、この義務教育諸学校に受入れて、日本人と同様に教育の機会を与えて行きたい」（1954年初等中等局長発言）¹¹⁾

外国人の教育への権利に法的根拠がないとされたことは、在日韓国・朝鮮人の教育機会を一層不安定なものにさせた。公立小中学校では在日韓国・朝鮮人児童生徒の受入れ拒否が問題となったし（大阪市教育センター，1986:88-89）、就学しても長期欠席に陥るケースが多く見られた（李，1956:98）。そうした不安定性に一定の改善がみられるのは、多くの時間を要した後、外交事項としてであった。1965年通達において、希望があれば「事情の許す限り」といった免責なしに「入学を認めること」と規定され、ようやく一定の教育機会が保障される。さらに1991年をまって、日韓外相の覚書によって、「日本人同様の就学機会を確保するため、保護者に対し就学案内を発給する」よう指導していくことが位置付けられた。

一方民族学校は、今日まで一貫して日本の学校教育制度上に位置付けられることなく、不安定な状態におかれ続けている。その各種学校認可に関連しては、「学校教育法は、日本人の日本の学校に対する教育法」であるから、(学校教育法に定められた学校種別である)各種学校として認可することは法的に疑義があるとされ、それゆえ外国人学校法が必要なのだとされた¹²⁾。実態として各種学校の位置付けは獲得してきたわけだが、いわゆる一条校の「学校」、「学生」ではないことによって在籍児童生徒が受ける不利益は大きい。中でも上級段階「学校」への進学問題は切実である。大学入学資格問題に注目が集まっているが、ここでは高校段階においても、民族学校卒業生の入学を認めない例がごく最近でも報告されていることを指摘しておきたい。例えば、朝鮮中級学校から県立高校への進学を認めている埼玉県で朝鮮中級学校を卒業してから愛知県に転居したところ、愛知県立高校への入学が認められなかったというケースがある。居住地の移動によって著しい不利益を受けたわけであるが、これに関連して文部省は、入学を認めている都道府県教育委員会の対応が「法令上の根拠のない措置」との見解を示した¹³⁾。大学入学資格に関する公・私立大学と国立大学の間の対応の格差を考えあわせても、義務教育段階を超えた民族学校就学者の学校種別・段階間の移動可能性はかなり状況依存的、恣意的な形でしか保障されていない。その恣意的な性格は、国内法上は同じ各種学校の位置付けである欧米系の外国人学校との取り扱いの差をみるときより明白となろう。各種学校扱い外国人学校卒業生の大学入学資格については、「アビトゥア」、「バカロレア」、「国際バカロレア」の取得を要件とした門戸開放がなされてきたが、2003年度よりインターナショナル・スクール卒業生にも認めるとの方針が打ち出された際には多くの議論を呼んだ。施行直前に凍結されたその方針の推進要因としては、当該校が市場価値の高い英語による教育を提供していることが少なからず働いていた¹⁴⁾。国の考える外国人学校の「公益」の内実—「日本(人)」の国際化戦略における価値の高低—とともに、外国人への教育機会保障という文脈が持つ影響力がいかに矮弱であるかがうかがわれる。

外国人との間に教育の権利・義務関係はないにもかかわらず、希望者には義務教育段階の修学機

会を提供してやっているのだという認識は、国際人権規約批准に関わる国会審議でもなお表明された¹⁵⁾、同規約並びに難民条約を批准し、外国人の人権保障が格段に進んだ1980年代以降でさえも根本的に変わることはなかった。「外国人の子供たちのための教育を行う法的根拠」として国際人権規約が位置付けられるようになり¹⁶⁾、「恩恵」でなく権利となったことはもちろん大きい。その保障内容は従来と変わらない。また、定住外国人や国際児の増加にも関わらず、教育基本法第一条に定めるところの「社会の形成者」とは、「あくまでも日本国民を念頭に置いた」ものだとの見解が示されている¹⁷⁾。以下の文部大臣あるいは文部省初等中等局長の発言からも、先の教育法規に関する理解とあわせ、「国家の『公』的な教育機関及びその内容＝日本国民の教育」との認識に強く支配されていることが読みとれるだろう。

「朝鮮としての民族教育ということに徹した教育を日本の国土内で行なわれませう場合、これを日本の法制のもとにおいて公認する、これに保護を与えるということはいかがであらうか」(1965)¹⁸⁾

「日本の公立学校において外国人が外国人のための教育を行なうということを受け入れる考え方はないのでございます。それはそれぞれの国民のなさる事柄であるので、公立の学校においてそういうことをする考えはないのでございます。」(1966)¹⁹⁾

「純粋に朝鮮人の子供を対象にして民族教育をやりたいとすれば、各種学校としての朝鮮人の学校をつくって教育されるというような形になるかと思うので、小中学校の形態をとりながら、その中で日本人以外の民族教育を行われるということは適当でない」(1984)²⁰⁾

「学校の正規の教育の内容の中に韓国の言語や文化を教育するというを入れていくことは、今の我が国の学校教育の仕組みの中ではなじまないというふうに思うわけでございます。(中略)地域によっていわゆる学校の課外の活動として韓国の言葉というふうなものを教えられている活動もあるじゃないかというふうなお話も伺うわけでございますけれども、私どもの考え方といたしましては、これらにつきましてはそれぞれの地域の実態に応じて行われておるものというふうに理解しておるわけでございます。」(1990)²¹⁾

2-3. 小括

以上を通じ、理由付け、論法は戦略的に変わっても、在日韓国・朝鮮人の民族的な教育については、とにかく否定か無視かのいずれかでしかなかったことが明らかと言えよう。共産主義国家としての朝鮮民主主義人民共和国とその支持組織への警戒感はもちろん大きな要素ではあるが、より根本的には「社会の形成者」は誰かといったとらえ方に象徴される日本の国家像の問題であり、国家／政治と教育の関係に関する認識の問題である。在日韓国・朝鮮人の子どもたちの人間形成としてどのような教育が必要か／望ましいかという教育的観点から、政府／文部省（現文部科学省）としての発言に採用された例は管見する限り見つからなかった。

3. 「日本の教育課題ではあるが、公立学校の課題ではない」

これは、主として1970年代前半までの中心的思想として、在日韓国・朝鮮人の教育権に関心を寄せる教育学者及び教員組織に支持されてきた立場である。その象徴が「民族学校の門まで」というスローガンであった。すなわち、在日韓国・朝鮮人の民族教育は日本人にはできないし、すべきでもないので、民族学校²²⁾の門まで連れていくことが日本人教師の責務であるという論理である。以降、これに代表される教育思想について考察していく。

1950～60年代における民族に関わる教育思想・運動は、「国民教育論」の系譜のなかにみることができる。国民教育論について、戦後教育思想を「民族」の観点から検証してきた尹健次は厳しい評価を下しているが²³⁾、限界があったにせよ、日本人と在日韓国・朝鮮人をつなぐほぼ唯一に近い思想的経路を提供したとは言えよう。例えば、「日本の過去の侵略責任をも正當に内在化すべきことを主張した」数少ない人間の一人（尹、1990：75）とされる上原専祿（1961：35-36）は、日本及び「日本民族」の未来を創造するにおいて、「決して過去との絶縁によって行われうるものではなく、過去の少なくとも清算、あるいは過去の問題の克服、そういうものを媒介としてのみ、未来はまさしく未来として創造されうる」と主張し、アジアに対する侵略という歴史を直視し、それをいかに「理解し、意味づけ、どう責任追及」するかを、世

界に向けた日本の再出発における基本課題としてあげた。このような認識が共有され、教育実践へと結びつくには至らなかったにせよ、韓国・朝鮮に向き合おうとした者は、日本人と韓国・朝鮮人それぞれの民族的課題を対置しつつ、後者の達成に積極的に関わることを前者の試金石、達成要件と考えた。日本の国民運動としては、敗戦と被占領期を経ての日本及び日本人の独立、民族共同体の維持・再編が最大の課題であったが、民族の独立、民主主義、反帝国主義、反植民地主義、反軍国主義といった鍵概念を掲げるなかで、在日韓国・朝鮮人の民族教育の危機はすなわち日本の民主教育の危機であり、民族学校を守ることがすなわち日本の民主教育を守る道なのだと捉えられたのである（小沢、1965、1966、1973；幼方・森田、1967；伊ヶ崎、1972等）。

そこで定義されたのが最初に述べた「民族学校の門まで」という方針であるが、この主唱者であり、在日韓国・朝鮮人教育研究の第一人者であった小沢有作のことは引きながら、この論理構造を説明したい。小沢（1965、1966）は、民族ごとに、各々の「教育形式」で教育を受けることが国民教育の原則であり、それからはずれる教育は「非教育」とであると明確に位置付けた。

「日本の国民教育は日本語を教授用語として、日本の歴史と文化を教え、教育内容のすみずみまで日本の民族形式がいきわたっているものであるから、どのようにしても朝鮮人青少年を朝鮮民族の一員として形成させていく教育力をもちようがないのである。そして、もたないことが正しい。（中略）日本国民としての日本人青少年は日本の国民教育を受け、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受けることが理にかなったことなのである。それが国民教育の原則でもある。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う。」（1966：115-116）

まず、基本的な原理としては、教育的営為及び教育権が留保される単位として、「民族」とその政治的形態としての「国民」が据えられていたということが確認される。民族＝国民単位の教育が正當化される背景としては、日本人及び在日韓国・朝鮮人両者共通の、植民地からの脱却、隷属状態からの独立・解放という時代の課題が第一にあげられる。「諸個人の人的価値回復の課題は民族の

解放の課題とかたく結合し、諸個人の人間的自覚＝民族の自覚という内面的関係が成立」（小沢，1967:54）するとの状況把握があった。小沢（1967）は同時にアメリカにおける黒人の分離教育を非難しており、「国民」内部の差別構造を変革しようとする公民権運動を強く支持している。従って、単に分離教育の支持ということではなく、脱植民地化、民族の解放という課題において導かれる教育形態が支持されていると理解すべきであろう。アメリカの支配からの日本の独立、日本の支配からの朝鮮の独立という文脈において、固有の民族教育と民族教育権の確立が課題となったのであり、そこから、在日韓国・朝鮮人教育は日本国民育成のための教育機関である公立学校の教育課題ではなく、またそれとすべきでもなく、民族学校の課題とされたのである。

しかしそれは、在日韓国・朝鮮人児童生徒の教育が、日本の公的な教育課題ではないとすることとイコールではない。それは、公費による民族学校、公立朝鮮人学校を守ろうという運動が展開されたことに象徴される。民族の独立という観点からだけなら論理的整合性に疑問があるが、日本が国家として他国民の国民教育を保障すべきであるとする根拠としては、在日韓国・朝鮮人の歴史性、戦後にまで続く「日本人」化教育への責任、そのつぐないがあげられた（小沢，1973:345-414）。小沢（1966:127）はまた、日本国民の朝鮮人観のあやまりとおくれが戦後における「日本人」化教育の持続を支持・助長してきたという反省の下、在日朝鮮人の民族教育の権利を擁護する運動を、「日本国民のあやまった朝鮮観をかえていく思想改造の努力と結合」させることを不可欠視した。従って、在日韓国・朝鮮人児童生徒の人間形成自体は民族学校の課題であり、日本の公立学校の課題ではないとされても、日本人に対して韓国・朝鮮（人）への正しい認識・態度を育成する教育は、なお公立学校の重要な教育課題として定位されたのである。

4. 「日本の公立学校の教育課題である」

4-1. 人権としての教育への権利

公立学校の教育現場からは、1950年代後半以降在日韓国・朝鮮人の子どもの文化的同化や祖国・民族への関心の低下²⁴⁾、情緒面及び学業達成上の諸問題²⁵⁾が報告されるようになり、民族学校

の門まで連れていくことがその解消に向けての正しく最善な方途として原則化されていく。しかし、民族学校再建運動、共和国への帰国運動等それを後押しする要素もあったものの、現実には、在日韓国・朝鮮人児童生徒の大多数は公立学校に学び続けた。この理念と現実の乖離に対し、在日韓国・朝鮮人の子どもと家庭の生活現実から出発しようとする実践が始まるのは、1960年代後半、部落解放教育に取り組むなかで在日韓国・朝鮮人児童生徒からの糾弾を受けた阪神地域の学校においてであった。1971年には、公立学校における実践に取り組む教員組織として「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（考える会）」が大阪で結成され、1983年には「全国在日朝鮮人教育研究協議会（全朝教）」が組織された。以降、学校や教育委員会毎の教育組織・制度の拡充、地方自治体における在日韓国・朝鮮人（外国人）教育に関する方針・指針策定等、地域レベルにおいて一地域の歴史や人口構成によるため決して全国的な動きとは言えないものの²⁶⁾—在日韓国・朝鮮人教育は、教育行政及び公立学校の教育課題としての位置付けを獲得していく。

学校の独自措置としては初の民族学級を設立（1972）した大阪市立長橋小学校の実践は、「民族教育運動に関心を示してきた日本教職員組合の、この教育課題の方針に転換をもたらした」（稲垣，2001）と評される。その実践の是非については、第22次（1973）及び翌23次の日教組教研集会で論議されたとの記録がある²⁷⁾。その争点は、「民族学校の門まで」という原則と公立学校内で受けられる民族教育機会整備の関係性、整合性の問題である。長橋小学校側は、これまで示されてこなかった「どのような指導課程をとおして“連れていく”のか」について、「一つの具体的実践を提起」するものとして従来の方針との整合性を主張した（大阪市教組長橋小分会，1972-73:52）。反対派は、固有の民族教育の権利を阻害し、新しい「同化教育」につながるおそれがあると批判した（第22次）。それはつまり、日本の学校で民族教育の機会を提供することは、結果的に公立学校就学の現状を温存・助長してしまうのではないかとということであろう。民族学校での教育が「正常」且つ最善ではあるということでは両者は一致しており、この点について大きな転換があったわけではない。違いは、現実的に民族学校の門に到ることなく公立学

族に在籍する子どもたちの利益を、どのように考えるかである。

「長橋小における民族学級は、日に日に同化をせまられている14万の在日朝鮮人の子どもたちの学習権をどのように保障するのか、保障というより彼らの民族性の復権・奪還の闘いに、日本人教育労働者として、どう連帯するのかという問題への追求の中から生み出された。(中略) 現実には、朝鮮人父母や子どもたちが、日本の社会で生きていく上での苦悩の結果、必ずしも民族学校へ、直ちに進学することにはなっていない状況で、日本人学校という現実をふまえつつ、その中でできる範囲で、朝鮮人の子どもたちの民族的自覚を育てる実践にとりくんだのである。(中略) 戦後民主教育といわれながらも、現実には、部落・朝鮮を欠落してきた我々は、部落差別のゆえに、学習権を保障されてこなかった子どもたちの問題を考え、さらに、朝鮮人の子どもたちの学習権とは何かを考えた時、それは、民族教育をうける権利以外の何ものでもないということを明らかにしえた。(中略) 我々教育労働者は、教育の分野で、在日朝鮮人問題をふまえた解放教育を創造してきた。朝鮮人の子どもたちの解放は、日本人学校の中ではなしえない。しかし、民族学級のとりくみは、それへの第一歩の役割を果たしうるのである。」(大阪市教組長橋小分会, 1973-74: 18-19)。

この長橋小学校における実践は、考える会をはじめ大阪における実践の基本的方向性を形成した。民族／祖国の政治的課題にすべてが収斂されるなかではほとんど顧みられることのなかった子ども及び家庭個々の生活現実が、この時期ようやく見据えられるようになったことがすべての出発点である。民族的な教育組織・機関を引き続き尊重しつつも、だからといって放置するわけにはいかないものとして、目の前にいる「子どもたちの学習権」保障が位置付けられ、その内容として、公立学校においても民族教育の機会を保障することが定位された。それなしには「真の“解放教育”はありえない」との認識の下、「ひとりひとりの子どもを大切に」するために、「部落差別をなくし、朝鮮人差別をなくし、沖縄差別をなくし、障害児差別をなくしていく」(大阪市教組長橋小分会, 1973-74: 6) という、より普遍的な反差別・人権教育の枠組みの中に位置付けたのである。小沢(1988: iv) もこれら実践にふれるなかで、「その子らを民

族学校に連れていくことの前に、日本の学校でなすべきことがたくさんあることを知った」と語る。日本の公立学校における実践は、ひとりひとりの子どもたちの権利に基礎付けることによって正当性を獲得した。教育の場、担い手、受け手すべてにおける民族的限定を解放する、「在日朝鮮人生徒にかかわる多様な教育実践」(小沢, 1973: 551) が、1970年代から始まったのである。そこでは、これまで思想的に一部語られてきたに過ぎなかった日本にとっての対朝鮮脱植民地化の教育が、ようやく実践の形を取り始めた。さらに、もう一つ重要な点を指摘しておきたい。単に国民教育機関としてではない公立学校の役割、性格付けにも道を開いたということである。第3節に示した国民／民族教育の枠組みのなかでは、公立学校は在日韓国・朝鮮人の民族学校と対応関係にある国民教育機関と見なされてきたが、ここに、教育研究・運動のレベルにおいては、「日本の民族形式がいきわたっている」ことを無批判的に良しとしない、相対化の契機が与えられたと言える。

その後、国際人権規約(1979)、難民条約(1982)の批准によって、「内外人平等」が公式化されるに至り、在日外国人の教育への権利はその正当性をより確かなものにした。教育基本方針類の制定に見られる地方自治体における在日韓国・朝鮮人教育の「公認」も、ごく一部を除いてこれ以降の流れであり、そのほとんどが、こうした国際的な人権関連条約が位置付けるところの内外人平等の原則を冒頭に謳いつつ、人権保障として外国人教育への取り組みを位置付けている。

上に述べた発展の経緯より、公立学校における在日韓国・朝鮮人教育実践は、その正当性を普遍的な反差別・人権の論理に基礎付けたにもかかわらず、その教育実践自体は決して人間一般の教育課題へと回収されることはなかった。従来からの、自主的民族教育(民族学校)擁護の方針は引き継がれ、日本の学校における教育課題としても、本名(民族名)を呼び名乗ること等民族的自覚の涵養が中心的柱とされた。そして、それを可能にする民族関係の改善、日本人児童生徒の差別意識・偏見の除去に向けた取り組みも重視された(岸田, 2001: 135-136)。中心課題として、学力向上よりもむしろ韓国・朝鮮人としての集団的アイデンティティや共同体の保持・育成に重きが置かれたことは、欧米諸国における多文化教育等の動きと

の重要な相違点とされる(中島, 1993)。この、人権保障, 反差別と民族的アイデンティティの保持・育成が直線的につながる構造は, 在日韓国・朝鮮人教育の理論と実践において非常に特徴的である。ある特定集団の集団的アイデンティティ及び文化を次世代に引き継げるよう公的に保護することは, 個人の自由や選択権との整合性と絡んで多文化主義をめぐる一大争点であり²⁸⁾, このような方向性が地方自治体の教育方針類にまでも採用されて来たことは, 日本人, そして在日韓国・朝鮮人の共同体特性の反映として極めて興味深い。これ自体非常に大きな考察課題であるため本稿で踏み込むことはできないが, そこには, 韓国・朝鮮人の「本来あるべき民族性を奪った」「日本(人)」にまつわる償い/抵抗の論理が大きく働いていると考えられる²⁹⁾。

4-2. 「国際化」時代の教育課題

公立学校における在日韓国・朝鮮人教育に大きな影響を与えた第二の波は, 1980年代後半からの, 教育の「国際化」に対する関心の高まりである。臨時教育審議会の答申や, そこに示された国際化の方向性に対する批判としての「内なる国際化」の論調もあって, それまでの人権教育, 解放教育的アプローチとは異なる, 国際理解教育の枠組みにおける韓国・朝鮮理解の実践がみられるようになってくる。民族学級や民族クラブはさらに増加し, しかも, 韓国・朝鮮文化を学ぶことを主たる内容としながら, 「アジア文化研究同好会」, 「国際交流クラブ」といった名称を冠するものがみられるようになる。これらの中には, 課程内必修クラブとして設置され, 日本人教師が顧問となり, むしろ日本人の子どもが多く参加しているようなケースも少なくない(岸田, 1997)。さらに, 1991年の日韓外相による覚書も, 民族学級・クラブの一層の増加や地方自治体における在日韓国・朝鮮人教育に関わる教育指針・方針類の策定を後押しした。1990年代に入りこうした方針・指針類は大幅に増加する。

この時期からの教育方針類における特徴と言えるものが, 現実認識として, また望むべき方向性としての「国際化」や「国際理解」, 「共生」の強調である。これらが, 公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の重要性や正当性の根拠として, 「歴史的責任」, 「人権保障」に並ぶものとして1980年代後半以降新たに加わった。そこでの教育課題とし

ては国際的資質の育成や共生社会づくりが謳われるが, 前者の内容としては, 国際社会で尊敬される日本人の資質としての人権感覚, 「正しい」民族性・歴史観・アジア観といったことに要約できる。後者については, 多国籍・多文化化する社会における相互理解と尊重, 共に考え, 学びあう関係性の発展などである。日本の外国人住民は, 登録者数で178万人弱に達している(2001年末)。1980-90年の増加率は37パーセント, 1990-2000年の増加率は57パーセント, 今後も一層の増加が見込まれる。グローバル化, ボーダレス化によって外国人人口が増加し, また人権問題が国内問題から国際問題となるなかで, 日本の人/社会にとって異質な人/文化は排除・抑圧すべき存在でも, またそれが可能な存在でもなく, 共存・共栄すべき存在へと位置付けを変えてきた。また, 変動社会における国際戦略, 経済戦略のなかで, 異文化は今までにない積極的価値を有するようにもなった。その文脈のなかで, 在日韓国・朝鮮人教育も新たな正当性の根拠, 説得力を獲得してきたのである。1970年代からの解放教育, 人権教育の枠組みにおいては在日韓国・朝鮮人の被抑圧, 被差別の問題に焦点が合わせられてきたわけだが, 1980年代半ば以降は, その文化的独自性がより前面に出, さらに多様な教育実践が展開されるようになった。

外国人登録者総数における韓国・朝鮮籍者の割合は1980年代前半まで8割を占めていたが, 1995年には5割を切り, 2001年末現在では35.6パーセントにまで低下した。永住者に占める割合はなお77.5パーセントと高いものの, 在日外国人と言えば韓国・朝鮮人を指すという時代はもはや終わったと言えよう。自治体の教育方針類においても, いわゆるニューカマー外国人の教育課題にも言及することが当然ようになってくる。全朝教の研究集会においても, 在日韓国・朝鮮人以外の外国人や国際児に関する教育実践が報告されるようになり, 1992年の東京大会では, ニューカマーの子どもたちの教育を専門に扱う分科会も設定された。そのような流れのなかで, 「全国在日朝鮮人(外国人)教育」というように, 1997年に集会名の変更, 1999年に組織名の変更を経, 2002年10月には「全国在日外国人教育研究協議会(略称「全外教」)」と改名, ついに会の名称から「朝鮮人」が消えた。研究集会のテーマにおいても, 「在日朝鮮人教育」の発展が謳われたのは1990年までで, 第

13回東京大会（1992）にて「民族共生の教育」の文言が登場し、第17回福岡大会（1996）以降は「多文化共生の教育」が定着する。1990年代に入り、良くも悪くも、在日韓国・朝鮮人はかつてのような突出した特別な存在から一なお最大集団ではあるが—多様な集団のなかの一集団となった。積極的な意味においては相対化、一般化が進み、日本における外国人の権利一般や民族文化の実践・教育に関する社会的承認が得やすくなったと言えるが、消極的な意味においては、その固有性や歴史性、これまでの貢献が埋没させられてしまい易いという危険性と隣り合わせているとも言えるだろう（岸田，2001：137-139）。特に、日本（人）にとっての対朝鮮脱植民地化の課題が十分に達成されないままに、日本（人）にとっての痛みが見えにくく、教育行政側にとって都合のよい国際化の課題に回収されてしまうことのないように警戒し、教育課題を整理していく必要がある。それなしには、国際化、共生といったスローガンが真に積極的な価値を獲得していくことは難しい。

5. おわりに

在日韓国・朝鮮人が、独自の教育機関ではなく、日本の公立学校をその主たる学舎とするようになって以来約50年について、日本の教育課題における在日韓国・朝鮮人教育、公立学校教育における韓国・朝鮮の子どもたち及び文化が、どのような思想・状況的背景のもとに排除され、また承認を得てきたかについて検証してきた。承認の方向性における主要な正当化の論理は、①脱植民地化に向けた日本・日本人としての責任と償い、②反差別、人権保障、③教育の国際化、の3点である。①は特に在日韓国・朝鮮人及びその教育に特有のものとしてニューカマーのそれと明確に区別される論理である。これは、第4節第1項で言及した在日韓国・朝鮮人教育と欧米における多文化教育の相違性に少なからぬ影響を及ぼしている。これはまた『「公」の分裂』における決定的な溝でもある。地方自治体の教育方針類では言及されても、国家の教育政策レベルにおいてこのような文脈が採用されたことはない。しかし、地方や学校レベルにおいても、①だけではごく一部の理解しか得られなかったこともまた事実である。1960年代までは①の論理に基づき民族教育擁護の運動が展開され、それが社会的・現実的影響力をほとんど持

ち得なかったのに対して、1970年代以降、②、③によって公立学校及び地方教育行政における教育課題としての在日韓国・朝鮮人教育の承認が加速度的に拡大した。特殊性と普遍性の相互作用、バランスのなかで、在日韓国・朝鮮人教育は「公」のなかに位置付けを獲得してきたのである。

承認の方向性における実際的、あるいは下からの主要な推進要因は、①教育の単位、教育への権利に関わる思想・原理における変化：民族の権利／独立国の在外公民としての権利から国籍や民族によらない人としての権利へ、②社会状況、社会認識の変化：均質的な国民国家から多様な民族・エスニック集団を内包した国家へ、③前二者の総合としての教育課題・教育期待の変化：境界が明確で内的に均質な国民／民族の教育から人口・文化構成における多様性に対応した教育へ、に整理することができる。

今後の課題としては、在日韓国・朝鮮人教育に特殊性と普遍性をもたらしているものの構造とその背景について、学校現場への作用等をより具体的に検証し、ひいては、日本の多文化教育、マイノリティ教育の特殊性と普遍性に接近していきたい。また、今回は「日本」側の論理構成について検証してきたが、民族共同体としての在日韓国・朝鮮人側の論理や戦略との関係や相互作用についても検証していく必要があると考える。

注

- 1) 全国在日朝鮮人（外国人）教育研究集会（2001年8月）の資料によれば、8都道府県、8政令指定都市、47市区町村で在日外国人（韓国・朝鮮人）教育に関する方針・指針等が策定されている。
- 2) 金泰泳『アイデンティティ・ポリティクスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ—』世界思想社、1999、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、p.189-218等。
- 3) 国会答弁に関しては、国立国会図書館が提供するデータベースである国会議事録検索システム（<http://kokkai.ndl.go.jp/>）を利用し、第1回国会以降（1947年5月20日～）の、衆参両院全委員会の議事録より、「朝鮮人」、「外国

- 人学校」, 「民族教育」のキーワードを含む会議録を抽出して精読する方法をとった。以降議事録の出典については省略形式で表記する。例) 第1回国会参議院文部委員会会議録1号, 1947年5月20日→1参文部委1, 47/5/20.
- 4) 詳しくは小沢(1973)や金徳龍『朝鮮学校の戦後史—1945-1972—』社会評論社, 2002を参照.
 - 5) 「課程以外におきまして、時間の余裕その他によつていろいろの方法で朝鮮語の教育、朝鮮語を教えて行く、或いは朝鮮の歴史を教えて行くといったようなことは決して禁止する意思はない」等(高瀬荘太郎文部大臣, 6参文部委1, 49/10/31).
 - 6) 大達茂雄文部大臣, 18衆文部委2, 53/12/8.
 - 7) 中村梅吉文部大臣, 51参予算委18, 66/3/25, 同20, 66/3/28.
 - 8) 杉江清文部事務官, 46衆文教委13, 64/3/25.
 - 9) この通達に対しては、人権侵害だとして日本弁護士連合会が撤回を勧告している(日弁連総第99号, 1998年2月20日).
 - 10) 2衆本会議43, 48/4/27.
 - 11) 緒方信一初等中等局長, 19参文部委23, 54/4/19.
 - 12) 剣木亮弘文部大臣, 56閉会後参地方行政委1, 67/9/8.
 - 13) 「朝鮮中級学校からの高校入学認めて一名古屋弁護士会が文相に勧告」『内外教育』2000年2月18日, p.16. 文科省見解としては、現行では「中学卒業程度認定試験」に合格する必要がある。1999年11月実施の試験以前はその受験資格も認められていなかった(大学入学資格検定の受験資格と共に緩和されたもの).
 - 14) 例えば経団連は、日本人の入学希望者が増加していることを踏まえ、「国際水準の教育を英語等によって実施する教育機関」であるインターナショナル・スクールを、「日本人が国際的な価値観を備えた優秀な国際人として高く評価されるための戦略」の一環として「一条校に準ずる教育機会として認めるべき」と提言した(「インターナショナルスクール問題についての提言—グローバル化時代に対応した教育基盤の整備に向けて—」2002年6月14日).
 - 15) 諸澤正道初等中等教育局長及び三角哲生文部省管理局长, 87参外務委, 79/5/22等.
 - 16) 肥田美代子議員と長谷川善一学術国際局長との質疑応答, 123参文教委4, 92/4/7.
 - 17) 野崎弘文部大臣官房長, 123参文教委4, 92/4/7.
 - 18) 愛知揆一文部大臣, 48参予算委18, 65/3/25.
 - 19) 斉藤正文部省初等中等局長, 51参予算委18, 66/3/25.
 - 20) 高石邦男初等中等教育局長, 101参法務委8, 84/5/17.
 - 21) 林田英樹初等中等教育局高等学校課長, 118衆予算委第二分科会1, 90/4/26.
 - 22) この当時の民主化運動において、支援・連帯すべき「民族学校」はもっぱら共和国の在外公民教育施設としての朝鮮学校のことを指し、僅かながら存在した韓国系の学校は含まれなかった.
 - 23) 「『国民教育論』は、民族の独立と民主主義が危機に瀕したなかで、権力すなわち政治の『反動』に抵抗する教育論という性格を色濃く帯びたもので、そこに近代の日本人が関わったアジアとの不幸な関係を視野に収めるという発想は希薄であった。」(『在日』から見た近現代日本の枠組みと戦後の教育研究『前後五〇年と教育学』東京都立大学, 1995, p.25-36)等. 対アジアにおける日本の戦後民主主義思想・運動全般の問題として、脱植民地化の課題が非軍事化の課題に回収されてしまい、1980年代半ばまでその問題の深刻さは気づかれないままであったとの指摘もある(花崎崙平「『脱植民地化』と『共生』の課題(上)」『みすず』1999年5月号, p.2-25). 小沢の「在日朝鮮人教育論」にも言及したものとしては、成玖美「国民教育論における民族観—その限界と今日的意義—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』37, 東京大学大学院教育学研究科, p.341-349がある.
 - 24) 日教組第6次教研集会(1957). これ以降日教組教研集会に関する記述は、その記録として発行される各年次の『日本の教育』の記載に基づく.
 - 25) 日教組第10次教研集会(1961).
 - 26) 注1)に示した地方自治体のうち、全体の半数近くは大阪府内の自治体であり、大阪と兵庫をあわせると全体の3分の2を占める.
 - 27) それ以降批判は姿を消し、原則の整理、評価

はされないまま、実態として民族学級・クラブ等が実践の潮流となってきた。

- 28) Gutmann, Amy(ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994 (佐々木毅他訳『マルチカルチュラルリズム』岩波書店, 1996)等。
- 29) このような傾向に対する批判的考察としては、金泰泳前掲書及び「在日韓国・朝鮮人教育における『アイデンティティ』と『学力』」解放教育研究所編『解放の学力とエンパワーメント』明治図書, 1998, p.178-192, 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, p.103-115等。

引用文献

- ・伊ヶ崎暁生『国民の教育権と教育政策』青木書店, 1972.
- ・稲垣有一「大阪における《在日韓国・朝鮮人教育》実践史」『多民族・多文化共生の未来を学校から—大阪からの発信 在日朝鮮人教育30年のあゆみ』全朝教大阪, 2001, p.75-87.
- ・上原専祿「日本における独立の問題」『国民教育の諸問題』国民教育研究所, 1961, p.26-41.
- ・馬越徹「日本—社会の多文化化と『永住外国人』子女教育」江原武一編著『多文化教育の国際比較』玉川大学出版部, 2000, p.209-231.
- ・大阪市教育センター『研究紀要7 戦後大阪学校教育史(Ⅱ)』大阪市教育センター, 1986.
- ・大阪市教職員組合南大阪支部長橋小学校分会・公立学校に在籍する在日朝鮮人子弟の教育を考える会「公立学校における民族教育のとりくみ 民族学級をいかに進めようとしているか」(発行年記載なし. 1972年末から73年にかけてと推定される.)
- ・大阪市教職員組合南大阪支部長橋小学校分会・公立学校に在籍する在日朝鮮人子弟の教育を考える会『우리말을返せ! の要求に応じて』(発行年記載なし. 1973年末から74年にかけてと推定される.)
- ・幼方直吉・森田俊男「教育における民族権利の問題」国民教育研究所編『全書 国民教育Ⅰ 国民と教師の教育権』明治図書, 1967, p.218-274.
- ・小沢有作「ムグンファの香りただよう教育空間を一刊行によせて—」稲富進編著『ムグンファの香り—全国在日朝鮮人教育研究協議会の軌跡と展望—』耀辞舎, 1988, p. i -vii.
- ・小沢有作『在日朝鮮人教育論—歴史篇—』亜紀書房, 1973.
- ・小沢有作『民族教育論』明治図書, 1967.
- ・小沢有作「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, 1995, p.9-106.
- ・岸田由美「在日韓国・朝鮮人教育—共生教育的観点からみた発展と課題—」天野正治・村田翼夫『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部, 2001, p.132-144.
- ・岸田由美「異文化共生教育としての在日韓国・朝鮮人教育—民族講師と日本人教師の関係を中心に—」異文化間教育学会編『異文化間教育』11, アカデミア出版会, 1997, p.141-155.
- ・中島智子「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」異文化間教育学会編『異文化間教育』7, アカデミア出版会, 1993, p.69-84.
- ・藤島宇内・小沢有作『民族教育—日韓条約と在日朝鮮人の教育問題』, 青木書店, 1966.
- ・尹健次「戦後教育における『民族』の問題—『国民教育論』の展開と関連して—」『孤絶の歴史意識—日本国家と日本人—』岩波書店, 1990, p.51-86.
- ・李東準『日本にいる朝鮮の子ども』春秋社, 1956.

A Study on the Boundary of the *Public* in Japanese Schooling through a Case of Korean Residents' Education

Yumi KISHIDA (*Kanazawa University*)

In recent years, the culture of public schools has been criticized for that it reflects only the culture of the dominant group and devalues the cultures of the minority groups through privatizing them. Public schools have been challenged to become more multicultural based on the idea of such.

Focusing on the education of Korean children since the 1950's, the purpose of this paper is to clarify the limits and the transformation of the *public* and its discussion to justify a group's culture to be publicly valued or devalued in the context of Japanese public schooling. In recent trends, more than sixty local governments announced official educational policies referring to the importance and the responsibility of promoting the ethnic culture and identity of children despite the denials of the national government on the issue. As such, the education of Korean children has been politically very problematic and the review will give us a beneficial sight on the politics of justice, common good and public values.

To achieve the purpose, this paper actually examines governmental opinions shown at the Diet and the notifications, policies of the local government and the ideas and opinions of the educators on the relationship between the education of Korean children and public schooling, and analyzes them into three divisional patterns. First, it clarifies the nature of the idea and logic that indicates that the education of Korean children is not a task for Japan. Second, it clarifies the nature of the idea and logic that indicates that the education of Korean children is a public task for Japan but not a task for Japanese public schools: it is the task for Korean separate schools. Lastly, it clarifies the nature of the idea and logic that indicates that the education of Korean children is a public task for Japan and its public schools as well as for Korean separate schools.

In conclusion, three main justifying logical reasons putting the education of Korean children within the scope of the *public* in Japanese schooling were found:

- 1) to compensate Japan and the people's guilt for Korean colonization;
- 2) to eliminate discrimination against Korean and guarantee their human rights;
- 3) to globalize Japanese education.

The first logic is the distinctive feature of the case from that of the foreign children of late immigrants.

Three points justifying this were classified:

- 1) the change of the idea and principle of unit of and the right to education;
- 2) the change in society and social recognition;
- 3) the change in educational task and expectation as a result of the former two changes.

Key words: public school / national education / decolonization / right to education for foreign children / globalization of education