

公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の 位置に関する社会学的考察

—— 大阪と京都における「民族学級」の事例から ——

金 兌 恩

1 問題の所在

2005年末現在、日本における外国人登録者数は201万1,555人であり、その中で5歳から14歳の子どもは12万3,723人である（入管協会 2006）⁽¹⁾。在日外国人は、第二次世界大戦前後から日本に居住してきた朝鮮人や中国人に加えて、1970年代以降に来日し始めたインドシナ難民、日系南米人などのいわば「ニューカマー」外国人の増加などの影響を受けて、毎年増え続けてきた。言語や生活習慣などのさまざまな面において「見えやすい」存在であるニューカマーの外国人児童の増加現象は、行政や教育現場、学界、そしてマスコミなどからも注目され、近年においては「異文化理解」や「多文化共生」、「多文化教育」などの視点からも議論が行われるようになった。

一方、最も多くの外国人児童が通っている日本の公立学校においては、憲法や教育基本法に基づく「国民形成」のための教育がその根幹をなしている⁽²⁾。最近においては、2006年12月22日、「我が国と郷土を愛する」（第二条の五）という表現を取り入れた教育基本法改

⁽¹⁾ 小・中学生に相当する年齢は6歳から15歳までであるが、「在留外国人統計」での分類は5歳から9歳、10歳から14歳までになっているため、1歳のずれがある。

⁽²⁾ 憲法における教育に関する条文は、第26条であり、ここでは「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」（第一項）ことや「すべての国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育はこれを無償とする」（第二項）ことが明記されている。教育基本法（1947年成立、2006年改正）においては、教育は「心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」（第一条）とされている。これらにおいて、教育の機会均等の対象は「すべての国民」となっており、在日外国人の教育にかかわる権利は全く言及されていない。この点について嶺井（1993: 85-6）は、1946年に日本政府に手渡された「マッカーサー憲法草案」の中にもともとあった外国人の人権保護とかかわる内容が日本政府によって憲法条項から排除された背景には、在日韓国・朝鮮人、中国人対策があった」という古川純の指摘（古川純、1986、「外国人の人権（1）——戦後憲法改革との関連において」『東京経大会誌』第146号: 63-80、東京経済大学）を引用しつつ、それが「在日韓国・朝鮮人の教育問題に対する真摯な対応を欠落させることになったし、ニューカマーに対する措置の遅れを生み出してきている」と論じた。

正法が公表・施行されるようになり⁽³⁾、「愛国心」の評価項目を入れた通知表を使用する学校が増加するなど⁽⁴⁾、さらに「国民教育」が強調される方向へ向っていると考えられる。こうした中で、「人権」の視点や、在日外国人の多様性の問題、日本国籍者でありながら多様な民族的ルーツを持つ「国民の中にある複数の民族」の問題などは軽視されがちである。

「国民教育」の古い土壌の上に立つ「異文化理解」、「多文化共生」、「多文化教育」という新たな理念は、果たしてどのような接合の様相を見せているのだろうか。現実の教育現場における外国人の増加や、国際結婚や帰化などによる二重国籍者と日本国籍者の増加による多民族性の顕在化は、「日本民族=日本国民」という図式や「国民教育」という基本的な教育方向との間にズレを生じさせた。そのなかで、数世代にわたって日本に居住してきた在日韓国・朝鮮人の、とりわけ日本の公立学校に通っている児童や、朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちの存在も「再発見」されるようになった。なぜなら、第二次世界大戦の終戦後（以下「戦後」）、在日韓国・朝鮮人の教育問題に対する日本政府や自治体、学校側の姿勢や方針が、他の在日外国人の教育問題にも繋がっているからである。

本稿では、公立学校における外国人児童の教育問題を考える際の重要な原点として在日韓国・朝鮮人教育の問題を捉え、彼らの教育問題が戦後、どのような経緯で公立学校の中に登場し、どのような社会的な変化とともに変貌してきたかという公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の「位置づけ」やその変化、そして今日におけるあり方を検討する。分析事例は、大阪と京都の小・中学校における「民族学級」⁽⁵⁾であり、そこで教えている「民族講師」や日本人教員などの語りを中心に分析する。また、1950年代初頭に公立学校の中に登場した後、「衰退」の道を歩んできた両地域の民族学級が、1970年代以後、異な

⁽³⁾ 教育基本法改正法の成立までの一連の過程は以下のようなものである。日本政府は2006年4月28日、教育基本法の改正案を閣議決定し、第164回通常国会に提出した。改正案の第二条（教育の目標）の五においては、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」が明記されており、とりわけ、この「我が国を愛する…態度を養う」という表現をめぐる議論が相次いできた。2006年12月15日、以上の内容を含む教育基本法改正法が第165回臨時国会において成立し、同年12月22日に公布・施行されるようになったのである。

⁽⁴⁾ 「朝日新聞」の調べによると、「国を愛する心情」を通知表の評価項目に盛り込んでいる公立学校が、少なくとも13都府県39市区町村に190校であり、それは3年前の調査結果の172校より増加していることがわかった。「愛国心」は大半が小学校6年もしくは5年の社会科の「関心・意欲・態度」についての評価項目に盛り込まれ、3段階で評価されている（「朝日新聞」2006年6月9日付）。

⁽⁵⁾ 「民族学級」の呼称としては、その他「民族クラブ」というものがある。1992年の「大阪市立学校民族クラブ技術指導者招聘事業」という事業名でも示されているように、1948年、大阪府知事と大阪府朝鮮人教育問題共同闘争委員会の代表との間で交わされた覚書に基づいて1950年代初頭に設置された「民族学級」と区別する形で、その後設置された民族学級に対しては「民族クラブ」という呼称がよく使われている。本稿においては、両表現の総称として「民族学級」を用いる。なお、文脈上の必要に応じて、上記の表現のうち、適切なものを使い分けている。

る展開過程を見せていることにも着目し、両地域における民族学級の共通点と相違点を探るとともに、どのような要因がそれぞれの変貌にかかわってきたかについても検討する。

2 先行研究の検討と本稿の視座

——「民族教育史論」と「多文化共生教育論」——

在日韓国・朝鮮人児童の教育問題をめぐる先行研究は、戦後の自主的な民族教育に関する歴史的な考察に重点を置いた「民族教育史論」と、日本の学校や他の外国人との関連の中から在日韓国・朝鮮人教育の位置を模索する「多文化共生教育論」という二つの流れに大別できる。

まず、「民族教育史論」においては、戦後、在日韓国・朝鮮人教育がどのように展開されてきたかについての歴史的な考察が中心である（小沢 1973、金慶海 1979、金英達 1989）。この議論においては、自主的な民族教育の場である「朝鮮学校」（「民族学校」とも呼ばれている）に重点が置かれており、より多くの児童が在籍している公立学校での教育問題への視点は欠けている⁽⁶⁾。

1980年代以後、「多文化教育」、「多文化共生教育」などの比較的新しい議論が登場するが、これらの多くは、在日韓国・朝鮮人教育をめぐる問題が、今日における在日外国人の教育問題の原点であり、いわゆる「多文化共生教育」を推進していくに当たって避けて通れない先行事例であることを指摘している（嶺井 1993、中島 1998、佐久間 2005）。たとえば、ニューカマー児童の不登校の問題に着目した佐久間孝正は、外国人の子どもの学習や教育への権利が権利として確立されなかった背景として、「第一に、戦後、憲法や教育基本法に教育の権利や義務が狭く日本国民の権利や義務として解釈されていること、第二に、この解釈を受ける形で戦後、在日韓国・朝鮮人の児童・生徒が、教育の権利から排除されていったこと、第三に、後者の実態が前者の解釈に支えられる形で、その後のさまざまな外国人子どもを不登校に追い込みながらも、とくに問題視しない今日的な状況が広範に広がったこと」（佐久間 2005: 219）などを挙げている。

このような流れの中で、朝鮮学校に代表されてきた在日韓国・朝鮮人教育、言い換えると「自主的な民族教育＝日本教育制度の外のもの」といった図式にも変化が現れた。在日

⁽⁶⁾ なお、こうした問題意識を共有する研究としては、金泰泳（1999）、竹ノ下（1999）、倉石（2000）などが挙げられる。また、民族学級に注目した先行研究として、宋基燦（2001）は在日韓国・朝鮮人の若者のアイデンティティの問題に注目し、1972年以後の民族学級から民族教育の可能性を模索した。中島（1981）は在日韓国・朝鮮人の教育における民族学級の位置に注目しており、松下（2004）は行政資料の綿密な分析を加え、公立学校での取り組みという視点から民族学級を捉えている。

韓国・朝鮮人児童の教育問題が朝鮮学校、すなわち公立学校の外で主に議論されてきたことに対する問題提起も行われ、近年においては、朝鮮学校だけでなく、大阪や京都などの公立学校における「民族学級」を筆頭に、その他の比較的在日韓国・朝鮮人の居住人口が多い地域の自治体や学校を中心に行われている取り組みが、「多文化共生教育」の事例として捉えられるようになったのである。言い換えると、公立学校における在日韓国・朝鮮人の教育問題を、「彼ら」だけの問題として扱うのではなく、マジョリティ側の日本人社会や外国人の教育問題全般と結び付ける動きも現れたのである⁽⁷⁾。

しかし、これらの議論も重要な問題点を孕んでいた。「多文化共生教育論」の視点から行われた研究の中には、多文化教育の実践事例に対する国際的な比較や、日本における外国人にかかわる教育の実践事例を外国人集団別に分けて比較する場合が多く、それらにおいて「多文化共生教育」という言葉は、いわば「外国人にかかわる教育」の総称のように使われてきたともいえよう。もともと「多文化教育 (multicultural education)」という理念は「多文化」と「人権」をそのキーワードとしているが(中島 1998: 21)、「共生」という言葉が入ることで、「人権」よりは「多文化の共生」の方に大きな重点がおかれるようになったのである。ソニア・リャンも、『多文化主義』ではなく『共生』という用語が日本政府によって採択された点が重要であり、『主義』という用語が諸般の事柄に対する政治的・イデオロギー的関与を連想させるのに対し、『共生』のほうは、関与しなければとの負担感をあたえることなく、特定の状態を想起させるに留まる」と指摘している(リャン 2005: 149)⁽⁸⁾。なお、後述するが、民族学級の歴史においても、「多文化共生教育」というコンテクストのなかでは、戦後空間における国家や民族をめぐるせめぎ合いの歴史が忘れられ、結果として、「国民教育」という理念はいわば「無傷」のまま、「国民(=日本) + 多文化・多民族」的な現象のみが強調される危険性があり、それはまた人権という視点の——意図的ではないにせよ——相対的欠如につながるのである。たとえば、複数の文化を単純に「国籍」や「民族」という基準に基づいて分類しているため、国民の中の複数の民族、すなわち多様なルーツを持つ国民のことについてはほとんど注目されていない。

こうした従来の研究に対して、本稿では、公立学校における民族学級の位置やあり方を、民族講師や日本人教員たちの語りを通して、よりミクロな視点から捉えることを目的とする。また、本稿では、「国民」と「民族」の両方を意識した、より「多元的な」教育実践

⁽⁷⁾ その背景には、1970年代前後における学生運動や部落解放運動などの差別反対運動の広がりもあった。

⁽⁸⁾ リャンは、Kashiwazaki, Chikako, 2000, *To be Korean Without Korean Nationality: Claim to Korean Identity by Japanese Nationality Holders*, *Korean and Korean American Studies Bulletin 11 (1)*: 59-74を参照している。

として民族学級を捉えることを試みる。ほぼ類似した歴史的な背景の下で出発したが、1970年代以降、相違点を見せながら展開されてきた大阪と京都における民族学級の事例を通じて、子どもたちの「人権」という視点に注意を払いつつ、公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の位置について検討していきたい。

3 戦後の公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の登場

——1945年～1960年代を中心に：公立学校の「外」の存在——

3-1 朝鮮人学校の閉鎖と「アリバイ」としての民族学級の登場

1945年、日本の敗戦当時に、日本に居住していた約200万人前後の朝鮮人の多くは帰国を予定しており、日本各地に「国語講習所」（「国語」とは朝鮮語を指す）が設置され始め、同年10月の「在日本朝鮮人連盟」（以下「朝連」）の組織後からは、「朝鮮人学校」の名称で全国的に広がった⁽⁹⁾。しかし、1948年1月、文部省は、朝鮮人学校が「教育基本法」や「学校教育法」（1947年3月公布）に抵触することなどを理由に、朝鮮人学校を認めないという内容の通達を出した。その後、在日韓国・朝鮮人側の抗議活動が全国で相次ぎ、とくに在日朝鮮人が多く居住していた阪神地域においては、4月に「阪神教育闘争」⁽¹⁰⁾が起こった。その収拾策として、5月5日には、文部大臣と「朝連」の代表との間に覚書（以下「1948年覚書」）が交わされ、翌日には文部省学校教育局長より全国に「朝鮮人学校に関する問題について」という通達が出された。そこでは、一般の小学校において「放課後又は休日等に朝鮮語等の教育を行うことを目的として設置された各種学校に在学させて朝鮮独自の教育を受けさせることは差し支えない」とされていた。しかし、1949年10月、「朝連」の解散命令が出された直後には、再び朝鮮人学校の閉鎖改組を明示した通達が出された。11月には朝鮮人側の反発や公立学校での混乱を防ぐための後続措置として、小学校において「外国語としての朝鮮語や朝鮮の歴史等を教えることはできない。しかし、正規の授業時間外に適当な方法によってこれを教えることは差し支えない」という内容の通達が出された。要するに、公立学校における民族学級の登場は、当時の朝鮮人学校を閉鎖するため

⁽⁹⁾ 1947年10月当時、朝連系の初等学校541校には約5万6,961人が就学しており（小沢1973: 199）、当時の就学年齢の子どもの数からして、この敗戦二年後の時期にはおよそ半数程度の子どもたちが朝鮮人学校に就学していたのではないかと推測されている（松下2004: 118）。

⁽¹⁰⁾ GHQ（連合国最高司令官総司令部）は、1948年4月、朝鮮人学校の閉鎖措置に反対して、阪神地域で起きた朝鮮人側による大規模の抗議活動に対して、武力鎮圧を行った。この過程で、デモに参加していた当時16歳の少年が鎮圧軍によって射殺される事件が発生した。いわゆる「阪神教育闘争」である。

の一種の「アリバイ」でもあったといえよう。

3-2 民族学級の衰退とその要因

民族学級の設置初期の雰囲気については、民族講師たちの声が記録されているが、その多くは「差別の極限に立たされていた」、「学校側は極めて非協力的であった」、「ほったらかしの状況であった」と訴えている⁽¹¹⁾。このような環境におかれていた民族学級は、すでに1950年代後半、参加児童数や設置学校数が減少し、衰退し始めていた。その要因としては在日韓国・朝鮮人に対する当時の厳しい社会的な雰囲気や行政と学校側の非協力的な姿勢などが挙げられよう。また、在日韓国・朝鮮人の日本定住の長期化現象や、1955年に発足した「在日本朝鮮人総聯合会（以下「総聯」）を中心に始まった「朝鮮学校」の再建や拡散、1959年に始まった「帰国事業」なども民族学級への参加児童数の減少をもたらした。

さらに民族学級数の減少に直接的な影響を与えたのは、1965年の「日韓基本条約」や「在日韓国人の法的地位協定」の締結後に文部省から出された通達である。同協定の締結から6ヵ月後に、文部省次官名で「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位および待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定における教育関係事項の実施について」という通達が出されるが、ここでは同協定における在日韓国人に対する教育関係内容が、この文部省通達の中にどのように反映されたかに注目する必要がある。この通達における「教育関係事項」とは「在日韓国人の法的地位協定」の第四条の内容を指しており、第四条では、同協定により日本での永住が許可されている在日韓国人に対する日本における教育に関する事項について、日本政府は妥当な考慮を払うものとする⁽¹²⁾とされている。この「妥当な考慮を払うものとする」ということが、協定内容の実施に際していかなる事柄を定めるものであったかについては、同協定についての両国との間で合意された議事録（以下「合意議事録」）から確認することができる。合意議事録には、「第四条に関し、日本国政府は、法令に従い、協定第一条の規定に従い日本国で永住することを許可されている大韓民国国民が、日本国の公の小学校又は中学校へ入学することを希望する場合には、その入学がみとめられるよう必要と認める措置を執り、及び日本国の中学校を卒業した場合には、日本国の上級学校への入学資格を認める」ことに対して、両国の代表が了解に至ったとされている。これは、在日韓国・朝鮮人の小・中学校への円滑な入学や中学校卒業後の上級学校への入学認定に合意するものとしても考えられるが、一方では、彼らが教育を受ける権利の

⁽¹¹⁾ 初期の民族講師の証言は、「全朝教大阪」の会誌『むくげ』に掲載されている民族講師らの記事から引用している。

主体ではないことを改めて確認した上で、韓国政府の要求に応じた日本政府の配慮により、教育を受ける資格が与えられるようになったとも理解できる。また、この「合意」については、実際には在日韓国・朝鮮人を日本の学校に入学させ、日本人への「同化教育」をおこなうことを意味していたという見方もある（歴史教科書「在日コリアンの歴史」作成委員会編 2006: 91）。

具体的にみると、同通達には、①永住が許可された韓国人が公立小・中学校に入学を希望し、当該教育委員会に申請すれば、その入学を認めること、②彼らに対しては授業料を徴収しないことや教科用図書の無償対象とすること、③永住を許可された者以外の朝鮮人についても、公立の小・中学校において教育を受けることを希望する場合には、永住許可者と同様の取り扱いとすること、④学校教育法第一条に規定する学校に在籍する永住許可者およびそれ以外の朝鮮人の教育については、「日本人子弟と同様に取り扱うものとし、教育課程の編成・実施について特別の取り扱いをすべきでないこと」などが明記されている。この中で、「日本人子弟と同様に取り扱うこと」、「教育課程の編成・実施について特別の取り扱いをすべきではないこと」という内容は、行政側により、公立学校において、在日韓国・朝鮮人の民族教育を認めないものとして解釈されてきた。それは、京都市において、1966年から1969年にかけて、全9校の民族学級設置校のうち、6校において民族学級が閉鎖されたことから裏付けられる⁽¹²⁾。

要するに、在日韓国人の小・中学校への入学や卒業後の高校入学認定という教育保障を建前としていた「在日韓国人の法的地位協定」は、半年後、その実施に際しては、「公立学校における民族教育の封鎖」や「同化教育」の根拠として変身させられたのである。その上、「日本人子弟と同様に取り扱うこと」という表現は、その後、一人歩きをするようになり、公立学校において、在日韓国・朝鮮人を含んだ在日外国人が在籍していることから生じる民族的、文化的な多様性を無視あるいは軽視することに大義名分を与えたのである。

4 1970年代以後における民族学級の位置づけの転換

4-1 1970年代前後の日本社会

民族学級に変化が起こったのは1970年代であった。1972年、大阪市西成区にある市立長

⁽¹²⁾ 具体的な閉鎖過程については、中島（1981）を参照されたい。

橋小学校に、既存の1948年覚書に基づく民族学級とは異なる、学校側の自主的な実践による新しいタイプの民族学級が設置され、それをきっかけに「同和地区」でありながら在日韓国・朝鮮人が多く居住している地域の学校において、放課後に民族教育を行う民族学級の新設が相次いだ。一方、京都市では、1970年代末に、「抽出形態」⁽¹³⁾でありながらも実際には参加児童数の減少によって困難な状況に陥っていた民族学級の授業が、正規授業編成と連動して取り組まれるようになるなど、民族学級の活性化が、行政や学校も関わる形で進められた。たとえば、民族学級の授業時間に対象児童が参加しやすいように正規授業においては重要科目の編成を避けるなどの措置が工夫されはじめたのである。

こうした民族学級の転換の背景としては、1960年代末から1970年代にかけての日本社会の変化、つまり差別反対運動の連帯の拡散とニューカマー外国人の増加現象などを挙げることができよう。「差別」をキーワードとして日本の戦後を三つの時代に区分した石田雄(1994: 30)によれば、1960年代終わりから1970年代までは、その第二期として区分され、「いろいろな領域における差別反対運動の登場とともに、差別の共通性が意識に上がった時期」である⁽¹⁴⁾。また1970年代においては、1960年代末からの学生運動を引き継ぎ、在日韓国・朝鮮人の就職問題や国民年金問題などをめぐる組織的な支援運動が行われるなど、在日外国人への差別撤廃闘争が高まり、1974年には「民族差別と闘う連絡協議会」が結成された。同年4月には「部落解放同盟」が「被差別統一戦線」というものを提唱し、1975年には反差別共同闘争という方針を出すなど、差別反対運動の連帯が一層広がった(同上1994: 27-28)。実際、1972年に民族学級が新設された大阪市西成区にある長橋小学校と、1970年代末に大きな変化が現れた京都市の南区東九条と左京区田中にある民族学級設置校3校は、「同和地区」が学区内にあるか、隣接しているという点や在日韓国・朝鮮人の多数居住地域である点でかなり共通している。

また、日本社会における1970年代は、いわゆる「ニューカマー外国人」が増加し始め

⁽¹³⁾ 京都市の場合は、放課後に当該児童だけが集まって授業を受ける大阪府の授業方式(以下「課外形態」)とは違って、正規授業中に当該児童だけが原学級から抽出され、別の教室で授業を受ける方式(以下「抽出形態」)が主に採用された。もともとは「課外形態」で始まった京都市の民族学級の授業方式が、「抽出形態」に定まったのは1954年のことであり、その背景には当時、課外で行われていた授業の効果に不満を持っていた在日韓国・朝鮮人側の抗議活動があった(中島1981: 120-121)。

⁽¹⁴⁾ 石田(1994)の時代区分によると、第一期は終戦後から1960年代半ば頃までであり、社会科学において差別問題はほとんど無視されていた時期であった。さまざまな領域において差別反対運動が登場した時期である1960年代終わりから1970年代までは第二期とされ、この時期における差別反対運動の高揚には、公害をめぐる問題、ベトナム反戦の動き、大学闘争の問題という三つの要素がかかわっていると論じられている。1980年代以降の第三期は、「国内における日本文化論の登場と国際的な差別反対、人権擁護の連帯の強化という、相反する二つの傾向によって特徴づけられる」時期であり、この時期から差別問題の研究が活性化された(石田1994: 14-35)。

た時期でもあった。1972年の日中国交正常化や1975年インドシナ革命、1980年代の日本の高度経済成長と外国人労働者の急増現象などは、日本国内の反差別運動の連帯の広がりの中で、国際人権規約（1979年加入）や難民条約（1981年加入、1982年発効）などの国際規約・条約への加入、そして日本国内の法改定などの後続的な措置を行政側に急がせた。

このような社会的な一連の流れは教育現場にも現れた。大阪市においては1970年、全国ではじめて、「学校教育指針」の中に「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）の幼児・児童・生徒の教育」が盛り込まれ、それ以来、外国人教育にかかわる方針の策定が全国的に広がった⁽¹⁵⁾。

以下では、このような社会的な変化が民族学級にどのような影響を与えたのか、その変化が民族講師にはどんな意味を持つものであったのか、そして民族学級にかかわっていた人々にとって民族学級はどのような意味を持つものであったのかなどについて、民族講師や日本人教員の語りを中心に検討し、民族学級の位置をよりミクロな側面からみていく。また、大阪・京都の両地域における民族学級の事例から、その展開過程にどのような要因がかかわってきたかについても考察を加える。

4-2 民族学級の転換とその後の展開

——大阪と京都の事例から：民族講師の語りをとおして——

4-2-1 大阪市立小・中学校における民族学級

2006年7月現在、大阪市においては103の小・中学校に民族学級が設置されており、小学校1年生から中学校3年生までの2,000人以上の児童・生徒が、24人の民族講師から、放課後、週1回程度で、年間40時間前後の授業を受けている⁽¹⁶⁾。参加児童は韓国・朝鮮籍者と朝鮮半島にルーツを持つ日本国籍者か二重国籍者であり、韓国・朝鮮籍者と、朝鮮半島にルーツを持つ日本国籍者や二重国籍者の割合はそれぞれ50%程度である。「大阪市民族

⁽¹⁵⁾ 在日外国人教育基本方針や指針を策定した教育委員会は、1府7県53市区町村に及んでいる（『民団新聞』2002年9月18日付）。

⁽¹⁶⁾ 授業時間や方式などは学校によって多少異なっている。大阪市における民族講師数の内訳は、「覚書」に基づく民族学級に配置されている常勤講師7名（大阪府から任用）、1992年の「大阪市民族クラブ技術指導者招聘事業」による嘱託講師が17名である。

⁽¹⁷⁾ 長橋小学校の民族講師たちを中心に活動してきた「長橋講師団」は、1997年25周年を記念する祝賀会をもって、「大阪市民族講師会」に統合されていった（コリアNGOセンターのホームページ）。現在、

講師会」⁽¹⁷⁾が中心になって作成した学年ごとの詳細な「標準カリキュラム」があり、大阪市教育委員会から教材が刊行されている。

<長橋小学校における民族学級の新設過程>

今日の民族学級の基礎を築いたのは、1970年代前後、部落解放運動が在日韓国・朝鮮人への差別反対運動にまで広がるなかで、公立学校における在日韓国・朝鮮人教育、とりわけ民族学級をめぐって現れた変化である。主な出来事を見ると、1970年、大阪市教育委員会は全国ではじめて、「学校教育指針」の中に「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）の幼児・児童・生徒の教育」の項を設け、その一年後の1971年には、部落解放運動の広がりの中で、若い日本人教員を中心に「公立学校に在籍する在日朝鮮人子弟の教育を考える会」が発足された。同会は、「日本の学校なのに、なぜこのように在日韓国・朝鮮人が多いのか」、「終戦後の民主教育、平和教育は十分だったのか」⁽¹⁸⁾などの疑問を抱いた若い日本人教員たちが中心になって組織されており、現在の「全国在日朝鮮人教育研究協議会 大阪」（＝「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 大阪」、以下「全朝教大阪」）の前身として、公立学校における在日韓国・朝鮮人教育、民族学級を支える大きな柱となってきた。

1971年には、在日韓国・朝鮮人が全児童の2割（1970年当時、約250人）を占めていた長橋小学校の児童会選挙に、当時5年生のN君が、「朝鮮人差別をなくすために立候補した」と公約しながら本名で立候補し、当選する出来事があった⁽¹⁹⁾。同校には、「同和地区」の児童たちの学力保障の一環として放課後に補充学級が運営されていたが、在日韓国・朝鮮人児童は参加対象から除外されており、N君は「同和地区」の児童たちと同様に差別を受けている在日韓国・朝鮮人たちにも補充授業への参加を認めるように訴えたのである。さらに、1972年4月には、6年生になったN君を含む3人の在日韓国・朝鮮人児童が児童会選挙に立候補し、「同和補充への参加」、「朝鮮問題研究部の設置」を要求した。そうした中で、1972年5月には「朝鮮人の子どもたちの民族的自覚を高め、日本人の子どもたちの正しい朝鮮認識を深める」目的で、朝鮮人児童24人と日本人児童26人が参加する「朝鮮

「大阪市民族講師会」の事務室が、長橋小学校内に設置されている。

⁽¹⁸⁾ 同会の発足や活動にかかわってきたOさん（男性、60代）へのインタビューより。Oさんは、1966年大阪市立O小学校に初赴任した後、1970年長橋小学校に転勤し、民族学級の新設をめぐる一連の過程にかかわった。

⁽¹⁹⁾ 長橋小学校に民族学級が新設されるまでの詳細な過程については、大阪市教組南大阪支部長橋小学校分会・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の資料、『우리말（ウリマル）を返せ！の要求に応じて』（1974）の内容に基づいている。

問題研究部」が発足され、さらに11月には民族学級が設置されるようになった。

一連の過程において、注目しなければならない点としては、まず、長橋小学校の教員として「全朝教大阪」の活動にかかわっていたOさんが、3年間、N君の担任教員であったことであり、このことはマイノリティ児童の教育問題、マイノリティ側の児童とマジョリティ側の先生との関係などを考える際に大きな示唆点を与えてくれる。また、この過程には、1972年7月4日、朝鮮半島の平和的、自主的、民族的な統一を約束する内容の「7・4南北共同声明」⁽²⁰⁾が発表され、韓国・朝鮮語教育に対する在日韓国・朝鮮人の親たちや地域の青年たちの気持ちを高めたという背景が存在していたことも重要である。

長橋小学校に民族学級が新設される一連の過程は、衰退の道に入っていた民族学級を新しい展開局面に向かわせた。大阪市においては、1950年代に民族学級が設置された7校に加えて、1970年代に15校、1980年代18校、1990年代45校、2000年代には18校にそれぞれ民族学級が新設され、2006年7月現在、103校にまで拡大されるようになった。

民族学級の拡大が最も目立つ時期は1990年代である。1991年1月10日、「地方自治体の判断により、課外で行われる在日韓国人の韓国語や韓国文化などの学習機会が支障なく行われるよう日本国政府として配慮する」ことを明記した覚書が日韓外相の間で交わされた。その直後には、文部省からこの覚書にともなう教育通知が出され、「学校教育法第一条に規定する学校に在籍する在日韓国人に対し、課外において、韓国語や韓国文化等の学習の機会を提供することを制約するものではないこと」や「就学予定者に相当する年齢の在日韓国人の保護者に対し、入学に関する事項を記載した案内を発給すること」、「在日韓国人以外の日本国に居住する日本国籍を有しない者についても、上記の内容に準じた取り扱いとすること」などが明記された。1992年には、大阪市が「大阪市立学校民族クラブ技術指導者招聘事業」を実施することにより、一部の民族講師に対して嘱託という形で人件費が支払われるようになった。しかし、この行政側の変化は決して順調に現れたわけではなかった。その過程には、民族講師の身分保障を求めるデモが、長橋民族講師団や長橋小教職員をはじめ、「全朝教大阪」、「大阪市教組」、「民族教育促進協議会」や民族学級の保護者などを中心に、大阪市庁舎の前で行われるなどの出来事もあった⁽²¹⁾。以上のような過程を経て、2001年の大阪市教育委員会の「在日外国人教育基本方針——多文化共生の教育をめざして」には「民族学級・民族クラブの指導計画や指導内容の研究を進め、その充実を図

⁽²⁰⁾ 「7・4南北共同声明」とは、1972年7月4日、大韓民国のソウルと朝鮮民主主義人民共和国のピョンヤンで同時に発表された声明である。①自主的統一、②平和的統一、③思想と理念および制度の差を克服した民族の大団結（＝民族的統一）という三原則が定められている。

⁽²¹⁾ 法蔵美智子、2005、「長橋闘争と民族学級の身分保障——行政は変わる」全朝教大阪編、「むくげ」181を参照。

る」ことや「『大阪市立学校民族クラブ技術指導者招聘事業』の成果と課題を明確にしながら、その充実を図るとともに、民族クラブが設置されていない学校の子どもたちに対しても、そのような機会を提供できるように努める」ことが明記されるようになった。

しかし、行政側は民族学級の成果を認め、その拡大の可能性を示唆していながらも、実際の措置は極めて不十分である。たとえば、実際に活動している民族講師たちの勤労状況が十分反映されていない人件費や労働時間の設定は、民族学級の弱い位置を表わしている。

＜ミクロな視点からみた民族学級の位置：民族講師Pさんの語りから＞

ここでは、1972年、長橋小学校に民族講師として赴任したPさん（女性、60代）へのインタビュー⁽²²⁾を通じて、彼女が経験してきた民族学級の位置やあり方を、民族学級の児童や保護者、日本人教員との相互作用に注目しつつ、よりミクロな側面から捉えてみたい。

Pさんは、大阪市における民族学級の拡散をもたらした「原動力」として次の4点を挙げている。それは、①学校において、部落解放運動を中心としてきた差別反対運動を在日韓国・朝鮮人差別反対運動にまで広げた「全朝教大阪」を中心とした日本人の教員の活動、②1990年代に入って公立学校における在日韓国・朝鮮人児童への民族教育の必要性を受け止めた大阪市教育委員会の方針、③「統一された朝鮮半島を想定した」民族学級の運営方針とボランティアとして活動してきた民族講師たち、④子どもたちに民族教育の機会を与えようと努力していた在日韓国・朝鮮人の保護者や若者たちの支援などであった。

次に、1970年代以後、各々のグループが民族学級の活動にどのように関わっていたかについてみてみよう。

実際、1972年当時、長橋小学校の民族学級に赴任したPさんの期待は低いものであった。今日のように民族学級が広がるとは「想像もつかない」ことであり、当時は「『子どもたちがどこに住んでも、民族教育を受ける権利がある』というような意識さえなかった」という。民族学級の拡散において、「全朝教大阪」などで活動していた日本人教員の役割は大きなものであった。たとえば、「1970年代、1980年代においては、長橋小学校における民族学級の新設を実現させた日本人教員たちが何年後かに他の市立学校に転勤し、また転勤先の学校で、民族学級の設置を推進し、実現させた例も少なくなかった」という。

民族学級の設置をめぐる、行政側の姿勢はどうだったのか。日本人教員の次の記録は、日本政府が韓国政府としか国交を結んでいなかったことや朝鮮半島での南北分断状況など

⁽²²⁾ Pさんへのインタビューは、2006年7月28日長橋小学校の校長室で主に韓国・朝鮮語で行われており、引用された部分は筆者が日本語で翻訳したものである。

が行政側によってどのように動員されていたか、そして「民族教育を受ける権利の主体が在日韓国・朝鮮人児童たちである」ことに対する認識がいかにかけていたかを表している。

(前略)ところが〔1972年、長橋小学校の民族学級において、〕開講後3回の授業を迎えた時に事態は急変した。講師派遣の窓口として心を配り、なかだちのしごとをしてきていた朝鮮奨学会から講師団を引きあげなければならない事情になったという連絡があり、民族学級運営ができなくなったのだった。「長橋小での民族学級が、7・4南北共同声明を基調としたものであること、当然講師も朝鮮籍の方を含んでいること」、そのことが原因となった。(中略)このような理由で日本の公教育に干渉してきた韓国領事館や民団サイドの圧力に追随した大阪市教委の態度に怒りを爆発させた。(中略)「考える会」〔=「全朝教大阪」〕が呼びかけた緊急行動に200名を越える教師たちが集り、12月から1月にかけて、深夜まで続く、長い時間の交渉を何度となく繰り返すエネルギーは燃えに燃えたのだった。いったんわれわれの要求を受け入れ、現在担当する5人の講師を認めた市教委は、さまざまな形で、執ように続く妨害や抗議という名を借りた韓国民団サイドの圧力に屈して、わたしたちとの合意事項を闇に葬り去ろうとした⁽²³⁾。

民族学級の授業においては、朝鮮学校の教科書をコピーして使うこともあったが、多数を占めていた韓国籍の親たちから拒否感が示される場合もあった。しかし、長橋小学校を中心とした民族学級では、7・4南北共同声明に基づいた「統一祖国」という視点が原則として想定されていたため、「南」、「北」を問わず、できるだけ多くの人たちが参加し、多くのニーズに応じるような姿勢を取っていた。

韓国の童謡も歌ったり、朝鮮学校の歌も歌ったり。(中略)たとえば、「セドンチョゴリ」という朝鮮学校で教えられている歌がありますが、政治的な内容は何もありません。でも、「バルゲンイ」〔「共産主義者」を表す韓国・朝鮮語の俗語〕の歌だとして、父母たちからの抗議があったり。しかし、私たちは無理をしなかったんです。納得がつかないところがあっても、「じゃ、そうしたら、他の歌にしましょう」とか、〔チマチョゴリを着せるとき〕短いスカートを履かせるとそれが「バルゲンイ」のスカートだとして抗議されたりすると、子どもたちが活動するに不便であっても、長いスカートに変えました。

一方では、1970年代には日本語がうまくない在日一世たちもいたため、「日本語しか話せない孫たちと韓国・朝鮮語で会話できるようになると期待し、とても喜んでいた祖父母たちもいた」という。その中には、韓国・朝鮮語を習い始めて、基礎的な表現しか覚えていない孫に対して、テレビ番組の内容の通訳を期待する場合もあった。当時の民族学級に

⁽²³⁾ 稲富進、1981、「在日朝鮮人教育にかかわる私の原点(5)」全朝教大阪編、『むくげ』72

は、在日一世たちから、母語を媒介として、孫世代との繋がりを可能にしてくれることが期待されていたのである。

親の中には、ボランティアで来ていた私たちに、キムチをつけて持ってきた方、ここは靴を作る方たちが多いですが、お正月には新しい皮靴を作って持ってきた方もいました。父母のみなさんが心から私たち〔民族講師たち〕を支えてくれました。

また、1970年代に民族学級に通った卒業生の中には、現在民族学級の保護者会で活動している人たちや、民族講師として活動している人たちもいる。民族学級の「保護者会」は民族学級の卒業生が中心となっており、大阪市の民族学級を支援する重要なグループの一つになっている。Pさんによると、民族学級に通った経験のある親の中では、成長とともに民族学級での記憶や経験が肯定的な意味へ転換されていったことを語る場合も少なくなっていくという。

現在、1970年代に民族学級に通っていた子どもたちが、親になって〔自分の〕子どもたちをつれてこの学校に来ています。この父母たちが自分の小学校、中学校時期を振り返ってみながら、〔当時には〕「いやだった」、「先生に無理やりに連れて行かれた」、「〔しかし、〕自分は無理やり連れてきてくれた先生に感謝している」、「そのとき、先生が無理やり自分を連れてきてくれたからこそ、今、自分がいる」、「自分の子どもにもアイデンティティをきちんと伝えたいと思っている」といっています。多くの卒業生はほとんど日本人と結婚していますね。日本人と結婚した卒業生たちが、「先生、自分のことは伝えたい」、「自分のことを隠してお父さんが日本人だからといって、そんなならへん〔そういうふうではいけない〕」って。「私、どうやって子どもに伝えていくかわからへんけど、民族学級に行ったら子どもが自然に自分のことをわかってくれるよね」といっています。

最後に、民族学級の参加児童について検討する。参加対象には、韓国・朝鮮籍の児童だけでなく、国際結婚による二重国籍者や帰化による日本国籍取得者など朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちも含まれている。参加児童のうち、韓国・朝鮮籍者と朝鮮半島にルーツを持つ日本籍者の割合はほぼ半分ずつである⁽²⁴⁾。「大阪市外国人教育研究協議会」⁽²⁵⁾の調査によれば、1992年に韓国・朝鮮籍の児童・生徒が大阪市内で1万人を超えていたのが、少子化、日本国籍取得、国際結婚の増加などにより、2002年には6,000人を切っており、そ

⁽²⁴⁾ 2006年7月現在、大阪市民族講師団が集計した資料に基づいている。

⁽²⁵⁾ 1965年2月、在日韓国・朝鮮人児童生徒多数在籍校52校が、在籍韓国・朝鮮人生徒の教育上の諸問題を協議研究する目的で、「大阪市外国人子弟教育研究協議会」として結成した大阪市教育委員会の研究委託団体であったが、1972年に改組され、「大阪市外国人教育研究協議会」と改称された（稲垣有一、2001「大阪市における在日韓国・朝鮮人教育実践史」全朝教大阪編、『むくげ』166）。

の一方で朝鮮半島に民族的ルーツを持つ児童・生徒数は、1万5,000人と推計されている（『民団新聞』2003年5月14日付）。大阪市教育委員会の「在日外国人教育基本方針」においても、「『帰化』による日本国籍取得者、国際結婚などによる二重国籍者や日本国籍の子どもの増大している現状をふまえた実践研究に努める」ことが明記されているなど、今日、行政側においても外国人の教育問題に対して「国籍」だけでなく、「ルーツ」の問題を重要な懸案として捉えていることが示されている。

しかし、朝鮮半島にルーツを持つ児童を最初から学校側が把握しているわけではない。Pさんの話によると、民族学級設置校において、年間100人程度の「ルーツを持つ子」が大阪市全域で「発見」されるが、その例としては、学校側や担任教員が韓国・朝鮮への好意的な態度を持っていると判断した「ルーツを持つ」児童が自ら自分のことを「告白」する場合や、担任教員や民族講師らが児童たちとかかわる中で「ルーツを持つ子」が「発見」される場合などがあるという。大阪市の民族学級設置校においては、2006年7月現在、把握された「ルーツを持つ」児童の半分程度が、民族学級の授業に参加している。以下のPさんの語りは朝鮮半島にルーツを持つ児童がどのようにして民族学級に参加できるようになるかを伝えている。

小学校1年生に入って、両親のいずれかが韓国人であることを知らない子がいます。たとえば、5年生になってわかったとか、6年生の卒業段階になって、いろんな文書を出したときに、「えー、この人、お母さんが朝鮮人みたい」ということがあります。（中略）たまたま家庭訪問のとき、「ちょっとここ韓国とかかわりがあるのかな」と担任先生が思う、その先生と出会った子が探されます。私たち〔民族講師たち〕も給食の時間に入りますが、チェサ（祭司）やお膳などの見せながら、朝鮮の風習について話すと、その中から、「うちのおじいちゃんの家にあんな食器あった」とか。子どもたちにドルチャンチ〔一歳の誕生日のときのお祝いパーティを指す韓国・朝鮮語〕の写真なんか持って行ったら、「ほくもそんなの着たことある」とかね⁽²⁶⁾。

以上では、1970年代に長橋小学校に民族学級が設置されるまでの過程やあり方を、同校に勤めてきた講師Pさんの語りや「全朝教大阪」の活動記録などを中心に検討した。1970年代初頭の長橋小学校における民族学級の設置をめぐる一連の過程は、その後の公立学校における在日韓国・朝鮮人教育に大きな転換をもたらした。その出来事は、マイノリティ児童の要求から触発されたが、その背景には日本人教員や在日韓国・朝鮮人の民族講師、親、地域の若者たちの、公立学校の中での民族教育を求める活動などがあった。長橋小学

⁽²⁶⁾ Pさんの話の中では、「朝鮮人」と「韓国人」が交換可能な用語として使われていた。「朝鮮人」と「韓国人」が語りの中で何を想定しているのか、ということに関しては、今後、アイデンティティの問題と関連付けてより慎重な議論が必要であると考えられる。

校における民族学級の設置をめぐることは、日本と朝鮮半島との間の政治的な関係、朝鮮半島の南北の問題が、行政側によって民族学級の存立を危うくする方向に動員されるなど、マイノリティの児童の権利に対する行政側の認識はかなり欠けていた。今日において、行政側は民族学級を在日韓国・朝鮮人だけでなく、朝鮮半島にルーツを持つ児童たちも対象とする公立学校の取り組みとして位置づけており、その拡大可能性について言及していながらも、民族学級の拡大にあたっては、それに伴う人件費の増加（嘱託される民族講師数の増加を含めて）という当然の現実を十分反映しない場合が多い。そのため、民族学級の拡大は、結果的に一人一人の民族講師の労働時間の増加を意味することにもなる。要するに、現在の民族学級という取り組みは、「マイノリティ児童に対して民族教育の権利を保障するためには、マイノリティ側のもう一方（ここでは、民族講師に当たるが）の犠牲を前提としなければならない」という構造的な矛盾を抱えているともいえる。

4-2-2 京都市立小学校における民族学級⁽²⁷⁾

つづいて、設置初期には大阪の場合と類似した経験をしてきたが、1970年代以後、相違点を見せながら展開されている京都市の事例をみてみたい。

京都市における民族学級の現況をみると、2005年9月現在、市立小学校3校に設置されている民族学級においては、3年生以上の約40人の児童たちが5人の民族講師から、週2回、年間55時間程度の授業を受けている。授業時間は、正規授業中の2時間目から5時間目の間である。先述したように、このような方式が定まったのは1954年のことであり、その背景には、放課後の授業に不満を持っていた在日韓国・朝鮮人の親たちの抗議活動などがあった。参加児童の構成をみると、2005年7月現在、韓国・朝鮮籍児童が64.1%、朝鮮半島にルーツを持つ日本国籍者および二重国籍者が35.9%である。教材としては、京都市の民族講師らが作った独自のものが2004年まで3回ほどの改定を経て使用されてきたが、2004年10月、総聯側が日本の公立学校に在籍する児童用として発行した『ウリウリ』（初・中・上級）という教材が、2005年から既存の教材とともに使われている。その内容は、会話を中心とした言葉の学習部分と、朝鮮半島の地理や歴史、風習などについての学習部分で構成されている。

京都市の民族学級は1969年、設置校が3校に縮小されて以来、「抽出形態」が有名無実な状態に陥っていたとされている⁽²⁸⁾。その背景には、大阪の場合と同様に、在日韓国・朝

⁽²⁷⁾ この章は、2005年度修士論文の一部を修正加筆したものである。

⁽²⁸⁾ 1970年代にA小学校に勤めた日本人教員のMさんと民族講師Jさんへのインタビューより。

鮮人に対する厳しい差別的な雰囲気、行政側や学校側の無関心などがあったが、それに加え、京都独自の問題、すなわち、「抽出形態」という授業方式が持つジレンマや民族講師の推薦先や行政側との窓口が総聯になっていることなどもあった。1970年から1976年3月まで民族学級設置校の教員として在職したMさんの話によると、1970年代半ばにおいても、学校側と民族学級とのかかわりはほとんどなかったという。

70年代の民族学級は今とは事情が違っていました。在日韓国・朝鮮人児童が民族学級に行っている間、教室では算数や体育など学習が進んでいました。当時、民族学級の運営や教育内容などは、朝鮮人の自主的な教育であり、日本人児童、日本人先生とは何の関係もありませんでした。民族学級は、厳密にいうと、日本人の教員や児童、親が希望してできたわけではなかったので、日本人の教員たちの間では、「民族学級とはかかわりたくない」という意識がありました。当時、学校側は「民族講師としてだれが来るか」、「民族学級でどんな内容を教えているか」全然知らなかったのです（Mさん、男性、1970年から1976年まで民族学級設置校のA小学校に在任）

そのほかにも民族学級は、京都市からは「抽出形態」での授業が認められていたにもかかわらず、実際には児童たちが来ないという問題もかかえていた。民族講師側からみると、その最も大きな原因は、在日韓国・朝鮮人児童が民族学級の授業に参加するためには正規の授業を放棄するしかないというジレンマにあった。その中で、当時、民族講師らは授業時間に来ない児童の参加を求めて、授業中の教室を訪れたり、学校側にアピールしたりする活動を続けていた。1970年代半ばまで、民族学級は学校の中で孤立し、日本人教員と民族講師との間の交流もほとんどなく、親たちとの間にも「南北分断」の問題が絡み合っていたため、民族学級の運営はますます困難な状況に陥っていた。1970年代半ばから民族講師として勤めてきたJさんの語りは、当時、民族学級が学校内で孤立していたことや新しく赴任してきた民族講師たちがどのように対応したかを端的に表している。

民族講師としてはじめて赴任してみたら、民族学級は「課外化」が進んでいました。教室は今の3分の1の大きさだったし、民族学級の窓には紙が貼られていて、外から教室の中が見えないようになっていました。まず、私は、貼られていた紙を剥がして、民族学級を明るい空間として作り上げようと思いました。かわいい絵や工作物を作って窓にも飾りました。（中略）当時、民族学級の教室は誰も掃除してくれませんでした。私は学校側と話し合っ、民族学級も他の教室と同じように学校の子どもたちが当番を決めて掃除してくれるようにしました。私は学校の中で疎外されない民族学級を作りたかったんです。」（Jさん、女性、A小学校の民族講師、講師歴30年）

このような民族学級に変化が起こったのは1970年代末のことであった。1978年9月、京都市立学校の教師や指導主事を中心に「外国人教育研究推進委員会」が結成された。同委

委員会は京都市の市立学校に在籍する在日韓国・朝鮮人児童たちの教育問題に対する実態調査を行い、その結果を1981年「外国人教育の基本方針（試案）」に反映する作業を行った。この一連の過程において、在日韓国・朝鮮人児童の在籍率が高くて、民族学級も設置されていたA小学校における取り組みが研究されるなど、彼らへの教育方案が日本人教員側から組織的なレベルで模索され始めた。この過程で、民族講師らの意見も反映され、「抽出形態」を維持しながら、実質的に対象児童が民族学級に参加できるような取り組みが進められた。その具体的な実践として、学校側は、まず、民族学級の授業時間と、重要な科目の授業時間が重ならないような授業時間の編成を行った。民族学級の授業時間が編成されている時間には、通常の教室では算数の復習や読書、習字、自由研究などの時間が編成された。それは、民族学級へ参加することが在日韓国・朝鮮人児童の学力低下をもたらす可能性を防ぐための措置でもあった。また、クラスの教員からは、民族学級の授業時間になると、民族学級の児童が気軽に原学級から民族学級へ行けるような雰囲気づくりをするなどの実践も現れた。こうした学校側の姿勢の変化は、すでに学校内に存在していた民族学級の「再発見」およびその「顕在化」の始まりを意味しているともいえよう。

当時の社会的な雰囲気とそれに伴った行政側や学校側の変化は、衰退の一方であった京都市の民族学級に大きな変化をもたらした。それは、「日本学校とは無関係な在日韓国・朝鮮人の自主的な民族教育実践の場」としての民族学級から「学校における外国人教育実践、在日韓国・朝鮮人教育実践の場」としての民族学級へという位置づけの変化の現れであった。たとえば、1990年代に入ってから、民族学級から民族学級児童の親へ送られる手紙に、校長名が付けられるようになった⁽²⁹⁾。学校からのすべての手紙には、校長の名前が書いてあるが、1980年代までは、民族学級からの手紙には、学校長名はなく、ただ「京都市立〇〇小学校民族学級」とだけ書かれていた。手紙における変化は、民族講師側の要請によって実現されたものであり、民族学級の位置づけの変化を表す一面でもある。

このような変化を民族講師側は、どのように受け止めたのだろうか。行政側や学校側による民族学級の顕在化をめぐる動きを契機として、民族講師側は日本人教員側の研究会や研修会などに一緒に参加するなど、自ら学校側や日本人教員側とのかかわりを増やし、より協力的な関係を築こうとした。

要するに、1970年代の京都市における民族学級は、教員や児童、保護者などを中心とした学校側の実践として始まった大阪市における民族学級とは異なり、学校側の協力を得ること、学校の中での位置づけの変化を模索することが優先課題であったのである。

⁽²⁹⁾ B小学校の民族講師、Cさんへのインタビューより。この点は学校によって多少異なっている。

現在においては、入学式のときに民族学級が紹介されたり、年一回行われる学習発表会において、民族学級が全校生や保護者の前で朝鮮半島の歌の合唱や楽器演奏などの発表をしたり、児童に配布する授業時間編成表に民族学級の時間が表示されたり、運動会や野外学習など特別な行事によって民族学級の授業時間が放課後になった場合には民族学級の保護者に担任教員が連絡するなど、学校の取り組みとして民族学級が位置づけられている。京都市教育委員会と京都市小学校外国人教育研究会や京都市立中学校教育研究会外国人教育部会が共同で主催する「民族の文化にふれる集い」⁽³⁰⁾などの校外行事にも毎年、3校の民族学級が交互に参加している。

しかし、こうした学校側の実践が制度化の段階に入っているわけではない。たとえば、1992年において、11年間、試案に留まっていた「外国人教育の基本方針（試案）」（1981年）が京都市により正式の方針（「京都市立学校外国人教育方針——主として在日韓国・朝鮮人に対する民族差別をなくす教育の推進について——」）として策定されるが、その中には実際に在日韓国・朝鮮人児童の教育を担ってきたともいえる民族学級については言及されていない。このことは、学校における民族学級の顕在化や実践と、行政側による民族学級の位置づけの間には、ズレがあることを意味する。学校における民族学級の顕在化に相応する制度化が伴わない限り、その実践は「多文化共生」や「多文化に対するマジョリティ社会の寛容」の証明が必要な場や時だけに動員される「都合のよい」実践という批判から自由になることは困難であろう。

5 結びに代えて

本稿では、公立学校における民族学級の事例を中心に、在日韓国・朝鮮人教育が登場するようになった経緯やその後の展開を検討し、その位置づけの変化について考察を行った。以下では、これまでの議論を要約し、今後の課題を述べる。

第一に、民族学級は、戦後、在日韓国・朝鮮人児童の教育への権利を保障するものとは言いがたいコンテキストの中で誕生した。民族学級は、戦後、全国的に広がった朝鮮人学校を閉鎖していく中で、一種の「アリバイ」のような側面を持っていた。そのため、民族学級は1950年代初頭に設置された直後から1960年代にかけて、学校の中に存在しながらも、実際には孤立した状態に置かれており、「学校の外の存在」、「学校側の取り組みではない」とされてきた。

⁽³⁰⁾ この集いは、1992年の「京都市立学校外国人教育方針」策定後、「韓国・朝鮮文化」をテーマとして、毎年開催されている。

第二に、1970年代に入って、日本国内外の変化の影響を受けて、民族学級には「位置づけ」の転換が現れた。1970年代に、「学校とは無関係な在日韓国・朝鮮人の自主的な民族教育実践の場」としての民族学級から「学校における外国人教育実践、在日韓国・朝鮮人教育実践の場」としての民族学級へという位置づけの変化が現れはじめた。この転換をもたらした背景としては、部落解放運動を中心とした反差別運動の連帯の拡散や、ニューカマー外国人が増加し、それに対する後続措置が行われたことなどを挙げた。

第三に、1970年代以後、大阪と京都においても、民族学級は「学校の取り組み」として位置づけられるようになった。しかし、学校における民族学級の位置や顕在化の程度と制度化との間には、かなりの乖離が存在している。たとえば、大阪市においては、民族学級の成果や今後の拡大の可能性が言及されつつも、行政の取り組みは現実が十分に反映されない状態に留まっている。このような状況は、「マイノリティ児童の権利保障のための取り組みは、マイノリティのもう一方（ここでは民族講師であるが）の犠牲を要求する」という構造的な矛盾を孕んでいる。また、京都の場合においても、3校において抽出形態として民族学級の授業が行われており、京都市が主催する行事にも民族学級が参加するようになっていながらもかかわらず、外国人教育方針の中には民族学級のことが言及されていないなど、行政側における民族学級の位置づけと民族学級の実態との間にはかなりのズレが存在していると考えられる。

以上で検討したように、日本における在日韓国・朝鮮人教育や民族学級をめぐる歴史は、いわば抑圧と抵抗の歴史として始まり、その位置づけをめぐる政治は、いまだに進行中である。その政治とは、「マイノリティ側の自主的な民族教育」という位置と、マジョリティ側により大きな重点が置かれた「学校の取り組みとしての民族学級」という位置を両端とする軸の上で行われる。マイノリティ児童への教育実践の主体や責任をめぐる政治でもあろう。彼らが民族教育を受けることが、行政や学校、担任教員からの配慮や寛容によってのみ可能になるのではなく、「権利」として位置づけられ、制度化されるのであれば、その教育をめぐる二項対立性や政治性は、ようやく克服への可能性が開かれると思う。教育を受けることが児童の権利であるという視点や、歴史への認識の土壌の上で成り立つマイノリティ児童への教育実践がより必要であろう。

文献

- 法藏美智子、2005、「長橋闘争と民族学級の身分保障——行政は変わる」全朝教大阪編、『むくげ』181
稲垣有一、2001、「大阪市における在日韓国・朝鮮人教育実践史」全朝教大阪編、『むくげ』166
稲富進、1981、「在日朝鮮人教育にかかわる私の原点（5）」全朝教大阪編、『むくげ』72

- 石田雄、1994、「戦後日本の社会科学と人権の視角」石田雄・三橋修編『日本の社会科学と差別理論』明石書店
- 金慶海、1979、「在日朝鮮人民族教育の原点——4.24阪神教育闘争の記録」田畑書店
- 金泰泳、1999、「アイデンティティ・ポリティックスを越えて——在日朝鮮人のエスニシティ」世界思想社
- 金英達、1989、「GHQ文書研究ガイド——在日朝鮮人教育問題」むくげの会
- 倉石一郎、2000、「教育実践記録における支配的語りの達成機序——在日朝鮮人教育の実践記録のテキスト分析」『ソシオロジ』45(1)、社会学研究会、73-91
- 京都市教育委員会、1992、「京都市立学校外国人教育方針——主として在日韓国・朝鮮人に対する民族差別をなくす教育の推進について」京都市教育委員会
- 松下佳弘、2004、「京都市における在日韓国・朝鮮人教育の成立までの経過——一九八一年「外国人教育の基本方針（試案）」策定の前史として」『世界人権問題センター研究紀要』第九号、財団法人世界人権問題センター、115-136
- 中島智子、1981、「在日朝鮮人教育における民族学級の位置と性格——京都を中心に」『京都大学教育学部紀要』第27号、京都大学教育学部、117-127
- 中島智子編、1998、「多文化教育——多様性のための教育学」明石書店
- 入管協会、2006、「平成18年版 在留外国人統計」財団法人入管協会
- 大阪市教育委員会、2001、「在日外国人教育基本方針——多文化共生の教育をめざして」大阪市教育委員会
- 小沢有作、1973、「在日朝鮮人教育論——歴史編」亜紀書房
- 嶺井明子、1993、「外国人の子どもの教育の現状と課題」東京学芸大学海外子女教育センター編、『共生社会の教育——帰国子女教育研究プロジェクト中間報告』東京学芸大学海外子女教育センター、75-99
- 歴史教科書「在日コリアンの歴史」作成委員会編、2006、『歴史教科書 在日コリアンの歴史』明石書店
- リャン、ソニア、2005、「コリアン・ディアスポラ——在日朝鮮人とアイデンティティ」明石書店
- 佐久間孝正、2005、「多文化に開かれた教育に向けて」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の問題』東京大学出版会、217-238
- 宋基燦、2001、「在日韓国・朝鮮人の「若い世代」の台頭と民族教育の新しい展開」『京都社会学年報』9、京都大学文学部社会学研究室、237-253
- 竹ノ下弘久、1999、「多文化教育とエスニシティ」、『社会学評論』49(4)、45-61
- コリアNGOセンターホームページ (<http://www.korea-ngo.org/>)

付記：京都市立小学校の民族講師の方々と、大阪市民族講師団の方々、そして民族学級の設置校に在任した経験のあるM先生とO先生が長時間に及ぶインタビューにご協力いただいた。深く感謝申し上げます。

(きむ てうん・博士後期課程)

The Position of Korean Children's Education in Japanese Public Schools: A Case Study of "Minzoku Class"

Tae Eun KIM

This article aims to clarify the position of Korean children's education in Japanese public schools. I focused on *Minzoku* class, a program initiated in the 1950s, where Korean children can spend some hours a month learning Korean language, history, art, cooking and so forth.

In this paper, I search for answers to the following questions. First, how was *Minzoku* class introduced in Japanese public schools after the end of World War II? Second, what was the position given to *Minzoku* class in the public school system and how has it changed due to social transformations in Japan? Especially, in this paper, I compare two areas, Osaka and Kyoto, where there are more than 170 *Minzoku* classes in public schools and where different processes have been experienced since the 1970s.

As the result of my research, I came to three conclusions. First, in fact, *Minzoku* class was introduced in Japanese public schools as part of the process of blocking Korean ethnic education after World War II by the Japanese Government. It was nothing but an 'alibi'. For that reason, *Minzoku* class was in practice positioned outside the school system during the 1950s and the 1960s. Second, the real turning point in the position of *Minzoku* class came in the 1970s with changes inside and outside of Japan, including the diffusion of antidiscrimination movements and the increase of foreign newcomers. After the 1970s, *Minzoku* class began to be positioned inside the school system. In short, school started to play a major role, going beyond the Korean lecturers of *Minzoku* class. Third, even now, there is a considerable gap between the realities of the *Minzoku* class/school and the administrative/governmental practices of *Minzoku* class. For example, administration does not provide enough to cover the labor costs with Korean lecturers who are teaching in *Minzoku* class. Above all, more reality-based administrative practices are needed and they should be based on historical perception.