

# 博士論文

## 多文化共生教育の再構築のために —マジョリティの変容をめざす実践に着目して—

(To reconstruct education on multicultural coexistence  
— Focusing on the practice aiming at transformation of the majority)

2021 年 6 月

横浜国立大学大学院  
都市イノベーション学府博士課程後期

山根 俊彦

# 目次

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| 【凡例】                               | 7         |
| 【用語解説】                             | 8         |
| <b>序章 なぜ多文化共生教育に着目するのか</b>         | <b>9</b>  |
| 〈はじめに・研究の動機〉—多文化共生教育の必要性           | 9         |
| 第1節 研究の背景と問題の所在                    | 10        |
| 1.1 増加する外国につながる子どもたち               | 10        |
| 1.2 外国につながる人々への差別の実態               | 12        |
| 1.3 「頑張る」のは誰か                      | 14        |
| 1.4 問題の所在                          | 15        |
| 第2節 研究の目的・方法・視座                    | 17        |
| 2.1 研究の目的                          | 17        |
| 2.2 研究の方法                          | 17        |
| 2.3 研究の視座                          | 18        |
| 第3節 本論文の構成                         | 18        |
| <b>第1章「多文化共生教育」の概念と「多文化共生」への批判</b> | <b>20</b> |
| 〈章のはじめに〉                           | 20        |
| 第1節 「多文化共生教育」の概念                   | 20        |
| 1.1 多文化共生社会の実現をめざす教育の名称            | 20        |
| 1.2 国際理解教育学会における「多文化共生教育」          | 21        |
| 1.3 異文化間教育学会における「多文化共生教育」          | 22        |
| 1.4 多文化共生教育の定義                     | 23        |
| 第2節 「多文化共生」への批判                    | 24        |
| 2.1 「多文化共生」の対象は誰かという批判             | 24        |
| 2.2 「文化の共生」で重要なことが隠蔽されるという批判       | 25        |
| 2.3 「多文化共生」が結果として「同化」をもたらすことへの批判   | 26        |
| 2.4 「多文化共生」という用語そのものへの批判           | 27        |
| 2.5 「多文化共生」の問題点の整理                 | 27        |
| 第3節 マジョリティの変容の重要性                  | 28        |
| 3.1 外国人支援中心の「多文化共生教育」の問題性          | 28        |
| 3.2 日本学術会議の「記録」「提言」から              | 29        |
| 3.3 加害者教育の観点からの共生教育                | 30        |
| 第4節 差別と現代的レイシズム                    | 32        |
| 4.1 古典的レイシズムと現代的レイシズム              | 32        |
| 4.2 新しい差別のかたち—下から見上げる差別            | 34        |

|            |                                 |           |
|------------|---------------------------------|-----------|
| 4.3        | 反差別とは加害者の差別を止めること               | 35        |
| 4.4        | 「日本に差別はない」という現代的レイシズム           | 35        |
| 4.5        | 若者たちのレイシズムに対する意識                | 37        |
| 第5節        | 「マジョリティの特権」を可視化する理論             | 38        |
| 5.1        | 白人性研究と日本人性研究                    | 38        |
| 5.2        | マジョリティの特権                       | 40        |
| 5.3        | ポジショナリティ論からの「マジョリティの特権」へのアプローチ  | 41        |
| 5.4        | ガッサン・ハージ「善良なる白人ナショナリスト」         | 41        |
| 第6節        | 〈小括〉本論文の射程                      | 42        |
| <b>第2章</b> | <b>「多文化共生教育」の形成過程と位置づけ</b>      | <b>44</b> |
|            | 〈章のはじめに〉                        | 44        |
| 第1節        | 「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉の生成        | 44        |
| 1.1        | 「多文化共生」はいつから使用されているか            | 44        |
| 1.2        | 「多文化共生」の初出は1992年                | 48        |
| 1.3        | 「多文化共生」の定着と意味                   | 50        |
| 第2節        | 「多文化共生教育」という言葉の使用例と意味内容         | 51        |
| 2.1        | 「多文化共生教育」という言葉のはじめての定義          | 51        |
| 2.2        | 大阪府外教の「多文化共生教育」                 | 51        |
| 2.3        | 東京・「考える会」の「多文化共生」               | 52        |
| 2.4        | 神奈川高教組の「多文化共生」                  | 53        |
| 第3節        | 全朝教・全外教と「多文化共生教育」               | 55        |
| 3.1        | 全朝教・全外教と「多文化共生教育」               | 55        |
| 3.2        | 全朝教・全外教集会の基調報告と分科会構成における「多文化共生」 | 56        |
| 3.3        | 全朝教・全外教の「多文化共生教育」の意味と内容         | 57        |
| 第4節        | 「多文化共生教育」の歴史と位置づけ               | 59        |
| 4.1        | 「在日朝鮮人教育」「在日外国人教育」から「多文化共生教育」へ  | 59        |
| 4.2        | 「国際理解教育」と「多文化共生教育」              | 59        |
| 4.3        | 「多文化教育」と「多文化共生教育」               | 61        |
| 4.3.1      | 多文化教育の定義                        | 62        |
| 4.3.2      | 多文化教育の特徴とアプローチ                  | 62        |
| 4.3.3      | 欧米の多文化教育と日本の在日外国人教育・多文化共生教育     | 63        |
| 4.3.4      | 「日本型多文化教育」としての評価                | 65        |
| 4.3.5      | 日本における「多文化教育の不在」と影響             | 67        |
| 4.4        | 「共闘」から「共生」、そして「多文化共生」へ          | 67        |
| 4.5        | 「多文化共生は新植民地主義のイデオロギー」           | 69        |
| 第5節        | 〈小括〉「多文化共生」の意味と「多文化共生教育」の位置づけ   | 71        |
| <b>第3章</b> | <b>教育における日本の多文化共生政策</b>         | <b>74</b> |
|            | 〈章のはじめに〉                        | 74        |
| 第1節        | 外国人政策と多文化共生政策                   | 74        |
| 第2節        | 戦後日本の外国人政策                      | 76        |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 2.1        | 出入国管理と在留外国人数の推移  | 76        |
| 2.2        | 排除と同化の外国人政策  | 76        |
| 2.3        | 80年代、90年代の「国際化」政策                                      | 77        |
| 2.4        | 総務省の「多文化共生」の推進   | 78        |
| 第3節        | 政府の外国人教育政策   | 79        |
| 3.1        | 旧植民地出身者に対する政府の方針                                       | 79        |
| 3.2        | 在日朝鮮人の子どもたちの教育   | 79        |
| 3.3        | ニューカマーの子どもたちの急増の中での政府の方針                               | 81        |
| 3.4        | 総務省多文化共生推進プランの中の「教育」                                   | 81        |
| 3.5        | 文科省のあらたな方針   | 82        |
| 3.6        | ヘイトスピーチ解消法と多文化共生政策                                     | 84        |
| 第4節        | 地方自治体による在日外国人教育と多文化共生教育                                | 84        |
| 4.1        | 地方自治体における在日外国人教育方針/指針の策定                               | 84        |
| 4.2        | 川崎、横浜、神奈川の在日外国人教育基本方針                                  | 86        |
| 4.3        | 多文化共生政策の地方自治体への波及                                      | 89        |
| 4.4        | 地方自治体の施策の変化  | 91        |
| 5節         | 〈小括〉在日外国人教育から多文化共生教育への変化                               | 93        |
| <b>第4章</b> | <b>実践レポート分析の先行研究と実践傾向の分類</b>                           | <b>96</b> |
|            | 〈章のはじめに〉   | 96        |
| 第1節        | 日教組全国教研レポートの分析対象及び先行研究                                 | 96        |
| 1.1        | 日教組全国教研レポートの分析対象及び範囲                                   | 96        |
| 1.1.1      | 外国につながる子どもたちにかかわる教育実践が報告される分科会の変遷                      | 96        |
| 1.1.2      | 「国際連帯の教育」分科会の特徴  | 98        |
| 1.2        | 日教組全国教研を分析対象にした先行研究                                    | 101       |
| 1.2.1      | 岸田（2001）「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」                  | 101       |
| 1.2.2      | 「民族教育」としての在日朝鮮人教育                                      | 101       |
| 1.2.3      | 全国教研レポートの分析方法  | 103       |
| 1.2.4      | 榎井（2008b）「多文化教育における教育実践者の言説に関する一考察—『いる・いない論』がもたらしたもの—」 | 104       |
| 1.3        | 本論文で明らかにしたいこと  | 106       |
| 第2節        | 全朝教・全外教レポートの分析対象及び先行研究                                 | 107       |
| 2.1        | 全朝教・全外教レポートの分析対象範囲                                     | 107       |
| 2.2        | 全朝教・全外教レポートを分析した先行研究                                   | 107       |
| 2.2.1      | 野入直美「見えない日本人—実践報告における『日本人生徒』の位相」                       | 107       |
| 2.2.2      | 松波めぐみ（2004）「ニューカマー実践にみる教師の『在日外国人教育』観」                  | 109       |
| 2.2.3      | 2つの先行研究と本論文の課題   | 111       |
| 第3節        | 実践レポートの分類と集計結果   | 112       |
| 3.1        | 実践レポートの分類  | 112       |
| 3.2        | 2つの研究集会の実践レポートの分析結果                                    | 113       |
| 3.2.1      | 日本人の子どもたちを対象にしたレポートの割合                                 | 113       |

|            |                               |            |
|------------|-------------------------------|------------|
| 3.2.2      | 差別問題を扱っているレポート数の変化            | 115        |
| 3.2.3      | 差別問題に取り組んだり触れているレポートの減少原因     | 117        |
| 3.2.4      | 同化からの解放のための支援と日本社会に適応するための支援  | 119        |
| 第4節        | 〈小括〉実践傾向の分類から読み取れること          | 121        |
| <b>第5章</b> | <b>教師たちの実践レポートの記述から</b>       | <b>123</b> |
|            | 〈章のはじめに〉                      | 123        |
| 第1節        | 教師たちの考える多文化共生教育               | 123        |
| 1.1        | レポートで初出の「多文化共生教育」             | 124        |
| 1.2        | 基調報告にみる「多文化共生教育」の方向性に合致するレポート | 125        |
| 1.2.1      | 在日朝鮮人教育から「多文化共生教育」へ           | 125        |
| 1.2.2      | すべての子どもたちが「多文化共生教育」の対象        | 125        |
| 1.2.3      | 異文化理解と「多文化共生教育」               | 127        |
| 1.2.4      | 反差別と人権を重視した「多文化共生教育」          | 128        |
| 1.2.5      | 歴史から学ぶ「多文化共生」の視点              | 128        |
| 1.3        | 国際理解教育と「多文化共生教育」の未分化          | 128        |
| 1.4        | 欧米の多文化教育に近い「多文化共生教育」          | 129        |
| 1.5        | あいまいな「多文化共生」                  | 130        |
| 1.6        | 「多文化共生教育」を実践する方法              | 131        |
| 1.6.1      | 学校設定科目の中での「多文化共生教育」           | 131        |
| 1.6.2      | 外国語教育としての「多文化共生教育」            | 132        |
| 1.7        | 全朝教・全外教レポートにみる「多文化共生教育」       | 132        |
| 第2節        | マジョリティの変容をめざす実践が少ないのはなぜか      | 134        |
| 2.1        | 「在日外国人問題は日本人問題である」ことへの気づき     | 134        |
| 2.2        | 日本人の子どもたちの差別意識への着目            | 135        |
| 2.3        | 日本人の子どもたちの差別への気づき             | 136        |
| 2.4        | 日本人の子どもたちの変容をめざすレポートが少ないのはなぜか | 138        |
| 2.4.1      | 1990年代の「外国人支援」のレポートの内容        | 138        |
| 2.4.2      | 2010年代の「外国人支援」のレポートの内容        | 139        |
| 第3節        | ニューカマーの子どもたちと差別問題             | 141        |
| 3.1        | ニューカマーの子どもたちへの差別              | 141        |
| 3.2        | 不可視化される差別                     | 142        |
| 3.3        | 差別の怖さと差別問題を学ぶ大切さ              | 144        |
| 3.4        | オールドカマーとニューカマー実践の連続性と断絶       | 145        |
| 第4節        | 対等な関係を求めて―支援・同化・共生            | 146        |
| 4.1        | 支援だけでは同化になる                   | 146        |
| 4.2        | 「支援」から対等な関係へ                  | 148        |
| 4.3        | 日本語を教えることの意味                  | 148        |
| 4.4        | 「支援」という言葉への疑問                 | 149        |
| 第5節        | 〈小括〉明らかになったこと 明らかでないこと        | 150        |
| <b>第6章</b> | <b>教師たちへのインタビューより</b>         | <b>152</b> |

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| 〈章のはじめに〉                             | 152        |
| 第1節 「多文化共生教育」の受けとめ方                  | 153        |
| 1.1 「多文化共生教育」への違和感                   | 153        |
| 1.2 「多文化共生教育」の肯定的な受けとめ               | 155        |
| 1.3 「多文化共生教育」の受けとめ方の分析               | 159        |
| 第2節 日本人の子どもたちへの取り組みに関して              | 160        |
| 2.1 「在日朝鮮人の問題は日本人問題である」              | 160        |
| 2.2 マジョリティの日本人の子ども対象の実践が少ないのはなぜか     | 161        |
| 2.3 分析—日本人の子どもたちへの取り組みが少ない理由         | 165        |
| 第3節 ニューカマーの生徒への取り組みと差別問題             | 165        |
| 3.1 最初の課題の違い—日本語を教えることから             | 166        |
| 3.2 移住の経緯の違い                         | 168        |
| 3.3 思うような実践ができない学校の管理体制              | 169        |
| 3.4 差別問題に取り組むことは自分を問われることになる         | 170        |
| 3.5 困っている人がいるから助けることと日本社会の差別構造       | 171        |
| 3.6 教師自身が変わる                         | 172        |
| 3.7 分析—なぜニューカマー実践は、差別問題に取り組む実践が少ないのか | 173        |
| 第4節 在日朝鮮人教育から多文化共生教育への継承と課題          | 175        |
| 4.1 在日朝鮮人教育の継承                       | 175        |
| 4.2 在日朝鮮人教育・在日外国人教育の課題               | 176        |
| 4.3 現代的レイシズムの影響と多文化共生教育の課題           | 178        |
| 4.4 多文化共生教育の可能性                      | 180        |
| 4.5 在日朝鮮人教育から多文化共生教育への架橋             | 181        |
| 第5節 〈小括〉インタビューから明らかになったこと            | 182        |
| <b>第7章 多文化共生教育再構築への示唆—教師たちの実践から</b>  | <b>184</b> |
| 〈章のはじめに〉                             | 184        |
| 第1節 現代的レイシズムと「特権」                    | 185        |
| 1.1 全外教基調報告にみる「現代的レイシズム」             | 185        |
| 1.2 現代的レイシズムに向きあう実践                  | 187        |
| 1.2.1 全外教の実践から                       | 187        |
| 1.2.2 全国教研国際連帯の分科会と現代的レイシズム          | 191        |
| 1.3 現代的レイシズムに対抗する反レイシズム教育            | 195        |
| 第2節 マジョリティの特権の自覚化                    | 196        |
| 2.1 日本人であることの特権の自覚                   | 196        |
| 2.2 気にせずにすむ人々と気にしすぎと言われる人々           | 197        |
| 2.3 必死で「フツー」であろうとするマイノリティ            | 198        |
| 2.4 「知らない 関心がない」ですませられるマジョリティ        | 199        |
| 2.5 マイノリティとの「出会い」と軋轢                 | 200        |
| 2.6 彼らにとっては情報 私にとっては日常               | 201        |
| 第3節 ポジショナリティの可視化                     | 202        |

|                              |  |            |
|------------------------------|--|------------|
| 3.1                          | 在日コリアンと沖縄                                    | 202        |
| 3.2                          | 「いじわるしたい気持ちになる」自分への気づき                       | 203        |
| 3.3                          | マイノリティ体験                                     | 204        |
| 3.4                          | 「異文化理解」を超えた「日本人性」の自覚                         | 205        |
| 第4節                          | 「本名実践」によるポジショナリティと日本人性                       | 207        |
| 4.1                          | 本名実践と周囲の日本人生徒                                | 207        |
| 4.2                          | 通名で呼ぶことは差別である                                | 208        |
| 4.3                          | 日本人意識運動としての本名実践                              | 209        |
| 4.4                          | ニューカマーの子どもたちの本名問題                            | 210        |
| 第5節                          | 「善意の差別」の自覚                                   | 212        |
| 第6節                          | 〈小括〉マジョリティの特権を意識した実践                         | 214        |
| <b>終章 考察—多文化共生教育の再構築のために</b> |  | <b>216</b> |
| 第1節                          | 多文化共生教育の形成過程と位置づけ                            | 216        |
| 1.1                          | 「多文化共生」の生成とその概念                              | 216        |
| 1.2                          | 政府・自治体の「多文化共生政策」と「多文化共生教育」の変質                | 217        |
| 1.3                          | 「多文化共生教育」の位置づけと意味                            | 218        |
| 第2節                          | マジョリティを対象とする取り組み、差別問題への取り組みの減少とその原因          | 218        |
| 第3節                          | 「支援」と「多文化共生」                                 | 219        |
| 第4節                          | 多文化共生教育の再構築のために                              | 221        |
| 4.1                          | 知識としての「差別」と変容のための「特権」の自覚                     | 221        |
| 4.2                          | 多文化共生教育の再構築のために必要な視点                         | 224        |
| 4.3                          | マジョリティ教育としての多文化共生教育の困難性と可能性                  | 224        |
| 第5節                          | 本研究の意義と限界                                    | 226        |
| 5.1                          | 本研究の意義                                       | 226        |
| 5.2                          | 本論文の限界と課題                                    | 227        |
| <b>巻末資料</b>                  |  | <b>228</b> |
| 年表1                          | 在日外国人教育・多文化共生教育に関連する行政の施策                    | 229        |
| 表2                           | 日教組教育研究全国集会報告集『日本の教育』（1991-2019）リスト          | 231        |
| 表3                           | 全朝教・全外教集会と資料集（1991-2019）リスト                  | 233        |
| 表4                           | 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会レポートの分類                   | 235        |
| 表5                           | 全朝教・全外教レポートの分類                               | 236        |
| 表6                           | 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会 外国につながる子どもたちの支援中心のレポート内訳 | 237        |
| 資料7                          | 教師たちへのインタビューの記録                              | 238        |
| <b>引用・参考文献</b>               |  | <b>285</b> |

## 【凡例】

### 1 長めの引用の記載方法について

行政文書からの引用は、フォントサイズを0.9ポイントにした。実践レポート、インタビュー及び先行研究からの長めの引用は、フォントサイズを0.9ポイントにし、斜字体にした。

### 2 著作からの引用の記述の仕方について

共著者・共編者の場合、3人までは連記、4人以上の場合は、最初の一人のみを記述して、「〇〇ほか」とする。原則的に姓だけにし、同一姓の著者が存在する場合は、区別できるように初出のときに姓名を記した。

### 3 文の省略について

引用の途中の文を一部省略する場合は、（中略）ではなく、「…」を用いた。

### 4 年号の表記について

行政文書は元号が使用されていることが多いが、わかりやすくするために原則西暦で表記した。

### 5 実践レポートからの引用について

1) 日教組全国教研の報告書籍『日本の教育』からの引用は、発行年ではなく、全国教研の開催年と『日本の教育』の掲載ページを記載した。

例) 2000年に開催された第49次教研集会の報告集『日本の教育』の285ページからの引用→(『日本の教育』2000:285)

2) 全国教研で配布される各県からレポート集『教育研究全国集会報告集・第15分科会国際連帯の教育』(日本教職員組合)からの引用は、次のように記載する。通し番号がある場合はそのページ数を記載する。ない場合は、各県レポートごとのページ数を記載する。

例) 2011年の第60次全国教研第15分科会「国際連帯の教育」レポート集の58ページに記載されている東京の中学からのレポートの引用 通し番号がある場合→全国教研2011東京中:15-58) 通し番号がない場合→(全国教研2011東京中:58)

3) 全朝教・全外教集会で発行される大会資料集に掲載されたレポートからの引用は、次のように記載する。尚、2002年までは全朝教、名称が変更された2003年からは全外教とする。

例) 2018年に開催された第39回大会資料集の72ページに掲載されている奈良県の小学校からのレポートの引用→(全外教2018奈良小:72)

### 4) 学校種別の略記号

上記2)、3)に関する学校種別については、以下のように略記する。

保育園→保、小学校→小、中学校→中、高校→高 中高一貫校→中高、大学短大→大  
教育委員会→教、その他の行政機関→行、市民団体→団

### 5) 匿名化について

日教組全国教研及び全朝教・全外教の実践レポートは、人名、学校名等の固有名詞を記号化して、特定できないように配慮した。



### 【用語解説】

**外国につながる子どもたち：**「外国人」という言葉だと、外国籍の人だけをさすことが多いので、国際結婚で生まれた子どもたちや中国帰国の子ども、南米からの日系の子どもたちなど、外国に何らかのルーツがある日本国籍を持つ人を含めた言葉として使用する。

**日本人の子どもたち：**ここでの「日本人」（マジョリティ）は、日本国籍を持つ人という枠組みではなく、外国につながる子どもたち（マイノリティ）に対して、外国にルーツがない、両親、祖父母も日本人であり、日本で生まれ育っている子どもたちのことを指す。国際結婚で生まれた子どもなど複数のルーツを持つダブル（ミックスルーツ）の子どもたちは、「マイノリティ」の側だと捉える。厳密には、グラデュエーション状なので、マジョリティとマイノリティの二元論は危険を孕むが、便宜上このように定義して論を展開する。

**外国につながる子どもたちに関わる教育：**外国につながる子どもたちに対する教育や外国につながる子どもたちの課題を周囲の「日本人」の子どもたちに理解させる教育は、在日外国人教育、国際理解教育、多文化共生教育など様々な名称で展開されてきている。それらを総称的にあらわす場合に、「外国につながる子どもたちに関わる教育」とする。

**在日コリアン/在日韓国・朝鮮人：**朝鮮半島をルーツとする人たちには、在日朝鮮人、在日韓国人、在日韓国・朝鮮人、在日コリアンなど、さまざまな呼び方がある。ここでは、基本的に、国籍が韓国であれ、日本であれ、記号としての朝鮮であれ、朝鮮半島をルーツにする人々を在日コリアンと総称する。教育に関しては、「在日コリアン教育」ではなく、「在日朝鮮人教育」とする。ただし、引用から続く文章の場合はこの限りではなく、出典元の著者の意向や行政文書等の表記を尊重した表現にしている場合もある。

**オールドカマーとニューカマー：**戦前の植民地支配の結果日本に住むようになった在日コリアンや在日中国（台湾）人のことをオールドカマーと呼ぶのに対し、1980 年前後から新たに渡日してきた人々をニューカマーと呼ぶ。滞日外国人、新渡日外国人、など様々な呼び方があるし、すでに来日 40 年以上にもなる人びとをニューカマーと呼ぶ事への批判もあるが、ここではニューカマーを使用することにする。

**全国教研：**日本教職員組合（日教組）が主催する全国教育研究集会の略称。1 年に 1 回開催され、全国各地の教員が、教科やテーマごとの約 30 の分科会にレポートを持ち寄り実践交流をしている。

**全朝教・全外教：**全朝教は、1983 年に結成された全国在日朝鮮人教育研究協議会の略称。全朝教主催で全国在日朝鮮人教育研究集会（略称全朝教集会）が、毎年夏に開催されてきた。その後、在日外国人の多様化の中で、2003 年から全朝教は在日外国人教育研究協議会（略称全外教）と名称を変更した。2002 年までは全朝教、2003 年以後は全外教と記述し、全朝教・全外教と並列してある時は、両方の時代をトータルに捉える場合である。

## 序章 なぜ多文化共生教育に着目するのか

### 〈はじめに・研究の動機〉—多文化共生教育の必要性

筆者は1979年に神奈川県立高校の教員になった。そして、在日コリアンの生徒たちとの出会いから、外国につながる子どもたち<sup>\*1</sup>の教育に関わり続けることになる。

最初に赴任した高校の教室の中では、あからさまに韓国や朝鮮を侮蔑する言葉が飛び交い、在日コリアンの生徒たちは萎縮し、自分を隠しながら生きざるを得ない状況があった。その出会いの衝撃から、授業での取り組みや川崎南部での地域活動に参加<sup>\*2</sup>するなど、この40年間、外国につながる子どもたちの支援に関わってきた。

その後、国内における様々な差別撤廃闘争<sup>\*3</sup>や国際人権規約、難民条約の批准などによる内外人平等への動きなどによって、在日外国人に対する差別制度が少しずつ改善されていった。また、地域や学校で、在日朝鮮人教育・在日外国人教育などが取り組まれるようになり、その結果、自分を隠さず、本名で生きようとする在日コリアンの生徒たちも少しずつ増えていった。

1990年代になると、在日外国人は多様化し、学校でも、在日コリアンだけでなく、様々なルーツをもつ子どもたちが増えていく。その結果、小・中学校時代からクラスの中に外国につながる子どもたちがいた経験を持つ日本人の子どもたちも多くなった。しかし、なぜクラスに外国につながる子どもたちがいるのか、その背景を理解していないために、「外国に帰れ」と言ったり、日本生まれの子どもたちに「日本語うまいね」とほめたり、外国につながる子どもたちが置かれた現状に無知・無関心のまま学校生活を過ごす日本人生徒たちが多い。

この40年を振り返って感じることは、在日コリアンをはじめ、外国につながる子どもたちがいくら頑張っても、周囲の日本人の子どもたちが変わらない限り、差別はなくならないし、外国につながる子どもたちが本当に生き生きと自分の人生を生きられることはないということである。授業で外国人問題を学んだ後の日本人の生徒たちの反応は、「関係ない（無関心）」「かわいそう（同情）」「外国人きらい（排外）」の3パターンが多い。

---

\*1 文科省が2016年6月に公表した『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告）』では、「外国人児童生徒を巡る多様な状況を踏まえ、…外国籍の児童生徒に加え、日本国籍であるが、両親のいずれかが外国籍である等の外国につながる児童生徒をあわせて『外国人児童生徒等』と定義する」（文科省2016:4）としている。しかし、「外国人児童生徒」という表記では「外国籍」だと解釈されがちで、日本国籍を持つ子どもたちが対象から除外されるケースが多いため、「用語解説」で示したように、本論文では、外国籍の子どもたちだけでなく、日本国籍を持つ外国ルーツの子どもたちを含めて、「外国につながる子ども」「外国につながる生徒」と表記することにする。

\*2 授業で出会った在日コリアンの生徒に誘われ、社会福祉法人青丘社のボランティア活動に参加するようになり、川崎市に「在日外国人教育基本方針」の制定を求める活動などにも関わった。青丘社は、全国ではじめての日本人と外国人の公的交流施設「川崎市ふれあい館」（1988開館）の運営母体である。

\*3 1980年代から90年代にかけて、公務員の国籍条項撤廃運動や指紋押捺拒否運動、地方参政権獲得運動などが展開された。

そうならないような授業にしようと取り組んできたつもりであるが、そう簡単ではない。

外国につながる子どもたちへの「支援」の取り組みは少しずつ広がりつつあるが、周囲の日本人の子どもたちが変わらなければ、外国ルーツを隠そうとする子どもたちは減らない。外国につながる子どもたちが、自分を隠すことなく生き生きとした生活を送るためには、周囲の日本人の子どもたちの変容が重要である。

しかも、近年歴史が逆戻りするかのようになり、街頭やインターネットで「ヘイトスピーチ」が広がるなど、排外的な主張が表立って語られるようになったため、外国につながる子どもたちは傷き、日本人の子どもたちは事実と異なる知識やゆがんだ歴史観に影響を受けている<sup>\*4</sup>。

偏狭なナショナリズムで排外的になるのではなく、人々が共生できる多文化共生社会をどう構築するかが大切であり、多文化共生社会を構成する市民を育成する多文化共生教育が重要になってくる。

しかしながら、現在、自治体や学校、NPOなどの市民団体で広く使用されるようになっている「多文化共生」「多文化共生教育」は、様々な意味内容で使用されている。たとえば、日本語教育などの外国人支援のことを「多文化共生教育」と呼ぶ場合があるし、民族衣装、料理、イベントなど、外国文化を学ぶ異文化理解を「多文化共生教育」と呼んでいる場合もある。いちばん広く用いられている「多文化共生」の定義は、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省 2006『多文化共生の推進に関する研究会報告書』）であるが、差別をなくし「対等な関係を築く」ための多文化共生教育はあまり行われていないのではないか。

この論文では、筆者の経験から出発した上述のような問題意識に基づいて、現在展開されている「多文化共生教育」を問い直し、多文化共生教育はどうあるべきか考察したい。

そのことが、現在、日本社会の差別に苦しんでいる外国につながる子どもたちが、ルーツや名前を隠すことなく生き生きと生きていくことができる多文化共生社会の実現につながると考えるからである。

## 第1節 研究の背景と問題の所在

### 1.1 増加する外国につながる子どもたち

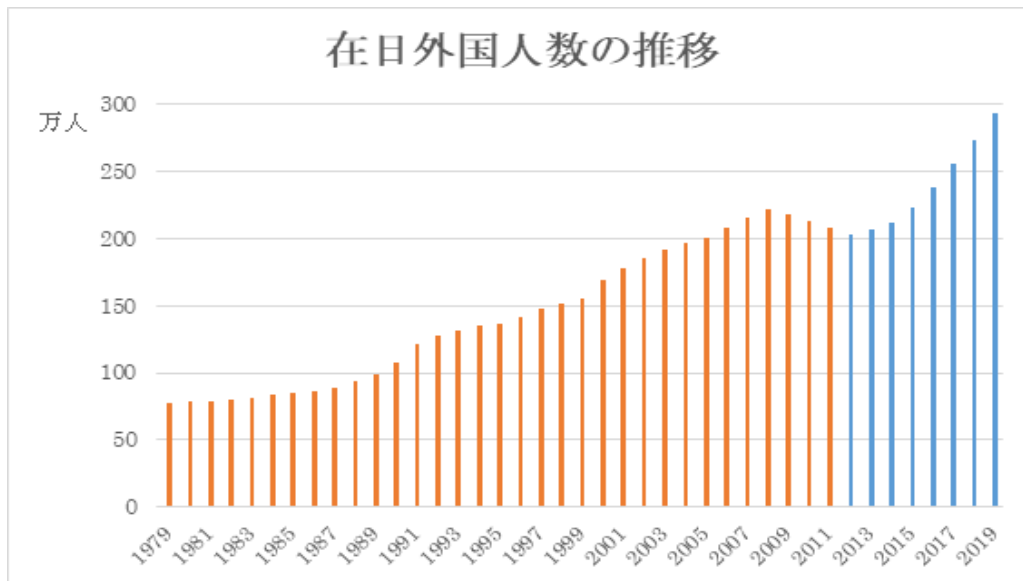
2019年12月末現在、在日外国人総数は293万3127人（法務省統計・以下同じ）である。筆者が教員になった1979年は77万4505人だったので、この40年間で4倍近く増加したことになる。下のグラフ1にあるように、リーマンショックと東日本大震災時の原発事故で一時期減少した以外は増加を続け、10年前と比較しても約1.4倍に増えている。2019年の政府の外国人受け入れ政策の転換<sup>\*5</sup>で今後ますますの増加が予想される。

---

\*4 筆者の経験でも、例えば、韓国をテーマにした調べ学習をさせると、ネットの情報から、歴史的事実に基づかない偏見や差別に満ちたレポートを書いてくる生徒が散見された。

\*5 2019年4月に施行された「出入国管理及び難民認定法（出入国管理法）」の改正は、それまで認めてこなかった「単純労働」の外国人労働者を受け入れるために「特定技能」という新たな在留資格を創設し、政府は外国人労働者の積極的受け入れに舵を切ったとされる。

## 序章グラフ 1



(注) 2011 年末の統計までは外国人登録者数、2012 年末の統計からは「中長期在留者」及び「特別永住者」の数である。

(法務省の統計資料より筆者作成)

一方、日本の学校に在籍する<sup>\*6</sup>外国人児童生徒数は、2006 年が 7 万 0936 人、2018 年が 9 万 3133 人であり、12 年間での増加率は 1.3 倍である。外国籍の子どもたちだけに目を向けると、増加率はそれほど高いと思えないかもしれないが、全児童生徒数が少子化で減少している<sup>\*7</sup> こと、また、このグラフに含まれない外国につながる日本国籍の子どもたちの存在<sup>\*8</sup> も考えると、増加率は高い。また、文科省が 2 年に 1 回調査している公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は、この 12 年で 1.9 倍に増加している。とくに、日本国籍を持つ日本語指導が必要な児童生徒は 2.7 倍に急増している。日本人と外国人の国

\*6 「外国につながる子どもたち」の中には、どこの学校にも在籍していない「不就学」の子どもたちもいる。2019 年 9 月、文科省は、外国籍の子どもの就学状況についての初めての全国調査の結果を公表した。日本に住む義務教育相当年齢の外国籍児 12 万 4049 人のうち、11 万 4214 人は日本の小中学校か外国人学校等に在籍しているが、残りの 1 万 9654 人が不就学または不明としている（日本経済新聞 2019 年 9 月 27 日）。

\*7 小学校、中学校、高校、特別支援学校の合計は、2006 年が 14,399,697 人であるのに対し、2018 年が 13,125,461 人で、0.91 倍に減少している。

\*8 文科省の学校基本調査では、「外国籍」の児童生徒の調査はあるが、日本国籍を持つ子どもたちを含めた「外国につながる児童生徒」の調査は行っていない。しかし、日本国籍を持つ外国につながる児童生徒数の調査をしている Y 市では、2018 年の例でいえば、外国籍児童生徒が 3415 人であるのに対し、日本国籍の外国につながる児童生徒は 6298 人であり（Y 市国際教育課調査）、日本国籍の外国につながる子どもたちは、外国籍の子どもとの 2 倍近くになっている。

際結婚によって生まれた外国につながる子どもたちが増加し、その中に日本語指導が必要な児童生徒が増えているのである。

このように、日本の学校に、今後ますます増加することが予想される外国につながる子どもたちと日本人の子どもたちが「共生」していくための、多文化共生教育が必要になる。

## 1.2 外国につながる人々への差別の実態

子どもたちは、表面的には仲良くしているように見えても、実はその裏で差別を受けていることがある。

筆者の関わっている「外国につながる生徒交流会」<sup>\*9</sup>では、毎年のように以下のような被差別体験が話される。

- ・クラスメイトに「国に帰れ！」って言われる。
- ・名前をからかわれる。
- ・日本語がわからないと思って悪口を言われる。
- ・肌が黒いと犯罪者扱いされる。
- ・黒人怖い、とか、夜見えない、とか言われる。
- ・イスラムの友だちが毎週金曜日にいなくなるのを、クラスメイトはさぼっている、と思っている。
- ・バイトに応募するときに、外国人は怖いから、ホールをするのはむづかしいと言われる。
- ・「おい、ガイジン。何してんだよ、ここで！」と言われた。
- ・外人（がいじん）と言われるのは嫌だ。「外の人」じゃない。

（2019年11月16日、17日「オルタボイスキャンプ―神奈川県外国につながる生徒交流会」で出た発言の一部）

この交流会に何回か参加したペルーとパキスタンがルーツのAさんは、高校卒業後NHK記者の取材に次のように答えている。

小学生の時、「ガイジンなんで日本にいるんだ、帰れよ」と言われ、学年が進むにつれ次第にエスカレートしていき、暴力をふるわれることもありました。通学路が同じ3人の男子たちに毎日のように追いかけて回されて、突き倒されたことも。ズボンが破けて血だらけになったこともありました。…先生はきづいてくれている。いつか先生の方から手を差し伸べてくれると思っていました。ただ、先生から声をかけてもらうことはありませんでした。

（NHK News up「いじめられる理由を教えてください」 2019年3月7日配信）<sup>\*10</sup>

---

<sup>\*9</sup> 筆者が理事をしている「認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ」（略称 ME-net）が主催して、毎年6月に半日の交流会、11月には1泊2日のキャンプを行い、日頃の悩みなどを話し合っている。尚、子どもたちの発言の引用については、主催団体の許可を得ている。

<sup>\*10</sup> <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20190307/k10011837911000.html> 2019年4月16日最終アクセス

Aさんは、「先生は気づいてくれている」と思い、いつかは助けてもらえると思っていたが、助けてもらえなかった。おそらく教師にはこのいじめの実態がみえてなかったのではないと思われる。

これらの事例は、氷山の一角であろう。神奈川だけの問題でもない。全国在日外国人教育研究協議会（略称全外教）が主催する「全国在日外国人生徒交流会」が毎年夏に開催されているが、神奈川の交流会で出される話と同様な体験が毎年語られている<sup>\*11</sup>。

外国につながる人たちへの差別は、子どもたちだけの問題ではない。政府がはじめて外国人差別の包括的調査<sup>\*12</sup>を行ったとして注目され、内外の多くのメディアで報道された法務省委託調査研究事業『外国人住民調査報告書』（人権教育啓発推進センター 2017）によると、過去5年に「外国人であることを理由に入居を断られた 39,3 %」「外国人であることを理由に侮辱されるなど差別的なことを言われた 29,8%」「外国人であることを理由に就職を断られた 25,0%」という差別実態が明らかになった。

この『外国人住民調査報告書』の調査項目にある「子どもの教育に関しての希望・心配ごと」に関しては、「学校で名前や国籍などを理由にからかわれたり、いじめにあったりしないか心配である 30,1%」「学校に多文化教育・人権教育の専門職を設置してほしい 25,4%」「学校で母語・母国語を学べる場がほしい 21,6%」がベスト3であった。「日本語が不十分なので、授業についていけるか心配している」は 15,0 %で、6つの選択肢の中では下から2番目である。親の希望は、「日本語教育」よりも、いじめや差別をなくす取り組みをしてほしい、母語や母国語などアイデンティティを大切にしてほしい、ということだと、この報告書から見て取れる。

この報告書以外にも、外国につながる人たちへの様々な形での差別実態は、子どもたちへのいじめや差別も含め、『日本における外国人・民族マイノリティ人権白書』（外国人権法連絡会 2006 年から毎年継続発行）等で報告されている。また、ヘイトスピーチがどのような影響を及ぼしているかについては、2013 年に在日コリアン青年連合と井沢泰樹（金泰泳）が共同で行った大学生約 1000 名に対する調査<sup>\*13</sup>や、『在日コリアンに対するヘイト・スピーチ被害実態調査報告書』（2014）<sup>\*14</sup>、『ヘイトスピーチによる被害実態調査と人間の尊厳の保障』（2016）<sup>\*15</sup> などがある。

直近では、ヘイトスピーチ規制法施行（2016）以降はじめての大規模な差別実態調査で

---

\*11 筆者は、神奈川から参加する生徒たちを引率して、10 回以上この交流会に参加し、運営にも関わってきた。

\*12 この調査は、2016 年秋に、1 市区あたり 500 人を対象に全国 37 市区 18,500 人を対象に調査票郵送方式で実施され、有効回収数 4252 人（回収率 23,0 %）であった。  
<http://www.moj.go.jp/content/001226182.pdf> 2020 年 10 月 15 日最終アクセス

\*13 東京、大阪、京都、神戸、福岡に所在する大学の学生 1014 名から回答を得ている。そのうち 939 名が日本人である。

\*14 国際人権 NGO ヒューマンライツナウが 2014 年 4 月から 7 月にかけて関西在住在日コリアン 16 人に行った個別インタビューをまとめたもの。

\*15 龍谷大学人権問題研究委員会が 2015 年 6 月から 9 月にかけて、朝鮮高級学校の生徒を中心に 1453 人にアンケート調査をしたもの。

ある『韓国人・朝鮮人生徒学生の嫌がらせ体験に関する意識調査』報告書（2021 以下「報告書」）<sup>\*16</sup>がある。これは、公益財団法人朝鮮奨学会が、日本に住む韓国籍朝鮮籍の高校生・大学生 1500 人を対象に行った差別実態調査であり、過去 3 年間の「嫌がらせ体験」を聞いている。過去 3 年間の体験の調査ということから、中学や高校時代の体験が反映されていると考え、本論文ではこの調査に注目する。

それによると、言葉による嫌がらせ体験があるもの 30.9 %、差別的処遇の体験があるもの 39.4 %、ネット上での嫌な体験があるもの 73.9 %、ヘイトデモ・街宣を見聞きしたもの 75.7 %となっている（朝鮮奨学会 2021：四）。

この「報告書」では、「言葉による嫌がらせを誰から言われたか」という設問がある。嫌がらせ体験のある者のうち、最も多いのが日本学校の日本人の生徒・学生からで、153 人（48.1 %）である。日本学校の日本人の教員という回答も 32 人（10.1 %）あった。そして、「言葉による嫌がらせに対して、止めてくれる人はいたか」という設問では、嫌がらせ体験のある人のうち、日本学校の日本人の生徒・学生が 69 人（21.7 %）、日本学校の日本人の教員 56 人（17.6 %）であるのに対し、「誰も止めてくれなかった」が最も多く 163 人（51.3 %）となっている（前掲：二七-二八）。

このデータからは、日本人の生徒・学生のみならず日本人の教員も差別する当事者になっており、差別を止める側になっている日本人の生徒・学生・教員は少ないという実態が浮かび上がってくる。早くからヘイトスピーチの分析をしてきたジャーナリストの安田は、この報告書を読んで、「差別と偏見を野放しにしたままの『日本』の姿が浮かび上がる、…日本社会で暮らすすべての人が『当事者』と思うようになった。ヘイトと無関係な者など、どこにもいない」（安田 2021：四四-四五）と書いている。すべての人が「当事者」であり、ヘイトと無関係な者など誰もいないという前提で多文化共生教育を考えていく必要がある。

### 1.3 「頑張る」のは誰か

40 年間の教員生活の中で出会ってきた外国につながる生徒たちの中で、特に印象に残り、この研究をしようと考えた契機の一つにもなっている作文がある。

在日コリアンの K は、本名やコリアンであること隠し、日本人のふりをして生きてきたが、高校 3 年の時に、クラスの中でカミングアウトする「本名宣言」を行った。それをテレビ局が放送した。その放送を見た人たちの反応から考えたことを次のように作文に書いている。

---

\*16 この調査は 2019 年 12 月から 2020 年 2 月にかけて朝鮮奨学金を受給している生徒学生を対象に行われた。1484 人の対象者のうち、有効回収数は高校・高専 488、短大・大学・大学院が 542 で合計 1030 人、有効回収率 69.4 %であった」（朝鮮奨学会 2021：三）。このうち、日本生まれのいわゆる在日コリアンは 76.7 %、韓国で生まれたもの（ニューカマー及び留学生）が 22.9 %となっている（「報告書」2021：二五）。

### 「頑張らないで本名で生きたい」

体育祭や文化祭のときに、PTAの人たちから、こんなふうに声をかけられました。「テレビ観たわよ。大変ねえ」と。

この言葉は、あの本名宣言以降、友人・先生たちからも受けました。母と一緒にデパートで買い物をしていたときにも、若い夫婦に「あの一、テレビ出てましたよね。感動しました。頑張ってください」と突然声をかけられました。

初めころは、なんだか、くすぐったいような、恥ずかしいような気がして、それでも嬉しくて、「ハイ、ありがとうございます。頑張ります」なんて答えていたけれど、本名宣言をして二ヶ月たった文化祭で同じように声をかけられたときは、素直に返事ができませんでした。

確かに、声をかけてもらうのは嬉しいし、みんな別に悪気があるわけではないと思います。だけど、「なんで本当の名前を名乗るのに頑張らないといけないんだろう」、「『偉いわね』って言われて悪い気はしないけれど、本名名乗った私が偉くて、名乗っていない人、名乗れない人は偉くないの…?」と思ってしまいました。(中略→筆者註：Kの父が日本に来た経緯や本名では仕事ができないといった父の歴史と現状が書かれている。)

今、私は、Kという本名を名乗ることで、しんどい思いをしています。この名前ですぐにこの日本で生きるのに、悲しいことだけど、頑張っています。頑張らないとこの本名では生活しづらいです。だけど、私に向かって「頑張れ」と言う人、「堂々と隠さないで生きてほしい」と簡単に言う人に対して私も言いたい。「あなたも頑張ってください。がんばって、本当の名前では食べていくことができないこの日本を、一緒に変えてください」と。

確かに、私に向かって「頑張れ」と言ってくれた人たちが、朝鮮を侵略したり、創氏改名をさせたり、強制連行をしたわけではない。でも、「今」、同じ時を一緒に生きる人間として、一緒に頑張ってもらいたい。本当の名前を名乗って生きることがしんどい現状を、第三者的に見ているのではなく、日本に住んでいる一人の人間として、責任を担ってほしい。(吉福編 1993 : 116-117)

Kが感じた「頑張ってください」という言葉への疑問は、頑張るのは被差別者である在日コリアンなのか、あなた自身ではないのか、差別する側のマジョリティが頑張るべきではないのか、という問題提起である。差別があるという現実を知っても、「頑張ってください」というだけの「ひとごと」でいいのか、当事者はあなたたちではないのか、という問いかけは、ずっと筆者の心の隅にひっかかっていた。

差別の現状を、「第三者的に見ているのではなく、日本に住んでいる一人の人間として、責任を担ってほしい」という作文が書かれてから4半世紀経った今、日本の現状はどう変わったのだろうか。朝鮮奨学会の「報告書」を見る限り、在日コリアンに対する差別の実態はひどくなっているように思えるし、差別を止めようとする日本人が少ないことから、日本に住んでいる一人の人間として責任を担っているのかどうか問われているように思う。

## 1.4 問題の所在

日本社会に、外国につながる人々への差別実態がある中で、差別を減少させるためにどのような教育が行われてきたのだろうか。これまで、外国につながる子どもたちに関わる教育として、「在日朝鮮人教育」「在日外国人教育」「国際理解教育」といった名称での取り組みが行われてきた。「多文化共生教育」という名称での実践も行われている。しかし、前述したように、外国につながる子どもたちへのいじめや差別が継続している中で、これまでの教育には、差別の解消をめざす取り組みが足りなかったのではないかと考えられる。



現在展開されている「多文化共生教育」は、いじめや差別に向き合い、「共生」をめざす教育よりも、日本語ができない子どもたちへの「日本語教育」や「適応教育」といった外国人支援が中心になっているのではないか。マイノリティである外国につながる子どもたちに努力を求めるだけで、マジョリティの「日本人」が変わるための教育が弱いのではないだろうか。先ほど紹介した政府の「外国人住民調査」における保護者の「日本語教育」より「いじめや差別をなくしてほしい」という希望が多い実態と、実際の教育現場の取り組みには乖離があり、差別の現状を第三者的に「ひとごと」としてしか考えない、あるいは差別の当事者になっている現状さえ見えていない日本人の生徒たちへ取り組みができていないのではないだろうか。

差別をしない、させないというマジョリティ側の変容こそ、多文化共生社会を形成する市民を育成する多文化共生教育の中心となるべき内容ではないだろうか。

早くからマジョリティの変容の重要性を指摘していた森茂は、「マジョリティである日本人児童生徒を含むすべての児童生徒に多文化共生に向けての資質をいかに育成するかという視点で考えることが重要である。なぜなら、マジョリティの意識（価値）変革なしに多文化共生はあり得ないからである」（森茂 2011：22-23）という。

また、高橋舞は、「既存の教育はもっぱら被差別者、マイノリティといった弱い立場の人々に焦点をあて、彼らのための教育学を展開してきた。・・・日本に移住してきた外国人に対し、日本語教育が提供されることは必要なことであろう。・・・マイノリティである被教育者の目の前のニーズに応えるといった、対処療法的アプローチをおこなうことは、ある必然性を有している」といいつつ、そういった被害者のための教育は社会の公正のためには絶対に必要な教育であるが、共生へ向かう「関係性教育」のためには、加害者教育の観点にたった共生教育が必要だとしている（高橋 2009：viii-x）。

マイノリティがいくら努力しても、マジョリティが変わらない限り、そしてマイノリティとマジョリティの関係性が変わらない限り、差別はなくなる。差別のない、多文化共生社会を形成していくためには、マジョリティを問い、マジョリティの変容をめざす教育が必要である。外国につながる子どもたちには「日本語教育」「適応教育」、日本人の子どもたちには「異文化理解」という多文化共生教育の内実では、日本人の子どもたちは、外国につながる子どもたちを「理解してあげる」だけで、自分自身が問われることはほとんどない。「互いの文化的ちがいを認め合う」（先出総務省 2006 の定義）だけでは、差別はなくなる。

本論文は、森茂の「マジョリティの意識変革なくして多文化共生はあり得ない」や、高橋の「加害者教育の観点にたった共生教育が必要」といった問題意識を共有しつつ、これらの先行研究では明らかになっていないこと、すなわち具体的な教育実践の場において、マジョリティの変容を促す教育や加害者教育の観点にたった共生教育がどのように展開されてきたのか、あるいはそれらの教育が足りなかったとすれば、それはなぜなのか、を明らかにすることで、そして、そもそも「多文化共生」「多文化共生教育」はどのような意味として使用されてきたのかを明らかにすることで、多文化共生教育の再構築のための示唆を得たい。

## 第2節 研究の目的・方法・視座

### 2.1 研究の目的

今後日本では、いままで以上に在日外国人の増加が予想され、差別のない多文化共生社会をめざすために、多文化共生教育が重要になる。本研究の目的は、外国人支援として展開されがちな多文化共生教育を、マジョリティの変容や差別の解消をめざす多文化共生教育に向けた再構築のために、どのような実践の枠組みが求められるのかを提示することである。

そのために、まず、概念があいまいだとされ、批判されることの多い「多文化共生」「多文化共生教育」に関して、これらの言葉が生成した経過をたどり、当初の意味を確認しつつ、近接の在日朝鮮人教育・在日外国人教育や国際理解教育等との関係で位置づける。

次に、行政が、いつ頃からどのような「多文化共生政策」を展開してきたのか、教育の分野を中心に明らかにする。

そして、朝鮮人教育、在日外国人教育から多文化共生教育に至る教師たちの実践を、「多文化共生」という用語が登場する 1990 年代からたどり、マジョリティの変容や差別の解消をめざす実践がどのように行われてきたかに着目し、その傾向を可視化し、それらの実践が減少していく原因をさぐっていく。

### 2.2 研究の方法

本研究は、上記の目的を達成するために、質的研究の複数の手法を用いる。まず、文献資料のテキスト分析で、「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉が使用されるようになった時期やその意味内容を確認する。次に、政府や自治体の行政資料のテキスト分析を行い、政府・自治体の教育に関わる「多文化共生政策」の内容を明らかにしていく。行政の施策は、教師たちの実践に直接的にも、間接的にも影響を与えるからである。

次に、教師たちの実践レポートのテキスト分析を行う。具体的には、日本教職員組合（略称日教組）の全国教育研究集会（略称全国教研）に提出されたレポートと、全国在日朝鮮人教育研究集会（略称全朝教集会）及びその後名称を変更した全国在日外国人教育研究集会（略称全外教集会）に提出されたレポートを分析する。この2つの実践報告集会のレポートを取り上げる理由は、前者は、教育実践を報告しあう全国的な集会では最も歴史が古く、また日本の教育界の中では、もっとも早く 1950 年代から外国につながる子どもたちの教育課題に注目し、その実践をつみあげてきた集会であること、後者は、日本の民間教育運動の中で、外国人教育のみをテーマとした唯一の全国的な実践報告集会であり、1996 年から現在まで一貫して「多文化共生教育の確立」を集会テーマにしているからである。

2つの研究集会のテキスト分析にあたっては、まず、実践レポートを分類し、その傾向の可視化を行う。その上で、教師たちのレポートの記述の分析を行う。

そして、実践レポートの分析だけでは不足する部分を補完するために、在日朝鮮人教育・在日外国人教育や多文化共生教育を長く実践してきた教師たち、特にこの2つの研究集会でレポート発表をしてきた教師たちに聞き取り調査を行う。

## 2.3 研究の視座

アメリカでは、黒人や先住民などを対象にしたマイノリティ研究はあっても、人種問題のもう一方の当事者である「白人」を対象にした研究はほとんどなかった。研究対象にされなかった「白人」を研究対象にしたのが「白人性研究（Whiteness Studies）」である。

本論文は、白人性研究が「白人」を研究対象にしたように、マイノリティの外国につながる子どもたちを対象にすることが多い「多文化共生教育」において、マジョリティの日本人の子どもたちを対象にした実践に焦点をあてて分析をすすめる。そのための視座として、白人性研究と日本人性研究、マジョリティの特権、ポジショナリティ、ガッサンハージのいう「善良なナショナリスト」の概念を援用することにする。

## 第3節 本論文の構成

本論文は、次のような構成になる。

序章 なぜ多文化共生教育に着目するのか

第1章 「多文化共生教育」の概念と「多文化共生」への批判

第2章 多文化共生教育の歴史と位置づけ

第3章 教育における日本の多文化共生政策

第4章 実践レポート分析の先行研究と実践傾向の分類

第5章 教師たちの実践レポートの記述から

第6章 教師たちへのインタビューより

第7章 教師たちの実践にみる多文化共生教育再構築への示唆

終章 考察—多文化共生教育の再構築のために

この序章に続く1章では、多文化共生教育の概念と「多文化共生」への様々な角度からの批判を整理する。1節では、多文化共生教育の概念がどのように語られているかについて、2節では「多文化共生」「多文化共生教育」への批判的言説について記述する。3節では、マジョリティの変容の重要性を指摘する先行研究について、4節では、研究の視座で触れた重要概念について説明する。

2章では、先行研究で明確には位置づけられていない多文化共生教育を形成過程から位置づける。そのために、「多文化共生」という言葉の生成過程をたどり、「多文化共生教育」という言葉がどのような意味として使用されはじめ、広がっていったのかを検討する。次に、在日朝鮮人教育、在日外国人教育、国際理解教育と多文化共生教育の関係を確認し、欧米の多文化教育と日本の多文化共生教育との共通点・相違点を検討しつつ、多文化共生教育の位置づけを試みる。

第3章では、日本の多文化共生政策の中で、教育分野でどのような施策が行われてきたのかを国と地方公共団体に分けて整理する。政府としてはじめて「多文化共生」という用語を使用した総務省の多文化共生政策の中身を確認し、その呼び掛けに応じた地方自治体による多文化共生教育と、1990年代までの在日外国人教育施策との相違点を明らかにする。

第4章では、日教組全国教研と全朝教・全外教集会という2つの教育研究集会に提出さ

れた外国につながる子どもたちに関わる実践を分析する。まず、これらの研究集会のレポートを分析した先行研究を整理した上で、1991 年から 2019 年までに 2 つの研究集会に提出されたレポートを分類し、傾向を把握する。前者は 531 本、後者は 738 本のレポートを分類・集計した結果を巻末資料として掲載すると同時に、いくつかの観点からグラフや表にしたものを示す。

第 5 章では、まず、全朝教・全外教のレポートで「多文化共生」「多文化共生教育」の記述がある 75 本のレポートから、教師たちが「多文化共生」「多文化共生教育」をどのような意味で使用しているかを読み解く。そして、第 4 章で浮かび上がった「マジョリティの変容をめざす実践が少ないのはなぜか」という問いと「ニューカマーの子どもたちの実践では差別問題への取り組みが少ないのはなぜか」という問いに迫る。

第 6 章では、長年在日朝鮮人教育や在日外国人教育、多文化共生教育に関わってきた教師 7 名へのインタビューから明らかになったことを記述する。まず、「多文化共生教育」という言葉に出会ったときの受けとめ方を聞き、次に、日本人の子どもたちへの取り組み、ニューカマーの子どもたちへの取り組みと差別問題についてどのように考えていたのかを整理する。そして、在日朝鮮人教育から多文化共生教育への継承の問題について聞き取り、教師たちのインタビューで明らかになったことを整理する。

第 7 章では、過去の教師たちの実践から、多文化共生教育の再構築への示唆を得るために、マジョリティの特権の自覚化をめざす例、ポジショナリティを可視化する実践の例を示す。また、在日朝鮮人教育で重視されていた「本名（民族名）を呼び名のる」実践とポジショナリティ概念や日本人性概念を関連づける。そして、ガッサンハージの「善良なるナショナリスト」をヒントに、「善意と差別」に関する実践の紹介を行う。

終章では、1 章から 7 章までで明らかになったことを踏まえ、総括的な考察を加える。

# 第 1 章「多文化共生教育」の概念と「多文化共生」への批判

## 〈章のはじめに〉

この章では、「多文化共生教育」を問い直し、再構築していくための前提として、関連する先行研究を整理しておく。現時点において、「多文化共生教育」という教育ジャンルが定まっているわけではない。文科省の学習指導要領に「多文化共生教育」という用語は出てこないし、「多文化共生教育学会」も存在しない。しかし、「多文化共生教育」という用語は、自治体でも、学校現場でも、在日外国人支援をしている NPO でも、定義されないまま頻繁に使用されている。まず第 1 節では、先行研究で、多文化共生社会の実現をめざす教育がどのように呼ばれているかを見ておく。「多文化共生教育学会」は存在しないため、多文化共生教育に関する論考は、近接の学会である日本国際理解教育学会（以下国際理解教育学会）や異文化間教育学会などで発表され、論じられている。この 2 つの学会で、多文化共生教育がどのように扱われているかを中心にみていくことにする。

2 節では、「多文化共生」への様々な批判的言説を整理する。現在展開されている「多文化共生教育」を問い直すにあたって、「多文化共生」がどのように批判されているのかを押さえておくのは重要だと考えるからである。

序章の「問題の所在」で、マジョリティの変容の重要性に着目した先行研究に少し触れたが、3 節では、もう少し詳細に、マジョリティの変容についてどのように言及されているか、整理しておきたい。

4 節では、マジョリティの変容のための重要な手がかりになる「マジョリティの特権」に関する理論に触れておきたい。一つはアメリカのホワイトネス研究の影響を受けた『日本人性』の研究、もう一つが「ポジショナリティ論」である。そしてオーストラリアの人類学者ガッサンハージが『ホワイト・ネーション』でいう「善良な白人ナショナリスト」についても触れておきたい。

〈小括〉としての 5 節では、「多文化共生」「多文化共生教育」に関する言説の整理を行い、本論文で何を明らかにするのか、その射程をはっきりさせておきたい。

## 第 1 節 「多文化共生教育」の概念

### 1.1 多文化共生社会の実現をめざす教育の名称

多文化共生社会の実現をめざす教育を何と呼ぶか。教育学の入門書や概説書には「多文化共生教育」という項目は見当たらない。岡田 (2015)『教育学入門— 30 のテーマを学ぶ』の中には、「多文化共生教育」の概念に近い項目として、「異文化理解教育」(第 10 章)「マイノリティと教育」(第 18 章)「外国人児童生徒への教育」(第 22 章)「多文化教育」(第 24 章)がとりあげられているが、「多文化共生教育」はない。他の研究書や研究論文では、「多文化共生教育」だけでなく、「多文化共生社会の教育」(天野・村田 2001)、「多文化共生の教育」(佐藤郡衛 2019)、「日本型多文化共生教育」(倉石 2016)、「教育における多文化共生」(日本学術会議 2014)、「多文化教育」(多数)などさまざまな用語が使用されている。

このことから、研究者の間では、多文化共生社会をめざす教育に関して、どの用語を使用するかまだ定まっていなかったと思われる。

これらの用語の中で、最初に使用されはじめたのは「多文化教育」である。欧米の「多文化教育」の紹介は、小林・江淵（1985）『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化』を嚆矢とし、その後次々と「多文化教育」に関する本や論文が出されていく。つまり、「多文化教育」は、欧米の多文化主義に基づく多文化教育を紹介することからはじまり、欧米の多文化教育の観点から、日本の教育を批判的に概観する、あるいは不足を補うという形で、主に研究者の間に広まっていった言葉である。

これに対して、「多文化共生教育」は、2章で詳述するが、1990年代以降、日本社会における外国につながる子どもたちの多様化に対応する言葉として、「在日外国人教育」や「国際理解教育」の枠組みから使用されるようになった。しかし、「多文化共生教育」は、行政施策や現場の実践の中では広く使用されるものの、研究者の中では、欧米の「多文化教育」の紹介だけでなく、日本の多文化共生社会をめざす教育に関しても、「多文化教育」を使用するケースが多い。概念のほぼ定まっている「多文化教育」に比べて、「多文化共生教育」は概念があいまいなままで使用しにくいといったことがその理由であろう。

長年小学校で多文化共生教育に取り組み、その後も研究と実践を積み重ねている善元は、「現在のニューカマーの教育は、日本語教育の必要性が先行している。それは往々にして対症療法的なものになる。『多文化共生教育』は日本の教育にとり重要な概念だが、その定義も原則も明確でない」（善元2014:259）という。

本研究では、概念は未整理ながらも、実践現場で多く使用されている「多文化共生教育」という用語を使用することにする。2章で後述するように、「共生」が入ることが重要な意味を持つと考えるからである。そして、「多文化共生教育」という用語を使用している文献を中心にしつつ、「多文化共生の教育」「多文化教育」など関連する用語を使用しているものも含めて、「多文化共生教育」の概念を整理していきたい。

## 1.2 国際理解教育学会における「多文化共生教育」

「日本における国際理解教育研究の到達点」（日本国際理解教育学会 2012:25）とされる『現代国際理解教育事典』では、「多文化共生」や「多文化教育」という言葉は頻繁に出てくるが、「多文化共生教育」という項目はない。

17頁に「表1 国際理解教育の学習領域キーワード（例）」が掲載されている。その表にある「学習領域」は、「A 多文化社会」「B グローバル社会」「C 地球的課題」「D 未来への選択」の4領域に分けられ、「A 多文化社会」の主な内容として「3 多文化共生」が入っており、そのキーワードとして「地域の多様な人々との交流」（小学校低学年以上）、「マイノリティとマジョリティ」（高学年・中学校以上）、「多文化共生とジレンマ」（高校以上）があげられている。また、この辞典の7章には、「関連諸教育」として「多文化教育」「異文化理解教育」「人権教育」「平和教育」「帰国児童生徒教育」「外国人児童生徒教育」などの項目が説明されているが、「多文化共生教育」はない。

つまり、「多文化共生」は、「国際理解教育」の一つの領域として捉えられており、「多文化共生教育」としては考えられていないということがわかる。

さらに、国際理解教育学会の学会誌『国際理解教育』を調べてみると、「多文化教育」や「多文化共生の教育」の論文はあるが、「多文化共生教育」をタイトルに持つ論文は見当たらない。

ただ、国際理解教育学会創立 20 周年記念として編まれた『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ』（2010）の終章で、米田は次のように書いている。

グローバル化が内外で喧伝されるようになってきた 1990 年代に入ると、今までの「国際化に対応した教育」のそれぞれに変化が生じてきた。まず、「内なる国際化」に対応した在日外国人教育が、それまでの人権教育や「在日」コリアン教育、国際理解教育などの成果に学びつつ、新しい概念「共生」を基底にすえた多文化共生教育へと発展していったことである。（米田 2010：235-236）

国際理解教育学会では、日本での実践も「多文化教育」とよぶケースが多いが、会長経験者でもある米田が「多文化共生教育」の用語を使用しているのは稀少な例である。また、多文化共生教育を、在日外国人教育、人権教育、在日朝鮮人教育、国際理解教育などの成果に学んだ在日外国人教育の発展系として位置づけているのは注目に値する。

### 1.3 異文化間教育学会における「多文化共生教育」

異文化間教育学会の学会誌『異文化間教育』に掲載されている研究論文や特定課題研究の論文の中で、書評の文献タイトルを除き、論文タイトルに「多文化共生」や「多文化教育」という用語が使用されている論文や特集を抜き出してみると次のようになる。

- 中島智子「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」（1993 第 7 号）
- 戴エイカ「『多文化共生』と『日本人』」（2005 第 22 号）
- 特集「多文化共生社会をめざして—異文化間教育の使命」（2009 第 30 号）
  - ・馬淵仁「多文化共生社会をめざして—3つの領域からのアプローチとその課題」
  - ・山田礼子「多文化共生社会をめざして—異文化間教育の政策課題」
  - ・森茂岳雄「多文化共生社会をめざすカリキュラムの開発と実践—学会・学校・教師の取り組み」
  - ・志水睦美「学校内部の権力関係の再構築過程—研究者によるフィールドワークは、ニューカマーの子ども達の周辺に何を生み出したのか」
- 特集「多文化共生は可能か—移民社会と異文化間教育」（2010 第 32 号）
  - ・馬淵仁「多文化共生は可能か？—公開研究から大会、そしてその後」
  - ・金命貞「実現可能な多文化共生とは」
  - ・石井恵理子「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」
  - ・岸田由美「多様性と共に生きる社会と人の育成—カナダの経験から」
- 特集「日本型多文化共生社会とは何か」（2016 第 44 号）
  - ・横田雅弘「日本の多文化社会における文化際的多様性—地域の現場経験から学んだことは何だったのか」

- ・野山広・桶谷仁美 CLD 児童<sup>\*17</sup>・生徒の言語環境の整備と日本型多文化共生社会—社会参加という観点から」
- ・高橋史子「『文化』の適応と維持から見る日本型多文化共生社会—ニューカマー児童・生徒を教える教師へのインタビュー調査」
- ・野入直美「『日本型多文化共生社会』に沖縄は入っているか？—米軍統治下の沖縄における『血児』調査の文脈を中心に」
- ・倉石一郎「日本型『多文化共生教育』の古層—マイノリティによる立場宣言実践に寄せて」
- ・松尾知明・杉原由美「日本型多文化共生社会に向けた学びのデザイン—カリキュラムマネジメントの視点から」

○金侖貞「多文化共生のための政策づくりと研究者の役割—識字教育政策の形成を手掛かりに—」（2020 第 51 号）

「多文化共生」や「多文化共生社会」という用語は使用されても、第 44 号の特集の中にある倉石の「日本型『多文化共生教育』の古層」以外は、「多文化共生教育」を使用している論文はない。

2016 年に、1981 年以來の異文化間教育学会での研究の蓄積の到達点として『異文化間教育体系全 4 巻』が発刊されている。この中の 1 冊『異文化間教育のとらえ直し』で、第 5 章を担当している金侖貞が、「多文化共生教育の社会的課題」を執筆している。この中で金は、多文化教育をめぐる言説と多文化共生をめぐる言説を整理した上で、多文化共生が外国人を対象にしたものになってしまいがちで、マジョリティの日本人をどのように位置づけるのかという視点が欠けているため、マジョリティを包摂するものとしての多文化共生教育の再構築を提案している（金 2016：62-76）。金のこの提案は、異文化間教育学会の課題として書かれたものであるが、多文化共生教育の現状として、研究者や実践者全体に向けての提案として受け取るべきであり、この問題意識は、序章 2 節で紹介した森茂(2011)と共通している。

#### 1.4 多文化共生教育の定義

詳細は第 3 章で述べるが、政府としてはじめて「多文化共生」の用語を使用したのは、総務省が「多文化共生の推進に関する研究会」を設置した 2005 年からである。そしてこの研究会の報告書『多文化共生教育の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて』（総務省 2006）の中に記述された「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として

---

\*17 CLD 児童とは、「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童（Culturally Linguistically Diverse Children）」のことである。「CLD 児」とほぼ同様の意味を表すのに、「帰国・外国人児童生徒」（文科省）、「外国にルーツを持つ児童生徒」「外国につながる子ども」（塩原）、「帰国・渡日生」（大阪府教育委員会）、「移動する子どもたち」（川上）、「往還する子ども」（志水）など多くの表現が使われている。筆者は「外国につながる子ども」という用語を使用する。



共に生きていくこと」という多文化共生の定義が広く人口に膾炙することになった。この研究会の座長であった山脇は後に、多文化共生教育の定義を「多文化共生教育とは、多文化共生社会の形成を目指した教育である」（山脇2016:10）とシンプルに述べている。

また孫美幸は「多文化共生教育とは、多文化社会の進行にともなって、さまざまな文化的背景をもつ人々が平和に共に生きていくことを目指し、国境を越えて移動する人々の文化的多様性への気づきをきっかけに、すべての人が自分たちのアイデンティティの複合性や流動性について考えていくというもの」（孫2017:13）とし、風巻は「公正な多文化共生社会を構築するための実践を視野にいたした市民性教育」（風巻2017:203）と定義している。

ここではとりあえず、総務省の「多文化共生」の定義を受ける形で、「多文化共生教育とは、多文化共生社会を形成していく市民を育成する教育である」と定義して、次へ進むことにする。

## 第2節 「多文化共生」への批判

多様な民族的・文化的背景をもつ人々が共に生きる社会を「多文化共生社会」とよぶことが定着し（山脇 2006:11）、自治体や地域・学校でも、「多文化共生施策」や「多文化共生教育」など、「多文化共生」という言葉の使用が広がり、『多文化共生』が今日の日本を語るキーワードの一つ（山下 2012:46）となっている。

しかし「多文化共生」の意味については、先述の総務省の定義があるものの、「使う人や目的によって多種多様」（竹沢 2011:4）という現状があり、また、「多文化共生」に関する研究では、批判的な視点から多くの議論が展開されている。

この節<sup>\*18</sup>では、「多文化共生」を批判している先行研究を整理することを通して「多文化共生教育」の何が課題になっているかを明らかにしたい。「多文化共生」への批判は、すなわち「多文化共生教育」への批判につながると考えるからである。

### 2.1 「多文化共生」の対象は誰かという批判

「多文化共生」の対象をめぐって批判がなされている。

一つは、対象がニューカマーに限定され、オールドカマーへの視点がなというものである。たとえば「オールドカマーと呼ばれる在日コリアンたちの問題が、なぜ切り離されて扱われることが多いのか」（馬淵 2011: ii）、現在の日本で「多文化共生」のスローガンは、「日本語が不自由なニューカマー外国人住民への支援や、異なる文化をもった人々への寛容の奨励に限定されがち」で、多文化共生の課題は、「1990年代以降に生じた新しい社会的課題と見なされる」（塩原 2012: 27-28）など、多文化共生の対象の中にオールドカマーの視点が抜け落ちている（金 2011a:66-67）という指摘である。

二つ目は、対象をエスニックマイノリティだけに限定するのではなく、もっと広く取るべきだという主張で、竹沢は、「アイヌや被差別部落出身者、沖縄の人々については、多文

---

<sup>\*18</sup> この節は、拙稿『多文化共生』という言葉の生成と意味の変容—『多文化共生』を問い直す手がかりとして—『常盤台人間文化論叢第3巻』（山根 2017a）の第1章を、大幅に改稿したものである。

化共生の対象とされることはない」「『外国人』だけでなく、地域社会における障害者、高齢者等の社会的弱者を多文化共生に包摂した取り組みが弱い」（竹沢 2009：92-93）と指摘している。つまり、エスニックマイノリティだけでなく、被差別部落出身者や障害者、高齢者なども「多文化共生」の対象に含めるべきだという考えである。

これは、欧米の多文化主義や多文化教育が、エスニックマイノリティ問題だけでなく、障害者、ジェンダー、先住民等、他のマイノリティ問題も射程にいられているので、それと同じように、日本の「多文化共生」も、エスニックマイノリティのみを対象にした狭いものではなく、もっと広い射程にすべきだという主張である。

三つ目は、マジョリティも「多文化共生」の対象であるはずだ、という批判である。これについては、すでに序章2節や、本章1節でも触れたが、本論文の中心となるべきテーマなので、節をあらためて紹介することにする。

## 2.2 「文化の共生」で重要なことが隠蔽されるという批判

3F（Food,Fashion,Festival）に代表されるように、「文化」が楽しいものとして提示され、構造的差別や偏見という根源的な問題を覆い隠す（竹沢 2009：91）という問題性の指摘も数多くある。早くには、金泰泳が、まだ「多文化共生」という用語がそれほど広まっていない時期に、「マイノリティの子どもたちがいくら自民族の文化的素養を学び、またマジョリティの子どもたちが『異文化理解』の名のもとに、民族的マイノリティの子どもたちの民族文化を学んだとしても、ホスト社会における『差別・抑圧の構造』が残りつづけているかぎり、『共生』は、『絵に描いた餅』に終わってしまう。また、多文化教育は、文化間の相互理解を強めることを目的とすることによって、『文化的差異の強調』と『支配関係や差別関係の隠蔽』という危険性を持つ」（金泰泳 1999：45）と指摘していた。

また、ブラジルに生まれ、日本の「多文化共生」を研究しているハタノは、民族衣装や民族料理には興味を示しても、在日外国人の生活を左右する在留管理システムには関心をもたない現状について、「3 F イベント等に参加しながら在留管理システムについて知る機会すらなかったとしたら、外国籍住民とは表面的な関係しか築けていなかったためだと言えるだろうし、あるいは、それらのイベントによって重要な情報が見えなくされてしまったためとも言えるかもしれない。」（ハタノ 2011：131）という。

では、「文化の共生」の陰で、どんな重要な情報が見えなくなっているのか。それは、「構造的差別や偏見」（竹沢・前掲）であり、「競争原理が生み出す格差や矛盾」（加藤 2008：27）であり、「現実存在し続ける民族差別や植民地主義」（藤岡 2007：67）である。

今日まで継続する「植民地主義」について、塩原は「敗戦後の日本社会でも、日本人（ヤマトンチュ・和人）による在日コリアン、アイヌ民族、琉球・沖縄に対するオリエンタリズムの視線は継続している。オリエンタリズムは単なる差別や偏見の問題ではなく、人々にそのような意識をもたらす言説と、それを形成した歴史や社会構造の問題」であり、さらに「ニューカマーの外国人たちもまた多文化共生の名の下に、日本社会における日本人よりも劣った存在としてオリエンタリズムの言説に取り込まれてしまう」（塩原 2012：52）と説明する。

「文化の共生」で見えなくさせられているものについて、戴エイカは「多数者の『文化』を少数者の『文化』に並列させ、多様性の尊重を唱えるなら、文化の政治性は隠蔽され、

この間にある差別構造や『他者に対する支配の意志』が不問にされてしまう。」（戴 2003 : 45）と端的に指摘している。

総務省（2006）の「多文化共生」の定義の中には、「対等な関係を築く」という言葉がある。しかし、「多文化共生」という美しい言葉の陰で、「対等な関係」ではない現実が隠蔽されているのである。「対等な関係の構築を謳いながら、在日南米日系人の圧倒的多数が非正規雇用にある状況を問題視しない」（樋口 2009 : 5）という現実には、「多文化共生」が脱政治化、脱歴史化されており、マイノリティとマジョリティの権力関係が見えなくなっている（栗本 2016 : 70）からであり、「日本人の中心性や優位性が揺らぐことはなく、その社会的特権が前提視される傾向は依然根強く続いて」（竹沢 2009 : 91）いるのである。

そして、藤岡は、マジョリティとマイノリティの非対称的な力関係を等閑視していることを指摘しつつ、日本社会で継続している植民地主義からの脱却が重要であり、その端的な例として、北朝鮮バッシングに「ノー」と言えないような「多文化共生」はうそではないか、といている（藤岡 2007 : 68-77）。飯笹も「北朝鮮バッシングや朝鮮学校の排除に対して、多文化共生は無力であり続けてきた。・・・かつての植民地支配に関して日本国家が犯した不正義に対する問い直しとともに、いまなお継続する植民地主義の克服という課題が多文化共生の目的として明確に打ちだされないのは、きわめて不自然である」（飯笹 2013 : 196）と指摘する。

### 2.3 「多文化共生」が結果として「同化」をもたらすことへの批判

差別・支配の構造を問わず、マジョリティが変わろうとせず、マイノリティに頑張らせることは、結果的に在日外国人に「同化」を迫ることになる。ハタノは「日本語教育では、何よりも、『日本人化』を要求する傾向が強い。・・・日本人らしく振る舞うことが褒め言葉のように使われる現実がある」（ハタノ 2006 : 70）といい、「学習者をエンパワーするための道具に過ぎない日本語が、前述したように同化の道具として教えられる傾向が強いことに、危機感を感じる」（前掲 : 72）と指摘する。また塩原は「多文化共生というスローガンは、外国人を教え導いて日本社会に適応『させてあげる』という同化主義的態度と共謀する」（塩原 2012 : 52-53）という。

加藤も、ニューカマーの急激な増加から、彼・彼女らを日本社会に適応させる必要から「多文化共生」という言葉が広がった。この発想は「日本人」が主で「外国人」は従、後者に対して前者が社会への適応を促すという必要から生まれたもの（加藤 2008 : 248）と言う。

「同化」の別の側面としては、外国人と「共に生きる」のではなく、外国人を地域社会の構成員として利用してやろうという姿勢が見える。それも、資源（貴重な人材）と見なされる「外国人」と社会的底辺で3 K 職種に従事する「外国人労働者」とに分断して利用している（竹沢 2009 : 91）現状がある。多用される「外国人材」という用語が端的にそれを示す。

「文化」についても、マジョリティの豊かさのためにマイノリティの文化が消費されるだけだ、という指摘がある。戴は「多数派日本人は、自分たちの『文化』を自明なものとして問題視しないまま、他の『文化』の観察者、理解者、消費者になろうとする傾向にあ

る」(戴 2003:45)といい、藤岡は、『文化の多様性』の名を借りて、マジョリティ(＝日本人)の消費社会を『豊か』にすることだけのためにマイノリティの諸文化(食、音楽、芸術…)が利用される危険性」(藤岡 2007: 68)を指摘する。

## 2.4 「多文化共生」という用語そのものへの批判

以上のように、「多文化共生」という概念の問題性が指摘される中で、「多文化共生」という用語を使用すること自体が問題だ、という指摘もいくつかある。

たとえばハタノは、『多文化共生』という言葉はマイノリティ、または社会的に弱い立場に置かれている人たちの側から発生した言葉ではないといい、「マイノリティがマジョリティ側に何かを要求する場合、『多文化共生』といった抽象的で丸みを帯びた言葉を使って『多文化共生を実現してほしい』と言うことはない。マイノリティの立場からすれば、むしろ『自分たちのこの権利を認めてほしい』『侵害しないでほしい』といった形で切実な要求を掲げるのが自然なのである。」(ハタノ 2006: 55-56)とその理由を述べている。

また、「多文化共生」ではなく「多民族共生」や「多文化相生」、「多文化共創」を使うべきだという論者もいる。

栗本は、共に生きるべきなのは、文化ではなく、文化の担い手である人間であるはずであるから、意味不明の「文化の共生」を使わず、「多民族共生」を使うべきだと主張する。文化の問題に還元することで、集団間の権力関係とマイノリティの人々の権利の問題を見えにくくする。多民族共生という用語を使えばすっきりするのに、それを使わないのは、日本が多民族社会であることを認めることになるからだ(栗本 2016: 76-77)という。

中村は、「多文化共生」という言葉のイデオロギー性を問題にする。そして、もともと生物学上の用語である「共生」を吟味し、「相利共生」「片利共生」「寄生」の3つの意味のうち、「相利共生」と多文化を合わせて「多文化相生」を使うことを提案している(中村 2015)。

また、川村らは、「多文化共創」の実践を提案する(小泉・川村 2016、川村 2016)。多文化社会で「共に生きる」を越えて、多文化社会を「共に創ろう」という提案である。

## 2.5 「多文化共生」の問題点の整理

以上の先行研究を整理すると、現在の「多文化共生」には次のような問題点の指摘がある。

①対象が新たに渡日したいいわゆるニューカマーのみで、オールドカマーの外国人が対象になっていない。結果としてオールドカマーは不可視化されている。また、多文化共生は、エスニックマイノリティだけでなく、アイヌや沖縄など、対象を広く取るべきである。

②多文化共生といいつつ、外国人支援が中心になっていて、マジョリティが対象にされず、マジョリティの変容が意識されていない。結果として、「共生」は実現されず、在日外国人の「同化」が進むことになる。

③「文化の共生」の陰で重要なことが隠蔽されている。重要なこととは、構造的差別(在留資格などの法制度、雇用等における日本人の優位性)や偏見、植民地主義のことである。その結果、在日外国人は、日本社会に「利用」されたり、「消費」されるだけになっている。

④そもそも「多文化共生」はマジョリティから出てきた言葉であり、他の言葉に代えた方がよいのではないか。

このように批判される「多文化共生」であるが、本論文では、「多文化共生」や「多文化共生教育」という用語が、実践現場で広まり定着している現状を踏まえ、「多文化共生」「多文化共生教育」という用語を使用しつつ、その内実が、これらの批判に応えられるような内容になるためにはどうすればいいかを検討していきたい。

### 第3節 マジョリティの変容の重要性

総務省が 2006 年に「地域における多文化共生推進プラン」を策定し、各自治体に取り組みを要請して 10 年たった 2017 年に、多文化共生の優良な取組を掲載した『多文化共生事例集』（総務省 2017）を作成している。この中の「教育」に関する取組事例として 10 件の事例が掲載されているが、内容は「日本語学習」「外国籍子どもサポート」「不就学に対する取組」など、すべて外国人支援であり、マジョリティの日本人を対象にした取組例はない<sup>\*19</sup>。2016 年 4 月現在、都道府県で 94 %、政令指定都市では 100 %、多文化共生の指針や計画が策定されている（総務省 2017:11）が、マジョリティ側の変容の重要性が認識されていないのではないだろうか。

#### 3.1 外国人支援中心の「多文化共生教育」の問題性

マジョリティの日本人が変わろうとしない限り、多文化共生社会は実現できない。「多文化共生」の対象はすべての人たち、すべての子どもたちであるにもかかわらず、現在の「多文化共生」は、「在日外国人が地域社会で生きていくための具体的取り組みが、日本語支援や多言語情報提供に偏重している」（竹沢 2009：.92）といった指摘は多い。

「日本人」が多文化共生は、「彼ら/彼女ら」の問題であり、自分は当事者ではないと考えている限り、共生は実現しない（栗本 2016：82）

中心にいる不可視のマジョリティが自らを根本的に変革することなく、自分たちに有利な文化多様性だけを許容するなら、社会の一員として共に社会を構成してより包括的な社会へと変革していく共生の発想とは根本的に異なるだけでなく、それを抑圧するものでさえある。（岩淵2010:16-17）

日本における多文化共生教育の研究動向をレビューした結城は、「多文化共生」ということばが、「外国人」児童生徒への「支援」と同義的に用いられ、「多文化共生社会の構築を推進する」ことは、教育の領域においても、「外国人」への「支援」を展開することという暗黙の前提があった（結城2011：40）と指摘する。そして、「多文化共生教育」は、「外国人」児童生徒への「支援」に限定的だった「多文化共生」実践や、「仲良くすること」を前提としがちな「国際理解教育」からの転換をはかるものとして位置づけられるべきだという（前掲：42）。

---

\*19 「受け入れ側である日本人住民に対する多文化共生の意識啓発が、今後も重要な方向性のひとつとなるだろう」（総務省 2017:156）という記述があるので、総務省にもその問題意識はあるのであろうが、あくまで「意識啓発」に止まっている。

実際、外国につながる子どもたちに日本語を教えたり、日本の文化に慣らしていくことで「多文化共生社会が実現する」と考えている実践も多い。それに対して、桐谷は次のように言う。

「マイノリティとしての移民への支援を、より充実することは必須であるが、それだけでは、多文化共生社会となるには充分とはいえない。マジョリティである日本人の意識変容が進まない限り、構造的に衝突や葛藤、差別等が蔓延することになる」（桐谷 2017：114）という。

桐谷が言っているのは、マジョリティの日本人が変わらない限り、構造的に衝突や差別などが蔓延するということである。「共生」は対等な関係があるところからしか生まれない。多文化共生社会は、多文化共生教育の内容が「外国人支援」中心である限り実現しない。多文化共生教育は、マジョリティを対象にして、マイノリティと対等な関係をめざす必要がある。

### 3.2 日本学術会議の「記録」「提言」から

日本学術会議地域研究委員会は、これまでの多文化共生政策の不十分な点をどう認識し、補っていくかを考えるために多文化共生分科会を設置し、次のような、マジョリティへの多文化共生教育を視野に入れた記録『教育における多文化共生』（2014）を出している。

この記録<sup>\*20</sup>の中で、「日本でこれまで行われてきた多文化共生政策は、一般的には、移住者の便宜を図り、日本社会で不自由のないように暮らせる言語や知識の伝達を図るものが主であったが、その趣旨は教育においても同様である」（日本学術会議 2014:18）とし、その問題点を次のように指摘している。

「これまでは『共生』をうたいながら、実際の施策では、しばしばマイノリティの人々をどのように主流社会に溶け込ませていくかということに集中していた。それでは、結果的にマイノリティに同化を強いることになる。マイノリティを「客人」のままにとどめてしまい、『日本人化』しない人びとは、これを異質視し、遠ざけるばかりとなる。」（日本学術会議 2014:2）

これまでの政府や行政の主導の「多文化共生教育」は、マジョリティである日本人側の必要性や目線からのもので、結果としてマイノリティの人びとを マジョリティ社会から「分けてきた」。…多くの外国人支援では、支援は日本語支援を基本とし、日本語能力を身につけた外国人が地域で自立していく、という規範的な共生像を想定してきた。…マジョリティの日本人が枠組みを決める多文化共生教育ではなく、非対称である日本人と外国人の関係を転換し、なるべく対等な関係を築くこと、その中での学び合いによりむしろマジョリティの側の社会を変えていくこと、これが必要である。この考え方には、こ

---

\*20 当初は日本学術会議からの「提言」として出されようとしたが、最終段階で「提言全体が、包括的であるために、具体的な政策提言が見えない」「一部に事実誤認がある」という理由で、「提言」ではなく「記録」として公表されることになった（日本学術会議 2014:32-33）。そのため、「案」の段階の「提言」が引用されることもあるが（嘉納 2019 など）、「提言」にはならなかったにせよ、ここで掲げられている理念は貴重である。

れまでの多文化共生事業を転換し、変革する力を秘められていると思われる。(前掲:15)

これらの指摘の中に、現在の多文化共生教育の問題点が端的に示されている。「共生」といっても、実際はマジョリティ中心の日本社会に同化を強いることになっていること、日本語教育を基本とする支援は、実は日本人側の必要性や目線からのもので、日本人の都合に合わせられない人は排除されてしまうこと、重要なのは非対称な日本人と外国人の関係を転換し対等な関係を築く必要があることなどである。

この「記録」には、「外国人の存在に無関心な人びとが多い中で、外国人支援に関わろうとする日本人は貴重な人的資源である」が、「その活動自体が既存の日本人と外国人の非対称な力関係を再生産し、マイノリティのエンパワメントをはばんでしまう要因にもなっている」という指摘もしている(前掲:15)。いくら「善意」であっても、「言葉がよくわからない、適応に困難を感じている外国人を助ける」という姿勢では、外国人と対等に向き合い、日本人や日本社会のあり方を問い直すということにはならない。結局、この考え方では、「外国人には もっぱら日本の生活に適応してもらうことが主眼となり、文化的には同化を志向することになる」(前掲:17)のである。

日本学術会議の別の委員会である心理学・教育学委員会は、18歳選挙権などを受けて、高等学校公民科の改革に向けての提言を出している。その提言には、高校での公民科の新科目<sup>\*21</sup>で、「多様性へと開かれた関係として公共性をとらえるために、社会を構成する人々の多様性に気づかせようとする視点」の一つに多文化共生を取り上げ、「マイノリティの人びとをどのように主流社会に溶け込ませていくかという課題だけでなく、主流社会に身を置く人びとこそが現在のマイノリティの人々が抱える問題を知り、それを深く理解することで自らが変わり、共に解決していく姿勢に立つことを可能にする教育が求められている」(日本学術会議 2016:8)と言っている。

このように、日本学術会議では、ほぼ同時期に2つの委員会が、多文化共生をめざすためには、マジョリティ側が自ら変わる必要があるとしている。

### 3.3 加害者教育の観点からの共生教育

「多文化共生教育」より広い概念が「共生教育」である。共生教育がめざす共生社会の領域を、岡本智周は次の3つに整理している。一つは、国際化やグローバル化による多文化化した社会での外国人や文化的他者との共生、次に男女共同参画社会の実現などの男女の共生、そして、もう一つが福祉の文脈で語られている高齢者対策や障害理解などの年齢や身体の差異を乗り越えるための共生である(岡本 2006:127)。

序章の「問題の所在」で紹介した高橋舞のいう「加害者教育としての共生教育」とはどのようなものか、少し説明を加えておく。

高橋は、花崎皋平の「共生論」をひきながら、マジョリティの加害可能性を次のように紹介している。

---

\*21 「新学習指導要領」(2018 改定)で、高校での公民科の新科目は「公共」という名称になることが決まっている。

例えば、食事に事欠くことのない日本人と飢餓に苦しむアフリカやアジアなどの出身の者が相対するとき、そこにはある非対称性が存在する。それは、世界的な資本主義システムの中で、資本・資源を搾取する側の国の者と、搾取される側の国の者との非対称性である。これは、個人が、「他者搾取」しないために、寛容をふるまう以前に歴然と存在する非対称性で、世界的な構造システムによって固定化された政治的立場、位置のことなのである。(高橋 2006:74-75)

この構造的な抑圧・被抑圧の非対称な中にある私たちは、すでにマイノリティは権利を奪われ、マジョリティは特権を享受してしまっている。戦後日本の反差別運動、同和・人権教育において、この人間関係の非対称性は、一貫して問われてきたことであった。しかし、花崎の言うように、マイノリティの「受苦」を取り除くためのエンパワメントのみが焦点化されてきたことが、マイノリティ教育の限界であった、と高橋は指摘する(前掲:75)。

そして、高橋は、「(これまでの)教育哲学研究は・・・花崎の主張するような抑圧・被抑圧という非対称性問題の議論を遠ざけていた。・・・あらゆる非対称性を逆に隠蔽することに貢献し、非対称性から生じている教育問題を補強・促進させてしまう危険性を持っている」「人間は、様々な属性を持ち、政治的位置を持つ<sup>\*22</sup>。関係性、文脈によって人間はマジョリティにもマイノリティにもなりうる存在者である。このことは、たとえマイノリティといわれる集団に属する者であったとしても、「加害者」としての教育が必要であることを証明しているだろう。なぜなら、関係性の問題は「差別する側」、抑圧する側のアプローチなしに解決し得ないのである。」(前掲:78)という。

高橋は、以上のことから、被教育者にむかって「加害者」の用語を使うことは衝撃や抵抗があると思われるが、これまでの教育学が、花崎の共生論を見過ごしてきた事実を考えるとあえて「加害者」という言葉を使う必然性があり、「加害者教育としての共生教育」が必要であるという(前掲 79-80)。

高橋のいう「加害者教育としての共生教育」では、加害者が、他者と「出会い」続けることによって自己認識を常に疑い、自己を変容させていくことを重要視する。そして、加害者としての応答責任を果たし、被害者との対話を試みることが必要とされる。

高橋の研究は、近代における「差異」概念の検討などから、近代教育全体の見直しを射程にいれつつ、次のように結論づける。

近代教育は常に「被害者」の観点から組織化されてきた「被害者のための教育」という性格を持っていた・・・自身のための自由な教育を謳歌することを「権利」とすることは、植民地主義的欲望を「権利」とすることとも同義となる。・・・そして日本における戦後教育が、露骨であるがゆえ問題も見出されやすかった植民地主義教育から、さらに機能化し効率化した新・植民地主義的教育を内包したことも、当然の帰結であるといえる。(前掲:180)

高橋は、小林よしのりのような「自由主義史観」の教育観も、一見真逆にあるかによ

---

\*22 これは池田のいう政治的位置＝ポジショナリティのことである。高橋は、別のところで岡(2000)のポジショナリティ概念を使って論を展開している。



に見える堀尾輝久のような戦後教育学の主流も、戦前と戦後は断絶しているという「断絶史観」の上に立っているといい、戦前・戦後は連続している「連続史観」に立つべきだという。そして「連続史観」に立った上で、近代教育観そのものを見直すべきだと、次のようにいう。

現代の教育問題の原因は・・・「植民地主義」という他者との「出会い」を妨げる、近代性の継続にあったといえる。・・・近代および近代教育は、共生を妨げ続けてきたのだ。近代教育を乗り越えるもの、それが「加害者としての自己教育」の観点をもった共生教育なのである。（前掲：183）

具体的には次のような例をあげている。

例えば個人がアフリカの最貧国の子どもとして生まれるか、日本人の子どもとして生まれてくるかという問題は、本人の責任ではない。しかし、前者が五歳の誕生日を迎えることが困難な生活状況の中で生きなければならず、一方後者にそのような生活状況が与えられていないのは、後者が過去から現在に至る植民地主義的歴史の結果、世界構造上の恩恵を被っているからである。このように私たちは自身の積極的アクションをおこなわずとも、何らかの社会構造上の加害的位置に存在する可能性を持っている。・・・「人権」思想は・・・単に「搾取されていた者」に権利が与えられることでしかなかった。・・・不平等な関係を正常化するには、権利を与えることではなく、経済的な問題としても心情の問題としても、加害者側の被害者に対する謝罪や、関係の編みなおしが本来的に必要とされている（前掲：184）

ここに書かれているのは、近代人権思想は、被差別のマイノリティに権利を与えようという思想であり、つまり、教育でいえばマイノリティ教育であり、加害者側が変わる共生教育が必要であるということである。

## 第4節 差別と現代的レイシズム

### 4.1 古典的レイシズムと現代的レイシズム

北村・唐沢は、「ステレオタイプ」「偏見」「差別」を、「ある集団に属する人々に対して、特定の性格や資質を『みんながもっている』ように見えたり信じたりする認知的な傾向が『ステレオタイプ』、これに好感、憧憬、嫌悪、軽蔑といった感情を伴ったものが『偏見』、そしてこれらの根拠に接近・回避などの行動として現れたものが『差別』である（北村・唐沢2018：iii）と整理している。

また、差別の定義としては、メンミの「差別主義とは、現実上の、あるいは架空上の差異に普遍的、決定的な価値づけをすることであり、この価値づけは、告発者が己の特権や攻撃を正当化するために、被害者の犠牲をも顧みず己の利益を目的として行うものである」（Memmi1986=1992：161）がよく引用される。翻訳のわかりにくさがあるので、好井はこれを「差別主義者は、己の特権や利益を守り、正当化するために、相手がどう感じようがおかまいなく、差別的な攻撃を被害者に向けて行うというもの」（好井2007：40）と言い換えている。

そして、差別の中でも、人種や民族に関する差別を「レイシズム」という。人種差別と

民族差別は別に扱われる場合もあるが、「人種差別撤廃条約」（1965年採択・1969年発効）の第1条で「この条約において、『人種差別』とは、人種、皮膚の色、世系又は民族的若しくは種族的出身に基づくあらゆる区別、排除、制限又は優先であって、政治的、経済的、社会的、文化的その他のあらゆる公的生活の分野における平等の立場での人権及び基本的自由を認識し、享有し又は行使することを妨げ又は害する目的又は効果を有するものをいう」と定義しているように、人種と民族は同時に扱われる場合が多い。「レイシズム」は、人種差別と民族差別の両方を指す言葉である。

アメリカの「批判的人種理論」などの援用から、在日コリアンに対するレイシズムを解明した高史明は、レイシズムには「古典的レイシズム」と「現代的レイシズム」の新旧2つのレイシズムがあるという（高2015：12-18）。

黒人は道徳的および能力的に劣っているという信念に基づく偏見が「古典的レイシズム」であり、このような公然とした偏見は、ドイツのナチス政権が徹底した人種差別政策を行い多くの犠牲者を出したことが広く知れ渡ったことと、1960年代の公民権運動を通して人種間の平等が訴えられたことで、20世紀半ば以降、このような公然とした偏見は社会的に容認されなくなったという。代わって出現したのが「現代的レイシズム」であり、①黒人に対する偏見や差別はすでに存在しておらず、②したがって黒人と白人のとの間の格差は黒人が努力しないことによるものであり、③それにもかかわらず黒人は差別に抗議し、過剰な要求を行い、④本来得べきもの以上の特権を得ている、との信念である。黒人が劣っていると考えるのはレイシズムだが、黒人は怠惰であるという事実を批判することはレイシズムではない、と考えることが「現代的レイシズム」である（前掲：13-14）。

高は、日本においては、在日コリアンへのステレオタイプである「だらしない」「きたない」「くさい匂い」などの劣等性に関わるものや、社会保障からの排除、就職差別や居住における差別など、制度的・文化的差別が「古典的レイシズム」であるとする。

しかし、「古典的レイシズム」は、70年代の日立就職差別裁判での原告勝訴（1974）や在日コリアンが司法修習生になることが認められる（1977）など、70年代から80年代の様々な差別撤廃闘争―田中宏のいう「日本における公民権運動」（田中2013：141）―によって、「公的な場面において表だって在日コリアンへの偏見を表明することは望ましいことではないという理解が形作られた」（高2015：9）という。

その後この理解は大きく揺らぐことになる。「2000年代のある時期までは、在日コリアンについて露骨に侮辱的な言及を行うことは、…少なくとも、理性的な、基本的な教育を終えた大人がそのようなことをするものではないという暗黙の、ときには明示的な、理解があったと記憶している。…そうした社会規範は、2000年代に大きく揺らぎ、今では完全に崩壊した」（高2015:3）と高は言う。

1970年代、80年代の「日本の公民権運動」（前出・田中）によって、日本社会は反レイシズムの方向に進んだかに見えた。しかし、2000年代に入り、状況は大きく変わるようになる。

2002年には、日韓で共催したサッカーワールドカップでの日韓の確執があり、小泉首相の訪朝の際に朝鮮民主主義人民共和国の拉致問題への関与が明らかになった。高は「この年を潮目に、インターネットではコリアンに対する侮蔑的表現や、在日コリアンが日本で様々な特権を得ているというまことしやかな情報などが、盛んに流布されるようになった」

「インターネット上での差別的な言説の高まりの中から、2007年に結成された『在日特権を許さない市民の会』（以下、在特会と略）など、旧来の右翼団体の枠に収まらない様々なヘイト団体が生まれた」と指摘し、コリアンは特権を持っているといった言説が、「現代的レイシズム」ではないかとしている（高2015：10-11）。

ただ、「古典的レイシズムが現代的レイシズムに置き換えられて姿を消しつつあるという見方を採用するのは困難である」ともいい、古典的レイシズムの上に現代的レイシズムが乗ることで、レイシズムが広がっていると捉えるべき（高2015：181）と分析している。また、コリアンが日本人を標的にした犯罪を行っている、コリアンが特権を持って日本人を搾取している、という“情報”は、感情に強く訴えかけるがゆえに、盛んに流布されているのかもしれないとする（高2015：183）。

以上のことから、日本において外国につながる人々への差別（レイシズム）を考える場合に、「現代的レイシズム」を視野に入れて分析していく必要があると言える。

#### 4.2 新しい差別のかたち一下から見上げる差別

安田も、差別は昔からあったが、差別の形が変化してきたという。それは、「上から見下すような差別」から「下から見上げる差別」への変化だという（安田 2017：136）。特別扱いされているように見えたり、優遇されているように見えたりする人に対する、うらやましさやねたみなどが元になった差別である。安田は「現代的レイシズム」という言葉を使用していないが、これこそ現代レイシズムの特徴であり、「21 世紀型のマイノリティに対する新しい差別のかたち」（前掲：139）である。

安田は、この新しい差別は「戦後民主主義がぎりぎりのところでまもってきた人権意識が、いま壊されようとしている。・・・社会的な弱者に対して、権利を回復したり獲得させることは『特権』だと決めつけて非難する」という特徴があるという。社会的弱者の例として、在日コリアン・技能実習生・日系移民などの外国人、生活保護受給者、水俣病患者、障害者、沖縄の人々、原発事故被災者、そして「やまゆり園事件」の被害者などをあげている。

また、レイシズムの先行研究を整理した前田は、「被害者が加害者になってしまう現象は、ヘイト・クライム研究ではよく指摘される。・・・被害者になれば心置きなく差別ができる。被害者になったほうが勝ちなのだ。在特会も『在日特権を許さない』という独特の理屈を掲げている。被害者を装いながら、圧倒的な弱者・少数者に対して激しい憎悪をぶつけ、排除しようとする。」（前田 2015：85）と加害者と被害者の逆転について指摘する。特権をもつ側が被害者を装うために、マイノリティを「特権」を持つ者として攻撃する逆転現象、これが「現代的レイシズム」の特徴である。高が指摘したように、この逆転現象が日本では 2002 年から起こる。それまで植民地支配をしていた日本が加害者で、植民地にされた韓国・朝鮮が被害者であったものが、「拉致事件」の発覚によって、日本は被害者だという名分が立つようになった。前田がいうように「被害者になれば心置きなく差別ができる、被害者になった方が勝ち」という図式通り、その後の日本では、まずは北朝鮮に対して、次には韓国に対してのバッシングが起きることで、直接には関係のない在日コリアンが標的になっていった。このような「現代的レイシズム」に対して、人権教育や多文化共生教育はどのように対処してきたのか。

### 4.3 反差別とは加害者の差別を止めること

反レイシズム情報センター（ARIC）の代表を務めつつ、レイシズムの研究をしている梁英聖<sup>\*23</sup>は、現代的レイシズム（新しいレイシズム）に対抗するには、マイノリティや歴史を理解するといった従来型の反差別教育では不十分である（梁 2020）という。反レイシズムの運動には、①被害者に寄り添い被害者の権利を守ろうとする運動、②加害者の差別を止める差別行為の禁止をする運動があるが、日本の反差別は、②がないまま被害者に寄り添おうとする日本型反差別であり、日本には差別と闘う社会規範がないため、日本型反差別から脱却し、差別する権利・自由を否定する反レイシズム規範を打ち立てる必要があるという（前掲：12-13）。

そして、差別は心の問題ではなく、「差別アクセル」と「反差別ブレーキ」の力関係で条件づけられ、教育の役割は「反差別ブレーキ」を踏むこと、見えない差別を見える化することだという（前掲：2章）。

本章3節で、マイノリティ教育中心から加害者教育を中心に展開する必要があることを述べたが、それに加えて、新しい差別の形である「現代的レイシズム」に対抗するために反差別の教育実践に、どのような視点が必要なのか、これまでの教師たちの実践にそういった視点が含まれていたのかについての分析をする必要がある。

### 4.4 「日本に差別はない」という現代的レイシズム

2020年12月、スポーツ関連商品を扱うナイキのCM<sup>\*24</sup>「動かしつづける。自分を。未来を。The Future Isn't Waiting. | Nike」が、1週間で1000万件を超える視聴をされ話題になった。日本人、在日コリアン、黒人系ミックスルーツの3人のサッカー選手を夢見る少女が登場するこのCMは、学生時代に他の日本人学生から差別や嫌がらせを受けた実際の選手の経験談を基に作成されたものだという。

反響としては、「感動した」「泣いた」という称賛がある一方、「日本人の多数が差別してるかのようで不快」「日本人が人をいじめると決めつけている」「日本には差別は無い」「日本をおとしめるもの」といった批判がある。鳥海がTwitterにおける約30万ツイートを分類したところ、称賛より批判の方が多かったという<sup>\*25</sup>。

なぜこんなにこのCMに対する批判が多いのか。ケイン樹里安はこれを「否認するレイ

---

\*23 梁は、レイシズムとは人種/民族差別のことであり、「人種・民族などの出自に結びつけられた集団に対する社会がなくすべき不平等のこと」といい、いじめとの違いを「差別は、人種/民族や性や障がいなど、ある社会的につくられたグループが対象となる点で、いじめとは明確に異なる」（梁 2016:53-54）とする。そして、梁（2020）では、「レイシズムとは人種化して殺す権力」（梁 2020:47）と定義している。

\*24 「動かしつづける。自分を。未来を。」

[https://www.youtube.com/watch?v=G02u6sN\\_sRc&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=G02u6sN_sRc&feature=emb_logo) 2020/12/06 最終アクセス

\*25 鳥海不二夫（2020/12/2）「NIKEのCMに対してはTwitter上では大きく3つの意見が存在した」 <https://news.yahoo.co.jp/byline/toriumifujio/20201202-00210570/> 2020/12/06 最終アクセス

シズム」<sup>\*26</sup> という。ケインは「NIKE の広告は特権をもつマジョリティに動揺を与えている」といい、「なぜならば、彼らがマジョリティである理由が、構造的な不平等・不公正に依拠することではじめて可能となっていることを、NIKE の広告が鮮やかにあらわにしているからだ」という。そして、「マジョリティにとって、自らのポジションが構造的な不平等・不公正によって成り立っているという『居心地のわるさ』から『脱却』するためには、人々をマジョリティ化／マイノリティ化させる構造を是正するしかない。だが、社会問題や差別現象を矮小化・無効化するという否認こそが『手っ取り早い方法』として採用されがちでもある」と指摘する。

つまり、ナイキの CM を見て、日本には差別などない、この CMこそヘイトだと否定するマジョリティは、構造的差別を認めたくないがゆえに、手っ取り早い方法として、この CM を無効化、否定しようとするが、これこそ「レイシズム」であるとの指摘である。

また、古谷は「崇高な日本人」史観<sup>\*27</sup> が原因だという。古谷のいう「崇高なる日本人史観」とは、「日本人は欧米人とは違って、人種差別などを行わない崇高な民族である」という考え方である。「日本民族は世界一道徳的で礼儀正しく、よって不道徳な行いや野蛮を行わない。つまり、他民族への差別などやったことは無い—とする世界観」は、「日本人は崇高で美しいから、略奪・強姦・差別その他の不道徳行為を現在でも過去にでも一切やってこなかったとする史観で、実はこれが日本の保守派に代表される『南京大虐殺否定』『従軍慰安婦否定』論にダイレクトに結びついている」ことを古谷は指摘する。

ここには、1990 年代後半からの「新しい歴史教科書をつくる会」の「自虐史観」批判と同質のものを見る。そういった運動が、現在の日本社会の「空気」を作り出したのではないだろうか。この「空気」が「現代的レイシズム」を支えているのではないだろうか。

倉本は「なぜナイキの CM を感じ悪いと思う人がいるのかに向き合えないと人種差別問題など解決できない」<sup>\*28</sup> という。

日韓関係における慰安婦問題や徴用工問題などに関して、日本の責任だと取り上げると

---

\*26 ケイン樹里安（2020/12/2）「話題のナイキ広告で噴出…日本を覆う「否認するレイシズム」の正体」 <https://gendai.ismedia.jp/articles/-/77893> 2020/12/06 最終アクセス

\*27 古谷経衡（2020/12/3）「ナイキ CM へ批判殺到の背景にある「崇高な日本人」史観」 <https://news.yahoo.co.jp/byline/furuyatsunehira/20201203-00210699/?fbclid=IwAR3PgQJk53YrQJ3qSBvGQYySsqBmEnuC5UuL4Dtd4cb1tIoSlM03mUaZgQk> 2020/12/06 最終アクセス

\*28 倉本圭造（2020/12/4）「なぜナイキの CM を感じ悪いと思う人がいるのかに向き合えないと人種差別問題など解決できない」 <https://blogos.com/article/501812/> 2020/12/06 最終アクセス

「反日」「非国民」といった非難がわき起こる<sup>\*29</sup>が、歴史の事実に向きあうことをしない、こういう日本社会の「空気」が、差別を扱う実践をやりにくくしている。

差別の解消をめざす反差別教育は、古典的レイシズムと同時に現代的レイシズムにも向きあう必要がある。

#### 4.5 若者たちのレイシズムに対する意識

加藤は、日本の戦後史を扱った大学での教養教育で、日立就職差別裁判の原告など2人の在日コリアンのゲストを招いた授業を行い、授業後に学生たちがコメントシートに、「日本と『差別』という言葉があまり頭でつながらなかった。しかし、現実とは全く違っていたということが今日はっきりわかった」「日本は差別の少ない国だと最近まで思っていた」といった内容が少なからずあったことに「日本社会における差別は、ずっと議論されてきた問題であり、学生なら当然考えてきているはずだと思っていたので…驚いた」と書いている

(加藤2018：75-76)。そして、ヘイト団体の行ったスピーチの映像の中に「みなさんはこの国に差別があると思っていますか」という問いかけがあり、学生の「日本と『差別』という言葉がつながらなかった」という認識と「この国に差別があるはずがない」というヘイトスピーチが前提とする認識がぴったり重なってしまう、と指摘している(前掲：76)。

ヘイトスピーチは、一部の特殊な人たちがやっていることではなく、その根底には「日本には差別はない」と考える広範な層が存在している。

10年前の筆者の高校での授業では、授業後のアンケートや感想で、「この授業で日本に差別があることをはじめて知った」「日本に韓国人がたくさん住んでいる理由がはじめてわかった」といったことが書かれていた(山根2019：206-207)。しかしその実践は、今から思えば「古典的レイシズム」に関する授業実践であったように思う。現代的レイシズムが広がる現状で、その授業が可能なのか、実践しても言葉が届くのだろうか。

「古典的レイシズム」や「現代的レイシズム」を直視せず、避けたままでは、「多文化共生社会」は実現しない。「古典的レイシズム」に対抗する授業実践は、過去の歴史や差別の現状を知らない子どもたちに、現在の差別の実態を伝え、その原因となっている過去の歴史を教えることで、偏見が是正され、「これまで差別の現状を知らなかった、これか

---

\*29 このことについて酒井は、「1990年代には、「慰安婦問題」と総称されるアジア・太平洋戦争中に日本政府と日本軍関係者が犯した戦争犯罪と植民地支配に関わる人権侵害が告発されたことはよく知られています。戦時期の性犯罪を否認するのではなく、そのような犯罪があったことに直面することによって、それまで否認を前提にして作られてきた日本の国民と東アジアの人々との関係を新たに作り直す方向に、日本政府は第一歩を踏み出したかのように見えました。ところが、2000年代になると、東アジアの人々に対する態度は一気に閉じてしまいます。…東アジアから日本の人々は「ひきこもり」始めるのです。自分たちの祖父や父の世代の兵士や官僚たちが関わった恥ずかしい過去に直面する代わりに、恥を避けるために集団的否認に向かおうとするのです。このような日本国民の集団的否認を推奨する国民主義を、私は「ひきこもりの国民主義」と呼びました。みんなが「恥知らず」になることによって、国民としての共感を確保しようとする国民主義です」という(酒井2017：278-279)。

らもっと知るように努力したい」という反応を引き出していた実践が多かったように思う。しかし、差別について教えても、「差別はない」「日本人が差別をするはずはない」「嘘をついているのは、差別がないのに差別があると言う側である」と確信している「現代的レイシズム」に対抗するには、どうすればいいのか、どのような教育実践が必要か。

「現代的レイシズム」は、「在特会」に象徴されるように、「マイノリティこそ特権を持っている」と考え、マジョリティが特権を持つことに無自覚であり、否定する。現代的レイシズムに対抗するには、マジョリティが特権を持つことを可視化するような教育実践が重要になるのではないだろうか。

## 第5節 「マジョリティの特権」を可視化する理論

アメリカやカナダ、オーストラリアには、黒人の研究、先住民研究やエスニシティの研究は山ほどの数があり、その多くは、人種関係の改善やマイノリティの地位改善のために行われてきた、いわば善意の研究である。しかし、これらに関わるすべての人種関係のもう一方の当事者、白人に対しては、研究のまなざしが向けられることはほとんどなかったと藤川は言う（藤川 2005：7）。続けて、「これまで無色透明な、普遍的存在として人種関係を決定していた白人という存在を、白人がアボリジナルを見てきたように、特殊な存在として研究の対象にしようというのが白人研究だ」（前掲：8）と言う。

藤川は、日本のことについては、「日本には、在日韓国・朝鮮人問題と呼ばれるものがある。・・・しかし、それは本当に在日韓国人や朝鮮人の問題なのであろうか。在日韓国・朝鮮人問題は、つまるところ日本人問題ではないのか」（前掲：7）と言っている。

この論文の分析対象にする2つの研究集会、すなわち日教組の全国教研、全朝教・全外教集会でも、白人性研究が日本に紹介される前から、「朝鮮人問題は日本人の問題である」ということが言われてきた。しかし、その視点が現在の「多文化共生教育」に継承されているのだろうか。外国につながる子どもたちを分析対象にした論考はたくさんあるが、マジョリティの日本人を対象にした研究は少ない。

### 5.1 白人性研究と日本人性研究

藤川は、白人とは身体的特徴によって決まるものではなく、歴史的・社会的存在であるととらえ、白人を社会関係のなかで歴史的に変化するものとして理解する研究が白人性（ホワイトネス）研究である（前掲：9-11）といい、白人性の代表的研究者フランケンバーグのいう白人性の特徴を次のように紹介している。

第一に白人性は、構造的に優位な立場、すなわち人種特権の場である。第二に、白人性は、世界観の拠って立つところである。そこから自分を、他者を、社会を眺める立場である。第三に、白人性は、一般的に無標で、名前を持たない、一連の文化的な実践である」（前掲：11）。

この白人性研究の応用から「日本人性」という概念を提唱している松尾は、日本人性の定義を「日本人／非日本人の差異のシステムによって形成されるもので、日本人のもつ目に見えない文化実践、自分や他者や社会をみる視点、構造的な特権などから構成されるも

の」としている（松尾 2013b:11）。松尾はさらに、日本人であること（日本人性）について、以下のように説明している。

①日本人であることは、空気のように毎日の生活のなかで意識されることはほとんどないが、日本人であることが人間であることと同じ意味で捉えられ、すべてであり普遍であるかのようにみなされる。

②日本社会において、何がノーマルで、正しく、大切であるかは、不可視な「日本人」の視点によって形成され、意識することなく自文化中心主義的で排他的なパースペクティブをもつ。

③日本人であることは、日本社会において構造的な特権をもつことを意味し、意識にのぼらない日本人の経験、価値、生活様式は、外国人に対し当然のこととして適用される。あるべき標準として正統化された日本社会のルールや規範は、知らず知らずのうちに、日本人と外国人の間で、就労、居住、医療、教育、福祉など社会の諸領域において構造的な特権として機能している（松尾 2013 b:11-12 を要約）。

これまで、差別の対象となったマイノリティ側のみが問題とされ、黒人問題、先住民問題や在日韓国・朝鮮人問題と呼ばれてきたが、マジョリティである白人や日本人を俎上にのせて可視化し、「白人問題」「日本人問題」として考え、差別と差異の構造に迫ろうとする試みが、白人性研究や白人性の概念である（藤川 2011:182-183）。松尾は、白人性概念を設定する意味を、①隠されてきた中心を問うことを可能にし、②人種主義をすべての人々に関わる問題として設定でき、③白人性の社会的な構築性を明らかにすることで、その脱構築を構想することが可能になる（松尾 2007:172-173）、と整理している。さらに、「日本人性の概念を設定することにより、意識されない『日本人』という中心を問うことが可能になり、異なる他者を排除してきた社会構造を『日本人』すべての課題として考えることができ、また、そうした社会的な不平等を変革していくための方策を構想することができるようになる」（前掲:182）とする。

白人性研究は、「人種を本質的な実体をもつものではなく社会的に構築されたものとして捉え、白人性の社会的意味を関係論的に分析する研究アプローチ」（松尾 2010:192）であり、同様に日本人性の解明も、日本人であることの本質を解明しようとするものではなく、「それとは反対に、一見自明であるかのような『日本人であること』が、いかに社会的に構築されているのかを問う」（前掲:195）ものである。

そして、「日本社会で外国人として生きるということは、目に見えない文化実践、日本人のまなざし、構造的な特権にマイノリティとして対峙しなければならないということ」であり、「日本人にとって、ふつうのこと、当然なものの中に、自文化中心主義的な文化実践やパースペクティブが刷り込まれているため、外国人の直面する障壁について日本人の理解が進まない。」（前掲：12）のである。現在の学校教育では、「外国人児童生徒への支援は、日本の学校教育の構造を変えないことが基本であり、そのシステムが維持される範囲内で文化的差異への対応がなされる」と松尾は指摘し、この現状の「コペルニクス的転回」を提案し、それをもたらすのが「多文化教育」だとして、このような「日本人性という目に見えない基準や規範、日本人の特権を露わにすることで、日本人の視点から構築された教育の特質を脱構築していくことが必要」である（前掲:14）としている。

松尾は日本人性の生み出す不可視な文化実践を「ガラスの箱」という言葉で表現している。「ガラスの箱は、透明で何もないかのように見えるが現実には確かに存在していて、



外国人の行為に影響を与えているものである。それは、日本人の常識としての言説や言説実践、日本人のまなざし、あるいは、日本人に特権として有利に機能する不可視な障壁などによって構成され、行為主体としての外国人の生き方を制限したり、枠づけたりするものといえる。」「ガラスの箱は、特別な努力をしない限り、日本人にとっては見るができない。そのため、気づかれぬままに日本人性によって方向づけられる文化実践は儀式のように繰り返され、非対称な社会関係や不平等な社会構造が再生産されることになるのである。マイノリティに由来する苦労や辛さは、マジョリティの日本人には気づかれることがないまま、温存されてしまうのである。

「多文化の共生をめざすにはまず、このようなガラスの箱という形で機能する不平等な日本社会の現実をいかに『見える化（可視化）』していくかが課題となる。日本人の常識としての言説や言説実践、日本人のまなざし、あるいは、日本人の特権などの不可視な文化実践と対峙していくことが求められるのである」（松尾 2020:127-128）とする。

## 5.2 マジョリティの特権

白人性研究や日本人性研究の指摘で重要なのは、マジョリティが構造的な特権を持つこと、その特権を持っていることに無自覚であるということである。

グッドマンは、特権を「ある社会集団に属していることで労なくして得ることのできる優位性」（Goodman2011 = 2017 : 26）と定義している。そして、「特権集団にいる人々は自覚がないままであることを許されているし、実はそれを奨励されてもいる」（Goodman2011 = 2017 : 33）という。さらにグッドマンは次のように述べている。

特権集団に自覚がないのは、自分たちが社会の基準になっていて、それゆえ自身の社会的アイデンティティについて考える必要がないからである。水の中の魚のようなもので、水の中にいることを当たり前だと感じていれば、水の存在に気づくことは難しい。しかもこの水には特権集団のイデオロギーが染み込んでいる。特権集団の人々は、自身の文化に囲まれており、それゆえそのことに気づかない。自分をむしろ個人として認識し、社会的権力や特権を持った集団の一員としての自覚はあまり持たないのである。他の社会集団の人がひとくくりにされ、個人やグループ間の差異が忘れられがちなのに対し、特権集団の人々は個人としての意識が強く、成功も失敗もその人の実力とみなす傾向がある。（Goodman2011 = 2017 : 33）

マジョリティがマジョリティというだけで特権を持ち、しかもその特権を持っていることに気がついていないために、周囲のマイノリティを傷つけている例は山ほどあると思われる。

1980年代から日本語教育を研究してきた田中望は、マジョリティの特権とは「日本という国民国家のなかで、ナショナリティやエスニシティについていっさい考えないで生きていられること」（田中 2005:10）という。そして「日本人がもっている特権性のようなものを見つめなおし、できれば一時的にせよ脱ぎすててみるということをするような、そういうクリティカルな多文化的なものをつくっていくこと、そうでなければ日本語教育というものが、社会から要請され期待される外国人の管理機関として、ほんとうの意味での多文化主義とはまったく反対の方向にすすんでしまうおそれがある」（前掲:20）と警告する。

特権を持っていることに自覚がないために、意図せずして、差別していることに気がつかないまま、差別してしまうことになる。田中のいう「特権を脱ぎ捨てる」は、別の言葉でいえば、「特権の脱構築」ということだろう。重要なのは、特権の脱構築をするために、マジョリティの特権を可視化することである。

### 5.3 ポジショナリティ論からの「マジョリティの特権」へのアプローチ

マジョリティが自らの特権に気づくために、もう一つ、ポジショナリティ論からのアプローチがある。

「ポジショナリティ」の定義や概念の説明については、岡（2000:189）、千田（2005:269-270）、野村（2005:312）、宮地（2007:6）などがあるが、ここでは池田の定義を使用する。池田は、ポジショナリティとは「所属する社会的集団や社会的属性がもたらす利害関係にかかわる政治的な位置性」と定義し、政治的な権力関係や権力作用の分析に用いることで、集団ないしは個人の政治的責任を問題化し、現実の不平等や集団間の権力関係を解消し、対等な人間関係を築くための枠組み（ポジショナリティ・ポリティクス）を模索している（池田 2016:318）。

この「ポジショナリティ」には2つの使用方法<sup>\*30</sup>があると考えられる。一つは「誰が誰にむかって語るのか」という表現者のコミュニケーションの問題であり、「誰が、どんな立ち位置から、誰に向かって語るのか」（宮地 2007：127）という「ポジショナリティ」である。

「あなたは、どの立場からものを言っているのか」とか「あなたの立場からそんなことが言えるのか」といった、研究者、実践家、一般の人が発言、行動するときに問われる「ポジショナリティ」の使用法である。この論文では、教師が生徒に語る場合や、日本人が在日外国人に語る場面で問題になる「ポジショナリティ」である。この場合、「マジョリティは、構造的優位性を自覚化しにくい」（江原 2019:7）ため、「加害者」であるという自覚がないまま、「被害者」の立場にたって（被害者に同定して）発言するようなケースがあり、それが問題とされる。

もう一つの使用法は、所属する社会的集団の全ての人々が自らの立ち位置（ポジショナリティ）によって、責任を負うかどうか、といった問題である。たとえば、ハンナ・アーレントの「集団的責任論」などがこちらの例である。戦後生まれであっても、戦争責任や植民地支配責任がないとは言えない。日本人やドイツ人は責任を負うべき「ポジショナリティ」にある、といった使用法である。

多文化共生教育の実践での「マジョリティの特権」を分析する場合、この2つの「ポジショナリティ」の視座が有効であると考えるが、具体的には、7章で取り上げることになる。

### 5.4 ガッサン・ハージ「善良なる白人ナショナリスト」

---

\*30 「ポジショナリティ」の2つの使用法については、2019年6月2日に大妻女子大学で開催された「ポジショナリティ研究会」における江原の発表とレジュメを参考にしている。

ベイルートに生まれ、オーストラリアに移住した精神分析人類学者ガッサン・ハージは、『ホワイト・ネーション』（Hage1998=2003）で、邪悪な白人ナショナリスト（レイシスト）と善良な白人ナショナリスト（多文化主義者）は、同じ立場であると主張する。ナショナリスト自らがナショナルな空間の支配者であり、エスニックな他者・人種的な他者は、この空間にとって単なる客体でしかないということである（前掲：61）

「ネイションに帰属している」と感じるナショナリストは、自分には次のような権利があると思い込んでいる。ネイションの資源を受益する権利、自分がネイションにぴったりと感じる権利、ネイションをわが家のように感じる権利。そして、ネイションの空間を管理する権利があると信じている。だから、「私のネイションでは、このスカーフはいらない」とか「国へ帰れ」ということができる。「国へ帰れ」は「私は、私の国を自分の故郷・祖国と感じたいし、私にはそう感じる権利がある」という内容がこめられている。（前掲：80）

そして、「国へ帰れ」という邪悪な白人ナショナリストも、「あなたはこの国にいてよい」という善良な白人ナショナリストも、この国の空間を管理している主体であるという意識は同じだという。人々が道ばたでアラビア語を話してよいかどうか、あるいはもっと多くの移民が入ってきてよいかどうかは、自分の決定次第だと感じている（前掲：172）。

「レイシストの暴力」が、ナショナリストによる排除の実践として理解されうるとすれば、「寛容」は、まったく同じ理由から、ナショナリストによる包摂の実践として理解されうる（前掲：178）。

ハージは、一見真逆に見える邪悪な白人ナショナリスト（レイシスト）と善良な白人ナショナリスト（多文化主義者）が、実はこの国の空間を管理しているという特権をもつという意味では同じ立場にあることを喝破した。

日本の多文化共生教育の文脈においても、「善良なる人々」が、その特権性を意識できず、気がつかないうちに差別をしているのではないか。

## 第6節 〈小括〉本論文の射程

本論文では、これまで紹介してきた多文化共生教育の概念や「多文化共生」批判をめぐる言説に関して、「多文化共生教育」を問い直していきたい。

第1節では、多文化共生社会の実現をめざす教育の名称が定まっていないこと、「多文化共生教育」の概念もあいまいで、「多文化共生教育」の位置づけがきちんとされていないことが明らかになった。そこで本論文の課題の一つは「多文化共生教育」を近接の分野との関係で位置づけることである。

第2節でとりあげた先行研究では、「多文化共生」や「多文化共生教育」の対象の中心が、ニューカマーの外国人、新たに日本にやってきた外国につながる子どもたちであり、オールドカマーやマジョリティの日本人が、対象になっていないことが批判されていた。また、「文化の共生」で差別構造が隠蔽されることや、「多文化共生」が結果として同化をもたらしているという批判もあった。特に第3節では、マジョリティの変容こそが多文化共生にとって重要であるという視点が重要であるとの指摘であった。

本論文では、実際に、教育行政や教育実践の現場で、先行研究の言うように、オールドカマーや、マジョリティの日本人が対象になっていないのかを検討してみる。そして、差

別問題を扱っている実践が少ないとすれば、それは何故なのかについて、解明する必要がある。

第4節では、古典的レイシズムと現代的レイシズムの違いについて説明し、新しい差別の形である現代的レイシズムに対抗するための教育実践が必要であることが明らかになった。現代的レイシズムは、マイノリティへの差別があることを認めようとしないこと、「特権」を持っているのはマイノリティの側で、マジョリティはむしろ被害者であると考えすることに特徴がある。このような現代的レイシズムに対抗するには、マジョリティが特権を自覚するようになることが必要ではないか。

そして、5節では、マジョリティが特権を自覚できるための視点として、日本人性の研究やポジショナリティ論、そしてガッサンハージの「善良なるナショナリスト」という概念を紹介した。ホワイトネス研究や日本人性の研究では、排除でも同情でもなく、マジョリティとマイノリティが対等な関係を築くためには、マジョリティの特権を自覚化することが重要だとされている。これらの視座から、日本の多文化共生教育の取り組みを分析し、マジョリティの特権を自覚化できるような実践が行われているのかについても検討し、今後の多文化共生教育の再構築に向けての示唆を得たい。

## 第2章 「多文化共生教育」の形成過程と位置づけ

### 〈章のはじめに〉

前章で、先行研究では「多文化共生」に対して様々な批判があることが明らかになった。「多文化共生」「多文化共生教育」の対象が、ニューカマー中心でオールドカマーは視野に入っていないこと、マイノリティの外国人支援が中心で、マジョリティの日本人が対象になっていないこと、差別構造が着目されていないため、マイノリティとマジョリティが対等な関係をめざす多文化共生社会に向かわない、といったことなどである。

そこで本章では、「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉が使用されはじめた時期までさかのぼり、これらの言葉がどのような意味として使用されるようになったのかについて検討する<sup>\*31</sup>。

「多文化共生教育」は日本社会における外国につながる子どもたちの多様化に対応する言葉として、「在日外国人教育」や「国際理解教育」の枠組みから使用されるようになってきた言葉であるが、現在も学校の中では、「在日外国人教育」「国際理解教育」「多文化共生教育」という言葉が、整理されないまま混在して使用される現状がある。また、「多文化教育」と「多文化共生教育」もきちんと区別されないまま使用されている。

本章では、「多文化共生教育」の源流となっている在日朝鮮人教育・在日外国人教育、国際理解教育、欧米の多文化教育などと、「多文化共生教育」の関係を位置づけ、多文化共生教育の概念を整理したい。

### 第1節 「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉の生成

#### 1.1 「多文化共生」はいつから使用されているか

「多文化共生」は、毎日新聞 1993 年 1 月 12 日夕刊が初出だとされるのが定説である（山脇 2005、田村 2007、岡本耕平 2010、ケント 2014、栗本 2016 など）。また行政が公的に使った最初は、1993 年の川崎市の「川崎新時代 2010 プラン」だとされる（加藤 2007、栗本 2016）。まず、この定説が正しいのかを検討してみる。

国立国会図書館サーチで「多文化共生」を検索<sup>\*32</sup>すると「多文化共生」が最初に使用さ

---

\*31 本章は、拙稿『『多文化共生』という言葉の生成と意味の変容—『多文化共生』を問い直す手がかりとして—』『常盤台人間文化論叢第 3 巻』（山根 2017a）と拙稿『『多文化共生教育』の歴史と位置づけ』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科研究プロジェクト第 1 年次研究報告書『現代社会における差別に関する〈学び〉活動の実態と課題の歴史的解明—セクシュアル・マイノリティ、ハンセン病、在日コリアンの分析を通して—』（山根 2017 b）を元に、大幅に改稿したものである。

\*32 2020 年 7 月 9 日最終アクセス

れているのは、今村令子の『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』である<sup>\*33</sup>。この著作は 1990 年 8 月刊で、アメリカの教育改革運動について書かれたものである。しかし、なぜ副題に「多文化共生」を使ったのか本文のどこにも説明がない。この著作の「終論」部分に「多文化社会」という言葉は出てくるものの、「多文化共生」の説明はおろか、その単語も出て来ない<sup>\*34</sup>。当時すでに、欧米の多文化主義や多文化教育を紹介した書物、論文がいくつも出ている中で、「多文化共生」という用語を使ったのはとても珍しいと言えるが、なぜ副題に「多文化共生」を使用したのか不明であるため、その意味を検討することができない。

次に古いのが岡村の 1992 年の論文「多文化共生をめぐって—地域に暮らす外国人を理解するために—」（『福祉研究』67 号）である。この論文で、日本国際ボランティアセンター（以下、JVC）の岡村<sup>\*35</sup>は、インドシナ定住難民や外国人労働者との関わりの中で感じた、日本語を「教える、教えられる」という一方的な関係はまずいのではないかと、「私達はただ彼らが日本に同化することにだけ荷担してきたのではないのか」という疑問を感じるようになり、「日本語ができない人がそれを理由に医者にも行けなくなれば、定住者の勉強不足に問題があるのではなく、定住者が住む地域の受け入れシステムの方に問題がある」（岡村 1992：77）と指摘する。そして、「外国人問題」は外国人に問題があるのではなく、同化を強いる日本社会の問題であるとし、最後に、「多文化共生をめぐって」という見出しをつけ、「弱い人が弱いことを理由に圧迫されることがない社会をめぐって、私達の挑戦ははじまったばかりである」（前掲：83）と結んでいる。

この岡村論文は、「多文化共生」を定説の 1993 年の 1 年前に使用しており、ここには「多文化共生」の定義はないが、日本語を教えることが同化に加担することになるのではないかと、問題は日本社会の方なのだ、という問題意識が伺える。

その次に、石垣・斎藤の「大学における『多文化共生教育』の課題—東洋大学を事例として」（1994）が並んでいるが、これは次節の「多文化共生教育」の項で述べることにし、その次の神奈川人権センター編『多民族・多文化・共生』（1994）を取り上げる。これには、1994 年 4 月 29、30 日に横浜で行われた「第 4 回東日本外国人労働者問題フォーラム」で講演したドイツ・フランクフルト市の多文化局長の講演記録が掲載されており（神奈川人権センター 1994:67-86）、そのタイトルが「多民族・多文化・共生」であり、それがこ

---

\*33 国会図書館サーチで、年代の古い順に並べると、これより前の年代のものとして、フェリス女学院大学国文学会編『玉藻』（1996-）や在日韓国・朝鮮人生徒の教育を考える会編『木苺』（1978-2007）が並ぶが、これらは団体の機関誌であり、その創刊年は古いが、「多文化共生」の使用はかなり後である。ちなみに、後者がはじめて「多文化共生」を使用するのは 1997 年からである。

\*34 「終論」の元になっている論文（今村 1988）にもあたってみたが、「多文化共生」の用語は使用されていない。

\*35 「多文化共生」という言葉が広がったきっかけとされる「多文化共生センター」を 1995 年に設立した田村が、「多文化共生」という言葉と出会ったのは、1994 年に山形で開催された JVC の会員の集いにおいてであろうということを、竹沢が伝えている（竹沢 2009:94 注 8）。JVC の岡村と田村に接点があった可能性がある。

の書籍のタイトルにもなっている。この集会のテーマは「多民族共生社会をめざして」であり、フォーラムのアピール文には「現在の日本における、政府による排外主義政策とその背後にあるものを分析し、それを克服して多民族・多文化共生への道を開くにはどうしたらいいかを考え合いました」（カラバオの会 1994:1）という表現がある。さかのぼると、この集会の主催団体の一つカラバオの会（寿・外国人出稼ぎ労働者と連帯する会）が、1990年に出した書籍の「むすび」は「共生の未来をめざして」であり、そのなかには「多民族・多文化の豊かな共生の地となる未来への出発」という記述がある（カラバオの会 1990:332）。

このことから、1990 年頃から、外国人労働者の支援活動をしていたカラバオの会周辺では、多民族、多文化、共生といった用語を使っており、その問題意識が 1994 年のフォーラムのテーマにつながったのだと思われる。

また、カラバオの会も構成団体の一つであるが、神奈川人権センターを構成する諸団体は、差別や排外に反対し、人権を守っていこうとする団体であり、先行研究で批判されている構造的な差別を隠蔽する「多民族・多文化共生」ではなく、日本人や日本社会が変わることで差別をなくし、対等な関係をめざすという意味での「多文化共生」の使用法であったと考えられる。

次に、新聞の全国紙 3 紙の検索サイト及び学術情報データベース CiNii で、「多文化共生」「多文化共生教育」及び「多文化教育」を検索をすると表 1 のような結果になる。

【2章表1】「多文化共生」「多文化共生教育」の件数と初出

|       | 多文化共生  | 初出年  | 多文化共生教育 | 初出年  | 多文化教育 | 初出年  |
|-------|--------|------|---------|------|-------|------|
| 朝日新聞  | 1948 件 | 1993 | 50 件    | 1996 | 81 件  | 1989 |
| 毎日新聞  | 1898 件 | 1993 | 46 件    | 1998 | 43 件  | 1989 |
| 読売新聞  | 1261 件 | 1993 | 20 件    | 1999 | 46 件  | 1987 |
| CiNii | 3078 件 | 1991 | 101 件   | 1994 | 876 件 | 1985 |

（2020 年 7 月 2 日現在）

この表 1 からは、「多文化共生」の件数に比べて、「多文化共生教育」はとても少ないことがわかる。このことから、「多文化共生」という言葉は、一般社会にもかなり広がっている用語になっているが、「多文化共生教育」の方は、新聞や研究論文でも使用が少なく、一部の教育関係者にしか広まっていない言葉だと推測される。

また、「多文化教育」は、件数は少ないが、「多文化共生」や「多文化共生教育」に比

べて初出年が早く 1985 年であること<sup>\*36</sup>、また、新聞各紙に比べて CiNii の件数が 10 倍以上あるという特徴がある。CiNii が学術情報のデータベースであることから考えると、「多文化教育」は一般には馴染みがない言葉だが、研究者には広く使用されているとみなすことができる。つまり、「多文化共生」が使用される前から、研究者を中心に「多文化教育」は使用されていたのである。

この表 1 の中で、毎日新聞の初出である 1993 年 1 月 12 日の夕刊記事が、多文化共生が最初に使用されたとの定説になっている記事である。この記事には、「開発教育国際フォーラム『“地域”は“世界”を変えて行く』が 29 日から 3 日間、横浜市で開催される」という案内が載っており、そのなかで、「人権、環境、多文化共生、地域協力などをめぐる 10 の分科会での討論や体験学習を行う」と紹介されている。分科会の一つとして「多文化共生」が設定されたようである。新聞記事からはこれだけしかわからないが、多文化共生という言葉が広がるきっかけとなった「多文化共生センター」を設立した田村によれば、この多文化共生の分科会の内容は、川崎市桜本地区へのフィールドワークだったようだ（田村 2007:13）。しかし、竹沢は「フォーラムの報告書には『多文化・多価値の共生』という表現はあるものの、『多文化共生』という表現は見出せない。新聞記者による誤記（あるいは省略表記）か、フォーラムでは口頭では用いられたが報告書の段階で脱落したかのどちらかではないか」（竹沢 2009:89）と紹介している。ではこの竹沢の指摘が正しいかというと、桜本地区のフィールドワークは 6 カ所の「体験トリップ」の一つとして実施され、そのタイトルは「多文化・異文化、多価値」であった（開発教育協議会 1994:4）との記述がある。このことから、フィールドワークでは「多文化共生」という表現は使用されてはなかったが、毎日新聞は「多文化共生」という用語を使用したのだろうと推測される。

その川崎では、1991 年 11 月に「おおひん地区<sup>\*37</sup>街づくり協議会」が発足し、2 年後には「おおひん地区街づくりプラン」をまとめ、川崎市に提出している。そのことを紹介したのが、朝日新聞の初出になっている 1993 年 12 月 17 日の朝日新聞川崎版の記事であり、その中に「緑化、環境整備と多文化共生の街づくり」が必要だとするプランの内容が紹介されている。

川崎南部のおおひん地区は、在日コリアンの多住地域であり、ここに 1988 年、在日外国人と日本人との交流施設「川崎市ふれあい館」が設立されている。ふれあい館では、市民向けの多彩な講座が開催されているが、1993 年の 10 月から 10 回連続の民族文化講座「多文化共生社会をめざしてー在日コリアン文化のルーツを探るー」が開催されている（ふれあい館 2008:141）。

実は、先出の毎日新聞が紹介しているフィールドワークには、ふれあい館での「おおひん地区街づくり協議会」の理事長の講演が含まれている（開発教育協議会 1994:5）ことを

---

\*36 1985 年に日本で最初に多文化教育を紹介したとされる小林・江淵編『多文化教育の比較研究-教育における文化的同化と多様化』が出版され、これが CiNii での「多文化教育」の初出である。

\*37 「おおひん地区」というのは、川崎市川崎区の大島、桜本、浜町の地名からとったもので、在日コリアンの権利獲得運動のリーダー的存在であった大韓基督教川崎教会の故李仁夏牧師の命名である。



考えると、2つの新聞記事とふれあい館の講座は結びつく。川崎南部のおおひん地区では、1991年には「共生の街づくり」が地域からはじまっており<sup>\*38</sup>、そのフィールドワークが行われたのが1993年1月であり、10月には「多文化共生社会をめざして」という講座がふれあい館で開催され、「多文化共生の街づくり」のプランを朝日新聞が記事に取り上げたのが1993年の12月だと一連のつながりで考えることができる。おおひん地区やふれあい館周辺では、「多文化共生」という言葉がこの時期から使用されていたことがわかる。ここでの「共生」は、オールドカマーの外国人と日本人との「共生」である。

## 1.2 「多文化共生」の初出は1992年

「多文化共生」「多文化共生教育」という用語がいつから使用されたかを年代順に簡単に整理したものが表2である。この表には、「多文化共生」に類する「多民族共生」「民族共生」「多民族・多文化の共生」等も合わせて入れた。

【2章表2】「多文化共生」「多文化共生教育」使用年表

(★は本文で触れたもの)

| 年    | 「多文化共生」   | 「多文化共生教育」  | <類語> 「多民族・多文化の共生」「多民族共生社会」「民族共生」等   |
|------|---|--|---|
| 1990 | ★今村『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』   |  | ★カラバオの会「多民族・多文化の豊かな共生の地」  |
| 1991 |   |  | ★横浜市教委「民族共生の教育をめざして」<br>★川崎・おおひん地区「共生の街づくり」   |
| 1992 | ★岡村「多文化共生を目ざして—地域に暮らす外国人を理解するために」<br>★民族差別と闘う大阪連絡協議会「人権を基盤とした多文化共生社会をめざして」              | ★民族差別と闘う大阪連絡協議会「多文化共生社会を作るための多文化共生教育」<br>★大阪の教育組織のスローガン「多文化共生教育」 | ・アジア太平洋資料センター『オルタ』創刊号「多民族共生社会」<br>・全朝教東京大会「民族共生の教育をめざして」                              |
| 1993 | ★毎日新聞（1月12日）「多文化共生」<br>★ふれあい館民族文化講座「多文化共生社会をめざして」（10月～12月）<br>★朝日新聞（12月17日）「多文化共生の街づくり」 |  | ★川崎新時代2010プラン「民族文化にふれあえる共生のまちづくり」   |
| 1994 |   | ★石垣・斎藤「大学における『多文化共生教育』の課題」                                       | ★神奈川人権センター『多民族・多文化・共生』<br>★「民族共生教育をめざす東京連絡会」結成<br>★神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会『民族共生の教育を拓こう』 |

\*38 尚、おおひん地区でなぜ「共生の街づくり」がはじまったのかについては、橋本が、「おおひん地区」の戦前からの地域形成史をたどり、そして2つの商店街の活性化や生き残りのために、「共生の街づくり」が生まれたことを論証している（橋本 2013）。

|      |  |   |  |
|------|--|---|--|
| 1995 | ★大阪「多文化共生センター」の設立                                    |   |  |
| 1996 | ・川崎市外国人市民代表者会議「多文化共生の街づくり」<br>★神奈川高教組教研集会「多文化共生」がテーマ | ★大阪府外教「多文化共生教育の展開」<br>★全朝教セミナー「多文化共生教育を考えるシンポジウム」 |  |
| 1997 | ★東京・考える会、会の名称に「多文化共生をめざす」を冠する                        |   |  |
| 1998 | ★川崎市在日外国人教育基本方針「多文化共生社会をめざして」が副題に                    | ★「多文化共生教育ネットワークかながわ」設立                            |  |

(諸資料から筆者作成)

この節の最初に述べたように、先行研究では、「多文化共生」がはじめて使用されたのは 1993 年とすることが定説になっている。しかし、榎井は、1992 年から「多文化共生」が使用されていることを伝えている。榎井は、1992 年発行の民族差別と闘う大阪連絡協議会の冊子『反差別と人権の民族教育を』の第 7 章「国際化の中で一人権を基盤とした多文化共生社会をめざして」の中で、「違いを豊かさに」転化できる人権を基盤とした多文化共生の社会をつくるための、多文化共生教育を進めなければならないことは不可避の時代だと述べていることを紹介している（榎井 2008：22 註 8）。また大阪などを中心とした外国人教育にかかわる教員たちの組織が、1992 年以降に<sup>\*39</sup> スローガンとして「多文化共生教育」を唱えるようになったことも記述している（前掲：10）。

筆者が、山根（2017a:142-146）で「多文化共生」が最初に使用されたのは定説の 1993 年ではなく、岡村がすでに 1992 年に使用していることの指摘したことと、上記の榎井論文での指摘を受ける形で、風巻は、「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉は、定説の 1993 年より 1 年さかのぼる 1992 年とし、その源流を 2 つのルーツに求めている。一つは榎井の紹介している大阪の流れ、もう一つは、1.1 で述べた神奈川の流れである。神奈川の方は、1992 年 11 月に神奈川県国際交流協会（現かながわ国際交流財団）発行の『Hello Friends No. 155』で、「オーストラリアの“多文化共生”」という言葉が使用されたことを紹介している。そして風巻は、1992 年に論文を書いた岡本が JVC 神奈川に所属し、この JVC 神奈川と神奈川県国際交流協会は同じビルの同じスペースにあったことから、「ここでの人的交流が『多文化共生』の言葉を生み出した可能性」（風巻 2017：213）を示唆している。

以上のことから、「多文化共生」という用語の初出はアメリカの教育改革運動を紹介した今村（1990）であるが、これは「多文化共生」に特別な意味を含ませたものではなかった。ほぼ同時期の 1990 年代前半から、「多民族・多文化の共生」や「多文化・多価値の共

\*39 榎井は同じ論文で、「多文化共生教育」を、旧植民地出身者の教育権を保障する運動をしてきたものたちが、資料で確認する限り 1991 年から今後増えるであろう外国人の子どもたちを想定して戦略として使用するようになったことば（榎井 2008：8）だとしているが、資料が明記されていないので、ここでは 1992 年からの使用とした。

生」、「民族共生」「多民族共生」「多文化共生」などが使われはじめた。それは、どこが起源というより、大阪や神奈川などから同時にはじまったという方が正確だろう。

そして、明確に意味ある言葉として「多文化共生」という用語が使用されたのは、定説の 1993 年ではなく、1 年前の 1992 年であることは明らかである。

栗本は、毎日新聞 1993 年 1 月 12 日や川崎市の『川崎新時代 2010 プラン』（1993）などから、「川崎市は、多文化共生の起源の地という名誉に値する場所であることを、ここで確認しておきたい」（栗本 2016:72）と書いているが、川崎市は多文化共生の「起源の一つ」という方が正確であり、オールドカマーとの「共生」をめざした川崎、横浜だけでなく、大阪でも同時期にニューカマーとの「共生」を意識した「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉が使用されはじめていたのである。

### 1.3 「多文化共生」の定着と意味

1990 年代前半から使用されるようになった「多文化共生」という用語が広まり定着していくのは、1995 年に大阪で「多文化共生センター」が設置されてからだとされている（田村 2007、山脇 2009、岡本 2010、ケント 2014、栗本 2016 など）。

「多文化共生センター」は、阪神淡路大震災後の 1995 年 1 月に「外国人地震情報センター」が設立され、その後同年 10 月に「多文化共生センター」に発展的に改称したものである。「多文化共生センター」の設立目的は、「国籍、文化、言語などの違いを越え、互いを尊重する『多文化共生』の理念に基づき、在日外国人と日本人の双方に向けて『多文化共生』のための事業を創造し、実践すること」であった。「多文化共生」を定義づけたのはこれが初めてであると、多文化共生センターを設立した田村は述べている（田村 2007:13）。また、田村は、多文化共生を名称に使った背景として、①震災で被災した外国人への多言語による情報発信の経験、②ボランティアとしても多くの外国人が参加した経験、③地域社会が共生へ舵を取らなければ、外国人支援だけでは本当の解決にならないという視点の 3 つをあげている。そして、「多文化共生」と既存の「外国人支援」の概念の違いは、外国人と日本人の間に「支援する側」と「される側」に分けるのではなく、共に影響を及ぼしあい、共に変化する関係として位置付けている点である」（前掲:14）とする。

ここでいう「多文化共生」は、「外国人支援」とは違い、「在日外国人と日本人双方に向けた」ものであり、「共に変化する関係」であることが意識されている。現在の「多文化共生」の意味内容とは大きな違いがある。

「多文化共生」という言葉の使用が定着してくると、行政も使用するようになる。加藤は、1993 年の『川崎新時代 2010 プラン』が川崎市が多文化共生を使用した最初だとしており（加藤 2007:23）、それを引用している研究も見当たるが（栗本 2016:71-72）、『川崎新時代 2010 プラン』にはどこにも「多文化共生」という用語はない。「民族文化にふれあえる共生のまちづくり」（川崎市 1993:102）という用語は載っているので、それとの混同であろう。また、同プランには「国際理解教育の推進」（川崎市 1993:109）が目標にされており、多文化共生教育という言葉もない。横浜が 1991 年の「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」で、「民族共生の教育をめざして」という表現を使用していたのに比べるとこの時点での川崎市行政の「先進性」は感じられない。

川崎市がはじめて「多文化共生」という用語を使用したのは、1996 年の『仮称・川崎

市外国人市民代表者会議調査研究報告書（答申）』が最初であると考えられる。このときは、文章の中に「地域文化創造の主体として、外国人市民と日本人市民の共同と協力こそが、多文化共生の街づくりの理想の姿といえる。」（前掲:19）と出てくるだけで、他にも「同化と排外を克服して、多民族・多文化による豊かな共生の市民社会に移行」（前掲:20）や「外国人市民の統合と多文化・多民族共生の市民社会実現にむけて」（前掲:22）などの表現もあり、まだ「多文化共生」という言葉が定着していたとは言い難い。その後、1998年の「川崎市在日外国人教育基本方針」の改訂で、「多文化共生社会をめざして」という副題がついた。これが、川崎市が方針として「多文化共生」を打ち出した最初になるだろう。

## 第2節 「多文化共生教育」という言葉の使用例と意味内容

### 2.1 「多文化共生教育」という言葉のはじめの定義

「多文化共生教育」の使用は、1992年が最初だと先ほど述べたが、国立国会図書館サーチ及びCiNiiを利用して「多文化共生教育」を検索すると、最も古いのが1994年の石垣・斎藤「大学における『多文化共生教育』の課題—東洋大学を事例として」である。

石垣・斎藤は、「従来の国際理解教育、異文化理解教育、また多文化教育のなしえなかった教育のかたちを提案するものである」として、次のような内容を「多文化共生教育」の定義としている。

(1) 多文化共生教育は、異なる多様な文化をもつ人々が共生していくために必要な知識や能力を身につけることを目標とする教育である。

(2) 多文化共生教育は、異なる文化をもつ人々が相互に働きかけあい、共同でなにかを行うことを学習形態の中心とするものである。

(3) 多文化共生教育は、互いの文化や価値観がどのように異なり、その違いを尊重しあうためにはどうしたらいいかを日常生活と結びつけて教材化するものである。（石垣・斎藤1994:250）

この論文の内容は、留学生教育を中心に置いた学習形態やカリキュラムや教材の提案であるが、国際理解教育、異文化理解教育、多文化教育など、それまで使用されていた概念とは区別して「多文化共生教育」を使用しようとしたはじめてのものであろう。

### 2.2 大阪府外教の「多文化共生教育」

国立国会図書館サーチ及びCiNiiで2番目に古いのが、1996年に書かれた高橋敏道の「21世紀をめざした多文化共生教育」という論文である。

1970年代から、日本の学校に通う在日朝鮮人の子どもたちにかかわる教育が取り組まれるようになり、「在日朝鮮人教育」<sup>\*40</sup>と呼ばれた。当時の在日外国人のうち8割以上が在日コリアンであったため、「在日外国人教育」より「在日朝鮮人教育」あるいは「在日

---

\*40 朝鮮学校における民族教育は戦後直後からはじまっているが、ここでは日本の公・私立学校における教育に限定して述べることにする。また、ここでいう「朝鮮人」は、朝鮮半島をルーツとする子どもたち全般を指す言葉で、韓国籍・朝鮮籍・日本籍全てを含む言葉として使用された。

韓国・朝鮮人教育」の方がふさわしかったのである。

その後、1980年代後半から、日本に住む外国人の多様化がはじまり、「在日外国人教育」という言葉も使われるようになった。そして、1990年代後半から「多文化共生教育」という言葉が使用されるようになる。

大阪で長年在日外国人教育に取り組んで来た高橋敏道は、新渡日の子どもたち<sup>\*41</sup>が増えていく現状の中で、「多様な子どもたちの言語、文化、価値観、暮らしの背景をふまえた在日外国人教育を府外教（大阪府在日外国人教育研究協議会）では、『多文化共生教育』として展開しています」（高橋 1996:16）と書いている。すでに 1996 年の時点で、「多文化共生教育」という用語を使用し、教育を展開していることがわかる。そして、大阪府外教は翌年には『21 世紀を展望する多文化共生教育の構想―府外教のめざす在日外国人教育―』（1997）を出版している

では、この「多文化共生教育」はそれまでの「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」とどう違うのか。高橋は次のように整理している。

まず、多文化共生教育の前提として、在日韓国・朝鮮人教育で積み上げられてきた実践課題を継承発展させること、子どもがおかれている現実・保護者の願いの原点に帰りながら実践をすすめる、異文化・異なるシステムの中で暮らし学んで来た新渡日の子どもたちは、これまでの日本の教育システムや社会システムでは限界があること、在日外国人の子どもたちを排除し傷つけている、自己に対する信頼感を失わせている教育は、日本人の子どもたちも傷つけ、自分を大切に思う気持ちがないため、他人の苦しみや悩みを理解できない原因になっていること、国際理解教育等様ざまに取り組みされているグローバル化の諸課題に応え、地球的な規模で考え、行動する視点がすべての子どもに必要であること、と述べている。その上で高橋は、「多文化共生の学校」を作るために①自尊感情を大切に育てる ②学力を保障する ③子どもの関係性を高める ④カリキュラムの改革 ⑤進路保障といった観点が必要だとしている（高橋 1996：16-23 を要約）。

つまり、それまでの「在日朝鮮人教育」の蓄積の上に、ニューカマーの子どもたちの増加という現実から、「多文化共生教育」を展開しようとしたことがわかる。

### 2.3 東京・「考える会」の「多文化共生」

1975 年に結成され、関東地域では最も早い時期から在日朝鮮人の子どもたちの教育問題に取り組んで来た東京の「在日朝鮮人生徒の教育を考える会」（1982 年に名称を「在日韓国・朝鮮人生徒の教育を考える会」に改称 以下「考える会」）は、1997 年から会の名称に「多文化共生をめざす」を冠することになった。

当時、全朝教で名称変更問題が浮上しており、全朝教を全国在日外国人教育研究協議会（全外教）に名称変更することに反対であると意見表明した文章を、「考える会」の中心メンバーの鈴木啓介が書いている。その中で、「考える会」の名称に「多文化共生をめざす」を冠する理由も述べている。

鈴木は、「＜在日朝鮮人教育＞でも＜在日外国人教育＞でも不適當で、＜民族共生教育

---

\*41 この当時、「ニューカマー」ではなく、「新渡日」という表現が使用されることが多かった。

＞という名前が妥当である」として、次のように説明している。

全朝教発足の際、私たち東京『考える会』は＜全朝教＞という名称に反対した。これでは、在日朝鮮人の教育を研究することになってしまうからだ<sup>\*42</sup>。当時私たちは＜民族差別とたたかう教育＞の確立をめざすという方向での名称検討をもとめたが今後の検討課題ということでおしきられた。・・・中島智子さんなどから、欧米に＜多文化教育＞ということばがあることを学んだ。・・・私たちは60年代の末から70年代にかけて民族差別の現実気づき、こつこつととりくむようになったが、そのことを通して、障害者差別、部落差別を見抜く力をいくらか身につけることができるようになり、これらをおおい隠してきた偏差値万能の教育秩序（文部省も日教組もこれを国民教育と呼んできた）とさまざまな場面で対立するようになってきた。在日コリアンが本名をのって生きられる学校をつくることは、すべての子どもたちがそれぞれのアイデンティティを確立する自由を認める学校をつくることだということに気がついたといってもよい。人種や民族だけでなく、性別、障害の状況、性的志向、社会経済的立場など、さまざまな文化的背景をもつ人々の違いを認め尊重しあう学校づくりをすすめるという＜多文化教育＞を私たちもめざしていたのである」（鈴木1997:10-11）

そして鈴木は、「私たちのとりくみがめざすものを表象することばとしては＜多文化教育＞が妥当であると近ごろは思いはじめています」といいつつ、「私個人としては〈教育〉ということばがもつ教師一生徒の『教える』－『教えられる』関係をのりこえるねがいをこめて、＜多文化共生共育<sup>ママ</sup>＞などがよりベターではないか」と言い、しかし、「現実には＜多文化教育＞ということばはまだまだ一般的でなく、＜民族教育＞ということばに慣れてきた在日コリアンも少なくない。したがって『民族』をとることは時期尚早ということ。＜全朝教＞の組織名は、当面＜民族共生教育研究協議会＞に変えるのがベターだと思っている」と全朝教の組織名についての意見を表明している。そして、東京の＜在日韓国、朝鮮人生徒の教育を考える会＞は、会の名称の前に「多文化共生をめざす」をつけることになったと書いている（前掲:11）。

鈴木の思いは、「在日韓国、朝鮮人の子どもたちだけではなく、さまざまなマイノリティーの子どもとのかかわりを通して、多文化共生をめざすとりくみをすすめている人々との共働の場にしたい」（前掲:11）という願いに現れている。

以上のことから、長い間「在日朝鮮人教育」や「在日韓国・朝鮮人教育」という名称を使ってきた一つの組織が、「民族共生教育」を経て、欧米の「多文化教育」を知ることによって、「多文化共生」という用語を使うようになったこと、そしてその「多文化共生」は人種や民族だけでなく、性別、障がいの状況、性的指向などさまざまなマイノリティの人たちとの「共生」の意味として使用されていたことがわかる。

## 2.4 神奈川高教組の「多文化共生」

神奈川の高校では、1976年に神奈川県高等学校教職員組合（以下、神奈川高教組）の中に、「民族差別と人権」問題小委員会という教育研究組織ができる。県立高校では、こ

---

\*42 1994年に、東京では、鈴木などが中心になって「民族共生教育をめざす東京連絡会」が結成されている。

の組織に所属する教師を中心に在日朝鮮人教育への取り組みがはじまる<sup>\*43</sup>。

神奈川高教組が年 1 回開催する教育研究集会（以下、教研集会）の全体会の共通テーマを、1996 年から 5 年間「多文化共生」にして、以下のような内容で実施している。

【2 章表 3】神奈川高教組の教研集会全体会テーマと記念講演（1996-2000）

| 開催年度         | 開催日    | 会場   | 講師                     | 講演テーマ   |
|--------------|--------|------|------------------------|---|
| 1996<br>第39次 | 10月19日 | 新城高校 | 中島智子<br>プール学院大学        | 導入編として「多文化教育とは何か」                               |
| 1997<br>第40次 | 10月18日 | 瀬谷高校 | 楠原彰<br>國學院大學           | 開発教育の視点から「北の子どもたちと南の子どもたち～多民族・多文化共生のニッポンをめざして～」 |
| 1998<br>第41次 | 10月17日 | 追浜高校 | 石川憲彦<br>小児科・精神科医       | 「障害」者と高校教育～排除から共生へ                              |
| 1999<br>第42次 | 10月16日 | 湘南高校 | 小野博<br>大学入試センター研究開発部教授 | 滞日外国人の子ども視点から「言語教育としての日本語教育 ～外国からきた子どもたちの学習権」   |
| 2000<br>第43次 | 10月21日 | 中沢高校 | 藤岡美恵子<br>反差別国際運動日本委員会  | 5年間のまとめとして「多文化共生教育のこれから」                        |

（神奈川の在日外国人教育を記録する会 2017：16）

神奈川高教組がなぜ「多文化共生」を共通テーマにしたのかを、当時の担当者に確認したところ、「はっきりとは記憶していないが、それまでは、差別とか人権といったテーマで講演会を設定することが多かったが、当時いろんな運動体で使用されはじめて新鮮な響きを持つ『多文化共生』を使ってみようと考えた」（2016年10月6日聞き取り）ということだった。また、5年間のテーマを見ると、「多文化共生」の中に、障害者問題や開発教育なども含まれていることがわかる。つまり現在の「多文化共生教育」より、広い視野をもっていたことがわかる。それについて「欧米と同じように『多文化共生』には、エスニックマイノリティだけでなく、もっと広い意味で捉えるべきだ、という意識があったのか」という質問をしたら、「べき、というのではなくて、そう思っていたのだと思います」（2016年10月6日聞き取り）という回答だった。

共通テーマ「多文化共生」の 2 年目、1997 年には同じ神奈川高教組の教研集会で「共生って何？」という分科会も持たれている。その主旨文は次のようになっている。

このところ『共生』という言葉が氾濫している。国や各自治体などもやたら使っているような気が

\*43 1985 年に『わたしたちと朝鮮—高校生のための日朝関係史入門』（公人社）、1992 年に『この差別の壁をこえて—わたしたちと朝鮮第 2 集』（公人社）という副教材を出版するなど、早い時期から在日朝鮮人教育に力を入れてきた。

する。わが神高教も教研の中期的なテーマとして『多文化共生』をあげている。…言葉というのは不思議なものでインフレーションが進むと最初に感じた新鮮さは失われる。…『共生』の実態などはほとんども見られないようなこの社会を穿つための呼びかけが、今や『とりあえず基本的人権についても考えています』という『商標』として利用されてしまう。結果として社会の分極化は温存されてしまう。(『神高教教研ニュースNo.91』1997:14)

同じ神奈川高教組の中でも、多文化共生を広げていこうという動きと同時に、流行し始めた「共生」を疑っていこうという流れも存在していた。このことから、当初から「多文化共生」が手放しで賛同されていたわけではないことがわかる。

### 第3節 全朝教・全外教と「多文化共生教育」

#### 3.1 全朝教・全外教と「多文化共生教育」

在日朝鮮人教育、在日外国人教育の実践を、全国的規模で報告しあってきた全国在日朝鮮人教育研究協議会（略称全朝教）及びその後名称変更した全国在日外国人教育研究協議会（略称全外教）は、在日朝鮮人教育・在日外国人教育を牽引してきた組織である。この組織が主催する研究集会に提出されたレポートの分析は、4章以降で行うが、ここでは、この組織が、いつから「多文化共生教育」の用語を使用するようになったかを見ておきたい。

在日朝鮮人教育の全国的な大会として「第1回在日朝鮮人教育研究全国集会」（以下全朝教集会）が1979年に大阪で開催されている。そして、1983年に全国在日朝鮮人教育研究協議会（以下全朝教）が結成され、各地からの教育実践を持ち寄った全朝教集会が毎年開催されるようになった。

この全朝教がはじめて「多文化共生教育」を使用したのは、1996年の第1回全朝教セミナー<sup>\*44</sup>の「多文化共生教育を考えるシンポジウム」（於横浜）<sup>\*45</sup>である。それ以前に、1988年の全朝教川崎大会のテーマは『『共に生きる』地域の取り組みと学校教育をつなげる』であり、1992年東京大会のテーマは「民族共生の教育をめざして」で、新渡日分科会が新設されていたが、この頃から学校現場に増え始めたニューカマーの子どもたちを対象にした実践が増えてきたための対応であった。

2000年代に入ると、全朝教から全国在日外国人教育研究協議会（略称全外教）と名称変更をするが、「21世紀の多文化共生教育を考える」「多文化共生教育の確立をめざす」「多文化共生教育を展開していこう」「多文化共生社会の実現をめざす」といったセミナーや大会テーマが続いている。「多文化共生教育」が全朝教・全外教の中でキーワードになっていった。

このように、2.2で紹介した大阪府外教も、2.4で紹介した神奈川高教組も、そして全朝教も、1996年から「多文化共生教育」という言葉を使用しはじめ、その後、外国につな

---

\*44 この年から、年1回開催していた実践報告中心の全国集会とは別に、学習を深める「全朝教セミナー」が開かれるようになった。

\*45 このセミナーを紹介した記事（朝日新聞 1996年11月24日神奈川版）が、2章表1の新聞記事における「多文化共生教育」の初出である。



がる子どもたちの教育を実践する教師たちの間に「多文化共生教育」という言葉が広がっていったと考えられる。

### 3.2 全朝教・全外教集会の基調報告と分科会構成における「多文化共生」

全朝教・全外教集会の基調報告<sup>\*46</sup>の中で「多文化共生」という用語が使用されるのは第17回福岡大会（1996）からである。この年の基調報告の冒頭に「戦後半世紀を超えて、確かな歴史認識と多文化共生の教育実践を創造しよう」という集会テーマが掲げられている。そして基調報告本文には「⑥多文化共生教育に向けて」という項目の中で、「私たちは、70年代からの在日朝鮮人教育の取り組みを通して、反差別と共生の観点を大切にしてきました。それらの成果を踏まえながら、私たちは早急に多文化共生教育を確立をしなければなりません。」（全朝教 1996:21-22）という記述がある。

この記述から、全朝教は、第17回（1996年）から「多文化共生」や「多文化共生教育」という用語を使用し始めていること、「多文化共生教育」は「在日朝鮮人教育」の成果を踏まえながら、新たに確立しようとしていることがわかる。

そして先述したように、この1996年から、夏の研究集会とは別に、「多文化共生教育」の確立のために「全朝教セミナー」が開催されるようになる。そのことについて第18回（1997）の基調報告で、「昨年の福岡大会終了後に、関東ブロックと関西ブロックのそれぞれで、多文化共生のためのシンポジウムを開催しました。この2回の全朝教セミナーを通じて、多文化共生教育についての論議を深めてきました」（全朝教 1997:24）と紹介されている。

その後の全朝教・全外教集会の基調報告のタイトル＝大会テーマは、次のようになっている。

第18回（1997）「憲法施行50周年に当たり、より確かな歴史認識と豊かな出会い直しを通して多文化共生の教育実践を創造しよう！」

第19回（1998）「世界人権宣言50周年にあたり、多文化共生の教育実践を通して、豊かな人権文化を創造しよう！」

第20回（1999）「20周年を機に、多文化共生の教育実践で、全外教に飛躍しよう！」

第21回（2000）「多文化共生社会にむけて、豊かで確かな教育実践を交流しよう！」

第22回（2001）「多文化共生社会にむけて、豊かで確かな教育実践を交流しよう！」

第23回（2002）、第24回（2003）はテーマ無し

第25回（2004）「子どもたちの状況と私たちの課題を明らかにし、多文化共生教育の確立をめざそう」

第26回（2005）「多文化共生社会の実現に向けて、地域での<sup>\*47</sup>教育実践を交流しよう」

第27回（2006）「多文化共生に向けて、学校や地域での教育実践を交流しよう」

第28回（2007）「多文化共生社会の実現に向けて、学校や地域での教育実践を交流し、さらに人々のつながりを深めよう」

第29回（2008）「多文化共生社会の実現に向けて、学校や地域での教育実践を交流し、さらに人々

---

<sup>\*46</sup> 毎年の全朝教・全外教の大会資料集・要項集に、基調報告が掲載されている。

<sup>\*47</sup> ここは「地域や学校での」となるべきところ、「学校」が脱字したのだと思われる。

のつながりを深めよう」

第 30 回 (2009) 「多文化共生社会に向けて、学校や地域での教育実践を交流しよう」

第 31 回 (2010) 「多文化共生社会の実現に向けて、学校や地域の教育実践を交流しよう」

第 32 回 (2011) 「子どもたちの状況と私たちの課題を明らかにし、多文化共生教育を展開していこう！」

第 33 回 (2012) 「子どもたちの状況と私たちの課題を明らかにし、多文化共生教育を展開しよう」

そして第 34 回 (2013) 以降はずっと「多文化共生社会の実現のための教育を創造しよう」が大会テーマになっている。

このように、テーマのなかった第 23 回 (2002)、第 24 回 (2003) を除いて、第 17 回 (1996) 以降、すべての大会で「多文化共生」という言葉を大会テーマに使用している。

全朝教・全外教集会では、提出されたレポートを、その内容でいくつかの分科会に分けて発表・討議をしている。1995 年から「新渡日の子どもたちの教育」分科会が新設された。1996 年も同じ名称であったが、1997 年にはこれが「多文化共生をめざして」という分科会名に変わった。そして、1998 年には「多文化共生教育をめざして」になり、1999 年には「多文化共生をめざして」にもどり、以後、2019 年の第 40 回全外教集会までずっと、「多文化共生をめざして」という名称の分科会が設置されている。

以上のことから、全朝教・全外教は、一貫して「多文化共生社会の実現」や「多文化共生教育の確立」を重要視していることがわかる。

### 3.3 全朝教・全外教の「多文化共生教育」の意味と内容

では、全朝教・全外教は「多文化共生」や「多文化共生教育」をどのような意味としてとらえているのか。基調報告から考えてみたい。

第 18 回 (1997 年) の基調報告では以下のような文章がある。

私たちは、在日朝鮮人教育のとりくみを通して、反差別と共生の観点を大切にしてきました。その成果もふまえながら、「異文化理解」の域をのりこえて、あたりまえのこととして、異なる文化を持つなかまが存在し、ともに生きていくことのできる日本社会をめざして、多文化共生教育を創造していかなければなりません。それはまた、圧倒的多数をしめる日本人の子どもたちにとっても、「同調志向」の強さによって、排除されたり、抑圧されたりしている個性を生かすことにもつながるのです。ですから、多文化共生の実現は決して少数者だけの問題でなく、すべての子どもたちの人権を保障する、反差別・人権確立の教育としての課題なのです。(全朝教 1997:24-25)

全朝教は、「異なる文化を持つなかまと、ともに生きていくことのできる日本社会をめざすこと」が多文化共生教育だと考えていることがわかる。そして、これから多文化共生教育を創造するにあたり、単なる「異文化理解」の教育とは違い、反差別と共生の観点を大切にすること、そして、多文化共生を実現するためには、日本人の子どもたちも含めた、すべての子どもたちの人権を保障する反差別・人権確立の教育をめざすことが謳われている。その前年の基調報告にある「18 年を数える全朝教のあゆみを、世界の人権教育の営みとかさねあわせて、多文化共生のための教育実践の創造に結実させていきたい」(全朝

教 1996:23) と合わせてとらえると、全朝教・全外教は、反差別と人権を重視した多文化共生教育の確立を大切にしてきたことがわかる。

全朝教の活動は、発足以来、歪められた朝鮮（外国）観をただすとりくみ、本名（民族名）を呼び名のとりくみ、未来をつくる（進路保障）とりくみ、の3つの柱を中心として展開されてきた。それらを継承し、多文化共生教育として位置づけようとし、「改めて、侵略や植民地支配をしてきた過去の歴史と真正面から向き合い、さらに深めていくとりくみを交流したい」（全朝教 2001:17-18）とする。全朝教の活動の柱の一つであった「歪められた朝鮮観をただす」取り組みを継承した全朝教・全外教の「多文化共生教育」は、過去の侵略や植民地支配といった歴史を重視することにつながった。

そのため、「国際理解教育や異文化理解教育でとりくまれているものが、3 F（ファッション・フード・フェスティバル）にとどまるイベント的なものでしかない場合がよくあります。」（全外教 2003:9）と、差別や過去の歴史を踏まえない、単なる3 F 実践には批判的である。

こういった方向性で多文化共生教育の確立・創造をめざしてきた全朝教・全外教は、具体的には、たとえば第31回（2010年）の基調報告では「多文化共生社会の実現にむけて、①脱植民地主義のとりくみ、②本名（民族名）を呼び名のとりくみの強化 ③子どもの学習権の完全保障 ④進路保障のとりくみ」（全外教 2010:19-20）、第38回（2017年）では、「多文化共生社会の実現にむけて、①確かな歴史認識を培うとりくみ ②本名（民族名）を呼び名のとりくみ ③就学・進路保障のとりくみ」（2017:16-18）」を呼びかけている。これらは、全朝教時代からの取り組みの延長にあり、こういった取り組みをすすめていくことが、多文化共生社会の実現につながると考えられている。

こういった方向性の全外教は、差別や人権を重視しない行政の多文化共生施策には批判的である。第40回（2019年）の基調報告には次のような記述がある。

総務省が発表した「地域における多文化共生推進プラン」（2006年）には「外国人住民の人権保障」という項目があります。「地方公共団体が多文化共生施策を推進することは、国際人権規約、人種差別撤廃条約等における外国人の人権尊重に合致すること」と書かれています。しかし、同省において、昨年10月に発足した「多文化共生の推進に関する研究会」が536自治体を対象にした「多文化共生に関するアンケート」（2019年1月公表）の調査項目には、「人権」や「権利擁護」といった項目がありませんでした。そこに見え隠れするは、「人権保障」を謳いながら、実際には「人権」や「権利保障」などといったことはことさら取り上げる必要はなく、「権利」を言う前に「義務」を負うことを優先したい国や自治体の姿勢ではないでしょうか。法務省が公表した「外国人住民調査報告書」（2017年3月公表）において明らかになった外国人への差別状況に対する対策は未だ何も行われていません。

本年、「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が成立・施行されました。解決すべき課題は、「外国人材のための総合的対応策」（2018年12月閣議決定）には示されていません。また、入国管理局が出入国在留管理庁に変わったからといって何も改善されていません。「多文化共生」施策や教育のとりくみの中に、人権や差別撤廃といった視点を中心に据えない限り、在日外国人を取り巻く状況は厳しいままであると思われます。（全外教 2019:12-13）

以上述べてきたことを整理すると、全朝教・全外教の基調報告にみる「多文化共生教育」

の方向性は次のようになる。

## 【2章表4】全朝教・全外教の基調報告にみる「多文化共生教育」の方向性

- ①在日朝鮮人教育での取り組みを、多文化共生教育へ継承しようとしている。
- ②多文化共生教育の対象は、日本人の子どもたちも含めたすべての子どもたちである。
- ③異なる文化を持つ人たちが、違いを認めあい共に生きていく日本社会をめざす教育を多文化共生教育と考えるが、それは単なる「異文化理解」の教育ではない。
- ④反差別と人権を重視した多文化共生教育をめざしている。
- ⑤侵略や植民地支配といった過去の歴史と向きあうことが多文化共生社会の実現につながると考えている。

このような方針を掲げる全朝教・全外教に集う教師たちは、多文化共生教育をどのようにとらえ、どんな実践を積み重ねてきたのかについては次章以降で検討することにして、次節では、多文化共生教育がどのように位置づけられるかを検討していくことにする。

## 第4節 「多文化共生教育」の歴史と位置づけ

### 4.1 「在日朝鮮人教育」「在日外国人教育」から「多文化共生教育」へ

外国につながる子どもたちに関わる教育は、日本の公・私立学校では1970年代から「在日朝鮮人教育」という名称ではじまった。その後、1980年代後半から、ニューカマーの外国人が増加し、外国につながる子どもたちが多様化してくると、「在日外国人教育」という言葉が使用されるようになった。前節で記述したように、「在日朝鮮人教育」の実践を報告しあう大会を開催してきた全朝教も、「全朝教（全外教）」という過渡期を経て、2003年から全外教（全国在日外国人教育研究協議会）に名称を変えるが、この間、1996年から「多文化共生教育」という言葉を使用するようになる。全外教は一貫して「多文化共生教育の確立」をめざしているが、この「多文化共生教育」は、在日朝鮮人教育を継承しようとするものである。

また、2.2で紹介した大阪府外教の「多文化共生教育」も、ニューカマーの子どもたちの増加という現実の変化に対応し、「在日朝鮮人教育」の蓄積の上に、「多文化共生教育」を展開していこうとしたものであった。

このように、「多文化共生教育」は、在日朝鮮人教育、在日外国人教育の系譜から生まれてきたものである。

### 4.2 「国際理解教育」と「多文化共生教育」

日本の学校現場で、外国につながる子どもたちに関わる教育に関して、いちばん幅広く使用されている言葉が国際理解教育であるが、国際理解教育もまた多様な意味で使用されている概念である。

佐藤郡衛によれば、日本の国際理解教育は、まず1950年代にユネスコの国際理解教育の

影響をうけて出発する。その後、国際理解教育の実践は、1970年代にユネスコ主導型から、国際化に対応するための教育へと転換され、海外・帰国児童生徒教育、外国語教育、国際交流へと傾斜していったという。国際理解教育の実践は、国際化を戦略的に進める政策課題と連動して進められてきたのである（佐藤2007：77）。

柏崎は、「多文化共生」言説が今日のように広がる以前から、スローガンとして頻繁に使われていたのが「国際化」だったという。「『国際化』は、1980年代半ばから、日本政府が政策として積極的に推進した。その背景には、経済成長を持続するために国内市場の開放性を高め、外国との交易・交流をいっそう促進する必要がある、外国との間で相互理解を進めることが重要と認識されたので、同質性が高いとされる日本社会の閉鎖性と排他性は、克服されるべきものとなった」（柏崎 2010：244-245）という。そして、この「国際化」は、ニューカマーの運動のみならず、オールドカマーの運動にも追い風になったと柏崎は指摘する。なぜかという、海外との交流推進のための「地域の国際化」は、結果的に地域に暮らすニューカマー外国人支援につながり、オールドカマーも「国際交流」の枠組みのなかで、日本人の交流相手という役割を担うことができたためである（前掲：245）。

こういった「国際化」を背景に、学校では「国際理解教育」がすすめられた。文科省の国際理解教育は、「国際化に対応する教育」と位置づけられ、その内容は「異文化理解」と「日本の伝統文化の尊重」が中心であった。そのため、在日外国人への差別や人権についての視点がない、目の前の外国人のことは素通りした海外との交流になっている、との批判がされてきた。たとえば、全朝教の結成に中心的な役割を果たした稲富は、「国際化時代のコミュニケーション能力」と言えばそれは「英語の能力」と同義であり、「日本の伝統と文化の尊重」と言えば即座に「愛国心」の強調となってしまう、ニューカマーやその子どもたちは在日朝鮮人が置かれてきたと同様な、人権抑圧の諸状況の中で生きることを余儀なくされている、と批判している（稲富 2006：19）。また佐久間は、「日本の『国際理解教育』は、主に欧米先進国の言語や文化の理解が主であり、さらにいえば、英語や英語圏の文化理解が明らかに主流をなしている。そうすると、むしろその後、続々と非英語圏からの外国の子どもたちが日本の学校現場に登場するにつれて、『国際理解教育』では対応しきれない現実が生まれてくる」（佐久間 2006：104）という。

しかし、現場の教師たちは、文科省の国際理解教育の枠組みを借りながら、在日外国人教育を展開していった。その後、こうした国際理解教育の中からも、「多文化共生教育」という言葉が使用されるようになる。

外国籍の子どもの増加とともに、学校での国際理解教育の実践は、「異文化理解、国際交流、地球的課題の学習などに加え、多文化共生という視点を打ち出すようになり、この共生が学校の教育目標のみならず実践研究の目標にも登場する（佐藤2007：80）。つまり、日本の国際理解教育は、「ナショナルアイデンティティの育成をめざした教育、グローバルな課題に焦点をあてた教育、さらには多文化共生、市民性の育成といった視点を取り込んだ教育と、その時々課題を組み込む形で展開する」（前掲2007：81）ことになる。その結果、現場で実践されている「国際理解教育」は、現在でもいろんな潮流が混在しているために、非常に幅の広い、多様な意味を含む概念となっているのである。

佐藤はさらに、教育現場に、「海外・帰国児童生徒、外国人児童生徒といった対象別の実践、異文化理解・環境・平和といった領域別の実践、さらに『コミュニケーション力』『表現力』といった資質に注目した実践が混在すること」になり、「国際理解教育の焦点が定めにくいという問題」の反面、「多様なものを都合よく加工し取り入れることで実践してきた」（前掲：81-82）という。

こうして、学校現場では、「国際理解教育」の中からも「多文化共生教育」の実践が行われてきた。ただ、その実践には様々な課題が存在する。たとえば佐藤は、実践として十分練られたものではなく、「差別はいけない」「人権を尊重しよう」「仲良くしよう」といった規範的・啓蒙的な実践に終始することが多く、しかも「外国人」という枠をあらかじめ固定し、「弱者」である「外国人」を理解し、温かい手を差し伸べる必要があるという段階にとどまっている。固定した支配-服従といった関係性を前提にしていることがこうした結果になっており、権力関係の組み替えを志向する実践が求められる（前掲：80-81）と批判している。

6章でインタビューをした教師たちの中にも「国際理解教育の枠組みを利用して、多文化共生教育を実践してきた」と証言する教師もいるように、文科省の推奨した国際理解教育の枠組みで、多文化共生教育が実践されてきている。「多文化共生教育」のもう一つの源流が、「国際理解教育」だと考えることができる。

### 4.3 「多文化教育」と「多文化共生教育」

欧米の「多文化教育」<sup>\*48</sup>が日本ではじめて本格的に紹介されたのは、小林哲也・江淵一公編『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化』（1985）である。それから30年以上、さまざまな形で欧米の多文化教育が日本に紹介されてきた。しかし、日本の高校までの学校現場では、その影響をあまり受けることなく、日本独自の「多文化共生教育」<sup>\*49</sup>という名称での取り組みが広がっている。

中島や森茂など一部の研究者は、日本での教育実践を「多文化教育」として位置づけよ

---

\*48 欧米の多文化教育といっても、日本国内で紹介されてきたのは、主にアメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリアの教育である。しかも、この4つの国の多文化教育は、それぞれ違った内容を含んでいるため、「欧米の多文化教育」とひとくくりにするのは問題があるが、ここでは、日本の多文化共生教育との対比で、「欧米の多文化教育」と記述している。

\*49 「多文化共生」は日本独特の用語なので、英語表現が確定していない。① multicultural symbiosis ② multicultural coexistence ③ conviviality ④ living together などの訳語が当てられることがあるが、私見では、②がふさわしいのではないかと考える。なぜなら、①の symbiosis はプラスの相利共生の意味だけでなくマイナスの片利共生や寄生といった意味も含む生物学用語の「共生」であり、③④は「共生」という意味だけで「多文化」の意味を含まないからである。②は直訳すれば「多文化共存」であるが、4つの中では「多文化共生」に最も近いと考える。

うとしてきたが、教育現場<sup>\*50</sup>での実践者は、欧米の多文化教育を意識することなく、それぞれ目の前の対象にむかって実践を積み重ねてきている。たとえば、毎年全国から外国人教育や多文化共生教育の実践が報告される日教組主催の全国教研や全外教主催の研究集会の報告集をみても、欧米の多文化教育に触れていたり、影響を受けたと見られるものはほとんど見当たらない。

筆者も、高校教員として、長年在日外国人教育や多文化共生教育に関わってきたが、欧米の多文化教育については知らないまま実践を行ってきた。もっと早くに知っていれば、また違った実践が可能だったのかもしれないが、これが現状である。

本節では、欧米の多文化教育と日本の多文化共生教育の比較の中で、日本の多文化共生教育の問題点を考えていきたい。

#### 4.3.1 多文化教育の定義

多文化教育を最も早く日本に紹介した小林・江淵（1985）では、多文化教育を「一つの国民社会内の異なった民族集団の共存のために意図された教育」（小林・江淵：iv）と広く定義し、欧米だけでなく、ソビエト、メキシコ、タイ、中国など、広く取り上げて比較研究をしている。

日本でよく引用される「多文化教育」の定義は、江淵の「多文化教育とは、多民族国家において多種多様の文化的、民族的背景をもつ青少年、とくに少数民族や移民など、社会的に不遇な立場にある集団の子どもたちに対して平等な教育機会を提供するために、彼らのエスニシティ（民族的、文化的帰属性）や文化的特質を尊重し配慮して行われる教育をいう。多文化教育は一つの教育思潮であり、また教育改革をめざす社会運動でもある」（江淵1993：6）というものである。

また、アメリカの多文化教育の第一人者といわれるバンクス（Banks、J. A.）は「多文化教育は、あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダー集団出身の生徒たちが、平等な学習機会をもてるように学校や他の教育機関をつくり変えるための教育改革運動である。」（Banks1994=1999：21）と定義している。

多文化教育の定義は論者によってさまざまだが、共通しているのが、アメリカでは、1960年代から公民権運動や黒人文化運動が起こり、その流れの中で1970年代に、マイノリティの文化を尊重することを基盤として、社会的な不遇の解消、平等で公正な処遇の実現をめざす教育思想及び実践として「多文化教育」が立ち上がってきたということ、そして、1980年代には、対象が女性や障害者にも広がり、社会的に不利益を被ってきた「社会的弱者」すべてを対象とする教育思想や教育実践になっていくということである。また、単なる教育実践というだけでなく、教育改革運動であるという捉え方も共通している。

#### 4.3.2 多文化教育の特徴とアプローチ

アメリカの多文化教育を研究してきた松尾は、多文化教育の特徴を次のように整理している。

---

\*50 大学では多文化教育に関する講義や多文化教育の実践があるが、ここでいう「教育現場」は、大学を除いた高校までを対象として考えることにする。

(1)多文化教育はすべての子どものための教育であり、すべての子どもに公正で平等な教育を提供しようという試みである。(2)多文化教育は個に応じた教育環境を構成し、多文化社会を生き抜く力をもつ市民の育成をめざすものである。具体的には、①学力をつける―社会的平等 ②多様性を伸張する―文化的平等 ③多文化社会で生きる力（コンピテンシー）を培う―多文化市民の育成である。(3)学校全体の改革をめざす。学校のユニバーサルデザインは、カリキュラムや学習指導にとどまらず、学校文化を含めた総合的な学校全体の改革を意味する（松尾2013b：6-10 を要約）。

多文化教育にはさまざまなアプローチがあるが、スリーター（Sleeter, C. E.）とグラント（Grant, C.）の5類型がよく引用される。ここでは、松尾の整理にしたがって紹介したい。

多文化教育は、1960年代に①文化的・言語的ニーズに対応して学力向上を促す「特別な教育を必要とする子どもならびに文化的に多様な子どもの教育（teaching the exceptional and the culturally different）アプローチ」、②偏見や差別、集団の経験や文化を学習し人間関係の改善をめざす「人間関係（human relations）アプローチ」、③ある集団の歴史や文化を学習し地位向上への社会行動を促す「単一集団学習（single-group studies）アプローチ」などとして始まる。その後、1970年代になるとより包括的なアプローチとして④文化的多様性や平等を重視する「多文化教育（multicultural education）アプローチ」が現れ、さらに、1970から1980年代には、⑤人種差別や性差別などの問題解決や政治行動を促す「多文化社会正義教育（multicultural and social justice education）アプローチ」が見られるようになる（松尾2015：39-40）。

#### 4.3.3 欧米の多文化教育と日本の在日外国人教育・多文化共生教育

日本では、「多文化教育」という言葉が、主に欧米の多文化教育の研究者によって使用されているのに対し、「多文化共生教育」は現場の実践者や行政が使用している。また研究者の論文でも、「多文化教育」と「多文化共生教育」を明確に区別せずに使用している例も多く、「多文化共生教育」というタイトルであるにもかかわらず、内容は欧米の「多文化教育」の紹介である論文もある（たとえば斎藤2006）。

中島智子は、早い段階から多文化教育と日本の在日朝鮮人教育の類似性を指摘してきた。

中島（1985）では、日本の学校で実践されていた在日朝鮮人教育を詳細に分析した上で、「在日朝鮮人教育実践は、全体的な学校文化の変革をめざす教育運動であるといえよう」（中島1985：333）と、多文化教育との類似を示唆するにとどめていたが、中島（1996）においては、「多文化教育としての在日韓国・朝鮮人教育」として、在日韓国・朝鮮人教育<sup>\*51</sup>を、日本の多文化教育として次のように位置づけている。

##### ①多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育が生まれてきた歴史的背景

中島は、アメリカの多文化教育が、1960年代の黒人の公民権運動を契機として、それに

---

\*51 中島は、時期によって、在日朝鮮人教育と在日韓国・朝鮮人教育の両方を使用しているが、ここでは引用元の用語で記述することにする。



影響された他のエスニック・グループの民族活性化運動の進展の中から誕生したことと対比させて、日本では、部落解放運動を契機として、韓国・朝鮮人の側での新たな民族活性化運動と連動して生まれたとして、「時期的にも性格的にも、アメリカの場合とパラレル」だと指摘している(中島1996:133)。また、その背景にあった社会状況や思想運動—アメリカでの公民権運動、ベトナム反戦運動、大学闘争、女性・「障害」者・高齢者・同性愛者などの社会的マイノリティの運動—も、日本の大学闘争やその後の市民運動と重なりと指摘する。そしてこれは、カナダやヨーロッパ諸国も同様であるとする(前掲:134)。

## ②多文化主義を基本とすること

在日韓国・朝鮮人教育が生まれるまでは、在日コリアンは、日本社会からは同化か排外かの二者択一的な生き方が迫られ、自らも海外公民として日本社会と距離を保って生きるか、日本人に帰化するかという二者択一の選択を迫られていた。これに対して、在日韓国・朝鮮人教育は、民族性を保持したまま地域の住民として、社会の一員として、日本社会を豊かにすることのできる存在としてみなし、多民族・多文化である現実を、日本社会に認めさせていこうとする志向性を持つ。このことは、多文化教育が、同化主義を否定するが分離主義を目的とはせず、多文化主義を基本としていることと共通している、と中島は指摘する(前掲:134)

## ③バンクス5段階論との相似

中島は、バンクスが、多文化教育を1) 単一民族研究→2) 多民族研究→3) 多民族教育→4) 多文化教育→5) 制度化の、5段階に発展していくと図式化していることを引きながら、在日韓国・朝鮮人教育での、日朝関係史や親の生きざまを学ぶことによる民族的・社会的立場の自覚、本名を名のり、民族文化クラブや民族学級に参加し、民族的素養を獲得することを通して、民族的自覚を高める内容の教育に関して、バンクスモデルの第一段階、すなわちマイノリティが従来のカリキュラムでは学ぶ機会を持たない自らの歴史や文化について学習をする機会を得ることとの類似性を見ている(前掲:135-136)。

しかし、いくら在日韓国・朝鮮人生徒に働きかけても、日本人生徒の民族的偏見や、無知・無理解、結果として起きる差別的言動がある中では、日本人生徒を正しく教育する必要性が認識されるようになる。すべての子どもを対象としてお互いの経験を学び合うという点で、中島はバンクスモデルの第二段階、「多民族研究」の段階と重なりあうことを示唆する(前掲:137)。

そうすると、日本の学校で自明のこととして行われてきた自民族中心的な教育活動を見直す必要が出てくる。教材不足や教員の無理解を克服していくために、教育行政の支援や、副読本の作成、韓国・朝鮮人教員の採用要求などが行われていく。民族教育という範囲を超えて、日本人教員・生徒全体にかかわり、日本の学校環境の問題ととらえるこの段階は、バンクスのいう「多民族教育」という第三段階だと考えることもできるとする(前掲:137)。

さらに中島は、部落解放教育や在日韓国・朝鮮人教育への取り組みは、アイヌ問題、「障害」者、女性差別、沖縄問題など、あらゆる差別を許さない「反差別教育」へと広がっていき、これはすでに第4段階の「多文化教育」の方向性を示すものであるとしている(前掲:138)

## ④在日韓国・朝鮮人教育の多文化教育と異なる特徴

以上のように、中島は、日本で展開された在日韓国・朝鮮人教育が「多文化教育」であることを示しつつ、同時に、欧米の多文化教育とは違う特徴も指摘する。

第一の特徴は、在日韓国・朝鮮人が「見えない」存在だということである。欧米のエスニック・マイノリティは、人種や生活言語を異にするために、最初から可視化されている場合が多い。ところが日本の在日韓国・朝鮮人は、外見が日本人と似通っているし、3世、4世になると日本語を母語として日本文化の中で育っており、日本的氏名を使う場合が多いので不可視化されている。しかも、少しでも差異が見えたら、その民族性を排除しようとする力が働くので、「見ない」対象、あるいは「見ないふりをする」対象となっている。さらに、韓国・朝鮮人自身が日本の社会の誤った認識を内面化し、自らを「見えない」存在に位置づけてしまっている。そのため、「本名宣言」という他国では見られない取り組みが、在日韓国・朝鮮人教育の中心に位置づけられてきた。「本名宣言」というカミングアウトは、韓国・朝鮮人宣言であり、これを通して、教室の中で「見える」存在になり、日本人にとっては「見なければならぬ」存在となって、緊張関係を生み出す。これは、諸外国の多文化教育においては類のないものであると、中島はいう（前掲：140）

第二の特徴は、学力問題が中心課題ではないことである。アメリカでもイギリスでも、多文化教育は、マイノリティの学力問題から出発し、学力問題を重視しているが、日本では、部落差別に関しては学力が問題にされたが、在日韓国・朝鮮人教育では、国籍による就職差別は問題とされても、学力はさほど問題にされなかった。その理由の一つとして、中島は「学力をつけるという側面だけを強調すれば、同化教育の推進を意味してしまう」懸念があるからではないかと示唆する（前掲：142）。

第三の特徴は、アメリカやイギリスの多文化教育が文化を強調する傾向があるが、日本の在日韓国・朝鮮人教育は、最初から民族差別が中心課題であった。文化的な側面を導入しても、差別は外せない課題としてあった。中島は、「在日韓国・朝鮮人教育は、差別問題と異民族・異文化理解の問題の両側面を持ち、両者は不可分の関係にあるとの視点が強く意識されていることは評価できる」（前掲：143）という。欧米では、多文化教育と反差別教育が対立して論じられることが多いからである。

以上のように中島は、日本の多文化共生教育の源流の一つである在日韓国・朝鮮人教育を、相違点を認めつつも「日本の多文化教育」として位置づけている。

本章2.3で紹介したように、1975年に結成され、関東地域では最も早い時期から在日外国人の子どもたちの教育問題に取り組んで来た東京の「在日朝鮮人生徒の教育を考える会」（1982年に名称を「在日韓国・朝鮮人生徒の教育を考える会」に改称）は、1997年から会の名称に「多文化共生をめざす」を冠することになった。会の中心メンバーだった鈴木によると、「多文化共生」を使用するようになったきっかけとして、「中島智子さんなどから、欧米に＜多文化教育＞ということばがあることを学んだ」としている（鈴木1997：11）。この例のように、欧米の「多文化教育」が、日本の「在日外国人教育」に影響を与えた事例もあるが、あまり多くはないと考えられる。

#### 4.3.4 「日本型多文化教育」としての評価

森茂（1996）は、地方自治体の教育委員会が策定した「在日外国人教育方針（指導指針）」

に着目して、「日本型多文化教育の取り組み」だと評価している。従来の在日韓国・朝鮮人児童・生徒を対象とした民族教育とはちがって、すべての児童・生徒を対象に、お互いの国の生活や文化、歴史を正しく理解させることによって差別や偏見をなくし、共に学び、共に育つ集団の育成をねらいとしていることは、欧米の多文化教育の大きな特色だからである。また、教職員の指導力の育成（研修）を強調していることにも注目している（森茂1996：99）。すべての児童・生徒を対象にすることや、多文化教育の成功は教師の資質にかかっているといわれるからである。

森茂はさらに、神奈川県が出した『民族共生の教育を拓こう』（1994）について、日本型多文化教育の理念や具体策方策を示したものとして注目し、「民族共生の原理を」を1）単一民族社会観からの脱却であり、2）少数者の意見の尊重であり、3）内外人平等の思想であるとして、「多文化教育」という考え方が明確に打ち出されていると評価する。そして、この冊子で使われた「多文化教育」という言葉について、「自治体の出した在日外国人に関する「指導指針」や「手引き」の中に「多文化教育」という言葉が使用されたのは、おそらくこの文書が初めてではないかと思われる」と記述している（森茂1996：101-102）。

日本の自治体や学校では、その後、「多文化教育」ではなく「多文化共生教育」という言葉が広がっていくので、「多文化教育」という言葉を使って、「多文化教育を教育内容原理の一に置きたい」（神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会編1994：7）との記載は非常に貴重なものであり、多文化教育の日本の教育への影響の一つとして考えていいだろう。

森茂は、日本型多文化教育の課題として次の5点をあげている。

- 1）日本の近代学校教育が一貫して果たしてきた「国民形成」という機能の問い直し
- 2）そのために、国民形成に中心的な役割を果たしてきた社会科の教科書や指導計画の中に、国内の少数民族の歴史や文化、現在の問題状況を正しく位置づける
- 3）多文化教育の学習過程における、参加的、民主的意志決定過程の重視
- 4）多文化教育は社会科といった一教科だけの課題ではなく、学校環境全体の改革をめさす必要がある
- 5）多文化教育に携わる教師の資質養成（森茂1996：116-118）

1）は他の多くの論者も指摘しているが、「国民教育」を問い直すことなしに、多文化教育は不可能である、ということであろう。2）は「社会科」と特定されているが、この森茂の論稿が「社会科教育を中心として」という副題がついているためにそういう記述になっているが、すべての教育課程において「国民教育」の問い直しが必要である。4）にあるように、「学校環境全体の改革」がめざされなければならない。3）は、多文化教育は単なる知識・理解の教育ではなく、実践的な教育であり、バンクスの言うように、異なる文化的、人種的、民族的、宗教的集団に対する肯定的態度の育成であるため（Banks 1989:20）、学習過程の中にそのような態度を獲得し、実践する機会が必要である。「参加型学習」「アクティブラーニング」などの手法を利用することが考えられる。5）については、教員養成大学で多文化教育関連の科目導入が必要だし、現職の教員の研修機会も必要

であろう。

以上のように、森茂は「多文化共生教育」という言葉が広がりはじめた1996年に欧米の多文化教育が日本でも実践される期待をこめて今後の展望を語っている。

#### 4.3.5 日本における「多文化教育の不在」と影響

3章で詳述するが、日本政府は、在日外国人を「移民」とは認めず、移民政策は行っていない。そのことを榎井は、日本政府による「多文化教育」の意図的な不在と呼ぶ。その結果、「外国人への言語教育や教育機会・内容の保障が十分とはいえず、アイデンティティのための母語教育・母文化を継承できる教育機会も保障されていなかった」（榎井2016：117）。これは今にはじまったことではなく、旧植民地出身者の日本国籍を奪い、朝鮮学校の民族教育を弾圧した戦後直後から一貫している。

この「多文化教育」の不在が明らかな日本社会で、どのようにこれを批判的に捉え直すかについて、榎井は、政策の不在と闘ってきた当事者の声の存在と日本社会を他の国と比較して考える作業だという。

「他の国との比較」すなわち、欧米の多文化教育と日本の多文化共生教育を比較して見えてくるものがある。

中島は、1970年代からの日本の在日韓国・朝鮮教育に、多文化教育と近いものを見て評価した。森茂は、地方自治体の在日外国人教育指針（その多くは1980年代から90年代に出された）に、「日本型多文化教育」を見い出した。しかし、榎井は「多文化教育の不在」をいう。これをどう考えたらいいだろうか。

確かに、榎井のいうように、戦後ずっと日本政府に移民政策はなく、多文化教育は不在であった。しかし、政策の不在と闘ってきた在日コリアンなどの当事者の声に耳を傾けた教師たちが在日朝鮮人教育に取り組み、地方自治体が教育指針を出させるに至った。ここに日本の「多文化教育」を見ようとした中島や森茂の評価は間違っていないと考える。

しかし、中島や森茂が評価した1990年代までの教育とは「断絶」した「多文化共生教育」が2000年代以降に広がり、それが「多文化教育の不在」といわれても仕方ない内容になってしまったのではないだろうか。

1990年代まで、日本の在日朝鮮人教育では、欧米の多文化教育に近い実践が行われていたのに、なぜニューカマーの教育との「断絶」が起こり、引き継がれなかったのか。その原因をさぐり、現在の「多文化共生教育」の問題点を克服する必要がある。

それは、「国と民族・文化の確執は現代社会の最たる問題であるにもかかわらず、それを不可視化させてきた日本の政策にほとんど疑問を抱かない『私たち』の問題である」という指摘（榎井2016：118）も頭におきながら考えていく必要がある。

欧米の多文化教育が、日本の教育に直接的に影響を与えていなくても、日本の「多文化教育」の不在を可視化したり、日本の「多文化共生教育」の問題点を気づかせてくれる役割はとても大きい。研究者たちの欧米の多文化教育の紹介は、間接的に日本の多文化共生教育へ影響を与えてきたと考えることができる。

#### 4.4 「共闘」から「共生」、そして「多文化共生」へ

この項では、本論文で、なぜ研究者の多く使用する「多文化教育」の用語を使わず、「多

文化共生教育」を使用するののかについて触れておきたい。

冒頭に「本書は、日本における多文化教育をアイデンティティと共生を中核とする『多文化共生教育』として規定し、解明するものである」と記述し、川崎の地域実践をたどりながら『多文化共生教育とアイデンティティ』（2007）という書を著した金侖貞は、研究者の中では「多文化教育」ではなく、「多文化共生教育」を使用する数少ない一人である。

金は、多文化教育という理論が日本に入ってくる以前から、韓国・朝鮮人との関係で既に多文化教育たるものが実践レベルで形成されており、それを「多文化共生教育」として定義している（金 2007：19）。つまり、多様な民族の文化、歴史などを尊重し、共生を目指していくという多文化教育の視点を継承しながら、日本人と外国人との「共生」を取り入れたものが「多文化共生教育」だとする（前掲：26）。

この「共生」がどのように生まれたかについて、金は別のところで次のように述べている。

「多文化共生」が使われる前に、「共生」は「共に生きる」という形で使われていた。「共に生きる」は、在日韓国・朝鮮人問題に日本人と在日韓国・朝鮮人が「共に闘う」という「共闘」から生まれたものであり、これは、日本人が在日韓国・朝鮮人問題に主体的に関わることから発せられたものである。

「共生」の前段階としての「共闘」が出てくるのは、1970 年の日立就職差別闘争の成果から 1974 年 11 月に結成された「民族差別と闘う連絡協議会」（以下、民闘連）によってである。在日 2 世青年の就職差別から日本人と在日韓国・朝鮮人青年と一緒に取り組むという新しい運動のスタイルを生み出した「日立就職差別裁判」の勝利集会で初めてその構想が出された。（金 2011：69）

1970 年代の日立就職差別裁判闘争（以下、日立闘争）<sup>\*52</sup> は、在日コリアンの戦後史の中で非常に大きな意味を持つ。それまで、民団や総連などの民族組織は、本国志向が強く、日本は仮の住まいという意識が強かった。そのため、権利獲得運動には熱心ではなく、日本の企業に就職することは「同化」につながると、この裁判闘争に批判的でした。在日コリアン 2 世を中心とする日立闘争は、日本に定住していくために奪われていた権利を獲得していく第一歩となった。また、日本人と在日コリアンが共に闘っていくという初めての運動でもあった。

裁判をきっかけに、裁判闘争を担った青年たちは、各地域で差別を無くすための地域実践に取り組むようになる。その一つの地域が川崎である。在日コリアンと日本人の共闘の意味を、金はつぎのように表現している。

川崎の実践から導き出される「多文化共生教育」を考える際にそれを貫いているのは、相互主体的関係の構築である。「多文化共生教育」における自己と他者の相互主体的関係、日本人と韓国・朝鮮人の相互主体的関係といった主体性の認識は、川崎の実践を引き起こす原動力である。（金 2007：175）

---

\*52 1970 年に日立ソフトウェア戸塚工場を受験し、内定をもらった朴鐘碩さんが戸籍の提出を求められ、在日コリアンだとわかると内定を取り消された。それを不当だとして裁判に訴えた事件。1974 年に朴さん側の全面勝訴となった。経過は朴君の囲む会編（1974）『民族差別—日立就職差別糾弾』に詳しい。

そして、「共闘」から「共生」につながっていくことを次のように説明している。

日本人と韓国・朝鮮人が「共に闘う」ことから生まれた「共に生きる」という共生概念が具体化されるようになるのは、1980年代半ばに盛り上がりを見せていた指紋押捺拒否運動の時からである。韓国・朝鮮人として生きるための「本名宣言」に続いて日本人と同じ人間として生きるための指紋押捺拒否運動において、そのスローガンとして掲げられたのが“日本人へのラブコール”と“共に生きる”であった。（金 2007：165）

このように、1970年代の日立闘争の中で生まれた在日コリアンと日本人の「共闘」は、1980年代の指紋押捺拒否運動<sup>\*53</sup>の中で、「日本人へのラブコール」や「共に生きる」というスローガンにつながっていく。

「多文化共生」「多文化共生社会」「多文化共生教育」という用語は、今でこそ「官制用語」のようになっているが、元をたどれば、「共闘」から「共に生きる」へ、そして「共生」から「多文化共生」へと連なる、在日外国人の権利獲得運動や地域の実践から生まれた「実践概念」であることを、金は、川崎の地域運動を追いながら明らかにした（金 2007）。そして金は、官製概念の「多文化共生」と実践から生まれた「多文化共生」について、「多文化共生概念の両義性」（金 2011：67）と表現している。

「多文化共生」の源流を語る上で欠かしてはならないのが、以上で述べてきた「共闘」から「共に生きる」そして「共生」に連なる流れである。この流れがあるからこそ、日本での教育を語る際に、「多文化教育」ではなく、「多文化共生教育」を使用の方がふさわしいと考える所以である。1.2で、1992年に民闘連大阪の冊子ではじめて「多文化共生」「多文化共生教育」が使用されたことを紹介したが、70年代の日立闘争の中で生まれた「共闘」が、80年代の指紋押捺拒否運動の中での「共に生きる」に引き継がれ、そして90年代に「多文化共生」につながったと一連の流れで考えると、日立闘争を担った「朴君を囲む会」を継承して結成された民闘連での使用が「多文化共生」の初出であることが理解できよう。

#### 4.5 「多文化共生は新植民地主義のイデオロギー」

上記の日立闘争を、「朴君を囲む会」の中心で担ってきた崔勝久は、「多文化共生とは、21世紀の新植民地主義のイデオロギーではないか」（崔2020：8）と多文化共生を厳しく批判している。多文化共生の源流の一つである「共生」は、日立闘争の中での日本人と在

---

\*53 在日外国人登録法のもとで、在日外国人は14歳（のちに16歳）になると、外国人登録の際に指紋押捺をしなければならなかった。1980年代になると、在日コリアンを中心に、この指紋押捺を拒否する運動が大きな高まりを見せた。当時「人さし指の自由」がスローガンになった。

日コリアンとの「共闘」から生まれてきている<sup>\*54</sup>。いわば「共生」という言葉が使用される元をつくったとも言えるメンバーの一人である崔が、『多文化共生』とはつきつめてみると、外国人労働者の確保と地域社会の治安のために国家の統治上必要なものとして出されてきたスローガンであり、植民地のない21世紀の新たな植民地主義イデオロギーなのではないかと考えるようになった」（前掲：10）という。

崔は、現在の「多文化共生」の中にパターンナリズムを見る。崔は、「私は、『目の前に外国人の問題があるのだから、その解決のための具体案を考え（てあげ）なければならない』という善意の発想、発言の中に日本人マジョリティのパターンナリズム（温情主義）を感じるのです。多文化共生も同じです。マジョリティのあり方そのものを問うことなく、他民族を、外国人を仲間に加えることでマジョリティの責任をとったような、多数者の奢りがそこにはあります。そうではなくて、マジョリティが作る枠そのものを壊さなければならないと私は強く主張したいのです

」（前掲：186）という。あくまでマジョリティの日本人が主役であり、仲間に入れる/入れない権限を持っている。そういう日本人自身を問うことはない。崔は、1章4.4で紹介したガッサンハージの言葉と同じことを指摘している。

マジョリティのあり方を問うことなく「多文化共生」が安易に使用され、差別・抑圧構造が隠蔽されている現状がある。そのことを、崔は「多文化共生は新植民地主義のイデオロギー」だと言っているのである。

加藤は、この崔の著書の解説の中で、「内包する植民地主義に無自覚なまま戦後復興を遂げ、経済成長を謳歌する日本社会がつくり上げてきた他者としての『在日朝鮮人』に対する排除・差別の構造が存在している。しかも、『日本人』はこの排除・差別の構造に依拠しながら、そのことを意識せずに生きていくことができるという現実がある」（加藤2020：286）ことを指摘する。この社会の主役である「日本人」は、「在日朝鮮人」を排除・差別する構造の中に生きていながら、そのことを意識しなくても生きていくことができる。この「多数者の奢り」に気がつきもしない中で、「共生」が成立するはずもない。

加藤は別のところで、日立闘争を「日本社会の『民族差別』を争点とし、またそれに踏み込んだ判決は、まさに『パラダイム転換』を示すものであった」（加藤2010：15）と位置づけている。そして、「朴君を囲む会」への呼びかけ文の「われわれは、広く、日本人と、そして在日中国人・朝鮮人に、〈朴君を囲む会〉への参加を呼びかけたいと思います。三者の置かれている状況と、歩んで来た歴史の相違を考えます時、〈共同〉なる言葉が安易に語られることは、決して許されるべきことではありません」という言葉を紹介している（前掲：16）。ここには、歩んできた歴史の相違があるがゆえに、安易に〈共同〉という言葉語るべきではない、というマジョリティ側の自覚が記されている。現在ならさしずめ、植民地主義や排除・差別の構造の無自覚なまま、安易に〈共生〉という言葉語ることは許されない、ということであろう。

加藤はさらに次のように言う。

---

\*54 飯笹も「そもそも『共に生きる』や『共生』という言葉は、1970年代より在日コリアンの運動家によって、そんな社会を変革する意図をもって使われていた言葉である」（飯笹2013：194）と言っている。

70年代の「共同」は、「日本人」「在日朝鮮人」がそれぞれの「民族性」「主体性」を問う中で、歴史的につくられた「抑圧する者/抑圧される者」という対極的な位置の自覚のうえに、新たな関係性を模索するものであった。一方、新自由主義の時代である90年代以降に登場した「(多文化) 共生」は、それぞれの歴史性に由来する対照的な位置への視点を薄めつつ、特に文化面における「民族性」の違いの承認に焦点をおくものである。…90年代以降の「共生」は、マジョリティである日本人の側が行政施策を通して、権利を求めるマイノリティに対して、日本社会の中で一定の場所と文化の承認を与えようとするものといえる。現在では、「民族差別」解消の課題は、「多文化共生」のかけ声へと変わっているかに見られる。(前掲：22)

加藤は、70年代の「共同」は、「抑圧する者/抑圧される者」というポジショナリティの違いを自覚した上で、いかに「共同」を作り上げようかと模索していたが、現在の「多文化共生」にはその自覚はなく、文化の違いの承認だけにとどまり、差別を乗り越えて対等な関係をめざすという方向には進んでいないことを指摘している。

筆者も崔や加藤の指摘に納得するが、それでもなぜ敢えて「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉にこだわり、使用するかと言えば、1章2.5の繰り返しになるが、実践現場で広がり、定着している「多文化共生」を全否定して葬るよりも、なぜ批判されるような内容になったのかを分析し、これらの批判に応えられるような内実に再構築することが、実践には重要だと考えるからである。

3章以降では、なぜ「多文化共生」が「新植民地主義のイデオロギー」とまでに批判されている現状になっているのか、教師たちの多文化共生教育の実践もそのように批判される内容なのか、分析していきたい。

## 第5節 〈小括〉「多文化共生」の意味と「多文化共生教育」の位置づけ

榎井は、「多文化共生教育」という言葉は、「旧植民地出身者の教育権を保障する運動をしてきたものたちが、…今後増えるであろう外国人の子どもたちを想定して戦略として使用するようになったことば」(榎井 2008:9)であると言っている<sup>\*55</sup>が、これまで述べてきたことから榎井の説明が裏付けられる。つまり、1990年代半ば頃から、「多文化共生教育」という言葉が、外国につながる子どもたちの教育に取り組んでいた実践者には広がりをはじめていたこと、それは外国につながる子どもたちの多様化に対応したものだったことである。そして、その対象は、エスニックマイノリティの課題だけではなく、途上国の貧困や障害者の課題など、欧米の「多文化教育」に近い、かなり広い概念として受けとめられていたことがわかる。

---

\*55 ただし榎井のこの論文では、「多文化共生の大バーゲン」という状況のなかで、「この波にのることは積み上げてきたものを絡みとられてしまうような危険性を感じ」、「多文化共生教育」という言葉の使用を控えて「多文化教育」という用語を使っている。榎井が「多文化共生」を「大バーゲン」と感じたのは2008年であるが、本章2.4で引用したように、神奈川高教組の中では、すでに1997年に「共生」という言葉がインフレーションを起こしていると感じたグループも存在した。

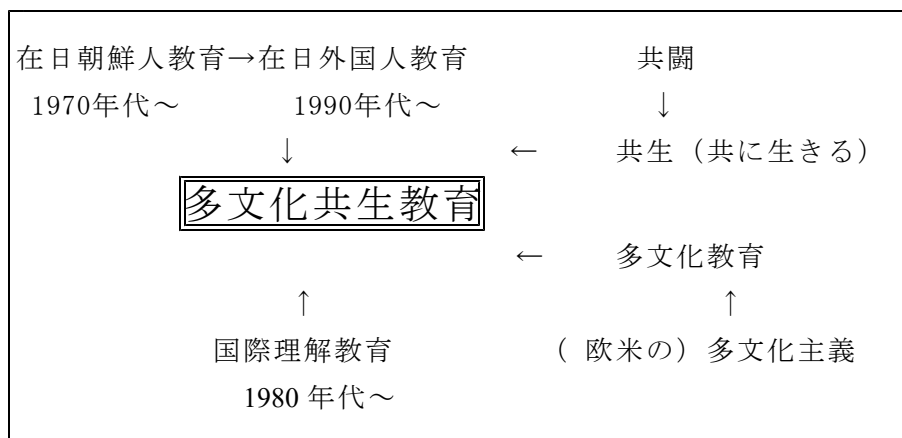


1990年代の「多文化共生」の意味は、1章2節で紹介した先行研究で批判されているような内容ではなかった。例えば川崎の地域や行政で使用された「多文化共生」は、オールドカマーと日本人の「共生」を目指したものであり、マジョリティの日本人が差別や偏見を克服していくという明確な目標があった。ニューカマーの外国人が増え始めて大阪や横浜で使用されるようになった「多文化共生」や「多民族共生」も、同化にならないようにという問題意識や、日本社会の差別構造や排外的な社会を変えていこうという方向性を持ったものであった。

さらに、川崎の例のように、「多文化共生」は、ハタノのいう『多文化共生』という言葉はマイノリティから発せられた言葉ではない」という批判は必ずしも当たらないと考える。なぜなら、金が、川崎の多文化共生教育の成立過程から、「日本における多文化共生は、在日コリアンとの関係で形成されたものであり、多文化教育が1980年代に流入する前の『原型』としてすでにあった」と指摘するように、川崎での「共生」という言葉は、1970年代の「日立就職差別裁判闘争」の中から、在日コリアンと日本人との「共闘」「共生」の理念が生成したものだからである（金 2011：70-73）。その延長線上に「多文化共生の街づくり」があったのである。ただ、その「多文化共生」が、崔や加藤が批判するようになっている現状もあり、その原因を究明していく必要がある。

本章で述べてきたことを表にまとめると以下のようになる。

## 【2章表5】 多文化共生教育の位置づけ



(筆者作成)

本章では、「多文化共生教育」という言葉が、日本に住む外国人の多様化を背景に、在日朝鮮人教育・在日外国人教育から、多文化共生教育へ、という流れと、文部省・文科省が進めてきた「国際理解教育」という枠組みの中から、現場の教師たちの実践から生まれた流れがあることを明らかにしてきた。そして、欧米の「多文化主義」の下に発展した「多文化教育」を日本の教育に適用しようとした流れと、3つの流れがあると考えられる。さらに、「多文化教育」ではなく、「共生」という言葉を間にはさんだ「多文化共生教育」が現場で使用されるのは、日本人と在日コリアンの「共闘」から、「共に生きる」という意味での「共生」が重要であるとの認識があるからだ位置づけることができるだろう。

では、このような意味で用いられていた「多文化共生」「多文化共生教育」が第 1 章 1 節や本章 4.5 で批判されるような内容になったのは何故なのだろうか。これについては、次章以降で考えてみることにしたい。

## 第3章 教育における日本の多文化共生政策

### 〈章のはじめに〉

「多文化共生教育」を問い直すためには、政府や自治体がどのような政策・施策を行ってきたのか、という側面と、実践現場でどのような取り組みが行われてきたのかという両方の側面から検討する必要がある。本章では、政府や自治体がどのような多文化共生政策を行ってきたのか、あるいは行ってこなかったのかについて検討する。

戦後の日本では、どのような外国人政策を政府・自治体が行ってきたのか。ここでは、外国につながる子どもたちに関わる教育政策をたどり、どのような方針であったのか、多文化共生社会実現のための教育については、どのような施策があったのかを明らかにしたい。本章では、日本の多文化共生施策の中で、特に、マジョリティの変容の視点があるかどうかに着目して検討を行いたい。

在日外国人に関わる政策は、移民政策、外国人政策、多文化共生政策など、さまざまな名称で呼ばれているが、第1節で先行研究からその整理を行う。第2節では、戦後日本の外国人政策を概観する。そして、第3節では、政府の外国人政策の中でも、教育の分野ではどのような政策が行われてきたのかを検討する。第4節では、政府とは異なる動きをしてきた自治体の施策について分析する。

### 第1節 外国人政策と多文化共生政策

近年日本では、外国人に関わる政策として、「多文化共生政策」という用語が少しずつ使用されるようになってきているが、「移民政策」や「外国人政策」という用語の使用が圧倒的に多い<sup>\*56</sup>。これらの用語はどのような意味として使い分けられているのだろうか。

近藤敦は、多文化共生政策の基本書として構想したという『多文化共生政策へのアプローチ』の中で、「諸外国で、移民政策と呼ばれる政策には、入管政策と統合政策の両面がある。日本政府は、『移民政策』や『統合政策』という用語を用いることはなく、自治体レベルでの統合政策を『外国人住民政策』とか、最近では『多文化共生政策』と呼ぶようになってきた。（近藤 2011：4）と説明している。そして、「外国生まれの人」を「移民」という諸外国に対して、日本は「外国人」を使用するとして、「移民政策」と「外国人政策」の違いを次のように説明している。

ヨーロッパ諸国では、外国人の入国に関する入管政策と移民の社会参加に関する統合政策の両面を移民政策と呼ぶ。一方日本では、外国人の人口比率の少なさ、「移民国家」ではないという自己規定、高度経済成長期も労働移民の受入れを回避できたなどの理由から、「移民」という政策用語が存在せず、体系的な移民政策を不要としてきた。「外国人」は排他主義的な呼び名であるのに対して、移民は包摂主義的な名称であり、現在の日本は、社会基盤が大きく変わり、体系的な移民政策（入管政策と多文化共生政策）が必要であるという（前掲：4-5）。

---

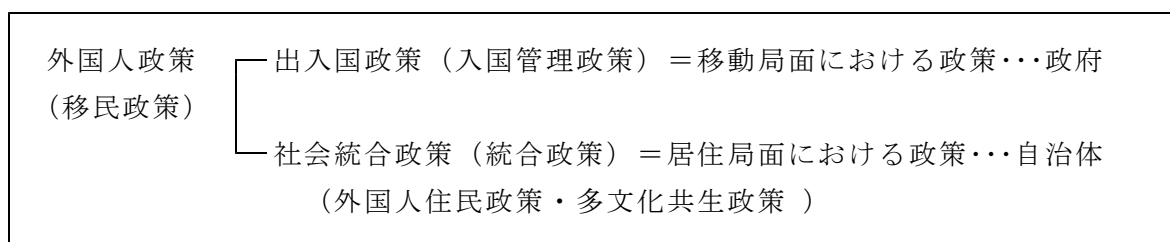
\*56 国立国会図書館オンラインで検索すると、「移民政策」が1291件、「外国人政策」が196件ヒットするのに対して、「多文化共生政策」はわずか32件である（2020年1月23日最終アクセス）。

一方、池上は、日本の外国人政策を「出入国政策」と「社会統合政策」という用語で説明し、日本の場合、出入国政策はあるが、国の社会統合（多文化共生）政策は欠如し、地方の取り組みが先行しているという。外国人政策には、「どのような外国人をどのような規模で、どのような条件で受け入れるか」という「出入国政策」、すなわち移動局面における政策と、入国した外国人をどのように処遇するかという「社会統合政策」、すなわち居住局面における政策の2つがあるという（池上 2016:3-5）。

また山脇も「外国人政策は、外国人の出入国に関する政策（出入国政策）と在住外国人の社会統合に関する政策（社会統合政策）に大きく分かれる」とし、「出入国行政は国（法務省）の所管であるが、社会統合政策に関して国は地方自治体任せで、その結果、外国人住民の多い自治体がこれまで独自にさまざまな施策を進めてきた」（山脇 2011:22）という。そして、鈴木江理子は、国境通過に係る政策を「移動局面における政策」、国境通過後の政策を「居住局面における政策」とし、後者には、同化政策、多文化主義政策、社会統合政策、多文化共生政策などと呼ばれる政策があると説明する（鈴木 2020:109）。

研究者によって使用している用語の相違はあるが、日本の外国人に関わる政策を整理すると下表のようになる。

### 【3章表1】 日本の外国人政策



（先行研究を参考に筆者作成）

諸外国では「移民政策」と呼ばれるが、日本政府は、「移民」「移民政策」という用語は使用せず、代わりに「外国人政策」が使用される。日本の外国人政策は、政府レベルでは、外国人をどのように管理するかという入国管理政策が中心で、社会統合政策はほぼ不在であった。社会統合政策は、自治体にゆだねられ、一部の自治体では、多文化共生政策と呼ばれるようになってきている。

近藤は、「日本の多文化共生政策がめざすものは、多文化主義的な統合政策<sup>\*57</sup>である」とし、統合政策という言葉を使わず、「多文化共生政策」と呼ぶ理由を、「『統合』という日本語への抵抗が外国人や NGO には強く、同化主義的、管理主義的な意味合いがある言葉として受け取られているからである」（近藤 2011:7）と説明している。

---

<sup>\*57</sup> 近藤は、移民が受入れ社会の文化・制度に一方的に適応することを求める同化政策、移民の側も受け入れ側も変化することなく没交渉である分離政策に対して、統合政策は、移民の側が受け入れ社会の文化・制度に適応するとともに、受入れ社会の側も移民に対応した文化や制度の変化をもたらしながら、移民の対等な社会参加を求めるものだとしている（近藤 2011：14 註 5）

戦後の日本政府の外国人政策は出入国管理に終始してきた。それは象徴的に、法律名に現れている。「移民法」ではなく、「出入国管理令」（1951）、「出入国管理法」（1952）、「出入国管理及び難民等認定法」（1981 以下「入管法」と略記）という法律であり、所管は入国管理局（2019 年より出入国在留管理庁）であった。入国後の法律は「外国人登録令」（1947）「外国人登録法」（1952）<sup>\*58</sup>であり、これも管理を目的するものであった。

一方、社会統合政策の方は、内容面からは労働政策、社会保障政策、教育政策などが必要であり、対象の面から考えると、外国人対象の政策だけでなく、受け入れる日本人側を対象とする政策が必要であるが、後述するように、後者の側面が非常に弱いという課題がある。

2019 年の 4 月から、外国人労働者の受け入れに関して大きな政策転換<sup>\*59</sup>が行われたが、これによって、政府の外国人政策が変化し、多文化共生政策が展開されていくのかどうか、注視していく必要がある。

## 第 2 節 戦後日本の外国人政策

### 2.1 出入国管理と在留外国人数の推移

在留外国人の増減は、政府の外国人政策（この場合は出入国管理政策）に大きく影響する。

1945 年までは、帝国国家日本の内部には、「内地人」だけではなく「外地」（朝鮮や台湾）出身の人たちが住んでいたが、国籍は日本だった。戦後数年で、本国へ帰国した人が多く、残った「外地」出身者の大半は朝鮮半島出身者（以下、在日コリアンとする）で、約 60 万人であった。後述するように国籍選択権も与えられることなく、日本国籍は一方的に剥奪され「外国人」とされた。

1980 年代までは、在留外国人の大半は在日コリアンであったが、1980 年代からいわゆるニューカマーと呼ばれる人たちが増加していく。特に、1989 年の入管法の改正（90 年施行）により、ブラジル、ペルーなど南米からの日系人が急増する。その後も、2008 年秋のリーマンショックと 2011 年の東日本大震災及び福島第一原発の事故で一時的に減少するが、その時期以外は在留外国人は増え続けている。ここ 30 年の変化は、序章第 1 節で述べた通りある。

国籍別でみると、オールドカマーである在日コリアンの数が徐々に減少し、ニューカマーの数が増加していったため、2007 年に韓国・朝鮮人に代わって、中国人が国籍別在留外国人数の第 1 位になる。

### 2.2 排除と同化の外国人政策

戦前の帝国日本は多民族国家であった。しかし、多民族が共生するための多文化共生政策は行われることはなく、同化政策が行われてきた。アイヌ民族からはじまり、沖縄、植民地にされた台湾、朝鮮に対して同化政策が行われた。

---

\*58 外国人登録法は、2012 年に「入管法」に一本化され、廃止された。

\*59 「入管法」の改正が行われ、実質的な「移民」受け入れに政府はかじを切ったとされる。教育政策も大きく見直される可能性もある。

戦後直後の日本には、帝国日本の時代から日本に居住していた朝鮮半島出身者と台湾出身者が住んでいた。戦前の日本では、日本国籍を持つ帝国日本の一員とされていたが、戦後の日本政府は、これらの人たちを「排除」または「同化」する政策を行った。

まず、最初に行われたことが、日本国憲法の条文の主語を、「国民」とすることによって、「外国人」を排除することであった<sup>\*60</sup>。日本国民に与えられた様々な権利が「外国人」には与えられなかった。戦前には日本国民であった旧植民地出身者を、権利の認められない「外国人」として排除するために、日本国憲法が施行される前日の1947年5月2日に「外国人登録令」が最後の勅令として公布・施行され、旧植民地出身者は「当分の間、これを外国人とみなす」とされた。そして、1952年、外国人登録令に代わる外国人登録法が施行されると同時に、最終的に日本国籍が剥奪された。

山脇は、戦後の日本政府は、移民を認めず「移民政策」という言葉は使用しないことはもちろん、「外国人政策」という用語もほとんど使ったことがないという。「代わって用いられてきたのが、「出入国管理政策」である。すなわち、外国人政策＝出入国（管理）政策で、社会統合政策が欠けていた。これは、外国人を管理の対象とみなし、日本社会の構成員とは認めず、外国人の定住化を前提とした政策をとってこなかったためである。その結果、外国人住民に対する「対策」があっても「政策」がない状態が長く続いてきた」（山脇 2011:30）と述べている。

その「対策」が変化するのは、主として「外圧」によってである。政府は、1979年に国際人権規約を批准し、1981年には内外人平等を原則とする「難民条約」に加盟する。その結果、国内法を整備せざるをなくなり、公営住宅への入居や国民年金・児童手当の支給等の国籍条項が撤廃され、制度的な差別が解消<sup>\*61</sup>されていくことになる。

ただ、それは「国籍条項」によって排除していた外国人の排除をやめただけであって、積極的な社会統合政策を行ったわけでも、差別禁止法を制定したわけでもなかった。

### 2.3 80年代、90年代の「国際化」政策

山脇は、日本における外国人政策の歴史的展開を、1970年代における在日コリアンの定住化と社会運動、1980年代におけるニューカマーの増加と「地域の国際化」、そして1990年代におけるニューカマーの定住化と「内なる国際化」といった段階を経て、2000年代以降を、新たな外国人政策として、自治体が「多文化共生施策」を推進し、国がそうした自治体を支援するとともに、内閣府を中心に「定住外国人施策」を推進するに至るものとして整理している（山脇 2011:23-39）。

---

<sup>\*60</sup> マッカーサー憲法草案では、「外国人は、法の平等な保護を受ける」という条文があったが、その後の経過の中で「すべての自然人は、日本国民であると否とを問わず、法の下に平等にして、人種、信条、性別、社会上の身分もしくは門閥または国籍により、政治上、経済上、または社会上の関係において差別せらるることなし」となり、最終段階では、「すべての自然人」が「すべて国民は」となり、差別禁止の条文から「国籍」という言葉が削られた（佐久間 2014b : 103-104）。

<sup>\*61</sup> 政府レベルの政策では「外圧」が大きかったが、地方レベルでは、当事者の外国人と日本人の共闘による様々な差別撤廃運動が差別制度を崩していく力になった。

1970 年代の在日コリアンの社会運動に関しては、2 章で触れたとおりである。ここでは 80 年代、90 年代の「国際化」の意味を確認しておきたい。

山脇は、中曽根政権（1982-87）の時代に、「国際国家」をスローガンに、経済力を背景にした日本の国際的地位の向上をめざし、「国際化」が時代のキーワードになった。そして財界からも「内なる国際化」の推進が提起され、自治省（現総務省）によって「地域の国際化」が推進された。こういった中央政府主導の上からの「地域の国際化」に対して、神奈川県「内なる民際外交」のような下からの「地域の国際化」もあったという（山脇 2011:25-26）。

1990 年代になると、この自治省の「地域の国際化」政策は、「国際交流」と「国際協力」が 2 つの柱として位置づけられ、各自治体に国際交流と国際協力の推進に関する大綱策定が要請された（山脇 2011:29-30）。

このような「国際化」の流れの中で、教育施策として「国際理解教育」が展開されることになる。しかし、文科省が推進した「国際理解教育」は、「国際社会における日本人の育成」（教育課程審議会答申前文 1987 年 8 月）を目標にしたため、「英語教育」や「異文化理解」と「自国の文化・伝統の尊重」が中心になった。結果として、『国民教育』の原則をそのままにした日本の『国際理解教育』は、外国人の子どもたちの実態に対応しきれない（佐久間 2006:104-105）と指摘されることになった。「日本国民」として「異国の文化」を理解する国際理解教育は、目の前にいる在日外国人の子どもを素通りして本国の文化に触れるといった内容になり、外国の文化には詳しくなったが、在日外国人のことは何も知らず、差別やいじめがなくならない、という現象が起こることになった。

## 2.4 総務省の「多文化共生」の推進

政府の外国人政策の中で注目すべきは、総務省の「多文化共生」の推進である。

2001 年から、ニューカマー外国人の多い自治体が集まって「外国人集住都市会議」が開催されるようになった。その動きにおされる形で、2005 年に総務省に「多文化共生の推進に関する研究会」（以下、「研究会」）が設置され、この研究会が翌 2006 年 3 月に出したのが、『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（以下、「研究会報告書」）である。そして、同じ 3 月に、『地域における多文化共生推進プラン』（以下、「推進プラン」）が策定され、地方自治体に対して、「推進プラン」にそって多文化共生を推進するように促したので、その後、多くの地方自治体が「多文化共生」という用語を使って施策を展開することになった。

総務省の「研究会」の座長であった山脇は、多文化共生を目指した取り組みが本格化する 2005 年を「多文化共生の意義が社会的に認知され『多文化共生元年』となるだろうか」（山脇 2005:34）と期待を寄せている。佐久間は「推進プラン」が出された 2006 年を「多文化共生元年」としている（佐久間 2009:45）。つまり、この時期から、「多文化共生」という名称での施策が展開されるようになる。

序章でも述べたように、「研究会報告書」にある多文化共生の定義、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」は、その後自治体や NPO、研究者の間で広く使用されるようになる。

しかし、「推進プラン」は地方自治体への多文化共生施策の実施を促したが、政府自身による多文化共生政策が展開されたわけではなかった。

### 第3節 政府の外国人教育政策

#### 3.1 旧植民地出身者に対する政府の方針

佐久間は、戦後まもない時期からの外国人教育施策が、「今日の日本の外国人教育の方向一般をも決定づけた」（佐久間 2016:2）という。たとえば、外国人の子どもの教育が義務化されていないこと、外国人の子どもの教育は権利ではなく恩恵であることなどが現在まで続いている。

佐久間のいう「戦後まもない時期からの外国人教育施策」とは、すなわち旧植民地出身者に対する教育のことである。

政府は戦後直後から一貫して、在日外国人教育は、日本の教育課題ではない、としてきた。その理由として、岸田は、日本の社会秩序に関わること、すなわち「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」と、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、すなわち「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」という論理の、2つに整理し、「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、あるいはその両方を組み合わせながら構成されてきた」「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のいずれかでしかなかった」（岸田 2003:59-62）という。なぜそのようになってしまったのか、次項で見ていくことにする。

#### 3.2 在日朝鮮人の子どもたちの教育

日本に残った朝鮮半島出身者は、戦前の同化政策で奪われていた朝鮮語、朝鮮文化を子どもたちに教えるために、全国各地に自主的な学校を作った。それに対して文部省は、1948年1月に文部省学校教育局長名で「朝鮮人設立学校の取扱について」という朝鮮人学校の閉鎖を求める内容の通達を各都道府県知事に出した。在日朝鮮人は、学校閉鎖反対の運動を各地で展開し、関西地域では死者も出た「阪神教育事件」（1948）が起こった。

戦後の日本の外国人教育政策を決定づけたのは、1965年の文部事務次官通達である。12月28日に出されたこの通達で、在日朝鮮人の子どもたちは「日本人子弟と同様に取り扱うものとし、教育課程の編制・実施について特別の取扱いをすべきでないこと」とされた。

日本における多文化教育政策<sup>\*62</sup>を歴史的にたどる研究をした福山は、この通達が出された背景を、内閣調査室『調査月報』の記述から明らかにしている。

「わが国に永住する異民族が、いつまでも異民族としてとどまることは、一種の少数民族として将来困難深刻な社会問題となることは明らかである。彼我双方の将来における生活と安定のために、これら

---

\*62 福山は、戦後の外国人政策のことを一貫して「多文化教育政策」として表現しているので、ここではそれに従う



のひとたち（在日朝鮮人）に対する同化政策が強調されるゆえんである。すなわち大いに帰化してもらうことである。帰化人そのものは、たとえば半日本人として日韓双方の人から白い眼で見られることもあり、大いに悩むであろう。しかし、二世、三世と先にいくにしたがって全く問題はなくなる」（『調査月報』1965年7月号:73—引用は福山2019:47より）

「帰化人」とか「半日本人」といった差別語が当時は当たり前のように入使用されていたことをうかがい知ることができる文書だが、福山はこの記述から、文部省通達を、5ヶ月前の『調査月報』の「同化政策の強調」と連動するものであり、異民族の文化を配慮するはずもなく、「日本人子弟と同様に取り扱う」「教育課程の編制・実施について特別の取扱いをすべきでない」との方針が打ち出されたものだとしている（福山2019:47）。

さらに福山は、1965年の参議院日韓条約等特別委員会での議論を調べ、次のようなやりとりを紹介している。

当時の佐藤栄作首相は、在日朝鮮人子弟に関する教育に関する小林武議員の質問に対して、「植民地を解放して独立したのだ、独立した教育をしたいのだ、ということであれば、それはその国においてなされることはいい。ここは日本の国でございますから、日本にまでそれを要求されることはいかがかと、かように私は思うのであります」と答弁している。小林議員が「単に日本の教育を日本人としての教育を受けさせる便宜を与えるだけだということでは私は済まないと考えている」と追求すると、文部大臣中村梅吉は「現在各種学校として許可されております朝鮮—韓国および北朝鮮系の学校が三十四校ほどございますが、これはさしあたり私どもこの認可を取り消すとか、その他さような具体的なことは考えておりません。ただ一つ考えられますことは、日本の国も独立国で日本国憲法があるのでありますから、憲法を誹謗したり、憲法を否定するような教育を盛んにするような学校があれば、これに対しては今後適切な処置を講じていかなければならない、かように考えております。一中略—まあ、一口に言えば、日本国憲法は自由主義の憲法だと思いますが、こういうことを否定し、反日的な教育をするような者がもしあるとすれば、そういう者に対しては今後どうするかは検討していく必要がある、かように申し上げたわけでございます」と答弁している（前掲：48-49）。

福山は、中村文部大臣の答弁には「偏見」が含まれ、少なくとも「異なる文化的、人種的、民族的、宗教的集団に対する肯定的態度」（多文化教育の第一人者 J・A・バンクスによる多文化教育政策の定義 筆者注）を認めることはできないとし、12月の通達は、同化政策が強調されることがあたり前だった当時の日本政府の考え方が浮かび上がってくるという、そして、「この通達がその後の外国人児童生徒教育の指針となっている」とした（前掲:50）。

つまり、日本の外国人教育政策は、1965年の文部事務次官通達にあらわれているように、「特別な教育はせず、日本人と同様に扱う」という方針であり、それがずっと続くことになった。これは、「人種差別撤廃条約」「国際人権規約」や「子どもの権利条約」などに示されている国際人権法の国際基準とは全く違うものである。

政府の方針としては、オールドカマーの教育に関しては「特別な教育はせず、日本人と同様に扱う」ということが続いたが、現場の教師たちは、目の前の子どもたちに向き合うことで、政府とはちがった形で取り組みをはじめた。これについては、4章以降で扱うこ

とにし、ここでは、ニューカマーの急増の中で、政府の方針の変化についてみていくことにする。

### 3.3 ニューカマーの子どもたちの急増の中での政府の方針

政府の新たな入管政策の中で、「外国人労働者」の受け入れが進んだ。1990年に施行された新入管法で、南米の日系人たちが「定住」という新たな在留資格を得て、日本で働くことになった。日本の外国人政策の基本は、「単純労働の外国人は受け入れない」というものだった。つまり「フロントドア」<sup>\*63</sup>からは、外国人受入れはできない、かといって労働力不足は補わなければならないという矛盾を「サイドドア」や「バックドア」から外国人を受け入れることによってなんとかしよう、というものだった。1993年からは「技能実習制度」というサイドドアも開けられることになる。

「我々は労働力を呼んだ。だが、やってきたのは人間だった」というスイスの作家マックス・フリッシュの有名な言葉があるが、労働力が来るのではなく人間が来るのだから、とりわけ家族を大切に作る国の人々は、家族帯同、あるいは「呼び寄せ」といった形で、子どもたちもやってくる。その子どもたちに日本政府はどのような教育をしてきたか。「日本人と同じように扱う」という方針は、旧植民地出身者（オールドカマー）と変わることはなかったので、現場の教員たちと地方自治体は、日本語のできない子どもたちを前にして途方にくれることになった。国の施策はなく、地方への丸投げである。

日本語の問題だけでなく、義務教育ではない外国人の子どもたちの不就学問題、中学を卒業した後の高校入試の壁、といった問題が発生したが、政府の対応は遅れた。

日本語を母語としない児童生徒の調査（2年に1回）は1991年からはじめていたが、つい最近まで政府には体系的な外国人教育政策はなかった<sup>\*64</sup>。

### 3.4 総務省多文化共生推進プランの中の「教育」

2節で述べた総務省の多文化共生推進プラン（以下「推進プラン」）の中で、教育はどのようなになっているか見ておきたい。

「推進プラン」の「（2）生活支援 ②教育」の項目は以下の内容になっている。

ア．学校入学時の就学案内や就学援助制度の多様な言語による情報提供  
小中学校の入学や学校生活および就学援助制度、その他日本の学校制度全般について、入学の前段階

<sup>\*63</sup> 3つのドア論とは、移民として正式に受け入れる場合を「フロントドア」、「興行」という在留資格でエンタテイナーとして入国させ過酷な労働をさせる、「技能実習生」という名目で実際は安価な労働力として利用するといった、正門ではなく違う名目で横の門から入国させて働かせる場合を「サイドドア」、いわゆる「不法」滞在のままで働かせる「バックドア」の3つのドアのことである。

<sup>\*64</sup> 2008年のリーマン・ショックの影響で失業した在日ブラジル人の子を想定し、2009年度に始まった「虹の架け橋事業」などがあったが、これも5年間だけで終わり、内容は日本語教育に特化し、適応教育を目的にしたものであった

から外国人住民が有効に活用できるよう、多様な言語で周知すること。

イ．日本語の学習支援

日本語による学習の効果を高めるために、加配教員の配置など正規の課程内での対応のほかに、ボランティア団体と連携した学習支援や母語による学習サポートなど課外での補習を行うこと。

ウ．地域ぐるみの取組

親子間のコミュニケーションギャップ、さらには、保護者と学校とのコミュニケーションギャップなどが課題となっており、これらの課題への対応については、学校のみに対応を委ねるのではなくNPO、NGO、自治会、企業等、地域ぐるみの取組を促進すること。

エ．不就学の子どもへの対応

学校に通っていない、または学校からドロップアウトした不就学の子どもの実態を把握した上で、外国人の子どもが未来への希望を持ち、その力を日本の地域社会においても最大限発揮できるような教育環境の整備を行い、不就学の子どもに対する取組を講じること。

オ．進路指導および就職支援

外国人生徒の高校・大学進学への進路指導や就職支援に取り組むこと。

カ．多文化共生の視点に立った国際理解教育の推進

児童生徒を対象として、多文化共生の視点に立った国際理解教育を推進すること。

キ．外国人学校の法的地位の明確化

各種学校および準学校法人の認可は都道府県知事の権限とされていることから、外国人学校の法的地位の明確化をはかるため、地域の実情に応じて、各種学校および準学校法人の認可基準の緩和について検討すること。

ク．幼児教育制度の周知および多文化対応

保育所とも連携しながら、情報提供に努めるとともに、言語、習慣面での配慮を行い、外国人の子どもの幼児教育に取り組むこと。

（総務省「地域における多文化共生推進プラン」（2006:6-7）より）

これを読むと、多文化共生社会を実現するための「教育」として、何が必要かについて、当時の総務省や「研究会」がどのように考えていたかがよくわかる。「カ」以外は、外国人の子どもたちの支援である。多言語情報、日本語の学習支援、不就学の子どもへの対応、進路・就職支援等である。たしかにそれぞれ重要であるが、多文化共生社会の実現のためには、マジョリティを対象とする教育が重要であるが、それについては「カ 多文化共生の視点に立った国際理解教育の推進」のみである。この「推進プラン」は各自治体への呼びかけであるので、具体的にどのような施策が展開されたのかについては、第4節で見ていくことにする。

### 3.5 文科省のあらたな方針

イギリスの多文化教育と比較しつつ、日本の外国人児童生徒に関する施策を研究している佐久間は、最近文部科学省の施策が変化しつつあるとして、具体的に3つの施策に注目している。

一つは 2008 年 6 月の『外国人児童生徒教育の充実方策について』（以下、『充実方策』と略記）という指針である。佐久間は、「『充実方策』は、当時としては文部科学省で出された外国人の子どもの教育に関する学校や校長、一般教員、さらには教育委員会の対応に至るまで、最も包括的、かつきめ細かな指針を示したものとして注目される」とし、「はじめに」で、「『国際人権規約』の規定等を踏まえ、『無償で受け入れ』、『学校においては日本語指導や適応指導』などをして『外国人の子どもの教育を受ける権利を保障している』と明言している」ことを高く評価している（佐久間 2014b:283）。国内法にはない外国人の子どもの権利を、国際法を批准・承認した以上、守ることを宣言したことになるからである。一方で佐久間は、『充実方策』に、異文化や国際理解教育という文言・表現は見られるが、「多文化共生」や「多文化共生教育」という表現がないことを課題としている。そして、「多文化共生」という言葉を使用しないのは、学校教育の基本を「同化」とみているからで、日本の学校教育の目標が、こんにちのような国際化の時代であっても「国民教育」にあるからだという（前掲：286-287）。

二つ目は、2011 年 3 月に出された『外国人児童生徒受入れの手引き』（以下『手引き』）である。基本的な内容は『充実方策』をより詳しく解説したものであるが、明らかな質的变化として、『手引き』には、「多文化共生」や「多文化共生教育」という言葉が使用されていることを指摘している。そして、多文化共生教育を実施しようとすれば、従来の国の方針である同化教育なり適応教育ではカバーできない問題が出てくるからである。イギリスの多文化教育の例でいえば、母語・母文化継承の権利の問題が出てくるとし、「文部科学省が多文化共生教育を認めるとなると、国民教育の根幹を揺るがしかねない」（前掲:288-289）という。

三つ目は、2014 年から可能になった、学校教育法施行規則の改正による「特別の教育課程」としての日本語指導である。これまでの日本語指導は、正式な教育課程に位置づけられずに行われてきた。特別の教育課程という形であれ、施行規則の改正をしてまで「日本語の特別カリキュラム」が可能になった意義は大きいとする（前掲:290-292）。

佐久間は、二つ目の『手引き』と三つ目の「特別の教育課程」のインパクトは大きいと言う。なぜなら、「多文化共生とは、自国の文化が自分たちにとってかけがえのないように、相手の文化も本人にとってはかけがえのないものを認めつつ、相互に交流することによってお互いが変わることである」ため、『手引き』の多文化共生を重視する教育は、外国人児童生徒を日本文化に同化することでもなければ、「日本人」に教育することでもない。・・・ここでは「国民の育成を期して行われ」る国民教育は超えられている」（前掲：301-302）からである。そして、義務教育ではない、外国人児童生徒の日本語指導が、学校教育法施行規則の改正により明確に位置づけられたことは画期的であるという（前掲:304）。

ただ、残念ながら、この文部科学省の姿勢の変化は学校現場には浸透していないし、日本語教育以外の「多文化共生施策」は具体化されていない。政府の政策が今後どのように展開されていくのか注視する必要がある。

2019 年 6 月、「日本語教育推進基本法」が成立した。4 月からの「移民政策」とは呼ばないまでも、実質的には外国人受け入れ政策の大きな転換をうけての法制定である。これ

も日本語教育に特化した法改正であり、今後、日本人生徒も対象に含めた「多文化共生教育」の施策が待たれる。

### 3.6 ヘイトスピーチ解消法と多文化共生政策

ヘイトスピーチによる被害や影響については、序章 1.2 や 1 章 4 節で述べてきた。では、このような実態がある中で、どのような対抗的な政策がうちだされているのか。

政府は、2016 年に、内容的にはさまざまな問題を含みつつも、日本ではじめての差別を規制する法律とされる「ヘイトスピーチ解消法」を制定した。その中の第 6 条には、「国は、本邦外出身者に対する不当な差別的言動を解消するための教育活動を実施するとともに、そのために必要な取組を行うものとする。地方公共団体は、国との適切な役割分担を踏まえて、当該地域の実情に応じ、本邦外出身者に対する不当な差別的言動を解消するための教育活動を実施するとともに、そのために必要な取組を行うよう努めるものとする。」とあるが、国レベルでも地方自治体でも、現時点では、教育分野においては、具体的な取り組みはほとんど進んでいない。

## 第 4 節 地方自治体による在日外国人教育と多文化共生教育

### 4.1 地方自治体における在日外国人教育方針/指針の策定

戦後、地方行政も国にならって、長い間、在日外国人の子どもたちに関わる教育施策は不在であった。外国人の子どもたちは「日本人と同じように」教育をされていた。実際は、「同じ」にすら扱っていなかった。外国人は入学させてもらえない<sup>\*65</sup>、学校内ではさまざまな差別を受ける、中学・高校を出ても大学を出ても就職が難しい、という現状があった。「同じ」という意味は、民族教育や母語教育はなく、日本人児童生徒と同じカリキュラムの授業であるということだけであって、形式的な「機会均等」は実質的な不平等を意味していた。

地方自治体が在日外国人のための教育施策をおこなうようになるのは、1970 年代以降である。ここでは、各自治体が出した、「在日外国人教育方針/指針」（以下、「方針/指針」と略記する）に着目したい。資料としては、A『全国自治体在日外国人教育方針・指針集成』（鄭早苗ほか編 1995 以下資料 A とする）及び B 全外教作成「在日外国人教育方針・指針等一覧表」（全外教 2019 以下資料 B とする）を使用する。また、先行研究として、磯田（2016）「在日外国人教育方針・指針と外国人児童生徒教育の課題」を参考にする。「方針/指針」に着目するのは、磯田も書いているように「自治体が策定した性格上、カリキュラムの中に外国人児童生徒教育の考え方を取り入れることを可能にする点において大きな影響力がある」（磯田 2016:59）からである。

日本の学校の教師たちが、本格的に在日朝鮮人教育に取り組みはじめるのは、1970 年代からである。教師たちの実践がはじまると、行政の支援がなく、逆に妨害されることが実践のネックになっていく。そのため、各地で、教員や当事者でつくった「在日朝鮮人教育を考える会」「在日韓国・朝鮮人教育をすすめる会」「保護者の会」、そして「民族差別

---

\*65 国籍条項を設けて、外国人（朝鮮人）を入学させない私立学校などもあったし、公立学校では、入学時に外国人生徒のみに「誓約書」を書かせていたところもあった。

と闘う連絡協議会」といった市民団体が協力して、行政交渉をはじめめる。要求の重要な柱が、行政に「在日外国人教育基本方針」の策定を求めることであった。

磯田は、1970 年から 2013 年までに策定された 78 の「方針/指針」を、その目標から 9 の特徴に分類している。カッコ内は、それぞれの項目に当てはまる方針/指針の数である。

①「差別と偏見の排除」(67)、②「国際理解と国際交流」(55)、③「共生」(20)、④「民族的自覚」(60)、⑤「本名使用」(27)、⑥「日本への適応と日本語獲得」(9)、⑦「進路保障」(60)、⑧「教科研修」(54)、⑨「地域と家庭の連携」(41)である(磯田 2016:60)。

磯田は、②から⑨のいずれの目標にも関わるとして、①「差別と偏見の排除」を重視する。筆者も「差別と偏見の排除」が重要であると考え、磯田の考察の中の次の 2 つの点で異なる見解を持つ。磯田は、②の「国際理解と国際交流」は、外国人児童生徒に対する①「差別と偏見の排除」を応用し、その視点を海外に向けていこうとするものであると記述(前掲: 61)しているが、「国際理解と国際交流」の目標が必ずしも、海外への差別と偏見の排除の視点をもっているとは限らない。多いのは、3 F<sup>\*66</sup> 中心の異文化理解であると考え。異文化理解だけでは、差別と偏見の排除にはならないし、1 章で紹介した先行研究で指摘されているように、逆に差別や偏見を隠蔽する役割を果たすこともある。もう一つは、⑥「日本への適応と日本語指導」が、「すべての子どもが等しく教育にアクセスし、日本で学び働くことのできる状況を保障していく」ことが「差別と偏見の排除」と関係しているとの記述である(前掲:61)。確かに日本で生きていくために日本に適応し、日本語を身につけていくことは重要であるが、「差別と偏見の排除」につながるとは必ずしも言えない。なぜなら、日本語教育と適応教育は、③「民族的自覚」や④「本名の使用」とは真逆の「同化教育」になることが多いからである。

磯田のいうように④「共生」は、差別と偏見の排除なしには実現しない。以下では、1990 年代まで「差別と偏見の排除」の視点を持っていた「方針/指針」が、2000 年代になり、「外国人教育方針/指針」から「多文化共生」という用語が使用されるようになって、どのように変化していくのかを考察する。

日本で最初の外国人教育の指針として、資料 A、資料 B とも、1970 年の大阪市教委「外国人教育指針」を紹介している。これは、「学校教育指針」の中の一部として、「外国人教育」の項目があるだけで、独立した「外国人教育指針」ではないが、内容は次のようなものである。以下の枠囲みの引用は、資料 A『全国自治体在日外国人教育方針・指針集成』(郭早苗ほか 1995) による。

---

\*66 3 F は、Food,Fashion,Festival の略称で、異文化理解のために、食べものをつくったり、民族衣装を展示したり、お祭りのようなイベントを中心とする取り組みのこと。

## 大阪市教委「学校教育指針」（1970）より

### 2 指導の重点 （15）外国人教育

外国人子弟を含む校園においては、人間尊重の基盤とした国際理解の教育の推進につとめ、差別や偏見を排除して学校への適応や将来への進路について、自己実現や自己変容が深まるように指導の充実をはかること。

（鄭早苗ほか 1995:53）

ここでは、国際理解教育の推進と、「差別や偏見の排除」という文言がある。大阪市は、その後も毎年の「学校教育指針」を出しており、その中に「外国人子弟教育（在日朝鮮人子弟教育）（1972）」「外国人子弟（主として在日する全朝鮮民族の子弟）教育」（1973）、「在日外国人子弟（主として在日する韓国人・朝鮮人の子弟の教育）（1974）」「外国人子女（主として在日する韓国人・朝鮮人の子ども）教育」（1978）、「在日外国人（主として在日する韓国人・朝鮮人）の子ども教育」（1980）といった項目を設けている。

その内容の一例を紹介すると、1978 年の「学校教育指針」には、以下の記述がある。

## 大阪市教委「学校教育基本指針」（1978）より

日本人の子どもの中にある民族的偏見と差別意識を排除し、ともに学ぶ在日外国人の子どもの立場を理解することのできる集団の育成に努めることが大切である。

（前掲：57）

資料 B によれば、在日外国人教育の独立した「方針/指針」としてはじめて制定されたのは、1973 年に高槻市教委が出した「在日朝鮮人問題に関する教育指針」だと思われるが、資料 A には、1982 年に改訂された「在日韓国・朝鮮人問題取り組みについての教育基本方針」しか掲載されていない。そこには次のような記述がある。

## 高槻市教委「在日朝鮮人問題に関する教育指針」（1982）より

①在日韓国・朝鮮人の歴史的経過と現実、及び本市における生活実態に対する科学的認識を深め、人類普遍の原理である人権尊重の教育の徹底をはかり、民族的偏見や差別意識の解消に努める。

（前掲：101-102）

以上のように、1970 年代から出されるようになった在日朝鮮人教育に関する基本指針は、民族的偏見や差別の排除をうたっている。

### 4.2 川崎、横浜、神奈川の在日外国人教育基本方針

在日外国人教育に関する基本方針/指針が出されたのは関西地域だけではない。ここで

は、川崎、横浜、神奈川の場合を取り上げる。

① 川崎市の場合―「川崎市在日外国人教育基本方針―主として在日韓国・朝鮮人教育」

関東で最も早く外国人の教育基本方針/指針が出たのは埼玉県上福岡市（1983 年）<sup>\*67</sup> であるが、県や政令指定都市レベルで早かったのは、川崎市である。1986 年に「川崎市在日外国人教育基本方針―主として在日韓国・朝鮮人教育」が制定された。

川崎では、社会福祉法人青丘社が設立した桜本保育園で、本名を名のる在日コリアンの子どもたちと日本人の子どもたちの民族共生の保育が行われていたが、小学校に入ると、名前をからかわれ、いじめにあつて泣いて帰るということが続いていた。この状況を変えるために、1985 年に、在日コリアンの子どもを持つ母親（オモニ）、保育園の保育士、学校の教員などが、「川崎の在日韓国・朝鮮人教育をすすめる会」（略称「すすめる会」）を結成し、川崎市との交渉をはじめた。最初は、「学校に差別はないから特別な取り組みは必要ない」と言っていた教育委員会だが、交渉の中で、高校生やオモニたちが差別の実態を切々と訴える中で、最後は教育委員会も差別があることを認め、基本方針の制定に踏み出すことになる<sup>\*68</sup>。

川崎市の基本方針の「児童・生徒に対して」の部分抜粋すると以下のような内容である。

Ⅱ 児童・生徒に対して

- 1 日本人児童・生徒に対しては、民族差別や偏見を見抜く感性とそれを批判し排除する力を養う。
- 2 在日外国人児童・生徒に対しては、その民族としての歴史・文化・社会的立場を正しく認識することを励まし助け、自ら本名を名のり、差別や偏見に負けない力を身につけるように導く。
- 3 在日外国人児童・生徒に対しては、自由に自ら進路を選択し、たくましく生き抜くことができるよう進路指導の充実をはかる。
- 4 すべての児童・生徒に対して、日本と外国、特に韓国朝鮮の正しい歴史や文化を理解させ、国際理解、国際協調の精神を養うとともに、共に生きる態度を培う。（下線は筆者）

（前掲：272）

川崎市の基本方針は、「日本人児童・生徒」「在日外国人児童・生徒」「すべての児童・生徒」のそれぞれを分けて何をすべきかが書かれている。そして、「差別や偏見を見抜き、それを批判、排除すること」、韓国・朝鮮に対して正しい歴史認識を持つことがうたわれている。

<sup>\*67</sup> 上福岡三中で、在日コリアンの林賢一君が、クラスでの民族差別で自死し、それを契機に行政交渉がはじまって、「在日韓国・朝鮮人生徒にかかわる教育指針について」が出された。事件の経緯は金賛汀（1980）が詳しい。

<sup>\*68</sup> 筆者自身も「すすめる会」の事務局の一員

としてこれらの交渉に参加していたが、川崎での取り組みの経緯は、金侖貞（2007）『多文化共生教育とアイデンティティ』（明石書店）に詳しい。



② 横浜市の場合―「在日外国人（主として在日韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」

横浜市では、1991 年 6 月に、「在日外国人（主として在日韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」が制定されている。この方針が制定されるきっかけになったのは、市内の小学校で起こった民族差別事件である。

横浜市の基本方針の特徴は、歴史への反省を重要視していて、次の次項を直視することをうたっている。

- ・韓国・朝鮮人が来住した敬意と生活の実態
- ・関東大震災における朝鮮人虐殺
- ・名前や言葉を奪う同化政策
- ・戦後の民族教育の動向
- ・就職など、生活における差別の現実
- ・学校の内外に未だにある偏見、差別

（前掲：266）

そして、日本人の子どもたちへの働きかけについての記述は、次のような内容になっている。

ア 日本人の子どもたちに、民族共生をめざす感性、態度を育てよう

(ア) 在日韓国朝鮮人の子どもたちの身になって、友を思うことのできる感性を養おう。

(イ) 韓国・朝鮮の人びとや文化を、それぞれかけがえのない民族的・文化的個性として敬愛する態度を養おう。

(ウ) 民族固有の名前の尊厳を知り、自他の存在の大切さを示す象徴として、本名を呼ぶ習慣をつくりだそう。

(エ) 日本が韓国・朝鮮に対して行なってきた侵略と差別の事実を認識させるとともに、韓国・朝鮮の人びととの間に築いてきた友好と連帯の事実を知らせよう。

(オ) 何が民族差別であるかを知り、身近に起こる事柄の中から民族差別を見抜く目を育てよう。

（下線は筆者）

（前掲：267）

日本人の子どもたちに「民族共生」をめざす感性、態度を育てるために、日本が韓国・朝鮮に対して行ってきた侵略と差別の事実を認識させること、民族差別を見抜く目を養う必要性を方針に掲げている。ここには、「侵略と差別」や「民族差別」という言葉を使用し、日本社会の課題を直視し、単に外国人支援ではなく、日本人の子どもたちに向けた強

いメッセージが方針に込められている<sup>\*69</sup>。

### ③ 神奈川県の場合―「在日外国人（主として在日韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」

神奈川県の場合は、神奈川県高等学校教職員組合が、1986年に「在日外国人生徒の教育にかかわる要求書」を県教委に提出し、4年間検討が続き、1990年に基本方針が出された（神奈川の在日外国人教育を記録する会 2017:32）。

その中の「学校教育」部分の方針は以下のような内容である。

1 学校教育では、人間尊重の精神を基盤にした国際理解教育を深め、正しい認識 に立って差別や偏見を見抜く感性を養うとともに、差別や偏見を批判し排除しようとする勇気ある児童・生徒を育成する。

また、在日外国人児童・生徒に対しては本名が名乗れる教育環境をつくり、民族としての誇りをもち、自立できるよう支援する。（下線は筆者）

（前掲：263）

「差別や偏見を見抜く感性を養うとともに、差別や偏見を批判し排除」という部分は、川崎市と同じである。ここには、川崎市や横浜市のように、正しい歴史認識を持つという内容はないが、基本方針の「前文」部分には「我が国の植民地政策等をはじめとする歴史的経緯」という表現で、歴史に関する記述がみられる。

### 4.3 多文化共生政策の地方自治体への波及

磯田(2016)の分析は、全外教のまとめた「在日外国人教育方針・指針一覧表」を元に行っている。全外教は、全国の在日外国人教育の「方針/指針」を一覧に行っているが、2000年代以降、各自治体での、独立した在日外国人教育の「方針/指針」の策定は少なくなり、かわって、「多文化共生施策」の一部に、教育の部分を位置づけるという自治体が増えてくる。磯田の分析した79の自治体の「方針/指針」の中には、タイトルに「多文化共生」を含むものは、川崎市（1998）、大阪市（2001）、川崎市（2005）、山梨県（2007）のわずか4つしかない。磯田は分析の対象にしていないが、資料B『全国在日外国人教育研究集会資料集』（全外教 2019:21-22）では、このほかに立川市（2005）、群馬県（2007）、播磨町（2007）がある。

先述したように総務省の「多文化共生」推進の呼びかけが2006年にあり、その前後から、各自治体が、多文化共生のための施策を実施するようになる。これらの施策の内容がどうなっているかをきちんと分析することが重要だと考える。総務省の「推進プラン」に

\*69 この横浜市の基本方針は現在も有効であるにもかかわらず、横浜市のHPなどには載っていないため、取り組みをしっかりと行っている学校では毎年教職員に配布していることが2019年の全国教研「国際連帯の教育」分科会で報告されている（『日本の教育』2019:229）。

基づいて、「推進指針」を策定した自治体はいくつもあるが、ここでは、群馬県と宮城県を取り上げる。群馬県を取り上げる理由は、外国籍者の比率が 18 %（2019 年）を越える大泉町をはじめ、伊勢崎市や太田市など、ニューカマーの外国人の多く住む県であること、宮城県を取り上げる理由は、多文化共生推進を条例として制定しているからである。

#### ①群馬県の「多文化共生推進指針」

群馬県には、「群馬県多文化共生推進指針」（2007 年 10 月制定 2012 年 7 月改訂 2018 年 3 月改訂）がある。ここでの「多文化共生」の定義は「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の一員として、その個性と能力を発揮し、共に生きること」とあり、総務省の定義を踏襲している。そして「基本目標」として、「多文化共生社会の形成による豊かな地域づくり」を掲げ、「すべての県民が、国籍や民族などのちがいを超えて、互いの個性を尊重し、ともに地域社会を支える主体としてその持てる能力を十分に発揮しながら社会に参画することにより、活力のある豊かな地域づくりを目指すため、以下について推進する」として、以下の具体策を掲げている。

##### <基本目標>

- ・「県民の多文化共生への理解を深める」
- ・「外国人県民の自立と社会参画を進めるための環境を整備する」
- ・「多文化共生を推進するための体制を整備する」

##### <教育>

外国人児童生徒については、日本語学習や指導教材の整備、家庭と学校とのコミュニケーション、不就学・進路対策等の課題がある。

県は、日本語等の学習支援や不就学対策等、指導担当者の研修などの施策に市町村と役割分担をしながら取り組むとともに、総合特区制度を活用した日本語教育の検討等、子どもたちが健全に成長し、将来適切な進路を選択し、社会を支える存在となるよう、子どもたちの教育環境を充実する。

また、学齢期以外の外国人県民に対する日本語や生活に必要な知識等の学習支援についても、大学やNPO等関係機関と連携して取り組んでいく。（下線は筆者）

（『群馬県多文化共生推進指針』2012 年 7 月）

この指針の特徴は、下線部分にあるように、外国人支援が中心で、マジョリティ側に求められるのは「理解を深める」だけであり、差別や人権についての記述が全くないことである。

群馬県では 2010 年 10 月にフィリピンルーツの上村明子さんが、クラスメイトのいじめにより自殺するという痛ましい事件<sup>\*70</sup>が起こっている。その後の 2012 年に改訂されている指針のどこにも、そのことを踏まえて改訂された記述はない。全国に報道され、裁判にもなったこの外国人の子どものいじめ自死はまるでなかったかのように素通りである。1

<sup>\*70</sup> このいじめ自死事件の経緯は、桐生いじめ裁判を支える会編 2017『わたしたちは明子さんを忘れないー桐生いじめ裁判の記録』に詳しい。

章で紹介した、マジョリティの変容が意識されず、「多文化共生」という甘い言葉の下で差別や人権に関わる重要なことが隠蔽されるという「多文化共生」に対する批判が当てはまる事例であるとする<sup>\*71</sup>。

## ②宮城県の「多文化共生推進条例」

宮城県は、2007 年 7 月に、「多文化共生社会の形成の推進に関する条例」を施行した。多文化共生の推進を「条例」として制定したはじめてのケースである。山脇は、宮城県の条例制定を「この条例は、1970 年代以降、自治体による地道な取り組みの一つの到達点」（山脇 2011:37）だと評価している。

宮城県の条例は、多文化共生社会の定義を「国籍、民族等の異なる人々が、互いの文化的背景等の違いを認め、人権を尊重し、地域社会の対等な構成員として共に生きる社会」と定義している。「人権を尊重し」という文言が入っているところが、総務省や他の自治体の多文化共生の定義とは異なる特徴である。そして、「国籍、民族等の違いにかかわらず、県民の人権が尊重されること、県民が地域社会に主体的に参加すること」を基本理念として掲げている。

では、この「人権を尊重する」が具体的にどのような施策として展開されているかをみるために、条例を受けて 2009 年 3 月に策定された「宮城県多文化共生社会推進計画」にあたってみた。

その中の「外国人県民等を取り巻く現状と課題」の項目では、「外国人は不要である」「外国人よりもまず日本人を支援してほしい」「外国人が増えると治安が心配である」といった県民の率直な意見が記述され、「一部の日本人には、外国人県民等に対する誤解や排他的な考え方があるとみられる」（宮城県 2009：5）としている。

この現状を変えて行くための基本方針として、「意識の壁」の解消、「言葉の壁」の解消、「生活の壁」の解消の 3 つ方針がかかげられている。「意識の壁」の解消を図るための具体的取り組みとしては、県民、事業者、市町村に対する啓発活動があげられている。

宮城県の条例は、「人権の尊重」という他の自治体ではあまり見られない方針を掲げ、県民の排他的な感情を認識し、その解消に向けた施策を展開しようとしている。しかし、県民に向けた「啓発活動」という取り組みだけで、排他的感情がなくなり、人権を尊重した多文化共生社会が形成されるとは思えない。「一つの到達点」とされる宮城県の施策であっても、足りないものがあるのではないかと思われる。

## 4.4 地方自治体の施策の変化

資料 B をみると、1990 年代までは、「在日韓国・朝鮮人について方針」や「在日外国人

---

\*71 2018 年の改訂版は、基本目標が「外国人住民が持つ多様性を活かし、誰もが参加・協働し安心して暮らせる、活力ある社会の実現」になり、教育については、外国人児童生徒への日本語指導と適応指導とともに、「日本人児童生徒への多文化共生の意識づくり」という記述がある。そして、群馬県は、2020 年 1 月に、「多文化共生・共創『群馬モデル』」を発表した。この中には多文化共生教育の充実がうたわれ、差別禁止の文言もある。条例制定をめざすという今後の展開を注視したい。

教育基本指針」といった名称が多い。2005 年以降は、「多文化共生推進指針」「多文化共生の教育めざして」など、「多文化共生」という用語を使用する場合が増えていることがわかる。

その中で最も早く「多文化共生」を使用しているのは川崎市である。先述したように、川崎市は 1986 年に「川崎在日外国人教育基本方針」を制定したが、それを 1998 年に改訂していて、その改訂した方針の名称が「川崎市外国人教育基本方針―多文化共生社会をめざして―」（以下「98 基本方針」とする）である。

「98 基本方針」には、「日本人と外国人の双方の豊かさを育み、違いが豊かさとして響き合う人間関係や社会をつくりだしていくことをめざさなければならない。そのためには、日本社会に根強い同化と排外意識からの脱却をはかり、過去の歴史的経緯をしっかりと認識することが、偏見や差別意識を取り除く上で欠かせない視点となる。」（下線は筆者）とあり、さらに「多文化共生をめざす教育は、日本人と外国人の間だけに限らず、あらゆる人が、相互の違いを認め合い尊重しあい、ともに生きていく地域社会をつくりあげていく力になるように展開していかなければならない」とある。

ここには、「偏見や差別意識を取り除く」ことが重要であり、そのためには「過去の歴史的経緯をしっかりと認識」し、「同化と排外意識からの脱却」が必要だと書かれている。1980 年代から 90 年代にかけて、韓国・朝鮮人を主な外国人として制定された方針/指針と同じような内容である。

その後川崎市は、総務省の「推進プラン」に先駆けて、2005 年に「川崎市多文化共生社会推進指針―共に生きる地域社会をめざして―」（以下「05 推進指針」とする）を制定している。基本目標として「多文化共生社会の実現」が掲げられ、「国籍や民族、文化の違いを豊かさとして生かし、すべての人が互いに認め合い、人権が尊重され、自立した市民として共に暮らすことができる『多文化共生社会』の実現をめざします」としている。

そして、①人権の尊重 ②社会参加の促進 ③自立に向けた支援という 3 つの基本理念のもと、施策推進の基本方向として、①行政サービスの充実 ②多文化共生教育の推進 ③社会参加の促進 ④共生社会の形成 ⑤施策の推進体制の整備があげられている。

「98 基本方針」は教育分野に限定したものであり、行政全体の指針である「05 推進指針」との単純な比較は慎重であるべきだが、2005 年の「指針」は、「異なる文化的背景をもつ市民が差別や人権侵害を受けることがないように」という「人権の尊重」が基本理念の一つとして謳われているものの、日本人や日本社会が変わるという観点が後退し、「外国人支援」の比重が大きくなっていることがわかる。

山脇は、在日コリアン施策を中心に外国人施策の体系化を図っている自治体を「人権型」、ニューカマー施策を中心に外国人施策の体系化を図っている自治体を「国際型」と呼び、「人権型」の例として大阪市や川崎市を、「国際型」の例として浜松市や愛知県をあげている（山脇 2011:32）。

山脇の分類に従えば、これまで例に出してきた、川崎市（1986、1998）、横浜市（1991）神奈川県（1990）は「人権型」、群馬県は「国際型」になる。しかし、川崎市の「05 推進指針」や宮城県（2007）は、「人権の尊重」をうたってはいるが、内容的には「国際型」に分類した方がいいのではないかと思われる。「人権型」と「国際型」の大きな違いは、前者が「偏見や差別意識を取り除く」ことと同時に「歴史認識」を問い、マジョリティの変

容を重視していること、後者の重点は、「言葉の壁」や「生活の壁」を乗り越え、社会に適応していくために、行政の支援はあるにしてもマイノリティ自身の努力を求めていることである。

1990年代までの外国につながる子どもたちに関わる教育は、「外国人教育」と呼ばれることが多く、2000年代になってから「多文化共生教育」が使用されるケースが増えている。そして、「多文化共生」を使用するようになって、外国につながる子どもたちに関わる教育は、その内容が変質したように思われる。磯田の分析は、「在日外国人教育」の「方針/指針」を取り上げているために、多文化共生施策として展開されるようになった外国につながる子どもたちに関わる教育を対象からはずしているため、近年の傾向の分析が不十分になっているのではないかと考える。

## 5節 〈小括〉在日外国人教育から多文化共生教育への変化

戦後の日本には諸外国のような「移民政策」はなく、「外国人政策」という名称が使用されるが、政府レベルでは、「外国人政策」といっても、実質は出入国管理政策であった。つまり社会統合政策が不在であった。そのため、社会統合政策の具体的な政策の一つにあたる外国人教育政策は、長い間「日本人と同じように扱う」という方針であった。そのため、社会統合政策に関しては地方自治体が担い、政府の肩代わりをすることになった。

「巻末資料・年表1」は、戦後日本の外国人政策を、政府の外国人政策・多文化共生政策、政府の外国人教育政策・多文化共生教育政策、自治体の外国人教育政策・多文化共生政策に分け、これまで述べてきた事項を中心に年表にしたものである。

下表は、その中から、「マジョリティの変容」や「差別と偏見の排除」をうたっている「教育方針/指針」と、日本語教育や適応教育を中心とする「教育方針/指針」を分けて抜き出したものである。

【3章表2】 在日外国人教育・多文化共生政策に関する略年表

| 西暦   | 元号   | マジョリティの変容<br>差別と偏見の排除                 | 日本語教育・適応教育中心  |
|------|------|---------------------------------------|---|
| 1970 | 昭和45 | 大阪市教委「外国人教育指針」                        |   |
| 1982 | 昭和57 | 高槻市「在日韓国・朝鮮人問題取り組みについての教育基本方針」        |   |
| 1986 | 昭和61 | 「川崎市在日外国人教育基本方針―主として在日韓国・朝鮮人教育―」（3月）  |   |
| 1990 | 平成2  | 神奈川県教委「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）教育基本方針」（3月）   |   |
| 1991 | 平成3  | 横浜市「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育基本方針」（6月） | 文科省日本語指導が必要な外国人児童生徒の調査開始                            |
| 2005 | 平成17 |                                       | 川崎市多文化共生社会推進指針―共に生きる地域社会をめざして―                      |
| 2006 | 平成18 |                                       | 総務省「多文化共生推進プラン」                                     |
| 2007 | 平成19 |                                       | 宮城県「多文化共生社会の形成の推進に関する条例」（7月）<br>群馬県「多文化共生推進指針」（10月） |
| 2008 | 平成20 |                                       | 文科省「外国人児童生徒教育の充実方策について」（6月）                         |
| 2012 | 平成24 |                                       | 文科省「外国人児童生徒受入れの手引き」（3月）                             |
| 2014 | 平成26 |                                       | 学校教育法施行規則一部改正「日本語の特別カリキュラム」が可能                      |
| 2019 | 平成31 |                                       | 日本語教育推進基本法成立（7月）                                    |

（筆者作成）

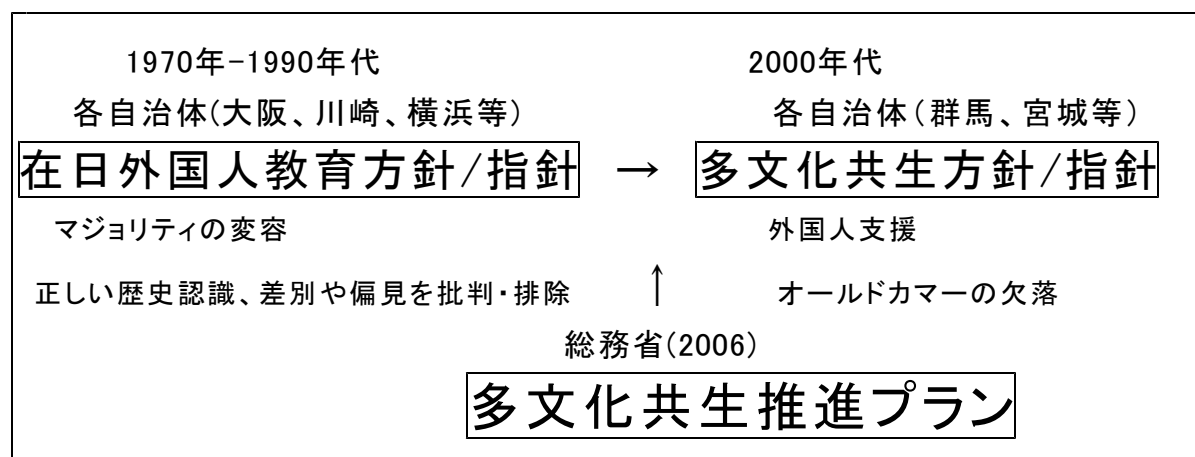
1950 年代から 60 年代、日本に住む外国人の多くは、植民地支配の結果日本に在住することになった在日コリアンであり、日本政府は、民族教育を認めようとせず、かといって義務教育でもなく、「恩恵として」日本の学校で学ばせ、「日本人と同様に扱い、特別な扱いをしない」という方針であった。つまり、「同化教育」を行ってきた。

1970 年代から学校現場ではじまった在日朝鮮人教育を受ける形で、地方自治体の中には外国人教育基本方針/指針を制定するところも出てきた。1990 年代までに制定された外国人教育基本方針/指針は、日本人児童・生徒の変容を重視し、「差別や偏見を見抜き、それを批判し排除する」児童・生徒を育成することや「正しい歴史認識」を持つことが、方針に入っていたところが多かった。

しかし 2000 年代半ば以降、総務省が多文化共生推進プランを出し、自治体に取り組みを要請してから広がってきた各自治体の多文化共生施策は、外国人支援が中心であり、その視点が欠けるようになった。日本語ができない子どもたちに日本語教育を行ったり、日本の生活習慣に慣れるための適応教育が中心である。近年になって、政府も多文化共生に向けた教育政策に目を向けはじめたが、やはり外国人支援と日本語教育が中心である。マジョリティの日本人を対象にした施策はあっても、外国人を理解するための啓発活動が中心である。

つまり、1990 年代までの在日外国人教育政策と 2000 年代以降の多文化共生政策は大きく変化したということである。これまで述べてきたことの概要を表にまとめると以下のようになる。

### 【3 章表 3】在日外国人教育方針/指針から多文化共生方針/指針への変化



(筆者作成)

なぜ、多文化共生政策では、差別をなくしていこうという視点が弱く、歴史認識が問われなくなってしまったのだろうか。2 章で明らかにしたように、1990 年代に「多文化共生」「多文化共生教育」が使用されはじめたときは、マジョリティが変容し、マイノリティとの対等な関係を構築していくという「共生」の思想を持っていたはずである。

「多文化共生」という用語を政府としてはじめて使用した総務省が、「多文化共生の推進に関する研究会」を立ち上げたとき、「第 1 回目の研究会が開かれる直前に対象者が限

定された」ことを榎井が指摘している。「先住民族、旧植民地出身者、オーバーステイの問題がその対象から外され、日本語でコミュニケーションできない人たちに共生の対象が限られたのである」（榎井 2008：7）という経緯の指摘は、非常に重要である。現在の「多文化共生」「多文化共生教育」への幾多の批判の原点は、総務省の研究会が「多文化共生」の対象を限定してしまったことから来ていることになるからである。

ここに、「多文化共生教育」を再構築していくための鍵があるように思える。次章では、行政とは距離を置いたところから実践をはじめた教師たちの取り組みに着目してみたい。



## 第4章 実践レポート分析の先行研究と実践傾向の分類

### 〈章のはじめに〉

本章では、多文化共生教育の源流に位置づけられる在日朝鮮人教育・在日外国人教育の実践を 1990 年代からたどり、マジョリティの変容や差別の解消に向けた取り組みがどのように実践されてきたかを検討することで、現在の「多文化共生教育」の課題をあきらかにする。在日朝鮮人教育・在日外国人教育の実践報告はいろんな所でなされているが、ここでは、日本教職員組合（以下日教組）の全国教育研究集会（以下全国教研）と全国在日朝鮮人教育研究集会（以下全朝教集会）及び後に名称変更した全国在日外国人教育研究集会（以下全外教集会）に着目し、両集会に提出された教師たちの実践レポートを分析する。

この 2 つの実践報告集会のレポートを取り上げる理由は、序章で述べたことをもう一度くり返すと、前者は、教育実践を報告しあう全国的な集会では最も歴史が古く、また日本の教育界の中では、もっとも早く 1950 年代から外国につながる子どもたちの教育課題に注目し、その実践をつみあげてきた集会であること、後者は、日本の民間教育運動の中で、外国人教育のみをテーマとした唯一の全国的な実践報告集会であり、1996 年から現在まで一貫して「多文化共生教育の確立」を集会テーマにしているからである。

文部省・文部科学省（以下文科省）は、3 章で詳細を述べたように、最近まで、外国人児童・生徒に関わる特別な教育方針を持たず、戦後一貫して、「外国人児童・生徒は日本人生徒と同じように扱う」という同化教育を行ってきた。

しかし、現場の教師たちの一部は、目の前にいる外国につながる子どもたちを放置することはできず、少しずつ教育実践に取り組むようになっていった。それらの教育実践の、全国的な広がりを持つ最大の発表の場が、日教組の全国教研であり、外国につながる子どもたちの教育課題に特化した実践交流の場である 1983 年からはじまった全朝教集会である。全朝教集会は、在日外国人の多様化に伴って後に名称変更され、全外教集会となった。

本章では、この 2 つの研究集会<sup>\*72</sup>に提出された実践レポートを分析した先行研究の紹介と、2 つの研究集会に提出されたレポートを分類し、教師たちの実践の傾向の可視化を試みる。

### 第 1 節 日教組全国教研レポートの分析対象及び先行研究

#### 1.1 日教組全国教研レポートの分析対象及び範囲

##### 1.1.1 外国につながる子どもたちにかかわる教育実践が報告される分科会の変遷

後述する全国教研レポート分析の先行研究の一つである岸田由美（2001）は、「日本における『多文化共生教育』の発展を語る上で、在日韓国・朝鮮人教育は、質・量ともに重要な位置を占めてきた」（岸田 2001：132）といい、「1950-60 年代の在日韓国・朝鮮人教育に関する教育研究運動は、韓国・朝鮮人の多数在籍校に勤務しているごく一部の教師の間で取り組まれていたにすぎなかったが、その中心となってきたのが、日本教職員組合であ

---

\*72 筆者も、2 つの研究集会に数回ずつ実践レポートを発表しており、そのレポートも分析対象に含まれている。

る」(前掲:133-134)とし、全国教研における在日朝鮮人教育の実践報告の重要性に注目している。

日教組は、1951年から年に1回、全国教研を実施している。日教組は教職員組合の全国組織であり、全国の代表が集まって教育実践を報告し合う全国教研のレポートを分析することで、全国的な傾向をつかむことができる。

外国につながる子どもたちに関わる教育実践が報告されてきた主な分科会は、「人権と民族の教育」「人権と民族」「人権と民族教育」「平和と民族の教育」「国際連帯の教育」「国際連帯・多文化共生の教育」と変遷している。下表は、先行研究の一つである比嘉・榎井・山本(2013)を参考に、分科会の変遷に従って、外国につながる子どもたちに関わる実践レポートが提出されてきた分科会の変遷を5つの時期に区分したものである。

【4章表1】日教組全国教研 外国につながる子どもたちに関わる教育を扱う分科会の変遷

| 第1期       | 第2期         | 第3期         | 第4期        | 第5期              |
|-----------|-------------|-------------|------------|------------------|
| 第1次-第7次   | 第8次-第26次    | 第27次-第39次   | 第40次-第64次  | 第65次-            |
| 1951-1958 | 1959-1977   | 1978-1990   | 1991-2015  | 2016-            |
| 教研初期      | 「人権と民族の教育」期 | 「平和と民族の教育」期 | 「国際連帯の教育」期 | 「国際連帯・多文化共生の教育」期 |

(比嘉・榎井・山本 2013:111 の表を元に筆者修正)

このように区分する理由は、比嘉・榎井・山本の区分理由(前掲:111-112)を踏襲しているが、以下に若干補足的な説明を加えておく。

第1次(1951)-第7次(1957)の初期の頃の教研集会は、分科会の位置づけが揺れ動き、定まらない。この在日外国人教育の揺籃期を第1期とする。この時期の外国につながる子どもたちに関わる教育の論議がされている分科会は以下のように変遷している。

第1次 1951.11 第11分科会 平和教育を如何に展開するか

第2次 1953.1 第8分科会 平和と生産のための教育

第3次 1954.1 第8分科会 平和的生産人の育成に直結する教育の具体的展開

第4次 1955.1 第1部会第2分科会 国際理解を深めるための教育はどのようにすすめるか

第5次 1956.1 第1目標第1分科会 人権を尊重し、国際理解を深めるための教育

第6次 1957.1 第13分科会 基地教育同和教育ならびに特殊な環境における教育

第7次 1958.1 第13分科会 同和教育・特殊環境の教育・基地の教育および在日朝鮮民族の子弟の教育

この時期を「教研初期」とし、第1期と区分した。

第8次(1959)-第26次(1977)までは、「人権と民族の教育」(第8次、第9次、第20次-第26次)、「人権と民族」(第10次-第13次)、「人権と民族教育」(第14次-第19次)と多少の名称の相違はあるが、まとめて「人権と民族の教育」期とし、第2期とした。

第27次(1978)から、「人権と民族の教育」の分科会は、「人権教育」の分科会と「平和と民族の教育」の分科会に分離し、外国につながる子どもたちに関わる実践レポートは主

に後者の分科会で発表されるようになった<sup>\*73</sup>。第 27 次（1978）-第 39 次（1990）までを「平和と民族の教育」期として、第 3 期とした。

そして、第 40 次（1991）から、「平和と民族の教育」分科会は、「平和教育」の分科会と「国際連帯の教育」の分科会に分離した。第 40 次（1991）-第 64 次（2015）までを「国際連帯の教育」期とし、第 4 期とする。

比嘉・榎井・山本の表は第 4 期までだが、第 65 次（2016）から分科会名称に「多文化共生」が加わった。分科会の内容が大きく変化したわけではないが、本論文が「多文化共生」をテーマにしているので、第 65 次（2016）以降現在までを「国際連帯・多文化共生の教育」期と区分し、第 5 期とする。

先行研究では、第 1 期、第 2 期を分析対象にしたものがほとんどであるが、本論文では、第 4 期の第 40 次全国教研（1991 年）から第 5 期の第 68 次全国教研（2019 年）までを主たる分析対象とする。分析対象を 1991 年からの理由は、本論文の焦点は「多文化共生教育」であり、「多文化共生」「多文化共生教育」が使用されるようになるのはさかのぼっても 1992 年からであること（2 章で既述）、また 3 期までの関係する分科会には、「人権」や「平和」に関する幅広いレポートが提出されており、外国につながる子どもたちの教育に関わるレポート数はそれほど多くないからである。特に第 3 期の「平和と民族の教育」分科会は、平和教育のレポートが中心であり、「民族」に関係した外国につながる子どもたちに関する実践報告は少数であった。第 40 次（1991）で、平和教育分科会と分かれ、この年から外国につながる子どもたちに関わる教育を中心テーマとした「国際連帯の教育」分科会が独立し、この分科会の多くのレポートが外国につながる子どもたちに関わる教育に関するものになったので、これ以降を分析対象にすることにした。

全国教研終了後に、すべての分科会の報告を 1 冊にまとめた全国教研報告集『日本の教育』が毎年出版されている。分析には、この『日本の教育』第 40 集（1991 年発行）から第 68 集（2019 年発行）までを使用する。巻末に『日本の教育』第 40 集から第 68 集までのリストを「巻末資料・表 2」として掲載した。併せて、それぞれの年度の全国教研に提出された各都道府県のレポート（以下県レポート）を利用する。県レポートは、日教組本部の所在地である日本教育会館内の「教育図書館」に所蔵されているものを利用した。

重複をさけるため、『日本の教育』及び県レポートは、「引用・参考文献リスト」には掲載していない。

### 1.1.2 「国際連帯の教育」分科会の特徴

1991 年から新たに設置された「国際連帯の教育」分科会の特徴は、文部省（当時）の「国際理解教育」との違いを、「何よりも戦争責任、ことに日本のアジア侵略責任を問い返し、次代の子どもたちに伝えていこうとするとところにその核心がある」とし、そのために、「足元からの国際化の視点から、在日外国人、とくに在日朝鮮人の民族教育の問題を無視することはできない」（『日本の教育』40：318）としている。

この分科会は、第 1 の柱＝足元の国際化をどうすすめるか－在日外国人の教育権の保障、

---

\*73 分離してからも、1991 年以降も含め、「人権教育の分科会」の方にも外国につながる子どもたちに関わる実践レポートが散見されるが、本論文の分析対象からはずした。

第2の柱＝反差別、人権尊重の国際連帯、という2つの討議の柱をもうけて出発した。

討議の柱と討議項目は以下のように変遷している。

1) 1991年 第40次全国教研 第15分科会「国際連帯の教育」討議の柱

- 1 足元の国際化をどうすすめるか—在日外国人の教育権の保障
  - 1.1 正しい朝鮮認識をどう育てるか
  - 1.2 民族的自覚をもって生きる力をどう育てるか
  - 1.3 民族教育権の確立と、進路保障をどうすすめるか
  - 1.4 民族差別とのたたかい、行政闘争をどうすすめるか
- 2 反差別、人権尊重の国際連帯
  - 2.1 侵略、抑圧民族としての自覚を促し、国際連帯の意識をどう育てるか—反アパルトヘイト、識字問題、原発問題、南北問題などを通して
  - 2.2 地球市民の意識をどう高めるか

(『日本の教育』1991：318、322)

2) 1992年 第41次全国教研 第15分科会「国際連帯の教育」討議の柱

- (1の柱は、1991年と同じ)
- 2 反差別、人権尊重の国際連帯
    - 2.1 侵略、抑圧民族としての自覚を促し、国際連帯の意識をどう育てるか—原発問題、識字問題などを通して
    - 2.2 豊かな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか

(『日本の教育』1992：308、312)

3) 1998年 第47次全国教研 第15分科会「国際連帯の教育」討議の柱

- 1 豊かな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか—反差別・人権尊重の視点からの多文化共生、国際連帯の教育
  - 1.1 侵略、抑圧の加害責任を明らかにするとりくみをとおして
  - 1.2 ゆたかな世界認識を育てるとりくみをとおして
- 2 足元からの国際化をどうすすめるか—在日外国人の教育権の保障
  - 2.1 確かな歴史認識を育てるとりくみをとおして
  - 2.2 民族的自覚をもって生きる力を育てるとりくみをとおして
  - 2.3 民族教育権の確立と、進路保障のとりくみをとおして

(『日本の教育』1998：292)

1996 年の第 45 次から、第 1 の柱と第 2 の柱が入れ替わり、「行政闘争」の項目が落ちている。そして 1998 年の第 47 次から、討議の柱の中に「多文化共生」という用語が使用されるようになった。この頃には、各県で「多文化共生」が使用されるようになったと思われる。

また、2000 年から「確かな歴史認識を育てるとりくみ」という論点は、第 1 の柱「足下の国際化をどうすすめるか」から、柱 2 「豊かな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか」の論点の一つに移動している。

#### 4) 2016 年 第 65 次全国教研 第 15 分科会「国際連帯の教育」討議の柱

- 1 足もとからの国際化をどうすすめるか
  - 1.1 民族的自覚をもって生きるとりくみを通して
  - 1.2 民族教育権と進路保障のとりくみを通して
- 2 ゆたかな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか
  - 2.1 確かな歴史認識を育てるとりくみを通して
  - 2.2 ゆたかな世界認識を育てるとりくみを通して

(『日本の教育』2016 : 220、224)

2016 年の第 65 次全国教研から、第 15 分科会は「国際連帯・多文化共生の教育」となった。討議の柱は、上記の通りである。

以上みてきたように、討議の柱の順番の入れ替えや、討議項目の表現の多少の違いはあるが、その内容は大きくは変わっておらず、この論文では次のように整理して分類する。

討議の柱 1 足元からの国際化をどうすすめるか（在日外国人教育分野）

討議の柱 2 ゆたかな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか（国際理解教育分野）

レポートの中には、討議の柱 1、2 にまたがるような内容のものもあり分類が難しいものもあるが、当日の発表ではどちらかに分類されて発表され、全国教研のまとめとして、終了後に出版される『日本の教育』では、「国際連帯の教育」分科会の共同研究者<sup>\*74</sup>により分科会の記録が掲載されているので、その記録に従って、全レポートを 2 つの大項目の討議の柱に分けて分類していくことにする。また、討議の柱 1 の内容は、在日朝鮮人教育に関わることが多く、討議の柱 2 は、国際理解教育に関わる内容が多いので、それぞれ、「在日外国人教育分野」、「国際理解教育分野」と呼ぶことにする。

---

\*74 全国教研の各分科会には、その分野の専門家からなる「共同研究者」置かれ、レポート内容に関して様々なアドバイスを行い、分科会の論議をリードしていく。以前は「助言者」と言っていたが、「共同研究者」に名称が変更された。

## 1.2 日教組全国教研を分析対象にした先行研究

日教組全国教研で報告された外国につながる子どもたちに関わる教育実践を分析対象にした先行研究は、数は少ないがいくつかの論考が存在する。小沢（1973）、岸田（2001、2003）、倉石（2007）、比嘉・榎井・山本（2012、2013）、孫（2016）などである。これらの先行研究から、全国教研がどんな方法で分析されているか、どんなことが明らかになっているかを読み取り、本論文の参考にしていきたい。

### 1.2.1 岸田（2001）「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」

先述したように、岸田は「日本における『多文化共生教育』の発展を語る上で、在日韓国・朝鮮人教育は、質・量ともに重要な位置を占めてきた」（岸田 2001:132）として、戦後の外国につながる生徒にかかわる教育について歴史を追って整理をしている。その中で、日教組の全国教研の実践報告に注目している。

岸田の分析によれば、「日教組の在日韓国・朝鮮人教育の原則は、いわゆる『朝鮮学校の門まで』という言葉に集約される。これは、日本人に在日韓国・朝鮮人の民族教育を行うことはできないという前提に基づき、公立学校の日本人教師の責務は、在日韓国・朝鮮人児童生徒の民族的自覚を高め、民族学校に連れて行くことである」「朝鮮人の子どもたちの抱える課題は、日本の学校では解決できない、すべきではないとされた」（前掲:134）という。この民族自決の原則から導き出された方針と併せて、日本の公立学校での差別圧迫や朝鮮人であることを堂々と出すこともできないこと、成績が悪いことも、民族学校に行けばそれらはすべて解決されるから、民族学校への転入学を推進するべきであるという論議がされていた<sup>\*75</sup>ことを紹介している（前掲:134）。

後ほど紹介する小沢（1973）や比嘉・榎井・山本（2013）、孫（2016）によれば、日教組の全国教研の中でも時代の変遷によっていろんな考え方や立場があり、この方針で固まっていたわけではないことがわかるが、1960年代の一時期、「民族学校の門まで」という方針が主流であったことは確かである。

岸田は、こうした方針は、半面「日本人教師の在日韓国・朝鮮人教育に関する責任放棄を正当化する働きを有していた」ことも指摘し、「同時に掲げられた日本人児童生徒のアジア観の変革という課題が実践に生かされることはほとんどないまま、大多数の在日韓国・朝鮮人の子どもたちは日本の公教育体制の中で教育を受け続けた」（前掲:134-135）とする。

### 1.2.2 「民族教育」としての在日朝鮮人教育

全国教研の「人権教育」分科会の共同研究者を務めたこともある小沢は、朝鮮人教育に関するはじめての体系的な著作といわれる『在日朝鮮人教育論—歴史編』を1973年に著している。この中で小沢は、全国教研での在日朝鮮人教育にかかわる各地の運動と実践の報告と討論の蓄積の過程で、日本人教師側の原則ともいべきものが築かれてきたといい、その結節点を第8次（1959）とし、これまでの実践を総括するかたちで、「在日朝鮮民族

---

\*75 この論議は、『日本の教育』（1961:355）に掲載されている。

の教育」の原則が3点に集約されたことを、『日本の教育』（1959）を引く形で紹介している。

その3点とは、第一に「すべての在日朝鮮人子弟が民族教育を受ける権利をもっていることの確認から出発」し、その教育は「朝鮮民族自身による自主的な民族教育でなければならない」、これは、朝鮮人学校を守ることと日本人学校にいる朝鮮人生徒への指導の方針とを同時に含むものであること。第二に日本人と区別しないで「同じにあつかうこと自体に差別・抑圧がある」として同化教育批判の原則をうちだし、とくに日本の学校の朝鮮人生徒については「外国人としての民族教育をすると同時に、日本で生活するのに必要な知識、技能を与え」ることとしたこと。第三に「朝鮮民族に正しい民族教育をすることは、日本民族の子弟にもそれを与えることであつて、両者を切りはなすことはできない」、日本人生徒に民族的自覚をもたせ、朝鮮の民族的誇りを尊重させる営みのないところでは、在日朝鮮人生徒にだけ民族的自覚をおこす教育は成り立たない、という関係の認識であつたとする（小沢 1973：543）。

そして、その後の実践の蓄積の中で、上記三原則が修正をされ、第14次全国教研（1965）で、日本人教師の任務は朝鮮人生徒を朝鮮人学校の戸口までつれていくこと、という指導方針が提起された。日本人学校でできることは朝鮮人として生きる決意をもたせることまでで、それからの民族的育成は朝鮮人学校でしかできないことを認めあつた（前掲：544）と小沢は書いている。

孫・片田晶は、1970年代以降全国的な発展を見せる在日朝鮮人教育の運動・言説の起源を、1960年代までの日教組全国教研集会での議論にその原型を見いだしている。孫は、比嘉・榎井・山本の分析（2013）での「教育実践上の課題というよりも運動課題として捉えられる傾向があつた」との指摘をうけ、教研での展開の背景に存在した政治運動を視野に入れることでさらに掘り下げた検討」（孫 2016:286）を試みている。

孫は、1950年代から60年代の全国教研での論議には、2つの潮流があつたことを指摘する。すなわち親や子どもの声に耳を傾け、学校・地域での疎外、進路差別、貧困などの逆境に配慮し、その社会環境を問題化する教育保障の立場（現場主義）と帰国運動など学校外の政治運動が要請する課題と連動した、民族・国民としての主体形成の欠落を問題化する立場（政治主義）の2つである。

〈政治主義〉には、当時の米帝国主義に対峙して日本民族の独立と国民教育の重要性という意味と、朝鮮総連の方針（在外公民としての民族教育）に連帯するという2つの政治の意味があつた。このことから、日本人教師には、自校に学ぶ朝鮮人を朝鮮学校へ移動させる役割が期待されることになった（前掲:287-288）。

〈現場主義〉は、貧困、非行、低学力、長欠といった目の前の子どもたちの現実をなんとか改善したいという、本人や親の希望を尊重する立場である（前掲:288）。

孫は日教組教研第6次（1956）から第19次（1969）までを分析対象とし、〈政治主義〉と〈現場主義〉の関係を細分化して分析している（前掲 290-297）が、〈現場主義〉と〈政治主義〉の相違を「問題を日本社会の差別的な機会構造や価値観に見るのか、あるべき民族の自覚や内実が欠如している子どもの現実に見るのかという違いに表れた」という。つまり後者の立場は「日本の学校・社会を問わない認識枠組みを発展させ」「個人の意識に問題を還元する心理主義に陥った」（前掲:297）のである。朝鮮総連の「内政不干涉」の立

場ともあいまって、日本社会の問題とせずに、個人の民族意識の問題とされたのである。

「変革を遂げるのは彼ら朝鮮人であって、在日朝鮮人を規定している社会関係の変革は視野に入っていなかった。こうした主体像は、差別的関係を隠蔽する作用をとともなってもいた」（前掲：297）とする。そして、1950年代末から60年代にかけて、〈政治主義〉が主流になったと分析している。

孫の明らかにした、1960年代の日教組全国教研で〈政治主義〉が主流になったことが、「民族意識」を重視する民族教育につながり、日本の学校や社会を問わない方向になったと考えられる。それが、今日に至る在日外国人教育や多文化共生教育にも影響をしているのではないだろうか。日本人と朝鮮人の関係性、関係の非対称が問われなかったことが、外国につながる子どもたちの「ガンバリ」を支援する実践が多くなる事に繋がるのではないかと推測される。

### 1.2.3 全国教研レポートの分析方法

比嘉・榎井・山本(2013)「日教組教研全国集会において在日コリアン教育はどのように論じられてきたかー1950・60年代における『民族』言説に注目してー」は、日教組全国教研で在日コリアン教育<sup>\*76</sup>がどのように論じられているか、「民族」に焦点をあてて分析している。

この比嘉・榎井・山本の論考は2つのことを明らかにしている。一つは、「日本民族の独立」というコンテクストを採用することで、在日コリアン教育に日本人教師が関与する回路が開かれたということである。つまり、日本人教師たちがなぜ在日朝鮮人教育に関わるのかという動機づけとして「日本民族の独立」という概念を利用したということである。小熊英二もいうように日本民族の独立を強調することで、朝鮮民族も日本民族もアメリカ帝国主義によって植民地化された「被抑圧民族」とみなす視点である（小熊英二 2002 366-371）。もう一つは、日本人教師による在日コリアン教育の不可能性ということである。つまり日本人教師たちは、ジレンマを抱えることになったのである。それが1960年代の「日本人教師は朝鮮の子どもたちを朝鮮学校の門までつれていくこと」という方向につながっていったと考えられる。

「なぜ日本人教師が、在日朝鮮人の子どもたちの教育に関わるか」というテーマは、早くには第2次（1953）全国教研の第8分科会で、「朝鮮人の教育を日本が負担する義務や責任があるかどうか」をめぐって論議されているが、その後も大きな課題として教師たちの前に立ち現れてくる。

比嘉・榎井・山本の論文の最後は、「日本民族」に関する言説の系譜は、在日コリアン教育が「多文化共生」の枠組みの中で語られる現在にも、あるいは潜在しているのではない（比嘉・榎井・山本 2013:122-123）という言葉で締められている。

比嘉・榎井・山本の論考で注目したいのは、分析手法である。比嘉・榎井・山本の分析方法の特徴は、他の先行研究が、その年の全国教研の論議をまとめた『日本の教育』のみを分析の対象にしているのに対し、全国教研に提出された各都道府県からのレポート（以

---

\*76 比嘉・榎井・山本は、当時一般的であった「在日朝鮮人教育」という用語ではなく、「在日コリアン教育」を使用しているので、引用部分ではこの用語をそのまま使用する。



下県レポート）も分析対象にしていることである。『日本の教育』は、分科会での報告・討議を共同研究者の観点から記録を執筆したものであるため、レポート内容や議論を正確に記述しているとは言えない。そこで比嘉たちは、日本教育会館の「教育図書館」に保管してある県レポートを主な資料として分析している。

比嘉たちは、第 7 次（1958）から第 49 次（2000）までの全国教研に提出された県レポートを、在日コリアン教育に関する報告を行っているレポート（在日言及レポート）と、それ以外のレポートに分類・集計し、それをグラフ化している。

その集計からわかることは、第 7 次（1958）から第 39 次（1990）までは、年間の総レポート数は最少 20 ～最大 99 本であるのに対し、在日言及レポートは最も多い年で 9 本、多くは 1 本～ 3 本である。そして、40 次（1991）から、総レポート数は 20 本以下になるのに、在日言及レポートが 4 本から 7 本に増加し、割合にすると 3 割から 7 割程度になっていることである（前掲:112-116）。

先述したように、40 次（1991）から「平和と民族の教育」は「平和教育」と「国際連帯の教育」の 2 つの分科会に分かれた。そのためレポート総数が減る<sup>\*77</sup>と同時に、在日言及レポートが増えることになった。

#### 1.2.4 榎井（2008b）「多文化教育における教育実践者の言説に関する一考察—『いる・いない論』がもたらしたもの—」

全国教研提出のレポートを分析した先行研究の中で、1991 年から設置された「国際連帯の教育」分科会を分析した唯一のものが、この研究である。「国際連帯の教育」分科会の共同研究者（第 47 次（1998）より現在まで）でもある榎井は、日本では、「外国人教育」や「民族的マイノリティの教育」が法的に位置づけられない中で、学校における多文化教育<sup>\*78</sup>は、教職員（集団）が主に担ってきた。その教職員たちが、「どのような言説を構築し、それが加速する多文化多民族化が進行する現状のなかで他の教職員たちにどのような影響をあたえてきたのか」について、第 40 次（1991）から第 57 次（2008）までの 18 年分 359 本のレポートの変化を読み取り、日本での「多文化教育」の担い手の課題を探っている（榎井 2008 : 52）。

榎井は、分科会の討議の柱のうち第 1 の柱＝足元の国際化をどうすすめるか、を「外国人教育権の保障の取り組み」（＝教育保障）、第 2 の柱＝反差別・人権尊重の国際連帯、を「認識や理解のための取り組み」（＝理解・認識）として整理し<sup>\*79</sup>、内容や地域の傾向について、レポート本数の増減を分析している。

---

\*77 レポート本数が減じたのは、日教組と全教（全日本教職員組合）の分裂（1989）の影響も考えられる。

\*78 榎井は、別の論考では「多文化共生教育」の用語を使用していることもあるが、この論文では「多文化教育」を使用している。

\*79 榎井は第 1 の柱を「教育保障」、第 2 の柱を「理解・認識」と整理しているが、これだとわかりにくいので、先述したように、筆者は「在日外国人教育分野」「国際理解教育分野」とした。

それによると、「教育保障」については、1995 年まで圧倒的に在日コリアンへの取り組みが多く、2000 年ごろにかけてニューカマーの取り組み数と逆転し、どちらも混在した学校での取り組みも増えていること、「理解・認識」については、最初に想定された、平和、反核、反差別の国際的に連帯した取り組みが定着しなかった一方で、「国際理解」と「開発」の報告はコンスタントにされており、2000 年以降は「開発」のレポート数が増えていることを指摘している（榎井 2008:57-58）。

また、榎井は、分科会の討論内容について、次のように論じている。

外国人の教育保障は、日本のアジアへの侵略戦争の象徴であり、加害者としての日本人が向き合うべきもの、といった論調は、初期段階でニューカマーの取り組みが増え始めた時には、そのまま転用されていた。そのことは本節 1 項でみてきたように、当初は、中国帰国者等、歴史や戦争と関係する背景を持つ子どもたちを、他のニューカマーからは区別して、選び取っていたことから推しはかれる。

しかし、ニューカマーの実践数が増えていき、またその内容が日本語指導や適応指導といった形でとりあげられている中で、議論は戦争責任から、日本の同化と排除にシフトしていく。そこで今は「見えるかたちで存在」するニューカマーも日本の学校の中で「見えない存在」になっていくことが論じられていく。ニューカマーの取り組みに関する議論は日本語や適応をめぐる問題を越えて、民族的アイデンティティへとシフトしていく傾向を見せる。（榎井 2008 : 59）

全国教研「国際連帯の教育」分科会は、設立当初より、「アジアにおける日本人の加害責任の自覚」を重要視してきた。しかし、ニューカマーの子どもたちが増加し、初期段階での中国帰国者の場合は、加害者としての日本人として向きあうという原則が適応できていたが、ニューカマーのレポート数が増え、歴史的経済的背景の多様化、日本語指導や適応指導が中心になってくると、侵略責任だけではくくられなくなっていく。そこで、日本社会の閉鎖性、つまり同化と排除の問題と民族的アイデンティティの問題にシフトしていく、と榎井は分析している。

そして、榎井はこの論考を次のように結論づける。

多文化教育の実践者たちは、在日朝鮮人教育権運動を軸に、とりわけ日本のアジアに対する侵略戦争を通じた加害者責任を問い返し、次代の子どもたちに伝えて行こうとするところに本質的な課題を置いていた。そして、国際（世界）に通用する日本人の育成というトップダウン型の受け入れがたい国際理解教育に対抗するための平行軸として反差別の国際連帯という柱立てを「理解・認識」の中心に据えた。

しかし、社会状況の変化として、歴史的背景の薄い大量のニューカマーといわれる子どもの教育現場への出現、「新しい歴史教科書をつくる会」などによる歴史認識の揺さぶりなど混乱の中で、戦争・侵略・加害者といった軸でのくくりができなくなっていく。その中で、実際目の前に子どものいる実践を「教育保障」として定め、ニューカマーの子どもたちについては、日本語や適応指導といった見える存在としてではなく、日本社会や学校の中で同化と排除の対象、在日朝鮮人の子どものような「見えない存在」にさせられるところに一致点を設定し、アイデンティティと教育保障という討議での接続をはかった。

（榎井 2008 : 62）

榎井の論考は、日本の多文化教育の担い手である実践者の認識に、当事者からはじまっ

た教育権運動と、主に世界に通用する日本人の育成を目的に、トップダウン的にはじめられた国際理解教育があり、在日外国人の子どもたちの在籍確認を重要視した「いる」「いない」論が、歴史認識の薄い新たな世代と離反していく傾向をつくった。またそのことがハイブリッド化、多様化する現状の中で教育保障の実践数を減らしてしまう傾向が認識されたという指摘と同時に、戦争・侵略・加害者といった軸での実践が難しくなる中で、日本社会で同化と排除の対象になり、在日コリアンのような「見えない存在」になるということを実践の軸としているとの分析である。

### 1.3 本論文で明らかにしたいこと

以上みてきたように、全国教研の外国につながる子どもたちに関わる教育実践を分析した先行研究は、主に 1950 年代から 70 年代頃までを対象にしており、第 4 期の 1991 年からの「国際連帯の教育」分科会期以降の実践レポートを分析したものは、榎井（2008）以外見当たらない。また、分析の中心は、在日朝鮮人の子どもの「民族教育」に関してであり、日本人の子どもの教育を中心に分析したものはみられない。岸田が指摘している「日本人児童生徒のアジア観の変革という課題が実践に生かされることはほとんどない」（岸田 2001：134-135）のは何故だったのか、「国際連帯の教育」分科会では、「アジアにおける日本人の加害責任の自覚」が重要視されたにもかかわらず、その視点でのレポート数が減少していった原因は、榎井が少し触れているとはいえ、十分に論証されているとは言い難い。

榎井の、ニューカマーの子どもたちの場合、「戦争・侵略・加害者といった軸」での実践が難しくなった結果、「同化と排除の対象」として、在日コリアンの場合と同様「見えない存在」にされてしまうことを実践の一致点としたという指摘はその通りだと考える。ただその場合も、マジョリティの日本人の子どもたちが対象から抜け落ちてしまう。

そこで本章の 3 節以降で、先行研究が不在である以下のような問題を明らかにしていきたいと考える。その問題とは、

- ・日本人の子どもたちの変容をめざした実践がどのように行われているか
- ・マジョリティとマイノリティの関係性を変える必要のある差別の問題をどのように実践化しているか
- ・在日朝鮮人教育における「民族意識」を重視する「民族教育」が、日本社会のあり様や日本人を問わなかったのと同様に、多文化共生教育においても、課題をマイノリティ個人の問題に還元することで、マジョリティの日本人を問わない実践が多いことにつながっているのか

である。

そして、分析方法として、比嘉・榎井・山本（2013）と同様に、まず県レポートの分類をし、傾向を可視化する。そして、そこから浮かび上がる課題を、教師たちのレポートの記述で分析していきたい。

## 第2節 全朝教・全外教レポートの分析対象及び先行研究

### 2.1 全朝教・全外教レポートの分析対象範囲

1979年に全朝教集会が大阪で開催された。外国につながる子どもたちの教育に特化した全国規模のはじめての実践報告集会である。この集会を3回ほど積み重ねた後、1983年に全国在日朝鮮人教育研究協議会（以下全朝教）が結成され、以後、この研究集会は全朝教主催で開催されるようになった。その後、1990年代以降、在日外国人は多様化し、在日外国人といえは在日朝鮮人という時代は過ぎ去った。学校でも、中国、フィリピン、ブラジルなど、多様なルーツをもつ子どもたちが学ぶようになり、全朝教集会へのレポートもニューカマーを対象とするものが増加していった。時代の変化にあわせ、全朝教集会も、1997年から過渡期として全朝教（全外教）集会という名称になり、2003年から全外教集会という名称に変わった。「巻末4章・表3」は、全朝教・全外教集会の歩みをたどった年表である。

研究集会は1979年からはじまっており、実践レポートは大会資料集に掲載されている。また、第16回（1995）から、第27回（2006）までは、基調報告などが載った「大会要項」と実践レポートのみを掲載した『これからの在日外国人教育』が分けて発行されている。

分析には、この「大会資料集」と「大会要項」、『これからの在日外国人教育』を用いる。巻末にそのリスト「巻末資料・表3」を掲載し、これらは重複を避けるために、「引用・参考文献リスト」には掲載していない。分析する期間は、日教組全国教研に合わせて第12回（1991）から第40回（2019）までを分析対象にする。

### 2.2 全朝教・全外教レポートを分析した先行研究

全朝教・全外教集会に提出されたレポートを分析した先行研究としては、1980年代の全朝教レポートを「包摂＝教育の語り」の視点から分析した倉石（2009）の論考などもあるが、中島智子研究代表『1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的研究』（2004）が代表的なものである。全朝教・全外教集会のレポートのみを対象とした本格的な研究はこれが唯一と言っていいだろう。

この研究では、第2回（1980）から第24回（2003）までの全朝教・全外教の734本のレポートを、8人の論者が総説2章、分析編8章に整理している。第2部の分析編の内容を簡単に紹介すると、1章－民族教育、2章－本名を呼び名の、3章－日本人生徒の位相、4章－進路保障、5章－教師と在日朝鮮人のかかわり、6章－在日朝鮮人との出会い、7章－在日教師、8章－ニューカマー実践として分析されている。

ここでは、本研究に関わりの深い日本人生徒のことを分析した第3章とニューカマーの子どもたちのことを対象にした第8章を中心に見ていくことにする。

#### 2.2.1 野入直美「見えない日本人－実践報告における『日本人生徒』の位相」

野入は、「日本人生徒が全外（朝）教の実践においてどのように位置づけられ、また在日やニューカマーの子どもたちとどのような関係を結んできたのかを、実践報告から読みとる」（野入2004:80）ことを試みている。

第1節では、統計データを用いて、実践の推移を日本人生徒に焦点をあてて類型化を試

み、第2節では、日本人生徒が実践において周辺化されてきた過程を＜埋没＞の言説と＜支え＞の言説として読み解いている。第3節では、日本人生徒を対象とする実践に焦点をあて、日本人生徒が記録者である教師によってどのように位置づけられ、在日やニューカマー生徒とどのような関係をむすんできたのかについて検討している。そして第4節では、90年代以降の新しい潮流の中で、日本人生徒がいつそう不可視化され、見えない他者になってきている過程を整理している（前掲:80）。

まず野入は、「日本人生徒」\*80 が関わる実践報告を、比重の大きさから「日本人生徒を主な対象とする実践報告」、「日本人生徒も対象に含まれる実践報告」、そして「日本人生徒に言及している実践報告」と、3段階に分類している。

1980年度大会では、3つの分類の合計は全報告の77%をしめているが、以後、比率は大幅に減少し、二度と当初のレベルには戻らないこと、さらに3類型のうち、＜日本人生徒を主な対象とする実践報告＞は最も少数で、およそ1割にしか過ぎないと分析している（前掲:82）。

そして、＜日本人生徒による差別＞について言及されている事例は、「日本人生徒」が関わる報告の18パーセント強にのぼるが、その件数は、＜日本人を主な対象とする実践報告＞の2倍以上となっているという分析を行っており、「この落差からは、当該の学びの場で差別事件が起こったり、日本人教師が日本人生徒の差別意識・行為に気づいたりしていても、それが必ずしも＜日本人を主な対象にする＞取り組みにはつながっていないことがうかがえる」（前掲・83）という。

なぜ「日本人生徒」の差別への言及があっても、日本人生徒を主な対象にする取り組みにつながっていないのかが、重要な論点になる。

大会の基調報告では、在日朝鮮人教育が「日本人を変える」ための教育であることを強調し、「日本人生徒の変容が見える教育実践」が必要であることに再三にわたって言及しているが、「日本人生徒」が関わる実践報告数は、それに相応していないことを野入は指摘し、「特にニューカマーの生徒を対象とする実践の場合、『日本人生徒』の変容や＜支える日本人生徒＞はほとんど期待されず、描かれない。・・・『日本人生徒』という表現そのものが減少し、『みんな』『お互いに』といったより抽象的な表現が増えてくる」（前掲:83）と述べている。

野入は、全朝教・全外教レポートでの「日本人生徒の位相」の特徴を＜支え＞と＜埋没＞の言説として捉える。レポートでは、在日朝鮮人生徒を周囲の日本人生徒が＜支え＞る、在日朝鮮人生徒が、日本人生徒に＜埋もれ＞という表現が多用されることを指摘する。そして、在日朝鮮人の子どもが日本人の子どもたちに支えられたり、埋もれたりするという＜支え＞と＜埋没＞の言説が語られるのに、＜支え＞ている日本人の子どもたちのこと、＜埋もれ＞させてきた日本人の子どもたちのことは多くは語られないし、日本人生徒の意

---

\*80 野入は、「日本人生徒」とは、在日朝鮮人教育が少しでも日本人以外の属性が入っている子どもをマイノリティとして扱う特質に根ざして構築されたカテゴリーであるとして、マイノリティ以外の生徒を括弧付きの「日本人生徒」と記述し、個別の生徒を具体的に指す場合は、括弧なしで表記すると説明している（野入 2004:81）。

識や行為の多様性については述べられていないという（前掲:84-87）。

野入の論考には、あと2つ重要な指摘がある。一つは2002年以降は、総合学習の時間を用いて行われた実践報告が頻出することから「在日朝鮮人教育の実践は、政府と地方自治体の教育行政の体制内に位置づけられてきた」「国際理解教育や多文化共生教育が一定の認知を得て、その中で取り組まれる実践が増加していった」という指摘である。これを野入は「実践の体制内化」とし、「実践の体制内化は、『日本人生徒』をますます見えな存在として無微化し、『日本人性』について問わない傾向を助長してきた」としている（前掲：93-94）。

もう一つは、「90年代後期からのニューカマーの子どもを対象とする実践の増加で、日本人生徒が学びに関わる根拠となってきた贖罪意識の重石がはずれた」（前掲：97）との指摘である。

### 2.2.2 松波めぐみ（2004）「ニューカマー実践にみる教師の『在日外国人教育』観」

松波の論考は、「全外（朝）教の研究集会における『ニューカマー』の子どもに関わる実践報告をテキストとし、全外（朝）教に関わる教師が『ニューカマー』の教育課題をどう認識したか、それをどんな取り組みにつなげたかを探ることを通じて、教師が『在日外国人教育』に対してもつ前提を明らかにし、若干の検討を加えるもの」（松波 2004:182）である。

松波の問題意識は、1990年代前半に「ニューカマー」の教育問題が一挙に可視化したときに、全朝（外）教<sup>\*81</sup>という教育運動を経験してきた教師たちは、「追い風」を感じる以上に戸惑いを感じたのではないかと、在日朝鮮人教育が提起してきた課題が忘却されることへの危機感を持ったのではないかと、ということである。そして、理念より現実が先行するなかで、全外（朝）教は「ニューカマー」への関与を増していき、「在日朝鮮人教育の経験を生かして」とか「在日とニューカマーの教育には共通性がある、課題が重なる」といったことが語られるが、その「共通性」が何かは明らかにされていない（前掲：182-183）、という。

一方で松波は、「ニューカマーの教育に関わる調査研究は膨大にあるが、多くの場合、その視野に在日朝鮮人（およびその教育）を十分におさめていない」といい、「1980年代後半からの急激な国際化」が語られるが、あたかもそれ以前は、日本の学校には「日本人」しか存在しなかったごとくであるという。そうしたことを考えると、全外（朝）教で報告する教師たちには、そうでない教師とは相対的に異なる経験と認識枠組みがあるのではないかと、松波は受け止め、全外（朝）教に連なる教師たちが何を在日朝鮮人教育から継承し、「在日外国人教育」として実践しようとしているのか、どのような前提をもって「ニューカマー」の教育にあたっているのか検討している。

全朝（外）教ではじめてニューカマーに関する実践報告がされたのは、1992年の東京大会からである。その後急激に増加し、2002年には全体の半数を占めるようになった（前掲:184）。

---

\*81 松波は全外（朝）教と全朝（外）教の両方の用語を使用しているが、どのように区別しているかの注釈はない。引用は原文の通りに行うことにする。

松波は、「ニューカマー」を対象とする実践の中から、中国帰国の子どもに関わる実践 14 本を分析し、それらの実践が何を問題としているかで 6 つに類型化している。すなわち a. 言葉の壁 b. 低学力と自信のなさ c. 人間関係トラブル d. 「本名」をめぐる問題 e. 葛藤なき「異文化理解」である（前掲:187-191）。

さらにこのような実践を行う教師たちの 6 つの前提を仮説として提示している。

前提 1 文化的異質性は積極的に承認される。前提 2 「文化」学習の目的は、中国帰国の子どもに自信をもたせることと、日本の子どもに「中国」へのプラスイメージをもたせること 前提 3 「日本語能力」「学力」よりもアイデンティティ形成が優先される。前提 4 民族名はルーツのシンボルとして重要である。 前提 5 子どもには固有の歴史的背景があり、それを本人および日本の子どもたちが理解するのは大切である。前提 6 教師が歴史的・社会的背景を学ぶとともに、家族と十分なコミュニケーションをとることが不可欠である。松波は、これらの「前提」こそが、「在日朝鮮人教育」の経験及び「全朝教」からの影響であるという（前掲:192-193）。

そして松波は、在日朝鮮人教育は、在日の子どもを「日本の子と同じように扱えばよい」という「常識」に抵抗してきたこと、言語や行動様式において周囲の日本人に比しての異質性が見られなくなっている在日朝鮮人の子どもの異質性を顕在化させようとしてきたこと、教室の中の「在日朝鮮人」の存在を無視し続けてきた学校文化と、それを支えてきた大多数の教師に対して、あえて歴史的に形成された社会的・文化的差異にこだわる必要性を指摘してきた教師たちの「在日朝鮮人教育」観は、学校文化に風穴を開けるという今日的な意味を持っていたことを指摘する（前掲:194）。

今日、多文化共生教育の中で実践される異文化理解学習は、3 F（Food, Fashion, Festival）の実践として否定的に捉えられことも多い。しかし、異文化理解学習を平板に捉える危険性もある。

松波は、「建前の文化相対主義に反して、文化間には暗黙のうちに優劣の序列が敷かれており、それが子どもの生活においてしばしば露骨に表出される」（前掲:195）という。在日朝鮮人教育における「朝鮮を正しく学ぶ」学習は、朝鮮への否定的なイメージ（歪められた朝鮮観）を払拭させ、正確な歴史認識を持たせることであった。それが自分につながる家族や「民族」の背景への理解を促し、「肯定的なアイデンティティを育む」ことにつながっていた。これは前提 2 の「文化」学習の目的としての自己肯定・他者理解である。歴史的文脈を抜きにした、エキゾチックなものとして「文化」を消費したり、文化を陳列するといったこととは異なるという（前掲:195）。これはニューカマーの子どもたちの場合でも言えることである。

3 F 実践が、歴史的文脈を抜きにした文化の消費や文化の陳列であれば、批判に値するだろう。しかし、否定なイメージであった朝鮮や中国などの文化を肯定的に伝える異文化理解の実践は、肯定的なアイデンティティを育み、外国につながる子どもたちをエンパワーする重要な試みともいえるだろう。

一方で松波は、在日朝鮮人教育をニューカマーの実践にそのまま利用することへの危険性も指摘する。「外国人の名前を尊重する」という教育運動の意義はいよいよ大きい、ということは認めつつも、「本名」の考え方が、ニューカマー固有の文脈が十分に考慮されないまま移植されるとするならば齟齬をきたすのは必至であり、在日朝鮮人教育における

「本名」実践は、その歴史的文脈をふまえた上で相対化しなければ、今日の実践にも有効な部分がうまく継承されない、という。たとえば中国帰国の子どもが名前を選択するにあたっては、個々に祖母のとの関係、親の考え方など多様な要素がはたらいており、全朝教・全外教レポートでは、中国名を名のらない理由は「日本社会の差別と排外」として一括する傾向が見て取れると警告している。「名前」をめぐる言説は非本質化され、相対化された上で、教育におけるその扱いを考えていく必要があるという（前掲:198）。

松波は、全朝（外）教運動で大切にされてきた「文化的差異の尊重」や「歴史的背景の学習」「親との対話」といった原則はニューカマーの教育においても引き継がれている。それは同質性を基盤とする日本の学校文化を変革するために有効な示唆を与える」といいつつ、一方で、「在日朝鮮人の子ども」の延長線上にニューカマーの子どもを見ることにより、それがフィルターとなって認識に「歪み」が生じている可能性を指摘し、この論考をしめくくっている。

### 2.2.3 2つの先行研究と本論文の課題

全朝教・全外教レポートにおける「日本人生徒の位相」を分析した野入の論考から学べるべき事が多い。教師たちの実践において、日本人生徒を中心にした実践が少ない、日本人生徒が登場しても、主役である在日朝鮮人生徒を「支える」存在として登場するか、「埋没」させている集団として登場するだけで、日本人生徒自身の分析があまり見られない、「日本人生徒が不可視化され、見えない他者になっている」（前掲:80）というのが野入の分析である。野入の分析は2003年までであるが、2004年以降の全朝教・全外教レポートも同じような傾向があるかどうか検討することが、本論文の一つの課題である。

松波は、全朝教・全外教に連なる教師たちが何を在日朝鮮人教育から継承し、「在日外国人教育」として実践しようとしているのか、どのような前提をもって「ニューカマー」の教育にあたっているのか検討し、全朝教・全外教運動で大切にされてきた「文化的差異の尊重」や「歴史的背景の学習」「親との対話」といった原則がニューカマーの子どもたちの教育においても引き継がれていることを評価しつつ、「本名（民族名）を呼び名のる」実践などに、在日朝鮮人教育をニューカマーの実践にそのまま利用することへの危険性も指摘し、「在日朝鮮人の子ども」の延長線上にニューカマーの子どもを見ることがフィルターとなって認識に「歪み」が生じている可能性を指摘した。

ただ、松波の分析したニューカマー実践は、中国帰国の子どもにかかわる実践に限定した分析である。在日朝鮮人の子どもたちも、中国帰国の子どもたちも、日本の侵略という歴史に翻弄された結果、日本に定住するようになったという点では共通点がある。ニューカマーであっても、それまでの在日朝鮮人教育の取り組みを参考にして、歴史や差別といった観点での取り組みが行いやすいと思われる。では、南米からの日系人や東南アジアからの子どもたちの場合、どのような取り組みがあるのか、どのように変化してきているのかを検討してみたい。

野入は、ニューカマーの生徒たちを対象にした実践では＜支える＞日本人生徒たちさえ登場しないと分析している。ニューカマーの子どもたちを対象とする実践がますます増加している近年の実践で、日本人の子どもたちがどのように扱われているかについて分析する必要がある。



さらに、野入や松波の研究で明らかになっていない課題を明らかにする必要がある。一つは全朝教・全外教の方針や基調報告で「在日朝鮮人教育は日本人の問題」と言われているのに、なぜ日本人生徒を主体にした実践レポートがあまりないのか。次に、野入の指摘した実践の体制内化によって、日本人生徒がますます不可視化され、無徴化することで「日本人性」が問われてなくなっていったということに関して、過去の全朝教・全外教レポートで「日本人性」を問題にするどのような実践があったのかを明らかにし、現在なぜ日本人性が問われなくなったのかを検討していきたい。そして、ニューカマーの子どもたちが増加し、ニューカマーに関わる実践が増える中で、野入のいう「贖罪意識の重石がはずれた」状態での日本人の子どもたちが在日外国人に関わる問題を学ぶ根拠をどう考えるかについても考えていく必要がある。

### 第3節 実践レポートの分類と集計結果

#### 3.1 実践レポートの分類

日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会のレポートと全朝教・全外教集会に提出されたレポートを分析にするにあたり、最初の作業として、全国教研の分析での比嘉・榎井・山本（2013）が行っている「県レポート」の基礎集計や、全朝教・全外教の分析で中島たち（2004）が行った分類方法を参考にして、以下の仮説を検討するために、内容からレポートを分類していく。

仮説1 外国につながる子どもたちの支援を中心とするレポートが増加し、日本人の子どもたちの変容をめざした実践レポートが減少しているのではないか

仮説2 差別問題に取り組んだり差別に触れたりしているレポートが少なくなっているのではないか

尚、全国教研では、全レポートを2つの大項目の討議の柱である第1の柱＝足元からの国際化をどうすすめるのか（在日外国人教育分野）と第2の柱＝ゆたかな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか（国際理解教育分野）に分けて分析をしていく。

分類基準は、以下の通りである。

## 分類の基準

|    |   |
|----|---|
| a  | <b>外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート</b><br>日本人の子どもたちへの働きかけがほとんどなく、もっぱら外国につながる子どもたちと教師の関わりが記述されているレポート  |
| b  | <b>日本人の子どもたちを対象にしたレポート</b><br>授業実践や学校行事など、日本人の子どもたちを含むすべての子どもたちを対象にしたレポート   |
| ab | <b>a と b の両方が含まれているレポート</b><br>外国につながる子どもたちへの支援と同時に、日本人の子どもたちを対象にした取り組みもある、a と b の両方が含まれているレポート   |
| c  | <b>その他（子どもたちへの働きかけがないレポート）</b><br>全国教研「国際連帯の教育」分科会—教育実践の前段階である教員研修、実態調査、教材作り等のレポートや平和教育、環境教育など外国につながる生徒と直接関係しないレポートなど<br>全朝教・全外教—教員研修、実態調査、教材作り等のレポートや行政交渉の報告など |
| 総数 | <b>a,b,ab,c の合計がレポート総数</b>  |
| f  | <b>差別問題に取り組んだり差別に触れているレポート</b><br>a, b, ab, c の中で、差別問題に取り組んだり差別に触れているレポート   |
| g  | <b>「多文化共生」という用語を使用しているレポート</b><br>a, b, ab, c の中で、「多文化共生」「多文化共生教育」「多文化共生社会」といった「多文化共生」という用語を使用しているレポート  |

## 3.2 2つの研究集会の実践レポートの分析結果

全国教研「国際連帯の教育」分科会に提出されたレポートは、1991 年から 2019 年までの 29 年間で、第 1 の柱（在日外国人教育分野）が 283 本、第 2 の柱（国際理解教育分野）が 248 本の合計 531 本である。全朝教・全外教集会に提出されたレポートは 29 年間で 738 本である。これらのレポートを上記のような分類方法で分類した結果が、巻末資料・表 4 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会レポートの分類と巻末資料・表 5 全朝教・全外教レポートの分類である。この 2 つの表を元に、教師たちの実践レポートの傾向を可視化していく。

### 3.2.1 日本人の子どもたちを対象にしたレポートの割合

まず、日本人の子どもたちを対象にした実践レポートに着目する。

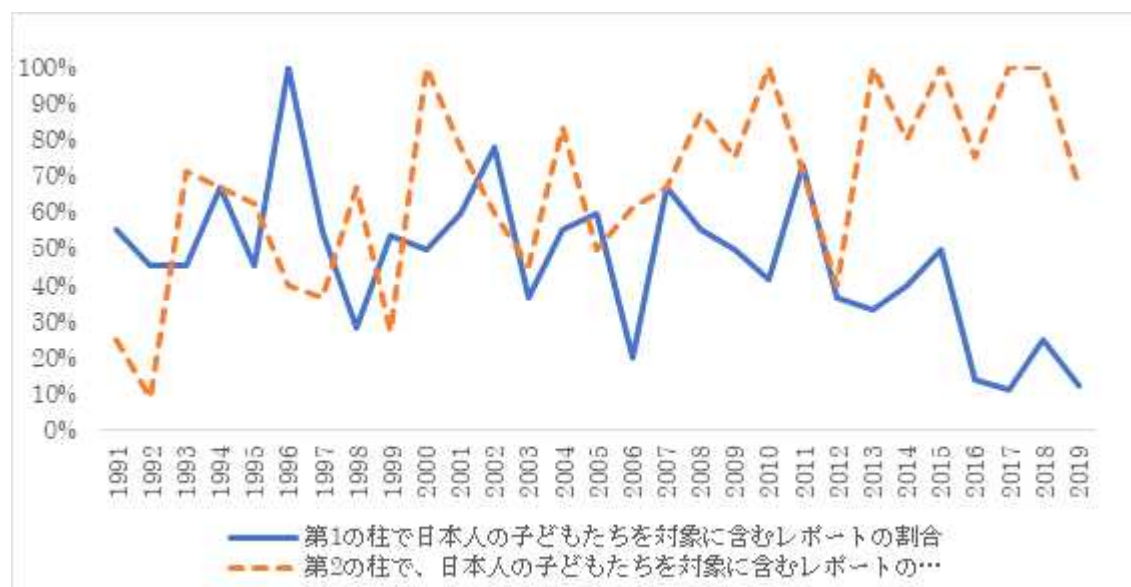
巻末資料・表 4、巻末資料表 5 の中で、日本人の子どもたちを対象にしたレポートの割合、すなわち b=日本人の子どもたちを対象にしたレポートと、ab =外国につながる子どもたちと日本人の子どもたちの両方を対象にしているレポートを合算した数値 J は、表 4 の第 1 の柱（在日外国人教育分野）が 134 本で全レポートの中に占める割合は 47 %、第 2 の柱（国際理解教育分野）が 158 本で 64 %であった。そして表 5 では、342 本で 46 %であった。

経年変化を見るために、各年ごとの割合をグラフ化したものが下の 2 つのグラフである。つまりレポート総数の中に、日本人の子どもたちを対象にしたレポートがどれくらいの割合で含まれているかを示したものである。

4 章グラフ 1 は、全国教研「国際連帯の教育」分科会の第 1 の柱（在日外国人教育分野）

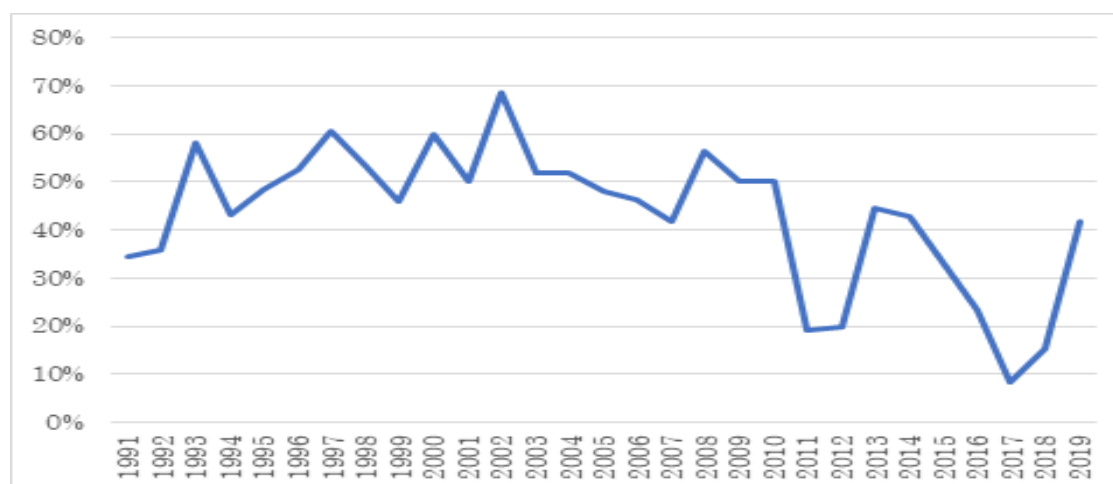
が実線の折れ線、第2の柱(国際理解教育分野)が点線の折れ線で示してある。

【4章グラフ1】 全国教研 日本人の子どもたちを対象にしたレポート数の変化



このグラフからわかることは、日本人の子どもたちを対象にしたレポート数は、第1の柱「足もとからの国際化をどうすすめるのか」(在日外国人教育分野)に関するレポートでは横ばいから減る傾向にあり、第2の柱「ゆたかな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか」(国際理解教育分野)では増加していることである。

【4章グラフ2】 全朝教・全外教 日本人の子どもたちを対象にしたレポート数の変化



4章グラフ2は全朝教・全外教集会での日本人の子どもたちを対象にしたレポート数の変化であるが、単年度でみると多い年少ない年はあるものの、全体的に減少傾向であることは見て取れる。

下の4章表2は、巻末資料・表4と表5で1991年から2000年、2001年から2010年、2011年以降の10年ごとの3期に区分したものである。上段が割合、下段は該当レポート数/レポート総数である。

【4章表 2】 日本人の子どもたちを対象を含むレポート数の 10 年ごとの割合

|                 | 1991-2000 | 2001-2010 | 2011-2019 | 総数1991-2019 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| 全国教研「国際連帯分科会」   | 53%       | 52%       | 34%       | 47%         |
| 第1の柱（在日外国人教育分野） | 57/108    | 51/99     | 26/76     | 134/283     |
| 全国教研「国際連帯分科会」   | 50%       | 69%       | 83%       | 64%         |
| 第2の柱（国際理解教育分野）  | 51/102    | 68/99     | 39/47     | 158/248     |
| 全朝教・全外教研究集会     | 50%       | 52%       | 28%       | 46%         |
|                 | 170/341   | 134/258   | 39/139    | 342/738     |

これで見ると、全国教研「国際連帯の教育」分科会の第1の柱は、10年ごとに53%→52%→34%、全朝教・全外教は50%→52%→28%となっていて、はっきりと傾向がみとれる。2011年以降、全国教研の第1の柱と全朝教・全外教研究集会では、日本人の子どもたちを対象にしたレポートの割合が減少していること、逆にいうと、外国人の子どもたちを支援するレポートの割合が増加していることがわかる。

このことから、仮説1「外国につながる子どもたちの支援を中心とするレポートが増加し、日本人の子どもたちの変容をめざした実践レポートが減少しているのではないか」は、仮説通りの傾向がはっきり出ていることが明らかである。

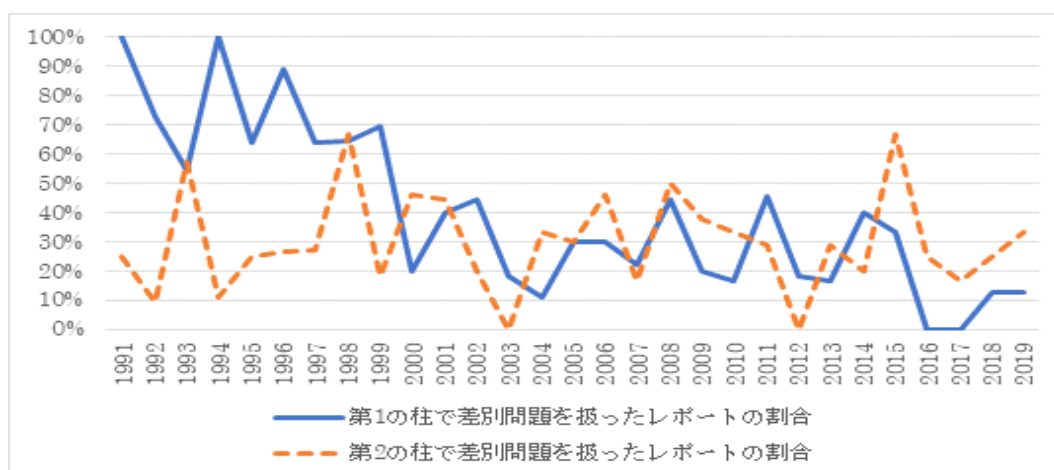
### 3.2.2 差別問題を扱っているレポート数の変化

次に、差別問題を扱っているレポートの割合（fの割合）に着目する。

巻末資料・表4では、差別問題を扱っているレポートは、第1の柱（在日外国人教育分野）が283本中117本で41%、第2の柱（国際理解教育分野）が248本中74本で30%であり、巻末資料・表5では、738本中276本で、37%であった。

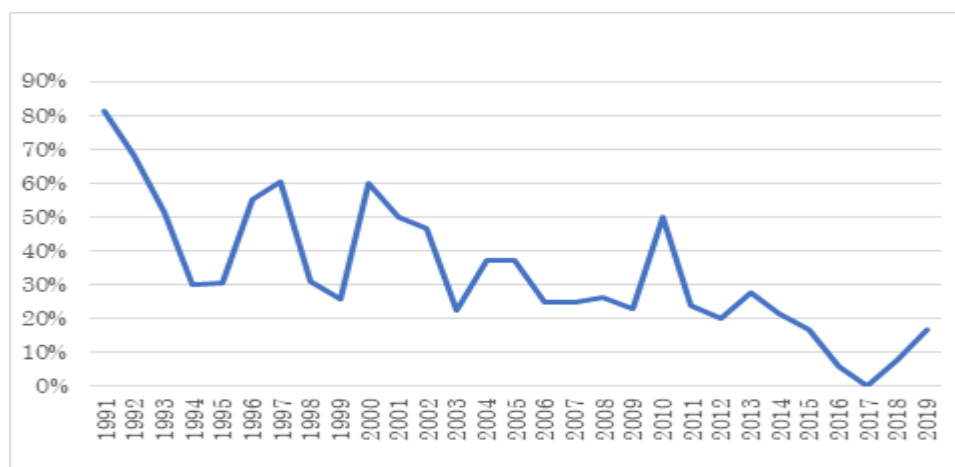
こちらも経年変化を見るために、各年ごとの割合でグラフ化すると4章グラフ3、4章グラフ4のようになる。全国教研「国際連帯の教育」分科会のグラフ3は、先ほど同じように、第1の柱が実線の折れ線、第2の柱が点線の折れ線で示してある。

【4章グラフ 3】 全国教研「国際連帯分科会」差別問題を扱ったレポート数の変化



このグラフからは、差別問題を扱ったレポート数（f）は、第1の柱で顕著に減少して  
いて、第2の柱はほぼ横ばいであることが見て取れる。

【4章グラフ4】全朝教・全外教 差別問題を扱ったレポート数の変化



全朝教・全外教のグラフでは、差別問題に取り組んだり触れているレポート（f）は、  
減少が顕著である。

差別問題を扱ったレポート数の変化も、10年ごとの3期の区分に区切って比較してみ  
ると4章表3のようになる。

【4章表3】 差別問題を扱ったレポート数の割合

|                                | 1991-2000      | 2001-2010     | 2011-2019     | 総数1991-2019    |
|--------------------------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| 全国教研国際連帯分科会<br>第1の柱（在日外国人教育分野） | 69%<br>74/108  | 27%<br>27/99  | 21%<br>16/76  | 41%<br>117/283 |
| 全国教研国際連帯分科会<br>第2の柱（国際理解教育分野）  | 30%<br>31 /102 | 30%<br>30/99  | 28%<br>13/47  | 30%<br>74/248  |
| 全朝教・全外教研究集会                    | 48%<br>164/341 | 34%<br>89/258 | 17%<br>23/139 | 37%<br>276/738 |

全国教研の方は、第2の柱は横ばいだが、第1の柱は29年間全体では282本中117本  
で41%であるのに対し、10年ごとの区切りで見ると、69%→27%→21%と減少してい  
る。巻末資料・表4で確認すると、1999年までは50%を大きく超えている年が多いのに  
対して、2000年以降は、50%を超える年はなくなる。

全朝教・全外教の方は、29年間の全レポート738本のうち276本が差別問題を扱い、そ  
の割合は37%であるのに対し、10年ごとに区切りでは、48%→34%→17%で、こちら  
も明らかに近年になればなるほど減少していることがわかる。巻末資料・表5で確認する  
と、2011年以降は、30%を超える年はない。特に、2015年以降は、0本～2本で、その  
割合がとて低くなっている。

仮説 2「差別問題に取り組んだり差別に触れたりしえいるレポートが少なくなっているのではないか」も、上記の数値で仮説が証明されたことは明らかだろう。

### 3.2.3 差別問題に取り組んだり触れているレポートの減少原因

近年になるにつれて、差別問題に取り組んだり触れているレポートが減少しているのはなぜなのか。その原因としては、ニューカマーの子どもたちにかかわるレポートが増えているからではないかと考えられる。それを確認するために、全朝教・全外教レポートを、オールドカマーの子どもたちにかかわるレポートとニューカマーの子どもたちにかかわるレポートに分類して集計してみた。

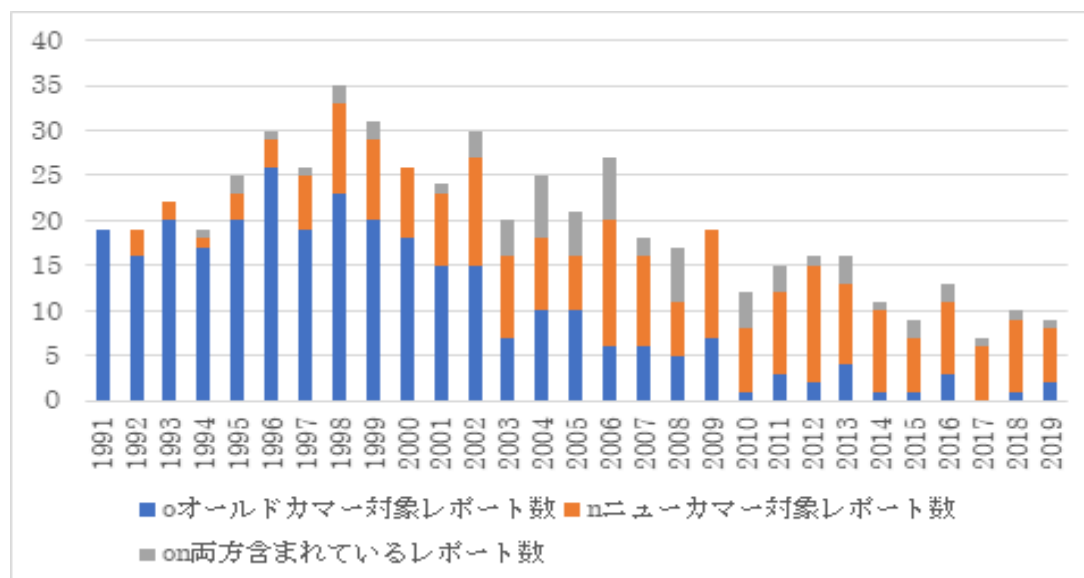
ここでは、738 本の全レポートから、c その他（子どもたちへの働きかけがないレポート）166 本を除いた 572 本のレポートを、

- o オールドカマーの子どもたちを対象にしたレポート
- n ニューカマーの子どもたちを対象にしたレポート
- on オールドカマー、ニューカマーの両方の子どもたちを対象にしたレポート

に分類した。その集計結果も、巻末資料・表 5 として入れている。

それをグラフにしたものが、下記の 4 章グラフ 5 である。これは総数がさほど多くないために、割合ではなく実数で示してある。

【4 章グラフ 5】オールドカマーの子どもたちを対象にしたレポート数とニューカマーの子どもたちを対象にしたレポート数の変化



このグラフからは、近年になるにつれ、オールドカマー対象のレポートが減少し、ニューカマーを対象にしたレポートの割合が増加していることがわかる。10 年ごとに集計でみると以下の 4 章表 4 のようになる。

【４章表４】 オールドカマー対象とニューカマー対象のレポート数の変化

|                 | 1991-2000       | 2001-2010      | 2011-2019     | 総数 1991-2019   |
|-----------------|-----------------|----------------|---------------|----------------|
| オールドカマー対象のレポート数 | 78%<br>198/ 253 | 38%<br>82/213  | 16%<br>17/106 | 52%<br>297/572 |
| ニューカマー対象のレポート数  | 18%<br>45/253   | 43%<br>92 /213 | 70%<br>74/106 | 37%<br>211/572 |
| 両方を対象にしているレポート数 | 4%<br>10/253    | 18%<br>39/213  | 14%<br>15/106 | 11%<br>64/572  |

10 年ごとの集計でみると、1990 年代はオールドカマーを対象にしたレポートが多いが、2000 年代になると、オールドカマー対象のレポートは大幅に減少し、ニューカマー対象のレポートの方が多くなる。そして、2010 年代になると、オールドカマー対象はさらに減少し、ニューカマー対象の方が圧倒的多数になる。

次にオールドカマー対象、ニューカマー対象のレポートのそれぞれのレポートが、差別を問題を扱っているかどうかで分類すると以下ようになる。尚、実数が少ないため、ここでは両方を対象にしているレポートは省略した。

【４章表５】 オールドカマー対象とニューカマー対象のレポートで差別を扱っているレポート数の変化

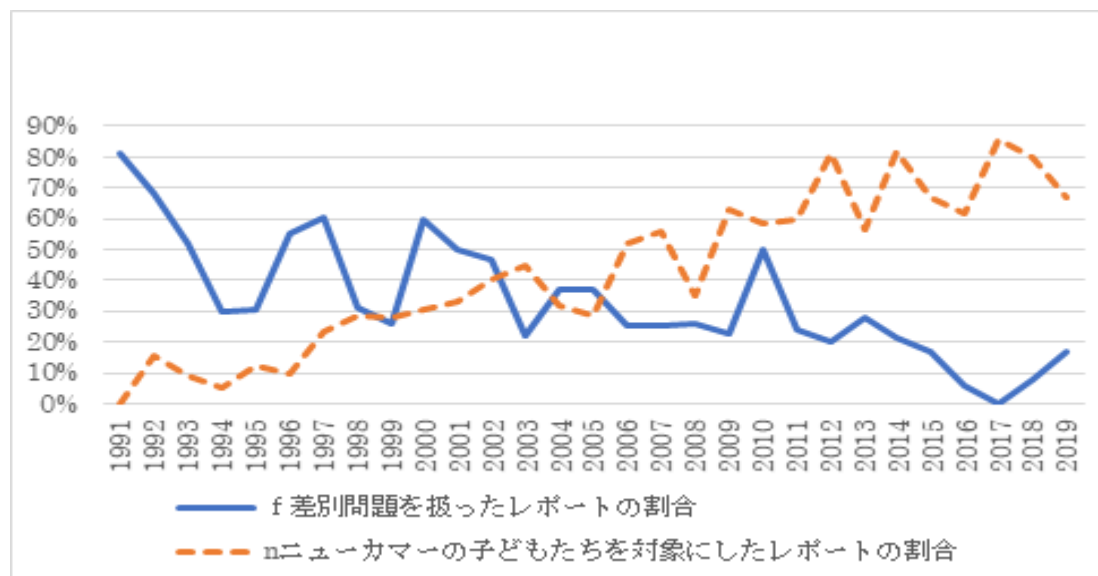
|                         | 1991-2000      | 2001-2010    | 2011-2019     | 総数 1991-2019    |
|-------------------------|----------------|--------------|---------------|-----------------|
| オールドカマー対象で差別を扱っているレポート数 | 63%<br>124/198 | 55%<br>55/82 | 76 %<br>13/17 | 65 %<br>192/297 |
| ニューカマー対象で差別を扱っているレポート数  | 20 %<br>9/45   | 12%<br>11/92 | 9%<br>7/74    | 13%<br>27/211   |

オールドカマー対象のレポートは、1991 年から 2000 年が 198 本で、うち差別問題を扱っているレポート 124 本の 63 %、2001 年から 2010 年までが 82 本で、差別問題を扱っているもの 55 本の 67 %、2011 年から 2019 年までが 17 本で、差別問題を扱っているものは 13 本の 76 %である。レポートの絶対数は減っているが、差別問題を扱っているレポートの割合はむしろ増加している。

一方ニューカマーを対象にしているレポートは、1991 年から 2000 年が 45 本であるのに対し 2001 年から 2010 年までが 92 本、2011 年から 2019 年までが 74 本である。差別問題を扱っているレポート数とその割合は、1991 年からは 9 本の 20 %、2001 年からは 11 本の 12 %、2011 年からは 7 本の 9 %である。差別問題を扱っているレポートの割合は近年になるに従って減少していることがわかる。

ニューカマー対象のレポート数の割合の経年変化を見るグラフに、４章グラフ４ 差別問題を扱ったレポート数の変化のグラフを重ね合わせたものが、下の４章グラフ６になる。

【4章グラフ6】 ニューカマーの子どもたちを対象にしたレポート数と差別問題を扱っているレポート数の関係



このグラフからは、ニューカマーのレポートが増加するにつれ、差別問題を扱うレポートが減っていることがわかる。

以上のことから、オールドカマーを対象にするレポートが減り、ニューカマーを対象にしたレポートが増えることが、差別問題を扱うレポートの減少につながっていることは明らかである。

ではなぜオールドカマーの子どもたちにかかわるレポートは差別を扱うものが多く、ニューカマーの子どもたちにかかわるレポートは差別を扱うものが少ないのか、その理由を考えてみる必要がある。

### 3.2.4 同化からの解放のための支援と日本社会に適応するための支援

「a 外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート」には、次の2種類がある。

①日本社会に同化し、自分を隠して生きている子どもたちに、自分のルーツに誇りをもって生きていけるように支援をしている内容のレポート、すなわち同化から解放する方向のレポート。この①の中には、母語・継承語や母文化の保持を重要と考え、アイデンティティの確立を支援していく内容も含まれる。

②日本社会に適応できるように、日本語教育などを行っているという実践。こちらは結果的に同化を推進する実践になる。

方向が真逆である①と②を分けなくて、「外国につながる子どもたちの支援」と一括りにするのは問題がある。そこで、全国教研「国際連帯の教育」分科会の実践レポートでの外国につながる子どもたちの支援を、①差別に負けないように支援する教育—これには、母語・継承語や母文化の保障、アイデンティティの確立の支援も含む ②日本語学習や適応学習による同化・適応教育、に分けてみることにした。第2の柱で「a 外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート」に該当するレポートは、29年間で10本のみなので、



ここでは、第1の柱（在日外国人教育分野）のみを分析の対象にした。

方法としては、「a」に分類されたレポートを再度読み込み、次の4つに分類した。

O1 オールドカマーの子どもたちを対象にした実践で、差別に負けないように支援する内容のレポート

O2 オールドカマーの子どもたちを対象にした実践で、日本語教育など日本社会に適応するように支援する内容のレポート

N1 ニュウカマーの子どもたちを対象に実践で、差別に負けないように支援する内容のレポート

N2 ニュウカマーの子どもたちを対象にした実践で、日本語教育など日本社会に適応するように支援する内容のレポート

結果は巻末資料・表6のようになった。aに分類されるレポートは、29年間で115本で、そのうちO1に分類されるレポートは43本、aのレポートに占める割合は43%、N1に分類されるレポートは26本で23%、そしてN2に分類されるレポートは46本で40%であった。O2に分類される「オールドカマーの子どもたちを対象にした実践で、日本社会に適応、同化するように支援する内容のレポート」は存在しなかった。

これも、10年ごとで集計してみると、以下の4章表6のようになる。

【4章表6】 外国につながる子どもたちの支援中心のレポートの内訳

|                                    | 1991-2000     | 2001-2010     | 2011-2019     | 総数 1991-2019  |
|------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| O1 オールドカマー対象で差別に負けないように支援          | 71 %<br>24/34 | 31%<br>11/36  | 18 %<br>8/45  | 37%<br>43/115 |
| O2 オールドカマー対象で、日本語教育や日本社会に適応するように支援 | 0 %<br>0/34   | 0 %<br>0/36   | 0 %<br>0/35   | 0 %<br>0/115  |
| N1 ニュウカマー対象で差別に負けないように支援           | 12%<br>4/34   | 19 %<br>7/36  | 33 %<br>15/45 | 23%<br>26/115 |
| N2 ニュウカマー対象で、日本語教育や日本社会に適応するように支援  | 18 %<br>6/34  | 50 %<br>18/36 | 50 %<br>22/45 | 40%<br>46/115 |

O1 は、1991-2000 年が 71 %の割合であったが、2001-2010 年が 31 %、2011 年-2018 年が 18 %と減少してきている。一方で、N1 は、12 %→19 %→33 %、N2 は 18 %→50 %→50 %となっている。

このことから、オールドカマーの子どもたちを支援する実践が減少し、ニュウカマーの子どもたちを対象にするレポートが増加していること、オールドカマーの子どもたちの支援の場合は、日本社会の差別に負けず、ルーツを大切にしていこうように支援しているレポートしかないのに対し、ニュウカマーの子どもたちを支援するレポートは、日本社会に適

応していくための支援が多いということがわかる。

1990年代の後半から、学校現場に日本語のできないニューカマーの子どもたちが増加したことが背景にあり、教師たちが、オールドカマー対象の実践より、ニューカマーの対応に追われることになったのではないかと考えられる。そして、ニューカマーの子どもたちに関わる実践は、差別に負けないように支援するより、日本語教育や日本社会への適応が中心になっていることがわかる。

#### 第4節 〈小括〉実践傾向の分類から読み取れること

1991年からのこの29年間に全国教研「国際連帯の教育」分科会に提出されたレポート531本、全朝教・全外教研究集会に提出されたレポート738本、2つの研究集会で合わせて1269本のレポートを読むことで、多文化共生教育の実践<sup>\*82</sup>を、「4章表7」のように分類してみた。ただ、内容、効果など、もっと緻密な検討が必要であるが、とりあえず現時点での研究の成果の表としてここに提示しておく。

【4章表7】多文化共生教育の実践の分類（1）

| 対<br>象 | a マイノリティを対象<br>(外国人支援) |                                | b マジョリティを対象<br>(マジョリティの変容をめざす)                    |                      |                   |
|--------|------------------------|--------------------------------|---|----------------------|-------------------|
|        | n ニューカマー               | o オールドカマー                      |   |                      |                   |
| 内<br>容 | N2 日本語教育<br>・適応教育      | N1 母語・継承語、<br>母文化・継承文化<br>の保障  | O1 母語・継承語、<br>母文化・継承文化の<br>保障、「本名（民族名）<br>を呼び名のる」 | 異文化理解中心              | f 差別を扱う           |
| 効<br>果 | 日本社会への<br>同化           | アイデンティティ<br>保持・マイノリテ<br>ィの自尊感情 | アイデンティティ保<br>持・マイノリティの<br>自尊感情                    | 文化相対主義的変<br>容・上からの理解 | 差別のない共生社<br>会をめざす |
| 数      | 多                      | 少                              | 近年減少  | 多                    | 近年減少              |

（筆者作成）

\*82 厳密には、在日朝鮮人教育、在日外国人教育、国際理解教育すべてを含む「外国につながる子どもたちに関わる教育」とすべきところだが、今後の多文化共生教育の参考になる表という観点から「多文化共生教育の実践」という用語を使用した。

多文化共生教育の実践は、まず大きく、a マイノリティを対象とするもの、b マジョリティを対象とするもの、ab 両方を含むものに分類できる。表が複雑になるので、両方を含むものは上記表 7 には記載していない。a マイノリティを対象とするものは、o オールドカマーの子どもたちを対象とするものと n ニューカマーの子どもたちを対象とするもの、on 両方を含むものに分けることができる。こちらも、両方を含むものは表には記載していない。

さらにマイノリティを対象とする実践は、その内容から、N2 日本語教育や適応教育を中心とするものと、O1,N1 母語・継承語や母文化・継承文化を保障するものに分けることができる。オールドカマーに対する実践では、O2 日本語教育や適応教育を中心とするものは見られなかった。本論文の分析が 1991 年以降であり、対象となるオールドカマーの子どもたちは、3 世 4 世が中心で、その必要がないからだと推測できる。

一方、マジョリティを対象とする実践は、f 差別を扱っている実践と差別を扱わない、異文化理解中心の実践に分けることができる。

2 つの研究集会のレポートを分類することで明らかになったことは、両研究集会とも「在日外国人問題は日本人の問題である」という共通認識があるにもかかわらず、マジョリティの日本人の子どもたちの変容をめざす実践が 1990 年代から 50 % 程度であり、その後減少していつているということである。そして、差別問題を扱っているレポートは近年になるにつれ減少していること、ニューカマーの子どもたちを対象にしたレポートの増加が、差別問題を扱うレポートの減少に影響を与えていること、である。さらに、「外国人支援」のレポートの内容をみると、オールドカマーの子どもたちを対象にする場合は、すべて「差別に負けないように励ましていく」という内容であるのに対し、ニューカマーの子どもたちの場合は、「日本語教育や日本社会に適応するように支援する内容のレポートが多いことである。

同時に、つぎのような更なる疑問が浮かびあがってくる。一つは、両研究集会とも、「外国人問題は日本人の問題である」という共通認識があるにもかかわらず、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が多くないのはなぜなのか、ということ。1990 年代でも全国教研「国際連帯の教育」分科会が 53 %、全朝教が 50 % である。二つ目は、なぜニューカマーの子どもたちを対象にしたレポートが増加すると差別問題を扱うレポートが減少するのか、つまりニューカマーの子どもたちを対象にする実践はなぜ差別に着目しないのか、ということである。

これらの問を考えていくために、次章では、教師たちのレポートの記述から分析を試みる。

## 第5章 教師たちの実践レポートの記述から

### 〈章のはじめに〉

前章では、2つの研究集会のレポートの分類から、「在日外国人問題は日本人の問題ある」という共通認識があるにもかかわらず、マジョリティの日本人の子どもたちの変容をめざす実践がさほど多くないこと、ニューカマーの子どもたちを対象にしたレポートが増えるにつれ、差別問題を扱っているレポートが減少していくことが明らかになった。

本章では、前章で明らかにならなかったそれらの理由、すなわち日本人の子どもたちの変容をめざす実践がさほど多くないのはなぜなのか、ニューカマーの子どもたちを対象にした実践が多くなると差別問題を扱ったレポートが減少していくのはなぜなのか、について明らかにしていきたい。

まず第1節で、実践レポートの記述から、教師たちが「多文化共生教育」をどのように捉えて実践をしているのかを把握した上で、第2節以降で、これらの問いを明らかにするための分析を行っていく。

### 第1節 教師たちの考える多文化共生教育

「多文化共生教育の確立」をめざしてきた全朝教・全外教の考える「多文化共生教育」の概念を、第2章3節で明らかにした。ここに再掲しておく。

#### 【2章表4】（再掲）全朝教・全外教の基調報告にみる「多文化共生教育」の方向性

- ①在日朝鮮人教育での取り組みを、多文化共生教育へ継承しようとしている。
- ②多文化共生教育の対象は、日本人の子どもたちも含めたすべての子どもたちである。
- ③異なる文化を持つ人たちが、違いを認めあい共に生きていく日本社会をめざす教育を多文化共生教育と考えるが、それは単なる「異文化理解」の教育ではない。
- ④反差別と人権を重視した多文化共生教育をめざしている。
- ⑤侵略や植民地支配といった過去の歴史と向きあうことが多文化共生社会の実現につながると考えている。

ここでは、教師たちの実践レポートから、教師たちが「多文化共生教育」をどのように捉えていたのかを整理しておきたい。

巻末資料5にあるように、1991年から2019年までに、全朝教・全外教集会に提出されたレポートは全738本に及ぶ。その中で、「多文化共生」「多文化共生教育」「多文化共生社会」といった、「多文化共生」を含む用語を使用したレポートは、75本(10, 1%)しかない。1996年以来、大会テーマや基調報告で一貫して「多文化共生」「多文化共生教育」が重要視されてきたことを考えると、少ない数字である。

以下で、この75本が、「多文化共生」や「多文化共生教育」をどのように記述しているかをみていくことにする。尚、本節に関わる実践レポートからの引用はすべて全朝教・全外教からのものであるため、凡例で示した引用の仕方とは変えて、「全朝教」「全外教」

は省略してある。

### 1.1 レポートで初出の「多文化共生教育」

全朝教集会のレポートで、最初に「多文化共生」を使用しているのは 1995 年の大阪の中学（以下、凡例に示した省略形で記述する）のレポートである。「渡日生<sup>\*83</sup>を育てていくと同時に、彼らを取りまく集団をも育てていかななくてはならない。そう考えたとき、『多文化共生教育』という視点の重要性を痛感した」（1995 大阪中：82）と記述されている。

ここでの「多文化共生教育」には、「彼らを取りまく集団」すなわちマジョリティの日本人生徒の育成の重要性が自覚されている。基調報告にみる「多文化共生教育」の方向性②と合致する。

そして、中国からの帰国生のことを中心にしたこのレポートは、以下のように続く。

渡日生の教育という時、まずとにかく日本で生きていく力をつけていかなければならないということで、「日本語指導」にのみ、目をうわばれがちである。しかし、よほど意識して指導しないと、「日本式のやり方で生きる」「日本人らしく生きる」ということを、子どもたちに要求する危険をはらんでいる。その結果として、自分や自分の父母が生まれ育った「中国」を否定し、日本に来るまでの何年間かの人生をかくそうとする生徒も出てきている。外では中国語を話したがらず、父母と外出することさえいやがる状況がある。

日本語のみ、日本の文化・歴史のみを教える「日本語指導」ではなく、中国語を保障しつつ、中国の文化・歴史にもふれていくという指導が必要である。

そのことによって、中国で生まれ育ち、日本に渡ってきたという自分のアイデンティティをしっかりと確認できる生徒を育てていけるのではないか。

もう一つ重要なことは、在日韓国・朝鮮人教育と渡日生の教育を結合していくということである。

「渡日してきた人々の思いを知る」という学活の中で、自らのアイデンティティを見つめ直す日韓国・朝鮮人教育の生徒が多い。日本で生きることになった歴史的背景や経過はちがっても、戦争と差別の中で自分たちの存在があるのだということは共通している。

また、「言葉の壁」や「生活習慣の違い」、「親子の心の断絶」など、今、渡日生やその親たちが影響している問題は、在日韓国・朝鮮人の一世や二世がかつて経験したものだ。二つの言語・文化の中で何を大切にして生きるのか、特にアジアに対する蔑視という日本社会の状況の中で、どのような立場で生きるのかということは、どちらにも共通する問題意識だ。（1995 大阪中：82-83）

この記述の中には、在日韓国・朝鮮人教育とニューカマーの教育を結合していくことの重要性が語られている。つまり、在日韓国・朝鮮人教育を多文化共生教育に継承していくという基調報告の方向性①である。

この頃は、学校にはいわゆる「中国残留孤児」に関係する中国からの帰国者の子どもたちが増えていた時期であり「日本で生きることになった歴史的背景や経過はちがっても、戦争と差別の中で自分たちの存在があるのだということは共通している」とも記述されて

---

\*83 ニューカマーの子どもたちについては、いろんな表現の仕方があるが、ここでは「渡日生」という言葉が使用されている。

いる。これは、在日コリアンも中国帰国者も、侵略や戦争などの過去の歴史の結果、自分たちがいまここに存在すること、そして日本社会の中で差別される存在であるという、差別や過去の歴史に向きあうことを重視する基調報告という方向性④や⑤と合致する。

## 1.2 基調報告にみる「多文化共生教育」の方向性に合致するレポート

その後の全朝教・全外教レポートに記述される「多文化共生」や「多文化共生教育」は、どのような意味・内容として記述されているのか。まず、基調報告での「多文化共生教育」の特徴と同一の方向性のレポートを拾ってみる。

### 1.2.1 在日朝鮮人教育から「多文化共生教育」へ

1995 年の大阪中のレポートと同じように、ニューカマーの子どもたちの増加という状況の中で、それまで取り組んでいた在日朝鮮人教育から、それを継承する多文化共生教育へという問題意識で実践を行っているものがある。

2003 年の奈良中の報告には、「これまでの在日外国人問題の学習では、在日朝鮮人問題を中心に歴史認識や差別の問題をストレートに子どもたちに迫り、一定の効果をあげてきたが、未来への展望（ともにいきっていく）という点においては不十分であったように思う。・・・日本が朝鮮の人たちに過去において行なってきた『排除』や『同化』ではなく、『共生』をめざしていくことのできる人になってほしいと思い、『多文化』『人』との出会いの場をたくさん設定していった。」（2003 奈良中：15）という記述がある。このレポートは、在日朝鮮人教育から多文化共生教育へという方向性に加えて、「未来への展望」として「ともにいきる」（共生）が在日朝鮮人教育に足りなかったとしている。

また、最も早い時期から在日朝鮮人教育に取り組んできていた大阪の小学校は、2015 年に「在日朝鮮人教育から多文化共生教育へ」というサブタイトルで報告をしている。この学校では、在日コリアンの子どもたちが数多く在籍しており、1970年代から放課後に民族教育を学べる「民族学級」があった。その後、ニューカマーの子どもたちも増え、10年前から「フィリピン学級」が作られ、それ以外のルーツの子どもたちが集える「多文化共生学級」も4年目を迎えているという報告である（2015 大阪小：28-32）。

このように、在日朝鮮人教育の蓄積の上に、多文化共生教育を展開していく実践報告は全朝教・全外教の基調報告にある方向性①と合致する。

### 1.2.2 すべての子どもたちが「多文化共生教育」の対象

2003 年の奈良小の報告は、外国につながる子どもたちが、自分のアイデンティティを表現できるには、日本語の習得だけでなく、仲間づくりが重要であることを指摘する。

「多文化共生の取り組み」として、「日本語の習得も子どもたちにとっては重要なことであるが、何よりも日本の学校の中で、言葉が通じない不安をできるだけとりのぞき、自分自身の民族的アイデンティティを当たり前表現できるなかまづくりをめざさなければならない。そのために、まわりの子どもたちにできるだけ早期にそれぞれの国や民族の持つ文化を伝えながら、「〇〇さんがクラスにいるから、楽しいこといっぱい勉強できるね」「〇〇さんは、日本語も話せて、〇〇語も話せるなんてすごい」と感じることをできるとりくみを、それぞれの学年で計画して行なった。（2003奈良小：43-44）

この報告は、マイノリティの日本語習得の努力だけでは不十分で、言葉が通じない不安や民族的アイデンティティを表現できるように受け止めることのできる仲間が周囲にいること、そのようなマジョリティ集団を作ることが重要であるとの報告である。つまり、日本人の子どもたちに対する多文化共生教育の必要性をいっている。

以下の2つの報告は、日本人生徒に対する多文化共生教育が少ないことを危惧するレポートである。

一つは『『共生』を主題とする社会科・地理の授業実践』というタイトルの佐賀中高の実践報告である。この教師は以下のように述べている。

これまでに筆者は、在日外国人や諸外国に対する日本人生徒の率直な思いを度々耳にしてきた。それらの多くは、差別的で偏見に満ちていたと言ってもあながち間違いではない。在日外国人や諸外国に対して、差別や偏見、スティグマを抱く日本人生徒が少なからずいるという現状は決して好ましいとは言えないし、学校教育や教員は、こうした状況から目を背けてはならないはずである。それにもかかわらず、日本人生徒に対する多文化共生教育に重点が置かれている学校というのは、非常に少ないと言える。総じて、「現状を打破するために何かできないか」という思いが、筆者を「共生」を主題とする授業実践に向かわせたのである。(2014佐賀中高:24)

ここには、日本人生徒に対する多文化共生教育が行われていないことへの危機意識が強く出ている。

もう一つ、2008年の神奈川高からの『『在日外国人教育』と『多文化共生教育』のクロスオーバー』という報告でも、「私たちの取り組みは、外国につながる生徒たちが、自分のルーツを隠すことなく生き生きと生きていける社会をめざすことだが、そのためには、外国につながる生徒たちへの働きかけと同時に、日本人生徒たちへの取り組みも重要となる。全外教は、『日本の子どもたちの自国中心主義からの解放』を方針に掲げてきたが、『在日外国人教育』では、日本人生徒への取り組みが弱かったのではないかと考える」(2008神奈川高:104)と指摘している。

そしてこの教師は、5年後に、以下のような実践報告をしている。

「在日外国人教育」や「多文化共生教育」のとりくみが叫ばれているが、現在とりくまれている実践の多くは、外国につながる子どもたちの支援だけにとどまっている。いや、それすらとりくまれていない学校が大半である。全外教は、その前身である全朝教の時代から、「在日朝鮮人教育は、日本の子どもたちの問題である」と言い続けてきた。しかし、現在もその課題は克服されず、外国につながる子どもたちだけの問題とされ、その周囲にいる日本人の子どもたちが「当事者」とあるという認識が弱い。現在、さまざまなとりくみがあるように見えて、実は今行われているのは、日本人生徒に対しては「異文化理解」であり、外国につながる子どもたちに対しては、「日本語教育」と「適応教育」が中心である。(2013神奈川高:91)

この教師の報告は、「多文化共生教育の一つの試み」と題する「神奈川の在日外国人を

学ぶフィールドワーク」の実践である。「日本人生徒の変容を促す」ことを中心にすえて、神奈川の在日外国人の歴史を学び、外国人に出会う夏の短期集中講座の報告（2013 神奈川高:91-94）である。

このように、マジョリティの日本人の変容を重要だと考えて取り組んでいる、全朝教・全外教の「多文化共生教育」の方向性②に合致するレポートもあるが、数はそう多くはない。

### 1.2.3 異文化理解と「多文化共生教育」

全朝教・全外教の基調報告では、異なる文化を持つ人たちが、違いを認めあい共に生きていく日本社会をめざす教育を多文化共生教育と考えるが、それは「単なる異文化理解」の教育ではない、とする。では、実際のレポートではどのような記述があるか。

高校1年生の同和ホームルームのテーマが「多文化共生」。クラスの在日韓国人の生徒たちが韓国の紹介をすると、ある日本人の生徒が「今日はメチャクチャ多文化共生の勉強をしたわ」という発言をした。（2002奈良高:52）

文化の違いをとりあげ、互いに認めあい、尊重しあえる真の意味での多文化共生の社会づくりを目指していきたいと思う。（2004大分小:39）

多文化共生教育を推進するために、教職員の研修と、児童には韓国の文化に触れる機会を与えた。（2004兵庫小:134）

本校では、外国人教育を多文化共生教育として、とりくみを行っている。年度初めに年間計画で、原則、毎月1時間を目標に多文化共生教育についての学習時間を設けている。・・・多文化共生教育＝ゲストティーチャーを招いての学習に終始しないよう、ゲストティーチャーが伝えてくれる文化を肌で感じるのと同時に、そのような学習を通じて何を学ばせたいかを忘れず、教員側も常に、多文化共生の視点で子どもたちに接することが大切ではないかと思う。（2010京都小:98-99）

これらの実践は、他国の文化を理解することを「多文化共生教育」と位置づけている例である。2010 年の京都小の報告は、「外国人教育を多文化共生教育として」とりくんでいるといいつつ、その内容は、いろんな国のゲストティーチャー招いて文化の紹介などである。「多文化共生の視点を忘れずに」としているが、何が多文化共生の視点なのかは判然としない。

また、「多文化共生のまちをめざして」というタイトルで、外国籍市民もまじえた市民同士の交流と異文化理解を中心としたとりくみの紹介（2004 滋賀行:116-123）や、「多文化共生の学校創り」というタイトルで、「外国にルーツを持つ生徒を軸に置き、相互理解と交流を目的にしたイベントを実施（2015 大阪高:70）、「文化の違いをとりあげ、互いに認めあい、尊重しあえる真の意味での多文化共生の社会づくりを目指していきたい」（2004 大分小:39）などの、交流や相互理解を中心とする「多文化共生教育」の報告もある。

これらの実践は、異なる文化を持つ人たちが違いを認め合って共に生きていこうという内容であるが、基調報告の方向性③にいう「単なる異文化理解」の教育を超えているかどうかは、レポートからは読み取れない。神奈川高の報告のように、『異文化理解』を越えた差別抑圧構造が見える授業―歴史認識も含め、日本人生徒が変わる教育実践が必要で



ある」(2008 神奈川高:107)と、「単なる異文化理解」を超える実践を「差別抑圧構造が見える授業」だとはっきりと書いてあるものは少ない。

#### 1.2.4 反差別と人権を重視した「多文化共生教育」

1.2.1 で紹介した 2003 年の奈良中の報告は、「リアリティーのある人権学習をめざして(多文化共生編)」というサブタイトルがつく人権総合学習『人権の街・御所』というレポートである。人権学習の中から「多文化共生」にテーマをしぼったのは、台湾から渡日された人の「日本にきて一番つらいことは外国人というだけで、引かれてしまう、無視をされることです」という言葉だった(2003 奈良中:15)。このように、人権学習の中に「多文化共生教育」を位置づける実践はかなりある。

いくつか例をあげると、「人権尊重教育に立脚しなければ多文化共生教育はない」(東京小2010:110)、「本校の人権教育の中心である多文化共生教育では、外国にルーツのある児童は自国の文化をみんなと学ぶことで自尊感情を高め、日本人児童は多文化を学ぶことで日本の文化を改めて見つめ、全児童がいろいろな文化を尊重する態度を育てることを目標として、以下のようなとりくみを行いました」(2013 大阪小:86)、「人権意識を高めていけるように、多文化共生のとりくみを続けていきたい」(2019 奈良小:30)などである。

また、「開発教育を活用した多文化理解の学習展開」というタイトルでの報告の中に、大枠は「本校の人権教育」であり、その中の一つとして、「多文化共生社会の創造のために」という実践が含まれる(2014 兵庫高:66-69)という報告もある。

これらの実践は、「多文化共生教育」を人権教育の中に位置づけるもので、基調報告の方向性④の反差別と人権を重視した多文化共生教育をめざしているといっていだろう。

#### 1.2.5 歴史から学ぶ「多文化共生」の視点

「多文化共生」という用語を使用したレポートで、侵略と植民地支配などの過去の歴史と向きあう実践例はほとんどない。「未来を創る中学生が、『多文化共生』の視点から自分の生き方をみつめるきっかけをとしてほしいと思い」、「ハラボジ・ハルモニとの交流を続け、在日コリアンに出会い、歴史の意味を語ったもらうことで、多文化共生の視点を生徒たちに持たせたい」という京都中の実践(2003 京都中:65-68)は、歴史から学ぶことが多文化共生につながるという数少ない例である

過去の歴史と向きあうレポートは、オールドカマーの子どもたちにかかわるレポートに多いが、それらは「多文化共生教育」としてではなく、「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」という位置づけで報告がなされている。

### 1.3 国際理解教育と「多文化共生教育」の未分化

国際理解教育と多文化共生教育を区別しないで、2つの用語を並列的に使用している場合がある。

たとえば、2005年に報告した大阪高は、「国際理解教育、多文化共生教育の推進」を教育活動の特色にしている。具体的には「国際理解」という科目を設置したり、相互理解LHRで多様な講師を招いたりしている(2005 大阪高:180-181)。国際理解教育と多文化共生教育が区別されていないと思われる例である。

直近では、2019年の三重小のレポートでも、「多様であることや多様であることを認め合える社会は本来豊かなのだが、そのことに気づかせるためには、小さいうちから丁寧に価値づけを行っていかないとならない。それが国際理解教育・多文化共生教育だ。」(2019 三重小:85) という記述がある。

このように、国際理解教育と多文化共生教育を区別せずに使用している例は、これ以外にもある。そのことを先出の神奈川高のレポートは次のように批判的に捉えている。

全朝教以来の30年以上の蓄積を持つ「在日外国人教育」と「国際理解教育」「多文化共生教育」がすれちがってクロスしないはがゆさをずっと感じていた。

外国につながる子どもたちが自分を隠すことなく生きていけ、同時に日本の子どもたちが自ら立っている社会の構造に気づき、両者が真につながりあえるような関係を作るためには、「在日外国人教育」と「多文化共生教育」のクロスオーバーがとても重要ではないかと考える。(2008神奈川高:104)

これまで、目の前にいる外国につながる子どもたちを見ようとせず、留学生を呼んで行う3F(フード、ファッション、フェスティバル)中心の「国際理解教育」が取り組まれてきた。「国際理解教育」を「多文化共生教育」と言い換えても中身が変わらなければ同じ事である。(前掲:106)

この報告は、中身は同じのまま、「国際理解教育」を「多文化共生教育」と言い換えていると指摘している。むしろ、「在日外国人教育」と「多文化共生教育」(=「国際理解教育」)がすれちがっていることを問題にしている。

「国際理解教育」と「多文化共生教育」が同じ意味として使用されるには2つの理由が考えられる。一つは、本当に国際理解教育と多文化共生教育の違いを意識せずに使用している場合と、もう一つは戦略的に2つを同じとして使用している場合である。現状では、カリキュラムの中で「多文化共生教育」という枠組みは存在しないが、「国際理解教育」は、文科省が「総合的な学習の時間」などで積極的な取り組みを推奨している。学校現場では「国際理解教育」という名称での取り組みの方が行いやすいということがある。そのため「国際理解教育」という枠組みを借りて、実際には「多文化共生教育」を行うという教師も少なからず存在するからである。

#### 1.4 欧米の多文化教育に近い「多文化共生教育」

「多文化共生」をエスニックマイノリティとの共生に限定せず、幅広いマイノリティとの「共生」を考えているものがある。

2003年の滋賀団からの報告は「32回続いた部落解放をめざした高校生の集まりを、多様な視点を持ち『多文化共生』をテーマに、より大きな輪に広げるために、さまざま違いを認め、人権が大切にされる豊かな地域社会の創造をめざして新しく『滋賀県高校生等交流集会』をスタートさせた」(2003 滋賀団:142)とあり、ここでは「部落問題」「在日外国人問題」「障がい者問題」という3つの分科会で高校生たちが論議をしている(前掲:143-146)。

また、2004年の京都中は、人権教育に、在日外国人問題、識字教育、平和学習、アメリカの黒人差別など、多文化共生の視点をいれて実践している。そして、今まで「在日外国人問題」=韓国・朝鮮籍の人々の学習に終始してしまい、<多文化共生>という意識ま

で高められなかったが、今回のとりくみで子どもたち・教員ともに新しく視野を広げられるきっかけとなった、としている（2004 京都中：20-21）。

そして、先出の佐賀中高の報告は、自分の実践を踏まえ、次のように続けている。

在日外国人だけでなく、ホームレス状態にある人たちや生活保護を利用している社会的に弱い立場にある人たち達を取り上げた授業や、寄せ場と呼ばれる忌み嫌われる場所について授業を行った。教員には、すべての人びとが共生する社会、地球規模ではすべての国々が地球チームの一員として共生する世界、言うなれば、「多文化共生社会」のさらに先にある「共生社会」の実現に向けて動き出す人間へと、生徒たちを育てていく使命があるのではないだろうか。筆者が、授業実践の主題を「多文化共生」ではなく、「共生」とした意図はここにあったのである。（2014佐賀中高：30）

多文化共生をエスニックマイノリティとの共生を意味するものと捉え、ホームレス状態にある人、生活保護を利用している人など、いわゆる社会的弱者といわれる他のマイノリティとの共生も視野にいたれた授業を行い、「多文化共生教育」ではなく「共生教育」としての実践を行ったと報告している。

これらは2章で紹介した、欧米の多文化教育の内容に近い。

### 1.5 あいまいな「多文化共生」

75 本のレポートの中に、「多文化共生」や「多文化共生教育」の定義が書かれているものはほとんどない。そのため、それらの用語をどのような意味で使用しているのかが明確でない場合が多い。意味を説明している報告は、多文化共生社会を「国籍、年齢、障がいの有無に関係なく、誰もが同じ視点を持つことができる社会」と位置づけたもの（2007 愛知大：117）、「国際理解教育と在住外国人教育の2つの視点から、国際人としての資質や人権感覚を子どもたちに身につけさせる教育を、多文化共生教育とした」（2013 兵庫小：37）ものなどがあるが総じて少ない。学術論文ではなく、現場の教師たちの実践報告だからやむを得ない面もある。

説明のないまま、「多文化共生」や「多文化共生教育」が、それぞれの教師の独自のイメージで使用されているため、どういう意味で「多文化共生」を使用しているのか、どんな教育を「多文化共生教育」と考えているのか読みとりにくい。

たとえば、「足が地に着いた多文化共生とは」というタイトルであるが、本文の中にその説明はないもの（1999 大阪小：173-179）、活動内容として『多文化共生教育』に寄与する情報、資料の収集をしている」とあるが、どんな内容のものを「多文化共生教育」と捉えているか記述のないもの（2002 三重団：81）、「多文化共生教育のとりくみの中で」というタイトルで、「多文化共生教育をどうすすめていけばいいのかを学習していった。系統だった多文化共生教育の計画をつくろうと考えた」とあるが、その意味の説明がないもの（2008 大分小：46-49）、「全学年において異文化理解や多文化共生の視点からの学習が意識できていたかどうか」とあるが、「多文化共生の視点」とはどういう視点かの説明がないもの（2009 福岡小：46）、「どの部活動であっても、また授業であっても多文化共生を意識したとりくみは可能である」という表現はあるが、「多文化共生を意識する」とはどういうことか説明がないもの（2013 神奈川中：32）、などである。

このように、全朝教・全外教レポートに登場する「多文化共生」「多文化共生教育」は、その意味内容が漠然としていてははっきりしないものが多い。

また、一番人口に膾炙している総務省の「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的差異を認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（2006）という定義に触れているものは皆無である<sup>\*84</sup>。総務省の方針が出たから実践をはじめたのではない、ということの証左でもあろう。

## 1.6 「多文化共生教育」を実践する方法

これまで、「多文化共生」や「多文化共生教育」が教師たちの実践レポートの中でどのような意味で使用されているのかについて記述してきたが、最後に、「多文化共生教育」をどんな枠組みの中で実践しようとしているのか、その方法について触れておきたい。

「多文化共生」という科目や単元は、文科省の学習指導要領上は存在しないため、「多文化共生教育」を展開している学校は、それぞれの工夫で、総合的な学習の時間や特設 LHR に組み込んだり、学校行事として行ったり、小中学校では道徳の時間を利用している場合もある。その工夫として2つの例を取り上げる。

### 1.6.1 学校設定科目の中での「多文化共生教育」

主に高校で、「多文化共生教育」に関する独自教科や科目を設置している学校がある。

たとえば、「地域のNP0と連携した多文化共生教育」というタイトルで発表した東京高では、「多文化共生の時代にあわせたカリキュラム」として、「多数派である日本人の生徒が、近隣諸国（韓国、中国）の言葉を通して、それぞれの国の文化や歴史を学ぶことができる、国際理解の観点から」の科目として「アジア文化」「国際都市東京」「外国事情」といった学校設定科目を設置し、日本語を母語としない生徒のための日本語学習もできるようにしている（2006 東京高：127）。

また、兵庫高の「多文化共生社会の実現」「21世紀の国際理解」という学校設定科目の授業実践の報告レポートもある。授業内容は外部からのゲスト講師の講演が多い（2008 兵

---

\*84 総務省の「多文化共生」に触れたものはないが、地方自治体の「多文化共生」施策に触れたものはいくつかある。N市の「外国人市民施策基本方針」に「多文化共生の理解促進」があるという報告（1999 兵庫教：18）、M市の「人権施策基本方針」の中に「多文化共生社会の実現」が位置づけられることの紹介（2006 三重団：87）、S市教育委員会において、2005年より人権教育課が担当になり、多文化共生教育の推進体制の確立及び充実に向けたとりくみに力をいれることになった報告（2010 三重教：112）などが、行政が使用している「多文化共生」を紹介している。これらは、教育委員会・行政当事者からの報告である。ただし、それぞれの自治体がどのような意味で「多文化共生」を使用しているかについては触れられていない。

2007年の大阪団の報告は、1985年に発足した高槻市の「在日韓国・朝鮮人教育事業」が、2001年に「多文化共生・国際理解教育事業」に名称を変更し、いろんな国にルーツを持つ子どもたちが地域子ども会（多文化子ども会）に参加するようになったが、その後教育委員会はこの事業を縮小、廃止しようとしたという報告である。（2007 大阪団：7）

庫高:33)。

2014 年の東京の「多文化共生の学校をめざして」という報告では、学校設定教科「多文化理解」や「市民科」などを通して、多文化の視点での講演会や芸術鑑賞教室などにゲスト講師を招き、生徒の多文化共生と人権感覚を高める取り組みをすすめている（2014 東京高：70-74）。ここは、学校設定科目ではなく、学校設定教科として設置しており、全国的にも希有な例ではないかと考える。

2019年に発表した神奈川高も、「多文化共生教育」として、特色ある多文化共生科目を設置している。「多言語理解A」として韓国語と韓国文化を学び、「多言語理解B」としてスペイン語と南米の文化を学ぶことができる。また、夏期集中講座として「多文化フィールドワーク」という授業もある（2019 神奈川高：72）。

これらが、多文化共生教育を展開する独自科目を設置している学校からの報告例である。

### 1.6.2 外国語教育としての「多文化共生教育」

外国語教育が「多文化共生教育」になるという報告がいくつかある。

英語一辺倒の外国語教育を批判し、日本ではじめてエスペ란トの授業を導入した神奈川高からの報告は、生徒たちから発せられる韓国・朝鮮に対するどぎつい差別的表現に衝撃をおぼえ、「世界に視野を広げるための外国語教育が英語一辺倒であることと、生徒たちの世界観の歪みは無関係とはいえないのではないか」と自己矛盾を感じた英語教師が、エスペ란ト語の授業をはじめたという報告である（1998 神奈川高:276）。同じ年の東京高からはエスペ란ト教育がなぜ「多文化共生教育」になるのかについて、「エスペ란ト教育は多文化共生教育そのものである。なぜなら、エスペ란トということばそのものに言語の多様性をめざす多文化共生の思想が内在しているからである。・・・言葉の中立性こそエスペ란トの根本思想で有り、多文化共生をめざすものである」（1998 東京高:280）と説明している。

また、韓国語や中国語の授業を設置している東京高の報告では「韓国語(朝鮮語)と中国語の教育は、多文化共生教育において、また多文化共生社会の実現のために、欠かすことのできないものだと考えている。これらの言語は日本にとって単なる『外国語』ではなく、歴史・文化・言語のすべての面で日本ときわめて深いつながりのある隣国の言語で有り、また日本社会に暮らす『外国にルーツを持つ人々』の中で最大多数を占める人々の母国語である。日本の高校生たちが『日本・日本人・日本語』を相対化し、自らのアイデンティティを形成する上で韓国語・中国語の学習は大きな役割を果たす」（2016 東京高:69-70）としている。単なる語学としての韓国語・中国語ではなく、歴史的な存在としての自分のアイデンティティを形成するうえで重要なものとして捉え、その重要性を指摘している。

### 1.7 全朝教・全外教レポートにみる「多文化共生教育」

これまで、全朝教・全外教集会に提出されたレポートに「多文化共生」や「多文化共生教育」がどのような意味として使用されているかを分析してきた。

整理すると次のように言うことができる。

一つの特徴は、「多文化共生」が、教師それぞれのイメージで多様な意味で使用されていることである。「多文化共生」の意味を説明しているものも少ない。総務省の定義を引用しているものは全くない。総務省が政府としてはじめて「多文化共生」を使用し、各自治体に多文化共生施策を呼びかけたのが 2006 年だが、その後のレポートでも、総務省の定義は活用されていない。全朝教・全外教にレポートを提出する教師たちは、在日朝鮮人教育の延長線上に多文化共生教育を捉えており、ニューカマーの問題のみを想定している総務省の「多文化共生」とは一線を画していたのだと考えられる。

定義や意味の説明がないだけでなく、「多文化共生」の意味を十分に把握しないまま使用している場合もある。そして、人権教育、在日朝鮮人教育や在日外国人教育、国際理解教育などとの関係もはっきりさせないまま使用されている。そのため、「多文化共生教育」の実践内容に関しても、異文化理解、交流・相互理解、歴史から学ぶなど、さまざまな内容を「多文化共生教育」と呼んでいることが明らかになった。つまり、先行研究を裏付けるように、現場で教師たちが使用する「多文化共生教育」は、さまざまな意味内容で使用されているのである。

学習指導要領に定められているわけではなく、現場の教師たちが自然に使用しはじめた「多文化共生」や「多文化共生教育」が、現状では、意味内容が定まらないまま使用されているのはやむを得ない面もある。しかし、今後の「多文化共生教育」の展開のためには、定義や意味内容を明らかにし、どんな点を重視していくかを共通理解しておくことは重要なことである。

「多文化共生」という言葉がさまざまなところで用いられている今、僕たちはこの言葉の本当の意味をもう一度考えないといけないと思います。日本の社会は「みんな同じ人間だ」というくくりをしながら、差別もしてきました。お互いの立場（民族、文化等、特にその社会において、不当な扱いを受けている側の立場）を理解し、その違いを尊重していくことによってはじめて、差別をのりこえて行く確かな歩みが切り拓かれていくものであると考えます。(2005滋賀高校生:194)

この高校生の報告にあるように、「多文化共生」という言葉の意味をもう一度とらえ直し、「差別をのりこえて行くための多文化共生教育」とはどのような教育なのかを考えていく必要があるだろう。

そのためには、「多文化共生」「多文化共生教育」という用語を使用した 75 本のレポートを分析するだけでは足りない。次節では、1991 年以降の全朝教・全外教集会に提出された 738 本のレポート及び同じく 1991 年以降の日教組全国教研の「国際連帯の教育」分科会に提出された 531 本のレポートに対象を広げて分析を続けていくことにする。分析の視点は、教師たちが「マジョリティの変容」をどのように意識しているか、差別問題をどのように扱おうとしているか、である。

## 第2節 マジョリティの変容をめざす実践が少ないのはなぜか

### 2.1 「在日外国人問題は日本人問題である」ことへの気づき

教師たちの実践報告には、当初は、課題は外国人の子どもたちの問題であるという認識を持っていたが、取り組みを進めていくなかで、あるいは在日外国人の子どもたちや保護者に出会っていく中で、日本人の子どもたちの差別意識の克服が課題であると気づいていき、「在日朝鮮人（外国人）問題は、日本人の問題である」という認識に至っているレポートがいくつも見られる。

2-①在日朝鮮人生徒Cが朝鮮人宣言して卒業していったとき、母親から「Cのことは家庭で責任を持つから、先生は日本人生徒が朝鮮人生徒を差別しないよう教育して欲しい。」と言われた。日本人生徒が朝鮮人を差別しないように教育することこそが、私達日本人教職員の課題なのだと気づかされた。

私達は朝鮮人生徒がいらないからと言って取り組みをしない根拠にしたりする。朝鮮人生徒がいようがいまいが、日本人教職員として、日本学校における教育内容化が始められなければならなかった。

(全国教研1994広島高：10)

上記の報告では、保護者からの要望もあり、日本人生徒が朝鮮人を差別しないように教育することが日本人教職員の課題であり、それは朝鮮人生徒がいるいないには関係ない、という気づきがある。

2-②子どもたちへの具体的な取り組みをする中で、いつもいつも見えてくることがある。朝鮮民族の歴史と現状を知るとは、日本人が自分の民族・歴史を知ることにつながり、人間を尊重することにもつながるということです。被差別部落の子どもたちがいるから、部落問題学習をするのではなく、在日朝鮮人児童がいるから朝鮮問題学習をするのではなく、日本人自身の問題なのです。当たり前のことに気づくまで、私は何年もかかっている。本を何十冊読むより、より確かな出会いこそ大切だと思います。

(全国教研1998広島小：13)

この報告も、具体的な取り組みをする中で子どもたちとの出会いから、朝鮮民族の歴史と現状を知るとは、日本人が自分の民族・歴史を知ることであり、朝鮮人の子どもがいるから朝鮮問題学習をするのではなく、日本人自身の問題であることに気づいている。

2-③ 同和教育をすすめていく上で、「差別により生じた格差を埋めていくことだけでなく、被差別部落をとりまく多くの子どもたちの中にある差別意識や行動を変えて行くことが必要」という視点を持つことが必要であると考えてきた。国際理解についても同様な視点と流れでとりくむ…つまりマイノリティを取り巻く日本人の問題としてとらえていくことが重要であると考えた。(全外教2005滋賀小：33)

この報告も、同和教育であれ、国際理解教育であれ、マイノリティを取り巻く日本人の問題であると捉えることが重要との認識をしている。

以上のように、教師たちは、日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会と全朝教・全外教集会の基調になっている「在日外国人問題は日本人の問題である」という認識を最初か

らもっているわけではなく、取り組みの中で気づいていっている。ここには、マイノリティ教育からマジョリティ教育への転換がある。

## 2.2 日本人の子どもたちの差別意識への着目

1990年代の実践では、日本人の子どもたちの差別意識に目を向けているレポートも多かった。

下の子どもたちの意見は、教師からの「日本人でなかったら差別されるのだろうか」という問いかけに答えたものである。

2-④もし私が外国人なら人に言いません。いじめられるかもしれないからです。私が外国人でも私は日本人でいたいと思います(M) もし、ブラジル人なら、なやまないけれど、かん国ならなやむかもしれない(I) もしも、自分が差別されたら、学校やめて違うところに行くと思います。(E)

(全国教研1996山口小：11-12)

小学校5年生の子どもたちは率直に答えてる。外国人なら人に言わずに隠す、日本人でいたい、差別されたら学校やめて遠いところに行く。周囲の大人たちの意識が子どもにも反映しているのだろう。同じ外国人でも、ブラジル人なら悩まないけど、韓国人なら悩むかもしれないと、ブラジル人と韓国人では違うイメージを持っていることもわかる。このクラスには在日コリアンのNもいるので、『『かん国人、かえれ!』という言葉はNはどこかで聞いたのだろうか(前掲：12)』と報告した教師は心配している。

子どもたちの差別意識の表出は、「国へ帰れ」という言葉と、さげすむ口調で「○○人!」とレッテルを貼る、2つの言葉に典型的にあらわれる。

2-⑤男子生徒Dと女子生徒Eが授業中言い争いになり、DがEに対して「朝鮮人」といった。授業後Dの気持ちを確認したら、「Eをバカにする気持ちで『朝鮮人』と言った。この差別発言を氷山の一角ととらえ、子どもたちの中にある朝鮮に対する差別意識の払拭をめざし、特設授業が組まれた。(全国教研1996福岡中：3)

2-⑥「おまえ、朝鮮人でないか」と言われた生徒が一緒になって、「違う。私は日本人や」という出来事があった。(全朝教1996石川団：124)

2-⑦男子生徒Fと女子生徒Gが授業に関係ない私語をしていた。きっかけはわからないが、言い争いになり、お互いをののしりあう言葉の中に、FがGに対して「朝鮮人」と。授業を担当していた教師が事情を聞いた。Gは朝鮮人ではない。FはGをバカにする気持ちで「朝鮮人」と言った。(全朝教1996福岡中：149)

2-⑤⑥⑦のような事例を記述したレポートはいくつもある。この当時の日本人の子どもたちの中では、朝鮮人を下に見る意識があり、「朝鮮人」が相手をけなす言葉として成立している。だから、日本人同士のロゲンカで、相手を「朝鮮人」とレッテルをはることが、侮辱する言葉として成立する。



この短い会話の中に、差別構造が端的に表れている。両者とも、朝鮮人に対するマイナスイメージに乗っかって会話を成立させている。日本人に対して朝鮮人と決めつけて攻撃している子どもに差別意識があるのはもちろんのこと、「朝鮮人ではない」と必死で否定している子どもの行為も差別であり、そして、それが差別行為であることに無自覚である。

2-⑧ Kが一番腹が立ったのは「中国人」と言われたことだった。…子どもたちの中に、何かあったとき相手をやっつける言葉として「中国人」という言葉を使っているのである。そんな中に身を置いていたK。Kにとっての学校は決して楽しいだけでなく、不安だったに違いない。Tは、なんであの時「中国人」という言葉を使ったのか、彼自身気づいていないし、まわり子どもたちが、その時のことをどうとらえているのかわからないままである。(全朝教2000熊本小:176)

ここでは、人を軽蔑する言葉として「中国人」が使用されている。相手をおとしめるために、特定の外国名をあげていく。日本人の子どもたちの根底にある差別意識の表出である。オールドカマーの在日コリアンに対してだけでなく、ニューカマーの子どもたちに対しても続いている。

### 2.3 日本人の子どもたちの差別への気づき

教師たちは、日本人の差別意識に気づかせようと、いろんな工夫や努力をする。

三重小の教師は、自分自身の差別性と向き合うために、「外国の人はよく罪を犯すのか」という問いを子どもたちに投げかけている。外国人犯罪のニュースを耳にすることが多く、外国人犯罪は多い、と思い込んでいる子どもたちも多いのではないかと考えたからだ。外国人の犯罪率と日本人の犯罪率を比較すると若干だが日本人の方が高いということ、ニュースとして報道される割合は、外国人の犯罪は日本人の犯罪の約5倍であることを伝え、子どもたちの反応を次のように報告している。

2-⑨ この事実を突きつけられた子どもたちは黙り込んでしまった。ここで子どもたちは今まで「外国の人を差別してはいけない」と言っていた自分が、差別的なとらえをしていたと知り、その言葉の現実味を感じた子もいたようであった。(全外教2012三重小:31)

鹿児島小からは、コートジボワール人の父親Bさんをゲスト講師として迎えた授業について次のように報告をしている。

2-⑩ 子どもたちは最初、「黒人」に対し、「こわい」「悪いことをしそう」などのイメージを持っていた。しかし、Bさんの話を聞いた後は、「アフリカやアメリカは悪いイメージがあるとみんなはよく言いますが、その悪いイメージをつくっているのは日本人でした」「Bさんと握手ができてよかったです。Bさんの手は温かくて大きかったです」などと感想を綴った。(全外教2012鹿児島小:50-51)

2-⑦で、日本人生徒同士でのしりあう中で、「朝鮮人」という言葉を使用したことを紹介した中学校では、2年生の平和学習の取り組みの中で、関東大震災時の朝鮮人虐殺を劇にして上演した。

2-⑩-1プリント学習で、多くの子どもたちは、こちらが期待するような答や、感想や決意を書く。しかし、それは単に理解しただけで、自己の意識の変革や自らの差別性に気づくことにいたらない。頭につめこみたいのではない。子どもたちの、心に響くような、心を揺さぶられるような、何かをしたい。そこで有志による劇を試みた。疑似体験をすることで、事件に対する怒りや朝鮮人の心の痛みなどを、少しでも考えるのではなく感じてくれるのではないかと期待した。(全朝教1996福岡中：150)

人権・同和教育や在日外国人教育を受けきた子どもたちは、教師が期待するような「差別はいけません」「差別をなくしたいです」といった感想や決意を書いてやりすごすことが多い。そこで、この中学校では「ここに響くような、心を揺さぶられるような、何かをしたい」と、創作劇を試みた。生徒たちからは次のような感想が寄せられた。

2-⑩-2・一生懸命な姿に感動したのと同時に、今まで色んな勉強をして「こんなこと日本人はして、本当にひどい！朝鮮の人がかわいそう」といった浅い考えしかもたず、差別を受けた朝鮮の人の思いなんて考えたこともなかった。

・今日の劇を見て、…今まで第三者という目からの「ひどい」という思いではなく、本当に朝鮮の人になった気持ちで「いかり」と「家族を平気で殺された悲しさ」を感じることができました。(前掲：151)

しかし、この劇が上演された翌日次のような事件が起こった。

2-⑩-3 劇の翌日の体育の更衣中、劇の主演を演じた A に対して、「十五円五十銭」って言うてみて、と A の隣のクラスの F が発言。韓国人であるらしい A が言ったらどんな発音になるのか？と、F は、悪気も、差別するつもりもなかった。彼にとっては単純な疑問であったが、それは「在日」コリアンに対する認識も思いやりも不足した発言であった。

…この話を聞いた劇の出演者達は腹を立てた。涙を流した。そして「伝えたかったことが伝わっとらん。もう一度演じよう！」といきり立った。…A の「みんな、ありがとう」という声だけだけが私の耳に焼きついている。立場は違うけれど、確かに仲間になれた。A が「在日」コリアンとしてまると生きていける空間が広がった。(前掲：152)

学校での人権・同和教育や在日外国人教育が、知識を増やすだけの教育になってしまった場合、その知識を使って差別行為を行う、というのはよく聞く話である。この中学で試みた劇は生徒たちを感動させたが、それだけで全ての生徒が理解するには至らず、劇の中で出てきたセリフを使って在日コリアンを傷つけることになってしまった。しかし、少なくとも劇に参加した生徒たちは、「立場は違うけど仲間になれた」「A が在日コリアンとしてまると生きていける空間が広がった」とこの教師は言う。

子どもたちが、差別を知識としてではなく、ひとごとではなく、自分の問題として気づいていくことが重要であると考えて実践しているレポートである。

以上で紹介してきたように、マジョリティの変容が重要だと考え、日本人の子どもたち

に対する取り組みはあるが、「在日外国人の問題は日本人の問題である」ということを共通認識にしている両研究集会としては、その割合が少ないと考える。それはなぜなのだろうか。

## 2.4 日本人の子どもたちの変容をめざすレポートが少ないのはなぜか

### 2.4.1 1990年代の「外国人支援」のレポートの内容

4章の分類で、1990年代の実践レポートでは、「a 外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート」に分類され、かつ「f 差別問題に取り組んだり触れているレポート」に分類されるものはかなりの数に上る。日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会の該当レポートを1991年から95年までを拾ってみると以下の10本になる。

- 「在日韓国・朝鮮人とのかかわりのなかで」（全国教研 1991 兵庫高）
- 「ともに生きる」（全国教研 1992 神奈川中）
- 「ある在日3世のアイデンティティの葛藤」（全国教研 1992 神奈川高）
- 「在日韓国・朝鮮人生徒との関わりの中で」（全国教研 1992 兵庫高）
- 「生徒が語りつづることを大切にして一夜間中学から教育に問いかけるもの」（全国教研 1992 大阪中）
- 「中国残留帰国子女にかかわって」（全国教研 1993 香川中）
- 「わたし朝鮮人です」（全国教研 1994 神奈川中）
- 「在日朝鮮人との関わりから学んだこと」（全国教研 1994 石川小）
- 「奈良における在日朝鮮人教育の歩み—本名を呼び名のる取り組み」（全国教研 1995 奈良高）
- 「どうやったら韓国人になれるんかね？—日本籍朝鮮人生徒Cのこと」（全国教研 1995 広島高）

全朝教のレポートは、以下のように1991年だけで7本になる。

- 「逢いたくなかったときに君はここにいない」（全朝教 1991 京都高）
- 「D 高校6期生との出会い」（全朝教 1991 神奈川高）
- 「楽しさを糧として・民族クラブの子どもたち」（全朝教 1991 奈良小）
- 「A と出会って」（全朝教 1991 京都小）
- 「C の本名宣言」（全朝教 1991 広島高）
- 「チョゴリで卒業の3人の進路」（全朝教 1991 兵庫高）
- 「T 子ども会17年の歩みと在日韓国・朝鮮人教育の現在・未来」（全朝教 1991 大阪団）

これらのレポートは、差別問題への取り組みを含んだレポートだが、差別する側の日本人生徒がほとんど登場してこない。つまり、差別問題の取り組みがあっても、差別する当事者の日本人の子どもたちがレポートに記述されていないのである。

これらの多くは、被差別の側にいる子どもたちを教師、教師集団が支えたという内容のレポートである。それが、日本人の子どもたちを対象にしたレポートが、1990年代でも50%前後である理由の一つになっていると思われる。つまり、差別に着目しつつ、日本人の子どもたちには働きかけることなく、差別に立ち向かうマイノリティの子どもたちを励まし、支えるというレポートが多いということである。

#### 2.4.2 2010 年代の「外国人支援」のレポートの内容

2010 年代になると、さらに日本人の子どもたちを対象にする実践レポートが減り、「外国人支援」のレポートの割合が増加する。中でも 2017 年は、全国教研「国際連帯の教育」分科会の第 1 の柱も、全外教も、日本人の子どもたちを対象にしたレポートは 1 本のみ、という状況だったので、この年を例に、どんな内容のレポートが出されているのかを見てみることにする。

2017 年の全国教研「国際連帯・多文化共生の分科会」の第 1 の柱に提出された 9 本のレポートのうち、日本人の子どもたちを対象にしていたのは⑨福岡小のレポートのみであった。

- ①『『取り出し授業』って面白いよ!!』（全国教研 2017 神奈川高）
- ②「ヨコハマハギハッキョ チャンゴグループのとりくみ」（全国教研 2017 神奈川小）
- ③「A から学んだこと」（全国教研 2017 石川小）
- ④「母国に帰りたい A、日本でがんばりたい B への関わりと K 小学校の実践」（全国教研 2017 三重小）
- ⑤「帰国生徒等特別措置による入学者 A と関わる中で」（全国教研 2017 奈良高）
- ⑥「すべての児童がわかる授業づくりをめざして」（全国教研 2017 兵庫小）
- ⑦「外国にルーツがあることを意識することから見えた課題」（全国教研 2017 鳥取高）
- ⑧「僕は日本人です」（全国教研 2017 広島高）
- ⑨「多文化共生の社会をめざして—日本語支援のとりくみを通して」（全国教研 2017 福岡小）

福岡小のレポートは、外国にルーツのある 34 人の子どもたちの中で、日本語支援が必要な子どもたちに日本語支援をしつつ、学校全体で「異文化理解」の授業にとりくみ、保護者や地域とも連携し、多文化共生の社会をめざしているという報告である。

それ以外の 8 本について簡単に説明しておく、①は来日 3 年未満の生徒に受験資格のある「在県外国人等特別入試」の枠で入学した生徒たちの「取り出し授業」（個別対応授業）を担当している教師による授業報告である。②は 25 年続いたヨコハマハギハッキョ（夏期学校）をきっかけに生まれたチャンゴ（韓国・朝鮮の打楽器）グループに集う子どもたちについての報告である。③は日本語教室で出会ったインドネシアからきた A についての報告、④は、全校生徒の約半数が外国につながる子どもの学校から、フィリピンルーツの A と B についての報告である。

⑤は特別枠の入試で合格したタイがルーツの A が卒業するまでの 3 年間の関わりの報告である。⑥は、外国につながる子どもが 30 人ほど在籍している小学校での「教科指導型日本語学習」の方法についての報告、⑦はフィリピンと日本のダブル<sup>\*85</sup>の生徒との関わりや、全国在日外国人生徒交流会と一緒に参加したことの報告である。⑧は、日本と韓国のダブルの生徒と「俺は日本人です」と言われた最初の出会いから 3 年間の関わりを報告

---

\*85 国際結婚で生まれた子どもたちは、「ハーフ」「ダブル」「ミックスルーツ」などいろんな呼ばれ方をする。日本のマスメディアは「ハーフ」を多様化するが、「ハーフ」は半分しかないという意味であり、差別的に使用されてきた経緯があるので、在日外国人教育や多文化共生教育にとりくんでいる教師たちは「ダブル」を使用する人が多い。

したものである。

②のチャンゴグループの中にはオールドカマーとニューカマーの韓国ルーツの子どもたちが登場するが、あとは⑧の日韓ダブルの生徒がオールドカマーで、残りはニューカマーの外国につながる子どもたちである。

教師たちの報告は、これらの外国につながる子どもたちに日本語や教科を教え、支え、励ますという内容のレポートになっている。日本人の子どもたちは出てこないし、差別問題を前面に出した報告もない。

同じ 2017 年に全外教集会で報告されたレポート 12 本のうち、「a 外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート」に分類されるものが 6 本、日本人の子どもたちが少し出てくるのが 1 本、残りの 5 本は「c その他（子どもたちへの働きかけがないレポート）」であった。C 以外の 7 本は以下の内容である。

①「ベトナム国籍の子どもと保護者のかかわりから」（全外教 2017 兵庫保）

②「めっちゃ大好きやったのになあー外国籍を持つ子どもとその保護者とのかかわりととりくみ」（全外教 2017 奈良幼）

③「おれ、遊び誘われたん、めっちゃうれしい」（全外教 2017 三重小）

④「外国人生徒の受け入れを通して一学校を起点とした多文化共生・異文化理解」（全外教 2017 兵庫高）

⑤「フィリピンにつながる生徒たちのこと」（全外教 2017 神奈川高）

⑥「阪神間の小都市・芦屋の日本語教室活動 10 年」（全外教 2017 兵庫団）

⑦「中国籍の生徒と保護者とのかかわりと教育実践の記録」（全外教 2017 岡山中）

③はフィリピン出身の母と日本人の間に産まれた 6 年生の A が、「ハーフ」であることや幼い弟の面倒を見るために宿題ができないことなどを話せないでいた。担任は、「ハーフやないダブルや、フィリピンと日本のどちらにもつながりがある「倍」の人だとクラスで確認したり、社会の授業でフィリピンのことを発表させるなどして、子どもたちをつなぐとりくみをしてきたという報告をしている。

③以外は、日本人の子どもたちが登場しない報告である。①と②は、多国籍化している幼稚園と保育園からの保護者とのかかわりの報告である。①はベトナム 20 人をはじめ園児の 17 %が外国ルーツ、②はペルー生まれの A 児とその保護者との関わりを報告したものである。④は特別枠で 3 人の外国人生徒受け入れ、学校全体での支援体制を作り上げていったという報告、⑤は 100 人前後の外国につながる生徒が在籍している通信制高校から、なかなか卒業までたどり着かない現状をなんとかしようと苦闘した報告である。

⑥は国籍条項問題などに取り組んでいた市民団体が、日本語教室を開設して 10 年経過したという報告、そして⑦は、転入してきた中国籍の S とその保護者との関わりの実践報告である。

全外教の 2017 年のレポートも、日本人の子どもたちとの関わりが出てくるのは③の 1 本だけで、後は教師や市民グループが外国につながる子どもたちを支援したという内容である。

2017 年の 1 年間のレポート分析だけで断定するのは慎重であるべきだが、近年の傾向

があらわれていると言えるのではないかと考える。

### 第3節 ニューカマーの子どもたちと差別問題

#### 3.1 ニューカマーの子どもたちへの差別

4章の分類では、ニューカマーの子どもたちに関わる実践で、差別問題を扱ったり触れたりしている報告が少ないことが明らかになった。その原因は何だろうか。差別事象が少なくなったのだろうか。

1980年代から90年代にかけて、在日コリアン以外の外国につながる子どもたちが増えていく。最初に教師たちの目に入るようになるのが、中国帰国者の子どもたちである。全朝教集会のレポートで、ニューカマーの差別問題に触れているのは、「中国人は中国へ帰れと言われた」（全朝教1994神奈川中：279）という1994年の記述が最初の事例である。その後も90年代には、中国帰国生に関わる実践がかなり見受けられる。

3-① 3年の時、男の子とケンカをして、「中国人は中国に帰れ」と言われました。それにつけくわえて関係のない女の子にまで「そうや、中国人は中国に帰れ」って言われてすごくショックでした。みんな私をそんな目で見ていたんだなと思いました。

それに、思ったことがありました。ふだんはふつうに接しているのに、都合が悪くなると、どうして「中国人」ということを持ち出すのか、私にはわかりませんでした。けれど、大きくなるにつれて少しわかったような気がしました。それは、結局みんな口では「友達」とか言っているけれども、心のどこかで「中国人、私たちとは同じではない」と思っていたにちがいないからです。

そんなことがあり、中国人であるということがイヤになってきました。それからです。私は、友達に「中国語教えて」と言われても「知らない」とごまかすしかなかった。音楽の時間、先生が「ここに中国人の子いてる？」って聞いた時も手をあげなかった。みんなに知られるのがこわかった。

でもそんなことでは解決にならない。だからみんなに「私は中国人です」と言いたい。（全朝教1997大阪中：64-65）

ニューカマーの場合も、普段は普通に接していても、何かあると言われるのが「自分の国へ帰れ」である。80年代から90年代に増加した中国帰国生徒たちも、「中国に帰れ」と言われた。そして、在日コリアンのたどった道を追うように、自分のルーツを隠そうとするようになる。

その後、南米からの外国につながる子どもたちが増える。やはり何かあると「国へ帰れ」と言われる<sup>\*86</sup>。

3-② 4年生のクラスで、「ささいなトラブルから、周囲の日本人の子たちが、『ブラジルへ帰れ』といった内容のメモ書きを回覧する問題が起きた」（全朝教2000滋賀小：59）

---

\*86 序章 1.2 で紹介した「オルタボイスキャンプ」で、集まった外国につながる子どもたちに、これまでに「自分の国へ帰れ」と言われたことがある人を聞いてみると、毎年のように大半の生徒たちが、「ある」と答えていた。

3-③「日本人は、何で外人きらいなんや？何でや？」「おじいちゃんは、ブラジルへ行って差別されなかったのに、何で僕たちは日本に来て差別されるの？」（全朝教2002三重中：222、224）

ニューカマーの子どもたちも、差別の実態でいえば、オールドカマーの在日コリアンの場合と同じように差別を受けている。

差別意識を持っているのは、子どもたちだけではなく、教師もそうであることを次のレポートは伝えている。

3-④「学校が〇〇人にのっとられるぞ。」「(子どもに向かって) 国へ帰れ。」「そんなに悩むなら日本へなんかこなければいい。」「あの人たちは金儲けにきたんだから。」「出稼ぎ根性で…」というような言葉が自分がこの問題に関わりだしてからあちことから聞こえてくる。子どもたちが日本に来て始めに触れるのは、学校であり教員である。…教職員の意識を変えないことには、民族共生の教育などとても遠い話になってしまう。

中国の子どもたちに「日本人は嫌い」「日本が世界一最低の国だと思いました」と言わしめる日本の社会・学校の歪みを、どう正していき、マイノリティの子どもたちとどのように連帯、民族共生の社会を築いていけるかが問われた集いとなった。（全国教研1996山梨小：5-8）

### 3.2 不可視化される差別

3-⑤Cさんは言う。「差別されたこともないし、困っていることもない。私は朝鮮人ということを気にしてない」と。しかし、この言葉は、日本人教員がいう「もう差別はないのではないかと、朝鮮人であることにふれるのは、プライバシーにふれるようでやりにくい」とは全然違う。彼女は、現在差別に直面していないし、差別されないことをこれからも願っている。ようするに彼女の言う「差別はない」は希望的なとらえ方であって、それに対し、多くの日本人教員のいうそれは、差別が見えていない、または見ようとしてないだけの言葉である。（全朝教1996兵庫中：238-239）

在日コリアンのCさんの言う「差別はない」は「差別はあってほしくない」という希望であって、教師たちの言う「もう差別はない」とは全く違うとこの教師は指摘している。この教師だけではない。同じ年の石川からの報告でも「在日朝鮮人が『差別はない』と言ったとき、それを『差別がなくなって欲しい』と聞くべきだ」（全朝教1996石川団：130）という記述がある。これはニューカマーの場合も同じである。

被差別の子どもたちが発する「差別はない」は、差別はあってほしくないという願望であり、差別される存在であるということを認めたくなくという気持ちから発せられる言葉である。その言葉をそのまま受け取る教師がいるが、それは単に差別が見えていないだけである。差別の存在を認識するところから、在日外国人教育も多文化共生教育もはじめる必要がある。

ただ、差別は見えにくい。子どもたちば差別されていると親にも言わないことが多い。ニューカマーの子どもたちの場合、言葉にできないと暴力や引きこもり、という態度に出ることがあるが、これが差別がもたらしているものだとして教師は気がつきにくい。

序章で紹介した「外国人生徒交流会」のような場ではじめて差別体験を語る、というケースは多い。それまでは誰にも言わず、自分の心のうちに隠している。

ブラジル出身の日系3世の方が、ポルトガル語の派遣通訳として子どもたちと出会った報告がある。その中で自分の娘が高校生のときに書いた作文を紹介している。

3-⑥ 私の子どもは、高校のとき次のような作文を書いています。

「何かをすれば、また何かを発言すれば、いじめられるのではないかと不安が先に立ち、何もできず、いつも自分の感情を抑えるしかありませんでした。怒りも不安も喜びも、いつの間にか、人の前に出すことができなくなり、人を信じることのできなくなっていくようでした。・・・私は、幼い頃から自分を装ってきました。感情を表現できないことが、その頃最もひどくなり、自分をひたすら抑え込み、ただ堪えるという状態に陥ってしまいました。勇気を出せばいいのに一歩踏み出せばいいのに、自分を押さえてばかりいました。そしていつもニコニコと偽りの笑顔で、自分のこころの内側と裏腹の態度を出していました。不安と恐怖の思いが、そのような防衛的な態度をとらせていたのだろうと思います。」(全朝教2000兵庫通訳:20)

これを読むとオールドカマーの子どもたちがおかれていた状況がニューカマーの子どもたちにもくり返されていることがよくわかる。何か目立ったことをすればいじめられるのではないかという不安がいつも先にたち、自分の感情を抑えて生きるしかない。マイノリティは、目立たないようにしていれば、「日本においてあげる」と言われるけど、対等な権利を主張すれば「外国人のくせに生意気だ」「いやなら自分の国へ帰れ」と言われる。

3-⑦ 私は、夏が嫌いでした。プールも海も大嫌いでした。日に焼けることが嫌だったからです。「もうこれ以上、肌を焼きたくない。黒くなりたくない」と思っていました。

私の肌の色は、ペルー人である父から譲り受けたものです。けれども、私はこの肌の色が嫌いでした。私が3歳の時、ペルーから母の祖国である日本へ来て、初めて聞いた言葉は「外人」でした。家から一歩出れば「やい外人」「ペルーの子」と言われました。スペイン語も忘れて、日本語しか話せなくても、日本の食べ物が好きになっても、私はやはり「外人」でした。「どんなに日本人に見られたい」と願っても無理でした。私の肌を見たら、日本人ではないと気づくからです。「外人」といじめられ、苦しくても母が心配するので、一人で隠れて泣きました。肌の白い日本人の母がひどくうらやましく思え、「どうして肌の色を譲り受けなかったのだろう」と両親を恨みました。

小学校へ入学しても、仲良しの友達に囲まれても、私の心からはいつもそのことが離れず、暗い人間になっていたように思います。(全朝教2000神奈川小:183-184)

外国につながる子どもたちが、日本人から一番言われる否定的な言葉が「ガイジン」と「外国へ帰れ」である。日本の生活習慣をいくら身につけても、ケンカなどになったときに最後に言われるのが「ガイジン、外国へ帰れ」である。オールドカマーの子どもたちが言われていたセリフも「チョウセンジン、朝鮮へ帰れ！」であり、これは今も昔も変わっていない。そして今は、街頭でのヘイトスピーチやネットの中で、歯止めが利かないように平気で使用される言葉になってしまっている。

子どもたちは、このペルーの子のように、親が心配するので「一人で隠れて泣いた」と



いうケースが多いと推測される。差別がなかなか表面化しない。子どもたちには分かっていても教師や親に見えない。

### 3.3 差別の怖さと差別問題を学ぶ大切さ

1997 年に愛知県で起こった「エルクラノ少年リンチ殺人事件」というヘイトクライム事件<sup>\*87</sup>がある。この報告者は、小学校 6 年生対象の「Think Globally, Act Locally ―世界の中の日本とわたしたち」という一連の授業の最後に、このリンチ殺人事件を取り上げている。日本人児童の一人は次のような感想を寄せている。

3-⑧-1 差別があつてはならないと分かっていても、ニュースとかで見ると軽く感じます。そんな私を今日、エルクラノくんの話を聞かせていただいて、変わったような気がします。エルクラノくんの「差別で命を落とすことがある」ということを知り、やっぱり差別はいけない!!と改めて思ったし、私もそういうのをなくしたいです。(全外教2019三重小:84)

またブラジル人の児童は次のような感想を書いている。

3-⑧-2 ぼくはエルクラノくんのことをみたこともないどんな人かわからないけど、ぼくもブラジル人として、悲しかった。エルクラノくんは何もしてないのに殺されたのは、エルクラノくんを殺した人は差別はよくないことはわからなかったと思います。きっとその人たちが差別の勉強をしていたら、エルクラノくんは殺されなかったと思います。(前掲:84)

報告した教師は、これらの感想から、「彼らがいかにこの学習を『自分ごと』として受け止めてくれたかがよくわかる」(前掲:84)とし、この報告を次のように締めくくっている。

3-⑧-3 多様であることや多様であることを認め合える社会は本来豊かなのだが、そのことに気づかせるためには、小さいうちから丁寧に価値づけを行っていかないとならない。それが国際理解教育・多文化共生教育だ。「差別の勉強していたら、エルクラノ君は殺されなかった」……まさにその通りなのだ。…世の中にはまだまだ理不尽な差別が存在する。…差別に向かってたった一人で闘おうとする子もいるかもしれない。その時にこの学習の経験が彼らを支えてくれるものの一つであることを願う。(前掲:85)

本章 1 節で先述したように、ここでは、国際理解教育と多文化共生教育の区別はなく並列して書かれているが、多文化共生教育は、「自分ごと」として多様性を認め合っていくことであり、それが理不尽な差別と闘っていくことにつながるとこの教師は言う。

---

<sup>\*87</sup> エルクラノ君は、14 歳の時に、ブラジル人だからという理由で、集団で暴行され命を落とした。『エルクラノはなぜ殺されたのか―日系ブラジル人少年・集団リンチ殺人事件』(西野瑠美子 1999 明石書店)に詳しい。

外国につながる子どもたちが差別で命を落とす事件はその後も続いている<sup>\*88</sup>。差別の勉強をすることで、そういう事件を根絶しなければならない。多文化共生教育の質が問われている。

### 3.4 オールドカマーとニューカマー実践の連続性と断絶

オールドカマーの子どもたちが抱えてきた問題が、ニューカマーでもくり返されている。

3-⑨ 在日朝鮮人の人々が長い間悩み苦しんできたことが、またニューカマーの人々の間で繰り返されている。

言葉の壁は心の壁となり、日本語を十分に理解できない子ども達は、生活に適應できないだけでなく、学習についていけなくストレスやパニックが起こる。親は厳しい仕事に追われて子どもの悩みに気がついてやれない。また、本名を名乗ることができず通称名を名乗らされる。このような民族の誇りを奪われた在日朝鮮人の人々の苦しみは、現在ニューカマーの人々の間にも起こっている。親は働くことに追われて子供をかまっていけない。子どもの日本語能力が向上すればするほど親子間の意思疎通がうまくいけなくなり、子どもが親や母国の文化を蔑視するようになったりする。ベトナム人であるのに日本で生きていくためには日本人と同じようにする方がいい、日本人と同じように見られたいという思いから日本名を名乗る人がいる。ベトナム語を話すことを恥ずかしいと思っている。

しかし、このような歴史をこれ以上繰り返してはいけない。堂々と自分の本名が名乗れる社会、学校にすること、自分が自分であることを大切にできる、また大切にされる環境を作ること、そのような人間に子どもを育てることが教育の根幹であることを再確認した。(全国教研1998兵庫小：17-18)

日本語ができないことからくる言葉の壁、学習についていけないストレスやパニック、厳しい仕事に追われて子どもの悩みに気がつかない親、子どもの日本語が上達して母国語を忘れると親子間の意思疎通ができない、子どもが親や母国を蔑視する、母国語を話すことを恥ずかしいと思う、本名を名のらず日本名を名のる、これらはすべてオールドカマーの課題をされてきたことである。それがそのままニューカマーでもくり返されている。

U 小学校では、人権教育が始まったときから、一貫して大切にしていることがあるという。

3-⑩ 被差別の状況におかれている子、あるいはおかれるであろう子と教師はどう向きあい、寄り添っていくのか。在日韓国・朝鮮人の児童 A さんの担任は、自分のなかの差別意識と闘うことを通して保護者の話を聞き、子どもと向きあっています。また、ブラジルから来た子の担任は、一緒に沖縄に行くことを通して子どもと向きあおうとしてしてきました。また、フィリピンの子やブラジルの子の担任は、保護者からブラジル、フィリピンの文化を子どもたちと一緒に学び、子どもと一緒に豊かになり、それぞれの素晴らしさに感動して子どもと向き合っています。

向きあうとは、教師自身が差別の状況におかれている子どもや保護者から学び、自分自身を変えていく作業でもあります。そして子どもに寄り添うことです。授業、学習を通してそれぞれみんながいま

---

\*88 3章4節で触れた2010年に群馬県で起こったフィリピンルーツの上村明子さんがクラスメイトのいじめにより自死した事件はその一例である。

きと自己表現できる状況をつくる。そのための支援、どのような内容の学習にとりくむのか、どのように地域の人や保護者に学ぶのかを考えてとりくんでいくことを大切にしてきました。(全朝教1998神奈川小:187-188)

U小学校では、オールドカマーの在日韓国・朝鮮人の児童の場合も、ブラジルやフィリピンからのニューカマーの子どもの場合も、子どもに向きあうとしている。「向きあう」とは「教師自身が差別の状況におかれている子どもや保護者から学び、自分自身を変えていく作業」であり、「子どもに寄り添う」ことであるという。オールドカマーの子どもたちに関する実践とニューカマーの子どもたちに対する実践を分けることなく、同じように、子どもに向きあう、子どもに寄り添う取り組みをしている。

3-⑫新渡日生徒がおかれている状況は、差別と排外（就職差別、入居差別、公民権の制限）、日本語理解の不十分さ、母語喪失の危機など、在日コリアン渡日当時の状況と酷似している。また、日本在留が長引けば通名使用に傾く心理などの裏にある同化を強いる風潮も、在日コリアンがかつて経験してきたものと同質であろう。(全朝教2007兵庫高:54)

この教師も、新渡日生徒＝ニューカマーの生徒は、差別と排外、日本語理解、母語喪失の危機、通名使用に傾く心理など、在日コリアンがかつて経験してきたものと同質のものを経験しているという。

教師たちは、在日コリアンの子どもたちに関わる経験を、ニューカマーの子どもたちにも活かさなければいけない。在日朝鮮人教育の経験を多文化共生教育に引き継がないといけないという。ところが、先行研究にもあるように、在日朝鮮人教育と多文化共生教育には連続性より「断絶」の方が目立つ状況がある。それが、差別の取り組みが弱いことにもつながっているのだと思われる。

## 第4節 対等な関係を求めて―支援・同化・共生

### 4.1 支援だけでは同化になる

4-① 学校として受け入れた以上、何を保証すべきか。日本での生活や仕事、授業や日本人生徒との交流などで、支障のないようにすることだけでは不十分である。日本で生きていくために、必要だからといって、日本語や漢字を集中的に教えることだけでも不十分である。その生徒が自分の民族性を隠すようなことであれば、自分が韓国人であることを周りの生徒に遠慮なく打ち出すことができないようであれば、それは「同化」であり、差別の放置となる。そして、周りの日本人生徒、教職員は自己の差別意識を問い直すことなく、さらに差別意識を増長させることになるだろう。(全国教研1993広島高:1)

ここには、日本語を教える支援だけでは同化になるのではないか、日本人生徒や教職員の差別意識を問い直すことこそが重要であるとの指摘がある。

在日コリアンに関しては、戦前の植民地支配の中での日本語の強制や創氏改名といった同化政策が、戦後も反省されることなく継承されてきたことから、在日朝鮮人教育に取り

組む教師たちは、同化にならないように、ということは当然のように意識されていた。ところがニューカマーを対象とする場合には、日本語がわからなくて困っている子どもたちに日本語を教えるのは当然になってしまい、「同化」という視点が弱くなっているのではないだろうか。

4-② Aには日本語という言語の世界が巨大な『壁』となっていることはまちがいない。そして、その『壁』とは一体何なのであろう。おそらく日本語を無意識に上手に使っている人と人たちという圧倒的マジョリティの存在なのだろう。つまり、私と私たちの存在そのものなのだろう。それは私たちがつくっているものだ。それなのにAだけに解決のための努力を求める。努力すべきなのは私たちなのじゃないか？

マジョリティはなんら変わらず、マイノリティだけが頑張る姿は結局、同化ということだろう。日本語教室をやればやるほど同化を進めることになるのだろう。それでも日本語教室をやらなければならないのだろうか？Aの先輩であるCさんは『日本語で浴びせられる差別的な言葉に負けずに対抗するために日本語を勉強している』と言っていた。それは差別に負けない武器としての日本語？それならそれで日本語を学ぶ意義もあるかもしれない。しかし、そういう意義は、差別さえなければ必要ないものだ。Aはどうして日本語を学ばなければならないのか？アポリア（難題）に私は直面している。こんなことを考えながら私はAと日本語教室をやっている。日本語教室の目的は、少なくとも日本語に通曉することだけにしてはならないと、私は思う。」（全外教2015鳥取高：83-84）

この教師には、「私と私たちの存在そのもの」がつくっている巨大な壁が外国につながる子どもたちの前に立ちはだかっている、という自問がある。マイノリティの子どもたちだけに頑張らせて、外国につながる子どもたちが生き難い日本社会を作っているマジョリティが変わる努力をせず、外国につながる子どもたちに、日本社会への「同化」を強いているだけだ、という自覚がある。しかし、そういう自覚を持つ教師は少なくなっていると思われる。なぜなら、オールドカマーの子どもたちと向き合っていた教師たちは、子どもたちからの突きつけがあり、また、植民地支配責任の意識があったが、ニューカマーの子どもたちに対応している教師たちは、日本語教えることに感謝されることはあっても、「あなたのやっていることは同化だ！」といった突き上げはまずないし、植民地主義と関係あるとは思ってもいないからだ。

在日朝鮮人教育を行ってきた教師の中には、この教師のように、自分はどんな立場で生徒たちに語りかけるのか、自分にその資格があるのかといった自問は多かった。つまり自らのポジショナリティに自覚的であろうとしていたと考えられる。

4-②の例のように、ニューカマーの子どもたちに日本語を教えることを自問するケースは稀である。この教師は、日本語を教えることは「同化」であること、マイノリティだけに頑張らせることの問題性を自覚し、努力すべきなのは我々マジョリティ側だと言っている。

このような自覚は、現在の多文化共生教育では、薄れているのではないだろうか。その結果が、以下のような状況をもたらしているのではないだろうか。

4-③ 学校ではなんとなく、日本以外の国の文化や言葉について「これ、話していいの？」と空気を読

んでいるようなところがあった。学校では、日本語が話せるようになることや「日本人のように」振る舞うことが暗黙のうちに求められる。(全外教2019三重小:82)

日本語を教えること、日本の習慣に慣れさせることだけが強調されると、母国の文化や言葉を使うことがはばかれるようになり、日本人と同じようにふるまうことがいいことだとされるようになる。支援だけでは「同化」になってしまう。

#### 4.2 「支援」から対等な関係へ

インドシナ難民の人たちに、高校生が日本語を教えるボランティアをしたことを報告した教師は、この人たちに日本語を教えるだけでは単に日本人化するだけになってしまうと考え、周囲の人たちと一緒に、カンボジア語教室をはじめることになった。そして次のように報告している。

4-④ この「カンボジア語教室」へは、S高校の生徒が参加し、一緒に学び始めました。これは極めて重要なことであろうと思います。それまで好むと好まざるとにかかわらず、両者の関係が、私たちの側の一方的なお世話であったものが、ここで、ようやく対等な交流になったと考えられるからです。(全朝教1993 神奈川高:169)

この教師は、自分の学校の生徒たちがボランティアで日本語教えるだけでなく、彼・彼女らがカンボジア語を学ぶ事で、ようやく対等な関係になれると考えている。

「支援」という一方的なものではなく、「教え教えられる関係」が「共生」ということではないだろうか。共生は、一方的な支援ではなく、対等な関係にならないと実現できない。現在、ニューカマーの外国人が増え、学校でも地域のボランティア教室でも日本語を教える人たちが増えているが、どこまで「対等性」や「相互性」が意識されているかは疑問である。

#### 4.3 日本語を教えることの意味

4-⑤-1 現実の日本社会で生きていくために必要な日本語の力を身につけることは、生徒たちの生きる権利を保障することである。(全外教2016東京高:68)

本論文では、日本語教育を否定的に考えていると受け取られるかもしれないが、決して日本語を教えることを否定しているわけではない。この教師の言うように、日本語を学ぶことは「生きていくために必要」である。しかし、日本語を教えるだけでは、日本社会への同化を押しつけることになる。それだけでいいのか、という提起をしているつもりである。

この学校では、日本語を教えるだけではなく、市民科をつくり、多文化共生教育の実践をしている。そして、韓国語や中国語の授業も設置している。本章 1.6.2 でも少し紹介したが、この学校で韓国語を教えて12年になる教師は次のように語っている。

4-⑤-2 韓国語（朝鮮語）と中国語の教育は、多文化共生教育において、また多文化共生社会の実現のために、欠かすことのできないものだと考えている。これらの言語は日本にとって単なる「外国語」ではなく、歴史・文化・言語のすべての面で日本ときわめて深いつながりのある隣国の言語であり、また日本社会に暮らす「外国にルーツを持つ人々」の中で多数を占める人々の母国語である。日本の高校生たちが「日本・日本人・日本語」を相対化し、自らのアイデンティティを形成するうえで韓国語・中国語の学習は大きな役割を果たし得る。（前掲：69-70）

外国につながる生徒たちが日本語を学ぶだけでなく、日本の子どもたちが韓国語や中国語を学ぶことは、「日本・日本人・日本語」を相対化し、自らのアイデンティティを形成するうえで大きな役割を果たすという。これも、一方的な関係ではなく、双方向の学びの必要性を語っている。

ただ、忘れてはならないことを2つ記しておきたい。

一つは、韓国語を選択しておきながら、頑なに授業を拒否する在日コリアンの生徒たちがいることである。韓国語を教えている先ほどの教師は次のように書いている。

4-⑤-3 自ら韓国語を選択し、教室に出て来ていながら、頑なに授業を拒否し、限界まで教師を困らせる。そのような生徒たち。後になって見れば、それこそが韓国語クラスにおける在日コリアンの生徒たちとの出会いであった。・・・母国の言葉と文化を学ぶ機会がないまま「日本人」として学校生活を送ってきた彼らが、韓国語クラスの中で、その複雑に屈折した思いを全身でぶつけてくるのを、私はひたすら受けとめるしかなかった。彼らに対し私ができることは、それでも韓国語を教え続けること、それだけだった。（前掲：70）

もう一つは、日本語がわかるようになることで辛くなるということである。

4-⑥ 日本語を覚えことで、もっとつらくなりました。なぜかというと、日本語がわかったので、みんなが私に対する態度とか、バカとカスという言葉が、わかるようになったからです。（全外教2010熊本小：45）

日本語がわかるようになるとうれしいはずだが、逆に悲しくなる。分からない方がよかったと思うようになる、という話はいろんな場面で聞く。日本語が全くわからなかった子どもたちが、少し日本語ができるようになると、周囲の子どもたちが自分のことをどう言っているのかが理解できるようになる。決して好意的に受けとめてくれていたのではなく、日本語がわからないと思って、日本人の子どもたち同士で悪口を言っていたことがわかってしまうのである。この悲しさは、周囲の子どもたちが悪口を言わなければ避けて通れることである。

#### 4.4 「支援」という言葉への疑問

2020年の全国教研に次のような報告が出された。

先日、高校を卒業して大学生になったFに会った。近況を聞く中で、「日本人って助けるのは好きだけど、仲間に入れる気はないよね」と言っていた。日本人の彼女ができ、その彼女の母親の態度からそう感じたという。彼女は発展途上国のボランティアに積極的に参加するような子で、母親はそんな娘を応援し自慢にしていた。しかし娘に外国人の彼氏ができたとき、いい顔をしなかった。Fとまだ会ってもいないのに、外国人というだけで娘に別れるようにいった。娘が外国人を助けるのは応援し自慢に思うが、対等な立場で付き合うのは反対するという母親の態度に、Fは冒頭に述べたような感想を抱いた。(全国教研2020神奈川高：27)

この教師がFに、多文化共生教育について発表すると伝えた時に、「多文化共生教育ってやる意味ある？」と言われ、この話をされたという。

この言葉には、現在の日本で行われている「多文化共生教育」の課題が端的に表れている。「弱くて、貧しくて、かわいそうな存在」の外国人には同情する、または助けてあげるけど、外国人（マイノリティ）が、同等の権利を主張することは我慢できない。要するにマジョリティの「特権」を手放さない範囲での「助ける」でしかない。この発想では、いつまでたっても「対等」にならないから「共生」はあり得ない。その現実をFは感じ取り、「日本人は助けるのは好きだけど、仲間に入れる気はないよね」と適確に表現しているのだ。この教師は、この報告を次のようにまとめている。

最近「支援」ということばに違和感を覚えるようになった。本リポートのタイトルでもごく当たり前のように「進路支援」ということばを使ったが、はたして彼らは「支援」されなければならないのだろうか。確かに日本語や文化の違いなどに苦勞をしている。しかし私よりもはるかに豊かな能力を持ち、大きな可能性を秘めている。決して支援されるだけの存在ではない。外国につながる生徒を語るとき、日本語や文化の違いなど彼らの弱い部分だけを見て「支援」という枠に彼らを閉じこめてしまっていたのではないだろうか。私たちの意識を「支援」ではなく「応援」に変え、彼らの強みを見るべきではないだろうか。(全国教研 2020 神奈川高：28)

この教師は、「支援」という言葉に違和感を感じるようになったと報告しているが、マジョリティとマイノリティが「支援」と「被支援」という関係である限り、対等ではなく、そこに「共生」の関係は生まれにくい。

「共生」は、一方的な「支援」「被支援」という関係では実現しない。もちろん、「共生」は一方が一方に同化することでもない。マジョリティがマイノリティを「受け入れる」という関係でもない。どうすれば「共生」という関係が実現するのだろうか。

## 第5節 〈小括〉明らかになったこと 明らかでないこと

本章第1節では、全朝教・全外教に実践レポートを提出している教師たちが、「多文化共生」「多文化共生教育」をどのような意味で使用しているかを知るために、1991年からの738本のレポートのうち、「多文化共生」「多文化共生教育」の用語を使用している75本のレポートを分析した。その結果、教師たちは、「多文化共生」「多文化共生教育」の概念をはっきりさせることなく、自分のイメージで使用していること、人権教育や在日朝

鮮人教育・在日外国人教育、国際理解教育など近い概念との違いもあいまいまま多様な意味で使用されていることがわかった。これは教師たち自身の責任ではなく、この用語が学習指導要領になく、定められた定義がないためであり、自然に使われはじめた言葉であるため、やむを得ないことである。

しかし、多文化共生教育の今後の展開のためには、定義や意味内容を明らかにし、どんな点を重視するかの共通理解が重要であることを確認した。

第2節では、第4章で積み残された「日本人の子どもたちを対象にする実践が少ないのはなぜか」という問いを明らかにしようとした。教師たちは取り組みの中で「在日外国人問題は日本人の問題にである」と気づいていくものがあること、日本人の子どもたちの差別に着目したり、日本人の子どもたち自身が自らの差別意識に気づいていく報告があることを明らかにした。その上で改めて「日本人の子どもたちの変容をめざすレポートが少ないのはなぜか」を1990年代と日本人の子どもたちを対象にしたレポートが最も少なく、全国教研「国際連帯・多文化共生の教育」分科会のレポートも、全外教のレポートも、日本人の子どもたちとの関わりが出てくるものがそれぞれ1本しかない2017年を取り上げて分析した。

その結果、差別問題に取り組むレポートが多い1990年代のレポートであっても、日本人の子どもたちへの記述がなく、被差別の側にいる子どもたちを教師、教師集団が支えた、励ましたという内容のレポートが多いことが明らかになった。つまり、差別に着目しつつ、マジョリティの日本人の子どもたちに働きかけることなく、差別に立ち向かうマイノリティの子どもたちを励まし、支えるというレポートが多いということである。これは、1章で紹介した梁の「日本の反差別教育は、被害者によりその被害者の権利を守ろうとする教育で、加害者の差別行為を止める教育になっていない」（梁 2020）という指摘を裏づけている。そして、2010年代になるとその傾向に拍車がかかり、日本人の子どもたちが登場しないだけでなく、差別に向きあう実践が少なくなっている。

第3節では、もう一つ4章で残された「ニューカマーの子どもたちにかかわる実践は、なぜ差別問題と向きあうものが少ないのか」という問いに迫った。ニューカマーの子どもたちも差別に直面していること、その中には死につながるような深刻な差別があることを確認した。ただ、ニューカマーの場合は差別が見えにくくなっていること、教師が見ようとしなければ差別は見えないため、差別が見過ごされてしまうのではないかと、ということは推測できるが、この問いに十分には答えることができなかった。オールドカマーとニューカマーの問題が

分けて考えられがちだし、本論文でも分けて分析してきたが、両者は連続しており、両者の連続性こそ重要視すべきではないかと考える。差別への取り組みの重要性は両者とも同じである。そして、差別問題への取り組みは、多文化共生教育の質が問われる問題であることは確認できたが、問は6章以降に残された。

第4節では、「支援」という一方的な関係では同化になること、日本語教育においても、「同化」にならないような手だてを考える必要があること、しかし、今の学校現場ではどうしても「支援」「被支援」という関係になってしまい、対等な「共生関係」になるにはどうすればよいだろうかという課題が残った。



## 第6章 教師たちへのインタビューより

### 〈章のはじめに〉

この章では、長年、在日朝鮮人教育や多文化共生教育に取り組み、全朝教・全外教集会や日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会にレポートを提出してきた教師たちにインタビューを行い、その語りから明らかになったことを記述する。

インタビューを行ったのは以下の7名であり、筆者と長いつきあいがあり、互いに信頼関係があるため、聞きたい内容を遠慮なく聞くことが出来る人を選んだ。この中には、全外教の会長経験者も複数含まれている。A、B、C、Dの4名は対面でのインタビューを行ったが、新型コロナウイルス感染症の拡大のため、E、F、Gの3名はZOOMを利用したオンラインでインタビューを行った。

記述に際しては、名前の代わりにAからGまでの記号を用いる。「教員歴」は、常勤の教諭の時期だけではなく、非常勤講師の時期も含めて、生徒に関わっていた期間を記している。

### インタビュー対象者

|   | 記号 | 教員歴       | 取り組みを始めた時期 | 地域・校種 | インタビュー日    | インタビュー場所   |
|---|----|-----------|------------|-------|------------|------------|
| 1 | A  | 1979-2017 | 1980年から    | 神奈川高  | 2019年4月8日  | 東京         |
| 2 | B  | 1975-2019 | 1975年から    | 神奈川高  | 2019年6月3日  | 神奈川        |
| 3 | C  | 1980-2017 | 1984年から    | 広島高   | 2019年8月18日 | 広島         |
| 4 | D  | 1976-2010 | 1981年から    | 東京小   | 2020年7月12日 | 神奈川        |
| 5 | E  | 1979-継続中  | 1979年から    | 神奈川高  | 2020年8月11日 | 神奈川 (ZOOM) |
| 6 | F  | 1987-継続中  | 1993年から    | 東京高   | 2020年8月12日 | 東京 (ZOOM)  |
| 7 | G  | 1969-2008 | 1969年から    | 兵庫高   | 2020年8月17日 | 兵庫 (ZOOM)  |

### インタビュー内容と方法

事前に以下のような質問項目を送り、インタビュー当日は、この質問に沿いながらも、話の流れに任せて自由に語ってもらう半構造化インタビュー方式で行った。

#### 質問項目

- 1 在日朝鮮人教育・在日外国人教育、多文化共生教育に取り組みはじめた時期ときっかけ。
- 2 在日朝鮮人教育・在日外国人教育に対して、1990年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきてどう思ったか、今どう思っているか。
- 3 在日朝鮮人教育、在日外国人教育と多文化共生教育の違いは何だと思うか。
- 4 これまでのご自身の実践は、在日外国人教育と捉えていたか、多文化共生教育だと捉えていたか、あるいは区別は考えていなかったか。
- 5 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会においても、全朝教・全外教においても、そ

の創設以来、「在日朝鮮人(外国人)問題は日本人問題」と捉えてきた。しかし、1990年代でも、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が中心とはいえ、近年になるにつれて日本人の子どもたちを対象にしたレポート数は減少している。それはなぜだと思うか？。

6 両研究集会のレポートは、差別問題を扱うレポートが減ってきている。それは何故だと考えるか。

7 両研究集会に集う教員たちの実践には、どんな課題があったと思うか。

8 現在の多文化共生教育の課題と今後の展望、ありかたについて。

聞き取りの内容は、ICレコーダーに録音し、それを文字起こしする形でデータ化した。データ化するにあたっては、意味が通るように順番を変えたり重複を削ったりしていること、固有名詞をアルファベットの記号にした以外は、極力語りの内容を再現するように努めた。そしてできあがった原稿をインタビュー協力者本人に確認してもらい、筆者の聞き取り内容の事実誤認や文字起こしの間違い、プライベートな内容部分の匿名化や削除の希望を聞き、それらの部分を修正した。そのようにしてできあがった7人のインタビューの内容を、巻末資料7「教師たちへのインタビューの記録」として掲載してある。

今回の7人の語りには、在日朝鮮人教育・在日外国人教育や多文化共生教育に関する貴重な証言がたくさん含まれているが、今回はこの論文の目的に沿う部分のみに限定して分析していくことにする。すなわち、インタビューの記録の中から、上記の質問項目2, 3, 4に関連する語りを中心に「1節:『多文化共生教育』の受けとめ方」、質問項目5に関連する語りを中心に「2節:日本人の子どもたちへの取り組みに関して」、質問項目6に関連する語りを中心に「3節:ニューカマーの子どもたちへの取り組みと差別問題」、質問項目7, 8に関連する語りを中心に「4節:在日朝鮮人教育から多文化共生教育への継承と課題」として、教師たちの語りを読み解いていくことにする。

尚、インタビューの記録からの引用部分は斜字体とし、教師の記号と通し番号で、A1、A2・・・、B1、B2・・・、C1、C2・・・のように記すことにする。

## 第1節 「多文化共生教育」の受けとめ方

今回のインタビューに応じてくれた7名のうち6名は、長らく「在日朝鮮人教育」の実践を行ってきて、その後「多文化共生教育」に関わってきた教師たちである。残りの1名Fは、「在日朝鮮人教育」への関わりは短い、「在日外国人教育」「多文化共生教育」には長く携わっている。これらの教師たちは1990年代後半に「多文化共生教育」という言葉が出てきたときにどのような受けとめかたをしたのかについての聞き取りを分析した。

### 1.1 「多文化共生教育」への違和感

7人のうち、A、C、Gの3名は、「多文化共生教育」という言葉が登場したときに、距離を感じたり、違和感を感じたと言っている。

A1 1990年代後半に「多文化共生教育」という言葉が出てきたときに、それはニューカマーの課題を

扱う教育だと考え、自分の力点は在日コリアンの教育なので、別次元の問題だと受け止めていた。すぐにニューカマーの問題に入ることはなく、距離を感じていたと思います。

A は、多文化共生教育はニューカマーの課題を扱う教育だと受け止め、A 自身は、在日コリアンのことに力点をおいていたから、多文化共生教育とは距離を感じていたと言っている。

C1 最初は、「在日外国人教育」という言葉にも違和感があった。日本社会に適応させるための言葉の習得とか、そういったものを中心に生活しやすいように面倒をみる、というような感じで受け取った。

私たちは元々差別をなくしたい、というのが基本的な考え方なので、差別を抜きにして、外国人の子どもに言葉を教えたりするのはおかしいんじゃないか、鳥取の人が前によく言われていましたが、日本語を教えることは同化教育につながる、ということ、なるほどな、と思っていました。母語保障をなさい、と言われていたので、日本語を教えるとか、母語を保障するといったことだけに焦点化されていく時に、差別というのがどこかに置き去りにされていることについて、最初ちょっと違和感がありました。

C2 私のいちばんの関心は、表面的にはわからないけど、内面では自己否定したり、自己否定させられたり、自分のアイデンティティで苦しんでいる子がいっぱいいるはずだ、それに気づくことによって、その子たちの自己否定的な意識を自己肯定にもっていく教育が必要だ、表面的に日本人と同じと見られて差別されないかもしれないけど、違うとわかったとたんに差別される、そういうことを変えて行くことが必要だと。

たとえば、多文化共生教育の中で、肌の色が違ったら差別があるというのは理解できるし、それは絶対いけないのはわかるけども、肌の色も違わない顔つきも似ているが、差別がある、言わなければわからないが言ったら差別される、それをどう考えればいいのか、というのが大きな問題だった。多文化共生はよくわかるけれども、はたして、今言ったような状況を生きる子どもたちの力になるのかな、というのがあった。だから、多文化共生教育はおかしいとは思わなかったけど、はっきりと違いがわかるから、その違いを大事にして、その違いによって差別をしちゃいけない、というのはわかるけど、違いがないんだけど違いがわかったときに差別される不安を抱えて生きている子どもはどうなるんだろう、という問題意識ですよね。それが、1990 年代の終わりくらいから自分の中に芽生えてきた。自分をふりかえる中でわかったことだけだ。

C は、「多文化共生教育」だけではなく、「在日外国人教育」という言葉にも違和感があったという。その「違和感」は、「差別が置き去りにされている」ことからくる違和感である。C たちの取り組みは、元々「差別をなくしたい」という基本的考えから出発している。そのなくしたい差別は、「表面的にはわからないけど、内面では自己否定したり、自己否定させられたり、自分のアイデンティティのことで苦しんでいる」ような差別である。表面的には違いが見えないけれど、違いがわかったら差別を受ける人たちに対する差別である。「まずは差別問題を」と考える C にとって、「多文化共生教育」が、差別を置き去りにするのではないかという違和感を持ったのである。

その後、C 自身もニューカマーの子どもたちを相手にする実践を積み重ねる中で、次のように考えるようになる。

C3 今の時点で思っているのは、排除と否定はしない。誰も。コミュニティの中にいるすべてを排除したり、その存在を否定しない。そういう社会をめざす。それが多文化共生社会だと考える。排除も否定も差別なので、一言で言うと差別をしない社会が多文化共生社会になる。

C は、多文化共生社会を、排除も否定もない社会、すなわち差別のない社会を「多文化共生社会」だと考えている。

7 人の中で最も早く 1969 年に教員になり、すぐに「在日朝鮮人教育」に取り組んできた G は、「多文化共生教育」という言葉に出会ったときに、次のように感じたと言っている。

G1 在日外国人教育という言い方の方がより正確なんかなと思っています。多文化共生教育の理念そのものが、在日外国人教育とどこがどう違うかわからないっていう風な感触で捉えていたと思います。

G は、1996 年に全朝教が主催した第 1 回全朝教セミナー「多文化共生教育を考えるシンポジウム」で、「多文化共生教育」という言葉に出会っているが、概念が明確ではない「多文化共生教育」より、「在日外国人教育」の方が正確だと感じている。その後も、「多文化共生」や「多文化共生教育」という言葉は、自分から積極的に使用せず、行政の用語だと捉えている。

G2 現役時代には、「多文化共生教育」を、行政が使えと言うので使わされたことはあります。…この言葉は、行政とか管理職、つまり生徒一人ひとりとはあまり向き合わないような印象を僕は持っています。まだ多民族共生教育の方が在日外国人教育に近い気がします。僕の勝手なイメージですけど、被差別の状態におかれている子どもたち一人ひとりとは向き合わないというのが多文化共生教育のイメージです。

G は、「多文化共生教育」は行政側が使用する言葉であると捉え、生徒一人ひとりと向きあっていこうとする「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」とは違うというイメージを持っている。G にとっては、「行政に使わされた」言葉として受けとめられている。

## 1.2 「多文化共生教育」の肯定的な受けとめ

一方で、B、D、E、F の 4 人は「多文化共生教育」を肯定的に受けとめている。

B1 在日朝鮮人教育に一生懸命取り組んでいたけど、「朝鮮人教育」という言葉に違和感があつた。「日の丸」「君が代」ではないけれど、日本のナショナリズム教育にはすごい嫌悪感を持っているのに、それが朝鮮人教育だと（ナショナリズムを）なんで認めてしまうのかと、ずっと自分の中でもやもやしていた。…初期の頃は、侵略者のナショナリズムと被支配者のナショナリズムは違うんだと自分を納得させていたけど、そんなことはないんじゃないか、と思うようになった。侵略者のナショナリズムと被侵略者のナショナリズムという規定の仕方は納得できるかもしれないけど、それってほんまかいな、と思うようになった。どっちかという、同じではないか、と思うようになった。その頃から北朝鮮に対してはすごく批判的になっていった。その頃に多文化共生教育という言葉を知ったときに、そういうことか

と腑に落ちた気がした。…名前は在日朝鮮人教育だけど、やっていることは、在日朝鮮人教育ではないのではないか、と思うようになった。

B の場合は、「在日朝鮮人教育」の方に違和感を感じている。民族教育に力を入れる「在日朝鮮人教育」は、ナショナリズムではないかと感じてきた。そういう時に、「多文化共生教育」という言葉を聞いて腑に落ちた、という。自分たちのめざすものは、朝鮮人生徒が、自分のルーツの民族性を強化する、ナショナリズムを強める「在日朝鮮人教育」ではなく、「多文化共生教育」であると感じたのである。

B2 後になっても、在日朝鮮人教育に力点を置く人はいた。「多文化共生教育」という言葉に批判的な人はいた。「まやかした」「ごまかした」「あいまいにしている」という人はいた。

しかし、「多文化共生教育」という言葉に批判的な人たちがいたことも、B の話の中に出てくる。全朝教が全外教に名称変更するのに、相当の年月を要している。過渡期として「全朝教（全外教）」を名のっていた時期だけでも 6 年ある。この論議の過程で、全朝教（全外教）組織から脱退した地域もあったことを B は語っている。在日コリアンの子どもたちへの差別問題を課題にしてきた在日朝鮮人教育が、在日外国人教育や多文化共生教育に移行すると、在日コリアンの問題が忘れられていくという批判である。

G も、「多文化共生教育」という言葉に、「在日朝鮮人教育以外の教育をやるのは、在日朝鮮人教育を薄めることになってしまう」という強い反対があったことを語っている。

E は、B とは違う理由で、「多文化共生教育」という言葉を肯定的に受けとめている。「多文化共生教育」という言葉が登場したときに、それをどのように受けとめたかという質問に対して、E は次のように答えている。

E1 私は違和感はなかった。ちょうど旧植民地出身者以外の外国人が増えている頃だったから、そういう人々が射程を延ばすことは大切だと思っていた。在日朝鮮人教育が培ってきたものは活かせるのではないかと、漠然と思っていた。…それ以前から「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」という名称だと、朝鮮人のための教育、外国人のための教育と受け取られて、日本人の子どもをどうするかという視点が抜け落ちるという指摘はあった。朝鮮人を教育するのではなく、日本人の教育するんだからと。だから多文化共生教育には違和感はなかった。ニューカマーが増えてきて多様化してきたんだから、多文化共生教育という言葉は当たり前だと思っていた。

E は、朝鮮人のための教育、外国人のための教育と受け取られかねない「在日朝鮮人教育」「在日外国人教育」より「多文化共生教育」という言葉は当たり前だと思ったと語っている。「多文化共生教育」の方が、日本人の子どもをどうするかという視点が抜け落ちず、日本人の子どもを教育するのだということがはっきりすると言っている。

また E は同時に「多文化共生教育」の概念の曖昧さから来る危惧も語っている。

E2 多文化共生教育でも、差別のこととか日本人の外国人に対する差別への対応を含む点ではいいと思うけど、多文化共生教育には、「仲良くしていこう」だとか、「日本人は外国人のことを理解しなきゃ

いけないんだ」とか、そういう部分が強い気がする。多文化共生教育には、国際理解教育と呼ばれる部分、3 Fといわれるような部分、外国人を理解しましょう、困っている外国人は助けましょう、といった意味合いの強い国際理解教育の理念も含まれている。多文化共生教育はそういう概念を内包しているから広いし、曖昧であるとも言える。多文化共生教育は、在日外国人教育的な側面と国際理解教育的な側面の両方を内包していると考えられる。そのなかでも、在日朝鮮人教育の理念と共通するものは、アメリカでの多文化教育の理念に含まれている社会的差別構造とマジョリティの特権の意識化、それらの脱構築に向けた実践ということだと思う。

E は、「多文化共生教育」が差別への対応を視点に入れているのはいいけれど、「多文化共生教育」には、在日外国人教育的な側面と国際理解教育的な側面の両方が含まれており、後者の「外国人を理解し」「仲良くし」「困っている外国人は助けましょう」といった対応だと、在日外国人教育が持っていた差別の視点が曖昧にされかねないという危惧をもっている。そして、在日朝鮮人教育は、アメリカでの多文化教育の理念との共通性を見ている。

「国際理解教育」と「多文化共生教育」の関係については、D も語っている。

D1 国際理解教育も在日朝鮮人教育と多文化共生教育の間ぐらいに出てきたカテゴリーなんですけれども、6年生になると国際理解という社会科の項目が出てきて、外国の事を色々勉強するんですけども、ある在日コリアンの子どもが鋭い指摘をしています。授業の感想ノートに「日本人は無関心だ。クラスに私がいるのに遠い外国のことを勉強している。私には何にも聞いてくれない」と書いてきた。外国人として目の前にいる私のことは何も聞いてくれない。足元の外国人には関心がないのかと指摘しました。

ここには、「国際理解教育」は、「多文化共生教育」の前に学校で使用されるようになったことと、「国際理解教育」は、目の前にいる外国人の子どもを素通りして、「遠い外国のことを勉強している」と子ども自身がその問題性を指摘していることが語られている。国際理解教育の勉強をしても、日本人の子どもたちは、すぐそばにいる外国ルーツの子どもたちには関心を持たない。

そして、自分の実践を振り返り、「多文化共生教育」という言葉がなかった時代には、「国際理解教育」という言葉を使用していたかもしれないけど、めざしていたのは「多文化共生教育」だったという。

D2 念頭にあったのは、多文化共生教育だと思っています。その頃はまだ多文化共生教育という言葉がなかったから、国際理解教育という言葉を使っていたかもしれないけれども、内容は今から考えると多文化共生教育だった。学校の中でコンセンサスを得ながら進めるということが難しいから、国際理解教育という枠組みを逆に利用するということですね。

外国人教育という言葉も使っていたかもしれないけど、私としては、ブラジル人教育とかフィリピン人教育とか、そのようなものの集まりとしての外国人教育ではなく、普遍的だと思っていた。人間の自尊心というのは普遍的なものだと思っていたので、〇〇人教育の寄せ集めの外国人教育ではない。やはり多文化共生教育がしっくりくる。

D3 総務省から 2006 年に「多文化共生」という言葉が出た時に、ものすごく感動的だったのは、日本社会が門戸を開いたという感じがしましたね。今までは日陰で行われるものだったんですね、在日朝鮮人教育とか在日外国人教育というものは。

・・・それと、国際理解教育や異文化理解教育は、あくまで他者理解であり、それに比べて多文化共生教育は、日本人と外国人を対等に位置づけて、多様な社会や文化を肯定する言葉だと感じられました。

D は、「在日外国人教育」や「国際理解教育」より、「多文化共生教育」の方がしっくりくるし、めざしていたものだという。総務省が 2006 年に政府としてはじめて「多文化共生」という言葉を使用したときは、感動的だったと言う。それまでの在日朝鮮人教育や在日外国人教育は、政府は公的な内容としては認めていなかったもので、多文化共生社会をめざす教育が正面からできると思ったようだ。そして、他者理解のための「国際理解教育」や「異文化理解教育」より、「多文化共生教育」の方が、日本人と外国人を対等に位置づける言葉だと語っている。しかし、その期待は裏切られる。

D4 多文化共生教育はあくまでホスト社会が外国人を受け入れるために作った言葉で、かたや在日朝鮮人教育・在日外国人教育というのは、目の前にいる子どもがどう生き生きできるかという、教師の良心から出た、子どもの全人的な成長を願うものです。子どもの本来の姿を作るためのものである。多文化共生教育は日本人が日本社会として外国人を受け入れていくための教育であり、立脚点が違う、視点がやはり違うんじゃないかという気がします。多文化共生は、外国人を日本社会に受け入れる、溶け込ませるものであって、決して対等をめざすものではなかった、私が思っていたものとは違っていた。

D は、「多文化共生教育」は、日本社会が外国人を受け入れるために作った言葉、つまり外国人を日本社会に適応させるための教育であり、目の前の子どもたちが、生き生きと生きていけるように願った教師たちが始めた「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」とは立脚点、視点が違うと考えるようになった。「多文化共生」という言葉が総務省からはじめて出たときには期待したけど、実際は、外国人を日本社会に適応させるための教育であり、対等な社会をめざすものではなかったと感じている。

インタビューを受けてくれた 7 人の中では最も遅い、1993 年から取り組みをはじめた F は、在日コリアンの生徒へのアプローチはしていたものの、勤務先の近くにある、外国人支援の活動を見学行って、次のように考えるようになる。

F1 近くにあった地域活動をしている NPO に見学に行った時に、実に様々な国出身の大人から子どもまでと一緒に学んでいました。東アジア、東南アジア、西アジア、ヨーロッパの在住外国人の人たちと日本語を学ぶのを見た時に、この問題は広いな、地域に多様な外国人が住んでいるので、そのことをどう捉えるかと考えたときに、言葉としては、在日朝鮮人教育よりは在日外国人の方がぴったりくるなと思いました。

F は、まず在日朝鮮人教育より在日外国人教育がぴったりくると考え、さらに次のように語る。

F2 先輩教員たちの議論の中で、マジョリティがいかに差別を乗り越えるか、これはマジョリティの課題だということはよく聞いておりましたので、どちらかというとも私も反差別あるいは多文化共生、マジョリティが変容していく教育が多文化共生教育じゃないかな、と、うすうす思うようになりました。在日外国人教育というと、マジョリティの変容よりも外国人の当事者の子どもたちを支援するようなイメージがありました。

F は、在日朝鮮人教育より在日外国人教育の方がぴったりくるが、在日外国人教育は、外国人を支援するイメージが強く、それよりマジョリティが変容していくという教育である多文化共生教育の方を好ましいと考えている。

そして F は、単に外国人支援というより、マジョリティの日本人をどう変えて行くかということを意識して取り組んでいたか、という質問に対して次のように答えている。

F3 そうですね、両輪と言いますか一体と言いますか。B高校で市民科を開講したり、マジョリティも含めて変容していくということを意識しながらこれまで取り組んできました。

F は、外国人支援とマジョリティの変容は、車の両輪あるいは一体のものと捉えている。それが多文化共生教育だと考えている。

### 1.3 「多文化共生教育」の受けとめ方の分析

「多文化共生教育」という言葉が出てきたときに、距離感や違和感をもった A、C、G の意見を整理すると次のようになる。

- ・多文化共生教育は、ニューカマーの子どもたちを対象にした教育だと受けとめ、在日コリアンへの取り組みを重視していたので、距離感を感じた (A)。

- ・表面からはわかりにくいけど、自己否定したり、アイデンティティで苦しんでいる子どもたちへの差別をなくしたい、ということから出発しているので、在日外国人教育にも、多文化共生教育にも違和感を感じた (C)。

- ・「多文化共生教育」は、行政の使用する用語であり、在日朝鮮人教育や在日外国人教育と違って、子どもたち一人ひとりとは向きあわない教育だと受けとめた (G)。

この3人の距離感や違和感は、長らく在日朝鮮人教育に取り組んできた教師たちの多くが抱いたものであろう。見えにくい在日コリアンの子どもたちへの差別の取り組みを重視してきた教師たちにとって、「多文化共生教育」は、ニューカマーの子どもたちへの取り組みであり、在日コリアンへの取り組みが置き去りにされるのではないか。行政が好んで使用する「多文化共生教育」は、一人ひとりの子どもたちに向きあわないのではないか、という不安がぬぐえない。そういったこともあって、B や G が語っているように、全朝教が全外教に移行するのに6年もの論議を要しているし、対象を在日外国人全体にひろげることは、在日朝鮮人教育を薄めることになるのではないか、という不安を持つ。「薄める」とはつまり、在日コリアンに焦点が当たらなくなる、差別問題に取り組まなくなる、ということである。この危惧が当たり、その後実際にそうになっていることは、4章でみてきたとおりである。



これらに対して、「多文化共生教育」を肯定的に受けとめている 4 人についての意見を整理すると以下ようになる。

- ・民族教育に力を入れ、ナショナリズムを強化する「在日朝鮮人教育」に違和感を感じていたので、「多文化共生教育」が腑に落ちた (B)。

- ・朝鮮人のための教育、外国人のための教育と受け取られかねず、日本人の子どもをどうするかという視点が抜け落ちやすい「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」より、「多文化共生教育」の方がふさわしいと考える (E)。

- ・あくまで他者理解でしかない「国際理解教育」や「異文化理解教育」に比べて、日本人と外国人を対等に位置づけ、多様な社会を肯定する「多文化共生教育」にしっくりきた (D)。

- ・在日朝鮮人教育より在日外国人教育の方が、外国人の多様化という現状に合っているが、在日外国人教育は外国人を支援するというイメージが強く、マジョリティの変容をめざす多文化共生教育の方が好ましい (F)。

しかし、この 4 人が手放しで「多文化共生教育」を肯定しているわけではない。E は、「多文化共生教育」には、在日外国人教育的側面と国際理解教育的な側面の両方が含まれており、国際理解教育の側面が強いと、「在日外国人教育」が持っていた差別の視点が曖昧にされかねないという危惧を語っている。また D は、「多文化共生」を総務省が使用したときには期待していたけど、現在展開されている「多文化共生教育」の実態は、外国人の子どもたちを日本社会に適応させるための教育で、日本人と外国人の対等な社会をめざすものではなくなった、と感じている。

以上のように整理すると、「在日朝鮮人教育」に取り組んでいた教師たちは、「多文化共生教育」という言葉が登場したときに、危惧と期待の両方の受けとめ方をしていた。現在の「多文化共生教育」が外国人支援中心になり、差別の視点を欠落させた実践が多くなっていることを考えると、「危惧」の方が当たってしてしまった、と分析することができる。

## 第 2 節 日本人の子どもたちへの取り組みに関して

### 2.1 「在日朝鮮人の問題は日本人問題である」

在日朝鮮人教育では、当初より「在日朝鮮人への差別の問題は、日本人の課題であり、日本人の問題である」ということが言われてきた。全朝教は、基本方針として「在日朝鮮人教育は、日本人児童・生徒に対し、排外思想を克服し、アジアの諸民族との友好・連帯を深め、平和を築いていこうとする資質を育てる日本人教育そのものである」(全朝教 1991 : 209) としていた。その後全朝教は、在日外国人の多様化を受けて、名称を全外教に変更するが、これに合わせて改正された目的は「この会は、日本社会の排外と差別、同化と抑圧を克服する教育実践を創造し、多文化共生教育を確立することを目的とする」(2002 年 10 月改正) であり、活動方針には、「日本の子どもたちの自国中心主義からの解放」を掲げていた(全外教 2003 : 22-23)。

一方、日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会は、前年までの「平和と民族」分科会から分離し、1991年から新たに設けられた分科会である。そしてこの分科会の目標は、「国際連帯の教育は、何よりも戦争責任、ことに日本のアジア侵略責任を問い返し、時代の子どもたちに伝えて行こうとするところにその核心がある」（『日本の教育』1991：318）とされた。植民地支配・侵略・戦争責任といった視点が、この分科会の出発点であるため、「新渡日者や在日外国人をどのように受け入れるのかではなく、『受け入れる』日本社会と学校集団のありようが鋭く問われている。在日朝鮮人問題があるのではなく、日本人問題があるのだ」（『日本の教育』1997：298）ということが、この分科会の基調となっている。

このように、両研究集会とも、日本人の子どもたちへの取り組みを重視している。

しかし両研究集会に提出される実際のレポートは、「日本人の問題」といいつつ、日本人生徒を対象に取り組んだ実践が大半というわけではなく、在日外国人（朝鮮人）生徒支援を中心とした実践が多い。第4章でみたように、1991年から2019年まで、日本人生徒を対象にしたレポートは全朝教・全外教で46%、日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会で47%である。ニューカマーを対象にした実践が多くなる2001年以降で減少したにせよ、ほとんどがオールドカマーの問題に取り組んでいた1990年代でも50%（全朝教・全外教）と53%（日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会）である。それはなぜなのだろうか。

## 2.2 マジョリティの日本人の子ども対象の実践が少ないのはなぜか

インタビューで、マジョリティである日本人の子どもたち対象の実践が多くないのは何故かと尋ねたところ、Fは、次のように語っている。

F4 90年代から2000年代にかけて、ニューカマーの爆発的な急増、これを目の前にした時に、課題がいっぱい噴出してきたので、とりあえずそれに取り組むしかないだろうということだと思います。日本語の問題とか、高校進学の問題とか、高校に進学できない当事者がいて、それをどうしたらいいのかということで進学ガイダンスをしましょう。それから多文化共生教育研究会を作り、日本語教育の問題とか、そこにどんな課題があるか見ていきたいと考えました。

Fは、目の前に噴出してきた問題に取り組むしかない、と言っている。「日本人の問題」より、まずは困っている外国につながる生徒たちを救済する取り組みである。外国につながる子どもたちは、まずは日本語の壁、次に高校進学の壁が立ちはだかるので、Fたちは、高校進学ガイダンス<sup>\*89</sup>に取り組む始める。

またFは次のようにも語っている。

---

<sup>\*89</sup> 来日まもない外国につながる子どもたちにとって、日本語がまだ十分出来ないし、日本の高校入試のしくみがよく理解できていない。そのために、高校入試が大きな壁となっている。高校入試のしくみの説明や、どうしたら合格できるかといったアドバイスを行う高校進学ガイダンスが、1995年の神奈川をかわきりに、全国各地で実施されるようになった。

F5 ある意味本当に制度の壁がどうしても厳然としてありますので、制度的差別の壁を何とかしなければいけない。誰がするのかと言うと、全外教とか移住連<sup>\*90</sup>、学校の教員とかが意識的にやって行かざるをえない。

他方で学校現場に戻ると日本人の生徒とどう向きあうのか。授業実践で反差別・多文化共生の教育というのがあり、カリキュラムづくりや授業開発というのがありますので、あっちもこっちもやるみたいな、しばらくはそれが続くのかなあと思います。

F は、制度の壁で苦しんでいる外国につながる子どもには、制度を変えるための活動が必要だし、学校にもどれば、日本人生徒たちのための反差別・多文化共生教育の取り組みが必要だといっている。F 自身、前任校でも現在の高校でも、日本人の変容をめざすために「学校設定科目」を作り、多文化共生教育の実践をしている。

F のいう「目の前に噴出している課題に取り組む」というのは、「目の前の困っている生徒に寄り添う」という、オールドカマーの時代から在日朝鮮人教育が大切にしてきたことである。

C は日本人の子どもたちへの取り組みが少ない理由について、広島での実践は、部落解放教育の流れを受けてはじまったということを述べた後、次のように言っている。

C4 私たちがどう考えたかと言うと、まずはしんどい子どもたちを支えるのがあたりまえだろう、と。日本人は差別する側じゃないかと、ほっとけとは言わないけれど、まずはしんどい子を支えようと。支えるけど差別する側を変えなければどうもならないから、LHR もやっていこうと。でも、HR をなんぼやっても（日本人の子たちは）変わらんじゃないか。結局は、そのへんの授業をやって、差別はやっちゃいけないよ、と言っているだけじゃないか。じゃあどうやってこの子たちを変えるかと言うと、しんどい思いをしている子が自分のことを宣言して、日本人の子たちの前で宣言して、自分の存在をきちんとアピールし訴えることで周りは変わるんだ、と考えたんです。

この語りでは、①まずは被差別の状況にあるしんどい子を支えることを優先したこと、②差別する側の日本人の子を変えないといけないけど、「差別はダメ」といった授業や LHR では変えられないこと、③日本人の子を変えるには、在日朝鮮人の子どもたちが自分のことを宣言し、自分の存在を訴えることが有効であること、と考えていることがわかる。

目の前の困っている子を支えることを優先する。これは現在のニューカマーの生徒たちの場合と同じである。そして、日本人問題であるという認識を持っているが、日本人の生徒に直接働きかけるより、回り道のようにも在日朝鮮人生徒が、本名宣言や立場宣言をすることによって、日本人生徒が変わっていくことが、結果的に有効であると考えている。

---

\*90「特定非営利活動法人 移住者と連帯するネットワーク（移住連）」は、日本に暮らす移民・移民ルーツをもつ人びとの権利と尊厳が保障される法制度の確立を目指して、全国レベルのアドボカシー活動を中心に活動している。（移住連 HP <https://migrants.jp/about.html> 2020/08/20 最終アクセス）

A は、日本人生徒のことについて次のように言っている。

A2 最初に在日に出会って話を聞くなかで、「日本人性」を自覚するというのは、在日を通してなんだよね。なるほどと気づかされるものがあった。最たるものはナショナリティの問題で、僕みたいな人間にとっては、はなからナショナリズムなんてしようもないと考えていたけど、その考えを最初に崩されたのが在日との出会いだった。マジョリティである俺にとってのナショナリティとマイノリティにとってのナショナリティのもつ違い、というものを気づかされた。一概に民族性みたいなものを否定してはいけないと。そこは彼らから学んで、逆にそうすると彼らがコリアンとしてのアイデンティティに気づくことは、マジョリティにとっても大事なことだし、その中で自分を変えていく中で、お互いが何とかうまくやっていく。

A3 (日本人の方を何とかしろと) 俺もいわれているし、自覚はあったと思う。でもなかなかうまくいかない。クラス 40 人の生徒の中で、本名を名のるという所に至るまでに、せめてクラスの中で 5 人 6 人くらいの支えてくれる生徒がいなければ、そんなことは俺の経験でいくと絶対うまくいかない。

A も本名宣言について触れている。日本人生徒が、「日本人性」を自覚するのは、本名宣言をするような在日コリアンの生徒を通してだという。

A は、本章第 1 節で紹介した B と同じように「ナショナリズムなんてしようもない」と考えていたけど、在日との出会いでそれを崩されたという。B とちがって、A は、民族性を否定してはならず、「彼らがコリアンとしてのアイデンティティに気づくことは、マジョリティにとっても大事なこと」で、マジョリティが自分を変えていく中で、お互いがうまくやっていけるようになる、と言う。そして、在日コリアンの生徒が本名宣言に至るには、それを支える生徒がクラスに 5, 6 人は必要だが、それがなかなかうまくいかない、という。そういった日本人生徒がなかなか育てられないため、実践の中心が、在日コリアン生徒を支援することに重点がおかれることになっていく。

A4 朝鮮人問題は「朝鮮人の」ではなく「日本人の」問題だ、ということは、この問題に関わった人間が最初にはっとさせられることじゃないかな、と僕は思う。

A は、このように語っている。つまり、一般的には、「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」の課題は、朝鮮人の問題、外国人の問題として考えられており、日本人の問題であるという認識は薄いということであろう。

D は、小学校での実践を振り返りながら、日本人の子どもたちが変わることの重要性を語っている。

D5 周りの子どもが変わらなくて被差別の当事者が変われはしないと思っていますよ。むしろ一番最後に慎重にようやくみんなが引っ張り出してくれて、自分も主張するというぐらいの落ち込み方をしている中で、周りが変わるということなしに、本人が変わるということはない。その通りでしたね。6 年生の時に本名宣言をした H について、卒業してから、「H は大丈夫かな」とすごく心配していたんだけど、中学は公立で高校は私学に行ったんですけども、H は悩んだり迷ったりした時に、「先生あの文集見せて」

と言って学校に来るんですね。原本は私が預かっていたので学校に来て、みんなの書いたものを読んで安心して帰っていくんですね。つまり 自分を理解してくれた、励ましてくれた人たちから勇気を得られるということが、現実になりましたね。もちろん本人が変わろうとしていたからですが。

さらに、どうしたら日本人の子どもたちがそのように変わっていったのですか？という質問をしたら、D は、次のように答えてくれた。

D6 この実践の前に、差別に立ち向かう人間というようなテーマで予備学習をしてたんですね。教材としたのはユダヤ人虐殺のことなんですが、ある村で、翌日からは服にユダヤの黄色い星をつけろと言われた。次の日、その村では皆が黄色い星を付けた。誰かが逃れようとするのではなくてみんなで抗議をしたというお話です。事前学習で何をしたかったかという、やはり社会にある差別というものがいろんなものに向けられていて、その差別に潰されていく人間がいるということ、理不尽な差別っていうことを感じて、それはおかしいよねということがあって、そういう時に人間はどうすべきなのかというので、人に向けられた差別ではなくて、自分にもいつでも向けられるかもしれない差別なんだということがわかったということだと思います。自分の生活の中で同じ気持ちがたぶんこれだろうな、という気持ちを、H もこんな気持ちの中で暮らしていたんだねと言うことで、その気持ちが理解できたんだろうと思います。

その後でHにも作文を書いてもらいました。H にはおばさんがいて、すごく優秀だったんだけど、どうせ朝鮮人は就職できないからということで、担任教師が点数を他の子に回しちゃったんだよね。当時は相対評価だから。薬剤師になりたかったけれども、それが出来なかったという話で、Hの身近にそういう現実があって、自分も将来こうなるのかなと思うとすごく悲しいし、 みんなが選挙権という話をする時に自分は大きくなっても選挙権がないとか、そういったことがすごく悲しいって作文書いたんだよね。それを他の子どもたちが納得したんだと思います。

D は、差別を自分のこととして受けとめた日本人の子どもたちに励まされて、H が本名宣言ができたのだという。

G は、日本人対象のレポートは少なくとも、実践そのものは減っていない。日本人の問題に取り組むのは「当たり前」のことなので、わざわざ全国研究集会でレポートすべきような事ではない、という。

G3 僕は日本人の子どもたちの変容を目指す教育というのは、その実践は授業とか学校行事とか生徒会活動とかいつでも日常的に実践していることで、わざわざ全国のレポートに出すほどのことではないという捉え方をしていました。むしろ、外国人当事者とどう関わったのか、これが本当にしんどい試行錯誤の実践で、日本人児童生徒の変容を目指すというのはいつも日常的にやらなければいけないことではないか、わざわざこんなことやりましたよというレポートをすることはないんじゃないかと思ってる人が多かったのではないかなと思います。

ただ、その G も、ニューカマーに関する実践については、日本人生徒との関係での取り組みは少ないことは認めて、次のように語る。

G4 ニューカマーの生徒の教育を考える時には、高校では、まず入試制度の改革抜きにニューカマーの生徒が高校に入ってくるというのが大変難しい、入りやすい定時制などは別ですが全日制の普通高校にニューカマーが入ってくる、日本語が不十分な生徒が試験を突破するというのは非常に難しいですよ。その制度を変えていくためには、教育行政、職員集団、そして日本人生徒の意識を変える、ニューカマーの生徒の存在を理解しないと入試制度一つにしても変革できず、入れないということになる。

だからニューカマーの生徒に関わる教育をやるためにも、日本社会、学校、日本人生徒を変えていく、変わってもらう必要があると僕は思います。

### 2.3 分析—日本人の子どもたちへの取り組みが少ない理由

以上の教師のインタビュー内容で明らかになったことを整理すると、次のようになる。

①目の前に噴出する課題—日本語教育や高校進学の問題等に取り組まざるを得ない。そのため、日本人の子どもたちへの取り組みは後回しになる（F）。

目の前のしんどい子どもに寄り添うことは、部落解放教育の流れを受けてはじまった在日朝鮮人教育にとって重要なことであり、差別する側の日本人は後回しになる（C）。

②日本人の子どもたちを変えるには、授業や HR で「差別はダメだ」と言っただけでは不可能であり、それより、在日外国人教育の子どもたちが自分のことを訴えることで、日本人の子どもたちを変えることができる（C）。

③日本人の子どもたちが「日本人性」を自覚するのは、本名宣言をするような在日コリアンの生徒を通してである。マイノリティがアイデンティティに気づいていくことはマジョリティにとっても重要なことである（A）。

④「外国人問題は日本人問題である」ということに、ハッとさせられる（A）。このような認識が持ちにくいのではないか。

⑤日本人が変わることが重要であり、日本人の子どもたちが変わることなく、在日外国人の子どもが変わることは難しい（D）。

以上は、マジョリティの日本人を対象にした実践が少ないということを前提とした語りであるが、G は、日本人対象のレポートは少ないようにみえるけど、在日朝鮮人教育では、日本人の変容をめざす取り組みは当たり前のことなので、全国的な研究集会で報告されないだけだ、という指摘をしている。

G の指摘は重要である。この論文は、2つの全国研究集会上に提出されたレポートの分析を元としている。G と同じように、「日本人の子どもたちの変容をめざす教育」は日常的に実践していることで、「わざわざ全国のレポートに出すほどのことではない」と考えていた教師が多かったために、日本人を対象にするレポートが少ないという可能性も否定できない。筆者は、G のような教師はそんなに多くはなかったと考えているが、その検討はできていない。今後の研究に委ねたい。

## 第3節 ニューカマーの生徒への取り組みと差別問題

第4章で明らかになったように、ニューカマーの生徒への取り組みが増加するにつれ、差別問題に取り組むレポートは減少している。では、なぜニューカマーの生徒たちへの取り組みは、差別問題を扱わないのだろうか。インタビューで出てきた意見から分析する。

### 3.1 最初の課題の違いー日本語を教えることから

A5 まず最初の課題が違う。日本語指導だ、日本社会への適応だ、というのと、オールドカマーはそんなものないのだから、まず差別の課題が前面に出る。その差は大きい。・・・まちがいなくニューカマーの方が、見た目の違いとか日本語ができないとかで可視化されているから、教員が気づき易いんだよね。差別の問題とか抑圧の問題とか、人権の問題が二次的になっている。まずは日本語を教えないといけないし、まずは日本社会に適応しないといけないし、人権問題が二義的になっている。

A は、差別の課題が前面に出るオールドカマーとちがって、最初の課題が、日本語指導や日本社会への適応であるニューカマーの差は大きいという。日本語指導や日本社会への適応が中心になると、どうしても差別問題とか抑圧の問題は後回しになり、人権問題が二義的になるという。これが、ニューカマーの実践が、差別問題を扱わない一つの原因だと考えられる。

では、日本語を教えることは、差別を減らすことにつながるのか。

B3 私はね、ニューカマーかオールドカマーかはあまりこだわらない。言われればそうかな、と思うけど。・・・よくわからないけど、言葉の支援には限界があると思う。言葉がわかればみんなわかるか、といえばそうではない。言葉の問題ではない。言葉に特化されているのはちょっと疑問です。

B は、ニューカマーかオールドカマーかはこだわらない、と言いつつ、ニューカマーには、オールドカマーには必要のない言葉の指導があることは自覚している。そして、ニューカマーへの教育が、言葉の支援だけに特化されることには疑問を持ち、言葉の支援には限界があるという。

D7 在日コリアンを見てもそうなんだけどね、私は最初から、言葉ができて差別はされると考え、だから言葉の勉強は全くしなかった。むしろ差別を見抜いて差別に潰されない、立ち向かう子どもを育てようとした。日本語学級の担任になった7年間は、母語力を生かす日本語指導をやりましたが。

D は、言葉ができるようになって、差別はされるという。だから、D は言葉の勉強はやらなかったという。5章 4.3 で、日本語を一生懸命勉強し、日本語がわかるようになると、周囲の日本人の子どもたちが自分に向かって言っていた言葉が、ひどい差別の言葉であることがわかって「日本語がわからない方がよかった」という話を紹介したが、日本語を教えることは、差別の軽減にはつながらない。

しかし、ニューカマー外国人にとって日本で生きていく手段として、日本語ができるようになることは大切だ。

A6 日本語の指導は大事だし、日本の習慣を学ぶ事は必要だと思つづくと思う。それを知らないことでものすごく不利益をこうむる。でもそれのみなんだ、と思う。これが問題点。これを突破するかは、彼ら（外国につながる生徒たち）と出会わなければならないんだ、と思う。そこは在日コリアンの問題と

同じだと思う。学校の現場でいうなら、「日本語を教えましょう。日本の文化を知ってもらいましょう」。それはいいけども、彼らと出会おうとしているかな、と思う。・・・抽象的にしか言えないけど、教え/教えられるという非対称の関係を越えて、直接的に向き合うことが重要。それをしないと話にならない

A は、日本語や日本の習慣を学ぶ事は必要だし、それを知らないものすごく不利益になると言う。ただ、「そのみ」ではダメだという。教師がここを突破するには、在日コリアンの問題と同じように、ニューカマーの場合も、彼・彼女らと「出会う」必要があるという。そして、「出会う」には、教え/教えられるという非対称な関係を越えて、直接的に向きあう必要があると言う。

日本語ができるようになることは重要だが、日本語ができるようになることより、差別されないことの方がもっと大切である。日本人の教師は、「日本語ができない」ことだけが目に入ってしまうがちになり、「そのみ」になってしまい、差別に目がむかない。

E は、その原因として、差別があるという実態を知らないのではないかと言う。

E3 レポートを出す人たちは意識のある人たちだから当てはまらないかもしれないけれども、一般的には差別があるという実態を知らないということがああるんじゃないかな。メディアの責任ということもあるかもしれないけど。

E は、外国につながる子どもたちの差別の実態を報道しないメディアの責任もあるかもしれないが、教師たちが、差別があることを知らないのではないかと言う。

一方 F は、丹念にヒヤリングすると、差別実態は明らかになると言う。なぜ、教師たちはニューカマーの子どもたちの差別問題に取り組まないのかという質問に、F は次のように答えている。

F6 そうですね、目の前の急ぎのことをやらなければいけないからと、差別が見えていないということの、両方あると思います。丁寧にヒヤリングすると、例えば C 高校に入ってくる生徒たちにもヒヤリングをすると、中学時代にいじめられてたというケースはよくあります。日本語ができなくていじめられたとか、あるいは自分も自分の親も差別をされていたというのはあります。タイの生徒、フィリピンの生徒、中国の生徒、それをちゃんと聞き取ってまとめていく。そういう実践力ができてないのかなと思います。

・・・実態としてはいじめや差別がある、ちゃんと聞こうとすればある。もちろん全ての生徒がいじめや差別を体験しているわけではないのですが、差別やいじめはなかったという生徒もいますが、丁寧に聞き取れば、いじめの実態というのはあると思います。

F は、ニューカマーの場合は日本語を教えるとか在留資格の問題とかをまず取り組むので、差別の丁寧な聞き取りまでなかなかできないけど、丁寧にヒヤリングをすると、差別やいじめの実態が明らかになると言う。

ニューカマーの子どもたちの差別の実態が見えにくいのは、一つには F がいうように、目の前の日本語の問題や在留資格の問題などに追われて、差別の実態の聞き取りができていないことがある。もう一つは、ニューカマーの人たちが、差別があることを声に出しに



くいということがあると考えられる。E は、次のように語っている。

E4（日本人には）ニューカマーの人たちは、来たくて日本に来て、おいてあげている、という意識がどこかにあるのではないかな。移民として来ている人たちも、自分から、こんな差別を受けてきたんだ、ということをおまへに言わない。オルタボイス<sup>\*91</sup>に参加している生徒たちも、ああいう場だから言うわけ、…バスの中でスリランカの生徒が「俺、黒人嫌いだ」と言われたケースも、彼はそれは6回目と言っていたけど、掘り起こせばそういうケースはいっぱいあるはずだ。それを彼らは言わない。彼らの中にも、自分は日本においてもらっているんだという意識があるのかもしれない。わかんないけど。そういう意識調査はないけどね。

法務省のアンケート調査<sup>\*92</sup>でも住居差別や就職差別、それ以外でも差別的なことを言われたというのが3割くらいいるわけでしょう。そういう実態をもっと日本人は知るべきだし、彼らの立場からは言いにくいと思うけど、何らかの形で訴えていく必要がある。入管の収容者に対するメチャクチャなヒドイ扱いも、新聞にはときどき載るけど、大きな反対運動になっていかないという現実がある。どこかに、おまへら外国人はおいてやっているんだという意識が、かなり意識構造としてあると思う。

E は、日本人には、勝手にやってきたニューカマーの人たちを「日本においてやっている」という意識があり、ニューカマーの人たちも、「自分は日本においてもらっている」という意識があり、差別されているという実態を言いにくいのだと指摘している。そして、オルタボイスのような、語ってもよい場があれば、法務省の調査のように、実態調査をすれば、差別は明らかになると言っている。

### 3.2 移住の経緯の違い

もう一つ、ニューカマーの場合は日本人の問題として考えにくいという原因として、移住の経緯の違いがあると考えられる。

A7 かつての日本の植民地は、実際に軍事占領するわけだから可視化しやすいが、今のグローバリズムのあり方は、グローバリズムが恩恵を与えているという考え方が一方で存在するし、実際に領土を侵すとかではないから、意識しなくてもすむのではないかな。実際に個々に出会っていくと、かならずそこにぶつかると思うんだ。今自分がやっていること<sup>\*93</sup>からいうとね。すさまじいグローバルの較差の中で生まれている問題だとわかるけど、学校の中で出会っていく時に、難民ではなく移民となると、自分の国から自発的に来たんだ、というニュアンスがどうしても存在するから、今言ったことになかなかつながらない。

---

\*91 序章 1.2 で紹介した「オルタボイスキャンプ（神奈川県外国につながる生徒交流会）」のこと。F も、筆者とともにこの交流会に参加していた。

\*92 序章 1.2 で紹介した法務省の委託により 2017 年に実施された『外国人住民調査報告書』のこと。

\*93 A は、学校を退職後、外国人支援の NPO で、在留資格問題などの外国人労働者の課題にとりくんでいる。

A は、オールドカマーの場合は、植民地支配という過去の歴史があり、日本人教師は、「日本人の問題」であるということが可視化しやすい。しかし今のグローバリズムの結果として移民として存在するニューカマーの場合は、自発的に来たんだと思ってしまうので日本人の問題、自分たちの問題だと意識しないのではないかと、言う。

E も、ニューカマーの場合は、差別構造が見えにくいと言う。

E5 ニューカマーの場合は、なぜ日本に来たかというその背景までは見えにくい。日本による直接的な搾取、支配の結果ではないけど、広くはグローバリゼーションの中で、日本がアジアの中で果たしている役割は見えにくいからね。

D は、日本になぜ来たかということが見えにくいだけではなく、「好きで、日本を選んで来ている」という認識から、日本の子どもたちが貧しい国に偏見を持つようになっていると指摘している。D は、植民地支配で日本に住むようになったこととグローバルな世界の中で日本に住むのは同じだと言い、その理由を次のように述べている。

D8 蔑視され、差別されている点では、生き難さは同じだと思う。

ニューカマーの人たちに対して、「自分の国で食えないから日本に来た。日本にまで来て稼ぐというのは日本人の金を取りに来ているのと同じだ」と 35 年ぐらい前の子どもたちが言っていたことです。校区にどこかの国から出稼ぎできた人たちが集団で住んでいた家があって、その人たちが来て以来、子どもたちの中で「追っかけられた」とか、「追いかけてるのを見た」という噂が出るようになった。デマだと思い、「それはあなたが経験したの？」って聞いても、「知らない」とか「みんなそう言っているよ」とか「見た人がいるらしい」ということだった。

根拠もないのに、この子たちは貧しい国をバカにしているし、日本が幸運にも経済復興して先進国の仲間入りをしたという幻想の中で育ち、実は皆がそれを享受してるわけではないけれども、幻想を持たされているのでしょう。自分たちは先進国の人間だという気持ちがあって、途上国を馬鹿にするというのが、親がそういうことを言うんでしょうけれども、蔓延している。この地球的規模での労働力の流入流出は、仕事があるところに人が流れるということは、とどめることは出来ません。かつて日本も海外に出て稼ぐために、職を求めて移住したわけですが、そういう歴史を全く知りません。日本は経済進出をして儲けてきたのだから、日本には結構大きな責任があると思います。

D が言っているのは、日本の子どもたちが「日本人の金を取りに来ている」との考えを持つのは、グローバル化した社会の中で、労働力の移動が起こっているという構造を見ないで、途上国の人たちが、勝手に日本にやってきて金を稼いで帰るという偏見にとらわれているということである。

### 3.3 思うような実践ができない学校の管理体制

G5 差別実態というのはここ 30 年そんなに変わってきてとは思えない。むしろヘイトスピーチの横行なんかで差別はより厳しく子どもたちの周りにあらわれてきているのではないかなあと思います。

それとなぜ向き合わないのか、それは不思議でしょうがないです。何故なんでしょうね。

G は、30 年前と比較しても差別実態はひどくなっているのに、差別への取り組みが少ないのは不思議でしょうがないと言い、その原因について、次のように語る。

G6 一つは、管理職とか教育委員会とかそのあたりへの配慮、付度、締め付けがあるのかないのか、ほんまに無責任な第三者的な感想みたいなもので申し訳ないですけども、私自身もなぜだろうかと、差別はむしろひどくなってるのにそれと闘う実践というのが減ってきているということですから、何故なんだろうか。オールドカマーの差別もそうなんです、ニューカマーへの差別というのも本当にひどいですよね。

G は、オールドカマーの時以上にひどくなっているニューカマーの差別問題に教師たちが取り組まない理由を、管理職や教育委員会などへの配慮、付度と、管理職や教育委員会からの締め付けが原因かもしれないと言っている。

また、D も同様に、職場の管理体制の問題をあげている。

D9 おこがましいけれども、子どもに働きかけることをさせない教育現場になっている。保護者のモンスターペアレンツ化、現代的なヘイト状況があり、教師が槍玉に上がったら困るというような、そういう空気の中で、教育が萎縮し、教師はティーチングマシーンでしかない。上意下達の実管理体制の中に組み込まれているから、自由な実践が全くできないし、発想自体も自由にはできない。そういう教育労働者のあり方おかしいのではないか？という感覚が呼び起こされない限り、絶対に実践はできないでしょう。

D は、管理職からも保護者からも教師たちはやり玉にあげられ、教育が萎縮し、さらに管理体制の中に組み込まれているような状況では、自由な発想ができず、魅力ある実践はできないという。

### 3.4 差別問題に取り組むことは自分を問われることになる

A8 オールドカマーとニューカマーの教育にちがいはある。一番大きなちがいはニューカマーは重荷を背負わないで済む。一見そうなんだけど、つきあえば、もっと行けば背後に実はちがうものがあるんだけど、そこまで行かない。そこまで行かなくても許されちゃっている。

A9 それに人権問題は構えてしまう。誰もが本能的に「触れるとやばいぞ」と思ってしまう。それを感じる。俺は退職してから日本語も教えていた。やはり楽なんだよ。でも俺にとっては面白くない。もちろん日本語指導がちゃんとできないというのもあるけど。…日本語指導の方にはたくさん人が来てくれて、子どもより多くて教える側が余ってしまうこともある。たぶん負担、負荷がないから人が集まる。今かかわっている外国人労働者を支援している NPO は4人でやっているから人が足りないどころではない。…

A が言っているのは、日本語だけ教えればいいとなったら、楽だし、いいことをやっているという自己満足感もある。だけど、人権の問題とか差別の問題はこちらが当事者になる。だから辛い。日本語を教えるのは当事者と考えなくて済む。重荷を背負わなくて済むということである。本当は同じはずなのだけど、一見そのようにみえてしまう現状があると言っている。

言葉はちがうが、同じ意味のことを B も言っている。差別問題に取り組む人が少ない、特に若い教員に少ないのはなぜかという質問に対して次のように答えてくれた。

B4 40 年前の私と同じように、差別問題は、めんどくさいなあ、という直感的なことを若い人も思っているのではないかな。意識はあるし、わかってはいるけど、それに関わると面倒くさいなあ、と思っているのではないかな。話をしていけば、お前は差別する側だろう、と言われることは目に見えている。それはちょっと勘弁して欲しい、というのは直感的にわかっている。私流に言わせるとそういうことかな？

差別問題に取り組むということは、差別する側にある自分を問われることになる、それはめんどくさい、だから関わるのはよそう、と 40 年前の私と同じように直感的に思っていると指摘している。一方で、日本語を教えるボランティアには若い人も含めて人がたくさん集まる。

C5 教員もそうだし、ボランティアで街の日本語教室で日本語を教えている人たちもそうなんだけど、すごくいいことをしているという意識だけでやっている人がとても多い。そういう人たちに向かって差別の問題を言うと煙たがられるんですね。こちらもそういう人たちを増やしたいから、なかなか言えないところもあるんですが、最終的にはそこは欠かせない。でもなかなか言いにくいですね。難しいですね。

C は、差別問題は欠かせない、と思いつつも、善意で日本語を教えているボランティアの人たちに、差別の問題を指摘すると煙たがられるし、言いにくい、と言う。

### 3.5 困っている人がいるから助けることと日本社会の差別構造

E6 在日朝鮮人の場合は、日本人の責任、日本人教師の責任みたいなものが意識されやすい。ニューカマーの場合は、日本人は悪くないけど、日本に来て困っている人がいるなら助けてあげよう、という意識なのかな？ これは、人間的な感情としては当たり前だし、悪いことではない。へたすりゃ、自分は外国人より上で、面倒見てやる、という意識になる可能性はあるけど、必ずしもそういう人ばかりではない。困っている人に手を差し伸べるという感覚は誰にもあるだろうし、それは貴重だと思うけど、それが日本社会が抱えている排外主義的なもの、あるいは差別構造にまで目が向いていくというのはなかなか難しい。・・・自分はいいい人でありたいから、誰にもそういうところはあると思いますよ。そういう意識は 40 年前も今も同じでは？我々のやっていたことはほんの一握りだったわけだし（笑）。意識構造としては変わっていない。・・・今の若い者は、という言い方はしたくない。今の若い人もきちっと話せばわかってくれる人はいると思う。我々の時代と同じように、一握りはいると思う。

E は、在日コリアンの場合は、日本人教師としての責任といったことが意識されやすいけど、ニューカマーの場合は、日本人に責任があるわけではないけど、困っているから助けよう、という意識が働くという。ただ、「自分は外国人より上で、面倒を見てやる」という意識が働く可能性があるが、そういう人ばかりではない。いい人でありたいから、何とかしてあげたいと思う。ただ、そういう意識では、日本社会の排外主義は差別構造にまでは目が向きにくいと言う。

E は、また違った角度から「日本人の問題」を語ってくれた。

E7 広く言えば、日本でのナショナリズム意識が高まっていく状況は否定できない。日本人は、すばらしい、とまでは言わないまでも、日本人はいい人たちなんだという、漠然とした自己肯定みたいなものが背景にあって、日本社会にある構造的差別みたいなものに目がむかない、ということがあるような気がする。

もう一つは、最近日本に移民としてやってきた人たちに直面する課題として日本語ができないから、進学とか就職とかができなくて苦勞している。そういう人を目の前に見たときに、そういう人を助けるのはいいことなんだ、人としてあるべき姿なんだと。具体的な 1 対 1 の外国人とのつきあいは大事だと思うけど、彼らがなんで日本語を習得するのに、ボランティアに頼らなくてはいけないのかとか、なんで進学、就職をするときに日本人と違う差別的扱いをされてしまうのかとか、日本社会に存在する差別構造にまでの意識が希薄なのではないだろうか。移民として来ている人たちが 300 万人近くになっているけど、20 年前、30 年前を振り返ったときに、外国人といえば在日朝鮮人であり、日本社会にどうして在日朝鮮人がいて、今はそれ以外の外国人を移民として受け入れているけれども、歴史的背景の違いがあっても、日本社会の抱える根本的な問題は共通だというような問題意識が持ちにくい、ということがあると思う。

日本の子どもたちや日本社会に問いかけることより、とりあえず困っている外国人を助ける、支援する、それにとどまっている、という気がする。

E は、漠然とした日本人の自己肯定感が、日本社会の構造的差別に目をむけさせていないのだと言っている。日本社会になぜ外国人が住むようになっているかという歴史的背景は知らないまま、苦勞している外国人を助けることはいいことなんだ、人としてあるべき姿なんだという関わり方しかできていない、という。これは、1 章で紹介したガッサン・ハージのいう「善良なる白人ナショナリスト」という概念に通じる。

### 3.6 教師自身が変わる

そして、何人かが共通して指摘したのが、教師自身が変わることの重要性である。

C6 まずは日本人の教員が変わらないとどうしようもないと思うんですね。差別する側される側という二元論は危険な面もあると思うんですが、自分は差別する側なんだという自己認識の中でこの子にどう関わっていくかという問題があるんで、それをまず考えないと、自分はこの子に日本語を教えている、教える立場にあるというそういう自分になんの矛盾も考えないで教えるということが、やっぱりお

かしなことだと思うんですよ。この子は何で日本語を習わなければならないんだという所にすでにこの子の置かれている状況が反映されているということを、教える側が認識していることが大事だと思うんですよ。そのことがないと、算数の1足す1を教えるみたいなもので、やはり日本社会の中で多文化共生を実現していくための力になるには少し足りない所がある気がするんですよ。

C は、日本人教師が変わるためには、自分が差別する側であるという自己認識が必要であるという。日本語を教えることになんの矛盾も感じないことは、おかしいという。何で日本語を習わなければならないのか、その置かれている状況を、教える側が認識していることが重要だと言う。これは第5章で、鳥取高の教師が「自分が日本語を教えていることは同化でしかない」ということを自覚すべきだと言っていたのと同じことである。

では、日本人教師が変わるにはどうすればいいのか。教師が変わるのは困難を伴う。

A10 在日朝鮮人教育の中で、「日本人は逃げられる」といわれていた。しんどいところは在日が担わなければいけない。それはニューカマーの問題でも同じだと思う。…それはなぜかという、突き上げがないからではないか。「あんたの問題だよ。しんどいところだけはこっちが引き受けて、あんたたちはいつだって辞めることができるし逃げるができる」という。オールドカマーとニューカマーのちがいを考える時に植民地支配の問題が一番大きい。今の多文化共生教育からはじめた人たちは、それを薄められてしまっているのではないかと思う。本当はつきつめていくとそこにぶつかるのだけだね。

A は、オールドカマーの生徒たちからは、「あんたの問題だよ」という突き上げがあった、と指摘する。日本人は差別の問題に関わることから「逃げられる」存在である。だから、在日コリアンの生徒たちから「あんたの問題だよ」、逃げるなと言われることで、自分を振り返ることができた。「自分の問題」ということは、ニューカマーでも同じことのはずなのに、そういった問題意識が薄い。

E もまた、オールドカマーの子どもたちからは問われて、ニューカマーの場合は問われないということを語っている。

E8 在日韓国・朝鮮人の場合は、おまえのやっていることはどんな意味があるのかと問われる。でもニューカマーの場合は、そういうチャンスはほとんどない。自分が常に日本語教えてあげている優しい先生だという立場でいられる。

在日朝鮮人教育の場合、教師たちは、差別する側にいる自分を問い、自分の実践がどのような意味を持つのか、ということを常に問われていた。場合によっては、生徒たちから突き上げられることもあった。ところが、ニューカマーの子どもたちの場合は、日本語を教えてあげて感謝される立場でしかない。自分を問うチャンスがなく、自己満足する傾向がある。

### 3.7 分析—なぜニューカマー実践は、差別問題に取り組む実践が少ないのか

オールドカマーを対象とする実践と比べて、ニューカマー対象の実践になるとなぜ差別の取り組む事例が少なくなるのか。以上で述べてきた理由を整理すると次のようになる。

①オールドカマーの子どもたちの場合は、最初から差別の問題にぶつかるが、ニューカマーの場合は、最初の課題が日本語指導になる（A）。

オールドカマーの場合であっても、差別の実態を見ようとせず、「日本人と同じように扱う」だけであれば、差別は放置されるだけであるが、取り組みをはじめた教師たちは、最初に差別があることに気づき、そこから取り組むことが多かった。しかしニューカマーの場合は、まずは日本語の問題や、日本社会への適応の問題が最初にくるので、差別問題は後回しになってしまう。

②教師たちが差別の実態を知らない（E）。差別が見えていない（F）。

日本語や日本の生活習慣を学ぶ事は重要であるが、教師たちがそのことだけに目を奪われ、ニューカマーの子どもたちの差別の実態を知らない、見えていない。

③教師たちが差別の実態を知らない、見えてなくても、差別は確実に存在する。

目の前の日本語などの対応に追われてできていないが、丁寧にヒヤリングをすれば差別があるということは明らかになる（F）。

ニューカマーの人たちは、「日本においてもらっている」という意識から、差別があることを主張していないが、きちんと実態調査をすれば、差別の存在は明確になる（E）。

これは、オールドカマーの時と同じである。オールドカマーは、通称名の日本名を名のり、日本社会にまぎれて生きていたので、存在そのものが日本社会から「見えない存在」であった。また、在日 1 世は、「差別があるのは仕方ない」と捉える人が多く、在日コリアンの差別問題が日本社会で浮上するのは、1970 年代の日立就職差別裁判など、2 世たちの運動がはじまってからである。ニューカマーの場合は、言葉の違い、肌の色の違いから、その存在は見えていても、「差別問題」の課題は、教師たちに十分には捉えられていない。

④植民地支配という明確な過去の歴史があり、「日本人の問題」だと捉えやすいオールドカマーと違って、グローバル化の中での貧富の格差による移住というニューカマーの場合は、「勝手に日本にやってきた」と捉えがちで、「日本人の問題」だと捉えにくい（A,E）。子どもたちは、先進国に住む人間として、移住してきた途上国の人たちへの偏見や差別意識を持つようになる（D）。

⑤管理職や教育委員会などへの配慮、付度と、管理や教育委員会からの締め付けなど、職場の管理体制が厳しくなることによって、外国につながる子どもたちへの実践、とくに、差別問題を扱うような実践がやりにくくなっている（G、D）。

⑥ 差別の問題に取り組むことは、差別する側にある自分を問われることになる。日本語を教えるだけだと、自分を当事者だと考えずに済み、困っている人を助けていると考えることができ、負担が少ない（A、B、E）。

教師自身が変わることが必要である。日本人教師が変わるためには、自分が差別する側であるという自己認識が必要である。日本語を教える立場にいてに何の矛盾も感じないのはおかしい（C）。

オールドカマーの場合と違って、ニューカマーの場合は、日本語を教えてあげて感謝される立場で。自分を問うチャンスがなく、自己満足する傾向があるが、C は、何で日本語を習わなければならないのか、その置かれている状況を、教える側が認識する必要があるという。

自分を問われるということは、自分の「ポジショナリティ」を問われるということ

ある。オールドカマーの場合は、植民地支配をした日本人の「ポジショナリティ」は、植民地支配の結果、日本に移住することになった在日コリアンから見れば、支配構造の支配側にあることが明確である。しかし、ニューカマーの場合は、一見「勝手にやってきたのだから、日本人とは関係ない、責任はない」ように見えてしまうが、実はそうではない。グローバル化の中での移住も、「ポジショナリティ」から考えると、同じ構造を持つ。

オールドカマーの場合であれ、ニューカマーの場合であれ、「受け入れる」側の日本人の「立ち位置」は、「受け入れられる」側の、移住してきた人たちの「立ち位置」に対して、構造的に支配的関係にあるのである。

日本語を教えることに「負担がない、負荷がない」と捉えるのは、ポジショナリティを無視した議論になる。

⑦漠然とした日本人の自己肯定感が、困っている外国人を助けているいい人であるという意識になり、構造的な差別に目が向かなくなる（E）。

Eの言っていることは、ガッサン・ハージの言う「善良なる白人ナショナリスト」と同じことである。ハージは、「邪悪な白人ナショナリスト」と「善良な白人ナショナリスト」は、移住してきた外国人を「排除」することも「包摂」することもできる決定権という権力を持っているという意味では同じだと言う。困っている外国人を助けてあげる「良い日本人」という意識は、差別構造を見えなくする。

## 第4節 在日朝鮮人教育から多文化共生教育への継承と課題

### 4.1 在日朝鮮人教育の継承

在日朝鮮人教育や在日外国人教育に長く関わり続けた7人に、在日朝鮮人教育・在日外国人教育からの多文化共生教育への継承と課題について語ってもらった。

C7 在日コリアンに関わってきた教育実践は生きると思います。多文化共生教育の中で絶対生きてくると思います。矛盾はしないし、その経験を生かす方向で多文化共生教育の中で、我々がやってきた実践が継続・継承されるといいなあ、と思います。…全朝教・全外教という教育運動があつて、それが全国的な組織としてあることそのものに意義がある。周りがそのことで、そういう教員がいて、そういう子どもたちが集まっていて、そういうことをやっている、差別との闘いと、差別と闘う教育内容を作っている、そういう存在そのものに意義があったと思っています。…日本の教育の中で、大海に一滴の水かもしれないけど意味はあったし、意味はあり続けるだろうと考えています。

Cは、在日朝鮮人教育で積み上げてきた経験が、多文化共生教育の中で継続・継承されることを望んでいる。そして、全国的な組織として、全朝教・全外教という教育運動があり、差別と闘う教育内容を作っていることに意義を見いだしている。

では、在日朝鮮人教育で積み上げてきた実践のどの部分を多文化共生教育に継承すべきなのか。何が課題なのか。

Dは、次のように語っている。

D10 思うことは、在日朝鮮人教育の切り開いてきた教訓とか、外国人の一例としての、在日コリア



ンの歴史と言うのは、植民地の歴史ということでは台湾と朝鮮はニューカマーとはすごく違うのだけれども、継承していくべきだと思う。在日コリアンが本名を隠すというのと、ニューカマーの外国人の子どもがちょっと日本語ができるようになると日本人に紛れようとするというのは、連続であり、同じ質だというのは、もっとちゃんと伝えて行かないといけない。そうでないと通名のニューカマーの子どもと出会っても、なぜ本名を名のれないのかに、教師がまず気づかない。教師自身が自分のたちの運動の質を職場で広げ、研究会で批評していくという行為が減ったんだと思います。

C の願いとはちがって、在日朝鮮人教育の理論や取り組みの質が受け継がれていないと D は言っている。例えば在日コリアンが本名を隠すのと、ニューカマーの外国人の子どもが、日本語ができるようになると本名を隠し、日本人に紛れようとするのは、同じ質であるのに、それが継承されていないという。

G は、もっと厳しく「在日コリアンの教育は失敗だった」と言う。

G7 実は今まで在日コリアン教育というのは、随分大きな失敗をしてきたと思うんですね。それと同じ失敗をニューカマーの教育でもしてしまうのではないかというのが心配でしょうがないし、今の在日コリアンの子どもたちと同じ状態というのが、ニューカマーが日本社会に定着していったとしても、もっともっと酷い状態になっていく。在日コリアンはまだ見た目が日本人とそんなに違わないというところから差別から逃げていくことが、本質的には逃げられないんですが、表面的な差別はやり過ごすことができるんですが、ニューカマーの生徒はそれもできないですから。・・・失敗というのは、阪神教育闘争<sup>\*94</sup>以来、母語・母文化を保障してこなかった、アイデンティティの確立を支援しきれなかったということです。ニューカマーはもっとヒドイ状態になるのではないかと危機感をもっています。

G は、在日朝鮮人教育が、在日コリアンの母語・母文化、そしてアイデンティティの確立を支援しきれなかったことを「在日コリアン教育は失敗だった」と表現している。そして、ニューカマーの場合も、同じ失敗をするのではないか、もっとひどい状態になるのではないかと危惧している。

#### 4.2 在日朝鮮人教育・在日外国人教育の課題

在日朝鮮人教育・在日外国人教育の課題として、G と E は取り組みの広がりや継承について指摘する。

G8 これは僕自身の責任でもあると思うんですが、取り組んでる教員たちの数が限られているし、教育運動そのものが広がっていった地域も狭い。全国在日外国人教育研究会と称しながら、全国化できなかったというのがひとつ大きな問題だと思います。在日外国人教育運動というものをどう捉えどう広め

---

\*94 1948 年に GHQ の指令を受けた日本政府が「朝鮮人学校閉鎖令」を発令し、日本全国の朝鮮人学校を閉鎖しようとした事に対して、大阪や兵庫を中心に、大きな反対運動が起こった。これを阪神教育事件（闘争）といい、16 歳の在日コリアンの少年が警官に撃たれ死亡している。朝鮮民族が、植民地時代に奪われていた言葉や文化を取り戻すための教育を守ろうとする運動であった。

ていくか、本質をごまかして誰にでもできるようなことを在日外国人教育だと称して果たして広がったのか、仮に広がったとしてもそれが役に立ったんだらうか、いろんな思いがありますが、年寄りがあんまりそういう話をするよりも、今の若い現役の教員たちに期待したいなあと思います。

E9 レポートを出してきた教師たちは良心的だし、それなりの成果があったと思うけど、こんなことを言うのは口幅ったいけど、それがどれだけの広がりを持ち得たのか、市民社会に対してどれだけの問題提起なりをなしたのかということが残念ながら残っている。教職員組合の課題として、教員たちの運動の課題として、日立闘争<sup>\*95</sup> みたいに民闘連という形で市民運動として残り、しかも今も生き続けているということが、教員たちの運動の中でどれだけ引き継がれてきたのか、そういう思いがある。市民社会に対しては、外国人教育基本方針がつくられていき、それはそれで大事な事だったと思うけど、どれだけ活かされているのか。

G も E も、在日朝鮮人教育の運動は、どれだけの広がりを持ち、市民社会に対してどれだけの影響力を持ち得たか、教師たちにどれだけ引き継がれているかということが課題ではないかという。G は、本質をごまかして誰にでも取り組めるような在日外国人教育として広めるべきだったのか自問をする。

D は、人権教育を大事にするような教員が少数になり、「うすめて言わないと話を誰も聞かなくなった」という。これは組合も弱体化し、職場管理が徹底された結果という。こういう大状況が人権教育の冬の時代の中では、個々人が魅力ある教育実践をするしかないという。

D11 どこでも子どもの人権とか言う人たちは少数になってきている。やはり組織の問題はあったと思います。組織が潰れたのは許せないことで、子どもの人権を重視しようという人が少数になった。まるっきりひとりぼっち。うすめて言わないと誰も話を聞かなくなった。ちょっと考える人は退職するか、飛ばされるかで職場の管理体制が徹底した。内部からではなくて壊された。

学校の管理体制の強化のために思うような実践ができないという G や D の発言は 3.3 でも取り上げたが、教育条件の悪化について G はさらに次のように語っている。

G9 N 市は 2000 年代の初めまで珍しく総合選抜と言いまして公立高校は地域の高校に行くということでした。地域の高校は中学の延長みたいでいわゆる受験の成績の良い子も悪い子も地域の高校に行ったのですが、兵庫県全体で高校が輪切りされてしましまして、N 市も当然その影響を受けて公立高校の中で今までみんな一緒やったんが、成績のよい子が行く高校、悪い子が行く高校に分けられまして、受験勉強の指導にすごい、いままでやったことがないことをやらざるをえないことになり、在日外国人教育とか民族教育とか、特に若い人が入って来れない。小学校の先生はまだ入ってこれる余裕があるんですが、中学校の先生がなかなか入れない。全国的な状況かもしれませんが。

---

\*95 日立闘争については脚註 52 を参照のこと。1974 年に朴さんの全面勝訴で裁判は終結したが、朴さんの支援組織「朴君を囲む会」が中心になり、民族差別と闘う連絡協議会（民闘連）が結成された。

ここで E や D や G が語っているのは、在日朝鮮人教育や在日外国人教育が広がらず、継承も十分できていないことの原因のうち、外部的条件を語っている。たしかに、これらの指摘はその通りであると考え。と同時に、在日朝鮮人教育が持っていた内部的条件の方も見る必要があるだろう。それは、本章の 2 節、3 節でみてきた、なぜ日本人の子どもたち対象の実践が少なかったのか、なぜニューカマー対象の実践では、差別問題への取り組みがすくないのかという問題とも重なる。

#### 4.3 現代的レイシズムの影響と多文化共生教育の課題

これからの多文化共生教育のあり方を考えるにあたって、単に在日朝鮮人教育や在日外国人教育からの「継承」だけでは足りないことがある。それは、日本社会の差別のありようが、現代的レイシズムに変化してきているからだ。それゆえ、「継承」だけでは足りず、これからの多文化共生教育は、現代的レイシズムにも対抗できる内実を持つものにしなければならない。

E は、在日朝鮮人教育・在日外国人教育が広がりを持ち得なかったのは、教師たちの運動だけの責任ではなく、政治状況の影響も大きいと、次のように述べている。

E10 日本会議は、グラスルーツの運動をやって、今の現状を作っていた。それに対抗するものを（私たちは）作り得なかった。彼らは、それまでこちらがやっていた運動の戦略をまねて、それなりの成果をあげていった。その中で、日本社会全体がナショナリズムとか排外主義的な空気とか、そういうものが醸成されていく。その部分は無視できない。確かに良心的な先生たちはがんばってきたけど、それだけでは追いつけないような大状況の変化がある。日本人の意識構造も自己満足的なものになっていく、そういうのがあると思う。

E が語る「大状況の変化」こそ、現代的レイシズムをもたらしていると考えられる。過去の歴史を学んでも、「それは嘘である」という歴史修正主義が広がり、日本人は悪くないという「自己満足的な」意識構造になっている。差別について学んだ後、かつては「知らなかった。差別をなくすように努力したい」との感想を引き出していたが、ナイキの CM の反応に見られるように「日本に差別なんてない」と差別の存在を認めようとしないのが現代的レイシズムである。差別の存在を認めないだけでなく、歴史的事実を教えても、一部の生徒・学生から「それは嘘だ」という反応が返ってくる現状になっている。

G は高校を退職後、大学で非常勤講師を勤めていたが、最近の大学生の状況について次のように語っている。

G10 授業評価は無記名なので、ヘイトスピーチの内容を滔々と書いてくる学生もいます。割合は1, 2%くらいですが、教員をめざしている学生がそういう意識だと思うととても恐ろしいと思います。

G はヘイトスピーチの内容を書いてくる学生は 1,2 %だと言っているが、たとえ 1,2 %であったとしても、ヘイトスピーチによる被害を受けている学生たちにとっては深刻である。序章 1.2 で紹介した朝鮮奨学会の「報告書」調査分析に携わった曹慶鎬は「差別を受

けた学生たちの精神的打撃は大きい。自死にまで追い込まれる事態も起こりかねない」といい、朝鮮奨学会代表理事の権清志は「学生たちは文字通り心から血を流している・・・今は、ネットなどで公然と差別が行われ、私の学生時代よりもさらに悪くなっている」という（毎日新聞デジタル 2021 年 2 月 12 日）<sup>\*96</sup>。この記事では、『嫌韓』感情が一部の極端な言説だけでなく、一般市民の間に広がり、在日コリアンの若者たちをじりじりと追い詰めている」という現状への危機感が記されている。

G は、2.2 で G5 として紹介した語りの中で、ヘイトスピーチの横行などで、30 年前よりむしろ差別は厳しくなっているという認識をもち、同時に、それと闘う実践が減ってきていること、差別と向きあわないことが不思議だと言っていた。そして、その原因について、「管理職とか教育委員会とかそのあたりへの配慮、忖度、締め付けがあるのかないのか」と言っている。

D は、その「配慮、忖度、締め付け」の実例として次のような話をしてくれた。

D12 例えば朝鮮通信使の授業をやろうとしたら止められると言ったこともつい最近ありましたし、本当に考えられないことが起こっている。

私は仲間たちと、朝鮮通信使の出前授業を、韓国や日本でやろうとしています。韓国ではすでに何回か実施済みで、評判がよかったので、日本でもやりたいと思い、小学校の教員になっている教え子に声をかけたら、とても乗り気で、学年全体でやろうということになりました。ところが途中でストップがかかった。主幹教諭が反対してできなくなったのです。「この地域の父母はインテリが多いから、今、韓国とか朝鮮とかいうと、地域からどんな苦情が来るか分からない。」というのがその理由でした。朝鮮という言葉がついただけでそういう反応してくる親がいるのかもしれないけど、「韓国と仲良くすることは国益に反する」みたいな雰囲気が反映しているのでしょう。

また、別の小学校でやろうとした時も、ここでも校長、副校長からストップをかけられた。「親が何をいっているかわからない」という理由で実現できなかった。

韓国や朝鮮に関わることは、非常に教えるにくなっている。朝鮮通信使は、教科書に載っている日朝友好の歴史の象徴のような歴史的事実です。それさえ、右翼的な反発を恐れてストップがかかる状況がある。そんな時代状況に私たちはいるということです。

この事例は、G の指摘する「差別と闘う、差別と向きあう」というような内容ではなく、江戸時代の善隣友好使節である朝鮮通信使の授業をゲスト講師を招いてやろうとしただけである。しかも朝鮮通信使のことは小学校の教科書にも掲載されており、学習指導要領にそった内容である。それでも管理職からストップがかかる。韓国や朝鮮のことを取り上げると「国益に反する」というような雰囲気、時代状況の中に私たちはいる、と D は語っているが、現代的レイシズムの影響が、「配慮、忖度、締め付け」という現状をもたらし、教師たちの実践をやりにくくしていることが、「差別と向きあわない」、「差別と向きあえない」一つの原因になっているのであろう。

---

\*96 毎日新聞デジタル（2021/2/12）「日常にひそむヘイト 「日本に差別はない」は本当か <https://mainichi.jp/articles/20210212/k00/00m/040/027000c> 2021 年 3 月 13 日最終アクセス

#### 4.4 多文化共生教育の可能性

上記で述べたような困難な現実もあるが、一方で教師たちは明るい兆しも見ている。

E11 総務省でも文科省でも使用し、多文化共生や多文化共生教育が抵抗感なく使用されるようになった。文科省もそういう背景の中で、外国につながる生徒たちに対する教育への課題を明言するようになっていく。それはプラス要因だと思う。ただ、行政は差別とかはほとんど触れないわけだけど、行政面からのプラスの枠付けを、現場としてどう引き取っていくのが大事だと思う。その際に、ただ日本語教育をすればいいのではない、ということ。外国人保護者のアンケート調査にあったアイデンティティ保障とか差別をなくしていくためには、どういう現実を認識しなくてはいけないのか。そういうことがこれからの多文化共生教育に問われていると思う。

F7 アイデンティティと多様性について、この 20 年でかなり社会的に定着してきて、多文化共生という言葉も広がり、行政も使うようになってきたので定着してきた。これ自体はとてもいいことだと思います。他方で今、日本もそうですが、世界的には格差の問題とか分断の問題が指摘されていますから、多様性をできる限り尊重し発展させていくという軸と、もう一つは外国人が日本の社会の中で、技能実習もそうですが、格差の中で固定化して経済的な差別が固定化して行くならばそれは違うのではないかと、やはり外国人とその家族が、日本の社会で、ある意味「奴隷労働」のようになってしまっているのではないかと、格差がないような社会づくりを、もうひとつの軸を立てて行く、これは世界的な課題だと思います。

E と F が指摘しているのは、多文化共生や多文化共生教育を政府が使用し、定着してきたので、それはプラス要因だと言っている。つまり 2 人は、多文化共生教育に可能性を見いだしていることがわかる。

一方で E は、行政は差別のことは言わないから、多文化共生という枠組みをどう現場で引き取って利用するかが大事だという。F は、格差の固定化による分断という現状がある中で、いかに格差のない社会をめざしていくかが大事だと言っている。

その上で、F は、未来に向けた展望を語ってくれた。

F8 やがて、5 年 10 年 15 年経ちますと子ども若者たちも大人になり、2 世、3 世になってくると思います。それは実は在日コリアンと全く同じあるいは中国帰国者と全く同じ状況が、これからさらに進んで行くと思います。その時に、2 世 3 世の問題、アイデンティティの問題あるいは母語継承と母文化継承とかルーツ・アイデンティティを尊重する、それをいかにマジョリティの側が当事者と共に取り組んでいくのか。例えば大久保にある高麗博物館とか韓国大使館のところに在日韓人資料館がありますし、JICA が横浜に移民の資料館を作っていますが、ニューカマーの場合もそういった資料館があると、例えばフィリピンとか中国とかベトナムとかネパールとか、当事者と日本人がルーツを尊重して誇りを持って日本社会で生きていくという、そういう取り組みというのが、それがとても大切なことだと思います。在留資格等の制度的な壁がどんどん低くなっていく暁には、そういう文化的な課題についてちゃんと予算を付けて人を付けて、そういう施設とか博物館・資料館そういうものがやはり私は必要だと思います。それから当事者団体もやはりあっていいのかなと思います。フィリピンであれネパールであれ中国であれ。

F の提案は、ニューカマーも、そう遅くない時期に、2 世・3 世の時代になるので、アイデンティティの確立や母語・母文化の継承のための施設や資料館などを作ることである。F は日本での事例として、在日コリアンのための高麗博物館や在日韓人歴史資料館をあげている。これとて諸外国の政府がマイノリティのために作っている施設に比べれば、とても小さなものであり民間の施設であるが、ニューカマーの場合はまだ皆無である。

F は、そういった資料館・博物館ができたなら、教師は生徒をつれて見学に行ったり、そこから講師を招いたりするなど、多文化共生教育の授業やカリキュラムづくりを進めることができるという。

F9 もしそういう外国人の博物館とか資料館が出来たならば、教員たちが資料館と関わりながら、見学会、生徒と一緒に見学をすとか、あるいは講師を招くとか様々な可能性があると思います。例えばアイヌ文化交流センターが東京にもありますが、そのような資料館から学びながら授業やカリキュラム作りというものが一体となって進められるといいなと思います。それは日本人教師の大きな責任・役割だと思います。

F10 中身はともかくとして、文化的なアイデンティティを継承していく、伝えていく。そのことが日本の社会を、日本人を変えていく、日本人も理解して自分自身を変えていく、それこそ多文化共生の、日本人が市民として育つのではないかと思いますし、当事者も誇りを持って生きていけるのではないかと思います。

そして、それが日本社会を、日本人を変えて行く、自分自身を変えていく契機となる。多文化共生を生きる市民になるために、日本人もそういう場所で学ぶ事が重要であるという。それは、日本人教師の大きな責任であり、役割だとFは言う。

さらにFは、もっと大きな提案として、多文化共生社会を作っていくための「基本法」があるといいと言っている。

F11 外国人基本法、移民基本法、多文化共生基本法、名前はちょっと分かりませんがそういう基本法のようなものがあるといいと思います。

日本には移民法がない。外国人にあるのは、「管理法」だけであることを3章でみてきた。そして差別禁止法もない。Fのいうような法制度を作ることが、梁の指摘する日本型反差別から脱却し、差別する権利・自由を否定する反レイシズム規範につながると考える。

#### 4.5 在日朝鮮人教育から多文化共生教育への架橋

G は、G7 で、在日朝鮮人教育の本質をごまかしてでも、広げるべきだったのか、と自問している。これは、差別問題への取り組みなどを抜きにして、「多文化共生教育」と言いながら文化のことしかやらないような取り組みが広がったとしても、それが何ほどの意味を持つのかという自問であったと考えられる。つまりこれは、「多文化共生教育」という言葉が、差別の問題に取り組まないということの代名詞になっていくという危険性が十

分にあるということである。これについて G は次のように語っている。

G11 I 市というところで、すごくいい在日外国人教育方針があったんですが、突然多文化共生指針が出されようとしている。そこには在日コリアンも出てこない、差別も出てこない、姉妹友好都市の交流とか外国人の文化を大事にしようというその一点だけになってしまっている。これからそれが出されようとして今抗議行動をしています。…何も無いよりましかもわからないけど、これが在日外国人の生徒・保護者の本質的な問題解決につながるのかなあという気がしてしょうがないですね。

G12 多文化共生教育の中に意識的に反差別の教育という視点を入れていかないと、そうになってしまう危険性は高いと思いますね。

在日朝鮮人教育から在日外国人教育、そして多文化共生教育へ、何を継承していくのか。G が言うように、今展開されている「多文化共生教育」では、在日コリアンが出てこない、差別も出てこない、文化を大切にすることだけになる傾向が強い。これは、第 3 章でも、第 4 章でもみてきた通りである。在日朝鮮人教育から多文化共生教育へ継承すべき重要な視点は、差別から目をそらさず、差別問題に取り組むことであろう。

## 第 5 節 〈小括〉インタビューから明らかになったこと

教師たちへのインタビューで、5 章までの 2 つの問が明らかになった。

一つ目の問いは、2 つの研究集会とも、「在日外国人問題は日本人問題である」という共通認識があったにもかかわらず、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が、1990 年代でも 50 % 程度と少なく、その後さらに減少していくのはなぜか、ということであった。

この問に関しては、5 章で、差別問題に取り組むレポートが多い 1990 年代のレポートであっても、日本人の子どもたちへの記述がなく、被差別の側にいる子どもたちを教師、教師集団が支えた、励ましたという内容のレポートが多いことを明らかにした。つまり、差別に着目しつつ、マジョリティの日本人の子どもたちに働きかけることなく、差別に立ち向かうマイノリティの子どもたちを励まし、支えるというレポートが多いということである。

本章での教師たちへの聞き取りでも、在日朝鮮人教育・在日外国人教育では、被差別の状況にある「しんどい子」を支えることを優先してきたことが明らかになった。それに加えて、教師たちが、日本人の子どもたちの変容の重要性を認識しつつも、「差別はダメ」といった授業では効果的な取り組みにならず、在日コリアンの子どもたちの本名宣言や立場宣言などによって、日本人の子どもたちに変容を迫るという手法を取ったということがあげられる。そして、2000 年代以降、ニューカマーの子どもたちが増えていくと、日本語の問題や生活習慣の問題、在留資格の問題など、喫緊の目に見える課題に追われて、日本人の子どもたちへの取り組みは後回しになったこと、差別問題が背景に下がり、日本語教育や適応教育が中心になると、これらは本人の問題だとされ、「外国人問題は日本人問題である」という意識が持ちにくくなるということが理由としてあげられる。

二つ目の問いは、ニューカマーの子どもたちを対象にした実践が多くなると、差別問題

への取り組みが減少するのはなぜか、ということだった。この問への答えは、結果的に一つ目の問いへの答えとも重なってくるが、差別の課題が前面に出るオールドカマーと違って、ニューカマーの子どもたちの場合は、最初の課題が日本語指導や日本社会への適応になること、そして、目の前の日本語指導や適応指導に熱心に取り組んでいると、教師たちに差別の実態が見えなくなることである。

ニューカマーの場合に、差別問題が見えなくなり、「日本人問題」だと捉えにくくなるのは、植民地支配という明確な過去の歴史があるオールドカマーと違って、グローバル化による貧富の格差による移住ということがあるにせよ、「勝手に日本にやってきた」「自己責任」と捉えがちになるという問題がある。つまり、過去の歴史から「日本人問題」と捉えやすかったオールドカマーの場合と違い、ニューカマーの場合に「日本人問題」と捉えるには、別の観点が必要になる。

さらにインタビューから明らかになったことは、在日朝鮮人教育から多文化共生教育への「継承」だけでは足りない、ということである。在日朝鮮人教育も在日外国人教育も、差別に向きあおうとしてきたが、「現代的レイシズム」と言われる新しい差別の形にはきちんと向きあえていない。しかも、現場での「配慮、忖度、締め付け」という管理が厳しくなっている現状の中で、実践そのものが自由にできなくなっており、差別と向きあう実践が困難になっていることが明らかになった。



## 第 7 章 多文化共生教育再構築への示唆―教師たちの実践から (章のはじめに)

日教組全国教研で第 15 分科会「国際連帯の教育」分科会が 1991 年に独立して設置されたとき、この分科会の特徴として、文部省（当時）の「国際理解教育」との違いを、「何よりも戦争責任、ことに日本のアジア侵略責任を問い返し、次代の子どもたちに伝えていこうとするところにその核心がある」（『日本の教育』1991：318）とされた。また、分科会討議の中でも、「『国際化』『国際理解』をすすめる前提として欠けているものは、日本の戦争責任の総括、侵略への反省である。とくにアジアから見た日本の戦争侵略の責任の問題である」とされ、「国際化」の名のもとにもてはやされるいわゆる地球人的発想は、差別、抑圧と被差別、被抑圧を曖昧にする」（前掲:324）とされた。全国教研「国際連帯の教育」分科会は、その出発点から、日本の侵略戦争や戦争責任への反省を最重要課題にしていた。そして、「朝鮮人問題は日本人問題であることが原点」（前掲：321）、日本人がどう変わるかということこそが実践において問われている」（前掲：322）とされていた。

一方の全朝教は、会の目的を「排外と同化の政策がひきおこす、日本社会の民族差別を克服する教育運動と実践を創造し、民主主義を確立することを目的とする」とし、活動方針の柱に、本名を呼び名のる実践と同時に、「在日朝鮮人教育は、日本人児童・生徒に対し、排外思想を克服し、朝鮮民族をはじめアジアの諸民族との友好・連帯を深め、平和を築いていこうとする資質を育てる日本人教育そのものである。わたしたちは日本と朝鮮との歴史的関係をふまえた正しい朝鮮認識を育てるための教育、文化活動を創造し実践する」としている（全朝教 1991：208-209）。

そして、全朝教から 2003 年に名称変更した全外教は、会の目的を「日本社会の排外と差別、同化と抑圧を克服する教育実践を創造し、多文化共生教育を確立することを目的とする」とし、基本方針に、「在日外国人の子どもたちのアイデンティティの保障」と同時に、「日本の子どもたちの自国中心主義からの解放」をあげている。

このように、両研究集会とも、日本の侵略や抑圧民族としての自覚を促すことや正しい朝鮮認識を育てること、差別や排外意識を克服することを方針の柱にしていた。「在日朝鮮人問題は日本人問題」という共通認識があり、つまり、日本人の子どもたちの変容を迫る実践、差別問題に取り組む実践は、自明のことであった。

ところが、この両集会にあっても、日本人の子どもたちを対象にする実践、差別問題に取り組む実践は減少してきた。その原因の一つに、オールドカマーの子どもたちに対する実践では有効であった侵略や戦争責任、植民地支配の問題や戦後補償の問題が、戦後 75 年もたち、通用しなくなっているということが考えられる。また、遠い過去の歴史になっていることだけでなく、「新しい歴史教科書をつくる会」などによる「自虐史観」攻撃によって、加害の歴史が学校現場で教えにくくなっているという影響も考えられる。

侵略や戦争責任、植民地支配責任、戦後補償などから「日本人の問題」であることはつながりやすい。しかし、ニューカマーの子どもたちの場合、そのつながりは薄く、「日本人の問題」と考えるのは難しい。オールドカマーの場合でさえ「自分には関係ない」「関心がない」という生徒が多数であったのに、ましてやニューカマーの子どもたちの場合は、「勝手に日本にきた」のだから自己責任であり、自分たちには関係ないと思われがちであ

る。

過去の歴史から「日本人問題」であるという意識が比較的持ちやすかったオールドカマーの教育と違って、ニューカマーの子どもたちに関する教育では、別の観点が必要になる。

これまで明らかにしてきたように、現在の「多文化共生教育」は、日本語教育や適応教育などの外国人支援が中心であり、在日朝鮮人教育・在日外国人教育が持っていた「日本人の子どもたちの変容」と「差別の視点」が欠けるようになったという課題がある。その原因は、教師たちの実践において、マジョリティの変容の必要性は認識されつつも、効果的な取り組みができず、厳しい状況に置かれている外国につながる子どもたちを支え、励ますという実践が中心になっていることであった。

在日外国人の問題は自分の問題、日本人の問題であるということを意識するために、序章の研究の視座で紹介したように、マジョリティの変容のためには、マジョリティを多文化共生の対象にするだけでなく、マジョリティの権力性の自覚が必要である。つまり、多文化共生教育の内容として、ただマジョリティを対象にし、マジョリティが外国人の現状に理解を示すというだけでは足りない。マジョリティの「特権」を意識化し、それを脱構築しないと、差別構造は温存されたままになり、「共生」はあり得ないからである。

本章では、まず1節で、現代的レイシズムに対して、全朝教・全外教及び全国教研「国際連帯の教育」分科会で、どのように意識され、対抗的实践があるかについて見ていく。そして、現代的レイシズムが、マジョリティが特権を持つことに無自覚あるいは意図的に無視して、マイノリティが「特権」を持つという主張・攻撃をしていることに関連して、2節からは、「マジョリティの特権」を自覚させる3つの視座—「日本人性」を意識させる実践、ポジショナリティを意識させる実践、ガッサンハージの「善良なるナショナリズム」—を参考にしながら、マジョリティが変容することで対等な関係を作り、差別のない共生社会をめざす「多文化共生教育」の方向に再構築していくための示唆を与えてくれる実践を紹介したい。

尚、本章の引用レポート文の下線は、すべて筆者によるものである。

## 第1節 現代的レイシズムと「特権」

1章4節で紹介したように、「もう差別は存在しないのに、差別があると言いたててマイノリティは『特権』を得ている」という偏見から「現代的レイシズム」が生まれている。差別に目を向けている多文化共生教育の実践であっても、「古典的レイシズム」と「現代的レイシズム」との違いを意識している実践がどれほどあるのだろうか。この節では、全外教の基調報告及び実践レポート、全国教研国際連帯の分科会での実践レポートから、「現代的レイシズム」に対する実践が取り組まれているかどうか検証したい。

### 1.1 全外教基調報告にみる「現代的レイシズム」

21世紀を迎えた2001年の全外教大会の基調報告は、数々の差別事象や「つくる会」系の歴史教科書の検定合格への懸念を示しつつも、『戦争の世紀』であった20世紀から『人権と共生の世紀』の21世紀を迎えました。そして、21世紀こそ平和・人権・環境・多文

化共生の世紀にというのが国際的潮流です」（全外教 2001：16）とし、「私たちは、多文化共生社会の実現の教育課題を明らかにしてきた中で確認してきたことを再度点検し、改めて、侵略や植民地支配をしてきた過去の歴史と真正面から向きあい、更に深めていくとくみを交流したい」（前掲：18）と記述している。

しかし、「人権と共生の世紀」への期待は裏切られ、2000年代は、差別と排外が目立つようになっていく。まず2001年9月11日のアメリカ同時多発テロは、多文化共生に逆行した動きをもたらし、世界各地でヘイト・クライムや排外主義的動きが強まったことを翌年の基調報告は記述している（全外教 2002:14-15）。そして、日本国内では、2002年9月の日朝首脳会談において「拉致問題」が明らかになって以来、「差別と排外・同化と抑圧の現実」は厳しく、『拉致』報道のあり方や政治家の暴言を機に、入居・入店拒否、差別落書きや差別発言などの事象としてあらわれ、差別煽動や外国人排斥の動きに繋がっている」（全外教 2004：14）と記述されるようになっていく。

戦後60年の年に当たる2005年の基調報告では、はじめて「ネット右翼」という言葉が登場し、ネット上の排外主義的主張や、週刊誌などでの中国や韓国に対して「反日国家を黙らせろ」「教科書問題だって？ガタガタとうるせーんだよ」といった差別煽動的言辞が、煽動する側の思惑を超えてエスカレートしかねない危険を含みはじめた（全外教 2005：13）と、危機感を表明している。2007年には「時代は、これまで築いてきた成果を葬り去る状況にある」（全外教 2007：23）と記述し、2010年には、「ネット上で差別と排外が呼び掛けられ、集まった人々が暴力的に襲いかかっています。・・・ヘイト・クライム（憎悪犯罪）が継続的に行われている」（全外教 2010・19）と記述されるまでに至ってしまった。

このような社会状況にあって、全外教の当初からの目標である確かな歴史をきちんと教えることが難しくなり、近代の歴史における歴史認識の問題や歴史教育が歪められている（全外教 2008：19）とされ、「学習指導要領には多文化共生の視点がないどころか、2006年12月には教育基本法が改正され、『国と郷土を愛する』態度を養うことが教育の目標に掲げられ、『愛国心』の強制が進んでいます」（前掲：20）ということになってしまった。

「全外教は、その結成当初から、日本社会に現実的に存在する民族差別と排外意識をいかになくしていくか、それとどう対決していくかという実践を積み重ねてきました。それは、脱植民地主義、ポスト・コロニアリズムであり、民族的アイデンティティの保障であり、外国に繋がる子どもたちの未来を拓き保障していく教育の営み」（全外教 2011：14）であったが、2010年代になると、このようなとりくみは、ますます難しくなっていく。たとえば、ゲスト講師に在日コリアンを呼ぼうとしたら、「社会情勢・国民感情に配慮して」ストップがかかる、「在特会」の活動が活発化する、「つくる会」系の教科書を採択するように議会や教育委員会に不当な政治介入が行われている（前掲：15-16）などである。「多文化共生社会の実現に逆行するような動きが後を絶ちません」（全外教 2013：13）といった状況が現出したのである。

こういった風潮は、当然生徒や若者にも影響を与え、ネパール、ベトナム、スリランカからの留学生19人が、日本人の少年たちに、生卵や砂利を投げつけられる、エアガンを発砲されるといったことがあったという（全外教 2014：13）。「2015年に全国で行われた差別街頭宣やデモは376件、・・・インターネットをはじめ、日本社会には差別があふれてい

ます。」(2016 : 14) と基調報告に記さなければならないほどになっている。

このような現状に対して、「ヘイトスピーチ解消法」(2016)はできたものの、あくまで理念法であり、文科省において「ヘイトスピーチ解消に向けた教材づくりや学校での具体的なとりくみについては、何もありません。…ヘイトスピーチや差別的言動に苦しむ人々・子どもたちの存在を忘れてはなりません。巷に溢れる情報が正しいかどうかを適確に判断できる力(ネットリテラシー)を身につけることや差別的言動を受けた子どもたちへのケアは喫緊の課題です」(全外教 2019 : 13) と基調報告が指摘するように、ヘイトスピーチは野放しのままである。

以上みてきたように、全外教の基調報告では、ヘイトスピーチをはじめとする日本社会の差別や排外主義はますます強まっているという認識を持っている。この差別や排外主義は、「在特会」が主張してきたように、在日コリアンが特権を持っている、マイノリティが特権を持っていることで自分たちの権利が奪われていると主張するところに特徴がある。これは「現代的レイシズム」の典型であると考えられる。この現状に対して、教師たちはどのような実践で、差別や排外に抗おうとしてきたのだろうか。

## 1.2 現代的レイシズムに向きあう実践

### 1.2.1 全外教の実践から

教師たちは実践レポートの中で「現代的レイシズム」という言葉を使用していない。古典的レイシズムと現代的レイシズムの区別のないまま取り組みや報告がなされている。ここでは、高(2015)などが指摘するように日本社会を大きく変えたとされる「拉致問題」と2010年代に激しくなるヘイトスピーチに取り組む実践に着目したい。

全外教では、2002年9月の日朝首脳会談を契機にひどくなった在日コリアンの子どもへの暴力に対して、9月30日には『『拉致』を理由にした在日コリアンの子どもへの威嚇・暴行に抗議し真の多文化共生社会を築くための緊急アピール』を出し、翌年の2003年の大会では、「これまで以上に確かな歴史認識を培うとりくみを進めよう」という呼びかけをしている(全外教 2003 : 10)。

これに対して、教師たちの実践報告で「拉致問題」を正面から取り上げた例は多くはないが、2003年の兵庫中からは次のような報告がある。

1-①在日コリアンの保護者がぼつりと言った「先生、日本人は拉致のことをすごく問題にして、わしら朝鮮人を悪う言うけど、日本人はいったいどれだけの朝鮮人を日本に拉致してきたんや」という言葉を聞いたこと、在日コリアンの問題について学習を積み重ねてきていたが、拉致問題のクローズアップによるマスコミ・世論の大きな影響を受け、「生徒たちの朝鮮問題に対する反応は明らかに変化した」ため、今こそ冷静な学習が必要と感じた教師は、社会科の時間に植民地支配にまつわる強制連行の歴史を再学習した。(全外教2003兵庫中 : 51-53)

この教師は、拉致問題で「生徒たちの朝鮮問題に対する反応が明らかに変化した」と指摘する。それまで地道に取り組まれてきた「確かな歴史認識を育む実践」がとてもやりにくくなっていく。

しかし、まだこの時点では、冷静に論議したという実践も報告されている。兵庫の別の

中学では、1年の道徳の時間に朝鮮の文化を学び、2年では日朝関係史を学ぶ計画であったが、9.17の日朝会談で拉致の真相がわかったことで、「拉致被害」の報道が過激になり、いつのまにかナショナリズムを煽り立てるだけのものとなった。そのため道徳の授業から引き続き社会科の授業でも日朝国交正常化問題を取り扱い、各クラスで国交を結ぶべきかどうかで討論をしている。この教師は、討論で気になったのが、日朝会談の目的は「国交正常化」であったはずなのに、「北朝鮮はとんでもない国」「北朝鮮は信用できない」という生徒の感想には、マスコミ報道の影響があらわれていると言う。それでも、中学生たちは今から思えばまだ冷静に討論を行っており、「日本の植民地支配を棚に上げて拉致だけ批判するのはおかしい」という主旨の意見が多く出されている（全外教2003兵庫中：180-188）。

2005年の奈良の中学からは、「もっと知ろう朝鮮」という授業を道徳や学年集会を利用して9時間で展開したという報告が提出されている。終了後、生徒たちからは「この学習をするまでは、拉致事件に対してひどすぎるなどという一方的なことしか思っていなかったけど、日本は昔、朝鮮の人たちに対してもっとひどいことをしていたことについて、深く反省しなければならないと思いました。」「拉致のニュースや、日本・アメリカのことを悪く言う朝鮮のテレビ番組を最初に見たとき、北朝鮮がとても自分勝手に金正日総書記の独裁国家だとは思えませんでした。在日コリアンの人たちをいじめた人もそのような考えから、チマ・チョゴリを切りつけたりといったひどいいやがらせをしたのだと思います。しかし、今回の学習で、昔の日本は今の北朝鮮と同じ、もしくはそれ以上のことをしてきたことを知りました。」（全外教2005奈良中：174-176）という感想が提出されている。

1980年代から90年代までは、日本の生徒たちは、過去の歴史を知らない、あるいは無関心というだけであり、過去の侵略の歴史、加害の歴史を学ぶことが重要であった。しかし、「拉致事件」とその報道で、日本人が被害者であることがまずインプットされることになってしまった。そのため、過去の歴史を知ることは、「日本人は被害者であるが、昔は加害者でもあったのだ」という認識をもたらすことになった。つまり、過去の歴史を学ぶ機会がなければ、被害者の側面だけが認識されることになる。

2002年以降、日本のマスメディアでは、過去の侵略や植民地支配の歴史報道がほとんどなされなくなった。たまにあって、すぐに批判的な世論に攻撃され、萎縮・沈黙するようになっていく。学校でも過去の侵略の歴史、加害の歴史を教えることがやりにくくなっている。その結果、被害者の側面だけが刷り込まれる。これが10年、15年続くとどうなるか。それが、今の日本社会である。

そのような社会に生きている在日コリアンのある生徒は、高校3年の時の学年集会で次のように語っている。この生徒は、中学までは朝鮮学校に通い、高校から日本の学校に行くことになり、2012年に卒業した生徒である。

1-②中学の頃、電車に乗っている時の朝鮮学校の制服を見て冷ややかな視線を送られたことや、サッカーの試合をして試合が荒れると「朝鮮に帰ればいいやん」「キムチ臭い」などと言われたこと、校外模試を受けに行くとき名前を見て露骨に嫌な顔をした人がいたこと、そんなことから（日本人を）嫌い、怖いといった感情がありました。・・・（高校に）入学した頃の頃は、授業中や友達との会話で「北朝鮮、韓国」などのフレーズが出てくるだけで嫌で嫌でたまりませんでした。日韓戦が荒れた次の日などは学校

を休んでしまいたいと思ったほどでした。(全外教2012福岡高：46)

この文章を読むと、筆者が教員になった1979年に出会った在日コリアンの生徒たちとほとんど同じ状況である。韓国とか朝鮮という言葉が出てくるとクラスメイトから差別的なまなざしを向けられるので、韓国・朝鮮がテーマの授業の日は学校を休む在日コリアンの生徒がいたことを思い出す。ここには、80年代、90年代の差別をなくす様々な取り組みが無効になっているような現実が存在する。

2010年代になると「ヘイトスピーチ」と呼ばれる露骨な差別・排外の言説が広がっていく。統計上のヘイトスピーチのピークは2013年、2014年とされるが<sup>\*97</sup>、全外教のレポートでヘイトスピーチが取り上げられるのは2015年からである。

2015年には、「ヘイトスピーチから見えてくるものー日本国内のレイシズムとどのように向きあうべきか」というレポートが、大阪の NGO から報告されている。ここでは「ここ近年日本社会において、深刻な人種差別事件が多発している。在特会などインターネット空間から生まれたとされるヘイトクライム集団の暴力的言動や、偏狭なナショナリズムを煽る主張が公衆で堂々と流布拡散されるようになってきた。『売国奴』など軍国主義時代を髣髴とさせる言葉が、テレビやラジオからも聞かれるようになり、知識人や文化人とされる人々の口から韓国や中国に対する攻撃的な言動が繰り返され、政府に対する批判的な言論を『懲らしめる』などと発言する与党議員の発言などもあった」(全外教 2015 大阪団：39) と、日本社会での排外主義の台頭を警戒すべきだと報告している。

ただ、このレポートには、「新しい社会風潮としての人種差別の台頭に、教育に携わる私たちはどのようにとりくむべきか」と問いかけるだけで、具体的な処方箋は書かれていない。

同じ2015年の兵庫高からの報告でも、「国家主義、歴史修正主義、近隣諸国への敵意、そして挙句はネット上での差別の蔓延、ヘイトスピーチの横行、ポピュリズムに支えられた極右政権の誕生という、まさしく危機を迎えている」(全外教2015兵庫高：53) という状況認識が語られている。そして、「さまざまな違いを相互に認めあう多様性にひらかれた豊かな社会、すなわち、多民族・多文化共生社会の実現という対立命題を対峙させ、民族差別と排外を許さない闘いを継続させていくしかない」(前掲：54) とレポートを結んでいる。

このレポートも、ヘイトスピーチの対抗軸として、多文化共生社会の実現が掲げられているが、具体的な対処方法までは書かれていない。多文化共生社会実現のために、どのような教育の中身で対峙していくのかが問われている。

一つの例は、ヘイトスピーチやヘイトクライムの被害を受け、政府の政策で授業料無償化の対象から排除されている朝鮮学校の生徒たちと交流する中で、偏見や差別意識が糾されている事例である。2016年の神奈川高の報告では、「朝鮮学校は怖い場所だと思っていた」「日本と朝鮮の関係に関しては、ヘイトスピーチ等の問題があり、互いにいがみあっ

---

\*97 法務省から委託された人権教育啓発推進センターの調査によれば、ヘイトデモ・街宣活動の件数は、2014 年が最も多く全国で 378 件、次いで 2013 年が 347 件になっている(『ヘイトスピーチに関する実態調査報告書』2016：33)。

ている仲なのだと思っていた」生徒たちが、交流を経て、「朝鮮人全員が日本に対して嫌悪的ではないこと、一部の朝鮮人がどうして日本を嫌っているのかを知りました」「朝鮮学校の生徒たちはみんなやさしくて朝鮮学校を悪く思っていたことを少し後悔しました」といった感想を持つようになっていく（全外教2016神奈川高：29）。

ヘイトスピーチの問題に限らず、朝鮮学校との交流から、在日コリアンへの偏見や差別意識を糾していくという方法は有効な方法ではあるが、近くに朝鮮学校があり、交流が可能な学校は少ないし、「マイノリティの語り」に頼ることになり、マイノリティに頑張らせることになってしまう。

2017 年の大阪の NPO からは、子どもたちがヘイトスピーチの被害者にも加害者にもなっている事実が報告されている。自身も在日コリアンである報告者が、ゲスト講師で招かれた在日コリアン多住地域に立地する中学校では、全校生徒の約 3 割が朝鮮半島にルーツを持ち、その半数がヘイトスピーチによる被害を受けていたという（全外教 2017 大阪団：78）。報告者は「ヘイトスピーチに直面したとき、直接的な被害当事者は、その言動のあまりの酷さ、侮辱的、脅迫的、威嚇的な態度によって恐怖、嫌悪、怒りなどの否定的感情を抱く。同時に、そのようなむき出しの差別が公然と行われていること、多くの場合は警官によって守られながら行われていることへの衝撃と絶望、そして日本で暮らし続けることへの不安すら感じるようになる。社会に対する信頼が失われ、日常が破壊されてしまう」（前掲：78）と記している。そして、多くの学校では「目の前に、深刻な被害体験を抱えた、苦しみ続ける生徒がいながら、それを素通りしたまま学校、学級の運営が行われていることを指摘する（前掲：78-79）。

この報告の注目すべき点は、ヘイトスピーチの加害者になる子どもたちへの視点があることである。この報告の中では、「インターネット、マスメディアのなかで、中国、韓国、朝鮮など特定の国に対する憎悪やべつ視が煽られているなか、確実に学校のなかでのヘイトスピーチ、差別事件が多発するようになってしまった」（前掲：79）と記され、次のような実例があげられている。

- ・小学校 4 年生が民族名/本名で在籍する在日コリアンの級友に「韓国は敵」と発言
- ・複数の中学生が、民族名/本名で在籍する在日コリアンの級友に「チョン」というあだ名をつける。うち一人の生徒はインターネットのヘビーユーザーで、指導する教師に対して「韓国人の言うことの 9 割が嘘」などの発言を行っている。この他にも、ヘイトスピーチデモや街宣に参加している高校生、SNS でヘイトスピーチ投稿を行い「炎上」した中学生・高校生の例などがあげられている（前掲：79）。

この報告は、2016年6月に「ヘイトスピーチ解消法」が施行されたものの、「文部科学省が管轄する学校教育における、ヘイトスピーチ解消のための教育活動については、残念ながら今のところほとんど何の動きも見ることができない」と結ばれている（前掲：80）。

ヘイトスピーチに抗する実践が少ない中で、2018 年の全外教では、記念講演として「ヘイトスピーチをどう教えるかー在日コリアン弁護士としての実践を踏まえて」という講演が行われた。この弁護士は、ここ数年、中学や高校からの人権講演会の依頼のなかで、ヘイトスピーチについて話をしているという（全外教2018記念講演：24-25）。この弁護士による特別授業を受けた生徒たちの感想文の中には、「韓国や中国における反日教育は問題はないのか」「韓国はどうしてこんなに反日なのか？」といった質問が相当数含まれ、

こうした感想は今の日本社会の実態を反映しているのではないかとこの弁護士は指摘している（前掲：29）。

こういった状況の中で、在日コリアンの子どもたちは萎縮し、「本名宣言」や「立場宣言」などのカミングアウトは相当覚悟のいるものとなっている。2019年に報告した兵庫の教師は、連日の報道で、日朝、日韓関係が政治レベルであまりにも悪化している「今」、たった18歳のMがルーツを自ら公表するには「馬鹿力」が必要だった。在日コリアンの本名宣言というのは第二の産声、悲鳴だと思っている（全外教2019兵庫高：68）と語る。

以上みてきたように、全外教の基調報告と同じように、教師たちも差別に取り組む市民団体も、ヘイトスピーチをはじめとする日本社会の差別や排外主義はますます強まっているという認識を持っているが、この現状に抗する取り組みは少ないし、内容面においても十分な方法が確立できていないように思える。

### 1.2.2 全国教研国際連帯の分科会と現代的レイシズム

2002年の日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会では、「国際連帯の教育」の実践をすすめる基本的な立場として、「アジア・太平洋地域への侵略・植民地支配、戦争責任」に対する確かな歴史認識をすえてきた。確かな歴史認識を欠いては内なる国際化の課題としての在日朝鮮人をはじめ、多様な外国人の人権保障や、多文化共生の課題が見えてこないし、近隣アジア友好・連帯の課題も見えてこないとの認識からである」（『日本の教育』2002：289）というこの分科会の原則があらためて確認されている。

しかし、その後の日本の情勢は、この原則に基づく実践をますます困難にする方向に向かってしまった。

翌年には、「近年の日本政府の動きは、『国旗・国歌法』の制定、『アジア・太平洋地域への侵略、植民地支配、戦争責任』に対する確かな歴史認識を否定する歴史教科書の検定通過、『愛国心』を盛り込むことをめざした教育基本法の見直しの動きなどとあいまって、新たな国家主義の台頭をいっそう鮮明にしている。また、いわゆる『北朝鮮の日本人拉致事件』にかかわり、在日朝鮮人に対する嫌がらせや、民族学校生徒への暴行など憂うべき事件が顕在化している。その背景には、朝鮮植民地支配や侵略、戦争責任にかかわる日本人の確かな歴史認識の欠如がある。」（『日本の教育』2003：320）との状況認識が語られている。そして、こういった状況が、学校現場の実践に影響を与えていくことになる。

全国教研「国際連帯の教育」分科会で、「拉致問題」を意識したはじめての実践は2004年の福岡の小学校からのレポートである。

1-③総合学習をしたまさにその日に、共和国による「拉致」問題が明らかになった。「拉致」は人道に上許されるものではないが、過去の日本政府の植民地支配と、それがもたらした戦後補償問題とあわせて考える必要がある。日本国内では、「北朝鮮の脅威」が自民党・政府・一部マスコミによって強調され、「拉致問題の解決のためには、北朝鮮に圧力をかけよ、経済制裁をせよ」「北朝鮮の脅威に備えるために、ミサイルなどの防衛力の強化をせよ」という世論も作られている。・・・「北朝鮮脅威論」が吹き荒れる中、朝鮮学校の子どもたちに嫌がらせや、圧力がかかっていることも報道されている。・・・わたしたちは、「拉致」問題とは何の関係もない子どもたちが、嫌がらせに遭うのは許せないという思いを新たにした。（全国教研2004福岡小：15-221-222）



小学生の中にも、拉致事件についてテレビで聞いて、「朝鮮って悪い国なのでしょ。」という意見が出てくるようになった（前掲：15-225）ため、「今だからこそ強制連行にこだわり在日朝鮮人の背負ってきた歴史を追体験しよう」と強制連行の跡をたどるフィールドワークを行い、その成果なども活かしながら、平和カレンダーを作成した（前掲：15-228）という実践を報告している。

しかし、一方で、学校での取り組みがやりくくになっているという報告が出るようになった。同じ2004年には、広島の中古から次のような報告がされている。

I-④昨今の北朝鮮（朝鮮民主主義人民共和国）をめぐる拉致事件や核疑惑報道により、あおられる形で在日コリアンに対する意図的な嫌がらせ事件や差別が顕在化してきている。その影響で彼らの身の安全が脅かされる状況は、共に生きる日本人自身の大きな課題の顕在化とも言える。このような社会情勢の中で、学校現場では在日コリアンの問題を教材化して共に生きる意味について深く掘り下げる教育実践がやりにくくなりつつある。（全国教研2004広島中：15-190）

そして、2005年の千葉の高校からは、韓国・朝鮮文化同好会の生徒を引率して春休みに韓国訪問をした「0高校生6名が見た韓国一ナヌムの家を訪れて」というレポートが出されているが、この実践を行ったために、県教委に呼び出され、「不適切な引率行為」という名目の口頭訓告を受けたと記述されている（全国教研2006千葉高：15-44）。現地に行って歴史を学ぶことが、処分を受けるまでに不自由になっているのである。

確かな歴史認識を育む実践は、その後も困難な状況は続き、2018年にも、討論の中で、排外主義による差別についても目を逸らしてはならないことが確認されつつ、特に在日コリアンの歴史的なことを扱う催しや、副読本などは、議会を通して教育委員会にも圧力がかけられ、廃止や縮小を認めないような現実があげられている（『日本の教育』2018：223）

教育現場がこのような現状になったことに影響を与えたものの一つに、1996年から活動をはじめた「新しい歴史教科書をつくる会」（略称「つくる会」）の動きがある。「国際連帯の教育」分科会の共同研究者は次のように危機感を表明している。

「確かな歴史認識」を培う重要な史実として、侵略・植民地支配・戦争など、近代の歴史は避けて通れない。わたしたちがおしすすめてきた「確かな歴史認識」を“自虐史観”として否定するいわゆる「つくる会」教科書を検定通過させ、新たな国家主義の台頭をめざす動きが顕著になっている（『日本の教育』2006：302）

この「つくる会」による新しい歴史教科書のどこが問題なのか。2006年の東京中学からの報告は、「つくる会」による扶桑社版の歴史・公民教科書と他社の教科書との内容の比較と採択状況を分析し、「自虐史観」攻撃を与えた影響を指摘している。

それによると、2006年から使用される歴史教科書のうち、扶桑社版の採択率は0.4%であったものの、4年前にくらべて10倍強に増えた。しかも「つくる会」が「自虐史観教科書」として攻撃をしてきた3社の教科書の採択率が大幅に減り、「つくる会」が目標にし

ていた採択率10%には遠く及ばなかった<sup>\*98</sup>ものの、第2の目標としていた「自虐史観」教科書の排撃はねらい通りなり、さらにどの教科書も軒並みかつてのアジアに対する加害の事実の記述が減少した（全国教研2006東京中：3）という。

こういった状況の中で、共同研究者からは、「加害を加害として引き受けず、被害を被害として認めない不公正な立場からは、未来につながる確かな歴史認識は構築されえない」（『日本の教育』2008：217）や、「歴史学習では、日本の国や伝統を愛する心が強調される全体状況の中で、帝国日本の植民地侵略戦争の戦争・戦後責任を曖昧化し相対化しようとする動向が増している。多様な情報が行きかうなかで子どもたちも確かな歴史認識を育むことができず、安易な日本ナショナリズムに感化されてしまう問題まで生じている。・・「国際理解教育」と称し展開される外国理解も、日本との歴史的・現在的な「つながり」や「内なる国際化」の問題と切り離されたまま、「日本人」としての誇りや満足、幸せを再確認して自己完結する危険性さえ持っている。」（『日本の教育』2012：228-229）という指摘がなされている。

では、学校現場では、この状況に抗してどのような取り組みが行われているのか。

ヘイト街宣やヘイトデモのピークが2013年、2014年であることは先述したが、ヘイトスピーチをテーマにした実践は非常に少ない。

2015年には、総合的な学習の時間に、「マンガと映像から学ぶ多文化共生」という半年間の講座を設定し、20人の生徒が受講した神奈川の高校からの実践報告があり、この講座の中で、ヘイトスピーチを取りあげている。ヘイトスピーチの回に関する生徒たちの感想には、「（ヘイトスピーチは）差別心があって、周りに流されてしまうから。事実をちゃんと伝える、自分で見てもいないことは信じない（母中国）」「自分はきちんと止められる人間になりたい。人が言ったことではなく、自分で確認して間違っていたら指摘する」「差別や偏見で何の罪もない人たちがひどいことをされて、理不尽だと思う。デマは面白がって広めている人もいると思う。学校だといじめの感覚。・・・自分の見たものを信じ、周りの情報をうのみにしない」（全国教研2015神奈川高：4）などがある。

また、2016年の兵庫の中学からは、中学2年生対象の道徳の時間に、〈ヘイトスピーチ〉と河川の氾濫というテーマでの授業を行った実践報告が提出されている。ヘイトスピーチの映像を見せ、そのあと、あばれ川と呼ばれていた武庫川の改修工事に多くの朝鮮人が働いていたという事実を伝え、最後にもう一度ヘイトスピーチの映像をみせる授業である。

授業後の感想では、自分たちの身近にこんな歴史があったことを知らなかったと多くの生徒が書いている。報告者は「それぞれの地域にはそれぞれの歴史が埋もれているのです。そして多くの先人たちの努力の跡も埋もれているのです。そのような人びとの息吹をどれだけ感じられるのか、そんな感性を積み上げることでしか〈ヘイトスピーチ〉に対抗する手段はないのかもしれない、・・・日本国中どこも同じ歴史を持っているのに〈戦争〉も〈植民地支配〉もみんな忘れて消し去ろうとされている」（全国教研2016兵庫中：10-11）、と書いている。

---

\*98 その後、横浜市、大阪市など、採択部数の多い自治体が「つくる会」系の育鵬社の教科書を採択するに至り、2020年時点では、育鵬社教科書の採択率は、文科省調査によると歴史6.4%、公民5.8%になっている。

ヘイトスピーチに関しては次のような意見がある。2015年の国際連帯の分科会の総括討論の中で出された意見である。

メディアの状況が厳しく恐いが、あまり過大視しないように、ネットの分析をしたが、思っているほどの人数が書き込んでいないこともわかる。氾濫しているのに、クリティカルな能力を持ってカウンターメディアなどを試みてもらいたい。（『日本の教育』2015：229）

たとえヘイト書き込みをしている人が少数であっても、それに影響される子どもたちにとっては、書き込んでいる人数が多い少ないは関係ない。書き込まれている量が問題なのだ。「在特会」が登場したときに、その荒唐無稽の主張に、歴史学者も現場の教員も「まともに対応する必要ない」という態度だった。それがこのヘイトスピーチの増殖を生んでしまったと言っても過言ではないだろう。

カウンターメディアが少ない中で、ネットの書き込みだけでなく、本屋に嫌韓・反中本が並び、テレビのコメンテーターが韓国、中国、朝鮮を悪し様に言う現状の中では、子どもたちに影響を受けるなどといっても無理がある。

隣国を悪し様にののしるヘイトスピーチが蔓延する一方で、その現状を他人事のように見てしまう圧倒的多数のマジョリティの存在がある。

2019年には、ヘイトスピーチの被害などの学習を取り入れた大阪高の実践が報告されている。この学校には「韓国朝鮮語文化理解」という選択授業がある。単なる語学ではなく文化や歴史の側面から韓国朝鮮に接近し、体験・調査や人との出会いを通じて理解を深めようという趣旨で設置されている（全国教研2019大阪高：4）。

その中に「朝鮮学校を知ろう」という内容がある。実際に朝鮮学校を訪問したり、ヘイトスピーチ被害や高校授業料無償化からの排除などを学習する。毎年10人～15人程度の受講生がいるが、生徒たちの反応を報告者は次のように記している。

1-⑤-1多くの生徒は自分とは直接関係のない「他人事」のように感じているようだ。さすがにあからさまな差別発言はないが、授業を時々欠席したり、うんざりした表情で聞き流しながら適当に感想を書いている生徒が半数ほど。残りは「差別を受けている朝鮮学校がかわいそうだ」という同情。本人たちはこれが「いい意見」だと思っているのだろう。

日本社会の縮図のような反応に、正直、心が折れそうになることがある。それでも、街頭に立って時には罵詈雑言を浴びせられながらも懸命に訴えている朝鮮学校の子どもや保護者のことを思うと、ここで挫けてはいけないと心を奮い立たせている。（全国教研2019大阪高：5-6）

在日コリアンの教師である報告者は次のように続けている。

1-⑤-2 差別のない社会の実現に行動を起こさなければ、この授業は単に韓国朝鮮人の苦悩を「消費」しただけに終わってしまう。…差別を受けている当事者が自分の苦悩を売り物にして、差別している側の立場の人間に消費させているだけなのではないか、そういう疑問を常にかけている。…朝高生の一人は、なぜ朝鮮学校に通うのかという質問に対して「1世が守ってきた学校を守るために私たちは朝鮮学校に通うのです」と答えた。学校に通うことが学校を守ることになる、生徒や保護者が学校を守るとい

う思い、この思いにマジョリティの日本人生徒が共感し、連帯することができるか。この国の人権教育や歴史教育の質が問われている。(前掲：6)

在日コリアンをはじめとするマイノリティがひどいヘイトスピーチに日々さらされる一方で、マジョリティの生徒たちはわれ関せずで、まるで他人事である。そんな状況で「心が折れそう」になりながらも取り組みを続けている教師が「韓国朝鮮人の苦悩を消費させているだけではないか」と悩んでいる。この構図は2017年の総括討論で、次の様に論議されている。

ヘイトスピーチなどのあからさまな差別的言動の台頭の一方で、「差別（の構造）」が見えにくくなっている…メディアの偏った報道に感化される人びとやより深刻な社会的無関心が広がっており、社会問題が放置され深刻化される状況がある。(『日本の教育』2017：223)

一方にヘイトスピーチのような明白な差別的言動や報道に影響を受ける子どもたちがおり、一方にはそれを見ても自分たちとは関係のない問題だと無関心のままだいる子どもたちがいる。総括討論は「反差別・人権の視点に立つ『在日外国人教育』『国際理解・開発教育』の必要性はむしろ高い」と続いているが、反差別の視点に立つ多文化共生教育がますます重要であり、差別的言動に影響される子どもと無関心のままだいる子どもたちの両方の子どもたちを視点に入れた実践が必要である。

### 1.3 現代的レイシズムに対抗する反レイシズム教育

1章4.3で紹介した梁は、「学校に通う在日コリアンはじめ在日外国人は、いまレイシズムに対して何の防御もない状況にかけられている」として、反レイシズム教育が重要だと指摘する。そして、「生徒・学生に必要なのは、人権や歴史の『知識』ではなく、その手前で何が差別で何がそうでないかを区別できる術だ。インターネット全盛の現代、だれもがレイシズムを目にする。幼い頃からネットに触れて育つ若者が生きてゆくとき、レイシズムにあったら、レイシズムを目撃したらどうすればいいか、という対処術が求められている。」(梁 2017：299)という。にもかかわらず、学校教育ではレイシズムへの対処法を教えるプログラムがないのが現状である。

全国教研「国際連帯の教育」分科会での論議では、「マイノリティの子どもの『居場所』があっても、日本人の子どもの意識の変容がなければ多文化共生はできない。実践の中心、とりくみの核に日本人の変容をめざす原学級のとりくみを期待したい」(『日本の教育』2006：297-298)とマジョリティの日本人の意識の変容の重要性は指摘されているし、

「マイノリティである外国人やアジアの子どもの『ために』や『ともに』という時にその立場性の違いを自覚せずに『寄り添う』ことに対して抑制的であるべきという再確認がされた」(『日本の教育』2007：207)と、「寄り添い」型の実践の問題性への認識はあるものの、梁のいうようなレイシズムにどう対処するかといった反レイシズム教育は行われていない。

これまでみてきたように、全外教でも全国教研「国際連帯の教育」分科会でも、危機感  
は共有しているものの、実践はまだ不十分であり、現代的レイシズムに有効な対抗実践を  
作り得ていない。梁は「ヘイトスピーチ頻発現象は、従来型の反差別運動と理論の行きづ  
まりをさらけだしている」（梁 2017：309）という。現代的レイシズムに対抗する反レイ  
シズム教育の確立が求められる。多文化共生教育を再構築していくためには、差別に取り  
組むこと、特に現代的レイシズムに対抗しうる実践の中身を作り出すことである。

そのために筆者は「特権」という言葉に注目したい。在特会が主張する「在日コリアン  
は特権を持っている」という主張が象徴的であるが、ヘイトスピーチを繰り返している人  
たちは、マイノリティが特権を持っていて、自分たちはいろんな権利を奪われている被害  
者だという認識を持っている。マジョリティこそ特権を持っているのに、マジョリティが  
マイノリティを「特権」を持っていると攻撃しているのが、現代的レイシズムである。こ  
の現代的レイシズムを終わらせ、多文化共生社会をめざすには、「特権」を持つのは誰で  
あるかを明らかにして、「特権」についての考えを逆転させる必要がある。

マイノリティが特権を持っているのではなく、マジョリティが特権を持っているので  
ある。次節以降で、マジョリティが特権を持っていることを可視化する方法、自覚化して  
いく方法について考えてみたい。それが「反レイシズム教育」につながるのではないかと  
考える。

## 第2節 マジョリティの特権の自覚化

### 2.1 日本人であることの特権の自覚

在日朝鮮人教育の取り組みが始まる前までは、外国につながる子どもたちに対して、日  
本人の子どもたちと「同じように接する」ことが平等な扱い、差別しない扱いだと考えら  
がちであった。

2-①それまで私は常に「特別扱いをせず、日本人と区別することなく接することが在日の子供にとっ  
て最も良いことだ。」と、信じきっていた。ところが卒業まじかになり、中学校への入学届、卒業証書な  
ど様々なものに直面した時、今まで自分が信じ切っていたものがガラガラと音を立ててくずれていくよ  
うな気がした。彼らの前には厚い大きな壁がいくつも立ちはだかっていること、そして、私が知らなか  
った、気づかなかっただけで、実はもうすでに、それこそ生を受けたその時から、彼らに対する差別が  
存在していたこと、さらに、私自身の中にも在日朝鮮人に対する根強い差別意識があったこと・・・、K子  
との出会いの中で、私はそれらを強く感じた。（全国教研1992京都小：3-4）

この教師も、「特別扱いせず、日本人と区別することなく接すること」が最も良いこと  
だと信じていた。しかしそうではなかった。「生を受けたその時から差別は存在していた」  
こと、「私自身の中にも在日朝鮮人に対する根強い差別意識があったこと」に気づいてい  
く。「生を受けたその時からの差別」に、差別する側のマジョリティは気づきにくい。そ  
れが当たり前のことであり、「フツー」のことであるからだ。

それをグッドマンは「マジョリティの特権」と呼び、「その集団に属していることで恩  
恵を受け、労せずして得ることのできる優位性」（Goodman2011=2017:26）と定義している。

マジョリティに特権があることを意識せずに、「同じに扱う」実践を行えば、結果的に差別の固定化を招くことになる。「日本人と区別することなく接すること」が、平等な扱いである、と考えている教師は多い。そして「差別したことはない」と思っている。

「多文化共生教育」の課題は、マジョリティが特権を持っていることの自覚がないままに実践が行われていることではないだろうか。「特権に無自覚なマジョリティに社会的公正教育」(Goodman2011=2017) が必要なのである。

2-②私は…すべての在日朝鮮人に対して、大きな差別意識を持っている。上辺だけのつきあいをして「あなたたちのことを差別したことはありません。全然気にしていません。」と善人の顔をしながら、立ち入ったことは聞かない、深く理解しようとしないう、自分に気づいたのです。聞かないであげる、知らないでいてあげる、知らないふりをしてあげることが親切なこと、何でも聞くこと、知ろうとすることこそ差別だと思い込んでいた自分がはっきりと見えてきました。私の思い込みはまったく逆であるとは言い切れないけれども、在日朝鮮人問題にかかわっていかうとしている今、もっと在日朝鮮人と深くかかわるなかから聞いて知って理解していくことこそが国際連帯であると考えます。(全国教研1994石川小：14)

この教師も「気にしない」ことがいいことで、「気にしない」から「差別したことがない」と考えていた。差別があるのに差別を放置して「知らないふりをする」、知ろうとすること、つまり差別を直視することが「差別だと思い込んでいた」。

その後、「大きな差別意識を持っている」のに「善人の顔」をしていた自分に気づいていく。差別構造の中で「特権」を持っているマジョリティであることに気づいていく。この教師は、在日朝鮮人の子どもと出会うことによって、自らの特権を意識できた教師の例であるが、被差別の子どもたちに深く関わろうとしなければ、「出会う」ことができず、「特権の自覚」もできない。

## 2.2 気にせずにすむ人々と気にしすぎと言われる人々

下の文章は5章3.2でも引用したが、別の角度からの分析のためにもう一度引用する。

2-③私は、夏が嫌いでした。プールも海も大嫌いでした。日に焼けることが嫌だったからです。「もうこれ以上、肌を焼きたくない。黒くなりたくない」と思っていました。

私の肌の色は、ペルー人である父から譲り受けたものです。けれども、私はこの肌の色が嫌いでした。

私が3歳の時、ペルーから母の祖国である日本へ来て、初めて聞いた言葉は「外人」でした。家から一歩出れば「やい外人」「ペルーの子」と言われました。スペイン語も忘れて、日本語しか話せなくなっても、日本の食べ物が好きになっても、私はやはり「外人」でした。「どんなに日本人に見られたい」と願っても無理でした。私の肌を見たら、日本人ではないと気づくからです。「外人」といじめられ、苦しくても母が心配するので、一人で隠れて泣きました。肌の白い日本人の母がひどくうらやましく思え、「どうして肌の色を譲り受けなかったのだろう」と両親を恨みました。

小学校へ入学しても、仲良しの友達に囲まれても、私の心からはいつもそのことが離れず、暗い人間になっていたように思います。(全外教 2000神奈川小：183-184)

この作文を書いた小学 6 年の子は、3 歳で日本に来て以来「外人」と言われ続ける。日本語しか話せなくても、日本の食べものを好きになっても「外人」である。そして、どんなときも私の心からはいつもそのことが離れず、暗い人間になっていった」という。

おそらく、マジョリティの日本人の子どもたちにはペルールーツのこの子の気持ちはなかなか理解できないだろう。「気にしすぎだよ」という子も多いだろう。

ペルーの子と同じくミックスルーツの立場である社会学者のケインは、マジョリティのことを「気にせずにすむ人々」という。マジョリティが「気づかず・知らず・みずからは傷つかずにすませられること」こそ、マジョリティ（多数派）の特権だといえ、逆にマイノリティは「気にしなくても、気にせざるをえない、気にしたくないのに、気にしないとイケない、立ち去りたくても、立ち去れない。むしろ戻ってこないといけない」人々であるという。そしてケインは、「マイノリティは『気にしすぎ』と言われることもまた多いのですが、それこそ『気にしすぎ』にさせている社会の仕組みこそ、そしてマジョリティの特権性それ自体を問う必要があるように思います」と言っている<sup>\*99</sup>。

まさに 1-③で引用した「仲良し友だちに囲まれてもいつもそのことが離れない」というペルー出身の子どもの気持ちそのままである。

「気にせずに生きていける」マジョリティが、その気持ちを理解できるようになるには、自分の持つ特権に気づくための多文化共生教育が必要となる。

### 2.3 必死で「フツー」であろうとするマイノリティ

「気にせずにすむ人々」であるマジョリティは、「知らない、関心がない」で済ませられるが、マイノリティはその逆で常に気にしないとイケない日常を送っている。

自分が在日コリアンであることを絶対に誰にも知られたくないと思っている生徒が、高校 3 年の就職活動の時期になり、はじめて重い口を開いた。（S が生徒、T が報告した教師である。）

2-④ S：人から特別扱いされるのがいやだ。自分はまわりの日本人と変わらない。普通でいたい。

T：だけど、ずっと隠し続けられるかい。かえってしんどいんじゃないか。・・・これからだって、こういうことはあるだろう。結婚するときだって、相手にも黙っているってわけにもいかんだろう。（私はほとんどはじめて口を開いた S を、こうやって泣かせてしまった。）

2 次試験に合格した後も

T：これからどうする。黙ったまま入社するわけにもいかんだろう

S：めんどくさいことがあるんなら、わたしいいですから、やめますから。

T：・・・

S：今、免許を取りに行っている。一人でしか行かない。教官は知っている。でも、それ以外の人に知

---

\*99 ケイン樹里安「『人種差別にピンと来ない』日本人には大きな特権があるという現実」『現代ビジネス』2020 年 6 月 26 日 <https://gendai.ismedia.jp/articles/-/73518?page=6>

2020/09/24 最終アクセス

られたら、その学校はやめる。免許はあきらめる。

(いつも胸がつかえているようだ。なぜいつもこのことを考えてなくちゃならないのか、と S は泣き出す。)

なぜ、友達のように普通にしてくれないのか。もういやだ、日本人になりたい。

T: 君はおかあさんに、何で韓国人に生んだんだとなじったそうじゃないか。

S: 売り言葉に買い言葉でいっちゃった。悪かったと思っている。でも、韓国人に生むのなら韓国で生んで欲しかった。私ら、今から韓国行ったら、やっぱり苦勞すると思う。言葉もできないし。どこに行けば、自分達の平穩があるのか。こんな事考えないでいい場所があるのか。(全国教研 1993 神奈川高 : 3-7)

この生徒は、在日コリアンであることでめんどくさいことがあるようなら、せつかく 2 次試験に合格した就職もやめる、自動車学校もやめて免許はあきらめるという。いつも胸がつかえているようにこのことを考え続けたいといけなく、どこに行けば平穩な生活があるのか、「普通でいたい」という。

「考えなくて済む」マジョリティには理解できない気持ちである。ケインが言うように、マイノリティは「気にしなくても、気にせざるをえない、気にしたくないのに、気にしないといけなく」人々である。

マジョリティとマイノリティの「共生」のためには、まず「マジョリティの特権」の自覚化が必要であり、常に気にしないと生きていけない、「フツー」になりたくてもなれなくマイノリティの立場を理解する必要がある。

## 2.4 「知らない 関心がない」ですませられるマジョリティ

一方、マジョリティの側は何も知らなくとも生きていける。

2-⑤ 私自身、在日朝鮮人問題についての教育を受けた記憶がない。中学校の弁論大会の時、一人の女子生徒が泣きながら「自分は朝鮮人で、差別に中で生きて来た」という趣旨の発表したことがあった。それまで在日朝鮮人問題について何の知識もなかった私には、このことの意味するものを全く理解できなかったし、クラスの誰かが「なんや、あの子は、悲劇の主人公になったつもりでいんのとちゃうか」という一言で、すべてを解決させていたように思う。

… “知らない・関心がない” ということが、どれだけ周囲にいた在日朝鮮人の子を傷つけることになっていったことか。それ以上に、その在日朝鮮人の子が、どれほど“つらく、しんどい” 思いをしていたことか。何気ない一言に“おそれ、傷ついていた” に違くない在日朝鮮人の生徒は、周囲の無知・無関心と学校や地域での教育のなさによって、その存在自体を抹殺されていたことになるのである。(全国教研1995奈良高 : 10 )

この教師は自分の高校時代を思い出してこの報告をしている。マイノリティがどんなに日々悩んでいても、マジョリティにとってはどうでもいいことでしかない。この教師が言うように、在日朝鮮人は「周囲の無知・無関心と学校や地域での教育のなさによって、その存在自体を抹殺」されているのである。マイノリティの悩みとマジョリティの無関心の落差を埋めるにはどうすればいいのだろうか。



先出のグッドマンは「特権集団に自覚がないのは、自分たちが社会の基準になっていて、それゆえ自身の社会的アイデンティティについて考える必要がないからである」(Goodman2011=2017:33) という。だからマジョリティは何も知らず、無関心であっても生きていくことができる。

## 2.5 マイノリティとの「出会い」と軋轢

オールドカマーとの関係の場合は、被差別の子どもたちと向き合い、寄り添うことで、自らの特権に気づきやすい。在日コリアンがなぜ日本に住んでいるかという過去の歴史を学べば、日本人の特権性は、比較的見えやすい。③は KCC (コリアンカルチャークラブのこと―筆者注) という部活動に参加していた日本人生徒の感想である。

2-⑥-1 普段、私たちは自分が日本人であることを、特に意識して生活してはいません。でもこの高校で KCC に入り、在日朝鮮人という存在を知り、日本人が被害者としての歴史だけでなく、加害者としての重い歴史を持っているということ。また、なぜ多くの朝鮮人が日本に住んでいるのか、なぜ本名でなく日本名を名乗り、国籍を隠したがり、どんな思いで暮らしているのかということを、私たち日本人が深く真剣に考えていかなければならない問題なのだと思います。

前の同和 HR<sup>\*100</sup> の時、眠ってる人が大勢いたのを見て、私は本当に泣けてきました。私たち日本人が朝鮮人を苦しめてきたのに、なぜ知らない顔をして寝ることができるのか、とても残念で悲しく思います。そういう私も、この日本社会の中で教育を受けてきたので、朝鮮人差別の意識は私の中に染み込んでしまっていると思います。これは、朝鮮人だけでなく、日本人が考えなければ、絶対になくなる問題です。(全朝教 1993 大阪高:85-86)

KCC に参加することで、在日朝鮮人という存在に出会い、その歴史と現状を知り、自分が日本人であることを意識するようになった高校生の例である。

この生徒は、同和 HR で眠っている生徒が大勢いたことを怒り、「私たち日本人が朝鮮人を苦しめてきたのに、なぜ知らない顔をして寝ることができるのか」と悲しんでいる。しかし、日本人生徒の多数派は、自分のことではないし無関心である。

KCC という部活動に参加する日本人生徒は、他の生徒とは違って、意識的に在日朝鮮人問題を知ろうとする生徒たちである。しかし、その生徒たちであっても、在日コリアンの生徒たちと次のような軋轢が生じる。

2-⑥-2 ある日、チョゴリを着て踊る意義について話し合う機会があり、その席上で朝鮮人生徒が「何にも考えていないような子とは一緒に踊りたくない」と言ったのです。この言葉は、顧問も含めて彼女を取り巻く日本人に対する痛烈な批判でした。その場で泣き出す生徒もいました。後に、日本人生徒はその日の出来事を次のように述べています。「その言葉は私の胸に深く突き刺さりました。私たちはどんなに仲良く踊っていても、日本人と朝鮮人という大きな壁は決して壊せないのか、と思い頭を殴られたほど大きなショックでした。その子にそう考えさせたのはまぎれもなく、私たちだったのです。私たちの発言、行動がそれを言わせたにちがいないのだ」(前掲:86-87)

---

\*100 同和 HR とは、同和問題を学ぶための特設 LHR のこと。

これまでの人生をかけて必死の思いで文化祭のステージに立とうとする在日コリアン生徒と、一方で「かわいいから」という理由だけでチマチョゴリをまとい、ステージに立てる日本人生徒。その意識の落差は大きいものがある。同じステージに立つからといって、決して対等ではなく、そこには、必死の覚悟を持たなければステージに上がれないコリアンの生徒と、気軽に立てる日本人生徒の違いがある。ここにポジショナリティの相違がある。HR で寝ている生徒たちと違って、在日コリアンの問題を理解しようとし、寝ている生徒たちの態度に憤る「善良」な生徒たちであっても、在日コリアンの生徒たちとは「立ち位置」が違っているのである。だから、在日コリアンの生徒たちからチマ・チョゴリでステージ立つことを反対されたのである<sup>\*101</sup>。

在日コリアンの生徒と彼・彼女らを理解しようとする日本人生徒の軋轢は多くの学校で生じている。在日外国人関係の部活に日本人は入れないということにしている学校も存在した。

この教師は、この報告を次のように続けている。

2-⑥-3 しかし、そこで終わってはいけないのだ。それを踏まえた上で、次にどうするべきかを考えなければいけないと思います。それを未来につなげていかなければ意味がありません。少しずつでも、傷つけ合いながらも近づいていかなければ、意地を張り合っているだけでは、やっぱり駄目なのだろうと思います。(前掲:87)

この教師は「そこで終わってはいけない……次にどうするべきかを考えなければいけない」という。多くの教師たちがぶつかる難問である。ポジショナリティの違いを自覚した上で、「共生」に向かうために前に進む必要がある。

## 2.6 彼らにとっては情報 私にとっては日常

全朝教・全外教は、「全国外国人生徒交流会」を夏の研究集会にあわせて開催している。そこに参加したある高校生は次のように言っている。

2-⑦ 私の友人は、その多くが日本人であり、そして私が朝鮮人であることを知っている。彼らは「そんな関係ないよ。同じ人間じゃないか」と言う。たしかにそうである。彼らにとっては関係ないのである。そのことは彼らにとっては一つの情報であり、私にとっては日常なのだ。彼らは私の「秘密」を手に入れて（実は秘密でもなんでもないのだが）、私をわかったつもりになり、それ以上踏み込んでこないのだ。「関係ないよ」と言って、一線を引くのである。……しかし、この問題は日本人も考えていかなければならない問題なのだ。「どうせ話してもわからないんだから」という姿勢を私は反省した。分科会に参加していた日本人の彼らを侮辱する姿勢なのだと思います。「日本人だって呼び掛けてくれたらわかるよ」という彼らの言葉が身にしみた。(全朝教 1996 石川団：129)

---

\*101 立場が違って、日本人の生徒がチマ・チョゴリを着てステージに立ってもいいはずだ、という意見もあり、顧問の中でも、部員の中でも意見が分かれるケースが多い。

日本人生徒にとって、友人が在日コリアンであることは「一つの情報」でしかない。その情報は、気にせずすむ情報であり、忘れてもいい情報である。しかし、当人にとっては、忘れたくても忘れることはできず、いつも気にせざるを得ない「日常」である。日本人生徒たちには「関係ないよ」で済ませられる問題であるが、当事者はそうではない。

松尾は「日本人であることは、空気のように毎日の生活のなかで意識されることはほとんどないが、日本人であることが人間であることと同じ意味で捉えられる」のが「日本人性」の特徴だという（松尾 2013b:11）。マジョリティの日本人は、自分が日本人であることを意識せずに生きていくことができるが、在日コリアンは、自分がコリアンであることを意識せずに生きていくことはできない。そのことでどんなに悩んでいても、日本人の友だちは「関係ないよ」で済ませられる。だからこの生徒は「どうせ話してもわからないんだから」とあきらめかけるが、その姿勢を反省し、「日本人だって呼び掛けてくれたらわかる」という言葉を信じようとする。

この高校生の言葉でもう一つ気になるのが、日本人生徒が使う「同じ人間」という言葉である。「同じ人間」という言葉は、一見正しいように思えるが、必ずしもそうではない。

2020 年、アメリカでは黒人男性が白人警官に圧迫死させられたことをきっかけに、「Black Lives Matter（黒人の命は大切だ）」の運動（以下 BLM 運動）が大きく広がった。同時に、白人至上主義者からは「All Lives Matter（すべての命が大切だ）」の運動が対抗的に出てきているという（東京新聞 2020 年 7 月 20 日）。

全ての人間の命が大事であることを声高に主張する意味は、BLM 運動の価値を引き下げることがねらいである。BLM 運動は、黒人の命だけが大切だという運動ではなく、いままであまりに粗末に扱われてきた黒人の命を大切にしようという呼びかけである。あきらかな差別があることに対する抗議運動である。そこに「All Lives Matter」をぶつければ、BLM 運動に水をかける効果があり、それがねらいである。

差別構造の中でのマジョリティとマイノリティに対して、マイノリティが自己の存在を掛けて異議申し立てや本名宣言をする事に対して、「みんな同じ人間」と言うことは、差別や支配被支配関係を見ようとししない言葉でしかない。在日コリアンの生徒たちが、「コリアン宣言」をするということは、「コリアンとして見て欲しい、これからは日本人のふりをして生きてきた私ではなく、在日コリアンとして生きていこうとしている私としてつきあってほしい」と言っているのに、「同じ人間だよ」とか「今まで通りなかよくやっていくよ」という言葉は、何もわかっていない、ということに他ならない。

### 第3節 ポジショナリティの可視化

#### 3.1 在日コリアンと沖縄

2000 年の全国教研で報告した教師 A は、「『日本人』とは何か」というテーマで18時間の授業を試み、それを「沖縄での『在日コリアンの授業』の試み」と題して報告を行っている。

A は、この授業の目標を「在日コリアンの視点から日本社会を検討しつつ、『日本人』が差別と同化によって創り上げられた側面を指摘し、在日コリアンに関わる問題への意識を喚起し、人権意識を磨くこと」としている。そして、「沖縄と在日コリアンとの歴史的

類似性を指摘し、彼・彼女らの問題を自分達自身の問題へと引き寄せ・・・その作業を通し、日本人に同化しきった自分達（沖縄人）の自己変容をも狙いました」（全国教研2000沖縄高:270）とする。

授業の内容は、①在日コリアンに関わる問題への意識喚起（事実認識）。②在日コリアンと沖縄人との類似性の意識（共感）。③沖縄人としての意識を高める（自己変容・社会批判）である。

Aは、「沖縄人は『日本人』なののでしょうか？沖縄は日本でなくてはならないのでしょうか？なぜ先輩方の世代は日本復帰を選んだのでしょうか？」と問う。Aは「沖縄人を朝鮮人や台湾人と同じ扱いにするなど無礼である」と考えた沖縄人の姿をあさましく感じ、次のように言う。

3-①沖縄人が自ら日本人だと主張するとき、たえず朝鮮人・台湾人・アイヌが意識され、彼（女）達を排除していました。そうすることで、自らの日本人としての「正統性」(?)を主張しようとしたのです。昔だけの話ではありません。現在だって似たような状況から抜け出せていないようです。・・・「新平和祈念資料館」における歴史改竄事件にも同じような心性を見いだすことができます。（全国教研 2000 沖縄高：272）

Aは、沖縄サミットを前に、本土やアメリカの目を気にして、沖縄戦での皇軍の住民加害を隠蔽しようとしたたり、アメリカ占領下でもいいこともあった、という展示は、奴隷根性としきいいようがないし、「日本の中の差別問題」として「被差別部落・在日コリアン・アイヌ・基地沖縄」という展示がすべて削除されそうになったことを、部落や在日やアイヌと一緒にされるのがイヤだという犯罪的行為だと言っている。こういった問題意識からAは、この授業を用意したという（前掲：272）。

生徒たちは、「在日コリアンのケースで『同化』の悲しさや痛みを学び、また同化を強いることの犯罪性も学ぶ。そのような在日コリアンのケースと沖縄人のケースが同じであることに気づくことで、自己変容がはじまっていく」（前掲:272）、とAは書いている。沖縄人である自己を意識しはじめることにより、今までとは異なった世界を発見することになり、最終的には、沖縄人としての自覚から在日への共感をめざすという。

またAは討論の中でも「沖縄は国内の植民地である。沖縄アイデンティティということがやっと言えるようになってきた。これを強調することに対して批判があるとすれば、それは同化策の延長線上にあるのではないか」と発言をしている（『日本の教育』2000：286）。

ここには「ポジショナリティ」という言葉は使用されていないが、この授業を受けた生徒たちは、在日コリアンの歴史を学ぶことで沖縄人としての「ポジショナリティ」に気づいている。

マジョリティの日本人に対しては、在日コリアンと沖縄人は同じマイノリティ同士だから共感しやすいということもあったかもしれないが、ポジショナリティを意識した実践事例の一つにあげてよいと考える。

### 3.2 「いじわるしたい気持ちになる」自分への気づき

ニューカマーの子どもに関する次のような事例がある。

ベトナムから来たMは、小学校の時からずっといじめられてきた。小2の時には学校のベランダから飛び降りて自殺しかかったこともある。中学生になって作文を書き、その作文を担当がクラスメイトに読ませた。その時の日本人の子どもの感想である。

3-②「小学2年ごろ、Mさんの（ベトナム人であるというー筆者挿入）うわさを聞いて、私も少しめずらしい気もして、少し意地悪したい気持ちもありました。そんな自分がすごくはずかしいです。」「今までMさんがあじわってきた苦しみを理解することは、日本人として生まれてきて日本人として育て、差別もなく白い目で見られることもなかった私たちには、なかなかむずかしいことです」（全国教研1991 神奈川中: 5）

この日本人の生徒は、中学生になって、Mさんの作文を聞くことで、小学時代の自分の差別意識に気づいている。ここで考える必要があるのは、日本人の子どもはベトナム人の生徒の作文ではじめて自分を振り返り、差別意識に気づいているということ。そして、日本人として生まれ育ち、「差別もなく白い眼で見られることもない」私たち日本人には、その差別に気づくことが難しい、と語っていることである。

なぜベトナム人であるといううわさを聞いただけで、「意地悪したい気持ち」になるのか。単に「めずらしいから」だけではなく、そこには意識されない「特権意識」があるからではないかと思われる。この「特権意識」は、日本人であるというポジショナリティから来るものであり、「差別もなく白い眼で見られることもない私たち」、特権的立場にいる私たちのポジショナリティだからこそ、「意地悪したい」という気持ちが湧いてくるのではないだろうか。

この作文を書いた子は、ベトナム人Mの体験を読むことで、日本人として生まれ育ったことからくる「特権的立場」に気づいている。そして、「差別はしてはいけません」といったきれいな事だすませるのではなく、「Mさんの苦しみを理解することは・・・なかなかむずかしいことです」と書いている。

在日コリアンに対する日本人の子どもたちの差別意識は、明治以降の植民地支配政策で歴史的に形成されてきた意識が払拭されずに残っているとみなすことができるが、植民地とは関係が無いベトナムの子どもに対して「意地悪したい気持ち」になるのはなぜだろうか。無意識に「特権的立場」にあると思ってしまうのは、発展途上国から来た子どもに対する先進国の子どもの優位性からくるものではないだろうか。

### 3.3 マイノリティ体験

次の実践は、ニューカマーの生徒たちの被差別体験を聞いた日本人生徒たちの変容を紹介している。報告した教師は、多文化共生教育として、非常に効果的だったと感じたものとして、「オルタボイスキャンプ」をあげている。オルタボイスキャンプは、序章の「研究の背景」で現在も続く差別の事例として紹介した、筆者が理事をしている「認定NP0法人多文化共生教育ネットワークかながわ（略称ME-net）」が主催して、毎年秋に横浜で行う外国につながるのある生徒交流会のことである。2018年には、報告者の学校の日本人生徒3名が参加した。

3-③ 多文化共生教育として、非常に有効だったと感じるのは、オルタボイスキャンプへの参加である。…様々な学校に在籍するJSL生徒たち<sup>\*102</sup>が一泊して、語り合う場である。日本人生徒も参加するが数は多くはない。S高校の日本人生徒3名で参加したが、普段の学校での構図とは違い、彼女たちがマイノリティの立場に立たされることになった。特に印象的であったのは、初日、小集団に分かれて行なったディスカッションである。ディスカッションの中で、「外国につながるのあることで、今まで経験したつらかった体験とその問題をどう解決していくか」という話になったときに、一人の日本人生徒が泣き出してしまった。彼女が泣き出した原因としては、JSL生徒の辛い体験を聞くこと、JSL生徒が感じた疎外感の原因が実は自分たちの無関心であったこと、キャンプで感じたマイノリティとしての居心地の悪さなどが合わさってのことではあった。しかし、泣いた後はすっきりした顔で新しくできたJSLの友人たちと写真を取り合う姿がとても印象的であった。(全外教2019神奈川高：72-73)

この報告では、普段の構図とは違い、日本人生徒たちが、大勢の外国につながる子どもたちに囲まれて、マイノリティの立場を体験をしたことが効果的だったと記している。そして、居心地の悪さとともに、自分たちの無関心さが外国につながる生徒たちの疎外感の原因になっていることに気づいた一人が、泣き出してしまったことを報告している。

いつもの日常とは逆のマイノリティの立場におかれることは、擬似的にポジショナリティを変えてみたことになる。ポジショナリティを変えてみることで、いつもは気がつかない、マイノリティの居心地の悪さ、疎外感を感じることで、外国につながる生徒たちへの共感の気持ちが生まれたのではないかと考える。

いつもクラスで外国につながる生徒たちと一緒に学んでいても、いじめや差別の話を聞くことはなく、「日本語ができない人たち」というまなざしでしか見ていない日本人生徒たちが、こういった体験型の学習で、マイノリティを疑似体験することや、外国につながる生徒たちの被差別体験を直接聞くことは、ポジショナリティを知り、マジョリティとして特権を持つことを自覚するためにも、とても効果的であろう。

### 3.4 「異文化理解」を超えた「日本人性」の自覚

マジョリティの日本人の子どもたちは、「異文化理解」を中心とするような「多文化共生教育」では、学びの当事者になっている。異文化理解教育の分野では、マジョリティがマイノリティの文化を理解し、文化的多様性を認めるようになるための教育実践は多い。しかし、3F (Food,Fashion,Festival) 中心の異文化理解では、文化の理解にはなっても、「共生」にはつながらないことは、先行研究が指摘している通りである。

現在の多文化共生教育では、日本人の子どもたちを対象にした実践がそもそも少ないという課題があるが、もう一つは、日本人の子どもたちを対象にしている実践であっても、必ずしも、「日本人の子どもたちの変容」を目的にしているとは限らないということがある。これは、ニューカマー対象の実践だけでなく、オールドカマー対象の実践が主流であった時代からの課題であった。

---

\*102 この教師は、外国につながる生徒たちのことをJSL (Japanese as Second Language) 生徒たちと呼んでいる。

3-④これまで在日朝鮮人教育の中でイメージされる文化は、民族衣装を身にまとい、民族楽器を鳴らし、朝鮮語で挨拶をするというように、衣食住や言語などの表面的な部分が多かったように思われるからです。しかし、在日朝鮮人の文化といった場合に、民族衣装や朝鮮語、民族楽器だけでは生活のレベルからあまりにも遊離してしまいます。というよりもむしろ、類型化されたそのような枠組みに在日朝鮮人はめ込む作業をしていたのかもしれない。(全朝教1996 大阪高:172)

「異文化理解教育」や「国際理解教育」では、他国の文化を理解することを目的にしている実践が多い。異国の文化を理解し、文化に親しむだけでは、日本人の変容までには至らない。ただ、隠さなければいけないと思っていたマイノリティの子どもたちにとって、自国の文化が紹介され、級友たちがそれを学ぶ姿を見れば、エンパワメントにつながるという効果は大きい。その価値を否定するつもりはないが、それだけでは日本人の変容につながらない、という点は押さえておくべきだと考える。

「異文化理解教育」の中にも、差別を意識した実践もある。以下は、日本とネパールのダブルの子ども2人が在籍する4年生のクラスで、「小学生にわかりやすい3F (Food, Fashion, Festival) の話をしてほしい」(全外教2019奈良小:29)と保護者にゲスト講師として授業に来てもらった実践の報告である。

3-⑤ A と B を取り巻く他の子どもたちも、学習後、二人にネパールのことを色々質問したり、ネパールのいろいろなことに関心を持つなど、ネパールを肯定的に学習することができたと思います。

差別というものはいつ急に表れるかわかりません。今は何もなくてもネパールと日本の関係が悪化したり、ネパールについてネガティブな報道がなされたとき、日本人のアジア蔑視、経済的優越感が噴出して「だからネパール人は」など急に言い出されるかもしれません。そんなとき A と B には、自分たちに非があるのではなく、悪いのは差別する側だと自信を持って言うてほしいし、まわりの子どもたちも、そんなことはない A と B を支える側に立ってほしいと思います。そのような人権意識を高めていけるように、これからも多文化共生のとりくみを続けていきたいと思います。(全外教2019奈良小:30)

取り組みの内容には直接「差別」に触れてはいないが、この教師の思いとしては、差別はいつ表面化するかわからない、その時にこの実践が役に立ってくればという思いがある。関係が悪くなったときになぜ差別が表面化するかといえば、この教師はその原因を「日本人のアジア蔑視」と「経済的優越感」に求めている。

外国につながる子どもたちは、自文化を学ぶことが自信を持つことにつながり、差別に打ち克つための手段として異文化理解の取り組みをする教師たちもいる。ネパールの文化を学んだ日本人の子どもたちは、ネパールの人たちが差別される状況になったときに「そんなことはない」と否定し、支える側に立って欲しい、と思いつつ、この教師は実践をしている。差別を意識しつつ3F 実践を行っている例である。

戴エイカは、異文化理解の実践が表面的な取り組みであるとよく批判されるが、それ自体が問題なのではない、と次のように言っている。

民族衣装、民族料理、民族の祭りを「多文化共生」の教育実践に採り入れることは、それ自体が表面的なのではない。これらの象徴的意義を議論したり、日常的な文化実践との関わりへ視座を拡げていっ

たりするなど、「文化」を多元的に解釈することで、学びを深めることができるだろう。また、こうした「文化」の教育実践において、それが民族的少数者のエンパワメントになっているのなら、それは差別での取り組みと言えるだろう。「差別」という用語や概念をわざわざ使っていないが、逆に、教育実践者が実体主義や本質主義に陥り、料理や祭りなどだけに「文化」の意味を封じ込めたり、こうした民族文化の意味を個人は多様に解釈していることを忘れてしまったりしては、新たな差別を生み出しかねない。「文化」は差別と切り離しては考えられないのである。(戴2005:33)

文化と差別は切り離せないという戴は、さらに次のように言う。

「多文化共生」とは、異なる「文化」の共生ではなく、社会的に異なる位置に置かれている人々の間の共生を意味している。外国人や民族的少数者であることに比べ、「日本人であること」がどんな世界的、文化的優位性を内包しているかを問うことなく、共生へ向かうことはできない。(戴2005:38)

マジョリティの日本人は、「日本人であること」というだけで文化的優位性を持っている。その立場性を問うことなく、共生に向かうことは不可能であるというのが戴の指摘である。

マジョリティは、マイノリティの文化について学ぶときは楽しく学んでいても、差別問題を取り上げると、マイノリティに対して、同情か反発という反応を示す。これは両者が対等ではないためである。対等ではないから、同情をするし、対等ではないから、マイノリティが「対等」を要求すると反発するのである。それは、マジョリティが「特権」を持っており、その特権を失いたくないための本能的な反発であろう。しかもその「特権」を持っていることに自覚がない場合が多い。堀川はこれを「マジョリティの鈍感さ」(堀川2018:29-30)という。「鈍感」なマジョリティが、いかに敏感に「日本人性」や「マジョリティの特権」に気づくことができるかが、今後の多文化共生教育に重要になる。

## 第4節 「本名実践」によるポジショナリティと日本人性

全朝教・全外教では、発足当初から「本名（民族名）を呼び名のる」実践（以下、本名実践）を運動の柱の一つにしてきた。

本名実践とは、日本社会の差別の中で、朝鮮人であることや本名を隠し日本名で生きてきた子どもたちが、カミングアウトできるように、周囲の子どもたちや本人に働きかける教育実践のことである。

### 4.1 本名実践と周囲の日本人生徒

4-①「朝鮮人が本名を名乗って日本で生きていくことは、しんどいことだ」ということは知っているが、しんどくさせている原因のなかに自分は含まれていない。「何も知らなかったので差別していない」「無関心でいた自分をそのまま放置していくこと」を「差別をなくしていく」という主体的な行動のなかで捉えれば、決して差別がなくなるということはなく、かえって温存・助長させていくことにつながる。今回の宣言をしっかりと受け止めたとは言えない。宣言をした生徒と共に差別と闘っていくことを決



意した生徒は数人。「今まで通り」という言葉は、逆に宣言をした生徒をつぶす言葉である。（全朝教 1993 広島中:110）

「本名（民族名）を呼び名のる」実践は、とかくカミングアウトした在日コリアンに光が当たるが、周囲の日本人こそ重要である。4-①は、「朝鮮人だからとって差別はしない。いままで通りつきあえばいい」という、本名宣言が行われるときに周囲の日本人生徒のよくある対応である。在日コリアンの生徒の本名宣言の時に、「何も知らなかったから差別はしていない」と考えてしまう日本人生徒は多い。自分の本来の名前を名のれず、朝鮮ルーツであることが語れずに苦しんでいる在日コリアンのことを、自分とは無関係だと思っているのである。これはポジショナリティ概念を使うと見えやすい。

ポジショナリティとは「所属する社会的集団や社会的属性がもたらす利害関係にかかわる政治的な位置性」（池田 2016:318）のことである。そして 1 章 4 節 3 項で紹介した 2 つの用法のうち、所属する社会的集団の全ての人々が自らの立ち位置によって責任を負う問題である。つまり、在日コリアンが本名（民族名）を名のると生きがたい社会を作っているマジョリティの一員としての責任を負っているということである。だから「何も知らなかったから関係ない」とはならないのである。

もう一つ、「今まで通りつきあうよ」も日本人生徒の典型的な反応である。日本人のふりをして生きてきた在日コリアン生徒が、在日コリアンとして生きていくと宣言しているのに、「今まで通りつきあう」では、今まで通り「日本人と見なしてつきあう」ことになってしまう。

## 4.2 通名で呼ぶことは差別である

4-②在日韓国朝鮮人生徒は教師が本名で呼んでくれることを決して嫌がってはいない。というより心の奥底ではそのことを願っているのではないか。問題は彼らにあるのではなく、「通名」で呼ぶこと自体が差別であることに気付いていない、気付いてもそのことから目を背けようとする教師の姿勢にあるということ。（全朝教1996兵庫高：184）

もう一つよくある誤解が、「本人が隠したがっているのだから、隠してあげる方が親切である」という考えである。本名が名のりにくい差別構造があり、そのためにルーツも本当の名前も隠しているのに、それを本人の自己責任にして、自分は全く関係ないかのように考える教師は多い。通名で呼ぶことは「親切」ではなく、差別構造を温存してしまう差別そのものなのだ、とこの教師は言ってる。

通名は本人が自由な選択で決めたものではなく、日本社会の差別の現実の中で選ばされたものである。選ばされた通名を呼ぶことは、社会にある差別を温存・肯定することで、それをこの教師は「通名を呼ぶことは差別である」と表現している。

本名実践は、本人の了解もなくいきなり本名を呼ぶ「アウティング」とは違う。本名実践は、周囲の生徒への働きかけや本人が本名を名のる決意までの長い道のりを経ての結果である。

### 4.3 日本人意識運動としての本名実践

全外教の前会長の笹川は、「本名を呼び名のる」運動は、日本人教員による「朝鮮人意識運動」であると同時に、「日本人意識運動」の側面を色濃く持つ、という。「本名を呼び名のる」運動は、「本名を呼ぶ」が先行する構造を持ち、「朝鮮人意識運動」である前に「日本人意識運動」である。まずは、「本名」を呼ばない日本人から「呼ぶ」日本人への自己変革であった、と笹川は指摘する（笹川2019:30-33）。

笹川のいう「日本人意識運動」は、ポジショナリティを自覚するということではないだろうか。在日コリアンの子どもたちをタブー視して、あたかも日本人であるかのように扱ってきたことから一歩踏み出し、日本人教師も生徒も、本名を呼ぶ主体に自己変革していく。

笹川はさらに、本名宣言の意味について、次のように書いている。

「本名宣言」とは、在日コリアンにとっては自らの存在と被差別の現実を日本人に向けて開示することで、「日本人ではない自己」として日本人の前に立つことを意味していた。一方、それを受け取る日本人は被差別の現実を突きつけられることになることで、自らが差別する側にいることを自覚させられる。さらに、異質な他者として目の前に現れた在日コリアンにどのように向き合えばいいのか、『宣言』を通して逆照射された自分自身とは一体何者か、日本人もまた自分自身と深く向き合うことになる。そして、異質な他者と向き合うことができる「日本人」、差別しない「日本人」とはどのような存在なのかを問われることになる。それが「同じ日本人」として築いてきた関係の再構築へとつながる。関係性の転換である。こうして両者はこれまでの関係とは異なる新たな、しかも、お互いを必要不可欠な存在とする、より強固な関係を築いていくことになる。ここに異質な他者同士の「共生」の萌芽がある。（笹川 2019 : 35-36）

本名宣言は、在日コリアンのポジショナリティを可視化する。同時に、日本人のポジショナリティも明らかになる。そして、これまでの関係とは異なる関係を再構築することに、笹川は「共生」の萌芽を見ている。

2章で、多文化共生社会を実現するためには、総務省の定義でいう「対等性」の取り組みが最も弱い、と書いたが、「対等性」の実現に向けた取り組みとして、本名宣言は有効な取り組みであったのではないだろうか。しかし、その取り組みも現在はとても少なくなっている。全外教集会では、2017年、2018年はゼロであり、2019年に3年ぶりの「本名実践」が報告された。

4-③ 連日の報道で、日朝、日韓関係が政治のレベルであまりにも悪化している「今」、たった 18 歳の M がルーツを自ら公表するには「馬鹿力」が必要だったと思う。…この御時世、本名を名のるというのは馬鹿力があるんだよということを担任に話した。在日コリアンの本名宣言のというのは、第二の産声、悲鳴だと思っている。（全外教 2019 兵庫高：68）

在日コリアンの子どもたちは、日朝、日韓の政治的関係の悪化が報道され、またネットを開けば韓国・朝鮮への「ヘイトスピーチ」ばかりで、この報告にあるように、「この御時世、本名を名のるというのは馬鹿力がある」。そのためか、全外教集会で本名宣言の実

践が報告されるのは、3 年ぶりであった。今、在日コリアンの子どもたちがコリアンであることを宣言するには、大変大きな勇気のいる時代になってしまった。40 年前に逆戻りである。

在日コリアン生徒の「第二の産声、悲鳴」を聞いた周囲の日本人の子どもたちは、その時はじめて、自らのポジショナリティを自覚するのではないだろうか。自分たちは差別する立ち位置にいたこと、自分たちのために在日コリアンの子どもたちが本名を名のれず苦しんできたことに気づく。

#### 4.4 ニューカマーの子どもたちの本名問題

「本名実践」は在日朝鮮人教育の中で熱心に取り組まれてきた。では、ニューカマーは本名問題とは無縁なのかというと、決してそうではない。

筆者の調査<sup>\*103</sup>によると、全外教では、ニューカマーの子どもたち対象の「本名実践」の報告は、2004 年から 2019 年までで合計 7 本である（山根 2019：44）。なぜ 7 本なのか。これにはいくつかの原因が考えられる。

①ニューカマーの場合は本名・民族名を隠して、通称名である日本名を名のっている場合が少ないため「本名実践」の必要がないこと。

②来日して間もない子どもたちには、日本語指導、適応指導がまず必要となり、「本名実践」までは手が及ばないこと

③（これはオールドカマーも含めてであるが）「本名・民族名」とは何かが明確でなくなっていること、などである。

①の場合、たしかに、ニューカマーの保護者が民族や名前に誇りを持っている人が多いため、本名・民族名を名のっている、名前は本名しかないという子どもたちが多いという事実はある。しかし一方で、日本に来たばかりの時は、本名・民族名を名のっている、日本語が上達するにつれて、あるいは日本社会の雰囲気がわかるようになると、上級学校にあがる時などをきっかけにして、日本名に変えるケースが増えてくる。

2008 年のレポートでは、ベトナムの子どもに関して「1 年生入学時に日本名に変えてやって来るケースが見られるようになった。理由は、小学校生活の中でベトナム人だからいじめられるのではないかと保護者の不安と、今後日本で帰化して生きていこうという意思があり、そのために日本名に慣れさせたいという保護者の願いから」（2008 兵庫小：140）という事例が紹介されているし、2005 年には、日系ブラジル人の中学生が、「ブラジルの名前が入っているのはいや」と例えば「タナカ・マヌエラ・キョウコ」という名前を「タナカキョウコ」というふうにミドルネームをはずして完全に日本人の名前にしたが

---

\*103 この項は、筆者の「全朝教・全外教大会における『本名（民族名）を呼び名のる』実践レポート数の変化」（2019）から一部抜粋している。尚、この項の引用はすべて全外教集会からの引用なので、（全外教）は省略した。

筆者の調査では、全朝教・全外教大会の全レポート 1019 本のうち、1980 年から 2003 年までの実践報告の中に含まれてる「本名実践」は 37 %であったが、2004 年から 2018 年までは 19 %に減少している（山根 2019:42）。

った（2005 滋賀団:141）という事例も報告されている。2004 年の報告では、教員から「日本名にせえへんかったら、高校に行ったら何かいわれるで」と日本名をすすめられたベトナム人高校生の声も紹介されている（2004 奈良団:52）。筆者も、高校入学時に中学校時代の本名・民族名から日本名に変えたいと申し出るニューカマーの生徒に何人も出会ってきた。

藪田直子が、1996 年に本名使用率が 91.7 %だったベトナム人児童生徒の本名使用率が、2012 年には 44, 8 %まで下がっているというデータ（P 市教育委員会）を示し、「ニューカマーの子どもたちの間にも在日コリアンが直面してきた『通名問題』が見られるようになった」（藪田 2013：199）ことを指摘しているように、ニューカマーにも本名・通名問題の課題はあるのである。

②については、緊急性の高い日本語指導や適応指導に努力を傾注するということもあるだろうが、日本語ができるようになれば指導は終わり、という実態があるのではないだろうか。つまり、教師たちの意識の中に、ニューカマーの子どもたちの名前の重要性がどれだけ意識されているのか、ということである。ハタノは『マイノリティの名前はどのように扱われているかー日本の公立学校におけるニューカマーの場合』（2009）で、ニューカマーの中に通称使用が広がっていることなど、名前にかかわる課題を詳細に分析しているが、現場の教師たちにその課題が共有されていないように思われる。「日本語を教えることは同化を進めることになる」といった問題意識をもつ教師は少なく、多くは、日本語が上達することで満足していて、母語保障のことやアイデンティティの課題が見えていないのではないだろうか。

③については、日本籍を持つ外国人の場合、戸籍名が日本名で、民族名が通称名であるケース、南米のように、正式名称には名前が四つ並び、日常的にそのうちのどれを使うかというケース、生まれたときから日本名しか持たないダブルの子どもたちのケースなど、名前が多様化している現状がある。しかも入管法の改正で、在留カードの名前はすべてアルファベット表記になり、漢字圏の子どもたちの日常使う漢字名と在留カードのアルファベットのどちらを使用するのかといったことも影響している。

しかし、名前が多様化しているからといって、「本名実践」の必要がなくなったわけではない。「多様な名前」といっても、ありのままの名前が受け入れられているわけではなく、外国ルーツがわかる名前は隠されがちである。日本名は受け入れても、外国名は排除されるという社会は継続している。先出のように、たとえば日系人の子どもたちの名前が四つある場合、日本名だけ二つを使用するなら受け入れられるが、その中に外国名が含まれると排除されてしまうという現実がある。その現実の中で、ニューカマーの子どもたちも「日本名を欲しがらる」という状況が生まれているのだ。

ニューカマーの子どもたちの名前の課題は、オールドカマーのたどった歴史をくり返しているように思える。本名・通名問題は、植民地時代の「創氏改名」以来の歴史的産物だと言われることがある。しかし、そうであるなら「創氏改名」とは無関係なニューカマーの子どもたちが「民族名」を名のりにくい状況が説明できない。ニューカマーの子どもたちが『本名』を名乗れない、名乗るのをためらってしまうという状況が、子どもたちの歴史的背景やルーツとは無関係に生じているということは、この問題の根が日本社会の奥底深くから生じていることを意味する」（ハタノ 2015:85）ということなのだ。

「本名（民族名）を呼び名のる」実践の課題は、決して在日コリアンの子どもたちだけの問題ではなく、過去の問題でもないのである。

## 第5節 「善意の差別」の自覚

5-①-1 今までの自分の生き方や立場についての再考を迫られることなど全くないレベル・範囲で、いわば自分は少しも痛まないところで説かれる国際連帯・理解教育は、例えばエスニック料理を味わうことや民族の踊りを習ったりすることはするであろう。外国での人権侵害の状況について調査し学習するということもするだろう。確かにちゃんとした問題に、ちゃんとした姿勢で取り組むのであるが、自分の足下を見据えるという根本的なポイントがそこでは抜けてしまっている。ところがそれに参加したものは「この深刻で重大な問題を自分は知ったぞ、自分はそれに関わったぞ、認識したぞ、だから終わったぞ」となって、つい解放されてしまう。自分自身で自分の問題としてそれに向き合い考えることを迫られないので、そこには不快感はなくカタルシスのみで終わってしまう。いわば錯覚の救済である。解決抜きの救済である。自分がどういう社会にいま住んでいるのか、また住みたいのかということを自らが考えていくことはなく、日本はもっと「隣人としてのアジア」に対して「親切」になるべきだとか、いままでの悲惨な状況についてはこの際一切忘れてしまって「もっと明るく前を向いていこう」という教訓に達して終わる。

それも必要なことかもしれない。しかし、それはあくまで本質をはずした国際連帯・理解教育であるということを認識しておかなければならない。なぜなら、寛容の精神や「ヒューマニズム」にのみ基づいた、自分は少しも痛まないし変わらないという、このスタイルの国際連帯・理解教育は、結果としてマジョリティ側のタイコモチとして利用される可能性が大いにあるからである。（全国教研1996大阪高：10-11）

上記 5-①を報告した教師は、自分の立場について再考を迫られることがない、自分が痛まない範囲での、3 F のような国際理解教育は行われているだろう、外国の人権侵害についての調査や学習もするだろう、そして、それで自己満足をしてカタルシスを感じている。しかし、自分の足下を見据えること、自分の問題として考えることが抜けている。これは本質をはずした国際理解教育で、寛容の精神やヒューマニズムにのみ基づいた、自分は少しも痛まないし変わらないというこのスタイルは、マジョリティ側のタイコモチとして利用される可能性が大きい、といっている。まさに、マジョリティの変容を促しているレポートである。そしてこの教師は、ある在日朝鮮人の本名宣言に関する実践に関して、次のように続ける。

5-①-2 大阪府下のある公立高校に在籍するひとりの在日朝鮮人生徒が、3年生で初めて自分の立場を明かし、通名を捨てて本名にもどった。そして本名宣言後の友人の「たとえ朝鮮人であってもつきあいが変わることはない。今まで通りの友人として、今までと同じようにつきあっていく」という言葉を聞いて、彼は次のように語った。

「これから朝鮮人として生きていこうと決心していた自分にとっては、そのことは非常に悔しかった。自分は一体何のためにこんなことをしたんだろうかと、本当に悩んだこともあった。彼等はきっと 善意

でそういったのだろう。それはよく分かる。しかし、それがよく分かるだけに自分の本意が伝わらないことに、はがゆさを感じ、同時に友人たちの気持ちを重苦しく感じた。」(前掲：11)

朝鮮人生徒は、本名宣言の後、クラスメイトが「今まで通り友人として同じようにつきあう」という言葉を聞いて、「非常に悔しかった。・・・本当に悩んだ。・・・彼らは善意でそういったのだろう」が、自分の本意が伝わらないはがゆさを感じた、と記している。

そしてこの教師は、次のようにこの報告をまとめている。

5-①-3救済・善意の姿勢では、この事例に挙げた在日朝鮮人生徒の「悔しさ」や「はがゆさ」は理解できないであろう。「今までと同じようにつきあっていく」という悪気のない、暖かい友人の気持ちがわからないこの在日朝鮮人生徒の方こそどうかしてる、と考えるであろう。それがヒューマンイズムの限界である。(前掲：11)

マジョリティの「救済・善意の姿勢」では、本名宣言をした在日コリアン生徒の「悔しさ」「はがゆさ」が伝わらないだけでなく、「悪気のない、暖かい友人」の善意を理解しない在日コリアンの生徒の方こそおかしい、と考えてしまうだろう、とヒューマンイズムの限界を語っている。

1章 5.4 で、ガッサンハージが、「自分の国へ帰れ」という邪悪な白人ナショナリストも、「あなたはこの国にいていい」という善良な白人ナショナリストも、この国の空間を管理している主体であるという意識では同じだと言っていることを紹介した。

これを日本の例に置き換えると、次のような場面を想定すればいいだろう。

ある教室でのこと。外国ルーツの生徒Fに対して生徒Aが「外国人は外国へ帰れ」と言った。それに対して生徒Bが「なんでそんなひどいことを言うの、Fは日本にいてもいいよ」と言う。そばにいたもう一人の外国ルーツのCは何も言うことができなかった。

自分は良い行動をしたと自己満足しているB、つまり「善良なる白人ナショナリスト」に、あなたがこの国の主人公だという特権をもっている点では、「邪悪なナショナリスト」であるAと同じであるといえれば怒りだすだろう。

日本人のクラスメイトの、自分は何も変わろうとしないで「今までと同じにつきあう」という態度は、「善良なる白人ナショナリスト」と同じである。ポジショナリティを自覚しない「善意」は、差別している事と同義である。

これまでの多文化共生教育は、Bのような生徒を理想として、「善良なる市民」を育てようとしてきたのではないだろうか。ガッサンハージは、Bのような人を「善良なるナショナリスト」と規定したが、筆者はBのような行動を「善意の差別」と呼ぶことにしたい。

Bがどんなに「善良」であっても「寛容」であろうとしても、FやCとは対等ではない。外国ルーツのCは、Bのように「日本にいてもいいよ」という立場にないのである。だから何も言えない。

AやBは、FやCを受け入れるかどうか決めることができる立場にあり、FやCは、受け入れてもらえる「対象」でしかない。ここには明らかにポジショナリティの違いがある。

このポジショナリティの相違を自覚しないで「共生」はありえないのではないか。高橋のいう「加害者のための共生教育」が必要になる。

筆者の授業を受講した学生が「自分がたまたま日本人の両親の下、先進国に生まれただけで、彼/彼女らを『受け入れる』などと言える立場にあるのか、と思った。この問題を突き詰めれば、日本は誰のものか、国は誰のものか、という問題になる」と感想に書いてきたことがある。「受け入れる」かどうかを自分は決める立場にあるのか、というポジショナリティへの疑問である。

こういう疑問を持つような多文化共生教育をすすめていく必要がある。さもないと、対等な主張をすれば、「生意気だ」と善良に見える「寛容」の意識の下に隠されていた邪悪な部分が顔を出すことになりかねない。

## 第6節〈小括〉マジョリティの特権を意識した実践

ヘイトスピーチをはじめとする現代的レイシズムは、マイノリティが特権を持ち、自分たちの権利が奪われていると主張をする。しかし実際は逆で、マジョリティが特権を持ち、マイノリティの権利が奪われている。その現状はマイノリティにはよく見えるけれど、マジョリティには見えない。反レイシズムの教育は、マジョリティの特権を可視化するような実践が求められる。

しかし、全外教基調報告においても、全外教大会に提出されたレポートを読んでも、日本社会において、ヘイトスピーチのような差別的言動や排外主義はますます強まっているという認識はあるものの、この現状に抗する実践は少ないし、対抗できる内容としては不十分である。全国教研国際連帯の分科会の報告でも、明白な差別的言動や報道に子どもたちが影響を受けていること、一方で自分たちとは関係のない問題だと無関心ままでいる子どもたちの存在への危機感は共有されつつも、現代的レイシズムに対抗しうる反レイシズム教育は作り出されていない。

これからの多文化共生教育を考えて行く上で、現代的レイシズムに抗する反レイシズム教育が重要になっていくが、そのキー概念になるのが「特権」である。

2節以降でみてきたように、これまでの在日朝鮮人教育や在日外国人教育において、「ポジショナリティ」も「日本人性」も「マジョリティの特権」という言葉も使用されていないが、これらの概念に相当する内容の実践が行われてきている。

見えにくい差別構造の中で、「多文化共生教育」の実践は、差別問題への取り組みに向かわず、日本語教育と適応教育を行い、日本人と同じように生活が送れるようになることが到達目標になりがちである。ポジショナリティや日本人性、マジョリティの特権を意識することで、差別や排外の問題に、そして現代的レイシズムの問題に切り込んでいく実践につながるのではないだろうか。

岸田は、15年以上も前に「日本（人）にとっても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警戒すべきだ」（岸田 2003:66）と言っていた。その後の展開はまさにその心配どおりになってしまった。当時は「国際化」と言っていたが、今なら「多文化共生」の課題であろう。行政からの「多文化共生」という言葉が広がり、植民地主義や差別・抑圧構造が不可視化、隠蔽されることになってしまっている。

ただ、「多文化共生」という言葉そのものは、2 章で述べたように、現場から出てきた実践概念であり、植民地主義や差別・抑圧構造を可視化し、克服する可能性もある言葉だと考える。そのために、多文化共生や多文化共生教育の中に、「ポジショナリティ」概念や「日本人性」概念を借りながら、マジョリティの特権を可視化することで、その可能性が探れないかと考える。



## 終章 考察—多文化共生教育の再構築のために

### 第1節 多文化共生教育の形成過程と位置づけ

#### 1.1 「多文化共生」の生成とその概念

本研究の目的は、外国人支援として展開されがちな多文化共生教育を、マジョリティの変容や差別の解消をめざす多文化共生教育に向けた再構築のために、どのような実践の枠組みが求められるのかを提示することである。そのための課題の一つが、概念があいまいだとされ、批判されることの多い「多文化共生」「多文化共生教育」に関して、これらの言葉が生成した経過をたどり、当初の意味を確認しつつ、在日朝鮮人教育・在日外国人教育や国際理解教育との関係で位置づけることであった。

第2章で明らかにしたように、「多文化共生」という言葉がはじめて使用されたのは、通説の1993年ではなく1992年である。そして、1995年の「多文化共生センター」の設立の頃から急速に広がり、1996年からは、各種教育関係団体が「多文化共生教育」を使用するようになった。

1章で紹介したように、先行研究では、「多文化共生」「多文化共生教育」について、対象がニューカマーに限定され、オールドカマーへの視点がないこと、マジョリティも多文化共生の対象であるはずなのにそれがなく、「外国人支援」中心であること、「文化の共生」の陰で、「差別抑圧構造」が見えなくさせられている、などの批判がある。

しかし、「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉が登場したときの当初の意味も、全朝教・全外教が「多文化共生教育の確立」をめざした方向性も、1990年代に各地で取り組まれた多文化共生教育の実践も、先行研究で批判されているような内容ではなかったということを本論文で確認した。「多文化共生教育」は、在日朝鮮人教育・在日外国人教育の延長線上に、外国につながる子どもたちの多様化に対応したものとしてあり、マジョリティの日本人が差別意識や偏見を克服していくという視点を持っていた。

「多文化共生」が実践現場から使用されはじめた1990年代、在日朝鮮人教育・在日外国人教育の蓄積の上に確立されようとしていた多文化共生教育は、マジョリティの日本人の差別意識や偏見を克服していくことが、実践の中心にすえられていた。3章で明らかにしたように、地方自治体においても、1990年代までに作成された「在日外国人教育基本方針/指針」に、日本人の子どもたちの変容を重視し、「差別や偏見を見抜き、それを批判し排除すること」や「正しい歴史認識をもつこと」が入っており、その延長線上に多文化共生教育は展開されようとしていた。

1996年から「多文化共生教育の確立」をめざしてきた全朝教・全外教は、2章表4に整理したように、「反差別と人権の重視」「侵略や植民地支配といった過去の歴史と向きあう」といった方向性で多文化共生教育の内容を考えているが、その全朝教・全外教集会に提出された個々のレポートを分析してみると、その方向性に必ずしも一致しているとは言えない。5章1節で、1991年から2019年までの29年間の提出レポート738本のうち、「多文化共生」「多文化共生教育」の用語を使用している75本のレポートの記述を分析したが、「多文化共生」「多文化共生教育」が、教師それぞれのイメージで多様な意味で使用されている。「多文化共生」の意味を十分に吟味しないまま使用している場合や、人権教育、在日朝鮮人教育や在日外国人教育、国際理解教育などとの関係がはっきりせず、未分化のまま

使用され、異文化理解、交流・相互理解、歴史から学ぶ、外国人支援など、さまざまな内容を「多文化共生教育」と呼んでいることがわかった。

現場で教師たちが使用する「多文化共生」「多文化共生教育」が、さまざまな意味内容で使用されている状況から考えると、先行研究のいう「多文化共生」は明確に定義されることなく様々な意味で使用されていて概念がはっきりしない、ということが裏づけられる。

## 1.2 政府・自治体の「多文化共生政策」と「多文化共生教育」の変質

本研究の2つめの課題は、行政が、いつ頃からどのような「多文化共生政策」を展開するようになるのか、教育の分野を中心に明らかにすることであった。

地方自治体が策定した、2000年代以降の「多文化共生方針/指針」では、1990年代までに策定された「在日外国人教育基本方針/指針」に含まれていた、マジョリティの変容や正しい歴史認識、差別意識や偏見の克服という視点が、ほとんどなくなった。「多文化共生施策」の中心は「外国人支援」であり、教育の分野は、「日本語教育」「適応教育」が中心となった。

そのように変化した一つのきっかけは、総務省の「多文化共生推進プラン」(2006)であると考えられる。総務省は、各自治体に多文化共生政策を求めていく。その結果、各自治体で新たに策定された「多文化共生推進方針/指針」の内容は「外国人支援」が中心であり、1990年代までの「在日外国人教育方針/指針」にあった「正しい歴史認識」や「差別意識や偏見の克服」といったマジョリティ側の問題は、ほとんど触れられていない。教育における多文化共生政策は、外国につながる子どもたちへの日本語教育や適応教育が中心で、マジョリティである日本人の子どもたちを変えていくという政策がほとんどない状態になってしまった。

その結果、先行研究が批判するような、多文化共生は、「マジョリティが対象になっていない」や「差別抑圧構造が隠蔽される」といった現状をもたらすことになったのだと考えられる。

在日朝鮮人教育や在日外国人教育の延長線上に多文化共生教育の実践を行おうとしてきた現場の教師たちに対して、政府としてはじめて「多文化共生」という言葉を使用した総務省が、その対象を日本語のできないニューカマーの「支援」に限定したことが、行政レベルでの多文化共生教育の変質をもたらしたと考えられる。

総務省の「多文化共生推進プラン」が、その内容を日本語のできないニューカマーの人たちへの支援に限定したのはなぜだったのか。3章の〈小括〉で紹介したように、2005年に総務省が「多文化共生の推進に関する研究会」を立ち上げたとき、第1回目の研究会の直前に、「先住民族、旧植民地出身者、オーバーステイの問題がその対象から外され、日本語でコミュニケーションできない人たちに共生の対象が限られた」(榎井 2008: 7)とされているが、それはなぜだったのか。元々先住民や旧植民地出身者に対しては同化と排外政策しかなかった政府がこのとき大きな政策転換を行うはずもなかったと推測はできるが、今後の研究に委ねたい。

一方、行政からの影響は受けつつも、行政とは距離を置いて実践を行ってきた日教組や全朝教・全外教で実践レポートを出してきた教師たちは、行政が変化することによって、

いきなりすべての実践が変化したわけではない。5章1節でみたように、それぞれの「多文化共生教育」のイメージで実践を続けてきた。ただ、ニューカマー対象の実践が多くなると、どうしても目の前の課題である日本語を教えることや日本社会に適応することを優先させることになる。序章の「問題の所在」で紹介した高橋のいう「マイノリティである被教育者の目の前のニーズに応えるといった対処療法的アプローチ」（高橋 2009: ix）としての被害者教育である。その結果、差別問題や日本人の子どもたちの問題は後景に退いていったのだと考える。

最初からニューカマーしか対象とは考えていなかった政府の政策とその影響をうけた自治体の施策、目の前のニーズに応えざるを得なかった現場の教師たちの実践、その両方があいまって、「多文化共生教育」は変質したのだと考えられる。

### 1.3 「多文化共生教育」の位置づけと意味

本研究では、「多文化共生教育」を、在日朝鮮人教育・在日外国人教育や、国際理解教育、多文化教育と多文化共生教育との関係で、2章5節の〈小括〉に置いた「2章表5」のように位置づけた。そして、欧米の「多文化教育」と違って、「共生」という言葉を入れる意義を、日本人と朝鮮人の「共闘」から「共生」が生まれ、それが「多文化共生」という言葉になっていった歴史的経過を重視するからだとした。

1章1.5で、多文化共生教育のとりあえずの定義を「多文化共生教育とは、多文化共生社会を形成していく市民を育成する教育である」としたが、ここで改めて定義し直しておく。「多文化共生」の定義として最も利用されている総務省(2006)の定義を活かしつつ、現在の「多文化共生教育」への批判を踏まえて、多文化共生教育とは、国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として、共に生きていく差別のない多文化共生社会を形成していく市民を育成する教育である、とする。本来、差別のない社会を「多文化共生社会」というはずであるが、差別構造を見ようとししない「多文化共生」が広がっている現状を考えて、あえて「差別のない」という言葉を挿入した。

## 第2節 マジョリティを対象とする取り組み、差別問題への取り組みの減少とその原因

本研究の3つめの課題は、在日朝鮮人教育、在日外国人教育から多文化共生教育へ至る教師たちの実践を、「多文化共生」という用語が登場する1990年代からたどり、マジョリティの変容や差別の解消をめざす実践がどのように行われてきたかに着目し、その傾向を可視化し、それらの実践が減少していく原因をさぐっていくことであった。

4章では、1991年からの日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会と全朝教・全外教集会の2つの研究集会のレポートを分類し、傾向を可視化した。その結果明らかになったことは、両研究集会とも「在日外国人問題は日本人の問題である」という共通認識があるにもかかわらず、マジョリティの日本人の子どもたちの変容をめざす実践が1990年代から50%程度であり、その後減少していつているということである。そして、差別問題を扱っているレポートは近年になるにつれ減少していること、ニューカマーの子どもたちを対象に

したレポートの増加が、差別問題を扱うレポートの減少に影響を与えていること、であった。

同時に、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が 1990 年代でも 50 %程度しかないのはなぜなのか、ということと、なぜニューカマーの子どもたちを対象にしたレポートが増加すると差別問題を扱うレポートが減少するのか、つまりニューカマーの子どもたちを対象にする実践はなぜ差別に着目しないのか、という疑問が生まれた。

元々「在日外国人問題は日本人問題である」ことや「正しい歴史認識」を重視し、かつ行政の動きとは一定の距離を置く実践が報告される 2つの研究集会で、マジョリティの子どもたちを対象にするものや差別問題を扱う実践が減ったのはなぜなのか。

その問いを明らかにするために、5 章では、2つの研究集会の実践レポートの記述を分析した。その結果 1990 年代のレポートは、差別問題に取り組むレポートであっても、日本人の子どもたちの記述がなく、被差別の側にいる子どもたちを教師、教師集団が支えた、励ましたという内容のレポートが多いことが明らかになった。差別には着目しているが、差別する側のマジョリティの日本人の子どもたちに働きかけることなく、差別に立ち向かうマイノリティの子どもたちを励まし、支えるというレポートが多いということである。4 章 2 節で、野入の研究では、在日コリアンの生徒たちに対する日本人の子どもたち関わりを〈支えの言説〉と分析していることを紹介したが、ニューカマーの子どもたちに対する実践も、教師たちによる〈支え〉が中心になっている。

外国につながる子どもたちが差別されるということに関しては、オールドカマーの子どもたちであれニューカマーの子どもたちであれ、大きな差はないこと、差別問題への取り組みの重要性は両者とも同じであること、差別問題への取り組みは、多文化共生教育の質が問われる問題であることが、レポート分析とインタビューから確認できた。

もう一つ 4 章で残された「ニューカマーの子どもたちにかかわる実践は、なぜ差別問題と向きあうものが少ないのか」という問いについては、ニューカマーの子どもたちも差別に直面していること、その中には死につながるような深刻な差別があることを確認し、ニューカマーの場合は差別がより見えにくくなっていること、教師が見ようとしなければ差別は見えないため、差別が見過ごされてしまうのではないか、ということは推測できたが、5 章では、問いに十分には答えることができなかった。

しかし、6 章の教師たちへのインタビューで、ニューカマーの子どもたちを対象にした実践が多くなると差別問題への取り組みが減少するのはなぜか、という問いに対して、差別の課題が前面に出るオールドカマーと違って、ニューカマーの子どもたちの場合は、最初の課題が日本語指導や日本社会への適応になること、そして、目の前の日本語指導や適応指導に熱心に取り組んでいると、教師たちに差別の実態が見えなくなることが明らかになった。

### 第 3 節 「支援」と「多文化共生」

教師たちの実践を分析する中で、マイノリティを支援する実践レポートが増加していることが明らかになった。マジョリティの日本人とマイノリティの在日外国人の「共生」をめざしていたはずの多文化共生教育が、なぜ「支援」中心になってしまったのかを整理し

ておきたい。

5章では、「支援」という一方的な関係では同化になること、日本語教育においても、「同化」にならないような手だてを考える必要があること、対等な関係を求める実践が「共生」につながることを確認した。

マジョリティを対象とせず、「外国人支援」中心となった「多文化共生教育」の変質の最大の問題は、「対等な関係」を重視しなくなったことである。1990年代には外国人に日本語を教えることでさえ、「対等な関係」を意識していたのに、その意識がなくなったのである。つまり、「対等な関係」＝「共生」をめざさない多文化共生教育は、語義矛盾を抱えることになってしまっている。

4章では、オールドカマーの在日朝鮮人の子どもたちに対する差別問題への取り組みが主流であった1990年代であっても、被差別の側の子どもたちを励まし、支えるという「外国人支援」のレポートが50%程度しかないことを明らかにした。その原因として、6章のインタビューからは、被差別の状況にある「しんどい子」を支えることを優先してきたこと、教師たちが、日本人の子どもたちの変容の重要性は認識しつつも、「差別はダメ」といった授業では効果的な取り組みにならず、在日コリアンの子どもたちの本名宣言や立場宣言などによって、日本人の子どもたちに変容を迫るという手法を取ったということがあげられた。

そして、2000年代以降、ニューカマーの子どもたちが増えていくと、日本人の子どもたちへの取り組みはますます減少していく。日本語の問題や生活習慣の問題、在留資格の問題など、目の前の目に見える課題に追われて、日本人の子どもたちへの取り組みは後回しになるからである。

ブラジル人集住地区を調査した山本は、「多様化する日本社会のあるべき姿を追求しようとした『多文化共生』という理念は、地域レベルに浸透するにしたがって徐々に変質し、日本社会への適応や同化を強いるような意味合いを帯びたものになることもある」という（山本2017：225）。そして、団地内の集会所の利用が日本人の都合で制限されている例と地域の小学校が日本語の使用だけを奨励している事例をあげて、次のように続ける。

日本語教室や学習支援教室は、地域の外国人住民にとっても、ホスト社会にとっても、重要な「支援」だっただろう。そうした「支援」が、両者の間に「対等な関係」を構築するのに貢献するものとして期待されていたことは疑いようがない。・・・（しかしその後）対等な関係を築くためのツールだったはずの「支援」が独り歩きし、支援としての「多文化共生」概念が、地域社会の中に存在感を持って居座る。その結果、当初の理念とは裏腹に、支援の必要性があるものだけを「認め」、その枠組みから外れるものを「禁止する」ための根拠としての役割を果たすようになってしまうことがある（山本2017：226）

山本は、「行政施策としての『多文化共生』が、当初の理念が示していたような日本人性の相対化や脱中心化につながる問い直しを含むものから少しずつ遠ざかり、むしろ日本人性を上書きし、『日本人』や『日本文化』の優位性と規範性を強化するものになってしまうことも起こりうるのだ」（前掲：227-228）と示唆している。

そして、「支援」と「多文化共生」の関係について、次のように結論づける。

日本社会の「多文化共生概念」が、「支援」という概念や実践と結びついて発展してきたこととも関係している。…「支援」という性質を強く帯びた「多文化共生」概念のもとに成立する社会には、「支援する者」と「支援される者」という権力関係が内包されている。そのために、いったん「支援される者」であるはずの人々がその枠外で存在しようとし始めたときには、それを「禁止」する権力をホスト社会がもつことを正当化するものとして作用してしまうことがありうる。(前掲：228)

現在の「多文化共生」は、マジョリティの都合のいいように外国人に「支援」をし、マジョリティの固定観念で、外国人の生き方を狭めてきたのではないか。5章4節で「日本人って助けるのは好きだけど、仲間に入れる気はないよね」という若者の言葉を紹介したが、マジョリティの都合だけの「支援」では、マイノリティ側の不信感を増すだけで、「共生」には向かわない。マジョリティとマイノリティの「共生」をめざしていたはずの「多文化共生」が、マジョリティの都合のよい「支援」が中心になることによって、「共生」とはほど遠い状態になっているのではないだろうか。

## 第4節 多文化共生教育の再構築のために

### 4.1 知識としての「差別」と変容のための「特権」の自覚

多文化共生教育を、「共生」に向けたマジョリティの変容や差別の解消をめざす内容に再構築するにはどうすればよいか。

ニューカマーの場合に、差別問題が見えなくなり、「日本人問題」だと捉えにくくなるのは、歴史を学べば植民地支配という明確な差別構造があるオールドカマーと違って、ニューカマーの場合は、グローバル化による貧富の格差による移住ということがあるにせよ、「勝手に日本にやってきた」「自己責任」と捉えがちになるという問題がある。つまり、過去の歴史から「日本人問題」と捉えやすかったオールドカマーの場合と違い、ニューカマーの場合には「日本人問題」と捉えにくい。差別問題は後景に下がり、日本語教育や適応教育が中心になると、これらは本人の問題だとされ、「外国人問題は日本人問題である」という意識が持ちにくくなる。野入はこれを「日本人生徒が学びに関わる根拠となってきた贖罪意識の重石がはずれた」(野入 2004：97)と表現したが、ニューカマーの場合は、日本人とは関係のない問題とされるようになる。

オールドカマーの場合も、植民地支配や戦争責任といった「歴史」が忘却されることで、日本人とは関係のない問題だとされるようになっていく。歴史の忘却は、時間的経過による「忘却」だけでなく、歴史修正主義による意識的な「忘却」(歴史の改竄)、教科書に記載されないことによる「忘却」(歴史の隠蔽)も含まれる。1990年代後半から新しい歴史教科書をつくる会などによる歴史の改竄、隠蔽が進んでいたところに、2000年代の「拉致問題」により、「贖罪意識」の重石が完全にはずれ、加害者であったかもしれないという負い目がなくなり、自分たちは被害者であるという立場に立つようになる。被害者と加害者の逆転現状が起り、1章4.2で紹介した前田のいうように「被害者になれば心置きなく差別ができる。被害者のなったほうが勝ち」(前田 2015：85)ということになり、「在

特会」のような、被害者を装いながら、圧倒的な弱者・少数者に対して激しい憎悪をぶつけ、排除しようとするグループが一定の支持を集めるようになる。現代的レイシズムの広がりである。

1章4節で紹介した「日本には差別などない」「日本人は差別などしない民族である」「日本人は被害者である」といった意識を持つ現代的レイシズムが広がる中で、反レイシズムの視点をもつ多文化共生教育をどのように進めればいいのか。単に在日朝鮮人教育の継承だけでは不十分である。なぜなら、在日朝鮮人教育もその後の在日外国人教育も、マイノリティの外国につながる子どもたちに寄り添って支えようとする「マイノリティ教育」だからである。

ヘイトスピーチが広がる中であっても、マジョリティの日本人の多くは、「関係ない」問題として無関心である。その現状の中で、自分たちの問題＝「自分ごと」として受け止めるようにするために、「在特会」など排外主義グループや言論人がマイノリティを攻撃するために使う「特権」という言葉を再度ひっくり返すために、「マジョリティの特権」という概念を援用する必要がある。

7章2節で紹介したように、日本人の教師や生徒たちは「気にせずにすむ人々」(ケイン)であり、「知らない、関心がない」で生きていける人々である。自分は「フツー」だと考えているが、実は目に見えない「特権」を持っている。松尾のいう自分には見えない「ガラスの箱」に入っているのである。

この目に見えないマジョリティの特権、「ガラスの箱」を可視化、自覚化するための実践が必要になる。自らの「特権」が見えれば、マイノリティがぶつかっている障壁は、マジョリティが持つ特権によって築かれているものだということが見えてくる。

在日朝鮮人教育に取り組んだ教師たちは、「本名実践」への取り組みで、在日コリアンの生徒たちの本名宣言や立場宣言によって、日本人生徒たちの特権的立場やポジショナリティを可視化させた。7章4節で紹介した笹川のいう「日本人意識運動」である。

ニューカマーの子どもたちが多くなり、「本名実践」に代わる「日本人意識運動」が必要になる<sup>\*104</sup>。マジョリティの特権の可視化、意識化の取り組みが、これからの「日本人意識運動」になるのではないだろうか。

4章で、「4章表7」として多文化共生教育の実践の分類表を提示したが、それだけでは十分ではなかった。「差別を扱う」というだけでは、「共生」につながらない。差別問題の知識を増やすだけの授業<sup>\*105</sup>では、現実の差別には無関心で心は動かない、こころが動いても「かわいそう」という同情になってしまう。そして、マイノリティが対等な主張をすれば「外国人のくせに生意気だ」というホンネが出てしまう。

重要なのは、マジョリティの特権を自覚できるような取り組みである。そこで、「4章表7」を修正して、「差別を扱う」を「知識として現状を知る」と「マジョリティの特権の自覚」の2つに分け、以下の「終章表1」にした。

---

\*104 ニューカマーの子どもであっても、名前やルーツを隠そうとする場合は、「本名実践」は有効である。

\*105 パウロ・フレイレのいう「銀行型教育」であろう (Freire1970=1979:63-92)。

【終章表 1】多文化共生教育の実践の分類（2）

| 対象 | マイノリティを対象<br>(外国人支援) |                          |                          | マジョリティを対象<br>(マジョリティの変容をめざす) | 差別を扱う           |                 |
|----|----------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------|-----------------|
|    | ニューカマー               |                          | オールドカマー                  |                              |                 |                 |
| 内容 | 日本語教育<br>適応教育        | 母語・継承語、母文化の継承文化の保障       | 母語・継承語、母文化・継承文化の保障       | 異文化理解中心                      | 知識として現状を知る      | マジョリティの特権の自覚    |
| 効果 | 日本社会への同化             | アイデンティティ保持<br>マイノリティの自尊心 | アイデンティティ保持<br>マイノリティの自尊心 | 文化相対主義的<br>変容・上からの理解         | 同情<br>反発<br>無関心 | 差別の自覚<br>関係性の変容 |
| 数  | 多                    | 少                        | 近年減少                     | 多                            | 少               | 極少              |

(筆者作成)

#### 4.2 多文化共生教育の再構築のために必要な視点

本研究の目的は、マジョリティの変容や差別の解消をめざす多文化共生教育に向けた再構築のために、どのような実践の枠組みが求められるのかを提示することである。上記の「終章表 1」の説明をしながら、これまで各章で述べてきたことを整理しておきたい。

現在展開されている「多文化共生教育」は、その対象をマイノリティにするかマジョリティにするかで別れる。本研究での分析対象にした 2 つの教育研究集会での実践レポートは、「在日外国人問題は日本人問題」であるという前提がありつつも、マイノリティを対象にした外国人支援が増加していた。アイデンティティ保持のための母語・継承語や母文化・継承文化を保障するなどの「支援」もあるが、近年はニューカマーの子どもたちを対象にした「日本語教育」「適応教育」が多くなっている。日本社会で生きていくためには必要な教育ではあるが、それだけでは「同化教育」になってしまう。また、母語・継承語や母文化・継承文化を保障する教育も重要であるが、これだけだと、マジョリティの日本人の子どもたちとは関係なく展開されることになる。「共生」をめざす多文化共生教育に再構築するためには、マジョリティを対象にした教育が必要である。

「マジョリティの変容なくして多文化共生はあり得ない」(森茂 2011) など、マジョリティの変容の必要性を指摘する先行研究は多いが、マジョリティを対象にした実践は、3F を内容とした異文化理解が中心の「国際理解教育」が多い。そこには、日本社会の差別抑圧構造を見据えた差別問題への取り組みが欠けていることが多い。

そして、前項で指摘したように、差別問題を扱っても、知識として現状を知るだけの実践では、日本人の子どもたちは、「かわいそう」という同情、自分たちは差別なんかしていないという反発、そして多数は自分たちとは関係ないと考え、無関心であることが多い。必要なのは、マジョリティが変容するような実践である。

在日朝鮮人教育や在日外国人教育を継承して多文化共生教育を展開しようとしている全朝教・全外教は、「反差別と人権の重視」「侵略や植民地支配といった過去の歴史に向きあう」という観点から、「在日外国人問題は日本人問題」であると考えて、日本人の子ども



もたちの変容に迫ろうとしてきたが、ニューカマーの子どもたちに対する実践が増える中で、差別構造が見えにくくなり、「多文化共生教育」の実践は、差別問題への取り組みに向かわず、日本語教育と適応教育を行い、日本人と同じように生活が送れるようになることが到達目標になりがちになった。そして、オールドカマーに対する実践は、現代的レイシズムの広がりの中で困難に直面している。

植民地支配や戦争責任といった問題は現在も継続している課題であるが、それだけで日本人の子どもたちが「自分の問題」と考えるのは困難になっている。そこで、ポジショナリティや日本人性の概念を援用し、マジョリティの特権を意識することで、差別や排外の問題に切り込んでいく実践につながるのではないかと考える。

序章 1 節や 1 章 5 節で紹介したように、高橋は「加害者教育の観点からの共生教育」が必要だという。なぜなら、これまでの教育が、被差別者やマイノリティをエンパワメントするためのマイノリティ教育であり、マジョリティの変容やマイノリティとマジョリティの関係が変わる「関係性教育」ではなかったからである。マイノリティのエンパワメントは必要ではあるが、それだけだと、差別―被差別、抑圧―被抑圧の構造は残ったままである。その構造そのものを隠蔽したマイノリティ教育では、共生社会に向かわない。

また、マジョリティの「善意」や「寛容」は、ガッサンハージのいう「善良なるナショナリスト」と同じである。「善意」も「寛容」も自分の立場（ポジショナリティ）は揺らぐことなく、その立場の範囲内の「善意」や「寛容」にしかなり得ない。自らの「日本人性」や「ポジショナリティ」に気づくことで、特権的位置にあることを自覚することが必要である。

1 章 4.3 で紹介した梁は、もっとはっきりと、現代的レイシズムに対抗するには、マイノリティや歴史を理解するといった従来型の反差別教育では不十分であり、被害者によりそい被害者の権利を守ろうとする日本型反差別運動は有効ではなく、加害者の差別を止める差別行為の禁止をする運動が必要であるという（梁 2020：12-13）。

多文化共生教育の再構築は、マジョリティの変容のためのマジョリティ教育へと、多文化共生教育が変わることではないだろうか。

#### 4.3 マジョリティ教育としての多文化共生教育の困難性と可能性

マジョリティの特権を自覚させ、マジョリティの変容をめざす実践を増やすにはどうすればいいだろうか。

筆者のマジョリティの変容を意識した実践の記録として「在日外国人の問題から日本人生徒の偏見・差別・排外意識に気づく『現代社会』授業実践」森茂ほか編著『社会科における多文化教育―多様性・社会正義・公正を学ぶ』（2019）がある。

これは、「南北問題（貧困と開発）、移住労働、戦後補償、外国人の人権と差別、国際化社会などを総合的に学ぶ中で、マジョリティである日本人生徒が自らの偏見、差別・排外意識に気づきその克服をめざすと同時に、マイノリティである外国につながる生徒たちがエンパワーすることをめざす」を目的に、12 時間で行った高校 1 年生対象の授業である。この授業を受けた生徒たちの感想には、次のようなものがあつた。

生徒 B …私は、「昔の人はかわいそう」だとか「戦争だから仕方ない」と他人事のように思っていました。で

すが、この昔のことが今につながって、差別などが起きているんだなと思ったら、とても他人事には思えなくなっていました。もしかしたら自分の周りに在日韓国・朝鮮人がいるんじゃないかと思いました。…

生徒 C …おそらく多数の人が授業の中で「かわいそうだな」など、同情はしても、それだけで変わっていないと思います。自分も最初はそうでしたが、勉強をしていく上で、やっぱり一人一人が変わらないと意味がないのだと思いました。正直どこから変えていけばいいのか、どうすればいいのか全く分かりませんが、まずは「自分には関係ない」という考えをあらためて、自ら向き合っていくことが大切だと思います。無関心な人は他にもたくさんいると思うので、いかにこの問題に向き合わせることができるのが、多文化共生社会の第一歩につながるのだと思っています。(山根 2019 : 207)

そして、「マジョリティである日本人生徒の偏見、差別・排外意識の克服をめざす」を目的とするこの実践記録を次のようにまとめている。

B の感想からは、「他人事」だと思っていた問題が、今につながる「じぶんごと」にかかわっていく様子が伝わってくる。また C の感想は、無関心から脱却し一人ひとりが変わることが重要で、それが多文化共生の第一歩になるとの気づきがある。

このように、上記の生徒たちのアンケートや感想からは、偏見、差別・排外意識の「克服」とまでは言えないまでも、差別・抑圧構造への気づきと、「じぶんごと」として自分自身を問い直し、差別意識や偏見を変えようとする姿勢があり、マジョリティ生徒に変容があったと言えるのではないだろうか。(前掲 : 207)

上記は 2011 年度の実践記録であるが、現在このような実践がどこの学校でも可能だとは考えられない。シラバス通りの実施、他の教員と歩調を合わせ試験も共通問題、外部からの抗議等、様々な制約が考えられる。

筆者は現在、来日 3 年未満の生徒が受験できる「在日外国人等特別募集」枠で入学してきた生徒の「個別対応授業」(取り出し授業)を担当する非常勤講師を行いつつ、認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ(略称 ME-net)の若者交流事業担当理事として、冒頭で紹介した「オルタボイス」の活動等を企画している。両方の活動とも、「外国人支援」である。ME-net は、神奈川県内だけでなく、全国でも参考にされるほど評価の高い活動をしている。しかし、「多文化共生教育」を名のりながら、実際に行っていることは「外国人支援」の活動中心であり、マジョリティの日本人の子どもたちに働きかけることはほとんどできていない。本論文では、マジョリティの変容が大事だといいつつ、自らは何もできていない現状がある。6 章のインタビューで教師たちが語っていたように、「目の前に困っている子どもがいれば、まずそれを何とかしなければ」ということになってしまっている。おそらく、現場の多くの教師たちは、それぞれ目の前の子どもたちを何とか支援しようと苦闘しているだろう。であれば、いつまでたっても「支援」すなわち「マイノリティ教育」から抜け出せない。

欧米の多文化教育が、学校全体のシステムやカリキュラムを見直す運動としてはじまったように、日本の多文化共生教育も、学校全体のシステムを作り直す必要がある。松尾のいう「コペルニクス的転回」(松尾 2013)である。そうすることではじめて、多文化共生

教育の再構築が実現するだろう。

また、6章で、教師の一人が語っているように「移民基本法」や「多文化共生基本法」のような法整備も必要であろう。外国人への差別の解消のためには、「差別禁止法」などの政策が必要となる。序章で触れた政府によるはじめての「外国人差別実態調査」に関連して、明戸は、この調査は「今後の外国人差別の立法を考える上できわめて重要な意味を持つ」といい、差別的言動を規制する「ヘイトスピーチ解消法」だけでなく、入居差別や就職差別などを含む外国人差別全般を禁止する立法が必要であることを指摘する<sup>\*106</sup>。教師の実践だけで差別をなくすことは不可能であり、今後は差別を禁止する法律の制定等も必要になる。

文科省は、「日本語教育」に関しては法整備<sup>\*107</sup>をするほどに力を入れるようになったが、マジョリティ側に働きかける多文化共生教育に関してはまだほとんど手をつけていない。法制定までいなくても、マジョリティの変容を主軸にした「多文化共生教育基本方針」といったものが必要であると考え。現場で奮闘している個々の教師のバックアップになるし、ひいてはそれが、日本社会の差別に苦しんでいる外国につながる子どもたちが生き生きと生きていくことのできる多文化共生社会の実現につながると考えられるからである。

## 第5節 本研究の意義と限界

### 5.1 本研究の意義

政府の新政策で今後ますます日本で暮らす外国人の増加が予想され、多文化共生社会を形成する市民を育成する多文化共生教育の重要性が増す。これまで、「多文化共生」「多文化共生教育」は、学校、自治体、NPOなどの市民団体で多様な意味で使用されてきていた。この「多文化共生教育」をその源流であり近接の在日外国人教育や国際理解教育、多文化教育などとの関係で位置づけたことは、本研究の意義の一つである。

また、先行研究には、「多文化共生」「多文化共生教育」では、対象がニューカマーに限定されオールドカマーが対象になっていないこと、マジョリティの日本人が対象になっておらず「外国人支援」が中心であること、「文化の共生」の陰で差別抑圧構造が隠蔽されているといった批判があった。しかし、「多文化共生」「多文化共生教育」という言葉が生成された1990年代はそのような意味ではなく、マジョリティの日本人が差別や偏見を克服していくという概念で使用されていたことを明らかにし、批判されるようになったのは、2000年代に政府が「多文化共生」を使用するようになった頃から、意味の変質があったことを示したことも本研究の意義である。

本研究では、日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会及び全朝教・全外教の2つの教育研究集会に、1991年から2019年までに提出された1269本のレポートの傾向を分析し、現在の「多文化共生教育」の主流が外国人支援になっていること、差別問題を扱っている

---

\*106 明戸隆浩（2017年4月4日）「法務省外国人住民調査の何が新しいのかー『ヘイトスピーチだけでなく差別全体』という視点」（ヤフーニュース）

<https://news.yahoo.co.jp/byline/akedotakahiro/20170404-00069512/> 2020年10月17日最終アクセス

\*107 2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が施行された。

レポートが減少していることを裏づけた。政府から距離を置いた2つの研究集会であっても、マジョリティの変容や差別解消をめざしたレポートが減少していた。

その原因の一つは、ニューカマーの子どもたち対象の実践の割合が増加したことにあるが、在日コリアンの子どもたちを対象にした1990年代であっても、「外国人支援」のレポートが約半数であったことが明らかになった。その原因としては、差別の実態は把握しつつも、日本人の子どもたちに働きかけるより、差別に立ち向かうマイノリティの子どもたちを励まし、支える実践になっているということがあげられる。そこには、日本人の子どもたちに直接働きかける差別をなくす取り組みが十分に効果をあげられず、在日コリアンの子どもたちへの「本名実践」を通して、間接的に日本人の子どもたちの「日本人性」、ポジショナリティを問うていくという実践が多くなっていたという理由もある。

多文化共生教育の意味の変質が、単に行政の施策の変化によるものだけでなく、行政の施策と距離を置く教師たちの実践においても、在日朝鮮人教育がはじまった時から、差別の問題を扱いつつも、被差別者であるマイノリティをエンパワメントするための「マイノリティ教育」を中心に取り組んでいたことを明らかにしたことも本研究の大きな意義である。

「変質」してしまった多文化共生教育を、マジョリティの変容をめざし、差別の解消をめざした多文化共生教育に再構築していくためには、1990年代のような、過去の植民地支配や侵略の歴史等の学びから日本人の責任を自覚していくような実践は困難になっており、別の視点が必要である。在特会など排外的な団体や言論人の「マイノリティが特権を持つ」という誤った主張の広がりには、マジョリティの変容こそが重要であり、そのために、「マジョリティの特権」を可視化するための「日本人性論」や、自分の立場の自覚化を促す「ポジショナリティ論」などを利用する必要があるだろう。それを具体化するため、学ぶべき過去の実践の紹介を行ったことも本研究の意義である。

## 5.2 本論文の限界と課題

本論文は、主に教師たちのレポート及びインタビューからの分析と考察である。レポートの背景には、レポートに書かれていない膨大な実践があるはずである。インタビューに応じたGが言っていたように「日本人生徒の変容をめざすのは当然のことだから、それはレポートに書かなかった」ということもあると思われる。この分析は、実践レポートに書かれたことだけから見えたものであるという限界がある。

また、実践レポートを書いた教師、インタビューの対象教師は、各県や地域から選ばれて報告しているいわばこの問題に興味関心を持っている熱心な教師たちであり、一般の教師たちとの違いがある。一般の教師たちが多文化共生教育をどのように捉えているのかについては分析できていない。そして教師たちの授業を受けた生徒たちがどう受けとめ方かという視点も、教師たちのレポートで引用している子どもたちの感想という形でしか触れられていない。生徒たちが授業を受けてどう考えたか、どう変わったか、その後の自分の人生にどう影響を与えてるのかについて、当時生徒だった人たちに直接聞き取りしたかったができなかった。これらは、今後の課題としたい。

この研究の対象は、1991年からの2つの教育研究集会の実践レポートに限定した。「多

文化共生教育」の分析は、「共生」という言葉が使用されはじめる 80 年代、もっとさかのぼって日本人と在日コリアンの「共闘」をめざした日立就職差別裁判闘争が取り組まれた 70 年代から分析をしてみるともっと見えてくるものがあると思われるが、今回はできなかった。これも今後の課題としたい。

筆者自身の実践については、終章 4.3 で少し触れたが、筆者の 40 年間の教員経験を対象にした、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」（井本 2013：104）であるオートエスノグラフィーを援用した研究も今後取り組みたいと考えている。

インタビューでは、GやDが、職場の管理体制の強化や教師の多忙化について語っていた。それらが実践に及ぼしている影響についても、十分な分析はできなかった。全外教も全国教研「国際連帯の教育」分科会も、提出レポート総数が減少している。職場の管理体制の強化や教師の多忙化の影響が考えられるが、今回の分析には入っていない。

これらは本論文の限界であり、今後の課題である。引き続き研究をしていきたい。

多文化共生教育の実践現場に求められているのは、再構築された多文化共生教育のカリキュラムや実践プログラムである。「マジョリティの特権」を自覚させるための実践は、すでに一部で行われている。グッドマンの『真のダイバーシティをめざして—特権に無自覚なマイノリティのための社会的公正教育』（2017）を監訳した出口は、大学や市民講座でマジョリティの特権を自覚するためのワークショップ<sup>\*108</sup>を行っている。また、身近なレイシャルハラスメントに気づくための「マイクロアグレッション」の実践<sup>\*109</sup>にも、マジョリティの特権を可視化する試みがある。これらを参考に、マジョリティの特権を自覚するプロセスを含んだ、多文化共生教育のカリキュラムや実践プログラムを作る必要があるが、今回はそこまでできなかった。これも今後の課題としたい。

## 巻末資料

- 年表 1 在日外国人教育・多文化共生教育に関連する行政の施策
- 表 2 日教組教育研究全国集会報告集『日本の教育』（1991-2019）リスト
- 表 3 全朝教・全外教集会と資料集（1991-2019）リスト
- 表 4 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会レポートの分類
- 表 5 全朝教・全外教レポートの分類
- 表 6 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会外国につながる子どもたちの支援中心のレポート内訳
- 資料 7 教師たちへのインタビューの記録

---

\*108 出口（2017、2020）などで紹介されている。筆者自身も日本語教育研究会主催（2017）と ICU グローバル言語教育センター・ジェンダー研究センター・平和研究所共催（2019）のワークショップで体験した。

\*109 大阪府在日外国人教育研究協議会 2017『ちがいでドキドキ多文化共生ナビ—在日外国人教育実践プラン集』や有田・志賀・渋谷編著 2018『多文化共生社会で多様性を考えるワークブック』等に実践方法の紹介がある。

## 巻末資料・年表1 在日外国人教育・多文化共生教育に関連する行政の施策

ゴシックは本文で触れているもの

| 西暦<br>(元号)    | 日本政府の外国人政策・多文化共生政策   | 日本政府の外国人教育政策・多文化共生教育政策   | 地方自治体の外国人教育政策/多文化共生教育政策                     | その他                     |
|---------------|--|--|---|-------------------------|
| 1945<br>(S20) |  |  |   | ポツダム宣言受諾・日本の敗戦          |
| 1947<br>(S22) | 外国人登録令（5月2日）<br>日本国憲法施行（5月3日）  | 文部省通達「朝鮮人の就学義務に関する件」で就学義務と学校設立を認める   |   |                         |
| 1948<br>(S23) |  | ・文部省通達「朝鮮人学校の取扱いについて」（1月24日）で日本の公立学校に就学義務があるとし、朝鮮学校の設立は認めないとした。<br>・阪神教育事件（4月）   |   |                         |
| 1949<br>(S24) |  | 朝鮮学校閉鎖令（10月20日）  |   |                         |
| 1950<br>(S25) | 外務省に出入国管理庁設置   |  |   |                         |
| 1951<br>(S26) | 出入国管理令（10月）  |  |   |                         |
| 1952<br>(S27) | ・旧植民地出身者、日本国籍喪失（4月28日）<br>・外国人登録法公布・施行（4月28日）<br>・出入国管理庁が、法務省の入国管理局に改編 |  |   |                         |
| 1965<br>(S40) |  | 文部事務次官通達「朝鮮人のみを収容する教育施設の取扱いについて」（12月28日）<br>文部事務次官通達「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」で日本人と同様に扱い特別扱いしない（12月28日） |   | 日韓基本条約締結                |
| 1974<br>(S49) |  | 中央教育審議会答申「国際理解教育の推進」   |   |                         |
| 1979<br>(S54) | 国際人権規約を批准  |  |   |                         |
| 1981<br>(S56) | ・内外人平等を原則とする難民条約に加盟<br>・出入国管理及び難民認定法の改正                                |  |   |                         |
| 1983<br>(S58) |  |  | 「上福岡市在日韓国・朝鮮人児童・生徒にかかわる教育指針について」（関東地域ではじめて） |                         |
| 1985<br>(S60) |  |  |   | 国籍法、父系血統主義から父母両系血統主義へ改正 |
| 1986<br>(S61) |  |  | 「川崎市在日外国人教育基本方針―主として在日韓国・朝鮮人教育―」（3月）        |                         |
| 1987<br>(S62) | 自治省「国際交流の推進」   | 教育課程審議会答申（前文に「国際社会における日本人の育成」）   |   |                         |
| 1988<br>(S63) |  |  | 川崎市ふれあい館設置                                  |                         |
| 1989<br>(H1)  | 入管法改正（90年施行）で、「定住」の在留資格を新設   |  |   |                         |
| 1990<br>(H2)  |  |  | 神奈川県教委「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）教育基本方針（3月）」         |                         |
| 1991<br>(H3)  |  | 1. 10日韓外相覚書<br>就学案内を発給<br>日本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協議における教育関係事項の実施について<br>日本語指導が必要な外国人児童生徒の調査開始  | 横浜市「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育基本方針」（6月）       |                         |
| 1993<br>(H5)  | 技能実習制度はじまる   |  |   |                         |

| 西暦<br>(元号)    | 日本政府の外国人政策・多文化共生政策   | 日本政府の外国人教育政策・多文化共生教育政策                                     | 地方自治体の外国人教育政策/多文化共生教育政策                             | その他                        |
|---------------|--|--|---|----------------------------|
| 1995<br>(H7)  | 日本政府、人種差別撤廃条約に加入（発効は1996年）<br>最高裁「永住者等の地方参政権付与は憲法上禁止されていない」と判示   |  |   |                            |
| 2001<br>(H13) |  |  | 「外国人集住都市会議」発足 「浜松宣言」を出す                             |                            |
| 2002<br>(H14) |  | 「総合的な学習の時間」の導入   |   |                            |
| 2004<br>(H16) |  |  |   | 経団連「外国人受け入れに関する提言」         |
| 2005<br>(H17) | 総務省に「多文化共生の推進に関する研究会」設置  |  | 川崎市多文化共生社会推進指針「共に生きる地域社会をめざして」                      |                            |
| 2006<br>(H18) | ・総務省『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（3月）<br>・総務省『地域における多文化共生推進プラン』（3月）<br>・外国人労働者問題関係省庁連絡会議『生活者としての外国人』に関する総合的対応策（12月） |  |   | 自民党「外国人労働者に関する方針について」（7月）  |
| 2007<br>(H19) | 在留外国人数の1位が韓国・朝鮮から中国になる   |  | 宮城県「多文化共生社会の形成の推進に関する条例」（7月）<br>群馬県「多文化共生推進指針」（10月） | 経団連「外国人材受け入れに関する第二次提言」     |
| 2008<br>(H20) |  | 文部科学省「外国人児童生徒教育の充実方策について」（6月）                              |   | リーマンショックの影響で、在日外国人の派遣切り    |
| 2009<br>(H21) | 内閣府「日系定住外国人施策推進会議」の設置<br>「出入国管理及び難民認定法」が改正され、外国人登録法の廃止と一本化が決まる（7月）   | 虹の架け橋事業はじまる  |   |                            |
| 2010<br>(H22) | 日系定住外国人施策に関する基本方針（8月）  |  |   |                            |
| 2011<br>(H23) | 日系定住外国人施策に関する行動計画（3月）  | 外国人児童生徒受入れの手引き（3月）   |   | 東日本大震災及び福島第一原発の事故で在日外国人の減少 |
| 2012<br>(H24) | 外国人登録法廃止（7月）   |  |   |                            |
| 2014<br>(H26) |  | 学校教育法施行規則一部改正「日本語の特別カリキュラム」が可能になった                         |   |                            |
| 2015<br>(H27) | 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」設置（11月）   |  |   |                            |
| 2016<br>(H28) | ・ヘイトスピーチ解消法（5月24日成立 6月3日公布施行）文科省通知（6月20日）<br>・「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」提言（6月28日）                   | 文科省「外国人児童生徒等教育充実政策」ではじめて「多文化共生」という用語を使用                    |   |                            |
| 2017<br>(H29) | 外国人住民調査報告書（法務省）  |  |   |                            |
| 2018<br>(H30) | ・新入管法制定（非熟練労働者の受け入れ「特定技能1号」永住可能な制度「特定技能2号」）（3月）<br>・外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策（12月）                            |  | 世田谷区多様性を認め合い男女共同参画と多文化共生を推進する条例                     |                            |
| 2019<br>(R1)  | ・新入管法施行（4月）  | ・文部科学省「外国人受け入れ・共生のための教育推進検討チーム」発足（1月）<br>・日本語教育推進基本法成立（6月） |   |                            |

（各種資料から筆者作成）

巻末資料・表2 日教組教育研究全国集会報告集『日本の教育』（1991-2019）リスト

| 集    | 編者      | 開催場所 | 開催期日   | 発行年  | 発行所         | 分科会    | 執筆者                               | 分科会名称   |
|------|---------|------|--------|------|-------------|--------|-----------------------------------|---------|
| 第40集 | 日本教職員組合 | 東京   | 1991.1 | 1991 | 一ツ橋書房       | 第19分科会 | 内山一雄                              | 国際連帯の教育 |
| 第41集 | 日本教職員組合 | 千葉   | 1992.1 | 1992 | 一ツ橋書房       | 第19分科会 | 内山一雄<br>岩田忠                       | 国際連帯の教育 |
| 第42集 | 日本教職員組合 | 秋田   | 1993.1 | 1993 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 内山一雄<br>岩田忠                       | 国際連帯の教育 |
| 第43集 | 日本教職員組合 | 神戸   | 1994.1 | 1994 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 内山一雄<br>稲富進<br>岩田忠                | 国際連帯の教育 |
| 第44集 | 日本教職員組合 | 長崎   | 1995.1 | 1995 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 内山一雄<br>稲富進<br>岩田忠<br>岩崎裕保        | 国際連帯の教育 |
| 第45集 | 日本教職員組合 | 大阪   | 1996.2 | 1996 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 内山一雄<br>岩崎裕保<br>岩田忠<br>榎井縁<br>稲富進 | 国際連帯の教育 |
| 第46集 | 日本教職員組合 | 岩手   | 1997.1 | 1997 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 内山一雄<br>赤石和則<br>岡崎裕<br>榎井縁<br>稲富進 | 国際連帯の教育 |
| 第47集 | 日本教職員組合 | 鹿児島  | 1998.1 | 1998 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>榎井縁                | 国際連帯の教育 |
| 第48集 | 日本教職員組合 | 岡山   | 1999.1 | 1999 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>赤石和則<br>榎井縁        | 国際連帯の教育 |
| 第49集 | 日本教職員組合 | 石川   | 2000.1 | 2000 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>赤石和則<br>榎井縁        | 国際連帯の教育 |
| 第50集 | 日本教職員組合 | 東京   | 2001.1 | 2001 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>赤石和則<br>榎井縁        | 国際連帯の教育 |
| 第51集 | 日本教職員組合 | 宮崎   | 2002.1 | 2002 | 一ツ橋書房       | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>榎井縁                | 国際連帯の教育 |
| 第52集 | 日本教職員組合 | 奈良   | 2003.1 | 2003 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>榎井縁                | 国際連帯の教育 |
| 第53集 | 日本教職員組合 | 埼玉   | 2004.1 | 2004 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>榎井縁                | 国際連帯の教育 |
| 第54集 | 日本教職員組合 | 北海道  | 2005.1 | 2005 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>榎井縁                | 国際連帯の教育 |
| 第55集 | 日本教職員組合 | 三重   | 2006.1 | 2006 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 稲富進<br>岩崎裕保<br>榎井縁                | 国際連帯の教育 |



|      |         |    |        |      |             |        |                     |               |
|------|---------|----|--------|------|-------------|--------|---------------------|---------------|
| 第56集 | 日本教職員組合 | 大分 | 2007.1 | 2007 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 榎井緑<br>広瀬義徳<br>岩崎裕保 | 国際連帯の教育       |
| 第57集 | 日本教職員組合 | 東京 | 2008.1 | 2008 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 榎井緑<br>広瀬義徳<br>岩崎裕保 | 国際連帯の教育       |
| 第58集 | 日本教職員組合 | 広島 | 2009.1 | 2009 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 榎井緑<br>広瀬義徳<br>嶺井正也 | 国際連帯の教育       |
| 第59集 | 日本教職員組合 | 山形 | 2010.1 | 2010 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯の教育       |
| 第60集 | 日本教職員組合 | 茨城 | 2011.1 | 2011 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯の教育       |
| 第61集 | 日本教職員組合 | 富山 | 2012.1 | 2012 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯の教育       |
| 第62集 | 日本教職員組合 | 佐賀 | 2013.1 | 2013 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯の教育       |
| 第63集 | 日本教職員組合 | 滋賀 | 2014.1 | 2014 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯の教育       |
| 第64集 | 日本教職員組合 | 山梨 | 2015.2 | 2015 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯の教育       |
| 第65集 | 日本教職員組合 | 岩手 | 2016.2 | 2016 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯・多文化共生の教育 |
| 第66集 | 日本教職員組合 | 新潟 | 2017.2 | 2017 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯・多文化共生の教育 |
| 第67集 | 日本教職員組合 | 静岡 | 2018.2 | 2018 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 広瀬義徳<br>林二郎<br>榎井緑  | 国際連帯・多文化共生の教育 |
| 第68集 | 日本教職員組合 | 福岡 | 2019.2 | 2019 | アドバンテージサーバー | 第15分科会 | 榎井緑<br>林二郎<br>倉石一郎  | 国際連帯・多文化共生の教育 |

## 巻末資料・表3 全朝教・全外教集会と資料集(1991-2019) リスト

| 開催年  | 集会名                   | 会場   | 資料集/要項集  | 備考   | レポート本数 |
|------|-----------------------|--|--|--|--------|
| 1991 | 第12回全国在日朝鮮人教育研究会      | 桜井市民会館他  | 『第12回全国在日朝鮮人教育研究会資料集』                            | 2000人超参加。  | 32     |
| 1992 | 第13回全国在日朝鮮人教育研究会      | 日本教育会館・東京大学                                    | 『第13回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 「民族共生の教育をめざして」新渡日分科会新設。                          | 25     |
| 1993 | 第14回全国在日朝鮮人教育研究会      | 京都会館・京都造形芸術短期大学                                | 『第14回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 就学前分科会新設。  | 30     |
| 1994 | 第15回全国在日朝鮮人教育研究会      | 広島国際会議場  | 『第15回全国在日外国人教育研究会資料集』                            |  | 30     |
| 1995 | 第16回全国在日朝鮮人教育研究会      | 関西学院大学   | 『これからの在日朝鮮人教育'95』<br>『第16回全国在日朝鮮人教育研究会要項集』       | 全朝教ブックレット発刊。                                     | 33     |
| 1996 | 第17回全国在日朝鮮人教育研究会      | 福岡市民会館・西南学院大学                                  | 『これからの在日朝鮮人教育'96』<br>『第17回全国在日朝鮮人教育研究会要項集』       | 多文化共生フォーラム福岡、実行委員会に参加。                           | 38     |
| 1997 | 第18回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会 | 天理大学   | 『これからの在日外国人教育'97』<br>『第18回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会要項集』  | 分科会の再編・会則・方針提起。                                  | 33     |
| 1998 | 第19回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会 | 神奈川県民ホール・横浜国立大学                                | 『これからの在日外国人教育'98』<br>『第19回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会要項集』  |  | 45     |
| 1999 | 第20回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会 | 京都テルサ・京都精華大学                                   | 『これからの在日外国人教育'99』<br>『第20回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会要項集』  | 大学分科会新設。   | 39     |
| 2000 | 第21回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会 | アステールプラザ・広島女学院大学                               | 『これからの在日外国人教育2000』<br>『第21回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会要項集』 |  | 35     |
| 2001 | 第22回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会 | 神戸文化ホール・甲南大学                                   | 『これからの在日外国人教育2001』<br>『第22回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会要項集』 |  | 30     |
| 2002 | 第23回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会 | 三重大学   | 『これからの在日外国人教育2002』<br>『第23回全国在日朝鮮人(外国人)教育研究会要項集』 |  | 32     |
| 2003 | 第24回全国在日外国人教育研究会      | 和泉市立人権文化センター<br>清風高校・上宮高校                      | 『これからの在日外国人教育2003』<br>『第24回全国在日外国人教育研究会要項集』      |  | 27     |
| 2004 | 第25回全国在日外国人教育研究会      | 帝塚山高校・大学                                       | 『これからの在日外国人教育2004』<br>『第25回全国在日外国人教育研究会要項集』      | 多文化共生教育の確立をめざす大会アピールを採択。                         | 27     |
| 2005 | 第26回全国在日外国人教育研究会      | 近江八幡市文化会館 滋賀県立大学                               | 『これからの在日外国人教育2005』<br>『第26回全国在日外国人教育研究会要項集』      | 「多文化共生社会の実現に向けて、地域での教育実践を交流しよう」                  | 27     |
| 2006 | 第27回全国在日外国人教育研究会      | エポックなかはらホール 法政二高                               | 『これからの在日外国人教育2006』<br>『第27回全国在日外国人教育研究会要項集』      | 「子どもたちの状況と私たちの課題を明らかにし、多文化共生教育の確立をめざそう」採択。       | 28     |
| 2007 | 第28回全国在日外国人教育研究会      | 名古屋中学・高等学校                                     | 『第28回全国在日外国人教育研究会資料集』                            |  | 24     |
| 2008 | 第29回全国在日外国人教育研究会      | 神戸市勤労会館<br>神戸市立科学技術高等学校                        | 『第29回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 「多文化共生社会の実現に向けて、学校や地域の教育実践を交流し、さらに人々の交流を深めよう」採択。 | 23     |
| 2009 | 第30回全国在日外国人教育研究会      | 広島女学院中・高等学校 広島工業大学専門学校                         | 『第30回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 「多文化共生社会にむけて、学校や地域での教育実践を交流しよう」                  | 22     |
| 2010 | 第31回全国在日外国人教育研究会      | 享栄学園鈴鹿高等学校                                     | 『第31回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 多文化共生に向けたアピール採択                                  | 18     |
| 2011 | 第32回全国在日外国人教育研究会      | 奈良教育大学・奈良県立大学生駒山麓公園ふれあいセンター                    | 『第32回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 大会テーマ「子どもたちの状況と私たちの課題を明らかにし、多文化共生教育を展開していこう！」    | 21     |
| 2012 | 第33回全国在日外国人教育研究会      | 別府市中央公民館<br>野口ふれあい交流センター<br>大南公民館<br>阿蘇青少年交流の家 | 『第33回全国在日外国人教育研究会資料集』                            | 大会テーマ「子どもたちの状況と私たちの課題を明らかにし、多文化共生教育を展開しよう」       | 20     |

|      |                       |   |                        |                                   |    |
|------|-----------------------|---|------------------------|-----------------------------------|----|
| 2013 | 第34回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 横浜市栄公会堂<br>地球市民かながわプラザ                              | 『第34回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ「多文化共生社会の実現のた<br>めの教育を創造しよう」 | 18 |
| 2014 | 第35回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 広島市留学生会館<br>広島市青少年野外活動センター                          | 『第35回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ「多文化共生社会実現のため<br>の教育を創造しよう」  | 14 |
| 2015 | 第36回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 大阪市立生野区民センター大阪<br>府立桃谷高等学校<br>豊中市立青少年自然の家「わっ<br>ぱる」 | 『第36回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ 多文化共生社会実現のため<br>の教育を創造しよう   | 12 |
| 2016 | 第37回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 国土館大学世田谷キャンパス<br>町田市立大地沢青少年センター                     | 『第37回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ「多文化共生社会の実現のため<br>の教育を創造しよう」 | 17 |
| 2017 | 第38回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 甲南大学岡本キャンパス<br>明石市立少年自然の家                           | 『第38回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ「多文化共生社会実現のため<br>の教育を創造しよう」  | 12 |
| 2018 | 第39回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 同志社大学新町キャンパス<br>甲良町率甲良東小学校                          | 『第39回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ「多文化共生社会実現のため<br>の教育を創造しよう」  | 13 |
| 2019 | 第40回全国在日外国人<br>教育研究集会 | 奈良県社会福祉総合センター<br>生駒山麓公園ふれあいセンター                     | 『第40回全国在日外国人教育研究集会資料集』 | 大会テーマ「多文化共生社会実現のため<br>の教育を創造しよう」  | 12 |

（『第40回全外教資料集』の「全外教のあゆみ」（2019:88-92）を元に筆者修正）

# 巻末資料・表4 日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会 レポートの分類

第1の柱 足もとからの国際化をどうすすめるのか

第2の柱 ゆたかな世界認識と地球規模でものを考える教育をどう創造するか

| 開催年  | 『日本の教育』 | レポート総数 | 第1の柱合計 | a   | b  | ab  | c  | b+a<br>b=J | J/第1の柱合計 | f小計 | f/第1の柱合計 | g  | 第2の柱合計 | a  | b   | ab | c  | b+a<br>b=J | J/第2の柱合計 | f小計 | f/第2の柱合計 | g  |
|------|---------|--------|--------|-----|----|-----|----|------------|----------|-----|----------|----|--------|----|-----|----|----|------------|----------|-----|----------|----|
| 1991 | 第40集    | 17     | 9      | 3   | 1  | 4   | 1  | 5          | 56%      | 9   | 100%     | 0  | 8      | 0  | 2   | 0  | 6  | 2          | 25%      | 2   | 25%      | 0  |
| 1992 | 第41集    | 22     | 11     | 4   | 3  | 2   | 2  | 5          | 45%      | 8   | 73%      | 0  | 11     | 3  | 0   | 1  | 7  | 1          | 9%       | 1   | 9%       | 0  |
| 1993 | 第42集    | 18     | 11     | 3   | 1  | 4   | 3  | 5          | 45%      | 6   | 55%      | 0  | 7      | 0  | 5   | 0  | 2  | 5          | 71%      | 4   | 57%      | 0  |
| 1994 | 第43集    | 18     | 9      | 2   | 3  | 3   | 1  | 6          | 67%      | 9   | 100%     | 0  | 9      | 2  | 4   | 2  | 1  | 6          | 67%      | 1   | 11%      | 0  |
| 1995 | 第44集    | 19     | 11     | 3   | 3  | 2   | 3  | 5          | 45%      | 7   | 64%      | 0  | 8      | 1  | 3   | 2  | 2  | 5          | 63%      | 2   | 25%      | 0  |
| 1996 | 第45集    | 24     | 9      | 0   | 4  | 5   | 0  | 9          | 100%     | 8   | 89%      | 0  | 15     | 3  | 0   | 6  | 6  | 6          | 40%      | 4   | 27%      | 0  |
| 1997 | 第46集    | 22     | 11     | 3   | 2  | 4   | 2  | 6          | 55%      | 7   | 64%      | 1  | 11     | 1  | 3   | 1  | 6  | 4          | 36%      | 3   | 27%      | 0  |
| 1998 | 第47集    | 23     | 14     | 8   | 2  | 2   | 2  | 4          | 29%      | 9   | 64%      | 1  | 9      | 0  | 5   | 1  | 3  | 6          | 67%      | 6   | 67%      | 0  |
| 1999 | 第48集    | 24     | 13     | 5   | 1  | 6   | 1  | 7          | 54%      | 9   | 69%      | 2  | 11     | 1  | 2   | 1  | 7  | 3          | 27%      | 2   | 18%      | 0  |
| 2000 | 第49集    | 23     | 10     | 3   | 0  | 5   | 2  | 5          | 50%      | 2   | 20%      | 2  | 13     | 0  | 8   | 5  | 0  | 13         | 100%     | 6   | 46%      | 0  |
|      | 小計      | 210    | 108    | 34  | 20 | 37  | 17 | 57         | 53%      | 74  | 69%      | 6  | 102    | 11 | 32  | 19 | 40 | 51         | 50%      | 31  | 30%      | 0  |
| 2001 | 第50集    | 19     | 10     | 4   | 0  | 6   | 0  | 6          | 60%      | 4   | 40%      | 1  | 9      | 0  | 5   | 2  | 2  | 7          | 78%      | 4   | 44%      | 1  |
| 2002 | 第51集    | 19     | 9      | 0   | 0  | 7   | 2  | 7          | 78%      | 4   | 44%      | 1  | 10     | 0  | 5   | 1  | 4  | 6          | 60%      | 2   | 20%      | 0  |
| 2003 | 第52集    | 22     | 11     | 4   | 0  | 4   | 3  | 4          | 36%      | 2   | 18%      | 1  | 11     | 0  | 5   | 0  | 6  | 5          | 45%      | 0   | 0%       | 0  |
| 2004 | 第53集    | 21     | 9      | 3   | 1  | 4   | 1  | 5          | 56%      | 1   | 11%      | 2  | 12     | 0  | 10  | 0  | 2  | 10         | 83%      | 4   | 33%      | 0  |
| 2005 | 第54集    | 20     | 10     | 3   | 0  | 6   | 1  | 6          | 60%      | 3   | 30%      | 0  | 10     | 0  | 4   | 1  | 5  | 5          | 50%      | 3   | 30%      | 0  |
| 2006 | 第55集    | 23     | 10     | 5   | 0  | 2   | 3  | 2          | 20%      | 3   | 30%      | 1  | 13     | 0  | 6   | 2  | 5  | 8          | 62%      | 6   | 46%      | 2  |
| 2007 | 第56集    | 21     | 9      | 3   | 3  | 3   | 0  | 6          | 67%      | 2   | 22%      | 1  | 12     | 0  | 8   | 0  | 4  | 8          | 67%      | 2   | 17%      | 0  |
| 2008 | 第57集    | 17     | 9      | 3   | 0  | 5   | 1  | 5          | 56%      | 4   | 44%      | 2  | 8      | 0  | 7   | 0  | 1  | 7          | 88%      | 4   | 50%      | 1  |
| 2009 | 第58集    | 18     | 10     | 5   | 0  | 5   | 0  | 5          | 50%      | 2   | 20%      | 2  | 8      | 0  | 6   | 0  | 2  | 6          | 75%      | 3   | 38%      | 0  |
| 2010 | 第59集    | 18     | 12     | 6   | 0  | 5   | 1  | 5          | 42%      | 2   | 17%      | 1  | 6      | 0  | 5   | 1  | 0  | 6          | 100%     | 2   | 33%      | 0  |
|      | 小計      | 198    | 99     | 36  | 4  | 47  | 12 | 51         | 52%      | 27  | 27%      | 12 | 99     | 0  | 61  | 7  | 31 | 68         | 69%      | 30  | 30%      | 4  |
| 2011 | 第60集    | 18     | 11     | 3   | 0  | 8   | 0  | 8          | 73%      | 5   | 45%      | 1  | 7      | 0  | 3   | 2  | 2  | 5          | 71%      | 2   | 29%      | 1  |
| 2012 | 第61集    | 16     | 11     | 7   | 0  | 4   | 0  | 4          | 36%      | 2   | 18%      | 0  | 5      | 0  | 2   | 0  | 3  | 2          | 40%      | 0   | 0%       | 0  |
| 2013 | 第62集    | 13     | 6      | 4   | 1  | 1   | 0  | 2          | 33%      | 1   | 17%      | 1  | 7      | 0  | 6   | 1  | 0  | 7          | 100%     | 2   | 29%      | 0  |
| 2014 | 第63集    | 15     | 10     | 4   | 1  | 3   | 2  | 4          | 40%      | 4   | 40%      | 1  | 5      | 0  | 4   | 0  | 1  | 4          | 80%      | 1   | 20%      | 1  |
| 2015 | 第64集    | 12     | 6      | 2   | 0  | 3   | 1  | 3          | 50%      | 2   | 33%      | 1  | 6      | 0  | 4   | 2  | 0  | 6          | 100%     | 4   | 67%      | 1  |
| 2016 | 第65集    | 11     | 7      | 6   | 0  | 1   | 0  | 1          | 14%      | 0   | 0%       | 1  | 4      | 0  | 3   | 0  | 1  | 3          | 75%      | 1   | 25%      | 1  |
| 2017 | 第66集    | 15     | 9      | 8   | 0  | 1   | 0  | 1          | 11%      | 0   | 0%       | 1  | 6      | 0  | 5   | 1  | 0  | 6          | 100%     | 1   | 17%      | 1  |
| 2018 | 第67集    | 12     | 8      | 5   | 0  | 2   | 1  | 2          | 25%      | 1   | 13%      | 1  | 4      | 0  | 1   | 3  | 0  | 4          | 100%     | 1   | 25%      | 2  |
| 2019 | 第68集    | 11     | 8      | 6   | 0  | 1   | 1  | 1          | 13%      | 1   | 13%      |    | 3      | 0  | 2   | 0  | 1  | 2          | 67%      | 1   | 33%      | 0  |
|      | 小計      | 123    | 76     | 45  | 2  | 24  | 5  | 26         | 34%      | 16  | 21%      | 7  | 47     | 0  | 30  | 9  | 8  | 39         | 83%      | 13  | 28%      | 7  |
|      | 合計      | 531    | 283    | 115 | 26 | 108 | 34 | 134        | 47%      | 117 | 41%      | 25 | 248    | 11 | 123 | 35 | 79 | 158        | 64%      | 74  | 30%      | 11 |

a 外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート

b 日本人の子どもたちを対象にしたレポート

ab aとbの両方が含まれているレポート

c その他（子どもたちへの働きかけがないレポート）

f 差別問題に取り組んだり触れているレポート

g 「多文化共生」という用語を使用しているレポート

巻末資料・表 5 全朝教・全外教レポートの分類

| 開催年  | 集会名称              | レポート総数 | a   | b  | ab  | c   | b+<br>ab=J | Jの割合 | f   | fの割合 | g  | o   | of  | ofの割合 | n   | nf | nfの割合 | on | onf |
|------|-------------------|--------|-----|----|-----|-----|------------|------|-----|------|----|-----|-----|-------|-----|----|-------|----|-----|
| 1991 | 第12回全国在日朝鮮人教育研究集会 | 32     | 8   | 4  | 7   | 13  | 11         | 34%  | 26  | 81%  | 0  | 19  | 17  | 89%   | 0   | 0  | ####  | 0  | 0   |
| 1992 | 第13回全国在日朝鮮人教育研究集会 | 25     | 10  | 0  | 9   | 6   | 9          | 36%  | 17  | 68%  | 0  | 16  | 12  | 75%   | 3   | 0  | 0%    | 0  | 0   |
| 1993 | 第14回全国在日朝鮮人教育研究集会 | 31     | 4   | 3  | 15  | 9   | 18         | 58%  | 16  | 52%  | 0  | 20  | 16  | 80%   | 2   | 0  | 0%    | 0  | 0   |
| 1994 | 第15回全国在日朝鮮人教育研究集会 | 30     | 6   | 0  | 13  | 11  | 13         | 43%  | 9   | 30%  | 0  | 17  | 8   | 47%   | 1   | 0  | 0%    | 1  | 1   |
| 1995 | 第16回全国在日朝鮮人教育研究集会 | 33     | 9   | 4  | 12  | 8   | 16         | 48%  | 10  | 30%  | 1  | 20  | 8   | 40%   | 3   | 1  | 33%   | 2  | 0   |
| 1996 | 第17回全国在日朝鮮人教育研究集会 | 38     | 10  | 1  | 19  | 8   | 20         | 53%  | 21  | 55%  | 2  | 26  | 18  | 69%   | 3   | 1  | 33%   | 1  | 0   |
| 1997 | 第18回全朝教（全外教）研究集会  | 33     | 6   | 3  | 17  | 7   | 20         | 61%  | 20  | 61%  | 0  | 19  | 15  | 79%   | 6   | 1  | 17%   | 1  | 1   |
| 1998 | 第19回全朝教（全外教）研究集会  | 45     | 11  | 3  | 21  | 10  | 24         | 53%  | 14  | 31%  | 2  | 23  | 10  | 43%   | 10  | 1  | 10%   | 2  | 1   |
| 1999 | 第20回全朝教（全外教）研究集会  | 39     | 14  | 3  | 15  | 7   | 18         | 46%  | 10  | 26%  | 2  | 20  | 7   | 35%   | 9   | 0  | 0%    | 2  | 1   |
| 2000 | 第21回全朝教（全外教）研究集会  | 35     | 5   | 4  | 17  | 9   | 21         | 60%  | 21  | 60%  | 3  | 18  | 13  | 72%   | 8   | 5  | 63%   | 0  | 0   |
|      | 小計                | 341    | 83  | 25 | 145 | 88  | 170        | 50%  | 164 | 48%  | 10 | 198 | 124 | 63%   | 45  | 9  | 20%   | 9  | 4   |
| 2001 | 第22回全朝教（全外教）研究集会  | 30     | 9   | 1  | 14  | 6   | 15         | 50%  | 15  | 50%  | 2  | 15  | 12  | 80%   | 8   | 1  | 13%   | 1  | 1   |
| 2002 | 第23回全朝教（全外教）研究集会  | 32     | 8   | 4  | 18  | 2   | 22         | 69%  | 15  | 47%  | 3  | 15  | 13  | 87%   | 12  | 2  | 17%   | 3  | 0   |
| 2003 | 第24回全国在日外国人教育研究集会 | 27     | 6   | 4  | 10  | 7   | 14         | 52%  | 6   | 22%  | 5  | 7   | 3   | 43%   | 9   | 0  | 0%    | 4  | 3   |
| 2004 | 第25回全国在日外国人教育研究集会 | 27     | 11  | 1  | 13  | 2   | 14         | 52%  | 10  | 37%  | 5  | 10  | 7   | 70%   | 8   | 0  | 0%    | 7  | 3   |
| 2005 | 第26回全国在日外国人教育研究集会 | 27     | 8   | 3  | 10  | 6   | 13         | 48%  | 10  | 37%  | 6  | 10  | 6   | 60%   | 6   | 0  | 0%    | 5  | 4   |
| 2006 | 第27回全国在日外国人教育研究集会 | 28     | 14  | 4  | 9   | 1   | 13         | 46%  | 7   | 25%  | 7  | 6   | 2   | 33%   | 14  | 2  | 14%   | 7  | 3   |
| 2007 | 第28回全国在日外国人教育研究集会 | 24     | 8   | 6  | 4   | 6   | 10         | 42%  | 6   | 25%  | 4  | 6   | 5   | 83%   | 10  | 0  | 0%    | 2  | 1   |
| 2008 | 第29回全国在日外国人教育研究集会 | 23     | 4   | 4  | 9   | 6   | 13         | 57%  | 6   | 26%  | 5  | 5   | 1   | 20%   | 6   | 2  | 33%   | 6  | 3   |
| 2009 | 第30回全国在日外国人教育研究集会 | 22     | 8   | 3  | 8   | 3   | 11         | 50%  | 5   | 23%  | 2  | 7   | 5   | 71%   | 12  | 0  | 0%    | 0  | 0   |
| 2010 | 第31回全国在日外国人教育研究集会 | 18     | 3   | 2  | 7   | 6   | 9          | 50%  | 9   | 50%  | 4  | 1   | 1   | 100%  | 7   | 4  | 57%   | 4  | 4   |
|      | 小計                | 258    | 79  | 32 | 102 | 45  | 134        | 52%  | 89  | 34%  | 43 | 82  | 55  | 67%   | 92  | 11 | 12%   | 39 | 22  |
| 2011 | 第32回全国在日外国人教育研究集会 | 21     | 11  | 0  | 4   | 6   | 4          | 19%  | 5   | 24%  | 1  | 3   | 3   | 100%  | 9   | 2  | 22%   | 3  | 0   |
| 2012 | 第33回全国在日外国人教育研究集会 | 20     | 12  | 1  | 3   | 4   | 4          | 20%  | 4   | 20%  | 1  | 2   | 2   | 100%  | 13  | 2  | 15%   | 1  | 0   |
| 2013 | 第34回全国在日外国人教育研究集会 | 18     | 8   | 2  | 6   | 2   | 8          | 44%  | 5   | 28%  | 7  | 4   | 3   | 75%   | 9   | 0  | 0%    | 3  | 2   |
| 2014 | 第35回全国在日外国人教育研究集会 | 14     | 5   | 3  | 3   | 3   | 6          | 43%  | 3   | 21%  | 3  | 1   | 1   | 100%  | 9   | 1  | 11%   | 1  | 1   |
| 2015 | 第36回全国在日外国人教育研究集会 | 12     | 5   | 2  | 2   | 3   | 4          | 33%  | 2   | 17%  | 3  | 1   | 1   | 100%  | 6   | 1  | 17%   | 2  | 0   |
| 2016 | 第37回全国在日外国人教育研究集会 | 17     | 9   | 2  | 2   | 4   | 4          | 24%  | 1   | 6%   | 1  | 3   | 1   | 33%   | 8   | 0  | 0%    | 2  | 0   |
| 2017 | 第38回全国在日外国人教育研究集会 | 12     | 6   | 0  | 1   | 5   | 1          | 8%   | 0   | 0%   | 1  | 0   | 0   | ####  | 6   | 0  | 0%    | 1  | 0   |
| 2018 | 第39回全国在日外国人教育研究集会 | 13     | 8   | 0  | 2   | 3   | 2          | 15%  | 1   | 8%   | 1  | 1   | 1   | 100%  | 8   | 0  | 0%    | 1  | 0   |
| 2019 | 第40回全国在日外国人教育研究集会 | 12     | 4   | 0  | 5   | 3   | 5          | 42%  | 2   | 17%  | 4  | 2   | 1   | 50%   | 6   | 1  | 17%   | 1  | 0   |
|      | 小計                | 139    | 68  | 10 | 28  | 33  | 38         | 27%  | 23  | 17%  | 22 | 17  | 13  | 76%   | 74  | 7  | 9%    | 15 | 3   |
|      | 合計                | 738    | 230 | 67 | 275 | 166 | 342        | 46%  | 276 | 37%  | 75 | 297 | 192 | 65%   | 211 | 27 | 13%   | 63 | 29  |

a 外国につながる子どもたちへの支援中心のレポート

b 日本人の子どもたちを対象にしたレポート

ab aとbの両方が含まれているレポート

c その他（子どもたちへの働きかけがないレポート）

f 差別問題に取り組んだり触れているレポート

g 「多文化共生」という用語を使用しているレポート

o cを除いたレポートの中で、オールドカマーの子どもたちを対象にしたレポート

n cを除いたレポートの中で、ニューカマーの子どもたちを対象にしたレポート

on cを除いたレポートの中で、オールドカマーとニューカマーの両方の子どもたちを対象にしたレポート

of,nf,onfは、それぞれの中で、差別問題に取り組んだり触れているレポート

巻末資料・表6 全国教研「国際連帯の教育」分科会  
外国につながる子どもたちの支援中心のレポート内訳

| 年    | 第1の柱a | O1 | 割合  | O2 | N1 | 割合  | N2 | 割合  |
|------|-------|----|-----|----|----|-----|----|-----|
| 1991 | 3     | 3  |     |    |    |     |    |     |
| 1992 | 4     | 4  |     |    |    |     |    |     |
| 1993 | 3     | 1  |     |    | 2  |     |    |     |
| 1994 | 2     | 2  |     |    |    |     |    |     |
| 1995 | 3     | 3  |     |    |    |     |    |     |
| 1996 | 0     | 0  |     |    |    |     |    |     |
| 1997 | 3     | 3  |     |    |    |     |    |     |
| 1998 | 8     | 5  |     |    | 1  |     | 2  |     |
| 1999 | 5     | 2  |     |    | 1  |     | 2  |     |
| 2000 | 3     | 1  |     |    |    |     | 2  |     |
| 小計   | 34    | 24 | 71% | 0  | 4  | 12% | 6  | 18% |
| 2001 | 4     | 2  |     |    | 2  |     |    |     |
| 2002 | 0     |    |     |    |    |     |    |     |
| 2003 | 4     | 1  |     |    | 2  |     | 1  |     |
| 2004 | 3     | 1  |     |    |    |     | 2  |     |
| 2005 | 3     | 1  |     |    | 1  |     | 1  |     |
| 2006 | 5     | 2  |     |    |    |     | 3  |     |
| 2007 | 3     |    |     |    | 1  |     | 2  |     |
| 2008 | 3     |    |     |    | 1  |     | 2  |     |
| 2009 | 5     | 2  |     |    |    |     | 3  |     |
| 2010 | 6     | 2  |     |    |    |     | 4  |     |
| 小計   | 36    | 11 | 31% | 0  | 7  | 19% | 18 | 50% |
| 2011 | 3     | 1  |     |    | 1  |     | 1  |     |
| 2012 | 7     | 1  |     |    | 3  |     | 3  |     |
| 2013 | 4     |    |     |    | 3  |     | 1  |     |
| 2014 | 4     |    |     |    | 3  |     | 1  |     |
| 2015 | 2     |    |     |    |    |     | 2  |     |
| 2016 | 6     | 3  |     |    | 1  |     | 2  |     |
| 2017 | 8     | 2  |     |    | 1  |     | 5  |     |
| 2018 | 5     |    |     |    | 1  |     | 4  |     |
| 2019 | 6     | 1  |     |    | 2  |     | 3  |     |
| 小計   | 45    | 8  | 18% | 0  | 15 | 33% | 22 | 49% |
| 合計   | 115   | 43 | 37% | 0  | 26 | 23% | 46 | 40% |

O1 オールドカマーの子どもたちを対象にした実践で、差別に負けないように支援する内容のレポート

O2 オールドカマーの子どもたちを対象にした実践で、日本語教育など日本社会に適応するように支援する内容のレポート

N1 ニュースカマーの子どもたちを対象に実践で、差別に負けないように支援する内容のレポート

N2 ニュースカマーの子どもたちを対象にした実践で、日本語教育など日本社会に適応するように支援する内容のレポート

## 巻末資料 7 教師たちへのインタビューの記録

——が筆者からの質問

### 7-1 Aさんへのインタビューの記録

日時 2019年4月8日 場所 東京都豊島区

——教員になってすぐに在日朝鮮人教育・在日外国人教育をはじめたのですか？はじめたきっかけは何かありましたか？

A:教員2年目に担任となり、自分のクラスにたまたま在日の子がいたことがきっかけです。彼女は通名で、当時は入学後に「住民票」を取り、事実確認後に返却していたと思います。今から考えると、住民票を取るなんて驚くべきことですが。

——外国人は、当時は住民票はないですよね？

A:当然、彼女は持ってくることはできないわけで—無知な僕はそのことを知りませんでしたが一約1か月後に厳封して「外国人登録済証明書」を持ってきてくれました。その日、社会科準備室で2人だけで話をしたのが始まりでした。その時の光景を忘れることはありません。以後、3年間願い出て彼女の担任をさせてもらいました。それがきっかけです。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育に対して、1990年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきて、どう思いましたか？

A:1990年代後半に「多文化共生教育」という言葉が出てきたときに、それはニューカマーの課題を扱う教育だと考え、自分の力点は在日コリアンの教育なので、別次元の問題だと受け止めていた。すぐにニューカマーの問題に入ることはなく、距離を感じていたと思います。

——現役の時に取り組んでいた教育は在日外国人教育であって、多文化共生教育だとは思っていなかった？

A:おわり頃はさすがに目の前に存在しているから、それは変わってきていると思うけど、でも力点は、在日コリアンの教育で、その意識の延長上でやっていた。俺はね。明らかにね。最後にフィリピンの子の就職を考えることになって。ただね、多文化主義については本で読んで前から知ってはいた。

——欧米の多文化主義？ いつ頃から読んでいたのですか？

A:「多文化主義」の本は90年代から読んでいた。印象に残っているのは、『マルチカルチュラリズム』（筆者補—1996 エイミー・ガットマン編）やキムリッカ（筆者補—『多文化時代の市民権』（1998）など）かな。面白いなと思ったし、自分の中に残っている。

——私の印象だと、欧米の多文化主義は大学の先生たちは読んだり紹介したりしていたけど、現場の教員は全く影響は受けていないと思うけど、どうですか？

A:確かに、多文化主義という言葉は高校の中では聞かなかった。自分の興味関心の中で、多文化主義関連の本を読んでいたのだと思う。

——欧米の多文化主義や多文化教育が小中高の現場の教員に影響を与えたと思いますか？

A:あまり聞かないね。多文化主義という言葉は学校現場の中では聞かないね。

——多文化共生という言葉は、欧米の多文化主義から来ているのではなくて、日本独自で発達したんだと思います。

A:なるほど、日本発とは珍しいね。頭の中にはあったし、自分の中で目の前の子と接するときに、ぼくは彼らの言っていることは頭の中で考えながらやっていたと思う。キムリッカの本なんかは、よく整理がついていて、アメリカの移民社会を考える時も役立つし、日本のエスニックマイノリティを考える時も、なるほどと思うことは多かった。ただあまりにもきちんとして分類しすぎているな、という感じをもったけど、役にたった。。少なくとも同化主義に対抗するものとして、というのは最初からすごくあった。

——全朝教や全外教の周辺の教員たちの実践にはどんな課題があったと思いますか？

A:俺自身もそうだけど、レポート発表は成果をあげたものだけの発表になっている。背後には膨大な失敗があるはずだけど、それが表に出てこなかった。それをもっと出した方が面白い。「大本営発表」とはいわないけど、「戦果の発表」みたいなものが強く表れている。本名宣言一つとっても、発表に至る過程には数多くの失敗があるはずで、それを取り上げることが少なかった。

——全朝教大会で、神奈川のYさんのD高校の時の報告は失敗例として評価してもらったことがありましたが、そういう事例は稀少でしたね。発表の問題はそうだと思いますが、中身の問題としてどうですか？

A:最初の頃は、本名宣言を含めて、「在日はかく生きるべき」という規範性が強かった。最初に在日に出会って話を聞くなかで、「日本人性」を自覚するというのは、在日を通してなんだよね。なるほどと気づかされるものがあつた。最たるものはナショナリティの問題で、僕みたいな人間にとっては、はなからナショナリズムなんてしようもないと考えていたけど、その考えを最初に崩されたのが在日との出会いだった。マジョリティである俺にとってのナショナリティとマイノリティにとってのナショナリティのもつ違い、というものを気づかされた。一概に民族性みたいなものを否定してはいけないと。そこは彼らから学んで、逆にそうすると彼らがコリアンとしてのアイデンティティに気づくことは、マジョリティにとっても大事なことだし、その中で自分を変えていく中で、お互いが何とかうまくやっていく。そのためには（本名を）名乗れないのはまずいことなので、「名乗るべきだ」と最初のころは自分の中で前面にあった。在日の子を目の前にして「この子を名乗らせよう」というのが強かった。基本的にその考えが間違いだとは今でも思っていないけど、規範を前面にだすのはまずいな、とだんだん思うようになった。

——今の話だと、在日朝鮮人教育とか在日外国人教育は、当事者に働きかけて、当事者に本名を名のらせるだとか、当事者を変えていくということに力点があつたように思いますが・・・？

A:本名宣言みたいなことをやろうとした人はたぶんみんな思っていると思うけど、それがうまくいくために、背後の日本人生徒を変えなければダメだ、ということには気づいていた。でなければ本名なんて名のるわけないから。こちらの生き様を見せるだけでは。同時に取り巻いている日本人の生徒が重要というのはある。

——そこは気がついてはいたけど、日本人生徒に働きかけることが弱かったということですか？

A:やろうとはしたけどうまくいかなかった。うまくいった例はわずかなものだったのだと思う。うまくいかなかった方が絶対多かった。

——確か金泰泳も書いていたと思うけど、在日コリアンの親から「自分の子に本名を名のらせる前に、日



本人の子を何とかせい」という突き上げがけっこうあるわけですね。その辺の自覚を日本人の教師たちがどこまでしていたのか。

A: (日本人の方を何とかせいと) 俺もいわれているし、自覚はあったと思う。でもなかなかうまくいかない。クラス 40 人の生徒の中で、本名を名のするという所に至るまでに、せめてクラスの中で 5 人 6 人くらいの支えてくれる生徒がいなければ、そんなことは俺の経験でいくと絶対うまくいかない。

在日朝鮮人教育の中で、「日本人は逃げられる」といわれていた。しんどいところは在日が担わなければいけない。それはニューカマーの問題でも同じだと思う。朝鮮人問題は「朝鮮人の」ではなく「日本人の」問題だ、ということは、この問題に関わった人間が最初にはっとさせられることじゃないかな、と僕は思う。

——現在でいうと、「沖縄の基地問題というけど日本の基地問題だ」と沖縄の人が突きつけるけど、なかなか広がらない。今の多文化共生教育というようになってから、我々の世代くらいまでは日本人の問題だという自覚を常に突きつけられているけど、今の多文化共生教育に係わっている人たちは、日本人の問題だ、という意識が薄くなっているのではないのでしょうか？

A: それはなぜかという、突き上げがないからではないか。「あんたの問題だよ。しんどいところだけはこっちが引き受けて、あんたたちはいつだって辞めることができるし逃げるができる」という。オールドカマーとニューカマーのちがいを考える時に植民地支配の問題が一番大きい。今の多文化共生教育からはじめた人たちは、それを薄められてしまっているのではないかと思う。本当はつきつめていくとそこにぶつかるのだけだね。

——露骨な植民地にはしていないけど、経済的な植民地に途上国をしておいて、途上国から移民が日本に来ている。植民地主義ということでは同じだけど、気がつきにくいということかな？

A: そうだね。かつての日本の植民地は、実際に軍事占領するわけだから可視化しやすいが、今のグローバリズムのあり方は、グローバリズムが恩恵を与えているという考え方が一方で存在するし、実際に領土を侵すとかではないから、意識しなくてもすむのではないか。実際に個々に出会っていくと、かならずそこにぶつかると思うんだ。今自分がやっていること (筆者補—A は高校教員を退職後難民やオーバーステイの外国人支援をしている NPO でボランティアをしている) からいうとね。すさまじいグローバルな格差の中で生まれている問題だとわかるけど、学校の中で出会っていく時に、難民ではなく移民となると、自分の国から自発的に来たんだ、というニュアンスがどうしても存在するから、今言ったことになかなかつながらない。

キムリッカは、本の中でアメリカやカナダを念頭に言っているけど、エスニックマイノリティの多くは自発的にアメリカやカナダに来た、だからこそその土地の文化をきちんと学ばなければならない、と言っている。朝鮮人問題から入ったばかりみると、最初は「同化主義」ではないかと思った。彼は同化主義とは言っていないんだけどね。違和感があった。読みが間違っているかもしれないけど、最初の印象はそうだった。

——ではどうすればいいと思いますか？

A: 日本語の指導は大事だし、日本の習慣を学ぶ事は必要だとつくづく思う。それを知らないことでものすごく不利益をこうむる。でもそれのみなんだ、と思う。これが問題点。これを突破するかは、彼らと出会わなければならないんだ、と思う。そこは在日コリアンの問題と同じだと思う

学校の現場でいうなら、「日本語を教えましょう。日本の文化を知ってもらいましょう」。それはいいけど

も、彼らと出会おうとしているかな、と思う。ここでいう〈出会い〉とは、学問的に言えば、ブーバーのいう〈出会い〉という意味だけど。

——ブーバーの〈出会い〉とは？

A:我と汝とブーバーは言うのだけど、俺とお前と呼び合える、対等な形で応答し合える関係と言えはいいのかな。我とそれ＝相手を対象として見てしまう。ものとして、人材として、商品としてみる、それだと〈出会い〉は起こらない。ここるところの交流がない。在日の本名宣言でやろうとしていたことは、あのとき俺たちは、彼・彼女らに出会おうとしていたんだと思う。そのためには閉じていてはだめで、こっちが開かなければいけないし、さらけ出さなければいけない。それは辛いことだけど、自分が変わっていくことだと思う。あまり偉そうな事は言えないけど、そういうものが今はない。

——日本語を教えたり、外国人支援をしている人たちを見ても、一生懸命やっているけど、自分が変わろうとはしてない？

A:対面していないのではないかと、対面しなくても済んでいるのではないかと思う。

——30年前、40年前は、本人や親からの突き上げがあり、〈出会う〉きっかけがあったと思うけど、今は、「日本語を教えてもらってありがたい」というところにとどまっているから、そういう突き上げはまずない。ブーバー流の〈出会い〉のきっかけは何かありますか？

A:抽象的にしか言えないけど、教え/教えられるという非対称の関係を越えて、直接的に向き合うことが重要。それをしないと話にならない

——今の現場にそういう作風がなくなっている。解放教育・同和教育の中での取り組みがまずあって、朝鮮人教育がはじまるのだけど、1人の生徒に徹底的に向き合って自分が変わるんだということがまずない。上から目線になっている。そういう中で出会ってあるのかな？

A:それやっている限りは、出会うことは難しいし、出会うためには、利害がからんだらダメでしょう。何度も言うようにホントは学校教育は好きじゃないんだけど、人と人が face to face で向き合うことが面白いからやっていたんだし、今はそれはなかなか忙しいからさ、しなくなったんだと思う。

——踏み込まないことがいいことだという雰囲気があるよね。

A:それはもちろんある。踏み込むのは疲れるじゃん。疲れるけどそこに何か面白さを見たんだよね。きつと。

——多文化共生教育に未来はないかもしれない……？

A:本当は違うとおもう。オールドカマーとニューカマーの教育にちがいはある。一番大きなちがいはニューカマーは重荷を背負わないで済む。一見そうなんだけど、つきあえば、もっと行けば背後に実はちがうものがあるんだけど、そこまで行かない。そこまで行かなくても許されちゃっている。

——日本語ができるようになって、日本の生活習慣が身についたらそれでよしとしちゃう。それで終わっちゃう。同化で終わっている、というのが大きな問題だね。オールドカマーの場合は、その課題はなかったのだから、アイデンティティの問題とか本名の問題とかが一番大きな課題になる。

A:今の整理が腑に落ちる。まず最初の課題が違う。日本語指導だ、日本社会への適応だ、というのと、オールドカマーはそんなのないのだから、まず差別の課題が前面に出る。その差は大きい。

——差別といえば、周囲の日本人の子どもたちは、オールドカマーに対しては日本語ができないからではな

く、名前が変だとかキムチ臭いとか、理由をつけて差別する。ニューカマーの子どもに関しては、日本語が変だとか、生活習慣になれてなくてへまをするとかで差別する。周囲の日本人の側からすれば、その違いは大差ないちがいで、周囲の日本人がどう変わるかを考えない限り、多文化共生教育はうまく行かない気がする。

A:まちがいなくニューカマーの方が、見た目の違いとか日本語ができないとかで可視化されているから、教員が気づき易いんだよね。差別の問題とか抑圧の問題とか、人権の問題が二次的になっている。まずは日本語を教えないといけないし、まずは日本社会に適応しないといけないし、人権問題が二義的になっている。それに人権問題は構えてしまう。誰もが本能的に「触れるとやばいぞ」と思ってしまう。それを感じる。

——自分が変わらないといけないというのは辛いですか？

A:辛いよ。それを面白いと思えるようにならないと…… (笑)

——日本語だけ教えればよかったら、楽だし、いいことをやっていると感じる自己満足感もあるし、だけど、人権の問題とか差別の問題はこちらが当事者になる。日本語を教えるのは当事者ではない。

A:俺は退職してから日本語も教えていた。やはり楽なんだよ。でも俺にとっては面白くない。もちろん日本語指導がちゃんとできないというのもあるけど。日本語指導の方にはたくさん人が来てくれて、子どもも多くて教える側が余ってしまうこともある。たぶん負担、負荷がないから人が集まる。今関わっている外国人労働者を支援している NPO は 4 人でやっているから人が足りないどころではない。そこにボランティアで来ている人も以前日本語を教えていた。その人も「日本語を教えるのは楽しいけど、何かもの足りない」と言っていた。

——でもそういう人は少ないよね。全外教周辺は後継者が育たない。在日外国人教育の担い手がなかなか広がらない。それは日本語だけを教えている方が楽だから、というのがあるんだと思う。そちらには人が集まるけど、全外教みたいに「実践する自分は何者なのだ」といった問いかけがないからかもしれない。

A:同じ NPO でも、日本語教室にはたくさん集まる。あぶれるくらいに。元商社マンなどの海外帰りの人も多い。言葉ができる人がいっぱいいるから。

——課題はたくさんありますね。今日はどうも長時間ありがとうございました。

## 7-2 Bさんへのインタビューの記録

日時 2019年6月3日 場所 神奈川県川崎市

——在日朝鮮人教育に取り組みはじめた時期はいつですか？そのときに何かきっかけがありましたか？

B:東洋史を大学で専攻していた。恥ずかしいんだけど、朝鮮問題はめんどくさいな、と思っていた。朝鮮が嫌いだというより、朝鮮に関わるといろいろ面倒くさいことがいっぱい出てくるんじゃないかと本能的に思っていた。だから学生時代は、東洋史専攻だけど、中国史だけをやってた。

高校の教員になって世界史の授業を担当したときに、東洋史を専攻したというプライドもあって、エジプトやメソポタミアからはじめるのではなく、中国からはじめた。黒板に東アジアの地図を書いて、ここが朝鮮だから、という生徒さんたちが笑った。「君らは朝鮮を馬鹿にしているのではないの？差別しているのではないの？」と言ったら、生徒の方からひとつはものすごい反発があって、「Bは朝鮮から殴られたことがないから、そんなきれいごとを言っているんだ」と言われた。もう一つは、ある生徒が授業が終わってこっそり「先生、このクラスにも在日の子がいるから、あんなことは言わない方がいいですよ」とささやいてきた。それで、私もショックだった。今まで避けてきたけど、朝鮮のことをきちんと勉強しないと教員が続けられないのではないかと思った。

当時は「パッチギ」の時代だから（筆者補—2005年に公開された井筒和幸監督による映画『パッチギ！』は、1960年代から70年代にかけての朝鮮高校の生徒たちと日本の高校生たちのトラブル・暴力シーンを描いている）、「おまえなんかと朝鮮になぐられたことがないから」と言われたときに、そうなんや、たしかに殴られたことはないよな、と思った。

——学生時代は大学の勉強以外に、サークル活動とか、当時は学生運動の全盛時代だけど何かしてなかったのですか？ 何か力を入れていたことはなかったのですか？

B:そんなことは何もなくて、スマートに生きていこうとしていた。朝鮮問題に関わったら、ぬきさしならないようなことになるのではないかと、思っていた。自分の感覚なんだけど。なるべく知らん顔をしておこうと思った。

——教員には最初からなろうと思ってなったのですか？

B:教員には最初からなろうと思ってたけど、朝鮮問題とか被差別部落問題とかにどっぷりとつかうのではなく、サラッと教員をやろうと思っていた。

——教員になりたい人は、たとえば野球部の顧問になって指導をしたいからなるとか、本当は大学で教えてかったけど大学に口がなくてアカデミックな教育を高校生相手にやりたいという人もいるし、学生運動をやっていた人は、生徒たちにその理念を伝えたいとか、何らかの動機があると思うけど、Bさんの場合は何かなかったのですか？ どういう教員になろうと思っていたのですか？

B:私はそんな野望はなく、サラッとやりたい、要するにデモンシカ教員でいい、と思っていた。それなりに世界史を教えて、どろどろしないように、サラッと、スマートにやりたいと思っていた。なのに最初に朝鮮のことにぶつかって、その時にサラッとはできないんだなと思った。まず朝鮮語の勉強を、当時付き合っていた今のかみさんと同僚のSさんと3人ではじめた。それである程度の朝鮮通になった。学生時代にはそんなことは夢にも思わなかった

——朝鮮とは関わりたくないと思っていて、でもそういう出会いがあった。そうであっても、即朝鮮語を

やろうとはなかなか思わないとおもうけど、それはなぜですか？

B:何をやればいいのかよくわからなくて、まあ、言葉でもはじめるかと、朝鮮問題といってもわからないから、朝鮮語からはじめようとした。

——朝鮮語をはじめてまもなく、組合の中に「民族差別と人権」問題小委員会(略称 民族小委)ができて、そこに関わるようになったのだと思うけど、なるべく避けたかったのに、こうなったらどっぷりつかろうと思ったのですか？

B:そうでもなくて、これも朝鮮語と一緒にやっていた Sさんから「組合の中にこういう委員会ができるみたいけど行ってみたら」と声がかかったから行ってみたら、MさんとかKさんとかと会って、じゃあ、もうちょっとまじめにやってみようかな、と。

——じゃあ、中心になってやろう思ってたわけではなく、声をかけられたから行っただけ？

B:まあ、ちょっと行ってみようかな、というくらいの気持ちだった。はっきりいって、MさんもKさんも、声かけはしたけど、民族小委にどっぷりと中心になる気持ちはなかったの、いつのまにか私が中心になっていた。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育に対して、1990年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきたとき、どう思いましたか？

B:在日朝鮮人教育に一生懸命取り組んでいたけど、「朝鮮人教育」という言葉に違和感があった。「日の丸」「君が代」ではないけれど、日本のナショナリズム教育にはすごい嫌悪感を持っているのに、それが朝鮮人教育だと(ナショナリズムを)なんで認めてしまうのかと、ずっと自分の中でもやもやしていた。たとえば、荒川の朝鮮学校とかの見学会にさそわれて行った時にものすごく違和感を持って、その子どもたちが北朝鮮に行って、金日成主席に会って、こんなにも顔が変わったというビデオを見せられる。その時の後の懇談会で、50人くらいいたのかな、「私は違和感を感じる、ほんとかな、と思う」と発言したら、非難轟々だった。その時に、「日の丸」「君が代」に違和感を持つと同じようなものだと思うけど、なんでこんなに反応が違うんだろう、と思った。

初期の頃は、侵略者のナショナリズムと被支配者のナショナリズムは違うんだと自分を納得させていたけど、そんなことはないんじゃないか、と思うようになった。侵略者のナショナリズムと被侵略者のナショナリズムという規定の仕方は納得できるかもしれないけど、それってほんまかいな、と思うようになった。どっちかというと、同じではないか、と思うようになった。

その頃から、北朝鮮に対してはすごく批判的になっていった。その頃に多文化共生教育という言葉聞いたときに、そういうことかと腑に落ちた気がした。私も、全国在日朝鮮人教育研究協議会の会長をやっていたけど、名前は在日朝鮮人教育だけど、(やっていることは)在日朝鮮人教育ではないのではないか、と思うようになった。

——私も不思議に思っているのは、在日朝鮮人教育がはじまった時期から「朝鮮人問題は日本人問題だ」ということが必ず出てくる。だったらなぜ「在日朝鮮人教育」という名称をつけたのか不思議だった。日本人の問題なのだから違う名称でもよかったはずなのに、なぜ在日朝鮮人教育研究協議会とか、研究集会にしたのですか？

B:後になっても、在日朝鮮人教育に力点を置く人はいた。「多文化共生教育」という言葉に批判的な人はいた。「まやかしだ」「ごまかした」「あいまいにしている」という人はいた。

——多文化共生教育という言葉が出てきたときは、好意的にみていたということですか？

B:すんなりと、「そうやな」と受けとめた。一方でそれをすごく嫌う人たちがいたということも事実だった。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育と多文化共生教育の違いは何だと思えますか？

B:在日朝鮮人教育に最後までこだわっていたのは稲富さん（筆者補—全朝教結成の中心になった稲富進氏のこと。在日朝鮮人教育に関する著作、論文が多数ある）とかね。ぼくらと考えは近いけど、それは捨てなかったよね。

——稲富さんの本を読むと、多文化共生教育という言葉をもっと使っているし、在日朝鮮人教育の発展系が多文化共生教育と位置づけている。在日外国人のほとんどがコリアンだった時代が在日朝鮮人教育で、ニューカマーがどっと入ってきて、色んな国の子どもたちが増えた後は、多文化共生教育と位置づけている。多文化共生教育を最初に使い始めたのは稲富さんの地元の大阪ですよ。

B:中島智子さんが、最初ではないの？

——中島さんは「多文化教育」という用語を使っている。中島さんはオーストラリアの多文化教育の研究者だけど、欧米は、多文化教育なんですよ。多文化共生教育というのは日本独特の言葉で、中島さんの講演が「全外教ブックレット」になっているけど、神奈川高教組で行った講演もあったかと思うけど、その時も「多文化教育」を使っています。

B:そうなんですか。もう昔の話はあまり覚えていないことが多いけど……

——いや、覚えていることだけでいいですよ。私があまりしゃべりすぎるといけないけど（笑）、稲富さんのようにオールドカマーの教育が在日朝鮮人教育で、ニューカマーが増えたら多文化共生教育だというのが一つの考え方だけど、Bさんのイメージだと、在日朝鮮人教育・在日外国人教育と多文化共生教育はどう違うと考えていますか？あるいは違わないで延長線上にあるのか、本質的に違うのか、どう考えていますか？

B:私はね、ニューカマーかオールドカマーかはあまりこだわらない。言われればそうかな、とは思うけど。

——現役の時にやっていた実践は、在日外国人教育ですか？多文化共生教育ですか？

B:難しい質問だなあ。多文化共生教育という意識をもっていたかどうかは別として、基本的には、日本のナショナリズムがいやだった。それに対抗して朝鮮人のことに目をむけるということを考えた。そのうち朝鮮人のナショナリズムもいやになった。先ほど話した、朝鮮学校の見学会で批判されたことが、インパクトが非常に強かった。

——それが80年前後だとして、その後もその意識は変わっていないと？

B:そうそう。金日成に会って、子どもたちの顔つきがかわった、ってそんなこと信じられませんよ。

——ということは、日本のナショナリズムを相対化するために、在日コリアンに関わることによって日本のナショナリズムを相対化できる、というような感じで取り組んでいた、ということなのかな？

B:そうですね。ひるがえってみるに、なんであれだけ「日の丸」「君が代」は嫌いなのに、金日成万歳は賛

成できるのか、自分の中ではずっともやもやしていた。

——最近のニューカマーの実践で言うと、ブラジルの文化を紹介する、フィリピンの文化を紹介するときに、国旗を飾ったりとか、そういう実践はいやですか？

B:いやというより、それでいいのかな、と思う。昔、日教組教研が何かの発表で、(在籍する子どもの)すべての国旗を飾っていた。カンボジアの国旗を飾ってあるけど、カンボジアの今の政権の国旗であって、ポルポト政権の国旗は違うし、つまりそういうことに無神経なまま国旗を並べるというのは我慢ならん、という気持ちがあった。そういうことに無神経なまま多文化共生教育をやってほしくない。だって、カンボジアの国旗って、3つも4つもあるんですよ。

——ベトナムもそうですね。日本に逃げて来たベトナム難民の人たちは、南の方の政権を支持していた人たちが多いから、その人たちを歓迎するということで、今度ベトナムからの転校生が来るからということで、今の政権の国旗を掲げたら、気分を害されたということはよくあった話です。

B:それは違うんだ、ということをわかってほしい。

——Bさんがこれまでの取り組みで一番力を入れてきたこと、これを目的でやってきたということは何ですか？たとえば神奈川の運動で言うと、先駆者であるMさんは、一人の子を追いかけて、在日コリアンだったら隠さずに本名を名のろうと迫ることが実践の中心だったけど……

B:私も運動を始めたときは、Mさんと同じだったけど、本名を名のることを迫るということについてはいささか後退している。かつては、日本名を名のっていたら、本名を呼び名のると言ってきたけど、最近は、彼らにとって本名とは何か、という感じですね。

——本名とは何かということは、今は複雑になったということはあるですね。

B:今教えている生徒は、お母さんがメキシコ人だけど、お父さんは日本人で、日本の名前もメキシコの名前も持っている女の子だけど、本名を名のれ、ということにどういう意味があるのか。Y高校の中国人の子どもたちも、日本名、中国名、漢字の日本語読みの子も居るし、まちまちだけど、そのどれが正しいとは判断できない。

——私もどれが正しいとは言えないと思うけど、少なくとも外国ルーツの名前を隠さないで欲しいと思う。今の日本社会は、ニューカマーの子どもたちも、日本語ができるようになると日本の名前だけにしたい、という子どもを生みだしている。外国人だとわかる姓やミドルネームを隠すようになる。日本社会の同調圧力に負けている。願望としては、外国ルーツだとわかる名前を隠して欲しくない。そのためには、少なくとも日本の学校が、名前が長すぎるとか、呼びにくいからと日本の名前だけにする、というのは止めた方がいい。そこがポイントだと思う。

B:今、日本名を名のっている中国人の子にしてもフィリピン人の子にしても、自分のルーツを隠している子はいない。かつての在日コリアンの子のように、自分がコリアンであることを隠してなら問題だと思うけど……

——前任校でも毎年一人くらいはいたのだけど、中学校までは中国名など外国名を名のっていたけど、高校から日本名に変える生徒がいた。日本に来たばかりの中学の時は隠そうとは思わなかったけど、中国名だといろいろ不便があるし名前でからかわれるので、日本語ができるようになり、日本社会に紛れられるようになると、日本名にして隠したいと思うようになる。ベトナムの子たちも、顔が日本人と似ているか

ら日本語ができるようになると隠すようになる子が増える。

B:今でもそうなんですね。

——全朝教や全外教に集う教員たちの実践には、どんな課題があったと思いますか？

B:全朝教・全外教運動は、それなりに社会的に認められてきたと思う。課題としては、「全国」といいつつ、限られた都府県の実践だったこと。もう一つは、若い人に継承できていない、ということかな。

神奈川でも東京でも、日本語を教える NPO には学生さんがいっぱい参加する。でも全外教には若い教員はなかなか参加しない。40 年前の私と同じように、差別問題は、めんどくさいなあ、という直感的なことを若い人も思っているのではないかな。意識はあるし、わかってはいるけど、それに関わると面倒くさいなあ、と思っているのではないかな？

話をしていけば、お前は差別する側だろう、と言われることは目に見えている。それはちょっと勘弁して欲しい、というのは直感的にわかっている。私流に言わせるとそういうことかな？

——それは結局 40 年前と今も同じだということですね。

B:そうそう、私もそうだったし。

——でも面倒くさいなと思って、B さんの場合はたまたま出会いがあり、足を踏み入れてしまった。では、その足を踏み入れる、踏み入れないの違いは何でしょうか？どこでその差が出てくるのでしょうか？

B:いやあ、なりゆきでしょう（笑）。そうです、わかっているのに逃げる人はいる。でもそこに問題があるということを分かっている人はいっぱいいる。関わらない人を意識が低い、というつもりはない。わかっているけど面倒くさいな、と思うのだと思う。そこをどうしたらいいのか。

——全国教研の「国際連帯の教育」分科会は、最初から「この分科会は文科省のいう国際理解教育とは違い、戦争責任や植民地支配責任を大事にする」というのが大前提だから、それはちょっと、と尻込みする人はいるかもしれませんね。だからレポートの本数はなかなか増えない。

——現在の多文化共生教育の課題は何だと思いますか？

B:これも難しいですね。やはり仲間を増やすことだろうし、いろんな人に理解してもらうことかな。

——日本語支援をしますよ、に特化すれば増えるかもしれませんね。外国人の子どもたちの支援をします、と。NPO なんかがやっている今の多文化共生教育は、やっているのは外国人支援、日本語を教えます、進路を開拓します、なんですよ。

B:よくわからないけど、言葉の支援には限界があると思う。言葉がわかればみんなわかるか、といえそうではない。言葉の問題ではない。言葉に特化されているのはちょっと疑問です。

——さきほど一つ聞き忘れたけど、多文化共生教育という場合に、外国人支援と同時に、周囲の日本人生徒を変えるような実践が重要だと思うけど、B さん自身は、日本人の生徒たちの変容を促すような、そういう実践をしていましたか？

B:それはいつもやっていましたよ。何かのおりに触れて、フィリピンの子は、とかブラジルの子はこういうふうに言っていたよ、とか必ず言っていた。カリキュラムとしてではないけど。

——今日はありがとうございました。



### 7-3 Cさんへのインタビューの記録

日時 2019年8月18日 場所 広島県広島市

——在日朝鮮人教育に取り組みはじめた時期ときっかけを教えてください。

C:私の場合は、部落出身ということが大きい。それを意識したのは、中学を卒業して、U高専に入学し家を離れるのですが、その前に中学の卒業式の夜、地域の隣保館で、うちの地域の子どもたちだけを集めて、中3の担任が全員来て、お祝いの会が開かれた。そこで、教員から「これからしんどいことがあると思うけど、がんばるんよ」と激励された。それまで、ああ、自分の生まれた町は「しんどいこと」に遭うようなところなんだと、なんとなく周りの地域とは違うなとは思っていたけど、その時に（部落出身だと）わかった。

——中学校は山口市のY中学でしたよね？ 中3の時の集まりで被差別部落出身だとわかったということですが、両親からは何も聞いていなかったのですか？

C:死ぬまで何も言いませんでした。小学校の時に町内ごとに子どもが集まる機会があったけど、私たちの町内は同和地区で人数が多く、大騒ぎだった。それが当たり前だと思ったけど、あるとき他の町内の集まりにいったら静かで驚いた。ちがうなと思った。

隣保館によく集められました。学芸会みたいなこともあった。夏休みには大学生のボランティアが来て、勉強を教えてもらった。友だちに「なんでおまえのところだけ勉強会があるんだ」と不思議がられた。とにかく町内には「悪ガキ」が多かった。なんかちがうんだな、とずっと思っていました。

——隣保館に行くということは、保護者は公認なんでしょう？ 隣保館は部落の子たちが集まる場所だと…。

C:それはわかっているけど、親は何もいわないんです。小5の時は山口県の部落解放青少年育成なんとかの大会があり、そこに代表で行った。町内から2人。なんでそこに行ったのかはさっぱりわからない。そのときに他から来た男の子と仲良くなったという記憶はあるけど、何のためだったのかはさっぱりわからなかった。誰も教えてくれない。

——朝鮮人の場合と比較すると、親が徹底的に隠している場合は、子どもに朝鮮人の集まりとか、朝鮮奨学会とか朝鮮につながるものはすべて拒否するじゃないですか。Cさんのところの親は言わないけれども、活動は認めていたということですよね。

C:同じ町内ですからね。隠すも何もないですよ。町内を出るときも「言っちゃいけない」ということもなかった。兄貴が小6の時に、美術の時間に芋版で年賀状に押すスタンプを作った時に、自宅の住所に町内の名前を彫り込んだことがあった。そのとき父は何も言わずにそれをへし折った。兄貴は「何するんや」とオヤジに逆らうけど、オヤジはこんなもんいらん言うて。そういうことが知られるのは嫌だったみたいですね。

ちょっと仲良うなった先生がいたら、転勤するときに挨拶に見えられた。先生はわりかし親切だった。何でうちに来るのか疑問だった。

——山口市内の人は、その地名を出すだけでそこは被差別部落地域だということはみんな知っていたのですか？

C:すぐにわかります。小学校5年頃だと思いますが、3つの地域がS町という一つの町になったことがあ

り、その時に、同じ町内になるのは嫌だという反対運動が起こった。市会議員が努力して合意を得た。残りの2つの所は、うちはS町だけど、〇〇とはちがう、と言っていた。自宅の近所には屠場があった。小4頃までであった。跡地が残っていて、子どもで肝試しをやっていた。

高校時代に（部落出身を）意識するようになってから、高専の寮に入ってU市に普段いるから、ときどき実家に帰省したときに、たとえば岡林信康の「手紙」をギターをひきながら歌ったこともあった。親は全く無視だった。あきらめました。親は言うつもりはないんだとあきらめました。

高専では、授業で部落出身だということを考えるような機会はありませんでしたが、ずっとそのことがひっかかっていた。

その後、哲学の勉強がしたいので、高専を中退して、1年家で浪人して受験勉強をして、広島大学に合格した。高専の時からラグビーをずっとやっていた。大学には知っている人がひとりもいなかったから友人が欲しくてラグビー部へ入った。でも部落出身だということがくすぶっていた。本を色々読んだ。野間宏の『狭山裁判』などを読んで考えさせられた。

——教員になってすぐに取り組みを始められたのですか？

C：私学の教員になって、半年経ち、組合の代表理事選挙があり、組合の内部の問題で、一部の活動的な組合員の先輩とともに組合を脱退し、少数組合に参加した。（筆者補—この後、組合脱退の経緯が語られるがその部分は省略した。）他の学校の少数組合と交流することになり、そこで、D附属高校のTさん、S高校のKさんなどにつながった。Tさんは、自分の学校の生徒と朝鮮高校の生徒との摩擦などもあり、在日朝鮮人教育に取り組んでおられ、その頃全朝教広島を立ち上げる時期であり、互いの情報交換をしていった。

学校の中で同和教育をはじめた。自分の出身ことは誰にも言っていないので、授業をやっているもうそくさいというか、生徒は寝ているし、自分でも空しい。寝ているのを見ながら授業をやるのも耐えられなくて起こすのですが、起こすと「そんなん知るか。差別はしとらん」と言われる。それで悶々としていた。

外とのつながりで在日の問題を学んでいくのですが、自分の問題のことがあるので、部落問題の方で差別をなくす取り組みをやりたいということはあった。高同教の大会には行っていたが、そこで発言されることが自分にはピンとこなかった。教師が推測でものをいいながら、うわべだけを掬いながら自分たちの実践を互いに報告し合っている感じをうけた。当事者の心の中でくすぶっているものを救っていないという気がした。今考えると傲慢だったかもしれませんが。

部落問題については学校外ではつながれなかったが、在日朝鮮人教育とつながり、全朝教の全国大会には85年から参加した。

自分の取り組みとしては、学校に在日がいるだろうかと思い、生徒の把握からはじめた。

同僚が「社研（社会問題研究会）」同好会を作った。広島だから平和問題とからめると生徒の自主活動がやりやすい。社研は活発にやっていた。平和問題を中心にやった。他校との交流をはじめた。その同好会に部落の子や在日の子を入れた。自主活動としてはじめた。1984年頃からですね。私も社研の顧問になった。広島では、先ほどのTさん、Kさんや正Mさんなどが教育運動を引っ張っていて、その人たちからいろいろ学んだ。

86年頃、全国的に指紋押捺拒否闘争があり、民団青年会の働きかけで私の学校の1年生が拒否した。こ

の子を学校として守るための活動を行い、学校の取り組みを整備していった。同じ 1986 年に全校集会で部落出身宣言もあった。その 2 つの動きから、平和問題中心の社研では自分の問題を訴えられないし差別の問題が抜け落ちていくので、部落解放研究部、朝鮮問題・文化研究部（朝問・文研）を作った。ただ、朝問・文研を作るのは少し遅れた。指紋押捺拒否した子は、区役所からの押捺の催促が何度もあったりして一時期荒れた。その子が在学中には朝問・文研はできなかった。

学校としては、入学前に本名での入学に意志を確認する家庭訪問をするようになった。元々 M さんのいた J 高校がはじめていたものだった。家にも入れてもらえないような家庭もあったし、高校から本名にするという所もあり、両方あった。

このように、段階的に、在籍把握、生徒たちの自主活動、それから把握した後の、生徒、家庭への取り組みを整備していった。これが 1980 年代の終わりから 90 年代のはじめのことです。

——最初の取り組みは、朝問研を作って生徒を支えていこうということだったわけですね。日本人の生徒への働きかけというのはなかったのですか？

C: 広島県の教育実践の取り組みの特徴は、広島の解放同盟が学校の教員をオルグして、解放教育をやらいけんということを訴えていった効果が非常に大きいと思うのですが、東部の方はまずは部落の子を支えることが大事だという視点ですね。それと同じように在日の子を支えて進路保障することがまず第一である。

もちろん教育内容で、日本人の子たちには同和教育の LHR をして取り組むけど、リードしていた人たちは、定時制とか通信制とか、しんどい生徒が多い学校なんですね。そうすると、課題を抱えていることの多い在日や部落の子をどう支えるかということが中心になっていく。一方で LHR をどうするかは、ある程度は子どもたちの問題行動がそんなに頻繁ではない学校では、LHR で同和教育をやろうという、そういう棲み分けみたいなものがありました。

それで、私たちがどう考えたかという、まずはしんどい子どもたちを支えるのがあたりまえだろう、と。日本人は差別する側じゃないかと、ほっとけとは言わないけれど、まずはしんどい子を支えようと。支えるけど差別する側を変えなければどうもならないから、LHR もやっていこうと。でも、HR をなんぼやっても（日本人の子たちは）変わらんじゃないか。結局は、そのへんの授業をやって、差別はやっちゃいけんよ、と言っているだけじゃないか。じゃあどうやってこの子たちを変えるかという、しんどい思いをしている子が自分のことを宣言して、日本人の子たちの前で宣言して、自分の存在をきちんとアピールし訴えることで周りは変わるんだ、と考えたんです。だから、本名を呼び名のするという実践が、非常にすつとくることだったんですね。僕から言うと。

日本人生徒の差別意識を払拭するんだと LHR もやっていたんですが、重点を置いたのはまずはコリアンの子どもをどうするか。紀要（筆者補—全外教研究所発行の『在日外国人教育』第 7 号（2019）のこと）にも書いたけど、そのためには取り組む教員をどう変えるか、それが大きかった。

——広島は私学中心に全朝教運動を担ってきたということですが、在日朝鮮人教育や 1990 年代からの在日外国人教育に対して、90 年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきて、どう思ったのですか？

C:最初は、「在日外国人教育」という言葉にも違和感があった。日本社会に適応させるための言葉の習得とか、そういったものを中心に生活しやすいように面倒をみる、というような感じで受け取った。

私たちは元々差別をなくしたい、というのが基本的な考え方なので、差別を抜きにして、外国人の子どもに言葉を教えたりするのはおかしいんじゃないか、鳥取の人が前によく言われていましたが、日本語を教えることは同化教育につながる、ということ、なるほどな、と思っていました。母語保障をなさい、と言われていたので、日本語を教えるとか、母語を保障するといったことだけに焦点化されていく時に、差別というのがどこかに置き去りにされていることについて、最初ちょっと違和感がありました。

自分が直接関わったわけではないですが、中国人の子どもも入学してきましたし、中国人の子どもは元々中国の名前しかないんで、その名前が入ってきますよね。しかし、在日の問題と重なるところが結構あるんじゃないかとだんだん気づいてくるようになりました。元々私の高校に来る子は、私学だし、入試を経てるので、言語の問題で苦勞するということはないのですが、そのことで四苦八苦している、実践をされている人たちの苦勞がよくわからなかったということもあるのですが、まずは差別問題を、というところが基本にあったと思います。

——在日朝鮮人教育の時代は差別問題が基本ですよ、在日外国人教育になってそれが少し薄まった、さらに全外教は「多文化共生社会を目指そう」とか「多文化共生教育を確立しよう」というスローガンになったのですが、その時に違和感がありましたか？

C:ありましたね。さっきいったような違和感ですね。差別問題はどうなるんや、と思いましたね。私のいちばんの関心は、表面的にはわからないけど、内面では自己否定したり、自己否定させられたり、自分のアイデンティティで苦しんでいる子がいっぱいいるはずだ、それに気づくことによって、その子たちの自己否定的な意識を自己肯定にもっていく教育が必要だ、表面的に日本人と同じと見られて差別されないかもしれないけど、違うとわかったとたんに差別される、そういうことを変えて行くことが必要だと。

たとえば、多文化共生教育の中で、肌の色が違ったら差別があるというのは理解できるし、それは絶対いけないのはわかるけども、肌の色も違わない顔つきも似ているが、差別がある、言わなければわからないが言ったら差別される、それをどう考えればいいのか、というのが大きな問題だった。多文化共生はよくわかるけれども、はたして、今言ったような状況を生きる子どもたちの力になるのかな、というのがあった。だから、多文化共生教育はおかしいとは思わなかったけど、はっきりと違いがわかるから、その違いを大事にして、その違いによって差別をしちゃいけない、というのはわかるけど、違いがないんだけど違いがわかったときに差別される不安を抱えて生きている子どもはどうなるんだろう、という問題意識ですよ。それが、1990年代の終わりくらいから自分の中に芽生えてきた。自分をふりかえる中でわかったことだけど。

——多文化共生教育の定義がしっかりしていないので、人によってずいぶんちがっていると思うんですよ。日本語を一生懸命教えている人が、私がやっているのは多文化共生教育だという人もいるし、私なんかは、差別を抜きにしては多文化共生教育とは言わないだろうと思うのですが、Cさんのイメージとしては多文化共生教育は、差別問題を取り組まずに、言葉の問題とか生活習慣の問題などを中心にやるのが多文化共生教育だというイメージですか？

C:山根さんが言われた通りだと思います。すごく共感できますね。今の時点で思っているのは、排除と否

定はしない。誰も。コミュニティの中にいるすべてを排除したり、その存在を否定しない。そういう社会をめざす。それが多文化共生社会だと考える。排除も否定も差別なので、一言で言うと差別をしない社会が多文化共生社会になる。

——私は桐生のいじめ自殺事件（筆者補—本文3章4.3で触れている）をよく例に出すのだけど、日本名で上村明子という名前で来ていたときはそれほどでもなかったけど、フィリピン人のお母さんが参観日に来たら、次の日からいじめがはじまる。先ほど言われたように、違いが分かった瞬間から差別がはじまる。いじめがはじまる、という例ですね。群馬県は一生懸命多文化共生教育に取り組んでいます、という県のスローガンがあるわけですが、群馬県の多文化共生教育は一生懸命日本語を教えること、日本の生活習慣に合わせられること—それを多文化共生教育といわれると困るんだけど—と思うけど—今わりとそちらが主流になっている気がします。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育と多文化共生教育に、違いはあると思いますか？あるとしたら、どこが違うと思いますか？

C:在日朝鮮人教育で私たちが取り組んできた子どもたちは、2世もいましたけどほぼ3世ですよ。日本語はほぼ問題なくできる。問題は差別ですよ。在日外国人教育や多文化共生教育は、だいたい1世が対象ですよ。やっぱちがうと思うんですよ。

アイデンティティの問題でいうと、1世は揺るぎないものがありますよね。自分は何人とか。私も広島にいるペルー人の子とか中国人の子との付き合いが今でもけっこうあるけど、自分はペルー人とか自分は中国人とか、はっきり自覚していますよね。でもコリアンの子はちがいますよね。自分は日本人だという子もいるし。そこがちがうんだと思うのですよ。日本的なものの中で育てられてきているのに同じ日本人から差別されるという。ペルー人であり中国人であり、ちがう人間として育ててきてちがう日本人から差別を受けるということは、やっぱちがうと思う。差別は絶対いけないけど、ペルー人・中国人として日本人に向き合えますよね。同じ日本人として育ててきたのに、ある日おまえはコリアンと言われたら、日本人と向き合いようがないのではないかな、自分が何人かわからないという段階では。ということがあるので、そこが当初聞いた頃は、きちんと在日コリアンに関わるのが大事だと思っていました。今はどちらも大事だと思っていますけど。

——ニューカマーの子どもたちでも、非常に小さい頃日本に来て、日本社会の中でずっと育てきたら、在日コリアンと近い感覚を持つことがあるかも知れませんよね。これからニューカマーも2世、3世の時代に入ってきていますから、その子たちのアイデンティティの問題は、在日コリアンの辿ってきたアイデンティティの問題と同じ歴史をくり返すかもしれませんよね。

C:ほんとにそう思います。同じ歴史をくり返している。在日コリアンに関わってきた教育実践は生きると思います。多文化共生教育の中で絶対生きてくると思います。矛盾はしないし、その経験を生かす方向で多文化共生教育の中で、我々がやってきた実践が継続・継承されるといいなあ、と思います。

まず日本語を教えるということはわかるのですが、識字によって被差別の状況、自分の社会的立場を自覚的に認識するというのが識字ですよ。日本語を教えることによってそれができるのかどうかの問題ではないかな。

社会に生きていくための術として日本語を学ぶことは必要だけど、日本語がわかるようになり、日本語がペラペラになると逆に自分を隠すようになる、自分のアイデンティティを隠すようになる、というのは在日コリアンと全く同じですね。

——在日朝鮮人教育は、当初から「在日朝鮮人問題は日本人問題である」ことを重視していました。しかし、日本人生徒を対象にした実践より、在日外国人(朝鮮人)生徒支援を中心にした実践が多いのですが、それはなぜだと思いますか？

C:この視点は非常に大事だと思うんですよ。「紀要」にも書いたんですが、まずは日本人の教員が変わらないとどうしようもないと思うんですよ。差別する側される側という二元論は危険な面もあると思うんですが、自分は差別する側なんだという自己認識の中でこの子にどう関わっていくかという問題があるんで、それをまず考えないと、自分はこの子に日本語を教えている、教える立場にあるというそういう自分に何の矛盾も考えないで教えるということが、やっぱりおかしいことだと思うんですよ。この子は何で日本語を習わなければならないんだという所にすでにこの子の置かれている状況が反映されているということを、教える側が認識していることが大事だと思うんですよ。そのことがないと、算数の1足す1を教えるみたいなもので、やはり日本社会の中で多文化共生を実現していくための力になるには少し足りない所がある気がするんですよ。

教員もそうだし、ボランティアで街の日本語教室で日本語を教えている人たちもそうなんだけど、すごくいいことをしているという意識だけでやっている人がとても多い。そういう人たちに向かって差別の問題を言うと煙たがられるんですね。こちらもそういう人たちを増やしたいから、なかなか言えないところもあるんですが、最終的にはそこは欠かせない。でもなかなか言いにくいですね。難しいですね。

——最近の全外教レポートは、ますます外国につながる子どもたちの支援のレポートが多くなり、差別問題や日本人生徒と外国人生徒の関係性を問う実践が少なくなっていますが、それはなぜだと思いますか？

C:やっぱり差別問題はおいといて、ということがあると思います。さきほどの本名宣言ですが、1990年代には広島でもかなり取り組んできました。それが例の「日の丸」「君が代」のことがあって同和教育がつぶされていくんですが、2002年の同和对策の法が切れたこともあり、同推担当の加配もなくなり、あれでもう公立学校は潮が引くようにざーと、実践がなくなっていった。具体的に在日の子どもに焦点化して進路を保障するとか自主活動をするといった実践が全くななくなっていった。そうすると本名を名のって、朝鮮人、韓国人として生きていきたいと考えている子どもがおったとしても、それをみんなの前できちんと自分の話ができるという環境に学校がなくなっていかなかった。ということは、LHRでの同和教育は全くなくなるし、本名宣言とか部落出身宣言とかというのは、まったくなくなりました。1990年代の終わりに起こった「日の丸」「君が代」に端を発する文科省の学校への弾圧、2002年の法切れ、という2段階を経て、広島の公立高校では実践が本当に難しくなりました。私学は公立へ右へ倣えで徐々になくなっていった。私の学校も公立の退職者が校長として来るような学校ですから、公立が右を向いたら右を向いていく。キリスト教系の自分たちの理念のある学校はかろうじてふんばっていますが、そういう学校だけだと思う。

広島は他の都府県とはちょっとちがう事情があるかもしれませんが。レポートそのものの発掘がないし、

広同教の大会そのものが、前は 5000 人が集まっていたのが、3 年前に私が出たときは 50 人か 60 人くらいで、100 分の一ですね。

——日教組の国際連帯の分科会の分析もしていますが、最近広島から出ていないかな？

C:出ているとしたら、朝鮮学校との交流とか支援くらいかな。そこはしっかりやっているから。

——思い出しました。広島の小中から日韓合同の副読本の教材づくりの実践が何回か出ていますね。韓国の教組との共同での教材づくりです。

C:2009 年の全朝教広島大会で、はじめて広教組にレポートをお願いした。今、広教組の書記局には大邱教組から人事交流で来た人がいる。それと民族学校との交流くらいかな。広島は他県とは事情が違うので、傾向としてどうかとは言えないですが。広島の取り組みは体制を作って、それに基づいて教員を動かすというトップダウン型が特徴。学校に担当者を置き、担当者を置いたから取り組みなさい、という形。生徒との関わりの中で現場の教員の取り組みを積み上げたものとは言えない部分が大きいので、体制がなくなってしまうとなくなる。さっき言った原因で人が増えない。トップダウン式の運動が、後退を早めた大きい原因だと思います。

——全朝教や全外教に集う教員たちの実践は、日本の教育の中でどんな意味や成果があったと思いますか？逆にどんな課題があったと思いますか？

C:2007 年から大学院に入り直して自分が考えていた青年期のアイデンティティの形成について考えてきましたが、大学院前期 2 年後期 3 年行って、自分で勉強しながら考えたのが「存在の政治」という言葉で、腑に落ちたのは、存在することだけで周りを覚醒させられる、名前を名のっているだけで、この人は自分たちと違うから、この人に対する配慮というか、そういうことを周りがそのことを思えるような存在が大事だということを考えるようになってきて、私も全外教の会長をさせてもらったりしていましたが、全朝教・全外教という教育運動があって、それが全国的な組織としてあることそのものに意義がある。周りがそのことで、そういう教員がいて、そういう子どもたちが集まっていて、そういうことをやっている、差別との闘いとか、差別と闘う教育内容を作っている、そういう存在そのものに意義があったと思っています。これから先なくなるか続いていくかどうかわからないけど、そういうことをやり続けること、声を上げ続けることが大事だと思います。

一時期全外教をどうするかという論議がありました。もうこの辺で終わりにしたらどうか、と言っていた人もいたけど、あのときも言ったのですが、いっぺん作って、こういう教育運動をやって、存在することに意味があるので、どうしてもやれんというところまでやりましようや、ということで会長を引き受けたという経緯があります。

去年「共生フォーラムひろしま」という NPO を作りました。そういう NPO が存在しますよ、力はないし、何もできていないけど、ありますよ、ということを意識してもらっただけでも意味があると考えた。

日本の教育の中で、大海に一滴の水かもしれないけど意味はあったし、意味はあり続けるだろうと考えています。

——逆に課題というのは何でしょうか？

C:日本人教員の意識の変化ができてにくい。自分の個人的な出身からくる意識とは別に、就職したときに組合運動に出会って、意識変革させられていった。人間とのつながりもできたし。今はそれがなかなか難しい。広島県には、高教組も広教組もあるが、組合には、若い人にどうやって差別と向きあう教員になることを伝えていくのか、がいちばん大きな課題だと思います。

——C さんの場合は自分の生い立ちがあり、教員になったときに組合で出会いの場があったわけですが、私の場合は、教員になったときの授業で、在日コリアンの生徒たちとの出会いがあった。その出会いがショックでこういう道に入った。そういう出会いがあっても興味・関心を示さない人もいるけど、そういう出会いがあることによって興味関心を持つ教員もいるわけで、それが今の若い人たちに教室での出会いみたいなものがないのかな？あるはずですよね？

C:私たちの頃は教員に反抗する子がいましたよね。今は少ないのではないかな。どの子も大人しい。まあ授業中に寝るくらい。授業を無視する。起こすんですけど、反抗しない。昔は「うるさいなあ」とか「どうしたんや」と逆らう子がいた。そういう子がいるとこちらも考えますよね。向きあわざるを得ないから。今は反抗してくれないから、そこがあるのかなあ。若い人たちは、向きあってくれない、起きてる振りしてスマホを机の中でみとりゃあ、おとなしいし、授業は進むし、みたいな感じなんかな、と思ったりします。——一つは教員の多忙化がありますね。いつもパソコンの前にいる。

C:パソコンがあることで忙しくなったのでは？

——「パソコンに向きあう時間より生徒に向きあう時間を保障しろ」というのが組合の方針になる（笑）。パソコンに向きあっていて、生徒とも向きあわないから、こういう活動にも入ってこない。

C:そういう意味でいうと、私らの世代はまだいいほうでしたね。出会いもあったし。

——若い教員は、多忙だけでなく、こちらの偏見の目で見えるからかもしれないけど、管理的な人が多い気がします。言うことを聞かない生徒が悪い、勉強しない生徒が悪い、と考えて、何でこの子は勉強しないのだろうかとか、なんでこの子は欠席が多いのだろうかとか、生徒に寄り添おうとしないで、管理的で自己責任論なんですね。そこも大きいと思います。安倍政権の自己責任論もあるが……。ここで愚痴をこぼしても仕方がないけど（笑）。

C:私が退職する前の若い教員はみなそうでしたね。

——全外教に集う教員たちは減っている一方で、日本語教育や外国人支援をする NPO などに集う若者は増えています。これは何故だと思いますか？

C:ボランティアは好きですよ。広島でも水害などがあると、夏休みなどに高校生がボランティアに行っていた。いやいやではなく、喜んでいく。何か手助けがしたいとか、そういう意識はある。それは、私が思うにはですよ、自分を問われない。そこだな、と思う。僕は、ボランティアをやりたくないということではないですが、自分自身を問われるような事態に直面することが、自分の成長とか、自分の視野を広げるとかにつながると思う。自分の価値観をひっくり返されるとか、その時はしんどいけど、逆に気持ちよさにつながるとか、そのような感覚を知らないのか、いやなのか、ということがあるのではないかな。

——日本語を教えることは自分を問われない。とてもいいことをしていると思える。だけど、差別の問題を扱うということは自分を問われてしまうことになる？



C:自分が差別する側になるということは、相手からそういう風に言われたらもう、そこにはもう行きたくない。そんな感じではないかと思います。

——自分を問われることは苦しい。ただ日本語を教えるだけなら気持ちいい。いいことしていると思える。

C:いいことをしていると思うから、気持ちいい。日本人からこんなことをされたとか、差別を受けた、あなたはもうどう思うかと言われたときに、それはいいから勉強しなさいね、となるんじゃないですかね。ちょっとそれはちがうんじゃないかと思いますけどね。

——さっき、当時の生徒は突き上げたという話がありましたが、当時は、おまえは日本人としてどう思うんだ、という突き上げがあったんですよね。70年代、80年代はね。でも今の外国人の子どもたちは、日本人教師に対しておまえはどの立場からそんなことを言えるんだ、という突き上げは一切してこないから、日本語を教えることはいいことをしていると思えるから、人が集まるんですかね？

C:そうです。気持ちいいですよ。人のために何かやっていると思えることは。

——全外教というと、自分は何か問われるんじゃないかと思って近づかない。全朝教広島にも、自分は何か言われそうかな、と思って近づかない……

C:差別の問題を出すと、遠慮しておこうということがあるんじゃないかな。差別というと、何か直感的に思う所があるんじゃないですかね。自分はしてないけど、この社会に差別があることはわかっているし、もしそこに行って言われたら、問われるんじゃないかな、とわかっているんじゃないかな。向きあっている若者もいますよね。でも残念ながら少数ですよ。

——話はずれますが、解放運動も年配者の運動になっているのですか？

C:私の支部では私がいちばん若いです。子ども会がちゃんと活動しているところは子どもたちが育っているけど。中山間地域の部落の人口も減っている。

私が産まれた部落も、1970年代の終わりに、市営住宅に全部変わって、最初はみな隣近所ですが、そのうち全く分からない人が市営住宅に入る。部落の人が少なくなっていく。解放運動も難しい局面に来ています。

——ネットで地名総監をあげられたりもあり、決して部落差別が無くなっているとわけではないのですが。

C:法律が切れたことが大きい。隣保館が名前を変えて、人権センターも名前を変えた。隣保館事業も変わった。法律が変わったのが大きい

——2016年の部落差別解消法は力がないのですか？

C:理念法だから、部落解放基本法にはならなかった。広島県連は基本法でないダメだと言っていたがいまだに実現していない。

——アイヌの新しい法律も理念法。みんなそうなんですね。最後の質問になりますが、現在の多文化共生教育の課題をどう解決すればいいと思いますか？

C:これは差別問題なんだということをきちんと教員の側が認識すること。差別問題とはなにかというと、排除したり否定したりすること。それを認識することが大事だ。簡単にいいうとそういうことだと思います。

——教員に認識させるにはどうしたらいいでしょうか？

C:生徒は、自分の目の前に差別をしている人物があらわれると嫌いますよね。悪質でない限り向きあって

くれると思う。教員にもそういう場が必要だと思います。きちんとした研修で、向きあいなさい。まずは当事者の話を聞く機会を必ず持つことが重要だと思います。

——研修会で当事者の話を聞く、というのはとてもいいことだと思うけど、我々の時代は、当事者の生徒から突き上げられる、それで向きあわざるを得ないということがあったけど、今の生徒たちが大人しいと言うこともあるし、日本語のできないニューカマーの子どもたちにとしてみると、日本語を教えてもらってありがたい、ということになるから、教える—教えられるという関係、日本語を教えてもらってありがたい—日本語を教えてあげていいことをした、という関係だけになる。そういった関係の中では「突き上げ」は難しい。ニューカマーの子どもたちとの向き合いの中で自分を振り返って教員の立場性を認識させるにはどうすればいいのでしょうか？

C:これは例がちがいますが、保護者に話をしてもらおう、ということをけっこうやったことがあって、障がいをもつ子の親に話してもらったこともありました。2009年に担任したときに、クラスに筋ジスの子がいた。最後は電動車椅子。その子が中3の時に、当時私が所属していた高3の学年の最後の同和教育LHRで彼のお母さんに話をしてもらおうと学年会で提案をした。お母さんはよく話をされました。教員も学年がちがうとよくわかっていなかった、

ニューカマーの場合も、親に話してもらって親が抱えている課題を共有することが大事だと思います。親の苦労があるはずだから。

——長時間にわたってありがとうございました。ほんとうに広島状況は大変ですね。

C:20年前は（外国人教育の集会に）200人集まっていたが、今は集会が成立しない。10人集まればいい方です。

全外教の生徒交流会は、J高校の生徒が中心に参加している。日本人の子が交流会で盛り上げてくれる。細々と続けている。過去には私の高校からも何人かは参加していた。広島県内の交流会はチラシも撒けない状態です。90年代は、朝問（文）研顧問会議がありました。部落研・解放研、朝問（文）研はつぶされていきました。私の学校は8年前に多文化マイノリティ研究部と名称変更して存続しています。

私の学校は、国際理解教育には理解があり、国際部という分掌が外国籍を把握をし、学年会に報告して取り組みをしています。入学前の家庭訪問は中止になりました。

A 高校、S 高校は多文化研究会、J 高校はハングル部という名称で存続しています。私学は住民票を提出してもらい把握している学校もありますが、広島の公立は外国籍の生徒の在籍把握ができていない状況だと思います。

——ありがとうございました。

## 7-4 Dさんへのインタビューの記録

日時 2020年7月12日 場所 神奈川県川崎市

——在日朝鮮人教育に取り組みはじめた時期と、そのときに何かきっかけがあったかどうかについて教えてください。

D：私は1976年に大学を卒業し、最初の5年間は養護学校（筆者補—現在は特別支援学校）で障害児教育に取り組みました。私は父が韓国人、母が日本人の日本籍ダブル（筆者補—国際結婚で生まれた人たちは「ハーフ」「ダブル」「ミックスルーツ」等の呼び方があるが、Dさんは「ハーフ」という差別的な響きを持つ言葉ではなく日本国籍を持つ「ダブル」という言葉を使用している）で、自分自身が何者として生きていくか考えるために、川崎に移り住んでボランティア活動をはじめました。川崎の在日コリアンの子どもたちは、活動の中では民族名で呼ばれるが、学校に行けば日本的な名前を名のり自分を隠さざるを得ない現実があり、自分の小さい頃と同じだと気づいて、在日コリアンの子どもたちが誇りを取り戻す民族教育が必要だと思い、朝鮮人教育に取り組みたいと思うようになりました。

それで希望して、在日コリアンの多いO区の学校に転出しました。だからT小学校では、20数人すべての在日コリアンの子たちと出会い、最初からその取り組みをはじめました。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育に対して、1990年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきた時にどう思いましたか？

D：在日朝鮮人教育に取り組み始めると、教員のほとんどが全く気づかないうちに無自覚に同化教育をしている現実気がつきました。在日にとっての同化、日本人への同化をいわば無自覚に促しているという現実を知って大きな日本社会と戦っているんだなという気持ちで在日朝鮮人教育に取り組んでいきました。

ニューカマーの子との出会いでは、1年生の中国から来た子に出会いました。言葉が分からないという現実、でも対等でありたいという子どもの意思に反して、日本の学校は「おいてやっている」と言う意識を反映した日本の体制があり、その子の学校生活は喧嘩の毎日でした。その子が孤立している姿や闘っている姿を見て、これは在日コリアンの問題と全く同じだとまず思ったし、むしろ在日コリアンは、新しく外国から来た子どもたちに対して、出自を隠すなど自分たちが踏んだ轍を二度と踏まないような教育を求めているかなければならないと思いました。

次の学校では在日台湾人の子どもにも出会いました。その頃は在日外国人教育という言葉で言われていたんじゃないかと思います。自分でこれは朝鮮人教育、これは外国人教育と分けていたのではなく、外国人教育というものの中にある在日朝鮮人教育というふうに理解していました。だから多文化共生教育というのは、一歩進んだ言葉というイメージでした。日本人の子どもにとっても必要な教育、という意味で受け止めていました。これは決して段階とか、ジャンルとかいうのではなく、外国人教育の裏にひっついてあるものとしての日本人の教育ということだったと思います。

今振り返って思い出すと、81年にT小学校に転勤が決まって校長に挨拶に行ったとき、民族名で教壇に立ちたいと言ったら、「困る」と校長がパニックを起こして「ここは日本の学校ですよ」と言い、「そんなことだったら取らなかったのに」と言われました。私が一生懸命言ったのは「日本の子どもにとっても正しく朝鮮を知ることの方が大事なんです。日本の学校においてそれは大事な事なんです」と言いました。

それを考えると私の頭の中にはすでにこれはすべての子どもにとって必要なことである。日本の学校に必要なことであると思っていました

——多文化共生教育は日本人のための教育だと思っていたということなんですけど、多文化共生教育の前の在日朝鮮人教育や在日外国人教育は、日本人のための教育というより外国人を支援するための教育だと思っていたのですか？

D:違いますね。その当時は、日本の学校に外国人が入ってるのはあくまで恩恵的なことであって、入ってくるべきではない。望むならば入れてあげられるけれども、日本人の教育をする場所なので、邪魔にならない程度においてあげる、特別な配慮はしないという前提だったと思います。学校体制として。組合の方も、国民教育ということを引きずって、無批判でした。朝鮮人の子どもを朝鮮学校の門の前まで連れていくのが日本人教師の役目であるという風に言っていましたね。

——実際にそういうことを言う教師に会いましたか？

D:当時の0区教組の書記長が、朝鮮総連との友好関係があるチュチェ研の人でしたが、私に言ったことは、「あなたは日本人だ。朝鮮人の子どもの心がよくわかる日本人でしかない」と言いました。朝鮮人への教育と日本人の教育は別々にあるという考えであり、両者を貫いた人権教育と言うことは念頭にない。日本の学校では朝鮮人教育はできないという考えでした。ところがその場に居合わせた青年部長の先生が、とにかく子どもたちは今自分たちを励ましてくれる存在に飢えているんだと、自分たちに共感をしてくれる人に会いたいんだという風に、この子たちを救うのはDさんなんだ、と書記長に抗議してくれた。私の存在を、コリアンとして、多文化な存在として見てくれていた。国籍がどうか日本人/朝鮮人と分けるのではなく、誇りを持って差別に負けないで、潰されないで生きていくということが大事だということを考えていた先生もいたんですね。

——日本人の教師の役割が朝鮮学校の門までということがよく言われることだけど、実際にそういうことを言った人、言われた人に会ったことがないので確認をしました。書記長は実際そういう考え方をしたということですね？ 青年部長はそうでもなかったけども、当時の組合の主流はそうだったのですか？

D:私は学校の子どもたちを朝鮮学校に入れたら解決すると思って教育をした記憶はないです。外国ルーツの子がいる限り、日本の学校に居場所を作り出すしかない。

——朝鮮学校でやってる教育が民族教育で、日教組はそういう民族教育は日本の学校ではできないので「朝鮮学校の門まで」と言っていたんだと思いますが、日本の学校で実践されていた在日朝鮮人教育というものは、いわゆる民族教育ではないのか、それも民族教育だったのかその辺はどう思いますか？

D:民族教育ということと、子どもの自尊心を回復する人権教育は表裏一体であると思います。例で言うと、建築の専門家は垂れ下がった鉄線を直す時に、一度大きく持ち上げてから落とすということをするらしいんですね。それでまっすぐになる。へこんでいた子には、失われ、壊された誇りとか民族の文化というものを取り戻すという作業が必要だと思うんですね。朝鮮人でなぜ悪いという、否定から肯定に転換するために持ち上げる超回復みたいなものが必要でした。私自身の中にもそれが起きたからこそ、自分がダブルである在日コリアンの一員であるということを自覚して行ったのと、そういうプロセスと全く重なっていますね。

——日本の学校で行われた朝鮮人教育や外国人教育は、民族教育、人権教育という言葉を使ってもいいけども朝鮮学校の民族教育とはちょっと違うというふうに考えていいのですか？朝鮮学校の民族教育と日本の学校の在日朝鮮人教育は同じか違うかということです。

D：違うでしょうね。朝鮮学校のことは詳しくは知りませんが。ただ、在日朝鮮人教育は、朝鮮の国民教育というのとはまったく違うと思います。闘うための民族教育、被抑圧者のためのものではないですけども、社会を見据えて、自分が潰されないで、自分を保って、自分を奮い立たせて社会の差別をなくすぐらいの勇氣を持って生きていける人になるための教育、そこに民族教育があるのです。この民族だからこの文化を知らなければいけない、という形式にはめるものではないと思います。

——話は変わりますが、在日朝鮮人教育・在日外国人教育と多文化共生教育はどう違うと思っていましたか？

D：立脚点が違うということだと思います。多文化共生教育はあくまでホスト社会が外国人を受け入れるために作った言葉で、かたや在日朝鮮人教育・在日外国人教育というのは、目の前にいる子どもがどう生き生きできるかという、教師の良心から出た、子どもの全人的な成長を願うものです。子どもの本来の姿を作るためのものである。多文化共生教育は日本人が日本社会として外国人を受け入れていくための教育であり、立脚点が違う、視点がやはり違うんじゃないかという気がします。多文化共生は、外国人を日本社会に受け入れる、溶け込ませるものであって、決して対等をめざすものではなかった、私が思っていたものとは違っていた。

最初に総務省から 2006 年に「多文化共生」という言葉が出た時に、ものすごく感動的だったのは、日本社会が門戸を開いたという感じがしましたね。今までは日陰で行われるものだったんですね、在日朝鮮人教育とか在日外国人教育というものは。在籍の子どもが多いから仕方なくやってるとかやらざるを得ないなっていう、そういう意識ですよ。その在籍の多い学校から異動した教師は何もやらない。

それと、国際理解教育や異文化理解教育は、あくまで他者理解であり、それに比べて多文化共生教育は、日本人と外国人を対等に位置づけて、多様な社会や文化を肯定する言葉だと感じられました。最初はそう感じました。

——在日朝鮮人教育や在日外国人教育はそこに当事者がいるからやるのでやって、日本人しかいなかったらやらない。それに対して多文化共生教育は、外国人がいるいないにかかわらず、それは日本人の子どもたちがメインだから多文化共生教育はどこでも成り立つというそういうイメージですか？

D:それに関連して、国際理解教育も在日朝鮮人教育と多文化共生教育の間ぐらいに出てきたカテゴリーなんですけれども、6年生になると国際理解という社会科の項目が出てきて、外国の事を色々勉強するんですけども、ある在日コリアンの子どもが鋭い指摘をしています。授業の感想ノートに「日本人は無関心だ。クラスに私がいるのに遠い外国のことを勉強している。私には何にも聞いてくれない」と書いてきた。外国人として目の前にいる私のことは何も聞いてくれない。足元の外国人には関心がないのかと指摘しました。

その先生は私にそのノートを見せてくれ、ショックだったと話してくれました。聞いてほしいんですよ、親もね、何か自分が役に立ちたいし、理解されたいし、選挙権がないのはなぜだろうとか、韓国ではどん

な食べ物が美味しいですかとか、そういった目の前にいる子どもを据えて、間において国際理解教育をしてほしいということを言いましたし、やってくれました。その子は家族で話しあって通名から本名にした子です。日本人の先生、クラスメートにいろいろ伝えたい、わかりあいたいから教材として自分を投げ出す覚悟でいるのに、素通りされがっかりしますね。

——多文化共生教育は日本人がどうするかがメインということですが、在日外国人教育の場合に、日本人の子どもたちはどのような位置付けになると考えていますか？

D:私が取り組んだ本名実践の時には、クラス討論をメインにしました。クラスで一緒に学ぶこと、クラスで一緒に差別を考え、それを批判的に越えようとしている在日コリアンの仲間を理解し応援しようすることをメインにしたんですね。たとえば、在日コリアンのHという子どもは、絶対本名なんか名乗らないと言ってたんですけど、クラスの子どもたちが「Hって名前可愛いね、素敵だね」と言うようになった。これは朝鮮文化クラブにそのクラスから何人も参加して、朝鮮の舞踊と一緒に学芸会でみんなの前で披露するなどして、苦勞をともにした。「見下げられた感じ」を共に受けながら、一緒に跳ね返すという作業の中で、強い絆が作られていった。それを見ていた男子も、朝鮮文化クラブを冷ややかに見ていた子どもたちも、こんなにいい人間関係をうらやましいなと思うようになって、頑張ってくれというようなメッセージを送るようになる。みんなで泣いてね。「おまえはすごいんだなあ」という感じになったり。

だから言いたいことは、周りの子どもが変わらなくて被差別の当事者が変われはしないと思っていますよ。むしろ一番最後に慎重にようやくみんなが引っ張り出してきて、自分も主張するというぐらいの落ち込み方をしている中で、周りが変わるということなしに、本人が変わるということはない。その通りでしたね。6年生の時に本名宣言をしたHについて、卒業してから、「Hは大丈夫かな」とすごく心配していたんだけど、中学は公立で高校は私学に行ったんですけども、Hは悩んだり迷ったりした時に、「先生あの文集見せて」と言って学校に来るんですね。原本は私が預かっていたので学校に来て、みんなの書いたものを読んで安心して帰っていくんですね。つまり自分を理解してくれた、励ましてくれた人たちから勇気を得られるということが、現実になりましたね。もちろん本人が変わろうとしていたからですが。

——研究者の中にはそういう在日の子どもたちと日本人の子どもたちの関係を、励ますだけの存在でいいのか、と批判してる人がいます。ただ励まし、利用しているだけではないかという批判している人もいます。

D:とんでもないです。作文には、「H頑張って」ということだけを書いているんじゃないです。ある子どもは、両親が共働きで家に帰ったら誰もいなくて、ご飯をお姉ちゃんと二人で食べるんだ、外を歩けば両親が揃って子どもが間にいるという姿を見ると本当に悲しかった、Hのつらかった持ちと、みんなと違うという意味でね、私の悲しみと同じだったんだねという風にカミングアウトしてくる子どもがいっぱいいたんですね。そういう共働きとか自分が差別された経験を通してHを理解できたという作文が多かった。

「豚」と言われて心に100トンの石が乗った気がしたという作文もあり、Hもずっとこんな思いをしてきたんだね、何度もこういう思いをしてきたんだねという風に、子ども自身が自分の苦しみとか差別された経験と重ねて、心が貫いたんですね。同じ質の悲しみだということを獲得した時に、共感という形でHも差別なんかに負けちゃだめだよという風に励ますことができたんです。励ますというのは他人ごととして

励ますのか自分事として支えようとするのか、励ますという言葉のカテゴリーが、「平べったい口先だけの励まし」とその方はおっしゃってるみたいですけども、子どもはもっとピュアで全身全霊で友達の痛みを受け止めようとしたということを思えば、ただ単なる応援団とは言って欲しくないですね

Hにとっては、日本人の信頼できる友達が出来たってことであり、他の子どもたちにとっては初めて差別される側の痛みが自分のこととして、分かったということだと思います。自分にも向けられるかもしれない痛みだったり、自分が感じていた痛みと同じだということによって共感したということだと思います。

——差別の痛みがなぜ日本人の子どもたちに分かったのでしょうか？

D：この実践の前に、差別に立ち向かう人間というようなテーマで予備学習をしてたんですね。教材としたのはユダヤ人虐殺のことなんですが、ある村で、翌日からは服にユダヤの黄色い星をつけろと言われた。次の日、その村では皆が黄色い星を付けた。誰かが逃れようとするのではなくてみんなで抗議をしたというお話です。事前学習で何をしたかったかという、やはり社会にある差別というものがいろんなものに向けられていて、その差別に潰されていく人間がいるということ、理不尽な差別っていうことを感じて、それはおかしいよねということがあって、そういう時に人間はどうすべきなのかというので、人に向けられた差別ではなくて、自分にもいつでも向けられるかもしれない差別なんだということがわかったということだと思います。自分の生活の中で同じ気持ちがたぶんこれだろうな、という気持ちを、Hもこんな気持ちの中で暮らしていたんだねと言うことで、その気持ちが理解できたんだろうと思います。

その後でHにも作文を書いてもらいました。Hにはお婆さんがいて、すごく優秀だったんだけど、どうせ朝鮮人は就職できないからということで、担任教師が点数を他の子に回しちゃったんだよね。当時は相対評価だから。薬剤師になりたかったけれども、それが出来なかったという話で、Hの身近にそういう現実があって、自分も将来こうなるのかなと思うとすごく悲しいし、みんなが選挙権という話をする時に自分は大きくなっても選挙権がないとか、そういったことがすごく悲しいって作文書いたんだよね。それを他の子どもたちが納得したんだと思います。

——その実践は1980年代だと思いますが、90年代、2000年代になっても同じような実践をしていたのですか？ニューカマーの子どもたちが対象になって変化がありましたか？

D：T小学校にいた時は私の実践に市民権を得るまでは大変だったけれども、朝鮮文化クラブが文化祭で発表したりとか、そして親とか学校の主事さんたちに凄く励ましをもらいました。「この地域にはたくさん朝鮮の人が住んでいるんだから、これでなくちゃいけないだよ」と主事さんが言ってくれるなど、校長や職員全員がいる前でそういうのがあって、校長も良い実践だということで評価してくれたということがあります。

次に転勤をしたのは1990年かな。そこでは在日コリアンの子もいたんだけど、親に韓国人のニューカマーの子が多かったですね。ブラジルの子や中国、台湾の子もいた。中国朝鮮族の子、中国からの帰国者の子、フィリピンルーツの子もいました。

——取り組みの中身としては日本語教えたりしたということですか？

D：在日コリアンを見てもそうなんだけどね、私は最初から、言葉ができて差別はされると考え、だから言葉の勉強は全くしなかった。むしろ差別を見抜いて差別に潰されない、立ち向かう子どもを育てようとした。日本語学級の担任になった7年間は、母語力を生かす日本語指導をしましたが。

T小の朝鮮文化クラブも日本人の子も一緒に活動した。公的な文化クラブだから当然なんだけれども、これは朝鮮人だけが独自に強くなれるという風には思っていなかったから、日本人の仲間と一緒に支え合って生きるということを経験してもらいたかった。

——現役の時にやっていた実践は、在日外国人教育だと思っていましたか？多文化共生教育だと思っていましたか？

D： 念頭にあったのは、多文化共生教育だと思っています。その頃はまだ多文化共生教育という言葉がなかったから、国際理解教育という言葉を使っていたかもしれないけれども、内容は今から考えると多文化共生教育だった。学校の中でコンセンサスを得ながら進めるということが難しいから、国際理解教育という枠組みを逆に利用するということですね。

外国人教育という言葉も使っていたかもしれないけど、私としては、ブラジル人教育とかフィリピン人教育とか、そのようなものの集まりとしての外国人教育ではなく、普遍的だと思っていた。人間の自尊心というのは普遍的なものだと思っていたので、〇〇人教育の寄せ集めの外国人教育ではない。やはり多文化共生教育がじっくりくる。

みんなは知らないかもしれないけど、この学校にはいろんなルーツを持つ子どもがいるんだよ、という話をして。国際文化クラブでは外国ルーツの当事者の子もいたし、そうじゃない子も入っていたから。

クラスでも取り組みをしました。いろんなところからヒント得ながらなんだけれども、例えば朝の挨拶というのは、アイヌ語も入れて、いろんな国の言葉を、5日間順番に回していくということをやっていました。今日は何語で明日は何語でという形で。クラスづくりと一緒に、当事者の子どもがクラスの中でのびのびと暮らせるようにということで意図していくつかの授業をやりました

教員が国際理解教育をやるときにはこんなことができるんですよとか、こんなパターンがありますよということをやりながら、同時に国際文化クラブに担当クラス以外の当事者の子どもをどんどん引っ張って来るということをやっていました。教員たちの中には妨害する人もいましたが。

——全朝教・全外教では、何回も報告をされているから、全朝教・全外教の様子はだいたいご存じだと思いますが、教員の実践についての課題、問題点はどこだと思いますか？

D： 印象的な議論としては、大阪なんかでは多かったんだけど、日本人の教師が授業でチマチョゴリを着ることについて、賛否両論がありました。私は賛成の方なんですけど、民族教育とかにこだわる側の人たちから反対があったと思います。日本人が朝鮮人の真似をしてどうするんだ、といったことだと思いますが。

——そこは高校での、朝鮮文化研究会や朝鮮問題研究会に日本人生徒を入れるかどうかという議論と似ていますね。つまりチマ・チョゴリを着るのは朝鮮民族だから着るのであって日本民族が着るのはおかしいとか、部活でいうと、日本人は綺麗だからという理由で気軽にチマチョゴリを着るけれども、在日コリアンの生徒がチマチョゴリを着るのはどんな思いで着るのか、その気持ちもわからないで、チャラチャラ着るのはおかしい、という議論がどこでもありました。

D： 私はチャラチャラとして着てもいいんじゃないかという意見です。やはり、難しいそして厳しい献身



とかを求めるような在日朝鮮人教育の姿に、差別に立ち向かう悲壮な姿には誰もついてこないと思ったんです。そういう風なことを私も行ってきたかもしれないけれども。すごく楽しく明るい民族みたいな、そういうものなら誰もが入っていけるのじゃないかと思っていた。当事者も日本人も。それでいいと思っていました。日本人がチマ・チョゴリを着ているのを見て、嬉しくないコリアンはいませんよ。

—— そうすると、立派な朝鮮人にならなければいけないとか、日本人に負けるなとか、そういう民族教育には反対だということですね？

D：はい、反対です。それは悲しいです。むしろそんなじゃ誰もやりたくないと思う。そんな議論があったのが記憶に残っています。

——質問を変えますが、全外教は一時期 2000 人を集める運動だったんだけど、今やジリ貧で 200 人集めれば精一杯ということになっているんですが、その原因は何だと思いますか？

D：分裂が原因だと思っています。組合にしても全朝教・全外教にしても。仲間でやりやっていたらおしまいだと思う。分裂することで質が落ちたと思います。仲間で足を引っ張り合うということが起こるということは希望を無くすということ、運動の魅力をなくすということで、周りの人も結局は組合なんてどうせ自分のことだけじゃないかと思うと冷めるんだよね。全朝教が全外教になっていった時も、広げるためには仕方がないと思ったけれども、朝鮮人教育は朝鮮人教育として残して、全外教は別に立ち上げたほうがいいのかという人がいるけれども、自分たちのレベルを下げたくない、分裂を許すようなレベルの話にはやはり魅力がなくなった。

——全外教になってニューカマーの実践が増えました。ニューカマーの実践は日本語を教えましたというような実践が増え、本名実践やアイデンティティを問題にするような実践は減りました。ニューカマーだって通名の子がいっぱいいるのに、なぜ本名実践が減ったのでしょうか？

D：思うことは、在日朝鮮人教育の切り開いてきた教訓とか、外国人の一例としての、在日コリアンの歴史と言うのは、植民地の歴史ということでは台湾と朝鮮はニューカマーとはすごく違うのだけれども、継承していくべきだと思う。在日コリアンが本名を隠すというのと、ニューカマーの外国人の子どもがちょっと日本語ができるようになると日本人に紛れようとするというのは、連続であり、同じ質だというのは、もっとちゃんと伝えて行かないといけない。そうでないと通名のニューカマーの子どもと出会っても、なぜ本名を名のれないのかに、教師がまず気づかない。教師自身が自分たちの運動の質を職場で広げ、研究会で批評していくという行為が減ったんだと思います。実践の問題点を批評して厳しいことを言う（筆者補一当時は「めくり」と言っていた）先生たちもいなくなったし、そういう観点が甘くなった。差別と人権で闘っている本質はそこなんだということ、日本語教育だって行政がきちんと保証すべきことなわけなのに、それを放置して学校現場に丸投げしてるような、そういう教育政策に怒りを向けないでいる教師も多く、どういう質の問題なのか、という洞察力が今は格段に落ちてると思います。

——そこがポイントだと思いますが、洞察力が落ちてきたのはなぜでしょうか？差別や人権問題は昔も今もあるのに。なぜ教師が気づかなくなったのでしょうか？

D：組合も分裂し、職場での管理職からの締め付けも厳しくなり、どこでも子どもの人権とか言う人たち

は少数になってきている。やはり組織の問題はあったと思います。組織が潰れたのは許せないことで、子どもの人権を重視しようという人が少数になった。まるっきりひとりぼっち。うすめて言わないと誰も話を聞かなくなった。ちょっと考える人は退職するか、飛ばされるかで職場の管理体制が徹底した。内部からではなくて壊された。

——横浜なんかは教組の組織率はそれほど落ちてない。だけど取り組む人は少なくなった。それはなぜなのだろう。

D：日本社会全体が右傾化してる中で、人権教育を行う人は少数になっていくし、管理職は都合の悪い教員を人事権で排除できますから。みな体制寄りになる。

考える教員は、組合があり裾野があったからこそ生まれたんでしょう。だから職場から子どもをハギハッキョ（筆者注一横浜で毎年夏に行われていた在日コリアンの子どもたちの集まり。全朝教・全外教でも、全国教研「国際連帯の教育」分科会でも、何度も報告が提出されている）に出してくれたり、職場の中でこの子たちの日本語をどうしようというそういう話が出来たし、実践も認められていた。

——外国人問題に取り組んでる人自体が減っているわけではない。今や日本語教室はたくさんありますからね。

D：O区なんかでも市民運動家がほっとけないだろうということで、外国から来た子どもたちの権利の問題に取り組んでいますが、日本語教育が盛んなのであって人権教育に取り組んでいる人たちは少ない。

——なぜ、日本語教育が盛んで人権教育に取り組む人たちは少ないのだと思いますか？ 教員でも日本語を教える教員は結構いる。人権教育や差別の問題をやる人は少ない。

D：去年、修士を取ったO大学の日本語教育学科の同窓会があったので参加して、継承語教育・母国語教育の大切さについて発表したら、熱心な日本語教育の現場の教員から、「大人は外国から来て日本で働いている。つまり生産性がある。しかし子どもは生産性がない。何で日本の税金で継承語教育をやらなければいけないのですか」というがっくりするような質問をされました。私は、その考えは間違いですよというわけでもなく、「子どもはどこの国の子どもであろうと同じで人権があり、学ぶ権利があります。世界人権宣言や子どもの権利条約から考えてもあるんじゃないですか」「その子たちが私たちの老後、日本を次の世代として支えてくれるんじゃないですか」と言うのが精一杯でした。生産性理論の中にいるんです。だから曖昧でしょ、日本語教育という分野は。日本語が困る子どものために、日本の労働者として受け入れた人の子どもは、付随物としてそこにいるから仕方なく日本語を教えなければいけないという意識と、子どもには子どもの権利があるという国際法上の合意とのギャップで、曖昧だと思う。

やはり、日本の学校教育は国民教育だから、外国人のためにもともとあるわけではない。恩恵的に日本語教育を施す。これを適応教育と呼んでいるんだけど、テキストはすべて、学校の現場での給食とか休みはこうとか、テキストそのものが学校にいかにか適用させるかという内容。適応するのはいいことだ、日本に同化するのが幸せだという前提だから。同化教育の手先になっているんです。その中で一部には、適応も大事だけれども、クラスの中で本当にその子がのびのびと才能を発揮させていけるようにという風に思ってる教師もいるんだけど、多くは、外国人の子どもは問題を起こさないでひっそりとしていてくれればいい、という教師も当然多くなる。国民教育のウエイトが高くなればなるほど。つまり日の君だとか・・・

——今やっている日本語教育・適応教育が同化教育であるという問題性を自覚している教師たちが少ない。自覚がないから母語を大事にしようという発想はない。名前を大事にしようという発想もない、ということですか？

D:自覚しつつ日本語を教えている教員もいるけど、悪気がなく、いいことをしていると思っている。日本に住みたいのでしょうと。極端に言うと、日本の学校に入ったんだったら、日本人になりたいんだろうから日本人になる教育をする。そうじゃない人は私立の外国人学校に行けばいいという考え。でも日本の学校で色々トラブルが起きる、そのトラブルを避けるためには、どうすればいいかということから考える人もいますよね。ほとんどの場合は日本人の視点からしか見れないから。いじめとか喧嘩があって、ほとんどの教員はこの子が慣れないせいだとか、ひどい場合は、知能が足りないんだということで特別支援学級に行かせようとしたりする。全く理解をしようとしていない。外国暮らしでの葛藤とかプレッシャーを理解しようとしな。移住者の悲しみを理解しようとしな。

——最後の質問ですが、全外教はずっと多文化共生教育を確立しようとか、実践しようというのがスローガンでしたけど、現在の多文化共生教育の課題はなんだと思いますか？

D:おこがましいけれども、子どもに働きかけることをさせない教育現場になっている。保護者のモンスターペアレンツ化、現代的なヘイト状況があり、教師が槍玉に上がったら困るというような、そういう空気の中で、教育が萎縮し、教師はティーチングマシーンでしかない。上意下達の管理体制の中に組み込まれているから、自由な実践が全くできないし、発想自体も自由にはできない。そういう教育労働者のあり方はおかしいのではないかと。という感覚が呼び起こされない限り、絶対に実践はできないでしょう。

例えば朝鮮通信使の授業をやろうとしたら止められると言ったこともつい最近ありましたし、本当に考えられないことが起こっている。

私は仲間たちと、朝鮮通信使の出前授業を、韓国や日本でやろうとしています。韓国ではすでに何回か実施済みで、評判がよかったので、日本でもやりたいと思い、小学校の教員になっている教え子に声をかけたら、とても乗り気で、学年全体でやろうということになりました。ところが途中でストップがかかった。主幹教諭が反対してできなくなったのです。「この地域の父母はインテリが多いから、今、韓国とか朝鮮とかいうと、地域からどんな苦情が来るか分からない」というのがその理由でした。朝鮮という言葉がついただけでそういう反応してくる親がいるのかもしれないけど、「韓国と仲良くすることは国益に反する」みたいな雰囲気が反映しているのでしょう。

また、別の小学校でやろうとした時も、ここでも校長、副校長からストップをかけられた。「親が何を言っているかわからない」という理由で実現できなかった。

韓国や朝鮮に関わることは、非常に教えるにくなっている。朝鮮通信使は、教科書に載っている日朝友好の歴史の象徴のような歴史的事実です。それさえ、右翼的な反発を恐れてストップがかかる状況がある。そんな時代状況に私たちはいるということです。

私が退職する頃は、授業をやる時に「U先生は校長先生に許可を得ているのか」と何回も言われました。上の許可がないと、家庭科の性教育もそうだけれども、教育内容についてチェックを受け、教育課程にあるもの以外をやったらいけないとされている。

本名実践だって、教育委員会が本名を名乗ることが望ましいと書いていたって、それを今やらなくていいだろうと言われる。全部許可の範囲内でやれということですね。大状況が人権教育の冬なんだから、いかに魅力的に楽しいとか面白いということを実践の中で証明していくかでしょうね。そこに子どもたちが集う、魅力ある教育実践をすることが重要だと思います。

また、基本的に差別はいけないということをきちっと徹底する事だと思います。歴史も教えながら。そして差別のない、いじめのないクラスを作るということが大切だと思います。大変反動的な教育を受ける中でも、いい友達に恵まれるとか、差別はいけないとかの基礎的な土壌を作っていけば、韓国に遊びに行きたいとか、韓国映画見たいとかという若い人たちが出てくると思う。いろんな文化に対して、胸を開いていく人が増えるんじゃないかなと思っています。だから魅力のある教材づくりができるように、教員自体がもうちょっと自由人にならないと駄目だと思います。

——ひとつ聞き忘れましたが、植民地支配で日本に住むようになったということとグローバルな世界の中で日本に住むってことが同じだということの意味を教えてください。

D：蔑視され、差別されている点では、生き難さは同じだと思う。ニューカマーの人たちに対して、「自分の国で食えないから日本に来た。日本にまで来て稼ぐというのは日本人の金を取りに来ているのと同じだ」と35年ぐらい前の子どもたちが言っていたことです。校区にどこかの国から出稼ぎできた人たちが集団で住んでいた家があって、その人たちが来て以来、子どもたちの中で「追っかけられた」とか、「追いかけてるのを見た」という噂が出るようになった。デマだと思い、「それはあなたが経験したの？」って聞いても、「知らない」とか「みんなそう言っているよ」とか「見た人がいるらしい」ということだった。

根拠もないのに、この子たちは貧しい国をバカにしているし、日本が幸運にも経済復興して先進国の仲間入りをしたという幻想の中で育ち、実は皆がそれを享受してるわけではないけれども、幻想を持たされているのでしょう。自分たちは先進国の人間だという気持ちがあって、途上国を馬鹿にするというのが、親がそういうことを言うんでしょうけれども、蔓延している。この地球的規模での労働力の流入流出は、仕事があるところに人が流れるということは、とどめることは出来ません。かつて日本も海外に出て稼ぐために、職を求めて移住したわけですが、そういう歴史を全く知りません。日本は経済進出をして儲けてきたのだから、日本には結構大きな責任があると思います。

——なのに日本は加害者という意識よりも被害者だというふうに考えている……

D：私は子どもたちが置かれている家庭を想像するんだけど、親自身が生活苦を抱えている。その悔しさを外国人労働者に、出稼ぎ労働者に対して、競争相手というのかな、自分の職域が奪われるという風に思ってるんだと思います。まずそういう職域を荒らされるというような観点で、出稼ぎ労働者を見ているから、子どもに敵愾心のようなものを植え付けてしまっているのではないのでしょうか。国というものを越えて資本が実際には各世界に流通しているのに。だからこそ世界中から労働力が流入しているという現実があるにも関わらず、貧しくさせた相手が今度は日本に入ってくるという現状をどうしても理解できないのですね。

——長時間にわたりどうもありがとうございました。

## 7-5 Eさんへのインタビューの記録

日時 2020年8月11日 場所 神奈川県 (ZOOM)

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育、多文化共生教育に取り組みはじめた時期はいつですか？その時に何かきっかけがありましたか？

E:1969年、B高校2年の時、高校闘争で、中庭で偶発的な集会が有り、生徒たちと社会科の教員が話し合いをしていた。その中で、一人の3年生が—Kという名前で、おそらく本名は金だと思うけど、涙ながらに「実は俺は在日朝鮮人なんだ、おまえら教員たちは俺たちにいったいどういう教育をしてきたんだ」という主旨のことを話していた。当時私はそういうことを全く知らなくて、これはいったいなんだろうと思って、中塚明の書いた新書『近代日本と朝鮮』を読んだ。それがそもそものはじまりだった。

で、もう一つ高校時代に経験があって、3年生のときに、同じクラスだったT君という生徒がいた。その後彼は弘前大学の医学部に進学したのだけど、高校を卒業した直後くらいに、誰かの家で麻雀を一緒にやった。その時に、「実は俺は韓国人だ」と言われた。私はそのときどう対応していいかわからなくて、「韓国人でも朝鮮人でも日本人でも変わらないじゃん」というようなことを言った。そしたらTは、「そんなことはない。違うんだよ」と言った。その時はそれがどういうことか理解できなかった。

そういうことがあって、それ以来、在日朝鮮人のことが、自分の中にしこりとして残って問題意識として、ずっと持っていた。

——大学に入った後も、そのことは問題意識として持ち続けていたのですか？

E:大学にいても、特に勉強したわけではないけど、心の底に残っていた。

大学院生のときに非常勤講師として母校で教えたときに、そういう経験をしているということがあったんだと思うけど、兵庫の湊川高校の実践を書いた本を改めて読んで、たしか政経の授業で、主に、在日朝鮮人の歴史、日本との関係史、今の差別といったことを取り上げる授業をやった。

——高校の時の体験がきっかけというのは珍しいパターンかもしれないですね。私なんかは、教員になってからの生徒たちとの出会いがきっかけだから。

E:そうかもね。決して運動家ではなかったけれども。

——高校の時の出会いが大きかったのですね。高校の時に、授業の中で在日問題などを教える教員はいたのですか？

E:いない。全くいない。

——その後採用試験に合格したのですか？

E:初任のS高校で、世界史で朝鮮史の授業を行ったと思う。授業を受けていたM君という在日の子が、授業が終わった後、「勉強になったよ」と言いに来たことが印象に残っている。

2校目のM高校で朝鮮問題研究会（略称朝問研）を作った。2年目で担任を持ったときに、入試の段階で在日の子が入ってくるということがわかっていて、クラス分けの時に希望して自分のクラスに入れてもらった。4月の個人面談で、韓国のことなどいろいろ聞いた。それで、一緒に朝鮮史の勉強をしようと、一緒に本を読んだ。翌年、他の何人かも誘ってサークルをやってみようということになった。それが朝問研のはじまり。私がM高校にいた8年間は存続した。みんな熱心で、文化祭で発表したりした。Mが卒業した後は、日本人生徒が中心だった。日本人中心の、在日のことを勉強しよう、という部活だった。

——同時期に、授業で日朝関係史などを行っていたのですか？

E:やっていましたね。一度、日本人生徒だけど、他の学校の生徒が聞きにきてびっくりしたことがある。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育に対して、1990年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきたときは、どう思いましたか？

E:一つ印象に残っているのが、全朝教大会の時に、東京のNさんが、全朝教を全外教に名前を変えようとする動きに、在日朝鮮人教育が本質ではないかと異議を唱えていたけど、私は違和感はなかった。ちょうど旧植民地出身者以外の外国人が増えている頃だったから、そういう人々に射程を延ばすことは大切だと思っていた。在日朝鮮人教育が培ってきたものは活かせるのではないかと、漠然と思っていた。

——Nさんは朝鮮人教育という言葉にこだわりがあったんですね。同じ東京でも、Sさんは、在日朝鮮人教育や在日外国人教育だと朝鮮人のための教育、外国人のための教育で、日本人が入ってこないからおかしい、と言っている。

E: それ以前から「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」という名称だと、朝鮮人のための教育、外国人のための教育と受け取られて、日本人の子どもをどうするかという視点が抜け落ちるという指摘はあった。朝鮮人を教育するのではなく、日本人の教育をするんだからと。だから多文化共生教育には違和感はなかった。ニューカマーが増えてきて多様化してきたんだから、多文化共生教育という言葉は当たり前だと思っていた。全朝教が全外教に名前を変えることも賛成だった。

——在日朝鮮人教育・在日外国人教育と多文化共生教育の違いは何だと思いますか？

E:一言では言いにくいけど、まず在日朝鮮人教育と在日外国人教育はカテゴリーとしては共通する。日本に住む外国人の人たちが、朝鮮人に限らずどんどん増えてきたときに、教育の射程は朝鮮人にとどまらず、在日外国人教育になった。その中に在日朝鮮人教育も含まれる

それに対して多文化共生教育は翻訳語だと思う。アメリカやカナダなどの多文化教育を日本的に言い換えたのだと思う。基本的なカテゴリーの違いはあると思うけど、内容的に見たときは、多文化共生教育の中に、在日朝鮮人教育や在日外国人教育の理念は受け継がれるべきだし、ある部分受け継がれていると思う。

——たとえばどんな点で？

E: 多文化共生教育でも、差別のこととか日本人の外国人に対する差別への対応を含む点ではいいと思うけど、多文化共生教育には、「仲良くしていこう」だとか、「日本人は外国人のことを理解しなきゃいけないんだ」とか、そういう部分が強い気がする。多文化共生教育には、国際理解教育と呼ばれる部分、3Fといわれるような部分、外国人を理解しましょう、困っている外国人は助けましょう、といった意味合いの強い国際理解教育の理念も含まれている。多文化共生教育はそういう概念を内包しているから広いし、曖昧であるとも言える。多文化共生教育は、在日外国人教育的な側面と国際理解教育的な側面の両方を内包していると考えられる。そのなかでも、在日朝鮮人教育の理念と共通するものは、アメリカでの多文化教育の理念に含まれている社会的差別構造とマジョリティの特権の意識化、それらの脱構築に向けた実践ということだと思う。

——E さんがやってきた実践は、在日外国人教育と捉えていましたか？ 多文化共生教育だと捉えていましたか？

E:概念から出発していないからなあ。やっているときは、そんな区別なんて考えていない。あえていえば両方を含むのだろうけど、区別は考えていなかった。

——現役のときはみなさんそうかもしれないけど、今から振り返って考えるとどうですか？

E:今風にいえば、多文化共生教育になるのではないですか。S 高校 M 高校でやっていたことも、今の多文化共生教育の概念の領域から見たときには、多文化共生教育と分類しても間違いではないと思う。

——全朝教は、発足以来「在日朝鮮人(外国人) 問題は日本人問題」と考えていました。しかし、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が 1990 年代でも 50%前後、2010 年代は 30%以下になっています。それはなぜだと思いますか？

E: 難しいですね。なぜだろう。広く言えば、日本でのナショナリズム意識が高まっていく状況は否定できない。日本人はすばらしい、とまでは言わないまでも、日本人はいい人たちなんだという、漠然とした自己肯定みたいなものが背景にあって、日本社会にある構造的差別みたいなものに目がむかない、ということがあるような気がする。

もう一つは、最近日本に移民としてやってきた人たちに直面する課題として、日本語ができないから、進学とか就職とかができなくて苦労している。そういう人を目の前に見たときに、そういう人を助けるのはいいことなんだ、人としてあるべき姿なんだと。具体的な 1 対 1 の外国人とのつきあいは大事だと思うけど、彼らがなんで日本語を習得するのに、ボランティアに頼らなくてはいけないのかとか、なんで進学、就職をするときに日本人と違う差別的な扱いをされてしまうのかとか、日本社会に存在する差別構造にまでの意識が希薄なのではないだろうか。移民として来ている人たちが 300 万人近くになっているけど、20 年前、30 年前を振り返ったときに、外国人といえば在日朝鮮人であり、日本社会にどうして在日朝鮮人がいて、今はそれ以外の外国人を移民として受け入れているけれども、歴史的背景の違いがあっても、日本社会の抱える根本的な問題は共通だというような問題意識が持ちにくい、ということがあると思う。

日本の子どもたちや日本社会に問いかけることより、とりあえず困っている外国人を助ける、支援する、それにとどまっている、という気がする。

——在日朝鮮人の場合は、植民地支配という明らかな歴史的経過の中で日本にいるという、ある意味見えやすい、その背景まで教師たちは考えていたけど、ニューカマーの子どもたちは、なぜ日本に来たかというその背景までは見えにくい、ということなのかな？

E:そう、ニューカマーの場合は、なぜ日本に来たかという背景までは見えにくい。日本による直接的な搾取、支配の結果ではないけど、広くはグローバリゼーションの中で、日本がアジアの中で果たしている役割は見えにくいからね。

——在日朝鮮人の場合は、日本人の責任ということが意識されやすいのかな？

E:確かに在日朝鮮人の場合は、日本人の責任、日本人教師の責任みたいなものが意識されやすい。ニューカマーの場合は、日本人は悪くないけど、日本に来て困っている人がいるなら助けてあげよう、という意識なのかな？ これは、人間的な感情としては当たり前だし、悪いことではない。へたすりゃ、自分はお

国人より上で、面倒見てやる、という意識になる可能性はあるけど、必ずしもそういう人ばかりではない。困っている人に手を差し伸べるという感覚は誰にもあるだろうし、それは貴重だと思うけど、それが日本社会が抱えている排外主義的なもの、あるいは差別構造にまで目が向いていくというのはなかなか難しい。——差別問題にかかわると自分が問われてくるから、避けたい、という意識があるのだと思いますか？

E:自分はいいい人でありたいから、誰にもそういうところはあると思いますよ。そういう意識は40年前も今も同じでは？我々のやっていたことはほんの一握りだったわけだし（笑）。意識構造としては変わっていない。

——それは今に始まったことではない？

E:ただ、今の若い者という言い方はしたくない。今の若い人もきちっと話せばわかってくれる人はいると思う。我々の時代と同じように、一握りはいると思う。

——全朝教・全外教のレポートも日教組の「国際連帯の教育」分科会も、差別問題を扱うレポートが減ってきています。それは何故だと考えますか？

E:レポートを出す人たちは意識のある人たちだから当てはまらないかもしれないけれども、一般的には差別があるという実態を知らない、ということがあるんじゃないかな。メディアの責任ということもあるかもしれないけどそれが一つ。二つ目は在日韓国・朝鮮人の場合は、おまえのやっていることはどんな意味があるのかと問われる。でもニューカマーの場合は、そういうチャンスはほとんどない。自分が常に日本語教えてあげている優しい先生だという立場でいられる。という意識もあるのかな。

——オールドカマーは問われて、ニューカマーは問われないという違いはどこから来るのでしょうか？

E:ニューカマーの場合は問われないというのは、歴史的な背景ということかな。ニューカマーの人たちは来たくて日本に来て、おいてあげている、という意識がどこかにあるのではないかな。移民として来ている人たちも、自分から、こんな差別を受けてきたんだ、ということをおまへにあまり言わない。オルタボイスに参加している生徒たちも、ああいう場だから言うわけで、AがNHKの取材をうけた（筆者補一序章1.2で紹介した事例のことをさす）ということは非常に貴重なケースだけど、バスの中でスリランカの生徒が「俺黒人嫌いだ」と言われたケースも、彼はそれは6回目と言っていたけど、掘り起こせばそういうケースはいっぱいあるはずだ。それを彼らは言わない。彼らの中にも、自分は日本においてもらっているんだという意識があるのかもしれない。そういう意識調査はないけどね。

法務省のアンケート調査（筆者補一序章1.2で紹介した法務省が委託した『外国人住民調査報告書』（2017）のこと）でも住居差別や就職差別、それ以外でも差別的なことを言われたというのが3割くらいいるわけでしょう。そういう実態をもっと日本人は知るべきだし、彼らの立場からは言いにくいと思うけど、何らかの形で訴えていく必要がある。入管の収容者に対するメチャクチャなヒドイ扱いも、新聞にはときどき載るけど、大きな反対運動になっていかないという現実がある。どこかに、「おまえら外国人はおいてやっているんだ」という意識が、かなり意識構造としてあると思う。

——在日韓国・朝鮮人の場合は、当事者の運動も日本人側からの運動もあったけど、ニューカマーの人たちにもいろんな差別はあるんだけど、入管の例はあからさまなひどい差別だけど、ひどいことをやっているのに運動にならないのは、当事者も「おいてもらっている」という意識があり、日本人の側も「おいてや



っている」意識があるので、運動になりにくい、ということなのかな？法務省の調査では、外国人の希望は、日本語教育は5番目で、一番は差別をなくしてほしいということ。

E:実態調査をすると差別やアイデンティティを意識していることがわかる。そこが日本社会にも教員にも見えていない。そこはきちんと知らせていった方がいいよね。

——全朝教や全外教に集う教員たちの実践には、どんな課題があったと思いますか？

E: いままで話したことと重なるけど、レポートを出してきた教師たちは良心的だし、それなりの成果があったと思うけど、こんなことを言うのは口幅ったいけど、それがどれだけの広がりを持ち得たのか、市民社会に対してどれだけの問題提起をなしたのかということが残念ながら残っている。教職員組合の課題として、教員たちの運動の課題として、日立闘争みたいに、民闘連という形で市民運動として残り、しかも今も生き続けているということが、教員たちの運動の中でどれだけ引き継がれてきたのか、そういう思いがある。市民社会に対しては、教育基本方針がつくられていき、それはそれで大事な事だったと思うけど、どれだけ活かされているのか。

ヘイトスピーチに対して罰則付きの条例ができた川崎などは希有な例だと思う。あれには教員もかかわってはいるが、教育運動というより、民闘連の運動だったと思うから。民闘連の流れを汲む裾の広い運動が、あの条例を生んだと考えていいのではないかなと思う。

——1991年の全朝教奈良大会には2000人が集まった。その後広がりを持たず、じり貧になっていった。活動してきた教員は高齢化し、若い人は集まらない。それはどう分析しますか？

E:さきほど言った関心が薄れていったということもあるけど、政治状況も無視できないと思いますよ。日本会議はグラスルーツの運動をやって、今の現状を作っていた。それに対抗するものを作り得なかった。彼らは、それまでこちらがやっていた運動の戦略をまねて、それなりの成果をあげていった。その中で、日本社会全体がナショナリズムとか排外主義的な空気とか、そういうものが醸成されていく。その部分は無視できない。確かに良心的な先生たちはがんばってきたけど、それだけでは追いつけないような大状況の変化がある。日本人の意識構造も自己満足的なものになっていく、そういうのがあると思う。

——新しい歴史教科書をつくる会の運動は大きかったと思いますか？

E:それなりの大きさはあった。私は最初出てきたときはバカにしていたけど、ちょっとまずいなあと思った。今回幸い育鵬社の教科書は採択されなかったけど、横浜の教科書は8年くらい使っていたわけでしょ？21世紀に入ってしばらくたってからの状況の変化というのは、非常に大きなもので軽視できなかった。

——最後に、多文化共生教育の課題と今後の展望についてお願いします。

E:総務省でも文科省でも「多文化共生」や「多文化共生教育」という言葉が抵抗感なく使用されるようになった。文科省もそういう背景の中で、外国につながる生徒たちに対する教育への課題を明言するようになっている。それはプラス要因だと思う。ただ、行政は差別のことはほとんど触れないわけだけど、行政面からのプラスの枠付けを、現場としてどう引き取っていくのが大事だと思う。その際に、ただ日本語教育をすればいいのではない、ということ。外国人保護者のアンケート調査にあったアイデンティティ保障とか差別をなくしていくためには、どういう現実を認識しなくてはいけないのか、そういうことがこれからの多文化共生教育に問われていると思う。

——今日はお忙しいところありがとうございました。

## 7-6 Fさんへのインタビューの記録

日時 2020年8月12日 場所 東京都（ZOOM）

——在日外国人教育、多文化共生教育に取り組みはじめたきっかけは何ですか？

F:1990年に台湾から来た生徒の名前の問題がきっかけです。授業のクラスの中に呉君という生徒がいて、何と呼ぶかわからなくて、本人は「ウー」と呼んでほしいというのでそう呼んだら、日本人生徒から注意されて、「そう呼ぶのはかわいそうだ。"ご"とよぶべきだ」と言われて、私はどうしていいかわからなくなりました。名前からしてどう呼ぶべきかわからなかったのも、これは在日外国人の問題を勉強しなくてはいけないと思うようになりました。

——すぐに、東京の「在日韓国・朝鮮人生徒の教育を考える会」（以下「考える会」）などに参加するようになったのですか？

F:社会科の同僚の先輩から「考える会」を紹介してもらい、都同教のチラシももらって、それぞれの集会に行きました。「考える会」の中心メンバーだったSさんからはお手紙をもらい、木暮舎（筆者補・「考える会」が運営していた在日コリアンの子どものための学習教室）に行きました。

——当時としては一番若い世代ですね。全朝教・全外教にはいつ頃から参加しましたか？はじめて発表したのはいつですか？

F:95年か96年から参加しました。「考える会」から全国組織を教えてもらって行きました。全外教で発表したのは97年から勤務したA高校での地域とのつながりのことを発表したのが最初ですね。

——在日朝鮮人教育や在日外国人教育に対して、1990年代後半に多文化共生教育という言葉が出てきましたが、その時にどう思いましたか？

F:「考える会」の中で、上の世代の人たちがいろいろ議論をしていたと思います。外国人教育と多文化共生教育の違いや性格についてよく議論をしていたのを聞いていました。当時から東京の先輩たちは、多文化共生教育という言葉の方を、むしろそちらの方がより適切だと皆さんおっしゃっていました。

私は、当事者の台湾の生徒と出会って、その次に在日コリアンの生徒に何人か関わっていくようになりました。

97年にA高校定時制に転勤し、近くにあった地域活動をしているNPOに見学に行った時に、実に様々な国出身の大人から子どもまでと一緒に学んでいました。東アジア・東南アジア・西アジア・ヨーロッパの在住外国人の人たちと日本語を学ぶのを見た時に、この問題は広いな、地域に多様な外国人が住んでいるので、そのことをどう捉えるかと考えたときに、言葉としては、在日朝鮮人教育よりは在日外国人の方がびつたりくるなと思いました。

——Fさんの場合は、割と最初からニューカマーの生徒たちを相手にしてたんですね。在日朝鮮人教育、在日外国人教育と多文化共生教育は違うものだと捉えていましたか？同じものだと考えていましたか？

F:先輩教員たちの議論の中で、マジョリティがいかに差別を乗り越えるか、これはマジョリティの課題だということはよく聞いておりましたので、どちらかという私も反差別あるいは多文化共生、マジョリティが変容していく教育が多文化共生教育じゃないかな、と、うすうす思うようになりました。在日外国人教育というと、マジョリティの変容よりも外国人の当事者の子どもたちを支援するようなイメージがあり

ました。

——Fさんは現役バリバリでやっておられますが、自分の実践を在日外国人教育と捉えていたか？ 多文化共生教育だと捉えていたか？あるいは区別は考えていませんでしたか？

F：例えば今日の移住連（筆者補・移住者と連帯する全国ネットワーク）と、法務省、文科省の間での、外国につながる子どもたちの課題での話し合いでもそうですが、マイノリティの当事者を支援するというのは、私たちマジョリティの日本人が、少数派の人たちと平等な社会を、教育を実現していくために、私自身の問題だとも思いますし、マジョリティの問題だという認識ですので、この場合には在日外国人の支援イコール多文化共生教育の実践の一つかなと、と思っています。

——今日の移住連の話し合いのように外国人の当事者を支援するような活動は、多文化共生教育の一つだと、そういう捉え方をしたということですね。

F:そうですね。

——多文化共生教育の実践と言った時に、さっきFさんも言われていたように、たんに外国人支援というよりもマジョリティの日本人をどう変えていくかということが入ると思いますが、その辺は意識して取り組んでいましたか？

F:そうですね、両輪と言いますか一体と言いますか。B高校で市民科を開講したり、マジョリティも含めて変容していくということを意識しながらこれまで取り組んできました。

——全朝教は発足以来、「在日朝鮮人(外国人)問題は日本人問題」と考えていました。「考える会」の人たちもそういう意識が強かったと思いますが、しかし、レポートの分析では、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が1990年代でも50%前後、2010年代は30%以下になっています。それはなぜだと思いますか？

F:90年代から2000年代にかけて、ニューカマーの爆発的な急増、これを目の前にした時に、課題がいっぱい噴出してきたので、とりあえずそれに取り組むしかないだろうということだと思います。日本語の問題とか、高校進学の問題とか。高校に進学できない当事者がいて、それをどうしたらいいのかということで、進学ガイダンス（筆者注：日本語を母語としない人たちのための高校進学ガイダンスのこと）をしましょう。それから多文化共生教育研究会を作り、日本語教育の問題とか、そこにどんな課題があるのか見ていきたいと考えました。

——まずは目の前のことをやらないといけない。その時にニューカマーの子どもたちも実態としていろんな差別を受けてきていますよね。周りの日本人の子たちからいろんなことを言われてると思うんですが、その辺の取り組みの必要性、重要性はどう考えていましたか？

F:差別の問題も重要だと考えていました。日本社会が受け入れることができていない状況があると。制度的な問題とか心理的な問題とか、トータルとして日本社会が受け入れていないのではないかな。不十分な日本語教育とか不十分な日本の学校の受け入れ体制等、要するに日本語ができない人たちがいるのではなくて、日本語教育がしっかりしてないがゆえに日本の社会が受け入れることができない。高校現場も、日本語ができないから受け入れるべきではない、日本語学校に行ってから高校にくるべきだとか、そういう教員たちが多数派でしたので、A高校でもそういう教員とのせめぎ合いがあり、制度上の差別、教員の差別

意識、そういうのを感じていました。

——多文化共生研究会を作られたのは 2000 年ですね。F さんが中心になって作ったんですね。その時に「多文化共生教育研究会」という名称にしたのはどういう理由からですか？

F:2000 年に、「考える会」のメンバーが核になり、中国帰国生徒の支援に取り組んでいた人たちや、それ以外の人たちも一緒に「多文化共生教育研究会」を作りました。外国人教育というよりは多文化共生教育だろう、マジョリティの変容の教育の方がこれからはふさわしいのではないかとその当時議論をして、この名称にした記憶があります。

——研究会の企画としては、マジョリティの変容をテーマにしたものよりも、外国人支援のテーマが多かったような気がしますが、車の両輪なので両方大事なのですが、多文化共生の方が弱いのではないかと思います、そこはどう思われますか

F:おっしゃる通りだと思います。強制送還とか、学校現場の課題とか、当事者の課題がいっぱいありましたので、それを共有していこうという意識が強かったと思います。ただそれでは物足りないなというのはありましたので、日本人の変容をどうするかというテーマもあったと思いますが、噴出していたニューカマーの問題に追われていたと思います。

——そこは全外教のレポートとかにマジョリティのレポートが少ないのと同じ現象ですね。日本人の変容を目指す実践を増やすには どうするかというのが大きな課題だと思いますが、でも目の前に支援をしなければ生きるか死ぬかの生徒たちがいれば、その問題を優先しなければいけない。噴出する現実問題に忙殺されるけど、それをやりつつも、マジョリティの変容をどうするか、どうすればいいのか。

F:ある意味本当に制度の壁がどうしても厳然としてありますので、制度的差別の壁を何とかしなければいけない。誰がするのかと言うと、全外教とか移住連、学校の教員とかが意識的にやって行かざるをえないと思いました。

他方で学校現場に戻ると日本人の生徒とどう向き合うのか、授業実践で反差別・多文化共生の教育というのがあり、カリキュラムづくりや授業開発というのがありますので、あっちもこっちもやるみたいな、しばらくはそれが続くのかなあと思います。

——B 高校での「市民科」や多文化共生の科目を作られたことをすごく評価してるんですけど、目の前のことに追われているだけだとどうしても外国人支援に止まってしまうんだけど、B 高校の実践は、日本人の側を変えるということで色んな新しい科目を設置したわけですね。その時の狙いというのはどういうものだったんですか？

F: 同じクラスの中にニューカマーの生徒が入ってきていると、その中で差別あるいはいじめというものがあると何か起きないようにするためには授業開発、授業改善、授業実践していくしかないかなと、思っていました。その中で自分の授業だけではなくて、学校全体でカリキュラム改革みたいなものをしていかないとこれは駄目だなとそういう風に思いました。それで市民科という科目を作ることにしました。

——個人 1 人だけの実践というのは多少あると思うんですが、学校全体を巻き込んでカリキュラムを変えていったというのは非常に貴重な実践で、なかなか全国的に例はないと思うんですね。そう評価してるん

ですが、今の C 高校では何かやっていますか？

F: C 高校に転勤してからは、公民科の中に、学校設定科目のシティズンシップという科目を作り、今年 4 年目になりますが、3 講座開講しています。教員二人が担当しています。中身は B 高校と同じではないのですが、教科書は使わないで多文化共生のいくつかの単元を取り入れながら、障害者の問題とか、主権者学習、ヘイトスピーチのことなども取り上げています。

——全外教でも全国教研の「国際連帯の教育」分科会でも、実践の内容がニューカマー中心に変化してきているんですが、ニューカマーだとなぜ差別のレポートが減るのか。全く差別を意識していないのか、意識はしているけれども目の前の急ぎの事をやろうとしてるからできないのか。あるいは差別が見えてないということもあるのでしょうか？

F: そうですね。目の前の急ぎの事をやらなければいけないからと、差別が見えてないということの両方あると思います。丁寧にヒアリングをすると、例えば C 高校に入ってくる生徒達にもヒアリングをすると、中学時代にいじめられていたというケースはよくあります。日本語ができなくていじめられたとか、あるいは自分も自分の親も差別をされていたというのはあります。タイの生徒、フィリピンの生徒、中国の生徒、それをちゃんと聞き取ってまとめていく、そういう実践力ができてないのかなと思います。

——在日コリアンの生徒たちは、日本語を教えるとか日本社会に適応させるとか在留資格の問題というのではなく、そんな課題じゃないので、差別の問題の聞き取りが中心になるから差別の取り組みというのをすぐに始められるのだけれど、ニューカマーの場合は日本語を教えるとか在留資格の問題とかにまず取り組むので、差別の丁寧な聞き取りまでなかなか行かないということでしょうか？

F: 日本語や在留資格の問題と差別問題を、本来一体的に実践できればいいのですが、残念ながらそこまで出来ていないと思います。ただ私は実態としてはいじめや差別がある、ちゃんと聞こうとすればある、もちろん全ての生徒がいじめや差別を体験しているわけではないのですが、差別やいじめはなかったという生徒もいますが、丁寧に聞き取れば、いじめの実態というのはあると思います。

——F さんも、全外教の運営委員をしばらくやっていたので全外教の全体的な様子はだいたいご存知かと思いますが、全朝教・全外教の組織上の課題ではなくて、実践上の課題の方で言うと、どんな課題があったというふうに思われていますか？

F: 課題としては、ニューカマーの生徒の差別の実態というものを丁寧に聞き取ってマジョリティの問題として教育実践につなげるというのは確かにないなと思いました。後は学校外の支援あるいは専門家機関との連携もあまりなかったと思います。最近は出てきたと思いますが、学校を開いて学校外と連携していく教育実践というのがもっと多くあるといいなと思います。

——ということは、学校が抱え込むのではなくて学校をもっと開いて地域との連携をしつつ、いろんな教育を進めていく方が良いと思われているということですね。やはり学校だけだと限界があると感じていて、地域の力を借りるべきだと、そういうスタンスですか？

F: やはり学校だけだと限界があり、地域の力を借りるべきだと思います。これは立教大学の佐久間先生がおっしゃっていましたが、マイノリティのことに関わる先生自体が学校の中でマイノリティになって

いる傾向がある。それを乗り越えるためには、私達がマイノリティであるということを自覚しつつ、たとえば行政の中の同じような考えを持った人たち、あるいは法律家の中で外国人の子供達に関わってる人達、地域の中で外国人の支援をしている人達、地域の中でも多数派ではないかもしれませんが、そういうさまざまな分野の人たちが集まることによって、力がそこから出てくるのではないかと思います。そういうネットワークというのか、繋がりを持つことで、私達もエンパワーメント、力づけられると学びました。

——最後の質問になるんですが、現在の多文化共生教育の課題と今後の展望、あり方みたいなことを自由に語ってもらえればと思います

F: 当面は目の前のニューカマーの生徒たちの制度的な壁に取り組むことに集中していると思います。やがて、5年10年15年経ちますと子ども若者たちも大人になり、2世、3世になってくると思います。それは実是在日コリアンと全く同じあるいは中国帰国者と全く同じ状況が、これからさらに進んで行くと思います。その時に、2世3世の問題、アイデンティティの問題あるいは母語継承と母文化継承とかルーツ・アイデンティティを尊重する、それをいかにマジョリティの側が当事者と共に取り組んでいくのか。例えば大久保にある高麗博物館とか韓国大使館のところに在日韓人資料館がありますし、JICAが横浜に移民の資料館を作っていますが、ニューカマーの場合もそういった資料館があると、例えばフィリピンとか中国とかベトナムとかネパールとか、当事者と日本人がルーツを尊重して誇りを持って日本社会で生きていくという、そういう取り組みというのが、それがとても大切だと思います。在留資格等の制度的な壁がどんどん低くなっていく暁には、そういう文化的な課題についてちゃんと予算を付けて人を付けて、そういう施設とか博物館・資料館そういうものがやはり私は必要だと思います。それから当事者団体もやはりあっていいのかなと思います。フィリピンであれネパールであれ中国であれ。

中身はともかくとして、文化的なアイデンティティを継承していく、伝えていく。そのことが日本の社会を、日本人を変えていく、日本人も理解して自分自身を変えていく、それこそ多文化共生の、日本人が市民として育つのではないかと思いますし、当事者も誇りを持って生きていけるのではないかと思います。——このたび北海道にアイヌの資料館ができましたよね。ああいうイメージですか？アイヌ民族だけではなくてフィリピンルーツの人にも中国ルーツの人にも文化を継承できるようなものがあればいいということですね？

F: もしそういう外国人の博物館とか資料館が出来たならば、教員たちが資料館と関わりながら、見学会、生徒と一緒に見学をするとか、あるいは講師を招くとか様々な可能性があると思います。例えばアイヌ文化交流センターが東京にもありますが、そのような資料館から学びながら授業やカリキュラム作りというのが一体となって進められるといいなと思います。それは日本人教師の大きな責任・役割だと思います。

それから、外国人基本法、移民基本法、多文化共生基本法、名前はちょっと分かりませんがそういう基本法のようなものがあるといいと思います。そちらの方の取り組みもこれからあっていいのかなと思います。

——他の人のインタビューでは、外国人教育の取り組みや多文化共生教育の取り組みが若い人になかなか引き継がれていかないという課題が出されています。今回インタビューした7人中では、Fさんが一番若

いのですが、その辺のことはどう思いますか？

F:開発教育とか若い人が結構参加していると思いますし、大学生とか大学院生とかの関心もあると思います。授業実践とかフィールドワークとか教育開発みたいなものは大学とか地域の支援者とか専門家、学校、何かそうつながりでクリエイティブな教育開発ができると、若い人たちはなるほどこういうのもあるんだと、私は目を向けるのではないかと思います。

——多文化共生教育の分野で言うと、日本語教育に関しては割と若い人も参加しますよね、ところが差別の問題への取り組みには若い人が少ないのかなという印象を持っているんですけども、それは何故だと思えますか？

F:全朝教・全外教が取り組んできたような差別の問題に関して若い人が少ないのは、まだまだ知られていないこととやっぱり魅力的な教育実践が、私も含めて、私たちが実践の蓄積や教育の授業開発の蓄積が残念ながらあまりできなかったということが影響を与えているのかなと思います。差別問題に取り組む実践であっても、魅力的な実践が蓄積されていけば若い人も参加してくれるだろうと思います。

アイデンティティと多様性について、この20年でかなり社会的に定着してきて、多文化共生という言葉も広がり、行政も使うようになってきたので定着してきた。これ自体はとてもいいことだと思います。他方で今、日本もそうですが、世界的には格差の問題とか分断の問題が指摘されていますから、多様性をできる限り尊重し発展させていくという軸と、もう一つは外国人が日本の社会の中で、技能実習もそうですが、格差の中で固定化して経済的な差別が固定化して行くならばそれは違うのではないかと、やはり外国人とその家族が、日本の社会で、ある意味「奴隷労働」のようになってしまっているといけないので、格差がないような社会づくりを、もうひとつの軸を立てて行く、これは世界的な課題だと思います。

——今日はどうもありがとうございました。

## 7-7 Gさんへのインタビューの記録

日時 2020年8月17日 場所 兵庫県（ZOOM）

——在日朝鮮人教育に取り組み始めたきっかけは何かありましたか？

G: 教員になってすぐ部落解放研究会の顧問にさせられました。つぶれかけのクラブで顧問が一人、生徒が一人でした。在日コリアンの取り組みは全くゼロでしたので、生徒の名簿を見せてもらい確認したところ一人だけいました。その保護者の家庭訪問をしました。

——学生時代から何か取り組みをしていたのですか？

G: 高校の同級生に水泳部のK君がいました。在日コリアンの彼から本を紹介してもらったり話を聞いたりしたくらいで、実際に在日コリアンの生徒に取り組んだり保護者と話をしたりするのは教員になって初めてでした。

——K君は本名を名乗って高校に入っていたんですね。1963年だから当時すごく珍しいのではありませんか？

G: 僕は、それが珍しいケースかどうかも分からなかったです。

——その問題意識を持って大学に入って、大学で研究したとか活動したとかということがあったんですか？

G: K君自身は民族青年運動に入っていくのですが、私は本を読むぐらいで、特に活動はしていませんでした。

——在日朝鮮人教育、在日外国人教育に対して、1990年代に多文化共生教育という言葉が登場し、全朝教では1996年から使用するようになりますが、その時どう思いましたか？

G: 1996年の横浜での第1回全朝教セミナーに参加しました。それは多文化共生教育を確立していくためのものでしたが、そういう地域があるならそれも大事な、くらいには考えていましたが、兵庫の教育現場に、とりわけ高校に在日コリアン以外の子どもたちが入ってくるのはもうちょっと後なので、自分自身の問題としてはあまり考えなかったです。

その後、僕自身はあまり覚えていないし意識もしていなかったんですが、2005年に、N市在日外国人教育協議会を作る時に、それまでは教員の自主的なグループだったのを行政の支援を受けて教育活動をして行こうとした時に、その目的の所に、最初「在日外国人教育を推進する」とあったのを、行政の方から「多文化教育を推進する」に変えてくれた方が支援をするのにやりやすいので何とかならないかという話が出てきて、協議の上「在日外国人教育・多文化共生教育の推進」となりました。それが多文化共生を意識した初めてのことです。

——現役の時にやっていた実践は、在日外国人教育と捉えていましたか？ 多文化共生教育だと捉えていましたか？ニューカマーの子どもたちへの取り組みもされていたのですよね？

G: ニューカマーの子どもたちへの取り組みは退職前5年くらいですね。在日外国人教育という言い方がより正確なんかなと思っています。多文化共生教育の理念そのものが、在日外国人教育とどこが違うかわからないという風な感触で捉えていたと思います。



——現在でも在日外国人教育と多文化共生教育の概念の違いははっきりしないなっていうふうに思っていますか？

G: 現在は第一線を離れていますし、それほどその違いを真剣に考えたりはしていません。

——現役時代は自分の実践はずっと在日外国人教育で、多文化共生教育とは捉えていなかったし、そういう言葉もあまり使っていなかったということですか？

G: 現役時代には、多文化共生教育を、行政が使えると言うので使われたことはあります。

——行政の側が在日外国人教育より多文化共生教育を好むというのは、どんな理由があるのでしょうか？

G: かつての在日朝鮮人教育、部落解放教育側から行政が糾弾を受けていますから、そういうふうなしんどう目を思い出したくもないというところかな、と勝手に想像したりはしていますけど。

——ということは、G さんの捉え方としては多文化共生教育というのはどちらかと言うと行政側が使う言葉だというイメージですか？

G: そうですね。この言葉は、行政とか管理職、つまり生徒一人ひとりとはあまり向き合わないような印象を僕は持っています。まだ多民族共生教育の方が在日外国人教育に近い気がします。僕の勝手なイメージですけども、被差別の状態におかれている子どもたち一人ひとりとは向き合わないというのが多文化共生教育のイメージです

——全朝教は、発足以来「在日朝鮮人(外国人) 問題は日本人問題」と考えていました。しかし、日本人の子どもたちの変容をめざす実践が 1990 年代でも 50%前後、2010 年代は 30%以下になっています。それはなぜだと思われますか？

G: 僕は日本人の子どもたちの変容を目指す教育というのは、その実践は授業とか学校行事とか生徒会活動とかいつでも日常的に実践していることで、わざわざ全国のレポートに出すほどのことではないという捉え方をしていました。むしろ、外国人当事者とどう関わったのか、これが本当にしんどう試行錯誤の実践で、日本人児童生徒の変容を目指すというのはいつも日常的にやらなければいけないことではないか、わざわざこんなことやりましたよというレポートをすることはないんじゃないかと思ってる人が多かったのではないかなと思います。

——レポートとしては出てきてないけれども取り組みとしてはたくさんあったらこうと考えているということですね？

G: 小学校 3 年生の教科書にも「三年峠」（筆者補—韓国・朝鮮の民話で 1992 年から光村図書出版の国語教科書に掲載されている）が出ていますので、その教科書を使ってる学校は全国で「三年峠」の実践はやってるわけですが、「三年峠」の実践を全外教で聞いたこともありませんし、あまり参加していませんが、日教組の「国際連帯の教育」分科会で聞いたこともありません。聞いたことがないからと言って実践がないわけではないと思うんですね。

——全国教研「国際連帯の分科会」のレポートも現在分析しているところですが、「三年峠」の実践はけっこう提出されています。教科書に載ってるだけあって、小学校の実践では「三年峠」の実践は結構ありました。全外教の方は未確認ですが。

ニューカマーの子どもたちに対する実践は、日本人の変容を目指すのは当たり前だというような意識が

あるのかどうなのか、ちょっと疑問に思っていて、とにかくまずは日本語を教えるみたいな実践が多くて、周囲にいる日本人生徒との関係を変えていこうといったような意識はないように思うんですが、その辺はどうでしょうか？

G: 高校では、ニューカマーの生徒の教育を考える時には、まず入試制度の改革抜きにニューカマーの生徒が高校に入ってくるというのが大変難しい、入りやすい定時制などは別ですが、全日制の普通高校にニューカマーが入ってくる、日本語が不十分な生徒が試験を突破するというのは非常に難しいですね。その制度を変えていくためには、教育行政、職員集団、そして日本人生徒の意識を変える、ニューカマーの生徒の存在を理解しないと入試制度一つにしても変革できず、入れないということになる。

だからニューカマーの生徒に関わる教育をやるためにも、日本社会、学校、日本人生徒を変えていく、変わってもらう必要があると僕は思います。

——ということは、ニューカマーの子どもたちの場合は、入試の壁のような制度的な壁が大きくて、在日コリアンのように日本人生徒と外国人生徒の関係の見直し以前の問題として大きな壁があり、取り組みも日本人生徒への取り組みよりもそちらの取り組みの方が多くなるということですね。

——全朝教・全外教のレポートでは、差別問題を扱うレポートが減ってきています。日教組の「国際連帯の教育」分科会も同様なんですけど、それは何故だと考えますか？

G: 確かに差別実態というのは、2016 年の法務省の『外国人住民調査報告書』や、今年の夏に民団中央が『国籍条項採用任用全国実態調査』を発表していますが、差別実態というのはここ 30 年そんなに変わってきてとは思えない。むしろヘイトスピーチの横行なんかで差別はより厳しく子どもたちの周りにあらわれてきているのではないかなあとと思います。

それとなぜ向き合わないのか、それは不思議ではないです。何故なんでしょうね。一つは、管理職とか教育委員会とかそのあたりへの配慮、忖度、締め付けがあるのかなのか、ほんまに無責任な第三者的な感想みたいなもので申し訳ないですけども、私自身もなぜだろうと、差別はむしろひどくなっているのにそれと闘う実践というのが減ってきているということですから、何故なんだろうか。オールドカマーの差別もそうなんですけど、ニューカマーへの差別というのも本当にひどいですよね。

——先ほど G さんが言われた多文化共生という言葉が、差別問題には取り組まないで文化を教えて共生しましたという形になっていて、差別には目を向けられないような、そういう言葉として機能しているのかなと思います。G さんは 2007 年の全外教大会でのレポートで、「新渡日生徒がおかれている状況は、差別と排外（就職差別、入居差別、公民権の制限）、日本語理解の不十分さ、母語喪失の危機など、在日コリアンの渡日当時の状況と酷似している」という報告をされています。ニューカマーがオールドカマーと同じ道を辿っているということだと思いますが、ニューカマーの方は差別への取り組みがないということがとても大きい問題だと思うんですけども。

G: 実は今まで在日コリアン教育というのは、随分大きな失敗をしてきたと思うんですよね。それと同じ失敗をニューカマーの教育でもしてしまうのではないかとというのが心配ではないし、今の在日コリアンの子どもたちと同じ状態というのが、ニューカマーが日本社会に定着していったとしても、もともとと酷い状態になっていく。在日コリアンはまだ見た目が日本人とそんなに変わらないというところから差別

から逃げてくことが、本質的には逃げれないんですが、表面的な差別はやり過ごすことができるんですが、ニューカマーの生徒はそれもできないですから。

——在日コリアンの教育の失敗というのはどういう意味ですか？

G: 在日コリアン教育の失敗というのは、阪神教育闘争（筆者補—1948 年に出された朝鮮学校閉鎖令に対して大阪と兵庫を中心に起こった反対闘争）以来、母語、母文化を保障してこなかった、アイデンティティの確立を支援しきれなかったということです。ニューカマーはもっとヒドイ状態になるのではないかと危機感をもっています。

——現在の在日コリアンの子どもたちの大半はアイデンティティを確立できないまま、日本名を名のったまま日本社会に紛れて生きていっているという、その現実を指しているのですね。ニューカマーはもっとヒドイ状態になるということですね。

G: はい、そういうことに危機感を持っています。

——全朝教や全外教に集う教員たちの実践にはどんな課題があったと思いますか？

G: これは僕自身の責任でもあると思うんですが、取り組んでる教員たちの数が限られているし、教育運動そのものが広がっていった地域も狭い。全国在日外国人教育研究会と称しながら、全国化できなかったというのがひとつ大きな問題だと思います。在日外国人教育運動というものをどう捉えどう広めていくか、本質をごまかして誰にでもできるようなことを在日外国人教育だと称して果たして広がったといえるのか、仮に広がったとしてもそれが役に立ったんだろうか、いろんな思いがありますが、年寄りがあんまりそういう話をするよりも、今の若い現役の教員たちに期待したいなあと思います。

——過去の在日朝鮮人教育の財産を今後はどう継承していくのかっていうことも大きな課題なので、G さんにもぜひ語って欲しいと思います。課題の一つは全国化できなかった、全外教に参加してくる都府県が限られているということの問題と、もう一つは神奈川にしても兵庫にしてもその県の中の運動がジリ貧になってる、いつまで続けられるかわからないという状態になっている、その両方があると思うんです。広がりを持てなかったというのはなぜだと思われますか？

G: 兵庫県全体には広がってはいないんですが、例えば N 市の実践だけを言いますと、N 市外教という組織は、会員がずいぶん増えてきていて、そこがやっているコッキリの会という在日コリアンの子どもたちの子ども会活動、これも着実に成果を広げています。N 市の公立小学校の在日コリアンの本名率というのが 2010 年くらいに 40%を越えて頭打ちの状態だったのですが、今年 2020 年の調査で 50%を超えました。小学生の調査です。それは民族子ども会の活動、市外教の活動の成果ではないかと僕は思うんですが。

いろんなラッキーな条件もあって、例外的に細々とした地域活動ができているわけなんですけど、それが中学になると急に参加者が減ってしまい、教員も生徒も民族子ども会の参加者が減ってしまうんですね。

※G 本人からの補足—N 市の韓国朝鮮籍の子どもの本名使用率は小学生 51, 2%、中学生 42, 3% (2019 年度)。しかし、全世代の韓国朝鮮籍市民の住民票への通称併記率は 80. 8%、そしてペルー人 57, 1%、タイ人 36, 9% など (2018 年度)、ニューカマー市民の通称併記率は年々増加しています。

何が中学生の民族子ども会参加者を減らしたかと言うと、N市は2000年代の初めまで珍しく総合選抜と言いまして公立高校は地域の高校に行くということでした。地域の高校は中学の延長みたいでいわゆる受験の成績の良い子も悪い子も地域の高校に行ったのですが、兵庫県全体で高校が輪切りされてしまいました、N市も当然その影響を受けて公立高校の中で今までみんな一緒やったんが、成績のよい子が行く高校、悪い子が行く高校に分けられまして、受験勉強の指導にすごい、いままでやったことがないことをやらざるを得ないことになり、在日外国人教育とか民族教育とかに、特に若い人が入って来れない。小学校の先生はまだ入ってこれる余裕があるんですが、中学校の先生がなかなか入れない。全国的な状況かもしれません。

学校の多忙化によって、これまでのような取り組みに参加しにくくなっている。働き方改革によって、研修にも参加できない

——N市の市外教の取り組みというのは、差別問題についてもそういう視点を持った取り組みがずっと継承されてるといふふうに考えていいのですか？

G: もちろんそうです。

——それは素晴らしいですね、そういう所は少ない。行政の基本方針で言うと在日外国人教育基本方針は、差別に負けない子どもを育てるとか、差別を見抜き差別を許さない子どもを育てるといったもの、過去の歴史をしっかり学ぶといった基本方針が多かったのですが、多文化共生指針になると行政も差別を意識した取り組みが薄くなっているという気がします。

G: N市の近くのI市というところで、すごくいい在日外国人教育方針があったんですが、突然多文化共生指針が出されようとしている。そこには在日コリアンも出てこない、差別も出てこない、姉妹友好都市の交流とか外国人の文化を大事にしようというその一点だけになってしまっている。これからそれが出されようとして今抗議行動をしています。

——それ一つの典型ですね。そういう傾向が全国的にあるんでしょうね。在日コリアン当事者や教師たちの運動で基本方針を作らせていった。それが変わってきた。他に何か課題と考えられることはありますか？

G: 色んな課題がきつとあったんだと思います。全国に少しずつ増えてきた在日外国人教員たちのつながりもなんとかしたいと言いながら、何回かセミナーをただけで、文科省外務省交渉にもなかなか在日教員が結集できないなど、色んな課題が思い出せばたくさんありますが、これも現役の教員たちに克服して行ってもらいたいと思います。

——今後の多文化共生教育についてどう考えていけばいいでしょうか？

G: 先ほどいいましたように、I市が在日外国人教育基本方針を多文化共生指針に改めて、差別のことも、在日当事者のことも何もかも指針・方針から抜いてしまうという、こういう風な方針・指針が仮に全国に広がっていったとしても、何も無いよりましかも知れないけど、これが在日外国人の生徒保護者の本質的な問題解決につながるのかなあという気がしてしょうがないですね

——先ほど本質をごまかして広げるかと言われたのは、差別を抜きにして多文化共生教育と言いながら文化のことしかやらないような取り組みが広がったとしてもそれが何ほどの意味を持つのかということ言われようとされたのですね。そういう意味では、多文化共生教育という言葉が、差別の問題に取り組まな

いということの代名詞になっていくという危険性が十分にあるということですね。

G: 多文化共生教育の中に意識的に反差別の教育という視点を入れていかないと、そうなってしまう危険性は高いと思いますね。

——ところで、高校退職後は大学で非常勤講師をされていたそうですが、どんな講座を担当されていたのですか？

G: 大学もこの3月で退職して今は何もしていないのですが、その前は「現代社会と人権」「同和教育」・「在日外国人教育論」の合計3コマを持っていました。

——学生さんたちの意識はどうですか？ヘイトスピーチの影響はありましたか？

G: 授業評価は無記名なので、ヘイトスピーチの内容を滔々と書いてくる学生もいます。割合は1, 2%くらいですが、教員をめざしている学生がそういう意識だと思うととても恐ろしいと思います。

——今日は多岐にわたる話を長時間ありがとうございました。とても参考になりました。

G: いえいえ、退職教員の思い出話で申し訳ありません。

## 引用・参考文献

- 天野正治・村田翼夫編著 2001『多文化共生社会の教育』玉川大学出版
- 荒井裕樹 2020『障害者差別を問い直す』筑摩書房
- 有田佳代子・志賀玲子・渋谷実希編著 2018『多文化社会で多様性を考えるワークブック』研究社
- 飯笹佐代子 2013『「多文化共生」という無難な安全地帯』伊豫谷登士翁編著『移動という経験—日本における「移民」研究の課題』有信堂高文社:185-209
- 池上重弘 2016『政府の外国人に対する施策について』文化庁平成 28 年度日本語教育大会発表資料  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyogikai/h28/program/pdf/shiryo\\_03\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyogikai/h28/program/pdf/shiryo_03_01.pdf) 2020 年 1 月 27 日最終アクセス
- 池田緑 2016「ポジショナリティ・ポリティックス序説」慶應義塾大学法学研究会紀要『法学研究』89(2):317-341
- 井沢泰樹（金泰泳）2014「ヘイトスピーチと若者の意識—大都市圏の大学生の調査から」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』第 16 号:87-109
- 石垣貴千代・斎藤里美 1994「大学における『多文化共生教育』の課題—東洋大学を事例として」『東洋大学紀要 教養課程篇』通巻 33 号東洋大学教養課程委員会:247-291
- 磯田三津子 2016「在日外国人教育方針・指針と外国人児童生徒教育の課題」『埼玉大学紀要 教育学部』65(2): 59-71
- 稲富進 2003「多民族・多文化共生の明日を拓く在日朝鮮人教育の今日的課題」『人権問題研究資料』第 17 号近畿大学人権問題研究所:74-115
- 稲富進 2006「多民族化する日本社会と民族的マイノリティの教育課題」『教育評論』Vol707 2006 年 3 月日本教職員組合:16-21
- 稲富進著・中村水名子編 2008『ちがいを豊かさに—多文化共生教育の明日を拓く』三一書房
- 異文化間教育学会 1993『異文化間教育』7 号
- 異文化間教育学会 2005『異文化間教育』第 22 号
- 異文化間教育学会 2009『異文化間教育』30 号
- 異文化間教育学会 2010『異文化間教育』32 号
- 異文化間教育学会 2016『異文化間教育』44 号
- 今村令子 1988「アメリカの教育改革、展開とイシュー②—永遠の『双子の目標』」『季刊教育法』70 号 1988 年冬 エイデル研究所:107-113
- 今村令子 1990『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』東信堂
- 井本由紀 2013「オートエスノグラフィー—調査者が自己を調査する」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社:104-111

- 岩渕功一編著 2010『多文化社会の＜文化＞を問うー共生/コミュニティ/メディア』青弓社
- 上野千鶴子 2005「脱アイデンティティの戦略」上野千鶴子編著『脱アイデンティティ』勁草書房:289-321
- 植田晃次 2006『『ことばの魔術』の落とし穴ー消費される『共生』』植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実ー批判的社会言語学からの問いかけ』三元社
- 榎井縁 2004「日本における多文化共生教育とは」『解放教育』No.444 2004年11月臨時増刊 明治図書:121-128
- 榎井縁 2008a『『多文化教育のいま』を考えるにあたって』『解放教育』No.493 2008年12月 明治図書:7-23
- 榎井縁 2008b「多文化教育実践者の言説に関する一考察ー『いる・いない論』がもたらしたものー」『教育文化学年報』第4号大阪大学大学院人間科学研究科教育文化学研究室:52-67
- 榎井縁 2016「教育としての『共生』ー多文化教育不在の中で」大阪大学『未来共生学』第3号大阪大学:109-131
- 榎井縁 2019「教育ー子どもの自己実現のために言語と文化の保障を」高谷幸編著『移民政策とは何かー日本の現実から考える』人文書院:106-128
- 江原由美子 2019『『男はつらいよ型男性学』の限界と可能性ーポジショナリティ論とグローバルゼーションとの関わりで』2019年6月2日開催『経験的概念としてのポジショナリティ』科研費研究会レジュメ
- 江淵一公 1993「異文化間教育と多文化教育ー研究の異議と課題」『異文化間教育』7号アカデミア出版会:4-7
- 遠藤正敬 2013『戸籍と国籍の近現代史ー民族・血統・日本人』明石書店
- 大阪府在日外国人教育研究協議会 1997『21世紀を展望する多文化共生教育の構想ー府外教のめざす在日外国人教育ー』
- 大阪府在日外国人教育研究協議会 2017『ちがいでドキドキ多文化共生ナビー在日外国人教育実践プラン集』
- 大庭宣尊 2004「当事者とは誰のことかー日常性の解剖としての差別問題学習」『広島修道大論集人文編』第45巻第1号:39-63
- 岡田昭人編著 2015『教育学入門ー30のテーマで学ぶー』ミネルヴァ書房
- 岡村達司 1992「多文化共生をめぐってー地域に暮らす外国人を理解するためにー」日本福祉大学社会福祉学会編『福祉研究』No.67:75-83
- 岡真理 2000『彼女の「正しい」名前とは何かー第三世界フェミニズムの思想』青土社
- 岡本耕平 2010「多文化共生をめぐるいくつかのキーワードと日本の状況」『中部圏研究 調査季報』171 2010年6月:19-24.
- 岡本智周 2006「共生教育学が目指すこと」『筑波フォーラム』74号筑波大学:127-129
- 小熊英二 1998『＜日本人＞の境界』新曜社

- 小沢有作 1973『在日朝鮮人教育論—歴史編』亜紀書房
- 小沢有作 1981「在日朝鮮人教育実践編・序説」『人文学報』150 都立大学人文学部:179-200
- 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会 2009『まんがクラスメイトは外国人—多文化共生 20 の物語』明石書店
- 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会 2013『まんがクラスメイトは外国人入門編—はじめて学ぶ多文化共生』明石書店
- 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会 2020『まんがクラスメイトは外国人課題編—私たちが向きあう多文化共生の現実』明石書店
- 開発教育協議会 1994「開発教育ニュースレター」No.46 1994 年 1 月号開発教育協議会
- 風巻浩 2017「多文化共生教育を実践できる教員の養成を一公正な多文化共生社会構築をめざした市民性教育としての多文化共生教育」『部落解放』2017 年 10 月増刊号解放出版社:201-214
- 柏崎千佳子 2010「日本のトランスナショナリズムの位相—〈多文化共生〉言説再考」渡戸一郎・井沢泰樹編著『多民族化社会・日本—〈多文化共生〉の社会的リアリティを問い直す』明石書店:237-255
- 加藤千香子 2008『「多文化共生」への道程と新自由主義の時代』崔勝久・加藤千香子編『日本における多文化共生とは何か—「在日」の経験から』新曜社:11-31
- 加藤千香子 2010「1970 年代日本の『民族差別』をめぐる運動—『日立闘争』を中心に」『人民の歴史学』第 185 号東京歴史科学研究会
- 加藤千香子 2018「囚われている自分からの〈学び〉」東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科研究プロジェクト第二次報告書『現代社会における差別に関する〈学び〉活動実態と課題の歴史的解明—セクシュアル・マイノリティ、ハンセン病、在日コリアンの分析を通して』:75-83
- 加藤千香子 2020「崔さんに学ぶ戦後日本史」崔勝久著『個からの出発 ある在日の歩み—地域社会の当事者として』風媒社:282-292
- 金井英樹 1995『在日朝鮮人教育入門Ⅱ』全国在日朝鮮人教育研究協議会
- 金井英樹 2010「差別と排外を撃つ多文化共生の教育実践を！」奈良人権・部落解放研究所編『奈良人権・部落解放研究所紀要』第 28 号:1-28
- 金井英樹 2019『全外教 40 年・県外教 30 年—永続する仕事Ⅶ—』多文化共生フォーラム奈良
- 神奈川県高等学校教職員組合「民族差別と人権」問題小委員会 1986『わたしたちと朝鮮—高校生のための日朝関係史入門』公人社
- 神奈川県高等学校教職員組合「民族差別と人権」問題小委員会 1992『この差別の壁をこえて—わたしたちと朝鮮第 2 集』公人社
- 神奈川県高等学校教職員組合 1997『神高教教研ニュース』No.91
- 神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会編 1994『民族共生の教育を拓こう—ふれあ



- い教育をさらに豊かにするために―』神奈川県  
 神奈川人権センター編 1994『多民族・多文化・共生』人権ブックレットNo.1 (社) 神奈川  
 人権センター
- 神奈川の在日外国人教育を記録する会 2017『神奈川の在日外国人教育の記録―高校編 第  
 1期 (1970年-1990年)』神奈川県高等学校教育会館
- 嘉納英明 2019「日本の多文化共生教育のこれから―人口減少と移民政策をめぐる議論と関  
 連して」『名桜大学総合研究』(28) 名桜大学総合研究所:149-155
- カラバオの会 1990『仲間じゃないか外国人労働者―取り組みの現場から』明石書店
- カラバオの会 1994『外国人出稼ぎ労働者新聞きりぬき帳』No.36 カラバオの会
- 川崎市 1993『川崎新時代 2010 プラン―川崎市総合計画―』川崎市
- 川崎市外国人市民代表者会議調査研究委員会 1996『仮称・川崎市外国人市民代表者会議調  
 査研究報告書 (答申) ―川崎らしい外国人市民の市政参加の仕組みづくりを―』川崎市  
 川崎市総合教育センター編 2011『かわさき外国人教育推進資料 Q&A ともに生きる―多  
 文化共生の社会をめざして (第12版)』川崎市教育委員会
- 川端浩平 2014「<ダブル>がイシュー化する境界線―異なるルーツが交錯する在日コリア  
 ンの語りから」岩渕功一編著『<ハーフ>とは誰か―人種混雑・メディア表象・交渉実  
 践』青弓社:222-242
- 川上郁雄 2006『「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店
- 川村千鶴子 2016「グローバル・ケア・スケープ―移民政策の土台となる多文化共創の実践  
 一」『環境創造』第22号大東文化大学環境創造学会:11-20
- 河森正人・栗本英世・志水宏吉 2016「共生学は何をめざすか」河森正人・栗本英世・志水宏  
 吉編『共生学が創る世界』大阪大学出版会
- 岸田由美 2001「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・  
 村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部:132-144
- 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:348-359
- 岸田由美 2005「日本社会の多様化は『日本人』を多様化しうるか―『日本人』と『在日韓  
 国・朝鮮人』の構成にひきつけて」佐藤郡衛・吉谷武志編著『ひとを分けるもの つな  
 ぐもの―異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版:35-60
- 岸田由美 2011「多様性と共に生きる社会と人の育成―カナダの経験から」馬淵仁編著『「多  
 文化共生」は可能か―教育における挑戦』勁草書房:106-123
- 北村英哉・唐沢穰 2018『偏見や差別はなぜ起こる?―心理メカニズムの解明と現象の分析』  
 ちとせプレス
- 金兌恩 2012『公教育における在日韓国・朝鮮人の民族教育と多文化共生教育の相互作用―  
 京都・大阪・かわさきの事例から―』京都大学博士論文
- 金賛汀 1980 正・続『ぼくもう我慢できないよ―ある「いじめられっ子」の自殺』一光社

- 金泰泳 1999『アイデンティティ・ポリティックスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ』  
世界思想社
- 金泰泳 2001「エスニック・アイデンティティとは何か」『解放教育』No.397 明治図書
- 金泰泳 2002「在日韓国・朝鮮人アイデンティティの両義性」『木野評論』33号 京都精華  
大学情報館文化情報課:199-204
- 金泰泳 2017『在日コリアンと精神障害—ライフヒストリーと社会環境的要因』晃洋書房
- 金泰明 2004『マイノリティの権利と普遍的人権概念の研究』トランスビュー
- 金明秀 2018『レイシャルハラスメント Q&A—職場学校での人種・民族的嫌がらせを防止  
する』解放出版社
- 金侖貞 2007『多文化共生教育とアイデンティティ』明石書店
- 金侖貞 2011a「多文化共生をどのように実現可能なものとするか—制度からのアプローチ  
を考える」馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房:65-84
- 金侖貞 2011b「地域社会における多文化共生の生成と展開、そして、課題」『自治総研』通  
巻 392号 2011年6月号 地方自治総合研究所:59-82
- 金侖貞 2016「多文化共生教育の社会的課題」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編『異文化間教  
育の捉え直し』明石書店:62-76
- 木村朗・前田朗共編 2018『ヘイト・クライムと植民地主義—反差別と自己決定権のために』  
三一書房
- 桐谷正信 2017「人口減少社会における多文化教育の必要性」中央教育研究所『研究報告 人  
口減少問題と学校教育』No.90:112-126
- 桐生いじめ裁判を支える会編 2017『わたしたちは明子さんを忘れない—桐生いじめ裁判の  
記録』
- 倉地暁美 1998『多文化共生の教育』勁草書房
- 倉石一郎 2001「教育実践記録における<生成する語り>の諸相:在日コリアン生徒に対する  
書き手の『呼称』の問題を手がかりに」『国際理解教育』No.7 国際理解教育学会:50-69
- 倉石一郎 2007『差別と日常の経験社会学—解読する<私>の研究誌』生活書院
- 倉石一郎 2009『包摂と排除の教育学—戦後日本社会とマイノリティへの視座』生活書院
- 倉橋耕平 2018『歴史修正主義とサブカルチャー—90年代保守言説のメディア文化』青弓社
- 栗本英世 2016「日本の多文化共生の限界と可能性」『未来共生学』第3号 大阪大学:69-88
- 黒川みどり・藤野豊 2015『差別の日本近現代史—包摂と排除のはざままで』岩波書店
- 群馬県 2012『群馬県多文化共生推進指針』(改訂版)
- 群馬県 2018『群馬県多文化共生推進指針—外国人住民が持つ多様性を活かし、誰もが参加・  
協働し安心して暮らせる、活力ある社会の実現—』
- ゲルゲイ、モハーチ・今井貴代子 2016「共生と多文化主義の比較研究に向けて」『未来共生  
学』第3号 大阪大学:11-30
- ケント、ポーリン 2014「多文化共生政策が誰との『共生』をめざしているか?」『国際文

- 化研究』(18)龍谷大学国際文化学会:53-60
- 小泉康一・川村千鶴子編著 2016『多文化「共創」社会入門—移民・難民とともに暮らし、互いに学ぶ社会へ』慶應義塾大学出版会
- 小林哲也・江淵一公編 1985『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化』九州大学出版会
- 小山聡子 2017「質的研究方法において研究者が自己を語ることの意味と位置—授業研究を通して」『社会福祉』第 38 号:69-83
- 近藤敦 2011「多文化共生政策とは何か」近藤敦編著『多文化共生政策へのアプローチ』明石書店:3-14
- 近藤敦 2019『多文化共生と人権—諸外国の「移民」と日本の「外国人」』明石書店
- 齋藤眞宏 2006「多文化共生教育—バンクス、ゲイ、グラント、スリーター、ニエトの視点から—」『旭川大学紀要』第 61 号旭川大学:63-87
- 酒井直樹 2017『ひきこもりの国民主義』岩波書店
- 佐久間孝正 2006『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは』勁草書房
- 佐久間孝正 2009「多文化共生」社会における教育のありかた」学術の動向編集委員会編『学術の動向』2009 年 12 月号（財）日本学術協力財団
- 佐久間孝正 2011『外国人の子どもの教育問題—政府内懇談会における提言』勁草書房
- 佐久間孝正 2014a「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修大学人間科学論集 社会学篇』Vol.4No.2 専修大学:35-45
- 佐久間孝正 2014b『多文化教育の充実に向けて—イギリスの経験、これからの日本』勁草書房
- 佐久間孝正 2016「戦後日本の外国人と子どもの教育—イギリスの移民の子どもの教育との関連で」園山大祐編『帰路に立つ移民教育—社会的包摂への挑戦』ナカニシヤ出版:2-20
- 笹川俊春 2019「共生から考える『本名を呼び名のる』運動」『在日外国人教育』No.7 全国在日外国人教育研究所:30-37
- 佐藤郡衛 2001『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店
- 佐藤郡衛 2005「はじめに」佐藤郡衛・吉谷武志編著『ひとを分けるもの・つなぐもの—異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版:i-ii
- 佐藤郡衛 2007「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』第 74 巻 2 号日本教育学会:215-225
- 佐藤郡衛 2010『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』明石書店
- 佐藤郡衛 2019『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店
- 佐藤裕 2005『差別論—偏見理論批判』明石書店
- 塩原良和 2012『共に生きる—多民族・多文化社会における対話』弘文堂
- 清水睦美 2009「エスノグラフィーの限界と可能性—ニューカマーの子どもたちと参加型ア

- クシオンリサーチをめぐって」箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編』ミネルヴァ書房:223-239
- 清水睦美 2011「権力の非対称性を問題化する教育実践」馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房:43-62
- 清水宏吉 2014「未来共生学の構築に向けて」『未来共生学』第1号大阪大学:27-50
- 下地ローレンス吉孝 2018『「混血」と「日本人」—ハーフ・ダブル・ミックスの社会史』青土社
- 人権教育啓発推進センター2016『ヘイトスピーチに関する実態調査報告書』法務省委託調査研究事業
- 人権教育啓発推進センター2017『外国人住民調査報告書—訂正版—』法務省委託調査研究事業
- 鈴木啓介 1997「<全朝教>の組織名称の変更について」『木苺』No.85 在日韓国・朝鮮人生徒の教育を考える会:9-11
- 鈴木江理子 2020「多文化共生とは何か？」かながわ国際交流財団編『第8次21世紀かながわ円卓会議報告書 グローバル社会における“市民性”を育む—かながわで共に生きていくために—』かながわ国際交流財団:108-114
- 千田有紀 2005「アイデンティティとポジショナリティー—1990年代の『女』の問題の複合性をめぐって」上野千鶴子編『脱アイデンティティ』勁草書房:267-287
- 徐京植 2005『ディアスポラ紀行—追放された者のまなざし』岩波書店
- 総務省 2006『総務省多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて』
- 総務省 2017『多文化共生事例集—多文化共生推進プランから10年—共に拓く地域の未来』
- 曾和信一 1996『人権問題と多文化社会—自立と共生の視点から』明石書店
- 孫・片田晶 2016「1960年代の日教組教研の在日朝鮮人教育論」『社会学評論』Vol.67No.3 日本社会学会:285-301
- 成玖美 1997「在日朝鮮人のエスニシティー『剥奪された存在』というまなざしの限界」『生涯学習・社会教育学研究』22:35-44
- 孫美幸 2009『日本と韓国の中学校における「多文化共生教育」のあり方—平和教育の包括的な展開を目指して—』立命館大学大学院博士論文
- 孫美幸 2017a『境界に生きる—暮らしの中の多文化共生』解放出版社
- 孫美幸 2017b「包括的な平和教育の視点に基づく多文化共生教育の可能性」『開発教育』64号開発教育協会:13-22
- 宋英子 2011『1970年代以降における在日朝鮮人教育の再考』大阪大学大学院文学研究科博士論文
- 戴エイカ 2003「『多文化共生』とその可能性」『人権問題研究』(3)大阪市立大学:41-52
- 戴エイカ 2005「『多文化共生』と『日本人』」『異文化間教育』No.22 異文化間教育学会:27-41

- 高史明 2015『レイシズムを解剖する—在日コリアンへの偏見とインターネット』勁草書房
- 高橋敏道 1996「21 世紀をめざした多文化共生教育」『解放教育』No.346 1996 年 12 月明治図書:16-32
- 高橋舞 2006『共生教育の理論研究—「被害者教育」の観点から「加害者教育」の観点へ』立教大学学位論文
- 高橋舞 2009『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学—いま必要な共生教育とは』ココ出版
- 竹沢泰子 2009「序—多文化共生の現状と課題」『文化人類学』74-1 日本文化人類学会:86-95
- 竹沢泰子 2011「序論 移民研究から多文化共生を考える」日本移民学会編『移民研究と多文化共生』御茶の水書房:1-17
- 田中望 2005「教師の役割:教えることと教えないこと（教えられること）」琉球大学留学生センター紀要『留学生教育』第 2 号:1-22
- 田中宏 2013『在日外国人 第三版 一法の壁、心の壁』岩波書店
- 多文化共生教育ネットワークかながわ 2010『ME-net 外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業活動報告』多文化共生教育ネットワークかながわ
- 多文化関係学会編『多文化社会日本の課題』明石書店
- 多民族共生人権教育センター2016『なくそう！職場のレイシャルハラスメント』
- 田村太郎ほか 2007『多文化共生に関する現状および JICA での取り組み状況に関する基礎分析』独立行政法人国際協力機構国際協力総合研修所
- 丹野清人 2013『国籍の境界を考える—日本人、日系人、在日外国人を隔てる法と社会の壁』吉田書店
- 崔勝久 2008「『共生の街』川崎を問う」崔勝久・加藤千香子編『日本における多文化共生とは何か—「在日」の経験から』新曜社:151-190
- 崔勝久 2011「人権の実現について—『在日』の立場から」齋藤純一編『講座人権論の再定位 4 人権の実現』法律文化社
- 崔勝久 2020『個からの出発 ある在日の歩み—地域社会の当事者として』風媒社
- 朝鮮奨学会 2021『『韓国人・朝鮮人生徒学生の嫌がらせ体験に関する意識調査』報告書』『セフルム』27 号:二-三七
- 鄭早苗・朴一・金英達・仲原良二・藤井幸之助編 1995『全国自治体在日外国人教育方針・指針集成』明石書店
- 鄭暎恵 2003『〈民が代〉斉唱—アイデンティティ・国民国家・ジェンダー』岩波書店
- 土屋明広 2011「断絶としての『在日/日本人』—その克服に向けて」日本国際文化学会編『インターカルチュラル 9 日本国際文化学会年報』風行社:98-113
- 出口真紀子 2016「マジョリティがマジョリティの特権を追求する責任」『部落解放』2016 年 10 月号解放出版社:10-11

- 出口真紀子 2017「差別に対する無関心を関心に変えるためのマジョリティに向けた教育」  
『国際人権ひろば』No.133 ヒューライツ大阪:6-7
- 出口真紀子 2019「白人性と特権の心理学—植民地時代からトランプ以後まで」上智大学ア  
メリカ・カナダ研究所編『北米研究入門2—「ナショナル」と向き合う』上智大学出  
版:131-165
- 中島智子 1985「日本の学校における在日朝鮮人教育」小林哲也・江淵一公編著『多文化教  
育の比較研究—教育における文化的同化と多様化—』九州大学出版会:313-335
- 中島智子 1991「多文化教育をめぐる論争と課題」『西山学報』No.39 京都西山短期大学:A1-  
A23
- 中島智子 1993「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」『異文化間教育』7号異文化間  
教育学会:69-84
- 中島智子 1995『多文化教育と在日朝鮮人教育』全国在日朝鮮人教育研究協議会
- 中島智子 1996「多文化教育としての在日韓国・朝鮮人教育—日本の多文化教育にむけて—」  
広田康夫編『多文化主義と多文化教育』明石書店:125-149
- 中島智子・榎井緑・金光子・田渕五十生 1997『多文化教育と在日朝鮮人教育Ⅱ』全国在日  
朝鮮人教育研究協議会
- 中島智子編著 1998『多文化教育—多様性のための教育学—』明石書店
- 中島智子 2001「多文化教育と高校教育改革」『研究所ニュースねざす』No.37 神奈川県高等  
学校教育会館教育研究所:1-4
- 中島智子研究代表 2004『1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的研究』  
平成13年度-15年度科学研究費補助金基礎研究(C)(2)研究成果報告書
- 中島智子 2005「異文化間教育と『日本人性』」『異文化間教育』第22号異文化間教育学会:2-  
14
- 中島智子 2007「『オールドカマー』と『ニューカマー』をつなぐ」解放教育研究所編『解放  
教育』2007年11月号明治図書:18-24
- 中島智子 2008「連続するオールドカマー／ニューカマー教育」志水宏吉(編)『高校を生き  
るニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』明石書店:57-74
- 中島智子 2016「在日朝鮮人の研究」小島勝・白土悟・齋藤ひろみ編『異文化間に学ぶ「ひ  
と」の教育』明石書店:109-127
- 永原陽子 2009『「植民地責任」論—脱植民化の比較史』青木書店
- 中村廣司 2014「日本の『多文化共生』概念の批判的考察」韓国日語日文学会
- 中村廣司 2015『戦後日本の在日コリアン教育政策と運動における「多文化共生」のイデオ  
ロギー性』韓国外国語大学国際地域大学院博士論文
- 中山京子・東優也・太田満・森茂岳雄編著 2020『「人種」「民族」をどう教えるか—創られ  
た概念の解体をめざして』明石書店
- 永吉希久子 2017「日本の排外意識に関する研究動向と今後の展開可能性」『東北大学文学研

- 究科年報』66巻：164-143
- 西野留美子 1999『エルクラノはなぜ殺されたのか』明石書店
- 奈良県外国人教育研究会編 2005『改訂版一問一答在日外国人教育』全国在日外国人教育研究協議会
- 日本学術会議 2014『記録 教育における多文化共生』日本学術会議地域研究委員会・多文化共生分科会
- 日本学術会議 2016『提言 18歳を市民に一市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革』日本学術会議心理学・教育学委員会 市民性の涵養という観点から高校の社会科教育の在り方を考える分科会
- 日本国際理解教育学会編著 2010『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ』明石書店
- 日本国際理解教育学会編著 2012『現代国際理解教育事典』明石書店
- 野入直美 2004「見えない日本人—実践報告における『日本人生徒』の位相—」中島智子研究代表『1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的研究』平成13年度・15年度科学研究費補助金基礎研究（C）(2)研究成果報告書:80-100
- 野入直美 2005「見えない日本人」—在日朝鮮人教育における「日本人生徒」の位相—『異文化間教育』No.22 異文化間教育学会:42-56
- 野村浩也 2002「植民地主義は終わらない」『解放社会学研究 16』日本解放社会学会:3-15
- 野村浩也 2005『無意識の植民地主義—日本人の米軍基地と沖縄人』御茶の水書房
- 野村浩也 2007「日本人という植民者」野村浩也編著『植民者へ—ポストコロニアリズムという挑発』松籟社:27-71
- 朴君を囲む会編 1974『民族差別—日立就職差別糾弾』亜紀書房
- 橋本みゆき 2013「共に生きるコリアンな街づくり—川崎『おおひん地区』の地域的文脈」在日朝鮮人運動史研究会編『在日朝鮮人史研究』No.43 緑陰書房:147-171
- ハタノ、リリアン・テルミ 2006「在日ブラジル人を取り巻く『多文化共生』の諸問題」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社:55-80
- ハタノ、リリアン・テルミ 2011『「共生」の裏側に見えるもう一つの『強制』』馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房:127-148
- 花崎皋平 2002『「共生」への触発—脱植民地・多文化・倫理をめぐる』みすず書房
- 原尻英樹 2019『多文化共生の思想とその実践—日本の伝統文化から考える』新幹社
- 原知章 2009『「多文化共生」を内破する実践—東京都新宿区・大久保地区の『共住懇』の事例より』『文化人類学』74〔1〕:136-155
- 比嘉康則・榎井縁・山本晃輔 2012「日教組教研全国集会における『国際』と『民族』—在日コリアンはどのように論じられてきたか—」日本教育社会学会発表要旨集録:354-357
- 比嘉康則・榎井縁・山本晃輔 2013「日教組教研全国集会において在日コリアン教育はどのように論じられてきたか—1950・60年代における『民族』言説に注目して—」『大阪大

学教育学年報』18:109-124

樋口直人 2009『『多文化共生』再考—ポスト共生に向けた試論』『アジア太平洋研究センター年報』2009-2010 アジア太平洋研究センター:3-10

樋口直人 2014「日本型多文化共生を超えて—南米系移民の経験が示す移民政策への合意」別冊『環』20号藤原書店:240-247

樋口直人 2019「多文化共生—政策理念たりうるのか」高谷幸編著『移民政策とは何か—日本の現実から考える』人文書院:129-144

樋口正和 2019「兵庫県教育委員会における多文化共生社会の実現をめざす教育の取組と今後の展開」兵庫県人権啓発協会研究推進委員会編『研究紀要』第21輯兵庫県人権啓発協会:107-121

平沢安正 2014「未来共生学の可能性と課題」『未来共生学』3大阪大学:51-79

福本修 2018「学校空間と『非正規滞在』・『家族滞在』の現状」吉成勝男・水上徹男編著『移民政策と多文化コミュニティへの道のり』現代人文社:247-257

福山文子 2019「日本における多文化教育政策の展開」森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著

『社会科における多文化教育—多様性・社会正義・公正を学ぶ』明石書店:44-56

藤岡美恵子 2007「植民地主義の克服と『多文化共生論』」中野憲志編『制裁論を超えて—朝鮮半島と日本の「平和」を紡ぐ』新評論:34-77

藤川隆男編 2005『白人とは何か？—ホワイトネス・スタディーズ入門—』刀水書房

藤川隆男 2011『人種差別の世界史—白人性とは何か？—』刀水書房

富士原雅弘・布村育子 2015「戦後初期日教組の史的動向—全国教研開催までの経緯とその背景—」『教育学雑誌』第51号:33-47

ふれあい館 2008『だれもが力いっぱい生きていくために—川崎市ふれあい館20周年事業報告書』川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター

堀川修平 2018「“人間と性”教育研究協議会における教育者の同性愛者観の変容—『同性愛プロジェクト』を中心に—」『同時代史研究』第11号同時代史学会:22-33

前田朗 2015『ヘイト・スピーチ法研究序説—差別煽動犯罪の刑法学』三一書房

松尾知明 2005『『ホワイトネス研究』と『日本人性』—異文化間教育研究への新しい視座—』『異文化間研究』第22号異文化間教育学会:15-26

松尾知明 2007『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ』明石書店

松尾知明 2010「問い直される日本人性—白人性研究をてがかりに」渡戸一郎・井沢泰樹編著『多民族化社会・日本—＜多文化共生＞の社会的リアリティを問い直す』明石書店:191-209

松尾知明 2011『多文化共生のためのテキストブック』明石書店

松尾知明 2013a『多文化教育がわかる事典—ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店



- 松尾知明 2013b「日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインにむけて」  
松尾知明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築』勁草書房:7-24
- 松尾知明 2013c「ニューカマーの子どもたちの今を考える—日本人性の原点から」異文化間  
教育学会編『異文化間教育』第 37 号:63-77
- 松尾知明 2015「アメリカ合衆国の多文化教育—自由とポリティックスの視点から」『オセア  
ニア教育研究』第 21 号オセアニア教育学会:37-51
- 松尾知明 2020『「移民時代」の多文化共生論—想像力・創造力を育む 14 のレッスン』明石  
書店
- 松波めぐみ 2004「ニューカマー実践にみる教師の『在日外国人教育』観」中島智子研究代  
表『1970 年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的研究』平成 13 年度-15  
年度科学研究費補助金基礎研究 (C)(2)研究成果報告書:182-206
- 馬淵仁 2002『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版  
会
- 馬淵仁 2010『クリティーク多文化、異文化 mirage—文化の捉え方を超克する』東信堂
- 馬淵仁編著 2011『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦—』勁草書房
- 宮城県 2007『多文化共生社会の形成の推進に関する条例』
- 宮城県 2009『宮城県多文化共生社会推進計画』
- 宮島喬 2009『「多文化共生」の問題と課題—日本と西欧を視野に一』学術の動向編集委員会  
編『学術の動向』2009 年 12 月号 (財) 日本学術協力財団
- 宮島喬 2014『多文化であることとは——新しい市民社会の条件』岩波書店
- 宮地尚子 2007『環状島—トラウマの地政学』みすず書房
- モーリス＝スズキ、テッサ 2002『批判的想像力のために—グローバル化時代の日本』平凡  
社
- 森茂岳雄 1996「学校と日本型多文化教育—社会科教育を中心として—」広田康夫編『多文  
化主義と多文化教育』明石書店:93-123
- 森茂岳雄 2009a「多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践—学会・学校・教師の取り  
組み」異文化間教育学会編『異文化間教育』第 30 号:25-41
- 森茂岳雄 2009b「多文化教育のカリキュラム開発と文化人類学：学校における多文化共生  
の実践にむけて(<特集>多文化共生と文化人類学)」『文化人類学』74 巻 1 号文化人類学  
会:96-115
- 森茂岳雄 2011「多文化共生をめざすカリキュラム開発と実践」馬淵仁編著『「多文化共生」  
は可能か—教育における挑戦—』勁草書房:22-42
- 森茂岳雄 2013a「多文化教育のカリキュラム・デザイン—日本人性の脱構築に向けて—」松  
尾知明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築』勁草書房:87-106
- 森茂岳雄 2013b「パネル報告 6 多文化共生をめざす教育実践の創造と博物館—ナショナ  
リズム言説の相対化とマジョリティの特権性の脱構築にむけて—」『国際シンポジウム

報告書Ⅳ 二つのミンゾク学 ―多文化共生のための人類文化研究』国際常民文化研究  
機構・神奈川大学日本常民文化研究所:59-64

森茂岳雄 2014「多文化教育」山下晋司編『公共人類学』東京大学出版会

文部科学省 2014「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 26 年度)」  
の結果 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/04/1357044.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm) 2020 年 1 月 25  
日最終アクセス

文部科学省 2016『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について  
(報告)』  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/06/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/13733  
87\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/1373387_02.pdf) 2020 年 1 月 26 日最終アクセス

師岡康子 2013『ヘイト・スピーチとは何か』岩波書店

安田浩一 2017『学校では教えてくれない差別と排除の話』皓星社

安田浩一 2021「浮かび上がった『日本』の姿」『セフルム』27 号朝鮮奨学会:44-45

藪田直子 2013「在日外国人教育の課題と可能性―『本名を呼び名のる実践』の応用をめぐ  
って―」『教育社会学研究』第 92 集教育社会学会:197-218

山口定 1997「『共生』とは何か？」学術の動向編集委員会編『学術の動向』1997 年 1 月号  
(財)日本学術協力財団

山口健一 2018「在日朝鮮人の民族まつりににおける多文化共生実践―東九条マダンにみる〈存  
在の政治〉戦略」『社会学評論』69 (1) 日本社会学会:37-55

山下晋司 2012「一つの世界にともに生きることを学ぶ―滞日外国人と多文化共生―」『東京  
大学アメリカ太平洋研究』第 12 号東京大学アメリカ研究資料センター:44-53

山田泉 2018「『多文化共生社会』再考」松尾慎編著『多文化共生 人が変わる社会を  
変える』凡人社

山根俊彦 2017a「『多文化共生』という言葉の生成と意味の変容―『多文化共生』を問い直  
す手がかりとして―」『常盤台人間文化論叢第 3 巻』横浜国立大学都市イノベーション  
研究院:135-160

山根俊彦 2017b「『多文化共生教育』の歴史と位置づけ」東京学芸大学大学院連合学校教育  
学研究科研究プロジェクト第 1 年次研究報告書『現代社会における差別に関する〈学  
び〉活動の実態と課題の歴史的解明―セクシュアル・マイノリティ、ハンセン病、在日  
コリアンの分析を通して―』:13-24

山根俊彦 2017c「研究者の研究倫理と『本名を呼び名のる』運動―李洪章著『在日朝鮮人と  
いう民族経験―個人に立脚した共同性の再考へ』の問題点」全国在日外国人教育研究  
所:83-105

山根俊彦 2018「多文化共生教育における〈当事者〉とは誰か」2017-2018 年度 東京学芸  
大学大学院連合学校教育学研究科研究プロジェクト第二年次研究報告書『現代社会に  
おける差別に関する〈学び〉活動の実態と課題の歴史的解明―セクシュアル・マイノ

- リティ、ハンセン病、在日コリアンの分析を通して―』:60-74
- 山根俊彦 2019a「在日外国人の問題から日本人生徒の偏見・差別・排外意識に気づく『現代社会』授業実践」森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著『社会科における多文化教育―多様性・社会正義・公正を学ぶ』明石書店:197-212
- 山根俊彦 2019b「全朝教・全外教大会における『本名（民族名）を呼び名のる』実践レポート数の変化」『在日外国人教育』No.7 全国在日外国人教育研究所:38-47
- 山本直子 2017「多文化共生概念が『禁止』するもの―ブラジル人集住地区のリアリティ」塩原良和・稲津秀樹編著『社会的分断を越境する―他者と出会いなおす想像力』青弓社:214-234
- 山脇啓造 2005「2005 年は多文化共生元年？」『自治体国際化フォーラム 187 号』2005 年 5 月自治体国際化協会:34-37
- 山脇啓造 2006「多文化共生社会に向けて」『月刊 自治フォーラム』2006 年 6 月号第一法規:10-15
- 山脇啓造 2009「多文化共生社会の形成に向けて」移民政策学会『移民政策研究』第 1 号明石書店:30-41
- 山脇啓造 2011「日本における外国人政策の歴史的展開」近藤敦編著『多文化共生政策へのアプローチ』明石書店:21-39
- 山脇啓造 2016「多文化共生教育に向けて」『日本教育』No.458 日本教育会
- 結城恵 2011「日本における多文化共生教育の研究動向と実態」『音楽教育学』41（1）日本音楽教育学会:38-44
- 好井裕明 2007『差別原論―〈わたし〉のなかの権力とつきあう』平凡社
- 好井裕明 2015『差別の現在―ヘイトスピーチのある日常から考える』平凡社
- 吉福秀一編 1993『交差点―学年・科目を超えた対話をめざして―』国語科通信ならびに授業実践記録集第二集
- 善元幸夫 2014「多文化共生教育と自尊感情」別冊環No.20『なぜ今、移民問題か』藤原書店:256-263
- 米田伸次 2010「国際理解教育の未来に向けて」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育―実践と理論をつなぐ』明石書店:233-239
- 米山リサ 2003『暴力・戦争・リドレス―多文化主義のポリティックス』岩波書店
- リサ・ゴウ 鄭暎恵 1999『私という旅:ジェンダーとレイシズムを超えて』青土社
- 梁英聖 2016『日本型ヘイトスピーチとは何か―社会を破壊するレイシズムの登場』影書房
- 梁英聖 2020『レイシズムとは何か』ちくま書房
- 脇坂紀行 2016『『共生』の源流を訪ねて:在日コリアンの社会運動と実践から』『未来共生学』第 3 号大阪大学
- 渡戸一郎・井沢泰樹 2010『多民族化社会・日本―＜多文化共生＞の社会的リアリティを問う』明石書店

- Banks, James A. and Banks, Cherry A. McGee (eds) 1989 *Multicultural education : issues and perspectives* Boston ; Allyn and Bacon
- Banks, James A. 1994 *An Introduction to Multicultural education* Boston: Allyn and Bacon. (=1999 平沢安政訳『入門多文化教育—新しい時代の学校教育』明石書店)
- Freire, Paulo 1970 *Pedagogia do Oprimido* (=1979 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房)
- Goodman, Diane J. 2011 *Promoting Diversity and Social Justice 2nd edition* Florida: Routledge (=2017 出口真紀子監訳 田辺希久子訳『真のダイバーシティをめざして—特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』上智大学出版)
- Hage, Ghassan 1998 *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*, Anandale; Pluto Press (=2003 塩原良和 保苅実訳『ホワイト・ネーション—ネオ・ナショナリズム批判』平凡社)
- Hage, Ghassan 2003 *Against paranoid Nationalism : Searching for Hope in a Shrinking Society*, Anandale; Pluto Press (=2008 塩原良和訳『希望の分配メカニズム—パラノイア・ナショナリズム批判』お茶の水書房)
- Memmi, Albert 1982 *Le Racisme*, Gallimard. (=1966 菊池昌実・白井茂雄訳『人種差別』法政大学出版局)

## 謝辞

本論文の執筆にあたっては、多くの方々のご指導やご助言、ご協力をいただきました。お世話になったみなさんに心より感謝申し上げます。

お忙しい中、私の博論のためにインタビューに応じていただいた7人の方に感謝いたします。みなさんの「語り」からいろんな学びを得ました。また、この論文は、7人の方を含め、全朝教・全外教及び日教組全国教研「国際連帯の教育」分科会で発表された諸先輩方の実践がなければ成り立ちませんでした。この場を借りて御礼申し上げます。私の力不足のためにインタビューや実践報告からの学びを論文に十分に活かし切れていない悔いは残りますが、今後何らかの形で活かしていきたいと思います。

8年前、35年間の高校教員の退職を控え、「第二の人生」をどう過ごすか迷っていた私に「大学院に来ませんか」と声をかけていただき、入学後はなかなか論文が書けずに一時は退学しようかと考えたこともある私を励まし続け、専門が違うにもかかわらず様々なアドバイスいただいた主査の藤掛洋子先生に御礼を申し上げます。先生のお声がけと励ましがなければ今日はあり得ませんでした。

副審査員の先生方にも大変お世話になりました。松本尚之先生には、入学当初から授業やゼミで論文の書き方のイロハから教わり、中間発表ではいつも厳しくも適確なアドバイスをしていただき、私の足りない部分に気づかされました。四方田千恵先生とは、問題関心が重なる部分が多く、授業にも参加させていただいて多くの学びを得ました。また「在日文学・映画から差別を考える」をテーマとする講義を2年間担当させていただいたことで、今回の論文では直接触れてはいませんが、「差別」について深く考えることができました。江原由美子先生には、豊富な経験と知見から適確なご助言をいただきました。何よりポジショナリティ研究会に誘っていただいたことで、新しい視点を与えていただきました。加藤千香子先生には、他学部ながらゼミへの参加をお許しいただき、歴史学の観点からの助言をたくさんいただきました。また、堀川修平さんをはじめ加藤ゼミのみなさんとの出会いの場を作っていただいたことで、差別をテーマにする私の論文に大きな示唆を得ることができました。

藤掛研究室のみなさんにもお礼申し上げます。院ゼミや自主ゼミでの切磋琢磨で、論文の質がまちがいなく向上したと思いますし、私が苦手な分野を様々な形で助けていただきました。同期の高部優子さんをはじめ研究室の仲間の存在にとっても勇気づけられました。

上記に名前をあげた方以外にも、都市イノベーション学府の先生方や他大学へ移られた小ヶ谷千穂先生・松原宏之先生からも短い期間でたくさんの学びを得ることができました。また、森茂先生(中央大学)、桐谷先生(埼玉大学)、川崎先生(東京学芸大学)をはじめ、「多文化教育研究会」のみなさんにもたくさんの刺激を与えていただきました。

本当にたくさんの方にご指導、ご助言をいただきました。お世話になったすべての方に感謝申し上げます。

そして、40年前の衝撃的な〈出会い〉で私を「この道」に導き、その後も「お前は何をしているのだ」と叱咤し続けてくれている外国につながる生徒のみなさんに、この場を借りてお礼を述べます。ありがとうございました。

最後に、私的なことを書くことをお許し願えるなら、論文執筆に時間を取られ、論文が書けないイライラで迷惑をかけ続けてきた家族に、感謝の気持ちを伝えたいと思います。

