

Title	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
Author(s)	比嘉, 康則; 榎井, 縁; 山本, 晃輔
Citation	大阪大学教育学年報. 2013, 18, p. 109-124
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/24320">https://doi.org/10.18910/24320</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# 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—

比 嘉 康 則   榎 井   緑   山 本 晃 輔

本稿では、日教組教研全国集会で在日コリアン教育がどのように論じられてきたのかについて、1950・60年代を中心に検討した。特に焦点をあてたのは、「民族」についての言説である。

『日本の教育』と県レポートの分析からは、1950・60年代が特殊な時期であることがうかがえた。当時、在日コリアン教育をテーマに含む分科会では、諸テーマの脱特殊化と分科会参加者の脱ローカル化という固有の力学のもとで、「日本民族の独立」というコンテキストが共有されていた。このコンテキストは両義的な帰結を引き起こしており、一方でそれは、在日コリアン教育を論じる動機づけと正統性を教師に提供し、提出レポート数の増加とレポート提出県の全国化をもたらしていた。しかし他方で、「日本民族」による「朝鮮民族教育」の不可能性という、日本人教師の立場性をめぐるジレンマが、在日コリアン教育をめぐる議論には横たわることになっていた。

今後、県レポートと『日本の教育』の言説の相違や、1970年代以降の県レポートの分析などを行なうにあたっては、分科会内部の固有の力学、つまりナショナリズムのダイナミクスに留意する必要がある。

## 1. はじめに

本稿では、日教組教研全国集会で在日コリアン教育がいかに論じられていたのかについて、1950・60年代を中心に検討する。特に焦点をあてたいのは、「民族」についての言説である。

近年、戦後史の振り返りを行なう諸研究のなかで、1950年代から70年代前半にかけての日教組が、在日コリアン教育を論じる上で「日本民族」を積極的に語ってきたことがしばしば指摘されている。たとえば小熊(2002)は、日教組第9回大会(1952年9月)において決定された「教師の倫理綱領」に触れ、その中では、「教師はいうまでもなく労働者である」「団結こそは教師の最高の倫理である」といった宣言と並び、「民族の独立、搾取と貧乏と失業のない社会の実現」が主張されていたことを確認する。その上で、1950年代の教研全国集会における議論を引用しながら、「在日朝鮮人の存在は、しばしば日本民族主義を高める要因となった。強調されたのは、朝鮮民族と日本民族を、ともに『アメリカ帝国主義』によって植民地化された『被抑圧民族』とみなす視点であった」と論じている(366-371頁)。日本人教師たちはかつて、在日コリアン教育を語りながら、「日本民族」の「独立」を論じていた。

あるいは、「日本民族」を語ることは、在日コリアン教育を議論する際の入口でもあった。岸田(2003)は、1970年代前半までの「在日韓国・朝鮮人の教育権に関心を寄せる教育学者及び教員組織」において、在日コリアン教育がどのように論じられたのかについて検討している。当時、「日本および日本民族の独立、民族共同体の維持・再編」を最大の課題としていたそれらの組織において、在日コリアンの民族教育に日本人教師が関与することは「日本の民主教育を守る道」として把握されていた(62頁)。小沢(1973)が言うように、「みづからの民族と教育の従属性への自覚を媒介にして、在日朝鮮人教育への理解を成立させていくという

ことが、この時期における日本国民の在日朝鮮人教育へのアプローチの支配的な方法であった」のである(360-361頁)。

このように、1950年代から70年代前半までにかけて、「被抑圧民族」としての「日本民族」という議論の枠組みは、日本人教師たちが在日コリアン教育を議論する際の入口であり、また、出口であったと言えるだろう。教研全国集会には直接言及していないものの、戦後初期の日教組がこのように「日本民族」の「独立」や「解放」を積極的に語ってきたことについては、市川(2011)、中西(1996)、櫻本(2002)なども指摘している。

では、それ以降はどうなったのか。先行研究では、在日コリアン教育の議論における「日本民族」への積極的な言及は、1970年代の中頃を境に断絶したことが暗に示されている。日教組運動に携わった当事者の振り返りのなかでは、日教組がかつて「日本民族」の「独立」や「解放」を主張していたことが言及されることはほぼない(坂本 2007, 内田 2004, など)。また、長年在日コリアンの民族教育に携わってきた稲富(2008)は、1970年代以降の大阪における実践史を説き起こしているが、そこでも、かつての運動が「日本民族」を語ってきたことに関する言及は見られない。一連の実践史は、1990年代以降の「多文化共生教育」へと続く流れとして描かれている。

だが、そのような断絶の歴史には疑問も浮かぶ。なるほど確かに、「日本民族」という単語は表面的に、運動言説のなかで消えていったのかもしれない。「アメリカ帝国主義」からの「日本民族」の「独立」「解放」といった問題設定のアクチュアリティが失われていくなかで、在日コリアンのみとその民族性に言及されるという状況へと、徐々に移行していったのかもしれない。しかし、表立って「日本民族」が語られなくなったとしても、在日コリアン教育を議論する日本人教師のポジションは、かつての「日本民族」と同じだったりはしないだろうか。つまり、日本人と在日コリアンの関係はかつてと同じままで据え置かれつつ、「日本民族」という言葉だけが消えていった、ということはないのだろうか。

以上のような問題意識のもと、本稿では、1950・60年代における日教組教研全国集会で、在日コリアン教育がどのように論じられたのかについて、「民族」言説に注目しつつ検討する。ただ、1950・60年代という時期の限定からもわかるように、本稿では、上述のような問題意識をもちつつも、1970年代中盤以降の「民族」言説の系譜についての分析には踏み込まない。「民族」言説の連続性を検討する前段階として、1950・60年代に在日コリアン教育をめぐるどのような議論が行なわれていたのか、「民族」に関する言説がそこではどのような役割を果たしていたのかを検討することにしたい。

分析の資料としては、各都道府県教組から教研全国集会に提出されたレポート(以下、県レポート)と、当日の討議の様子をまとめた『日本の教育』所収の分科会報告を対象とする。日教組では教研全国集会の終了後、当日の委員長挨拶や基調報告、そして各分科会での討議の様子についての報告をまとめた『日本の教育』を、通常毎年1集ずつ出版している。日教組教研に言及する先行研究の多くでは、専らこの『日本の教育』所収の分科会報告が資料として用いられており、県レポートにまでさかのぼった分析が行なわれているものは、倉石(2009)などに限られる。しかし、倉石(2009)もまた、1950年代末の大阪代表のレポートを取り上げるにとどまり、他の都道府県、他の時期のレポートには言及していない。本稿では、『日本の教育』とともに県レポートも資料に加えることで、日教組教研全国集会における在日コリアン教育をめぐる当時の議論について、より多面的な分析を試みたい。なお、県レポートについては、日教組会館の教育図書館所蔵のものを用いた。しかし、当所には第6次までの県レポートは所蔵されていなかった。そのため、本稿で扱うレポートは、第7次以降となる。

以下、次のように議論を進めていく。まず、本節に続く第2節では、在日コリアン教育をテーマに含む分

科会について、その変遷を確認する。次に、第3節では、2000年までに提出された県レポートの基礎的な集計作業を行ない、日教組教研全国集会における在日コリアン教育についての議論の大まかな傾向を確認する。この作業を通じて、本稿で対象とする1950・60年代における議論の性格を浮き彫りにすることを試みる。そして、第4節では、『日本の教育』の言説の分析を行ない、1950・60年代の日教組教研全国集会において在日コリアン教育がどのように論じられていたのかを、「民族」言説の系譜に注目しながら分析する。そして第5節で、これまでの分析の結果を整理し考察を加えるとともに、今後の分析課題を析出することにした。

## 2. 在日コリアン教育をテーマに含む分科会の概要

日教組教研全国集会で在日コリアンの教育課題が分科会のテーマに含まれたのは、第2次教研（1953年）からである。以降、分科会の構成は変わりつつも、在日コリアン教育は常に検討テーマとなってきた。在日コリアン教育をテーマに含む分科会の変遷を整理すると、表1のようになる。ここで、各時期の分科会の特徴について、簡単にまとめておこう。

表1 在日コリアン教育を扱う分科会の変遷

第1次～第7次	第8次～第26次	第27次～第39次	第40次～現在
1951～1958年	1959～1977年	1978～1990年	1991年～
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
	↳「勤労青年の教育」「僻地教育」「特殊教育」が独立	↳「人権教育」が独立	↳「平和教育」が独立
「被差別部落」「特殊環境」「基地」「僻地教育」「貧困」など雑多なテーマが扱われる	「同和教育」「在日朝鮮民族」「基地」を軸に「アイヌ」「沖縄」「平和教育」「女子教育」といった新しいテーマも	「平和教育」が過半数を占めるなか、一部で「民族教育」が検討される	これまでの「民族教育」に加えて、「ニューカマー外国人」「国際連帯」「国際理解」「開発教育」などが扱われる

### ① 第1次～第7次：教研初期

在日コリアン教育がテーマに据えられたのは、第2次教研集会の第8分科会「平和と生産のための教育」が最初である。以降、「平和的生産人の育成に直結する教育の具体的展開」（第3次）、「人権を尊重し、国際理解を深めるための教育」（第4次・第5次）、「基地教育同和教育ならびに特殊な環境における教育」（第6次）、「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子弟の教育」（第7次）というように、分科会の名称は一貫しないが、在日コリアン教育はテーマとして扱われてきた。

この時期、在日コリアン教育は、「被差別部落」「特殊環境」「基地」「僻地教育」など多様なテーマと同時に扱われていた。第6次において一旦、「勤労青年の教育」「僻地教育」「特殊教育」などが別途独立した分科会を構成し、在日コリアン教育を含む分科会は「基地教育」と「同和教育」、そして「特殊環境の教育」を扱う場として再編成された。ただ、いくつかのテーマが分岐したものの、雑多なテーマがひとつの分科会の中で扱われる状況は変わっていない。

### ② 第8次～第26次：「人権と民族の教育」期

第8次教研集会以降は、分科会の名称が「人権と民族の教育」と変更された。以降、「人権と民族」（第10次～第13次、第19次）「人権と民族教育」（第14次～第18次）など、分科会名には若干の揺れがみられるが、「人

権」と「民族」という2つの言葉を名称に掲げる分科会として第26次まで連続している（ここでは、分科会の名称を、最も出現数の多い「人権と民族の教育」で統一する）。この分科会では、「同和教育」「在日朝鮮人教育」「基地教育」という3つのテーマを主要なものとしてそれ以前から引き継ぎつつ、「アイヌ」「沖縄」「平和教育」「女子教育」など「人権」や「民族」に関わる新たなテーマが付け加えられていった。

### ③ 第27次～第39次：「平和と民族の教育」期

第27次教研集会では「人権教育」（主には同和教育）が別分科会として独立し、「平和教育」「民族教育」をテーマに掲げた「平和と民族の教育」として分科会が再スタートを切る。この分科会では、戦争体験学習など「平和教育」に関するレポートが数多く報告された。

### ④ 第40次～現在：「国際連帯の教育」期

第40次には、「平和教育」に関する分科会が独立し、在日コリアン教育をテーマに含む分科会は「国際連帯の教育」として設定された。「国際連帯の教育」分科会では、在日コリアン教育だけでなく「国際連帯」「国際理解」「開発教育」などのテーマも論じられたが、とりわけニューカマー外国人（「中国帰国者」「ベトナム難民」「日系ブラジル人」など）を扱ったレポートが増加する。第46次にはニューカマー外国人を扱った県レポートが過半数を占めた。

以上、各時期の分科会の性格について簡略的に整理した。本稿で主に対象とする1950・60年代は、第1次から第18次まで、つまり、分科会の編成がさまざまに移り変わった教研初期から、「人権と民族の教育」分科会の前半までの時期にあたる。

## 3. 県レポートの基礎集計

在日コリアン教育をテーマに含む分科会は上述のように変遷していった。そして、以下で分析するように、在日コリアン教育に言及するレポートの数や内容、形式、提出地域も、分科会の変遷に一部で沿うかたちで変化していった。本節では、前節で確認した各分科会に提出された在日教育に関するレポートについて、基礎的な集計作業を行なうことにしたい。対象となる時期は、第7次（1958年）から第49次（2000年）までである。ここでの作業の目的は、1990年代までの大まかな変化の傾向について確認することを通じて、他の時期と比べてときの1950・60年代の在日コリアン教育に関するレポートの性格を概観することである。

私たちはまず、日教組会館で確認できた第7次以降の県レポートを、在日コリアン教育に関する報告を行なっているレポート（以下、在日言及レポート）と、それ以外のレポートに区別した。在日言及レポートは、以下の2つの基準で選定した。第1に、在日コリアン児童生徒の実態やかれらへの教育実践を内容とするものであること、第2に、在日コリアン教育に1ページ以上触れているものであること、である。

このような基準の設定は、分析の作業と同時に進んだ。第1の基準は、識字教室・夜間中学の開講やそこでの実践といった成人教育関連のレポート、あるいは、日本人児童生徒のみに日朝関係や在日コリアンの歴史、あるいは朝鮮半島の文化などを教えるといったレポートを除外するかたちで設定した。第2の基準を設けたのは、特に教研初期のレポートは、被差別部落や基地問題などと同時に在日コリアン教育について扱うものが多く、他テーマからの連想として数行程度触れるものも少なくなかったためである。これらのレポートは、在日コリアン教育に関する研究を目的とするものではないとして除外した。

以上のようにして選定された在日言及レポートについて、その総数、内容別・形式別の数、提出都道府県別の数などの基礎的な集計作業を行なうことにしよう。

まず、在日言及レポートの数とその変遷を、すべての県レポートの数・変遷と共に確認しておきたい。図1は、分科会に提出された県レポートの総数と、在日言及レポートの数を示したものである。

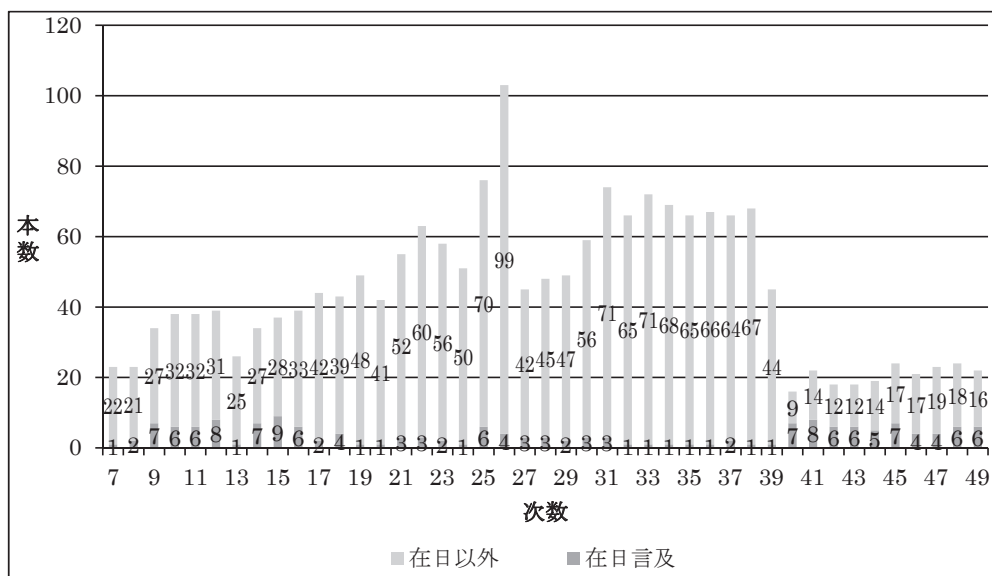


図1 県レポートの総数と在日言及レポートの数

これをみると、在日言及レポートの数と割合は、日教組教研のなかで必ずしも多くを占めるものではないことがわかる。第7次から第49次までに分科会に提出された1962本の県レポート中、在日言及レポートは162本と1割に満たない。しかし、その数は、初期においては比較的多いこと、30次代にはそれが1～2本までに減少すること、そして、第40次からは、改めて増加し、県レポート全体に占める割合も3分の1から4分の1までになるというように、時期によって変化していることもわかる。なお、第26次の県レポートの数が飛び抜けて多いのは、女子教育関連のレポートがこの年次にまとまって提出されたためである。第27次以降は「女子教育」の分科会が別に設けられ、在日コリアン教育をテーマとする分科会も「平和と民族の教育」に再編されている。また、第40次に著しい減少が見られるが、これは日教組の分裂によるものである。このときには、分科会も「国際連帯の教育」として再編されている。

次に、図2は、在日言及レポートの内容を、「在日コリアンのみ」を扱うものと、「複数テーマ」を扱うもの、つまり、被差別部落や基地教育、平和教育などのテーマと同時に扱ったものとでわけ、2000年（第49次）までのそれぞれの量的な変遷を3次ごとに整理したものである。

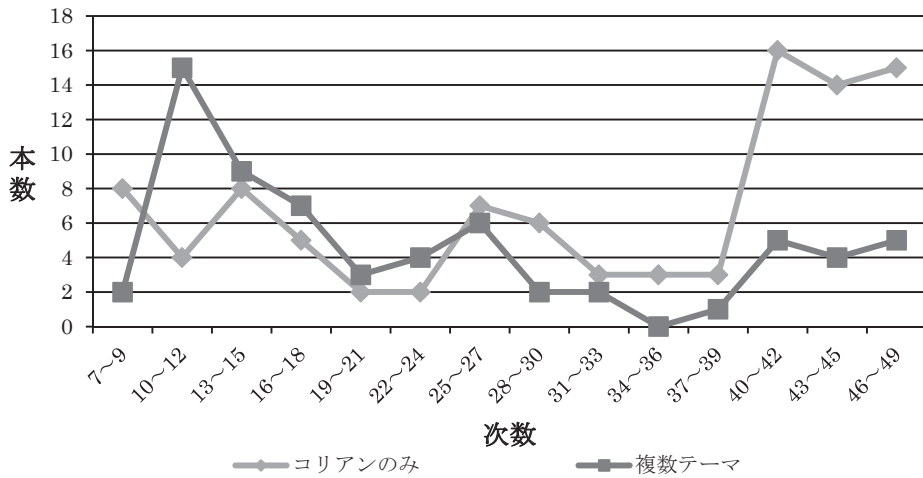


図2 在日言及レポートが扱う内容の推移

ここからわかるのは、前半では同和教育や平和教育などと同時に在日コリアン教育を扱う「複数テーマ」のレポートが多かったこと、そして、第40次以降は、在日コリアンを単独で扱うレポートが増加していることである。そもそも、第7次の分科会名が示すように、全国教研の最初期において、在日コリアン教育は「被差別部落」「特殊環境」「基地」「僻地教育」「貧困」と共に扱われていた。

こうした経年変化は、テーマだけでなくレポート形式にもみられる。レポートの形式を、各都道府県教組での議論や取り組みについて報告する「概要報告」、在日コリアン児童生徒の学力やその家庭の生活などの調査結果を報告する「実態調査」、個々の学校や教員の具体的な在日コリアン教育の実践について報告する「教育実践」という3種類に分けると、図3に見るように、初期は「概要報告」や「実態調査」が多いが、徐々に「教育実践」の報告が増え、特に40次以降はその数が突出する、という傾向がみられる。

前節で示したように、在日コリアン教育を扱う分科会は大きく変化してきた。本節での基礎的な集計作業を踏まえるならば、在日コリアン教育を扱う分科会の変遷とともに、在日言及レポートの内容や形式も変化してきたことがわかるだろう。つまり、在日言及レポートの内容は、同和教育や基地教育、平和教育など他のテーマと同時に在日コリアン教育を論じるものから、その他のテーマから独立した固有のものとして在日コリアン教育を捉えるものへと移行している。また、「実態調査」や「概要報告」から「教育実践」のレポートへの移行というように、教育運動上の課題から教育実践上の課題への課題認識の変化をうかがうことができる。

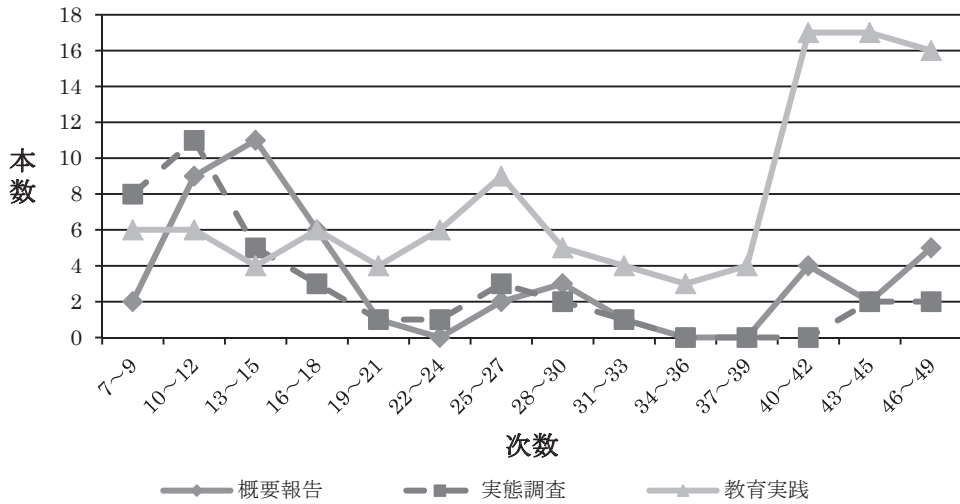


図3 在日言及レポートの形式の推移

次に、在日言及レポートの地域的な分布について確認したい。図4は、第7次から第49次までの在日言及レポートの提出本数を、都道府県別に集計したものである。

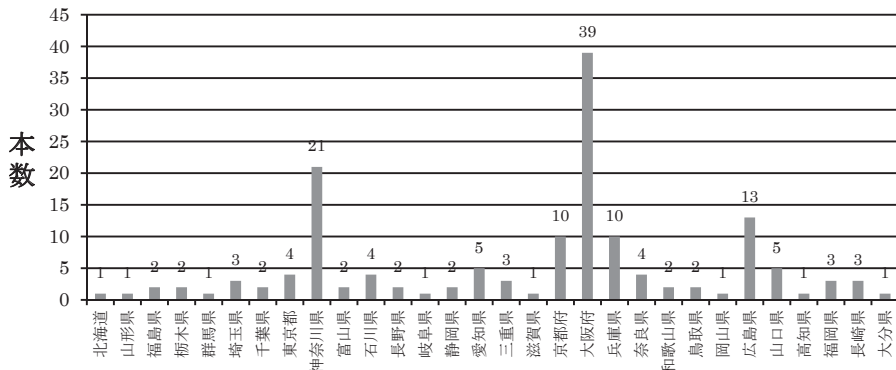


図4 都道府県別の在日言及レポート本数

都道府県別の在日言及レポート提出本数を見ると、大阪39本、神奈川21本が突出しており、広島13本、兵庫と京都が10本と続いている。在日コリアンの子どもへの教育に関し、教研全国集会の中では特定の都道府県が先導する傾向があったといえるだろう。また、これらの都道府県は、在日コリアン教育に熱心に取り組んでいるところとして、私たちのイメージとも合致する。

しかし、在日言及レポートを提出した都道府県の経年的な変化をみると、少し異なる様相を確認することができる。図5は、県レポートを提出したところ（○）と、在日言及レポートを提出したところ（●）をそれぞれプロットしたものである。

ここからは、次のような時期区分を行なうことが可能だろう。在日言及レポートが増加・全国化した第1期（1950・60年代）、減少・局所化した第2期（1970・80年代）、増加・局所化した第3期（1990年代）の区分





ばならない」という方向で進められたこの討議は、次のように結論されたという。

要するに、在日朝鮮人の問題を単なる外国人の教育の問題というようなよそよそしい眼で見られないのであって、われわれはわれわれの責任と反省に加えて、今日われわれがアメリカ帝国主義の植民地支配の下に置かれ、われわれの愛する児童生徒がパンパン文化に包まれているという切実な問題に思い及ぶならば、在日朝鮮人教育の問題は決して朝鮮民族のみの問題ではなくして、ともに被圧迫民族の解放、植民地化に対する抵抗の問題として、われわれが目指している平和と独立の問題との関連において、深い共感のもとにとりあげられなければならないはずである。(第2次：469-470頁。以下、『日本の教育』からの引用は、回数：ページ数で表記)

ここでは、「朝鮮民族」と「われわれ」すなわち「日本民族」は共に、「アメリカ帝国主義」による植民地化からの「解放」を求める「被圧迫民族」として捉えられている。冒頭で引用した小熊(2002, 368-369頁)が指摘していたように、在日コリアンは当時、教師たちの日本民族意識を刺激する触媒になっていた。また、同じく冒頭で引いた小沢(1973, 361頁)が言うように、「日本民族の独立」といった課題認識は在日コリアン教育へと教師らを導く回路だったのである。

このように、「日本民族の独立」というコンテクストが採用された背景には、当時まだ本土にも米軍基地が数多く駐留していた中で、戦後初期の多数の左翼運動が「反米=民族ナショナリズム」(吉見 2007, 214-216頁)という枠組みを共有していたことを指摘することができるだろう。また、当時の都鄙格差のなかで、「都市中産層と農民の双方をふくむ集団を表現する言葉は、「民族」か「国民」になりがちだった」(小熊 2002, 260頁)という条件も踏まえられる必要がある。

しかし、そのような一般的な条件にのみ解消することのできない、当該分科会に特殊な条件があったようにも思われる。詳しく検討してみよう。第2次教研にみられる日本人と在日コリアンを「民族」という点で連続的にみる捉え方は、その後の数次の間、少なくとも『日本の教育』の上では明示的ではなくなる。もっとも、在日コリアン教育以外のテーマ、たとえば基地教育や平和教育などのテーマが扱われる際には、「われわれが今日研究しなければならない国際理解の教育は、一言でいえば世界と民族の危機の中で、われわれがどのような国際理解を求め、民族の独立と平和とを実現するかという歴史的現実の中での国際理解の教育である」(第3次：62頁)などと述べられている。「日本民族の独立」という問題設定は、在日コリアン教育とは関連づけられていないながらも、分科会の中に継続的に見られた。また、「どういう風に朝鮮人問題を解決するかというと、日本人、朝鮮人ともに貧乏であるという共通の事実から出発する」(第3次：79頁)というような京都代表からの発言も記録されており、在日コリアンと日本人を何らかの形で連続して捉える視点も存在している。

日本人と在日コリアンを「民族」という点で連続的にみる視点が改めて『日本の教育』の上で明確になったのは、第6次と第7次、つまり、在日コリアンに関する教育課題を扱う分科会が、被差別部落、基地、僻地、特殊環境など、さまざまな教育課題を並列したものに再編されたときである。

『日本の教育』からは、このような多様なテーマが詰め込まれた分科会の構成が、「民族」言説の共有を刺激した可能性を指摘できる。たとえば、第6次・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」の分科会報告の冒頭では、次のように、それら諸課題が日本の「独立」問題の上に同列に並べられている。

未解放部落、基地、在日朝鮮人子弟をめぐる教育問題は、それぞれにちがった特殊具体的な問題でありながら、根底には多くの共通した要素もっている。[…中略…] わが国が、ほんとうに独立を完成しておらず、他国の圧迫をうけており、また世界に戦争の危険が去らず、わが国の政治が、アメリカの世界政策的な世界戦略と強く結びつけられているという状態が、基地の問題をひきおこし、在日朝鮮人や、被差別部落や、また一般に貧困や封建遺制の解決をはばんでいるともいえる。(第6次：455頁)

このように、「日本民族の独立」といった課題認識は、再び在日コリアン教育と関連づけられることになったわけだが、これはひとつに、分科会の構成によるものと言うことができる。つまり、被差別部落や基地、在日コリアンなど「特殊具体的な問題」を貫くコンテキストとして採用されたのは、それら諸問題の「根底」に流れる「共通した要素」としての、「日本民族の独立」だったのである。

もっとも、第2次教研において「日本民族の独立」というコンテキストが採用されていたのも、複数テーマを包括的に捉えるためであった。たとえば、次に引用するのは、「未解放部落の問題」と「在日朝鮮人教育の問題」を「民族解放の観点」から包括的に捉える議論である。

未解放部落の問題及び在日朝鮮人教育の問題は一は民族内部の問題であり一は他民族に関する問題であるが、前者は同胞の一部がいわれなき差別によって基本的人権を侵されているばかりでなく、それが日本民族の完全なる団結をさまたげ外国帝国主義の日本に対する軍事基地化、植民地化に利用されているものであり、後者が日本帝国主義の圧迫から解放された今日なお不当な状況の下におかれ、その児童生徒が十分な教育を受け得ない点において、ともに日本民族及び朝鮮民族が被圧迫民族として共通点もっている問題であるので、基本的人権の擁護、民族解放の観点から平和と独立の達成をめざす第八分科会がこれを取り上げたのである。(第2次：460頁)

このように、在日コリアン教育が教研全国集会で取り上げられはじめた当初から、「日本民族の独立」というコンテキストは、複数テーマの間の連続性を確保するという目的のもとで採用されてきた。第6次から再びこの論法が強調され始めたのは、「在日コリアン教育」「同和教育」「基地教育」を柱に様々なテーマを扱うものへと、分科会が再編成されたという事情があったためであろう。

もちろん、戦後初期の多くの左翼運動が共有していた「反米＝民族ナショナリズム」という枠組みの存在が、一般的な条件としてそこにはあっただろう。つまり、日教組教研全国集会の範囲を越えて共有されていた「『日本』が他国に『犯されている』」(吉見 2007, 216頁)という感覚が、「日本民族の独立」というコンテキストを採用する動機づけと正統性の基盤としてそこにはあっただろう。特に、占領終了後にも駐留を続ける米軍基地をめぐる問題は、当該分科会の中では次のように「日本民族の独立」という問題意識を刺激してきた。

これらの討論から今日、日本の国際理解をさまたげているもっとも基本的な条件が、基地化され植民地化されている現実からおきていることが明かにされた。しかも植民地化されているという現実が本当に自覚されていないところこそ問題がある。[…中略…] 今日の国際理解は、なんのために日本の子どもに教えられるのか。それは民族の独立と平和の確保のためである。したがって19世紀から20世紀にかけて、欧米強列に植民地化されたアジア諸民族の苦しみを理解することなくして、今日の国際理解はない。(第4次：81頁)

軍事基地をひかえた教育に関心がある正会員（東京）から、日本の植民地的従属体制が指摘され、教育の場において作りだされる子どもたちの“人間像”についてみんなの思考が及んだときにはじめて日・朝両民族教育の関連性が、かなり参加者にのみこまれた。／つまり日本人の民族感覚がマヒしては、とうてい在日民族の民族教育をすることもできないし、民族教育問題は抽象的な人権教育にすりかわってしまうのである。（第9次：319頁）

ただ、日教組教研全国集会の在日コリアン教育をテーマに含む分科会に特殊な条件があったことも確かである。「日本民族の独立」というコンテキストの採用には、分科会で扱われる多様なテーマの間に何らかの共通項を設け、相互の議論を確保する必要性があった。

また、このコンテキストの採用には、別の意図もはたらいていた。それは、分科会の参加者を全国化する、という意図である。分科会参加者の地域的偏りの解消という問題意識は、「人権と民族の教育」に分科会が再編された第8次以降、強く押し出されることになる。

ここ [= 在日コリアン教育・同和教育・基地教育が同一分科会へ集結した第6・7次の教研全国集会] ではじめて各個の問題の研究会が深められたが、反面では、分科会の参加者がこれらの具体问题を研究している府県ないし学校にかぎられ、地域的にもいちじるしくかたよった。これらの問題はいずれも「平和を守り真実をつらぬく民主教育」のもっとも具体的なまなましい問題であり、被差別部落や、基地のあるなしにかかわらず、また朝鮮民族子弟のいるいないにかかわらず、すべて教師の問題とせられねばならない性質であるのに、分科会参加者の地域的分布というてんからだけでも、これを教研集会で広く全教師の問題とするのにつごうが悪くなった。（第8次：48頁）

従来からしばしば問題となっているこの分科会への参加府県の全国化の件についても、静岡、栃木、群馬の諸県と東北および北海道をのぞいてきわめて広範囲な参加者をえたことは大きな成果である。しかしながら、第9次においてとくに問題となった東北六県の未参加の問題が依然として未解決のままに第11次へもちこされたことは、きわめて残念である。（第10次：336頁）

青森・山形・福島と東北各県の参加の定着とともに、とくに沖縄代表を加えた本年度では、ようやく積年の望みであった本分科会の全国化が実現してきた。（第15次：310頁）

このような分科会参加者の全国化という目標とその実現は、前節で確認した、1960年代における在日言及レポートの増加傾向と合致するものである。そして、当該分科会への全国的な教師の参加を動機づけ、参加者の地域的偏りを解消するための論法として採用されたのが、「日本民族の独立」という枠組みであった。

基地問題というものを日本のすべての子どもに正しく理解させ、平和を守り民族の独立をまもる子どもを教育しよう、朝鮮民族子弟の民族教育を日本人教師が援助し、かつ日本の子どもに正しい民族意識と諸民族の平和共存の理解をあたえよう、このような問題意識に立てば、それは部落や基地や朝鮮民族子弟の問題が自分の学校にあるなしにかかわらず、すべての教師の問題にすることができ、各個の具体的研究も、いままでより広い視野をもつことができる、ということをも[分科会再編に際して]期待したのであった。（第8次：48-49頁）

このように、諸テーマの間の一貫性の確保と参加者の全国化という、分科会に固有の力学を通じて、「日本民族の独立」というコンテキストは積極的に採用されていった。そして、在日コリアン教育は、このようなコンテキストの上で論じられることとなった。本節冒頭で示したように、「日本民族の独立」というコンテキストは、日教組教研全国集会において在日コリアン教育が論じられる回路を用意した。「曲がりなりにもこれが、在日朝鮮人教育というテーマが日本教育界に受け入れられるのを媒介する『論理』であった」（倉石 2009, 137-138頁）のである。

同時に、このコンテキストの上では、「朝鮮民族教育」と「日本民族教育」は連続的に捉えられた。たとえば、第6次には、「在日朝鮮人生徒の民族教育を日本人教師が援助する（ことに日本の公立学校で）」という問題は、日本人生徒の民族教育・国際主義的教育と一体とならなければ、有効でない」（第6次：482頁）ことが主張されている。また、第7次には、「朝鮮民族子弟の教育をいいかげんにするという事実を見せながら、日本の子どもに正しい国際理解や世界平和の擁護や民族的自覚をもたせることはできない」ということ、そして、「朝鮮民族子弟に正しい民族教育をすることが、とりもおさず日本人子弟にも正しい民族教育をほどこす一つの場である」（第7次：395頁）ということが論じられている。

ただ、日本人と在日コリアンの「民族教育」を連続的に捉える視点は、これまでの引用にも散見されるように、両者を「民族」という点で区別する視点を同時に伴っていた。ときには、この区別の側面が強調される場合もある。たとえば、第3次教研における大阪代表からの次の発言に、そのような強調をみることができだろう。発言は、在日コリアン教育に携わる教師のあるべき姿勢に言及している。

ある小学校の校長が自分のところは朝鮮人はなんら差別待遇していない、同じ日本人としてあつまっているということであったが、お前は朝鮮人であるからこうしなければならんと教えてやるのが不幸になるから、自分は日本人と同じように取扱っているというが、果してこれが正しいかどうか、自分の民族性、自分の国語を失ってほんとうの幸福があるだろうか。（第3次：176頁）。

日本人と在日コリアンの間に「民族」という境界線を引き、両者に対する教育を明確に区別する。このような区別の強調からは、「在日朝鮮人の教育は在日朝鮮人自身による民族教育たるべきである」（第6次：480頁）というように、教師の間にも「民族」の境界線を引き、在日コリアンの「民族教育」に携わる資格を朝鮮人教師に限定するという論理が強く押し出されることもある。

この論理を更に進めるならば、「日本民族」であるところの日本人教師が、「朝鮮民族」であるところの在日コリアンの子どもに対して可能な教育実践は限られてくる。「大阪から出された原則」として第6次教研で確認された「在日朝鮮人の教育にたいする日本人教師の原則」では、日本人教師は「あくまでも朝鮮人の民族教育に協力するというでなくてはならない」し、「朝鮮人の母国が分裂していることや、それを反映して在日朝鮮人間にも分裂や対立があるということは、あくまでも朝鮮人自身の内部問題であって、日本人がそれに干渉したり、それを利用したりすべき性質のものではない」（第6次：481頁）とされた。

以上のように、教研初期における在日コリアン教育をめぐる議論は、「日本民族の独立」という分科会全体の問題意識の中で、「民族」という境界線を中心に展開した。日本人と在日コリアンは、ときに同じ被抑圧「民族」として連続的に捉えられるが、異なる教育が行なわれるべき「民族」としての区別が強調される場合もある。連続性を強調する視点からは、日本人教師には在日コリアン教育への積極的な関わりこそが求められていくが、個々の「民族」の不連続性を強調する視点からは、日本人教師に可能な教育実践は限られてくる。「民族」という境界線を引くことで、在日コリアン教育をめぐる議論には、日本人教師の立場性を

めぐるジレンマが横たわることになったと言えるだろう。

## 5. おわりに

本稿では、1950・60年代の日教組教研全国集会において在日コリアン教育がどのように論じられていたのかを、「民族」言説に注目しながら検討してきた。分析の結果を整理しておきたい。

まず、基礎集計の作業からは、1950・60年代における在日言及レポートには3つの特徴があることがわかった。第1に、この時期、在日コリアン教育は同和教育や基地教育、あるいは平和教育など、他のテーマと同列に議論されることが多かった。第2に、教育実践上の課題というよりも教育運動上の課題として、在日コリアン教育が扱われていることがうかがわれた。そして第3に、在日コリアン教育について言及するレポートの数は多く、またその提出地域も全国に広がっていた。これは、局所化が見られるそれ以降とは大きく異なる点である。

次に、1950・60年代の『日本の教育』の分析からは、まず、「日本民族の独立」というコンテキストが、分科会のなかで共有されていたこと、そして、在日コリアンの民族教育はこのコンテキストの上で論じられていたことを確認した。この点は、先行研究でもしばしば指摘されてきたことである。本稿の分析からは、この「日本民族の独立」というコンテキストの採用に際して、ナショナルな規模で共有されていた枠組み、つまり、「アメリカ帝国主義」のもとで民族的な抑圧を受けている日本という「反米＝民族ナショナリズム」の枠組みには還元できない、分科会内部に働く特殊な力学があったことについて指摘した。

第1に、分科会が扱う各テーマの脱特殊化である。分科会で扱われる同和教育や基地教育、そして在日コリアン教育など多様で特殊な各テーマの間に一貫性をもたせるためのコンテキストとして、「日本民族の独立」が採用されていた。各テーマの間での討議の断絶を防ぎ、ひとつの分科会としてのまとまりをつけるための共通基盤として、このコンテキストは機能することが期待されていたと言えるだろう。

第2に、分科会参加者の脱ローカル化である。特に「人権と民族の教育」分科会として再スタートを切った第8次以降、当該分科会では参加者の地域的な偏りが解決すべき課題として認識され、全国化が目標とされていた。米軍基地が駐留する地域では基地教育が専ら論じられ、同和地区が多い地域では同和教育が専ら論じられ、在日コリアンの集住地域では在日コリアン教育が専ら論じられ、そしてそれらの課題がない地域からの参加・報告は少ないというような、当該分科会への参加者の地域的な偏りが問題視されていたのである。「日本民族の独立」というコンテキストは、参加者の全国化という分科会で掲げられていた目標にとって適切であったと言える。在日コリアン教育を論じる動機づけと正統性が、「日本民族の独立」というコンテキストの採用により、全国の「日本民族」の教師たちに与えられることになったのである。

もちろん、ナショナルな規模で共有されていたとされる「反米＝民族ナショナリズム」の枠組みが、「日本民族の独立」というコンテキストの当該分科会での採用の前提となっていたことは確かだろう。しかし、そのような一般的な条件とは別に、各テーマの脱特殊化と参加者の脱ローカル化という、分科会に固有の条件があったことも指摘することができるのである。

また、在日言及レポートの基礎集計の作業から見出された1950・60年代の特徴と、『日本の教育』で確認された「日本民族の独立」というコンテキストの採用をめぐる固有の条件は、重ねて理解することができる。1950・60年代には、同和教育や基地教育など他テーマと同時に在日コリアン教育を論じるレポートの数が多かった。「日本民族の独立」というコンテキストは、テーマ間の脱特殊化を実現していたと言える。また、1950・60年代には、在日言及レポートの全国化も実現していた。分科会参加者の脱ローカル化という目的は、

首尾よく達成されたとと言える。

しかし同時に、このコンテキストの採用により、在日コリアン教育をめぐる議論には、日本人教師の立場性をめぐるジレンマが横たわることになっていた。同じ「被抑圧民族」として、在日コリアンと日本人は連続性をもつ。「日本民族」としての教師が在日コリアン教育に関与する回路は、「日本民族の独立」というコンテキストの上で、「日本民族」と「朝鮮民族」を連続的に捉える視点によって開かれた。「日本民族教育」と「朝鮮民族教育」は、相互に刺激しあう関係として捉えられたのである。しかし同時に、このコンテキストは、「日本民族」と「朝鮮民族」をそれぞれ固有の「民族」と捉える不連続の視点ももたらしていた。この不連続の視点は、「日本民族」による「朝鮮民族教育」の不可能性を、日本人教師たちに突きつけることにもなっていた。

このようなジレンマのなかで、日本人教師は目の前の在日コリアン児童生徒に対して、どのような教育実践を試みることになったのだろうか。そしてその教育実践についての言説には、「民族」言説はどのように関係していったのだろうか。基礎集計が示したように、1970年代以降、在日コリアン教育の実践についてのレポートは増加した。このような傾向は、「在日韓国・朝鮮人の子どもと過程の生活現実から出発しようとする実践が始まるのは、1960年代後半、部落解放教育に取り組むなかで在日韓国・朝鮮人児童生徒からの糾弾を受けた阪神地域の学校においてであった」（岸田 2002, 63頁）という先行研究の指摘にはほぼ重なる。

1970年代以降の在日コリアン教育の議論については、今後の分析に譲る。本稿では最後に、1950・60年代を中心としたこれまでの分析から析出される今後の検討課題について、整理しておきたい。

まず、1950・60年代に提出された在日言及レポートの分析を行なう必要がある。『日本の教育』の分析からは、「日本民族の独立」というコンテキストが採用されることで、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ことが指摘できた。では、そのようなコンテキストの採用は、レポート単位でも見られるのだろうか。『日本の教育』は、集会当日の報告・討議を共同研究者の観点から再構成したものであるため、在日コリアン教育をめぐる議論の全体的な傾向を必ずしも反映しているとは言えない。『日本の教育』での議論との相違、各都道府県提出の在日言及レポート間の異同等を、確認する必要がある。

また、1970年代以降の在日言及レポートの分析を行なう必要がある。1970年代以降、公立学校における在日コリアン教育の実践が報告され始める。しかし、「民族」問題のコンテキストを採用することで生じた、「日本民族」による「朝鮮民族教育」の不可能性というジレンマは、このときどのように解消されていたのだろうか。

そして、以上のような分析を行なう際に留意すべきは、分科会に固有の力学である。1950・60年代の『日本の教育』の分析からは、テーマの脱特殊化と参加者の脱ローカル化という分科会に特殊な2つの力学のもとで、「日本民族の独立」というコンテキストが採用されていた側面を指摘した。この2つの力学について敷衍するならば、少なくとも1950・60年代、在日コリアン教育を扱う分科会には、ナショナリズムのダイナミクスが存在したことを指摘できる。一方で、分科会で扱われるさまざまなテーマは、民族＝国家の課題へと一元化される流れがつくられていた。他方で、ローカルな課題はナショナルな課題へと積極的に結び付けられていた。日教組教研全国集会の分科会で展開されていたこのようなナショナリズムを、各県レポートはどのように受け止め、自らの言説に織り込んでいったのだろうか、あるいは、織り込まなかったのだろうか。

1970年代の中盤以降、確かに「日本民族」という言葉は表面化しなくなるだろう。しかし、「日本民族」と「朝鮮民族」の間の関係は、「日本民族」が積極的な意味で語られた1950・60年代に形づくられたものと同型なのではないか。そこには、教研初期にみられるナショナリズムが引き継がれているのではないか。「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」の枠組みのなかで語られる現在にも、

あるいは潜在しているのではないか。在日言及レポートの分析を通じて、今後、これらの課題に取り組んでいくことにしたい。

〈参考文献〉

- 市川昭午, 2011, 『愛国心』 学術出版会.  
稲富進, 2008, 『ちがいを豊かさに』 三一書房.  
岸田由美, 2003, 「在日韓国・朝鮮人にみる『公』の境界とその移動」『教育学研究』70(3), 58-69頁.  
岸田由美, 2011, 「多様性と共に生きる社会と人の育成」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か』 勁草書房, 106-123頁.  
倉石一郎, 2009, 「『包摂=教育の語り』の前史」『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, 107-146頁.  
中西新太郎, 1996, 「教育運動」渡辺治編『現代日本社会論』 労働旬報社, 616-633頁.  
小熊英二, 2002, 『〈民主〉と〈愛国〉』 新曜社.  
小沢有作, 1973, 『在日朝鮮人教育論 歴史篇』 垂紀書房.  
坂本英夫, 2007, 『戦後民主主義と教育の再生』 明石書店.  
櫻本陽一, 2002, 「教育-学校批判の現在——戦後教育論争に関するノート」『現代思想』30(5), 100-107頁.  
内田宜人, 2004, 『戦後教育労働運動史論』 績文堂.  
吉見俊哉, 2007, 『親米と反米——戦後日本の政治的無意識』 岩波書店.



## How was the Education of Koreans in Japan Discussed at the National Meeting for Studies on Teaching Organized by the Japan Teachers Union in the 1950s and 1960?

HIGA Yasunori, ENOI Yukari, YAMAMOTO Kousuke

This paper examined how Japanese teachers discussed the education of Koreans in Japan at the National Meeting for Studies on Teaching organized by the Japan Teachers Union, mainly in the 1950s and 1960s. We focused on the discourse on “race” in particular.

The “Education of Japan” (the minutes of the meeting) and an analysis of the local report indicated that the 1950s and 1960s were an important period. During this period, the framework known as the “independence of the Japanese race” was discussed in the subcommittee, as was the education of Koreans in Japan. Two dynamics specific to this subcommittee acted on the adaptation of this framework, namely the de-particularization between varieties of themes and the de-localization of the subcommittee participants. This resulted in an ambiguous conclusion. On the one hand, the context provided an incentive and legitimacy to discuss with teachers the education of Koreans in Japan. As the result, there was an increase in the number and nationalization of reports presented by local unions. On the other hand, the issue of the unfeasibility of a “Korean race education” by a “Japanese race” was to overshadow the argument about the education of Koreans in Japan, given the dilemma of the position of Japanese teachers.

It is necessary to analyze local reports after the 1970s and to observe differences in the discourse between the “Education of Japan” and local reports. On this occasion, it is necessary to pay attention to the peculiar dynamics found in this report; that is, the nationalism found inside the subcommittee.