The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	インクルーシブな教育と葛藤 : 大阪の民族学級の事例から
Author(s)	山本, 晃輔
Citation	未来共創. 2020, 7, p. 135-151
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/76153
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

論文

インクルーシブな教育と葛藤
大阪の民族学級の事例から

山本 晃輔

要旨

本特集における本稿の位置づけは「外国人教育におけるインクルーシブ」である。今日、外国人住民の増加から、外国人児童･生徒の学校における包摂は大きな注目を集めている。これらは「新しい教育課題」と位置づけられがちであるが、歴史を紐解くとき、第二次世界大戦以降、積み重ねられてきた在日朝鮮人教育の歴史がある。本稿では、大阪府・大阪市で行われている民族学級の様子を紹介する。そのうえで、民族学級の取り組みのいかなる点に、インクルーシブな教育を見出すことができるのかを検討する。

目次

1. はじめに
2. 大阪における民族学級
3.「民族」が日常的にある小学校―X小学校
4. 包摂と葛藤―Y小学校
5. おわりに

キーワード

民族学級
民族講師
外国人教育
インクルーシブ教育

大阪大学人間科学研究科附属未来共創センター；yamamoto-k@hus.osaka-u.ac.jp

1. はじめに

大阪市内の公立小・中学校には、数多くの民族学級が設置されている。現在の設置校は109校である。ここでは朝鮮半島につながりを有する子どもが、在日朝鮮人の民族講師（ソンセンニム）から民族教育をうけることができる。民族教育とは、「すべての民族が自決の権利に基づいて文化的発展を自由に追求する権利であり、民族的マイノリティの構成員とりわけその子どもたちが、自己の文化を享有し自己の言語を使用する権利」を保障する実践である（民族教育ネットワーク・山本 2019）。日本が批准している国際人権規約B規約においても「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」ことが定められている。

こうした文脈から、民族教育の重要性は理解を得ることができるだろうし、母文化保持者の手によって「外国人児童・生徒の文化を保障する実践」は日本の学校で当たり前に取り組まれているとさえ思われるかもしれない。ところが、歴史的に日本の学校は、外国人生徒の文化的背景や言語的な多様性を評価するというよりも、それを個人のハンデや克服すべき課題として位置づけてきた[1]。それゆえ、外国人が日常的に学校に入り込み、当事者となる児童・生徒にそれぞれの文化や言語を伝える民族学級の取り組みは例外的である。

ここに多文化教育における「インクルーシブ」の課題が見え隠れする。文科省は2012年に初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」をまとめ、障害者の権利に関する条約第24条を背景に「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である」とした。

では「自立と社会参加」や「連続性」は外国人児童・生徒にとっていったいいかなるものなのか。第1に、外国人児童・生徒にとって、まずもって困惑するのは語学であろう。そうした子どもを日本の学校に参入させやすくするために、日本語指導を行うことや丁寧な指導を心がけることは重要なことである。確かに、語学は勉強すれば身につくと「されている」し、生活文化は「慣れる」ものと捉えられている。したがって、丁寧に語学を教え、日本の生活に慣れさせることが「インクルーシブ」となる。ここで果たされることは日本社会における自立と社会参加である。近年注目を集める外国人教育も、こういった「インクルーシブ」が強調される。

しかし、在日朝鮮人による民族教育の実践を振り返るとき「自立と社会参加」「連続性」の第2の側面が浮びあがる。それは出自や民族性に関わるものである。ここでいう「インクルーシブ」とは、家族やエスニック・コミュニティとの連続性である。子どもが有する民族性を涵養することであり、親から継承されるべき文化や言語を保障する実践である。

過去の歴史を紐解くとき、民族的な教育権の保障は国際的に幅広く認められていることであるにも関わらず、その重要性が日本において認められたのは最近のことである。なぜなら、第2の側面に関わるインクルーシブの成就は、日本社会からの迫害と差別との闘いを意味し、教育的包摂を常に問い直すことに繋がっていた。例えば、日本による朝鮮半島の植民地支配時、学校現場では朝鮮名を名乗ることが禁じられていた。解放後も日本社会からの差別から「日本名（通称名）」を名乗ることがあった。そこで、校内で「本名（朝鮮名）」を名乗り自らの立場を示す「本名を呼び名のる実践」が模索された。この実践の主たる狙いは、周囲の日本人が朝鮮人の本名を呼び、当事者もその本名を名のることである。そして、日本人と在日朝鮮人の不均衡な関係を学校現場から問い直す、現場における言葉を借りれば「出会いなおす」実践であった（稲富 2013）。こうした実践が積み上げられ、1998年に大阪府の就学案内に本名の使用を推進する旨が明記されている。もっとも、こういった民族の歴史や文化的背景を考慮する学校現場の実践は、今日においても一部地域の教員が実践しているにすぎない。

そこでこの小論では、大阪市内の公立学校における民族学級をインクルー

シブな教育実践であると位置づけたうえで、今日的な様相を報告する。以下、2節では民族学級の歴史を概観し、3節、4節では実際の民族学級の様子を記述する。そのうえで、5節では民族学級の取り組みからみえてくるインクルーシブな外国人教育の課題について考えてみたい。

2. 大阪における民族学級

大阪における民族学級の歴史は、第2次世界大戦後の「闘い」にその端をなす。第2次世界大戦終結後、日本で生活する在日朝鮮人は各地に朝鮮人による自主学校を設立した。その多くが、日本によって奪われた自らの民族性を「とりもどす」とともに、朝鮮半島への帰国を展望したものであった[2]。しかし、朝鮮戦争が勃発すると影響は日本国内にも及び、治安維持を名目とした在日朝鮮人への締め付けは強くなっていく。1948年、GHQは各地の朝鮮人学校に対して閉鎖令をだす。これに基づき文部省は「朝鮮人設立学校の取り扱いについて」を通達、「日本人同様市町村立又は私立の小学校、又は中学校に就学させなければならない」ことが示された。朝鮮人学校閉鎖令に対して民族教育を守ろうとする人々はこれに立ち向かい、阪神教育闘争と呼ばれる示威行動となる。

大阪府では阪神教育闘争の事態収拾を目的に、1948年6月に朝鮮人の代表者と府知事の間で民族教育に関わる「覚書」がとりまとめられた。それでも1949年には「朝鮮学校閉鎖令」によって朝鮮人学校の閉鎖が強要された。朝鮮人の子どもは日本の公立学校に通うことになったが、植民地支配からの解放に沸き立つ朝鮮人による運動は粘り強く続けられた。そして、限定的ではあるが公立学校内での民族教育が認められるようになった。そのひとつが民族学級である。公立学校に通わざるを得なくなった在日朝鮮人の子どもたちのために、先の「覚書」を根拠とする民族教育が開始される。最大の特徴は在日朝鮮人の民族講師が学校現場に入り込み、民族教育を行うことである。ところが、学校現場においては民族講師も厳しい差別にさらされるなど、民族教育は順調に発展していったわけではない（朴 2008）[3]。

梁（2013）は、民族学級を（1）「覚書」民族学級、（2）1972年に朝鮮人の子ど

もの訴えからつくられた「自主民族学級」、(3)保護者や在日朝鮮人当事者のボランティア活動から発展した「新型民族学級」、(4)そして教育委員会による公認事業としての「事業民族学級」に分類している(梁 2013)。

注目すべきは、民族学級が大阪府・大阪市において徐々に公的位置づけを獲得したことだろう。1988年に大阪府教育委員会が「在日韓国朝鮮人問題に関する指導の指針」を策定し民族教育が明記される(大阪市では2001年に「在日外国人教育基本指針」を策定)。大阪市は1992年に「大阪市立学校民族クラブ技術指導者招聘事業」を開始、「民族クラブ」を設置した。さらに1997年に「民族クラブ技術指導者招聘事業総括技術指導者制度」を発足し、非常勤雇用の民族講師を配置。この招聘事業は、2007年にニューカマー外国人への支援事業と統合し「国際理解教育推進事業」となり、非常勤嘱託職員として民族講師が派遣されるようになる。2017年になると民族学級・民族クラブ・国際理解クラブといった名称が「国際クラブ」に統合されている。民族講師も公的には「国際クラブ指導員」という立場である。

それでは今日の民族学級はどのような様相にあるのだろうか。筆者は民族教育を支援する市民組織「民族教育ネットワーク」の事務局に携わるかたわら、民族学級への訪問を続けてきた。以下で紹介するのは、民族教育ネットワーク結成20周年記念誌の発刊にあわせて、筆者が訪問した6校(いずれも大阪市内の小学校)でのヒヤリングのうち、この小論の論旨と関わる2校(X校・Y校)である[4]。

3.「民族」が日常的にある小学校—X 小学校

放課後、チャイムの音が鳴り止みしばらくすると児童が教室に集まる。席に着くでもなく騒がしくしている。X小学校の中心部に位置する民族学級専用の教室で、Aソンセンニム(先生)が授業を準備する。かたわらでは、児童があれこれとおしゃべりを続けている。Aソンセンニムと民族学級を取り仕切るB先生(日本人教員)が落ち着いた口ぶりで「さ、はじめよう」と声をかけると、しぶしぶといった様子で子どもたちが席につく。「ソンセンニムアンニョンハセヨ?(先生こんにちは)」と挨拶。隣同士顔を合わせて「ヨロブンアンニョ

ンハセヨ？（みなさんこんにちは）」。

挨拶と点呼を終えると、民族講師がフラッシュカードを掲げる。いつものルーティーンなのだろう。待ってましたとばかりに、児童がカードのイラストを朝鮮語で答える。子どもたちは自然な流れで授業に集中していく。次は母音子音ボードをつかった発音の練習。民族講師が文字を指差す。「オレの字や！」と大きな声。自分の名前に使われている文字である。「やっぱりちゃうわ。4年の子の字や！」とケラケラと笑う。「自分の名前間違えてるやん！」と別の児童がそれにツッコむ。児童は民族学級の子どもであり、大阪の子どもなのである。

民族講師が日本の人気漫画のキャラクターのイラストを黒板に貼り付ける。4人1チームになってウリマルカード（朝鮮語のカード）を組み合わせてキャラクター名をつくる。教室の後ろで児童の様子を伺っていると、語学力の違いがみえてくる。筆者は英語の授業を思いだす。「足を引っ張ったらどうしよう」「間違ったらどうしよう」と、俯いてしまった苦い記憶。しかし民族学級の児童は前を向いている。そして互いに教えあう。それは児童の力だけではない。Aソンセンニムの捌きがうまいのだ。誰がどの程度単語を理解しているのか把握しているのだろう。様子を見ながらヒントを与える姿が見受けられる。誰もが答えられるような工夫があるのだ。苦戦しているチームに「がんばれ！」という声があがる。「それウリマルでいってみよう！」とAソンセンニムが声を拾う。「ヒムネセヨ（がんばれ）！」と大きな声援。

教室正面には大きなディスプレイが設置されており、五線譜が表示されている。音楽とともにウリマルで歌詞が表示され、子どもたちが目と耳で追えるようになっている。「せっかくお客さんがきてるし、チャンゴ（民族楽器）叩ける人！」とAソンセンニム。「ハイ！ハイ！」と手をあげ指名された2人がチャンゴの前に座る「オレはじめてや！」と児童がいう。皆が笑いに包まれる。「できるよ」とB先生がそっとサポートに入る。大きな歌声と少しリズムに乗り切れていないチャンゴが教室に響き渡る。そうしているうちに、授業時間はあっというまに過ぎてしまう。児童らは笑顔で終わりの挨拶をする「アンニョンヒカセヨ（さようなら）！」。鞄を引っ掛け、子どもたちは校庭へと飛びだしていった。

民族教室にはたくさんのウリマルの掲示物、チャンゴ、絵本、チョゴリ（民族衣装）がみられる。一角に、世界地図があり各国の「ありがとう」がイラストとともに掲示されている。中国、ラオス、ベトナム、タイ。X小学校もまた、多様な文化的背景をもつ児童が在籍している。Aソンセンニムは「マイノリティの子であっても、自分のつながりのある国のことを学んでほしい」という。ただし、現実的には学年もバラバラ、人数もバラバラであり、保護者に協力してもらうことで遊びや食事について学ぶ時間を土曜参観や懇談の日に設けている。Aソンセンニムは「私も勉強中」「やってあげたいことは多いけれど、いまはいっぱいいっぱい」。

校内ではいまでも民族に関わる課題が山積している。テレビに影響された在日朝鮮人児童が在日中国人児童に「国に帰れ！」と発言することがあった。すぐさま校長や担任、Aソンセンニムが、発言を受けた児童の保護者と連絡を取りあった。被害者となった児童の保護者から「事情はわかります。私から日本人の子どもたちにルーツのことを話していいですか」と提案があった。そして「いろんなテレビニュースはあるけど、あなたたちがちゃんと勉強して架け橋になって欲しい」という保護者の言葉に、子どもたちは熱心に耳を傾けたという。Aソンセンニムが聞き取りをしてわかったことは、発言をした在日朝鮮人児童は、前日に中国のことを否定的に伝えるテレビ番組を見たことを思いだし、とっさに口に出してしまったとのことであった。X小学校は在日朝鮮人の多数在籍校である。彼が属する学級において、朝鮮ルーツはマジョリティ集団の一部になることがある。Aソンセンニムは「ケースだけ考えれば、日本人児童がマイノリティに差別的発言をすることは多い」と前置きしたうえで「どんな属性の者であっても、マジョリティに属する者がフェイクニュースを無批判に受け入れた場合、マイノリティに対する差別事象が起き得ると実感した」という。日常的に差別を受けて生きてきた彼の親は「よりによってうちの子が差別発言をするなんて……」とショックを受けていたという。

以上のようなお話を伺っていると、扉のスキマから日本人の児童が顔を出して「センセ！アンニョンヒケセヨ（先生さようなら）！」と顔をだすことがあった。Aソンセンニムがニコニコと「はあい、気をつけて帰りや」と声をかける。このように誰もが顔を出すことができる風通しの良さがある。Aソン

センニムとB先生は先ほどの差別発言について熱心に議論を重ねていた。X小学校は民族に触れあうことができる場所である、と同時に多様な民族が交差し、そこになんらかの力関係が生じる場所でもある。その力関係は往々にして学校外のメディアなどによって水路づけられてしまう。筆者は差別事象そのものに驚きを感じつつも、それと同時に仮に自分自身が教壇に立っていた場合、「差別発言」がどのような意味をもつ言葉として聞こえたのか考えることになった。

4. 包摂と葛藤―Y小学校

Y小学校の民族学級は児童による本名宣言に端をなす。これを学校だけで取り組むのではなく、地域をあげて関わらなければならない。そうした思いが民族学級の開講につながった。年に1回、保護者や地域住民を交えたマダン（民族文化の交流会）が開催される。体育館に案内されて待機していると、続々と子どもたちと保護者がやってくる。子どもと保護者、関係者を含めると60人程度だろうか。休日だが教員も数多く参加している。マダンの前半は3グループに分かれて運動会のように競技方式で朝鮮文化を体験する。体験といっても競技ごとに得点が決まっており、参加者は真剣である。

このマダンの意義について、Cソンセンニムは「ダブル、いわゆる在日と日本人のご家庭が多いんです。親御さんのなかには、自分のルーツや民族にふれる機会がなかった方もいます。ほとんど朝鮮文化に触れたことがない方も多い。だから一緒に遊んだり体験してもらうことが、取り組みへの理解につながれば」という。民族学級を支えてきた地域住民（日本人）は「人権なんですよ。この教室を学校で守ることが大事なんですね。地域に色んな人がいますからね」と語る。

マダンの後半はチョゴリ体験と楽器体験である。女子児童はチョゴリ体験、男子児童は楽器体験が多かった。チャンゴを叩く児童たちだが、明らかに戸惑っている。バチの使い方がこなれていない。リズムが揺れて、一体感がない。筆者は普段から、各種イベントでチャンゴを聞く機会は多かったが、それは積み重ねがなければできないことだったのだと知る。きっとこの場に体験参

加している児童も民族学級で学ぶ友達の学びの積み重ねを感じとっていることであろう。もっとも、チャンゴ体験中の子どもたちはみな笑顔である。

マダン後、民族学級のお話をCソンセンニムに伺った。インタビューにはCソンセンニムのお誘いで、民族学級に子どもを通わせている保護者も同席してくれた。保護者は3世で、自身が通った学校に民族学級はなかった。日本の大学に進学した後、自身が周囲との違和から民族教育の必要性に気がついたという。そこで子どもには民族学級を受けさせたいと考えた。当初「民族学級がどのようなものかよくわからなかった」が、「Y小学校に通わせたら、すごくいい雰囲気で」以降積極的に民族学級の活動に関わっている。保護者の話に、Cソンセンニムも頷く。教室は、保護者、地域との関わりがあるから、時流に流されず踏ん張りがあるという。「地域も学校に民族学級が当たり前にある」ことを受け止めているという。例えば、PTA会長も民族学級を盛り上げるために奮闘している。「PTA会長が長年、人権の問題として関わってくださってるんですよ。今日も地域の方が参加してくださっていました」。こうした努力の結果、保護者にとって子どもを民族学級に通わせやすい環境がある。

Cソンセンニムは民族講師歴20年の非常勤嘱託。Y小学校は11年目で、現職の教員よりも学校を知っている。当初は保護者が年上のケースが多かった。いまではほとんどの保護者が年下になっている。経験を糧にすることで、保護者に寄り添った活動ができるようになった。それでも、Cソンセンニムによる民族学級の語りは葛藤含みである。

「私たち民族講師が子どもたちに教えたいこと、大切にしたいことがあります。でも、子どもたちや保護者が求めているものもあります」

例えば、本名を呼び名のる活動にしても、保護者の希望、子どもの希望それぞれに目配りする必要がある。民族学級は「イルム（本名）」を取りもどすことをひとつの目的としていた。しかし、日本人を結婚相手とする家族が増えたとき、ふたつの名前をもつ子どもも増えてきた。なにが「本名」なのかは必ずしも明確ではない。

「私は、正解なんてないんだと思います。いまそういった議論をたくさんしているんですね。それぞれの家の状況が違うし、育った環境や周りの環境がちがう。名のりにくい社会の状況もいまだに根強く残っている。そういう背

景をわからないまま、『学校が推進していますので本名を』という言葉だけの説明では乱暴だと思うんですね。保護者や子どもにきちんと向き合いながらなぜ推進したいのかをきちんと語れないと」「ケースバイケースとはいいたくないのですが、絶対の回答があるとは思わないんです」「民族学級に通う子は、ほとんどの子が日本で生まれ育っているので日本語や日本の生活習慣はわかります。（なのであまり『困っている』ようには見えない。）逆に母語や母文化を知らなかったりふれる機会が少ない子が多く、民族学級では母国の文化、自分のルーツを学んでいくというスタンス。新渡日の子どもたちは日本の生活習慣や言葉がわからないことで目に見えて『困っていて』、その子たちに日本語を教えるというのは『わかりやすい』取り組み。でも、母語や母文化の保障も同じくらい大切で、自分のルーツや文化を大切にできることは、その子の人権というか……本質的な取り組みとして必要だと思うんです」。Cソンセンニムはこれを「獲得する取り組みと、失わない取り組み」の違いであるという。

Cソンセンニムが「多文化の子の取り組みが共有できるようになるまでには、もっと考えなくては」と語ると、保護者が「そうやなぁ。プラスアルファだけじゃなくて、人間の根源に関わると思うねんなあ」と相槌を打つ。「若い先生も関わってくれるんですよ」というと「あの先生頑張ってるねん。娘も言ってたわ」と掛け合いがはじまる。「今年から学校配布の教育委員会の案内にも、本名については『本名（ルーツを表す名前）』って変わったんですよ」とCソンセンニムがいうと、「せやなあ、本名ってなにが本名か難しくなってるものねえ」と保護者が返事をする。民族講師は「民族保障」という言葉のもとに、学校のなかで奮闘しなければならない歴史があった。それは過去も現在も変わらない。民族学級は先人の努力によって成り立ってきた、特別な取り組みである。けれども、その特別なことが、Y校では「当たり前」なものとなっている。

5. おわりに

この小論に与えられたテーマは、外国人の子どもの包摂である。ある側面に注目すれば、外国人の子どもの社会的包摂は進んでいる。外国人児童・生徒の増加とその対応の必要性は学校現場で年々認識されるようになり、文科

省もそうした動きをフォローアップするようになった。2019年6月には国の教育方針を決める中央教育審議会において外国人児童・生徒への教育の充実が諮問されるに至っている。このように、「外国人の教育」は日本の教育における傍流とは言い難い状況にある。こうした経緯を、学校現場が外国人児童・生徒を排除するのではなく包摂する動きとして理解することはできよう。だが、諸手を挙げて称賛するわけにはいかない。

例えば、3節や4節で概観した取り組みを、日本人教師が大勢を占める学校現場においてできるだろうか[5]。「国に帰れ」という子どもの言葉は差別だろうか。それともただの悪口だろうか。3節でみたように、X小学校では校内で民族差別に繋がる事象が起きたとき、民族学級の設置校では日本人教員と民族講師が対応するという。Aソンセンニムは「日本人教師の多くは、日本人の子どもを念頭においている。だから民族差別と考えられる言葉が『悪口』に聞こえてしまう」と語っている。学校現場ではマジョリティとマイノリティという立場が流動的に入れ替る。ある種の言明に対して日本人教職員や日本人児童・生徒とは違った観点を指摘し、議論を持ち込むことができるのも、日常的に学校現場に参与する民族講師がいるからである。踏み込んでいえば、日本の学校現場に、外国の文化や言葉、外国人の人権など「なにを・どのように」包摂するかについて、そのボーダーを当事者側から議論の対象にできるのも、校内に民族講師が在籍し民族学級があるからである。

そのうえで、民族学級に目を転じたとき、その取り組みは絶え間ない模索の渦中にある。民族講師は在日朝鮮人の児童・生徒に「民族」を伝えようとする。ここでいう「民族」の教育とは、「日本の帝国主義と植民地支配からの解放」に基づき積み重ねられてきた実践であるため、しばしば「民族をとりもどす」と表現されてきた。

ところが、民族を伝えるという取り組みは、在日朝鮮人の世代が2世、3世、4世と世代が重ねられるなかで、家族形態が多様化していくとともに、そこでのニーズも複雑化していった。両親ともに在日朝鮮人であるケースが減少し、本名を名乗ることについても「本名とはなにか」という疑問が生じてしまう。民族への抑圧に対する「自己決定の論理」は、民族教育運動が勝ち取ってきたものである。しかし、民族教育の現場では「民族講師や日本人教師が子ど

もや保護者の『自己決定の論理』に介入する」という実態を招きいれることになる。学校において、民族講師や日本人教師が「民族」を伝え、「本名を名乗ろう」という問いかけは、保護者や子どもの意向と異なる場合もある。教師と子どものあいだに生じる力関係を考えれば、ときにそれが強権的になってしまうこともあろう。

「自己決定の論理」は論争的であり、そうした葛藤は過去にも描かれてきた。金（1999）は民族教育の現場の調査を通じて「自分たちのこれまでの教育実践は、『在日』の子どもたちの『民族のアイデンティティ』を自明なものと考え、それは結果として、『民族』という枠組みだけではかならずしも捉えきることのできない子どもたちひとりひとりの個性を抑圧することになってこなかったか」とその課題を示している（金 1999: 135）。民族教育を受けた経験がある青年へのインタビューでは、「あるべき民族像」が強く提示され、それがアイデンティティ形成にマイナスの影響を与えているケースもあるという（梁 2010）。

ではグローバリゼーションの時代にあって「民族」とはもはや過去のものであり、多様な個性の育成を掲げる教育現場になじまないものなのだろうか。ここで目を転じてニューカマー外国人の事例をみたとき、フィリピン系の若者を調査した額賀・三浦（2017）は、バイカルチュラルでバイリンガルな資源をもつ若者ほど、自己肯定感が高く、学業達成しやすいことを明らかにしている。そして、日本の学校に通うフィリピン系の子どもたちが母国文化を獲得するためには、良好な家族関係やエスニック・コミュニティとの関係が欠かせないという（額賀・三浦 2017）。逆に、ベトナム系の若者を分析した研究では、民族教育の不在が日本社会への過剰適応を招き、外国人であることによる就職差別を自己責任と捉えることが報告されている（山本 2015）。「民族や外国人であることは個人が決めることで、教師が関わるべきではない」というもっともな語り口が、子どもの民族への関わりを希薄なものとし、なにが差別なのかを見えないものとしてしまう。いずれの研究も強調しているのは、出自としての「民族」が、すぐさまその自己のアイデンティティを規定するものではないが、自己の「民族」へのつながりを肯定的に捉え、「資源」として活用することの重要性である。

金（1999）もまた「『個性の重視』を唱える結果、在日朝鮮人児童生徒どうしのつながりを拡散させることは、日本社会に現存する『システム』を温存させることにならないか。教師たちもまた、こうした疑問と葛藤のただなかに身をおくことになる」ことを指摘している（金 1999: 136）。このように民族学級の取り組みは、日本の教育現場の「多様性」を形作るものである。と同時に、民族講師は「民族」「ルーツ」といった「単数的な側面」を打ち出す。そしてそこに生じる「葛藤」がアイデンティティへの自由を保障するものである。最後に、こうした「葛藤」への向き合い方を検討し、インクルーシブな外国人教育を目指すための技法を抽出してみよう。

3節では、語学力に違いがある児童がともに学びあえる授業が展開されていた。そうしたなかで安心して民族に触れる環境がつくられていた。語学力に関わらず民族に肯定的に触れる空間を作ることができるのは、民族講師が積み重ねてきた卓越した教育学が存在しているからであろう。4節では地域との連携を通じて、誰もが民族学級を応援している雰囲気がつくられ、保護者にとっても安心して子どもを通級させる様子が見られた。そしてCソンセンニムは、名前というアイデンティティに関わる課題についても、児童や保護者とともに悩み続けようとしていた。民族教育を主導してきた朴（2008: 188-189）は「対象児童の変化に伴って民族学級の教育内容も変化している」と指摘したうえで、「子どもたちは家庭の中で民族文化に出会う機会」が少なくなるなか「子どもたちが民族的ルーツを共有する仲間と出会い、学びあう」ことが重要であるという。こうした語りに「民族を教える」といった直線的ではない、「葛藤含みの包摂」を見出したい。

今日的な民族学級の様相は、楽しさを通じて民族に「出会う」ものである。それは教育現場における「葛藤」の解消を意味するわけではない。もっとも、マイノリティがアイデンティティを形成するには、周囲との差異を引き受けざるを得ないのだから葛藤含みである。あるいは、グローバリゼーションに伴う異文化理解は、常に葛藤含みである。民族講師が重視しているのは、日本で生活する多様なルーツをもつ人々が抱えることになる「葛藤と共に生きること」であり、それを多くの人々が共有することにある。

民族学級、そして民族講師は、単数的な「民族」を掲げることで、「葛藤」を

学校現場に持ち込んでいるともいえる。そもそも、どのような文化的背景をもつ子どもであっても、日本人を前提にした教育をうけ、日本人らしくなることが至上命題であるならば、民族的な差異は矮小化、排斥されるだけである。そこに民族という「葛藤」を持ち込むことで、学校現場に、「外国につながりをもつ子どもの可能性を最大化するには、『日本人』が教えるだけでよいのか」「自分たちのカリキュラムは『誰』を対象にしているのか」といった問いを生じさせている。こうした葛藤を、民族学級や民族講師は、「日本人教職員」とともに「課題化」、「共創」しているのである。

大阪の民族教育の取り組みに学ぶことは、「民族」に着目することの重要性と必要性であるが、それはマジョリティとマイノリティが交流する学校に生じる「葛藤」を避けるということではない。多様性と個人という単数性が交錯する学校において不可避的に生じる「葛藤」の存在を認め、それと共に生きることである。もっとも、インクルーシブな社会の創出を目指す取り組みは「葛藤」を歓迎するはずである。なぜなら、インクルーシブな社会を目指すことは、既存の取り組みの「課題」を前提とするものだからである。

ただし、道のりは険しさを増している。民族学級は行政的位置づけを得た一方で、その「担い手」だけでなく「支え手」を必要としてきた。こうした民族講師の取り組みは大阪においても「特別」に行われていることであるし、「担い手」の多くが非常勤嘱託講師である。待遇的な厳しさは、民族教育の継承という課題につながっている。そして3節で記述したような日本人教職員と民族講師の連携は、すべての学校で行えているわけではない。日常的にマジョリティに属し相対的に見れば「葛藤」がみえにくい日本人教師にとって、それを指摘する民族講師の重要性は、グローバリゼーションへの対応が繰り返し指摘される今日、改めて注目されるべき存在ではないだろうか。

注

1　そうした様相は「脱文化化教育（太田 2000）」や「伝統的な同化圧力（志水 2003）」といった言葉によって指摘されてきた。教育社会学におけるマイノリティ研究を整理した志水・高田・堀家・山本（2014）などを概観すると、マイノリティに対する同化圧力は日本の学校に普遍的に見出すことができる。

2　朝鮮半島を植民地支配していた大日本帝国は、朝鮮半島において朝鮮人を日本人にするための皇民化教育を行っていた。こうした植民地政策の歴史と教育の関係は、戦後教育に大きな反省をもたらした。しかし、今回の調査においてしばしば聞かれたのは、若手日本人教員にこうした歴史が継承されていないということである。この小論で触れることはほとんどできなかったが、現在の日本では歴史性のない「人権教育」が争点のひとつとなっていくのだろう。

3　民族学級の設置は、朝鮮学校閉鎖の「一種のアリバイ」にすぎなかったと指摘する研究もある（金 2006）。実際、70年代にはいるまで、民族学級は民族講師や民族団体が支えることでなりたっていた。なおこの覚書によって大阪府は33校に36人の民族講師を配置した。

4　本稿に関しては2学校ともに校名を記号化している。その背景には、民族学級の取り組みはすでに書籍や論文などで紹介されHP等でも把握できる公的取り組みである一方で、地域や保護者からのクレームによって開級できないケースもみられる。本小論に関してはネットによって公開されるため記号化した。なお3節の学級の様子や4節のマダンの様子などは大阪の民族学級では散見される光景である。

5　本小論では、民族学級が日本人教師や保護者、地域に支えられていることを強調したが、インタビューでは厳しい実態についても聞かれた。学校に対して「なぜ、日本の学校で外国のことを行うのか」とクレームがあること。課外活動という位置づけのため、校長の裁量によっては開級できないこと。ヘイトスピーチの蔓延やネットでの書き込み、メディアで繰り返される朝鮮半島へのバッシングに影響される児童・生徒の発言への対応など、問題は多種多様である。

参照文献

稲富進
2013 『島人二世教師と在日朝鮮人教育』新幹社：東京

金泰泳
1999 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて――在日朝鮮人のエスニシティ』世界思想社：東京

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』70(3)：348-359

額賀美紗子・三浦綾希子
2017 「フィリピン系ニューカマー第二世代の学業達成と分岐要因 ―エスニック・アイデンティティの形成過程に注目して」『和光大学現代人間学部紀要』第10号、pp.123-140

太田晴雄
2000 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院：東京

朴正恵
2008 『この子らに民族の心を――大阪の学校文化と民族教育』新幹社：東京

志水宏吉
2003 「マイノリティー問題――ニューカマーの子どもたちと学校教育」苅谷剛彦・志水宏吉編著『学校臨床社会学――「教育問題」をどう考えるか』放送大学教育振興会：東京

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔
2014 「マイノリティと教育」『教育社会学研究』第95集：133-170

梁陽日
2010 「在日韓国・朝鮮人のアイデンティティと多文化共生の教育――民族学級卒業生のナラティブ分析から」『Core Ethics』(6)：473-483

梁陽日
2013 「大阪市公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の課題と展望――民族学級の教育運動を手がかりに」『Core Ethics』(9)：245-256

山本晃輔
2014 「長田を生きるベトナムにルーツをもつ子どもたちの高校進学と就労」今井貴代子編『外国にルーツをもつ子どもと支援活動』大阪大学未来戦略機構第五部門未来共生イノベーター博士課程プログラム未来共生リーディングスVol.7：pp.156-175

山本晃輔・民族教育ネットワーク
2019 『大阪の民族教育――民族教育ネットワーク20年の歩み』大阪大学未来戦略機構第五部門未来共生イノベーター博士課程プログラム未来共生リーディングスVol.14

RESEARCH ARTICLE

Inclusive Foreign Education: A case of "minzoku-gakkyu" in Osaka

Kousuke YAMAMOTO

Abstract

The purpose of this paper is "Inclusive Foreign Education". The education of foreign children and students in Japanese schools has received a great deal of attention. These are positioned as "new educational challenges". However, there is a history of education for Koreans in Japan that has been accumulated since World War II. In this article, we introduce "minzoku-gakkyu", a project that takes place in Osaka City, Osaka Prefecture. “minzoku-gakkyu” where the children and students (in a public school in japan) are able to learn heritage education (their own traditional culture, mother tongue, and any other heritage things). This paper then examines inclusive education from the educational practices of "minzoku-gakkyu".

Keywords : "minzoku-gakkyu", foreign teacher, foreign education, inclusive education