

日本の学校における在日教員の実践と意義

－在日教員のライフストーリーから－

金亜民

(奈良県公立小学校)

渋谷真樹

(奈良教育大学学校教育講座 (教育学))

The Educational Practices and the Value of Korean Teachers at Japanese School

－From the Life Stories of Korean Teachers Living in Japan－

日本の学校における在日教員の実践と意義

－在日教員のライフストーリーから－

金亜民

(奈良県公立小学校)

渋谷真樹

(奈良教育大学学校教育講座 (教育学))

The Educational Practices and the Value of Korean Teachers at Japanese School

－From the Life Stories of Korean Teachers Living in Japan－

Kim AHMIN

(Elementary School in Nara Prefecture)

Maki SHIBUYA

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：本稿では、在日教員5人へのインタビューから、教職に就くまでの経緯や教育実践、教育観などが在日であることといかに関連しているのかを分析した。対象者たちは、教師との出会いや学校生活の中で、在日であることを熟考していた。在日であることを引き受けていく過程で、教員志望を強めていった事例が複数あった。また、対象者たちは、自身の存在や実践を通して、子どもに異文化を伝え、多文化共生能力を育てようとしていた。在日教員は、在日の子どもたちに安心感やロールモデルを与え、民族性を伝承していると考えていた。在日教員は、多くの場合、在日である以上に教師として子どもに対応しているが、同僚や保護者からは、教師よりも在日としてみられることがあった。多文化的な教員がよりよい教育を行うためには、マイノリティ教育の充実や、マイノリティ教員のための研修機会、日本の学校や社会の変革、外国籍教員の処遇の改善が必要である。

キーワード：在日、教員、ライフストーリー Korean living in Japan, teacher, life story

1. はじめに

グローバル化の進む今日、異文化間のコミュニケーション能力や多文化共生のための調整能力が求められる。教室でも、さまざまな文化的背景をもつ子どもたちが居合わせることは、もはや稀ではない。そこで、自らが多文化的な背景をもつ教員の果たす役割が期待されている。

大阪や東京では、1970年代から公立学校教員採用要項の国籍条項をはずし、外国籍教員を採用している。また、1991年には、「日韓法的地位協定に基づく協議の結果に関する覚書」を受け、全国の外国籍者に教員への道がひらかれた。

けれども、日本の学校における教員の多民族化は遅々として進んでいない。2008年の公立小・中・高等学校の外国籍教員は、全国でわずか215名である。また、外国籍者が就任できる職種は、「教諭」ではなく「任

用の期限を附さない常勤講師」とされ、校務運営には「主任の指導・助言を受けながら補助的に関与するにとどまる」とされている他、主任になることができないという制約がある。これに対して、稲富（2008）や兵庫在日外国人人人権協会・兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会（2010）は、制度の差別性を訴え、是正を求めている。

日本の公立学校における外国籍教員の多くは、在日朝鮮人（以下、在日と呼ぶ）である。その教育実践は、本人たちの語りや文章で報告されている（全国在日外国人教育研究会、2004；韓・藤川、2008；解放教育研究所、2008）。こうした実践報告からは、在日教員たちの教職までの道のりや教育実践を具体的に知ることができる。そして、在日教員が在日の子どもたちのロールモデルになっているとともに、主に多文化や人権、平和に関わる教育領域で独自性を発揮していることがわかる。一方で、これらは事例紹介に留まって

おり、個々の経験の具体性や実践の卓越性を示してはいても、横断的な分析から在日であることと教師であることとの関連を考察しているわけではない。また、民族教育の重要性を強調することに主眼がある傾向があり、マジョリティである日本人の子どもたちにとっての在日教員の意義がわかりにくい。

日本に比べればはるかにエスニック・マイノリティ教員の参画がすすんでいるアメリカにおいても、その数はやはり人口比には及ばない。背景には、処遇など社会構造的な要因だけでなく、マイノリティ自身の否定的な学校経験やコミュニティの価値観などの社会・文化的要因がある（ゴードン、2004）。自らもマイノリティであるゴードンは、教師はより深く自身を知り、教育実践と結び付ける必要があるとして、ライフストーリーを引き出すことを通して、マイノリティ教員の参画をすすめている（ゴードン、2010）。

翻って、日本のエスニック・マイノリティ教員は、十分に自己を知り、子どもと結びつけて、教育実践を展開できているだろうか。本稿では、日本の学校で教鞭をとる在日教員に対するインタビューで語られたライフストーリーに基づき、教員になるまでの経緯や学校での教育実践、教育観などが在日であることとどのように関連しているのかを、複数の事例を横断しつつ分析する。その上で、在日教員の教育実践の意義や課題を明らかにし、彼ら／彼女達が十分に能力を発揮するための要件を、社会的な観点を取り入れつつ考察する。

2. 研究の方法と対象

本調査では、在日で、公立もしくは私立の小・中・高等学校にフルタイムで勤務している教員を対象に、事前に質問事項を大まかに決めておき、答えに応じてさらに詳細にたずねていく半構造化インタビューを行った。インタビューは、許可を得た上でボイスレコーダーに録音し、後日、文字おこしをして分析した。

在日教員の中には、日本名を用いている人や日本国籍の人も存在する。しかし、本研究では、在日であることを多少なりとも表出している教員に焦点をあてるため、民族名で教壇に立っている人に対象を絞った。また、対象者の国籍を絞る意図はなかったが、本調査では偶然、全員が韓国籍であった。

こうした背景や、インタビューに協力してくれたことにもあらわれているように、本調査の対象者たちは、在日であることに意識的かつ肯定的な人々である。また、大阪や兵庫という、比較的在日教員の多い地域に勤務していることも特徴である。調査対象者のプロフィールは、表1に示す。

表1 対象者とインタビューの概要

仮称	性別	年齢	勤務校の 公私立・ 校種（所 在）	教員歴	勤務校 数	インタビ ューの年月・ 場所
A先生	女	20代	私立・高 校（兵庫 県）	3年目	1校 目	2010年11月 喫茶店にて
B先生	男	20代	公立・小 学校（大 阪府）	2年目（他に、 高校で韓国語教 員を3年）	1校 目	2010年11月 勤務校にて
C先生	男	30代	公立・小 学校（大 阪府）	8年目（他に、 講師を1年、民 族講師を10年）	2校 目	2010年12月 勤務校にて
D先生	男	50代	公立・小 学校（大 阪府）	29年目	5校 目	2010年11月 喫茶店にて
E先生	女	50代	公立・教 育センタ ー	「研究官」とし て16年目（他に、 小学校教員を19 年）	4校	2010年12月 勤務センタ ーにて

なお、いかなるインタビューも、予め定められた結果があるのではなく、調査者と調査対象者との関係や会話・状況が生み出す相互作用によって構築されていく。（ホルスタイン・グブリアム、2004）。筆者・金は、調査者でありインタビューであるだけでなく、在日であり、調査当時は教師を目指す学生であった。本研究では、このような筆者の立場を透明にしようとするのではなく、むしろ、筆者の立場が対象者との関係や語られる内容、解釈の仕方を大きく規定していることを意識化し、論文中に明示することに努めた。

以下の節では、5人の教員に行ったインタビューを項目別に分析していく。なお、対象者は、表1に則り、A先生、B先生などと記すが、本人の許可を得た場合には実名を用いる。

3. 在日教員のライフストーリー

3. 1. 生い立ち

まず、対象者の家庭環境や受けてきた教育について尋ねた。とりわけ、在日であることを子ども時代のように経験してきたのかを分析する。対象者は全員、比較的在日の多い地域や同和地区で育っていたが、在日であることには、肯定的だった者と否定的だった者がいた。

子ども時代に在日であることにもっとも否定的だったのは、E先生である。E先生は、1954年、「外に出れば在日がいる」といわれる在日の集住地域、X区で生まれた。中学から大学まで、教師によるひどい言葉かけや差別を多く経験した。在日であることをとことん嫌い、日本人として生きようとしてきた。E先生の民族意識は、教職に就いてから大きく変化するが、それについては後述する。

D先生はE先生と同年代であるが、学校でより積極

的な民族教育を受けている。D先生は、1951年、二世の父と一世の母のあいだに大阪府で生まれ、「韓国朝鮮というたら食べ物と法事ぐらい」の「日本ばい」家で育った。5年生の時、学校で週1回50分の民族学級が始まった。周囲が遊んでいる放課後に在日の子どもだけが集められ、勉強させられることが、「嫌で嫌で」しかたがなかった。

しかし、民族学級に救われる経験もしている。D先生は、高校受験時に、国籍のために志望校を受けられないと告げられた。問題を起こした在校生のグループ内に在日の生徒がいたため、とのことだった。その際、「お前が悪いんやなくて、相手が悪いんやということを見せてくれた」民族学級を思い出した。もし、民族学級で学ばずに、「この時に初めて自分の民族にぶつかっていたのだとしたら、生きとったかなあ」とD先生は語っている。

D先生は、子ども時代には「本名はよう名乗らなかった（とても名乗ることはできなかった）」ものの、自身の民族名は子どもの頃から大好きだった。「自分のことを、まあ国のことも含めて、ちゃんと教えてもらったし」、「自分の名前（本名）の字のかけこよさや、響きの柔らかさを感じさせてくれた」民族学級を、D先生は今、肯定的に評価している。

1972年生まれの子C先生は、民族教育に熱心な教師との出会いや集住地域とそうでない地域との往還の中で、在日であることを深く考える経験をした。大阪市Y区の日本一在日の多い小学校に入学し、当初は通名だったが、2年生の時、学校の勧めで本名で通うようになる。しかし、4年生でZ市へ転校した際、学校から「うちの学校は本名で通ってる子おらん（いない）から」と言われ、家が商売をしていたこともあり、再び通名で通うようになった。この時初めて、「自分を出せない」という経験をし、集住地域とそうでない地域の学校環境のちがいに困惑した。

3か月後にY区にもどり、別の学校へ転校する。その学校では、ちょうど民族学級ができ、本名の読み方やハングル楽器などを学んだ。担任は熱心で、C先生に本名を名乗ることを勧めてきた。しかし、父は、「お前変わるんは（お前が変わるのは）簡単やろ？でも、周りがなんにも変わってなかったら一緒やないか」といって反対した。担任はその後も熱心に父と対話を重ね、6年生の終わりに、C先生は再び本名を名乗ることになった。中学・高校時代は、クラブや行事に熱中するかたわら、朝鮮語の勉強もしたと言う。

より若い世代は、幼少時からより積極的に民族性を打ち出し、受け入れられてきた傾向がある。それでも、転校によって民族性の受け入れられ方が異なる経験はしている。B先生は、大阪市Y区に生まれ、W市で育った。民族名だけを名付けられ、現在まで民族名のみで暮らしている。「在日として育ってほしい」という親

の強い思いから、小・中学校は、韓国系的一条校に通った。そこでは、「周りが当然のように在日」だったが、その後、日本の公立高校へ通うと、「自分の名前ひとつ言うだけでもちょっとドキッとする」など、「全然違う」経験をした。

A先生は、1985年に、「とことんりべらるな」日本人の父親と、在日二世の母親のもと、兵庫県で生まれた。A先生は、母方の籍に入っているため韓国籍で、母の民族名を名乗っている。子ども時代は、母に連れられ、オリニ会に行っていた。同和教育の盛んな小学校で、「在日のこととかも結構オープン」だった。しかし、4年生で転校した後は「在日の部分はネガティブ」になっていった。在日であることにふたたび肯定的になったのは、高校で国際文化科に進学し、多くの外国籍者や帰国生の中で、自分が目立つことがなくなってからだと言う。

このように、5人の対象者は、比較的多くの在日の子ども達に出会いながら育った点で共通している。在日であることをめぐっては、年長者の方が厳しい差別を受けている。しかし、学校で積極的な民族教育を受けている場合には、差別に敏感になり、それに打ち克つだけでなく、在日であることに肯定的な感情をもつ傾向がある。民族性への配慮や実践は、学校や教師によってさまざま、それによって子どもの民族意識や民族性をめぐる言動も変化していることがわかる。

3. 2. 教職への道のり

次に、対象者が教師を目指し、教職に就くまでの経緯を分析する。教職の志望動機には、在日であることが直接または間接に関わっていることが多い。また、教師を目指す上で、他の教師が影響を与えているケースが複数あった。

A先生は、在日であることが間接的に教師を目指すきっかけになった。A先生は、高校時代、福祉に関する「自分の心えぐられていくみたいな感じの研修」を受け、福祉の教員を目指していく。福祉と在日とは、「社会的になんか、自分がちょっと言えない部分があったりとか、隠さなあかん（隠さないといけない）、隠れとかなあかん（隠れていないといけない）とか、なんか通じる部分がある」と感じていたと言う。福祉教員への希望を、担任は親身に聞いてくれず、A先生は失望する。けれども、そのことをかえってばねにして、我が道を突き進んだ。

B先生は、高校卒業後に進学か就職かを悩んでいた時、母に勧められて1年半韓国へ語学留学をした。それまで「勉強あんまりできてなかった」が、「むこう（韓国）で勉強して、わかる自分がまあ楽しくて、なんか、わかる自分を教えてくれる先生がかっこよくて」、「その先生に憧れて、その人みて、『あ、こんな人になりたいな』と初めて思ったのが、教師になりた

いと思ったきっかけ」であった。日本へ戻った後、大学へ入学して、中学・高校の韓国語の教員免許を取得し、3年間高校で韓国語の講師を勤めた。そのあいだに「いろいろ情報も入ってきて、小学校にも在日の子がいっぱいおり」、「小学校の小さな時から教育するっていう大切さもいろんな人から聞いて」、小学校の免許を通信教育で取得し、大阪市の小学校の採用試験を受けることになった。

C先生は、6年生の時、父親と熱心に掛け合って本名を名乗らせてくれた教師に出会い、「こんなに人に影響を与えられる仕事ってすごい。大きくなったらそんな仕事につきたい」と考えるようになった。ところが、それを聞いた父親に、「お前教師ならへんで。公務員はなられへん」と言われた。この経験から、「韓国人って、なりたいもんにならへんのかな」と思い始めた。

大学では経営学を学んでいたが、中学校の民族クラブでの民族講師と偶然再会し、地域の民族文化祭に誘われた。それがきっかけで、「もっと楽器やりたい、もっと言葉勉強したい」と思うようになり、民族学級の手伝いをするようになった。はじめは、「ただただ漠然と、まだ自分もよう分からんけども、この子らにも伝えていかなあかん大事なもんなんや、みんなもつとかなあかんのや（持っておかないといけない）、みたいな言い方しかできず」、早く帰って遊びたいと嫌がり、逃げだす子どもを追いかけて捕まえることもしばしばであった。しかし、ある時、逃げた子どもが振り返って言った「ソンセンニム（先生）、なんで俺らだけ頑張らなあかん（頑張らないといけない）ねん」という一言が心に突き刺さった。それが、小学校で本名を名乗ろうとした時に反対した父に言われた、「周りがなんにも変わってなかったら一緒やないか」という言葉と重なり、「在日の僕らがいろんなこと勉強することは大事やねんけれども、やっぱり日本の子らが知ることが必要や」と考えるに至った。それがきっかけで、民族講師ではなく、小学校教員を志すようになった。折しも全国的に教員採用の国籍条項がはずれ、後輩が教員採用試験に合格したこともあり、「一念発起して」通信教育で小学校の免許を取得した。

D先生は、C先生とは逆に、小学生の頃に反面教師としての教員に出会っている。当時嫌々民族学級に通っていたD先生は、担任が「『昨日民族学級でどんなことやったんや？そんならクラスでもしてみよか』とか、『おまえの本名なんていうねん』、嘘でもいいから『なかなかええ名前やんけ』とか、ちょっとでもなんかやってくれたり、ちょっとでも褒めてくれたりしたら、ちょっとがんばろかなって思ったりする」はずなのに、そうしたことが「なんにもない」状態だったことに失望し、「そういう教師にはならんとこ（ならんないでおこう）」と思った」と言う。

D先生は、小学校の頃に教師になりたいという気持ちを抱いたが、口に出したことはなかった。在日に対する就職差別が企業でも厳しかった当時、自分が教師になることは絶対あり得ないと諦めていたからである。しかし、28歳の時、民族キャンプに講師として行った際、公立学校教員の国籍条項が撤廃されたことを知った。日本人教員から、「大阪ではもう韓国人の教員が採用されとる」し、「外国人教育も民族学級もいろいろあって、活発にやってる」ということを聞き、「お前、おもしろいから教師になったらどやねん（どうか）」と言われたのである。そこで、D先生は、通信教育で小学校教員の免許を取得し、1981年度に初挑戦で採用試験に合格、採用された。

E先生に教師という夢を与えてくれたのは、中学校の担任である。E先生は、「仕事するんやったら絶対教師や」と心に決め、一心不乱に勉強した。大学の仲間からは「絶対一番に受かるのはEさん」と言われていたが、1年目は不採用で、塾講師として働いた。「先生」と呼ばれている友人らをしり目に、E先生は、自分がこんな思いをするのは在日で外国籍だからだ、と強く感じた。

翌1975年、E先生は大阪市で採用された。その時になって初めて、74年に大阪市の国籍条項が撤廃され、初めて在日が採用されていたことを知った。それまで、外国籍者は教員になれなかったことも、門戸が開かれたのがつい去年のことであることも知らなかったのである。

以上から、対象者たちが教職を目指す上で、在日であることがなんらかの関係をもっていたことがわかる。C先生やD先生は、民族学級などで在日の子どもたちと接していたし、B先生は、韓国留学を経て韓国語教員として教職をスタートしている。A先生は、いっけん在日であることと無関係に教師を目指しているようにみえるが、教えている福祉という教科に、社会的にステイグマ化された在日としての経験が生かされている。

また、教師を目指す上で、別の教師が影響を与えているケースが複数ある。熱心で有能な教師に出会った者がいる一方（B先生、C先生、E先生）、十分な支援をしてくれなかった教師や反面教師としての教師に出会った者（A先生、D先生）もいる。後者の場合も、必ずしも教職に否定的なイメージを創り出すのではなく、別のより教師を目指す方向で、肯定的に作用している。

さらに、在日の教職への道のりは、教員採用制度の影響を強く受けることがわかる。今回の調査対象者の中で最初に教員採用試験を受けたE先生の受験年に、大阪市で国籍条項が撤廃され、最初の在日教員が誕生した。このような制度的黎明期には、国籍ゆえの差別を感じたり（E先生）、採用の可能性を知らなかった

り(D先生)している。しかし、その世代より20歳近く若いC先生でも、家族に教職の可能性を否定されている。調査時に20代のA先生やB先生の受験時には、大阪や兵庫では外国籍教員の採用がすすんできた。それでも、A先生は、在日であることが理由で受からないかもしれないという漠然とした不安をもったと言う。国籍条項が撤廃されて時を経てなお、国籍や出自、名前ゆえに不採用になるのではないかという不安を抱く在日がいるという事実、日本社会の中で在日をもたされてきた被差別意識をみることができる。外国籍教員の採用実績のある地域ですらこの状態なので、全国的には教員への道にまだ希望を抱けない在日は少なくないと推測される。

3. 3. 学校での教育実践

次に、学校での教育実践に関する具体的なエピソードを取り上げ、在日であることがどのように関係しているのかを分析する。

3. 3. 1. 子どもとの出会い方

まず、初めて子どもに出会う際に、在日教員が自分をどのように語るのかをみていく。A先生の勤務する高校では、教師が生徒にまとまった話をする機会はほとんどなく、始業式や入学式の自己紹介は、自分が在日であることを生徒全体に語る数少ない機会である。そこで、A先生は、自分の名前の読み方と、日本で生まれた韓国籍者であることを伝えている。それに対して生徒達は、「何なん？ 韓国人なん？ 中国人なん？」とか、「えー、どうなっとーん（どうなってるの）？ 日本語喋れるやーん」などと口ぐちに疑問を発した。「在日って言われる人がいんの（いることを）知ってるか？」と問うと、「知らーん（知らない）」という反応だった。生徒らは、『ほえー』みたいな、『韓国人なんやー』といった反応で、それ以上聞いてくる様子は現在までないと言う。それは、「聞いてはいけない」と感じているというよりは、「あまり気になっていない」という感じだそうだ。

B先生は、まず韓国語でインパクトを与えた後で日本語を話して、「ああ、喋れるやん」と子どもたちを安心させている。それから自分の名前を告げると、「子どもたちは食いついてきて」、「なんでなん？」、「なんで日本語喋れるん？」と、矢継ぎ早に質問する。そこで、「B先生みたいな人が日本にはたくさんいて、この小学校にもいて、この教室にもいて」と説明すると言う。

C先生も同様に、初任校の自己紹介では『アンニョンハセヨ』から始めて、ウリマルでぶあ～ってまくしたてた。案の定、子どもたちは、「日本語通じへん人が来た～！」と「啞然と」した。そこで去る素振りを見せた後に、「ぱっと振り返って、『あっごめん。日本語もできるよ』」と言う。そして、「先生は韓国人で、

日本から一番近い隣の国の韓国人で、名前も初めて聞くような名前やからみんなもびっくりしたと思うけども、頑張ってやっぺこうね」と話すのだと言う。

D先生は、初めて受け持つ小学2年生を前に、漢字、カタカナ、ハングルの3つの文字で自分の名前を書き、「形はそれぞれちがうけど、みんな同じ読み方で『キムサンムン』と読むねんで」と教えた。そして、「外国人の名前は難しいと思うやろ？ でもな、そんな難しくしないで」と伝えた。すると、前年に「お隣の国」について学んでいた子どもたちは、D先生が「いつも朝鮮半島から通ってる」と勘違いした。そして、自宅を「6時半に出て間に合うんかなあ」、「隣の国やのに、海があったのに、なんで電車で来れるねやろう」、「そのわりには日本語上手やなあ」などと疑問を続出させた。D先生が語った子どものようすからは、率直に自分を語る担任に安心し、よりよく担任のことを知ろうとする、子どもの純粋な好奇心が読み取れる。また、自分の存在をより広い文化や社会に結びつけて語る担任を通して、子どもたちが在日や多文化社会について積極的に学んでいるようすがうかがわれる。

在日であっても、そのことには全く触れない教員ももちろんいるだろう。しかし、今回の対象者たちは、在日であることを積極的に伝えることで、子どもとの結びつきを強め、子どもの社会認識を広めようとしていた。対象者たちは本名を使用しているので、そもそもその名前に子どもが疑問を抱く。しかし、対象者たちは、単にその疑問に対処するだけでなく、率直に自分の生い立ちを語ったり、韓国の言葉や文字を示したり、社会背景を説明したりして、子どもに在日や異文化への興味や関心をもたせるきっかけを作っていた。

3. 3. 2. 在日ならではの教育実践

次に、在日ならではの特別な取り組みに着目する。B、C、Dの各先生は、在日の子どもの多い学校に勤め、クラス全体で民族文化に触れる機会を積極的に用意している。

B先生の勤務校は人権や平和に関する教育に熱心な学校で、在日の子どもが50名程在籍しており、民族学級もある。B先生は学級内のさまざまな機会を通じて、韓国・朝鮮について学ぶ時間をもっている。たとえば、音楽の時間に、洋楽器を学習するのであればアジアの楽器も取りあげようと考え、「民族学級の部屋行ってチャング叩かせたり」している。

C先生は、現在、自分自身が通った、日本一在日の児童が多い小学校に勤務している。外国籍の子どもが半数以上で、国籍にかかわらずルーツのある子どもを含めると7割の児童が在日である。学校では、基本的に児童全員が民族名で通い、民族学級へも全員が参加している。C先生は、前年までの2年間は人権担当をし、研究会の企画などをした。また、「自分もった学年では、必ず韓国・朝鮮に繋がることをひとつかふたつ

は教えて出よう」と考え、子どもたちに自分や学校、地域の昔の話などをしたり、楽器を教えたり、ハンゲルでみんなの名前を書いたりしている。総合的な学習の時間を用いて、子どもたち自身が世界の遊びを調べる「世界遊び万博」を行ったり、コリアタウンの見学や民族学級との交流を行ったりもしている。また、「在日の子どもたちとどのように付き合っていけばよいのか」について、子どもたち同士でパネルディスカッションをさせたこともある。こうした取り組みの中で、これまで表に出てこなかった部分が自然と見えるようになり、朝鮮半島にルーツがあることを打ち明けてきたり、友達のルーツに気付いたりする子どもも出てくると言う。また、C先生は、地域のことを意識的に取りあげている。校区は、歴史的に朝鮮半島との繋がりが深く、さまざまな関わりがある。C先生は、在日の子どもだけでなく、日本の子どもと一緒に、自分たちの町について考えることを目指している。

D先生も、在日の子どもが多い学校に勤めている。4校目の学校では、数十名の在日の子どもがおり、民族学級をつくった。D先生は、「多文化な風景や香りが教室にあるか」に気を配っている。たとえば、登下校や給食、掃除の時間、あるいは、運動会や体育祭の時に流れる音楽に「韓国・朝鮮の曲が流れてるかどうか」、「学校の掲示物や風景に韓国・朝鮮があるのか」、「音楽室に韓国・朝鮮の楽器があるのかどうか」など、「日頃、いつでも目にしたりいつでも耳にしたりできるもの」の中に韓国・朝鮮の文化や風土が含まれているように配慮している。このようにして、学級から学校、そして地域へと、自然な形で多文化を広げていくことをD先生は意識している。

これらの実践には、在日教員ならではの体験や知識・技術が生かされている。ただし、韓国・朝鮮の文化のみを排他的に扱うのではなく、洋楽器と並べてアジアの楽器を扱ったり、世界の遊びを調べさせたりしている。また、在日の子どものみを対象としているのではなく、同じ地域に住む子どもたちが皆、自分の町と朝鮮半島との歴史的つながりを知る、というように、すべての子どもが多様な文化を身近に感じることを目的にしている。

A先生は、高校に勤務していることもあり、教科外の活動に割ける時間が限られている。しかし、卒業式の時に、「社会にはいろんな人が生きてるってのをみんなにわかってほしいんやで」という思いで、「自分の親の結婚の話と、名前の話と、今の自分の考え方」について語った。また、周囲の先生が袴を着る中、スーツで卒業式に参列した理由を打ち明けた。すると、生徒たちは、「凍ったような静けさ」で涙を流しながら聞いてくれたと言う。このような話をする際には、いつも以上に生徒の反応がわかりづらく、緊張し、もどかしいと、A先生は言う。しかし、生徒たちからは、

何かしら教師の気持ちをくみ取ったような反応を得たと言う。節目の時に自分の経験や思いを語ったA先生から、生徒たちはことの重要さや複雑さをつかんだのではないかと推測される。

なお、E先生は、国籍を理由に管理職登用試験を受験できず、それ以降は研究部門に勤務しているため、教育実践についてはあまり話を聞くことができなかった。

3. 3. 3. 在日の子どもとの関わり

では、在日教員は在日の子どもとどのように関わっているのだろうか。まず、子どもによって教員の認識が変わった事例を挙げた後、子どもにとって在日教員がどのような意味をもつのかを明らかにする。

在日の子どもとの関わりによって、教師自身が在日であり教師であることを自覚し、使命感をもつようになったのは、E先生である。E先生は、1980年までは日本名で教師をしていた。初任校の校長に「日本名がいい」と申し出、校長にも「その方がいい」と言われたためである。そんなE先生が本名を名乗ることになったのは、1979年に担任した6年生の3人の在日児童との出会いがきっかけである。その子どもたちは、当時、日本人らしく振る舞い、韓国や朝鮮という言葉を知り、ただで表情を硬くし、下を向いていた。それは、かつてE先生が経験した「誤った劣等感」であり、E先生は幼い頃の自分を見ているようであった。そして、その3人を前にどうすることもできない自分に怒り、落ち込んでいた。

ちょうどその頃、E先生は、日朝関係史を勉強したり、故郷の済州島を初めて訪れたりした。そうした中で、E先生は、心配し反対する母との壮烈なやり取りを経て、本名で教壇に立つことを決意した。日本名で教師をしている頃、E先生は、「よい日本人教師」になろうと努力していた。しかし、「子ども一人ひとり、学級の中でしんどさをもっている子どもが見えてきたっていうか、本当の教師になろうと思ったのは、1980年の自分が本名宣言してからかもしれへん（しれない）」とE先生は言う。そして、「しんどいその背景にあるものを」「教師が知らんとあかん（知っておかないといけない）」という考えのもと、積極的に子ども家庭に電話をかけた、訪問したりし始めた。「在日の教師」として生きることを選んでから、それまでの「殻」が破れ、自身をさらけ出せるようになった。すると、子どもたちもE先生に自分をさらけ出してくれるようになっていった、と言う。

逆に、在日の子どもたちにとって在日教員はどのような存在なのだろうか。対象者たちは、身近に在日教員がいるということ自体が子どもに安心感を与えている、と感じている。民族名で教壇に立つ教師に寄ってきたり、話しかけたりする多くの在日の子どもたちの行動からは、在日という共通項が興味や親近感を抱か

せていることが推測できる。「金というね、先生がいる、ということですね、自分はものすごいほっとすると思う」と、D先生は言う。さらに、在日の子どもは在日教員が「みんなから好かれとったらものすごい嬉しい」だろうから、自分も子どもたちに「極力、嫌われんように」していると言う。

また、在日の子どもにとって在日教員は、在日として先輩のような役割を果たしている。A先生は、生徒の心を開かせ、対話できる関係を築くために、まず「自分のこと」を話すようにしている。その際、『『前向きポジティブ在日』アピール』を意識的にしている。A先生の言う「ポジティブ在日」とは、在日であることを肯定的に捉え、隠すことなく前向きに生きている人であり、「ネガティブ在日」とは、在日であることを否定的で、隠したり向き合わなかったりする人である。在日という存在は、常に「ポジティブ在日」であるわけではなく、「ネガティブ在日」の面もあれば、二項対立では語れない経験もする。A先生は普段、生徒の前で「名前以外は全然」在日であることを表していない。しかし、「ネガティブ在日」の生徒には、「ポジティブ在日もあるんだ」ということを伝えようとしている。「そういう人らと出会ったら、後でちゃうかもしれない（違うかもしれない）から」である。

同様に、B先生も自身が「生き生きと民族名で教育を行う姿」を示すことにより、「堂々と生きる」在日の見本になることを望み、それを自身の課題と捉えている。

さらに、C先生は、学級の半数以上が在日という環境の中で、「上の（世代の）人たちが頑張っているこの民族学級を作ったんやで」ということを伝え、子どもらの活動を「どんな人たちがどんなふうにして支えてきたんか」を教えようとしている。民族学級で学び、在日の歴史や思いを伝えられてきたC先生が、それを次の世代へ受け継ごうとしているのである。

このように、在日教員は在日の子どもたちにとって、身近で安心できる存在であり、ロールモデルであり、世代を超えて民族の思いを伝える存在なのである。

とはいえ、在日教員として在日の子どもと常に良好な関係を築けるわけではない。むしろ、在日であり教師であることの狭間で困難を抱えたり、他の教師との関係に悩んだりすることもある。たとえば、A先生は、韓国籍であることを周囲に知られたいくないために、海外への修学旅行に行き渋る在日生徒への説得を命じられたことがある。A先生は、在日の先輩であり姉のような存在として、「子どもの気持ちを大切に対話を続けたい」と考えていた。同時に、教員として、「修学旅行へ行かせる」という使命を帯びていた。そのため、ふたつの役割の中で板挟みになってしまった。結局、決着を急いだ先輩教員の動きが生徒の気持ちに添わなかったこともあり、当該の生徒は修学旅行へは行か

なかった。

在日の子どもに対して、在日教員の存在する意味は大きい。しかし、自身の思いや立場、周囲の求める役割等により、在日教員の果たしうる役割は変わってくるのである。

3. 3. 4. マジョリティの子どもに対する教育

在日教員は、当然ながら、在日の子どもだけに向き合っているわけではない。むしろ、マジョリティである日本人の子どもに対して伝えなくてはならないことがある、と対象者たちは考えている。B先生は、自分のクラスの子どもたちには在日のことを「踏み込んで知ってもらおう」とし、「社会出たりなんかした時に、『あ、B先生おったな（B先生っていたな）』って」、「かわるきっかけ」をつかんでほしいと考えている。

A先生は、「在日の先生が担任もったのに、そのことについてその人が一切喋らん（喋らない）っておかしい」と述べ、生徒には、「自分と同じじゃない人を知り」、「『自分が標準』って考え方がまちがってる」ことを理解してほしいと考えている。D先生も同様に、自分との出会いを通して、子どもたちに在日の存在や日本の多文化について伝えたいと考えている。

C先生は、「周りがなんにも変わってなかったら一緒にやないか」という父の言葉や、「なんで俺だけ頑張らなあかんねん」という民族学級の教え子の言葉から、在日の子どもだけではなく、周りの子どもたちも学ぶことが大切だと強く感じている。そのために、C先生は、在日の子どものみを対象とする民族講師ではなく、多くの日本の子どもたちをも対象とする小学校教員となることを選んだのである。

マジョリティ側の努力だけでは、異なる者が共存していくことはできない。在日の子どもたちの多くは、日本の学校へ通っている。その子どもたちがのびのびと育ち、日本社会で十全に生きていくためには、マジョリティの子どもたちの多文化共生能力を高めることが是非とも必要である。そのために、在日教員は、マイノリティとしての自らの存在を通して多様な生き方を示していくことが責務であると感じている。

4. 在日であり教師であること

在日教員は、在日であり、かつ、教師である。そして、独自の個性をもつ一人間でもある。ところが、在日教員はしばしば、在日であることが過度に注目されてしまう。在日教員たちが子どもたちの前で在日であることをとりわけ前面に出すのは、他の学年や学校に招かれ、民族文化を紹介したり、自身の生き立ち等を話したりする時である。そのような時、D先生は、在日としての「看板（を）背負わされる」と感じるという。そして、在日であることを「多少は出さなあかん（出さねばならない）」と考えると同時に、「自分カラ

一」で「自分らしくある」ように意識している。個人的な出自や経験を「在日総体」と捉えられれば誤解であるし、自分のことを在日としてのみ捉えられれば、自分らしさを喪失するからである。

そんなD先生を立腹させたのは、同僚の日本人教員に、「金さんはええねん。もう金でいてるだけでええねん」と言われた時である。それを言った教員は、在日教員の価値を評価することが意図だったのかもしれない。しかし、D先生は、「俺はな、薬局のケロンパチャうでて。前におるだけでええって、そんな情けない話せんといて（しないで）くれ」と憤った。

教員への道が閉ざされていた歴史を踏まえると、在日教員が存在することや、その数が増えることの意味はやはり大きい。D先生も、在日であることはひとつの「持ち味」だと述べている。しかし、在日であることだけが「持ち味」ではないし、在日であるだけで価値があるわけでもない。問われるのは、個々の在日教員の能力や努力、人間性である。

けれども、現実には、在日教員には特定の役割が期待されることが少なくない。たとえば、A先生は、人権委員に「入らされて」いる。理由は、自分の「名前」と、福祉という担当教科だろうと彼女は笑う。民族名を名乗る教員には人権委員がふさわしい、と安易に結び付けながら、大半の教員は、人権教育に割く時間を惜しんでいると言う。

保護者からも、一教師としてではなく在日としてみられてしまう、という経験を、複数の対象者がしている。多くの場合、在日教員は在日の保護者には歓迎され、信頼される。しかし、日本人保護者とは、より緊張した関係がある。対象者の多くは、最初の保護者懇談会で、自身の出自や背景を説明している。子どもへの自己紹介同様、保護者に対しても、いかに自身のことを話すかが問われてくる。

C先生は、教壇に立てば国籍やルーツは関係ないと思う一方で、「自分が失敗したら、嫌やけども、『やっぱ在日は』みたいな見られ方をするのもやっぱ否定はできへん（できない）」と感じている。それゆえ、「肩ひじ張らなあかん（張らないといけない）部分がある」と言う。

E先生はそのことを、「重たさ」という言葉で表している。在日教員は、「在日の重たさ」と「教師であることの重たさ」のふたつを抱える。「『あんたそれでも教師か』って言われんのと、『在日の教師やからな』って言われんのと（言われることと）では重たさ（が）ちがう」。保護者には、「『在日やから』って言われたらあかん」とE先生は言う。

「在日だから」という保護者のレッテルをいかに回避し、対処するかは、個々の教員に委ねられている。B先生は家庭訪問で、保護者から「こっちは先生を選ぶことはできないんで」と拒絶されたことがある。そ

の際は、懸命に学級経営をし、子どもとの信頼関係を築くことによって、保護者の態度を変えていったと言う。また、D先生は、「私は韓国人を代表してるわけでもなんでもないから」、自分が不十分な時は、「韓国人が朝鮮人が駄目やというふうに思わんといて（思わないで）」、「『Dのここが駄目や』と言ってください」と保護者に伝えている。

対象者たちは、必要に応じて在日であることを表出しているものの、普段は何よりもまず教師として子どもたちの前に立っている。C先生は、「民族学級に入ってる時とか、在日の子と話す時には」、「在日の先輩として語る部分もある」が、基本的には「算数教えるのも（教えることも）、地域のこととか朝鮮のこと教えるのも、一教員としてやってる」と言う。D先生も、「なにかの時には」在日であることを「主に出していく」ことはあっても、「普段は日本人とか外国人とか意識しない」と言う。A先生の日下の課題は、在日として特別な活動を行うことではなく、教科教育で評価され、一人前になることだと言う。このように、対象者たちは、同僚や保護者から「在日」としてみられがちであるが、それを避け、一教員としての教育実践を正當に評価にされるように求めている。

5. おわりに

5. 1. 在日教員の意義

以上の分析からは、次の知見を得ることができる。まず、対象者たちは、それぞれの人生の初期に、在日であることを深く考える経験をしている。その際、学校での被差別体験や劣等感、民族学級での体験、本名を名乗る運動に熱心な教師との出会いなどが影響を与えている。ゴードン（2004）は、自らの受けた教育の否定的な経験が、アメリカのエスニック・マイノリティを教職から退けていると述べているが、本調査では、教師との肯定的な出会いから教職を志した者が複数いる一方、否定的な出会いを反面教師に教職を目指した者もいた。また、自分自身が在日であることを引き受けていく過程で、自己肯定観と他者の受容性の高い子どもを育てる教員になりたいという思いが熟していった事例が複数あった。

対象者たちは、在日である自身の存在や実践を通して、子どもに異なるものの存在を伝え、自身と他者とを大切にしながら共生しようとする態度を育てようとしていた。たとえば、自分が在日であることを、文化や社会に結びつけつつ率直に語ることによって、子どもたちに親近感と好奇心をもたせ、子どもが在日や異文化について自然に学んでいけることを目指していた。また、韓国・朝鮮の文化を他の文化とともに紹介したり、日常生活の中に織り込んだりすることで、すべての子どもが多様な文化を身近に感じられるように

工夫していた。ゴードン（2010）は、マイノリティのコミュニティでの現実と教師としての実践を分断してしまう危険について言及しているが、本研究の対象者が語った教育実践は、自身の生活経験を生かしながら子どもたちの多文化への気付きを促し、共生力を育てようとしていた点に意義がある。

在日の子どもたちとの関わりの中では、教員の方が、在日であり、かつ、教員である者としての使命に気付かされることがあった。教員は本名で教壇に立つことにより、在日の子どもを安心させると同時に、ロールモデルを与えることができる。また、世代を越えて民族の歴史や思いを伝えるという日本人教員には代替できない役割を担っていった。ただし、「単に特定のエスニシティをもつという理由で、同じコミュニティや文化を背景にもつ子どもを教える能力があるとする仮説を反証する証拠は、掃いて捨てるほどある」（ゴードン、2010、p.134）。在日同士であれば必ず問題を解決できるわけではなく、在日と教員というふたつの立場の間で板挟みになる例もあった。在日教員は、在日であり、民族名で子どもたちの前に立っているという事実だけで存在価値があるのではなく、在日であることを含んだ自身の人生を踏まえつつ、目の前の子どもに向き合い、対応する時にこそ真価を発揮する。在日であり、かつ、教師であるという両面をあわせもちつつ個々の子どもに応じていくことが、在日教員の意義といえよう。

在日教員は、時として意識的に在日であることを演じることもあるが、多くの場合はまず教師として子どもに向かっている。それにも関わらず、同僚や保護者からは、教師であるよりも在日としてみられることがある。マジョリティには向けられないこうしたステレオタイプに、対象者たちは直接または間接に抵抗している。日本の学校や社会の異文化に対する受容度が高まれば、ある教員が在日であることは、彼または彼女の数多くの特性のひとつとして相対化されていくと考えられる。日本の学校における在日教員の活躍の可能性を広げる責務は、在日教員の側だけにあるのではなく、マジョリティ側の意識変革にもかかっているのである。

5. 2. 今後の課題

本論を閉じるにあたって、在日教員を含めた多文化的な背景をもつ教員が、その立場を生かしてよりよい教育を行うための課題を、4つの視点から提起する。

まず、教師になるまでの過程に関する課題である。本調査では、全ての人が自身の出自について豊かなライフストーリーを語り、自身が在日であることについて何らかの認識をもっていた。そして、そのことによって、有意義な教育実践が生み出されていた。マイノリティがこのように豊かに自らの出自を語れるようにな

るためには、教育を受ける側の立場である時期に、自己を知り、その意味をつくり上げ、深めていくことができるような機会が必要である。そのためには、マイノリティが家庭やコミュニティにおいてマイノリティ文化と積極的に接触したり、学校や社会においてマイノリティ文化が尊重されたりしている必要がある。また、ゴードン（2010）が推奨するように、教員養成大学において、自身の受けた教育経験を省察し、それを子どもへの教育実践に結び付けていくことも有効であろう。

さらに、多文化的な背景をもつ教員がエンパワーされ、スキルアップしていくことのできる機会の整備も必要である。個々がもっているマイノリティとしての経験や思いを教育実践へ生かしていくためには、常に知識や技術を周囲から学べる環境をつくっていかねばならない。現在、大阪府には、エスニック・マイノリティ教員が共に学び合う「ルーツネット」がある。このような取り組みが、今後より一層広がっていくことが望まれる。

マイノリティ教員が日本の学校で十全に活躍するためには、日本の学校や社会の変革が不可欠である。日本人教員は傍観者であってはならない。エスニック・マイノリティの子どもたちを含め、この社会に暮らすすべての子どもたちがグローバル社会に対応していくために、マイノリティ教員とマジョリティ教員がともに多文化共生のための教育を推進していかなくてはならない。

最後に、外国籍教員の処遇の改善は必要不可欠である。本調査の対象者はすべて、外国籍教員の処遇を人権的、法制度的、教育的に問題だと感じていた。現状では、外国籍教員が不条理を感じる場面は多々あり、そのことが教育実践にも悪影響を与えかねない。採用された外国籍教員が、日本籍教員と同様に、一生の職業として安心して力を発揮していくことができるように、制度は改善されていかなくてはならない。

エスニック・マイノリティ教員が、その立場を生かし、よりよい教育を生み出していくことの意義は、エスニック・マイノリティが教職から排除されてきた歴史の是正や、エスニック・マイノリティ自身の自己実現に留まるものではない。一人ひとりの子どもの価値が尊ばれ、多様な文化や価値観を知り、自身も他者も共に認め、成長し合いながらよりよい自身と社会を築いていけるための教育を実践していくために、エスニック・マイノリティ教員の多様な文化的背景がいかされるのである。多様なライフストーリーをもった教員が集まる学校は、豊かな教育実践を生み出し、多文化共生社会の構築にも貢献するだろう。

本研究は、先行研究の蓄積が浅く、十分に検討されてこなかったマイノリティ教員の語りを、特に在日教員の日常の教育実践に注目し、綿密に聞き取ったこと

が利点である。その一方で、対象を、在日で、エスニシティをある程度表出している外国籍者5人に限定したために、国籍やエスニシティの表出のあり方などのバリエーションを示すことはできなかった。今後は、在日と日本人の子どもとの関係性を構築するメディアーターとしての在日教員の役割や、在日教員がキャリアを形成していく上でのジェンダーの問題などを含め、マイノリティ教員の教育実践と意義をより幅広く明らかにしていきたい。

謝辞 調査にご協力いただきました5人の先生方に、心よりお礼を申し上げます。

引用文献

- 稲富進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
- 解放教育研究所2008『解放教育：多文化教育のいま』明治図書
- ゴードン, ジューン, A 塚田守訳 2004『マイノリティと教育』明石書店
- ゴードン, ジューン, A 志水宏吉・ハヤシザキカズヒコ訳 2010『変革教育学としてのエスノグラフィ 教室の壁を越えて』明石書店
- 全国在日外国人教育研究協議会2004『これからの在日外国人教育』全国在日外国人教育研究協議会
- 韓裕治・藤川正夫 2008『多文化・多民族共生教育の原点 在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』明石書店
- 兵庫在日外国人入権協会・兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会 2010『校長先生、私を差別するんですかー外国籍教員の任用（常勤講師）問題の解決に向けてー』兵庫在日外国人入権協会、兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会
- ホルスタイン, J・グブリアム, J 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳 2004『アクティヴ・インタビュー：相互行為としての社会学調査』せりか書房

注

- i 朝日新聞（2008年11月30日朝刊）での204人との報道の後に、全国在日外国人教育研究所が追加調査を行い、修正した人数である（<http://kenkyusho.blog.shinobi.jp/Entry/7/>、2011年12月5日閲覧）。
- ii 「在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について」（1991年3月22日文部省通達）による。
- iii 日本による朝鮮植民地支配を背景として、朝鮮半

島から日本に来た人々とその子孫を指す。本稿では、国籍や思想、所属ではなく、出自として朝鮮半島にルーツをもつ人々を総称して「在日」と呼ぶ。

- iv 在日の子どものための子ども会。
- v 朝鮮語で「わたしたちの言葉」を意味し、朝鮮語（韓国語）のことを指す。