

「在日コリアン」の教育が 国際理解教育に示唆するもの

—「異文化理解」から多文化教育の発想へ—

田淵 五十生

はじめに

1998年6月、日本国際理解教育学会の第8回研究大会が上越教育大学で開催され、「日韓交流を通じてみた国際理解教育の課題と展望」というテーマでシンポジウムが行われた。筆者は、シンポジストの一人として、「在日コリアン」の教育実践史を踏まえて、これからの国際理解教育には、マイノリティを理解する「異文化理解」の教育に加え、マジョリティのあり方を相対化する視点や、一人一人の違いや個性に配慮する学習活動が求められていることを報告した。「在日コリアン」とは、主には日本に居住している韓国・朝鮮籍の人々だが、それ以外に、帰化者（日本籍のコリアン）や日本人との国際結婚で誕生したダブルの人々も含まれている。

本稿の狙いは、当日の論議を踏まえて、次の四点について考察することである。

第一は、韓国を理解の対象に据える意味を明らかにし、国際理解のための歴史学習はどうあればよいかについて考察する。

第二は、「在日コリアン」の教育がどのように展開されてきたかを国際理解教育の文脈に即して整理する。

第三は、「在日コリアン」の教育を、英国の移民教育や日本の海外帰国生の教育と比較して、共通性や普遍性を確認する。

第四は、これからの国際理解教育においては、多文化教育の発想に立つことと、個性重視の学習方法が求められていることを指摘する。

Implications of Education for Korean People in Japan for International Education

— from Cross - Cultural Understanding to Multicultural Education —

Isoo Tabuchi

以上の考察を通して、国際理解教育に新しい展望を示すことができれば幸いである。なお、本稿では、国交のある韓国と日本の相互理解について論じているのであり、朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮）を無視するものではない。また、民族としては「コリアン」か「朝鮮人」を、1948年の韓国と北朝鮮の成立以前の歴史的用語としては「朝鮮」を使用している。

1 韓国理解の意味と歴史学習

韓国は、日本国民にとっては単なる隣国ではなく、特別な意味を持っている。一つは、長い歴史的紐帯を有している国である。二つは、日本が侵略し植民地支配した国である。三つは、今なお歴史認識をめぐって反目と葛藤を繰り返している国である。四つは、在日コリアンを生み出した国で、温かい理解が最も求められている国である。以下、その四点から韓国理解の意味を考察し、国際理解教育に機能する歴史学習のあり方について若干の提案を行いたい。

(1) 近代以前の友好の歴史的紐帯

日本は、百濟、新羅、高句麗の古代三国以来、朝鮮文化を摂取しながら、古代国家や日本文化を発展させてきた。遣唐使の倍を上回る回数で遣新羅使が派遣され、新羅の滅亡後は遣渤海使が日本海を行き交った。中世には高麗とも交易し、経典や仏画や青磁などの優れた文物が全国の名利にもたらされ

た。近世の鎖国政策の下でも、李氏朝鮮とは正式な国交が保たれ、朝鮮通信使が東海道五十三次を往来した。

従来の韓国理解の歴史学習では、教師の問題意識が先行し、近代における侵略の歴史や植民地支配の実態などの「不幸な過去」がクローズアップされて教えられるケースが多く、その結果、学習者が「韓国との和解は不可能」という展望なき贖罪感に陥ることが少なくなかった³¹。したがって、そのような長い「友好の歴史」を確認することは、非常に意味がある。なぜなら、「友好の歴史」の学習が「不幸な過去」を相対化させ、和解への展望を与えるからである。

その展望を示したのが、盧泰愚韓国元大統領であった。1990年5月、日本を訪問した盧泰愚元大統領は、「両国の不幸であった時期は友好善隣の長い歴史を通してみれば、相対的に短い期間でありました」と国会で演説し、われわれに歴史的な和解を呼びかけたのである。

(2) 近代以降の侵略の対象地

長い「友好の歴史」と共に、日韓両国は「不幸な過去」も共有している。明治の「征韓論」以来、韓国は常に日本の侵略の対象地であり、36年間、植民地であり続けた。

韓国の歴史教科書には、植民地支配の実態が克明に描かれている。土地調査事業を通して農地が奪われたこと、産米増殖計画で増産された米は日本に移出され人々が飢餓に苦しんだこと、国語（ハングル）研究団体や学者が弾圧されたこと、学校で日本語を強制し創氏改名政策で日本名を押しつけて朝鮮文化の抹殺を図ろうとしたこと、十五年戦争の末期に若い男女が樺太から南洋諸島まで動員ないし強制連行されたこと³²、等々……。

このような植民地支配の実態については、韓国国民だけでなく日本国民も知る必要がある。いや、日本の国民こそ学ばなければならない歴史事実である。なぜなら、「被害の歴史」を持つ人々との和解には、「加害の歴史」を持つ人々の加害行為への厳しい自覚が求められるからである。

「加害の歴史」について学習する場合、国際理解を推進する観点から配慮

すべきことがいくつかある。その一つは、韓国民と日本国民の対立という国家主義的な対立感情に陥らないことである。そのためには、支配者と民衆を分けて考える歴史の見方が必要である。支配者は、国家という装置を通して自らの利益を貫徹し、国家の対立を民衆の対立に転化させる。したがって、国家の犯罪行為と民衆を峻別する視点が大切である。

その一方で、当時の民衆の歴史的責任を問い直す視点も必要である。支配者に操作されたとはいえ、日本の民衆は朝鮮の民衆にとっては明らかに加害者であり、その責任を免れるわけではない。民衆の協力がなければ、36年間も植民地支配できなかったはずである。国家主義にからめ取られたシステムを、当時の歴史状況に構造的に位置づけて批判的に解明し、「加害の歴史」を直視する時、民衆同士の連帯の可能性も見えてくる。

今一つは、「朝鮮民族はかわいそうな民族である」というイメージを抱かせ、「朝鮮の歴史は常に外部から支配されてきた」という「朝鮮史＝他律史観」に陥らないことである。その点では、韓国の歴史教科書が参考になる。韓国の歴史教科書には、侵略や植民地支配の実態が克明に記述されている。けれども、それと同時に、彼らが座して侵略や支配に甘んじたのではなく、民族をあげて日本軍国主義に立ち向かい、独立闘争を続けた事実が詳しく描かれている。日本だけでなく、中国やモンゴルからの侵略を跳ね返し、独立を維持しようとした「抵抗の歴史」を学ぶことが、朝鮮民族への憐憫感を払拭し、「朝鮮史＝他律史観」を克服する鍵になる。

(3) 現代における歴史認識

戦後、日韓両国は、日本の政治家の「問題発言」をめぐって、幾度となく対立・反目してきた。そのたびに、韓国では「反日感情」がわき起こり、日本でも「嫌韓感情」が高まった。けれども、対立・反目の真の原因が、遡及不可能な「過去の歴史」ではなく、「現在の歴史認識」にあることはあまり理解されていない。

「history（歴史）とは、his story（彼の物語）である」という俗言がある。それは、生起した過去の事実そのものではなく、その事実を「どう解釈する

か」という歴史認識の重要性を指摘したものであろう。したがって、語る彼の立場や民族によって歴史認識も異なってくる。なぜなら、われわれは自民族中心史観という偏見から自由でありえないからである。その自覚をもって、相手民族の歴史認識に謙虚に耳を傾け、自分たちの歴史認識と擦り合わせ、その歪みを一つ一つ修正することが大切である。少なくとも、国際理解教育においては、自分たちとは異なった歴史解釈をする人々がいることに気づくことが必要である。換言すれば、複眼的な歴史認識が求められているのである。

その歴史認識の違いで、日韓関係が険悪化した最初のケースが「久保田発言」である。1953年、日韓会談の席上、日本側代表久保田貫一郎は、「日本は朝鮮の鉄道や港湾を造ったり、農地を造成したりし、大蔵省は当時二千万円も持ち出した」と発言した。韓国側はその発言に猛反発して、日韓会談が決裂してしまった。当時の日本のマスコミは「言葉尻を捉えて会談の席を蹴った」と韓国側を批判した。

その時、日本に滞在していた金素雲は、「よその家に入り込んで四十年わがもの顔に振舞った侵入者が、さてその家を取り返されたあとで『垣根をなおした、壁を塗りかえた、おまけに屋根も葺きなおした。恩を忘れるなというわけじゃないが……』と開き直った理屈だ」と指摘して、次のように訴えた。

一見、何気なしに見える久保田氏のこの一言に、なぜ韓国側がイキリ立つか。「鉄道や港湾の造築が朝鮮人の福利のためだというのか。二千万円が二億円だろうと、それはきみたち日本人が自分の国力を伸張させるために植民地をつくったそのかかり（入費）ではないか。それを恩に着るとでもいうのか。その農地は東拓の手で朝鮮人の手から取り上げられなかったのか。農民たちは日本人の経営膨大な農場の奴隷ではなかったのか……。木掛け論のお手伝いをしようというのではない。＜ソロモンの栄華よりも飢え渴えながらの真の自由——＞それが国を失ったものの悲願であった。久保田氏のこの放言はいかにも聞き捨てならぬものがある。

韓国側が問題にしたのは、過去の植民地支配の事実ではない。その過去をどう受けとめるかという歴史認識を問題にしたのであり、「久保田発言」の背後にある、植民地支配への反省を欠落させた「植民統治恩恵論」に異議申

し立てを行ったのである。

「久保田発言」以後、韓国民の感情を逆撫するような「問題発言」（韓国側では「妄言」）が何度も繰り返され、その都度、両国関係が悪化した。われわれは、韓国側の対応が「過去の蒸返し」ではなく、「現在の歴史認識」であることを銘記すべきである。

（4）「在日コリアン」との共生

「朝鮮」とは「朝の鮮やかな国」という意味である。その平和な地を日本の軍国主義が襲ったことから、400万を超える民が溢れ水のように朝鮮半島を後にした。旧「満州」（中国東北地方）に約170万、シベリアに約40万、ハワイ・北米に約20万、日本には戦時下、強制連行を含めて230万人が居住していた。解放直後、約170万人が帰国したが、祖国での生活基盤を既に失い、戦後の混乱や朝鮮戦争で帰るに帰れなかった者、約60万人が残留することになった。その子孫が「在日コリアン」で、日本の植民地支配がなければ、存在しなかった人々である。

したがって、彼らを日本社会の構成員として認め、共に生きようとすることは、歴史に責任を持つ国民として責務である。そして、その責務の遂行が、韓国民の日本理解を促進するのである。同胞を差別するような日本社会に対して、韓国民が温かい感情を抱くはずがないからである。

「在日コリアン」への差別や偏見を払拭することは、日本における国際理解教育の原点でもある。なぜなら、国内における最大の外国人を理解して協調できないで、国外に出かけて国際理解や国際協調を説いても、それは絵そらごとに終わるからである。「在日コリアン」理解の教育が、どのように展開されたのか、節をあらためて検討したい。

2 「在日コリアン」の教育がたどった軌跡

戦後、「在日コリアン」に対して行われた教育を、実践のスローガンに則して振り返ると、次のような三つの教育として大別できる。

(1) 日本人への同化教育

1948年から49年にかけて、日本政府は、全国に500校もあった民族学校を閉鎖して、コリアンの児童生徒を日本人の学校へ強制移籍させた。このことは、コリアン児童生徒から民族文化を剥奪することを意味していたが、その重大性が論議されることはほとんどなかった。その後、1965年の日韓条約を踏まえて、文部省は、コリアン児童生徒への教育に関わる基本方針を策定し、日本人学校への就学を促進する通達を出した。そこには、公立学校への入学や就学援助措置等については日本人子弟と同様に扱うが、教育内容に関しては特別の取り扱いをしないと明言されていた。

そのような民族性を無視した同化主義的な政策に対して日本人教師から疑念が提起されなかつたのは、「文化的同化」と「構造的同化」の峻別が行われなかつたからである。「文化的同化」とは、マイノリティがマジョリティの文化を受容して固有の文化を喪失すること、「構造的同化」とは、マジョリティの組織や社会構造にマイノリティが参入することである。複数の民族が居住する社会での民族平等の原則は、マイノリティの「構造的同化」が保障され、彼らの文化が保持される「文化的異化」の権利が認められる状態である。けれども、日本の学校への就学許可（「構造的同化」）と日本人と同じ教育内容（「文化的同化」）がセットになって、コリアンの児童生徒を日本人化する同化教育が、1970年代まで無自覚的に行われていたのである。

「もっとも良心的な日本人でさえ朝鮮人を日本人と同じように扱おうとする」と嘆いたのは、在日詩人の呉俊林である。当時の日本人教師の大部分は、「差別」（あってはならない違い）と「区別」（あっていい違い）を混同して「区別なく平等に教育する」という誤謬から脱却できていなかったのである。

日本人教師の役割として、当時、コリアン教育に理解のある教師の間で叫ばれていたスローガンは、「朝鮮人生徒を民族学校の門の前に」であり、そうでなければ、日本人学校で「日本人と同じように扱う」ことだったのである。

(2) 「在日コリアン」を理解する教育

同和教育が教育現場に浸透しはじめたのは1960年代の後半だが、コリアン理解の教育が意識的に行われはじめたのは、約10年遅れた1970年代の後半であった。同和教育が「差別の現実に深く学ぶ」というスローガンを掲げながらも、コリアンは国籍が違う外国人であるという理由から、その被差別実態が日本人教師たちには見えていなかったのである。

1980年代になると、意欲的な教師によって、同和教育の一環として、「在日コリアン」理解の教育が展開されるようになった。当初は、「構造的同化」の文脈で、就職差別や指紋押捺などの被差別実態に焦点が合わされた。そして、日本人の差別意識や偏見を改めるために、なぜコリアンが日本に居住するに至ったのかという、歴史的経緯の理解が重視され、在日形成史や日朝関係史などの歴史学習が行われた。

その後、1980年代後半になると「内なる国際化」の視点から、コリアンの「文化的同化」の問題性が理解され、朝鮮の文化や民族性へ焦点を合わせた教材が作成された。そして、歴史的経緯を理解する教材と一体となったコリアン理解の副読本や教材事例集が刊行され、先進的な実践地域では、小学校の低学年から系統的なカリキュラムに則して実践が展開された。

朝鮮の文化学習が注目されるようになったのは、コリアン児童生徒が民族文化から切り離されていることが、民族的な劣等感になり、ひいては低い自己イメージに繋がっている経緯が理解されはじめたからである。この頃、コリアン児童生徒が在籍する学校では、チマ・チョゴリを着たり、学校給食でトックやビビンバなどの朝鮮料理を食べたり、朝鮮文化に親しむ学習がさかんに展開された。

コリアンの児童生徒にとっては、朝鮮文化に触れることが肯定的な民族イメージを抱く契機になり、日本人児童生徒にとっても、歪んだ朝鮮認識やコ

リアン像を改める契機になったのである。なぜなら、金素雲が指摘するように「朝鮮文化への無知が朝鮮人蔑視を作り出し」ていたからである。

その後、朝鮮の歌や踊り、遊びや民話、朝鮮の文化遺産なども教材化された。また、懸命に生きた在日一世の生きざまを聞き取った教材、日本と朝鮮の和解に尽力した人物の教材化など、多様な実践が展開された。この頃の実践のスローガンとして定着し、今なお掲げられ続けているのが「朝鮮との豊かな出会い」である。

したがって、70年代から80年代にかけて展開された「在日コリアン」を理解の対象に据えた教育を「異文化理解」の教育として捉えることができる。「異文化理解」とは、民族的背景の異なる人々を理解するために文化に注目して、相手文化を対等な文化として認め、相手文化の文脈に則して事象を理解しようとするものである。けれども、マジョリティがマイノリティを理解する性格が強く、マジョリティのあり方を問い直すという双方向学習の視点が希薄であった。

(3) 日本人との関係性を問う教育

1990年代になると、中国からの帰国者や南米からの日系労働者など、新しい定住外国人が増加し、その子どもたちへの教育のあり方が模索されるようになった。そして「在日コリアン」の教育も徐々に変化してきた。コリアンを一方的に理解の対象に据えた教育から、コリアンとの関係で日本社会のあり方を相対化する教育への変化である。「同じことがいい」という学校文化、個性的な存在に非寛容な日本人の児童生徒、少しでも異なる者に同化を求め、そうでなければ排除する社会風潮、それらのありようを厳しく問い直し、一つ一つ改めようという教育である。

これは、多文化教育の発想に立つものである。いうまでもなく、多文化教育とは多くの文化について学ぶ教育ではない。他文化との出会いを通して、マジョリティの社会や文化を見つめ直し、両者が相互に相対化しながら、新しい地域社会や文化を創造しようとする発想に立つ教育である。

そして、この頃、大阪市の教育現場で1970年代以来掲げられていた「本名

を呼び、本名を名乗る」というスローガンが全国の教育現場に浸透するようになった。本名を民族的アイデンティティの象徴して捉え、周囲の日本人児童生徒との関係性の中で、コリアン児童生徒の民族的自覚を育て、日本人児童生徒にはコリアンの民族性が尊重できる寛容な精神を育成しようとするものである。そして、多文化教育で主張される差異を豊饒化への契機にする発想に通じる「違いを豊かさ」に」というスローガンが掲げられるようになったのである。

3 「在日コリアン」の教育が持つ一般性

「在日コリアン」の教育が意識的に取り組まはじめて約30年間が経過した。われわれは、その実践史をつぶさに検討してきたが、本節では、「在日コリアン」の教育を、英国の移民教育と日本の海外帰国生教育と比較して、「在日コリアン」の教育が持つ一般性を確認したい。

(1) 英国の移民教育との比較

筆者は、1994年から1995年にかけて約一年間、英国留学の機会が与えられた。その間、民族的マイノリティの子どもたちが多数在籍する学校現場を訪問して、多文化教育を推進している関係者へのインタビュー調査をすることができた。なによりも驚いたのは、日本における「在日コリアン」の教育がたどった歩みと、英国のマイノリティ教育のたどった歩みがあまりにも類似していることだった。

1950年代、西インド諸島からカリブ・アフリカ系の人々が、また60年代にはインド・パキスタン系の人々が、大量に移民として英国社会で働くようになった。そして、同伴してきた子どもたちを英国社会に適応させるために、まず英語指導が徹底された。そのため、E S L (English as Second Language) の教師が大量に養成され、学校現場に派遣された。問題は英語力の不足であって、英語力さえ身につけば、学力問題は解決できると考えられた。けれども、マイノリティの子どもが学校で学ばば学ぶほど自信を失い、

「学力不振」に陥っていった。

学校教育を通して、マイノリティの子どもたちが英国文化を内面化したからである。いわゆる同化教育である。マイノリティの子どもたちは、自分たちの民族文化や民族言語を学ぶ機会を奪われ、英国人の民族差別や偏見に対して自信を失い、マイナスの民族イメージや自己イメージしか描けなかったのである。

そこで、マイノリティの子どもが多くいる学校で、その民族文化や母国語を教えようという運動が起こり、西インド諸島のスティール・バンドを教室に持ち込んで民族音楽を歌い、インドのサリーを着て民族料理のサモサを食べ、ヒンドゥー教のお祭りを祝った。それが、「スティール・バンド」「サリー」「サモサ」の三つの頭文字を取って「3Sの教育」と呼ばれたり、祖国の文化を学ぶ「ホームランド・スタディー」と呼ばれたりした。いわゆる「異文化理解」の教育である。

けれども、民族差別は、移住してきた人々に原因があるのではなく、英国文化を絶対視する英国人の偏見に根ざしている。そこで、マジョリティのアングロ・サクソン文化を相対化して、マジョリティとマイノリティが共存できる態度を育成しようとする教育実践が試みられるようになった。それが多文化教育である。ロンドンのチェルシー・ケンジントン地区のトーマス・ジョーンズ初等学校を訪問したとき、マイノリティ教育に長年関わってきたブル校長が、多文化教育への歩みについて次のように語ってくれた。

この校区には、安い住宅が多いのでマイノリティの子どもが多く通っています。最初は、カリブ・アフリカン、次にインド・パキスタン、その次はアフリカ出身の子どもがやってきました。現在は、ホンコン返還の影響で中国系の子どもが増えています。そして、今では合計17か国の子どもが通っています。

最初の頃は、それぞれの国の音楽や服装や食べ物などの文化について学習していましたが、17か国にもなると全部の国について学習することができなくなりました。そこで、アングロ・サクソンの文化も一つの文化として捉え、アングロ・サクソン文化そのものを相対化することが大切だと気がついたのです。

現在では、マイノリティの教師も採用されています。彼らの目を通して、英

国社会の問題点が見えてきました。教師文化が中産階級の文化で差別的であることも指摘されました。「ホームランド・スタディー」で取り上げる文化が、エキゾチズムを誇張する傾向があるとも言われました。マイノリティの教師や子どもたちを通して、われわれも英国中心主義的な偏見に気づくようになりました。

英国への留学以前、筆者は、多文化教育は、多民族社会の教育理論であり、日本には存在しないものと考えていた。けれども、英国の多文化教育の実態に触れることで、「多文化教育」という名称こそ存在しなかったが、現在、展開されている「在日コリアン」の教育こそ、日本における多文化教育ではないかという感を強くした。それほど、英国におけるマイノリティ教育と日本における「在日コリアン」教育がパラレルな歩みをしていたのである。¹⁰⁾

(2) 海外帰国生教育との比較

文化的背景の違いは、国籍や民族の違いにだけ起因するものではなく、同一国民の間でも起こり得るし、同じ家族の間でも生育歴によって違ってくる。その典型が海外から日本の学校に編入した海外帰国生たちで、かつて「海外帰国子女」と呼ばれていた子どもたちである。海外帰国生の教育は、「適応教育」から「個性・特性の伸張」の教育へと発展し、現在では、「意図的な相互作用」の教育として展開されている。

1970年代、日本の学校が海外帰国生を受け入れはじめたころのキーワードは、「適応教育」であった。海外で身につけた行動様式や思考方法を改めさせて、日本の学校にどう順応させるか、それが「海外子女教育」の課題であると考えられた。極端な場合「外国剥がし」という用語さえ使用された。いわば、日本の学校文化への同化教育であったのである。

しかし、1980年代の中頃からは、海外帰国生のもつ個性や特性を認め、むしろそれらを伸張しようとする考えに変化していった。一種の「統合教育」であるが、メインストリームの児童や生徒との相互学習が意識化されていない点では、いわゆる「異文化理解」の教育に留まっていた。けれども、最近では、帰国生たちを「もう一つの文化の発信者」として位置づけ、メインストリームの児童や生徒との双方向の学習を成立させようとする「意図的な相

相互作用」の教育へと変化している¹¹⁾。これは、多文化教育の発想に立つものである。

残念なことは、海外帰国生への教育実践の積み重ねが、現在、急増している「新渡日」の子どもの教育に十分に活かされていないことである。「新渡日」の子どもとは、中国からの引揚者、南米からの日系労働者、国際結婚の配偶者などに同伴してきた子どもたちである。「中国残留婦人」や「中国残留孤児」にとって、日本は祖国であり、それなりの覚悟で「帰国」を選択している。けれども、子どもたちにとっては、文化の異なる別の国への「渡航」である。それは、日系労働者や国際結婚の配偶者の子どもにも妥当している。いずれも、親の都合で、自分の意志とは無関係の「渡日」であり、子どもたちは「異文化状況」を強いられている。

「新渡日」の子どもが住む地域や校区は、多くの場合、海外帰国生の多い住宅地や校区と異なっている。そのために、校区を越えた教職員の実践交流は行われにくい。けれども、子どもの置かれている「異文化状況」は共通している。それは、等質性を絶対視する学校文化、画一的な対応を平等と考える教師集団、微小な差異でも誇張して排除する凝縮性の高い学級風土である。海外帰国生や「新渡日」の子どもが登校するようになったから、教育現場に混乱が起きたのではない。児童生徒の多様な個性を抑圧して、固定した枠に押し込めようとする学校文化や学級風土が混乱の真の原因なのである。文化を個人や集団の背後にある行動様式や価値観と捉えるならば、日本人の子どもも、両親の育児様式や価値観によってそれぞれ異なっており、本来は、個性的であり多様性に富んでいるのである。

今後、日本人との結婚や日本国籍への帰化の進行で、韓国・朝鮮籍の児童生徒は急速に減少していくが、民族的、文化的背景の異なる児童生徒はますます増加していく。彼らを日本の学級文化に一方的に同化させるのではなく、彼らの民族性の違いを違いとして認めて、「異なることを豊かさ」と感じるような感性や態度をメインストリームの子どもたちに育成することが求められている。しばしば指摘されるように「外国人の教育問題は、最終的には周囲の日本人の教育問題」なのである。

4 多文化教育の発想に立つこと

「在日コリアン」の教育を、文化的背景の異なる人々への教育として捉え直すとき、われわれは日本の国際理解教育に対して、いくつかの展望を示すことができる。

その一つは、多文化教育の発想に立つことである。多文化教育とは、多様な文化や文化理論についての知識や概念を学習する認知的な教育ではない。文化的背景の異なる人々やマイノリティの人々との直接交流を通して、自己や自己の文化を相対化し、自己の偏見に気づき、エスノセントリズムから解放された態度を育成しようとする教育である。そして、従来の教育のあり方と異なるのは、マジョリティがマイノリティを一方的に理解するのではなく、両者の双方向理解の学習を要素としていることである。

また、コミュニケーションを通して対立を緩和させる能力、協力しながら地域社会で共存しようとする態度の育成を目指すものである。したがって、多文化教育の実践は、個人にとっては広義の人格形成や価値観形成に関わる教育であり、地域社会にとっては教育改革や社会改革の運動でもある。

その意味で、多文化教育は国際理解教育と理念的にも通底しており、国際理解教育の新しい方向性を示している。国際理解教育を活性化するためには、経験や体験から学ぶ学習方法の導入が求められている。なぜなら、自己客観視の態度やコミュニケーション能力の育成は、座学によっては十分に達成できないからである。

また、人格的な出会いや直接交流を組み込んだ学習過程が国際理解教育に求められている。筆者は、子どもを日本の学校に通わせている「在日コリアン」のオモニ（母親）を大学の講義に呼んで、親の思いを語ってもらう授業を過去12年間続けている。下に引用するのは、1999年1月26日に講義の登壇した「在日二世」の立山頼子（たてやま れじゃ）さんのライフストーリーの一部である。日本人男性と結婚して日本籍に帰化したが、コリアンのアイデンティティを示すために「レジャ」とコリアン風に名乗っている。民族へ

の誇りを鮮やかなチマ・チョゴリに包んで、彼女は学生たちに次のように訴えた。

小学校の時です。露地で遊んでいると、日本人の子どもがやってきて、「ここで遊んでいるヤツは皆、チョーセンだぞ!」と言った時、私は、「違う! 私はチョーセンではない」と咄嗟に叫び返しました。そして、その証をするために、チョーセンの子どもを日本人と一緒にいじめていました。

友達が家に来るときには、チョーセンを感じさせるものをすべて隠しました。ガラスケースに入った大きな朝鮮人形を、小さな体で一生懸命に運んで隠しました。成人してそのような体験を在日の仲間同士で話すのですが、みんな同じような体験を持っているのです。中には、「チョーセン丸出しの親を隠そうと思った」と言って、笑うのですが――。思い出す度に、切なくて、悲しくなるのです。(中略)

「朝鮮文化は素晴らしい」と親や同胞からいくら聞かされても、私は信じる事ができませんでした。けれども、日本人の友達からそのことを聞かされた時、非常に嬉しくなってきた、自分の民族に誇りを感じるようになりました。そして、自分に自信を持つことができるようになりました。(中略)

子どもたちが、自分の体の中に流れる血を恥じる時には、私たちの結婚は失敗だと考えます。二つの民族と二つの文化を持つ子どもとして、人より二倍豊かに生きてもらいたいと思っております。

「在日コリアン」のオモニとの出会いは、教師の卵である学生たちにとって非常に有益であった。当日、提出された「講義対話カード」をそのまま立山さんに手渡した。後日、返送されたその封筒に、「とても不安でしたが、学生さん達の感想を読み、それぞれに、何か、大事な事を感じとっていただけたことが、とても嬉しいです。このたくさんの感想文は、しっかりコピーさせていただきました。貴重な私の宝であり、パワーの源になってくれると思います」と、短いコメントが入れてあった。

学生の気づいた内容を筆者なりに要約すれば、次の三点になるであろう。

1) 「在日コリアン」の民族的アイデンティティが、周囲の偏見の中で否定的に形成され、逆に温かい理解の中で肯定的に形成される事実に気づ

いたこと。

2) 仲間で「親を隠そうと思った」と笑い合った、喜劇的にまで悲しい体験を聞いて、コリアンがコリアンとして生きていくことが難しい社会、その社会を作っているのが他ならぬ日本人であることの自覚。

3) 懸命に生きる「在日コリアン」の存在を視野から欠落させ、無頓着に振舞っていた自己のマジョリティ性への気づき。

学習者の態度を変容させ、当事者意識や連帯感を育むのは、課題に対する客観的な知的理解だけでなく、「温かい共感的な理解」である。その「共感的な理解」は、固有名詞を持つ人格との出会いを通してもたらされるのである。

おわりに

国際理解教育をめぐる従来の論議においては、どのような知識や概念を獲得させるのかという学習内容について討議されてきた。けれども、それを、どのような方法で学ぶのかという学習方法や、どのような態度で教師は学習者に臨めばよいのかという教師の態度についてはあまり議論されてこなかった。しかし、「民主主義の価値は、民主的に学習されてはじめて意味を持つ」(J・デューイ)とか、「権威主義な方法では、民主主義者は育たない」(P・フレイリ)と指摘されるように、学習内容と学習方法は切っても切れない関係にある。

国際理解教育をより充実するためには、個人の個性や主体性を重視する学習活動、個人の意見を認め合い高め合う集団の討議学習、それを演出する教師の許容的な態度が必要である¹²⁾。具体的には、個人のプロジェクトをクラスに持ち込んでシェアする時間と空間を創造することである。プロジェクトとは、個人の主体的な体験やフィールドワークにもとづく自主研究である¹³⁾。また、共通の体験活動を振返って個性的な学びができる参加型学習も注目される。いずれも、個人の体験を学習者間で対象化し、体験の内省化を通して、その意味内容を考察させようとするものであり、いわば、体験を経験化させる学習過程を含んでいる。

倉地暁美は、大学の講義において、学生の一人ひとりが「異文化をもつ人々」と関わった体験を教室に持ち寄り、学生同士が多様な視点から考察を行って視野を拡大させた実践報告をしている。その中で、授業を多声的な響き合いのある支持的な空間に変容することが、大学における異文化間教育の実践に求められていると指摘しているが、それは、小・中・高校のすべての段階における国際理解教育の実践においても妥当している。多文化教育の価値は多文化的に学習されてはじめて意味を持つのである。その意味で、2002年から実施される「総合的な学習の時間」は、国際理解教育にとって千載一遇のチャンスである。

(奈良教育大学)

[引用ならびに注]

- 1) 当日の提案者と提案テーマは、次のとおりである。
 - 二谷貞夫 (上越教育大学)
「日韓の歴史教育と国際理解」
 - 秋山正道 (新潟県田沢小学校)
「国際理解は韓国から——日韓両国の中学生による交流を通して考える」
 - 田 鎬潤 (神戸韓国教育院)
「日韓交流の体験をもとにした国際理解教育」
 - 田淵五十生 (奈良教育大学)
「『在日』理解と国際理解教育の展望——異文化理解から多文化教育へのパラダイム変換」
- 2) 旗田 巍『朝鮮と日本人』(勁草書房, 1983年, pp.2 - 5) の指摘を参照した。
- 3) 田淵五十生『在日韓国・朝鮮人理解の教育』(明石書店, 1991年, p.60)
- 4) 曹昌淳・宋連玉訳『韓国の歴史——国定韓国高等学校歴史教科書』(明石書店, 1997) VI, VII章に約100頁にわたって、詳細に記述されている。
- 5) 李元淳『韓国から見た日本の歴史教育』(青木書店, 1994年, pp.99 - 100)
- 6) 金素雲『こころの壁——金素雲エッセイ選』(サイマル出版会, 1980, pp.44 - 45)
- 7) 中島智子『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『多文化教育の比較研究』所収, 九州大学出版会, 1985年, pp.330 - 331)

- 8) 広島女学院中学高等学校<基本方針>「在日朝鮮人児童生徒の教育をどう推し進めていくか」(1987年)
- 9) 田淵五十生『<体験>国際理解と教育風土——英国ヨーク大学からの便り』(アカデミア出版会, 1998年, pp.256 - 274)
- 10) 地域は異なっても多文化教育の展開過程に共通性があることについては、中島智子も『多文化教育と在日朝鮮人教育Ⅱ』(全朝教ブックレット, 1997年)等で報告している。
- 11) 佐藤郡衛『海外・帰国子女教育の再構築——異文化間教育学の視点から』(玉川大学出版部, 1997年, pp.70 - 74)
- 12) 多田孝志『学校における国際理解教育——グローバルマインドを育てる』(東洋館出版社, 1997年, pp.231 - 241)に「教師の心構え」が記述してある。
- 13) 渡部淳・和田雅史『帰国生のいる教室』(NHKブックス, 1991年, pp.18 - 41)の「生徒と教師の『政経レポート』作成奮戦記」が示唆に富む。
- 14) 倉地暁美『多文化共生の教育』(勁草書房, 1998年, p.255)

[参考文献]

- 呉俊林『在日朝鮮人』(潮新書, 1965)
- 小沢有作『在日朝鮮人教育論 歴史篇』(亜紀書房, 1973)
- 日本の学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会『復刻版むくげ——大阪の在日朝鮮人教育10年の歩み』(亜紀書房, 1981)
- 松井 清『教育とマイノリティ 文化葛藤のなかのイギリスの学校』(弘文堂, 1994年)