

多文化化の中の民族教育

- 「川崎市ふれあい館」の事例から -

金兌恩*

taeeun.kim67@gmail.com

Contents

- I. はじめに
- II. 先行研究の検討と本稿の視座
- III. ふれあい館の設立背景と概観
- IV. ふれあい館における民族教育
- V. 民族教育と多文化共生教育の相互作用
- VI. おわりに

I. はじめに

本稿の目的は、第二次世界大戦の終戦後(以下、戦後)、在日コリアンを中心に対抗的に展開されてきた民族教育(以下、民族教育)が、今日の多文化共生の潮流の中で、どのように日本の公的教育領域において多文化共生教育¹⁾との接点を模索し、継承・変貌してきているか、そのメカニズムは何なのか、という問いに答えることである²⁾。

* 筑波大学非常勤講師、社会学専攻。Visiting Lecturer, Institute of Asian Research, the University of British Columbia。本論文は、筆者の博士学位論文(京都大学大学院文学研究科、2012年11月)の第8章の内容を基にして作成したものである。

1) 本稿では、多文化(共生)教育や国際理解教育、異文化理解教育などの用語の総称として多文化共生教育を用いる。広田(1996: 20)によると、民族教育とは少数民族や外国人移住者の立場から問題提起を行うのに対して、多文化主義教育とは多文化社会という概念によって、民族的、文化的多数者と少数者との両者を止揚したものである。本稿で用いる民族教育とは在日コリアンあるいは朝鮮半島に民族的ルーツをもつ児童を対象として、同じ民族的ルーツをもつ人たちによって行われる教育であり、多文化共生教育とは全児童を対象として「多様な文化や民族の共生」を目指して行われる教育を指すタームとして用いる。但し、固有名詞としての「国際理解教育」や文脈に応じて必要な場合には国際理解教育という表現をそのまま使うことにする。

今日における在日コリアンの教育をめぐる問題を、公的教育領域における多文化共生教育との関係に注目して捉える際には、以下の二つの議論に注意を払う必要がある。

第一に、政府レベルでの多文化共生教育に対する位置づけをめぐる議論である。それにかかわる文部科学省(以下、文科省)の施策では、主に日本人を対象とする国際理解教育と、海外子女や帰国子女、ニューカマーを対象とする日本語指導に焦点が当てられている。『文部科学白書』の中では国際理解教育が日本人を対象とすること、つまり国民教育の一環であることが明らかにされている³⁾。そのため、日本の学校に通う非日本人はその対象から排除されることになり、日本国籍者であっても外国にルーツをもつ児童には注意が払われてこなかった。また、外国人教育を日本語指導のみを課題として捉える取り組みでは、母語や母文化の学習機会は保障されにくく「真に必要な多文化性の配慮が日本の教育では担保されていない」と指摘されている(宮島・太田編 2005: 5-6)。

第二に、民族教育側と多文化共生教育側との葛藤的な構造をめぐる議論である。民族教育では、「特殊」としての「在日コリアン」、「歴史性・ポスト・コロニ

2) 民族教育をめぐることは、その主体の多様性について説明する必要がある。民族教育の場としては、在日本朝鮮人総聯合会(以下、総聯)が運営する民族学校(朝鮮学校)と在日本大韓民国民団(以下、民団)が運営する民族学校があり、終戦直後、日本政府やGHQ(連合国最高司令官総司令部)により民族学校が閉鎖された後、在日コリアン児童が集団転校してきた公立学校の中に設置された「民族学級」のような場もある。そのほかに、1970年代前後には在日コリアンが多い地域にある公立学校の中に「民族クラブ」や「子ども会」などが設置される動きが広がり、民族団体や民族青年団体、地域行政、NGO団体などにより、在日コリアン児童を対象に民族の言語や文化を教える民族教育の場が学校外に設置された例もある。本論文では、これらの教育の総称として民族教育という用語を用いる。なお、民族教育という用語をめぐることは、戦後の民族教育への抑圧・抵抗の歴史が常に内在しており、今日の多文化共生教育の場で行われる言語や文化の学習を中心とする民族教育を、はたして民族教育と言えるのか、との指摘もある。しかし、本論文では、在日コリアンや朝鮮半島にルーツをもつ人々により、同じ民族的ルーツをもつ児童たちを対象に行われる教育を民族教育の中に入れていく。その理由は、初期の民族教育とは相当異なっているようにみえるこうした取り組みも、民族教育の場にかかわっている人たちや環境の変化とともに、今日の民族教育の場のリアリティを見せてくれる断片であるからである。

3) 文部科学省(2008: 308)は国際理解教育の実施の観点として以下を明らかにしている。

「子どもたちが日本人としての自覚を持ち、主体的に生きていく上で必要な資質や能力を育成することが大切です。また、我が国の歴史、文化、伝統などに対する理解を深め、これらを楽しむ心を育成するとともに、広い視野を持って異文化を理解し、異なる習慣や文化を持った人々と共に生きていくための資質や態度を育成することが重要です」。

アリティ』、「本名・母語の回復」の問題が、多文化共生教育では、文化の相対化に基づく「普遍」としての「在日外国人」、「違いの尊重・差異の承認」、「日本語学習」の問題が、それぞれ重視されてきた。こうした視点をもつ多文化共生教育の枠組みにおいては、「 코리아」は歴史性をもつ「在日する 코리아」ではなく、ただ多くの外国の一つ、そして国際理解の対象の一つの国として扱われるのである。それに対して、多文化共生教育がただの「お国紹介」や文化を消費の対象にしてしまう「博物館主義的な」実践に止まっている(佐々木・阿久澤 1998: 104-106)ことや、その教育実践が立脚する多文化主義が文化の陳列・序列化に止まり、国民国家のイデオロギーと共謀する危険性がある(鄭暎恵 2003: 211-216)ことなどが指摘されている。つまり、多文化共生教育側が、民族教育の場で行われてきた重要な議論に対して沈黙するか、あるいは「過去の遺産」としているという異議申立でもある。しかし、皮肉なことに、こうした批判に対して、民族教育の実践家たちは共感を抱きながらも、その議論を通じて民族文化の構築性が明らかになればなるほど、連帯の基盤が弱まるのではないか、という懸念を抱くというジレンマ的な状況もある(松田 2009)⁴⁾。

今日、日本における民族教育の実践現場は、多文化共生教育との関係において、以上のような緊張感やジレンマ的な状況に直面していながらも、各地域において多様な様相を見せながら展開されてきており、その背景には、各地域における様々な環境や関係、具体的には民族教育の歴史や出来事、地域特性、地域における在日コリアン社会の特性、他の運動体との関係、行政や学校などの公的な教育領域との関係などが挙げられている(金兌恩 2012)⁵⁾。

以下では、川崎市が、在日コリアンが中心になって民族教育を行ってきた社

4) 松田(2009: 41-42)によれば、構築主義が抱くジレンマの中でも「もっともポピュラーなジレンマが、フェミニスト・ジレンマ」であると指摘した上で、以下のように論じた。「男性優位の性支配を解体するために、性の本質化を批判すると、自身の異議申し立ての根拠は失われるというジレンマに陥ったのである。人間分節の非本質化は、同様のジレンマをいくつもつくりだすことになった。……民族的マイノリティの文化をめぐる議論も、こうしたジレンマの一つであった」という。

5) 在日コリアンの民族教育の問題を多文化共生教育との関係の中で分析した金兌恩(2012)は、公教育領域における民族教育を「民族型」・「折衷型」・「共生型」の3形態に類型化しており、川崎市ふれあい館における民族教育の形態を「共生型」として位置づけている。

会福祉法人青丘社(以下、青丘社)に運営を委託して1988年に開館した『川崎市ふれあい館』の事例を取り上げて、公的教育領域における民族教育の変貌／継承のあり方や、二つの教育の間での相互作用の様相を検討する。本論文においては、民族教育の普遍性を導くよりは、民族教育が一枚岩的ではなく、地域によって多様性を帯びていることを前提とし、特定地域における民族教育の現実を、フィールドワークを通して綿密に分析し、今日における民族教育のリアリティを明らかにすることを試みる。

Ⅱ 先行研究の検討と本稿の視座

戦後の在日コリアンの民族主義は『支配される共同体としての在日コリアン社会の、支配的共同体としての日本社会への対抗性』(竹田 1996: 104)をもって展開されてきた。民族教育においても、同化圧力や差別に抵抗する手段(金泰泳 1999、尹健次 2001)として、強固な民族性の形成やそれに基づく共同性の構築が目指されてきた。

しかし、1990年代前後、民族教育をめぐる状況の変化が顕在化し始めた。一方では、日本人との国際結婚や帰化者の増加に伴い、民族教育の対象者の複合化が進み、他方では、ニューカマー外国人(以下、ニューカマー)が増え、多文化共生教育への関心が高まった。また、ニューカマーの増加や多文化共生教育の潮流の広がり、地域によって異なる展開を見せていたために、民族教育をめぐる状況の変化も、その影響を受けるようになった。

民族教育に関する論議も、主に以下の二つの立場に分かれて行われてきたといえよう。一つは、戦後の民族教育弾圧に抵抗する『対抗的民族教育』という立場であり、もう一つは、多文化共生教育の一環としての民族教育、つまり『共生的民族教育』という立場である⁶⁾。前者の立場での研究は、1960年代後半以降、戦前からの同化教育の状況と戦後の民族教育の歴史的な考察が中心であり、同

6) 詳しくは、金兌恩(2012)を参照されたい。

化教育の暴力性や排除の歴史を記録している。民族教育は、マジョリティ社会からの同化教育の圧力や国民教育からの排除に対して異議申し立てをするという「対抗的な民族教育」の位置性をもつ。

こうした二項対立性の認識をめぐって変化が現われたのは、前述したように、1990年代前後であった。民族教育が多文化共生教育や在日外国人教育、マイノリティ教育、人権尊重教育などの一環として捉えられる、すなわち「共生的民族教育」の立場での研究が現れ始めた。研究の中心は、海外での教育事例や、他の外国人やマイノリティの教育事例との比較研究へとシフトし始めた。興味深いことに、後者の立場に立った初期の研究においては、多文化教育の海外事例や、日本国内における国際理解教育や在日外国人教育などという名称の下で、在日コリアンの民族教育がその一つの事例として取り扱われる傾向があった。

以上の二つの立場の研究は、共通して「過去と現在の断絶」という限界を露呈している。民族教育の歴史が今日の多文化共生を目指す教育現場にどのように引き継がれているか、あるいは、今日の多文化共生教育における民族教育の位置や貢献は何なのか、などという過去と現在を繋ごうとする問いには十分答えていなかったのである。

1990年代後半以降、こうした限界を克服しようとする試みが少しずつ現われ始めた。多文化共生教育の議論において、民族教育を他のニューカマーの教育とただ並列させるのではなく、その歴史的な経緯や意味を提示し、日本における多文化共生教育を、日本独特の歴史的な環境を踏まえた上で検討する必要が提起されたのである(広田 1996、中島 1998、佐久間 2005、岸田 2011など)。広田は、多文化教育の議論において、「従来のいわばオールドカマーズを巡る『民族教育』を新たな文脈のもとで問い直す機運と実践例が現れてきていること」に注目しなければならないとし、「内なる異質性」や「内なる民族問題」への関心を促した(広田 1996: 20-21)。同様の問題意識から、中島は、同和教育の影響を受けながらも、「同和教育批判⁷⁾」として現れたそれ〔在日コリアン教育〕は、日本の学校文化のもつ単一民族観つまり自民族中心主義を暴いて、異化作用としての

7) その批判とは、在日外国人、とりわけ、在日コリアンへの視点が欠如していることに対する批判であった。

民族教育の可能性を探る試みがなされ』ており、『この経験は、日本社会の多様な異民族・異文化理解へとひろがって、『外なる』国際理解に対して、『内なる』国際化への視点を提供した』とし、『歴史に基づく『内なる』多文化教育論』を提唱した(中島 1998: 26-27)。中島の問題提起は、日本の多文化共生教育における民族教育の意義を提示しただけではなく、同和教育との関係を加えることで、日本の独自の教育の歴史を踏まえて、より包括的に多文化共生教育を捉える必要があることを主張したという点で大きな意味をもつ⁸⁾。

本論文では、多文化共生教育と民族教育との交差に着目した広田と中島などの『歴史性に基づく『内なる』多文化教育論』に依拠しつつ、従来の民族教育が継承されており、多文化共生教育を実践している教育現場のあり方に注目する。すなわち、多文化共生・多文化共生教育の問題を、多文化社会と言われている西欧社会から輸入された概念や思想、実践として受け入れるのではなく、日本における多文化化の歴史と日本国内にすでに存在し続けてきた『日本固有の多文化性』をきちんと認識した上で、日本独自の多文化共生論・多文化共生教育論を展開する必要があるという立場である。実際、民族教育と多文化共生教育はすでに共存してきたが、それが一つの空間において、うまく融合されておらず、歴史的にも現実的にも『隣り合わせ』の状況であった。こうした点からみると、川崎市ふれあい館は、一つの空間の中に民族教育と多文化教育が共存する空間でもある。こうした空間において、実際にどのような取り組みが行われているのかを綿密にみていくことは、意義のある作業になるだろう。

以下では、ふれあい館における青丘社の教育実践を、主に二つの活動に焦点を当てて検討していく。一つは、1970年代から川崎教会・青丘社が行っており、ふれあい館の開館後にはふれあい館の子ども部門の事業として引き継がれ

8) 2000年代に入ると、『歴史性に基づく多文化教育論』と同様の問題意識に基づくより実証的な地域研究や事例研究が登場した。川崎市ふれあい館(星野 2005、金命貞 2007、Kim 2010、金兌恩 2012)や大阪市立小中学校の民族学級(Hester 2000、Tai 2007、朴正恵 2008、稲富 2008、金兌恩 2006; 2009; 2012、Kim 2010)、京都市立小学校の民族学級(金兌恩 2006; 2008; 2012)、兵庫県・神戸市の公立学校における『多文化・多民族教育』実践(兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会・兵庫県在日外国人教育研究協議会編 2008)の研究は、二つの教育の間の接点に着眼した、特定の地域や事例に関する実証的な研究である。

ている民族教育の場、「ケナリクラブ」であり⁹⁾、もう一つは、ふれあい館が公立学校と連携して行われている国際理解教育・人権尊重教育などの多文化共生教育の実践現場である。

Ⅲ. ふれあい館の設立背景と概観

ふれあい館は、1988年、川崎市ふれあい館条例(条例第23号)に基づき、児童館機能と社会教育機能を統合する施設として、「日本人と韓国・朝鮮人を主とする在日外国人が、市民として相互のふれあいを推進し、互いの歴史、文化等を理解し、もって基本的人権尊重の精神に基づいたともに生きる地域社会の創造に寄与する」ことを目的として開館した。開館当時から、在日コリアンが中心になっている青丘社が、川崎市からその運営の委託を受けていることから公共施設として位置付けられており、教育の側面からみると公的機関で公的な目的をもって教育が行われている点から公的な教育領域として位置づけられる。

その歴史は、1969年、ふれあい館が位置している川崎市桜本地区において、在日大韓基督教会川崎教会(以下、川崎教会)が、キリスト教精神に基づく地域活動として、教会に無認可の桜本保育園を開設したことに遡る¹⁰⁾。桜本地区は、川崎市の南部京浜工業地帯に隣接しており、終戦前後から在日コリアンの多住地域としても知られていた¹¹⁾。1973年、保育園側は川崎教会から独立する

9) ケナリクラブにおける民族教育の実践は、公立学校の外側に位置しているふれあい館で行われているが、その活動が川崎市の公的施設の教育事業である点で、公教育領域における民族教育活動として位置づけられる。

10) その背景には、当時、保育園が不足したことや在日コリアンの子どもの保育園入園が難しかった現実もあったことが指摘されている。Aさんへのインタビューによる。在日コリアン3世、男性、20代。桜本保育園とP小学校を経て、現在、ケナリクラブの指導員。青丘社の職員。小学生の時、ケナリクラブにも参加した経験がある。インタビューは、2010年5月7日、ふれあい館。

11) 桜本地区の特徴については、川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター(2008)、山田(2007)、金侖貞(2007)を参照。2008年12月現在、川崎市における外国人登録者は32,583人であり、韓国・朝鮮国籍者は9,539人(外国人登録者の29.3%)である。桜本地区が位置している川崎区には外国人登録者の最も多い37%が集中している。川崎市総合企画局都市経営部統計情報

形で社会福祉法人青丘社を設立し、翌年には認可保育園になり、年長児を対象に韓国・朝鮮人のクラスと日本人のクラスと分けることで民族保育を強化していた(金侖貞 2008: 72)。当時の園児の割合は、3対2で日本人のほうが在日コリアンより多かった(川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター 2008: 27)。保育士や子どもたちは本名を名乗り、民族の言語や文化に日常的に接する機会を作っており(小椋 1998)¹²⁾、小学校低学年の児童を対象に放課後の学童保育活動も行っていた。

青丘社の活動は、その後、徐々に公立学校や行政に向けて発信する実践へ広がった。一つのきっかけは、卒園児たちが小学校で日本人児童から民族差別を受ける現実に対して、子どもたちの保護者(主に母親)と青丘社の職員が、学校を訪ね、問題提起を行ったことであった。この運動は、在日コリアンと日本人の市民グループである「川崎在日韓国・朝鮮人教育をすすめる会」の結成(1982年)につながっていき、教育委員会との交渉を経て、1986年には「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」の策定を実現させた。もう一つのきっかけは、施設の消耗や空間の狭小などの現実的な問題から、1982年に青丘社が川崎市に「青少年会館設立第一次統一要望書」を提出したことであった。その後、川崎市や地域住民との長い交渉を経て、1988年にふれあい館の開館が実現したのである(川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター 2008: 27-37)。

ふれあい館の児童館活動には、放課後保育活動の受託運営、子ども文化学習サークル(コリアとフィリピンにルーツをもつ小学生限定のケナリクラブとダガットクラブなど)、ニューカマーの中高生を対象とした学習支援活動などがある。社会教育活動には、人権尊重学級や識字学級などの講座の開催、韓国・朝鮮の総合文化サークルの育成、学校訪問活動などがある。ほかに、2000年代に入ってから、障害者や高齢者、子育てとかかわる活動を開始している。以下

課(2009)「川崎市統計書 平成21年(2009年)版」。 <http://www.city.kawasaki.jp/20/tokei/home/tokeisyo/menu.htm> (検索日: 2010年7月1日)。

12) この実践は、1970年、日立製作所の在日コリアン2世の青年に対する就職差別事件に対する反対闘争や4年間の裁判を契機に広がった民族闘争意識の高揚に大きな影響を受けていた。川崎教会の牧師であり、桜本保育園の園長であった故李仁夏氏は一連の過程にかかわった。

では、ふれあい館が行っている教育実践現場へのフィールドワークや関係者へのインタビュー内容に基づき、民族教育の継承と変貌、民族教育の主体と地域の公立学校との関係、そして民族教育と多文化共生教育との交差のあり方を見ていくことにする。

IV. ふれあい館における民族教育

ケナリクラブは、ふれあい館の開館以前から川崎教会や青丘社が行ってきた実践を引き継いだ取り組みであり、朝鮮半島にルーツをもつ児童を対象として、在日コリアンの指導員により、民族教育を取り入れた活動が行われている。30～40人の小学生が登録しており、毎週土曜日の午後4時から5時半まで活動が行われる。調査時点で、参加者の約80%は日本の小学校に、約20%は朝鮮学校に通っていた。指導員のうち二人は青丘社職員、二人は大学生であり、ほかに2、3人の中高生がボランティアとして参加している。参加者の多くは両親の国際結婚による「ダブル」¹³⁾である。最近においては、日本人と在日コリアンの両親をもつ児童より、日本人とニューカマー韓国人の両親をもつ児童が増加しており、在日コリアンとフィリピン人の両親をもつ児童もケナリクラブに参加しているなど、その構成は多様化しつつある。

活動は、韓国・朝鮮語の学習や、遊び、おやつのに分にけられている。最初の約20分間は、韓国・朝鮮語の単語の書き方や意味を教えてもらい、練習用紙に書く練習をする。遊びの時間には、伝統遊びや料理、図工、ビデオ観賞などをしたり、在日画家の展示会や人形劇などを見に行ったりする。おやつを食べた後、指導員からのお知らせがあり、終わりの挨拶をする。

13) 「ダブル」とは、二つの民族的ルーツをもつ人を指す。とりわけ、社会科学分野では、民族的ルーツを異にする両親から生まれた人を表す「ハーフ」という表現の差別性が指摘されており、「ダブル」という表現が好まれている。

〈表 1〉ケナリクラブの活動内容

年度/月	主な活動内容
2010年度 4月	10日：新入生歓迎会、外遊び(桜川 公園)/17日：ハングルの勉強、料理(キムチをも入れたもんじゃ焼き)/24日：ハングルの勉強、遊び(ホールでノルティギの練習)
5月	1日：工作(タル(コリアのお面)を紙粘土で制作)/8日：ハングルの勉強、外遊び/15日：料理(キムチ入りのそうめん)/22日：ビデオ鑑賞(ポケットモン)/29日：フェリス女学院大学の研修生たちとの交流、遊び(ホールでノルティギ、ユッノリなどの伝統遊び)
6月	5日：ふれあい館の祭りのためお休み(ケナリクラブの子どもたちがふれあいフェスタに参加)/12日：ハングルの勉強、外遊び/19日：在日画家の展示会(午後2時出発)/26日：料理
7月	3日：ハングルの勉強、遊び(ホールで遊ぶ)/10日：工作(チェギ(伝統遊びのチェギチャギの道具)制作)、外でチェギチャギの練習(桜川公園で)/17日：かき氷
8月	夏休み
9月	4日：みんなであそぼう(ハングルカルタ、ノルティギなど)/11日：お出かけ/18日：料理/25日：劇をみにいこう(『金剛山のトラたいじ』公演の鑑賞(さくら小学校、午後5時30分～7時頃))
10月	2日：ハングル勉強/9日：フリーマーケットの準備/16日：フリーマーケットにいこう(中止)/23、24日：合宿(川崎市青少年の家)
11月	6日 ハングルの勉強、遊び/13日：料理(ホットック)/20日：ビデオ/27日：みんなであそぼう
12月	4日：ふれあい館クリスマス会準備(紙にクリスマスの歌の歌詞を韓国・朝鮮語で書いて、周りを絵などで飾る)/11日：料理(マンドゥ)/18日：ふれあい館クリスマス会準備/25日：クリスマスパーティ
1月	15日：料理(トックック(お餅スープ)をつくろう!)/22日：新年の遊びをしよう、韓国の高校生の訪問団と交流(ホールでノルティギとチェギチャギなどの伝統遊びを一緒に楽しむ)/29日：ハングルの勉強、外遊び
2月	5日：『梅の木園』にいこう(障害者の勤労支援施設への見学)/12日：ハングルの勉強、遊び/19日：料理(チヂミ)/26日：ふれあいフェスタ準備
3月	5日：プラ板工作(コリアの伝統模様などを使う)/12日：ふれあいフェスタ準備/19日：6年生お別れ会
2011年度 4月	9日：新1年生 歓迎会/16日：工作/23日：クラブ紹介準備と遊び/30日：料理(そうめんなど)
5月	7日：ケナリで何をするかを考えよう!/14日：ハングルの勉強と遊び/21日：工作/28日：ビデオ
6月	4日：ふれあい館まつり(お休み)/11日：ハングルの勉強と遊び/18日：料理/25日：ハングルの勉強と遊び
7月	2日：プラ板工作(韓国・朝鮮の伝統模様などを使う)/9日：料理/16日：ハングルと遊び/23日：かき氷
8月	夏休み
9月	3日：みんなで遊ぼう/10日：料理/17日：ハングルと遊び/24日：工作

* 『개나리(けなり)通信』(2010.4号～2011.9号)と、筆者の参与観察の記録から作成。『遊び』とは、ノルティギ(板飛び遊び)、ユッノリ、チェギチャギ(チェギ蹴り)などのコリアの伝統遊びを意味する。

その活動内容を具体的にみると(表1)、遊びの時間においてはチェギチャギやノルティギなどの伝統的な遊びが中心であり、料理の時間においては、トックツやチチミ、マンドゥなど韓国・朝鮮の料理をつくったり、キムチをそうめんやもんじゃ焼きに入れて食べたりする。図工の時間においては、韓国のお面やチェギチャギの道具であるチェギを制作したり、プラスチック板に韓国・朝鮮の伝統模様や絵を描いて、それを焼いた「プラ板」の制作をしたりする。始めや終わり、おやつや挨拶では、韓国・朝鮮語が使われており、個人用のファイルや練習用紙には韓国・朝鮮語で名前を書く。指導員の全員の名前は韓国・朝鮮名である。指導員たちは、子どもたちの名前(韓国・朝鮮名であれ、日本名であれ)を「ちゃん」や「くん」を付けずに呼んでいる。通常の活動のほかに、年数回、ふれあい館外での活動も行われている。在日劇団の公演や、在日画家の展示会を観に行ったり、障害者の勤労支援施設を見学したり、少し遠くにある公園(大師公園)に行ったりする。また、1年生への歓迎会や、合宿、クリスマス会がそれぞれ年1回行われており、在日コリアン1世たちとの交流が行われる場合もある。ケナリクラブでは、民族限定の場で言語や文化を学習し、在日コリアンの1世たちや劇団、画家と交流するなど、同じ民族同士の共同性の創出が目指されていると同時に、その実践内容に障害者の勤労支援施設への見学活動が含まれているなど、より広い範囲でのマイノリティを包括する方向で新たな共同性の創出、そしてその過程から得られるほかのマイノリティに対する配慮の精神や態度の涵養が目指されている。

このように、今日においても、ケナリクラブでは従来の「民族限定」という原則が継承されているが、近年には、実際、日本人も何人か参加している。以下の語りから、現場での交渉がどのように行われてきたかを窺うことができる。

ケナリクラブは、今、移行期に入っていると思うんです。でも、私と職員との間にも考え方ややり方が違うんですけど。[私は]「コリア系だけを入れなさい」と。ところが、現場では、日本人も入っているわけですよ。昔はそういうのを見たら、「だめだよ」というふうに指摘していたけど、今は、あんまり指摘しないんですよ。○○[ケナリクラブを担当する指導員の下の名前]も、お泊まり会に行くと、

日本人の子も連れて行くんじゃないですか。日本人の子も『コリアンのフレンズ』という位置づけで [笑い]。でも、連れて行く子もある種の困難を抱えている子どもなんですね。たとえば、家庭の問題とか。今はそれを見て見ぬふりをしています。14)

[日本人の子どもたちが] ちょっと普段の活動にふれてみたい [という] ときは、まあ、そこまで拒否する理由もありませんし、日本人の子にとってもいい経験になるんじゃないかな、というふうに考えて受け入れるようになったとか。……昔はそういうこともなかったんですけど。ぼくの頃は、それ以前に日本人の子が [ケナリクラブに] 興味を示しているってことはなかったんじゃないかなって。15)

このように、現場におけるケナリクラブの児童と指導員、日本人児童との相互作用の中で、『民族限定』という原則に固執するのではなく、子どもたちの希望にも時々応じながら柔軟に実践されている。その背景には、参加者のほとんどが『ダブル』であり、民族の内と外の〈境界の不明化〉がもたらされている現実や、最近『韓流ブーム』で韓国への関心が増えていることなどからも影響を受けているのではないかと、という見方もある¹⁶⁾。しかし、変貌の一面を見せながらも、実践家たちは特定の民族的ルーツをもつ児童限定の場合は『まだまだ必要』であるという立場であり、その背景には、その場の提供が『子どもたちが頑張り切れる』力の提供につながるという認識がある¹⁷⁾。

1998年、青丘社は、フィリピン人をふれあい館の職員として採用し、フィリピン人児童限定のクラブを新設した。また、他のニューカマーに対しても、希望があり、人数が確保できれば、それに応じる実践に取り組むという立場であり、

14) Bさんへのインタビュー。在日コリアン2世、男性、60代。1990年度から2009年度までふれあい館の館長として勤めており、日立就職差別事件の反対闘争やふれあい館の開館をめぐる過程にかかわった。Bさんの館長就任は、『自治体が設置した施設を、在日コリアンが参画する法人が委託を受け、館長となる例として、始めてであった』(川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター 2008: 36)。インタビューは、2010年2月2日、ふれあい館。

15) Aさんへのインタビュー。同上。

16) Cさんへのインタビュー。在日コリアン3世、男性、1960年生まれ。青丘社の職員。主に学校訪問活動やケナリクラブを担当している。インタビューは、2010年5月10日、ふれあい館。

17) Bさんへのインタビュー。インタビューは、2010年3月26日、ふれあい館。

実際、ふれあい館の職員には、日系ブラジル人や中国人も採用されている。

フィリピン系、コリア系の以外にもいるじゃないですか。そうなると数の問題、5人とか、10人とかなくなってくると、じゃ、グループ作ろうか、実践やろうか。でも、まだそこまでは行かない。そうすると、そういう子どもたちも一緒に参加できるプログラムを作ろうと。だけど、今は、基本的にはフィリピン系、コリア系という場になっていますね。¹⁸⁾

現場では、ニューカマーの問題にも積極的に対応するなど、内なる多様化の問題にも注意が払われている。しかし、参加児童に向けて「民族」を強調したり、背負わせたりする場面はほとんど見られない。指導員の中には、桜本保育園やケナリクラブの出身者や桜本保育園でアルバイトをした経験をもつ女性の指導員もいる。インタビューの中で、彼女は「指導員というのではなくて、なるべく兄弟みたいに接したい」¹⁹⁾と語っており、彼女の膝の上には低学年の子どもたちがしばしば一緒に座っていることが観察された。このように民族教育に接する機会を提供しながら、「あなたは歓迎されてい」るよ、というような居場所感や所属感(平沢 2006: 122-123)²⁰⁾の提供に力を注いでおり、自分が大切にされることで、子どもたちも自分自身(のルーツ)を大切にすることができるようにする、という方向性が重視されている。要するに、ケナリクラブでの実践は、対抗的な側面が強調される従来の民族教育にも、民族文化の陳列や序列化に止まると指摘されている多文化共生教育にも、完全に包摂されえない現実を見せている。そこで期待される民族性とは、「排他的な民族意識でもなく、同化に向けて民族のルーツが消去されるのでもない」(金兌恩 2009: 103)両方に向けて開かれている

18) Bさんへのインタビュー。同上。

19) Dさんへのインタビュー。ニューカマー韓国人、女性、大学生。小学校5年生の時に来日し、ケナリクラブにも参加した経験がある。桜本保育園やふれあい館の中学生学習支援活動にかかわった経験があり、現在、ケナリクラブの指導員。インタビューは、2010年6月4日、川崎駅付近のカフェ。

20) 平沢(2006: 120-130)は、多文化教育を「多文化状況を生き抜くエンパワメントのための教育」として定義し、効果的な多文化教育の三要素として、①居場所感、所属感の提供、②自尊感情の育成、③コミュニティや社会との協働を挙げている。

より自然なものであると考えられる。

V. 民族教育と多文化共生教育の相互作用

5.1 地域の公立学校との関係

在日コリアン2世の母親たちとともに卒園児への差別事件を訴えるために学校を訪問したことから始まった地域の学校に向けての発信は、今日においても続いている。この発信は、1988年、青丘社が公的施設の運営主体となることで、一層進んだ。その後、地域の公立小中学校と連携した様々な実践が広がった。「P小・ふれあい館・桜本保育園人権共生教育協議会」(以下、人権共生教育協議会)や、ふれあい館と地域の3校²¹⁾、桜本保育園、保護者が共同で実行する「在日の想いに語る会」がそれであり、そのほかにも、毎年、3校の運動会では、ふれあい館の指導員が派遣され、韓国・朝鮮の伝統楽器の演奏であるプンムル(風物)の公演が行われている。

P小学校では、すでに1980年代半ばから、神奈川県や川崎市からふれあい教育研究や人権尊重教育研究の委嘱を受けて、韓国・朝鮮について学習する授業が行われていたが、依然として、保護者側と学校側との間には「不信感」があった(川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター 2008: 90)。学校で「民族名を名乗っている児童に対していじめにつながるようなことが起きた」²²⁾ことがきっかけになって、1995年、学校側との対話を求めて始まったのが「在日の想いに語る会」²³⁾である。初期には、学校への「糾弾会」のようになり、その後、実践家側から「糾弾というのも大事だけれども学校の先生に在日の子どもがどういう思いでいるのかを知ってもらうことが大事」²⁴⁾という「在日の思いの共有」という方向性

21) 調査開始時点では、3校(P小、Q小、R中)であったが、2010年度から、P小とQ小が統合され、現在には2校となっている。

22) Bさんへのインタビュー。インタビューは、2010年2月2日、ふれあい館。

23) 当初の名称は「在日の思いを語る会」であったが、途中で「在日の想いに語る会」へと名称変更された。

24) Bさんへのインタビュー。同上。

が提案された。現在は、四つの実行主体から構成される実行委員会が、テーマや形式などを決めて、年2回開催されており、「人権尊重教育の研修の場」のようになっている。²⁵⁾

「在日の想いに語る会」においては、在日コリアンの親たちが主な語り手となり、自分や子どもたちの経験から在日コリアンが置かれている状況や、在日コリアンとして抱えている想いや困難などを、学校現場での状況を含めて、より日常的なレベルで語り、教員たちにも「在日の想いについて語ってもらう」という設定である(表2)。たとえば、1997年には「本名・民族名」の問題をテーマに、そして1998年には「在日入門」をテーマに、在日コリアンの歴史性や特殊性、名前の問題について当事者たちが語り、教員や地域住民たちと討議する場が設けられていた。本名使用の問題についても、通名／本名の問題が出てきた歴史的な経緯を語るよりは、日常生活の中で「なぜ自分が本名を大切にしているのか」、「本名を使用することで、学校や地域で実際にどういうことが起きるのか」などというよりミクロなレベルでの話がされている。その語り手は、在日コリアンの2世からや若者たち、ニューカマー韓国人の母親に至るまで多様であり、彼らの経験も地域の学校に通った場合や朝鮮学校に通った場合など多様である。「在日の想いに語る会」における形式も多様であるが、主に、語り手はその日のテーマをもって発題者として語り、それについて地域の親や教員、青年、保育士、住民、学生などが討議する形式で進められる場合が多い。また、その場には、ケナリクラブの担当職員たちも参加し、地域の小学校に通いながら、土曜日にはケナリクラブに参加している子どもたちの想いや様子、困難、要望などを教員たちに伝えることもある。こうした語りは、在日コリアンが置かれている今日的な状況を中心とするが、その背景としては、植民地の歴史や長い差別の歴史につながっている、この場に参加した教員の中では、学校における人権尊重教育の授業を取り組むに当たって、ここで得た知見を参考にする場合もあるという²⁶⁾。

25) 同上。

26) 同上。

＜表2＞「在日の想いに語る会」における実践内容

開催日／場所	人数	主な実践内容
1995.2.3、桜本1丁目町内会館	43	VTR「いちばんみちかな外国人」鑑賞後、自己紹介と一言
1995.7.7 プラザ田島	42	親の想い：初めての子どもが生まれて感じたこと、学校に入れるに当たって
1996.7.18 ふれあい館	70	全体会：オンマの想い／分科会：三つのグループに分かれてトーク
1997.5.23 ふれあい館	57	全体会：本名・民族名をめぐる様々な想いを語ってみよう／分科会：民族名で暮らすダブル、地域の学校に通った2世、朝鮮学校に通った2世、韓国から来たオンマの話
1998.2.21 桜本中学校	64	全大会：学校へのメッセージ(桜本保育園副園長)／分科会(4つ)：学校現場での想いと現実
1998.7.13 桜本保育園	73	全大会：在日入門／分科会：なぜ在日なの、ダブルとハーフの違い、名前にこだわる若者の想い、名前にこだわる親の想い
1999.2.20 東桜本小学校	64	全体会：横浜市立潮田小学校教諭のお話／分科会：4つに分かれて、教員の取り組みから発題
1999.6.25 ふれあい館	74	全大会：素朴な疑問に答えます：外国人教育基本方針・人権教育・ふれあい教育／分科会：取り組みの必要性、本名の大切さ、日本籍ダブル、夢が語り合えるか
2000.6.16 桜本小学校	87	全体会：桜本で人権教育を受けて育った子たちの話
2001.2.17 桜本中学校	52	1部：中学を卒業した後の子どもたち、言葉のわからない子どもたち、ダブルの子どもたち、日本名を名乗る子どもたちからの発題／2部：鍋を一緒に作って食べながら意見交換
2001.6.15 ふれあい館	63	全体会：パネルディスカッション「在日の親の想い、子の想い」 母親、父親、ニューカマー、子どもの立場から
2002.2.16 東桜本小学校	72	こんなとき、あなたならどうする？ 関係ないよ、キムってキムチ？、将来の夢、あー勘違い
2002.6.25 桜本小学校	不明	パネルディスカッション：先生に伝えたいこと(フィリピンのママ、地域の学校に通った在日3世、朝鮮学校に通った在日3世)
2003.2.21 桜本中学校	不明	全体会：「うちの学校ではこんなことやっています」桜本小学校・東桜本小学校・桜本中学校・川崎朝鮮初中級学校／分科会：学校毎に分かれてトーク
2003.6.20 東桜本小学校	76	分科会形式：こどもの夢「在日1、2、3世と語る世代間トーク」
2004.2.20 ふれあい館	74	いろいろな在日の親の想い：本名でこどもを通わせているオンマ、日系ブラジル人のママ、日本名でこどもを通わせているオンマ、フィリピンのママ
2004.6.10 桜本小学校	76	全体会：リレートーク「在日の暮らし：桜本で暮らして」朝鮮学校に通った青年、地域の学校に通ったオンマ、地域の学校に通ったオンマ、地域の学校に通ったアッパ

2005.2.18 桜本中学校	61	全体会：『外国人のこどもに会って：潮田中学校の取り組みから』／分科会：保護者や地域とのかかわり、言葉について、文化にふれることで何があるか
2005.6.30 東桜本小学校	74	全体会：三人のお母さんによる井戸端トーク『今こどもたちに必要なことは…？』／ワークショップと小グループトーク
2006.2.16 ふれあい館	74	ワークシート：私たちのまち 再発見 ワークショップ：外国人の友だちと共に育つために
2006.6.22 桜本小学校	80	在日のこと、外国人のこと、Q&A：どうして外国人がたくさんいるの？どうして本名(民族名)を大切にしてきたの？どうして中学を出て悩むの？どうして差別するの？されるの？
2007.2.16 桜本中学校	72	ザイニチサラダホール：学ぼう・遊ぼう・食べよう(サラダの試食)／5カ国(ブラジル、フィリピン、ボリビア、ペルー、韓国・朝鮮)の遊び・踊りのワークショップ
2007.6.26 東桜本小学校	78	外国人のママたちと考えよう『伝えたいこと、伝わっていますが？』／ワークショップ：なまみつけ、これわかる？想いをきき、想いを語ろう

* 出典：川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター(2008: 91)と在日の想いに語る会実行委員会(2006: 2001)から作成。オンマとアッパとは、韓国・朝鮮語でそれぞれ母親と父親を意味。

在日コリアンの問題を中心テーマとして始まった『在日の想いに語る会』は、2000年代半ば頃からは、そのテーマが少しずつニューカマー外国人の問題にも拡大されている。また、この場でニューカマーの母親の立場から問題提起された内容が、実際に学校で具体的に反映された場合もあったという。

ニューカマーのお母さんたちが……通知文、来るけど、わからない。わかるためにはどうすればいいのか、というワークショップで。みんなで訂正していく。それをもとに学校が通知文を作り直すことにつながったり、具体的に活動を生んだりしたこともありますね。²⁷⁾

要するに、在日コリアンの歴史や名前、差別の問題を当事者たちに語ってもらい、地域の学校の教員や住民たちに彼らの想いを伝え、それについて話してもらうというこの実践からは、在日コリアンの歴史性やポスト・コロニアリティが重視されているところが見えてきた。また、近年、ニューカマーの問題を取り入れようとする試みからは、民族問題と多文化共生問題を共存・融合させていこうとする方向性が窺われた。

27) Cさんへのインタビュー。同上。

また、ふれあい館はP小学校と桜本保育園とともに、年2回、「人権共生教育協議会」を行っている。1989年、「公的な機関同士の顔合わせ」²⁸⁾のような性格をもって始まったこの協議会は、2000年、「P小学校との話し合い」の場となり、2002年からは桜本保育園も加えられた。ここでは、とりわけ、困難を抱えている児童のことについて意見交換が行われており、P小学校の全教員が参加している。そのほかにも、不登校の児童が来館した場合、ふれあい館側が学校に連絡をして話をするなど、児童を「真ん中においた」²⁹⁾両側の協働実践が行われている。

ふれあい館と学校との関係が常に円滑に築かれてきたわけではない。学校側は、学校の外の施設との協議やそこからの提案に対して「越権」や「干渉」として受け止めたり、在日コリアンの問題を人権尊重教育の中心テーマにすることに対して拒否感を示したりする場合もあった。以下は、学校との実践が成立するまでの過程が、けっして容易ではなかったことを表している。

最初の頃は、学校の人権尊重教育をどういう中身で実践すればいいか、私たちの意見を聞いてたんですよ。ところが、反発する先生も出てきてるんです。「差別、差別というけれども、朝鮮人への民族差別だけじゃないだろう。いろんな差別があるじゃないか」……〇〇小学校〔P小学校〕の交流というものが疎遠になった時期もあったんですね。その時、学校が何を始めたかという、男女差別がありますよとか、就職差別がありますよとか。それもけっこうですけど、ここは韓国・朝鮮人が多いから一緒に住んでる人たちの問題を取り上げるべきじゃないですかと。就職問題とか普遍化したら民族差別が存在することにぶちあたると。……そういう時期がしばらく続いたんですよ。……校長が変わって軌道修正をして、人権共生教育協議会と名称を変えて、話し合いましたよ。³⁰⁾

こうした実践からは、在日コリアンと日本人というマイノリティ／マジョリティという非対称的な関係や一方的な関係ではなく、互助的な関係が見られる

28) Bさんへのインタビュー。同上。

29) 同上。

30) 同上。

ということもできよう。しかし、一方では、このような実践が学校の責任者の意志や方針によって変わる可能性があり、このような実践の安定性や持続性が担保されているとは言いにくいことが示唆されている。

5.2. 多文化共生教育との関係

ふれあい館は、以上でみてきた地域での実践に加えて、1990年代半ばから、その実践を他の地域にも広げようと動き始めた。1990年代後半は、文科省の施策の中でも国際理解教育の推進とかかわる内容が取り込まれた時期であった。1996年の中央教育審議会答申の中では、「一定のまとまった時間(総合的な学習の時間)を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」が提案されており、1998年には、これを受けて、小・中学校の学習指導要領が改訂され(施行は2002年4月)、教科の時間を超えた学習ができる「総合的な学習の時間」が創設されることになった。自治体の教育行政や学校現場においても、この時間を利用した国際理解教育の取り組みが広がるようになった。川崎市においては、1997年、「川崎市の学校において民族文化の紹介や指導を行う外国人市民等(「民族文化講師」)を招請して多文化共生をめざす学習活動を実施する際に」教育委員会が支援を行うという「民族文化講師ふれあい事業」が開始され³¹⁾、ふれあい館の学校訪問が一気に広がった。事業開始前の1995年に11カ所であったふれあい館の年間訪問学校数(学校以外の団体も少数含まれている)は、事業開始後の1997年には28校に増加した。1999年には40校を超えるようになり、2000年代に入ってから50校前後に達しているなど、多文化共生教育の実践が広がる中で、民族教育の主体が多文化共生教育の場に参画できる機会も増加したのである(表3)。

31) 「民族文化講師ふれあい事業実施要綱」より。

〈表3〉 ふれあい館の学校訪問推移

年度 \ テーマ	全体	韓国・朝鮮	フィリピン	中国	ブラジル
1995	11	11			
1996	23	23			
1997	28	28			
1998	36	36			
1999	41	41			
2000	47	47			
2001	48	48			
2002	56	56			
2003	47	47			
2004	43	43			
2005	61	58	3		
2006	50	50(4▲)	4▲	4▲	1▲
2007	63	58(4▲)	9(4▲)	1▲	3▲

- (注) 1. 川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター(2008: 178-185)から作成。
 2. 1995年度と1996年度の数字には、学校以外の団体も含まれている。
 3. ▲は複数の国を複合テーマとした場合であるが、1校としてカウントされている。

ふれあい館は、川崎市に住む韓国・朝鮮人やフィリピン人を募集し、学校訪問ボランティアグループを結成した。ふれあい館の職員と主に韓国・朝鮮人の母親たちを中心とした「民族文化講師」たちは、年間で50校前後の学校を訪問し、小学校3年生の国語教科書に掲載されている韓国・朝鮮の民話「三年とうげ」の紙芝居や楽器、衣装、言葉、遊びなどの文化体験を主とするワークショップの方式を用いて、約2時間の授業を行っている。授業の内容については事前に学校の担当教員と話し合い、在籍児童、とりわけ、外国人や障害をもつ児童の在籍状況を把握し、それを考慮に入れた企画が立案されている。韓国・朝鮮が中心テーマである場合が多いが、在籍児童の状況に合わせて、フィリピンがテーマになる場合や、韓国・朝鮮とフィリピン、ブラジル、中国が複合のテーマになる場合が、2000年代半ばから少しずつ増えている。韓国・朝鮮のボランティアグループは、オールドカマー／ニューカマーの母親たちや若者たちで構成されており、その中には、ふれあい館での日本語学習や川崎教会に通ったことがきっかけになって、7年間、民族文化講師として活動し続けているニューカマーの母親もい

る。講師たちを結ぶ共同性の基盤は「民族」であるが、そのほかに、教会も連帯の一つの基盤である。

一方、現在の実践では、最後の総括の時に、川崎市にいかにも多くの外国人が住んでおり、普通の日常を共有しているかを伝えることで、「生活の場を共有する在日外国人との、日本の中での共生」という視点を取り入れようと試みている。授業を進めていく中で、講師たちは、児童たちの中にはこの授業が「単純に外国のことについて習うもの」と受け止めている場合が少なくないことに気づかされることも多かったためである。

学校 [から] は、多くの場合、文化紹介という形で依頼が来るんだけど。その文化って「海の向こうの韓国文化」というイメージにどどんなっちゃうんですよ。ぼくたちは、そうじゃなくて、海の向こうの韓国とつながっている、でも日本に暮らしている、君の隣にいる人が紹介をするという、生活者というんでしょうか。その人たちがやってるということが、じつは意味があるといって。帰りに「アンニョン」[バイバイを意味する韓国・朝鮮語] というと、「いつ羽田 [空港] から帰るの」と [笑い] いわれちゃうときがあるんですよ。[ぼくたちが] 「そうじゃなくて、今日はひよっとしたら、帰りの夕ご飯、ハンバーグかも」みたいなね。川崎にみんな住んでいて、と紹介すると、びっくりするんですね。……学校の中に障害をもつ場合もありうるから、みんなの違いがちゃんと認められることについてのメッセージを伝えたりします。³²⁾

講師側は、授業中に他の外国人児童や障害をもつ児童を配慮したメッセージを伝えたり、彼らを包括する実質的な取り組みの方法を学校側に提案したりするなど³³⁾、マイノリティの問題を在日コリアンの問題に限らず、より包括的に取り入れようとしている。こうした点は、ただの「お国紹介」や「文化を観賞の対象としてしまうような『博物館主義』的な視点」にとどまる、という従来の国際理解教育への批判(佐々木・阿久澤1998: 104-106)や多文化主義への批判を克服する可能性を開いていると考えられる。そこでは、行政や公立学校という公の領域

32) Cさんへのインタビュー。同上。

33) 同上。

に、社会福祉法人青丘社という共の領域の活動が拡大してきたことや、教会を媒介として地域住民のオールドカマー／ニューカマーのコリアンの母親たちを活動に参加させてきたこと、さらに多様な民族的ルーツをもつ地域の外国人住民を職員として採用し、様々な地域の要望に応じてきた一連の取り組みが重要な役割を果たしてきたといえよう。

VI. おわりに

本論文では、川崎市ふれあい館での教育実践のあり方を検討することで、在日コリアンの民族教育が、社会の多文化化や理念としての多文化主義・多文化共生教育とかかわるマジョリティ側の施策や実践と、どのように出会い、交差しながら、また、従来の民族教育をどのように継承あるいは変貌させながら、展開してきたかを明らかにすることを試みてきた。その結果、以下のことが判明した。

第一に、今日においても「民族限定」という原則がケナリクラブという場において継承されているが、現実としての民族の内と外の＜境界の不明化＞や対象集団内の多様化に柔軟な対応が行われており、また実践現場ではそこにかかわる人たちの相互作用の中で、日本人児童の参加が「黙認」される、といった変容も見られた。その背景には、ケナリクラブへの参加を希望する日本人児童の出現、日本人の親友の参加を希望するコリアにルーツをもつ児童、そして、日本人であってもある種の困難を抱えている地域の子どもの存在があり、そこで共同性の基盤が模索されうると判断したふれあい館の職員たちの間の共感があった。ここには、参加児童の多くが「ダブル」であることや、韓国をはじめアジアの国々への関心が増大している日本社会の変化も影響していると考えられる。また、教育内容にも変化が見られた。ケナリクラブでは、カリキュラムにおいては民族教育の中身を堅持しながらも、実際の教育現場では、子どもたちに向けて「民族」を強調したり、背負わせたりする場面は見られていない。子どもたちに民族教育に接

する機会を提供するに当たって、子どもたちを大切にすることで、効果的な多文化共生教育の要素としても挙げられている居場所感や所属感の提供を重視しているところが窺われた。そこでの民族教育は、マジョリティ社会への対抗性に基づく従来の民族教育にも、民族文化の陳列や序列化に止まると指摘されている多文化共生教育にも、完全に包摂されえない現実を見せている。そこで期待される民族性とは、排他的な民族意識でもなく、同化に向けて民族のルーツが消去されてしまうようなものでもない、両方に向けて開かれている、より日常的なものであると考えられる。

第二に、学校側の多文化共生教育へのニーズに応える形で、ふれあい館と学校との連携の拡大が模索されていた。ふれあい館と桜本保育園や、保護者、地域の学校が共同で実行している「在日の想いに語る会」は、初期には学校への「糾弾会」のようであったが、教員に在日コリアン児童たちが置かれている状況を知ってもらうことの大事さをめぐる実践家たちの間の共感に基づき、「在日の想いについて共同で考える場」、「教員たちにも話してもらえる場」へと変貌してきた。そうした中で、近年における「国際」をキーワードとした政府の教育施策の影響を受けて、学校現場においても、多文化共生教育とかわる取り組みへのニーズが高まっており、ふれあい館と学校との連携や協働の実践が広がった。両側の関係は、一方的な関係ではなく、子どもたちを媒介とする双方向的で「互助」的なものであった。しかし、学校側との連携が容易に築かれるとは限らず、その安定性や継続性が担保されているとは保証しがたいところがインタビューの中で窺われた。

第三に、ふれあい館での実践においては、未だ国民教育の一環としての性格が強い国際理解教育の位置づけに対する批判や、ただの「お国紹介」や「博物館主義的」という多文化主義に基づく教育内容への批判に対しても、十分に意識的な取り組みが見られた。ふれあい館の職員や在日コリアンのオールドカマー／ニューカマーの母親たちや若者たちは、年間50校前後の学校を訪ねて、「海の向こうにある他文化・他民族と日本との共生」だけではなく、「日本の中(または地域の中)の他文化・他民族(=在日外国人)との共生」という視点を取り入れ、政府レベルでの国際理解教育を地域や学校に密着した、＜内なる多文化共生教育

実践へと変貌させようと試みている。また、ふれあい館の教育実践は、在日コリアンに限らず、他の外国人児童や障害者など、学校や地域に存在するより多様なマイノリティを含む方向へ向かっており、それは、青丘社が初期から活動していた在日コリアンや日本人の職員に加えて、フィリピン人や、日系ブラジル人、中国人などの多様な民族的背景をもつ人々を職員として採用していることから窺われた。

川崎教会や青丘社の従来の活動を引き継いだふれあい館の実践は、1988年の開館以来、公共の協働実践として位置付けられるようになった。そこで行われる在日コリアンの民族教育は、社会の変化による現場でのニーズや多様な背景をもつ地域住民のニーズ、多文化共生教育をめぐる行政や学校側からのニーズを受け入れながら、変貌してきており、それは、従来の民族教育の枠組みにも、政府のいう国際理解教育や多文化共生教育の枠組みにも修正を試みることであった。公共領域で行われるこうした実践は、民族教育の実践家たちのミクロな個々人の行為や意志の枠内に閉鎖されるのではなく、その場にかかわる行政や学校、地域住民、子どもたちとの相互作用を重ねていながら、日常的な活動や対話、拒絶、交渉などをおして、教育という『社会システムの変革と更新を可能にするダイナミックな力』(田辺・松田編2002: 363)としての可能性を開いているのではないかと考えられる³⁴⁾。

34) 本論文の事例分析が抱えている限界について、審査委員の先生から貴重なご助言をいただいた。特定の地域に焦点を当てた事例分析に止まらず、より多様な地域の事例分析や比較を通して、より大きな枠組みの中で民族教育の普遍性を導き出すことが必要であり、それを今後の課題にしたい。

참고문헌

- 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.
- 小椋千鶴子(1998)『新しい民族保育の模索』『神奈川のあゆみ——全朝教・神奈川からのレポート集』第19回全朝教(全外教)教育研究集会地元実行委員会、pp.157-161.
- 川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター(2008)『川崎市ふれあい館20周年事業報告書(88~07)だれもが力いっぱい生きていくために』.
- 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『多文化共生は可能か——教育における挑戦』勁草書房、pp.106-123.
- 金兌恩(2006)『公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の位置に関する社会学的考察——大阪と京都における『民族学級』の事例から』『京都社会学年報』14、京都大学文学部社会学研究室、pp.21-41.
- _____ (2008)『在日韓国・朝鮮人児童のアイデンティティとポジショナリティ——京都市立小学校における『民族学級』を事例に』『京都社会学年報』16、京都大学文学部社会学研究室、pp.1-20.
- _____ (2009)『多民族・多文化教育と新たな共同性の構築——大阪市立小中学校の『民族学級』を事例に』『ソシオロジ』53(3)、社会学研究会、pp.91-107.
- _____ (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・川崎の事例から』京都大学大学院文学研究科博士学位論文、pp.1-281.
- 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.
- 金命貞(2007)『多文化共生教育とアイデンティティ』明石書店.
- 在日の想いに語る会実行委員会(2001)『在日の想いに語る会 報告書合本』.
- _____ (2006)『在日の想いに語る会 報告書合本 PART2』.
- 佐久間孝正(2005)『多文化に開かれた教育に向けて』宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の問題』東京大学出版会、pp.217-238.
- 佐々木光明・阿久沢麻里子(1998)『マイノリティの子どもたちと教育』中川明編『マイノリティの子どもたち』明石書店、pp.63-116.
- 竹田青嗣(1996)『在日と対抗主義』井上俊ほか編『岩波講座 現代社会学24 民族・国家・エスニシティ』岩波書店、pp.103-115.
- 田辺繁治・松田素二編(2002)『日常実践のエスノグラフィ——語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社.
- 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』岩波書房.
- 中島智子(1998)『多文化教育研究の視点』中島智子編『多文化教育——多様性のための教育学』明石書店、pp.13-31.

- 朴正恵(2008)『この子らに民族の心を——大阪の学校文化と民族学級』新幹社.
- 兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会・兵庫県在日外国人教育研究協議会編(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.
- 平沢安政(2006)『記者解説 多文化教育に関する一考察——シアトルでの経験をふまえて』平沢安政訳『民主主義と多文化教育——グローバル化時代における市民性教育のための原則と概念』明石書店、pp.106-135. (=Banks, James A., Cherry A. McGee Banks and Others, 2005, *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, the Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle.)
- 広田康生(1996)『多文化化する学校・地域社会——外国人児童生徒問題を出発点として』広田康生編『講座 外国人定住問題 第3巻 多文化主義と多文化教育』明石書店、pp.15-33.
- 星野修美(2005)『自治体の変革と在日コリアン——共生の施策づくりとその苦悩』明石書店.
- 松田素二(2009)『日常人類学宣言!——生活世界の深層へ/から』世界思想社.
- 宮島喬・太田晴雄編(2005)『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 文部科学省(2008)『平成19年版 文部科学白書』日経印刷株式会社.
- 山田貴夫(2007)『地方自治体の外国人住民施策——川崎市を事例として』富坂キリスト教センター・在日朝鮮人の生活と住民自治研究会編『在日外国人の住民自治——川崎と京都から考える』新幹社、pp.35-81.
- 尹健次(2001)『在日を考える』平凡社.
- Hester, Jeffrey T.(2000), “Kids between Nations: Ethnic Classes in the Construction of Korean Identities in Japanese Public Schools”, in Ryang, Sonia ed., *Koreans in Japan: Critical Voices from the Margin*, London and New York: Routledge, pp.175-196.
- Kim, Tae Eun(2010), “The Crossover between Korean Ethnic Education and Multicultural Education in Japan: Kawasaki *Fureaikan* and Ethnic Classes in Osaka”, in Asato, Wako and Hideki Nakata eds., *Proceedings of the 3rd Next-Generation Global Workshop Migration: Global Reconstruction of Intimate and Public Spheres*, Kyoto University Global COE Program for Reconstruction of the Intimate and Public Spheres in 21st Century Asia, pp.381-400.
- Tai, Eika(2007), “Korean Ethnic Education in Japanese Public Schools”, *Asian Ethnicity* 8(1), pp.5-23.

- ❖ 투고일 : 2013.12.30
- ❖ 심사완료일 : 2014.02.10
- ❖ 게재확정일 : 2014.02.10



Abstract

Korean Ethnic Education in Multicultural Japan
: A Case Study of *Kawasaki Fureaikan*

Kim, Tae-eun

Around the 1990s, some important changes became conspicuous in the field of Korean ethnic education in Japan, once aimed at formation of a strong ethnic identity in order to resist the assimilation pressure and discrimination: the increase in newly arriving foreign residents and the introduction of multiculturalism into public educational area. Since then, Korean ethnic education in some regions has been discussed in the context of multicultural education.

This paper examined how Korean ethnic education has intersected and negotiated with the multicultural transformation of local community and the multicultural education practices especially directed by the administration and public schools. It looked into the practices of the *Kawasaki Fureaikan*, which was established by the Kawasaki city in 1988 and has been managed by the *Seikyusha*, a social welfare foundation established mainly by ethnic Koreans in 1973.

From my analysis, the following things became clear. Firstly, although the “Korean-only” principle has been inherited in the practices of the Korean ethnic education, Japanese children’s participation was also observed. Moreover, other changes in the educational contents, such as lesser emphasis to strong ethnic identity, were found as well. Secondly, the cooperation with the public schools in the local communities has spread and the concerns related with other foreign children and disabled children have been also taken into the practice. Thirdly, the activists of the *Kawasaki Fureaikan* have participated in the lessons of “education for international understanding” at public elementary schools, and tried to assert the viewpoint of “Kyosei” (co-living) with the residents who have different ethnic roots” in an effort to

overcome the criticism of multiculturalism such as “It’s just simply the introduction of a foreign country”, or “It’s a kind of viewpoint that regards cultures only as objects of admiration exhibited in a museum”.

Key Words : Korean Ethnic Education(民族教育), Multicultural Education(多文化共生教育), Korean Residents in Japan(在日コリアン), *Kawasaki Fureaikan*(川崎市ふれあい館), 社会福祉法人青丘社(*Sheikyusha*, a social welfare foundation)

