

# 多文化教育からみた在日朝鮮人教育の課題と意義

## ——「植民地責任」論をふまえた積極的平等の共有に向けて——

ささき ようこ

### 1 はじめに

日本の朝鮮学校について、その研究の第一人者である小沢有作は小学校から大学まで移住者が異国で自分たち固有の教育体系を創りだした事例は世界的にも類例がないと述べている [小沢 1973 : 435]。日本全国に広がった朝鮮学校の組織規模や管理体制を見れば、「移住国社会に存在する外国人学校の事例としては世界で同様の事例を見つけるのが難しい」とも言われる [宋 2012 : 28]。

朝鮮学校の公的位置付けの変遷を分析した岸田は、日本政府は朝鮮学校に対して「朝鮮人の民族教育は日本社会にとって積極的意義を持たない」という見解を堅持し続け、様々な理由づけや論法を戦略的に変えながらも在日朝鮮人に対する民族教育に対しては一貫して「とにかく否定か無視かのいずれかでしかなかった」と指摘している [岸田 2003]。

その一方で、地域における着実な教育実績を反映して少なからぬ地方自治体や大学等が朝鮮学校に対し徐々に様々な形で政治的承認（入試資格認定、定期券交付、助成金交付、インターハイ参加など）を拡大してきた<sup>1)</sup>。2003年までに60以上の地方自治体が在日朝鮮人独自の歴史的民族的要請にこたえる教育の必要性・重要性に言及する指針や方針を策定していたという現実には、在日朝鮮人教育に対する地方レベルでの公的承認を意味している [岸田 2003]。国と地方自治体のこのような差を「公の分裂」とであると批判する馬越は、国側の考える「公益」が旧態依然たる「国益」ないし「日本人益」でしかないため、「国内的にも国際的にも通用性を欠くものになっている」と分析している。さらに国際的基準に鑑み「多文化社会における公教育の責任」を果たすためには、この分裂を埋める努力が必要であると指摘している [馬越 2000 : 216-230]。馬越の要求する分裂の解消とは、無論、住民自治の立場から民族教育の重要性を認めてきた地方権限の決定を、旧態依然とした「公益」を主張する国側へ合致させる方向性ではないことは、明らかである。このような国と地方の温度差の理由について岸田は次のように述べている「共産主義国家としての朝鮮民主主義人民共和国とその支持組織への警戒感はもちろん大きな要素ではあるが、より根本的には『社会の形成者』は誰かといったとらえ方に象徴される日本の国家像の問題であり、国家 / 政治と教育の関係に関する認識の問題である」 [岸田 2003]。

こうした現状を受け本研究では、まず在日朝鮮人教育を、日本社会における子どもの教育問題として直視する。同時に、この問題を多文化教育の文脈から捉え直そうと試みる。戦後70年間にわたり行われてきた朝鮮学校に代表される在日朝鮮人教育が、単に在日朝鮮人にとって重要であった

に留まらず、日本社会の多文化化に関して必要不可欠な要素を示す試みとして再評価すべきであり、その教育的課題の共有の可能性を見出そうとするのが本稿の目的である。

## 2 分析の前提

### 2-1 「ディアスポラ」としての朝鮮人：コリアン・ディアスポラ

ギリシャ語由来とされる「ディアスポラ」の語は、一般に離散や散住を意味し、人の移動に限らず知識の浸透についても使われた。特にテキスト、文化による統合性と均質性を示してきたユダヤ人の離散に使われることが多かった1960年後半までは「移動の強制、郷里概念を基盤にした集団的アイデンティティ、ホスト社会でのコミュニティの維持、郷里や他国に離散した同朋との紐帯」を指し、徐々に拡大的使用されてきた〔戴2009：22〕。

ディアスポラは、「植民地化また脱植民地化の過程で繰り広げられてきた近代の大規模な人の移動について、批判的な思考を深めることができる」概念とされる〔Braziel & Mannur 2003〕。移動する人の内的な「経験」に焦点を当てることができる概念である点はその説明力の大きな理由である。植民地主義などの歴史とそこで発生する政治を、「人の経験」に結び付けて解釈することによって、形式的統計分析だけでは計り知れない意義が浮かび上がってくる。ジュディス・バトラー〔Butler 2007〕はディアスポラが「国籍」ではなく拡散して存在する「シティズン」を問うため、囲い込まれた主権の拡散や、社会的政治的に新たな共存を形成する思考を作り出す可能性があるとして、指摘している。

コリアン・ディアスポラを植民地主義、冷戦と分断、ポスト冷戦とグローバル化の三分類から分析する鄭は、7世紀からの戦争による諸離散はあるものの朝鮮人の近代的な民族離散は1860年代以後だと指摘する〔鄭2013：5-6〕。

日本の人口統計によれば、日韓併合の1910年に790人だった在日朝鮮人人口は、1945年8月には236万余に達していた〔姜2006：24〕。この激しい人口推移は、戦後までに日本に移住を強いられたコリアン・ディアスポラにとって植民地主義の影響が絶大なものであったことを示している。植民地主義に端を発する諸暴力としての差別やヘイトクライム等の現象を現在もいまだ日本列島におけるディアスポラ研究の意義を、戴は「植民地主義、帝国主義、国民国家主義、多文化共生言説をつなぐ批判的思考を促す」点にあるとして、強い期待を寄せている〔戴2009：76-77〕。日本における多文化社会の形成を考える上で、日本の政策によってディアスポラとして日本に生きるようになった人々との共生問題を看過するわけにはいかない。

### 2-2 「植民地責任」論に基づく問いかけとしての教育論

植民地主義は、大西洋横断奴隷貿易を含む世界各地で、強制的な人の移動と収奪を発生させてきた。その収奪は「広く人道に対する罪」として認められており、さらに現在まで続く「人種主義、排外主義、各種不寛容」の主たる源泉だと考えられている。この問題に対する補償に関するパン・アフリカ会議の「アブジャ宣言」（1993年）では、現在の国家内および国家間に見られる差別や格差現象は「奴隷化、植民地化、新植民地化によってもたらされた損害」だとされた。この見解は、2001年にダーバンで開催された「人種主義、人種差別、排外主義、および関連する不寛容に関する世界会議」（通称ダーバン会議）で宗主国側が初めて「植民地主義の責任」を道義的に認める基

盤となった重要なものである。[永原 2009 : 10-11]

アブジャ宣言が認めた損害は「ハーレムからハラレまで、ギニアからガイアナまで、ソマリアからスリナムまで」とされた[永原 2009 : 19]。この意味するところは、「人種問題」や「国内少数民族問題」などのあたかも一つの国家の枠内に回収されがちな「点」としての「黒人への補償問題」が、実は非常に広域の枠で扱われるべき時間上および地理上の「面」としての問題であるという見解である。「ハーレム」で起こる差別などの諸問題が、世界規模の「植民地責任」問題だという理解に裏付けられているという点で、大きな枠組みの拡大変更である。

こうした流れを受けて、永原らが歴史学を拠点に問いかけている「植民地責任」論とは、個別に救済されにくい植民地犯罪の責任に関して、とりわけ時空を拡大して行おうとする新たな「問いの枠組み」の再設定である。遡及的に法的責任が問えない事象が多い植民地責任や戦争責任に関して、植民地と宗主国の歴史に基づいて「現在の位置や状況を、歴史的視野の中で見定める議論」が共有されることは、訴訟などによる解決の可能性が閉ざされた過去の責任問題に対し、新たな救済や法的責任が図られる可能性をもたらすと考えられている[永原 2009 : 23-27]。この新たな枠組みとしての「植民地責任」論には、底流をなす二つの系譜として、第二次世界大戦ナチスドイツ犯罪の処罰と犠牲者への補償問題と、米国における黒人補償の二つがあるという[永原 2009 : 12-13]。

さらに「植民地責任」論は、政治的独立後も長く続く「脱植民地化(ポストコロニアル)過程」を、様々な主体の歴史認識から捉え直す手段でもある。特定の補償実現や責任追及だけを焦点にするのではなく、世界各地で起こる補償や謝罪への要求といった回復への試みが顕在化していく底流に潜む「植民地主義の歴史を巡る人々の理解や認識の変化」に関わる「問い」としての枠組み[永原 2009 : 27-29]の浮上である。

本稿が扱う根本的な問いは「朝鮮半島に由来する人々が、日本でどのような教育を受ける権利があるか」という問題である。またその問題が単に朝鮮半島に由来する人々にとって重要であるだけでなく、日本社会の脱植民地化(ポストコロニアル)過程においても、共有すべき重要な視野を示すものであるとするなら同じ問いは「朝鮮半島に由来する人々に、日本社会はどのような教育を保証する義務があるか」と表現される。更にこの問題の日本社会の公教育での共有という過程を視野に入れば、「朝鮮半島に由来する人々とともに生きる日本社会の構成員は、どのような教育を経て、植民地主義を脱した多文化社会を作ることができるか」と表現される。

こうした問いに向き合うにあたり、「植民地責任」論を基礎にして議論を行おうとする理由は、そうすることによって単なる個別の補償問題ではなく、日本人をも含めた日本社会がこれまでの歴史を巡る理解や認識をどう組み立てなおすべきかという極めて公共性の高い問いとして扱うことが出来るからである。この問いは、日本社会にとっての「ポストコロニアル」な多文化共生社会を考える上で、重要な問いとなる。

### 2-3 本稿の枠組み

甚大な数の強制移民を世界各地に生み出した植民地主義は、単に外的に人を移動させ支配するだけでなく、人々を周縁化し文化アイデンティティを無力化するような「内的な知」を伴っていた。そのためポストコロニアル研究は、失われたアイデンティティの研究と結びついて深められてきた。とりわけ内的に奪われたアイデンティティを回復することがポストコロニアルにおける重要な課題であり、朝鮮学校教育を考える上でこの視点を欠かすわけにはいかない。こうした認識に立ち、筆者はまず、在日朝鮮人を植民地責任の文脈において先述の「ディアスポラ」として捉えるこ

ととする。これは、彼らが持つ集団的な経験と記憶に関し、とりわけ剥奪された民族的な認識を獲得しなおす重要性を、日本社会の中で可視化するためである。

同時に本稿では、歴史家が提唱する「植民地責任を問う」という姿勢として提出された先述の「植民地責任」論を、多文化主義教育を論じる上での有効な問いであると評価することとする。

これらの認識の上で、何が植民地主義による喪失/剥奪だったのか、とりわけ内的な喪失/剥奪は何かに着目し、その上でポストコロニアル過程において何を回復しなければならないのかを考慮しながら、多文化教育の問題として議論を進めることにする。

### 3 在日朝鮮人教育の概観と、朝鮮学校の位置付け

#### 3-1 在日朝鮮人児童生徒の就学推移

日本社会におけるいわゆる朝鮮学校（教育機関）の創設は戦中すでに始まっており、戦前の日本国内の朝鮮学校は小学校だけで70以上あったとも言われている [宋 2014]。

在日朝鮮人教育に関する金字塔的な著作『在日朝鮮人教育論 歴史編』で小沢有作は、日本政府による教育を「同化教育」、在日朝鮮人による朝鮮語や朝鮮史などの教育を「民族教育」と分類し、主に後者を分析したが、日本政府による教育（一条校）にも公立朝鮮人学校や、公立学校内の中の民族教室もあり、政府間の微妙な調整や在日朝鮮人と地方自治体との交渉、地方自治体独自の対応が明らかになりつつある [マキー 2014] と複雑である。

図1は外国人登録総数と在日朝鮮人の割合である [マキー 2014]。

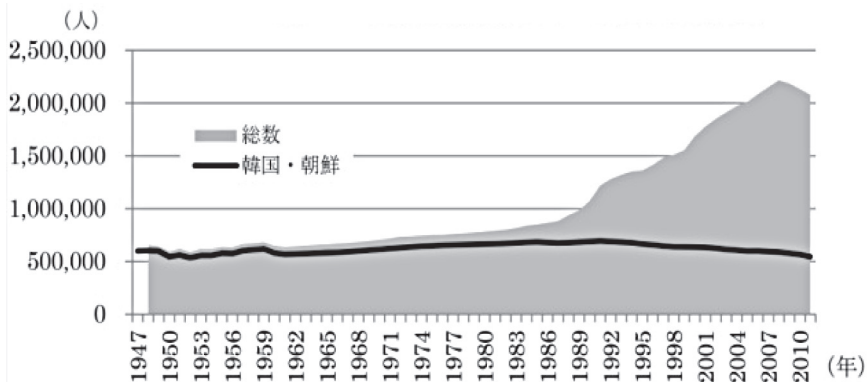


図1 外国人登録をしている在日朝鮮人数

在日朝鮮人数は、戦後の日本における外国人登録者数の当初9割超を占め、1990年代から他の外国人が増えた後もなお現在も約三分の一を占めている。この圧倒的な量は、朝鮮人教育が日本の多文化教育を考える上でいかに看過できない問題かを示している。

地方自治体管轄の公立学校（学校教育法第1条に定められる学校という意味でしばしば「一条校」と呼ばれる）の在日朝鮮人児童生徒数には民団系の白頭学園や金剛学園、公立朝鮮学校、民族学級への在籍者数のごく少数含まれるものの、ほとんどは日本の公立学校教育におかれ、民族教育を受ける機会を十分に持てずにいるのが現状である。

次に示す図2は、1955年から1985年までの、設置主体ごとの在日朝鮮人児童生徒の就学数の推移である [マキ 2014]。

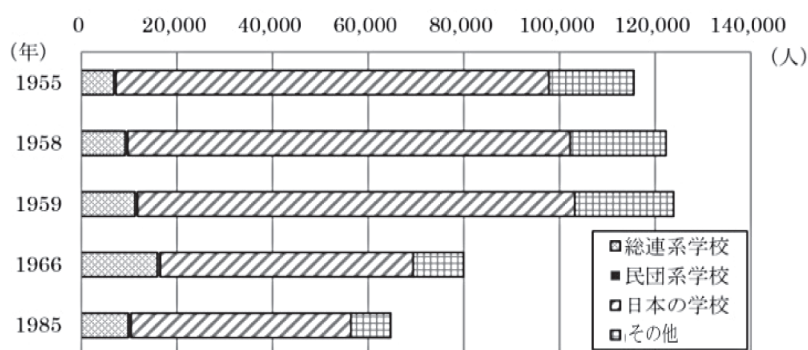


図2 設置主体ごとの就学生の推移

棒グラフの左から順に、総連系の朝鮮学校、民団系の朝鮮学校、日本の学校、その他となっている。朝鮮学校への就学生は総連系の学校が最も多く、1966年には全就学生の約2割を占めるまでに拡大していた。一方で民団系学校への就学生は0.5~1%を推移しており極めて少数である。一条校すなわち日本の学校に通う在日朝鮮人児童生徒は常に最多数派を占めている。

この統計資料からは、在日朝鮮人児童生徒のうち朝鮮学校にて民族教育を受けることができた生徒は限られた割合にすぎなかったことが分かる。従って今後は公教育の制度全般を射程に入れて在日朝鮮人教育を議論しなければならないこと、また同時にこれまで果たしてきた総連系朝鮮学校における教育の役割の大きさとその意義の再発見の重要性も読み取れる。

### 3-2 民族教育に対する日本政府および日本社会の関わり方の経緯

朝鮮学校の公における位置の変遷を分析した岸田は、朝鮮人教育に関して「子どもたちの人間形成としてどのような教育が必要か / 望ましいかという教育的観点から、政府 / 文部省 (現文部科学省) としての発言に採用された例は管見する限り見つからなかった」と述べ、朝鮮人教育に対する国の否定的論理を二つに分類する。一つは民族教育を日本社会の秩序を乱し国益に反するものとして否定する論理、もう一つは外国人教育の権利は国家として関知せず、国益に沿うか反するかに関わらず他民族教育を日本の公教育のなかに認めるわけにいかないという論理である [岸田 2003]。

日本人教員の多くは、朝鮮民族教育に対して1970年前半までは「日本社会内でやるべき課題だが、公立学校の問題ではない」と考えていた。朝鮮民族の教育はあくまで朝鮮民族がやるべきという分離論である。これを覆し「朝鮮人教育は公立学校で扱うべき課題だ」と民族学級を1972年初めて公立学校の中に設立したのが大阪市立長橋小学校だった。14万人の在日朝鮮人児童生徒の学習権を無視できないという現実的な要請と、部落や沖縄出身、障がいなど包括的な差別をなくすことをめざし、社会の解放をもたらそうという普遍的な人権志向でもあったと言われている。同時に、朝鮮人教育への関心はしばしば「実践上の課題というより運動上の課題」と捉えられがちであったことが指摘されている。その例として名前に関する歴史的経緯を学習する前に、まず「本名使用」の推奨を教育として行った件が挙げられる [比嘉ら 2013]。

このように日本の公教育の中では、植民地責任を問う / 問われるという知的な対話を十分に構築

する過程を経る前に、1980年代後半から教育の「国際化」が押し寄せ、朝鮮人教育問題とその背後にある植民地問題を十分踏まえないまま多文化共生論へとつながっていったという問題がある。

一方で、多文化共生の試みにおいて「歴史」が抜け落ちてきたことへの自覚と新たな取り組みも始まっている。ナショナルなものを自覚させる取組として歴史教育と国際理解教育の接合の重要性を指摘する森田は、「偏狭なナショナリズムは克服しなければならないが、それはコスモポリタンの育成でもなく、過去を忘却、隠蔽することでもない。日本人が常に持ち続ける、欧米諸国への劣等感、その裏返しとしてことあるごとに表出するアジア諸国への優越感が生まれる要因、つまり日本社会の持つ特質を認識しない国際理解教育は無意味である」と指摘している〔森田 2014〕。

#### 4 平等概念の精査：斉一環境の「消極的平等」と、適切な相違としての「積極的平等」

ソンプソン〔Thompson 2013〕は、「分離とは、常に不平等を意味するのだろうか？」と題した論文の中で、米国における多文化教育に強い影響を与えた二つの判決を詳細に論じている。いわゆる1954年のブラウン判決<sup>2)</sup>と、1973年のラオ判決<sup>3)</sup>である。二つの判決に内包された「平等」概念を比較精査しながら、教育における平等が、必ずしも形式的斉一性によってもたらされるわけではないことを分析している。

1954年のブラウン判決では、白人と黒人の人種を理由にした隔離教育政策が違憲と判断され、分離教育の禁止が法制化された。

しかし1960～70年代になり移民増加に伴う新しい市民権問題が発生した。中国系移民の子どもにとって、英語による一斉教育では、教育において受ける利益が違うことが問題となった。これに対し地裁は、ブラウン判決の平等原則を承けて、同一の教育環境は平等環境であるのだから、「もし語学の不足についていけない部分があるのなら、学校外で勉強してから来れば良い」とした。だが最高裁はその地裁の論理を「公教育の存在意義を根底から否定するもの」と厳しく批判し、地裁判決を覆して「語学不足のために学区で効果的に学べない少数派集団があるのであれば、その集団に対しては、語学不足を補うための積極的な支援をその学区が行わねばならない」と命じた。単に同じ施設、同じ教材、同じ教員、同じカリキュラムといった形式的斉一性だけでは教育の平等は確保されないとしたのだ。このラオ判決により、マイノリティの子どもが独特な教育補助を必要とするのであれば、それへの公教育による援助措置はもはや選択肢ではなく行政の義務となった。

二つの判決には、平等概念の本質的な特殊性が示されている。平等概念の哲学的検討を行ったウィリアムスは「平等とは、『全員を同じように扱え』という場合だけではなく、『違う状態でもいい』と人々が納得する場合にも、発動される概念である」、「問題が生じるのは、同じではない状態が適切である善の分配、アクセスに関してである」と、述べている〔Williams 2005: 105-106〕。

これを承けてソンプソンは、二つの異なる平等観について分析する。一つは、すべての人は同じなのだから同じように扱われるべきだという考え方で、平等を妨げる否定的な障壁を取り去らねばならないとするものである。これは否定的なものからの逃避を意味する「～からの自由」という概念を背景に持ち、「消極的平等」と呼ばれる概念である。ブラウン判決で人種隔離政策が問われた時の論理がこれであった。

もう一つは、人は倫理的には同等であるものの、等しく善を得るためには異なった扱いが必要だという考え方で、必要性に応じて扱いをカスタマイズし、平等を達成するための肯定的な支援を追

加ししなければならないとするものである。これは肯定的なものへの到達を意味する「～への自由」という概念を背景に持ち、「積極的平等」と呼ばれる概念である。いわば「異なる扱いによって得られる質的な平等」であり、ラオ判決で子どもに必要な教育補助が行政の義務とされた時の論理がこれであった [Thompson 2013]。

このような二つの平等概念について、在日朝鮮人の子どもの学びを見た場合、必要な平等は大別して二点あることが分かる。「他の出身背景を持つ者、日本人と同じように」安全に学習できる環境の確保（消極的平等）と、さらには「植民地主義による接収を受けた民族として」自民族への尊厳をとりもどすための教育内容の保証（積極的平等）である。多文化を背景とする子ども達の教育環境を整えるためには、この二つの側面から詳しい精査が必要である。

## 5 多文化教育理論から見たマイノリティと格差

言語や文化など背景の異なる多文化の子ども達を教育する多文化教育の実践現場から、多くの研究と理論が生み出されてきている。それらは在日朝鮮人教育にどのような示唆を与えるだろうか。

スティーブン・バラツとジョアン・バラツは、これまで黒人や貧しい子どもの家庭環境が「欠陥」であり、それゆえに学業不振に至ると考えられてきたことを指摘し、ある一定の子どもの環境を「病んでいる、不健全、異常、未発達」と誇張する視線は1960年代まで大きな影響力を持っていたと指摘する [Baratz & Baratz 1971]。語学バイリンガル教育の義務化が一種の「補償」とみなされるようになった背後には、補助の必要な子どもらを「欠けた存在」と見る、いわゆる「欠陥理論」があった [ニエト 2004: 505-513]。欠陥を前提として補償教育を行うのなら、それは子どものありのままの状況を否定的に見ることへとつながる。

これに関してオグブは「カースト的な立場に置かれているマイノリティの子どもたちが学業面で抱えている問題は、彼らが異なった言語や文化、認識やコミュニケーション様式を有していることによるのではない」と指摘し、彼らが辿ってきた歴史、服従、搾取の体験と、そうした扱いへの対応に原因があると指摘している [Ogbu 1987]。またある種の特質、特徴を「不十分で望ましくないとする学校の捉え方」が存在し、その学校文化に基づいた解釈によって「アイデンティティの根絶対象」とされてきた子どもたちの特質が恣意的に低く評価されてきたこと、それが学業不振へとつながっているという分析も行われた [Cummins 1996]。このような子どもの「文化をはく奪する学校」（文化剥奪理論）を放置しておきながら、子どもを欠損視するのは「被害者を責める (Victim Blaming)」戦略だ、という批判である [Ryan 1972: 61]。

オグブはまた、社会においてカースト的におかれたマイノリティと、移民マイノリティとの間に、重大な相違があることにも注目した。前者を外部的な征服や植民地化などによる「非自発的マイノリティ」、後者を「自発的マイノリティ」と位置づけてして比較したところ、両集団間の学業成績の違いは単に文化差だけでは説明できないこと、むしろ子どもの所属集団が社会的に支配されていて、重んじられていない状況がある場合、そうした状況が学業成績を左右する重要な要因になると分析し、次のように述べている。

「ある集団の文化的特徴だけに注目するのではなく、その集団の受入れ社会での境遇、その社会での社会的上昇の機会の可能性、それについて集団の人がどう理解しているかについても注目すべきである。彼らを周縁化してしまうのは、彼らの本質的な差異そのものにあるのではなく、支配社

会が彼らの差異にどのような価値をおいているか、にある」[Ogbu 1987]。

フィンランドの生徒が、かつて植民地化された際の宗主国であるスウェーデン社会にいるときよりも、そのような社会的抑圧を伴わないオーストラリアに移民したときのほうが、高い学業成績をあげているという分析もある。日本の被差別部落や在日朝鮮人の子どもが日本にいるときより、米国内に留学したときのほうが、優秀な成績をあげた事例もある。こうした研究分析を通して、同じ文化アイデンティティを持つ集団でも、ある社会でマイノリティとして存在するときと、それ以外の社会に移住した場合とでは、成績やIQ、自尊感情が違ってくる事実が指摘され、その差は「学校教育の社会政治的な文脈から生じて」いて、それが自尊感情や学習意欲に影響を与えると解釈されるようになった [ニエト 2009 : 522-523]。

マイノリティの学びを阻む要因として「抵抗理論」があることも指摘された。自分を低く見下げる社会的文脈に組込まれまいとして、ある種の知的ストライキとしての不学習や破壊的行為、中退などの「学習拒否」現象が起こることが分かっている。これらを詳細に調べたコールは「彼らが学ぶことを拒絶するのは多くの場合、むしろ積極的に健全な行為」でさえあると指摘した [Kohl 1994]。さらにクミンズが行った研究では、白人主流社会への抵抗として「自らが白人化することを避けるために」、黒人生徒が学習行動を拒否したという分析がなされている [Cummins 1996]。

多文化環境の学びにおける政治社会の影響が、このように徐々に解明されていく中で、さらにオコナーは6人のアフリカ系アメリカ人生徒を研究し、人種差別やその他の社会的不正を認識しながらも、文化的抵抗が社会的抑圧への積極的な抵抗へと導かれる環境が整うならば、生徒は学ぶことに興味を覚えるという分析をおこなった。研究対象となった6人は社会の不正に対して「抵抗」していたものの、学校で成果を上げ優秀となるのに必要な行為までも拒否するわけではなかった。つまり抵抗が必ず学業障害になるわけではないことが分析された [O'Connor 1997]。

ギルボーンもまた、イギリスでの生徒の分析を通して、適応と抵抗が二項対立ではないことを指摘している。ある集団の子どもたちに対して劣位の視線を向けた知を押し付けている社会がある場合、その社会に適応することは自己肯定感を損なう視点を内包することとなりかねず、この相互矛盾の環境におかれることが子どもの学業不振となると分析した。従って、「順応が成功を保証するわけではなく学業達成への唯一の道でもない。それと同様にまた、文化的抵抗が必ずしも学業不振を意味しない」と結論付けている [Gillborn 1997]。

このような多文化教育の実証研究では、「子どもと同じ人種の人々が、学校にどのように存在するか」という点も重要視している。「私と同じ人が先生ならどう？」とテーマづけられた複数の研究群を通して、教員が子どもと同じ人（人種、性、障がい）であることの教育上の支援環境としての意義が確認されている。このことは同時に、教員が白人である一方、事務職員が女性、清掃員がヒスパニックと黒人などという偏った教育環境が、いったい生徒に何を伝えているのかについても考えねばならないことを意味する。また、多様な人々が様々な形で存在する環境は少数派のみならず「誰にとっても良い環境となる」ことも判明してきた [ニエト 2009 : 768-770]。このような教育環境上の多様性の確保は、今日の日本における公教育の中で、今後より一層真剣に問われるべき点である。



## 6 在日朝鮮人教育における消極的平等

前項で見た平等議論や多文化教育の実践研究をもとに日本における朝鮮学校を分析すれば、学業達成の側面および文化やアイデンティティの側面において多文化教育理論の知見が当てはまるものが容易に仮定される。

植民地主義が十分な批判をうけることなく放置された日本の社会および学校教育の環境においては、「植民地的なまなざし」が適正に修正されることなく残存せざるを得ない。朝鮮人であることは、植民地主義を受け継ぐ文脈においては、劣位や欠陥を意味し（欠陥理論）、朝鮮民族としてのアイデンティティは根絶対象と考えられてきた（文化剥奪理論）という状況も過去には現実存在していた。そうした歴史的過程を教育課程の中で見据え、正しく批判することのない学校に通うことで、存在への承認を得られないままにされる子どもは、植民地主義的な知への抵抗としての学習拒否に陥る可能性もあった（抵抗理論）。あるいは、植民地主義的な知に適応すれば「朝鮮人であること」を自ら否定するような視線を内包して成長することを余儀なくされてしまうことになりかねない。そのような適応は低い自尊感情を導くので、学習不振に陥る可能性も十分にあるだろう。

こうした仮説群は欧米の多文化教育の実践研究を、日本国内に援用して立てられ得るものである。在日朝鮮人の子どもを対象にした多文化学習の観点からの研究分析は、現在までの圧倒的に不足してきたものの、このような多文化教育への配慮の必要性に関して教育現場の認識が広まり分析や議論が行われることを通し、日本の学校が多文化に向けてどのように変わるべきかの展望が開けてくると考えられる。

朝鮮半島にルーツを持つ人々の、尊厳や対等な人権性が守られるような安全が、少なくとも教育環境においてこれまで守られてきたかについては、女子生徒のチマチョゴリ制服切り裂き事件〔朝鮮時報取材班：1990〕や、京都街頭宣伝差止め等請求事件の判決<sup>4)</sup>（京都地判 平25.10.7 判決）に代表的に示されるような、朝鮮学校就学生を対象とした多数の傷害事件に如実に示されている。

フェミニズム理論においてドゥルシラ・コーネルは、「一人一人の自己尊重という基本財」を「自分自身を人格へと変換する自由にとって基本的なものである」と主張した上で、それを「格下げ（degradation）」〔コーネル 2006：11〕される差別処遇によって、例え物理的に直接の傷害や損壊を受けない場合でさえも、「イメージを通じて、自己の感覚や現実において侵犯される可能性」〔コーネル 2006：212〕の危険性を指摘してきた。そうした想像上の侵犯を受けない権利を主張し、その根拠として、人は「想像力を更新し、それと共時的に、自分が誰であり、何になろうとするのかを再想像するための空間を要求する」とし、人格形成の可能性を担保するある種のプロジェクトとしての「イマジナリーな領域」<sup>5)</sup>が「自由の可能性それ自体にとって決定的な意味を持つ」重要なものだと述べている〔コーネル 2006：4-5〕。

近年、虐待や広義の不適切な扱い「マルトリートメント」が未成年の子どもに与える影響の研究を通して、心身に対する暴力の経験が、子どもの脳に修復不能な器質的損傷を与えることが判明してきた〔友田 2012：48-99〕。ここでいう脳の器質的損傷とは、決して脳それ自体を殴るなどの物理的攻撃によってもたらされるものではないことを考えると、コーネルらの主張する「想像上の領域」の保持が、人の発達においていかに重要かが分かる。

未成年の子どもが「自分や自分の所属する集団」を肯定され、自分自身の望むような人格の更新が可能になる「想像上の領域」が安全に守られることは、基本的かつ決定的に重要なものである。

この保全に対しては、普遍的な「子どもの権利」の観点から、社会全体の努力によって最大限の配慮が行われねばならない。子どもの安全が脅かされる社会には、社会全体の安全もないと言わざるを得ない。

## 7 在日朝鮮人教育における積極的平等

前項で論じた消極的平等（同じ教材，カリキュラム，教員，施設）や，成長における基本的な安全環境と想像領域の確保に加え，教育的に多文化化を奨励する上では，積極的平等に関する深い議論も併せて必要である。

日本における朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちの教育を多文化教育の文脈で考える際，彼らが植民地主義に続く現在の日本社会の中であらたな主体性を回復して生きるためには，文化アイデンティティを回復するための教育が必要であることは十分に正当な需要であることをまず確認せねばならない。ルーツに関する十分な知識や教育的支援から疎外されたままでは，たとえ表層的な文化エスニシティを獲得したとしても，歴史性に裏打ちされた主体の回復は難しい。

在日朝鮮人教育に長らく携わってきた崔は，朝鮮学校の意義（素晴らしさ）の本質について，「学生一人一人が自分自身が属する民族とその歴史，そして自身の社会的存在を知ること，すなわち歴史的，社会的存在としての自己を認識し，そのような自己と対峙し，真正面から真摯に向き合うことで，人間としてのあり方という普遍に至る過程をつくりだすことにある」と述べている〔崔2012〕。朝鮮学校教育の特徴を「朝鮮学校の場合，日本の朝鮮に対する植民地支配によって奪われた朝鮮民族としての民族性を涵養する言語，文化等の教育が基本に据えられてきた」と説明した上で，「植民地によって奪われたものを回復するという植民地支配精算の歴史的側面が基本にすえられた教育」であるとして，「歴史的側面」の重要性を次のように述べる。「在日朝鮮人が持つ政治性とは歴史性」であり，歴史性とは「朝鮮に対する日本の植民地支配によって奪われたあらゆる人間的なもの，民族的なもの」を取り返そうと意識することであり，これらを意識的に追求していくことが在日朝鮮人にとって「避けてはならない極めて重要な課題」であるとしている〔崔2012〕。

在日朝鮮人教育の意義に関するこうした現場分析は，植民地主義によって奪われたものの政治的な回復をディアスポラが行うためには，歴史に裏付けられたアイデンティティの再発見が必要だというステュアート・ホールの主張〔Hall 1990〕と，深く重なるものである。植民地主義についてホールは以下のように説明している。

植民地主義とは，ある種の人々を服従させ，支配的文脈の外に置こうとする内的知であり，「植民地主義の知のカテゴリー」からはみ出る人々に「他者」としての経験を強いるものである。植民地主義は，目に見える土地や所有物という物理的な接収のみならず，不可視領域の内的接収も行い，とくに文化アイデンティティを無力にし，機能させなくする。その結果「心の錨を失った，地平線のない，脱色され，無国籍の，根無しの個人」を作り出していく〔Hall 1990〕。

日本政府が過去に行った植民地主義によって，最も基礎的に朝鮮人から奪われたのは，朝鮮人であることを「そのままに肯定する」視線である。さらにその奪われたことに関する記憶もまた奪われていく<sup>6)</sup>。朝鮮学校等で行われる在日朝鮮人教育は，植民地主義によってディアスポラにされた人々に対して，その歴史的経緯を伝えアイデンティティを涵養するだけではなく，さらに植民地責任を問い直す視線のもとに植民地主義時代の人権に対する不正を批判的に見る機会を与え，現在に

続く社会に内包される不正をも認識させるものである。そのような「認識」<sup>7)</sup>こそが、植民地主義のあとにつづくべきポストコロニアルな文脈の発見につながり、その発見過程が学問と結びつくとき、批判（植民地主義とそれを無批判に受け継ぐ日本社会への批判的見解）と学業の深まりは並立していくものと考えられる。

植民地主義によるディアスポラの子どもに対し、朝鮮学校が文化アイデンティティを育む機会を与え、子どもの自己肯定感を育む場を提供したことは間違いない。朝鮮学校の意義はそれだけにとどまらず、学ぶこと、自信を持って朝鮮人として生きることが、朝鮮人を抑圧搾取してきた不正や植民地主義的視線に対する抵抗につながるというオルタナティブな文化的抵抗を学習実践の中で行う環境を提示してきた点も見逃すことは出来ない。在日朝鮮人教育においては、オルタナティブな歴史観の導入とアイデンティティの回復こそが、積極的平等としての課題であったと言えるだろう。

## 8 日本社会における課題の共有

グラムシは「従属的社会集団の歴史 (storia dei gruppi sociali subalterni)<sup>8)</sup> は常に断片化された、エピソード的なものであらざるを得ない。」「(分断, 断片化されてしまったエピソードを) 統合へと向かわせようとする傾向が存在することは疑いないが、この傾向は、支配的社会集団の発動によって絶えず粉砕されてしまう。(略) だから、従属的社会集団の側から発揮される自律的な動きの痕跡は、その一つ一つが全体史をめざす歴史家にとっては、計り知れない価値を持っているというべきだ」と述べている [グラムシ 1999: 110-111]。ナショナルな歴史観は、ことに国家間戦争の多様な被害者の語り (ナラティブ) を抑圧分断するため、史実の表に出ない人々の歴史が断片化され小さな細切れのエピソードにされてしまいがちである。多くの断片化された戦争被害/加害の関係者とりわけ植民地主義による収奪の告発や、戦後日本における朝鮮学校沿革初期の「阪神教育闘争」などにみられる教育を通じた回復への動きについて改めて意義を再発見し、日本社会のポストコロニアルな流れに向かう多文化化の文脈の中に、分離することなく統合していくことが重要である。

奴隷の苦しみと植民地主義の苦しみを扱う「奴隷の道」プロジェクトをユネスコで着手したドゥ・ドゥ・ディエンもまた、ディアスポラが常に「沈黙と不可視性」の二点を強いられてきたことを承け、しかしながらアジアとアフリカのディアスポラが支配や同化を決して受け入れることなく抵抗してきたこと、その抵抗は単に人権や尊厳のためだけではなく、「自分のアイデンティティをナショナル・アイデンティティの一部としてその中に認めさせるべく闘って」きたものだったと指摘する [ディエン 2008: 38]。そうした抵抗によって「アイデンティティの緊張関係」 [ディエン 2008: 160] がもたらされ、その緊張を巡って引き起こされる解釈や価値システムの「交渉」が、文化変容・社会変容をもたらす [浜ら 2008: 248]。そのようにしてディアスポラは「国民国家概念に疑問を突きつけ」ることになる [ディエン 2008: 150]。

こうした分析の上に、ディエンは「多文化主義」とは、複数のコミュニティが持っているそれぞれのアイデンティティが、「国民や国家といった一つの制度内でいかに承認され、奨励されるのかを意味する」ものであると定義している [ディエン 2008: 38-39]。

真の民主主義である「デモクラシー」と、その亜流として特定の人種だけに限定的民主主義が施される「エスノクラシー」(人種民主主義)との違いを指摘する武者小路は、これを教育の問題に

当てはめた場合、前者が「日本人・外国人の区別なくすべての子どもたちの教育を考えている『子どもの権利条約』の普遍的な教育権を認める」のに対して、後者は「よき日本人」を作るための教育、教育基本法を基にする態度、いわば日本人だけのための民主主義だと述べている〔武者小路2008：30〕。さらに日本社会は、日本人の優越支配である「エスノクラシー」を隠すことなく法律のもとで行っていると批判した上で、デモクラシーを実現するには「個人の人権」だけではなく「複数のアイデンティティの共存」も保証されなければならない、と述べている〔武者小路2008：31〕。

上記のような観点で多文化主義的かつ民主主義的な共生を考えるのであれば、植民地主義に端を発するコリアン・ディアスポラの日本社会におけるアイデンティティの承認問題が、単にマイノリティの問題としてだけではなく、日本という国民文化への批判であること、そしてその批判と緊張を経た上で社会の共生課題として注目しなおし制度の中に奨励していくことの重要性が指摘できる。その際「ディアスポラ」を狭義の特定の離散集団だけに適応される概念としてではなく、マジョリティの一人ひとりにとっても所属する国家に回収され得ないようなアイデンティティのずれや揺らぎの保持の許容を意味するものとして捉え直す観点も必要である。

植民地主義に基づく戦争加害面の理解や克服という点において、日本国内の認識の醸成はもとより、ドイツが周辺諸国との間で行ってきたような教育的協調や和解過程に関して、日本社会が未だ実現できているとは言い難いのが現実である。植民地主義の収奪は単なる領土的物理的接収だけではないことは明らかである。したがって植民地主義が「ある人々から奪い去ったもの／ある人々に奪い獲らせしめたもの」が何であったのかを改めて確認し、その回復と返還を積極的平等として両者に保証する観点で、「植民地責任」論に呼応する教育論であると言えよう。こうした考え方は日本の多文化教育の文脈では、歴史性の重視とともにこれまで十分に追究されてこなかったものであるが、今後は在日朝鮮人教育の実践の意義を日本社会の中で共有した上で、ポストコロニアル社会の構築に資することが多文化化の重要な課題である。

## 9 まとめ

以上本稿では在日朝鮮人教育について、「植民地責任」論を踏まえた上で日本における多文化教育の観点から議論し、消極的平等および積極的平等という二面の教育的課題があることを分析し、その内容と意義について論じた。多文化教育に関して重要な概念として、「平等」(equality)と「公正」(equity)が挙げられる。平等が、全ての生徒に同じ資源や機会を提供する環境の斉一性を意味するのに対し、公正は「結果の平等」を実現するための可能性を意味し、二つの概念はときに互換的な位置に置かれることもある〔ニエト2009：33〕が、本稿で分析したように、教育環境条件の同等な整備という「消極的平等」と同時に、社会的公正さを土台とした「積極的平等」とを共に求めることによって、「平等かつ公正な多文化教育」が可能となるだろう。

これら二種類の教育課題について分析した上で、そのような教育的課題が、たんに在日朝鮮人社会にとって重要であるだけではなく、今後の日本社会の内的な多文化化における必要不可欠なオルタナティブへの示唆を与えうるものであることと、「植民地責任論」に呼応する教育論が日本の多文化化にとって重要であることを指摘した。

今後は、ここで分析された教育的課題に関して、朝鮮学校に代表される在日朝鮮人教育の実践お

よび成果に注目した実証研究を深め、その教育的意義をより具体的に共有していくことが必要である。社会における人種間問題や移民問題が子どもの学びに与える影響を探ってきた欧米の多文化教育研究に比べ、朝鮮半島に由来する子どもの問題を多文化教育の視点から解明するケーススタディ研究が日本では質量共に決して多くは行われてこなかった。朝鮮学校に代表される在日朝鮮人教育の取組や成果について注目するだけでなく、民族教育を受けられなかった子どもの学びの課題についての研究も、併せて必要であることを記しておかねばならない。そうしたきめ細かい実証研究を通し、日本社会におけるポストコロナルな多文化教育に関する議論を広げ、植民地主義を繰り返すことのない多文化化を社会公正の問題として模索していく必要があると考えている。

### 【謝辞】

本研究は南山大学 2013 年度パツヘ研究奨励金 I-A-2 (特定研究助成・一般)「植民地主義的ダイナミズムに関する社会シミュレーション・ゲーミング」の研究助成を受けました。記して感謝致します。

研究助成により関連する国内外の学会・シンポジウム・学習会に参加し多くの資料収集と議論の機会を頂きました。資料やご意見を頂いた研究者・教育者・学生・保護者の方々に深く感謝申し上げます。

### 注

- 1) 在日朝鮮人の人権を分析した金昌宣は、こうした民族教育への部分的承認について次の解釈を述べている「1990年代から在日朝鮮人と広範な日本人の運動により制度的差別が解消され、在日朝鮮人教育の就学生に対して、公式試合への参加やJR通学定期券割引格差の是正、国立大学などへの受験資格の認定など、極めて当然かつ初歩的な権利が得られるようになったものの、それらの権利はあくまでも『特別措置』扱いであり、日本で民族教育を行うことになった歴史的責任を回避し、『各種学校』を盾に差別的処遇を合法化している」[金 2008 : 87-88]。この解釈に示されるような、基本的な「責任」回避を制度的に許したままで国際化、多文化化を推進していくことの矛盾と問題について、これまで日本国内の多文化教育の文脈で十分に議論されてきたとは言えない。
- 2) Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U. S. 483 (1954)
- 3) Lau v. Nichols, 483 F.2d 791 (9th Cir. 1973) および Lau v. Nichols, 414 U. S. 563 (1974)
- 4) 京都地裁第2民事部 2013年10月7日判決文 事件番号 平成22(ワ)2655 街頭宣伝差止め等請求事件 [http://www.courts.go.jp/app/files/hanrei\\_jp/675/083675\\_hanrei.pdf](http://www.courts.go.jp/app/files/hanrei_jp/675/083675_hanrei.pdf)
- 5) ドゥルシラ・コーネルは、人が個体として平等に生きるために必要な条件を、①統合性を持った身体、②言葉の表現力をつける環境や教育に近づくことができること、③(自分が思い描く人間となるための)想像が保護されていることとした上で、この三条件こそ、人が「平等な市民として公共的かつ政治的な生活に参加可能な存在」になるための「機会の同等」を保証する最低限の条件だと述べている [コーネル 2006 : 4]。
- 6) フランツ・ファノンはこれに関連して次のように述べている「植民地化は、人々を支配・統制し、あらゆる形式と内容によって『原住民』の思考を空っぽにするだけでは満足せず、さらにある種の歪められた論理が抑圧された人々の過去へ向かい、彼らの過去を歪曲し、消去し、破壊しようとするのだ」[Fanon 1963 : 170]。
- 7) 識字教育を人間の解放という側面から推進したパウロ・フレイレは、「教育とは、自由のための文化行動であるがゆえに、記憶行為ではなく、認識行為にはかならない」と述べ、疎外された人間が支配社会の中で学ぶ際、認識することと記憶することが決定的に異なる意味を持つと指摘している [フレイレ 1984 : 6, 11-14]。
- 8) この「従属的 (subalterni) 社会集団」という概念は、アントニオ・グラムシが彼自身の著書『獄中ノート』の中で「指導的階級」の対概念として用いはじめたものだが、後にスピヴァク、G. C. が『サブアルタンは語る事が

できるか』(みすず書房, 1998年)の中で論考するなど, サバルタン・スタディーズ (Subaltern Studies) と呼ばれるプロジェクトへと発展することとなった [上村 1999 : 171]。ポストコロニアリズムやフェミニズムの問題圏において, 主体性の回復を目指す存在として「サバルタン」と呼ばれる人々を可視化した重要な概念である。

### 参考文献

- Baratz, Stephen S. & Baratz Joan C. 1971 Early Childhood Intervention: The Social Science Base of Institutional Racism. In Stodolsky, Susan (Ed.), *Challenging the Myths: The Schools, the Blacks, and the Poor*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Braziel, J. Evance & Mannur, Anita. 2003 Nation, Migration, Globalization: Points of Contention in Diaspora Studies. In Braziel, J. Evance and Mannur, Anita (Ed.), *Theorizing Diaspora: A Reader*, 1-22. Oxford: Blackwell.
- Butler, Judith. 2007 I merely belong to them. *London Review of Books*, 10: 26-28.
- 崔権一 <sup>チュンゴンイル</sup> 2012 「在日朝鮮社会と運動に対する攻撃の本質—朝鮮学校に対する弾圧から見えてくるもの」『社会評論』171 : 80-90。
- 鄭根植 <sup>チュンゴンシク</sup> 2013 「コリアン・ディアスポラの形成と再編成」, 松田素二・鄭根植編『コリアン・ディアスポラと東アジア社会』京都大学学術出版会, 1-21。
- 朝鮮時報取材班 1990 『狙われるチマ・チョゴリ : 逆国際化に病む日本』柘植書房新社。
- Cummins, Jim. 1996 *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- ディエン, ドウドウ a 2008 「2 基調講演 アジア系アフリカ系移住者と多文化共生の課題」, 浜邦彦・早尾貴紀編『ディアスポラと社会変容』国際書院, 33-39。
- ディエン, ドウドウ b 2008 「アイデンティティの緊張と変容」, 浜邦彦・早尾貴紀編『ディアスポラと社会変容』国際書院, 160-173。
- Fanon, Frantz. 1963 On National Culture. In *The Wretched of the Earth*. London.
- フレイレ, パウロ 1984 『自由のための文化行動』(柿沼秀雄訳) 亜紀書房。
- Gillborn, David. 1997 Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Carriability in Achievement. *Anthropology and Education Quarterly* 28(3): 375-393.
- グラムシ, アントニオ 1999 「知識人と権力 : 歴史的-地政学的考察」(上村忠男編訳) みすず書房。
- Hall, Stuart. 1990 Cultural Identity and Diaspora. In Rutherford, Jonathan (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 222-237. ホール, ステュアート 1998 「文化的アイデンティティとディアスポラ」(小笠原博毅訳)『現代思想』26(4) : 90-103。
- 浜邦彦・早尾貴紀 2008 「解題 日本におけるディアスポラ論の達成と課題」, 浜邦彦・早尾貴紀編『ディアスポラと社会変容』国際書院, 235-255。
- 比嘉康則・榎井縁・山本晃輔, 2013 「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」『大阪大学教育学年報』18 : 109-124。  
(<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24320/1/aes18-109.pdf>)
- 姜徹 <sup>カン チョル</sup> 2006 『在日朝鮮人の人権と日本の法律』(第三版) 雄山閣。
- 金昌宣 <sup>キムチャンソン</sup> 2008 『在日朝鮮人の人権と植民地主義—歴史・現状・課題』社会評論社。
- 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。(http://ci.nii.ac.jp/naid/110001176856)
- Kohl, Herbert R. 1994 *I Won't Learn From You' and Other Thoughts on Creative Maladjustment*. New York: New Press.
- コーネル, ドウルシラ 2006 『イマジナリーな領域 : 中絶, ポルノグラフィ, セクシュアル・ハラスメント』(遠藤かおり ほか訳) お茶の水書房。

- マキー (藤原) 智子 2014 「在日朝鮮人教育の歴史:戦後日本の外国人政策と公教育」『北海道大学学術成果コレクション』(HUSCAP) (<http://hdl.handle.net/2115/55386>)。
- 森田真樹 2014 「国際理解教育と社会科教育のインターフェース:歴史教育の役割を中心に」『立命館教職教育研究』1: 33-42。  
(<http://www.ritsumeai.ac.jp/kyoshoku/kankobutu/file/kiyo/04.pdf>)
- 武者小路公秀 2008 「1 基調講演 ディアスポラと社会変容」, 浜邦彦・早尾貴紀編『ディアスポラと社会変容』国際書院, 20-32。
- 永原陽子 2009 『植民地責任』論—脱植民地化の比較史』青木書店。
- ニエト, ソニア 2009 『アメリカ多文化教育の理論と実践:多様性の肯定へ』(フォンス智江子・高藤三千代訳) 明石書店。
- O'Connor, Carla. 1997 Dispositions toward Collective Struggle and Educational Resilience in the Inner City: A Case Analysis of Six African American High School Students. *American Educational Research Journal* 34(4): 593-629.
- Ogbu, Jhon U. 1987 Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 18(4): 312-334.
- 小沢有作 1973 『在日朝鮮人教育論 歴史編』亜紀書房。
- Ryan, William. 1972 *Blaming the Victim*, New York; Vintage Books.
- ソングチン 宋基燦 2012 『語られないものとしての朝鮮学校』岩波書店。
- ソングルワン 宋実成 2014 「朝鮮解放前の在日朝鮮人民教育について～現在の民族教育と関連付けて～」, 『民族教育を考える2・22 公開学習会』1-5)。
- 戴エイカ 2009 「ディアスポラ—拡散する用法と研究概念としての可能性」, 野口道彦・戴エイカ・島和博著『批判的ディアスポラ論とマイノリティ』明石書店, 15-90。
- Thompson, Karen D. 2013 Is Separate Always Unequal? A Philosophical Examination of Ideas of Equality in Key Cases Regarding Racial and Linguistic Minorities in Education. *American Educational Research Journal* 50(6): 1249-1278.  
(<http://ir.library.oregonstate.edu/xmlui/bitstream/handle/1957/45082/ThompsonKarenEducationIsSeparateAlways.pdf>)
- 友田明美 2012 『いやされない傷:児童虐待と傷ついていく脳』(新版) 診断と治療社。
- 上村忠男 1999 「グラムシを開く」, グラムシ, アントニオ 著『知識人と権力』(上村忠男編訳) みすず書房, 153-172.
- 馬越徹 2000 「日本—社会の多文化化と『永住外国人』子女教育」, 江原武一編著『多文化教育の国際比較』玉川大学出版部, 209-231.
- Williams, Bernard. 2005 The idea of equality. In G. Hawthorn (Ed.), *In the beginning was the deed: Realism and moralism in political argument*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 97-114.

# Korean Education in Japan as Multicultural Education

## —To Share the Positive Equality in Light of “Colonial Responsibilities”—

Yoko SASAKI

### 要 旨

本稿は在日朝鮮人の教育課題を、「植民地責任」論を基にしながら、多文化社会において子どもが受ける教室内外の社会的影響を解明してきた欧米の多文化教育理論の観点から、消極的および積極的平等に分けて分析した。さらにそれら二種類の教育課題を日本社会が共有する意義について論じた。

ディアスポラとして日本に暮らす在日朝鮮人に対する教育においては、「等しく整えられた安全な学習環境」（消極的平等）に加えて、歴史的な植民地化により従属的社会集団にされた人びとが「剥奪されたものを回復する」（積極的平等）過程も、必要な教育的課題である。両課題に顕著な努力と成果を見せる在日朝鮮人教育の実践は、在日朝鮮人社会のみならず、日本社会がポストコロニアルかつ脱国家主義的な多文化化を模索する上で重要な示唆を孕むものであり、今後その教育的意義の更なる解明とその社会的な共有が必要である。

キーワード：在日，朝鮮，多文化，植民地責任，平等