

民族学校・民族学級における在日コリアン女性 保護者の民族教育に関する意識 —グループインタビュー調査を通して—

李月順

はじめに

第1章 在日外国人児童生徒に関する教育政策

第2章 民族学校・民族学級という教育の場

第3章 インタビュー分析—在日コリアン女性保護者の
教育戦略と生きづらさ

おわりに

キーワード：在日コリアン女性保護者、民族教育、生きづらさ、ヘイトスピーチ

はじめに

現在、日本に暮らす在日外国人は、230万2822人（2016年）¹となり、その国籍・地域数は196に及んでいる。日本の社会において、多文化・多民族社会が進んでいることは明らかである。韓国・朝鮮籍者である在日コリアンは、約48万6千人（20.28%）であり、中国国籍者に次いで第2位²となっている。日本の敗戦時約200万人いた在日コリアンは、戦後約60万人が定住外国人となった。当時、在日外国人

の約9割を占めていた日本の旧植民地出身者およびその子孫である在日コリアンは、外国人政策の主要な対象となってきた。その基本的な政策は、国籍による「排除」³と「管理」による政策であった。そして、「2009年の入管法制定以来、日本の移民政策は「管理」へと回帰する姿勢をいちじるしく強めて」⁴いるという。

1970年代地域レベルでは、人権や差別の問題に取り組む運動の広がりとともに、NPOや自治体で「多文化共生」が謳われた。その後、新来在日外国人が増加していくが、国レベルの政策は、総務省の「地域における多文化共生社会推進プログラム」（2009年）以外には全く存在しない⁵。

こうした状況の中で、在日コリアンは世代を引き継いできた。世代を引き継ぐうえで、教育の果たす役割は大きい。在日コリアンの保護者が朝鮮学校や韓国学校を選択するのは、言語や文化を学べるだけでなく、「自分が何者であるかを明らかにできる所」「安心できる場所」であるということや学校出身者の保護者にとって

¹ 法務省：平成28年末（2016年）現在における在留外国人人数に基づく

² 2005年に韓国朝鮮籍者は、60万人を切り、2007年に中国籍者が第一位を占めるようになる。全在留外国人の総数の増加に伴い、韓国朝鮮籍の占める比率が減少している。

³ 田中宏「新規外国人に対して在日コリアンの経験がも

つ意味」移民政策学会編『移民政策研究6』明石書店、2014年、8-24頁。

⁴ 駒井洋「日本における移民研究の成果と課題」移民政策学会編『移民政策研究6』明石書店、2014年、219-233頁。

⁵ 同上

第1章 在日外国人児童生徒に関する教育政策

は「当たり前」に選択しているのである⁶。また、保護者自身が民族的アイデンティティの獲得の機会をなかなか得られなかったことから子どもには自己の個性も含めて民族を楽しみながら、育ち学ぶ場として選択する場合もある。⁷このような朝鮮学校や韓国学校の保護者の学校選択の理由に関して言及した研究⁸があるものの、公立の学校にある民族学級の保護者に関する研究は見当たらない。⁹さらに、在日コリアンであり、女性である視点から在日コリアン女性保護者が子どもの教育や日本の社会についてどのように考えているのか、などについては不十分である。

本稿では、民族学校・民族学級の保護者として関わっている在日コリアン女性保護者に焦点をあて、在日コリアンであることや女性であることが、子どもの学校選択や教育戦略にどのように関わっているのかについて考察するとともに、在日コリアンであり、女性であることによる複合差別¹⁰に直面している在日コリアン女性が感じている生きづらさの一端について明らかにするものである。

在日コリアン児童生徒が置かれている状況には、日本の在日外国人児童生徒の教育政策が影響している。ここでは、在日コリアン児童生徒に対する教育政策を概観することにする。

現在、在日外国人児童生徒に関する政策は、文部科学省（以下文科省）「日本語指導が必要な児童・生徒」¹¹に関する政策しかない。その政策の目的は、日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにするための適応教育にある。1990年改正出入国管理及び難民認定法の施行に伴い日系ブラジル人や日系ペルー人など新来外国人の増加とともに、家族として同伴してきた子どもたちの問題が社会問題になっていった。その問題の一つが、義務教育段階における不就学の子どもの問題であった。文科省は、当初、こうした不就学の在日外国人の子どもたちの問題については、その実数すら把握しようとしていなかった。それは、義務教育の対象が「国民」であることから、義務教育の対象ではない在日外国人の子どもたちの不就学の問題には無関心であったのである¹²。2005年度文科省で「不就学外国

⁶ 中島智子「朝鮮学校保護者の学校選択理由―「安心できる居場所」「当たり前」をもとめて」プール学院大学『研究紀要』第51号、2011年、189-202頁。

_____、「コリア系外国人学校の包括的な理解を目指して」志水宏吉、中島智子、鍛冶致『日本の外国人学校』明石書店、2014年、52-57頁。

⁷ 李月順「朝鮮学校における朝鮮語教育―バイリンガル教育の視点から」中島知子編著『多文化教育』明石書店、1998年、97-132頁。

⁸ 韓国系の学校の保護者に関して、次の研究がある。棚田洋平「韓国系民族学校を選択した在日コリアン保護者の教育戦略」志水宏吉、山本ベバリーアン、鍛冶致、ハヤシザキカズヒコ編『「往還する人々」の教育戦略―グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店、2013年、47-60頁。鍛冶致「エスニック・スクールを選択したニューカマー保護者の教育戦略」

同書、74-84頁。

⁹ 日本の学校に通わせている在日コリアンの保護者のアンケート調査として、以下の研究がある。

京都大学教育学部比較教育学研究室『在日韓国・朝鮮人の民族教育意識』明石書店、1990年。

¹⁰ アイデンティティは、色々な要素で個人の在り方を形作っているが、それらの要素に差別や抑圧が結びつくこともあるために、一人の人が複数の差別を受けること。欧米や国連では「交差的差別」という用語が使われている。（元百合子「複合差別とは何か」KMJ在日コリアン・マイノリティ人権研究センター『Sai』Vol.77、2017年、26-31頁。）

¹¹ 2016年5月文科省の調査によると、日本語の特別な指導が必要な外国籍の子どもは、全国の公立小中高校に3万4335人であり、過去最多となっている。

人児童生徒支援事業」が取り組まれた。小島(2015)によるとそれは、「国が外国人の不就学児の存在を認め、その実態把握と対応策についての検討が開始したことを意味する」ものであったが、「日本に暮らす外国人の就学を法的には保障」するものではなく、在日外国人の子どもの就学に関しては、在日コリアンに関する就学扱いを踏襲しており、「外国人の就学問題は、すべての国籍の外国人に共通する問題になっている」¹³という。

それでは、在日コリアンに関する就学扱いはどのような扱われてきたのか。在日コリアンに関する就学に関連するのは、1965年日韓条約締結に伴う通達「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定における教育関係事項の実施について」(以下「65年通達」)と1991年、当時の日本と韓国政府による「覚書」に基づいた通知「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協定における教育関係事項の実施について」(以下「91年通知」)である。日本の学校就学に関して出された「65年通達」「91年通知」に通底しているのは、1953年の通達「朝鮮人子女の就学について」(1953年2月11日文部省初等中等局長通達)¹⁴にあらわされているように、在日外国人児童生徒の日本の学校就学

は、権利ではなく、あくまで「好意・妥当な考慮」¹⁵に基づいた配慮によるものなのである。田中は、「『53年通達』では、日本の学校を希望するなら入学は認めるが、それは配慮にすぎず、学ぶ権利とは無縁のもの。『65年通達』は、民族教育を行う自主学校は「学校」とは認めず、存在を黙認するのみという。要するに、日本人を育てる日本学校への入学を希望するなら「条件つき」で入学は認める。一方、朝鮮人として育つための朝鮮学校は「学校」とは認めない、という。植民地時代と何ら変わらない「同化主義」というほかない」¹⁶と指摘している。

一方、70年代に入り、大阪市をはじめとする自治体の中で、在日外国人の児童生徒に関し、教育方針や指針が策定されていくようになる。そうした策定の背景には、在日コリアン児童生徒に対する民族差別事件が多発するなかで、人権の保障と差別の撤廃を教育の課題として取り組むうえで、自治体の責任としての姿勢が求められたことがある。また、日本政府は、1979年国際人権規約(A規約、B規約)1994年「児童の権利に関する条約」(子どもの権利条約、158番目に批准)1995年人種差別撤廃条約など人権に関する国際条約を批准していくことで、権利の主体が「国民」ととどまらない「すべての子ども」にあるとの認識を無視できなくなっていた。

¹² 李月順「教育基本法「改正」と在日外国人の子どもの教育」『書評』126号、関西大学生協同組合『書評』編集委員会、2006年、32-36頁。

¹³ 小島祥美「特別の教育課程導入と外国人児童生徒の教育」移民政策学会編『移民政策研究7』明石書店、2015年、56-70頁。

¹⁴ 一、(イ)朝鮮人子女の就学については、従来日本の法令が適用され、全て日本人と同様に取り扱われて来た。しかるに平和条約の発効以降は、在日朝鮮人は日本の国籍を有しないことになり、法令の適用については一般の外国人と同様に取り扱われることになった。(ハ)従って就学年齢に達した外国人を学齢簿に記載する必要はないし就学義務履行の督促という問題も生じない。なお外国人を好意的に公立の義務教育学校に

入学させた場合には、義務教育無償の原則は適用されない。(傍線筆者)

¹⁵ 例えば、1965年「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定」第四条 日本国政府は、次に掲げる事項について、妥当な考慮を払うものとする。

1965年6.22 文部省初等中等教育長談話「文部省としては、・・・協定発効の上は、永住許可を受けた韓国人子弟の日本の学校への入学についてはできるだけ便宜をはかるとともに、教育上の取り扱いについてもできるかぎり好意的に取り扱い、・・・」(傍線筆者)

¹⁶ 田中宏「新規外国人に対して在日コリアンの経験がもつ意味」8-24頁。

しかし、2006年の教育基本法「改正」により、第二条教育の目標「我が国と郷土を愛する」が新設され、愛国心が教育の目標に掲げられた。1958年特設された道徳（特設道徳）の時間が、2018年度から「特別の教科」に格上げされ、評価の対象となる。このような「国や共同体に対して従順な、規律ある子どもと親、教員をつくる教育政策が、着々とすすめられている」¹⁷という。在日外国人の子どもにとって、あるべき日本人の形成につながる「愛国心」という評価の導入が、どのような影響を与えるのかについて注視する必要がある。¹⁸

第2章 民族学校・民族学級という教育の場

1945年8月15日日本の敗戦とともに植民地支配から解放された在日コリアンは、朝鮮人学校の建設にとりかかった。1946年当時、初等525校、中学4校、青年学校10校に及ぶ朝鮮人学校は、朝鮮語や朝鮮の歴史など朝鮮の独自の教育を行う民族学校として設立された。当初、黙認していた民族学校に対する政策が転換されていく。1952年サンフランシスコ条約締結まで、在日コリアンは、出入国管理令で外国人として管理の対象にしつつ、日本国籍を保持するものとして規定されていた。そして、日本国籍保持による日本の学校就学を理由に、朝鮮人学校を法的に承認しない方針を打ち出したのである。1948年、1949年の二度に及ぶ朝鮮学校閉鎖命令

によって、多くの朝鮮学校が強制閉鎖された。特に兵庫や大阪で繰り広げられた抗議行動が、1948年4月24日阪神教育闘争（事件）である。朝鮮学校が強制的に閉鎖され、在日コリアンの子どもたちの多くが日本の学校で学ぶことになった。在日コリアンは、子どもたちの民族教育の場として民族学級の設置を求め、行政との話し合いが続けられた。例えば、大阪では、朝鮮人側代表と知事との間で交わされた「覚書」（1948年6月4日）に基づいた民族学級が、1950年代から設置された¹⁹。そして、「覚書」による民族学級に加え、1972年大阪市立長橋小学校に民族学級が設置されたことをはじめ、在日コリアンの子どもや保護者達の民族学級設置の要求により府・市内で民族学級が設置されていた²⁰。

一方、朝鮮学校閉鎖後、在日コリアンは、再度学校設立に取り組んでいった。現在、朝鮮学校69校（小・中・高に相当68校、大学1校）、韓国学校4校²¹、コリア国際学園（中・高）となっている。これらの民族学校は、学校教育法上の1条校である韓国学校3校を除き、134条各種学校の位置づけとなっている。

在日コリアンが、民族学校の設立に向けて取り組み、日本の学校で民族学級の設置を求めたのは、自らのルーツに関わる教育の場を求めたからである。ルーツに関わる教育である民族教育とは、「マイノリティが自己の言語と文化に触れ民族的アイデンティティを維持し表現でき

¹⁷ 杉原里美「国に都合のいい子、親、教師をつくる教育政策」塚田穂高編著『日本の右傾化』筑摩書房、2017年、168頁。

¹⁸ 教育基本法改正以前に教育現場で「愛国心」という「態度」をもとに評価することが行われていたことに対する問題が指摘されていた。（李博盛「福岡「愛国心」通知表が侵害するもの」『世界』岩波書店、2003年1月号）

¹⁹ 33校（小学校22校、中学校11校）、36名の朝鮮人講師

が大阪府教育委員会により正規採用（常勤講師）された。その後、1992年存続していた11校に民族講師の後任措置がとられる。

²⁰ 2017年現在、大阪府市内で148校（大阪市内106校）、常勤講師設置校府市内11校（市内7校）

²¹ 東京韓国学校（小・中・高）京都国際学園（中・高）白頭学園（幼・小・中・高）金剛学園（小・中・高）。京都国際学園、白頭学園、金剛学園は、学校教育法第一条校である。

る教育」²²であり、国際人権法が保障する正当な権利でもある。さらに重要なのは、世代を経て定住していること、国際結婚や日本国籍取得など、在日コリアンの状況が多様化する中で、民族教育とは、民族的アイデンティティを「維持」する教育というより、自らのルーツに関わることを学び、民族的アイデンティティを「獲得」することで自尊感情を形成し「人格の完成」を目指す教育なのである。

第3章 インタビュー分析—在日コリアン女性保護者の教育戦略と生きづらさ

第1節 調査の目的と概要

以上の議論を踏まえ、日本の社会で、マイノリティである在日コリアン女性は、子どもの教育に関わって民族教育をどのようにとらえているのか、そして、在日コリアンであり、女性であることによる複合差別に直面している在日コリアン女性保護者が、どのようなことで生きづらさを感じているのかについて明らかにする。

本調査は、2016年2月、民族学校の保護者2名と公立の小学校に設置されている民族学級の保護者2名によるグループインタビューに基づく質的調査である。座談会形式によるグループインタビューを行ったのは、インタビューイが対話しやすい場の設定であること、およびインタビューイの中での共通性と同時に多様性が明らかになると仮定したからである。グループインタビューでは、自己紹介をかねて、民族学

校・民族学級を選択した理由やきっかけ、民族学校・民族学級が保護者にとってどのような場であるか、民族学校・民族学級が存在することの意味をどのようにとらえているか、ヘイトスピーチがどのような影響を及ぼしているのか、などのテーマについて行った。

インタビューイの国籍については、韓国籍3名、朝鮮籍1名であり、世代については2.5世1名、3世3名であった。配偶者の国籍については、韓国籍4名であり、在日コリアン同士の婚姻であった。4名とも仕事に従事している。

インタビューイの属性は次の通りである。

第2節 民族と出会う場

民族学校を子どもの進学先に選択した理由には、保護者自身が自己の民族的アイデンティティを育むと同時に言葉や歴史などを学ぶ教育の機会がなかった点において共通していた。また、民族学級に子どもを通わせてもいいと考える背景には、インタビューイ自身が民族的アイデンティティについて葛藤していた経験があった。A,B,C,Dの学校経験は、いずれも日本の学校であった。

A,B,Cは、大学や在日コリアンの青年団体等の活動を通して同世代の在日コリアンと出会い、自らのルーツに関わる歴史や言葉などを学ぶことで、民族的な素養を獲得し、どちらかという否定的な民族的アイデンティティを肯定的なそれへと変えることができた経験を持っている。そうした経験から、子どもが自らのルー

	年代	世代	最終学歴	保護者会への参加
A	50代	2.5世	高等学校	民族学校
B	40代	3世	4年制大学	民族学校
C	40代	3世	短期大学	民族学級
D	30代	3世	専門学校	民族学級

²² 金東勳「共生時代と民族的マイノリティの教育～「四・二四」の歴史的今日的意義を踏まえて～」民族

教育ネットワーク編『民族教育と共生社会』東方ブクレット・10、1999年、17-22頁。

ツに関わり、肯定的に出会う教育の場として民族学校・民族学級をとらえている。

Aは、「20歳までは日本の通名を使って」という。本名（民族名）を知ったのは、在日コリアンの青年組織を通して「民族と出会っ」てからである。その中で、「在日朝鮮人として生きるってことが自分にとって楽ということがすごくわかり、子どもの進学先として民族と出会う教育の場として民族学校を選択したという。夫とは同じ活動で知りあったこともあり、次のように、子どもの教育に関しては同じ価値観を持っていた。

自分が何も知らないことで、韓国人、朝鮮人ということがわからないことで引き目を感じていることがたくさんあったんだけど、でも、知っていくとそう悪くはないという思いがすごくあるんですね。じゃ、子どもはどうやって育てるかと思ったときに、突き詰めて生きれば、逆に楽なんじゃないかと子ども自身が。だから、民族的な教育をしっかりと子どもに育てていくと、子ども自信が楽なんじゃないかと思って民族学校以外に選択肢はなかったんです。

Bは、本名（民族名）を名のってコリアンであることを隠さずに生きてきたが、大学で在日コリアンの学生団体と出会い、歴史や朝鮮語を学んでいく。小学校時代に民族学級で学んだ経験もあり、肯定的な民族的アイデンティティを育む機会を持っていたが、Bが大学で朝鮮語を獲得する中で、言葉に対する学びの必要性を強く感じるようになる。子どもの教育に関して、言葉や歴史などを学ぶ教育の場として民族学校を選択したという。夫とは同じ活動で知り合ったこともあり、次のように、子どもの教育に関しては同じ価値観を持っていた。

民族学級で自分が育てられたという部分、心の部分もおおきいですけど、実質朝鮮人として、堂々と言える要素に言葉がしゃべれないというのはすごく欠落してたというのがあって、子どもはやっぱり朝鮮学校に行かせたいなというのがありました。

Cは、子どもの性格を考えて「アットホームな民族学校の方がいいんじゃないか」と思い「民族学校に行かせたかった」という。しかし、通学の難しさなどから、民族学級のある公立の小学校に子どもを通わせ、民族学級保護者会に関わっている。子どもを入学当初から本名（民族名）で通わせることは夫と決めていた。

Dは、在日コリアンであることを「どちらか」というと、隠して生きてきた」という。Dと夫も在日コリアンであることを「いややなという気持ちで大人になってしまっているの、子どもには、韓国籍というのをあまり知られたくなかった」という。しかし、子どもが小学校に入学する際、学校の教員と民族講師による家庭訪問で民族学級があることを知り、次のように、子どもを民族学級に入れ、保護者会に関わっていくようになる。

その時にちょっと悩んだんですけど、主人は大反対したんですけど、私は逃げて隠れて生きてきた自分があったので、子どもにはちょっとでも知ってもらって、子どもが堂々と生きれる道を見つけられたらなと

A,B,C,Dのインタビューから、子どもの教育を考えた時、自己のルーツに関わるエスニシティと出会う教育の場として民族学校・民族学級をとらえていること、民族学校・民族学級を選択するにあたって、保護者自身が自己の教育経験や民族的アイデンティティの形成の経験に基

づいていることがわかる。

第3節 「温室」である教育の場

民族学校・民族学級は、自己のルーツに関わるエスニシティと出会う教育の場だけでなく、子どもが「安心」して人間関係をつくったり学ぶことができる教育の場でもある。日本の社会にあって、「安心」してアイデンティティを育むことができる教育の場であることから民族学校・民族学級を「温室」と例えることがある。保護者の中には、日本の社会には、在日コリアンに対する民族差別が存在するのだから、そうした民族差別に対峙する強さを持たせるために、「温室」である教育の場を選択しない保護者もいる。一方、民族学校・民族学級に教育の場としての意義を見出している保護者は、子どもの成長にとって「温室」で育まれる環境があることを肯定的に捉えている。この「温室」としての民族学校・民族学級については、A,B,C,Dのインタビューは、共通して肯定的に捉えていた。

しかし、「温室」であるはずの民族学校・民族学級で育まれていたにもかかわらず、日本社会での在日コリアンの位置やマイノリティであることを子どもなりに認識していることに気づかされる。例えば、通名（日本名）と本名（民族名）という名前についての素朴な質問を子どもから投げかけられることがあったり、学校と学校外での名前の使い分けを自然に子どもが習得していることに、子どもなりにマイノリティであることを意識していることに気づかされることがある。

Aには、二人の子どもがいるが、小学校低学年の子どもから「私、韓国人なんかなあ」と聞かれ、次のように、「いまさら～とちょっと思っで」「びっくりした」という。

本人がどうであっても、あまり気づかな

い環境。キムチが給食に出て、民族的なことをやって、踊りがすべてが民族的で、日本のカリキュラムの中で、韓国語の時間があるので、本人にとっては、環境すべてが疑問がない環境なので、日本の中に自分がマイノリティであるとか、特殊な部分であるとか、っていうところであまり考えずに育ってきたかなあとあって、ちょっとびっくりしたんですけど、籍も韓国だから、あなたは韓国人、日本人と違うよという話をしたら、ふんという感じだったんですけど。

もう一人の子どもは、中学か高校の時、通学途中で乗り間違え対応した駅員から名前を聞かれた時、とっさに通名（日本名）を名のつたという。夫の仕事の関係で通名（日本名）を使っているが、日常的に本名（民族名）を使い、民族学校に通わせ、「民族的に育ててきたつもり」だったが、「日本の中での風に当たってるんだなあ、すごくわかつた」という。そうした学校外での揺らぎを経験しながらも進学した専門学校では本名（民族名）で自己紹介をした子どもの姿を、次のように、「民族学校に行った積み重ね」によるものと思っている。

電車通学での経験や目に見える形での抑圧だとか、差別だとかあるので、子どもにとっては、そういったこともあったと思います。高校卒業後、専門学校に進学したんですけど、子ども一人だけが本名だったようです。自己紹介した時に専門学校の先生から、「これなんて読むの」と嫌な感じで言われたりしたんですよ。その時、ちゃんと「K（民族名）です。」と黒板に書いて自己紹介をやったらしいんです。すごくそういった意味では、子ども自身が自分の中で消化できた、消化されて、私はKで行く

という風になったのは、民族学校に行った積み重ねがあったからかなと思いました。

Bは、3人の子どもを民族学校に通わせている。保育園や習い事などにも本名（民族名）で通わせていたが、それは、日本人との関係性ができることを意識していたからである。保育園や習い事で子どもが「名前をからかわれた」り、否定的な言葉を周りの子どもから言われるといった差別経験を受けた際には、保育士や習い事の先生が協力して対処してくれた。民族学校に通っているとき、子どもが、級友には本名以外の通名（日本名）があることを話し、その級友の通名（日本名）を「カッコイイ」と言い出したことがあった。この時、「本名でしか生活していないのに、そんなことを思うんやな」という気づきがあったという。

Cは、子どもから「選択肢を奪って」本名（民族名）で子どもを学校に通わせ、民族学級で学ばせているが、名前についての子どもの素朴な問いかけに「先生の意識とか地域の人らの意識は割と悪くないというか、温室という感じもあって、のびのびと生きている」環境であったことから、次のように、戸惑った経験をしている。

私が経験してきたことがないような話をしてくることがあって、例えば、本名とは何かとか、何をもって本名というのかという問いかけをしてきたりとか、・・・名前のことでひっかかることが多いと思うんですけど、なぜ、他の子は二つあるのに、自分は一個しかないんだ、「損だ」とか、そういう民族学級に行っていて、文化とか習っているにもかかわらず、墓にひいおじいちゃんの名前（民族名）が書いてあって、「ひいおじいちゃんの名前韓国人みたい」と、わかってないんです。

Dは、民族学級で学んでいる子どもが、3、4年生の時に自分の名前を本名（民族名）で書くようになったが、6年生になると通名（日本名）を書くようになったという。民族学級には教員や民族講師の働きかけがあり、楽しんでいるものの、本名（民族名）を書かなくなった理由を聞くと「自分だけがなるのが嫌だと、みんなが一緒だったらいい」からだという。Dは、これ以上聞くと話さなくなるので、あえてそれ以上聞かないでいるが、「クラスでは本名で呼ばれていない」ことから子ども自身が「葛藤しているのかな」と思っている。

「温室」である民族学校・民族学級に通わせていても、「温室」を出るとどのように見られているのかといった日本社会のまなざしを子どもは感じ取り、どのようにふるまえばいいかを保護者が教えなくても習得していることがわかる。しかし、「温室」である民族学校・民族学級で学んでいるからこそ、保護者が「経験してきたことがないような話」を保護者に投げかけることができるといえよう。それは、子どもなりのマイノリティとしての位置を確認する際の揺らぎとなって現れたり、民族的アイデンティティの獲得のプロセスを表しているのである。日本の社会にあって、自己のアイデンティティを形成する場として民族学校・民族学級は、数少ない教育の場であり、保護者は民族学校・民族学級という「温室」を肯定的に捉えている。その「温室」とは、在日コリアンに対する無理解や偏見が存在する社会にさらされている子どもにとって一時の安心できる空間となっている。

第4節 保護者会という場

民族学校・民族学級に保護者として関わることで、保護者自身がそれまでの持っていた在日コリアンであることの否定的な意識が変化したり、同じ保護者とのかわりを通して気づくこ

とがある。民族学校・民族学級で学ぶ子どもだけでなく、保護者自身が在日コリアンであることを考えたり、変わる機会となっている。

Dは、子どもの小学校入学を機に民族学級があることを知って学ばせることで保護者会と関わるようになる。最初はどちらかという消極的な関わりから始まっている。子どもが民族学級で学ぶ中で他の保護者と関わることでD自身が、これまで在日コリアンであることを「隠してきた」が民族的なことを「知ってもいいのかなと思って」きた変化を、次のように感じている。

私はずっと隠して生きてきたので、子どもが民族学級に行くことによって、ずっと本名で来られている方とか、話を聞いて、自分が一番、こういう世界を知ってもいいのかなと、耳をふさいでいたけど、知ってもいいのかなと思ってきていて、民族学級の発表会の時に、楽器とかもするんですけど、教えてもらって一緒にやったり。韓国の料理なんか作ったこともなかったんですけど、教えてもらってチヂミを作ったり、自分からやってみようかなという気持ちにはなりました。

Dは、民族学級の保護者会の「アットホーム」な雰囲気や自然な誘いを受けて、「入っていった」という。他の在日コリアンの保護者と関わる中で、「なんで、隠してたんやろ」という気持ちになっていき、職場で本名（民族名）を名のって働いている同僚の存在を自分と比較して、隠して生きてきたことが「ちょっとはずかしくなる」思いを持つようになる。

Aは、民族学校の保護者会に「同じ立場の人がいるのは、すごく安心する」という。また、次のように民族学校の多様な保護者とのかわりを通して様々な学びがあるという。

在日の立場ってこんなこともあったりとか、〇〇学校の立場だと様々な保護者がいる。日本の方もいれば、韓国の保護者もいれば、在日の方もいれば、二人とも日本の方もいる。様々な人がいるんで、多様なんですね。勉強を一生懸命させたい親だったりとか、国から来た人と在日の人との考えがちがったりとか、日本の人は日本人で、ちがったりするんで、いろんな考え方がいるんで、在日だけじゃないんだなということを見ると、周りの人たちが近くなったような、考え方教えてもらえるような、そういうところでは近くなったような気がします

民族学校・民族学級の保護者会は、様々な行事に関わることで触発されたり、他の保護者との人間関係をつくることのできる場となっている。在日コリアン女性が保護者会を通して「同じ立場」の保護者と出会う場になっていると同時に、「多様な」保護者と出会う場になっていることがわかる。子どもの保護者としてだけでなく、孤立している在日コリアン女性である保護者が同じ立場の在日コリアン女性と出会う場が保護者会なのである。

ところで、保護者会が在日コリアン女性の出会う場になっているのは、民族学校・民族学級の保護者会の主要な担い手の多くが女性であるからである。学校に関わる行事の担い手が女性であることに疑問の声はあがりにくい。民族学校・民族学級の活動を支えるためにジェンダー役割を引き受けてきた／引き受けざるを得ない状況の中で育ってきたので、気づく機会を奪われてきたといえよう。

Bは、女性だからと「発言が限られることはない」ものの、対外的なことに関しては男性役員がなうといった役割分担がはっきりしているという。そうした役割分担に疑問を持つ保護

者がいる一方、役割分担に疑問を持っていない保護者の中には、頑張っていることが「喜びになっている女性が多い」という。女性保護者が、次のように主体的に力を発揮できる場が限られていることを表しているといえよう。

オモニ会（母親の会）の発言は重要視されていると思います。オモニ会長の力は強いです。ただ、変わらないものもあって、同じ女性としてやってるんですけど、自分たちがこれだけのことをしていることが、喜びになっている女性が多い。だから、男性と対等にみたいなこととはかけ離れて、自分たちがこんなふうにしたいんだがすごくあるので、そこはかわらないものとしてあります。

Aは、学校の経営的なことや教育に関する決定的な場面では男性役員が多く占めており、それ以外のPTAの活動自体が「女性が主である」というものが、次のようにすでに出来上がっているという。

PTAの活動自体が女性が主であるというか。PTAの活動イコール女性の活動場所みたいなものがすでにできている。保護者会の活動にしても、女性が頑張って当たり前、でも、決定機関になったら権限があるとかではないので、私立なので、私立の理事会は全員男性です。女性は入ってないです。

民族学校・民族学級の保護者会が、保護者としてだけでなく、在日コリアン女性が出会う場となっていると同時に、「女性が頑張って当たり前」というジェンダー役割分担を前提にして成立していることがわかる。在日コリアン女性の保護者の多くは、社会人として働きながら、

民族学校・民族学級の保護者会で活動を支え、家庭にあってもジェンダー役割を引き受けている。A,B,C,Dの夫に、共通してみられたのは、家事などに関して「なにもしない」在日コリアン男性の姿である。儒教的な価値観を持つ1世に育てられた2世をはじめとする在日コリアン男性の中には、ジェンダー役割について疑問をもつ男性は多くない。

Bは、3世以降の若い世代で構成される民族学校の男性の保護者会は、「割と若いお父さんが給食をやってみたり、…雰囲気はずいぶん変わった」という。また、Bの夫は、日本人と活動をする中で、「なにもしない」ことに対する批判を受けて気づく機会があり、夫自身が変わっていったという。次のように、これまでの「何もしない」男性から「遅く帰ってきてでも洗い物をする」男性になっていった。

日本人たちと一緒に仕事をする機会が増えていて、その人たちにすごく怒られて、「洗い物もせえへんの、はあ」と言われて、みんなが言ってくれたみたいで、遅く帰ってきてでも洗い物をするようになって。

民族学校・民族学級の保護者会が、ジェンダー役割に基づいた保護者会からどのように変容していくのかという、その変容のプロセスには、男性の保護者の世代や保護者の多様性に基づく意識の変容が、関わってくると思われる。

第5節 ヘイトスピーチという攻撃からの避難の場

在日コリアンに対するヘイトクライムやヘイトスピーチが行われている状況について「子どもに影響がある」と考えていることがわかった。この場合、影響を受ける子どもとは、単にマイノリティである在日コリアンの子どもだけでなく、マジョリティの日本人の子どもでもある。なぜなら、影響を受ける子どもの世界は、

「大人が発信したことを受ける」からである。

Aは、日本の学校でヘイトスピーチの影響を受けた日本人の子どもが、在日コリアンの子どもの本名（民族名）をからかい、非難的にするといった話を聞くという。日本人の子どもから攻撃された在日コリアンの子どもは、傷つき、本名（民族名）を名のることを躊躇するといったことが起こり、次のように民族的アイデンティティを育むことを阻害されることを危惧している。

例えば、本名で行ってる子で、金という子が、「キンジョンイル キンジョンウン」と非難的になるといった話を聞くんですね。そういう意味では、ヘイトスピーチは、「朝鮮人カエレ」「朝鮮人は・・・」というような朝鮮人は罪悪だと言われたら、日本に住んでる子どもたちは、そういうことを通して攻撃されていると思うんです。子どもの世界って、大人が発信したことを受けるじゃないですか。学校の現場でそんなことが起きて、本名を名のれなくなったりとか、自分が朝鮮人で恥ずかしいとか悪いとか怖いとかいうことを植え付けてると思うんです。

それゆえ、学校の教育は大事だという。日本の学校が、マイノリティの子どもが存在が尊重され、自尊感情を育むことができる教育の場であれば、ヘイトスピーチの影響を心配することはない。しかし、日本の学校が「そうじゃないから、親は一生懸命民族学級に通わせるし、民族学校に通わせる」のである。

Bは、子どもがヘイトスピーチの影響を受ける媒体としてインターネットの場合が多いことから、家庭によって影響を受ける度合いがちがってくるという。それ以上に、危惧されるのは、次のように教員がヘイトスピーチの影響を受けた子どもの発言を問題発言としてキャッチし、指導できるかどうかであるという。

（ヘイトスピーチに）触れているものに接している子どもが軽く教室で差別発言を言ったりとか。一番怖いのは、それをきちんと先生たちが受け止められるのかということがあります。その子どもの差別発言を聞いた周りのクラスメイトが「なんのことやろ～」と書いていても、先生が黙ってたらわからないじゃないですか、なんとかすることができるのかなとすごく怖いです。

在日コリアンの保護者は、民族学校・民族学級をヘイトスピーチという攻撃から子どもを避難させる場として捉えている。Aは、民族学校を選択した理由のひとつに、ヘイトスピーチという攻撃によって「こんなに委縮しないで済むのにとよく思うので、そういうことから避難してもらいたい」ことを挙げた。在日コリアンの保護者は、日本の学校の教員が、ヘイトスピーチの影響を受けて起きた差別事象に対し向き合うことができるか不安に思っている。そして、ヘイトスピーチの攻撃からの避難の場である民族学級がすべての学校にないこと、とりわけ、在日コリアンの子どもにとって同じ立場である民族講師²³から学べる民族学級は、常勤講師²⁴が配置されている学校がすくなく、多くの非常

²³ 民族学級講師の省略語。民族学級で朝鮮半島にルーツのある子どもを対象に、言葉や歴史、文化などを教える。自治体によって位置づけが異なる。大阪市の場合、制度上「国勢理解教育コーディネーター」と位置づけていたが、2017年「多文化共生教育推進事業」に

伴い「国際クラブ指導員」に位置づけとなる。東大阪市の場合、「母国語学級講師」と位置づけている。

²⁴ 民族講師の身分。大阪の場合、「覚書」に基づき設置された府市内11校に常勤講師が措置されている。

勤講師²⁵が数校かけ持っていることから、子どもと日常的に関わることを困難にしている状況にある。このような状況を在日コリアン保護者は、不安に感じている。また、民族学級での取り組みが中学校・高校へとつながらないことに不安を持っているのである。

Dは、民族学級のような避難の場がなくなっていき、日本の社会にある在日コリアンに対する偏見や差別に子どもがさらされるときに不安を、自己の経験から次のように述べている。

中学校に行く娘は、朝文研²⁶に行かないと言ってるし、高校生になったら在日（コリアン）がどんどん少なくなっていくし、そうやって自分もだんだん隠すようになってきたので。20歳の時に日本人の友達から、難波の韓国領事館の前を通った時に「私、韓国人大嫌いやねん」と言われたんです。私のことを知らないで言ったんですが、私が「なんで」と聞くと「おじいちゃんとおばあちゃんにいろんなことを聞いて付き合うなといわれて」と。（そういう経験があったから）国籍のこととかその時から一切言わなくなった。そういう世界を子どもも味わっていくかもしれない。そういう不安が、良い環境でいろんなことを教えていただいて頑張っているけど、中学・高校になるとそういう機会が減るじゃないですか。その時に考えがどう変わっていくのか不安があります。

さらに、ヘイトスピーチという攻撃が、子どもに対する影響だけでなく、在日コリアンであり、女性である保護者にとって「集団で来られ

たら女性の人たちは絶対怖い」思いをし、「心の傷になったり」する可能性のある暴力であることを認識している。

Aは、ヘイトスピーチという言葉の暴力に対し、跳ね返すある程度の強さを持っているものの、できるなら、次のようにそうした場に居合わせたくないという。

「死ね～」とか「ぶた～」とかいうんですよ。それぐらいのことだったらどういふことはないんですけど、集団で来られたら絶対怖いと思います。2、3人とか（大阪の）鶴橋のデモのように集団で来られたら女性の方は絶対怖いと思います。心の傷になったりとか、そんなことが自分に向けられている、かなり怖い思いをすると思うので、できたら立ち会いたくないし、居たくないし、言ってほしくない。

Aは、子どもの教育に対し、本名（民族名）を名のらせ、意識的に民族的アイデンティティを獲得させることを行ってきた保護者である。ヘイトスピーチは、当たり前な民族的アイデンティティを育ててほしいという保護者の自然な思いに対し覚悟を強いるだけでなく、その対象が在日コリアン女性である自己に向けられていることを認識させ、緊張を強いる暴力となっていることがわかる。

第6節 考察

民族学校・民族学級の保護者によるグループインタビューでわかったことは、次の三点である。ひとつは、民族学校・民族学級に子どもを学ばせる理由が、民族的アイデンティティを育

²⁵ 民族講師の身分。大阪市の場合、1992年「民族クラブ技術指導者招聘事業」の開始に伴い、市町村教育委員会での初めての雇用関係（非常勤雇用）が結ばれた。2007年「国際理解教育推進事業」に改編され、専任講

師（非常勤）として措置された。

²⁶ 朝鮮文化研究会の略称。中学校で措置されている放課後のクラブのひとつ。

み、歴史や言葉など民族文化を獲得できる教育の場であると考えていることである。そして、その教育の場は、「温室」だからこそ、安心して子どもが自己を形成することができる場であると考えているのである。マイノリティ女性は、次世代の文化の継承を担う役割を担っているとされる。しかし、A,B,C,Dのインタビューから、民族学校・民族学級で学ばせる選択の大きな理由に次世代の文化の継承を重視しているというよりは、歴史や言葉などルーツに関わることを同じ立場の子どもたちと共に学ぶことで民族的アイデンティティを育み、自尊感情を育むことができる教育の場であることを重視していることがわかる。そのことは、日本の社会や学校で、そうした教育の場が非常に少ないことを表している。

二つ目は、在日コリアン女性は、孤立している場合が多く、保護者会に関わることで、同じ立場の保護者と出会い、影響を互いに受けながら在日コリアン女性の多様性に気づかされていることである。Dは、今回のグループインタビューを通して、「自分から発信はなかなかしてこなかった」が、A,B,Cの話聞いて「自分の生きる気づき」があったと述べている。そして、保護者会に関わっていない在日コリアン女性の保護者の中に、次のようにこうした機会を持ちたいと思っている保護者もいるのではないかという。

保護者会に来られていない保護者の中にこういう場だったら話す機会を持ちたいと思っている人もいると思うので、…。たくさん話を聞けるかなと、3人の方の話を聞いて、「何でこそこそ生きてきたんかな」と自分の生きる気づきがあるので、聞くことで、自分から発信はなかなかしてこなかった。聞くのはいろいろ話を聞きたい。発言できなくてもその場において考える機会に

なる方もいるかなと思います。

三つ目は、ヘイトスピーチが及ぼす影響について不安を抱えていることである。在日コリアンであり、女性であるという複合的な差別の攻撃が、ヘイトスピーチという暴力になっていることがわかる。ヘイトスピーチという暴力が、マイノリティである在日コリアン女性に向けられていることに不安を持たざるを得ないのである。また、ヘイトスピーチの影響を受ける子どもに対し、在日コリアンに関する知識や関心がない学校の教員が多いことから、子どもの指導や対応に対する不安を持っている。Cは、在日コリアンに関する知識を得ることができる状況にあるにもかかわらず、次のように基本的な知識がない教員がいることに「びっくりする」という。

在日に参政権がないということを知ってる教師はすくないじゃないですか。それにびっくりするんですけど。ちゃんと知識をつけてほしいなと思うんですけど。

以上のように、在日コリアンが、何世代にも渡り日本社会で住民として暮らしているにもかかわらず、未だに在日コリアンに関する無知や偏見が存在している現状の中で、保護者は、子どもの教育に民族教育が必要であるという意識を持っているのである。

おわりに

本稿における議論は、日本の公教育の中で位置する民族学校や民族学級が、自己のアイデンティティに関わることを学び、「人格の完成」という教育の目的に沿った教育の場であることと、このような教育の場が政治的な視点からではなく、権利としての教育の視点からとらえられな

ければならないという認識に立脚している。

今回のインタビュー調査から、民族学校・民族学級に関わる在日コリアン女性保護者は、ヘイトクライムやヘイトスピーチが生み出される日本の現状に対抗する力を育む教育の場として民族学校・民族学級を肯定的に捉え、意識的であれ、無意識であれ、戦略的に選択していることがわかった。そして、在日コリアン女性保護者は、在日コリアンに対する無知や偏見に無自覚な日本社会のありように対してより生きづらさを抱えており、女性であることによる生きづらさを声にする機会がほとんどなかった。それは、在日コリアン女性保護者が、民族学校・民族学級の活動を支えるためにジェンダー役割を引き受けてきた／引き受けざるを得ない状況の中で育ってきたので、ジェンダーによる生きづらさに気づく機会を奪われてきたからである。それゆえ、ヘイトクライムやヘイトスピーチという直接的、間接的な暴力は、在日コリアンであることと女性であることによる生きづらさを気づかせるのである。