

戦後日本における民族教育論と 在日朝鮮人教育問題の接点と乖離

——東京都立朝鮮人学校教職員組合の活動を中心に——

姜 晶薫

はじめに

日本では1950年代に入ると、保守政党を中心に日本人の「愛国心を養うための教育」が強調され始めた。特に吉田茂首相は1952年9月自由党議員総会で「精神的には教育の面で万国の冠たる歴史、美しい国土など地理・歴史の研究により軍備の根底たる愛国心を養わなければならない」と主張し、「歴史や地理の教育で『愛国心』を養って再軍備の基礎にする」との見解を表明した¹。

そうしたなかで、日教組および進歩系教育者たちが選んだのは、ナショナリズムの否定ではなく、「異なるナショナリズム」の模索であった²。『教師の友』をはじめとする教育雑誌に1951年から1952年にかけて「民族教育」の特集が載せられるなど、日本民族のあり方とそれを実現するための「民族教育」をめぐる議論がはじまった。

一方で、ほぼ同じ時期の日本では公立朝鮮人学校が設立された。1949年10月末に断行された閉鎖令により在日朝鮮人の民族学校は閉鎖を余儀なくされた。各地域の教育委員会は当初、朝鮮人学生を日本人学校に通学させる計画をもっていたが、朝鮮人学校と日本人学校の双方から反発を受け、既存の朝鮮人学校を公立学校として認めた³。公立朝鮮人学校の設立は、「日本の公教育の枠内でいかに在日朝鮮人の民族教育を行うか」という課題を朝鮮人学校の教員たちに課するものであった。

このような状況下で、東京都では公立朝鮮人学校の日本人教員と朝鮮人教員がともに参加する形で教職員組合が結成された。これが東京都立朝鮮人学校教職員組合(以下、朝教組)である。朝教組は公立朝鮮人学校における唯一の教職員組合であり、日本教職員組合(以下、日教組)と連携しながら活動を展開した。

朝教組の日朝両教員は、日本の教育界において在日朝鮮人の民族教育の必要性と正当性を訴える活動に力を入れていたが、その代表的な場となったのが、日教組の教育研究全国集会(以下、教研)であった。日教組では、1951年5月の第8回定期大会で平和四原則をふくむ運動方針を決定するとともに、平和のための教育をすすめることを中心に、自主的な「教育研究大会(後に集会と改める⁴)」の開催を決めた⁵。教研は、この決定に基づいて1952年以後毎年開催さ

れた。この教研で、朝教組の日朝両教員は在日朝鮮人の民族教育がいかに日本人の民族教育と接点をもつものであるかを説いたのである。

この時期の教研における朝鮮人の民族教育に関する議論について、小沢有作(1973)は、1950年代前半に日本人がアメリカに対する日本の従属性を意識しはじめ、自らの民族と教育の従属性についての自覚を媒介として、朝鮮人への民族的加害行為を反省するようになったと分析した⁶。その上で、教研をきっかけとして、日本人教員が在日朝鮮人の民族教育問題を「ともに植民地化に対する抵抗の問題」ととらえて共感するようになったと評価した⁷。

一方、小熊英二(2002)は、終戦から1950年代半ばまでの日教組および進歩系教育学者たちのナショナリズムを検証し、日教組を中心とした進歩系の教育運動の中では、アジア諸国の民族主義は見習うべき先例とされることが多く、在日朝鮮人の存在は、しばしば日本民族主義を高める要因となったと指摘した⁸。

比嘉康則・榎井縁・山本晃輔(2013)は在日ゴリアン教育が「日本民族の独立」というコンテクストの上で論じられた背景として、教研の各分科会には諸テーマの間の一貫性の確保と参加者の全国化という意図があったことを挙げている⁹。以上のように、先行研究はいずれも教研で、なぜ在日朝鮮人の民族教育が注目されたのかという点に焦点を当てている。そのため、民族教育についての朝教組側の認識がどのようなものであったのかについては分析されることがなく、日教組の認識とも特に区別されないまま論じられてきた。

しかし、比嘉ほかが同研究で指摘しているように、初期の教研では、「民族」という境界線の両側の不連続性を強調する視点によって、日本人と在日ゴリアンは異なる教育が行われるべき「民族」として区別される側面もあった¹⁰。本研究では、この比嘉ほかの指摘に注目し、初期の教研において日本の民族教育論と在日朝鮮人教育問題の乖離が生じた過程を分析したい。

この作業は、1950年代の日本には存在していた「公立学校における朝鮮人の民族教育の実施」という発想が姿を消していった経緯をたどることでもある。呉永鎬(2019)は、公立朝鮮学校を廃止・否認する日本政府や朝鮮総連のベクトルと、存続を是とするローカルなベクトルとの際どいバランスの上に公立朝鮮学校が成立したが、前者のベクトルの肥大化によりバランスが崩れ、公立朝鮮学校は日本教育史からその姿を消すようになったと分析した¹¹。呉の研究は「ローカルな公共性」という新しい視座を与えているが、少なくともこの時期には存在していた「日本の公教育枠内における朝鮮人の民族教育」という発想が、なぜ日本の教育界から消えていったのかについては、十分に掘り下げられておらず、疑問が残る。

したがって、教研において在日朝鮮人の民族教育をめぐる表れた認識上の接点と乖離を分析する作業は、以上のような疑問を解く糸口となるであろう。そこで本研究では、朝教組が教

研に参加していた1953年から1955年までの時期を対象とし、朝鮮人学校で結成された唯一の合法的教職員組合であり、初期教研において在日朝鮮人の教育問題をめぐる議論を主導した朝教組の活動を中心に据え、教研における民族教育論のなかで朝鮮人の教育問題がどのように位置付けられたのかに注目したい。

第1節 教研における朝鮮人教育問題の可視化

(1) 教研における民族教育論のはじまり

1951年11月、第1回全国教育研究大会が日光で開催された。ここでの民族に関する議論は、「平和教育を如何に展開するか」という主題の下で、第11分科会において行われた。この分科会には、当時「民族教育」に関する議論にかかわっていた矢川徳光¹²や海後勝雄らが講師として参加した。

この分科会では「民族」をどのように扱うかが1つの論点となった¹³。ここで岩手県代表から「民族なんということを強く出しますことは、国家主義に由来する危険もあります」との意見が、宮崎県代表からは「結局民族とか国民とかということは捨てるべき」で、「人間教育」を目標にするべきだとの意見が出された¹⁴。

他方で、「民族」に賛同する声は多く¹⁵、新潟県代表の「教育とは民族の独立を守り民族を復興する本当の愛国者を育てることだと思います」という発言はまさにそのような雰囲気^マを反映している¹⁶。特に、北海道代表は「国家の中に民族が多数あった」ことを「以前の民主主義（民族主義の誤記とみられる）」と規定し、「現在においては（中略）多数の民族国家から一民族の国家を要求する民族主義に発達して来ております」との意見を述べた¹⁷。さらに、北海道代表は「世界各国の圧迫された民族が、一民族国家を要求するに至った」との認識に立ち、「民族として独立の要求であるという方向にわれわれは歴史教育を持って行くべき」であると主張し、秋田県代表などの賛同を得た。

第1回教研では、在日朝鮮人の教育問題が直接的に議題に挙げられることはなかった。しかし、民族教育論にかかわっていた教育者たちは、この頃から朝鮮人の教育問題に注目し始めていた。矢川徳光は、都立朝鮮人学校の私立移管に関する文部省案の中に、朝鮮人学校が公立学校として存続するための条件として「朝鮮語・朝鮮史の教授は認めない」との条項が入っている点を次のように批判した。

この案を読む場合、わたしたちは「朝鮮語・朝鮮史」がいかに執念深くねらわれているかに特に注意を払わなくてはならない。それは、民族教育のうえでは、国語と歴史が、何

においても、中核をなす科目であるからだ。このことは、国語と歴史とを支配することによって、民族の魂を支配することができると、考えられていることを示している。朝鮮人の教育に対する弾圧を日本の教育者たちが見のがすならば（中略）日本の教育者たちは、日本人の子供たちに、日本民族の魂までも喪失させるような教育を、やらされることになるであろう¹⁸。

矢川は、さらに、次のようにも述べている。

国語と歴史とは、植民地被圧迫民族が政治的・経済的・文化的な解放と独立とのために戦っているさい、どの民族の場合でも、最も重要視している教科である。（中略）朝鮮人民がその幽囚の地・日本でも子供に朝鮮語と朝鮮史とを学ばせていたように、いま「独立国」といわれる^マ・私たちのこの幽閉の祖国でわたしたちは日本人の国語と日本人の歴史とを民族の子供たちのものにしてやらねばならない¹⁹。

矢川は当時の日本人を「帝国主義アメリカに隷属している植民地被圧迫民族」と捉えている²⁰。彼は、日本人と朝鮮人の民族運動が、共通の敵としての「アメリカ帝国主義に対峙するもの」だという構図を描いており、朝鮮人学校の民族学校としての意義は、民族の独立という政治的課題のための民族性の回復と愛国教育にあると認識していたのである²¹。

(2) 否定される在日朝鮮人の「義務教育権」

1951年9月のサンフランシスコ平和条約締結と翌年のその発効に前後して、都立朝鮮人学校の「私立移管問題」への圧力が強まり、日本教育当局からの働きかけが具体化していった。1952年9月27日には、当時の東京都教育長である加藤清一の名義で「朝鮮人子弟の都内公立小・中学校及び高等学校への就学について（中略）日本との平和条約第二章第二条により日本国は朝鮮の独立を承認し、朝鮮に対する全ての権利・権限を放棄すると規定してあるので朝鮮人は当然、日本の法令による義務教育を受ける権利を喪失する」との通達が発せられた²²。そして、朝鮮人子弟の就学について具体的には「所謂民族課目は教育しないことを承認した者」「入学希望者を入学させて学校の秩序が乱れないことを認定できる時」などの制限が設けられた。

さらに、1952年末には文部省当局が日本全国の日本人学校校長に「一、新学年度からは朝鮮人学童を日本人学校に入学させないこと。一、朝鮮人学童の中でも家庭が豊かかつ思想が従順な韓国籍を有していることが警察を通じて明らかになったときは入学させることができる。一、

朝鮮人学校から日本人学校への転入学は認める」という内容の指令を送った²³。このような状況の下、東京都足立区では警官が小学校を訪ねて「当分朝鮮人の子供を入学させる事は絶対に見合わせるように」と警告したり、大田区では「朝鮮人の子供は朝鮮人の学校へ行ってくれ」と言われたりするといった事態が起り、大阪では当局が「大韓民国代表部の証明書を持参し且つ生活の余裕なものでなければ入学させない」との方針を表明した²⁴。一方、日本のマスコミは連日のように、朝鮮人学校に関する否定的な論調の記事を載せていた²⁵。

そうしたなかで、朝教組では、「ともかくも在日朝鮮人の歴史、現在の生活実態、学校教育のありのままの姿を、日本の多くの人々に知ってもら」うことが、運動の焦点となり、教研大会への参加に取り組むこととなった²⁶。教育問題としての私立移管問題を含め、在日朝鮮人が抱えている諸問題について訴えかけるために、教研はこの上ない機会であった。

(3) 植民地支配の「責任」と朝鮮人教育の「義務教育権」

1952年に開かれた第2回教研では、在日朝鮮人教育問題は「平和と生産のための教育」を主題とする第8分科会第3小委員会において、軍事基地・駐留軍、保安隊、沖縄・奄美大島、未解放部落の問題とともに議論された。ここで注目すべきことは、教研の報告書というべき『日本の教育』で、在日朝鮮人教育問題と未解放部落問題が一括りにされている点である。日教組はこの点について次のように述べている。

未解放部落の問題及び在日朝鮮人教育の問題は一は民族内部の問題であり一は他民族に関する問題であるが、前者は同胞の一部がいわれなき差別によって基本的人権を侵害されているばかりでなく、それが日本民族の完全なる団結をさまたげ外国帝国主義の日本に対する軍事基地化、植民地化に利用されているものであり、後者が日本帝国主義の圧迫から解放された今日なお不当な状況の下におかれ、その児童生徒が十分な教育を受け得ないでいる点において、ともに日本民族及び朝鮮民族が被圧迫民族としての共通点をもっている問題であるので、基本的人権の擁護、民族解放の観点から平和と独立の達成をめざす第八分科会がこれを取り上げたのである²⁷。

日教組は未解放部落問題について、差別によって人権が侵害される根本的な原因は、日本民族の団結を妨げる「外国帝国主義」による植民地化にあると認識していた。一方、朝鮮人教育問題については、日本帝国主義による抑圧にその原因があり、朝鮮民族は依然として不当な状況におかれていると捉えていた。つまり、第8分科会において取り上げられた問題はいずれも

「被圧迫民族」としての共通点をもっているものとして一括りにされたのである。

このような状況下、東京都立朝鮮人中等学校の教師であり、朝教組の「宣伝部」を担当し、機関紙の編集などにかかわった梶井陟²⁸は、第8分科会において次のように訴えた。

「朝鮮人は外国人になったのだから、自分達の金で好きな様に教育をすればよいのではないか」という考え方については、過去三十数年間にわたって日本が朝鮮を侵略し、又朝鮮人としての教育を奪い取って来たという歴史的事実が全く無視されている。(中略) 以上の様な歴史的な立場から私が「少なくとも在日朝鮮人子弟が、過去に於ける教育のブランクを埋め、朝鮮人としての土台を身につける様になる迄、そして在日朝鮮人が統一された祖国朝鮮へ帰れる様になる迄、日本政府の公費によって、朝鮮人になる為の、正しい朝鮮人による自主的な教育を受けるべきだ」と主張する事は誤りであろうか²⁹。

ここで梶井は、日本による植民地支配で朝鮮人の「教育権」が奪い取られてきた「歴史的事実」に基づき、その責任として、「教育のブランク」を埋め、朝鮮人学生が「朝鮮人としての土台を身につける様になる」まで日本政府の公費によって朝鮮人の民族教育を行うことを提案している³⁰。つまり、歴史的責任を負う「立場」と「義務教育」としての民族教育の実施を結びつけているのである。

この発表をめぐる議論は、在日朝鮮人の義務教育の責任を日本政府がもつべきかという点に集中した。長野県代表は「この問題についての国際的慣習はどうか、又法律でどう規定されているのか」という疑問を提起し、岡山県代表は「在日朝鮮人の歴史について、もっと具体的に説明をして欲しい」と要望した³¹。

まず、「日本政府が責任をもつべきか」という点に議論が集まったこと自体、植民地支配に対する責任と義務教育としての民族教育の保障を結びつける発想に対する共感が薄かったことを物語っていよう。そして、岡山県代表からの要望にもうかがえるように、日教組内での在日朝鮮人教育問題に対する認識は、決して深いものではなかった。

長野県代表が提起した疑問に関する議論は、「アメリカにおける日本人の2世教育」の事例が紹介されたことで一段落がついたという。このことについて日教組の報告書は、「一般論としての外国人教育に関する国際的な法規や慣習については必ずしも明瞭ではなく」という消極的な解釈を示している。

この議論の結果について、報告書は次のようにまとめている。

まず、外国人である朝鮮人の教育を日本が負担する義務や責任があるかどうかということが一応議論され（中略）要するに、在日朝鮮人教育問題を単なる外国人の教育の問題というようなよそよそしい眼で見られないのであって、われわれはわれわれの責任と反省に加えて、今日われわれがアメリカ帝国主義の植民地支配の下に置かれ、われわれの愛する生徒児童がパンパン文化に包まれているという切実な問題に思い及ぶならば、在日朝鮮人教育の問題は決して朝鮮民族のみの問題ではなくして、ともに被圧迫民族の解放、植民地化に対する抵抗の問題として、われわれがめざしている平和と独立との関連において、深い共感のもとにとりあげなければならないはずである³²。

先行研究も指摘しているように、ここで日教組は、「朝鮮民族」と「日本民族」がともに「アメリカ帝国主義」による植民地化からの「解放」を求める「被圧迫民族」であるという点のみを強調し、両者の関係を、被圧迫民族と圧迫民族の関係として明確に把握するまでには至っていない³³。在日朝鮮人教育問題における日本側の責任は、あくまで「われわれの責任と反省」という表現や、「在日朝鮮人教育問題を単なる外国人の教育の問題というようなよそよそしい眼で見られない」という暗示的な表現のみにとどまっている。

上記を踏まえ、日教組では、「公立学校を設立し、かれらの子弟を教育することの必要が確認」されるとともに、全国に散在している朝鮮人の教育問題の一つとして「自費によって設立されている朝鮮人学校に対し認可を与え、これに教育費の補助を与えて育成する問題」が解決されるべきとされた³⁴。これは一見、植民地支配に対する責任としての朝鮮人の義務教育の保障という朝教組の主張が受け入れられたかのようにもみえるが、後述する通り、日教組がこの方向で在日朝鮮人の教育問題にアプローチすることはなかった。

(4) 「少数民族」問題としての在日朝鮮人教育問題

第2回教研でも、第1回教研に続いて「国際理解の教育」の必要性が強調された。『日本の教育』によると、第2回教研ではアメリカ一辺倒の傾向が著しい文部省の指導要領や教科書が批判され、「国際理解の教育」のあり方として「さまざまな意味で日本に最も接近した位置にある」中国・ソ連への理解を深めるべきであることが示された³⁵。そうしたなかで、日教組は「国外の民族についての理解だけではなく、国内にある少数民族としての朝鮮人問題について、正しい理解態度の教育が必要である」と述べたが、ここには、在日朝鮮人問題を「少数民族」の問題として捉えようとする日教組の認識が垣間見える³⁶。

興味深いのは、この問題を伝えた『朝教組ニュース』が、「国内の朝鮮人に対する正しい理解

を与えると共に正しい態度を養わなければならない」として、「少数民族」という表現を省略している点である³⁷。この点から、在日朝鮮人問題を少数民族の問題と捉える日教組の認識との乖離がうかがえる。

第2節 「外国人」と「少数民族」の狭間

(1) 「平等」とは何か

第3回教研は、1954年1月25日から4日間、静岡で開催された。朝教組は、前回の第2回教研で提起された朝鮮人教育問題に対する結論を得るとともに、去る1年間の活動の成果を発展させるため、教研に6人の代表を参加させ、浜松、愛知、大阪などから派遣された朝鮮人教員9人と協力して各分科の討論に加わり、危機にある朝鮮人教育の具体的な諸問題を訴えた³⁸。

第2回教研においては第8分科会で取り上げられるのみにとどまった朝鮮人の教育問題は、第3回教研においては5つの分科会で取り上げられた³⁹。内容の側面からみても、母国語の使用問題、機会均等問題、歴史教育問題、「少数民族教育対策部」の設置問題など、多様化していることが目を引く。

前回では、在日朝鮮人の教育問題が「平和と生産のための教育」を主題とする第8分科会で取り上げられたことは、前述した通りである。第3回教研においてこの第8分科会は、「平和的生産人の育成に直結する教育の具体的展開」という主題を掲げて行われることとなった。『日本の教育』によると、朝鮮人の教育問題は第3小委員会の「国際理解と民族教育—とくに朝鮮人同和教育について—」という項目に分類されている。

同小委員会の議論の中で注目されるのは、当時の日本人教員および日本人学生の保護者らの「差別」と「平等」に対する理解のあり方である。大阪府代表は「ある小学校の校長が自分のところは朝鮮人はなんら差別待遇していない、同じ日本人としてあつまっているということであった」と報告し、「自分の民族性、自分の国語を失って本当の幸福があるだろうか」という疑問を提起した⁴⁰。京都府代表は「日本の父兄からでる質問に、朝鮮人が朝鮮語を習いたいなら朝鮮人が金をだして学校をたててやったらいいじゃないか、また相当進歩的な人をふくめて、われわれは少数民族に対して全然差別してない、平等に取扱っている」との認識が現れたことを報告した⁴¹。

一連の報告からみると、当時の日本人の教育関係者の中では、朝鮮人を日本人と同様に扱うことこそが「平等」であるという認識が広く共有されていたようである。第1回教研において北海道代表が「以前の民族主義」と規定した、「国家の中に民族が多数」とあるという認識がこの当時にも残存していたことがその原因として挙げられる。この認識はいうまでもなく、「同じ日

本人として」扱うことが「平等」なのだという戦前の植民地支配における「支配民族」としての認識に基づいていた。

しかも、「われわれは少数民族に対して全然差別してない、平等に取扱っている」という認識は、朝鮮人を「少数民族」と捉える認識にほかならず、「以前の民族主義」すなわち日本が多民族社会であるという認識とも同根である。そのような認識からは、「以前」すなわち戦前期にもそうであったように、在日朝鮮人が日本語を駆使している現状について、問題意識をもつことは難しいだろう。

そうしたなかで、朝鮮人教育問題と「部落問題」との接点に関する議論もなされた。まず岡山県代表から、朝鮮人学生の「民族性」が失われている中で、「民族語」を教えようとしているが、学級・先生・学校設備の利用の問題があり、順調に進んでいないとの報告があり、それを受けて司会者は「部落問題も一緒にやったほうがいいのではないか」という提案をした⁴²。これに対して京都府代表は「どういう風に朝鮮人問題を解決するかというと、日本人、朝鮮人も貧乏であるという共通の認識から出発する」と答えた⁴³。京都府代表の返答は「部落問題」と朝鮮人問題に共通する問題の解決の必要性を指摘したものではあったが、両者の間には、共有できるような接点が結局のところ経済的貧困以外にはほぼなかったことが垣間見える。

(2) 言語と民族意識

戦後日本では、「言語は、社会にとって単一な、社会全成員にとって共通」するものであり、「民族語は民族文化の一形態」と規定したスターリン論文⁴⁴から派生した民族語愛護論と、戦後教育改革から広まった「言語を人間が社会生活を行っていく道具と見なす」言語道具説が、相互に批判しあう関係でありながら、ともに共通語指導を正当化する役割を果たした⁴⁵。

そうしたなかで、第3回教研においては国語教育と人間形成の関係性に関する議論がなされた。第3回教研の第8分科会で大阪府代表から朝鮮人児童について「好きな国はどこかというような調査は、自分の祖国だという。しかし、^{ママ}課目の中でなにが好きかという国語という、その国語は日本語で、朝鮮人の場合、国語というのは朝鮮語でなければならないのに、日本語を国語と思っている。崇拜人物の中でおどろくなかれ日本の天皇が一番多い」との実態調査の結果が報告された⁴⁶。朝鮮人児童は自らの祖国があることを意識しているものの、言語的側面などにおいて認識の乖離が生じていたのである。

その原因としては、日本で生まれた児童の人数が圧倒的に多くなった点が挙げられる。1年後の報告内容ではあるが、朝教組が第4次教研⁴⁷で発表した家庭の生活実態調査によると、第一朝鮮小学校の場合、在学生 621 人の中で日本出生が 593 人 (95.5%)、朝鮮出生が 28 人 (4.5%)

であり、第二朝鮮小学校の場合、在學生 187 人の全員が日本出生であった⁴⁸。

第 3 回教研が開催される直前、都立朝鮮中学校の卓熹銖は朝鮮人学校の「国語教育」について次のような文章を寄稿した。ここでいう「国語」とは、「母国語」つまり「朝鮮語」を意味する。

母国語と結びついた思惟の過程で育む民族意識＝国語愛＝祖国愛をとりもどして正常な人間性を培うことが先決問題となってくる。(中略) 朝鮮民族の固有な感情を連想できる語彙があるとする。それを通して思想と感情にみちた祖国の山河、風土を思いめぐらせそこにはまた親兄弟の血のつながりをもつ生活のあとがあり、朝鮮人民のいく代にもわたって積み重ねてきた精神生活のこもった歴史のあることを心に描かせてみせる⁴⁹。

卓は、母国語は祖国の山河、風土、生活、そして歴史の込もった総体であり、母国語の教育の目的が民族意識・国語愛・祖国愛を取り戻すことにあると主張している。戦後日本の「民族語愛護論」にも類似するこの認識は、教研において朝鮮人の「母国語教育」の重要性が力説される際も表れている。

第 3 回教研には朝中支部の朴甲龍が第 7 分科会の東京正会員として参加した⁵⁰。『日本の教育』には、内容からみて朴の発言とみられるものが収載されている。当時、第 7 分科会の司会が提示した「国語教育で人間の形成をどのように考えて行くか」という議題について、朴は次のような見解を表明した⁵¹。

去年の四月の中学校一年生の試験の結果なんですが、そこで日本人小学校からきた朝鮮の子どもたちのテストの結果によると、自分の本当の名前がいえない。おとうさん、おかあさんという簡単な言葉がいえない。朝鮮語が自分の母国語であるということも忘れていなのです。このような子どもたちが日本人らしい感情を持っているかというところでもない。このような子どもたちは精神的に不具者であり無国籍者です⁵²。

ここで朴は、日本人学校から朝鮮人学校に転校してきた朝鮮人学生が朝鮮語をほとんど駆使できないとはいえ、彼らが自らを日本人として認識していたとは言えず、精神的に「無国籍者」になってしまったと捉えている。「無国籍」という表現からは、言語を民族意識ともいえる国籍と結びつける観念がうかがえる。この認識は、前掲の卓の寄稿文にみられる認識と軌を一にするものと言えよう。

しかし、この言語教育問題をめぐってこそ、朝鮮人を少数民族と見なす認識の盲点が浮き彫りになっている点に注目したい。第3回教研後、都立大付属高校の小野牧夫は次のような感想を残した。

「日本人の学校の中に二人や三人の朝鮮人が交っているだろう。あなたはどのような態度でこれらの人を教えているか」と問うたそうです。すると「平等に扱っています」という答えです。けれども「平等に扱ったとしても、実際には日本語を教え、日本語以外には話させないではないか」と反問します。こういう話を聞きました。それも日本人教師からです⁵³。

誰が誰に「問うた」のかは明示されていないが、答えているのは「日本人教師」であることから、少なくとも戦後日本の教員の間では、民族を問わず同様に扱うことが「平等」という認識が共有されていたことがうかがえる。そのような認識のもと、日本人学校に通学している朝鮮人学生には、日本人と同様に日本語以外には話させなかったのであり、小野は果たしてそれが「平等」と言えるのかという問題意識を持ち始めたのである。

このような認識の共有にもかかわらず、朴甲龍は「ところが、実際には私の報告内容は、討論されるテーマと会はないこと一本質的な問題は共通であっても、実際の教育の上では朝鮮語と日本語という違いから一等で最初席についたときは困難を感じた」と回想しており、接点を模索することがいかに難しかったかを吐露している⁵⁴。第3回教研の翌年になると、民族語愛護論と言語道具説がともに共通語指導を支持するようになり、地方語、つまり方言の使用さえ批判の対象となった⁵⁵。そうしたなかで、在日朝鮮人の言語教育問題が重要な議題として取り上げられるのは難しかったであろう。そのためか第3回教研以降、教研の言語教育に関する議論の中で朝鮮語教育の問題が取り上げられることはなかった。

(3) 系統的歴史教育と朝鮮人の歴史教育

第3回教研の第6分科会では、「歴史教育の実践」問題として「系統的な歴史教育」とは何かについての議論が行われた。「系統的な歴史学習」とは、歴史を発展の方向にそって教えることであり、原始社会から現代までを社会の発展の順にしたがって教え、単に史実を順序よく学ばせるのではなく、社会の発展を正しく捉えさせることを目的とするものであった⁵⁶。これについて千葉県代表から「一つの社会の移り代わりの因果関係、歴史的発展の法則、そのような意味からどうしても系統的な歴史を扱わなければならなかった」との見解が⁵⁷、岩手県代表から

は「時代の変革において歴史をとらえて行くことを私は系統的歴史教育だといいたい。この点については共通の広場を見出しうる」との意見が出されるなど⁵⁸、「系統的歴史教育」の必要性は教研の参加者の間において広く共有された。

第6分科会では、朴慶極⁵⁹が、植民地支配によって祖国を忘れた子どもたちは祖国に対する愛着が非常に薄く、「祖国に対する愛情、愛国心、親子兄弟に対する愛着心を培う」「どの民族に対しても平等な立場を基盤に民族的精神を涵養する」「現在の朝鮮を知る」という3つの目標を達成するために系統的歴史的教育を行う必要があると主張した⁶⁰。

朴はここで愛国心について「如何なる抽象的観念から生まれるものではなく、それは自己の国土と歴史と文化を愛するところから生まれるものである」との見解を示した⁶¹。特に、先に触れた3つの目標の2つ目は日本社会を念頭において主張したものであり、朴による発表要項の原文は、「過去において差別劣等視されてきた在日朝鮮人にとって稍もすると排他的な狭い民族主義に流れる傾向もないことはいいきれない。私たちは先づ^マ日本という地域社会に住んでいるということ、日本と歴史的・地理的関連の深いということから特に日本の民族文化を尊重し理解していく心構えをもつ朝鮮人をつくっていかねばならない」と述べている⁶²。

第7分科会で議論された言語問題については、前述のように一部の日本人教員から反響があったが、第6分科会で歴史教育問題を取り上げた朴の発表に対する日本人教員の反応は、日教組と朝教組の著作物を読む限り確認できない。この点こそが、朝鮮人の歴史教育に対する教研の関心の低さを物語っているのではなからうか。

第3節 国際理解と差別

(1) 内なる「国際化」問題としての朝鮮人教育問題

第4次教研は、1955年1月20日から4日間にわたり開催された。ここでは、国際理解の教育が初めて1つの独立した分科会として討議された⁶³。日教組は、戦前期における国際理解の教育では国際的偏見による愛国心が民族意識を支えた点を反省し、今日研究しなければならないのは「世界と民族の危機の中で、われわれがどのような国際理解を求め、民族の独立と平和とを実現するかという歴史的現実の中での国際理解の教育」であると主張した。

『日本の教育』によると、在日朝鮮人の教育問題は、「人権を尊重し、国際理解を深めるための教育」を主題として構成された第1部会の第1分科会と第2分科会において議論されたことが確認される。前者では「人権の尊重を中心とする教育」、後者では「国際理解を深めるための教育」が主題とされていた。

朝教組からは牛沢長夫が正会員として参加し、第1部会第2分科会で「子供の作文指導から

見た国際理解の教育」という題名の発表を行う機会が与えられた。その内容は(1) 家庭の生活実態調査、(2) 作品と作品にあらわれた諸問題並にこれに対する考察、(3) 日本の児童が見た朝鮮人、(4) 国際理解を深めるための教育実践、(5) 国際理解の教育を進めて行く上の障害点の5点に分かれていた。牛沢による結論は次のようなものである。

国際理解を深めるための教育と云うと、我々の目は日本以外の国外に向き、日本国内の実状はおろそかにしやすい欠陥におち入りがちである。吾々朝鮮人学校においても、その弊を強く感じているが、凡そ日本国内に劣等視されたり、圧迫された外国人が存在する間は、おそらく真の意味の国際友好は望めないのではなかろうか⁶⁴。

牛沢は、朝鮮人教育問題を含む朝鮮人に対する差別問題を日本の「内なる」国際化問題と規定し、そのような差別が存在する限り真の国際友好は難しいと批判している。これは、「アメリカ帝国主義」ではなく日本社会こそが朝鮮人問題の当事者であることを明確に指摘したものである。それに対する日教組の認識は、報告書によれば次のようなものであった。

日本人同士の間にもみられる差別感が(例えば、未解放部落)、朝鮮人のような在日の少数民族に対する民族的な差別感によってカバーされてしまい、またそれを助成している。このように考えると、在日朝鮮人教育の問題も、未解放部落と同様に人権迫害問題だといわなければならない⁶⁵。

日教組は、朝鮮人差別問題を、日本人同士の差別感が在日の少数民族に向けて表出されたという意味において「未解放部落と同様に人権迫害問題」であると捉えた。朝鮮人問題を日本内部の少数民族問題と考える認識が引き継がれているのである。実際のところ、国際理解を強調しつつも、日教組が南北朝鮮の政治的情勢を含む朝鮮の事情に注目していたとは言いがたい。結局、在日朝鮮人の教育問題を含む日朝間の問題が植民地支配によってもたらされたという認識が示されたのは、第2回教研の時のみであった。

会議の最後には、東京都代表から「朝鮮人学校の教育問題としても、結局、戦後はサンフランシスコで結ばれた平和条約にわざわざされる。この上はなんとか日鮮友好運動の国民的展開によって、これらの障害をなくしてゆきたい」との意見が出された⁶⁶。牛沢の発表文をみると、この発言の詳細がうかがえる。

まだ終戦処理が出来ず、極めて不安定な存在になっているし、それ故に、当然の外国人居住者としての権利もあたえられていない性格をもっている。この意味で本当に国際理解を深めるためには、日本と朝鮮民主主義人民共和国並びに韓国の代表者が「在日朝鮮人をどのように取扱っていくか」と話し合う機会を、早速に大人の手によって作り出す必要が先決問題である⁶⁷。

不完全な戦後処理によって、在日朝鮮人の教育が不安定な状態におかれているという前提は同様であるが、牛沢の発表文では、報告書には書かれていない問題解決の主体が明示されている。ここで牛沢は日本、南北朝鮮の代表者が在日朝鮮人の教育問題を議論すべきであると主張している。朝教組は、ほぼ一貫して、朝鮮人の教育問題は日本帝国主義の植民地支配によってもたらされた問題であると認識しており、「アメリカ帝国主義」の侵略を原因と見なすことはなかった。

この点において、日教組の国際認識と朝教組のそれとの間には乖離がみられたのであり、報告書は次のように結論づけている。

これらの討論から今日、日本の国際理解をさまたげているもっとも基本的条件が、基地化され植民地化されている現実からおきていることが明らかにされた。しかも植民地化されているという現実が本当に自覚されていないところにこそ問題がある。(中略)今日の国際理解は、なんのために日本の子どもに教えられるのか。それは民族の独立と平和の確保のためである。したがって十九世紀から二十世紀にかけて、欧米強列に植民地化されたアジア諸民族の苦しみを理解することなくして、今日の国際理解はない⁶⁸。

日教組は国際理解の前提として、日本が基地化され、かつ植民地化されている現実を自覚すべきであると主張している。その上で、「欧米列強により植民地化されたアジア諸民族の苦しみを」理解せずに国際理解はありえないと述べている。ここでは、日本は「欧米列強」により植民地化された存在と見なされ、わずか10年前まで自らがその「列強」の1つとしてアジア諸民族を植民地化したという記憶は、もはやその姿を消している。

(2) 「私立移管」の断行と教研における「朝鮮人教育問題」比重の縮小

都立朝鮮人学校は「私立移管」措置により1955年3月31日を以て廃校を迎え、朝教組の活動も幕を下ろした。以後の教研において、朝鮮人教育問題はどのように取り上げられたのであ

ろうか。

1958年の第7次教研では、朝鮮人の民族教育問題は第13分科会に配され、「同和教育・特殊環境の教育・基地の教育および在日朝鮮人民族子弟の教育」という主題の下で取り上げられた。第13分科会は、名目の上では4つの問題を一括して取り上げていたが、各問題に関わっている正会員の人数分布をみると、「同和教育」が15人と大半を占め、「基地教育」が4人、「特殊環境教育」が2人、「在日朝鮮人教育」は大阪府代表の1人のみであった⁶⁹。教研における各課題の重要度を人数分布から推測するならば、在日朝鮮人教育の比重は低かったことがうかがえる。

在日朝鮮人教育問題が最も活発に議論された第3回教研では、朝教組から6人の教員が派遣され、各地域からの9人の朝鮮人教員とともに、5つの分科会において議論が行われたのであった。4年前と比較しても、朝鮮人教育問題を担当する教員が著しく減少している。こうした変化に加え、朝教組の解散もあって教研において在日朝鮮人教育問題が議論される余地が大幅に縮小した。東京以外の地域の公立朝鮮学校のほとんどが日本人学校の分校の形をとっていたとは異なり、都立朝鮮人学校は一条校⁷⁰の形をとっていた。かつて第2回教研では、在日朝鮮人教育問題の対策として「公立学校」の設立が挙げられていたが、1955年の都立朝鮮人学校の「私立移管」は、そうした方式の事実上の挫折を意味するものであった。

その結果、朝鮮人学校の「公立学校」設立を求める主張は姿を消し、1959年から帰国運動⁷¹が始まると、朝鮮人学生を自主学校に通学させることに議論が集中するようになる。例えば1961年の第10次教研では、日本の公立学校に通っている朝鮮人学生を対象として「自主学校への入学をすすめる」ことが議論され、「朝鮮人生徒はできるだけ自主学校へ行くようにすすめるべきではない」との結論を出している⁷²。

(3) 戦後「民族教育論」の限界

1960年代に入ってからのことではあるが、当時、部落問題にかかわっていた東上高志は『朝鮮研究月報』に寄稿し、日本の差別教育について次のような見解を披瀝した。

「わたしたちは、けっして部落の子だから、朝鮮人の子だからといって差別的なとりあつかいはしていません」という教育が、実は徹底した差別教育だという根拠はここにある。人間の成長・発育に対し大きなゆがみを与える残酷無類な差別があり、その差別のなかで^{ママ}生長してきた子どもたちが目の前にいて、いろんな悪条件のなかに苦しんでいるのに、そうした苦しみをもたない他の子供たちと同じように教育したら、いったいどうなるだろうか⁷³。

ここで東上は、1950年代に日本人教員の間にはびこっていた「平等」観念を批判し、成長過程が異なる学生を「同様に扱う」こと自体が「差別教育」であると指摘している。全体的な文脈からみれば、この文章は、同じ民族であることが前提となっている「同和教育」を批判したものであったが、そうした批判は、異民族である朝鮮人にこそ当てはまるものといえよう。

ところで、上掲の文章の中で東上は、日本の「差別教育」の根源について、「ここには、アメリカ帝国主義に従属的に同盟している日本の教育が、典型的なすがたを浮き彫りにされている。(中略)そして日本の権力が、アメリカ帝国主義の世界政策に迎合し、そうした関係のなかで帝国主義化するにしたがって、それはいっそう激化している⁷⁴⁾」という認識を表明している。つまり、東上の認識においては、日本の「差別教育」の原因は根本的にはアメリカ帝国主義とそれに従属している日本の権力と教育にあり、在日朝鮮人の教育問題の原因が日本帝国主義の植民地支配にあるという「加害者」としての認識は後景に退いている。ここにこそ、戦後日本の「民族教育論」が抱えている限界が露呈しているといえよう。

東上は続けて、「ここ2、3年の教育運動の発展は、ようやくにして先進的な教師と教師の集団を生み出していったようである。その代表的なものが、日教組教研集会で第十三分科会『人権と民族の教育』としてくくられている、在日朝鮮人の民族教育や、部落解放の同和教育である⁷⁵⁾」と述べている。「同様に扱う」という「平等」観念を批判した東上でさえ、在日朝鮮人の民族教育と同和教育問題を一括りにすることに何ら違和感を感じず、むしろそれを「教育運動の発展」として歓迎していたのである。しかし、このような認識が朝鮮人教育者に受け入れられたわけではなかった。

1957年10月、滋賀県の孫尚五⁷⁶⁾という人物は、日教組の機関誌である『教育評論』に次のような文章を寄稿した。

そして少数の人達に至っては、同和教育と朝鮮人児童の教育と同じ次元にとらえている例すら存在しているのである。同一国家或いは同一民族内部の封建的遺訓を頭に頂いた社会的不平等を是正するための同和教育と、他民族を取り扱うケースとは何人としても同一にとられないが、日本の教職員諸兄弟が学窓時代に勉強された、どの教育課程にも適応しえないケースであってみれば、便宜的に、そう考えられるのも止むえないことだろう⁷⁷⁾。

孫はここで、同和教育と朝鮮人教育を同じ次元の問題として捉える見方を批判している。また、孫は、同和教育を「民族内部」の社会的不平等を是正するためのものであり、朝鮮人教育は「他民族」を取り扱うものであるという区分を提示している。

注目されるのは、朝鮮人の教育問題が「日本の教職員諸兄姉が学窓時代に勉強された、どの教育課程にも適応しえないケース」であると表現している点である。これはおそらく戦前期に身についた「民族観」に基づく認識のままでは、異民族の「民族教育」が常に抱えている差別問題を理解できないことを指摘したものと理解できる。孫が「少数の人達」と断ってはいるものの、日教組が在日朝鮮人の民族教育と被差別部落の同和教育をほぼ一貫して一括りにしてきたことから考えると、この文章は日教組のそういった認識への批判とも理解することができる。

おわりに

教研において、日本民族と朝鮮民族の関係は、いわば「同病相憐れむ」被圧迫民族の関係として認識された。そして朝鮮人の教育問題はほぼ一貫して日本内部の「少数民族」問題に分類され、同和教育問題、基地問題などともに論じられることが多く、それら「差別問題」の根本的な原因はアメリカ帝国主義の侵略にあると認識された。しかし、在日朝鮮人を「少数民族」と捉える見方は、日本帝国が「多民族国家」であった記憶に根拠をもつ「[終戦]以前の民族主義」を引き継いだものである可能性がある。実際のところ、教育現場においては朝鮮人と日本人を同様に扱うことが「平等」であるという認識が広く共有され、植民地支配に対する責任意識は薄れていった。そうしたなかで、朝鮮人の教育問題が、朝教組が初めて参加した第2回教研を除いて、日本帝国主義による植民地支配の責任問題として取り上げられることはほとんどなかった。

朝教組が教研に参加したのは、第2・3回と第4次の3回にすぎなかったが、そこで彼らは、日本社会における在日朝鮮人の教育問題の位置付けについて、苦心を余儀なくされた。朝教組は第2回教研において、植民地支配の責任を果たす方法の一つとして、朝鮮人の教育問題については「義務教育権」の保障、つまり公立朝鮮人学校の設立という代案を提示した。この時の教研は公立学校の設立に賛成したものの、その後の教研が、植民地支配に対する責任という見地から朝鮮人教育問題にアプローチした様子はみられない。

朝教組は戦後日本の民族教育論における自己認識を「被圧迫民族」という点において自己認識を共有しつつ、その枠内で在日朝鮮人教育問題の解決を図ったが、そこには認識の乖離が絶えず生じていた。朝教組による教研参加記録では、朝鮮人教育問題について、日教組のようにアメリカ帝国主義を原因として挙げた事例はみられない。彼らはむしろ、在日朝鮮人教育の当事者として取り組むように日本社会に説得することに注力していた。第4次教研で、朝教組が日本と南北朝鮮の代表者が在日朝鮮人の教育問題について話し合うべきだと主張したのは、その代表的な事例である。

一方、「被圧迫民族」という漠然とした連帯感を除いては、民族教育論と在日朝鮮人の教育問題が接点をもたないことも如実に表れた。朝鮮人問題を取り上げた分科会の数が最多であった第3回教研において、朝教組は、朝鮮人学生を対象とする朝鮮語と朝鮮史教育の重要性を力説した。言語問題に限れば、朝鮮人に日本人と同様に日本語を使わせることの暴力性を自覚していた日本人教員は、当時にも一部にいた。しかしその存在が広範な影響を与えたとはみられず、以後の教研において朝鮮語や朝鮮史の教育が議題となることはなかった。

1955年、都立朝鮮人学校の「私立移管」に伴って、朝教組は解散し、彼らの約3年間の活動も幕を下ろした。朝教組の解散とは、事実上、「公立朝鮮人学校」による朝鮮人の教育権保障という発想の挫折を意味する事件であった。そしてそれとともに、植民地支配に対する責任意識に立脚することのないまま、在日朝鮮人の教育問題を「少数民族」問題として扱おうとする観点が共有されていた当時の日本教育界において、「公立朝鮮人学校」を維持することは極めて困難であったことを証明する事件でもあった。朝教組の解散以後の約10年にわたり、各地の公立朝鮮人学校は続々と私立移管されていったのである。

¹ 船山謙次『戦後日本教育論争史——戦後教育思想の展望——』東洋館出版社、1958年、p. 246。

² 小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社、2002年、p. 354。

³ 「公立で都営 東京都教育委員長談」『解放新聞』1949年11月5日、朴慶植編『朝鮮問題資料叢書』（以下、『叢書』）補巻、アジア問題研究所、1984年。以下は所在を省略。原文は朝鮮語。

⁴ 教研は、第1回から第3回までは「全国教育研究大会」、第4回以後は「教育研究全国集会」と呼ばれた。

⁵ 日本教職員組合編『日教組の歴史』1981年、p. 57。

⁶ 小沢有作『在日朝鮮人教育論 歴史篇』亜紀書房、1973年、pp. 360-361。

⁷ 小沢前掲、1973年、p. 367。

⁸ 小熊前掲、2002年、p. 368。

⁹ 比嘉康則・榎井緑・山本晃輔「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・1960年代における「民族」言説に注目して——」『大阪大学教育学年報』第18号、2013年、p. 120。

¹⁰ 同上。

¹¹ 呉永鎬『朝鮮学校の教育史 脱植民地化への闘争と創造』明石書店、2019年、p. 318。

¹² 矢川徳光（1900-1982）教育学者。京都帝国大学卒。日本大学工学部予科教授をつとめ、1930年新興教育研究所創設に参加し、ソビエト教育理論を紹介。戦後はデューイの学説を中心とする教育理論への批判を展開（上田正昭ほか『日本人名大辞典』講談社、2001年、p. 1928）。

¹³ 小熊前掲、2002年、p. 368。

¹⁴ 日本教職員組合『教育評論臨時特集号 第一回全国教育研究大会報告書』1952年5月、p. 539。

¹⁵ 小熊前掲、2002年、p. 368。

- ¹⁶ 日本教職員組合前掲、1952年5月、p. 539。
- ¹⁷ 同上、p. 540。なお、「以前の民主主義」は「以前の民族主義」の誤記と考えられる。その根拠は、引用箇所の前後の文脈の中で、この用語について「民族が多数あった民族主義」と説明しているのみならず、もう一つの傾向として「一民族の国家を要求する民族主義」が対比されているからである。
- ¹⁸ 矢川徳光『日本教育の危機——その本質と克服の方途——』新評論社、1953年、p. 216。
- ¹⁹ 同上、p. 298。
- ²⁰ 同上、p. 255。
- ²¹ 孫・片田晶「1960年代の日教組教研の在日朝鮮人教育論——「在日朝鮮人教育」の変容——」『社会学評論』第67巻第3号、日本社会学会、2016年、p. 287。
- ²² 「文部省全国へ通達 朝鮮人子弟の義務教育権を否定 公立学校^{ママ}の就学を拒否」『朝教組ニュース』1953年2月11日、朴慶植編『在日朝鮮人関係資料集成〈戦後編〉』（以下、『集成』）第7巻、不二出版、2000年。以下は所在を省略。原文は朝鮮語。
- ²³ 「朝鮮児童を入学させてはいけないと文部省全国に秘密指令？」『解放新聞』1953年1月30日。原文は朝鮮語。
- ²⁴ 「文部省全国へ通達 朝鮮人子弟の義務教育権を否定 公立学校^{ママ}の就学を拒否」『朝教組ニュース』1953年2月11日。
- ²⁵ 梶井陟『朝鮮人学校の日本人教師』日本朝鮮研究所、1966年（初版）、p. 72。
- ²⁶ 同上、p. 86。
- ²⁷ 日本教職員組合『日本の教育——第2回全国教育研究大会報告——』岩波書店、1953年、p. 460。
- ²⁸ 梶井前掲、p. 41。
- ²⁹ 梶井陟「平和教育の一環としての在日朝鮮人教育の実態とその在り方」朴慶植編『集成』第7巻、不二出版、2000年、p. 165。
- ³⁰ 小沢は朝教組が「公費による朝鮮人教育の保障」を提示したと指摘した（小沢前掲、1973年、p. 368）。
- ³¹ 「教研大会朝鮮人学校問題を取り上げ」『朝教組ニュース』1953年2月11日。
- ³² 日本教職員組合前掲、1953年、pp. 468-470。
- ³³ 比嘉ほか前掲、2013年、p. 121。
- ³⁴ 日本教職員組合前掲、1953年、p. 470。
- ³⁵ 同上、pp. 435-436。
- ³⁶ 同上、p. 436。
- ³⁷ 「教研大会朝鮮人学校問題を取り上げ」『朝教組ニュース』1953年2月11日。
- ³⁸ 「教育を守る闘いに確信 第三回教研大会を顧りみて」『朝教組ニュース』1954年2月21日。
- ³⁹ 同上。
- ⁴⁰ 日本教職員組合編『日本の教育——第3回全国教育研究大会報告——』Ⅷ、国土社、1954年、p. 176。
- ⁴¹ 同上、p. 178。
- ⁴² 同上、p. 179。
- ⁴³ 先行研究ではこの発言について「在日コリアンと日本人を何らかの形で連続して捉える視点も存在している」と分析している（比嘉ほか前掲、2013年、p. 117）。
- ⁴⁴ スターリン全集刊行会訳『スターリン戦後著作集』大月書店、1956年、p. 135、p. 149。
- ⁴⁵ 小熊前掲、2002年、pp. 373-377。
- ⁴⁶ 日本教職員組合編前掲、1954年、pp. 175-176。
- ⁴⁷ 第4次教研以後は正式名称が「回」から「次」に改められた。
- ⁴⁸ 牛沢長夫「作文指導からみた国際理解を深める教育について」『集成』第7巻、2000年、p. 177。
- ⁴⁹ 「朝鮮人学校の国語教育」『朝教組ニュース』1954年1月20日。

- ⁵⁰ 「第7分科会 気はくの弱さ」『朝教組ニュース』1954年2月21日。
- ⁵¹ 日本教職員組合編『日本の教育——第3回全国教育研究大会報告——』Ⅶ、国土社、1954年、p. 78。
- ⁵² 同上、p. 79。
- ⁵³ 「教研大会でみた朝鮮人教育」『朝教組ニュース』1954年2月21日。
- ⁵⁴ 「第7分科会 気はくの弱さ」『朝教組ニュース』1954年2月21日。
- ⁵⁵ 小熊前掲、2002年、p. 377。
- ⁵⁶ 山下国幸『小学校 歴史教育のガキ』志摩書房、1959年、p. 22。
- ⁵⁷ 日本教職員組合編『日本の教育——第3回全国教育研究大会報告——』Ⅵ、国土社、1954年、p. 154。
- ⁵⁸ 同上、p. 157。
- ⁵⁹ 朝鮮人中学校で社会を教えていた朴慶植と同一人物ではないかと推測される（『東京都職員人名鑑』都市情報社、1953年、p. 618）。
- ⁶⁰ 日本教職員組合前掲、1954年、pp. 99-100。
- ⁶¹ 朴慶植「朝鮮人学校に於ける歴史教育」『集成』第7巻、2000年、p. 168。
- ⁶² 同上。
- ⁶³ 日本教職員組合編『日本の教育——第4次教育研究全国集会報告——』、国土社、1955年、p. 61。
- ⁶⁴ 牛沢長夫「作文指導からみた国際理解を深める教育について」『集成』第7巻、2000年、p. 185。
- ⁶⁵ 日本教職員組合前掲、1955年、p. 36。
- ⁶⁶ 同上、p. 80。
- ⁶⁷ 牛沢前掲、2000年、p. 186。
- ⁶⁸ 日本教職員組合前掲、1955年、p. 80。
- ⁶⁹ 日本教職員組合『日本の教育 第七次教育研究全国集会報告』国土社、1958年、p. 367。
- ⁷⁰ 「教育基本法（昭和22年3月29日法律第26号）」第1章総則第1条に明示されている教育施設の通称。第1条は「この法律で、学校とは、小学校、中学校、高等学校、大学、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園とする」と規定している。
- ⁷¹ 1958年から1959年の間に集中的に展開された、北朝鮮帰国希望在日朝鮮人の集団的・組織的運動。一時、中断もあったが1984年まで187回、約9万3340人（日本人妻を含む）が北朝鮮に帰国した（国際高麗学会日本支部「在日コリアン辞典」編集委員会『在日コリアン辞典』明石書店、2010年、pp. 88-89）。
- ⁷² 日本教職員組合『日本の教育 第10次教育研究全国集会報告』、1961年、p. 355。
- ⁷³ 東上高志「日本における差別教育」『朝鮮研究月報』第4号、日本朝鮮研究所、1962年、p. 56。
- ⁷⁴ 同上、pp. 58-59。
- ⁷⁵ 同上、p. 60。
- ⁷⁶ 孫がどのような人物であったかは確認できないが、おそらく滋賀県において朝鮮人の民族教育に携わっていた人物ではないかと推測される。
- ⁷⁷ 孫尚五「日本における朝鮮人児童の教育——民族学級の場合——」『教育評論』第6巻第10号、日本教職員組合、1957年、p. 79。

전후 일본의 민족교육론과 재일조선인 교육문제의 접점과 괴리 — 도쿄도립조선인학교교직원조합의 활동을 중심으로 —

강정훈

일본의 민족교육론은 일본민족이 피억압민족이라는 점을 전제로 했다. 민족교육론의 영향을 받은 교육연구전국집회(이하, 교연)에서 일본민족과 조선민족의 관계는 ‘동병상련’인 피억압민족으로 인식되었다. 그리고 조선인의 교육문제는 ‘미 제국주의’의 침략을 원인으로 하는 일본내의 ‘소수민족’문제로 분류되었다. 이러한 시각은 일본제국이 ‘다민족 국가’라는 인식을 전제로 한 ‘(패전)이전의 민족주의’와 결부되어 조선인을 일본인과 ‘똑같이’ 취급하는 것이 평등이라는 인식이 공유되었고, 식민지 지배에 대한 책임의식은 희석되었다.

도쿄도립조선인학교교직원조합(이하, 조교조)는 전후 일본의 민족교육론의 ‘피억압민족’으로서의 자기인식을 공유하면서 재일조선인 교육문제의 해결을 도모했으나, 그 과정에서 일본의 민족교육론과 인식의 괴리가 드러났다. 조교조는 조선인교육문제의 원인으로 미 제국주의를 거론하지 않았다. 또한, ‘피억압민족’이라는 막연한 동질감을 제외하고는 민족교육론과 재일조선인 교육문제의 접점을 찾기 어렵다는 점도 여실히 드러났다. 제 3 회 교연에서 조교조는 조선인 학생을 대상으로 하는 조선어와 조선사 교육의 중요성을 역설했다. 그러나 큰 반향은 없었고, 4 차부터는 조선어와 조선사 교육이 의제로 다루어지지 못했다.

조교조의 해산은 사실상 ‘공립조선인학교’에 의한 조선인의 교육보장이라는 구상의 좌절을 의미하였으며, 식민지 지배에 대한 책임의식을 전제로 하지 않고 ‘소수민족’문제라는 관점에서 재일조선인의 교육문제에 접근할 때, ‘공립조선인학교’의 유지가 얼마나 어려운가를 증명하는 사건이기도 했다.