

国民教育論における民族観

——その限界と今日的意義——

生涯教育計画コース 成 玖 美

The View of Nation in *Kokumin-kyoiku-ron*
: Its Limitation and Today's Issues

Koomi SUNG

From 1950s to 1960s in Japan, *Kokumin-kyoiku-ron* had been the main theory on education. Under the half-rule of the United States, Japanese scholars had resisted against the United States and Japanese government in pursuit of peace and independence of Japanese nation.

This paper is a trial study that intends to clarify how the view of Nation in *Kokumin-kyoiku-ron* was told and recognized. The emphases will be placed on next three issues. The first is about Senroku Uehara who was the leader of the theory. The second is about Seiichi Miyahara who was the pioneer of informal education or adult education. And the third is about the ethnic education for Koreans in Japan.

The frame of *Kokumin-kyoiku-ron* had been limited in the relation of opposition between state power and the people. This is the most critical point to understand the view of nation in the theory.

目 次

はじめに

I. 国民教育論

A. 背景

B. 「国民=国家」の枠組み

II. 上原専祿の「国民」観

III. 宮原誠一の視野

IV. 在日朝鮮人の民族教育

最後に

はじめに

現実としての日本社会の多民族化が進む中、教育研究においても外国の多文化（多民族）教育の事例が多数報告されている。しかし、それらの事例研究が今後比較研究としての意味を持ちうるためにも、外国の実践や理念が、日本の教育にいかに関受け入れられる可能性があり、或いはそれが困難かという問題について、日本社会の構造や教育理念の状況と照らし合わせながら検討する段階

に入る必要があると思われる。

本稿は、その序論的予備作業として、戦後60年代までの国民教育論の時代に焦点を当て、その中で「民族」という観点がいかに視野に入れられ、どのように語られてきたかについて、整理を試みるものである。すでに社会科学を中心に「民族」や「国民」、「国家」に関する研究は深められているが、教育学研究においても、教育と国家の関係を問い直し、その枠組みの脱構築化を唱える論稿や¹⁾、マジョリティ文化への強制的同化を否定する「多文化教育」関連の研究が目立つようになっている。戦後教育学の再検討が様々な視点から試みられている現状において、本稿は「民族」という視点からの戦後教育学再検討の意味を含んだものと言えるだろう。

但し、国民教育論と言っても、その内容は論者によって相当のバリエーションがあり、その全てにわたっての検討は容易ではない。従って本稿では、国民教育論の中でも次の三つの論点に絞って検討を行うことにする。まず一点目は、国民教育論の思想的主導者であった上原専祿について、二点目は社会教育論の先達である宮原誠一について、そして三点目は在日朝鮮人の民族教育の位置

についてである。これら三つの論点の選択に当たっては、既に「民族」の視点から戦後教育批判を展開している尹健次の論からの影響を少なからず受けている。従って各論点の検討に入る前に、まず尹の国民教育論批判のポイントについてまとめる必要があると思われる。

ここで本稿の構成についてまとめれば、以下の通りである。まず第Ⅰ章で国民教育論の背景について述べ、次に尹による国民教育論批判のポイントをまとめる。続いて第Ⅱ章で上原専祿、第Ⅲ章で宮原誠一、第Ⅳ章で在日朝鮮人の民族教育について、それぞれに見られる民族観を検討する。尚、各論点と尹の主張との関連については、各章の中で触れることにする。

I. 国民教育論

A. 背景

戦後教育の出発点となった「新教育」は、GHQの主導のもと、戦前の重苦しい軍国主義的教育とは対照的なみずみずしさをもって日本に紹介された。「児童中心主義」「経験学習」「コア・カリキュラム」など、アメリカプラグマティズムに基づいた新しい教育原理は、日本の教育現場に新鮮で魅力的なものと受け入れられ、終戦直後の日本の教育実践に大きな影響を与えた。

しかし50年代になると、アメリカは朝鮮戦争とリンクして、安全保障政策などの対日政策を変化させた。そして教育政策に関しても、「民主化の行き過ぎ是正」という名目で戦後教育改革の修正が企図されるようになり、愛国心と自衛の精神の涵養を求める論調が目立つようになる。この間の経緯は、“敗戦直後、占領軍が日本に対し東洋のスイスたれ、と軍備の放棄を賞讃したころとは、激しいアメリカの変わりようであった”²¹⁾と言われるほどの政策的転換を見せ、このような国際情勢の変化のなかで、日本の教育者たちは明確な危機感を抱くようになる。加えて、子どもの基礎学力が著しく低下していることが種々の学力調査により明らかにもなり、新教育からの脱皮の必要性とともに、アメリカ、及びそれと結びついた日本国家権力／文部省と対抗する、下からの民間教育研究運動が、50年代から繰り広げられることになる。

こうした経緯から登場するのが、「国民教育論」である。権力による教育の掌握に抵抗し、「下からの」教育の在り方を目指す教育学者や教師たちは、次第に「国民教育」という名のもとに場を形成し、保守政治と鋭く対立する運動を展開した。そしてこの国民教育論／国民教育運動の主な論調は、その後「国民の教育権論」として発展し、今日までの日本の戦後教育学説の基本になっていると考

えられる。

B. 「国民＝国家」の枠組み

尹健次は、戦後日本の教育学を「民族」の視点から問い直した代表的論者として挙げられる。尹が注目されるのは、彼がこれまでの教育界における他民族蔑視／無視的状况を問題化しただけでなく、そのような状況を作り出した原因を、政府／文部省はもとより、それと対立してきた民主教育論者側の責任にも帰したことにある。

尹が上のような批判を明確に打ち出したのは、臨時教育審議会において教育改革に関する議論がすすんでいた85年当時である。“「教育改革」における民族の問題”²²⁾という論文の中で、尹はまず、政府サイドの教育改革のスローガンは経済界の要求そのものであり、「防衛」とあわせた国策の先兵的役割をになうものとして論議されているとして、政府の国家主義的教育観を批判した。

しかし尹の批判の矛先は、日本国民の側にも向けられた。尹は日本の民主主義が形骸化して政治支配のしくみと化し、教育に対する国民の不満＝「民意」は政権担当者によってうまくとり込まれてしまっていると指摘した。そしてそこでは、“危機にのぞむ世界最前線国家の戦略として「教育改革」を位置づける国家の意志と、現有する豊かな生活を維持したいとする国民の心理が、相互補完的に作用している”²³⁾とし、このような“今日の教育荒廃、およびそれを超えたところの日本国民の思想・精神状況の根底には、より大きな意味で、戦後思想・戦後教育を特色づけるナショナリズムの喪失、民族集団としての日本人の思想・目標の喪失といった問題が横たわっている”²⁴⁾として、「民族集団としての日本人」の在り方を強く問いただしたのである。

そして尹はこの問題を、戦後教育運動の基幹である教育基本法の中に問い直した。尹によれば、教育基本法に盛り込まれた「民主」「文化」「平和」「人類」「福祉」「理想」「尊厳」「真理」「人格」「正義」などの「普遍原理」の美しい言葉の中からは、アジア諸民族への民族的責任や戦争責任、さらに今日における日本人としての民族的自覚などの意味を直接読みとることは困難だと言う。つまり、“戦後日本の教育運動は、アジア諸民族への民族的責任や戦争責任に対する明確な反省を欠落させ、そのための国民の思想的変革を課題とするよりは、冷戦構造における国の右傾化や反動的文教政策に反対する抵抗運動として展開された”²⁵⁾と論じる。そして教育基本法の「普遍原理」を追求することは、諸民族の共存や日本人の民族的自覚にはつながらないとし、また70年代以降強化された平和教育への取り組みも、アメリカに負けたという被害者意

識に支えられた“被害者教育”であったと指摘することによって、アジア侵略の加害性を含んだ“真正な歴史認識”をもった日本人の民族的自覚のための教育の必要性を訴えたのである。

その後尹は、先の論文において指摘した反体制側の教育思想への批判を引き継ぎ、その問題を特に国民教育論との関連で論じている⁷⁾。尹は持田栄一による対比を援用しながら、“清水幾太郎や勝田守一、宮原誠一、宗像誠也らの「国民教育論」が近代主義的傾向を帯びた価値的理念を強調したのに対し、矢川徳光や五十嵐頭らは、対米従属化にある日本の社会と教育の現実に着目し、それを変革するための展望をより実践的かつ具体的な形で示した”と捉え、戦後教育の理念的な主流であった前者の国民教育論者について、その理論の近代主義性や普遍性を批判している⁸⁾。

さらに尹は、国民教育論はその主観的意図とは別に、「国民＝国家」の枠組みの中に教育を呪縛するものになっていたと分析している。特に、「国民」という概念は、しばしば階級闘争を隠蔽するのに用いられるイデオロギー性を帯びた歴史の所産であるにもかかわらず、国民教育論がこの「国民」概念に、反権力としての意味をア・プリアリに組み込もうとした点に、大きな理論的錯誤があったとする。そして、国民教育論の理論構成のひとつの支柱にすべきだった戦争責任・戦後責任の追及が不十分で、戦前教育の否定はあくまで自由・平等・人権の普遍主義によるものとされ、国内の被差別・被抑圧者およびアジアの民衆を視野にいれたものとは言い難かったと批判している⁹⁾。

こうして尹は、50年代当時の「民族の問題」とは、国際社会において日本が劣位に立たされたときの、「日本の独立」「民族の独立」という、自己中心、自民族中心的な問題に限定されていたと見ている¹⁰⁾。そしてさらに、その後の「国民の教育権論」においては初期の国民教育論にあった対米従属からの脱却という意味での民族の問題を消失させ、その教育権はあくまで日本「国民」の仲間内という国家内に限定されたものになっていると、尹は痛烈な批判を下したのである¹¹⁾。

II. 上原専祿の「国民」観

国民教育論ではアジアに対する加害責任が論じられなかったと論じる尹であるが、上原専祿に関しては、一定の評価を見せている。尹によれば、上原と矢川においては戦争責任の追及が一部なされており¹²⁾、特に上原においては、世界平和の確立や民族独立の達成などの問題を、

世界すべての国、すべての民族に共通する問題と捉え、それらの問題を個々の民族が受け止める必要があるとしたと言う。そして日本民族にとっては、日本の過去の侵略責任を正当に内在化した「日本国民」の意識と自覚において行動することを求めていたと評価している¹³⁾。

そこで次に、国民教育論を主導したといわれる上原専祿について見ていくことにする。

50年代当時の教育学者たちは皆、「日本人／民族」への思いを、非常な‘熱さ’をもって語っている。例えば宗像誠也は、“極端な国家主義・神秘的な、選民主義の否定は同時に国家および民族の意義一般の否定なのだろうか。我々は民族のほこりや愛国心などを持ってはならないだろうか”¹⁴⁾と書き、また勝田守一も、“ナショナリズムは、教育によって養われる面があると同時に、他方では、自然に芽ばえるような非合理的な熱情である。外国人の存在やそれとの接触によって、それはおのずから生まれてくるものにも似ている。こういうナショナリズムは、それ自体としては、よくも悪くもない”¹⁵⁾とし、“ナショナリズムの正義は、国際主義によって単純に否定することはできない”¹⁶⁾と書いている。

このように、敗戦から立ち直り、アメリカの統治下から解放されようとするこの時期の教育学者たちにとって、日本人としての集団的アイデンティティ／ナショナリズムは、日本人個人の解放とも結びついたものとして重要視されていた。そして、この個人の心に自然に沸き起こるナショナリズムを絆とし、それを共有する総体をかなり実感的に「日本民族」と呼び、またそれとほとんど意味的・範囲的に重なる言葉として「日本国民」と表現することは、当時の（そして現在においても）一般的な言葉の用法であったと思われる。

もっとも、「日本国民」と言うときには、「日本民族」と言うときよりも、より法的・政治的枠組みの感覚が伴うであろうが、しかし、「日本国民」とは誰か、「日本民族」とは誰かという問題や、両者間の違いについては、ほとんど意識的に議論されることはなく、「民族」という概念は、国籍で区別する「国民」と、無意識のうちに重ねあわされていたと思われる。

一方上原専祿は、「民族」という言葉はやはりかなり実感的に用いながらも、「国民」という言葉に対しては、そこに政治的「主体」としての理想像を求め、積極的に用いた。上原は、日教組の研究機関として56年に設立された国民教育研究所（以下、民研）の運営委員長（後に研究会議議長、63年まで）として、国民教育論を展開したが、上原の国民教育論は、教育と政治の両方の問題を深く抱え込んだ、「国民づくり」の教育として唱えられてい

る。

まず上原は、新教育の教育哲学に対し、“[人間づくり]の教育、[人間形成]の教育というものは、およそ[人間]というものが、歴史的・問題状況に立つ人間、歴史的課題をになう人間として、現実的に、また、具体的にとらえられないかぎり、1つの抽象的概念にすぎない、という点からしても、意味のない教育、恣意的な教育、自己満足的な教育に終わる危険性を内包するもののように考えられる”¹⁷⁾として、その抽象性を批判する。そしてこの「新教育で言われる人間像がきわめて曖昧である」というペダゴギク上の問題と、「日本が政治的にアメリカに従属している」というポリティック上の問題の両者を統一的に解決しうる教育原理／教育活動の全体として「国民教育」を唱えた。つまり、アメリカから独立しない限り日本は世界平和に寄与しえないと、「日本民族の独立」をあらゆる問題・矛盾の凝集点と考えた上原は、日本民族がこの世界史的問題を認識し、「実践主体」として立ち上がるべきであるという当為観念を、「国民」という言葉に込めていたと考えられるのである。

しかしこの「国民」という概念の意味をめぐっては、民研内でもはじめから明確な統一見解が共有されていたわけではないようである。例えば、民研の設立過程について民研の主任所員であった古川原が書いているところに、以下のような記述がある。

“さて7月27日開所式に先立ち、所員顔合わせという事になると、海老原所員がさっそく運営委員にかみついた。「国民教育研究所」という名前が胸におちないというのである。国民教育というのは国民学校とともに、軍国主義のおいを身につけてひびいてくる。だから今日とくに新たな国民教育の意味づけをしたうえでこの言葉を主張する必要があるのではないか。というのである。上原委員長、宗像副委員長から「国民という概念」について説明があり、国民とは何か、教育とは何かを研究する所だ、と言われてなっとくしたのだが、その後、研究所では常に誰かが「国民概念」を問題にしている。”¹⁸⁾

また、全運営委員・所員による“国民教育研究所の課題”と題した共同討議の報告¹⁹⁾を見ると、上原がコメンテス、ルソー、ペスタロッチ、フィヒテらの名前を挙げながら、その中から「民族」や「国民」の概念のなかみを考えなければならぬと発言しているが、それに対し宮原誠一が、“…戦前戦中の教育科学研究会では人民ということばのカモフラージュとして国民という言葉を使った。…国民という理念には極めなければならない大きな問題があるとともに、はじめから抵抗を感じずる人もある

のだという事を考えてほしい”と“註文”をつけたと記述されている。それでも上原は、“個人—国民—人類というヨーロッパ的な考えはすくなくとも、私たちのものとしてコナしてしまう必要があるだろう”と答え、あくまで「国民」という言葉にこだわっていた様子うかがえる。

しかし結局上原は、国民とは何か、国民教育とは何か、という肝心な問いに対しては、それは“日本人のこころのなかにあるイデーがきわまって、はじめてイメージが浮かぶ”のであり、“国民という理念も創造されるべきものである”として、客観的に定義することを避けた。“国民教育とはなにかという問題を最終的にきめてゆくものは、これは国民自体であって、単なる学者でもなければ、また、民研でもない。教師としての国民、父母としての国民、学者文化人としての国民、そういう国民が国民教育とはなにかということについての概念と中身とその意味との自覚をやってゆく”のだと、その問題を「国民」の側に投げかけたのである²⁰⁾。

しかし、民研で提起される国民教育の方向性と、現場が抱えている悩みとは、必ずしも一致してはならず、上原は“我々からみると、問題がはっきりと存在しているにもかかわらず、そういう問題があるということが、意識されておらない、あるいは自覚されておらない、というそのこと自体がまた1つ問題だ”と、世界的／政治的問題に対する国民の無自覚性を嘆いていた。しかしそれでも上原は、“問題意識をもっていない「国民」が多いことを知って孤独感におちいる人々”が多いが、そういう人々にとっての「救い」となるのはやはり「国民教育」の問題であるとし、それは“あの無力感や絶望感、虚無感や孤独感そのものをエネルギーの源泉として問題解決のための最後の足場を新しく築こうとする、いわば追詰められた作業を意味する”のだと、国民教育への切羽詰まった望みを語っていたのである²¹⁾。

しかし上原は63年を最後に民研を去り、その後教育に関して発言することはなくなったと言われる。村井淳志は上原の国民観について、“国民大衆に対してある意味では過大な要求をつきつけた”とし、上原の教育思想の最大の問題性を、上原の「国民」像と実際の日本国民大衆の実像とのずれに見ている。上原はこのずれを強く意識し、それを埋めるがために教育研究に力を注ぎ、その主張を常に国民の前に共有しうる形で差し出していたと考えられるのだが²²⁾、しかし壮大な世界史認識に支えられた上原の真意は、結局国民大衆によって理解されるには至らなかったのだと言えよう。

III. 宮原誠一の視野

さて、国民教育論は、学校を中心とする子供の教育だけを対象にしていたわけではない。そこでは、大人の学習の問題も重視されていた。例えば民研の所員たちは、戦前からの民衆の小集団／サークル学習や生活記録・綴方などの学習運動に注目し、“《国民教育》とは、まさしくは、このような歴史的時点に立って国民民衆の行うところの…(中略)…《自己形成》の過程と、それに直結する学校教育の2つを総体としてつかんで名づけるものであると思います”と書き、さらに、“身辺問題の《実践⇔認識》⇔国民的問題の《実践⇔認識》”という図式を提示しながら、一つ一つの学習そのものを国民のものにしていくための、学習の認識論・内容論・運動組織論などの「実践の論理」を作り出そうとしている²³⁾。そして、民研内に設けられた6つの委員会の1つとして「社会と教育研究委員会」ができ、自己改革を行う大人の問題、また学校教育を受けることのできない青年たち、少年たちの問題を考える場が設けられた。

これらの動きには、民研の運営委員の一人であった宮原誠一の強い影響を見ないわけにはいかない。この宮原について、尹は清水・勝田・宗像らと並べ、その教育理念の近代主義性の強調を批判する文脈の中で触れてはいるものの²⁴⁾、しかし宮原についてこれ以上のコメントは得られず、尹が宮原、ひいては宮原を先達とする社会教育の分野にまで意識的に目を向けて論じていると考えるのは難しい。

確かに宮原は上の区分における前者の国民教育論者たちと深い関わりをもっていたが、例えば宮原と勝田が、教育の「社会的規定論者」対「目的的规定論者」として対照的に扱われるように、前者の国民教育論者内においても、独自の教育学を打ち出していた。従って次に、宮原の視野の中で、「民族」がいかに語られていたかについて考えてみたい。

宮原においても、同時代の他の教育学者と同じ、日本民族が‘劣位’に立たされたときのナショナリズムは強く意識されていた。特に生産主義教育論や教育計画論の中には、‘敗戦国’‘生産劣等国’という戦後日本への認識がたびたび登場し、“日本民族がこのまま世界史の進展からとりのこされて墮落の底に沈んでしまうのか、それとも立ち直って世界の文明民族に伍しようようになるのかという瀬戸際に、祖国の一切の運命がかかっている産業の再建に民族の力を結集するための断乎たる計画と実行とがおこなわれなければならない”²⁵⁾と、敗戦の痛手からの祖国復興を願う思いが述べられている。

しかし、先の尹の引用からは、宮原は教育の在り方における近代主義的価値理念を強調するばかりで、日本社会と教育を変革するための実践的・具体的展望を軽視していたかのように受け取られる恐れがあるが、宮原が決して観念的教育学者ではなかった点には注意を払う必要がある。藤岡貞彦が宮原の教育学について、“教育学を学校教育から解放し、観念的・超体制的な教育目標論から解放し、社会の基礎構造から教育をとらえることに道を開いた。つねに人間の社会的生活の考察のうえにたった教育学研究”²⁶⁾と評価しているように、宮原は教育を社会の諸機能の再分枝と捉え、社会の諸機能を教育化・人間化することによる社会構造の変革を強く志向していたのである。

また、宮原は日本にとっての最高の課題を、生産を復興することと平和を擁護することの二つであると考え、日本の教育は、生産のための教育と平和のための教育とを中軸におこなわれなければならないとしたが、決して「平和」という普遍的価値を、ただ観念的に唱えたわけではなかった。

宮原は、生産を復興することと平和を擁護することは二にして一であるとしながらも、“どちらがいつそう基本的であるかといえば、それはいうまでもなく生産の復興”であるとする。宮原にとっては、日本が平和になるということは、単に人の心が平和になるといった価値的議論からなされたのではなかった。宮原にとって「日本の平和」とは、日本が「政治的に独立」することによってのみなされるのであり、そのためには「経済が独立」しなければならず、そのためには「生産が復興」しなければならないという道順が見えていたのである。ここに、社会変革を実践的・具体的に展望した宮原の理念を見ることは明らかである。

こうして見るとき、宮原の教育理論の中に、先の尹の批判—近代主義／普遍主義批判—をいかに読みとるかという課題は、その後の社会教育学の性格を見直す上でも、重要な作業となろう。また「民族」の視点が宮原がいかに位置づけられていたかという問題も、後に残されている。

この点に関して注意したいのは、当時から宮原は、社会においてより軽視されがちであった人々の問題を常に考え、その人々と積極的に関わりをもつて教育を考えていたという事実である。宮原の問題意識は、水戸高校在学中に、高校生活を謳歌する自分と、学校からの帰り道に見る農業青年との距離に疑問を感じたところから出発している。この問題意識はその後の宮原の根底にあり続け、農村青年の学習の問題をライフワークにするまでに

至った。

宮原は、“新しい人間像なるものについて説き、自主性・合理性・審美性・創造性等々の確立を説く教育学者”を問題視し、“しかしいったい、生活のもっとも根源的な営為である衣食住の資料の獲得の仕方において、いいかえれば勤労の仕方において、自主的な構案や合理的な思考や美的な表現や創意的な工夫などをなしうる余地を総じて与えられていない人々にとって、そのような要求がどんな意味をもちうるのだろうか”と疑問を呈している²⁷⁾。また“一般教養なるものが、特定の職業にかたよらないということによって、じつはすべての職業、なかんずく、直接的生産に従事するすべての下級職業に背を向けている”²⁸⁾とも述べ、日々の労働に追われる人々、つまり教育論議において見失われがちな、「学校の周辺にいる人々」と教育との問題を問い続けたのである。

このように、宮原は社会的弱者への共感を強くもっていたと思われる一方で、例えば在日朝鮮人やその他の民族的マイノリティなどへの具体的取り組みや言及は、ほとんど見せていない。ここに、同時代の国民教育論者と共通する宮原の視野の限界を見ざるを得ない。ただ、今日の社会教育実践や研究において外国人や「民族」の問題が、学校教育におけるそれらよりもいちやく取り組まれ、問題意識も高いという現状を見ると、これらの実践蓄積と、宮原流の社会的弱者へのアプローチの強調が、いかなる関連で捉えられるのかについても、検討する必要があると思われる。

IV. 在日朝鮮人の民族教育

宮原が「民族」と教育との問題について論じなかった一つの要因として、当時の「民族」にまつわる言説がまわっていたイデオロギー性の問題を考える必要があると思われる。当時「民族」の問題は、主に資本主義／帝国主義からの「民族の独立」の問題として論じられていたが、この見方は、資本（帝国）主義と対立する社会主義イデオロギーによって強く支持されていた。

戦後教育全体における「民族」の視点の欠如を強調する意図をもった尹の論文では、在日朝鮮人の民族教育に関する記述は押さえられているが、60年代までの議論に焦点を当てる限り、在日朝鮮人の教育問題は相当の関心をもって議論されていたと考えられる。そこで次に、国民教育論の中で、在日朝鮮人がどのような捉えられ方をされていたのかについて、概観する。

60年代から在日朝鮮人の教育問題を精力的に扱った小沢有作は、日本人による教育運動の中で在日朝鮮人の存

在がいかに把握されていたのかについて、“みづからの民族と教育の従属性への自覚を媒介にして”，いいかえれば，“民族的被害の体験をもったから、在日朝鮮人の訴えに耳をかすようになり、その結果民族的加害の行為を反省していくようになった、という認識の経路をたどった”と書いている²⁹⁾。つまり、アメリカへの従属に抵抗する国民教育論の支持者達は、日本の同化主義教育から民族的に自律することを求める在日朝鮮人の教育問題を“「ともに植民地化に対する抵抗の問題」であるとみて、そこで「共感」を紐帯として”³⁰⁾在日朝鮮人教育者との連帯をすすめていったわけである。

今日から見れば、このような連帯意識の背景に、当時の北朝鮮と国民教育運動支持者たちとの、強いイデオロギー的共感関係があったことは明白である。韓国政府をアメリカ帝国主義の傀儡政権とし、北朝鮮のみを朝鮮民族の唯一の代表政府と見る認識は、当時の国民教育運動の前提的認識であった。54年8月30日の北朝鮮外相による南日声明は、すべての在日朝鮮人を北朝鮮の「外国公民」と認める旨を発表し、日本において在日朝鮮人がいわば「大切な外国のお客様」として処遇されるべき存在であることを強調したのである。

一方アメリカ側は、在日朝鮮人を日本の少数民族と捉える見解を示していたことが報告されている³¹⁾。その見解は、在日朝鮮人をアメリカの黒人と同一の社会的性格をもつ少数民族とみなし、日本人の差別を撤廃するために、彼らを日本に帰化せしめ、日本人と平等に扱うことによって、問題を解決しようとするものであった。しかし国民教育運動の側は、そもそもアメリカ黒人はアメリカ国民の一部であり、黒人が白人との分離教育に反対して白人との共学を主張するのはアメリカ国民としての教育の機会均等という民主主義的意義をもっているが、一方在日朝鮮人の民族教育は、民族権利に基づいて外国人としての自主的教育を主張するもので、アメリカ黒人の要求とは全くその歴史的、社会的意義がことなっているとして、アメリカの見解を受け入れなかった³²⁾。

一方、在日朝鮮人を日本の少数民族的に扱う見解は、アメリカだけでなく日本人知識人の間にも存在していた。例えば、文化人類学者の泉靖一は、朝鮮人に対する日本人の差別をなくすために、まず日本人が朝鮮と朝鮮人を直視し、朝鮮人に対する人種的偏見を払いとるために力をつくすべきであるとしたあと、“つぎに、在日朝鮮人を同胞として処遇することである。歴史的にみて、彼らは日本における少数同胞であって、日本人と同じ待遇をうけるべき権利をもっている。もし日本が出生地主義の国籍法をもっていれば、本人の希望により当然「日本

人」になりうる人びとが多い。単なる外国人ではないのである”³³⁾と書いている。また、社会学者の荒瀬豊も、小松川事件で死刑になった李珍宇³⁴⁾について、“父母が朝鮮人であるという以外に、彼が朝鮮人としてあつかわれる理由はなかった。本来ならば、彼は朝鮮系二世である日本人としてあつかわれなければならない。アメリカで生まれ、育った日本人二世が、アメリカ人以上にアメリカ的な思考・行動様式をとるばあいがあると同じように、彼は日本人以上に日本人として活躍することも可能であろう”³⁵⁾と書いている。

しかし、在日朝鮮人は独立国の在外公民であって日本の少数民族でも人種の相違による朝鮮系二世でもない外国人であると見なす国民教育運動の側にとっては、泉氏の少数民族説や荒瀬氏の朝鮮系日本人二世説は、結局在日朝鮮人を日本に帰化させることによって問題を解決しようとする政策の表現であり、同化主義の戦後版であると、批判された。³⁶⁾

このようにして、在日朝鮮人問題は、日本の国内問題というよりも国際問題であることが認識され、在日朝鮮人の立場に共感する日本人教育者達も、在日朝鮮人を「国内少数民族」視することは間違いで、「外国公民」として位置付けるべきであるという考え方が、運動の方針として定められていった。特に小沢有作は、学校教育の場で在日朝鮮人を「外国公民」として認識することの重要性を強く主張し、在日朝鮮人が日本で朝鮮の民族的教科を学ぶこと、特に朝鮮の言葉を学ぶことは朝鮮人に再生していく第一歩であり、この修得なしには朝鮮人になることができないと考えていた³⁷⁾。

一方、在日朝鮮人を「外国公民」、つまり主権国家の在外公民として処遇することの重要性は、法律家の中からも唱えられていた。67年に政府が構想した「学校教育法改正案」に対し、「在日朝鮮人の民族教育を抑圧する『学校教育法改正案』に反対する法律家の声明書」なるものが提出され、次のように述べられている。

“…およそ主権国家の在外公民が自らの子弟に自主的な教育を行う権利は、世界人権宣言をはじめ国連諸決議においても確認された各国公民固有のものであり、したがってその正当な行使が、それぞれの在住国政府による然るべき敬意と保護を受けるべきことも当然の権利であります。…

しかるに政府が創設しようとしているいわゆる外国人学校制度なるものは、外国人ことに在日朝鮮人公民の民主主義的民族教育の権利をじゅうりんし、その抑圧を狙うもの以外のなにものでもありません。…

とりわけ在日朝鮮人は、…今日、祖国の建設と民族

の誇りを志向して、彼らがその子弟に母国語による自らの歴史と文化を教育する権利は、いっそう切実なものであり、当然保障されなければならないものであります。”³⁸⁾

このような観点からすれば、日本人教師による朝鮮人子弟への教育には限界があると感じられるのは、自然の成り行きと考えねばなるまい。従って、日本人教師の役目としては、“朝鮮人子弟とその両親とよく話しあい、もちろん、在日朝鮮人の自主的組織である総連支部とも連携しつつ、象徴的にいえばその子を朝鮮人学校の門までつれていくこと、これはできるし、しなければならない”³⁹⁾という認識が、民間教育研究運動のなかで唱えられていったのである。

民族教育に対するこれらの考え方を理解するためには、当時の議論の背景にある「民族権利」と呼ばれる考え方について押さえておく必要があると思われる。この「民族権利」について、幼方直吉と森田俊男が述べているところによれば、

“…民族主権とは、国民主権が資本主義国家の主権形態であるのにたいし、植民地、半植民地が、外部からの干渉を排除して、独立を獲得し、あるいは獲得せんとする場合の主権形態である。それを支持する集団的な権利が、民族権利である。”⁴⁰⁾

“…「民族権利は帝国主義の支配を法的に規律づけたアングロ・サクソンの国際法にたいするアンチ・テーゼの意義をもつ。そして帝国主義の支配をくつがえす民族解放・独立闘争が進歩してゆく現代において、この民族権利の法的確立により、国連憲章の解釈に新しい構成を加え、また個人的人権（権利）のみを着眼した『世界人権宣言』（1948年）を『民族的人権』の立場から再構成することを必要とする」わけである。”⁴¹⁾

つまりここでは、「民族」という言葉に、脱植民地の過程で帝国主義に対抗し独立しようとする、連帯する民衆といったイメージが強く込められている。そしてその「民族」が再生するための権利として、近代西欧の「個人の権利」とは別の、「民族権利」が想定されているのである。

ここで、従来の民族教育の考え方が、この集団的権利を理論的根拠にして展開されており、個人の解放を民族全体の解放と直結して捉える構図に基づいて展開されていたことに注目しておきたい。つまりこの考え方が、在日朝鮮人の教育を日本の教育から独立させ、在日朝鮮人に民族の文化を身につけさせない限り、在日朝鮮人個人が解放されることはないという、当時の民族教育支持者の理論であったと考えられるのである。

最後に

以上、60年までの国民教育論において、「民族」がいか
に語られていたかについて見てきた。今後戦後教育学全
体における「民族」の問題を考えるためには、今回取り
上げた以外の論者や、70年代以降の教育学説について
の検討が不可欠であることは言うまでもなく、現時点で
の性急な戦後教育学総括は慎まねばならないが、論を終
えるにあつて、これまでの検討の中で見えてきたいくつ
かの論点について記しておきたい。

まず指摘されるのは「国民」という概念に関わるこ
とである。国民教育論や国民の教育権論は、憲法や教育
基本法擁護を、そこに書かれた主権をもつ「国民」の代
表として、国家権力と対峙し得る立場から唱えた。しか
し、在日朝鮮人のように、その「国民」とさえ認められ
ない存在、つまり、憲法や教育基本法における「国家＝
国民」の枠組みの中では、国家権力と対峙することさ
えない存在のフォローにとっては、有効とはいひ難か
ったと言えるのではないだろうか。

この点に関しては、例えば91年1月号の『月刊社会
教育』における“多文化教育の展望と学習権論の発展”
と題された、堀尾輝久・小川利夫・笹川孝一による鼎
談の中でも触れられている⁴²⁾。その中で笹川は60年代
初頭の五十嵐顕論文“教育研究における帝国主義の
観点”⁴³⁾を取り上げ、そこでは植民地支配された民
族の独立過程での民族主体形成分析の必要性は指
摘されているが、旧宗主国側での旧植民地出身定
住者のことがふれられていないことを指摘した。そ
して堀尾や小川は、当時、在日朝鮮人の教育権の
問題はあくまで「教育の国際連帯」の問題として
認識されていたとし、それは“時代の制約”であ
ったと述べている。今後、笹川も指摘しているよ
うに、“在日朝鮮人が数十万人日本に住んでいて、
彼らの民族教育の権利擁護を主張しながらなぜ
国籍で区別する「国民」教育を民主主義的教育
運動の基本的カテゴリーとしたのか、そこには
論理的矛盾を感じなかったのかという問題”⁴⁴⁾
を、改めて考える必要があるだろう。

またこの問題は、国民教育論、ひいては戦後
教育学全体における、議論の枠組み設定の問題
と関係しているとも考えられる。国民教育論
におけるナショナリズムの議論は、日本が
国際的に‘劣位’に立たされたときのも
のであり、その構図は、日本をアメリカと
対置させ、日本をアメリカによって政治を
握られている「弱者／被害者」という位置
に置くと同時に、アメリカと結託している
日本政府権力と自分たちを対置させて、
国民という「弱者／被害者」の立場から
権力へ抵抗する形で論じられるもの

であった。この対立の構図が強力な状況では、
アジア諸国民族や国内のマイノリティ民族
集団から見たときの視点、つまり日本や
日本国民を「強者／加害者」と措定する
ような枠組みでの議論が、困難であつた
と言えるかも知れない。

最後に、従来の民族教育が、集团的権利
としての「民族権利」を理論的根拠とし
ていたと考えられることも、特に今後
の「民族」を視野に入れた教育理念の
構築と関係して、重要であると思われ
る。欧米においては今日、エスニック
集団という帰属を重視する多文化教育
の考え方が、個人の権利を基調とし
る西欧的理念にはそぐわないとして
議論を招いているが、果たして民族
教育と個人の権利が両立する方途は
あるのだろうか。またこれまで、事
実として起こっている一個人内にお
ける文化の融合や両立といった問題
は、「民族」と教育の関係を考える上
でほとんど議論されてこなかった。
これは尹の議論にも欠落している視
点だと思われるが、今後はこのような
Hybridな視点も視野に入れながら、
教育と「民族」の視点をきり結ぶ
議論が展開される必要があるだろう。

付記：本稿の第III章“宮原誠一の視野”は、1996年度
本学研究生涯教育計画コースの比較成人教育論ゼミ
「宮原誠一教育論の今日的検討」で得られた研究成
果に基づいて執筆された。本ゼミから得られた他
の観点からの研究成果は、本紀要に別稿として、
共同研究の形態で収録されている。

註

- 1) 例えば、『現代思想 特集＝教育の脱構築』vol 24-7, 1996年6月号。参照のこと。
- 2) 赤塚康雄『現代日本教育史－戦後反差別の教育実践－』明石書店, 1987, pp 80-81.
- 3) 尹健次“「教育改革」における民族の問題”『世界』1985年4月号。
- 4) *Ibid.*, p 117
- 5) *Ibid.*, pp.177-178.
- 6) *Ibid.*, p 186
- 7) 尹健次“戦後教育における「民族」の問題－「国民教育論」の展開と関連して－”『孤絶の歴史意識』岩波書店, 1990, (初出：岡村達雄編『戦後教育の歴史構造 第一巻 教育の現在：歴史・理論・運動』社会評論社, 1988. 内に所収)
- 8) *Ibid.*, p 71.
- 9) *Ibid.*, pp 69-70.
- 10) *Ibid.*, p 73.
- 11) この論文の主張は、95年8月の日本教育学会の“戦後50年と教育学－アジアと日本の共生へ－”と題された全体シンポジウムにおいても発表された。だがこの席上の尹の発言に対し、堀尾は戦後の日本政府の在日朝鮮人に対する処遇に対する批判は甘受するとしながらも、70年代初頭の日本教育学会教育制度研究委員会の

取り組みを取り上げ、そこに在日朝鮮人問題を含む反差別の教育改革論が含まれていたことをおさえ、「国民の教育権論」における在日朝鮮人への視野の存在を訴えている。本稿は60年代までの検討に限定したため、この件に関しては別稿で論じることにした。

- 12) 尹 *op. cit.*, p.70
- 13) *Ibid.*, pp.74-75.
- 14) 宗像誠也『宗像誠也教育学著作集 第2巻』青木書店, 1974, pp.71-72.
- 15) 勝田守一『勝田守一著作集 第2巻 国民教育の課題』国土社, 1973, pp.30-31.
- 16) *Ibid.*, p.28.
- 17) 上原専祿『上原専祿著作集14 国民形成の教育』評論社, 1989, p.8.
- 18) 古川原“民研のあゆみ—こぼればなし—”『国民教育研究所年報』1957, p.32.
- 19) 古川原“提案 国民教育研究所の課題” *Ibid.*, pp.17-25.
- 20) 上原専祿“国民教育確立のために”『国民教育研究所年報』1958, pp.9-10.
- 21) “共同討議 民研の課題と態勢” *Ibid.*, pp.11-12
- 22) 村井淳志“上原専祿の教育観と国民観”『教育科学研究』第5号, 1986年7月, p.34.
- 23) 伊ヶ崎暁生・海老原善治・深山正光・古川原・森田俊男“「下からの国民教育」の要求と展開—父母・民衆の学習運動と公教育の統一的把握”『民研論稿』第1号, 1958, pp.116-123.
- 24) 尹 *op. cit.*, p.71.
- 25) 宮原誠一“教育の計画化”『宮原誠一教育論集 第1巻 教育と社会』1976, p.102.
- 26) 藤岡貞彦“解題” <*Ibid.*> p.412
- 27) 宮原誠一“生産主義教育論” *Ibid.*, p.119
- 28) 宮原誠一“産業と教育” *Ibid.*, p.55.
- 29) 小沢有作『在日朝鮮人教育論 歴史篇』亜紀書房, 1973, p.360.
- 30) *Ibid.*, p.367.
- 31) 幼方直吉・森田俊男“教育における民族権利の問題” <国民教育研究所編『全書国民教育1 国民と教師の教育権』明治図書出版, 1967> pp.253-254.
- 32) *Ibid.*, pp.254-255.
- 33) 泉靖一“日本人の人種的偏見—朝鮮問題と関連して”『世界』1963年3月号, p.89.
- 34) 小松川事件とは、東京亀戸の朝鮮人部落の貧困家庭に生まれた小松川高校に通う在日二世、李珍宇が、1958年8月に同行の女子高校生を絞殺した事件。一番で死刑が宣告され、厳しい差別と偏見のなかに生きる在日朝鮮人の境遇を理解する一部日本人によって減刑運動が展開されたが、少年犯であることも考慮されず、62年に処刑された。李は獄中ではじめて民族的自覚をもつようになったとされ、その様子を書簡集などによって知ることができる。
- 35) 荒瀬豊“民衆と責任の問題” <『岩波講座 現代第11巻 現代の民衆』岩波書店, 1964> pp.225-226.
- 36) 幼方・森田 *op. cit.*, pp.256-257
- 37) 小沢, *op. cit.* 参照.
- 38) 幼方・森田 *op. cit.*, p.219-221.
- 39) 森田俊男『国民教育の課題』明治図書出版, 1969, p.212.
- 40) 幼方・森田 *op. cit.*, p.223.
- 41) *Ibid.*, p.225.
- 42) 小川利夫・堀尾輝久・笹川孝一“多文化教育の展望と学習権論の発展”『月刊社会教育』1993年1月号.
- 43) 五十嵐頭“教育研究における帝国主義の観点”『東京大学教育学部紀要』第6巻, 1963.
- 44) 笹川孝一“外国人の学習権問題と「ポスト『国民教育』時代」の教育学”『教育』No.558, 1993年2月号, p.25.