

# 琉球大学学術リポジトリ

## 多文化教育における「日本人性」の実証的研究

メタデータ	<p>言語:</p> <p>出版者: 野入直美</p> <p>公開日: 2009-03-03</p> <p>キーワード (Ja): 多文化教育, 日本人性, 在日朝鮮人教育, 朝鮮文化研究会, 日本人教師, 日系ブラジル人, ホワイトネス研究</p> <p>キーワード (En): Multicultural Education, Japaneseness, Education for Koreans in Japanese, Korean Culture Club, Japanese teacher, Nikkei Brazilian, Research of Whiteness</p> <p>作成者: 野入, 直美, 倉石, 一郎, 中島, 智子, 松尾, 知明, 山ノ内, 裕子, Noiri, Naomi, Kuraishi, Ichiro, Nakajima, Tomoko, Matuso, Tomoaki, Yamanouchi, Yuko</p> <p>メールアドレス:</p> <p>所属:</p>
URL	<p><a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/9030">http://hdl.handle.net/20.500.12000/9030</a></p>

## 第2部

### 「日本人性」試論

## 第4章 民族学校の日本人教師が経験する〈日本人性〉

中島智子

### 1. 問題意識と問題設定

この共同研究は、「多文化教育が、マジョリティである日本人の子どもたちに何を学ばせようとしてきたのか、さらに、『日本文化』や『日本人らしさ』という言葉で表象される〈日本人性〉をどのように位置づけてきたのかを明らかにする」ことを目的として出発した。その一つとして、筆者は野入と高校朝文研に関わった卒業生調査を行ったが、多文化教育における〈日本人性〉について検証しようとするならば、生徒だけではなく教師にも焦点を当てる必要がある。

多文化教育(異文化間教育と同意で使用する)研究において、教師は通常は実践主体として位置づけられる。そのとき、教師のエスニシティや生徒とのエスニックな関係性について言及されることは少なく、むしろ「無色透明」な位置にあると見なされやすい。しかし、[松尾 2007]にもあるように、アメリカ合衆国においては1990年代以降の「白人性」研究の進展の中で、教育の分野では特に教師教育における研究が盛んに行われるようになってきている。アメリカでは非白人生徒が増加しているにもかかわらず、教師は圧倒的に白人が主流を占めているためである。

教育の世界で、教師は一般的には中立な立場を求められる。客観的中立的な立場から、すべての子どもに公正で平等な教育を行うことが建前であるので、教師のジェンダーやエスニシティなどの属性は、その影響は除去されるべきものであって、それを目的とする以外に注目されることはない。しかし、多文化教育においては、生徒のエスニシティやエスニックな関係、異文化に関する学習が中心課題になるので、教師のエスニシティも意識される必要がある。

教師のエスニシティに注目する場合、その社会のマジョリティであるかマイノリティであるのかがさしあたり問題になる。日本では、主流の学校における教師はほとんどが「日本人」である。しかし、少数ながら外国籍教師もいるし、日本籍の非「日本人」エスニシティを持つ教師もいる。日本の学校では日本人がマジョリティ、非日本人がマイノリティの立場にいる教師ということになる。しかし、こうした観点での先行研究はほとんどない<sup>1)</sup>。そこで、想定できる場合について、概略的に見てみよう。

まず、日本人教師がマジョリティである場合。これは、日本の国公立学校の場合が当てはまり、社会において日本人がマジョリティであり、学校の中の教師集団においてもマジョリティ、もちろん生徒も日本人がマジョリティの環境である。先述したように、こういう場合には日本人教師のエスニシティは問題にならない。しかし、唯

一問題化しようとした場があり、それが日本の学校における在日朝鮮人教育の実践の場である。

在日朝鮮人教育では、民族差別を中心に置くと、差別する側の日本人と差別される側の朝鮮人という構図になり、日本人教師は差別する側に位置する。また、日本の学校で疎外されている朝鮮人生徒という問題構成に立てば、その責任は日本人教師が引き受けるということになる。この二重の立場ゆえに「日本人であること」は避けられない問題だと考えられてきた。しかし、このような考え方は在日朝鮮人教育を進めようとする運動論としては盛んに強調されることはあっても、日本人教師のエスニシティが学問的な研究対象とされることはなかった。「日本人であること」は、植民地支配や日本における民族差別の責任を負う立場であるという意味合いでは日本人に本質的に均等に課されるという認識に基づくので、それ以上の意味を問われることはなかった。

それに対して、[中島 2004]は、在日朝鮮人教育実践における日本人教師の語りの分析を通して、この問題に間接的ながらアプローチしようとした。在日朝鮮人教育の実践記録には他の実践記録にはない特徴があり、それは冒頭部分などで教師自身と在日朝鮮人や朝鮮との出会いが語られることである。その内容は、子どもの頃の朝鮮人との出会いに関わる思い出、家族や周囲から得た偏見や差別的言辭、朝鮮の歴史や文化との出会いや学び、教師になってからの在日朝鮮人の子どもや大人との出会い、などである。一般に、在日朝鮮人教育実践を語る時、日本人教師は贖罪的な語りをしがちだと思われる通説からすれば、統計上は数パーセントにすぎず、実際にはそれほど多くはないことが明らかにされている。このことは、在日朝鮮人教育実践という、日本人-朝鮮人という関係性が明らかで、それを積極的に引き受ける立場が前提されているような場においても、実は日本人教師の日本人性はそれほど明白に意識されることがないということをも物語っている。

次に、日本人教師がマイノリティである場合。海外にまで場を拡大すれば多様なケースが考えられる。外国の学校で日本人が教師をしている場合、当然当該社会においても学校の中の教師集団や生徒との関係においても、日本人教師はマイノリティであろう。また、海外の日本人教育施設の場合は、たとえば日本人学校を考えると、学校においては教師や生徒はほぼ日本人が主流なのでマジョリティであるが、当該社会においては日本人教師もマイノリティの立場にある。日本国内においては、外国人学校に勤める日本人教師は、学校というコミュニティ内ではマイノリティである。それ以外には、例外的ではあるが、日本の公立学校であっても外国人生徒多数在籍校に勤める教師は、対生徒という関係では(例えば教室内では)数においてマイノリティになることがある<sup>2)</sup>。

<日本人性>をここで「日本人であること」の意識化と定義してみるならば、それ

はマジョリティの立場にいるときにはほとんど意識されることはないが、マイノリティの立場になったときには意識づけられると一般に言われる。日本人教師がマイノリティである状況とは、必然的に学校内に日本人以外の生徒や教師がいるわけで、「異文化」的な教育空間が成立している。学校においてマイノリティの立場にある日本人教師は、一体どのような経験をし、自らの〈日本人性〉をどのように意識することになるのだろうか？それは、教師の教育活動に何らかの影響をもたらしているのだろうか？本稿は、このような問題意識に立ち、日本国内の外国人学校に勤める日本人教師を事例に検討するものである。なお、マジョリティ／マイノリティという用語は、数量的な関係性だけでなく集団間の権力関係に基づいて使用されるものである。本稿でも、両義的な意味で用いる。ただし、後者の関係に関しては、民族集団関係だけでなく、教師－生徒関係という要素も影響するので、この点にも注目する必要がある。

以下では、まず先行事例として過去の文献に表れる朝鮮人学校における日本人教師について検証し、次にインタビュー調査に基づく二つの事例研究をおこなう。一つは、韓国系民族学校における日本人教師、もう一つはブラジル人学校における日本人教師の事例である。

## 2. 文献に見られる先行事例；朝鮮人学校における日本人教師

ここでは、朝鮮人学校における日本人教師として文献で読むことができる事例を2つ取り上げる。

一つめは、新藤東洋男『在朝日本人教師－反植民地教育運動の記録－』（1981）である。これは、1920年代に日本の植民地だった朝鮮の普通学校（日本の小学校に当たる）に勤務した経験を持つ上甲米太郎について書かれたものである。愛媛県出身の上甲一家は破産によって朝鮮に移り住んだ経歴を持ち、上甲は京城高等普通学校付設臨時教員養成所（後の京城師範学校）卒業後、公立普通学校3校に勤めた。最初の学校は、教職員は日本人が校長も含めて5名、朝鮮人も5名と同数で、生徒は全員朝鮮人である。二つめの学校には校長として赴任したが、辺地の学校で教員は4名（校長を含むかは不明）、詳細は不明だが上甲以外は全員朝鮮人だったと思われる。三つめの学校も同程度の規模で、やはり校長として勤務し、他2名の教員は朝鮮人だった。

したがって、客観的に見ればこのケースでは、社会的にも学校という空間内部においても、日本人は数の上では少数の側だが、権力関係では植民地支配の観点からは植民者側に位置し、さらに教師としては生徒には上位に位置し、教師間においても日本人－朝鮮人では対等ではなかったであろう。校長として赴任しているときにはなおさらである。では、上甲の主観的な受けとめかたはどうであったか。

一校目に勤務したとき上甲は20才で、担任をした5年生のクラス40名では最年長生徒が上甲と同年、生徒の中には妻帯者もいて、「少しも無邪気さが無い、考え方が

ひねこびて、打算的であり、世間ずれがしている」(p.44)と戸惑うばかりであった。しかし、教育に力を注いで人間関係を改善し、二年後の卒業時にはクラスの成績を上げ、卒業生から「教育養成所に行く俊英」を生み出して、上甲は満足している。同書の記述では、上甲にとっては自分自身が日本人教師であるという自覚はあまりなく、ただ教師として、良い教師として生徒の前に立ち、教育成果を挙げることに精力を尽くしていた。上甲にとって生徒たちも、はじめのうちは年齢を超過した者など予想外の存在に違和感を持ったものの、やがてはただ「愛する子どもたち」(p.53)となり、日本人-朝鮮人という関係は意識されていないようである。朝鮮語は、師範学校や兵役を通して身につけ、校長になってからは朝鮮語で講話するほどに上達したようだ。

もちろんこのケースでは、朝鮮にある学校と言っても日本の支配下で日本語によっても教授されることが前提で、「民族学校」ではない。また、著者新藤は上甲を、当初はキリスト者として、後には教育労働組合運動家の立場に位置づけて描き、それと合わせて、あるいはそれよりも原初的な立場として「日本人であること」の自覚や経験という視点では同書ではほとんど触れられていない。同書は上甲の手記ではないという限界を持ち、また、もともと新藤が1966年に刊行したものに補筆訂正して出版されたものなので、社会主義運動や労働組合運動の色が濃い時代的背景を有している。1966年次の「はしがき」では、同書の趣旨が「植民地朝鮮における日本人民の闘いについての追及」の必要性にあることが明記されていたように、上甲については階級的な位置づけが明白である。1981年版の副題では「反植民地教育運動」と表現されているが、それは日本もアメリカ帝国主義のもとに半植民地状態にあると革新勢力に認識されていた時代の息吹を反映しているもので、今日のようにコロニアリズムやポスト・コロニアリズムの文脈で日本人-朝鮮人関係を見るものではないのはいままでもない。

次に取り上げるのは、梶井陟『朝鮮人学校の日本人教師』(1966)である。この本は、1949年12月から1955年3月までに14校あった都立朝鮮人学校の一つに勤めた日本人教師の記録である。梶井は、新卒で配属された中学校に勤めていたときに、都立朝鮮人学校の日本人教師募集を都教育長通達で知り、給与が3号棒上がり一般の公立校に移動後も引き下げはないこと、朝鮮人は「貧乏で苦しんでいるらしい」が自分も同じ状況にあること、を動機に異動希望を出したところ、1950年4月に朝鮮中高等学校に配属になった。教員構成は、「文部省・教育委員会の厳しい制約を受けて」正規の教員としては日本人3に対して朝鮮人は1の割合で、しかも朝鮮人は身分保障がない専任講師だった。その他に30~40人の朝鮮人が時間講師としていたという。生徒は全員朝鮮人である。したがって、学校内では教師・生徒とも朝鮮人の方が多い。しかし、学校としては都立であり、校長は日本人、授業用語は日本語とされ民族教科は課外とするという方針のもとでは、日本人教師は構造的にはマイノリティとは言えない。

だが、そういう建前的一方で、実際の様相は異なる。学級担任は、表向きは日本人教師だが、実際には朝鮮人教師と二人担任で、しかも実質は朝鮮人教師が担っていた。というのは、授業用語は日本語とされたが、ホームルームでは生徒は朝鮮語を使用し、家庭訪問に行っても日本人教師では保護者の信頼が得にくいばかりか言葉も通じないことがある。また、生徒は授業中に日本人教師に朝鮮語を話すよう要求する。これは「つるし上げ」と表現されて、朝鮮人生徒が日本人教師を試す目的で行われたらしい。都立朝鮮人学校は、1949年にGHQと日本政府が朝鮮人学校に閉鎖命令を出した後に妥協的に存在させたもので、朝鮮人の日本人に対する不信感が高まっていたのである。なお、この時期の朝鮮人は日本国籍を有していたが、他方で出入国管理令の対象にもなっていたことを確認しておく必要がある。

このような環境で勤める日本人教師は、梶井によると、1. 自ら望んで転任してきた者、2. 私立校から公立への足がかりとする者、3. 地方の学校から都内への足がかりとする者、4. 教育庁が送り込んだ者（確証はない）、と分類され、梶井のような1. のケースは珍しかったようだ。

それでは梶井は、日本人としてどのような経験をしたのか。梶井は、日本人教師のこっそりとした集まりで聞かされた生徒からの「つるし上げ」を授業で早速経験することになる。朝鮮語で書かれた名簿を読むようわざとめられたり、「朝鮮語を知らないで何を教えようというのか」などの矢継ぎ早な質問が毎日飛び交ったという。しかし、梶井は生徒のこの対応を、「私たち日本人の朝鮮人教育に対する誠実さを見極めようとする、生徒たちの最も厳しい抵抗」だと受けとめた。そして、「日本政府という強力な後ろ楯があったし、『東京都立』という看板があった」のでそんな要求を無視しても切り抜けられるとはわかっていても、梶井は生徒たちと朝鮮語の勉強を始めることによって、生徒に接近する道を選んだ。理科教師だった梶井は、朝鮮大学の教員に自らの教案の板書部分の翻訳を頼んだりしたが、その教員からは、そこまでする必要はなく、生徒の名前を読めるようになれば誠意が伝わると教えられている。それでも梶井は、日本の公立学校から来た朝鮮語を知らない生徒のための講習会に参加して、朝鮮語を学んだ。

梶井は、朝鮮人学校における日本人教師の立場を、「都立学校という枠の中で日本人が朝鮮の子どもたちを、日本の子どもたちを相手にするのと同じように教えなければならないという本質的矛盾」と理解していた。しかし、その「本質的矛盾」の中でも、教師として「生徒たちとのふれあいを強めることに夢中になっていた」(p.32) 梶井は、日本人であるということを前提にしながらも、教師として、誠実な教師として対応しようとしていた。ところが、そのために朝鮮語の勉強を始めたというだけで教育長や警察の好ましくない人物のリストに載せられていることを知らされ、怒りを感じている。朝鮮人学校に向けられたこのようなまなざしを日本人でありながら同様に受けた

者として、梶井は朝鮮人学校との一体化の側に立場を見出していったようだ。その後梶井は、教職員組合の結成や教研集会への参加という形で、朝鮮人教員と協働して朝鮮人学校を守る闘いに関わっていく。

ここではこれ以上詳しく当時の朝鮮人学校の状況と梶井の心性の分析を行うことはできないが、冷戦構造が国内情勢としては朝鮮人対策として機能した時代背景の中で、梶井は生徒との関係では教師として関わりを深めることに努め、組合活動や朝鮮人学校の弾圧に対しては朝鮮人教師と協働で闘った。学校に勤め始めた頃に抱いた朝鮮人との距離は、やがて縮まり、いつしか自分自身と朝鮮人生徒や教員との関係を日本人—朝鮮人と捉えるのではなく、朝鮮人学校を守ろうとする者か破壊しようとする者かの間に線引きがなされ、日本人と自身の一体化は後退していく。朝鮮語をしゃべる朝鮮人、自分たちの学校を守ろうとする朝鮮人の存在を素直に認め、彼らの言葉に耳を傾け理解し行動をとともにしていく姿は、先の上甲の場合と記述の時代背景（共に 1966 年）を共有している。それは、今日とは随分と隔たった時代である。

それでは、今日では日本人教師は民族学校でどのような経験をし、日本人であることをどのように受けとめているのだろうか。

### 3. 韓国系民族学校における日本人教師

X校は、韓国系民族学校で私立学校の認可を受けている。幼稚園から高校まであり、教職員の 1/3 が日本人、2/3 が在日コリアンで、他に数名の本国からの派遣教員がいる。生徒の構成も在日・駐日・日本籍と多様で、その割合は校種によって異なる。日本籍の中には、朝鮮半島にルーツを持つ生徒と持たない生徒が含まれる。1条校認可を受けているので、日本の学習指導要領に従い、授業は日本語で行われ教科書も日本の検定教科書が使用されている。それに加えて韓国語や韓国の地理歴史などの民族教科も置かれている。

X校の日本人教師 3 名に対してインタビューを行った<sup>3)</sup>。質問項目としては以下の点を準備し、これを念頭に置きながらも逐一の質問ではなく自由に話してもらうようにした。①名前・年齢・X校での勤務年数・現在の担当、生育環境など、②X校に勤務するようになった経緯とそれまでの教職経験、③X校について勤務以前に知っていたか、どんな印象を持っていたか、勤務後の変化、④日本人が「民族学校」に勤務するという意識や考え、⑤周囲（家族や友人など）の受けとめ、⑥子どもに接する意識（在日の子ども、日本人の子どもという意識化はあるか、あればどのように）、⑦日本人の子どもは在日の子とどのような関係を結んでいるか、⑧今後について（将来展望）。

### (1) A先生の事例

A先生は、調査時点で49才、X小学校に来て20年近い。市内に在日朝鮮人の集住地区があるところで育ったが、在日朝鮮人との出会いは特になく、部落や朝鮮人についても聞いたことがあるという程度だった。

大学卒業後に通信教育で小学校教諭免許状を取得したのは、「教師になりたかった。小中高と考えると、小学校が一番おもしろそう」だと思ったからだという。居住地で産休や育休の講師をしているときに、大学時代同期のX校教頭の誘いを受けてX校に勤務することになった。同校については友人である教頭を通じて話を聞いて、「在日韓国人が通っている学校」という認識を持っていた。誘いがあったときには、「早く落ち着きたいと思っていたので、ありがたかった」という。

勤務するようになって、はじめは「漠然と不安だった」という。今までと同じようでもいいと聞いていたものの、「韓国語も知らないでどうなるのか」という思いがあった。勤めてみると、「子どもたちが人なつこい。(日本の学校と比べて)言葉遣いが丁寧だった」という印象を抱く。韓国語については、子どもの名前を読むのに困るので、ラジオ講座を聞くなどして自分で勉強した。A先生は自身の韓国語の力を、「たいしたことないですよ」と言われたが、あとで聞いた校長の話によると4級をもっているとのことだった。X校では教員は全員4級取得が目標とされているという。韓国政府認定の韓国語検定では、初級(1・2級)、中級(3・4級)、高級(5・6級)となっている。

それでは、X校における教師の仕事の中で、日本人であるということについてどのような経験や感じ方があったのだろうか。まず、勤め始めて、高校の先生に自身の名前のハングル読みを聞いたときに違和感があったという。その違和感については不快なものではなく、「在日の子が日本語読みされると違和感があるのかと思った」と語られているように、自らの立場を相対化し、在日朝鮮人の立場を思いやる気持ちへと連動するものだった。

A先生は、X小学校で初めての日本人教師だった。はじめは、難しいかもしれないと言われたという。X小学校は民族学校である。小学校の場合は学級担任制なので、担任がほぼすべての教育活動を担当する。そういう意味で「難しい」と思われていたのだろう。それなのに日本人教師が採用されたのは、X校が日本の私立学校、いわゆる一条校なので、日本の教員免許状を持っていないと教員採用ができず、在日朝鮮人で免許状を持っている人が少ないためである。A先生も自分が採用された理由をこのように認識している。

したがって、保護者には抵抗があったかもしれないとA先生は語っている。家庭訪問に行ったときに、「どうして日本人なのにX校の教師になったのか」と言われたことがあるという。それに対しては、「今までと同じつもりでやっています。民族教育はできないが」と答えた。なかには、「がんばってください」「日本人がいた方がいい」と言

う保護者もいた。A先生は、保護者の反発に関して、「小学校では民族教育を求めて(子どもを)入れているので」当然出てくるものであると受けとめている。保護者以外の対応では、同僚の先生には違和感なく受け入れてもらったし、子どもたちは国籍などを考えないようだという。A先生は子どもたちには、「ソンセンニム(先生)は日本人なんだよ」と言っている。

このように、ふだんの教育活動において日本人であることはそれほど意識されることはない。しかし、質問を重ねると、時折意識化される場面が話された。例えば、学校で韓国の国旗掲揚や国歌斉唱が行われるとき、最初は緊張していたのでむしろ何も感じなかったが、しばらくして違和感を抱くことがあったという。しかし、それは日本人なのに韓国の国旗や国歌を掲揚したり歌うことに対するものではなく、「日本の国旗にもしないのに」ということからくるものであった。

日本の学校では、教師が「我が国では」というフレーズを使用することはよくあることで、それに対して在日朝鮮人教育に取り組む教師からは、教室には日本人以外の生徒もいることを想定して、日本であることを自明視しないようにと言われることがある。同様に、民族学校ではそれぞれ自国を言い表す表現が使用される。韓国・朝鮮系の学校では、「ウリナラ」(我が国)という言葉である。その使用について尋ねると、「(ウリナラという言葉は)意識して言い換える」ということだった。逆に教科書に「我が国」と出てきたら「日本のことだよ」と補足するという。教科書は日本の検定教科書が使用されているためである。

しかし、「ウリナラ」という言葉を使わないのではなく、韓国のことは「韓国」とも言えば「ウリナラ」ということもあり、A先生にとってそれは「自分のアイデンティティに関わるものではない」という認識である。

A先生にとって、今ではX校に日本人教師がいることは「自然なこと」で、「いごちがいい」と感じられている。最初の頃は日本人がいてもいいのか、在日の人の職が一つなくなると思ったという。

そんなA先生にとって、他の日本の学校の教師(日本人)は、話していると「北と南の区別がついていない先生が多い」場合があり、そういうときには説明するが、「基本的なことは知らないんだなあ」と思うという。

子どもたちに対しては、本国から来た子は事情が異なるので「気を使っている」が、在日と日本籍の子どもでは生育歴に差はなく、それほど意識化されないようだ。

A先生の今後の希望は、「これからも楽しく授業を続けたい」ということである。

インタビューのやりとりをノートにメモをとりながら話されるA先生は、おだやかに思慮深げに話されるので気づきにくいですが、その話からはX小学校の初めての日本人教師ということで、色々としんどいことが推察できる。民族教育を求めて子どもを入学させた親にとって、民族教育は民族教師によってなされると考えるのは当然

のことであると考えられるので、日本人教師がその教育を担うことは矛盾を抱え葛藤することも多かったであろう。一時間程度のインタビューでは、その内面にまで迫ることは難しかった。韓国語の習得についても謙遜した語りであったが、実際には相当なレベルにあり、また韓国にも「何度か行った」と言われたが実際にはかなり行かれています。A先生の内に秘めた熱意というものを感じたのは、いただいた名刺を後でよく見たときだ。B先生や校長先生の名刺は、同じ体裁で住所も学校のものだったが、A先生のは漢字で書かれた名前のふりがなが、上にひらがな、下にハングルで書かれ、住所は自宅のものだった。しかも、名刺の右上に小さな穴が空いていて透明のフィルムが貼られ、それに矢印があり「보세요 (見てください)」とハングルで書かれていた。

## (2) B先生の事例

B先生は調査時47才、1991年からX小学校に勤務している。在日集住地域で生まれ育ち、周りに在日がいるのが普通という環境だったが、特にそういう教育を受けたことはない。高校の時、日本人の友人が朝文研に入っていて、その影響で在日関係の本を読んだりして少々のことを知る。

大学はA先生の1年後輩で、A先生とは同じ授業をとったこともあり、教頭とは教員免許状を取ったとき一緒だった。教員免許状は、これもA先生と同じく大学卒業後に通信教育で取得している。

居住地で小学校講師を始め、民間会社に3年勤めたあとやはり教師をしたいと隣接市の公立小学校で講師をする。採用試験を受け続けるが採用が厳しいときだった。勤務する公立小学校に在日の子どもがいたこともあったが、特に在日朝鮮人教育をしてはいない。

X校に来たのは、A先生と同じく教頭に誘われたからである。X校については、A先生から「韓国人を教えている学校やで」と聞いていたので知っていた。そのこともあり、また在日にふれあう環境で育っているので、違和感はなかったという。勤めるときは不安よりも、講師登録を更新しなくてよく、やっと落ち着けるという安堵感が大きかった。

正式に決まってから「言葉できなあかん」と言われて不安になったが、担任をしてみても、名前(韓国名の読み方)や言葉は困ったが、「その他は別にこれまでも何校も経験してきたので同じだった」という。最初は3年生の担任で、「今からすれば子どもは皆優秀で助けられた」「学校の雰囲気も自由でやりやすかった」ようだ。

子どもたちの名前は似たような名前が多かったし、漢字で書かれていてもハングルでも読めなかったという。出席簿には漢字で書かれているが、ふりがなはつけられていなかった。それで、鶴橋の猪飼野図書館の韓国語講座に1年半通ったり、NHKのハングル講座で勉強した。その勉強は楽しかったという。今では韓国に行つて困らな

い程度にはできるそうだ。学校での韓国語の必要性としては、6年生の担任を持つと卒業式を韓国語でやらなければならないことがあり、また対外的な行事だと韓国語が多くなるという。X校では(調査時から)2年前から朝礼が全部韓国語になった。しかし、だいたい決まったことばかりなので、慣れればわかるという。職員会議は日本語で行われる。

「日本人であると意識したことはあるか?」という問いに対して、「最初あいさつがなかなかできなかった。アンニョンハシムニカと言えなかった」という。また、行事の際の国旗掲揚時に右手を左胸に当てる仕草をするときや、韓国の国歌を歌う時には「不思議な感じ」だったという。B先生にとっては、これまで「君が代」に対してそのような動作をしたことはなく、「自分が所属する国に対してはしないのに」というのが「不思議な感じ」の理由である。他には、教員間で生徒募集について「日本人が増えてきたなあ」「韓国人、増やさなあかんで」という話になったとき、「複雑な気持ちになる」という。日本人について否定的な感じに聞こえるので、そういうときはA先生と一緒に黙っているという。

B先生は、ウリマル・ウリナラという言葉が日本人が使用するのには変だと思っているが、子どもたちは何も思っていないようだという。B先生は自分のことを子どもたちには「ソンセンニム」とも言う。

調査時の担任クラスは30人で、「日本人」(日本国籍=国際結婚や日本国籍取得など)の子どもが5~6人で、「特に区別しないし、意識しない」。18人が韓国本国からの子どもである。子ども同士では、韓国人とか日本人とか意識していないようだという。

「家族や友人に対して学校のことをどういうか」という質問に対して、「X校のことは知ってる人も知らない人もいる。質問されたら説明するがあえてこちらから言うこともない。公立学校の教師でも知らない人が多い。自分もそうだった」とB先生は答える。B先生は、自分の子どもを小さいときから折ある毎にこの学校に連れて来ていて、下の娘の名前は日本語でも韓国でも同じ音になる名前を付けている。

将来については、いつまで続けられるかなあと考えることがあるそうだが、それは自身の年齢のことや子どもとのギャップ、保護者の意識の変化を考えるためであり、X校であるための特別な理由ではない。B先生は、将来は韓国に留学したり、韓国で日本語教師をしたいという夢を持っている。

B先生は、韓国が好きでたまらないという感じで、在日のことや韓国のことについてかなり本を読んで勉強されたという。韓国にも「梅田(大阪の繁華街)よりよく知っている」と言うくらい行っているようだ。在日の同僚よりも韓国に行く機会が多く、よく知っているという自負がうかがえる。A先生の後輩としてX校に来られたからか、それほどストレスを感じずのびのび過ごされているように感じられた。

### (3) C先生の事例

C先生は調査時41才、X中学校の「国語」(日本語を指す。X校は日本の私立学校なので科目名としては「国語」になる)担当教師として1989年から勤務している。在日とは全く関わりのない環境に育っている。大学で朝鮮語を専攻し、卒業後別の大学でも研究生として朝鮮語の研究を続け、調査時は外国語系大学院に社会人学生として在籍していた。

X校に来たのは、職を見つけようと自ら電話をしたのがきっかけで、たまたま中学校の「国語」に空きができて決まったという。X校については、「在日韓国人の学校とだけの」認識があった。勤め始めるときには、「国語」の免許を持ち韓国語も話せるということで、「何かと便利だろう」「(自分を)活かせる場所」だろうという気持ちだったようである。

X中学校では、教員11名中5名が日本人教師で、「国語」担当が2名いる。韓国からの派遣教師が2名で、在日教師が4名である。X校全体では日本教師は1/3だが、中学校だけを見ると約半数となる。

中学校は教科担任制なので、日本人のC先生が「国語」(すなわち日本語)の担当であることは問題はないが、学級担任となると校内や保護者にとっては少し「違和感」が生じるようである。中学3年生の担任は進路に関わるので、生徒がそのままX高校に進学するのか他の日本の学校に行くのかという面で、「中3を日本人が担任すると抑えが効かないと言われたことがある」とC先生は語る。しかしC先生は、誰が受け持っても結果は変わらないと考えている。

保護者については、中学1年生を持つときに、民族学校に入学させたと思っている保護者にとって担任が日本人であることは違和感を持たれることもあるとC先生は解釈している。また、家庭訪問についても、在日の保護者の中にはあまり日本人教師に家の中まで立ち入れたくないと思う人もいるという。しかし、学級通信などを出して熱心に指導していることが伝わると、保護者の考えも変化するという。C先生は自身をただ「教師」と位置づけ、どれくらい一生懸命指導するかのだけが大切だと考えているが、そんな自分を「日本人」としてまず見られることには戸惑い、時には納得できない思いを抱くこともあるようだ。

こうしたC先生の考え方とまわりの受けとめ方のずれは、韓国語を巡ってもあらわれてくる。C先生は自身の韓国語能力に自信を持ち、それを活かしたいと考えている。X校に来た動機にもそれがあったわけだが、民族学校という枠の中では、日本人が韓国語を教えたり韓国語を使用する機会を持つことはあまり好まれない。素養としての韓国語能力は求められるが、それ以上の役割を持つことは控える雰囲気があるとC先生は語り、それがC先生にとってはなかなか納得できない部分であるようだ。そんなC先生にとって、韓国から来た生徒に日本語を教えることは、自身の特性を活かした

役割としてプラスに受けとめられている。

生徒との関係では、C先生は自分のことは「ソンセンニム」とは言わないで、「僕」と言う。自分のことを「先生」と言うことに対する抵抗があるためである。生徒に対しては、韓国人の教師は呼び捨てが普通だが、C先生は「君」をつける。「ちゃん」を付けると生徒からクレームがあるということで、しかし生徒は日本人教師には「Cちゃん」と呼ぶこともあるようだ。

民族学校における「国語(日本語)」の教師としてC先生はどのように感じているのか尋ねると、教科書に「日本語のすばらしさみたいなこと」が書かれてあると「微妙にびくっとする」ことはあるが、「国粹主義というか民族主義的なものを感じていやだ」ということはないという。そういう意識は韓国人の方が強いとC先生は感じている。

C先生にとって、「日本人」であることはほとんど関心と呼ばず、自らを「日本語話者」として位置づけている。X校に初めて来たときも、他に日本人がいるかどうかは全く関心になかったという。しかし、韓国語を教えたいという夢を實力ではなく単に「日本人」であるということによって実現できなかったことで、はじめて「日本人」であることを「マイナス」に意識することになった。しかしながら、だからといってその経験が「日本人」であることの意識化を強めてはいない。教員で仲のいい人を聞いたとき、名前を挙げ、「やっぱりそう思うと日本人が多いですね」と気づく程度である。

C先生にとって、得意とする韓国語がすべてであり、「自己実現の手段」である。実際、C先生には韓国語に関する著書が多数ある。また、民族学校の日本人教師という認識ではなく、ただ教師であり、教師としての實力が第一であると考えている。しかしそれは、韓国人がC先生を「日本人」であるという枠でみることへの反発として形成されてきた意識であるといえるのかもしれない。

#### 4. ブラジル人学校の日本人教師

P先生は、調査時 26 歳の女性で、在日ブラジル人が多く在住するQ県にあるYブラジル人学校の日本語教師をしていた。P先生は生育歴の中で「多文化教育」を経験し、ブラジル人学校に勤めるようになるまでも異文化体験や日系ブラジル人の教育に関わる経験をしている<sup>4)</sup>。

P先生は、生まれてから転居経験はなく、そこで幼稚園から高校までを経験している。P先生が育った自治体は、歴史的に在日朝鮮人が比較的多く居住し、在日朝鮮人教育にも取り組んできたところである。幼稚園時代には在日の子どもがいたかどうかはわからないようだが、小中学校には在日朝鮮人の子ども会があり、その活動をみることで他の学年にはいたことを記憶しているが、同学年にははず(もしかしたらいたのかもしれないがと但し書きがつくが)、在日の友人がいたこともない。高校大学を通して在日の友人はいなかったという。初めて在日の友人ができたのは、ブラジル人

学校の教師になって近くの朝鮮学校と交流するようになったときで、そこで知り合った年齢の近い女性教員である。

P先生は、小・中学校で在日朝鮮人教育や同和教育、障害児教育を受けてきた。クラスに障害を持った子もいた。また、戦争体験者の話を学校で毎年聞くなど、人権教育や平和教育に熱心な学校経験をしている。P先生にとっては、こういう教育は当たり前だと思われていたが、高校ではあまりなかった。

家庭では、同居している祖母がする話が、「おばあちゃんが若い時に、たぶん戦争中やから、それぐらいやと思うんですけど、お菓子屋さんにお菓子を友達と買いに行った時に、『おばあちゃんの友達はね、朝鮮人と間違われて、かわいそうに、お菓子を売ってもらえなかったのよ。だからそうじゃないと言ってあげたのよ』とかって」というもので、学校で学ぶことと祖母の話に矛盾を感じていた。P先生は、後に朝鮮学校と交流するようになって、小学校から在日の教育を受けてきたことがよかったと実感できるという。

P先生が小学校の卒業間近の時に、ブラジルの日本人学校からの帰国生が編入してきた。中学校の時に他学年に日系ブラジル人の生徒が編入してきて、言葉がわからず当の生徒も教師も困っていたときに、この帰国生が通訳をしたという話を聞いたことがある。この帰国生とは友人というわけではなかったが、しかしこの影響で大学はポルトガル語学科に進学する。大学時代にポルトガル人の教師と学生とでポルトガル旅行を経験したり、交換留学で1年間ブラジルに留学している。留学から帰国したP先生は、ブラジルに関するセミナーに参加して、その時のブラジル人講師が日本の中学校で通訳をしているという話を聞いて、ポルトガル語を忘れないように使いたいという動機から、その講師に「私もそういうのやりたい」と言って、ある中学校を紹介してもらい、生徒の学習支援に1年半通う。

P先生がブラジル人学校に行くようになったのは、中学校でのこの支援の経験から教育に関心を持ち、大学院進学を考えていた時に紹介された大学の教員に誘われて見に行ったことがきっかけで、はじめは事務的な手伝いをしに通っていたところ、ブラジル人学校の校長から日本語教師にならないかと声をかけられたためである。P先生は大学院生とブラジル人学校講師とを掛け持ちでこなした。

それでは、ブラジル人学校での日本人教師としての経験はどのようなものだったのか、次に見ていこう。

P先生に日本語教師の経験は全くなく、「こんなのでもいいのかな、ごめんなさいって感じで」始めたという。「ポルトガル語ができてしまう」ので、生徒もポルトガル語で話しかけてくる。生徒との意志の疎通には困らなかった。

日本人教師は、P先生以外にもう一人音楽の先生がいる。ブラジル人の教師は10名である。校長や教頭は日常会話程度なら日本語ができるが、手続きや交渉などはP

先生に任される。日本人なので何でも知っていて何でもできると思われるという。それをP先生は、「どうしても日本語でやらないといけない手続きとか、日本人の人と喋る時とか。何かものを借りに行かないといけない、そういう時は、全部私がやらなきゃいけないので。そういう時、無理難題も出てくるんです。日本人だからなんとかして、みたいなもの」「私が日本人だからって何でも知ってて、魔法の杖をもってるわけじゃないんだから」と語る。

労災や税金、車の保険など、日本のシステムは日本人なら知っていると言っているとブラジル人教師は思っているが、「日本人なら何でも知っている」わけではないとP先生は語る。市役所の人が見かねて、「そなんねえ、Pさんもこないだまで学生やったんやから、そなんわからへんやんね」と言ってくれたこともあった。しかし、ブラジル人はブラジルの「常識」で考えて頼んでくるので、「日本の常識とブラジルの常識の板挟みになる時が、一番つらい」という。手続きや書類がきちんとしていないといけない時にも、「そこをなんとかしてこそ、この人の能力」と思われたり、日本の滞在が長い場合はある程度無理だとわかっている、「ダメもとで聞いてくる」ので、「それは、どっちにも誤解与えないよう、うまいこと逃げたり。でも謝ってばかりですよ」ということになる。P先生にとって、「そういうのも給料のうちかなーと」思ったりする。

このように、授業以外の場面で、日本社会とのさまざまな交渉において、P先生は日本人としての役割を期待されている。ブラジル人学校と日本社会の接点に日本人教師が位置づいている。

P先生は、ブラジル人学校での自分のポジションを、[関口 2003]の表現になぞらえて、「ポジティブ・マイノリティ」と位置づける。ポジティブ・マイノリティとは、[関口 2003、p.82-92]によると、日本人に見られる外国人の好悪感の順位のうち、アメリカ人やイギリス人など好感度の高いグループに付された名称で、イラン人や韓国・朝鮮人は下位グループに属するネガティブ・マイノリティということになる。関口によると、日本の学校に通う日系ブラジル人は、「血統の『日系性』ゆえに民族的優遇を受けつつも、『第三世界の一国』と認識される『ブラジル』から『デカセギ外国人労働者』の子であるために社会文化的にも、階層的にもスティグマ化されてしまう『弱いネガティブ・マイノリティ』」(p.102)であるという。

P先生が自身をポジティブ・マイノリティと名付けるのは、「ブラジル人学校のなかではマイノリティやけど」「一歩外に出ると日本やから」という理由によるため、学校の中で日本人教師が「高く」評価されていることも理由にあげている。例えば、ブラジル人学校の校長が、ブラジル人の親は日本人にはあまり文句を言わないので、「余裕があればもっと日本人の職員を雇いたい」と冗談半分で言うことがあるという。学校の月謝は滞りがちでも、スイミング・スクールに希望者だけ連れて行くときの月謝や日本語の教科書代などを親がきちんと払ってくれるのは、ブラジル人の親には「日

本のことだからきっちりしないといけないというのがある」と同時に、校長が「ほら、日本人が言うのと違うでしょ？」と言うことがあり、P先生は本当に日本人が言うからなのかどうかは確信していないが、少なくとも校長がそのように思っていると感じている。

学校の生徒はP先生がポルトガル語ができるので、「日本人？ブラジル人？」「どこで生まれたん？」と聞いてくることがあるという。日本で生まれたというのとびっくりされるという。大人でもポルトガル語で話すと、「えっ、日本人？ブラジル人？」と聞かれることは多く、日本人だと答えるとなぜポルトガル語がうまいのかと質問されるという。日本でポルトガル語ができるのは、(日系)ブラジル人であって、日本人ではないと思われるのだ。

他の教師との関係では、「ブラジルばりばり」より日系人の先生の方がわかりやすく感じている。例えば、ブラジル人の教師が終業のチャイムが鳴るとすぐにタイムカードを押して帰ってしまうことや掃除は教師の仕事ではないということに、P先生は違和感を持つ。しかし、自分が常識だと思えることが通用しないこともあると理解できるP先生は、そういうときでも黙っている。ただ、高齢の日系人教師が「学校には生徒が帰るまでいないといけない」と言うのを聞くと、「私の考え方もあながち間違っはいいなかった」と思える。自己主張をするブラジル人教師より、日系の教師に考え方が近くわかりやすいとP先生は感じている。したがって、ブラジル人の先生たちの議論には参加しないようにしている。もう一人の日本人教師とは一番話せる関係だ。

先生のスピーチの中に「私たちブラジル人」というフレーズを聞くと、「ああ私、入ってないのかな」と思うことがあるという。ブラジル人学校に来て最初の頃は、「ブラジル人学校に来たけどブラジル人じゃない。けど、じゃあ、完全に日本の社会にいるか」というと、片足ブラジル人社会に突っ込んでいて。なんか、どっちなんやろな？って思った時期はありましたけど」と語る。

しかし、常勤で働くようになり忙しくなるとそういうこともあまり考えなくなったようだ。時には逆に日本人に対して、「ああ、なんて融通が利かない人達なんだ！」と思うこともあるという。

P先生が経験したブラジルと日本の学校文化の違いは、社会見学に連れていった時、「遠足に行くといえば、お弁当持っていくのが当たり前」と思っていたが、ほとんど誰も持ってこず、「外で買えるから、お金を持ってきたり、おやつだけ持ってきたり」だったのに対して、P先生は「前の日におにぎり作って行って。『あほみたーい』」か思って、わあ、私だけや、恥ずかしい」と思った。P先生は、遠足なので弁当を持っていかなければならないという発想自体が日本人だったのだと回想する。

学校文化としては、ブラジルー日本という違いではなく、クリスチャンに由来する異文化経験をしている。ブラジル人学校ではほとんどの教師がクリスチャンで、会議

がお祈りから始まることにびっくりすることがあるという。「お祈りの時はしょうがないから、下向いてるんです。先生の中で、一人だけ、多分あんまり信心深くない若い先生がいはるんですよ。目が合うんです。しょうがないから下向いて。(笑) みんな下向いて目つむってるから、わからない。」

国旗・国歌について、P先生はこれまで日本の国歌を学校で習ったことがなく、歌えないという。高校の時、他の中学から来た子は習っていた。高校時代、前の学年の卒業式で先生たちが反対して退席したりし、「起立する・しないは個人の自由です」と言われてみんな座っていたという経験をしている。そんなP先生が、Y校に勤めるようになって、ある公立小学校の卒業式にY校の校長について行ったとき、舞台に日の丸があり、みんなが起立して歌っているのを見て、「あ、こういうもんなんやー」と思ったという。ブラジル人学校が合同で行うスポーツ大会では、両国の国旗があり、「君が代」がまず流れて次にブラジルの国歌が流れるそうだ。「君が代」を流すのは、「日本にいるから。日本のことちゃんと勉強してますよ、という」ブラジル人学校のメッセージだとP先生は言う。

Y校では、午後から低学年の子どもが登校してきたときに国歌斉唱がある。「君が代」が歌えないP先生も、ブラジルの国歌は歌えるようになってきた。「何となく覚えてしまおうし。速いからうまくは歌えないけど、歌えるようになってきた」。しかし、最初は戸惑ったようである。「何となく最初は、国歌斉唱の時は影にコソっといってたんです。でしゃばらん方がいいかなとか思ってたんですけど」。しかし、だんだんとそんなことを言っていられなくなって、「早く並びなさい！」とか「そんなフラフラしてんと！」と子どもたちを指導するようになったという。胸に手を当てる動作はしないが、今では国歌斉唱にこだわりはない。国歌斉唱の時にP先生が感じるのは、「違うのかな」というブラジル人と日本人の間の境界線のようなのだ。

P先生とは初対面ではなかったのですが、かなりつつこんだインタビューができた。P先生が〈日本人性〉というテーマに関心を抱いてくれたために、〈日本人性〉に迫るインタビューとはどのようなものかと考えながら続けるインタビューのプロセスに、共感的につき合ってもらえたおかげである。したがって、生育歴における異文化経験や学校におけるさまざまな経験について詳細で興味深い話を聞くことができた。

P先生は、学校教育においてかなり熱心な「多文化教育」を受けてきている。その経験が大学進学にも影響し、ブラジル人学校に勤めてからも朝鮮学校との交流で活かされている。Y校においては数少ない日本人であり、若く未経験であったが、ポルトガル語ができることで日本社会との接点役として狩り出され、学校の中核に関わるような経験をしている。ブラジル人学校で特異な位置にあるP先生は、日本社会との関係でも特異な位置になる。日常的にブラジル人学校に属していると、日本社会に生きる日本人でありながら、学校の外の日本社会にいつも属しているわけではない感覚を

持つことになる。学校におけるブラジル人文化に驚きを感じながらも、その一員として行動する自身を冷静に見ているもうひとりの自分がある。P先生は、その都度日本人であることの意味を捉え直すように経験している。

## 5. 考察

エスニック・マイノリティの子どもに民族教育を行う教育機関である民族学校という環境において、その場では少数派に属する日本人教師の経験はどのようなものであろうか、そこで経験される日本人性について検討することが本論の目的であった。そのために、二つの民族学校(外国人学校)において計4人の日本人教師にインタビューを行った。先行研究がない中でのパイロット的な調査であったために、ここから結論を導くことはまだできないが、現段階での考察をひとまずまとめ、今後の課題と本研究の意義を確認しておこう。

今回の調査からとりあえず引き出せることとして、(1)X校とY校の性格の違いとそこでの教師の役割によって日本人教師の経験が異なること、(2)生育歴などの個人的な要素によっても異なる場合があること、(3)日常的には日本人であることよりも教師であることによるアイデンティティの意識化の側面が見られること、がある。以下で説明していこう。

X校は、韓国政府の認可を得た韓国系民族学校であるが、日本の私立学校としての認可を受けているという特徴を持つ。在日韓国人の民族教育を担うことを目的としているが、韓国からの駐在家庭の子どもも在籍し、韓国側から見れば海外教育施設の側面もある。したがって、X校は日本社会、在日社会、韓国社会(政府)という3つの社会に接し、それぞれに対応する顔を必要とする。また、学校内にも在日、韓国、日本という3種類の教師が存在し、生徒も同様である。X校に日本人教師がいるのは、私立学校なので日本の教員免許状を持つ教師が必要であり、在日社会からだけでは供給できないためである。

これに対してY校は、ブラジル政府から認可を受けた学校で、日本では各種学校の認可は受けていない。日本に暮らすブラジル人生徒が、将来帰国したときに困らないよう準備することが目的である。Y校も日本社会、在日ブラジル人社会、ブラジル社会(政府)の間に存在する。教師は日本人2名の他に、ブラジル人と日系ブラジル人がいる。生徒もブラジル国籍と少数だが日本国籍がいる。

今回の調査で、P先生はブラジル人学校と日本社会の接点で通訳となり交渉役となることを期待され、その任務を果たしていた。場合によってはP先生にとって「無理難題」と思われるようなことを依頼されることもあった。しかし、それはブラジル人からすれば「日本人だから当然できること」と考えられていた。P先生が社会経験のない若い大学院生であることは関係なく、「日本人」としてすること、できることが当

然視された。とはいえ、同じ学校にいたもうひとりの日本人教師に同様の期待や依頼がなされることはなかったのは、P先生がポルトガル語ができて校長などと意思疎通ができるからだった。ブラジル人学校の教師は日本語ができない場合が多く、管理職でも日本語は日常会話程度であった。

それに対して、X校では本国派遣の教員以外は日本語に支障がなく、日本人教師に通訳や日本社会との接点の役割を期待する必要がない。X校が創立60年という歴史を持って地域に存在していることも、Y校とは異なる条件である。X校は、在日社会や本国と向き合う場面も多く、そういう場面では「韓国性」を押し出すことが多いので、日本人教師が前面に出ることはあまり期待されない。日本人教師も韓国語を習得し、在日教師にも求められるレベルをクリアしているか、人によってはそれ以上であっても、日本人教師が派遣教師や在日教師に取って代わることはできない。

学校内には、どちらの学校も三種類の集団がいる。ブラジル人学校の教師には、ブラジル人、日系ブラジル人、日本人がいる。P先生はもう1人の日本人と一番仲がいいが、日系の先生とは学校観で親近感を感じている。教員間の会話での「われわれブラジル人」という表現には戸惑う経験をし、また大勢の議論には入らないようにしている。X校には、本国派遣、在日、日本人がいる。10数年の勤務歴を持つ3人の先生にとっては、日常的には日本人性を意識することはほとんどないようだ。C先生に日頃仲の良い先生をあげてもらおうと日本人の名前だったが、そうして名前を挙げるまでは本人自身にもそのことは意識されていなかった。

日本人教師と保護者との関係でみると、Y校では日本人教師は保護者対策として「利用」されることがある。月謝を集めるときなど、日本人が言った方がきちんと集まると思われている。ブラジル人保護者はブラジル人教師には文句を言うし、厳しい視線を向けるが、日本人教師に対しては距離を置いた建前の対応になるので、学校の側は日本人教師を緩衝材にしようともしているようだ。ブラジル人保護者にとって、日本人教師は自分たちのコミュニティ以外の人間として、ホスト社会である日本社会の側に位置する存在だと思われているのだろう。

X校では、日本人教師と保護者の関係では微妙な側面がある。Y校のように日本語を担当するのではなく学級担任をするので、保護者とも直接的な関わりが多くなる。民族教育を求めて入学させる親にとって、日本人教師が担任をすることは本意ではなく、そういう思いを日本人教師は理解しつつ対応することになる。

両校とも、学校行事の中で国旗や国歌に向き合う機会が多い。今回調査の対象となった日本人教師はその時に違和感を感じるという経験をしていたが、それは日本人なのに他国の国旗に敬意を表したり国歌を歌うからではなく、A、B、P先生の語りでは、たまたま日本の国旗や国歌に対してもそのような行動をしないことから来る違和感であった。また、「ウリナラ」や「ソンセンニム」などの同じ文化を共有している時

に用いられる用語に対する感覚は、日本人教師には距離感を持たれていたが、しかし、いつでも厳密に意識して言い換えるというより、日常化していく中で共通用語として使用されてもいた。ただし、その使用や意識には個人差があるようだった。

以上見てきた日本人教師が感じる日本人であるという意識は、その抽出を目的として質問したことによって語られたものであって、常に意識されているわけではない。日本人教師には、日本人であるとともに教師としてのアイデンティティが常に存在し、むしろ後者の方が日常的には大きく作用しているようだ。A先生やB先生は、日本の学校での教師経験を経て民族学校に勤務したので、教える子どもたちが日本人ではないということに若干の心配をしながらも、学校という場や教育という仕事に基本的な違いがないことにすぐに気づいてスムーズに仕事を進めていった。C先生は教師経験はなかったが、教師であれば何人であれ、いい教師かそうでないかだけが問題だという信念を持っているので、教師としての自己認識が強く、日本人性を意識することはほとんどなかった。それに対して、教師経験もなく全く異なる文化を持つ学校で教師をスタートしたP先生は、戸惑うことも多かったが、それでもやがて慣れてくると教師の一員として子どもや親に対応するようになっていく。ブラジル人学校では教師の入れ替わりが激しいので、新米のP先生もだんだん「前からいた人」になったという。

最後に、日本人であることに関する感じ方の個人差については、生育歴やさまざまな要因が関係しているように思われたが、今回の調査だけから結論を急ぐことはできない。P先生のように子どもの頃から異文化に関わる教育を受けたり自身も留学を経験しているケースでは、今回のインタビューの趣旨についても関心を示して、細部に亘るまで自らをふり返った語りが出されたが、それにはP先生自身が大学院生として多文化教育に関心を抱いていたということや筆者との関係性の影響もあったろう<sup>5)</sup>。それに対して、X校の先生は初対面であり、時間が限られた中で微妙な問題を含むインタビューに答えることには慎重にならざるをえなかったと思われる。筆者にとっても最初のインタビューであったので、どのように進めることがこの調査の目的を果たすことになるのか、明確ではなかったということもある。

今回の調査の課題としては、日本人であることへのアプローチは、当人に日本人であることの意識化について尋ねることなのか、さまざまな語りの中から日本人性を分析することなのか、その両方が混在している点を今後どのように再設計していくかである。それと同時に、日本人教師だけを対象とした調査の限界を自覚して、民族学校という場の多様な人びとにもアプローチして重層的に検証することも必要であろう。また、今日、日本の学校には在日朝鮮人をはじめとして多くの外国人（もしくは非日本人）教師が存在するが、日本の学校で教諭や常勤講師等として働く外国籍（もしくは非日本人）教師についてもその経験を聞き取ることで、別の側面からのアプローチも可能となろう。

<注>

- 1) 日本の公立学校における外国人教師を取り上げたものに、金賛汀(1987)『異邦人教師』講談社、がある。
- 2)外国人児童の在籍率が50%を超える(外国にルーツを持つ日本国籍の児童を含めると8割になる)公立小学校の日本人教師を対象に本研究の一環としてインタビューを行ったが、本稿では扱わなかった。
- 3)インタビューは、A先生とB先生には2004年7月21日にそれぞれ1時間程度、C先生には2005年3月16日に2時間半程度、いずれも場所はX校において行った。
- 4)P先生へのインタビューは、2004年8月15日にP先生の実家のある近隣市の喫茶店で、2時間半程度行った。
- 5)2004年4月に大阪市で行われた在日外国人の民族教育権を考えるシンポジウムで、筆者がコーディネーターを務め、P先生がパネリストとして参加した。それ以外にも、P先生が当時所属していた大学院の研究室で顔を合わせたことがあった。

<参考文献>

- 梶井陟(1966)『朝鮮人学校の日本人教師』日本朝鮮研究所
- 新藤東洋男(1981)『在朝日本人教師—反植民地教育運動の記録—』白石書店
- 関口知子(2003)『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店
- 中島智子(2004)「在日朝鮮人との『出会い』についての日本人教師の個人的な語り—不思議な語りを通してみる在日朝鮮人教師の特徴—」科学研究費補助金基盤研究(C)(2)(平成13~15年度)報告書『1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的な研究』研究代表者中島智子
- 松尾知明(2007)「アメリカ合衆国における多文化教育と『白人性』—『白人性』の脱構築へ向けて—」科学研究費補助金基盤研究(C)(1)(平成16~18年度)報告書『多文化教育における「日本人性」をめぐる実証的研究』研究代表者野入直美

\* \*謝辞;お忙しい中インタビューに時間を割いてご協力いただいた四人の先生方やご尽力いただいたX校の校長先生及び教頭先生にお礼を申し上げます。ありがとうございました。