

## 民族的・文化的背景の異なる子どもの自尊感情に関する研究（Ⅱ）

本研究では、子どもの自我や個人に特有な経験、心理的葛藤の受け止め等の、子どもの内面に迫るための方法として生活綴方の方法論を用いた。民族や国籍から捉えることのできない子どもの内面を読み解くためにエリクソンの提唱した同一性に着目し、同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートから考察を行った。考察を通して、心理的葛藤を抑制するためにはレジリエンスをもった自尊感情を育み、保護者、友達、教師から様々な形で支援が得られるという感情を育むことが必要であることを明らかにした。また、子どもは同一性の発達の混乱によるジレンマに陥りながらも、自らレジリエンスを育み、自分史を描き続けていることが分かった。

【キーワード】 民族学級 生活綴方の方法論 同一性の形成 レジリエンス  
自分史

教育振興担当 宋 英 子

## 目次

はじめに	1
<b>I 本年度の研究のねらいと研究の方法</b>	1
<b>II 生活綴方の方法論を用いる意味</b>	3
1 子どもの心から発せられる言葉	3
(1) 先生が本名を名のったことを聞いたとき	3
(2) 喜びや悩みを共有できる関係づくり	5
2 国分一太郎の「綴方、このよいもの」	5
(1) 「書くこと・綴ること」の意義	5
(2) 国分のコトバ観と国語教育観	7
(3) ふたつのリアリズムが結合する教育実践	8
<b>III 自分のことを語り、自分史を綴りはじめた子どもたち</b>	9
1 「お前、韓国につながりあるで」と教えられてーA小学校	9
2 いとこに言えた「그만두어 마보。」ーB小学校	13
3 チョソン子ども会で自分の心を解放する子どもーC中学校	17
(1) 教師の語りと民族講師の語り	17
(2) 「民族学級はなんかうっとうしい」の言葉の意味	20
(3) 先輩の話に涙ぐみながら言った「差別はまだある」	21
(4) 初めて言えたオモニへの「고맙습니다！」	23
<b>IV 子どもの語りと綴ったものを読み解くために</b>	25
1 同一性の確立と「私は誰なのか」の模索	25
(1) 赤ん坊の微笑に始まる同一性の形成	25
(2) 中学生から高校生段階に確立する同一性	26
2 同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートの関係	27
(1) 同一性拡散と自尊感情との関連	27
(2) 葛藤を抑制するレジリエンスと親、友達、教師のサポート	28
<b>V 自分史を描き続ける子どもの教育論</b>	29
1 民族学級が担う同一性の形成	29
(1) 発達的な同一性拡散がもたらすジレンマ	29
(2) 同一性の形成を求めて	31
2 レジリエンスを育み、自分史を描き続ける子ども	32
(1) とともに生きる人々との生を担い合う関係	32
(2) <国籍＝民族>の枠組みを超える子ども	33
<b>VI 研究のまとめと今後の課題</b>	34
おわりに	34

## はじめに

自尊感情は、これまで同和教育をはじめとする人権教育においても注目されてきた概念であり、「セルフ・エスティーム (self-esteem)」という言葉が使われている。学力保障との関連や人権意識の形成との関連で論述されてきた概念である。心理学におけるセルフ・エスティームは、「自己評価の感情」<sup>1)</sup>と捉えられているが、遠藤は、「人がもっている自尊心、自己受容などを含め、自分自身についての感じ方を指し」、「自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚－感情－」と定義する<sup>2)</sup>。

自尊感情が今再び注目されているのは、子どもを取り巻く環境の厳しさと、自尊感情は子どもの学力や将来展望にも大きな影響力をもち、「生きる力」に関係すると考えるからであろう。

一方、世界的規模の相互依存と国際化、多民族・多文化化は、民族的・文化的背景の異なる子どもを取り巻く環境を急変させた。具体例として、「民族と国籍の分離現象（民族と国籍とは異なるという観念）」<sup>3)</sup>が拡大するという現象を挙げておこう。

「中国残留孤児」が厚生省の<sup>(ママ)</sup>招きで初帰国したのは1981年3月2日のことである。次第に、「中国残留孤児」や「中国残留婦人」の引揚に伴う来日の子どもの教育権やアイデンティティ、国籍、言語等が教育問題として表面化するようになるが、1985年までの教育現場において外国人の子どもの教育問題といえば、そのほとんどが在日韓国・朝鮮人の子どもの教育問題であったと言っても過言ではない。

1985年の国籍法の改正は、転機をもたらした。日本の国籍法は従来、父系血統主義であったが、女性差別撤廃条約批准に伴う国内法整備の一環としてこれを父母両系血統主義に改正し、1985年1月1日から施行した。1985年の国籍法の改正は、日本や在日韓国・朝鮮人社会に大きな影

響を及ぼし、二重国籍者を生んだ。日本で誕生した二重国籍者は日本人の親の戸籍に記載され、現状では多くが日本国籍を選択している状況にある。国籍法の改正は、日本国籍者でありながら、朝鮮民族の母語・母文化を継承する子どもが増加するという現象を生んでいる。

また、このとき戸籍法の改正も行われ、外国姓を名のることが初めて認められた。この改正は帰化行政にも影響を及ぼし、それまで帰化者には日本名の使用等が条件とされていたが、「民族姓による帰化」<sup>4)</sup>も法的には可能になった。戸籍法の改正は、日本名もしくは民族姓を名乗る日本国籍者であったとしても、朝鮮民族の母語・母文化を継承する子どもであるという現象を生んでいる。

「民族と国籍の分離現象」が拡大する中で、教師が「韓国籍・朝鮮籍の子ども」「韓国籍・朝鮮籍で帰化による子ども」「韓国・朝鮮にルーツがある子ども」等と称し、筆者が「民族的・文化的背景の異なる子ども」と称する彼らの自尊感情は、子どもの自我や個人に特有な経験、心理的葛藤の受け止め等の、隠れてみえない子どもの内面に迫る必要があると考え、本研究を行うこととした。なお、表記にあたり子どもの名前は仮名を使用する。

## I 本年度の研究のねらいと研究の方法

筆者が「民族的・文化的背景の異なる子ども」と称する子どもとは誰なのかを、まずふれておかなければならない。

2010年2月現在、大阪市において民族学級は105校（公立小学校64校、中学校41校）に開設されている。1948年の「覚書」に基づき開設された民族学級のうち7校が存続し、1972年の長橋小学校をはじめとして新たに開設された民族学級は98校である。民族学級では公立学校で学ぶ韓国籍・朝鮮籍の子どもおよび韓国籍・朝

鮮籍で帰化による子ども、韓国・朝鮮にルーツがある子どもが、自己の言語や文化、歴史等を<sup>ソク</sup>承<sup>ソク</sup>님と呼ばれている民族講師より学び、自らの民族的アイデンティティを育んでいる。

昨年度の調査では、生野区D小学校の民族学級で学ぶ子どもの、全校児童数に対する割合をみると、韓国籍・朝鮮籍の子どもが約13%、韓国・朝鮮にルーツがある子どもが約38%であった。今年度、生野区B小学校の民族学級で学ぶ子どもは、韓国籍・朝鮮籍の子どもが約11%、韓国籍・朝鮮籍で帰化による子どもが約3%、韓国・朝鮮にルーツがある子どもが約12%である。また、東淀川区A小学校の民族学級で学ぶ子どもは、韓国・朝鮮にルーツがある子どもが約9%である。韓国籍・朝鮮籍の子どもは在籍していない。

なお、阿倍野区E小学校は民族学級が開設されていないが、毎年子ども民族音楽会への発表に向けた取組を行っており、発表のために練習に参加する子どもは、韓国籍・朝鮮籍の子どもが約1%弱、韓国籍・朝鮮籍で帰化による子どもが約2%、韓国・朝鮮にルーツがある子どもが約8%である。

学校現場でいう「韓国籍・朝鮮籍の子ども」とは、在日韓国・朝鮮人（以下、「在日」と称す）の子ども、渡日による韓国人（以下、「渡日」と称す）の子ども、在日と渡日の婚姻によって誕生した子どものことであり、「民族と国籍の分離現象」が現象として表れていない層に属する子どもである。

「韓国籍・朝鮮籍で帰化による子ども」とは、帰化によって日本国籍を取得し、日本名（もしくは民族名）を名のる子どもである。「韓国・朝鮮にルーツがある子ども」とは、韓国籍・朝鮮籍をもつ父（母）と日本国籍をもつ母（父）との間に誕生した子ども、国際結婚で生まれて日本国籍を選択した父（母）と日本国籍をもつ母（父）との間に誕生した子ども、帰化をして日

本国籍を取得した父（母）と日本国籍および外国籍をもつ母（父）との間に誕生した子どもが含まれる。

「韓国籍・朝鮮籍で帰化による子ども」と「韓国・朝鮮にルーツがある子ども」は、「民族と国籍の分離現象」が明らかな現象として表れている層に属する子どもで、国際化に伴って拡大している。

筆者が称する「民族的・文化的背景の異なる子ども」とは、「韓国籍・朝鮮籍の子ども」および「韓国籍・朝鮮籍で帰化による子ども」、「韓国・朝鮮にルーツがある子ども」を総称して使用している。この総称は誤解が生じる言葉かもしれない。なぜなら、筆者が追究するのは「個」としての実態である子どもの内面や心理的特性であり、「総」としての実態ではない。また、子どもの内面や心理的特性は、個々の子どもが心理・社会的影響を受けながらどのような成長過程をたどるのかという全生育史をも含むものであるが、筆者は、出会った子どもの全生育史の一瞬を捉えたに過ぎないのである。しかし、あえてこの総称を使用している。

本研究は昨年度より行っており、昨年度の研究では、民族的・文化的背景の異なる子どもに育てたい自尊感情は、レジリエンスをもった自尊感情であり、特に子どものレジリエンスに影響するのは友達サポートであることを明らかにした。民族的・文化的背景の異なる子どもは、緊張状態におかれるとネガティブな感情に陥りやすい。このとき、彼らを支えるのが「good enough」<sup>5)</sup>の感情である。この感情は、ネガティブな感情を払拭し、自分のルーツを認め、生きること喜びを感じるといった自分の誕生や生命に関わる感情である。この感情をじっくりと育てながら彼らの自尊感情を育むことが大切であるが、「good enough」の感情を維持することは困難である。

筆者は、ネガティブな感情に陥りやすい自尊

感情を「good enough」の感情へと導くためにはレジリエンスが必要であると考えに至った。レジリエンスは、「困難な出来事を経験しても個人を精神的健康へと導く心理的特性」<sup>6)</sup>である。ネガティブな感情に陥りやすい自尊感情を回復へと導き、「good enough」の感情を導き出すために依拠する内面的な力であり、心理面の弾力性のことである。

本研究では、エリクソンの提唱した同一性に着目し、同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートから考察を行い、子どもの自我や個人に特有な経験、心理的葛藤の受け止め等の、隠れてみえない子どもの内面を追究する。そのうえで、生活綴方の方法論を用いることによって民族的・文化的背景の異なる子どもの内面に潜む感情や心理的葛藤に迫ることができるという仮説を設けた。

研究の具体的な方法は次の通りである。

- ①国分一太郎による生活綴方の方法論とエリクソンによる同一性について、また同一性とレジリエンス、対人関係におけるソーシャル・サポートの関係について文献研究及び資料収集を行う。
- ②民族的・文化的背景の異なる子どもと保護者への意識調査や聞き取り、民族講師と教師への聞き取りを行う。
- ③学級と民族学級、子ども民族交流会等の取組を通して綴方の実践を行う。
- ④実践から得た子どもの語りや綴ったものを同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートから考察を行う。

## II 生活綴方の方法論を用いる意味

本章では、今なぜ生活綴方の方法論を用いるのか筆者の考えを明らかにしたうえで、国分一太郎が「書くこと・綴ること」の意義をどのように捉え、どのような教育実践を志向したのかを考察する<sup>7)</sup>。

## 1 子どもの心から発せられる言葉

### (1) 先生が本名を名のったことを聞いたとき

筆者がかつて経験した教育現場で、今もある種の後悔の念をもってよみがえるのは、三人の在日の子どものことである。

日本の社会に埋没していつしか在日だということすら忘れかけた頃、筆者が紛れもなく在日だということを知ってくれたのが三人の在日の子どもである。彼らとの出会いがなければ筆者は今も日本名で生きていただろう。

昭和54(1979)年のことである。6年生を担当した筆者の学級には、三人の在日の子どもが在籍していた。명미, 청태, 영조である。彼らは本名宣言していたわけでもなく、どうみても日本人とかわるところはなかった。というより日本人らしく振舞っていた。명미は性格が明るく国語や算数が得意な子どもで、何度か韓国へも帰ったことがある。아버지(父親)はソウル大学を卒業後、大阪に戻り、会社を経営していた。청태は気持ちが優しく野球が大好きなスポーツマンだった。아버지は民族意識も高く、姉を朝鮮高校に在学させていたが、청태は友達に姉のことを知られるのを嫌がっていた。영조は両親が離婚をしたため할머니(祖母)に育てられていた。아버지とは年に何度か会っていたが、そのときだけ彼は아버지에甘えることができた。もやもやした気持ちを内に秘め、自分の思い通りにならないと友達とよく喧嘩をした。

三人とも韓国・朝鮮という言葉を知りただけで表情が硬くなりずっと下を向いたままだった。かつて筆者が経験したように誤った劣等感をもって生きていた。在日であることを必死に隠す彼らの姿を見て、幼い頃の筆者をみる思いがした。三人の子どもを前にどうすることもできない自分に怒りすら覚え、落ち込んでいった。

悩み続けていた筆者の目の前に飛び込んできた一枚の写真。朝鮮半島が日本の占領下にあった頃、日本の警察力に抵抗し、虐殺された朝鮮

民族の写真である。何かしら血が騒ぐ思いがした。連日、日朝関係史を勉強した。そのとき初めて、朝鮮民族がしたたかな逞しさ、しなやかさ、高慢な精神をもった民族であり、決して劣等民族ではないことに気づいた。筆者が本名で教壇に立とうと決心したのはこのときである。

名前が個人につけられたものであっても、筆者の場合、本名を名のするという行為はそう容易いものではなかった。それは、<sup>オモムニ</sup> 어머니の慟哭との闘いであった。

筆者の両親は済州島の生まれであるが、生きるための糧を求めて玄界灘を渡って日本にやってきた。1931年のことで、<sup>アボヂ</sup> 아버지 (父) 26歳、<sup>オモムニ</sup> 어머니 (母) 21歳のときである。<sup>オモムニ</sup> 어머니が42歳のときに<sup>アボヂ</sup> 아버지가病死し、<sup>オモムニ</sup> 어머니は貧困な生活をしながらも身を粉にして働き続けてきた。在日として生きていくことの難しさが、顔のしわや指の硬くなった節々に刻まれていた。在日のくらしの中で悔しいことや悲しいことがあるとよく泣いた。畳やテーブルを叩きながら体全体の力を振り絞って大声を張り上げ、時には物静かに在日をどう生きてきたのかを語った。

そんな<sup>オモムニ</sup> 어머니であるだけに本心では筆者が在日として強く生きることを望みながらも、「本名を名のってええか。」と相談すると、強烈に反対をした。「なんでや。損すること自分からせんでええ。」「兄弟や親戚に何が起こるのか分かっているのか。」と、畳を叩きながら嘆き悲しんだ。

<sup>オモムニ</sup> 어머니を何度か泣かせた後、ようやく本名で教壇に立つことを許してくれた。筆者は長い間、<sup>オモムニ</sup> 어머니の<sup>シンセタルリョン</sup> 신세타령 (身世打鈴) を聞きながら育ったが、身体や言語で表現する<sup>オモムニ</sup> 어머니の<sup>シンセタルリョン</sup> 신세타령の意味を知ったのは、筆者が本名で教壇に立つようになってからである。

本名で教壇に立つようになったのは昭和 55 (1980) 年からである。前述の三人の子どもはすでに中学校に進学していた。中学校で筆者のことを聞いた<sup>ミョンミ</sup> 명미から手紙がきた。その内容を

紹介しておきたい。

「先生が自分の本名を名のったということを聞いたとき、正直言って驚きました。何故かという、先生が私と同じ韓国人だということは知っていたけれど、本名を名のるとは思いませんでした。驚きとともに先生に対しての尊敬する気持ちが、以前より一層深くなってきました。先生だって本名を名のるともなれば大変な勇気が必要だったと思います。私はまだ、本名を名のろうという勇気が少ししかありません。友達の中で私が韓国人だっていうことを知っているのはほんの数人だけです。ほんの数人の人になぜ本当のことを打ち明けたかという、その人たちなら私の今の気持ちを分かってくれると思ったからです。私も本当は友達みんなに分かってほしいけれど、何かそのことに対して不安があるのです。もし、私も先生みたいに本名宣言したとき、私を見るみんなの目がどういう風になるかと思うと、不安で不安でたまりません。なぜそういう風になったのでしょうか。なぜそういう嫌な考えをもつ国になったのでしょうか。なぜ日本の人たちは私たち韓国人を嫌そうな目でみるのでしょうか。私はそういう人たちを差別して、差別の苦しみや悲しみを分かってもらえるようにしたいです。」

筆者は<sup>ミョンミ</sup> 명미の手紙を読んで、胸をえぐられたような感じに陥ってしまった。<sup>ミョンミ</sup> 명미の内面には隠された真実の言葉が潜み、そのことが健やかな<sup>ミョンミ</sup> 명미の自我の形成とアイデンティティ形成を阻んでいたのである。また、この手紙に差別の複雑な構造をみたような気がした。差別発言や差別事象は、「差別した者／差別された者」の両方において彼らの記憶と心に傷を残してしまう。「差別された者」の記憶と心の傷はより深く刻まれ、「差別する者」に変わる危険性を孕んでしまうのである。

筆者が生活綴方の方法論を用いたいと考える

に至ったのは、子どもの内面に秘めた真実の言葉を表現させたいと考えるからである。また、子どもの言葉から、リアルで独創的な物の見方・考え方・感じ方、生き方を読み取り、子どもの生きた生活や隠れてみえない内面に迫りたいと考えるからである。筆者は、差別や平和等の観念的な言語表現を期待するものではない。子どもが自分の生い立ちや生活を見つめ、自分の捉えた現実を通して差別や平和等について書いてほしいと願っている。その作業を通しながら、自分の自由で個性的な自我の確立や、自然認識、社会認識等を深めてほしいと願うものである。

## (2) 喜びや悩みを共有できる関係づくり

명미の手紙を通して、筆者は、教師が子どもの言語と行動に真実を求め、子どもに本当のことを語らせ、学級には本当のことが語り合える雰囲気求めても、教師自身が真実を語り、真実の姿をみせなければ子どもの心はベールで被われてしまうことを知った。また、子どもに自分の言葉をもたせ、自分の言葉で学級のみんなに発表できるような自由が、学級には自分の言葉を出し合って話し合える雰囲気がなければ、子どもは内に秘めた真実の言葉を表現しようとはしないし、子どもの内面もみえてこないことを知った。

自分を取り巻く社会的障壁や抑圧、差別、人間関係等の問題に直面したとき、揺れている自分の気持ちを自分の言葉で綴り、学級に自分の言葉を出し合って話し合うことを求めるのは苛酷なことかも知れない。しかし、自分の言葉で綴る過程において、問題に直面した、もしくは問題に直面している自分の体験を追体験しながら、その体験に込められた矛盾や不合理、真実性を探るという作業を行っているはずである。その作業こそが重要なのである。

自分の言葉を出し合って学級で話し合う過程

で、周りの子どもや教師が、民族的・文化的背景の異なる子どもの心から発せられる言葉の意味を理解し、一緒に考えることができるのは何も彼らと同じような体験をしているからでも、体験を追体験しているからでもない。土方は、「さぐった体験の意味を」、聞くことによって、また読むことによって「追体験する」のであり、「体験の共有が可能」といい、「体験を共有できる」のは、「そこにすぐれたイメージ(形象)があつて、そのイメージによって、私たちは感覚や感情を共有することが可能になるのである」と指摘する<sup>8)</sup>。

筆者は、先の명미をはじめ三人の子どもと周りの子どもを巻き込み、自分の言葉で語り、互いの経験を分かち合える雰囲気をもった学級に育てることができなかつたように思う。筆者が生活綴方の方法論を用いたいと考えるに至ったもう一つの理由がそこにある。話し合いや文章表現指導を通して、子どもの生活の現実や悩み、怒りを吐き出させ、互いに確認する過程を大切にしながら、人間のやさしさや願いをもととする人間的な連帯感を共有できる学級に育てることが大切であると考えからである。

このような学級であれば、民族的・文化的背景の異なる子どもは、自己の内面にあるもやもやした感情を言語で表現し、学級の友達に自分の気持ちを積極的に伝えることができる。また、積極的に伝える作業を通して、自分や友達の物の見方・考え方・感じ方、生き方を互いに確認し合うことができる。民族的・文化的背景の異なる子どもと周りの子ども、教師の、喜びや悩みを共有できる関係を基盤に、心に秘めた真実を自分の言葉で語り、互いの経験を分かち合える雰囲気のある学級集団が必要だと考える。

## 2 国分一太郎の「綴方、このよいもの」

### (1) 「書くこと・綴ること」の意義

民主主義教育運動や民間教育運動に積極的に

関わり、国分が「綴方の復興のために」を柱とする『新しい綴方教室』を刊行したのは1951年である。「綴方、このよいもの」は、『新しい綴方教室』の冒頭に載せられたものである。国分は「綴方、このよいもの」<sup>9)</sup>の中で、「作文とは、なんとという殺風景ななまえであろう！」といい、「『生活を綴る』といったときのうれしい気持は『生活を作文する』といったのでは、ぶちこわしになってしまう。綴方でよいのだ。よかったのだ。なにも、わざわざ作文といかえる必要はなかったのだ」と、綴方に込める思いを語り、綴方の精神について次のように語る。

生活と文章といったいのもの、たくましくしてうまれる自由な文章、子どもたちが、ほんきになって、ありのままのことをかいた文筆的表現、作ったのではなく生まれたもの、それをこそ、わたくしたちは心から愛してきたのだ。それをよむ若いよろこびに、胸をときめかしてきたのだ。だから、わたくしたちは、『作文』ということばが、つかわれていようがいまいが、この綴方の精神だけは、いつまでも、まもりつづけていきたいとおもう。(傍線筆者)

また、国分は『国語教育の未来像』の中で、生活綴方を次のように定義する<sup>10)</sup>。

今日の生活綴方とは、からだといのちをもち、社会のなかに生きる生活者としての子どもたちが、自分をとりまく外界（自然および社会・人間）の事物から働きかけられたり、また、自分からそれに働きかける過程で、その心身の発達と環境のちがいに応じて、とらえたこと、考えたことや感じたことを、その考えや感じが出てきたもとである外界の事物の姿や動きといっしょに、自分のものになったコトバ・体験と思考と感動にうらづけられた生活のコトバで、日本語の文法上の約束にも合ったコトバで、日本の文字でコトバを表記する上のさまざまな約束にも、ほぼしたがいがながら、だれにもわかるように、ハッキリと表現させた文章である。こうしてうまれた文章を生活綴方といったり、生活綴方の作品といったりする。(傍線筆者)

これら綴方の精神や定義をみると、国分が「書くこと・綴ること」に求めたのは、「自分をとりまく外界（自然および社会・人間）の事物」を積極的に捉え、「ほんきになって、ありのままのことを」、「コトバ」で書くことである。「書くこと・綴ること」の基盤となるのが国分のいう「コトバ」である。国分は、『新しい綴方教室』でも次のように述べる<sup>11)</sup>。

ほんとうのことをありのままにかく、ありのままのことから、あるべきものをつかんでそれをえがきだす、あるいは、具体的なものごとに、知識の光をふりかけた、じぶんの思想をかくというような文章表現能力が、基礎としてできていなければ、どんな文章表現技術を、テクニックとして教えこんでも、ほんとうに力あるもの、生活の役にたつものとはならないだろう。…(略)…わたくしたちが、子どもに文章表現(コトバによる表現)の力をつけるのは、それが、社会的人間への入門期にある子どもである場合には、よりいっそう具体的な世界(自然や社会)とコトバの一致をわからせていくためである。そして、やがては、抽象的なコトバも、自由に、生活のなかにつかいこなす力をつけるためである。(傍線筆者)

つまり、生活者である子どもに培いたい「コトバ」とは、「文章表現（コトバによる表現）の力」である。自分を取り巻く外界の事物に対する見方・考え方・感じ方を確かなものとし、その中で人間的な情感をみがき、自分の思想を自ら創り出す基礎となる「コトバ」である。特に子どもの場合、「具体的な世界（自然や社会）とコトバの一致をわからせていく」ことが大切であり、そのことがやがては「抽象的なコトバも、自由に、生活のなかにつかいこなす力」を創り出すというのである。文章表現技術をいくらテクニックとして教えても子どもの力にはならない。これが国分のコトバ観であろう。このようなコトバ観を貫くうえでも「ほんとうのことをありのままにかく」ことが重要であり、子どもの「概念くだき」は、「生きた事物から学ばせる



ということの土台」<sup>12)</sup>だと述べる。

## (2) 国分のコトバ観と国語教育観

国分は『国語教育の本質』の中で、学校での国語教育は、「国語についての知識を与え、それについての意識を与えそれについての意識的自覚を持たせようと欲する教師が、ある体系をもって、正しくゆたかな指導をしていく過程」であり、「自然発生的に獲得し、必要に応じて使用しているにすぎないコトバのひとつひとつ、またその総体についての整序を与えていこうとするしごとである」と述べる<sup>13)</sup>。これが国分の国語教育観であろう。

このような国語教育観に立ち、『国語教育の未来像』の中で、生活綴方を国語科教育の「言語活動指導」に位置づけ、その内容について次のように言及する<sup>14)</sup>。

つまり、「これからの国語科教育が、大きく言語指導（日本語についての系統的指導）と言語活動指導（読み方・つづり方指導を中心とし、話し・聞くの指導もする）のふたつの面を『内容』とし、「言語指導」は「文字指導、発音指導、語い指導、文法指導」を含み、それらは「言語活動の指導ときりはなして、法則的な面に理解をもたせていく」ものであり、「日本語についての科学的な理解を与えていく」ものだという。

一方、「言語活動指導」は「読み方教育、つづり方教育、話しきくの教育」を含み、その中心は「読み方教育」と「つづり方教育」である。

「つづり方教育」は「読み方指導とはちがった『表現・創造活動』を重視する指導」になっており、「つづり方教育」の内容として次の点を挙げる。

(1) 自然や社会や人間の文化の事物ととっくんで、そこから、その事実や関係をつかみとり、真理性や真実性をしだいにつかみとっていくように接近させていくしごと、それをもとにして自己の思想を形成させていくしごと（物の見方・考え方・感じ方、生き方の指導）

(2) その内容を言語（単語・文法）・文字によって、だれにもわかるように、またひとを感動させ、説得させることができるようなひとまとまりの表現にまで定着させていくしごと（言語を正しくゆたかに使い、自分のものになった言語を獲得させていく指導＝やはり初歩的な日本語指導・言語指導）  
(3) (1)(2)の過程・結果として、ひとまとまりの文章を書く能力を身につけさせ、子どもたちの認識能力（観察力・表象力・思考力・想像力など）をのばしていくしごと

国分がこのような国語科教育を提唱するに至ったのは、昭和 22 (1947) 年の「学習指導要領・一般編（試案）」をはじめ、昭和 26 (1951) 年、昭和 33 (1958) 年の学習指導要領改訂における<sup>(ママ)</sup>文部省の国語教育観によるものである。

昭和 22 (1947) 年の「学習指導要領・一般編（試案）」は、占領下において教育改革と新教育が誕生する中で試案とした出されたもので、戦後の教育課程の基本的な枠組みを決める貴重な内容が含まれる。

昭和 26 (1951) 年の学習指導要領は、従来の「教科課程」に代わって「教育課程」の用語が使われるようになり、小学校では教科を四つの領域に分け、各領域の授業時数は総時間数の比率で示されるようになった。この改訂は、「経験主義の理論に基づくカリキュラムの形態を具体化」し、「生活単元学習や問題解決学習を通して個性豊かな民主的実践人の育成」を目指した<sup>15)</sup>。

昭和 33 (1958) 年の学習指導要領は告示として公示され、「法的性格を付与された教育課程の国家的基準として法的拘束性」をもつようになった。基礎学力の充実が叫ばれ、小学校では国語と算数の時間数が増加し、国語は「『聞く・話す』『読む』『書く』の三領域構成」となり、「系統的学習が重視」された<sup>16)</sup>。

これらの改訂を契機とする<sup>(ママ)</sup>文部省の国語教育観に対する国分の捉え方は、『国語教育の現実像』に詳しくみることができる<sup>17)</sup>。

昭和 22 (1947) 年から昭和 26 (1951) 年への改訂について、国分は、「もっとも徹底した『経験主義的言語観』(文部省ではこれを『経験を主とする教育課程』という)をとり、これを国定のものとして現場にもちこんだ」といい、「この国語(言語)教育観では、言語の社会的機能・性格を通達(伝達)の手段・道具にあり」とし、「その他の機能として、人間の思考・認識との直接的な関係というものがあることはいちおう認め」ながらも、「これについての教育的配慮はいたって冷淡」と指摘する。

昭和 33 (1958) 年の改訂について、国分は、「コトバそのもの(すなわち日本語の文字・発音・単語・文法・文・文章など)についての知識を、しっかりと教えることは、極端に軽く」捉えられ、「むしろ『言語活動』『言語経験』を活発にさせておきさえすれば、ひとりでの言語能力はつくと自然成長的教育観をとった」として、「『読む活動』『聞く活動』『書く活動』『話す活動』を、社会の必要と子どもの興味に応じて活発にさせさえすればよいとの考え方が主流」だと指摘する。

これらの指摘は、子どもの自由で個性的な自我の確立や自然認識、社会認識等は、学校教育における意識的・自覚的な指導のみで、または学校教育以外の社会生活における自然成長的なコトバの獲得のみで形成されるものではなく、学校教育や学校教育以外の社会生活において学び得たものの相互浸透の中に形成されていくもの、と考える国分のコトバ観や国語教育観によるものであろう。国分が生活綴方を「言語活動指導」に位置づけた重要性もこの点にあるように思う。

### (3) ふたつのリアリズムが結合する教育実践

国分は生活綴方を「言語活動指導」に位置づけ、子どもの「表現・創造活動」を媒介として指導する教科の側面を重視したが、国分が志向

した教育実践は、『新しい綴方教室』においてみることができる。

国分は『新しい綴方教室』の中で、「教育方法には、もうひとつのリアリズムがあることを考えてもらいたい」といい、「はじめのリアリズムが、主として、子どもたちが、自然および社会にたちむかう場合(わたしたちからいえば、たちむかわせる)のリアリズムだとすれば、こんどのリアリズムは教育者が、子どもにたちむかう場合のリアリズムなのである」と指摘する<sup>18)</sup>。

また、「いっさいの子どもたちの『生きた精神の状態』『ありのままの条件・程度』—それから遊離しない指導をし、それにふさわしい効果的な指導を」、「一步一步ひきあげていく過程、そのたゆまない行程を大切にしたい」といい、この過程を「リアリズムの教育過程」という<sup>19)</sup>。

民主主義という言葉だけの観念的で形式的な教育から脱し、国分が志向した教育実践とはふたつのリアリズムがぶつかり合い、結合する教育実践である。子どもが自分を取り巻く外界の事物に立ち向かい、そこから真理性や真実性をしだいにつかみ取りながら自分の思想を形成するリアリズムと、子どもとその学級全体の現段階をつぶさに知り尽くした教師が、子どもに寄り添いながら一つ一つ地道に教育実践を積み上げる過程を大切にしながら指導するリアリズムとの結合である。

子どもが外界の事物に立ち向かうリアリズムと、教師が子どもに立ち向かうリアリズムが結合する教育実践を積み上げる過程や行程で、子どもが学び得るものは、子どもの自由で個性的な自我の確立や自然認識、社会認識等ではないかと考える。つまり、学校教育における国語科教育がもつ子どもの認識諸能力と、子どもの外界(自然および社会・人間)の事物に対する認識諸能力が相互浸透する中で形成される、外界の事物に対する見方・考え方・感じ方、生き方、自己の認識能力(観察力・表象力・思考力・想

像力等)であり、子どもの自由で個性的な自我の確立であり、人間のやさしさや願いをもととする人間的な連帯感である。

### Ⅲ 自分のことを語り、自分史を綴りはじめた子どもたち

子どもと保護者への意識調査<sup>20)</sup>や聞き取り、民族講師や教師への聞き取りは、小学校2校と中学校1校の協力を得て5月より11月にかけて行った。また、民族講師と教師の協力を得て、学級や民族学級、子ども民族交流会等の取組を通して綴方に取り組むことができた。これらを手がかりに本章では、民族的・文化的背景の異なる子どもの内面に迫る。なお取り上げる子どもは、A小学校4年生の옥영<sup>ウギョン</sup>、B小学校5年生의리호<sup>リョフホ</sup>、C中学校3年生의우희<sup>ウフヒ</sup>、문나<sup>ムナ</sup>、순강<sup>スンガン</sup>である。

#### 1 「お前、韓国につながりあるで」と教えられて－A小学校

〈朝、教室が옥영<sup>ウギョン</sup>のことで騒がしく〉

ある朝の出来事を契機に、馬場先生は綴方に取り組むことにした。学校に登校し、いつもと違う教室の雰囲気を感じ取った日本人の子どもは、ある朝の出来事を次のように書いた。

옥영<sup>ウギョン</sup>が韓国につながりがあると聞いて、私もへバラギに入りたいと思ってしまった。朝、教室がさわがしくて聞いたら、옥영<sup>ウギョン</sup>が韓国につながりがあると聞いてほんとうにびっくりだ。たぶん옥영<sup>ウギョン</sup>の方がびっくりしたと思うけど、私もびっくりした。

옥영<sup>ウギョン</sup>は3年生のときに転入してきた。4年生になり、自分が韓国につながりがあることを初めて知った。教室で彼にそのことを伝えたのは환수<sup>ファンス</sup>である。어머니<sup>オモニ</sup>から聞き、早速옥영<sup>ウギョン</sup>に言わないといけないと思ったそうである。

この学校には民族学級のへバラギキョシル(以下、「へバラギ」と称す)があり、옥영<sup>ウギョン</sup>は

へバラギで学ぶ友達が羨ましく、自分も民族につながりがあればへバラギに入れるのに、と환수<sup>ファン</sup>に洩らしていたのである。

옥영<sup>ウギョン</sup>は、「自分が韓国につながりがあることを聞いてびっくりした。心臓が止まりそうだった。」と言い、환수<sup>ファン</sup>はそのときの喜びを、「『お前、韓国につながりあるで。』って言ったらそのひと言がうれしいって思ってくれて、ぼくもうれしかった。」と語った。

〈みんなで옥영<sup>ウギョン</sup>の気持ちを受け止めよう〉

옥영<sup>ウギョン</sup>は初めて自分の名前を한글<sup>ハングル</sup>で「옥영」と書き、自分の気持ちを次のように綴った。

へバラギに入ったとき

「お前、韓国につながりあるで。」と、환수<sup>ファン</sup>が言った。(うそやろ?)と、思ってびっくりした。お母さんがそう言っていたと、환수<sup>ファン</sup>から聞いた。うれしかった。(ほんまやあってほしいけど、うそかなあ?)と、思って、はやく学校から帰って母さんに聞こうと思った。

「お母さんも、母さんのいちゃん二人も、じいちゃんばあちゃんも、ひいじいちゃんひいばあちゃんも、みんな韓国人やで。」

と言ってきたから、びっくりした。三年のとき、この学校に来て、へバラギが楽しそうで、へバラギにずっと入りたかったからうれしくて、(よっしゃー!)と思った。

で、入って見たら楽しかった。みんなが話をしてくれたり、わからないことを教えてくれたりするからうれしかった。ぼくは、おばあちゃんのチヂミが大好きだ。

みんながへバラギに行くのをみてたとき、たまに、へバラギ楽しいかなあと思ってた。たいこやあそびをしていて、いいなあと思ってた。でもぼくは、(韓国人じゃないから、つながりがないから、どうせむり?)と、思っていた。

朝ふつうに学校にきたら、환수<sup>ファン</sup>とかみんなにとつぜんよばれた。

옥영

옥영<sup>ウギョン</sup>は、へバラギに初めて来た日、緊張して胸がドキドキしたそうである。馬場先生はそんな옥영<sup>ウギョン</sup>の気持ちを大切に思い、へバラギで韓国・朝鮮の文化を学びながら成長していく옥영<sup>ウギョン</sup>をみんなで受け止め、支えることが大切だと考え、옥영<sup>ウギョン</sup>の綴った作文を学級集団に返すことにした。

学級での話し合いでは、へバラギで学ぶことができた옥영<sup>ウギョン</sup>の気持ちが分かり、「ぼくもへバラギに入りたい」と発言する子どもや、作文に自分の名前を한글<sup>ハングル</sup>で書いた気持ちを考え、「自分の한글<sup>ハングル</sup>の名前を知ってほしかったし、へバラ

ギが楽しいからだ。」と発言する子どもがいた。母親が韓国人で、母親の親族が韓国人であることが理解できずに考え込んでしまう子どももいたが、命の誕生と家族や親族のつながりについて話すと理解できたようである。옥영<sup>ウギョン</sup>は、「すごく緊張したけど、今まで思っていたことが言えたからうれしかった。」と、自分の気持ちを素直に話せたことですっきりしたようである。

옥영<sup>ウギョン</sup>の作文は、へバラギで学ぶ子どもの気持ちにも影響を及ぼしたようである。

옥영<sup>ウギョン</sup>がへバラギ入ってきてにぎやかになった。ほんとうに最初に 황수<sup>フアンズ</sup>が言って、『うそー！』って思っていたけど、ほんとうでびっくりした。へバラギが楽しくなって、ちょっと行くのがおもしろくなった。

옥영<sup>ウギョン</sup>がへバラギに行くと思ってびっくりして、しんぞうが止まりそうだった。それで、( 황수<sup>フアンズ</sup>のお母さんが、なんで知ってるのかな。) と思った。

へバラギで 옥영<sup>ウギョン</sup>がチャンゴをたたけなかったから、ぼくが横にいたから教えたら、よろこんでくれてうれしかった。へバラギに入って緊張しなくてもいいから。옥영<sup>ウギョン</sup>は自己紹介のとき、あまりしゃべれなかった。옥영<sup>ウギョン</sup>を助けたかった。わらっている顔を見たかった。だから 옥영<sup>ウギョン</sup>をはげました。옥영<sup>ウギョン</sup>がんばれ！

### <本音で話し合おう>

学級での話し合いのとき、浩太が 옥영<sup>ウギョン</sup>の名前のことをからかった。その言葉を聞いた馬場先生はすぐに反応を示し、どうしてそんなことを言ったのかを聞いた。浩太はずっと黙っていたが、馬場先生と学級の友達の雰囲気ですばやく感じ取り、「옥영<sup>ウギョン</sup>、からかってごめん」と泣きながら言った。教職員と保護者、地域が連携を図り、豊かなつながりの中で子どもの自己実現を目ざす教育に取り組んでいる学校であり、学級には子どもが本音で話し合いのできる雰囲気がすでにあった。

ようやく自分が韓国につながりがあることを語り始めた 옥영<sup>ウギョン</sup>を心配する友達や、浩太の名前に対する見方・考え方・感じ方をも心配する友達もいた。

そんなこと自分が言われたらほんまにいやだと思う。옥영<sup>ウギョン</sup>もそう思ってたんだろなあと思った。

自分がへバラギに入りたいなあって思ってたのが、きせきてきに 황수<sup>フアンズ</sup>から聞いて、へバラギに入れてよかったなあっていうのが 옥영<sup>ウギョン</sup>にもあるし、へバラギのみんなもうれしいと思っている。浩太が名前をからかったことは、めっちゃ変だなあって思った。

浩太がまちがったことを言って、 옥영<sup>ウギョン</sup>は初めて作文に「옥영」と書いたのに、きずついたと思う。言われたときはいややと思ってたけど、浩太があやまったのでよかった。

옥영<sup>ウギョン</sup>の作文を聞いて、(えっ!) と思ったり、(楽しいかなあ) と思ったり、(いじめにあってないかなあ) と思ったりした。だけど、この学校の子はみんなやさしいし、へバラギで一緒に勉強している友達がいるからだいじょうぶと思った。

馬場先生はへバラギで学ぶ 옥영<sup>ウギョン</sup>の様子を伝え、転入以来、友達が少ないと悩み続ける 옥영<sup>ウギョン</sup>の気持ちを伝えた。「なんでそう思うの」「家に帰ってからも友達と一緒に遊んでいるのに」という友達の声に、 옥영<sup>ウギョン</sup>は友達が自分のことを気にかけていることが確認でき、安心したようである。この話し合いを契機に、自分のことを語り始めた子どもがいた。

ぼくもへバラギがすきやから、浩太にからかわれていやだった。

私もへバラギに入りたいなあと思った。私は、韓国につながりがある人はいないから入れない。でも、私にはフィリピンのしんせきがいる。옥영<sup>ウギョン</sup>は、緊張したことをはっきり言えたからすごかった。

浩太のからかいの言葉を聞き、すぐに対応した周りの子どもと馬場先生の関係は、学校や学級における日々の教育実践を通して築かれた関係である。その後も彼はヘバラギで楽しみながら学んでいる。욱영<sup>ウクヨン</sup>の、「私は誰なのか」を知る過程をみると、自己概念の形成や発達に影響を及ぼすような出来事が、욱영<sup>ウクヨン</sup>の「good enough」の感情を導き出したように思える。욱영<sup>ウクヨン</sup>は「よっしゃー！」と思い、自分が韓国につながりがあることを確認する。自分の心に湧き出したその感情を作文に綴り、学級の友達に対して働きかけている。話し合いの場での浩太の発言は、むしろ욱영<sup>ウクヨン</sup>の気持ちや周りの友達の感情をつなげる契機となっている。

#### 〈ヘバラギで学ぶ子ども〉

全校児童は222名(2009年5月1日現在)で、ヘバラギで学ぶ子どもは19名で、彼らは韓国・朝鮮にルーツがある子どもである。19名の子どもが、週1時間、金曜日の6時間目にヘバラギで学習している。彼らはヘバラギに来ると心が解放されるのか、趙和佳선생님<sup>チョファダソンセンニム</sup>(先生)に話しかけうれしそうな表情をみせる。各学年の先生も参加しており、趙선생님<sup>ソンセンニム</sup>とともに指導している。ヘバラギの取組は「해바라기<sup>ヘバラギ</sup>だより」で知らされ、この機関紙は各学級に掲示されている。

7月のヘバラギの学習は、「みんなで화채<sup>ファチェ</sup>を作ろう」である。みんなで화채<sup>ファチェ</sup>について知っていることを話し合い、学習への方向づけを図った。화채<sup>ファチェ</sup>は子どもがよく知っている飲み物である。趙선생님<sup>ソンセンニム</sup>は、화채<sup>ファチェ</sup>が食後の口直しや食べた物の消化の働きをよくする飲み物であることを知らせ、学年の役割分担や作り方について説明した。

各テーブルでは高学年がリーダーとなり、低学年や中学年がすることを心配そうに見ていたり、優しく教えたりしていた。화채<sup>ファチェ</sup>が出来上がるのをみて趙선생님<sup>ソンセンニム</sup>は、「韓国・朝鮮は年上の人たちを大切に思う国なので、先に召しあがってください」と言ってから、『잘 먹겠습니다<sup>チャル モックケスムニダ</sup>』と言

い、年上の方が食べるのを見てからいただく。」と話し、우리말<sup>ウリマル</sup>の練習をした。

この学校には、ヘバラギで学ぶ子どもの保護者会があり、「ヘバラギキョシル保護者会」という。保護者会は夜に開催され、今年度第1回の保護者会では、学校長をはじめ、教頭、教職員、保護者が参加をして開催された。学校関係者の参加が多いと保護者が緊張するのではないかと思っただが、保護者は、「先生も一緒に取り組んでくれるから楽しい。」「他の保護者会は分からないけれど、この学校の先生は一緒に取り組んでくれるので私たちも頑張れる。」等と答えていた。

第1回の保護者会では、年間行事と1学期の行事(校内デーキャンプ、コリアタウンフィールドワーク、飛鳥夏祭り、北大阪子ども民族交流会)について話し合いが行われた。校内デーキャンプとコリアタウンフィールドワークは、昨年度の「ヘバラギキョシル校内合宿」に変わる取組である。デーキャンプの食事内容や材料の準備の議題では積極的な意見が多く、「子どもが満足できるものを作りたい。」「食事を通して子どもに어머니<sup>オモニ</sup>の味、韓国・朝鮮の味を伝えたい。」等の意見があった。

2年生と5年生の子どもをもつ母親は、家庭では韓国・朝鮮の食べ物や祖母の話をよくすると答え、ヘバラギでは韓国・朝鮮人がなぜ在日として日本に住んでいるのか、現在もある差別についても勉強してほしいと言った。また、子どもが誇りをもって成長することを願い、「将来、人のためになるような仕事をしてほしい。その日、その日で成りたいものやしたいことは変わるが、その中から一つ自分に合うものを見つけしてほしい。」と答えた。

コリアタウンのフィールドワークを楽しみにして、「大阪に来てから10年たって、去年初めてコリアタウンに行ってきた。」と言ったのは1年生と4年生、6年生の子どもをもつ渡日の어머니<sup>オモニ</sup>である。家庭では食べ物や言葉、文化、

習慣の違いについてよく話をすると答えた。ヘバラギでは互いの文化に対して見識が深まるような学習をしてほしいと言い、子どもが器の大きい人に成長することを願っている。「将来、人や世界のために生きるような仕事をしてほしい。そのために人の生命や人権、人格の大切さについて話をしている。」と答えた。

### 〈校内デーキャンプとコリアタウンフィールドワークの取組〉

校内デーキャンプの午前の活動は、昼食用の調理活動が行われた。午後の活動は、토끼(兎), 개구리(蛙), 호랑이(虎), 고양이(猫)の、縦割りグループごとの体験活動である。設けられたコーナーは、クイズコーナー(食文化や民族衣装等に関するクイズ大会)、楽器コーナー(풍금(フンクム)や징(チン), 장고(チャンゴ), 북(ブク)), 買い物コーナー(우리말(ウリマル)での買物), 工作コーナー(垂れ幕づくり)である。

クイズコーナーでは民族衣装のセットンを見ると、「これ何っていうの」「小さいとき着たことあるわ」「家にあるわ」と言う子どもがおり、趙선생님(ソクセンニム)は、セットンには悪い邪気を払って福と健康をもたらすという意味が込められていることを教えた。また、買い物コーナーでは次の우리말(ウリマル)(わたしたちの言葉)が言えるように練習した。

쇼핑을 해보자! (買物をしよう!)
얼마예요? (いくらですか)
있어요. (あります)
없어요. (ないです)
이것 주세요. (これください)
어서 오세요. (いらっしやいませ)
깎아 주세요. (まけてください)

「明日のコリアタウンでも우리말(ウリマル)で買物ができるかな」「まけてくださいって言ったら本当におまけしてくれるかな」等と不安そうに言いながら、それでも明日のコリアタウンフィールドワークを楽しみにしているようである。



校内デーキャンプの取組

グループごとの体験活動の後は、韓国・朝鮮の놀이(遊戯)大会が行われた。家庭科室では保護者や教職員が夕食の準備を進めていた。

夕食後のお楽しみタイムでは子どもが楽しみにしている肝試しが行われた。今年度からヘバラギに参加している子どもは、「ヘバラギの校内デーキャンプがこんなに楽しいとは思わなかった。肝だめしもあるから楽しみだ。」「肝だめしはちょっとこわいけど、がんばって行こうと思う。お化け役はきっと先生たちだと思う。」と言いながらその後の活動を楽しんでいた。

翌日のコリアタウンフィールドワークには、子どもと保護者、教職員、趙선생님(ソクセンニム)、梁明俊선생님(リョウミンジュン)がともに参加した。最寄り駅の鶴橋駅は、近鉄大阪・奈良線、地下鉄千日前線、大阪環状線が直結している。鶴橋駅周辺の賑わいから国際市場や「ふれあいサロンばだ」「うりちふ」を通り、疎開道路に出た。疎開道路を歩き、御幸森神社から大阪朝鮮第4初級学校と大阪市立御幸森小学校を経て平野川に出た。

梁선생님(リョウセンニム)は、大阪市生野区は韓国・朝鮮人が多数居住しており、「ふれあいサロンばだ」は在日高齢者の支援センターで、「うりちふ」では入浴と食事等のデイサービスを行っていること、そこでは高齢者が気兼ねなく安心して生活できるように、韓国・朝鮮語が話され、食事も韓国・朝鮮料理を食べていることを説明した。また、疎開道路や御幸森神社等の説明の後、大阪朝鮮第4初級学校と大阪市立御幸森小学校で学ぶ子

どもの様子や学習内容等について説明した。子どもは、生野区と韓国・朝鮮とのつながりが深いことや、大阪朝鮮第4初級学校と大阪市立御幸森小学校が近隣に建っていることを知り、驚いていた。

コリアタウンではグループごとの体験活動が行われ、多様な文化を取り込んだコリアタウンのにおいや雰囲気、人々のくらしを実感し、飛び交う韓国・朝鮮語にふれ合った。また、各学年に応じた調べ学習では、1年生は치고리(チゴリ)について、2年生は치집이(チジイ)について、3年生は불고기(フルコギ)について、4年生は떡(トック)について、5年生はコリアタウンにある大門や돌하르방(トルハルバン)について、6年生は김치(キムチ)について、それぞれ関係する店の人への聞き取りを行い、聞き取ったことを学習ノートに記入していた。昨日の校内デーキャンプで学習した言葉を実際に使い、「あっ、分かってくれている」「『깎아 주세요.』と言ったら笑っておまけしてくれた」と、店の人とのふれ合いを楽しむグループもあった。

この夏、육영(ユクヨン)は初めて校内デーキャンプやコリアタウンのフィールドワークに参加した。ヘバラギに行き、みんなと一緒に韓国・朝鮮のことを学んだり、仲間と協力しながらグループ活

動をしたりすること等、今の육영(ユクヨン)にとってはうれしくてたまらないようである。学級やヘバラギの友達の輪の中で、支えたり支えられたりする経験の全てが喜びなのである。

## 2 いとこに言えた「그만두어 바보.」- B 小学校

〈いとこがやって来たときとおもらし〉

5年生の려화(リョファ)は、在日の아머니(アメリ)と渡日の어머니(オメリ)との間に生まれた子どもである。4月当初、学級では友達関係をめぐり口論になることもあったが、学級の友達とも仲良くなり人間関係で悩むことも少なくなった。学級では自分を取り巻く環境を見つめ、捉えたことをありのままに綴ることや、綴ったものを学級集団に返し、話し合う過程で友達のことにも関心が向き、協働できる学級にしたいと願い、河合先生は綴方に取り組むことにした。

려화(リョファ)の「題材探しカード」には、「いとこがやって来たときとおもらし」「いとこの顔をつんつんしたら」「ベットで遊んでいた弟」「テレビを見ていてこぼしたジュース」「学校の便所で友達に言われたこと」等が書かれていた。려화(リョファ)はその中から、従弟が家に泊まりに来ておもらしをしたときのことを作文に書くことにした。

いとこがやって来たときとおもらし  
려화

いとこがやってきたのはいつのことか分からないけれど、家にはずっと住むらしいです。だから、今は家族です。いとこの名前は「まさし」で、韓国語しかしゃべりません。性格は暴れんぼうで、年令7才です。そんな男の子だけれど、かわいくてばかな子です。

六月十八日の出来事です。私は、おばあちゃんやおじいちゃんに、

「早く寝なさい。」

と言われました。だから私は、まさしといっしょにふとんをしき、まくらをおきました。十分くらいたって、まさしは何か言っていました。足をばたばたしていたけれど、私はほうっておきました。そして五分、まさしと私は寝ました。

次の朝、すごいことがありました。まさしがおもらしをしていました。私はあわてて、タオルでおもらしたところを隠しました。そしてふとんを洗い、まさしに、

「그만두어 바보.」

と言いました。まさしはおこりました。

(今気づいたら、あのとき言っていた言葉は、トイレだったんだなあ。)と思いました。その後、おばあちゃんに笑われました。(おばあちゃんに笑われたのは、まさしのせいだ。)と思ったから、悪口を言っていたきました。まさしは、泣きかけになつて私をなぐりました。だけど、私はいたくありませんでした。

まさしは泣いて、お母さんのところへ行きました。私も行ってみたら、お母さんの笑い声が聞こえました。私は大声で、

「まさしのせいやで！」

と言いました。お母さんは、ぼうつとしていました。私は(えっ!)と思ったら、お母さんは友達と電話で話していました。(電話で笑っていたのか)と思いました。まさしにあかんべーを二回されました。だけど、私は笑いました。

7歳になる従弟は、今<sup>해</sup>할머니の家に住んでいる。리화と従弟は、自宅と할머니の家を行ったり来たりすることが多くなった。日本で生まれ育った리화는日本語を話し、韓国より戻ってきた従弟は韓国語を話すため、互いの意思疎通のできる言語が見当たらない。리화는初めて言語の壁を知った。従弟なのに、従弟が話す言葉の意味が分からなかったのである。

次の朝、従弟がおねしょしたことが分かった瞬間、韓国語を話せない리화는従弟を叩いたかも知れないし、大声を出して日本語で怒鳴っていたかも知れない。しかし、리화는覚えてたの韓国語で、「그만두어 봐요 (「やめてえや あほやな)」)と言ったのである。その言葉を聞いた従弟がどんな受け止めをしたのか、どんな怒り方をしたのかは分からないが、この作文には優しさが込められているように感じる。

#### 〈本音で話し合おう〉

河合先生は、리화의綴った作文を学級集団に返し、리화와従弟が話す言葉に対する見方・考え方・感じ方について話し合うことにした。民族学級で一緒に学んでいる友達は、「従弟は日本で生まれてなぜ日本語が話せないのか」「할머니の家に来る前にどこで生活していたのか」「従弟はなぜ韓国語しか話せないのか」「리화가韓国語を教えたのか」等と発言した。리화와同じように従弟は日本で誕生し、日本で生活し、日本語を話すと考えたようである。周りの友達は、「前の晩に話を聞いてあげたらよかったかな」「従弟がおもらしをする前に、自分ひとりで便所に行けばいいのに。」等と発言した。おねしょしたことに関心が向けられている。また、「리화는韓国に住んでいたのかな」「お母さんが韓国人のかな」と、리화의ことが気になるようである。

河合先生は、리화는幼児期に韓国に行った経験があり、今は従弟に日本語を教え、従弟からは韓国語を教えてもらっていることを話した。民族学級で一緒に学んでいる友達も、리화가日

本で生活し、従弟は韓国で生活していたので話す言語が違うことに気づいた。しかし、従弟を日本人だと思っている周りの友達も、「従弟は日本人なのに韓国語を話すなんてすごい」「리화는韓国に行ったことがあるから韓国語が話せてすごい」「従弟は韓国語しか話せないのにどうやって会話しているのかが不思議」と発言した。

리화는ようやく自分のことを語り始めた。民族学級が大好きで、「韓国語が覚えられるから」と言った。また、自分が在日の아머니と渡日の어머니の子どもであることを「とてもよかったと思う」と話し、「民族学級で友達と一緒に学べるから」と答え、学級の友達にも韓国・朝鮮のことをいろいろ知ってほしいと言った。

#### 〈民族学級と民族学級の取組〉

全校児童は318名(2009年5月1日現在)で、83名が民族学級で学んでいる。韓国籍・朝鮮籍の子どもが35名、韓国籍・朝鮮籍で帰化による子どもが10名、韓国・朝鮮にルーツがある子どもが38名である。韓国籍・朝鮮籍の子どもよりも韓国・朝鮮にルーツがある子どもの方が多い。1年生から5年生までは週1時間、6年生は週2時間、民族学級で学習をしている。6年生의대수는어머니와할머니가在日であり、父親が日本人である。日本国籍をもつ子どもである。1年生のときに韓国・朝鮮にルーツがあることが分かり、今、民族学級で学んでいる。대수는「ぼくには韓国の名前がなかったん」と言ったが、民族学級では民族名を名のり、韓国・朝鮮について学んでいる。

民族学級では本名を名のるが、日常生活の中でも本名を名のる子どもは、両親とも在日の子ども3名(内1名は本名の日本語読み)、両親が在日と渡日の子ども3名、両親とも渡日の子ども5名である。両親とも渡日の子どもの場合、「自分も日本の名前がほしい」というのを筆者はよく耳にするが、この学校の渡日の子どもは本名で生活をしている。



民族講師の姜智子<sup>カンチジャソンセンニム</sup>先生は、この小学校と進学先の中学校の民族講師をしており、9年間に及ぶ子どもの成長やアイデンティティの揺れをみている。姜<sup>ソンセンニム</sup>先生は次のように語った。

「小学校のときは自分のことをしっかり見つめ、<sup>アボチやオモニ</sup>아버치や어머니の言葉や文化を喜んで学んでいたのに、中学生になると『自分とは何なのか』『自分のルーツはどこなのか』を模索し始める。民族学級にも来なくなり、不安定な心理状態を経験する子どもを目の当たりにして、保護者や友達、教師の支援が必要だと痛感する。子どものアイデンティティの形成を長期的に捉え、学年末から新学年への引継ぎや小学校から中学校への引継ぎが重要で、子どもと子ども、子どもと保護者、教師とのつながりや関係づくりが大切だと考えている。」

毎月1回の民族学級保護者会は夜に開催され、6月の保護者交流会では、教師、民族講師、保護者が参加し、7月の民族学級全学年交流会や東部オリニマダン、8月の民族学級合同サマーキャンプ、2学期の民族学校説明会、来年度の民族学級60周年行事等について話し合いが行われた。民族学級保護者交流会は、民族学級の取組を行ううえでその役割は大きい。

今年度、第18回になる東部オリニマダンは7月に開催された。東成区と生野区の公立学校で学ぶ韓国籍・朝鮮籍の子どもおよび韓国・朝鮮にルーツがある子どもや保護者、民族講師、教職員等、約450名が参加をした。運営に直接関わった民族講師は13名を数え、生野区と東成区の学校から多くの教職員がオリニマダンの計画と運営に関わった。低学年は花と虫の<sup>トグム</sup>도감(図鑑)作り、中学年は<sup>놀이</sup>놀이(遊び)を中心とした活動、高学年は歴史を中心としたクイズ大会、中学生は食文化、遊び、歴史、地理等のクイズ大会が行われた。保護者交流会もあり、参加者は20名を超えた。午後からの全体交流会では、全員で制作した垂れ幕の披露とそれぞれの活動

内容を報告し合った。

参加している子どもから、「こんなにたくさん韓国・朝鮮人がいるのだと思うとうれしくなる」「自分だけではなく、先生も参加しているから安心だ。」「東部オリニマダンに参加すると、周りの友達や先生のことを気にせず自分のことが話せる。」等の声が聞かれた。みんな同じ集団に属しているという意識や支えられているという安心感が得られ、周りの人々の視線を気にせず自己表現できることが、参加している子どもの表情を豊かにしている。

### 〈5年生の民族学級で学ぶ子どもの様子〉

1年生の民族学級では体の部位を<sup>ハングル</sup>한글で学習した。2年生の民族学級では<sup>チマチゴリ</sup>치마치고리や<sup>ボチチゴリ</sup>보치치고리를着た自分をイメージして画用紙に描き、作品に仕上げた。3年生の民族学級では自分のことや父親、母親、祖父母、兄弟姉妹の呼び方を<sup>ハングル</sup>한글で学習した。4年生の民族学級では買い物で使う<sup>ハングル</sup>한글を学習した後で、その<sup>ハングル</sup>한글を使って<sup>タル</sup>달の屋さんへの買い物を楽しんだ。5年生の民族学級では<sup>タル</sup>달の表情に意味をもたせ、自分だけの<sup>タル</sup>달(仮面)をデザインし、紙粘土のマグネットを制作した。6年生の民族学級では、日韓協約や韓国併合、3.1独立運動、創氏改名、日本語使用の強制、徴兵制実施、強制連行等の歴史と在日の渡航史、名前の問題について学習した。このうち、5年生の民族学級で学ぶ子どもの様子を見ておきたい。



5年生の<sup>タル</sup>달づくり

5年生の子どもが制作していたのは仮面劇で使用する<sup>ヌル</sup>탈のマグネットである。<sup>ヌル</sup>탈をつけて踊る韓国・朝鮮の仮面劇は各地に伝承し、特権階級への不満や反抗を描いた劇、人間の愛憎を描いた劇、社会の諸相や風潮、風俗習慣を風刺した劇等がある。仮面劇で使用する<sup>ヌル</sup>탈の表情も劇の内容によって異なるが、両班、巫女、僧、動物等、立体的で滑稽な顔立ちをしたものがある。

<sup>リョフア</sup>려화のデザインした<sup>ヌル</sup>탈は、「ごはんを食べて、まず！と思ったさるの顔」で、表情が豊かである。民族学級では同じ学級の<sup>チュミ</sup>주미と<sup>チンエ</sup>친애, <sup>フナナム</sup>화남, <sup>アンリ</sup>안리가ともに学んでおり、気兼ねなく自分のことが話せる。

<sup>チュミ</sup>주미は両親が在日である。<sup>チュミ</sup>주미の<sup>ヌル</sup>탈は、「おもしろおかしくしました」と言うだけあって、目や口、耳に特徴のある<sup>ヌル</sup>탈である。思っていたよりも上手にできたと自慢している。自分が在日であることを「とてもよかったと思う」と話し、「民族学級が好きだから」と答えた。学級の友達の意識を尋ねると不安な表情で「分からない」と答えた。

<sup>チンエ</sup>친애は、<sup>アボヂ</sup>아버지가在日で母親は日本人である。<sup>チンエ</sup>친애の<sup>ヌル</sup>탈は、「優しくていつもニコニコ笑っているイメージで書いた女の子」である。「民族学級でいろいろ工作ができるし、発表会でもがんばれる。」と言い、民族学級が大好きである。民族学級の時間になると、「もう行ってもいい？」と河合先生に聞くそうである。自分が韓国・朝鮮にルーツがあることを「よかったと思う」と話し、「ハングルが書けるようになった」と答えた。学級の友達にも「韓国・朝鮮のことをいろいろ知ってほしい」と言い、学級の友達の意識を尋ねると、「楽しい？と聞いてくる」と答えた。

<sup>フナナム</sup>화남は、両親が在日である。両親はこの校区での生活が長い。<sup>オキニ</sup>어머니は、「これからもこの校区で生きていくから」と話す。<sup>フナナム</sup>화남の<sup>ヌル</sup>탈は、頭に役人の冠を付け、首には馬用の手綱を付けている猿をイメージした。馬用の手綱は、馬の口

に入っているハミという金属製の棒につながっているが、<sup>フナナム</sup>화남の猿は首につながっている。

<sup>フナナム</sup>화남は、「民族学級ではこの学級でしかできないような勉強ができる」と言い、民族学級が大好きである。自分が在日であることを「よかったと思う」と話し、「自分の誇りだから」と答えた。学級の友達の意識を尋ねると不安そうに、「分からない」と答えた。保護者は、家庭では先祖のことや文化のことをよく話すが、韓国・朝鮮のことをあまり知らないで民族学級ではいろいろ勉強してほしいと言う。子どもが他人の立場に立って物事を考えられる子どもになってほしいと願い、「将来、自分の興味のある仕事をしてほしい。」と答えた。

<sup>アンリ</sup>안리는両親が在日で、帰化をしている。<sup>アンリ</sup>안리의<sup>ヌル</sup>탈は、「想像しながらなんとなく書いた女の子」である。<sup>アンリ</sup>안리는、民族学級で韓国・朝鮮のことが学習できるので民族学級が大好きである。民族学級の時間になると河合先生の顔を見て、授業を終えてほしそうな表情をみせるそうである。日本国籍を取得しているものの、自分が韓国・朝鮮にルーツがあることを「とてもよかったと思う」と話し、「日本も韓国も好きだから」と答えた。学級の友達にも「韓国・朝鮮のことをいろいろ知ってほしい」と言い、「学級の友達はたまに行ってらっしゃいと言ってくれる」と答えた。看護師の仕事をしている<sup>オモニ</sup>어머니に医療について聞くことがあり、「将来は助産師になりたい」と言う。

<sup>リョフア</sup>려화の学級には在日で帰化をした<sup>ミョンス</sup>명수와、韓国・朝鮮にルーツがある<sup>ヌルソ</sup>탈소가いるが、二人とも民族学級には来ていない。<sup>ミョンス</sup>명수의保護者は、就学前の教育相談で子どもを民族学級には通級させないと言った。子どもの考えよりも保護者の考えが優先された。<sup>ミョンス</sup>명수는、小学校に入学してから韓国・朝鮮の言葉や文化を学ぶことなく今に至っている。<sup>ミョンス</sup>명수には兄がいる。兄が小学校卒業のとき、卒業証書の名前について保護

者の考えは、大阪市の方針と異なっていた。「在日として日本で生き、日本人として生活してきたのに、学校に来て本名を名のこともない。本人が自分から本名で生活したいと希望するならそれでもいい。卒業証書の名前を書くときになって本名のことをいうのはなぜなのか。卒業証書を日本名にしてほしい。」というのである。結果、兄の日本名のみが書かれた卒業証書を手渡すことになった。

달소는, 아버지가在日で朝鮮学校を卒業しており母は日本人である。家庭ではルーツをもつことを堂々と生きてほしいと話すが、民族学級への入級は本人の希望が優先され, 달소는民族学級には通級していない。韓国・朝鮮の言葉や文化を学ぶことなく今に至っている。

리화にとっては民族学級への入級はごく当然のことであり、家庭では韓国・朝鮮のことや民族学級のことをよく話されている。리화가自分のことを語り始めたのは、一緒に民族学級で学んでいる友達が学級にいるからであり、担任である河合先生が、民族学級や民族学級の取組、民族学級保護者会等に積極的に関わっていることを知っているからである。従弟が韓国から戻ってきたことを契機に、日本で生活した者と韓国で生活した者との間の言語の壁を知るが, 리화의 어머니도 할머니도, 리화와従弟の関係を静かに見守っている。

### 3 チョソン子ども会で自分の心を解放する子ども—C中学校

この学校には民族学級があり、「チョソン子ども会」（以下、「チョソン」と称す）と名づけている。チョソンで活動する中学生의 우화, 문나, 스간은は、教師と民族講師が自分のことを語ると心が解放されたのか、ようやく自分のことを語りはじめた。우화는帰化をめぐり、居場所を求めてもがきアイデンティティは揺れていた。문나는北大阪子ども民族交流会で出会った先輩の

体験談を聞き、涙ぐんだ。스간은は한글を学び、文化祭の発表練習をする過程で自分の居場所を見つけ、自分のアイデンティティを求めはじめた。この節では教師と民族講師の語りや、三人の子どもの自我の捉えと内面に迫る。

#### (1) 教師の語りと民族講師の語り

##### <民族学級で学ぶ子どもとの関わりの中で>

この学校の民族学級は週1回開催され、この日、学校のクラブ活動は行われていない。民族学級には民族講師とともに各学年から2名の教師が参加している。在日韓国・朝鮮人の子どももいるが、民族学級に入級する子どもの多くが、韓国人の父（母）と日本人の母（父）との間に誕生し、韓国・朝鮮にルーツがある子どもである。保護者も民族学級への入級は理解しており、子どもの方も自分の中にある日本と韓国・朝鮮の二つの文化を大切にしたいと思っている。

しかし、家庭では食事に韓国・朝鮮料理を食べたり、韓国からの電話で母親が한글で会話をしたり等、生活の中で韓国・朝鮮にふれる機会のある子どもは少なく、ほとんどの子どもは、韓国・朝鮮にふれる機会が限られている。法事にしても料理を作って供えるだけの家庭もあれば、数年前からしなくなったという家庭もある。

「小学校の民族学級では何回も辞めたいと思ったことがある。中学校に行ったらチョソンには絶対行かない。」と言っていたが、中学校の民族学級に通級している子どもがいる。中学生になり民族学級に行かなくなったが、「学習内容が楽しそうだから」「文化祭の発表に出演したいから」と言って民族学級に通級するようになった子どもがいる。また、差別発言がきっかけで民族学級に行かなくなったが、友達から「何で活動しないの。文化祭의 早채춤（扇の舞）、すごいきれいだったやん。」と声をかけられ、民族学級に通級するようになった子どもがいる。寂しくなって韓国・朝鮮にルーツがある友達との

関わりを求めて通級するようになった子どもがいる。

一方、全学年が集まっての民族学級のため、民族学級に何年生の子どもが多く参加しているのかで他の学年の子どもが教室に帰っていくという現象もある。

小学校を卒業するとき、中学校の民族学級には参加をしないと書いていた<sup>スンガン ヌギ</sup>순강と유기는、韓国のアイドルの歌を歌えるようになりたいと思い、<sup>ハングル</sup>한글を学ぶために民族学級に通級するようになった。<sup>ソンセンニム</sup>梁선생님은、<sup>ハングル</sup>한글の学習をしたいという子どもの希望を聞き、6月の民族学級では「<sup>フンソン</sup>풍선 (Balloons)」の歌詞を<sup>ハングル</sup>한글で学習することにした。

<sup>ハングル</sup>한글が「10個の母音と14個の子音の組み合わせでできていること」を知っていても、<sup>ハングル</sup>한글を読むことはできない。<sup>ソンセンニム</sup>梁선생님은、「10個の母音を組み合わせた二重母音があること」や「子音は<sup>バッチム</sup>받침という文字の終わりの音を表す役割をもつこと」を指導した。10個の母音を組み合わせた二重母音が11個(ㅏ・ㅑ・ㅓ・ㅕ・ㅗ・ㅛ・ㅜ・ㅠ・ㅡ)ある。「에」は二重母音に子音を組み合わせでできた文字であり、「<sup>シチョ</sup>시절엔」の「엔」は、「에」の下に<sup>ハングル</sup>한글の「ㄴ」が付き、「ㄴ」は終わりに発音されることを指導した。「<sup>クムド</sup>꿈도」の「꿈」は、「꾸」の下に<sup>バッチム</sup>받침の「ㅍ」が付いた文字である。<sup>バッチム</sup>받침は子音が二つ付く場合もある。「<sup>クオッチ</sup>꾸었지」の「었」は、「어」の下に<sup>バッチム</sup>받침の「ㅁ」が付いた文字である。

次に、激音、濃音、連音化、濃音化の学習をした。「<sup>フンソヌル</sup>풍선을」の「풍」,「<sup>タゴ</sup>타고」の「타」を発音する場合、「ㅍ」「ㅌ」は激音で息を強く出すことや、「<sup>イェン</sup>예쁜」の「쁜」,「<sup>クムド</sup>꿈도」の「꿈」,「<sup>クオッチ</sup>꾸었지」の「꾸」を発音する場合、「ㅃ」「ㅆ」は濃音で息を出さないで少し喉がつまるような感じで発音することを指導した。また、「<sup>シチョレン</sup>시절엔」の「절엔」,「<sup>フンソヌル</sup>풍선을」の「선을」,「<sup>ナラガヌン</sup>날아가는」の「날아」を発音する場合、<sup>バッチム</sup>받침の

ある語の次に母音で始まる語がくると<sup>バッチム</sup>받침が母音の子音に変わる(連音化)ことや、「<sup>クオッチ</sup>꾸었지」の「었지」を発音する場合、<sup>バッチム</sup>받침の発音によって後の子音が濃音化することを指導し、発音表記では「저런」「서늘」「나라」「언저」となることも指導した。

<sup>ハングル</sup>한글を勉強するために民族学級に通級するようになった<sup>スンガン ヌギ</sup>순강と유기는、<sup>バッチム</sup>받침や連音化する文字に気をつけながら<sup>ハングル</sup>한글にルビをつけ、「ちょっと優越感を感じてきたわ」「だんだん聞き取れるようになってきたわ」「こんな感じ!」「歌うときリズムに乗りながら歌わないとあかん」と言いながら<sup>ハングル</sup>한글を読んでいた。彼らは、この時間だけの学習で韓国のアイドルの歌が歌えるようになり、歌詞が読めるようになっていた。翌日から学級の友達に歌って聞かせたのである。

民族学級に参加している教師に人権について考えるようになったきっかけを尋ねると、「この学校で人権とは何かを学習するようになった」「大学生のとき、韓国からの留学生の友人がいて、彼女の国籍による結婚差別を目の当たりにして衝撃だった。」「居住区の生野区には韓国・朝鮮人が多数居住し、人権について考えるようになった。」等と述べていた。<sup>ムナ</sup>문나や<sup>スンガン</sup>순강の担任をしている吉田先生も、「この学校に赴任し、いろいろな立場の子どもと関わる中で子どもの尊厳と生存と自由、幸福について考えるようになった。民族学級が楽しいし、子どもと関わるのが大好きだ。子どもを大切にすることを、私はこの学校に赴任して先輩の先生方から教えてもらったように思う。」と答え、子どもと一緒に<sup>ハングル</sup>한글を学習していた。

<sup>ソンセンニム</sup>梁선생님に、子どもの自己表明と、<sup>スンガン</sup>순강たちが学びたいと思う<sup>ハングル</sup>한글のもつ魅力について尋ねると、次のように語った。

「公立学校で学ぶ韓国籍・朝鮮籍の子どもは、韓国・朝鮮人としての自覚が育ちにくい環境

にいる。まして韓国・朝鮮にルーツがある子どもは、ダブルで二重国籍をもつ子どもであっても日本人として処遇されるため学校の中では分かりにくい。韓国・朝鮮人としての自覚が育ちにくい。民族学級のない学校で学ぶ子どもは、家庭で学ぶ以外に自分が韓国・朝鮮につながりがあることを意識することができないが、民族学級のある学校で学ぶ子どもは意識することができる。民族学級では韓国・朝鮮にルーツがあることを自己表明し、自分を出せるように指導している。また、<sup>ハングル</sup>한글の学習は、コミュニケーション力に乏しい子どもが元気になれる文化的手段であり、韓国・朝鮮につながりがあることを自覚させるための言葉であり、自分の感情を表現する言葉だと考えている。」

#### <文化祭に向けて活動する中で>

文化祭の発表に向けて<sup>サムルノリ</sup>사물놀이의練習が始まった。<sup>サムルノリ</sup>사물놀이는、伝統楽器である<sup>クエンファリ</sup>꽂과리や<sup>チン</sup>징,<sup>チャンゴ</sup>장고,<sup>ブク</sup>북を使って演奏する音楽である。「なんかかっこいいやんか」「<sup>クエンファリ</sup>꽂과리의リズムが難しい」等と口々に言いながら、文化祭で演奏する緊張感と期待感で練習にも熱が入っている。小学校のときから楽器にふれ、リズムに親しんできた子どもである。正確にリズムを口ずさみながら演奏することができる。子どもは民族学級が大好きで、時間を忘れるくらい熱中している。

文化祭の運営に関わる司会者に、このことは絶対に紹介してほしいと思うことについて話合った。「演奏をしっかりと聞いてほしい」「み



民族学級で<sup>ハングル</sup>한글の学習



<sup>サムルノリ</sup>사물놀이의練習

んなで頑張ってきたんだから舞台上で発表する姿を見てほしい」と言った。吉田先生は、「文化祭の時期になると民族学級に通級する子どもが増える。周りの友達から『今年の文化祭には出演しないのか』と聞かれるためだ。」という。

吉田先生は子どもと一緒に<sup>サムルノリ</sup>사물놀이의練習をしながら、<sup>スンガン</sup>순강や<sup>ユキ</sup>유키たちが「みんな練習してすごいと思へん。でも間違ったらごめん。」「みんなが見ているのに、失敗したらどうしよう。」等と、文化祭の発表を前に不安感や緊張感をもっていることが気になっていた。梁<sup>ソンセン</sup>선생님も、楽器を前にしたときの表情や身構え方が、<sup>サムルノリ</sup>사물놀이의楽器分担を話し合い、練習を始めたときの表情や身構え方になっているのが気になった。仲間とともに練習を積み重ね、<sup>サムルノリ</sup>사물놀이를演奏する以上に、自分たちが韓国・朝鮮にルーツがあることを自己表明しようとする意気込みが、不安感や緊張感になって表れていることに気づいた。

民族学級も韓国・朝鮮語の授業もない高等学校に進学する子どもにとっては、自分から進んでつながりや関わりを求めない限り、中学校の文化祭は自己表明できる最後の場になるかもしれないという不安感があった。「自然消滅や!」「<sup>ハングル</sup>한글を習いに行くわ!」「韓国に行ったら覚える!」等、進学への期待感や韓国・朝鮮とのつながりや関わりがもてるだろうかという不安感、差別に対して強くなれるだろうかという動揺等が、複雑に交差していた。

そこで、吉田先生と梁<sup>ソンセン</sup>선생님은、「文化祭の発表で失敗するのを恐れたらあかんと思う。形じゃないよ。みんなの想いが表現に出たらすごい!」と、子どもを勇気づけた。

文化祭当日、部落解放研究会の太鼓演奏「石びき太鼓」、南方太鼓集団 烈火の太鼓演奏「塊聖」、日本文化研究会の演劇「ジェラシー」、  
「障害」をもつ仲間と共に歩む会の合唱「栄光の架け橋」「サライ」、チョソン子ども会の合

奏「サムルノリ」，中国人子ども会「朋友」の獅子舞と龍舞が行われ，職員や PTA，各学級の合唱も発表された。

文化祭には3年生의 어머니가参加していた。三人의 어머니はともに韓国人である。筆者が「練習も遅くまでがんばっていたし，自分たちを見てほしいと言っていましたよ。」と伝えると，三人의 어머니は사물놀이의演奏を聞きながら，子どもの小さい頃の記憶，自分が中学生だった頃の記憶等を覚醒していたのか，優しい表情で子どもを見つめていた。前日の不安感や緊張感がなく，뽕과리의リズムに合わせ，友達や教師，保護者，地域の方々の前で実に堂々と演奏をやり切った。

## (2) 「民族学級はなんかうっとうしい」の言葉の意味

中学生의 우화는自己中心的な一面もあるが，陽気な性格の子どもである。日常の民族学級の活動にも真面目に参加し，特に自分と気が合う友達とはよく話をし，楽しく活動していた。文化祭に向けた取組のときだけ参加をする友達のことを快く思っていなかったが，その不満を口に出して言うことはなかった。

ところが，3年生になり気持ちの沈む日が多くなった。高校への進学で悩んでいた。希望校はすでに決めており受験したいと考えているが，合格する自信がなかった。また，帰化で悩んでいた。両親とも在日で，어머니は小学校の民族学級保護者会にも進んで参加をしていた人である。最近，帰化申請が許可されたようである。

우화는，「民族学級はなんかうっとうしいし，小学校のときから民族講師がきらいだった。人権とか民族の歴史とか，そんなことを小学校のときからずっと勉強してきて，何かのときに同じようなことを言われて正直うっとうしいと思う。」と言い，民族学級がきらいだと言った。日本国籍を取得したが，自分が朝鮮民族の母語・

母文化を継承する子どもであることを「あまりよかったと思わない」と話し，「小学校の民族学級とか中学校の民族学級とか面倒くさいやつに行かないとあかんから」と答えた。学級の友達にも韓国・朝鮮のことを勉強してほしいかと尋ねると，「勝手にやることだから関係ない」と言い，学級の友達の意識を尋ねると，「ごくまれな暇つぶしだと思っている」と答えた。それでいて自分のことを「ごく平凡な生徒」だと言った。

筆者が우화에会ったこの時期，우화는在日と帰化，民族学級，高校の進路等で心が揺れ，「私は誰なのか」「何をなすべきなのか」「何をしたいのか」が分からなくなり始めている頃だったのでないかと考える。6月の民族学級では한글의学習をしたが，この日，우화는民族学級には来なかった。

우화는，帰化申請が許可されたことを担任に伝えた。吉田先生は，担任から우화의ことを聞いた。우화는，民族学級で学習の準備をしていた梁선생님に会いに来た。何か言いたそうな様子だったので，「帰化したことを聞いたよ」というと，「なんや，知っていたのか。」と表情が柔らかくなったそうである。梁선생님은，우화의家族が帰化したことを吉田先生から聞き，すでに知っていた。우화는，「明日の民族学級に参加してもええか。文化祭には出場したい。発表会の練習には参加したい。帰化したけれど出場したい。高校に行ったらできなくなるから。」と言ったそうである。梁선생님은，すぐさま「当たり前やんか」と言うと，우화는にこやかな表情になり，民族学級を去っていったそうである。

우화는，3年生最後の文化祭にどのような意味づけをしたのかは聞くことができなかったが，高校に進学したら民族学級で学ぶことも，文化祭で사물놀이를発表することもできなくなるという思いと，帰化という問題が彼女の心に大きく影響を及ぼしていたのではないかと考える。

それ以降，民族学級に来て장구의練習を進ん

ですようになった。民族講師の 장고의演奏を聞いて、「ようやるわ。リズムが難しいなあ。」とひと言ったが、우화は 장고をこれまでも叩いた経験があり、自信がありそうである。民族学級に来ては塾の時間になると途中で帰宅するが、民族学級を休むことはなかった。

文化祭当日、우화は真剣な表情で 장고を演奏した。自分では満足できる出来栄えだったのか、演奏後、胸がドキドキして 장고の演奏を間違えたことを楽しそうに仲間と話をしていた。卒業するまで民族学級の活動を続けるのかと聞いたが、そのときは「分からない」とだけ答えた。しかし、その後も民族学級の活動には参加をしている。

「民族学級はなんかうっとうしい」の言葉と、民族学級に来て途中で帰る 우화の行動を暗黙の了解で終えていたなら、우화は心に秘めた真実を吉田先生や梁선생님に語ることをやめ、悩み続け、混乱状態に陥ったのではないかと考える。心に秘めた真実は、話すと聞く者の心が響き、互いに呼応し合えると確信しなければ誰にでも話せるものではない。むしろ口を堅く閉じ、心をベールで被うであろう。しかし、吉田先生と梁선생님은、우화의悩みを見落とさなかった。心の真実を語る 우화を受け止めた。子どもと教師、民族講師との関係性を紡ぎながら、子どもの心の揺れを見逃さない雰囲気がこの学校にはある。

우화는、帰化が明らかになった段階で民族学級への参加や文化祭での発表ができなくなると思い詰めるようになり、自分が日本と韓国・朝鮮の狭間で揺れていることを吉田先生と梁선생님に語る。また、「帰化したけれど出場したい」と、明らかな主張をもって語る。このとき우화에発せられた民族講師の「当たり前やんか」という言葉は、우화의心を解き放ち、民族学級でも学ぶ友達もそんな우화를優しく受け止めたのである。

### (3) 先輩の話に涙ぐみながら言った「差別はまだある」

문나는、우화と同様に日常の民族学級の活動にも真面目に参加していたため、文化祭に向けた取組のときだけ参加する友達のことを快く思っていなかった。その不満を、仲のいい友達と梁선생님には打ち明けていた。

6月の民族学級では순강と유기의希望もあり、한글を学習することになったが、문나も한글の学習が大好きである。次第に한글が読めるようになるのがうれしく、순강と유기가習いたての한글を読んでいるのを静かに聞いていた。문나는、自分が韓国・朝鮮にルーツがあることを「何も思わない」と話すが、学級の友達には「韓国・朝鮮のことをいろいろ知ってほしい」と言う。学級の友達の意識を尋ねると、「いいなあと思っている」と答えた。

7月20日、「第25回北大阪子ども民族交流会」が開催された。문나는仲のよい友達と二人で参加をした。中学生分科会(코추팀)に参加し、その分科会で문나는、身近なキャリアモデルを想定しながら二人の民族学級経験者の話を聞いていた。

現在会社勤務의子나는、中学1年生のとき、水泳部と民族学級の活動の時間が重なり、悩んだ経験をもつ。両方とも活動がしたくて親に話した。親は教師に話をし、教師は水泳部に所属する子どもに話した。結果、教師と友達の理解と協力が得られ、両方とも活動できるようになったという。会社でも本名を名のる。高校2年生のとき、本名を名のる先輩から「本名は当たり前のことだ」と言われ、本名を名のるようになった。また、本名にしてから韓国人である自分を常に意識するようになり、「私も韓国人です」と何人もの人に言われるようになった。本名を名のっているだけですごいと思うと語った。

現在幼稚園教諭의미나는、祖父母が韓国語で話をしていたので自分が韓国につながりがある

ことを知った。最初は民族学級には入らないと思っていたが、在籍校の教師や선생님に言われ、活動するようになったという。葛藤し続けた時期もあったが、高校から本名を名のるようになり、名前は自分の看板だと思えるようになったという。そして、この社会では理解してくれない人や差別する人はまだいる。くじけそうになったとき、いちばん理解し支えてくれるのは同じ民族の友達であり、この場で出会った友達を大切にしてほしいと語った。

二人の民族学級経験者の話の後、分科会に参加している中学生から差別について質問があった。민나는小学校の差別体験を話した。

민나가通っていた小学校に民族学級ができたのは6年生のときである。仲のよい友達と喧嘩したとき、「朝鮮人、帰れ」と言われた。その友達は後から電話で謝ってきたけれど、差別する人がいても頑張っている生きていこうと思ったという。また、高校から本名を名のるようになり、ホームルームの時間に、本名を名のる意味や自分の気持ちについて友達と話し合ったという。

本名と日本名の話になると、参加していた教師から、「民族学級では本名で呼んでいても、みんなの前では呼べないことが多い。自然にできたらいいと思う。韓国・朝鮮につながりがある生徒と周りの生徒との関係で悩むことがある。」という発言があった。

中学生分科会に参加していた민나는、「今日は参加していないが、自分たち以外にもルーツをもつ子がいる。差別はまだある。いい話が聞けてよかった。」と言って涙ぐんだ。筆者はそのとき、민나가涙ぐんだ意味を理解できなかった。しかし、一緒に参加していた仲のよい友達は、민나가涙ぐんだ意味を理解していた。差別や民族学級、自分のルーツ、아버지や어머니のこと等、日頃からよく話をしていたのであろう、考え込むような表情で민나を見つめていたのである。

文化祭に向けた사물놀이의練習が始まった。

뿡뿡리를希望する3年生は多いが、みんなと参加し、みんなの力で文化祭の発表を成功させたいと願う민나는、他の3年生に뿡뿡리를譲った。사물놀이의練習に参加する友達も増えた。민나는、文化祭に出場するためだけに練習に参加し、文化祭で称賛を浴びる友達に対して苛立ちを感じていたが、その苛立ちを自分の心に秘めた。自分の不満を言うてしまうと、民族学級や友達関係、文化祭の発表が壊れてしまうことを心配した。ある意味では内面に重たい感情をもちながらも、感情の切り換えができる子どもである。민나는、後述する筆者の、장고から어머니との記憶を覚醒した話を真剣に聞いていた。

「민나って呼ばれるのは・・・」と言い、太陽の燦爛と降り注ぐ中を、本名を名のりながら友達と手をつなぎ、歩んでいる絵を描き始めた。筆者はこの瞬間、北大阪子ども民族交流会の中学生部会で、先輩の話を聞きながら민나가涙ぐんだ意味を理解した。差別がまだ存在する社会で、先輩のように韓国・朝鮮にルーツがあることを大事にしながらか生きていけるだろうかと不安になり、そのことが민나に重く押し掛かってきたのである。민나にとって涙ぐむという行為は、社会の重圧に対する不安感の表れでもあるが、心理的なジレンマに陥る自分を解放するための行為だったのかもしれない。

文化祭での사물놀いで、민나는2年生の後輩をリードして북を堂々と叩いた。戸惑いや不安は少しもなかった。このとき민나는、この学校にいる教師や民族講師、友達ならつながっていける、関係性を紡ぐことができると感じ取ったのであろう。しかし、中学校を卒業する민나가、今後も教師や民族講師、友達と今ある関係性を紡ぎながら、韓国・朝鮮の言語と文化に関する教育を受け続けることができるのか、また、差別がまだある社会で、「私は誰なのか」と心の中で問い続けながら、悶々とした声にもならない心の痛みは、高校生段階に至っても韓国人의 아



母と日本人の母親の間で揺れ続けるのかは誰にも分からない。

自分は日本人であるべきなのか、韓国・朝鮮人であるべきなのか、どちらを選択すべきなのかと悩みながら、自分のアイデンティティをどこに見出すのかは自分自身が選択するものである。差別があることを理由に、日本と韓国・朝鮮の狭間で揺れるのではなく、日本人である自分と韓国・朝鮮人である自分の、二つの文化を生きる者として自分のアイデンティティを見出してほしいと願う。

#### (4) 初めて言えたオモニへの「고맙습니다!」

北大阪子ども民族交流会で教師による장고演奏を発表するための練習に、筆者も参加した。장고를叩いているとき、筆者はこれまで心に秘めていたオモニの記憶を覚醒した。文化祭の前日、練習に励む子どもの姿を見て、筆者はそのことを子どもに話すことにした。次のような内容である。

「1987年、今から22年前の全国同和教育研究協議会大阪大会での前夜祭で、同胞教師たちや民族講師たち、若い青年たちと一緒に풍물놀이(農樂)を演奏し、ともに踊った。私は장고를抱えて参加をした。輪の中にいきなり飛び込んできた할머니がいた。よく見ると、私のオモニだった。『アイゴー、ヨンジャ!』と言って私を抱こうとした。その言葉の意味を私は知っている。青年時代、在日であることに憤りを感じ、私を生んだオモニへの憎しみで毎日毎日ののしってきたのだ。私は泣きながらオモニにひと言だけ言った。『危ないなあ。あっち行き。』

そんなオモニももうこの世にはいない。あのとき以来、私は장고に触れることも叩くこともやめた。今回どうしたことか、もう一度장고に触れてみたくなった。しかし、あのときのように軽快な音は出ないし、장고の撥を持

つ私の手や腕も思うようには動かない。ただ、장고를叩く振りをしながら、輪の中の私を探し、いきなり飛び込んできた오머니の記憶を呼び覚ましていた。」

筆者はあのときから22年が経ち、오머니の記憶をようやくチョソンで学ぶ子どもに伝えることができた。사물놀이의練習に励む子どもに向けて発した筆者の言葉は、彼らの内面に潜む感情と葛藤を客観的に記録する者の立場を超え、在日であることに幾度ももがき、苦しみを経験してきた者の立場から発した言葉になっていた。

사물놀이의練習を通して子どもの心の変化や成長を見守ってきた梁선생님은、子ども一人一人に、練習に対してどの程度満足しているのかを聞いた。ほとんどの子どもは満足していると答えたが、우화는、帰化と사물놀이의発表に心が揺れ、もやもやする気持ちを抱えながら「65%くらい」と答えた。梁선생님은、「文化祭はみんなの発表の場でもあると同時に、선생님의気持ちをみんなに伝える場でもある。」と言うと、우화는、문나, 순강たちは、高校に進学して出会った友達に自分が韓国・朝鮮にルーツがあることを自己表明できるだろうかと考え始めた。そして、「友達の様子をみる」「韓国のアーティストが好きな人なら言える」「理解を示してくれたら言うかもしれない」「自分から言わないと思う」「隠すかもしれない」等と答えた。순강は「機会がなければ言わないと思う。この学校の友達や先生には言えるけど。」と言った。友達や教師、民族講師とのつながりや関係性を、進学する高校の中でも同じように紡ぐことができるのかという不安感が子どもを被っている。

梁선생님은、明日、文化祭を迎えるにあたって言い残したことや心に残っていることを出し合い、作文に書くことにした。そのとき、우화는明日の集合時間と予定を聞き、塾の時間があるからと言って民族学級を去っていった。

유기는3年生になり、大好きな韓国のアイドルの歌が歌えるようになりたいと思い、<sup>スンガン</sup>순강とともに民族学級に通級し、その後も文化祭の発表練習に参加している子どもである。유기는次のように書いた。

小学校のとき、ヘバラギに入っていて本当にやめたいと思った。(他の子は自由なのに、なんで自分たちはこんなに縛られているのかな。)という感じだった。他の子に、韓国人嫌いとか言われたらむかつくし、悲しい。韓国にルーツがあってうれしい反面、将来的にそれが壁になったりするの不安だ。

<sup>スンガン</sup>순강は自分の名前を次のように書いた。

小学校2年生のとき、ヘバラギの教室の前でソンセンニムに、  
「この教室の中では<sup>スンガン</sup>순강です。」  
と言われて、2年生から中学3年生までヘバラギ教室やチョソンで<sup>スンガン</sup>순강と呼ばれてきたので、この名前は大切にしていきたい。

韓国のアイドルの歌が歌えるとアイドルに近づけると考え、<sup>ハングル</sup>한글を学習している<sup>スンガン</sup>순강は民族学級が大好きで、韓国・朝鮮にルーツがあるこ

とを「とてもよかったと思う」と答えた。学級の友達にも「韓国・朝鮮のことをいろいろ知ってほしい」と言い、民族学級で<sup>ハングル</sup>한글を学習しているので、学級の友達はそんな<sup>スンガン</sup>순강をうらやましいと思っている。

しかし、<sup>スンガン</sup>순강は、高校へ進学すると民族学級に通級することも、仲間とともに韓国・朝鮮の言葉や文化を学ぶこともできなくなるのではないかという不安感が心をよぎった。中学校卒業を目前にして、自分の人生と自分のルーツについて悩み続けている真実を自分の言葉で綴り、<sup>オモニ</sup>어머니と民族講師や教師、友達に表明したいと考えるようになった。

筆者は、民族学級で楽しそうに<sup>ハングル</sup>한글を学習し、みんなをリードして<sup>フングマリ</sup>풍물리를叩く<sup>スンガン</sup>순강の表情から、彼女もまたアイデンティティの揺れを感じ、もがきながらも民族学級に近づいてきたことを読み解くことはできなかった。<sup>スンガン</sup>순강は、自分の名前、ヘバラギと「どきどきアワー」、日本人の父と在日韓国人の<sup>オモニ</sup>어머니との間に生まれた自分のこと等、日本と韓国・朝鮮の狭間で揺

オモニに言いたいこと

순강

昨日遅くまでチョソンの部屋で、自分たちのつながりのある韓国・朝鮮のことをすごくいっぱい話をした。

題名の「オモニに言いたいこと」のオモニとは、韓国・朝鮮語でお母さんという意味だ。私のオモニは在日二世の韓国人だ。私は家では「オモニ」と呼んでいない。でも、今日はあえて「オモニ」と呼んでみたいと思う。オモニが韓国人であることを知ったのは小二のときだった。そのとき、ヘバラギキョシルのソンセンニムが家に来て、話しているのを聞いて初めて知った。その週の金曜日にヘバラギキョシルの前でソンセンニムに、

「この教室の中では<sup>スンガン</sup>순강です。」

と言われた。はじめは、何で<sup>スンガン</sup>순강って言うのか全く意味が分からなかったけれど、高学年になるといつの間にか普通になっていった。ヘバラギの外でも、私が友達といっても、ソンセンニムは、

「<sup>スンガン</sup>순강！」って呼んでいた。

ヘバラギキョシルの活動で一番楽しかったのは、四年のときのテコンドーと夏休みの合宿でのトルハルバンの模型作りだ。反対にいやなこともあった。小六のときに、ヘバラギをやめようと思ったときがあった。他のみんなみたいに「どきどきアワー」に参加したかったからだ。でも、ソンセンニムにも先生にも、

「あかんっ。」

と言われて、これ以上言ったらみんなと話し合いになって迷惑をかけるからあきらめた。

(中学校に入ったから、チョソンって行きたくなかったら行かんでもいいんやなあ。)みたいな感じで、一年のときはほとんど参加しなかった。でも、どの先生かは覚えていないが、いつもチョソンに誘われていた記憶がある。二年のとき、文化祭での発表がきっかけで、仲のよい友達に、

「文化祭の発表に出るわ。」

と言ったから、(みんなが一緒やったら)って思ってた。でも、文化祭が終わったらまた行かなくなった。

三年になって、韓国の歌手グループ東方神起が大好きになった。

「チョソンでハングルの勉強してるよ。」

と聞いたから、<sup>ユギ</sup>유기와一緒に久しぶりに行ってみた。ハングルの勉強は楽しくて毎週参加するようになった。今ではハングルの読み書きができるようになったし、東方神起の歌も韓国語で歌えるようになった。クラスのみんなにも、ハングルが読めることを自慢したりもした。チョソンに参加して楽しく勉強したり、楽器の練習に夢中になったりしたのも、(やらされている感じがなくて、自分自身でやっている。)って実感があるからだ。

私は、オモニから韓国・朝鮮のことを聞いたことがほとんどない。家ではそんな話はほとんどしない。でも、オモニに言いたいことがある。

「今、私は、小二からずっと呼ばれてきたこの名前をこれからも大切にしたいと思っと思っています。私をヘバラギに送ってくれて感謝しています。고맙습니다!」

もう卒業も近いので、自分の人生のこともいろいろ考えている。昨日、みんなと話し合ったときにも言ったが、自分の民族のつながりを隠したりしないで、韓国・朝鮮のことをみんなに自慢していきたいと思う。

れながら、民族学級では自分のルーツを言語と身体で表現することを学び、自分のアイデンティティを求めはじめたのである。

승강<sup>スンガン</sup>はもう一度自分の作文を書き直したいと思うようになり、文化祭当日、사물놀이<sup>サムルノリ</sup>を演奏した後の舞台上で自分のことを語りたいと言った。沈黙し続けた自分の心のベールを脱ぎ、ようやく語りはじめたのである。家に帰り、これまでの記憶の中から民族講師との出会い、民族学級との関わり、家族や友達の支え、自分の民族と名前のこと等をゆっくり思い出した。「オモニに言いたいこと」が書けたのは文化祭当日の早朝のことである。

文化祭当日、사물놀이<sup>サムルノリ</sup>の演奏が始まるまでのざわつきは、彼らの演奏が始まると一瞬に静まり返った。講堂に풍구리<sup>フンクマリ</sup>や징<sup>チン</sup>, 장고<sup>チャンゴ</sup>, 북<sup>ブク</sup>の音が響き渡った。彼らは緊張しながらも実に堂々と演奏をやり遂げたのである。拍手が鳴り止まない中、승강<sup>スンガン</sup>は用意した作文を読み始めた。彼女の声は震えていた。それでも自分の殻を引き剥がそうとする強さがあった。

#### IV 子どもの語りと綴ったものを読み解くために

本章では、民族や国籍から捉えることのできない子どもの内面に潜む感情と心理的葛藤を読み解くために、青年心理学界の第一人者であるエリクソンの提唱した同一性に着目し、同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートから考察を行う。

##### 1 同一性の確立と「私は誰なのか」の模索

エリクソン(1959)は、“Identity and the Life Cycle”の中で、同一性の問題や、同一性の概念を中心に統合的な人格の完成を人間のライフ・サイクルの視点から捉え、それぞれの段階で取り組むべき発達課題についても述べており、この論文集は小此木によって『自我同一性－アイ

デンティティとライフ・サイクル』<sup>21)</sup>と翻訳されている。本節では小此木の翻訳書をもとに考察を行う。

##### (1) 赤ん坊の微笑に始まる同一性の形成

エリクソンによる同一性とはアイデンティティのことである。遠藤<sup>22)</sup>は、エリクソンの同一性が「主体性、自己定義、自己限定、存在証明、自覚、自己価値など」と訳されるのは、「『私は何か』という問に答えるものであり、“自己の底にあって、いつでも何をするのでも、その点からしか人生のすべてのことがらを見ることができないほど、個人に強い影響力をもっているもの”を意味」するからだという。また、「是認された役割の達成、共通の価値観の共有を介して得られる連帯感、安定感に基礎づけられた自尊感情および肯定的な自己像を意味」するからだという。この指摘は、同一性を自己の内的根拠だけではなく、対象や集団、成員間における社会的条件をも統合するものとして捉えているからであろう。

同一性とは自我同一性のことでもある。エリクソンは、「自己表象の連続性」や、「子ども時代を通して身につけられる同一化群の中から有意義なものを選択的に強調し、自己像(複数)を次第に一個の同一性に向かって統合」するのは自我の働きであり、自我同一性は、「社会的現実の中で、自我にとっての下部組織として働き、子ども時代の心理・社会的危機から生み出された自己表象を検証し、選択し、統合しようとする」という<sup>23)</sup>。子ども時代に次第に身につけられた同一化群の中から、一個の同一性を確立するのは自我の働きである。エリクソンが同一性と自我同一性は同義としたのは、自我が同一性の内的な原動力としての役割を担うからである。

エリクソンは、同一性形成の過程は「一種の発達的な構造化」であり、「この構造化は、子ども時代を通して、次々に選択をつづける自我の

総合と再総合によって、次第に確立されていく」<sup>24)</sup>ものと捉える。また、その同一性形成の過程で、「自分たちが最も直接的に影響をうける人々それぞれの『部分的な側面』に同一化」を行い、青年期の終りに確立される最終的な同一性は、「過去の各個人とのどんな同一化をも超えたもの」<sup>25)</sup>という。

この点について西平<sup>26)</sup>は、「幼児期から何千、何万回となされた同一視が、しだいに意識化され、客観化され、現実化されたものであるという点で、全生育史を含んでいる」といい、「父親（母親）のようになりたいと願い、おとなのようにふるまいたい、英雄や人気俳優のように生きたいという同一視は、徐々にひとりの青年の心の中に、現在と未来の自己像を定着させる」という。

同一性は、青年期にのみ確立されるものでもなく、青年期の限定された課題でもない。エリクソンは、「青年期の終りが、はっきりした同一性の危機の段階であるからといって、同一性形成そのものは、青年期にはじまるわけでも終わるわけでもない。つまりそれは、個人にとっても、社会にとっても、その大半が無意識的な、生涯つづく発達過程である。そしてその根源は、最初の自己是認にまではるかにさかのぼることができる」<sup>27)</sup>という。

最初の自己是認とは、「(母と)赤ん坊のごく早期の微笑の交換の中に、すでに何らかの形での相互的な是認と結びついた自己実現とみなすべきものが含まれている」<sup>28)</sup>といい、エリクソンは、同一性の根源を母親と交わす赤ん坊のごく早期の微笑に求める。

エリクソンは、赤ん坊の誕生から1歳半頃までを乳児期と捉え、この時期に取り組むべき発達課題は、基本的不信を克服し、基本的信頼を獲得することだという<sup>29)</sup>。

この時期、「母親は、それぞれの赤ん坊の個性的な欲求に対する敏感な配慮と、地域社会の生

活様式として信頼されている枠組みの中で自分が信ずるに足る人間であるという確固たる感覚とを、質的に結合させるような営みを通して、子どもの中に信頼感を創造」する。そして、「この感覚が、子どもの中に、同一性の感覚の基礎を形成し、後にはこの同一性の感覚が『これでいいんだ』という感覚や、自分が自分自身であるという感覚、他の人々からなるだろうと信頼されているものに自分がなっていくという感覚を結合」する。しかし、この基本的な信頼感が育まれない場合、基本的な喪失感を子どもに与え、母体との一体感も失われてしまう。

同一性の形成は、母親と交わす赤ん坊の微笑に始まり、自我の総合と再総合によって次第に確立され青年期に至る。

## (2) 中学生から高校生段階に確立する同一性

小学校段階までに形成されてきた自己像は青年期に入ると脅かされるようになる。同一性形成が最も危機にさらされる時期は青年期であるが、同一性形成そのものは生涯続く発達過程であり、同一性形成に影響を及ぼす心理・社会的危機はつねに存在するものである。

青年期の時期について、エリクソンは「児童期の初期に匹敵する急速な身体的成長と、全く新たに加わった身体的な性器的成熟がおこる」時期と捉えており、岡堂は「思春期徴候の発頭から成人の特権や責任を獲得するまでの間」といい、遠藤は「12歳から18歳頃」という<sup>30)</sup>。このことから青年期は中学生段階から高校生段階と考えていいだろう。

青年期における「同一性の危機」は、エリクソンによって創り出された概念である。この時期は、同一性を獲得することが課題であり、獲得できない場合は同一性拡散が生じる<sup>31)</sup>。特に中学生から高校生段階の子どもの同一性が危機にさらされるのは、「自分が自分であると感じる自分に比べて、他人の目に自分がどう映るか

とか、それ以前の時期に育成された役割や技術を、その時代の理想的な標準型にどう結びつけるかとかといった問題に、時には病的なほど、時には奇妙に見えるほどとらわれ、「新しい連続性と不変性の感覚を求めて」、心理・社会的危機とせめぎ合うようになるからである。

同一性拡散の状態が継続すると、自我が同一性を確立する能力を一時的にせよ、絶対的にせよ失い、麻痺状態を引き起こす。エリクソンは、次のような症状を挙げる<sup>32)</sup>。

#### ①親密さの問題

対人関係で「本ものの『かかわりあい』を結ぶことは、確乎たる自己確立の結果であると同時に、自己確立の試練でもある」が、自己確立が育っていない場合、緊張を経験し、内的に孤立し、形式化した対人関係をもつだけになる。また、挫折状態に陥り、親密になれそうもない相手と親密になろうとする。

#### ②時間的展望の拡散

「切迫感と生活の一次元としての時間意識の喪失」を感じる。自分を赤ん坊か老人のように感じる。「時間が変化をもたらす可能性に対する決定的な不信と、それにもかかわらず時間が変化をもたらすことに対するはげしい恐怖」からなる。

#### ③勤勉さの拡散

自分の勤労感覚が混乱状態に陥り、周りから指示された課題に集中できなくなるか、一面的な活動への自己破壊的な没入という形をとる。「集中能力の欠如だけでなく、意識過剰や競争への固執」となって表れやすい。

#### ④否定的同一性の選択

家族や身近な共同体から提供、もしくは期待された役割を厳しく軽蔑し、「生命や力強さは、自分の住んでいない世界だけに存在し、たまたま自分が住むことになった世界はどこも衰退と危険に脅かされている」と思うようになる。このような内的な不安や葛藤、敵意の防衛として「否定的同一性」negative identityを選択し、最も危険で、最も現実的で、自分に期待された役割とは正反対の役割を演じ、途方もないものへの同一化によって自分の同一性を得ようとする。

青年期の特徴として、同一性形成の過程で心理・社会的危機に直面すると、同一性が獲得できなければ同一性拡散が生じる。この状態が継続すると、「私は誰なのか」「何をなすべきなのか」「何がしたいのか」が分からなくなり、途方もないものへの同一化によって自分の同一性を得ようとしたり、自分は何者にもなれないなら自由な選択者のままでいようとしたり、選択を回避しようとしたりする。中学生から高校生段階にある子どもが、日本と韓国・朝鮮の狭間で揺れながらネガティブな感情に陥り、同一性を求めて混乱しているのであれば、子どもの言葉や行動をそのまま判断してはならない。彼らの心を解き放ち、心に潜む真実の言葉を読み解くことが重要である。

## 2 同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートの関係

### (1) 同一性拡散と自尊感情との関連

同一性は自我の統合機能から用いられる概念であり、自尊感情は「自己評価の感情」である。同一性を数値化し、達成度を測定することはできない。また、測定すべきものでもない。自尊感情についても概念が曖昧で測定方法も多様である。本項では同一性拡散と自尊感情との関連をみるために、マーシアと藤原の研究をみることにする。

まず、マーシアの研究<sup>33)</sup>をみておこう。マーシアは、青年後期のアイデンティティの達成度の測定方法として半構造化した面接法を用いた。この面接法は、心理・社会的領域として職業とイデオロギー（宗教と政治）を設定し、内容として①社会的役割や意志決定への葛藤、つまり危機の経験、②職業とイデオロギーへの関与を基準とし、被験者に対してかなり自由に面接によって聞き出していきこうとするものである。

その結果、アイデンティティの達成度ごとの傾向を見出し、4つのパターンに類型化した。

〈アイデンティティ達成型〉

危機の時期をすでに経験し、一定の職業やイデオロギーを自分の意志で選択し、それに積極的に関与している人である。

〈モラトリアム型〉

アイデンティティ模索のための危機を体験している過程にいる人である。

〈早産型〉

いかなる危機も経験していないにもかかわらず、特定の職業やイデオロギーに関与し、一見アイデンティティが形成されているようにみえる人である。

〈アイデンティティ拡散型〉

今まで自分が何者かということ意識した経験がないため、現在の自分が何者であるかを想像することが困難な人である場合と、積極的関与をしないことを積極的にやって危機を体験して拡散し、一見すべてのことが可能であるような状態のままにしておく、しかも積極的関与を欠いている状態の人である。(傍線筆者)

青年後期における同一性の達成度ごとの傾向のうち、〈アイデンティティ拡散型〉の場合、同一性が獲得されないまま青年後期の段階を迎え、同一性拡散の状態が継続したため、「現在の自分が何者であるかを想像することが困難」、「積極的関与をしないことを積極的にやって危機を体験して拡散」、「一見すべてのことが可能であるような状態のままにしておく、しかも積極的関与を欠いている状態」に陥っており、エリクソンが指摘した「勤勉さの拡散」や「否定的同一性の選択」等の症状のように思える。

次に、藤原の研究<sup>34)</sup>をみておこう。藤原は、自我同一性と自尊感情の実証的研究の事例を通して、「低すぎる自尊感情を有する人と同じように、高すぎる自尊感情を有する人も適応上、何らかの問題をもつのではないかと指摘する。

まず、自我同一性障害と診断された男女16名を対象に行った事例では、「自我強度がきわめて弱く、内向的、情緒不安定で社会的に不適応

であり、自我発達は未熟で抑圧的防御機制を用いる傾向があるため現実との相互性が希薄であると指摘されている」という。また、中学生、高校生、大学生男女を対象に行った事例では、

「高校生、大学生の男女いずれの場合も自我同一性の確立されているものは、内的統制傾向を示し、しかも女子では発達的に同一性が確立されるのに伴ってこの傾向が強まることが明らかにされた」という。さらに、大学生男子を対象に行った事例では、「自己像のズレの大きいほど同一性混乱も著しいことを明らかにしている」という。

青年期が同一性を獲得し、同一性拡散を克服する段階であるといっても、人間の発達段階において心理・社会的危機は常に存在する。同一性の拡散状態にある者の自我強度の問題や自己像の揺れが大きい者ほど同一性の混乱も大きいという状態は、同一性形成の内的な原動力である自我が、「原始的な本能の無秩序さと集団精神の無法さ双方からの危機にさらされて」<sup>35)</sup>いることが問題なのである。自我が同一性の内的な原動力としての役割を十分に担い、自由で個性的な自我を確立するためには、危機にさらされてもへこたれない自我を形成する必要がある。危機にさらされてもそれをバネにして生きていくレジリエンスをもった自尊感情を育まなければならない。

## (2) 葛藤を抑制するレジリエンスと親、友達、教師のサポート

小学生や中学生を対象にしたレジリエンス研究<sup>36)</sup>をもとに、レジリエンスとソーシャル・サポートの関係について考察を行う。ソーシャル・サポートとは、「個人を取り巻く人々から受ける様々な形の支援」<sup>37)</sup>をいう。

### 〈小学生を対象にしたレジリエンス研究〉

森、堀野(1992)は、絶望感とソーシャル・サポートとの関連を検討した。その中で、ソー

シャル・サポートが精神的な健康に大きく関与し、4年生では友人に次いで兄弟、母、父が、5年生では友人に次いで父、母、先生、兄弟が、6年生では母に次いで父、友人、兄弟が子どもの精神的な健康に関与することを明らかにした（傍線筆者、以下同じ）。

前原（1998）は、ソーシャル・サポートと無力感との関連に介在する統制感の効果を検討した。統制感とは、「まさに自分自身の力が結果を左右するという期待や感情、知覚など」を含む言葉である。サポート源の効果について、①父親サポートは母親サポートより低く認知されたが、無力感との関連では男女とも母親サポートと同程度のものである、②友人サポートと母親サポートは同程度に高く認知されたが、無力感との関連では男女ともに最も低い結果である、③教師サポートはサポート源の中で最も低く認知されたが、無力感との関連では女子において最も高く統制感をしのぐ、ことを明らかにした。サポート源の効果と無力感との関連では、期待される効果が異なっているようである。

#### 〈中学生を対象にしたレジリエンス研究〉

岡安、嶋田、坂野（1993）は、ソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果を検討した。その中で、学校ストレス（教師、友人、部活動、学業）による各種ストレス反応（不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無力感、身体的反応）がサポートによって軽減されることを明らかにした。女子は母親サポートが最も期待されているが、ストレス軽減効果では父親サポートが有効であり、男子は女子ほどサポートが有効に働かない、としている。

石毛、無藤（2005）は、高校受験期の学業場面における精神的健康とレジリエンス、ソーシャル・サポートの関連を検討した。精神的健康の指標はストレス反応と成長感である。成長感尺度は「人間的に成長したと思う」「やればできると自信がついた」等の因子である。また、レ

ジリエンス尺度は「自己志向性」「楽観性」「関係志向性」の3因子である。「『自己志向性』は自分の判断や行動を見直して自ら問題解決をしようとする自立的な傾向を、『楽観性』は物事をポジティブに考える傾向を、『関係志向性』はネガティブな心理状態を立て直すために他者との関係を基盤にしようとする心性」である。

レジリエンスとソーシャル・サポートの関連について、①ストレス反応の抑制にはレジリエンスの「自己志向性」と「楽観性」、ソーシャル・サポートの母親、友達、先生のサポートが、成長感には特に「自己志向性」が強く関与する、②女子の場合、ストレス反応の抑制にはレジリエンスよりソーシャル・サポートの方が大きな影響を及ぼす、③サポート源の中では友達サポートが「関係志向性」および「自己志向性」と最も高い相関を示す、④「楽観性」と「自己志向性」がストレス反応の抑制に、「自己志向性」が成長感の促進に寄与し、健康を維持する役割を果たす、ことを明らかにした。

これらレジリエンス研究から明らかのように、心理・社会的危機に直面すると、自ら心理的ストレス反応の軽減を目的とした行動をとることも求められるが、レジリエンスのような心理的特性が意味をもつ。心理的葛藤を抑制するためには彼らにレジリエンスをもった自尊感情を育み、親および親以外の他者から様々な形の支援が得られるという感情、つまりソーシャル・サポートが得られるという感情を育むことが必要であると考える。

## V 自分史を描き続ける子どもの教育論

この章では、子どもの語りや綴ったものを、同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートから考察を試みる。

### 1 民族学級が担う同一性の形成

#### (1) 発達的な同一性拡散がもたらすジレンマ

小学生의 육영(ウギョウ)과려(リョフア)는, 保護者や友達, 教師に支えられながら同一性の形成過程にある。学校生活を楽しみ, 時には劣等感にぶつかりながら人間的強さを身につけている。彼らが, 心理・社会的危機に直面しながら発達的な同一性拡散の時期を迎えるのは数年後である。中学生의우(ウフア), 문(ムン), 순(スン)강(ガン)も同一性の形成過程にあるもの, 自分が自分であると感ずる以上に周りの視線が非常に気になり, 「私は誰なのか」「家族ってなに」「友達ってなに」「民族学級ってなに」「ルーツってなに」等, 発達的な同一性拡散によるジレンマを感じながら生きている。

子どもの生きた生活や隠れて見えない内面に迫りたいために, 「自分の心に秘めた感情や悩みをありのままに書こう」「感じたまま書こう」等と言っても, 自我や個人に特有な経験, 心理的葛藤等の, 子どもの心を被っているベールを剥ぎ取ることは容易ではない。また, 同一性を混乱なく獲得させたい」「心を解き放ち, 自分が何者なのかを確立させたい」「レジリエンスをもった自尊感情を育みたい」等と, そのことだけをなんとかしたいという一時の教育実践は有り得ない。筆者が生活綴方の方法論に拘るのはそのためである。自分の感情や心理的葛藤を自分のコトバで綴る過程で, その体験を追体験しながらその体験に込められた意味を探り, 学級や民族学級の友達と話し合い, 人間的な連帯感でつながっていく過程でレジリエンスが求められるのである。

우(ウフア)가 学ぶ中学校では, 圧倒的多数の日本人の子どもの中に, マイノリティである子どもが在籍し, 同和教育をはじめとする人権教育が取り組まれていたのであろう。そこでは, 人種・エスニック・ジェンダー等のマイノリティの集団に対する差別感情や偏見と蔑視, 対立と矛盾等を払拭する教育が取り組まれ, 互いに多くを語らなくても相手のことが理解される雰囲気が, もしくは身近な問題として考えられる雰囲気が

あったのではないだろうか。우(ウフア)는そんな雰囲気を感ずながらも, 帰化したことを民族学級とともに学ぶ友達には打ち明けていない。知られなくなかったのか, 打ち明ける煩わしさを感じたのか, 周りの戸惑いへの感情を推し測ったのか, 우(ウフア)는自分の感情を奥深く仕舞い込み, 仲間に話し, とともに考えるという行為をやめてしまった。

문(ムン)은, 差別がまだ存在する社会で自らの同一性を形成しながら生きていけるだろうかという重圧感とともに, 文化祭に出場するためだけに練習に参加し, 文化祭で称賛を浴びる友達に対しても苛立ちを感じていた。しかし, 自分の感情を吐き出してしまうと自己像だけでなく友達関係や文化祭の発表が壊れてしまうことを恐れた。우(ウフア)와 同様, 自分の感情を奥深く仕舞い込み, 仲間に話し, とともに考えるという行為をやめてしまった。

文化祭当日, 彼らは사물놀이(サムルノリ)を演奏しながら上手に演奏することだけを考えていたのだろうか。そうではない。彼らはそれぞれに想いをもちながら꽁꽁리(クワンクマリ), 징(チン), 장고(チャンゴ), 북(ブク)の音を奏でたのである。そして, その音を聴く友達に対して語りかける言葉, それは言語化された言葉ではないが, 音を聴く者の心に響いた。演奏が始まるまでざわついていた友達が, 一瞬に静まり返ったのである。日本と韓国・朝鮮の狭間にあつて混乱を乗り越えようとする彼らの自己表明と순(スン)강(ガン)의 語りは, 周りの子どもの心を動かし, とともに生きていこうとする雰囲気が空間に広がったのであろう。

筆者は, 民族的・文化的背景の異なる子どもが舞台に立ち, 장고(チャンゴ)や북(ブク)等の楽器を演奏したり, 旱船(扇)や소고(小太鼓)をもち, 踊ったりしながら自分が何者なのかを表明することに疑問と不安を感じていた。自己表明の過程と舞台発表, 舞台発表以後の彼らと周りの人々とのつながりや関係性が問われ, 自己表明が, 彼らの



同一性の形成とレジリエンス、生き方に大きく影響すると考えるからである。しかし、彼らは、<sup>サムルノリ</sup>사물놀이를練習する過程で韓国・朝鮮にルーツがあることを互いに確認し合い、身構えていたベールを脱ぎ、つながり同一化した。この蓄積された体験は、彼らの同一性形成とレジリエンス、これからの生き方に大きく影響を及ぼすのではないかと認識するに至ったのである。

民族的・文化的背景の異なる子どもの同一性と同一性の形成過程は一様ではない。子ども一人一人に自由で個性的な同一性があり、形成過程も多様であるという認識が必要である。同一性の発達的な成長を求める過程で彼らは自分探しをはじめ、ジレンマを感じるようになる。両方の親の文化を知ることが「まずありき」ではなく、同一性を確立する過程での混乱を少なくするために両方の親の文化を学ぶことが必要だと考える。

## (2) 同一性の形成を求めて

文化祭の発表を契機に、<sup>ムナ</sup>문나는<sup>スンガン</sup>순강のことを見直し、二人はよく話をするようになった。<sup>ウフ</sup>우후も何か吹っ切れたように民族学級でよく質問するようになった。文化祭の発表を終え、民族学級では「自分たちの故郷」を学習した。<sup>ウフ</sup>우후は塾があるため途中で帰宅した。

<sup>ムナ</sup>문나는「慶尚南道はどこにあるの」と聞き、<sup>スンガン</sup>순강は「光州はどこにあるの」と聞いてきた。<sup>ムナ</sup>문나는<sup>スンガン</sup>순강も自分とつながりがある韓国に一度も帰ったことがない。梁<sup>ソンセンニム</sup>선생님은、韓国地図で慶尚南道や光州がどこにあるのかを教えた。慶尚南道の南東部には釜山市があり、新鮮な海産物が売られているチャガルチ市場は大勢の人で賑わっていること、地理的にも日本に近く、古くから交流も頻繁に行われていたこと、海印寺や古墳群等の歴史遺跡が多いこと等を話すと、<sup>ムナ</sup>문나는「うわあ、行ってみたいなあ。魚大好きや。」と言った。また、光州が歴史的に伝統をもつ街

であり、独立運動（1919年3月1日）や民主化運動（1980年5月18日）の起こった街であること、歴史遺跡があり農水産物も豊富であること等を話すと、<sup>スンガン</sup>순강は「行ってみたいなあ。一度も行ったことがない。」と言った。

子どもの興味や関心はソウルの街に集中した。梁<sup>ソンセンニム</sup>선생님은、ソウルは朝鮮王朝の首都で、景福宮、宗廟、博物館等の文化遺産が多いことや、軍事境界線上には板門店や共同警備区域があること、南北の統一について話をした。

朝鮮半島の人たちの出身地と国籍の関係に子どもの関心が向くと、梁<sup>ソンセンニム</sup>선생님은、外国人登録証の国籍、本籍地、出生地、居住地、名前、在留資格、パスポート取得に関する国籍と再入国許可申請等について話をした。また、16歳の区役所での出来事や、国籍、民族、名前のことで悩み続けた頃のこと、一冊の書物『ソフィーの世界—哲学者からの不思議な手紙』<sup>38)</sup>との出会いについて話した。その書物に登場するソフィーとソフィーが受け取った手紙「あなたはだれ?」「世界はどこからきた?」の真実、真実を求め続けるソフィーの姿が、同一性を求めて「私は誰なのか」「なぜ生きているのか」と悩み続ける自分の姿と重なり合ったという。梁<sup>ソンセンニム</sup>선생님은はこのとき、自分の殻を打ち破って自分に正直になりたいと願い、本名で生きようと決心したという。高校3年生のときである。

<sup>ムナ</sup>문나는いきなり、「日本の人でも韓国が嫌いな人が多いやん」と言った。<sup>ムナ</sup>문나는今でも差別が存在し、同一性を形成しながら自分は生きていけるだろうかと揺れているのである。梁<sup>ソンセンニム</sup>선생님은は、「いろんな矛盾は心に留めないで発信することが大事だと思うよ。人間は悪いことの方がよくみえるけれど、いいところ探しをしないと人との関係や国との関係は改善されないと思うよ。」と、<sup>ムナ</sup>문나는に自分の思いを伝えた。<sup>ムナ</sup>문나는は梁<sup>ソンセンニム</sup>선생님의思いを受け止め、「日本で一緒に住んでいるから、互いにいいところ探しをしない

とあかん。」と言った。

この時期、3年生にとっては高校受験の懇談会があり、進路が目前に迫っている。彼らが進路に向き合い、悩んでいることを知っている吉田先生は、「子どもは民族学級が大好きで、進路で悩みながらも民族学級に集まってくる。中学校の3年間、民族学級で学べることは限られていて、今、彼らに国籍や民族のことを聞いても知らないことが多すぎる。」と語った。

民族学級で日本と韓国・朝鮮の関係史や在日の渡航史、<sup>ハングル</sup>한글等を学習し、国籍や民族、生き方、名前について自問自答しながら自分なりの着地点を見つけられない限り、子どもは生涯、「私は誰なのか」を問い続けていくのだろう。

筆者は、「中学生になると保護者や教師が働きかけをしなくても、自分の意思で民族学級に行くようになるため、子どもの自主性に任せている。」という声をよく聞く。いかにも子どもの自主性や子どもの選択であるかのように、中学生になると民族学級に行かなくなったり、「忘れていたわ」「今週は無理やったから来週行くわ」「塾があるからごめん」等と言って、次第に民族学級に行かなくなったりする子どもがいる。保護者や教師は子どもを手放し、自主性に任せる等と言ってはいけないのである。また、自主性が育っていない等と考えてはいけないのである。特に中学生から高校生段階の子どもは同一性を獲得する時期にあり、それまでの自己像は大きく揺らぎ、不安定な心理状態を経験する。そして、「私は誰なのか」「何をなすべきなのか」「何をしたいのか」が分からなくなり、混乱するようになるからである。

## 2 レジリエンスを育み、自分史を描き続ける子ども

### (1) ともに生きる人々との生を担い合う関係

学校の中で民族学級の取組や民族学級関連行事等が位置づき、民族講師から韓国・朝鮮の言

葉や文化を学びながら、「父親（母親）のように生きたい」「祖父母のように生きたい」「日本と韓国・朝鮮の二つの文化を大切にしたい」「将来、<sup>ソンセンム</sup>선생님のような民族講師になりたい」等と発言する子どもの声をよく聞く。

民族的・文化的背景の異なる子どもの自我が肯定感や使命感を秘めた体験が反映し、同一性を形成すれば、新たに構造化された自我によって自己の存在そのものが肯定される。しかし、彼らの自我が劣等感や宿命感を秘めた体験が反映した場合は、同一性の混乱が継続化したり深刻化したりする。新たに構造化された自我によって自己像そのものが否認される。

彼らを取り巻く周りの人々が、学校や社会生活に生起する子どもの体験の文化的、政治的、倫理的意味を問い、彼らが同一性の形成において混乱状態にいることに気づき、その混乱を生み出した力の構造を読み取ることができたなら、彼らの同一性の形成にはレジリエンスをもった自尊感情を育み、親や友達、教師から様々な形で支援が得られるという感情を育むことが必要であることが理解されるであろう。

<sup>スンガン</sup>순강は、民族学級や学校の友達と教師なら、秘めた内面をさらけ出しても受け止めてくれると感じ、文化祭で<sup>オムニ</sup>어머니と自分のことを語り始めた。民族学級でともに学ぶ友達は、<sup>スンガン</sup>순강の体験と自分の体験を重ねながら聞いていた。また、学校の友達や教師は、<sup>スンガン</sup>순강の体験の意味を追体験しながら聞いていた。自分の内面を吐き出し、他者とつながり、関係性を築きたいと願うのは子どもの本能であろう。民族学級や学校の友達、教師はその本能に呼応したのである。

筆者は、ともに学ぶ友達と教師の人間関係に、さねとうのいう〈やさしさ〉<sup>39)</sup>をみたように思う。さねとうは、〈やさしさ〉は、「がむしゃらに生き抜いている両者の間に、互いの運命を分かち合うー互いの〈生〉を担い合う関係が生まれたときに」見出すものだという。人間関係において

他者にやさしくあろうとしてもそうなれないのは、人間の心にエゴイズムが潜むからである。自己中心的な思考と言動、自分だけの自我の確立を優先するそのエゴイズムと葛藤するから、人間関係においてやさしくなれるのである。子どもと教師、民族講師の間に優越感から発せられるやさしさは無用であり、互いのぶつかり合いの中に〈やさしさ〉があるように思う。

小学生の<sup>ウキョン</sup>옥영と<sup>リョファ</sup>려화, 中学生の<sup>ウファ</sup>우화, <sup>ムンナ</sup>문나, <sup>スンガン</sup>순강が在籍する学校の中で、彼らの心の喜びや心の揺れ、もがきを受け止め、保護者や教師、民族講師、友達との間で築かれたつながりや関係性は、学校や民族学級、民族学級関連行事等の取組を通して築かれてきたものであろう。そのつながりや関係性の中で、民族的・文化的背景の異なる子どもはレジリエンスをもった自尊感情を育み、保護者や教師、民族講師、友達が支えてくれるという感情を育んだのではないかと考えられる。そう考えるならば、小学校や中学校だけではなく、高校生段階に至っても保護者や教師、民族講師、友達との間でつながりや関係性を築き、生を担い合う関係を紡ぎ続ける手だてが必要ではないだろうか。

## (2) 〈国籍＝民族〉の枠組みを超える子ども

1985年の国籍法改正は、在日韓国・朝鮮人社会に大きな影響を及ぼし、日本と韓国、日本と朝鮮等の二重国籍者を誕生させた。すでに〈日本国籍＝日本国民＝日本人〉の枠組みは崩壊し、子どもの世界は多民族・多国籍社会へと変貌している。日本国籍者でありながら朝鮮民族の母語・母文化を継承する子どもや混合世帯の子ども等、彼らは、〈国籍＝民族〉の枠組みを超えた存在であることを示している。国籍や民族はどのように定義されているのだろうか。

『世界民族問題事典』<sup>40)</sup>をみると、国籍は「個人をある特定の国家に所属させる法的な結びつき」をいい、「各国家は、自国に属する人(自

民)とそうでない人(外国人)とを区別し、両者について異なった取り扱いをしている。この区別の基準となるのが国籍」とある。「外国人」は、「自国に属する人(自国民)」に対して「そうでない人(外国人)」と区別するだけであり、基準でしかない。日本社会で生活する在日外国人の実態が念頭にはない。

一方、民族は、まず、「客観的規準と主観的規準」からの検討をみると、「客観的規準とは言語、宗教、生業、衣食住や対人関係の慣行などであり、主観的規準は〈われわれ意識〉」とある。「共属感覚と共属意識」からの検討をみると、「共属感覚は、ある範囲の人々がその中に生まれ、育てられる、言語、宗教、風土、生活慣行などを共有することによって抱く、同じ集団に属しているという感覚」であり、共属意識は、「ある範囲の文化を共有する集団が政治的に糾合され、しばしば政治的独立を目指して共属意識が高揚される時、それは〈国民〉形成を志向する」とある。「〈自生的・文化的〉と〈作為的・政治的〉の二つの力」からの検討をみると、〈自生的・文化的〉と〈作為的・政治的〉の二つの力の、「拮抗と相互作用のダイナミックな関係の内に、民族意識の成立」をみる。これら民族の区分からしても、理論的定義は曖昧で多様である。

民族的・文化的背景の異なる子どもの同一性は、日々の生活の中から経験を通してすでに新しい文化や伝統を生み出し、自由で個性的な同一性を形成しているように思える。かつて徐は、「われわれ在日朝鮮人はもはや『朝鮮文化』から断絶されたが故に朝鮮民族の一員でないのではなく、その逆に、そのような引き剥がしの痛みの故に、あるいは現に継続している引き剥がしへの抵抗において、『朝鮮人』としての自らの文化を表明する」のであり、こうして表明された文化が、「朝鮮民族全体に共通の新たな『民族文化』を構成する重要な要素」となると指摘した<sup>41)</sup>。

在日韓国・朝鮮人が、自ら創り出した文化や伝統を表明し、構成し、絶えず普遍的なものに高めようとする志向性の中に、国際化の進展に伴う「民族と国籍の分離現象」が表れた。民族的・文化的背景の異なる子どもの同一性は、筆者が総称として用いる「民族的・文化的背景の異なる子ども」の数ほど多様化している。

〈国籍＝民族〉の枠組みを超えた子どもに普遍的な自由や平等はもちろんのこと、制度や精神の排外から解放しなければならない。学校や社会で、「日本人やけれど、母が韓国人やねん。」

「家族みんな日本人やけれど、父がルーツあるねん。」等の子どもの声が届き、自分が誰なのかが表明できる環境やそのための取組が必要である。彼らの同一性の混乱が発達段階によるものなのか、日本と韓国・朝鮮の狭間に立ち、自分が何者なのかが分からない状態に陥っているのか、その混乱を行き場のない心の隅に仕舞い込むのではなく、人間的な連帯感を築くエネルギーにしていかなければならないと考える。

## VI 研究のまとめと今後の課題

本研究では、民族的・文化的背景の異なる子どもの自尊感情について、同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートから考察を行った。それは、在日史に刻み込まれた教育論でもなければ、アカデミックな教育論でもない。今、子どもが抱える現実課題に着目し、「私は誰なのか」「私のルーツはどこなのか」「私は何をしようとしているのか」等と自問自答しながら自分史を描き続ける子どもの教育論である。研究から明らかにすることができたのは次の点である。

- ・同一性とレジリエンス、ソーシャル・サポートは、子どもの内面に潜む不安と葛藤を追究するうえで重要な分析の視点であり、生活綴方の方法論は、隠れてみえない子どもの内面に迫るための有効な手だてだと考えられる。

- ・民族的・文化的背景の異なる子どもが心理的葛藤を抑制するためには、レジリエンスをもった自尊感情を育むことが大切であり、親および親以外の他者から様々な形の支援が得られるという実感が必要である。民族学級は彼らの同一性の形成とレジリエンスを育むうえで重要な役割を担っている。

しかし、本研究で取り上げた子どもが「私は誰なのか」という問いにいつ到達点を見出し、どのような結論を見出すのかは誰にも分からない。彼らの同一性を求める過程は生涯続く発達過程である。そして、心理・社会的危機は常に存在している。本研究は彼らのライフ・サイクルにおいて一瞬を捉えたに過ぎず、これをもって彼らの同一性だと言い切ることはできない。彼らは、同一性の発達の混乱によるジレンマに陥りながらも、自らレジリエンスを育み、自分史を描き続けている。

## おわりに

今年度も多くの子どもと保護者、教師、民族講師と出会うことができた。その中で、自己像が大きく揺らぎ、ジレンマを感じている子どもに寄り添う教師や民族講師、保護者の姿に、筆者は教育への情熱と子ども愛をみたように思う。「家庭訪問で保護者とどんな話をしたらいいのかわからないという教師が増えている。差別の問題や子どもの教育の話をしないうで、人間と人間の壁が超えられるのかと考えてしまう。」「この学校では子どもの現実課題を見据え、子どもに寄り添う教育の重要性が若い教師にも受け継がれている。」という声を聞いた。実に様々な子どもの心の揺れに遭遇し、子どもの笑顔の裏に潜む悶々とした声を聞いた。

国際化の急激な人の流れは、国境や国籍、民族を不確かなものにした。確かなものは、民族的・文化的背景の異なる子どもはこの瞬間を日

本で生き、日本の学校で学んでいるということである。彼らの抱える課題は多様化し、複雑化している。自己の言語と文化に関する教育を享受するという彼らの教育権を侵してはならない。彼らは、すでに〈国籍＝民族〉の枠組みを超えた子どもである。〈国民－外国人〉の枠組みから、住民としての地位および平等な諸権利と諸義務をもち、「国境のない住民」<sup>42)</sup>としての枠組みへ再編しながら、彼らが直面し続ける同一性の形成と自尊感情の課題についてともに考えていきたいと願う。また、同一性の形成が、全生育史に及び、同一性の確立と同一性の拡散が拮抗する時期をどの子どもも迎えるものならば、少しでもその混乱を少なくし、継続化した混乱を迎えないようにしたいと願う。

本研究を進めるにあたり、研究協力委員の先生方や民族講師の先生方には授業実践や子どもの学習プリント、綴方等、多くの資料提供をいただいた。また、子ども観や教育観、差別と人権について考えるようになったきっかけ等も聞かせていただいた。心よりお礼申しあげる次第である。指導教員である大阪教育大学の森 実教授に、同一性の概念、綴方の意義等、多くのご指導を賜った。厚くお礼を申しあげる。本研究が本市の教育実践に資することができれば幸いである。多くの方々からのご指導、ご批評をお願いする次第である。

#### 【研究協力校】

大阪市立啓発小学校

#### 【研究協力委員】

松尾 博之 (大阪市立金塚小学校)  
 姜 智 子 (大阪市立小路小学校)  
 河合 清隆 (大阪市立小路小学校)  
 吉 田 敬 (大阪市立中島中学校)  
 三根生俊二 (大阪市立中島中学校)

敬称略

#### 【注および引用文献】

- 1) 遠藤辰雄「セルフ・エスティーム研究の視座」遠藤辰雄、井上祥治、蘭千壽編『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』ナカニシヤ出版、1992、p. 9。
- 2) 遠藤辰雄、前掲論文1)、p. 19。
- 3) 金敬得「『在日』は平和憲法の体現者たれ」在日韓国人問題研究所編『RAIK通信』第96号、青丘文化社、2006、p. 12。
- 4) 金敬得、前掲論文3)、p. 12。
- 5) 近藤卓（「『生きる力』を支える自尊感情」真仁田昭編集代表『児童心理』7月号、第61巻第10号、金子書房、平成19年）は、ローゼンバーグによる「good enough」の感情は、「『自分は生まれてきて良かったのだ』『自分は生きていて良いのだ』といった確信に満ちた感情である」（p. 45）と指摘する。
- 6) 石毛みどり、無藤隆「中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連－受験期の学業場面に着目して－」『教育心理学研究』第53巻3号、2005、p. 356。
- 7) 田中は、国分一太郎の業績に着目し、生活綴方の意義や方法論について論文にまとめており、次の論文を参考とした。  
 田中俊弥「現代生活綴方の意義と方法論－国分一太郎の仕事に着目して」解放教育研究所編『解放教育』490号、明治図書、2008、pp. 7-13。  
 田中俊弥「書くことの歴史的展望」倉澤栄吉、野地潤家監修『朝倉国語教育講座4 書くことの教育』朝倉書店、2006、pp. 21-37。
- 8) 土方鉄「書くことと読むこと」全国解放教育研究会編『解放教育』95号、明治図書、1978、p. 7。
- 9) 国分一太郎「綴方、このよいもの」『新しい綴方教室』日本評論社、1951、pp. 1-21。
- 10) 国分一太郎『国語教育の未来像』新評論、1963、p. 364。
- 11) 国分一太郎、前掲書9)、p. 302。
- 12) 国分一太郎、前掲書9)、p. 41。
- 13) 国分一太郎『国語教育の本質』明治図書、1958、p. 251。
- 14) 国分一太郎、前掲書10)、pp. 134-145。
- 15) 山口満「総説」日本教育新聞社編『週刊教育資料』No.434、教育公論社、1995、p. 2。
- 16) 矢沢雅「昭和三十三年版学習指導要領－戦後教育政策転換期における教育課程の改訂－」日本教育新聞

- 社編『週刊教育資料』No.434, 教育公論社, 1995, pp. 19-24。
- 17) 国分一太郎『国語教育の現実像』新評論, 1962, pp. 4-6。
- 18) 国分一太郎, 前掲書 9), pp. 107-108。
- 19) 国分一太郎, 前掲書 9), p. 109。
- 20) 意識調査の仮説および調査項目は, 拙稿『民族的・文化的背景の異なる子どもの自尊感情に関する研究』大阪市教育センター研究紀要第 187 号, 2009, p. 10 を参照。
- 21) Erik, H. Erikson, "Identity and the Life Cycle", 1959. (Psychological Issues Vol1. No.1. Monograph 1., International Universities Press, Inc, New York) 小此木啓吾訳編『自我同一性—アイデンティティとライフサイクル』誠信書房, 1973。
- 22) 遠藤辰雄「人生周期と同一性」遠藤辰雄編『アイデンティティの心理学』ナカニシヤ出版, 1981, p. 12。
- 23) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), pp. 195-197。
- 24) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), p. 153。
- 25) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), p. 148。
- 26) 西平直喜「青年心理学の隣接領域」依田新, 大西誠一郎他編『青年心理学研究の課題と方法』金子書房, 1973, p. 281。
- 27) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), p. 149。
- 28) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), p. 149。
- 29) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), pp. 61-73。
- 30) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), p. 111。および岡堂哲雄「青年期への精神力動的接近」西平直喜, 久世敏雄編『青年心理学ハンドブック』福村出版, 1988, p. 86。および遠藤辰雄, 前掲論文 22), p. 19。
- 31) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), pp. 111-118。
- 32) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), pp. 164-175。
- 33) 鐘幹八郎「青年の同一性 (アイデンティティ)」西平直喜, 久世敏雄編『青年心理学ハンドブック』福村出版, 1988, pp. 269-272。
- 34) 藤原正博「自我同一性と自尊感情の関係」遠藤辰雄編『アイデンティティの心理学』ナカニシヤ出版, 1981, pp. 85-89。
- 35) 小此木啓吾訳編, 前掲書 21), p. 6。
- 36) 小学生と中学生を対象にしたレジリエンス研究のうち, 次の論文を参考とした。  
森和代, 堀野緑「児童のソーシャルサポートに関する一研究」『教育心理学研究』第 40 巻第 4 号, 1992, pp. 402-410。
- 前原武子「無力感とソーシャルサポートとの関連性」に介在する統制感の効果」『琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第 6 号, 1998, pp. 55-60。
- 岡安孝弘, 嶋田洋徳, 坂野雄二「中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果」『教育心理学研究』第 41 巻第 3 号, 1993, pp. 302-312。
- 石毛みどり, 無藤隆, 前掲論文 6), pp. 356-367。
- 37) 石毛みどり, 無藤隆, 前掲論文 6), p. 357。
- 38) ヨースタイン・ゴルデル著, 須田朗監修, 池田香代子訳『ソフィーの世界—哲学者からの不思議な手紙』日本放送出版協会, 1995。
- 39) さねとうあきら『逆風に向けて羽ばたく』春牛社, 1986, pp. 37-51。
- 40) 梅棹忠夫監修『世界民族問題事典』平凡社, 1995。
- 41) 徐京植「『民族』を読む—在日朝鮮人の立場から—」『立命館言語文化研究』第 8 巻第 1 号, 1996, pp. 19-20。
- 42) パクは, 韓国社会における多文化社会の構成員に対して「移住民 (Immigrant)」という用語を用い, 「これは, これまで多文化社会を説明するにあたり移住労働者に代表される『労働者』の地位だけでなく, 『住民』としての地位, さらにはグローバルな世界環境の中で新しく再編されている『国境のない市民権』の再構成でもある」(パクチョン著, 韓守賢翻訳「韓国の移住民福祉の実態と宣教的課題」『RAIK 通信』第 110 号, 2008, p. 6) と述べる。筆者が民族的・文化的背景の異なる子どもに使用した「国境のない住民」とは, パクの指摘による「国境のない市民権」をもった住民という意味で使用したものである。

---

研究紀要 第191号

---

平成22(2010)年3月31日 印刷  
平成22(2010)年3月31日 発行  
発行所 大阪市教育センター  
552-0007 大阪市港区弁天1-1-6  
電話 06(6572)0603  
発行者 後藤 幸雄

---