東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

韓国におけるナショナリズムと多文化教育の整合性問題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部 公開日: 2024-02-07 キーワード (Ja): ナショナリズム, 多文化主義, 多文化教育, 整合性問題 キーワード (En): nationalism, multiculturalism, multicultural education, consistency issues 作成者: 李, 修京, 車, ボウン, 権, 五定 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学, 延世大学, 東京学芸大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000192

東京学芸大学紀要　人文社会科学系　**75**: 73－89，2024

韓国におけるナショナリズムと多文化教育の整合性問題

李　修京[*1]・車　ボウン[*2]・権　五定[*3]

アジア言語・文化研究分野

（2023年8月30日受理）

要　旨

本研究は，独立以後，政治の独占状態でナショナリズムの国民化努力が強力に推進されてきた韓国で，現在国家政策の一環として推し進められている多文化教育の実践を「読み」，①韓国の多文化教育は従来のナショナリズムと整合関係を保っているのか，②整合関係のないまま多文化教育を実践し続けた場合，どのような問題が生じるのか，③整合関係の構築のために，工夫がなされているのか，など，ナショナリズムと多文化教育の整合性の問題を明らかにすることを目的とする。研究を進めた結果，韓国の多文化教育はナショナリズムに傾斜する傾向を見せており，両者の整合関係を構築する工夫が積極的に行われていないことがわかった。今回の調査の結果，整合関係のない教授で発生しうる問題は確認できなかったが，今後も持続的に観察する必要があると判断する。

キーワード：ナショナリズム，多文化主義，多文化教育，整合性問題

はじめに

近代以来，学校教育は基本的にナショナリズムの枠組みの中で行われてきた。学校は，ナショナリズムの国民化（Nationalizing Nationalism），国民形成のナショナリズム（Nation Building Nationalism）普及のための機能を果たしてきたのである。こうした，学校におけるナショナリズムを中心に据えた教育の方向は今日においても本質的に変わったとは言い難い。その学校で，多文化教育を行わなければならないという，もう一つの新たな要求が高まっている。そこで，ナショナリズム―ナショナリズム教育と多文化教育を矛盾なく進めることができるかという，両者の整合性の問題が浮上する。排他性の強いナショナリズムと抱擁・共生を求める多文化主義―多文化教育は相反関係であって両立できないと考えられてきたからである。

こうした問題意識を念頭に置き，韓国の学校における伝統的なナショナリズム教育と新たな方向としての多文化教育の実践を「読み」，両者間の整合性の問題を明らかにしたいのが本研究の目的である。韓国は，解放―建国以来徹底的なナショナリズム教育を推し進めてきており，1990年代からは多文化教育を国家的レベルで盛んに推進してきている。ナショナリズムと多文化主義―多文化教育の整合性の問題を検討するのに最も良い事例であると考えられる。

研究目的を達成するために，次のような作業を行っていく。

まず，本研究の本質的問いである，ナショナリズムと多文化主義―多文化教育は原初的に対立関係なのかを究明するために，ナショナリズムが出現したヨーロッパの史実から，

①ナショナリズムが形成当初から排他性・攻撃性・

＊1　東京学芸大学 外国語・外国文化研究講座 アジア言語・文化研究分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）
＊2　教育学博士（ソウル教育大学）．延世大学教育研究所研究員
＊3　教育学博士（広島大学），東京学芸大学個人研究員，龍谷大学名誉教授，BOA（アジアセミナーハウス）理事長

独占性･･･を有していたかどうかを確認し，

②ナポレオン戦争などを経ながら，ナショナリズムの性格が変質していき，トモイキの倫理・秩序を破壊していったことを確認した上，

③近代の帝国主義国民国家の変質した，排他的・攻撃的ナショナリズム，あるいは，それによって作られた独占的・差別的体制・秩序に対する反省・抵抗の結果，構築される多文化主義やその実現のための努力（多文化教育）の基本的考え方―理念を，背景を異にする３つの系譜ごとに検討整理する。

以上を踏まえながら，

④韓国におけるナショナリズムの学習・政治独占のナショナリズムの国民化・政治道具化過程を確認する。

⑤変質したナショナリズムが主導する韓国が多文化政策を掲げ，多文化教育を推し進めるようになった背景をナショナリズムと多文化主義の論理に照らしながら把握，整理する。

⑥韓国における多文化教育の推進システムを確認し，そのシステムの中で行われている多文化教育の実践の狙い，意味，方法を「読む」。

実践から読みとれる，ナショナリズムに傾斜する要素と多文化主義―多文化教育の理念に傾斜する要素をcontinuum線上に置いて見ることで，韓国におけるナショナリズムと多文化教育の整合性問題が存在するか否かを確認する。

韓国における多文化教育の実践に見られる結果のみをもって，ナショナリズムと多文化主義―多文化教育の整合性問題に対する一般化は得られない。ただ，この問題に接近する道筋は見えてくると判断している。

１．ナショナリズムにおける共生の問題

１）出現当初のナショナリズムの「共生指向性」と「受動的排他性」

ナショナリズムは近代的現象で，1800年を前後してヨーロッパに出現したことについては，学術的にほとんど異論が見られない。ただ，顕在化した教義あるいはイデオロギーとしてのナショナリズムの出現以前に，境界線内の構成員の間に共有されていた認識・情緒・価値として，プロトナショナリズムが存在していたことは認められるが，それが近代のナショナリズムとどのように結びついているのかについては明確な見解が見られない。

ナショナリズムの出現の背景に対しては，様々な見解が見られるが，ここでは，次の４人の見解を中心に整理しておく[1]。

まず，ケドゥーリー（Elie Kedourie）によれば，人類社会にはそれぞれ明確な特徴を持つネーションが存在し，各ネーションは，独自の言語・文化をもっている。ネーションは自ら決定・選択する自決権を持っており，この自決権に基づいて行われる統治形式こそ唯一正当である。ネーションの自決権の原理は，ネーションを単位とする政府やネーションとネーションの結合組織を正当化し，近代国民国家の形成に大きく貢献した。政治と思想はダイナミックな相互作用の関係にあり，自決権の源がネーションであるという考え方に基づいて展開された典型的な相互作用をフランス革命に見ることができる。フランス革命は，ネーションを主体にした，弛まない革新に対する情熱・期待・支持を導き出し，ナショナリズムの形成に重要な役割を果たした。

しかし，ナショナリズムを出現させたのは，フランス革命ではなく，ドイツにおける知的・思想的議論と成熟の結果であった。ドイツでは，19世紀初めから，①人間の真の自由・道徳・価値の創出は，外部の存在（神）ではなく，人間自らの決定によるものであるという考え方（Immanuel Kant），②人間の自己決定は，個人的次元ではなく，言語・文化を共有する集団的次元の自決意志がナショナリズムとして現れるという考え方（Johann Gottlieb Fichte），③文化的多様性には本質的な価値が内在されており，ネーションの共通の言語・文化の中に貯蔵されている多様性こそネーションの正当性のカギである。その正当性に基づいた多様な自己決定としてのナショナリズムを保障しなければならないという考え方（Johann Gottfried Herder）などが議論され成熟していったのである。これらの考え方，思想がナショナリズム出現の本になったというのがケドゥーリーの見解である[2]。

962年ドイツの王が神聖ローマ帝国の皇帝になってから1806年ナポレオンとの戦争で負けるまで，ドイツはオーストリア・イタリア・フランスの一部を抱擁する巨大な国家であったが，封建体制のままで全体的な国家統合の程度が弱く，特に中世後半以後領内の領主たちが独立性を強化して，国家としての実体を失っていった。そして，やがてナポレオンの支配下に置かれてしまった。こうした状況の中，ドイツ内では，ネーションの統合・ドイツ文化の優秀性・国民国家への変革を求める思想家たちの議論・主張が盛んだったのである。中でもナポレオンの占領下，1807年12月から翌年３月まで行われたフィヒテの講演『ドイツ国民に告ぐ』はドイツ人の集団意識を高めるのに大きく

貢献した。ドイツの思想家たちのネーション意識の鼓吹，ネーションの統合，ネーション国家の建設を促す思想的成熟がナショナリズムの出現の本になったとケドゥーリ―は見ていたのである。

ナショナリズムに関連する思想の議論・成熟がナショナリズムを出現させたという考え方に対しては，疑問，あるいは否定的な見解も多くみられる。ブルイリ（John Breuilly）は，ナショナリズム思想は，政治過程で除外されてきたエリートや集団の支持を得るのに効果的に機能できるとき，国家の形を変えようとする運動，あるいは，単一国民国家として統一を指向する運動などの政治運動を正当化することができるとき，初めてナショナリズムの産婆になれるとみている。ナショナリズムは政治運動の結果出現するというのである[3]。

ドイツで議論・成熟したナショナリズムの思想がナショナリズムを出現させたという考え方に正面から反対の意見を呈しているのはゲルナー（Ernest Gellner）である。ゲルナーによれば，ナショナリズムは，これと関連した一連の思想の結合によって出現したのではなく，近代社会の構造転換の副産物である。近代社会は，前近代の農業社会と異なって，効率的・構造的に機能しなければならない，そのためには，同質的で高度の言語・文化を共有する集団が必要になってくる。近代国家とそれを経営する高水準の教育を受けた者たちによる，主に公教育を通して集団の構成員に，一体感・同質感を持たせ，国家に対する帰属意識を高める過程でナショナリズムが出現した[4]。

ケドゥーリー，ブルイリ，ゲルナーのナショナリズムの出現の背景に関する見方は異なるが，ナショナリズムが「出現」したことについては共通の認識を持っていた。それに対して，ホブスボーム（Eric John Ernest Hobsbawm）は，ナショナリズムは，「出現」したのではなく，人為的に「構築」されたとみている。ホブスボームに従えば，国家や権力エリートが一般大衆を学校教育，軍事訓練，国民祭典や祭などを通して，「伝統の創出」に参加させることを以って権力基盤を支持するイデオロギー，すなわち，ナショナリズムを構築した。選挙民主主義，大衆民主主義が普遍化することに伴い，国家や権力エリートの権威，あるいは，正当性が揺らぐ危機を迎え，国家の権威を保全し，権力エリートの権力基盤を維持するための努力が必要だったのである[5]。

以上のナショナリズムの出現（あるいは構築）に関する諸見解に，今日ナショナリズムの本質的性格としてあげられる「排他性」はそれほど強く表れていない。ナポレオンの占領下で行われたフィヒテの講演『ドイツ国民に告ぐ』にもフランスに対する反感や排他よりドイツの言語，文化の優秀性，国民教育と啓蒙の内容が多くみられる[6]。フィヒテは，国家間の紛争は人類の自己実現を促進するものであり，戦争の過程における自国の衰退を嘆くべきではなく，最高位の文化を保持できる祖国への自尊，自信を持つべきだと説いている[7]。

そこに他人に対する排他的・侵略的要求や方向付けは見られない。さらに，必然的で譲ることのできない価値を有する多様性を自己理論の最高位に位置付けるヘルダーの，「多様な存在の自決権」はナショナリズムの思想的背景というより，多文化主義の考え方と同一線上にあるといえる。実際，ヘルダーの考え方を多文化主義の伝統の一つと見る見解もある[8]。社会の産業化に伴い，効率よく社会の統合と運営のために共通の言語と文化を持ち，一体感・同質感で結ばれた集団を形成・維持したいナショナリズムからも排他的・侵略的集団意識の増長を促す様子は見られない。ただ，境界線内の構成員の統合と一体化を要求するナショナリズムは，当然外からの干渉や侵略を拒否する。そこで，出現当時のナショナリズムには「受動的排他性」を内在していたとみられる。

後に見るように，ナポレオン戦争以後のナショナリズムは排他的・侵略的・差別的な性格を露骨にしていき，国民国家間の葛藤・紛争・支配や分割が繰り返されていたが，そのような状況の中でも，他者との共生を，望ましい統合の一形態と見る事例もあった。例えば，プロイセンとの戦争で負けたオーストリアが，1867年，ハンガリーと「二重王国」を作ったとき，「共生憲法」を制定しているのである[9]。ナショナリズムを一概に排他的，反共生的に見ることはできないのである。

2）ナショナリズムの変質―政治権力のナショナリズム独占による共生の倫理・秩序の破壊

ナポレオン戦争以後，ヨーロッパでは多くの国民国家が成立・分裂・強制的統合（植民地化）・消滅を繰り返していた。そして，その過程で，ネーションが共有する認識・情緒・価値であるはずのナショナリズムを政治権力が独占・コントロールしながら，それを国内外のマイノリティを除外・差別する道具にしていった。ナショナリズムの変質である。

フィヒテの講演は，フンボルト（Karl Wilhelm Humboldt）やアルント（Ernst Moritz Arndt）のような知識人，文化人からの支持は厚かったが，大衆の反応

はまだ鈍かった。大衆にとって，一つのドイツとは虚構に過ぎなかったし，彼・彼女たちのドイツ国民という意識も希薄であった。当時のドイツは，神聖ローマ帝国体制下の領主国の緩い集合体に過ぎなかったし，その中には，スラブ族・マジャール（ハンガリー）族など11の民族があり，そのうちドイツ人は20％に過ぎなかった[10]。そのドイツが1871年政治的統一体である国民国家となり，マイノリティに対する強力な抑圧政策を取り始めた。特に，プロイセン・オーストリア・ロシアによる侵略と分割を経験して，自己のネーションへの帰属意識が強く，教育水準・産業水準・労働生産性が高いポーランド人に対する抑圧が強かった。ポーランド人が多いボスニア地方の初等教育機関の教師をポーランド人からドイツ人に交替させたり，「東部ドイツのポーランド化」を防ぐために，農業に関する法律を新たに制定したりもした。ポーランド人とユダヤ人30,000人をロシア，ガリツィアに追放したこともある。これらのことが行われたのは，1870年代から1880年代あたりだった。フィヒテの講演から60～70年経って，多様性の価値を尊重し，多様な存在の自己決定権を重んじる理念としてのナショナリズムが，排他・独占・侵略・差別を正当化する理念的装置に変質していた[11]。

「共生憲法」まで作って境界線内のすべてのネーションの共生を望んでいたオーストリアは，国内や周辺のドイツ・ルーマニア・スラブ・スロバキア・チェコ・ポーランドなど間の軋轢・葛藤・差別・抵抗が続き，結果的に第１次世界大戦の震源地になってしまった。共生の望み・理念の喪失であった。

第１次世界大戦後にも排他的ナショナリズムの激動の時計は止まらなかった。その激動の様子の見られやすいところの一つがポーランドであった。ポーランドは一時，リトアニア・ベラルーシ・ウクライナを包摂する封建国家として威勢を振るったが，1700年代３回にわたってプロイセン・オーストリア・ロシアに分割され，1815年ロシアに編入されてしまった。第１次大戦後，ポーランドの独立が認められたが（1919年ベルサイユ条約），「国民形成」ができてなく，69％のポーランド人以外に，ウクライナ人・リトアニア人・ベラルーシ人・ドイツ人・ユダヤ人などの「分離共存」状態が続いていた。それでもポーランドは，ポーランド語を使用するポーランド人の国であると認識され，1921年中央集権的国民国家の憲法を制定した。この憲法の執行過程で，民族的・宗教的・政治的・経済的葛藤が続き，特に，ガリツィアのナショナリスト，文化的自律の保証を主張するユダヤ人，ネーション帰属の選択権を要求するドイツ人との軋轢と葛藤は激しかった。

こうした状況の中，ポーランドは，マイノリティの子どもにポーランド語の学習を強制し，学校や公共機関ではポーランド語のみの使用を強いた。また，マイノリティのネーション帰属の選択権を認めなかっただけでなく，マイノリティの就職，土地所有まで制限した。シレジア地方に住んでいた３分の２程度のドイツ人はポーランドを離れてしまった[12]。

ナショナリズムの普及と国民国家の成立・軋轢・葛藤・紛争が続いていく過程で，ナショナリズムは政治権力の独占物となり，排他的・独占的・差別的・侵略的性格を帯び，国家・ネーション間の負の関係だけでなく，個人との関係においても，国家至上主義が働き，障害や病気持ちの人は排除していった。スウェーデンや日本の「優生法」に見るように，国家のためのエネルギーにならないとみられる命は消してしまわせる極端な排他的ナショナリズムまで現われた[13]。

２．政治独占のナショナリズム体制の反省と多文化主義・多文化政策の胎動

１）多文化主義・多文化政策の系譜

第１系譜：戦後マイノリティの権利向上のための「宣言的装置」の触発・圧力

第２世界大戦以後，国際社会は，近代帝国主義国民国家のマイノリティに対する排他的・独占的支配構造の世界秩序を払しょくし，マイノリティの権利回復・向上努力を始めた。国際連合が主導するこうした努力は，①世界人権宣言（1948），②難民の地位に関する条約（1951），女性の政治的権利条約（1953），植民地独立付与宣言（1960），人種差別撤廃条約（1966），マイノリティの権利宣言（1992），文化多様性に関する世界宣言（2001），先住民族の権利に関する国際連合宣言（2007）など，戦前体制の反省に基づいた「宣言的装置」として可視化された。この「宣言的装置」は物理的な拘束力は伴わなかったが，国際社会に圧力，あるいは，触発材として機能するようになる。とりあえず，以前の帝国主義国民国家（現在は，植民地から独立国になっているカナダ，オーストラリアと北欧のいわゆる自由主義先進国）が独占的支配体制の下で，剥奪していた先住民の権利を回復させ，先住民・移住民との共生政策を取り始めた。1960年代後半からの多文化主義の表れで，具体的な政策内容は次のようなものであった。

①先住民の土地権・自治権・言語権・先住民固有の方法による狩猟，漁労を含んだ文化権・慣習法などおよび中央政府への代表派遣を承認し，差別を是正する。

②先住民の「下位国家」を承認し，域内における自治，公用語としての母語の使用，国際的交渉主体としての法人格を認める。

③人種あるいは民族選別的移民政策（例えば，白豪主義）を廃止する。

④移住集団の教育権を容認し，先住民及びエスニック集団の母語教育，文化活動を支援する。

⑤二重国籍を承認する。

⑥学校教育課程に多文化主義を反映し，公共メディアにおけるエスニックの代表性を配慮する。

⑦憲法または議会の決議によって多文化主義を承認する[14]。

多文化主義は確かにナショナリズムの独占体制に対する反省あるいは否定の上で成立した考え方・政策である。しかし，多文化政策はナショナリズムの体制＝国家の承認（recognition）によっている。そこに多文化主義の限界，アイロニーが見られ，多文化主義の実現努力がナショナリストによって妨げられる事例が数多くみられる。政治的ナショナリズムと多文化主義が整合関係を保つことが難しい現実を見ているのである。

第２系譜：国家間（南北間）不均衡構造の是正と国際的労働人口の移動や人権の保障

近代の排他的・独占的ナショナリズムは，不均衡の構造の世界を作ってしまった。持てる者と持たざる者が存在し，両者間の不均衡・格差を是正することが構造的に困難な世界になってきたのである。その結果，生産力の低い地域・国から生産力の高いところに人口が移動する現象が現れた。その典型的事例として，1960年代，戦後経済復興が活発であった西ドイツに外国人労働者が多く移動したことがあげられる[15]。

戦争で若者を失っていた西ドイツは，1950年代後半から労働力不足に悩まされていた。最初は，東ドイツからくる労働者でしのいでいたが，1961年ベルリン障壁が築造され，労働力不足が本格化した。こうした状況を乗り越えるために西ドイツ政府は，イタリア・スペイン・トルコ・ポルトガル・ギリシャ・韓国などと協定を結んで労働者を受け入れ始めた。中でもトルコからの労働者が多く，1995年時点ですでに200万人を超えていた[16]。

文化を異にする外国人労働者が急激に増えたドイツ社会は，様々な問題を抱えるようになった。多文化化現象が起こっていたのである。外国人労働者の人権問題も深刻であった[17]。こうした問題状況に対する対応策として打ち出されたのが多文化政策であった。多文化政策へと舵を切ったドイツは，難民も積極的に受け入れ，基本法（憲法）では，「政治的理由による迫害を受けるものは庇護権を持つ」（基本法第16条a第１項）と明記している。難民に対する「強制追放・送還禁止原則（Non-refoulement）」も徹底的に守る制度を備えている。ドイツの多文化政策は，連邦政府・州政府・地方自治団体が連携して推進を主導しており，民間団体の協力が加わるといったシステム上効率よく推進されてきた。例えば，「移民法」，「労働移民法」などの制定・改訂，「移民に関する独立委員会」の設置など法制度の整備は連邦政府が担当しており，外国人に対する言語・職業教育，多文化化に伴う問題と関連したカウンセリング，外国人の文化的プロジェクトの支援，外国人に対する住宅供給などは州政府と地方自治体が担当する。

ドイツの多文化政策の基本的考え方は，内国人と外国人との摩擦と葛藤の根本的原因は，近代以後，排他的・独占的ナショナリズムによって作られた南北間の不均衡・開発格差であるという認識から出発している。したがって，南北間の不均衡の構造とそこから発生する摩擦と葛藤を正しく理解したうえ，南北が共に生きる道を模索する政策＝多文化政策が緊要であるとみている。この考え方に基づいて開発されたのが「開発教育」である。

帝国主義国民国家のナショナリズムの下，排他的・独占的支配体制が作った不均衡・不公平構造の払しょくを指向するドイツの多文化主義・多文化政策は必ずしも全面的に支持されているとは言えない。多文化主義・多文化政策，とりあえず，移住民・難民政策に反対するナショナリストの反動が大きいのである。極端な勢力(例えば，ネオナチス)は論外にしても「ドイツのための選択肢（Alternative für Deutschland）」のようなナショナリストの政党が勢を伸ばしているのが現実である。

第３系譜：独占的・階層的支配構造の変革を求める社会・政治運動

多文化主義のもう一つの系譜は，1950年代から始まる，アメリカにおける公民権運動から見出すことができる。アメリカの多文化主義は1800年代アメリカへの移民の増加とともに始まったという見解もあり[18]，

第２次世界大戦後，「世界人権宣言」をはじめとする「宣言的装置」に触発されて胎動したという見方もある[19]。しかし，1800年代アメリカに移民が殺到した時，アメリカがとった政策は多文化共生政策ではなく，Melting Pot政策といわれる同化を強いる国家主義政策であった。また，「宣言的装置」に触発されてアメリカの多文化主義が始まったというのも納得し難い。1964年制定されるアメリカの公民権法が1966年国際連合の「人種差別撤廃に関する条約」の成立を牽引したからである。

1955年のバスボイコットから始まる黒人の権利向上運動に他のマイノリティが合流しながら全国に波及し，1963年ワシントン大行進で公民権運動はピークに達し，1964年に「公民権法」が成立した。公民権法の成立後も公民権運動は続き，マイノリティの権利保障と関連した司法判断の要求も活発になっていた。最終的に，最高裁判所は，「マイノリティ集団の子どもにも公平で適切な教育を受ける権利があるから，その子どもたちのための教育プログラムを用意しなければならない。」という判断を下した[20]。このような過程を経て，1980年代からアメリカの多文化主義・多文化政策が本格的に動き出したのである。

アメリカにおける多文化主義・多文化政策に対するナショナリストの抵抗も上述の第１，第２系譜の多文化主義と変わらない。マイノリティのアイデンティティのみを重視すると，公民権運動の間分裂したアメリカの社会はもっと混乱に陥るのではないか，アメリカ内のすべての人種・民族がアメリカに対する忠誠心・愛国心を抱くように「善良な市民的資質」を育成する教育・政策が必要だ，などの主張が強く残っているのである。「伝統的」なナショナリズムの要求である。

２）多文化教育における「人間形成」の復活

多文化社会とは，一つの体制の中に複数の異文化が存在し，それぞれの文化が自由，平等に営まれ，各文化の教育―学習が保障される社会である。この定義を満たす社会は地球上に存在せず，「多文化共生」の虚構を証明するような事例が日常的に報告されている。人種差別が絶えておらず，今日も難民を乗せた船が海に沈んでいる。オルド・マイノリティ（先住民）の権利が回復されておらず，ニュー・マイノリティ（移住民）は保護されず，差別と無関心の中で命まで落としているのが現実である。

多文化主義自体に対する疑問の声も絶えない。そもそも多文化主義は，ナショナリズムの体制である国家の「承認」によって成り立っているから，その「承認」を超える自由，平等はあり得ない。また，文化の営みは，啓蒙的国家の法制度ではなく，利害が衝突しうる競争関係の一般社会の中で行われるものだから，マイノリティの自由，平等は現実的に保障できない。素朴な相対主義から出ている多文化主義の限界である[21]。

多文化主義は，普遍的人間の尊厳性の尊重から出発している。人種・文化・民族・体制を超えた普遍的価値を共有する人間達が政治的体制の壁を越えて共に生きる道を模索しなければならないというのが多文化主義の理念である。その理念を実現するためには，その理念を自己信念として生きる人間を作らなければならない。そこに多文化教育の存在理由がある。多文化教育は，多文化主義の実現のための努力の道程だったのである。

多文化教育の基本的考え方は，

第１，多文化教育は，文化的アイデンティティの発達を促す営みである。アイデンティティを静的にとらえず，動的にとらえているのである。

ナショナリズムは，国家的・民族的同質意識・一体意識の形成と静的にとらえる。国家を最高の絶対的な価値とし，その国家に対する忠誠心・愛国心を持つことをアイデンティティの形成と見做しているのである。したがって，このアイデンティティは自己を拘束し，他人のアイデンティティを認めず，排他的・侵略的性格を有する。

多文化教育は，潜在的，あるいは，無意識的次元のアイデンティティを可視化する，自己の国家的・民族的・文化的アイデンティティを客体化して他人のアイデンティティと比較し，反省的にみる，普遍的価値・性格を持つアイデンティティを探索する･･･といったダイナミックな過程を経験するように教授過程を設計する。

第２，多文化教育で考える最終的な文化的アイデンティティの発達目標はコスモポリタニズムの形成である。多文化教育における文化的アイデンティティの最終到達目標がコスモポリタニズムの形成であるという点については，多文化教育の研究者たちの幅広い支持をえている[22]。また，コスモポリタニズムの形成に対する思想的根拠として，ヌスバウム（Martha C. Nussbaum）は，コスモポリタニズムは，全人類の個々人の人間によって構成されている道徳的共同体に忠誠する考え方で，世俗的な統治組織や権力に対して忠誠を強要するナショナリズムの反省に立っていると語っ

ている[23]。コスモポリタニズムは，抽象的な世界主義に立っているのでなく，人間の尊厳性という人類の普遍的価値の共有を促しているというのである。一方，コスモポリタニズムの形成とは，あまい道徳的期待に過ぎず，コスモポリタニズムそのものの実態が見えないという反論も上がっている[24]が，グローバル化が進み，多文化化が避けられない現象として拡散していく今日，人間の尊厳性という普遍的な価値を共有し，共生できる人間形成という時代的要求を避けることはできないと思われる。

第3．多文化教育は，教育客体の教え込みより，教育主体の発達を優先する。国民形成を目的としたナショナリズム教育は，国家が内容を選択し，構成した教科書のような教育の客体を重視してきた。教育の主体（子ども）は，その内容を知識として受け入れ，その内容にデザインされている忠誠心・愛国心を自分の情緒構造に刻みいれた。そこでは，他人の価値を尊重し，他人の価値への接近（convergence），あるいは，他人の価値との交換（reciprocity）など，共感意識，共生能力の発達は期待できなかった。教育主体の発達を優先する多文化教育は，教育主体みずから多文化化の中で経験する，軋轢や葛藤の事実を教材として探求することを通して，異文化能力・異文化コミュケーション能力を育てることを期待している。モラル・価値の最終的帰属単位は個人であり，外側の強制によるものではなく，個人の選択によるものなので，他者のモラル・価値に接近することも，受容・交換することも可能である[25]。多文化教育が教育主体―子ども個人を優先して教育を設計できる根拠である。

近代以後，「国民形成」に傾斜してきたナショナリズム教育に替わって，多文化教育は，教育本来の「人間形成」を目指しているのである。

3．韓国におけるナショナリズムの国民化と多文化教育

1）政治独占のナショナリズムの国民化への努力

1945年，独立以後，韓国は「国民形成」教育に力を入れてきた。教育目標の設定も内容構成においても拠るところはナショナリズムであったのである。そして，そのナショナリズムは，政治独占の排他的なものであった。

韓国で概念としてナショナリズムを学習し始めたのは，朝鮮末期，すでに主権があいまいになっていた時，西洋の宣教師からであった。外部勢力による被害の歴史が長かった韓国の人々には，プロト・ナショナリズムのようなものが意識の底辺に存在していて，ナショナリズムの学習効果は非常に高く，植民地時代の独立運動のエネルギーにもなっていたとみられる。

独立した韓国は，特に学校教育を通して，「国家の国民化（Nationalizing State）」あるいは「ナショナリズムの国民化（Nationalizing Nationalism）」を推し進めた。独立初期，国民教育の理念的方向を示していたのは，祖国・民族・統一を基本要素として構成された「一民主義」であった[26]。教育の現場では，国家と民族は神聖な存在であり，したがって，この神聖な国家・民族のためには命も捧げると教えた。そして，教科書は言うまでもなく，子どもが読んでいる漫画の本にまで次のような「我々の誓い」（1960年4・19革命後廃止）を掲載し，それを毎日唱えさせた。

「我々の誓い」

1．我々は大韓民国の息子・娘，死をもって国を守ろう。

2．我々は鉄鋼のように団結して，共産侵略者を打ち破ろう。

3．我々は白頭山の霊峰に太極旗を翻し，南北統一を成し遂げよう。

当時の韓国人にとって，失われていた我が国に対する忠誠は，「うれしい」要求であったし，同族間の戦争（1950年6月に勃発した韓国戦争）の経験は「一つの民族・一つの国家」への念願を強烈なものにしていた。一民主義が独裁政治を正当化する理念的装置であったことなど詮索せず，祖国・民族・統一を謳う政治独占のナショナリズムは神聖な価値として受け入れられた。そして，ナショナリズムは，韓国教育の遺伝子的特徴として定着した。

1961年，クーデターで政権を握った軍事政権は，政権の正統性を国民から認めてもらうために，国民のナショナリズム（認識・情緒・価値）に迎合して，“「反共」体制を強化し，「民生苦（貧困）」の解決”を約束した[27]。そして，この約束を実現するために必要な国民的エネルギー（統合と忠誠）の源であるナショナリズムの教育を徹底的に推し進めた。教育現場には，「国籍ある教育」の実践を督励し，1968年にはナショナリズム教育の聖典ともいえる「国民教育憲章」を制定，大統領の名前で公布した。国家が個人の生存と発展の基盤であるとし，その国家に対して忠誠すべきであるという内容であった。

学校教育は，国民教育憲章の理念を具現するように

行わなければならないとし，この憲章はすべての教科書の扉に掲載された。そして，国民教育憲章の理念を具現するために，1973年，教育課程を改定して，道徳（初・中）・国民倫理（高校・大学）を全学校（大学教養課程まで）の必須教科と位置づけた。さらに，中学校以上の学校の社会科に入っていた「国史」を別の独立教科に分離して，大学教養課程まで必須にした[28]。こうした改定の過程で，各教科の本質的性格・教育的役割・教育課程の構造などについての議論は全く行われなかった。国家の有用性，ナショナリズムの論理だけを優先して，軍事独裁政権が一方的に決めたことである。政府（教育部）が1973年の第３次教育課程を公布する際，アメリカの「学問中心教育課程」の影響を受けたと公言しているが，学問（科学）と合理的論理を持たない政治独占のナショナリズムの間に整合性があるはずがなく，滑稽な教育課程の下，矛盾に満ちたナショナリズム教育が行われていたのである。このようなナショナリズム教育が行われる間，教科書には「偽りの真実」も載っていて[29]，排他的嫌悪感を助長していた。

こうした軍事政権下のナショナリズムとその教育は，開発エネルギーとして国民的・社会的統合を図る機能をしていたことは否めない。政治権力の，ナショナリズムの国民化戦略は一定の成功を収めていたのである。その間，「国家・民族」はさらに聖域のものになり，批判が許されない絶対価値の存在になっていった。

独立後，国家建設が推進される過程で，左右の対立，韓国戦争など社会的不安と貧困で喘ぐ時代に，部分的であり理解不足のところもあったが，韓国では「新教育」の名の下，民主主義教育が行われていた。その時育った民主主義に対する信念を糧に，４・19学生中心の民主主義革命，その後続く民主化運動が可能になったとみられる。ただ，この民主化運動も大衆的国民儀式（National Mass Riturals），あるいは，被害の記憶を共有化する記念式典（Commemorative Festivals）と結びついている場合が多かった。韓国における民主化運動も，ナショナリズム運動と連携する傾向が強かったのである。最近，いわゆる左派の積極性が目立つ，済州島４・３記念式典や広州民主化抗争運動式典も国民的価値の高度な統一性と同質性を求めている。これは，上の「一民主義」，「国民教育憲章」と同じ文脈のナショナリズムの大衆化と変わらない。実際，いわゆる左派，あるいは進歩系の政治権力もいわゆる右派，あるいは保守系の政治権力以上にナショナリズムの殻から抜けていない。

最近，韓国のナショナリズムは，政治的に屈折し，内と外・国民と非国民を問わず，味方と敵を峻別する物差しとなり，排他・排斥だけでなく，分裂・憎悪増幅の機能まで果たしている。政治的判断で区別されるいわゆる右と左・保守と進歩が「民族」という物差しで善ともなり，悪ともなる「公式」が成立している。例えば，保守＝親日＝反民族分子と見たり，進歩＝アカ＝反国家分子と呼んだりする。飛躍と転化の論理に満ちている。最近は，ポピュリズムと結びついて飛躍と転化を繰り返しながら，本来社会の統合のために機能するはずの，韓国のナショナリズムは社会の分裂をあおることもある。

韓国のナショナリズムは，近代以後のヨーロッパの国民国家の変質したナショナリズム以上に，排他的・閉鎖的・攻撃的・差別的・独占的・他人憎悪の性格を持ちつつ深く，広く国民化・大衆化されてきた。

２）韓国における多文化政策・多文化教育の推進

政治権力による独占と統制の下，ナショナリズムの国民化，教育が行われてきた韓国で，唐突に多文化政策・多文化教育が推進されるようになった。ナショナリズムと多文化主義は対立関係であるという一般意識があるところで，両者の調和をどのように図るか，両者間の整合性は成立しうるかなどの議論は全くなかった。多文化化現象がかなり進んだ2000年代から，やっと多文化化・多文化社会に関する議論が，断片的ではあるが，世間の関心を引くようになった。

1990年代から，韓国には外国人労働者・国際結婚者・海外同胞（中国朝鮮族をはじめ，韓国にルーツを持ちながら外国に定住している人々）・脱北者（朝鮮民主主義人民共和国から何らかの理由で逃亡してきた人々）が入り始めた。1993年，日本の制度に倣って，外国人産業研修生制度を導入し，入国する外国人労働者が急増したが，ナショナリズム（「韓民族の血統」・「民族主義」）の意識・価値観が支配的な韓国では，外国人労働者の問題，外国人政策についての関心が高くなかった。ところが，1990年代半ばから国際結婚移民者が増加し始め，2000年代にはいると，国際結婚者が韓国国内の結婚者の10％を超えるようになった。国際結婚が，農村や特定地域では支配的な結婚形態となるほどまで増加したのである。資本と労働のグローバル化，国際結婚移住者の増加などで，韓国社会は急激に多文化化現象を経験するようになった。

2000年代から韓国では多文化化，多文化社会問題に対する関心が高くなり，関連政策に関する議論も盛んになってきた。韓国で多文化の問題に関心が高く

なったきっかけは，2006年アメリカンフットボール選手ハインズ・ワードがMVPを受賞したことであったといわれている。ハインズ・ワードは，駐韓米軍だった父親と米軍部隊近くのクラブの歌手だった母親の間で生まれたが，彼と母親のアメリカでの生き様が韓国人に感銘を与え，そこから，韓国内の疎外された人々，特に外国人に関心が高くなり，その疎外された人々への関心と支援を促す世論が沸騰したというのである。このエピソード（真偽はともかく）から，ナショナリズムの飛躍と転化の論理を見ることができる。韓国人にとって，母親はいうまでもなく，ハインズ・ワードも韓国にルーツを持つ，同質な同胞なのである。その親子が苦境を克服して成功を収めた。韓国人の誇らしい同胞の物語である。そこから多文化問題に対する関心が高くなったというのは，やはり飛躍と転化である。

2000年代に入って，韓国滞留の外国人は増加を続け，2022年現在，全体外国人が2,246,000人で韓国全体人口の約4.4％に達している。コロナが流行る以前の2019年の2,525,000人（全人口比4.9％）に比べて若干減ているが，全体的にみて増加傾向は続きつつある。外国人の内訳をみると，単純労働者が2022年現在399,000人（ピーク時の2018年は548,000人），専門人力が2022年現在170,000人，留学生が2022年現在197,234人，国際結婚移民者が2022年現在170,000人である[30]。このように文化を異にする人間が増えると当然多文化化現象が起こり，韓国は多文化政策を取らざるを得なくなった。韓国政府が多文化政策に舵を切った背景に，国内の多文化化に伴うもろもろの事情だけでなく，外国人の人権向上を要求する国際的な圧力が働いていた。

多文化化という経験したことのない現象への対応は，制度的装置の準備と教育を通した社会的認識・意識の変化という両側面からのアプローチが求められた。既存の政策では韓国社会に入ってくる移住民を抱擁することに限界があり，多文化化に対する市民たちの意識と経験不足は移住民に対する顕著な排他的態度として現れた。韓国人は外国文化に対して開放的といわれたが，その態度は，先進国の文化に偏っていて，グローバル化に対する均衡の取れた意識・態度は乏しかった。先進地域・国の出身でない移住民の文化に対しては理解水準が非常に低かったのである。外国人労働者や国際結婚者に対して，支援と教育の必要な対象であると見るだけで，韓国社会を共に生きる主体であると認めることはなかった。彼・彼女たちは，欠乏と不適応の存在であると認識する傾向が強く，地域社会の構成員として権利と義務を遂行する能力を備えていないと評価していたのである。たとえば，2007年女性家族部が実施した，国際結婚移民者に関する国民意識の調査によれば，“単一民族を固守する必要はない”と答えた人が73％あって，多文化社会への移行については柔軟な態度が見られる一方，外国人・外国文化に対しては排他的で否定的な傾向が強いという矛盾が見られた。このような傾向は，多文化社会へ移行するには，制度的装置の構築だけなく，市民の認識・意識の変化を促す教育的努力が必要であることを示唆している。

韓国の多文化教育は推進する多数の主体・部署によって多角的に行われてきた。特に政府の各部署がそれぞれ関連法律，制度を作って，部署の特徴を生かしながら多様な多文化教育を実行してきたのである。政府レベルで多文化関連法令が作られたのは，2006年，行政自治部の「居住外国人支援標準条例案」であった。この条例案が提示され，各地方自治体独自の条例が制定された。2007年には，法務部主導で外国人・多文化政策全般に関する基本的土台になる「在韓外国人処遇基本法」を制定した。この法律は，外国人・多文化政策に関する基本計画を５年ごとに点検・改訂・樹立するように決めており，外国人・多文化政策に関する主要事項を審議・調停するために，国務総理大臣の下「外国人政策委員会」を設けることを明示している。保健福祉家族部は，2008年「多文化家族支援法」を制定して，多文化家族に対する理解増進（第５条），生活情報及び教育支援（第６条）など細部事項まで規定している。直接教育問題を担当する教育部は，2006年「多文化家庭子女教育支援対策」を発表し，移住子どもの学校教育支援のための法案を準備した。そして年ごとに，多文化教育支援計画を発表している。

政府の各部署が提示・推進する政策は教育と関連する内容が含まれている。例えば，法務部の外国人政策の基本計画の重点課題の中には，多文化に対する理解増進のための教育プログラムが入っている。このプログラムは，地域の大学を“ABT(Active Brain Tower)”とし，多文化研究，多文化社会の市民教育，社会統合プログラムの履修に必要な「韓国社会の理解」を担当する講師の養成もしている[31]。また，文化体育観光部は，多文化社会の文化交流及び疎通を強化し，文化的次元で支援する多文化政策を推進している。教育及び文化機関に多文化関連専門人材を派遣したり，文化芸

術教育先導学校の事業を支援したりする。地域の多文化まつりを開催することもある。また，体系的な韓国語教育を目指して，外国人労働者，国際結婚移住者，多文化家庭などのために韓国語教材を開発することもある[32]。

学校における多文化教育の推進部署は教育部である。教育部は，多文化教育を推進するにあたり，2007年，学習指導要領に当たる教育課程の改定を通して教育課程と教科書から，「単一民族」という用語と関連内容を削除する画期的な変化をもたらした。これまで当たり前と思っていた韓国社会の純血主義の価値意識を教育課程，教科書から消すことで将来的に韓国人の排他的性向の変化が期待できると評価された[33]。また，教育課程に多文化教育関連内容を取り込み，学校における多文化教育の基盤を作った。

教育部は多文化教育の推進を担うシステムの整備を行い，まず，中央多文化教育センターを設置し，各道にも地域多文化教育センターを置いた。 多文化教育センターは，多文化教育の政策などの研究をはじめ，教育資料の開発，教授方法や教授―学習類型の開発，多文化教育担当教師の研修プログラム開発，多文化家庭の子どもの文化適応水準の調査・評価などの中心的役割を担ってきた。地域多文化教育センターは，各地域の事情に合った教育プログラムの開発と現場における多文化教育の実践を支援している。

多文化教育の実践現場には，多文化教育政策学校を設け，多文化教育の教授モデルの開発と点検，多文化教育担当教師の研修，多文化教育実践結果の発表と意見交換機会の提供などの役割を担っている。

韓国の学校は，多文化教育を実践するために存在するように見えるほどである。ただ，韓国の多文化教育は同化教育の範疇に入るのではないか，教育内容の重複が多いのではないか，持続性のない断片的なプログラムが多いのではないか，などの批判もある。

４．韓国における多文化教育の実践

１）多文化教育の実践を「読む」視点

ここでいう実践を「読む」とは，実践の意図，目的，教授過程などの意味を理解し，測ることを意味している。主観的になる可能性は否めない。ただ，主観の次元に留まることを避けるために，３人の共同研究者が読む視点を共有し，討論を通して読みの解釈に対する合意を導き出そうとした。

多文化教育の「実践」の中には，現場の教師によって実行された授業，多文化教育センターや多文化教育政策研究学校で作られた授業案，研究者によって開発された研究レベルの授業モデルが入っている。実践データの収集・整理は主に車が担当したが，３人の共同研究者が別々に作業を進めた結果，膨大な量のデータとなった。そのうち３人の合意で選定された実践のみを読み，その結果を報告する。

実践の診断は，厳格な分析とその結果の数量化という方法を取らず，３人の共同研究者が別々に読んだ結果に基づいて討論し，「間主観的」な合意をまとめることにした。その方法が実践の本質的把握に適していると判断したからである。

実践を読む際，政治独占のナショナリズムは，①排他的，②差別的，③侵略的，④独占的，⑤飛躍と転化の論理の基本要素を持ち，多文化教育は，①ともいき，②平等，③人間の普遍的尊厳性の尊重，④文化（人間）それぞれの価値の存在＝多様性の尊重とその価値の共有と交換可能性の認識などの基本理念を持っ

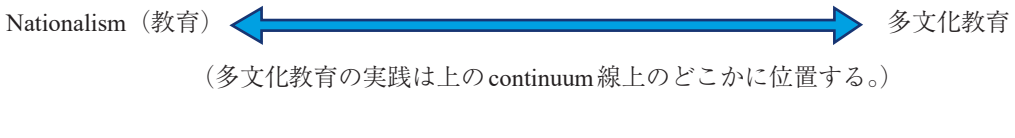

図１

ていることを念頭に置き，これまで検討してきたことを踏まえ，実践の次元で現れる，ナショナリズムと多文化教育の特質を上のようにContinuum上に位置させ，その傾向を判断した。

２）韓国の多文化教育実践の傾向－読みの結果

《実践事例A》

2006年京畿道富川五井初等学校の金○○教師が担当し，その実践記録が『国際理解教育』創刊号に掲載されている。『国際理解教育』は，多文化教育，国際理解教育の学術的，実践的な方策を模索する韓国国際理解教育学会とアジア太平洋国際理解教育が中心となって発行する学術誌である。この学術誌の創刊号に掲載された金の実践記録から，韓国の多文化授業の初期実践をうかがうことができる。

この授業は，アルゼンチンで派遣教師として勤務した教授者の経験をもとに，アルゼンチンの言語，気候，歴史，宗教など様々な様子を，地域の文化やそれの文脈の中で理解させるという流れで組まれている。教授者は，韓国における，羨望の対象西洋と援助と開発が必要なアフリカ・アジアという二項対立的世界観に疑問を抱き，多角的な見方を持たせるために，あまり知られていない第３地域として，アルゼンチンを取り上げた。ともに生きる他者のカテゴリを広げ，世界を見る差別的な視線を正しかったとみられる。

ただ，教授者の最初の問い，①なぜアルゼンチンを学ぶのか，②なぜ私たちはアルゼンチンについてあまり知らなかったのか，③私たちとアルゼンチンはどのような関係にあるのか，④アルゼンチンの人々は韓国についてどれほど知っているのかについて，この授業の主体であるはずの子どもたちが，答え（答えにつながる資料）を探したり，考えたり，考えを交換するような場面は見られなかった。教授者がアルゼンチンに関する豊富な事実的知識を教え，アルゼンチンの理解の重要性と留意点などを一方的に伝えている。教授内容は替わっても，従来のナショナリズム教育と変わらない教授論理であった。

《実践事例B》

2008年，蔚山市オクソン初等学校の尹○○教師が４年生の「裁量活動」（子どもの自主的学習能力の発達を促すために設けられた教育課程の一領域）時間の授業として構成し，『インディスクール』（社会科系学習紙）に掲載されている。

この授業は，裁量活動の「新しい文化に会いに行こう」という単元全16回の授業のうち12回目に当たるもので，学習テーマは「行ってみたい国・日本」であった。日本人の「先生」（当学級の子どもの母親）と一緒に日本について学習するというやり方で授業を進めるように構成されている。日本に関する写真資料を見せながら，どの国なのか推測させ，日本についての簡単な説明から授業を始める。その後は，日本人の先生の主導で，日本地図を活用しながら日本の地理的事柄を学び，先生自身が着てきた伝統衣装（キモノ）を紹介する。次は，日本語の挨拶言葉を習って，日本人の先生と直接挨拶を交わしてみたり，日本の歌を日本語で歌ってみたりしながら日本の文化に近づいていった。日本人の先生に，韓国に来て良かったこと，韓国に来て大変だったこと，嬉しかったこと，韓国人に期待することなど質問をする場面もあった。そして，先生の答えを聞きながら一緒に考え，日本についてもっと知りたい，学びたい，と学習意欲を高めるような工夫が見られた。最後に，日本人の先生の娘が母親に自分が作って送った映像を皆で見ながら親子関係を考える時間が設けられていた。続いて，日本人の先生の親子がクラスメートに望むことを言い，みんなが粛然と聞く。先生の子どもは，国籍の違う母親のおかげで異なる文化と言語を学ぶことができてうれしいし，幸せだと話している。授業のまとめとして，韓国にいる外国人に対してどのような態度を持つべきかを何人かの子どもが発表している。国籍や文化が違っても，母親の子どもに対する愛情は同じであることが分かったという子どももいた。

国籍の異なるクラスの子どもの母親を「先生」として招き，教室を異文化と接触する空間にし，他者とともに生きることを実感させる機会を与えるなど多文化教育のよさ，楽しさを十分生かすことができたと考えられる。この授業を通して，多文化教育は，「日本人」・「外国人」・「日本の街と山河」・「国際結婚」のような事実的知識や概念の学習も大切であるが，ともに語り，ともに感じ，ともに望みあうことを経験させるのがもっと貴重であることがわかる。授業評価の欄には，日本人の先生が，韓国に来て，よかったこと，つらかったこと，韓国人に望むことなどの話を聞いて，子どもたちが，自分の文化，自分の行動を反省的に考えるようにすればもっとよかったのでは，という注文が書かれていた。

《実践事例C》

2009年，仁荷大学　ペ○○氏がメディアを活用した多文化教育の可能性を模索する３時間分の授業案を作り，『教育文化研究』15（1）号に投稿したものであ

る。実際行われたものではないが，現場に少なからぬ影響を与えているとみて取り上げた。

この授業案は，中学生を対象とした3時間分で，「ヌードルロード」というドキュメンタリー番組の中心素材である「麺」を取り上げて，様々な国の麺と文化の異同を学習するように構成されている。1回目は，授業への興味と関心を誘発する目的で，好きな麺は何かと尋ねたり，「ヌードルロード」という番組の面白いところを聞きながら，麺は国によっていろいろな種類があるのを確認し，「麺の国籍」を作ってみる。2回目は，麺の歴史と由来について講師が講義する形式の授業として構成されている。講義は，韓国にいろいろな種類の麺があることから，韓国社会にも多様な文化が存在することがわかるというところまで続く。3回目は，様々な国の麺が韓国に入り，私たちの生活の中に定着していることを理解させたうえ，麺と同じように，いろいろな国の人や文化も入ってきていることまで延長して考えることを促す。そして，多文化社会と多文化家庭に対する認識の変化を誘導しようとしている。

麺という親しみやすい素材の動きを切り口に，韓国社会に多様な文化が存在していることを理解させるところまでは面白いが，この授業案は非常に単線的な飛躍と転化の論理で構成されている。麺は確かに文化の衝突，融合，混合を理解するのにいい素材かもしれないが，麺の動きだけで現代の多文化化，多文化社会の構造を理解することはできないはずである。したがって，この授業案は飛躍や転化の論理を用いて多文化共生の必要性を説き，多文化共生の態度をとることを説教するしかなかった。飛躍と転化の論理と説教はナショナリズムの国民化を推し進めるときよく使う手段であった。また，授業案に示されている子どもたちの「連想思考」の一つ，ベトナム＝米ヌードル＝黒い肌は，単線的だけでなく偏見や差別にもつながりかねない。

《実践事例D》

2012年，京畿道高陽市アンコック高等学校の金○○教師が行った授業で，中央多文化教育センター優秀事例集に掲載されている。

この授業は，多文化・人権サークルが行っている教育活動の一環として，映画を見て討論する授業である。この授業の前の活動では，子どもたちが自分の持っている偏見について考える。生活の中の偏見の事例を探し，偏見によって人々が苦しんでいることを知るように構成されている。本授業ではまず，映像「6つの視線（2010）」の中から「信じられないチャンドラの経験」を選び，鑑賞した。移民労働者として韓国に来ているネパール人女性チャンドラは，ラーメンを注文して食べた後，財布がないことに気が付いた。事情を話したが（彼女は韓国語ができる。），店主は警察に通報し，駆けつけた警察は，チャンドラを浮浪者と扱い，精神病院に収監する。精神病院で6年間収監されていたチャンドラの視線を追う映画で，言語とコミュニケーションの問題から，事業主が労働者のパスポートを保管する慣習の問題まで，移民労働者の悲痛な現実を告発している。子どもたちは映画を鑑賞した後，感想を話し合い，偏見や無関心について考える。その後，グループごとに映像に登場する人々（警察，精神科医，トッポッキ屋の主人など）の立場で（登場人物になりきって），チャンドラにそうするしかなかった理由や状況について弁解する。グループ別活動の後，子どもたちは，気づいたことを話し合い，質疑応答の時間を持つ。教師も子どもたちにいろいろな質問を投げかけ，子どもたちの考えを促す。なぜ人々は，チャンドラを手放し，あるいは収監を決めたのか，チャンドラと出会った人々が忘れていたことは何か，などを問いかけた。そして，違うもの，見知らぬものに接したときの一般的な反応に自分の姿を重ねてみることで，偏見と無関心，そして見知らぬものに対する恐れの実態を理解し，それらを克服する知恵と心構えが育つのではないかと言い，授業を終える。

この授業は，韓国で悲惨な経験をした外国人の生活をありのままに示すナラティブを持ってきた。これにより，学生は自分の住む国の暗い面，あるいは自分が今まで知らなかったナラティブに触れることになる。このような物語を通して，子どもたちは自分の社会，国の実像を見，偏見を超え，見知らぬ他者と一緒に歩んでいく術を身につけるのではないか，と思わせる授業であった。

《実践事例E》

2013年の『インディスクール』に掲載されたもので，作成者の情報はXX初等学校ジャラムとだけ記述されている。

初等学校2年統合教科の単元「多様な家族」の授業である。学習目標は，“多様な文化に触れることができる”であり，探究学習として構成されている。「地球村一家」という歌を歌い，身体表現が韓国と異なる国の事例を通して多様な文化の存在を確認することか

ら授業が始まる。最初の活動は，様々な国の挨拶と伝統衣装を知ることであり，第二の活動は，様々な国の挨拶を空欄に記入し，伝統衣装のワークシートに色を塗る。最後にサイコロ遊びをして全体の学習内容を確認し，次のような教師の表明で授業を終える。

世界には様々な国の様々な挨拶や伝統衣装があります。私たちは，このような様々な文化に関心を持ち，理解する心を持つように努力しなければならないのです。次回は，学んだ内容でクイズ問題を解きます。

この授業で学ぶ言語や伝統衣装にはそれを使う主体＝人間が見えない。授業活動においても，活動の主体であるはずの子どもは教師の指示に従うだけである。教育の客体である教材が絶対視され，教師の意志表明が授業を支配している。ナショナリズム教育でよく見られた授業である。

《実践事例F》

2014年の『インディスクール』に掲載されたもので，作成者の情報は載っていない。

この授業は，創造的体験学習の時間に行う家族をテーマにしたものである。ベビッド・コールの『別々に幸せに』という絵本を利用して，様々な家族の姿を見，考える。この本には，ママ，パパ，子どもで構成される家族が「正常」な家族であるという観念から離れた家族像が示されており，様々な家族の形に対する尊重の視線が込められている。子どもたちが，この絵本を教師と一緒に読み，様々な家族の絵を画いて発表する授業である。

この絵本の内容がとても面白い。もとの家族と一緒には幸せになれなかった人が新たな世界を見つけ，新しい生活を始め，その中で幸せをつかむ過程が，子どもの目線でも説得力のある話になっている。しかし，その本の読みから出発するこの授業が必ずしも多文化共生の考え方に近づいているとは見えなかった。祖父母家族をテーマに本（ノート）を作ったある子どもは，本の表紙に「祖父母家族だと差別される友達を助けるためにこの本を作りました」と書いている。祖父母中心の家族は差別される実態を浮き彫りにしている。ある形の家族は差別されるんだという先入意識をあおる危険性もある。こうした授業は家族に対する固定観念を定着させる可能性も否めない。単に「多様な家族がいる。尊重しよう。」という宣言的な授業になりかねない。

《実践事例G》

2013年に行われた授業で，『インディスクール』に掲載された事例である。授業の担当者は「マチュピチュ」とだけ記されている。

この授業は，初等学校4年の単元「ともに生きる人々」の1時間分である。学習目標は，“人口移動を通して，異なる地域間の関係を築きながら生きていることを知り，共に生きる社会を作るために努力しよう。”というものである。授業の開始段階で動機づけのためにパク・チソンさん（サッカー選手）の写真を見せ，どこで何をしているのかを話し合い，学習目標を確認する。子どもたちは事前にグループごとに様々な人口移動の理由について調査してきた。職業，結婚，旅行，仕事，留学など，様々な理由で国境を越える移動を経験した人物をインタビューした形式でまとめて発表する。活動2は，グラフを通して韓国に居住する外国人の数と国籍，そしてそれぞれの構成比を確認し，韓国に居住する外国人の出身国と韓国の関係を（推測も含めて）話をする。最後に映像を通じて，韓国に居住する外国人がどのような点で苦労しているか，どのような援助を受けているか，そして私たちはどのように助けることができるかを話し合う。

まず子ども自身が国内に居住する様々な外国人とその移住理由を調査したという点で，ある程度主体的な学習がなされたといえる。そして，移住者の実際の経験を聞き，彼らの経験と生活を理解し，共に生きる存在である共生意識を持つことができるように指導した。ただ，韓国に居住する外国人は「可哀そう」で，「援助が必要」な存在という単純化された固定観念を持たせている。相互に影響し合いながら変化し，発達する人間の姿を見つけるのが多文化教育の要である。

結び

今回読んだ実践記録を見る限り，韓国の多文化教育はまだ多文化共生の基本的考え方を十分生かしていないことが分かった。読んだ実践記録が少なかったので，これだけで韓国の多文化教育の性向を一般化して言うことは危険であるが，少なくとも一定の傾向は把握できたと思われる。

共同研究者が各自読んだ結果を持って話し合い，到達した合意を持って判断した，実践に見られる韓国における多文化教育の性向をContinuum上に示すと次のとおりである。

≪韓国多文化教育実践事例A ～ Gのcontinuum上の位置≫

図２

ここまでの検討を通して，次のような，韓国における多文化教育の実践に見られるナショナリズムと多文化共生の整合性問題を明らかにすることができた。

第１，韓国の多文化教育は，ナショナリズムと多文化共生の整合性を満たさないまま（あるいは意識せずに）行われている。

第２，韓国の多文化教育は，「ナショナリズム的」あるいは「多文化共生的」どちらかに偏って行われている。いまのところ，ナショナリズム教育の性向，論理が強い傾向を見せている。

第３，韓国の多文化教育の実践現場で，ナショナリズムと多文化共生の整合関係の構築努力は見当たらない。

第４，韓国多文化教育の現場におけるナショナリズムと多文化共生の整合性の不在が子どもたちに与える影響は確認できなかった。現在は，多文化共生が善であると啓蒙・説教されているから，葛藤など生じる可能性は隠れるとみられる。

多文化教育は文化的アイデンティティの発達を促すものである。ナショナリズムの形成とそれに対する反省的思考を経験し，次に段階のアイデンティティの発見ができるように設計された，整合性のある多文化教育を望みたい。

注

1　ナショナリズムの出現に関する基本的見解は，Zimmer, Oliver(2003), *Nationalism in Europe1890-1940*, Palgraveに負うところが大きい。

2　Kedourie, Elie(1993), *Nationalism*(Fourth, Expanded ed.) 小林正之・栄田卓弘・奥村大作訳（2000）『ナショナリズム』学文社参照。

3　Breuilly, John(1993), *Nationalism and the State 2nd ed.* Manchester University Press参照。

4　Gellner, Ernest(1983), *Nation and Nationalism*, Blackwell Publishers 加藤節監訳（2000）『民族とナショナリズム』岩波書店参照。

5　Hobsbawm, Eric John(1990), *Nations and Nationalism since1780.* 浜林正夫・嶋田耕也・庄司信訳（2001）『ナショナリズムの歴史と現在』大月書店参照。

6　Fichte, Johann Gottlieb(1807-1808 講演) 大津康訳（1940）『ドイツ国民に告ぐ』岩波文庫。

7　Kedourie, 前掲書, 50頁参照。

8　Kymlicka, Will(2007), *Multicultural Odysseys*, Oxford University Press 稲田恭明・施光溝訳（2018）法政大学出版局，108-109頁参照。

9　オーストリアの「共生憲法」には，①国内のすべてのネイションは平等であり，各自自己のネーションへ帰属し，母語を維持する不可侵の権利を持つ。②教育，公共生活における多様な言語の使用を保障する。③マジョリティの言語の学習を強要しない･･･などの内容が規定されていた。Fichtner. Paula Sutter(1997) ,*The Habsburg Empire : from Dynasticism to Multiculturalism* Krieger Publishing Co. 156頁参照。

10　谷川稔（1999）『国民国家とナショナリズム』山川出版社，16-17頁参照。

11　권오정（2023）「일본의 ‘국가주의’ 내셔널리즘과 공생윤리」동의대학교동아시아연구총서 제9권『일본 속 마이너리티와 시대사적 표상』Seoul，박문사，30-31頁。

12　Zimmer，上掲書,112-115頁参照。

13　市野川容幸（1999）「福祉国家の優生学―スウェーデンの強制不妊手術と日本―」『世界』５月号,167-176頁参照。NHK福祉情報サイト「ハートネット」「優生思想と向き合う―戦時ドイツと現代の日本（2020.9.17）（nhk.or.jp 2023.2.21）参照。

14　Kymlicka，前掲書，72-83頁参照。

15　世界的規模で労働人口が移動した初めての事例としては，19世紀半ば，ヨーロッパからアメリカへの移動であろうが，当時アメリカの経済発展を近代ナショナリズムとの関係でみることができず，労働人口の移動によって発生する諸問題を，多文化化現象とみなさず，多文化主義という考え方は生まれなかった。

16　Council of Local Authorities for International Relation(1997),『CLEAR REPORT No.135: ドイツにおける外国人政策をめぐる諸問題』（http://clear.or.jp）参照。

17　韓国からドイツへ行っていた労働者たちの帰国後のインタビューから，たとえば，看護師として派遣された人が，患者の看護ではなく死体の洗浄などの重労働に当てられていたことが確認されている。真実・和解のための過去史整理委員会（2008）『派独鉱夫・看護師の韓国経済発展に対する寄与の件』調査資料参照。

18　Banks, James A. ed.(1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan Publishing, 5-9頁参照。

19 吉田和久（2007）「現代アメリカ多文化主義と十八世紀思想史の文脈」『Hosei University Repository』(hosei.repo.nii.ac.jp), 1-40頁参照。

20 Grant, Carl A. & Sleeter, Christine E.(2007), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity 2nd ed.* Routledge, 65頁参照。

21 多文化主義の限界に関する議論は，次の文献を参照されたい。
Gutmann, Amy(1994), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press/佐々木毅・辻康夫・向山恭一　訳（1996）『マルチカルチュラリズム』岩波書店.

22 Banks, James A.(2008)“Diversity and Citizenship Education in Global Times”in James Arthur, Ian Davies and Carole Hahn eds. *Education for Citizenship and Democracy*, SAGE: 64頁参照。

23 Nussbaum, Martha C.(1996)“Patriotism and Cosmopolitanism”in Joshua Cohen ed. *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Beacon Press/辰巳信知・能川元一訳（2000）『国を愛するということ』人文書院：26頁参照。

24 Waks Leonard J.(2008),“Cosmopolitanism and Citizenship Education”in Michael A. Peters, Alan Britton and Harry Blee eds. *Global Citizenship Education*, Sense Publishers, 206頁参照。

25 同上，231頁参照。

26 安浩相（1950）『一民主義の本質』一民主義研究院（総販：朝文社）参照。

27 クーデターに成功した軍事革命委員会は，反共・民生苦の解決を含んだ6項目の「革命公約」を発表している。

28 1973年正式に教育課程（第3次課程）を改定する前に，1969年臨時措置としてすでに道徳・国民倫理を教育課程上の教科とし，国史を独立教科とした。こうした乱暴な教育課程の運用は，1992年第6次教育課程改定まで続く。

29 例えば，小学校社会科教科書には，朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮）の工作員が山村の家に潜入して親を殺害した際，小学校3年生の子どもが，“私は共産党が嫌い！大韓民国万歳！”と叫んで自分も殺された，という記事が載っていた。

30 ここに示している統計は，韓国法務部統計局のサイト（moj.go.kr 2023.8.23）からのものである。

31 金イソン（2008）「多文化社会への移行のための文化政策の現況と発展方向」韓国女性政策研究院,79-80頁参照。

32 文化体育観光部（2009）『多文化政策推進の現況と計画』参照

33 ヤンケミン・金ソンシック・金ゼウ・金ジュヨン（2017）『多文化教育総合発展方案研究』教育部参照。

Bulletin of Tokyo Gakugei University, Humanities and Social Sciences, **75**: 73 – 89, 2024

한국의 내셔널리즘과 다문화교육의 정합성 문제

이 수경*1・차 보은*2・권 오정*3

아시아언어・문화연구 분야

(2023년8월30일 접수)

요 지

이 연구는 해방 이후 정치 독점의 내셔널리즘의 국민화 노력이 강력하게 행하여져 온 한국에서 국가 정책의 하나로 추진되어 온 다문화교육의 실천을「읽고」, ①한국의 다문화교육은 종래의 내셔널리즘과 정합 관계를 유지하고 있는가? ②정합 관계가 없이 다문화교육을 계속 실천할 경우 어떤 문제가 발생할 수 있는가? ③정합 관계 구축을 위한 방안 모색이 이루어지고 있는가? 등, 내셔널리즘과 다문화 교육의 정합성 문제를 밝히는 것을 목적으로 하고 있다.

연구를 추진한 결과, 한국의 다문화 교육은 내셔널리즘에 기울어진 경향을 보이고 있고, 양자의 정합관계 구축을 위한 보다 적극적인 궁리가 필요하다는 것을 확인할 수 있었다. 정합 관계가 없이 교수를 할 경우 발생할 수 있는 문제는 이번 연구에서는 확인되지 않았으나 우리는 향후 장기간의 관찰이 필요하다는 판단을 하였다.

키워드 : 내셔널리즘, 다문화주의, 다문화교육, 정합성 문제

＊1 도쿄가쿠게이대학 인문사회학계 교수 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)
＊2 교육학박사(서울교육대학교).연세대학교 교육연구소 연구원.
＊3 교육학박사(히로시마대학), 도쿄가쿠게이대학개인연구원,류코쿠대학명예교수, BOA (아시아세미나하우스) 이사장.

Bulletin of Tokyo Gakugei University, Humanities and Social Sciences, 75: 73 - 89, 2024

Consistency Issues between Nationalism and Multicultural Education in Korea

YI Sookyung*[1], CHA Boeun*[2] and KWON Ojung*[3]

Asian Languages and Cultures

(Received for Publication; August 30, 2023)

Abstract

This research looks into the practice of multicultural education promoted as part of the national policy in Korea, where efforts to nationalize the nationalism have been strongly promoted under political monopoly since its liberation from Japan. Our research aims to clarify the issue of consistency between nationalism and multicultural education.
As such, we will focus on the following three issues:

① Is multicultural education in Korea consistent with the nationalism that has traditionally been promoted?
② What kind of problems will arise if multicultural education continues to be practiced without consistency in mind?
③ Are measures taken to establish consistency between the two?

As a result of our research, we found that multicultural education in Korea tends to lean toward nationalism, and that no active efforts have been made to establish consistency between the two.

We concluded that continuous observation was necessary although no clear problems were identified through the research that could occur by teaching without consistency

Keywords: nationalism, multiculturalism, multicultural education, consistency issues

*1 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)
*2 Ph.D.in Education (Seoul National University of Education). Researcher, Institute for Educational Research, Yonsei University
*3 Ph.D.in Education (Hiroshima University), Emeritus Professor of Ryukoku, Board Chairman of BOA (Asia Seminar House)