〈研究ノート〉

学校教育における「アイヌ文化」の教材化の問題点について
—1960年代後半以降の教育実践資料の整理・分析を中心として—

米　田　優　子

目次　はじめに
＜1＞アイヌに関する教育にみられる「アイヌ文化」の様相
＜2＞アイヌに関する教育運動の主題の推移および「アイヌ文化」への関心の生起
＜3＞「アイヌ文化」と多文化教育
おわりに

キーワード：アイヌに関する教育、「アイヌ文化」の教材化、民族教育、多文化教育

はじめに

1995年4月筆者は、非常勤講師を務める小樽商科大学および北海道教育大学岩見沢校の2校で、大学生を対象としたアンケート調査を行ない、その中の一つに以下のような設問を入れた[(1)]。

問）現在のアイヌの生活実態はどのようなものだと思いますか？

1．北海道における一般的な人々とほとんど変わらない生活をしている

2．昔ながらの生活をしている地域もある。たとえば＿＿＿＿＿（地域名）等

3．昔ながらの生活が多い

その結果、次のような数値を得ることができた。

(1)　このアンケートは『札幌市立学校教員（幼・小・中・高）のアイヌに関するアンケート～集会結果とその分析～アイヌの歴史・文化等に関する資料2』（札幌市教育委員会1986）を参考にして作成した（→資料1）。しかし教員に対するアンケートでは生活実態に関する問いと職業実態に関する問いが混在しているため、被調査者の生活実態に関するとらえ方が鮮明にならないように感じた。そのため今回は、生活実態と職業実態とを分けた形式の設問とした。「昔ながらの生活が多い」および「昔ながらの…地域もある」を選んだ教員の比率（5.1%）に比べ、今回の学生のそれがはるかに高い数値になっているのはそのことにも起因している。また、教員に対する調査と全く同じ内容のアンケートが、やはり北海道教育大学岩見沢分校の学生を対象として行われているが、その際に「昔ながらの生活が多い」「昔ながらの…地域もある」を選んだ学生は16.1%となっている。（村田文江・黒岩俊生「アイヌについてのアンケートの集計結果」『教員養成大学におけるアイヌ文化の教材化に関する研究』北海道教育大学岩見沢分校1991）

	小樽商大71名	岩教大80名
1．北海道における…変わらない生活をしている	54/71(76.1%)	61/80(76.3%)
2．昔ながらの生活をしている地域もある	15/71(21.1%)	17/80(21.3%)
3．昔ながらの生活が多い	2/71(2.8%)	2/80(2.5%)
2．および3．の合計は	17/71(23.9%)	19/80(23.8%)
2．および3．を選んだ学生のうち学校教育で	↓	↓
アイヌのことを学んだことがあるのは	14/17(82.3%)	12/19(63.2%)

「昔ながらの生活をしている」例として＿＿＿に記入された具体的な地域名は次の通り。

岩教大：二風谷(5)、チューベツコタン、旭川、上川、白老、？(2)、記載無し(8)

小樽商大：二風谷(3)、平取町、日高、十勝、クッシャラ湖周辺、シャコタン、カムイコタン、記載無し(8)

現在、「昔ながらの生活」はアイヌの生活実態のどこにもみられない。それゆえ、「1.」を選んだ約76%の学生の認識は基本的には間違っていない。しかし、この中には、現在のアイヌ社会についての一定の知識に基づき「1.」を選んだ学生たちと、「アイヌはもはや存在しない」との独断、あるいはアイヌについての知識の欠如から「1.」を選んだ学生とが混在している。それゆえ、76%の学生たちがもっているアイヌに対する認識の分析や、その中の問題の指摘も、当然行う必要がある。

しかし、今回のテーマに関わってとりわけ注目したいのは、「2.」あるいは「3.」を選び、現在のアイヌに対して間違った認識をもっているとみなされる学生の60%以上、小樽商大に至っては80%以上が、それ以前の学校教育の中でアイヌに関して学習したことがあると答えている点である。しかもその中の一部の学生は、「アイヌに関して知っていることで、特に印象に残っていること、あるいは重要だと思うことを書いてください」という別の設問に対して次のような回答をしている。

（→　）部分は、先の回答2.に対して例としてあげた地名。

「アイヌ民族がもつ自然とのかかわり方にいつも興味をひかれる。現代人が持つ自然観とは違った自然との共存というような生き方がこれからの地球には必要であると感じる」（→二風谷）…岩教大

「小学生か中学生の時の教科書でユーカラのことをやりました。数少ない伝承者の一人であった浅井タケさんが亡くなられた時は悲しかったことを覚えています。これからユーカラは後世に残っていくことができるのでしょうか。新聞で大学の卒業式にアイヌの民族衣装を着てきた方のことが載っていました。そのことに対して差別の目で見ている人がいることを知り何故なのか疑問に思います。ど

うして差別するのでしょうか。」（→日高）…小樽商大

「北海道に昔からくらしていた先住民族、社会党の参議院議員の人がいる。アイヌ新法という法案（中身は知らない）の成立を目指している。～土人法」（→平取町？）…小樽商大

この回答を見る限りでも、現在のアイヌに関する言説やアイヌの現状について、必ずしも無知なわけではないことがわかる。にもかかわらず、「昔ながら」の生活をしているアイヌが今なお存在すると誤解している事実をどうとらえたらいいのだろうか。

このような傾向は「アイヌ文化」という語の用いられ方にもあらわれている。“日本文化”という用語が数百年前の日本の文化だけを意味するものではないのと同様に、“アイヌ文化”もまた、現代の日本社会に生きるアイヌの様々な文化的活動を含めたトータルな概念であるはずである。しかし、現在“アイヌ文化”という語は、かつてのアイヌ社会における生活文化のみを想定して使われることが多い。これには、北海道史における時期区分に「アイヌ文化期」という用語が用いられていることも影響していると思われるが、実はその“かつてのアイヌ社会における生活文化”そのものも、未だはっきりした概念としては提示されていないのが現状である。それゆえ本稿では、現代も含むトータルなアイヌ文化と区別するとともに、曖昧な要素を多分に含みつつも一定のイメージを与えられているかつてのアイヌ社会における文化という意味に限定し、あえて「」をつけて「アイヌ文化」と記述することにする。

以上のような問題意識に基づき、本稿では(1)学校教育におけるアイヌに関する教育全体の中で、「アイヌ文化」についての学習がどのように位置づけられ、どの程度の比重を占めたものとして教授されているかをまとめる。またいくつかの象徴的な実践を例示し、問題点を若干指摘したい。(2)「アイヌ文化」への関心がどのような教育動向の中から生まれてきたものなのかを、アイヌに関する教育運動の主題の変遷を追ったうえで考えてみる。(3)アイヌに関する教育に関連して近年主唱されるようになった「多文化教育」の位置づけとその妥当性について検討する。最後に、それらに基づいて、今後考察すべき課題について若干言及したい。

今回は筆者の力不足から、教育研究団体を中心とする教育運動、しかもその研究集会に提出されたレポートやその後の報告書等の中で気づいた点をピックアップしたにすぎず、これまでのアイヌに関する教育実践全体を把握しているわけではない。また、それに基づいてなんらかの結論を導き得たわけでもない。その点をあらかじめおことわりした上で、今回掌握しきれなかった諸々の事例に関しては今後も引き続きデータを収集し考察を続けたいと考えている。

＜１＞アイヌに関する教育にみられる「アイヌ文化」の様相

(1)アイヌに関する教育における「アイヌ文化」学習の位置づけ

まず、現在「アイヌ文化」についての学習が、アイヌに関する教育全体の中でどの程度の比重をもって教授されているのかをみることにする。

現在使用されている教科書の中のアイヌに関する記述には「アイヌ文化」だけを詳述した箇所はない[(2)]。

しかし、例えば札幌市では1986年から小学校3年生以上の社会科の基底カリキュラムのなかに、アイヌに関する学習が組み入れられ、現在は以下の単元において下線部のテーマが設定されている[(3)]。

3年　〈第6単元　札幌市の人々のくらしのうつりかわり〉（27時間）
　　〈小単元2　札幌市の人たちのくらしのうつりかわり〉（18時間）
　　「アイヌの人たちの生活の様子」（3時間）[(4)]
4年　〈第4単元　くらしを高めるねがい〉（17時間）
　　〈オリエンテーション〉（1時間）[(5)]
　　〈小単元1　アイヌの生活と文化〉（4時間）[(6)]
5年　〈第2単元　工業生産をささえる人々〉（35時間）
　　〈小単元2　北海道の伝統工芸〉（4時間）
　　「アツシ織り」（2時間）[(7)]
6年　〈第1単元　人々のくらしの歴史〉（72時間）
　　〈小単元4　士と農工商の世の中のくらし〉（11時間）
　　「アイヌの人たちの生活と交易の様子」（2時間）

このように、小学校全期間を通してアイヌに関する学習は12時間[(8)]行なわれることになっており、そのうち3～5年生までの10時間が「アイヌ文化」に関する内容である。しかも6年生の「アイヌの人たちの生活と交易のようす」では、「不平等な交易により変化してしてしまう」以前の「自

(2)　小学校：竹ヶ原幸朗・林炳澤『教科書の中のアイヌ民族と朝鮮』自由学校「遊」1994。中学校：牛ノ濱裕「教科書にみるアイヌ民族」『関東ウタリ会シンポジウム　アイヌ民族と教科書―もう一つの教科書問題―』関東ウタリ会1993。高校：中村和之「高等学校『地理歴史科』教科書におけるアイヌ民族をめぐる記述について」『北海道札幌稲西高等学校研究紀要』第8号　1994

(3)　札幌市教育委員会『札幌市小学校教育課程・年間指導計画基底（社会科編）』1992および同『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』1994

(4)　1986年版では2時間。その他、1992年版の目標欄には、地名学習によって「アイヌが先住民族であることに気付く」という記述が加えられている。

(5)　学習内容については「昔のアイヌの人日（ママ。々の間違いか―米田注）の生活や文化の様子について調べたり、地域の昔と今の様子の違いから、その変化が先人の働きによるものであることをしらべたりする学習計画を立てる」と、1986年版も同じような記述になっているが、92年版では備考欄に「現在もアイヌの人々が多数いることを説明し、昔と同じイメージをもたせないようにする」という記述が加えられている点は注目に値する。

(6)　1986年版では「アイヌの文化」として3時間。

(7)　基底カリキュラムの中では「アツシ織りの伝承を伝えるアイヌの人々の工夫や努力について調べる」と記述されている。「伝承を伝える」という記述がいつの時代を指すものかはっきりしないが、札幌市教育委員会の『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』には、現代の伝承活動に関する授業例はない。したがって、ここでは「アイヌ文化」に関する授業の中に含んだ。

(8)　札幌市教育委員会の『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』では、〈第2単元　わたくしたちのくらしと政治のはたらき〉の中の〈小単元2　憲法をくらしの中にいかす〉（4時間）において、発展学習としてアイヌに対する差別について学習する授業例が掲載されているが、札幌市の基底カリキュラムにおいて位置づけられているものではない。そのためこの授業時間数の中には含まなかった。

然を大切にしたむかしのアイヌの人たちのくらしの様子」について学習することになっているので、それも加算すればさらに割合が高くなる。また、3年生以前にアイヌに関する授業が行われた場合でも、その授業例[9]や、「小学校三年生までは、アイヌ文化にたっぷりつからせることにします。アイヌの今日的な問題に性急に近づくことは小学校三年生には困難です」[10]という教員の発言等からうかがえるように、やはり「アイヌ文化」中心の内容となっていることが予想される。このような点から考えて、小学校におけるアイヌに関する教育のほとんどは「アイヌ文化」についての内容で占められているといっていいだろう。

中学校や高校でも社会科を中心としてアイヌに関する学習を行うことが奨励されており、例えば札幌市の中学校では、社会科の地理・歴史・公民の各分野における基底カリキュラムの中に位置づけられている[11]。この場合は、必ずしも「アイヌ文化」に関する学習とはなっていない[12]。それゆえアイヌの歴史等の学習を深めることもできるが、受験を意識した現在の学校教育において、アイヌに関する学習を体系的に行うことは、教員・生徒双方にとってかなり困難な状況が生じる場合が多く[13]、やはり小学校での教育ほどの比重は占めていないと思われる。

事実、前述のアンケートでは、「アイヌについて学校教育の中で学んだ記憶がある」という回答のうち、小学校時代に学んだという比率が最も高くなっている。

	小樽商大（71名）	岩教大（80名）
学んだことがある	44	57
小学校時代	44/44(100.0%)	34/57(59.6%)
中学校時代	15/44(34.1%)	9/57(15.8%)
高校生時代	3/44(6.8%)	9/57(15/8%)
大学に入ってから	8/44(18.9%)	31/57(54.9%)[14]

（重複して○をつける場合が多いので加算すると100%を超える）

さらに、中学校や高校における授業でも、その実際の内容において「アイヌ文化」中心の授業

(9) 井上司『教育の中のアイヌ民族』あゆみ出版1981

(10) 清水功「アイヌモシリのころの札幌―コタンに響くイヨマンテの歌―」『歴史地理教育』503 歴史教育者協議会1993

(11) 札幌市教育委員会『札幌市中学校教育課程・年間指導計画基底 社会科編』1993。札幌市教委の『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』には、国語科、美術科、音楽科の授業例も掲載されているが、これは基底カリキュラムに位置づけられたものではない。しかし内容的には「アイヌ文化」を中心としていることに変わりはない。

(12) もっとも、例えば札幌市教委の『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』では、地理分野の授業例としては「アイヌの人々の生活と文化」として「アイヌ文化」だけに絞った授業例が示されるのみである。

(13) 井上司「アイヌ史の授業ノート」合同教研（高教組）1978 アイヌ史の授業の意義を認めつつも不安と反感を抱いてしまう受験生の心情を、素直な筆致で書いているものが含まれており興味深い。このノートは、同じく井上の『教育の中のアイヌ民族』にも掲載されているが、一部割愛されているのが惜しまれる。なお、合同教研資料は北教組（北海道教職員組合）の資料室にも保管されているが、今回使用した資料のほとんどは北海道大学教育学部図書館収蔵のマイクロフィルムに拠るものである。

(14) 岩見沢校において「大学に入ってから」の数値が高いのは、同大学のこの間のアイヌに関する教育実践を示したものといえる。

になっている例が多い。先ごろ（1996年1月15日）札幌で開催された「1995年度教育研究全国集会」（全教）の第18分科会「人権と教育」での報告を例に挙げよう[15]。この授業は、高校「地理B」における民族問題単元での学習として行われ、「文化の違いを認識させ、その違いに対して『差別を許さない心』を育てることを一番の目標」に掲げている。3～4人のグループに分かれた生徒たちが、あらかじめ教員が設定したテーマの中から一つを選び、グループごとにレポートを作製するという学習方法をとっているが、教員が設定した14の項目は以下の通りである。

文化…芸能、生業、住居、言語（地名含む）、ユーカラ、衣服（布）、衣服（刺しゅう）、食事、信仰（神）、信仰（儀式）

歴史…和人との戦争、明治以後の歴史

現在…旧土人保護法、差別

「文化」の中の項目を選んだ生徒たちのレポートを見ても、現代のアイヌの日常生活に触れたものはないので、ここでの「文化」はかつてのアイヌ社会における文化を意味するようである。とすれば、14項目のうち10項目までが「アイヌ文化」に関わる内容で占められており、教員の関心の所在がうかがわれる。

また、大学生に対する「アイヌ文学」に関する授業例[16]もあるが、知里幸恵の『アイヌ神謡集』を教材としたこの実践においても、「アイヌ文学を」教えることより「アイヌ文学でアイヌ文化を学ぶ」ことにウエイトを置かなければならないと述べられており、実質的にはアイヌの世界観を中心とした「アイヌ文化」に関する授業が行われている。

しかし、「アイヌ文学は、ユーカラもウウェペケレもすべて口承文学である。そのため話の内容は大変わかり易くなっている。(略)読めばわかるものが多いため、アイヌ文学を教材として用いても発問構成が極めて難しいことがある。あまり分かりすぎて退屈を感じさせることもある」という記述からもうかがえるように、教員の側がアイヌ文学自体について研究し理解を深めているとは思えない。長編叙事詩や散文の物語の中には、ストーリーや登場人物構成の複雑なものが数多くあり、しかもそれが最終的にはすべてある役割を持って登場してきている明晰さは驚くばかりであるにもかかわらず、このような誤解と偏見に基づき、そこからアイヌの自然観、すなわち「アイヌ文化」の中に秘められている「自己と環境が同一であるという認識を獲得するための装置」を追求し、「『自己と世界との同一化のヴィジョン[17]』をとりもどす糸口をアイヌ文化にもとめる」のだと強調している点には疑問を抱かざるを得ない。

アイヌ文学は文学として深め、アイヌの歴史は歴史として学ばなければならない。教員の側が、そのような目的意識性と教材化のための努力を放棄し、すべてを精神性に帰結させてしまうならば、ダイナミズムに欠け矮小化された「アイヌ文化」イメージだけが学生に教授されることにな

(15) 柴田麻里「グループ学習によるアイヌ民族に関する授業実践」教研全国集会1995

(16) 鹿内信善「『アイヌ文学』教材化に関する研究―トナカイから始まりサンタクロースで終わる授業の試み―」『教員養成大学におけるアイヌ文化の教材化に関する研究』北海道教育大学岩見沢分校1991

(17) 金関寿夫『魔法としての言葉―アメリカ・インディアンの口承詩―』（思潮社1988）からの引用

る。

いずれにせよ、以上のような問題点をはらみつつ現在のアイヌに関する教育において「アイヌ文化」についての学習は、非常に大きなウエイトを占めてきているといえる。

(2)「アイヌ文化」の描かれ方

では次に、このように重視されている「アイヌ文化」の具体的内容に目を向けてみよう。

すでに述べたようにこのような「アイヌ文化」については、教科書で記載されていないため、教科書の歴史記述に関して歴史研究者や社会科担当教員等が試みているような分析や批判的検討[18]が行われていない。それゆえ教員にとっては、個人的な関心や資質に強く依存した授業を行わざるをえない状況が続いている。また、北海道および札幌市の教育委員会等によるアイヌに関する教育の指導手引き書[19]や、教育研究団体によるアイヌに関する教育実践資料集[20]等も刊行されているが、その中の「アイヌ文化」に関する授業実践例の中には、現在までのアイヌに関する歴史的あるいは民族誌的な研究の成果が充分反映されているとはいえない事例も散見できる。

そのようなことも一因となり、授業実践における「アイヌ文化」の描き方の中に、“神々と共存する世界観”、あるいは“自然と共存するエコロジカルな生活様式”等を過度に強調する傾向を感じることが少なくない。

例えば、小学校社会科の実践例の一つに、かつてのアイヌ社会の漁撈形態について、教員と生徒が次のような問答をする場面がある。

問　…いま発表してくれた方法で、時間をかけずに、一ばん多くとるには？

『網だ』（全員の子が、声を出す）

問　ところが、アイヌの人たちは、一ぴきずつとったんだよ。網を使わないで…

そしてその理由を考えさせた結果、

『神の魚でしょ。だからあまりとってはいけないって考えていた』

『メスの鹿をとらなかったように、サケのオスだけをとるために』

『すじこは食べず、たまごを産んだあとにとったと思う』

という答を導いている[21]。

しかし、鮭の卵はアイヌの伝統料理に欠かせない食材の一つであり、昔話の中にもチポㇿ（筋子）は頻繁に登場する[22]。また、ヤ（網）を使う漁法はアイヌ社会においてごく一般的なものとして

---

(18) 竹ヶ原幸朗・林炳澤『教科書の中のアイヌ民族と朝鮮』自由学校「遊」1994、および中村和之「高等学校『地理歴史科』教科書におけるアイヌ民族をめぐる記述について」『北海道札幌稲西高等学校研究紀要』第8号 1994.11

(19) 北海道教育委員会『アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』1984、同『アイヌ民族に関する指導の手引き』1992。札幌市教育委員会『アイヌの歴史・文化等に関する指導資料』1～4　1985,1986,1988,1994　詳しくは巻末資料2を参照

(20) 北海道高等学校教職員組合『続・生徒とともに考える日本の少数民族』1985、同『生徒とともに考える日本の少数民族』1982、北海道歴史教育者協議会編『アイヌ・オロッコの問題と教育』1976等。

(21) 木村剛「アイヌの世界のアイヌの人たちの生活」『歴史地理教育』468　1991.2　P.47

(22) 萱野茂「ひとつぶのサッチポロ」『アイヌの昔話』平凡社1993　等。サッチポロは干し筋子の意。

知られており、少女がクモの巣作りをヒントにして網を作り、それ以来アイヌにとって欠かせない大切な道具になったという由来譚もある[23]。にもかかわらず、鮭漁に関するこの言説は、一部の教員の間にかなり流布しているとみられ、複数の実践例の中で見受けられる[24]。

また、「アイヌ問題の教育実践は、社会科だけのものではなく、国語科(例ユーカラ)、美術(アイヌ文様)、音楽（ムックリ、リムセ)、家庭科（刺しゅう）等々の面からのとりくみも考えられる」[25]との提起を受け、特に1980年代に入ってから社会科以外での実践が活発になってくる[26]。

例えば、札幌市教委発行の『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』には「アイヌ民族の生活・文化の授業づくり」という美術科での実践例が紹介されているが、「『切りとった残りの紙も、もとはひとつだった。捨てずに兄弟や家族と考え画面上に加える』というアイヌの人たちの精神を大切にする」[27]ことが指導上の留意点とされているが、アイヌ文様の切り紙細工はアイヌの「伝統的工芸」とはみなされていない。ウィルタの切り紙文様であるイルガを取り入れた授業は比較的以前から知られており、その応用とも考えられる。このようなアイヌ文様の切り紙を取り入れた授業実践は、管見の限りでは木村剛の「アイヌ文様にふれさせて」[28]が最も早い事例である。この他、中学校における授業例[29]も知られているが、いずれの場合もまだ切り紙をアイヌの「伝統文化」の中に位置づけているわけではない。授業において効果的教授方法の創造的開発は大変重要なことであり、そのことについて問題にしているわけではないが、そこにある種の精神性が加味されつつ、現在のように「アイヌの伝統的切り紙文様」として流布されることに対しては、アイヌをとりまく状況の中に生じつつある共通の問題性を感じざるをえない。

このような傾向は、さらに現代のアイヌ社会に対する誤った認識にもつながっていく。高校の『現代社会』教科書の「異文化の理解と文化交流」の単元で「つい最近までアイヌの人たちにとってはサケが主食の一つであったから、ダム建設のために川の流れがせき止められたりすると、食料確保が困難になることもあった」[30]という誤解に満ちた記述が発見され論議を呼んだことはまだ記憶に新しい。しかし「現在アイヌが主食として自由に捕っている鮭が、ダム建設によって手に入らなくなる」という誤解は依然として跡を絶たない。

例えば近年、アイヌをテーマにした演劇を発表するという試みが増えている。その中の一つにアイヌ差別と二風谷ダム問題をメインテーマとした創作劇があり、解説には以下のような記述が

---

(23) 山本多助「アイヌ・ラックル伝」『カムイ・ユーカラ』平凡社1993

(24) 千葉誠治「アイヌの人達の生活をどう教えたか」『昭和五十五年度研究集録第九集』標茶町立虹別小学校（小川正人氏より提供していただいた）

(25) 舘忠良「小六・日本のあゆみとアイヌ史」『歴史地理教育』322　1981　P.53。小川早苗「教科のなかで、社会教育の中でも」『教育の中のアイヌ民族』井上司　あゆみ出版1981　また小川隆吉も1981年の道民教で同様の発言をしている。(『北方群』4号　1982)

(26) 北海道高等学校教職員組合『続・生徒とともに考える日本の少数民族』1985

(27) 札幌市教育委員会『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第4集―』1994　P.96

(28) 木村剛「アイヌ文様にふれさせて」『教育の中のアイヌ民族』井上司　あゆみ出版1981

(29) 佐藤喬「アイヌ文様の実践上の留意点」『続・生徒とともに考える日本の少数民族』北海道高等学校教職員組合1985

(30) 竹ヶ原幸朗・林炳澤『教科書の中のアイヌ民族と朝鮮』自由学校「遊」1994　P.99

みられる。

「ダムの建設に伴う…問題は、自然と共存して生きるアイヌ民族にとっては、生活様式そのものの破壊につながる問題である。土地を奪われることは、この地の人々が離散することを意味する。更に、生活の場であった川が自然環境の変化に伴い、その糧を得られなくなってしまうことを意味する。形式的な文化は残るかも知れないが、生活者としてのアイヌ民族は崩壊することになる。」(31)

しかし、現在の二風谷アイヌは川から生活の糧を得ているわけではないし、「自然と共存して」生きているわけでもない。また、水没予定地を失うことで人々が離散することもないのである。これについては、合同教研集会でも「教員の世代交代により今までの実践の蓄積がうまく伝わっていないのではないか」という意見をはじめ、様々な批判が出されたようであるが(32)、このような水準の創作劇を文化祭で発表することにより、現代のアイヌに対する誤った理解を増幅させるばかりでなく、自らが作り上げた架空のアイヌ差別に対し感情移入しつつ演じることを生徒に強要する教員の人権意識そのものが問われるべきであろう。

また、最近では北海道以外での取り組みも活発になってきている(33)。それまで「機会あるごとにアイヌ民族の話を子どもたちにしてきた」とする大阪の教員は、1993年に札幌で開催された教科研・北海道民教共同研究集会に参加した後、次のように記している。

「大会終了後、白老民族博物館に行きました。ところが正直『これは何?!』と思ったのです。アイヌの人たちは、自然を神としてともに生きる生活をしていたのに、ここでは、クマや犬を檻にいれていました。チセ（家）に置いてある宝物の問題点も指摘していません。白老の博物館に欠けているのは、アイヌ民族の立場に立つ視点、思想なのではないでしょうか。」(34)

この教員がなにを問題にしているのか、宝物云々も含め不明な点が多い。かつてのアイヌ社会においてもクマは木製の檻の中で飼われていたので、おそらく檻が鉄製であることを不快に感じたのだろうが、白老に限らず現在クマを飼育しているアイヌのほとんどは鉄檻を使用している。いずれにせよ、自らが思い描いている「自然を神としてともに生きる生活」を規範として現代のアイヌ社会のあり方を問題視し、「アイヌ民族の立場に立つ」ことを強要する傾向が顕著にあらわ

(31) 神貴夫（留寿都中）『あの谷に光を－二風谷を守れ、アイヌ民族の聖地を守れ、民族の自立と誇りを訴える演劇－』第43次合同教研1993　ストーリーとしては“ダム反対派のリーダーを父親にもつヒロインのアイヌ少女は、過酷なアイヌ差別に苦しんでいる。一方、その少女にアイヌとしての誇りを与えてくれた少年の父親はダム建設の責任者であり、やがて少年は白血病で死んでいく”というものである。

(32) 『北海道の教育28』北教組1993　P.239

(33) 本田芳孝（兵庫）「アイヌはキレイだ!!—「アメリカインディアン」から「アイヌ」へ—」『歴史地理教育』478 1991.10　P.71、国枝幸徳（岐阜）「「現代社会」で「アイヌ」をどう取り扱うか」および工藤弘樹「前近代の北方民族活動—民族問題への歴史学からのアプローチ—」『歴史地理教育』493　1992.10　P.65等。

(34) 瀧井崇子「『先住民族と教育』分科会に参加して」『教育』No.568　教育科学研究会編　国土社1993.11

れている。

以上いくつかの側面からの事例を挙げてみたが、これらはほんの一例にすぎない。アイヌの「伝統的世界観」を現代的な環境保護思想と安易に結びつけ、結果としてエコロジカルなステレオタイプとしてのアイヌ像を創出する風潮が、過去ばかりでなく現代のアイヌ社会に対しても様々な誤解を生み出しており、しかもそれが教育の名のもとに急速に広まりつつあるのではないだろうか。

これに対し、「まちがってもいいから、実践してくれる先生を待っています。[35]」（1981）というアイヌ側からの勧奨のことばを掲げて、教育内容についての検討や議論よりも取り組みの姿勢の方を評価しようとする傾向を感じることもある。しかしこのことばについては、当時アイヌに関する教育運動に初期から関わってきた教員たちの継続的な取り組みが途絶えつつあった[36]という時代背景を考慮しなければならない。特に1981年は「アイヌ民族に関するレポートが激減した」[37]といわれた年だった。このような背景から生まれた切迫した訴えを、いつまでも安易な実践の免罪符とするわけにはいかないだろう。当時と現在とでは、学校教育におけるアイヌに関する教育の位置づけが大きく変化している。また、道内各地でのアイヌ語教室の開催(1987)、北海道ウタリ協会によるアイヌ語テキストの刊行（1994）をはじめ、信頼に足る文献の入手に関するレファレンス等、教員が「間違わない」ための学習環境の整備は、もちろんまだ不十分ではあるが確実に進んできている。また本稿では、「アイヌ文化」に関する個別的な知識の欠如や誤謬を問題とするつもりはない。アイヌあるいは「アイヌ文化」に対して、第三者が根拠もなくなんらかのイメージを付加しようとする傾向について疑問をなげかけているのである。

旭川の教員佐々木恵津子はかつて合同教研報告（1986）の中で次のように述べている。

> 「我々教員がアイヌの文化遺産のある部分を取り上げて教材化しようとする時、教師自身がアイヌ文化をいかに認識しているのか、もう一度考えなおさなくてはならないだろう。研究者においても研究分野は細分化されトータルなものは見あたらない。仮に存在したとしてもそれを鵜呑みにしてもいいのであろうか。[38]」

この時の合同教研では、安易な教材化の広がりに対する懸念や、文化伝承を教室実践として行う際の限界や危険性なども指摘されている[39]が、その後、継続した議論の深まりは見られない。

また榎森進は、すでに1977年の段階で次のように歴史研究・教育者へ提起している。

---

(35)　小川早苗「教科のなかで、社会教育の中でも」『教育の中のアイヌ民族』井上司　あゆみ出版1981

(36)　「第14分科会人権と民族」『北海道の歴史11』北海道教職員組合編1976　p.218　また井上司も『教育のなかのアイヌ民族』（あゆみ出版1981　p.105）において「この本を出すにあたって、当時の中心メンバーであった教師に手紙を出したが、返事はなかった」と書いている。

(37)　『北海道の教育17』北海道教職員組合1982　P.189

(38)　佐々木恵津子「人権学習―対アイヌ差別に関連して―」第36次合同教研資料1986

(39)　『北海道の教育21』北教組1986

「アイヌへの差別問題を怒りをこめて語る教師でも、日本の歴史を教える時には…『大和民族史』を教え（略）、アイヌ問題の重要性を認識している人の中にも、アイヌ社会像を固定的・非歴史的にとらえる傾向－たとえば、アイヌ社会は原始的なおくれた社会であった、とのみ考えたり、あるいは逆に、アイヌ社会は差別のない立派な社会で、シャモ（和人）の社会は悪い社会だと心情的一面的にみるような傾向－がみられる（略）。われわれ歴史研究、教育に携わる者自身の問題として反省しなければならないことは、歴史学の分野でアイヌ問題を自らの学問的課題として意識的にとりくむ姿勢が非常に弱かったという事実である（略）一八世紀以降（日本人がアイヌ社会に関する記録を残しはじめる時期）のアイヌ社会像を、あたかもアイヌ史全体に普遍化してとらえる非歴史的な方法を脱却し、アイヌ社会をとりまく諸集団の歴史的動向、特に社会構造との相互関係を重視しつつ、その中でアイヌ社会の歴史的発展過程を位置づけることが大切になってくるのではなかろうか。」[40]

以来20年近くの歳月が流れた現在、アイヌ社会を「固定的・非歴史的」あるいは「心情的一面的にみるような傾向」は克服されるどころか、ある側面ではむしろ強まっているようにさえ感じる。榎森の提起を今一度真剣に受けとめる必要があるだろう。

＜２＞アイヌに関する教育の主題の推移および「伝統的生活文化」への関心の生起

(1)教育運動における主題の推移

では、このような「アイヌ文化」への関心の集中はどのような背景の中から生起したものなのだろうか。ここでは主に1960年代後半以降の教育運動におけるアイヌに関する報告資料から各時代の主題の推移を検討してみる。

近代以降、アイヌの子どもたちに対する教育活動に関心を払った和人教員は少なからず存在したが、彼らの教育活動の中には、積極的にアイヌの民族文化的内容を取り入れ、それを教育運動として展開しようという意図は見受けられない。

それに対し、アイヌに関する教育が公の場で唱えられ戦後の民主主義教育運動の中での位置づけが提起されるようになったのは、1960年代半ばのことであり[41]、当時のアイヌに関する教育の中心は、現実的なアイヌ差別をどう解消するかというものだった。1965年の日高支庁による調査[42]もアイヌの生活実態に関心を高める一因となっていた[43]。

(40) 榎森進「日本前近代史におけるアイヌ問題」『歴史地理教育』271　歴史教育者協議会P.39

(41) 森田俊男は『国民教育の課題』（明治図書出版株式会社1969）の中で、1965年の合同教研で、室蘭市の教師たちによる報告「地域の実態に根ざした国民教育」が発表され、「アイヌ系の市民」についてふれられているのが最も早い例だとしている。しかし、たしかに1965年の合同教研全道集会では同レポートが発表されているが、その年の全国教研資料の中には見あたらない。したがって1965年段階ではまだ北海道レベルでの動きにすぎなかったと思われる。しかもごく簡単に触れられているだけなので、これをアイヌに関する教育運動の嚆矢とすることはできないと筆者は考える。

(42) 「日高地方におけるアイヌ系住民の生活実態とその問題点」1965年北海道日高支庁社会福祉課調査

(43) 瀬川博「アイヌ系日本人の問題」（『歴史地理教育』189　P.136）は、このデータに基づいて問題を提起している。

1966年の春、歴史教育者協議会（歴教協）の日高支部が結成され、アイヌの歴史を学校教育の中でとりあげることが確認された[44]。そして同年10月には、北海道高教組日高支部教研集会、12月には合同教研全道集会（北海道教職員組合研究集会）でアイヌに関する教育の問題が取り上げられた。また、日本教育学会の大会（札幌）でも、日本における民族の形成と教育の問題の討議に、アイヌ差別と教育の問題が提起された[45]。さらに翌1967年1月、伊勢市で開催された全国合同教研「人権と民族」分科会での発表[46]以来、合同教研集会や歴教協（歴史教育者協議会）全国大会、道歴協（北海道歴史教育者協議会）集会等、様々な教育研究団体の集会でアイヌをテーマとした発表が行われ、高い関心を集めるようになった[47]。

また、注目された動きとして1966年11月「北海道ウタリと教育を守る会」の結成がある。設立メンバーである向井豊昭（静内町御園小）、郷内満（静内町豊畑小）、伊藤明（浦河高）は、前述のような様々な集会でのアピールだけでなく、1968年2月『ウタリと教育』[48]を発刊した。この第2号にはアイヌからの様々な反響が載せられており、特に向井豊昭による綴り方実践の紹介は各方面に大きな影響を与えている[49]。

前述のように、この当時はアイヌに関する教育の中心課題を差別の解消に求めようとする傾向が強かった。しかし、例えば伊藤明は前述の三重教研の報告書の中で「アイヌ民族に対する理解については貧農と民族的差別という二重に差別されている事実について理解しなければならない。北海道各地の教育による闘いの中で民族教育が正しくなされることが大切であり、アイヌ教育を考えることなしに北海道の民主教育の確立はない」[50]と述べている。また、北大の山本玉樹も「アイヌ民族の解放を志向するアイヌ人民の歴史が書かれなければならないし、アイヌ人の教師により、アイヌ語で歴史の創造者としての主体性と誇りを持った子供達が育てられなければいけないでしょう。さらに憲法にこのような民族語による教育と文化創造の自由が完全に保障されていなくてはいけないと思う」[51]と「民族教育」を中心として考察している。

---

(44)　向井豊昭「アイヌの子どもたち―その教育の過去と現実―」『部落』No.209　部落問題研究所　1966.11

(45)　森田俊夫「アイヌ差別と国民教育」『民研研究通信』No.3　国民教育研究所　1966.12

(46)　日本教職員組合『日本の教育16』1967、北海道高教組本部『高教組情報』号外No.2　1967.5、

(47)　大田垣信夫「アイヌ系日本人の問題」（『歴史地理教育』194　1972.3　P.87）では、当時の歴教協大会の様子を次のように記している。「アイヌ系日本人の問題に対する大きな関心が示され…つぎつぎと集まって椅子も足りなくなり、古ぼけた教育大の木造教室は超満員」

(48)　ウタリと教育を守る会『ウタリと教育』1968　筆者が閲覧できたのは1、2、4号のみであり、最終的に何号まで発行されたものかは未確認。

(49)　向井豊昭はこの時期、小説「御料牧場」（『部落』No.199　部落問題研究所1966.2）、「アイヌ文化よ　よみがえれ」（『歴史地理教育』130　歴史教育者協議会）、小説「うた詠み」（『文学界』文藝春秋編1967.2所収）等、アイヌ問題をテーマとした様々な文章を発表している。

(50)　伊藤明「人権と民族」『高教組情報』号外No.2　北海道高教組本部　1967.5 ここでの民族教育という語の意味は定かではないが、『部落』No.214（1967）の中の三重教研報告に次のような表現があることに注目したい。「アイヌの子どもたちに『アイヌ』の言語と文化を正しく伝えていく教育、『部落』の子どもたちに解放の展望を与えていく教育についての討議をすすめるなかで、日本民族の民族的民主教育のなかみが次第に明らかにされてきました」

(51)　『民教』5号　北海道民間教育団体連絡協議会1967

しかし、1969年には「アイヌ問題を“民族”なのか、又、“階級”として捉えるかが問題にされてきたが、今年ははっきり『階級の問題』とする考え方が定着してきた」[52]と述べられるようになり、「アイヌの問題は民族問題だからアイヌ語で教育しなければならないという考え方もあるが、これは間違いだ。未解放部落差別の問題とは別な面をもっていることは確かだが、本質的には階級の問題としておさえなければ真の解放を闘いとる道はひらけないということは、今までの道民教や道歴教協の討議や実践の中で確認されてきている。」[53]と断定されるに至った。

当時「国民教育運動」の理論的支柱の一人であった国民教育研究所の森田俊男は「(1920年代以降は－米田注）アイヌ系国民の民族としての結集の可能性はなくなった。」「アイヌは少数民族である。こんにち民族自決こそが必然的である。という考えの観念性をふっきって、日本の勤労人民の、真の自由・平等への、つまり解放へのたたかいと、その歴史的必然性の自覚に近づ」くのだということを提起している[54]。すなわち、アイヌの問題を「北海道における労働者階級の問題として正しく位置づける」[55]ことを課題とするとともに、「部落解放運動に学びながら、解放の道すじを明らかにする」[56]ということが、北海道においても全国においても教研集会における共通認識とされたのである。

しかし「解放へのたたかい」の第一歩として、差別の実態に目を向けさせることを中心とした授業が行われたものの、アイヌの子どもたち自身にとって、このような教員の取り組みはむしろ苦痛を伴うものとなっていた。それはある教員の次のようなことばからも、うかがうことができる。

> 「無知ゆえのおそれやひがみの正体をあばきだすことによって一時は血を吐くような苦痛を味わうことになるかもしれないが、それに耐える正しい認識を身につけてやりさえすれば偏見や差別を黙過しない強靭なアイヌ魂を自分のものとし一個の人間として強く生きて行けるようになるのではなかろうか」[57]。

また平取町貫気別中学校の教員は「授業の中で『コタン』ということばが出るとすぐ、教室の空気が固く冷たいものになる」という状況や「先生方は、今いっしょうけんめい、とりくんでいる。でもはっきりいって、私は、あまりいい気持ちをうけない。それは、あまり差別について悪い面を聞かされたからである」という「アイヌ系女子」に対し、次のように述べている。

---

(52) 『北海道歴史教室』北海道歴史教育者協議会1969
(53) 太田垣信夫「アイヌ系日本人の問題」『歴史地理教育』194　歴史教育者協議会　1972.3
(54) 森田俊男「アイヌ史をどうみるか―科学的な民族（史）認識の形成のために―」『歴史地理教育』183　歴史教育者協議会1971.7
(55) 『北海道の教育3』北海道教職員組合1968　P.266
(56) 『日本の教育21』日教組1972　P.458
(57) 大橋秀一（芽室小学校）「じぶんだけでできることから」第２３次合同教研資料（1973）

「私達の取り組みは、単に差別を掘り起こしさえすればよいものではない。子どもたちに展望、確信を持たせないで終わらしてしまうならば、逆に私たちは、無責任のそしりをまぬがれないであろう。（中略）私達のとりくみにいくらかの成果がある反面、まだ私達は、教育の場で正しい認しきにいたる見通しは持ちえていない。そこからとりくみに不統一が生じ、地域、生徒から批判をうけることもあったり小学校においては、何から手をつけていいのか、手をこまねいている状態でもある」[58]

このような試行錯誤的な実践の過程で、単に差別を指摘するだけでなく、アイヌ子弟を含むアイヌ居住地の子どもたちを対象としたアイヌの文化や歴史の教材化の試みが重ねられるようになった。

この時期に大きな影響を与えたのが井上司による「アイヌ略史」[59]（後の「アイヌ史概説」）である。井上は『アイヌとして何に誇りをもてばいいのか』という「悲痛な声」に「こたえねばならぬ」との問題意識から、「たたかいの記録」としてのアイヌ史の叙述を目指した。田端宏による「実際の叙述は、侵略、犠牲の強要、差別の告発が重点とならざるを得ない様子がしめされている。しかし適切な資料に拠って、現代までを通史として構成した点は重要な意味をもっている[60]」との評にもあらわれているように、アイヌに関する教育研究活動上、今なお重要な論考の一つとなっている。

このような取り組みの進展は、当時の社会状況と密接に連動したものだった。1970年代前半に入り、『北方群』の創刊(1970)「全国アイヌ語る会」の開催(1972)『アヌタリアイヌ』の創刊(1972)、「二風谷アイヌ文化資料館」の開館（1972）「ヤイ・ユーカラ民族学会」の発足（1973）等々、アイヌ自身が担う新たな動きが各地で澎湃として起こったことも一因となり、アイヌについてのとらえ方に大きな変化が生じた。

1974年に日本共産党、日本社会党が相次いでアイヌの民族権利の確立を政策として打ち出した[61]ことに続き、教育運動においても第25次全国合同教研大会(1976)からは「アイヌ系日本人」ではなく「アイヌ民族」という呼称が用いられるようになった[62]。そして「国内における少数民族の教育を民族権利という憲法的原則に立ってとらえ、擁護していくこと」[63]を提起するに至った。

このようにそれまで階級闘争の一課題だととらえられていたアイヌ問題が、日本国内の少数民族の問題であると位置づけられるようになったことは大きな転換であり、実はそれこそが後に、民族としての独自の文化の表徴である「アイヌの伝統的生活文化」に注目と関心が集まっていく

---

(58) 中村節郎（平取町貫気別中学校）「アイヌ系住民をとりまく差別の現状と私達の取り組み」第21次合同教研資料 1971

(59) 井上司「アイヌ略史」『歴史地理教育』206号　歴史教育者協議会1972.12　「アイヌ略史」は後に一部改稿の上『アイヌ・オロッコの問題と教育』（北海道歴史教育者協議会1976）に掲載された。さらに加筆修正されたものが「アイヌ史概説」（井上司『地域・民族と歴史教育』岩崎書店1978）である。

(60) 田端宏「アイヌ史をめぐって」『教員養成大学におけるアイヌ文化の教材化に関する研究』北海道教育大学岩見沢分校1991

(61) 井上司『地域・民族と歴史教育』岩崎書店1978　P.277～280。『日本の教育23』日教組1974　P.410

(62) 「第13分科会平和教育・人権と民族」『北海道の教育17』北教祖P.190

(63) 『日本の教育26』日教組1977　P.393

ための基本的条件を形成したといえる。

(2)「アイヌ文化」への関心の生起とその背景

アイヌが「民族」として位置づけられたことに基づき、アイヌに関する教育が内包している異なる二つの課題から、それぞれ「アイヌ文化」に関心が向けられるようになった。

一つは、アイヌの子どもたちと和人の子どもたちが共学体制をとっている現代の学校教育において、アイヌの「民族教育」的な要求をどのように保障するのかという課題である。

この点に関する考察に入る前に、アイヌ自身が学校でのアイヌに関する教育になにを期待していたのか、はたしてアイヌに対する「民族教育的」役割をはたすことを望んでいたのかどうかについて確認しておく必要がある。

1960年代後半、教育運動の中でアイヌに関する教育の必要性が訴えられ始めた時期には、アイヌ自身は必ずしもアイヌに関する教育実践を望んでいたわけではなかった。その状況は以下のような資料からもうかがえる。

> 「この春、アイヌと言う言葉を使ってもらいたくない。どうしても使わねばならぬなら、ウタリーという言葉を使ってもらいたいということが、ウタリー協会より、教育委員会を通じて、各学校におろされてきました。」(64)
>
> 「平取町のウタリ問題に於ける態度は昭和45年に社会科の副読本『びらとり』が発行された際、その中に出てきた2ヶ所のアイヌ語という部分を削除しない限り予算を認められないとし、とうとうおろさせたという一事を見てもわかるように、この問題にはふれたくない、学校においてもふれてもらいたくないという暗黙の態度がみられます。」(65)

また、平取町貫気別地区の教員が開催した地域集会では、参加者から「何かに利用されるのでないか」という不安や「何のためにアイヌばかり集めたんだ（略）差別があるんだったら俺達じゃなくてシャモを集めりゃいいんだ」という怒りを込めた発言がみられたという(66)。

しかし「自分の古傷にさわられたような」感覚を覚え、「嬉しい、よかったではすまない」という複雑な心情を表明しつつも(67)、そのような学校教育における取り組みを歓迎し、自らも運動に積極的に関わる人々が現れてきた。1968年に、「ペウレウタリの会十勝支部」のメンバーが道民教

---

(64) 向井豊昭の手紙。北海道地方史研究会『北海道地方史研究』60号　1966.9　および「アイヌの子どもたち―その教育の過去と現実―」(『部落』209号　1966) ただし、北海道ウタリ協会および北海道庁生活福祉部等関係諸機関へ問い合わせたところ、該当する書類は見あたらず、事実関係は確認できていない。

(65) 「昭和49年度ウタリの指導に関する研究協議会開催要項」北海道ウタリ協会所蔵。あるいは井上司『教育の中のアイヌ民族』(あゆみ出版1981、P.104) にもこの件に関する記述がみられる。この経緯については、貝澤正が『明日に向かって』(郷内満・若林勝編　牧書店1972) の座談会の中で語っている。

(66) 中村節郎「アイヌ系住民をとりまく差別の現状と私達の取り組み」第21次合同教研資料　1971

(67) 石川せい子「"アイヌと教育"［創刊号］を読んで」『ペウレウタリ』No.16　1968。末尾に「"ウタリと教育"の間違いだろう」という編集部注が付いている。

合同研究集会に参加[68]、さらに同年、白老の青年が全道および全国合同教研に参加して発言[69]したことに続き、全道あるいは全国の教研集会でアイヌに関する教育の必要性がアイヌ自身によって訴えられるようになった。また教員としての立場で「アイヌとしての誇りを育てる教育に取り組み始めた」と宣言するアイヌも存在した[70]。また「『アイヌとシャモがかかわりあってきた歴史を教科書に正しく記載せよ』すべてはこの事に始まりこの事に帰結するのだと思います」という教科書記載の訴え[71]も1970年代初めにすでに始まっている。

さらに、アイヌの子どもたちの親、つまりこのような運動の表には立たないが教員の取り組みに接している親たちの中に、取り組みを支持する声も出てきている。

「私自身、自分なりに考える事は、北海道は本当のアイヌの国と思っています。（略）自分の本当の歴史を知ったら、その時が本当の幸せでしょう。今すぐでなくてもいい、孫の時代でもいい、楽しくアイヌの歴史を学習する事が出来る時代があったらその時が本当のアイヌ民族のウカバレた時だと、私は思います。」[72]

特に北海道ウタリ協会を中心とする運動が民族復権運動として認識され、アイヌの政治的文化的権利に対する要求がたかまるにつれ、学校教育に対する期待も強くなってきている。例えば、札幌市教育委員会による『アイヌの歴史・文化等に関する資料3　学校教育とアイヌ理解』の中では、アイヌの子どもたち自身のために、学校教育の中でアイヌの歴史や文化を具体的に教え、アイヌ語教育をも実施することがアイヌ側の要求の一つとして挙げられている[73]。

このように既存の学校教育の中で、アイヌに関する教育を訴えたアイヌの多くは、そこにアイヌの子弟のための「民族教育」的内容を期待しており、それは独自の教育システムをもたないアイヌにとって、民族教育的要求を実現するための現実的な選択肢だったといえる。

それに対して、教員の側からは「正しい民族の歴史を与え、誇りをもって人間として生きていく力をつけるような教育」[74]や「アイヌ民族の側に立っての教育」[75]が模索・追求されてきた。これはアイヌに関する教育の中で一貫して問われ続けてきた根本的課題ともいえる。具体的には、70年代の「民衆史掘りおこし運動」の中で提起されてきた「少数民族と和人の連帯」[76]という視点での実践などが先進的事例として注目された時期があった。また、北海道近世史研究における

(68)　『民教』No.10道民教　1968　および『ペウレウタリ』No.17　1968
(69)　『北海道の教育3』北教組1968　P.266　および『日本の教育18』日教組1969　P.353
(70)　荒井和子（旭川）「小学生の頭の中にいるアイヌ人」『日本の教育23』日教組1974　P.409
(71)　小田きよ子の投稿『ニサト一道民教11回～12回へ結ぶ心と心の絆一』かわかみひろし1973年4月第6号　また、貝沢正も同じ要求をしている。『北方群』3号1973
(72)　太田垣信夫「アイヌ民族の歴史を社会科教育の中に正しく位置づけるために」第28回合同教研1978　中2の子どもの母親の手紙
(73)　札幌市教育委員会『アイヌの歴史・文化等に関する資料3　学校教育とアイヌ理解』1988　P.13
(74)　伊藤明「教育現場での日々の実感」『コタンの痕跡』旭川人権擁護委員会連合会1971
(75)　舘忠良「アイヌ系日本人の差別の歴史とその授業化」第24次合同教研資料1974
(76)　秋間達男『民族の復権一アイヌ連帯と教育の軌跡一』あゆみ出版1985、北海道高等学校教職員組合『生徒とともに考える日本の少数民族』1982

新しい知見に基づき、日本通史の中にアイヌの歴史を位置づけることで新たな視座からアイヌ史をとらえ、さらにはまたアイヌ文化の形成という北海道独自の歴史を通して、日本史そのものの再構築を図ろうとする意欲的な試みも[77]も生まれてきたが、それらはやはりアイヌ自身を歴史の主体に据えたものとはなりえず、「なにをもってアイヌの誇りとするのか」という問題提起に本質的に応えうるものとはいえなかった。

このような中で、特に70年代以降の環境保護思想に対する社会的関心の高まりの影響も受け、自然と共生するアイヌの「伝統的世界観」が注目を集めるようになってきた。そして「アイヌ文化に学ぶ」という視点が強調されるようになり[78]、「アイヌ民族のもつ文化・風俗・習慣等を通し、その民族のすばらしさがでる授業」が目指されるようになった[79]。アイヌの子どもたちが数多く在籍する白老の小学校でアイヌに関する教育実践を行ってきた小松博子は次のように述べている[80]。

「北海道史とりわけアイヌ史はやりにくいものの筆頭です。いつの間にか、“アイヌ衰亡史”になり、子ども達それぞれに、和人の子孫は子孫として、アイヌの子孫は子孫として（略）胸を重たくするような気がするのです。それに比べると“文化”は、どの子も表情が和らぎ、自らもっと知りたい、もっとやりたいと前進してくるようなプラス面がたくさんあり、教師にとってはやり易いものです。」

すなわち、アイヌ側からの「民族教育」的要求に応えようとしつつも、主体的なアイヌ史やアイヌ語教育などの民族教育的要素を学校教育の中で積極的に提示しきれないという状況の中から、アイヌの子どもたちに対して「誇り」を持たせ、しかも教員にとっても「やり易い」テーマである「アイヌ文化」の教材化が注目されるようになってきたといえる。

アイヌに関する教育が内包するもう一つの課題として、アイヌの子どもたちだけでなく、アイヌに関する教育の広がりと多様化を背景として提起されてきた、和人の子どもたちに対する教育課題がある。

すでに述べたように、60年代半ばに起こったアイヌに関する教育運動は、現実的なアイヌ差別の解消を図って出発したものだったが、やがてそのような実践を重ねてきた教員から、個々の学校における実際の差別の有無にかかわらず、和人に対する教育の必要性が訴えられるようになった[81]。しかし、教育対象の中心がアイヌの子どもたちから和人の子どもたちに移ってはいるが、

(77) 『北海道の教育14』北海道教職員組合編1979　P.197

(78) 『北海道歴史教室』136号北海道歴史教育者協議会　1980

(79) 松本成美の実践が有名だが、一方で秋間達男から「意図的にその『すばらしさ』を強調することは、やはり疑問がある」と指摘され、議論となった。歴教協釧路支部『釧歴教協通信』No.24、27、29、31（1981）。あるいは合同教研（高教組）1986年資料

(80) 小松博子「多文化教育をめざして」『1994北海道の教育』北海道合同教研研究推進委員会編1994

(81) 例えば、鵡川町の宮戸小学校から同じ胆振管内の追分小学校に移った田村末信は、前任校と異なりほんの数人の「アイヌ系の子ども」しか在籍せず、現象的には何一つ問題のない追分小で「本当にアイヌについての教育は、必要なのだろうか」「寝た子を起こす」ことにならないかと悩みつつ、子どもたちを対象としたアンケートをとった。その結果、子どもたちの中のアイヌ像が「狩をしている」「山でひっそりとくらしている」「まるで山ぞくのような生活をしている」等、様々な無意識の「差別」観に裏打ちされていることを知り、アイヌについての教育の必要性を再認識している。田村末信「アイヌの学習について」第29次合同教研資料1979

この時期の問題意識は常にアイヌをとりまく現実にあり、アイヌに対する誤った理解を正すために和人の子どもたちに対する教育の必要性が唱えられた。このような一部の教員の熱意に支えられてアイヌの文化や歴史を教えるための教材化が試みられ実践が蓄積される過程で、副読本に目が向けられ、その記述の問題が指摘されたことが契機となり、教育行政レベルの動きへとつながっていった。

1973年、北海道教育委員会は「アイヌ教育に関する実態および社会科副読本の記述の問題」等に関する研究討議をおこなうため、「ウタリの指導に関する研究協議会」を組織した。以来、研究協議や指導手引き書の刊行など一連の取り組みが行われてきている。また札幌市教育委員会も、1982年以来「民族教育に関する研修会」を開催したり、アイヌに関する教育のための指導資料の作製等いくつかの取り組みを行ってきた(→資料２)。さらに前述のように札幌市では、1986年度から札幌市教育課程基底編（社会科）において3年生から6年生まで、２～３単位時間ずつアイヌに関する学習が組み入れられ、各学校で実践され始めた[82]。また、まだ少ないとはいえ教科書にアイヌに関する記述が記載されたことにより[83]、「どこの地域でもだれもが指導しなければならなくなったのです。自主編成を口実にしたりして切り捨ててしまうことなどは決して許されることではありません」[84]といわれる状況が生み出された。

このように、アイヌに関する教育がカリキュラムに組み入れられていくにつれ、マジョリティーである和人の子どもたちにとってアイヌに関する教育がどのような教育的必然性と価値をもつものなのかが問われるようになった。その結果、アイヌ語地名が残されていることやアイヌに関わる文化遺産や伝統行事を身近に見ることができるという北海道の特殊性に基づいた「郷土の歴史や文化を学ぶ学習」という位置づけ[85]に加えて、環境教育と結び付けつつ「アイヌ文化」学習に積極的意義をみいだそうとする傾向が強まってきたといえる。例えば札幌市教委の『教育過程年間指導計画基底　社会科編』(1992) では、４年生の学習内容として「アイヌの自然観（自然との共存)」を示しているが、これは1986年版にはまだ見られない。また、同じく札幌市教委『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料－第4集－』の中の「アイヌ民族の歴史・文化等の指導に関する基本的な考え方」には、同『第１集』の同じ項目にはみられなかった「自然観、宗教観、人間観」「異文化尊重」の観点が加えられている[86]。

しかも一方では、「北海道史を専門としてきた人々以外は北海道史の指導は簡単ではない。それだけに我々教員の側の北海道史研究の吸収の仕方には未だかなり問題があるという気がする」[87]ということばにもあらわれているように、教員が歴史研究の成果を摂取するための条件が整備されていないため、多くの教員の間にアイヌの歴史を授業で取り上げることに対するためらいや恐

(82) 札幌市教育委員会『グループ研究委託』1986
(83) 竹ヶ原幸朗・林炳澤『教科書の中のアイヌ民族と朝鮮』自由学校「遊」1994　P.91
(84) 大田垣信夫「民族問題と教育」第29次合同教研資料1979
(85) 「No.13　アイヌの歴史・文化に関する学習指導についての実践的研究」『グループ研究委託研究集録』札幌市教育委員会1985
(86) 札幌市教育委員会『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料―第４集―』1994
(87) 広瀬隆人「高等学校における北海道史の学習」『史流』第26号　北海道教育大学史学会1985

れが生じていたことが考えられる。

このような諸々の要因が影響し、和人の子どもたちを対象とするアイヌに関する学習の中でも「アイヌ文化」学習が中心的位置を占めるようになってきたといえる。

＜３＞「アイヌ文化」と「多文化教育」について

ところで近年、アイヌに関する教育を多文化教育的観点あるいは教育における多様性[88]との関連で理論付ける傾向が、一部の教員の中で強くなってきており、その際の重要な要素として「アイヌ文化」が持ち出されることが多い。

小松博子は次のように述べている。

「“民族”にふれると、地域から“触れないでほしい”というクレームがつく。あるいは、地域の否定的な雰囲気を感じてやりにくい。（略）しかし、学校が受け持つのは“多文化教育”であると考えると、地域の声に耳を傾けつつも、学校独自の分野として取り上げることは可能であり、必然性も出てきます。」[89]「公教育の中で、和人もたくさんいる教室の中で、なぜアイヌの子弟のための教育が必要なのか（略）アイヌ民族が母語を使って、誇りとともに伝えるべき『民族教育』と、公教育の中で違いを学びそこに共通する人間らしさに気づかせる『多文化教育』との違いをおさえることで、納得してもらえるのではないでしょうか」[90]

一方、徳光勇は『多文化教育の比較研究』[91]における多文化教育の定義を引用しつつ、次のように述べている。

「（民族学習は多文化教育の一定の段階に含まれ－米田注）①アイヌ、ウィルタ、在日朝鮮人・韓国人等のこどもが、自民族の歴史、文化、言語を学び、アイデンティティと誇りを高めるための学習。その内容ややり方については基本的に当該民族が自主的に決める（略）。②複数の民族のこどもたちを対象に、日本を構成している諸民族とその歴史文化の多様性を紹介しながら、民族の基本権の相互尊重、他民族との共存、連帯の重要性を教育する（略）。こうしてみると、アイヌであることをやめ、同化の道を歩んでいる人でも、すでに他の民族に同化してしまった人でも、②の意味での『民族教育』は当然必要となります。」[92]

---

(88) 西村喜憲「日本史教育における多様性―新しい歴史教育の方向を考える―」『史流』第35号 北海道教育大学史学会1995

(89) 小松博子「子どもの人権を守る民族教育・多文化教育―外国人でしょ、アイヌ人でしょ―」第40次合同教研（北教組）1990

(90) 小松博子「多文化教育をめざして」『1994北海道の教育』北海道合同教研研究推進委員会P.117

(91) 小林哲也、江淵一公『多文化教育の比較研究』九州大学出版会　1985

(92) 徳光勇「『民族教育』をめぐる現状と課題」『研究紀要第2号』北海道高等学校教職員センター付属教育研究所1991

すなわち、多文化教育の中に、和人の子どもたちに対する異文化教育としての意義だけでなく、アイヌの子どもたちにとっての民族教育としての意義をもみいだそうとしている。

ところが現在、民族教育と多文化教育の関係性については、たとえば民族教育は多文化教育のうちの一つのパートであり、それぞれが区別され尊重されるべき[93]であるとされたり、バンクスの定義のように多文化教育の発展の第一段階であり、かつ多民族・多文化教育の「欠くことのできない構成要素」と位置づけられたり[94]、統一的な見解はない。

しかし「各民族集団の文化の独自性の承認とその自己決定性が多文化社会の前提」[95]とされるように、現在多文化主義を標榜するいかなる国家においても「国家統合の理論としての多文化主義」が模索される以前にまず、各少数民族集団への個別な民族教育政策とそれを実現するためのシステムが存在している。それゆえ諸外国の事例とは時代および社会状況が著しく異なっているとはいえ、やはり日本においても、多文化主義教育を追求する試みには「単一民族学習」（ギブソン）とよばれる教育システム構築の可能性を探る作業が含まれるべきだろう。

しかし、仮に「民族学校」的な教育の場が創出されたとしても、全てのアイヌの子どもたちがそこに身を置くわけではない以上、やはり学校教育における「民族教育」的内容の保障について考えなければならない。

現在、教科書等にアイヌの記述が増えてきている。それは「＜アイヌ民族＞記述の欠落はその子どもたちにとってみれば、自己の存在の否定に他ならない。そうした意味でも＜アイヌ民族＞記述は必要である。」[96]という認識を持った教員たちの地道な運動の成果として評価すべきことである。同様のことをロナルド・タカキはエイドリアン・リッチの言葉を引用しながら次のように述べている。「『教師の権威をもつ人が』われわれの社会を叙述し、『そのなかにあなたがいない』とき、なにがおこるか。そのような経験は自分の正体を分からなくさせる。『ちょうど鏡をのぞきこんで、なにも見えなかった場合のように心理的不安定の一瞬』がおこる」[97]。そういう意味において、学校におけるアイヌに関する教育は、アイヌの子どもたちにとっても意義がある。

しかし『アヌタリアイヌ』紙上に掲載されている次のような文章は、示唆に富んでいる。

> 「教育というものを学校におしつけず、親が先立って事実を教えてやってほしい。（略）歴史の教科書の中にアイヌのことを少しふれていますが、それはただのシャモの引き立て役にすぎないのです。なんとも情けない話しではありませんか。シャモの歴史は雄大に今日に伝わっているのに、なぜアイヌの歴史はあれ程におそまつなのでしょうか？」[98]

---

(93) 佐々木毅「オーストラリアにおける多文化主義の展開と問題点」小林哲也編『多文化教育の比較研究』P.131
(94) 同上　P.338
(95) 関口礼子編著『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』東洋館出版社1988　P.74
(96) 竹ヶ原幸朗・林炳澤『教科書の中のアイヌ民族と朝鮮』自由学校「遊」1994　P.99
(97) ロナルド・タカキ『多文化社会アメリカの歴史－別の鏡に映して』（監訳：富田虎男）明石書店1995　P.42
(98) オペル「アイヌとして教育に望むこと」『アヌタリアイヌ』VOL.14　1975

これまでの学校教育におけるアイヌについての学習はアイヌの子どもたちにとっては、ややもすれば自らの歴史や文化が、主流の歴史や文化に対して常に周辺に位置する歴史や文化であり、自らはマージナルな（周辺または境界線上にある）存在であるということをつきつけられる場となってしまっていた。さらに、アイヌに関する教育を「アイヌ文化」の教授に限定していくことは、かつての「アイヌ文化」こそが堅持すべきアイヌの文化であるとし、そこへの回帰を強要することにもつながる。アメリカ史の叙述における新しい試みのように、映しだされた姿はエスニックグループごとに多様でも、鏡の中には常に同じ量の時の流れと空間が存在していなければならない。その点が保障されないアイヌの歴史や「アイヌ文化」の学習は、既存の枠組みに付け加えられる「add-on　approach（付け加え型のアプローチ）」[99]にすぎず、結局はアイヌの子どもたちをマージナルな領域へと追いやる危険性をはらんでいることを認識すべきだろう[100]。

さらに付け加えるならば、そもそも多文化教育という概念は北アメリカや西ヨーロッパおよびその他の地域におけるいくつかの国々において、異なった民族あるいは文化の間の一国内での共存・共生をめざす教育の形態として追求されてきた[101]。現在「多文化教育」という用語が使用されることが多いが、これと「多文化主義教育」とを区別する言説もある。すなわち多文化主義教育とは「明確に統合的価値観をふまえた」教育を意味し[102]、その目的は「多文化社会の現実を認識させることに向けられ、多文化教育におけるように単に少数民族の文化をカリキュラムの中に取り入れ、それを相対的に教授するというだけのものではない」[103]とされる。すなわち多文化主義教育は、単にエスニックグループの文化や歴史をとりあげて教授することだけを意味するわけではなく、「学校全体の雰囲気として総合的に多文化主義精神を涵養」し、最終的には「国民的アイデンティティと各民族間の文化的差異性」の調整をも課題とする[104]。

それゆえアイヌに関する教育を多文化主義教育の中に位置づける場合も、「諸文化のあり方に対して特別の繊細な感情」を全ての子どもたちが保有することを目標とした統一的な教育活動の一

---

(99)　ロナルド・タカキ「アメリカと世界にみる多様性と民族問題」（1994年6月、札幌アメリカンセンターで開催された「アメリカ多民族社会問題セミナー」における講演）。これについては既に西村喜憲および中村和之が紹介している。西村喜憲「日本史教育における多様性―新しい歴史教育の方向を考える―」『史流』第35号　北海道教育大学史学会1995、中村和之「高等学校『地理歴史科』教科書におけるアイヌ民族をめぐる記述について」『北海道札幌稲西高等学校研究紀要』第８号　1994.11

(100)　この問題に関しては、やはり今後のアイヌ史研究の深化に期待せざるをえない。そのためには、事実についての実証的な検証作業だけでなく、かつて姜尚中が朝鮮史の側面で試みたように「日本の近代化がその内側から分泌し続けてきたオリエンタリズムの『心象地理＝歴史』」としてのアイヌ史をその生成過程から見据え問い直す作業が求められているのではないだろうか。姜尚中「昭和の終焉と現代日本の『心象地理＝歴史』」『思想』岩波書店1989.12

(101)　小林哲也編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会1985

(102)　関口礼子編著『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』東洋館出版社1988。この指摘は非常に重要であるが、一般的には「多文化教育（multicultural education）」という用語自体に多文化主義的なニュアンスを含む場合も多く、それ自体の定義が論議される必要がある。本稿でも他文献からの引用の場合には厳格な区別はつけられていない。

(103)　同書では多文化主義教育と同じ意をもつものとして「多文化社会への教育」（第４章）「異文化間教育」（第７、９章）という表現がみられる。

(104)　関口礼子編著『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』

環として行われて初めて意味のあるものとなり、実践においては当初から多文化主義教育の理念に基づいた全体的教授計画が必要となるはずである。

また、「日本では、普遍的な理念なしの同化主義が強く、そうした現実への批判としてしばしば多文化主義が強調される。（略）多文化主義がうまく機能するためには、一定の条件が必要」であり「現実の検討ぬきに多文化主義を理想化することは危険である」[105]という指摘は真摯に受けとめる必要があるのではないだろうか。

現在の多文化教育自体が抱える理論上の対立・矛盾[106]の解決や、多文化主義が直面している様々な現実的課題を整理する作業等に常に関心をよせる姿勢が求められる。

おわりに

以上の点から、現段階で、筆者は以下のように考える。

(1)冒頭に挙げたアンケートの数値が示しているような状況は、単に教師の認識不足[107]、あるいは「教科書の中に現代のアイヌの姿が描かれていない」[108]という点だけに原因があるのではなく以下の2点が大きく作用しているといっていいだろう。

1．アイヌに関する教育の多くの部分が、かつてのアイヌ社会における「アイヌ文化」についての学習で占められていること。

2．しかもその際のアイヌの世界観や生活様式の描き方に過度のエコロジカルな精神性が加味され、子どもたちに強いインパクトを与えていること。

アイヌに関する多くの事象にみられるこのような傾向は、『環境白書』[109]の中で「現代文明人」と対置させる形でアイヌを登場させ、「先住民の知恵に学ぶ」と評価する観点にも通じるものである。

(2)アイヌに関する教育の主題は時代によって推移してきた。1960年代後半以降、アイヌの子弟に「誇りをもたせる」ことを目指してきたアイヌに関する教育には、1970年代にアイヌが「民族」の概念でとらえられるようになったことを契機として、アイヌの民族教育的役割も期待されるようになった。しかし、そのための様々な側面での研究の深化がともなわなかったこともあり、もっぱら「アイヌ文化」中心の学習が行われるようになった。

また、アイヌに関する教育が学校教育におけるカリキュラムに組み込まれる中で、数の上では圧倒的に多い和人の子どもたちが、アイヌについて学習するという状況が生まれた。そしてその必然性と価値を問う過程で、環境教育や異文化理解教育と結び付けた「アイヌ文化」の学習がとりわけ重視されるようになってしまった。

---

(105) 梶田孝道「『多文化主義』のジレンマ」『世界』1992年9月号　岩波書店
(106) 江淵一公「多文化教育の概念と実践的展開」『教育学研究』第61巻第3号　日本教育学会　1994
(107) 竹ヶ原幸朗「アイヌ教育の視点から」『教育学研究』第61巻第1号　日本教育学会　1994
(108) 竹ヶ原幸朗「教科書の中のアイヌと小学生のアイヌ観」『学校教育とアイヌ理解　アイヌの歴史・文化等に関する資料3』札幌市教育委員会1988
(109) 環境庁編『環境白書　平成7年度版』1995.6

(3)「多文化教育」の観点からアイヌに関する教育をとらえるという試みが意欲的な教員の間で注目されてきている。しかし、一方には現代の「日本の文化」を置きながら、他方ではかつてのアイヌ社会における「アイヌ文化」のみを素材として取り上げ、“現代社会の多文化性”を論じるケースがしばしば見受けられる。教員はこの論理的にも整合しない教材の取り扱いが、アイヌと和人、双方の子どもたちにどのような影響を与えるのかについて慎重に考えるべきであろう。たしかに多文化主義的感性の涵養は、今日の日本の教育における最も重要な課題の一つであり、アイヌにとっての民族教育実現のための条件ともいえるが、かつての「アイヌ文化」だけを「多文化教育」のなかに安易に位置づけることは、異文化に対する誤った認識を社会的に拡散していく一因となる。

また、「多文化教育」自体の定義を厳密におこなうという前提に立ったうえで、1.「多文化教育」の前提としての「単一民族教育」の方向性の追求を視野に入れる必要性、2.単なる「付け加え型アプローチ」ではなく「多文化主義」理念に基づいた統一的系統的な教育活動として展開される必要性、3.「多文化主義」自体の抱える問題点の整理や、理論的動向を把握するための学究活動を先行させる意識性、等が検討されなければならないのではないだろうか。

さらに私見を加えるならば、アイヌの子どもたちを対象とする教育と、和人の子どもたちを対象とする教育は、本来的にはっきり区別されるべきものである。にもかかわらず、日常的にアイヌ子弟と向き合う中から切実な問題意識に基づいて実践を重ねている教員[110]に対して提示される参考資料や実践例の中に、そのような目的意識性は感じられず、多くは和人子弟だけで構成された教室を暗黙の内に想定しているようである。この点は今後整理すべき課題といえるだろう。

冒頭にも述べたように、今回の作業は教育実践の全体を把握したものとはなっておらず、アイヌに関する教育の一側面の資料に基づき、「アイヌ文化」の教材化に関する問題点の指摘と課題の提示をおこなったにすぎない。個々の具体的状況をふまえた実践の展開や総合的な運動史の解明と検討、あるいは教育行政の動向に対するより詳細な把握等は、今後継続して追求すべき課題としたい。

また、今回述べたような「アイヌ文化」への関心の集中やエコロジカルなアイヌイメージの創出は、教育の分野だけに限られた傾向ではない。むしろ70年代後半以降のアイヌに関する社会的な論調の変化[111]が、学校教育に及ぼした影響の方がはるかに大きいと考える。また、環境保護思想と結びついて進展した環境教育の動向も視野におさめるべきである。今後そのような諸々のデータに関する分析を統合する中で、全体を見渡した論が展開できるのではないかと考えている。

---

(110) 例えば平取町では二風谷、荷負、振内（1991年以前は長知内）の各小学校合同の「特枠三校会研究会」（1984年発足）により、アイヌに関する教育研究および実践活動が熱心に続けられてきている。

(111) この点については、昨年の夏（1995年7月19日）、小樽商科大学公開講座「戦後五十年を考える」において、「戦後アイヌ民族のイメージはどう変わったか」として新聞資料に基づいた私見を述べさせていただいた。

最後に、本稿を成すにあたって、今回検討の対象とした教育実践からうかがえる諸先生方の熱意と努力に対して、筆者は常に深い尊敬の念を抱かざるをえなかったし、実に多くのことを学ばせていただいた。心から感謝したい。また、貴重な資料を提供してくださった北教組資料室ならびに高教組付属教育研究所のスタッフの方々、伊藤明氏をはじめ有益なアドバイスをいただいた多くの方々に心からお礼を申し上げたい。

資料１　「アイヌに関するアンケート」

（１）あなたの性別、年齢、学年を書いてください
（男　　女）（　　才）（　　学年）

（２）あなたの出身地はどこですか？
出　生　地　　北海道（　　市ｏｒ郡）
／（　　都府県）
小学生時代　　北海道（　　市ｏｒ郡）
／（　　都府県）
中学生時代　　北海道（　　市ｏｒ郡）
／（　　都府県）
高校生時代　　北海道（　　市ｏｒ郡）
／（　　都府県）

（３）アイヌについて学校教育の中で学んだ記憶がありますか？
１．はい　　２．いいえ

（４）前の質問に「１．はい」と答えた人に
それはいつですか？あてはまるものをすべて選んでください
１．小学生時代　　３．高校生時代
２．中学生時代　　４．大学に入ってから

（５）前の質問で「４．大学に入ってから」と答えた人に
もし覚えていれば、指導された教官のお名前を書いてください

（６）アイヌについて学校教育以外の場で学んだ記憶がありますか？
１．はい　　２．いいえ

（７）前の質問に「１．はい」と答えた人に
どこからどんな機会に学びましたか？あてはまるものをすべて選んでください
１．アイヌ自身　　７．専門誌、学術研究誌
２．アイヌ以外の人　　８．博物館、資料館、美術館
３．テレビやラジオ　　９．講演会
４．新聞　　10．観光施設
５．週刊誌、月刊誌　　11．その他＿＿＿＿＿
６．一般向け単行本

（８）あなたはアイヌについて関心がありますか？
１．非常に強い関心がある
２．わりあい関心がある
３．ふつう
４．あまり関心がない
５．全く関心がない

（９）あなたはこれまでアイヌに関する書籍を読んだことがありますか？
１．はい　　２．いいえ

（10）前の質問に「１．はい」と答えた人に
その中で印象に残った書籍があれば、その書名を書いてください

（11）現在、北海道のアイヌの人口はどのくらいだと思いますか？
１．5,000人以下　　７．10万人～20万人
２．5,000人～1万人　　８．20万人～30万人
３．１万人～２万人　　９．30万人～50万人
４．２万人～３万人　　10．50万人以上
５．３万人～５万人　　11．わからない
６．５万人～10万人　　12．その他＿＿＿＿

（12）現在のアイヌの生活実態はどのようなものだと思いますか？
１．北海道における一般的な人々と変わらない生活をしている
２．昔ながらの生活をしている地域もある。
例えば＿＿＿＿（地域名）等
３．昔ながらの生活が多い

（13）現在のアイヌの職業実態はどのようなものだと思いますか？
１．北海道における一般的な職業実態と差異がない
２．農林漁業等、第１次産業に従事している人の比率が高い
３．サービス業、とりわけ観光に関する職業に従事している人の比率が高い
４．その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（14）あなたにはアイヌの知人がいますか？
１．はい　　２．いいえ

（15）あなたは、現在和人によるアイヌに対する差別があると思いますか？
１．はい　　２．いいえ

（16）あなたが知っているアイヌ語がありましたら書いてください

（17）あなたがアイヌに関して知っていることで、特に印象に残っていること、あるいは重要だと思うことを書いてください

◆　ご協力ありがとうございました。今回の講義に対する希望や意見がありましたら記入してください

資料2　教育行政側の取り組み

（ア）北海道教育委員会

1973　「ウタリの指導に関する研究協議会」（S48～55年度）
委員の中にアイヌは入っていない。当初は6教育局の指導主事と教員による計12名のメンバー。
51年度から全道14教育局の社会科担当指導主事と教員による計28名に。
年1回開催。

1981　「アイヌ教育問題懇話会」（S56年度）
上記の協議会が発展的に改組。　ウタリ協会の代表も参加。

1982　「アイヌ教育研究協議会」（S57～58年度）
第2次北海道ウタリ福祉対策（S56～62）を受けて、学校教育におけるアイヌの歴史・文化等の取り扱い、並びにその推進方策について研究協議。
小中学校における学習指導の改善と充実をめざす
全道の市町村教委等で発行している小学校社会科副読本を収集し、調査・分析。「小学校社会科副読本におけるアイヌの歴史・文化等に関する調査・研究としてまとめて、北海道教育委員会教育長に報告。

1984　『アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』（小中学校対象）を配布

1989　「アイヌ教育研究協議会」（平成1～）
前協議会から残された課題として
　a：高校における指導、社会教育の推進の検討
　b：1983年の石狩管内道立高校の社会科教師による差別教育に関して
　c：1984「ウタリ問題懇話会」の設置
　　→施策の基本方向の第一が教育文化の振興、特に高校での学校教育
アイヌの歴史・文化、基本的人権等の高校教育における取り扱い並びにその推進方策について研究協議

1990（H2）年度アンケート「アイヌ教育に関するアンケート調査」の実施、分析（高校の教員対象）

1991.3　研究協議報告を教育長に提出
　教育指導資料の構想

1992　『アイヌ民族に関する指導の手引き』（高校対象）を配布

（イ）札幌市教育委員会

札幌市教育課程・年間指導計画基底への位置づけ

- 昭和57年度から札幌市教育委員会主催「民族教育に関する研修会」の開催
  59年度以降は年間に講演と視察研修の2回
- 昭和60年度から教員グループ研究委託の実施
- 札幌市ウタリ教育相談員、民族担当指導主事の設置（昭和62年度より）
- 指導書の作成　札幌市教育委員会から4冊

1985　『アイヌの歴史・文化等に関する指導資料1』（改訂版は'86）指導に関する基本的な考え方

1986　『札幌市立学校教員（幼・小・中・高）のアイヌに関するアンケート～集計結果とその分析』

1988　『学校教育とアイヌ理解』
　学校教育に望むこと「アイヌの子どもたちのために何が必要か」

1994　『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料　第4集』
　'85に比べて「基本的な考え方」の内容が変化。
　　1．自然観、宗教観　　2．異文化尊重　の観点が加わる
　第Ⅰ章　アイヌ民族と国際先住民年
　第Ⅱ章　「アイヌ民族に関する法律（案）」の制定に向けて
　第Ⅲ章　アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導実践例

資料作成：アイヌ教育研究協議会『アイヌ教育研究協議会　研究協議経過報告』1991.3および北海道ウタリ協会「先駆者の集い」№19　1978.10.1
徳光勇「『民族教育』をめぐる現状と課題」『研究紀要第2号』北海道高等学校教育センター1991
札幌市教育委員会「平成4年度　小中学校各教科等担当指導主事研究協議会資料」北海道ウタリ協会所蔵

Teaching "Ainu Culture" at school : problems and controversies.

YONEDA Yuko

Summary

In this paper the author indicates some issues involved in teaching about the Ainu in school education in recent years.

The author investigated levels of understanding of the Ainu among students in two universities in Hokkaido in 1995. As a result, it was found that many students (about 24%) imagined that some Ainu people still preserve their traditional and unchanged life style. What is more, most of the students who have such a mistaken understanding have actually studied about the Ainu during their earlier education.

The author gives some reasons for this situation. Firstly, the majority of teaching hours dealing with the Ainu are spent in teaching "former traditional Ainu culture". Secondly, some teachers emphasize the ecological spirit of the Ainu too much and too easily connect the Ainu with environmental conservation. The movement for the education of Ainu children started from the latter half of the 1960s. The Ainu people expected that school education would teach the proud history of the Ainu. But, the study of Ainu history was only superficial. It was difficult for schoolteachers to deal with Ainu history ; accordingly teaching became centered around "the Ainu culture".

Finally, the author points out some problems with the recent tendency to place education about the Ainu under the category of "multi-cultural education".

Key words : The education about the Ainu, ethnic education, multi-cultural education, Teaching "Ainu Culture" at school