

北海道における「アイヌ文化学習」の可能性と課題

— ESD の観点から —

島津礼子

(2018年10月4日受理)

Possibilities and Issues of the Ainu Cultural Studies in Hokkaido

— From the point of view of ESD —

Reiko Shimazu

Abstract: Ainu people were officially recognized as an indigenous people of Japan in 2008. Their culture, history and language have been taught in Hokkaido in the school curricula under the subject name of *Ainu Cultural Studies*. Today, the knowledge and view of nature of the Ainu have been integrated with ideas from sustainability and Education for Sustainable Development (ESD). This paper gives examples from *Ainu Cultural Studies* classes and practices at schools in Hokkaido. Some schools outside of Hokkaido have adopted entire curricula and practices for use in their own schools. However, schools outside of Hokkaido have found it difficult to understand the culture, knowledge and view of nature of the Ainu. This paper introduces practices that compare the Ainu culture, history or language of the Ainu and the adopting areas to develop student understanding of Ainu culture and their own culture.

Key words: indigenous, Ainu, Ainu cultural studies, sustainability, ESD

キーワード：先住民, アイヌ, アイヌ文化学習, 持続可能性, ESD

1. 研究の目的

本研究の目的は、ESD（持続可能な開発のための教育：Education for Sustainable Development）の観点から、主に北海道において実践されている「アイヌ文化学習」の可能性と課題を検討することである。わが国の国会は2008年6月、「アイヌ民族を先住民とすることを求める決議」を行った。これは、政府がアイヌの人々を日本列島北部周辺、とりわけ北海道に先住し、言語、宗教や文化の独自性を有する先住民として公式に認めたものである。首相官邸に有識者懇談会を設置し、アイヌ政策をさらに推進し、総合的な施策の確立に取り組む方針が提示された。2017年3月に告示された新学習指導要領においては、中学校社会歴史的分野において、「鎖国などの幕府の対外政策と対外関係については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球の役割、北方との交易をしていたアイ

ヌについて取り扱うようにすること。その際、アイヌの文化についても触れること」とされている。また、人権課題としてアイヌの人々への偏見や差別を許さないという指導を充実するとともに、アイヌについては先住民であるとの観点から、小・中学校を通じた教育の充実を図るとの指針が示されている（内閣官房アイヌ総合政策室, 2017）。

一方 ESD は、持続可能な社会づくりの担い手を育てるために、環境、貧困、人権、平和、開発などの幅広い分野から課題をとらえ、解決を目指す教育である。新しい学習指導要領とも関連して、分野をつなげるのみならず、多方面から分析、考察し、それらを結集し統合して方法と結論を導く能力が求められる。現在、主に北海道を中心とする授業実践である「アイヌ文化学習」の現状を把握し、考察することは、北海道外のアイヌ文化を教える人材や教材に乏しい地域においても、学習として取り上げていくための参考となり得る

と考える。「アイヌ文化学習」をESDの教材として用いる可能性も生じるだろう。なお、本稿における「アイヌ文化学習」とは、「アイヌ語、口承文芸、独自の衣服と刺繍の文様、祭祀、儀礼、盛業などの近世アイヌの生活文化^{注1}（瀬川，2016）」を取り入れた学習とする。北海道の学校や教員研究集会などで、一般的に使われている用語であり、本研究では北海道において行われている学習を主に取り上げることから、「アイヌ文化学習」と表すこととする。

「アイヌ文化学習」とESDとつなげる視点は、アイヌの狩猟・採取、食物保存の方法に見られる持続可能性や、アイヌの自然観が人間の優越性を強調しないものである点などが指摘されている。拙稿（島津，2017）では、アイヌの口承文芸がアイヌの過去と未来、世代間、集団間のつながりを保ち、聴く者にコミュニティへの所属感を認識させる役割を果たしたと同時に、思考力、想像力を促すコミュニケーションのツールとなり得ていることを述べた。近年注目され、その再生活動が行われているアイヌの生活空間はイウォルと呼ばれる。イウォルでは狩猟・採取を行う範囲が村ごとに協議されて決められていた（泉，1952）。アイヌは個人の「所有」の概念よりも「共有」の意識のほうが強く、過剰な土地の占有や食糧の採取はもとより、川を汚したり道具を壊したりしないで、他者のことを考えながら生活していた（2018年、萱野茂二風谷アイヌ資料館でのインタビューより）。人権問題については、1899年に「北海道旧土人保護法」が制定されると、アイヌ民族に農業のための土地が貸与され、医療、生活扶助、教育などの保護政策と、和人への同化政策が推進された。約100年後の1997年、「アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統などに関する知識の普及及び啓発に関する法律」が成立し、「旧土人保護法」は廃止された。この間教育において、彼ら独自の言語や文化、価値観を廃除し、強制的に同化を強いてきた歴史が存在する。

全学年を対象とした体系的なカリキュラムを編成して「アイヌ文化学習」を行っている千歳市立末広小学校では、その目的として、次の3点を挙げている。

1. 異なる文化や価値観をもつ人々が、お互いを尊重し合って、共に幸せに生きて行くことの大切さを学ぶ。
2. 自然あってこそその生物・人間であることを実感し、自然を守り共生し、持続可能な社会にすることの大切さを学ぶ。
3. 世界の先住民族の文化や生き方に視野を広げ、協調して平和な世界を希求することの大切さを学ぶ。
先行研究において、上野（2013）は、アイヌに関する

学習について教育機関で行われている状況を調査し、長期的な展望に立って計画的な取り組みを行っている学校は極めて少ないとしている。小・中・高等学校でのアイヌに関する学習は、北海道においても限定的であり、教科書の単元以外ではほとんど学習していないのが実情であろうと述べている。教科以外の「総合的な学習の時間」や道徳において行われている学習も一般的とは言えない。北海道内の大学においては、「アイヌ・スタディーズ」の科目が開設されているところもあるが、アイヌ理解に主眼が置かれ、初級の語学教育や歴史・文化理解に留まっている（上野，2013）。野元（2014）は、海外における先住民族のための教育機関の現状を示した上で、アイヌ民族のための民族教育の遅れを指摘している。

千葉（2016）は、2016年より使用されている教科書について、アイヌ民族を先住民族と認めた記述になっているか、生徒がアイヌ民族理解に近づく内容や記述となっているか、多様な民族と共存できる内容や記述となっているか、という点について考察を行っている。ESDと先住民という観点では、田中・上籙（2011）、田中（2014）は、北海道のNPO法人や開発教育協会などが協力して開発された教材の試みについて報告している。また野口（2014）は、社会的被排除者としてのアイヌを捉えるため、あるアイヌの猟師の「知」と「学び」に焦点を当てて解明を試みている。

先行研究に対し本研究では、アイヌについて学びたい、教えたいという意欲を持ちながらも、アイヌに関する知識や人材、教材に乏しい地域において、何に焦点を当て、また注意を払いながら学習に取り組んでいけばよいのかという点に主眼を置く。北海道における「アイヌ文化学習」の蓄積から、北海道外の地域における「アイヌ文化学習」可能性を探りたいと考える。研究の方法は、北海道において「アイヌ文化学習」を実践している学校の授業見学（2017年11月、2018年7月）、資料の収集を行うとともに、学校教育関係者（7名）、アイヌ研究者（2名）、アイヌ文化を継承する人（3名）、博物館学芸員（3名）などを対象としたインタビューを行い、分析と考察を試みた。

2. 「アイヌ文化学習」の概要

（1）アイヌ民族に関する学習

まず、「アイヌ文化学習」を含むアイヌ民族の文化や歴史、人権といった学習が、主に北海道においてこれまでどのように行われてきたか概観する。平山（2017）は、1950年代から1960年代に、学校においてアイヌ民族に関する学習が始まったとしている。アイ

ヌの子どもたちが教室の中で差別されるという現状がある中、当時の日本には北海道の開拓以前にアイヌがいたという認識は薄く、「アイヌが北海道開拓に大きな役割を果たした」という表現が当時の限界であった(平山, 2017)。1960年代からは、差別解消のためにアイヌの歴史や文化を授業で取り上げられ始める。しかし、アイヌが学校で取り上げられることを望まない保護者もいた。1970年代半ばからは、開拓の負の部分に焦点が当てられるようになり、アイヌに関する学習は、地域の教員全員で取り組む広がりを見せた。さらに1980年代には、先住権、先住民という考え方が一般的となり、アイヌ学習に取り組む学校も見られるようになっていった。

近世以前までは、北海道の渡島半島南部以外は「蝦夷地」と呼ばれる異域であり、ここに居住するアイヌ民族が作り上げた文化は、幕府体制の干渉を受けてもなお、一定の自立性を保っていたという事実があった。「学習指導要領に基づく検定教科書をはじめとして、“日本人”一般の歴史観のもとでは、アイヌの歴史は“日本史”に含まれるにふくまれるひとコマに過ぎないが、この単一民族国家観を克服して、列島北方に独自の社会と文化を展開させた人々の歴史を子どもの中しっかりと刻みたいという志向(滝沢, 2008)」が、教師たちの“アイヌの歴史”実践の底流にあったことを滝沢(2008)は述べている。

(2) 教材

次に、「アイヌ文化学習」の教材について述べる。まず、主に幼児や小学生の教材となり得るのが、アイヌの口承文芸や昔話をテーマに描かれた絵本である。文字を持たないアイヌは、神が謡った「カムイユカラ(神謡)」、聖伝「オイナ」、英雄叙事詩「ユカラ」などの詞曲や、「ウエベケレ」と呼ばれる昔話を語り伝えた(千本, 1993)。アイヌ民族の知恵と伝承の話は「ウパシクマ(散文説話)」とも言われる。これらの物語には、ドラマ性のある話が盛り込まれ、中に埋め込まれた道徳を、大人が子どもたちに話し聴かせる役割も果たすこともあった。今日、これらのうちいくつかの物語は、幼児や小学生向けの絵本として発刊されている。公益財団法人であるアイヌ文化財団(旧財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構)は、2001年からアイヌの歴史や文化について普及啓発を図ることを目的として、アイヌの伝統などを内容とした幼児向けの絵本の原案を募集し優秀作品を発刊しているため、これを活用することも可能である。

地域によっては、教育委員会によりアイヌ文化学習の内容を含む副読本が作成されている。北海道内の市

町村教育委員会のうち78.1%が、郷土史を教えるための独自の副読本を作成しており、そのうちの72.4%がアイヌの歴史や文化を内容に含んでいる(アイヌ文化振興・研究推進機構, 2016)。例えば釧路市教育委員会は、1959年より副読本『小学校社会科釧路市郷土読本くしろ』を作成しており、2018年発刊の改訂版では、第6章「昔から今へと続くまちづくり」において、「アイヌの人たちのくらしのうつりかわり」が取り扱われている。北海道以外でも、三重県松阪市教育委員会は、同市出身の松浦武四郎(1818年～1888年)の副読本(松阪市教育委員会, 2014)を作成し、その中で武四郎が記した当時のアイヌの人々の生活を紹介している。

また、先述のアイヌ文化振興・研究推進機構は、2001年にアイヌの歴史や文化について普及啓発を図ることを目的として、アイヌの歴史・文化などを内容とした副読本『アイヌ民俗:歴史と現在:未来を共に生きるために』の小学校用、中学校用ならびに教師用指導書を発刊し、道内の小・中学校、全国の希望する学校に配布している。この副読本は2008年に改訂され、改定前よりもアイヌの生活や文化などを中心として豊富な写真が掲載された。アイヌ文化振興・研究推進機構(2016)はこの副読本について、配布先の学校における活用状況や意見を把握することを目的として、標本抽出方法によるアンケート調査を行っている。それによれば、アイヌ学習に取り組むには、教科書においてアイヌに関する記述がわずかであること、時間的な余裕がないこと、教師の知識不足、外部講師の確保が難しい、などの課題があることが明らかになった。また、アイヌと関わりのある家庭への配慮が難しいという意見もあった。

以下では、生活、アイヌ語、歴史、人物などの分野における、「アイヌ文化学習」の現状を示す。

① 生活

アイヌの生活に関しては、アイヌ文化に生きる植物が多く取り上げられている。アイヌの生活には、食物、衣類、道具などに様々な樹木、植物が用いられてきた。食物としては、オオウバユリの球根にはでんぷんが多く含まれているため、保存食として採取された。ガマの葉はゴザや脚絆を編む素材となった。子どもたちの遊び道具としても植物は多用され、後述の実践事例でもあるように、山ブドウのつるで作った輪投げや、イタドリを使った大きな笛など作られていた。アイヌの人たちは、植物も動物と同じ神であって、神の国では植物は人間と同じような日常生活を送っていると考えていた(更科他, 1976)。このようなアイヌの自然観と自分たちの現在の生活を比べて、異なる点や共通す

る点を見つけるような探究的な学習も考えられると思われる。

② アイヌ語

2009年、UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization: 国連教育科学文化機関) は、アイヌ語を極めて深刻な消滅の危機にある言語として指定している。社会教育においては、アイヌ語ラジオ講座やアイヌ語弁論大会など行われている。北海道日高地方を走るバスでは、2018年よりアイヌ語による車内放送を開始している。しかし、学校教育において、体系的なアイヌ語の学習はほとんど行われていない(平山, 2017)。アイヌ語のみを体系的に教えるのではないが、かつてアイヌの人々の日常生活で使われていた挨拶や物の名前などを、アイヌの暮らしを伝える中で用いて教えている学校がある。例えば事例2に示した平取町立二風谷小学校でも、児童は日常的に使われるアイヌ語の単語や言い回しを覚えたり、歌を歌ったりしていた。

池澤(2007)は、明治期に淡路島から北海道へと入植した池澤家族の歴史を元に、数世代にわたる開墾、繁栄、没落の物語を記している。この物語では、北海道に渡ったばかりの主人公兄弟がアイヌと出会い接する中で、次のような会話を交わしている。

「ものにはみな名前があるのか、あなたたちの言葉でも？ そう三郎が聞いた。ものには名前があります。私たちのことばでも。海はアトウイ、山はヌプリ、と勉蔵は答えた。私たちはそれを聞いて感心した。自分たちが使っているのとは違う言葉があって、そこではすべてが違う。(中略) みんな毎日、そのような言葉で話しているのか、それですべては通じるのか？ また三郎が聞いた。さようです、と勉蔵は答えた。ものの名が違い、言い方が違う。言葉の並びも違う。それでも、私たちアイヌはこの言葉だけで、日本の言葉は何も知らないまま、つつがなく暮らしております。(池澤, 2007)」

三郎は外国ばかりでなく、わが国にも異なる言語とその意味、音韻があることを知り、率直に驚いている。初めてアイヌ語を学ぶ児童、生徒にとっても、国内における異なる言語を認識する機会となり得るだろう。例えばアイヌ語では、キサラ(耳)、ケスア(かかと)、アシケベツ(指)のように、表記に音節末の子音を表す小文字表記が多用されている。これは、日本語とは異なる発音を示すものであり、アイヌは文字を持たないことから、このように便宜的にカタカナまたはローマ字により表されているのである。アイヌ語と日本語が言語的に同じ系統から派生したことは証明されて

いないが、一つ一つの単語を見てみると、児童・生徒は日本語と共通する言葉を見つけるのではないだろうか。

多くの学校で取り組まれている内容は、アイヌ語を起源とする地名に関する学習である。アイヌ語を起源とする地名に関する学習は、アイヌ文化振興・研究推進機構(2016)による調査においても、調査対象の21.6%の学校で取り扱われている内容であった。アイヌ語を起源とする地名は北海道内を中心に多く残されており、東北地方北部にも同様の地名が多く残されている(アイヌ文化振興・研究推進機構, 2001)。アイヌ語の地名は生活に必要な情報を含むものであった。地形の特徴を表すのみならず、「鹿の通り道」を表す「ユケ トウラシ ベツ」というアイヌ語が用いられた南富良野町幾寅など、狩猟や採取の生活に直接関わるものもあり、興味深い。

③ 歴史

先に紹介した池澤(2007)における三郎との会話に登場した人物の勉蔵は、入植者のためのアイヌ語通訳者であり、和名を秋山勉蔵と名乗っているが、アイヌとしての本名はトゥキアンテという。このようにアイヌ民族は、1871年戸籍法の制定とともに平民に編入され、和人に倣った姓名への改名や日本語の使用を強制されるようになった。政府はアイヌ民族を「旧土人」という呼称に統一した。開拓を進めるために開拓使を設置し、本州からの移民を奨励移民には地券が発行され、和人に土地が払い下げられる一方で、殖民地に居住しているアイヌに対しては保護地を設定し、強制的に移住させた。移住させられた土地は、傾斜のひどい崖であったり、石ころばかりの痩せた土地であったりしたという。政府による鮭やシカの禁漁とも重なり、アイヌの生活は困窮を極めた。北海道の開拓が進んでいた同時代に、アイヌがこのような状況に置かれていたことを、北海道外の地域においても学習する意義は大きいと考える。

④ 人物

幕末の蝦夷地探検家である松浦武四郎は、六度にわたり北海道を踏査し、アイヌの暮らしぶりを克明に記録している。また「蝦夷地」に代わる新たな名称として「北加伊道」を含む6案を明治政府に提案しており、2018年に北海道はこの命名から150年目の節目にあたる。先述のように、三重県松阪市教育委員会は、松阪市出身の松浦武四郎についての副読本を作成している。その中では、「武四郎は、厳しい自然の中でたくましく生きるアイヌの人たちを心から尊敬しました。

それと同時に、松前藩の役人や商人のやり方に強い怒りを覚えました。(中略)しかし、役人や商人の悪事ばかりを書いたのではありません。蝦夷地の様子やそこに生きるアイヌの人たちの生き生きとした姿を描いたのです。『多くの人がアイヌの文化を正しく知ること、そのすばらしさに気づいてほしい。』その願いを込めたのです(松阪市教育委員会, 2014。)とあり、アイヌに敬意を払いながら調査を行った武四郎の姿勢が示されている。

3. 「アイヌ文化学習」の事例

次に、北海道で行われている「アイヌ文化学習」の事例を挙げて、考察する。

事例 1

1993年より「アイヌ文化学習」を全校で実践している千歳市立末広小学校では、1996年にアイヌの伝統的な家屋である「チセ」を空き教室に復元するなどの取り組みも行っている。2年生の授業「昔のアイヌの子どもの遊び体験」は、体育館において3クラス合同で行われた。本授業の活動を通じて教師が子どもたちに学んでほしいことは、以下の3点であった。

1. アイヌ民族の伝統的な暮らしの中で、狩猟はとても重要であったこと。獲物はカムイモシリ(神の大地)のカムイが、よいアイヌのところへ肉や毛皮を持って来てくれるものだと考えていたこと。その考えが、より良いアイヌの民族の暮らし・社会を作っていたこと。
2. 昔のアイヌの子どもは、コタン(アイヌの集落)の広場でこんな遊びをしながら漁(猟)の練習をして、大人と一緒に働ける日を夢見ながら楽しんでいたということ。
3. 自分の手と自然素材で生活用具も遊び道具も作っていたこと。子どもたちも知らず知らずのうちに、自分で生きていく技術を身につけていた素晴らしい伝統があること。

(末広小学校「アイヌ文化学習」指導案より)

3種類のアイヌの遊びが教員と外部講師により準備されており、児童は15分から20分ごとのローテーションにより、それぞれの遊びを体験する。その一つである、「ク(弓)アイ(矢)的当て遊び」では、クマ、キツネ、ウサギ、鳥、シカなどの動物を描いた絵が、体育館のステージに掲げられており、児童が順番にクとアイを使って動物を射る体験をした。他には、クッタ(イタドリ)で作られた笛を吹いたり、一人が山ブドウのつるで作られた輪を投げ、もう一人が投げた

輪を刺し棒で突くなどの遊びが準備されていた。アイヌの子どもたちはこれらのような道具によって、遊びの中で狩りの方法や植物の扱いを学んでいた。教師は授業の終わりに、児童にアイヌの遊びを体験した感想を聞いた後、次のような問いかけをした。「みんな上手に的に当てていました。みんな、立派な猟師になります。でも、考えてみてください。今日は紙に書いた絵で、みんなニコニコしながら弓的に当てていただけ、あれが本当のクマや、タヌキや、鹿だったらどうだろうか。」

この遊び体験のほかにも、末広小学校では、毎年3年生がアイヌの伝統的な方法でサケを捕り、調理して食べる体験授業を実施している。マレクと呼ばれるカギ付きの鉞をサケに突き刺して捕獲し、頭の部分を木の棒で叩いて仕留める。そして、サケをさばいて調理したり、皮を利用した靴を作ったりする。サケの頭を叩いて仕留める際に用いられる木の棒は、一種のイナウ(木製のアイヌの祭具)^{注2}だと考えられており、サケを叩くことはサケが丁寧に魂を送られて神の国に帰る行為だと考えられている。児童は、アイヌがサケを余すところなく利用すること、サケの魂に感謝を捧げて丁寧に扱うこと、サケ漁では必要とする量だけ捕獲し、漁の一部をカラスやキツネの分として野に置いていたことを学ぶ。そして、自分たちも日常的に生き物の命を頂きながら生きていることを実感する。同小学校の活動は、千歳アイヌ文化保存会、児童、保護者、同校の退職教職員を含む地域住民らの協力により継続されている。

事例 2

平取町立二風谷小学校では、全学年を対象とした実践として「ハララキ活動^{注3}」と呼ばれる学習を行っている。「ハララキ活動」は年間50時間が計画されており、そのうちアイヌ文化体験学習が40時間、アイヌ語学習に10時間が当てられている。児童はアイヌの昔の歌や踊りを習ったり、木彫りや革細工、織物などを製作したりする体験を持つ。縄文土器を製作する活動は継続的に行われている。また年に一度、学習の成果を地域の人々に発表する会も催されており、「ハララキ活動」は地元住民のうちに根づいたものになっている(ゲーマン, 2009)。アイヌ語学習「アイヌ語に親しもう」では、「体験活動を通して、地域の良さを知るとともに、地域の人々とのかわりから、望ましい人間関係を作る力を育てる」という単元の目標が設定されていた。

この学習において目指す子どもの姿として、次の3点が示されている。

1. 日常生活や社会に向け、体験などをもとに自分で課題を設定できる。
 2. 意欲を持って課題を追求し続け、自分の意見を深め、よりよく表現できる。
 3. 他者のよさを発見したり、自分の成長を自覚し、自分の生き方を考えることができる。3・4年生では、主体的に体験活動に参加し、アイヌ語を学ぶことができる。5・6年生では、主体的な学びを通して、コミュニケーションを図ることができる。
- この授業の流れを次表に示す。

表1 平取町立二風谷小学校「アイヌ語に親しもう」

講師・教師	児童
アイヌ語の歌 アイヌ語で「家に関する言葉」、「訪問する時に使う言葉やあいさつ」について、前時の振り返りと本日の活動の説明	あいさつ アイヌ語の歌 講師の話聞く 今日の活動を知る
訪問、茶会、退出までのあいさつや会話を教える	講師の言い方を聞いて復唱する
茶会の場面を設定し、父、母、子どもの役割と動作を交えた会話を教える	動作を交えて、訪問場面での会話をする
訪問場面での一連の会話をまとめる	訪問場面での一連の会話をまとめる
学習の振り返りをさせ、児童が発表する機会を設ける	学習の振り返り 【振り返りの観点】 ・自己の姿容、良さ ・次時へ向けた探求的視点 ・アイヌ文化に対する興味・関心 あいさつ

(二風谷小学校指導案より)

この授業で児童が学んだのは次のような会話と、訪問時の動作（家への入り方やあいさつ）であった。太字をアイヌ語、カッコ内を日本語で示す。

ワッカ モシモシ ワッカ モシモシ ワッカ カフツカンナー (水よ目を覚まして、水よ目を覚まして、水をもらうよ) エントウセイ (ナギナタクウジュのお茶) ク ヤン (飲んでください) タネ カラパ ク ス ネ (もう行きます) アプンノ パイエ ヤン (お気をつけて) アプンノ オカ ヤン (元気でいてください)

(二風谷小学校指導資料より)

この授業の自己評価の視点として、1. アイヌ語に興味関心を持つ、2. アイヌ語を学習することで、アイヌ文化に対して自身の考えを深めるという2点が示されていた。二風谷小学校における2018年度「アイヌ語授業4回目」の授業では、博物館学芸員が講師となり、導入部分では、アイヌ語による挨拶「森のくまさん」などのアイヌ語に替えた歌を歌った。これまでに習った言葉を復唱し、水の神様への祈りの言葉や、舟漕ぎ遊び、足ひっかけ遊びなどを学習した。児童は、アイヌ語の替え歌や簡単な単語を覚えており、何も見なくても復唱できていた。授業の講師は地元博物館の学芸員や地元住民であり、ゲーマン(2009)も指摘しているように、講師が地域住民であること、講師が学習内容に精通していることは、児童にとって地域文化に対する大きな誇りとなっているであろう。

事例3

釧路市にある釧路明輝高等学校では、選択科目で「アイヌ学」の授業が設けられている。「アイヌ学」では、「歌や踊り」、「アイヌ語」、「アイヌの歴史」、「アイヌ民族の衣装と紋様」、「アイヌ料理」、「伝統楽器ムックリヤトンコリ」、「伝統芸芸の復興」、「他民族が共生する社会」などのトピックが設けられており、例年20名前後の生徒が選択している。アイヌ刺繍を学習する授業では、外部講師を迎えてアイヌ文様の種類を学び、実際に刺繍した作品を製作していた。アイヌ文様が地域によって異なり、魔除けの意味合いを持つことや、文様を施した衣装や道具には施した人の魂が入っていることなどを生徒は学んでいた。「北海道の歴史」の授業では、導入部分において生徒が認識している「日本の歴史」を述べさせ、北海道における歴史と日本における歴史とを比較した。教師は、一般的に日本史と呼ばれる歴史は本州・四国・九州を中心としたものに過ぎず、北海道と沖縄周辺には異なる歴史が存在することを示唆した。また、縄文文化のイメージをグループ内で話し合うなどしていた。

北海道内の高等教育機関においても、正規講座としてのアイヌ語、アイヌ文化、アイヌ史などのアイヌ研究・教育が実施されており、これらはアイヌの認知度、社会的な関心度の高まりを反映した開講であろうと上野(2013)は述べている。これには、旧来のような差別問題意識が弱くなり、研究・教育の題材として扱いやすくなったという側面にも触れている(上野, 2013)。

事例4

釧路地方で継続的にアイヌに関連する学習に取り組んできた千葉（2012）は、アイヌ民族のことを授業で唐突に取り上げても、児童は学習の必然性や、共感を持って受け止めることが難しいとし、アイヌに関連する学習について、次のように指摘している。

1. アイヌの人たちの生活の学習は、長い歴史の一時期のことであって、その生活（社会）がどう変わっていくか（変えられていくか）を学習するために行うものであること。
2. アイヌの人たちの昔の生活だけを取り出して教えると、遅れた民族であるとか、今も昔のままであるかのようなイメージを与えやすい。その当時は、アイヌも和人も自然を頼らざるをえない生活を送らなければ、生きていけなかったということもあわせて指導する。
3. アイヌの人たちのすばらしさを教えるのではなく、児童がアイヌの人たちの生活や文化に対し、素直に受け入れる素地を培っていくために行う。
4. 民族固有の文化であるといっても、それだけを抜き出して教えると、偏見を持っている児童には奇異に映り、強調すればするほどますます偏見を持つ。したがっていくつかの異なった民族の共通した文化を取り上げる（千葉，2012）。

以上を踏まえて、千葉（2012）は、小学5年生を対象とした「チェップケリの実践」を提示している。チェップケリとは、サケの皮で作られたアイヌの靴である。この実践のねらいは、「はきもの（靴）を通して民族による文化の多様性の一端を知る」、「チェップケリを通して、アイヌ民族の文化の一端や自然観をつかむ」と設定されている。

表2 千葉誠治氏の授業実践

教師	児童
チェップケリとわらぐつは、どちらが優れているだろうか	二つを比較して考える 挙手して意見を示す
どちらが優れているか考える	理由を述べ、意見交換
わらぐつ このくつは何と何と言うのか 材料は何か どこの地方の人が利用するか 東北・北陸地方の人が、米を収穫した後、稲わらを捨てずに利用した	わらぐつ 稲わら 北国、東北

チェップケリ このくつは何と何と言うのか 材料は何か どこの地方の人が利用するか 北海道は米が作れなかった ので、サケをいただいた後の皮を捨てないで利用した	チェップケリ サケの皮 北海道のアイヌ
どちらの靴が優れていると思うか	比べられない 材料が違う 住むところも違う 地域に合ったもの
わらぐつとチェップケリは、どちらが優れているということとはできない	

（千葉，2012と2018年の授業実践の資料より）

この実践では、アイヌの文化や自然観を教えながらも、とりわけそれを強調したり、賛美したりしていない。上記の授業実践を深化させた千葉の2018年度の実践では、その指導案に次のように記されている。

1. 文化は、比べて優劣を決めるものではない。決めることはできない。
2. 文化は、その地域の生活に根差して生まれるものである。
3. 文化は、その民族にしかないものであり、価値があり尊いものである。
さらに、次のように記されている。
4. 文化は、交易や交流と密接につながっている。
5. 文化は、交易や交流によって、より適したものに変わっていく。

4、5の項目には、児童の探究を発展させる方向性が示されている。これに関連し、著者は何人かの留学生が幼稚園児の前で、自国の文化について説明した場面を想起した。留学生は自国独自の風習や行事、品物などを幼児に伝えようとし、写真を見せて説明するが、幼児には今一つ理解されない場合がある。しかしその際、類似する日本の風習や品物を示したり、比較したりすると、幼児の興味・関心を引き付けると同時に、理解されやすいという面があった。異文化を捉える時、このように自国の文化と比較し、相対化できることが異文化が理解できたということの意味するのではないかと考える。

4. まとめと考察

2017年3月告示の幼稚園教育要領は「幼児期の終わりにまでに育ててほしい姿」の一つとして、次のよう

に示している。「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にす気持ちをもって関わるようになる。」今日のライフスタイルにおいて幼児・児童・生徒は、生産と消費の関係、自然界における生態系、相互依存、他の生物の命をもらって生きている、ということを実感しにくくなっている。アイヌの生活や自然観を学ぶことは、それらを意識し、再考する機会となるだろう。アイヌの頂いた命に敬意を払い、余すところなく利用する価値観は、今日余剰食品の廃棄問題として取り上げられる「食品ロス」と関連させて学習する方法もあるだろう。また、生態系における人間の優越性を強調しないアイヌの自然観は、児童・生徒、教師の双方に異なる視点を提供する機会となるのではないだろうか。様々な分野を統合して考えていくことのできる教材の一つが、「アイヌ文化学習」ではないかと筆者は考える。

「アイヌ文化学習」を北海道外の地域において実施することに対する課題は、児童・生徒はもとより、教師、保護者もアイヌに関する知識が乏しい点にある。とりわけ北海道から遠く離れた地域においては、日常生活においてもこれまでの学校教育においても、アイヌに関する学習がされているとは言い難い実態がある。アイヌの人々がたどってきた歴史も含め、社会全体で認識を深めていく必要があると考える。千歳市立末広小学校において「アイヌ文化学習」を開始し実践してきた佐々木（2011）は、北海道を中心として行われている「アイヌ文化学習」を誰にでも、どこでもできる実践教材、さらには継続できるシステムを作り上げることは極めて困難であることを述べている。しかし本稿で取り上げたような、アイヌ文化と他の地域における文化、歴史、言語の比較という視点からのアプローチも、北海道以外の地域における実践の一つの方法として可能性を拓くものであろう。

アイヌの文化、言語、歴史、価値観などを学ぶ試みが、信頼のできる資料と研究成果に依拠した実践でなければならないことは言うまでもない。アイヌ民族が日本の先住民族であるという認識はもとより、アイヌについて十分理解されているとは言い難い状況にある中で、継続的に取り組める学習の方法を考えていく必要がある。

【注】

- 注1. 瀬川（2016）は、これらは一般的にアイヌ文化と呼ばれるものであり、考古学上の「アイヌ文化」とは擦文時代後の、平地住居化と土器の廃用、鉄鍋、漆塗椀などの使用などが始まった13世紀以降の文化を指すことを追記している。
- 注2. イナウの機能には、1. 神への捧げ物となる、2. 神へ伝言する、3. 魔除け、清めを行う、4. それ自身が神となるなどの機能があった。イナウは神が最も喜ぶ捧げ物であるが、神自らは作ることができないため、神は人間からイナウをたくさんもらうことで神の国で地位を高めるものと考えられている（アイヌ民族博物館）。
- 注3. 「ハララキ」とは、「鶴の舞または鶴の動きをまねた踊り」の意味である。

【引用参考文献】

- アイヌ文化振興・研究推進機構（2001）『アイヌ民族に関する指導資料』、アイヌ文化振興・研究推進機構。
- アイヌ文化振興・研究推進機構（2008）『アイヌ民俗：歴史と現在：未来を共に生きるために』、アイヌ文化振興・研究推進機構。
- アイヌ文化振興・研究推進機構（2016）「小学生向け副読本の配布・作成事業『アイヌ民俗：歴史と現在：未来を共に生きるために』アンケート調査報告」、アイヌ文化振興・研究推進機構。
- アイヌ民族博物館
www.ainu-museum.or.jp/nyumon/gireigu/inaw.html（2018年8月28日情報取得）。
- 「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議案」
<http://www.sangiin.go.jp/japanese/gianjoho/ketsugi/169/080606-2.pdf>
 （2018年8月28日情報取得）。
- 千葉誠治（2012）「アイヌ民族に関わる学習（歴史・文化）から見えてきた多文化教育視点的視点」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.116、3-12頁。
- 千葉誠治（2016）「中学校の教科書記述に見られるアイヌ民族についての一考察」、釧路アイヌ文化懇話会『久摺』第14集、105-120頁、藤田印刷。
- ゲーマン、ジェフ（2009）「地域と文化に根ざした教育についての考察：二風谷小学校の取り組みを中心に」、九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育学コース『飛梅論集』9、67-87頁。
- 平山裕人（2017）「アイヌ民族学習の歴史」、秋辺日出男・阿部ユポ・貝澤耕一・門脇こずえ・川村兼一・

- 竹内美由起・野本久栄・結城幸司『イランカラプテ アイヌ民族を知っていますか? : 先住権・文化継承・差別の問題』, 188-200頁, 明石書店。
- 池澤夏樹 (2007) 『静かな大地』 59頁, 朝日新聞出版。
- 今石みぎわ・北原次郎太 (2015) 『花とイナウ : 世界の中のアイヌ文化』 北海道大学アイヌ・先住民研究センター, 柏陽印刷。
- 泉靖一 (1952) 「沙流アイヌの地縁集団における IWOR」『民俗学研究』 第16巻3-4, 213-229頁。
- 釧路市教育委員会 (2018) 『小学校社会科釧路市郷土読本くしろ改訂版』, 三和堂印刷所。
- 松阪市教育委員会 (2014) 『郷土の偉人を知る 2 松浦武四郎』, 光出版印刷。
- 内閣官房アイヌ総合政策室 (2017) 「小・中学校教育におけるアイヌに関する教育の充実について」
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/ainusuishin/dai9/siryuu2.pdf> (2017/09/26 情報取得)。
- 野口扶美子 (2014) 「身体化された地域知とアイヌ民族の権利回復 : 社会的被排除者の『生』の個性から ESD を捉え直す」, 日本社会教育学会年報編集委員会『アイヌ民族・先住民族教育の現在』, 94-108頁, 東洋館出版社。
- 野元弘幸 (2014) 「アイヌ民族・先住民族研究の課題と展望」, 日本社会教育学会年報編集委員会『アイヌ民族・先住民族教育の現在』, 8-25頁, 東洋館出版社。
- 佐々木博司・田中美穂 (2011) 『チセのある学校 : アイヌ文化を全校で』, クルーズ。
- 更科源造・更科光 (1976) 『コタン生物記 (1) 樹木・雑草篇』, 法政大学出版局。
- 瀬川拓郎 (2016) 『アイヌと縄文 : もうひとつの日本の歴史』, 145頁, 筑摩書房。
- 千本英史 (1993) 「神とつらなる世界の物語」, 萱野茂『アイヌの昔話 : ひとつぶのサッチポロ』 235-242頁, 平凡社。
- 島津礼子 (2017) 「先住民アイヌの知識, 自然観と持続可能性 : アイヌの口承文芸に焦点を当てて」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第三部, 教育人間科学関連領域66号, 69-77頁。
- 滝沢正 (2008) 「アイヌの歴史・『日本史』の再構成を目指して」, 北海道歴史教育者協議会50年誌編集委員会『現在をみつめて未来を拓く : 北海道歴史協会の五十年』, 30-39頁, さんけい。
- 田中治彦・上篠直美 (2011) 『先住民族と ESD』, マルス。
- 田中治彦 (2014) 「先住民族・アイヌをめぐる課題についての参加型学習の試みと課題」, 日本社会教育学会年報編集委員会『アイヌ民族・先住民族教育の現在』, 123-136頁, 東洋館出版社。
- 上野昌之 (2013) 「アイヌ学習と民族教育機関の設立に向けて」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 No.14, 167-177頁, 東洋館出版社。
- UNESCO (2009) Atlas of the World's Languages in Danger.
www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html (2018年8月28日情報取得)。

【謝辞】

2018年9月に発生した北海道胆振地方を震源とした地震では、研究に伺った学校、地域が甚大な被害を受けました。心よりお見舞いを申し上げ、本研究へのご協力に感謝致します。

本研究は JSPS 科研費 JP17K18643 の助成を受けたものです。