



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	アイヌ教育実践史研究 : 学校教員の目に映ったアイヌ民族の子ども達
Author(s)	廣瀬, 健一郎
Citation	北海道大學教育學部紀要, 68, 283-288
Issue Date	1995-07
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29487
Type	departmental bulletin paper
File Information	68_P283-288.pdf



アイヌ教育実践史研究

—学校教員の目に映ったアイヌ民族の子ども達—

廣 瀬 健一郎

AINU Children in the Eyes of Japanese Teachers (Non Ainu) :
A Historical Study

Kenichiro HIROSE

はじめに

現在の日本の学校教育制度にはアイヌ民族と非アイヌ民族の日本人（シャモ）との間に区別はない。だがアイヌ民族にシャモの学校教育を普及させていく過程において、日本の教育行政はシャモとは異なる教育制度を必要とした。本研究はこのシャモとは異なる教育制度がシャモと「同じ」教育制度へと至る過程をアイヌ教育実践を通して後づけようとしたものである。そのことにより「同じ」ということそのものがどのような性格のものであるのかを把握したいと考えた。「同じ」という教育制度が前提としたアイヌ教育実践を解明しようとした。

検討にあつたは「同じ」教育制度の前提として、シャモとは「異なる」教育制度のもとでどのような教育実践が行われたのかを検討することからはじめた（Ⅰ）。そこでの検討を踏まえた上で、シャモと「同一」の教育制度は、アイヌ民族の子ども達のどのような状態のもとに構想されるのか、シャモと「同じ」教育制度のアイヌ教育実践上の意義は何か、そしてそれはどのように制度化されたのかを検討した（Ⅱ）。

Ⅰ. アイヌ教育実践とアイヌ教育制度の整備

1. アイヌ教育制度と子ども達

アイヌ民族の子ども達はアイヌ民族居住地近傍の公立学校に就学した。学校設立時、就学者の殆どがアイヌ民族の子ども達であっても、数年のうちにシャモの入学が増え、就学者の大半を占めるようになった学校が多い。しかもシャモにとって教室にいるアイヌ民族の子ども達の存在は「嫌忌」の対象であった。アイヌ民族の子ども達は、その話す言語、着ている衣服、食物に至るまで侮蔑され、迫害を受けた。またシャモが居住していない所には、公立学校は殆ど設置されなかった。アイヌ民族の子ども達にとって学校とは「シャモの学校」なのであり、就学するための条件を欠いていた。

シャモの言葉で行われる授業は、アイヌ民族の子ども達にとっては理解しがたいものであった。そのことがシャモの子ども達にとっては「授業の妨げ」となり、教員もまたアイヌ民族の子ども達の存在を厄介視した。一方アイヌ教育を進めようとする教員にとっては、シャモの存在がアイヌ教育徹底の妨げとなっていた。アイヌ教育を進めようとした教員は、シャモと分離することを切望した。シャモの学校からアイヌの存在を排除し、かつアイヌ教育を徹底する方策としてアイ

ヌ教育制度が整備された。アイヌ民族とシャモの分離は、教室、校舎、学区の分離という学校設置上のあらゆる側面で可能な限りの方法が取られた。

シャモの侮蔑・迫害を受ける中で、アイヌ民族の子ども達は退校した。宗教団体はアイヌ民族への布教を目的に学校を設置していた。アイヌ民族はシャモの学校を忌避して、私立学校を選んだ。私立学校が設置されていない場所では、居住地の指導者たちを中心にして学校設置の動きがおきた。「北海道旧土人保護法」第9条による学校の設置は、その土地のアイヌ民族の協力を背景にしている場合が多かった。退校と宗教系私学への就学、アイヌ民族居住地におけるアイヌ民族指導者の学校設置への動きが、シャモとの分離教育というアイヌ教育制度の根幹を規定した。アイヌ教育制度というのは具体的には「北海道旧土人保護法」(1899年3月、法律第27号)第9条によるアイヌ民族に対する特別な学校の設置(以下、9条校と呼ぶ)とアイヌ民族に対する特別な教育課程を示した「旧土人児童教育規程」(1901年3月、北海道庁令第43号)のことである。アイヌ教育実践はこの上に展開する。

2. アイヌ民族居住地の組織化と学校への勧誘

アイヌ民族居住地の指導者たちは学校設置にむけ奔走した。だが指導者の意識は必ずしも居住地個々人の意識を反映したものではなかった。学校がアイヌ民族居住地に設置されても就学しなかった子どもが多く、むしろ就学を忌避していた。アイヌ民族の就学忌避行動は、子ども達がシャモの風習を身につけ、そのことから大人たちの考え方との間に齟齬を来すのを恐れたことの表れだった。アイヌ民族の子ども達が学校に通うということは、アイヌ民族の大人たちにしてみれば、一定時間子ども達が家庭から引き離されることであり、子ども達の教育が「自由にならず」という事態を引き起こすものであった。さらに大人たちは、学校に通いシャモの風習を身につけた子ども達が「長上老者の指揮に順わず」というようなアイヌ民族社会内部で反社会的行動をとることを危惧していた。

居住地の指導者を媒介にしてアイヌ民族居住地は学校を中心に組織化された。教員らはこの組織化を通して、アイヌ民族の日常生活を監視し矯正しながら、子ども達を学校に連れていこうとした。それは警察の協力のもとに就学を忌避する個人に罰則を課すなど、個人の日常生活を取り締まりつつ展開した。アイヌ民族に学校を維持させることも就学督励上の方策であった。アイヌ民族の生活と学校の維持をその経済力によって結び付けようとするものであった。就学督励とはアイヌ民族の生活を学校と不可分なものにするということであった。

就学督励の展開としてアイヌ民族を学校に呼び付ける場合もある。このこともまた居住地の指導者を媒介にして行われた。学校は、アイヌ民族を学校に集合させることを学校行事として“儀式化”し、そこに天皇制を導入した。儀式として御真影へ礼拝させたり、子ども達に行軍歌を歌わせつつ行進させるなどの例がある。呼び付けられたアイヌ民族を前に教員は、アイヌ民族の日常生活を「悪事」として指摘し「悔い」させようとしながら「学校の必要」を説いていた。

さらにアイヌ民族居住地を学校を中心に組織化するために、学校に協力するアイヌ民族指導者の養成が図られていた。制度として明文化はされなかったが、個々の教員によって取り組まれていた。師範学校への進学を助成したもの、実業補習学校へ進学させたものなどの例がある。

3. 学校設立時の子ども達の状態と“カリキュラム”

ここでは学校に連れて来られたアイヌ民族の子ども達の言語や生活習慣を、どのような教育実

践を通してシャモのそれへと訓練したのか、その具体的場面を通して検討した。とくに学校教育とアイヌ民族文化がどのような点で対立するかに注意を払った。はじめにアイヌ民族の生活のリズムが学校の「時間」とは異なっており、学校はこれを意識することなしには学校教育を展開することができなかった。アイヌ民族は朝食を午前10時頃、夕食が7時頃という食習慣であり、これを強制的に変えさせることはできず、それゆえに登校時間を午前11時間に設定するなどの工夫をせざるをえなかった。また一定時間、学校に子ども達を「拘束」することも容易にはできず、日没までに随意登校させることにするなどの対応がなされていた。それでもこうした方策はあくまでも暫定的なものであり、アイヌ民族を規則に「漸次慣レシム」ような方向で、徐々に進められた。

日本語教育の教育実践として、単語、文字、読み、作文の指導方法の実際を述べた。アイヌ語・アイヌ文化に生きる子ども達には教科書に出てくる事物は「曾て見ざる所の珍器」であった。そこで授業にはその「珍器」の「実物」を用いた。「実物」の他には「図画」も使用されている。文字の指導には五十音図が用いられた。また仮名の指導では、アイヌ民族が行政文書や契約書などに通じるために、実用的なものとして片仮名の教授が位置づいていたと考えた。「同音異義」の多い漢字の指導はアイヌ民族に混乱を起こさせていた。「読み」も仮名文にしてはじめて指導可能となっているが、文意を理解させることはできず、ただ発音させるものであった。作文では漢字と助詞の使用法の指導が困難であった。このほか日本語教育は修身、唱歌の授業とも連動しており、学校生活のあらゆる場面で子ども達の言語を矯正するなど、学校運営全体を通して計画的に組織されていた。

アイヌ民族の子ども達の行為を訓練するものとしてシャモの「作法」を教授する場面を取り上げた。和食のマナーなどシャモの文化を教授した。そして「作法」の教授が困難であるほどに子ども達を「愚鈍」、「野卑粗暴」、「破廉恥」と見做した。アイヌ民族に対する修身科の内容は「清潔」、「秩序」、「廉恥」と設定された。身体訓練としての側面は体操や唱歌の授業とも連動しており、これもまた学校運営全体のなかに計画的に位置づいていた。唱歌では「風俗改良」歌が教授された。体操はシャモの「規律」や「共同一致」といったシャモの価値観を、たとえば軍歌にあわせて行進するなどを通して身につけさせる場として位置づいていた。最もアイヌ民族の価値観と齟齬を来したものとして農業の授業があった。農業の授業はアイヌ民族固有の農業が否定するとともに、その根底にある世界観を破壊するものであった。

Ⅱ. アイヌ教育制度の「廃止」と教育実践

1. 教室の中のアイヌ民族の子ども達

この節では分離教育の制度化がほぼ整った1910年代の子ども達の状態がどのようなものであったか、教室のなかでの様子について考察した。

子ども達は、単語の発音、格助詞、敬語法、数詞の獲得に於いて混乱をおこしていた。アイヌ語には発音上、清濁の区別がない。数詞は単に数の名称が異なるだけでなく、数に対する考え方を異にしていた。格助詞も日本語の「を」・「が」（場合によっては「に」も）にあたる区別がない。敬語法もアイヌ語の場合は敬卑の区別がなく抑揚によって区別する。アイヌ民族の子ども達にとって日本語は習得困難な言語だったのである。子ども達はこのような困難を克服し、日本語を獲得していったのである。

教科書はアイヌ民族を「征服」されるべき「蝦夷」であり、かつまた「未開」な民族として描

いていた。「蝦夷征伐」の教材はシャモにはアイヌ民族の子ども達に対する優越感を与え、アイヌ民族の子ども達には劣等感を強いるものであった。また「未開な民族」として描かれたアイヌ民族教材は、子ども達がシャモの言葉・習慣を身につけようとするなかで、子ども達をこのようなものとして教えるものであった。

居住地の保健がアイヌ教育実践の前提問題であったことを示した。子ども達の死亡や罹病が就学の妨げとなっていたからである。そこで教員らは「衛生指導」に取り組んだ。アイヌ民族の世界観に基づく医療技術はもとより「迷信」とされ、顧みられることなかった。むしろこれらは「衛生指導」の妨げと認識されていた。教員はアイヌ民族の世界観の存在とは無関係にシャモの衛生思想を教室に持ち込んだ。そこでは子ども達の身体、行動は絶えず監視され、矯正、消毒の対象となった。なおこれらの指導はどこでも行われたわけではなく、むしろ衛生指導をすすめるための行政措置は殆どとられてはいなかった。

2. 学校を中心とするアイヌ民族居住地の社会と子ども達

教員たちは、子ども達に対する「訓練」は教室で行うだけでは不十分だと考えていた。この節では1910年代のアイヌ民族の家庭における子ども達の様子と、家庭や居住地の社会をどのように組織し学校教育の感化を及ぼそうとしたのかについて論じた。

学校がアイヌ語・アイヌ文化を排除していく場所ではあっても、家庭の中ではアイヌ語は使われていたし、文化的営みも行われていた。学校行事の場でも居住地の指導者はアイヌ語で挨拶をしたり、余興にアイヌ舞踊が舞われたりもした。だが1910年代、学校教育は確実にアイヌ民族の家庭での教育を捉えはじめていた。1890年代から1900年代に学校に通った子ども達が親の世代となったことが、家庭教育のなかで学校の位置が高まったことにつながったのではないかと考えた。またこの時期の親の世代は、アイヌ民族文化の伝承と相対立するものとして学校教育をとらえていた。

教員らにとってアイヌ民族の家庭や居住地社会は「悪習」の「温床」であった。ここから卒業生を隔離し、学校教育の感化を続行していくものとして「補習教育」が課題となった。卒業生を指導していく方策として、たとえば役場の小使や郵便配達人に採用する等就職の斡旋をした例があった。その他、高等小学校や師範学校、実業補習学校への進学指導の例を上げることができる。だが進学先で子ども達はシャモからの迫害を受け、卒業に至るものは少なかった。また高学歴を身につけても社会は彼等を受け入れなかった。

進学しなかった子ども達の補習教育機関として教員は同窓会を設置した。同窓会活動の特色として夜学の開催と産業指導を取り上げた。だがアイヌ民族はこれに参加しなかった。夜学が開催されるのが冬季であり、この時期居住地の青年が出稼ぎに出ること、また夜学よりは文化的営みが優先されたことなどをその理由と考えた。産業指導はシャモ的な生活手段を獲得させようとするものであった。共同耕作や工芸品の販売などの例がある。

教員らは子ども達や卒業生を居住地社会から隔離するだけでなく、居住地社会そのものの感化が必要だと考えていた。そのために教員は、アイヌ民族居住地を学校を中心に組織化することを図っていた。教員は青年会や父兄会を設置し、これらを通してアイヌ民族の私生活への介入を行った。さらに個人の生計手段もシャモ的なそれへと制限するが如く、産業にかかわる組合を設置した。これらは1910年代後半になると「社会教育施設」として認識され、その活動はも徹底されていった。

私生活への介入の側面として「衛生検査」を取り上げた。「衛生検査」は警察官や役場吏員との協力のもとにすすめられ、アイヌ民族の「精神文化」を取り締まった。これらの拠点として学校は存在していた。組合の事務所は学校内に置かれていたし、「衛生検査」などは教員の案内のもとに行われていた。

3. シャモとアイヌの「共学」とアイヌ教育実践

この節では分離を基本的性格としたアイヌ教育制度が、どのようにして「共学」の制度化へと進んだのかを検討した。検討にあたっては、まず分離教育の実際を考察した。そこでは1910年代には分離教育は行われていないところも多く、むしろ分離教育の弊害が問題視されていた。同時に「共学」のアイヌ教育上の効果が教員らによって着目されていた。教員らが考えたアイヌ教育上の効果というのは、「共学」はシャモの子ども達からの感化を期待できるということであった。シャモの子ども達からの感化とは、その実アイヌ民族の子ども達の日常生活や言語に対する嘲笑であり、迫害であった。分離状態にあったシャモとアイヌを「共学」にする措置は、実際には大多数のシャモのなかでアイヌ民族の子ども達を圧倒的少数者にするによって遂行された。具体的には9条校の廃止と旧土人児童教育規程の廃止といった形で制度化された。シャモと「同じ」教育制度はアイヌ民族の子ども達への嘲笑、迫害を孕みながら、あるいはこれを前提として制度化されたのである。

お わ り に

本研究によって明らかにし得たと考えることは以下の三点である。

第一に、アイヌ教育実践はアイヌ民族の居住地を学校を中心に組織化することを通して、個々の日常生活に監視・矯正を及ぼしつつ展開したことを明らかにした。それは警察との協力のもとで、アイヌ民族の日常生活を取り締まりつつ展開していた。また学校を中心としたアイヌ民族居住地とはどのようなものか、学校が設けた社会教育施設との関わりから明らかにした。

第二に、アイヌ民族の子ども達の言語と生活・習慣をどのような教育実践を通して、シャモのそれへと訓練したかを明らかにした。本論文では「旧土人児童教育規程」の教育内容を「言語訓練」と「身体訓練」のふたつの観点から検討し、訓練の実際を論じた。そしてこれらの訓練がアイヌ語・アイヌ文化とどのような点で対立するのかを論じた。

第三にアイヌ民族とシャモの「共学」が、シャモの言語や生活・習慣の訓練を徹底するために、シャモの子ども達にアイヌ民族の子ども達を囲繞させ、その感化を受けさせることを期待しつつ制度化されたことを明らかにした。シャモの子ども達からの「感化」とは、その実アイヌ民族の子ども達の日常生活や言語に対する嘲笑であり、迫害であった。アイヌ民族とシャモの「共学」は、シャモの子ども達によるアイヌ民族の子ども達への嘲笑、迫害を孕みながら、或いは前提として制度化されたのである。シャモと「同じ」教育制度は、アイヌ教育制度のさらなる展開であり、徹底の方策なのである。

しかし本研究は次のような問題点がある。本研究はアイヌ民族とシャモに対する教育制度が「同じ」教育制度へと至る過程を考察しようとしたにも拘わらず、その「過程」を十分に説明することができなかった。むしろ教育実践の検討を経ることによって「同じ」制度への移行過程を把握しようとしたことに既に問題があったと考えている。「同じ」教育制度が孕む事柄を考察するならば、教育課程をシャモと「同じ」にすることやシャモと「共学」にするという措置を教員

たちはどのように把握していたか、そこにどのように対処しようとしたかをこそ検討すべきであった。

アイヌ教育実践の検討にあたっても、その教育実践がアイヌ民族に対する政策とどのような関係をなすものであるのかという点の把握が不明瞭である。アイヌ教育実践が、教員やアイヌ民族がどのような状況におかれた上で、どのように行われたものだったのかをこそ考察しなければならないと考えている。教員の日常的な教育実践を、教育実践をとりまく制度との関係から把握することを目指したい。