



Title	アイヌ民族の人々の主体形成につながる創造的学習：課題提起学習としての” Simulation Game, Project PAL” の開発と実践
Author(s)	岩佐, 奈々子
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第13622号
Issue Date	2019-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k13622
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/74589
Type	doctoral thesis
File Information	Nanako_Iwasa20220330.pdf



博士課程 学位申請論文

アイヌ民族の人々の主体形成につながる創造的学習：
課題提起学習としての“Simulation Game, Project PAL”の開発と実践

北海道大学大学院 教育学院
生涯学習論講座 社会教育研究室
博士課程3年
岩佐 奈々子

アイヌ民族の人々の主体形成につながる創造的学習：
課題提起学習としての“Simulation Game, Project PAL”の開発と実践

＜ 目 次 ＞

目次	i-ii
序章	
1: 研究の背景	1
2: 問題の所在	4
3: 先行研究	7
4: 研究目的	11
5: 研究方法	12
6: 本論文の構成	13
第1章 アイヌ民族が持つ二重性	
1.1: 社会的二重性	15
1.2: 心理的二重性	19
1.3: 二重性を乗り越える経験	21
第2章 課題提起学習	
2.1: 課題提起教育による「意識化」	25
2.1.1: アイヌ民族と「意識化」の関係	27
2.1.2: 学習における「対話」の意義	29
2.1.3: 学習における「コード表示」	30
2.2: 二重性を乗り越える視点	35
2.3: 二重性を解きほぐす学習	37
第3章 “Simulation Game, Project PAL” の開発	
3.1: ゲーム学習の開発の視点	41
3.2: SECI モデル	44
3.3: シミュレーション・ゲーム	46
3.3.1: 協同学習技法	46
3.3.2: 本研究におけるゲームの位置づけ	48
3.3.3: シミュレーションゲームの設計	49
3.4: “Project PAL” フレーム・ゲーム	50
3.4.1: ゲームの準備	51
3.4.2: ゲーム資料	51
3.4.3: ゲーム・ストーリー	54
3.4.4: ゲーム・ステージ	56
3.5: “Project PAL” バージョン・ゲーム	58
3.5.1: 「PAL: Hawaii」の作成	58
3.5.2: 「PAL: Hawaii」の実践	59
3.5.3: 「PAL: Hawaii」の結果	60
3.5.4: 「PAL: Hawaii」の評価	62
3.5.5: 「PAL: Hawaii」の考察	64

第4章 “Project PAL: Ainumosir” の実践	66
4.1:ウレシパクラブによる「PAL: Hawaii」の学習	67
4.1.1:「PAL: Hawaii」の結果	67
4.1.2:「PAL: Hawaii」からの気づき	70
4.2:“Project PAL: Ainumosir” バージョン・ゲーム	71
4.2.1:「PAL: Ainu」の作成	71
4.2.2:アイヌの若者からの「コード表示」	72
4.2.3:「PAL: Ainu」のハワイでの実践結果	74
4.3:「PAL: Learning Partners」の試み	78
4.3.1:「PAL: Hawaii」へのディブリーフィング	78
4.3.2:「PAL: Ainu」へのディブリーフィング	79
4.3.3:Skype による相互交流学習	81
4.3.4:「PAL: LP」からの気づき	83
4.3.5:「PAL: LP」の考察	86
4.4:「PAL: Ainu」の実践	89
4.4.1:「PAL: Ainu」の結果	90
4.4.2:「PAL: Ainu」の評価	93
4.4.3:「PAL: Ainu」の考察	97
第5章 PAL 学習の学習機能と意義	98
5.1: PAL 学習が持つ学習経験	98
5.2: 仮想的な視点移動の“旅”	104
5.3: 二重性を持つ学習の機能	109
5.4: 主体形成につながる創造的学習	113
5.4.1:非決定空間を持つ学習の「場」	113
5.4.2:アイヌの人々の Community Empowerment に向けて	115
終章	117
後注	120
参考・引用文献	123
論文の初出	127
謝辞	128
付録	130
1: アイヌ民族の人々の二重性を乗り越える経験 (岩佐 2018, 151-172)	131
2: 先住民族の発展に関する教育プログラムのための学習目標 (IDLO)	139
3: “Project PAL: Ainumosir”ゲーム資料 (GM1～GM5)	141
4: 札幌大学ウレシパクラブ(A さん～F さん)インタビュー	146
5: “Simulation Game, Project PAL” ゲーム開発、作成、実践歴 (2015～2018 年)	170

序 章

2007 年 9 月に国連で採択された「先住民族の権利に関する国際連合宣言⁽¹⁾ (The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples)」(以下 UNDRIP)は、世界の先住民族の人々に、人権や権利の享受、生活の向上、慣習、文化、伝統、教育などに関する国際的な指針をもたらした。しかし、先住民族の多くが、先住民族社会の一員でありながら、同時に国民でもあるために、帰属する主流社会の歴史的、政治的、社会的な影響を受け続け、様々な困難な状況の中に置かれている。また、先住民族の人々が住む社会は、先住民族社会と主流社会という二つの社会が重なる二重性が存在し、不可視化されている。そのために、その関係性から生じる社会的な課題にも二重性が内包されており、たとえ課題解決が試みられたとしても、その解決方法は社会の制度下で模索されるために、その解決策や結果に主流社会の世界観や価値観が反映されてしまい、先住民族の世界観や価値観が置き去りにされ、根本的な解決につながらないことが多い。日本の先住民族であるアイヌ民族の人々の場合、海外の先住民族の人々と同様に社会的な二重性が存在し、その二重性が不可視化されている。本研究では、この社会的二重性から生じるアイヌの人々の心理的二重性の形成過程を考察し、アイヌの人々の心理的二重性からの解放につながる学習を、フレイレが示す課題提起教育の「意識化」を用いて新しい課題提起学習として考えることにする。その学習活動をシミュレーション&ゲーミングというゲーム学習で開発し、その学習実践から、新しい課題提起学習における学習機能とその意義についての検討を行う。

1: 研究の背景

アイヌ民族の人々は、1997 年に「アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する知識の普及、及び啓発に関する法律⁽²⁾ (以下:アイヌ文化振興法)」が制定されたために、それまで公にできなかったアイヌ語、及びアイヌ文化の復興と普及活動を開始した。それから 20 年が経過した現在も、アイヌの人々はアイヌ語とアイヌ文化の学習、実践、普及活動を続け、その伝統を維持する努力をしている。2007 年に国連で採択された UNDRIP に日本政府も賛成票を投じ、これを受けて 2008 年に「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議」⁽³⁾が衆参両院で採択された。それから 10 年が経過した現在、アイヌの人々の多くが「自分は先住民族である」という誇りを持ち、「アイヌ民族は日本の先住民族である」という認識を持っている。これらの国内外の歴史的、政治的な大きな変化は、アイヌの人々の生活や自己意識にも多大な変化をもたらし、アイヌの人々の自己認識にも多様性が見られるようになった。

(1) アイヌの人々の自己意識

このような社会的変動がある中で、北海道大学アイヌ・先住民研究センター(以後 CAIS)は、(社)北海道ウタリ協会(現在、北海道アイヌ協会)の協力を得て、北海道在住でアイヌ民族に帰属していることが明確な 5,703 人を対象に生活実態調査を行った(小内, CAIS 2010, 2012, 2014)。2008 年にはアンケート調査、2009 年にはその中の 120 人に対するインタビュー調査により、「アイヌであることの自己認識を肯定的、あるいは否定的に行う」という観点から自己認識に関する統計調査を行った。その結果、アイヌであることへの自己認識を肯定的にみる人が 17.1%、自己を肯定的にみない・選択しない人が 82.9%(中立的 20.7%, 脱アイヌ 48.8%, 否定的 14.2%を含む)となり、脱アイヌ(後述)、及び中立的という立場も含めると積極的・肯定的に自己を認識しない人が 80%以上いることが明らかになった。また、以前には見られなかった、「脱アイヌ」というアイヌであることを全く意識しない(意図的に意識しないのかどうかについては不明)という新しい認識も生まれており、アイヌであることへの自己認識に変化が生じていることが示された(同 2010)。さらに、近年ではアイヌであることを否定的に認識するのではなく、肯定的に認識することに日常性が生まれ、「アイヌであることを普段は意識していない」アイヌの人々も生まれている(岩佐* 2018)。但し、このようなアイヌの人々の自己認識に多様性が見られる中に、石原が「透明化」と称して研究調査上には表れてこないアイヌの人々の存在(石原 2017)や、「寝た子」になってアイヌであることを社会の中で顕在化させないようにしているアイヌの人々の存在(岩佐 2009, 2018)もある。これらのことは、アイヌ民族の民族性⁴⁾の中に、「アイヌ」という一つの民族名で表象することが難しい多様性が存在することを意味している。日本の主流社会の影響を受けてきた年代差という「時間軸」のある民族性と、多様性のあるアイヌ文化の地域差という「空間軸」のある民族性の二つの軸が交差する中で、アイヌ民族の民族性は社会の変化に影響を受けながら常に変動していると言える。

(2) 誰がアイヌであるのか

このように変動する自己認識を背景として、アイヌの人々にとって最も重要な認識となる「誰がアイヌであるのか？」という問いが残されている。日本の国勢調査の中には民族性を問う項目がなく、アイヌ民族の総人口もまだ明確になっていない。また、上述した CAIS による調査の対象となったアイヌの人々も、調査時における北海道ウタリ協会の協会員の中から選出されており、アイヌ民族の人々の総意を反映しているものとはいえない。この調査時点での協会員になるための入会条件は、以下の三つの条件が挙げられる。それは、①アイヌ民族の血を引く者、②アイヌの家で育てられた者(このことは養子を意味し、アイヌの養子だけではなく和人の子供の養子も含まれている。以前は、この養子がアイヌの親に育てられた人という事実だけで認められていたものが、現在では法的な養子縁組をした者を指すようになっている)、③アイヌ民族の人と婚姻関係にある者、という三つの条件がある。さらに、北海道庁が 7 年に一度行う「北海道アイヌ生活実態調査報告書」の

調査を実施する時に調査対象となる人には、上記の三つの条件の他に、④自分がアイヌであることを自分自身が認めている人、⑤その人がアイヌであることを他者も認知している人、という二つの条件が加わる(岩佐2009)。今後、アイヌ民族の人々が、アイヌ民族に関する事柄を政策に反映していくためには、「誰がアイヌであるのか」ということが問われる場合を考え、それをアイヌ民族の人々自身が決めていくという課題が残されており、海外の先住民族の事例なども参考にしながら、自らが明確にしていく必要がある。

また、2008年以降には、多様化し変動するアイヌ民族の人々の自己認識に、新たに「先住民族」(2008年に日本社会に誕生した国会決議による呼称を「」で括る)という新しい社会的な呼称と認識が加わった。アイヌの人々は、アイヌ政策などの交流事業などにより海外へ渡航し、現地の先住民族の人々と交流する機会も増え、様々な先住民族の人々との友情や連帯感を生み、「世界の先住民族の一員になった」という自覚にもつながっている。しかし、「先住民族」という新たな呼称と認識が社会の中に誕生したにもかかわらず、日本社会とアイヌ民族社会のどちらにおいても「先住民族とは何か」という問いに対する答えは、「この土地に先に住んでいた or いる人々」という、“先住”という言葉が示す一般的な理解に留まっている。このような現状は、日本社会とアイヌ民族社会の双方が、日本の「先住民族」という新たな社会的呼称にともなう歴史的、政治的、社会的、文化的な位置づけと、それらの意義についての共通理解が現在もまだ明確になっていないことを示しており、アイヌ民族にとっても「先住民族とは何なのか」という問いも残されている。

(3) アイヌの人々への教育

多様化するアイヌの人々への教育が、どのような現状になっているのかを考えてみる。アイヌの人々は、日本人(日本の国籍を持つという意)として日本の公教育を等しく受けており、高等教育への進学者も増えている。また、アイヌ語やアイヌ文化に関する民族に特化した教育も、アイヌ政策により事業化され、若者から学校教育を終えたアイヌの成人に向けても(公財)アイヌ民族文化財団(旧:アイヌ文化振興・研究推進機構)や(公社)北海道アイヌ協会などが様々な教育事業を実施している。しかし、「先住民族」であるアイヌ民族という観点からの教育については、海外の先住民族の人々の教育の中に見られるような、歴史学、政治学、法学、経済学、医学、薬学、教育学などの多方面に渡る学問分野を背景として先住民族性を尊重した教育を扱う“Indigenous Education/Studies(先住民族教育)”と呼ばれる教育や、個々の先住民族の民族性に特化したアイヌ民族でいうところの“アイヌ・スタディーズ”と呼ばれるような体系的な学問領域は、日本ではまだ確立されていない。

現在のアイヌの人々がアイヌ民族の民族性を学ぶ機会を持とうとした場合、家庭の中で祖父母や両親から自然に学ぶ機会がある場合には、幼い時からアイヌ語やアイヌ文化に触れることが可能になる。しかし、現在ではそのような家庭における学習機会を持たない子供たちが増えており、その場合、アイヌ語やアイヌ文化

について、公教育(主に社会科や総合的学習)の中で、主流社会の多数派の生徒達と同様な学習内容を通して初めて学ぶことになる。その結果、アイヌの子供たちの自己意識は普通の学校教育の中で獲得される知識や体験を通して形成されることになる。また、アイヌ民族のルーツを示すアイヌ民族の中で公式な「アイヌ史」となるような歴史がアイヌ民族側から示されておらず、公教育の中のカリキュラムの中で学習する断片的なアイヌ民族に関する歴史を学ぶために、アイヌの人々にとっては、自分達がいつの時代にどこからやってきたのか、という民族的なルーツについての疑問が終生残ることになる。

アイヌの人々が公教育や高等教育を終えた後に、「アイヌである」ことの自己認識を持続させるような学びや実践の機会がないわけではなく、アイヌ政策などで事業化された教育事業や啓発事業の中でアイヌ語、アイヌ文化の学習と実践を他のアイヌの成人の人々と共に継続させていくことは可能である。しかし、学校教育を終えると、生計を維持する仕事に就けば、現実的な時間の制約がとて大くなるために、アイヌ文化に関する学びや実践をする機会を簡単には作れない状況が生まれる。その結果、アイヌの成人がアイヌ語やアイヌ文化の学習の継続を望んだとしても、その学習機会の創出には自助努力が求められることになる。また、自らの先住民族性⁽⁵⁾について、海外の先住民族の人々との交流によって自ら気づくアイヌの人々もいるが、先住民族という観点からアイヌ民族を対象化してみる教育や実践が行われていないことから、アイヌ民族の先住民族性について自ら問いかけて考え、その意義を見出すことが、多くの場合は個人の気づきのレベルで留まっている。そして、それらの気づきや学びを他のアイヌの人々と共有し、発展させていく機会がほとんどないことから、個々の経験をアイヌ民族全体に生かすことが困難な現状がある。

2: 問題の所在

現在のアイヌ民族社会と主流社会である日本社会との関係性には、二つの社会が共存する現実から生まれる二重性が存在している。過去のアイヌ民族の社会システムには、国家や王政という主権をとまう政治制度や社会組織が存在したのかは不明であるが、独自の社会形態や生態系を尊重する人々の生活を維持するシステムは存在していた(山田 1994)、と考えられている。アイヌ民族の人々が居住する場所に、もし和人⁽⁶⁾がいなければ、アイヌとしての「個人～地域社会～主流社会」という連続的な民族性が時間的にも空間的にも存在し、アイヌ民族社会が成り立っていたと考えられる。しかし、そのようなアイヌ民族社会の中に、和人と呼ばれる人々が時間をかけて流入し、和人が多数派となる主流社会を形成し、近代国家としての日本の成立過程の中で行われた北海道の開拓に供ない、アイヌ民族の主流社会は地域社会へと縮小し、日本社会の中に包摂されていった。このようなアイヌ民族社会とそこに属する人々には、主流社会との関係において、二つの社会が同時に存在する社会的に二重性のある関係性が存在している。その関係性は、不可視化されて現在でも続いており、アイヌの人々に心理的な二重性を生み出し、「アイヌである」ことの自己認識に矛盾と葛

藤を生じさせ、「寝た子を起こさないでほしい」という言葉に象徴されるような自己肯定感や自己受容が持てない状況を生み出している(岩佐 2018)。

(1) 認識の転倒性

エリクセン(1969)は、このような社会の特殊な関係下に置かれた人々の自己認識は、国家を形成している多数派の人々の抱くその民族への否定的なイメージを肯定する傾向があるとし、またフレイレ(2004)は、「被抑圧者が社会で周辺化されたり、外部の存在として生きるのではなく、他者による社会構造の内側に置かれ、被抑圧者の実存的二重性、つまり自分自身であると同時に、抑圧者のイメージを内在化していることによって抑圧者でもある」(同: 47)と述べている。このことは、被抑圧者の自己認識の心理的な二重性、つまり自己の他者に対する「自己→他者」という認識に、他者の自己に対する「他者→自己」という認識が、自己の中で重なり合って同時に存在する認識の転倒性があることを示している。このことから、アイヌの人々の「寝た子を起こさないでほしい」という他者に働きかける言動を生じさせている心理的要因は、長期間に渡る厳しい差別の経験を通して「自己を卑下する」、「アイヌであることの恥ずかしさ」という自己認識の否定的感情と共に、他者がアイヌの人々に示す、差別的で否定的な言葉で表される他者評価(認識)が内在化されたものといえる。それは、アイヌの人々が、「アイヌの人々を否定する他者」の認識通りに「アイヌである自己を否定する」という現象を生じさせ、また、自分以外の他者が自分の周りでアイヌであることを言う、アイヌに関連する活動を行うということは、自分が「アイヌである」ことが顕在化してしまう可能性があるために、アイヌであることが発覚することの現実への恐れや、社会で差別を受けることへの恐れにもつながっている。このような認識の転倒性によって葛藤する心理状態が、「アイヌである」ことを自ら「無視する、無関心でいる、意識的に避ける、隠す」という状態を生み、他者が否定するアイヌとしての自己存在を自ら「寝た子になる」ことで、自己を社会的に現出させないようにする、という行動制御を生み出している。この「他者認識＝自己認識」という転倒した認識は、「寝た子を起こさないでほしい」という言動で他者に働きかけることで維持されており、このような状態を宮崎(2008)は、「非理性的理性による能動的な行動」と称し、自己を否定するような行動を自ら選択し、その行動を能動的に持続させているという行動の転倒性について言及している。このような観点から、「寝た子になる」という行動は、アイヌの人々の矛盾を抱えた能動的な行動である、ともいえる。

アイヌの人々は、このような認識の転倒性により、差別下における生きづらさの中で自己防衛を行っている可能性があり、この状況に無自覚である限り、心理的二重性から解放されることは難しい。また、同様な心理状態は、海外の先住民族の人々の中にも見られる。先住民族の人々が主流社会との二重性のある社会の中で、自己肯定感が持てずに生気を失った心理状態や行動様式を持つ状態を Smith(1999)は、“the dying of people”と表現している。さらに、この心理状態が、自分達の生活を自文化の文脈で考えることへの諦めや虚

無感などにつながり、自己喪失と同時に未来への希望も失わせ、例えばアメリカ・ハワイ州の先住民族の場合には、アルコールや薬物中毒を含む健康問題、うつ病や自殺につながる精神的な問題、さらには犯罪を含む社会問題の発生にまで発展している(Kaholokua et al. 2009, Look et al. 2013)。

このような自己の認識の転倒性をもたらす社会の中で、アイヌの人々が自己矛盾を内包する心理的な二重性の苦悩から解放されるためには、社会的な二重性のある関係性が解消される必要があるだろう。しかし、このような社会的変化を待つだけでは、アイヌの人々は社会という他者に依存し、自己認識が主流社会の動向に影響を受けて従属的な状態が続くが、アイヌの人々自身が、社会の中にある二重性を自覚し、自己を対象化することで心理的な二重性を解きほぐしていくことは可能である。そのために、先住民族であるアイヌ民族として自分達が置かれている現状を意識化し、客観化することで、批判的に自分達をみつめる必要があり、このような自己の認識の変化を可能にするためには、新しい視点が必要になる。そして、その新しい視点をを用いて「未来を想定した現在の有り方を明確にし、自分達の well-being (幸せになること)につながる将来像を自分達でどのように描いていくのか」という問いかけと、その将来像を実現するために「自分達にとって必要な教育とは何か」という問いかけを自ら行い、「アイヌの人々自身が新しい教育を主体的に創造していく」という新しい認識を生み出していくような新たな学習活動が必要になってくる。

(2) 認識のグローバル化

現在は、インターネットで世界中の情報を瞬時に知ることができ、世界中の人々と繋がることのできる時代である。ある特定の先住民族の課題について、個別の主流社会とその先住民族が抱える問題としてだけ考えるのではなく、インターネットやメディアなどの媒体を通して多様な観点から効果的な解決方法を見出すことも可能になってきている。それは同時に、国内外の先住民族の世界観や価値観を相互に学ぶことを可能にし、「先住民族の問題をグローバルな視点で考え、個々の地域でローカルに実践する」という新しい視点の形成と、その視点をを用いた学習を行うことを可能にする。また、その学習者が文化的に多様性のある人々の場合であったとしても、インターネットなどを通して地理的な距離感を超えた効果的な学習が可能になっている。これからの新しい学習は、「先住民族の人々の社会的課題は“私たちの問題”である」という観点から、課題を共有し、その課題の解決を協同で考えて導き出すような学習環境を作ることが可能だといえる。

しかし、このような協同的な学習を行う際に、その学習実践が言語のみで成立するような学習活動が設けられた場合、次のようなことを考慮する必要がある。先住民族の社会的課題を学習する場合、学習者の思考過程の中で考えが言語化され、その言語が持つ共通認識としての意味が付与される時に、主流社会側の価値観・世界観がその言語の意味に反映され、課題を持つ先住民族の文化的価値観、世界観などが置き去りにされ、主流社会で通用する価値観を用いた効果的な解決方法により結果が導かれてしまう可能性が生ま

れる。先住民族の人々が学習者となる場合でも、学習に使用される言語は主流社会の言語であり、先住民族の社会的課題を扱う学習であったとしても、その学習過程では先住民族の存在や文化が置き去りにされることが多い。そして、この現状についても教育現場の中では無自覚なままになっており、このような教育環境の中で言語に頼らない学習を行うという観点を尊重した新たな学習活動の開発が必要になる。

3: 先行研究

(1) アイヌ民族の教育に関する研究

現在、国内において先住民族教育という観点からのアイヌ民族に関する研究はほとんどなく、これは先住民族教育が国内の教育制度の中にまだ存在しないためである。しかし、先住民族教育及び民族教育との関連からアイヌ民族の教育を模索する研究は、先住民族に関する国会決議がなされた 2008 年から 2017 年までの 9 年間に、海外の先住民族の調査及び比較研究を合わせると 319 件のあった。これらの研究分野で一番多い研究は、“人権・権利・政策”に関するもので国内外合わせて 63 件(研究全体の 20%、海外:13 件)あった。その次に先住民族教育に関するものが 52 件(16%、海外:7 件)、アイヌ文化に関するものが 47 件(15%、海外:7 件)、調査に関するものが 20 件(6%)、言語教育に関するものが 17 件(5.3%、海外 3 件)、博物館に関するものが 15 件(4.7%、海外:4 件)、歴史に関するものが 15 件(4.7%)、多文化・異文化教育に関するものが 15 件(4.7%)となっている。また、国内の先住民族教育に関する研究の中では、大学、高校、研究機関等でアイヌ民族に関するテーマを取り入れた社会科関連科目及びプログラム教育の取り組みの事例の報告が 8 件と最も多く、その次にアイヌ民族の民族学校の設立及び民族教育の成立に関するものが 6 件、小中学校でのアイヌ民族についての学習に関する指導について 3 件、先住民族教育に向けての課題と展望に関するものが 3 件と続く。また、多文化・異文化理解教育という観点から、教育関連のものの中では、多文化教育の中でアイヌ民族をどのように捉え学習に応用するのかという研究が 13 件と最も多かった。

現在のアイヌ民族の人々の教育に関する研究は、アイヌの人々への教育が公教育によるものが基本になっていることから、その多くが、小・中学校におけるアイヌ民族やアイヌ文化そのものの学習というテーマに焦点を絞っている。その中で、田中(2014)が提示する、アイヌ民族をテーマにした独自の ESD 教育としての教材開発を行った研究に象徴されるように、学校教育の中でアイヌ民族及びアイヌ文化を「知る、理解する」という学習の方法に関する研究が多い。また、先住民族教育の先進例として、海外の先住民族教育の事例研究も多いが、その研究は、先住民族の言語教育に関するものが多い。その理由は、アイヌ語を母語として話すことが可能な話者が非常に少なくなり、アイヌ語が存在の危機に直面しているために、アイヌ民族へのアイヌ語教育が急務であり、海外事例を用いた応用を模索していることがある。

先住民族の教育そのものに関する研究では、広瀬(2014)が、カナダの先住民族への先住民族性を踏ま

えた教育制度にあたる先住民族教育制度から、歴史的、制度的条件を超えた普遍性を持った制度設計について、現在の先住民族教育制度、先住民族教育行政との関連を明らかにしている。また前田(2014)は、オーストラリアの先住民族教育の事例から、先住民族の専門的知識とスキルの発展を請け負う担い手養成に関する大学の役割とその課題を論じ、先住民族と非先住民族の民族間の連携・協同を通して先住民族のエンパワメントを可能にするプログラムを日本社会に構築できるかを問いかけている。オーストラリア先住民とアイヌ民族が持つ分離教育や同化教育という共通の歴史的背景が現在の教育に影響を及ぼしていることを指摘する下村(2008)などの研究もある。しかし、上記に挙げたどの研究も、現在のアイヌ民族の人々が当時者として先住民族性について考え、批判的な認識視点を育成し、その学習作成過程にも関与するというような主体的な関与を行うような協同研究までにはまだ踏み込めていない。

(2) 海外における先住民族教育の研究動向

以下では、アイヌ民族の人々のこれからの先住民族教育を考える上で今後、焦点化されるべきもの、また本研究におけるアイヌの人々の社会的二重性と心理的二重性という関係性や先住民族としての自己の有り方を意識化するために必要なものとしてのキー概念をみていくことにする。先住民族の教育で最も問題になるのが、先住民族性が尊重される教育のあり方の問題であり、それぞれの先住民族が所属する(させられている)主流社会との関わりの中で、現在も葛藤し模索が続いている点である。また、先住民族の多くは、居住地を植民地化された歴史を持ち、自分達が住んでいた土地を侵略、あるいは、はく奪された経験があり、自分達の母語と文化の使用を制限されたり、禁止されたりした中で生き続けなければならなかった経験を持っている。さらに、自己の存在そのものを表現する手立てとしての言語と文化を失いながら、自己の存在を差別により社会から否定され、あるいは無視されながら生活をしなければならなかったという抑圧された経験を持っている。アイヌ民族の人々も「内国植民地化」(加藤・若園 2018)の歴史が示しているように、主流社会側による抑圧経験を持っている。しかし、明治期から続く、主流社会とアイヌ民族社会との共存関係が現在でも続いていることから、他の先住民族と同様にアイヌ民族が今でも抑圧されている関係が続いている可能性がある。このような歴史的、社会的背景のもとで、先住民族が「自分達のあり方を自ら問う教育」を実施しようとするれば、現状を生み出している植民地化の歴史と現在の社会的背景を考えざるをえず、先住民として生まれてきた一人の人間としての自己形成や自己発展を考えることは、植民地化という課題と深く結びついているといえる。

これらの背景から、本研究では海外の先住民族教育の中から Decolonization、Self-determination、Indigenization という 3 つのキー概念に着目する。それぞれの英語には、「脱植民地化」、「自己決定」、「土着化」などの訳語があるが、国内については、先住民族教育という学問分野がまだ確立されておらず、これら

の言葉への学問的な共通理解がないことから、個々の言葉の日本語訳に付随する様々な解釈を避けるために、また、今後、日本の先住民族教育という新しい教育分野に、アイヌ民族側からのアイヌ語、あるいは日本語による定義付け、意味づけ、使用方法が提起されることを考え、本研究では日本語を用いず、英語表記のまま使用することにする。

① Decolonization

先住民族の教育において、多くの教育者や研究者に影響を与えているニュージーランドのマオリ出身の研究者(教育学)である Smith は、先住民族教育における教育方法を、“Decolonizing Methodology”(Smith 1999)という方法を示し、先住民族の人々の立場から歴史そのものを語り直すことや、研究や研究方法そのものを先住民族の立場で問い直す必要性を指摘する。“The word itself, ‘research’, is probably one of the dirtiest words in the indigenous world’s vocabulary.”(同 1999:1)、「リサーチ」という言葉そのものが、おそらく先住民族の世界の言葉の中で最も汚れた言葉の一つである。訳:筆者)という文に象徴されるように、Smith は、既存の教育・調査・研究とその方法が、植民地化を行った他者の視点、つまり植民地化した側の世界観・価値観を使ったフレームや方法であることを示し、それらを「dirtiest」と述べている。また、他者の視点により先住民族が主流社会と比較され、劣っているなどと評価されたり、語られたりする問題に気づくための批判的な認識を持つことの必要性を提唱した上で、新たなフレーム化のために、Story-telling、Remembering、Indigenizing、Interviewing、Reframing、Restoring など 25 通り(同:142-162)の方法を示し、これらを Decolonizing Methodology として提案している。Smith がいう Decolonizing という提案は、先住民族ではない研究者に向けられているだけではなく、先住民族出身の研究者が自民族、あるいは他の先住民族の中に入り、研究、リサーチをする時にも同じように直面する問題と葛藤を乗り越えるための方法でもある。研究における decolonizing とは、研究者の研究における立ち位置(先住民族側に立つか、あるいは主流社会側に立つか)を問う問題ではなく、むしろ研究者である自己の研究者としてあり方、研究視点の持ち方、そしてその方法について問いかけているといえる。Smith は、先住民族に関する研究において、研究者自身の研究視点とその方法を意識化し、decolonizing すること、つまり脱フレーム化をすることの意義と必要性を示している。

② Self-determination

ニュージーランドのマオリ出身で Maori Studies の研究者である Durie(1998)は、先住民族(マオリ)自身による決定を Self-determination と呼び、①マオリの発展のための自己決定(経済的自己充足、社会的公平、文化的同化、政治の強化)、②マオリである自己の identity における自己決定(個人、部族、マオリの主権国家)、

③未来に向けた環境保護のための自己決定(土地・森林、川・湖、湾・海、空気、人間に関する環境的つながり)などに関して先住民族(マオリ)自身が決めることの必要性を述べている。また、オーストラリアの先住民族で教育学者である Rhea(2017)は、ポスト・コロニアルのアボリジニーの人々への先住民族教育のあり方について、先住民族の人々と先住民族ではない人々とが、ともに先住民族の人々への教育のあり方と方法、そして今後について、Partnership、Engagement という協同的な方法で決める決定プロセスについて示しており、これは Self-determination の別のアプローチともいえる。

③ Indigenization

先住民族教育に関する国際会議の1つに、WIPCE®(World Indigenous Peoples Conference on Education)がある。この国際会議では先住民族がいる様々な地域で3年1度開催され、主催者は、それぞれの土地の先住民族文化、世界観、価値観を反映した国際会議を運営してプログラムを作成し、様々な地域の先住民族が現在抱える課題や教育的取り組みを共有している。日本語では「土着化、地域化、地方化」という翻訳語が当てられているが、「Indigenization」については、本研究の第2章2.3で、詳しく述べることにする。

(3) 先住民族教育の実例: 'Aina-based Education

現在、国内において先住民族教育という学問分野がないために、アメリカ・ハワイ州において先住民族である Native Hawaiian の人々の先住民族性を取り入れた教育に関するリサーチ⁹⁾を行った。ハワイ州において、Native Hawaiian の人口は、州人口の26%(370,540人:OHA 2015, 2017)を占めており、そのために先住民族教育や Hawaiian Studies という分野がすでに存在している。調査方法として、ハワイ大学マノア校とハワイ大学システムの Community College の Hawaiian Studies 学部、他の公機関を訪問し、ハワイ州における先住民族教育についての関係者へのインタビューを行った。小学校の早い段階で Native Hawaiian の価値観や文化を取り入れる努力が続いており、その中にハワイ大学の SEED¹⁰⁾という部門が運営する地域教育プログラムの中の「'Aina-based Education」('aina: 土地)という教育があった。公立学校やパブリック・チャーター・スクール(公立小学校～高校)、特に Native Hawaiian の人口が州内で最も多い学校教育区(貧困率が最も高い地区でもある)において、「'Aina-based Education」の取り組みが積極的に進められ、子供たちへの朝食の提供と放課後学習が公的サービスとして実施されていた。ここではその「'Aina-based Education」の詳細なプロジェクト内容については述べないが、Native Hawaiian が居住している地域における土地に根差した教育について、例えば、歴史教育では、Native Hawaiian によるハワイ王朝の流れを示す歴史、イギリスによるハワイ島の発見後の流れを示す歴史、アメリカによるハワイ併合に

よる政治的な流れを示す歴史、という3つの歴史の流れが同時に進行する歴史学習がある。また、ハワイ文化による世界観、価値観、教育方法などを取り入れた教育が公教育の中で行われており、このような教育はハワイ語やハワイ文化を理解するという学習に留まらず、教科教育の中にも取り入れられている。例えば、理科という教科教育の中で、海について学習する際に、一般的な理科教育による海に関する科学的な学習に加えて、その地域(ハワイ州オアフ島)の「海」に関する知識が、ハワイ語、神話、海の役割などについての話、航海術(Star Navigation)などを併用して学習の中に取り入れられている。さらに、島の山に降った雨の水が川を流れてタロ畑に水を供給し、海につながっている湾で養魚場(Fish Pond)に栄養を運んでいるという学習がある。この学習を通して、「空:天(Sky Father)」と「土地:大地(Earth Mother)」が、空、雲、雨、川、大地、海、という水の流れによる関係性でつながり、その水が流れる山と山の間の谷に「Ahupua'a」という生活空間が作られ、そこに人間(Native Hawaiian)が生まれ、現在生活している、という学習が理科教育の中で総合的に教えられている。このような教育について、SEED プログラムの責任者は、「先住民にとって、土地に根差した教育を幼い時から受けることがとても大切であり、このような教育を受けた子供たちが育ち、大人になり、将来、主流社会に出ていったとしても、記憶のどこかに自分の土地、地域にいる家族や友人、そしてコミュニティの人々のことを考えて自分達の地域に戻り、地域のコミュニティ・エンパワメントにつながる人材になってくれることを願い、このような教育を行っている。」と語ってくれた。

現地で何人かの教育関係者から投げかけられた問いは、「あなたは何年位の時間を考えてアイヌ民族の教育を考えていますか?」という問いであった。そのハワイ側の回答は、「私たちは、50 年～100 年という時間を考えています。」という過去から未来に繋ぐための時間とその教育計画が存在していた。このような学習方法は、上述した Indigenization というキー概念を取り入れた学習方法の一例であるが、日本の学校教育の中には、まだ見られない学習内容であり、アイヌ民族の人口が多い北海道の教育の中にもまだ存在していない学習プログラムであった。アイヌの人々が、今後自分達自身で教育を作っていくための時間は、過去にアイヌ民族に否定的な影響を与えた約 100 年間に匹敵する時間がかかることを教えられたが、このような土地や地域に根差した教育は、アイヌの人々の自己認識を形成する上で重要な学習法になるのと同時に、アイヌではない人々にとってもアイヌ民族を理解し、自分達が住む国や地域にアイヌ民族やアイヌ文化の存在についての豊かな理解を育むことにつながると考えている。

4: 研究目的

日本の先住民族であるアイヌ民族の人々は、過去から続く歴史的、政治的、社会的な包摂関係が続く社会の中で生まれる社会的二重性の影響を受け、自己矛盾を内包する心理的二重性を持っている。この自己矛盾は、長期間に渡る主流社会という他者が、アイヌ民族の存在を否定したり、不可視化したりする対応によ

り生まれたものである。このことにより、アイヌの人々の自己認識にも、自己を否定する他者認識を内在化させる認識の転倒性が生み出され、現在でも葛藤が続いている。また、日本の「先住民族」という存在も、その言葉が何を指すのかについて、日本社会とアイヌ民族社会の双方がまだ明確にしておらず、アイヌ民族側も自文化が持つ先住民族性についての認識が未だに不明瞭のままである。

このような背景から、本研究では、先住民族の人々が持つ先住民族性に焦点を当て、海外の先住民族教育の動向を踏まえ、アイヌの人々が現在置かれている二重性のある社会の中で、自己認識の転倒性を生じさせている心理的二重性からの解放につなげるために、フレイレが奨励する「意識化」に焦点を当て、「対話」を基軸にする課題提起教育を用いた新しい課題提起学習を作る。そのために、自分達の未来の well-being の有り方を自分達で導きだすことを可能にするような、未来志向性のある学習活動をシミュレーション&ゲーミングの方法を用いてシミュレーションゲームの開発を行う。その学習実践から、アイヌの人々への新しい課題提起学習の機能とその意義についての検討を行うことを目的とする。

5: 研究方法

現在のアイヌの人々の多様化し複雑化する自己認識が持つ心理的二重性の解きほぐしにつながる新しい学習活動を、アイヌの人々が社会的二重性に左右されず、また同時に先住民族として先住民族性を自覚し、積極的にその特性を使うことを可能にする創造的学習を開発する。また、アイヌの人々自身が自分達の未来のビジョンを創造するための新しい学習の場を、歴史的(時間軸)、社会的(空間軸)に影響を受けない仮想的な学習の場を作る。さらに、その学習の場の中で、アイヌの人々が自文化の先住民族性を自覚し、自由に使うことが可能になるような学習活動にするために、海外の先住民族の人々が持つ先住民族性を共有し、理解するためのグローバルな学習経験と、地域のアイヌの人々ともその視点やビジョンを共有できるようなローカルな学習活動にもつながるような学習実践にする。このような「グローカル(グローバル+ローカル)」な視点で自分達の先住民族性を学び、使うことが可能になるような新しい学習活動を開発していく。

この新しい学習活動では、アイヌの人々が社会の二重性に束縛されずに安全と安心を感じることができる解放性のある学習環境がまず必要である。また、社会の二重性に束縛されずに自分達の未来の将来像を新しい意味の交渉と創造によって自由に描くことを可能にするために、社会の二重性が内包する言語活動で左右されない学習活動も必要になる。その学習活動では、未来のビジョンを描くために言語は二次的なものとし、イメージや絵を用いてデザインすることで自由な創造力を使うことを可能にするような学習活動にする。その方法として、シミュレーション&ゲーミングという協同学習法を用いることにする。

シミュレーション&ゲーミング(以後 S&G と表記する)について、Duke (1974)は「未来を語る言語」と呼び、S&G を用いた学習方法は、ある課題に対して「もしこうだったら(what-if 形式)」という質問に答えることを目的

とし、複数の答えを求めて未来を探検できるものとしている。また、その答えとなる案については、手がかりがないにも関わらず、複数の代替案を試すことが可能であり、その中から類推の方法を手に入れることが可能になる。さらに、S&G は、ゲームという定式化された問いかけに対して、プレイヤーとなる学習参加者に交流をもたらし、相互に作用する学習活動を通して、その課題の因果関係に気づく能力を生み出していく。S&G による学習は、他者による理解を知る、あるいはゲーム結果に対する解説を行うディブリーフィングを共有することで、思いもかけない形で現実に対する理解や全体の理解が深まる、という結果を生み出すコミュニケーション活動でもある(同:61-70)、としている。S&G 学習を用いることで、その学習プロセスの中でアイヌの人々自身の主体的な学習への関与や、多様性のある回答を導き出すことを可能にする批判的視点の形成が期待できる。

本研究では、アイヌの人々が自分達の未来の well-being のあり方を、自分達で導きだすことを可能にするような新しい学習活動の開発を目的の1つにすることから、この新しい学習に「未来をデザインする言語」として S&G の方法を用い、その学習法の1つとなるシミュレーションゲームの開発を行うことにする。また、この学習開発の過程の中でもアイヌの人々と協同するプロセスを作り、シミュレーションゲームという創造的学習の中に、アイヌの人々が自分達の先住民族性を主体的に取り入れ、アイヌの人々自身が考える未来の創造につながる新しい学習方法を目指すことにする。さらに、この新しい学習方法を用いて、アイヌの人々のこれからの教育を考える上で重要な指針となる、認識の脱フレーム化としての Decolonization という批判的視点の形成、学習過程における Self-determination という学習者の主体的な学習活動への関与とその経験、そしてアイヌ民族の民族性を先住民族性として取り入れる Indigenization という学習経験を新たに創出するような学習活動を考えることにする。

6: 本論文の構成

これらの背景を踏まえ、本研究では、第1章でアイヌ民族の人々が現在抱える社会的二重性と心理的二重性という二つの二重性が持つ矛盾について明らかにし、その中で心理的二重性を乗り越える経験を持つアイヌの人々の経験の意味を探っていく。第2章では、その経験が持つ意味をフレイレが示す抑圧からの解放という視点から分析し、その経験の意識化の過程を課題提起教育を用いて新しい学習の開発につなげていく。第3章では、この新しい学習を課題提起学習とし、SECI モデルという知の転換プロセスを利用し、シミュレーションゲームのフレーム・ゲームとなる“Simulation Game, Project PAL”を開発する。そのバージョン・ゲームとして、ハワイ版となる“Project PAL: Hawaii”(「PAL: Hawaii」)を Native Hawaiian の研究協力者と作成し、実践を試みる。第4章では、アイヌの学生が中心となる札幌大学ウレシパクラブ⁽¹¹⁾の学生達が、この「PAL: Hawaii」のゲーム実践を行い、その経験を元にアイヌ版となるバージョン・ゲームとして“Project

PAL: Ainumosir”(「PAL: Ainu」)を作成する。その時に、ウレシパクラブの学生自身が課題提起学習における「コード表示」となるバージョン・ゲームのゲーム資料の作成を行う。そして、「PAL: Ainu」のゲームの実践後に、「PAL: Hawaii」と「PAL: Ainu」のゲーム結果についてのディブリーフィングを、Skype を用いた相互交流学習で実施する。第5章では、二つのゲーム学習による PAL 学習と Skype を用いた相互学習を通して、PAL 学習が持つ新しい課題提起学習の機能とその意義について考察し、アイヌ人々の心理的二重性からの解きほぐしにつながる学習についての検討を行うことにする。

第1章 アイヌ民族が持つ二重性

人が自分自身について考える時、「自分が自分を受け入れる」、という自己受容の認識は重要である。しかし、日本の先住民族であるアイヌ民族の人々は、その歴史的経緯からアイヌとしての自己をありのままに受容できない状態が長く続いている。それは、明治期に強力に推し進められた「北海道旧土人保護法」⁽¹²⁾に象徴される同化政策により、アイヌ語の使用やアイヌ文化という自文化を日常で使うことを許されない状態が過去に生じ、その影響が100年以上続いたことが大きな要因となり、同化政策が廃止された今日になっても多くのアイヌの人々が「自分はアイヌである」ということに自己肯定感が持てないままである。本章では、アイヌの人々がアイヌであることの自己肯定感が持てない要因について、アイヌ民族のアイヌ呼称にまつわる日本社会に内包される社会的二重性と、その二重性に影響を受けるアイヌの人々の心理的二重性という二つの二重性を明らかにし、その二つの二重性から生まれる矛盾について示す。また、その心理二重性を乗り越えるアイヌの人々の経験が存在し、その経験が持つ意味についての考察を行うことで、アイヌの人々の心理的二重性を乗り越える契機となる自己の認識の変化について考察を行うことにする。

1. 1: 社会的二重性

アイヌ民族を取り囲む主流社会となる日本社会の中には、アイヌの人々に対して、ある一定のイメージが存在している。それは、「昔、北海道にいた人々」、あるいは、「昔、差別されていた人々」という過去の否定的な印象を伴ったもので、この印象は、アイヌの人々の存在を否定する社会的な対応や、日常における様々な差別の現実を生み出している。さらに、自分達の民族名として自己尊厳を象徴するはずの「アイヌ」という言葉が、差別の代名詞となってアイヌ民族の存在や民族性を否定する意味が付与されて主流社会の中で長期間に渡り否定的な使い方をされたことで、アイヌ民族全体に屈辱を与え、存在そのものを否定する道具にもなってしまった。これらの経緯が土台となり、アイヌ民族に対して否定的な社会的環境が日本社会の中に形成され、アイヌの人々に「人との出会いに対する恐れ」、「社会に出ることへの躊躇」、「アイヌである自分を卑下する、否定する」という自己を否定する心理的状态をもたらしている。また、この心理状態は、アイヌの人々の中に「寝た子を起こさないでほしい」（自分達に何も干渉せず、そのままにしておいて欲しい）という言動を生み、アイヌであることによる精神的・心理的苦痛、あるいは自己尊厳が持てない状態も作り出している（岩佐2009）。

(1)アイヌ呼称が持つ矛盾

現在のアイヌの人々の自己を否定する心理的状态をもたらした要因には、アイヌ民族のアイヌ呼称にまつわる意味付けの変遷が関係している。8～9世紀頃に「エミシ、エゾ」と呼ばれる多民族で形成されていた異民族の人々が、東北及び蝦夷地(北海道)を中心に存在し、アイヌの人々はその多民族の一部と考えられていた。13世紀になり、その異民族の人々は「蝦夷」(えぞ)と呼ばれ(浪川 2004)、和人との間で戦いが起き始める。和人とアイヌの最後の戦いとなる1789年の「クナシリ・メナシの戦い」⁽¹³⁾の後に、ロシアの南下に伴う対ロシア政策としての蝦夷地の幕府による直轄地化が始まり、蝦夷地が鎖国体制の内側に組み入れられる内国化が行われた(菊池 2003)。その蝦夷地を内国化する時に、蝦夷地の中に設けられた曖昧な「境界」の外側に住んでいたアイヌの人々が「土人」という呼称で呼ばれ、内国民としてこの境界線の内側に組み込まれることになった。この「土人」という言葉は、1856年(安政3年)に誕生した。幕府の公式文書で使用される公式用語が「蝦夷人、夷人」から「土人」という呼称に統一され、アイヌの人々に対する公式な呼称として使用されるようになった(児島 2003)が、当時、それ自体に野蛮や未開を意味する差別用語としての語感希薄であった(菊池 1984)。

明治期に入り、「土人」と呼ばれていたアイヌの人々は、1871年に戸籍上、「平民」に位置づけられ、1878年に「旧土人」という“呼称”で統一して呼ばれるようになった。「旧土人」という言葉が明治期に出現した理由には、アイヌ民族の人々の民族性がとても強く、簡単に国民に組み入れることができず、単なる平民に組み入れることができなかった(菊池 1994)という現実的な理由と、和人の平民と真に同一ではないと考えられていた。この「旧土人」という“呼称”に表象される明治期のアイヌ民族に対する同化政策は、和人社会に順応しようとするアイヌの人々の民族性の急激な変化に対応しようとしたものではなかった。それは、アイヌの人々を取り囲む明治期の時代的要請により、アイヌの人々を平民に“位置づける”ことで同化を行い、「旧土人」という“呼称”で区別することで異化を行うという、正反対の政治的対応を組み合わせることで、アイヌ民族の民族性を否定しながらアイヌの人々を近代国家の成立過程で主流社会の中に組み込み、包摂していたことを示している。ここでいう“呼称”とは、日本社会の中で通用している主流社会側からアイヌの人々への呼び名を指し、“位置づけ”とは、日本社会とアイヌの人々との関係性の中で使われる主流社会側からみたアイヌの人々の社会的な立場を指し、“意味づけ”とは、日本社会におけるアイヌの人々への社会的な立場に対するその立場の意味付与を示している。また、明治期に実施されたアイヌ民族への様々な政策による社会的抑圧をともなう包摂を同化という言葉を用いて示し、政治的にアイヌ民族を区別することを異化という言葉を用いて示している。

アイヌ民族の民族性の否定は、“呼称”だけではなく、当時のアイヌ学校による教育の中にも存在していた。その民族性の否定を反映した教育について、小川(1997)は、「北海道開拓に際しての先住民族の抑圧・排

除こそがアイヌ『蔑視』や『別学』原則をもたらしたのであり、それがアイヌ語・アイヌ文化の徹底した破壊に始まる『簡易』『卑近』な教育内容・方法・程度に反映した、という構造」(同:149)を持っていたことを指摘しており、同化政策によるアイヌ民族への教育が単なる日本人化を目的としたものではないことを当時の教育制度が物語っていた。この構造が反映される教育の残像は、1997年に「北海道旧土人保護法」が廃止されるまでの98年の間、「旧土人」という“呼称”と共に、マスター・ナラティブ⁽¹⁴⁾の中に続いていた。その後、大正期の1920年代に入り、「旧土人」と呼ばれていたアイヌの人々と社会が持つ関係性が質的な変化を見せる。この頃に、アイヌ民族が抱える経済的困窮とアイヌ文化に対する差別的な状況に、アイヌの人々自身が声を上げるようになり、1937年の「北海道旧土人保護法」の改正が行われアイヌ学校の設置が廃止される。小川はこの状況について、「アイヌ民族の言論活動が活発になり、この状況を背景として、『アイヌ』という言葉タブーにすることで建前としての『差別禁止』が先行する事態が起こる。(中略)『アイヌ』という言葉や民族意識を排除することによってこそ『平等』が達成されるというイデオロギーによるアイヌ統合政策の展開に照応していた。」(同:385)と述べている。アイヌ学校が廃止され、アイヌの児童が和人社会の学校に入るようになることで、アイヌの人々への差別を「アイヌ」という言葉をタブー化して使用しないことで「差別を禁止」し、この禁止によって「平等」が作られるという誤った認識を正当化して教育に反映させていた。このことにより、「アイヌ」という言葉が社会の中で使えない状況が生じ、「アイヌ」という言葉は差別用語である、という暗黙の了解が社会に示され、共有されるようになった。ここに『アイヌ』=差別用語という図式ができ上がり、この言葉と意味の関係が今日まで引き継がれてきた。

日本人という国民になる同化はそのまま残し、区別を生み出す異化を「アイヌ」という言葉を使わないという行為に置き換えて残していたことを意味している。「差別しない=『アイヌ』は差別用語なので使用しない」という一見、道理に適っているかのような体裁をとった新たな異化を生み出し、「差別の否定=『アイヌ』という言葉の使用の否定」、さらに『アイヌ』という言葉の使用の否定=『アイヌ』の人々の存在を示す言葉の否定」というつながりが、暗黙裡に進んでいったと考えられる。このようなアイヌ民族と社会の関係性が、アイヌの人々が自分達のことを指す呼称としての「アイヌ」という言葉を消失させ、「アイヌ」という言葉自体が、同化と異化が同時に存在する二重性のある矛盾した意味づけをされ、「差別の否定」という倫理的行為とセットになる形で、民族性の否定を象徴する代名詞となった。アイヌ民族と日本社会との関係性が現在でも変わっていないことから、このような二重性のある矛盾が内包された“社会”が今でも続いているといえる。尚、本稿においてアイヌの人々にとって矛盾が内包された二重性のある社会を以後、“社会”と表記することにする。

(2) 二重性のある関係

その一方で、1997年に「アイヌ文化振興法」が公布され、同年に「北海道旧土人保護法」が廃止された。そ

れと同時に、アイヌ政策によるアイヌ語、アイヌ文化の復興と普及のための学習や文化・技術の伝承などの教育事業が開始された。それから 20 年が経過した今日、アイヌの人々の多くは、今まで公にできなかったアイヌ語やアイヌ文化を学習することで自文化を学び文化復興を行っている。アイヌ文化の実践を社会の中で行うことでアイヌ民族や文化を広く周知、普及させる活動も行い、日本社会の中で「アイヌ民族」という民族名も公に使うことが可能になった。さらに、2007 年の国連における「先住民族の権利に関する国際連合宣言」に日本政府が賛同し、2008 年に「アイヌ民族を日本の先住民族とすることを求める決議」が国会において採択された。日本社会の中に「先住民族」という新しい社会的呼称が誕生してそれから 10 年が経過し、「先住民族」という新しい呼称は、アイヌの人々に「アイヌ民族は、日本の先住民族である」という新しい自己認識と自己尊厳をもたらしている。しかし、1997 年からのアイヌ文化の復興の時とは異なり、「先住民族」としての実践やその実態は、日本社会とアイヌ民族の両方の社会の中で、未だ明確になっていない。

2008 年の国会決議による「アイヌ民族を日本の先住民族とする」という政治的承認は、アイヌの人々にとっては、アイヌである自己を日本社会の中に「先住民族」として新しく社会的に位置づけ、過去の「アイヌ」という呼称にまつわる葛藤を乗り越えるための歴史的に重要な認識転換につながるものになっている。しかし、アイヌ民族と「先住民族」という二つの呼称で表現されるアイヌの人々の自己認識には、まだ「先住民族」という呼称にともなう意義づけがアイヌ民族側から示されていない。日本社会の中のアイヌ民族社会の位置づけは、以下の図1で示すように、過去の時代の和人社会との関係性は明確ではなく、アイヌ民族社会とアイヌの人々を取り囲む社会には、図1のAに示すように連続性があつた関係性から、現在では図1のBに示すアイヌ民族が日本の主流社会の中に、特定の民族性を持つ地域性のある社会として主流社会の中に包摂され、不連続になっている関係性へと変化している。

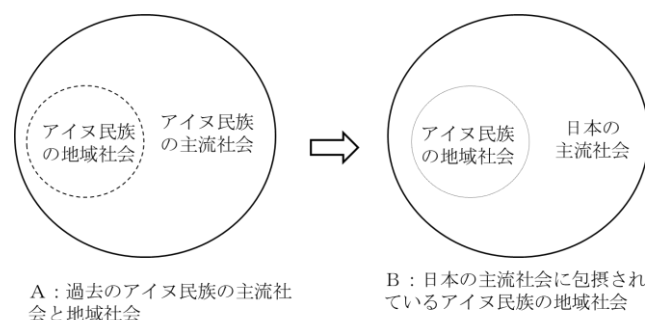


図1 アイヌ民族社会と日本社会の関係を示す概念図（岩佐 2018）

この図1のBに示す社会の関係性への変化は、アイヌの人々の呼称をめぐる社会的位置づけと意味づけの関係性から生まれた上述した矛盾を生み、その矛盾は、現在でもアイヌの人たちの中に、無意識なレベルで

の恥ずかしさ(岩佐 2018:163, 付録1:135)の感情を伴い、「アイヌ」という言葉を用いて自己をありのままに語ることができない心理的な自己否定感を生み出している。海外の先住民族の場合、その多くが近代国家となっていた外国による植民地化された歴史的、政治的、社会的背景を持ち、その状況を植民地化と称している。日本のアイヌ民族の場合、明治期の近代国家の成立にともなう政治的な抑圧が、アイヌ民族が生活していた地域(蝦夷地、現在の北海道)で行われていたが、そのことについて植民地化と称するかどうかは、様々な検証と議論が必要であるが、加藤・若園(2018)は、「明治に入り、近代国家として欧米と対峙していく明治新政府が、蝦夷地を『北海道』と名づけ、『開拓』という用語を用いる先には、内国植民地化としての位置づけがあった」(同:60)こと、そして明治政府の方針には、北海道を「植民地」として開拓が必要であり、本州からの「資本の移住」、つまり資金導入し開拓をめざす中で、「北海道が、日本の『内国植民地』となったことを意味する」(同:88)と述べており、外国による植民地化ではなく、国内における政策的な植民地化という状況が起きていたことが示されている。この内国植民地化に関しては、本研究の趣旨ではないことから詳細は述べないが、北海道における内国植民地化という政策の存在は、アイヌ民族の人々にとって、植民地化と同様な社会的な抑圧の存在があったことを示している。現在でも図1のBで示す社会的な包摂状態が続いていることから、この関係性の中に不可視化された抑圧が現在も存在しているといえる。

1. 2: 心理的二重性

このような社会的背景を持つアイヌの人々が経験する個人と社会との関係性は、現在では「日本社会 vs アイヌ民族社会」という二つの社会が二項対立的な関係ではなく、主流社会の中にアイヌ民族社会が二重性のある関係性を保ちながら偏在的に重なり合う関係になっている。しかし、上述した過去から続く矛盾が“社会”の中に今でも存在し、アイヌの人々の多くが、その矛盾する関係性を自己に内在化させ、自己認識に影響を与えている。また、CAIS が実施した 2008 年の調査結果によるとアイヌの人々への差別は、現在でも不可視化されながらも続いており、年代差、地域差により、その実態は異なっているが(小内, CAIS 2012)、アイヌの人々が重要視する政策として、「教育支援(63.8%)」に続き、「差別がおこらない社会(62.9%)」(同 2014)という政策が挙げられていることから、アイヌの人々を否定する行為である差別が、“社会”の中で現在も続いていることが示されている。

(1) 自己を映す「鏡」

このような二重性のある社会的背景を持つアイヌ民族の人々が、アイヌである自己を認識しようとする場合、その自己認識の方法は、和人と呼ばれる日本の主流社会の人々とは自ずと異なるものになる。それは、日本社会とアイヌ民族社会との間にある二重性から生じる様々な影響を考慮する必要があることを意味する。自

己認識に関する自己と社会の関係性について、クーリーは、「鏡に映った自我」という言葉を用い、他者を「鏡」として自分を映し出し、自我が社会との関係で形作られると述べている(クーリー 1970、船津 2005)。また、ジェームズ(1993)は、人が自己を認識する際、意識する主体と意識される客体の二つがあり、その客体としての自己が物質的自己、社会的自己、精神的自己の 3 つから構成されるとしている。この社会的自己とは、周囲の他者が自分に持つ印象や主体がその関わりのある集団などの仲間から受ける認識を指し、人は自分と自分、自分と社会(集団)との関係性を通して自己認識を行う、としている。これらの心理的な自己認識の特徴は、人が自己を認識しようとする際に、他者や社会を「鏡」として自分を映し出し、自我や自己を形作っていることにある。このような観点からアイヌの人々の自己とその自己を映し出す「鏡」となる社会との関係性をみると、前述した図1のBに示す関係性は、日本の主流社会とその主流社会に包摂された状態が続くアイヌ民族の地域社会という二つの異質な社会が存在している。この二つの社会が生み出す二重性は、そのままアイヌの人々を映し出す心理的な「鏡」にも二重性を生み、この二つの社会の相互関係の変化が、そのままアイヌの人々の自己認識にも影響を与えていることを意味している。

(2) 自己矛盾

また、自分自身を認識する際の自己評価に関して、自己を肯定的に認識するか、あるいは否定的に認識するのかという自己認識について、エリクセン(1969)は、特定の民族の人々の自己認識に関する特性を次のように指摘する。国家というフレームの中に、ある特定の民族が少数派として存在する場合、その民族の人々は否定的な自己認識を持つ傾向がある。それは、その民族の人々が、国家の中での自己イメージとして、その国家を形成している多数派の人々の抱くその民族に対する「否定的なイメージを肯定する」傾向がある、としている。つまり、特定の民族の人々の肯定する自己認識は、多数派社会が否定している他者認識である傾向があることを意味し、自己を認識する際の「自己を肯定する」という行為が、前述した社会的自己を通して行われる場合、特定の民族の人々にとっては、「多数派社会で否定されている他者イメージを肯定する」可能性があることを示している。

このような観点からアイヌ民族への社会的なイメージを見てみると、「旧土人」という呼称が歴史的背景にある。それは、単なる呼称ではなく、当時の和人視点からみて、「日本語ができない、日本の風習を知らない、だから劣っている」という蔑視が「旧土人」という“呼称”のカプセルの中に内包され、それがマスター・ナラティブとなって「旧土人」という“呼称”が消失した今日になっても主流社会側に残っている。また、現在のアイヌの人々は、日本人としての教育を「国民」として等しく受け、教育制度による学校教育の中で基本的な歴史的・文化的価値観を社会の多数派の人々と共に同様な内容を教育で受けている。そのために、アイヌである自己認識の基本は、家庭環境などにアイヌ語やアイヌ文化に関する自文化についての学習機会がない場合、

学校教育の学習過程の中で育成される。この状況は、アイヌ民族を知らない、アイヌの人々を否定的にみるマスター・ナラティブのある社会環境の中で自己認識が形成されることを意味しており、エリクソンがいうように、アイヌの人々は、「日本社会のアイヌ民族への否定的なイメージを肯定する」可能性があることを示している。

この二重性のある社会の中で、アイヌの人々は「日本人になること」と「アイヌになること」の両方ができない心理的な矛盾を抱えている。この矛盾は、ダブル・バインド(正反対の命令をされることによる身動きが取れない心理状態)になって、アイヌであることを「隠す、無視する、無関心でいる、意識的に避けるという、「寝た子になる」行動を生み出している。その原因には、日本人になろうとしても「アイヌ」と言われて差別されて「日本人になることができない」という現実直面し、また他方で、「アイヌ」である自分を自ら認めることは、「アイヌ」として差別を受ける状況を自ら生み出すことになり「アイヌになることができない」という、二つの相反する状況が同時に存在することで、「自分がアイヌである」ということを簡単に言えない、出自を秘密にしなければならない、という負い目の感情を生み出している。そして、結果的に「多数派社会で否定されている他者イメージを肯定する」という行動を取る(肯定化する)ことになってしまう。アイヌ民族という呼称を公に使うことが可能になった現在でも、アイヌの人々が「自分はアイヌである」ということを肯定的に受け止められない要因には、単なる差別の影響だけではなく、このような社会的、心理的な二つの矛盾が複雑に絡む自己認識の二重性も大きく影響していると言える。

1. 3: 二重性を乗り越える経験

アイヌの人たちの中に「アイヌ」という言葉を用いて自己を語ることができない人たちが現在でも多数存在する中で、本来の民族名である「アイヌ」という呼称と「先住民族」という新しい呼称の政治的承認は、アイヌである自己を日本社会の中で公に位置づけ、過去の「アイヌ」という言葉にまつわる葛藤を乗り越えるための歴史的に重要な認識転換につながるものとなった。しかし、アイヌの人々の自己認識の基底には、前述したアイヌ民族を包摂する“社会”の二重性があり、そのような中でアイヌである自己が“社会”に現出しそうになると「寝た子を起こさないでほしい」という言動をとるようになり、アイヌ人々の中の「寝た子」を起こさないことを尊重するモデル・ストーリー⁽¹⁵⁾が生まれる。1997 年のアイヌ文化振興法が成立した当時は、アイヌ政策による「アイヌ文化」を学ぶ促進事業に参加すること自体、「寝た子を起こす」と考えるアイヌの人々も多く、今でも自分がアイヌであることを他者に知らせないようにしている人たちが多数存在している。しかし、このような状況がある中でも、アイヌとして“社会”の中で積極的に活動を行い、アイヌとしての自己肯定感を持った「起きた子」(「寝た子」と対比した筆者による造語)が増えてきている(岩佐 2018)。

(1) 自己肯定につながる経験

この「起きた子」になったアイヌの人々に筆者は 2008 年と 2018 年の 2 回に渡りインタビューを行い、ライフ・ストーリー（付録1）を作成し、自己認識の変化につながる経験に焦点を当てた分析から、「アイヌ」であることへの自己肯定と自己受容をもたらす経験と“社会”との関係性には、図2のCに示す関係性が見られた（岩佐 2018）。図2のBでは、主流社会の中に二重性のある“社会”があり、アイヌの自己認識にも二重性が映る。しかし、そのような“社会”の中にあっても、アイヌの人々の年代差によるアイヌである自己を肯定化できる「経験」が、図2のCで示すように「アイヌ民族の地域社会」、「日本の主流社会」、そして「海外の先住民族社会・ネットワーク」という地理的に拡大していく3つの環境の中に存在していた。また、自己とその「経験」との関係性の中には、自己をありのままに映し、自己を肯定的に認識することが可能になる「経験①～③」が存在し、その「経験」の中だけは、二重性が解きほぐされた社会、つまり、自己を否定しない社会が存在していることが示されていた。

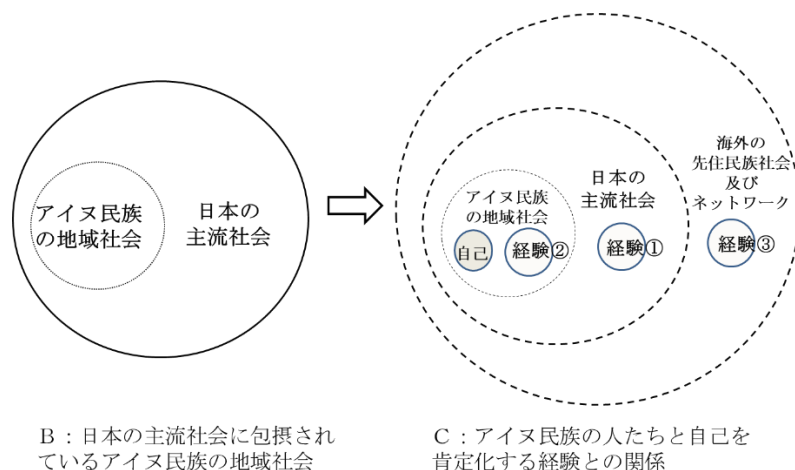


図2 二重性のある“社会”の中でアイヌである自己と経験の関係
(岩佐 2018 を元に、筆者が本章用に加筆)

現在 80 歳代のアイヌの人の「経験①」は、アイヌ民族の地域社会の存在が不可視化されていた時代に自己を映す経験が主流社会の中にしか見出せなかった。その社会の中で「仕事」をするという活動を通して一人の人間として生きる強さを作り、アイヌである自己を自己承認していた（付録：131-133）。また現在 50 歳代となるアイヌの人の「経験②」では、「経験①」が存在し、さらにアイヌ文化の復興に伴う「アイヌ文化の実践」が可能になった時代の中で、アイヌである自己をアイヌ文化の実践活動を通してアイヌである自己承認が可能になっていた（同：133-135）。さらに、現在 30 歳代のアイヌの人の「経験③」は、「経験①」と「経験②」（同：135-138）の活動も存在する中で、主流社会と包摂されたアイヌ民族の地域社会という“社会”という関係ではなく、その関係性よりもさらに1段階層性が上の、海外の先住民族、及び

ネットワークという普遍性のある新しい関係性から、「アイヌ」であることを見つめ自己承認を行っている（岩佐 2018:167-169）。

（2）新しい生き方

現在のアイヌの人々は、包摂された“社会”の中で、アイヌである自己を肯定的に認識し自己受容につながる「経験①、②、③」が示すような経験をする事が可能になっている。また、自らアイヌである自己を自己承認するという「新しい生き方」を選択し、新たな自己を創造していくことも可能になってきている。このようなアイヌの人々の経験について、どの経験がアイヌである自己を肯定化する経験になるのかは、個々のアイヌの人々によって異なっている。「経験①」のように、1997 年までアイヌ文化の実践が主流社会の中で公にできなかったアイヌの人は、“社会”の中で仕事というアイヌとは異なる生き方で自己を肯定化する場合や、「経験②」のようにアイヌ文化の実践を通してアイヌである自己を映し出し、アイヌとしての自己を肯定化している場合や、「経験③」のようにグローバルな先住民族の社会の中で、先住民族の人々が自己を肯定化している生き方に自己を投射したものが一人の人間として自己の肯定化につながっている場合もあった。自己の有り方を自ら簡単には変えることが難しい“社会”の二重性と葛藤しながらも自ら乗り越えようとし、アイヌであることを肯定的に自覚する「経験」が意味することはとても大きいものがあり、他者が作ったアイヌ民族のイメージではなく、自分自身でアイヌである新しい自己のイメージに気づき、アイヌである自己を肯定的に承認するという「新しい生き方」が存在している。しかし、このような経験の中でも、「経験③」で示された「ありのままの自分」という言葉に象徴される一人の人間としての自己承認につながる経験（同:136-138）は、他の経験とは異なる新しい認識視点が存在している。

（3）ありのままの自分

この「経験③」の中にある新しい認識視点は、E さんの海外の先住民族との2回の交流の経験からもたらされている。1回目の経験は、「アイヌ民族社会～日本社会」という二つの社会の関係性を乗り越え、カナダの先住民族の世界の中に自己を置き、同じ先住民族である他者が「鏡」となって自己尊厳を持つ先住民族の姿に気づき、アイヌである自己と向き合うきっかけになる。2回目の経験は、そのカナダの先住民がアイヌ民族の地域社会を訪問した時に、「アイヌ民族社会～日本社会」という関係性の中にいたにもかかわらず、一人の人間として“幸せ”を感じている。その時の気持ちを E さんは、「アイヌってこと何も隠さずに、ありのままの自分で堂々といた時、やっぱりその、自分自身を認めてあげる、認められる、それがやっぱり一番楽じゃないですか。自分が、それこそ自分が幸せになる道だなーっていう、気づくことができて。（同:135）」と語っており、この新しい自己認識は、アイヌである自己を、カナダの先住民の人たちを客観視するのと同時に自己も対

象化し、一人の人間として「ありのままの自分」を再認識し“幸せ”を感じている。

このような新しい自己の認識視点を持った E さんに、最初のインタビューから 10 年後となる 2018 年に「アイヌであることの自己認識」について再度インタビュー⁽¹⁶⁾を行った。その時に、「「アイヌ」という自分の属性より、『自分自身がどういるか』ということが大切になっています。アイヌは自分を作るレイヤーのひとつなので、切り離して考えるものではないと思っています。」と E さんは語ってくれた。アイヌである自己を一人の人間として自ら再認識した E さんは、アイヌであることだけが自己存在の要因ではなく、また束縛する要因でもなく、一人の人間としての一要素として捉えていることを語っていた。

E さんは、自己の認識を“社会”という二重性のある関係性を乗り越えたところに位置づけ、その新たな認識視点からアイヌである自己を批判的に見つめ、アイヌである自己を一人の人間として「ありのままの自分」を自己受容している。このような「経験③」の中に存在していた2回の経験がもたらす自己の存在の再認識は、フレイレ(2004)がいう抑圧からの解放につながる「人間化」の経験があったと考えられる。このような「経験③」が持つ自己認識の変化が、アイヌの人々の心理的な二重性からの解放につながるのではないかと考え、このような経験を学習によって作り、新しい認識視点の形成につながる新しい学習として考えることにする。

第2章 課題提起学習

アイヌ民族の人々に関する社会的、心理的二重性の存在と、その状況からの解放につながる経験について前章までみてきた。アイヌである自己を「ありのままの自分」として認識する E さんの経験には、他者となる海外の先住民族の人々との出会いがあり、その関係性の中で自己を客観的に見る新しい自己認識が生まれていた。また、その新しい自己認識が、アイヌである自己肯定感や自己受容をもたらし、「ありのままの自分」でいられることの“幸せ”につながっていた。本章では、E さんの経験がたどった自己認識の変化の過程を、アイヌの人々の心理的二重性の解放につながる新しい学習として考えるために、フレイレの「人間化」に関する「意識化」と、その「意識化」をもたらす課題提起教育についての検討を行う。

2. 1: 課題提起教育による「意識化」

(1) 「意識化」

先住民族の人々の多くは、過去に母語となる言語や自文化の使用を制限される、あるいは禁止されるという抑圧された歴史を持っている。このような抑圧の経験を持つ人々に関する教育について、フレイレは、「被抑圧者の教育学」(フレイレ 2004)の中で、抑圧されている当事者が抑圧の現実には埋没することなく、自己が置かれている現実を自覚し、その抑圧からの自己解放を目指す「意識化」の重要性と、その現実を批判的に省察ができるような教育実践の必要性を唱えている。フレイレは、この「意識化」を「*conscientization*」と呼び、認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会的文化的現実と、その現実を変革する自らの能力とを深く自覚する過程としている。また、世界とともにある人としての個人が、自分自身の生活を含む社会、及び生活全体と自己を客観化することで、自己が抱える問題を自己と世界の関係性の問題として認識し、自己をその世界の客体として突き離して見つめるところに形成される批判的な視点を持つ意識でもある(同 2004:60-61)としている。さらに、その「意識化」の過程で、「人間が世界のなかにあるのではなく、世界とともにある存在として批判的にとらえなければならない」(同 1992:59)とも述べている。

フレイレは、人が「意識化」によって、「世界とともにある人」という意識を持つことは、批判的思考により、「自己が抑圧のある世界に埋没せずに自己が置かれている抑圧状況を対象化し、その抑圧の原因を批判的に認識することになる。その認識によって自己の行動の変革を行うことを可能にし、自己が世界とともに豊かな人間性を追求する状況を創造することが可能になる」(同 2004:22)としている。また、このような批判的意識は、「知的努力だけによつてはもたらされず、行動と省察の真の統一を通してもたらされるもの」(同 1992:111)であり、「現実に対する意識と行動は、変革行為の切り離し難い構成要素であり、この変革行為によって、人間は関係を生きる存在となる」(同 1992:61)と述べている。フレイレの「意識化」は、批判的意識による省察行動

を通して、自己の認識の「再創造」を行うことを可能にする重要な役割を担っているといえる。

さらに、フレイレは、被抑圧者にとって、「意識化」の重要性と現実を批判的に省察できるような「教育実践」の必要性を唱えており、その「教育実践」のあり方として共同志向の教育の実践を示している(同 2004:62)。この共同思考の教育では、教師と生徒が共に主体であること、現実を批判的に知る仕事だけではなく、現実についての知識を再創造する仕事において共に主体であること、そして、その両者による協同の省察と行動を通して現実についての知識を獲得することで、自分たちがその知識の再創造者であることを発見する、としている。また、この共同志向による教育によって知識の再創造が促され、その過程の中で被抑圧者が積極的関与を行う主体になる、としている(同:58-62)。

フレイレがいう被抑圧者の「世界」には、心理的に内在化されている抑圧者が存在しており、その抑圧から解放されるためには、被抑圧者の心理的な存在としての抑圧者から解放される必要がある。被抑圧者の抑圧からの解放は、同時に抑圧者の中の被抑圧者の存在も解放されることを意味し、被抑圧者と抑圧者の双方の抑圧からの解放を行うことで、両者の人間性の回復をもたらす(同:17)としている。このような新しい自己改革が、「われわれの『存在』とは何であり、またどのようなものであるか」(同:15)という、フレイレが問いかける「人間化」の問いへの答えにつながっていく。

(2) 課題提起教育

フレイレが示す「意識化」を促す教育は、学校教育などで行われている知識を獲得することに焦点を当て、知識を預金のように積み重ねるような銀行型教育には存在せず、自己と自己が置かれている世界の中に存在する課題を省察と行動により探究し、変革を行うことを可能にする課題解決を行う課題提起教育によりもたらされる、としている。銀行型教育は、学習者が知識を受動的に詰め込むような教育であり、学習者の認識行為が介在することが少なく、思考と行動が統制され、人間を世界に適応させる。この学習過程で、学習者の創造力が抑制され、世界を受動的に受け入れてしまうことにつながっていく(同 2004:73-78)。

それに対して課題提起教育は、学習者が意識の出現と現実への批判的介入に向かって努力するものであり、自身が関係する諸問題に直面することで、より挑戦を迫られる。この行動の過程で、学習者の問題に対する理解はさらに批判的になり、新しい理解が生まれ、学習者の意識と世界は同時に存在するようになる(同:83-84)。また、学習者が、学習の過程で社会を批判的にみることで、今まで漠然としか知覚されなかった問題が完全に知覚され、課題の性格を帯びたものとしてくっきりと学習者の前に現れはじめる(同:87)。そして、自己が現実世界の中に主体的に介在することに気づき、その現状の課題に対して、課題の選択や設定を自ら行い、「課題の探究」を他者との交流や「対話」による相互学習を通して行うことで、以前には気づかなかった現象に注意を向ける省察が生まれる。この「対話」を土台にした学習過程の中で、自己を取り巻く現状

の課題の解決と自己の成長を見出していくことが可能になる(同:79-92)。

また、フレイレは、課題提起教育において、人間がある現象や課題をとらえる際に、それらが持つ因果関係も把握するようになり、その真の因果関係の関係性を正確にとらえようとすればするほど、現実理解は批判的になる(同 1982:96)としている。このような批判的意識をもたらす「意識化」が生まれるのは、人間が充実した実践により自己の行動に批判的省察を包摂する時であり、批判的省察が思考を組織していくことによって、人間の旧来の現実認識からより高い水準へ、現実の原因を認識しうる水準へと移行し、このような「意識化」は、自己の認識水準の移行、つまり進化や深化をもたらす効果を生み出す(同 2004:169)、と述べている。フレイレは、抑圧をされている人々のための教育に、「意識化」という自己の認識の変容による被抑圧状態からの解放を「人間化」と称し、その「意識化」を促すための課題提起教育を行うことを奨励している。

2. 1. 1: アイヌ民族と「意識化」の関係

(1) 被抑圧者である先住民族

現在の先住民族の人々の多くは、過去の植民地化による抑圧された歴史を持っており、現在も先住民族社会が主流社会の中に包摂されている状況が続いていることから、被抑圧者である立場が続いているといえる。先住民族の人々の苦悩は、アイヌの人々と同様に不可視化されており、個々の人々の心の奥深いところに心理的二重性が内在化されている。しかし、被抑圧者は、抑圧される過程で抑圧者の中に自分の「人間であることのモデル」(フレイレ 2004:21)を見ることになり、「被抑圧者でもあり、抑圧者でもある」という自己矛盾を抱えることになる。これをフレイレは、被抑圧者が持つ「悲劇的なジレンマ」(同 2004:24)と称しており、被抑圧者の心理的二重性の要因にもなっている。

先住民族の人々は、長期間に渡る植民地化による抑圧を受け続け、被抑圧者の立場にいながら抑圧者の認識を内面の奥深いところに内在化させた自己矛盾を持っている。これは、Smith が Collins (1991)を引用して言う“the outsider within”(Smith 2008:5)という状態であり、前章で述べた「認識の転倒性」を意味し、アイヌの人々の心理的二重性の状態とも符合する。抑圧を受ける先住民族の人々は、このような自己矛盾を内包する心理的二重性から解放されない限り、自己解放は難しく、社会的二重性を解消することの難しさと相まって、この心理的二重性から生じる自己存在の失望感、未来に対する希望を見出せない状態を持ち続けることになる。

(2) アイヌの人々の「意識化」

このような他の先住民族の人々の植民地化による抑圧の状況と、アイヌの人々の明治期の内国植民地化における同化政策による抑圧の状況には共通するものがある。また、現在のアイヌの人々への教育は、その

ほとんどが日本の教育制度の中で主流社会の人々とともに行われ、知識の蓄積とその結果が数値(預金残高のように)で評価され、序列を伴う学業成績が尊重される銀行型教育が行われている。また、現在の公教育における知識とは、主流社会で共有されている知識であり、多数派の人々と同様な学業、及び仕事上における向上や成功につながる価値観を基礎にした知識を意味している。

アイヌの人々の明治期における近代国家の形成の中で行われた同化にともなう抑圧下の教育は、抑圧者側の知識と技術を学習により蓄積し、抑圧者側の人々と同じような思考・行動様式を身につけることを目的とした教育が行われていた。また、現在の教育が銀行型教育を用いることが多いことから、アイヌの人々は、主流社会の知識や技術などを学習を通して学び、主流社会側の認識や価値観を預金のように蓄積しているといえる。それは、前述した「自己＝他者」の関係性が、学習を通して不可視化された主流社会の価値観や世界観が自己の中に形成されることを意味し、前述した「認識の転倒性」が現在の教育を通してアイヌの人々に内在化され続けていることを意味している。このような教育の現状からも、心理的二重性が現在でも続く要因の一つになっていることがわかる。アイヌの人々が不可視化されている抑圧から自ら解放されるためには、上述した教育の現状と、心理的二重性に内在する矛盾を「意識化」して対象化し、批判的に考えることが必要だと考えている。

(3)アイヌの人々と課題提起教育

フレイレが奨励する課題提起教育による「意識化」は、批判的な認識の形成が行われる。アイヌの人々の自己、及び社会を見る認識には、社会的二重性から生じている現状の課題を、自己に内在化された課題から切り離した外在化された課題として「意識化」してみる必要がある。また、課題が外在化されることで、アイヌの人々の新たな批判的認識の形成と、自ら課題の解決を見出すことを可能にする機会が生まれる。アイヌの人々への課題提起教育は、省察による「意識化」を生み、心理的な抑圧からの解放につながる現実の再創造をもたらす新しい教育につながると考えている。さらに、「意識化」による学習経験は、アイヌの人々に新しい自己意識による自己の行動を選択するという機会をもたらす「Self-determination」の経験を提供し、その経験が自己の主体性の回復や獲得をもたらす経験として重要な役割を担っていく。

課題提起教育は、自己が置かれている二重性のある世界の中で、アイヌの人々が「アイヌであることを隠す、寝た子になる」という自己の存在を否定するのではなく、自己が存在する世界に、課題の探究を行う主体として介在する可能性をもたらしていく。それは、フレイレがいう「世界とともにある人」という「意識化」する行動により、アイヌ民族の一員としてだけでなく、「一人の人間として社会の中に存在していることの自覚と、社会に働きかけることが可能であるという新たな気づき」をもたらす経験につながっていく。このような新しい認識の創出をもたらす学習経験を通して、アイヌの人々は、「自分達の未来の well-being をどのように作って

いくのか」という問いについても、「自ら答えを導き出すことができる」という、新しい自己認識を持つことが可能になると考えている。自分達の未来のビジョンを自ら創造するという、未来志向性のある学習は、アイヌ語やアイヌ文化の過去の伝統を受け継ぎ、未来に伝承するという既存の学習関心とは異なる関心が求められることになり、自己と“社会”を「意識化」する新しい自己の認識が必要になる。また、アイヌの人々が常に抱えている不可視化されている心理的二重性からの解放も、内在化されている自己矛盾を新しい自己の認識を用いて外在化させて、自ら解きほぐしていくことを可能にする学習活動が必要になる。このようなアイヌの人々の課題提起教育は、アイヌの人々の自己変革につながる新しい認識を形成する学習活動として、既存にはない新しい学習方法が必要になる。

2. 1. 2: 学習における「対話」の意義

(1) 課題提起教育と「対話」

フレイレがいう課題提起教育では、学習者の省察と行動による批判的な認識の形成を「対話」を通じた教育で行う。その「対話」は、世界に媒介される人と人との出会いであり、他者への積極的関与や勇気に満ちた行為をもたらす愛に基礎付けられたコミュニケーション行為としている。また、このコミュニケーションは、知識の伝達だけではなく、語り合う主体の相互の出会いと、不断の相互作用であり、お互いに語り合う諸主体としての「対話」としている(同 1982:216-223)。実際の学習の場には、様々な出会いが必然的に生じ、その出会いは、「対話」を通して相互理解や共感を生み、相手を尊重するという人間関係により支えられている。この「対話」が成り立つ条件として、フレイレは「人間に対する力強い信頼」を先駆的条件として挙げている。また、「対話」が、「愛、謙譲、信頼」に根差す時に、真に対等な関係が生まれ、相互信用も生まれる(同 2004:101)。また、学習者が「対話」を通して学習課題に取り組む時、一人の人間としての自己存在への自覚を生み、「対話」を通じた学びを協同で行動化するという人間に対する力強い信頼、創造への人間の能力への信頼、そしてより豊かになるという自己への信頼が生まれ、そこに希望も生まれる(同 2004:99-109)、と述べている。

(2) アイヌの人々と「対話」

フレイレがいう課題提起教育におけるこのような「対話」は、自己と他者を含めた人間に対する総合的な「信頼」を構築することを可能にするが、抑圧経験を持つアイヌの人々の場合、この「信頼」の構築に関して難しい問題がある。また、「対話」の相手として誰と出会うのか、誰と「対話」をするのか、ということも「信頼」の構築に影響を与える。それは、アイヌの人々に対する過去から続く「差別」が、自己の存在を否定する主流社会側の対応として現在でも続いていることから、他者、特に主流社会である日本社会に対する強い不信感が存在する。この不信感は、アイヌの人々にその感情の所在があるが、それは同時に日本社会側が生み出し続け

ている主流社会側の対応の結果であり、その原因は日本社会側にあるといえる。この相互関係が生み出す課題の解決には、主流社会とアイヌ民族社会の双方が協同して解決を導く必要があり、どちらか一方に解決を託す問題ではないと考えている。そして、アイヌの人々の主流社会側に対する信頼の回復には、真の「対話」、つまり対等な「対話」が必要であり、そのような対等な関係を持つ「対話」を作るためには、両者の間に信頼関係を築くための「対話」の機会を作る必要がある。

また、アイヌの人々が“社会”に対する不信感の中で、「対話」ができずに沈黙する状態（「寝た子」になる）を続けざるを得ないのは、一人の人間として自己を否定する“社会”の中で生活し続けなければならない困難さと葛藤から生まれている。その葛藤は、“社会”という「他者が自己の存在を否定することを肯定せざるを得ない」という矛盾を抱える現状と「アイヌである自己存在の未来に希望が見いだせない」という悲観的な気持ちも生み出している。さらに、この「対話」の現状に関して、アイヌの人々とアイヌではない人々との現実的な出会いや「対話」がもたらされる機会がとても少なく、「対話」の機会があったとしても相互の「信頼」を構築するまでにはならず、その構築までにはとても時間がかかる。それは、主流社会側が100年近く続けてきたアイヌの人々やアイヌ社会に対する否定的な対応がその要因になっているためであり、このような「信頼」が欠如した対話をいくら重ねたとしても、「真の対話」がもたらされない限り、対話の多くは表面的で事務的なレベルに留まり、不信感だけが残ることになるだろう。

このようなアイヌの人々の不信感を生む現状を少しでも変えるためには、新しい「対話」をもたらすような学習活動を作り、その学習活動の中で対等な「対話」を生み出すことで、新しい「信頼」の構築をもたらすような経験が生まれ、変化を見出すことが可能になるのではないかと考え、アイヌの人々と「対話」を基軸とする課題提起教育を用いた新しい課題提起学習を考えることにする。この新しい課題提起学習では、アイヌの人々が、主体的に学習への関与を行い、学習課題となる課題の提示を自ら行い、その課題を他者と共有し、相互理解や共感が存在するような対等な「対話」の機会を作る。また、その「対話」による学習活動を作ることで、課題の解決を協同で試みるものにし、このような学習過程を、アイヌの人々が持つ課題の対象化を行い、その課題を様々な人々と共有し、協同で課題の解決を探究する、という新しい学習方法を用いることにする。さらに、この新しい学習方法を用いてアイヌの人々の未来の希望にもつながるような「真の対話」をもたらす機会を作り、未来志向性のある新しい学習活動にしていく。

2. 1. 3: 学習における「コード表示」

フレイレは、成人識字教育を「対話」による省察と行動を用いて課題提起教育をシステム化し、現実描写における課題（生成テーマ）と言語（文字）による「意識化」で批判的認識を形成するという学習をプログラム化している。この時の学習者と教育者の双方の認識対象となる現実の中の課題を、①学習者と教育者による「対

話を通して生成テーマとして発見する、②その生成テーマを学習者の生の現実(具体現実)として表示するという「コード表示」を「コード化」(教材化)する、③その表示された「コード」の意味を説明する「コード解説」を行う、というこの3つの学習プロセスを通して識字教育を行っている。

「コード」という言葉は、情報を表現する記号・符号の体系などを意味するが、フレイレがいう「コード」とは、学習の対象となるテーマにおける構造と、その構造が持つ諸関係による一つの体系(同 1982:263)を意味している。また、「コード化」は、この構造を単位化(テーマ全体の基本的核『中心課題』を求めて、いくつかの要素『単位』に分ける)し、教材化(現実の具体性を抽象的に連想させる表現物)する(同 2004:98, 125)ことを意味している。さらに、「コード表示」とは、フレイレの場合、スケッチや写真を用いて現実の矛盾を内包する場面を選択し、それを批判的分析を行う際に学習者と読者との間を媒介する対象物である(同 2004:140)具体的な表現物を作ることを意味する。

この「コード表示」された対象には、表層構造(人間が存在する社会現実の具体的脈絡)と深層構造(事実を対話により批判的に分析する理論的脈絡)という二重の脈絡を持つ媒介機能がある。フレイレの識字教育では、この表層構造の中で「コード」となる生成テーマを、学習者と教育者が「対話」を通して現実中存在するものとして導き出し、絵や写真などで表現している。また、この「コード化」された表現物は、表層構造を持つ対象として学習者と教育者の認識対象になるが、この対象物には深層構造が内包されており、この深層部にある構成要素と、現実の脈絡が提示する他の諸事実との見えなかった関係を認識することを「コード解説」として、学習の中で説明し解説を行っている(同 1992:21-39)。

この「コード解説」が行われる時に、学習者は現実の世界の中にいた自己を「コード表示」された対象物と共に自己を対象化し、「コード解説」により、学習者の現実認識を対象的に認識する行為(省察と行動)を通して、対象化認識のとらえなおしが行なわれる(同 1992:30)。この過程を繰り返すことで、学習者は以前に持っていた認識を「意識化」することで、「それまで現実だと思っていたことに対しての見解に疑問を抱くようになり、それをより一層批判的な知識と置き換える(同 1992:30)」ことが可能になり、自己の認識の客観化が進む。課題提起教育では、このような学習過程を、学習者と教育者との対等な「対話」により進めていく。この時のフレイレが強調する学習者と教育者の間の「対話」における対等性の意味は、現実を教育者が学習者に既存の知識や理解の方法で教えるという行為をとらず、学習者の現実認識を尊重し、その認識を行う際の代弁者、あるいはメンター(共同探究者)という立場を取ることに意味がある。そのことで、学習者は、自己が埋没している現実からの脱出(解放)を教育者とともに「意識化」することで行い、学習者と教育者は、埋没からの解放の方法を見出す共同創造者になる。このような関係性を持つ「対話」の中で、学習者と教育者は共同で既存にはない方法で解放を導き出していく。

(1) 先住民族社会と「コード」

先住民族の人々の社会には、先住民族が持つ独自の「コード」が存在している。しかし、主流社会に包摂される過程を通して、歴史、教育、研究などの多くが主流社会の制度下に置かれ、主流社会の「コード」で語られている。このような現状の中で、先住民族の人々に関する学習を考える際に、その学習テーマの選択と提示は、Smith がいう「誰が、何を、何のために、どのように語るのか」(Smith 2008:10、訳:筆者)という当事者性がとても重要になる。フレイレは、課題提起教育における「意識化」は、その当事者が自己が置かれている現状を対象化することで自覚し、その現状が持つ課題を客観的事実として向き合う実践活動であるとしている。また、自己と課題を対象化する学習活動を通して、その当事者は自己が置かれている課題の「限界状況」を、自ら限界づけている状況として対象化し、その「限界状況」が社会やその状況そのものから生まれるのではなく、人間が認めるその方法から生まれている、という「自己の認識が作っているものである」(同 2004:115-116)と述べており、「限界状況」を変えることが可能であることを示唆している。

しかし、フレイレがいう「意識化」の過程で対象化される社会とは、主に主流社会を意味しており、先住民族の人々が経験する“社会”を意味していない。本来の先住民族の人々が住む環境には、個々の先住民族文化に立脚した世界観・価値観や環境(社会)システムがあり、先住民族の人々が持つすべての生成テーマには、先住民族性が「コード化」されて存在している。そのために、先住民族の人々に関する課題提起教育を行う際には、主流社会が持つ「コード」と同様に先住民族の人々の「コード」を「意識化」して可視化する必要がある。また、この「コード」が持つ深層構造の意味にも、先住民族の人々の理論的脈絡による「コード解説」が必要になってくる。しかし、現状における先住民族の人々が持つ独自の「コード」は、“社会”の中で不可視化されていることが多く、先住民族の人々が抱える社会的課題にもその「コード」が内在化されているが、“社会”の中で先住民族の「コード」に無自覚である、無視する、あるいはその存在を知らない、という状態が続いているといえる。

(2) 「コード」の二重性

現実の社会には、様々な「コード」となる要素があり、Ruben (2006)は、「Communication Iceberg」を用いてその要素を示している。この「Communication Iceberg」(コミュニケーションの冰山)とは、文化の冰山とも呼ばれ、この時の Communication とは、単なるメッセージの伝達を意味するコミュニケーションではなく、Hall (1990)が言う「Culture is communication, and Communication is culture.」を意味し、文化そのものといえる。また、この時の文化としての Communication は、様々なレベル(個人、コミュニティ、メディア、アート、組織、社会等、Ruben 2006)でのコミュニケーション(伝達、関係性など)行為で形成され、その個々のレベルの中に、個々のコミュニケーション(文化)が内包されている。

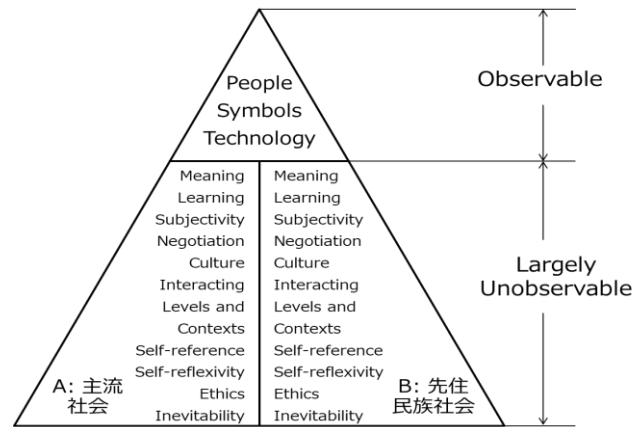


図3 Ruben による「Communication Iceberg」を用いた「A: 主流社会」と「B: 先住民族社会」が持つ2つの「コード」の関係 (Ruben 2006, p76 の図に筆者が加筆作成)

「Communication Iceberg」は、その特性全体を氷山に例えているが、その特性を可視化 (Observable) されている部分とその多くが不可視化 (Largely Unobservable) されている部分とに分けている。この「Communication Iceberg」における可視化 (Observable) されている部分に、「People, Symbols, Technology」が表象され、多くが不可視化 (Largely Unobservable) されている部分に、「Meaning, Learning, Subjectivity, Negotiation, Culture, Interacting Levels and Contexts, Self-reference, Self-reflexivity, Ethics」がある。

Ruben が示す本来の「Communication Iceberg」は、可視化されている部分はそのままであるが、多くが不可視化されている部分が、「A: 主流社会」の1つだけが描かれた図になっており、「B: 先住民族社会」は示されていない。図3は、筆者が本来の Ruben の図を用いて、本章における主流社会と先住民族社会の「コード」の二重性の存在とその関係性を示すために、「A: 主流社会」と同様の「B: 先住民族社会」の部分と、その A の部分と B の部分の間のラインを加筆して示している。「B: 先住民族社会」の先住民族性をともなった「コード」が、図3で示すように不可視化されている部分に現実には存在しているために、実際に可視化されることがない限り、気づかれないことが多い。

しかし、この「可視化＋不可視化」されている部分の本来の関係性は、図3で示す「A: 主流社会」と「B: 先住民族社会」という二つの関係性が、二つの可視化されている部分と二つの不可視化される部分に存在し、本来は対等な関係性 (A=B) という関係で示されるはずのものが、現状では可視化されている部分が「A: 主流社会」のみで形成され、その土台の不可視化されている部分も「A: 主流社会」だけが存在して (A=A) のように扱われている。「B: 先住民族社会」の不可視化されている部分は、現実的にも存在を不可視化されているために、先住民族の人々の「存在の無視、否定、透明化、沈黙を強いられる」とい現状につながり、先住民族の人々の抱える社会的課題の大きな要因になっているといえる。

このような観点からみると、先住民族の人々の課題には、先住民族社会の「コード」と主流社会の「コード」と

いう二つのコードが現実には共存しているにもかかわらず不可視化されている。また、実際には、この不可視化されている部分で衝突や矛盾が生じて可視化されている所で課題が生まれているにもかかわらず、その課題にも「B:先住民族社会」の「コード」は不可視化され、顕在化した課題にのみ「A: 主流社会」の「コード」が適用されて課題解決が試みられるために、「B:先住民族社会」の「コード」が常に無視され、置き去りにされる。このような現実が、植民地化された過去から続き、様々な分野で起きていることが先住民族の人々の社会的課題の土台にあり、課題そのものの理解や解決方法の中にも先住民族の「コード」が、現在でも尊重されていないことを物語っている。

(3) アイヌの人々による「コード表示」

フレイレの識字教育では、識字が必要な学習者と教育者が共同で「コード表示」を行っているが、アイヌの人々の場合、課題提起学習における「コード表示」は、フレイレが行ったような教育者との「対話」による共同探究による「コード表示」という段階は必要がない。そのために、図3の「B:先住民族社会」の「コード」の存在を可視化させるための、この「コード」となるテーマをアイヌの人々自身が自分達で生成テーマを決め、そのテーマを表示する「コード表示」をアイヌの人々自身が行うことが、当事者性を尊重した「意識化」にもつながると考える。また、このことが後の「コード解説」における「コード」の意味に関する省察を導く上で重要になると考え、新しい課題提起学習における「コード表示」は、アイヌの人々自身が「コード表示」を行うという方法を取ることにする。

このようなアイヌの人々自身が、主体的に生成テーマを決めていくという学習への積極的な関与は、自分達の存在とその有り方を自覚し、その現実の中の自己の存在と“社会”を再認識し、その上で“社会”と対峙する、という省察をともなう勇気と挑戦がある行動につながっていく。また同時に、自己の主体的な学習への関与は、新たな現実を生み出す可能性を自ら創出するという希望の創造にもつながっていく。新しい課題提起学習におけるアイヌの人々による「コード表示」は、自分達の社会的課題を探究し提起するという主体的な学習活動を通して、自己の置かれた状況と“社会”そのものを批判的にみる「意識化」の経験を生み出していく。

このアイヌである当事者が「コード表示」する行動は、フレイレがいう「社会の中に埋没している自己」ではなく、自己の内側に存在していた抑圧の存在を課題として外化し、その課題の探究と提起を通して「社会と関係性のある自己」を対象化することで、自己を批判的にみることを可能にする。また、新しい批判的な視点の創出は、その課題を、他者と共有し「対話」することを通して、社会へ問いかけを行いながらその解決を共同で導き出していくことを可能にする機会を作る。それは、アイヌ民族である自己の存在を自覚するのと同時に、新しい視点から“社会”を対象化することで、自己の存在の新しい意味を探究することを可能にする。

このような観点から、新しい課題提起学習は、アイヌの人々の課題提起となる「コード表示」を、アイヌの

人々自身が行い、自ら課題を選択して決定し、自らの先住民族性を「コード」として可視化させることで、アイヌの人々の心理的二重性の解放につながる新しい学習にしていけることにする。

2. 2: 二重性を乗り越える視点

(1) 自己の認識視点の移動

前章におけるEさんの経験した「経験③」には、海外の先住民族との2回の交流の経験からもたらされた新しい自己認識が形成されていた。1回目の経験は、「アイヌ社会～日本社会」という二つの社会の関係性を地理的に乗り越えた自己の立ち位置の移動によるもので、アイヌである自分の新しい自己認識の形成につながっていた。その新しい自己の認識は、2回目の経験によりアイヌである自己を、一人の「人間としてありのままの自分であることの幸せを感じる」感情と共に、自分自身を自己受容する自己認識につながった。このEさんの「経験③」の中にある2回の経験からもたらされた自己認識は、以下の図4のような関係になる。

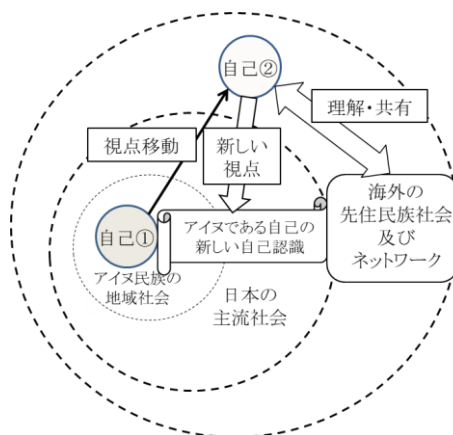


図4 自己視点の移動と“意識化”された新しい自己認識

この図4が示す1回目の経験は、「アイヌである自己の認識視点(自己①)が地理的に移動し、「世界の先住民族社会、及びネットワーク」の中に置かれることで、新しい自己の認識視点(自己②)を経験する。この新たな自己の認識視点(自己②)は、自己～「海外の先住民族社会、及びネットワーク」という新しい関係性の中で新しい気づき、「自己＝他者」という矛盾を内包する視点から、「自己＝海外の先住民族」という関係性の質的な転換がある。その転換は、アイヌである自己がロール・モデルにしたい相手との「対話」の中で生み出され、自己を「海外の先住民族の人々」に投影しているといえる。その後、この肯定的なイメージを保持しつつ、「自己～“社会”」という関係性の中で、新しい自己認識を育成していた。そして、2回目の経験となる「海外の先住民族の人々」が「自己～“社会”」の関係性のある中に訪問した時に、「自己～先住民族」という関係を再び経験する中で“幸せ”という新しい感情が生まれ、一人の人間としての自己の存在を受容する。このよ

うな「新しい生き方」につながる新しい自己認識(自己②)が生まれていた。

アイヌの人々が現在置かれている環境は、フレイレが以下で述べる被抑圧者が「自己～“社会”」の中に存在している関係性に近似している。

このような環境のもとにあって、被抑圧者は自分を対象化できるほど明瞭に、——つまり、自分がその環境の外側にいることを発見しうるほど明瞭には、自分自身について考察することができないのである。これは必ずしも、被抑圧者が虐げられていることに気づかないということの意味しない。抑圧の現実には埋没しているために、かれらは自らを被抑圧者として自覚できないのである。(フレイレ 2004:19-20)

被抑圧者にとって、既存の社会の中で自己を対象化することがとても難しい状態にあることをフレイレは述べている。このことは、現在のアイヌの人々が、被抑圧者であることに自覚がないままに、「寝た子を起こさないでほしい」という言動に象徴されるように、“社会”の中でアイヌである自己とアイヌ民族社会の現状を批判的な視点がないままに受け入れ続けているという状態が、フレイレがいう「現実には埋没している」状態に近似していることを示している。このような意味でも、新しい自己認識の形成が必要になっている。

(2) 新しい学習視点による認識

図4が示す自己視点の地理的な移動は、アイヌの人々自身が国際交流事業などで海外に赴くことで実際に経験されることもあるが、多くのアイヌの人々が海外の先住民族社会を訪問することは簡単にはできない。この現状を鑑み、Eさんが経験した自己認識の変化を、学習上で仮想的に「自己を海外の先住民族社会の中に位置づけ、その視点から現在のアイヌである自己、あるいはアイヌ民族社会の現状を『意識化』して批判的にみる」という状態を作ること、アイヌの人々の新しい自己認識を作ることが可能になるのではないかと考え、学習者の自己の認識視点をこの図4が示す視点移動(自己①から自己②へ)を学習で作ることとする。また、その学習によってアイヌの人々の現在の課題を外在化させ、その課題を批判的に対象化し、自ら課題解決を導き出すことが可能になるのではないかと考え、このような自己の認識視点の移動と現状の課題を「意識化」させる新しい学習活動を作ることとする。

このような「意識化」を促す新しい学習活動には、新しい学習の「場」が必要であり、“社会”の二重性の影響を受けない「場」にする必要がある。そのために、“社会”の影響を受けない仮想的な学習の「場」を作り、その「場」の中で、「その土地が、もしアイヌ文化だけが存在する土地であるならば、、、」という図1のAの関係性が存在するアイヌ民族の人々にとって心理的に安全で安心が確保できる学習の「場」を創出し、「自文化を用いて先住民族性を捉えなおす」という仮想的な新しい学習を創出していく。

このような仮想的な自己の認識視点の移動による新しい経験をもたらす学習を、本研究では、「Glocal viewpoints」を持つ学習と呼ぶことにする。「Glocal viewpoints」の“glocal”とは、“glocal = global + local”を意味し、2回の自己の認識視点の移動、つまり“Think globally, Act locally”という二つの認識視点を持つ学習活動を意味する。その1回目は、自己の認識の視点が、「自己① ⇒ 自己②」に移動することを示し、そこには“Think globally”という学習活動があり、海外の先住民族の一員という共有・共感のある関係性の中の自己の認識視点(自己②)を形成する学習になる。その2回目は、その「自己②」から自己(自己①)、及び自分達(アイヌ民族地域社会)を考える“Act locally”という学習活動があり、アイヌ民族である自己とその自己が所属するアイヌ民族の地域社会をその視点から考える学習になる。この「Glocal viewpoints」を反映する学習活動により、アイヌの人々が、自己が置かれている現状と課題を「意識化」し、主体的に「コード化」して「コード表示」として提示し、その課題解決を「対話」を通して主体的に行い、批判的認識の形成を促し、自己の置かれている現状を批判的に認識することを可能にする、という新しい課題提起学習にする。

2.3: 二重性を解きほぐす学習

(1) 不連続性

現在のアイヌ民族の人々に関する教育では、アイヌの人々が土地や自然・環境と自文化が持つ世界観や価値観とのつながりを学び、理解し、獲得していくというアイヌ語とアイヌ文化の復興と次世代への継承のための学習が行われている。自文化の継承を過去に中断されたアイヌの人々にとって、アイヌ文化の復興と維持・継承はとても重要であり、現在、そのような学習がアイヌ政策により事業化され、実施されている。しかし、アイヌの人々が本来持っていたアイヌ民族の「個人～地域社会～主流社会」という連続性には、歴史的・政治的経緯の中で長時間中断され、その後に復興する(あるいは、させられる)という「時間的不連続性」と、土地とのつながりとの分断に関する「空間的不連続性」という二つの不連続性が存在している。これらの二つの不連続性が、アイヌの人々の祖先や祖父母世代とのつながりを分断し、自己存在のルーツの不明瞭化を生み、自己の存在の矛盾と葛藤を持つ不安定さにつながり、アイヌであることの自信を失わせている。アイヌの人々は、アイヌであることの自己存在の肯定化を、現在ではアイヌ文化の復興事業の中に見出し、アイヌとしての自己存在を受容している人々も多いが、“社会”の中で一人の人間であること、また先住民族の一員であることへの自己肯定化、自己受容に関して、多くの人々がまだ「意識化」しておらず、無自覚のままになっているといえる。

また、アイヌの人々の「土地とのつながり」は、先祖と自分達をつなぐ生活や文化の基軸であり、その土地には神話や言い伝えという精神性が存在し、自分達の日常を作り出す言語や生活を生み出す土壌にもなっている。しかし、現在その土地とのつながりをアイヌの人々が考えようとする際、その土地は地域という制度的

に区分された他者が所有する土地になっていることが多い。そのために、土地そのものが物理的に変化しなくても、あるいは開発により形状が変化して使用目的が異なっていたとしても、その土地が持つ時間的、空間的な「意味付け」がアイヌ文化を尊重して変化させられない限り、アイヌ民族の土地(地名)が持つ先住民族性は維持され、時代とともにアイヌの人々自身が「意味付け」を変化させていくことが可能であった。しかし、現状における土地には、主流社会の社会制度下による“所有”や、経済効果を目的とする金銭的な評価による“価格”が付随し、また近年では“観光”という特別な経済効果が発生する「場」に変容している。アイヌ文化が反映する土地の文化的意味付けが“観光”という「場」の中で、目的は異なっているが復活し、用いられている。しかし、その“観光”という「場」の中でアイヌ文化に対する敬意が生まれるかどうかは不明であり、図3が示す“社会”の二重性が土地の意味や価値にも付与され、内在化されていることには変わりがない。このようなアイヌ民族に関する多方面に渡る様々な社会的二重性が存在する中で、アイヌの人々が、不可視化されている自己と“社会”の関係性の中に絡まれながら、その関係性を「意識化」して対象化することはとても難しい。また、そこに新たな自己認識による批判的な視点から新しい気づきが生まれていたとしても、“社会”の中で経済的な利益が優先される方向に向かう大きな流れに呑み込まれてしまう可能性がある。

(2) 先住民族性の「意識化」

アイヌの人々が、図4で示された新しい視点(自己②)から、「自己が置かれている現状と課題」を自ら探求して提起するという「コード表示」を、「Act locally」という認識視点をを用いて課題提起をする際に、今まで学習してきた既存の学習方法で作ろうとすると、現実の“社会”に「先祖がえり」という「再び矛盾のある現状に取り込まれて埋没する状態が容易に生まれる」(宮崎 2013a)可能性がある。それは、アイヌの人々にとって既存の学習が、二重性を内包する“社会”が反映する学習を意味するからであり、「自己～“社会”」の関係性が学習にも内在化されており、教育の「場」においても主流社会への「先祖がえり」(“社会”に戻る)が容易に生まれ、アイヌの人々が持つ課題解決の方法や結果にも影響が出ることを意味している。

このような既存の価値観に戻るような「先祖がえり」を避けるために、新しい課題提起学習では、新たな学習の環境の中で、異なる学習方法を用いて新しい学習アプローチを試みることにする。そのために、先住民族が持つ「知」を学習に取り入れ、課題解決を試みる時に尊重して使うことで、今までとは異なる新しい学習環境と学習実践を作ることが可能になるのではないかと考え、本研究では、「先住民族の発展に関する教育プログラムのための学習目標」(“INDIGENOUS DEVELOPMENT: Learning Objectives for Educational Program,” Mataire & Iwasa 2015)、(以後 IDLO と表記し、詳細は付録2に記載)を用いることにする。IDLO では、先住民族の知識・技術・知恵などを総称して「先住民族知」とし、その知を持つ先住民族性を反映する総合的なシステムを「先住民族知のシステム」としている。新しい学習の中で、「先住民族知」や「先住民族知の

システム」を「先住民族性」とし、この「先住民族性」を学習し尊重するという学習活動を、積極的に既存の学習活動に取り入れていく。このプロセスを IDLO では、「Indigenization」と称し、そのプロセスを学習に取り入れるための教育指針として、以下の4つの学習目標を示している。その学習目標は、4つの学習プロセスに焦点を当てている。

- A: 教育プログラムにおける先住民族の文化的知識と、その応用との統合の強化を図る。
- B: 先住民族の文化的知識を、教育プログラム及びカリキュラムの基礎として促進する。
- C: 現在の先住民族コミュニティとの関係性と、先住民族の知識の発展の助長を促す。
- D: 先住民族と他のローカルな知識を、より広い地域とグローバルな視野の中に位置づける。

これらの A～D の学習プロセスを通して、学習者は前章の図3の不可視化されている「B: 先住民族社会」が持つ「先住民族性」を、主流社会の中の不可視化されている文化としてではなく、主流社会と対等な異なる独自の価値観や社会システムを持つ総合的な「知」（「コード」）を持つ文化として可視化させて学ぶ。

この時の IDLO が提案する学習目標は、学習内容を特定の先住民族の「先住民族性」にすべて置き変えるという学習内容の置き換えを提案しているのではなく、先住民族の人々の世界観、価値観を「理解し、尊重し、使ってみる」という方法を取ることで、「先住民族性」を尊重する学習と既存の学習との併用による発展的な統一を目指している。このような学習を提案する理由として、学習全体が「先住民族性」に置き換わるような教育をした場合、図3に示す可視化されている部分と不可視化されている部分の両方が「B: 先住民族社会」の「コード(B)」にそっくり置き換わることを意味する。この時に、「A: 主流社会」の「コード(A)」が反対に不可視化されるだけで、実際には存在する、という現在の「B: 先住民族社会」と同じ状況が生まれ、二重性は解消しないことになる。IDLO が提案する学習目標では、この不可視化されている部分に「B: 先住民族社会」という部分を可視化させることで、対等な「コード」として(A+B)という関係性を、発展的な統一により創出することを提案している。

(3) 二つの「コード」の発展的な統一

先住民族の人々の課題を考える場合、その課題は、主流社会と先住民族社会の双方の社会が生み出している「二重性を帯びた課題」になっており、どちらか一方だけで解決するような問題ではない。また、「先住民族性」を尊重するだけの学習によって解決したとしても、現実社会の中で先住民族の人々が孤立し、区別されることを防ぐような「対話」が起きにくくなる。さらに、学習の中で「先住民族性」に関する情報の習得に焦点化された場合、その情報の有無、あるいはその学習量により先住民族の人々の中で優劣がつくようなエリ

ート教育や分断につながる可能性があり、別形態の「銀行型教育」につながる可能性もある。このような状況が起きることを想定し、IDLO が提案する発展的な統一を目指す学習では、「先住民族性」を副次的なものではなく、積極的に既存の学習の中で可視化させ、織り込みながら取り入れていくことを提案している。発展的な統一による学習では、「A: 主流社会」の「コード(A)」と「B: 先住民族社会」の「コード(B)」の関係を(A+B)という関係性で作っていくが、この関係性によって可視化される解決策は、(A+B)という共存的な関係性ではない。この関係性には、対立や矛盾が内包されて残ることになるために、二重性の解消にはつながらないことが多い。二重性という矛盾を乗り越える解決につなげるためには、(A+B)という関係性を一步発展させて、「(A+B)=(C)」という新しい「知」(「コード」)となる「コード(C)」を創造する必要がある。このような新しい「知」を創出する学習を、「対話」を基軸に置く学習方法で行うことで、アイヌ民族を含む先住民族の人々の二重性のある課題の解決を、二つの「知」の「コード」を織り込みながら行う、という新しい解決方法で見出すことが可能になるのではないかと考えている。

また、学習者は、この不可視化されている「コード」を可視化させ、既存の「コード」と発展的に統一して新しい「コード」を創造するという学習を通して、アイヌ民族や他の先住民族の人々との間の課題を、実際の場面で現実的に課題解決が求められた場合でも、この新しい課題提起学習によってシミュレーション的(仮想的)な学習で経験することが可能になると考えている。このような発展的な統一をもたらす学習経験は、今後の日本社会におけるアイヌの人々とアイヌではない人々との間の関係性の新しい変化につながるのではないかと考えている。

以上のことから、二重性を帯びた課題を解決していくための学習として、その課題が持つ二重性を解きほぐすための新しい学習方法として新しい課題提起学習を考えていくことにする。また、本来の二重性からの解放というものは、アイヌ民族の人々自身が、自分達の目的のために、その方法を時間をかけて「省察と行動」を繰り返して、自ら見出していく主体的な実践活動だと考えている。しかし、アイヌの人々の現状における二つの二重性は、二つの糸が絡み合うようにしっかりと結ばれており、その糸を解きほぐすためには、まずこの状態の存在を確認し、そのしっかりと結ばれている糸を解きほぐす最初の糸口を見出す必要があると考えている。本研究における新しい学習は、その最初の糸口と、その解きほぐし方を仮想的に行ってみる学習だと考えている。その学習を、アイヌの人々の「先住民族性」を「理解し、尊重し、使ってみる」という新しい学習経験を学習方法に取り入れ、課題提起学習で作ることとする。次章では、このような新しい学習経験を生み出す新しい課題提起学習の開発を行っていく。

第3章 “Simulation Game, Project PAL” の開発

前章まで、アイヌ民族の人々の社会的、心理的二重性という二つの二重性の存在を確認し、心理的二重性からの解放につながる方法として、フレイレの課題提起教育の観点から検討してきた。また、アイヌの人々の心理的二重性を乗り越えるために、「Glocal viewpoints」という自己の認識視点の移動により、現状を「意識化」することで、批判的な意識の形成とアイヌの人々が持つ「先住民族性」を用いる学習に、「Indigenization」という学習プロセスの必要性について検討を行った。本章では、フレイレがいう「意識化」と「対話」を織り交ぜながら、アイヌの人々の「先住民族性」を用いた新しい課題提起学習を、既存にない学習方法を用いて作っていく。この新しい学習活動では、先住民族の人々の社会的課題を解決することを学習テーマにし、その課題解決を行うために、「対話」を基軸にする協同学習法を用いてシミュレーション&ゲーミングという未来志向性を持つゲーム学習を作る。そのために、アイヌ民族を含む様々な先住民族の人々の社会的課題を扱うことを可能にする、多様性と柔軟性を持つシミュレーションゲームを開発する。本章では、そのシミュレーションゲームのプロトタイプ(原型)となるフレーム・ゲームを開発し、そのゲームを元に個々の先住民族の人々の課題を扱うバージョン・ゲームを作成する。

3. 1: ゲーム学習の開発の視点

(1) 新しい学習の視点

先住民族の人々の社会的課題と、その解決を考える課題提起学習を開発する際に、その課題の提起の仕方をフレイレがいう「コード表示」という方法を用い、課題解決となる学習結果の新しい意味の提示を「コード解説」という方法を用いる。その際に、次のことに留意する必要がある。人々がある問題に直面し、それを解決しようとする時に、その人が受けた教育や社会の中で学び、共有されている「知」(知識・技術・知恵など)を無意識的に用いており、様々な場面での問題解決の方法や経験が蓄積され、それらを適用して日常生活を無難に過ごしているといえる。このような問題解決における経験について、カーニー(1989)は、「問題の解決の努力には経験が反映されるが、以前の経験が現在の問題解決を助ける場合もあるが、妨げる場合もある」としている。

先住民族の人々の多くは、日常生活の様々な場面で差別や区別をされるという自己否定につながる経験がとても多く、二重性が内包される主流社会の中で行われる問題解決の方法が、自分達の問題の根本的な解決にはつながらず、かえって解決の妨げにもなりうる可能性があるといえる。このような状況を変えるには、先住民族の人々の課題解決のプロセスに新しい学習経験を作る必要があると考え、先住民族の人々の「先住民族性」を理解し、尊重して先住民族の人々の well-being につながる未来をデザインすることで、過去や

現在の経験に捕われない未来志向性のある新たな経験を作る。その新しい経験を創出するために、二重性のある課題の解決を新しい「知」の創造により試みる、という学習活動を取り入れた新しい課題提起学習を開発する。

また、新しい課題提起学習では、学習者がアイヌ民族やアイヌ文化の存在を知り、理解し、尊重するだけでなく、アイヌの人々の立場から現状を批判的に考えるために、前章の図4で示した新しい自己視点(自己②)の形成を行い、その視点を使うように促していく。また、その学習では、「先住民族性」を広い視野から見ること、未来の先住民族の発展を考え、既存の「知」と先住民族の「知」の関係性を対立的にではなく、平和的に発展的な統一を目指す学習にし、課題解決をその二つの「知」の融合から生まれる新たな「知」の創出で試みる。さらに、その学習では、アイヌの人々から課題を提起してもらう新しい課題提起学習にしていく。その新しい学習活動では、学習者の自己の視点の移動につながる「Glocal viewpoints」という新しい視点の形成と、「先住民族性」を学習に積極的に取り入れる「Indigenization」という新しい学習プロセスを取り入れていく。本章では、これらの二つの特性を「知の転換」を扱う SECI モデル(野中・竹内 2010)を用いて、新たな学習を開発する。

(2) 新しい学習環境

新しい課題提起学習では、先住民族の人々の二重性を帯びた課題の解決を扱うために、新しい学習の「場」の中で心理的二重性を解きほぐすことを可能にする学習環境にする必要がある。そのために、前章の IDLO (Mataira & Iwasa 2015, 邦訳:「先住民族の発展に関する教育プログラムのための学習目標」)を土台にし、「Indigenization」という学習プロセスを取り入れた新しい学習環境が必要であると考え、次に示す①～⑤の学習環境を新しい課題提起学習の中に作っていくことにする。

① 先住民族の人々の課題が持つ二重性からの解きほぐしを目指すために、主流社会という他者視点の影響がなく、自由な発想が可能になる学習空間を作る。先住民族の人々にとって学習環境に安全で安心できる学習の「場」が必要であり、そのような学習環境を整える必要がある。また、学習者が先住民族の人々である場合、自文化の「先住民族性」を理解し、尊重し、学習の中で使う機会を作る。さらに、学習者が先住民族ではない人々の場合には、先住民族の視点から考え、「先住民族性」の存在そのものを理解し、尊重する機会を作る。(Young 1990, Smith 1999)

② 先住民族の人々の心理的二重性からの解きほぐしにつながる学習活動を、IDLO による「先住民族性」を尊重する学習活動として新しい課題提起学習の中に取り入れるために、その中で用いる「先住民族性」と

先住民族が持つ課題の提起については、先住民族の当事者自身が決めるという当事者性を尊重し、それらを提起する機会と学習する機会の両方を学習の中に作る。(Durie 1998, Smith 1999)

③ 先住民族の人々の課題を扱う場合、その課題そのものにも二重性が内包されているために、課題解決を行う時には、学習における「対話」の相手には、「先住民族性」の獲得を目標としている海外の先住民族の人々や、場合によってはその課題を持つ先住民族の長老や先達とし、学習者のロール・モデルとなる人々に依頼し、ディブリーフィングを行ってもらふ。それらの人々の「コード解説」から、学習者が気づいていない不可視化されている「先住民族性」への新しい気づきと理解につなげていく。(フレイレ 1992)

④ 先住民族の人々が持つ多様性のある文化資源への「意識化」を促すために、先住民族の文化資源の扱い方について、自分達で起業し、自己及びコミュニティのビジネスとの関連性を見出す方法について学ぶ機会を「Indigenous Entrepreneurship」(先住民族文化資源を用いる起業)の方法を学習する機会を作る。また、学習の目的を、先住民族の人々の「先住民族性」を用いて先住民族の人々の未来のビジョンを描き、先住民族の人々が住む地域社会の発展につながるような学習内容にする。(Durie 1998, Mataira 2014)

⑤ 先住民族の人々が、海外の先住民族社会、及びネットワークの中の人々と「先住民族性」について情報や認識を共有するために、学習者の認識の視点を仮想的に移動させ、他の先住民族が持つ「先住民族性」について学習し、「意識化」を促すような機会を作る。また、海外の先住民族の人々の中で共有されているUNDRIP(先住民族の権利に関する国際連合宣言)について、先住民族の当事者が必要な知識と理解をもたらす学習機会を作る。(Niezen 2003, Bird 2013)

(3) 新しい学習方法

新しい課題提起学習の学習活動を作る際に、先住民族やアイヌ民族の学習者が置かれている現状とその環境を考える必要がある。そのために、学習者として大学などの学校などの教育機関における学生だけではなく、様々な地域に住む多様性のある人々を想定する。また、学習者が居住する地域性や子どもから成人までの年齢差を想定し、新しい学習方法が学習者にとって負担が少なく、楽しみながら学習ができる方法を念頭に置く必要がある。さらに、学習者の学習時における言語を考える必要がある。アイヌの人々の母語は、本来はアイヌ語であるが、現在のアイヌの人々が使用する日常の言語は日本語を使用している。しかし、日本語の語彙を使用する場合、その語彙の意味には、日本語とは異なるアイヌ語を背景とする意味の違いが存在し、また同時に、前述した歴史的・社会的な背景を持つ言語を取り巻く社会的コンテキストの違いによる解

積の違いがある。例えば「貧困」という言葉を用いる場合、アイヌの人たちの貧困を考える時には「貧困になった要因」を考える必要があり、「差別」という言葉を使用する際にも、アイヌの人々の「差別される側」を常に意識する必要がある。また、「アイヌ」という民族名は、単なる民族を表す固有名詞ではなく、差別に使われてきた苦悩が内在している言葉でもある。このように、一つ一つの語彙に様々な意味が内在化されており、その言葉と意味の関係性には、第1章で示した心理的二重性と同じような二重性が日本語の言葉にも内包されている。現在のアイヌの人々は、主流社会の人々と同じように日本語を話していることから、このような意味や解釈の質的な違いや二重性の存在について、あまり気づかれないことが多い。また、多くのアイヌの人々は、アイヌ語を使用する機会が少ないために、アイヌの人々が提起する課題となる「コード」に関しても日本語を用いることになる。新しい課題提起学習で扱うアイヌの人々の「コード化」には、上述したような課題が背後にあること、また意味の質的な違いがあることに留意する必要がある。

これらの学習に関する背景を考慮し、アイヌの人々が、「未来」という目に見えない時間と状態をイメージし、社会的二重性と心理的二重性を影響を受けずに学習するためには、「どのような学習方法を用いると自由な発想で自分の考えを表現できるのか？」という問題を考える必要がある。また、本章で開発する新しい学習活動には、「対話」を基軸にする学習方法を取り入れるために、学習者の思考、つまり考えやアイデアを共有するためには、それを言語化する言語によるコミュニケーション行為だけを用いるならば、そこには前述した二重性の問題が生じる。そのために、「未来を創造する」という自由な発想と創造性が求められる学習を、言葉が持つ意味の質的な違いによる誤解を最小限にするために、言語に依存するのではなく、イメージや絵を用いてデザインするという方法を取り入れ、そのイメージや絵をシンボル化し、そのシンボルを仲介役としてストーリーを語る、という新しい学習方法を用い、言語は二次的なものにする。

以上のことから、本章で開発する新しい課題提起学習は、学習者の思考を「未来を創造するために、イメージを用いて自由に自分の考えを表現するためにデザインを描く」ことを中心にした学習活動にする。そのデザインを作成するという創造性と仮想性を尊重した学習活動を、未来志向性を持つ学習として、シミュレーション&ゲーミング(S&G)という方法を用い、新しいゲーム学習を開発することにする。

3. 2: SECI モデル

先住民族社会と主流社会という二つの社会が重なり合う中で生活をする先住民族の人々の課題として、先住民族の人々の現状における社会的課題を取りあげ、その課題に内包する二重性を解きほぐす試みとして、暗黙知と形式知という二つの「知」を扱う SECI モデル(野中・竹内 2010)を活用する。野中がいう暗黙知は、「特定状況に関する個人的な知識であり、形式化したり他人に伝えたりするのが難しいもの」であり、また、形式知は、「形式的・論理的言語によって伝達できる知識」としている(同 2010:88, ポランニー 2012)。

SECIモデルは、経営学のモデルであり、企業の経営変革のための組織理論として用いられることが多い。その内容は、図5に示す「4つの知識変換モード」で暗黙知と形式知を相互作用させ、イノベーション(変革)のための新たな「知」を創造・拡大することを意図したものであり、“SECI”は4つのモードの英語表記の頭文字である。また、野中はこの4つのモードにおける暗黙知と形式知の関係について、以下のように述べている(同 2010:90-105)。

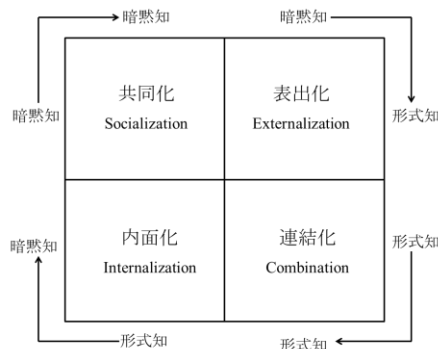


図5 4つの知識変換モード(野中・竹内 2010:93)

- S ⇒ 共同化:暗黙知から暗黙知へ:** 経験を共有することによって、メンタル・モデルや技能などの暗黙知を創造するプロセスで、暗黙知を獲得する鍵は共同体験であり、相互作用の「場」を作ることから始まる。
- E ⇒ 表出化:暗黙知から形式知へ:** 暗黙知を明確なコンセプトにあらわすプロセスで、有意義な「対話、共同思考」から引き起こされる。
- C ⇒ 連結化:形式知から形式知へ:** コンセプトを組み合わせて1つの知識体系を創り出すプロセスで、新しい知識と既存の知識の結合や既存の知識の整理・分類、組み換えなどで新しい「知」を生み出す。
- I ⇒ 内面化:形式知から暗黙知へ:** 形式知を暗黙知へ体化するプロセスで、行動による学習 (Learning by doing)と密接に関連しており、個々人の体験が共同化、表出化、連結化を通してメンタル・モデルや技術的ノウハウという形で暗黙知へ内面化される。

現在の先住民族の多くが、形式知を重んじる主流社会の中で生活しているために、形式知にすることが難しい精神世界における価値観・世界観や信仰を含む先住民族の「知」が社会的、文化的に理解されず、無視・侮蔑される現実日々直面している。このような先住民族の「知」の扱われ方が、現在の先住民族の人々の社会的な問題につながっていると看做し、先住民族の「知」を尊重し、先住民族の課題解決につながる新たな「知」の創造を行うことを考え、「4つの知識変換モード」を用いてその創造を行うことにする。

また、野中は、知の変換の一連のプロセスは、「S→E→C→I」という流れで一巡して再び「S」(共同化)に戻ってきた時に、新しい「知」が次の新しい「知」の創造につながる暗黙知になり、その流れが繰り返され、変革

が進むことを、図6(同 2010)に示す螺旋状に動く知識スパイラルによって示している。この時に「場作り～対話～形式知の結合～行動による学習～場づくり…」という学習活動の循環によって「イノベーション」という新しい「知」を生み出す変革を創出することから、新しい課題解決における二つの「知」の発展的な統一による新たな「知」(「コード(C)」)の創造を、この「4つの知識変換モード」を通して創出していく。

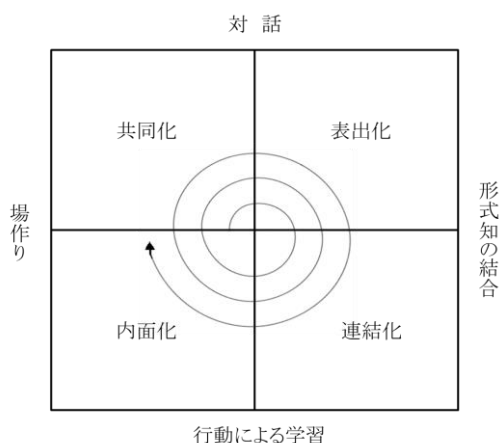


図6 知識スパイラル (野中・竹内 2010)

さらに、本研究における新しい課題提起学習の中で用いる学習方法は、「対話」を基軸とした学習を用いることから、「行動による学習 (Learning by doing)」方法である協同的な学習法を使い、新たな「知」の創造を生み出す学習方法を開発していく。

3. 3: シミュレーションゲーム

3. 3. 1: 協同学習技法

先住民族の人々の社会的課題を解決する新たな学習方法には、当事者となる先住民族の人々に加え、前述したように様々な人々との「対話」を基軸にした協働的な学習環境が必要である。学習参加者が、先住民族の「知」や暗黙知・形式知を用いて課題解決につながる新しい「知」を創造するためには、先住民族の人々自身による課題提示が必要になっているが、その提示された課題を多様性のある学習者が学習に参加しやすくするために、課題提示を言語化するだけではなく視覚化された情報(イメージ、図、アートなど)を用いてコミュニケーションを行い、課題解決をイメージーションを用いた創造的なデザイン活動として実施することを可能にする学習環境を作る。

また、その学習における「意識化」につながる批判的な思考を可能にするための学習方法として、協同学習技法を組み合わせることにする。パークレイ(2009)は、そのような批判的な思考につながる学習方法として、「話し合いの技法、教え合いの技法、問題解決の技法、図解の技法、文章作成の技法」の5つを

紹介しているが、本研究の新しい学習では、それらの中から、「話し合い、教え合い、問題解決」の3つの学習技法を選択し、その中から6つの個別技法(表1)を用いることにする。

表1 本研究で用いる協同学習技法

分類	技法	概要と有用性
話し合い	シンク＝ペア ＝シェア	短時間個人で考えた後、パートナーと話し合い、お互いの回答を比較する。その後、クラス全体で共有する。学生がクラス全体の話し合いに参加する準備として有用である。
	ラウンド＝ ロビン	一人ずつ順番に自分の考えを話す。ブレインストーミングを用い、すべての学生が参加することを可能にする。
教え 合い	ロール プレイ	ある場面で自分と異なる人物を想定し、その役割を演じる。 「体験を通しての学び」を手助けする創造的な活動をさせる上で有用である。
問題 解決	ケース・ スタディ	現実世界の出来事を検討し、そこにあるジレンマの解決策を考えさせる。 関連すると考えられる抽象的な原理や理論を示す上で有用である。
	ストラクチャード＝プロブレム＝ソルビング	問題解決のための構造化されたフォーマットに従う。その有用性は、問題解決過程をいくつかの簡単なステップに分割し、学生の負担感を軽減する。同時に、体系化された手順で問題を特定・分析・解決することを学ぶ。
	グループ＝インベスティゲイション	より深い研究プロジェクトを計画・実施・報告する。その有用性は、研究手続きを教えることが可能になる。同時に、特定の学習領域におけるより深い知識の獲得に役立つ。

本研究で開発する新しい学習では、学習全体をストラクチャード＝プロブレム＝ソルビングという技法を適用し、「仮想プロジェクト」を「SECI モデル」に基づく構造化されたフォーマットに従ってステップに分けて行う。その際、グループ＝インベスティゲイションを用いて「仮想プロジェクト」の計画・実施・報告という学習活動を通して、先住民族の「知」と社会的課題の深い理解と課題の解決の立案を行い、そのプロジェクト計画を全体で共有する。この時に、SECI の各プロセスをより効果的に行うために、表1の各技法をその有用性に着目し、各過程で活用する。

導入部としての「共同化」では、協同学習への導入を支援するシンク＝ペア＝シェアを独自に改良したイマジン＝グループ＝シェアを用いる。これは、暗黙知を言語化する前段階として、シンボルを用いた視覚化した情報でコミュニケーションを支援するものである。次に、「表出化」でブレインストーミングを促進するため

に、ラウンド＝ロビンを用いる。「連結化」では、先住民族の社会的課題をケース・スタディとして扱い、先住民族の人々の課題とその課題に内包されているジレンマを学習し、先住民族の「知」を尊重して解決策を見出していく。その際、ロールプレイの技法を導入し、学習者にソーシャル・デザイナーという役割を担わせ、新しい「知」の創造につがるソーシャル・デザインを行うよう促す。最後の「内面化」では、新しい「知」を含む学習結果の報告と共有により、新しい学習知識への気づきと獲得を促す。

3. 3. 2: 本研究におけるゲームの位置づけ

本研究で開発する教材は、ケース・スタディとロールプレイの技法を導入して、先住民族の社会的課題の解決を学習者に仮想的に取り組ませる。その意味で、シミュレーションとケース・スタディの要素を含むが、Leigh & Kinder (2001) は、これらとゲームとの関係を図7のように図式化して示している。

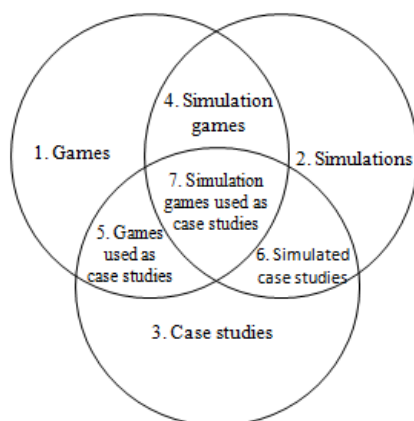


図7 Games, Simulations, Case studies の関係 (Leigh & Kinder 2001, 数字は筆者が加筆)

この図7について、Leigh & Kinder は、個々の内容を以下のように説明している。

1. Games: time limited; rule oriented; scored; outcomes oriented; win or lose focused.
2. Simulations: open ended; behavior oriented; real-life focused; process oriented.
3. Case studies: for in-depth analyses; detail oriented; focused on the results of actions.
4. Simulation games: combining some representative aspects with a highly competitive and time and rule driven process.
5. Games used as case studies: intended to provoke analysis usually of specific scientific knowledge and similar complex data.
6. Simulated case studies: also representative of aspects of real life, but not usually competitive and focusing on highly specific skill training tasks-for example, learning appropriate behaviors for interviewing patients.
7. Simulation games used as case studies: with characteristics of all three modes, these are complex and challenging and are the most educationally powerful. (同 2001 :26)

Leigh & Kinder の定義では、ゲームには「時間とルールによる制限がある」と同時に、「競争的で結果に勝敗がある」とし、非競争的で勝敗よりも楽しみを追求するものをニューゲームと呼んでいる。

一方、Duke (1974) は、新たなコミュニケーション手段としてゲーミングを位置づけ、Greenblat (1988) は、ゲーミングとロールプレイングの違いはルールの存在であるとし、どちらも競争的かどうかを要素にしていない。また、ゲームとゲーミングの違いについて、Duke や Greenblat のように、ゲーム機能とそのゲームを行うプレイヤー行為が含まれたものとして「ゲーミング＝ゲーミング・シミュレーション」と捉える立場や、松田 (2011) のようにゲームの前後にブリーフィング、ディブリーフィングを行い、ゲームの対象世界の背景にあるモデルの理解を促す活動全体がゲーミングであると捉える立場などがある。これらのことから、本研究で開発する教材は、課題解決を Case studies で Simulations と Games で行うことから、図6の“7. Simulation games used as case studies”となるが、ゲーム結果は勝敗を求めない課題解決案となるために、ニューゲームになる。以上のことを踏まえ、本研究の教材は、ゲーミング・シミュレーションの機能を持つニューゲームとしてのシミュレーションゲームとする。

3. 3. 3:シミュレーションゲームの設計

先住民の人々が抱える社会的課題の解決のためには、以下の図8のAに示す二つの社会が重なり合う中で生まれる社会的課題の二重性を考える必要がある。この二重性を現実的に取り除くことは、すぐには難しいだろう。しかし、二重性を持たない先住民の主流社会をシミュレーションという方法で仮想的に作ることは可能である。本研究におけるシミュレーションゲームでは、この二重性を解きほぐす環境として、図8のBに示す先住民の主流社会とコミュニティの関係性を持つ仮想的な学習環境を意図的に作る。その中で、SECI モデルを用いて、二重性を解きほぐす学習活動を行い、課題解決を試みる、というゲーム設計を行う。

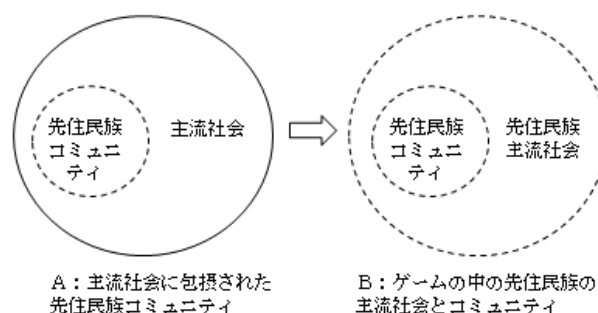


図8 シミュレーションゲームの仮想的関係

この仮想的な学習環境を、SECI モデルに反映したシミュレーションゲームの学習活動は表2ようになる。

表2 本研究のシミュレーションゲームの学習活動

知の変換		学習活動内容
S1 共同化	暗黙知	1: “共感と理解”を対話を通して個人の暗黙知を創造するプロセス
	↓ 暗黙知	⇒学習者自身の暗黙知に気づき、その暗黙知を他者と共有するためにイメージ化(視覚化)を行う
S2 表出化	暗黙知	2: イメージ化された個人の暗黙知をコンセプトという形式知に変換するプロセス
	↓ 形式知	⇒学習者は、共同化で創造された個人のイメージを用いて、個人の暗黙知をグループ内で共有し、グループのコンセプト(形式知)を創造する
S3 連結化	形式知	3: 先住民族の暗黙知を学習するプロセス
	↓ 形式知	⇒学習者は、先住民族のイメージ化された暗黙知と社会的課題を学習する 4: 先住民族の社会的課題の解決のための新しい形式知を創造するプロセス ⇒学習者は、先住民族の暗黙知と表出化で創造されたグループの形式知とを融合させ、課題解決のデザインを行い新しい形式知を創造する
S4 内面化	形式知	5: 課題解決の新しい形式知と先住民族の暗黙知との新たな関係性から、新しい暗黙知の創造につなげるプロセス
	↓ 暗黙知	⇒学習者は、連結化で作成した新しい形式知を全体で共有する。その新しい形式知と先住民族の暗黙知との新たな関係性を学び、新しい暗黙知の創造につなげる

3. 4: “Project PAL” フレーム・ゲーム

本研究で開発するゲームは、“Place-based Active Learning”の略である“PAL”を用いて、“Project PAL”と命名した。先住民族の「知」が関わる「場」(Place)で、彼らの社会的課題を、その「知」を用いて解決するという仮想プロジェクトに学習者に参加してもらい、SECIモデルと協同学習技法を統合したアクティブラーニング手法である協同学習技法を用いて進行するゲームという意味である。但し、“Project PAL”という現実のプロジェクトも存在することから、ゲームの正式名称としては“Simulation Game, Project PAL(略称 PAL ゲーム)”とする。尚、このゲームは、フレーム・ゲームとして特定の先住民族に限らず、様々な先住民族から個別の「知」と社会的課題を提供してもらうことで、“Simulation Game, Project PAL: * * *” 版というバージョン・ゲームを開発することが可能である。

本章で最初に開発する PAL ゲームは、フレーム・ゲームと呼ばれる特殊なゲームであり、「ゲームの内容、課題、データは、1 回ごとに目的に沿うように設定と調整ができ、手続きは同一であるゲーム」(Duke 2001)になっている。しかし、PAL ゲームにおけるこのフレーム・ゲームの意味は、Duke によるゲーム機能の「フレー

ム」とは異なる課題提起学習の側面からの意味を持っている。それは、PAL ゲームの「フレーム」が、人々の思考の枠組み、考え方、物事の見方としての「フレーム」を意味し、「先住民族性」と先住民族の「知」を扱う観点からの「フレーム」でもある。この「フレーム」が、序章でも述べた「Decolonization」という「脱フレーム化」を意味し、第2章で述べた「Indigenization」という「再フレーム化」を意味する。PAL ゲームの「フレーム」は、これらの二つの機能を反映する「フレーム」にもなっている。この時の「再フレーム化」は、「先住民族の社会」を仮想的に作り、その「社会の中で現状を考えてみる」という時間を超えた学習空間を仮想的な「フレーム」で作り、「先住民族性」を尊重するという「再フレーム化」を行う。その「再フレーム化」のために、資料が必要になり、それが「ゲーム資料」になっている。

3. 4. 1: ゲームの準備

PAL ゲームは、ゲームの道具として紙・筆記用具とゲーム資料があると実施できるシンプルなゲームである。また、ゲーム参加者の年齢や職業などを考慮してゲーム資料の内容や難易度を調整することにより、子供から大人まで様々な人たちが参加できる。ゲームを実施するために、事前にゲーム進行を行うファシリテーターによる以下の準備が必要になる。

- *所要時間: 120 分～180 分（少人数の場合でも、学習効果を出すためには 120 分以上が望ましい）
- *参加人数: 全体人数: 4～40 人
- *グループ構成: 1グループ: 2～8 人（2 グループ以上になるようにする）
- *道具: 紙、大小2種類の紙を使用（大・模造紙: グループ数分、小・A4 用紙など: 人数分×2）、筆記具（サインペン、マーカー、クレヨン、色鉛筆など）
- *ゲーム進行: コンピューターの PPT を使用する場合: プロジェクター、スクリーン、モニターなど。
コンピューターを使用しない場合: 進行を示す紙の資料を準備。
- *ゲーム資料: GM1～GM7 までの資料（GM: Game Materials の略）

3. 4. 2: ゲーム資料

PAL ゲームの実施では、学習活動がシンボルを用いてデザインするという創造的学習として展開していくために、最初にその創造するシンボルに関するテーマ（概念）設定が必要になる。テーマは、ある概念（例：平和、幸福、健康など）とするが、学習状況によっては学習テーマが既に決まっている場合もあり、その時にはその学習テーマを用いる。いずれの場合も前述した IDLO のテーマが、「平和的な関係性を創造する」としていることから、PAL ゲームの基本的な学習テーマとして「平和」の概念（初期設定であるが、各学習目標によって変更可能）を用いることにする。また、ゲームの実施に必要なものとして、ゲーム内で使用する対象とな

る先住民族に関するゲーム資料(GM)がある。このゲーム資料は、7 種類あり、その資料は、PAL 学習において「先住民族性」を尊重する仮想的な先住民族の世界を作る。その仮想的な先住民族の世界を時間軸、空間軸でフレーム化し、その世界の中で尊重される「先住民族性」を示している。また、その世界に住む先住民族の人々の存在を示すために、先住民族の人々が作った作品を示し、同時に人々の感情の存在も可視化させている。さらに、現在の先住民族の人々が抱える社会的課題を示し、その解決を考えるために、課題の原因を学習者とともに考えていく。ゲーム資料は、ゲーム世界を「先住民族性」によって「再フレーム化」する道具でもある。また、ゲーム資料は、個々の先住民族の「先住民族性」と課題を用いることで、様々なバージョン・ゲームを作ることが可能になる。PAL ゲームのフレーム・ゲームのゲーム資料は、以下の①～⑦の条件を持つ。

資料① ゲーム・ストーリーとルール

ゲームのストーリーは、以下の3. 4. 3に示すが、PAL ゲームは、先住民族の社会的課題を解決するために、「Indigenous Entrepreneurship」(先住民族文化資源を用いた起業)の考えを取り入れており、課題解決の方法に起業という方法を用いる。また、「先住民族性」を尊重した課題解決の結果は、現実的には二重性のある“社会”の中に還元する必要がある、主流社会と先住民族社会の発展的な統一をもたらすような解決策につながるストーリーにする。また、ゲームのルールは、ゲーム・ストーリーの中に含め、ファシリテーターがゲームの進行に合わせて随時、提示していく。

資料② 先住民族の人々の歴史と地図

- ・歴史(時間軸):ゲームの中では、先住民族の人々の社会が主流社会となった世界を尊重するために、先住民族の人々の歴史を使用する。しかし、先住民族が持つ社会的課題は、現在の問題であるために、時間軸を示す歴史を「先住民族の歴史」(歴史がない場合には、先住民族の人々の立場に立った歴史を作成する)と、主流社会の歴史を準備し、社会の二重性を理解するために対比して使うことが望ましい。
- ・地図(空間軸):先住民族の人々が住む土地の地図を使用する。先住民族が住むほとんどの土地には、先住民族の言語による地名が残っている。その地名を用いた地図がある場合には、その地図を用い、ない場合には、主流社会による地図を使用するが、その時には、地名が持つ二重性について説明を行う。

資料③ 先住民族の人々の社会的課題、現状の課題

先住民族の人々の社会的課題は、先住民族の人々自身が決め、その解説も先住民族側が行う。その解説には、課題が持つ二重性とその課題の要因を関連づけて説明し、可視化させる。不可視化されている課題

の意味については、「コード解説」として当該先住民族の人々自身がディブリーフィングで行う。

資料④ 先住民族の人々の文化の尊重

PAL ゲームの世界は、先住民族の仮想的な社会とするために、先住民族文化を学習する必要がある。個々の先住民族文化に関する重要な世界観、価値観の存在を知り、その世界観、価値観を尊重して先住民族の課題解決に使ってみる、という新しい学習アプローチを作る。

資料⑤ 先住民族の人々の心情

先住民族の人々の社会的課題を知るのと同時に、その課題を持つ人々の現在の心情を理解する。先住民族の人々が、人間として存在し、感情を持ち、そしてその苦悩が生まれていることが不可視化されており、提示された課題を知っていた場合でも、その課題を抱える人々の気持ち、感情という心情を理解する機会がほとんどないことから、本学習によって理解する機会を作る。

資料⑥ インターネットの活用

現在の学習者は、日常で PC、スマート・フォンなどを使っており、PAL ゲームの実施という短時間の学習時間の中で、学習を効果的に進めるために、学習者がゲーム資料以外の情報を、より多く収集することが望まれる。視覚情報により、学習者がその情報をコピーする可能性もあるが、学習効果に影響が出ないようなファシリテーションの工夫をしながら、情報の多様性を取り入れるために便利なツールとなる。

資料⑦ UNDRIP (The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples)

「先住民族の権利に関する国際連合宣言」は、海外の先住民族の人々が共有する先住民族の権利に関する国連が作成した国際的な標準、参考基準となる資料である。学習者は、UNDRIP の存在を知っていたとしても、その内容については知らないことが多い。PAL ゲームでは、UNDRIP を取り入れることで、この内容を知る機会を提供していく。但し、この資料の使用の有無、使用する項目の選択については、学習者の年齢、目的、用途を配慮して決める。

ゲーム実施時におけるゲーム資料の使用方法は、GM1 は、ゲーム・ストーリーとゲーム進行に関するルールとなり、基本的なものを設定するが、ゲーム進行中にファシリテーターが順次そのルールを説明していく。また、ゲーム・ストーリー(3. 4. 3.に示す)は、実際の場面でどのように応用するのかは、各先住民族の研究協力者と相談をしてその先住民族の現状に応じて柔軟に決める。また GM2～7 については、対象となる先住

民族の研究協力者から資料提供をしてもらう。この時に重要なポイントは、その先住民族の立場に立ったゲーム資料の準備をすることである。その時に、学校教育とは異なる歴史的、地理的なものが使用されたり、あるいは学校教育の知識と対比するような形で二つ以上の歴史資料が提供されたりしたとしても、「PAL ゲームの資料」として尊重し、使用する。実際に使用するゲーム資料は、テーマごとに可能な限りそれぞれを1頁にまとめ、1セットにした資料(通常 GM1～GM6 を用いて 6 頁になるが、GM7 を使用する場合は 7 頁になる)を印刷し、1パッケージとしてグループの数だけ用意する。実際のゲームの実施時には、その資料を各グループに配布し、使用する。事前に準備するゲーム資料は以下のようになる。

GM-1: ゲーム・ストーリー&ルール

(ゲームの目的と進行についての解説、ゲームの内容:ストーリーとルール)

GM-2: 先住民族が住む地域の地図と歴史

(対象となる先住民族が現在住んでいる地域の地図とその歴史)

GM-3: 先住民族の社会的課題

(対象となる先住民族の人々が現在抱えている社会的課題)

GM-4: 先住民族文化の5つの文化的キー概念

(対象となる先住民族の人々の文化における世界観、価値観を反映するキー概念)

GM-5: 先住民族のアート、詩、ことわざなど

(対象となる先住民族の人々自身によるアート:詩、絵、写真、芸術、音楽 etc)

GM-6: 先住民族に関する情報

(冊子、インターネット情報など)

GM-7: *「先住民族の権利に関する国連宣言」(UNDRIP)の特定の条項

(*この資料に関しては、ゲームの参加者の年齢、必要性などを考慮して、使用する・しないを決めるが、使用する場合の条項については、学習テーマにより先住民族の研究協力者と共に決める。)

3.4.3: ゲーム・ストーリー

PAL ゲームのストーリー(付録3)は、各学習グループが、PAL プロジェクトチーム(以下 PAL チーム)となり、国連からの要請で先住民族の人々の社会的課題を解決するために、先住民族の人々の「未来の well-being」を作るための複合施設(建築物、空間施設など)を建設することを目的とする。そのために、PAL チームのメンバーはソーシャル・デザイナーになり、グローバル企業を設立し、シンボル(学習テーマ)を用いて、その企業の会社名、ロゴ、ミッションを作成する。その会社が、社会的課題解決のための「PAL Project Plan」という解決プランをデザインし、学習結果として発表する、というものになる。

このゲーム・ストーリーは、先住民族の人々の社会的課題を「先住民族性」を用いて解決するという大きな

目的があるが、同時に課題解決のために先住民族の人々自身による先住民族文化資源を使った起業についての仮想的な学習が含まれている。このようなストーリーになった要因は、アイヌ民族の人々は、自分達の文化資源を、自分達の生活の向上やアイヌ民族の地域社会の発展のために、その利益を役立てて将来的な地域社会の発展につながる活動を自分達で行うという経験がとても少ないことにある。また、Entrepreneurs (起業家)になる、会社を作る、ということは、アイヌの人々を含む先住民族の人々にとって、これから重要な経済活動でもあるが、アイヌの人々は、この先住民族による起業という知識や情報が、言語的な問題(英語の使用)もあるが、海外の先住民族の人々の成功体験から直接もたらされることが少なく、知る機会もあまりない。

この先住民族の経済活動について、Mataira (2014, 2015)は、先住民族の人々の起業家精神について、起業とは先住民にとって規範的な活動であり、それは先祖伝来の復元力、適応力、そして生活の質の向上と健康を長期間持続することによって実現する生き残る力のなかに潜んでいるもの、としている。また、先住民の実現可能な経済的な発展のために、多元的なレベルでの起業家活動が重要だとして、起業家活動を「ミクロ的なレベル、マクロ的なレベル、包括的なレベル」の三段階に分けて示している。

「ミクロ的なレベル」では、個人や家族における起業家精神とは、小企業や自家経営のことで、より大きなコミュニティにおいて雇用の機会を増大させるために必要であり、先住民コミュニティの健康とwell-beingを向上させるためには、先住民族自身が収入を得ることのできる企業活動を創り出し、その活動を持続可能なものにしていく必要がある、としている。また、「マクロ的なレベル」では、部族(例:マオリ)に属する資源から商業的価値を引き出すには、tribal/band/mobなどの部族グループが実際に持っている起業家精神が前提であり、その部族的起業家精神は、社会的、政治的、文化的義務を内包し、部族よりも大きなコミュニティ、保留地や地域において、先住民の企業が祖先伝来の精神を尊重して活動することを保護することも含む。さらに、「包括的なレベル」では、「先住民族の文化遺産を利用した起業」という概念に触れ、文化・知的財産、環境的資源に関する権利の獲得と保護の必要性について述べている。このような先住民族の人々の様々な経済活動において、前述したDurie (1998)は、先住民族の文化資源を自分達で管理、運営することで、自分達のコミュニティの発展を自分達で決める「Self-determination」の重要性を示している。

現在のアイヌ民族の人々は、このような起業による経済活動が、資金面や「マクロ的なレベル」への接合となるネットワーク化の困難さから、「ミクロ的なレベル」、つまり個人や家族レベルで留まっているか、あるいは持続しないことが多い。そのために、経済活動が「マクロ的なレベル」までに発展することが少なく、そのような経験をするのはほとんどないといえる。PALゲームにおけるゲーム・ストーリーは、とてもシンプルであるが、仮想的な起業を資金面の問題を考えずに、①起業する、②会社を作るためのミッションとロゴを作成する、③その会社で社会的課題を解決してみる、という「ミクロ的なレベル」をより発展させた「マクロ的なレベル」で解決策を見出す、という経験を学習によって作り出している。

3. 4. 4: ゲーム・ステージ

PAL ゲームは、表2の 1～5 の学習活動を土台にした 5 つのゲーム Stage を持つ。ゲーム全体の時間は、参加者の人数により若干変動するが、全体人数が 4～40 人の場合、時間は 90～120 分を想定し、ゲームの進行はファシリテーターが行う。各ゲーム Stage の時間配分と進行手順を以下の表3に示す。

表3 PAL ゲームの Stage と進行

Stage		ゲーム進行	資料
S1	内容	個人のシンボル・イメージを描く	GM1
	時間	10～20 分	
個人 イメージ	手 順	①ゲーム概要と学習テーマのシンボルについて説明を行う。そのシンボルの個人のイメージを紙(小)に描いてもらい、そのストーリーを作る。 ②個人のイメージとストーリーをグループ内で発表し、共有する。	
S2	内容	個人イメージを元にグループのシンボル・イメージを描く	GM1
	時間	10～20 分	
グループ イメージ	手 順	①各個人のイメージを元に、グループのイメージを話し合いにより決め、紙(小)に描いてもらい、そのストーリーを作る。 ②グループ・イメージとストーリーを学習者全員(クラス全体)に発表し、共有する。 ③このイメージとストーリーが、次のステージのプロジェクト・プランのための企業ロゴとミッションになるが、このことは S2 が終了した後に伝える。	
S3	内容	先住民族の「知」と社会的課題についての学習	GM2 ～ GM7
	時間	15～20 分	
ラー ニング	手 順	①グループが、「PAL プロジェクト・チーム」になること、またゲームの目的と進行について資料(GM1)を用いて説明する。 ②対象となる先住民族の人々の社会的課題について、資料(GM3)を用いて説明を行う。 ③対象となる先住民族の歴史と現在の地理的な情報(GM2)、先住民族文化の価値観・世界観(GM4)とその作品(GM5)、そして適時 (GM6)を使用し、ゲーム資料の説明を行う。	
S4	内容	「PAL プロジェクト・プラン」のデザイン	GM2 ～ GM7
	時間	40～45 分	
プラン ニング	手 順	①「PAL プロジェクト・チーム」が、グローバル企業を設立し、Stage 2 で作成したグループ・イメージを元に、企業名、ロゴとミッションを作り、紙(大 1/2)に描く。 ②Stage 3 で学習した先住民族の社会的課題の中から「PAL プロジェクト・チーム」が取り組む社会的課題を選ぶ。 ③課題解決のための「PAL プロジェクト・プラン」について、企業ロゴとミッションを元に話し合い、ゲーム資料((GM2～7)を用いて解決案として「PAL プロジェクト・プラン」を考え、紙(大 1/2)にデザインする。	

S5	内容	「PAL プロジェクト・プラン」の共有とディブリーフィング	なし
	時間	15 分	
ディブリーフィング	手 順	①Stage 4 で作成した「PAL プロジェクト・プラン」を全体に発表し、他のチームと共有する。(Q&A など)	
		②課題提供者となった先住民族の研究協力者が、ディブリーフィングを行う。	
		③学習者の研究協力者への質疑応答など Skype を通して行い、ディスカッションを行う。(*1、*2)。	
		*1:Stage 5 に研究協力者が参加できない場合： メールなどでゲーム結果を研究協力者に送り、フィードバックやそのビデオをもらい、後日追加のディブリーフィングを行う時に使用することも可能である。 *2:追加のディブリーフィングができない場合： ファシリテーターが対象となる研究協力者の代わりに行う。	

この PAL ゲームの Stage 1～Stage 5 までのゲーム進行にともなう学習では、二つの異なる「知」を扱っている。一つは、本章における暗黙知と形式知というもので、もう一つは、第2章で扱った主流社会の「知」と先住民族社会の「知」というものである。この二つの異なる「知」は、主流社会の「知」と先住民族社会の「知」の両方に、暗黙知と形式知が存在しており、PAL ゲームでは、両方の社会の暗黙知と形式知を SECI モデルの中で変換している。

PAL ゲームの中の Stage 1 では、学習者の暗黙知を使い、学習者が共有できるように可視化させてシンボルにしている。その視覚化されたシンボルは、学習者も気づいていなかった暗黙知の視覚化されたものであり、SECI モデルでいう形式知ではない。Stage 2 では、その個々の可視化された暗黙知が発展的に統一されて、新しいグループの「知」として 1 つの形式知になる。Stage 3 では、新しく創出された形式知は、Stage 4 にいくまで保留されており、この Stage では、先住民族の「知」を含む「先住民族性」と社会的課題について先住民族の視点から学習する。Stage 4 では、先住民族の「知」を尊重して課題を解決する試みを、ゲームの中の「仮想社会」で行うが、その時に学習者は、先住民族の社会的課題の解決のために、「先住民族性」を尊重し、同時に主流社会の「知」(学校、施設の建設、新しい制度の創出など)を用いる。その時に両方の社会の「知」を用いるために、それらを批判的に思考し、解決案を計画する。この時に両方の「知」が発展的に統一されたものが形式知となって課題解決のためのプロジェクト・プランとしてデザインされることになる。また、この時に、発展的な統一による新しい「知」(「コード(C)」)が生まれており、この「知」が次の段階の新しい「暗黙知」になっていく。

Stage 5 におけるディブリーフィングは、ゲーム学習において最も重要な役割を担っている。ディブリーフィングとは、「ゲームの演習後に行われるプレイヤーとファシリテーターによる討論をいう。ゲームの演習内容だけではなく、現実世界との対比が対象になる」(Duke 2001:209)。PAL ゲームでは、このディブリーフィング

を先住民族ではないファシリテーターが実施するのではなく、先住民族の人々が行っている。その理由は、このディブリーフィングが、フレイレがいう「コード解読」にあたり、先住民族の人々が持つ「コード」の不可視化されているフレイレがいう深層構造からの解読になる。これは、ゲーム結果が両方の社会の「コード」を統一しているが、学習者が持つ「コード」には、既存の主流社会の「コード」が内在化されている場合が多い。この不可視化され、内在化されている「コード」を、「先住民族性」を持つ他の先住民族の人々が解読、ディブリーフィングすることは、とても重要であり、学習者に新しい気づきを与えるものになる。

PAL ゲームでは、個人が持つ暗黙知と形式知、主流社会と先住民族社会の両方が個々の文化特性による暗黙知と形式知を尊重するために、先住民族の不可視化されている暗黙知と形式知を不可視化させながら、学習で積極的に使うように取り入れている。PAL ゲームの仮想社会は、様々な「知」を発展的に統一する「場」になっている。

3. 5: “Project PAL”バージョン・ゲーム

PAL ゲームのフレーム・ゲームは、このフレーム・ゲームだけで実践することはできず、このフレーム・ゲームを用いて、個々の先住民族の社会的課題の解決のためのバージョン・ゲームを作成することで実践が可能になる。このバージョン・ゲームの第 1 作目として、アメリカ・ハワイ州・オアフ島の Native Hawaiian の人々の社会的課題解決を目指すハワイ・バージョンである“Project PAL: Hawaii”(Iwasa, et. al. 2015)を作成した。ハワイ版のバージョン・ゲームの内容と実践結果について、次に示すことにする。

3. 5. 1:「PAL: Hawaii」の作成

“Project PAL: Hawaii”(以下「PAL: Hawaii」)は、PAL ゲームのフレーム・ゲームを用いて、アメリカ・ハワイ州在住の Native Hawaiian の研究協力者 1 の協力を得て作成することが可能になった。この Native Hawaiian の研究協力者 1 は、ハワイ州オアフ島の西地区在住の二人(A 氏、B 氏)である。A 氏は、祖母から直接ハワイ語とハワイ文化を継承し、38 年間ハワイ州のパブリック・スクールの教師・校長を経験した教育者である。また、B 氏は、A 氏の甥にあたり、高校の教員をしながら A 氏から、同地区のハワイ語とハワイ文化を継承するために学んでいる。この二人の現地の研究協力者の協力により、「PAL: Hawaii」の作成が可能になった。

「PAL: Hawaii」ゲームで扱う Native Hawaiian の「知」と課題に関して、同じ島内でも各地域の谷によって異なっており、また各島々でも大きく違うことから、本研究では研究協力者 1 が在住する Native Hawaiian の人口が最も多いオアフ島の西地区の Native Hawaiian の人々の先住民族の「知」を尊重し、この地域の社会的課題の解決を試みるものにする。そのゲームの資料となる先住民族の「知」と社会的課題は、研究協力者 1 から提供(「コード表示」)してもらい、「PAL: Hawaii」のゲーム資料とした。ゲーム資料の中に登場する人名、

地名、ハワイ文化に関する情報、社会的課題の使用について、研究倫理規定も含め研究協力者 1 と事前の話し合いを充分に行った。また、このゲームは、Native Hawaiian の人たちのローカルな地域での「仮想プロジェクト」の実施が目的となることから、ゲームで使用する資料は、本研究の3. 4. 2で示したゲーム資料の内容を元に、「先住民族⇒Native Hawaiian」に置き換え、「PAL: Hawaii」の資料にする。尚、資料の内容の変更後のゲーム資料は、以下のようになる。

GM1: 「PAL: Hawaii」ゲームのストーリーとルール

GM2: Native Hawaiian の人たちが居住する地域の地図と歴史

GM3: Native Hawaiian の人たちが抱える課題 (Hawaiian sovereignty, Homeless, etc)

GM4: Native Hawaiian の人たちが大切にしている5つの価値観 (Aloha, Pono, etc)

GM5: Native Hawaiian の人たちを理解するための詩 (研究協力者 1 の B 氏が作成した詩)

GM6: Native Hawaiian の人たちについての様々な情報 (資料、インターネット情報・検索など)

3. 5. 2: 「PAL: Hawaii」の実践

「PAL: Hawaii」のゲーム実践について、ゲーム実践から二つの事例を示すことにする。事例 1 は、PAL ゲームの実践の初回で、ゲーム参加者となる学習参加者が「先住民族ではない人々の場合」であり、2015 年 7 月に北海道大学の夏期プログラムである ESD Campus Asia 2015 に参加したアジアの 4 カ国(中国、韓国、タイ、日本)からの大学生 38 名に実施したものである。事例 2 は、ゲーム実践の 2 回目であり、ゲーム参加者となる学習参加者が「先住民族の人々である場合」の学習者によるもので、同年 11 月に札幌大学のアイヌ民族の学生が中心となって活動をしているウレシパクラブ⁽¹⁵⁾(Urespa Club)に所属する 12 名の大学生に実施したものである。

これらのゲーム実践では、事例 1 では参加者 38 名を 5 グループ(1 グループ:7~8 名)に分け、また事例 2 の実践では、参加者 12 名を 3 グループ(1 グループ:4 名)に分け、両事例ともに表3のゲーム進行に沿ってゲーム実践を行ったが、時間的な制約からゲームを 2 回に分けて実施した。1 回目は Stage1~4 までを、2 回目は Stage 5 だけを後日(事例 1:5 日後、事例 2:3 カ月後)に行った。本章で報告する Stage 5 のゲーム結果となる「PAL プロジェクト・プラン」へのディブリーフィングについては、ハワイの研究協力者 1 が「ハワイ文化の価値観を上手く取り入れ、将来的に実際のコミュニティ開発に使ってみたいプラン」という観点から、事例 1 と事例 2 の中から 1 例ずつを選択してもらったものの概略を示す。また、本章におけるゲーム学習の評価について、ゲーム開発に焦点を当て、事例1のゲーム結果を中心に示し、事例 2 のゲーム結果については、次章のバージョン・ゲームとの関係の中で4. 2. 1の実践事例の中に詳細を示すことにする。

3. 5. 3: 「PAL:Hawaii」の結果

<事例1: ESD Campus Asia 2015>

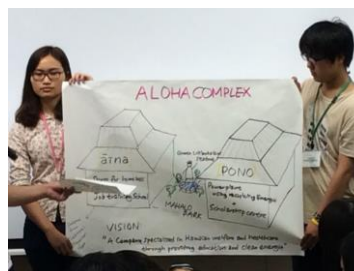
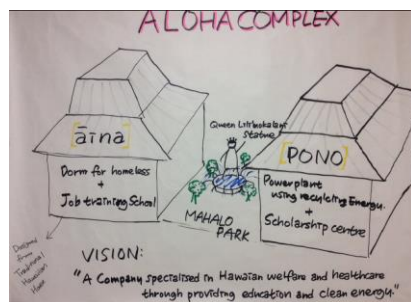


写真1 事例1:左側:ロゴと PAL プロジェクト・プラン
右側:学習及び発表の様子 (ESD Campus Asia 2015)

事例 1(写真1):ロゴは、アジアの4カ国語による「平和」という言葉を地球に描き、仏像は、仏による祈り＝平和を象徴している。また、Native Hawaiian の社会的課題から「ホームレス、雇用問題、貧困、健康問題」を選び、“ALOHA COMPLEX (複合施設)”という企業名で社会福祉と健康管理に特化(ミッション)した会社にした。左側の“aina”は、ハワイ語で「すべての生き物を養うための大地」という意味を持つ住居施設で、ホームレスの「住居＋職業訓練校」が同じ施設内にある。また、右側の“pono”は「バランスが取れた・正しい関係性」という意味があり、神々・スピリット・人々・大地の健康を保つためにバランスが取れている状態であり、“pono”という名前の付いたリサイクル・エネルギー・センター(ゴミを使用)で「発電所＋スカラシップセンター(仕事につながる)」を作る。ハワイの伝統的スタイルを持つ2つの家の間に“Mahalo Park”という公園を作り、中心に多くの Native Hawaiian が敬愛する“Queen Lili'uokalani”の銅像を建てる、という内容の発表があった。

<Native Hawaiian の研究協力者からのディブリーフィング>

「PAL: Hawaii」ゲームのディブリーフィングを実施する Stage 5 では、Native Hawaiian の二人の研究協力者に Skype を通してプログラムに参加をもらい、ゲーム結果についてのディブリーフィングを直接してもらった。この Stage 5 に関して、事例 1(写真2)は ESD 側のプログラムの都合で、ゲーム実践の翌週の別日程で行われた。また、事例2の Stage 5 は、札幌大学ウレシパクラブの都合によりゲーム実施の翌年 2016 年 3 月になり、日程上の都合から A 氏が Skype でディブリーフィングはできなかったが、書面でフィードバックをもうことが可能になったために、その内容を以下に示す。



写真2 事例 1: Stage 5 の Skype によるディブリーフィングの様子
(ESD Campus Asia 2015)

事例 1: 「このモデルは、先住民族の伝統的な視点からデザインされている。それは、一方の施設で家族と仕事との関係の価値を、またもう一方では教育と再生エネルギーについての価値を広げている。このモデルは、ホームレスの家族が、Native Hawaiian のロール・モデルであるクウィーン・リウオカラニの像が立つ広場に隣接する彼らの仕事場や学校のそばに住むことで、彼らの家族関係を強力にすることを示している。それは、現在この地域に住む Native Hawaiian の仕事場の多くがホノルル、及びワイキキ・エリアにあり、往復の通勤時間が 2〜4 時間近くかかっているからである。また、施設のそばにクリーン・エネルギーの存在を強調していることは、健康的な生活と環境の持続性のために、太陽、風を用いて有機的な農業を行うという伝統も教えている。」

事例 2: ウレシパクラブ Team C (詳細: 第4章4. 2. 1): 「このモデルは、“aina (land)、kauhale (village system)、ohana (family)、mo’omeheu (culture)”という無数の Native Hawaiian の先住民族概念を用いて Native Hawaiian のコミュニティを健康的にするためのものを顕在化させている。今日の Native Hawaiian は、ハワイ州の中で貧困・投獄・ドロップアウト・健康問題を持っている比率が最も高くなっている。伝統的には団結力があり生産的だった Native Hawaiian が、過去の侵略によるハワイ語の使用禁止、文化の使用は法律違反になるという経緯から、自己のアイデンティを失ってしまった。この PAL プロジェクトは、Native Hawaiian が先住民の食物を育て、伝統的な漁業を実践し、本来の文化を学習するための戻る場所としての村を創造している。このモデルは、村での生活、土地の管理、そして土地とその資源への敬愛を持つプロジェクト創造の中で、アイヌの学生達自身が先住民族としての復活を再現していることにとても価値がある。また、このプロジェクトは、先住民族の社会的・経済的な課題の解決のためスキルをコミュニティ・センターで訓練することに焦点を当てており、とても重要である。それは、Native Hawaiian の伝統的な価値観が集団や家族と共に働くことであり、お互いを助け合うという家族や人々のために他者と一緒に働くという、“Aloha”と呼ばれる愛そのものがこのプロジェクトのもう 1 つの意義になっている。」というコメントが示された。

3. 5. 4: 「PAL:Hawaii」の評価

「PAL:Hawaii」の実施についての評価を、ゲーム実施後にゲーム学習に関する評価を事例 1(有効回答 38 名)と事例 2(回答:12 名)の学習者にアンケートと自由記述による回答により行う。また、研究協力者 1 からのコメントも以下に示すことにする。

(1) 学習者による評価

シミュレーションによるゲーム学習の評価を、以下の 3 つの質問について 1～5 段階評価法(5:強く思う、4:そう思う、3:中立、2:そう思わない、1:強くそう思わない)により行った。また、「PAL: Hawaii」ゲームの初回となった ESD 2015 のプログラムのテーマが、「平和」を扱うものであったことから、評価に関する質問の中にも、「平和」に関する質問項目を設けている。評価の結果を以下の表4で示す。

表4 「PAL:ハワイ」へのアンケート結果 (%)

質問	評価	5	4	3	2	1	計
1:今回のゲームは、平和という概念のより良い理解に役立った。	事例 1	20	48	23	6	3	100
	事例 2	58	25	17	0	0	100
2:今回のゲームは、先住民族の文化と課題の理解のために役立った。	事例 1	30	34	23	10	3	100
	事例 2	50	33	17	0	0	100
3:今回のゲームで学んだことを自分の学習に役立てていきたい。	事例 1	34	30	27	6	3	100
	事例 2	66	17	17	0	0	100

ゲーム学習について、平和のシンボルをデザインして学習することについて、事例 1 では「5:強く思う、4:そう思う」に 68%、事例 2 では「5:強く思う、4:そう思う」に 83%という評価になり、概念理解にシンボルやデザインが役立っていた。また先住民族の文化と課題の理解について、事例 1 では「5:強く思う、4:そう思う」に 64%、事例 2 では「5:強く思う、4:そう思う」に 83%という評価となり、「PAL:Hawaii」を通した学習が、ハワイ文化とその課題の理解に役立ったこともわかった。さらに、新しい「知」の獲得とその後の応用につながる問いに、事例 1 では「5:強く思う、4:そう思う」に 64%、事例 2 では「5:強く思う、4:そう思う」に 83%という評価があり、ゲームを通した「知」の学習の効果もみられた。また自由記述から、学習者の具体的な学びについて、本稿では事例 1(有効 18 名)と事例 2(12 名)の学習者の記述から、ゲーム開発に関する「気づき」と「改善点」という観点からまとめたものを以下に示す。

(2) 学習者の気づき

「事例 1」からは、「コミュニケーションによる学習効果」について、7 名の記述があり最も多く、「ディスカッションによるグループワーク、チーム・ワークを行うことで興味を刺激して理解し、学習と理論を発展させるとも良い機会になった」、「多様性のある他の人たちと一緒にコミュニケーションをとろうとすること」などがあり協同学習によるコミュニケーションの促進効果を示している。「教育を通した平和の理解」について、「国が違っても平和のイメージは共有できるものであり この学習で伝わりやすいということがわかった」、「教育で平和な世界を築くことを可能にする」などの意見が見られ、Stage 1 の平和のシンボルのイメージの作成が 最後まで学習者の思考の土台にあったことも推測される。「先住民族の社会的課題の解決」について、「教育によって課題解決ができることを知り、他の先住民族の事例について知りたい」という他の先住民族の事例について関心を示す回答もあり、課題解決のノウハウが学習者の学びとして残ったことも推測される。また、「事例 2」に関して、初めて体験した PAL 学習への心情と考え、また Native Hawaiian という同じ先住民族の課題について、どのように感じ考えたのかの詳細については、第4章の4. 2. 1で述べることにする。

(3) 研究協力者による評価

PAL ゲームでは、先住民族の「知」を尊重することを土台としていることから、Native Hawaiian の研究協力者 1 に、ゲームの実施後にメールでコメントを提示してもらった。その内容は、次の通りである。

「今回 PAL ゲームに関わり、ハワイの西地区の中で 38 年間に渡り学校教育、また現在の学習センターでの教育を通してこの地域が持つ社会的課題に深く関わってきた。その経験から、現在の私たちが直面している抑圧されている課題として今回の課題を選択した。これらの社会的課題は、1893 年に合衆国によりハワイが侵略されて以来、西地域だけではなく Native Hawaiian 全体が直面し、苦悩し続けている課題であり、PAL プログラムの中でこれらの課題を取りあげることで、今日の Native Hawaiian の生活に肯定的なインパクトをもたらすことを信じている。また、今回の PAL ゲームを通して、ハワイのために学生達が社会的な課題を理解したレベルの高さが印象的だった。また、彼らの解決の方法がとても創造的で、持続的なものでもあった。Skype を通して学習に参加する方法は、学生達がそれぞれの国におけるコミュニティを支援するための方法を見出すことと、学生達のプロジェクトの結果を評価することで、私たちの学習センターにつながる機会を与えるものだと考えている。個人的にこの Skype を使う方法は、海外から Native Hawaiian のコミュニティに個々の学生が直接つながる機会を作るので、個人的に好きな学習である。さらに、アイヌの学生は、「PAL:Hawaii」による Native Hawaiian のための実行可能で、持続的な生活プログラムを創造した学習を通して、「彼ら自身の豊かな文化的価値観と文化遺産へのつながりへの気づき」をもたらしている。これらの事例のプランを、自分の学習センターの中に飾っておきたいと考えている。」と述べていた。(原文:英語、訳:筆者)

3. 5. 5: 「PAL: Hawaii」の考察

(1) ゲーム学習の評価

「PAL: Hawaii」ゲームの実践において、表4が示す事例 1 と事例 2 の大きな違いは、ゲームの初回と改良後の 2 回目のゲームというゲームそのものの完成度の違いが大きな要因となっていると思われる。しかし、同時に学習者が「海外からの人々であるか、ないか」という国や文化の違いだけでなく、「先住民であるか、ないか」ということも大きな要因だったことが表4の評価の中に示されていた。事例 2 の評価では、いずれの項目も 4 と 5 で 80%以上という高評価が見られ、その学習効果の高さが示されている。また、(2)学習者の気づきの中に示されている内容は、アイヌ民族、Native Hawaiian という民族性の違いよりも、同じ先住民族という立場での課題の共有、理解、そして共感というものが学習評価の中や研究協力者の評価の中に見られることからわかるように、アイヌの学生が Native Hawaiian の課題を“自分達に引きつけて考える”という相互理解と共感がそこには生まれている。同時に、課題提供(コード表示)をしてくれた Native Hawaiian の研究協力者のコメントには、自身が課題提示する経験についても述べられており、当事者によるコード表示という効果も見られた。また、同じ先住民族の立場からアイヌの学生達を見ている視点があることが、コメントの内容にも見られ、先住民族という視点の共有が研究協力者の中にも見られた。事例 2 についての具体的な評価については、次章に述べることにする。

学習者からの改善点として挙がっていたのは、事例 1 からは、「話し合い・ディスカッションのための時間がもっとほしかった」という意見が 7 名から、また「やるべきこと、決めるべきことを明確にしてほしい」、「詳細な指示」というコメントも 4 名からあり、“ゲーム学習における時間配分とゲーム進行に明確な指示”というファシリテーター側の課題を示していた。また事例 2 からは、「ゲームとは別に事前に多くの時間をかけて Native Hawaiian の学習を行う必要がある」、「自分自身の予備知識が不足していた」など、“Native Hawaiian を知るための事前学習”を希望する発言がみられた。これらの評価から、PAL ゲームの開発に関して、学習者、及び研究協力者などの評価などからも学習者に一定の学習の効果があることが示されたが、ゲーム学習という学習の実施時、及び事前と事後を含めた筆者が行ったファシリテーションの準備とスキルの課題が示されていた。

(2) ゲーム開発の評価

PAL 学習の考察にあたり、最後にゲーム開発という観点から、シミュレーションゲームの開発の考察を行うことにする。現在、ゲーム開発に関する評価について、標準的な評価基準というものがないために、本研究では Duke(2001)による評価基準項目を用いて改良点を整理する。その項目には、「基本情報、ゲーム用具の入手方法、参加者の範囲、プレイヤーの参加形態、時間の要件、内容・主題、演習の進行形態、評価の指

針」という8項目があるが、その中から PAL ゲームのフィードバックで指摘が多かった①時間の要件、②演習の進行形態、そして今後マニュアルを作成する時に必要になる③評価の指針、という3項目を取りあげる。

①時間の要件は、「導入、ゲーム演習、ディブリーフィング」の3段階があり、PAL ゲームは、学習活動全体に柔軟性があり、ゲーム参加者の学習理解と活動の進行度に左右されることから、ゲーム演習の時間の管理がとても難しい。その改良策として、「ゲーム時間とゲームの参加者の人数・グループの数を考慮に入れた時間との関係をゲームのフロー図を作り、関連付けて表を作成する」ことで、ファシリテーターが演習時の活動の流れに呑み込まれることなく、ゲーム進行を予想しながら時間管理を行うことが可能になる。

②演習の進行形態については、シミュレーションゲームの導入に際して、ファシリテーターは必ず1度は導入ゲームを経験しておくことが必要であるという暗黙の了解が一般的にはあるが、ファシリテーターの諸状況によりそれができない場合もあるので、ゲーム進行の様子だけではなく「ゲーム進行中におこる雰囲気や問題、あるいは改変性をともなう柔軟性を考えるために、問題の発生や新しい発見などを個々のゲーム時に記録しておき、ゲームの進行と各ゲーム Stage とを関連付け、次回に参考にできるように記録を積みかさねて残しておく」ことが必要になる。また、このような情報が、ゲームの進行・雰囲気や起りそうなこととして、今後のマニュアルの作成時に「時間の柔軟的な配分とゲーム進行を促進する明確な指示」というファシリテーションの技術として役立つ情報になる。

さらに、③評価の指針について、「概念図は現実に対応しているか」、「対象となる問題が適切にゲームに翻訳されていたか」、「参加者の視点からゲームは受け入れられているか」という Duke が示すこの3点からの評価法を現在の PAL ゲームに対応させて評価表を作成することが今後の課題になる。しかし、Duke の指針には、現在ゲームの「課題提供者からの評価」という当事者性に関する位置づけがないので、今後 PAL ゲームは、「課題提供者という視点」を評価基準、及び指針として先住民族側のフィードバックや考えを元に評価基準を作成していくことにする。

第4章 “Project PAL: Ainumosir” の実践

前章では、PAL ゲームのフレーム・ゲームを開発し、そのゲームを元にハワイ版のバージョン・ゲームとなる「PAL: Hawaii」を作成し、実践を試みた。本章では、この「PAL: Hawaii」のゲームを元に、PAL ゲームのアイヌ版となる“Project PAL: Ainumosir”（以下「PAL: Ainu」）というバージョン・ゲームを札幌大学のウレシパクラブの学生と共同で作成し、その過程とゲーム実践を示すことにする。「PAL: Ainu」については、2015～18 年までの 3 年間に 5 回（国内で 3 回、海外で 2 回：付録5）のゲーム実践を行った。「PAL: Ainu」の初回のゲーム実践は、2016 年 3 月初旬にアメリカ・ハワイ州オアフ島の東地区で、Native Hawaiian を含む先住民の研究協力者 2 となる 5 名（ハワイ大学関係者）に実施し、2 回目は 2016 年 7 月に北海道大学の夏期プログラムである ESD Campus Asia Pacific 2016 のアジア（中国、韓国、タイ、北海道大学）からの大学生 38 名とウレシパクラブから 6 名に実施している。また、ゲーム実践の 3 回目は、2017 年 3 月に札幌大学のウレシパクラブで実施し、「PAL: Ainu」ゲームを協同作成した当事者である学生 14 名が参加した。

本章では、その中からアイヌの学生を含む先住民族の人々が学習者となった実践事例に焦点を当て、アイヌ版の作成の研究協力者となったウレシパクラブの学生による「PAL: Hawaii」ゲームの実践、その後の「PAL: Ainu」の作成、ハワイの研究協力者 2 による「PAL: Ainu」ゲームの初回実践を示し、「PAL: Hawaii」と「PAL: Ainu」の二つのゲームの Stage 5 を 2016 年 3 月初旬に同時に実施した「PAL: Learning Partners (LP)」という Skype を用いた新しい相互交流学習の試みを示す。また、その時の「PAL: Hawaii」と「PAL: Ainu」の二つのディブリーフィングを示すことにする。本章における PAL 学習の流れ、それぞれのバージョン・ゲームとの関係、そして本章との関係をまとめたものを以下の表5(1～8)に示す。

表5 ウレシパクラブの学生への PAL 学習の流れと本章との関係

	本章との関係	日付	ゲームの種類	学習者	目的
1	4.1 4.2.1	2015 年 11 月 11～25 日	PAL: Hawaii	ウレシパクラブ	ハワイ版:ゲーム実践 アイヌ版:作成準備
2	4.2.2	2015 年 12 月中旬	PAL: Ainu	ウレシパクラブ	アイヌ版:ゲーム完成
3	4.2.3	2016 年 3 月 6 日	PAL: Ainu	ハワイ研究協力者 2	アイヌ版:ゲーム実践
4	4.3	2016 年 3 月 14 日	PAL: LP	ウレシパクラブ	Skype:相互交流学習
5	4.4	2016 年 7 月 22 日・27 日	PAL: Ainu	ESD2016:プログラム	ゲーム実践（ウレシパクラブから6名が参加）
6	4.4	2016 年 12 月 3～10 日	PAL 学習	ウレシパクラブ	インタビュー
7	4.4.1	2017 年 3 月 1 日	PAL: Ainu	ウレシパクラブ	アイヌ版:ゲーム実践
8	4.3.2 4.3.3	2017 年 3 月 1 日	PAL: Ainu	ウレシパクラブ	アイヌ版:評価

4. 1: ウレシパクラブによる「PAL: Hawaii」の学習

「PAL: Ainu」のゲームを作成するために、札幌大学ウレシパクラブの学生に、2015 年 11 月に札幌大学で「PAL: Hawaii」ゲームの実践(第3章3. 5. 3)を行い、そのゲームに対する研究協力者 1 によるディブリーフィングを第3章3. 5. 3で示した。また、札幌大学ウレシパクラブで実施したゲーム結果と、ハワイ州の研究協力者 2 によるディブリーフィングを本節で述べていく。尚、学生からのコメントや表記では、Native Hawaiian について「ハワイアン」という表現や表記をしているが、本研究の一貫性を保持するために、ハワイの先住民族については、「Native Hawaiian」という表記で統一している。

4. 1. 1: 「PAL: Hawaii」の結果

「PAL: Hawaii」ゲームでは、ウレシパクラブの学生リーダーであるHさんが、1～4 年生の混合チームを 1 グループとして Team A, B, C という 3 つのグループを作っている。この時のゲーム結果となる口頭発表の録音内容をまとめたものを以下に示す。また、このゲームの結果に対するハワイ側からのディブリーフィングについては、4. 3. 1でまとめて示すことにする。

(1) Team A: “L.U.C.T. Hawaii” (Let Us Cling Together)



写真3-1 Team A:学生によるゲーム実践の様子と結果のロゴと PAL Project Plan (2015)

A: 「L.U.C.T. Hawaii」

✧ ロゴ: Let Us Cling Together をイメージ

✧ 意味: ピースマークの所は、多種多様な人達が、正に Let's cling together、しています。手を取り合いながら、色々なカラーがある、多様性がある、ことを意味しています。

A: “L.U.C.T. Hawaii Inc. Co.” Project Plans

✧ 企業名は、“L.U.C.T. Hawaii Inc. Co.” で、日本語訳は、「手を取り合っていこう」です。これは複合施設で、7つある問題の中でこみ処理以外はほとんど解決できるのではないかと思います。まず、入口から入ってすぐにカメハメハ大王などの像など、ハワイのシンボルの的なものがあります。その奥にインフォメーション・セン

ターがあります。

- ✧ Café: その奥の中心に Café 施設があり、皆が休める憩いの場、集える場になっています。コーヒーには、ハワイコナを使用したり、ハワイの独自のブレンドだったり、ハワイ産の美味しいコーヒーが飲める Café 施設があります。
- ✧ 図書館: 図書館で教育面とかをサポートできるのではないかと思います、幅広い人に本を読んでもらう。特にしきりはなくて、カウンターを一つにしています。
- ✧ 書店: こっちの下側では、本を自由に買うことができます。基本的にはハワイとかに関連するような書籍とかを幅広く取りそろえています。
- ✧ 「Café+書店」で雇用が生まれ、ホームレスや失業問題が解決できるのではないかと。本とかには、ハワイ州、ハワイ語、ハワイ文化の本をたくさん集め、Native Hawaiian の雇用などで Native Hawaiian の権利の問題の解決をはかる。さらに、博物館施設を作り、ハワイの歴史を学べます。多目的施設で、ほとんどしきりを作らない、色々なことができる Community の場所で、2階建で2Fは事務所です。

(2) Team B: “SKY LINES”

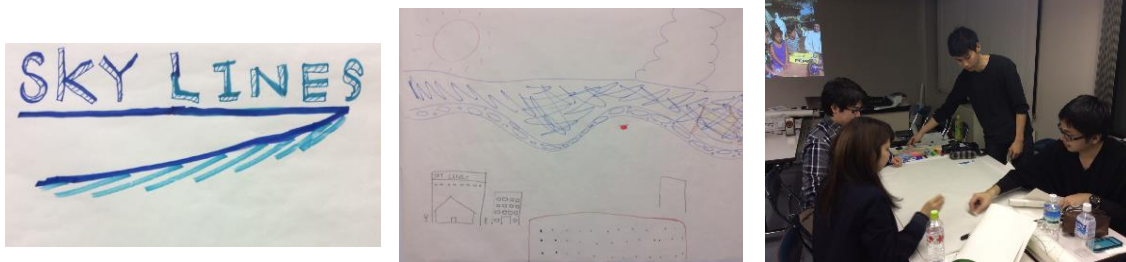


写真3-2 Team B: 学生によるゲーム実践の様子と結果のロゴと PAL Project Plan (2015)

B: 「SKYLINES」

- ✧ ロゴ: 航空会社のような観光をイメージ
- ✧ 意味: 空と海=きれいな景色を見る

B: “SKYLINES” Project Plan

- ✧ ここが私たちの本場で、ここが寮みたいな感じでホームレスの人達を受け入れる施設になっています。ここがタロイモ畑で、ここが海で、ここが養殖施設になっています。スカイラインズの目的は、空の観光の航空会社と観光業を一緒にした感じで、ここで行っていることを空の上から見るのがポイントです。

(3) Team C: “AHUPUA’A”

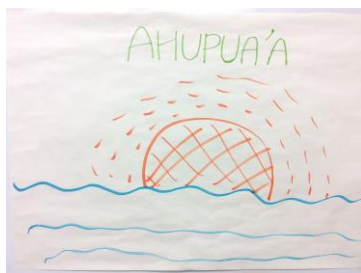


写真3-3 Team C: 学生によるゲーム実践の様子と結果のロゴと PAL Project Plan (2015)

C: 「AHUPUA’A」

✧ ロゴ: 朝日をイメージ

✧ 意味: 土地管理

C: “AHUPUA’A” Project Plan

- ✧ Native Hawaiian の社会的課題から「ホームレス、雇用問題」を選択し、ハワイの伝統的な生活空間の再現(ミッション)を川を中心に行いました。こういう感じの場所を作りたいくて、「AHUPUA’A Communication Center」やいろんな場所ができました。主に、上の階では宿泊施設があつて、レストランもあります。
- ✧ この場所(右地区の左側の建物)では、ハワイ文化や歴史とかを学びたい人のセンターと、職業を失くした人達のための職業訓練学校、カウンセリング:ちょっと薬物的な人達には、施設を出た後の人達のサポートとしてカウンセリングも承っています。お金としては、文化や歴史を海外から学びに来た人達が宿泊して、食事をして、メインにもらいます。また、現地の人が学びたい、カウンセリングを受けたい、職業訓練学校についてはタダで、もし住む場所がなくて仕事を探したいというホームレスの人がいたら、職業訓練学校に通いながら上の宿泊施設にタダで泊まることができます。
- ✧ そのとなりに(右側の建物)「AHUPUA’A Museum」は、博物館を建設して、Native Hawaiian の人達の文化施設に泊まりにきている人とかがすぐに気軽に見られるように隣りに博物館を建設します。ここでは、Native Hawaiian の人達の芸能とかも見れて、ちゃんと学芸員の人たちもいる予定です。
- ✧ この絵は、主にさっきの絵(Ahupua’a)のハワイの人達の谷があつて、その周りに集落を作るということを元にしたんですけど、Community Center と Museum の横にタロイモ畑をイメージしたんですけど、タロイモ畑とか色々作ったんですけど、そこではその横で仕分けとかそういう作業ができる場所を作ります。ここで、これを植えたり整備したり、ここで働く人達は、Native Hawaiian の人達が実際に身につけた技を色々駆使して、これを管理してくれるっていうシステムになっていると思います。
- ✧ 同じ絵の左の側の自然地区より:この施設の川をはさんでこっち側は、あまり人が入らない自然の紹介とか、

自然を残すような場所にしようと考えました。海では魚の養殖をしていて、採ってきた魚はレストランのメニューにして使ったり、売ったりしてお金を作ります。全体の利益の出し方としては、主に海外からの人たちへのハワイ文化の紹介、勉強をする場で、わざと川の近くにしたんですけど、畑で畑体験とか博物館を見に行ったり、川で舟を置いて川を下っていく体験ができる色々な体験ができるセンターとして、主に海外から来た人達に体験してもらいます。

☆ ここで働く人達は、全員できれば Native Hawaiian の人達で、その人達でちょっとまだ技術が最初からそんなにあるわけではないので、最初は他の人達の手伝いをして、いくつかは Native Hawaiian の人達だけでやっていく。畑で採れたものは、レストランで使えるし、売ったりします。

4. 1. 2: 「PAL: Hawaii」からの気づき

初めての PAL 学習となった「PAL: Hawaii」のゲームについて、また、ハワイ文化や Native Hawaiian の社会的課題の学習についての感想や気づきを、ゲーム実施後にウレシパクラブの学生に自由記述をしてもらった。その内容をそのまま以下に示す。尚、文中の下線は、学生の気づきと新しい感想を述べている部分として示している。

- 皆、絵とかは違うんですが、だいたい似ていたのは、みんな人ごとって考えてない感じで、たぶん自分のこのように考えているので、たぶんみんな同じような感じになったのではないかな。とてもいい経験になったと思います。
- 各班、それぞれの個性が輝いていて、同じ民族の血が流れていても、考えが違うということはすごいことだなと思いました。
- 皆、似たような感じで、この班のみんなが意見を出してくれてすごく良かったです。
- 始めはプランがちょっと違ってんですけど、みんなが意見を出し合っているうちにこのプランにたどりつけたので、自分のプランだけではなく他の人のプランを聞いたので良かったです。
- 結構、今日、色々こういうことがあるのを学べたことも大きいですし、今日実際に絵を描いてみて、もしこの住人だったらどういう風に働きたいのかを考えたことが、楽しかったです。
- 実践的、双方向性のあるゲーム的な方法で、課題解決に取り組むということをやったことがなかったので面白かったです。後、我々のオリジナリティあふれるこれらのアイディアの施設のイメージは、オリジナリティが溢れているので、短い時間ながら自分的にはよくやったなと思う。
- もう、なんかすごいアイディアとかポンポン出てきて、この班でスムーズにできてとても楽しかったです。
- こうやって自分達が描いたイメージでハワイの問題が解決できたらうれしいなと思います。
- 今回ウレシパクラブとしてもこういう学習方法というのも初めてだったので、ゲームをする感覚でハワイの先

住民族問題に取り組めたということは本当にいい時間になったな、と思います。各班、似ているところもあれば違うところもあって、僕たちの班は一つの建物に収めましたけど、生活空間とかをすべて考えて取り入れた班もあって、色んな班のアイデアを聞けてよかったな、と思います。

- 私は、このイメージが全くできなかったのですが、同じ班の人たちが、こんなのあったらいいよね、みたいなアイデアをボンボン出してくれて、それはやっぱりアイヌ文化について色々と勉強してそこから自分が思ったこととかも入っていると思うので、他の人達と視点が違う、というのが何となく言いたいことは何かわかるので、このメンバーでできたことがよかったな—と思いました。
- 何となく皆似たようなアイデアだったかな—と言う感じがして、もう少しいろんなアイデアを見てみたかったな—と思いました。
- 私の場合は、Native Hawaiianの人達のためのことも思っていたんですけど、どちらかと言うと、自分がこうい
うのがあったらいいな、と思うことがほとんどで考えちゃったので、きっと何か環境はそんなに似ていないかもしれないけど、その何か似てるから、先住民族であることがすごい似てるから、それが重なっているからどっちも
いい方向に行ってくれたらいいな、—と思ってます。

4. 2: “Project PAL: Ainumosir” バージョン・ゲーム

「PAL: Hawaii」のゲーム実施後に、「PAL: Ainu」のゲームの作成を始めるにあたり、本研究がアイヌ民族の当事者による課題提起学習を目指していることから、学習の「コード表示」に当たるコードの提示を、アイヌ文化の文化的価値観と、現在抱える社会的課題となる課題の提示をアイヌの人々に依頼し、アイヌの人たちとの協同プロジェクトにして作成する。また、この協同プロジェクトで扱う社会的課題には、過去から続く社会的課題だけではなく、未来の well-being を創造するというテーマを探究するために、未来を担う若者特有の課題も併に解決していく必要性を考え、それらを提起してもらうことにする。そのために、札幌大学ウレシパクラブの学生(当時、1年生～4年生までの学生12名が所属)に研究協力をお願いすることにした。

4. 2. 1: 「PAL: Ainu」の作成

「PAL: Ainu」ゲームの作成を始める際に、事前に当時の札幌大学の副学長とウレシパクラブの責任者の先生を訪問し、新しい学習となる「PAL: Ainu」ゲームの制作意図と実施に関しての説明を行った。このアイヌ版となるゲームの制作の意図として、①北海道のアイヌ民族の人々の先住民族の「知」を尊重し、現在のアイヌの人々の社会的課題と若者の現状の課題解決を試みるゲームを作ること、②PAL ゲームを知ってもらうために、最初に「PAL: Hawaii」ゲームの経験を学生たちにしてもらうこと、③その後に「PAL: Ainu」ゲームの作成を学生たちと行うこと、という実施経過と経緯の説明を行った。

大学側からは、第一に、ウレシパクラブの学生に対してこのような学習機会と教材が今まではなかったこと、第二に、他の先住民族となる Native Hawaiian の人々の現状と課題、そしてハワイ文化を観光とは異なる角度から学習する良い機会になること、という理由から、ウレシパクラブの学生の全面協力と協同プロジェクトの実施の許可をもらった。その後、ウレシパクラブの学生代表の H さんを紹介され、Hさんを通してウレシパクラブの学生達との連絡を取ることを勧められ、Hさんと事前の説明と実施日程、アイヌ版への応用のためのゲーム資料の作成と進め方についての打ち合わせを行い、「PAL: Ainu」ゲームの作成プロジェクトを開始した。

また、大学側への事前説明では、「PAL: Ainu」ゲームの資料の中に登場する人名、地名の匿名性、アイヌの若者の課題の内容の使用に関する研究倫理規定も含めた個人情報の取り扱いについて、札幌大学のウレシパクラブの責任者の先生と学生代表の H さんに説明を行い、研究結果のデータや写真の使用については事前に報告し、許可をもらってから使用する等のルールを決めた。このような準備を行った後に、「PAL: Ainu」ゲームの作成を開始することになった。ゲーム作成の経緯は、以下の通りである。2015 年 11 月にウレシパクラブの活動時間に訪問を行い、このクラブに所属する学生に、①「PAL: Ainu」の作成意図についての説明、②「PAL: Hawaii」ゲームの実施、そして③「PAL: Ainu」ゲームの作成準備を行った。

4. 2. 2: アイヌの若者からの「コード表示」

PAL 学習(PAL ゲームを使った学習を以後 PAL 学習と呼ぶ)における個別のバージョン・ゲームは、第3章で開発したフレーム・ゲームがすべての PAL ゲームの土台になり、その個別のゲーム資料は、個々の文化特性と社会的課題を扱っている。本章におけるアイヌ版となる「PAL: Ainu」ゲームのアイヌ・バージョンのゲーム資料は、ウレシパクラブの学生から提示されたアイヌ文化における「先住民族性」とアイヌの人々の社会的課題と若者の現状の課題を使用する。また、「PAL: Ainu」ゲームのゲーム・ストーリー(GM1)は、「アイヌの人々の未来の well-being を作るためのローカルな地域での仮想プロジェクトの建設を目的とする」という内容になり、ストーリー内の地名は変更を行っているが、ストーリーの流れはフレーム・ゲームのものをそのままを用いている。また、ゲーム資料(GM2~6)は、フレーム・ゲームのゲーム資料を元に、「先住民族⇒アイヌ民族」に置き換え、アイヌ・バージョンのゲーム資料にする。

「PAL: Ainu」のゲーム資料の「GM1:ゲームのストーリーとルール」と「GM2:アイヌの人々が居住する地域の地図と歴史」に関して、GM1 はフレーム・ゲームのストーリーを土台に内容をアイヌ版に置き換え、ゲームのルールは、学習の流れとして第3章の表3のゲーム進行に、また、ゲーム内のルールはゲーム・ストーリーに準ずる。GM2 の資料については、(財団)アイヌ文文化研究推進機構(現 公財:アイヌ民族文化財団)の博物館に関する地図と、歴史については『アイヌの人たちとともに』(2015)の冊子を使用することを研究協力者と事前に決めておいた。また、ゲーム資料の GM3~5 については、ウレシパクラブの学生代表の H さん

が窓口となり、メール等のやり取りで学生全員に GM3～5 に該当する内容を依頼し、2 週間ほどの時間を取り、結果を集め、その内容をまとめた。尚、今回の「PAL: Ainu」の作成に関して、GM7 の UNDRIP の使用は、新しいゲームの作成と実施という学習内容を優先させるために、学習者の負担を考え、今回のゲーム資料の中には入れないことにした。

<GM3: アイヌの人たちが抱える社会的課題と若者の課題>

社会的課題に関して、アイヌの人々が以前から提示してきた、「貧困問題、差別問題、教育問題(進学問題)、雇用問題」が示され、また若者の課題として「アイヌ語・アイヌ文化の継承者としての課題、国民の理解度の低さ、アイヌと和人の関係性、アイヌ民族内での問題」が挙げられた。アイヌ民族の社会的課題はアイヌの人々が兼ねてから言われている課題であり、日本社会の側もある程度周知していた内容だったが、アイヌの若者の課題については、あまり公の場で語られることがなかった。今回、ゲーム資料のためにアイヌの若者が自分達の課題に向き合う良い機会になったと後日語ってくれたが、その課題が決まるまでには時間がかかったとのことだった。

<GM4: アイヌの人たちが大切にしている5つの価値観>

普段、ウレシパクラブが大学内だけではなく、北海道内の各地のアイヌの人たちや地域を訪ね、実際に現地で体験的にアイヌ語やアイヌ文化を学習している経験から選択された言葉になっている。そのような中から5つのアイヌ文化における価値観を象徴する言葉として、「イランカラプテ、アイヌ ネノアン アイヌ、カムイ、キナ、アペ」の5つが選択され、アイヌ語の選択とともにその意味も学生たちにより定義づけられた。

<GM5: アイヌの人たちを理解するための詩>

「PAL: Hawaii」のゲーム資料が、研究協力者が作成した詩であったことから、ウレシパクラブの学生の中で、「アイヌの人々の現状や今の気持ちを表した詩などがあれば、それを選んでくれますか」という依頼に対して、一人の学生が心情を表した詩を作成してくれた。その作品が、「私の希望」というタイトルで提供され、ゲーム資料となった。この詩の作者については、本人の心境を吐露していることから、匿名希望という依頼を受け、匿名になっている。

以上の経過を踏まえ、2015 年 12 月に「PAL: Ainu」のゲームの資料となる GM:1～GM:6 が以下のように揃い、「Project PAL: Ainumosir」(Iwasa and Urespa, 2016) というバージョン・ゲームが完成した。そのゲーム資料の内容は、以下ようになる(詳細は付録3)。

GM1: 「PAL:Ainu」ゲームのストーリーとルール

GM2: アイヌの人たちが居住する地域の地図と歴史 (FRPAC の『アイヌの人たちと共に』)

GM3: アイヌの人たちが抱える社会的課題と若者の課題

GM4: アイヌの人たちが大切にしている5つの価値観

GM5: アイヌの人たちを理解するための詩 (「私の希望」:研究協力者により作成された詩)

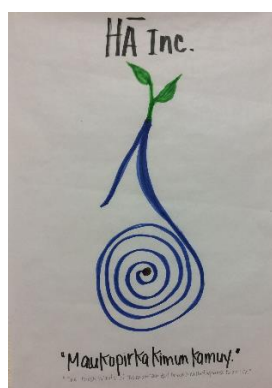
GM6: アイヌの人たちについての様々な情報 (インターネット情報の検索など)

また、実際のゲーム実践での使用には、ゲーム資料としてGM1～GM5までをそれぞれ1頁ずつに印刷してまとめ、それを1セットとしてゲーム参加者によるグループ数を準備し、実践時に各グループに配布して使用する。但し、次節で報告するウレシパクラブの学生を対象とした時、つまりアイヌの当事者を対象とする場合には、ラーニング・ステージでのアイヌ民族、及びアイヌ文化に関するゲーム資料の学習内容は、アイヌの人たちのにとっては既知の情報であるために、学習者に確認をしながら簡略化して行う必要がある。

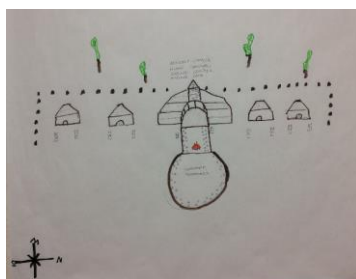
4. 2. 3: 「PAL:Ainu」のハワイでの実践結果

2016年3月に「PAL:Ainu」ゲームの初回となる実践を、ハワイ州東地区で現地の研究協力者2に実施した。ゲーム参加者をTeam AとTeam Bの二つに分けて実施し、そのゲーム結果と説明を以下に示す。また、各ゲーム結果は、口頭発表で行なわれ、録画したものをテキスト化し、また、コメント・感想は、自由記述によりフィードバックを取った。それらの内容を以下に示すが、ゲーム実践に関する言語は、すべて英語を使用しているために、日本語訳は筆者が行った。

(1) Team A: “HĀ Inc.” (Mawkopirka Kimun Kamuy)



Team A: Logo



PAL Project Plan A



写真4-1 ハワイ側研究協力者によるゲームの様子と結果 (2016)

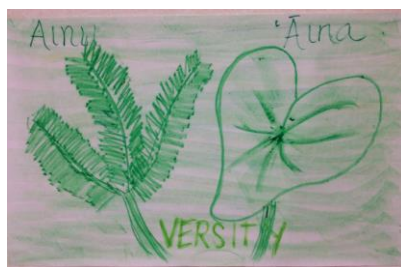
<Team A: Logo “HA Inc.” Mawkopirka Kimun Kamuy>

- ロゴ: “H=Hawaii” & “A=Ainu” Corporation (会社)
- 「Ha」はアロハの「ハ」で、呼吸、息を表しています。
- ミッション: このスパイラルのラインは、エネルギーを表しており、1つは芽が出ていますが、もう1つはオープンになっていて、中心のピコに戻るのか、あるいは外に向かうのかは、自分自身の選択次第です。

<Team A: PAL Project Plan>

- この文字は、「マウコピリカ・キムン・カムイ」ですが、マウコピリカ(新鮮な空気、風を意味=幸せ)、キムンカムイ(山の神・熊)を意味しています。
- この場所では、アイヌの Identity がどのように育てられるのか、またこの場所はアイヌであることについて安全な場所であることを意味しています。
- この複合施設は、自分自身を守ることを象徴しており、アイヌの人々が安心してくらすことができるような平和な空間を維持しています。
- 建物の中の点は、熊の足跡ですが、熊の神様が来て、ここをぐるっと回ることができます。
- 人生を直線で表すことが多いですが、先住民族の人々はこのような渦巻で表すことができます。
- 図の中では、火が中心になっています。この場所では儀式が行われます。(アイヌブックレットをみました)
- 柵によって区画(Zone off)されており、神々が村に来て、ここをぐるっと回って、また神の世界に戻っていくことを表しています。そして、家での生活の中心に火があり、この中で教育も行われています。
- この丸い所では、儀式、パフォーマンスが行われ、アイヌの人々の生活機能を考え、円形にしました。
- また、南と西どちらの方向に住宅を作るかという方向も大切にしています。この図は北が上ではありませんが、機能を重視して方向が考えられています。
- プレイスオブヒストリー、自分がどこから来たのか、地図には出ていませんが、歴史の一部で自分達の民族がどこから来たのか、ということを記憶しておく必要があります。どこから来たのかがわからないと、どこに行くのかもわからなくなってしまうでしょう。

(2) Team B: Ainuversity / A'inaversity



Team B: Logo



PAL Project Plan B



写真4-2 ハワイ側研究協力者によるゲームの様子と結果 (2016)

<Team B: Logo “Aina-Ainu Versity”>

- ロゴ: University, Universal の宇宙観を示しています。
- ミッション: 2つの絵から、Kaiona, Oue Kouneu, Pilikai、父親サイドと母親サイドから土地とつながっている。
この二人の祖先はつながっており、Aさんは、オアフ島で生まれましたが、奥さんはマウイ島で生まれましたが、小さい頃にマウイ島にいていやいや住んでいました。今はマウイで暮らしているので、何か小さい時からマウイ島とは縁があるのかもしれませんが。ツツという祖父母は、ハワイ島で生まれ、彼らの祖父母はウンパルクウとカウボであり、マウイ島の東側でつながっているの、二人は、祖母を通してつながっていると言えます。

<Team B: PAL Project Plan>

- Ainaversity/Ainuversity: これは、私たちはあなたのそばにいたいことを表しています。
- アイヌと Native Hawaiian の共同のハレ(家)、先住民としてもう1度権利を主張するための家でもあります。
- サケは、与えてもらうものではなく、また待っていてもやってきません。
- 「自分達が誰であるのか」ということと関係していますが、自分達が生活をするのには資源も必要です。ですので、この絵は「主張する」、「資源を取りに行く」ということを表しています。
- この中にアイヌの人は描いていませんが、もう一度「構築する」ということを描いています。

<その後の話:ハワイ文化について>

*ロゴ、アイヌ・アイナバーシティと(家の前に)伝統的なフード(主食)を描いています。(タロ+オオウバユリ)

*ハロア、という話を知っていますか？(タロイモが持つ神話)

「空と大地が出会う所にタロが生まれます。これは、Sky Father である父のワケア、Earth Mother である母のパパが出会い、娘のホホクラカニが生まれました。その後、父と母はずっと一緒にいることができないので、離れ離れになった時に、ワケアとこのホホクラカラニの間にハロアという赤ちゃんができましたが、死産だったために、家の庭の東の角の土地に埋められました。しかし、翌日、そこからタロが芽吹き、タロイモが生まれます。この後に、また赤ちゃんが生まれ、これもハロアになりました。最初のハロアが長男になり、次のハロアが次男になります。私たちは、この次男のタロイモと皆がつながっていますが、最初の長男がタロイモとして私たちをやしなってくれています。」

(3) ウレシパクラブの学生からハワイ側の「PAL: Ainu」実践へのコメント

「PAL: Ainu」の課題解決プランとその解説(日本語訳)を、2016年3月に札幌大学に持参してウレシパクラブの学生に伝え、そのプランと解説についてのコメント・感想を自由記述で書いてもらった。その結果を以下に示す。尚、文中の下線は、学生の新しい気づき・感想につながるコメントとして示している。

- 今回、このようなハワイの先住民族の方々と交流する機会を作ってください本当にありがとうございました。
自分の文化に対してすごく熱心に考えてくれてすごく嬉しい気持ちになりました。このような機会をこれから増やしていきたいな、と思いました。
- 全体としての感想:ウレシパクラブのみんなやハワイの方々からの色々な意見を聞けてとても面白かったです。
- ハワイの方たちに書いてもらった絵を見て、一つの絵の中に私には想像出来ないような意味や思いが沢山込められていて、とても驚きました。その絵を見たことで、絵の中の一つ一つのものに壮大なスケールの意味があり、自分たちの文化を広い視野で見る、良い経験になりました。
- まるで自分たちの文化のように、私たちと同じ目線でアイヌ文化について真剣に考えていただいて、とても嬉しい気持ちになりました。自分たちだけでは気づくことの出来ないようなことも気づかせてもらうことが出来ました。有難うございました。
- 今まで体験したことのないような内容のワークショップでとてもワクワクしました。楽しみながらも深くまで自分たちの文化やハワイの先住民族の方たちの文化を知ることが出来たと思います。今回のワークショップを体験したことでアイヌ文化の事を客観視することができただけでなく、ハワイの先住民族の方たちのことも知ることができ、私の中で勉強になることが多かったです。機会があればハワイの先住民族の方と直接お話してみたいです。
- ハワイの方々に書いてもらった絵の感想:ハワイの文化だけでなく、アイヌ文化を交えた絵で素晴らしかったです。特に、熊や鹿、オオウバユリが絵に出てきたのは感動しました。
- 今までで行ったハワイのワークショップ全体の感想:楽しくハワイの文化を知ることができました。日本とハワイの文化の考え方の違いや、政府の動きも知ることができました。今後もこのようなワークショップを行っていただきたいです。
- 今回ワークショップを通しての感想:今回のワークショップが実際に始まるまでは、ウレシパクラブにとっても、私にとってもはじめての体験だったので、どんなふうに進んでいくかととても心配でしたが、とても楽しく、また Native Hawaiian やハワイ文化を通してアイヌ文化についてしっかり考えることが出来て、とてもいい刺激になりました。
- アイヌ文化を学ぶ者として、他民族やその文化について学ぶことは、自分達が学んでいるものに対する考え方が活性化され、とても大切な経験だと思いました。今回のワークショップと通訳(翻訳)を行ってくれた岩佐さん、協力して下さった Native Hawaiian の方々、関係者の方々に感謝します。ソンノ・イヤイライケレ(どうもありがとうございます)！

4. 3: 「PAL: Learning Partners」の試み

「PAL: Hawaii」(2015 年 11 月)と「PAL: Ainu」(2016 年 3 月初旬)の両方のゲームの Stage 1~4 を実施した後に、Stage 5 にあたるディブリーフィングを 2016 年 3 月中旬に行った。両者のゲーム結果とコメントを交換した後に、両者のゲームの Stage 5 を Skype を通して同時に実施するという「PAL: Learning Partners (LP)」という「対話」に焦点を当てた学習交流のプログラムの試みを行った。学習時間は、約1時間でウレシパクラブ側からは 11 名が参加し、ハワイ側からはゲームを実施した中の 3 名の研究協力者がこの Stage 5 に参加した。

4. 3. 1: 「PAL: Hawaii」へのディブリーフィング

ウレシパクラブの学生が「PAL: Hawaii」を実践したゲーム結果となる PAL Project Plan について、「PAL: Ainu」ゲームの実施後に、ハワイ側の研究協力者 2 に、ウレシパクラブの学生による「PAL: Hawaii」のゲーム結果とその解説(英訳)したものを見てもらい、コメントとディブリーフィングを記述してもらった。その内容(訳は筆者による)は、以下ようになった。尚、文中の下線は、研究協力者 2 によるコメント、気づきを示している。

<Team A: ハワイ側 ⇒ウレシパクラブ>

- ナイス・フロアープランと頭文字。私はこのLUCTという頭文字が好きです。PAL 複合プランは、コーナーもなくオープンで広々としていいですね。この形は、人々を集め、話をさせ、そしてお互いに会うことができます。先住民族の文化では、円を描いて座り、話し合うことがとても大切です。円形は、その中で皆を見ることができます。それはエネルギーの流れを流れやすくすることも意味しています。
- たくさんの現代的な課題の解決法があります。儀式のためにはもっと広いスペースが必要です。Native Hawaiian は、Aina(土地)とつながっていることが必要です。
- 具体的な設備内容とハワイ文化を永続させるための歴史の重要性を扱うことはとても素晴らしいです。Native Hawaiian は、土地を基盤とした人々で実際の手仕事からの利益をもたらしています。外での設備の創造も考えてみてください。

<Team B: ハワイ側 ⇒ウレシパクラブ>

- 観光は、文化と私たちの世界をたくさん破壊しています。上空から眺める、というアプローチはグッドです。それは、私たちが広い視野で見ることを手助けし、私たちがどのように生活し、どのように環境を上手に使っているのかを見ることができます。
- しかし、観光は Native Hawaiian にたくさんのネガティブな影響をもたらしています。他の産業、経済が観光以外にも必要になっています。
- 私の意見では、観光はハワイを侵略しています。観光は、観光客にハワイ文化と歴史を学ぶ機会を作りま

すが、多くの観光客は、ハワイや Native Hawaiian に「アロハ」(愛と感謝)を返礼する機会を持っていません。

➤ 魚の養殖場やタロ畑、これは素晴らしいアイデアです。そして Native Hawaiian にとっても主要な収入源になるに違いありません。農場からテーブルへ、養殖場からの食べ物は、レストランで使われ、提供され、養殖場とタロ畑は、Native Hawaiian の歴史と文化を永続させるために使われるに違いありません。

<Team C:ハワイ側 ⇒ウレシパクラブ>

- 素晴らしいプランです。人々は、彼らのコミュニティに観光客を受け入れる必要はないでしょう。
- “Ahupua’a”は、山々、海がきちんと維持されることを確実にする総合的なアプローチです。この持続的なエコ+社会システムは世界が必要としているものです。
- グループA・Bより現実的なプランです。また、政治的統合は Native Hawaiian には必要です。Native Hawaiian が産業を供給した方がいいですが、今はありません。
- 観光は、今のハワイにおける主要な収入源となっています。しかし、観光は Native Hawaiian の文化的専有と空間のあり方へダメージをもたらしているに違いありません。たぶん、主要な収入源はタロ畑からくるに違いありません。Ahupua’a はとても重要なシステムですが、今日、その多くが機能していません。でも、この大切さを認めてくださってありがとうございます。がんばってください！

<研究協力者 2 の人々からウレシパクラブの学生へのコメント>

「私たちが Native Hawaiian のコミュニティを強化するために、どのような手助けをできるのかを考えるための素晴らしいアイデアをありがとうございます。私たちは、あなた達が世界中のすべての先住民族の人々に影響を与える社会的、文化的、経済的課題を解決することを手助けしながら、私たちと並び、共に学ぶために訪問してくれることを願っています。課題の答えと解決方法は、私たちの中にあります。そして、私たちは、すべての人々とマザーアースの幸福のために、共通の理解をもたらすために集まらなければなりません。マハロ・ヌイ(どうもありがとうございます)。」

4. 3. 2:「PAL: Ainu」へのディブリーフィング

ハワイ側の研究協力者 2 の人々が、「PAL: Ainu」の実践したゲーム結果となる PAL Project Plan とその解説(日本語訳)を、筆者が帰国後に札幌大学に持参し、ウレシパクラブの学生に見せ、説明を行った。その時に、ウレシパクラブの学生に行った自由記述によるハワイ側へのディブリーフィングを以下に示す。尚、文中の下線は、学生の新しい気づきにつながるコメント、感想を示している。

<Team A: ウレシパクラブ ⇒ハワイ側>

- ✧ 日本では人生は直線で過去から未来を描いているのに対して、ハワイの先住民は渦巻で人生を描いているというのが新鮮ですごく面白いな、と感じました。
- ✧ ハワイの螺旋の強力な意味を知り、感慨深い。内に向かって行くだけではなく、外にも向かって行くのだと。今までは螺旋に対するイメージは、ただだと続くような怠惰なイメージがあった。しかし、このシンボルの説明を聞き、ポジティブなイメージに変わった。アイヌと Native Hawaiian の文化や魂がいつまでも続くことを願ってやみません。
- ✧ うずまきもようを中心から描き、活動を広げていくというアイデアはとても秀逸で素敵だと思いました。
- ✧ ハワイの文化とアイヌの文化が合わさっていてよかった。
- ✧ どちらもアイヌ文化の考えと、Native Hawaiian の文化の考えがしっかり組みこまれた内容で構成されていて、とても関心を持ちました。アイヌ文化の要素をしっかり取り入れてくれたことも嬉しかったです。
- ✧ 特に左の絵の渦巻きは内側だけに巻いているのではなく、外側にも広がるように巻いていて、吸収するだけではなく、外にもどんどん発信して、それが一つ一つの芽になると言った考えがとても素敵だと感じました。その考えをアイヌ文化と引きつけて考えてみると、アイヌ文化もアイヌの人たちだけで大事に伝承していくだけではなく、自分達の文化をどんどん外に発信して行かないと、よりよい未来が作られないと強く感じました。

<Team B: ウレシパクラブ ⇒ハワイ側>

- ✧ 私はもう一つ新たにハワイ語を覚えた。Aina:大地という単語を。「アイヌ」と音が近いおかげで直ぐに覚えることができた。これで Aloha を加えて2つだ。そして、会社のある場所も良い。アイヌの伝統的な居住環境と同じだからだ。山があり、川があり、海があり。そしてそこにアイヌ文化があるのだ。
- ✧ アイヌヴァーシティという言葉にひかれました。仲間という意味、とてもいいと思います。
- ✧ ハワイとアイヌの似ているものを使っているおもしろかった。
- ✧ 絵の感想は、ainuversity と a'inaversity の絵がよかった。ainu と a'ina 似てる2つの民族が仲良く出来たら面白いなと思った。
- ✧ ainuversity と ainaversity の響きが似ていて面白かったです。しかもその2つがつながっているのを見て、アイヌと Native Hawaiian が繋がっていて、お互いに協力し合える環境になっていることがとても感動しました。実際にこのような環境があれば、アイヌが Native Hawaiian にどのような影響を与えられるか分かりませんが、アイヌにとってとてもいい刺激を受けることのできる環境だと感じました。

4. 3. 3: Skype による相互交流学習

実際に行われた Stage 5 では、相互交流学習として、ウレシパクラブからハワイの研究協力者へディブリーフィングに関する質疑応答、ハワイ側からウレシパクラブへの質疑応答、という内容になった。また、質疑応答後にハワイ側とアイヌの学生の歌を Skype を通して紹介し合うという文化交流もあった。通訳は、英語を母語とするウレシパクラブの学生を中心に筆者と二人で行った。以下に示す Skype による「対話」の記述は、「A:ウレシパクラブの学生」の発言と、「H:ハワイ側の研究協力者」の発言を示している。また、対話の内容は筆者が日本語訳を行い、要約してまとめたものを示している。尚、文中の下線は、両方の発言の中で、学生側の新しい気づきにつながるハワイ側のコメントと学生側のコメントを示している。



写真5 Skype による相互学習交流における Stage 5 のディブリーフィングの様子（札幌大学ウレシパクラブ 2016）

A:「Team C」で自分達が創造したプランは(イメージを見せながら)、Ahupua'a というもので、そのプランの中に博物館がありました。今、アイヌ文化を皆に知ってもらうために、博物館を建てていて、皆にアイヌ文化を知ってもらうことをしています。しかし、ディブリーフィングに、「観光は必要がない」ということを言っていたと思いますが、どうしてですか？

H:Ahupua'a は、自分達の生活の場なので、観光客の人に来てもらう必要はないと思っています。自分達の土地(コミュニティ)に所属していない、経済目的の人たちは、ハワイ文化に対して尊敬がありません。また、山にハイキングに來たり、海で泳いだりすることも、Mother Nature に敬意を持ってもらいたいです。

A:他の人たちが自分達の土地に來るといのは、その文化を学びに來ているのではないのでしょうか？ 学習をすることで、尊敬が生まれるのではないのでしょうか？

H:学習することはとても大切なことです。ただし、その方法は、彼ら(Native Hawaiian ではない人々)の方法を取ることが多く、ハワイ文化にある方法ではありません。自分達の学習の方法が正しいです、といって押しつけてきます。今のハワイの土地に住んでいる人々の 1/4 が Native Hawaiian であり、3/4 がその他の人です。ビショップ博物館やハワイ大学では、ハワイ文化を学ぶための様々なプログラムを持っていますが、その他の人たちは、ハワイ文化を学ぼうとしていません。特にアメリカの軍人は、Native Hawaiian に影響を及ぼしていますが、ほと

んど学ぼうとしていません。

A:アメリカの軍隊は、Native Hawaiian の聖地の上に基地を作ったのですか？

H:私たちの聖地は、基地ではなく観光地になっています。そのために、聖地での儀式を自分達の方法で自由に行うことができません。

A:Native Hawaiian の若い世代は、問題意識を持って自分達で学習し発信をしていく努力をどのようにしていますか？

H:若い人たちの問題は、グローバルな大きな問題になっている。言語復興の問題、その維持の問題がありますが、多くの若い人たちの関心は、皆さんと同じように様々な関心があります。また、若者は、トライしながらない、アクションを起こしながらないことが多いです。言語の問題は、ハワイ島のプーナナレオという Language Nest という幼稚園から大学までつながっているイマージョンプログラムを持つ言語プログラムがあります。

A:そのようなプログラムで、Native Hawaiian は言語の問題を克服していますか？世界の若者の問題ですか？

H:NZ のマオリの中では、何年も何年も前にこの言語問題を克服するための活動をスタートさせました。その時には、母語となるマオリ語を話せる人たちの人口が減少し始めたので、若者たちが自分達の祖父母、両親の語りを録音したり、動画を取ったりして、その語りを音として記録に残しました。また、地域の老人を訪問して積極的に記録を残す努力をしました。家族の中で言語が伝承できなかったけれども、そのような記録を通して学んでいます。アイヌの若者も、そのように記録を取り、許可をちゃんと取ってそのような活動を行ってください。

H:また、伝統的なものへの興味というもの、言語復興は困難さがありますが、助成金などを利用して持続させる努力を続けてください。Native Hawaiian の言語は、自然環境と強く結び付いています。自然の音、例えば海の音、山の音などにつながっています。そしてコミュニティともつながっています。言語復興は、コミュニティの復興にもつながっています。現在、残っている Native Hawaiian の言語は、バラつきがあります。それは、話者が多い地域の言語が残り、話者の少ない地域の言語は努力しないと残らないことを意味しています。

H:アイヌの若者に質問があります。現在、先住民の若者の中での自殺率がとても高くなっています。アイヌの若者はどうでしょうか？

A:現在の国政調査には、アイヌ民族という民族性を問う質問がないので、アイヌの人口が明確にはなっていません。また、アイヌ民族の中でも自分がアイヌである、ということを親から教えられていない子供たちが多く、10代になってから、知らされることもあります。なので、自殺率について、その理由がアイヌであるからなのか、あるいはその人個人の問題なのかがわかりません。アイヌの人たちの問題は、アルコールによるものが多いということはわかっています。

H:アルコールの問題、中毒の問題も先住民族の問題としてとても大きな問題になっています。その原因には、自分達がいる場所への怒り、希望を失っていることがあり、10歳で自殺する子供もいますし、ティーンエイジャー

で自殺する率がとても高くなっています。アイヌの若者も、自分が誰なのか、ルーツがどこから来ているのか、と
いうことを明確にしていくことが自殺を防ぐ方法につながっていきます。

A: アイヌ民族の若者で問題になっていることは、大学の進学率の問題がありました。そのために、札幌大学では、奨学金を設けてウレシパクラブというアイヌの若者向けに大学の進学率を高める努力をしてきました。そのことで、以前は若者の進学率が18%しかなかったものが、現在では25%まで高まっています。

H: そのような人たちが、幼稚園や小学校を作って、次世代の人たちのために、準備をするといいですね。皆さんは、来年の WiPCE (カナダのトロントで開催)に来ますか？もし参加されるようでしたら、そこで会いましょう！

A: 現在行われている大統領選挙(筆者注:この学習を実施当時、トランプ氏が大統領になると、少数派の人々への政策について否定的な対応を取るだろうという認識が、Native Hawaiian の人々の中にあった)に関して、どのように考えていますか？

H: 日本にすぐに行きたいです！北海道にも行きたいです(笑)！

H: アイヌの若者にアドバイスですが、どうか自分の好きなこと、一生懸命できることを何か一つ持っていてください。
それは、一人の人間としてです。

A: 私は、アイヌの歌と踊りが大好きです。(アイヌの歌を披露する)。

H: (一人がマオリの歌を、もう一人がハワイの歌を紹介する)。

4. 3. 4: 「PAL: LP」からの気づき

「PAL: LP」の相互学習交流を実施した後、ウレシパクラブの学生に、この学習へのコメントと感想を記述してもらった。その記述内容をそのまま以下に示す。尚、下線は、学生の新しい気づきにつながるコメントを示している。

(1)「Skype 学習」への感想

- ハワイとリアルタイムで語りあえておもしろかった。
- 権利は待っていても始まらない(ママ)。確かにその通りだと痛感しました。
- 互いの民族の事について、知ることができ良い時間を過ごすことができました。
- 素晴らしい取り組みだと思います。メールなどの文字だけのやりとり以上に、伝えられる/伝わるのが利点だと感じました。
- 顔を見てお話するのと文章とでは全くちがうと思いました。文章だけでは読みとることができなかったことや感情もスカイプを通じて読みとり、理解し合うことができてとてもよかったと思います。
- Skype プログラムは楽しかったのですが、準備に時間がかかってしまったので次はそこを何とかしたいです。

- リアルタイムで相手の意見を聞けるので良いと思った。
- 最初に Skype でのグループ通話でとてもとまどってしまいましたが、何も役に立てず、文化だけではなく、様々な知識や技術も必要だと改めて感じました。
- 先住民族の生の声を聞けてよかった。歌や演奏も聞けたので、互いの交流にもなったと思う。
- 今回のこの Skype でやり取りするというのは、本当に良い時間となったので、そういうつながり方をウレシパで取り入れていきたいと感じた。

(2) 「PAL: LP」からの気づき

- ハワイ＝観光だと思っていたし、アイヌ文化でも観光は収入源でもあるし、文化を広めるのにも重要なものなので、Native Hawaiian の人達もそうだと思っていたのですが、そうではなくむしろあまり来てほしくないと思っているのを知ることができてよかった。
- 新しい視点からの学びや自らの民族について深く改めて考えるべきだなと感じました。
- 自分たちの文化を知っていると思っていても、相手に伝えようと思ったときに、自分が考えているほど知らないということに気づかされました。
- 座って学ぶだけではない学習もいいのかなと思った。
- 自分の民族(アイヌ民族)の人たちだけで、自分の文化を考えるという事も大切だけれど、他の国の他の民族の人たちに今回はアイヌについて考えていただいて、とても有難く、そしてとても嬉しく思いました。自分たちだけではとても思いつかないような発想があり、それを深くまで知ることができて、特別な時間にすることができたと思います。客観的な意見というよりも、自分たちに寄り添った形で意見を出してくれているような感じがしたので、それがとても心地よかったです。
- とてもいいプロジェクトだと思いました。他民族と交流する事によって自分達にはない考えや自分達の新たな問題点が見つかるのでとてもこのプロジェクトをしてよかったと思ってます。
- 世界の先住民族の考え方と日本の考え方が改めて違うことに気づいた。
- アイヌ以外の世界の先住民の方々と接して、お話をお聞きすることで、新たな取り組みについて知ることができ、またアイヌ内から持つことができる新たなアイデアを知ることができて良かった。
- 実際に相手側の立場に立って、先住民族が抱える問題を考えることができた。ハワイの人達がどのようにアイヌのことを考えてくれているのか知れてよかった。ハワイ先住民は土地とのつながりや、うずまき模様をシンボリックにとらえているとわかった。
- 熊を知らないというのは大変にビックリしました。ちっちゃい子達が自殺するという問題は、まじめに向き合っていないといけない問題だと強く感じました。

- ハワイの方々は、パワフル。自分達の権利回復に熱心に取り組んでいるのを知って刺激を受けた。

(3) 「PAL: LP」への感想

- 先住民問題は世界的に同じ問題もかかえているけど、まったく異なる問題を知ることができてよかった。
- 互いの民族の事について知ることができ、良い時間を過ごすことができました。
- 非常に勉強になりました。もっと時間をかけられれば、より貴重な時間になったと思います。
- とても有意義なものだったと思う。
- 楽しかったですが、自分の予備知識がないばかりに質問などあまり話し合いに参加できませんでした。時間があるならすごい勉強して参加します。
- 自分でも改めてアイヌに対する考えを考え直す機会になった。
- アイヌと似たような現状もありながら、全体的な文化や権利の政策などはアイヌより進んだ印象があります。なので、そう考えた時のアイヌと Native Hawaiian のこの差を考えることができれば改善点などもマネをすることができればいいなと思います。
- 難しい問題をどういうふうに捉え、解決するかを考えるヒントになったと思う。
- 最後にアイヌの歌や楽器を披露することができたのと、A さん、B さんにも歌をみせていただき、本当に良い時間となりました。さらにアイヌ文化について好きになって頂ききっかけにもなったんじゃないかな、と思いました。
- Native Hawaiian の人たちの実際の声、特に私たちへのメッセージが聞けて胸が熱くなりました。

(4) 「PAL: LP」への今後の希望、改良点

- もう少し話す議題について固めてから行った方がより良くなると感じました。
- もっと回数を多くしてもらえれば、より理解も深まったと思います。
- 学習内容に意見はないが、時間管理に少し問題があると感じた。早く終わる分には問題ないが、押してしまうと予定を入れてしまっても皆の手前抜けられないということもあると思うので、今度ある時は、あらかじめ、長めの時間を伝えてもらえるとなお良くなると私は思いました。
- この学習は、自分たちでしっかり考えることができるので今後も続けてほしい、やってほしいです。
- アイヌ、Native Hawaiian どちらもより規模・範囲の広い人達に広めることで、どちらもより能動的になっていくと思いました。もっと広がるといいです。
- ハワイ先住民民族について学ぶ時間をワークショップとは別に設けた方がよかったかもしれない。より知った状態で意見交換が行えたら、もっともっと活発的にできたと思う。

- もっと準備を入念に行い、計画的に進められたら、私たちも Native Hawaiian の人たちもお互いもっと気のきいた話、質問が出来たのなあ、と思います。

(5)その他

- 沖縄からの国内留学生からの意見:私は沖縄大学からの交換留学生として今日だけ参加させていただきました。話を聞いていて沖縄とハワイは共通する所が多くあるなと思いました。(観光客の問題や政治代表者によって先住民族の人々に大きな影響を及ぼすということなど。)しかし、沖縄の事はテレビでよく取り上げられますが、アイヌの人々のことや本州での認知度はまだまだ低いと思います。沖縄の人々とアイヌの人が繋がれば、大きなアクションを起こすことが出来るのではないかと思いました。また、アイヌの人々も世界のウチナーンチュ大会のように、日本各地に仲間がいることを認識できたら良いのではないかと思います。

4. 3. 5: 「PAL: LP」の考察

(1)「PAL: Hawaii」と「PAL: Ainu」の実践について

「PAL: Hawaii」のゲーム実践は、ウレシパクラブの学生にとって初めてのゲーム学習となったが、筆者によるゲーム実践は2回目となり、ゲーム構成と進行に関する技術的な改良が行われていたために、問題があまり生じなかった。ウレシパクラブの学生にとっては、PAL ゲームの実践が初めての経験になったにもかかわらず、絵を描くということが中心になったために、楽しい雰囲気の中で進んでいった。ゲームのやり方がわからない学生に対して絵を描きながら教え合い、自分も楽しむ姿が学生の協同学習活動の中に見られた。学生からは、ウレシパクラブの中にいる他の学生と同じ、あるいは異なる考えや意見を知ることができたことなどの協同学習における相互理解への効果が一番多く見られた。また、自分が Native Hawaiian だったという観点からゲームを行ったこと、Native Hawaiian の問題をゲームという方法で知ること、課題解決を試みることができたことなどの課題解決学習における効果が示されていた。

また、「PAL: Ainu」のゲーム実践は、ハワイの先住民族の人々にとって初めての実践となり、ファシリテーションを行った筆者も初めてのアイヌ版の実施となるために、ゲーム進行の時間、内容等で心配があった。その結果、一番の問題だったことは、ゲーム進行の時間が予想以上にかかってしまったことだった。その理由として、アイヌ民族・アイヌ文化を知らない学習者に対するゲーム資料の説明に時間がかかることへの準備が不足していたことがある。

ディブリーフィングで、ハワイ側から学生への「PAL: Hawaii」の課題解決のプランを通して、絵やイメージに潜む Native Hawaiian や先住民の考えが示された。また、ハワイにおける「観光」というものが、ハワイ文化を破壊していること、ネガティブな影響を与えていること、ハワイ文化に敬意を払っていないことが、Native

Hawaiian の立場から述べられ、先住民族社会が持つ通常は不可視化されているものが可視化されていた。さらに、ウレシパクラブの学生の文化資源の使い方に対しての評価があり、その使い方について現実的な観点からのアドバイスがみられた。ハワイ側からは、「課題の解決法は自分達の中にあること」なども示され、学生の新しい気づきになっていた。

ウレシパクラブ側からハワイ側への「PAL: Ainu」への課題解決のプランに対して、自分達の理解とは異なる文化的価値観(渦巻など)がデザインされていることへの気づき、そのデザインをアイヌ文化に引きつけて考えてみるという共通性の探究やつながりについての気づきが示されていた。また、ハワイの研究協力者のアイヌ文化への理解と尊重がゲーム結果に出ていたことについて、ウレシパクラブの学生たちの嬉しさを表すコメントが多かった。ゲーム結果の説明から文化を学習するだけではなく、発信する態度というものにも気づきがあり、これからの文化学習の指針にもつながるコメントもあった。

ウレシパクラブの学生のコメントには、アイヌ文化を通して他の先住民視点による自文化への価値観、世界観を絵やイメージを通して知ることができたという、ゲーム結果という媒体を通して新しい自文化への気づきになっていたことが示されていた。また、ウレシパクラブの学生からは、「ハワイの研究協力者が自文化のように熱心に考えてくれたこと、自分達と同じ目線でアイヌ文化について真剣に考えてくれたことへの嬉しさや感動があった」、というコメントが多くあった。他の先住民の人々が自分達の課題について親身に考え、解決を考えてくれたことへの嬉しさという学生の語りに示されている、“理解される、共有してくれる”という共感や共有という新しい経験が示されていた。「PAL Hawaii」は、ウレシパクラブの学生が、自文化を深く知る、客観視することで、自文化への理解が進んでいたことが示されていた。

これらの二つのゲーム結果から、ウレシパクラブの学生にとって、「自文化、ハワイ文化を真剣に考える機会になったこと」、またそこには、「異質性の中にも、自己視点＝他先住民族視点という共通性を見出していたこと」が示されていた。また、課題解決のプランへのディブリーフィングを通して、「自文化を対象化し客観視する視点が、他者視点による自文化への理解の中から生まれていること」が示されていた。これらのコメントから、ウレシパクラブの学生は、「先住民族という共通性を見出しながらも、自文化の中の異質性に気づいたり、新しい視点からの同質性を理解したりしている」様子が示されていた。

(2) Skype 学習について

本章における Skype による相互学習交流は、「対話」のパートナーとして、「先住民族性」を持つ共通性のある関係、あるいは「先住民族性」の獲得を目指している相手との実施を前提条件として尊重している。この学習を始めるにあたり、第3章で同じ状況があったが、海外の時差のある国と同時刻に Skype 学習をセットすることの難しさに加え、インターネット接続の不安定さ、相手方の場所が複数(同一場所に複数の人が集まる

場合とは異なる)になった場合の Skype 学習の運営の難しさが見られた。また、最も難しかったこととして、学習時間が約1時間と限定されている中での時間管理の問題があった。学習において英語の通訳が必要な場合、通訳をする時間が必要であり、実質時間が半分位になることを想定はしていたが、事前の準備に余裕もたせるなどの工夫が必要であった。しかし、約1時間ではあったが、事前にゲーム結果の交換をしていたことで、質問がスムーズに進み、また質問の内容も深められたと考えているが、学生側からはより良い準備と事前学習の必要性の指摘があった。

さらに、ハワイ側への学生からの質問には、アイヌ民族に関して、現在、観光が政策等によって促進されていることから、ハワイ側からの「観光」についてのネガティブなコメントへの驚きがあり、そのネガティブなコメントへの質問から始まっている。現在、アイヌ文化が政策的な支援、学習支援により「北海道観光」のメインテーマの一つになっていることから、「観光」が土地や文化の破壊につながる、観光客が先住民族文化に敬意を持たない、聖地が観光地により占領されている、というようなネガティブなコメントを聞く機会はほとんどないと言ってもよい。それが、「ハワイ＝観光」と考えていた学生に、驚きと新しい刺激を与え、自分達の未来に視点を移す良い機会になったことが示されていた。この驚きは、知らなかった他者視点による評価を知ったことにもよるが、筆者は、フレイレがいう「コード解説」が行われたと考えている。「観光」という一つのシンボルが持つ、二重性、つまり不可視化されている部分にある先住民族による世界観、価値観を持つ「コード」が示されていた。その「コード」は、Native Hawaiian が現状を顕在化させたものであるが、ウレシパクラブの学生にとって、それが「未来」の時間を予想するものになっていたことが示されていたことがわかる。

同時に、Skype で相手が映像で見えることから、表情、態度、声、あるいは歌などを通して、人の感情を直接感じられないテキスト・メッセージだけの交換とは異なり、人と人との「対話」による学習の効果が大きかったことが示されていた。ウレシパクラブの学生の嬉しさ、喜び、感謝という感情表現がそれを示しており、「対話」による効果がみられたことがわかる。また、Skype を通して、先住民族の言語の維持に関する共通の課題、その解決方法へのアドバイス、また健康問題などが対話のテーマとしてあがり、自分達にはない問題や考え、自分達のこれからの問題などが示され、自分達のことを知ってもらえたという「理解と共感の経験」を土台に、アイヌ民族、アイヌ文化への理解が進んでいたことも示されていた。

社会的課題という難しい問題をどのように捉え、解決するかということを、ウレシパクラブの学生が、PAL ゲームを通して、Native Hawaiian の課題を自分達の課題に引きつけて考えている様子も見られ、「みんな人ごとで考えてない感じで、たぶん自分のことのように考えている」、「もしこの住人だったらどういう風に働きたいのかを考えた」、「Native Hawaiian の人達のためのことも思っていたんですけど、どちらかと言うと、自分がこういうのがあったらいいな、と思うことがほとんどで考えちゃった」という発言に見られるように、自己の視点が Native Hawaiian の立場への視点に移動し、その視点から課題を考えていたことが示されていた。また、

「対話」の相手として、今回は Native Hawaiian の人々をお願いをしているが、当時、ウレシパクラブに国内留学という形で参加をした沖縄からの学生のコメントに、アイヌの人々との仲間意識がみられたために、今後、沖縄の人々との「対話」についても考えてみたい。さらに、改善点としては、事前準備(Skype)、ゲーム進行に関する時間管理の問題の指摘が再びあり、ゲーム学習の時間管理とファシリテーションの難しさが改めて問われている。さらに、ゲーム学習における事前・事後の学習の必要性についても指摘があり、今後、これらの学習をプログラム化して組み入れることを考えていく。

4. 4:「PAL: Ainu」の実践

ウレシパクラブの学生と協同で作成した「PAL: Ainu」の作成後、学生の当事者が実践するまでに1年3か月という時間が経過した。その理由は、大学側(学生の日程)と筆者とのスケジュールの調整によるものが大きかったが、この時間の経過は、当事者である学生達にとって「作成直後よりもゲームに対して時間的な距離ができて、ゲームを客観的にみてプレイすることができた」という感想もあり、ゲーム資料を対象化する必要のある学習教材として使用するのには効果があったと思われる。また、2015年11月の「PAL: Hawaii」ゲームの制作当時、ウレシパクラブの学生は、1年生から4年生までの計12名の学生がいた。その当時4年生だった3名の学生は、2016年3月の「PAL: Hawaii」のSkypeによる相互学習交流を経験した後に卒業したために、2017年3月の「PAL: Ainu」のゲームの実施時には、新1年生5名(PALゲームの初経験)、2年生5名、3年生1名、4年生3名の計14名の学生が対象者となった。

このゲーム実施にあたり、14名の学生を学年別に3つのグループに分け、Group Aは1年生5名のチーム、Group Bは2年生5名のチーム、Group Cは3年生1名と4年生3名の4名のチームにした。Group BとGroup C(2年生～4年生)は、以前に「PAL: Hawaii」ゲームの実施経験がある学生達で編成されているために、「PAL: Ainu」ゲームの実施の過程でGroup Aと違いが出てくることが想定された。また、1年生の大学生活やウレシパクラブとしてのアイヌ文化の学習などの協同活動の経験にも差があることから、そうした経験差が協同学習におけるグループ活動や学習結果に影響を及ぼす可能性も想定された。

当日のゲームを始めるにあたり、ゲームで用いるStage 1のシンボルについて、ウレシパクラブとの相談により特別なシンボルを設定せずに、PALゲームの基本シンボルとなっている「平和」を用いることにし、「平和」の個人イメージを描くことからゲームをスタートさせた。以後のStage 2～Stage 4までの進行は、第3章で紹介した流れになっており、Stage 5については、ゲーム制作を行った2年生～4年生がその実践の場に参加していたことから、その先輩の学生達が個々の発表についてのディブリーフィングを行う方法を取ることにした。この時のゲームの内容と結果の学生による発表を「事例1～3」として以下に示す。



写真6ー1 札幌大学ウレシパクラブの学生によるゲーム実践と発表の様子（2017）

4. 4. 1: 「PAL: Ainu」の結果

<事例1: Group A: Logo “Yaysipore Ltd.”>

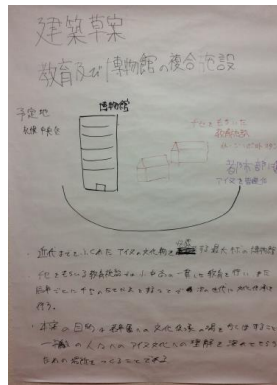
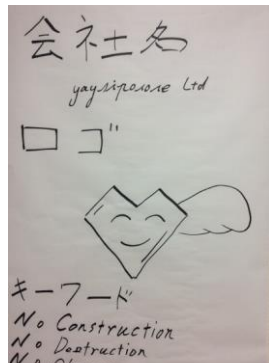


写真6ー2 Group A: ロゴと PAL Project Plan（2017）

ロゴ: 「Yaysipore Ltd.」(ヤイシポロレ:アイヌ語で我慢する)

意味: 自分の心を大きく持つ～完全な心を持って行動ができる会社

イメージ: 「笑顔をもって」という意味

ミッション: No Construction (必要のない、文化的にそぐわない、敬意を持っていない建物は建てない)、

No Destruction (自然を破壊しない)、No Change (自分達の解釈で文化を考えない)

PAL Plan A: この複合施設は、博物館を(札幌市)中央区の都市部に建てる。関西研修で行った「リバティ大阪」と「民博」と「博物館」と3つの施設に行き、それらを合わせたような建物にしました。ここで、差別とかアイヌ文化の歴史について学べるようになっていきます。規模としては、アイヌ文化に関する世界最大規模にしたいと思っています。そのすぐ近くに、イメージとしては、ポロコタンのようなものを設置して、そこで小中高の一貫した教育ができるように学校を配置したりとか、そこで担い手事業のような伝承、担い手で学んだ踊りとか儀式とかをその施設の中で見れたりするっていう、博物館で物を見て、その近くにあるチセとかの施設で踊りとかを見られるようになっていきます。見せることと教育をすることの両方を目的とした施設になっています。

このプランでは、小中高までで大学はありません。その理由は、大学は教育機関というよりも研究機関と言う

意味合いが強いんですけど、大学を置いてもよかったんですけど、それに関しては、自由な選択に任せるべきなのかなって思って、小中高までの一貫教育の施設として設置しました。それで、都市部に置く理由としては、アクセスがすごくいいことで、多くの人に見てもらう、こういう施設も必要なのではと思って都市部に置くことを考えました。このチセは、建て替えをして、他の施設もそうなんですけど、ある一定の期間ごとに作り変えることによって、若い世代に文化を伝承することができます。

<事例2: Group B: Logo “AKAM”>



写真6-3 Group B: ロゴとPAL Project Plan (2017)

ロゴ:「akam」(アカム:アイヌ語で輪という意味)

ミッション:3つのワ(和+輪+環)を表していて、最初の和は、平和の和で、輪は、皆で手を取り合って仲良くしようという意味で、環は、つなげていく、伝承するという意味です。

PAL Plan B: この建物は、アカム・テーマ・パークです。建設予定地が、札幌市の東区のつどーむです。ここ(真ん中の部分)がステージで、ここで古式舞踏などを見たりして、(広い!)ステージは広くて、(何キロ?)ここからここまで(直径)が50kmです(笑)。次に、ここが(左側の河の部分)が、川下りなどが体験できるゾーンになっています。ここ(左上)、メリーゴーランドになって、テーマパークなので楽しめる場所にしていて、ただのメリーゴーランドでは面白くないので、クマの乗り物だったり、サケの乗り物だったりする北海道らしい動物にのることでメリーゴーランドを回しているイメージです。次に、ここ(上の中)が、狩猟体験スペースになっていて、マレク(魚を取る針のついた槍のような道具)で突いたり、弓で、そういう感じのスペースになっています。ここが山菜取りなどが体験できるゾーンになっています。

ここ(右上の家が並んでいる所)が、北海道の様々な地方に伝わるチセの作り方を学び、一軒ずつ建てています。浦河だったり、白老だったり、様似だったりします。様々な所のチセをここに集めたって感じです。最後に、ここが博物館なんですけど、ここは普通にアイヌ文化を見て、触れて、学べるような施設になっています。ここで収入を得て、伝承活動もして、アイヌの子供たちも遊べるような施設を作りたいなと思ってこれにしました。そのチセなんですけど、その各地のチセの中で各地の伝統とか学べたり、色んな地域のことを学べたり。台湾

のキウ族の文化村もそんな感じで、そこに行ったらその地域のことを学べたりします。そのステージも、ただのステージではなくて、カムイノミとかの場所がなかったら、その場所を使ってもいいし、踊りの練習っていったら、そこに依頼すれば使えるっていう、みんなが自由に使える場所をイメージしました。

<事例3: Group C: “I. I. O.” (Indigenous Intercultural Organization)>



写真6-4 Group C: ロゴと PAL Project Plan (2017)

ロゴ: 「Indigenous Intercultural Organization」 (I.I.O. 略して 110 番)

ミッション: 平和の象徴が木が重要だと考え、その枝に人、動物などが一緒に考える、教え合うという関係

場所: 北広島です。北広島のインターチェンジを降りて、左側に行った、空港から行きやすくて、札幌からも通いやすい場所に建てます。

PAL Plan C: 入口はこのあたり(下部の中心)で、オフィスには、お悩み相談があります。ですので、110 番に電話していただければ通じます。アイヌ民族の人たちが悩みを持った時の相談と、この施設のオフィスが同じ場所にあって、真ん中にあります。ここの右に図書館があって、この図書館は普通の図書館というよりも、先住民族に関する図書をすべて集めた図書館になっています。普通の本もあると思いますが、アイヌ民族に関する本や先住民族に関する本を中心に集めています。右に並んでいる施設は、幼稚園から大学まであって、幼稚園に入ると大学まで行けるということになっています。この小学校、中学校、高校は、アイヌ民族のための学校になっていて、自分達の言語で授業を受けるような施設になっています。大学の横に幼稚園があるのは、大学生が幼稚園で教育の仕方を学ぶことができるように隣になっています。右上の伝承施設は、ここはどちらかというと、専門学校になっていて、アイヌの伝統的なことを学ぶことができるのと同時に、一般的な講座もやっていて、そこで木彫りの教室があったり、刺繍の教室があったり、アイヌの伝承に関わるものがあつたりして、この施設で学べます。

ここに(左下)宿泊施設があります。外部の人たちにアイヌ文化のことを知ってもらいたいので、宿泊施設を建てました。その隣りは、家庭科室があります。これは、日常のことを自分で自分のことをできるように準備をする

ために作りました。それで、あまり自然がないように見えるんですけど、描くスペースがなくて、全部が自然に囲まれています。建物と建物の間が近くに見えますが、かなり離れていて森になっています。なので、動物がその辺を歩いたり、跳んだりしています。ケージ(檻)の中には入れていません。それで、ここの施設で働く人たちは、ほとんどアイヌ民族の人たちで、そこでアイヌの人たちが貧困から抜け出せるようにしています。なので、自分達のために働ける施設になっています。

4. 4. 2:「PAL: Ainu」の評価

「PAL: Ainu」ゲームの実施後に、ウレシパクラブの学生に、ゲーム学習に関する評価をしてもらった。その内容は、3つの質問事項への5段階評価(5=すごくそう思う、4=そう思う、3=普通、2=そう思わない、1=すごく思わない)と、4つの質問への自由記述とインタビューで行った。下記にアンケートの結果と自由記述をそのまま示し、インタビュー内容は次章で示す。

(1)5段階評価

表5 「PAL: Ainu」への評価 (14名)

評価	5	4	3	2	1	計(人)
質問1	今日のワークショップはアイヌの人々や文化を理解するために役立つと思う。					14
	9	3	2	0	0	
質問2	今日のワークショップは、私の学習やこれからの仕事に役立つと思う。					14
	8	4	2	0	0	
質問3	今日のワークショップから学んだことをこれからの活動に役立てたいと思う。					14
	9	3	2	0	0	

(2)自由記述回答

① ゲームをする前のあなたの気持ちや考えはどのようなでしたか？

<Group A>

- ・難しそう。自分の理想と他の人の理想はどう違うか気になりました。
- ・とても楽しみにしていました。でも、何をするかわからなかったので、ワクワク+ドキドキでした。
- ・絵にすると気張らない、と思いました。
- ・正直なところ、アイヌと和人は、二つの考える中で(ママ)込み入った話をするのは上手に行くか心配でした。

<Group B & C>

- ・難しいものであると思っていたが、楽しみながらゲームを行うことができてよかったです。

- ・前は、ハワイについてだったけど、自分の民族について学べるのが楽しかった。
- ・漠然とした感じだったので、特に何も考えてはいませんでした。
- ・正直に言うと、、自分は、和人なのであまり関係ないと思っていました。
- ・久々にやるので楽しみです。
- ・まわりのみんなが、どんなことを考えているのかとても興味があった。
- ・周りの人たちとアイヌの問題点や改善した点の考え方が一緒かどうか、とても気になっていました。自分の考えや思いをうまく伝えられるか気になっていました。
- ・ゲームでなにがわかるの？それが自分達のためになるの？

② ゲームをしている時のあなたの気持ちや考えはどのようでしたか？

<Group A>

- ・難しいのと、一人一人意見が多くてまとまりにくい。
- ・なかなか案が出ずに辛かったです。
- ・自分のイメージと周りのイメージとのイメージが違って、コミュニケーションの難しさがわかった。
- ・絵にすると負担で自由度も減る。
- ・人と自分の考えはやっぱり違うなと感じました。実際その部分が発言にも影響を与えると思います。

<Group B & C>

- ・今回は自分達の民族についての PAL だったので、自分達の文化を見直す機会になりました。
- ・今回は独自の意見を持てたので、自分の考えを持つことができるようになったと感じた。
- ・前回は行った時よりも、深く考えることができ、少しですが自分の成長と、改めて PAL プロジェクトの良さを感じました。
- ・自分の事だけでなく、友達や周囲の人はどうなのか知って理解したいと思いました。
- ・みんなと意見を交換できて楽しかったです。
- ・絵はにがて。
- ・みんな認識が違って面白い。
- ・ゲーム中は、とても楽しかったです。ふだんから中々アイヌの問題点などを話す機会や場がないので、自分の思いを共有することができてうれしかったです。
- ・自分が想像している以上にみんないろんな引き出しがあって、いろいろな意見をきくことができた。

③ ゲームの中に何か発見はありましたか？

<Group A>

- ・以外(ママ)と考えがまとまらないものなんだと感じました。
- ・やっぱり一人一人色々な意見があるなと思いました。
- ・講義的に行くと時間がかかりすぎる。
- ・やはりお互いに気を使って発言することは多々ありました。その中でもお互い意見を言うことはできたかな、と思います。

<Group B & C>

- ・私たちが考えた施設が本当にできたら最高だと思うばかりでした。
- ・1年生のチームが言っていた我慢のことで、納得する部分が多かった。考えるとただ時間が過ぎてしまうので、とりあえず書き始めると色んな案が浮かんでくる。
- ・私たちの班は、現実的な思考より理想的な思考が多かったので、ポジティブ思考な人が多いんだな、と思いました。
- ・自分では思いつかなかった意見を知ったり(発見！)、考えを共有したりする事ができました。
- ・やはり、一つの文化に対するみんなの意見の違いが面白かった。
- ・以前より様々な研修(大学のアイヌ文化に関するもの)の後で知識が増えていた。
- ・後輩たちのグループが考えたプランが、とても似ていて大変興味深かったです。どのグループも、博物館が必要と思っていたのが面白かったです。これからの国立の博物館ができる予定ですが、それでも博物館が必要と思うということは、世間のアイヌの知識が足りていないと感じているからだと思いました。国立博物館ができた後も、同じ考えになるか気になりました。
- ・普段、ただ話してるだけでは、わからないより深い考えもたくさん出てきて、意見交換だけではなく、よりお互いのことをしることができた。関係のない人とではなく、同じ団体の人と行くとより面白いと思った。

④ もしこの PAL プランを現実に実行しようと思った時に、難しいことは何ですか？ その理由もお願いします。またどのようにすると実行できそうですか？

<Group A>

- ・性格がひっこみじあんの人は参加しにくいかも。条件が多すぎて、自由な発想がしにくい。もっとわかりやすく説明をしてほしかった。
- ・お金と各地域のアイヌの協力を得ること。
- ・お金。場所、人。

- ・札幌に置くならば、何かを壊さなくてははいけない。どんな施設でも職員が必要。
- ・我々は、ある程度一緒にいるので話し合いが成立しますが、実際のところ知らない人で行うことで偶発的な争いが発生するのかなと思います。その部分をどこまで突っ込んで話すのかを決めると良いと思います。

<Group B & C>

- ・私は特に難しいと感じたことはないですが、絵を描く機会がふだんあまりないので、絵がなかなかスムーズに描けないということくらいです。
- ・広い土地を利用するのに、膨大なお金がかかる。白老に国立(博物館)ができるから、広い土地を確保するのは難しそう。アミューズメントパーク的なのは、国立でさらにアイヌの理解度が進んで盛り上がっていけば可能性はありそう。
- ・互いの民族のことを知ってからした方が良いかな？と思いました。
- ・感想:色々な民族の人がごちゃまぜで参加できるようになるには、自分達の民族性を考えるきっかけになりました。楽しかったです。
- ・費用面や土地面が問題になると思います。道がこの施設(PAL プラン)のためにお金を出してくれるとは少々考えにくいです。図面通りではなくても、少し縮小すれば実行できると思います。
- ・お金、働く人のメンタルケアが必要。
- ・制限がなかったため、自由な発想で話すことができたが、それをどこまで現実的に考えて実行することができ
るかがイメージできなかった。より具体的な案も一緒に考えるしぼりや、方法もわかればよりよいとおもった。
- ・資金が一番の問題になると思っています。実現するには、運営費を確実に確保することだと思います。会社を作り、莫大な利益を得て、それで運営費を確保するか。

⑤ 意見、感想の自由記述

- ・率直な考えを書きますが、PAL Project は、互いの認識を深める手段として有効かと思います。ただ、先ほども書きましたように一步間違えると互いの考えが大きくぶつかることも考えられるので、その点が難しいと思う。
- ・大変楽しかったです。後輩の考えていることを知ることができる貴重な機会でした。ふだんから気楽に聞くことができないことを聞くことによって、お互いが一段と団結できると思いました。目指すことが一緒だったり、似ていたりするので、お互いの目標の一つのプラン(目に見えるもの)にすることで、今後の勉強や目標に向かう際に、お互いに励まし合うことでできると思います。また、自分の目標ややりたいこと(アイヌのためのこと)が、自分だけそう思っていると感じることがあり、目指すところが正しいのか不安になります。しかし、これ(PAL ゲーム)のおかげで、自分だけではないと確認することができました。肩が軽くなりました。

4. 4. 3: 「PAL: Ainu」の考察

「PAL: Ainu」ゲームは、本章で示した一連のプロセスを通して作成され、実施された。このアイヌ版を作成するという学習活動の意義は、ウレシパクラブの学生が、ハワイ版の学習経験を「Think Globally」として、北海道の地域に住む自分達に引きつけて考えてアイヌ版を作成するという、「Act locally」の学習活動が生まれたことだと考えている。その学習活動について、ウレシパクラブの学生からのアンケート評価では、自文化への理解、これからの学習や活動への応用などの一定の評価が見られた。また、自由記述では、2～4年生を中心に以下のような肯定的な内容が見られ、仲間との協同学習による効果、自文化への理解の新たな気づきからの記述が多く見られ、その内容をまとめると以下になる。

- ① 自文化をより深く理解し、自文化を見直す良い機会になった。
- ② 仲間の考えを共有する、知る、またその違いを知るよい機会になった。
- ③ 仲間の自分との認識の違いや自分では思いつかない考えを知り、おもしろかった。
- ④ 自由な発想を持つことができた。
- ⑤ 自己と他者の考えの共通性を確かめられた。
- ⑥ お互いの認識を深める手段としてゲームは有効である。
- ⑦ 同じ目標にむかって励まし合うことができる。

また、改善点として、1年生を中心に協同学習への戸惑いが見られ、他者との意見の違い、ゲーム学習への不慣れさに対する不安、アイヌと和人、仲間とのコミュニケーションの難しさなどが挙げられ、また 2～4 年生の中からは、事前学習の必要性、学習結果と現実化のつながりが見えないなどの指摘があった。これらの評価から、「PAL: Ainu」のゲーム学習の経験には、

- ① 自分達で自文化を対象化することが可能になる。
- ② ゲーム学習で課題解決を試みる方法には気軽さがあり、自文化に向き合う機会になる。
- ③ ウレシパクラブの仲間との間に、ピア・インストラクションの機会を作り、仲間が持つ異なる考えの存在への気づきや、その考えを理解し尊重しようとする他者理解の機会になる。あるいは、面白さに気づく機会になる。
- ④ ゲーム学習を初めてする学習者の協同学習に関して、学習活動を促進するようなファシリテーションの工夫や事前学習が必要である。

という新しい経験の機会の創出と、ファシリテーションにおける課題が見られた。ウレシパクラブの学生が学習に主体的に関与する経験を通して、海外の先住民族の人々との「対話」だけではなく、ウレシパクラブの学生という学習仲間も他者という「鏡」になり、その「対話」を通して、自己内「対話」が促され、新しい気づきと学びが生まれていたことが示されていた。

第5章 PAL 学習の学習機能と意義

アイヌ民族の人々は、社会的二重性のある環境の下で、アイヌであることの自己認識に、自己を肯定する自己認識とアイヌを否定する他者認識とが同時に存在する認識の転倒性を持っている。この自己矛盾を抱える心理的二重性からの解放のために、アイヌの人々の認識の変革につながる「意識化」が必要であると考え、フレイレがいう課題提起教育を土台にした新しい課題提起学習を作ることにした。前章まででは、その課題提起学習として“Project PAL” というシミュレーション・ゲームのフレーム・ゲームの開発と、そのバージョン・ゲームとして「PAL: Hawaii」と「PAL: Ainu」という二つのゲームを作成し、アイヌの人々とそれらのゲームの作成と実践を行った。本章では、この PAL ゲームを用いる学習を PAL 学習とし、そのゲーム学習が持つ学習機能と意義について、アイヌの人々の PAL 学習の経験からみていくことにする。最初に PAL 学習における学習者の学習経験からの「意識化」について考察し、PAL 学習における学習者の自己の認識視点の移動と PAL 学習の関係についての検討を行う。次に、二重性からの解放における「対話」の役割という観点から、PAL 学習が持つ新しい学習機能についての検討を行う。最後に PAL 学習という課題提起学習が持つ新しい学習の意義について論じていく。

5. 1: PAL 学習が持つ学習経験

ウレシパクラブの学生と二つの PAL 学習との関係として、以下の図9で示すように、第3章の「PAL: Hawaii」のゲーム開発と実践、第4章の「PAL: Ainu」のゲーム作成とその実践、という二つの学習経験があった。これら二つの学習経験は、課題提起学習における二回の「コード表示」という機会により、ウレシパクラブの学生の自己の認識に新しい経験と気づきをもたらしていた。本節では、二回の「コード表示」の意味と、学生の経験との関係性について学生のインタビュー(付録4)からみていくことにする。

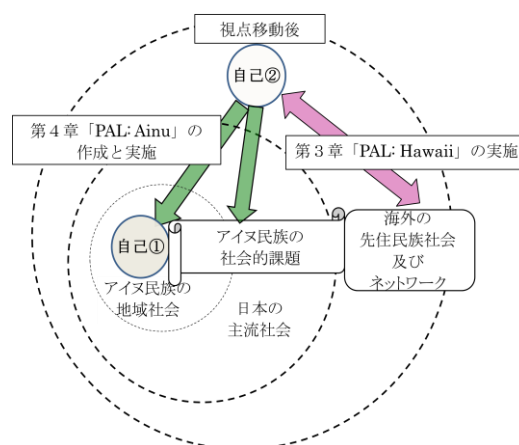


図9 図4を元にした「PAL: Hawaii」と「PAL: Ainu」の2つのゲーム学習の関係

(1) 二つの「コード表示」

本研究における二つの PAL 学習では、先住民族の人々が持つ自文化の「先住民族性」と自分達の社会的課題を「コード化」し、「コード表示」としてそれらを提起している。PAL ゲームの「コード表示」には、二回の「コード表示」の機会がある。その「コード表示」の 1 回目は、PAL ゲームを作成する時の自文化が持つ「先住民族性」と課題を可視化させた表現物(ゲーム資料)としての「コード表示①」であり、2 回目は、その後のゲーム学習による課題解決の結果を PAL Project Plan としてデザインするという学習結果の表現物としての「コード表示②」がある。「コード表示①」では、ウレシパクラブの学生自身が自文化を「意識化」し、図3でいう不可視化されている部分を顕在化させ、「PAL: Ainu」のゲーム資料を作成している。そのゲーム資料は、自己、及びアイヌ文化を対象化して「意識化」という自己との「対話」から生まれている。また、「コード表示②」では、PAL 学習のゲーム結果(PAL Project Plan)となる表現物が創造されるが、これは既存の「知」と先住民族の「知」という二つの「知」が、PAL 学習の中で「対話」により「発展的な統一」を目指した結果として生まれた新しい「知」を持つ表現物になっている。

この「コード表示」について、フレイレの識字教育の場合は、教育者が中心となり調査、テーマ化、課題提起を行っていたが、PAL 学習では先住民族の当事者自身が行っている。当事者が、個々の「先住民族性」の中から文化的価値観、課題を持つ人々の心情を表すアート作品、課題等を選択し、ゲームの資料としてテーマ化し、ゲーム資料という形で提起する。また、学習結果の「コード解説」につながるディブリーフィングも、当事者性を尊重して可能な限り課題提示を行った当事者、あるいは同じ先住民族の人々が行っている。さらに、ディブリーフィング時の質疑応答やディスカッションの時も、「対話」のパートナーとして「先住民族性」を尊重するために、先住民族の人々に依頼し、インターネット等を使用して直接の「対話」の機会を作っている。このような学習環境の設定が、ウレシパクラブの学生の自己の認識視点を仮想的ではあるが、「先住民族社会、及びネットワーク」の中に位置づけることを可能にしたと考えている。このような経緯から、「PAL: Ainu」の学習環境は、第3章で示した新しい学習環境の創出条件に沿うようにし、新しい学習環境を作っている。その学習効果について、どのような経験が生まれていたのかを、ウレシパクラブの学生へのインタビューからみていくことにする。

(2) 学生の学習経験

本研究におけるインタビューは、本来であれば学習実践のすべてが終了する表5が示す 2017 年 3 月以降に実施するべきものであるが、「PAL: Ainu」の作成に関わった学生の海外研修と卒業の日程の都合から、2016 年の 12 月に実施した。その内容の詳細は付録4で示すが、インタビューは、ウレシパクラブの学生が、「PAL: Hawaii」のゲームを経験し、その後に「PAL: Ainu」を作成し、Skype 学習を経験した後に、ESD 2016

のプログラムで「PAL: Ainu」のゲーム実践を経験したタイミングで実施している。これらの一連の学習過程をすべて経験した学生 6 名(A さん～F さん)に、PAL 学習全般に関するインタビューを試み、その内容から PAL 学習についての考察を示すことにする。

ウレシパクラブの学生は、PAL 学習の初回となる「PAL: Hawaii」学習を行う前は、ほとんどの学生がハワイについて、フラダンスがある観光地という理解であり、Native Hawaiian については存在をあまり知らず、Native Hawaiian が持つ社会的課題の存在も知らないということだった。6 名の学生の内 1 名が、WIPCE:2014 (ホノルルで開催)に参加していた経験から、ハワイにおける先住民族教育が進んでいるという認識はあったが、Native Hawaiian が持つ課題は「PAL: Hawaii」のゲーム資料を通して初めて知ることになった。このハワイと観光の関係の事例が示すように、先住民族と観光の関係はグローバルな流れがあり、現在のアイヌ民族の人々の生活向上のための経済効果をもたらすものとして、国立アイヌ民族博物館の開館(2020 年)を控える中で、北海道観光の中でアイヌ文化による「観光」に焦点が当てられており、今後、アイヌ民族と「観光」の関係は強くなっていくと考えている。しかし、前述の発言にもあるように、ハワイと同様に、「観光を通してアイヌ文化は知っているが、アイヌの人々とその課題については知らない」ということが簡単に起きる可能性がある。今後は、このような背景から、「PAL: Ainu」のようなアイヌの人々を知るための課題提起学習の必要性を感じている。

PAL 学習におけるウレシパクラブの学生の学習過程について、①「PAL: Hawaii」のゲーム学習、②「PAL: Ainu」のゲーム(ゲーム資料)の作成、③「PAL: Ainu」のゲーム実践、④Skype による相互交流学習、⑤二つの PAL 学習の経験、というテーマに焦点を当ててインタビューを行った結果(付録4)から、以下のような気づきが示されていた。

① 「PAL: Hawaii」のゲーム実践

多くの学生が、「ハワイ＝観光地」という理解であり、ハワイそのものと Native Hawaiian、そして Native Hawaiian の課題についてほとんど知らないことが示されている。このことは、ハワイという国際的に認知度のある土地の先住民族であっても、イメージが観光と強くリンクしており、観光の影響が大きいことを示している。「ハワイ＝観光」と学生達が述べ、Native Hawaiian という現地の先住民族の人々やその課題については、ほとんど知らなかったことが示されていたことに象徴されるように、アイヌ民族の場合、国内でようやく認知が進んでいるが、国外ではアイヌ民族の存在そのものが知られていない可能性もある。しかし、先住民族が持つ社会的課題という重いテーマをゲームにすることで、しっかりと考えることができたこと、観光地にもかかわらず課題が有ることにギャップを感じ、現状の Native Hawaiian がその良い面とネガティブな面との間にいることへの気づきなどから、アイヌである自分達の現在の立ち位置についての気づきがあったことが C さんの語り

の中に示されていた。また、ゲーム学習であることでの楽しさ、純粋な気持ちで解決を考えられたことも D さんや E さんの語りに示されていた。さらに、初めてとなる協同学習による学習効果、他者の考えや意見を知る・理解することを通じた、ウレシパクラブの仲間への新しい気づきについても示されていた。

この「PAL: Hawaii」について、学生の方から、Native Hawaiian について理解するための資料や解説が事前に欲しかったという語りがあり、ハワイ文化や課題に関するより具体的な学習が必要であったことを示している。「事前学習が難しかった」という時間的な制約が理由ではあるが、ファシリテーター側(筆者)の学習の進め方に工夫が必要だったことを示している。これは、ハワイ側でアイヌ版のゲームを実施した時に、ゲーム資料の説明が時間がかかったのと同様に、学習者が先住民族の人々であっても、異なる先住民族文化やその課題を扱う時には、それらを全く知らない学習者のための学習内容と進め方を、今後考える必要があることを示していたといえる。

② 「PAL: Ainu」のゲーム(ゲーム資料)の作成

アイヌ版の PAL ゲームのゲーム資料を作成する段階で、まず自文化と課題への気づきが促されていたことが、A さん、C さんの語りに示されていた。また、C さんは、課題を考えている中で自己内「対話」があり、他の学生とのアイヌ文化に対する温度差、アイヌ民族全体の課題への配慮、自己のアイヌ文化の実践に対する技術的な成長への考えなど、自己内の不可視化されていた考えが課題を通して浮上してきたことが語りの中に見られた。また、D さんからは、アイヌ文化の学習と実践歴が短いために、アイヌ文化や課題について、自分が語ることへの躊躇が見られ、同時にアイヌではない他者が、アイヌ文化に無関心であることへの気づきが語られていた。また、F さんからは、課題を考える際に、やはり他者がアイヌ民族、文化について知らなすぎる事が語られ、F さん自身が「PAL: Ainu」のゲーム資料となった詩の作成者であることから、その詩の作成経験から、ハワイ版の詩の作成者への共感や詩を作成する時の困難さへの思いを想像していた。さらに、その詩を作成する時のアイヌ民族全体への配慮や共感が生まれる詩にしようとしたことなど、ゲーム資料を作成する時の経験が語られていた。

このアイヌ版のゲーム資料を作るという学習は、学生の語りから通常の学習での「アイヌ文化を学ぶ」という視点とは異なる意味で自文化と向き合う機会になっていたことが示されていた。また、アイヌの同朋や自分自身への問いかけという自己内「対話」があったことがわかる。特に、C さんのアイヌ民族の課題に向き合う時の自己への気づきは、アイヌ文化への向き合い方の熱意が他者と違うことに気づき、同時に課題解決のために主体的に自分でやろうとする積極的な生き方が生まれていることが示されていた。また一方では、D さんの語りからは、アイヌ文化との関わりの年数が短いことで、自分がアイヌ文化を語ることの躊躇が示されていた。本来、自文化とは、学習年数で比較するものではない。自己とアイヌ文化という自己認識に基軸をおかず、ア

アイヌ文化の学習が、銀行型教育による学習という形態を取り、学習した知識量や学習年数による評価につながっている可能性があることを示している。

③ 「PAL: Ainu」のゲーム実践

協同学習によって他者を知る、理解するという相互学習による効果が A さん、B さん、F さんから示されていた。また「PAL: Ainu」の参加者は、ESD プログラムに参加することで、アジアからの学生という他者がアイヌ版のゲームを実施する所を見ており、このことから C さん、E さんからは、海外の学生の発想の自由さ、感情の豊かさ、アイヌ文化だけに捕われない自由さ、また F さんからは、他者が自分達の課題を真剣に考えてくれていることの嬉しさなどが語られていた。また、自分達が「PAL: Ainu」を実践したことについて、C さんからは自分達で課題を解決する場合に、アイヌであることに捕われていることに海外の学生のゲーム結果を見て気づいたこと、F さんからは、自分達の文化を新しい視点でみることができたことなどが示されていた。

このインタビューの時点での「PAL: Ainu」の実施は、ウレシパクラブでの実施とは異なり、海外の学生による実施にウレシパクラブのグループが参加するという形態を取ったために、先住民族ではない人々のゲーム実践を見る機会を持った。その経験から、他者の発想の自由さ、つまり自文化に捕われていない発想を見て驚くのと同時に、その感覚を「豊かさ、自由さ」と表現している。第4章におけるウレシパクラブで実施したアイヌの同朋との実施の場合にも、他者の考えや意見を知ることができたという他者理解につながっているが、アイヌ文化という共通のものを通して自分自身がもっと学習する必要がある、深く知ることができたという評価につながっている。同じ学習をしても、学習する仲間が変わることで、自己の認識の視点が外部に向かうのか、あるいはアイヌ民族という内部に向かうのかで、自己や他者認識の方向性が異なっていたことが、二つの「PAL: Ainu」学習の経験の違いから示されていた。これらの学生の発言から、協同する学習者、つまり「対話」の相手が変わると学習視点や自己の認識視点が変わることを示していたのではないかと考えている。

④ Skype による相互交流学習

学生の語りには、自文化をもっと知ること、他者である先住民が自分達のことを考えてくれたことへの感動が Skype 学習の対話の経験から示されていた。C さんからは、「対話」相手であった Native Hawaiian の人々の行動から、自分自身が主体的に行動すること(切り替えという言葉を使っていた)の必要性が語られていた。これは、アイヌの同朋という他者との協調性も尊重しながら、自己の認識を尊重して主体的に行動することへの気づきが示されていたと言える。また、D さんは、同じ課題(例:観光など)でも、その意味の質的な違い、自分達の未来への予測、課題解決方法を知る機会になったとことが示されていた。

また、ハワイ側からの発言で特徴的なのが、「観光」についての質疑応答の内容である。ウレシパクラブの

学生の PAL Project Plan のフィードバックの中でも、ハワイ側の「観光」についてのネガティブなコメントへの気づきが述べられており、このことについての疑問が、Skype の質疑応答の最初の質問に上がっていた。この背景には、本章でも上述しているように、現在のアイヌ民族の生活の向上に向けて、アイヌ政策などが「観光」に焦点を当てていることがある。そのために、「観光」はアイヌの人々やウレシパクラブの学生にとって、経済効果を考えた未来の希望や期待につながるシンボリックな意味がある。しかし、そのポジティブなシンボルに対し、ハワイ側から、聖地が自由に使えないこと、旅行者のハワイ文化への敬意が不足していることなどが伝えられ、ネガティブな現実を示されたことで、D さんは、一度は、その理由として両者の民族の違いという現実的な理解をするが、後に自分達の未来にも起きうる可能性がある、という理解になっている。「観光」という一つのシンボルが持つ二重性のある意味を、先住民族側から可視化させた「コード解説」により、そのコードの意味の違いの良い事例になっている。但し、このような「観光」への理解は、「一般的に誰でも思いつくのでは」という問いが生まれるが、この時に重要なのは、前述した Smith(1999)がいう当事者性、つまり「誰が、何を、何のために、どのように語るのか」ということであり、発言のメッセージは同じであっても、先住民族の人々自身が自文化を語る時のコンテキストの違いを、この異なる解説から理解する必要があることが示されていた。

⑤ 二つの PAL 学習の経験

これらの二つの PAL ゲームの実践を通して、ウレシパクラブの学生の PAL 学習についてのコメントには、他者の考えを「絵」として見ることで理解がしやすいこと、他者について「異なる考えを持っている相手」としてよく考えるようになったことなど、協同学習による相互理解が進んだことが A さん、B さんから示されていた。また、ゲームを通してハワイ文化、アイヌ文化を自由に考えることができたことで、これからのアイヌ文化との向き合い方を知るよい機会になったことが、C さんから示されていた。さらに、D さんからは、ゲーム学習という仮定の条件下で課題解決を考えることで、新しく一歩踏み出すことを意識するようになったこと、単なるイメージで終わらずに現実化のためには、自分自身が一歩踏み出す必要があることに気づかされたことなどが語られており、自分自身が主体的に行動を起こすことへの気づきにつながっていた。

E さんからは、PAL 学習が課題解決という方法を用いて、学習の結果に何かの成果物が求められることで、「自分が主体的に考えて動くという行為」を通して無意識レベルにあるものが出てくる、という「アウトプット型の学習」であること、また学習結果の発表という自己の発言の機会があることの利点が語られていた。このような学習プロセスは、課題提起学習における特徴的な学習プロセスを示しているのではないかと考えている。それと同時に、現在のアイヌ文化を学ぶ学習がインプットを中心とした学習であること(銀行型教育)の指摘もあった。さらに、海外研修時には情報が多く、意識が分散するが、PAL ゲームでは一つの学習フレームがあることで、自己の意識を集中させることができることも示されていた。これは、PAL ゲームが SECI モデルという

一つの完成したフレームを使用し、そのモデルの機能を課題提起学習の学習プロセスにしたことで、モデルのフレームを通して、一つの安定した学習フレームを経験していたことが示されていたと考えている。

さらに、F さんからはハワイ版を先に経験し、それに照らし合わせてアイヌ版を作るという方法と、ゲーム学習における結果の出し方が、「絵」というものに集約されていく利点が示されていた。それは、今までの既存の学習において、その学習結果が良いものの中から 1 つ選択するという方法が取られていることが多く、この方法とは異なり、学習過程で皆の考えを「絵」というものに詰め込もうとしていた、という学生の多くの考えが発展的な統一のプロセスの中で集約されていくことが示されていたと考えている。また、自分達がアイヌとして学習し、理解しようとしてきた学習対象としてアイヌ語やアイヌ文化があるが、その学習時に学習を通して知るはずの同朋のアイヌ文化についての考えを聞いたことがなかったことへの気づきが驚きと共に示されていた。このような新しい気づきには、PAL 学習を通して自文化への固定化されている視点に気づき、リフレッシュされ、新しい視点で他者や同朋について考えたり、見たりすることが可能になったことが示されていたといえる。

これらの①～⑤のウレシパクラブの学生の語りから、PAL 学習における課題提起学習は、ゲーム学習における協同学習技法を用いることで、自己や他者を対象化する「意識化」が促されていたことが、個々の語りの中の気づきから示されていたといえる。また、フレイレが課題提起教育において、「対話」を基軸に置くことを提唱していたが、ウレシパクラブの学生とハワイの先住民族の人々との「対話」という二つの「対話」の経験に示されていたように、先住民族である他者との「対話」により、先住民族であるアイヌとしての自己認識、アイヌ民族という全体への想像などが、「対話」相手を通して触発され、自己の内省を促す自己との「対話」を創出し、自己や他者を批判的にみる「意識化」を伴う新しい認識を生み出していたことが、学生の語りに示されていたといえる。

5. 2: 仮想的な視点移動の“旅”

個人と社会の関係性には、一般的に自己を対象化する視点に「自己～社会」という連続性があり、個人の自己認識は社会との関わりの中で、その視点が自己や事物を対象化する認識を獲得して成長し、客観化が促進されていく。しかし、このような自己と社会の関わりによる客観化は、「自己～社会」という二者に連続性が見られる主流社会の人々において可能であり、アイヌの人々のように、「自己～“社会”」という関係を持つ先住民族の人々にとっては、この二者の間に時間的、空間的に分断が存在し、不連続になっている。このような不連続性により、自己を対象化する際に、クーリー(1970)がいう社会が「鏡」になって映る自己認識に歪みが生じ、“社会”の二重性がそのまま心理的に投影される。また、ジェームズ(1993)がいう社会的自己の形成にも、周囲の他者が自分に持つ印象が反映されるために、アイヌの人々を否定的に認識する環境が周りにある場合、その他者否定が反映される。このような“社会”や他者の認識が、アイヌの人々の心理的な矛盾や

葛藤に影響を及ぼしているといえる。

PAL 学習においてウレシパクラブの学生が経験した、(1)「PAL: Hawaii」ゲームの実践経験、(2)「PAL: Ainu」ゲームというバージョン・ゲームの作成、(3)「PAL: LP」の相互学習交流、(4)「PAL: Ainu」ゲームを自分達で行う、という一連の学習経験では、その経験の中に自己が映る自己認識の変化が見られた。以下の図10で示すように、ウレシパクラブの学生の自己の認識視点の移動が PAL 学習には存在している。本節では、この(1)～(4)の PAL 学習と、この自己の認識視点の移動と、学生の「意識化」についての関係性をみていくことにする。

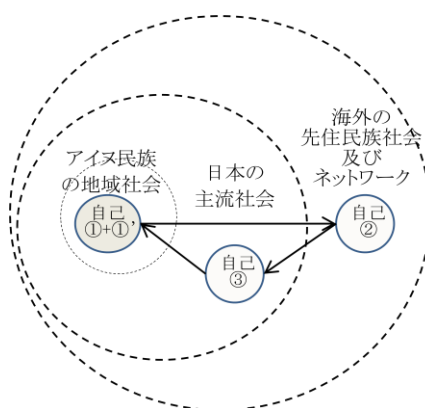


図10 「意識化」のための視点移動の仮想的な“旅”

(1) 「PAL: Hawaii」の学習経験

ウレシパクラブの学生は、「PAL: Hawaii」のゲームを実施するために、ハワイの先住民族文化と社会的課題を理解する必要があり、そのために現在の自己の認識視点がある「自己①」の視点から「自己②」という仮想的な自己視点への移動があった。この移動が国内の「アイヌ民族の地域社会～主流社会」という関係性ではない「アイヌ民族の地域社会～海外の先住民族社会」という新しい関係性をもたらしていた。この新しい関係性は、ウレシパクラブの学生にとっては、アイヌ文化という自文化と海外の先住民族の人々が持つ文化的価値観の共通性、社会的課題とその背景への理解、その課題解決の過程に先住民族文化を理解し、尊重して使ってみるという学習経験によりもたらされていた。また、その経験を通して、Native Hawaiian への理解と共感が生まれ、このような共有と共感を通して、「自己②」の視点が単なるより空間的に広い視野を持つだけでなく、そこにいる先住民族の人々の存在に気づき、同時に先住民族としての共感が生まれた。従って、「自己②」視点は、仮想的ではあるが、海外の先住民族の人々と同じ立場に立っている。その立ち位置から社会的課題とその背景となる歴史的、政治的、社会的要因を学習、あるいは想像することで同じような境遇にあることへの共感と理解が生まれている。

さらに、他の先住民族の人々の課題解決をする、という学習経験を通して、アイヌである自己を基軸にしな

がら、他者ではあるが同じ先住民族という立場を理解して課題解決をする過程で、同じ「先住民族性」に思いを馳せている。他者の立場から批判的に他者とその背景を見つめて対象化することで、課題を対象化するという新しい意識が生まれ、アイヌである自己の経験を用いて課題の解決を探究する様子をウレシパクラブの学生の気づきから理解することができた。この探究の過程には、共有、共感、尊重という感情が働いており、このような共感する感情が、他者(同じ先住民族という意識)と自己の経験を発展的に統一させている。このような過程が、仮想的ではあるが、「自己～“社会”」という既存の関係性の中には存在しない「自己②」の視点を作り、「自己～海外の先住民族」という仮想的ではあるが直接的な関係性が心理的にもたらされている。

(2)「PAL:Ainu」バージョン・ゲームの作成

この「自己②」の視点を経験した後に、「PAL:Ainu」のゲームを作成するために、「自己②」から「自己③」への視点移動がある。この「自己③」の視点の位置は、日本の主流社会に視点を置くというのではなく、アイヌである自己をアイヌ民族の地域社会の中という内側からの視点ではなく、対象化し、批判的に見つめることが可能になる外側に位置づける視点を意味している。また、「PAL:Ainu」ゲームのゲーム資料を作成するために、自己と現状を批判的に見つめる視点により自己を対象化の様子がウレシパクラブの学生の語りに示されており、そこには「自己③」の認識視点への移動があったと考えている。それは、「PAL:Ainu」のゲーム資料の作成中にFさんが筆者に「ハワイのゲームをしていなかったら、アイヌ問題を考えることができなかったと思う」、と語ってくれた言葉に象徴されているように、「PAL:Ainu」の5種類のゲーム資料としてウレシパクラブの学生自身が自分達で課題を選択し、抽出し、課題として提起するためには、自己と他の先住民族社会との「対話」、つまり(1)の学習経験による自己内の「対話」による批判的な認識視点、「自己②」という視点が最初に必要なことになり、このことにより自己を対象化することが可能になる。

また、ゲーム資料として自文化の価値観を改めて考え、選択し、決定するという過程では、フレイレがいう「コード表示」を自分達で「意識化」して対象化すると同時に、自己とアイヌ民族社会との関係性も「意識化」して対象化しており、ウレシパクラブの学生の語りから、それらが「自文化への新しい気づき」の中に示されていることがわかる。この「コード表示」は、前述した「コード表示①」によるもので、自己内「対話」により生まれている。この自文化とも向き合う経験により、アイヌ文化が文化復興のための学習対象としてだけでなく、「新しい目でみる」と表現されていた新しい認識視点によって対象化された文化になっている。さらに、自文化を使って課題解決をしてみるというシミュレーション体験により、仮想的ではあるが、ある目的のために使う文化として自文化を経験したことで、自分達が自文化を思考の“道具”(本来の自文化には日常性があるので、無意識に“道具”になっている)として使い、これらの経験を通して、自文化を新しい目(視点)でみることを可能にしている。

(3)「PAL: LP」の学習交流経験

「PAL: LP」の学習経験は、ウレシパクラブの学生が「自己②」の立ち位置で生活をしている海外の先住民の人々とインターネットという媒体で仮想的につながり、「対話」を可能にする新しい学習経験になった。また、この「PAL: LP」の中で、ウレシパクラブの学生の「PAL: Hawaii」のゲーム結果となる PAL Project Plan の「コード表示②」の「コード解説」が行われた。その一例は、「観光」に関する先住民側からの批判的なコメントである。ウレシパクラブの学生にとって「観光」は、アイヌ文化の未来にとって重要なものだと認識されている。しかし、「PAL: LP」の中で、ハワイ側は「観光」が持つ二重性についてディブリーフィングによる「コード解説」を行うことで、図3が示す不可視化されている「B: 先住民社会」の「コード」を批判的なコメントによって可視化させた。ウレシパクラブの学生にとっては、驚きという印象、あるいは民族が違うという理解になっていたが、同時に自分達の「未来」の中での可能性を考える省察にもつながっていた。

また、このような新しい学習経験は、先住民としての「自己～他者」という関係性を通して「対話」による共感、共有、理解、尊重から生まれる新しい認識を生み出している。国内での「自己～“社会”」には、自己を否定する認識の転倒性を持つ「自己～他者」が内在化されているが、海外の先住民の人々との「自己～海外の先住民社会」という関係には、先住民の人々が「鏡」となってもたらず「先住民性」があり、アイヌの人々への理解、共感、励ましを通して、ネガティブなコメントであっても、ウレシパクラブの学生に新しい気づきや予測を生み、新たな自己理解や自文化への批判的な認識を生み出していた。このような「対話」の経験は、ウレシパクラブの学生が海外の先住民の人々と交流した時にも生まれる可能性があるが、学生の語りから、現在の交流の多くが、相手文化の理解、アイヌ文化の紹介、お互いの現状や問題を知る、という段階で終わることが多いことが示されていた。「PAL: LP」のような、お互いの課題の共有と相互に課題解決を試みという学習までにはなっておらず、PAL 学習がウレシパクラブの学生にとって、今までにない新しい学習経験だったことが示されていた。

さらに、この学習交流により先住民の人々が共有する新しい視点である「自己②」の中に、先住民の「時間」という新しい認識(時間軸)が存在することが示されていた。本研究の自己認識の視点移動では、仮想的・空間的な自己認識の移動に焦点を当てていたが、この相互学習交流の中で、「観光、言語教育、自己認識のあり方など」のテーマがハワイ側からの「対話」の中で示され、アイヌ民族の未来の「時間」を垣間見せてくれる時が何度かあった。そのようなテーマについて、ウレシパクラブの学生がどのように感じ、考え、自分達のこれからの行動にどのように生かしていくのかは、個々の学生に委ねられているが、Dさんが語っていたように、「考えているだけではなく、自ら一歩踏み出すこと、自ら行動すること」の新しい気づきが生まれていた。「PAL: LP」には、自己の認識の「空間軸」の視点移動にともない、「コード解説」という「対話」の中に、先住民の人々が持つ「時間軸」の共有が示されており、ウレシパクラブの学生にとってアイヌの「先住民性」を「意

識化」させる、新しい自己の認識視点となる「自己③」における「自己①'」の存在に気付かせる契機になっているともいえる。

(4)「PAL: Ainu」ゲームの実践

「PAL: Ainu」ゲームを実践したウレシパクラブの学生の2年生～4年生は、「PAL: Ainu」ゲームを作成し、そして実践した当事者である。その学生達の学びと気づきのコメントに共通するものは、「楽しい、嬉しい、おもしろい」という感情面でのポジティブなものが多かった。その要因は、学習方法におけるシミュレーション&ゲーミングという創造性を使うことをデザインで表現するという協同学習をゲーム学習で実施したことによるものが大きいと考えている。そこには、ゲーム学習における仮想的な学習コミュニティという「場」が、アイヌである自己を否定しないという「安全で安心」な「場」であるということも前提になっている。ウレシパクラブの学生を含む、先住民族の人々の教育の学習環境の条件には、そのような安心できる「場」であることが重要である。また、自己表現や「先住民族性」の表現を行う際、主流社会の言語をできるだけ用いずに、絵やアートを使ったことも学生への様々な「自由さ」につながったことが大きな要因になっている。

また、この時のウレシパクラブの学生は、学習における自己の認識視点を「自己③」という新しい視点に移動させて「PAL: Ainu」を実践している可能性があると考えている。「自己①」という立ち位置にしながら、認識視点が「自己③」という客観的な視点に移動し、新しい「自己①」となる「自己①'」の視点を持っている可能性がある。「PAL: Ainu」がPALゲームの初回となった「自己①」の視点をからゲーム実践を行った1年生が示す「不安と心配な気持ち」に象徴されているように、「自己①'」の視点を持つ2～4年生とは明らかに学習経験に対する反応が異なっていることが、ウレシパクラブの学生のコメントの違いから理解できる。このような自己の認識視点の「自己①⇒自己②⇒自己③(=自己①'）」という移動が、新たな認識視点の形成の“旅”となっていたと考えている。

このような自己の認識視点の“旅”を、本研究では、「Glocal viewpoints」の形成の“旅”と考えている。「自己①」から「自己②」への移動で「Think globally」という自己を対象化する批判的視点がもたらされ、「自己②」で海外の先住民族の人々の認識視点を経験し、その経験を持った「自己②」が「自己③」という客観的な視点に移動する。その「自己③」から自己とアイヌ民族社会を対象化する「自己①'」という新しい認識視点に移動することにより、「Act locally」という行動につながっている。この「Act locally」は、「自己①」でもあり「自己①'」でもある、という二重性を持つ。この二重性は、「アイヌである自己＝海外の先住民族の視点を持つアイヌである自己」であることを示している。

このような「Glocal viewpoints」を持つ新しい自己の認識視点の形成は、ウレシパクラブの学生に仮想的ではあるが、海外の先住民族の人々を訪問し、その相手の立場から日本社会にいるアイヌである自己を見つ

めてみる、という新しい「意識化」の経験を空間軸の移動により生み出している。また、「コード表示」という自文化と課題を批判的にみる学習で、自己とアイヌ民族の過去の時間との「対話」の中には、海外の先住民族との「対話」による「コード解説」をともなう不可視化されている「先住民族性」の存在が可視化されるとともに、未来の時間との「対話」も生まれ、先住民族の時間軸も示されていた。

ウレシパクラブの学生は、ゲーム学習という仮想的に課題を解決する学習経験を通して、空間的・時間的な自己の認識視点の移動の“旅”を経験し、批判的視点から自己を見つめるという新しい認識を生み出していた。また、仮想的なゲーム学習の「場」で、他者による批判の対象にならず、またアイヌ民族を否定することのない「安全で安心」な「場」の中で、ミニマムな経験ではあるが、一人の人間としての省察が可能になっている。そこには、自己選択、自己決定、そして自己定義につながる先住民族教育でいうところの「Self-determination」につながる主体的な活動を通して、「考えているだけではなく、一歩踏み出す」という新しい行動への気づきがあったことが学生のコメントに示されていた。

5. 3: 二重性を持つ学習機能

(1) Dual Function

PAL 学習における PAL ゲームは、IDLO（先住民族の発展に関する教育プログラムのための学習目標）により、「先住民族性」を積極的に既存の学習の中に取り入れる「Indigenization」という学習プロセスを持つ協同学習として開発を行っている。この PAL 学習という学習の「場」が、どのような学習機能を生み出しているのかを、先住民族教育という観点から検討を試みる。また、PAL 学習における「Indigenization」の役割は、前述したように SECI モデルが土台になる「知」の変換のプロセスの中で、「先住民族性」を先住民族の「知」を可視化させる方法として用い、「知」の変換プロセスを通して先住民族の「知」と既存の「知」の発展的な統一をもたらす創造的学習になっている。

海外の先住民族教育における「Indigenization」という概念は、図11に示す「Decolonization」という概念と関係性している。「Indigenization」と「Decolonization」は、「Dual Function」という二重の機能を持ち、先住民族教育により自己を被支配や被抑圧から解放することを目指す関係性になっている。過去に植民地化された歴史を持つ先住民族の地域社会の中で、先住民族の人々自身が自己を対象化し、自文化の視点から社会や教育などを批判的にみることは、フレイレが言う被抑圧からの解放を、自己と現状を「意識化」することで促している。また、Smith(1999)が言う「Decolonization」は、主流社会となった過去の支配集団による世界観、価値観などで構成されるフレームからの「脱フレーム化」を意味する。言い換えれば、先住民族の視点で先住民族の世界観、価値観、文化的意義、儀式等を尊重して、社会、教育、研究等のあり方を新しい視点で語り直すことを意味している。

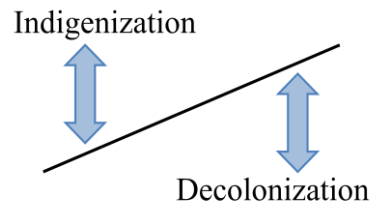


図11 “Dual Function”

本研究の IDLO で扱う「Indigenization」は、個々の先住民族が持つ空間、土地、信条、価値観を含む先住民族の「知」とその「知」が持つ総合的なシステムを、教育プログラムの中に積極的に取り入れ、既存の「知」と先住民族の「知」を発展的に統一させることを目指している。アイヌの人々のように、学問領域にまだ先住民族教育という視点からの教育がない人々への新しい教育目標、方法の一つとして IDLO を今後、提案していきたいと考えている。筆者は、アイヌの人々の先住民族教育は、アイヌの人々自身が自分達の教育として自分達で考え、その学習内容と方法を生み出していくのが本来のあり方だと考えている。そのような前提で、IDLO を PAL ゲームに取り入れた理由は、図1のBが示す日本社会とアイヌ民族の地域社会という、二つの社会の関係性を対立的に可視化させたり、置き換えたりして、その二者の社会的関係性の全ての面でアイヌ民族の地域社会が「脱」することを意図したものでもない。「Indigenization」という方法で既存の「知」の中に先住民族の「知」を積極的に取り入れる「再フレーム化」を行うことを意味し、この「再フレーム化」を行う学習装置として PAL ゲームのフレーム・ゲームの学習機能があったと考えている。また、この「再フレーム化」は、2 回の「コード表示」である「コード表示①」により可能になっている。ウレシパクラブの学生のコメントには、「コード表示」という表現物となったゲーム資料の内容や PAL Project Plan という学習結果のデザインそのものへの印象やコメントよりも、「コード化」する過程で生まれていた自己や自文化への「意識化」された新しい認識による気づきのコメントが多かった。また、「コード表示②」に対する海外の先住民族の人々との「対話」による「コード解説」には、学生の新しい認識を質的に転換する批判的な認識が示されており、学生の認識の質的な転換を「意識化」せる役割となる「脱フレーム化」があったと考えている。これらの 2 回の「コード表示①+②」というプロセスと「コード解説」を通して、学生の「意識化」が促進されていたことが示されていたと考えている。

また、図11の「Dual Function」における「Decolonization」の位置づけは、「脱フレーム化」を意味しているが、本研究では、図3で示した「Communication Iceberg」で示す「B:先住民族社会」という不可視化されている部分を「Indigenization」という「意識化」による可視化(再フレーム化)が行われることにより、「A:主流社会」の既存の「コード」と可視化された「B:先住民族社会」の「コード」という二つの「コード」の対等な関係性を作ることの意味している。その可視化された「B:先住民族社会」の視点から「意識化」して現状や課題を批判的に考えることを「脱フレーム化」としている。さらに、図11が示す「Dual Function」は、主流社会側が持つフレームから

の「脱フレーム化」が、「B:先住民族社会」の「先住民族性」による「再フレーム化」を行うのと同時に起きる二重性のある機能を示している。その二つの相関関係にあるバランスを取ることで、先住民族の人々の抑圧から解放を促すことを意味している。このような二重性のある機能は、「先住民族性」を尊重する学習を通して自文化による「再フレーム化」による「意識化」を創出し、同時に自己の心理的二重性からの「脱フレーム化」を促していく。アイヌの人々の心理的な二重性からの解放につながる新しい学習には、自文化による「再フレーム化」という新しい機能と「脱フレーム化」という機能が同時に生まれていたといえる。

(2) Double Dual Function

PAL 学習において、ウレシパクラブの学生の自己の認識視点は、「Glocal viewpoints」(Think globally, Act locally)という学習経験を通して仮想的に空間的・時間的に移動していた。また、その視点移動により、自己、“社会”、そして海外の先住民族社会との関係性を対象化することを可能にする新しい視点が「意識化」で生まれていた。さらに、「Glocal viewpoints」の学習活動には、「Dual Function」という「先住民族性」を取り入れる「再フレーム化」で、既存の認識からの「脱フレーム化」が同時に存在し、この学習経験の中での「対話」は重要な役割をしている。PAL 学習における「対話」は、「コード表示①」という学習経験で、学習者の自己内「対話」と「Self-determination」の機会を生み、自文化による「再フレーム化」をもたらしている。その自己内「対話」を通して学習者の「Self-reflexivity」(自己省察)をもたらし、自己や自文化への主体的な関わりや自覚という、新しい行動が生み出されている。この「Glocal viewpoints」がもたらす学習経験による学生の自己内「対話」と海外の先住民族の人々との他者との「対話」との関係性を以下の図12で示す。PAL 学習が持つ二つの学習機能の関係を本研究では、二つの二重性のある相関関係として「Double Dual Function」と呼ぶことにする。

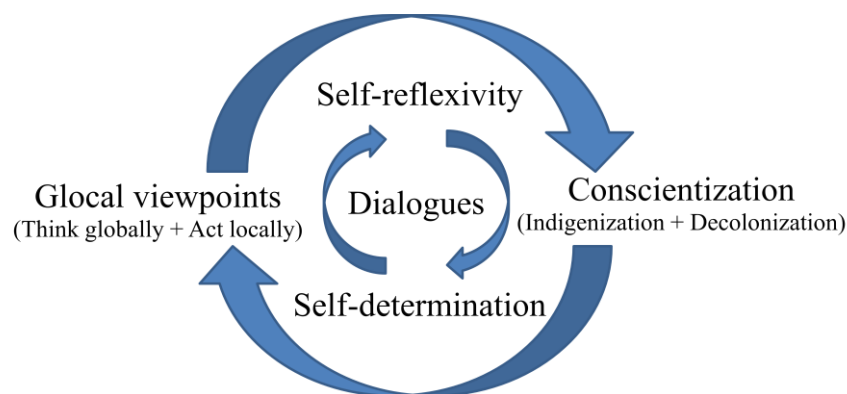


図12 “Double Dual Function”

この「Double Dual Function」が持つ新しい学習機能について、ウレシパクラブの学生の PAL 学習に即して説明を行う。「Conscientization」という「意識化」を創出するために、学生は「PAL: Hawaii」ゲームを実践し、自

己の視点を「Glocal viewpoints」により移動させ、新しい自己の認識視点を PAL ゲームが持つ新しいフレームを経験することで学習し、そのフレームを用いて「PAL: Ainu」のゲーム作成を行う。その時に学生は、自文化が置かれた歴史、文化的価値観、人々の心情という学習資料を自ら選択し、決定する経験を「コード化」を通して行うことで、ミニマムな「Self-determination」を経験する。また、PAL ゲームという仮想的な学習の「場」で、学生はゲーム学習、発表、相互学習交流などの学習活動を、自己内、あるいは他者と「対話 (Dialogue)」を通して行い、それらの多様性のある「対話」を協同学習や相互交流学習により繰り返す経験をする。さらに、「PAL: Ainu」の作成の際には、アイヌ民族の「先住民族性」を学習の中に積極的に取り入れる「Indigenization」を用いた学習プロセスがあり、学生に自文化の「先住民族性」を使う機会をもたらしている。その時に「Decolonization」という「脱フレーム化」が同時に生じている。

PAL 学習という学習経験には、「対話」を基軸とした協同学習の経験を通して、自己が主体的な関わりを期待されるが、その時に自己や他者が「鏡」となり、「Self-reflexivity」という自己内の省察が起きている。この「Self-reflexivity」とは、フレイレが言う「意識化」を促す行動と省察の省察にあたるが、Ruben (2006) がいう、「対話」というコミュニケーション機能が持つ「Self-consciousness」(自己意識化)のための能力でもある。Ruben は、「Self-reflexivity」(自己省察)とは、「人が自己を取り巻く環境の一部として、また環境と切り離して一人の個人として『自己 (self)』をみる際のコミュニケーションの核になるものであり、自己を対象化して自分自身をみる能力でもある。この『Self-reflexivity』は、自分自身が自己とどのように関係するのかを関係づけるものでもある」(Ruben 2006:86、筆者:訳)と述べている。

「Double Dual Function」では、外側の二つの矢印が作る流れは、「Glocal viewpoints + Conscientization」という関係性をもつ自己の認識視点の移動による「再フレーム化 + 脱フレーム化」という「意識化」をもたらす学習機能である。また、内側の二つの矢印が作る、「Self-reflexivity + Self-determination」という関係性は、学習者の学習活動による自己内で起きる「対話」を意味し、「意識化」を促す「省察と行動」を意味している。この二つの「Dual Function」により、海外の先住民族という他者との「対話」により、自己の省察という「対話」が行われることを意味している。PAL 学習は、自己と他者(先住民族の人々)という二つの「対話」を基軸とした二重性のある相互作用が組み合わさり、4 つの学習機能が発展的に統一する流れを生み出している。この二つの流れが、相乗効果により発展的な自己の変革を創出していると考えている。

本研究により開発と実践を行った PAL 学習の学習機能には、アイヌの人々が抱える心理的二重性からの解放を促すための「対話」による「意識化」の創出と、その「意識化」による批判的視点をを用いる学習活動があった。この学習活動には、不可視化された二重性の解説を行った海外の先住民族の人々との「対話」と、自己と“社会”を対象化し、自己の省察を導く自己内「対話」が生まれた。これらの二つの「対話」により、アイヌの人々の「先住民族性」が二重性の中の 1 部ではない可視化された「コード」になり、主流社会の「コード」と対

等な位置づけを意識的に行うことで、アイヌである自己と“社会”の新しい関係付けを創出し、自己を新たな認識視点でみる「意識化」により心理的二重性からの解きほぐしにつなげていた。本研究の課題提起学習としての PAL 学習は、アイヌの人々を心理的二重性からの解放をもたらす新しい学習方法の一つとして機能することが明らかになった。

5. 4: 主体形成につながる創造的学習

本研究の PAL 学習において、「対話」を基軸にする「Double Dual Function」を持つ新しい課題提起学習の学習機能を前節までみてきた。PAL 学習の学習活動からもたらされた学習結果となる「PAL Project Plan」は、アイヌの人々の未来をデザインするプロジェクト・プランになっているが、このプランについて、ウレシパクラブの学生、D さんが言っていた「えー、これでもう終わり？ せっかく考えたのに、、、」という言葉で示されたように、学習者の「未来の希望」をデザインした時点で止まっている。これは現段階の PAL 学習の限界を示しており、PAL 学習の学習結果が学習者の仮想的学習空間の中のイメージで終わっていることを意味している。このイメージで止まることは、前述した学習における「先祖かえり」がまた起きる可能性があることを意味している。この創造から先の学習は、アイヌの人々の夢や希望を可視化させたデザインとなった学習結果を現実化させることが重要であり、「絵に描いた餅」に留めず、「本当に食べられる餅」にする必要がある。そのための現実的に発展させる加工技術が必要になることを意味している。ウレシパクラブの学生が描いた未来の希望とそのイメージを無駄にせず、現実に変換するためには、実際のアイヌ民族の地域社会での実践を行い、地域との接合を考える必要がある。そのために、PAL 学習を通して仮想的な学習の世界からアイヌの人々の地域コミュニティという現実の世界とのつながりを考える必要があると考えている。

5. 4. 1: 非決定空間を持つ学習の「場」

現在のアイヌの人々の場合、アイヌ文化振興法の成立以後、「アイヌ語とアイヌ文化」(1997 年以降に事業化された学習としてのアイヌ語とアイヌ文化の学習を「」で括る)の学習と実践の中で、アイヌである自己を見出し、アイヌである自己を肯定的に見る人たちが増えてきている。しかし、アイヌの人々の「アイヌ語とアイヌ文化」に関する教育には、政策による「支援」の役割がとても大きい。その「支援」は、日本社会側が過去の歴史的な事実と向き合った結果という理由が考えられるが、現実的にアイヌ語が世界の先住民族の中でも話者が極端に減少している危機言語となり、言語復興への時間的余裕がないという切迫した事実により優先的に事業化されてきた。このような背景から、政策主導型の「アイヌ語とアイヌ文化」の「支援」が始まり、未来に受け継ぐ担い手としてアイヌの若者への教育支援が優先されてきている。また、アイヌの成人に対しても北海道アイヌ協会や、アイヌ民族文化財団による生活基盤への支援、アイヌ語・アイヌ文化を中心とした学習への支

援、高等教育や就労機会への支援、という様々な「支援」が続いている。このような「支援」の対象者は、「困難に直面する人々＝本来持つべきものを持っていない人」という前提があり、「支援」によってその「持っていないもの（不足するもの）を補う」という発想が生まれる。このような観点からアイヌ民族の現状を考えた場合、本来アイヌの人たちが持っているはずの「母語としてのアイヌ語と、自文化としてのアイヌ文化」を、現在持っていないという前提があり、日本社会側が責任を持って「支援」する、という関係性が生まれている。

アイヌの人々が、アイヌである自己を肯定し、受容するためのアイヌ語とアイヌ文化の役割は、自己存在の土台になっており、とても大きいものがある。しかし、その自己認識を「アイヌ語とアイヌ文化」だけで行った場合、「アイヌ語とアイヌ文化」の学習を通して「支援」される現状を受け入れ続ける必要がある。このことは、アイヌの人々が、社会の影響を受け続け、「支援」される側としてのアイヌ民族が持続され、アイヌとしての自己も“社会”の中で「支援」される側、従属し続ける側という関係性が続くことを意味する。これは、「アイヌ語とアイヌ文化」を通した新たな社会の二重性の関係が生み出されている可能性があり、アイヌの人々の自文化が“社会”の中で、「観光」に象徴されるように、可視化される「コード」が“社会”により選択され、影響を受け続ける可能性があることを意味している。

このようなアイヌの人々が置かれている現状を現実的に変えていくためには、「支援」する側の“社会”自体が変わっていく必要があると思われるが、そのような変化を待つだけでは、序章でも述べたように、自己が“社会”に付随し続けることになる。一方で、「支援」される自己を活動主体としての個人として再認識し、その活動自体の意味を変えていくことは可能だと考えている。アイヌの人々の主体的な活動が、「アイヌ語とアイヌ文化」の学習と実践を、自分達の母語として、また先住民族文化という位置づけで UNDRIP が提唱する新しい視点も視野に入れながら「意識化」して新しい学習活動を作ることは可能である。

宮崎(2013)は、このような関係性からの解放につながる活動主体となる個人へのエンパワーメント活動を行う場所として、「個人～社会」の間を仲介するような媒介的な活動を行う「実践コミュニティ」の存在の必要性を示し、このようなコミュニティを非決定空間としている。非決定空間とは、その空間の中での活動における意味付けが決定されておらず、その意味付けの交渉が当事者によって可能になる空間であり、その中では何も決まっていないために、誰もが提案者になることができ、創造の自由が確保されて協同的な創造が可能になり、その創造の経験が共有される場にもなる。このような観点から PAL 学習をみるならば、ゲーム学習という仮想コミュニティによる学習実践活動がそこに存在し、未来を創造する学習活動による経験の共有が可能になる空間であると言える。PAL 学習におけるゲーム学習という仮想的学習は、この非決定空間としての役割を担う実践コミュニティとなる可能性があり、未来という新しい物語を創造する過程で、アイヌの人々の自己が置かれている二重性を批判的に見る視点を養う主体的な活動と自己変革を生み出すといえる。その学習における「対話」を通した「Double Dual Function」により、他者や社会に対する解放性を生み出していくといえる。

5. 4. 2: アイヌの人々の Community Empowerment に向けて

この媒介的な実践コミュニティにおける実践活動の役割について、宮崎(2014a)は、困難さをもつコミュニティの変革をもたらすモデルとして Community Empowerment Model (以後 CEM)を提唱している。この CEM における実践活動では、「支援」を受ける困難さを抱える当事者が置かれている立場の背後にある矛盾への気づき、自己認識における自己を「肯定する～否定する」という揺らぎの限界、つまり自己が置かれている状態の転倒性(転倒的な能動性を発揮している自己)への気づき、多様性のある実践との出会いの保障が、シヨーン(2001)やフレイレ(2004)がいう批判的省察を可能にする経験を創出していく。このような新しい気づきと実践の契機を促すような機能を持つ実践コミュニティの媒介的な実践活動モデルを CEM としている。

アイヌ民族の人々が置かれている現実の二重性を解消するためには、日常の中にある二重性のあるフレームの書き換えが必要になってくる。そのためには、自己が所属するコンテキストの書き換えが必要(宮崎 2013a)であるように、アイヌの人々の地域社会が持つコンテキストの書き換えが必要である、と言える。しかし、「寝た子になる」人々が多く存在し、主流社会の中で生活することが日常となっているアイヌの人々が、困難さを持つコミュニティの二重性の解消を試みるためのコンテキストの書き換えをするためには、多大な困難さを乗り越え、現実的な時間が必要になるために、多くの人たちが活動を行わない、あるいは活動の半ばで断念してしまう。しかし、新たな媒介的な実践活動を持つ地域社会が、抑圧的な関係性を再構成し、当事者の自立を問いかけることで、その矛盾を解決するような自覚的な創造をもたらす(宮崎 2014a)ことが可能になるのであれば、それは直接的な個人変革ではなくても、新たな実践活動の創造によって実現可能であり、また、このような機能を持つ学習活動を創造することも可能である。

しかし、教育の対象を個人の変化だけに限定した場合、個人のフレームが変容しても、社会や環境というコンテキストが変化しない限りは、前述したように旧来の社会、及び教育フレームに引き戻される「先祖返り」をする確率が高くなる。その結果、アイヌの人々は同じ二重性の中に埋没することになり、矛盾からの解放にはつながらない。しかし、「個人～社会」という関係性に、CEM が示す「個人～媒介活動～社会」という関係性を組み込むことが可能になるならば、そこに二重性を乗り越えるための活動が生まれる。本研究における PAL 学習は、この媒介活動にあたり、「個人～PAL 学習～社会」という図式になる。また、PAL 学習は、海外の先住民族社会とのつながりも内包していることから、アイヌの人々における「個人～『海外の先住民族社会』～主流社会」という自己視点の移動による新しい媒介活動にもつながっている。アイヌの人々のこれからの新しい学習は、「自己の認識視点の仮想的な移動による新しい認識の形成、批判的視点の獲得、そして未来を創造する力を自文化で行う」ことで、未来の方向性を自ら創造し、自文化による新しい学習を作り、将来的に自分達の教育を作っていくことが可能になると考えている。本研究におけるアイヌの人々の主体形成につながる新しい学習は、アイヌ文化という自文化と、自分達の課題と自ら向き合うために課題解決を試みる学習実

践であり、自分達の未来のビジョンを自分達で描くという主体的な実践活動を生み出す契機を創出したと考えている。

終 章

日本の先住民族であるアイヌ民族の人々は、過去から続く歴史的、政治的、社会的な包摂関係が続く社会的二重性の影響を受け、自己矛盾を内包する心理的二重性を持っている。このような背景から、本研究では、先住民族の人々が持つ「先住民族性」に焦点を当て、海外の先住民族教育の動向を踏まえ、アイヌの人々が現在置かれている二重性のある“社会”の中で、自己認識の転倒性を生じさせている心理的二重性からの解放につなげるために、フレイレが奨励する「意識化」に焦点を当てた。その「意識化」を、「対話」を基軸にする課題提起教育を用いた新しい課題提起学習として、「知」の転換をもたらす SECI モデルを土台にして“Project PAL”というシミュレーションゲームのフレーム・ゲームを開発し、ウレシパクラブの学生とともに「PAL: Ainu」というアイヌ版のバージョン・ゲームを作成した。

ウレシパクラブの学生は、最初に「PAL: Hawaii」のゲーム実践を行い、その後に「PAL: Ainu」というゲームを作成し、Skype による「対話」の相手として海外の先住民族の人々と「対話」する経験をした。この一連の PAL 学習で、学習者の自己の認識視点の移動となる「Glocal viewpoints」(Think globally, Act locally)が形成され、また、「先住民族性」を PAL ゲームの中に取り入れる「Indigenization」(再フレーム化)と「Decolonization」(脱フレーム化)という「Dual Function」のある相関関係が生まれた。さらに、自己の認識視点の移動と、この「Dual Function」のある関係性は、自己内に省察的「対話」を通して「Self-reflexivity + Self-determination」という関係性を生んだ。これらの二つの二重性のある関係性が、「Double Dual Function」という学習機能を生み出していた。これらの学習機能が PAL 学習の中に生まれ、シミュレーションゲームという未来志向性を持った課題提起学習により、ウレシパクラブの学生が自己を主体的に認識し、また、学習における課題解決に向き合うことで、先住民族文化としてのアイヌ文化と意識的に向き合う機会を作った。さらに、「対話」を通して課題解決を試みることで、自分達の未来のビジョンを自分達の言葉とイメージで描くという学習になったと考えている。アイヌの人々が、「今」という時間の中で、新しい現実のあり方を同じアイヌの仲間(ウタリ)や海外の先住民族の人々に「対話」を通して問いかけることは、そこにピア・インストラクションが生まれ、同じ先住民族性を共有し、理解し、尊重するという新しい同朋(PAL)意識や信頼関係を、また「未来」を共有することで促進される新たな自己意識を主体的に創出すると言える。これらの一連の学習過程を通して、アイヌの人々が、現実を自分達で作り変えていく可能性を創出した学習になったと考えている。

今後の課題として、次の三つの課題が残っている。一つ目は、アイヌ民族の地域実践という課題である。PAL 学習の学習結果を現実を生かしていくために、今後、地域社会のアイヌの人々との PAL 学習の実践は、とても重要な意味を持つ。アイヌ民族の地域社会には、アイヌ語・アイヌ文化の中にある地域性が反映する多様性があり、また社会的課題にも年代差による違いがあり、課題が持つ意味の質的な違いも生まれている。

本研究では取りあげることができなかったが、2017 年 3 月にハワイの研究協力者 1 の地域コミュニティで現地の Native Hawaiian の協力で「PAL: Hawaii」の実践を行っている。また、2018 年 6 月には、北海道の道東地域のアイヌの人々の協力で「PAL: Ainu」の実践を行っている。それらの経験から、学習の「場」が、学習者の持つ日常性や関係性が反映する学習環境になること、また対象となる地域の地域特性や、学習者が持つ仕事による専門性という個々の学習者の特性が見られた。このような学習環境において、より創造的で効果的な PAL 学習を現実的に進展させるために、新たな学習プログラムの作成が必要になってくる。今後、地域のアイヌ民族や他の先住民族の人々と協力しながら、PAL 学習の結果がもたらす自由な発想や希望を現実化につなげる学習プログラムを考えていきたい。

二つ目は、PAL 学習におけるゲームマニュアルの作成という課題である。現在、「Project PAL」ゲームは、先住民族の社会的課題解決のためのバージョン・ゲームが 3 作品完成している。1 作目は、本研究で報告したハワイ版の“Project PAL: Hawaii”(実施:ESD 2015, SimTecT2016)であり、2 作目は、アイヌ版の“Project PAL: Ainumosir”(実施:ESD 2016)である。3 作目は、ニュージーランド・マオリの文化を用いた先住民族の若者のリーダーシップ教育を目的とした“Project PAL: iKoru”(実施:ISAGA 2018)である。今後は、これらのゲームの拡大を国内外で行い、「PAL Network」を築き、先住民族同士が「PAL: LP」を通して、先住民族の社会的課題や課題解決を共有してピア・インストラクションを可能にするグローバルな関係性を作っていきたいと考えている。そのためのゲームのマニュアル作りが必要になっている。様々な地域の先住民族コミュニティでの使用が可能になるような PAL ゲームの改良と、ゲーム実践を平易にするわかりやすいマニュアルの作成を行いたい。

三つ目は、「PAL Learning Method」に向けての発展的な学習方法への改良という課題である。本研究では、ゲーム資料(GM)の中で、UNDRIP についての学習を GM7 の資料を用いて行う機会がなかった。この UNDRIP の役割は、今後の PAL 学習をアイヌの人々が住む地域で行う上で重要な役割を担うと考えている。それは、地域で PAL ゲームを実践する場合、ウレシパクラブの学生が経験したような自己の認識視点の移動をもたらすための他の PAL 学習を行うための時間を確保できないことにある。この時に、「Glocal viewpoints」という視点移動の経験を学習の中で作るための UNDRIP(GM7)を用いる学習は、アイヌである自己をグローバルに「意識化」する上での一つの指針になると考えている。また同時に、この UNDRIP の海外の地域実践や適用事例をアイヌのエカシ・フチと呼ばれる長老や先達の人々と一緒に学習することで、地域の社会的課題を批判的に考えてみることは可能である。その時の「Glocal viewpoints」は、本研究とは異なる方法になるが、広い視野に向かう自己の認識視点の移動になる可能性がある。今後、この GM7 の資料の使い方について、地域のアイヌの人々と考えていきたい。

PAL 学習は、多様性のある人々を「対話」でつなげる機能を持っている。今後は、日本の主流社会の人々

が、アイヌの人々の良き隣人として同朋(PAL)になることが可能になるような PAL 学習の実践も考えていきたい。そして、PAL 学習を用いて、アイヌの人々の Resilience (Kimayer 2009) (先住民族の人々にとって、個人、及び先住民族コミュニティの自己回復力)や Reconciliation (TRC 2015, タリー2017) (先住民族の人々の自己と社会に対する和解)についての学習につながるように研究を続け、アイヌの人々を含む様々な先住民族の人々の社会的課題を扱っていこうと考えている。ハワイ州の Burgess が言う、“I’m valuable and I have something valuable to live for and contribute” (Burgess 2013: 16) (私には価値があり、生きるための価値と、そして貢献できる何かを持っている)という先住民族の人々の自己肯定感につながる「希望」を、PAL 学習で創造していきたいと考えている。

後 註

(岩佐*) 近年の先住民族研究では、最初に研究者の立場が先住民族であるか、そうではないのかを述べる必要があることから、本研究における筆者の立場を最初に述べておく。筆者は、非先住民であり、日本の主流社会に属する和人である。2003年にアイヌの人々と出会い、文化プロジェクトを行う。それ以後2018年までの15年間、同じ北海道民、札幌市民という立場で、北海道内を中心に地域、及び文化活動として様々なプロジェクトをアイヌの人々と協同で行っている。また、2013年に、ハワイ大学マノア校内にあるEast-West Center, Art Galleryと北海道大学アイヌ・先住民研究センターとの共催による「アイヌ展」をResearch Assistantとして実施した際に、現地のNative Hawaiianの人々との出会いがあり、この時から先住民族教育についての研究を始める。2017年に、Native Hawaiianとアイヌの人々と協同で国際交流プロジェクトを実施している。このような経過の中で、PALゲームのハワイ版、アイヌ版の作成をNative Hawaiianとアイヌの人々に研究協力者になってもらい協同で行い、PAL学習の作成につながった。

(1) 2007年9月13日に国連で採択された国際宣言。国際連合憲章の目的及び原則並びに憲章に従って国が負う義務履行に係る誠意を指針とし、すべての民族が他と異なっている権利、自己を異なるとみなす権利、かつ、そのようなものとして尊重される権利を有することを認識しつつ、先住民族が他のすべての民族と平等であることを確認した宣言文で国際的に先住民族が基準にしている宣言である。(詳細:UNDRIPの北海道大学CAISによる翻訳版リンク先: https://www.cais.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2012/03/indigenous_people_rights.pdf)

(2) 1997年に公布されたアイヌ文化の復興、富裕、啓発に関する13条に渡る法律。アイヌの人々の誇りの源泉となるアイヌの伝統、アイヌ文化、アイヌ語を復興し、アイヌ文化の振興、国民に対する知識の普及、及び啓発を図るための施策を様々な事業で推進し、アイヌの人々の民族としての誇りが尊重される社会に実現を図り、日本国の多様な文化の発展に寄与することを目的とする。(同法律、第1条より)

(3) 2008年の国会で全会一致で採択された決議。内閣官房長官が、アイヌの人々が「先住民族であるとの認識の下に」、アイヌ政策に取り組む旨の政府見解を表明し、政府が「アイヌ政策のあり方に関する有識者懇談会」を設置し、翌年に同懇談会が方向書を提出する。その後、政府が内閣官房に「アイヌ総合政策室」を設置する。

(4) アイヌ民族の民族性について、民族として成立するための小坂井(2004)がいう当該集団の構成員及び外部の人間によって次第に生み出されてきた主観的範疇化は、他集団との差異化、つまり和人集団と接触し、その接触によりアイヌ集団としての「われわれ」意識が生まれることから始まっていると考えられる。この差異化に関して、内堀は民族というものが「何であるか」という視点に立つのではなく、「どのように民族的に分類されるのか」ということを問うべきだと強調し、「個々の民族が、その内実の固有性そのものよりも、その固有性の一部に焦点を当てつつ弁別的に区分けされることによってはじめて、他の民族とは異なるものとしてなりたつものである」(内堀 1997:17)と述べていることから、民族の形成は人為的仕組みであることがわかる。

また、この「差異化」と同時に民族の成立に重要な要素となっているのが「我々が一つの集団に属しているという認知」であり「我々集団」を構成する民族同一性の意識の共有である(小坂井 2004:30)。8世紀頃の日本には異民族が多数存在し、その人々は集団として統一されておらず、「エミシ、エゾ」という呼称で和人社会から呼ばれ、和人集団が交流・交戦を続ける中で和人社会側によって使われていた。これらは民族集団の名前ではなく、「和人ではない人々」という意味での異民族の人々を意味していた。この和人に異化される過程を通して、菊池は「12世紀後半から15世紀前半までの間にアイヌ自称が民族集団として日本人(和人)との関係で確立していたとまではいえないが、その萌芽のような言葉の感覚が室町時代には成立していたといつてよいかもしれない」(菊池 2003:17)と述べており、この頃にアイヌの人々が民族集団を作り始めののではないかと考えられている。

現在、このアイヌ民族という言葉は、アイヌの人々を集団として総称する時に一般的に使われている。しかし、このアイヌ民族という言葉は、最初からアイヌ社会と日本社会に共通して存在していたのではなく、「アイヌ史」(北海道アイヌ協会・ウタリ協会 1994)の中におさめられている昭和5年(1930年)創刊の会報誌、「蝦夷の光」の中では、アイヌの人々は、自民族を「アイヌ族」、「蝦夷民族」と表記し、「アイヌ民族」という表記はごく少数になっている。このアイヌ族という呼称を使用していた時期のアイヌの人々の意識の中には、民族という集団より、同じ一族という認識が強かったことがわかる。

「一般に、民族の定義は言語、宗教、文化等の客観的基準と、民族意識、帰属意識といった主観的基準の両面から説明されるが、近年においては特に帰属意識が強調されてきており、その外延、境界を確定的かつ一律に定めることは困難であると思われる。(中略)しかし、アイヌの人々には、民族としての帰属意識が脈々と流れており、民族的な誇りや尊厳のもとに、個々人として、あるいは団体を構成し、アイヌ語や伝統文化の保持、継承、研究に努力している人々も多い。(中略)このような状況にか

んがみれば、我が国に置けるアイヌの人々は引き続き民族としての独自性を保っている」とみるべきであり、近い将来においてもそれが失われると見通すことはできない。」(北海道ウタリ協会「先駆者の集い」1996 より)と述べられ、アイヌ民族の民族性は、様々な解釈が可能であるが、「アイヌ民族の人々が共有する『われわれ』意識によるアイヌ民族への帰属意識とアイヌ民族としての独自性」と言える(岩佐 2009:10-25 より抜粋)。本研究では、アイヌ民族の民族性はこの意味で用いることにする。

(5) 先住民族性について、中村(2016)は、英語圏における政治学・人類学という観点から「歴史的に他民族が移住してくるよりも早くからある一定の領域を占有し、生活基盤としてきた事実があり、文化的独自性が見られ、独自のアイデンティティが他民族や行政組織によっても認められ、さらに歴史的に、あるいは現在でも被征服・差別・迫害・抑圧を経験している」という「規範的な先住民族性」と、「一つの国家に二つ以上の民族が存在し、それぞれの民族が他の民族とは異なるアイデンティティを有しており、その民族間で不平等は関係が存在する」という「関係性的な先住民族性」という二つの先住民族性を示している。アイヌ民族に関する先住民族性について、現状では、これらの二つの観点が混在しているという認識であり、アイヌ民族側がこの先住民族性を示すことが望まれている。このテーマについては、本研究の趣旨ではないことから詳細は述べないが、本論における先住民族性は、第 2 章、第 3 節の中の「先住民族の発展に関する教育プログラムのための学習目標」(“INDIGENOUS DEVELOPMENT: Learning Objectives for Educational Program,” Mataira & Iwasa 2015)で示す「先住民族知」と「先住民族知のシステム」からなる特性とする。

(6) 明治以前においては、本州から渡来してきた人々をいい、現在は日本の中で一番人数の多い人々を、アイヌの人たちと並べて呼ぶときの呼び名。(FRPAC 2016:「アイヌの人たちとともにーその歴史と文化ーより」)

(7) 先住民族に関する国会決議がなされた 2008 年から 2017 年 9 月までの 9 年間の「先住民族教育、アイヌ民族」というキーワード検索を行った結果、海外の先住民族の調査及び比較研究を合わせると 319 件あり、国内の研究が 277 件、国外の研究が 42 件であった。先住民族教育及び民族教育との関連からアイヌ民族の教育を模索する研究は 244 件あり、残りの 75 件は個々のテーマによる個別の研究となっていた。(Google Scholar 検索: 2017/09/06)

(8) 2014 年のハワイ州の NHEA(Native Hawaiian Education Association)が中心となり、ハワイ大学と共催して実施した「WiPCE:2014」に筆者は参加し、この会議の中で新しい概念となる「Indigenization」という言葉に初めて出会うことになった。

(9) 2015 年 5 月～6 月にかけてハワイ州における現地調査を行った。同年 5 月 20 日、DOE (Department of Education) の Hawaiian Education Programs の担当責任者、5 月 21 日に University of Hawaii at Manoa の Hawaiian Studies の Director、5 月 27 日に Kauai Community College (Kauai 島)のハワイ言語学部 Faculty、6 月 2 日に Leeward Community College(Oahu 島)の Native Hawaiian Student Support の Coordinator、6 月 3 日に Kapiolani Community College(Oahu 島)のハワイ言語学部 Faculty (WiPCE: 2014 の主催者)、University of Hawaii at Manoa 校の SEED(以下の(10)を参照)の Native Hawaiian の子ども達向けの教育プログラムの責任者へのインタビューなどを通して、先住民族教育に関する様々な段階(小学校～大学)の情報、資料が得られた。そして、現在、ハワイ州の先住民族教育として積極的に推進している教育が早期教育であり、その教育に共通して挙げられていた教育が“Aina-based Education”であった。本研究の PAL ゲームの開発でも、この教育の要素を取り入れ、“PAL: Place-based Active Learning”とした。

(10) SEED (Office of Students Equity Excellence Diversity) <<http://www.hawaii.edu/diversity/>>。ハワイ大学マノア校の中にある大学生、及び地域の学校における多様性を学習に取り入れるための教育プロジェクトを実施している部門。

(11) 札幌大学ウレシパクラブとは、2010 年に札幌大学の中にできたウレシパ・プロジェクトが創設され、アイヌ民族の学生と和人の学生たちとが、ともにアイヌ文化を真摯に学び、学内外には発信する活動を行ってきたことを土台に 2013 年に(一社)札幌大学ウレシパクラブになった。ウレシパとは、アイヌ語で「育て合う」という意味で、現在は、①ウレシパ奨学生制度(ウレシパ・プロジェクトの根幹となる制度でアイヌの若者にめけての奨学金制度)、②ウレシパ・カンパニー制度(ウレシパ奨学生を資金的に支えるカンパニー会員制度)、③ウレシパ・ムーブメント(ウレシパ奨学生だけではなく、和人の学生や留学生とともにウレシパクラブの活動を積極的に担い、多文化共生コミュニティのモデル作りとその経験や成果を学外に発信する)、という3つの柱の下に学生達が活動を行っている。その活動内容は、①学習会(週2回のアイヌ語やアイヌ文化の勉強会、現在はクラブ活動としての学習である)、②フェスタ(年1回のウレシパ・フェスタの開催で学生達の学習についての報告会も兼ねている)、③ツアー(北海道内、国内外の様々な地域への訪問や行事への参加)、④ウレシパ・ソング(年2回の活動報告のための会報の発行)、⑤ブログ(ツアー、学習会などの活動内容をインターネット上で発信している)などがある。(札幌大学ウレシパクラブ 2013 より)本研究において、ウレシパクラブの学生が 2015 年～2018 年の 3 年間に渡り、研究協力者となって「PAL:Ainu」ゲームの作成と実践に関する研究協力者になってくれた。

(12) 1899 年に明治政府より制定された全 13 条からなるアイヌ民族の日本人化政策。アイヌの人々への土地の給与により農民化を促進し、アイヌ学校を作ることで日本語教育を行うのと同時にアイヌ語の禁止を行うなど、アイヌ民族の言語、文化、生業をすべて禁止して、日本人とするための言語、文化、生業の強制であり、アイヌの人々への支配と差別の始まるとなる 13 条による法制度であった (麓 2002)。

(13) 1789 年にクナシリ場所とメナシ地方で起きたアイヌと和人の最後の戦い。場所請負制に伴い、アイヌの人々が交易の主体ではなく、場所の労働者という位置づけに変化していくのに伴い、和人側からのアイヌの人々への過酷な労働の強制、賃金の安さ、女性へ暴行、宝物の搾取、様々な脅しなどに対し強い反発を持った。その結果、クナシリ・メナシ地域でアイヌの人々の蜂起が起こるが、アイヌの中の首長達の説得などもあり、アイヌの人々は松前藩の鎮圧隊と戦うことなく投降をするが、現地でアイヌ側の 37 人が殺害される。この戦いを境に、幕府の蝦夷地における直轄地化が進み、蝦夷地全域が直轄地となっていく。

(14) マスター・ナラティブとは、コミュニティをこえて社会的に機能するイデオロギーであり、文化的慣習や規範を表現するストーリーであるとともに、ときにポリティカリイ・コレクトな言説として表されるストーリーのこと。(桜井 2005)

(15) モデル・ストーリーとは、一定のコミュニティのなかで機能する、人びとがある現実を語ろうとするときに引用したり参照したりするモデルとなるストーリーのこと(桜井 2005)。

(16) 2018 年 1～3 月に行ったインタビューで、「現在の生活の中でアイヌだと思う時はありますか？」という問いかけを A～E さんに行った。5 名の語りについて、ここではそのまま紹介できないが、その中で E さんはアイヌであることについて、「10 年前ほどよりは、特別に意識しなくなりました。もっと自分の中でニュートラルに捉えているし、日本人が自分のことを日本人と意識するときもあれば、普段はそんなに考えないのと似ているかもしれません。昔より、“アイヌ” という自分の属性より、『自分自身がどういるか』ということが大切になっています。アイヌは自分を作るレイヤーのひとつなので、切り離して考えるものではないと思っています」と語ってくれた(岩佐 2018)。

参考・引用文献

- 新井かおり. 2014. 「戦後のナラティブ・ターンから眺めるアイヌの諸運動と和人によるアイヌ研究の相克」. 『応用社会学研究』. 立教大学. No.56: pp225-240.
- 石原真衣. 2018. 「沈黙を問う:「サイレント・アイヌ」というもう一つの先住民問題」. 『北方人文研究』. 北海道大学大学院文研究科北方研究教育センター.
- (一社)札幌大学ウレシパクラブ. 2013. 『ウレシパ オルシペーアイヌ文化で育てあう日々』. かりん舎.
- 岩佐奈々子. 2009. 『都市部に住むアイヌ民族の人々のライフストーリー:自己肯定の経験を通して』. 修士論文. 北海道大学大学院教育学研究科. 北海道大学.
- 岩佐奈々子. 2018. 『アイヌの人々の「新しい生き方」の語りー自己の二重性を乗り越える経験から』. 日本オーラル・ヒストリー研究 第14号 2018. 日本オーラル・ヒストリー学会 (JOHA). pp151-172.
- 内堀基光 (青木保他編). 1997. 『民族の生成と論理』. 岩波講座文化人類学第5巻 岩波書店.
- エリクセン, E・H. 1969. (岩瀬庸理訳) 『主体性/アイデンティティ[青年と危機]』. 北望社.
- 小川正人. 1997. 『近代アイヌ教育制度史研究』. 北海道大学図書刊行会. p149. p385.
- 小内透編. 2010. 『現代アイヌの生活と意識ー2008年北海道アイヌ民族生活実態調査報告書ー』. 北海道大学アイヌ・先住民研究センター(CAIS).
- 2012. 『現代アイヌの生活の歩みと意識の変容ー2009年北海道アイヌ民族生活実態調査報告書ー』. 北海道大学アイヌ・先住民研究センター(CAIS).
- 2014. 『現代アイヌの生活と意識の多様性ー2008年北海道アイヌ民族生活実態調査分析報告書ー』. 北海道大学アイヌ・先住民研究センター(CAIS).
- 加藤博文, 若園雄志郎. 2018. 『いま学ぶ アイヌ民族の歴史』. 山川出版社.
- 兼田敏之. 2005. 『社会デザインのシミュレーション&ゲーミング 知的エージェントで見る社会1』. 共立出版.
- カーニー, H. (1989). 長町三生監修. 認知科学研究会訳. 『認知心理学講座3 問題解決』. 海文堂.
- 菊池勇夫. 1984. 『幕藩体制と蝦夷地』. 雄山閣出版.
- 1991. 『北方史の中の近世日本』. 校倉書房.
- 1994. 『アイヌ民族と日本人:東アジアの中の蝦夷地』. 朝日出版社.
- 菊池勇夫編. 2003. 『蝦夷地と北方世界』. 日本の時代史 19 吉川弘文館.
- クーリー, C.H. 1970. 大橋幸, 菊池美代志(訳). 『社会組織論: 拡大する意識の研究』. 青木書店.
- Greenblat, C・S. 新井潔・兼田敏之訳. 1994. 『ゲーミング・シミュレーション作法』. 共立出版. (=Greenblat, C. S. (1988). *Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook*. SAGE. CA.)
- (公財)アイヌ文化振興・研究推進機構. 2015. 『アイヌの人たちとともにーその歴史と文化ー』. 現(公財)アイヌ民族文化財団.
- 小坂井敏晶. 2004. 『民族という虚構』. 東京大学出版会.
- 児島恭子. 2003. 『アイヌ民族の研究 -蝦夷・アイヌ観の歴史的変遷-』. 吉川弘文館.
- 桜井厚. 2002. 『インタビューの社会学 - ライフストーリーの聞き方』. せりか書房.
- 2005. 『境界文化のライフストーリー』. せりか書房.
- 下村隆之. 2008. 「オーストラリア先住民とアイヌに関する比較教育研究」『オーストラリア研究紀要』 第34号. pp109-125.
- 清水明俊. 2008. 「先住民とく国民の歴史」のための序論『文化人類学(民族学研究)』日本文化人類学会 pp354-361.
- ジェームズ, ウィリアム. 1993. (今田寛訳). 『心理学(上・下)』. 岩波文庫.
- ショーン, ドナルド. 2001. 『専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える』. ゆるみ出版.
- (社)北海道ウタリ協会編. 1994. 『アイヌ史 北海道アイヌ協会 北海道ウタリ協会 活動史編』. (社)北海道ウタリ協会.
- スチュアート, ヘンリ編. 2000. 『アイヌ民族をめぐる社会政治的状况に関する人類学的研究』. 平成10~11年度研究成果報告集 先住民族とESD 編集委員会編. 2011. 『先住民族とESD』. 立教大学 ESD センター研究センター(ESDRC).
- 高嶋幸男, 倉賀野志郎. 『北海道とりわけ道東を中心にした「地域教材」の開発・教育内容・授業プランの紹介を中心に』. 北海道教育大学釧路分校研究紀要 第41号. pp51-67. 北海道教育大学木城分校.
- 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」『アイヌ民族・先住民族教育の現在 (日本の社会教育 第58集)』. 日本社会教育学会編 日本社会教育学会年報編集委員会.

- 谷富夫. 1992. 「エスニック・コミュニティの生態研究」『現代都市を解説する』. (鈴木宏編). ミネルヴァ書房. pp260-283.
- 田端宏・桑原真人監修. 2007. 『アイヌ民族の歴史と文化 教育指導の手引』. 山川出版社.
- タリー, ジェームズ. (辻康夫・山田健訳). 2017. 「北米先住民をめぐる『再生』と『和解』」. 『北大法学論集』第 67 巻 第 6 号. 北海道大学大学院法学研究科.
- 土田映子. 2007. 『『エスニシティ』概観: コンセプトの形成と理論的枠組み』. 『グローバリゼーションと多文化共生』第 10 章. 国際広報メディア研究科・言語文化部研究報告叢書 68. 北海道大学.
- Duke, R.D. 中村美枝子・市川新訳. 『ゲーミングシミュレーション: 未来との対話』. アスキー (=Duke. R. D. (1974) *Gaming: the future's language*. SAGE. NY.)
- 中村淳. 2001. 「<土人>論—「土人」イメージの形成と展開」『近代日本の他者像と自己像』篠原徹編. 柏書房. pp85-122.
- 中村尚弘. 2016. 「先住民族の権利と先住民族性(Indigeneity)についての一考察: フィジーの事例から」『北海道民族学』第 12 号. 北海道民族学会. pp1-14.
- 浪川健治. 2004. 『アイヌ民族の軌跡』. 山川出版社. p149, p385.
- 野中郁次郎・竹内弘高. (2010). 『知識創造企業』. 東洋経済新聞社.
- バークレイ, エリザベス. 他. 安永悟監訳. 2009. 『協同学習の技法 大学教育の手引き』. ナカニシヤ出版.
- 東村岳史. 2007. 「呼称から考える「アイヌ民族」と「日本人」の関係-名付けることと名乗ること」『国際開発研究フォーラム』34 抜刷. 名古屋大学院国際開発研究科. pp87-101.
- 広瀬健一郎. 2014. 「カナダにおける先住民族教育システム構築のための論理と戦略—日本への示唆を求めて—」『アイヌ民族・先住民族教育の現在(日本の社会教育第58集)』. 日本社会教育学会編日本社会教育学会年報編集委員会.
- 船津衛. 2005. 『自我の社会学』. (財)放送大学教育振興会.
- 麓慎一. 2002. 『日本とアイヌ社会』. 山川出版社.
- ブリック, ウヴェ. (小田博志訳). 2002. 『質的研究入門「人間の科学」のための方法論』. 春秋社.
- フレイレ, パウロ. 2004. (小沢有作 他訳). 『被抑圧者の教育学』(A.A.L.A. 教育・文化叢書4). 亜紀書房.
- . 1982. (里見実・楠原彰・桧垣良子訳)『伝達か対話か—関係変革の教育学—』(A.A.L.A. 教育・文化叢6) 亜紀書房.
- . 1992. (柿沼秀雄・大沢俊郎訳)『自由のための文化行動』(A.A.L.A. 教育・文化叢書7) 亜紀書房.
- 北海道庁北海道環境生活部. 2006. 『平成18年 北海道アイヌ生活実態調査報告書』. 北海道庁.
- 北海道庁北海道環境生活部. 2013. 『平成25年 北海道アイヌ生活実態調査報告書』. 北海道庁.
- ポランニー, マイケル. 2012. (高橋勇夫訳). 『暗黙知の次元』. 筑摩書房.
- 本多俊和・大村敬一・葛野浩昭. 2006. 『文化人類学: 先住民の世界』. 放送大学教育振興会.
- 前田耕司. 2014. 「オーストラリアの先住民族コミュニティの担い手養成における社会教育的課題」『アイヌ民族・先住民族教育の現在(日本の社会教育 第58集)』. 日本社会教育学会編日本社会教育学会年報編集委員会.
- 松下佳代編著. 2015. 「ディープアクティブラーニングへの誘い」『ディープアクティブラーニング 大学授業を深化させるために』. 勁草書房.
- 松田稔樹. 2011. 『ゲーム/ゲーミングの教育学的位置づけとそれに応じた設計原理・手法』. 日本教育工学会第26回全国大会. 日本教育工学会第27回論文集. 日本教育工学会. pp193-196. Sep.
- . 2013. 『教育の研究・実践・普及とゲーミング: IAGプロジェクトを事例に』. 日本教育工学会第29回全国大会. 日本教育工学会第29回全国大会講演論文集. 日本教育工学会. pp.201-204. Sep.
- 松本和良・江川直子編. 2001. 『アイヌ民族とエスニシティの社会学』. 学文社.
- 宮崎隆志. 1992. 「協同における正義概念の構造」『北海道大学紀要』. 北海道大学教育学研究科.
- . 2008. 「社会的ひきこもり者支援実践への学習論的接近の課題」『生活指導研究』. 第25号日本生活指導学会. エイデル研究所.
- . 2013a. 日本臨床教育学会編. 「コミュニティ・エンパワメントの論理」『臨床教育学研究 第1巻』. 日本臨床教育学会.
- . 2013b. 「意味空間」としての場の発展論理『社会教育研究』第31号. 北海道大学教育学院.
- . 2014a. 「コミュニティ・エンパワメントとしての生活困窮者支援」『特集1 貧困研究のフロンティア』第13巻. 貧困研究会.
- . 2014b. 「発展概念の転換と地域思想」『子ども発達臨床研究』第6号. 北海道大学教育学研究院.

- 2015. 「Community Development as Community Empowerment」『社会教育研究』第33号. 北海道大学教育学院.
- 2016a. 「創造的学習の成立条件－「非決定空間」に着目して－」『社会教育研究』. 北海道大学大学院教育学院.
- 2016b. 「地域学習論の展開のために－『地域学習の創造』を手掛かりに－」『社会教育研究』. 北海道大学大学院教育学院.

山田孝子. 1994. 『アイヌの世界観』. 講談社.

山田富秋. 2005. 『ライフストーリーの社会学』. 北樹出版.

<英文文献>

- Berkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. The Jossey-Bass. A Wiley Imprint. CA. USA.
- Berkley, E. F., Major. C. H., Cross. K. P. (2014). *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*. Second Edition. (First Edition. 2005) Jossey-Bass A Wiley Brand. CA. USA.
- Bird, M. Y. (2013). “Preface: United Nation Declaration on the Rights of Indigenous Peoples through Indigenous Eyes” *Decolonizing Social Work*. ASHGATE. VT. USA.
- Burgess, P. (2013). “Building the Beloved Community: A Life Practice” *Hulili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-being. Vol. 9*. Kamehameha School Research and Evaluation Division, Hawaii. USA. p16.
- Cobb, M., Puchalski, C. M., Rumbold, B. (2014). *Oxford Textbook of Spirituality in Healthcare*. Oxford University Press. NY. USA.
- Collins, P. H. (1991). “Learning from the Outsider Within: the Sociological Significance of Black Feminist Thought” in *Beyond Methodology. Feminist Research as Lived Research*, eds. Fonow, M. M. and Cook, J. A. Indiana University Press. Bloomington. IN. USA.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Smith, L. T. (2008). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. SAGE Publications. Inc.
- Durie, M. (1998). *Te Mana. Te Kawanatanga: The Politics of Maori Self-Determination*. Oxford University Press. Auckland. New Zealand.
- Freire, P. (Ramos. M. B. Translated by). (1996). *Pedagogy of The Oppressed*. New Revised Edition. Penguin Books. England.
- Gray, M., Coats. J. (2010). ‘Indigenization’ and knowledge development: Extending the debate. *International social Work*. 50 (5). pp1-15. SAGE.
- Gray, M., Coates, J., Bird, M. Y., Hetherington, T. (2013). *Decolonizing Social Work*. ASHGATE. VT. USA.
- Gruenewald, D. A. (2008). The best of worlds: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*. Vol. 14, No. 3, June 2008. Routledge, Taylor & Francis Group. pp308-324.
- Hall, E. T. (1990). *The Silent Language*. Anchor Books Edition. A Division of Random House. Inc. NY. USA.
- Iwasa, N., Kila, G. M., and Oliveira, C. (2015). “Simulation Game. Project PAL: Hawaii” *ESD Campus Asia 2015*. Faculty of Education Hokkaido University. (See also SimTecT 2016. Australasian Simulation Congress 2016. Melbourne Convention & Exhibition Centre. Victoria. Australia. <http://www.simulationcongress.com/wp-ASC> . Program 30 June, 2016.pdf.)
- Iwasa, N. and Urespa Club. (2016). “Simulation Game. Project PAL: Ainumosir” *ESD Campus Asia Pacific 2016*. Faculty of Education. Hokkaido University. (Urespa Club: Urespa Ainu Cultural Club. Sapporo University)
- Iwasa, N. & Mataira. P. J. (2018). “Simulation Game. Project PAL: iKoru” Place-based Active Learning – Empowering Indigenous Youth through Entrepreneurship” *49th ISAGA Conference Proceedings (ISAGA2018)*. Salaya. Thailand. pp.717-721.
- Kaholoku, J. K., Nacapoy. A., Dang. K. (2009). “Social Justice as a Public Health Imperative for Kanaka Maoli” *ALTER Native*. Vol.5 (2). University of Hawai’i. Manoa. Hawaii. USA. pp116-137.
- Kirmayer, L. J., Sehdev, M., Whitley, R., Dandeneau, S. F., Isaac, C. (2009). “Community Resilience: Models, Metaphors and Measures” *Journal of Aboriginal Health*, November 2009. University of Toronto. Canada. pp 62-117.
- Laenui, P. (2000). Processes of Decolonization. In Battiste, M. (2002): *Reclaiming Indigenous Voices and Visions*. Chapter 11. Vancouver. University of British Columbia Press.
- Leigh, E. & Kinder. J. (2001). *Fun & Games for Workplace Learning*. The McGraw-Hill Australia Pty Ltd. Australia.
- Look, M.A., Trask-Batti M.K., Agres R., Mau M.L., & Kaholokula J.K. (2013). “Assessment and Priorities for Health & Well-being in Native Hawaiians & Other Pacific Peoples” *Department of Native Hawaiian Health. Center for Native and Pacific Health Disparities Research*. John and Burns School of Medicine University of Hawai’i. Manoa. Honolulu. HI. USA.

- Mataira, P. J. (2014). Social entrepreneurship: a culturally rooted approach to promoting social and economic justice. *Cross-Cultural Social Work: Local and Global*. Palgrave MacMillan. pp130-150.
- Mataira, P. J. (2015). Entrepreneurship and Social Work Education: Indigenous Resiliency Building and the Re-empowering of Our Communities. *3rd International Indigenous Social Work Conference*. Darwin, Australia.
- Mataira, P. J. and Iwasa, N. (2015). “*Indigenous Development: Learning Objectives for Educational Programs*” (邦訳「先住民族の発展に関する教育プログラムのための学習目標」) (Adapted from Mataira. P. J., Morelli. P. T. 2014).
- “Developing a New Educational Policy and Accreditation Standard: Towards a Decolonized Social Work Practice Curriculum in Hawai’i.” WIPCE 2014. See also Iwasa & Mataira. (2018).
- Niezen, R. (2003). *The Origins of Indigenism: Human Rights and the Politics of Identity*. University of California Press. CA. USA.
- Nonaka, I. (2009). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*. Vol. 5. No.1. February 1994. INFORMS. pp14-37.
- Nonaka, I., Konno. N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*. Spring 1998. Vol. 40, 3. NFORMS Global. pp40-54.
- Nonaka, I., Takeuchi. H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. Inc.
- OHA. (2015). “Homeless”. New Population. *Native Hawaiian Data Book*. Office for Hawaiian Affairs. Honolulu. HI. Retrieved November 7. 2017 from <https://www.ohadatabook.com/DB2017.html>.
- . (2017). *Native Hawaiian Data Book*. Office for Hawaiian Affairs. Honolulu. HI. Retrieved November 7. 2018 from <https://www.ohadatabook.com/DB2017.html>. Royal, C. (2005) Maori creation traditions - Common threads in creation stories. *Te Ara - the Encyclopedia of New Zealand*. Retrieved June10. 2018 from <http://www.TeAra.govt.nz/en/maori-creation-traditions/page-1>.
- Rhea, Z. M. (2015). *Leading and Managing Indigenous Education in the Postcolonial World*. Routledge Research in International and Comparative Education. Routledge Taylor & Fraoncis Group. London & New York.
- Ruben, D. R., Stewart. L. P. (2006). *Communication and Human Behavior*. 5th-ed. Pearson Education. Inc. Boston. MA. USA.
- Smith, L.T. (1999). “*Decolonizing Methodology: Research and Indigenous Peoples*” ZED Books Ltd. NY. USA.
- TRC: Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). TRC, AVS, Alama Mann Scott, *Statement to the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Winnipeg, Manitoba, 17 June 2010, Statement Number: 02-MB-16JU10-016. What We Have Learned: Principles of Truth and Reconciliation. Truth and Reconciliation Commission of Canada. Canada. pp113-114.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press. NJ. USA.

論文の初出

論文の一貫性を担保する観点から、一部加筆・修正した箇所がある。

序 章 書き下ろし

第1章 「アイヌの人々の「新しい生き方」の語りー自己の二重性を乗り越える経験から」.

日本オーラル・ヒストリー研究. 日本オーラル・ヒストリー学会 (JOHA) 第14号 2018. pp 151-172.

第2章 第1節、第2節、書き下ろし

第3節: “Simulation Game. Project PAL: iKoru” Place-based Active Learning – Empowering Indigenous

Youth through Entrepreneurship. Iwasa, N. & Mataira. P. J. 9th ISAGA Conference Proceedings. ISAGA 2018.

第3章 第1節、第3節、第4節: “Simulation Game. Project PAL: iKoru” Place-based Active Learning –

Empowering Indigenous Youth through Entrepreneurship. Iwasa, N. & Mataira. P. J. 9th ISAGA Conference Proceedings. ISAGA 2018. pp 717-721.

第2節、第5節 書き下ろし

第4章 書き下ろし

第5章 書き下ろし

終 章 書き下ろし

謝 辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々のご支援とご協力をいただきました。本研究におけるご教示とご指導をいただきました北海道大学大学院教育学院の先生、及び諸先生方に心から御礼と感謝を申し上げます。また、本研究に協力をしていただきました札幌大学ウレシパクラブに関係する諸先生、研究協力をしていただきました学生の皆様、アイヌ民族の友人、知人に心から御礼と感謝を申し上げます。さらに、アメリカ・ハワイ州における大学の諸先生、Native Hawaiian、及び先住民族の研究協力者の皆様に心からの御礼と感謝を申し上げます。本論文内では、個々の詳細なお名前を書かせていただいておりますが、ここでは省略させていただきます。どうもありがとうございました。

付 録

個人情報、及び著作権の保護のために掲載せず。