



Title	マオリ教育研究に関わるパケハのアイデンティティと役割意識
Author(s)	岡崎, 享恭
Citation	アイヌ・先住民研究, 5, 1-34
Issue Date	2025-03-30
DOI	https://doi.org/10.14943/Jais.5.001
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94274
Type	departmental bulletin paper
File Information	04_5_p1-34.pdf



【論文】

マオリ教育研究に関わるパケハの アイデンティティと役割意識

岡 崎 享 恭*

要 旨

本稿の目的は、過去50年近くマオリの教育や研究に関わってきたパケハ（ヨーロッパ系ニュージーランド人）に行ったライフストーリーインタビューのデータと出版物から、どのようなアイデンティティと役割意識を持つのか明らかにすることである。調査協力者は、パケハと自称することで「残忍な植民地支配とマオリとの友情の両方を」主張すると言うように、両義的なアイデンティティを持ち、マオリとの関係性を単なる「パケハ対マオリ」という枠組みで捉えるのではなく、歴史からくる自身の特権と立場性を考慮しつつ、友人として「どのように関わるか」という関係性の質に着目していた。一連のマオリの復興運動や知識体系の再生、集団としての自己決定の動きを尊重し、自身の役割に葛藤しつつも深い関係性を築いてきた。その経験からマオリの空間におけるパケハの関わりは、それまで両者が育んだ関係性によって、その時々にもマオリが決めるという、パケハの積極的で不完全な関わりを主張している。そして教育や執筆活動を通じて、そのようなパケハの関係的アイデンティティやマオリとの複雑な関係性を単純化せずに受け入れる姿勢を促している。

キーワード：パケハ、先住民教育、マオリ教育、非先住民、マジョリティ

1. 本稿の背景と目的、先行研究

1.1 本稿の背景

1970年代からのマオリ¹の復興運動は、言語や文化の教育だけでなく、土地など様々な権利回復の運動が同時多発的に起こり、大きくニュージーランド社会に影響を与えてきた。2024年9月30日現在まで、ワイタング審判所の勧告により93のイウイ（マオリ社会における、共通の祖先や歴史的なつながりに基づく共同体）²やグループが、それぞれ謝罪と、文化的に重要な土地の共同管理や返還、さらに賠償金を受け取るなどの和解³が進められてきた（Te Arawhiti 2024）。

* 同志社大学グローバルコミュニケーション学部

- 1 マオリ語でのMāoriの発音は、長母音を用いて「マーオリ」が正しいが、これまで日本語では「マオリ」が通用されてきており、本稿でも、長母音であっても例外的に「マオリ」を使う。
- 2 一般的に部族と訳される親族集団を指す。ほとんどが血縁を持ち（一部Whangaiと呼ばれる養子を持つ）、特定の地域でその土地に根ざした文化、歴史、伝統に基づいて形成される。
- 3 1997年以前の初期の和解では賠償金だけの事例が多いが、それ以降は、謝罪と、文化的に重要な土地の共同管理や返還、さらに賠償金为一体となった形で進められるようになっている。

このようなマオリの運動に対して、マジョリティであるパケハ⁴と呼ばれるヨーロッパ系の人々はどのように向き合ってきたのであろうか。ヨーロッパから入植し植民化⁵を進めた先祖を持つ多くのパケハの中には、タンガタ・フェヌア（土地の人、先住民族）であるマオリに対し、タンガタ・ティリティ（条約の人）と呼ばれることに誇りを持つ人も少なくない。その中にはワイタンギ条約上のパートナーであることを重んじ、マオリとの歴史的な関係性に敬意を持って、マオリの運動を後ろ盾してきたパケハもいる。またこれまで進められてきた上述の和解に前向きで、マオリへのさらなる公正を望むパケハも多い。一方で、和解が進む中で、マオリやマオリ語が浸透する社会に抵抗を感じるパケハや、パケハと自称すること自体に否定的な人も一定数存在している⁶。

確かにマオリとパケハの両者はそれぞれに多様であり、その関わり合いも一括りにすることはできないとの指摘はありうる。しかしながら植民主義がもたらした略奪、同化、破壊の試みの遺産は、現在も両者の関わり合いに大きく影響⁷を与えており、パケハが条件なしにマオリの空間に入ることには不信感を持つマオリがいること（G. Smith 2012, Pihama 2019）、マオリの空間に土足で踏み入るような行動が見られること（Jones 2021, 2022; McKibbin 2021）、またどのように振る舞えばいいかわからず困惑するパケハがいること（Hotere-Barnes 2015, Jones 2012）など、葛藤やせめぎ合いがある。とりわけ先住民族教育研究の分野において、非先住民の関わりは問題視され議論が進められてきた。例えばマオリ教育者が多数参加する先住民族教育会議（World Indigenous Peoples' Conference on Education: WIPCE）では、1999年のクーランガッタ声明において「非先住民は、先住民族が決定した教育目標の達成過程にしか関与してはならない」（Morgan et al., 2006）⁸と明記されている。また2022年のアデレード大会でも「非先住民を筆頭発表者とする発表報告は受理されない」（WIPCE 2019）⁹とされ、非先住民の先住民族教育や研究への関与は慎重かつ限定的であるべきとの立場が取られている。先住民族教育の専門書においても、非先住民の執筆は議論され、先

4 ヨーロッパ系ニュージーランド人。マオリの場合と同様に、Pākehāの発音も「パーケハー」が正しいが、日本語での通例に従い、例外的に「パケハ」を使う。

5 本稿ではcolonialismやdecolonizationの訳語として、それぞれ「植民主義」、「脱植民化」を使う。ここで「植民」を「植民地」としないのは、中村（2018, 2022）に倣い、ある場所が植民地とされたかどうかという地理的空間ではなく、集団や個人に植民主義の関係があるかどうか、また動詞として、行為としての植民化、また脱植民化に着目するからである。

6 そのようなヨーロッパ系ニュージーランド人は、例えばO'Toole（2021）のインタビュー調査では、自称として、ニュージーランド人や、ヨーロッパ系ニュージーランド人、キウイなどを選んでいる。

7 現在に続く植民主義の影響は、例えば平均寿命、学歴、収入格差で示される（Marriott & Sim 2014）。

8 以下は、クーランガッタ声明 2.5.1条から該当箇所を抜粋し、拙訳を加えた。「先住民族教育は先住民族の文化が中心であるため、非先住民は、先住民族が決定した教育目標の達成過程にしか関与してはならない。非先住民は、先住民族の意思決定過程に関与すべきではない。（Since Indigenous education is centered in Indigenous culture, non-Indigenous people must only be involved in the process of achieving educational objectives as determined by Indigenous peoples. Non-Indigenous peoples should not involve themselves in the processes of Indigenous decision-making.）」

9 非先住民の発表に関しては、以下のように指定されていた。「非先住民を筆頭発表者とする発表報告は受理されない。（Submissions with lead presenters who are non-Indigenous cannot be accepted.）」

住民族の声と観点を優先するため、非先住民の論考¹⁰が制限的なものとなることが多い (McKinley & Smith 2019; Tomlins-Jahnke et al 2019)。

1.2 目的

本稿は、過去 50 年近くマオリの教育や研究に関わってきたパケハに行ったライフストーリーインタビューのデータと、研究論文や自伝等の出版物を分析し、教育や研究活動において、どのようなアイデンティティを持ち、自身の役割や活動をどのように意味づけているのかを明らかにすることを目的とする。マオリとの関係性を保ちながらテ・アオ・マオリ (マオリ世界) やマオリの教育に関わってきたパケハは、どのような経験をしてきたのであろうか。また現在、自身のパケハ性をどのように受け止めているのであろうか。

長年にわたりマオリと関わり、関係性を築いてきたパケハは、後述の Nelson (2018) も指摘するように、マヌヒリ (訪問者) としての詳細な倫理的行動指針を築き上げ、それを通じて困難な状況を乗り越えてきた。このような立場性を引き受け、倫理的行動指針を持って関わる姿勢は、日本におけるアイヌや琉球の人々と関わる和人、さらにはさまざまなマイノリティと関わるマジョリティに対しても、多くの示唆を与えたと考えた。本稿では、この視点を基に課題を設定した。

1.3 パケハ・マオリ関係の歴史 (植民化、復興運動、カウパパ・マオリ)

パケハは、マオリ語でヨーロッパ系ニュージーランド人を指す。その語源は「パケパケハ」と呼ばれる青白い肌をした空想上の生き物に由来すると考えられるが、パケハという呼び名は、ヨーロッパからの入植者を指して、接触当初からマオリによって使われてきた (Gray et al. 2013)。19 世紀初頭からパケハの定住が始まり、アオテアロア (ニュージーランド) を植民化し、マオリの土地や資源の収奪、同化、疫病、政治参加の制限、言語や文化衰退などの大打撃を与えてきた。例えばマオリにとって大地は、スピリチュアルに繋がる母なる神パパトゥーアースクであり、マオリはカイティアキ (世話人) として、共同で大地の世話をしてきた。線を引いて、個人的に所有するものではなかった。パケハ入植後も 1840 年締結のワイタング条約で、土地はマオリに完全に排他的に保障されていたはずであった。しかしパケハは、1852 年のニュージーランド憲法で土地を個人所有していないと投票できないなど、独善的な法律や政治的秩序を作り、1850 年代には約半分を奪い、1920 年にはマオリが所有する土地は約 8% となっていた¹¹ (Te Puni Kōkiri 2023)。

教育の分野では、イギリス聖公会の宣教師によって 1816 年にミッションスクールが開校され、「文

10 Tomlins-Jahnke et al (2019) では、非先住民が第一編集者とならないこと、また全 20 章のうち 2 章のみが、非先住民の論考を取り入れることとしている。そのうち 1 章のみが非先住民単独、もう 1 章は非先住民が筆頭ではない共著であり、どちらも非先住民が先住民族の教育内容を取り入れる際に起こる緊張や課題を扱っている。

11 土地収奪に関しては、深山 (2012) が詳しい。

明化」するために聖書の内容が教えられたり、パケハ議員たちにより 1847 年に教育条例が、1867 年に原住民学校法 (Native School Act) が制定され、英語と西洋化が強制されるなど「茶色い英国人 (Brown Briton)」(Belich 2002) に転向するための同化政策が展開された。母語であるマオリ語を使うと、廊下に出され石鹸で口を洗われたり、ものさしや革紐で叩かれるなどの体罰を受け、身体的にも精神的にも虐待にさらされた。Wirihana (2012) の聞き取りでは初年度の 7 歳から虐待によって学校に通えなくなった例が報告されているが、社会全体でも価値のない言語として蔑まれ、多くのマオリにとって言語トラウマとなってきた (Morrison 2019)。そのママエ (痛み) やファカマ (恥) の意識は子に、また孫に引き継がれて、ほとんどのマオリは、意図的に英語だけで話し、マオリ語を継承してこなかった。

1970 年代までは英語による一般的な教育が続き、マオリ語だけでなく、ティカンガ・マオリ (文化的慣習や作法) や、マナ・マオリ (霊的な威信や尊厳) も著しく衰退した。多くのマオリが職を求めて都市に移住せざるを得なくなったが、ンガー・タマトアをはじめとするマオリ学生運動グループを中心にマオリ語や文化の教育を求める運動や、土地や補償を求める運動、ワイタンギ条約不履行に抗議する運動が同時多発的に起こり、より多くのマオリが参加し、大きなうねりを作り出した。このような抗議運動とともに、1980 年代初頭から、大人を中心としたコミュニティのマオリ語イマージョン¹² プログラムであるテ・アタランギや、マオリ語イマージョン保育園、コーハンガ・レオ (言語の巣) を作り、マオリは政府の対応を待たずに手弁当でマオリ語復興を始めている (岡崎 2015)。言語復興運動の盛り上がりは大きく、1982 年に最初のコーハンガ・レオがウェリントン郊外のワイヌイオマタに開園されてから三年間で 300 園が設立されている (Thompson 2015)。また 1985 年には、コーハンガ・レオを卒園する子ども達に英語で授業を受けさせては意味がないと、マオリ語のみで全教科を教えるマオリ語イマージョン学校が誕生している。1987 年にマオリ語法が制定されマオリ語が国の公用語となるが、同年その学校は「クラ・カウパパ・マオリ」と名付けられ、1989 年には教育法 155 条が制定されたことにより、公立の学校としての地位を獲得している。それまで親や教員たちは、自分たちで資金を用意したり、寄付を集めたり、設備や教材確保にも苦心してきた。しかし教育省の援助を受けられることで、学校は無償化となり、教員たちも安定した給料を得ることとなり、新たに多くのクラ・カウパパ・マオリが誕生している。1970 年代からの一連のマオリの運動は社会を動かし、教育の分野だけではなく、パケハ社会全体が、それまでの同化主義から移行し、二文化主義を盛り込む様々な言説や実践、法律が長い時間をかけて実施され、今日まで続いている (Terruhn 2019)。

1990 年代に入ると、コーハンガ・レオやクラ・カウパパ・マオリはさらに増加するが、「カウパパ・マオリ」は、学校名だけでなく、特にマオリの教育研究の分野でも急速に広まる。ここでの「カウパパ・

12 イマージョン (immersion) とは、没入法と言われ、人をその言語だけに浸す (immerse) 言語習得法である。ここでは英語を入れずにマオリ語だけで行う教育方法を指す。

マオリ」は、マオリによるマオリのための理論や研究、言説を指し、マオリの脱植民化や自治、自己決定を目標に掲げることと、マオリ語やマオリ文化、マオリ知識を中心に据えることを戦略的に組み込んだ理論および方法論として発展した（岡崎 2024a）。さらに 2000 年にはイウィの歴史やアイデンティティに特化し、イウィの方言でイメージ教育を行うイウィ学校（クラ・アー・イウィ）が誕生し、その数が増えている（岡崎 2020）。NZ 教育省（2024）によると、2023 年現在、初等教育から中等教育まで、全国にマオリ語での完全イメージ教育を行う学校が 112 校あり、そのうちマオリのアイデンティティを持つ生徒は 98.5%（18,031 人）である。加えて一般校でも生徒全体の 29.4%（236,922 人）が、マオリ語を教科として受講し、38.3%（308,495 人）がマオリの歌や挨拶、単語を学んでいる。つまり全国の生徒全体の七割がマオリ語に触れており、さらに 2023 年よりニュージーランド史が必修化されたことで、全ての生徒がマオリについて、また植民化やマオリとパケハの関係史を学んでいる。

1.4 先行研究（先住民族とマジョリティの関係性、パケハ・アイデンティティ）

先住民族とマジョリティの非先住民との関係性に関する論考は、日本において、先住民族の出自を持つ研究者によって、当事者性や立場性の重要性が提唱されている。新井（2010）は、アイヌ研究において、和人やアイヌという立場性の表明とその制約、また多様な存在としてのアイヌへの研究が与える影響に自覚的であることの重要性を指摘している。石原（2020）は、アイヌ研究には、先住民族を議論する際に最も重要な「植民地主義との対峙」の視点が十分に共有されていないことを指摘し、石原・下地（2022）では、和人（研究者）がベル・フックスを読む際、自身を白人と照らし合わせて読んだかと疑問を投げかけ、「共生」を語る和人の白人性、マジョリティ特権への無自覚さを指摘している。さらに半嶺・ブラズリ（2023）は、琉球諸語研究において、言語リクレーション（再獲得や再生）の観点から、アイデンティティや歴史的トラウマ、言語権、話者の尊厳の回復を重要な課題として提示し、特にマジョリティの研究者は、自身の「無意識のバイアス」や、「立場性（ポジショナリティ）」に自覚的であること、そして「継続的な再帰的振り返りの実践」が求められると述べている。

ここで共通に挙げられている立場性への意識は、カウパパ・マオリの理念と志向を共有する。カウパパ・マオリは、マオリ自身がマオリのために行う学問や研究を中心に据えており、研究者が自らの立場性を明確にすることを基本的な前提とし、その影響を認識しながら研究を進めることを重視している。特に非マオリであるパケハの研究者にとって、石原（2020）が指摘する「植民地主義との対峙」の視点は重視され、植民地時代からの複雑な関係性を考慮しない研究は、歴史的・社会的背景を無視し、先住民族の経験や視点を正当に反映できず、結果として植民主義的な視点を再生産する可能性があるため、適切でないとされる。

さらにモコットウナシ（2019）は、従来のアイヌ研究とは異なる、アイヌがアイヌを対象として

アイヌのために行う「アイヌ学」を提唱している¹³。異なる立場に置かれるアイヌが、自らの経験を自分の言葉で語り合い、その多様性を共有することでステレオタイプを否定する学問、さらに社会全体の抑圧関係の解消にもつながる学問が目指されている。モコットゥナシ（2019）の提唱するアイヌ学は、アイヌが自らの言葉で語り、アイヌのために行う学問であり、カウパパ・マオリの自己決定（Tino Rangatiratanga）の理念とも共通する。また女性学から男性学が派生したように、アイヌ学を基盤に、和人の視点を学ぶ「和人学」の創出も求められている。

ここで挙げた先住民と非先住民の関係性とカウパパ・マオリの理念についての議論は、ニュージーランドにおけるパケハのアイデンティティの模索と密接に関連している。パケハと自称することが、一定の普及を果たしたのは、1970年代から1980年代にかけてであり（Gray et al. 2013）、マオリの文化復興運動や権利回復運動にパケハ¹⁴が向き合った結果であるとも言える。これらの運動に、活動家など多くのパケハが連帯し、例えばコーハンガ・レオの設立を手伝ったり、実際に子どもを通わせる親もいた。歴史家の Michael King（1985）は、“Being Pakeha”の中で、「ヨーロッパ系ニュージーランド人」でなく、パケハと自称することを提唱し、自分たちが何者であるのかというアイデンティティについて記述している。また本研究対象者である Alison Jones（2020）は「全てのパケハは、そのマオリ語の意味を探しながら、それぞれの方法でパケハになる」と言うように、英語でのヨーロピアン¹⁵ではなく、マオリによってマオリ語で規定された「パケハ」を使うことを選択した人々は、その立場が何を意味し、どうあることができるのか、アイデンティティを模索し続けている。

その模索は、1990年代には、上述のマオリによるマオリのための「カウパパ・マオリ」論の広がりにも大きく影響を受ける（G. Smith 1997; L. Smith 1999; Pihama 2019; 岡崎 2024a）。「カウパパ・マオリ」論は、教育研究だけでなく、建築や福祉、社会の様々な分野の実践に広がり、当時急進的なパケハは、パケハであることを前向きに捉えることが難しくなり、途方に暮れた（Hoskins & Jones 2020）。カウパパ・マオリやマナ・モトゥハケと呼ばれる自己決定の動きは、マオリ自身の活動に向かわせるため、支配的な多数派から戦略的に距離をとろうとする側面を持っていた。戦略的分離によってマオリは、例えばフェミニスト理論や批判理論など西洋的な理論を避け、テ・アオ・マオリの理論化に向かった。またパケハとの共通の目的を持った共同作業や連帯を拒否したりもした。実際この流れから分離される経験をしたマオリ支持者のパケハはどうして良いか分からず、例えば Rata などは、マオリを激しく批判する側に回った（Rata 2005; Rata 2007; 杉原 2012）。伊藤（2007）

13 さらに「アイヌ・和人への手紙」や「つないでほくアイヌ/和人」「アイヌモヤモヤ」など一連の論考で、アイヌと和人の関係性について、現在に続く植民主義の影響やマジョリティの特権や立場性について発信を続けている（北原2022a, 2022b, 2023）。

14 パケハが、自分の言葉ではないから、パケハを自称しないという人もいるなど、ヨーロッパ系ニュージーランド人の自称に関しては多様な考えがある。パケハを自称する人が、マオリ文化復興運動に与する人とは限らない。またパケハを自称しない人にも、アイデンティティを模索し続ける人は沢山いる。

15 ヨーロッパ人、ヨーロッパ系の両方を指す。

は、歴史や言語研究の一部を除いて、マオリについてのパケハ研究者がほぼ皆無となり、同時代的研究を行うパケハ人類学者は排除される形になっていると報告している。

このような状況で、マオリ教育や教育研究に関わるパケハは、マオリとの関係性やパケハのアイデンティティに関して、特に 2010 年代に入って記述を重ねている (Jones 2012; Barnes 2013; Hotere-Barnes 2015; Nelson 2018; Amundsen 2018; Hoskins & Jones 2022)。Jones (2012) は、パケハとしてマオリと関わってきた経験や、様々な文献から、カウパパ・マオリ論は、あくまでもマオリによるマオリに向けたメッセージとしてのマオリ包摂であり、完全なパケハ排除でないとしている。そして、パケハの積極的な、全面的でない関わりを、歴史的な構造からの立場性の理解、マオリ世界での関係性に開いた学びと不確実性の受容を条件にして、承認している。Barnes (2013) は、1990 年代からカウパパ・マオリ教育に関わってきたパケハ四人にインタビュー調査を実施し、多様なマオリと有意義に関わる方法を探っている。Hotere-Barnes¹⁶ (2015) では、パケハがマオリと関係を持つ際に経験する感情的、知的な困難のことをパケハ・パラリシスとし、多くのパケハが、マオリとの否定的な過去の関わりから、「正しい」行動が何かについて混乱し、間違ってしまうことを恐れて行動が取れなくなっていると言う。岡崎 (2024a) は文献研究を通して、マオリ教育研究に関わるパケハは、パケハの立場性、政治性、脱中心性、不確実性、長期的関係性の五点を引き受けることが、必要な資質として提案されているとまとめた。

Nelson (2018) は、マオリ世界に入りマオリ語が流暢となったパケハ 14 人を対象にインタビュー調査を行い、パケハのアイデンティティが、マオリ語習得において遭遇する困難の一つとして挙げられている。またその困難を乗り越える方法として、それぞれが、マオリ語へのマヌヒリ (訪問者) としての詳細な倫理的行動指針を築いており、力関係を認識しつつも複雑な状況に適応し、自分らしさを維持し、困難さを乗り越えていたという。Amundsen (2018) は、高等教育機関での自身のパケハアイデンティティの探究を、Prochaska & DiClemente (1982) の多理論統合モデル (Trans-Theoretical Model: TTM) を用いて分析し、それぞれのステージでの態度や行動を説明している。岡崎 (2024b) では、このモデルを参考に、パケハのマオリ語教師 A のアイデンティティを分析した。Amundsen (2018) では第四段階で、パケハ・アイデンティティを失ってマオリ世界に没頭するとされていたが、A は「そこにいるべきではないのかもしれない」というパケハ性に葛藤していた。また、第七段階の「再発」(第一段階への逆戻り) もなかった。以上を基に、表 1 に修正したパケハのアイデンティティ探究モデルを示した。また岡崎 (2024b) では、吉田 (1999) のホリスティックなアイデンティティを元に、A が挫折し葛藤したのは心理社会的な所属アイデンティティとしてのパケハ性であり、パケハへの嫌悪感が強まる中、パケハの一員であるという立場拘束性を受け入れ乗り越えることができたのは、自己の核心に「使命感」としての「社会的正義や奉仕の理念」を

16 Barnes (2013) と同一人物である。

持ち得たからであると考察した。

本稿では、A や Amundsen よりもはるかに長く 50 年近くマオリの教育や研究に関わってきたパケハのライフストーリーを元としている。パケハアイデンティティのより複雑な変遷を捉えたい。

表1 パケハアイデンティティ探究モデル（Amundsen 2018 を基に筆者が修正）

ステージ	態度と行動
①前熟考:権力と特権への依存	● 主流社会に生きる ● マオリ語、マオリ文化の限られた知識 ● 歴史（条約）について無知である ● マオリに対する（意図的もしくは無意識的）差別的な行動や発言
②熟考:マオリに触れる（依存への気づきのきっかけ）	● マオリやマオリの知に触れる ● 過去や現在に残るマオリにとっての植民問題があることへの認知 ● パケハが白人の権力と特権に依存しているかもしれないという認識
③準備:崩壊（マオリ文化への関与）	● テ・アオ・マオリ（マオリ世界）理解に取り組む ● パケハであるということのこれまでの理解への幻滅 ● セトラ（入植者）の歴史に対する罪悪感
④実行:挫折（マオリ世界でパケハ性を意識）	● マオリ世界で唯一のパケハとなる等、常に自身のパケハ性に意識 ● 「そこにいるべきではないのかもしれない」という葛藤
⑤維持:回復（「第三の空間」にいるという意識「回復中の人種差別者」であるという意識）	● 元に戻ることは決してなく、パケハ社会とマオリ社会の間の場所に辿り着こうとしている（中間性） ● パケハのアイデンティティはマオリのアイデンティティと不可分に絡み合っていることへの気づき
⑥永続的な維持:脱植民化（時間をかけて得た変化を持続させる）	● 脱植民化、和解、権力共有の社会構造の再構築のための活動を行う ● マオリとマオリのより良い未来作りに積極的に参加する

2. 研究方法

2.1 調査協力者

マオリの先祖を持たないパケハであり、マオリ復興運動やマオリに関わる教育に携わってきたパケハ教育社会学者、J（アリソン・ジョーンズさん）（70 歳女性）に調査協力をお願いした。調査協力者は、本研究の文書と口頭での説明の同意に際し、実名を希望したため、ここで実名を記載するが以下の本文では、文字数の関係で J とする。J はマオリのパートナーや家族を持っていなかった。パケハの中でも、マオリのパートナーや子を持つ場合、例えばファーナウと呼ばれる拡大家族と触れ合ったり、イウィの集まりに参加したりする機会等があり、パートナーや子のアイデンティティ、マオリ語やマオリ文化継承への思いや視点を持ちやすい。本調査では、家族としてそのようなマオリとの関わりを持たない、いわゆる「外側」のパケハに注目したいと考えた。また J はマオリの教育や土地奪還運動などが盛り上がった 1970 年代に学生時代を過ごし、1980 年代には、地元のコーハンガ・レオ設園に関わり、オークランド大学博士号取得後は、同大学教育学部で教鞭をと

り¹⁷、これまで50年近くマオリ教育と関わってきたパケハである。

2.2 調査者

調査者である筆者は、マオリでもパケハでもない。シャモ、和人、やまとうんちゅと呼ばれる日本社会の多数派マジョリティである。筆者の知る限り直接的な入植者の先祖はいないが、日本の植民化から受益してきた非先住民の一人である。これまでアイヌとマオリの交流団体の事務や、アイヌと他の先住民交流の通訳等を担当するとともに、アイヌ語を学び、和人の自分がどのようにアイヌ教育に関わりうるのか考えてきた。本稿では日本社会のマジョリティの筆者が、ニュージーランド社会のマジョリティによるマオリ教育や研究との関わりについてライフストーリーを元に考察する。非マオリの筆者がマオリ教育やパケハの関わりを対象としている以上、「マオリのためにマオリが決めた」カウパバ・マオリ研究だとは言いつもりはない。また他者について記述するという意味において、その暴力性から自由ではない。先住民であるマオリや、対象のマオリ教育に関わるパケハが書くべきだという批判はあり得る。しかし日本社会のマジョリティである筆者が、これまで半世紀に渡ってマオリの先住民復興運動に直面してきたニュージーランド社会において、マオリと関わり友情を育んできたマジョリティであるパケハの聞き取りから、アイデンティティと役割意識を考察し、日本語で記述することの意義は少なくないと考え、本稿の研究課題を設定した。実際インタビューの場面においても、先住民と関わる社会のマジョリティとしての特権や立場性、難しさについての共通点があり、筆者の経験を共有し、それに対話するように語ってもらったこともある。

2.3 データ収集¹⁸とライフストーリーの作成

データ収集のために、出版物（This Pākehā Life 他共著含め9本の論文と1本の講演録）を精読し、また英語で半構造化インタビューを行っている（表2）。インタビューに際し、あらかじめ用意した主な質問項目は、表3に示すが、幼少期からのマオリとの関わりを中心にしたライフストーリーや、自身の関わり方や役割に関する思いや意味づけについて話を聞いた。さらに出版物の選定や各出版物で上げた内容の抽出に関しても同様に、マオリとの関わりや、パケハのアイデンティティ、役割意識に密接に関連するものを抜き出した。

方法論に関しては、KJ法を参考にした。録音したインタビューデータを文字に起こし、逐語録を作成した上で、逐語録のデータと抜き出した出版物の内容を時系列に整理し、ストーリーを構成

17 例えばdecolonizing methodologies（方法論の脱植民化）（L.Smith 1999）を出版した「カウパバ・マオリ」研究法を提唱することとなるマオリ研究者のリンダ・スミスに、フェミニズム理論を教えている。

18 本研究を開始する前に、大阪公立大学現代システム科学研究科研究倫理委員会より、承認を得た（承認番号:2022(2)-13）。Jには、文書と口頭で、研究目的や内容、参加の撤回の自由、研究成果公表の可能性、守秘やデータの取り扱いについて説明し、同意を得ている。

した。この際ラベル化やカテゴリ化は行わず、出来事を時系列に整理しながら、Jの語りの流れや主観的な体験のニュアンスを尊重する形でライフストーリーの構築を目指した。

表2 インタビューの概要

	実施時期	所要時間
1回目	2024.03.06	1時間22分
2回目	2024.05.08	53分
3回目	2024.07.25	1時間41分

3. 結果

まずストーリーを大きく、「マオリ世界への関与以前」「マオリの怒りとの出会い」「パケハ性への目覚め」「パケハとしてマオリ世界に積極的関与」「パケハの関係的アイデンティティの受容」「パケハの関係的アイデンティティの成熟」「マオリとの関係性のための教育と執筆」という区切りでまとめた。Jの出版物からの情報を、＜＞で、インタビューからの語りを「」内で引用した。出版物はそれぞれ表4のようにアルファベットを付記した。マオリ語など、筆者による補足は（）で示している。

表3 あらかじめ用意した主な質問項目

幼少期から学生時代、マオリ語やマオリ文化に触れる機会
植民主義の残忍さに触れた時
カラキア（マオリのお祈り）などのマオリ精神世界に触れる機会
お子さんをコーハンガ・レオ（マオリ語イマージョン保育園）に入れた経緯
マオリの学生や同僚が、西洋的理論からマオリ主権やマオリ世界の観点からの研究に転向していった際の思い
テ・アタランギで、マオリ語を集中的に学んだ経験
自身のペペハ（自身の山や川、カヌーや民族を自分の名前の前に紹介するマオリ語自己紹介）を発展した経験
パケハの一人として、残忍な植民地支配と私にとってとても大切になった友情の両方を主張するようになる経緯
パケハアイデンティティがマオリとの関係的アイデンティティと考えると、受身的、応答的なのか

表 4 J の出版物と頭文字の略語

Alison Jones (1999)	The Limits of Cross-cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom	LCD
Alison Jones (2001)	Cross-cultural Pedagogy and the Passion for Ignorance	CP
Alison Jones (2006)	Ideas Need Cultural Context	INCC
Alison Jones (2007)	<i>Ka whawhai tonu mātou</i> : The Interminable Problem of Knowing Others	KWTM
Alison Jones & Kuni Jenkins (2008)	Rethinking Collaboration: Working the Indigene-Colonizer Hyphen	RC
Te Kawehau Hoskins & Alison Jones (2012)	Introduction: 'He aha te kaupapa? Critical Conversations in Kaupapa Māori'	I
Alison Jones (2012)	Dangerous Liaisons: Pākehā, Kaupapa Māori, and Educational Research	DL
Alison Jones (2020)	This Pākehā Life: An Unsettled Memoir	TPL
Te Kawehau Hoskins & Alison Jones (2020)	Māori, Pākehā, Critical Theory and Relationality	CTR
Te Kawehau Hoskins & Alison Jones (2022)	Indigenous Inclusion and Indigenising the University	IIU

第 1 期: マオリ世界への関与以前

J は、1953 年 9 月に、＜平均的に教育を受けた白人の移民の両親の娘＞（TPL p.19）としてニュージーランドで生まれている。イングランド北部の労働者階級の家族出身の父は、移住の宣伝に触れ、26 歳でニュージーランドに移り住むことを選び、イングランド南部の孤児院で育った母も新しい生活に惹かれ、1950 年に結婚し移住を決める。オークランドに住んだが、マオリとパケハは、＜パドックの羊と馬のように自然に交流することはなく＞（TPL p.31）、母はマオリと関わらなかった。この島々に親戚はおらず、父は鬱を患いつつも働いた。J は 2 歳下に双子と、さらに 2 人の弟妹を持つ長女として、母を手伝った。J の家には、書かれていないルールがたくさんあり、遊ぶことが多かったマオリの友人の家族のルールを超えた自由なあり方が好きだった。また「パケハでもマオリでも普通のこと」であったが、「日曜日とクリスマスとイースターに聖公会の教会に通うことを」両親に期待され、16 歳ごろに「神の信仰を持たない」と決めるまでは、そうしたという。

小学校時代には、マオリ語やマオリ文化を授業で学ぶ機会は無かったが、マオリの歌や遊びを扱う先生もいた。それでも「マオリ語は道を歩いているときに、マオリの年長者であろう人たちが話していたことを耳にしたことはあった」。1950 年代や 1960 年代、マオリの英語化が進む中で、年配の人々はマオリ語母語話者であり、まだ当人同士ではマオリ語を話していた。11 歳の時にマオリ人口比率の高い町、ファカタネに引っ越し、1965 年 2 月から地域の小学校に通う。12 歳ながら、図書館でアシスタントのアルバイトをし、ポリネシアから来たリタに出会う。J はリタの教えが好きで、ある日 J に喫煙させないようにと、ハンカチを使ってタバコを吸い、ハンカチについた茶色

いタールの染みを見せてくれた。そのことを母に伝えると、母は鼻をしかめて、＜彼女は唇に血が出ていたに違いない＞と言われる（TPL p.73）。母の普段の言葉遣いとは異なる粗野で生々しい血の描写に驚き、リタがポリネシア系であることと関係があるのではないかと疑うようになる。

地元の歴史家から、ファカタネの土地がマオリからどのように没収されていったかを学ぶ。地元のイウィであるンガーティ・アワ¹⁹の人々が、先祖の土地で、家や工場や農場や店を建てるパケハのために働いているという話を聞いて不安になったが、はっきりとしたことは分からなかった。この頃学校や本で学んだマオリの物語はどれも神話的で、遠い昔の出来事で、お店の前で座り話をしているおばあさん達や、自分の家の前庭で勝手にピクニックしている家族連れ、学校のクラスメイト、パケハが現在所有する土地で働く人たち、その様に日常に出会うマオリとつながっているとは考えられていなかった。そしてこの歴史家以外、家族を含め誰も、自分たちの住む土地の歴史について語ることはなかった。

15歳の時、ファカタネからタウランガに引っ越し、パケハの多い女子高校に通い、マオリに関して複雑な感情を持つ。例えば、南アフリカのアパルトヘイトを同級生は批判していたが、白人に比べて黒人の住宅が劣悪であることが、NZ国内の状況と同様であるとは認識されないなど、周囲の矛盾を感じていた。マオリとパケハの間に住宅と富の格差があるのに、誰もそれを口にしないことに悩んでいた。彼女は、不平等が存在しないのか、話題にすべきではないのかと疑問に思っていた。高校では成績が良く生徒会長に選ばれるも、他の生徒と問題があった時に助けてくれた、自信とユーモアに溢れるマオリの副生徒会長のことを羨ましく思う。

マオリ世界に関してずっと好奇心を持ってきたが、大学進学に際し、その複雑さに向き合うよりも、より確信が持てると感じた環境問題を学ぶこととする。＜国内の謎めいた問題よりも、別の場所ですら簡単な答えのある価値ある問題に関わ＞（TPL p.101）りたいと、地球環境、特に米軍がベトナムに落とした除草剤と枯葉剤から地球を救うため、土壌科学者となってベトナムで働く計画をした。1972年2月、パーマストンノースのマッセー大学で、農科学を学ぶために引っ越しをする。

しかし進学した大学の土壌科学の授業では土壌汚染や保存については学べず、土壌の利用についてのみで、しかも男子学生ばかりであったという。そこで専門を理学に変え、加えて人文や哲学の授業も履修する。科学的知識の明晰さに憧れるよりも、科学的な不確実性を受け入れることや、科学的知識は、文化、歴史、政治の産物として理解できることを学ぶ。言語と現実がどう関わるのか、言語の限界が知識の限界を定義すると考えるのは楽しかった。しかしこの頃、＜マオリがどのように世界と出会い、マオリ語がどのように現実を形成するかには向き合っておらず＞、＜マオリ語やマオリ知識に深く出会ってはいなかった＞（TPL p.103）。

19 Ngāti Awa. 鼻濁音の表記に、統一された決まりはないが、本稿では、鼻濁音であることに留意し半角の「ン」を用いて、「ンガ」とする。長母音を含めたNgāであるため、この場合は、「ンガー」となる。

第2期：マオリの怒りとの出会い（マイノリティ経験）

Jの通う大学のキャンパスで、マオリ語使用やマオリの権利に関するマオリの活動家である Dun Mihaka のスピーチを聞く。Mihaka は、国内各地の大学で遊説していて、J は、Mihaka の怒りを直接感じた。それまで、ニュージーランドは世界で最も良好な人種関係を持っているという強いイデオロギーの元に育ってきた。それは「ニュージーランドには条約があり、マオリはパケハを歓迎していて、パケハの存在を嬉しく思い、皆が仲良くやっている」というイデオロギーだったと言う。J が出会って来たマオリが、「大家族であり、羊の毛刈りや農場での仕事につき、比較的貧しい家族が多いことは気づいていた」が、それが植民化や土地喪失などと関連づけて理解できていなかった。また「そのようなことに関して少なくとも J の家で、家族が話し合うことはなかった」。パケハの差別や植民化を、個人的な責任として強く受け止め、身動きが取れないと感じた J は、＜科学の客観性には懐疑的になれ、女性への家父長的制限には怒ることができ、一般的な人種差別にも抗議することができたが、ニュージーランドの歴史において、マオリとの関係において、私の立場は異なっていた＞（TPL p.104）という。Mihaka の糾弾が正しいと感じるも、その批判的となることに我慢ができなかったというのだ。

J は理学の学位を取得して大学を卒業し、オークランドに引っ越す。恋人と住み、自分たちで野菜を育てナッツと玄米を食べて、シンプルに暮らすコミュニティに属する生活を送り、マオリ復興運動において歴史的ターニングポイントとされる、1975 年の土地奪還のためのランドマーチも、ワイタング条約不履行の申し立てができる審判所の設置も知っていたが、何もせずに通り過ぎた。気まぐれに門を叩いた学校で、理科教師の代理の仕事を得て、お金を貯めることができ、1976 年初頭、海外経験を得るために、トンガに数週間行くことにする。J はトンガでの経験を、マイノリティとして異文化に浸かった「鍵となる瞬間」であり、大きな影響を受けたと言う。そこに住み、異なる文化に浸かったことで初めて、全く異なる世界があることを理解し、またそしてそれが自分の世界ではないことに気付いたという。

そこで自分の固定観念を覆される経験をする。例えば J は、ヨーロッパ人は物を溜めこみ地球破壊に忙しく、対しトンガ人はシンプルライフを送っているというステレオタイプを持ち、そのシンプルライフから学べを得られると思っていた。セメントブロックで家を建てている人に、ココナッツの葉や木や繊維でできたファレ（伝統的家屋）の方が環境に良く魅力的だと伝えたと、＜ここに何がほしいんだい、博物館か？＞（TPL p.108）と言われる。ファレは、風で簡単に傷み、虫がわき維持が大変で、貧しい人だけがそこに住むと別の人たちからも言われる。また少し遊び仲良くなった六人兄弟の子どもの親には、＜彼をあなたのものにして (you have him)＞（TPL p.107）と言われ、子どもを養子にするように言われる。どこに行っても、パラング（ヨーロッパ人）として青白い肌は目立ち溶け込めず、200 年前の宣教師の到来から続くヨーロッパの＜優越性＞という荷物から自由になれなかった。混雑する郵便局では列の前の人よりも先に対応され、葬式では貴賓席に座らさ

れ、子ども達は親に＜パランギに捕まるぞ＞（TPL p.110）と言われて離れていった。トンガ人の恭順や賞賛、恐れといったものに抵抗すると、相手の気分を害してしまったことから、文化に適した振る舞いの複雑さを理解し始めたと言う。

オークランドに戻り、1976 年秋には、女子少年院という「刑務所のような場所」で教師として仕事を得る。ほぼ全員が 13 歳から 15 歳のマオリで、家庭内暴力や性的虐待、育児放棄などの理由で、保護されて来ていた。愛を持って接すれば愛を持って返してくれると信じて、読み書きを教えたが、J はそれ以上にある種の贖罪を求めていたという。彼女たちから愛されることは、自分は妨害者でなく特別な支援者であることを示し、残酷な歴史から自分を自由にしてもらえると感じたというのだ。構造的不平等や特権に対して、自分は＜「何かしている」と救助者幻想（Rescue Fantasy）＞（TPL p.117）を持ったが、愛の期待に疑いや反発を持って反応された。それでも「そこでマオリの経験について深い洞察を得て、それが当時私の周りに起こっていた社会運動と結びつき、すぐにマオリの歴史と植民化の影響に興味を持つようになった」と振り返っている。

第 3 期：パケハ性への目覚め

1977 年教育学を学ぶために大学院進学し、フェミニストグループやその他多くの運動に参加するようになる。当時は、性差別や人種差別、階級差別などについて話し合い、抗議活動にも多く参加した。J は「他の人々に対する深い責任感や、苦しみに対する悲痛といった正義感」を強く持ち、「それに対して何かすべきで、何かできるはずと考えるある種のおこがましさ」を持っていたとも言う。当時マオリとパケハの活動はほぼ別々に行われ、稀に同席する会合では、屈強で雄弁なマオリ女性の大演説に、パケハ女性は防衛的になり悲惨なものであったという。あるフェミニストの会合（ピハ女性解放会合）で J は、マオリ女性活動家 Donna Awatere に＜私たちパケハ女性は、マオリ女性のために何ができますか＞と臆病で見当違いな質問をする＞と、Awatere に鋭い眼光で見つめられ、＜それはあなたたちパケハで見出しなさい。私たちマオリは、自分たちのことで精一杯なんだから＞（TPL p.132）と言われたという。当時 Awatere は、家父長制への反対運動でマオリ女性に連帯を求める白人フェミニストに、マオリ女性の懸案事項は同じではないこと、それよりも、マオリの将来をマオリの手で決めることができないことが問題であると執筆するなど、白人フェミニストに異議を申し立てている。

このような経験から、友人のパケハ女性の「アオテアロアのための女性」という団体の立ち上げに関わり、ニュージーランド特有のトピック、マオリ主権をパケハがどうサポートできるか話し合った。その中で＜マオリからの批判に関して、罪の意識から行動するのではなく、自分たちの政治的関心を明確化する必要があることは分かっている、マオリ女性と距離を保つ中で、安心して意見を醸成しようとした＞という（TPL p.134）。また Awatere が「マオリ主権」と言う本を出版する際に、挿絵や写真、キャプション説明などの作業を団体のメンバーと担当し、ニュージーランドの植民化

の歴史の詳細な事実について調べ学んだことで、マオリの怒りの理由を知ることができ、自分も愕然として憤ったという。

マオリは当初、北米の黒人解放運動に影響を受け、自分たちをパシフィカ（太平洋諸島系）の女性たちとともに、ブラックと呼んで運動することもあったが、だんだんとマオリの土地や言語などのタンガタ・フェヌア（土地の人、先住民族）として政治運動が深まり、歴史に根ざした政治的アイデンティティとしてのマオリにまとまっていった。Jは、ホワイト（白人）という言葉から、概念的に連想される特権や人種差別問題を理解しつつも、白人は分析用語でアイデンティティとは思えず、＜パケハである＞という結論に至っていた（TPL p.141）。急進派のマオリからは「パケハが土地を盗んだ」などと否定的に使われ、知人の白人からは「ヨーロッパ系ニュージーランド人の何が悪いんだ」と聞かれ、またマオリ語のパケハの意味もはっきり分からなかったが、その名前とアイデンティティを名乗ることで、確かな「到着感（sense of arrival）」を覚えたと言う。ヨーロッパに行ったこともない、ヨーロッパ人ではない自分にとって、マオリの世界に、否定的であったとしても、名前があることは幸運で、この地の先住民族との永続的な関係の中に、固定してくれるものが、パケハであると言うのだ。

Jはまたこの頃には、マオリのスピリチュアルな領域への理解を深めるようになっていた。マオリの集いに参加すると、食事や話し合いの前後に、カラキアと呼ばれる祈り言葉が唱えられる。マオリの復興運動が進むと少しずつカラキアが増えた。キリスト教の神へのカラキアが唱えられることもあるため、＜単に植民化された思考だと切り捨てて＞、＜無神論者として、買い物リストを考えたりして時間を潰していた＞と言う（TPL p.147）。しかしJは、マオリの世界への興味が深まると、カラキアが、個人の神との交わりであると同時に、共同的な社会体験であると気づく。そしてJ自身にとっては、普段ほとんど意識したことなかった、＜社会生活とは何か別のもの、つまり私たち人間の枠を超えて存在する世界との絡み合い＞を考える時間となったという。

第4期：パケハとしてマオリ世界に積極的関与

マオリ語復興運動が進む中、Jもそれに呼応し、1985年息子を4歳でコーハンガ・レオに入れる。息子には、＜マオリとまっとうな関係性を築き、絶滅が危惧されるマオリ語の復興を支持する新しい世代のパケハになって欲しかった＞と言う（TPL p.152）。絶滅を危ぶんだマオリの親たちが、1982年に一つ目のコーハンガ・レオを開園したが、その運動は全国的に広がっていた。当時オーkland中心部で、J夫婦は左翼活動家のグループに属し、反核や反人種差別、フェミニズムの議論や運動に参加していた。家の近くでマオリによる政治的闘争の末に認められたコーハンガ・レオの建設が行われ、夫が大工として手伝い、自身も関わるようになった。他にも手伝う人のほとんどはパケハだったと言う。

開園すると、息子は15人のマオリともう一人のパケハとともにコーハンガ・レオに迎え入れら

れ、マオリ語や歌やハカを身につけ始めていた。しかしその頃、二人のパケハ女性に「マオリの子どもたちのための空間を奪ってしまうのだから、パケハの子どもをコーハンガ・レオに送るべきでない」と言われ、悩むこととなる。マオリ語復興は、パケハのためでなく、全てのリソースはマオリに向けられるべきだと言われたのだ。Jは、待機児童がいるわけでもなかったし、「コーハンガ・レオは全ての子どもたちのためであるべきで、皆でこの動きを支援すべきだ」と説明した。＜パケハのほうがマオリよりもマオリ語を流暢に話すようになることの意味合いや、これもまた植民化の一形態なのかどうかということに疑問を感じつつも＞（TPL p.156）、この話をゆっくり相談できるマオリの友人がいなかったJは当時の園長をはじめマオリから、コーハンガ・レオに「パケハは来るなど言われたことはなく、常に歓迎を感じていた」という。

息子は、学年の最後にはハカや歌を皆に発表するなど、うまくいっているように見えたが、5歳になってバイリンガル学校²⁰に進学し、学齢の上のマオリの子ども達とも遊ぶようになると、毎朝泣いたり登校に抵抗するようになる。ある日Jは彼の脚に赤い鞭痕があり問いただすと、＜遊び場にいた（マオリの）男の子たちにパスパラムの茎で叩かれ「ホンキー」と呼ばれたと言った＞（TPL p.157）。「ホンキー」とは白人を意味する言葉で、マオリ語を話すからマオリだと思い込んでいた彼は、自分がマオリでないことに失望して泣き、そんな彼の悲しむ姿を見て、胸が張り裂けそうになったと言う。翌日新しい園長にいじめを報告すると、＜あなたの子のことを心配してられない、中流階級の子もだから将来は大丈夫だ＞と言われ、憤る。＜マオリとパケハの共存の未来を理解していない、どんな理屈でもいじめが許されるはずがない＞と伝えて、地元の一般的な小学校に転校させる。

自身は博士号をとり、オークランド大学教育学部で、フェミニズム理論等を教えはじめる。1980年代後半に入り、自身より10歳年上のマオリ女性 Kuni Jenkins（以下Kとする）を博士の学生として受け入れる。Kは、＜私の残りの人生を没頭させることとなるマオリ世界を案内してもらった＞（TPL p.186）と言うように、友人となり、母親のような存在でもあり、先生でもあったと言う。パケハによって書かれた歴史を文字通りに受け取らず、また無視することもなく、その中からマオリの物語を探し出すKとは、パケハ入植初期における最初の西洋式学校の誕生について共同研究をするようになり、アオテアロア北部のマオリコミュニティでフィールドワークを重ね、深い関係性を築いていった。

1990年代初頭から、Kもオークランド大学の教員となり、フェミニスト理論の授業を共同で教え始める。長年この授業で全ての学生が発話できる環境を作ろうとしてきたが、Kが授業のはじめにマオリ語で話すと＜文化に相応しいことは分かるが失望した＞、＜聴衆に分からない言葉で話すことは失礼だ＞（CP p.279）と憤るパケハの学生がいたり、マオリの学生からは、＜パケハの学生

20 当時クラ・カウパパ・マオリは数が少なく、コーハンガ・レオを卒園した子どもに、マオリ語・文化を継続して学ばせたい親は、マオリ語と英語で教育を行うバイリンガル学校を、主に選択した。

や教員の言葉や思い込み、関心がこの授業を牛耳っている> (LCD p.300) とコメントを受け、実験的に授業をエスニシティによって分けることにした。1997年3年生向けのほとんどの授業を半分に分け、Kがマオリとパシフィカを一つの教室で教え、Jがパケハの学生をもう一つの部屋で教え、学期の半ばで二人は入れ替わった。ほとんどのマオリとパシフィカの学生は、パケハと別室で自文化に集中できたことが、自分の問いや議論を深められたと感謝した。

<初めての経験で、授業に出るのがどれだけ楽しくなったか、言葉では言い表せません>

<褐色の肌をしていない人達と、文化的理念や価値観、信仰が合わない点について、何でも反論する準備をしていた。文化グループで分けられると分かった時、私は声に出して安堵した>

<別のクラスで、マオリと太平洋諸島の女性たちは、フェミニズムの問題を自分たちの問題として認識することができた。普段パケハの女性たちによって議論を独占されることがあまりにも多いので>

<私は認められたというか、正当視されたとさえ感じた。マオリや太平洋諸島の学生たちのクラスにいと、自分が他者であるかのように感じなくなった。それどころか、自分が中心に向かって移動し、白人が普段いる中心に足を踏み入れたような気がした。いい気分だった>

(LCD p.302)

パケハの学生からは、不満が漏れた。<異なる経験を共有し、相互から学ぶことが重要ではないのですか。本や先生からでなく、経験をしている人から直接聞くべき。その方が共感しやすいから>、<私は他者の観点に無知で寛容的でないところがあるため、幅広い意見が聞けていたら、より学べたはずだ>、<「私たち」が変えるべきことを知らなければ、何も変えることはできない。閉ざされたドアの向こうでは、変化は促進されない> (LCD p.301) などの声が挙げられた。一人は、<押し付けられた分離主義> (TPL p.196) と怒っていて、Jらは大学やメディアに苦情を申し立てるかもしれないと恐れるほどであった。

Jは、この授業を振り返り、パケハは分からないために異文化間の対話を求めたが、リベラルで民主的とされる対話 (dialogue) を対面授業で求めることで、マイノリティを沈黙させる例は、他にも報告されていて、マジョリティ側が、対話者としての他者の同席なしに<聞く耳>を養う必要性を指摘している (LCD p.314)。実際パケハ学生は、マオリやパシフィカの女性の感情や経験、考えや文化に直接アクセスできると考え、未知なるものは全て知ることができるとする西洋的な自由な知識へのアクセシビリティの観点を持っているようであった。開拓や植民化と同様に、発見、可視化、理解を前提とする西洋の知識のアクセスへの傾倒は、マオリの永続的忠誠や謙遜、信頼の上でしか知識探求を共有しないという観点と相容れない (RC p. 481)。さらにパケハの学生が、無知を自白し、知りたいという願望を伝えることで、自身を「良い」学生と位置付け、社会的特権

を棚上げし、無知の苦しみから救われたいとすることは、贖罪の願望であるという（LCD p.313）。マジョリティはそのような愛情を求めずに、社会の特権と不平等についての歴史的構造について自ら学ぶことと、直接アクセスできない経験や知識への失望、不確実性を諦観することの両方を、Jは提案している。

この頃Kと共同での研究も進めていたJは、あるオーストラリアの学会で、Kからもらったポウナム（翡翠）をつけていると、文化盗用ではないのか、自分のことを思い上がったバカだと感じないのかと強い口調で質問される。それに対して以下のように答えている。

仰ることはわかります。私だって「ネイティブドレス」を着ている非先住民には、苛立ちます。文化盗用は、関係性もなく、許可もないところで為されるものです。ポウナムは贈られるものであり、装飾のために買うものではありません。私の友人Kからの贈り物。マオリにとって贈り物は互惠性を体現したものの。この贈り物は、お互いの関係性の証であり、私のマオリに対する誠実な関わりのシンボルです。私はマオリになろうとしているのではなく、パケハなんです。そしてこれは、私にとって、私のアイデンティティを示すものです（TPL p.197）。

Jはここで、他者の文化に触れる際の、許可や関係性の必要性に触れ、マオリの文化にとって贈られることが重要であるポウナムをつけることで、マオリとの関係性の上にあるパケハのアイデンティティを、宣言している。すなわちJにとってパケハである自分は、マオリとの関係性によってしか存在しえず、ポウナムはその関係性を示す証なのである。

第5期：パケハの关系的アイデンティティの受容（マオリの戦略的分離への失望）

1990年代の終わり、批判的哲学的教育研究科（Critical and Philosophical Studies in Education）で共に教えるマオリのGraham Smith（以下Gとする）から会議で、彼やその他のマオリの教員は、同研究科を抜け、マラエ近くのマオリ研究科（Māori Studies）の建物に移り、マオリ教育（Māori Education）という名をつけると報告される。Jは自分も移るのだろうと思ったが、移るのは私たちマオリの教員のみだと言われ、その「私たち」に自分が含まれないことを受け入れられず、子どものように外を眺め続けたと言う。Gから、＜皆さんには何の恨みもない。教育研究科の皆さんから多くを教わった。ただマラエの隣にあるマオリ研究科で、同僚たちと仕事がしたい＞と告げられた（TPL p.210）。さらに引越の詳細な話に入った時、JはKを見ると下を向いて目を合わせてくれず、会議中に初めてなぜか席を立ち、どこに行くのかも分からずにドアに向かって歩き、トイレに座り、悲しみに打ちひしがれた。そこではマオリと教室を分けられた学生の抵抗と、その学生に対する自分のイライラなど沢山のことを振り返ったと言う。自身もフェミニストとしての怒りが最高の時、男と一緒にいたくなかった（TPL p.210）。当時を振り返りJは言う。

「とても複雑な、とても複雑な気持ちでした。一方では、私もその論理を理解できました。特にマオリには、集団としての自覚や自分たちの世界観、自分たちの政治的なまた文化的なやり方やあり方を通して、自信を深める必要があった。それは必要なことだと認識していました。それと同時に、必然的に心が傷ついたという感覚を味わいました。というのも、私の友人たちは、私のそばを離れて行ってしまったから。」

マオリは、マオリの連帯とティノ・ランガティラタンガ（自決）を叫び、戦略的分離は、大学内外に広がっていた。Gと一緒に移動できるか聞くこともできたが、Jは、そのような戦略が必要であると理解し、＜自分の役割がもしあるとするならば、寂しくても、頑張でいることのできる「外側」から、マオリの取り組みを支援することだ＞と考えた（TPL p.211）。

2004年にも同様のことが起こる。オークランド教育大学が、オークランド大学教育学部に併合された際、新しく教育・社会福祉学部が開設され、その学部内でJはマオリ教育学科に入ることができるかと元教育大学のメンバーに尋ねた。最初は、誰からも反対されていないようであったが、スタッフ会議で、マオリ男性が、マオリ教育学科にパケハがいることへの異論を、マオリ語で唱え始めた。Jは、その発言内容から、彼やマオリから歓迎されていないことを理解し、静かに椅子に座り、うつむいて、惨めな気持ちになり、恐怖と屈辱を感じたと言う。しかしその発言の最中に、同僚の年配のマオリ女性が気合の入った毅然とした態度で立ち上がり、ワイアタ（歌）を始め、そのスピーチを止め、歌の後に、マオリ語でJに挨拶するとともに、英語で「私たちは、あなたが私たちを後押ししてくれるのを楽しみにしてるよ」（TPL p.211）と言う。これによって現在に続くJのマオリ教育学科への所属が決まっている。Jはこの場面で、寛大な彼女への感謝も、反対意見を挙げた男性への敬意も、マオリ語で示すことができなかった。マオリ教育学科というマオリの空間の「内側」にパケハを受け入れることに彼が抱く問題、厳密な「マオリによるマオリのための」政治的自決とパケハとの戦略的連帯にオープンな環境との間で揺れる葛藤を、自分は理解していて、マオリのために断固としたアライ²¹（味方、支援者）になると伝えたかった。それができず不甲斐なく情けない気持ちでいっぱいであった。

しかしそれよりも注目すべきは、このような決断を迫られる「マオリにとっての常に困難な状況」のことであると言う。Jがマオリ教育学科に残ったのは、マオリの支持があったからこそであり、＜結局のところ、その時々に関係性において、私の居場所を決めるのはマオリだ＞と言うのだ（TPL p.213）。確かに上記の二例は、似通った状況であり、Jの関心は常にマオリとともにマオリ教育研究に携わることであったが、その関わりはマオリによって決断が下され、戦略的分離と戦略的

21 英語でAlly（同盟者）。社会的な不正義や抑圧に対し、当事者の味方として支援・行動する人を指す。

連帯の両方を経験している。

そこで連帯を示し受け入れてくれたマオリ教育学科のマオリ教員達への忠誠心が強まったが、アカデミアの中で影響力を持つマオリ研究者のグループとの関係は複雑を極めた。そのマオリ達は、マオリ主権を主張し続け、マオリの関わるトピックにおいて、マオリとパケハの共同研究を受け入れないため、KもJも圧力にさらされた。Kは、なぜパケハと研究するのか、Jに利用されているだけだと異議を突きつけられ、Jは「マオリによるマオリのための」カウパパ・マオリ理論に関わるプロジェクトには、マオリとの共同でも、あなたを歓迎しないと、直接的に言われている（TPL p.213）。

第6期：パケハの関係的アイデンティティの成熟（パケハの両義性の間で）

上述のカウパパ・マオリの動き、戦略的分離を受け、どのように関われば良いか分からなくなったパケハは多い（岡崎 2024a, Hotere-Barnes 2015）。例えばクラ・カウパパ・マオリの立ち上げ等、マオリの運動に関わってきたパケハ教育社会学者の Elizabeth Rata は、マオリの戦略的分離に傷つき、カウパパ・マオリはパケハを排除していて、非民主的で、開かれた知の創造の精神に反しているとし、またマオリ指導者はエリート主義的で民族原理主義者であると批判する側に回っている（Rata 2005, Rata 2007, 杉原 2012）。2006年にJは、このようなRataのマオリ批判を批判する論説をNZヘラルド紙に書く。その中で19世紀初頭から現在まで、マオリに認められたパケハが様々なリーダー的な役割を任されたり、連帯してきたことがあることを示し、パケハのマオリ社会への参加は、どのような関係性を確立しているかという＜関わり（engagement）の問題であり、民族（ethnicity）の問題ではない＞と主張している（INCC）。また後にも、カウパパ・マオリがマオリによるマオリのためであるというような声明は、パケハに向けられたものではなく、＜パケハ排除というよりもむしろ、マオリ包摂である＞と論じている（DL p.100）。自身の傷ついた経験にも触れながら、普段常に社会の中心にいるマジョリティのパケハは、自分たちに向けられていない声明を受け、＜不慣れで落ち着かない「外側」に＞置かれたとして不必要な不安を感じ、マオリによる＜積極的パケハ排除である＞と捉えてしまいがちであると指摘している（DL p.103）。また関係性や知識からくる自己アイデンティティの重要性を強調するとともに、多数派が支配する民主主義では、先住民族側の声が通ってこなかったこと、開かれた知の創造という観点では、先住民族の関心が反映されてこなかったこと等を挙げ、Rataに反論している。

前述の通りJもカウパパ・マオリ、特に戦略的分離に困惑し傷ついたが、「マオリの知と集団的アイデンティティ再生の歴史的重要性」を認識していて、自分たちの空間に進んでいったマオリの多くと、「実りある会話が続けられ」、強い友情を保つことができたと振り返る。「私と関係性を保ってきたマオリの友人たちは、その関係性や、その関係性の中で起こることこそが、生産的で興味深く、重要なことだと考えていたと思う」。特にマオリのことは、美化されがちだが、マオリコミュニティ

内の人間関係も全てが順風満帆ではないため、「マオリの中には、私とのパートナーシップが役立っていると考える人が十分にいて」、マオリグループの外で J と交わす会話は、「友人たちにとっても、おそらく生産的で役に立つものだったのであろう」という。そして J 自身は、「その会話にこそ支えられていた」と報告している。

そのような深い関係性を築いてきたマオリの一人が K であるが、2008 年には、J はがんによる左胸摘出後に、自身も驚いたことに、突然 K にすぎり、マオリのスピリチュアリティに救われる経験をしている。術後、病院から持ち帰った左胸を、誰の力も借りずにただ埋めようと、土に穴を掘っていた J は不意に、霊的な不全感 (a deep sense of spiritual inadequacy) に苛まれ、涙を流したという。咄嗟に K なら救ってくれと感じ、電話をかけ、＜助けて、K。胸を埋めてるの＞と伝え、K は躊躇なく、水を汲んで土の穴に注ぎ、胸の入った袋を埋めるように指示し、J には分からないマオリ語で祈り、その言葉の深い柔らかさに安心感を覚えたという (TPL p.213)。J は、「16 歳くらいになった時、神に対する信仰を持たないと決めた」自身を、「科学者 (Scientist) である」とし、「概してどんな崇高な力も信じていないし、この地球や人間にはどんな目的もないと考えている」としたが、K のマオリの土地とそのすべての力に対する単純明快なスピリチュアルなつながりに、心が癒されたという。マオリの土地や自然への深くスピリチュアルなつながりは、科学的なものなのかという問いには、「人は合理的理解を超えたところにある感情的欲求や情緒をもち」、「自分たちが考え得るもの以外のものを必要とし欲する」ことが本質で、自分は、「マオリの言葉や大地と空、そしてその間にあるすべてのものについての考え方が、私の心に響く、愛している」と振り返った²²。

2010 年辺りから、マオリ語がニュージーランド社会全体で使われる機会が増え、J はこれまで以上にマオリ語能力を高める必要性を感じた。オークランド南部のアオテアロア大学 (Te Wānanga²³ o Aotearoa) のマヌカウキャンパスで、マオリ語イマージョンを週 4 回集中的に行うテ・アタアランギで学び直すこととした。テ・アタアランギでは、マオリ世界にとって重要なペペハと呼ばれる自己紹介を学ぶが、ペペハは、自身の名前を語る前に、自分の山や川、ポリネシアからこの地に先祖が乗ってやってきたワカ (カヌー)²⁴ やイウィや先祖の名前を挙げて、自身がこの地とどう繋がっているのかについて触れる。パケハにペペハが可能なのかと教師と相談すると、親の出身地の山や川を挙げるように言われる。しかしイギリスにあるその山や川を見たこともないため、このペペハをする度に、自分自身と関係がなく、本当の自分でないようで、すっきりできずにいた (TPL p.170)。ペペハ等マオリとの関わりが、J に自身のルーツを調べ続けさせ、1950 年代に両親が移民しただけ

22 これに関して「リベラルなパケハが都合のいい時だけ、自分のイメージで作られた感傷的なテ・アオ・マオリ (マオリ世界) を振り回す」という批判も理解できるし、恐らく事実だろうと認めている。

23 Wānanga (ワーナンガ) は、マオリの世界観を元にした高等教育機関。

24 マオリは、ポリネシアからこの地域へ航海してきたワカのひとつに、先祖からの系譜を持つため、そのワカまで先祖を辿ることができ、ワカを共にした人々に共同体意識を持つとされる。

でなく、母方の先祖が1840年にワイタング条約締結に立ち会っていたり、その条約の裏切り行為に政治家として関わっていたり、土地を奪うためにワイカトやタラナキのマオリと戦っていたり、直接的な植民化に関わっていたことを知る (TPL p.180)。そこで改良したペペハでは、「ディナポア (Dinapore) は、私のワカです」とし、1857年にはその船で直属の先祖がアオテアロアに来ていたことを宣言し、また母が出産時に産科病棟から見えた丘マウンガキエキエを、地元のイウィのように「私の山です」と言い切るのではなく、「私は、マウンガキエキエのそばで生まれた」と言うようにしている。さらにイウィを言うところでは、「私はパケハです」と宣言し、＜残忍な植民地支配と、私にとってとても大切になった友情の両方を主張＞ (TPL p.185) している。これまでの激しい関わりの中にある矛盾するかのようなこの二重の両義的な要素こそが、紛れもなく私を私たらしめたと言うのだ。

JはK以外にもマオリと友情を育むが、その一人がTe Kawehau Hoskins (TK) である。Kと同様にTKの博士課程を指導した後、TKもオークランド大学の教員となり、2012年にカウパパ・マオリ研究の論集を共同編集する。その際マオリであるTKが第一編集者となり、＜何かあれば最終決断を下した＞ (Ip.6)。多くのマオリが寄稿してくれたが、同僚の＜カウパパ・マオリ研究に忠実なマオリ二名＞から、TKがパケハのJと＜共同作業すると決断したこと＞ (Ip.5) に反対され、＜マオリによるマオリのための＞＜カウパパ・マオリ理論の発展にパケハの居場所はない＞と執筆を拒否され、また理由コメントの掲載も断られている (DL p.100)。それを受けて、Jはパケハとマオリの研究の＜危険な関係性＞について自身も執筆し、TKとともに＜積極的関わり合いの姿勢に固執する＞ために、その論稿を採用している。その中でマオリの知やマオリ研究者を戦略的に保護しようとする動きや立場への理解と敬意を示しながら、＜パケハの積極的で、不完全な＞ (DL p.100) 関わりを主張している。不完全な関わりとは、＜確実性や解決、断定を避け、不確実性や偶発性、再帰性を受け入れた＞ (DL p.109) 関わりであり、そのような関わりにある＜葛藤や不快感、積極的な出会いのエネルギーの中にこそ、新しいアイデアが生まれる＞ (DL p.109) というのだ。しかしその関わりには、パケハとマオリの構造的な力関係の理解だけでなく、長く深い関係性に身を置き、マオリ世界での経験から学ぶことへの開放性や、知り得ないことや決められないことを含めた不確実性の受容から培われる個人的資質が要求されるという。そのパケハの関わりは、その時々とその関係性においてマオリが決めるわけであるが、「ある意味でマオリと育んだ関係性が決める」とも主張している。受動的に「マオリが決めることを待って、ただ従う」という関係性ではなく、育んだ「いつでも正直に話し合える安全な関係性」の場で積極的に意見する双方向のコミュニケーションがあるというのだ。

第7期：マオリとの関係性のための教育と執筆活動

TKとは学生指導を続けるが、JはTKの指導法に前向きな影響を受けたと言う。パケハへの怒り

に囚われ、パケハの書いた文献を遠ざけ、パケハの過ちについて焦点を当てた研究をしがちなマオリ学生が多かったが、TKは残酷な植民化の影響を認めつつも、マオリを被植民者という否定的な位置付けに執拗に固定することをやめることを提案した。それ以上に家族やイウィ、また人類の普遍的な問題解決のために、マオリの知識を動員すること、その際西洋の文献も読んで、理論的ツールを集め、マオリの視点から批判的に記述することを提案している。JもTKに喚起され、マオリの怒りや英雄とは程遠い植民者の歴史に触れて不安に包まれがちなパケハ学生に、マオリ世界と西洋の世界は異なる存在論と認識論の上に成立しているものの、単なる二項対立に陥らず、複雑なパケハ性を受け入れるように指導している。植民化の不正義を丹念に検討するだけでなく、例えば19世紀にマオリの土地権を守ろうとしたパケハ政治家がいたこと、マオリと真の友情を育んだパケハがいたことを知ること、現在までマオリとパケハは戦略的に連帯してきたことから、悪い植民者と善良なマオリという単純な物語でなく、このような複雑性を避けずに採用することが、批判的教育であるというのだ（TPL p.215）。

Jはまた2016年から、オークランド大学の教職員に向けて、テ・アコランガ・カイランギという、マオリ世界とパケハの関係についての、集中講座を立ち上げ、マオリ同僚と共同で教えている。この講座は、元々TKと話をしている際、学部内の教員養成課程を卒業する学生たちには、マオリ語や歴史の知識が求められるようになったが、その課程を教える同僚の教員たちが十分に教育を受けていないことが問題として挙がったことに端を発し、学部内で教員向けに始めた。その重要性から、職員にも拡張され、2021年にTKがマオリ副学長となってからは、大学全体に広がっている。受講者を20名に絞って、毎週2時間の対面セッションと2時間の課題で構成される8週間にわたる集中講座を、毎年合計10クラス程度担当するために、100名から200名の新任教職員と関わることができ、中でもマオリ世界でどのように振る舞っていいかわからないパケハ教員からは、前向きな振り返りや感謝が寄せられていると言う。パケハを中心に各教職員が、自身とマオリ世界との関係性について理解するために、ペペハ、ワイタンギ条約におけるパートナーシップを通しての歴史教育、マオリの慣習やマオリ語を教えられている。強調されるのは、受講する教職員一人一人と向き合った学びとすることであり、マオリ語やマオリについての知識を増やすこと以上に、歴史的な特権性ととも、現在のマオリやマオリ世界とどう関われるのかについて議論すること、そうして実際にマオリと関わる自信を持つことにあるという²⁵。そのためマオリの教職員が受講したい場合には、この講座の意図をしっかりと伝え、納得してもらった上で本人に判断してもらうという。

また2020年には、このパケハの人生 *This Pakeha Life* (TPL) という自伝を出版している。＜私たちパケハ（we Pākehā）がマオリとの関係においてしばしば経験する心の葛藤や、自分たちのア

25 学長と議論し、全学部の教職員に必修の講座とする案も提案されている。また教職員の受講者の増加を受け、関係性に精通した別のパケハ教員とマオリ教員による共同クラスが開設された。この講座は、特にヨーロッパやアジアからの移民が多い職員からも、前向きな評価を得ているという。

アイデンティティについて知りたがっている、パケハやその他のニュージーランド人のために書いた
 > (TPL p.7) と強調するように、自身の 50 年の経験を、アイデンティティを模索している他のパ
 ケハと共有することを中心的な目的としている。またこの本の終わりに差し掛かり、自身の役割や
 アイデンティティについて、以下のように触れている。

私は、自分自身に言い聞かせるように、パケハであることを関係的アイデンティティとして複
 雑に考えようとしていた。私の仕事は、自分が何者であるか、私たちパケハは何者であり、何
 者になりうるかという考えを、今も揺さぶり続けること。困難を簡単に解決するのではなく受
 け入れること。それは今も刺激的な作業で、私はそこに深く生かされていると感じている (TPL
 p.216)。

J は、何度も関係性の考えに立ち戻った。マオリ世界で、Anne Salmond のいう「存在論的優位性
 (ontological primacy)」(Salmond 2012) を持つものは、事物それ自体ではなく、事物と事物の間、
 事物と人の間、人と人との間にある関係性であり、それがマオリの常識的知であり、世界との出会
 い方であるとしている。そしてその複雑で流動的でシフトする間でこそすべてのエネルギーが生ま
 れるという。

さらに 2022 年には、TK とともに、先住民族の包摂と先住民族化 (indigenising) について執筆
 している (IIIU)。そこでも関係性を強調しながら、パケハを含めた非マオリが自分自身で調べて
 知るべきこと²⁶はあるが、それ以外は知らないことを受け入れて、マオリに説明させるのではなく、
 マオリの考えを聞き、注意を向けること、マオリに関して学ぶのではなく、マオリから学ぶことを
 強調している。歴史や文化の事実だけでなく、全ての関わりから文化がどのように生きられている
 かの機微から学ぶ。マオリと過ごす中で、関わりの過程 (時間や空間やユーモアやこだわりや寛容
 さや許し) から学ぶというのだ。

J は、70 歳代に入っても、教育や執筆、その他私的な活動も、この関係性²⁷に費やし、それを楽し
 しみ、今やほとんどの友人はマオリであるという。その動機について尋ねると、スピリチュアルの
 ものか、感情か、正義感か、ひとつに絞り込めないが、「マオリと一緒にいることが好きだから、ずっ
 と続けている」という。「自然界を強く意識し、人間関係に強くコミットしている環境にいるのが
 好きなんだ」と。しかし、もしマオリの友人たちから「あなたは厄介者だから、もう一緒に仕事を

26 自分自身で調べるべき最低限のものとして、マオリ語の簡単な発音、英語での日常生活にでも使われる簡単なマ
 オリ語単語、ポーフィリなどの儀式的文化規範の基本ルール、ワイタング条約のマオリ語版と英語版の違い、植
 民化と土地戦争の基本的な歴史、地元のイウィヤハプー (準部族と訳される親族集団) の歴史と現在の熱望を挙
 げる。

27 現在もオークランド大学の授業の一つとしての「マオリ入門」のカリキュラム作成委員会に入り、それに参加す
 る唯一のパケハとして、他のマオリ教員達と協議し、オンラインの教材など作成している。

したくない」と言われたら、「どうしたらいいのか分からなくなって、完全に打ちのめされるだろう」。しかしそうになったらしつこく粘ろうせずに、すんなり諦めると言う。それほどマオリの友人たちを信頼していて、「マオリの友人たちとの間に、深い深い大切な友情があり、それが私を支えている」というのだ。そして自身の葬式には、パケハの家族が、西洋式で行うだけではなく、TK らに来てもらって、マオリ式でやることを願っていると夫に伝えてあるという。

それは、マオリの行事であり、パケハの行事であってほしい。私の遺体をパケハの家族に渡して、全部決められるようにはしたくない。TK や M やその他の親しい人たちに、その過程で積極的かつ主導的な役割を担ってもらいたい。これ（この思い）は、私の彼女たちへの愛情や友情から生まれたものだと思う。

J が、マオリの友人たちとの関係性を、自分の人生において、どれほど大事に思っているかが表れている。

4. 考察

4.1 パケハアイデンティティ探求モデルとの比較

前節では、イギリス移民の子としてニュージーランドに生まれ、後に 19 世紀にニュージーランドに住んでいた先祖がいることを知る、過去 50 年近くマオリの教育や研究に関わってきた J のライフストーリーを、インタビューと研究論文や自伝等の出版物の分析から示した。本節では、パケハアイデンティティ探求モデル（表 1）を出発点として、J のアイデンティティの変化について考察したい。

まず第 1 期の大学以前は、＜①前熟考：権力と特権への依存＞と対応していて、J は特に幼い頃、マオリの子どもたちと遊んで過ごし、大学進学に際しても、マオリ世界に関心はあったものの、＜主流社会を生き＞、＜マオリ語やマオリ文化の限られた知識＞しかなかった。ファカタネでは地元の歴史家に話を聞く機会があったが、現在とのつながりとして理解できなかった。また第 2 期の初めは＜②熟考：マオリに触れる＞に対応していると見られる。マオリ活動家の怒りに触れて、「パケハの差別や植民化を、個人的な責任として強く受け止め、身動きが取れないと感じた」というように、＜現在に残る植民化問題を認知＞し、またトンガでのマイノリティ経験や女子少年院で教えたことから、宣教師の到来から続くヨーロッパの＜優越性＞や、＜白人の権力や特権＞を意識している。さらに残酷な歴史から自由になりたいと、「贖罪を求めている」というところは、＜③準備：崩壊＞の＜セトラー（入植者）の歴史に対する罪悪感＞と重なる。罪悪感を背負いたくないために、自分は＜「何かしている」と救助者幻想（Rescue Fantasy）＞を抱いていたというのだ。

第 2 期の経験から、「マオリの歴史と植民化の影響に興味を持つようになった」というように、

第3期では、社会運動など積極的にマオリの集まりに参加する中で少しずつカラキアなど＜マオリ文化に＜関与＞し、＜テ・アオ・マオリ（マオリ世界）の理解＞を深めた。また「アオテアロアのための女性」の立ち上げに関わり、パケハができることを議論するなど、＜パケハであることのこれまでの理解への幻滅＞を超えて、マオリ語での「パケハ」であることと向き合ったことで、否定的に使われても、徐々に「到着感」を感じ始めている。さらに「罪の意識から行動するのではなく、自分たちの政治的関心を明確化する必要」があったというように、＜歴史に対する罪悪感＞を乗り越える必要性を示唆していた。

第4期は＜④実行：挫折＞と対応し、息子をコーハンガ・レオに通わせたが、息子がマオリ語で流暢になることは植民化の一形態なのかもしれないと考え、＜そこにいるべきではないかもしれない＞と悩んだり、また息子へのいじめの対応にも、強く＜パケハ性を意識＞している。さらにパケハの学生への授業から、＜パケハ性＞への意識だけでなく、自らパケハの特権の歴史的構造を学ぶことと、アクセスできない知など不確実性を諦観することの重要性を見出している。第4期の終わりには、マオリの友人Kから贈られたボウナムを身につけることは、マオリとの互惠性の証であり、その行為でパケハのアイデンティティを示すというところからは、＜⑤維持：回復＞の＜パケハとマオリのアイデンティティが不可分に絡み合っていることへの気づき＞と考えられる。

さらに第5期には、マオリの戦略的分離を通して「外側」を経験するとともに、戦略的連帯を受け、再度「内側」を経験している。＜⑤維持：回復＞では＜元に戻ることは決してなく、パケハ社会とマオリ社会の間＞とあるが、確かに「断固としたアライになる」という忠誠心は、戻ることのないパケハとしての覚悟が見られる。しかし＜パケハ社会とマオリ社会の間＞に立つJの居場所が、「内側」か「外側」かを決めるのはマオリだというパケハの関係的アイデンティティの受容があった。さらに第6期や第7期の教育や執筆などは、＜⑥永続的な維持：脱植民化＞にある＜マオリとマオリのより良い未来作り＞や＜和解、権力共有の社会構造の再構築のための活動＞と言えるが、スピリチュアリティや先祖の歴史を含め、多層的で動的な関係の中で、パケハの関係的アイデンティティの成熟があった。このモデルでは、そのようなJが経験した葛藤や関係の揺らぎ、そしてそれに伴う複雑性が十分に捉えられていない。そこでパケハの関係的アイデンティティの変化に焦点を当てて、Jのライフストーリーを再考する。

4.2 関係的アイデンティティ

ここからは、Jのパケハの関係的アイデンティティがどのように生まれ、変容したのかに焦点を当てて、Jのライフストーリーを振り返る。まず第1期は、関係的アイデンティティや関係性自体にも無自覚の段階であると考えられる。学校や日常生活においてマオリと関わることはあったものの、土地の没収などの植民化の歴史が、現在のマオリや自分とつながっているとは考えていなかった。貧富の差に気づくことはあったが、自身のパケハ性やマオリとの関係性を深く意識せずに生き

ていた。

第2期は、マオリ活動家の怒りに触れたり、国内外でヨーロッパ系としての特権と構造的差別を痛感することで、アイデンティティに疑問が生じる揺らぎの段階である。自身がマオリからの批判的となることに我慢できずに、マオリと関わる際には贖罪意識を抱くなど、過去から現在の関係性を強く意識し、自らの立場を問い直し始める。

第3期は、関係的アイデンティティを見出し始める、目覚めの段階である。「アオテアロアのための女性」の立ち上げから、パケハができることを議論するなど、一般的なヨーロッパ人や白人でなく、マオリ語でマオリの世界に存在する名前であるパケハを名乗ることで、アオテアロアの地に固有の存在として、永続的な関係性に固定されたと感じている。しかし当初は、そのマオリ語での正確な意味は知らず、パケハとマオリの関係の歴史を詳細に学び始め、スピリチュアリティにも触れ始める時期である。

第4期は、積極的な関わりで、関係的アイデンティティが形成される段階である。マオリと建設的な関係を作るパケハになってほしいと、息子をコーハンガ・レオに通わせ、自身もマオリの教員Kとマオリ教育史の共同研究や、マオリやパケハの学生への関係性の教育に積極的に取り組み、深い友情を育んだ。ポウナムを身につけることでも、パケハのアイデンティティを主張するというように、マオリとの友情の上に存在する関係的アイデンティティが形成されていた。

第5期は、マオリの自己決定を尊重し、それに委ねる関係的アイデンティティを引き受ける段階である。マオリにとって「必要なことであった」自己決定の動きと戦略的分離を身を持って経験し大きく傷つき、自分は「外側」から、マオリの取り組みを支援するアライでいることを決心している。しかし五年後の別の機会にマオリ教育の「内側」に入りたい意志を示し、それがマオリに難しい決断を迫った末に、受け入れを認められる。この両方の経験から、＜その時々はその関係性において、私の居場所を決めるのはマオリだ＞と受け止めるようになる。こうして、パケハとしての複雑さや葛藤を引き受けることで、関係的アイデンティティが深化していった。

第6期では、関係的アイデンティティの複雑性や葛藤を昇華し、マオリとの関係性をより動的に捉えるようになる。マオリの自決や戦略的分離を批判するパケハに対し、マオリと関係を築いてきたパケハの事例を示し、パケハ排除ではなくマオリ包摂であると主張する。また自身の病からの難境には、関係性を深めてきたマオリの友人のスピリチュアリティに救われる。さらにマオリ語を学ぶ中で自身の先祖の歴史を再検討し、植民地支配と友情というマオリとの関係性におけるパケハの両義的アイデンティティを見出している。同時に、パケハの「積極的で不完全な関わり」を主張し、歴史を自発的に学び、立場性を理解し、その場での学びに常に開いた姿勢で、友情を育み、積極的に意見するなど能動的に関与することの重要性を強調する。マオリと育んだ関係性こそが、パケハの関わり方を決定する要素となると認識し、関係的アイデンティティの複雑性や葛藤を昇華し、より柔軟に捉えるようになっていく。

第7期では、Jは関係的アイデンティティをさらに深め、それを他者と共有し、継承する段階に入る。オークランド大学でマオリとパケハの関係性に関する講座をマオリの同僚と共同で開講し、パケハ教員がマオリ世界との関わりを理解し、実践できるよう支援する。また、自伝を通じて自身の経験を共有し、パケハが関係的アイデンティティを意識的に育む意義を示す。さらに、研究を通して、「マオリについて学ぶ」のではなく、「マオリから学ぶ」ことを強調し、関係性の中での学びの重要性を訴えている。

以上の考察から得られたJのパケハの関係的アイデンティティのステージと変容の過程を、表5にまとめた。

表5 パケハの関係的アイデンティティのステージと変容の過程

期	ステージ	変容の過程
1期	無自覚	関係的アイデンティティを意識する前の段階。マオリの植民化の歴史が現在のマオリや自分と関係していると考えていない。自身のパケハ性やマオリとの関係性を意識せずに生きる。
2期	揺らぎ	新たな視点との出会いにより、アイデンティティに疑問が生じる段階。マオリの怒り、ヨーロッパ系としての特権、構造的差別を痛感。過去から現在の関係性を強く意識し、自らの立場を問い直し始める。
3期	目覚め	関係性の中で固有の立場を見出し始める段階。マオリ語でのパケハを自称することで、マオリ世界の存在として永続的な関係性に固定されたと感じる。スピリチュアリティや関係性の歴史の詳細を知り始める。
4期	形成	積極的な関わりで、関係的アイデンティティが形成される段階。建設的な関係性のため、コーハンガ・レオ活動や、マオリ研究者との関係性の歴史に関する共同研究や関係性を主題とする教育活動を通じて、友情を育む。
5期	深化	マオリの自己決定を尊重し、それに委ねる関係的アイデンティティを引き受ける段階。戦略的分離と戦略的連帯の両方を経験し、マオリ世界への関わり方を再考。パケハとしての複雑さや葛藤を引き受けることで、関係的アイデンティティが深化。
6期	昇華	マオリとの関係性の複雑性や葛藤を昇華し、より動的に捉え柔軟に対応する段階。植民地支配と友情というパケハの関係的アイデンティティの両義性を認識。歴史を自発的に学び、立場性を理解し、その場での学びに開いた姿勢で、友情を育み、能動的に関わる関係性が構築できると、積極的で不完全な関わりを主張。
7期	継承	理解や経験を共有し、新たな世代に引き継ぐ段階。マオリとパケハの関係性に特化した教育・執筆活動を通じて、関係的アイデンティティを伝達する役割を担う。

4.3 役割意識

最後にJがどのような役割意識を持って、マオリと関わってきたのか考察する。第2期でマオリの怒りに触れ、植民主義の歴史を重く受け止め、自分は「何かしていて」、それをマオリに認められたいという贖罪の意識を持っていた。また第3期に特にフェミニストとして様々な社会運動に参加する中で、パケハ女性としてできることを議論する等、他者の苦しみに悲痛や責任感といった正義感を強く持った。しかしそこには同時に「それに対して何かすべきで、何かできるはずと考える

おこがましさ」を持っていたとも言う。それは第4期に、息子をマオリとまっとうな関係性を築いてほしいとコーハンガ・レオに入れたことにも見られる。

Kと共同で教える授業でも、そのような正義感から、パケハが常に議論を独占してしまう授業を変革する必要性に駆られ、授業をエスニシティで「分離」する。リベラルな「経験の共有」や対話を求めるパケハからは、「押し付けられた分離主義」などと批判を受けた一方、マオリの学生からは、安堵や喜びが伝えられ、「自分が他者であるかのように感じなくなった」など授業の中心で「自分たちの問題として」議論できたことに大きく感謝を受ける。この経験から、「分離」することのマイノリティ（マオリ）にとっての有意義さに対する、マジョリティ（パケハ）側の無理解を指摘する。また、パケハの知識アクセスの当然視や贖罪願望に触れ、教えを請わずに自ら社会の特権や歴史を学び、アクセスできない経験や知識への失望を諦観することの重要性を執筆するに至っている。さらに第5期には、自分の役割を、戦略的分離から一旦は「外側」の友人として、マオリ教育学科の「内側」では教員として、マオリの取り組みを支援するパケハのアライ、つまり断固とした支援者であるとし、その役割を果たしている。

第6期以降、自身の教育や執筆で、＜積極的関わり合いの姿勢＞を諦めずに、パケハとしてどのような役割を担うかを決めるのはマオリやマオリとの積極的で不完全な関係性であること、複雑なパケハ性を受け入れることの重要性を強調している。学生指導において、残酷な植民化の不正義とその影響を認め検討した上で、マオリを執拗に被植民者の位置付けに固定し続けず、マオリ学生には、パケハの理論も採用しつつ、マオリ世界の知識を動員するように、またパケハ学生には、パケハの複雑性を避けずに採用するように、提案している。さらに大学に関わるパケハを中心とした教職員や学生に、マオリとパケハの関係性の教育を行う役割を担おうとしている。植民主義の歴史を学ぶとともに、それぞれが現在のマオリやマオリ世界とどう関われるのかについて議論し、実際にマオリと関わる自信を深めるという。また自伝では、この関係的アイデンティティを複雑に捉えること自体が、自身の仕事であり、パケハが何者になりうるかを揺さぶり続けること、簡単な答えを出さずに関係性の中に身を置き学び続けることを主張している。

以上のように、Jは自身の役割を不断に見直し、パケハとしてマオリとの関係性を深める努力をしてきた。特にマオリとの関係における複雑な関係的アイデンティティの変化を受け入れ、自ら探究し続けながら、教育や執筆活動を通じてその理解を深め、他者に伝える役割を果たしてきた。

5. 終りに

本稿では、以上見てきたように、マオリと50年近く関わってきた、教育研究者Jの複雑なパケハとしてのアイデンティティ探究を、関係的アイデンティティと役割意識の観点から考察した。Jは、パケハと自称することで「残忍な植民地支配とマオリとの友情の両方を」主張すると言うように、両義的なアイデンティティを持ち、マオリとの関係性を単なる「パケハ対マオリ」という枠組

みで捉えるのではなく、歴史からくる自身の特権と立場性を考慮しつつ、友人として「どのように関わるか」という関係性の質に着目していた。一連のマオリの復興運動や知識体系の再生、集団としての自己決定の動きを尊重し、自身の役割に葛藤しつつも深い関係性を築いてきた。その経験からマオリの空間におけるパケハの関わりは、それまで両者が育んだ関係性によって、その時々にもマオリが決めるという、パケハの積極的で不完全な関わりを主張している。そして教育や執筆活動を通じて、そのようなパケハの関係的アイデンティティやマオリとの複雑な関係性を単純化せずに受け入れる姿勢を促している。

Jのこのような、パケハとしてのマオリとの関係性についての論考や研究は、カウパパ・マオリの延長にパケハの視点を取り入れたパケハ学とも呼べよう。日本においても、そのような先住民族とマジョリティとの関係性を中心に取上げた研究が、さらに求められるが、これについては、稿を改めて検討したい。

【参考文献】

- Amundsen, D. (2018). Decolonisation through reconciliation: The role of Pākehā identity. *MAI Journal*, 7(2), 139–154.
- Barnes, A. (2013). What can Pākehā learn from engaging in kaupapa Māori educational research?. Wellington: NZCER Press.
- Belich, J. (2002). *Paradise Reforged*. Penguin Random House New Zealand Limited.
- Gray, C., Jaber, N., & Anglem, J. (2013). Pakeha Identity and Whiteness. *A Journal of Social Anthropology and Cultural Studies*, 10(2), 82–106.
- Hoskins, T. K., & Jones, A. (2012). Introduction (Editorial to Special Issue: He aha te kaupapa? Critical conversations in Kaupapa Māori). *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 3–9.
- Hoskins, T. K., & Jones, A. (2020). Māori, Pākehā, Critical Theory and Relationality. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(2), pp. 423–429.
- Hoskins, T. K., & Jones, A. (2022). Indigenous Inclusion and Indigenising the University. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57(2), pp. 305–320.
- Hotere-Barnes, A. (2015). Generating 'Non-stupid optimism': Addressing Pākehā paralysis in Māori educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1), 39–53.
- King, M. (1985) *Being Pakeha: An Encounter with New Zealand and the Maori Renaissance*. Hodder and Stoughton.
- Jones, A. (1999) The Limits of Cross-cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom. *Educational Theory*, 49 (3), pp. 299–316.
- Jones, A. (2001). Cross-cultural pedagogy and the passion for ignorance. *Feminism & Psychology*, 11(3), 279–292.
- Jones, A. (2006) Ideas Need Cultural Context. The New Zealand Herald <https://www.nzherald.co.nz/kahu/ialison-jones-ideas-need-cultural-context/5EVKPOVMA6UEGI4HN4H7GEDTPU> [accessed August 2024]
- Jones, A. (2007). *Ka whawhai tonu mātou: The interminable problem of knowing other*. http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/schools/tepuna/docs/Inaugural_Lecture.pdf [accessed July 2024]

- Jones, A. (2012). Dangerous Liaisons: Pākehā, Kaupapa Māori, and Educational Research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 100–112.
- Jones, A. (2020). *This Pākehā Life: An Unsettled Memoir*. Bridget Williams Books.
- Jones, A. (2021). *When Pākehā acquire te reo*. <https://e-tangata.co.nz/reo/alison-jones-when-pakeha-acquire-te-reo> [accessed August 2024]
- Jones, A. (2022). Being Pākehā at Word Christchurch 2021 https://www.rnz.co.nz/national/programmes/smart_talk/audio/2018839495/alison-jones-on-being-pakeha-at-word-christchurch-2021 [accessed January 2023]
- Jones, A., & Jenkins, K. (2008). Rethinking collaboration: Working the indigene-colonizer hyphen. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, & L.T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 471–486). Sage.
- Marriott, L. & Sim D. (2014) Indicators of Inequality for Māori and Pacific People. *Working Papers in Public Finances*. Victoria Business School, Victoria University.
- McKibbin, P. (2021). *Gentle, respectful, humble: how non-Māori can help revitalise te reo*. <https://www.theguardian.com/world/2021/apr/17/gentle-respectful-humble-how-non-maori-can-help-revitalise-te-reo> [accessed August 2024]
- McKinley, E. A., & Smith, L. T. (2019). *Handbook of indigenous education*. Springer.
- Ministry of Education (2024). Māori language in schooling <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/maori-language-in-schooling> [accessed August 2024]
- Morgan, B., West, E.G., Nakata, M., Hall, K., Swisher, K., Ahenakew, F., Hughes, P., Ka' ai, T., & Blair, N. (2006). *The Coolangatta Statement on Indigenous Peoples' rights in education*. In Read, P., Meyers, G. & Reece, T. (Eds.), *What good condition?: Reflections on an Australian Aboriginal Treaty 1986-2006* (pp. 229–236). ANU E Press.
- Morrison, S. (2019). Kotahitanga in te reo Māori revitalisation. *Kura nui o Waipareira*: .3, 8–13.
- Nelson, M. (2018). *Reo Māori, Pākehā Voices: The bilingual land our hearts know is possible*. Te Taura Whiri i te Reo Māori. <https://www.tetaurawhiri.govt.nz/reo-maori-pakeha-voices> [accessed March 2023]
- O'Toole, M. (2021). *He taonga te reo: Non-Māori engagement with the Māori language in Aotearoa New Zealand*. (Doctoral thesis). La Trobe University.
- Pihama, L. (2019). Kaupapa Māori within the Academy: Negotiating Sites of Struggle. In H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley, D. Zinga, (Ed.), *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice* (pp. 63-82). The University of Alberta Press.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 276–288.
- Rata, E. (2005). Rethinking biculturalism. *Anthropological Theory*, 5(3), 267-284.
- Rata, E. (2007) Ethnic Fundamentalism in New Zealand. <https://www.nzcp.com/ethnic-fundamentalism-in-new-zealand/> [accessed August 2024]
- Salmond, A. (2012) Ontological quarrels: indigeneity, exclusion and citizenship in a relational world. *Anthropological Theory*, 12, pp.115–41.
- Smith, G. H. (1997). *The development of Kaupapa Māori: theory and praxis* (Doctoral thesis). Auckland University.
- Smith, G. H. (2012). Kaupapa Māori: The dangers of domestication. *New Zealand journal of educational studies*, 47(2), 10-20.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Dunedin: Otago University

- Press; Zed Books Ltd.
- Te Awhiti (2024). <https://www.tearawhiti.govt.nz/assets/Treaty-Settlements/Quarterly-Reports/Quarterly-report-to-30-Sep-2024.pdf> [accessed November 2024]
- Te Puni Kōkiri. (2023). History of Māori land. <https://www.tupu.nz/en/tuhono/about-maori-land-in-new-zealand/history-of-maori-land> [accessed August 2023]
- Terruhn, J. (2019) Settler Colonialism and Biculturalism in Aotearoa/New Zealand. S. Ratuva (ed.), *The Palgrave Handbook of Ethnicity*, (pp. 1–17). Palgrave Macmillan
- Thompson, R. (2015) Celebrating New Zealand's first kohanga reo - 150 Years of News. <https://www.stuff.co.nz/dominion-post/news/hutt-valley/73945639/celebrating-new-zealands-first-kohanga-reo--150-years-of-news> [accessed August 2024]
- Tomlins-Jahnke, H., Styres, S., Lilley, S. & Zinga, D. (2019). *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice*. The University of Alberta Press.
- Wirihana, R. (2012). Ngā pūrākau ō ngā wāhine rangatira Māori ō Aotearoa: The stories of Māori women leaders in New Zealand (Doctoral thesis). Massey University.
- 新井かおり (2010) 「コメント:自己を省察するための当事者性」北海道大学アイヌ・先住民研究センター 編『北大アイヌ・先住民研究センター叢書 4: アイヌ研究の現在と未来』、pp.59-64.
- 石原真衣 (2020) 『<沈黙>の自伝的民族誌 サイレント・アイヌの痛みと救済の物語』北海道大学出版会.
- 石原真衣・下地ローレンス吉孝 (2022) 「インターセクショナルな「ノイズ」を鳴らすために」『現代思想』50(5) pp.8-23.
- 伊藤泰信 (2007) 『先住民の知識人類学—ニュージーランド=マオリの知と社会に関するエスノグラフィ』世界思想社.
- 岡崎享恭 (2015) 「テ・アタアランギとマオリ語復興」『渾沌』第12号 pp.48-65.
- 岡崎享恭 (2020) 「ニュージーランドの学校教育におけるマオリ語イマージョン教育—クラ・カウパパ・マオリとクラ・アー・イウィを中心に」『渾沌』第17号 pp.1-27.
- 岡崎享恭 (2024a) 「ニュージーランドにおけるマオリの教育や研究へのパケハの関わり—「カウパパ・マオリ」を中心に」『ニュージーランド研究』第30巻 p.1-p.17.
- 岡崎享恭 (2024b) 「ニュージーランドにおけるコロナルセトラ言語教師のアイデンティティと役割意識—マオリ語を教えるパケハのインタビュー調査から」『ホリスティック教育 / ケア研究』第27号 p.25-p.38.
- 北原モコットウナシ (2022a) 「アイヌ・和人への手紙 (2) アイヌ・和人の当事者性」『アイヌ・先住民研究』第2号、北海道大学アイヌ・先住民研究センター pp.103-140.
- 北原モコットウナシ (2022b) 『つないでほくアイヌ/和人』(北海道大学アイヌ・先住民研究センターブックレット = Aynu teetawanoankur kanpinuye cise kapar kanpisos, 第12号) 北海道大学アイヌ・先住民研究センター.
- 北原モコットウナシ (2023) 『アイヌもやもや: 見えない化されている「わたしたち」と、そこにふれてはいけない気がしてしまう「わたしたち」の。』303Books.
- 杉原利治 (2012) 「カウパパ・マオリのアポリアーグローバル化、多様化とツイカンガ・マオリの構築—」『日本ニュージーランド学会誌』第19巻 pp.5-16.
- 中村平 (2018) 『植民暴力の記憶と日本人—台湾高地先住民と脱植民の運動』大阪大学出版会.
- 中村平 (2022) 「記号化される台湾先住民: 日本植民主義の認識論と透明な殖民者日本人」、石原真衣編『記号化される先住民/女性/子ども』、pp.49-79 青土社.

半嶺まどか・ズラズリ美穂（2023）「新しい話者のための言語継承アプローチ 第二言語習得理論から琉球諸語の継承を考える」『NINJAL国立国語研究所 共同研究プロジェクト「消滅危機言語の保存研究」プロシーディングス』 pp.3-23.

深山直子（2012）「現代マオリと『先住民の運動』」風響社.

モコットウナシ（2019）「大学を開くーアイヌ学／和人学をめざして」、北大ACMプロジェクト編『北海道大学もうひとつのキャンパスマップ』寿郎社. pp. 183-191.

吉田敦彦（1999）『ホリスティック教育論／日本の動向と思想の地平』日本評論社.

The Identity and Role of a Pākehā Engaged in Māori Education Research

Takayuki OKAZAKI*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to explore the identities and role perceptions of a Pākehā (European New Zealander) involved in Māori education and research for nearly 50 years. Using life story interviews and her publications as primary sources, this study examines how she navigates not only her teaching and research activities but also her life in general as a Pākehā. By self-identifying as Pākehā, she acknowledges both “the brutal colonising forces and the loyal friendships”. Rather than viewing her relationship with Māori in a simple “Pākehā vs. Māori” framework, she emphasizes the quality of these relationships and how she engages as a friend, mindful of her privilege and positionality rooted in history. While struggling to perceive her own roles, she has established profound relationships with Māori, showing respect for Māori revitalization movements, knowledge systems, and struggles for collective self-determination. Based on this experience, she advocates for a positive yet imperfect Pākehā engagement in Māori spaces—one where Māori determine Pākehā involvement based on the nurtured relationship. Through her teaching and writing, she promotes an approach that embraces Pākehā’s relational identity and complex relationships with Māori, avoiding oversimplification.

Keywords: Pākehā, Indigenous education, Māori education, Non-indigenous people, Majority

* Faculty of Global Communications, Doshisha University