HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	アイヌ民族に関する教育の脱植民地化
Author(s)	北原, モコットゥナシ
Citation	アイヌ・先住民研究, 5, 63-82
Issue Date	2025-03-30
DOI	https://doi.org/10.14943/Jais.5.063
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94276
Type	departmental bulletin paper
File Information	06_5_p63-82.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

アイヌ・先住民研究　第5号　2025　p.063–082　ISSN 2436-1763
Aynu teetawanoankur kanpinuye（5）2025 p.063–082　DOI 10.14943/Jais.5.063

【研究ノート】

アイヌ民族に関する教育の脱植民地化

北　原　モコットゥナシ*

要　旨

本稿では、アイヌ民族に関する教育を脱植民地化することを目的に、カナダの事例を参照しつつ基本的な理念や現状の問題点、授業や教材においてインクルーシブな説明・叙述を行うために注意すべきことなど検討をした。初めに、カナダにおける先住民族児童・生徒に向けたカリキュラムと非先住民族学生に向けた実践を参照した。つづいて日本国内の状況を検討し、筆者自身の教育実践の一部を紹介した。結論では、先住民化・脱植民地化を構想する教育に必要と思われる要素をまとめた。

キーワード：アイヌ研究、教育、脱植民地化

はじめに

本稿では、先住民化と脱植民地化をキーワードに、アイヌ民族に関する研究と教育の現状と、今後の方向性を検討する。近代以降の日本社会は植民地主義を経験し、アイヌとうちなんちゅ（沖縄の人々）については植民地状況が継続している。以下に見る単一民族国家観や民族的「カラーブラインドネス」、日本が１つの価値観（日本的価値観）のみで営まれているとする認識などは、植民地化の歴史とその延長線上にあるといえる。これらは、それ自体が一種のマイクロアグレッションであるし、多民族的な現状を不可視化するという点で、植民地状況の維持に加担する。したがって多民族状況にある日本の実態と、そこにいたる歴史的経緯、それぞれの文化を等しく取り扱う認識・態度を育成することが必要であり、それが脱植民地化の推進ともなる。

アイヌ民族に関する研究や教育においても脱植民地化は課題として認識されており、本稿で参照したように関連する研究も発表されている。しかしながら、北海道の教育現場では、日本の植民地状況も学校におけるアイヌ民族の存在についても、それらを認識させる体制が整っていない。そこから、脱植民地化の必要性やアイヌ民族の学習権が看過されるという問題も生じている。

先行研究にも見えているように、教育分野における脱植民地化の実践は、教育の理念に先住民の視点を導入することから、先住民教育の拠点となる施設の設置まで多岐にわたる。アイヌ研究や教育においても、今後の取り組みの中で、様々な領域での営みにおける脱植民地化の意味を具体的に解釈し、実践と結び付けていくことが求められる。筆者自身も、こうした試行錯誤を通じ、自身の研究や教育の方向性を明確化していきたいと考えている。

*　北海道大学アイヌ・先住民研究センター

1. カナダと日本（北海道）の先住民族への教育

1－1. カナダでの先住民族教育

広瀬（2020）では、20 世紀後半のカナダにおける、先住民族を主体とした教育と制度の変遷が紹介されている。日本と比べてみたとき、カナダの顕著な特徴は、先住民族のプレゼンスが高く、教育を含めた行政一般に対して一定の影響力を持っている点である。そればかりでなく、学校における先住民族児童・生徒の存在や教育を受ける権利と教育の内容についても関心が高く、積極的な提案や要望を行っている。たとえば広瀬（2020）は「先住民族が求めているのは、『20 世紀を生き抜くためのレッスン』となるような教育であり、『自分自身を知るとともに、誇りをもてるような知識』とともに、『自分たちをとりまく世界を理解できるような知識を与える教育』であるとの主張である。すなわち、現代社会を理解し、現代社会を生き抜く力を育むことを求めていたのであった。そのためにこそ、『自分自身を知るとともに、誇りをもてるような知識』を授けることが必要だと考えられていたのである」と指摘している（広瀬 2020：37）。

ここに現れているように、カナダでの議論は「先住民族が先住民族について先住民族に教える」ことが前提になっている。したがって、いわゆる「伝統的な知識」に関しても、それがどのような意味で先住民族児童にとって必要なのかが検討されており、また伝統的知識を単に伝えるだけでは不十分であることも想定されている。つまり、先住民族の文化や歴史は、児童の人格を形成する一部として、正当な評価や敬意とともに教授されことが求められる。もっともこれは、先住民族文化を過剰に持ち上げる聖化とは異なるものである。

また、現代カナダ社会の中に先住民族を位置付けることで、先住民族だけでなく民族的マジョリティが執ってきた政策の問題と現代に及ぼしている悪影響、そうした状況において先住民族が持つ可能性なども視野に入れられている。こうした理念は「現代の言語」（先住民族言語を含む科目）や「現代先住民族学 12 年生」といった科目名にも表れている。

ブリティッシュコロンビア州における 12 年生の教育内容では、先住民族の「アイデンティティ」や生活の更新、持続性、変容に触れられており、また「先住民族に対する植民地主義的支配がどのようなものであり、先住民族はこれにどのように抗し、闘っているのかを理解させることを通じて、先住民族とはどのような人たちなのかを総合的に理解させようとしている」という（広瀬 2020：40）。先住民族とカナダの土地・自然とのつながりといったことに加え、先住民族が現代においても活力ある人々として振る舞っていることを伝えようとする意欲が見える。またもう一つ重要なことは、非先住民児童・生徒が先住民族の言語・文化を学ぶことの意義として、学校が先住民族児童・生徒にとって「快適な場」となることが意識されている点である（広瀬 2020：44）。

また、理念が理念のまま終わらず、実現することを裏付ける制度が整えられている。ブリティッシュコロンビア州では教育省が「インディアン教育政策宣言」を策定し（1979 年）、先住民族児童・生徒のためのカリキュラム整備やプログラム開発を支援するとともに、先住民族教育の拠点となる

オルターナティブ・スクールが創設されている（1982年）。さらに、9年生から12年生[1]での先住民族についての学習を単位認定の対象とすることや、大学入試科目の一部とすることも進められている（広瀬2020：40）。

先住民族についての教育を、他の教育と接続する試みもあり、たとえば初等教育においては英語の学習に先住民族の昔ばなしを取り入れ、4年生から7年生（日本の中学1年生に相当）では英語学習に「メディアにおける先住民族への偏見」といった社会的テーマを取り込んだ事例もある（広瀬2020：42）。

このように、カナダにおいては、先住民族児童・生徒の位置づけと権利、そして先住民族が教育の場に立つべきことが明確に意識された形で教育内容の検討が進められてきた。マイノリティの教育においては、マイノリティ児童・生徒の安全・快適さを保障することばかりでなく、マイノリティのスタッフがストレスから解放されて研究・教育に当たることもしばしば難しいのが現状である。教育の現場に立つ人々から見れば、カナダの現状にも改善の余地は多々あることは予想されるが、先住民族児童・生徒への教育内容について先住民族の視点を入れて検討することは、非先住民、特にヨーロッパ系の入植者が持ち込んだ文化・習慣・価値観のみを至上のものとしてきた見方に変化を起こし、先住民族を尊重した教育を構築していく上で大きな意義がある。

1－2. 日本の先住民族教育（北海道におけるアイヌ民族教育）

これと比較して、北海道におけるアイヌ民族教育はどうなっているであろうか。戦後の北海道には、樺太アイヌのほかニヴフ民族やウイルタ民族も少数ながら移住している。また近年では、日本政府は国連からうちなんちゅについても先住民族と認定するよう勧告を受ける状況にあり、先住民族教育といった場合にはアイヌについての教育に限定されない[2]。

そうしたことを踏まえつつ、ここでは主に筆者の関心と力量の問題から、アイヌ民族に限定して述べる。北海道の現状では、教職員の認識・教材の内容ともに、植民地状況を維持・強化しやすいものになっている。

1－2－1. 日本社会における単一民族国家観と民族の「カラーブラインドネス」

まずカナダとの顕著な違いを感じるのは、北海道では民族性について配慮する環境・習慣が無いことである[3]。例えば研究会に参加した人々が自己紹介をする場面で、筆者をはじめとする民族的マ

1　BC州では小学校が7年生まで、8年生から12年生までは日本の中等教育学校に相当するセカンダリー・スクールに在籍する。

2　また、先住民族を民族的マイノリティととらえれば、先住民族教育は多民族・多文化教育とも接点を持つ。日本国内にくらす民族的マイノリティのうち、在日コリアンやニューカマーの児童・生徒に対しては、大阪府などにおいて公立学校での民族教育が行われている。

3　他県も同様かもしれないが、実地での経験が少ないので判断は保留する。しかし、少なくとも1993年までの埼玉県には、そのような環境・習慣はなかった。

イノリティは「アイヌです」「韓国ルーツです」「中国から来ています」など、自分の民族性に言及することがあるが「私は日本人（和人･和民族[4]）です」といった自己紹介は稀である。ここにはマイノリティ側とマジョリティ側（この場合は和民族）のそれぞれの心理が作用していると思われる。マイノリティ側は、あらかじめ民族性を伝えておかなければマジョリティに埋没し、民族性を看過される可能性がある。その結果、その場の全員がマジョリティであることを前提にコミュニケーションが進められ、誤解が生じたり誤った前提に立ったコミュニケーションを求められることでストレスを感じたりすることがある。ある程度コミュニケーションが進んだところで「日本人ではない」ことが伝わると、和民族が驚いたような反応をすることもあり、それがマイクロアグレッションになることもある。あらかじめ民族性を表明することは、こうした反応を抑止するという意味もある。このような反応から、和民族には、明確に言語化されていなくとも「特に断らない限り、北海道にいるのは日本人に決まっている」という感覚があることを感じる。次のこともその傍証といえよう。筆者は講義や市民向け講座などを行うと、まず日本社会の民族的多様性について説明する。それには決まって「頭ではわかっていたはずだが、なぜか日本は均質な社会だと思い込んでおり、多民族社会に暮らしているという感覚を持っていなかった」という反応が多く寄せられる。これは学生でも学校教員でも同様である。

さらに言えば、多文化主義、民族多様性や包摂を研究対象とする研究者であっても、それが課題となったのは「近年の状況」だと見なしている場合もある。すなわち、日本の多民族状況とは20世紀末に労働力を補うために外国人の受け入れを推進した結果として生じた事態であり、それ以前の日本は均質な社会だった、というわけである。これは、後述する民族的カラーブラインドネスによって生じた認識だとも考えられる。カラーブラインドネスは、肌の色＝人種の差を重視しない姿勢を指す。人種差別の解消を目的として考え出されたものだが、現実の社会にある人種的偏見や格差を解消しないまま、差を「ないこと」にしてしまうことで、結果的に偏見・格差を温存してしまうという問題がある。これと同様に、日本社会における民族的な差から目をそらすことで、民族的マジョリティに偏った価値観や制度を温存し、民族的マイノリティに対する合理的な配慮の必要性が認識されてこなかった、ということである。

今日でも、しばしば公人が「日本は単一民族国家」といった発言をすることは周知の通りである。また、民族的マイノリティであることを表明すると、排除か沈黙を強いるといった反応が返ってくることもある。前者は「日本から出ていけ」といった暴言、後者は「あなたは真正な○○ではない」といった類の存在否定である。2024年9月に開催された日本教育心理学会中のシンポジウムでは、

4　国籍としての日本と、民族集団としての日本を区別し、日本国籍者を日本人、後者を和民族と呼ぶ。なお、佐々木利和や小川正人といった歴史学の研究者をはじめとする人びとが、自身を「和人」や「シャモ」と呼び、自らの民族性を明確にしたり、マジョリティ性に言及したりすることもある。とはいえ、こうした言及そのものがアイヌに関わる研究をするという専門性から生じるものであり、こうした姿勢を和民族に一般化することはできないであろう。

筆者を含む民族的マイノリティの登壇者に対し、会場参加者から「日本に住んで日本語を話している者は日本人だと私は思っている（君たちもそのように思え）」として、当事者のアイデンティティを矯正する「説得」が行われた。

日本国内でも地域や場面によっては民族性に言及することはあり得るが、それは往々にしてマイノリティ側が発するものであり、また発言者は上記のような罵倒や「説得」を受けるリスクを常に引き受けている。多くの人が、日常においては日本社会の多民族状況を意識しないのは、民族性に言及する習慣がないばかりでなく、そうした話題を避けさせ、日本の均質性を強調しようとする有形無形の圧力が働いているためであろう。それは、学校教育における教授内容や、いわゆる「潜在的カリキュラム（学校生活を通じて児童・生徒に伝えられる意識など）」にも浸透していると見るべきである。

札幌市や平取町など、道内のいくつかの市町村では、地域にくらすアイヌ民族がゲスト講師として授業に参画することがある。講師は民族性を表明する場合あるが、一方であくまで文化実践者としてのスタンスに立ち、自身の民族性については伏せている場合もある[5]。また、ゲスト講師による教授の場は、生徒にとっても講師にとっても非日常である。講師は、その場では民族性を表明したとしても、パートナーや周囲の住民など日常生活の人間関係においては民族性を伏せていることもあり、民族性が語られる場は学校教育全体の中では稀で特殊なものだと見るべきである。アイヌ出自の教員が、自分の民族性に言及しながら授業をする事例も耳にしているが、これも属人的かつ稀なケースであろう。

このような事態はいつから始まったのであろうか。安田（1992）によれば、明治 20 年代から戦中にかけ、それまでの人種に代えて民族という言葉が盛んに使われはじめ、今日ではあまり耳にしない日本民族という言葉も用いられた。しかし、敗戦後に植民地が解放され外国となるや、国内では民族という言葉は用いられなくなり、日本国籍の住民は日本人と呼ぶようになった。これと並行して、戦前から存在した単一民族国家観が影響力を増すが、その一方で民族としての自称は持たない「名無しの単一民族国家」的な状況が出来した（河合 2023）。いうまでもなく、単一民族国家観は虚構であり、そのイメージは国籍の有無に関わらず国内にくらす様々な民族的マイノリティの存在を無視し、抑圧することで維持されてきた。

１－２－２. 学校における単一民族国家観と民族の「カラーブラインドネス」

吉田（2012）は、社会科という教科を構成するものに「学的な知識・技能の伝達（「学問志向契機」）、人格の形成（「人格形成志向契機」）、実用的・実践的な知識・技能の伝達 20）（「実践志向契機」）」の 3 つがあると述べる（吉田 2012：47）。これに従えば、教育内容は学的な知識のみによって作ら

5　アイヌ教育関係者との、2024年の私的な会話による。

れているのではない。人格形成に必要な内容や、知識の実用性に関する判断には、判断をする者の立場が大きく影響する。学的な知識に限定しても、歴史などの研究成果をすべて教科に反映することは不可能であり、数々の歴史的事象のうちから何を拾い上げてストーリーを構成するかには、教材執筆者や授業を実施する者の立場が反映する。こうした執筆者や教員の存在被拘束性が強く自覚し、その影響を考慮しながら公正な教育内容を吟味する必要がある。この事情は社会科に限ったことではなく、他の教科や学校運営、教育行政全体にも関わるものである。

単一民族国家観は日本社会の多くの人が内面化していると思われるが、それは民族的マイノリティにすれば自分たちの存在を否定する思想である。したがって、これに無自覚なまま学校の運営が行われると、民族的マイノリティの児童・生徒や教職員は抑圧を受けることになる。その一例として2010年代の札幌市北区のA小学校の状況を見る。以下の内容は、筆者が児童の家族として、またアイヌ文化学習の地域講師としてA小学校に関与する中で知り得たものである。ただし、これは体系的・継続的な調査によるものではなく、授業参観や保護者によるボランティア等への参加、筆者が知遇を得た児童からの聞き取りなどにより知り得たものである。

同校にはアイヌの他、沖縄や、他のアジア・アフリカ・ヨーロッパの諸地域にルーツを持つ児童が在籍していた。児童の名簿を見ても、異言語とわかる名前の子供が在籍していることは明白であるし、それを隠しているということもなかった（当然だが）。しかし、学校運営において児童の多民族状況に対する配慮が感じられる場面はごく限られた。配慮が感じられない場面としては、筆者が知るだけで以下のような事例を挙げることができる。

A小学校の学校生活で用いられる言語は「外国語活動[6]」などの教科を除けば日本語のみである。校門では登校する児童に校長が日本語であいさつする。学校が発行するレターは日本語のみである。アイヌ文化については3年生、4年生の授業でいくらか触れるが、日本文化については授業以外の様々な場面でも取り上げられる。一例として、給食だよりには日本の「郷土料理」が紹介されることがある。学校側はこうした内容を偏りのない教育と見なしているものと思われるが、実質的には「潜在的カリキュラム」を通じた単一民族教育（和民族教育）といえる内容である。

授業では、日本の風土・文化や「日本人」の素晴らしさといったことが繰り返し教えられている。2012年の授業（3年生､道徳）では「日本人」の規律正しさは世界でも際立っていることが述べられ、2018年の授業では「日本語は世界一難しい」（4年生、国語）ことや「海苔を消化することができるのは日本人だけである」という内容（4年生、社会）、2020年の授業（6年生、社会科）では日本の戦争加害を否定するとともに､朝鮮の人びとは「喜んで日本人になった」､日本が「沖縄の人々を守った」という内容が教授された[7]。これらの授業内容は全て別の教員によるものである。荒唐無

6　英語を学習する教科。

7　ここでは朝鮮半島や沖縄が話題になっているものの、教員の意図は日本の行為を正当化する点にあること、そうした態度が民族的マイノリティの視点に立った歴史認識を否定していることに注目し､本章の事例として挙げる。

稽な言説で「日本的」なものを無批判に称揚する教授内容は、事実に基づいて考える力を養うことにつながらない上に、児童の多様性をも無視したものである。

上記の事例のうち、1 例目は筆者が授業参観で実際に見たもの、他は授業を受けた児童が違和感を覚えたことから筆者に語ったものである。そのほか、次のような反応もあった。（以下の「・」で始まる文は、児童の語りを要約したもの。）

・教員たちが、ことあるごとに「日本の四季の素晴らしさ」に言及するので、日本以外の国でどれほど単調で変化のない 1 年を過ごしているのかと思った（のちにメディアを通じて海外の事情に触れ、そうでないと知った）。

こうした授業を行う教員が複数いるということは、学校の風土にも影響を与えているものと思われる。

1－2－3. アイヌ民族にとっての敵対的環境、レイシャルハラスメント

自己イメージとしての単一民族国家観を越え、明確にアイヌの存在否定がなされるケースもあった。2012 年、筆者は同校でゲスト講師として、アイヌ語・アイヌ文化の授業を行った。その授業に参加した和民族児童が「楽しかった」という感想を学校職員に話したところ「もうアイヌなんていないのに」そのような学習は無意味だ、といった否定的な言葉をかけられたという。児童は、肯定的な感想に対して水をかけるような応答を受け、また講師をした筆者がアイヌであることを知っているためか、困惑した様子でこのことを話していた。

A 小学校の児童によるレイシャルハラスメントの事例もある。

・1 年生のアイヌ児童が、自分の民族性を表明したところ、同級生がアイヌについて文化的・技術的に劣っているという否定的な発言をした。
・筆者が授業開始前に教室で保護者ボランティアとして活動し、退室した後に和民族児童が「アイヌアイヌアイヌ！」と連呼した。後で児童からそのことを聞き、担任に伝えたが、教員はその事実を把握していないと答えるのみで、対応は取られなかった。

校内の多民族的状況が周知されていないことが、民族的マイノリティ児童にとって過ごしにくい環境を形成していると考えられる事例もある。

・生活の中で使っているアイヌ語の単語があったが、学校では使うことをやめた。周囲の児童がアイヌの存在を認識しておらず、その単語を口にするとコミュニケーションが止まり、アイヌ語だと告げるとあれこれと聞かれるようになったので煩わしいと感じた。

教員がアイヌ児童の学習権を軽視していると考えられる事例もある。

・アイヌについて触れる場面では、アイヌが感じるマイノリティとしての悩みなどをきちんと教えてほしい[8]。
・教員がアットゥシというアイヌ語を「アツシ」と発音するので、違和感を覚えた児童が質問したところ「日本人に発音しやすいように、わざとそう教えているのだ」という返答だった。

1－2－4. 回避的な態度

筆者は前職（白老町に所在した旧アイヌ民族博物館学芸員）においても小学校や教育委員会と職務上の接点があった。そこでの経験から、A 小学校における上記のような事態をある程度予想しており、そのことへの懸念や多民族状況に配慮した教育を行ってほしいという要望も持っていた。そこで、学校関係者との面談の際に、懸念や要望を伝える糸口として、児童の多民族状況に言及したことがあった。ところが､学校関係者は「児童の民族性は個人情報なので私たちは把握していない」として、民族性を話題にすることに応じなかった。日本にはない姓名の児童が学級にいるという事実を前にしながら「自分たちは個々の児童の民族性を知らない」という。それは事実上「和民族の児童と同じ対応をする」ということであり、この問題性は前述したカラーブラインドネスに通じる。

民族的多様性に言及することで、民族的マイノリティ児童へのレイシャルハラスメントが生じないように配慮をしている、といった説明もあり得るかもしれない。後述するように、札幌市教育委員会はアイヌ民族に関する指導にあたって、差別の発生などを避けるようにという指針を示している。ただし、レイシャルハラスメントの防止は、多民族状況を見ないことではなく、民族的な差異があってもレイシャルハラスメントが生じない環境づくりによってなされるべきである。それについての明示的な取り組みは見られなかった。

これまでに見てきた状況下で民族的多様性への言及を忌避することは、事実上日本人（和民族）以外の民族に関する言及のみを避けることとなっている。そのために、和民族でない児童（特にアイヌ児童）は、教職員に民族性を認められず、自分自身を知る教育を受ける機会も奪われていることとなる。

1－2－5. 教材の叙述に見られる単一民族国家観とアイヌ民族の排除

日本社会を単一の民族・言語・文化で占められているものとする認識は、教材の叙述にも表れている。問題となる叙述には、和民族の存在感のみを増大させる叙述とアイヌ民族の存在感を縮小させる叙述の 2 タイプがあり、そのいずれもが植民地状況を維持する。以下に北海道内の市町村で用いられている社会科副読本から例を挙げる。

8　筆者がゲスト講師として授業を行った際に、マイノリティ性について言及したことに対し「その話をしてくれてよかった」という感想があった。なぜそう感じたのかを訪ねたところ、和民族教員はそうしたことを話題にしないこと、それに対し児童が不満を感じていることが語られた。

札幌市の90パーセント以上の公立校で用いられている『私たちの札幌　4年上』という冊子では、2020年版に以下のような和民族中心的な叙述が見られる。これは改訂前の2015年版にはなかったものである。

p5の「(3) 主な市の様子」では、札幌市と旭川市の紹介に続き「函館市は、渡島半島の南のはしにあり、道南地方の中心になっています。古くから港町として開かれ、栄えてきました」という解説がある。札幌にも旭川にも古くからアイヌの生活があったが､それには言及せず函館にのみ｢古くから」という表現が用いられる点は､「アイヌの歴史を軽視する姿勢」につながり不適切である。

つづいて同書p48には、北海道内の祭りに関する言及があり、その中で「最も古い祭り」は「江差町の姥神大神宮渡御祭」だという。こうした叙述は、北海道史＝和民族の歴史という認識の表れであろう。なお、p49にも別な祭りが紹介されているが、これらは単に北海道の祭りだとされているだけで、和民族の祭礼であるという説明にはなっていない。対照的に、アイヌについて解説した箇所には、必ず「アイヌ民族は～」｢アイヌ民族の～は」と民族名が明記される。つまり、同書においてアイヌについて説明する内容はその旨を明記し、その他は特に断らない限り日本についての叙述だということである。ここにも執筆者の和民族中心主義が顕れている。

次に、アイヌ民族疎外の叙述として、同書2015年版の「昔から今へと続くまちづくり」(p.46)から例を引く[9]。

「大きな木がしげる原野の中をくまやしかが歩き､秋には小さな川にもさけがあふれるように上ってきました。そして、あちこちの川の近くにアイヌの人たちがくらしていたといいます。そんな札幌に、和人がうつり住むようになり、原野を開き、家を建て、畑をつくりました。うつってくる人も次々とふえ、まちができました。　これらの人びとが、どんな願いをもち、どのような努力をして、まちづくりをしてきたのか調べましょう」

吉田（2012）は、歴史教科書におけるアイヌ・和民族関係史の叙述を次の通りに類型化している（pp.62-89）[10]。

『わたしたちの札幌』をはじめ、道内の副読本におけるアイヌ民族記述は、吉田の類型Eに該当するものが一般的である。Eは､和民族による経済的･軍事的抑圧に触れず「アイヌと和人との「交流史」として、両者の間で交易が行われていたことだけを記述」するものであり、和民族移住後の

9　現在は改訂された内容である。改訂した内容を取り上げることには、次の理由がある。
・改訂に至る経緯には、筆者が児童を通じてこの副読本を入手し、記述に気づいたという偶発的な要因がある。
・改訂は2020年とごく新しい時期のことであり、上記の機会が無ければ同じ内容が掲載され続けた可能性がある。
・他の市町村の記述とも共通し、現在も道内の教材に一般的に見られる傾向を表していると考えられること。

10　吉田（2012）による類型は以下の通り（類型の説明は必要に応じ筆者が要約した)。
A.「暴圧－抵抗」物語群：和人による対アイヌ「統制・収奪」アイヌの「抵抗」物語を含むもの
B.「抵抗－敗北」物語群：和人の不当な行為に反発し立ち上がるが戦いに敗れた、という一連の語り
C.「統制・収奪強調」物語群：対和人戦争前後の和人によるアイヌに対する統制・収奪を主とする物語
D.「平定－平和」物語群：アイヌ統制や収奪に触れず、アイヌの「反乱」平定後の交易再開を示すもの
E.「民族間紛争不言及」物語群：｢交流史」として交易が行われていたことだけを記述

負の影響に一切言及しないものと言える。

『わたしたちの札幌』でもアイヌの存在に言及してはいるものの、どこでどのようにくらしてきたかが極めて曖昧な書き方である。なおかつ全て過去形になっていることから、その後の記述とつながらなくなっている。このため、文章の後半で考えさせようとしている「人びと」の「願い」や「努力」とは和民族のそれを意味するようになっており、札幌にくらしてきたアイヌ民族の「願い」や「努力」を考えさせる叙述になっていない。また、移住者が「原野」を開いた、まちができた、といった表現も、それ以前の人のくらしを不可視化する。森林を豊かな場所と見るか、荒れ地や原野と見るかは見る者の文化的背景によって異なる。ここではそうした点が見落とされ、結果として和民族的な価値観が唯一のものとして示されている。

続いて、平取町の『わたしたちの平取』平成 30 年版を見る。同地域の二風谷地区は、アイヌ民族の顕在的な人口が多いことで知られ、地域の人々が学校の教育実践に様々な形で協力している。

同書巻頭の「町長さんのお話」には、川上町長（当時）のコメントとして、平取町のマークに義経神社のしるしである「ヤマリンドウ」や「日の丸」があしらわれていること、このマークに「平取の町が平和で住みやすい町になるようにという願い」が込められているが述べられる。義経神社とは、近世に和民族が建立したもので、源義経が討ち死にせずに北海道に逃れ、アイヌに神として敬われたというストーリーによって同祖論的な認識を浸透させるのに利用されてきたものである。

次ページの「教育長さんのお話」には「わたしたちが住んでいる平取町は、アイヌの人たちが昔から住んでいる場所です。みなさんのおじいちゃんやおばあちゃんそのまたおじいいちゃんやおばあちゃんなど、多くの人たちが苦労をし、みんなで力を合わせて頑張って今のような街になりました」とある。p66 には教育長の似顔絵に吹き出しをつけ「この平取にもアイヌの人たちが古くから住みつづけています。次の『キツネのチャランケ』は、アイヌの人たちにつたわっているお話です。このお話を読むと、アイヌの人たちがどんなことを考えながら生活していたのかがわかります」とある。

p87 ではアイヌ文化を紹介しつつ、イラストと吹き出しで女児と町長のやり取りが表現されている。女児は「たくさんの人がやってきて有名な町になるといいわね」と語り、町長は「そのためには、アイヌの人たちの文化を大切にしようね」と応じている。このやり取りから、女児は非アイヌであると解釈できる。p86 には、農業など平取町の産業に言及しているが、ここにはアイヌや和民族といった主語は見られない。全体として、アイヌに言及するときには民族名が書かれ、それ以外には「わたしたち」「みんな」といった表現が用いられていることがわかる。こうした叙述から、町長や教育長（もしくはそのセリフを書いている者）が同町を第一義的には和民族の町と位置づけ、アイヌもくらしているとの認識を示していると読むのが自然であろう。そして、同書に描かれる大人と子供のコミュニケーション、ひいては読者や教室などの想定される教育空間においては、アイヌ児童の存在が不可視化されていると見るべきではないか。

道東の白糠町で用いられている『白糠町社会科副読本　しらぬか』平成 25 年版でも同様で、p78 の「アイヌの人たちのくらしや文化について調べてみましょう」、p79 のアイヌに関する過去形での叙述、p83 の「アイヌの人たちの文化を体験しよう」などの叙述が見られる。「アイヌの人たち」は第 3 者的な表現であり「アイヌの人たち」の文化を「調べてみよう」「体験してみよう」とする叙述は、読み手が「アイヌの人たち」ではないと感じさせる。白糠町も、顕在的なアイヌ人口が比較的多く、町としてもアイヌ文化の PR に力を入れているが、そうした状況に反し、副読本では読者にアイヌ児童を想定していないと読める叙述になっている。

なお、島津･丸山（2019）でも、道内の 44 市町村から提供を受けた社会科副読本を分析しており、市町村名は伏せられているが「1886 年（明治 19 年）頃に、テッピリアというアイヌ人家族が夕張川の側で暮らしていました。テッピリアは開拓にやってきた人たちを丸木舟で岸の向こう側まで運んでくれたり、開拓の仕事を手伝ってくれました」「アイヌ語地名は（中略）アイヌの人たちの知恵が込められています（中略）私たちの住む地域の歴史を知ることができます」「現在ではアイヌの人たちも、私たちと同じように暮らしています、私たちはお互いの文化の良いところを学び合い、共に豊かな生活ができるよう心がけることが大切です」といった叙述内容が紹介されている（島津・丸山 2019：290）。同論文では、1 例目のような記述から「副読本の記述における「主体」としての和人と「他者」としてのアイヌという関係性が見えてきた」と評しているが､いっぽう「「他者」としてのアイヌを、必ずしも否定的にとらえる必要はないと考える」「アイヌの子どもたちに十分な配慮がなされた上で授業が行われてきた」とも述べている（島津･丸山 2019：292）。しかしながら、2 例目、3 例目などは「私たち」からアイヌを除外した叙述となっている。平取町や白糠町の例も含め、これらの叙述は書き手の意図がどうであれ、学習者に「書き手にも読み手（児童）にも、アイヌは含まれていない」というメッセージを送り、教室にアイヌが存在しないかのような印象を与える。これはアイヌにとっては不承認のサインである。ここに引かれた例を見る限り､筆者は島津･丸山のこの見解には賛同しかねる [11]。

11　札幌市教育員会による『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料－第6集－』（2020）には「アイヌ民族の児童生徒に対する配慮事項」として「〇アイヌ民族の児童生徒に対する新たな偏見、差別やいじめ等が起きないよう、十分に配慮する必要がある」と、注意を促した箇所がある（p37）。指導のポイントとして「・アイヌ民族の文化や自然観は、自然と人間の共生の在り方について貴重な示唆を与えるものであり、児童生徒がアイヌ民族の文化や自然観等を尊重する態度を身に付けるよう指導を工夫する」「・アイヌ文化に見られる生活様式は、昔のアイヌ民族の生活様式であることを踏まえた指導をし、児童生徒がアイヌ民族に対する偏見をもたないよう指導する」「・アイヌ民族の児童生徒の心情に十分配慮し、アイヌ民族に関する学習を行う前にはアイヌ民族の児童生徒や保護者との話合いにより共通理解を図るとともに、学習後の児童生徒の心情についても確認する」ことが挙げられている。学習者としてのアイヌの児童・生徒の存在を明確にしている点は注目されるが、内容は主としてリスク管理に類するもので、学習内容がアイヌの児童・生徒自身の学ぶ権利を保障するものであること、引いてはアイヌの児童・生徒と和民族児童・生徒の権利保証における非対称性という観点は薄いように思える。なお、同書には小学校の事例8例、中学校の事例5例、高校の事例2例の実践例が収録されている。中学や高校の実践には、アイヌの視点を意識させようとするもの、和民族中心主義を脱しようとするものが見られるが、総じて「自然との結びつき」や「魔除け」など精神性を過剰に強調するなど、聖化につながる実践が多い。
　また、前述の配慮に反して、アイヌの児童・生徒が教室にいる可能性を明確にした実践は見られない。むしろ小学5年生向けの実践例において「電気や機械に頼っている現代の生活と、自然の力を最大限に生かしていたアイヌ民族の生活を比較することで、自然の光や風、熱を生かそうとする態度を養う」ことを理念としているなど、やはりアイヌ民族は教室の外（校外）の存在であるという認識が色濃く見える。

こうした疎外的な叙述は、読者にアイヌ不在の認識を形成し、またその読者が書き手となったときにその認識が叙述に反映するというループを生む懸念もある。筆者は2010年代を通して北海道大学のほか、小樽商科大学、札幌大谷大学などで講義を行ってきたが、いずれの大学にも、北海道でアイヌについて教育を受けた経験を持ち、なおかつアイヌを過去のものと感じているという学生がいる。

これらを総合し、北海道の学校では、児童・生徒の民族的多様性を考慮し、合理的な配慮や教育を提供する体制が脆弱だといえる。そのため、教育を通して言及されるアイヌ民族とは、どこにいるのかが曖昧な、少なくとも校内にはいない存在のようになっている。なお、広瀬（2024）によれば、北海道内の市町村がアイヌ施策推進法に基づく交付金事業の内容を検討する段階では、アイヌ児童・生徒の学習権保障の必要性を明確にした議論も見られる。こうした議論は、ある程度の期間を経れば教育現場での取り組みにも反映される可能性はある。

また、マジョリティは概して無色透明の存在であるかのように捉えられているものであり、和民族についても不可視化されている。前述のように「多民族社会としての日本を構成する1つの民族」として和民族をとらえる視点は、多くの教職員が持ち合わせていない。したがって、マイノリティに対してマジョリティであることも、先住民族に対して植民者であることも、認識され、言及されることがほとんどない。この意味では、和民族も自己や自己の歴史を的確にとらえ、自己の在り方を考える機会が提供されていない。『私たちの札幌』などに見るように、和民族やアイヌ民族についての教育は、いずれも他者との関係に言及せず、単独でスポットを当てた叙述になっている。両者が同じ社会に混住している事実は、全く触れられていないわけではないが、その叙述は間接的な表現にとどまり、両者がマジョリティとマイノリティの関係にあり、マジョリティの動向がマイノリティの境遇を決定していることを認識させる叙述や、今後の関係構築のモデルが十分に示されているとは言い難い。

1－2－6. アイヌ社会に内面化された植民地主義

北海道にはアイヌ民族の当事者団体や、非アイヌを構成員に含みアイヌ支援を標榜する団体なども複数あるが、アイヌ・非アイヌともに、教室の多民族状況についての認識は和民族教職員のものとおおよそ共通している。アイヌ関係者がゲスト講師として授業に参画することもあるが、管見の限りでは、教育内容は和民族児童･生徒を想定した実践例[12]とそれほど異なるところがない[13]。アイヌ民族が参画して作成された教材も、叙述を見る限りは「アイヌについて非アイヌに教える」書き

12　脚注5を参照。なお、この実践例にはアイヌ民族のゲストが参画しているものもある。

13　実践に参加している人々からの聴取による。アイヌ民族の不可視化が進んでいる今日では、訪問先の学校に「知人の子がいる」といった事前の情報がある場合を除けば、当事者であっても他の当事者の存在を把握することは困難である。また、実践者の中には、親族の児童がいる学校での教育を避ける者もいる。アイヌ学習の指導者と親戚であることが周囲に知れると、当該児童が見なし差別を受けるリスクがあるためである。

方になっており「アイヌ民族に教える」という視点は明確ではない[14]。この点はこれまで北原（2015）や上野（2020）、広瀬（2024）においても指摘されている。

博物館等の社会教育機関においても同様の問題が指摘でき、改善の取り組みが始まってからまだ日が浅く、蓄積はそれほど多くない。例えば白老町に所在する民族共生象徴空間では、アイヌ民族の研究・教育スタッフも多数勤務し、アイヌ民族を主体とする発信や叙述が模索されている。その一方で、開設当初の博物館の広報には「当館はアイヌと共同する」、「アイヌを尊重する博物館」など、アイヌを他者化したかのような記載が見受けられた。また、公園内での解説にも「もしかしたら、この園内のどこかでアイヌ民族に会えるかも知れません」等と、とてもアイヌが主体の組織やアイヌが学ぶ場所とは見なしがたい表現がされていることがある。

筆者は、2024 年に、あるアイヌ民族の当事者団体幹部と、アイヌ民族に関する教育について意見交換をする機会があった。そこでは、アイヌについて教えるのは「文化にとどめ、社会的なことについては触れるべきではない」という認識が示された。その意図は、法整備などによって状況が変化したとはいえ、学校や社会環境における被差別リスクなど潜在的な危険性には変わりがなく、非先住民族の目がある場で社会的なテーマ（植民地化はおろか、先住民族概念などでさえも）を取り上げることにより、アイヌ児童・生徒やアイヌ民族全体への反発やリスクが高まる、ということだった。これには、筆者は次に述べる理由により首肯できない。

ここまで見たように、カナダなどの先住民政策に積極的に取り組む国と、日本の歴史的・社会的状況には大きな隔たりがあり、日本の状況の方が先住民族やマイノリティについて語る上でのハードルが高いのは事実である。したがって、カナダのような取り組みの事例を、日本に即座に適応できないとは言える。しかしまた、アイヌ児童・生徒の中には、自分たちのありのままの存在が学校内や社会において承認されていないことにより、日本社会における自己の位置づけに思い悩む者もいる（瀧口 2013、米山 2024 など）。中には、和民族教員による無自覚な「開拓礼賛」的な教育やアイヌの被害に言及しない授業によって、自分たちの歴史や存在がいっそう消されていることに、強い憤りを感じる児童・生徒もいる[15]。こうした状況を見れば、研究・教育や社会運動に関わる者に求められるのは、児童・生徒が自分について考えることのできる環境を整え、児童・生徒自身による生き方の模索を支援することであろう。それは、前述のカナダでの先住民族教育が目指しているものと同じである。そのような取り組みをせずに、児童・生徒を「危険から遠ざける」として必

14　例えば（公財）アイヌ民族文化財団が作成している副読本の書名は『アイヌ民族：歴史と現在－未来を共に生きるために－』である。「共に生きる」者としてアイヌだけが示されていることから、共生の主体はここに示されていない者＝和民族であることが読み取れる。同財団は同じ書名で「小学生用」「中学生用」「教師用指導書」を作成している。小学生用のp45には「アイヌ民族の歴史や文化は遠い昔のものではなく、今も私たちのすぐそばにあって息づいています」や「人びとは〈中略〉アイヌ民族のものの考え方や生き方にふれ〈中略〉「学ぶものがたくさんあるのではないか」と考えるようになりました」といった記述がある。また、教師用に見られる記述も、例えばp24の「今、アイヌの人たちは、どういう言葉を話し、どういう生活をしているか考えさせる」のように、生徒が非アイヌであることを前提としていることがうかがえるものになっている。

15　1－2－3の本文及び脚注8を参照。

要な情報を提供しなければ、児童・生徒を守られるだけの受動的な存在と見なし主体性を評価しないという点で、パターナリスティックな態度として批判を受けるだろう。そして、アイヌ民族のコミュニティが分散しており、相互に接点がないことも多いことを考えれば、多くのアイヌ児童・生徒に向けた教育を届けるには、公的教育機関など非アイヌ児童・生徒もいる場で実践することが最適である。したがって、教育にあたるアイヌ・非アイヌの成年層がともに植民地状況や内面化された植民地主義を認識し、それを克服することが求められる。その際には、既存の認識を改めることへの抵抗感がアイヌにも非アイヌにも生じることが予想され、これをいかに軽減するかが課題になる。

2. 非先住民族への教育の脱植民地化・先住民化の概念と方法

2－1. カナダにおける非先住民族への教育の脱植民地化・先住民化の概念

次に、非先住民族に対し、先住民族教育を行うブリティッシュコロンビア大学（UBC）の取り組みを、金・小林（2022）によって見てみたい。学生の中には先住民族が含まれる可能性もあるが、主として想定されているのは非先住民族出自の学生である。

同大学は、2007 年に国連で採択された「先住民権利宣言」を大学においても実現するため、独自に 8 つのゴールと 43 の実施目標を設定し、2020 年から取り組みを始めているという[16]。教養学部では日本語プログラムと中国語プログラムのスタッフがカリキュラムの見直しを行い、履修者が先住民族の権利について意識を向上させることを目的に「先住民とその土地に直接関係した学習モジュールをデザインし、一部のコースで実験的に開始するという計画」を立てることとなった（金・小林 2022:111）。

金と小林は、先住民族についての教育の基礎に、脱植民地化と先住民化を位置付けている。金と小林は「Indigenous Corporate Training inc.」による定義を引き、先住民化とは「先住民の世界観、知識やものの見方が他の世界観と等しく価値があることを認識し、その先住性が表現される機会を明らかにし、先住民族的な思考や行動様式が取り入れられること」だとしている[17]。また、脱植民地化についてはヴィクトリア大学の定義を参照して「植民地化の影響を脱することであり、教育における脱植民地化とは現在も教育現場に存在するかつての植民地主義の教育への影響に向き合い、抗議すること」としている（金・小林 2022:112）[18]。

植民地化の影響は、今や植民地にくらす人々の常識の中に浸透し、植民地法制によって作られた状況やそこから生じる思想・認識が、あたかもそれ以前から存在した自然なもののように感じさせ

16　同大学におけるこうした取り組みや、広瀬（2020）で取り上げられたカリキュラムの詳細については、本稿では詳しく取り扱うことができなかった。これらについては機会を改めて検討したい。

17　https://www.ictinc.ca/blog/a-brief-definition-of-decolonization-and-indigenization。

18　https://www.uvic.ca/research/centres/youthsociety/assets/docs/briefs/decolonizing-education-research-brief.pdf。

ている。植民地状況を当然のもののようにとらえる認識が、その状況を維持しているのだが、状況に埋め込まれた認識を、その状況の中にあって察知することは容易ではない。いわば、私たちは疾病の治療方針を検討するために、まずは病識を持たなければならない状態なのだ。

上記の先住民化の定義は、入植者中心の価値観を転換すること、そのための機会の増大、先住民的な価値観を自分の一部として取り込むこと、である。その具体的な推進は、学生の立場からは入植者中心の価値観を脱するための学習機会の増大、内面化、既存の価値感の修正として体験されるものと思われる。

2－2. アイヌ民族に関する教育の脱植民地化・先住民化の方法

池田・堀田（2021）で紹介されている「見ることの新たな習慣」は、おそらく先住民化とも深く関わる概念だと考えられる。同書では、アメリカの白人哲学者ハスランガーと、フランスからカナダに移住したアルサジの事例を示して、接触による視点の変化が説明されている。ハスランガーは、アフリカ系アメリカ人の子供を養子として育てる中で、自身の帰属意識や人の見方に関する変化を経験した。子供たちと出かけるとき（白人である自分はそれまで意識することが無かった）アフリカ系の子供たちに向けられる怪訝な視線を幾度も感じることによって、他者から視線を向けられる感覚やそれによって子供たちが傷つくことを自身の経験としても受け止めるようになったという。

また、イスラム系女性であるアルサジのパートナー（文脈から、フランスのマジョリティ男性と推測される）は、アルサジの母や祖母と触れあって過ごすうちに、当初は否定的であったイスラム系女性のスカーフに対する態度を変化させたという。アルサジの分析によれば、パートナーは個々の女性たちと同じ体験をし、対話をする中で「彼女たち『を』見るのではなく、彼女たちと『一緒に』世界を見る」習慣を獲得したという。

このようなことが可能になるのは、敬意をともなった上で、十分な時間をかけた接触があったためだと考えられる。

先住民化も「先住民族を見る」ことから「先住民族と一緒に見る」といった変化を含むと考えられる。非先住民族（ヨーロッパ系入植者）による既存の学問的態度が、自集団や自文化の優越性を自明とし、改めて問うまでもないものとして位置づけ、その実、先住民族文化を一方的に眺めてネガティブに価値づけ、そこから間接的に自己を規定するものだとすれば、先住民族の目を通して非先住民族のそうしたあり方を見ることによって、植民地主義的な認識から脱却することもできよう。先住民族文化だけでなく非先住民族文化をも視界の中に引き入れ、先住民族の視点にも立って両者を評価することは、一方的な決めつけを避けて両文化をフェアに扱うことでもある。そのために、可能な限り幅広い先住民族文化に触れ、時間をかけてその中で過ごすことが有効だと考えられる。これまで、中立な教育を装ったカリキュラムによって非先住民化をしてきたのであるから、これを中和するためには先住民族文化の側に大きく接近した教育を受ける必要がある。そうした実践

を経ることで、先住民族文化の思想や生活方法も非先住民族のそれも等しい価値を持ち、どちらも1つの選択肢であるということが実感できるようになるだろう。「接触」「内面化」「再評価」の一連の流れは文化教育カリキュラムのどの領域に導入しても良いが、いずれの場合も、他者と対等に接する力を得るという目的は意識しておくべきであろう。

2－3. 日本における非先住民族への教育の脱植民地化・先住民化の課題

1－2でも述べた通り、日本における先住民族教育の現状を考えると、先住民化までの道のりは遠いと言わざるを得ない。他者と対等に接するためには、他者とともに自己の民族的地盤や、歴史的に形成されてきた立ち位置にも自覚的になる必要がある。良質な接触の機会を確保するためには、先住民族側の教育者による積極的な関与が必要である。

北海道では、前述の通り日常生活においては民族性に言及しない傾向がある。そのため、アイヌ民族に関する研究・教育の場では、日常にはない「民族性を意識し目的化した接触」が、例外的に起こる場面になっている。したがって、予備知識を得るための事前の準備がないまま、こうした接触をすることでマイクロアグレッションなどが起こるリスクが高まりやすい。

接触の機会を確保するためには、それに先立ってマイノリティが抱えるトラウマに配慮し、マイクロアグレッションを予防する環境を確立し、教育に当たるアイヌ民族側の安全を確保することが求められる。それには、アイヌ民族について知るだけでなく、歴史的に形成された和民族の特権性と、それに無自覚であることのリスクについても知っておくことが必須である。

3. アイヌ文化をテーマとした接触・内面化・再評価

以上の検討により、ハスランガーやアルサジの例と同様に、先住民族教育においても、敬意をともなう時間をかけた接触によって先住民族的視点を体感し、先住民族への劣等視と非先住民族の優越意識を解体していくことが必要だという見通しを立てた。

筆者は、札幌学院大学在籍中に奥田統己の講義を通じて、異文化理解における比較の視点と、異文化間の比較においては、時代や条件をそろえて適切に行うことの重要性を学び、自身の教育においても実践してきた。

例えば、アイヌの信仰や文学などは「狩猟採集の文化に根差した」もので「自然と共生した」アイヌの独自性を表すものとして表象されてきた。アイヌ（の文化）は日本（の文化）とは異質であるということを前提に、かつてはその文化が「原始性」「劣等性」の証拠とされ、近年ではこれが反転し聖化を伴って紹介されることもある。異質さを誇張する際には、現在の日本と過去のアイヌを比べるといった恣意的な事例の抽出がされたり、そもそも観察者自身を不問にしたりといった、アンフェアな姿勢がとられてきた。学生自身も、学校教育を通じて、アイヌを過去に、和民族を現代に結び付けたり、前者を静的な存在、後者を動的な存在と見なしたりする習慣を身に着けている

ことがある。そのため、アイヌや日本を論じるときには、必ずいつ・どこのことを話題にしているのかを意識するよう注意喚起をしている。

一例として、北原（2022）では、アイヌの説話や民俗と『遠野物語』『遠野物語拾遺』に収められた説話・民俗、そして『播磨国風土記』や『今昔物語集』などにみる古代日本の説話、『捜神記』などに見る中国古代の説話に共通性があることを述べた。北原（2024）では、祭祀具などの形状や用い方に、アジアやユーラシア諸地域との類似性があることを紹介した。これは、アイヌである筆者の目を通して、周囲の諸文化を見た結果をまとめたものである。

そしてこれらの概要を、筆者の講義においても紹介している。和民族学生にとって、講義で取り上げる日本文化の事例は良く知っているものである。事例によっては、アジア、アフリカ、ヨーロッパにも共通しているものがあり、それらの地域から来ている留学生にとっても身近なものでもある。したがって、それらとよく似たアイヌの事例に接触したとき、（もともと似たものを持っているために）それを内面化することはさほど困難ではないと思われる。そこから、アイヌ文化と自文化を改めて再考・再評価することを促す。こうした講義に対するリアクションペーパーを見ると、履修生の中にはこれらの物語や祭具を個別には知っていたものの、これまでは「アイヌ独自のもの」「日本独自のもの」といった思い込みをしており、両者を並べてみることでそれぞれの個性や共通性を考えるに至った、という反応が見られる。

こうして、アイヌの目を経由して周囲を見返し、時代をそろえて比較をするなどの条件を整えれば、日本やアジアの諸地域に、あるいはユーラシア北西や太平洋、北米などにも共通した文化が広まっていることを知りうる。

講義では、これらの共通文化の事例を挙げ、アイヌと周囲の諸文化には個性と共通性の双方が見られること、これまでの研究ではそのことが見落とされてきたことを説明している。特に、日本の文化を取り上げる場合には、日本だけでなく他の地域の事例も取り上げる。学生の中には、日本とアイヌを「指導する者／される者」という関係としてとらえている者もいることから、単純に日本とアイヌの共通性を紹介するだけでは「文明的」な日本からアイヌへ文化が流れたのだ、といった理解に陥りかねない。より広い地域における共通性を示し、アイヌと日本をともにアジアの１集団として客観的に見る視点を養うことで、和民族中心主義や、植民地化を自然な成り行きと見なすような「優れた者が劣った者を導く」といった感覚を変革することは、脱植民地化の端緒であると考える。

こうした学習は、アイヌ文化に没入する時間を長く取ることで、より効果が上がると考えられる。そのため、ゆくゆくはカナダと同じレベルでの教育が可能となるよう、それを許容する社会の雰囲気を醸成するとともに、教育の担い手を増やす取り組みも求められる。

おわりに

以上、カナダの事例を参照しながら、「先住民族について」の「先住民族に／非先住民族に向けた」教育を考えるため、脱植民地化と先住民化について検討し、若干の実践例を紹介した。本稿での検討をまとめると、先住民族の／ための教育には、民族性について語ることの困難さとそこから生じる不可視化、それを反映した教材等の主流派民族中心的な叙述といった障壁がある。これを改めるためには、先住民族や非先住民族と文化を個別に取り上げるのではなく、両者の関係を明確に示し、先住民化や脱植民地化につなげる明快な構想を持った上での教材化が求められる。このため、教育カリキュラムは、少なくとも以下のような要素を含むものとして構想される必要がある。

・マイノリティの存在を認識しなければ、植民地状況や脱植民地化の必要性も認識できない。また、マジョリティの在り方やニーズも、無色透明、あるいは中立的なものと誤解されやすい。そのため、マイノリティとマジョリティ双方を、適切に視野に入れられるものになっていること。
・植民地状況を認識するため、植民地化の歴史を提示すること。その際、複眼的歴史観を示すことで、植民地化が必然であったかのような認識の問題を知覚できるようになっていること。
・公教育における非先住民文化に偏った教育カリキュラムなど、植民地化の結果として形成された社会構造に偏りがあり、改善を要することを認識できるものになっていること。
・先住民化（「接触」「内面化」「再評価」によって先住民族と対等に接する力を得ること）によってマジョリティ文化の価値を相対化し、先住民族文化を正当に評価すること。

上記に加えて、研究倫理に反しない研究成果を基盤とすることも当然の条件と言える。これらは学校教育に限らず、博物館展示やメディア報道などを脱植民地化していく上でも共通する視点となるであろう。

日本の先住民族教育について、筆者の知見に基づいて述べられるのは北海道の状況に限定されるが、他県においても状況はそう変わらないように思われる。ただ、2024 年 9 月に、大阪府東大阪市の公立小学校で行われている「国際教室」という実践があることを知った。

ここでは、民族的マイノリティについての教育を、民族的マイノリティ自身と民族的マジョリティに向けて推進しており、北海道の多文化・多民族教育における今後のモデルともなりうるものである。これについては、今後実地での視察等を経て、改めて検討したい。

参考文献

池田喬・堀田義太郎2021『差別の哲学入門　シリーズ・思考の道先案内1』アルパカ合同会社。
上野昌之2020「北海道白老町の『ふるさと学習』から考えるアイヌ民族の多文化共生学習と民族教育の可能性」『教育学雑誌』第56号、日本大学教育学会。

河合優子2023『日本の人種主義　トランスナショナルな視点からの入門書（青弓社ライブラリー108）』青弓社。
北原次郎太2015「学校におけるアイヌ文化学習（2015年度シンポジウム 文化の多様性と教育 : 日仏の今日的課題から）」『日仏教育学会年報』22巻。
北原モコットゥナシ2022「アイヌ文化と遠野物語」『遠野物語を読む 現代思想　7月臨時増刊号』青土社。
北原モコットゥナシ2024「「アイヌ文化展示が照らす日本・東アジアの宗教」『国際研究フォーラム「ミュージアムでみせる宗教文化」報告書』國學院大學日本文化研究所。
金梨花、小林ヒルマン恭子2022「日本語教材の先住民化（Indigenization）・脱植民地化（Decolonization）プロジェクト」『CAJLE大会Proceedings　未来へ繋ぐ日本語教育：ことばと移動、変わり続けるグローバル社会で目指すこと』カナダ日本語教育振興会。（https://www.cajle.ca/conference-proceedings/cajle2022-proceedings/　）
島津礼子・丸山恭司2019「北海道の公立小学校におけるアイヌに関する学習の現状と課題―「他者性」の観点からの社会科副読本分析―」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要　教育学研究』第1号。
瀧口夕美2013『民族衣装を着なかったアイヌ―北の女たちから伝えられたこと』編集グループSURE。
広瀬健一郎2020「カナダの先住民族教育における脱植民地戦略 : ブリティッシュコロンビア州の学校教育を中心に」『北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院 2017－19年度共同研究報告書』。
広瀬健一郎2024「アイヌ施策推進法制下における先住民族教育権保障の現状と可能性」『人間教育学部紀要』第30号、鹿児島純心大学人間教育学部。
安田浩1992「日本における「民族」観念の形成―国民・臣民・民族―」『思想と現代』第31号、白石書店。
吉田正生2012『社会科教授用図書におけるアイヌ民族関係記述の生成と展開－教育実践者たちの軌跡とその背景－』風間書房。
米山莉央2024「北海道外に住むアイヌとアイヌらしさ」『高校生活指導　18歳を市民に』第218号、全国高校生活指導研究協議会。

Decolonization of education about the Ainu people

Mokottunas KITAHARA*

ABSTRACT

This paper examines the decolonization of education related to the Ainu people, with reference to the Canadian case study. First, reference was made to the curriculum for indigenous children and students and practices for nonindigenous students in Canada. In contrast to this, the situation in Japan was examined and some of the author's own educational practices were introduced. In the conclusion, the author summarized the elements considered necessary for education that envisions indigenization and decolonization.

Keywords: Ainu Studies, Education, Decolonization

* Center for Ainu and Indigenous Studies, Hokkaido University