

アイヌ民族教育と先住民族教育

友 永 雄 吾

論文要旨

本稿は先ず、戦後のアイヌ民族に関する教育が、どのように展開されてきたのかについて、学校におけるアイヌ民族に関する教育、アイヌ民族の低学力問題、そしてアイヌ民族によるアイヌ民族教育と三つのテーマにもとづいて明らかにする。次いで、アイヌ民族教育におけるローカル、ナショナル、インターナショナルな動きに焦点をあて考察する。ここでは、日本政府、北海道庁、市町村自治体、教育機関の対策、それへのアイヌ当事者、研究者、NGOなどの諸アクターによる実践的な取り組みに注目し、そうした実践を国際的な先住民族教育の実例と比較しつつ、検討する。これにより、今日のアイヌ民族教育の現状と課題を明らかにする。

1. はじめに

この論文では、戦後のアイヌ民族に関する教育が、どのように展開されてきたのかについて、ローカル、ナショナル、インターナショナルな動きに焦点をあて考察する。ここでは、日本政府、北海道庁、市町村自治体、教育機関の対策、それへのアイヌ当事者、研究者、NGOなどの諸アクターによる実践的な取り組み、さらには国際的な先住民族教育の実例を取り上げ検討する。これにより、今日のアイヌ民族教育の現状と課題を明らかにする。

2. 戦後のアイヌ民族の教育をめぐる三つの側面

第二次大戦以降のアイヌ民族の教育は大きく三つのテーマに集約できる。一つは、一九七〇年代以降のアイヌ教育に関するテーマが、学校における社会科を中心としたアイヌ民族に関する学習であったことである。もう一つは、アイヌ民族の低学力の問題に注目し、そうした実態に即した教育がテーマになった。最後は、二〇〇七年以降、国内外の先住民族をめぐる情勢の変化に呼応する形で、アイヌ当事者と政府、地方自治体さらに教職員組合や国民一般がアイヌ民族教育というテーマへとその議論の中心をシフトさせ、実効性のある取り組みが展開されている点である。

2・1 学校におけるアイヌ民族に関する学習の歴史変遷と課題

戦後の学校におけるアイヌ民族に関する学習は、アイヌ民族が多く居住する地域（胆振、日高）の精力的な教師によって単発的な授業として実施された。その後一九六九年の胆振地区からの報告では、郷土学習の一環としてアイヌ文化に関する学習の授業実践が紹介されている。取上げた学年・教科は、小学校三・五年の社会科、四年の国語科である。とりわけアイヌ観光（五年社会科）を教材とした点は、斬新な試みとして評価されたが、これらの授業は、開拓以前の歴史や開拓後のアイヌ民族の変容については充実したものではなかった。

一九七一年に同じく胆振地区からの報告で、アイヌの伝承、生活、前近代アイヌ史、差別問題を題材とする授業が紹介され、こうした、アイヌ文化に関する学習の取り組みが、正しい文化理解を促進するという一定の評価が北海道内で広がっていく。そして一九七五年、北海道教職員組合の社会科分科会でアイヌ文化に関する学習が道内の共通課題として取り上げられた。翌年には、北海道歴史教育協議会においてアイヌ民族の教育をテーマとした最初の書物『アイヌオロッコの問題と教育』が刊行された。さらに一九七八年、中学校社会科の検定教科書でも、アイヌ史が初めて取り上げられたが、これは本文記載ではなく囲い込み記事による掲載にとどまっている。時期を同じくして、アイヌ史を副読本に記載するという動きも北海道教職員組合で議論されはじめた（菊池二〇〇三）。

一九八〇年代に入ると、アイヌ民族に関する学習は、行政機関（北海道教育委員会・札幌市教育委員会）の関与により、急速に環境整備が進められた。まず、札幌市教育委員会は、一九八二年からアイヌ民族に関する研修会を年二回実施するようになる。一九八五年以降、義務教育機

関向けとして『アイヌの歴史・文化等に関する指導資料』を作成し、二〇〇八年までシリーズ五冊を発行し続けた。北海道教育委員会は、一九八三年のアイヌ教育研究協議会経過報告をもとに、『アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』（小学校向け学校教育指導資料）を一九八五年に作成した。

さらに北海道高等学校教職員組合は、一九八二年に『生徒とともに考える日本の少数民族…その現状と指導の手引き』を作成し、一九八五年にはその続編が編纂されている。そして一九九〇年代に入ると、高等学校の指導資料（一九九二年）が普及し始めた。こうした動きに呼応して北海道教職員組合も一九九三年に『アイヌ民族についての連続講座』を作成した。

一九九三年には、これらの副読本、資料、そして社会科教科書において、アイヌ民族を表記するさいに「先住民族^①」という記述が一般化し始める。これは、一九九三年の国際連合での「国際先住民族年」制定を受けてのことであった。一九九七年には「北海道旧土人保護法」（一八八七年制定）を廃止し、アイヌ民族の伝統文化の継承・普及に具体的な展望を開いた「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」（以下、アイヌ文化振興法と略）が制定される。確かにこの法は一九八四年に北海道ウタリ協会（現北海道アイヌ協会）が採択した「アイヌ民族に関する法律（案）」と比較すると「文化振興」に特化した法律であるものの、同法に基づいて設立された「財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構」は、アイヌ文化アドバイザー派遣や、アイヌ民族理解のための副読本『アイヌ民族…歴史と現在』の作成や配布にみられるように、アイヌ民族の歴史・文化理解の普及において一定の成果を上げてきた。^②

さらに文部科学省は、二〇〇二年より始まった総合学習で、アイヌ民族に関する学習の導入が可能であると示唆した。また、道内の高等学校では、単なる授業実践のほかに、クラブ活動（郷土研究部）の取り組みにも注目が集まるようになった。さらに、平取町の社会科教員は、日々の実践に裏打ちされた共同研究により、小中学校全体におよぶアイヌ民族に関する学習の教育課程を作成した（菊池二〇〇三）。

以上のようなアイヌ民族に関する学習の取り組みを普及させようとする動きかけの一方で、二〇一〇年に北海道教職員組合が編纂した『アイヌ民族の学習』をすすめるための指針^③は、教材や資料の不足などアイヌ民族にかかわる教育を進める上での課題を指摘している。特に、二〇一〇年に組合員を対象におこなったアンケートの回答では、約九〇〇の小中学校のうちアイヌ民族にかかわる授業を実践した小中学校は六〇%にとどまり、残る四〇%の学校が授業を実施していないことが判明した。その理由として時間数確保が困難であると答えたのが六二%、教科書に記述がないと答えたのが三九%だった。^③道外の教育資料に目を転じて、いまだ誤った内容の記述が掲載されており、学校におけるアイ

アイヌ民族に関する学習には多くの課題が山積している（西村二〇一三）。

2・2 アイヌ民族の貧困と低学力の問題

次に、アイヌ民族の低学力に関する問題と、それへの対策について最近の実態調査の結果とそれに対する北海道大学の常本照樹の評価にもとづき明らかにする。

先住民族にとっての教育とは第一に、民族的アイデンティティを確立するうえで重要であること。第二に、教育水準の向上は先住民族の社会的経済的地位の向上にとって不可欠であることがあげられる。アイヌ民族の就学状況に関しては、国民一般とくらべ大きな格差があることが次に示す二つの調査から明らかである。一つ目は、北海道庁が二〇〇六年に実施した「北海道アイヌ生活実態調査」であり、二つ目は、北海道大学アイヌ・先住民研究センターが北海道アイヌ協会の協力を得て二〇〇八年に実施した「北海道アイヌ民族生活実態調査」である。⁴

二〇〇六年の調査では、大学進学率（短大を含む）は、アイヌ民族が一七％、これに対し、全道では三九％、全国の進学率は五二％に達している。アイヌの一八歳未満の子を持つ親の六〇％が子どもを大学に進学させたいと考えている。二〇〇八年の調査では、学校への進学をあきらめた理由を、経済的理由が七六％で、就職の必要が二五％であることが判明した。学力の問題とする回答は一四％であり、就学を阻害している主要因が経済的な問題であることがわかる。

アイヌ民族側からの要望としては、二〇〇六年の道庁の調査では政府に対して、進学奨励など子弟教育の充実を望む回答が七九％、つづいて生活・雇用の安定策を望むと回答したのが五〇％、そしてアイヌ文化の保存・伝承政策の希望が三二％であった。二〇〇八年の北海道大学の調査でも進学奨励などの教育支援政策を求める回答が五一％、ついで差別のない人権が尊重される社会の実現が五一％、雇用対策を求める回答が四三％、文化教育を望む回答が三三％であった。いずれにせよ教育支援の要望が最も高いことが明らかになっている。

このような結果を踏まえ、二〇〇八年に北海道庁は「アイヌ生活向上推進方策検討会議」を設置し、ここでは「就学資金の引き上げや必要経費の全額補助など、高校・大学などの就学（入学）の奨励に努め」、「大学におけるアイヌの子どもたちの推薦入学枠の確保」を提言した。さらに、常本はこういった教育支援と進学奨励策が憲法上も制度上も可能であることを指摘している。憲法上は、一九八七年の猪熊参議院議員が提出した質問主意書に対し、日本政府は「事柄の性質に応じた合理的な理由であれば、国民の一部について、異なる取扱いをする 것도、日本国憲法

上許される」という内閣答弁書を提出した。常本はこれを根拠にアイヌ民族を有利に処遇するアフターマティブ・アクションが可能であるとしている。

さらに常本は、大学入学という制度的な問題については、国立大学と私立大学の違いを認めつつ、私立大学に対しては憲法が私学の自由なし個性というものを認めた最高裁判所の判決をあげ、私立大学の独自の制度制定を示唆した。さらに入学特別枠と経済的支援の制度を区別する必要性を指摘し、経済的支援の場合は、入試の場合よりもさらに柔軟な対策が可能であることも指摘している。その上で常本は、札幌大学文化学部にて二〇一〇年から実施されているウレシパ・プロジェクトの独自性と総合性を高く評価している。そのプロジェクトは、諸外国のマイノリティ優先政策にある多数者が少数者を一方的に援助するのではなく、お互いの「育て合い（ウレシパ）」を重視していることにその特質があることを指摘している。さらにその制度は入学においてアイヌ文化の伝承・発展に積極的に参加し、社会貢献する意欲のあるアイヌ学生への独自の奨学制度である。そして、卒業において責任ある就職支援プログラムを用意する極めて総合的なプロジェクトであると評価している（常本二〇〇九）。

3. アイヌ民族教育をめぐる議論

3・1 アイヌ民族教育をめぐる新たな動き

既に述べたとおり、一九九七年に成立した「アイヌ文化振興法」は、「財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構」を設置し、アイヌ民族の歴史・文化理解の普及において一定の成果を上げてきた。これに加えて二〇〇七年九月一三日に国連総会で採択された「先住民族の権利に関する国際連合宣言」は、先住民族が自決権や固有の教育権を有することを確認する宣言であり、世界の先住民族にとって、また日本のアイヌ民族にとっても極めて大きな意味をもつ。

「先住民族の権利に関する国際連合宣言」の第一四条では、「その固有の言語で教育を提供する教育制度及び施設を設立し、及び管理する権利を有する」と規定されている。これは固有の民族教育機関設立を権利として承認するものである。また、日本国政府はこうした国際的動向を受けて、二〇〇八年六月六日に衆参両議院で「アイヌ民族を日本の先住民族として認めることを求める国会決議」を採択し、同日、政府も内閣官

房長官談話にて、アイヌ民族を先住民族として認めた。

こうしたアイヌ民族をめぐる国内外の新たな動きの中で、アイヌ民族主体の民族教育制度の確立という課題が自覚化され、その動きが生まれてきている。その運動は、アイヌ当事者を中心に広がり、アイヌ民族によるアイヌ民族のための学校の設立を具体的に求める声も生まれてきた。

3・2 アイヌ民族による民族教育要求

野元（二〇一二）はアイヌ民族教育要求の萌芽を、一八八二年にまでさかのぼることができる。それはアイヌ民族出身の金成太郎を教員に迎えて、独自の学校設立に取り組んだ、幌別村におけるアイヌ学校の設立運動をひとつのモデルとできる。ここでは当時、八条からなる「幌別村土人学校設立法」も作成され、具体的な設立運動も展開されたという。

戦後のアイヌ民族の復権運動の中で、固有の民族教育機関の設立などに言及する民族教育要求が現れるのは、一九七七年の参議院議員選挙に立候補した成田得平の選挙公約においてであった。彼は、一九七六年の第二次アイヌ訪中団団長を務め、訪中の際に北京で訪れた中央民族学院（現在、中央民族大学）のような「少数民族学院」の設置を公約の一つに掲げた。

一九八〇年代初めには、平取町二風谷で、萱野茂が子どもたちにアイヌ語を教える保育所の建設に奔走した。私財を投じ、地域住民からも寄付を集めたものの、厚生省がアイヌ語を教えることを許可しなかったがため、この計画は失敗に終わる。しかし、この活動を契機に、萱野茂が「二風谷アイヌ語塾」を創設し、その後アイヌ語教室が全道に拡大していく。

既述の一九八四年に北海道ウタリ協会総会で採択された「アイヌ民族に関する法律（案）」には、「民族教育」という表現が使われている。この第三条は、直接少数民族学院のような教育機関の設置を求めないものの、教育研究機関設置などの民族教育要求を示唆している。

その後、一九九〇年代の「アイヌ文化振興法」制定過程において、一九九六年八月二七日、北海道ウタリ協会（現アイヌ協会）は、同年四月に内閣官房長官の私的諮問機関「ウタリ対策のあり方に関する有識者懇談会」が提出した報告書を受け、アイヌ民族の教育に関する要望をしている。そこで、高等教育機関における教育機会の充実とアイヌ研究推進センターの設立に加えて、アイヌ民族学院の創設を求めている。

その後、萱野志郎などアイヌ民族の権利回復運動のリーダーが、アイヌ民族学校の設立について言及しているが、この議論が具体化するのには二〇〇七年の「先住民族の権利に関する国際連合宣言」が採択され、二〇〇八年の国会決議と官房長官見解が示されてからである。たとえば、

少数民族の権利保障の運動をおこなう「少数民族懇談会」が二〇〇八年から二〇一〇年まで毎年七月連続してアイヌ民族教育、アイヌ民族学校について議論した。さらに二〇〇八年八月一日に発足した「有識者懇談会」の第二回会議では、加藤忠（北海道アイヌ協会の理事長および有識者懇談会の委員）が、ヒアリングで「民族教育への支援」や「アイヌ民族学院」の設置に対して言及している。ここでは、民族教育の実践ができる体系的な教育施設整備や人的体制を含めた仕組み作り、さらに国際的な先住民族理解に結びつく教育やアイヌ語をはじめとした総合的なアイヌ民族学院の設置を切望している。

二〇〇九年四月には、アイヌ民族を含む多様な民族からなる草の根の市民グループである「チカラニサッター我らつくる明日」が、さらにアイヌ民族によって構成される「世界先住民族ネットワークAINU」が同年六月と八月にアイヌ民族教育や民族学校の設置を求める提言をおこなった。さらに、「旭川アイヌ協議会」と「アイヌ・ラマツト実行委員会」も二〇〇九年六月二五日付の総理大臣麻生太郎ほか宛ての「決議並びに申し入れ」で、アイヌ民族教育機関の設置と財政的補償を求めている。

上記のような、アイヌ民族自らの民族教育要求、民族学校設立への要求を背景に、二〇〇九年の日本社会教育学会六月集会で、当事者であるアイヌの研究者も加わり、アイヌ民族教育共同研究会が組織された。そして二〇一〇年度から、「アイヌ民族に関する総合的な研究」（科研費基盤研究（B））として三年間の共同研究が開始された。

「アイヌ民族に関する総合的な研究」の代表研究者である野元弘幸はアイヌ民族教育研究の基本的問題と課題さらにその方法について言及している。たとえば基本的問題では、研究倫理の問題を指摘している。そこで野元は、従来の研究がアイヌ民族の主体と意思を無視した研究であり、アイヌ民族不在で和人による研究が実施されてきたことを非難する。そして、アイヌ民族の主体性が尊重され、その合意のもとに研究がおこなわれることが必要であると指摘する。また、これまでの研究を問題解決型の応用性に欠けた研究であると非難し、アイヌ民族の民族教育要求に耳を傾け、その要求の実現に向けた具体的な取り組みをアイヌ民族と共同で実施することを強調している（野元二〇一一）。

3・3 小括

以上では、第二次大戦以降のアイヌ民族の教育に関する歴史変遷に注目しつつ、アイヌ民族の教育をめぐる新たな動きについて明らかにした。それは先ず、一九七〇年代以降のアイヌ教育に関するテーマが、学校におけるアイヌ民族に関する学習やアイヌ民族の低学力の問題に注目して

きたことを明らかにした。次いで二〇〇七年以降、国内外の先住民族をめぐる情勢の変化に対応する形で、アイヌ当事者と政府、地方自治体さらに教職員組合や国民一般がアイヌ民族教育というテーマへとその議論の中心を展開させていることを明らかにした。それでは、アイヌ民族教育とは具体的に、いかなる教育を意味するのであるのか。次に、アイヌ民族教育の現状と課題について、博物館、大学、NPOさらにアイヌ個人の具体的な取り組みにもとづいて詳述する。

4. アイヌ民族教育に関する事例

4・1 博物館、研究機関における取り組み

近年、博物館がこれまで収蔵してきた資料を、ソースコミュニティ（資料を提供したコミュニティ）に提示し、その地域住民から収蔵物や展示物への記録の誤りなどを指摘してもらい、そうしたコミュニティや地域住民が自分たちの祖先の遺産保存や活用の有り方を決定する取り組みが現れている。こうした動きとして国立民族学博物館は一九九〇年代からフォーラム型ミュージアム構想を打ち立て、世界各国のソースコミュニティとの関係を再構築するための取り組みを進めている（岸上二〇一四）。アイヌ民族との取り組みもその一環であり、それは館所蔵の資料を毎年、数名のアイヌ当事者に提示し、彼・彼女たちはそれを使って先人たちの技術を学ぶプロジェクトである（吉田二〇〇三、若園二〇一四①）。こうした国立の博物館の取り組みに加え、道内の博物館や研究機関では、二〇〇二年からアイヌ自身の文化継承を目的としたプロジェクトが展開されている。それは「伝統的生活空間（イオル）の再生事業」と呼ばれ、道内七カ所に「イオル」が設置され、現在活発な取り組みが見られるのが白老、平取、札幌、新日高である。ここでは、白老のアイヌ博物館にて講師として本事業に携わった若園の論文にもとづき内容を概観する。白老アイヌ博物館では、本事業の受講生の条件を「アイヌ民族、文化に関心が高く、文化伝承者となることを希望し、三年間の研修を全うできる意志を持っている者」で「一八歳から三五歳までのアイヌの子孫」としている。さらに研修は月二〇日程度、一日六時間で研修科目は大分類として「共通」、「動物利用」、「植物利用」、「工芸」、「身体技法」、「料理」、「精神文化」、「アイヌ語」、「歴史」、「法学」、「教材基礎」の一科目である。

こうした一連のカリキュラムを修了して、文化伝承者の育成を目指す本事業にたいして、若園は実践面の教科充実を評価する一方で、アイヌ

の歴史や法律などを体系的に学習できる理論面と、教育方法論が不十分であることを指摘する。そのうえで、事業終了後の①受講生の進路の不確かさ、②文化伝承を教えることの必要性、③それを教える人材の欠如という、事業の目的と実際の乖離を指摘する（若園二〇一四② pp.91-92）。こうした不十分な点はあるにせよ、本事業は、次代を担うアイヌ民族の若者と博物館とが相互に対話する中で着実にその重要性を増している。

4・2 大学における取り組み

大学においては、前述したとおり、札幌大学ウレシバ・プログラムがアイヌ民族教育に関しては一定の成果を上げてきた。しかしこうしたプログラムは、道外を除く日本全国には組織だった動きがほとんどみられない。そうした中で宇都宮大学が二〇〇八年から取り組み「アイヌ民族に関する公開講座」は、萌芽的な取り組みである。この講座は、講演と民俗展示という方法によってアイヌ民俗に関する学習機会を提示しており、その開催時期は大学祭に併せて実施され、開催期間は二日間である。この取り組みが始まった直接の理由には、人権問題の学習の必要性が高まったこと、受講者からのアイヌ民俗問題を学びたいとする要望があったことがあげられる。

廣瀬はこの講座の課題点を、受講生からの質問に関連付け四点あげている。それらは、①アイヌ民族とは誰か、②縄文人との関係はどのようなになっているか、③今でも差別されているか、④アイヌ文化は今でも変化せず継承されているかという質問である。こうした中でアイヌ文化が「変化しないもの」として固定化される危険性と、過去の生活と現在の生活が混同され、そこから俗説や誤解が生まれ、差別意識を助長する現状に廣瀬は警戒を鳴らしている。その上で、アイヌ文化自体が現在もなお、変化し進展しているという現実を知り、差別的意識を丁寧に検証できる学びの場として、学校教育や社会教育を鍛え直す必要があると指摘する（廣瀬二〇一四 pp.154-156）。

4・3 NPOとアイヌ民族との取り組み

NPOに関しては二つの例についてみていく。一つは北海道平取町二風谷で一九九三年からその活動を展開する「NPO法人ナショナルトラスト・チコロナイ」の活動である。この団体は大阪に本部を持つ「緑の地球ネットワーク（以下、GEN）」とアイヌ民族とが連携して立ち上げ、一九九九年から二〇〇一年までに三度の組織改編をし、二風谷住民が運営主体となる一本化体制となった。その主要目的とは、「私たちの沢」を

意味するチコロナイにおける、ヒヨウやオヒヨウといった苗木を植林し、森を再生させる環境管理である。特徴的なのは、その森林を管理するアイヌ当事者がイニシアチブを握るのではなく、アイヌ民族以外の地域住民や地域外の支持者にも環境管理の主体であることを認識させ、さまざまな人々による多角的な視点と対等な関係を重視する活動である。

淀野は、こうした活動を、「多様な人々が共に学ぶ場の中でこそ、個人・組織・地域の各レベルにアイヌ文化に多様な価値と普遍性が見出され、多角的な理解が深まっていく。当事者・支援者を区別せずに、一人ひとりが文化を再構築する場を作り、学びの過程を大切にすることが、未来につながるアイヌ文化の伝承」であると指摘している（淀野二〇一四 p121）。

もう一つの取り組みは、NPO「さっぽろ自由学校「遊」」（以下、「遊」）が二〇〇三年から展開する「持続可能な開発のための教育」（以下、ESD）の実践例である。「遊」は、二〇〇五年から国連が定めた「国連ESDの一〇年」を受けて、「アイヌ民族との共生のための学び」を意図的に展開する。具体的には二風谷、登別、静内、知床などでの体験ツアーや合宿セミナーを開始し、そうした成果を教材資料として発行している。なかでも二〇〇七年に北海道開発教育ネットワークや開発教育協会のメンバーと協力して発刊した『ティフ星人はパセリを食べるー抑圧するものとされるものの関係を考えるワークショップ』は、二〇一〇年に立教大学ESD研究センターより発行された『先住民族とESD』に収録され評価された。こうして作成した教材を活用して、日本全国でのアイヌ民族や先住民族に関する教育を展開する中で、参加者のほとんどにアイヌ民族に関する認識の欠如が明るみになる。特に前述のワークショップ教材は、成人に対しての先住民族に関する理解を促したが、その内容やワークショップ方法の複雑さから、子どもたちに対しては、大きな成果をもたらさなかった。このため、北海道開発教育ネットワークでは二〇一一年に、千歳地域におけるアイヌの古老から倭人との交渉史を聞き取り、それを題材に五〇〇年間の歴史をロールプレイで追体験する「シコツの五〇〇年」を作成した。これにより、幅広い年齢層にアイヌ民族の問題を理解してもらうための取り組みが展開されている。

こうした教材を活用した取り組みの中で、田中は、アイヌ民族の問題と日本各地に住む人びとの地域的なつながりを認識する傾向があること、社会教育や市民活動の中での定着化、さらには小中学校での展開の拡大が不可欠であると指摘する。そのうえで、北海道開発教育ネットワークのように、アイヌ当事者との協働作業による学習活動の重要性を指摘している（田中二〇一四 pp.134-135）。

4・4 アイヌ民族による取り組み

アイヌ民族による個人的な試みとして、ここでは関西圏を中心に活動するミナミナの会の取り組みについてあげておく。ミナミナとはアイヌ語でニコニコという意味で、二〇〇九年ごろに北海道旭川で生まれ育ったアイヌ女性の藤戸ひろこが、結婚を機に大阪府に移り住み関西を中心に活動を進めている。この会のブログには次の記載がある。「ミナミナの会は、アイヌ民族の文化・伝統を、アイヌとシサムが仲良くニコニコ笑顔で楽しみながら真剣に、一緒に学ぶ会です。シサムとはアイヌ語で隣人、という意味です。関西で主に活動していますが、呼ばれればどこでもいきます。」さらに、ブログにはその主な活動内容を、音を反響させて掛け合いの歌として知られるウポポ、アイヌ童話の読み聞かせ、ムックリ演奏、藤戸と彫刻家である彼女の父による個展と記載されている。筆者と彼女との最初の出会いは、二〇〇九年に国立民族学博物館に在籍中に「若者のアイヌに関するワークショップ」のアルバイトをしていた時である。ここでは、具体的な活動内容を聞けなかったが、二〇一一年当時に筆者が非常勤講師をしていた佛教大学の社会学部主催のシンポジウムで、Tokyo Ainu の上映会があり、そこにゲストとして招聘された東京在住の宇梶静江の紹介で再会することになる。それ以来、自治体や大学の授業に講師として招き、アイヌに関するワークショップや講演をしていただいている。その彼女の活動を一言に表すのが、ブログに記された次の言葉である。「ミナミナってなに？と思われた方へ。アイヌ語でニコニコという意味です。アイヌもシサムも全世界の人がいつも笑顔でいられたらどんなに幸せなことだろう。笑顔でいるだけで人と人とを結ぶ。そんなふうに皆がなれたらな。と思いこの名をつけました⁵⁾」。

こうしたアイヌとアイヌでないシサムとを結ぶ、その際の彼女があげるシサムとは日本国内に限らず全世界を見据えたシサムである。そのことを顕著に表しているのが、頻繁にイベントをする際に、パートナーとして同伴するティナの存在である。彼女は日本人国籍とイタリア人国籍の両親を持つ女性で、現在は藤戸についてアイヌ文化を学び、ともに実演する。こうしたティナのようなシサムと藤戸との輪は、既存の道内や関東を中心としたアイヌ個人による活動に対して、関西において広がっている点に、その意義を見出すことができよう。また藤戸は、イベントの際に社会的、生物的弱者のことを最優先に考えてアイヌ文化を伝えることの困難さと重要さを強調する。それは、ある人権団体が開催した講演会でウポポを歌った時、前席に難聴の参加者があり、その参加者に対して配慮できなかつた自身の想像力の欠如に気づき、このため徹底して弱者の視点に寄り添う必要性を感じたという。さらに、自身の活動を可能な限り子どもたちにも見せるため、イベントの準備を二人の子どもと一緒に実施し、子どもがアイヌ文化を自然に身につけ、これにより母親の活動に誇りを持って欲しいと考えている⁶⁾。それはアイヌ民族の教育を

教えるという姿であるというよりも、つねにアイヌ民族の文化を学び続けている、彼女にとつてのアイヌ民族教育であるといえよう。

4・5 世界の先住民族教育とアイヌ民族教育

最後に、アメリカとカナダそしてオーストラリアにおける先住民族教育について概観し、その後、今日的課題を明示しつつアイヌ民族教育との比較検討を試みる。

カナダでは、先住民族が居住する土地に自治権を承認し、それに対して政府は義務を負うことが憲法で規定されている。このため、先住民族が多数居住する地域に設置された国公立学校に先住民族学校が設置されている。初等中等教育の先住民族学校の形態には、第一に州政府管轄下の先住民族学校、第二に民族学校として設立されていないが、校区の児童生徒の多くが先住民族であるという学校での民族学校、最後に、地方教育委員会がオールタナティブスクールを設置する、三つの形態が主なものである。高等教育・成人学習においては、第一に、先住民族が運営主体となり、先住民族を対象とする大学、第二は、先住民族自治体が設置・運営する成人教育。第三に、学位の取得はできないが、特別な資格などが所得可能な教育機関。最後に、既存の大学に民族大学的なカリキュラムを持つ場合などがある。重要なのは、このような小・中・高等教育における先住民族学校が、「先住民族教育省」ないし「先住民族教育委員会」の機能を持つNPO団体を立ち上げていることである。こうしたNPO団体は、急進的に政府へ民族教育行政機関の設置を要求するのではなく、まずは自らカリキュラム開発から教材開発、先住民族教育政策への意思表示などへと活動範囲を広げていくという戦略が認められる点である。これにより当該NPO団体は、先住民族教育行政機関としての法的、制度的地位を確立しているのである（広瀬二〇一四）。

アメリカでは、全人口の〇・九%に過ぎない先住民族にたいして様々な政策がとられてきた。特に言語政策に関しては、連邦・州政府の与野党の考えが入り乱れた。なかでも二言語教育が一九七〇年代に公民権運動やレッドパワー運動の後押しを得て、連邦政府により支持される。しかし、一九八〇年代から反対派の意見が現れ始め、一九九〇年代まで賛否両論の議論が続いた。こうした議論の結末が二〇〇二年に突如おきる。それは連邦法「どの子も置き去りにしない法」が可決され、二言語教育の廃止が決定したのである。そのような結果を受けてもなお、先住民族の人口過密な居住地、とりわけアリゾナ州にある先住民族居留地では、特別な二言語教育が展開されてきた。それはイマージョン・スクールといわれ、「教育のある部分を第二言語で、残りを母語で受ける教育の一形態」（藤村二〇一四 p189）と定義される。殊にアリゾナ州ウィンドウ・ロック区

のデイン語イマージョン・スクールはデイン語と英語の双方を活用し、周囲のインディアン学校のモデル校になっている。こうした教育は、絶滅寸前の残された先住民族の言語を継承、復興するのみでなく、英語教育も取り入れながら展開されている。連邦議会では現在、このイマージョン・スクールを新たな二言語教育の方法として注視し、法制定の審議を継続している。

オーストラリアでは、二言語教育が中部・北部の伝統指向型の生活を営める先住民族コミュニティを中心に展開されている。一方で、言語や伝統的な生活様式のほとんどを失った都市とその近郊に住む先住民族には、オーストラリア一般社会の教育を受けるための特別進学準備プログラムが一九八〇年代ごろから展開されており、その分野は医療から法曹界までさまざまである。また大学においては、先住民族の担い手養成におけるプログラムも設置され、多くの先住民族の人々がそうしたプログラムを受けている。前田は、こうしたプログラムに学ぶ何人かの先住民族当事者にインタビューをし、彼・彼女たちが外部社会からこうむるプレッシャーの現状を明らかにしている。ここでは、母語を話せても、主流社会では母語の使用を極端に自粛する個人や、大学にて教鞭をとるものの、学生から採点をしてほしくないと非難を受ける先住民族講師などがあげられている。ここでは、先住民族と非先住民族の民族間の連携・協働を通して先住民族のエンパワーメントを可能にするプログラムをどのようにして構築するかが問題の論点になっているのである（前田二〇一四）。

4・6 小括

先住民族政策の先進国ともいえるカナダ、アメリカ、オーストラリアの事例から、近年の先住民族教育における問題点をあげるとすれば、国家や行政による教育の制度化と、先住民族や非先住民族による先住民族教育への主体化には大きな乖離が見られるという点である。カナダにおいては、連邦憲法で先住民族の存在と自治権を承認しており、政府の責務も記載されている。そうしたなかで、近年の先住民族教育は政府主導で展開されるのではなく、まずは市民運動的なボトムアップ型の方法で展開され、その後制度化へと結び付けている。アメリカの場合は、連邦・州政府が二言語教育に対して否定的な姿勢を示し、近年はそうした教育を制度的に廃止した。にもかかわらず、二言語教育の新たな形として、先住民族コミュニティを中心に展開されるイマージョン・スクールが再評価を得ている。これにより、現在は連邦法でイマージョン・スクールを公的に承認するかどうかの議論がなされている。オーストラリアでは、連邦政府や各州政府、さらに初等・中等・高等の各教育機関において、多様な環境下の先住民族に対して、担い手養成のためのプログラムがさまざまな分野で展開されている。ただし、そうしたシステムの整備にも

かわらず、プログラムの受講生が直面する、日常の差別事象は改善されていない。

こうした課題や現状を受けて、アイヌ民族教育に視点を移してみると、そこには共通点と相違点が見いだせる。相違点には、アイヌ民族教育に対する政府や地方自治体が、いまだ重い腰を上げようとしない姿勢が明らかである。もちろん九七年の「アイヌ文化振興法」制定や二〇〇八年の「アイヌ民族を先住民族として求める決議」以降、アイヌ民族教育に関する議論は、当事者組織や草の根の市民団体などをはじめ、日本全国で展開されはじめている。しかしながら、政府からの効果的で実効性のあるアイヌ民族教育の構想は、「民族の象徴的空間」の一環として白老に建設予定の「国立アイヌ民族博物館」の他は、皆無に等しい。一方で、この論文でも見たように、国立や道立の博物館、大学、NGOやアイヌ自身の取り組みにおいてアイヌ民族教育の展開が現れている。そうした教育を展開する際に、アイヌ当事者のみでなく、アイヌを支持する人々との関係が常に意識されている点が、カナダ、アメリカ、オーストラリアの先住民族教育との共通点といえよう。したがって、アイヌ民族教育は、政府や自治体の取り組みにおいて、他国の事例に比べても、大きく後れを取っているものの、アイヌ民族と非先住民族との相互理解や協働による草の根の実践においては着実に拡大してきているといえる。

5. おわりに

この論文では、戦後のアイヌ民族に関する教育が、どのように展開されてきたのかについて、歴史的な変遷に注目し概観した。さらに日本政府、北海道庁、市町村自治体、教育機関の対策、それへのアイヌ当事者、研究者、NGOなどの諸アクターによる実践的な取り組みについて、国際的な先住民族教育の実例をも踏まえつつ検討し、今日のアイヌ民族教育の現状と課題を明らかにした。アイヌ民族教育は、政府や自治体の取り組みにおいて、他国の事例に比べても、大きく後れを取っている一方で、アイヌ民族と非先住民族との相互理解や協働による草の根の実践においては、着実な進展が見られるのである。

注

(1) 先住民(族)という言葉は一九七〇年代から国連の人権をめぐる議論や先住民族の権利要求運動に影響されて生まれた、極めて政治的な言葉である。英語表記はIndigenous people(s)で、そこには「生来的」という意味が含まれるが、「先住」という意味はない。これは、日本では歴史的に「原住民」や「土人」という「非文明

的な生活をする人々」のような意味合いが強いという理由で、それに対して当てられた言葉である。本論では、次の四つの特徴を持つ集団を先住民(族)とする。先ず、①15世紀末以降、西欧が植民地政策の推進・経営を開始する以前から、その地域に住んでいた原住民とその子孫がもつ「先住性」。次いで、②植民地支配がおよんだ歴史的な居住域などで独自の生活様式を享受できず、社会的・法的に劣勢な状況におかれている集団とその子孫が持つ「被支配性」。さらに③植民地経営開始当時の原住民の祖先と歴史的連続性がある「歴史の共有」。最後に④自ら先住民族と認識する集団とその成員、すなわち「自己認識」である。ただし④では、先住民族と非先住民族の間に生まれた子とその子孫を除外しない(窪田、野林 二〇〇九)。

(2) ただし、二〇一一年二月に小中学生用副読本「アイヌ民族・歴史と現在―未来を共に生きるために―」をめぐり、一議員が道議会にて先住民族アイヌに対する差別と加害の歴史の表記に対する質疑を繰り返した。これにより財団法人アイヌ文化振興・推進機構(以下、財団)は記述の削除と修整を求める「修正案」を道議会に提出し、このため二〇一二年年度の副読本が新学期の始まりに合わせて小中学校に配布されなかったことは記憶に新しい。この議論は、同年九月にアイヌ当事者をはじめ各人権団体や市民社会からの批判を受け、三〇、一四四筆の署名が道内外から寄せられ、また財団内での厳しい指摘の結果、「修正案」は否決された。

(3) 二〇一二年度にも同様のアンケートが行われ、その結果はアイヌ民族に関する学習を実施したと答えた学校は六九%と二〇一〇年に比べ、九%の増加となっている。こうした増加の理由について西村は、①教職員の意識の向上と②アイヌ教育に関する啓発の場の増加という二点をあげ、それが二〇〇七年の国連における「先住民族の権利に関する国際連合宣言」採択や、二〇〇八年の国会の「アイヌ民族を先住民族として求める決議」によっていると指摘する(西村二〇一〇)。

(4) 『北海道アイヌ生活実態調査』(http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ks/ass/new_jitai.htm, 二〇一六年一月一七日閲覧)、『北海道アイヌ民族生活実態調査報告書』(http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ks/ass/handout_3rd5.pdf, 二〇一六年一月一七日閲覧)。

(5) 『アイヌの空プロジェクト』(<http://ameblo.jp/minni-ainu>, 二〇一五年十二月一日閲覧)。

(6) 藤戸ひろみさんへの聞き取りによる(二〇一三年七月二六日)。

参考文献

- 小川正人(一九九二)『北海道旧土人保護法』・『旧土人児童教育規程』下のアイヌ学校『北海道大学教育学部紀要』五八号 pp.197-266
- 菊池達夫(二〇〇三)『学校教育におけるアイヌ文化学習の実践とその意義』『北方圏生活福祉研究所年報』第九巻 pp.1-6
- 岸上伸啓(二〇一四)『フォーラム型情報ミュージアムの構築―国立民族学博物館における新たな展開』『民博通信』No.146 pp.2-7
- 窪田幸子、野林厚志(二〇〇九)『先住民』とはたれか』世界思想社
- 品田早苗(二〇一〇)『アイヌ』像と北海道の学校教育・教職員用の指導の手引き・指導資料を中心に』『北海道大学院国際広報メディア・観光学院院生論集』六号 pp.65-73
- 田中治彦(二〇一四)『先住民族・アイヌをめぐる課題についての参加型学習の試みと課題』日本社会教育学会編『アイヌ民族・先住民族教育の現在』日本の社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.123-136
- 常本照樹(二〇〇九)『ウレシバ・シンポジウムにおける基調講演…アイヌ民族と大学教育』『比較文化論叢』二三号 pp.97-110
- 友永雄吾(二〇一〇)『オーストラリア先住民における教育実践…南東部アボリジナルの先住民特別教育プログラムを事例た』『研究紀要』No.17 pp.259-277
- 友永雄吾(二〇一三)『戦後のアイヌ民族の教育のゆくえ―普遍的な学校における教育から個別な民族教育まで』上杉孝實、平沢安政、松波めぐみ編『人権教育総合年表―同和教育、国際理解教育から生涯学習まで』明石書店 pp.210-220
- 西村浩充(二〇一〇)『アイヌ民族の学習』を進めるために』『部落解放研究』No.169 pp.104-114

- 野元弘幸 (二〇一三) 「アイヌ民族教育研究の課題と方法」 『人文学報』 四四一号 pp.38-55
- 広瀬健一郎 (二〇一四) 「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ー日本への示唆を求めてー」 『日本社会教育学会編』 『アイヌ民族・先住民族教育の現在』 日本社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.166-179
- 廣瀬隆人 (二〇一四) 「大学・高等学校におけるアイヌ民族に関する教育」 『日本社会教育学会編』 『アイヌ民族・先住民族教育の現在』 日本社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.151-165
- 藤村好美 (二〇一四) 「アメリカ先住民族の民族後の継承と復興ー消滅の危機を超えてー」 『日本社会教育学会編』 『アイヌ民族・先住民族教育の現在』 日本社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.180-193
- 前田耕司 (二〇一四) 「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」 『日本社会教育学会編』 『アイヌ民族・先住民族教育の現在』 日本社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.123-136
- 吉田憲司 (二〇一三) 「フォーラムとしての「ニューシウム」その後」 『民博通信』 No.140 pp.2-7
- 淀野順子 (二〇一四) 「文化伝承の森を守る活動ー活動の展開過程と環境管理主体の形成」 『日本社会教育学会編』 『アイヌ民族・先住民族教育の現在』 日本社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.109-122
- 若園雄志郎 (二〇一四①) 「先住民と博物館ーアイヌとアボリジニの比較からー」 山内由理子編 『オーストラリア先住民と日本…先住民学・交流・表象』 お茶の水書房 pp.226-243
- 若園雄志郎 (二〇一四②) 「博物館におけるアイヌ文化の伝承者育成」 『日本社会教育学会編』 『アイヌ民族・先住民族教育の現在』 日本社会教育第五八集 東洋館出版社 pp.80-93