

大学での地域連携型授業を通じたアイヌ文化学習に関する一考察 —文化への関心から地域における当事者性まで—

山川 卓*

本稿は、大学での地域連携型 PBL 授業の実践報告として、学生がアイヌ文化への表層的な関心を、いかに地域社会における「当事者性」へ転化させるかを考察したものである。従来の教育現場でのアイヌ文化への注目は、時にアイヌ民族の他者化を強める効果も生んできた。その課題を乗り越えるため、本実践では文献・体験学習から、地域での展示会開催まで段階的に学びを移行させる設計をとった。その結果、学生たちは歴史的・構造的な問題の難しさを認識しながらも、学習過程で生まれる「楽しさ」を通じて地域のアイヌ文化活動を支援する媒介者としての当事者性を意識するに至ったと考察した。

Keywords : 地域連携型授業、アイヌ文化、当事者性、「楽しさ」、媒介者

1. はじめに

過去数年の間に、日本社会におけるアイヌ民族を取り巻く社会状況は一定の変化を経験してきた。例えば、先住民族としてのアイヌをめぐる日本の法制度の改定に伴う政策的変動や、それに伴う社会实践の変化、および一般社会におけるアイヌ文化に対する関心の高まりなどである。2008年に採択された「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議」の延長で2019年に制定された「アイヌ施策推進法」は、各自治体レベルでの政策を刷新する契機となり、2020年に開場したウポポイ（民族共生象徴空間）は民族教育を含む歴史・文化継承のための新たな拠点として位置づけられ、アイヌ・イメージで表象されるキャラクターが登場するフィクションの流行は（再び）消費社会におけるアイヌ民族への関心を引き起こした。かかる変化の背後には、国際社会での動きと連動しながら進められてきた先住民族としてのアイヌの承認を求める運動や、様々に葛藤を抱えながら自分たちのアイデンティティの継承を文化に託して追求してきた人々の営為がある（上山 2021 : 22-28 ; 上村 2022 : 210-214）。

そうした営為の1つとして展開されてきたものが、学校教育における「アイヌ教育」、「アイヌ学習」であった^{注1)}。地域によっては第二次大戦後から小中高で部分的にあつかわれてきたアイヌ史やアイヌ文化教育は、1980年代に北海道と札幌の教育委員会がアイヌ文化学習を推奨したことで、1990年代から普及するようになったとされる（菊池 2003 : 2）。現在では総合的な探求学習や、社会科の時間などで、北海道内の多くの小中高でアイヌ学習が展開されている。こうした学習では、たとえば料理や踊りなどの文化的実践にかかわる体験学習や、アイヌの当事者の語りの傾聴など、具体的な経験からアイヌへの理解が目指されてきた（上野 2020 : 21-24 ; 菊池 2003 : 3）。その一方で、文化のみに偏重した教育が行われることで、現在を生きるアイヌに対する誤解（伝統的な生活をしている／もはやアイヌは存在しない）を育ててしまう問題や、そうした学習で目的とされる「多文化共生社会」の実現に必ずしもつながらない側面も指摘されてきた（米田 1996 : 141-144 ; 新藤 2018 : 201-202）。

この問題は大学でのアイヌ民族に関する学習にも通底する。大学での実践例として、社会科教員などの養成過程でアイヌ文化体験学習を取り入れた事例が報告されている（村田、進藤 1987）。あるいは講義の枠内で、口承文芸や刺繍などに対する学生の文化的関心を、日本の国民国家形成とアイヌの同化に至る歴史の学習に架け橋する実践も報告されている（上野 2023 : 86-87 ; 鈴木 2007 : 136-137）。他方で、そうした教育を受ける大学生にとって、日本社会での民族的マイノリティの位置づけを国民国家と主流社会の暴力性を踏まえながら歴史的に理解することの難しさが、学生による差別言動としてあらわれる事例も報告されている（北

*北海道教育大学教育学部国際地域学科（Hokkaido University of Education, Faculty of Education, College of International and Regional Studies）

原 2023b : 20-25) 注²⁾。アイヌ文化にかかわる表層的な学習を超えて、真に共生といえる状態に向かおうとする素質を育むうえで、大学教育が担う役割はどこにあるであろうか。

1つの可能性は、アイヌ民族を含めた地域の再活性化の役割を学生たちが担うことによって、地域における「当事者」としての責任をもちながら学ぶための場を提供することにある。地域との関係を通じて実践されてきたアイヌ学習として、例えば、白糠や白老などの小中学校での「ふるさと学習」や「ふるさと教育」の実践例があげられる。他方で、アイヌに関する学習がふるさと学習の枠内に位置づけられることによって、人権教育としての側面が薄れてきた、マジョリティの側からの視点での教育が中心になってきたという議論もなされている(新藤 2018 : 200-202 ; 上野 2020 : 24-25)。小中学校では生徒の発達段階や知識の定着などもあって受け身の学習にならざるを得ない部分があるが、大学であればもう一步踏み込んで、アイヌの当事者を含む地域と連携しながら、PBL (Project based learning) 型授業注³⁾を通じて学ぶ方法も可能である。PBL 型授業の意義として、アクティブラーニングによる学習効果だけではなく、学内で完結しないことによる難しさと慎重さの要請にもとづく、より深い理解につながる学習の可能性が含まれていると考えられる(山口 2020 : 8)。

同時に、ここには危険性もある。大学は知を生産し、知の権威を担う場所であり、時にそれに伴う暴力性をマイノリティに対して振るいかねない機関である。実際に大学および研究者は、盗掘を含む方法によりアイヌの遺骨を持ち去り、科学的・知的関心の対象としてきた歴史があり、返還と追悼をめぐる責任と倫理を問われてきた(植木 2017)。学知の集積や学生の学びを言い訳として、主流社会のアイヌ民族への抑圧的な関係性を再生産するのであれば、その時点でマイノリティにかかわるプロジェクトとしては正当性も効果も失われる。それゆえ、かかわり方には慎重さが求められ、マジョリティ視点で学生や地域のための道具とするのではなく、アイヌ民族を含む地域づくりを志向することが大前提となる。

このような前提を踏まえて、本稿では大学機関における地域連携型の PBL 授業で、アイヌ民族に関する学習がどのようにして可能かを、北海道教育大学函館校(以下、函館校)での実践例を通じて検討していく。函館校では、2014年から国際地域学科において「地域プロジェクト」という必修科目が設定されており、地域のニーズに合わせて問題解決を目指しながら学生たちの学びにつなげるプロジェクトを、毎年数十件実施している。筆者はそのうちの1つとして「道南地域におけるアイヌの人たちのための地域支援」を2023年度から立ち上げ、3年間継続して実施している注⁴⁾。本稿では、2023年度と2024年度の同プロジェクトの実践に関する分析を通じて、文化への表層的な関心にとどまらないアイヌ民族学習がどのようにして可能なのか、どのような意味でアイヌの人々のための地域実践が行えるのかに焦点を当てながら、アイヌ学習における地域連携型 PBL 授業の可能性を論じたい。

2節では、函館校でアイヌ文化学習にかかわるプロジェクトを展開した背景について、函館を含む道南地域でのアイヌを取り巻く状況や、それを踏まえて設定されたプロジェクトの狙いなどを整理する。続く3節では、実際に行われたプロジェクトについて、具体的にどのような過程で活動を実施したのかを記述する。4節では、その結果として学生たちがどのような学びを得たのかということと、アイヌの人々を含む地域に対してどのような貢献ができたのかを分析したうえで、上記の焦点について考察する。

2. プロジェクトの背景と焦点

(1) 道南地域でのアイヌ学習の前提

北海道内において、道南地域におけるアイヌ民族の歴史や文化に関する資史料は、15~16世紀という早期に和人の流入とアイヌ民族との住み分けが進められたことから、相対的に残っているものが少なく、明らかにされてこなかった部分が大きいとされる(大野 2014 : 2)。それは同時に、道南地域のアイヌ民族が早い段

階からより強く同化にさらされてきたことを意味し、道北や道東に比べて同地域のアイヌ史・文化があまり一般に知られていないという状況にもつながっている。しかし、1930年代の長万部町において伝統的なアイヌ家屋の展示施設「エカシケナル」が設立される事例や、1960年代の函館市内で私設の博物館である「アイヌコタンの史跡館」が設立される事例など、二風谷や阿寒と同じようにアイヌ民族の生活文化の伝統的様式を保存しようとする努力もあった（大坂，小川 2020；大矢 2014：21）。また、函館市には北方民族資料館や市立函館博物館といったアイヌ資料を数多く収蔵する施設が存在し、八雲町や長万部町の郷土資料館にはそれぞれ貴重な資料が保管されている。道南地域におけるアイヌ史に関する研究も近年蓄積されている（大矢 2012；小川 2015；函館アイヌ文化研究会 2014）。残されている資料・史跡や、先行研究を通じて道南地域におけるアイヌ史・文化について学習する環境は整っていると言える。

他方で、アイヌ・アイデンティティを公にする人々が多い地域と比べた場合に、表層的な文化学習に終わらないための仕掛けが、より重要になるということも言える。米田は、「アイヌ文化」を「日本の文化」と対比しながら学習することが、かえって現在のアイヌ民族に対する誤解や、アイヌ民族の周縁化につながる問題性を含んでいることを指摘する（米田 1996：142-144）。大坂は「伝統的な」アイヌ文化イメージとそれが失われた現在というイメージとの間で生きてきた一人ひとりのアイヌの生と向き合う責任を説く（大坂 2025：153-172）。もとより、道南地域の文化を固定的にとらえること自体が問題であり、現在に至るまでの歴史を踏まえながら動的に変化してきたものとしてアイヌ文化、日本文化を捉えることは大前提となる。そのうえで、日本社会における民族的マイノリティに対する眼差しの傾向を踏まえた学習が必要となるであろう^{注5)}。なお、函館校には夏期と春期の集中講義という形で「アイヌ語」、「アイヌ民族と文化」という教養科目が設置されており、筆者のプロジェクトに参加する学生も履修済み、もしくはプロジェクト実施期間に履修するケースが多い。

(2) 地域連携型授業としてのアイヌ学習

本プロジェクトを立ち上げた直接のきっかけは、函館校で実施している「ソーシャルクリニック」事業^{注6)}において、ある道南地域の自治体から寄せられた要望であった。そこでは、自治体の域内で活動するアイヌ文化保全活動に対して大学との連携した活動による支援の可能性が打診された。自治体職員の方からは、学生たちが受講する側に立ちながらアイヌ文化活動に参加することで、そうした活動に携わる方々のエンパワーにつながるのではないかという意図が伝えられた。それを受け、アイヌ文化活動への支援を通じて地域に貢献し、同時に道南地域におけるアイヌ文化・歴史・現状について学生たちが学ぶプロジェクトを構想した。地域貢献というプロジェクトの目的に沿えば、連携の相手方としてアイヌ文化活動を行っている団体や自治体などがあり、活動の益を受ける人々として連携相手を含む地域コミュニティがある。そのコミュニティへの貢献の方法を、アイヌ民族について主流社会との歴史的関係性を踏まえた学習の延長線上で模索することが、プロジェクトに参加する学生の課題となる。

地域連携という文脈と、上述したアイヌ学習の難しさを踏まえたうえで、本プロジェクトの目的について、以下のような焦点を設定することになった。1 つ目に、アイヌ文化として知られる表象や実践の学習のみにとどまるのではなく、文化学習を通じて日本社会において位置づけられてきたアイヌ民族の立場とそれが作られてきた歴史、ひいては民族的なマジョリティとマイノリティの関係を規定する日本社会の構造への理解を導くことである。2 つ目に、学生たちが種々の活動を通じて学ぶだけにとどまらず、学ぶ過程でアイヌの方々のコミュニティおよびその活動の維持に貢献するとともに、地域全体でのエンパワーに可能な限りつなげるという点である。この点は、上野（2020）が分析した小中学校におけるふるさと学習の事例などを踏まえると特に重要である。上野によれば、そのケースは結果としてマジョリティの側の視点に立った教育にな

っていて、地域に含まれるはずのアイヌにルーツをもつ子どもたちにとっての教育になっていなかった。地域連携活動としては、何よりもアイヌの方々のコミュニティのための活動であるという焦点をずらさないための枠付けとなる。そして3つ目に、学生たちが地域における当事者として学習に参加する構えをとるという点である。アイヌ学習に関連した立場性を考える時に、最も重要なものは言うまでもなくアイヌ民族のルーツやアイデンティティにかかわる当事者性である。しかしここでは、学習に参加する者がアイヌ民族ルーツあるいはアイデンティティを持たない場合でも、地域コミュニティの一員として、また和人としてのアイデンティティを持つ者であれば日本社会におけるマジョリティの当事者として学習するという点を重視している。アイヌ文化学習でしばしば用いられてきた手法は体験学習であった。体験学習の1つの意味は、自己が体験してこなかった事象を通じた「他者」への共感であろう（村田，進藤 1987：24）が、もう1つの意味は共感を超えて、裏返しとしてのマジョリティの経験の当事者性に気づくことにあると考える。その気づきは、表面的なアイヌ文化学習・紹介を超えた実践につながる契機となるであろう。

3. プロジェクトの実施過程

(1) 授業形式と目的の設定

「道南地域におけるアイヌの人たちのための地域支援」は、教育学部国際地域学科（函館校）の必修授業である「地域プロジェクト」の枠内で、PBL型授業として2023年度から実施している。地域プロジェクト自体の授業形態は、「地域プロジェクトⅠ・Ⅱ」という名称で前期と後期にわたって通年で開講され、1年を通して1つのプロジェクトを3～10名程度の学生たちで運営するものである。毎年実施されるプロジェクトは函館校全体で40を超え、それぞれ担当教員の指導の下で学生たちが地域の方々とかかわりながら実施していく。本プロジェクトについては、筆者が所属する「国際協働グループ」の主に2年生を対象として開講される。グループ内の100名あまりの学生たちは、参加を希望するプロジェクトに応募し、プロジェクトで受け入れられる最大人数を超えた場合には選考を経て各プロジェクトに配属される形式となっている。逆に、3名以上集まらなかったプロジェクトは開講されない。国際協働グループでは、本プロジェクトを含めて、毎年15程度のプロジェクトが設置されてきた。本プロジェクトには、これまで毎年7名の学生が新規に参加している。プロジェクトに参加する学生は毎年入れ替わるため、基本的には1年周期で実施内容に区切りがつけられる^{注7)}。

プロジェクトの目的は、毎年わずかに修正を加えるが、一貫してアイヌ施策推進法の文面にある「アイヌの人々の誇りが尊重される社会」が実現されるために必要なことを学び、実施するという趣旨で設定してきた。同時に、プロジェクト発足段階から文化活動へのかかわりを焦点としてきたことから、「アイヌの人々の誇り」を文化の継承と結びつけながら活動の目的を設定してきたところがある。その点で、文化活動の実施・継続の支援をしながら、それを地域の方々に様々な方法で伝えるということを目的に置いている。2024年度の募集要項には、「このプロジェクトは、アイヌ政策推進法が提唱する「アイヌの人々の誇りが尊重される社会」のために必要なことを学び、考え、そのための活動を実施することを目的としています。具体的には、道南のアイヌの人たちの歴史・文化・現状があまり知られていないということを受けて、まず自分たちがアイヌの人たちと道南地域・日本社会について学びつつ、道南の人たちに知ってもらうための活動などを行う予定です」と記した。

ここでは、「アイヌの人々の誇りが尊重される社会」と直接関連する目的を、場の創出を通じた当事者のエンパワーメントに置いている。エンパワーされるのは文化活動に従事するアイヌの方々であると同時に、アイヌ学習を通じて新しい可能性を開く学生や、「アイヌ文化」を知ることで地域の歴史とあり方に対して別様の可能性を見出すことができるような、ルーツにかかわらない地域のすべての人々を含む。学生たちについ

では、後述のような多様な学習アプローチをとることで、文化を入口としながら、その場における当事者として学生たちがアイヌ民族を取り巻く日本社会を問い直す意識を醸成することを目的とした。

こうした目的を設定する理由は、「アイヌの人々の誇りが尊重される社会」の実現には、誇りの土台となるものの再編成だけではなく、それを否定するものと闘うことも含まれるからである。日本における先住民族としてのアイヌに限らず、民族的マイノリティや外国籍住民、「移民・難民」に対する差別は、歴史的な社会制度と構造そのものに埋め込まれてきたものである。すなわち、分かりやすい差別行為を否定する規範だけではなく、さらには国民国家としての日本社会が形成される過程で同化されてきた人々の歴史を理解するのみならず、現在に至るまで日本社会で「自然」なものとして受容される「民族」編成認識の偏りと、反差別規範の不在に乗じて民族的マイノリティへの排外姿勢を政治的機会として利用する傾向を理解したうえで、それに対抗するための基礎を作り上げることが必要になる（梁 2020：261-273）。ここにおいて、地域連携型のプロジェクトを通じてアイヌ学習を実施する目的は、学生たちにとって体験学習を含めた種々の活動による知識の深化が文化領域のみならず社会領域まで広がることを土台に、活動の中でアイヌの方々を含む地域の方々とともに、学生たち自身がよりよい地域を構想し、そのために行動できる構成者としてエンパワーされることに置かれる。

なお、プロジェクトでは前期と後期でそれぞれ異なる目的を設定してきた。前期は学生たちが知識を得ることでアイヌ学習に対して主体的に参加できる土台を形成することを目的として、後期はアイヌ文化活動に従事する方々と連携する機会を可能な限り設定しながら地域に貢献することを目的とした。すなわち、2つの学期を通して、学びと当事者性の醸成を段階的に進めていくという設計をとった。プロジェクトに参加する学生たちのアイヌ民族に関する知識には幅があり、多くは一般的に流布している「アイヌ・イメージ」以上の知識を持たない場合が多かった。そのため、アイヌの方々との交流や、アイヌ文化について伝える側に立つうえで、マイクロアグレッションに代表されるような無自覚な差別を行わないため、同時に文化活動の根底にある歴史と動機を理解するために前提的な知識を学んでおく必要があった。実践上の瑕疵を避けることと、学生たちの視点をアイヌを「他者」化するものから、自分自身を含む地域の一員として同じ地平で捉える視点に段階的に移行させる狙いがあった。

(2) 実施の経緯

実際のプロジェクトの行程について、2023年度と2024年度は下表のような経過を辿った。

表-1：「道南地域におけるアイヌの人たちのための地域支援」年間スケジュール

2023年度	2024年度
■前期	■前期
4月 活動についての相談・計画、調べ学習	4月 文献購読
5月 北方民族資料館訪問、ウポポイ訪問	5月 文献購読、北方民族資料館訪問
6月 テーマ別で文献を通じた学習、専門家の講義	6月 ウポポイ訪問、専門家の講義
7月 先祖供養祭（長万部）の訪問、前期活動の振り返り	7月 アイヌ料理創作体験会、前期活動の振り返り
■後期	■後期
10月 アイヌ刺繍団体による刺繍講座を受講	10月 イチャルパ（函館）への参加

11月 道南アイヌの資料学習、文化講座開催準備・展示会企画準備	11月 展示会企画準備、道南地域のアイヌ語由来地名の調査
12月 長万部町「アイヌ文化講座 エカシケナル」開催支援、展示会企画準備	12月 アイヌ刺繍団体による刺繍講座を受講、展示会企画準備
1月 「アイヌ刺繍展」開催、活動全体の振り返り	1月 「アイヌ文化展示会」開催、活動全体の振り返り
2月 最終報告会	2月 最終報告会

<前期の活動>

前期は、学生たちの段階的な学習に重点を置いてプロジェクトを進めた。はじめは文献購読を通じて、学生たちの知識と問題意識を共通のレベルに持ち上げることを目的とした。学生たちは事前に文献にもとづいて自分で学習しておき、授業当日にそれぞれの担当パートについて作成した要旨にもとづいて報告し、ディスカッションをするという形式である。文献は、2023年は学生たちが自身の関心に応じて設定したテーマにもとづいてそれぞれ調べて読んできた。学生たちが設定したテーマは、「日々の暮らし」「信仰」「遊び」など、文化的な関心が多く、ディスカッションでは新しいことを知った驚きや、納得の声があがっていた。他方で、アイヌ民族を取り巻く日本社会の構造の学習は後回しになったため、2024年度はこちらで文献を指定し、日本社会でアイヌが置かれる状況を初学者向けに解説する文献（北原 2023a）や、日本史を相対化するようなアイヌ史文献（坂田 2018）を取り上げた。こちらは報告担当の章を分担しながら、全員が同じ文献を読んでいたため、より内容に即した深い考察が学生たちから出てきた。しかし、差別の実態や抑圧の歴史を取り上げることで、ディスカッションは重い空気になることが多かった。例えば、マイクロアグレッションは自分たちもやってしまう恐れがあり完全に避けることは難しい、しかし無自覚に傷つけていたのを知る事はできる、ただの傍観者にならないことは重要、などの意見を学生たちは慎重に交わしていた。

座学のみで学生たちが実感を持って学びを得ることは困難である。それゆえ次の段階で、言葉ではなく物を通じて理解を深めるという目的で、各種資料館等への訪問学習を行った。2023年度と2024年度に実際に訪問したのは函館市北方民族資料館とウポポイ内にある国立アイヌ民族博物館であった。

北方民族資料館では、どちらの年度も1時間程度の館内ツアーを実施してもらい、学生たちは館長の解説を聞きながら館内の展示資料を全体的に閲覧した。その後、30分ほど自由時間を設けて、関心をもった資料についてより深く確認できるようにした。展示では、衣類や装飾品、儀式や狩猟の道具など、アイヌ民族独自の生活文化にかかわる資料のみならず、和人の側からのアイヌおよび現北海道エリアに対する眼差しを表象するような資料が置かれていた。例えば、入り口付近に展示されていた平澤屏山による「アイヌ風俗十二月（レプリカ）」には、1月から12月までのアイヌの人々の生活が描かれている。しかし、1月にもかかわらず裸足で描写されている点などは、和人側からの偏見が反映されている可能性がある、という説明を館長から受けた。あるいは林子平が18cに描いた北海道の地図を確認しながら、それが現実とは全く異なる形で描かれていたことなどを学んだ。また、2023年度には館内ツアーと後述の切り絵体験の後に30分ほど、プロジェクトの運営について館長に相談する機会を得た。学生たちはプロジェクトで実施したいことを自分たちの言葉で伝えながら、アドバイスを受けていた。2024年度にはそうした時間を設けなかったが、ツアー後の館長との質疑応答の時間では、アイヌ史や和人のアイヌ理解に関する質問が学生からあがった。

また、アイヌ民族博物館の展示では、アイヌという呼称で呼ばれる人々の生活文化が、場所や時代によって全く異なることを理解することに狙いを置いた。同館には多種多様な生活文化・儀礼文化にかかわる資料が展示される中に、今を生きるアイヌの方々への展示が置かれている。投網や、昆布、フライパンなど、一見

して一般社会が抱く典型的な「アイヌ・イメージ」にそぐわない、「通常の」生活にかかわる物品が展示されているのを見て、今を生きるアイヌの方々が「伝統的」生活をしているわけではないこと、および「民族」カテゴリーの相対性と複雑さを学ぶとともに、「アイヌは伝統的生活を送っていた、すでに滅んだ人々である」という主流社会のバイアスを払拭することを狙いとした。こちらは、2023年度と2024年度ともに、函館校の卒業生である学芸員の方に30分ほど展示全体を案内してもらった後、自由行動の時間をとった。学生たちは展示品の閲覧だけでなく、体験スペースで刺繍の素材に触れたり、視聴覚資料を通じて季節ごとの生活周期などを学習していた。どちらの訪問でも、まず専門家の解説を聞きながら学ぶことで、学生たちは共通の知識を得るとともに展示物への関心を深め、その後に自由行動で気になったものを確認するという手順を踏まえた。

目の前の物を通じた学習以上に、自分が当事者として深くかかわる学習方法が体験学習である。北方民族資料館やウポポイ訪問時には様々な体験学習の機会を設けた。2023年度は北方民族資料館で折り紙を使った切り絵細工を体験し、ウポポイでは料理体験で昆布とくるみの味付けをしたシト（団子）を作って食べた。2024年度は、コースターに文様を刺繍する体験と、木製のスマホスタンドに彫刻刀で文様を彫る体験学習を行った。さらに、学生たちからあがったアイデアにもとづき、自分たちでアイヌ料理のレシピを調べて、調理して食べてみるというアイヌ料理体験会も実施した。こうした体験学習は、文献、映像資料、展示などで学習していた生活文化を実践を通じて確認するという位置づけになる。特徴の1つとして、「かつてのアイヌ文化の追体験」というよりも、コースターやスマホスタンドにアイヌ文様をあしらうなど、現在の生活に紐づいた営為として講師から伝達されたことがあげられる。実際、アイヌ文化の復興・継承は今を生きるアイヌの方々によってなされており、アイヌ民族博物館の展示も、一般的に日本社会で抱かれてきた「アイヌ文化」のイメージを裏切るものとして示されている（山崎ほか 2024：80-83）。ここには、アイヌ民族の生活文化を自分自身の生活と結びつけて学ぶ契機を埋め込む狙いがあった。

さらに、ゲストの専門家による講義を聴講することで、他の学習で得た理解をより深いレベルに掘り下げするための機会を設けた。2023年度は先述のアイヌ民族博物館の学芸員で木彫り熊研究が専門の方に来てもらって講義を頂戴し、2024年度はその方の講義に加えて、やはり函館校の卒業生である市立函館博物館の学芸員の方から講義を受けた。前者の方は、もともと函館校での地域プロジェクトの第一期生であったことから、自身の経験を背景としたプロジェクトへのアドバイスとアイヌの方々とのかかわり方についての話を伺った。後者の方からは、函館博物館におけるアイヌ関連資料の解説を通じて道南地域におけるアイヌ文化についてと、函館アイヌ協会が実施しているイチャルパ（慰霊祭）の詳細について教わった。講義は、いずれの場合も90分の授業を1コマ使い、講師の方に話していただいた後に学生たちと質疑応答を行うという形式をとった。この頃には、2024年度は特に、教員から指定しなくても学生から自発的に質問があがって活発な応答が行われるようになっていた。

こうして、前期の間は文献購読から施設訪問、体験学習、専門家の講義聴講に至るまで、一通りの方法でアイヌ学習を進めた。学生たちの学びのアウトプットは、定期的なミーティングでそのつど活動を振り返りつつ口頭で話す機会を設けていた一方で、文章や報告資料などにまとめてもらう機会は文献購読を除いて作らなかった。それにより、他のメンバーと一緒に思い出すことを重視すると同時に、自分が書いた文章に経験の意味を固定しないことを意図した。

また、こうした学びとは別に、それぞれの年度に道南地域のアイヌ協会が主催する儀礼の場に参加させてもらった。2023年度には長万部で夏に実施された先祖供養祭に出席した。この時は、学生たちは見学者として儀式に参列し、お供えをさせてもらった。2024年度には、函館で秋に実施されたイチャルパに準備段階から参加の許しを得た。学生たちは参列するだけでなく、函館アイヌ協会の方々や協力者である函館博物館の

方々、祭主の方と協力しながら、ヤナギの木を削ってイナウ（祭祀に使う祭具）を作るイナウケの作業や、祭具や供物の準備、祭壇の組み立てなどの作業に参加した。こうした活動への参加を通じて、座学や学習のために準備された体験とは別の、実際のコミュニティの中での体験を得ることになった。なお、前期の終わりには、他のすべてのプロジェクトと共通で大学内に限定して開催される「中間報告会」がオンラインで開催され、経過を報告している。

<後期の活動>

後期は、前期に学習したことを敷衍して地域への貢献につなげるという段階である。体験学習は「アイヌ文化」という「他者」と自己をつなぐだけでなく、実際に文化活動を実践しているアイヌの方々と学生たちをつなぐ機会でもある。本プロジェクトを立ち上げる直接のきっかけとなったアイヌ刺繍を学ぶ団体の方々には、2023年度、2024年度と継続して刺繍体験の機会をいただいた。2023年度は、10月に一度函館校の者のみが参加する体験会を実施した後、12月に長万部町役場主催の町民向け刺繍体験講座の開催支援をすることになった。10月の体験会では、刺繍団体の方々6名に教わりながら、学生たちはブックカバーにオホ（チェーンステッチ）の技法で文様を刺繍した。体験会は4時間にわたったが、刺繍団体の方々の普段の活動と同じスタイルで実施してもらったことと、刺繍それ自体が没頭できる活動でもあったため、学生たちは刺繍に集中しつつ、メンバーの方々と談笑しながらリラックスして活動していた。また、12月の刺繍体験講座開催支援に関しては、準備段階で長万部役場の方と調整をしながら広報用のチラシを作成するとともに、当日は学生が司会を務め、アイヌの方々にまつわるミニクイズもあわせて実施した。クイズは学生たちが準備したものであり、作成する際には問題が誤った情報を含まないこと、地域差を踏まえること、信頼がおける情報源にこだわることなどの点を、こちらが指摘する前に自分たちで注意しながら問題を作成していた。クイズに関しては、刺繍団体の方々からも「知らなかったことが多かった」「よく調べた」と好評をいただいた。2024年度には、前年度と同じように函館校の関係者のみの刺繍体験の機会を12月に設けてもらった。こうした体験学習の狙いは、アイヌ刺繍を実践している方々に講師の立場になってもらうことで、アイヌ文化を伝える場を創出するとともに、学生自身も学習者としてその場を構成する一部に含まれるということにあった。学生たちは刺繍団体の方々に縫い方を教わりながら、文様の「ツノ」の部分には魔除けの意味があることなどを教えてもらい、逆に自分たちの出身地や函館での学生生活などを伝えていた。

そのうえで、実際の刺繍体験を通じて刺繍作品の美しさにある哲学と技巧に触れた延長線上で、同団体が仕上げた刺繍作品を展示する展示会を、2023年度と2024年度にともに開催した。どちらの年度も、学期末の1月中の土曜日と日曜日の2日間にわたって函館内の公共施設のスペースを借りて開催した。学生たちは、主な作業としてチラシの作成と配布、会場の設計と設営、当日の展示会運営を課題として、企画から運営までを担った。準備期間はどちらの年度も2ヶ月程度であったが、各自で役割を分担しながら毎週のミーティングと個別の作業を通じて準備にあたった。また、2023年度は展示のみの内容であったが、2024年度には刺繍体験とムックリ・踊り体験を同時に開催するという形式をとった。これは、企画の時点で学生から「楽しい会にしたい」という声があがり、その意見を取り入れたものである。刺繍体験は、展示会作品を提供していただいた団体のメンバーを講師としてお迎えし、ムックリ・踊り体験はアイヌ文化活動アドバイザー^{注8)}の方を招聘して、いずれも事前に少人数限定で参加者を募集して実施した。また、同じく2024年度には、学生たちの学習成果を公表する取り組みとして、「道南地域におけるアイヌ語由来の地名」ポスターを作成して同じ会場に展示した。これは、北方民族資料館で地名に関する資料を参照させてもらいながら、学生たちが作成したものである。

展示した作品は合計して数十点あり、タペストリー、チヂリやルウンペなどの大小の着物、マタンプシ（鉢

巻)、カバン類など、多岐にわたるものであった。特に、団体内での団員の年間目標として1年かけて作成されるタペストリー作品が中心的な展示となった。また、長万部のブランドホタテを模したデザインの刺繍作品も人気を博した。集客についてはチラシを作成し、大学内や近隣の文化施設などで配布した。2023年度は特にターゲットを限定せずに集客をしたが、2024年度は子どもたちや若者の来場を目標として設定し、近隣の小中学校や高校に学生たちが直接訪問し、チラシを配布することも行った。結果、どちらの年も合計して70人程度の来場者が訪れた。来場者は大学生と一般の方々が半々という割合であり、多くは口コミや各種文化施設でのチラシ、新聞記事などを通じて展示会に足を運んでいた。2024年度にターゲットとした小中学校や高校の生徒は来場者の中にはあまり多く含まれなかった。他方で、同年度は開催日に地元出身の有名ロックバンドのライブが近隣で行われたこともあり、地元市民だけではなく道外からの観光客も一定数来場することになった。

展示会の狙いは、一義的にはアイヌ刺繍団体の方々の作品を函館および道南地域の市民に紹介するという点にあった。長万部ではなく函館で実施した理由は、学生たちの移動の費用と時間という現実的な問題と、集客を考えた際に人口が多い都市の方に可能性があったこと、および長万部に限定しないことで道南という括りで別々の地域をつなげる活動になりうるのではないかという点にあった。すなわち、広域の道南フレームにおいて刺繍団体の方々の作品と活動に触れる機会を作ることによって、その場を作ったプロジェクト参加学生も含めて「道南地域」の人々が、アイヌ文化を媒介としてエンパワーされることを狙いとしていた。

そうした1年の活動をうけて、学期末には学内の全プロジェクト合同の「最終報告会」が一般の来場者も参加する形式で開催された。学生たちは年間の活動をまとめたポスターを作成し、来場者に対して一連の活動と学習内容を口頭で説明した。この最終報告会も、地域貢献の目的を構成する部分にあたる。成果を示すことを通じて、地域におけるアイヌ文化活動およびアイヌ学習プロジェクトの可能性を伝える役割を担っている。

4. プロジェクトで得られた結果の分析・考察

ここでは、プロジェクトの実践結果を2つの観点から分析したい。1つは学生たちの学習過程とその効果であり、もう1つはプロジェクトそのものが持ち得た地域支援としての効果である。そのうえで、本プロジェクトにどのような限界があったのかについて考察したい。

(1) 学習過程

プロジェクト全体を振り返った際に、文献購読、施設訪問、体験学習、講義受講、アイヌの方々との交流、展示会開催といった、複数の形式を通じて段階的に学ぶという手法はどのような効果を持ち得たのであろうか。

それを考えるうえで、参加学生たちが当初どのような動機でプロジェクトに参加したかを確認しておきたい。図-1は、2023年度と2024年度の参加学生14名の志望動機をテキストマイニングの手法で分析したものである。分析結果は重要度＝スコアの値が大きい単語を大きく表示するように設定している。分析にあたっては、補助動詞の「いただく」や「プロジェクト」の言葉を除外した一方で、「知ってもら(う/い)」を1つの表現として設定した。分析結果を見ると、「アイヌ」と「アイヌ文化」がとりわけ大きく表示されており、プロジェクトの核心が「アイヌ文化」であると認識している傾向が見られる。募集要項内自体に「文化」や「刺繍」といったキーワードが含まれていたことも影響したと考えられるが、「最大の理由は、興味のあるアイヌ文化に触れたいと思ったからである」(2024年度・学生A)など、「文化」への関心を記述している学生は多かった。また、次に「道南」、「道北」、「登別市」といった地域の名称が確認でき、「旭川」や「北海道」

「立ちすくむ」という表現は、岩淵功一（2004：15-16）が、あるワークショップの経験を指して用いたものである。そのワークショップは大学の授業の延長で開催されたもので、東京で学ぶ学生が、沖縄を「消費」するメディア表象を批判する分析を、沖縄の大学生を含む参加者の前で報告するという内容であった。その際に、権力構造の「劣位」に置かれた沖縄の大学生は、「自分たちがマイノリティならばあなたたちは誰なのか」という問いを投げた。マイノリティに対する権力構造を批判的に分析しようとしながら、自分自身の立ち位置を特権化しているのではないかという問いに対して、発表した学生たちは自らの当事者性に気付いた瞬間に「立ちすくんだ」ということである。岩淵はそのうえで、「自らの当事者性に惑いながらも我がこととして問題に向き合い」、「予め与えられてはいない言葉を紡いで必死に声を発した」と、「立ちすくむ」ところから再び動き出そうとした学生の様子を表現している（同上：16）。他方で、東京の大学生や研究者たちは「当事者」からの声を聞いて「他者の問題をいかに語りうるかをリアルに考えられて悦に入っているだけではないか」という疑問も沖縄の学生から上がったという（同上：16）立ちすくむ意識は、きれいに解消され得るものではなく、そのつど当事者としての自分を問い続ける参照点である。

2023年度は、当初は学生の関心にそってプロジェクトを実施することを構想し、学習内容も学生自身に決めさせ、展示会以外の企画も実施するつもりであった。しかし、資料館の館長の言葉や、学習の過程で思っていた以上に複雑な実態を知り、プロジェクトの進め方や内容を修正することになった。その後の活動は発信に対して慎重なものになり、長万部町役場や刺繍団体の方々との協議を踏まえて実施することが意識された。一方で、2024年度は「立ちすくむ」タイミングがより早く、先述のような意見をふまえても、文献購読の段階でその状態に直面したと考えられる。そのうえで、前期末にはアイヌ料理体験会を開きたいというアイデアが学生たちから出された他、慰霊の儀式にも準備過程から参加することになった。

学生たちは、「立ちすくむ」状態からどのように抜け出したのか。その際、体験学習を通じて学生たちが接近した重要な要素は「楽しさ」ではなかっただろうか。2024年度の展示会を企画した際に、前年度を踏襲してただ作品を展示するだけでなく、体験型の空間を作りたいという意見が学生から上がった。これは、その方が楽しい空間を作ることができるという発想によるものであった。ここでは、自身が刺繍を体験したことや、イチャルパの準備に参加したこと、アイヌ料理を創作したことから、それが伝えるうえでも有効であると実感したのではないか。この点、2023年度は刺繍体験講座の運営支援が展示会前の1つの課題として設定され、自分たちの学びが不十分かもしれないという前提に立ちながら企画する側にまわっていた。体験と「楽しさ」によりフォーカスできたのは2024年度だったと考えられる。また、ここでの企画はアイヌ由来地名ポスターの展示もあわせて、学生たち自身がたどってきた、文書資料、展示物、体験を通じた学習という過程を1つの空間で再現するものでもあった。その意味で、アイヌ学習の軌跡を、「楽しさ」というフレームを通じて展示会に投影することで、アイヌ民族について学ぶ学習者から、地域でアイヌ文化活動を伝える場を創出する当事者に転化したと言えるのではないか。

表-2は2023年度と2024年度の学習過程を比較したものである。全体の流れや、個別の学習内容の時期は概ね同じであるが、下線を引いた部分が主な相違点である。2023年度は初期に学生の自発性にもとづく活動を実施しようとしながら難しさに直面し、後半は刺繍講座支援や展示作品の展示など、補助的な立場での場の創出にとどまった。2024年度は、むしろ当初は「アイヌの方々のための地域支援」の難しさに「立ちすくんだ」が、時期を追うにつれて学生たちの主体的なアイデアや参加意欲が見られるようになった。もちろん、参加学生それぞれの個性が影響した部分も否定できないが、「立ちすくむ」タイミングと主体的に「楽しさ」を感じられる体験のタイミングは、大きな意味をもったと考えられる。

表-2：2023年度と2024年度の学習過程の比較

	2023 年度	2024 年度
文献購読	主に文化（学生が独自に文献を調査）	差別、歴史（教員が文献を指定）
ミュージアム 学習	北方民族資料館（館長に相談）、ウポポイ	北方民族資料館、ウポポイ
体験学習	切り絵、料理体験	刺繍、木彫り、料理体験（学生の提案）
専門家の講義	アイヌの方々との協働について	アイヌの方々との協働について、 <u>函館・道南におけるアイヌ文化資料・実践について</u>
儀式への参加	長万部先祖供養際（参列のみ）	函館イチャルパ（準備から参加）
刺繍団体との 交流	刺繍体験会（10月）、 <u>刺繍講座支援（12月）</u>	刺繍体験会（12月）
展示会形式	刺繍作品の展示	刺繍作品の展示、 <u>刺繍体験会・ムックリ体験会（学生の提案）</u> 、 <u>学生が作った地名ポスターの展示</u>

さらに、2024年度の展示会開催後の学生たちの感想からは、「楽しさ」と当事者性をつなぐ重要な意見が得られた。学生から、当初は教員に学習させられている意識が強かったが、展示会に向けてメンバーで準備をし、当日の運営を実施する中で、主体的に参加しながら協力してチームとして行動することができた、という感想が上がった（2024年度—学生C）。この感想には、一面では場を創出すること自体が参加学生の主体化に寄与したということであるし、もっと早期から学生自身が計画・実施に深く関わることができる企画などを実施できれば、座学を含む学習にもより主体的に向かえたという含意が見られる。2024年度の展示会の中では、プロジェクトを運営してきた学生たち自身もムックリ体験に参加し、その後の来場者に対してその場でムックリを演奏してみせるなど、学んだことを伝えるというプロジェクトの目的の1つを体現するような時間もあった。そうした経験を通じて、学生たちからは「間に入れた」という振り返りがあり、媒介者としての立場に立つ意識を自覚したことがうかがえる。

ここで鍵となった「楽しさ」は、アイヌ文化が「エンターテインメント」として消費されることとはまた別の、当事者性が立ち上がる媒介としての「楽しさ」である。ミハイ・チクセントミハイはフロー理論の中で、行いに没頭するためには「楽しさ」がその核心にあるとし、「楽しさ」を十分に感じられる条件の下で、人はその行い自体で充足される「自己目的な経験」を得ることができると述べている（チクセントミハイ、1996：61-63, 85-88）。体験を通じた理解に「楽しさ」が加わることで、身近に感じるという効果はアイヌ文化学習においても重視されてきた点である（村田、進藤 1987：32）。しかし同時に、その「楽しさ」は個人としての没頭体験にとどまるものではなく、周りの人びととともに経験する中であらわれるものである。この点に関連して菅豊は、産業化される以前から行われてきた伝統的な生業の実践には、生活と遊びが同居しながら、行いへの没頭が人づきあいの中であらわれるという「楽しさ」の感覚を引き出す回路が備わっていると論じる（菅、1998：244-245）。実際に、刺繍体験のときには、学生たちの多くはあまり刺繍に馴染みなかったにもかかわらず、刺繍団体の方々と和やかに話をしながら、長時間手作業に没入していた。体験を通じて得た「楽しさ」により、与えられた課題に取り組むだけでなく、自分たちでアイデアを出し創造性を発揮しながら「立ちすくむ」状況から脱し、他の学生やアイヌ文化活動に従事する方々、来場者とともに空間を作る。言い換えれば、それぞれの当事者が地域という社会構造の中で自己を保ちながら他者との自立共生的（コンヴィヴィアル）な営為（イリイチ 2015：42-43）を可能にするような、主体化する契機として「楽しさ」が作用したのではないか。プロジェクトが立ち上がる契機を作ってくれた自治体職員の方からも、当

初、みんなで楽しみながら協働していくこと自体に意味があるのではないかという言葉聞いていた。それと同じ認識を、参加した学生が活動を通じて育んでいたということになる。

そうした「楽しさ」を、授業担当者はどのようにすれば引き出せるのであろうか。2023年度と2024年度を比較すると、1つは、学生の主体性を引き出すうえで、先に「楽しさ」よりも難しさを与えたことに意味があったと考えられる。2023年度は、最初の学びから学生の主体的な関心を引き出そうとした。しかし、それは一旦「楽しさ」に向かいかけた学びが、やはり難しいという否定に結びつくことで隘路に突き当たってしまった。しかし、最初から難しさを折り込み済みであれば、その難しさに回収しきれない文化実践の楽しさや豊かさに注目することが可能になり、その延長で当事者との／としての交流も可能になる。その意味では、体験学習の実施や学生のアイデアを引き出す前のタイミングで、アイヌの方々を取り巻く日本社会の構図や、伝えることの難しさを、自分たちの言葉で考えながら学ぶことが重要であろう。そしてもう1つは、アイヌの方々との交流を、そうした「楽しさ」の実践を通じて行えたことも重要であろう。ただ話を聞いたりインタビューしたりするだけではなく、ともに作業を行う中で楽しさを共有できたということが、学生たちにとって、自発的にかかわろうとしてもいいのだ、という感覚にもつながったのではないだろうか。自分たちが当事者になるうえでも、当事者の方々との交流を体験学習を通じて行うことに意味があると考えられる。

(2) 地域支援

地域への貢献という点では、本プロジェクトはどのような効果を持ち得たのであろうか。プロジェクトでは、アイヌの方々や学生たちも地域で活動する主体であるという前提で、活動実施の過程自体が地域の活性化という側面を持たせながら、同時にその活動がリーチする範囲を広げるために展示会を実施した。展示会そのものには、文化体験を創出する場所を作るという目的が設定されていた。例えば、展示会での来場者アンケートでは、「空間全体がまとまっていて楽しいかんじでした」（2023年度・来場者A）、「アイヌ紋様の色使い等とても良いなあと思います」（2024年度・来場者B）、「実演を通してアイヌ文化に触れる体験はとても新鮮で興味を持ちながら楽しむ事ができた。アクティビティを気軽に行える空間や、柄に関わる知識についても教えて頂ける事ができて、充実した時間だった」（2024年度・来場者C）といった感想が残された。刺繍作品そのものの素晴らしさを伝えると同時に、団体の方々の取り組みを知ってもらうという目的や、ムックリ演奏などの体験会を通じて、来場者の文化体験を彩る場を作るという狙いはある程度実現されたものと考えられる。

一方で、興味深い認識として、「博物館にあるものは色があせてますが、会場にあるものは色があざやかで、本来はこういうものかと思いました」（2023年度・来場者D）という感想があった。もちろん、製作されたばかりのアイヌ刺繍作品であるため、博物館で所蔵されている古い着物などよりも鮮やかな色を実際に発していたという側面もあるであろう。しかし同時に、博物館というアーカイブとしての場に置かれているものと、今まさに活動している刺繍団体の展示会という場で置かれているものとの対比が、認識にあらわれた可能性もある。すなわち、今という時間軸で場が創出されていたことで、来場者もまた、「アイヌ文化」の鑑賞者としての立場から、その場における当事者としての立場に足を踏み入れていたという意識が、この感想にあらわれているのではないだろうか。その意味で、展示会はアイヌ文化活動に焦点を当てながら、その場における楽しい体験を通じた学習によって、アイヌの方々や学生たちと同じ地平で地域に立つ視点を、来場者の内に喚起する契機となったのではないだろうか。すなわち、学生たちが経験してきたフレームを、展示会という枠組みを通じて提供することは、ある程度達成されたと言える。

それが可能であった1つの要因は、展示会の主役が刺繍団体の方々で刺繍作品であったことにある。物の展示は、例えば学生の学びを紹介するプレゼンテーションなどとは違い、それ自体が否定しようのない実践

としてそこにあらわれる。学生たち自身の知識と経験の限界とは乖離して、アイヌ刺繍文様の作品として、そのまま来場者が見て、手に取ることができる。それゆえ、学生たちは「アイヌ文化」に対しては場を作り維持をする補助的な立ち位置をとり、展示会という形式で物や体験と来場者の間で「楽しさ」を作り出す主体として振る舞うことができればよかった。その際、2024年度の場合には、結果的に文章の伝達、物の展示、体験会の開催という、自分たちがたどってきた学習の過程を1つの場にパッケージ化して提供することになったという意味で、学習過程を場の創出につなげて活かすことになった。

また、2024年度の展示会では小学校、中学校、高校などの若い世代の来場を目標としてチラシを配布して、当該世代の来場者はあまり集まらなかった一方で、地元市民や大学生のみならず、会場周辺を訪れた観光客が立ち寄るケースも多かった。垂直的に世代をつなぐ活動としては上手く行かなかった部分があったが、観光地としての函館・道南地域における水平的な広がりを中心にしたアイヌ学習という別の可能性が見出されたとも言える。

では、このプロジェクトが最も重視すべき関係者であるアイヌの方々にとって、活動はどのように映ったのであろうか。貢献できたと言えるのであろうか。刺繍団体の方々には、刺繍体験の時も学生たちを常にあたたかく受け入れてもらい、展示会についても函館で開催することをありがたいと言っていた。筆者を含めて多々失礼を働きながら、活動にかかわることを許してもらっている。刺繍の時間をともにし、メンバー一人ひとりの作品を展示することは、確かに刺繍団体の方々に喜んでもらえたと考える。しかし、大学としての立場でかわり、初期には長万部町役場の仲介があり、無理を強いてきた部分が本当にないかは言い切れない。そして貢献という意味では、やはり限界もあった。

(3) 本プロジェクトの限界

本プロジェクトで目的とした学生たちの学習として、アイヌ文化への関心からより広く道南地域および日本社会におけるアイヌ民族の位置づけへ関心を広げながら学ぶというプロセスは、ある程度は実現できたのではないかと考える。しかし一方で、参加した学生たちの多くは当初からアイヌ文化に関心を抱き、ある程度アイヌ学習を経験してきた者たちであった。裏を返せば、関心や知識を最初から持っていない学習者に対して、プロジェクト形式の学習がどれほど効果を持ちうるのかは未知数と言える。同時に、社会におけるアイヌの方々の差別や難しさを理解し、それに対して自分自身が慎重に向き合うという姿勢を身につけるだけで、大学生の学びとして適切なのかという問題もある。すなわち、日本における民族的マイノリティへの差別の背後には、日本の社会構造および国民国家の正当性を創出するイデオロギー的前提と、何よりそうした構造を不可視化する姿勢が根付いている（北原 2025：65-69）。その側面を直接あつかったのは、文献購読の段階においてのみであった。地域における言葉だけではない「多文化共生」を創出するうえでは、反差別、反レイシズムを、純粋な規範としてではなく、そうした差別を引き起こす政治社会学的設計への対抗措置の展開として理解する必要がある（梁 2020：127-137）。言い換えれば、地域支援の文脈、あるいは展示会のような場の創出において、既存の日本社会におけるマイノリティに対する「常識」およびマジョリティの「日本人」としての「常識」を揺るがすような仕組みを自覚的に組み込む必要があるということである。それを設計できる段階までは、文化から社会へという学習の幅の中でカバーしきれなかった。

そうした学習の限界は、地域への貢献という面での控えめな成果としてあらわれたと考える。プロジェクトのタイトルでは「地域支援」と銘打っているものの、当初から自分たちに何ができるのか、という疑問は学生たちの内にもあったことが看取された。その意識は、アイヌの方々に対して間違っただけの行いをしてはいけないという規範によって強化されることになる。そのうえで、元々の知識や経験の少なさからアイヌ民族に関する学習を先に行う必要があり、しかもプロジェクトの期間が授業の枠組みで行われるために1年に限定

されるということも、アイヌの方々とのかかわり方や、「地域支援」としての実施の難しさにつながることもあった。結果的に、アイヌの方々を含む地域支援への熱意はあっても、構造的な問題の全容を把握しきれず、どこにどう働きかければいいのか描けないからこそ慎重になるという限界があった。それは、2023年度だけでなく、2024年度も同じである。実際に展示会では、展示の場や体験会そのものと、日本社会にアイヌの方々が置かれてきた状況の理解との間に直接的なつながりをもたせることはできなかった。それが「楽しい展示会」の限界であったとも言える。2024年度に展示したアイヌ語由来の地名ポスターは、道南地域においてアイヌ民族が決して「他者」ではないことを示すための装置としての機能を持ちえたが、それがどれほど実際の効果をもったのかは定かではない。

6. おわりに

本稿は、大学でのアイヌ民族に関する学習を地域連携型授業のプロジェクト実施形式で行うことで、学生たちが地域における当事者としてアイヌ学習に向かう可能性を検討した。そこで課題となった点の1つが、アイヌ文化への関心・消費で終わらないということであった。表層的なアイヌ文化への理解にとどまらず、和人社会との関係性でアイヌ民族が位置づけられてきた過程を理解するために、複数の学習形態を段階的に組み合わせながら学ぶことで、また、刺繍体験を通じた交流と展示会という場の創出を通じて、知識を超えた理解を得ることとなった。そしてもう1つの課題が、地域連携の枠組みを通じてアイヌの方々のための活動を実施・支援することによって、両者の分離を招かないという点であった。ここでは、学生たちが場を作る役割を担うことで、ささやかではあるもののアイヌ文化活動を実践する方々とそこに関心を抱く方々をつなぐ媒介者として可能な方法を示した。「楽しさ」を基軸にしなが、学生たち自身も醸成してきた地域における主体としての意識を通じて、地域支援としてのアイヌ文化活動支援を実施できたと言える。

同時に、プロジェクトの実践には限界もあった。アイヌの文化活動を含む地域のための場を創出するうえで、「楽しさ」だけではなく、日本社会における「民族」に対する意識の偏りと政治社会構造についての啓発の機会を含まなければ不十分になる。端的に表現すれば、差別の問題に目を向けないまま文化を称揚するだけでは足りない。本プロジェクトは試行錯誤しながら3年目に入っているが、筆者の力量不足もあり、いまだにその2つの点を十分に架け橋することはできていない。また、大学の授業である以上、一義的には学生たち自身がプロジェクトを通じて学ぶことが目的となるが、大学の社会的役割および責任として、アイヌの方々とのコミュニケーションをとりながら信頼を醸成することが大前提である。場を作る役割を担うのであれば、アイヌ民族の当事者コミュニティや資料館職員などの発信者との連携強化自体も、プロジェクトを支えるための大きな目的となる。これらの諸点は今後の課題としたい。

【注】

- 注1) 「アイヌ教育」と「アイヌ学習」の違いについて、平山(2000:27-28)は前者をアイヌ民族にルーツをもつ当事者への教育とし、後者をルーツにかかわらず日本社会におけるアイヌ民族について学ぶ学習として分けたうえで、両者の明確な区別は困難としている。
- 注2) 大学内での差別を防止する取り組みについては、岡田, 北原, 谷本(2024)を参照。
- 注3) 「PBL型授業」には Problem Based Learning の意味が含まれる場合もあるが、本稿では Project Based Learning の意味で用いる。両者の違いについては山口(2017:35)を参照。
- 注4) 2025年度は「道南におけるアイヌの人たちのための地域支援」にプロジェクトタイトルを微修正している。
- 注5) アイヌ民族以外に、日本社会におけるマイノリティに関する教育については、志水, 高田, 堀家, 山本(2014)を参照。
- 注6) 「ソーシャルクリニック」は函館校で開発された地域協働モデルであり、地域社会の課題解決を「診断」「処方」「治療」という過程にわけて、住民の主体的な取り組みを大学が知的・教育資源の提供を通じて支援するという考え方にもとづいている(古地, 齋藤2021:65-66)。本プロジェクトでは、自治体への巡回型の聞き取り調査で上がった要望が立ち上げの契機となった。
- 注7) プロジェクトの継続的な実施のため、上級生向けに「地域プロジェクトⅢ・Ⅳ」を開講することも可能である。

注8) アイヌ文化活動アドバイザーは、アイヌ民族文化財団の委嘱を受けて、各種学校や団体などに派遣されてアイヌ文化にかかわる技術・知識についての指導・アドバイスを行う専門家である(アイヌ民族文化財団)。

注9) 分析にはユーザーローカル AI テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) を使用した。

【謝辞】

本稿で取り上げたプロジェクトの実施にあたり、ご支援、ご協力をいただいた、チセの会、長万部アイヌ協会、函館アイヌ協会、長万部町役場、北方民族資料館、民族共生空間ウポポイ、市立函館博物館の方々、アイヌ文化アドバイザーの方、および参加してくれた函館校の学生に、心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- 1) アイヌ民族文化財団ホームページ、「アドバイザー派遣」, <https://www.ff-ainu.or.jp/web/application/system/adviser.html>, (最終閲覧日: 2025年6月25日)。
- 2) イリイチ, イヴァン (2015年), 『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二, 渡辺梨佐 訳), 筑摩書房。
- 3) 岩淵功一 (2004年), 「沖縄に立ちすくむ: 本書プロジェクトの経緯と関心」, 岩淵功一, 多田治, 田中康博編, 『沖縄に立ちすくむ: 大学を越えて深化する知』, せりか書房, pp. 6-19。
- 4) 植木哲也 (2017年), 『学問の暴力: アイヌ墓地はなぜあばかれたか (新版)』, 春風社。
- 5) 上野昌之 (2020年), 「北海道白老町の『ふるさと学習』から考えるアイヌ民族との多文化共生学習と民族教育の可能性」, 『教育學雑誌』, Vol. 56, pp. 17-28。
- 6) 上野昌之 (2022年), 「札幌市におけるアイヌ民族に関する学校教育の様相: 小・中学校での実践例を踏まえて」, 『東洋大学文学部紀要』, Vol. 48, pp. 1-8。
- 7) 上野昌之 (2023年), 「東京でアイヌ民族について教える意義」, 『教育學雑誌』, Vol. 59, pp. 81-92。
- 8) 上村英明 (2022年), 「はたして国内法はアイヌ民族を支えてきたのか」, 小坂田裕子, 深山直子, 丸山淳子, 守谷賢輔編, 『考えてみよう先住民族と法』, 信山社, pp. 203-215。
- 9) 上山浩次郎 (2021年), 「戦後におけるアイヌ文化の変遷」, 『現代社会学研究』, Vol. 34, pp. 21-38。
- 10) 大坂拓 (2025年), 『写真が語るアイヌの近代: 「見せる」「見られる」のはさま』新泉社。
- 11) 大坂拓, 小川正人 (2020年), 「アイヌ文化展示施設『エカシケナル』関連の新資料: 2019年度新収蔵資料の紹介」, 『北海道博物館アイヌ民族文化研究センター研究紀要』, Vol. 5, pp. 191-222。
- 12) 大野徹人 (2014年), 「道南アイヌの歴史とアイヌ語」函館アイヌ文化研究会編, 『北海道南部のアイヌ文化を探る: 道南のアイヌ文化に関する総合的研究』, 函館アイヌ文化研究会, pp. 1-15。
- 13) 大矢京右 (2012年), 「市立函館博物館所蔵八雲関連アイヌ資料」, 『北海道民族学』, Vol. 8, pp. 77-80。
- 14) 大矢京右 (2014年), 「函館観光とアイヌ文化」, 函館アイヌ文化研究会編, 『北海道南部のアイヌ文化を探る: 道南のアイヌ文化に関する総合的研究』, 函館アイヌ文化研究会, pp. 16-26。
- 15) 岡田真弓, 北原モコットゥナシ, 谷本晃久 (2024年), 「北海道大学におけるアイヌ民族に対する差別的言動を防止するための取組」, 『アイヌ・先住民研究』, Vol. 4, pp. 181-192。
- 16) 小川正人 (2015年), 「函館と近代アイヌ教育史: 谷地頭にあったアイヌ学校の歴史」, 『市立函館博物館研究紀要』, Vol. 25, pp. 1-21。
- 17) 菊池達夫 (2003年), 「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』, Vol. 9, pp. 1-6。
- 18) 北原モコットゥナシ (2023年 a), 『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。
- 19) 北原モコットゥナシ (2023年 b), 「高等教育機関におけるアイヌ民族へのマイクロアグレッション」, 『アイヌ・先住民研究』, Vol. 3, pp. 3-33。
- 20) 北原モコットゥナシ (2025年), 「アイヌ民族に関する教育の脱植民地化」, 『アイヌ・先住民研究』, Vol. 5, pp. 63-82。
- 21) 古地順一郎, 齋藤征人 (2021), 「大学は地域をエンパワメントできるか: ソーシャルクリニックの試み」, 北海道教育大学函館校国際地域研究編集委員会編, 『国際地域研究III』, 大学教育出版, pp. 59-79。
- 22) 坂田美奈子 (2018年), 『先住民アイヌはどんな歴史を歩んできたか』, 清水書院。
- 23) 志水宏吉, 高田一宏, 堀家由紀代, 山本晃輔 (2014年), 「マイノリティと教育」, 『教育社会学研究』, Vol. 95, pp. 133-170。
- 24) 新藤慶 (2018年), 「アイヌ文化学習の論理と展望: 北海道白糠町の事例を通して」, 『群馬大学教育実践研究』, Vol. 35, pp. 193-204。
- 25) 菅豊 (1998年), 「深い遊び: マイナー・サブシステムの伝承論」, 篠原徹編『民俗の技術』, 朝倉書店, pp. 217-246。
- 26) 鈴木哲雄 (2007年), 「アイヌの歴史文化学習の課題と可能性」, 『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』, Vol. 57, No. 2, pp. 125-139。
- 27) チクセントミハイ, ミハイ (1996年), 『フロー体験: 喜びの現象学』(今村浩明訳), 世界思想社。
- 28) 函館アイヌ文化研究会編 (2014年), 『北海道南部のアイヌ文化を探る: 道南のアイヌ文化に関する総合的研究』, 函館アイヌ文化研究会。
- 29) 平山裕人 (2000年), 『アイヌの学習にチャレンジ: その実践への試み』, 北海道出版企画センター。
- 30) 村田文江, 進藤貴美子 (1987年), 「アイヌ文化の追体験学習: 舞踊とトゥレブの採取・加工・調理を中心に」, 『年報いわみざわ』, Vol. 9, pp. 23-33。
- 31) 山口泰史 (2017年), 「わが国における PBL 研究の動向: 大学教育での実践を中心に」, 『日本地域政策研究』, Vol. 19,

pp. 34-41.

- 32) 山口泰史 (2020 年), 「大学教育における PBL の実践と地域課題解決への貢献」, 『産学連携学』, Vol. 16, No. 2, pp. 1-10.
- 33) 山崎幸治, 加藤博文, 佐々木史郎, 北原モコトウナシ, ナアカイ (中井貴規), ムカラ (山道陽輪), イサイカ (北嶋由紀), ラリウ (杉本リウ) (2024 年), 「北海道大学アイヌ・先住民研究センター × 国立アイヌ民族博物館共催シンポジウム報告」, 『国立アイヌ民族博物館紀要』, Vol. 2, pp. 70-111.
- 34) 米田優子 (1996 年), 「学校教育における『アイヌ文化』の教材化の問題点について: 1960 年代後半以降の教育実践資料の整理・分析を中心として」, 『北海道立アイヌ民族文化研究センター研究紀要』, Vol. 2, pp. 123-148.
- 35) 梁英聖 (2020 年), 『レイシズムとは何か』, 筑摩書房.

A Study on a Community-Based Learning Course on Ainu Culture at a University: From Cultural Interest to a Sense of Agency in Local Communities

Takashi YAMAKAWA

This paper examines the transformation of student engagement with Ainu culture through a community-based learning course at our university. In conventional educational settings, focusing on Ainu culture has at times reinforced the othering of the Ainu people. To address this challenge, this project was designed in a multi-stage approach, from text-based knowledge and experiential learning to the curation of a cultural exhibition. The study concludes that this process enabled students, though they acknowledged the difficulties of historical and structural barriers in Japanese society, to acquire a sense of agency as mediators who reproduce Ainu cultural activities in the community driven by the "enjoyment" they discovered in their learning.

責任著者 山川卓 e-mail:yamakawa.takashi@h.hokkyodai.ac.jp