

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・構造的課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」を通じてアイヌ文化活動を地域において再現する媒介者としての当事者性を獲得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、それに伴う社会実践の変化、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）は民族教育を含めた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たち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、アイヌの方の語りを聞くなどして、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学生が興味を抱く文化的関心から、それが継承されてきたアイヌ社会をとりまいてきた日本の国民国家形成とアイヌの同化に至る歴史に架け橋するような実践事例も報告されている（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

*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）

生による差別言動としてあらわれる事例も報告される（北原 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、言わばその地域における「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である。地域との関係を通じて実践されてきたアイヌ学習には、例えば、白糠や白老などで小中学校での「ふるさと学習」や「ふるさと教育」として展開されてきた実践がある。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、アイヌの方々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としての学習効果ももちろんであるが、学内で完結しないことによる難しさと慎重さの要請があるからこそ、より深い理解につながる学習が可能と考えられる（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、アイヌの遺骨を盗掘を含む方法で持ち去り、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全体で「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、同プロジェクトの事例分析を通じて、どのようにし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可能なのか、またどのような意味でアイヌの方々のための地域実践が行えるのかという点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、北海道教育大学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、アイヌの方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したい。

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、二風谷や阿寒の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と言える。

他方で、地域単位でアイヌ・アイデンティティを有する人々が多い場所と比べた場合に、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の方々に対する誤解や、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）。もとより、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的かつ動的に理解す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、アイヌ文化活動に学生たちが受講する側に立ちながら参加することが、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。それを受けて、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の学習できることを目指す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自治体とアイヌ文化活動を行っている団体があり、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 つは、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、引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につなげることである。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。これは、上野（2020）が取り上げた小中学校における「ふるさと学習」の事例で、あくまでマジョリティの側の視点に立った教育になっており、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いという問題を踏まえて、アイヌの方々のコミュニティのための地域連

携から焦点を外さないための枠付けとなる。そして3点目に、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意識している。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、2023年度から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型授業として実施している。地域プロジェクト自体の授業形態としては、「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形式をとる。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ステークホルダー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」を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すべての地域の人々を含むはずである。学生たちについては、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、学生たち自身が地域の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、アイヌを「他者」化する視点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ことに狙いがあった。

(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過程を辿った。

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（2023-2024年度）

■前期	■前期
4月 活動についての相談・計画	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、前期の活動の振り返り	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 エカシケンル」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、学生たちの学習を段階的に進めていくこと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。例えば、2024年度に取り上げた文献は、日本社会においてアイヌの方々がかかる立場を初学者向けに描写しながら、マジョリティ-マイノリティ関係を作り出す社会構造とそのあらわれ方を解説する文献（北原 2023a）や、日本史を相対化しながらアイヌ史を理解する視点を平易にまとめた文献（坂田 2018）であった。すなわち、いずれもアイヌ民族を主流社会との関係性に焦点を当てながら知るための文献であった。そのうえで、偏見にもとづく差別やマイノリティに対するレイシズムを誘発する日本社会の構造を、現在の状況と過去からの経緯から理解するという狙いがあった。

もちろん、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。どちらも、資料館職員の方の解説を聞きながら展示資料から学んだ。

北方民族資料館には、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展示されている。例えば、入り口付近に展示されていた平澤屏山による「アイヌ風俗十二ヶ月（レプリカ）」の展示では、1月から12月までのアイヌの方々の生活が描かれている。しかし、そこには1月にもかかわらず裸足で描写されているなど、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。こうした資料を通じて、学生たちは主流社会の眼差しによって「アイヌ」の表象が限定されてきたことを知った。

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。

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、刺繍体験、切り絵体験、料理体験、木彫り体験など様々な体験学習の機会を設けた。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。ここでの体験学習の特徴の1つとして、例えば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、「かつてのアイヌ文化の追体験」というよりも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）。ここでは、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るための機会を設けた。2023年度は函館校の卒業生でもあるアイヌ民族博物館の学芸員の方に来てもらって講義を頂戴し、2024年度はその方に加えて市立函館博物館の学芸員の方に講義をしていただいた。前者の方は、もともと函館校での地域プロジェクトに参加した一期生でもあったことから、自身の経験を背景としたプロジェクト実施とアイヌの方々とのかかわり方について話を伺った。後者の方は、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、函館アイヌ協会で実施しているイチャルパ（慰霊祭）の詳細について教えていただいた。

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に関する学習を深めるという形式をとった。また、こうした学びとは別のレベルで、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いただいた。2023年度には長万部で夏に実施された先祖供養祭に参加させていただき、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部分的にお手伝いをさせてもらい、座学や学習のために準備された体験とは別の、コミュニティのレベルでの活動に実際に参加することとなった。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て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設けていただいた。2023年度は10月に一度ブックカバーにアイヌ紋様の刺繍をする体験会の機会を設けていただいた他に、12月に長万部町役場主催の市民向けの刺繍体験講座の開催支援をさせていただいた。2024年度には、同じように刺繍体験の機会を設けていただいたとともに、後述する展示会での刺繍講師をお願いすることとなった。ここでの体験学習の狙いは、アイヌ刺繍を学ばれている方々に講師の立場になっていただくことで、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。

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内在する哲学と技巧の一端に触れた延長線上に、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。展示した作品は合計して数十点あり、タペストリー、チヂリヤルウンペなどの大小の着物、マトンプシ（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、長万部のブランド海産物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直接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。一方で、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。

2023年度は展示のみであったが、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。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、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ともに展示した。

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」のステークホルダーが、アイヌ文化を媒介としてエンパワーされることを狙っていた。

そうした1年の活動を受けて、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る。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報告した。この最終報告会も、地域に対する貢献という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だろうか。

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。志望動機を見ると、「アイヌ文化に興味があり、実際に文化を体験したり、その文化に精通している方々のお話を聞くことを通じて、アイヌの文化や民族に対する理解を深めていきたいから」(2023年度・学生A)、「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B)など、「文化」への関心を記述している学生は多い。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、アイヌ学習の焦点として文化にフォーカスする傾向が見られた。同時に地理的な条件への言及も多く見られ、北海道外から来たので北海道内に住んできたが、アイヌについて学習する機会を十分に持たなかったから参加したい、という記述も多かった。「昨年度から北海道に引っ越してきたため、もっと道南、北海道について知りたいから」(2024年度・学生C)、「アイヌ民族について、小学生の時にアイヌの博物館を見学したり、中学の修学旅行でウポポイに行ったりと受動的に学ぶ機会が昔からあったので、今回詳しく知って知識を深めたいと思ったからです」(2025年度・学生D)など、学習機会が限

られていた、能動的に学ぶ経験はしてこなかったという認識がうかがえる。また、「私は今年の3月から留学生とのシェアハウスを通し、異なる文化、習慣を持った人々と生きるうえで重要なことを実践的に学んでいる最中です。そこで山川先生の地プロで、異なる文化を持つ者たちが共に生きる上で重要なことを学び、それを日々の生活や将来にいかしていきたいと感じ、志望させていただきました」(2024年度・学生E)、「私は一年次に現代地域教養科目である「アイヌ語」と「アイヌ民族と文化」の講義を受け、その講義内でアイヌ民族が周りの和人から差別的な扱いを受けていたり、幕府から利用されていた歴史的な一面を学んだ(略)」(2025年度・学生F)など、アイヌ文化への関心だけでなく、取り巻く日本社会の有り様や多文化主義への関心を含んだ記述も見られた。

学生たちの志望動機を見ると、地域支援としてアイヌ文化に焦点を当てている一方で、深く学んでこなかった自分自身および日本社会でのアイヌ民族の位置づけという、社会構造まで通る視点の習得を含めて準備されている様子が見える。言い換えれば、参加学生の多くはプロジェクトの趣旨を当初からある程度共有していた可能性が高いと考えられる。

それを踏まえ、文献購読や展示を通じて学習する際に学生たちに多かった反応は、アイヌの方々およびアイヌ文化とのかかわる自らの立ち位置として正しい振る舞いを明確に設定できないという迷いであった。学習の後には、自分たちが抱えているステレオタイプがどこから来ているのか、一般常識として思われている知識をどう修正したらいいのか、差別的な認識をもっている人の考え方をどうしたら変えることができるのか、といった意見が上がってきた。ここには、自分自身がもっていた認識も含めてステレオタイプを解除することの必要性と、それを他者に対してはどうやって働きかけるのかという疑問、および自分がマイクロアグレッションを行うかもしれないという不安、気付きがあらわれている。

同時にそれは、アイヌの方々とかかわる際、あるいは場を作って発信する際の慎重さにつながると同時に、関わることや言葉の使い方に対して消極的になる影響にもつながった。特にアイヌの遺骨返還問題を取り上げて大学とアイヌの方々とかかわりの歴史について言及した際に、学生から起きた反応として、であれば自分たち学生に何ができるのか、何をしたらいいのか分からないという発言が出た。そこにあらわれたのは、問題の歴史的な根深さに「立ちすくむ」という反応であったと考えられる。

「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、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」ところから再び前を向こうとした学生の様子を表現している(同上:16)。一方で、そのワークショップ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。ただ、先祖供養や慰霊などの儀礼の場への参加や刺繍体験は、学生が文献や資料を通じた学習によって「立ちすくんだ」状態から、再び動き出すための経路になったと考える。

他方で、そうした難しさとは対称的に、体験学習を通じて学生たちが接近した重要な要素が「楽しさ」であった。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はなく、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る。実際、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）。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、アイヌ文化学習の軌跡を、「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、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よう。

さらに、展示会開催後の学生たちの感想には、「楽しさ」と当事者性をつなぐ重要な意見が得られた。学生たちから、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年度一学生G）。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、逆に言えば、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。ただ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ながら創造性を発揮することを通じて「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い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。

(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と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、学生たちは場を作り維持をする補助的な立ち位置で、展示会の場合には物と来場者の間で「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。

(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、参加した学生たちが当初から差別の問題や日本社会の問題性への関心を抱いていたからこそ、段階的な学習が効果をもちえたという見方も可能である。裏を返せば、アイヌ文化への表層的な関心のみを持っている場合や、それも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。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か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、知識を超えた理解を得ることにつながった。さらに、プロジェクトの最終盤には展示会という場を創出することをゴールとして設定することによって、表面的な意味にとどまらない学習が可能となった。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」を基軸にしながら、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、政治社会構造と日本社会における「民族」に対する意識の偏り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）。

【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』, 筑摩書房。
- 3) 岩渕功一（2004年）, 「沖縄に立ちすくむ：本書プロジェクトの経緯と関心」, 岩渕功一, 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, 小川正人（2020年）, 「アイヌ文化展示施設『エカシケンル』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。
- 11) 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。
- 12) 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。
- 13) 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。
- 14) 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。
- 15) 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。
- 16) 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。
- 17) 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。
- 18) 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。
- 19) 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。
- 20) 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著, 『国際地域研究III』, 大学教育出版, pp. 59-79。
- 21) 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。
- 22) 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。
- 23) 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。
- 24) 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。
- 25) 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。
- 26) 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。
- 27) 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。
- 28) 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.

- 29) 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.
- 30) 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.
- 31) 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.
- 32) 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