

人権としてのへき地教育

—アラスカ先住民族教育史からの教訓—

伊藤 太陽

(アラスカ大学アンカレッジ校)

Rural education as a human right Lessons learned from the history of Alaska Native education

Taiyo Itoh

(University of Alaska Anchorage)

概要

雄大な自然が広がる米国のアラスカ州では、へき地教育がアラスカ先住民族の人権運動と共に発展してきた歴史がある。豊かな文化と独自の言語を持つアラスカ先住民族は、北の大地で1万年以上の間生き続けてきた。18世紀末にアラスカがロシアの植民地となった時、アラスカ先住民族は初めて学校教育を受けることになった。1867年にアラスカが米国の手に渡った後、アラスカ先住民族はへき地の住民として扱われることになり、厳しい同化教育や人種差別による学校隔離などの不当な扱いを受けた。1960年代に米国内で活発化した人権運動と1970年代に州内で始まったへき地教育運動により、アラスカ先住民族の子供はへき地で初等・中等教育を受けることができるようになった。また、1990年代にはアラスカ大学主導で大規模なへき地教育改革が開始され、へき地の学校で文化に応じた教育が行われるようになった。このようなアラスカ先住民族教育史から示唆されるのは、居住地域における学校の存在、地方分散型の教育行政制度、および相乗効果を生み出す学校と地域の関係性が、へき地教育に欠かせない三要件だということである。アラスカ先住民族の経験した苦しみと悲しみは、へき地教育を人権として捉えることの重要性を物語っている。

1. はじめに：アラスカの地理的特徴

アラスカは、米国内で最大・最北の州である。東はカナダとのまっすぐな国境によって区切られており、西はベーリング海に臨んでいる。南は環太平洋火山帯の一部をなし、北には白夜と極夜を繰り返す北極圏が広がっている。内陸部には、気温の年較差が70度以上という厳しい気候の中、タイガの間に北米大陸最高峰のデナリ山がそびえ立つ。約170万km²もある州の面積の60%以上が国立公園であり、雄大な自然が国内外の観光客を惹きつける。州の主な産業は、豊かな自然資源を利用した林業や漁業、そして北部で発見された油田の開発である。

州都は南東部に位置するジュノーだが、最も人口が多いのは南中央部のアンカレッジであり、内陸部のフェアバンクスも大学街として賑わいを見せる。これら3都市とその周辺地域を除くほとんどの土地がいわゆるへき地であり、へき地に行くためには長時間の車移動や小型・中型飛行機の利用が必要となる。アラスカの人口密度は米国内の最低を記録し続けており、1人/km²を超えたことが今までにない。また、へき地の住人のほとんどがアラスカ先住民族である。

アラスカでは、18世紀末の植民地化以降、アラスカ先住民族の人権運動とへき地教育が共に発展してきたという複

雑な歴史がある。本論文の目的は、へき地教育が重要な役割を果たしてきたアラスカ先住民族教育史の簡潔な叙述と、それを通じたへき地教育の必要条件や価値の再考である。

2. アラスカ先住民族教育史

2.1. 有史以前のアラスカ先住民族教育

アレウト・クリンケット・アサバスカン・ユピック・イヌピアックなどの先住民族は、アラスカの広大な土地で1万年以上の間生き続けてきた。彼らは、異なる言語を話す互いに似た文化を持つため、アラスカ先住民族 (Alaska Natives) とひとくくりに呼ばれている。厳しい自然環境の中で、アラスカ先住民族は漁・狩猟・採集をして生き延びてきた。生活のあらゆる面において、アラスカ先住民族は自然とすべての生き物に宿る精霊を尊ぶという世界観を大切にしてきた (Kawagley, 1995)。

アラスカ先住民族の伝統的な教育は、主に次の三つの方法で行われる。第一に、子供は大人を注意深く観察することで技能を習得する。例えば、狩りについては、大人が実際にやってみせることで、言葉による説明なしで子供に作法を学ばせる。第二に、子供は古老から口承物語を聞くことで文化や歴史、生き延びる知恵を得る。古老が語りをする

る間に他者の発言は一切許されず、子供は物語に集中して自らそれを暗唱できるまでになることが求められる。第三に、子供は自然環境の観察を重ねることによって帰納的に学習する。例えば、アラスカ先住民族の狩人たちは天気を読むことができるが、それは自然環境の観察を幼い頃から重ねてきたためである (R. Barnhardt & Kawagley, 2010)。

このようなアラスカ先住民族の伝統的な教育方法が実践されることは、現在では稀である。それは、列強諸国による植民と開拓によって、アラスカ先住民族の生活が激変したからである。自足自給の生活を営むアラスカ先住民族は次第に減っていき、アラスカ先住民族の子供は学校に通うようになった。しかしながら、このようなアラスカ先住民族の伝統的な教育方法と教育哲学は、後に学校教育の中で重要な役割を果たすこととなる。

2.2. ロシア人入植者による学校教育

大航海時代が終わりに差しかかった1725年、ロシアのピョートル大帝 (Peter the Great) は、デンマーク人の航海士であるヴィトゥス・ベーリング (Vitus Bering) に、ロシアと北米が陸続きになっているかどうかを調べるように指示した。ベーリング率いる探検隊は1741年の第二次カムチャツカ探検にて、ベーリング海を渡り南アラスカに上陸することに成功した。そこで、アラスカ先住民族やアラスカの豊かな動物資源を目の当たりにすることになる。この探検がきっかけとなり、1784年にロシアのグレゴリー・シェリコフ (Gregory Shelikov) は主にラッコの毛皮を求めて南アラスカに植民地を建てた。シェリコフは露米会社 (Russian American Company) という毛皮勅許会社を創立し、奴隷にしたアラスカ先住民族のアレウト族にラッコを狩るよう命じた。

露米会社はアレウト族に簡単なロシア語の読み書きや航海の技術について体系的に教えた。これがアラスカに設立された最初の学校ということになるが、その目的はアレウト族を露米会社で働かせるための訓練という実に利己的なものであった (Darnell & Hoem, 1996)。同時期に、ロシア正教会の宣教師たちも南アラスカに学校を建て、教育を通じたアレウト族の改宗を試みた。宣教師の一人である聖イノケンティ (St. Innocent) は、文字を持たないアラスカ先住民族言語のためにアルファベット表記を開発し、アラスカ先住民族言語とロシア語の二言語教育を学校で実施した。露米会社とは対照的に、ロシア正教会はアラスカ先住民族の言語と文化を尊重しながら改宗に向けた教育を行った (Dauenhauer, 1982)。ロシア正教会の設置した学校は、アラスカがロシアから売却された後もしばらく存続することとなった。

2.3. 米国の二重学校教育制度

1867年、クリミア戦争で疲弊しアラスカを他国の侵略から守ることができないと判断したロシアは、アラスカを米国に売却した。アラスカという広大な土地を手に入れた米

国だが、購入直後には米国の他地域からわざわざアラスカに渡る者は非常に少なかった。南東アラスカの大きな島に位置するシトカが事実上の首都となり、ほとんどの白人入植者はシトカに住居した。自治政府は存在しなかったため、米軍による統治が17年間続き、この間には公教育が提供されなかった。1877年には、長老派教会の宣教師がアラスカ先住民族向けの学校を南アラスカに開いた。宣教師の一人であるシェルドン・ジャクソン (Sheldon Jackson) はアラスカ先住民族教育に特に熱心であったが、アラスカ先住民族は米国社会への同化と改宗なしには幸せになれないと強く信じていた。そのため、ロシア正教会とは対照的に、長老派教会はアラスカ先住民族の文化と言語を弾圧した (Dauenhauer, 1982)。これに続いて他の教会がアラスカの各地に学校を開いたが、アラスカ先住民族教育への姿勢は長老派教会とほぼ同一であった。

1884年に第一次自治法 (First Organic Act) が成立し、ようやくアラスカに統治者や裁判所など地方自治の基本組織が設置された。第一次自治法は、人種にかかわらずすべてのアラスカの子供に学校教育を与える義務が連邦政府にあると規定した。つまり、シトカに住む白人にだけでなく、へき地に住むアラスカ先住民族にも教育を提供する義務が連邦政府に課せられたのである。この義務を遂行するため、連邦内務省教育局 (Bureau of Education, U.S. Department of the Interior) は、ジャクソンを教育総代理人に任命した。ジャクソンは、広大なアラスカのへき地の集落に学校を設立する費用の高さを指摘し、すでにへき地で学校教育を始めている各教会に連邦政府から支援金を支払う形で第一次自治法の教育義務を果たすことを提案した。政教分離の原則に反するような彼の提案を、連邦政府は費用削減のために受け入れた。その結果、連邦内務省教育局のへき地学校の大多数が、教会によって運営されることとなった (Darnell & Hoem, 1996; Dauenhauer, 1982)。これらの学校の目的は米国社会への同化と改宗であり、宣教師たちは英語のみを用いた厳格な教育をアラスカ先住民族に対して施した。

1896年、経済的に停滞していたアラスカに大きな転機が訪れる。アラスカの国境近くにあるカナダのクロンダイク地方で、大量の金が発見されたのである。このニュースが報道されるやいなや、多くの白人が一攫千金を狙いクロンダイクに殺到した。これがいわゆるゴールドラッシュの始まりである。1898年にアラスカ西部のノームの砂浜で金が発見されると、アラスカの各地に金を求める人々が押し寄せた。フェアバンクスなどの新たな町が坑夫たちによって作られ、白人の人口は6倍にまで膨らんだ。ゴールドラッシュによってアラスカは経済的に発展したが、人の出入りが増えたことで思わぬ悲劇がもたらされた。1900年、アラスカ西部に住むアラスカ先住民族の間でインフルエンザと麻疹が同時に大流行し、各集落で人口の25~40%が死亡した (Great Deaths)。各教会はこの機を逃さず、家族や親戚の死を嘆くアラスカ先住民族の改宗を試みた。宣教師たちは、孤児院

や学校でアラスカ先住民族の言葉を話した生徒の口を石鹸で洗うなどの体罰を加えたが、深い悲しみの中にいたアラスカ先住民族がこのような同化教育に反抗することはなかった。疫病の大流行と教会による同化教育は、アラスカ先住民族の文化と言語を絶滅近くまで追いやり、トラウマの世代間連鎖を生み出す原因となった (Napoleon, 1991)。

ゴールドラッシュによる急激な白人人口増加を受け、連邦政府は1905年にネルソン法 (Nelson Act) を制定し、白人の町に住む子供が通う学校を建設するための予算をアラスカの自治政府に与えた。このような学校はネルソン法学校と呼ばれ、白人または「文明化された生活を営む」混血の子供のみが受け入れられた。つまり、純血のアラスカ先住民族の子供や、アラスカ先住民族の言葉を話したり伝統的な狩猟をしたりする者は、ネルソン法学校に通うことが許されず、連邦内務省教育局が運営する学校に引き続き通う以外の選択肢がなかった。結果、へき地のアラスカ先住民族は連邦内務省教育局の学校に、都市部に住む白人と少数の混血のアラスカ先住民族はアラスカ自治政府が運営するネルソン法学校に通うという、二重の学校教育制度が誕生した (C. Barnhardt, 2001)。

2.4. 人種差別と同化政策

1912年に連邦議会で第二次自治法 (Second Organic Act) が成立し、アラスカは準州としてより強固な自治基盤を手に入れたが、この時点では未だすべての人種の子供の学校教育の義務は連邦政府にあるとされていた。しかし、1917年の第二次自治法改定時にアラスカ準州政府は連邦政府と交渉し、白人または「文明化された生活を営む」混血の子供の学校教育の義務を準州政府が果たすこととなった。この新たな教育義務を果たすため、アラスカ準州教育部 (Alaska Territorial Department of Education) が設置された。へき地のアラスカ先住民族への教育義務は連邦内務省教育局にあるままとなったので、二重の学校教育制度は引き続き維持された。

準州教育部は、都市部にある学校だけではなく、へき地にある白人中心の集落の学校も運営していた。準州教育部の運営するへき地の学校では混血の生徒の割合が比較的高かったが、学校内でアラスカ先住民族文化を尊重する様子は見られず、むしろ人種差別的な教育をしていた。例えば、1929年に2人の混血の少女たちがケチカン公立学校 (Ketchikan Public School) から追い出され、代わりに連邦内務省教育局の学校に通うように命じられた。彼女たちはこれを人種差別だとして教育委員会を相手に訴訟を起こし、クリンケット族の弁護士であるウィリアム・ポール (William Paul) に弁護を依頼した。結果は原告側の勝訴に終わり、混血の生徒は文明化された生活を営んでいれば準州教育部のどの学校にも行くことができるという判決が出た。それでもなお、こじつけの理由で混血の生徒の入学を拒否する準州教育部の学校が存在した (Cole, 1992)。

一方で、宣教師たちによる同化教育が蔓延していた連邦

内務省教育局の学校では、アラスカ先住民族教育を改善するための取り組みが少しずつ始まった。1920年代初期には、いくつかの学校で先住民族の踊りや狩りのカリキュラムが導入された。1928年には、連邦内務省がアメリカの先住民族の生活状況に関するメリアム・レポート (Meriam Report) という文書を公開し、先住民族のために学校教育制度の体系化が重要だということを強調した (Meriam, 1928)。その結果、連邦内務省教育局に代わって、他州の先住民族の教育に長年携わってきた連邦政府のインディアン事務局 (Bureau of Indian Affairs) が、1931年よりアラスカ先住民族の教育の責務を担うことになった。1934年にインディアン事務局長に任命されたジョン・コリアー (John Collier) は、同化政策の廃止や学校教育における先住民族文化の重要性を訴えた。しかしながら、数年後に世界大戦が勃発し、コリアーによって始められつつあった変革が日の目を見ることはなかった。

この時期、インディアン事務局の運営する寄宿学校が新たな問題として浮上した。19世紀後半、インディアン事務局は米国社会への同化と職業訓練を主な目的とする先住民族向けの寄宿型中等教育学校を米国内で運営し始めた。当時のアラスカには教会の運営する学校以外にアラスカ先住民族のための中等教育機関が存在しなかったため、優秀なアラスカ先住民族の生徒は州外の寄宿学校に送られた。1920年代にはインディアン事務局が3つの寄宿型初等・中等教育学校をアラスカ州内に建て、さらに1947年には大規模なエッジカム山高校 (Mt. Edgecumbe High School) をシトカに建てた。これにより、地元で学校教育を受けられないアラスカ先住民族の子供は、原則的にアラスカ準州内の寄宿学校に送られることとなった。アラスカ先住民族の高校入学者の数は特に多く、準州内の寄宿学校だけでは受け入れが不可能であったため、アラスカ先住民族の中学校卒業生の多くがオレゴン州やオクラホマ州の寄宿学校に送られた。インディアン事務局の運営する寄宿学校では、厳しい同化教育が実施された。大半の寄宿学校では先住民族の言葉を話すことが禁止されており、体罰や性的暴力がしばしば横行した。このような寄宿学校での教育は、教会による同化教育と同様に、アラスカ先住民族の文化や言語の喪失とトラウマの世代間連鎖の原因になった (Napoleon, 1991)。エッジカム山高校を含むいくつかの寄宿学校の評判は良かったが、それでも地元を離れて異なる言語で教育を受けるといふことには心理的な障壁が伴うため、アラスカ先住民族の生徒がアイデンティティの崩壊を経験したり自殺をしてしまったりする例も少なくなかった (Hirshberg, 2008)。

このように準州教育部とインディアン事務局の学校がそれぞれの課題を抱える中で、二重の学校教育制度は相変わらず維持された。両者ともインディアン事務局の学校を準州教育部に移管することに積極的であったが、準州の予算不足により移管についての議論は難航した。また、根本的な問題として、「不潔」なアラスカ先住民族と同じ学校に

子供を通わせたくないという白人入植者の人種差別があった。1943年、隔離的な学校教育に不満をもっていた準州教育部長が、準州の司法長官にアラスカ先住民族の学校教育の権利についての意見を求めた。司法長官は、「不潔」という固定観念はアラスカ先住民族の子供を準州教育部の学校で受け入れ拒否する理由として不十分であり、他の子供と同じように身なりを整えているアラスカ先住民族の子供は準州教育部の学校に入学できるはずである、という意見を表明した。彼の意見は準州政府にまで届き、ついには準州教育部の運営する学校にアラスカ先住民族の子供が入学することが許可されることとなった。これは、米国最高裁判所で人種の違いに基づく分離教育が違憲であると判断される11年前のことであり、当時としては大変先進的な出来事であった。この司法長官による判断と連邦政府から準州に支給された数々の資金援助により、インディアン事務局の運営する約150校の小学校と寄宿学校の準州政府への移管が、1940年代より徐々に開始された (Case & Voluck, 2012)。また、アラスカ先住民族の教育の権利が保障されたことは、ポール率いるアラスカ先住民族組合 (Alaska Native Brotherhood) の尽力により1945年に準州議会で成立した反差別法 (Anti-Discrimination Act) と相まって、後の人権運動に繋がっていくこととなった。

2.5. 人権運動

第二次世界大戦では、アラスカは日本の進撃を阻みたい米国にとって戦略的に重要な地であり、多くの米国人兵士がアラスカに滞在した。戦後、一定数の兵士がアラスカに留まることを選び、都市部の人口が膨れ上がった。1955年にはアラスカの政治家や有識者たちが州憲法を書き上げ、1959年に連邦政府からの承認を受けてアラスカは米国の49番目の州となった。州憲法には、州政府は州内のすべての子供に教育の機会を与えること、そして公立学校は宗教団体の影響を受けないようにすることなどが含まれた。

1960年代半ば以降10年間は、全米で人権運動が盛んになった。リンドン・ジョンソン (Lyndon Johnson) 大統領は1964年から偉大な社会 (Great Society) と呼ばれる政策を開始し、人種差別の撤廃や社会階級による貧困との戦い (War on Poverty) を目標とした。教育においては、初等・中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act) が1965年に成立、1967年に改正され、先住民族の文化や言語を尊重する教育を行うための資金が学校に支給されることとなった。1968年には市民権法 (Civil Right Act) により先住民族の人権が初めて全米で保証された。このような社会情勢が圧力となり、インディアン事務局は寄宿学校における同化教育が先住民族の子供達にもたらした悪影響を公に認めた。また、連邦議会上院はケネディ・レポート (Kennedy Report) と呼ばれる文書を公開し、先住民族教育の悲惨な現状をありのままに伝えた (U.S. Senate, 1969)。インディアン事務局は、先住民族が教育を地元で受けられるようにすること、先住民族の文化と言語に配慮

したカリキュラムを開発すること、そして先住民族が学校教育に積極的に関与できるような体制を作ること、などの解決策を提案した (Darnell, 1970)。

この時期には、アラスカ先住民族の権利を勝ち取るための運動も盛んになった。その中でも特に注目されたのは、土地の権利問題である。米国がアラスカを購入して以降、アラスカ先住民族は狩猟や採集のための土地利用を制限されてきた。また、1954年にはフェアバンクス付近の9つのアラスカ先住民族の集落を埋め立ててダムを建設する計画が、1958年には州北西部に位置するアラスカ先住民族の集落の近くで原子爆弾の実験を行う計画が立ち上げられたが、いずれもアラスカ先住民族の猛反対により中止された。このような問題にしびれを切らしたアラスカ先住民族は、1万年以上前から住み続けてきた神聖な土地を守るべく、すべての民族間で結託してアラスカ先住民族同盟 (Alaska Federation of Natives) を1966年に結成した。同年の州議会選挙では、8人のアラスカ先住民族が議席を獲得し、州議会で未開地区会合 (Bush Caucus) を組んだ。アラスカ先住民族同盟と未開地区会合は、土地の権利問題の解決に向けて、ロビー活動や根回しを行った。その結果、1971年にアラスカ先住権益措置法 (ANCSA; Alaska Native Claims Settlement Act) が成立し、アラスカの土地の権利が実はアラスカ先住民族に属していたということが正式に認められた (Haycox, 2006)。この法律により、4400万エーカーの土地がアラスカ先住民族の所有となり、残りの土地を州・連邦政府に譲渡する代わりに9億6250万ドルがアラスカ先住民族に支払われた。この補償金は、各地域に新設された12のアラスカ先住民族会社と200以上の村会社の資本金として分配された。これらの会社はアラスカ先住民族自身により運営される営利会社であり、すべてのアラスカ先住民族はいずれかひとつのアラスカ先住民族会社と村会社の株主となることで利益を享受する、という仕組みである。

土地の権利を手に入れた上に営利会社の運営をすることになったアラスカ先住民族は、ビジネスや自然資源管理について学ぶ必要があった。言い換えれば、アラスカ先住民族にとっての中等・高等教育の重要性が増したということである (Jennings, 2004)。ところが、当時へき地には高校がほとんどなかったため、大半のアラスカ先住民族は地元から遠く離れた寄宿学校に行かなければならなかった。また、当時大学に進学するアラスカ先住民族はごく少数であったため、アラスカ大学をはじめとするアラスカの高等教育機関はアラスカ先住民族の受け入れ態勢を直ちに整えることが求められた。このようにANCSAの成立後にアラスカ先住民族の教育需要が急激に高まったことで、へき地教育推進への動きが本格化していった。

2.6. へき地教育運動

1963年の自治区法 (Borough Act) により州内に9つの自治区が作られ、アラスカは他州に見られるような分散型の統治体制を手に入れた。自治区内にある学校での教育は

その自治区の裁量に任されることになり、各自治区に教育委員会と教育長が置かれた。一方で、自治区は主に都市部に作られたため、ほとんどのへき地の学校は自治区に属することはなかった。そのため、1970年に州政府はへき地の学校をアラスカ州運営学校システム (ASOSS; Alaska State-Operated School System) という組織の傘下に置くこととした。ASOSSはアラスカ先住民向けの教育政策を一律に実施できるという点で優れていたものの、広大なアラスカのへき地に点在する学校を単一の組織が監督することには限界があった。また、ASOSSはへき地のアラスカ先住民の学校教育への関与を困難なものとした (Getches, 1977)。

このような状況の中、へき地の高校に関する問題が議論され始めた。1972年、へき地のアラスカ先住民の集落に高校がないことについて、アラスカ法律事務所がASOSSを相手に訴訟を起こした。この集合代表訴訟は、ユピックの集落出身の高校生の名前を取ってモリー・フーチ訴訟 (Molly Hootch case) またはトベルック対リンド訴訟 (Tobeluk v. Lind case) と呼ばれている。争点となったのは、寄宿型中等教育学校での同化教育が州憲法で保障された公教育を受ける権利を満たしているかということであった。また、白人中心の小規模集落には高校があるにもかかわらずアラスカ先住民の中規模集落には高校がないということから、人種差別の問題としても議論される予定だった。ところが、裁判を避けたい州の司法長官と統治者は法廷審議が始まる前に原告側と協議し、へき地のアラスカ先住民の集落に高校を設置することが同意審決された (Cotton, 1984)。これにより120校以上の高校がへき地のアラスカ先住民の集落に建てられ、ほとんどのアラスカ先住民が地元を去らずに高校までの教育を終えることができるようになった。

この訴訟は、教育行政の在り方にも変化をもたらした。州政府との法廷外協議の場で、アラスカ先住民は教育行政を地方分散化すべきだという強い希望を伝えていた。これに対応する形で、1975年にASOSSに代わって21の地方教育登校地域 (REAs; Regional Educational Attendance Areas) と呼ばれる学区がへき地に作られ、それぞれのREAAは地元選出の教育委員と教育長主導で独自の教員雇用やカリキュラム開発を行うという制度が誕生した。また、REAA内の各集落は地域学校委員会を設置し、教育委員会に意見を表明できるようになった。こうして、へき地のアラスカ先住民の意向が反映されやすい地方分散型の教育行政制度が誕生したのである。加えて、1972年の先住民教育法 (Indian Education Act) により先住民教育を改善するための包括的な枠組みが整い、1975年の先住民自治・教育補助法 (Indian Self-Determination and Education Assistance Act) は連邦政府が先住民と直接契約を結び教育や健康の改善に取り組むことを可能とした。これらの連邦法はアラスカ先住民の学校教育への関与をさらに強固なものとした。1940年代以降に断続的に行われ

ていたインディアン事務局から州への学校の移管も1986年に完了し、へき地の初等・中等教育はようやくアラスカ先住民の手に渡ったのである。

他方、高等教育をめぐる状況は、ANCSAの成立後に目覚ましい変化を遂げた。ANCSA成立以前には、ごく少数のアラスカ先住民が、アラスカ都市部にあるアラスカ大学や米国西海岸の大学に通い学士号を取得していた。1953年の州立法により、へき地のハブ集落にアラスカ大学が運営するコミュニティカレッジが建てられたため、アラスカ先住民はハブ集落で大学の授業を取ることもできた。1971年に成立したANCSAにより貨幣経済に足を踏み入れたアラスカ先住民は、コミュニティカレッジでビジネスや自然資源管理の実用的な知識を得たり、職業訓練を受けたりすることを望んだ (Alaska Native Foundation, 1974)。しかしながら、アラスカ大学は聞く耳を持たず、コミュニティカレッジで学術的な授業科目や趣味のためのクラスばかりを開講し続けた (Bigjim, 1985)。これをきっかけに、アラスカ先住民の間でアラスカ大学に対する反発が起こり、コミュニティカレッジでの教育にへき地のアラスカ先住民が関与すべきだという風潮が生まれた。

その後、アラスカ先住民の高等教育に関して二つの象徴的な出来事が起きた。まず、1975年にアラスカ先住民同盟や未開地区会合がアラスカ大学に働きかけた結果、大学内にへき地教育部門 (Division of Rural Educational Affairs) が設立された。ANCSA成立後のアラスカ先住民の教育需要に応えることを目的としたこの部門の責任者には、クリンケット族の教育者として長年活動をしてきたイレーン・エイブラハム (Elaine Abraham) が任命された。ところが、彼女は人種差別的な理由から一年足らずで解雇され、へき地教育部門も閉鎖されてしまった。次に、1980年に二人のアラスカ先住民の州議員がチュクチコミュニティカレッジ (CCC; Chukchi Community College) をアラスカ大学から独立させようとした。彼らは、アラスカ大学の年間予算案からCCCに配当されている金額を引き、その金額を学区の年間予算案に追加することで、学区がCCCを運営できるようにすることを試みた。しかしながら、州の統治者は大学の年間予算案を承認しつつ、学区の年間予算案にCCCの配当金を追加することに対して拒否権を発動した。その結果、CCCにはその年の州予算が全く配当されず、一年間にわたるキャンパスの閉鎖を余儀なくされた。

これらの出来事を通して、アラスカ大学とアラスカ先住民の間の緊張感が徐々に高まっていった。アラスカ先住民のこうした動きを統制するために、アラスカ大学の総長はすべてのコミュニティカレッジを都市部の大学校の管轄下に置くという大学再編計画を、1986年に突然発表した。この強引な再編計画には、アラスカ先住民だけではなく、都市に住む白人やアラスカ大学フェアバンクス校の学長も反対を表明した。それにもかかわらず、1987年にこの再編計画は実行され、すべてのコミュニティカレッジはアラス

カ大学アンカレッジ校・フェアバンクス校・サウスイースト校のいずれかに吸収合併された (Jennings, 2004)。アラスカ先住民族にとって、コミュニティカレッジの運営権を得られなかったことは、一連のへき地教育運動の中でも大変失望的な出来事であった。

2.7. へき地教育改革

へき地教育運動により、ほとんどのアラスカ先住民族の生徒が地元で高校までの義務教育を受けることができるようになり、地域のアラスカ先住民族が学校教育の意思決定に関与することができる体制が整った。しかしながら、これですべての問題が解決したわけではなかった。1970年代から1980年代にかけて、アラスカのへき地の生徒の統一テストの成績は、全米で最も低い水準となってしまった。また、カリキュラムの中でのアラスカ先住民族文化の扱いも表面的なものに留まり、生徒の文化的アイデンティティの形成を促すような教育を行うことができていなかった。その結果、アラスカ先住民族の生徒の多くが、アラスカ先住民族文化と西洋文化という異なる二つの世界の間で心理的な葛藤を経験した。ノーススロープ自治区の市長であるエベン・ホプソン (Eben Hopson) は、「私たちの学校制度が真にイヌピアックの教育哲学を反映した学校制度になりつつあるのか、それとも私たちは都市の白人達の文化を教え続ける学校制度を『行政的に管轄』しているだけなのかについて、私たちはそろそろ考え始めなければならない」(Hopson, 1977, p. 4) と指摘している。

このような問題を克服すべく、アラスカ大学は連邦政府やアラスカ先住民族連合から予算を確保し、1990年代より大規模なへき地学校改革を開始した。具体的には、卓越への前進 (AOTE; Alaska Onward to Excellence)、質の高い学校構想 (AQSI; Alaska Quality Schools Initiative)、へき地体系化構想 (AKRSI; Alaska Rural Systemic Initiative) という3種類の学校改革が実施された。AOTEでは学校と地域が信頼関係を築いた上で協同で学校改革にあたり、AQSIでは標準カリキュラムの制定やアカウントビリティの保証を通して生徒の学習能力の向上を目指した。AKRSIはアラスカ先住民族の土着知識体系とへき地の公教育の統合により相乗効果を生み出すことを目的とし、10年間にわたり多種多様なプロジェクトを実施した (Kushman & Barnhardt, 1999)。例えば、1998年には文化に応じる学校のためのアラスカスタンダード (Alaska Standards for Culturally Responsive Schools) がアラスカ先住民族の教育者たちによって作成され、生徒の文化的幸福感を向上するために学校や地域がすべきことについてのガイドラインが提供された (Alaska Native Knowledge Network, 1998)。また、アラスカ先住民族の土着知識体系についての刊行物やカリキュラムなどをアラスカ先住民族知識ネットワーク (Alaska Native Knowledge Network) というウェブサイトにて公開し、学校や地域で使用できるようにした。これら3つの学校改革により、へき地での学校

教育の質が向上するとともに、地域活性化や先住民族文化の継承といった効果も見られた。

しかし、課題も残った。アラスカ州外からの教員の多さとアラスカ先住民族の教員の少なさは、20世紀後半にしばしば指摘されていた。この状況を改善するために、へき地での教育実習の実施や教職志望のアラスカ先住民族への奨学金支給などの努力がなされた。それにもかかわらず、21世紀に入ってもなお、約7割の公立学校教員がアラスカ州外から雇われており、州認定教員のうちのアラスカ先住民族の割合は5%未満に留まっている。その上、へき地の教員の離職率は毎年20%を超えている (Leary et al., 2014)。このような事情を踏まえ、へき地の学区では、地域のアラスカ先住民族が新教員の採用過程に関わり、採用が決まった新教員のオリエンテーションも地域ぐるみで行うことが多い。また、州の教員免許を得るには、アラスカと多文化教育・異文化コミュニケーションに関する州政府承認済みの大学の授業を各3単位分受けなければならない。このようにして、州外からへき地に派遣される教員がきちんとアラスカ先住民族の文化や歴史についての知識を持つことを保証する取り組みが現在まで続いている (DeFeo & Tran, 2019)。

3. まとめ：人権としてのへき地教育

アラスカ先住民族教育史から、へき地教育に欠かせない三つの要件を考えることができる。一つ目の要件は、当然であるが居住地域内に学校があることである。へき地出身の生徒が地域外の学校に進学すると、地域文化の喪失やカルチャーショックを経験する可能性が高い。もちろん生徒が遠方の学校への進学を希望する場合もあるが、重要なことは居住地域で学校教育を受けるという選択肢が用意されているということである。二つ目の要件は、教育行政が地方分散型であるということである。標準カリキュラムの内容や自治区の学校運営指針は、へき地の子供の実態にそぐわないことが多い。そのため、地域住民が学校教育の意思決定に関与し、地域に適した教育を行うようにする必要がある。三つ目の要件は、学校と地域間に相乗効果を生み出すような関係性を築くことである。教育行政が地方分散型であっても、外部から雇われた地域の事をよく知らない教員が授業を行うだけでは、教育の質は上がらない。へき地教育の真価を発揮するには、学校教育の中で教員が積極的に地域の文化や人的・自然資源を利用する、地域住民が学校を地域のコミュニティセンターと見なしその運営に参加する、という双方向の関係性が必須である。

ところで、アラスカ先住民族教育史全体を通して見えてくるのは、アラスカ先住民族にとってへき地教育は所与のものではなく、人権として勝ち取られてきたものだということである。一般にへき地住民のための寄宿学校を都市部に建てるほうが安く手間も省けるので、アラスカの広大なへき地に点在する集落のひとつひとつに学校を建てるとい

う州の判断は極めて異例であった。そのような判断がなされたのは、州憲法や連邦法がアラスカ先住民族の教育を受ける権利を保障しているからなのである。つまり、現在ほとんどのアラスカ先住民族の子供が地元で高校までの義務教育を受けられるのは、過去の人権運動とへき地教育運動の賜物なのである。へき地の子供がへき地で教育を受けられることが人権であるという事実は、少子化が進む先進国や学校教育を創始した開発途上国におけるへき地教育の在り方について、重要な示唆を与えるだろう。

引用文献

- Alaska Native Foundation. (1974). *Higher and adult education needs in rural Alaska: A report*. Alaska Native Foundation.
- Alaska Native Knowledge Network. (1998). *Alaska standards for culturally responsive schools*. Alaska Native Knowledge Network.
- Barnhardt, C. (2001). *A history of schooling for Alaska Native people*. *Journal of American Indian Education*, 40(1), 1-30.
- Barnhardt, R., & Kawagley, A. O. (2010). *Alaska Native education: Views from within*. Alaska Native Knowledge Network, Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska Fairbanks.
- Bigjim, F. (1985). *We talk: You yawn: A discourse on education in Alaska*. Press-22.
- Case, D. S., & Voluck, D. A. (2012). *Alaska Natives and American laws: Third edition*. University of Alaska Press.
- Cole, T. (1992). Jim Crow in Alaska: The passage of the Alaska Equal Rights Act of 1945. *Western Historical Quarterly*, 23(4), 429-449.
- Cotton, S. (1984). Alaska's "Molly Hootch Case": High schools and the village voice. *Educational Research Quarterly*, 8(4), 30-43.
- Darnell, F. (1970). *Alaska's dual federal-state school system: A history and descriptive analysis* [Doctoral dissertation]. Wayne State University.
- Darnell, F., & Hoem, A. (1996). *Taken to extremes: Education in the far north*. Scandinavian University Press.
- Dauenhauer, R. (1982). Two missions to Alaska. *Pacific Historian*, 26, 29-41.
- DeFeo, D., & Tran, T. (2019). Recruiting, hiring, and training Alaska's rural teachers: How superintendents practice place-conscious leadership. *Journal of Research in Rural Education*, 35(2), 1-17.
- Getches, D. (1977). *Law and Alaska Native education: The influence of Federal and State legislation upon education of rural Alaska Natives*. Center for Northern Educational Research.
- Haycox, S. (2006). *Alaska: An American colony*. University of Washington Press.
- Hirshberg, D. (2008). "It was bad or it was good": Alaska Natives in past boarding schools. *Journal of American Indian Education*, 47(3), 5-30.
- Hopson, E. (1977). Inupiaq education. In R. Barnhardt (Ed.), *Cross-cultural issues in Alaskan education* (pp. 3-6). Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska Fairbanks.
- Jennings, M. (2004). *Alaska Native political leadership and higher education: One university, two universes*. AltaMira Press.
- Kawagley, A. O. (1995). *A Yupiaq worldview: A pathway to ecology and spirit*. Waveland Press, Inc.
- Kushman, J., & Barnhardt, R. (1999). *Study of Alaska rural systemic reform final report*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Leary, A., Tetpon, B., Hirshberg, D., & Hill, A. (2014). *Alaska Native-focused teacher preparation programs*. Center for Alaska Education Policy Research, University of Alaska Anchorage.
- Meriam, L. (1928). *The problems of Indian administration*. Johns Hopkins University Press.
- Napoleon, H. (1991). *Yuuyaraq: The way of the human being*. Alaska Native Knowledge Network, University of Alaska Fairbanks.
- U.S. Senate. (1969). *Indian education: A national tragedy-A national challenge*. Senate Committee on Labor and Public Welfare.