

道内社会科副読本におけるアイヌ民族関係記述について
—「政治的言説」再生産の可能性を核にして—
On the Description about the Ainu People in the Supplementary Readers
Used in Elementary Schools in Hokkaido

吉田正生
(北海道教育大学旭川校)

道内社会科副読本におけるアイヌ民族関係記述について

—「政治的言説」再生産の可能性を核にして—

On the Description about the Ainu People in the Supplementary Readers
Used in Elementary Schools in Hokkaido

吉田正生
(北海道教育大学旭川校)

I 問題の所在

本研究は、日本においても多文化教育／多民族教育の視点を取り入れて学校知、教育的知識が再構成されなくてはならないという問題意識を底流に持つ。すなわち、今日の学校知の多くは、無意識のうちに自文化中心、自民族中心に構成されているであろうが、それを転換しなくてはならないという問題意識の上に成立している。

そのような問題意識は、単にアメリカにおいて、あるいはイギリスやカナダなどにおいて多文化教育がいろいろな意味から着目されるようになってきた (McLeod, Keith A., 1992; Sleeter, Christine E., Grant, Carl A., 1987) から生まれたというものではない。

また、多文化教育が単なる人種問題を扱う教育から発展し、ジェンダーの問題や対抗文化論をも包摂するほどの広がりをもって来たからというでもない (Banks, J. A., 1994)。

池田寛の次の様な指摘 (池田, 1993: 68) を受け止め、日本に厳然としてある人種問題を考えるための手がかりとして多文化教育を参考にしたいのである。

日本のなかに人種問題や民族問題なんてあるのだろうか、という疑問をもつ人がいるかもしれないが、日本にも人種問題や民族問題はあるのである。アイヌ (ウタリ) 問題がそうであり、小笠原諸島の先住民がそうである。外国人労働者問題が社会的関心と呼んでいるが、アイヌや小笠原先住民に対して日本人はどれだけの関心を寄せてきただろうか。日本人は人種的に同一であるという「常識」のもとに、そのような少数者の問題を闇に葬ってきたのではない

のか。

しかし、では、人種差別解消のためにカリキュラムや教育的知識の再構成を行うためにどうすればよいかとなると、それを具体的に実践し得るだけの蓄積は見当たらない。本論は、そうした蓄積に貢献しようとするものである。

しかし、それなら何を研究の視角とすべきか。本論においては、村井紀の次のような指摘を受けて、教育内容としてどのようなアイヌ民族像が提示されているのかを検討することを研究視角とする。

村井は「滅びゆくアイヌ民族」という戦前のアイヌ民族観は、一見歴史的事実に基づくものと思われがちだし、これまでそのように思われてきたが、それは違うという。それは「『国民』を創出する過程で言説化されたのであり、個別の事情やそれ自身に起因するような性格のものではない…中略…このような語りは、まず帝国主義日本の政治支配の言説としてとらえられなければならない」という。その理由として村井は、そのような語りの基底には、「“明治の精神” = スペンサーの社会進化論」があるからだというのである (村井紀, 1996: 121.)。

明治14年に参議大蔵卿となった松方正義のとったデフレ政策は、明治17年に深刻な不況を農村にもたらす。そしてそれ以後、北海道への移民は全国的な規模のものとなった。こうした大量の移民たちは、これまでアイヌ民族が狩猟の場としていたところを農地や市街地に変えるなどの形で、アイヌ民族の暮らしを窮迫させていった。したがって、村井は「開拓が、アイヌ社会を危機に陥れた

のであって、(アイヌ民族の貧窮は) アイヌ自身に起因するものではなかった」、それにもかかわらず、スペンサーの社会進化論からのまなざしによって『優勝劣敗とアイヌ』(明治19年)と言説化し、いわば問題とその困ってくるところを「すり替え」、さらにこの「すり替え」られた言説が「新聞などによって広範に流布され、驚くべきことに、ごく最近まで、『“滅びゆく民”の二つの儀式』(1963年)『滅びゆくアイヌの墓標』(1966年)などと繰り返されてきた」(村井、同前:122.)と指摘する。

このように、事実を踏まえた上でのアイヌ民族観だと思われていたものが、実は国民創出のための政治的言説の一部であったということが明らかである以上、現在の学校教育がそのような政治的言説の再生産を阻止しようようなものになっているか否かを検討することは、緊要の問題である。

そこで、本論の目的を道内各市町村の副読本にみられる「開拓」記述が、そのような政治的言説の再生産を阻止しようようなものになっているか否かを検討することとする。

対象を副読本にしぼったのは、次の理由からである。

- 小学校中学年においては、社会科教科書よりも副読本のほうが、地域の実態を教えやすいということで、教師たちに利用されることが多い。
- 日本の小・中学校教育の場合、文部省は学習指導要領及び指導書によって教育内容を詳細且つ具体的に境界化し、何が学校知として正統的であるかを明示している。しかし、アイヌ民族関係の学習内容に関しては、何が正統的であり何がそうでないかは明示されていない。ここに個々人や個別諸機関の解釈の入り込む余地が生ずることになる。

もちろん、北海道教育委員会(以下、道教委)は、『学校教育指導資料アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』(1984年12月)などによって、「正統的知識」の創出を図っている¹⁾。

しかし、いくつかの支庁にわたって、各市町村の副読本を読んだときに受ける印象は、アイヌ民族関係の記述に関する内容的なばらつきの大さきである。つまり、道教委の指導があるに

も関わらず、そこで示された内容はそのまま正統的知識として受け入れられておらず、各市町村はそれに近いものから遠いものまで、様々な副読本を作成しているのである。

したがって、道内において、アイヌ民族を教育内容としたときに、個々の教師によってどのような言説構成がなされる可能性があるのかは、道教委の指導によってよりも、個々の副読本によって見ざるを得ない。

それにもかかわらず、教科教育学の観点から、北海道の副読本が本格的に研究されたことはない。わずかに政治学者の清水敏行の「北海道の社会科副読本におけるアイヌ民族」があるのみである。

この中で清水は、異質な民族同士が同一の社会の中で共生できるようになることをめざす、したがってそれに必要な知識、技能、態度の育成をめざす多文化教育としてのアイヌ民族学習を十全なものにするためには、国の基準にも道教委の基準にも囚われることなく各市町村が独自の副読本記述を行うべきであると主張している。

この清水の論文は、政治学者が副読本に着目したという点からも、またアイヌ民族学習の為の副読本記述として何が必要かを明確に打ち出しているという点からも高く評価できる。

しかし、数量化Ⅲ類のような客観的手法でみた場合、清水が抽出した副読本分類軸、「同化-共生」軸と「自治度(+)-自治度(-)」軸が成立するかどうかは検討の余地がある。また、「開拓」記述について十分な検討がなされているとは言い難い。

この点からも、本論では「開拓」記述におけるアイヌ民族関係記述を検討することに焦点をしぼることにし、まず、「開拓」記述にアイヌ民族関係の記述が登場しているのかどうかを見る(第Ⅱ章)。次いで、そのアイヌ民族関係の記述の質を検討する(第Ⅲ章)。また、アイヌ民族関係記述の各類型が、どの程度・どのように分布しているかを示す。最後に今後に残された課題について述べる(成果と課題)。

Ⅱ 「開拓」記述におけるアイヌ民族関係記述について

今回、分析対象にできたのは、13支庁99市町村の副読本だけであった。収集を始めたのが遅く、既に全て児童に配付してしまっているなどの事情があったからである。

最も古い作成年月日をもつものは、苫前町(留萌支庁)のもので昭和60年度である。最新のものは歌志内市のもので平成8年度のものである。これらは、平成8年度の改訂以前の教科書に対応したものであり、かつ、『学校教育指導資料アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』によって、道教委がアイヌ民族学習における正統的知識を発表した以後のものである。

(1) 分析枠組みについて—物語論からのもの

① 叙述と描写について

ここでは、分析枠としてジェラルド・ジュネットの物語論に依拠して「描写」と「叙述」というものを設定した。

ジュネットは、「物語の境界」(ジェラルド・ジュネット、1989:57-81)の中で、物語を次のように定義している(同上書:57、ただし、括弧内は引用者)。

物語とは、現実もしくは虚構のある出来事を、あるいは一連の出来事を、言語、より特定的には書かれた言語を手段として再現したもの(である。)

また、物語の構成契機としての叙述と描写については、次のように書いている(同上書:65)。

実のところあらゆる物語は、二種類の再現から成り立っている—ただしその両者は緊密に混じりあい、その割合は非常に可変的であるが。それら二種類の再現のうち、一つは、行為や出来事の再現であり、それらの再現が厳密な意味での叙述 narration を構成している。他の一つというのは、事物や登場人物の再現であって、それらの再現は今日のいわゆる描写 description の所産にほかならない。

このジュネットの考え方に倣い、副読本におけるアイヌ民族関係記述を叙述的記述と描写的記述とに分けた。すなわち、アイヌ民族関係記述の総体をアイヌ民族と「本土民族」(佐原真、1996.)との物語と見、その中の“アイヌ民族が本土民族とどの様な関わりをもちそしてどうなっていたか、今またどうしているのか”という部分を行為や出来事の再現部分と見なし、これを叙述的記述

と名づけた。これに対して“アイヌ民族はどのような暮らしをしていたのか”“その文化はどのようなものであったのか”等アイヌ民族の属性等に関する説明的記述をしている部分を事物や登場人物の再現部分と見なし、これを描写的記述と名づけた。

② 叙述的記述について

このようにすると、叙述的記述は、大きくコシャマインの戦いに関するものなど近世以前のものと近代国家成立以降の北海道開拓に関わるものの2つに分かれる。

ここでは、そのうちの「開拓」記述のみに着目して分析を進めたのである。

前の章で述べたように、優勝劣敗の法則によって「滅びゆく」のがアイヌ民族であるという政治的言説がいつの間にかつくりられ、我々の意識の奥深く入り込んでいた。しかもこれに対して、我々は長い間気づかなかつたのである。いや、それどころか、「アイヌ民族の困窮はアイヌ自身に起因する」といったような言説を再生産してさえたのである。

現在の副読本が、そのような言説の再生産を阻む契機をもっているのか否か、これを検討するための枠である。

(2) 分析結果について

① 「複数視点からの開発記述」について

“開発がアイヌの生活を脅かすものであった”という意味の記述を「複数視点からの開発記述」と呼ぶことにする。これは、「本土民族」の視点だけから開拓を見るということせず、アイヌ民族へのまなざし(開拓がアイヌ民族にどのような影響をもたらしたか)、そしてアイヌ民族からのまなざし(アイヌ民族が開拓や移民をどう見ていたか)があると考えられるからである。

これに対して、「開拓が北海道を住みやすい所にした」「今日の発展の基礎を築いた」という意味のことだけが書かれ、アイヌ民族が開拓の結果どうなったかということについて全く触れられていないものを「一視点からの開発記述」とする。

このような視点から、道内各市町村の副読本を分類すると次のようになる。

○「複数視点からの開発記述」があるのは、6市町、全体の6.1%である²⁾。

音別町(釧路支庁)；夕張市、由仁町(空知支庁)；池田町、音更町、清水町(十勝支庁)が、それに当たる。他の副読本には、開拓の影響に関する記述はまったく見られない。つまり、ほとんどの副読本が北海道の開拓を「本土民族」の視点からのみ見ているのである。

すなわち、かつて北海道にいた(=先住民であった)、そして道内各地に地名を残しているアイヌ民族は、“自然にいらなくなってしまった”か、“昔、和人と戦争に負けたあと細々と生きていたが、北海道の開拓が始まると、その開拓とは無関係のうちにいらなくなってしまった”という物語が多く、市町村の副読本において語られているのである。

副読本の歴史記述は、多くの場合、開拓の結果北海道が開けてきたという「開拓」史観とでも呼ぶべきものによっており、アイヌ民族のまなざしなど本州移民以外の視点から「開拓」とは何だったのかを問うという姿勢が欠落している。すなわち、アイヌ民族からのまなざしやアイヌ民族へのまなざしが欠けているのである。

視野をもう少し広げて、道教委の指導³⁾が、どの程度受け入れられているか見てみよう。

まず、アイヌ民族関係の記述をまったく取り上げていないものが、99市町村のうち、10市町村、凡そ10%ある。その内訳は、以下のとおりである。

- ・上川支庁管内：3(20市町村のうち)
- ・空知支庁管内：3(24市町村のうち)
- ・後志支庁管内：2(18市町村のうち)
- ・網走支庁管内：2(8市町村のうち)

また、道教委の提示した物語(=先住民である
描写部分
アイヌ民族は、道内各地に地名を残した)が、不
叙述部分

完全にしか展開されていないもの(すなわち描写部分
描写部分
が欠けていたり、叙述部分
叙述部分
が欠けているもの)をみると、全体のおよそ31.3%、完全に欠如しているものをみると26.3%あり、道教委の指導にもかかわらず、「開拓」記述以外でも、アイヌ民族へのまなざしを欠いた副読本が目につくのである。

②「複数視点からの開発記述」の「正統的

知識」性について

70%以上の市町村の副読本記述に登場する知識を、「正統的知識」、50%以上70%未満のものを「準非正統的知識」、30%以上50%未満のものを「準非正統的知識」、30%未満のものを「非正統的知識」と呼ぶことにしよう。

正統的という語を用いるのは、或る知識が、各市町村教育委員会によって、教育的知識としてその妥当性を認められている(副読本に記述されているのであるから)というニュアンスを出すためである。また、70%という数字を道内全体におけるその知識の「正統性」の指標にしたのは、およそ68.3%の標本が、 -1σ から $+1\sigma$ の間に分布しているという統計学的知見を参考にしたからである。

さて、このような基準の下で見ると、道内における(もちろん、今回は全道の副読本を集めているので“集めた資料で見る限り”という限定詞つきであるが)「開拓記述」においては、「一視点からの開発記述」が、依然として「正統的」なものであり、「複数視点からの開発記述」は、「非正統的」なものにとどまっているのである。

また、副読本作成にあたってアイヌ民族関係の記述を取り上げないという編集方針は、「非正統的」なものになっており、取り上げることは「正統性」を獲得しているのである。

では、章を改めて「複数視点からの開発記述」がどの程度の質のものであるかを検討することにしよう。

Ⅲ 「複数視点からの開発記述」の質の検討

開発が進むにつれて、アイヌの暮らしがなぜ苦しくなったのかを説明する「複数視点からの開発記述」は、次の4つのパターンに分けることができる。

- ①「原因=政府」型：アイヌ民族の暮らしが苦しくなった原因は政府の施策であるとするもの
記述中に「禁止」「法律」など、公権力の行使だということがわかる語句のあるものをここに分類した。
- ②「原因=一般市民」型：原因は、一般市民がアイヌ民族の食料である鹿や鮭を乱獲したことに

ある あるいは和人の非人道的な行為によるものとするもの

③「原因=政府+一般市民」型：原因は、政府の施策にもあるし一般市民の行為にもあるとするもの

④「不明示」型：原因を記述していないものあるいは、読み取るのが困難なもの

①に該当するのは、夕張市と音更町のもの、②に該当するのは清水町、③が池田町、④が由仁町と音別町のものである。

以下、どのようなものか、該当箇所を示す(ただし、下線は引用者によるものであり、型分けのときに指標とした箇所であることを表わす)。

●「原因=政府」型……<夕張市：p.122>

1896(明治29)年、アイヌの人々の広い土地が「御料地」(皇室の土地)となり、アイヌの人々はそれまで鹿をとり、サケをとってくらしていた土地を追われてしまいました。

山で木を切ると盗伐、川でサケをとると密漁といって罰せられるようになりました。

政府から、農業中心の生活を強くすすめられ、狩りや漁ができなくなってしまいました。

<音更町：p.178>

明治の中ごろになると、サケをとることがきんしされました。大事な食べ物だったサケがとれなくなったアイヌの人々のくらしは、たいへん苦しくなりました。

●「原因=一般市民」型……<清水町：p.76>

……しかし、和人が十勝に住み、開拓を進めるようになるとアイヌの人たちをささえてきたゆたかな川や海や原野は結果としてあらされることになりました。また、和人の中には、物々交換をするときにごまかしたり、だまして土地をとったり、和人のためにむりやり働かせたりする者まであらわれました。このようなことから、このころのアイヌの人たちのくらしが、苦しくなったこともありました。

●「原因=政府+一般市民」型……<池田町：p.104>

……。また、サケもだいたいな食べ物でした

が、かつてに取ることをきんしされましたので、アイヌの人々のくらしは、たいへん苦しくなりました。そのため、狩りや漁にかわって農業をやらされるなど、なれない仕事の上、和人とあらいあらいもあって、うまくいかなかった事が多かったようです。

●「不明示」型……<由仁町：p.94>

しかし、開拓が進むにつれ、アイヌの人たちの生活の場所はどんどんなくなっていきました。けものや魚をとることができなくなり、住むところもうばわれたりしました。

<音別町：p.106>

・明治17年には鹿がほとんどとれなくなり、このあたりに住んでいた(アイヌの)人たちは、たいへんこまったようです。

・古老(アイヌの人)のはなし：明治の30年代に今まで住んでいたところから、農業にはぜんぜんむいていない土地に追いやられたよ。作物はあまりとれないよ。なにせそれまで、自分たちの土地だと思っていたところに住めなくされてしまったんだ。わしらが住んでいたところに、勝手に入ってきて、何のそうだんもなしに、出ていけとは、どういうことなのか。今そんなことをやる人間がいたら、どのようにいわれるかな。そのあとわしらの生活がどうなるか、だれでもわかるはずだ。

「開発(開拓)単元」における正統的な学校知は、「開発(開拓)の結果、人々のくらしがよくなった」というものである。学習指導要領が、そしてそれを受けてなされた社会科教科書の記述内容がその正統性を支えている。

このような正統的の学校知に対して、開拓の結果生活が悪くなった人々がいたという知識は、対抗文化的な学校知である。学校においては、正統的知識を教えることが「一般的」であり「常識的」であるとするならこれらの知識は、非常に大胆かつ激烈なものだということになる。

この大胆さ、激烈性を薄めるためと思われる記述上の工夫が見られ、これが現在の副読本にみられる「複数視点からの記述」を問題あるものとしている。

これらの記述の問題点は2つある。一つは、激

烈さを緩和するために上記引用文の後に、アイヌ民族の生活が窮迫したという史実をばかしたり、ねじ曲げたりするような文や文章を挿入していることである。先ず音別町のもを見てみよう。

明治17年には鹿がほとんどとれなくなり、このあたりに住んでいた人たちは、大変こまったようです。根室県（このころは根室に県庁があった）では、農業の指導をしましたが、それに応えて、農業をやる人も、できました。

この年に、安藤幸吉夫妻（アイヌ名、アットンコロ）が、開心事業の特別よかった人として、根室県庁に、表しょうされています。

アットンコロの成功事例を紹介することによって、開拓がアイヌ民族の伝統的な生活様式を破壊し、彼等を経済的にも窮地に追いやったという面が弱くなり、生活の基盤を農業に切り替えさえすれば窮迫から免れ得たのだという印象を与えるようなものになってしまっている。もちろん、同時に先に紹介したような古老のはなしも並記するという良心的配慮はなされているが、成功事例を持ち出すことによって古老の話もたまたま不運な目にあった人のはなしというとられ方をしかねなくなってしまっているのである。

今一つの問題は、上に引用／紹介した文章の表現そのものが曖昧にさせられているものがあることである。そのようなものとして、音別町、池田町、清水町のものを見ることができ。たとえば、池田町のものを見てみよう（下線は、引用者による）。

そのため、狩りや漁にかわって農業をやらされるなど、なれない仕事の上、和人とのあらしもあって、うまくいかなかった事が多かったようです。

「多かった」と断定の形にせず、曖昧さを増すごとによって激烈性を薄めているのである。

さらに、音別町の副読本が、アイヌ民族窮迫の原因主体がだれであるかはっきりしない記述になっている背景にも、対抗文化的な知識の激烈性に対する内的・外的なチェックを考えることができるのである。

このように見てくると、開拓の結果生活が悪くなった人々がいたという知識をそのまま記述するということが、最も「非正統的」な記述態度といえるであろう。

IV 成果と今後の課題

今回分析の対象とした副読本に関しては、次のような点が明らかになった。

- ・「複数視点からの開拓記述」は依然として、「非正統的知識」であること
- ・現在見られる「複数視点からの開拓記述」は、詳細に検討すると、それぞれ問題をもっていること

しかし、これをもって副読本作成にあたって努力が足りないなどと結論づけるつもりは毛頭ない。むしろ、自分も含めて、教科教育の研究に携わる者の責任の大きさを改めて思い知らされたのである。

教育学者、そしてまた社会科教育研究に携わる者たちも最近になってようやく、諸外国の多文化教育の理論や実践に目を注ぐようになったのである。したがって、具体的な授業構成、単元構成、カリキュラム構成、さらには副読本記述の在り方等、課題が具体的になればなるほど、小・中学校の授業実践者が参考にできるような成果はないのである。

つまり、副読本記述のばらつきの大きさや内容的な不十分さは、実践者たちに突きつけられた課題である以上に、研究者たちに突きつけられたものなのである。では、どうしたらいいのか。具体的なものは今後、一つずつ積み重ねていくしかないが、その際にそうした作業の基本姿勢とすべきものとして、バンクスのいう「変換アプローチ」に着目したい。バンクスは、これについて次のように説明している（Banks, J. A., 1994: 53）。

このアプローチは、カリキュラムの原理やパラダイム、そして基本的な前提を変え、生徒が異なる視点から概念や論点、テーマ、問題を考察することを可能にする。このアプローチの主要な目標の中には、生徒が多様なエスニックや文化の視点によって、概念や出来事、人々を理解し、また知識を社会的に構成されたものとして理解するよう支援するこ

とも含まれている。したがってこのアプローチにおいて、生徒は征服する側とされる側の両方の声を聴んだり聞いたりすることができるのである。また生徒は、出来事や状況に対する教師側の視点を検討し、その出来事や状況に対する自分自身の見方を定式化、正当化する機会を与えられる。

このようなバンクスの主張及び副読本の分析から、今のところ非常に一般的／抽象的レベルではないが、次のような記述指針が考えられるのではないだろうか。

◎ 多文化教育とは、共生のための教育というよりも、異文化を持ったもの同士が互いの価値や価値観をぶつけあわせていくなかで、共に育っていくことをめざす教育である。つまり共育／共生のための教育である。

○ そこで、「対抗文化」的な知識も臆することなく記述する。それは決して自虐的な態度からではなく、自らの価値と他者の価値とを衝突させ、より広く、深い見方を生み出すためである。

○ 和人たちがなぜ、農業をアイヌ民族に勧めたのか。また、なぜアイヌ民族のなかでそれを受け入れる人々が出てきたのか。これらを単に和人のアイヌ蔑視政策という見方に還元してしまわずに、文化人類学や社会学の成果を取り入れて、文化接触、文化変容といった社会諸科学の概念学習へとつなげていく。それによって、子どもたちのものの見方を深め、共育／共生という態度を啓培する一助とする。

こうした視点を踏まえた上で、今後、カリキュラム、授業は言うに及ばず、副読本記述の在り方をさらに具体的に検討していきたい。

【註】

- 1) 滝川裕司が「北海道教育大学札幌・岩見沢校所蔵社会科副読本目録」（北海道教育大学札幌・岩見沢校社会科教育研究会『社会科副読本の研究』、1994.）というものを作成している。これには「道内212市町村のうち、3市24町3村を除く182市町村の副読本」534冊の「版型・ページ数」「主な特徴」などが、掲載されている。

「主な特徴」欄における内容紹介は、可能な限り、アイヌ民族に関するものが摘記されている。またアイヌ民族関係の記述がある副読本がどれくらいになるかも書かれている。しかし、記述そのものの分析は行われていない。そこで先行研究の中に含めなかった。

2) ある記述が開拓による影響について触れているか否かの判断は、「開拓の結果」「開拓が進むにつれ」という語句があるか否かによった。

また、アイヌの人々が狩猟や漁労を営めなくなったという記述がある場合にも、開拓による影響について触れている記述であると判断した。狩猟や漁労は、アイヌ文化の要であり、日常生活の要であったからである。

3) 『学校教育 指導資料アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』（1984年12月）において小学校におけるアイヌ民族関係の正統的な学校知として次のようなことが明示化／境界化されている（pp. 3-5）。

低学年：「身近にアイヌ民族に関わる遺跡がある場合には、それらに気付かせたり、アイヌの人たちの伝統的行事や伝説に触れさせるなど、アイヌの人たちの歴史的事象や文化に興味、関心を持たせる」こと

中学年：小学校3年生では、アイヌの人たちが「北海道の先住民である」ことと「身近な地域の地名はアイヌ語と深い関係があることに気付かせ」ること。また、「わたしたちの市（町・村）のうつりかわり」という歴史学習の際に、「地域に見られるアイヌの人たちの有形文化財、無形文化財や伝統的行事を取り上げ、その歴史的背景に気付かせる」ことの3つがあげられている。

小学校4年生では、「開発のようすと人々のくらし」単元の学習に関わって、「古くから北海道に住んでいたアイヌの人たちの昔のくらしの様子や民族固有の文化及び本道に和人が移住してからのアイヌの人たちとの交易の様子などを扱う」こと、とやはり3点があげられている。

アイヌ文化の学習にあたっては、「アイヌの人たちが自然との関わりの中で、すべてのもの

に神が宿るという独自の精神文化を築いたことに留意」することと留意点までもあげられている。

高学年：「我が国の国土や歴史の学習及び政治の学習とのかかわりで、北海道におけるアイヌの人たちの歴史や文化について理解を深めると共に人間尊重の態度を育てる」こととなっており、要するに歴史学習と人権学習の中に、アイヌ民族に関する学習が行われるよう、位置づけられている。

4) 「禁止」「法律」などのように、行為主体が政府等公権力の保持者であることがわかる言葉が見られない。

また政府でなく市民（和人）が原因であるということも、他の市町村のように明示されていない。そこで、音別町のものは、「不明示」型とした。

《参照文献》

Banks, J. A., 1994, *An Introduction to Multicultural Education* (『多文化教育－新しい時代の学校づくり－』, 平沢安政訳, サイマル出版会, 1996.)

Génette, Gerard, 1965, *Figures II* (ジェラルド・ジュネット『フィギュールII』, 花輪光監訳, 和泉涼一他訳, 書肆風の薔薇, 1989).

北海道教育委員会, 1984, 『学校教育指導資料 アイヌの歴史・文化に関する指導の手引き』

北海道教育大学札幌・岩見沢校社会科教育研究会, 1994, 『社会科副読本の研究』

池田寛, 1993, 「政治力学としての人種問題」, M. W. アップル他『学校文化への挑戦』東信堂.

McLeod, Keith A., 1992, *Multiculturalism and Multicultural Education in Canada: Human Rights and Human Rights Education*, Moodley, Koglia A., *Beyond Multicultural Education*, 1992, Detselig Enterprises Ltd.

村井紀, 1996, 「近代日本における nation の創出」『岩波講座 現代社会学第24巻: 民族・国家・エスニシティ』岩波書店.

佐原真, 1996, 『考古学千夜一夜』小学館.

清水敏行, 1996, 「北海道の社会科副読本におけるアイヌ民族」, 北海道教育大学僻地教育研究

施設『僻地教育研究』第50号: pp. 17-51.

Sleeter, Christine E., Grant, Carl A., 1987, *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, *Harvard Educational Review* Vol.57 No.4 November 1987, pp.421-444.