

中学校社会科歴史教科書に現れたアイヌ民族関係記述について

— 中近世史記述に限定して —

吉 田 正 生

北海道教育大学旭川校 社会科教育（公民）研究室

北海道教育大学紀要（教育科学編）

第 55 卷 第 1 号 別 刷

平成 16 年 9 月

中学校社会科歴史教科書に現れたアイヌ民族関係記述について

— 中近世史記述に限定して —

吉田正生

北海道教育大学旭川校 社会科教育(公民)研究室

第I章 問題の所在

第1節 目的と方法

1. 目的と作業仮説

本稿の目的は、中学校社会科歴史教科書におけるアイヌ民族記述の実態と推移を明らかにすることである。教科書分析にあたっては、次のような作業仮説に立っている。

初等・中等学校用の歴史教科書は、歴史学の成果を精確に伝えるという意図だけで作られていない。

この作業仮説の根底には、(初等・中等学校における歴史教育は歴史学教育と等号で結べるものではなく、したがって教科書も歴史学の成果を児童・生徒の発達段階に応じて伝えることだけを目的としたものではない) という見方がある。

こうした見方を生み出すもととなったのは、教科書作成に関する次のような推測である。(教科書作成においては、記述スペースの関係上、歴史学の成果のうち、何をどれだけ記述するかという意思決定に際して、「歴史学」記述として最善であるという価値基準以外のものにもよらざるを得ない。そこに現れるのは、生徒の正義感を伸ばしたいという執筆者や編集者の教育的な思いかもしれないし、それ以外の何らかの思いや願いかもしれない。世界史教科書なら、人類の理想とするところを伝えたいという編集者や執筆者の意図が内容選択原理の一つとして働いているであろう。また日本史ならば、国民・市民として必要な価値や価値観を育成したいという意図が、内容選択原理として機能しているであろう。)

藤岡信勝は、この内容選択原理を「史観」と呼び、戦後日本の歴史教育をかたちづけてきたそれは、「暗黒史観・自虐史観」であり、その淵源は「東京裁判史観」と「コミンテルン史観」にあると述べた¹⁾。

……、戦後半世紀にわたって行われてきた近現代史教育は、自国の歴史に対する誇りを欠き、未来を展望する知恵と勇気を与えるものではなかった。…(中略)…

明治維新によっても農民は少しも楽にならなかった、資本主義が発達すると労働者は激しく搾取され、労働運動は弾圧された、というストーリーがえんえんと続く「暗黒史観」。明治の初めから日本は一路大陸侵略に乗り出し、近隣諸国を踏み荒らした末に、戦争で国民は悲惨な目にあつたとして、日本國家を専ら悪逆無道に描き出す「自虐史観」。…(中略)… それを根底で支えていたのは、いずれ資本主義を超えた理想社会が日本にも到来するという社会主義幻想である。

従来の歴史教育を「自虐史観・暗黒史観」と一括りにして、藤岡のように全面否定することが妥当であるかどうかは、ここでは問わない。しかし、歴史教育は「ストーリー」であるという藤岡の見方は貴重である。戦後日本の歴史教育では、再び戦争を起こす愚を繰り返さない、あるいは政府の戦争突入を認めない国民を育成することをめざして、それにふさわしい内容が選択されストーリーが構成されていたことを、藤岡は指摘したのである。

藤岡の文脈からは外れるが、教科書執筆に携わった歴史学者自身が、教科書記述は歴史学的精確性を必ずしも最優先していないとした貴重な記録がある。家永三郎の『「密室」検定の記録』(名著刊行会、1993年)である。

たとえば、家永は三省堂から出している高校日本史教科書『新日本史』の白表紙本の次のような記述—「沖縄県は、後年まで他の府県と差別され²」—について、教科書調査官から「改善意見(B)」を付されたが、これについて次のような理由で「修正拒否」をしている：「『差別され』という事実が重要なので、それ以上細かく書いて生徒に不必要な負担をかけるのは、教育上好ましくないから、修正しない³」。

「教育上好ましくない」という理由で修正拒否をしている箇所は他にもまだ見られる。もう1例、示しておこう。

明治44年に制定された工場法についての記述のうち「しかも少年工および女工の一四時間労働を許すという不徹底なものであった」について、家永は教科書調査官から、次のような改善意見を告げられた：「このままだと誤解を生じるので、無条件に許すわけでもないし、長く許すわけでもないし、あくまでその建て前が一日一二時間が限度であると。…(中略)…普通一二時間労働制で、ただし例外を多く認めたという言い方をしてるようですが、このままでは誤解を生じると。Bで御検討いただきたい⁴」。

これに対して、家永は理由を添えて修正拒否をするが、再度、次のような修正要求を「内閣調整」段階で受け取る：「工場法についての意見書を見たが、先ず原則を記した後に例外の14時間労働などを取りあげるべきと考える。再考してほしい。三条一項、二項⁵」。

これに対する「再度の修正拒否理由」のなかに、「教育目的」という判断基準が示されるのである：「工場法については、制定がおそかったこと、きわめて不徹底であったことを理解させるのが、教育上重要である。タテマエである原則を書いて、キレイゴトを主とした記述は教育目的に合しない。修正しない⁶」。

このやりとりでみる限り、教科書調査官は「先ず原則を記した後に例外の14時間労働などを取りあげるべき」と要求しているのであって、「タテマエである原則を書いて、キレイゴトを主とした記述」にせよと要求しているわけではない。歴史事実を尊重せよといっているだけでしかない。

だが、家永はそうした精確さよりも「きわめて不徹底であったことを理解させる」方が、精確に理解させることよりも「教育上重要」としている。

これをもって推し量れば、教科書は歴史学の成果を精確に記述するという以外に「生徒の教育上、好ましいと思われることを記述の内容」としているということになる。

「教育上、好ましい」か否かという基準は曖昧で、多様な解釈が入り込みやすい。したがって、同じ歴史上の事実を取り上げる場合でも、教育上好ましいことは出版社によって異なるであろうから、歴史学の成果からのずれが出版社ごとに生じることになる。

本研究における教科書分析では、アイヌ民族に関する教科書記述も、歴史学の成果を伝達するという目的以外に、何らかの意図によってストーリーが構成されているという作業仮説にもとづいている。めざすところは、そのストーリーを析出しそれぞれの記述の特徴を明らかにすることである。

そこで、以下に述べる方法を基礎にして、歴史教科書に現れたアイヌ民族関係記述を分析していく。

このとき、忘れてはならないことがある。それは、アイヌ民族をめぐる「国民史物語」は、近世までと近

代以降とは異なった性質のものであるということである。近世までの蝦夷地⁷は同時代の人々に異域として表象される地域であり、そこに住むアイヌは異言語と異風を持つ異民族として表象されていた。したがって、近世以前の「国民史物語」では、アイヌ民族をめぐる物語は異民族との「交流物語」とでもいうべき性格を持つものになる。これに対して近代以降の北海道は、琉球と並んで歴史学者いうところの「内国植民地」となり、そこに住むアイヌ民族も国籍上「日本国民」とされた。したがって、近代以降におけるアイヌ民族をめぐる物語は「国民化物語」とでもいうべきものになる⁸。

2. 研究方法について

(1) 研究方法概観

教科書分析の仕方をごく粗く言えば次のようになる。

先ず、ジェラルール・ジュネットの物語論によって、教科書記述(=「物語」)のなかに見られるアイヌ民族関係記述を大きく二つに分ける。一つは、「和人」とアイヌ民族との関係がどのように語られているのかというものであり(本研究ではこれを「叙述記述」とした)、今一つはアイヌ民族やアイヌ文化がどのようなものとして語られているかというものである(本研究ではこれを「描写記述」とした)。

さらに、「叙述記述」と「描写記述」をそれぞれ、歴史学の成果等に照らし合わせて細分化し、類型化していく。

最後にそうして出来上がった類型を、(擬似)座標系などに布置し各類型の特徴を把握する。また、どのような物語からどのような物語へと変化してきたのか、変化の傾向を把握する。

序章では、「叙述記述」と「描写記述」に分けるためのジェラルール・ジュネットの物語論だけについて、以下、敷衍する。

(2) ジェラルール・ジュネットの物語論について

ジュネットは、「物語の境界⁹」のなかで物語を次のように定義し、虚構についての語りばかりでなく現実についての語りも「物語」であるとした¹⁰。

物語とは、現実もしくは虚構のある出来事を、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。)

こうしたジュネットの言にしがえれば、教科書等の歴史教育叙述ばかりでなく、歴史学者の通史的な叙述さえ、物語だということになる。歴史学者が通史を書くときには、その叙述は一定の視座・視点から行わざるを得ないはずであり、そうである以上、歴史叙述はジュネットの言う意味での物語としての性格を帯びざるを得ないからである。

歴史学者は過去にあったすべての事象を採り上げているわけではなく、あくまでも歴史学者や学会が有意義とする事象を取り上げ、一定の作法にしたがって叙述をしている。すなわち、歴史叙述とは過去の事実総体の羅列的な記述ではなく、何らかの価値観によって選択され因果関係や相互連関によって事象と事象とが繋げられ、言葉によって再現された構成物、すなわち、物語である。

ジュネットによれば、物語は描写の部分と叙述の部分とに分けることができる。描写とは事物や登場人物の再現部分を指し、叙述とは行為や出来事の再現部分を指す。ジュネットを引用すると、以下のようである¹¹。

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まじりあい、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 の所産にはかならない。

これにより、描写を歴史叙述における人物や国家、民族等に対する属性付与の記述・説明部分と解し、叙述を他の登場人物・民族・国家などとの相互作用についての記述部分と解することにする。

本研究の場合には、アイヌ民族関係記述の総体を、アイヌ民族と「本土民族¹²」との物語とみなし、そのうちの

- ・アイヌ民族が「本土民族」とどのような関わりをもち、
- ・そしてどうなっていたか、
- ・今またどうしているか

という部分を「叙述記述」と名づけることにする。

他方、

- ・アイヌ民族のくらしはどんなであったか
- ・その文化はどのようなものであったか

といった属性についての記述・説明の部分を事物や登場人物の再現部分とみなし、これを「描写記述」とする。

たとえば、道内の小学校社会科副読本においてしばしば見かける次のような記述は「描写記述」であり、下位項目として四つのカテゴリーを含んでいることになる。

アイヌの人々は、和人が来る前から、魚やけものをとって、みんなで 平和に くらしていました。

先住民族 狩猟・採集経済 集住生活 平和の享受

ここでアイヌ民族に与えられた属性は、「先住民」「狩猟採集民」などである。

次に「叙述記述」について、敷衍しておこう。

「和人がやってきてから、アイヌの人々のくらしは苦しいものになりました」というような記述は、両者のやりとりが直接書かれているものではないが、和人の何らかの活動によってアイヌの人々のくらしぶりに影響が出たという記述であると解することができる。したがって、「叙述記述」とする。

複数集団間の相互作用についての「叙述記述」の場合、葛藤・紛争（加害-被害）、相互依存、相互協力といったストーリーが語られることになるだろう。和人とアイヌ民族との場合にも、これらのうちのどれかによってストーリーが語られていることが予想される。ストーリーを手短かに把握するために、両民族の間の紛争や戦争に関する叙述を「紛争物語」とし、相互依存や相互協力に関する叙述を「平和物語」と呼ぶことにする。

叙述記述を大きく「紛争物語」と「平和物語」に分けたあと、さらにそれぞれの物語を細分しよう。細分した各物語の特徴を析出するために、歴史学の成果やそれに大きな影響を与えたとされている高倉新一郎の『アイヌ政策史』にみられる叙述シエマと比較する。これについてはあとで詳述する。

第2節 先行研究について

1. 概観

戦後の教科書に現れたアイヌ民族関係記述の質的検討は、これまで主として中学校「歴史的分野」や高等学校社会科（日本史）ないし地理歴史科のものを対象に行われてきた。

平成6年度から開始されることになった地理歴史科の日本史及び世界史教科書におけるアイヌ民族関係記述を分析した中村和之の研究¹³、昭和28年度本から平成9年度本までの中学校社会科教科書に現れた「北方史」関係記述を分析した滝川裕治の研究¹⁴、高校日本史教科書における「近世蝦夷地」関係記述を分析した幡本将典の研究¹⁵、スチュアート・ヘンリと百瀬響の「社会科教科書のアイヌに関する記述¹⁶」がそれである¹⁷。

ごく粗く言ってしまうと、これらの研究は歴史学をものさしとして教科書記述を評価しようとするものである。すなわち、教科書記述が歴史学の成果をどれだけ正確に反映しているか・歴史学の新しい動向をどれだけ反映しているかということ論じ、学問的に不正確な教科書記述や「遅れた」叙述シエマを裁断しているのである。

これらの研究のいずれにも欠けているのは、歴史教科書は歴史学の成果を反映させただけのものではなく、他の要因の影響も受けて記述内容が選択され、トピックのストーリーが構成されているという見方である。

本研究は、教科書に現れたアイヌ民族関係記述を物語として扱い、それら物語の特性について考察する。それによって歴史学の成果以外にどのような契機が教科書記述に影響を与えているかを、間接的にはあってもみようとしているのである。

以下、先行研究をもう少し詳しく見た上で、それらのアプローチの問題点について述べることにしよう。

2. 個別の検討

(1) 滝川裕治「中学校社会科（歴史）教科書における北方史の記述」

歴史学の成果をどれだけ正確に反映しているかという観点から書かれているのは、滝川裕治の「中学校社会科（歴史）教科書における北方史の記述」である。

ここにおいて、滝川は、北方史に関する教科書記述を最新の研究水準から見たときに正確なものか・わかりやすく誤解を生まないようなものたり得ているかという二つの視点から論じている。たとえば東京書籍の平成2年度本の記述は、次のように論評されている¹⁸。

松前藩から交易を請け負った商人がアイヌと交易を行った結果、シャクシャインの戦いが起こったように記述されている。（しかし、シャクシャインの戦いは、商場知行制の段階で、不等価交換を強いられたアイヌの憤激が爆発したものであるという位置づけが歴史学ではなされているのだから、この記述は誤りである。）「やがて」ということばを使って時期を明示しない記述とともに、この線の部分（やがて商人が、松前藩から交易をうけおって進出し、わずかな米などで、大量のさけやこんぶなどを交換させて、大きな利益をあげ、アイヌの生活を圧迫した。）が何を意味するのか悩まされるわけである。これを一読した教師は「うけおった」という言葉だけで、場所請負制と判断してしまうことも十分あり得るのである。

最新の学問の成果と照合したとき、教科書記述がどれだけ正確なものかという視点からの検討はもちろん重要なものである。しかし、歴史学の成果が正確に反映されているかどうかという視点だけで見ていると、見えないものがあるはずであり、本研究はそれを析出することを目的としている。

(2) 幡本将典「高等学校『日本史』教科書における近世蝦夷地の記述について」

滝川が、歴史学の研究成果を精確に反映しているか否かという観点から教科書記述の質を論じているのに対して、幡本は、歴史学の新しい動向をどれだけ反映しているかという観点から教科書記述を検討し、評価しようとしている。

幡本はその論文の目的を「近世蝦夷地についての記述の何が変化し、何が変化しなかったのかを明らかにすること¹⁹」に設定し、教科書を分析した。

幡本が変化したこととしてあげたのは、「社会史、ネットワーク論、多文化主義²⁰」などの影響を受けて「一国史をこえる視点²¹」から近世蝦夷地がこれまでより詳しくとりあげられるようになったということである。

他方、変わっていないこととしてあげたのは、「松前藩の成立→商場知行制→シャクシャインの蜂起の鎮圧→場所請負制→アイヌ社会の崩壊²²」という近世蝦夷地に関する叙述シエマであった。その叙述シエマは、昭和17年に刊行された高倉新一郎の『アイヌ政策史』から引き継がれているものであると幡本はみた。

平成9年度版の教科書記述に対する幡本の総合評価は、「記述の内容そのものに目を向けると、必ずしも大きな変化はない²³」というものであった。その理由として、アイヌ民族関係記述に限定していえば、アイヌ民族は「和人との関係のなかだけで²⁴」「政策の対象としてだけ²⁵」とりあげられており、「受動的にしか描かれ」ていないといったことがあげられている。

したがって、幡本の処方箋は、「『政策史』とは別の観点²⁶」から「アイヌを歴史のなかで主体的にとらえ²⁷」て、それに見合った記述内容を作成すべしというものであった。

おそらくこうした幡本の指摘は、叙述記述については当たっている。日本史記述は「国民史」であり、日本の政権の中核を担う集団（民族や社会階層）による国の生成－整備－発展－周囲の他集団・国家との紛争－勝利－敗北－発展－再建という叙述シエマによって、日本とその周囲の民族や国との交流を叙述するという側面をもっているからである。この側面がジュネットの言う出来事の再現、すなわち叙述である。

だが、日本史が「国民史」である以上、まだ国民でなかったアイヌ民族が「受動的にしか描かれ」ていないとしても、それは仕方のないことであろう。外国人を主体に据える「国民史」記述というのがどのようなものになるのか、想像することができるだろうか。

他方、アイヌ民族に関する「描写記述」がどうなってきたかという視点から教科書を見たときには、「国民」でなかった頃のアイヌ民族についてさえ、その属性や文化を丁寧に記述するようなものになってきているのである。

異民族であったアイヌを「受動的に」ではなく、歴史上の主体としてそれも「国民史」という枠のなかで主体的行為者として記述するには、「国民史」の叙述シエマそのものの脱構築－再構築が必要であろう。そうした大きな変革を必要としない「描写記述」の位相においてではあるが、教科書記述は歴史学や社会の変化によく対応しようとしていると評価すべきである。それは、幡本が指摘したように「社会史、ネットワーク論、多文化主義」などの考え方を取り込もうとした結果であろう。

(3) スチュアート・ヘンリ、百瀬響「社会科教科書のアイヌに関する記述」

スチュアート・ヘンリと百瀬響の研究は、教科書記述を学問的に精確かどうかという観点と人権的視点から問題はないかについて論じたものである。

彼らの問題意識は、次のようなものであった。すなわち、1970年代以降、アイヌ民族に関する記述が社

会科等の教科書に登場するようになったが「その記述にはあからさまな偏見や事実と反するものがあり、生徒に誤った認識をうえつける結果となっていた²⁸」。そこで、「中学校、高等学校の新検定の社会科教科書（＝平成5年度本）を中心に文化人類学の視点から検討を加え…（中略）…、誤りや誤解を招くような記述を選出²⁹」し、「……アイヌの歴史、文化、基本的人権に関する記述を分けて問題と思われる記述にそれぞれ小項目を設け訂正や意見を加え³⁰」たのである。

スチュアート・ヘンリと百瀬響が、事実上の過ちとして指摘したものは多数に上る。ここではそのうちの二つだけを例示する。

コシャマインの蜂起を1456（康正2）年としている教科書記述と1457年としている教科書記述があることに関しては、次のように断を下している³¹。

年代の問題であるが、1456年は蜂起のきっかけとなる事件やそれに続く各地のアイヌが蜂起した年で、コシャマインが中心となって蜂起したのは翌年であるため、ここでは1457年が正しい。

また、アイヌが漁業や狩りを行ってくらしていたという記述に対しては、「漁業は自家消費でなく、営利を目的とするものであるため、この表現は誤解を招く³²」とし、「アイヌの生業は基本的に採集・狩猟・漁撈であったが、農耕も行われていた³³」とより精確な記述にするよう提言した。

さらに、文化・基本的人権に関わる指摘を一つだけ例示しておこう。

「乱」というタームの使用に関わることである。「乱」というタームをコシャマインの戦いやシャクシャインの戦いに対して使用することは、独立した民族であったアイヌ民族が「自ら、民族、文化、生活領域を侵入してくる『和人』から守る正当性を否定している³⁴」ことになり、「客観性と相対性も重んじるべき多民族国家日本の教科書にふさわしい用語³⁵」を使用すべきであると主張している。

(4) 中村和之「高等学校『地理歴史科』教科書におけるアイヌ民族をめぐる記述について」

中間報告という性格からか、体系だった分析は行われていない。

平成2年度版教科書と比較して平成6年度版教科書の特徴を次の4点にまとめている。

- ・アイヌ民族に関する記述量が増している
- ・琉球・蝦夷地が独立した項目とされるようになった
- ・平成6年度版でも、近世史におけるアイヌ民族記述と近代史におけるアイヌ民族記述との接合性がよくない。したがって、生徒が整合的なアイヌ社会像・民族像を描きにくいものであることは依然として変わらない。
- すなわち、近世史記述では場所における搾取に苦しむ漁業労働者として描かれながら、近代史では開拓によってアイヌ民族は伝統的な狩りや漁撈の生活が破壊されたとされており、近世以前のアイヌ民族は漁業労働者だったのかそれとも「漁撈や狩り・採集に頼る生活者だったのか、混乱させてしまうようになっている。
- ・「北海道旧土人法」以降のアイヌ民族に関する記述がほとんどみられない。

以上、1点目の指摘は、もっとアイヌ民族について叙述されるべきであるという「べき論」からのものであり、4点目の指摘も近・現代史におけるアイヌ民族記述をもっと充実させるべきであるという「べき論」からのものである。いずれの「べき論」も根拠は、アイヌ民族はもっと重視されるべき教育内容であるという「教育内容論」であろう。

2点目の指摘は、教科書記述が歴史学の動向——この場合は、北海道や琉球の歴史を日本史という一国

史の視点のみから叙述するのが妥当であろうかという「北方史」や「新しい地域史」の考え方——を反映しているかどうかという視点からのものであろう。

3点目の指摘は、アイヌ民族の暮らしぶりについての歴史学の成果をもっときちんと教科書記述に反映させるべしという、歴史学の成果重視という視点からのものである。

つまり、中村のこの小論（本文は400字詰め原稿用紙にすると16～17枚程度である）は、教科書記述を教育内容としての必要性という観点と歴史学の成果の反映度という観点から論評したものである。

3. 先行研究の分析視角の問題性

以上、先行研究において何が問題とされていたのかをみてきた。

幡本は、教科書におけるアイヌ民族関係記述の叙述シエマは基本的に『アイヌ政策史』によっていると述べた。しかし、後述するように、教科書記述を仔細に検討すると必ずしもそのようには言えない。むしろ、『アイヌ政策史』の叙述シエマの不完全態とでも言うべきものが多い。なぜ、そうなのか。教科書執筆者や編集者が、近世の蝦夷地などについて無知だからなのか。高倉新一郎の『アイヌ政策史』について知らないからなのか。

昭和50年代以降今日までの教科書に現れたアイヌ民族関係記述を読んでいくと、百瀬たちも指摘しているような基本的な過ちを犯している記述——たとえば、アイヌ民族が砂金をとりそれを和人との交易品としていた；シャクシャイン像が（静内町ではなく）日高町に建てられているなど——に遭遇することがあり、執筆者や検定責任者の調査不足に驚かされることがある。

そうした事実誤認による間違った記述は別にして、叙述シエマが『アイヌ政策史』や歴史学の概説書のそれと合致しないことをもって、それは執筆者や編集者たちの無知によると短絡的に決めつけることは危険である。歴史学の成果をできるだけ正確に・落ちなく記述するという立場からすれば不完全な叙述シエマであっても、目的が別のところであれば不完全なものの方がよいという場合もある。たとえば、アイヌ民族の不屈の抵抗精神を印象づけたい、その方が「教育的意義」があるという場合には、次のような叙述の方がクナシリ・メナシの戦いの結果を書き込んだものよりすぐれたものということになる³⁶。

（シャクシャインの呼びかけに応じてアイヌが立ち上がり、松前藩が大慌てで人夫や漁師なども徴発した急造軍をこしらえ、津軽藩にも応援を求めたことを記述したあと）意気あがるアイヌ軍の毒矢も、松前藩の鉄砲の威力にはおよばず、戦いは行きづまった。長期戦をさけようとした松前藩は、講和を申し入れた。今まで何度もだまされてきたシャクシャインだったが、助言を入れて講和を承知した。その講和の祝宴の夜のこと、酒に酔ったシャクシャインはじめ各首長は、包囲した松前軍にだまし討ちにされ、戦いは敗北した。

これ以後、アイヌの人たちは、松前藩から請け負った商人によって、漁業労働者としていっそう厳しく支配されるようになった。しかし、それでも、1789年には、北海道東部地方の約130名のアイヌの人たちがたちあがって抵抗し、松前藩や幕府をおどろかせた。

これは、場所請負制の進行によって「アイヌ社会の崩壊」が進んだということ、あるいは場所請負制への抵抗であるクナシリ・メナシの戦いの敗北が象徴するように、「アイヌ社会の崩壊」が進んでいるということ記述していないという点からするならば、幡本が示した「政策史」的シエマの不完全態である。しかし、アイヌ民族の不屈の抵抗精神を記述するものとしては完全態である。

先に述べたように、歴史教科書は必ずしも歴史学の成果を精確に伝えるという意図ばかりで作られてはいない。記述スペースの関係上、歴史学の成果の何をどれだけ記述するかという意思決定の際には、「歴史学」

記述として最善であるという価値基準とは違う何か機能が機能しているのである。

したがって、教科書記述は編集者や執筆者によって何らかの目的を優先して、あるいは何かに配慮して、物語が構成されているという立場をとるならば、歴史学が構成する物語に合致していないから不正確であるという具合に一括りにした評価をするだけではすまなくなる。

中村が指摘した、教科書記述におけるアイヌ民族像の矛盾——近世史記述では場所請負制下の「漁業労働者」という属性を与えながら、近代史記述では「狩りや漁撈」などの伝統的生活を破壊された民族という「漁業労働者」以前の経済史的発展段階の属性を付与するという矛盾——も、教科書記述が学的精確性だけを至上の目的にしているのではないという見方をとるならば、解けることかもしれないのである。

本研究は、執筆者や編集者に作用しているさまざまなファクターを実証的に明らかにすることはできなくとも、そうしたさまざまなファクターが働いた結果、どのような記述ができあがったのかをできるだけ丁寧に類型として把握しようとする。それによって社会のアイヌ民族についての言説構成に一步でも迫ることができるからである。

さて、本研究において歴史分野の教科書記述を分析するときには、時代区分を、中世—近世—近・現代というものにする。これは、現在の中学校社会科教科書（歴史分野）の「原始—古代—中世—近世—近代—現代」に倣ったものである³⁷。ただ、表を作成するときの欄の数を考慮して、「近・現代」と一つにまとめた。また、原始、古代などを設けていないのは、アイヌ文化は日本史の中世に当たる頃に成立したとされていることによる³⁸。

第3節 分析対象と本論の構成

本論において取り上げる中学校社会科歴史教科書は、次頁の表1に示した7社の中学校社会科歴史関係教科書99冊である。

「昭和53年度本」などといった表記法は、東京書籍の社史である『近代教科書の変遷 東京書籍七十年史』（1980年）に倣った。表中の○などの意味については、凡例を表の終わりに掲げておいた。

周知のように昭和33年版の学習指導要領以降、社会科はいわゆる経験主義教育のものから系統主義へと変質した。社会科歴史の教科書もしたがって、それ以降は通史的な性格を示すようになる。

しかし、表1に示した教科書のタイトルを見れば明らかなように、昭和33年版の学習指導要領告示以前にも、通史的な性格をもった教科書は発行されていた。本研究でとりあげたのは、そのようなものである。

本論の構成は、以下の通りである。

第I章 問題の所在

第1節 目的と方法

1. 目的と作業仮説
2. 研究方法について

第2節 先行研究について

1. 概観
 2. 個別の検討
 3. 先行研究の分析視角の問題点
- ##### 第3節 分析対象と本論の構成

第II章 中・近世史における「叙述記述」

第1節 概説

第2節 近世蝦夷地の歴史叙述シエマ形成過程

第3節 「連関セット」について—高倉と歴史学者たち—

第4節 「叙述記述」の分析結果と考察

第III章 中・近世史における「描写記述」

第1節 概説

第2節 「描写記述」の分析結果と考察

表1 分析対象とした中学校社会科歴史関係教科書一覧

年度 (学習指導要領年度)	出版社	日本書籍 (教科書名)	東京書籍 (教科書名)	清水書院 (教科書名)	教育出版 (教科書名)	大阪書籍 (教科書名)	帝国書院 (教科書名)	学校図書 (教科書名)
平成14年度本 (平成10年度版)		○	○	○	○	○	○	-
平成9年度本 (平成元年度版)		○	○	○	○	○	○	-
平成5年度本 (平成元年度版)		○	○	○	○	○	○	○
平成2年度本 (移行措置対応)		○	○	○	○	○	○	○
昭和62年度本 (昭和52年度版)		○	○	○	○	○	-	○
昭和59年度本 (昭和52年度版)		○	○	○	○	○	-	○
昭和56年度本 (昭和52年度版)		○	○	○	○	○	-	○
昭和53年度本 (移行措置対応)		○	○	○	○	○	○	○
昭和50年度本 (昭和43年度版)		○	○	○	○	○	○	○
昭和47年度本 (昭和43年度版)		○	○	○	○	○	○	○
昭和44年度本 (移行措置対応)		○	○	○	○	○	▲	○
昭和41年度本 (昭和33年度版)		○	○	○	○	○	▲	○
昭和37年度本 (昭和33年度版)		▲	○	○	○	○	○	○
昭和34年度本		▲	▲	○	○ (33年度本:「標準中 学社会 歴史の流れ」(新訂本)上中下 各1冊)	○ (33年度本:「中学社 会 過去と現在」上 下各1冊)	▲	○ (33年度本:「中学社 会 社会のおいた ち」上下各1冊)
昭和31年度本		○ (「新版 中学生の生 活 時代と生活」(上 下各1冊))	▲	○	▲	▲	▲	▲
昭和28年度本		▲	▲	○ (「中学日本史」)	▲	▲	○ (33年度本:「中学社 会 日本と世界 歴 史的内容を主とする もの」上下各1冊)	▲
合計冊数		14	13	16	16	15	11	14

※昭和33年度版学習指導要領以前の教科書は、「歴史的分野」のものとして編集されていない。それで、教科書名を掲げておいた。

〈凡例〉

○ 分析対象としたもの ▲ 参照できなかったもの - 発行されていないもの

〈第I章 註及び引用文献〉

- 藤岡信勝 1996 「近現代史教育の改革—善玉・悪玉史観を超えて—」明治図書, 1頁.
- 家永三郎 1993 「「密室」検定の記録」名著刊行会, 61頁.
- 家永, 同上.
- 家永, 同上書, 77頁;ただし, 括弧内は引用者.
- 家永, 同上.
- 家永, 同上.
- 日本史辞典によれば, 蝦夷地とは「蝦夷の居住していた地域」であり, 「古くは中部地方以北, 奈良時代には奥羽地方, 室町時代以後は北海道・千島・樺太をさすようになった」とある(高柳光寿, 竹内理三(編) 1966 「日本史辞典」角川書店, 108頁). ここでは, 室町時代以降の用法にしたがっている.
- より正確に言えば, 幕末からアイヌの国民化は始まっているというべきであろう. 安政2(1855)年に幕府は蝦夷地を再直轄するとともに, これまでの「夷人」「蝦夷人」「蝦人」というアイヌ呼称を「土人」と改めた. 歴史学者はこれをもって「内国民としてのアイヌの創出を意味していたことは確か」(児島恭子 2003 「アイヌ民族史の研究」吉川弘文館, 280頁)としているからである.
- Genette, Gérard, 1965, *Figures2* (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年, 57-81頁).
- ジュネット, 同上, 57頁;但し, 括弧内は引用者.
- ジュネット, 同上, 65頁.
- 佐原真の造語である. 佐原は「考古学千夜一夜」(小学館, 1996年)のなかで, 次のように主張した. すなわち, これまでは本州, 四国, 九州に住んでいる人々によって日本人を代表させ, また本土の文化をもって日本文化を代表させてきたが, 今後は日本には2万4000人のアイヌ民族や120万人に及ぶ琉球民族などがおり, それらが独自の文化をもっているという事実に配慮し, それらを「アイヌ文化」「琉球文化」と呼ぶべきであり, 日本文化は「本土文化」のみならず, そうした文化を含むものとして理解すべきであると主張した. その一方で, 本州, 四国, 九州に住んでいる人々によって代表させられた日本人を「本土民族」と呼んだ. 本論はそれにしたがっている.
なお, 松本和良は「アイヌ民族とエスニシティ」(学文社, 2001年)のなかで「大和系日本人」を用いているが, 「本土文化」を「大和」だけで表して良いかどうか疑問をもつので, これには従わなかった.
- 中村和之 1994 「高等学校「地理歴史科」教科書におけるアイヌ民族をめぐる記述について」, 『北海道札幌稲西高等学校研究紀要』(第8号), 36-81頁.
- 滝川裕治 1998 「中学校社会科(歴史)教科書における北方史の記述」, 北海道・東北史研究会(編)『場所謂負制とアイヌ』, 北海道出版企画センター, 265-286頁;分析対象とされた教科書は, 東京書籍のものと教育出版のもので, いずれも昭和28年度本から平成9年度本である.
- 幡本将典 1998 「高等学校「日本史」教科書における近世蝦夷地の記述について」, 北海道・東北史研究会(編)『場所謂負制とアイヌ』, 北海道出版企画センター, 287-322頁.
- スチュアート・ヘンリ, 百瀬響 1996 「社会科教科書のアイヌに関する記述」, 青柳真智子(編著)『中学・高校教育と文化人類学』大明堂, 41-78頁.
- 中村和之の「教科書のなかのアイヌ史像」(北海道・東北史研究会(編)『場所謂負制とアイヌ』(347-389頁))は, 教科書分析の先行研究からは外した. これは知里幸恵の「アイヌ民族はかつて自然のなかでその恵みを享受し平和に豊かに生きていた」というアイヌ民族像がどのように生まれたのか, それがその後のアイヌ知識人などにどのような影響を与えたか, また教育実践者としてはそれをどう乗り越えていかなければならないかを論じたもので, 教科書分析というよりは, 副題「知里幸恵『アイヌ神謡集』をめぐって」の示すとおり, 知里幸恵研究に重点が置かれたものだからである.
- 滝川, 前掲, 274頁;ただし, 括弧内は, 引用者による. 滝川のこの批判の要点は, 本文に述べたように, 教科書にみられる記述は不正確だということである. すなわち, 歴史学の通説では, 享保期に「商場知行制から場所謂負制への移行」が生じたとされているのにそれが教科書記述に反映されていないあるいは読み取りにくいというものである. しかし, 小林真など一部の研究者はこうしたとらえ方さえも, 「商場知行制下の前期場所謂負制と, 蝦夷地勤番体制下に場所謂負人や場所での経営の拠点である運上屋・会所がアイヌ民族統治・蝦夷地支配の末端機構に位置付けられた後期場所謂負制とは区別して扱わなければならない」と批判している(小林 1998 「成立期場所謂負制の制度的考察」, 北海道・東北史研究会(編)『場所謂負制とアイヌ』, 北海道出版企画センター, 44頁). こうした歴史学の最新成果を教科書記述に反映させよというのが, 滝川の論理展開の基本となっている.

- 19 幡本, 前掲⑮, 287頁.
- 20 幡本, 前掲⑮, 305頁.
- 21 幡本, 前掲⑮, 305頁.
- 22 幡本, 前掲⑮, 305頁.
- 23 幡本, 前掲⑮, 305頁.
- 24 幡本, 前掲⑮, 306頁.
- 25 幡本, 前掲⑮, 306頁.
- 26 幡本, 前掲⑮, 306頁.
- 27 幡本, 前掲⑮, 306頁.
- 28 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 前掲⑯, 42頁.
- 29 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上;ただし, 括弧内は引用者.
- 30 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上.
- 31 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上, 50頁.
- 32 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上, 53頁. 広辞苑にも漁業については「営利の目的で水産動植物をとり, また, これを繁殖する事業」とある.
- 33 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上;ただし, 傍点は引用者.
- 34 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上, 51頁.
- 35 スチュアート・ヘンリ, 百瀬響, 同上.
- 36 「中学社会 歴史」教育出版(平成9年度本, 147頁).
- 37 東京書籍の社会科教科書に限っていえば, 昭和44年度本「新訂新しい社会」において, それまでの時代区分を「原始, 古代, 封建, 近代」一本槍から, 学習指導要領に合わせて「奈良, 平安, 鎌倉」といった政治中心地に拠る区分も取り入れたものに変更するまで, 基本的には社会構成体をもとにした時代区分が行われていた(『近代教科書の変遷 東京書籍70年史』1980年, 526-527頁).
- 38 「(アイヌ文化に先立って, 7~12世紀頃の北海道に)存在していたとされるのはいわば川の民的な擦文文化に対して, 海獣猟を主とした狩猟民的なオホーツク文化であった. こうした二つの異質な文化の接触・対立のなかで, 擦文文化はオホーツク文化を吸収しながら一三世紀ごろ終わり, 新たな段階としてのアイヌ文化の形成期を迎えることになる. オホーツク文化のアイヌ文化への大きな遺産ないし貢献としては, ユーカラとクマ送り儀礼をあげることができる。」(菊地勇夫 1994 「アイヌ民族と日本人」朝日新聞社, 57頁;ただし, 括弧内は引用者).