

## <実践論文> 「歴史総合」をみすえた「公害／環境問題」史の授業実践：「カナダの水俣病」を事例に

|     |   |
|-----|---|
| 著者  | 小川 輝光, 福原 遼平  |
| 雑誌名 | 中等社会科教育研究   |
| 巻   | 37  |
| ページ | 11-20   |
| 発行年 | 2019-03-29  |
| URL | <a href="http://hdl.handle.net/2241/00161239">http://hdl.handle.net/2241/00161239</a> |

# 「歴史総合」をみすえた「公害／環境問題」史の授業実践 —「カナダの水俣病」を事例に—

小川輝光\*<sup>1</sup>, 福原遼平\*<sup>2</sup>

## はじめに

本稿は、「カナダの水俣病」を事例とした授業実践を素材に、新科目「歴史総合」における「公害」、もしくは「環境問題」に関する教材について検討することを目的とする。

「歴史総合」は、世界史と日本史を融合する、これまでの日本の教育課程にはなかった新科目である。従来、世界史教育と日本史教育の接続への模索が、上原専録の『日本国民の世界史』以降、比較史・比較歴史教育研究会の長年の取り組みや、国際歴史交流の場などで行われてきた<sup>1)</sup>。その中で様々な困難も指摘されてきたわけだが、「世界史未履修」問題以降の「歴史基礎」構想や「歴史総合」設置決定によって新たな段階が出現し、関連する活発な議論や研究が行われた<sup>2)</sup>。たとえば「歴史を学ぶ意味は何か」という根源的な問いを含む「歴史的思考力」に関する検討などが行われた。この検討は、因果関係など歴史学習固有の思考力とは何か考察するなどの点で、「歴史総合」の「歴史的な見方、考え方」の検討に通じるものがある<sup>3)</sup>。カリキュラムに関しては、「歴史総合」公示以前の研究開発校である日本橋女学館、神戸大学附属中等教育学校などの報告が出されている<sup>4)</sup>。授業案や教材に関しても、「世界史の中の石見銀山」や、「度量衡」のモデル授業の提案<sup>5)</sup>、「地域から考える世界史」など、日本史と世界史の融合に取り組む教材や素材の蓄積も始まっている<sup>6)</sup>。

このような研究状況の中で、本稿が目指すところは、世界史と日本史を融合する素材案を提示し、授業構想を豊かにすることである。今次改訂でも目標化されている持続可能性という問題にかかわり、「公害／環境問題」の歴史的理解を問い直し、これまで日本史と世界史の異なる文脈で扱っていたこの問題を、グローバルな視点で再構成することを目指す。また、生徒の認識に焦点をあてた授業実践を紹介し、授業構想の一助となることを目指したい。

本稿執筆は、はじめに・1・2・おわりには小川が担当し、3・4は福原が担当した。

## 1. 「歴史総合」をみすえた「公害／環境問題」史への着目

### (1) 先行実践と教科書からみる「公害／環境問題」史教材の現状

まず、本研究が対象とする「公害／環境問題」が、どう教材化されているかを分析する。

かつて小川は、水俣病授業に関して網羅的に研究史を跡付けたことがある<sup>7)</sup>。その結果からは、高校の地理歴史科で扱ったことを報告する実践記録や研究は多くはなく、小学5年生の産業学習や中学公民などでの実践が多いことが確認できた。そのような先行実践の中で、共通して見られるのが日本の産業（とりわけ高度成長による産業の変化）とのかかわりで水俣病などの公害を取り上げ、生徒と環境に配慮できる社会をどうつくっていけばよいかを考える授業実践である<sup>8)</sup>。

このように水俣病の教材化は公民分野などで扱うことが多かったが、近年では東日本大震災による福島第一原子力発電所事故を機に、歴史学習でも公害問題としての原発史に取り組むようになってきた。その授業では、なぜ日本には原発がつくられたか、なぜ福島につくられたかといった、因果関係を問うという歴史学習らしい教材開発の視点が見られる<sup>9)</sup>。社会事象の背景を歴史的、構造的に迫る歴史学習の方法は、本実践の参考になる<sup>10)</sup>。

しかし、以上の水俣病や原発などの授業実践では、本実践で課題とする世界史的な視点というものは確認できず、一国史的なものにとどまっている。これらのできごととも国際情勢や世界的変化と深い関係をもっており、これまで日本史と世界史それぞれで行われてきた「公害／環境問題」史学習を見直す必要があると考える。

### (2) 日本史A・世界史Aの教科書叙述

次に、前節の課題について具体的に把握するために、現行の日本史A・世界史A教科書で、最も占有率の高いものの「公害／環境問題」に関する叙述を見たい。

『高等学校日本史A』（第一学習社）では「貧富の差が広がった」と、「奇跡の経済成長の影」という2つの項で「公害」を取り上げている。前者は、明治期

\*<sup>1</sup> 神奈川学園中学高等学校、\*<sup>2</sup> 神奈川学園中学高等学校

の産業革命の際の社会問題にふれたもので、足尾銅山 鉍毒事件と田中正造の活動を紹介している(80頁)。後者では、「高度経済成長による重化学工業の急速な発展や、大都市の過密化によって、公害と環境破壊が深刻化した」とし、大気汚染、水質汚濁、開発による騒音・振動などの各公害をあげ、「公害訴訟や住民運動が高まる中で、1967(昭和42)年には公害対策基本法が制定され、1971(昭和46)年には環境庁(現在の環境省)が設置された」と叙述している(174頁)。

『明解世界史A』(帝国書院)では、「資本主義の発展と社会主義運動の発生」という項で、「公害」を取り上げている。「産業革命に伴う急激な都市化のなか、労働者のスラムが各都市に生まれ、公衆衛生の問題が起こった。工業化は、工場排水や煤煙などによる公害を発生させた。二酸化炭素などによる地球温暖化をはじめ、今日の環境問題もまた、産業革命に出発点をもっている」と叙述している(113頁)。環境問題に関しては、「世界史の学習を振り返って」という総括的な部分で、持続可能な社会実現の事例として環境保全問題を取り上げ、「ピョートル大帝の夢と枯渇する大アラム海」という事例紹介と、大局的な解説が付されている(221頁)。解説では、江戸の循環型社会としての注目や、環境保全と経済発展をめぐる南北格差、グローバル化のなかの動植物の保全などにもふれている。

現行教科書では、産業革命期の公害発生が日本と欧米の歴史経験から叙述されていること、20世紀に関して日本史Aでは高度成長の影として、世界史Aでは地球環境問題を俯瞰的にとらえる素材として叙述されており、今日の歴史教材としての「公害/環境問題」史の水準を確認することができる。「歴史総合」の教材化のためには、特に叙述が分かれる20世紀史に関し、日本史と世界史の有機的な接合を検討することが必要だろう<sup>11)</sup>。

### (3) 「歴史総合」の中の「公害/環境問題」

2018年3月に高等学校の新学習指導要領が公示され「歴史総合」が新設された。その解説の中で「公害」に言及があるのは、次の3か所である。

①B「近代化と私たち」の中で、現代的諸課題を検討する例として「開発・保全」をあげ、環境問題をとらえる視点として「公害の源となるような環境に悪影響を及ぼす工場が本国ではなく植民地で建設されるようになる」と指摘する<sup>12)</sup>。

②D「グローバル化と私たち」の中では、「(1)グローバル化への問い」の一例として「資源・エネルギーと地球環境」をあげ「教師が、「公害の輸出」や国境を越えた汚染に関する主題図、森林面積の変化を示す統計、各国の一次エネルギー消費量や内訳の推移

に関するグラフ、公害や環境問題に関する国際条約や文学作品などの資料など」を示し、資源・エネルギー問題を生徒が探究する例としてあげている<sup>13)</sup>。

③D「(2)冷戦と世界経済」では、日本の高度経済成長に関わり、「1960年代に先進諸国に共通する環境問題の一つとして公害などが浮上し、対抗文化(カウンター・カルチャー)の影響を受けながら、環境保護運動や消費者保護運動が芽生えたこと」をあげている<sup>14)</sup>。

これらは、「公害」をめぐる日本と世界の相互連関や、世界規模での変化に着目しているもので、先に見た日本史Aや世界史Aにはない、新しい授業内容の可能性を示唆している。

さらに、「歴史総合」で強調される生徒が歴史的に考えたり、現在から歴史をとらえたりするためにも、なぜ今「公害/環境問題」史を学ぶべきか検討する必要があるだろう。2011年の福島第一原発事故後に「公害」の見直しが進められた。日本環境教育学会では、原発事故後、環境教育の中に公害教育がどのように位置づくのか検証を始めている。社会科教育研究のなかでは、現代社会をリスク社会と定義し、その授業化のヒントを、水俣病をはじめとした公害教育に求めた。これら現代の諸課題をとらえるためにも、20世紀の「公害/環境問題」史をグローバルにとらえるには、どうしたらよいか、次に試論を述べる。

### (4) 世界史の中の「公害/環境問題」史試論

実践で取り上げる「カナダの水俣病」の背景にある、歴史理解について簡潔に述べる<sup>15)</sup>。

第二次世界大戦後、東西冷戦を背景としながら、とりわけ1960年代以降にアジアなどを対象とした米ソ開発支援競争が激化することが知られている。日本の高度成長やアジア各国の開発独裁などは、アメリカの開発支援によるところが大きい。

このような世界的な背景を持つ日本の高度成長政策は、近代化によって矛盾はいずれ解消するという社会認識に裏打ちされ<sup>16)</sup>、公害や農業への被害は二の次とされていた。1960年代に社会的に注目された、公害反対闘争は地域開発への疑問として立ち上げられ、企業支配や行政責任を問題化していった。

世界的にも、1967年から72年ごろに、ベトナム反戦運動を中軸とし、公民権運動、先住民運動、学生運動など多様な社会運動が結びついた対抗運動が高まり、冷戦構造や開発支援政策といった戦後世界史の構造転換が見られた<sup>17)</sup>。ストックホルム国連人間環境会議に水俣病患者らが参加し、日本の「KOGAI」は世界的な注目を浴びたが、その後の環境問題の国際政治化も、この転換と深いかわりを持っていたのである。

このような日本と世界における「公害／環境問題」への取り組みをつなぐ事例として提案したいのは、①1972年のストックホルム国連人間環境会議に日本の公害被害者が参加し、環境汚染への国際的取り組みに大きな影響を与えたこと、②1970年代後半以降の日本企業のアジアへの公害輸出に対する反対運動、③1970年代後半から80年代にかけての公害被害者による国際連携の取り組みである。92年のリオサミット以降に地球温暖化問題など全地球規模で取り組むべき問題への関心が高まり、国内の行政や学校教育での対象は、「公害」から「環境問題」へ本格的に移行していくが、その前提としてこのようなグローバルな動向があったことは、見逃すことができない<sup>18)</sup>。

さて本実践でとりあげる「カナダの水俣病」という教材も、以上のような世界史の転換に影響をうけたものである。ストックホルムに赴いた水俣病患者（上記①）や、反公害運動を支援した研究者ら（上記②）が、カナダの先住民が被害者となる水銀汚染を1975年に調査し、患者間の交流を行った（上記③）。その過程で、日本人は先住民差別と水俣漁民の差別の社会構造の類似性に気づき、カナダ先住民は環境の破壊が深刻な人間の健康と生存にかかわる問題と認識を改めた。かつて別個に存在していた問題群が、世界史の転換というグローバルな現象のなかでつながり、その結果として開発政策がもたらすものへの反省の深まりを生み出し、人々の環境と人間・社会の相関性に対する認識を深めたのである。公害研究者らは、この経験を「公害研究は旅である」と表現し、旅することなしには公害は分からないと述べた<sup>19)</sup>。中でも彼らに深い印象を残したのがカナダ調査を通じて得た「差別があるところに公害が起こる」という認識である<sup>20)</sup>。異な

る地域で起こった事例を比較することで見えてきたことは、共通する社会構造と、その構造を生み出した歴史であった。このように、グローバル化の中の「公害／環境問題」史をとらえるための、格好の教材として「カナダの水俣病」を今回取り上げることにした<sup>21)</sup>。

## 2. 本実践を内包したカリキュラムの説明

### (1) 実践を行った「フィールドワーク水俣」の位置づけ

この授業は、所属校の高校1年次に実施している、「総合的な学習の時間」を活用した「国内フィールドワーク（以下「FW」）」という授業の中で行った。筆者らは、2017年度のFW水俣方面の担当者であり、普段は高校の社会科系科目で、小川が日本史、福原は世界史を担当していた（加えて、学年担当の国語科教員1名も担当）。そこでこのFW水俣の授業の在り方を検討するとともに、勤務校の社会科教科会で議論を始めていた、新科目「歴史総合」を意識した授業実践の舞台として、1時間研究授業を実施することにした。

FW水俣自体は、2001年度以降実施を続け、水俣病の学習を通じて「人間の尊厳」と「自分の考える豊かさ」を探究することを目的としてきた。その具体的な授業実践の紹介に関しては、2006年度より継続して担当している小川の実践記録に譲りたい<sup>22)</sup>。他方福原は、2017年度高校1年学年担任団の一員として当該年度を担当し、日常生活を含めた生徒一人ひとりの成長や変化を踏まえ、この年のカリキュラム開発や実践分析にかかわった<sup>23)</sup>。

### (2) 年間カリキュラムと3学期の目標

2学期以降に実施したFW水俣の授業は、表1のとおりである。その中で、本研究で取り上げる授業は、

表1 2017年度FW水俣事前学習

| 回  | 月  | 日   | 授業内容（原則1時間授業）  |
|----|----|-----|--|
| 1  | 10 | 5   | 夏休みの課題に即して、生徒一人一人が「自分は何を学ぶか」を報告する                            |
| 2  |    | 12  | チツと水俣病に関する授業   |
| 3  |    | 19  | 患者たちの闘いに関する授業  |
| 4  | 11 | 26  | 胎児性水俣病に関する授業   |
| 5  |    | 2   | 化学から見た水俣に関する授業（化学教員の特別授業）                                    |
| 6  |    | 16  | 食と水俣・水俣の表現に関する授業（2時間）<br>映画「甘夏事件」を鑑賞、現地生産物の試食、映画・文学・音楽・演劇の水俣 |
| 7  | 1  | 30  | 「地域再生」の取り組み（環境都市・もやい直し・地元学）                                  |
| 8  |    | 11  | カナダの水俣病（本時）に関する授業  |
| 9  |    | 18  | 現地2・3日目に誰と出会うか希望調査とその学習                                      |
| 10 | 2  | 25  | 現地事前学習1（質問を考えて手紙を書く授業：2日目に会う人に関する学習）                         |
| 11 |    | 8   | 現地事前学習2（質問を考えて手紙を書く授業：2日目に会う人に関する学習）                         |
| 12 |    | 15  | 現地事前学習3（研修要項説明・手紙宛先紹介・全員で出会う人の学習）                            |
| 13 |    | 22  | 事前学習4（3日目活動グループ顔合わせ・全員で出会う人の学習、手紙分担）                         |
| 14 |    | 2   | 事前学習5（最後のレポートの課題について説明、現地研修経験のまとめ方）                          |
| 15 | 3  | 5-8 | 現地研修（熊本県水俣市にて3泊4日）   |
|    |    |     | 事後学習「水俣で拾った言葉」について（生徒はこの後、最後のレポートを提出）                        |

注）1学期は（4月～7月）は、学年全体の授業のため、2・3学期の水俣方面授業のみ示した。

第8回「カナダの水俣病」である。すでに、この授業以前に、水俣病の理解を深める学習を重ねており、海外の事例について応用的に考えるという位置にある。同時に、この授業は、3学期の最初の授業でもある。3学期の授業を通じて、水俣で出会う患者や、支援者などの人々に、手紙を書き、自分にしかきけない、そして相手しか答えられない、固有の意味を持つ質問をすることを目指す、と生徒に目標を伝えていた。これは、2学期に深めてきた水俣病学習をもとに、他者に質問という形で、自分の考えを伝えることを通じて、学習内容の明確化、意識化、表現化を目指そうというものである。

### 3. 本単元の授業設計

#### (1) 教材観

カナダの水俣病<sup>24)</sup>は、1969年オンタリオ州政府による同州河川の調査の際、イングリッシュ・ワビゲン水系から高濃度の水銀が検出され、魚が汚染されていることが確認されたことから始まった。水系の上流では、62年から当時のグローバル企業であるリード製紙の化学工場から有機水銀が河川に排出されており、その水系にあるグラッシィ・ナロウズ、ホワイトドッグ両村の先住民に健康被害が確認されていた。70年、オンタリオ州政府から「水銀流出禁止令」がリード製紙に出されたが、完全に水銀の排出が止まったのは75年だとされる。同年、原田正純ら日本の調査団がカナダに渡航して2村で健康調査を実施し、多様な神経症状をもつ住民を多数確認した。この動きを受けてようやく、国・州と2村で「和解協定書」を締結、以後補償制度が発表され、健康被害の認定・補償が始まった。しかしリード製紙は加害責任を認めておらず、国や州も、水銀による被害は認めつつも、水俣病の存在を公式に認めていない。

このように、被害判明から現在に至るまで、カナダの水俣病対処はさまざまな面で不十分さを露呈しているが、本授業では、「公害の前に差別がある」という

原田正純の言葉に注目し、両村の先住民に対する文化破壊に焦点を置く。というのも、水銀汚染は先住民の生活や文化の破壊の上におこった「3つ目の受難」であり、日本の水俣病が、チッソの城下町水俣における漁民に対する差別意識を背景にして発生した点と、同様の構造を有していたからである。加えて、依然として被害実態の全容調査が実施されておらず、十分な補償を求める声が上がりに続けているという意味で未だ「解決」に至っていない点、被害者内にも対立を生じさせた点など、日本の水俣病と多くの共通点を有しているのがカナダの水俣病であり、水俣病を構造的に理解する上で格好の教材となりうると考えた。

#### (2) 本授業の目標と展開

以上の教材観を踏まえて、1時間の授業を実施した。資料としてカナダの両村の住民たちの複数の証言を用いたため断片的な情報に依らざるを得なかったが、水俣訪問の際に現地さまざまな人の「声」を聴く生徒たちにとって、証言が主たる資料であることや、証言から事実を紡ぎ出すことの意味を理解させる必要があると考えた。

まず【資料A】・【資料B】によってカナダで日本と同様の症状で苦しんでいる方がいることを知り、導入とした。続いて【資料C】を用いて、カナダで起きた水俣病について、当時のカナダ先住民の置かれた状況、行政の対応や日本調査団との出会いを読み取らせた。生徒が読み取ったものをもとに、【資料D】も用いながら、教員により上記(1)教材観を踏まえてカナダ先住民の歴史、カナダの水俣病の経過を補足・整理した。日本とカナダを比較させ、これまで自分が学んできた日本の水俣病の知見や教訓を踏まえ、カナダに対して伝えたいことを「手紙」として書かせた。なお授業前後に「公害（あるいは水俣病）」の定義を書かせ、生徒の認識の変容を測ることを試みている。

本授業の目標並びに展開は、下記表2の通りである。資料としては下に示す先住民らの証言を活用した。

表2 「カナダの水俣病」授業の目標と展開（1時間）

|    |  |                                     |
|----|--|-------------------------------------|
| 目標 | ① カナダの事例との比較を通して、水俣病を日本の水俣固有の問題として捉えるにとどまらず、ある社会構造の中で同じように引き起こされる問題であると理解するとともに、水俣病を事例に「公害」の意義を判断し、普遍的に捉えられるようになる。<br>② 証言という資料の読み取りを通して、証言でしか記録が残されていない意味や、証言そのものの意味を社会背景の中で理解する。抽象的な一般論で終わらない、個の見える具体的な理解を目指す。<br>③ 自分の考えを手紙に書き、伝えるという「表現」を通して、自己の問題意識をより明確化し、他者と結びつけて考えることについて、自己の現状を捉える。その経験を、3学期の学習のまとめとして現地に送る手紙を書く取り組みの第一歩として位置付くようにする。 |                                     |
|    | 教師の指導の手立て  | 生徒の学習活動・理解内容                        |
| 導入 | 1. 発問（小川）<br>○2学期の授業を振り返り、現時点での「公害」（もしくは水俣病）を定義させる。  | ○「公害（水俣病）」を2学期までの学習をふまえて自分の言葉で定義する。 |

発問「公害（水俣病でも可）とは何か？」できるだけ簡潔に定義しましょう

|   |   |   |
|---|---|---|
| 展開 1  | <p>○「証言」を利用することの意味を説明。</p> <p>2. カナダの水俣病とは（福原）</p> <p>○カナダの胎児性水俣病についての証言から、日本の事例と比較させ、カナダ水俣病の学習の導入とする。</p> <p>○サイモン・フォビスター（元グラッシー・ナロウズ村長）の証言読み取りから、水銀汚染の経緯、水銀汚染がもたらしたものについて、以下の視点から読み取らせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水銀汚染問題はどうか？</li> <li>・コミュニティ外の問題は何か？</li> <li>・コミュニティ内の問題は何か？</li> </ul> | <p>○胎児性水俣病患者キースについて語る母ロージィ・パパセイ、姉リンダ・マクドナルドの証言を読む。【資料 A】</p> <p>【資料 B】</p> <p>○証言から以下の内容を読み取る 【資料 C】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「3つの受難」：             <ol style="list-style-type: none"> <li>① 移住問題…指定居住地区とは何か</li> <li>② 増水問題…オンタリオ・ハイドロのダム問題</li> <li>③ 水銀問題…リード製紙の対応</li> </ol> </li> <li>・日本の調査団の果たした役割</li> <li>・政府の対応：「それなりに対応」とは？商業漁業活動の禁止、被害の矮小化、「吟遊詩人」と揶揄。</li> <li>・水銀汚染への対応：マスコミをきっかけに連邦政府、州政府が対応するも、依然誰も責任は認めず、水俣病とも認められず。水俣病であることの証明、被害実態、78年の和解協定と85年の補償制度</li> </ul> |
| 展開 2  | <p>3. 補説（福原）</p> <p>○コリーン・スウェインの証言から「水銀汚染が何をもたらしたか」を考えさせる。</p> <p>○カナダ先住民の歴史・生活について、寄宿舎学校や商業漁業と観光漁業の視点から説明。</p>   | <p>○水銀汚染によりカナダ先住民の生業が破壊されたことを読み取る。【資料 D】</p> <p>○カナダ先住民文化の破壊について、商業漁業禁止の持つ意味から理解する。</p>   |
| 展開 3  | <p>4. 個人・グループワーク（福原・小川）</p> <p>○「日本とカナダの水俣病に共通するところ、違うところをあげてみよう」</p> <p>○「あなたが1975年にカナダを訪問した日本の訪問団の一員だったとします。カナダの人に水俣病の教訓に基づいて、聞きだしたいこと、アドバイスしたいことを手紙という形でまとめてください。時間の都合上、内容的に最も伝えたいことを中心にまとめてください。（相手は特定する）」</p>  | <p>○共通点と相違点を個人で考え、グループで共有する。</p> <p>○手紙を出す対象者（被害者・州政府・連邦政府・村長・医者・白人など）を決めて、カナダへ手紙を書く。（個人ワーク）</p>  |
| まとめ   | <p>5. まとめ（小川）</p> <p>○今日の授業を振り返り、「公害」の定義を再度考えさせ、最初のものと比較させる。</p>  | <p>○「公害（水俣病）」を再定義し、カナダの水俣病を学習して新たに獲得した知識・視点を確認する。</p>   |
| <p>まとめ 最初に書いた「公害（水俣病でもいい）とは何か？」の定義に、今日の授業で学んだことを付け加えて書いてください。</p> |   |   |

※実際には展開 3 の部分が時間不足で個人ワークのみとなった。

### 資料 カナダ先住民らの証言

【資料 A】 ロージィ・パパセイの証言（宮松宏至『インディアン居住地で見たこと』草思社、1983年）

「当時、キースが生まれたころ、私たちはたしかに魚を食べていました。しかし、みんなが言うように本当に水銀にやられたんでしょうか。先日もキースの病院に行ったのですが、だんだん容態が悪くなってくるのがわかります。最初は眼も見えていましたが、最近ではまったくだめです。耳も遠くなってしまったようです。いっそ死んでくれたら私も気が楽になるのですが。私はキースを実験のためにあげてもいいと思っているのです。もしキースが生まれ持ったの水俣病であるならば、国はその時は認めるでしょうね。そのためにキースを実験に使っても神は許してくれるでしょう。」母親、ロージィ・パパセイ（48歳）、キース（9歳） 221-222 頁

【資料 B】 リンダ・マクドナルドの証言（あん・まくどなど、磯貝浩『カナダの元祖・森人たち』清水弘文堂、2004年）

「子どものころ、湖の近くの丘で遊んでいたとき、魚がお腹を見せて浮かんでいたのをおぼえています……父は釣り案内人をやっていたので、家に毎日魚をもちかえてきていました。両親は魚をたくさん食べていました。母はそのころ妊娠していました。そう、ほとんど毎日、魚を食べていましたね。」403 頁

【資料C】 グラッシー・ナロウズ元村長サイモン・フォビスターの証言（同上）

- ① 「水銀をたれ流したリード製紙が、村（バンド）のみんなに汚染の実態を隠していたことが原因で、感情的な対立になってしまったんです。それまで、水銀はからだと精神機能に有害であるということ、われわれは知りませんでした。日本からやってきてくれた医者や学者にミナマタの話を見ました。それから私たちのコミュニティーからトミー・キージックといま（面接調査〔取材〕当時）の村長のビル・フォビスターが、水俣病の実態を視察しに日本へ行ったわけです。水銀が人体にあたえる影響を知るためにです。そして彼らは戻ってきて、それがどんなに深刻なものを人々に伝えました。」 329 頁
- ② 「州政府はそれなりに対策を立て救済策を実行してはくれましたが、有機水銀中毒症（疾患）の増加をふせぐために、ご存知のように商業漁業活動を禁止しました。でも彼らは、水銀汚染の責任を認めようとしなかったんです。そして彼らは問題を矮小化させるために政治的な防衛を始めて、汚染地域の人々は事実関係をすることが出来なくなりました。」 330 頁
- ③ 「日本から医師団が来て診察をして、この人びとに水俣病の症状が見られると発表したときも、この地域選出の下院議員は、彼らのことを“吟遊詩人（トルハドゥール）（通りすがりの人）”だときめつけたりしました。「世間の注目を集めるために先導的な発表をしているんだ。日本の医師団は、なんのことを話しているのか、さっぱり意味不明だ」ということで彼らは追い出された」 330-331 頁
- ④ 「移住政策の実行は、先住民のコミュニティーと話し合いもせずにはやってはいけません。コミュニティーを、移住に適していない環境のわるいところに移住させたのは、あのインディアン省です。我々のコミュニティーは、最初に住んでいた居住地よりも土壌が悪いところに移住させられました。」「移住したあと、わたしたちは外の世界との接触をするようにしました。移住したあと、わたしたちは外の世界と接触をするようになり、また外の世界もこちらと接触するようになりました。そこで問題になったのが新しくはいつてきたアルコール、たくさんのアルコールです」 327-328 頁
- ⑤ 「でも、今日にいたるまでグラッシーは勝ったとは言えない。なぜなら、だれも責任を認めなかったんですから……誰もこの有機水銀中毒症（疾患）を水俣病と認めなかったし、いまでも認めていないのですから。」サイモン・フォビスター（1955 年生まれ、2004 年当時村長） 332 頁

【資料D】 コリーン・スウェインの証言（同上）

「水銀汚染があきらかになり、ロッジが閉鎖され、お父さんをはじめほかの案内人もみんな職をうしなったの。そのために、家族が離れ離れになってしまった…」 「こちら（グラッシー）へ戻ったら家族がはなればなれになったから、みんなつらかった。お兄さんとお姉さんは強制的に寄宿学校へ行かされた。私と妹と弟は行かなくて済んだからよかったけど…」 コリーン・スウェイン（1966 年生まれ） 234-235 頁

4. 本授業の考察

(1) 「公害（あるいは水俣病）」の定義

① 授業前後の変化

授業前、授業後のそれぞれの時点において、生徒に「公害（あるいは水俣病）」を自分の言葉で定義させワークシートに書かせた。その定義の言葉は、その時点における生徒の公害や水俣病に対する認識を示すものとなる。授業前と後の両者を比較することで、本授業による生徒の認識の変容を質的に分析することが可能と考えた。生徒によって公害を定義した生徒、水俣病

を定義した生徒に分かれている。定義を一から書き直した生徒、前の定義の付け足しのみ記した生徒もいた。

② 変化の分析

授業前の公害・水俣病の捉え方がさまざまであったため、各生徒の定義の変化の度合いもさまざまとなったが、より重層的な理解を表すような定義を記した生徒が大半であった。これらの定義の変化をⅠ～Ⅴの5つに分類・整理したものが下の表3である。以下、この表に沿って、各変化を説明する。

表3 授業前後の生徒による「公害」の定義（一部抽出）

| 類型 | 生徒 | 授業前   | 授業後  |
|----|----|---|--|
| Ⅰ  | A  | さらなる進展を目指した人間の手によって自然や生き物の環境が破壊されてしまうこと。負の歴史に含まれていて、二度と繰り返してはならないとされるもの。  | 世界中で発生の可能性のある更なる発展を目指した人間の手によって引き起こされる破壊活動のこと。   |
|    | B  | 1956年に熊本県水俣市で起こった公害病。原因物質は有機水銀（メチル水銀）。当時、アセトアルデヒドを主に製造していた。チッソ会社の工場排水が川に流れ、その中に混じていた物質が、食物連鎖を経て、市民の多数の人々を病気で苦しめた。 | 19世紀（ママ）に世界中ではやった公害病。原因物質は水銀。19世紀（ママ）、各国では経済発展を進める政策が増え、工場も増えた。工場排水に混じていた有害物質が食物連鎖を経て多数の人々を苦しめ、現在でも解決はしていない。 |
| Ⅱ  | C  | 人に害を与えるものということだけではなく、その公害が起きた社会、世の中の経済や、技術発達がかかわっていて、人の命というものを改めて考えさせられる、なってはならないもの。                              | 人々に害を加えて、人々の生活の豊かさの実現を目指した結果に起きてしまう、人の健康よりも技術発展を重視した社会におこるもの。  |

|     |   |  |  |
|-----|---|--|--|
| II  | D | 被害者が一生忘れることが出来ない傷を負い、人々の中に差別を生み、人が人を傷つけるよう仕向けてしまうコントローラー(?)のようなもの。                           | 何か病気を発病してしまった人と何も起きなかった人の間に、大きな溝を掘ってしまうものだと思います。(差別を生む)                              |
|     | E | その時代の社会が生み出した障害。一見一つの企業が原因で起きた公害・水俣病のように見えるけれど、その時の社会の流れが大きな原因の一つだと自分は思う。                    | その時代の社会が生み出したのにもかかわらず、無責任に否定し、隠し続けたことで、人々を混乱させ関係を壊したものだ。                             |
| III | F | 暮らしを発展させようとしたときに、環境などから人間に被害が及んでしまったこと。  | 人の幸せを奪うもの。   |
|     | G | 人間が人間に及ぼした被害。人間の利益のために行ったことが逆に人間に被害を及ぼしたこと。  | 人間が人間に被害を与えることで、そのせいで誰かが悲しんでしまうもの。   |
| IV  | H | 人が作り出すもの。人間がそれぞれの利益のためにしたことが、公害につながると思う。   | 人が作り出すもの。人と人との対立で生まれるもの。最初、人間がそれぞれの利益のために書いてたけど、悪いのはやっぱり企業と政府だと思った。                  |
|     | I | 社会が起こした悲劇。社会を発展させるために良かれと思ってやったことが、結果的に社会を苦しめることになる悲劇のこと。そのあとの時代までも引きずり、人間全員が向き合わなければいけない問題。 | 社会の欲によって一部の人間だけが巻き込まれた悲劇。今でも責任や誰が患者なのか問題になっているおわりが見えない問題。人間関係までも壊れてしまう、一部の悲しみが大きいもの。 |
| V   | J | 企業の過失など人為的な要因で起こり、人体に害を及ぼすもの。企業の過失だけでなく、発生した地域や国の社会の状況、慣習も原因となり、時にその問題を炙り出す。                 | 開発による公害に関しては、社会的弱者と結びつくことが多い？  |

#### 類型Ⅰ) 世界の出来事としての一般化

生徒 A や生徒 B のように、公害（水俣病）を、ある特定の場所固有のものではなく、「世界の中」で起こりうるものとして定義し直した生徒がいた。

#### 類型Ⅱ) 表現の具体化、あるいは別の視点の追加

生徒 C の「技術発展がかかわっている」という表現が、「人の健康よりも技術発展を重視した」とより具体的に踏み込んだ表現に変化した。生徒 D は「差別」について、「何か病気を発病してしまった人と何も起きなかった人の間に、大きな溝を掘ってしまうもの」と自分の言葉で具体的に表そうとした。生徒 E は公害（水俣病）の発生に着目した定義から、その問題がなぜ、何をもたらしたのかにも言及するものに変容した。

#### 類型Ⅲ) 「人」の浮かぶ定義

生徒 F の定義が「人間に被害が及んだ」から「人の幸せを奪うもの」に、生徒 G の定義が「人間に被害を及ぼした」から「誰かが悲しんでしまうもの」になったように、定義がより具体的に「人」を想像した記述に変化している生徒がいた。

#### 類型Ⅳ) 加害・被害構造の明確化

生徒 H は、企業と政府の責任の重さを改めて強調する定義となった。一方で「人と人との対立で生まれるもの」という定義も加わり、対立構造をカナダの水俣病から読み取ったと考えられる。生徒 I は、「社会を苦しめるもの」が「一部の人間だけが巻き込まれた悲劇」「一部の悲しみが大きいもの」となり、公害被害を受ける対象が変化している。理不尽に苦しんでいる地域の人への思いを強くしたといえる。

#### 類型Ⅴ) 構造的理解の深化

生徒 J は、授業前の定義ですでに、公害を企業側の

過失のみならず、当時の国家やその地域の状況も原因であると構造的に捉えようとしていたが、授業後には、より具体的に「開発」と「社会的弱者」を結び付けて考えており、公害がある地域で起こる仕組みをより構造的に捉えるようになった。

以上5つをまとめると、第一に、理解のさらなる具体化を促すことができた。水俣病学習において、これまで「比較」という視点をを用いてこなかったが、他の事例から共通点や相違点を考えることで、抽象的な理解をより具体化させることができた。加えてカナダの事例を教材化したことで、公害あるいは水俣病を日本の特別な事件ではなく、世界の視点から捉えなおすことができるようになった。特に生徒 B は当時の経済発展を進める世界各国の状況にも言及している。第二に、構造的な理解を深めることができた。本授業は「公害の前に差別がある」という原田の認識に注目したが、公害が起こる地域状況を「社会的弱者」というワードを手掛かりに理解しようとする生徒がおり、公害を、それ以前の「差別」からより構造的に理解しようとしていることがわかる。第三に、被害を受けている「人」への着目が進んでおり、これは資料として証言を用いたことに起因すると考えられる。

#### (2) カナダへの手紙

##### ① 誰に向けて書いたのか

ここまで2か月間の授業を通して、日本の水俣病の未だ解決しがたい問題や複雑性を学んできた生徒は、本授業のまとめとして、加害・被害問わずさまざまな相手を設定し、日本の水俣病からの学びや教訓をふまえて手紙を書いた。この手紙を「誰に向けて書いたのか



か」は、生徒がその時点で、水俣病について特に何を問題と判断しているかを確かむ材料となる。差出相手の集計結果は以下ようになった。複数の相手を設定して手紙を書いた生徒も多かった。

加害企業：8名 行政（カナダ政府・州政府）：14名  
村長：2名 村人：9名

上記結果から、この授業を終えて、生徒は被害を受けた側以上に、被害をもたらした側に対して着目していることがわかる。さらに、加害企業以上に、行政に対して思いを伝えている様子がわかる。公害を、一企業の過失という捉え方のみならず、それ以上に行政の対応も含めた社会状況の中でとらえようとしている生徒が多いと言える。一方、被害を受けた側についても、あえて村人と分け、村長を取り出して相手として選んだ生徒が2名いた。本授業でサイモン・フォビスター（元グラッシィ村長）の証言を取り上げたこと

で、「被害を受けた村」の内実をもう一步具体化し、交渉役として苦悩する村長の存在に改めて目を向けた生徒がいたと言える。

### ②手紙の内容

手紙の内容については、まず企業や行政など被害をもたらした側に対しては、日本の経験をもとにして、企業や行政の責任を問うものや問題の深刻化を防ぐよう求めるものが大半であった。続いて被害を受けた側に対しては、粘り強く声を上げ続けていくことや、コミュニティ内での人間関係に気を配ることなどの必要性を伝えるものが多く見られた。これらのことから、生徒がこれまでの日本の水俣病に関する学習で得た知見を一般化し、新たな事例に転用しようとする様子が見受けられる。日本が公害先進国であるという認識に基づくと考えられるが、逆に、カナダの事例から日本（の私たち）が学べることについて手紙で言及した生徒はいなかった。

#### ○州政府・企業へ

なぜ誰も自分がやったことを認めないのか。水俣病では、チツソは告白するのは遅かったものの、被害を受けた人たちに一応謝り、日本全体としては被害を受けた方々に謝る大切さを学んでいる。（生徒K）

#### ○カナダ・オンタリオ州政府へ

私達はあなたたちにどうしても伝えたいことがあります。それは日本で同様の事が起こったのに他の国でも同じことを繰り返してほしくないということです。あなたたちは、なぜ水銀中毒の責任を認めないのですか？絶対に早く認めるべきです。私たちの国、日本でも政府が認めずに患者に多大な影響をもたらしてしまいました。それから、私たちが今一番あなたたちに伝えたいことは、「隠べい」は絶対に止めて下さい。「隠べい」は確かに隠したい事実は隠せるけれども、それでは何の意味もありません。ただ、事実を公表したからといって必ずしも患者の人生が楽にならないということは重々承知して下さい。それから「患者」の気持ちを考えて、患者の人生もうこれ以上「破壊」するのは絶対にやめて下さい。どうか私達の言葉を信じて行動に移してほしいと願っております。よろしくお願いします。日本の調査団より。（生徒L）

#### ○村長へ

まず症状についてですが、汚染された川の魚を食べないで下さい。水銀に汚染された食物を食べなければ発症はしません。けっして“感染はしません”。このことをすみやかに村の方々に伝えてください。日本では誇った〔ママ〕誤解・偏見によって差別が起きました。まず、病気の本質を理解して下さい。日本では水俣の人々が外に公害を訴えることによって国に勝訴しました。そのため村長一人が交渉するのではなく、周りの方々に協力を求めて下さい。そして外にも訴えてみて下さい。多くの人々の理解を集めれば、事態も少し改善するでしょう。（生徒M）

#### ○カナダの水銀被害者へ

カナダ政府はまだ水銀による水俣病だとは認めておらず、ただ賠償金を払っているだけなので、誰かが声を上げないと一向に政府は認め反省しないと思います。日本では、水俣病被害者の方々、その家族らが声をあげ、裁判に粘り強く挑んで勝利することが出来たので、もっと被害者の方や公害の怖さを国民が知って政府や水銀を流していた会社に罪を認めさせ、カナダのみならず、世界中の人々が公害、水銀中毒問題をもっと注目して行けたらよいなと思います。日本で起きた水俣病から、人間関係が壊れることが一番怖い事なのかもしれないと感じたので被害者の周囲の人も気をつけてほしいです。（生徒N）

### ③手紙と「公害」定義の関係

手紙の相手・内容と、「公害」あるいは「水俣病」定義の関係については、関係性がうかがえるものがあった。下の表4に、上記手紙を書いた生徒L、生徒Nの授業前後の「公害」の定義を示したが、生徒Lのように行政や企業に対して手紙を書いた生徒は、加害

に重きを置いた定義を記しており、生徒Nのように村人に対して手紙を書いた生徒は、定義でも公害が「人」にもたらず被害に着目している。手紙を書くという表現行為によって、自己の問題意識がより練り上げられていった様子がうかがえるのではないだろうか。

表 4 授業前後の生徒による「公害」の定義（一部抽出）

| 生徒 | 授業前  | 授業後  |
|----|--|--|
| L  | 水俣病の被害だけではなくて水俣病患者の裁判や、周りの人たちの水俣病患者への差別、その当時の「水俣」という社会の在り方もすべて含めて「公害」というと思います。また、水俣病患者への精神的差別の問題も「公害」という大きな問題に含まれていると思います。 | 日本でもカナダでも政府の「責任」を認めないということは、「公害」という大きな問題に含まれると思いました。また、患者の人生を破壊するということも「公害」ということが出来ると思います。 |
| N  | 人間の過ちによって、人間だけでなく生物や自然まで壊されてしまうこと。科学技術など急速な進化によって追いつけなくて、生物の機能までを壊されてしまうこと。  | (前に加えて) 公害は場所を選ばずに人に害を与える。働いていたところから移住させられ慣れない生活まで強いられなければならない、人々の生活を苦しめることがある。            |

### おわりに

本研究は、グローバルな歴史教材として「公害」や「環境問題」を扱うために、現在の教科書叙述を見直し、20世紀におけるその現れ方、とりわけ世界的変化とその中における日本の役割に注目してきた。1970年代の「公害」発生時に、日本が世界に与えた影響はやはり大きい一方、80年代以降の「環境問題」が主題化する時期での、世界と日本の意識の差も認められる。これらの点を捉えながら、これまで日本史と世界史でそれぞれ扱ってきた「公害／環境問題」を扱う必要があり、本研究では①国連人間環境会議への影響、②公害輸出の問題、③「公害／環境問題」をめぐる国際連携に注目した。

「歴史総合」の授業構想として「カナダの水俣病」の授業実践を例示した。上記③の患者や支援者のグローバルな交流を教材化するもので、日本史と世界史でそれぞれ異なる文脈で捉えられていた20世紀の「公害／環境問題」史を融合する内容だった。日本の「公害」が世界に与えた影響や、そして世界の水銀汚染という形で現在にも残存していることを理解できれば、今日、水銀も国際的に規制の対象となっていることや、そのために「水銀条約」が締結されている意味などが分かる。生徒が書いた「公害」の定義からは、日本とカナダの比較から、より具体的で、構造的な叙

述を引き出せることが分かり、水俣病という公害発生の前史にある社会構造（差別構造）への着目する様子も伺うことができた。このような異なる社会の比較によって分かる、共通する因果関係の探究は「歴史総合」という場を有効に活用する取り組みとなろう。

他方、課題として、生徒が日本の経験を伝えるだけでなく、日本の現在の水俣病や水銀汚染の問題をとらえ返す際にカナダの経験に学ぶことは出来なかったのか、という点をあげた。その改善の手立てとして、授業ではそのような反省的な契機を含む課題に取り組む必要があること、内容的には1990年代以降の世界の水銀問題への取り組みまでふれるようにすること、などが必要だと考える。これらの改善のためにも、「公害／環境問題」の世界史の単元開発を進める必要があり、生徒が日本と世界の「公害／環境問題」の歴史的推移を理解できるよう検討を進めたい。

以上の、成果と課題を持つ本授業実践だが、「近代化」や「現代化」「グローバル化」などを、生徒が複眼的にとらえ、歴史を学ぶ意義を見出せるように、今後も内容の組み換えや方法の開発を重ねていく必要がある。新しい「歴史総合」という探究的学習を目指す科目には、そのような個々の教員の、それぞれの実践現場にふさわしい、授業開発が多様に求められている、と考えるからである。

### 註

- 1) 上原専録『日本国民の世界史』（岩波書店、1960年）、比較史・比較歴史教育研究会編『「自国史と世界史」をめぐる国際対話』（ブイツソリューション、2015年）、日中韓3国共通歴史教材委員会『未来をひらく歴史』（高文研、2005年）など。
- 2) 「歴史基礎」構想をけん引した日本学術会議や、「歴史総合」設置を射程に入れた高大連携歴史教育研究会などで、継続的な研究会が取り組まれている。また、和井田清司ほか編『中等社会科の研究』（三恵社、2018年）といった著作や、『社会科教育』（明治図書発行）、『歴史地理教育』（歴史教育者協議会発行）など関係各誌で、批判的論考を含めて活発な議論が行われている。
- 3) 鳥山孟郎・松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』（青木書店、2012年）など。

- 4) 『高大連携歴史教育研究会会報』3、2017年3月。
- 5) 秋田茂「高等学校新課程「歴史総合」の科目編成をめぐる試案」（『大阪大学教育学年報』23、2018年3月、153 - 167頁）、加藤健「高校歴史学習における度量衡の教材化に向けて」（『群馬社会科教育研究』6、2018年1月、22 - 28頁）。
- 6) 桃木至朗ほか『地域から考える世界史』（勉誠出版、2017年）、海津一朗ほか編『世界史とつながる日本史』（ミネルヴァ書房、2018年）、『歴史総合パートナーズ』各巻（清水書院、2018年以降順次刊行）。
- 7) 小川輝光「社会科における公害学習の焦点」（『社会科教育研究』133号、2018年3月、27 - 39頁）。
- 8) 1980年代後半以降にこのような展開が実践の型となり（町田起美恵「公害を防ぐ努力」古川清行編『子どもが生きる授業』小学館、1985年、151 - 161頁など）、患

- 者たちの生き方から現代的な課題を考えるという実践も増える（小山田比登美「公害学習「水俣病」で学んだこと」『教育評論』558, 1993年11月, 60 - 64頁など）。
- 9) 福田和久「福島になぜ原発が作られたのか」（『歴史地理教育』792, 2012年7月, 72 - 77頁）など。
  - 10) 水俣病発生以前の差別構造への着目は、石井雅臣が現地水俣で行った高校現代社会の授業内容をもとに作成された水俣芦北公害研究サークル『水俣病・授業実践のために』（同会, 1989年）が教材化しており、全国でこれに学ぶ実践も見られるが、多くはない。
  - 11) 生徒の認識としては、「公害」といえば日本の四大公害病の図式的理解、「環境問題」といえば1990年代以降の地球環境問題という理解が一般的という印象を持っている。
  - 12) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』2018年7月, 150頁。
  - 13) 同, 170頁。
  - 14) 同, 174頁。
  - 15) 詳しくは、小川『3・11後の水俣/MINAMATA』（清水書院, 2019年）第3章。
  - 16) 経済企画庁「第1部結語」『年次経済報告 昭和31年度』1956年（内閣府HP参照 <http://www5.cao.go.jp/keizai3/keizaiwp/> 最終閲覧2018年11月5日）。
  - 17) 以下、1970年前後において戦後冷戦体制の転換が進み、その中で「公害／環境問題」が、アメリカのベトナム戦争への批判や第三世界の発言力の増加と結びつき、重要な問題となっていく様子を「世界史の構造転換」の一側面としてとらえる。転換期と捉える点は、古田元夫「経済成長と国際緊張の時代」（古田他『岩波講座世界歴史26』岩波書店, 1999年）による。
  - 18) 他方、国際政治の中の南北対立から「持続可能な開発」が主題化したり、先住民問題などと結びつく「環境正義」が主題化したりといった世界の情勢に対し、日本では脱政治化、脱社会問題化した、環境問題認識が主流となる。
  - 19) 都留重人他『現地で見る世界の公害』（中日新聞出版局, 1975年）。
  - 20) 原田正純『豊かさと棄民たち』（岩波書店, 2007年）85頁など。
  - 21) なお、本実践では1時間完結を前提としたため、日本の水俣病を含めた世界史の教材化はできず、「カナダの水俣病」の事例授業に終始せざるを得なかった。歴史総合を見据えた単元開発については、1(4)で取り上げた歴史的展開を教材化させ、その中に本授業を位置づける必要があるが、今後の課題としたい。
  - 22) 小川「水俣と出会った高校生たち」（『歴史地理教育』800, 2013年2月, 72 - 77頁）、「高校生の社会認識形成に関する質的研究」（『社会科教育研究』121, 2014年3月, 1 - 13頁）を参照。
  - 23) 2017年度実施のFWは、沖縄・京都奈良・四万十川・東北宮城・水俣の5方面を設定し、1学期に全方面共通授業を実施、2学期以降は方面ごとに授業を行った。高校1年生は、総数204名で、希望に基づいて方面を組織した。水俣方面は、30名の生徒だった。
  - 24) 以下、カナダの水俣病の授業化にあたって次の文献を参照した。宮松宏至『インディアン居住地で見たこと』（草思社, 1983年）、あん・まくどなど、磯貝浩『カナダの元祖・森人たち』（清水弘文堂, 2004年）、花田昌宣・井上ゆかり「カナダ先住民の水俣病と受難の社会史 第1～3回」『社会運動』（382・383・385, 2012年1月・2月・4月）、森下直紀「カナダ水俣病事件の現在」（花田昌宣・久保田好生編『いま何がとわれているか』くんぶる, 2017年, 127 - 145頁）。
  - 25) 第一に、両村はカナダ政府による先住民移住政策により、強制的に移住させられた「指定居住区」であった。移住先で外の世界と接するようになって初めて、彼らはアルコールにも接するようになった。第二に、1960年代両村は発電会社が建設したダムによって、増水による村の水没という「大悲劇」を受けた。その上に起きたのが、この水銀汚染であった。水銀汚染が起きた際、州政府から「観光漁業」許可の一方で「商業漁業」が禁止されたことにも、白人社会重視、カナダ先住民文化軽視の姿勢が垣間見える。

本論文は、JSPS 科研費 JP18H00018 の研究成果の一部である。