

人類学と教育学：「子ども的人类学」が示唆すること

針塚, 瑞樹
筑紫女学園大学：非常勤

<https://doi.org/10.15017/2344577>

出版情報：九州人類学会報. 38, pp.113-117, 2011-07-10. Kyushu Anthropological Association
バージョン：
権利関係：

人類学と教育学 —「子どもの人類学」が示唆すること—

針塚 瑞樹 (筑紫女学園大学非常勤)

キーワード：教育学、教育人類学、「子どもの人類学」、「子ども」

I. はじめに

本論では、人類学と教育学の関係を「人類学者による他領域との共同」と「人類学が共同できる領域の条件」という二つの観点から考え、人類学と教育学において相互にもたらされる影響について述べることで、「他領域との関係から人類学の拡張可能性」を考えてみたい。結びでは、教育人類学とは異なる、「子どもの人類学」の持つ教育学と人類学における可能性について論じることとする。

II. 教育人類学における人類学者への期待

まず、「人類学と教育学の関係」について見ていく前に、教育人類学について概観してみたい。アメリカの教育人類学の理論と方法を紹介した江淵 [1982] は、教育人類学を「文化人類学の一部門としての教育人類学は、教育を文化の一部としてとらえ、それが文化のほかの諸側面ないし諸要素とどのような構造的・機能的連関をもっているかを究明し、その角度から『文化とは何か』という文化人類学の究極の課題の解明に貢献しようとする学問である」と説明する [江淵 1982 : 134-135]。その上で、1980年代当時の「教育人類学」は、「教育」という語のもつ意味領域の中に包摂しうるとされる多種多様な問題を、人類学的視角・方法を用いて記述・分析する諸研究に対して、便宜上与えられた総称であること、この分野の主な研究者は人類学者であるが、教

育学者もいるため、人類学と教育学が交接する領域に成り立つ学問である、としている [江淵 1982 : 135-136]。1969年の米国の「人類学と教育に関する協議会」の成立当初の関心は、学校と地域社会の連続性・非連続性や、教育の場における少数民族問題などにあつたのに対して、1980年代に入ると、「学校文化」の人類学的研究や認知・言語学的研究、黒人やスペイン語系民族の教育問題などが取り上げられ、応用人類学的研究が主流を占めるようになった。教育人類学は初期の頃に比べると、非定型的な文化伝達の過程から、定型的な枠組みの中における文化伝達を扱うようになっていった [松澤・南出 2002 : 138-139]。

米国教育人類学の特徴としては、マイノリティの教育問題への強い関心とともに、その応用的あるいは実践的性格をあげることができるが、日本の教育人類学は、米国の教育人類学の動向をそのまま踏襲することなく、幅広い人類学的教育研究の一部として導入された。そこでは、教育や子どもの問題を学校教育だけに限定せず、広義の文化的過程としての教育や子どものアイデンティティ形成、あるいは通過儀礼をとおした子ども(期)の概念構成についての研究なども行われてきた [坂元・ゲーマン 2007 : 160]。

日本の教育学¹⁾において、教育が近代的事象であることが周知されているように、「子ども期」や「子ども」へのまなざしが、近代社会において「誕生」したことに異を唱える教育学者は少ないであろう。日本において「子ども」がいかに歴

史的に形成されてきたのかという、「子ども」の社会性を社会学的手法で明らかにした元森〔2009: 10〕は、「アリエスやフーコーのインパクトを、比較的丁寧に吸収した研究も、「子ども」や教育制度、教育的感性の誕生以後を描こうとするとき、対象として記述すべきそれらの価値、一それ自体の特性や社会との関係性一を、何らかの形で自らの議論の前提としてしまう傾向がある」という。このような指摘に対して、近代的な教育システムが世界のすみずみまで浸透したかにみえる今日においても、「教育するおとな／教育される子ども」という二分法がなじまない生活世界に生きる人々を調査対象とする人類学者には、「教育される子ども」という近代以降の子どもイメージの自明性を排し、子ども存在の普遍的性質と文化的に構築される性質について、再考する視点が要求されよう。

Ⅲ. 人類学が他領域と共同することで実現する「豊かさ」

人類学者は、「近代教育」の言説を抜け出せない教育学・子ども研究に対して、「教育的働きかけの対象としての子ども」という子ども観に縛られずに、子どもを研究対象とすることで、教育学に新たな視点から貢献する可能性をもつが、現在のところ、そのような研究は主流ではない。米国の教育人類学の研究は、主に学校教育をフィールドワークの対象とすることで、教育というシステムにおけるマイノリティの問題を考えてきた。江渕〔1982: 149-154〕は、米国の教育人類学会興隆の背景の一つとして、戦後の米国が直面した社会的・政治的な事情をあげている。1960-1970年代当時のアメリカは、対外的にはソ連との軍拡競争に勝利するための科学技術教育の必要性と、国内的には少数民族・貧困階層出身の子どもの教育問題という、二つの課題に直

面していた。こうした問題の中でも、特に民族問題や制度的教育における文化的葛藤といった、現実的な問題に対処することを人類学者は求められ、人類学者も教育機関に接近することで研究資金を得る、というメリットを得ていた、という。このとき、人類学者は、教育計画の点検や教育活動の評価を行い、教育の現場に貢献する仕事をしていたわけであるが、両者の接近によって、人類学者は研究テーマの選択・設定に関して、教育関係者の意向に左右されることになった。

人類学者による実践と応用については、「人類学と開発」の分野で議論が蓄積されてきた。開発では住民の「参加」の観点が重視され、開発によって実現される「豊かさ」が何であるのかを、開発を推奨する側の論理で決めるのではなく、開発が行われる土地に住む人々の考え、生活様式を基準に実現していくことが課題とされてきた。教育や開発に共通しているのは、実際にその行為がなされたことによる影響を受け続ける「子ども」や「地域住民」といった「主体」が、「教育をするおとな」や「開発プロジェクトをもちかける人々」と、相互にやりとりをしながら創っていく（ことが望ましい）といわれることである。しかし、このとき活動の「主体」として強調される子どもや住民が、最初の段階では、計画の立案に参加していなかった人々であるため、実際には、教育や開発をもちかけた人々を抜きにして、子どもや住民を、活動の「主体」に完全に重ねることはできない。こうした場面で、人類学者が教育や開発を通して誰を「豊かにする」のかについては、「文化人類学者が関わりざるを得ない『住民主体』の政治性」〔斉藤 2000: 27〕の議論や、教育人類学における「教育と人類学者の接近の陥穽」〔江渕 1982: 154〕といった問題と通じており、慎重さが必要とされる。教育や開発という行為は、その影響や効果が遅れてやってくるため

に、「豊かになる」はずであった子どもや住民が、教育や開発の「主体」であるのか「客体」となっているのかが、常に問われ続けなければならないし、教育や開発を行う人々と共同する人類学者には、教育や開発の言説における「豊かさ」と一定の距離を保つ視点が必要であろう。

IV. 人類学と教育学の関係から考える 「子ども」

最後に、人類学と教育学との関係から人類学の拡張可能性という議論に一つの方向性を提示して結びたい。

鶴野 [2009: 14] は、教育人類学と類似領域との異同性を説明する中で「子どもの人類学」について、「教育人類学が教育者（大人）と被教育者（子ども）を同等に焦点化し、両者の関係性に注目するのに対して、「子どもの人類学」は特に子どもに焦点化し、子どもに寄り添い、子どもからの視点や発想に注目するという、焦点化の違いがある」ことを指摘する。

教育学が、教育や子どもについて論じる場合、「教育される子ども」という視点から免れることは難しいといえる。子どもの身体が未発達であることや、人生における経験が乏しいことは、普遍的に認められる子どもの特質であるが、社会の中で許容され、期待される子ども像は地域や時代によって異なっている。人間の発達段階に普遍的な特徴と、文化的に構築される子ども性にまで立ち戻り、「文化的環境の中の子ども」という存在をとらえることで、教育を再考することが「子どもの人類学」に求められている役割ではないだろうか。「子どもの人類学」では、普遍的なものとして「子ども」というカテゴリーを自明視してしまうのではなく、ひとりの人間として子どもと向き合って子どもを理解しようとするのが重要なのはいうまでもないが、子どもの語りやふるまいを、子どもとおとな、子どもと

子どもを取りまく環境との関係性をふまえて理解することが重要である。

子どもを研究対象として正面から取り上げることが少なかった人類学において、特に近年、教育人類学と「子どもの人類学」の両方の視点を組み込んだ、子どもを対象とした民族誌[原 1979、南出 2006、亀井 2010]²⁾が見られる。これらの研究は、近代的な教育システムにおいては「教育の客体」とみなされる年齢の子どもの果たす社会的な役割や子どもにむけられるまなざしが、子どもの生きる文化により異なっていることを示している。そのため研究者は、子どもをフィールドにおける周辺的な存在とみなすことなく、「教育するおとな／教育される子ども」という「教育」の前提を無条件に受け入れることもしていない。人類学者が「子ども」というカテゴリーの文化的な成り立ちを、子どもと子どもの生活世界を構成する「教育」を含めて対象とすることは、一方で、教育学においては「教育の客体としての子ども」像に再考を促し、他方、人類学においては「子どもとは誰か」という問いを提供しようと考え³⁾。

筆者は、「子どもの人類学」の試みとして、インド都市社会のストリートチルドレンといわれる子どもの調査を行っている。インド都市部で生活する子どもたちは、教育システムや子どもの権利という価値に、子どもたちを支援する政府やNGOの活動を通じて接触している。子どもたちは、周囲のおとなとの関係において「教育の客体としての子ども」というまなざしを受けることもあれば、ストリートで生活する中で、子どもの労働や路上生活を容認するおとなとの関わりをもっている。ストリートチルドレンという対象に「子どもの人類学」の視点からアプローチすることは、「教育される子ども期」が確立しきっていない社会で、すべての子どもが教育に組み込まれていくプロセスを、子どもの視点から明らかに

することである。「教育」という環境がない中で育ってきた子どもにとって、途中からそれらの価値を提供される経験は、必ずしもスムーズなものではなく、多くの苦悩や葛藤をもたらすこともある。しかし、こうした子ども期を過ごした個人にとって、「教育」の価値やシステムの不確定さこそが、「教育」に頼ることのできないがゆえに、新たな生き方を模索させる余地となっていることもある [針塚 2007]。

子どもの文化的環境はさまざまであるが、グローバル化、情報化の時代を生きる子どもは、自らの出身地域や家庭に関係なく、学校教育や子どもの権利といった価値に何らかのかたちで接触するようになってきている。筆者の調査例でいえば、学校教育のない子ども期を過ごした親をもつ「教育される子ども」は、親世代が経験してこなかった選択や決定の権利を得ている。また、卑近な例では、情報技術を使いこなす子どもは、それを生み出したおとなの意図や期待から離れて、おとなが経験してこなかったようなやり方で、人々とのつながりや新たな価値観をもつようになってきている。「おとな」がもたない価値、知識、技術を「おとな」より先に獲得する「子ども」と、絶えず学習し続ける不完全な存在としての「おとな」の出現は、「おとな」と「子ども」というあいまいな区分を、さらに揺るがす可能性をもっている。

註

1) 教育学がどのような学問であるのかについては、教育学の主な専門領域についてだけ述べても、教育哲学、教育社会学、教育史、教育方法学、学校教育学、社会教育学など多岐にわたっていることから、かなりのヴァリエーションの定義がありうるだろう。これらの専門領域を、さらに、前四者と後二者に大別して、前者を「教育基礎学」、後者を「教職教育学」と呼ぶことがある [田

中 2003:234]。同じ教育学者とはいっても、教育とは何かという原理的などころを考える教育基礎学の人と、教育の現場をどうつくっていくのかという教職教育学の人が対話することは、実際には難しい部分もある。しかし、「学」の内部において、研究と実践が相互に影響を与え合う状況は、「教育の現場」における教育学の有効性を多面的に議論することや、現場を意識することで教育実践という視点を組み込んだ教育論を構築する可能性という意味で、「教育」の言説に揺さぶりをかけることにもつながっているといえる。

田中 [2003:232] は、教育学の世界は90年代に入ってから大きく変わった、という。教育とは近代的概念・制度であるわけだが、このことを自覚し、これに対しての批判が展開されるようになったのが、90年代に入ってからの変化である。このような変化にも関わらず、教育学者が教育学の現在を憂う見解も少なくない。教育それ自体が「問題」化した現代においては、大半の議論が教育固有の言説空間に閉ざされてしまっているように思われ、教育を擁護する者も批判する者も、教育固有の述語や価値を前提にして、対象を教育に絞った言説を組み立てている。そのため、議論がその前提から結論まで教育の世界の中で自己完結してしまっており、結果的にある種の思考停止や判断停止に陥っていることが懸念される [広田 2007:IV]。

2) 原 [1979] はヘヤー・インディアンの子どもの文化伝達プロセスを、南出 [2006] はバングラデシュ農村部の子どもの社会化と教育との関係を、亀井 [2010] は狩猟採集民の子どもの生活世界と社会化を、「教育の客体としての子ども」という見方から距離を取り、当該社会の子どもたちと向き合ったフィールドワークにより明らかにしている。

3) ここでは、「こどもの人類学」という人類学の新たな分野の創出が、既存の教育人類学に対しても、教育学に対しても新たな視

点を付け加えるものであるとしているが、本セッションの主題に関連づけて言えば、教育学が人類学にもたらすものはどのようなものであろうか。ここでは、教育学と人類学が相互に補いあう点について考えてみたい。教育学における教育とは、まずは教育者を主体とする意図的な働きかけであり、子どもは教育者によって働きかけられる存在である。近代社会では、人は教育される経験により、自ら選択・決定することの価値を学習し、自律的個人として選択・決定の機会を与えられる。権利や教育が普及する社会で生活する個人にとって、「教育される子ども」としての経験を十分に保障されなかったことは、自律的個人として認められる機会を得られないことを意味する。人類学の視点からは、自律的個人といった人間観を前提に対象をみることは慎重にならざるをえないが、「教育される子ども」を前提とする教育学の視点は、教育や権利といった言説の中に生きながら、その提供が不十分な中で生きる人々、近代化する社会に生きる人々の問題を考察するうえでは有効であると考えている。

参照文献

鶴野 祐介

2009 「教育人類学と子ども研究—課題と展望」『子ども社会研究』第15号、ハーベスト社、pp. 12-20。

江溯 一公

1982 「教育人類学」『現代のエスプリ別冊—現代の文化人類学』祖父江孝男編、至文堂、pp. 133-221。

亀井 伸孝 (編)

2010 『森の小さな<ハンター>たち—狩猟採集民の子どもの民族誌』京都大学学術出版会。

斉藤 尚史

2000 「第2章 文化人類学と開発の実践—文化人類学の開発のために」『開発の文化人類学』青柳まちこ編、古

今書院、pp. 21-37。

坂元 一光、ジェフ・ゲーマン、アナトラ・グリジャンティ、李ハジョン

2007 「人類学的教育及び民族教育研究の動向—東アジア諸国と米国を中心に」『国際教育文化研究』Vol.7、九州大学大学院人間環境学研究院・国際教育文化研究会、pp. 157-180。

田中 智志

2003 『教育学がわかる辞典』日本実業出版社。

原 ひろこ

1979 (1993) 『子どもの文化人類学』晶文社。

針塚 瑞樹

2007 「子どもの路上生活経験と学校教育—インド、ニューデリーのストリートチルドレンを中心に」九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育学コース編『飛梅論集』第7号、pp. 1-17。

広田 照幸

2004 (2007) 『教育 思考のフロンティア』岩波書店。

松澤 員子、南出 和余

2002 「文化人類学における子ども研究」『子ども社会研究』第8号、ハーベスト社、pp. 137-142。

南出 和余

2006 『「子ども域」に関する文化人類学的研究—バングラデシュ農村社会の子ども』総合研究大学院大学文化科学研究科比較文化学学位請求論文。

元森 絵里子

2009 『「子ども」語りの社会学—近現代日本における教育言説の歴史』到草書房。

(2011年5月31日 掲載決定)