九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

人類学的子ども・教育研究の組織的展開 : 自校史的視点から

坂元, 一光
九州大学大学院人間環境学研究院国際教育環境学講座 : 助教授 : 教育人類学

https://doi.org/10.15017/3663

出版情報：大学院教育学研究紀要. 6, pp.55-75, 2004-03-30. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学研究紀要，2003，第6号(通算第49号)，55-75
Res. Bull. Education, Kyushu U., Vol.6, 55-75

人類学的子ども・教育研究の組織的展開

── 自校史的視点から ──

坂 元 一 光

はじめに

1955年九州大学教育学部に設置され1998年をもって幕を閉じた「九州大学教育学部附属比較教育研究施設」(以下「比研」)は，小規模ながらも文化人類学と比較教育学という当時の新興学問分野を中心とする学際的研究機関として，広い意味での「教育人類学」の導入に深くかかわり，また「教育文化」という独自の対象設定のもと国際的比較を前提に教育や子どもをめぐる事象に関する人類学的研究の可能性を模索していた。小論では「比研」の活動の軌跡を文化人類学の分野を中心に追いながら，これを日本における子ども・教育に関する人類学的研究の組織的かつ萌芽的取り組みの事例として位置付ける。

「比研」における教育の人類学的研究は，設立当初から「教育文化」という独自の概念によって，定型的な教育ばかりでなく非定型的な教育慣行あるいは産育慣行など対象範囲を広く定め，その基本的な方法論として早くから現地調査（海外フィールドワーク）にもとづく民族誌的アプローチを採用していた。その上で，これら広義の教育事象をささえる文化的な価値体系の析出やそれらの伝達あるいはアイデンティティ形成の過程について社会・文化的コンテクストを前提とした分析をすすめたのである。比研に参画した人類学者のすべてが教育や子どもの問題を個々の研究の中心にすえていたわけではなかったが，それらは組織研究の共通課題として，常に意識され共有された枠組みを構成していたといえる。

さらに，「比研」における人類学者の研究活動では，常に「教育人類学」という米国で整備された人類学の下位分野が意識されていた。しかし，「比研」における教育人類学は，全体的に見れば米国を中心に学校教育研究へと焦点化される以前の，どちらかというとミード（M. Mead）やフォーテス（M. Foetes）以来の異文化における文化伝達・文化化過程を中心課題とする伝統的な社会・文化人類学（Middleton 1970）に近いものであり，対象範囲も学校以外の多様な教育事象をひろく視野に入れたゆるやかな外延を持っていたといえる。「比研」において展開されていた広義の教育の人類学は，米国出自の教育人類学とも近年の心理人類学ともぴったりとは重なり合わない実態を含んでおり，あえていうなら「子ども・教育の社会・文化人類学的研究」としての性格と方向性を帯びていたように思われる。

1.「教育文化」概念の再構成

「比研」はその設立の主要な目的として「世界の教育文化の比較研究」をうたい[1]，以後は「教育文化」の語を組織における研究の学際性や協同性をささえる重要なキーワードとして用いてきた。しかし，「教育文化」の定義については，これまで関係者からの疑問や批判が提出されてきたにもかかわらず，未だにその明確な概念規定は与えられていない。「比研」における教育の人類学的（そして比較教育学的）研究において対象化された「教育文化」は，そこでの学際研究における共通の対象領域を指し示す常用語として用いられてきた。「比研」の「教育文化」は，教育と文化の複合的な現象や問題領域を指し示すための，どちらかといえば便利で重宝な操作的用語として使用されてきたのだ。しかし，一方でこのようなゆるやかな対象設定の仕方は，ひとつのユニークな研究展開につながっていったともいえる，私見によるならば，このことが今日の教育人類学における学校教育への焦点化に対して，人類学的な教育研究において学校外の対象領域や課題設定を保持するための貴重な役割を果たしたともいえる。「比研」の「教育文化」概念は教育の人類学的研究を学校制度にのみ限定することなく産育慣行や教育慣行，あるいは子ども観の問題なども包含する広い課題設定の余地を残したといえるのである。以下，「比研」における「教育文化」研究の経緯に関して，特に人類学分野における組織的活動の側面を中心に検討してみよう[2]。

〈資料と遡及的方法〉

「教育文化」は比研という学際機関での組織研究をすすめるために案出された一種の作業概念としての色彩が濃く，少なくとも，最初から明確な学術的規定をもって出発した語ではない。それは，「比研」という特定の研究機関を基点としつつ教育と文化という二つの言葉の単純な接合により生み出されたきわめてローカル（日本的）な合成概念であった。創設40周年記念シンポジウムでの議論からも分かるように，「比研」の「教育文化」に関しては，これまではっきりと内容について規定した資料は見出されていない[3]。例えば，「教育文化」に類する語として「学校文化」などがあるけれど，学校文化が制度的，空間的に限定され比較的とらえ易い対象としてあるのに対して，「教育文化」の場合，そのような限定性や外延を見出しにくく，研究対象としての輪郭が描きにくかったことも想像される。いずれにせよ，「比研」の人類学研究者たちは暗黙的な共通理解にもとづき「人類学的関心」と「教育事象」とがクロスするところに立ち上がってくる（と考えた）現象や問題群を「教育文化」として設定し，アプローチしていったのである。それでは，比研の「教育文化」は全体としてまた具体的にどのような共通理解としてあったのだろうか。

「比研」における「教育文化」の具体的内容を示すには，それを本質的に把握するのではなく実態的に捉えることがふさわしい。なぜなら，「比研」の「教育文化」は正式な概念規定を与えられないままに組織的あるいは個々の研究実践のなかで暗黙裏に前提され用いられていたからである。そこで，小論では「教育文化」の本質的な概念規定に拘泥することはせず，これまでの「比研」の研究活動の実績から遡及的にその内容をふりかえる方法によってその具体的把握を試みることにし

たい。すなわち，過去40年余りの研究実績を通観しそこにあらわれた教育学と人類学の両方の関心にまたがる実際の課題設定の検討を行なうことにより，「教育文化」の内容をいわば「事後的」に再構成し，そこから「比研」における「教育文化」概念の全体像を浮かび上がらせるよう試みるのである。具体的には，まず以下に述べる共同研究プロジェクトや報告論文のうち，特に人類学研究者が代表もしくは著者となったものを中心に，教育学と人類学の両関心にまたがると考えられる「交接キーワード」を抽出する。つぎに，それが用いられた研究活動の規模ごとに三つのレベルに分けて「教育文化」が指し示すそれぞれの内容や範囲について再構成作業をすすめることにする。したがって，小論では極力，個々の研究者ごとの論文内容に深く立ち入ることはせず，あくまでも「比研」における「教育文化」の概念構成および組織的研究内容の特色をうかび上がらせることに主眼がおかれる。

もちろん，「比研」に参画してきた人類学者のすべてが，教育を個人研究の中心に据えていたわけではない。個々の課題はまことに多様かつ多彩であったけれども，ここで重要なことは，同時に彼／彼女らが，小規模ながらも「比研」という組織で約40年にわたって「世界の教育文化の比較研究」という共通課題に取り組んできたという歴史的事実である。小論も個々の研究者の課題意識というよりも「比研」というローカルで学際的な研究の「磁場」を中心に共有された独自の問題設定や手法に注目するものである。

〈構成内容の分析〉

(1) 最初に注目するのは「比研」全体あるいはその外部の研究者も含めて大規模におこなわれた共同研究プロジェクトである。このプロジェクトは，具体的成果として，研究報告書（紀要）における合計21冊にもおよぶ特集号を生み出しており，そのテーマは「比研」において想定された「教育文化」の最も広い範囲を示していると考えられる。これらの共同研究では，まずアジア諸地域を中心に，広い意味での人間形成過程の研究として，道徳教育の国際比較研究やナショナル・アイデンティティの教育がとりあげられている。また，国際理解の教育や教育文化の語も両分野をくくるキーワードとして用いられている。民族文化やエスニシティに関しては，特にその持続と変化過程に関心が向けられており，全体としては文化伝達すなわち広い意味での教育過程の研究としてまとめることができるだろう。

表１．〈特集のもとになった共同研究の課題〉

１．「道徳教育の総合的比較研究」
（第５，８，９，10，11，13号の計６冊）

２．「東南及び南アジアにおける人間形成の総合的比較研究」
（第12，14，15，16，17，19，20，23号の計８冊）

３．「東南アジアにおける教育文化の総合的比較研究」
（第25号，１冊）

4．「国際理解の教育とナショナリズムの類型」
（第27号，1冊）
5．「発展途上国におけるナショナルアイデンティティへの教育に関する比較研究」
（第31，32，33号の3冊）
6．「戦後アジア諸国の教育政策の変容過程とその社会的文化的基盤に関する総合的比較研究」
（第36号1冊）
7．「民族文化とエスニシティ」
（第49号，1冊）

(2) 二番目に取り上げる通称「比研研究プロジェクト」（1954～1998年までの計39件）は，「内外の研究補助金により，比研専任教官を代表者あるいは中核メンバーとして推進された研究プロジェクト」および「海外における現地調査・研究発表」（『比研40年のあゆみ』100頁）である。基本的に教育学，人類学それぞれ各分野ごとの個別的研究の色彩がつよかったが，全体としては「比研」という組織的，学際的枠組みの中に位置づけられており，そこに上がってくるテーマも，例えば，人類学グループの場合，専門の文化人類学に軸足を置きつつも，同時に広義の教育事象が念頭におかれていた。したがって，そこでのテーマ設定は「教育文化」における中位の広がりを示していると考えられる。

人類学研究者が代表者となった比研プロジェクトの「交接キーワード」には，研究（代表）者の個人的な関心傾向がよりストレートに出ている。全体を整理して示すことは困難であるが，あえていくつかのカテゴリーに分けてみるならば，1．少数民族文化の持続と変容，2．少数民族の教育民族誌，3．異文化理解教育，外国人子女教育，異文化間教育，留学生問題などとして大きく範疇化することができるかもしれない。また，1．2．として範疇化された課題設定からは民族文化の持続と変容過程のメカニズムやその制度的教育との関係性について，エスニシティ論や文化伝達・学習論，あるいは教育民族誌の視点から接近が試みられている。さらに，3．の課題設定からは，おもに文化化論の観点から国際関係やトランスカルチュラルな状況における子どものアイデンティティ形成や教育問題を分析しようとする新しい傾向が見いだされる。

表2．〈「人類学を主体とする比研研究プロジェクト」の交接キーワード等〉

1969-1971：タイ農村開発，教育人類学的研究（A）
1973-4：日本漁村，青年集団の教育人類学的研究（A）
1974-5：在日アジア人留学生，文化接触（A）
1975-6：米国民族集団，価値体系（A）
1979：在日韓国人社会，伝統的行動様式の持続と変容（M）
1981：韓国出身者，文化接触変容（M）
1990-91：中国ウイグル自治区少数民族，教育文化（M）

1991：日本，異文化理解の理念，教育人類学的研究（M）
1992：日本，異文化理解の教育実態（M）
1993：米国，教育人類学の成立過程（E）
1993：中国少数民族，文化的持続性（M）
1994-5：外国人子女教育（E）
1994-5：カリキュラム国際化（E）
1994-6：中国少数民族教育（M）
1995-97：中国少数民族，文化の持続と変容（M）
1995-97：在日外国人児童，文化適応と教育（E）
1996-98：異文化間教育の体系化（E）

（　）内は代表者（A：綾部恒雄，M：丸山孝一，E：江渕一公）

(3) 三番目に検討するのは，上記のプロジェクトをとおして生み出された組織の成果報告としての紀要論文である。そのなかで個々の研究者により設定されたテーマは「教育文化」としてのもっとも限定的な範囲を示していると考えられる。これら報告論文からは「教育文化」に関するより具体的な課題設定がうかがえる。まず人類学関連論文から抽出されたキーワードの検討から，対象地域に関する傾向性が見いだせる。すなわち，「比研」の組織構造の変遷（表4）と連動して，全体に東・東南アジアが主な対象地域となっており，これに随時，米国が加わっている。こうした地域的な特色に対し，テーマ内容は多岐にわたっている。ただ，第36号までは共同研究プロジェクトと連動した特集形式の編集が行われており，必然的に，個々の論文テーマはそれぞれの特集の枠内に収まるように設定される傾向がうかがえる。それでも，実際の論文を作成する過程において，個々の人類学的な関心をより鮮明に出したテーマ内容も見出せる。

初期の頃は道徳教育に関連して，社会的規範の制度的内面化とそれにもとづく人間形成，あるいは民族・国民的な意識形成の過程を取り上げるテーマが目につく。これは道徳教育のような社会規範の制度的内面化を，文化化あるいは文化の伝達過程として社会・文化構造との関係において捉えようとする取り組みとして理解される。また，親族組織，クラブ集団など学校以外の組織や制度のなかで展開する教育的機能への関心も登場している。

第37号以降になると，これまであった特集の枠がはずれ，個々の論文のテーマはさらに多岐にわたるようになる。公的な教育制度におさまりにくく，また文化的・宗教的コンテクストとの関連が深い民族教育や宗教教育への関心や，看護教育，徒弟教育，女性のエンパワーメント（教育開発研究）など新しい文化伝達・学習論や職業教育，社会教育的観点もあらわれた。また，そうした教育実態を文脈に即して記述分析する方法論そのものを主題化する教育民族誌への関心も見いだされるようになる。

表3．『比研紀要』（1号～51号）個別論文の「交接キーワード」

出版年	号	対象地域	教育学と人類学の交接的キーワード等
1957	1	—	culture and education
1957	2	セイロン	教育文化
1958	5	日本	道徳教育の社会・文化的背景
1962	10	ヨーロッパ	道徳教育の社会的基底
1963	11	日本	社会構造と道徳体系
〃	同	—	道徳的形成の様式
1963	12	タイ	文化と教育
1966	13	日本	日常生活における道徳的体験
1966	16	タイ	仏教的価値志向
1967	17	タイ	人間形成
1967	19	東南アジア	親族組織と価値体系
1971	22	米国	クラブ集団の教育的機能
〃	同	—	文化の伝達
1973	23	タイ	社会化
〃	同	タイ	通過儀礼
1976	26	タイ	信仰体系伝達の様式
1977	27	タイ	Village Scout 運動
1979	30	日本	留学生の文化接触
1980	31	韓国	ナショナル・アイデンティティの形成
1981	32	インドネシア	ナショナル・アイデンティティの形成
1983	34	韓国	通過儀礼，青少年期
1984	35	米国	教育における文化的多元主義，日系米人
1985	36	米国	教育における文化的多元主義，韓国系米人
1986	37	—	出産
1987	38	日本	通過儀礼
1988	39	—	子どもを大人にするための儀礼
1989	40	タイ	労働倫理形成
1991	42	中国	教育民族誌
1992	43	中国	教育民族誌
〃	同	日本	華僑教育
1993	44	中国	口承文化の伝達様式
1994	45	韓国	アイデンティティ再形成
1995	46	米国	教育人類学，成立過程
〃	同	中国	宗教教育
1996	47	カザフスタン	民族教育
〃	同	—	子どもの役割
1996	48	日本	カリキュラムの国際化

1997	49	米　　国	エスニック・セクトと学校教育
1997	50	—	教育人類学，異文化間教育学
〃	同	カザフスタン	教育民族誌
〃	同	日　　本	徒弟教育，教育人類学
1998	51	日　　本	看護教育
〃	同	イ　ン　ド	非識字会員

再度，全体を大きく俯瞰するならば，前期から中期にかけての学校外の文化伝達やエスニシティ・アイデンティティ形成への関心に比べ，特に，後期においては（江渕の「比研」参画をひとつの契機として）学校教育やその内容を対象にすえる傾向が目立ってきているように思われる。また，人類学が文化伝達あるいは教育形式のひとつとして，昔から強い関心を寄せてきた成年式や通過儀礼に関する論考は，時期を問わず，地域や接近方法をかえながら比較的頻繁に取り上げられている点もひとつの特徴であろう。紀要論文やプロジェクトのキーワードの検討をとおして明らかになったテーマや関心領域は「比研」がその研究対象にすえた「教育文化」の内容を具体的に提示するものであり，さらに日本の「比研」というローカルな学術・研究環境における教育の人類学研究の対象設定のあり方を示すものでもある。そこでは学校教育だけにとどまらない，「教育慣行」や「産育慣行」と呼びうる幅広い教育の領域が含まれていることが確認される。以上のようにキーワードをとおして事後的に概観された「教育文化」は，とりあえず，アジアの諸社会における文化伝達・文化化の多様な制度や過程として大きくくくることができるであろう。

〈「教育文化」概念の検討〉

「教育文化」の内容を遡及的に確認するために用いた手法は，人類学と教育学の両関心にまたがる交接キーワードの検討であった。このような脱文脈的な手続きによって抽出された子ども・教育関連の事柄は，人類学における通文化的比較研究の枠組みとして体系化されたいわゆる文化項目に近い性格をもっているといえる。HRAF（Human Relation Area Files）は，通文化的比較研究に与するためにＧマードック（G.P, Murdock）を中心に人間関係地域ファイル協会（Human Relation Area Files, Inc.）により開発された世界の民族と文化に関する膨大なファイル・システムである。そのなかでも「文化項目分類」（「OCM（Outline of Cultural Materials）」）は，人類の文化を構成する諸要素を体系的に項目化したもので，そこには当然，子ども・教育関連の項目も含まれる。この「文化項目分類」には，子どもや教育に関連するものとして，84生殖，85乳児期と子ども期，86社会化，87教育，88青年期，成人期，老年期の大項目があり，それぞれの項目にはさらに三桁の数字により表わされた多数の下位項目が含まれる（例えば，86社会化の項目には，861教化の技術，869信仰の伝達等の下位項目が続く）。小論で「教育文化」を構成する事柄として抽出されたキーワードも，このHRAFの「文化項目分類」における子ども・教育関連の項目群と同様の発想で捉えることができるだろう。それはまた，タイラー的な全体的文化観におけるひとつの要素群として捉えられる性格のものでもあるといえる。

しかし当然のことながら，このような網羅的，要素的な内容をもって比研の「教育文化」を規定し尽くすことはできない。なぜなら比研の「教育文化」はそれを把握する方法と強く結びついたものとしてあったからである。

「比研」のプロジェクトや研究報告において対象化され主題化された個々の「教育文化」は，それが社会・文化的コンテクスト（文脈）のなかで内在的あるいは文脈的に捉えられるべきものとして理解されてきた。これは「教育文化」に対するアプローチの基本的方法として，「比研」では常に現地調査が採用されていたことに由来している。「比研」における研究活動を大きく特徴づけてきたフィールドワーク（あるいはそれにもとづくエスノグラフィー）は，「教育文化」として対象化された事象や過程が，社会・文化的コンテクストに広く深く埋めこまれてあるという基本認識に立った方法論であったのだ。すなわち，「比研」の人類学研究者にとっての「教育文化」は，何より現地における社会・文化的コンテクスト，すなわち個々の文脈から立ちあがってくる事象であり過程としてあったのである。

文脈ごと全体的に捉えられた「教育文化」は，また，人類学内部の文化観のパラダイムや歴史性との関連においても理解されなければならない。すなわち，「教育文化」の規定に関しては，時代や立場によって異なる文化の捉え方（文化観）が大きくかかわってくると考えられるのである。実際，先に再構成された「教育文化」のもととなっている個々の報告書のなかにも，研究者によって多様な文化観をうかがうことができる。例えば，そこには構造機能的文化観，記号論的文化観，象徴論的文化観，解釈学的文化観，カルチュラル・スタディーズの文化観などが，40年余の学界動向と個々の研究者の採用する学説を敏感に反映するかたちで見出される[(4)]。

一方で，このような文化観のパラダイムや歴史性との関連ばかりでなく，個々の研究者の研究目的や対象に応じての文化概念の選択もありうるだろう（箕浦 1990：15）。子ども存在や教育活動に関連する事象を広く取り扱うにしても，例えば，子どもや教育をめぐる文化研究に関するデータベースをつくる作業を行う場合，それらを意味やシンボルを中心に文脈的な解釈過程のなかで捉えようとする場合，意味の内面化過程（文化化）を中心に捉えようとする場合，あるいは不可視の権力関係を前提に言説や表象の交渉過程として捉えようとする場合など，文化概念の選択とそれにもとづく教育文化の規定は，研究の方法や目的によってその都度，採用するにふさわしい内容が決まってくると考える。

以上のように「教育文化」に関するさまざまな規定要因を考えていくとき，その一義的定義の困難さは容易に理解される。しかし，将来的に社会の急激な変動やグローバル化にも対応する子ども・教育の人類学を構想する筆者の立場からすれば，研究対象の排除と包摂などによる定義のいたちごっこに振り回されるのではなく，ひとつの開かれた射程としてこれを設定しておくことのほうにより積極的な意義が見出されると考えている。「比研」の「教育文化」に関しても，定義の普遍性に拘泥するあまりその袋小路に迷い込むのではなく，多様な文化観や研究手法に応じた概念の柔軟な理解と活用により，はじめてその生産性と独自性が発揮されうるのではないだろうか。一方で，「教育文化」のこのような柔軟で開かれた扱いや理解においては，常に，関連事象の文脈性や文化それ

自体の捉え方に対する研究者の感受性が重要であることを忘れてはならないだろう。

2．方法としての Fieldwork と教育民族誌

「比研」の人類学者によって採用された具体的な研究方法は，「フィールドワーク」とそれにもとづく「民族誌（エスノグラフィー）」的手法であり，設立当時，日本において教育や子どもの研究に関して用いられる方法としては画期的なものであったといえる。また，「比研」の場合，それは「学校民族誌 ethnography of schooling」よりも広いレンジ（射程）を持ち，学校以外の多様な教育的事象をあつかうという意味において，スピンドラーのいう「教育民族誌 educational ethnography」的手法に相当するものであった。

「比研」の人類学者による民族誌的教育文化研究を概観するとき，その直接の対象は，学校そのものにとどまらず，学校を含む社会・文化的な広がりへと及んでいる。たとえ学校が取り上げられるにしても，なによりまず，民族文化や地域社会といったそれを取りまくマクロなコンテクストが中心であり（重視されており），少なくとも，いわゆる「学校民族誌」に見られるような学校や学級内のミクロな相互交渉を細かく記述する手法はあまりとられることがなかった。「比研」における民族誌的な方法は，特定の課題設定にもとづき，どちらかといえば，民族文化や社会構造あるいは宗教的価値体系など学校外の社会・文化的コンテクストを重視した接近を試みるいわばマクロあるいはエコロジカル（文化生態学的）な教育民族誌を特徴にしていたといえる。

「比研」におけるフィールドワークおよび民族誌的研究手法それ自体に関しては，江渕が自らの文化化研究で試行した「比較教育民族誌」（江渕 1994）をのぞいて，「教育文化」の対象設定に見られたような「比研」独自の展開を指摘することはできない。しかし，「教育文化」という固有の対象を照準していたという意味において，「比研」の民族誌的研究の方法におけるひとつの特徴を認めることが可能である。それは教育の人類学的研究に相応しい方法論としての「教育民族誌」それ自体に対する特別な関心のあり方であり，また，文化一般にたいする研究方法とは差異化され教育研究に特化した接近方法としての問題意識である（丸山 1991，江渕 1994）。いずれにせよ，「比研」においてそれらはマイクロな相互作用の記述・分析に向かうことはなく，個々の研究者ごとに細かなスタイルの差異を見せつつも，全体としては異文化社会におけるマクロな文化文脈の参与観察と民族誌的記述・分析を中心としていた[(5)]。

「教育民族誌」や「学校民族誌」は，一般に，教育の人類学研究における対象や視点を重視する民族誌の下位区分として言及されてきた。さらに，「教育民族誌」と「学校民族誌」の違いについては，「DEOS」（後述）の編者であり米国における教育人類学の「制度化」に大きく貢献したスピンドラーが，個人的な区分とことわりつつも，対象範囲を基準に簡明な規定をおこなっている。彼によれば，「教育民族誌」は「学校に関連しようがすまいがあらゆる教育的な過程を対象とする研究」をさすものであり，これに対し「学校民族誌」は「学校および意図的な学校教育に関連する教育あるいは文化化の過程（校庭や遊び仲間，同年集団，学校での暴力沙汰そしてそのほかの学校生

活に関係する側面を除く）（Spindler1998（1982）：2)」の研究であるとする。また，米国少数民族の教育問題研究で知られるオグブは，「学校民族誌」を研究の射程（scope）により，学校，学級内での教師－生徒間の相互過程に注目する「マイクロな学校民族誌」と，学校外の家庭，地域，社会全体などより広い社会文化システムとの関連においてその相互過程を生態的（ecological）に見ていく「マクロな学校民族誌」のふたつのタイプに分けている（Ogbu 1981)。

「教育民族誌」および「学校民族誌」は，ともに当該社会における広義の教育や学習の文化過程を理解するための手法であるが，とりわけ学校を中心にその眼差しが収斂する「学校民族誌」は，例えば，「デオス（DEOS)」（Spindler）として一時期，米国の教育人類学研究者のあいだに普及した学校民族誌のリーディングスなどを通じ，教育人類学のイメージ形成に大きな役割を果たした。広く教育過程のなかでも当該社会の政治（イデオロギー）性や社会・経済構造，あるいはエスニシティなどと密接にむすびついた制度空間の現実過程を描く米国の「学校民族誌」は，教育の民族誌を強く特徴付けるひとつの領域であり方法となっている（Wilcox 1988)。しかし，「学校民族誌」が教育の民族誌におけるひとつの典型であったとしてもそのすべてではない。本来，文化過程としての教育は，学校の外部に広がる社会・文化的な後背地においても多彩な展開をみせているのであり，その意味で少なくとも「比研」における「教育民族誌」の場合は，非定型的な教育過程や学校教育と社会・文化的コンテクストとの関係性あるいは民族性のマクロな伝達・内面化過程を強く意識した視点や手法を含んでいたように思われる。

また，「教育民族誌」にしろ「学校民族誌」にしろそれが基本的に人類学的民族誌の方法や認識にもとづいている点において，結局は民族誌一般における今日的な批判や課題を共有していることにちがいはない。今日の人類学的民族誌の課題は，そのまま教育・学校民族誌の課題として引き継がれている。教育の人類学的な研究の方法としての教育・学校民族誌は，それがよって立つところの基盤である人類学的民族誌のパラダイムと密接に連動しながらその特性を形づくっていることを改めて確認しておく必要があるだろう（クリフォード・マーカス　1996，Kelly 2000)[7]。

3．「比研」における「教育の人類学」と米国の「教育人類学」

「比研」の研究活動をふりかえるとき，人類学のひとつの下位分野との関わりについて言及しないわけにはゆかない。それは，いわゆる「教育人類学」の名称で知られる人類学における新興の応用分野である。「比研」における人類学者の研究活動では，常に，米国において確立された「教育人類学」という人類学の下位分野が意識されていた。しかし，「比研」においてはどちらかといえば学校教育を中心に整備されていった当時の米国の「教育人類学」というよりは，その前史段階の文化伝達や文化化の問題を中心とする伝統的な教育の人類学研究に近いものであり，それはまた，学校以外の教育事象をも巾広く視野に入れたゆるやかなひろがりを保持していたといえる。しかしながら，「比研」における教育の人類学では，既成の文化伝達論や通過儀礼論を教育学との交接領域を構成するテーマとして指し示す枠組を提供するにとどまり，いわゆる狭義の「教育人類学」の

ように理論構築や体系化へ向かうことはなかった。それでも，特にその後期においては，早い時期から米国教育人類学の積極的な紹介と導入を行ってきた江渕を中心に，学校教育や理論構築にも強い関心をはらう研究の動きも現れた。

「比研」における広義および狭義の「教育人類学」の導入とその土着化（グローカリゼーション）の過程は，韓国，中国など他のアジア諸国における「教育人類学」の導入過程と比較することで，一層その独自性が明らかになるように思われる。中国および韓国はいずれも「教育人類学」が導入されてまだ日が浅い。しかし，日本の場合と同じように，すでにそれぞれ独自の解釈と土着化の様相を見出すことができる。

〈韓国の教育人類学〉

韓国の場合，1999年に「韓国教育人類学会」が設立され，現在ソウル大学校師範大学の教育人類学研究室を中心に，教育と研究者の養成がすすめられている。韓国の教育人類学を概観するなかで，まず異文化研究ではなく国内の教育現象，学校文化が主たる対象であること，そしてまた米国教育人類学の成果を受け，方法論としての質的研究あるいはエスノグラフィーを重視していることなどが特徴としてうかがわれる。

韓国の教育人類学の導入過程にかんしては，おもだった研究者たちの仕事（著書，論文）や学会，研究会の活動を概観することを通じて次のような特徴を見出すことができるように思われる[8]。

1．対象としては韓国国内の学校教育や学校文化，教育問題を中心にしており，それらの理解や解決に向けた実践的志向が強い。

2．したがって，対象となる地域は韓国を離れた異文化社会ではなく国内の教育現場が中心となる。

3．質的研究方法，すなわち民族誌的（エスノグラフィック）な方法を重視する。

1．の傾向と特徴に関しては，ひとつに，教育人類学の親学としての人類学研究の対象地域が，伝統的に韓国内あるいは日本に限定されていたこともあり，異文化研究それ自体が初動段階にあるということ(松本 2003)。あるいは，韓国社会自体がかつての日本のように相対的に民族的同質性が高く，今のところ外国人の子どもや教育に関する問題がそれほど強くは表面化していないという社会的背景の存在，また，教育人類学を人類学の下位分野としてよりも教育学の知的脈絡のなかに位置付けていこうとする指導的動向の存在（ソウル大 HP，趙　1999）などの要因が推測される。

〈中国の教育人類学〉

中国でも教育人類学の導入は始っている。中国の場合，今のところは未だ学会組織は存在せず，管見するところでは，広東省広州市の華南師範大学と北京中央民族大学の一部の研究者（冯増俊・庄孔韶）のあいだで先駆的な導入の動きを見出すことができるのみである。そのうち華南師範大学の冯増俊は中国ではじめて学部，大学院に教育人類学の科目を置き，また自らも『教育人類学』の著書をあらわしながら，中国の教育人類学の確立のための全体枠組みと基本的な方向性を説いてい

る（冯　2000）。

中国における教育人類学の導入は1990年前後からその名称を冠した研究書や論文の登場によってうかがわれる。教育人類学を含め中国の人文社会科学研究は，長く政府の厳しい思想統制下におかれていた歴史的経緯もあり，その発展はいちじるしく滞っていた。しかし，文化大革命の終息以後の改革開放の波をうけ，社会学や教育学においても政治的イデオロギーから距離をとりつつ，科学的，実証的観点や方法論を採用しようとする姿勢が見られるようになってきた。そうした流れのなかで，くだんの教育人類学もひとつの新しい政策科学としての位置づけと役割を与えられ導入がはかられつつある。

冯増俊は中国において最初に教育人類学を紹介し，これを初めて科目として大学に設置した。また，中央民族大学の庄孔韶は，社会人類学を中心とする広範な研究関心領域のひとつとして教育人類学に関する著書や論文をあらわし（庄 2000a，b），同じく中央民族大学の藤星も欧米の教育人類学の概説的紹介をおこなっている（滕 1999）。冯増俊の教育人類学は中国の文化的背景から出発し，欧米由来の教育人類学の新理論を用いて中国の教育実践を分析研究し，中国的な理論特色を備えた教育人類学を創立すべきことを主張する（冯 前掲書：4）。すなわち欧米式の教育人類学をそのまま移植し実用に供するのでなく，それを中国社会というローカルな文脈において再解釈すること，あるいは再文脈化することがめざされている。かれによれば，教育人類学は欧米の教育人類学理論を十分に消化したうえで，現代中国の国情にそった導入をはかるべきであり，その目的も中国教育の現代的問題を解決し，改革するための糸口と方向性を指し示すことにある。すなわち，教育人類学は，中国の主流文化を対象として封建教育から社会主義的な現代教育への転換を実現する教育政策策定のための手段であり，研究者は伝統教育の欠陥や問題構造を指摘し析出することをとおして，現代的教育への発展的転換を促すモデル構築や政策の策定に参画することが期待されるのだ（冯 同書：8-11，60-75）。同じように，庄孔韶も米国の自由主義的，主体的な教育文化と拘束的，受身的な伝統教育文化を対比しながら，主流文化における伝統的教育風土を批判することによって，教育人類学の応用研究としての方向性を示唆している（庄 2000 a, b）。

これら関連著書，論文などから中国における教育人類学の導入過程の特徴は次のごとく整理されるように思われる。

1．対象は「国内主流文化」における学校教育問題，学校・教育文化に関する問題研究を中心とする。

2．改革・解放後も社会主義的な政治体制を背景に，純粋な理論研究よりも封建・伝統教育の悪しき風土や制度を改良するための提言や政策参画に積極的にかかわる実用的研究が重視される。

3．米国およびヨーロッパの教育人類学の導入にあたっては，それらの蓄積・成果を尊重はするものの，これらをそのまま中国国内に応用するのではなく，独自の政治・社会体制を前提にした「再文脈化」が強く意識される。例えば，中国の場合，米国と同じく多民族的環境を共有しながらも，かつて教育人類学の発展と制度化の契機となった民族間の衝突や差別問題などは存在しないという政治的前提があり（冯増俊 2000：8頁），その導入にも独自のあり方が主張さ

れている。

以上のように，東アジアにおける教育人類学の導入に関しては，それぞれの国における人類学研究の発展状況，経済発展状況，植民地主義の歴史，社会の民族的構成，政治体制（イデオロギー）などの要因にもとづき多様な土着化の様相がうかがわれるのである。

日本の場合，「比研」が設立されて以降，少なくとも米国にくらべて民族問題やそれにかかわる教育問題が人類学のなかで主題化されてくるまでには，比較的タイム・ラグがあった。その間，「比研」においては子どもや教育の問題を学校教育だけに限定せず，伝統的な「文化過程としての教育」の人類学研究といった雰囲気が維持されていたが，最終的には異文化間教育学を追加した二本立ての研究体制の確立により，学校教育を直接の対象とする研究の方向性も準備されていった。また，このような異文化を対象とする人類学的子ども・教育研究が持続し得た背景要因としては，日本の比較的同質的な民族環境ばかりでなく，海外調査による異文化研究を可能にする急速な経済発展などのような全体的な学術環境の整備や，あるいはかつての植民地主義的な研究遺産なども考えられるだろう。

表4．人類学的子ども・教育研究の導入と展開

「比研」の研究・組織の動向	日本および各国の動向
（※年代区分は『比研40年のあゆみ』「比研」編1996による。）	「未開社会」の非定型的教育研究の時期
	文化化過程の民族誌的研究
	通過儀礼の民族誌的研究
1955 「比研」設立 比較教育文化研究（1部門）	パーソナリティ形成についての心理人類学的研究
世界の道徳教育の総合的比較研究	
60・70年代 ｛部門制　アジア地域研究の拡充 ｛日本・アジアの教育文化研究 欧米の教育文化研究	1968　米国「教育人類学会」の設立 定型的教育の人類学研究の制度化
アジアの人間形成研究	1977　ヘネップ『通過儀礼』日本語訳（綾部）
80年代 ｛ジア地域研究への焦点化 ｛日本・東アジアの教育文化研究 東南・南アジアの教育文化研究	1981　「異文化間教育学会」の設立 1982　教育人類学の概論書（江渕） 1982　子どもの文化記号論的研究 1985　民博「子ども文化シンポ」開催
ナショナルアイデンティティ研究	1987　*Child Survival* N. Scheper-Hughes

90年代
異文化間教育研究の拡充
{教育文化の地域研究（アジア研究継承）
教育文化の比較研究（学校研究の拡充）

{アジアの教育文化・歴史研究
学校教育文化・異文化間教育研究
1998年「比研」組織の発展的解消

(「教育人類学」(専攻)、「子ども文化論」、「異文化間教育論」等として教育学部、大学院において継承)

心理人類学的子ども研究
1990 中国華南師範大に「教育人類学」開講
暗黙知形成の民族誌的研究
1998 *Learning in Likely Places*
J. Singleton
1998 *Small Wars*
N. Scheper-Hughes
1999 「韓国教育人類学会」設立

2001 *Children and Anthropology*
H.B. Schwartzman

4．おわりにかえて ― 子ども・若者の人類学のために ―

「比研」において用いられてきた「教育文化」は，教育にかかわる人類学研究者にとって重宝な作業概念であった。その正確な規定は放置されたままであったけれども，実際にはこれを一義的に規定することは困難であり，また，先に確認したように，その一義的規定にかたくなにこだわること自体，あまり生産的なことではないように思われる。米国の教育人類学の直輸入ではない「ローカルな教育人類学」を育てた「比研」の研究活動は，教育や子どもと人類学をつなぐ「蝶番（ちょうつがい)」の役割を果たしたゆるやかな「教育文化」概念と，社会・文化的コンテクスト（文脈）を重視する「教育民族誌」の方法によって特徴づけられていた。こうした「比研」の人類学的子ども・教育研究は，子どもの存在や成長を単に学校教育にのみ囲い込むことなく，それを遊びや労働をも包摂する全体として視野におさめるような「子どもの人類学」の可能性も予感させている[10]。

人類学的子ども研究は，比較的マイナーな下位領域である人類学的教育研究にくらべても，さらに人口に膾炙しているとはいいがたい。例えば，子どもの人類学を紹介する論文やレビューなど見ても，その初期の業績として上げられるものは，ほとんど教育人類学の先達のそれと重複している(Schwartzman 2001：15-22, C. Toren 1998, 松澤・南出 2002)。人類学研究において子どもの存在は，はじめから文化化研究やあるいは文化とパーソナリティ論の対象として包含されてしまっており，時に応じて便宜的に言及される程度でしかないようにも思われる。

こうした動向のなかで，「比研」の「教育文化」概念は，その広範な設定ゆえに子どもや教育を学校の内部においてのみとらえるのではなく，大伝統文化や社会構造，あるいはエスニシティなどの文化要素を前提に，学校外のコンテクストにおいて全体としての子どもや教育をとらえる広い視点をともなっていた。このことは文化化やアイデンティティ形成，子ども観や子どもの社会・文化的存在様式に関する問題意識なども生み出し，結果として，子どもやその生を狭い教育過程のなかでのみとらえるのではなく，今日のグローバルかつローカルな生活文脈において，それ自体として(in their own right) 見ていくような研究の構えを準備したといえる。比研における教育文化の組織的研究は，子どもの人類学的研究に近接するところに位置づいており，その視点や方法におい

て，日本における人類学的子ども研究のひとつの萌芽的基盤をかたちづくったともいえるのである。

註

（1） 1953年の平塚益徳による設立趣意書（『比研40年のあゆみ』1997，64頁）

（2） 検討にあたっては『九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設紀要』（1号～51号）の個別論文のほかに，同施設編『教育文化の比較研究－回顧と展望－』（九州大学出版会　1996）および比研創立40周年記念事業実行委員会編『比研40年のあゆみ』（九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設　1997）など主な参考資料として用いた。さらに，これらは筆者自身が大学院生として5年間，助手として3年間，組織の改廃後，その資料を保管する立場での5年あまりという，いわば組織の参与観察から得られた知見によって補足される。また，交接キーワードの抽出に用いた人類学研究者による論文の著者・出版年・タイトル・号数は以下のとおりである（出版年順）。論文の所収はすべて『九州大学比較教育文化研究施設紀要』（九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設）である。

1．Kluckhohn, C.,1957. “Culture, Values and Education” vol1
2．吉田禎吾，1957「セイロンの文化と教育」第2号
3．――――，1958「八幡市における道徳教育の社会・文化的背景」第5号
4．――――，1962「ヨーロッパにおける道徳教育の社会的基盤」第10号
5．吉田禎吾・松永和人，1963「部落の社会構造と道徳体系」第11号
6．江淵一公，1963「家庭における道徳的形成の様式」第11号
7．松永和人，1963「タイ農村における文化と教育」第12号
8．岩橋文吉・江淵一公・西睦夫，1966「児童生徒の日常性活における道徳的体験」第13号
9．松永和人，1966「タイ農民の仏教的価値志向」第16号
10．綾部恒雄，1967「旧制度下タイの身分制度と人間形成」第17号
11．吉田禎吾，1967「東南アジアにおける親族組織と価値体系」第19号
12．綾部恒雄，1971「米国におけるクラブ集団の教育的機能」第22号
13．丸山孝一，1971「文化の伝達に関する教育人類学的研究」第22号
14．――――，1973「タイ農村における社会化の諸相」第23号
15．松永和人，1973「タイ農村における「通過儀礼」の一考察」第23号
16．小野澤正喜，1976「タイ農村における信仰体系伝達の様式－得度式の分析－」第26号
17．――――，1977「タイにおけるナショナリズムと村落社会の変動－Village Scout 運動に関する文化人類学的研究－」第27号
18．綾部恒雄・小野澤正喜，1979「在日留学生の文化接触に関する文化人類学的研究」第29号
19．丸山孝一，1980「韓国社会におけるナショナル・アイデンティティの形成」第31号
20．中島成久，1981「ワヤンを通してみたインドネシアのナショナル・アイデンティティの形成」第32号

21. 坂元一光，1983「通過儀礼よりみた韓国伝統社会の青・少年期の特質」第34号
22. 丸山孝一，1984「教育における文化多元主義とメリトクラシー（その１）日系米人の場合」第35号
23. ————，1985「教育における文化多元主義とメリトクラシー（その２）韓国系米人の場合」第35号
24. 片山隆裕，1986「フェミニズムにおける「家内性」概念の代価」－女性・出産・生産の民俗学的考察から－
25. ————，1987「「通過儀礼」としてのオコモリ－南阿蘇・中二子石ムラの事例から－」第38号
26. 慶田勝彦，1988「子どもを大人にするための儀礼－人類学的「理解」と生きられた隠喩について－」第39号
27. 丸山孝一，1989「南タイ・イスラム社会における労働倫理の形成基盤」第40号
28. ————，1991「マイノリティ教育民族誌方法論（1)」第42号
29. ————，1992「マイノリティ教育民族誌方法論（2)」第43号
30. 山本須美子，1992「日本における華僑教育に関する教育人類学的考察－神戸市華同文学校事例を中心に－」第43号
31. 宋建華・丸山孝一，1993「民族教育の理念と実態－現代中国における口承文化の伝達様式を中心に－」第44号
32. 丸山孝一，1994「離島におけるアイデンティティの再形成－巨文島における英雄づくり運動をめぐって－」第45号
33. 江淵一公，1995「アメリカにおける教育人類学の成立過程に関する研究(その1)」第46号
34. 宋建華，1995「ダイ族の宗教教育について－中国雲南省西双版納の現地調査報告－」第46号
35. 江淵一公，1996「子どもの役割の変遷に関する一考察－文化人類学的接近－」第47号
36. 丸山孝一・Demiyan Rahmat，1996「カザフスタンにおける民族教育の展開」第47号
48. 江淵一公，1996「高等教育における「カリキュラム国際化」にかんする比較研究－OECD/CERI 国際共同研究から－」48号
49. 坂井信生，1997「エスニック・セクトにおける学校教育」（民族文化とエスニシティ特集号）49号
50. 江淵一公，1997「異文化への旅と人生－教育人類学・異文化間教育学の課題－」第50号
51. 丸山孝一，1997「変革期カザフスタンの教育民族誌」第50号
52. 大家香子，1997「小石原村陶工の徒弟教育に関する教育人類学的研究－徒弟教育と個性や創造力の育成について－」第50号
53. 加藤尚子，1998「病院の組織文化と看護教育－語られる「教育」のエスノグラフィー－」第51号

54. 喜多村百合，1998「代価型開発の対価」－SEWA（自営女性協会，インド）のSANGAM運動と非識字会員の対応－

（3）「比研」編『回顧と展望』(1996) 22-3頁。「教育文化」は，最初から明確な概念を得て取り組まれてきた対象ではなかった。少なくとも，「比研」に関する資料を検討するかぎり「教育文化」についての明確な概念規定に触れたものを見出すことはできない。このような生い立ちのために，あらためてその正確な規定が議論の俎上に乗せらた場合，さまざまな疑問がわきあがってくることになる。比研創立40周年シンポジウムでは，「比研」にかかわる人類学者だけでなく，教育学者のあいだからも「教育文化」の概念の曖昧さやそこから惹起される研究パフォーマンス上の問題点が指摘されている（江渕　同書：22-3頁，小林哲也　同書：78-9頁，吉田禎吾　同書：300頁)。例えば，人類学の立場からは共同研究において真の学際的対話が深められなかった理由のひとつとして「教育文化」の概念の曖昧さがあげられ（江渕と吉田)，また比較教育学の立場からは（比研の人類学者にとって)「教育文化」は「文化における教育」に近い意味を持つ（小林　同書：79頁）と理解されつつも，やはり概念自体の曖昧さによって両ディシプリンの連携不足と教育と文化という個々の概念の単純な併存関係に脱する危惧が表明されている（同，78-9頁)。

一方で「教育文化」の規定の曖昧さを問題視していた江渕は，それに対するひとつの案として石附実（比較教育学）による「教育風俗」の視点について言及している（「比研」編1996『回顧と展望』25頁の注(10))。それは「教育文化」の概念規定のみならず，本書の子ども・教育の人類学における対象設定にも示唆を含む内容である。石附は人々の生活文化と結びついた比較教育研究の重要性を説きつつ，「教育風俗」の概念を提出する。それを「ある集団，時代に特徴的な教育の現実の日常生活にみられるならわし」（石附　1995：11頁）と捉えることで，1．具体から本質へというアプローチにより，2．全体としての教育の本質を明らかにするという目標をあげて，3．各民族の土着的で非意図的な教育への比重をおいた考察の重要性を指摘している。石附の「教育風俗」概念は学校内から学校外まで広い生活場面にわたっており，例えば，制服，給食，校舎・教室のレイアウト，教材，就学年齢，入学・卒業の儀式，学校暦などをはじめ出生前後から成人式にいたる子どもの通過儀礼，遊びやおもちゃ，子育て風俗，人生儀礼の教育的意義など多彩な内容を包含している。そのうえで石附は「「風俗」はひろく「文化」であり，当然，「教育風俗」は「教育文化」としてもよく，「比較教育風俗研究」は「比較教育文化研究」としても一向に差し支えはない（石附　同書：29頁)…。」として「教育風俗」と「教育文化」との互換性にも触れている。

（4）綾部は従来の人類学における文化の捉え方を6つ（記述的，歴史的，規範的，適応的，構造論的，意味論的）に分けて示している（綾部　1985)。

（5）マイノリティ文化の伝達と変容に関心を寄せた丸山は，教育民族誌の方法論に関して，学校のみならず家庭や地域社会における広義の教育過程を一定の指標のもとに当該社会集団の民族性に関して特別の注目を払って詳細に観察し記録する（丸山　1991：4）という観点を示して

いる。

（6） 今日の「学校民族誌」の発展に関しては，「教育社会学」と「教育人類学」の二つの研究動向との関係からその背景を考えることが出来るだろう。ひとつはカラベルとハルゼーにより指摘された教育社会学のパラダイム展開，すなわち規範的アプローチから解釈論的アプローチへの理論的方法論的革新の流れである。教育現象への接近と分析において，社会による個人への一方的な規定性だけの視点の限界を補うように，個やその対面的相互作用から社会の成り立ちや生成をとらえる視点が登場し，その中で学校という具体的な場における参与観察と記録・分析を手段に用いたエスノグラフィー的手法の有効性が認識されるようになっていった。また，教育人類学の分野に関しては，江渕（1982，1994：29）の指摘にもあるように，研究の対象が産業化社会における定型的教育すなわち学校教育へと収斂されつつあるという，教育人類学の中心拠点の米国における研究動向も，教育の民族誌研究における学校への焦点化をうながす要因のひとつとして指摘できよう。両分野の研究動向の変化あるいはパラダイムの転換の中で，学校や学級を対象とした民族誌的方法の有効性と重要性がますます強く認識されるようになったと考えられる。

（7） 中国における教育の民族誌的研究論集に寄せて，ケリーは人類学的方法論としての民族誌の展開と今日的課題（例えば『文化を書く』（クリフォード・マーカス）等）に言及しながら，これを中国社会の教育やその問題を理解する方法として用いることの生産性を指摘している（Kelly 2000）。

（8） 韓国の教育人類学の動向に関しては次の資料を参照した。

ソウル大学校師範大学 HP：http://learning.sun.ac.kr/

ジョ・ヨンファン『社会化と教育－部族社会の文化伝承過程の教育学的再検討－』（1999 教育科学社）

イ・ジョンガク『教育学人類学の探索』（1995 夏雨）

チョ・ヨンダル「韓国教育学人類学会会長挨拶」

（韓国教育学人類学会 HP：http://plaza.sun.ac.kr/~kssae/intro/insa.html）

『教育学人類学研究』（韓国教育学人類学会）1998(1)1～2002(5)2までの計14冊の目次および教育人類学研究会研究発表会（1989～2000年まで年間８回）の発表テーマ記録。韓国教育人類学の資料収集に関しては佐々木正徳氏（九州大学大学院生）に多くを負っている。

（9） 中国教育人類学に関しては，主として以下の資料を参照した。

庄孔韶 2000a「人类学与中国教育的进程(上)」『民族教育研究』第２期 中央民族大学期刊社

———，2000b「人类学与中国教育的进程(下)」『民族教育研究』第３期 中央民族大学期刊社

冯增俊 2000『教育人類学』江苏教育出版社

顾明远 2000「序」冯增俊 2000『教育人類学』江苏教育出版社

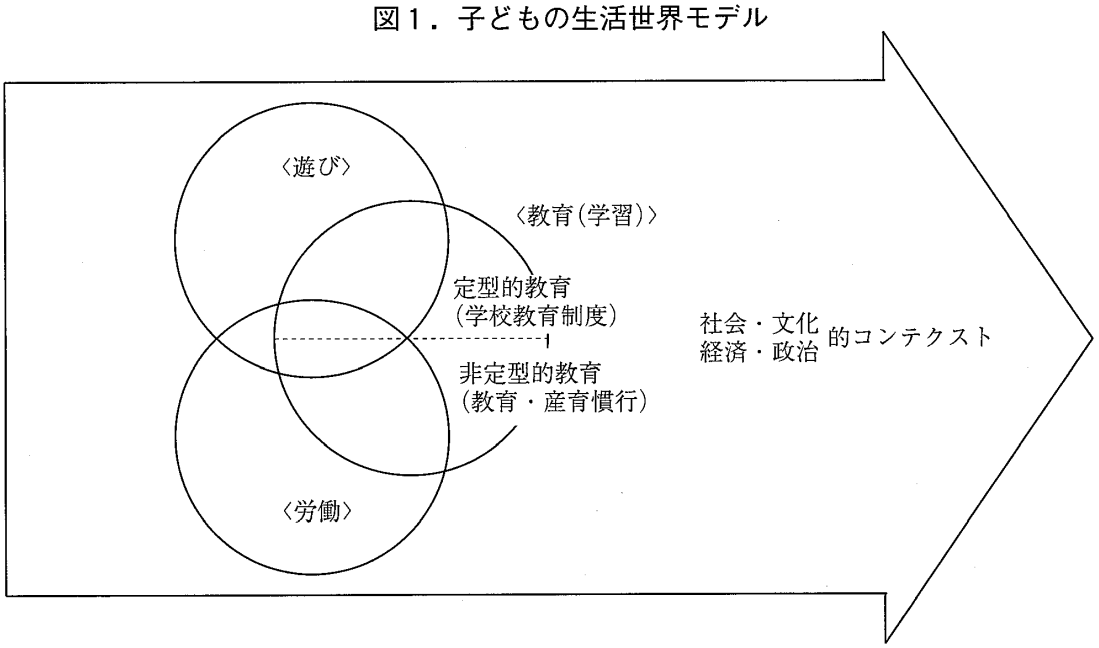
滕 星 1999「国外教育人类学学科历史与现状」『民族教育研究』第４期 中央民族大学期刊社

また，中国教育人類学の資料分析に関しては，趙晋平氏（九州大学大学院生）に多くを負って

いる。

(10) 子どもの人類学を構想するうえで「老年人類学」の枠組みもひとつの貴重な指針を提供するように思われる。日本における「老年人類学」のパイオニアである片多は，その著において人類学的な老人研究の意義と枠組みについて整理しているが，その内容や項目は文中の「老人」の語を「子ども」に置き換えるだけで十分に子どもの人類学研究としての意味をなすものとなっている。

図1．子どもの生活世界モデル



参考文献

綾部恒雄，1985「人間と文化」『新編人間の一生－文化人類学の視点－』アカデミア出版会

江渕一公，1994『異文化間教育学序説－移民・在留民の比較民族誌的分析－』九州大学出版会

――――，1982「教育人類学」『現代の文化人類学』(現代のエスプリ別冊，至文堂)

比研創立40周年記念事業実行委員会，1997『比研40年のあゆみ』九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設

石附　実，1995『教育の比較文化誌』玉川大学出版部

片多　順，1981『老人と文化－老年人類学入門－』垣内出版

Kelly, D.P., 2000, "Introduction: A Discursion on Ethnography" In The Ethnographic Eye: An Interpretative Study of Education in China, Edited by Judith Liu et al, Falmer Press.

九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設編，『九州大学比較教育文化研究施設紀要』〈第1号(1957)～第51号(1998)〉

九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設編，1996『教育文化の比較研究－回顧と展望－』九州大学出版会

クリフォード・マーカス編，1996『文化を書く』（春日直樹他訳）紀伊国屋書店

丸山孝一，1991「マイノリティ教育民族誌方法論(1)」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第42号　九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設

松本誠一，2003「新刊紹介「韓国朝鮮の文化と社会」1号（風響社）」『民族学研究』68（2）

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(137-142)

Middleton, J., 1970, *Studies in the Anthropology of Education*, The Natural History Press.

箕浦康子，1996(1990)，『文化のなかの子ども』東京大学出版会

Murdock, G.P. et al, 1988 (1982), *Outline of Cultural Materials*. 5 th revised ed. Human Relations Area Files.（『文化項目分類』国立民族学博物館訳：国立民族学博物館）

Ogbu, J., 1981. "School Ethnography: multilevel approach" Anthropology and Education, 12(1): 3-29.

Scheper-Hughes, N. and Sargent, C., 1998. *Small Wars: Cultural Politics of Childhood*, Univ. of California Press.

Schwartzman, H.B., 2001. *Children and Anthropology: Perspectives for the 21 st Century*, Westport, CT. Bergin & Gaervey.

Toren, C., 1998 (1996). Childhood, Edited by Barnard, A. and Spencer, J. *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, Routledge.

Spindler. G., 1988 (1982). *Doing the Ethnography of Schooling－Educational Anthropology in action－*, Waveland Press.

Wilcox, K., 1988 (1982). Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Reviw, in *Doing the Ethnography of Schooling－Educational Anthropology in action－*, 456-488 Waveland Press.

（中文）

冯增俊，2000『教育人類学』江苏教育出版社

顾明远，2000「序」冯增俊，2000『教育人類学』江苏教育出版社

滕　星，1999「国外教育人类学学科历史与现状」『民族教育研究』第4期，中央民族大学期刊社

庄孔韶，2000a「人类学与中国教育的进程（上）」『民族教育研究』第2期，中央民族大学期刊社

———，2000b「人类学与中国教育的进程（下）」『民族教育研究』第3期，中央民族大学期刊社

（韓文）

チョ・ヨンダル「韓国教育学人類学会会長挨拶」
（韓国教育学人類学会 HP：http://plaza.sun.ac.kr/~kssae/intro/insa.html）

イ・ジョンガク『教育学人類学の探索』（1995　夏雨）

ジョ・ヨンファン『社会化と教育－部族社会の文化伝承過程の教育学的再検討－』（1999　教育科学社）

ソウル大学校師範大学 HP：http://learning.sun.ac.kr/

A Contribution of RICEC for Education and Childhood Studies from Anthropological Perspective in Japan

Ikko SAKAMOTO

The purpose of this paper is to show a unique contribution of RICEC for education and childhood studies from cultural anthropological point of view in Japan.

The Research Institute of comparative Education and Culture (RICEC), usually called "Hiken" in Japanese, was founded in 1955 for the purpose of undertaking theoretical as well as empirical research of comparative education. Soon the division of cultural anthropological studies was added it and made a unique contribution to the glocalization of educational anthropology and the development of empirical studies of education and culture in Japan as the only national research institute in this field.

The institute traditionally has placed an emphasis on area studies of educational culture mainly in Asian countries and the characteristics of the research undertaken by RICEC are as the following:

1. International and cross-cultural perspectives
2. Interdisciplinary approaches
3. Field work in another cultures/societies

In the RICEC, especially the division of Anthropological studies for the socio-cultural contexts of formal/in (non) formal education system played a unique and important role Not only as an introducer of educational anthropology in Japan but also as a pioneer of childhood study from cultural anthropological point of view.