

コンタクト・ゾーンとしてのエデュケーション

飯嶋, 秀治
九州大学大学院

<https://hdl.handle.net/2324/7177167>

出版情報：コンタクト・ゾーン． 9, pp.398-408, 2017-12-31． 京都大学大学院人間・環境学研究科文化人類学分野
バージョン：
権利関係：



コンタクト・ゾーンとしての エデュケーション

飯嶋秀治

<要旨>

本稿では、これまで日本であまり紹介されてこなかった教授の人類学を紹介し、教育人類学と学習の人類学の中に位置付ける。そのうえでこの教授の人類学をコンタクト・ゾーンとして見ると、文化人類学教育の場が私たちのもう一つのフィールドになることを確認する。そうした分析枠組みの中で、著者が行ってきた文化人類学演習という場を、教育者、学生、村人それぞれのコンタクトの連鎖として6つの側面に分ける。そのそれぞれの側面には、一方のアクターが意図したのとは異なった学習が他方で行われていたことを指摘する。重要なのは、この両者の距離といかにつきあうかである。そうすることで、文化人類学演習の場は、教育者の意図にも、学生の学びにも、村人だけでも還元できない「トータル・エデュケーション」が生じ得る。その結果、教育人類学が長年の課題としてきた哲学的人類学と科学的人類学とを実践において還流させるという展望を示す。

1 はじめに

日本で教育人類学 (Anthropology of Education, Educational Ethnography) が紹介されてから 1 世紀以上になる。戦後、田浦武雄はその内容を哲学的人類学と科学的人類学に分け、その総合を視野に入れていた [田浦 1964] が、文化人類学においては前者への関心は周辺にとどまった [cf. 江淵 1971]。現在も教育人類学と言え、主な関心は異文化の教育を領域としてきたが、近年では学習に強い焦点を当てられた「学習の人類学 (Anthropology of Learning)」として展開されてきた [レイヴ & ウェンガー 1993 等]。

だが教育 (Education) が「教授 (Teaching)」と「学習 (Learning)」の側面から成るとすれば、「教授の人類学 (Teaching of Anthropology, Teaching Anthropology)」があまり導入されてこなかったことは奇妙とも言えよう。その内容は、自文化での文化人類学教育を主な領域としており、これまでの研究領域とはかなり異なる [cf. 坂元 2003]。

本稿では文化人類学教育の場を「トータル・エデュケーション」という概念で把握するが、そのために次章で教授の人類学の系譜をたどり、第 3 章でこの試みをコンタクト・ゾーン概念に接続し、第 4 章から 6 章で筆者自身の教育を提示し、第 7 章でトータル・エデュケーションの視点からコンタクト・ゾーンとのつきあい方を示し、結論で展望を述べる。

2 教授の人類学——その断絶の系譜

アメリカで編まれた編著『人類学の教授 (The Teaching of Anthropology)』[Mandelbaum et al. eds. 1963] は、1963 年に出版されるまでに、1960 年～61 年にかけて国内外で開催された 10 回のシンポジウムを踏まえて 600 頁強にまとめたものであった。全体で 11 部に分かれるその主題は、「第 I 部人類学における学部カリキュラム」に始まり、「第 II 部自然人類学の教授」「第 III 部文化・社会人類学の教授」「第 IV 部諸宗教と諸文明の人類学コース」「第 V 部考古人類学の教授」「第 VI 部人類学における諸言語の教授」「第 VII 部応用人類学の教授」「第 VIII 部人類学における大学院トレーニング」「第 IX 部人類学教授における学際関係」「第 X 部人類学教授における学界環境」「第 XI 部人類学的教授の展望」の多岐にわたっていた。執筆者 47 名の中には、コラ・デュ・ボワ (第 I 部)、レイモンド・ファース (第 III 部)、デル・ハイムズ (第 VI 部)、ロバート・ラパポート (第 VII 部)、マイヤー・フォーテス (第 VIII 部)、マーガレット・ミード (第 ? 部) 等もいた。こうした論集が編まれた背景には、当時そうしたジャンルの提起が有意義であるとみなされていたからである。

にもかかわらず、本書の業績はほとんど学史の中で忘れられたかのようである。次にアメリカでこの主題が話題になるのはほぼ 20 年後の 1985 年のことであった。それがこのジャンルの媒体になってきていた『季刊人類学と教育 (Anthropology and Education Quarterly)』1985 年における「人類学教授 (Teaching Anthropology)」特集号であった。

そこでは「特集号序言」に始まり、「人類学と人間諸価値の教授」「現代人類学入門」

「社会人類学への簡単なシミュレーション」「口承伝承を用いた人類学教授」「文化人類学入門コースにおけるアクティヴ・ラーニング」「科学的手法（TSM）における冒険」「エスノ・インプロヴィゼーション」「教室のなかの博物館と博物館のなかの教室」「小集団とミクロ進化の研究」「考古学データ分析を教授するための疑似的な場所の活用」「地質考古学の教授」「人類学におけるコンピューター支援に関するチョットしたこと」「学部人類学教授」「高校人類学の教科書」等で、20年前の編著と比べ、その対象学年が低学年へ拡張し、映像やコンピューターなどの新たな技術が導入されていた。だが10人の筆者によるこの87頁の特集は、15論文とエッセイのうち5編は編集者パトリシア・ライスのものとなっており、さらに文献目録を兼ねたパトリシアJ・ヒギンズの「学部人類学教授」には次のように指摘されている。「人類学の教授たちは、ほとんどの同僚の教師たちと同じく、まずは調査者として、研究者として、もしくは一時的な相談役として教育されてきた。その教育は、教育者としてあることへの特定の訓練をきっちりと受けてくることはまれである。実際多くのものが助手として仕える期間をもってはいるが、教育や学習の原理や実践を、彼らが研究してきた親族体系、陶片、骨のように徹底して研究してきたものは少ない。」「社会学・心理学・地質学・地理学といったその他の学問と対照的に、人類学には学部レベルでその学問を教授するための専門誌さえない」[Higgins 1985: 318]。

「学部以前から大学院までの人類学の教授について文献を時系列化して広範に注釈づけをしたもの（Dwyer-Shick1976）も、文献の歴史的なレビューをしたもの（Dwyer-Shick and Bailey1977）も、この実践においては大した変化を生み出してこなかった」[Higgins 1985: 319]。

つまり、20年を経てもなお人類学においてはこの分野が大きく立ち遅れているという。ところがその後もこの分野への関心は周辺化され、この主題が人類学の言説に大きく取り上げられるには約15年の歳月を待つ[cf. Coleman 2011]。こうして3度目に話題になったのは2010年代、イギリスの王立人類学協会（the Royal Anthropological Institute）が2011年から『ティーチング・アンソロポロジー』なる専門誌を出し始めてからである。

現在までに年間1～2冊のペースで出版している特集は2011年「創刊特集」「人類学教授」、2012年「アンラーニングのラーニング」「特集——フィールドにおける教授」、2013年「人類学教授」、2014年「事例による学習」、2015年「変化のなかでの教授」となっている。これまで51人の著者による5巻7号全507頁の専門誌であり、52論文・エッセイを所収している。現在、この専門誌が公に掲げる目的は以下ようになる。「ティーチング・アンソロポロジー（TA）は人類学の教授に寄与する査読制でオープンアクセスの専門誌である。王立人類学協会の専門誌であるTAは、学校やカレッジ、大学における人類学教育に関して対話と内省をもたらす。教授は調査上の疑問を鋭いものにするし、専門知識に向かって前進する。それは人格的で専門的な変容への可能性も開く。人類学的で教育的なアイデアを一緒にすることで、本誌は、私たちの人類学的な能力を発達させてゆくうえの教育実践や、その役割への批判的な関与を育成する。私たちはまた教育学とその社会的、制度的、政治的文脈との関係についての学問的議論を刺激することも意図している」[Teaching Anthropology]。1985年の特集号では実践への再帰が問題にされていたが、こ

ここでは調査や専門知識、人格や他分野への再帰も問題にされているのが興味深い。

さて、ここまでのアメリカとイギリスの断続的な系譜を見てきたが、こうした視点は冒頭で述べたように、学習の人類学とともに組み合わせられて、将来的には教育人類学で議論の場を得られれば良かろうと思う。ではこうした教育の場が、いかなる意味で、コンタクト・ゾーンの主題に接続するのかを次に確認しよう。

3 コンタクト・ゾーン

メアリー・プラットの「コンタクト・ゾーン」概念を文化人類学に大きく導入した田中雅一は、「コンタクト・ゾーンとは、植民地における邂逅の空間である」というプラットの言述を踏まえつつ、2つの側面を識別する。「旅行家を人類学者に、旅行記を民族誌に言い換えれば、かれ・彼女の活動する場、すなわちフィールドがコンタクト・ゾーンだと言える。これは人類学者と他者との出会いの場であるという意味である」[田中 2007: 32-33]、「もうひとつの重要な視点は、こうした一般的な意味でのフィールド＝コンタクト・ゾーン（すなわちコンタクト・ゾーン1）という考えではなく、ヨーロッパの影響を多大に受けたコンタクト・ゾーンについてである。人類学者は、純粋な異文化を探求してきた。意図的に、この第二の意味でのコンタクト・ゾーンを研究対象とすることを避けてきた。自己完結的な『伝統社会』こそが、人類学の対象であった。第二の意味でのコンタクト・ゾーン（以下ではコンタクト・ゾーン2）は、ヨーロッパ、すなわち近代に『汚染された』世界である」[田中 2007: 33]。

こうして田中が提案するのは以下の事態である。「現代の人類学者に問われているのは、フィールドが人類学者（自己）と他者とのコンタクト・ゾーン1であることを再認することである。それだけではない。どちらかというフィールドとしてふさわしくないと回避してきたコンタクト・ゾーン2をフィールドとして積極的に研究対象にすべきであり、またコンタクト・ゾーンに特徴的な要素を回避して描写されてきたフィールドをもう一度再考すべきなのだということである」[田中 2007: 33]。

こうした提言を踏まえるとき、西欧の影響下で営まれてきた大学等の制度内外で文化人類学を教育する者にとって、文化人類学を教授する私たち自身の教育の場も、ごく身近なコンタクト・ゾーンになると言えよう。これまで、教育人類学はあったが、これとは別に、自文化で文化人類学を教授するうえでの議論もあり、これが教授の人類学と言えた。逆に言うと、日本ではこれまで、個々のフィールドワーク入門書、KJ法や Grounded Theory Approach などの技法書、エスノグラフィー入門書等、教授に用いる道具は数多く蓄積されてきたのだが、その実践が行われる目の現場をフィールドとして捉え、議論する場を欠いてきた、と言えるかもしれない。

だがコンタクト・ゾーン1の姿勢で臨めば、この姿勢一つで目前がコンタクト・ゾーンとなる。そこは多種多様なコンタクトに満たされているが、本特集では大西や南出が詳細な事例の展開をしているので、本稿では「トータル・エデュケーション」を提示するために、やや図式的になるが、文化人類学演習の場を、教員・学生・村人のコンタクトが展

開する場として以下に提示していこう。

4 文化人類学演習の文脈

本稿で報告する文化人類学演習の歴史について簡単に説明しておく。筆者の勤める九州大学には、これまで一般教養部、教育学部、文学部、芸術工学部に文化人類学を教える教員や科目があった。このうち、筆者自身が所属してきたのは文学部人間科学コースの比較宗教学講座であったが、ここには初代の佐野勝也の後、古野清人、野村暢清、坂井信生、竹沢尚一郎、関一敏といった、宗教民族学、宗教心理学、宗教社会学、宗教人類学を専門とする教員が勤めてきた。学生たちと共同調査を行う形態は野村以降に顕著になり、その頃より科学研究費を獲得して論文化もしくは報告書化してきたが、それでも詳細な過程の資料は残されていない〔飯嶋 2014〕。筆者が体験的に知っているのは 1997 年以降、竹沢尚一郎が学生たちを数人ずつの班にして、調査地と主題を与え、1 年かけて報告書をまとめるというものであった。この調査は毎年講座に進学してくる学部生を主な対象としており、毎年の講座定員は 10 人であるが、2～3 年生と大学院生も参加するため、20 人前後になることが多かった。またこれを継承した関一敏は、時に講座研究室の学生たち全員でフィールドに宿泊する形態を取り、文化人類学演習を組織した。

5 半世紀後の罹災地

この講座に著者が勤め始めた当初、その主題は諸罹災地での宗教変容を巡るという構想であった。とはいえ、それまで特段、九州の諸地域に出かけていたわけでもなかったため、X-1 年度に集中講義の教員にガイドしていただき、X 年度から自ら企画した。そこで X 年度に選定したフィールドは、罹災から優に半世紀経過した村落であった。

初訪問したのは小正月の頃であり、外部には罹災地として有名になってしまった村落〔cf. 澤田 2006〕も、正月飾りに飾られていた。筆者は村落に単身で訪問したものの、どう声をかけたものかと考えていたので、こうした暮らしぶりがあるのであれば、学生たちの通常の文化人類学演習ができるかもしれないと考えたのであった。その後、この村落での文化人類学演習は数年続くのだが、ここでは紙幅の都合で詳述するのは初年度のみとし、その後の変化は簡単に補う程度に紹介することにする。

また以下ではその文化人類学演習を、コンタクトするエージェントの変化を時間軸に沿わせて便宜的に、フィールド、ティーチング、エスノグラフィー、ラーニング、リフレクションという 5 つの側面に分けて記述してゆくが、これらは各期間の主旋律となる作業名を付けただけであり、各作業の範疇は相互に排他的ではなく、むしろそれぞれの期間の主旋律の下で各作業が相互に埋め込まれている。

6 X 年度

6-1 フィールド（村人と教員のコンタクト：前年度3月まで）

X 年 1 月、単身で初めて村を訪問した際、当初は正月飾りなどが見えていたが、2 月に再訪し、たまたま道端にいた壮年男性に、夏休み頃に学生たちを連れてきて話を聞かせてもらえることはできないであろうかと打診した。

するとその方は、表情を曇らせ「○大学やら、×大学やらがよく調査に来るが、嘘といたらなんだが、偏った話ばかりながしよって」とのこと。またしばらくして別の方に同じ打診をしたところ、「△のことばかりで正直、うんざりしている」と難色を示された。

そこで、私自身が初訪問した際の緊張や村人の反応からして、当該の村が周囲に知られるようになった罹災については主題にはし難いが、それなしでも十分に意味のある主題として民俗調査を打診した。そうしたところ、その壮年男性らはそれぞれに表情を和らげ、「それなら構わない」とのことであった。とはいえ、この段階では村の一部に受け入れられただけで、村の役員にも話は通したが、全員に迎え入れられる保証はない。そのため大学での教授ではいくつか工夫をした。

6-2 ティーチング（教員と学生のコンタクト：新年度4月から7月まで）

村の民俗調査を企画したものの、村人がこれを断ってきた場合でも、文化人類学演習が続行できるように、当該の自治体誌を輪読させ発表を重ねる中考えたのは、村から断られた場合、人間関係の開かれた市内で聞き書きをすることであった。

他方で学生には、研究室で観察や学生同士での人生史の聞き書きの練習を積み重ねた。そうしている間、筆者自身は臨床心理学で学んだことを手掛かりにして〔神田橋 1997：22-23〕、学生たちの写真と名前を一覧表にして筆者自身の連絡先を書いた挨拶状を作成し、村の一軒一軒に配って回った。そうして応答を一月ほど待ったが、村からは特に連絡がなかったため、学生と一緒にご挨拶に行くことにしたのであった。この時、方針として、当該の罹災に関しては準備不足のため、こちらからは聞かないという方針で臨んだ。

挨拶を済ませて大学に戻ると、学生と現地の具体的な風景が共有できるようになったので、4-5 人を一班として環境、生業、社会、宗教といった主題を持たせ、またパーソナル・コンピュータとノートを班毎に色分けして持たせ、チーム意識を育んだ。

6-3 エスノグラフィー（村人と学生のコンタクト：8月から2月まで）

こうして盆前の1週間、現地の野外公園に宿泊し、「村人に会った時に仕事をしていたら、お手伝いをしてから話を聞く」ように伝え、誰と何人で聞き書きをするのかは学生たちに任せた。村に入った翌朝、学生が盆迎えの地域清掃が行われると知り、学生全員で手伝いに出かけた。これが村人に歓迎され、すぐに食材をいただくようになったのが興味深い。

翌日からは毎日、朝から夕方を学生の聞き書き時間とし、夕方には班別に交代して夕食を作ってもらうようにした。そうした生活課題を与えると、教室とは違う学生の持ち味が

見えるのが興味深い。夕食を終えると一日の聞き書きを各学生から報告してもらい、村の民俗について、各自が聞いた以外の側面を突き合わせることで何が見えるのかを共有した。なお聞き書きでは、数人で行動しがちであったので、最終日は独り立ちするよう指示した。

1週間の現地滞在を終えて大学に戻ると、主には班ごとにKJ法を行ってもらい、環境、生業、社会、宗教の諸側面ごとにまとめてもらった。もちろんその後にも確認のため、冬頃、追跡で2泊3日の現地滞在を行い、翌年の2月中に大学院生たちの力を借りて、150頁ほどの報告書にまとめた。これは調査手法としても、表現手法としても古典的民族誌の形態をとったと言ってよかろう。編集責任者としての著者の連絡先も入れた報告書が出来上がると、全員で村を再訪し一軒一軒に報告書を渡していった。

6-4 ラーニング（学生と教員のコンタクト：3月以降）

その後福岡に戻り、慰労会を開催。学生たちの感想には「2年生の時にやっておきたかった」（3年生・女性）といった声が聞かれた。これは教員の企図に沿ったものであった。

他方で別の学生からはメールがあり「最初は どうしよう…という感じだったのですが、漁村のみなさんが優しく応じてくださって、なんか楽しいかも…?!と感じました。（中略）漁村で耳にした一言々々がすごく心に残りました。人生の中でも特に重要な出来事になったんじゃないかと思っています」（3年生・女性）といった応答もあった。これは教員の企図はなかったが、学生たちが何をもちとも不安に思っていたのか、何に手ごたえを感じたのかを示している。教員の企図とは異なった面で学んでいるのが興味深い。

だが課題も残され、特に挨拶段階で履修を諦める学生もおり、現地滞在中にも1人は足を挫き、もう1人は体調不良で帰宅した。また、最後まで滞在し続けられた学生の中には、準備不足のままに問題を抱えた方の御自宅へ訪問した者もいた。いずれも大事には至らなかったが教員が反省を強いられる事柄であった。

6-5 リフレクション（教員と村人のコンタクト：翌年度）

こうしてX年の文化人類学演習は大過なく終了した。著者の講座では、2名の教員が交替し、隔年で文化人類学演習を企画していたので、次年度も同じ村落に入るか打診があったが、連続で当該村落の調査を企画するのはやめることにした。理由はいくつかあったが、現地の村落が私たちをどう受け止めたのか、一軒一軒挨拶をして、口頭で感慨を聞いて回る時間が必要だと判断したためである。

そうしている間に、報告書への応答が届きだした。まず当該の村落からは、報告書は概ね好評であったものの、もっと未来志向で書いてほしかった、という要望もあった。また中には電話で1時間以上も細部の修正を指摘していただいた方もおり、村人からの視線を強く感じた。また市内に居住する方からは記述の浅さ故か鼻で笑われるような方もいたが「（当該の罹災について）色々の本やレポートが出ていますが、地元の人間から見ると、外から見たもので、地元、現地に腰をすえた研究・レポートが少なくやはり表面的な見

方としてしか受け止められない歯がゆさを感じていました」（表現を一部改変）との手紙を頂きました。

またこのX年度には毎年市内で開催される市民研究会で発表を行い、慣例に従い報告書は他大学の同僚にも配布したところ、民族誌の手法が古典的であったため「牧歌的共同体を想定しているよう」との声もあったが、他方で近年では少ない村落に入っの聞きと、好意的な反応をいただいた。むしろその後も悩ましかったのは、メディアとのつきあい方であった。上述の研究会で出遭った方に求められ、報告書を郵送したところ、後に業界新聞に掲載された記事が送られてきて驚かされた。そうした記事は紙幅の制限もあり、どうしても分かりやすい文脈で書かれるため、著者たちの企図は背景に退き、異なった企図で行われた調査にも読まれかねない不安があった。

こうした応答を細々と書いたのは、こうした諸方面からの応答が、次の文化人類学演習の集団調査への見立てと方針に繋がったためである。

6-6 その後

こうして翌年度の半年ほどでの諸方面の応答を見て、X年度だけでは当該村落を把握した感じにならず、また概ね好評であったため、来年度も当該村落で演習を続行することにした。

こうして、X+2年目には、単所的民族誌〔田中 2007〕では見えないものの社会誌を主題として多所的民族誌を編むことにした。またX年では特に環境班の環境認識の把握が弱いように思えたので、学生たちの両親の職業を聞いたところ、第一次産業従事者がほぼ皆無であると分かり、民俗学の生業関係の論文を輪読することで補填することにした。また市民研究会には当該村落の村人はほとんど参加しないので、現地の公民館で完全な村落向けの現地発表も始めた。さらにX+1年目のマスメディアとのやりとりから、慣習に従って配布するのではなく、意識的に手渡しするようにしていった〔cf. 田嶋 2011: 396-397〕。

またX+4年目には家族誌を主題とし、X+6年目には村の開発を主題として、毎回、諸方面からの応答を見て報告書を紡いだ。こうして同一村落に入ってゆくと、教員と村人以外の学生は年度ごとにほぼ交替するため、単所多時的民族誌とでも呼べる実践となった。

7 トータル・エデュケーション——コンタクト・ゾーンとのつきあい方

以上、本稿では教員、学生、村人が出遭う文化人類学演習の場をコンタクト・ゾーンとして提示してきた。文化人類学演習の場面は西洋近代的に「汚染された」「植民地」的権力関係の作用する研究者と村人のコンタクトする「フィールド」であり、また教員と学生がコンタクトをする「ティーチング」でありながらも、「エスノグラフィー」制作過程において学生と村人とのコンタクトで教員の想定外の顔を見せ、また学生が教員にコンタクトする場面では教員が意図していたのとは異なった「ラーニング」を示してきた。そうし

てまとまった報告書を受けて村人がまた教員に別の側面を「リフレクション」してくることで、学生も、教員も、村人たちも、それぞれ当初の意図に沿った成長もすれば、そこから逸れた成長も引き出されるのである。

この時、興味深いのは、コンタクト・ゾーンで発生する企図と結果の距離である。こうした距離が、学習効率的な発想に向かうと、この距離を無意味な背景とみなし、いかに意図と達成を効果的に一致させるかという発想になりやすい。しかし著者自身は、こうしたコンタクト・ゾーンで生じる生態の多方向性をみて、全てを効率を劣化させる無意味な背景とするのではなくそれぞれのアクターの成長のための共有地のように捉えたことで、自らの認識を改める機会にもなったことへ注目を促したい。筆者自身、当該の学生個人や、学生の親世代の変化についても学んで変化してきた。文化人類学演習を通じて、個々の学生が示す成長は、教員の評価項目に限定されない。さらに、こうした体験が学生への授業評価の項目で網羅できるという発想も危うい。例えば演習の後、学生たちは同学年、異学年とのつきあい方が格段にしなやかになるが、それを本人が自覚しているとは限らない。教員の評価と学生の授業評価からみれる村人については、言うまでもない。

筆者はこのコンタクト・ゾーンでの生態は、教員の教授だけにも、学生の学習だけにも、村人の意図だけにも還元しきれないのであるから、「トータル・エデュケーション」と呼びたいと思う。筆者自身が興味深いと思うのは、教員と学生と村人とが、それぞれ異なった意図で文化人類学演習というコンタクト・ゾーンに関わりつつ、その誰もが意図されていたこと以上を学びつつ、その過程でそれぞれが成長してゆく総体である。

8 結論

本稿では、教育人類学の中に学習の人類学と教授の人類学を位置づけた。次に、その教授の場をコンタクト・ゾーンとして捉え、このコンタクト・ゾーンは、教員、学生、村人のそれぞれがコンタクトするものとして、5つの側面に分けて論じた。その5つの側面はそれぞれの意図と意図せざる結果、学習と成長とが混在する。なので3者がそれぞれに発達する動態を「トータル・エデュケーション」の場として捉えた。そうすることで私たちは、戦後の教育人類学の課題でもあった、哲学的人類学と科学的人類学とが、実践において還流し始めるのを認め、より豊かな人類学を生きることができるようになるであろう。

<参考文献>

- 飯嶋秀治 2014 「比較宗教学研究室」九州大学文学部編『九州大学文学部 90 年の歩み』九州大学文学部、pp.129-133。
- 江淵一公 1971 「教育人類学の動向」『民族学研究』36(2): 157-174。
- 神田橋條治 1997 『対話的精神療法の初心者への手引き』花クリニック神田橋研究会。
- 坂元一光 2003 「人類学的子ども・教育研究の組織的展開」『九州大学大学院教育学研究紀要』6: 55-75。
- 澤田英三 2006 「自然にならう」南博文編『環境心理学の新しいかたち』誠信書房、

pp.126-151。

田浦武雄 1964 「文化と教育」『教育社会学研究』19: 175-182。

田嶋誠一 2011 『児童福祉施設における暴力問題の理解と対応』金剛出版。

田中雅一 2007 「コンタクト・ゾーンの文化人類学へ」『Contact Zone』001: 31-43。

レイヴ、ジーン & エティエンヌ・ウエンガー 1993 『状況に埋め込まれた学習』佐伯胖
訳 産業図書。

Coleman, Simon 2011 Teaching Anthropology Today, *Teaching Anthropology* 1(1):3-111.

Higgins, Patricia 1985 Teaching Undergraduate Anthropology, *Anthropology and Education Quarterly* 16: 318-331.

Mandelbaum, David, Gabriel Lasker, & Ethel Albert 1963 The Teaching of Anthropology.
Berkeley: American Anthropological Association.

インターネット資料

Teaching Anthropology

http://www.teachinganthropology.org/index.php/teach_anth/index 2016 年 10 月 31 日閲覧。

Education as a Contact Zone

Shuji IJIMA

Keywords: teaching anthropology, the teaching of anthropology, anthropology of education,
educational ethnography, anthropology of learning, total education

This article claims the following.

At first, this article introduces “teaching anthropology” or “the anthropology of teaching” into the Anthropology of Education in Japan. Further, we regard our seminar on cultural anthropology as a chain of contact zones. According to our framework, five aspects of our seminar are distinguishable.

- (1) A teacher establishes contact with villagers at the field sites.
- (2) At the university, the teacher provides students with several materials and methods to make them skilled fieldworkers.
- (3) On their path of learning ethnography, the students establish contact with villagers.

- (4) After the seminar, students describe what they have learned. However, interestingly, their recognition of what they could learn often differs from the teacher's objective.
- (5) At the end, the teacher contacts villagers to ensure every effect of the seminar, which contributes in their planning of the next seminar.

The central point here is the way of treating contact zones established between teachers and students, students and villagers, and villagers and teachers.

We would like to name this chain of contact zones as a field of "total education," where unintentional development of three agents—teachers, students, and villagers—occurred, enabling us to expand teaching anthropology and not restrict it to the evaluation of teachers, students, and villagers. Then we can combine "philosophical anthropology" and "scientific anthropology" on the practical level, which I believe enhances our anthropology for the future.