

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

坂元，一光

九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門：准教授

アナトラ，グリジャナティ

九州大学大学院人間環境府教育システム専攻：博士課程2年

ゲーマン，ジェフ

九州大学大学院人間環境府教育システム専攻：博士課程2年

李，河延

九州大学大学院人間環境府教育システム専攻：博士課程2年

<https://doi.org/10.15017/7374764>

出版情報：国際教育文化研究. 7, pp.157-181, 2007-06-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



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—

坂元 一光*

ジェフ・ゲーマン

アナトラ・グリジャナティ

李 河姫

(*研究代表)

はじめに

本稿は学術雑誌などの文献を中心に東アジアおよび米国における人類学的教育研究の動向をさぐった共同研究の中間報告である。調査では米国および中国、韓国、日本における人類学的教育および民族教育研究の動向をさぐるとともに、その主たる分析枠組みを提供していると考えられる米国教育人類学の最新動向についても簡単なレビューを試みた。¹ 今回の調査では各分担者がそれぞれの個人的課題、すなわち中国少数民族研究、先住民教育研究、教育現象の質的研究、という三つの視点と代表者が設定した東アジアにおける教育人類学の導入過程という共通枠組みにもとづいて、関連文献を選択しその内容について検討した。したがって、それらは必ずしも各国の人類学的教育研究の全体像を提示するものとなっていない。ただ、少なくとも上記の三つの視点はそれぞれ現在の東アジアおよび米国における人類学的教育研究の動向の重要な側面や特徴を構成しており、今回の文献調査をとおして結果的に以下の3点を確認しえたように思われる。

まず東アジアにおける教育人類学あるいは人類学的教育研究のあたらしい動きの登場である。かつて江湊は米国教育人類学の発展過程をたどる作業のなかで「教育人類学という学問がなぜアメリカで栄え、日本を含む他の諸国ではそれほど振るわないのか」(江湊 1994: 1)という問いをたてたことがあった。しかし、江湊のこの指摘から10数年を経て、日本をはじめ中国や韓国でも人類学的視角やエスノグラフィーの方法を取り入れた新しい教育研究が徐々に姿をあらわしつつあることが確認された。また、人類学的教育研究の基本的枠組みを提供している米国の教育人類学にもここ10年、先住民教育研究における新しい動向などが見出されるようである。さらに、これら3カ国(日本を含めると4カ国)の研究を比較概観することをとおして、米国を発信源とする教育人類学関連の学知や方法論等が各国の社会的文化的条件あるいはまた歴史的背景のなかで、それぞれ独自の導入過程や展開過程を見せていることも確認できた。

以下、各報告に入る前に、まず当該文献調査の中心的枠組みとして想定されている米国の教育人類学の発展過程とその日本への導入過程を簡単に振り返っておきたい。ちなみに本報告における執筆の分担は以下の通りである。はじめに、1章 研究枠組みとしての教育人類学の特

徴と展開(坂元一光:研究代表)、2章 先住民教育研究と米国教育人類学(ジェフ・ゲーマン)、3章 中国における少数民族研究(アナトラ・グリジャナティ)、4章 韓国における教育人類学(李河姪)。

1章 研究枠組みとしての教育人類学の特徴と展開

1-1 米国教育人類学とマイノリティ教育問題

米国文化人類学においては1930年代の「文化とパーソナリティ」研究の興隆にも見られるように、初期の頃から人間の発達や教育に対する強い関心があった。1920年代から1985年までのアメリカ教育人類学の制度化過程を詳細にまとめたエディによれば、子どもの成長発達にかんする文化人類学的研究は、1920年代半ばから1950年代半ばにかけ、アフリカやオセアニアなどの周辺地域のみならず、米国国内においても急増していた(Eddy 1985:87)。とくに1920年代の終盤からは、人類学者たちはフィールドワークの方法論を米国社会に適応することで国内の教育問題を対象とする研究に取り組むようになっていた。米国の社会文化的特質である多様なエスニック構成を背景に²、そこでの人種、エスニシティ、社会階層などの要因にもとづく子どもの就学や文化化過程における多様性の問題、アメリカ原住民の教育問題が取り上げられていったのである(Eddy 1985:88)。

文化人類学におけるそれまでの「文化とパーソナリティ」研究やマイノリティをめぐる教育政策への積極的関与を実績にしつつ、1954年のスピンドラーの主宰による人類学者と教育学者による本格的な共同セミナー(カーメル・ヴァーレイ会議あるいはスタンフォード会議)を契機として、1970年には「教育と人類学に関する協議会(Council on Anthropology and Education)」が発足した。協議会の発足当時に設けられた研究分野別の部会(committee)は、1.「学校と地域社会」2.「少数民族問題」3.「人類学教育」4.「教師のための人類学および人類学カリキュラムの編成」の4つからなっており、その当時からすでにマイノリティの教育問題は重要なテーマとしてあった。米国社会における多様な民族集団の存在は以前からその子どもたちに関わる複雑な社会的、教育的問題をかかえていたが、米国社会それ自体の社会文化的特質に加え、1960年代に拡大した黒人運動や公民権運動の大きなうねりのなかで少数民族や貧困層の教育問題をあつかう専門分野として教育人類学の制度化とその後の発展がうながされていた。

こうした教育人類学におけるマイノリティの教育への関心は「季刊・人類学と教育(Anthropology and Education Quarterly)」誌の論文からも確認される。例えば、渋谷は1985年から1994年までのAEQの掲載論文を概観する作業をとおして、少数民族の教育問題への関心の高さと問題意識の持続を指摘している(渋谷1996)。マイノリティ教育についての問題意識はその後も確実に引き継がれ、それは今回の分担者のひとりゲーマンによるここ10年間の動向調査にも明確にあらわれている。また2005年現在、協議会の発足当時4つだった部会は13部会に拡大(専門化)し、そのなかには「多文化多言語教育」、「教育における黒人」、「教育とラティーノ」、「先住民の教育」など、マイノリティやエスニック集団を明確な対象にすえた部

会が複数設置されるようになっている。アメリカの教育人類学におけるマイノリティ教育への研究関心は今日にいたるまで発展的かつ持続的に引き継がれているといえる。

1-2 米国教育人類学の応用的性格

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上げることができる。社会・文化人類学自体も、とくに欧米諸国の植民地経営との深い結びつきのなかで、その近代的方法論（現地研究）の確立期から応用的、実践的性格をつよく帯びていた。米国の文化人類学においても早くからその応用的性格をからうかがうことができ、例えば、著名なベネディクトやミードの研究にも米国の国益や教育問題の解決に応用しようとする志向が見出される。1954年までの社会・文化人類学の積極的な教育政策への関与や教育問題への取り組みに関しては、エディ（1985）や江淵（1994）に詳しい経過を見ることができる。1960年代以降の教育人類学では、教育をマイノリティや貧困に関連したひとつの社会問題にとらえその改善をめざした応用研究が学校教育を中心にすすめられていった。当初、教育人類学の研究者の中には政治や行政から距離を置く慎重な姿勢もあったようだが（Spindler 1984:4）、その後は積極的な関わりが促進されるようになり、その応用的、実践的性格は現在の米国教育人類学の主要な特徴となっている。例えば、ごく最近ではエミホビッチが2004年の会長基調講演において、「行動主義（activism）」のキーワードをかかげながら、公民権運動時代における教育人類学の分野のすぐれた成果を学生や次の世代にしっかり伝えるなどして、その民族誌的知識の積極的活用と社会正義の実現にむけた変革の態度を持つよう呼びかけている（Emihovich 2005:306-7）³。また「季刊・人類学と教育」の最も新しい編集者マッカーシーも、かつての同誌編集者ハリントン（C.Harrington）が挙げていた教育人類学を基礎付ける三つの要素（1.教育に対する広い視野、2.長期的な参与観察、3.通文化的比較）に対し、「積極的な社会変革にむけた公然たる批判的志向性」（McCarthy 2005:299）を四つ目の要素として付け加えることを主張している。さらに、こうした米国教育人類学の応用的性格に関して、江淵は日本のそれとの比較において指摘している。江淵によれば「日本では、少なくとも大学人の間では、応用よりも理論を尊ぶ傾向があるのに対して、アメリカでは「応用人類学（ここでは教育人類学：引用者）」というのは、理論だけを「教える」行為よりも価値判断と決断を必要とする「実行」に関わるものとして、より難しく、それだけに重要であると考えられる傾向が一般的に認められることである。・・・（中略）・・・この点こそは、前にも触れたような教育人類の興隆を支えるアメリカ人類学の学際性と応用性の根底にある哲学ではないかと思われるのである」（江淵 1994:18-19）。

1-3 日本における教育人類学の導入

米国の教育人類学の日本への導入はきわめて限定的かつローカルな形ですすんだといえる。日本への米国教育人類学の導入は、九州大学の教育学部附属比較教育文化研究施設（通称「比研」）および大学院教育学研究科における教育人類学専攻の設置を嚆矢とするといっていよう。文化人類学と比較教育学の両分野から構成された上記研究施設では、人類学と教育学の交

接領域をになう学問分野として早い時期から教育人類学が認知されており、国内の大学の先鞭をきって当該専攻も設置された。その後も他大学に教育人類学の専攻が設置されることはなく、事実上、教育人類学の学部・大学院教育および研究の機会を提供する日本で唯一の高等教育機関であった。1997 年大規模な大学の改組により比研が解体されたのちも、当該専攻は学部・大学院に維持されている。

比研での教育人類学研究には米国のそれとは異なった独自の展開が見られた。比研では学校教育のみならず人々の生活実践としての家庭教育や産育慣行など多様で広範な教育的事象を視野に入れたゆるやかな対象の外延が保持されていた（坂元 2006）。比研の研究活動を概観するとき、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的、文化的コンテクストを重視し接近を試みるようなマクロあるいはエコロジカル（文化生態学的）（Ogbu:1981）な射程を特徴としていたといえる。

また方法論としての民族誌的手法も全体として学校や学級内のマイクロな相互作用の緻密な記述に向かうのではなく、文化に埋め込まれた人間形成の諸制度の記述、あるいは民族的アイデンティティ（エスニシティ）の動態や学校教育とその内面化過程との相互関係についてのマクロな記述に向けられていた。それでもとくに比研終盤の時期においては伝統的徒弟制や状況的学習への関心もあらわれはじめ（シングルトン 1996、大家 1997）、比研の教育民族誌的研究はマクロとマイクロ両方のフィールドをカヴァーする広がりを持とうとしていた。

日本の場合、教育人類学は比研の独自の研究活動をとおして、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（cultural process）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おこなわれていた。米国の場合と比べて国内の民族間関係にかかわる教育問題が人類学研究のなかで主題化されてくるまでには若干のタイム・ラグがあったように思われるが、最終的には異文化間教育学を追加した研究体制の確立（1990 年）によって、直接、学校教育における多文化、民族の問題を対象とする体制もととのっていった。

2 章 先住民教育研究と米国の教育人類学—1995—2005 年—

アメリカの教育人類学の動向を探るに当たり、最近の 10 年間（1996~2006）の「季刊：人類学と教育」（以下 AEQ）の論文に関して、主に先住民族の教育に関するものを中心に通読するほか、ここ 27 年間（1980 年第 1 号~2006 年 4 号）の間に AEQ に掲載された論文を概観した。

2-1 先住民への関心の高まり

まず、この 10 年間の AEQ における研究動向で指摘できる点のひとつは先住民教育への関心の高まりである。それは、例えば「人類学と教育に関する評議会」における新しい部会の設置や関連論文の増加傾向からうかがうことができる。先住民教育への問題意識は学会の設立当初

から常に存在していたが、AEQ の 37 巻 1 号 (2006 年) から「先住民の教育 (Indigenous Education)」部会が学会における 13 番目の専門部会として明記されるようになっている。

また、先住民系の学者による論文の量的増加も先住民族の教育に対する関心の高まりの動向を示している。AEQ において、1996 年から 2006 年までの 10 年間の間に、先住民に関連する論文の著者の 6% は先住民であった⁴。1999 年以降では、この数字が 9% に上がる。とりわけ、1999 年 3 月の特集「正当性とアイデンティティ—先住民族の言語教育からの学び」において、編集者らのヘンズとデーヴィスは意識的に先住民の筆者を探したと述べている。2005 年 3 月の特集「先住民の世界観と教育—自己決定、人類学、人権」編集者のマッカーシー、ロマワイナ、ギルモアー、ロメロとボルゴヴィアコイアらが (方向転換をして) 非先住民研究者の貢献可能性を認めた後も、この号の 17 人の著者の内、11 人は先住民であった。また、この号の特別編集者らの内の、ロマワイナとロメロはネイティブ・アメリカンであり、マッカーシーは白人でありながらその研究キャリアの全てを先住民の自己決定を促進することに注ぎ込んできたことは特筆するべきであろう。

また、更に遡るならば、1980 年—1996 年の期間に比べて、1996 年—2006 年の間に先住民関連の論文の割合は 14% から 15% に上昇しており、その内の先住民の著者の割合は 1980 年—1996 年の間の 3% から上記の 1999 年—2006 年の 9% と三倍になっている⁵。

2-2 先住民教育に関する二つの特集

先に述べたように、ここ 10 年の間に AEQ 誌上に先住民教育に関する二つの特集が組まれた。1999 年 3 月の「正当性とアイデンティティ—先住民族の言語教育からの学び」と 2005 年 3 月の「先住民の世界観と教育—自己決定、人類学、人権」である。二つの特集からここ 10 年の先住民教育研究の焦点をある程度明らかにできると思う。

2005 年の特集では先住民の世界観やアイデンティティにおける先住民言語の大切さ、学校教育や高等教育における先住民の知識体系と先住民語の役割、先住民にとっての「場所 (place, locale)」の大切さが強調されている。そのうちの二つの事例は先住民族によって管理運営されている先住民学校の役割に焦点を当てている。アオテアロア・ニュージーランドのテ・ワレクラ・オ・ラカウマンガマンガ校は他の先住民学校が先住民族固有の知識に基づいた自校のカリキュラムを開発し発展させる不断の刺激になっている (Harrison と Papa 2005)。一方、ラマーナバホ校はナバホの学生のアイデンティティを形づくっている (Manuelito 2005)。リプカ他とバーンハートとカワグリーの論文は文化に根ざしたアラスカのカリキュラムや教授法の最近の動向を紹介している。前者は数学教育に焦点を当て (Lipka 他 2005)、後者は先住民の文化に根ざした教材や先住民の知識体系に関するデータを増やすことを目的とした巨大な体系的 research 事業を概観している (Barnhardt と Kawagley 2005)。オジブウェーの文化教育の取り組みとハワイアン族の文化に関する授業を取り上げる二つの論文は、警告的な結論で結ばれている。ハーメズは文化を教えるには先住民言語が最も効率の良い手段であると主張しており (Hermes 2005)、カオメアは教室の観察と教員に対するインタビューの結果、ハワイアン族に関する学習の内容や教員の態度の適切さを疑問視している (Kaomea 2005)。

また 1999 年の特集「正当性とアイデンティティー先住民族の言語教育からの学び」では先住民語教育における正当性とアイデンティティーに焦点が当てられている。そのテーマは成人の言語教育、言語復興に向けた言語学的な応用、既存の録音資料 (archives) へのアクセス権、先住民の言語・文化復興運動における自己決定権、責任と権威、と大学と地域の共同でなどである。この特集に掲載されたワーナーの主張はハワイ語復興運動に関わっている一人の非ハワイアン of the 学者に対してあからさまに批判的なものであった (Warner 1999)。

アンデス山脈における「バイリンガル・異文化間」教育をめぐる 2000 年のホーンバーガーの論文 (Hornberger 2000) やナバホ語の維持に関する 2004 年のスポルスキーの論文 (Spolsky 2002) はマクロな視点に立っている。ホーンバーガーは概念 (行政策) と実践の矛盾を指摘しており、スポルスキーは言語変遷の道を明かそうとするとき社会的、文化的、経済的と政治的な要因は全部視野に入れなければならないと論じている。スイナの 2004 年の論文 (Suina 2004) はプエブロ系言語教員が直面する諸課題を概観している。ベンダーはチェロキー語の音節文字表を取り上げた論文 (Bender 2002) の中で、節文字表のシンボリックな側面に焦点をあてながら、先住民語のアイデンティティーに及ぼすリテラシー教育の影響を測るとき、記号の様々な側面を考慮しなければならないことを論じている。両方の特集の「解説」欄で、解説者らはとりわけ高等教育レベルにおける先住民・非先住民の共同の必要性、大学地域の共同の必要性、大学側が先住民の世界観や認知方式、コミュニケーション様式を配慮し、取り入れる必要性を指摘している。

この二つの特集の流れを継いで、以降の論文では先住民語維持と資本主義経済の関係性が取り上げられるほか、多くの解説では先住民の教育と力関係を指摘しながら、先住民の手に教育を取り戻すために先住民による先住民の概念的提示の必要性を強調している。

2-3 1996~2006 までの主な論文内容の概観

ここでは上記の二つの特集を除いた 1996 年から 2006 までの先住民教育の論文内容を概観することによって近年の先住民教育研究の動向を見てゆく。

論文のテーマから見ると、外部研究者による文化伝達・伝承に関する分析を主とする内容から、先住民自身による論文もしくは先住民の自己決定運動の中で起きている教育的取り組みについての内容に変化してきている。最近の AEQ における先住民教育に関する関心の高まりに関しては、1993 年から始まり、2004 年に更に 10 年延長となった国連の「先住民の 10 年」と高く評された (Barnhardt と Kawagley 2005、Ismail と Cazden 2005、Harrison と Papa 2005、Romero-Little 2006) マオリ学者リンダ・T・スミスの『脱植民地化のメソドロジー』の出版が大きく影響していると思われる。ここで、スミスの著作の出版を一つの節目として、1998 年以前とそれ以降に分けることができるかもしれない。1998 年以前には外部研究者によるキリマンジャロにおける学校教育と社会変動に関する論文 (Stambach 1996)、オアザカにおける地方先住民系教員の態度および教員の実態の人口統計に関する論文 (Howell 1997)、とベリーズにおけるカリキュラムとエスニシティに関する論文 (Woodbury Haug 1998) などが掲載されていたが、1999 年以降の数多くの先住民関連の論文の中で外部研究者により書かれ、かつ

「文化伝達・伝承」の側面を重視したのはケニアにおける伝統的治療者になる過程を扱った一本の論文 (Prince & Geissler 2001) だけである。

このような傾向の中で、特筆にあたいするのは 1999 年以降の先住民関係の論文の中に三つはパプアニューギニアについての論文であり、例外として注目に値するのはその内の二つは外部研究者によって書かれている。その一つは、学校出席に対する一般的な無関心の中の青年の個人的、集団的アイデンティティに関するものである (Demerath 2003)。もう一つはその土地の言語 (vernacular) による小学校教育を評価・評定する作業に顧問として雇われた女性による記事である (Nagai 2001)。残る一つのニューアイランドの校長のリーダーシップスタイルと共同体の価値観に関する論文 (Tivinarlik & Wanat 2006) は先住民との共著論文となっている。

ウォルコットが書いた、クワキウトルのポットラッチ伝統における文化伝承・文化学習についての論文 (Wolcott 1996) は彼が 25 年前にフィールドワークを行った同じ町で行われたポットラッチに参加してのことによるものだが、クワキウトル文化について彼は書く権威がないと言い回しに書くクワキウトル系町民による批判的な論文 (Sewid-Smith 1997) につながっている。

外部研究者によるその他の論文の内、興味深いことに、いくつかは中南米を題材にしている。アッラティアの論文はチリにおける教員養成に関するものであり、ホーンバーガーの論文 (Hornberger 2000) はペルー、ボリビアとエクアドルのバイリンガル・異文化間教育の教員養成を取り上げている。マックアルパインその他による論文 (McAlpine 他 1996) はカナダのモーホークコミュニティの教員たちが抱く理念の多様性と検討するためにライフヒストリー研究を利用しており、安易な一般化の落とし穴を忠告している。2003 年 12 月のエリックス・ブローフィーとクラゴの論文 (Eriks-Brophy & Crago 2003) は量的測量を用いイヌイットと非イヌイットの教授言説特徴を比較している。

1) 異文化間教育学

一方、幾つかの資料では異文化間理解教育をテーマにしている。上述のアッラティアやホーンバーガーの論文の他に、シンガーとマーカーの論文 (Singer 1998)、(Marker 1998) は学校教育と高等教育で先住民の儀式を行うことを通じて、先住民に対する理解を学ばせるといった取り組みについて論じており、両者とも「フィールドに関する考察」欄に取り上げられ、表面的な或いは過剰なやり方に対し忠告をしている。トロファネンコは小学生が抱く先住民像を形成する上でどのような役割を果たしているかについて、博物館での教育的取り組みについて書いている (Trofanenko 2006)。ドエルはアオテアロア・ニュージーランドにおいて、非先住民市民がバイリンガル教育をめぐる抱く意見を検討している (Doerr 2004)。「フィールドに関する考察」欄に記載されたバーンハートとウィルソンの論文 (Barnhardt 2002)、(Wilson 1996) もアラスカ大学における先住民族関連の課題をめぐる書かれている。バーンハートは先住民の世界観や認識方式に対応しようとしないうアラスカ大学を批難し、ウィルソンは異質な環境である大学に、ネイティブの学生がよりスムーズに適応できるように、暖かみのある教授

の意外な貢献を報告している。ブレイボーイは二人のエリート先住民学生を追跡調査で追おいながら、「社会を変容させる戦い」に取り組む彼らの努力と葛藤を描写している (Brayboy 2005)。

2) 言語教育をめぐる

AEQ において、言語は単なるコミュニケーションの手段のみならず、アイデンティティ形成にとっても必要不可欠と見なされている。そのような意味で、AEQ においては言語課題を取り上げる際、全体的に見てその視点には批判的な志向性が包摂されている。つまり、言語はエスニックまたはマイノリティ集団の権利と見なされる上、その言語をめぐる分析は力関係に注目する。注目の対象となるのは、言説の地位、大学における言語の地位、言語威信とジェンダーの関係、言語偏見、母語ではない言語を分かった振りをする行為による被害、抵抗の手段としての土地の言語および学業達成との関係、言語政策の方向性、言語政策の実践の間の格差や矛盾、既存の（絶滅の危機に瀕している）言語録音物へのアクセス権、などである。また、力関係の視点から分析しなくとも、マイノリティ言語と先住民言語は言語維持もしくは先住民言語の場合、言語衰退を逆転させるという頑な視点に立ち、いかにそれを効率的に果たせるかを分析の出発点としている。このような視点は都市・地方の要因或いは社会的、文化的、民族的な緊張が言語への忠誠に及ぼす影響、学習者の動機付け、教授言説、学生や両親がもつ、能動的・受動的学習或いは指導者・学習者関係に関する考え方と指導者の考え方との不一致、成人の言語教育の役割、言語取得につながる色々な言語環境の有無、上級学校に生徒を送り込む役割をしている学校との連携、教室の定員数、指導員・教員のかかわり、リテラシーの役割や位置づけ、正字法などリテラシー教育の諸側面、Whole-language 学習のようなリテラシー教授法など、へ向けられている。さらに分析の視点は言語変遷の社会的、文化的、経済的、政治的文脈と言ったマクロなレベルから、教室のマイクロエスノグラフィーのレベルまで様々であり、メソドロジーとしては直接・参与観察、インタビュー、や文献分析等が用いられている。

2-4 先住民研究から見た全体動向

以下ではこれまでの部分で明らかにされた先住民教育研究の動向を参考にしつつ、AEQ の全体動向を参加型研究への志向性とグローバル化状況におけるマイノリティ教育という二つの特徴にそって見てゆく。

アイセンハートは、90 年代の動向を振り返って哲学、フェミニズム、文学批判、エスニックスタディーズとカルチュラルスタディーズからのポストモダンの概念が、彼女が 1970 年代に当然だと思いうようになっていた文化をめぐる概念の土台を崩してしまったと述べている (Eisenhart 1999: 462)。にもかかわらず、日常生活の緊急事態に直面した個人が下す選択において文化と集団アイデンティティが重要な役割を果たし続けていることを再確認している。彼女は「情報提供者と意見を積極的に交わし、議論する…彼らのアイディアと対等に我々のアイディアをおきながら、前もって決定された論理の基準にではなく、生活の切実な急務に対してそれらをはかるのだ (Swanton 1994: 132)」(464) というシュワントの呼びかけに注目するように促している。

参加型研究への志向性をあらわすひとつの端的なかたちは研究の最終成果に情報提供者を携わらせることである。編集者テレサ・マッカーシーの最後の編集後記に、彼女が編集長だった6年間の間に有色人種の著者(scholars of color)による論文の数は平均 40-50%を占めたと書いている(McCarthy : 2006)。先住民が抱く自己決定の目標からいえば、己のことを自分で書く選択・権利は必要不可欠であり、それは AEQ の中で「部族の統治権」(tribal sovereignty)とじて位置づけられている。いつからこの変化が生じたかについて定かではないが、ロマワイマとマッカーシーがこの概念を、「ローカルな言語と規範に従った言語的、文化的表現への権利を含む「自己統治の権利、自己決定権、教育における自己決定権」」(2002:284)と定義して以来、最近数年の論文の取り上げ方を方向付けているように思われる。

また上で触れた 1998 年出版のリンダ・スミス著の『脱植民地化のメソドロジー』は、主流社会の研究者による先住民に関する研究の植民地化機能を痛烈に批判しながら、先住民自身による先住民研究の権利を断言したことはおそらく AEQ にも強い影響を及ぼしただろう。以下で取り上げるヘーンズ・ライターも論文(Haynes-Writer 1998)のまとめでスミスを援用しながら植民地化における人類学者の役割を批判し論文を締めくくっている。

二つ目の傾向はグローバリゼーションに関連しており、それは 9・11 以降に特に目立ってきた。この傾向は、人種、エスニック集団、言語集団、階層、宗教、及びジェンダーの如何をと問わず、教育におけるマイノリティに対する不公正な扱いの是正というテーマと重なっており、「文化伝達・伝承」研究からの離脱と社会文化的文脈の明確化と変容への接近という 20 数年来(1980 年の巻以降)の AEQ の長期的な動向と重なっているのである。それはまた徐々に広がっていたマイノリティを取り巻く社会の不公正の再生産が国を越えた力であるという予感が確認されてゆくプロセスだったのかもしれない。

1996 年、編集者アンダーソン・レヴィットは次のように述べた。「AEQ は教育を社会的、文化的文脈において検討してきた。そして人種的、民族的排除に関する問題意識は人種の核心にまで迫っているのである」(Andersen-Levitt : 141)。このテーマはこの 10 年の間に、「人種、力、と学校のエスノグラフィー」(2004 年 3 月)と「先住民の世界観と教育—自己決定、人類学、人権」(2005 年 3 月)という二つの特集として取り上げられている。

9・11 の特集「忘れることのないように—9・11 の余波の中の人類学と教育」(2002 年 9 月)の編集序文に、編集者らは 9・11 事件は AEQ の根本的な信条を最大限に検討することを要求していると述べている。「9・11 は教育人類学者らが長らく携わってきた過程と問題の極限的現われである—アイデンティティとイデオロギー、文化の境界や文化的差異、教育と政策、社会的生産と再生産、他者の表象や他者との交渉。9・11 により我々が直面したことのない、9・11 以前には考えることすらできなかったものに立ち向かわされている。同時に、我々は長らく記録し理解せんと努力してきた過程や力と直面させられている」(McCarthy & Lomawaima 2002 : 276)。

ネイティブ・アメリカンの学者であるヘーンズ・ライターがアメリカ政府がテロリスト犯として有罪であると容赦なく批判したのはこの特集においてのことだった。そして、2005 年 12 月にポーリーン・リップマンは、イラク戦争と米国政府による国内のマイノリティ対策とを結

び付け共通点を見出すことにより、アメリカ至上主義の政権、グローバル規模の新自由主義経済戦略、とエスニック・マイノリティへの監視の不可分性を指摘している。その上で、「「危険な他者」を区別し、過度に割り切った「我ら・彼ら」の二項対立を作る行為は、奴隷制、ネイティブ・アメリカンの虐殺と帝国主義に基礎をおく国家においては決して新しい行動ではない」(319)と論じている。9・11の特集全体は、現在のグローバルな状況を作り出す上での人類学の役割を言い回しに言うヘンズ・ライターのトーンを共有するまでには至らないが、彼女は自らのネイティブの立場を書くことで貢献すると宣言しながら、「人類学と教育に関する協議会」を創始したジョージ・スピンドラーとムレーワックスが人類学の「植民地化作業」に参加したと言い回しで言い、論文を結論付けており、そのグローバルレベルの力関係をほのめかしている。また、グローバルな経済、つまり資本主義、との関連で、ビアラストックとウィットマン (Bialostok & Whitman 2006) は、現在の先住民族言語復興運動におけるリテラシー学習と資本主義の関係を再考察し、細かく接合する必要を指摘している。

教育における自己決定という概念は、主流社会に対し必ず批判的指向性をともなう。先住民のための、また先住民自身による教育における自己決定へのエンパワーメントは教育の応用研究の中で、現状を変えてゆくもっとも効果的な方法になる。AEQに見出された先住民による論文、解説、議論の数の増加や、あるいは参加型研究の増加は、教育人類学分野におけるそうした傾向を端的にあらわしていると思われる。

3 章 中国における少数民族教育－双語教育への教育人類学的アプローチ－

これまで中国における民族教育に関する研究は、民族地域の教育現状の確認、就学率や進学率などの問題について整理、それをどう解決するというような政策提言、及び、民族教育と民族地域の経済発展との相互関係などを対象としたものが多く、人類学的な視点からフィールドワークにもとづいた実証的研究は相対的に少なかったように思われる。その本格的な研究が行われたのは文化大革命後であり、特に、第七期五カ年計画期間に国家の重点領域研究に指定され、著しい進展を向かえ、顕著な成果を挙げていた。例えば、1986年から成都市西南民族学院主編の少数民族教育を扱う全国レベルの学術雑誌『民族教育』(1991年から『中国民族教育』と改称)、1989年からは北京中央民族学院(現中央民族大学)主編の『民族教育研究』が出版されるようになり、民族教育の各領域における研究成果が数多く紹介されるようになった。

本章では、小川による区分の第四期の末期から現在に至るまでの民族教育研究の動向や教育人類学の導入について関連文献分析を通して考察する。

3-1 民族政策と民族教育

中国における民族政策は、「民族平等」を基礎とした民族教育と少数民族を対象とした様々な優遇政策にあらわれている⁶。即ち、そこでは民族伝統文化を重視し、民族言語、文字を発展させる教育政策が進められる。中国における民族教育(少数民族教育)は、中国の教育全体の重要な構成部分のひとつであり、また、民族工作の重要な対象のひとつでもある。小川(2000)

は、中国の民族教育の発展プロセスを五つの時期に分けている。それによると、第一期（1949－1956年）は、民族教育の確立と発展の時期、第二期（1957－1965年）は、少数民族地区の社会主義改造が一段落し、「地方民族主義」批判が始まった大躍進政策期、第三期（1966－1976年）は、文化大革命の時期であり、第四期（1977－1992年）は、民族教育の新発展の時期、そして第五期（1993－現在）は、初等教育の普及問題が国家的な問題として認識されるに至った時期とされる。

中国の民族教育は、中央政府の「民族の平等」政策を基礎としてつくられ、中華人民共和国の成立時から各少数民族地域において継続的に実施されてきた。国は、各地に民族学院を創設し、高等学校に民族クラス、民族予科を設け、少数民族学生を募集するとともに、特別な学制募集、特別な定員配分という方法をとることもおこなった。さらに、少数民族の受験生に対して、合格基準を適宜緩めてきた。これら民族教育政策を突き詰めて考えていくと、言語教育及び双語教育に突き当たる。80年代の末期、中国の社会学・民族学領域において大きな影響力を有する費孝通によって打ち出された「中華民族多元一体格局」が中国の少数民族政策に新たな方向を示し、民族教育にも影響を及ぼした。滕星（1996）は、中国の少数民族双語教育理論と実践領域において、費の「中華民族多元一体格局」論を軸にし、「言語融合主義」や狭義での「民族言語主義」の批判と「多元一体」に基づいた「民漢兼通」を目標とした言語教育政策の実行を提唱している。

3-2 教育人類学の導入

1920年代にアメリカのミッション系大学によって中国に人類学・社会学がもたらされ、1930年代には、中国人研究者自身による調査研究が盛んに行われるようになった。社会主義政権が成立して以降、社会学・人類学は他の社会学とともに否定され、1952年、全面的な停止に追い込まれる。1978年に、体制改革（改革開放）が行われ社会学・人類学の研究が再開されるようになり、その結果、人類学・社会学の調査研究の舞台は、まず、香港、台湾を中心に蓄積が進んだ（末成 1995：3）。1980年代以降、台湾、香港、華僑、華人社会での調査研究の蓄積とあわせて、内陸における研究も活発になってきた。研究者側の多様性も顕著で、それぞれの文化的背景をもとに様々な中国像を描き出した。末成（1995）がとりあげた著作のなか、当時、理論的な研究書には、人類学者よりも、社会学者や歴史学者によるものが多く、民俗学的な著作も対象となっていたことがうかがえる。しかし、そのなかには教育を人類学的なアプローチから取り扱った研究は見られなかった。

教育人類学が中国に導入されたのは、1990年の前後であり、欧米の教育人類学理論を社会主義国家中国の国情に合わせて土着化しようとするものだった。中国における教育人類学は、①「国内主流文化」における学校教育問題や教育文化に関する研究を中心とする。②社会主義的な政治体制を背景として、改革開放後も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政策提言やこれらに積極的に参画する実用研究を重視する。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、これからの蓄積や成果を尊重はするものの、それをそのまま中国国内に应用するのではなく、独自の政治・社会全体性を前提にした再文脈化が

強く意識される（坂元 2006 : 16 - 17）と特徴づけられているように、当時は、数千年続いた封建教育から社会主義教育へ転換させ、支配階級の道具とされていた教育を人類の進歩を促進する必要な手段へ転換させる教育の現代化の実現を重要な課題としていた（冯増俊：2000）。冯は、はじめて教育人類学を大学のひとつ授業科目として設置し、さらに、中国の教育人類学の全体枠組みと基本的方向性を説いた『教育人類学』をあらわした（冯増俊：2000）。しかし、彼の場合は、人類学的なアプローチではなく、教育学・比較教育学的なアプローチを前提としており教育人類学を中国教育政策の発展を促進するとしている（冯増俊 2000 : 72）。

3-3 双語教育研究の動向

『民族教育研究』は、中央民族大学により編集・出版されている中国の人文社会科学分野における全国レベルのコア・ジャーナルと民族研究関連の中国漢文コア・ジャーナルの季刊誌である。冒頭でも書いたように『民族教育研究』は、1989年から出版されており、中国共産党の民族教育政策を宣伝し、民族教育の法則や特徴を探り、民族教育を発展させることを目的としている。本雑誌⁷は、少数民族教育政策、教育人類学、少数民族の宗教教育、教育史、成人教育、教員養成・研修、諸外国における民族教育の理論の紹介、初等教育から高等教育にまで及ぶ学校教育を含めた広い範囲での研究成果を紹介している。そのなかには双語教育に関する研究も多数含まれている。

90年代における双語教育に関する研究は、長慶宏の「第二言語教学中的語彙及語用」（1994 : 63~65）や楊梅／奚寿鼎の「白族白、漢双語教学十六字方針實施初探」（1995 : 58~62）のように語彙論や文法を中心とした言語学的な研究からスタートし、双語教育の民族教育を発展させる上での必要性、少数民族の人材を育成する上での役割、民族事業や民族の団結における位置づけなど、双語教育の内容や教授方よりも双語教育を受けることのメリットや双語教育の政治、経済、文化、教育などの領域における機能を論じた論文が比較的多く紹介されている⁸。

1990年代後半からは、フィールド・ワークを通して、双語教育の現状を把握したうえ、漢語教育の教授法を改善させ、漢語教育の質を高めようとする政策提言を主とした研究が行われるようになった⁹。2000年以後、人々の双語教育に対する意識の変化によって、研究の方法にも変化が現われた。即ち、教育人類学的なアプローチが民族教育研究にも導入され、第二言語教育を改善し、円滑に実施するため、第二言語に関わる文化的背景・知識が必要であるという認識があらわれ、少数民族児童・生徒の低学力の問題を学校、コミュニティ、家庭などの要因と関連づけた分析がおこなわれている¹⁰。また、民族学校において、民族語文と漢語文を同時に教えられ、民族語文以外のすべての科目は漢語で教えられている点について、「これは小学生にしては負担が重すぎ、勉強を嫌いになりやすい。さらに、小学校段階では、民族語文と漢語文どちらもよく勉強ができず、中途半端になってしまう。ここで、注意すべきことは、教育対象は少数民族の児童であり、彼らの母語を無視してはいけない」（才果 2001 : 72~77）という二言語共生の視点から論じられている研究もあらわれている。

3-4 中国少数民族教育学会の設立

2006年11月9日に北京で行われた中国少数民族教育学会成立大会第一回会員代表大会を機に中国少数民族教育学会が設立された。大会は「中国少数民族教育学会章程」の審議を採択し、選挙を経て、全国政治協会の教科文衛体委員会副主任韋鈺第一回理事会の会長として選んだ。この学会は、教育部、民政部の許可を得た全国民衆レベルでの少数民族教育における学術団体であり、民衆レベルの少数民族教育研究、教育改革実験と学術交流活動、民族教育の国際的な交流を組織する、少数民族教育戦略へのアカデミックな分析提供、情報のフィード・バックとコンサルティング、少数民族教育の科学研究成果と教育改革実験成果の評定と拡大、双語教員の養成の展開などを重要な任務としている。

中国教育部の副部長趙沁平は学会の今後の役割について以下の三点を期待している。第一に、正確な政治路線とアカデミックな指導を堅持すること。党の教育方針や民族政策を堅持し、思想を開放し、実際に基づいて正しく行動する。素質教育を全面的に推進し、教育の質を絶えず高めること、第二に、「百花齊放、百家争鳴」方針を徹底的に実行し、教育科学を宣伝、教育実験を展開、学術探索の激励、優れた学風を主張すること、第三に、学会自身の建設や研究レベルを高めて、国家、社会、人民のために勤める整備された学会組織機構を創り上げることの3点である（中国教育報 2006年11月10日）。こうした役割を担う中国少数民族教育学会の発促により、今後民族教育及び研究の一層の進展が望まれる。

3-5 今後の展望

以上、みてきたように、中国において比較教育学から出発した教育人類学は国内主流文化における学校教育問題や教育文化に関する研究という枠組みを超え、少数民族の学校教育における諸問題、少数民族の言語や伝統文化と主流民族の言語（族際語である漢語）や文化との関係性などの様々な問題を地域別にそれぞれの民族の特徴を配慮しながら解決していくという人類学的な研究の方向へも展開しつつある。また、中国少数民族教育学会が成立することによって、これまでおもに行なわれてきた民族教育政策の研究だけでなく、各少数民族地域における教育の実態についてもさらに詳細な調査・研究が進むだろう。それによって、政策教育のみでは捉えられない少数民族教育の現状や抱えている課題が明らかにされ、その改善・解決方法を教育学だけの視点ではなく、人類学的な手法をも加えることが期待される。

4章 韓国における教育人類学—質的・応用研究としての導入と展開—

ここでは韓国における教育人類学のはじまりから、最近までの10年間にわたる教育人類学の発展過程を通して見られる動向を明らかにする。研究の動向を調べるにあたり、関連文献に目を通すとともに、韓国における教育人類学の唯一の学会誌『教育人類学研究』に掲載されている論文の内容と特徴について検討した。

4-1 韓国における教育人類学の胎動・発展・拡散

アメリカの教育人類学は人類学の応用分野、すなわち応用人類学の一つとして開拓されてき

た。これは教育学者と人類学者が共に多民族国家の教育問題を研究することから始まったものであるが(全京秀 2004 : 320)、韓国では人類学の応用分野として教育人類学が成立・発展したというよりは、教育学者が積極的に人類学の方法を受け入れようとする努力から始まったといえる。

韓国の教育人類学の歴史について文化人類学者の李容淑(2005 : 56-60)は胎動期、発展期、拡散期という 3 つの時期に分けて説明している。韓国での教育人類学の胎動は 1960 年代から始まった。最初のきっかけはソウル大学教育学科に「文化人類学」の講座が開設され、教育学に文化の概念や文化人類学の知識と方法を導入する動きであった。そして、韓国で教育人類学が本格的に紹介されたのは 1974 年、ソウル大学教育学科の故金泳燦と李光奎が『文化過程と教育』という本を出版したときである。この本は 1980 年初期まで韓国では唯一の教育人類学の教材として、教育学専攻の学生が教育人類学に対し、興味を深めめる役割を果たした。特に、金泳燦はソウル大学で教育人類学関連の教科目を開設し、次世代養成を始めたのだった。

1980 年代からは教育人類学の発展期に入る。1980 年代から教育人類学の本格的な研究も始まった。教育人類学の教材が続けて出版されるとともに、文化記述誌(民族誌)の方法を使った研究がされ始めた。その研究は修士・博士学位論文と韓国教育開発院の研究報告書が中心になっていた。博士学位論文の場合、その数は少ないが、すべてアメリカの大学から出されたものであり、修士学位論文は人類学ではなく教育学の分野で 10 篇が出された。学位論文以外のほとんどの論文は韓国教育開発院の報告書だった。1986 年から 5 年間、李容淑を中心に小学校授業を文化記述誌(民族誌)的方法に基づいて分析する研究が行われ、その他、部分的に文化記述誌(民族誌)の研究方法を用いた研究報告書も出された。

1990 年代から韓国の教育人類学は急速に発展・拡散した。まずその現象が見られるところは 1980 年代から続けられてきた韓国教育開発院の研究報告である。その中ではフィールドワークや参与観察の研究方法を主に使っている研究が増えた。また、韓国の国内から教育人類学分野の博士学位論文も出版され始めた。その論文の題目では「文化研究」や「文化記述的研究」という単語が含まれるものが多く¹¹、論文の数においても博士論文が増えただけでなく、修士論文も 100 編近くが出された。これらの学位論文の特徴は、人類学の分野から出された論文がほとんどないことであり、特に博士論文の場合、人類学から出発している教育人類学の論文は 1990 年代まで皆無であった。この理由としては、韓国に人類学科が設立されている大学が 10 未満しかなく、しかも、ソウル大学と嶺南大学を除いた大学では 1980 年代になってようやく人類学科が設立されたことが指摘される(全京秀 2004 : 321)。つまり、1990 年代までの教育人類学分野の研究は、教育学者が中心になって行なわれていたと言えるだろう。また、1990 年代には学術論文の数も増え、ソウル大学教育学科の研究者だけではなく、全国の大学や教育大学の研究者から教育人類学の方法を使った論文が発表された。その他、教育人類学分野で出版された書籍の数も増え、1980 年代と比べると、1990 年代の研究や書籍の量の増加は著しい。

1990 年代後半、研究物の量的拡大とともに、より大きな教育人類学の分野における発展があった。それは「教育人類学会」の成立である。この学会は 1989 年発足した「教育人類学教室」という集まりから始まった。この教室はソウル大学の金泳燦の主導により、ソウル大学大学院

教育学科の修士・博士が中心だった。5年間、60回のワークショップを経て、1994年「教育人類学研究会」に発展し、その後1997年6月ソウル大学の趙鏞煥を中心に「教育人類学会」として正式に創立された。これまで年2回の学会誌を発刊、春・秋期の学術発表大会などの活動を通して、韓国の教育人類学の普及と研究者間の交流に大きな役割を果たしている。

4-2. 韓国の教育人類学の特徴

韓国に教育人類学が1960年代に初めて紹介され、1980年代から1990年代にかけ発展するなかでの成果として生まれた「教育人類学会」は、これまでの10年において教育人類学の発展に大きな役割を果たしている。1989年当初「教育人類学教室」の最初会員数は14名だったが、現在では約470名の学会員がおり、具体的な活動としては、年8回の月例発表会、年1回のワークショップ、年2回の学術大会、学会誌「教育人類学研究」を年2回発行している。そこで、1990年代以降の教育人類学の動向に関して教育人類学会の学会誌と関係資料を中心にしてお明らかにしたい¹²⁾。

1) 質的研究方法に基づく実践研究

韓国で定義されている人類学は文化相対主義的な立場から比較文化研究を通じて人類について理解しようと試みる学問である(韓相福 1990)。人類学を大別すると、人間の文化的特徴を研究する文化人類学と人間の体質的な特徴を研究する形質人類学があり、教育人類学は文化人類学の一つの領域になる。つまり、教育人類学は教育に関する現象を対象に人類学の方法を使って研究するものであり、したがって基本的にそれは質的研究方法をベースにすえている。同時に、本報告の最初の部分にも触れられていたように、それは教育問題や現象への積極的な関与を特徴とする実践(応用)的側面もそなえており、必要に応じて関連する理人類学や都市人類学などの成果も積極的に使われる。

韓国でこの傾向が強く見られたのは2001年の秋季学術大会であった。大会は『質的研究の統一性と多様性』というテーマで開催され、質的研究の方法論を中心として教育人類学様々な研究例が紹介された¹³⁾。また、李容淑(2001; 105-128)は教育人類学を基礎研究と応用研究に分けることは難しいとしながらも、教育人類学を「実践研究」と捉え、多様な研究方法を提示した。さらに彼女は、翌年の学会誌で再度実践研究の具体的な例を挙げ、現場研究の新しい方向を5項目に分けて提案した(2002; 83-114)。それは1)現場で問題の原因を探る研究、2)現場で改善案を探るための研究、3)今の問題を解決するための研究、4)新しいプログラムを開発するための研究、5)プログラムの適応過程での差を比較し、一般化するための研究の5つでありこれを通して教育人類学の研究目的と研究内容の方向性が明確に示された。この論文が学会誌に載せられた後の2003年からは特に実践研究をすすめる動きが見られ始め、特に教育プログラムの開発及び適用に関する領域の研究が行なわれる動向が見出された。例としては、金ナンスの「環境教育プログラム開発の実践研究」(2003)、車キョンヒの「『理解のための教授法』を適用した創意的裁量活動プログラムの実践研究」(2004)などがある。

2) 教育学としての教育人類学

質的研究の方法論として教育人類学を捉える動向を批判する論文もある。西クンウォン(1998)は現在の教育人類学の性格を確かめる必要性を主張しながら、最近の研究では教育人類学が質的研究分野の一つとして受け入れられているが、質的研究と教育人類学研究は区別すべきだと述べた。その理由としては、教育人類学を研究方法ではなく一つの学問として認めるべきであり、研究方法として質的方法を使うにしても、分析観点により一つの教育現象を把握することは多様に解釈できるためである。そして、西クンウォンは教育人類学をひとつの学問分野として認める際、人類学の観点を中心にすると、教育現象を把握するだけの応用学問としての性格を越えられないという問題点があるため、それを乗り越えるためには教育学の観点から文化現象を把握する試みが要求されると述べた。

その新しい試みとして提案したのは、人類学から学べる「内部者の観点」は尊重するべきであり、その内部者の観点から教育現場を研究することによって、研究者は現場の教師の声を聞くようになるし、その過程から教育学の新しい観点を得られるという内容であった。このことは、2002年の春季学術大会での発表「Up close & personal : 現場研究者が語る学校研究の 이슈とジレンマ」(2002)でも示されており、また2002年7月の学会誌に掲載された。その次に「ナラティブ探求 (Narrative Inquiry)」(2002)の研究方法論と関連して、現場の人々、つまり教師、学生、その他教育関係者の語りを通して教育現象の意味を理解する研究論文が2003年から徐々に増えた。例の論文を紹介すると、李赫揆とそのほかの「初等予備教師の実習体験に関するナラティブ研究」(2003)、朴セウォンの「初等学生が接す技術環境の意味と教師、父母の役割」(2005)、鄭カンスンの「初等学生の留学経験に関するナラティブ研究」(2006)などがある。

3) 文化研究のための教育人類学

教育学を一つの領域として区別し文化現象として教育を把握しようとする動向も見られた。教育学科の韓崇熙(1998)は、文化を生産・流通・受容される過程としての生活世界とみなした上で、これを巨大な成人学習の場として理解し、その中での民主的学習共同体の可能性を取り上げる「社会学習パラダイム」の視点を提示した。そして、1)文化は日常的なものであり、それ自体が構成的な過程、つまり文化そのものは具体的であり、多様な姿を成す過程として把握する、2)過去の学校教育のパラダイムでは文化を教育の素材としてしか把握していないが、文化は教育の素材であると同時に、過程それ自体である、3)教育を静的な場として捉え、教育議論における素材として文化があるという概念を越え、教育理論と実践は文化に対して開かれており、葛藤状況そのものである、という捉え方を示した。

そして、2003年の春季学術大会と2005年の秋季学術大会でも大衆文化を教育学的に理解・解釈しようとした。2003年度には「質的研究の映像的接近：映画から読み取れる教育の話」という題目で、映画と教育の関係に関する発表のほか、韓国の有名な映画を1つずつ取り上げ、教育学的分析を行なうという内容で4つの論文が発表された。この学術大会で発表された6つの発表の内、4つ¹⁴⁾は2003年7月の学会誌にも載せられ、学会においても文化研究に力を入

れている様子が見られた。また、2005年の秋季学術大会題目では子どもの遊び、ゲーム、マンガを文化現象として取り上げ、それに関する質的研究と教育的意味を探る論文が発表された。

韓国における教育人類学の展開・発展はその歴史からも見いだされたように、人類学者からではなく教育学者によって積極的に受け入れられてきた。教育学者は教育現象を理解するため、そしてより望ましい教育を実践するため教育人類学の導入を進めた。韓国の教育人類学は教育学の一分野として位置づけられているように見える。しかし、その一方で教育それ自体を文化的過程として捉え、文化研究のなかに位置づけてゆこうとする動向も見いだせる。

注

¹ 本研究は2006年度運営費交付金によって実施された。タイトルの「人類学的」の語には対象としてのマイノリティ集団および方法としての教育現象の文脈的把握（質的アプローチ）が想定されている。また本稿において用いられる教育人類学研究とは1954年以後の教育人類学会設立後のとくに「季刊・人類学と教育（Anthropology and Education Quarterly）」誌を中心とした研究を指している。これに対し人類学的教育研究は「文化とパーソナリティ」研究をはじめ子どもの発達や教育に関連する人類学的アプローチによる研究全般を指すものである。

² 「アメリカ合衆国は百数十種にもおよぶ民族集団が混住し、通婚によって融合し、相互に文化的影響を与え合いながら成立している国」であり、それぞれの民族集団は、ひとつの国民国家のなかで「本来備えているはずの共通の言語、信仰体系、身体的特性、生活慣行、食習慣などの客観的属性を、他の民族集団との相互行為のなかで多少とも失いながら、主観的属性としての民族的アイデンティティを保持しつづけている」（綾部 1992：12-13）。

³ エミホビッチやマカルティの論文に関しては、研究分担者であるゲーマン氏から教示を受けた。

⁴ パーセンテージの算出は筆者による。「先住民教育」の分類に北米、中南米の移民族、アフリカン・アメリカン、ラティーノ・ラティーナを除いたネイティブ・アメリカン、アラスカ・ネイティブ、ネイティブ・ハワイアン、インディゴと呼ばれているエスニックグループの他にアフリカ、パプア・ニューギニアなどの小規模社会における文化伝達・伝承に関する論文を入れた。論文執筆者の属性は論文中に筆者自身がその旨を言及した場合のみ先住民（族）出身であると判断した。「論文」には「論文」、「フィールドからの考察（Reflections from the Field）」、「フィールドに関する考察（Reflections on the Field）」、「解説」、編集者序論を含め、書評を省いた。

⁵ 筆者による算出。

⁶ 少数民族への優遇政策は、民族自治区域自治法の第36、37条を参照。

⁷ 本章では、『民族教育』の以下のものを中心に分析したものである。

中央民族大学編『民族教育研究』1994年 第三、四期；1995年 第一、二、三期；1996年 第一、三、四期；1997年 第一、二、三、四期；1998年 第一、二、三、四期；1999年 第一、二、三、四期；2000年 第三、四期；2001年 第一、二、三、四期；2002年 第三、四期；2003年 第一、二、三期 『民族教育研究』編集部出版

⁸ 具体的には、陳新瑜の「『双語教学』管見」（1995：56～57）、曲木鉄西の「双語教育研究二題」（1995年：71～74）や趙秀芝の「試論新疆双語教育的緊迫性」（1997：18～21）などを挙げることができる。

⁹ 具体的には、古麗尼薩／加瑪勒 1997「新疆伊犁哈薩克自治州民族中小學漢語教學質量現狀」『民族教育研究』1997 年第二期、滕星 1998「中國新疆和田維吾爾族維漢雙語教育考察報告」『民族教育研究』1998 年第四期、買提熱依木・沙依提「喀什、和田地區維吾爾族兒童生活環境和漢語學習調查報告」『民族教育研究』1999 年第二期などを挙げるができる。

¹⁰ 具体的には、巴戰竜／滕星 2004「人類学・田野工作・教育研究——一個教育人類学家的關懷、經驗和信念」『中南民族大學學報』人文社科出版、田漢族／高玉英「課堂教學生活：一種教育人類学的闡釋」『湖南師範大學教育科學學報』（馬以念／沈惠 2001「回族言語、回族教坊与回族社區幼兒教育」『民族教育研究』2001 年第四期；滕星／楊紅 2004「西方停學業成職婦因理論的本土化闡釋——山区拉祜族教育人類学田野工作」『廣西民族學院學報』などを挙げるができる。

¹¹ 例として、李インヒョ「人文系高校の教職文化研究(1990)」、金ヒベ「授業体裁設計に基づいた教室授業課程の革新方案探索——文化記述的研究方法を中心に——(1991)」、金ヒボク「学父母の文化研究(1992)」、金ジョンウォン「小学校授業に関する参与観察研究(1997)」などがある。

¹² この論文で分析対象になる学会誌と関係資料は以下のとおりである。

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、1998 年 第 1 卷 第 1, 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、1999 年 第 2 卷 第 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2000 年 第 3 卷 第 2、3、4 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2001 年 第 4 卷 第 1, 2、3 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2002 年 第 5 卷 第 1, 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2003 年 第 6 卷 第 1, 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2004 年 第 7 卷 第 1, 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2005 年 第 8 卷 第 1, 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2006 年 第 9 卷 第 1, 2 号

韓国教育人類学会、『教育人類学研究』、2007 年 第 10 卷 第 1 号

韓国教育人類学会、『質的研究の統一性と多様性』、2001 年度秋季学術大会

韓国教育人類学会、『教育現場研究の新しい模索』、2002 年度春季学術大会

韓国教育人類学会、『質的研究の映像的接近：映画から読み取れる教育の語り』、2003 年度春季学術大会

韓国教育人類学会、『＜教育それ自体として＞教育研究の現象的な接近』、2004 年度春季学術大会

韓国教育人類学会、『初等教育の現実と文化』、2004 年度秋季学術大会

韓国教育人類学会・初等学校文化研究所、『遊び、ゲーム、漫画に関する教育的解釈』、2005 年度秋季学術大会

韓国教育人類学会、『伝統、教育そして質的研究』、2006 年度秋季学術大会

¹³ 例としては、郭三根の「教育学におけるフェミニストの研究手法」、劉永晩の「教育工学における質的研究」、朴恩恵の「特殊教育における質的研究」、金貞孝の「道德教育における質的研究」などが発表された

¹⁴ 朴キルザの『『友達』映画テキストに対する受容者の意味解釈』(pp33-54)、全ウンヒの「映画を読むことの教育的意味：『家へ』を中心に」(pp165-204)、鄭ヨングンの「デジタル文化時代の映画と教育」(pp205-224)、

鄭在瓚の「映画を通してみた教育現実を読む：『亡くなった詩人の社会』を中心に」（pp225-260）が、2003年7月『教育人類学研究』第6巻2号に掲載された

参考文献

[1 章]

- 江渕一公1994「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）」九州大学比較教育文化研究施設紀要、第46号
- 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—」比較教育文化研究施設紀要、第50号
- 坂元一光，2006『アジアの子どもと教育文化—人類学的視角と方法—』九州大学出版会
- シングルトン，J.，1996「日本研究と教育人類学」九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設『教育文化の比較研究』九州大学出版会
- 綾部恒雄. 1992. 『アメリカの民族』弘文堂
- Eddy, E. M., 1985. "Theory, Research, and Application in Educational Anthropology" *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 16:83-104
- Emihovich, Catherine, 2005. Fire and Ice: Activist Ethnography in the Culture of Power. *Anthropology & Education Quarterly* December (36)4: 305-314
- McCarthy, Theresa, 2005. AEQ, 1970-2005: Reflection on Educational Anthropology-Past, Present, Future. *Anthropology & Education Quarterly* (36)4: 299-304
- Ogbu, J., 1981, 'School Ethnography : multilevel approach' *Anthropology and Education*, 12(1):3-29.
- Spindler, George , 1984. Roots Revisited: Three Decades of Perspective. *Anthropology and Education Quarterly* 15(1):3-10.
- Ogbu, J., 1981, 'School Ethnography : multilevel approach' *Anthropology and Education*, 12(1):3-29.
- McCarthy, Theresa 2006 . Editorial Passages, *Anthropology & Education Quarterly* (37)2: 103-103.
- McCarty, Teresa L., Tamara Borgoiakova, Perry Gilmore, K. Tsianina Lomawaima, Mary Eunice Romero 2005. Indigenous Epistemologies and Education-Self-Determination, Anthropology, and Human Rights. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1: 1-7.
- McCarty, Teresa and K. Tsianina Lomawaima 2002. Against Forgetting: Anthropology and Education in the Aftermath of September 11, 2001. *Anthropology & Education Quarterly* (33)3: 275-279.
- Harrington, Charles 1977. From the Editor. *Anthropology and Education Quarterly* 8(3):192.

[2 章]

- Anderson-Levitt, Kathryn 1996. Editor' s Preface. *Anthropology & Education Quarterly* (27)2: 139-140.
- Barnhardt, Ray 2002. Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance. *Anthropology & Education Quarterly* (33)2: 238-249.
- Barnhardt, Ray and Angayuqaq Oscar Kawagley 2005. Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1:8-23
- Bender, Margaret 2002. From "Easy Phonetics" to the Syllabary: An Orthographic Division of Labor in Cherokee Language Education. *Anthropology & Education Quarterly* (33)1:90-117.
- Bialostok, Steve and Robert Whitman 2006. Literacy Campaigns and the Indigenization of Modernity: Rearticulations of Capitalism. *Anthropology & Education Quarterly* (37)4: 381-392.
- Brayboy, Bryan McKinley Jones 2005. Transformational Resistance and Social Justice American Indians in Ivy League Universities. *Anthropology & Education Quarterly* (36)3: 193-211.
- Demerath, Peter 2003. Negotiating Individualist and Collectivist Futures: Emerging Subjectivities and Social Forms in Papua New Guinean High Schools. *Anthropology & Education Quarterly* (34)2: 136-157
- Doerr, Neriko Musha 2004. Desired Division, Disavowed Division: An Analysis of the Labeling of the Bilingual Unit as Separatist in an Aotearoa/New Zealand School. *Anthropology & Education Quarterly* (35)2: 233-253
- Eisenhart, Margaret 1999. Reflections on Educational Intervention in Light of Postmodernism. *Anthropology & Education Quarterly* (30)4: 462-465
- Eriks-Brophy, and Martha Crago 2003. Variation in Instructional Discourse Features: Cultural or Linguistic? Evidence from Inuit and Non-Inuit Teachers of Nunavik. *Anthropology & Education Quarterly* (34)4: 396-419.
- Harrison, Barbara and Rahui Papa 2005. The Development of an Indigenous Knowledge Program in a New Zealand Maori-Language Immersion School. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1: 57-72.
- Haynes Writer, Jeanette 2002. Terrorism in Native America: Interrogating the Past, Examining the Present, and Constructing a Liberatory Future. *Anthropology & Education Quarterly* (33): 317-330.
- Hermes, Mary 2005. "Ma' iingan Is Just a Misspelling of the Word Wolf": A Case for Teaching

-
- Culture through Language. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1: 43-56.
- Hornberger, Nancy H 2000. Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility. *Anthropology & Education Quarterly* (31)2: 173-201.
- Howell, Jane 1997. "This Job Is Harder Than It Looks": Rural Oaxacan Women Explain Why They Became Teachers. *Anthropology & Education Quarterly* (28)2: 251-279.
- Ismail, S. Masturah and Courtney Cazden 2005. Struggles for Indigenous Education and Self-Determination: Culture, Context, and Collaboration. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1: 88-92.
- Kaomea, Julie 2005. Indigenous Studies in the Elementary Curriculum: A Cautionary Hawaiian Example. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1: 24-42
- Lipka, Jerry, Maureen P Hogan , Joan Parker Webster , Evelyn Yanez , Barbara Adams , Stacy Clark and Doreen Lacy. 2005. Math in a Cultural Context: Two Case Studies of a Successful Culturally Based Math Project. *Anthropology & Education Quarterly* (36)4: 367-385.
- Manuelito, Kathryn 2005. The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from the Ramah Navajo Community School. *Anthropology & Education Quarterly* (36)1: 73-87
- Marker, Michael 1998. Going Native in the Academy: Choosing the Exotic over the Critical. *Anthropology & Education Quarterly* (29)4: 473-480
- McAlpine, Lynn, Alice Eriks-Brophy, and Martha Crago 1996. Teaching Beliefs in Mohawk Classrooms: Issues of Language and Culture. *Anthropology & Education Quarterly* (27)3: 390-413
- McCarthy, Theresa 2006. Editorial Passages. *Anthropology & Education Quarterly* (37)2: 103-103.
- McCarty, Teresa and K. Tsianina Lomawaima 2002. Against Forgetting: Anthropology and Education in the Aftermath of September 11, 2001. *Anthropology & Education Quarterly* (33)3: 275-279.
- Nagai, Yasuko 2001. Developing Assessment and Evaluation Strategies for Vernacular Elementary School Classrooms: A Collaborative Study in Papua New Guinea. *Anthropology & Education Quarterly* (32)1: 80-103.
- Prince, Ruth and P. Wenzel Geissler 2001. Becoming "One Who Treats": A Case Study of a Luo Healer and Her Grandson in Western Kenya. *Anthropology & Education Quarterly* (32)4: 447-471.
- Romero-Little, Mary Eunice 2006. Honoring Our Own: Rethinking Indigenous Languages and Literacy. *Anthropology & Education Quarterly* (37)4: 399-402.

-
- Spindler, George 1984. Roots Revisited: Three Decades of Perspective. *Anthropology and Education Quarterly* 15(1):3-10.
- Sewid-Smith, Daisy 1997. The Continuing Reshaping of Our Ritual World by Academic Adjuncts. *Anthropology and Education Quarterly* (28) 4: 594-602.
- Singer, Eliot. 1998. Ceremonial Access. *Anthropology and Education Quarterly* (29) 4: 481-486.
- Smith, Linda 1998. *Decolonizing Methodologies*. London: Zed Books.
- Spolsky, Bernard 2002. Prospects for the Survival of the Navajo Language: A Reconsideration. *Anthropology & Education Quarterly* (33)2: 139-162.
- Stambach, Amy 1996. "Seeded" in the Market Economy: Schooling and Social Transformations on Mount Kilimanjaro. *Anthropology & Education Quarterly* (27)4: 545-567.
- Suina, Joseph 2004. Native Language Teachers in a Struggle for Language and Cultural Survival. *Anthropology & Education Quarterly* (35)3: 281-302.
- Tivinarlik, Alfred and Carolyn L. Wanat 2006. Leadership Styles of New Ireland High School Administrators: A Papua New Guinea Study. *Anthropology & Education Quarterly* (37)1: 1-20.
- Trofanenko, Brenda 2006. Displayed Objects, Indigenous Identities, and Public Pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly* (37)4:309-327.
- Warner, Sam L. No' eau 1999. Kuleana: The Right, Responsibility, and Authority of Indigenous Peoples to Speak and Make Decisions for Themselves in Language and Cultural Revitalization. *Anthropology & Education Quarterly* (30)1: 68-93.
- Wax, Murray 1999. Comment. *Anthropology & Education Quarterly* (30)4: 460-461.
- Wilson, Peggy 1996. A Call for Closer Professor-Student Relationships: Students at the University of Alaska, Fairbanks, Speak Out. *Anthropology & Education Quarterly* (27)4: 432-441.
- Wolcott, Harry 1996. Peripheral Participation and the Kwakiutl Potlatch. *Anthropology & Education Quarterly* (27)4: 467-492.
- Woodbury Haug, Sarah 1998. Ethnicity and Ethnically "Mixed" Identity in Belize: A Study of Primary School-Age Children. *Anthropology & Education Quarterly* (29)1: 44-67.

[3 章]

- 岡本雅享 1999 『中国の少数民族教育と言語政策』 社会評論社 99～120 頁
- 小川佳万 2001 『社会主義中国における少数民族教育—「民族平等」理念の展開—』 東信堂 11～12 頁
- 坂元一光 2006 『アジアの子どもと教育文化—人類学的視角と方法—』 九州大学出版社 16～17 頁
- 未成道男編 1995 『中国文化人類学分献解題』 東京大学出版社 1～4 頁

中国語文献

- 才果 2001 「対青海藏族師範生数学語言興味の調査研究」『民族教育研究』2001年 第三期
陳新瑜 1995 「‘双語教学’管見」『民族教育研究』1995年 第一期
冯增俊 2000 『教育人類学』江苏教育出版社
古麗尼薩／加瑪勒 1997 「新疆伊犁哈薩克自治州民族中小学漢語教学質量現状」『民族教育研究』1997年 第二期
郭林花 2001 「状族学生英語学習中的文化障碍及其对策」『民族教育研究』2001年 第二期
曲木鉄西 1995 「双語教育研究二題」『民族教育研究』1995年 第三期
長慶宏 1994 「第二言語教学中的語彙及語用」『民族教育研究』1994年 第三期
滕星／楊紅 2004 「西方停学業成職婦因理論の本土化阐释－山区拉祜族教育人類学田野工作」『西民族学院学報』
楊梅／奚寿鼎 1995 「白族白・漢双語教学十六字方針實施初探」『民族教育研究』1995年 第一期
趙秀芝 1997 「試論新疆双語教育的緊迫性」『民族教育研究』1997年 第四期
長慶宏 1994 「第二言語教学中的語彙及語用」『民族教育研究』1994年 第三期

[4章]

韓国語文献

- 金ナンス 2003 「環境教育プログラム開発の實踐研究」『教育人類学会』 6(2) 1-31
金貞孝の 2001 「道德教育における質的研究」『質的研究の統一性と多様性』 韓国教育人類学会秋季學術大会 105-128
金永千ほか 2002 「教育現場研究の新しい模索」『2002年韓国教育人類学会春季學術大会』 123-147
全ウンヒ 2003 「映画を読むことの教育的意味：『家へ』を中心に」『教育人類学研究』 6(2) 165-204
全京秀 2004 韓国人類学の百年
西クンウォン 1998 「『四学校の話』に関する4つの話－モダニストのポストモダンの文読み」『教育人類学研究』 1(1) 191-212
車キョンヒの 2004 「『理解のための教授法』を適用した創意的裁量活動プログラムの實踐研究」『教育人類学研究』 7(2) 77-108
鄭カンスン 2006 「初等学生の留学経験に関するナラティブ研究」『教育人類学研究』 9(2) 117-139
鄭在瓚 2003 「映画を通してみた教育現実を読む：『亡くなった詩人の社会』を中心に」『教育人類学研究』 6(2) 225-260
鄭ヨンゲン 2003 「デジタル文化時代の映画と教育」『教育人類学研究』 6(2) 205-224
李赫揆ほか 2003 「初等予備教師の実習体験に関するナラティブ研究」『教育人類学研究』 6(1) 141-196
李容淑 2001 「人類学的實踐研究」、『質的研究の統一性と多様性』、韓国教育人類学会 2001年秋季學術大会
—— 2002 「現場研究の新しい方向に関する考察」『教育人類学研究』、5(2)、pp83-114
—— 2005 教育人類学－研究方法と事例－
韓相福 1990 「文化人類学概論」ソウル大学出版部
韓崇熙 1998 「大衆文化学習：現代文化研究と成人学習研究の接合」『教育人類学研究』 1(1)

157-184

朴恩惠 2001 「特殊教育における質的研究」『質的研究の統一性と多様性』 韓国教育人類学会秋季学術大会 137-172

朴キルザ 2003 「『友達』映画テキストに対する受容者の意味解釈」『教育人類学研究』 6(2) 33-54

朴セウォン 2005 「初等学生が接する技術環境の意味と教師、父母の役割」『教育人類学研究』 8(2) 57-89

郭三根 2001 「教育学におけるフェミニストの研究方法」『質的研究の統一性と多様性』 韓国教育人類学会秋季学術大会 105-128

劉永晩 2001 「教育工学における質的研究」『質的研究の統一性と多様性』 韓国教育人類学会秋季学術大会 105-128

濂チスック 2002 「教育研究におけるナラティブ探求の概念、手続き、そしてジレンマ」『教育人類学研究』 6(1) 119-140

Trends in Ethnic Education Research and Educational Research with an Anthropological Bent : With a Focus on East Asia and The United States

Ikko SAKAMOTO, Anaytulla GULJENNET, Jeff GAYMAN, HaJeong Lee

This article comprises an interim report on a joint research survey focused mainly on journal articles, on recent trends in educational research with an anthropological bent in the United States and in East Asia. In addition to examining trends in educational anthropology research and ethnic education research in the United States, the People's Republic of China, the Republic of Korea and Japan, the paper attempts a brief review of educational anthropology in the United States, which we considered provides an overall analytical framework from which to view the other countries. In the survey so far, the authors, basing themselves on the common framework provided by the principal investigator of the introduction of educational anthropology to East Asia, each delved into their own focus, specifically, Chinese minority education research, Indigenous education research, and qualitative educational research in the Republic of Korea, by surveying related literature to examine recent trends. While these focuses do not go so far as to provide an overall picture of educational research with an anthropological bent in each of these countries, at the very least each constitutes crucial aspects and characteristics of recent trends in educational research with an anthropological bent in East Asia and the United States, and we consider to have confirmed at present the following three points.

Firstly, the appearance in East Asia of new trends in educational research with an anthropological bent. In the past, excepting a small Japanese tertiary education faction (the Department of Education of Kyushu University), interest in East Asia in educational anthropology, an applied branch of cultural anthropology, had been extremely limited. However, through the rise of interest in China on bilingual education amongst ethnic minorities, and in Korea through the establishment of a scholastic society of educational anthropology and the expansion of the number of scholars, new movements incorporating anthropological perspectives and ethnographic methods have gradually taken shape. Secondly, educational anthropology in the United States, which can be considered as providing the basic framework for East Asian educational research with an anthropological bent, has shown new developments within the past ten years, such as a flourish of Indigenous education research. Lastly, through the comparative overview of these three countries (four countries when including Japan), we were able to confirm the unique accommodation and development processes shown when the discourses and methodologies of educational anthropology which originates in the United States, articulate with the sociocultural conditions and historical backgrounds of each country.