慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	中山京子 2012『先住民学習とポストコロニアル人類学』御茶の水書房
Sub Title	
Author	濱, 雄亮(Hama, Yusuke)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2014
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 : 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.78 (2014.) ,p.155- 161
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	書評
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000078-0155

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

書評：中山京子　2012
『先住民学習とポストコロニアル人類学』
御茶の水書房

濱　　雄　亮*
Yusuke Hama

1.　はじめに

本書は，初等中等教育に対して文化人類学が果たすべき役割を，フィールドワークと著者自身の授業実践によって提示した画期的な研究成果である。

まずごく簡単に本書の意義を確認する。教育と文化人類学の関係を振り返ると，これまでになされてきたのは，「教育を対象とした文化人類学研究」と「高等教育における文化人類学教育の方法の研究」であった。それらは一定の実を結んできた。しかし，「初等中等教育における文化人類学教育の方法の研究」（文化人類学「を」教える：文化人類学の知見の教育）と「文化人類学の視点を用いた教育実践とその方法の研究」（文化人類学「で」教える：文化人類学の視点の活用）は，その必要性が提言されてきたものの（e.g.森茂　1985），進んでいない。特に後者に関してその傾向が強い。本書は，こうした文化人類学教育論の間隙を埋め，そのフィールドを拡大したことに，大きな意義がある[1]。

なお，ここで言う「初等中等教育における文化人類学教育の方法の研究」とは，文化人類学の成果である民族誌やそこに表れる諸現象の分析のような知識の教育方法を探究するものである（e.g.青柳1996）。そこでは主に社会科における教育が前提とされている。一方「文化人類学の視点を用いた教育実践とその方法の研究」とは，児童・生徒の認識や教育内容に文化人類学の視点を生かそうとするものである。これは，文化人類学の成果そのものと言うよりもその成果を生む視点を教育に生かそうとするものである[2]。本書では，ポストコロニアル状況についての文化人類学の批判的視点に基づいて，映画や歌などのポピュラーカルチャーによって再生産されたステレオタイプな先住民認識の克服が試みられている。このように後者は，特定の教科の教育内容の改善に留まらない大きな課題である。本書は，これまで未開拓であったこの課題に取り組んでいる点が，非常に先駆的である。

2.　本書の目次と概要

では，4部10章と序章・終章からなる本書の内容を紹介する。目次は以下の通りである。

* 慶應義塾大学文学部・慶應義塾湘南藤沢中高等部〔ほか〕非常勤講師

序章　ポストコロニアルの視点と本書の課題
第Ⅰ部　学校における先住民学習
　第1章　ポストコロニアルの視点にたった先住民学習に関する先行研究の検討
　第2章　ステレオタイプなアメリカ先住民認識
第Ⅱ部　博物館における先住民学習
　第3章　キャラクター「タンタン」にみるポストコロニアルと先住民
　第4章　博物館展示にみるポストコロニアルと教育活動
第Ⅲ部 「アメリカ先住民」をテーマにした先住民学習
　第5章 「コロンブス500年祭」をめぐる学習
　第6章　アメリカ先住民についての理解を深める学習
　第7章 「現代を生きるアメリカ先住民」の学習
第Ⅳ部 「南の島」からの新しい先住民学習
　第8章　パンダナスがつなぐ先住民学習
　第9章　グアムにおけるポストコロニアルと先住民学習
　第10章　ヴァヌアツにおけるポストコロニアルと先住民学習
終章　ポストコロニアルの視点にたった先住民学習の意義

序章では，子どもたちの先住民認識の問題点，ポストコロニアルな視点にたった先住民学習の必要性，教育における文化人類学の活用の意義が述べられる。本書では，ポストコロニアルを「植民地主義時代後においてさえなお続く支配者による言説や見方に支配されてきた人々の立場からの抵抗やその視点にたったものの見方」（p. 11）と定義している。先住民に対する「野蛮」という紋切り型のイメージがなくなったとしても，「自然と共生する高貴な野蛮人」という別の紋切り型のイメージが流通し続ける現状を指摘している。

文化人類学の知見や視点を教育しようとすることは，日本では，1970年代以降にいくつかの方向性が提起されたものの，具体化しないまま現在に至るとされている。1978年告示の高校世界史の学習指導要領に，授業のテーマ設定の観点の一つとして，「現代の諸地域の社会と文化について，文化人類学などの成果を活用しながら学習できるもの」（文部省〔編〕1978: 27）という内容が示された。しかし実際には，世界の諸地域の生活様式についての知識などが前提とされたため，学問上の議論は切り離され，本質主義的異文化像が提示される事態さえ招いたという。一方で子どもたちは，メディア経由で「（高貴な）野蛮人」についての非現実的な知識を身につけていると指摘されている。そうした状況に対応するためには，「文化人類学において展開されたポストコロニアル議論の成果を教育研究に活用しようとする従来にはない試み」（p. 20）が必要なのだとしている。

1章では，先住民学習について3カ国の事例が検討される。まず一般論として，社会構造に関する研究の成果が教育に応用されるまでにはタイムラグがあり，「教育現場で起こっている理論と実践のずれや，教師の立場の問題」（p. 45）の存在が示唆される。その克服のために，教員養成・カリキュラム・指南書の作成・改善が提案される。日本における先住民教育においては，先住民への偏見・ステレオタイプを再生産しかねない内容があるという。アメリカ合衆国においては，ポストコロニアルな視点からの実践もある一方で，扱われる先住民の事例が入植者に抵抗した人よりも協力的だった人に偏るという

問題の存在が指摘されている。総じて，「授業の多くは，人権学習や文化学習の域を出ておらず，過去の歴史的出来事の一部としての扱いがほとんど」（p. 62）であり，先駆的試みは一部にあるものの，一般化され多くの教師が取り組める段階には至っていないとされる。それでも，ポストコロニアルな視点による先住民学習は，ステレオタイプな認識を脱し，そうした認識の構築過程を批判的に検討する能力を養うことができ，必要であるとされる。

2章では，日本の児童・生徒・学生がもつアメリカ先住民イメージの調査と偏見是正の試みが紹介される。ステレオタイプな認識をもつ一因として，メディアを通して遠い地域の出来事を目にする機会が増える状況が挙げられている。子どもの認識についての調査によると，「インディアン」＝先住民という知識や西部開拓についての知識も一定程度普及しているものの，近現代史は無知で，ステレオタイプな認識が多いようである。学年が上がるに従って，「先住民＝野蛮な・過去」の，というステレオタイプな認識を身につける傾向があり，認識の修正機会の欠如がうかがえると述べられている。

3章では，宗主国による博物館の先住民展示と教育の事例から，ポストコロニアルな視点からの問題点と教育における先住民表象の検討がなされる。世界各地の文物が保存されているオランダ・ライデン国立民族学博物館にて，2003年に，ヨーロッパなどで人気のあるキャラクター「タンタン（Tintin）」を企画展「インカ帝国展」に導入する試みがなされたとのことである。「タンタン」の誕生は1929年に遡る。「タンタン」は新聞記者の少年ということで子ども向けの週刊新聞に登場し，世界各地を旅しながらその地の歴史や文物を紹介した。その「タンタン」を展示に導入することで子どもの興味をひこうとする工夫である。しかし，対象世界の歴史は描かれるが現在は描かれず，文明の利器を使うのは「タンタン」のみ，というコロニアルな上下関係を暗示する構成となっている。それが受け入れられる背景には，「東洋を支配する西洋」を正当化する感覚が，企画者の側にも観覧者の側にも潜在していることを示唆しており，異文化理解の手がかりになると同時に本質主義的イメージを強化する危険性も併せ持つことが指摘されている。

4章では，先住民による博物館と教育活動の事例と先住民以外の子どもにとっての意義が検討される。1960年代以来，先住民運動の高まりに伴い，従来の歴史解釈や文化表象への異議申し立てが増える。アメリカ合衆国内の全ての先住民集団・カナダ・中南米・カリブから収集された収蔵品をもつ国立アメリカン・インディアン博物館（NMAI）においても，スタッフ全員が先住民にルーツをもち，解説スタッフもボランティアではなく常勤で，展示と直接関わることもあるようである。これは，「インディアン自身が歴史の語り手ではなかったこと」（p. 115）への反省に基づいており，「先住民を過去の三人称的な語りではなく，「われわれ」としての一人称の語りにより（中略）語りかける努力」（p. 119）の一環であるという。解説員と来場者の双方向的なやりとりの発生を企図したプログラムや，先住民が置かれた問題の現在性と来場者の当事者性が浮き彫りになるような企画もあり，NMAIは，「教育活動を通してポストコロニアルなものの見方を主張している」（p. 132）とされる。

5章では，コロンブスを視座に，アメリカ合衆国における多文化教育の事例が紹介される。1960年代の公民権運動の高まりとともに，白人中心史観的記述の見直しなどが起こったという。なお，同国では1991年に，教育改革の一環として，各教科における標準教育事項・方針のリストが提示された。これは法的拘束力をもたないものの，これに沿った学力テストが導入されることが多いため，影響力は大きい。いずれにおいても，先住民についての記述量が増えたりコロンブス到着の様子を見る先住民の絵が掲載されたりすることで，コロンブスが決して無主の地に到着したわけではないことが分かる記述と

なった一方で，ステレオタイプな記述の存在も指摘されている。1992年にコロンブス来米500年を記念したイベントが各所で開かれた際には，500年に関連したイベント・商品があふれる一方で，「自分が当時の先住民だったら」という問いを含むような先住民の視点からコロンブスを扱った指導案がウェブ上で公開されるなどの意欲的な取り組みもあったと述べられている。

6章では，ポストコロニアルな視点に基づく教材開発と教育実践と子どもの思考の分析が紹介される。日本の教育において文化人類学に関連する内容は，社会科を中心に，学習内容と範囲が順次広がる同心円拡大主義カリキュラムに沿っているが，子どもの置かれた情報化やグローバル化という状況に，そのカリキュラムでは追いつかないと述べられている。例えばアメリカ先住民は授業にも生活圏にも存在しないため，偏った，あるいは誤ったイメージをメディアから受け取りそのまま固定化する危険性の存在などが指摘されている。そこで本章では，仮想の大単元「アメリカ先住民についての理解を深める」が構想される。著者による授業の際には，ホピのロックペインティングなどを配することで予想以上の積極的な参加がみられ，先住民が今を生きている人たちであるということは認識できたものの，先住民の現状や本質主義を脱するための方法等については，課題が残ったとされる。「楽しかった」で終わらないためには，関心を深めたり，自分の意識の問題に切り込んだりできるように，教師が働きかける必要性が指摘されている。既存のカリキュラムの限界の克服に向けて，文化人類学者と教師が協力して教材研究や単元開発などに取り組むことの必要性が指摘されている。

7章では，アメリカ先住民についてのニューヨークと横浜の小学生の認識の変容と可能性の探究が試みられる。横浜市の例では，アメリカ先住民を6年生の平和学習の授業に招いた。教育関係者の理解を得やすいように，学習指導案[3]の形式で企画を立案したという。事前に「インディアン」イメージを挙げさせるなどしておき，出会いを通してイメージと現実の差異や先住民という言葉の意味を学び，現状の一端を知るとする構成であった。その実践からは，「低学年・中学年では自己の本質主義的見方に気づくことができ，具体的な事実を求めようとするが，高学年では，それに加えて概念レベルで思考し，自己認識を修正しようとする力があることが明らかになった」（p. 196）と述べられている。文化人類学内においてはフィールドとの対話や共同作業が重視されて久しいものの，教育の現場にはそれは反映されておらず，教科書執筆者や教師が「＊＊らしさ」と思うものに基づく教科書執筆と授業が行われ，積極的にポストコロニアルな視点が導入されるわけではないことが問題として挙げられている。

8章では，国家の枠組みを超えた教材開発の例と必要性が検討される。国際理解・異文化理解教育で取り上げられるのは，「伝統文化」や南北問題など，国や地域ごとの分割を前提にしたものであるが，例えば，太平洋地域一帯に自生し，各地で食料・染料・船の建材などとして利用されてきたパンダナスは各地の創世神話や民話にも登場するもので，パンダナスを軸にした神話・民話の比較教育のもつ可能性が示されている。こうした「国家」の概念による分割を超える試みに加え，太平洋地域は日本では「南の楽園」とされ，ネオコロニアルな構図にのって島の資源や土地を消費・支配しているという現状がある以上は日本（人）も当事者であるため，この地域についてのポストコロニアルな視点による日本人向けの教育の意義と必要性が指摘されている。

9章では，米軍基地と日本人観光客が多いグアムの先住民のマイノリティ化と先住民学習の方法が検討される。グアムは，歴史的にも現在の観光の文脈でも日本と関わりは深いが，日本の学校教育では教えられることはないという。グアム政府観光局によると，グアム史は6つの時代区分をもつが，区切りの基準が外部からの統治者の交代によるものであり，先住民自身の文脈で語ることが困難になっている

現状が指摘される。グアムでは，1960年代の公民権運動とその後に高揚した先住民運動を背景に，先住民学習としての「チャモロ学習」の導入が図られてきたという。ソフト・ハード両面の困難はあるものの，歌や会話や創世記などを学年に応じて学習するプログラムになっており，「チャモロの生徒はアイデンティティを高め抵抗の歴史を学び，チャモロ以外の生徒は，チャモロの抵抗の歴史の理解だけでなく，自分のルーツとなるエスニシティが背負った歴史も共に学ぶ」（p. 252）機会を提供しているという。日本人観光客はネオコロニアリズム的支配のもとで観光をしており，当事者のひとりとしての学ぶ意義が提示されている。

10章では，本書で盛んに言及されるポストコロニアルな視点は，文化の多様性・混淆性を重視する姿勢をもたらしたために，文化間の差異が語りづらくなったという問題についての議論（吉岡　2005）を紹介し，そうしたポストコロニアル論争の主要な舞台であるメラネシアのヴァヌアツにおける先住民学習が取り上げられる。1991年に「統合初等教育カリキュラム」を策定し，教師向けに教育内容の指針が提示されるが，教育行政担当者は留学経験があることが多く，「教育という正義のもとにかつての被植民地においてコロニアリズムの継続と彼らの文化の搾取が無自覚に継続されていないか」（p. 279）といった懸念の存在が指摘されている。そこで，首都近郊の農村の小学校で，パンダナスを事例にして沖縄におけるパンダナス利用とその消滅及び民話と，ヴァヌアツにおけるパンダナスの物語やパンダナスの活用の意義を説明する授業を展開したという。

終章では，ポストコロニアルの視点にたった先住民学習の意義が再確認される。その有効性・必要性の範囲は，ネオコロニアリズム状況を理解するために，先住民以外にも及ぶとされる。それは，「先住民の歴史的経緯と現在の様相を理解し，知識をもつこと（中略）多文化社会において自らのエスニシティについて考え，ポストコロニアルな視点から自らのエスニシティを見つめ直すこと（中略）ポストコロニアルは現在も進行形であり，そうした社会における自らのあり方（生き方）に関する意思決定をすること」（p. 291）の達成のためであり，教材・方法によっては小学校低学年から可能であるとされる。しかしそのためには，教師が教員養成の段階でこうした視点を学んでおくことが必要であるともいう。近年の教員養成は，実践力に重点が置かれる一方で思考枠組形成の機会が減る傾向と「伝統・文化」が重視される傾向があり，それらをめぐる文化人類学の視点・議論を学ぶべきであるという。それができていない背景の一つとして，文化人類学における研究の成果と教育が切り離されてきたことが挙げられており，「ポストコロニアルな視点にたった先住民学習の展開を教師が認識するとともに，他方では文化人類学者ら専門家集団による教師の学びや教材開発支援に積極的に関与することが求められている」（p. 297）と論じている。

3.　本書の意義の再確認

以上のように本書は，ポストコロニアル状況についての文化人類学的視点・知見を初等中等教育に生かす方法，すなわち「文化人類学の視点を用いた教育実践とその方法の研究」について，フィールドワークと著者自身による近年の実践の豊富な紹介に基づいて論じられている良書である。最後に，本書は誰にどのような意義があるのかを再確認する。

まず現場の教員・教育行政担当者にとっての意義である。仮想の単元（pp. 164–165）や1回の授業の展開の案（p. 194）が提示されているため，授業やカリキュラム作りに直接生かしやすいという点と，既存の教材・教育がステレオタイプを強化しかねない部分がないかを検証する手がかりとなるという点

が挙げられる。いずれも高い実践性をもっている。

次に文化人類学者にとっての意義である。まず，授業案の例示がなされることで，文化人類学者は初等中等教育の現場に授業を提案する方法を知ることができるという点である。私見では，これまでにも初等中等教育に文化人類学を導入する意義の提示や教科書の記述の問題点の指摘はなされてきたものの，「ではどのような授業がありうるのか」といった現場からの声に応えられる試みが積み重ねられてきたとは言えない。その積み重ね方を本書は教育してくれる。加えて，初等中等教育に文化人類学の成果が反映されていない現状を知ることができ，良い結果は自然と生かされるだろうといった高踏的な態度ではなく，積極的・具体的にアクションを起こさなければ成果が反映されないということを認識することができるという点も有益である。

こうして見ると，本書は，高等教育の場の文化人類学者と初等中等教育の教員を現実的に架橋する試みであり，本書自体も一つの「異文化理解」の実践であるともいえる。こうしたミドルマン的営為が可能になったのは，著者が長らく初等教育に携わりかつ文化人類学を学んだという経歴があったためであろう。

このように非常に意欲的かつ先駆的な本書であるが，あえて要望を挙げるとすれば，以下の点である。まずは，メディアにおける異文化表象の問題点を指摘してきた研究群全体の総括が含まれていてもよかったのではないかと思われる点である[4]。次に，初等中等教育に文化人類学を生かす際の教科として，情報科も検討されてよいのではないかという点である[5]。メディアにおける異文化表象の問題点を本書は指摘しているが，メディアリテラシーを第一に扱う科目は情報科であり，情報（科）教育に対する文化人類学からの提言や文化人類学的メディアリテラシー論が必要ではないか[6]。加えて，「初等中等教育における文化人類学教育の方法の研究」（文化人類学「を」教える）についても紙幅が割かれていれば，文化人類学者にはより一層参考になったように思われる。

最後に要望を挙げたが，これは本書内で解決されるべき課題というよりも，本書を得た我々に課された「宿題」であり，本書の価値を損なうものではない。むしろ，文化人類学教育論の今後の課題を明らかにしたという点で，本書の貢献であるとさえ言える。

注

1　中等教育への文化人類学の導入については，教育方針の提言を行う研究（e.g.森茂 1985；内堀 2008），教科書・参考書の問題点の指摘と訂正案の提案を行う研究（e.g.青柳 1996），本書のように自らの授業の実践報告を行う研究，などが行われている。しかし私見によれば，「問題点の指摘と訂正案の提案」や「提言」の相互の連携が未確立であるということと「実践報告」が少ないという難点をもつ。この難点の克服については，稿を改めて検討する予定である。一方高等教育における文化人類学教育についても，様々な問題が指摘されている。学部の専門課程の学生や大学院生の教育についての議論が多く一般教養教育としての議論が少ないこと，印象論的な議論が多く具体的・実証的な議論が少ないこと，大学・社会において文化人類学が占めるべき位置づけを視野に入れた議論が少ないこと，などである（岡田 2003）。

2　このカテゴリーの実践・研究は，大学ではフィールドワーク教育などの形で行われているとみなすことができる。

3　単元の目標・時間配分・内容（教師の働きかけと児童・生徒の活動）・評価のポイント・留意点などを表などの形式でまとめた書類のことである。初等中等教育における授業研究・教員養成・研修などで用いられるため，初等中等教育に従事する教員や教育行政担当者にとってはなじみのある形式である。

4　白川（2004）への言及はある。

5　情報科とは，1998年改訂の高等学校学習指導要領において新設された高等学校の教科であり，2002年度以降の

入学者から必修となった。情報科教育の議論は，ほぼ理工系の研究者・教育者によってのみなされている。

6　評者は中等教育の学校において情報教育に従事して生徒の実情に触れる機会があるため，特にその必要性を強く感じる。

参考文献

青柳真智子〔編〕 1996『中学・高校教育と文化人類学』大明堂.

内堀基光　2008「中等教育における文化人類学：地歴科との関連に焦点を当てて」『学術の動向』13(10): 50–53.

岡田浩樹　2003「はじめに 『教科書・概説書の分析を通して見る戦後日本の民族学・文化人類学教育の再検討』プロジェクトについて」『教科書・概説書の分析を通して見る戦後日本の民族学・文化人類学教育の再検討』TIGAR研究会〔編〕，pp. 1–8.

白川千尋　2004「日本のテレビ番組におけるメラネシア表象」『文化人類学』69(1): 115–137.

森茂岳雄　1985「民族学・文化人類学と歴史教育」山口康助〔編著〕『これからの歴史教育』東洋館出版社，pp. 76–84.

文部省〔編〕 1978『高等学校学習指導要領』昭和53年（1978）改訂版，明治図書出版.

吉岡政徳　2005『反・ポストコロニアル人類学』風響社.