

〈実践論文〉

中等社会科教育における「文化人類学」教育の意義に関する実践的研究 —中高一貫校における試みから—

濱 雄 亮*

はじめに

本稿は、高等学校における「文化人類学」教育の授業実践に基づき、その意義を考察するものである。当該授業実践は、「情報科」の授業時間に実施したものである。

本実践に関しては、「情報科」と「文化人類学」という、読者にとって変則的な点が2点あるため、まずこれらの特徴と中等社会科教育との関係について述べる。次いで、当該授業実践と生徒からのリアクションを概観する。最後に、中等社会科教育における文化人類学教育の意義と課題について検討する。

1. 「情報科」と「文化人類学」

(1) 「情報科」と実践校の状況について

情報科は、平成15(2003)年度の高等学校入学者から必修として新設された教科である。本報告の授業実践を行った2011年時点における情報科は、「情報A(情報活用の実践力)・情報B(情報の科学的理解)・情報C(情報社会に参画する態度)」という科目から構成され、いずれかの科目2単位を選択必修として履修するものであった。()内は各科目において特に重視される観点であるが、それらは決して相互に排他的なものではなく、「3つの観点が相互に関連しながら、総合的に『情報化の進展に主体的に対応できる能力と態度』を育てていく」ことが目指されている¹⁾。

なお著者は、大学・大学院において文化人類学・社会学を学び、研究を続けると同時に、2010年度より実践校において情報科の非常勤講師として教育に従事している。

次いで、実践校における情報(科)教育について概観する。実践校は、慶應義塾の中高一貫校として1992年に開校した慶應義塾湘南藤沢高等部である。開校当初より情報(科)教育を重視しており、インターネットに接続したコンピュータ43台を設置した教室を2室備えている。通常の教室にも、DVDプレイヤーやPCなどを持ち込むことによって映像・動画・プレゼンテーションソフトによるファイルを投影できるモニタが備えられている。

各学年とも1クラスの標準的な生徒数は40名であり、情報(科)の授業では原則的に2名の教員によるティームティーチングを行っている。どの学年におい

ても、技術の習得とリテラシーの涵養を同時にかつ一定以上のレベルにおいて実現することを目指している。

本授業を行った2011年度は、中学校2・3年次に各1単位、高等学校1年次に2単位の情報(科)教育を行っていた。公式には中学校において情報科という科目は存在しないが、本校においては独自の取り組みとして実施している。

こうした状況の本校において、人間は時間や世界・空間をどのように区分して生きているのか、日常の時空間認識について文化人類学的視点に基づいて捉え返すための「時空間情報処理論」として、文化人類学教育を行う機会を得た。では、「文化人類学」とはどのような学問なのであろうか。次節で、それを概観する。

(2) 「文化人類学」について

「文化人類学」は、世代を超えて変化しつつ再生産される人間の思考・感情・行動の総体を「文化」と捉え、個々の「文化」の特徴と普遍性を、地理的・歴史的比較を通して理解しようと試みる学問である。ここで想定される「文化」の範囲は、「日本」や「英国」のような国民国家の枠組と常に一致するものではない。むしろ、「**文化の人は昔から**」というような決めつけを「本質主義」として退け、「文化」の背景や歴史の動態性に着目する傾向が強い。例えば、今日において「伝統的」とされる祭礼や民族衣装などが、他民族との直接あるいはメディアを通じた接触を契機として成立したものであることがある。そうした事象の歴史的経緯や当事者にとっての意味を、文脈への理解を深めた上で考察することを強く志向する。そのため、現地に赴いて直接当事者と接触するフィールドワークによって主たる資料を得る。なお今日においては、観光・開発・医療などの現代的な事象を研究対象とすることも増えているものの、「文化」の動態性と比較文化による事象の理解という姿勢は維持されている。

その起源は、ヨーロッパの大航海時代における異文化接触に求められる。渡航先であるアジア・アフリカ・アメリカの人々の「文化」を目にした渡航者(軍人・商人・聖職者ら)が、支配を容易にするなどの植民地経営上の実務的な理由によってそれを記録したのである。その記録が初期の文化人類学者の主たる資料

*慶應義塾大学

であった。20世紀前半になると、フィールドワークによる対象社会の文化に着目した全体的理解を目指す学問として性格づけられたものの、その誕生から植民地主義との深いつながりを有する。こうした起源への反省と反本質主義的な姿勢をもつがゆえに、植民地独立後も続く植民地的状況（ポストコロニアル状況）への批判的まなざしを胚胎するようになり、現在に至っている。そのため「文化人類学」においては、民族的・性的マイノリティなどの周縁的位置に置かれたグループの生き様に注目する傾向がある。

本節において「文化人類学」についての概略を述べたので、以下では煩雑さを避けるために、「」は付さずに表記するものとする。

2. 中等社会科教育と文化人類学

本章では、中等社会科教育において文化人類学を扱う意義について述べる。便宜的に、中等社会科側が文化人類学を求める要因を「プル要因」、文化人類学側が中等社会科教育に協力しようとする要因を「プッシュ要因」と名づけてそれぞれを概観することを通して、中等社会科教育において文化人類学を扱う意義を整理する。これらの用語は移民研究においてよく用いられるもので、移民を受け入れる国が抱える要因を「プル要因」、移民を送り出す国が抱える要因を「プッシュ要因」として、様々な議論が蓄積されてきた。

(1) 中等社会科教育における「プル要因」：多文化時代の社会科教育論

中等社会科教育論には、文化人類学を求める「プル要因」と言い得るものが見いだせる。それは、近年の中等社会科教育論において提起されることの多い課題の一つである、「異文化理解教育・国際理解教育・多文化（間）教育」に関する議論において顕著である。

例えば井田は、政治的・文化的・自然的境界の存在を認識した上で、境界の「向こう側」と自らの「比較」を経由してアイデンティティの確立を促すことによるグローバル教育の達成を求めている²⁾。中山は、「伝統」が授業に取り入れられることが増えているからこそ、「伝統」の社会構築性や多声性を前提にした授業が必要であると指摘している³⁾。多民族国家であるシンガポールにおいて国民統合の役割を求められている社会科について検討した吉田は、ナショナリズムの高揚に際しては批判的・創造的思考技能が必要であり、そのためには、「国内外の多極的な歴史像を連動・融合させる歴史教育の在り方などが求められる」としている⁴⁾。川崎は、異なる文化的背景（民族・性・経済事情など）をもつ人との共存の資質を養うのが多文化教育であり、その手がかりが「公正」な思考技能で

あるものの、多文化教育が日本の社会科教育では近年まで重視されてこなかったことを難点として指摘した⁵⁾。森田は、国際理解教育に向けて「〈ナショナルなもの〉への自覚的理解を促すためにも、国際理解教育と社会科（とくに歴史教育）は常に接合していかなければならない」と論じた⁶⁾。

このように、近年の「異文化理解教育・国際理解教育・多文化（間）教育」を探究する議論においては、文化の多様性の認識の上に立った教育が志向されていることがうかがえる。「伝統」や「境界」がどのような経緯でそのように認識されるようになったのかに関して、文化人類学は一定の研究の厚みをもっている。また、「自文化」を自明視せずにその来歴を探り相対化しようとする姿勢をもっている。上記のいずれの論者も文化人類学の導入を明言しているわけではないものの、そこに示されている志向性は、相対化と比較文化と通じた異文化理解・自文化理解という文化人類学の姿勢と非常に親和性が高い。そのため、中等社会科教育論において、非明示的ではあるものの文化人類学を求める「プル要因」があると言える。

他方で、2006年に改正された教育基本法においては、「伝統と文化の尊重」が唱えられている⁷⁾。「伝統・文化」は、元々の想定に関わらず、本質主義的かつ中央集権的なものとして解釈される懸念がある。それを未然に防ぎ、先述のような意味での「異文化理解教育・国際理解教育・多文化（間）教育」を実施するためにも、文化人類学は有用であろう。

(2) 文化人類学者における「プッシュ要因」

文化人類学者の間では、数は限られるものの、文化人類学の成果や視点を中等教育、特に社会科教育に生かそうとする試みやその方法についての議論があった。この文化人類学教育論は、中等社会科教育側からは「プッシュ要因」として位置づけられるものである。本節ではこの文化人類学教育論の性質を三つに大別して整理する。

まず、教育方針やカリキュラムに対して「提言」を行う研究である。これは最も早くからなされてきた。例えば今谷は、1960年代後半の米国において、異文化理解や人種問題の解決の必要性が生じたことを受けて社会科教育に文化人類学的視点を導入する動きがあったという背景事情と実際のカリキュラムを紹介した⁸⁾。森茂は、文化人類学は文化相対主義的視点の導入によって西洋中心史観を相対化することに貢献できると提言している⁹⁾。高校教員からも、同趣旨の提言がある¹⁰⁾。ごく近年では、地歴科教育に考古学・文化人類学の視座や研究成果が十分に取り入れられていないという指摘とその要因の考察もある¹¹⁾。それによればそ

の要因は二つあり、一つは地歴科教育側が考古学・文化人類学の重要性を認識してこなかったこと、もう一つは考古学・文化人類学側が地歴科教育に積極的に関与してこなかったことであるという。その上で、資料の実体性、社会全体に及ぶ研究の射程と自己の相対化、人類史的な視座の三点を、考古学と文化人類学が高校の地歴科教育に貢献できる余地であると指摘した¹²⁾。しかし、これらの「提言」型の研究は、行政や各校のカリキュラム策定担当者、及び個々の教員に対して向けられたものでありながら、「具体的にどのようなカリキュラムを組めばよいのか」という現場の問いに対応できているとはいえない。

次に、具体的な教科書・参考書の「問題点の指摘と訂正案の提案」を目指す研究がある。これは、中等教育の教科書・参考書における世界各地の民族誌的記述のうち、正確さや取り上げ方の妥当性を欠くものを指摘して、訂正案を提示するものである¹³⁾。「提言」型の研究とは対照的に具体性をもつこれらの研究は、文化人類学的視点の提示と、当該民族への偏見の減少やポストコロニアルな視点の涵養を目指すものといえる。また、参考書として編まれた著作もある¹⁴⁾。しかしこの研究群は、その提案がどのように生かされたか(あるいは生かされなかったか)という点までは検証していないことと、あくまで教科書の調査であって、実際にどのように授業がなされているのかを調べたものではないという点で課題が残るものであった。

最後に、自らが行った授業の「実践報告」を行う研究がある。こうした研究は、国際理解教育の一環や特別活動の事前学習やテーマ学習として行われるものが多い。例えば中山は、旅行や観光業に興味をもつ生徒たちにグアムの近現代史を事例にしてポストコロニアルな視点の涵養を試みた¹⁵⁾。それによると、生徒たちは、自らを含む日本人自身が太平洋地域のコロニアル状況の産出と維持に関与しているという認識へ到達することができたという。この研究群は、文化人類学的知見や視点を生かした教育の方法・到達点・課題を明示することに適している。しかし歴史が浅く絶対数が少ないために、そこで報告される「到達点や課題」はまだ一般化しづらく、更なる蓄積が求められる。

以上の三つの研究群を概観すると、二つの課題が明らかになる。「実践報告」が少ない点と、具体的で微視的な「問題点の指摘と訂正案の提案」や巨視的な視

点からの「提言」相互の連携が未確立であるという点である。これは、何年かのスパンで「提言」を行う研究者が現れるが、それを実践しようとする教育者や教育者をサポートする研究者が少なく、相互の連携がとれていないことを反映している。

3. 高等学校情報科における文化人類学教育の実践例

本章では、著者の文化人類学の授業実践について報告する。この授業は、高等学校1年生6クラス約240名を対象に、2011年の秋に行ったものである。

(1) 授業内容

本単元は、「日常の時空間認識・経験についての文化人類学的視点を獲得すること」を目指したものである。そのねらいは、「当たり前」に思える事柄の背景を意識する力を身につけることで、自文化への認識を深めることと、それに基づいて円滑な異文化コミュニケーションを行えるようになることの基盤を形成することである。

後述のように、授業は、儀礼論・身体論・空間論・境界論という進行をたどった。これは、「目に見えやすさ・意識しやすさ」の順に基づいた並びである。その方が、生徒が文化人類学の知見に親近感をもちやすいと考えたためである。そこでまず、クリスマスや成人式のような知名度のある儀礼や自分の身体のような、目に見えてその実在を意識しやすい事例を対象とした議論を紹介することで、文化人類学的視点への親近感の喚起に努めた。続いて、対人接触時の距離などの無意識の規定を対象とする空間論、より無意識的な感性の規定を対象とする境界論、と進めた。

続いて、授業の内容について詳述する。本授業は、クラスによって回数が異なるが、5-7回の50分授業から構成されている。ここでは、代表的な進行過程をたどったあるクラスを例として取り上げる。

授業スタイルは、毎回1枚のプリントを配布し、それに加えて第3回と第5回では参考資料プリントを配布した。毎回配布のプリントはメモ欄を多くとり、講義を聴くだけにならないように配慮した。これは、通常は教科用のノートを生徒は用意しない情報科という科目の中で行ったことも影響している。内容は以下の通りである。

表1：本授業の概略

回数	【テーマ】、●学習内容、◎教材・紹介した具体例	? 発問、* 強調・留意点
第1回	【儀礼論】 ●儀礼の種類と過程 ◎恵方巻の画像 ◎荒れる成人式のニュース動画 ●結婚式 ◎著者の結婚式の動画	* 「儀礼」を身近なものと感じられるようにする。 ? 1年・一生のうちで思いつく儀礼とは。

第2回	【儀礼論】 <ul style="list-style-type: none"> ●機会儀礼の事例 ◎謝罪会見の写真 ◎慢性病者の経験 ●儀礼の分類② 	<ul style="list-style-type: none"> *現代社会の諸現象を儀礼論的に理解することが可能であるという点。 *儀礼の中身や背景の多様性を意識できるようにする。
第3回	【「文化」の定義】 <ul style="list-style-type: none"> ●日常用語としての文化と専門用語としての文化 ◎「不作法」な食べ方の日韓比較 ◎上座と下座 【身体論】 <ul style="list-style-type: none"> ●身体技法の実例 ●身体感覚の変化（腹から頭） ◎「飲食養生鑑」 	<ul style="list-style-type: none"> *「文化」という語の用法に留意して文化相対主義的視点を獲得させる。 *身体観は歴史的な変化を遂げているという視点を獲得させる。 ?食事の席でどの席が一番良い席だと思うか。 ?「腹」・「頭」を含む慣用句を挙げよ。
第4回	【身体論】 <ul style="list-style-type: none"> ●身体についての数値の二面性 ◎数値が人と人を媒介する例と隔てる例（どちらも医療関連） ◎メディア論新聞記事（身体の延長） ◎パノプティコン 	<ul style="list-style-type: none"> ?「身体」に関連する数値で思いつくものを挙げよ。 *「身体の延長」の度合いを意識できるようにする。
第5回	【空間論】 <ul style="list-style-type: none"> ●空間という文化 ◎上座と下座 ◎4つの距離帯と距離感の齟齬 ◎家の間取りとなわばり ◎他家訪問と手土産 ◎『減反神社』における聖俗の転換 	<ul style="list-style-type: none"> *空間は文化的に意味づけられているという視点を獲得させる。 ?家の中で、よその人に入ってきてほしくないのはどこか。 *空間の意味は操作可能な場合があるという点を強調。 *身近なこととして理解できるように、教員を登場人物とした架空の具体例を挙げる。
第6回	【境界論】 <ul style="list-style-type: none"> ●二項対立とどっちつかずの領域 ◎象徴的二項対立 ◎どっちつかずと両義性の例（シャーマン・ホモフォビア） ●象徴的秩序のありかた 【まとめ】	<ul style="list-style-type: none"> *境界的存在への差別や違和感に対する文化人類学的説明を行う。

【第1回：儀礼論】

第1回のみ、コンピュータ教室で行った。まず授業の趣旨を説明した。「時間や空間の「仕切り・区切り」がなかったらどうなるか？人間は時間や空間をどのように分類＝「処理」しているのか？と問いかけ、生活の中の実例に触れながら学び、自分がどんな時空間情報処理をしているのかを自覚できるようになってほしいという目標を述べた。

次に「儀礼」の定義を紹介し、儀礼こそ時間を区切る方法、すなわち時間情報処理の技法であるとして、一生の中と1年の中で経験する儀礼を挙げさせた。「一生」の方では成人式や入学（園）式が、「1年」の方ではクリスマスや正月が挙がるが多かった¹⁶⁾。

このようにして儀礼が身近なものであるという自覚を促した後で定義を再確認し、著者自身の結婚式・披露宴の写真をスクリーンに映し、関心を喚起した。その後で、その結婚式を事例としながら「儀礼の過程」¹⁷⁾の説明を行った。また、一つの儀礼の中にも厳粛な時間とくつろいだ時間という異なる意味合いの時

間が混在することを、同じく結婚式の「宣誓」と「余興・歓談」を例にして説明した。

加えて、「儀礼の機能不全」について、「荒れる成人式」についてのニュース映像を映して解説した。また、「資本による儀礼の創造」の例として関東における「恵方巻」の普及について説明した。高校1年生の生徒たちにとって、恵方巻は小さい頃からあるものであるが、著者を含む教員（2011年度において20歳代後半以上の世代）にとってはそうではないという世代差を説明することで儀礼の変性を強調した。

【第2回：儀礼論】

第2回以降は、通常の教室で行った。この回も引き続き儀礼について具体例を多く紹介しながら解説した。冒頭で儀礼の定義を再確認し、通過儀礼・年中行事・機会儀礼という分類¹⁸⁾を紹介した。機会儀礼については、よく挙げられる「雨乞い」だけでは生徒は身近なものとは感じないのではないかと懸念があったため、「不祥事企業による謝罪会見」の成功例と失

敗例を例とした。いわゆる「みそぎ」としての機能を果たしうるものである。

また、「儀礼の創造」として前回の恵方巻に加えて慢性病者の経験について紹介した。これは、毎日の自己注射が必要となる1型糖尿病をもつ著者自身のもので、「初めて自己注射をすること」が1型糖尿病患者としての「自立」につながる象徴的かつ実的な意味をもつことを、注射器の実物を見せながら説明した¹⁹⁾。以上のような通過儀礼・機会儀礼を中心的に取り上げたのは、これらの儀礼はその前後において参加者の地位の変化が明瞭であるため、生徒にとっても理解しやすいと考えたためである。

最後に、儀礼の背景に注目した分類を説明した。すなわち、初宮参りのような「民俗的」な背景をもつもの、初めての自己注射のような「個人的」な背景をもつもの、そして恵方巻や、植民地統治された経験を経て独立した国の独立記念パレードのような「国家・資本的」な背景をもつものである。こうした説明により、儀礼の動態性への注意を喚起した。

【第3回：文化の定義・身体論】

身体を文化として理解することを目指した。まず「文化」という語の専門的な用法と日常的な用法の違いについて触れた²⁰⁾、食事の際の「上座と下座」について、テーブルの様子を黒板に図示して、「どこが上座でどこが下座だと思うか」と発問しながら解説した。

次に、身体感覚と文化について、「人体の中で最も肝要とされ感情・内面を司るとされる場所」が腹から頭に変化した様子を解説した。その際には医学史の成果²¹⁾を参照して、江戸時代の「飲食養生鑑」を映写したり、慣用句には感情・内面の意味で「腹」が多用されたりしていることを根拠として説明した。この場合には、「腹」・「頭」を含む慣用句（e.g. 頭が痛い・腹黒い、など）を列挙する空白スペース（A5程度）を配布プリントに作り、時間を与えた後で生徒に発表させた。この「変化」については、生物学に基づく西洋医療の導入・浸透という背景を挙げた。最後に、臓器移植や遺伝子治療などの進展によって今後も身体感覚は変わる余地があるという文化の可変性を強調した。

【第4回：身体論】

まず、現代においては身体についての「数値」が氾濫していることを、生徒に挙げさせることを通して強調した²²⁾。その上で、数値は人と人をつなぐ場合もあれば人と人を隔てる場合もある二面性をもったものであることを、具体例をもとにして説明した。前者のパターンを「のりしろとしての数値」と名付け、糖尿病をもつ人々が検査の数値を媒介にして互いの経験を紹

介し合っって意味づける様子を例とした²³⁾。一方後者のパターンは「溝としての数値」と名付け、数値が互いの人格的優劣を表わす尺度になりうる例を紹介した。

また、難病をもつ子どもを育てる母親が、「軽重や病院にいく回数や薬の回数や入院経験の有無でつい比べてしまって、勝った負けたという気持ちが出てくることがある」²⁴⁾という経験をしていることを紹介し、身体をめぐる経験を規定する要因の複雑性を強調した。加えて、身体感覚や意思が、暴力などの外的な強制力なしにいつの間にか操作が加えられている可能性を、「パノプティコン」や監視カメラを例として指摘した。

最後に、電子メディアの普及によって時間・空間を越えた「身体の延長」がさらに進む傾向を指摘した鷲田清一による新聞記事²⁵⁾を紹介し、自らの身体感覚への自覚を促した。

【第5回：空間論】

時間だけに限らず空間も文化的に意味づけられていることを、ホール²⁶⁾の距離の4区分を紹介しながら解説した。

また、距離への意味づけは、民族や年齢や性別、究極的には個人によっても異なるということ、距離への意味づけが異なるという設定の二人の教員が職員室で会話をしようとしてもうまくいかない（「個体距離」に入ろうとする一方と、「密接距離」に入られたと感じあはずさるもう一方）、という例によって解説した。

さらに、よその家を訪問する時の「手土産」が、相手のパーソナルな空間に侵入するに際してのお礼や、危害を加える意思のないことの象徴的表明であることも説明し、身近な話題であることを強調した。

最後に、『減反神社』²⁷⁾という小説を題材にして空間に与えられる意味の可変性を解説した。この小説は、高度成長期の都市近郊農村が舞台である。そこでは農家が減り農地が荒廃し、わずかに残る農地に、その周辺に新たに住みだして都市に通勤する住民がゴミを捨てるといった問題が発生している。そこで、農地にしめ縄を張った石を置くことでその農地の意味を「俗」から「聖」に変換し、物理的強制力を用いずにゴミの投棄を止めさせる、という話である。この小説の重要部分は印刷して配布した。

【第6回：境界論】

象徴的二元論²⁸⁾や境界について、具体例を多用しながら解説した。前回の『減反神社』の解説で触れた「聖俗」を切り口にして身近な二項対立をいくつか挙げ、人間が二項対立的理解を好むことと、二項対立に収まらない境界的存在に対して肯定的かつ否定的な、すなわち両義的評価を与えがちであること説明した。

その際に具体例として、妖怪が出る場所（橋・辻・トイレ）・時間（逢魔が時）やホモフォビア（同性愛嫌悪）を挙げた。

特に現世と現世外を架橋するシャーマンについては、歴史上の人物である卑弥呼やイタコに加えて、江原啓之などのポップな職能者も含めて説明し、現代的事象でもあることを強調した。

最後に本単元のまとめとして、時空間には文化的に意味づけされた「濃淡」があり、我々は無意識的にそれに従い再生産しているということ、しかしその意味づけは個人・資本・国家などのアクターによって変更されることがあり得るということを再確認した。

(2) 試験の出題内容

本節では、生徒からのリアクションとしての期末テストの答案を取り上げて、授業内容がどのように受け取られたのかについて検証する。以下のような2つの問題を出題した。

- ・ 1 問目問題文…一つの通過儀礼・機会儀礼を取り上げて、その効果や意味について、授業内容をふまえて説明しなさい。また、その儀礼についてのあなたの考えや感想も記しなさい。
- ・ 1 問目注意
 - ◆「どのような状態の変化がどのように表現されているのか」に注意すること。
 - ◆選んだ儀礼の名前を最初に明記すること。
 - ◆授業で紹介したもの以外でも、適切だと思えば取り上げて良い。
- ・ 2 問目問題文…以下の設問から1つを選んで、授業内容をふまえて説明しなさい。
 - ① 日常生活の中の二項対立や境界の具体例とその意味や背景
 - ② 身体感覚の歴史的变化と、身体についての自分の実感
 - ③ 人間の空間の使い分け方
- ・ 2 問目注意
 - ◆選んだ設問の番号を解答欄に書くこと。
 - ◆図や表を書いても良い。

表2：1問目において選択された儀礼

儀礼名	実数	割合
成人式	69	29.0%
結婚式	54	22.7%
謝罪会見	49	20.6%
卒業式	15	6.3%
入学式	12	5.0%
七五三	8	3.4%
1/2 成人式	3	1.3%
始業式	2	0.8%
葬式	2	0.8%
その他	24	10.1%
合計	238	100.0%

(3) 1問目の回答の傾向

1問目において選択された儀礼の内訳は表2の通りである。最も頻繁に取り上げられていた「成人式」は、身近であることと授業中に動画を紹介して取り上げたことに、次に頻繁に取り上げられていた学校関連の行事（「卒業式」・「入学式」・「始業式」）は身近であることに由来しているものと推測できる。その次に位置する「謝罪会見」は、授業で取り上げたためであるに加えて、生徒にとって意外性があったためでもあるのではないかと推測している。「その他」には、欠席者や無回答者のほか、「あいさつ」や「野球部入部に当たっての坊主」や「気分を変えたい時の散髪」を取り上げた生徒が含まれている。

この1問目は、「儀礼」という視点で自らの（あるいは現代日本人の）生活を分析する視点を定着させることを目指して出題した。もっとも、「儀礼」という視点の活用は生徒にとって初めてであることが予想されたため、一定程度の「暗記」に対する評価と、自らの独自の「考え・感想」への評価を独立させ、自らの独自の分析がなされない場合にも一定の点数を与えることとした。また、回答しやすいように前項で触れたような「注意」を促した。

まず回答の形式面を見ると、「注意」を促した部分の前半・「状態の変化」についてのみ記述する生徒が多く、後半・「どのように表現されているのか」、すなわち「変化」を象徴する言葉や行動までは記述し切れていない場合が多かった。

次に回答の内容面はどうであったか。まず、特に成人式と結婚式を例として挙げた生徒に顕著だったが、「新しい立場を実感・自覚」し、「周りからもそのようにみなされる」といった「変化」の指摘である。地位の個人的・社会的承認や以降に着目する視点である。また、成人式を挙げた生徒の中には、「変化」をただちに実感しづらいからこそ儀礼が必要であるという主張も見られた。いずれも、意義を認めるスタンスからの記述である。

逆に意義に疑問を呈する記述は、謝罪会見に集中していた。これは、「謝罪会見だけして済ませてしまおうとするのであれば良くない・会見は変化のスタートであってそれだけで終わらせてはいけない」という視点からのものである。

(4) 2問目の回答の傾向

2問目において選択された項目の内訳は表2の通りである。以下では選択肢ごとに回答の傾向を指摘する。

まず、「日常生活の中の二項対立や境界の具体例とその意味や背景」という選択肢への回答においては、二項対立の具体例とその二項対立に収まらない存在を

表3：2問目の選択傾向

選択肢	実数	割合
①二項対立・境界	72	30.8%
②身体感覚の歴史	30	12.8%
③空間論	132	56.4%
合計	234	100.0%

列挙するものが多かった。具体的には、「男と女・ホモフォビア」・「昼と夜」・「この世とあの世・シャーマン」がよく挙げられており、境界的存在の両義性に言及できている回答も散見された。総じて授業内で触れた事柄を記述する例が目立ったものの、それ以外の例を自らの経験をもとにして挙げる生徒もいた。

次に、「身体感覚の歴史的变化と、身体についての自分の実感」という選択肢への回答においては、新聞記事を用いて紹介した「身体の延長」というトピックと、身体を中心として意識する部分の腹から頭への変化というトピックがよく言及された。後者については、「腹」が中心というのはなかなか実感できない、とっさに守るのは腹より頭であるし腹痛より頭痛の方が重症に聞こえる、といった自らの実感を紹介しながらの説明が出来る生徒が目立った。なお、身体をめぐる数値について、自らの経験を介して言及した生徒も一定数いた。総じて具体例と理論的説明のバランスが他の選択肢への回答よりも良かったという印象がある。

最後に、「人間の空間の使い分け方」という選択肢への回答においては、ホールの4つの距離帯を挙げる生徒が最も多かった。その場合、ホールの説の紹介に留まり具体例を挙げるに至らないことも多かったが、距離帯の感覚のズレによるコンフリクトの発生とその予防の必要性に言及する生徒もいる。また、電車内での座り方（空いていればあえて人の隣には座らない・誰と乗るかによって座り方は変わる）や、満員電車では互いの個体距離が侵犯されているのでそれから気を紛らわすために携帯をいじるのではないかという分析の域に達した回答もあった。また、家の中の空間の使い分け方（公共的な玄関・居間と個人的な自室）もよく言及された。他にも、上座と下座や、「減反神社」も一定程度取り上げられていた。総じて自らの経験を振り返る回答が多かった。

(5) 試験結果からの考察

最後に、以上の試験結果から、「人間は時間や世界・空間をどのように区分して生きているのか、日常の時間空間認識について文化人類学的視点に基づいて捉え返す」という目標の達成の度合いを検証する。最もミニマムな達成目標としては、必ずしも文化人類学の用語

法に習熟していなくともよいが、自らの時間・空間に関する認識や世界観を相対化して考えることが出来る態度を獲得することである。結論から言えば、目標はおおむね達成できたものの、いくつかの傾向と課題が明らかになった。

第1問で扱った儀礼については、通過儀礼がその参加者による新しい社会的地位の獲得の表現であり、それに伴う自覚を促すものでもあるという視点で様々な儀礼を捉え返すことが出来ていた²⁹⁾。これは、最初に時間をかけて説明した儀礼が結婚式と成人式、すなわち状態の移行が比較的イメージしやすいものであったためであろう。しかし状態の移行の意味に比べてそれがどのように象徴的に表現されているかについての言及が少なかった点は反省点である。これは、儀礼論で日常を捉え返すためには私たちが様々な儀礼に囲まれていることを強調する例を多く出したことに起因すると推察される。この選択は上述のような成果をもたらしたが、儀礼の具体例の列挙を簡素にする一方で、象徴表現の解説にも一定以上のウェイトを置くことが有用と思われる。

第2問の設問においても、身近な例が取り上げられるという傾向は同様であった³⁰⁾。この傾向からは、身近な問題と（一見）遠い問題³¹⁾を同じ地平で考えられる姿勢の育成が課題であることもわかる。これについては、時事問題などを活用した具体例の提示などの方法を検討する必要がある。

4. 結論

本稿は、中等教育における文化人類学教育の実践報告を行うものであった。前章で述べた目標のために、儀礼論などの文化人類学の枠組を紹介し、それらを社会問題や身近な事象の理解に応用した。そして、この方法が中等教育における文化人類学教育の一方法としてありうることを、試験の答案に現れた生徒のリアクションを根拠として示した。最後に、本実践と本稿の意義の再確認と、本実践の位置づけの整理を行う。

(1) 生徒・中等社会科教育者・文化人類学者にとっての意義

生徒にとっては、身近な事柄を客体化するために有効な方法を示すことで、「当たり前」として無意識に処理していることの意識化や他文化との比較を通して自文化を考える姿勢の習得の端緒になるという点である。この姿勢は人の移動や情報流通のグローバル化に伴い、より必要性が増しており、進路に関係なく必要なものである。この点と、異文化に関する情報に接する年齢の低下があるため、進路が分かれる前の段階に学習する意義がある。

中等社会科教育の実践者・研究者にとっては、異文化・多文化理解の文脈において有用性が実質的に認識されながらなじみの薄かった文化人類学の授業案を、具体的な参考資料として提供できた。少なからぬ「プル要因」と「プッシュ要因」があったにもかかわらず、本稿と同様の試みはごく限られていた。

文化人類学者にとっては、中等教育における文化人類学教育論に貴重な一例を加えて議論を豊穡にするという量的拡大を行えたという点である。さらに、質的充実を行うこともできた。これまでの実践研究は、大学の教員が出張して行うもののように、特殊な環境下における教育実践であった。それも有意義ではあるが、非常勤ではあるものの高校の教員が正規の教科学習の時間の中で授業をして答案の分析を行うことで、文化人類学教育論に新たな様式を加えることができた³²⁾。

(2) 中等社会科教育及び情報科教育への貢献の可能性

最後に、情報科の枠内で行った本実践が、中等社会科教育及び情報科教育との間でいかなる関係にあるのかを検討する。

まず、中等社会科教育との関係についてである。高等学校地歴科の学習指導要領によれば、高等学校地歴科教育は、歴史的・地理的事象や現代社会の諸事象への「理解」を深めることを目指している。その「理解」のための方法の一つとして、歴史や文化の比較が

示されている³³⁾。複数の文化を比較する俯瞰的視点に基づく枠組を育ててきた文化人類学は、その手助けが可能である。すなわち、文化人類学（教育）は、現代的要請に基づいた中等社会科教育を内側から「補完」する役割を果たしうるのである。

加えて、本実践の場となった情報科にも関連がある。文化人類学は、メディアリテラシー教育に有用である。現在、世界各地にタレント等が赴きその地の紹介をするテレビ番組が多く放映され、インターネットによって世界各地の文化や歴史に関する情報が手に入る。しかし前者は演出を得た断片的なものであり、後者においてはその人のそれまでの検索履歴に基づいてよりその人が求めているような情報が優先的に表示されている。これらの情報を鵜呑みにしては異文化理解に支障があるものの、メディアリテラシー教育を担う情報科教育においてはその点はさほど留意されていない。メディアリテラシー教育の中でこれまで省みられなかった部分、例えば異文化の切り取られ方の問題点を具体例に基づいて指摘するなどの形で補うことが、文化人類学からの情報教育への貢献の余地であると考えられる。

謝辞

「情報科」としては異質な授業を認めて下さった情報科の先生方、この授業に積極的に参加し学習した生徒諸君に深謝いたします。

註

- 1) 文部科学省 2007『学習指導要領解説 情報編』開隆堂、p.27。
- 2) 井田仁康 2005「社会科・地理歴史科地理はどこまで学習すべきか」『中等社会科教育研究』24号、pp.1-10。
- 3) 中山京子 2008「国際理解教育における伝統・文化の教育」『教育フォーラム』42号、pp.24-33。
- 4) 吉田剛 2011「ナショナルシティズンシップ育成のためのシンガポール小学校社会科の構成原理」『公民教育研究』18号、pp.81-95。
- 5) 川崎誠司 2012「アメリカにおける多文化教育の理論と実践」『社会科教育研究』116号、pp.13-24。
- 6) 森田真樹 2014「国際理解教育と社会科教育のインターフェース」『立命館教職教育研究』1号、p.41。
- 7) 「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」と述べられている。平成18年12月22日公布・施行の教育基本法第2条5項 <<http://law.e-gov.go.jp/htldata/H18/H18HO120.html>> (2014年10月13日アクセス確認)。

- 8) 今谷順重 1972「社会科における文化人類学的観点の導入：新しい社会認識教育論確立のために（第二部）」『社会科研究』20号、pp.144-153。
- 9) 森茂岳雄 2009「多文化教育のカリキュラム開発と文化人類学：学校における多文化共生の実践にむけて」『文化人類学』74巻1号、pp.96-115。
- 10) 小林正人 2008「時間と空間認識の統合を目指して：高校地理歴史科教員からの提言」『学術の動向』13巻10号、pp.46-49。
- 11) 常木晃 2011「高等学校地理・歴史科教育における考古学・人類学の役割」『学術の動向』16巻9号、pp.48-51。
- 12) 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巻10号、pp.50-53。
- 13) 青柳真智子〔編〕1996『中学・高校教育と文化人類学』大明堂。
- 14) 祖父江孝男・星野平和〔編〕1982『社会科のための文化人類学』東京法令出版。

- 15) 中山京子 2011 「太平洋地域学習の意義と可能性：マリアナ諸島・グアムを事例にポストコロニアルの視点を育てる」『帝京大学文学部教育学科紀要』36号, pp.1-10。
- 16) 10歳の時に小学校などで行われることがあるという「2分の1成人式」も挙げられた。
- 17) 「儀礼の過程」とは、通過儀礼のように地位・状態の移行を伴う儀礼において、元の地位から「分離」され、いったん「過渡」的な状態に置かれ、例えば試練の達成などのしかるべき儀礼的行為を行った後に新たな地位に「統合」される過程のことである。例えば「結婚式」においては、「実家の一員・親に対する子ども」という地位を離れ、特殊な衣服に身を包んで「宣誓」等の儀礼を行い、宗教的職能者による承認や乾杯・祝辞を得ながら新たな「家」の一員となる（あるいは独立する）ことが表現される。
- 18) 通過儀礼とは、成人式のように子どもから大人など社会的地位の移行の際に行われる儀礼である。年中行事とは、季節の進行に伴って行われる儀礼である（収穫祭など）。機会儀礼とは、病気などの不幸に際して随時実施される儀礼である。
- 19) 1型糖尿病は、主に幼少期に10万人に1-2人程度の割合で発症する自己免疫疾患である。糖分の代謝に必要なインスリンが作れなくなるため、毎日2-4回程度の注射が必要となる。多くは幼少期に親に注射を打ってもらうが、それを自分で行うことによって自分の身体を自分で管理できるようになることが「自立」の第一歩として語られることが多いことを背景とした説明である。
- 20) 「専門的な用法」とは、1章2節で述べた用法（世代を超えて再生産される人間の思考・感情・行動の総体）である。「日常的な用法」とは、「専門的な用法」で示される文化のうち、「長く続いていて高級・上品とされるもの」のみを指す用法である。
- 21) 酒井シヅ 2004 「頭痛の誕生と腹痛の変容」『近代日本の身体感覚』栗山茂久・北山一利〔編〕, 青弓社, pp.83-102。
- 22) 具体的には、身長・体重・血圧などが挙がるが多かった。
- 23) 浮ヶ谷幸代 2010 『身体と境界の人類学』春風社。
- 24) 濱雄亮 2009 「医療におけるアマチュアリズム：ピアカウンセリングの事例から」『生活学論叢』14号, p.36。
- 25) 鷺田清一 1996 「変容する身体（何が変わる？電子メディアと「時代」：中）」『朝日新聞』1996年11月13日夕刊5ページ。
- 26) ホール,E,T.1970 [1966] 『かくれた次元』日高敏隆・佐藤信行〔訳〕, みすず書房。
- 27) 山下惣一 1981 『減反神社』家の光協会。
- 28) 象徴的二元論とは、「左・右」・「東・西」などの事象に「優・劣」などの価値を二項的に付与する分類方法・世界観である。日本においても、左利きが忌避される傾向があることや、豊穡を祈願する祭りの中での地域対抗の綱引きにおいて、豊穡を意味する片方の地区が常に勝つように運営される事例などがある。
- 29) 成人式を「未成年」という状態から「成人」という状態に移行した自覚をもち（中略）親に頼った状態に区切りをつける」儀礼であると説明する生徒や、結婚式を「恋人同士が家庭を築きあげるといふことであり、二人の関係に変化が表れる。またこの変化は二人の間だけで発生するものではなく、周りの家族や友人など様々な人との関係性も作り上げることがある」と説明する生徒がいた（一部の表現を訂正している）。
- 30) 空間論について、「土地そのものは他と変わらないが、鳥居などの境界を置くことで、聖と俗を区切っている」と解答した生徒がいた。また、「満員電車では密接距離に未知の人がいる。そのため人は携帯電話を操作したり眠ったりと気をまぎらわせようとする。」といった、「分析」の域に達する解答もあった（一部の表現を訂正している）。
- 31) 例えばフランスの学校におけるムスリム生徒のスカーフ着用などが想定される。
- 32) 私見では、文化人類学側は、継続的かつ組織的な取り組みを、「内外」に向けて行う時期に来ている。「外」とは教育実践者・研究者・隣接分野の学会（日本民俗学会・日本社会学会など）である。「内」とは、中等教育への文化人類学の普及に必ずしも熱心ではない大多数の文化人類学者自身である。この「内」に対しても、中等教育段階での人類学教育の意義と方法、普及の必要性の理解を求めていくべきであろう。
- 33) 高等学校学習指導要領解説地理歴史編 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1282000_3.pdf> (2015年1月11日アクセス確認) を参照のこと。