

フィールドワーク教育の実践とその教育的効果：
コミュニケーション能力育成を中心にして

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2008-01-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 原尻, 英樹 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00000494 |

フィールドワーク教育の実践とその教育的効果： コミュニケーション能力育成を中心にして

原 尻 英 樹

目 次

イントロダクション：フィールドワーク教育とは何か

1-1 フィールドワーク教育の実践その1 妻良

1-2 フィールドワーク教育の実践その2 立岩

1-3 フィールドワーク教育の実践その3 一色

1-4 フィールドワーク教育の実践その4 大谷

2-1 フィールドにおける教師の役割

2-2 学生と大学の現状

2-3 フィールドワーク教育におけるコミュニケーションと学習

結論あるいはフィールドワークの教育的効果

イントロダクション：フィールドワーク教育とは何か

最近になって、フィールドワークという言葉は広く使われるようになった。ところが、この言葉の意味が確定されているのかといえ、一般的にはそうではないといえよう。一般的には、単なる聞き書きや現地視察までフィールドワークという言葉で表現されており、この言葉がもともとは学術用語であるという見方はあまりされていない。

学問の方法としてのフィールドワークは、ポーランド出身の文化人類学者、マリノフスキーによって、その方法と実践、両面において確立された。その著『西太平洋の遠洋航海者』(1922)で、それまで、曖昧にされていたフィールドワークとは何かについて、その実践も踏まえたうえで、マリノフスキーは、以下のように説明した。この内容自体はマリノフスキーの師であるリヴァーズの見解に依っているが、重要なことは、これらがマリノフスキーによって実践さ

れ、その後の文化人類学のフィールドワークの原型になったことであると考えられる。

- (1) 現地に生活し、その土地に住む人々との言語を可能な限り習得し、現地
の生活感覚で考えられるようになること、言い換えれば、現地の人々の
視点でものをみられるようになること。
- (2) 具体的な証拠資料による統計的な資料作成と具体的な文化項目の把握。
- (3) 行動類型の把握。
- (4) 住民が自発的に発言した言葉、意見、見解の記述。
- (5) 現地の人々に極力影響を与えないようにするためひとりでフィールドに
入って行き、現地の人々の生活の全体的把握をすること。

(原尻 1996 : 39)

つまり、フィールドワークとは、異文化理解の方法であり、これによって、生活する人々の世界に入り、そこで、人々の文化を学習しながら、それらの他者を理解していく過程であるといえる。この過程は、言語がまったく通じない社会への参加である場合、通常、最低でも数年はかかるのであり、現地視察や聞き書きと、このフィールドワークはその目的と時間のかけ方においてかなりの違いがみられる。フィールドワーカーは、まずは、当地の人々が常識的に知っていることを習得し、そこにおける礼儀作法やマナーをある程度マスターできていなければならない。このことによって、現地の人々とのコミュニケーションが可能になるからである。

フィールドワークの学問的な意味は以上になるが、フィールドワーク教育を考える場合、以上のような学問的な意味でのフィールドワークそのものを教育することは大変困難であり、その意味を踏まえたうえで、フィールドワーク教育について考える必要があると考えられる。

本論文では、2001年度に筆者が静岡大学人文学部に赴任して以来、4年間にわたって実践してきたフィールドワーク教育の具体的内容をもとにして、フィールドワーク教育の教育的意味について考察することをその目的とする。先に論じたように、フィールドワークそのものの学問的な意味と、フィールドワーク教育とは一応分けて考える必要があると考えられる。なぜならば、文化人類学の専門的研究者養成のためのフィールドワーク教育と、学部専門課程におけるそれ、そして大学の初期導入教育におけるそれは、その教育目的が異なってお

り、必然的にその意味が異なるといえるからである。

まず、学部専門課程におけるフィールドワーク教育の目的は、文化人類学という学問を専攻するにあたり、自分の問題関心にそってひとりでフィールドワークを遂行できるだけの能力を身につけるためにあるといえる。つまり、フィールドワーク教育を受けることで、自分自身がフィールドワーカーとしての実力を身につけられるようにならなければいけないといえる。そのためには、学生が文化人類学についての体系的知識と考え方をまず修得しておかなければならない。考え方もわからずに、「フィールドワーク」をいくら体験しても、これらはすべて経験レベルでしか意味をもたないからである。

次に、基礎教育あるいは初期導入教育におけるフィールドワークの教育目的には、専門教育のそれと異なり、フィールドワークという経験を通して、人と人との関わり方の技法を学び、他者理解と自己理解の相互の関係の中で両者についての認識を深めることや、現場の声を聞くことの大切さを学ぶことなどが挙げられる。つまり、一種のフィールドワーク活動による教育効果をねらったものが、この教育目的になるといえる。また、この教育目的は、一部の人にとってみると「常識的なこと」、「当たり前なこと」に映るかもしれない。しかしながら、現在の日本における教育体制においては、受験・暗記勉強が重視され、コミュニケーション能力、他者との共感能力は低下せざるを得ないのであるから、昔日の常識は、今日においては「意図的な学習によってやっと達成される内容」にもなっているのである。

本論文においては、フィールドワークとは何なのかという学問的問いについて考えながら、その教育の意味について考察するので、専門教育と初期導入教育におけるフィールドワーク教育の具体的違いについても論じる。具体的には、1章において、筆者が専門教育として民族誌（フィールドワーク）実習を実践した、妻良、立岩、一色と、初期導入教育の一環としてフィールドワーク基礎演習で実践した大谷の4者の事例を紹介する。

次に、第2章においては、これらの事例において教師にどのような役割があるかを論じ、さらに、教育実践との関連で、学生と大学の現状について考察し、最後にフィールドワーク教育におけるコミュニケーションと学習の観点からそれまでの議論をまとめる。そして、最後にフィールドワークの教育的意味について結論づける。

1-1 フィールドワーク教育の実践その1 妻良

2001年に静岡大学人文学部社会学科に赴任した私は、当初、助教授三人だけで担当する予定であった「民族誌実習」に実質的に参加することになった。これによって、私自身、初めてのフィールドワーク実習指導を経験することになった。この実習科目は、1年間の通年科目であり、フィールドワークの実習を通して、報告書という形で、学生に論文を書いてもらうことになっている、文化人類学専攻科目で最も重要な科目のひとつである。しかしながら、驚いたことに、この科目の運営費は、教員個人の研究費および私費であった。教員の交通費、滞在費などについて何ら援助はなかった（現在でもない）。つまり、何ら援助されることなく、専門科目の教育目的を達成するために、個人的に大学教育に貢献していた（る）といえる。それは、さておき、具体的なフィールドワークの過程について、以下記述する。

まず、どこを実習地にするかについては、この実習科目ではそれまで過去3年間に渡って伊豆半島をフィールドにしていたということとを考慮して、教員間で伊豆半島のいずれかの場所にしようということになった。しかしながら、具体的にどの場所にするかについての方針は決められていなかった。そこで、候補の場所を何ヶ所か、文献その他を参考にして教員達が選び出し、それら各々の場所を、学生に予備調査してもらい、それに基づいて実習地を決定することになった。

実習地を決めるにあたり、私が考えたことは、以下のことである。農村や漁村などのいわゆる「伝統社会」がフィールドワーク実習地に選ばれるには理由があり、都市社会とは異なり、社会の複雑度が相対的にそれほど高くなく（例えば、都市においては人間関係の作り方ひとつをみても、会社、学校、近隣、友人関係、その他があり、「伝統社会」と比べればより複雑であるといえる）、また、ある程度“閉ざされた”社会であるので、集中的なフィールドワークの実習として適していると考えられる。

文化人類学のフィールドワークにおいては、(1) 全体的アプローチ、(2) 参与観察、(3) 文献調査とインタビュー等、最低でもこれらのことが行われる。

(1) の全体的アプローチとは、フィールドワーカーは、特定の事柄のみを取り上げ、それについてだけ調べるのではなく、特定の共同体に生活する人々の生活全体、そしてその生活を支える社会全体に関心を向け、そこにおける文化を様々なレベルで学習することを指す。

次の、(2) 参与観察とは、共同体の行事や、その成員の活動等に参加して、

現場の実情を、実地体験を通して学びながら、同時に観察も行うことを指す。しかしながら、この表現は実は矛盾を含んでおり、参与しながら、観察することは実際には不可能であり、あるときは参与を中心に、そしてあるときは観察中心に対象と関わるのが参与観察の意味となると考えられる。いずれにしても、フィールドワーカーは自らの身体を直接使いながら、現地の人々とじかに関わるのが、この参与観察の前提になっている。^{注(1)}

(3)の文献調査とインタビューは、フィールドワークでなくとも、一般的な調査・研究で用いられている手法であり、現地でしか入手できない歴史文献資料や統計資料などの収集と、現地でしか会って話すことができない人々とのインタビュー（ヒアリングも含む）を、これは指している。

以上の3者を遂行するためには、フィールドワークの性格上、限られた地理的エリア、限られた範囲の数の人々、直接参与観察可能な環境条件等が必要になるといえる。つまり、フィールドワーク実習地選定の際には、これらの条件を満たす場所を探さなければならなかった。場所の選定に問題があれば、学生にとって実習における学習効果があげにくくなり、限られた日数での実習にその成果が期待できにくくなるからである。

学生の予備調査をもとにして、学生と教員との合議を経て、最終的な実習地を妻良に決定した。決定する前に、事前にある程度の資料にあたり、上記の選定条件についても個人的に検討したが、学生にはその旨伝えなかった。実習地選定の際の条件については、実習が始まってから、どのような条件について検討したかについて伝えたほうが、教育効果があがると判断したからである。実際のところ、実習地決定後、地元教育委員会への挨拶その他のため妻良を訪問して、実習地として条件が整っているかについて実地で調べたが、予備調査による学生の報告内容と妻良の状況とは一部食い違っており、選定条件に合っているかどうかについての吟味は、調査開始以後でないと、学生にとっては困難であることがわかった。

実習地が決定されてからは、実習地に関連する文献その他の収集を学生とともにおこない、文献講読を通して、学生各自の研究テーマを暫定的に決めてもらうことにした。ここで重要だと考えられることは、この時点では研究テーマが暫定的であるという点であり、文化人類学的フィールドワークにおいては、フィールドにおいて新たな発見をするのが常であって、それなしではフィールドワークの意味が逆に問われることになる。

先に記述したように、実習地決定後、妻良を訪問し、様々な確認等をなした。

この際には、宿泊地等の手配も当然することになった。現地の人々と直接にコンタクトが取れ、また、現地の人々との生活の共有をある程度可能にする必要性があるので、この条件を満たすのは、現地の公民館での宿泊であった。幸いにして、南伊豆町教育委員会と妻良の区長さん等のご協力もあり、公民館宿泊を認めてもらえることになった。学生は、自炊をし、買い物をし、そして現地の人々と必然的にコミュニケーションすることになる。現地の人々から見ても、学生が公民館で生活をしていることがわかる。観光旅行や遊びで来ていないことがこれにて証明されることになる。

実習前の準備が完了したのち、いよいよ現地入りとなった。現地入り前に、私が学生に伝えたのは、教員が具体的なフィールドワーク場面で、どのような行動をとるのか観察し、良いことを学ぶのではなく、良くないことを学ぶことが重要であるということであった。「良くないことを学ぶ」とは、「これは見習うべきことではないことを発見し、それとは反対のことをする」ことを指す。つまり、教員が一種の実験材料になり、反面教師として学生に使ってもらおうというのである。これは、教育者としての自分に課した注文であり、教員の具体的なフィールドワーク活動場面を通して、学生に何か学んでもらおうという教育的配慮でもあった。それから、学生に対しては、学生が実習の際に事故等を起こす可能性があるので、格安の学生保険に全員加入してもらった。本来的には教師についての保障も必要であるが、前述のように、大学、学部からの支援がなかった（ない）のであるから、これについては実質的に困難であった。

フィールドワーク期間中は、6泊7日、毎日学生によるインタビューに同行し、学生とフィールドを共有することに努めた。話の切り出し方、自己紹介の仕方、ラポール（信頼関係）のとり方、相手への配慮の仕方、話を発展させる方法等、まずは、私が手本を示して、次に学生につなげてもらうようにした。しかしながら、学生間でのコミュニケーションさえ、まともにとられていない（というよりも何がコミュニケーションであるのかがよく理解されていない）のであり、自分たちにとっての、未知なる他者である現地の年配者と話を成立させること自体が学生にとっては実は大変な作業であった。

現地入り前のお膳立てとして、地元の老人会等の会合を現地入り当初にしてもらうことにした等、人間関係づくりのきっかけも事前に準備できるように配慮したが、環境整備をいかにすすめても、人間同士のつきあいであるから、生身の人間同士のつきあいを学生がどれくらいできるかどうかは、やはり具体的な交渉の場をじかに経験することにあつたと考えられる。

毎晩、入浴後にミーティングを開き、その日のインタビュー内容、収集した情報の公開、自らのテーマについての検討等を4時間から5時間ほど続けた。もちろん、学生の発表については教員から質問、意見を出して、考える場を作り出した。しかしながら、フィールドワーク当初、ある発表への質問と意見が出されると、その後のラリーの応酬はあまり続かないことが少なくなかった。実習が終盤に近づくにしがって、だんだんとラリーが続くようになった。学生間、学生と教師間のコミュニケーションが活発化することと、現地の人々と学生・教師間のその活発化は、有意味な関係になっていることが、ここでわかった。

このミーティングの場は、学生間の情報交換のそれにもなり、日頃学問的なことについて学生間で論じ合うことがないので、お互いに何を知り、考えているのかを分かり合える場にもなっている。このような人工的場をつくらない限り、学問について語り合うことは学生間ではほとんどないといえよう。いわば、教師サイドから見るところの常識的なことを日頃実践していないので、フィールドワーク実習を通して、大学生として学問について語り合う機会が到来したというべきであろう。この場作りの案内役が教員ということになる。ミーティング終了後は、学生同士たむろして、何かの話をしていたが、当初は議論と呼べるものではなく、愚痴の言い合いであったり、「どうしよう、どうしよう」の連呼だったりした。ミーティングでのラリーが続くようになると、自然にフィールドのことを媒介にして、学問的なコミュニケーションが取れるようになった。

学生には、毎日、フィールド日記をつけるように指導していた。このフィールド日記は、自らの行動の記録のためだけでなく、フィールドワークを遂行するうえで、必要な手続きのひとつになるといえる。ジャーナリスト等による、インタビューやヒヤリングの場合、先方の人が語った内容そのものが重要となるが、フィールドワークにおいては、フィールドワーカーがどのような考えを持ち、どのような心的状況のときに、どのように人の話を聞いたかについて考えることが必要になるからである。いわば、前者が、自らの主観について考えずに、「あるものをあるがまま」に聞いているという前提に立っているのに対し、後者はフィールドワーク活動の文脈と自分自身の見方、考え方を反省的にとらえることで、フィールドデータの個々の意味について考えて、フィールドワークを遂行するという違いがあると考えられる。

さて、学生への対応等に加えて、妻良という場所とその歴史について記述する。妻良は、現在、海岸沿いの漁村で、民宿がかなりある観光地でもあるかの

ように見られている。しかしながら、江戸時代は西側からの船が停泊する風待ち港であり、東側からの船の風待ち港であった下田と並び称される海運と商業の港町であった。東海道線の開通や、帆掛け舟から動力船の時代となったことで、明治以後、風待ち港としての妻良は急速に衰退していった。その後かわって、テングサ漁などの海産資源が重要となり、次いで、戦後の高度経済成長期に民宿が全盛となった。現在は、高度経済成長期以後、過疎化がすすみ、これといった主要産業はなくなっているが、一応、民宿がまだあり、修学旅行の受け入れもして、漁業などの体験学習が妻良の看板になっている。また、この付近の他の自然村と比べると、過疎化の進行はそれほどまでにはすすんでいないため、三島神社のお祭りなども毎年行われている。

学生による論文名等（個々の論文の目次、ページ数等省略）は以下にあげる通りである。これらの論文は、各々が妻良の現在と歴史について考える際のひとつの切り口になっているといえる。

序

調査地地図

I 妻良の生活

| | |
|-------------------|-------|
| 妻良集落の生業史 | 中嶋 俊次 |
| 妻良の屋号 | 横山 清志 |
| ムラの守りとその組織 | 矢野 慎吾 |
| 高齢者の年齢意識 | 谷岡 聖史 |
| さつまいもの変遷 | 恵美賀寿雄 |
| 保存食からみた食文化 | 名和 真介 |
| 食物のやりとりを通じた人々の暮らし | 田口 公朗 |

II 妻良における信仰・儀礼・芸事

| | |
|-----------------|-------|
| 盆行事の過程 | 井谷 晋弥 |
| 妻良の盆踊り | 河合 洋子 |
| 妻良の祭りと芸事 | 立山揚一朗 |
| 寺と人々 | 芳賀 冬丸 |
| 妻良の神々を中心とした年中行事 | 村中 直樹 |
| 社会の変化と信仰の変化 | 鈴木 史記 |

Ⅲ 妻良と外部社会

| | |
|------------------|-------|
| 妻良における「ムグリ」の変遷 | 小野ちうり |
| 妻良における出稼ぎ海女の受け入れ | 鮎川みゆき |
| 海におけるなわばりの文化 | 坂井 玲香 |
| 体験修学旅行についての妻良 | 稲葉 寛子 |

編集後記

(平成13年度『民族誌実習報告書:静岡県南伊豆町妻良』静岡大学人文学部社会学科文化人類学研究室)

妻良には、他大学からの学生・研究者が過去何度も来訪しており、特に、その盆踊りが有名であるので、盆踊り研究のための来訪が続いた。しかしながら、文化人類学の全体的アプローチとこういった一点凝視型の調査とは、その方法において違いがあり、文化人類学的調査は、地元の人々の生活と歴史を理解し(他者理解)、その理解を遂行するフィールドワーカーの見方、考え方についても理解を深める(自己理解)ために、行うのであって、研究者の世界で関心をもたれていることについての何らか(特定の学問の世界で重要なこと)を明らかにすることだけのために、調査・研究するのではない。つまり、当事者の世界を学習し、それを記述しながら、客観的なレベルでの分析も行うのであって、当事者の世界の学習なしに、分析だけを先行させはしないのである。当事者の世界が「盆踊り」だけで形作られていないことは自明であろう。

ただ、フィールドワークによる調査には、特定の事象にフォーカスを、もちろんのこととして置かなければならない面もある。そうでなければ、学生各々の論文は書けないことになる。しかしながら、フォーカスを置く目的は、そのことを重点的に調べることによって、そこに生活する人々の全体的文脈が、ある方法的、資料的限界のなかで浮かび上がり、当事者も気づかないレベルで、ひとつの理解の方法が見出せることだといえる。つまり、単に特定の事柄についての知識を増やすことや、その学問的意味のみを探究することは、以上と相容れないと考えられる。

毎晩あるミーティングにおいては、「何のためにそれを調べるのか」という問いが、それこそ毎晩のように私の方から出され、学生は、「何のためにやっているのか」という学問的な問いについて敏感になっていった。そして、実はこのような問いかけについて答えられるようになるのは、フィールドワーク実習

中ではなく、一応、一週間の実習を終え、学生の各々のテーマに基づいて論文を準備しだしてから、つまり、論文執筆にとりかかる、夏休みを前にしてからである。学生は、この段階になって、実習中に自分が何をやり、どのようなデータを取ってきたのか、あるいは取ってきていないのかについて自覚的になり、自らのテーマに基づいたデータを収集しようと思うようになる。これは、実習が終わってから、自分のテーマに基づいたフィールドワークが始まると言い換えることもできる。当然のことながら、自らのテーマに基づいたフィールドワークは夏休み中に個人的におこない、そこで得たデータを中心にして論文を書くことになる。また、この学生個人々人によるフィールドワークは、それまでにフィールドワークについての基礎的認識を獲得し、現地における基礎的データが集まった上でのそれであるので、2、3日間で十分であった。

1-2 フィールドワーク教育の実践その2 立岩

2002年度の民族誌実習においては、指導を私ひとりですることになった。ひとりで指導をすることは大変な作業ではあったが、2001年度からの引継ぎであったので、私自身の教育実践としては、様々な成果があったといえる。

実習地の選定は、学生に対し、2001年度との連続性を考え、昨年度の実習成果も生かせる場所がより良いと考えられるので、昨年度の近隣の共同体を実習の対象にしたらどうかという提案をおこなった。全く未知の場所を、ゼロから調べるよりも、この方が学生にとっても、教師にとってもより良いと考えられ、また、学問的にいっても、複数年度の成果が隣接地域全体であれば、多角的に特定地域について考察できることにもなるので、より良いと考えられた。

文化人類学の調査の場合、先にも論じたように、フェイス・トゥ・フェイスレベルでの調査が可能であり、かつ、経験的レベルで、共同体の全体的文脈をある程度わかることができなければならないと考えられる。つまり、共同体の規模が大きすぎて、調査による直接経験が難しい場合、実習地として適切ではないことになる。しかも、ひとりの人間が、一日に会って、話を聞ける人数も限られ、滞在期間も一週間であるのであるから、この点も考えなければならない。例えば、静岡市のフィールドワークなるものは実質的に不可能であり、もし、やるとするのならば、静岡市のどの地域で、どのようなことを調べるのかをまず明らかにしておかねばならない。そして、その地区が共同体としてとらえられるかどうかについても検証が必要となる。このように都市研究は、文化人類学初心者には実習対象としては、かなり難しいそれであるといえる。

文化人類学による集中的フィールドワークの実習地選定は、以上のような難しい面があるので、その対象を隣接した特定地域に限定することで、文化人類学的フィールドワークの学習のための条件を整えることが可能になるといえる。

妻良の隣接共同体としては、同じく海岸部の隣村である小浦があり、行政区画は現在、妻良に組み込まれていて、妻良の枝村になっている吉田（海岸部にあるが生業は農業）、そして同じく行政区画は妻良であるが、自然村レベルでは、海岸の村に隣接する山村である立岩がある。

これらの三つのうちでどれが実習地として適切であるかの検討が必要であった。小浦は、妻良とは異なり、風待ち港ではなく、江戸時代から漁村であったところである。また、現在の生業形態は妻良と似ており、観光と漁業がその中心産業だといえる。吉田は妻良の枝村と呼ばれており、世帯数もかなり限られた集落である。立岩は妻良と一色という農村に挟まれた山村で、世帯数は限られているが、吉田ほどその規模が小さくはない。これら三者を学生とともに検討した結果、最終的には立岩に実習地を決定した。理由としては、小浦であれば、現在の生業形態は妻良と似ているので、共同体の作り方自体にそれほどの違いはないのではないかとということ、立岩は妻良の隣村でありながら、全く別の生業形態であり、妻良との関係を研究課題にすることも可能であり、そして、小浦と異なり妻良との関係がある程度あることが予想できること、さらに昨年度に引き続き、現在の南伊豆町全体から昨年度と今年度の成果を総合することも可能であること、吉田はあまりにも集落規模が小さすぎるので、複数の学生が実習に行くのには向いていないこと、これらがあげられた。

立岩に実習地が決められてからは、昨年同様、文献資料の検討が始められた。昨年と違うのは、予備調査自体は昨年ほど必要とされなかったことであった。既に、昨年度において立岩についてはある程度の知識が集められていたからである。昨年度の成果についての報告書のみならず、一年先輩からフィールドワークおよび報告書作成のアドバイスをもらうことになっていたもので、立岩も行政的には妻良の一部であり、立岩についての情報等も2002年度の実習生は先輩から教えてもらうことができた。同輩間のみならず先輩・後輩間のコミュニケーションも活発とはいえないので、民族誌実習を通して、先輩・後輩間のコミュニケーションをはかり、それによって実習の教育効果をあげることができるといえる。

教員サイドでは、昨年同様、南伊豆町教育委員会への挨拶、協力依頼をおこない、立岩住民に対して協力も依頼し、公民館に宿泊も可能となった。入浴に

についても南伊豆町の温泉に無料で入れることになった。地域社会とのより良い関係づくりには、地道に末永くおこなう努力が必要であることがこれによって確認されたと考えられる。

フィールドワークの過程は、ほぼ2001年度同様であったと考えられるが、ただ、妻良と比べても、世帯数や居住地域が限られていたので、ほぼ毎日同じ道を通い、近隣の人々の家でのインタビューをおこなった。昨年同様、調査対象を全体的に直接観察可能であることが条件だったのであるから、これは調査上、より良い条件でもあった。しかしながら、逆にいえば、立岩の人々からあまりにも近い距離に我々がいるとも考えられたので、現地の人々との人間関係の作り方には一工夫が必要だったともいえよう。特に、大きな道路沿いに公民館が位置していたので、道路から丸見えの状況であった。我々は、いわば「裸同然」であった。学生には、これは大変なストレスであっただろう。しかし、現地の人々から観察されるのもフィールドワーカーの宿命であるので、その点の学習にはなったといえよう。

現在の立岩には主要産業といえるものはないが、もともとは炭焼きと女竹(土壁が使われていた時代には女竹が壁の土の間に入れられていた)が生業の中心であった。また、立岩にはいくばくかの畑はあるが、田は隣の一色に行かないとほとんどない。立岩と一色間では婚姻関係が成立していたので、親戚付き合いもあったが、妻良との間には婚姻関係は成立しておらず、海産物と農作物等の物々交換あるいは買い取り交換が成り立っていたのみであった。立岩の人々にとって一色は田のある良い土地であった。実際、一色の方に田を所有している人もいた。しかしながら、立岩自体は、海岸の村と農業の村に挟まれた山村であるといえる。次に掲げるのは、2002年度の民族誌実習報告書の目次である。

まえがき

| | |
|-------------------|-------|
| 序 章 立岩の位置と人々 | 原尻 英樹 |
| 共同体意識の変遷 | 都竹 里美 |
| —「ヤマガ」から学校的「個人」へ— | |
| 家督相続とムラ居住 | 黒澤 春香 |
| —相続優先の原理— | |
| 「親戚」概念の検討 | 橘 真美 |
| —祭を通じた親戚間の交流について— | |
| 交換財としての餅の意味 | 田部 夏子 |

| | |
|-------------------|-------|
| 理念としての祭から生活の祭への過程 | 鈴木 史記 |
| —祭の一般論への覚書— | |
| 家族制度の理念と現実 | 立山揚一朗 |
| —立岩の事例より— | |
| 炭焼き労働の位置付け | 矢野 慎吾 |
| —都市労働への序章— | |
| 学歴社会の道程 | 田邊 寿子 |
| —立岩における学歴志向の事例より | |
| 過疎過程における文化の創造 | 金子 政一 |
| —立岩の事例より— | |
| 編集後記 | |

(平成14年度『民族誌実習報告書:静岡県南伊豆町立岩』静岡大学人文学部社会学学科文化人類学研究室)

2001年度の報告書と2002年度のそれを比べると、特定の共同体内部についてのみならず、隣接する共同体との関係についての考察をはかっていることがその違いといえる。年度ごとに隣接する共同体の実習を継続する意義を、ここに認めることが出来ると考えられる。他の共同体と独立無縁に存続してきたそれは、歴史的にいつて考えることはできないのであり、ひとつの共同体について考察する場合は、常に他との関係について考えなければ、文化人類学的全体的アプローチが貫徹されたとはいえないからである。一年毎の積み重ねが、フィールドワーク実習のより良い教育効果を生み出す実績になっているといえよう。

2001年同様、学生個人による追跡調査を経て、先にその論文題目を引用した論文執筆となった。

1-3 フィールドワーク教育の実践その3 一色

2003年度は、私と新任の助教授1名で民族誌実習の指導をすることになった。実習地については、2001年度からの継続を考え、立岩の隣村であり、しかも立岩の人々と姻戚関係者もいる一色にすることにした。2001年度の報告書でも、その姻戚関係については調査されているので、2003年度の学生にとっては、前年度を引き継ぐことで、実習前に調査地について、2002年度先輩から様々な情報と調査上のアドバイスをもらうことができた。さらに、調査前に、2001年度、2002年度の報告書を読むことで、妻良、立岩を中心とした地域全体について

ての基本的知識が共有された。

海岸部の妻良から急な坂を上って、ひたすら前進すると、高台に到着し、そこにある比較的狭い一帯が立岩である。そこから、平地を少し歩くと、いつの間にか一色に出る。しかしながら、このあたりの人々であれば、どこからどこまでが立岩で、どこからが一色かをよく知っている。一色には、南伊豆町全体からみても比較的広い田がある。そして、様々な歴史的経緯によって、この魅力的な田の一部は、立岩や吉田等、一色以外の人々に所有されてきた。吉田は海岸部の村であるが、海外沿いには開けた平地がある。現在は、アロエなどの商品作物が栽培されているが、それまでは田であったところである。しかしながら、海に近いので、塩害の被害を受けやすく、山をひとつ越えて、歩いて2時間ほどかかる一色に田を持つことは、吉田の人々にとってその生活上必要なことでもあった。実際、吉田の人々も立岩の人々同様に、一色の人々と姻戚関係をもっている（自然村としての一色は蝶ヶ野といっしょになり、行政的には吉祥区にあるが、今でもこの両者には、もともとは別の村であったという見方が残っている）。吉田は妻良の枝村といわれても、妻良の人々との姻戚関係はほとんどなかった。

一色はこのように比較的恵まれた農村だと表現できる。恵まれたところであるがゆえに、他所の人々から田がねらわれ、そして一色内部でも土地をめぐる、地主—小作人という上下関係が作られていた。有力地主たちによる土地支配の様式は、戦後の農地改革まで続いたが、それ以後は土地所有をする人々がそれまでの地主に限られなくなった。しかしながら、この時点において土地支配が当地における社会関係を規定していたということ、つまり土地支配の意味自体は変わったとは考えられない。この意味が変わったのは、高度経済成長以後、過疎化が進み、田畑が放置され、荒れ放題に荒れていくことになってからであった。一色では、現在、荒れた田畑を散見することができる。ただ、このような状況にあっても自らが一色の人間であるというムラビト・アイデンティティは今でも維持されている。実質的な村という共同体が意味をもたなくなった今でも、人々の観念のなかではまだムラが存在しているのである。

次に掲げるのは、2003年度の民族誌実習の目次である。

まえがき

序 章

吉祥（一色・蝶ヶ野）の葬墓制に関する考察

谷岡 聖史

江口 敏郎

| | |
|-------------------------|-------|
| 「氏神」概念の歴史的変遷の検討 | 中西 淳 |
| —姫宮神社の事例を中心に— | |
| 庚申講からみた吉祥の人々の共同体意識 | 河合 梓 |
| 生業の変遷からみた労働の意味 | 内藤 友加 |
| 農山村における職人の社会的地位とその意味 | 坂本 幸治 |
| —吉祥（一色・蝶ヶ野）の事例より— | |
| 社会教育と人間関係の関わり | 橋本 竜太 |
| 土地所有と「共同体」のあり方 | 森 宗太郎 |
| —吉祥の事例より— | |
| イエ、ムライメージと人々の生活 | 鈴木 紀子 |
| —イエ存続観念を中心に— | |
| 過疎地域における都市的状況と自己イメージの形成 | 谷岡 聖史 |
| 編集後記 | |

そして、次にあるのが、私が書いた本報告書のまえがきである。

まえがき

2001年度には妻良、2002年度は立岩、そして今年度は吉祥の調査をおこなった。これらは現在の行政区画では南伊豆町にあるが、そして海側から岡側への連続した場所でもあるが、生活形態は各々異なっている。さらに、吉祥には一色、蝶ヶ野という江戸時代のムラが合併されて行政的な一区画である吉祥になった経緯がある。

このような活動を継続していくと、これまで語られてきた日本のムラ、神社、人間関係等が、実は時代の要請などによる「つくられたイメージ」に過ぎないことがわかってきたし、本来調査・研究すべき対象が十分には探究されてきたとはいえないこともわかってきた。さらに、文化人類学の調査の特徴である全体的アプローチによって、ムラの構造的な意味とムラの広がりがわかってきた。この場合の全体とは、歴史的には江戸時代から現代までの時代の広がりを指し、地域的には班単位の実質的なムラから人々の行き来に表象されるムラとムラとの関係を指し、また、共同調査によって、1人の調査ではカバーできない共同体の全体性も意味している。

お読みいただければおわかりのように、各々の学生の論文は、それぞれ一本で完結しているが、その前提となっているデータは常に他学生の論文内容との

関係で成り立っている。共同調査・研究の特質をうまく応用したととらえるのは、ひいきめだろうか。ただ、学生の次のステップは、個人研究で全体的アプローチを遂行し、個別の問題関心を探究することであると考えられる。

今年も南伊豆町教育委員会をはじめ、南伊豆町の行政関係の方には大変なお世話になった。どうもありがとうございます。それから、吉祥を中心とした現地の方々には並々ならぬご協力をいただいた。ありがとうございます。

本報告書は、今年も現地の方々にお見せして、ご批判をたまわることで、現地の方々へのいかばかりかの還元をしたいと考えている。できれば、忌憚のないご意見等といただければ幸いである。

(平成 15 年度『民族誌実習報告書：静岡南伊豆町吉祥（一色・蝶ヶ野）』静岡大学人文学部社会学科文化人類学研究室)

正直なところ、2003 年度の報告書に書かれた学生各自の論文には学術的にもかなりのレベルに達するものがあり、全般的にみても、2001 年度から継続してきた隣接地域調査の成果があらわれていると考えられる。

2003 年度のフィールドワーク実習過程は、基本的にはそれまでと同じであったといえるが、ただひとつ顕著な違いがみられた。実習が始まって、2、3日後に、ミーティング以外の、例えば料理中の台所においても、学生同士で調査についての議論等をはじめたことがそれであった。このような積極的姿勢は、2001 年度、2002 年度においては、実習がほぼ終わりかけてからであったので、2003 年度はそれだけ学生の動機付けがより強くなったと考えられる。

この要因のひとつとして、実習調査に行くまでの事前学習と、事前学習に必要な文献がそれまでの民族誌実習の蓄積としてあったことがあげられる。心理学でいうところのレディネスが実習前にある程度整えられており、もし、個人的にそれを十分に活用していない者がいたとしても、集団調査の過程でお互いに不足分を補うことができたと考えられる。このことは、実習後の個人調査にもあらわれており、公民館宿泊について各々のスケジュール調整をして、複数の学生が同時期に追調査を行った。2002 年度においてもこのような態度は多少見られたが、2003 年度においては実習中より個人調査にいたるまで、これが継続したのである。

1-4 フィールドワーク教育の実践その4 大谷

2003年度までは3年生用の専門課程としての民族誌(フィールドワーク)実習担当であったが、2004年度においては、この年に始められた1年生用の「フィールドワーク基礎演習」を担当することになった。執筆時点の2005年1月4日段階では、まだレポートが提出されていないので、そのレポートの添削指導もしていないが、それまでの実習内容について論じることにする。

このフィールドワーク基礎演習は、フィールドワークの概念を文化人類学におけるそれよりもさらに広げ、文献調査や史跡調査なども含む、野外調査一般についての授業科目である。よって、担当の教員の専門によってその教育目的と内容が異なり、学生は自らの志向にあった専門領域の教員を選び、それに沿ったフィールドワーク教育・指導を受けることになっている。

私の専門は文化人類学であるので、この専門に沿ったフィールドワーク教育を行うことにしたが、1年生用の科目であり、文化人類学の専門科目ではないので、この科目なりの教育目的が必要になった。つまり、文化人類学の専門教育を1年生用の教育に応用し、その科目なりの教育目的を設定し、その目的遂行のための教育内容にすることにした。

2001-2003年度まで、専門教育としてのフィールドワーク実習を担当した経験から、そして、初期導入教育として、「新生セミナー」を2年間、「文化人類学概論」を4年間担当した経験から、1年生の後学期におけるこのフィールドワーク基礎演習科目の教育目的は、実践的コミュニケーション能力の獲得とその発展にすることにした。このコミュニケーション能力には、レポートを書くことも含まれ、これは他者とのコミュニケーション一般を指している。

昨今の学生一般にいえることであるが、おしゃべりや単純な情報交換は日常のおこなわれているが、相手にすこし突っ込んだ話、例えば、人生論や学問についての話などは避けられる傾向にある。お互いに適度に距離を置き、適度に付き合うことが「普通」とされているのである。このように学生間のコミュニケーションさえ十分にとられているとは考えられないのであるから、自分達とは別の世界に生きている人々とのコミュニケーションをはかることには、かなりの困難が予想できる。このことは、3年生用の民族誌実習でも明らかであった。

当事者の学生としては、コミュニケーション能力といわれても実感が伴わないと考えられるが、私としては1年前期の「文化人類学概論」で、具体的な資料を提示して、「今、企業が求めている人材は、コミュニケーション能力のある

人であって、これはソフト開発能力とも関連しているとみられているので、企業としてはハード面での資格などは入社後取得すればいいと考えているが、この能力については最初から能力のある人だけを採用するといっている」と学生に告げた。

恐らく、静岡大学の初期導入教育においては、このように卒業後の就職のことを念頭に入れた授業はほとんどないと考えられるが、このことを伝えておかないと、何のためのコミュニケーション能力の獲得かという疑問が学生に湧くことになるといえるので、1年前学期においてこのことを伝えた。もちろん、いくら具体的資料を提示してこのことを説明したからといって、学生全体に浸透するとは限らないが（もし、浸透をはかるつもりであるならば、すべての初期導入教育で同様のことをいわなければ、その教育効果は薄くなるだろう）、一応、私としてはフィールドワーク基礎演習の教育目的の意義について学生に説明したのである。

私は、1年後学期でのフィールドワーク基礎演習の説明会においても、同様の説明をした。そして、具体的なプログラムとして、大学のある大谷地区において、（1）前近代の人間関係を規定していたと考えられる土着の信仰、（2）地震対策にみられる新たな人間関係作り、これらの2つを提出した。

まず、1学期間かけてフィールドワークを継続するうえで、学生が容易にアクセスできる場所がより良いし、またこのフィールドワーク基礎演習を大学と大学のある地区との地域連携の足がかりにすることも可能になるので、大谷地区を選定した。次に、（1）のプログラムが何ゆえに提案されたかという点、大学がこの大谷地区に来るまでは、ここはもともと農業・漁業を生業とする村社会であって、高度経済成長以後に、この村社会に新興住宅街がつくられ、もともとのムラビトとよそからの人々がここに住むことになったからであった（このよそからの人々には大学関係者、学生も含まれる）。過去の大谷地区における人間関係のあり方（社会構成）は、もともとのムラの人々の原理に規定されていたと考えられるし、まだムラの人間関係が継続しているのならば、この原理を把握することで、人々のつながりのあり方がわかると考えられるのである。

（2）の地震対策のための新たな人間関係づくりを何故にプログラムに入れたかという点、地震対策のためには日頃から近隣の人々との人間関係が形成されていなければならず、これはそれまでのムラの原理とは必ずしも一致するとは限らないからである。この人間関係がなければ、最悪の場合命を失うかもしれない。また、この新たな人間関係づくりには、地震対策の一環として静岡市

や静岡大学も関係するので、この研究によって前近代の人間関係とは一応切り離された形で、あらたな人間関係作りとは何かが探究できると考えられる。

学生に対して、全体説明会と最初の個別授業において、以上について説明した。結果として、一次志望の学生と二次志望の学生を合わせて12名が私の担当になった。初回の授業では、フィールドワークの目的は当事者を理解することであり、それを遂行する過程で、自らのコミュニケーション能力を高めることもできるようになると説明した。次に、学生の希望を聞き、班分けをした。学生の希望をそのまま受け入れ、(1) 宗教班、(2) 地震班を各々二班ずつ作った。三年生用の民族誌実習においても、ある程度テーマが近い者同士で暫定的に班を作ったが、今回のフィールドワーク基礎演習では、班ごとのテーマを最初からある程度設定したうえで、学生に選択させた。テーマの設定から始めるのでは、なかなかそのテーマが決まらないと考えられたからである。

しかしながら、教員によるお膳立てはここまでにして、学生に対し、「宗教班の人たちは、大谷地区に住んでいる人であれば自宅から200メートルぐらいの範囲、大谷に住んでいない人であるならば、特定のポイントから同じく200メートルぐらいの範囲に、神社、祠、墓、庚申塔、宗教に関するモノならばなんでも構いませんから、どのようなモノがあるか詳しく調べて、次回報告してください」と告げ、「地震班の人は、まず町内会や大学の地震対策部局等を各々調べて、次回報告してください。地震班は、フォーマルな組織に関する人々からあたる必要があります」と告げた。200メートルも歩けば、何らかの宗教に関するモノがあることは予め調べておいたし、地震関係については町内会、静岡市、大学、それぞれ何らかの対策をとろうとしていることも知っていたので、学生の動機付けを高めるために、個々人で独自に現場に当たってもらうことにした。

次の授業およびその次の授業までに、大方の情報を報告してもらい、4つの班の各々のテーマを暫定的に決定し、この授業科目の全体会で各々発表ということになった。学生からの情報を整理するためには、どのような学問的テーマが可能であるかを、学生の思いつきや日常的発想から引き出し、それに基づいて複数のテーマ設定が可能であることを告げた上で、どのテーマにするのかを考えてもらった。その結果、宗教班は、(1) 庚申講、(2) 不動明王、の二つに、そして地震班は、(1) これまでの地震対策と人間関係、(2) これからの地震対策とこれからの人間関係づくり、の二つになった。

全体会での発表が終わってからは、各々のテーマに基づいて関係者のアポイ

ントメント取りや集会、会合等の開催情報について、各々の班で手分けして集めてもらい、毎回の授業は、一週間集めた情報とデータについての発表会になった。この過程で、アポイントメントの取れたインフォーマント（話者）のところに学生と同行し、フィールドワークの技について体験できるようにした。最低でも一回は、私とフィールドを共有できるようにとりはからい、技を体験し、技の意味について考えられるようにした。これによって、土曜、日曜等に学生のフィールドワークに同行することになった。もちろん、フィールドの人々の都合を最優先するので、神社での清掃の手伝いなどは早朝7時半ということもあった。

インタビューの場面では、私が手際よく話を切り出し、その話が、あれよあれよと発展するなか、学生達はあっけにとられた感じで、ほとんど言葉を失うようであった。インタビュー中も何度か、「何か聞きたいことがあれば聞いてください」と促して、それから少しずつ話が展開するのが常であった。頃合を見計らって、インフォーマントに別れを告げたあと、参加した学生とは短時間であるがミーティングをして、今回のインタビューの内容について解説するとともに、学生の所感について聞き、フィールドワーク経験の意味について考えてもらった。

このようにして情報やデータが集められる過程で、班のテーマに基づいて個人個人のテーマについて決めてもらい、データ文献と研究方法についての文献を紹介した。学生には、「論文を書く場合、本来的には自分で文献を検索しなければなりません、1年生ですから、特に研究方法についての関連文献は、まず私が紹介しますので、これを基にして、他の文献にもあたるようにしてください」と語り、宗教班のメンバーには、3年生用の民族誌実習報告書3年分のものを渡した。これを読めば、各々の課題にどのような考え方が応用可能であり、その他にどのような文献があるのかわかることができるからである。地震班のメンバーには、文化人類学以外の参考文献を渡したが、「これは文化人類学の文献ではないので、まずは当事者にとってどのような意味があるのかを考え、それを特定の方法に基づいて客観的に分析する（文化人類学的アプローチ方法）にはどうしたらいいか考えるひとつの足がかりとして使ってください」と語った。

冬休み中に原稿用紙で20枚以上の原稿を準備するように学生に告げ、正月明けをまつことになった。1年前学期において、私が担当した文化人類学概論では原稿用紙10枚のレポートを提出してもらい、その添削指導も行っているので、ここで20枚は無理な注文ではないと考えられる。教育はすべからく、ステップ・

バイ・ステップで行わなければならないので、1年前学期における初期導入教育の役割は小さくないと考えられる。

2-1 フィールドにおける教師の役割

フィールドワーク教育実践に基づいて、フィールドにおける教師の役割について、以下まとめ、最後に、フィールドワーク教育一般における教師の役割について考察する。

フィールドに入る前のお膳立てが必要なのはいうまでもない。いままで、フィールドワークなるものは一度も経験のない学生なのであるから、ある程度の準備を教師がしなければならない。文化人類学の専門教育レベルのフィールドワーク教育においては、フィールドに出る前に、フィールドワークやフィールドワークに基づいた民族誌についての講義をまずおこない、次に、自らフィールドワークをおこなうという手順になるが、一年生用のフィールドワーク演習では、学問的なレベルでのフィールドワークとは何かの検討をそれほどまでにはできないし、また、そこまでフィールドワークについての十分なる学問的認識が必要だともいえないと考えられる。後者においては、フィールドワーク基礎演習における経験を通して、その学問的意義なり、フィールドワークを实践する目的が、学生によって結果として認識できれば授業として成功したといえよう。

以上のように、3年生用の専門科目としての民族誌実習と1年生用のフィールドワーク基礎演習ではその教育目的に違いがみられる。しかしながら、教師の役割の一般的性格も指摘できる。まず、フィールドに入る前に、どういった目的でこのフィールドワークを行うかの説明を十分におこない、それに基づいたプログラムがどのようなものなのかを、授業の最初に説明しなければならない。これについては他の授業科目も同様であるといえるが、実際にフィールドに出て調査をする実習科目では、このことはその後のフィールドワークの動機付けにも繋がるので、特に注意を要すると考えられる。

次に、教育効果をあげるための実習地の選定が重要になると考えられる。このためには、前もって、教師が実習地について資料を集め、ある程度検討する必要がある。一部の人々のあいだには、教員が学生を引率し、あとは学生の好きなようにさせることが実習だと思っている「素人」がいるようであるが、学生以上に教師がフィールドについて学習しておかないと、教育活動はできないはずである。「修学旅行の引率」と、フィールドワークの実習指導とは、質的にまったく異なるといえる。

教師のこの基本的態度はフィールドにおいても維持されなければならない。教師はフィールドワークの場においては、学生にとってひとつのモデルであり、フィールドワークを具体的にどのように実践するかの一の手本にならない存在であるといえる。もちろん、これには反面教師も含まれるので、教師自らが学生の視線にさらされ、教師の方もより良いフィールドワークを実践するよう切磋琢磨しなければならない。この姿が学生にとって重要な教材になると考えられる。この教育効果をより強力に貫徹するためには、実習地内では、基本的には徒歩で特定の場所に移動可能であることがベターであるといえる。これによって、教師も実習地についての全体的文脈を把握しやすくなり、教師がインフォーマントにインタビューする場面等で、その全体的把握を教師がどのように行っているのかを学生自ら経験できるからである。

次に、学生の調査について報告会、ミーティングを、集中的実習であれば、毎日、一週間に一度の演習であれば毎週開き、学生の発表内容について質問、意見を、教師の方から出さなければならない。これらの質問と意見の前提としては、実習地のフィールドについての基本的知識とそこでの教師自身のフィールドワーク体験、実習地以外でのフィールドについての民族誌的知識と考え方、文化人類学の研究およびその研究方法論についての知識と考え方、教師の（実習地以外での）これまでのフィールドワークに基づくフィールド感覚、これらが必要になるので、このような指導の場面においては教師の力量とキャパシティが問われることになると考えられる。

学生と教師とのインターラクション、あるいはコミュニケーションについては、以上のような具体的場面における意味があると考えられるが、このようなコミュニケーションを繰り返すことによって、学生と教師間のより良いコミュニケーションが、学生間のそれにつながり（フィールドについての情報交換、意見交換がその契機となる）、また、現地の人々と学生及び教師との間のより良いコミュニケーションにも関わってくると考えられる。教師が現地の人々とより良いコミュニケーションを形成しようとするのを学生が観察しているのであるし、学生が現地の人々とより良い関係がつけられなければ、フィールドデータがとれないのであるから、現地の人々、学生、教師、それぞれの間のコミュニケーションは相互に関わっているといえるのである。

つまり、フィールドワーク実習における教師の役割とは、現地の人々、学生、これらの人々の間であって、お互いのコミュニケーションを媒介することであると考えられる。これによる教育効果は明らかであり、学生においてはコミュ

コミュニケーション能力の育成と、その発展あるいは契機になると考えられ、現地の人々にとっては、フィールドワーク実習を通して学生と教師と出会い、お互いのコミュニケーションの嚆矢になると考えられる。

2-2 学生と大学の現状

フィールドワーク教育の教育目的やそこにおける教師の役割は、教育目的の前提にある教育理念に支えられているといえるが、いかに高尚な教育理念があるとしても、現実の教育現場には生身の学生がいて、それらの学生は教育についてのイメージやそれに基づく受け取り方をもっている。よって、必要なことは、現在の大学生が教育についてどのように考えているのか、あるいは考えていないかについて考察することであると考えられる。

次にあるのは、2004年度の授業アンケート調査の報告書に書いた私の報告である（1年生前期の選択必修科目である「文化人類学概論」）。

成績評価に際し注意した事項

小レポート1回、大レポート1回（4,000字程度）、試験1回で成績をつけた。レポートはその形式が整っていればBとし、それに内容が充実していればAとした。試験は、授業全体のテーマについて理解したうえで、各々のサブテーマを論理的につなぎ合わすことができるかどうかの試験であり、授業内容を理解できていればBとし、それに加えて自らの意見が論理的に表現できていればAとした。

成績評価の内訳

| | |
|---|-------|
| A | 28.7% |
| B | 58.6% |
| C | 02.3% |
| D | 10.3% |
| E | 0 |
| X | 0 |

報告内容

今年度のアンケート結果によれば、昨年度に比べると、授業内容の理解度が低くなっている。授業内容とレポート課題等（教師による添削指導も含む）は

昨年とほぼ同様であるので、学生の受け取り方が変わったと見なければならぬだろう。他のアンケート項目については、出席率が昨年よりもさらに高くなったこと以外はあまり違いがない。

成績についてはレポート提出率及びレポートの成績が昨年よりも落ちている。試験についてはそれほどの変化は見られなかった。

このことについて以下、考察する。私の場合、試験問題に「授業に参加し、何を学んだかについて論じよ」を出したので、全ての答案、それに、何人かの学生とは直接話をしたので、これも資料になる。

「大学に来てからも高校の延長でそのまま勉強していけると思っている学生が多いし、『新たな考え方を学ぶ』といわれると、自分を否定された気分になります。高校卒業までで、既に自分が完成していて、あとは大学で知識を覚えればよいと思っている学生が大半だと思います」とある一年生は語った。この発言を裏打ちするのは、答案である。この学生が語っている内容そのものが大半の解答には語られている。

つまり、1年生に顕著にみられる学生の性格は、心理学でいうところのナルシズムが強く、大学の授業に求めているのは、単なる知識であり、「考え方を学ぶ」という発想自体が希薄であり、授業中は、何も考えずに、「眺めている」学生がかなりいると見られる。

授業では、本を紹介しても、読むことがないということもわかったので、二回にわたって、入門書、概論書の現物を授業に持参し、回覧したり、TAの大学院生等に学生生活について語ってもらったりしたが、どうも、これだけでは、不十分だと考えられる。ナルシストの特徴には「自分の見方は全ての人々の見方」という傾向があるので、学生によって見方が違うことがわかれば、自分の見方を相対化できると考えられる。そこで、ホームページ上に「広場」をつくり、そこでコミュニケーションのきっかけをつくるという方法が有効であろう。

中間アンケートでは話し方が早すぎる、声が高いなどの批判があり、そのリクエストに対応したが、結果的にそれでよかった学生とそれではよくない学生に分かれ、しかも授業中には何らの要望も出されなかった。気軽に質問、要望を出せるような方法があれば、「自分の見方」に気づくことができるといえる。

ただ、答案全般についていえば、「受験勉強と大学の学問の違いがわかった」というものが大半を占めたので、授業としてはある程度成功したといえるだろう。

以上が報告書の内容であるが、学生の語りとしてある文中の引用部分は、静岡大学の現在の学生気質を知る上で重要であると考えられる。

「大学に来てからも高校の延長でそのまま勉強していけると思っている学生が多いし、『新たな考え方を学ぶ』といわれると、自分を否定された気分になります。高校卒業までで、既に自分が完成していて、あとは大学で知識を覚えればよいと思っている学生が大半だと思います」

もし、大学教育を実りあるものにしようとするならば、このような学生気質に対して大学教育はどのように対応するか真剣に考える必要があると考えられる。私としては、この授業科目において、大学4年間で何をどのように達成し、それが卒業後の就職にどのように関わるのかということを、新聞、報告書、その他の資料（授業内容に客観性があることを示す資料）のコピーを配布し、授業自体が一種の葛藤経験になるようにプログラム化した。

次にあるのは、ある学生の答案内容である。この種の答案は、全体で30%ほどであったが、「受験勉強と大学の学問の違いがわかった」という答案内容は全体として80%以上あった。

問題（2）授業に参加し、何を学んだかについて論じよ。（掲載については当該学生の了承済み）

私は、文化人類学概論の授業を受けて、文化人類学やフィールドワークについて、また大学や韓国についてなど、多くのことを学んだ。その中でも、特に印象的であったのが、高校までと大学の違いについてである。そこでなぜそのことが特に印象的であったのか、以下に理由を述べる。

まず授業の受け方についてである。大学に入り、授業を受け、私は授業に対してそれまでと何かが違うことを感じていた。高校までと同じようにいすに座り、先生の話聞きしていたのに、何も理解することができなかつたのである。私は自分が理解できないのは先生の話が難しすぎるからだと思っていた。しかし、原尻先生のお話を聞いて、それは自分が考えていなかったからだということに気づいた。確かに、授業の内容は高度であったが、理解できなかった一番の原因は私が考えていなかったことにあるのである。私は高校までと同様に、ただ座って授業を聞いていただけであったのだ。そこで、原尻先生のお話を聞いてからは「考える」ことに努めた。するとそれまでよりも理解できるようになったし、また何よりも授業に対して興味を持つよう

になったのである。これは私にとって大きな変化であった。したがって非常に印象的であったのだ。

次に、読書に対する姿勢についてである。文化人類学概論にはレポートがあり、そのために本を一冊読んだ。以前ならば、本を読んでも読んだきりであったが、今回は読んで自分の意見を「考える」ことが必要であった。そのためには、著者の主張をしっかりと理解する必要があり、本文の一字一句全てを丁寧に読む必要があった。これは大変なことではあったが、しかし本を理解することができたし、その分野に対して新たな興味を抱くことができた。これは文化人類学のレポートがあったから得ることができたものであり、また本来あるべき読書に対する姿勢であると私は感じた。そのため、非常に印象的であった。

以上より、私は文化人類学概論の授業から、高校までと大学の違いを学んだ。この違いは大学での授業や読書など、学習において、「考える」ことが必要であるということである。つまり、私が文化人類学概論の授業から学んだことは、「考える」ことの重要性である。

一応、私自身の授業としてはある程度成功したといえるだろうが、問題として考えられることは、このような葛藤を引き起こす授業がどれだけあるかということだと考えられる。1年前学期に受講する授業の半分以上で、同様のことが求められているのならば、その葛藤経験は当然のこととして受け入れられ、より良い教育効果も期待できるだろうが、1年生用の科目で、小レポート1回に加え、4,000字の大レポートを書き、それに添削指導をしてもらい、さらに試験もある科目は、他に存在していない。実際のところ、私自身が4年間同様のことを続けてきて、毎年学生にインタビューしたところ、レポート書きが自分にとってプラスだと思っていた学生はそうではない学生よりもずっと少ない。ただ、負担が増えただけととられている学生の方が多いのである。もちろん、実際にレポートを書き、その添削指導をしてもらったのであるから、レポート書きの技法は実質的に向上しており、それはその後の学業生活上プラスに働いていると考えられるが、学生はそれをそのように意識化していないと考えられる。

学生個人にとってみると、数ある授業科目のひとつに負担の多いものがあり、そして授業は考えて受けないと理解できない内容になっている。「大学で適当に知識を身につけ、何かの資格でもあれば、就職できるだろう」と思っている学生が、このような授業を通して、わざわざ葛藤経験をしようとするだろうか。

さらに、現行の授業は、教員各自が「自由自在」に授業を運営できるのであり、授業目的が明確でその目的のために内容を充実した授業を行うか、行わないかはすべて教師次第であるといえる。実際のところ、カリキュラムに基づいた授業とは何か、また、それをどのようにしたらいいかの基本的コンセンサスが大学全体、学部全体、学科全体でとられているともいえないだろう。つまるところ、教師のやりたい放題が現実であるといえる。しかしながら、一部の大学あるいは学部では、授業アンケート結果を教師評価に結びつけているところもある。本来的にはカリキュラムを整備し、それに基づいた授業を展開したうえで、授業は教師と学生が協同で作り出す活動であるので、そのために授業アンケートをして、教師がより良い授業活動の一助にするという目的が、教師評価にすりかえられているといえるのであり、このようなことを続けると、「学生のご機嫌うかがいのための授業」に成り果ててしまう可能性がある。結果として、4年間学生のご機嫌をうかがい、大学教育の成果を出せずに、名目上の学士を出すということになるだろう。学生数の減少のこの時代、このようなことを続ける大学あるいは学部の将来は危ういといわざるをえない。

2005年度においては、カリキュラムについての基本的認識に基づいた、新たな、実効性のあるカリキュラムづくりが期待されよう。これなしには、フィールドワーク教育などの新たな試みが実を結びにくいと考えられる。現実に学生の学力が低下していつているのは事実であり、それへの積極的対応策を考え、個別の科目ではなく、カリキュラム全体で実践的な方策を実施しない限り、今後さらに学生の学力が低下することが予想されることから、大学の存在意義自体が問われると考えられる。

最後に付け加えれば、フィールドワーク教育をこのようなカリキュラムに位置付けることができるならば、これまで論じたように学生の学力アップ、コミュニケーション能力アップが可能になると考えられる。逆にいうと、カリキュラム全体の取り組みなしに、フィールドワーク教育という「アドバルーン」をいくらあげても、実質的な教育効果はあまり望めないと考えられる。学生にとってみると、自分達にとって実のある教育であり、積極的にやれば、やるだけ自分のためになるという意識作りがなければ、「負担の多い授業」にしかならないからである。この意識作りのためにはカリキュラム全体、教員全体の協力体制づくりが必要なのである。

2-3 フィールドワーク教育におけるコミュニケーションと学習

「フィールドワークで一番大切なことは、フィールドの人から信頼される人間になることである」、これはフィールドワーク実習のときに、常に私が学生に語る言葉である。大学という場合は、一般社会の人々からみると、俗世間から離れた「象牙の塔」にみえるのは事実であろうが、フィールドワーク教育によって、学生と教員は社会の現実、日本の現実をみることになる。「象牙の塔」については経験できないことを経験し、しかもその経験を学問的に考える契機も得ることができる。これだけの成果をあげられるフィールドワークに協力していただけるフィールドの人々に対し、何よりも必要なのは礼儀であるといえる。これに関連して、以下に掲げるのは私が学生に配るフィールドワークをするうえでの、基本的心構えと技法についてのものである。^{注(2)}

フィールドワークについて

(この文章は、日本定住コリアンのライフヒストリー調査に関する講座を依頼されたときに作成したものであるが、フィールドワーク一般についての意味についても論じている)

1 フィールドワークの原則

1) 「知らない、わからない、できない」から始まる

自分が知っていると思っていることでも、当事者によって意味づけ、解釈が異なるので、当事者にとってどういった意味があるかを聞かなければならない。聞く場合の根本姿勢が、この「知らない、わからない、できない」である。ただ、教えていただくとはいっても、相手を緊張させるような態度は好ましくない。人から変な目で見られ続けた人々の場合、相手がどのような人間であるかを、探りを入れながら観察することがあるので、「何でも見てください。私はあなたを愛したいのです」という意向を伝える、あるいはそのための努力をする。この到達点は対等な関係でけんかもできるとような関係になることであるが、そこまでなれなくても「この人に会えてよかった」と思われる関係づくりが必要である。

2) 相手の意向を尊重するが、こちらの考え方もわかるように伝える

まったくの初対面の人間との関係づくりはフィールドワークでなくともたやすくはない。礼儀作法としては、相手の意向を聞いてからこちらの態度を決めなければならないが、だからといってすべて相手のペースだけで

インタビューをすることはできない。相手の生きてきた時代、生活背景、人間関係の作り方、これらをもその場その場で瞬時に把握し、伝える内容の伝え方を表現しなければならない。

3) 自分自身の生きてきた〈方法〉について自覚的になる

世の中の人々が自分と同じ生き方をしているという前提をまず崩し、その必要がある。そのためには、自分の生きてきた生き方について自覚的にならなければならない。特に親子関係や親の生き方についてはよくよく反省しなければならない。人間関係の作り方は親子関係が基本になっていることがしばしばみられる。

2 生活史調査の実際

1) 根掘り葉掘り聞くのではなく、相手の生き方の基本とは何かを理解する姿勢をもつ

第三者的には「とんでもない人生」にみえても、そして本人もそのように見られていることは重々承知していても、聞く方は既成の枠組みにとらわれた聞き方をしてはいけない。その話に出てくる人々の各立場で考えながら聞き、そのなかでその語りのもつ意味を考えなければならない。恐らく、当事者にとってはこのような姿勢で聞いてもらうあるいは理解する人は初めてであると考えられるので、聞く方も語る方も瞬間的には聞くと語るの境界があいまいになる。そのあいまいな状況のときに、双方の実存の出会い体験が生まれると考えられる。

2) 聞いてはならないこと、言ってはならないことがある

ラポール（信頼関係）は地道な人間関係づくりがあって初めてつくられるものなので、何回も会うことでやっと本音の話が聞けることもある。「聞いてはならないこと、言ってはならないこと」とは、その人との関わりで決まってくるので、その限度を越える内容についてはあえて聞いてはならないし、相手とのラポールが不十分であるにも拘らず、自分が伝えたいことを切り出してはいけない。

3) 会った瞬間が最も大事である

これは言葉をかえれば、見せられない自分など最初から捨てなければならないことを意味する。「捨てなければならない」というのはこの文章を正確に伝えたものではないが、言い換えると「裸で関わろうという気持ちがないのならば、最初から関わらない方がいい」という意味である。

3 些細な HOW TO について

- 1) 相手に配慮しながら、配慮していることをわからないように「普通に」つきあう。これは日常生活の基本でもあるから、あえてここで述べる必要もないだろう。
- 2) 「調査」という言い方は避ける
「被害者意識」をもたされて生きてきた人にとって、「調査」という言葉は入管、警察を連想させるので、使わないほうがいい。こちら側が「そのつもり」がなくても、「別の受け取り方」をされる場合があるので、試行錯誤で相手の受け取り方を学ばなければならない。
- 3) こちらの常識で判断してはならない
自分がよかれと思うことが相手にも同じように通じると最初から決めてかかってはいけない。「常識」はときとして大切であるが、「常識」が無理解や偏見になることにも留意しなければならない。
- 4) 笑いの精神を忘れてはならない
真剣に関わることは大切であるが、相手とお互いの人生を笑えるなかでありたい。
- 5) 驚き、感動、尊敬、を大切に
素直に驚き、「人生の達人」に感動し、そして尊敬を自然体で表現できるようにになりたい。
- 6) 悩みを持ち、それを自分の問題として受け入れる
相手との距離が縮まれば、それだけ自問自答することが多くなる。これは極めて「自然な」ことであるが、この悩みを自分の問題として引き受け、他者（インフォーマントを含む）との「甘え」の関係を避ける。「『甘え』の関係」とは、自分が消化できない問題を相手にもたれかかることで誤魔化すような関わり方をさす。
- 7) いち人間としての関わり方が大切であり、ことさら「日本」、「日本人」、「韓国」、「韓国人」などと表現しないようにする
表現しないだけでなく、決まりきった見方で相手を見ないようにする。

以上、HOW TO についてもまとめてみたが、実は決まりきった「マニュアル」などはないので、「あたって砕ける」の覚悟が必要である。

これによって、フィールドにおいて具体的にどのようなコミュニケーション

が展開されているかわかるだろう。まずは、眼前にいる人が何をいいたいのか、何を考えているのかについて理解するために真摯に話をうかがいながら、フィールドワーカーの関心についての話も聞かせてもらう。相手から信頼してもらえただけの人間でなければ、このようなコミュニケーションは成り立つことができないといえる。さらに、このような経験と実践は社会に出てからの人間関係にすぐに応用可能であると考えられる。

教員自身がこのような実践をできなければ、学生のモデルになることができない。学生にとってみれば、教師とインフォーマントとのコミュニケーションの一瞬、一瞬が、学びの場になるといえる。しかも、インタビューが終わった後、その場から離れて、学生と教師はその場の意味について議論を始める。もちろん、教師による解説から話は始まるが、会話内容とその前提になっている事実関係および考え方についての話も含まれるので、その場を共有した学生たちは、コミュニケーションの中身とそのあり様について、インフォーマントからの見方、教師の見方、そして学生個人の見方を相対化して考えることができる。とても、自分自身の見方だけの世界にいたのでは、考えることのできない世界がそこでは展開しているのである。心理学でいうところのナルシズムの克服、社会人としての社会化、そしてフィールドワーカーとしての通過儀礼の洗礼がここで経験できると考えられる。

フィールドワーク中は、フィールド経験だけでなく、ミーティングによるグループ・ディスカッションもおこなうので、これによるコミュニケーションを通して、学生は様々な見方や考え方を学ぶことができる。教員を媒介とするこの学習も、他者とのコミュニケーションを通しておこなわれる。3年生用の民族誌実習であれば、ほぼ一日中が学びの場となる。

先に論じたように、集団的フィールドワークを終えた後は、学生個人によるフィールドワークとなる。そして、教員と学生個人とのコミュニケーションが論文作成という形で、継続される。学生にとって見れば、限られた知識と経験のなかで、何らかのテーマを見つけ出し、それに基づいて論文を作成しなければならないし、しかも生まれて初めての作業でもあるので、当初より試行錯誤の状況であるといえる。文章化された学生からの問いと本人の口から出される論文のテーマは、最初は原初的であり、思いつきレベルとっていいものがほとんどであるが、教員は、その言葉をよく聞き、意味を尋ね、そして相手を理解した上で、その言葉を学問的なレベルの別の言葉に翻訳しなければならない。また、その翻訳内容は、ただひとつではなく、それなりの広がりがある。

なければならず、どのようなレベルで考えるかで、翻訳内容が異なることも学生に伝えなければならない。それらを伝え、参考文献を紹介したならば、次は学生が個人的に考える番になる。

こういった過程は1回で終わるのではなく、何回も同様のことを継続しながら、テーマを絞りこみ、論理的文章が完成していく。何回も継続するうちに、学生と教師とのコミュニケーションは円滑化されていき、論文の論理性も改善されていく。3年生用の民族誌実習であれば、通常、5－10回ほどの論文の書き直しによって、論文完成となる。この授業科目の場合、私は学生に対して必ず学問的オリジナリティーをどこかで出すように指導している。もちろん、どのようにすればオリジナリティーが出せるかを教員が知っておかなければ、このような指導はできないだろう。教師も、当該テーマについて学習しておかなければ、そのような指導はできないといえる。

個々の学生の論文が完成したあとは、学生たちは報告書として冊子にするための編集に取りかかる。ここでは、極力、教師は編集にはタッチせずに、一年前に編集を経験した先輩と後輩とのインターアクションにことを一任する。編集作業は、一人でできるものではないし、論文の様式を統一し、全体の配置をどうするかを考えなければならない関係からも協同作業になる。論文の掲載順序などは、教師が介入し、冊子全体の構成を考えた上でアドバイスをする。この最後の仕上げである編集作業も学生のコミュニケーション能力を向上させるための意味をもっていると考えられる。

2003年度から始められた、学部主催の学生発表会では、毎年作成していたフィールドワーク報告書に基づく口頭プレゼンテーションが可能となり、これは学生のコミュニケーション能力を発展可能にする、また別の契機となった。学生各自の論文に基づいたレジュメを準備してもらい、選考会を開いたうえで、発表代表者を2名決めた。学生発表会の発表は2名であるが、発表会には全員参加をすることで、共同研究者として、各自責任をもってもらった。内容的には学会発表しても十分のそれであり、一般的な評価も高かったといえる。

この発表と報告書は、フィールドの人々へのデータの還元にもなる。ここから、フィールドの人々、つまり地域社会の人々とおつきあいの始まりにもなるのである。

結論あるいはフィールドワークの教育的効果

フィールドワークとは何か、フィールドワークはどのようなものなのかについての著作等は日本でも出版されている。^{注(3)}しかしながら、フィールドワーク教育について具体的に論じたものはほとんどない。^{注(4)}いわば、フィールドワーク教育は、専門大学院大学を中心とした教育機関で、個人あるいは特定の大学の研究室における「秘技」として伝承されてきたといえるかもしれない。

本論文では、フィールドワーク教育を自らの教育実践に基づいて具体的に論じた。これまで論じたことで理解できるように、フィールドワーク教育は、学生に広義のコミュニケーション能力を開発・発展させるうえで、重要な役割を演じることができると考えられる。ここには、フィールドでの学習とフィールドからの学習の両面があると考えられる。それは、まず、学生の現状との関連でいえば、(1) 学生の社会性の獲得とナルシズムの克服、(2) 話し、聞き、答え、書き、読むというコミュニケーションの一般的能力の開発と発展、(3) 教師のポテンシャルティーの開発と発展、(4) 地域社会との連携の契機、(5) 学生間、学生と教師間のより良いコミュニケーションの進展、以上になると考えられる。

しかしながら、先に論じたように、フィールドワーク教育を実効性あるものにするためには、カリキュラムにおけるこの教育の位置づけを明確化するとともに、大学、学部、学科全体としてこの教育を支える体制づくりが不可欠だと考えられる。言い換えれば、2005年におけるカリキュラム改革プランニングにおいて、カリキュラムに基づいた実効性ある教育体制づくりのために、フィールドワーク教育を活用できると考えられる。

また、フィールドワーク教育の方法は、理科系の農学部と理学部においても独自の発達を遂げていると考えられるので、これら理科系のフィールドワークの方法が、現場を知り、人間との直接コンタクトによる参与観察と全体的アプローチを主眼とする文化人類学的アプローチと対話をすることによって、お互いの長所を学びながら、新たなフィールドワーク教育の地平を開拓することも可能だと考えられる。この点においては、フィールドワーク教育について全学的な取り組みが不可欠であるといえる。

例えば、工学部等においては、モノづくりの現場を学生に体験させ、モノを作る人間からのアプローチ、モノそのものについての知識、モノづくりの仕組みからのアプローチ等を、総合的にフィールドワーク教育に組み入れることも可能であろう。これには、理系と文系の知見と経験が必要になるはずである。

最後に、フィールドワーク教育を実践していくためには、それを担う人材が必要となる。本論文で書かれているフィールドワーク教育の事例で3年生用の専門課程であれば、フィールドワークのお膳立てのみならず、フィールドでのインタビューの実践や毎晩開かれるミーティングでの質問・意見交換、フィールドワーク後の論文指導など、やるべきことが多すぎて、とてもこの通り実践することは困難だといえよう。しかも、公民館などで毎晩ザコネをするわけなので、これも大半の教員にとっては大変なことかもしれない。しかしながら、やるべきポイントについてはある程度実践可能であり、この事例をひとつの例として活用し、自らのフィールドワーク教育の方法を、その原則を踏まえて、開発することも可能であると考えられる。

私自身の例でいえば、私は主に都市社会のフィールドワークを中心にやってきた。フィールドワーク教育開始時においては、いわゆる「伝統社会」とよばれる第一次産業を中心としたフィールドは韓国の済州島での経験に限定されており、日本国内の「伝統社会」の本格的フィールドワークは、静岡大学でのフィールドワーク実習においてが初めてであった。しかしながら、このフィールドワーク教育の経験は、教育活動のみならず研究活動にも様々な刺激を提供してくれた。例えば、これは自分が継続しているフィールドを別な角度から考察する機会を与えてくれたのである。恐らく、文化人類学を専門としない教員にとっても同じような意味があるのではなからうか。これは、教員個々人の学問の幅と質に関わることであるので、断言はできないだろうが、経験を活かすも殺すも、それぞれの個人であることは、教員と学生の別なくいえることであろう。

参考文献

- 佐藤郁哉 1992 『フィールドワーク一書を持って街へ出よう』 新曜社
須藤健一編 1996 『フィールドワークを歩く一文化系研究者の知識と経験』 嵯峨野書院
関本照夫 1988 「フィールドワークの認識論」 伊藤幹治・米山俊直編 『文化人類学へのアプローチ』 ミネルヴァ書房
原尻英樹 1996 「近代人類学の夜明け(1):マリノフスキーをめぐる」 祖父江孝男・原尻英樹共編 『文化人類学』 (放送大学テキスト) 放送大学教育振興会
原尻英樹 1997 『日本定住コリアンの日常と生活:文化人類学的アプローチ』 明石書店

- 箕浦康子 1999 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』 ミネルヴァ書房
- 山中速人 2001 「フィールドワーク教育をめぐる動向と課題～技法教育へのマルチメディア利用に向けて～」『中央大学文学部紀要・社会学科』通巻 188 号、2001 年 5 月、pp.113-160
- Denzin, Norman K. and Yvonna S. Lincoln eds. 1994 *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz, and Linda L. Shaw 1995 *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wax, Rosalie 1971 *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*. Chicago: University of Chicago Press
- 平成 13 年度『民族誌実習報告書：静岡県南伊豆町妻良』静岡大学人文学部社会学科文化人類学研究室
- 平成 14 年度『民族誌実習報告書：静岡県南伊豆町立岩』静岡大学人文学部社会学科文化人類学研究室
- 平成 15 年度『民族誌実習報告書：静岡南伊豆町吉祥（一色・蝶ヶ野）』静岡大学人文学部社会学科文化人類学研究室

注

- (1) 参与と観察との関係の基本的問題については、関本（1988）参照。この問題はフィールドワークの認識論を考えるうえで重要になると考えられるが、本論文では、その目的の関係上、これ以上の議論は展開しないことにする。この問題に関連し、かつ方法的問題について言及した筆者による実践的民族誌記述では、（原尻 1997）がある。
- (2) 付け加えれば、筆者のフィールドワークは、日本国内のマイノリティー研究から始められたので、筆者がマジョリティーのメンバーであり、フィールドの人々はマイノリティーであるという関係から、この力関係を抜きにしてはフィールドワークをすることはできなかった。もちろん、フィールドワークという活動自体が、調査する人＝支配する側、調査される人＝支配される側という図式で行われ、それがかなり一般的性格であることは、カルチュラル・スタディーズからの文化人類学への批判を待つまでもなく、その通りであるといえる。筆者の場合、このことを念頭において、今日までフィールド

ワークを継続しているので、日本国内の「伝統社会」の研究においても、その姿勢はかわっていない。ただ、外国国籍者についての研究のもつ性格と「伝統社会」のそれでは、違いもあるので、以下の文章は、その違いについてある程度考えて読む必要があるといえる。

- (3) 例えば、佐藤郁哉 1992『フィールドワーク—書を持って街へ出よう』新曜社、須藤健一編 1996『フィールドワークを歩く—文化系研究者の知識と経験』嵯峨野書院、箕浦康子 1999『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィ入門』ミネルヴァ書房等がある。また、この種のフィールドワークのテキストはアメリカ等ではかなりの種類と量が出版されており、フィールドワークについての所謂 how to 本などもかなりの数にのぼる(例えば、Wax 1971, Denzin & Lincoln eds. 1994, Emerson, Fretz, and Shaw 1995)。
- (4) 日本語でのフィールドワーク入門書を検討した山中によれば(山中 2001)、入門書には、フィールドワークによる研究方法のもつ固有の思想や技法を説明したもの(山中の表現では技能についての本)と、具体的なフィールド経験の過程で獲得したやり方を普遍的技法として一般化することを試みるもの(技術)の二つのタイプがあるという。しかしながら、ここにはフィールドワーク教育とは何であり、それを具体的にどのように展開するかについての著作は含まれていない。含まれていない理由はその種の著作が今日まで出版されていないからであるといえる。