

書 評

Karen J. Brison, *Children, Social Class, and Education: Shifting Identities in Fiji*, New York: Palgrave Macmillan, 2014, 216p, \$95.00.

杉尾 浩規

本書『子供、社会階級、教育——変化するフィジーのアイデンティティ』は、フィジーのビチ・レブ島にある首都スバの幼稚園での参与観察に基づく、現代フィジーにおけるアイデンティティの変化を主題とする民族誌である。著者であるアメリカの文化人類学者 Karen J. Brison は本書以前にもフィジーに関する著作を出版しているが (Brison 2007)、本書と共に邦訳はない。しかし、2017年の末までに全てのプライマリー・スクール (小学校に相当) に附属幼稚園が設置される計画が昨年7月に教育大臣マヘンドラ・レディから発表されたことに示されるように、フィジーの幼稚園教育を巡る状況は現在活発に変化している。このような現状を考慮するとき、本書の学術的価値は非常に高いと思われ、本書を日本語で紹介することは有意義であると評者は判断した。以下では、本書を構成する七つの章とエピローグを順次要約し、最後に評者のコメントを付する。

第一章「イントロダクション (Introduction: Social Class and Mass Preschool Education in Fiji)」では、本書の関心の所在及び二章以降の議論のアウトラインが示される。著者は、スバにある幾つかの幼稚園への訪問から、アイデンティティを研究対象とするに至る。その関心は、幼稚園での子供のアイデンティティ形成が方向付けられていることに向かう。幼稚園は、子供が、多様な背景を持ち同年齢である見知らぬ人間と出会う環境である。この環境は教育のために組織化された制度であり、教育は「教えるー学ぶ」という関係によって維持される。子供は幼稚園で初めて「学ぶ」側を占め、「教える」側は教師によって占められる。つまり、幼稚園における「教えるー学ぶ」関係をアイデンティティ形成という視点から考察するのが本書の基本的視座であると言える。このように著者の議論の前提は明快である。しかし、同時に、二章以降で展開される議論が示すのは現実の幼稚園における「教えるー学ぶ」関係の複雑さである。そして、この複雑さが新しいフィジーのアイデンティティ形成に寄与しているという主張が本書の議論の着地点となる。

第二章「フィジーの幼稚園と文化 (Kindergartens and Culture in Fiji)」では、幼稚園の「イデオロギーと経験の矛盾」(41)が指摘される。2008年公刊のフィジー教育省による幼稚園ガイドラインは、園児のエスニック言語の使用に基づく多文化主義の促進と、遊びと探索を通してのアクティブ・ラーニングによる全人教育として、幼稚園教育を位置付ける。しかし、この二つは現実には機能していない。前者に関しては、幼稚園は通常複数エスニック集団の子供を収容する。また、多くの教師は自分のエスニック言語、文化、宗教の知識しか十分に持たない。更に、多くの親が幼稚園で期待するのは英語教育である。

後者に関しては、子供や学習を巡る伝統的な文化的観念と関連するために状況はより複雑になる。伝統的にフィジーでは子供は大人の命令により学ぶと考えられている。子供に必要なのは、大人への適切な振る舞い方などを家庭で習得することであり、遊びではない。他方、幼稚園に求められるのは英語を読み書き話せることに代表される基本的学習スキルの習得である。逆に、遊びは大人の社会活動へ参加できない子供が同年齢の仲間集団と行う活動であり、全人教育にとって重要とは見なされない。つまり遊びあるいは幼稚園と全人教育の結び付きは親にとって自明ではない。

その結果、基本的学習スキルの習得を幼稚園に求める親は幼稚園にはその能力がないと判断し、多くの親は専ら卒園証明書獲得のために子供を幼稚園に通わせる。しかし、現在、異なる考えを持つ親が上昇志向の裕福な専門職に就く人々の間に現れている。彼らは幼稚園を不必要であるとは考えない。逆に基本的学習スキル習得の場としての幼稚園の役割を重視し、多くの幼稚園がこの目的にとって不適格であると考え、それに適う幼稚園に子どもを通わせる。このタイプの幼稚園は「ネオリベラルな哲学」(50)の影響を受け、その料金は高い。著者は、上昇志向の裕福な専門職に就く親によるこのような幼稚園の選択が「エスニック的差異は比較的些細なことであり英語だけしか話さない子供もいるような新興の中産階級文化」(51)の出現に寄与していると述べる。

第三章「多文化的多元主義を促進する (Nurturing Multicultural Pluralism)」では、国のガイドラインに則した教育を実践するスバの二つの幼稚園が考察の対象となる。これら二つは、園児のエスニック言語や文化を通じた多文化主義の促進及び遊びを通しての全人教育を実践する幼稚園の事例として示される。教師は、ガイドライン通り、自分の文化に誇りを持つと同時に他の文化に敬意を表するという多文化主義の重要性を強調する。また、遊びを通して子供が自信を獲得できるための全人教育的環境が設定される。著者は、これらの実践とその現実的効果の双方が子供の親の属する社会階級と関係する点に注目する。両幼稚園の多くの子供はその親が下位中産階級に属するフィジー系である。そのため、多文化主義はフィジー文化とキリスト教の強調として現実には実践され、社会階級とエスニシティが結び付くという意図せざる効果を生み出している。著者は、この効果の原因として、国のガイドラインが掲げる多文化主義を、かつて植民地行政が掲げた多元主義 (Pluralism) モデル、つまり各エスニック集団はそれぞれ固有の構成要素として多元的フィジー社会に寄与するというビジョンの反復として捉える視点 (つまり「多文化的多元主義」) を提案する (61-62, 76-77)。

第四章「新しい中産階級を生産する (Producing a New Middle Class)」では、エスニック集団の区別を超えて上昇志向の裕福な専門職に就く親が選択する二つの幼稚園が考察の対象となる。これら二つは、ガイドラインとは異なり学習スキルの習得を教育実践の中心に据える幼稚園の事例として示される。両幼稚園では全人教育のための遊びにも多文化主義促進のためのエスニック文化にも、三章の幼稚園がそうするような価値を置かない。このタイプの幼稚園はネオリベラルな傾向にある親が幼稚園に求める教育内容を満たし、その価値観に合致した教育を実践する。また、多くの親は二年～三年という複数年に渡りこのタイプの幼稚園に子供を通わせる。強調されるのは特定のエスニック集団の価値観ではなく自己訓練であり、人生目標としての国際社会での成功である。自己訓練を通しての自

信の獲得が重視されるが、ここにはエスニック文化や言語の習得は伴わない。この場合の自信は国際的な競争社会で成功するために必要とされる。つまり、自信は文化「順守」ではなく自己「責任」との関連で捉えられる(107-111)。著者は、このタイプの幼稚園が付与するキリスト教の重要性に注意を促す。しかし、それは、フィジー文化との関連ではなく、多様なエスニック集団をフィジー国民として統合しフィジー国民が国際社会で成功するために必要な共通の価値観としての重要性とされる。

第五章「通常の幼稚園におけるキリスト教と多文化主義 (Christianity and Multiculturalism in Ordinary Kindergartens)」では、エスニック集団の区別を超えて所得が少ない親の子供が多く通う三つの幼稚園が考察の対象となる。これら三つは、最も一般的なタイプの幼稚園の事例として示される。そこでの教育目標は子供を良い園児にすることであり、三章や四章の幼稚園のように何らかの目標が掲げられることはない。教師は良いとはいえない労働及び賃金条件の中で教育を実践する。多くの親は幼稚園に過大な期待を抱かず、手近で安上がりなことが幼稚園の選択理由となる。子供の中には不定期や短期間しか幼稚園に通わない者も少なくない。著者は、このような幼稚園では、例えばフィジー語とヒンディー語双方やキリスト教とヒンドゥー教双方のインド系教師による教育現場への導入に示されるように、多文化主義的寛容がキリスト教的価値観を前提に促進されている点に注目する。そして、このタイプの幼稚園が、個人の成功を人生目標として設定する四章で考察されたタイプの幼稚園よりも、文化的差異への寛容を培う環境であると主張する。しかし同時に、出席が不定期な園児を多く抱えるこれらの幼稚園では多文化主義的教育が十分に機能していない点も指摘される。ここでは、首都スバの幼稚園での教育実践を親の社会階級(所得水準)の関数として捉える視点が導入されている。

第六章「ジェンダー、人種、社会階級 (Gender, Race, and Social Class: Shifting Social Categories)」と第七章「幼稚園児におけるヒエラルキーと友情 (Hierarchy and Friendship among Kindergarten Children)」では、子供の遊びの考察を通して、自律的で個人主義的な自己観に基づくアイデンティティ形成が、三章から五章で考察された全てのタイプの幼稚園に共通する特徴として示される。五章までは、幼稚園教育における「教える側」の多様性、つまり国のガイドライン、教師、親の教育方針の多様な反映物としての幼稚園教育の実践が、議論の対象であった。六章と七章では、「学ぶ側」の共通性、つまり遊びという子供に共通する社会経験の幼稚園における実践が、議論の対象となる。また、その際特にスバの幼稚園の子供の遊びは、著者が調査経験を持つビチ・レブ島北東部に位置するラキラキ村でのフィジー系の子供の遊びと対比的に示されている。

六章では、スバの幼稚園における子供の遊び環境としての特徴が考察される。議論の前提として、子供を選択的に自ら進んで大人のメッセージを受容することにより自律性を獲得する「アクティブな学習者」(151)と見なし、子供の遊びを大人文化のアクティブな学習と捉える関連先行研究の成果が確認される。加えて、一般的に子供は、遊びを通して自分の属する集団とそれ以外の集団を区別し、ジェンダー、年齢、パーソナリティなどがその区分の基準として採用される点も確認される。以上を踏まえ、著者は、スバの幼稚園での多様なエスニック的・言語的背景を持つ同年齢の子供たちによる集団形成が特にジェンダーに基づくことを示す。遊び仲間の選別やおしゃべりの内容はジェンダー差に関係し、

ジェンダーと関連付けられる行動からの逸脱はからかいの対象となる。また、アニメや映画のスーパーヒーローの影響を受けるのは専ら男の子であり、彼らは「ジェンダー化されたアイデンティティ」(159)を形成する。他方、エスニシティや年齢など、地方のフィジー系の子供による集団形成の典型的基準は、そこでは無視される傾向にある。著者は、このような子供の遊び環境としての特徴はスバの幼稚園に共通する一方、その「幼稚園効果」(153)の程度には偏りがあることを強調する。その効果は、出席が不定期な子供の多い五章で示されたタイプの幼稚園では低く、逆に長期間出席する子供が多い四章で示されたタイプの幼稚園では高くなる。これは、上昇志向の裕福な専門職に就く親の子供ほどエスニック的差異を横断して社会関係を形成することを示唆している。

七章では、スバの幼稚園における子供の遊び環境の二つ目の特徴として、権威関係の固定化が指摘される。幼稚園では多様な背景を持つ子供が対等な成員として同一の年齢集団を構成する。この集団は、「教えるー学ぶ」関係における「学ぶ」側を占めることで、「教える」側である教師との間に支配・主従関係を形成する。この関係は権威が常に「教える」側の教師にあるという意味で固定的であり、文脈に依存する長幼の序により権威が相対的に割り振られる地方のフィジー系の子供の状況とは異なる。スバの幼稚園の子供は、この固定的権威関係に抗し権威を自らのものとする目的で、特定の親しい子供と共に教師を真似、悪口を言い、茶化して遊ぶ。あるいは、アニメや映画のスーパーヒーローやモンスターを演じる遊びを通して、自らが想像的権威者となる。通常、教師は子供の友情関係に否定的である。この場合友情は親しい特定の子供関係を意味する。教師は、全ての子供は互いに平等に愛し合い親しい特定の友達を作るべきではない、と子供に言い聞かす。しかし、スバの幼稚園の子供は、互いの中に何らかの共通点を見つけ出しながら、友情関係を創り出す。この状況に関して、著者は、権威を持たない学ぶ集団の成員としての子供が友情を通して「独立したアイデンティティの感覚」(179)を確立していると見なす。そして、このアイデンティティは、親族関係に基づく伝統的自己観とは異なり、自律的で個人主義的特徴を備えた新しいタイプであるとされる。ただし、このような友情の効果は、六章で示された「幼稚園効果」と同様、上昇志向の裕福な専門職に就く親の子供に限定される。「そのような階級に基づくアイデンティティは、幼稚園への出席がずっと少なく、より裕福ではない家庭の子供たちのエスニシティに根差した自己の感覚からは、際立って異なっている」(172)。

最後の「エピローグ」では、これまでの議論を踏まえ、現在のフィジーにおける「新しい社会的アイデンティティ」(184)の特徴が整理される。このアイデンティティはエスニック集団の区別を超えて上昇志向の裕福な専門職に就く新興の中産階級を形成する人々が担い手である。彼らの視線の先にあるのは国際社会での成功であり、エスニック的差異に関する立場は、多文化主義的寛容というよりもその差異への関心の欠如として現れる。彼らが自分の子供に託す夢はフィジーの外部での人生の成功であり、その目標達成のために四章で示されたタイプの幼稚園が選ばれる。しかし、「新しい社会的アイデンティティ」の形成に寄与する幼稚園はこのタイプに限定されるのではない。六章と七章での考察が示すように、幼稚園それ自体が自律的で個人主義的なアイデンティティ形成に有利な環境である。ただし、この効果は親の社会階級に依存する。その結果、上昇志向の裕福な専門職に

就く親の子供が親の教育目標に合致する幼稚園で「新しい社会的アイデンティティ」の基礎を形成する、という現実に至る。著者は、この現実的効果が国のガイドラインに基づく幼稚園教育にとって意図せざる効果である点に注意を促し、その種の効果を調査する方法としての参与観察の重要性を強調する。

以上、各章及びエピローグの要約を示した。全体として見れば、本書の関心の所在や議論展開は明瞭あり、個々の文章表現も羽目を外さない程度に平易で分かりやすい。各章には関連するエピソードが効果的に挿入され、読み手の理解を助けてくれる。何よりも著者がスバの幼稚園での参与観察を楽しんだことが生き生きと伝わり、羨ましさすら感じた。本書は、フィジーあるいはその他の太平洋島嶼国に関心のある人々、幼稚園を含む幼児期教育に関心のある人々、文化と人間の関係性に関心のある人々など、多様な人々に広く読まれるべき内容を備えた文化人類学の研究成果であると言えるだろう。

最後に手短なコメントを述べたい。文化人類学は、他のディシプリンと同じく、資料（記述）と理論（説明）の持続的な対話によって成り立つ知的な営みである。これに関して本書で疑問に感じたのは、その議論の導きの糸であり、サブタイトルにも使用されている「アイデンティティ」という言葉（概念）に関する先行研究への言及が見られないことである。アイデンティティ研究の始まりであるエリクソンへの言及さえ見られないのは残念である。しかし、これは著者が「アイデンティティ」という言葉が無秩序に使用していることを意味しない。逆に暗黙の人間モデルが想定されていると考える方が適切であると思われる。それは、例えば幼稚園が「新しい種類の人間を生産する」（187）や子どもは「自己や社会についての信念を内在化する」（167）などの記述、あるいは「アクティブな学習者」という子供理解に典型的に示されているように、学習により内在化した（内在化する内容は代替可能な）文化的自己観をアイデンティティと見なす人間モデルであると思われる。本書を通して「アイデンティティ」と「自己観」という言葉があたかも置き換え可能であるかのごとく使用されている理由も、ここに求めることができると思われる。

このような人間モデルは慎重な検討を要することを指摘しておきたい。これは、例えばアイデンティティを含むパーソナリティ発達の八段階を生得的な「グランドプラン」として想定するエリクソンとは完全に異なる（e.g., エリクソン 1977, 1980, 2011）。あるいは、このような人間モデルを、文化人類学に典型的な人間に関する「社会科学標準モデル」（ピンカー 1995）や「ブランク・スレート説」（ピンカー 2004）であるとして、否定的に評価する読み手がいるかもしれない。いずれにせよ、学習（や経験）により内在化された自己に関する文化的価値観をアイデンティティとする人間モデルは、暗黙裡に想定されるのではなく慎重に検討されるべきであると思われる。もちろん、このような指摘によって本書の学術的資料価値が損なわれはしないことは言うまでもない。

参考文献

Brison, Karen J.

2007 *Our Wealth is Loving Each Other: Self and Society in Fiji*. Lanham, MD:

Lexington Books.

エリクソン、エリク

1977(1963) 『幼児期と社会 1』、仁科弥生訳、みすず書房。

1980(1963) 『幼児期と社会 2』、仁科弥生訳、みすず書房。

2011(1980) 『アイデンティティとライフサイクル』、西平直・中島由恵訳、誠信書房。

ピンカー、スティーブン

1995(1994) 『言語を生み出す本能 上・下』、椋田直子訳、日本放送出版協会。

2004(2002) 『人間の本性を考える 上・中・下』、山下篤子訳、日本放送出版協会。