

音楽科の授業記録に関する認識論的検討

An Epistemological Study on the Description of Music Teaching

吉 田 孝

(弘前大学教育学部)

序

本論で言う授業記録とは、既に実施された授業を、授業者または観察者が公開することを前提に記述した文書（文字のみでなく、図、楽譜、写真を含む）を言う。

授業記録をどのように書くべきかは、授業研究の方法論の一分野として議論されることはあった。しかし、授業記録そのものに特化した議論は十分に行われていない。例えば、芸大授業研究会の一連の研究¹⁾は、授業研究のあり方を求めるものとして貴重な提案をしているが、授業記録そのものを一つの研究対象にしているのではない。また、八木正一は、はやくから授業記録の書き方に注目し、伝達性の高さを授業記録の重要な要件だとしている²⁾。公開を前提とすれば伝達性の高さが求められることは当然のことである。しかし、伝達性だけを言うのであれば、文書よりもビデオや録音のほうがはるかに伝達性は高い。とくに現在では視聴覚メディアや情報伝達手段の発展によって、映像や音も文書と同じほど手軽に持ち運びのできるものとなっている。むしろ、文書にする意味が検討されなければならない。

以上のような研究もふまえながら、本論では音楽科でこれまで公開された授業記録を4つのタイプに分け、その代表的な記述内容を分析することによって、文書に表された授業記録の意味について検討する。それをもとにして、授業記録を読む読者や授業記録を書く記録者の自覚のあり方について述べる。

1 主観的实践記録

少し古いですが、次のような実践記録がある。記録者にはその意識はなかったかもしれないが、授業記録と呼んでさしつかえないであろう。中学校第一学年を対象にした「かしの木」(斎藤喜博作詞・丸山亜季作曲)の合唱指導の記録である。³⁾

4月18日、A組の授業で気がついたことを書いてみます。「かしの木(1)」から「かしの木(2)」に続く中間の所に「ア」で歌う部分があります。この部分がどうしてふくらみがなくなってしまう、苦しそうに子どもたちは歌っていました。後半に行けば行くほど息苦しくなりました。どこで息つきをしたらよいのやら、子どもたちはもちろんのこと私自身もわからなくなっていました。B組では上に書いたプレス記号(楽譜は略)のところで息つきをして歌いました。ところがA組の高音・中音を歌っている子どもは長く続かないので細切れに切って歌いました。

この時間のはじめに行った呼吸練習ではこの難関を越えることができなかったわけです。それで、今までのものに胸を広げ、背骨をまっすくにのぼすことを新しく加えました。背中を丸め意識的に胸をせばめて立って歌う女の子どもたちが目につきました。はじらいみたいなものが見受けられました。雑念をすてて、全身でうたえるようにするために、胸を拡げ、背骨をまっすぐに延ばして息を吸い込ませました。この方が前よりもたくさん吸い込むことができました。

このA組では、息つぎを、のついた所でするように変えました。B組ほどには吸い込めなかったので短めに息つぎをする所をきめました。

(中略)

「みつめながら」でがんばりすぎてピアノの音を歌っている中音の声もきかないで藤田美津子が歌いました。がんばらないようにして、みんなの声をきいて歌うようにはなしてから、中音を歌わせ、手で合図をして、ドの位置を示してやるようにしました。すると「もゆる火を」へスムーズに入ってゆきました。音高を入れて歌わせてみるととても響くようになりました。

この記録は、一読してわかるように授業を行った教師自身が書いたものである。教師自身が書いているので、ほうぼうに主観的記述が見える。また、学習者の変容についても教師一人の評価なので、本当に満足なものになったのかはわからない。そもそもどのような歌声になったかを文章で書けるわけがないのである。

それでも注意深く読めば、この部分から次のようなことが読みとれる。

- (1) 子どもたちが息苦しそうに歌っているように、教師に感じられたこと
- (2) 合唱においては呼吸を非常に重要だと、教師が考えていること
- (3) 授業のはじめに呼吸練習を入れていること。
- (4) 新たな練習法を加えることによって、前よりもたくさん吸い込めるようになったと、教師には感じられたこと。
- (5) 授業の中で子どもたちの歌声が、教師にとってだんだん満足なものになっていること

そしてなによりも、この教師が教材曲をはさんで、子どもたちと格闘している様子もイメージできる。しかし、基本的にこの文から読めることは、教師が子どもたちの歌声をどう感じているかである。読者がこの教師をよく知っていれば、その歌声がどんなものかがある程度想像がつくかも知れないが、古い実践でありそれは不可能である。一般の読者は書かれた文書から歌声を知ることはできない。

しかし、この記録の最後の方で、この授業のあとで録音した合唱を斎藤喜博(故人)に聴いてもらいコメントしてもらっている記述がある。そのことでさらに次のことがわかる。

- (6) 斎藤喜博の評価や指導を信頼していること

これによって、この教師の授業の全体像が見えてくる。斎藤喜博の音楽教育観は「風と川と子どもの歌」⁴⁾や一連の著作である程度明らかになっている。また、私自身は、斎藤の音楽教育論について研究も行っている⁵⁾。だから、斎藤の音楽教育を信頼しているこの教師がなぜこのような実践したかも理解できるし、この教師が評価する歌声がどのようなものかも、正確ではないがある程度は想像できる。さらに、この報

告が掲載されているのは、1974年当時の教科研教授学会の年報である。このグループが目指していた音楽教育実践の数少ない貴重な記録として読むことができる。

主観的な記述のたくさん含まれた記録でも、その背景にある情報と合わせれば情報価値は高くなる。何よりもその当時のこのグループの実践の雰囲気伝わってくる。このようなタイプの実践報告は少なくなった。

2 T-C型授業記録

もう一つ指導案を示す。国立大学の教育学部附属小学校の4年生の授業である。「曲にふさわしい表現の工夫をしよう」という題材での「歌い方の工夫を見つける場」での記録である。⁹⁾

教：「ちびっこカウボーイ」を歌いましょう。

児：（明るい声で、元気よく歌っている。）

教：この曲は、途中で曲の感じが変わるところがありますね。このプリントにその場所で分けてどんな歌い方がいいか、言葉で書き込んでみましょう。

児：（口ずさんで確かめながら、プリントに自分の考えを書いている子も見うけられる。一番を2つに分けている子と、3つに分けている子に考えが分かれる。）

教：2つに分けた人と3つに分けた人というのですが、どうしてそこで分けたのか教えてください。

児：ピアノの伴奏の感じがはじめにはずんだ感じだけれど、5段目からは流れるような感じになってきたから。

児：私も同じところで分けていて、5段目からは、ふしのリズムの感じが変わっているからです。

児：ほくは3つに分けたけど、はじめの分け方はいっしょで、次を最後の段でわけました。ほくは「いさましいカウボーイと」とあるので、なめらかな感じじゃなく、元気よく歌ったほうがいいからです。

児：ふしの感じも変わっているんで、3つに分けるのがいいと思う。

教：3つに分けた人が多かったようすし、意見を聞いてなるほどと思った人もいたようすね。それでは、みんなのはなしてくれのように、初めはずんだように元気よく、次をなめらかに、一番最後はずんだように元気よく歌ってみましょう。

児：（だいたい意図したように歌えたので満足そうであった。）

（以下略）

この記録は文体から見て授業者が書いたものであろう。典型的なT-C型授業記録である。このT-C型授業記録からはどんなことが読みとれるであろうか。

(1) 教師は「この曲は、途中で曲の感じが変わるところがありますね。このプリントにその場所で分けてどんな歌い方がいいか、言葉で書き込んでみましょう」と指示した。

(2) 子どもが作業をしている間（机間巡視をして）、2つに分けている子と3つに分けている子がいるこ

とに気がついた。

(3) 2つに分けた子が2人、3つに分けた子が2人発言した。

(4) 教師は3つに分けた子が多いと判断して、「初めをはずんだように元気よく、次をなめらかに、一番最後をはずんだように元気よく歌ってみましょう」と指示した。

(5) その結果子どもは満足しているように、教師は感じた。

主観的な記述は少なくなっている。しかしここに書かれた記述だけ見れば、私にはずいぶんひどい授業に見える。書き出してみる。

(1) 最初の指示がまずい。「どこで分けたらよいか」と「どのように歌うべきか」をいっしょに書かせようとしている。子どもは混乱するのではないか。

(2) 教師は2つに分けている子と3つに分けている子がいることに気がついている。また発言も半々であった。それにもかかわらず、3つに分けた子が多いと判断した。しかも歌い方も一つに限定した。ここで子どもに考えさせた意味がなくなっている。こんなことなら教師がはじめから次のように指示したほうがよい。

「この曲は3つの部分に分かれています。初めをはずんだように元気よく、次をなめらかに、一番最後をはずんだように元気よく歌ってみましょう」

仮にこの授業がうまくいかなかった授業としてとりあげられたのであれば、この2点がうまくいかなかった原因となるであろう。しかし、この授業は、かりにも『学ぶ力を育てる学習指導』という本の中に掲載された授業である。うまくいかなかった授業であるはずはない。とすれば、ここに書かれている指導のまづさを差し引いてもあまりあるような、すぐれた点があったと考えるしかない⁹⁾。しかしそれは書かれていない。T-C型で記述したことが失敗なのである。

一般的に言えば、T-C型の授業記録では教師と子どもの言葉のやりとりが詳細に書かれる。したがってそれを見れば、授業のよいところやまずいところが見えてくることがある。授業にとって言葉を意識することは大切である。したがって授業中に教師や子どもが発した発言を記述の中心にすることが妥当である場合もある。しかし、言葉を記録すれば授業のことがすべて明らかになるわけではない。上の実践の場合、この記録からは授業のよさがまったく読みとれないものになっている。例えば、発言の際の子どもの表情や発言を聞いている他の子どもの状況などはこの記録からはまったく見えない。T-C型の授業記録の弱点は、言葉のやりとり以外の重要な情報が陰に隠れることである。

3 ルポルタージュ風授業記録

次の記録は『教育音楽』に連載中の「授業と子どもたち」の記事の一部である。ボディーパーカッションの実践で知られる山田俊之教諭の教室を訪問した時のレポートである。⁹⁾

拍手とにぎやかなかけ声で授業がスタートするという、珍しい光景に出会った。しかしすぐに静けさが戻った。授業の始まりは、ボディーパーカッションの予備練習。一見すると単純な遊びのように見えるが、知らず知らずのうちに集中力が身につくという、山田先生オリジナルのリズム遊びの数々。

最初は「まねっこリズム」という名が付いているゲーム。3拍で1つのフレーズを先生が手拍子すると1拍呼吸をおいて子どもたちが同じリズムを打ち返すというリズム模倣。これをさまざまなリズムで10回ほどやったが、しっかりと聞き取り打ち返すので間違える子どもは一人もいない。次は「ハンカチリズム」というゲーム。宙に放り投げられたハンカチを再び先生が手でキャッチする間、拍手をする。投げる振りをするフェイントが入るので、先生の手動きをじっと見ていなければならず、フェイントに引っかかると、間違えたのが悔しかったに違いない。「はあー」とため息が漏れてくる。次は拍手の音量が変化する「お手あげリズム」。腕を上げている間拍手をし、腕やひじ、そして手首や人差し指など、どこをまわすかで音量が決まる。

(中略)

気づくと山田先生はゲーム名を指示する以外は、ほとんど言葉を発していない。もちろん子どもたちは休む間もなく繰り出されるゲームに気を抜くひまもない。

これは、この記事のレポーターが自分の見た授業を、ルポルタージュ風にしたものである。この記録からは次のようなことを読みとることができる。

- (1) 授業は最初は予備練習としてのゲームではじまる。
- (2) ひとつひとつのゲームのやり方
- (3) 教師はゲーム名を指示する以外は声を出さない。
- (4) 子どもたちは息をつくひまもないと、記録者は感じている。

このような情報も大切であるが、さらにこの文からはこの教室の躍動感が伝わってくる。このような躍動感が伝わってくるのは、もちろん授業者や授業そのものの優れているからもあるが、書き手の文章力も大きい。教育研究者や教師が書いた記録では、いくら授業がすぐれていてもこうは行かないかもしれない。文章のプロの文である。私は、文章のプロに授業を書いてもらいたい、とくにノンフィクション作家に授業記録を書いてもらいたいと常々思っている。研究者や教師がこのような書き手になることは困難かも知れないが、一つの手法として検討する価値はある。このような授業記録を「ルポルタージュ風授業記録」と呼ぶことにする。

4 ストップモーション授業記録

次の記録は雑誌『授業づくりネットワーク』で開発された、ストップモーション方式の授業記録である。「さとうきび畑」(寺島尚彦作詞・作曲)の2回目の最初の部分である。⁹⁾

『それでは今日はさとうきび畑のつづきをやります。楽譜のプリントを出してください』

生徒は楽譜の印刷された下段のようなプリント(略)をもっている。

『前の時間、10番の最後まで歌い終わった時、こう言った人がいたね』と言いながら、上を板書する。上の「ざわわ」とはこの曲で何度もリフレインされる歌詞のことである。

ざわわがしつこい
長すぎる

三国氏の板書文字は“うまくない”ということになっているらしい。

『字のことは気にしないでね』

「もう慣れたよ」(爆笑)

こんなやりとりが交わされ、たのしくあたたかい雰囲気です。

『じつは、これ(ざわわがしつこい、曲がながすぎる)には、ちゃんとわけがあるんです。どうしてざわわがしつこくて長すぎるかということ、今日はそれぞれ考えてもらいます』

すぐに意見を言おうとする男の子がいる。活発なクラスである。男の子を制して授業を進める。

『今、答えを出さなくてもいいからね。なぜしつこいのかってことを考えながら、まず一回歌ってみましょう。』

『歌う前にこんなメロディーだったね』と言いながら最初の4小節のメロディーだけをピアノで弾く。

【ストップモーション】歌う前に最初のメロディーを弾く。何でもないことのようにだが、曲を思い出させ、歌う構えをつくるための細かい配慮である。

このあと前奏から弾き始める。教師の伴奏で、生徒は「さとうきび畑」を通して歌う。8分かかる長い曲だが、生徒たちはしっかり歌っている。とくに男の子の声がよく響く。中学生は声を出さないとされるがそんな通説を感じさせないほどしっかり歌っている。

ストップモーション方式について簡単に説明しておく。授業を記録したビデオテープを見ながら授業の検討会を行う。出席者は気がなつたところでテープを止め、意見を述べたり、授業者の意図を確認したりする。これをストップモーション研究会と呼ぶ。これを授業記録に直したものが、ストップモーション方式授業記録である。この授業記録では、授業の流れが書かれる部分と「ストップモーション」と呼ばれる記録者の解説部分に分かれる。

この記録を見てわかるように、教師と子どものやりとりは代表的なものだけにしぼられ、他は落とされる。文から見て他にもやりとりがあったはずだが、記録者はそれを切り落としている。それは記録者が「書くに値しない些末な事実」と判断したとしか言いようがない。あるいは、検討会でそのように判断するような議論があったからである。ストップモーションは雑誌の記事なので、当然字数が限られている。したがって、記録者はどうしても書かなければならない事実だけを書くことになる。そのような意味では、読み手にとってはいわば「凝縮された授業記録」ということになる。ただし、記録者が選択した事実が必ずしも授業にとって重要なことでない場合もある。実際にストップモーション授業記録の中には、つまらないものも多々ある。授業がつまらないのではなく、記録がつまらないのである。しかし、それも検討会の結果をふまえるならば、ある程度は解決する。

逆に検討会を行い授業者の意図などを確認することにより、記録者が自分を考えを書きにくくなり文の書き手である記録者の所在や責任があいまいになるという弱点もストップモーション方式にはある。

結論

以上4つのタイプの授業記録について検討を行ってきた。

そこから、以下の3点を結論として述べる。

- (1) 授業記録とは、記録者の作品である。
- (2) 読者は、授業記録が記録者の作品であるということを自覚して読むべきである。
- (3) 記録者は、授業記録が自分の作品であるということを自覚して書くべきである。

以下はこのことを詳しく述べる。

(1) 授業記録とは、記録者の作品である。

授業のすべてを書き尽くすことは不可能である。例えば2で示したようなT-C型授業記録は、授業の中での教師と子どものやりとりがきわめて重要な意味を持つ場合には有効である。そのような場合はこの型で書けば良い。しかし、音楽の授業の場合、その一つひとつをすべて記述することが意味があるとは言えない。どうしてもそれが必要ならばテープレコーダーやビデオにとっておけばよい。もちろんテープレコーダーやビデオですら、すべての情報を記録できるわけではないが¹⁰⁾。例えば、冒頭で紹介した、芸大授業研究会も授業研究の一環として授業の記述の方法も提案している。中里南子は「分析図表」という図を使って、一人の子どもの動きを詳細に記述している¹¹⁾。この記述法を今川恭子は画期的な提案と評価しているが¹²⁾、私には何が画期的なのかかわからない。私には一人の子どもの動きが書いてあるだけで、授業を記述したものとは思えないからである¹³⁾。このような記録が研究にとって意味がないと言っているのではなく、授業という概念の違いが授業記録にも反映していることを言いたいのである。

すべての情報を書き尽くすことができないとすれば、情報の中から一部の情報を選択するしかない。記録者は、意識するしないにかかわらず情報を選択することになるだろう。だから、授業記録には記録者の教育観や音楽観が反映するはずである。例えば、演奏のできばえを重視する記録者は演奏に対する評価に紙数をとるかもしれない。子どもの関心や意欲に関心のある記録者は、子どもの姿勢や表情を書くかもしれない。記録とはむしろそのようなものであるし、そのようなものだと考えるべきである。

音楽評論という分野がある。音楽評論家が作品や演奏のことをすべて書き尽くせるわけではない。音楽評論は作品や演奏とは別のものである。授業と授業記録の関係はこの演奏と音楽評論の関係と似ている。評論が評論家の作品であるのと同じように、授業記録は記録者の作品なのである。もう少し詳しく言えば、記録者が観察し認識した授業というプロセスを、記録者が自らの教育観や音楽観をもとに加工し記述してつくりあげた作品が授業記録である。

(2) 読者は、授業記録が記録者の作品であるということを自覚して読むべきである。

授業記録は、記録者の作品である。読者はこのことを自覚すべきである。

私の経験を書く。私も授業をストップモーション方式で記録してもらったことがある。授業ではいくつかミスがありギクシャクしたことがあった。しかし、それを記録者はまったく取り上げなかった。全体としては些末なあるいは偶発的なミスに写ったのかも知れない。その場合、その授業がまったく問題もなく

進行したように考えるのは間違いである。

また、授業記録を見て、記録ではなくその実践の方を批判する人がいる。それも間違いである。授業者にとってはミスの一つであったにもかかわらず記録者がそれを好意的に取り上げて書くことがある。その場合に批判するとすれば、それを記録者が好意的に取り上げていることを批判すべきである。あくまでも授業記録に書かれていることに関する責任はすべて記録者にある。このような前提で授業記録を読むべきなのである。

(3) 記録者は、授業記録が自分の作品であるということを知覚して書くべきである。

授業記録は記録者の作品である。記録者はこのことを自覚すべきである。

記録者の作品であると自覚することによって、記録者は授業者から解放される。授業者の意図を伝えるのではなく（授業者の意図を伝えることが目的ならば授業者が書けば良い）、記録者の視点（音楽観や教育観）で授業記録が書けることになる。授業のよいところを取り上げて書くこともできるし、授業の悪いところを取り上げて書くこともできる。自分の観察能力、批判能力、表現能力のすべてを使って読者に訴えたいことを書けばよい。ただし、その結果は記録者が責任を負うべきである¹⁴⁾。

以上のように考えると、今のところストップモーション方式は、これまで述べた条件を満たす授業記録の方式である。しかし、上のような原則が完全に貫かれているわけではなく、検討会での授業者の発言が重視される面がある。その意味で記録者が授業者から完全に解放されていない¹⁵⁾。

ルポルタージュ風の授業記録も一つの方法論としては検討すべき方法である。ただし、本文でも述べたように記録者に相当な能力が必要になる。記述の上達のための方法論も必要になる。

また笹野恵理子は、授業研究の方法論として以前から民族誌的方法を提案している¹⁶⁾。この提案にしたがえば、文化人類学の研究成果の記述方式である民族誌の方法で授業を記録しようすることになる。これも検討すべきだが、文化人類学自体に方法論をめぐって議論がある¹⁷⁾。それらをふまえた検討が必要である。

授業記録の具体的なあり方を検討するには、一つの授業をさまざまな方式や視点で書いてみるような実験的な方法で研究をすすめていく必要があるだろう。今後の課題として準備をすすめている。

注

- 1) 例えば、芸大授業研究「新しい音楽授業研究へのアプローチ2」『音楽教育研究ジャーナル第8号』東京芸術大学音楽教育研究室、1997、pp.1-34
- 2) 例えば、八木正一『たのしい音楽 教材・アイデア・授業づくり』学事出版、1991、pp.146-156.
- 3) 根田幸悦「合唱の創造をもとめて－合唱指導」斎藤喜博他編『教授学研究4』国土社、1973、pp.238-235.
- 4) 斎藤喜博の指導による、群馬県境小学校・島小学校の児童の合唱を収録したレコード集で、1970年に筑摩書房から発売され、その是非をめぐって音楽教育界に論争を引き起こした。

- 5) 吉田孝、山中文「音楽科における教材解釈に関する一考察 — 斎藤喜博の教材解釈を中心に —」高知大学教育学部研究報告第1部第38号、1986、pp.177-191
- 6) 高知大学附属小学校『学ぶ力を育てる学習指導』1992、pp.140-141（この記録には執筆者の名前がない。このような場合、執筆者名を明らかにすべきである）
- 7) 一つこの学校の先生の名誉のために言っておけば、この学校の先生がいつもこのようなやりとりをしていたわけではない。たまたまこのような記録が公開されたとしか思えない。なぜこのような記録を公開したのか理解できない。
- 8) 橋本将一「授業と子どもたち64・みんなが授業の主役！・楽しいボディーパーカッション」『教育音楽・小学版・2001年8月号』音楽之友社、2001、pp.14-17
- 9) 八木正一「三国和子氏の授業『さとうきび畑（中2・音楽）』」『授業づくりネットワーク』増刊号・No36、学事出版、pp.132-143.
- 10) 私は、次のような高須一の考えに賛成である。「質的研究は、人間の在るがままを言語によって記録し、その意味を解明しようとするものである。その際、観察者の予見を排除し、対象者の観点からその世界を記録しようとする。しかし、結局の所、観察者の視点を通してしか記録はされないのである。例えばビデオ・カメラで撮影して記録するだけであっても、そのカメラ・ワークには撮影者の視点が反映しており、固定化したカメラであれば、当然死角もでるわけである」高須一「音楽教育学における質的研究と量的研究の対立と共存」『音楽教育学30-2』日本音楽教育学会、2000、pp.1-11.
- 11) 中里南子 「授業分析の試み—一人の子どもに注目して—」前掲1)の一部
- 12) 今川恭子 「授業分析の試みを受けて」同前
- 13) もう1点、この記録について言えば、私のように授業を実際に見ていないものにとっては、いくら読んでまったく理解できないことである。文に記述した意味はどこにあるのか。ビデオをみたほうがってとりばやいのではないかと思える。
- 14) 教育界では、授業の記録が公開されたときに、授業者が記録者を相手取って抗議することがある。内容的なことではなく、公開したこと自体に対してである。今の段階では、このように記録者は授業者に了解を得てから授業記録を公開することが習慣になっている。この習慣は変えるべきである。批判的な記録を書くことができなくなるからである。演奏者は評論家書いた内容に対して批判することはできるが、批評することそれぞれ自体に対して抗議することはあり得ない。授業記録の場合もそのような習慣ができることが望ましい。
- 15) 私自身の経験であるが、ストップモーションの授業記録を書くよう依頼されて書いたものを授業者にあらかじめ見てもらったことがある。それを授業者が自分の所属する研究会に持っていったところ、その研究会のメンバーから、「授業者の意図がこの記録では伝わらない」という批判を受けた。もちろん当時はこのような議論をしたわけではないから仕方がないが、これでは批判的な授業記録も書けない。
- 16) 笹野恵理子「音楽教育研究における『授業研究』論のパラダイム転換の必要性」—「規範的パラダイム」から「解釈的パラダイム」へ—『音楽教育学11-2』日本音楽教育学会、1992、pp.23-34.
- 17) 松田素二はフィールドワークの危機として5点をあげているが、その3点目として次のように述べ

ている。「フィールドワークに対する第三の懐疑は、調査する者とされる者との関係に関するものだ。従来、フィールドワーカーは、偏見にとらわれない価値自由な中立者を装ってきた。村のどのような日常場面にも入りこめる『透明人間』であるかのようにふるまってきた。しかし、多くの場合、この人類学者は欧米人であり日本人であった。つまり、北の先進国からきた調査官が、南の発展途上国の民を調査するという図式が成立しているのだ。日本人がアフリカでフィールドワークをすることがあっても、アフリカ人が日本でフィールドワークを行うことはないという現実は蔽として存在している」松田素二「方法としてのフィールドワーク」米山俊直・谷泰編『文化人類学を学ぶ人のために』世界思想社、pp.32-45.