

伝達・学習・状況：文化伝達・文化化論の展開に関する覚書

坂元，一光
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門国際教育環境学講座：助教授

<https://doi.org/10.15017/7364818>

出版情報：国際教育文化研究. 2, pp.69-80, 2002-03-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



伝達・学習・状況

－文化伝達・文化化論の展開に関する覚書－

坂 元 一 光

はじめに

米国の教育人類学者シングルトンは、近年の編著（Singleton 1998）で学校以外の場におけるさまざまな教育的活動に関する民族誌的研究を展開している。そこには人類学者をはじめ日本研究にたずさわる20名以上の研究者により、陶芸や書道など日本の伝統的徒弟教育から祭りや銭湯という生活の場を舞台とした子供の学習、あるいは若い女性が一人前の海女になっていく学習過程にいたるまで、日本社会のローカルな文脈を強く意識した「場にふさわしい学習（situated learning）」⁽¹⁾の多彩なあり方が描き出されている。さらに、シングルトンは日本をフィールドとする教育の人類学的研究の将来的な展望を示した論において、精神教育や伝統芸術の継承やその非職業（趣味）的形態、あるいは皇室儀礼の継承など学校教育以外の学習の場に向けられた視点を積極的に挙げている（シングルトン 1996）。今日の教育人類学の主たる研究対象が、産業化社会における定型的教育（学校教育）へと焦点化されているという指摘（江溯 1982）がある一方で、最近のシングルトンの仕事が物語っているように学校外での文化の伝達・学習への関心が全く失われているわけでない。⁽²⁾

シングルトンらが注目する学校外の多彩な状況的学習活動すなわち「場にふさわしい学習（situated learning）」は、後述するようにその理論的な「構え」において従来の文化伝達論とは基本的違いを見せつつも、広義の「教育過程＝文化伝達過程」⁽³⁾研究として、マーガレット・ミード以来の伝統的な課題意識に連なっていると考えられる。小論ではこの間のパラダイムの推移を理解するために、ミード以来の文化伝達論からシングルトンの状況的学習論までの研究の大まかな歴史的経過を見ていく。作業の便宜的な手順として、文化伝達論に深く関与した幾人かの教育人類学者の研究に注目することにより、複雑で広範にわたる文化伝達論の変遷を辿るための道標とすることにする。主として取り上げるのは、文化の伝達を中心に文化伝達論の洗練化と体系化に力を注いできたスピンドラー、スピンドラーの弟子としてその文化伝達論を批判的に継承し、学習重視の教育人類学（anthropology of learning）への足がかりを築いたウォルコット、そして学習の人類学を継承し状況的学習論への転換をおし進めつつあるシングルトンの3人である。

1、教育過程としての文化伝達論の成立

スピンドラーは「教育人類学」の組織化と若手研究者の養成に大きく貢献するとともに、教育人類学の伝統的かつ中核的課題である「教育としての文化伝達」研究の推進や体系化にも精力を注いできた研究者である（江渕 1988）。いわゆる「文化伝達」（cultural transmission）の理論化とその過程記述に関する研究は、伝統的に広く教育現象に対する人類学的接近における中心的課題であった。なかでも文化の世代間伝達への関心は、M.ミードら初期の人類学者により早くから着目されており、スピンドラーとその後継者によって「教育としての文化伝達過程」を明確に意識した定式化への努力がなされていった。ただ、研究課題としての文化伝達に対する理論的な構えは必ずしも一貫していたわけではなく、方法論的基本枠組みの転換や焦点の変化など伴いながら、ほんの50年あまりの研究史においてもいくつかの節目と枝分かれを生み出している。

M.ミードからスピンドラーにいたる伝統的な文化伝達論を概観するについては、スピンドラー自身がおこなった先行研究の理論的類型化（「理論モデル：theoretical models」）が有益であろう。彼はそこで従来までの文化伝達論の要約的で批判的なレビューをおこない、自らの文化伝達論にもあたらしい理論モデルとしての位置付け（「用具的モデル」instrumental model）を与えた。

スピンドラーは「オムニバスからリンケージへ」（Spindler 1976）と題された論文の中で、それまでの文化伝達論を、1、オムニバス・モデル（omnibus model） 2、社会化・文化化モデル（socialization and enculturation model） 3、文化圧縮・不連続モデル（cultural compression and discontinuity model）の三つに分けて整理し、簡単なレビューをおこなっている（Spindler 1976、趙 1997）。

オムニバス・モデルでは、当該社会の維持を前提として次世代へ伝達する文化の内容を包括的な目録として列挙する。このモデルは、例えば、教育の通文化的比較を目指したヘンリー（Henry 1960）の研究に典型的に示されているが、伝達の対象としての文化的な諸価値（規範）を包括的に示す一方で、それらの間の関連性が明確に提示できないと批判する。

社会化・文化化モデルでは、文化伝達における過程よりその結果としての成員性の獲得と成員補充が重視される。初期的社会化を重視する「文化とパーソナリティ」学派のホワイティング（Whiting et al.1966）の研究がその例であり、操作的に定義された育児様式などの変数によっては、伝達構造の体系的説明としては不十分であることを指摘する。

文化圧縮・不連続モデルでは、文化伝達（＝教育）が人生の一時期に集中して行われることに注目する研究が中心となる。具体的には部族社会の成年式を指しているが、企業の新人研修や軍隊生活など産業文明社会における類似の慣行もそれに相当する（趙 1997）。「不連続」の語はこの集中的文化伝達の前後において当事者自身の意識や能力およびそれに対する周囲の認識や扱いが顕著に変化するという事実に基づいている。このモデルには成年式をはさんでその前後において文化伝達の内容と方法が大きく異なる事例を初めて紹介したハート（Hart

1955)や初期のベネディクトの研究 (Benedict 1938)、あるいはヘネップ (VanGennep 1977) の影響下にある諸研究がその典型として挙げられている。しかし、スピンドラーによればこのモデルも集中的伝達にのみ強調点がおかれ、現実として人の一生にわたって達成されていく文化伝達のあり方を理解する上で限界があることが指摘される。スピンドラーはこれらのモデルの検討の後「用具的モデル」として自身の文化伝達論を提示する。⁽⁴⁾

スピンドラーの「用具的モデル」論によれば、あらゆる社会は、その社会の維持と発展のためにどのような文化をどのような様式によって伝達するかその必要(目標)に応じて戦略的に選択している。これが用具的活動である。人々にとって必要とされる結果とそれをもたらす行為との関係が用具的連鎖(linkages)であり、その連鎖は当該文化における正統性の信仰によって支えられている。こうした「用具的活動」は個人水準と社会水準の双方で実現され、用具的活動としての文化伝達は、個人水準においては生存の方法を獲得する為の回路であり、社会水準では社会の原理を個人に内面化させる活動である。スピンドラーによれば、この活動をとおして伝達されるのは用具的連鎖についての文化的知識(認知構造)であって、それは文化それ自体ではなく文化を理解して活用するための道具的機能であるとしている。このようなスピンドラーの文化観あるいは文化伝達観は、基本的に機能主義と認知理論によって特徴づけられている(江淵 1988:208、趙 1997)。

2. 伝達から学習へ

スピンドラーの文化伝達論の批判的な継承者であるウォルコットは、スピンドラーをふくむ従来の研究において、伝達と学習を区別しないで議論されたり、その中でも伝達の側面ばかりが強調される傾向にあった点を批判する(Wolcott 1997(1982)、1991)。この「伝達=教授」中心の文化伝達観に対し、その学習的側面の重要性を回復しようとしたのがウォルコットであった。彼は1980年のアメリカ人類学会の年次大会において、教授人類学(anthropology of teaching)の限界を補完する「学習人類学」(anthropology of learning)のシンポジウムを準備し、これ以降、学習は教育人類学における新たな争点となっていく(趙 1997:20)。教授と学習は操作的に個別の行為として捉えられるが、実際の場面においては、この双方が同時進行的かつ相互作用的に実現されていると見るのが妥当である。ウォルコットは教育的場面における学習の自律性と学習者の主体性を回復することにより、学習という行為の重要性と教授と学習との相互作用として現れる教育現象の現実にわれわれの目を向けさせる契機を提供した。

⁽⁵⁾ 彼は、従来からの文化伝達論における学習の側面を慎重に意識化し、学習を文化伝達論の中心にすえたその後の研究のための道を準備したという意味において、また、文化伝達研究における学校以外のフィールドへの関心を喚起した点においても(Wolcott 1997:324)、人類学における学習研究の次なる展開を促すきわめて重要な役割を果たしたといえる。実際、人類学的教育研究における学習への関心は、例えば、90年代に行われた人類学的な教授・学習研究への文献レビューにおいて触れられ(Pelissier 1991)、また、標準的な社会・文化人類学事典(Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, 1998,Routledge)の「教育」の大項目においても

明確に言及されている (Stafford 1998:178-180)。

ところで、ウォルコットはそれまでの文化伝達論の学習よりも教授を強調する傾向に関して、マーガレット・ミードによる影響を指摘している。ミードは早くから文化の世代間伝達プロセスに強い関心を持っていた人類学者であったと同時に、当時にしてはめずらしく教授と学習という二つの行為側面を意識的に区別してとらえていた。例えば、ミードはかつて学習文化と教授文化とを対比し、前者を実質上、誰も迷う危険がないゆえに文化を伝達するのにほとんど関心を示さないような小規模で同質的な集団の文化として提示し、後者を知っている者が知らない者に伝え導くことが肝要視されるような文化として区分した (趙 1997:20)。その上で、「人間の持つもっとも人間的特質とは、他の多くの動物にも見られる学習能力ではなく、ほかの人びとが発展させ教えてくれたものを蓄えたり、それをまた教えたりする能力だとわれわれは認識している。学習は、人間の依存性にもとづくもので、これは比較的単純である。」

(ミード 1982:112-113) として文化における教授の優位を指摘した。ウォルコットによれば、このような文化伝達論における教授中心の視点は、教育人類学の組織化および文化伝達論の体系化に大きく貢献したスピンドラー (およびリス・スピンドラー) にも受け継がれた。彼はスピンドラーが一貫して文化伝達のプロセスの解明に関心を持ってきたこと、さらに人間が文化を伝達するために意図的、意識的に行うことにのみ焦点化することにより文化伝達を文字通り伝達研究として解釈してきたと指摘している (Wolcott1997:315)。

しかし、ウォルコットが次の状況的学習論までの展開過程において果たしたキーパーソンとしての役割は、単に「学習の人類学」という文化伝達論研究におけるもう一つの方向性を示しただけではない。彼はそれまでの伝達論や学習論において流通してきたキー概念や関連概念あるいは分析視点を洗い直すことによって、将来の状況的学習論にもつながる理論的な見通しや、ヒントを先見の明をもって提示した。

例えば、具体的にはウォルコットがライル (Gilbert Ryle) やウォーレス (Anthony Wallace) によりつつ指摘した学習類型の「learning that」と「learning how」の区分 (Wolcott1997:321) や観察や模倣をとおした学習への注視 (Wolcott1997:321-324) は、つぎなる状況的学習論への橋渡しのキー概念としての「知識」の多様性につながる視点である。特に、「learning how」に示される学習過程への関心は、明示的に言語化されにくい身体的な知識への着目と再評価が促され、学校の内外にわたる学習の多様な形態への認識とそれを記述するエスノグラフィックな研究に大きくはずみをつけることになる。学習の人類学における学習者と文化獲得の行為に向けられた深い眼差しのなかで、その過程を内在的に理解するための解釈学的な視点 (ギアツ) およびそれをテキストとして記述するエスノグラフィーの手法はさらに重要視され精緻化されていくのである。

さらに、多様な知識への眼差しは、これまでの文化伝達論が自明視していた伝達内容としての「文化」そのものについての全体論的 (holistic) な捉え方にも再考を促した。教育人類学のスローガンあるいはひとつの説明の便宜として、教育を広く「文化の伝達・学習過程」と見なす認識は究極まで形式化された定義でしかない。広範な教育現実はそのような形式的なあるいはカルチャー・フリーな定義によって簡単に理解されるほど単純素朴ではない。そして、この

従来の文化伝達・学習論の背後に見え隠れしているのが、文化を内部的に均質な統一体として措定する文化の全体論的な視点（本質主義）である（レイヴ 1998（1995）：14－20、趙 1997：）。この文化の本質主義的な捉え方の視点に関しては、近年の批判的文化研究（cultural studies）やポスト・モダン人類学からの批判によって、すでにその問題点がきびしく指摘されている。⁽⁶⁾

いずれにせよ、文化の伝達・学習論における知識論的観点の導入、あるいは文化を知識というかたちで捉えなおす視点は、さまざまな社会的レベルの相違に応じた知識の社会的配分（シュッツ）の問題として文化を微細に捉えたり、また、状況や活動の文脈に埋め込まれた身体的・暗黙的知識の学習における重要性を認識させることにより、多様で広義な教育現象を経験的なレベルにおいて具体的に記述し理解することを可能にする研究の方向へと導いていくことになる（小池 1991、伊藤 2000：98）。

3、状況的学習論

シングルトンらの状況的学習論が依拠しているのは、具体的資料としてこれまでの徒弟制に関する民族誌研究であり、理論的にはレイヴ・ウェンガーによって同じくそれを基点に構想された「正統的周辺参加論」（Legitimate Peripheral Participation）である。そして、この理論的支柱を得ることで、彼らの状況的学習論に一層の説得力が与えられることとなった。最初にまず、近年の学習研究において新しい潮流を形成している「正統的周辺参加論」（いわゆる L.P.P.）について確認しておこう。

レイヴらは正統的で周辺の参加という新たな観点から学習の概念化を試みることにより、伝統的な学習論にまわりついてきた個人心理学的なニュアンスを払拭し、さらにこれを共同体への参加の過程として位置づけることで、学習をより社会学的な概念から再構成することを目指した（福島 2001：153）。

レイヴらは伝統的な徒弟制の民族誌的研究からヒントを得ながら、学習を「実践的共同体（community of practice）への参加の度合の増加」（レイヴ・ウェンガー 1993：25）として捉えるとともに、それを特定の社会文脈のなかに深く埋め込まれた過程（process）として理解する。⁽⁷⁾ また、彼女らは学習を命題的知識の獲得と捉えず、社会的共同参加という特定の状況のなかに位置づける。こうして学習は個人の頭の中でする何事かではなく、参加という枠組みで生じる過程としてとらえられ、したがって、一人の人間の行為ではなく共同参加者に分かちもたれるものとなるのである（ハックス 1993）。

レイヴらがその「正統的周辺参加」による学習論の前提として想定する「実践的共同体」は、組織構造、資源の布置、熟練や技能の階梯、権威などの多様な要素を含んでおり、学習はそこへの「全人格的参加（whole person participation）」の過程として理解される。この全人格的参加は、単なる技能の習得としてあるのではなく、むしろ実践的共同体に関する理解やその仲間や成員としての自己の役割についての理解にもとづく「何者かになっていく」というアイデンティティ形成に深く関わる過程としてある。また、実践共同体の成員が構築する共同行為に

においては、いつでも末端的だが必要不可欠な関与（周辺の参加）からより複雑で深い関与（十全的参加 full participation）へ向けての移行が目指されている。これは古参者と新参者との関係システムとしての実践的共同体における絶えざるダイナミズムやまた置換（displacement）のような葛藤を生み出し、結果としてそれが共同体の再生産と変容をもたらす。実践的共同体における周辺の参加は、既にまずもって正統的なものであり、そこに参与するすべての人は、変化しつつある共同体の将来において常に「新参者」であり続ける（レイヴ・ウェンガー 1993：105）。この意味において学習者の周辺性は共同体の連続性と変化をもたらす契機でもあるのだ。以上のように、学習の理解において「レイヴらは、個人が文化規範を内化する、という個体主義を批判し社会的水準での参加を強調し、物象化された内的表象でなく人格の全体を指向し、そして学習を個人の熟達よりも、実践共同体全体の再生産プロセスに求める」のである（茂呂2001：12-13）

シングルトンらによる「正統的周辺参加論」に依拠した状況的学習論の理論的構えは、概略的に確認したの内容からも分かるように、かつてウォルコットが学習の人類学においてそれまでの先行研究との間にとったスタンスに比べて、基本的に全く異なる性格をもっている。すなわち、「正統的周辺参加論」の大きな特徴は、これまでの文化伝達論や文化の学習論と違って、特に文化の学習過程（文化化）において心理主義的な知識や規範の内在化といった内的メカニズムによって説明することをせず、これを共同体への参加のプロセスとして説明する方法的な相違にある（レイヴ・ウェンガー 1993：22-25）。

文化の学習としての文化化の議論には「あらゆる文化は、そうした範疇の複雑なセットと、それに結びついた行動の準則とから成り立っているということ、そしてそれらの範疇と準則は文化化の過程で習得され、それらを共有する個人間の相互の意志疎通と欲求の満足を可能ならしめるものである」（ボック・江淵訳 1977：第一巻66p）式の説明がおうおうにして見られる。しかし、レイヴによればこのような内化への焦点化は、いわゆる機能主義的立場をとるものであり、それは先述した文化の全体論的な捉え方と密接に関わる問題を抱えているという（レイヴ 1998）。「正統的周辺参加論」における状況的な学習は、すくなくとも個人の頭の中において、一人の行為として、あるいは命題的知識の獲得として捉えられるものではない（ハックス 1993）。状況的学習論では、技能の習得とアイデンティティ形成を含んだ全人格的な共同体への参加の過程そのものを学習として捉えるのである。そこには外部に実在する知識や技術を個人の内部に取り入れるといった発想は見られない。さらに状況的学習論は、文化化や内在化として示される内的プロセスを用いない説明様式のために文化的知識さえも不変的表象と捉えることをしない。そのために抽象的な知識や明示的に示される知識は相対的に周辺化され、文脈のなかで身体化された知識に焦点化される傾向が生まれる。学習としての「参加の度合いの増加」（レイヴ・ウェンガー 1993：25）は、単なる形式的な知識の蓄積としてではなく、うまく参加できていること、あるいは作業をルーティーン化していることのなかに「実践知」（practical knowledge）あるいは「暗黙知」（tacit knowledge）の形成として達成されるのである。

4, 暗黙的・身体的知識の形成とエスノグラフィーという方法

さて、知識におけるこのような「もう一つの形態」(実践知、暗黙知)は、いわゆるわれわれにとって馴染みの深い「教育(学校)知」(educational knowledge)と対比することにより、より詳細に浮き彫りになる。すなわち、「教育知」は教育社会学におけるカリキュラム論の文脈において、学習者へ提供されるひとつの形式的な知識類型としてある。「教育知」は雑多な活動の集積からなる日常生活から切り離され、純粋な学習の場に適するようにパッケージ化され統制された脱文脈的な知識である。「教育知」はカリキュラムにそって生徒へと伝達されている。教育課程としてのカリキュラムは、広く当該社会の文化を伝達するために考案された教育的装置である。カリキュラムはその文化の中から一定の知識だけを選択・分類・配列する。さらに、教育社会学の見方によれば、カリキュラムは一定のイデオロギー(正統性)をとおして知識の選択・分類・配列し、社会の統制を実現するよう作用している。「教育知」は「学習転移論」(レイヴ 1998:1-32、高木 2001:101-104)を暗黙の前提に、特定の文脈に拘束されない活動一般に広く適応可能な知識として、学校というひとつのモデル環境のなかで学習され、獲得されていくのである。⁽⁸⁾

これに対して、状況的学習論の守備範囲にあって、原則として日常生活の特定の状況の中でのみ活用可能で文脈を越えて転移することが困難な知識が、もうひとつの知識形態としての実践知あるいは暗黙知である。この時と場にしばられた知識のあり方(文脈的知識)は人びとの身体を中心に最も典型的に示され、無意識的な日常生活の文脈からより意図的な教育文脈まで生活の広い範囲にわたって見いだされる。(田辺 1997)

社会(人類)学的な知識論の出発点は、まずもって生活世界におけるわれわれ相互の行為を理解可能にしリアリティを構築するものとしての「知識」というものを措定する。さらにその知識における「社会的配置」や「多様な形態」という考え方に依拠することで、生活世界をより具体的に理解し説明しようと試みる。知識の社会的配置に関しては現象学的社会学のシュッツに端を発し、知識の不均衡配分や知識の成層性を指摘しつつ生活世界についての理解がすすめられている。さらに知識の多様性に関しては、ブルデューによる実践知やモースの身体技法、あるいはポラニーによる暗黙知やライルの方法知などの類似的概念がわれわれの生活世界における知識のあり方に広がりを与えている。

このうち実践知あるいは身体技法は、行為と知識の不可分性、行為即知識という側面にアクセントをおきながら、例えば日常的慣習行為の習得にかかわる外的記述や分析をとおして社会学や民族誌的な領域で盛んに用いられている(ブルデュー 2001、田辺 1997)。暗黙知はどちらかといえば、明示的に言語化されない知識としての側面にアクセントをおきつつ、比較的マイクロな熟練の学習モデルのなかでの習得メカニズムを中心に認知科学的な検討がなされている(福島 2001, 1993:24-34)。

これらの知識のあり方は、場に即した実践の様相をとめないながら教育活動を含む人間の日常的な慣習的行為をリアルに把握するための基盤を提供する。それらの実践的知識は文脈や状況という実践のコンテクストとの密接な相互作用のなかで押さえられることにより、世界の現

実的なありように関するより子細で具体的な記述（エスノグラフィー）や分析へとわれわれを導くのである。

「新しい教育社会学」において見いだされたかくれたカリキュラムによる言明されない価値規範や潜在的な知識の伝達・学習も、教室におけるひとつの実践知の形成プロセスとして捉えられる。⁽⁹⁾ これに対し、シングルトン（1997）は、教室外の文脈において実践知の多様な形成過程を示して見せた。文脈的知識のダイナミズムは文脈や状況に臨んでの観察や記述によってはじめてその姿を捕らえることが可能になる。そのプロセスは、場や状況や文脈をつぶさに観察したうえでの厚い記述によってのみ明らかになる。この点においてエスノグラフィーは状況的学習論を成立させる最も基本的なあるいは不可欠な方法であり、同時に「成果それ自体」となるのである。

もちろん、従来の文化伝達論においてエスノグラフィックな方法がないがしろにされてきたわけではない。教育人類学では常にそして学的使命として教育現象がおかれた社会文化的文脈へのこだわりを持ち続けてきた。例えば「DEOS（デオス）」と通称されるスピンドラー編の学校民族誌の論文集にはその豊富な事例を見ることができる（Spindler 1988）。しかし、両者は単に学校とそれ以外という違いばかりでなく、あくまでも個人としての学習者の視点に立ち、学ばれるべき内容や形式（learning what）というよりも、特定の状況の中で何がどのような方法によって学ばれるのか（learning how）に焦点化した問題意識や学習者が置かれた文脈や状況とそこのパフォーマンス（実践）に強くこだわる姿勢において大きな相違を示している。そして、この相違はまた、人類学における文化論の再考と知識論の導入を契機にもたらされた、文化伝達論の流れにおける「形式主義」から「文脈主義」へのひとつの転換を画する指標としても捉えることができる。

<注>

- 1) 状況的学習（situated learning）論では、学習の生起する環境としての実践的コンテキストを重視する。すなわち日常的におこなわれる多様な学習実践をそれが生起するリアルタイムな社会・文化環境としての場において理解（記述）する作業への取り組みである。この観点はレイブ・ウェンガーの「正統的周辺参加」（L.P.P.）をその理論的背景にすえている。
- 2) シングルトンは状況的学習論の視点にもとづく教育民族誌的研究をおしすすめることを通して「教育人類学において教育の概念を拡大する」（シングルトン 1996：95）ことを目指す。これはかつて狭義の教育概念を相対化するという役割をになった教育の人類学的研究（江淵 1982：159-167）における再度の教育概念の相対化もしくは拡大の機会といえるかもしれない。
- 3) "cultural transmission -the educational process broadly conceived " （Spindler 1976:177）。

- 4) 趙はスピンドラーの理論的な変遷を三期に分け、道具モデルをその後期に位置づけている。それによれば、前期（1950－60年代）は、一つの社会体制内の文化伝達を中心に、教育（＝文化伝達）を社会化モデルに立脚して理解しており、中期（1970年代）では異文化接触による文化変容と多様な下位文化の存在を念頭においたモデルに再組織化されている（趙1997、江溯1988）。
- 5) もちろん、この頃のすべての人類学者が教授重視の観点に同調していたわけではない。例えば、ミードとの共同研究もおこなったベイトソンは人間の学習行動に強い関心を示し、学習をプロト・ラーニング、デューテロ・ラーニング（第二次学習）の二類型に分けたり、学習・コミュニケーションを階型化してとらえるなど独創的な試みをおこなっている（ベイトソン2000：382－419）。また、ハンセンやキンボール・バーネットあるいはギアリングらの教育人類学研究者も、当時としては例外的に教授ばかりでなく学習への問題意識を持っていた（Wolcott 1997：313－317）。
- 6) さらに、内堀基光は個別文化に対する全体論的視点は、「文化なるものを個人に先立ちその外にあるある統一体として措定」し、それを「個人が成長するとともに身につけていく」いわゆる内面化論を介して「ある種の文化決定論」へと帰結していくと指摘する（内堀 1997：46）。
- 7) 学習という現象は、特定の社会的共同参加という状況のなかに埋め込まれ共同参加者間にわかちもたれているものである。「学習という現象はある特定の活動に従事する共同体（これを彼らは実践共同体と呼ぶ）における、徐々にその共同体の中核的な活動へと全人格的に向かう向中心的な参加の過程」として定式化される（福島 2001：153）。また、学習を言語的活動になぞらえるならば「すべてのことばの意味というのは話者同士の相互作用的活動の産物であって、たんに言語形式の「内容（content）」を意味しているわけではないように、意味、理解、学習のいずれもが行為の文脈との関連づけで規定されることを意味している」（レイブ・ウェンガー1993：161）。そこで個々の学習者はひとまとまりの抽象的な知識の断片を獲得し、それを後にべつの文脈に移して当てはめるといったことはしない。むしろ、学習者は「正統的周辺参加」というゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくのである（同書：7頁）。
- 8) 教育社会学におけるカリキュラム研究は終始「学校知」だけを扱ってきたわけではない。1970年代以後、学会における新しい潮流を形成したいわゆる「新しい社会学」では、エスノグラフィーの手法にもとづいてもうひとつの知識類型（ヒドゥン・カリキュラム）の存在を指摘している。
- 9) 1970年代以降のいわゆる「新しい教育社会学」において指摘されたかくれたカリキュ

ラム (hidden curriculum) の発見も、伝達される内容 (知識) における多元的で文脈的な側面への眼差しと学校現場でのエスノグラフィックな作業によって可能になったといえる。

<参考文献>

ベイトソン・G

2000『精神の生態学』(佐藤良明訳 改訂第2版) 新思索社。

Benedict,R.

1938 "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning." *Psychiatry* 161, no. 1.

ブルデュ・P

2001 (1988)『実践感覚 1』(今村仁司他訳) みすず書房。

趙 鑛煥

1997『社会化と教育』教育科学社 (ソウル)。

福島真人

2001『暗黙知の解剖－認知と社会のインターフェース－』金子書房。

1993「野生の知識工学－暗黙知の民族誌についての試論－」『国立歴史民俗博物館報告』51。

ヘネップ・A.

1977『通過儀礼』(綾部恒雄・裕子訳) 弘文堂、(Van Gennep,A.,1909, *Les Rites de Passage*, Librairie Critique, Paris)。

Hart, C.W.M.

1955 "Contrasts Between Prepubertal and Postpubertal Education." In *Education and Culture: Anthropological Approaches*, edited by G.Spindler. New York:Holt 1963.

Henry,J.

1960 "A Cross-cultural Outline of Education." *Current Anthlopology* 267, no. 1.

伊藤泰信

2000「知の状況依存性－知識人類学試論－」『社会人類学年報』26, 97－127, 弘文堂。

小池誠

1991「知識の社会人類学」『社会人類学年報』16, 193－208, 弘文堂。

レイヴ・J

1998 (1995)『日常生活の認知行動』(武藤 隆他訳) 新曜社。

レイヴ、ウェンガー

1993 (1991)『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』(佐伯 胖訳) 産業図書。

ミード・M

1982 (1981)『地球時代の文化論－文化とコミットメント－』(太田和子訳)

東京大学出版会。

茂呂雄二

2001『実践のエスノグラフィ』金子書房。

Pelissier,C.

1991 The Anthropology of Teaching and Learning, *Annual Review of Anthropology*, 20:75-95.

シングルトン、J.

1996「日本研究と教育人類学」『教育文化の比較研究』九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設、九州大学出版会。

Singleton,J.

1998 *Learning in Likely Places : Varieties of Apprenticeship in Japan* , Cambridge University Press.

Spindler,G.

1976 From Omunibus to Linkages:Cultural Transmission Models, in *Educational Patterns and Cultural Configurations : Anthropology of Education*, Joan,I.R.&Akinsanya,S.K.,David McKay Company.Inc.

1988(1982)*Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, Waveland Press Inc.

1997 *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*, Thied Edition, Waveland Press Inc.

Stafford,C.

1998 Education,*Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, Barnard,A.&Spencer,J. ed. Routledge.

高木光太郎

2001「移動と学習ーヴィゴツキー理論の射程ー」『実践のエスノグラフィ』（茂呂雄二編著）金子書房。

田辺繁治

1997「実践知としての呪術ー北タイにおける憑依の身体技法覚書ー」『民族学研究』62:3、394-401。

内堀基光

1997「文化相対主義の論理と開発の言説」『開発と文化3:反開発の思想』岩波書店。

Wolcott, H.T.

1991 Propriospect and the Acquisition of Culture , *Anthropology & Education Quarterly*, vol 22 .

1997(1982) The Anthropology of Leraning , in G.Spindler edit *Education and Cultural Process*, Third edition , Waveland Press Inc.

Transmission, Learning and Situation:

Some Aspects of the Cultural Transmission/Enculturation Theories

Ikko SAKAMOTO

The purpose of this paper is to review some theories of cultural transmission/enculturation as main themes in educational anthropology. Three eminent scholars are introduced in tracing the history of development of cultural transmission/enculturation theories.

Spindler has been interested in the processes of cultural transmission and is a pioneer in the field of educational anthropology. He has interpreted it very literally as transmitting culture consciously and explicitly. A discernible shift in emphasis from cultural transmission to cultural acquisition occurred during the 1980s.

Wolcott is one of the leading scholars who have been developing the anthropology of learning and the processes of cultural acquisition.

Singleton demonstrates both the power of formal apprenticeship and the diversity of learning arrangements and patterns through studying likely places of learning in Japan including folk craft village pottery workshops, the clubhouses of female shellfish divers, traditional theaters, and neighborhood public baths. Recently he has been seeking to displace the current focus on school achievement with a broader understanding of the social context of knowledge acquisition.