

交替劇

A-02班 研究報告書

No. 3

文部科学省科学研究費補助金（新学術領域研究）2010~2014

狩猟採集民の調査に基づく ヒトの学習行動の実証的研究



寺嶋秀明（編）

2013.3.29

交替劇

ネアンデルタールとサピエンス交替劇の真相：
学習能力の進化に基づく実証的研究

A-02班 研究報告書

No. 3



文部科学省科学研究費補助金（新学術領域研究）2010～2014

「交替劇」（ネアンデルタールとサピエンス交替劇の真相：学習能力の進化に基づく実証的研究）

（領域番号 1201）

研究項目 A-02「狩猟採集民の調査に基づくヒトの学習行動の実証的研究」

研究報告書 No.3

2013 年 3 月 29 日発行

〔編集・発行〕

A-02 班研究代表者 寺嶋秀明

〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬 518

神戸学院大学人文学部

Tel. (078) 974-1551（大学代表）

〔印刷・製本〕

協和印刷株式会社

〒615-0052 京都市右京区西院清水町 13

Tel. (075) 312-4010

目次

まえがき

研究報告

ヒトにおける学習と教育の進化	寺嶋 秀明	1
境界を超える大儀礼と文化的イノベーションの可能性	窪田 幸子	11
創造性と客体化の能力を育む「からかい」 カナダ・イヌイトの子どもの学習過程にみる身構えの習得	大村 敬一	15
Baka Pygmy の子どもにおける表象と認知的柔軟性の発達	小山 正	37
学習力の基盤としてのレジリエンス、動機づけ、そして対人認知 ——心理学的技法を通して——	山上 榮子	41
模倣による創造とコミュニケーション——サンの例から	今村 薫	53
Socialization through shaping intimate relationships : Developmental transition in caregiving activities for young children among the !Xun of north-central Namibia	Akira Takada	61
チンパンジーの狩猟行動 ——人類進化における狩猟の出発点を考える——	早木 仁成	67
教示行動の進化的位置づけに関する考察	安藤 寿康	73
バカ・ピグミーの槍製作とその技術継承	林 耕次	77
現代の狩猟採集民からネアンデルタールの生活史を考える： ライフスタイル、成長パターンの視座から	山内 太郎, 萩野 泉	81
An Interaction Analysis of “Indirect Actions” in Hunting Activities among the Baka Pygmies in Cameroon	Sonoda Koji	87

班会議・共同研究会報告

第1回	95
第2回	104
第3回（国際会議プレ・ミーティング）	105
第4回	106

その他報告

RNMH 2012 The First International Conference	107
「交替劇」A 02/C 02 班 合同座談会（第1回）	108
「交替劇」A 01/A 02/B 02 班 合同研究会	111
「交替劇」プロジェクト公開講座（第4回）	112
「交替劇」A 02 班 学術講演会	114

まえがき

文部科学省科学研究費補助金（新学術領域）（2010～2014）による「ネアンデルタールとサピエンス交替劇の真相：学習能力の進化に基づく実証的研究」（略称「交替劇」）が平成 22 年度からスタートしました。その研究項目の一つ「狩猟採集民の調査に基づくヒトの学習行動の特性の実証的研究」（A 02）の研究成果について報告します。

「交替劇」は、現代人（ホモ・サピエンス）の進化のもっとも新しい部分、すなわち、アフリカからヨーロッパに進出したサピエンスが、そこの先住者であったネアンデルタールと置き換わっていった過程を言い表したものです。ネアンデルタール人はおよそ 60 万～35 万年前、ヨーロッパに出現しました。高度な石器制作技術をもち、大型のほ乳動物を狩猟し、ヨーロッパに広く分布していました。しかし、約 4 万～3 万年前に急速に分布域を狭め、人類史の舞台から消えていきました。いったい何があったのでしょうか。また、何がそのような現象を引き起こしたのでしょうか。

「交替劇」プロジェクトは、そのようなサピエンスとネアンデルタールとの入れ替わりを、両者の学習能力差の比較によって明らかにしようとする学際的研究プロジェクトです。総括班のもとに 6 つの研究項目が設けられ、学際的観点から研究を発展させます。このプロジェクトの特徴は、さまざまな研究分野が「学習能力の進化」という点に焦点をしばって協働することでしょう。サピエンスとネアンデルタールとの交替については、今日までさまざまな見解や仮説が提唱されています。それらはいずれも一理ある仮説ですが、もっとも肝心な部分が解明されていません。それがサピエンスとネアンデルタールの「学習能力」の違いです。

第四期氷河期後期の大きく変化する自然環境への適応のためには、生業のための道具、さまざまな生業活動、それを支える社会組織、社会関係、コミュニケーション、認知能力、など生活全般におよぶ大きな変化が求められたはずです。それは形質的な進化ならびに文化的進化を引き起こしました。それらすべての根底にあるのが「学習」という能力です。学習は高度な生物のみならず、ごく原初な生物でももっている能力であり、すべての生物の生活を成り立たせているものです。霊長類はその能力を高度に発展させ、進化的繁栄を築いてきましたが、ヒトは最大限その能力を高めたはずです。

現代人の学習能力の特徴はなにか、それを探求するのが研究項目 A 02 班の任務です。文化進化のためには、柔軟で豊かな「創造性」による新発見・新発明（個体学習）と、それを保存し同胞や子孫に間違いなく伝える強力な「文化伝達」（社会学習）が必要だったはずです。どのようにヒトは発明し、学習するのでしょうか。

発達心理学などでは乳幼児の発達や学習について多くの研究がされてきました。ただし、自然の中で生きている子供たちがどのように学ぶか、どのように創造性を発達させていくのか、まだ本格的には調べられていません。さらに青年期から大人にかけてもヒトは重要な学習をします。ヒトの学習能力と学習行動の本格的な研究は、これからの課題です。

A 02 はこの 5 年間に、狩猟採集民の子どもの観察を中心に、さまざまな方面からヒトの学習行動の調査をおこない、また関連科学の成果を取り入れながら、ヒトの学習行動の進化の理論的考察を進めます。その中で、ネアンデルタールとサピエンスの相違も自ずと明らかになると考えています。

ヒトにおける学習と教育の進化

寺 嶋 秀 明

(神戸学院大学 人文学部)

に報告をおこなう。

はじめにー2012 年度の課題とその達成度

2012 年 4 月 14 日～16 日に東京でおこなわれた「交替劇」第 5 回研究大会において、2012 年度の研究目標として次の 4 点を掲げた。(1)「交替劇」の時代の人類が直面した激しい環境変動（寒冷化）への適応のために必要とされた生業のイノベーションとそれを支えた学習能力の実態解明に向けて研究を進めること、(2) 後期旧石器時代に出現したと推測される現代人類（modern humans）における象徴的思考のもつ意味について、現生の狩猟採集民の行動や思考の研究をもとに考察すること、(3) 狩猟採集社会に代表されるような人類社会における近代的教育制度とは異なる教育の仕組みを探り、教育の進化について考察すること、(4)「交替劇」の他の研究班とのさまざまな共同研究を押し進めることである。

本稿ではこれらの課題に関する研究経過について以下

1. 学習能力の基盤

「交替劇」プロジェクトが掲げる「学習仮説」では、ネアンデルタールに対してホモ・サピエンスの優位をもたらしたのは生業のイノベーションであり、それを支えたものが学習能力の進化であったと考える。たとえば、狩猟道具としての石器や狩猟方法など、個体学習によるイノベーションがサピエンスの環境適応度を高め、その分布拡大に貢献したとするものだ。ただし「学習能力」は、ある単一の能力が、それだけで独立して取り出せるようなものとして存在するわけではないだろう。すなわち、学習能力は各種の知的能力ばかりではなく、身体能力、社会関係、コミュニケーション力など、数多くの要素・要因に関連して、その総合として存在すると考えるべきものである。図 1 では、それらの要素・要因を大き

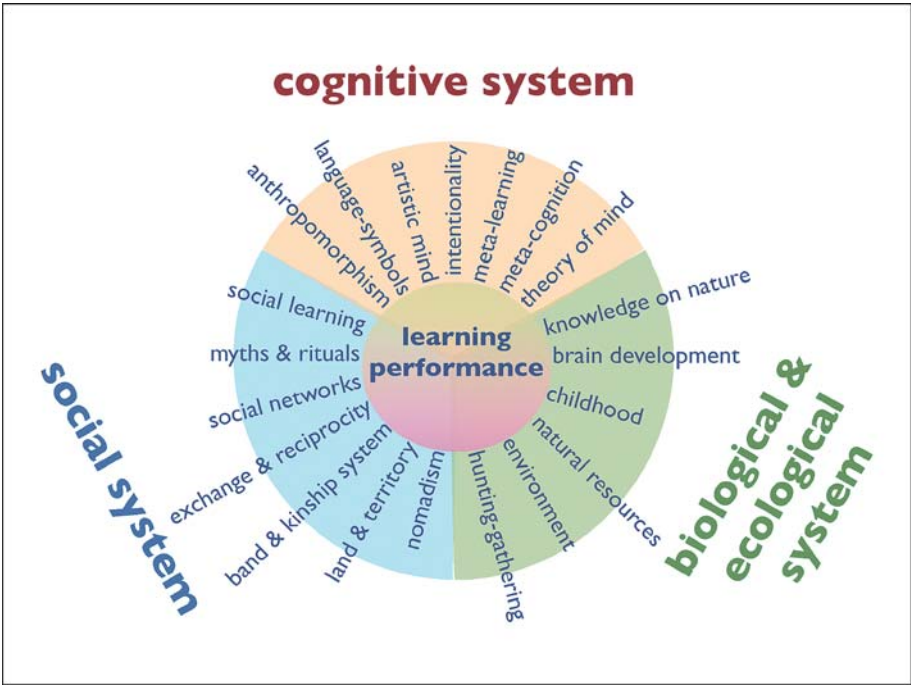


図 1 学習能力を支える 3 つのシステム

く三つの領域（システム）に帰属させてみた。すなわち「生物学的・生態学的システム」「社会システム」「認知システム」である（図1）。それぞれのシステムとそれを構成している諸項目の内容については別稿にて論じたい。ただし図1はあくまで試作段階のもので、取り上げられている項目の適不適などについてはこれから慎重に吟味していく必要がある。

3つのシステムならびにそこに含まれる諸項目は相互に密接に関連し合っている。たとえば生業のイノベーションは「生物学的・生態学的システム」における自然環境の諸条件、とくに自然資源の種類や分布、狩猟採集の手段と方法などに関連して成立する一方、個人から個人、集団から集団へのイノベーションの伝達を確保する仕組みや手段などの発達といった社会学習を含んだ社会システムとの連携も不可欠である（後出の図3参照）。また、イノベーションの創出にはさまざまな生物学的および社会的認知能力が関与していることは間違いない。

以上のように生業的イノベーションの出現は、3つのシステムに含まれるそれぞれの項目が総合的・有機的に結合して、全体としての学習パフォーマンスのパワーアップがなされることによって生まれたものである。それが学習能力の進化ということの内容である。そして学習能力が進化するとそのフィードバックによって、今度はそれら個々のシステム、個々の要因がさらに発展することになる。

2. 象徴的思考力と学習能力

音声言語を含めたシンボリックな能力の発達が学習能力の発達にとくに重要な役割を果たしていることは容易に推測できる。ホモ・サピエンスにおけるさまざまな象徴表出能力、象徴操作能力の発達は、種としての認知能力全般の発達の指標をなしているともいえる。たとえばおよそ紀元前3万年前後から、アルタミラやラスコーを始めとする南ヨーロッパ各地のサピエンス居住地においては、装飾品や洞窟壁画などの急速な発達をみた。とくに後期旧石器時代の洞窟壁画はその描写対象をほとんど狩猟の動物とした具象的な絵画、線刻画である。それらは、遠近法や洞窟壁の凹凸などを利用した高度の描画技法と豊かな色彩感覚の存在を示し、現在においても見る者を圧倒する迫力と美しさがある。ジョルジュ・バタイユ（1975）をはじめ、多くの人々がそれらの絵画を賞賛し、美術、宗教学、考古学、先史学などの観点からさまざまな論考を発表している。そのような洞窟絵画をはじめとする象徴的事物の出現と当時の人々の学習行動との間には何らかの関係があるものと考えられるが、その



写真1, 2 南フランスのヴェゼール渓谷にある線刻画で有名なコンバレル洞窟の入り口（2012年春）

点についての十分な研究はほとんどない。

われわれのこれまでの研究や文献によれば、伝統的な人類社会においては、言語が直接教示の手段として用いられる機会はそれほど多くはないことが判明している。むしろめったにないことだといった方が正確かもしれない（Paradise and Rogoff 2003；Lancy 2010）。現生の狩猟採集民社会では、子どもたちの学習はもっぱら自主的な観察と模倣による。彼らは年上の子どもたちと遊びや自然探索をともにしたり、大人のすることを随時観察しながら生活に必要な知識や技能を主体的に身につけていく。そこでは言語の使用はあまり必要としない。年長者たちの仕事や行動を見ていれば自然にわかるものだ。

ただし、言語がまったく学習から切り離されているというのではない。どのような社会においてもある種の知識、たとえば親族関係および親族呼称とそれにまつわる社会的価値、行動規範といったものについては大人から子どもへ教えられなければならない（Guemple 1988）。その場合でも、「～をなさい」とか「～をしてはいけない」といった命令的な言語による直接的教示がなされるよりも、さまざまなシンボリックな手段を用いた教示がなされることが多い。たとえば狩猟採集民の居住地で

は、夕食の後、眠りにつく前などのくつろいだ時間に大人たちは子どもたちを相手に、昔話や体験談など、思いつくままのさまざまな物語をよく語り聞かせる。それらの物語の中では、あたかも人間のようにふるまう動物たち、すなわち擬人的方法によって描かれる動物たちが活躍する。そういった擬人的な描写による動物たちの行動、立ち居振る舞いの顛末が、遵守すべき社会規範のありようを伝えるものとなっているのである。

自然界のシンボリズム

動物の擬人化を用いた表現方法は時代を超えて、現代社会においてさらに顕著になってきているとさえいえる。多くの動物キャラクターが街やメディアにあふれ、さまざまな商品を飾っている。また、幼児向けの教材にはきまって動物が描かれている。これらの動物イメージの多用はなにを物語るのであろうか。教育学者の矢野智司は、人間は自分自身を語るために動物という他者を必要としていると述べ、多くの動物をあしらった動物絵本は、幼児がこの世で出会うはじめての哲学のテキストであると述べている（矢野 2002）。昔話における動物の役割などの研究も合わせて、以上のような動物をシンボルとして使用することが学習においてどのような有効性をもっているのか、また、そのことと数万年前に描かれた洞窟壁画のモチーフとされる動物像との関係はどのようなものか、今後さらに検討していく必要があるだろう。

現代の狩猟採集民に見られる動物のシンボリズムや絵画的表象を手がかりにした研究もこの問題と関連すると考えられる。たとえば写真（3, 4, 5）は現コンゴ民主共和国のシャバ州の乾燥疎開林帯の狩猟採集民ムボテ族のヒョウタン製の矢筒である。その表面にはさまざまな模様が描かれているが、抽象的な文様の他に弓矢、ネット、銃など狩猟関係の道具とともにアンテロープやサルなどの動物が描かれている。また、写真（6, 7）は同じくムボテ族の集落において作られていた動物を象った土製のオブジェである。これらの象徴的思考が狩猟採集生活においてどのような意味もつのか探っていく必要がある。さらに、ブッシュマンやオーストラリア・アボリジニの祖先たちが残した多くの岩壁画、あるいはアイヌやイヌイトなどの北方狩猟民における衣装の文様分析なども、より広い文脈の下で新しい発見をもたらしてくれるかもしれない。

これまでも動植物を介したシンボリックな思考についてはさまざまな分野で研究がおこなわれてきた（レヴィ＝ストロース 1970, 1976 等）が、学習行動との関係ではほとんど手がつけられていないのが現状である。民族動物学、民族植物学などのさまざまな知見（例えば市川



写真 3, 4, 5 矢筒に描かれた絵（コンゴ民主共和国のムボテ族にて、1976 年）



写真 6, 7 動物を象ったオブジェ（コンゴ民主共和国のムボテ族にて、1976 年）

1984；菅原 2000；Terashima 2007 など）もシンボリズムと学習という観点から見直される必要があるだろう。

多くの狩猟採集民は獲物とする動物との交感あるいは交流を実際に感じ取りながら狩猟活動をおこなっていることが報告されている（Guenther 1988；寺嶋 2007；大村 2009）が、そのような行動様式の意味はどこにあるのか。こういった糸口から動物とヒトとの関係性について改めてアプローチする必要があるだろう。

儀礼

儀礼も学習という視点から考えるとたいへん興味深い。現生狩猟採集民の成人儀礼などにおいてもさまざまな象徴物や記号、シンボリズムが用いられている。たとえば、成人儀礼の目的の一つは大人世界における価値観や秘密とされる世界の知識について、それらを子どもたちに伝承することであるといわれるが、その場合でもそれらは直接言語によって説かれるばかりではなく、それらにまつわる象徴物の提示やそのもの自体がシンボリズムとなっている儀礼の遂行によって、教わるべき意味や社会的価値を直観的に理解し、それによって自らが所属する社会の規範を内面化していくというプロセスがとられている。

3. ヒトにおける学びと教育の進化

第3の課題は、人類社会における近代的教育制度とは異なる教育の根源的な仕組みを探り、教育の進化について論ずることである。そのための試みの一つとして、類人猿から現代社会に至るまでの学習・教育の進化を3つのステップからなるものとした進化見取り図を考え、その内容を吟味した（図2）。各ステップの見出しをあげるならば、第一ステップは「生物学的適応に基づく学

習」、第二ステップは「生物学的適応に基づく教育」、第三ステップは「文化的制度としての教育」である。そして、第三ステップの変異型として「社会的制度としての教育」および「やからか（ソフト）な教育」があると考えた。以下、ヒトの形質進化と合わせて、それぞれのステップにおける学習と教育について考えてみよう。

一般に動物の学習能力は個体レベルの認知能力と適応的行動を出発点とするが、種の進化にともなう行動の複雑化とともに、個体をとりまく社会の影響が強くなり、最終的にはヒトの段階で「教える－教わる」という相互関係、すなわち「教育」が出現すると考えられる。現代では教育といえば学校教育を意味するが、ここでは学校以前の社会における教育を第一としたより一般的な教育的相互関係を念頭において考えていきたい。

3-1 生物学的適応に基づく学習

まず、ヒト以外的高等霊長類であるチンパンジーやボノボなどでは、その知的発達を基盤としたエミュレーション学習がおこなわれるなど、高度な社会学習が発達していることが知られている（西田 1999）。しかし、全体としての学習・教育レベルは、基本的には第一ステップ、すなわち教示的行動を必要としない個人的な学習の段階に留まっている。

教示を含む行動、すなわち教育の特徴は、学習する個体とその学習を助ける個体の2者を前提とすることである。そしてこの場合、学習を助ける行動は意図的になされなければならない。同種他個体の行動を見て新しい行動を身につける場合、それが学ぶ側の単独行動によって達成されるときには、教示（ティーチング）ではない。西田利貞（1999）は、教示について、「モデル、つまり

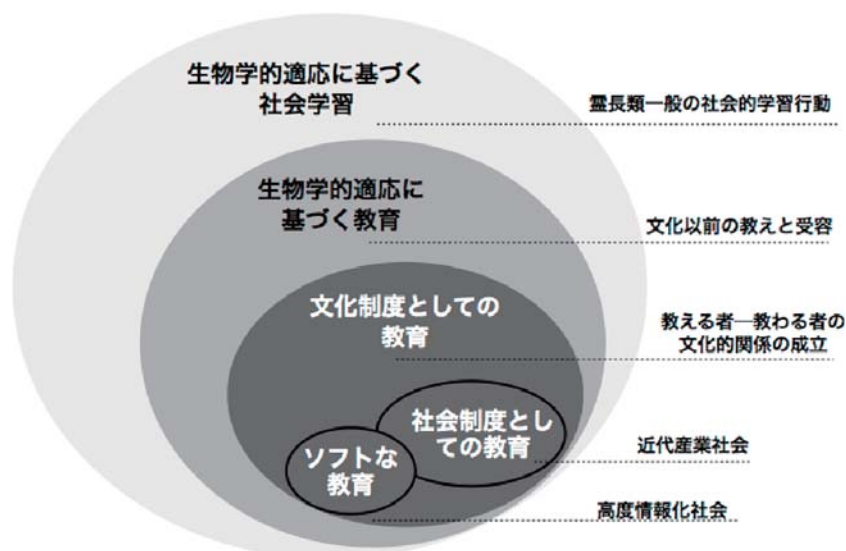


図2 ヒトにおける学びと教育の進化

教える方が、直接的な利益を得ることなしに、生徒に生存上有益な情報を積極的に与えること」と定義している。このように教示は、動物行動学的には、教える者の一方的なコストの上に成り立つ相互行為であると見なされる (Caro & Hauser 1992)。そのためか、ヒト以外の動物では、ティーチングと呼びうる行動はごく限られているようだ。ただし、ティーチングはそれを受けた個体の利益のみならず、社会全体から見ると、グループあるいはより大きくは種全体のパフォーマンスの向上に寄与していることも明らかである。

西アフリカのタイ国立公園の野生チンパンジーは、クルミなどのナッツを木の枝や石のハンマーで割って食べることで知られている。そこで長年調査しているボーシュ夫妻は、タイのチンパンジーの母親たちは、あらゆる機会を捉えて子どもにナッツ割りの技術を伝えようとしていると述べている (Boesche & Boesche 2000)。たとえば、母親がひとしきりナッツを割った後、まだ割っていないナッツとそれを割るためのハンマーをその場に残して、しばらくその場を離れるという行動がよく観察されているが、これは子どもをナッツ割り行動にいざなうための「刺激」という教育手段であると説明されている。あるいは、子どもにとって困難な動作については、ゆっくりとそれを再現してみせるといった「デモンストレーション」と呼ばれる教示行動をおこなうこともある。ただし、母親の意図が教育にあるとしても、子どもが母親の意図にそって実際にナッツ割りを試みるまでにいたるのは、ボーシュが観察した「刺激」の全機会、約 300 件の事例のうち、およそ半数程度にすぎなかった。「デモンストレーション」は全体で約 1000 件の観察場面のうちわずか 2 回しかなかった (Boesche 1991)。

初期の人類では、その学習・教育の実態について、どのようなことがわかるのであろうか。猿人と呼ばれるホモ・ハビリスは約 250 万年前ころに登場し、ヒトの手によるはじめての石器 (オールドワン石器) を残したとされている。ホモ・エレクトゥスなど原人段階では、約 140 万年頃からシンメトリーを特徴とするハンドアックスなどが作られた (Schick & Toth 1993)。約 20 万年前に出現したネアンデルタールは、より高度なルヴァロア技法を用いた石器制作をおこなった。しかし残念ながら、それらヒトの進化と関連した石器制作における学習・教育を直接示唆する物的証拠はほとんどない。したがって、決定的なことは述べがたいが、適切な方法と理論をもってすれば、すくなくとも石器などの遺物の背後にあったはずの認知能力のなにかを推し量ることはできると思われる (Wynn 1993)。

まず、ホモ・ハビリスのオールドワンタイプの石器制作

に必要な技術修得は、そのきわめて素朴な手法から、観察学習で十分であろうと考えられる。ホモ・エレクトゥスはホモ・ハビリスに比べるとたいへん重要な知的進歩が見られる。すなわち、エレクトゥスでは、時間および空間の両次元においてハンドアックス (握斧) と呼ばれる石器が世界的に広く分布したが、その形態の大きな類似性について制作者の間には「分有された標準 shared standards」や「分有された意図性 shared intention」があったものと想定されている (Wynn 1993)。ただ、ハンドアックスとして適切であるべき形態の学習においては、観察学習と反復練習という社会学習で十分であり、言語的なシンボル化された教示は必要なかったとされる (Wynn 1995)。もっとも、熟練者が初心者に作業の実際を見せる「デモンストレーション」などの非言語的な教示はあったかもしれない。「交替劇」の主演の一人であるネアンデルタールでもその石器作りにおいて学習・教育を示唆する直接的な証拠はほとんどない。しかし、ルヴァロア技法という剥片利用の高度な技法によって制作された非常に良く似た形態の石器が広く分布している事実を考えると、やはり、すくなくとも上記の「デモンストレーション」を含んだ何らかの教示があった可能性を想定しなければならないかもしれない。ただし、これも学習効率を度外視すれば、個人の観察学習と反復練習だけでも十分可能なレベルの技法であるとも考えることもできるようだ (西秋, 私信)。

ちなみにホモ・サピエンスの時代であるマグダレニアン文化に属するパリ郊外のエティオール遺跡では、居住地内において大掛かりな石割りがおこなわれていたが、石割りの際にその技術の習熟度の相違によって、それぞれの占める場所が異なっていたことが判明している。すなわち、上級者は居住地の中央部に陣取って石割りをし、その周囲を多少腕の落ちる者たちが取り囲んでいた。そしてもっとも未熟な者たちは、居住地の外の空間で石割りをしていたのである (Pigeot 1990)。少なくともデモンストレーションが効率的におこなわれていたことが推測できる。

3-2 生物学的適応に基づく教育

相互行為としての教育の登場は学習・教育の進化の第 2 ステップである。認知心理学者のチブラとガーガリーはヒトの乳幼児が大人の教えようとする意図をもった行動に対して、その教えを能動的に受け入れる仕組みがあることを発見した。チブラたちはそれを「ナチュラ・ペダゴジー」と名付けた (Csibra & Gergely 2006, 2011)。これはほとんど生まれると同時に始まる生得的な反射行動とも呼びうる学習様式である。この相互行

為のポイントは、教えようとする者が示す「顕示 ostension」と「対象物への言及 reference」、そしてこの相互行為全体の「妥当性 relevance」という3つである。これらのファクターがそろったときに乳幼児は自然に年長者からの教えを受け入れるのである。

チブラとガーガリーは、ナチュラル・ペダゴジーは特別なコミュニケーションによる社会学習の一つであり、ホモ・サピエンスの進化的適応であると主張する。ナチュラル・ペダゴジーを通して、ヒトの認知において特徴的な一般的・抽象的性格をもった知識が伝達・蓄積されていく。「教える－教わる」という相互行動は人に生得的に備わった適応行動であり、それによってさまざまな知識や技能が獲得されるという仕組みは、「人間は教育されるべき唯一の存在である」という哲学的主張の物理的基盤となるものとも言えるかもしれない。ただし、ナチュラル・ペダゴジー研究においては、これまで実験の対象とされてきたのはもっぱら言語習得以前の乳幼児であり、ナチュラル・ペダゴジーによって伝達されるという技能や知識もきわめて単純なものに限られている。ヒト子どもは3,4歳になるとかなりの言語能力を発達させ、高度な認知能力を身につけるようになる。他人の心を推測して自己の行動を調整するといった「心の理論」も発達する。それから文化的存在としての本格的な学習がはじまるといってよい。乳幼児レベルのナチュラル・ペダゴジーが示す生得的な教示の受け入れがその後どのように発達し、また文化的存在としての発達とどのように関係してその後の学習につながっていくのか、これから鋭意探求される必要がある。

3-3 「文化的制度としての教育」と「社会制度としての教育」

第3ステップは「文化制度としての教育」である。第2ステップにおいてすでに「教育」、すなわち、学習する個体とその学習を助ける個体の2者間での相互行為が出現したが、第2ステップではその相互行為の原動力はあくまで生得的なものであることが強調されていた。一方、第3ステップではその相互行為の原動力が「制度」という人間社会の基盤をなす文化的構築物となっている点が特徴である。ナチュラル・ペダゴジーから一歩進んだ段階である。もっとも「制度 institution」はかなり多義的な言葉であり、文脈によって意味が異なるが、ここでは哲学者のジョン・サール（Searle 1995, 2005）による制度をめぐる論考に依拠し、「皆がそうと認めることによって成立している権利と義務の体系」といった定義をしておきたい。この意味での原理的レベルにおける制度の理解は人間の社会的行動のもっとも深い部分を考え

るときには大いに有用である。その詳細については他書に所収されている拙論（寺嶋 2013）をご覧いただきたいが、ここではその一部を引用しておこう。

「その後〔生得的な行動様式レベルの教育の後：寺嶋注〕の身体的・精神的発達とともに「教える－教わる」という相互行為は心の理論や言語的な能力を支えにして、多分に意図的および文化的におこなわれるようになる。それはアノニマスな関係における知識や技能の伝達ではなく、「教える者」「教わる者」として相手を認知しながらおこなわれる意図的・文化的伝達である。すなわち学習者を取りまく社会の中で「教える者」と「教わる者」というステイタスが出現するのである。ここにおいて「教える者」と「教わる者」はサールのいう意味でのステイタス機能をもつことになる。「教える者」はそう認められるがゆえに教え、それにまつわる権利と義務を遂行する。「教わる者」はそう認められるがゆえに学び、それにまつわる権利と義務を遂行することになる。（寺嶋 2013）

このようにして「教える者（師）」と「教わる者（弟子）」という二者関係が出現したことは、学習の効率を大きく高めたと考えられる。とくに師の出現すなわち師という役割の認識は現代人の学びの基盤にあるメタ・ラーニングの能力の形成に大きな影響をもつだろう（東 1987）。

「文化的制度としての教育」では、教える者が明示的には存在しないことや特定の者に限らないこともよくある。そういうところでも教えと学びは十分に成立する。たとえば狩猟採集民のバンドでは、日常の一連の活動の連続の中で、自然に教える者と教わる者が登場し、教える者はその行動を通して教えるべきことを発信し、教わる者はそれを自らの判断によって汲み取る。教わる者はけっして教え込まれるのではなく、主体的に教える者を見つけ、学ぶべくして学んでいくのである。このような「教える－教わる」という呼応し合う意図の形成こそ、人の特徴である深いところでの学習、すなわちメタ・ラーニングのもっとも大切な意味であると思われる。

「文化的制度としての教育」は近代化した社会での学校教育と同じではない。近代の学校教育は19～20世紀の産業社会の出現に対応した人材育成を主眼として導入されたものである（渡部 2010）。そのような学校教育は「社会的制度としての教育」と呼んで区別しておきたい。「社会的制度としての教育」では教育の主導権は学校や教師にあり、定められた教育内容をできるだけ効率的に

生徒に教えることがその仕事の中心となっている。一方、非近代的コンテクストにおける「文化的制度としての教育」では、教わる者に主導権がある。師は弟子に一定の知識や答えを伝授することよりも、弟子を主体的に学ばせるためにこそ機能する。師は弟子に、時として「教えない教え」をもって接し、弟子はそういった教えに触発され、自ら学びの道を切り開いていく。師と弟子はパーソナルな関係の中で相互に認知し、両者の学びが熟成する。

「文化的制度としての教育」は、生物学的適応としての生得的な教育とは異なり、子どものある程度の発達を待って開始される。また学校制度としての教育とは異なり、「教える者」と「教わる者」との間にあるのは他から押し付けられた関係ではなく、自ずと育まれた相互交流の信頼関係である。そのような信頼の絆があるかぎり、教えは自然に生まれ、自然に伝わる。

「文化的制度としての教育」は、「社会制度としての教育」のようにけっして強制力を全面に出した強い教育ではない。そこで展開されているのは、自分が知っていることを他人に有無を言わず教え込むようなことではなく、教えをもとめる者になるべく自主的にその困難を乗り越える力をつけさせようとする意図である。教育を権力的観点からとらえ、教えと詰め込み、指導と強制とを同一視したがる見地からは、そのような教育ははなはだ頼りないものに見えるかもしれない。しかしけっしてそうではないことは、幾多のそのような、教え、教えられるという関係を生み出し、これまで歩んできた人類の歴史そのものが証明していると言えるだろう。

3-4 やわらかい（ソフト）教育

時代は変わり 20 世紀末には知識や情報を基盤とした高度情報化社会が急速に発展し、21 世紀では 20 世紀中盤までの工業生産社会をベースとした教育の限界は明らかになってきた。時代に即したまったく新しいタイプの教育が求められている。教育心理学者の渡部誠は、その一つを「やわらかな教育」と呼び、その重要性を説いている（渡部 2010）。すなわち、19 世紀から 20 世紀までの「学校」は「きちんとした知」の教え込みを重視した「強い教育（かたい教育）」が主流であったが、21 世紀には「よいかげんな知」（「きちんとした知」+ α ）を獲得させるような教育が必要であるという。「きちんとした知」だけでは社会の変化についていけないからである。そして「よいかげんな知」は、教師による教え込みではなく、子ども自身の「しみ込み型の学び」でしか獲得し得ない。そこで教師の役割は、「知識を教え込むこと」から「子どもたちの学びを支援すること」に変わっ

ていく。渡部はそれを「やわらかな教育（弱い教育）」と言い表している。学ぶ者たちは、学びの環境との相互作用を通して「自ら学ぶ者」として主体的に学ばなければならない。そして、学びながらその学びについて自ら省察をおこない、そのつど目標をあらたに設定し直して学びをつづける必要がある。これもメタ・ラーニングをベースとした学習である。

ただし、前記の社会制度としての教育とこのやわらかい教育は、いずれにしろ文化制度としての教育の社会適応、すなわち個別の社会状況への適応であり、根源的な教育基盤そのものの進化とは言えないだろう。

以上、霊長類から現生人にいたるまでの学習と教育の進化について、3つのステップ+2つの適応系を想定してみた。この見取り図ははじめにも述べたように、まだまだ試作的段階であり、これから鋭意改良していかなければならない。

4. 他班との共同研究の推進

今年度は、とくに A 01 考古学研究班、B 01 学習能力進化モデル研究班、C 02 学習行動に関する脳機能マップ作成班との連携を押し進めた。

A 01 班とはカメルーンのパカ族の物質文化について現地での共同調査を行い、パカ族においてかつて重要な狩猟具として使用されていた槍の現存状況とその制作に関する情報を収集した。今日ではそれらは実際の狩猟には使用されていないものの、それぞれの槍の制作者や制作時期、制作動機、他人への贈与・譲与の有無などの情報を得ることができた（Hayashi et al. 2012）。一方、A 01 班では、故渡辺仁博士によるニューギニアでの弓矢調査のデータを解析し、それらの多くが年長者から年少者へと贈与されていた事実を明らかにしている（Nishiaki 2012）。人から人へと贈与された弓矢は、その技術や知識を伝達する貴重なメディアとなる。直接弓矢の作り方を教える代わりに、すでにできあがっている制作物を贈与することが意味するものはなにか。これはある種のメタ・ラーニングを介した教えであると考えられる。さまざまなモノを作り出し、それを保存・継承していくことは人類の特徴的な行動であるが、そのようにして継承されたモノは、時空を超えて制作者の意図を雄弁に物語る。ときには制作者の意図をも超えた意味を語るのである（マクレガー 2012）。

モノを介した教え、あるいはコミュニケーションの探求は、考古学および文化人類学の接点として、今後さらに考えていかなければならない課題である。

B 01 班との共同研究としては、狩猟採集社会におけ

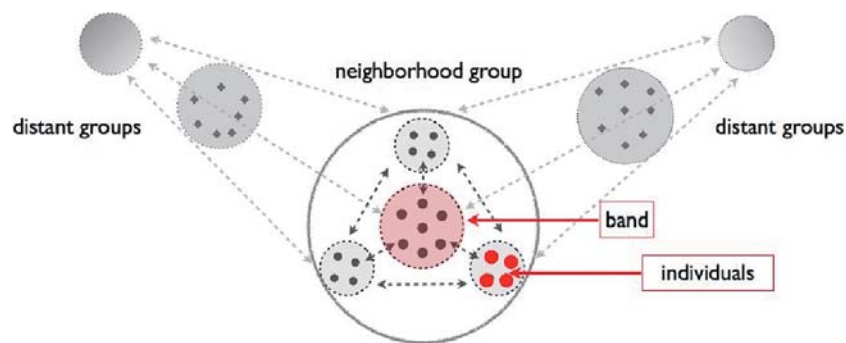


図3 狩猟採集民とバンド間の関係

る儀礼の遂行と人の交流に関して、それぞれ、数理モデル作成と文化人類学の立場からの研究を進め、最終的にそれらを統合する試みをおこなった (Horiuchi & Kubota 2012)。狩猟採集社会の大きな特徴は、希薄な人口分布とバンドと呼ばれる少人数からなる移動性の集団である。Steven Kuhn (2012) は遺伝学的証拠から、ネアンデルタール人あるいはユーラシア大陸の中期旧石器時代に生きていた人々は、数多くの小さな集団 (small, fragmented populations) に分裂して広範囲に分散して暮らしていたと推測している。そのような集団のあり方はイノベーションの出現やその広まりを限定的にする。一方、図3のような現生の狩猟採集民社会に見られるバンド間のネットワークの形成は、生態学的に見て効率の良い環境利用と、儀礼などのいろいろな機会におけるかなりの人数の集合を実現にすることによって、効果的な文化の伝達やイノベーションの伝播を可能にしている。

ネアンデルタールの社会構成や季節的移動の実体についてはデータが乏しく、直接的な比較研究は困難であるが、さまざまな想定のもとに、社会の構成や流動性が学習・教育とどのように関連しているか探求することは可能であろう。これからさらに検討を要する課題である。

C 02 班とは心の理論と学習の進化をめぐって、連携作業に結びつく意見交換をおこなった。狩猟採集民の人類学的調査の方からは、日常生活や学習の場面において、相手の心を読んだり、共感を持つなど、メタ・ラーニングに関わる行動の重要性が指摘された。一方、脳機能解析の立場からは、脳のある特定部分におけるメタ・ラーニングの機能の有無を検出しようとする実験課題の考案がポイントになる。MRI 利用という制約の中でどのような工夫が可能なのか、追求していかなければならない。また、学習やメタ・ラーニングを含んだ脳機能全般に関する研究の発展もとり入れて考えていかなければならない。

さらに、旧人と新人の狩猟具と狩猟法をテーマとした、A 01 班、A 02 班、B 02 班の3班合同研究会を2月

に開催した。ここでは、新人ホモ・サピエンスにおける狩猟道具や狩猟方法のイノベーション (とくに投槍器) とその結果である新人の分布拡大と生態学的適応度の向上に関する研究が論じられた。同時に、ネアンデルタールの狩猟道具と狩猟行動について、考古学、同位体分析、生体力学、霊長類研究、文化人類学の観点から実証的な議論を展開し、旧人・新人の狩猟戦略の違いが両者の交替劇に関与した可能性を考察した。この中で近年主張されているネアンデルタールの動物性タンパクに重点を置いた食性について、その生態学的な妥当性をめぐる論争があった。それらの詳細については、本報告書の各種報告をご覧ください。

文献

- Boesch, C (1991) Teaching among wild chimpanzees. *Anim. Behav.* 41 : 530–532.
- Boesch, C and Boesch, H (2000) *The Chimpanzees of the Tai Forest : Behavioural Ecology and Evolution*. Oxford University Press.
- Caro, T M and Hauser, M D (1992) Is there teaching in nonhuman animals? *Q. Rev. Biol.* 67 : 151–174.
- Guenther, M (1988) Animals in Bushman thought, myth and art. In Ingold, T, Riches, D and Woodburn J (eds) *Hunters and Gatherers 2*, pp.192–202, Berg, Oxford.
- Guemple, L (1988) Teaching social relations to Inuit children. In Ingold, T, Riches, D and Woodburn J (eds) *Hunters and Gatherers 2*, pp.131–149, Berg, Oxford.
- Hayashi K, Ishii R, Nakamura Y, Terashima H and Nishiaki Y (2012) Technical transmission of hunting tool manufacture : A case of spear hunting among modern hunter-gatherers in southeast Cameroon. In Akazawa T & Nishiaki Y (eds), *RNMH 2012 The First International Conference*, pp.103–104.
- Horiuchi S & Kubota S (2012) The effects of cross-boundary rituals on cultural innovation. In Akazawa T & Nishiaki Y (eds), *RNMH 2012 The First International Conference*, pp.53–54.
- Kuhn S (2012) Cultural transmission, institutional continuity and the persistence of the Mousterian. In Akazawa T & Nishiaki Y (eds), *RNMH 2012 The First International Conference*, pp.44.

- Lancy, D (2010) Learning 'from nobody': The limited role of teaching in folk models of children's development, *Childhood in the Past* 3: 79–106.
- Nishiaki Y (2012) "Gift" as a means of cultural transmission: An archaeological implication of bow and arrow technology in Papua New Guinea. In Akazawa T & Nishiaki Y (eds), *RNMH 2012 The First International Conference*, pp.50–52.
- Paradise, R and Rogoff, B (2009) "Side by Side: Learning by Observing and Pitching In," *Ethos* 37(1): 102–138.
- Pigeot, N (1990) Technical and social actors: Flintknapping specialists and apprentices at Magdalenian Etiolles. *Archaeological Review from Cambridge* 9(1): 126–141.
- Schick, K and Toth, N (1993) *Making Silent Stones Speak: Human Evolution and the Dawn of Technology*. New York: Simon & Schuster.
- Searle, J (1995) *The Construction of Social Reality*. Penguin Books.
- Searle, J (2005) What is an institution. *Journal of Institutional Economics*, 1(1): 1–22.
- Terashima, H (2007) The status of birds in the natural world of the Ituri Forest hunter-gatherers.
- In: Edmond, D, Motte Florac, E & Dunham, M (eds) (2007) *Animal Symbolism: Animals, Keystone in the Relationship Between Man and Nature*. Paris: IRD, pp.191–229, (Colloques et Seminaires).
- Wynn, T (1993) Two developments in the mind of early *Homo*. *Journal of Anthropological Archaeology* 12: 299–322.
- Wynn T (1995) Handaxe enigmas. *World Archaeology* 27(1): 10–24.
- 東 洋 (1987) 「学ぶことと教えること」東 他 編『教育の方法 1 学ぶことと教えること』3–28 頁, 岩波書店.
- 市川光雄 (1984) 「ムブティ・ピグミーの民族鳥類学」伊谷純一郎・米山俊直 (編著) 『アフリカ文化の研究』113–136 頁, アカデミア出版会.
- 大村敬一 (2007) 「生活世界の資源としての身体-カナダ・イヌイトの生業にみる身体資源の構築と共有」菅原和孝 (編) 『身体資源の共有 (資源人類学第 9 巻)』59–88 ページ, 弘文堂.
- 菅原和孝 (2000) 「ブッシュマンの民族動物誌」松井健 (編) 『自然観の人類学』159–210 頁, 榕樹書林.
- 西田利貞 (1999) 『人間性はどこから来たか-サル学からのアプローチ』京都大学学術出版会.
- 寺嶋秀明 (2007) 「鳥のお告げと獣の問いかけ」河合香史 (編) 『「生きられる場所」の人類学-土地と自然をめぐる認識・実践・表象過程』3–24 頁, 京都大学学術出版会.
- 寺嶋秀明 (2013) 「学びが制度となる日-類人猿からヒトへの進化史的展望」河合香史 (編) 『制度-人類社会の進化』京都大学学術出版会.
- バタイユ, J (1975) 『ラスコーの壁画』出口裕弘 (訳), 二見書房.
- 矢野智司 (2002) 『動物絵本をめぐる冒険——動物-人間学のレッスン』勁草書房.
- マクレガー, N (2012) 『100 のモノが語る世界の歴史 1 文明の誕生』東郷えりか (訳), 筑摩書房.
- レヴィ=ストロース, C (1970) 『今日のトールテミスム』(訳) みすず書房.
- レヴィ=ストロース, C (1976) 『野生の思考』大橋保夫 (訳) みすず書房.

境界を超える大儀礼と 文化的イノベーションの可能性

窪 田 幸 子

(神戸大学 大学院国際文化学研究科)

1 はじめに

ネアンデルタールとホモ・サピエンスの交替劇を考えるうえで、文化伝承とイノベーションという問題は重要である。ネアンデルタールに比べ、ホモ・サピエンスがより効果的な学びをおこない、効率のよい文化伝承と、新たな環境に適応することを可能にするイノベーションを繰り返してきたという仮説を置くことができる。そのような、学びと伝承、そして新たなイノベーションを生み出す場、として、異なるグループ同士の出会いの場という問題に注目すべきだろう。

現代の狩猟採集民であるアボリジニの社会では、神話的なテーマをもっておこなわれる儀礼が社会的重要性を持ち続けている。そして、そのような機会は、それぞれの集団の文化的な知識を強化させ、社会的関係を拡大させるものとして機能している。現代人は、ネアンデルタールに比べて長い距離での交易をおこなったといわれるが (Bar-Yosef 2002)、長い距離の交易は、異なる集団の人々が集まる儀礼を伴っていた可能性は大きい。このような儀礼において、参加者はともに歌い、踊り、共食し、緊張を緩めたと考えられる (Conkey 1980)。儀礼は、知識や技術、物質文化の共有の機会となったはずである。ここでは、アボリジニの儀礼、特に、部族の境界をこえるような大儀礼の事例を紹介し、儀礼の持つ知識伝達と社会関係拡大への役割と可能性を考える。

2 ヨルングの世界観

オーストラリア北部特別州にあるアーネムランド北東部には、ヨルングと呼ばれるアボリジニの人々が暮らす。彼らは 1923-1942 年にキリスト教伝道団によって建設された複数の村に定住している。村には町役場、学校、病院、商店、警察、銀行などがあり、上下水道、電気、水道、電話などの現代的な設備が整っている。都市や近隣の他の村とは、軽飛行機の定期便でむすばれてい

る。もともと狩猟採集生活を送っていた彼らの生活は、このような村への定住化によって大きく変化し、近代的設備を利用し、学校教育をうけ、賃金労働を行い、現金を利用するものになった。その一方で彼らは、現在も伝統的慣習を維持している。なかでも伝統的儀礼は、彼らの社会生活の中心であり続けており、多大なエネルギーが注がれる (Keen 1994)。

アボリジニの人々は、少なくとも 5 万年前に東南アジア島嶼部からオーストラリア大陸に到達したといわれ、それ以降イギリスによる入植が 1788 年に始まるまで、大陸全体にひろがり、狩猟採集の生活を送ってきた。ヨルングの人々は、入植開始後も独立した狩猟採集生活を続けていたが、20 世紀に入ってからキリスト教伝道団により村が建設され、定住化した。彼らの伝統的儀礼は、その後も維持され、年齢による区分、父系クラン出自、ジェンダーによる区分が非常に厳しく守られる。ここでは、これらの儀礼がどのように機能し、彼らの社会でどのような意味を持つのかを考えてみることにしよう。

イギリスによる入植がはじまった時点で、オーストラリア大陸には約 30 万人のアボリジニがおり、約 500 の言語集団に分かれていたといわれる。ヨルングはその言語集団の一つである。現在のアボリジニ人口は、54 万 8000 人で、ヨルングは約 6000 人である。各々の言語集団は一定の領域をもち、ヨルングは、ほかの言語集団 (ヌングブユ、レンバランガ、ダンボン、ブララ、ナカラ、グナビヂ) と境界を接している。キリスト教、政府の政策による歴史的影響にもかかわらず、ヨルングの伝統的価値体系は相対的に強く維持されてきている。伝統的な親族組織、神話、儀礼は現在の彼らの日常においても重要であり続けている。社会組織の基本的な単位は、父系出自集団 (クラン) である。ヨルング地域全体で約 50 あるクランは、創世の時代に旅をして世界を作り出した精霊たちの行動から生まれたものと考えられている。

アボリジニの世界観は、「ドリーミング」という過去

と現在と未来、そして生活のすべてを含む複雑な概念を中心として成り立っている。この世の始まりの創世を含むドリーミングでは、神話に登場する精霊が大地を形作り、植物、動物、人間で大地を満たし、社会生活を送るための法を人々に授けた。精霊たちは現在のアボリジニたちの祖先であり、死んだ後も永遠の宇宙的な存在に姿を変え、精霊の空間に存在し続けていると考えられている。ドリーミングの時代に活躍した精霊は、現在も力と豊穡性をコントロールしていると信じられており、決して過去の存在ではない。人間が精霊たちの計画したやり方に従っている間は、人間の世界へとその力を与えてくれる。「計画に従う」ことには、儀礼を恒常的に執り行い、生命を与える力を精霊から受け取り続けることも含まれる。精霊は、生きている者と自然との間のコミュニケーションをとる仲介者であり、新しい知識を授ける者でもある。夢や、超常意識の状態において人々は、祖先の精霊と接触することができ、力を得ることができるといふ。景観に残る多様な地理的特徴は、精霊が残したものであり、彼らにとってドリーミングの精霊が現実的な、世界を作り出す力があることの明白な証拠である。そして、神話の豊かな内容や踊りが、人間と精神と肉体的空間を、ひとつの宇宙的秩序にまとめあげているのである。アボリジニは強い自己意識と宗教的自信をもっており、自己の身体と世界をコントロールする能力を疑っていない（窪田 2012）。

3 ヨルングの儀礼とその機能

それぞれのクランは、祖先の精霊の活躍する神話、歌、踊り、そして神話にかかわる聖地という体系を所有する。地域的な儀礼では、複数のクランが共同して儀礼を開催し、それぞれの神話の内容をうたい、踊り、絵に描き、自分たちの祖先の精霊を祝福する。儀礼には、公的な部分と聖なる部分がある。儀礼の聖なる部分は、成人儀礼をすませた大人の男性だけが参加することが許されている。女性と成人儀礼をすませていない子供は、この儀礼の中心的部分からは排除されるのである。それぞれの儀礼は、異なる神話的内容を持つが、その一部が聖なるものと考えられており、他の部分は公にできるものである。葬儀と成人儀礼は、公的な儀礼であり、全ての男性、女性、子供が積極的に参加することが求められる。これらの儀礼では、人々は、神話の公的な内容を歌い、踊り、神話を象徴するデザインを身体に描く。いくつかのクランは、同じ祖先の精霊の神話を共有している。それは、その祖先の精霊が、複数のクランの土地を巡って旅をし、動植物や人間をそれらの土地で生み出し

ていったためである。このようなクランは、共同して儀礼を執り行う（Morphy 1991）。儀礼はふつう、数日から一週間程度つづく。例えば葬儀は、一週間程度続くことが普通で、人々はその間、同じ場所にキャンプし、生活を共にする。

若者への教育は、儀礼の重要な機能の一つである（Butterworth 2003）。8歳から12歳の少年は、成人儀礼において割礼を受け、その後しだいに儀礼の聖なる部分に導かれてゆく。女性と子供は、このような儀礼の制限された部分とそれにかかわる知識からは厳しく排除される。知識には、神話、歌、踊り、儀礼そのものの進め方、絵画とその他の象徴表現などが含まれ、祖先の精霊の活動と関係する聖地についての知識も含まれる。クランの年長男性が、このような知識と聖地の主たる守護者と考えられ、彼らがその知識に責任を負う。年長男性たちは、秘密を守り、クランの知識をきちんと維持して、次世代に受け継がなくてはならない。現在も、年長男性が年を取って病気などになり、身体的に不安を感じるようになると、クランの大きな聖なる儀礼を催し、次世代に知識を伝えることは一般的に行われている。

儀礼は、先に述べたように祖先の精霊の力を新しくする機会と考えられている。彼らにとって祖先の精霊は過去の存在ではなく、現在もいき続けている存在である。祖先の精霊の旅の歌をうたい、踊りをおどることによって、祖先の精霊から力を得るのだと彼らは考えており、彼らはそれを「神話を世話をする」と表現する（窪田 2006）。

儀礼のもう一つの重要な役割は、社会関係を構築することである。人々は、自分たちのクランとほかのクランの歌、踊り、儀礼具、身体装飾などを示し、他との違いを明らかにする。と同時に、そのように互いの踊りや歌を披露し、示しあうことは、知識を共有も意味する。そして、その中には、自己のクランの踊り、歌について他のクランに踊る許可を特別に与える、という行為がしばしばみられる。これは、クランとクランの関係性を意識的に構築するものといえる。また、儀礼の場を利用して、婚姻取決めもしばしば行われる。ヨルングの婚姻取決めは、結婚する本人の母方親族が決める。婚姻は正しい親族関係にある者同士の間で行なわれなくてはならないため、長い時間をかけた話し合いに基づき、婚約が決められる。婚姻取決めをする者も異なるクランであり、クラン間関係が構築されると同時に、確認される場ともなっている（窪田 2005）。

4 クナビピ儀礼

このような地域的な儀礼のほかに、ヨルングだけではなく、近隣の他言語集団のメンバーも参加する、より大きな儀礼もある。クナビピ儀礼は、そのような大儀礼のひとつである。そのほかには、ジュングワン儀礼、ガラ儀礼などがあり、いずれも大きな神話のテーマを共有する言語集団の人々が共同して行う。これらの大儀礼は、ふつう一か月程度続けられるもので、一つの地域から別の地域へとリレーされていく場合もある。先に述べたように、このような大儀礼の場合、その中心部分は聖なるものとして規制され、女性と子供に閉じられており、一部は公開である。このような大儀礼は、遠隔地に暮らす他の言語集団の人々と出会う機会となる。このような機会を利用し、踊りや歌を交換し、遠い関係の集団とのつながりを作る場合も多い。特に、クナビピは、非常に規模の大きな大儀礼として有名で、かなり離れた地域からも人々が参加し、また、儀礼自体が近隣地域へとリレーされていき、儀礼交換のネットワークもそれによって構築されるような儀礼である。

ヨルングは複雑な婚姻規則で有名な集団でもある。前述したように、約 50 の父系クランがあり、子供は父親のクランの成員となる。この父系クランはドウワとイリチャという半族グループに類別される。父系クランは神話の所有母体であり、どのクランに属するかで、自己の神話が決まり、儀礼が決まる。半族をまとめる神話もあり、同じ半族同士のクラン間には強いつながりがある。クランと半族はまた外婚単位でもある。自己が属するクランに従い、望ましいとされる婚姻相手となるクランが決まり、それは必ず自己とは反対の半族に属するのである。

互恵関係はアボリジニの親族制度の基本的な規則であり、婚姻においてもそうである。婚姻は二人の個人のあいだでの関係ではなく、ふたつの親族集団を結ぶものである。結婚が成立する前にも以後にも、両者は互いに対する義務と責任を果たすことが期待される（窪田 2005）。一般的にいて、妻を受けた集団は、なんらかの支払いを行なうことが期待される。もっとも単純な場合は、男性は姉妹を交換し、女性は兄弟を交換する。このような交換は、半族、クラン、家族の間で行なわれ、とりきめには儀礼の場が利用されることが多いという。

ヨルングの理想的な婚姻相手は、男性から見て、母の母の男兄弟の娘の娘（MMBDD）であり、第二交差イトコ婚を選好する。つまり、これに従えば、個人は自分のクランとは異なる、特定のクランの人と結婚しなくては

ならない。他地域では必ずしもそうでないが、ヨルングの場合は、地理的にも近く、親族関係においても近接した相手との婚姻が好まれる（Harvey 2001）。そのため、ヨルングの場合は大儀礼の折に結婚のアレンジが行われることはまれであり、地域的な儀礼で取り決められることが多かった。しかしながら、遠隔地から参加者がやってくるクナビピのような大儀礼では、夫婦交換が行われたという報告がある。これは、クナビピ儀礼の機会に、その儀礼の最終場面で参加者が配偶者を交換するというものである（Berndt 1951）。

儀礼は以下のように行われる。クナビピ儀礼を主催しようとする者は、まず、メッセンジャーを各地に送り、大儀礼を行うつもりであることを伝える。このような大儀礼は、非常に危険なものと考えられているので、全ての手筈は念入りの配慮を持って、正しく行われなくてはならない。人々が遠隔地からやってくるとまず最初に行われるのが、互いの親族関係を確認することである。普通、これは互いが共通に知っている人間を探すことでおこなわれる。共通の知人との親族関係から、初めて会った人々の親族関係を見つけるのである。アボリジニの親族制度は類別的なもので、親族名称が拡張して用いられている。例えば、直系の親族の名称（例えば父）は、傍系親族（例えば父の兄弟）にも使われ、父方の祖父の兄弟は祖父であり、その息子たちは全て父となる。同様に母の姉妹も母と呼ばれ、母方の祖母の姉妹は祖母と呼ばれ、その娘たちは全て母と呼ばれるように、他の親族名称も傍系の人々に拡張されて全ての人々を巻き込んでいく。こうして、日常接するほとんどのすべての人がなんらかの親族となる。親族名称と呼ばれるだけでなく、その行動も親族関係に照らして、正しいものであることが期待される。このような拡大的な親族関係は、新しく出会った人すべてに拡大されるのである。そして、こうして発見された拡大的な親族関係で、類別的兄弟にあたる関係が見つかった場合、この二人の間で、儀礼の終わりに、配偶者交換が行われる（Berndt 1951）。

儀礼的性交は、女性の配偶者の合意のもとに行われなくてはならない。これは必須の手順とされ、これを省くともめごとにつながり、そうならないために細心の注意が払われる。互いが類別的兄弟であることがわかった二人は、それぞれに仲介者を通じて、自分の妻にさまざまな贈り物を贈る。仲介者もまた、妻にとって特定の親族関係にあるものが選ばれる。

大儀礼の最終日、多くの贈り物とメッセージの交換が行われたのちに、クナビピ儀礼のキャンプ地に男性たちが集まり、円になって座る。女性たちは、そこから離れたところで踊りを始める。彼女たちは、儀礼的性交を受

け入れることを、額に羽のついた頭飾りをつけて示す。女性たちは、時々エロチックな動きを入れて踊り、さらにのちに儀礼的性交のパートナーとなる人から、贈り物が届けられ、冗談が交わされる。場は興奮と笑いに包まれる (Berndt 1951)。こうして、踊りの後に儀礼的性交がおこなわれる。

このように、ヨルングの場合婚姻ではないものの、大儀礼が地理的に離れた集団間で、遺伝子を交換する機会となっていたことがわかる。現在のアーネムランドでは、このような儀礼的性交の慣習は失われている。しかし、現在も、クナビピ儀礼は社会生活の重要な部分を占め続けており、この儀礼は多くの関心を集め、行われ続けている。現代の文脈において、大儀礼は、伝統的知識を年長者から若者に教える機会として大きな意味があるが、それ以上に、遠隔地から来た人々の間での知識の交換と、社会関係の構築の機会として重要である。

現在のアーネムランドでは、人々は軽飛行機や四輪駆動車を利用し、長距離を移動する。かつて以上に、大儀礼には遠隔地から人が集まるのである。つまり、現在の大儀礼は境界を超える儀礼としてより意味が大きいといえる。人々は、少なくとも一か月間、時にはそれ以上にわたって同じ場所でキャンプし、大儀礼をおこなう。そうした場合は、恋人や結婚相手を含め、社会関係を作る場となる。実際のところ、現代は、人々が厳しい親族規則の外で結婚したり、恋人を得ることが増えており、このような儀礼の機会が持つ男女の出会いとしての意味はさらに大きくなっているといえるのである。

5 結論

遠隔地から人々が集まり、境界を越えて行われる大儀礼は、アボリジニ社会では、長く行われてきたものであり、彼らの社会において、知識の交換、そして、人間の交換の双方において、意味の大きなものであった。儀礼は、遠隔地の集団同士をつなぎ、人と人との関係をつなぐ役割を持った。人々は見知らぬ人と出会い、見知らぬ知識や技術を手に入れる機会をえる。そこで、人と人のつながりが生まれ、特別な知識の持ち主や、踊りのうまい人は、新しいパートナーを魅了することもあるだろう。このようなプロセスが繰り返されることが、ホモサピエンスとネアンデルタールの交替劇につながる重要な

契機となったのではないだろうか。

デュルケイムは、儀礼の機能は集団の独自性を強化することにあると述べている。それはそのとおりであり、集団内の若者に伝統的知識の枠組みを教育していく機能はその一つといえるだろう。しかし、ここでみてきたように儀礼の機能はそれだけでない。大儀礼には地域以外の遠隔地の、日常は関係しない人々が参加し、互いのインタラクションによって社会関係が構築される機会となっていたことをみた。儀礼でのやり取りは、知識と人の交換の機会なのであり、それは、のちの結婚、移住、そして遺伝子の交換につながるきっかけとなっていたと考えられる。かつてのクナビピには儀礼として遺伝子交換が含まれていたことになるが、現在もプライベートにそのような機会となっていると考えることもできるだろう。このような交換の継続的な蓄積が、安定的な文化のイノベーションにつながる重要な基礎をとったと、考えることができるのではないだろうか。

引用文献

- Bar-Yosef O (2002) The Upper Paleolithic revolution. *Ann Rev Anthropol* 31 : 363–393.
- Berndt R (1951) *Kunapipi : a study of an Australian aboriginal religious cult*, Melbourne : F. W. Cheshire.
- Butterworth D (2003) *Learning Earning Yolngu Manhood – the Process of Enskilment in an Aboriginal Australian Initiation Ritual*, Research Paper No.11, School of Anthropology, Geography and Environmental Studies, The University of Melbourne.
- Harvey M (2001) Oenpelli Kunwinjku Kinship Terminologies and Marriage Practices, *Oceania* 72(2) : 117–142.
- Conkey MK (1980) The identification of prehistoric hunter-gatherer aggregation sites : The case of Altamira. *Curr Anthropol* 21 : 609–630
- Keen I (1994) *Knowledge and Secrecy in an Aboriginal Religion*, Oxford : Clarendon press.
- Morphy H (1991) *Ancestral Connections : Art and Aboriginal system of knowledge*, Chicago : University of Chicago Press.
- 窪田幸子 (2005) 『アボリジニ社会のジェンダー人類学 – 先住民・女性・社会変化』 253 頁, 世界思想社
- (2006) 「キリスト教とアボリジニの葬送儀礼 – 変化と持続の文化的タクティクス」 杉本良男編『キリスト教と文明化の人類学的研究』国立民族学博物館調査報告 62, 131–149 頁。
- (2012) 「マイノリティの宗教 – アボリジニ」 山折哲雄監修, 川村邦光ほか編『宗教の辞典』 360–368 頁, 朝倉書店

創造性と客体化の能力を育む「からかい」 カナダ・イヌイトの子どもの 学習過程にみる身構えの習得

大 村 敬 一

(大阪大学 大学院言語文化学研究所)

1 はじめに

〈事例 1：問い詰め〉

オバ（遠くの村にいる病気の母親を訪ねて今しがたキャンプに戻ってきた4歳のメイに向かって）：「まあ、お前の新しいシャツは何て素敵なんでしょう！」（ちょっと興奮して嬉しそうに）
メイ：嬉しそうに笑う。

オバ（説得するような声で）：「何でお前は死なないの？ そうすれば、それは私のものになるのに。」

メイ：無表情にオバを見つめる。

オバ：「お前は死にたくないのかい？」

メイ：肯定のジェスチャーで眉をあげる（死にたくないという意味）。

オバ：「お前は死にたくないのかい？ 死んでしまいなさい」（説得するような声で）。「そしたら、そのシャツは私のものになるのよ」（誇張したジェスチャーでかぎ爪のようにした指でシャツを掴むようにシャツに手を伸ばしながら）

メイ：無表情にオバを見つめる。

オバ（話題を変えて）：「お前は生まれたばかりの弟を見たかい？」

メイ：嬉しそうに微笑んで眉毛をあげて肯定。

オバ：「彼が大好きかい？」

メイ：眉をあげて笑う。

オバ：「その弟をおんぶしたかい？」

メイ：眉をあげ、嬉しそうに笑う。

オバ：「彼が大好きかい？」

メイ：眉をあげて笑う。

オバ（嫌悪感を誇張した声で）：「彼が好きなのかい！？ 私は好きじゃないよ、お前は好きなのかい？ どうして彼をパーカーのフードから引きずり出して殺してしまわなかったんだい？」（自信に満ちて説得的な声で、自分の肩を前に突き出しながら、パーカーのフードから子どもを引き出すジェスチャーをする。）

メイ：無表情にオバを見つめる。

などなど（両方のテーマが何回か繰り返される）

(Briggs 1979 a: 7-8)

この逸話を報告している極北人類学者のブリッグス (Briggs 1968; 1970; 1975; 1978; 1979 a; 1979 b; 1982; 1991; 1994; 1998) が指摘しているように、こうした種類の大人と子どもの相互行為は、カナダ極北圏の先住民であるイヌイト⁽¹⁾の間では珍しくない。私自身も1989年以来、ほぼ毎年の夏か冬にヌナヴト準州のクガールク村を訪れ、イヌイトの熟練ハンターや古老の自宅に下宿するたび、こうした情景が下宿先の居間で繰り広げられる様子を毎日頻繁に目にしてきた。さすがにブリッグスがあげている事例ほどに美しく愛に満ちた見事な例はさほど多くはない。しかし、こうしてイヌイトの大人が子供たちをからかう情景はイヌイト社会では日常的な情景である。

もちろん、イヌイトの大人たちは子どもたちを虐めているのではない。彼らはこうして子どもをからかうことで子どもと遊ぼうとしているのである。実際、こうしたからかいを居間で見ている者たち——大人も子どもも含め、居間でくつろいでいる拡大家族集団⁽²⁾の成員たちや訪問者たち——の間には、そのからかいの間中、楽しい笑いが絶えない。子どもの反応によっては居間が爆笑でわき上がることもある。もっとも、からかわれている子どもだけは例外で、不安げにおどおどしたり、癇癪をおこして怒ったり、仕舞いには大泣きしてしまったりする。それでも、しばらくすると最後には、そんな子どもも泣き止んで機嫌をなおし、恥ずかしげに微笑むことになる。イヌイトの間では、こうした遊びは笑いの絶えない幸せな家庭によく見られるもっとも楽しい日常的な出来事なのである。

しかし、そう言われたとしても、イヌイトの生き方をよく知らない人には、こうしたからかいは子どもをいたぶって虐待している異常な光景にしか映らないだろう。いったい何のためにイヌイトの大人たちは子どもたちをこんなに頻繁にからかうのか。単に愉しみのためだけなのだろうか。もしかしたら、他に何か隠れた目的があるのではないだろうか。こう考える人もいるかもしれな

い。私自身もこうした情景をはじめて見た頃には、その様子を衝撃を受けて密かに疑念を感じたものだった。こんなに虐められたら、子どもはぐれてしまうのではないか。しかし、その後20年ほどが経つ間に、幸いなことに、そうした私の疑念は払拭されていった。からかわれていた子どもたちは、むしろそうしたからかいを受けてきたがゆえに、思慮ある大人に立派に育っていることがわかってきたからである。イヌイト社会では、こうした子どものからかいは子どもたちに思慮を身につけさせる教育の装置なのである。それでは、そうした装置として子どものからかいが働くメカニズムはどうなっているのだろうか。

本稿の目的は、イヌイトの子どもたちへのからかいの社会・文化的背景をさぐり、そのからかいが教育の装置として働くメカニズムを解明することで、現生人類の学習能力の進化史的基盤について考察し、現生人類とネアンデルタールの学習能力の違いが何に起因するのかについて仮説を提示することである。

そのために本稿ではまず、ベイトソン（Bateson 1972；ベイトソン 1982；ベイトソン&ベイトソン 1992）が提示した学習の進化モデルに基づいて、トマセロ（2006）が現生人類と他の動物種の学習能力の違いについて提示している「累進的な文化進化」仮説を修正することで、現生人類とネアンデルタールの学習能力の違いに関する仮説を構築する。そのうえで、ブリッグス（1979 a）が報告しているイヌイトの大人の子どものからかいの事例を検討し、私の調査に基づいてそのからかいを社会・文化的背景に位置づけ、そうしたからかいが子どもたちに学習の前提となる身構えを身につけさせる装置となっていることを示す。からかいは子どもたちに、注意深く観察して自ら考えて判断し、自らすすんで学習してゆくための基礎となる身構えを身につけさせる装置となっているのである。そして最後に、本稿での議論をまとめ、トマセロの言う「累進的な文化進化」が十分に発揮されるために必要とされるのは、「心の理論」に基づく文化学習の能力だけではなく、その文化学習で身につけた文化を状況に応じて客体化して操作する能力であることを示し、その能力の基礎となっている客体化の能力が現生人類とネアンデルタールの社会性のあり方に起因するのではないかとする仮説を提示する。

2 仮説：現生人類とネアンデルタールの学習能力の違い⁽³⁾

文化をもつ動物である現生人類の場合、あらゆる学習の基礎に社会学習があると考えられる必要がある。どんな現

生人類もそれぞれの社会に生まれ落ち、それぞれの文化を学習するところからすべての学習をはじめめるからである。もちろん、そうであるからと言って、現生人類に個体学習が見られないわけではない。個人の創造性をめぐる文化人類学の研究が指摘してきたように（e.g., ボアズ 2011；Lavie, Narayan & Rosaldo eds. 1993），他者からの影響がない状態で独自に学習が行われ、そうした個体学習を通して新たな行動様式が生み出された結果、既存の文化に変化がもたらされることもある。しかし、そうした創造的な変化を生み出す個体学習の場合にあっても、社会学習によって学習された文化が欠かせない。その意味で、文化の社会学習こそが現生人類の学習すべての基礎になっていると言える。

トマセロの「累進的な文化進化」仮説

そうした社会学習のなかでも、トマセロ（2006）が指摘しているように、文化的に継承されてきたもののやり方が他者の行為の模倣や他者からの教示、他者との共同作業を通して学習される文化学習は、現生人類の学習について考えるうえで重要である。過去に発明された認知技能やその産物が失われずに断続的に改良されつづけてゆく「漸進効果」が生じ、過去の発明に次々と改良が施されてゆくことで、生物学的な進化とは較べものにならないスピードで認知技能とその産物が進化してゆく「累進的な文化進化」が生じることこそ、他の霊長類にはない現生人類に特有な文化的継承のあり方であり、その「累進的な文化進化」の要となるのが文化学習だからである。

トマセロによれば、唯一現生人類だけが種に特有な文化的継承の様式として「累進的な文化進化」という文化的継承のあり方を獲得した。逆転を防ぐツメの付いた「ツメ歯車」（ratchet）にも喩えられる文化進化のプロセスには、「創造的な発明が求められるだけでなく、忠実な社会的継承によって歯車が逆に回らないようにすることも同じくらい重要なものとして求められる。これによって、新たに発明された人工物や実践が、新しく改良された形を（少なくともある程度までは）忠実に保ち、さらなる変更や改良へ備えることになる」（トマセロ 2006：5）。こうした累進的な文化進化のメカニズムがあったからこそ、遺伝子のバリエーションと自然選択からなる通常の生物学的な進化のプロセスでは達成するにはあまりにも短い25万年という時間で、現生人類は他の動物種が達成することがなかった認知技能、すなわち、高度な道具使用をともなう産業や技術をはじめ、記号による複雑な伝達や表象、複雑な社会組織や制度などを発明して維持するために必要な認知技能を発達させる

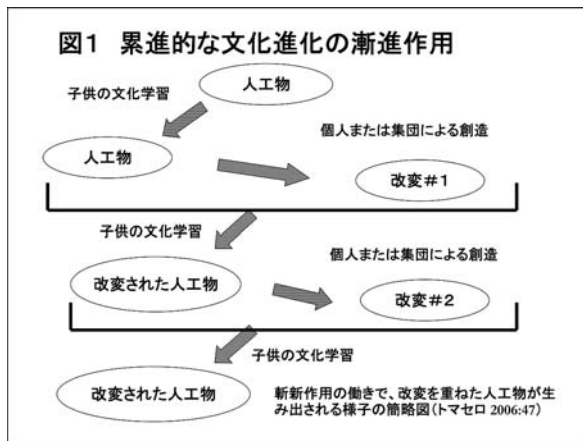


図1 累進的な文化進化の漸進作用

ことができたのである。

この累進的な文化進化のメカニズムは、次の二つの段階から構成される（図1参照）。

(1) 個人または集団による創造：「累進的な文化進化」のツメ歯車の駆動力

このプロセスでは、道具や技法、表象によるコミュニケーションの装置、社会制度など、過去に蓄積されてきた認知技能やその産物に基づいて、その認知技能や産物に改良が加えられ、新たな技能や産物が開発される。このプロセスがあつてはじめて累進的な文化進化は漸進する。その意味で、このプロセスは累進的な文化進化のツメ歯車の駆動力となっている。

(2) 子どもの文化学習：「累進的な文化進化」のツメ歯車の逆転を止めるツメ

子どもや初心者が文化学習を通して既存の認知技能を習得するプロセス。このプロセスを通して、過去に創造されたり改良されたりした認知技能や産物が未来の創造のための資源として世代を越えて伝えられてゆく。このプロセスがあるために、過去に創造されたり改良されたりした技能やその産物が失われることなく伝達されて蓄積され、累進的な文化進化のツメ歯車の逆転が防がれる。

この二つの段階のうち、文化進化の駆動力として機能する個人の創造は他の動物種にもごく普通に共通してみられるが、そのツメとして機能する文化学習は現生人類にしかみられない。たとえば、「多くのヒト以外の霊長類の個体も、行動上の知的な革新や新しい物をいつも生み出しているが、彼らの仲間は時を経て文化の歯車を上向きに進めるような社会学習には参加しない」（トマセロ 2006：6）。つまり、「多くの動物種にとって困難なのは創造性の方ではなく、むしろ漸進作用の歯車を安定させること」（トマセロ 2006：6）であり、その結果、現生人類以外の他の動物種は蓄積された認知技能やその産

物のプールの助けなしに、そのたびごとに新しい技能を自ら開発しなければならない。このように文化進化のツメとして働く文化学習があつたからこそ、累進的な文化進化が十全に稼働し、現生人類は25万年という生物進化史的には短い時間で、他の動物種にはみられない認知技能とその産物を発達させることができたのである。

トマセロによれば、この文化学習は「模倣学習」と「教示による学習」と「共同作業による学習」という三種の種類の学習からなり（図2参照）、「同種他個体に対して自己と同じように意図や精神生活をもっている者として理解する能力」（トマセロ 2006：5）、つまり「心の理論」をもつ能力に基礎づけられている。「模倣学習」は模範となる同種他個体の行動や行動戦略をその者と同じゴールをもって再現する学習（トマセロ 2006：32）で、そこでは「意図－行動戦略と行動テクニク－結果」の全体が学習される。「教示学習」は知識やスキルのある個体がそれらを同種他個体に与えようとすることで生じる学習で、「トップダウン」式に、知識やスキルのある個体がそれらを他者に与えようとすることで起きる」（トマセロ 2006：41）。「共同作業による学習」は知識やスキルのある同種他個体との共同作業を通じた学習である（トマセロ 2006：6-7）。これらの学習は同種他個体の行動の背後にある意図を理解する能力がなければ不可能である。つまり、現生人類が累進的な文化進化を十全に稼働させ、現生人類に特有の認知技能とその産物を発達させることを可能にした文化学習は、同種他個体を自己と同じような意図と精神生活をもっている者として理解する能力に支えられており、その能力こそ、現生人類と他の動物種の決定的な違いなのである。

このトマセロの「累進的な文化進化」の仮説は、25万年という生物進化史的には短い時間で現生人類が自らに特有の認知技能とその産物を発達させてきたメカニズ

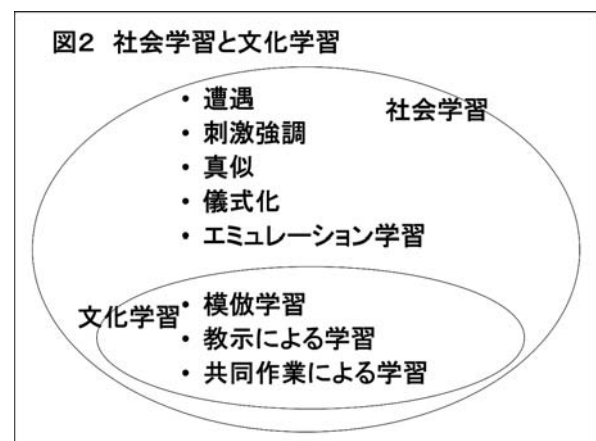


図2 社会学習と文化学習

ムについて説得力のある説明を与えていると考えることができる。トマセロが言うように、累進的な文化進化が十全に稼働することで現生人類に特有な認知技能とその産物が発達するために必要な能力がたった一つの生物学的な能力、すなわち、同種他個体の行動の背後に意図を読みとる能力であるとするならば、25万年という生物進化史的には短い時間でもそうした認知技能とその産物が発達するに十分であったと考えることができるからである。

しかし、このトマセロの仮説は現生人類とネアンデルタールの間の学習能力の違いについては何も教えてはくれない。彼の仮説はあくまでも現生人類と他の動物種の間の学習能力の違いについての仮説だからである。それでは、トマセロの仮説にあるように現生人類と他の動物種との学習能力の違いが文化学習の能力にあるとして、現生人類とネアンデルタールの間の学習能力の違いは、もしあるとすれば、どこにあるのだろうか。

ベイトソンの学習進化モデルからのヒント

この問題について考えるうえで、ベイトソン (Bateson 1972; ベイトソン 1982; ベイトソン&ベイトソン 1992) が提案した学習進化に関するモデル⁽⁴⁾は大きな助けになる。ベイトソンの学習進化モデルは、トマセロの累進的な文化進化の仮説を修正し、ネアンデルタールから現生人類への進化の過程を組み込むための糸口を与えてくれるからである。

ベイトソンは論理階型のレベルに応じて学習を次のように整理している。

(1) ゼロ学習

このレベルの学習は、機械や生命体などの個体のシステムが何らかの情報を繰り返し受けとつても、そのシステムに何の変化も生じない学習、つまり、学習が生じない学習で、「反応が一つに定まっており、その定まった反応が、正しかろうと間違っていようと、修正することができない点に特徴がある」(Bateson 1972: 283)。このレベルの学習にあたるのは、学習主体の「存在が繰り返される感覚的な入力に対して最小限の変化しか示さない場合」(Bateson 1972: 283)である。

(2) 学習 I

このレベルの学習は「一連の選択肢群のなかから選ばれた[問題解決方法の]選択肢の誤りが修正され[別の選択肢が選ばれる]ことで、反応が一つに定まる定まり方が変化すること」(Bateson 1972: 293; []内は筆者加筆)である。この学習に含まれるのは、学習主体の「存在が時間 1 に示した反応とは異なる反応を時間 2 に

示す場合」(Bateson 1972: 287)である。

このレベルの学習では、学習者は特定の状況に合った問題解決の方法を一つ一つ試行錯誤を通して学習してゆくが、その状況から抽出される一般化されたコンテキストにふさわしい問題解決の一般化された様式を学習するわけではない。そのため、学習者はどの問題解決の方法がそれぞれの状況にふさわしいかを常にそのたびごとに一回ずつ確かめねばならず、問題解決の方法をコンテキストに合わせて柔軟かつ適切に変えてゆくことができない。この意味で、このレベルの学習者は特定の状況に縛られており、その状況を客体化して一般的なコンテキストを抽出する能力に欠けている。

(3) 学習 II

このレベルの学習は学習 I のメタ学習であり、「学習 I の過程の変化、たとえば、[個々の問題解決方法の]選択肢の候補が含まれている選択肢群の選択が修正され[別の選択肢群が選ばれる]かたちで選択肢群が変化したり、経験される[事象の]流れに区切りを入れる方法が変化したりすること」(Bateson 1972: 293; []内は筆者加筆)である。このレベルの学習には「行為と経験の流れを分節化したり区切ったりする方法の変化」(Bateson 1972: 293)が伴う。

このレベルの学習では、学習者は個々の状況から抽出された一般的なコンテキストにふさわしい問題解決の様式を学習する。その結果として、学習者は個々の状況ごとに問題解決の方法がふさわしいかどうかを一つ一つ確かめることなく、コンテキストに応じて問題解決の様式を柔軟かつ適切に変えることができるようになる。この意味で、「学習 II は問題解決もしくは学習 I で使われる思考過程(あるいは神経経路)の節約である」(Bateson 1972: 303)。しかし、このレベルの学習では、個々の状況から一般的なコンテキストを抽出する方法は状況を理解するための範型として固定され、問題解決の様式も特定のコンテキストに繋ぎ止められているため、学習者は自らの習慣に固執しがちで変革にも抵抗する傾向にある。

このレベルの学習で学習されるのは、慣習的な技法の工程をはじめ、社会的に適切な振る舞い、慣習的な世界理解の方法など、あらゆる種類の習慣であり、それらを「性格」(Bateson 1972: 303)や様式あるいは文化と呼ぶことができる。現生人類の場合、このレベルの学習は幼少時に行われ、ここで学習されたことは学習者の身に染みついて検証されることなき前提として学習者の生涯にわたって持続的に作用する。そのため、ここで学習されたことは文化的なバイアスとして働くことが多い。この意味で、このレベルの学習者は特定のコンテキストに

結びつけられた特定の問題解決の様式に縛られている。

(4) 学習Ⅲ

このレベルの学習は学習Ⅱのメタ学習で、「学習Ⅱの過程における変化、たとえば、選択の候補となる一連の選択肢群の束で構成される〔選択肢群〕システムそれ自体が修正され、一連の選択肢群の束である〔選択肢群〕システムが変化すること」(Bateson 1972: 293; []内は筆者加筆)である。このレベルの学習者は、学習Ⅱの結果として身に染みついた前提を客体化するとともに、自己と状況の間の関係も客体化する能力を獲得する。その結果、学習者は身に染みついて固定化されてしまった前提に状況に応じて柔軟かつ創造的な変更を加えることができるようになる。

この意味で、「学習Ⅲは身に染みついて検証されることなき前提を問いなおして変えてゆくことであり」(Bateson 1972: 303)、学習者に「習慣のくびきからの解放」(Bateson 1972: 303)を与えてくれる。このレベルの学習者は、個々の状況から一般的なコンテキストを抽出する方法はもとより、そのコンテキストと問題解決の様式の間を客体化し、世界を理解する方法と問題解決の様式を状況に応じて柔軟かつ創造的に自在に変えてゆくことができるようになる。

このレベルの学習は、ベイトソンが「ダブル・バインド」(Bateson 1972: 303)と呼ぶ事態、すなわち学習Ⅱの結果として身に染みつきたいいくつかの前提同士の間の矛盾、もしくはその前提と状況の間の矛盾を解消することで獲得される。そのため、このレベルの学習は「現生人類においても困難で希にしか達成されず」(Bateson 1972: 303)、そうした矛盾の解消を決して諦めない忍耐が要求される。こうした矛盾を突破するための粘り強い忍耐は、「パラドクス(公案)をぶつけられた禪の修行者が「蚊が鉄棒を刺すように」そのパラドクスに取り組まねばならない」(Bateson 1972: 303)様子によくあらわれている。

このようなベイトソンの学習の整理では、学習のレベルが上がるごとに、学習者は自由と経済性と柔軟性を手に入れてゆく。個々の特定の状況に対応する問題解決の方法に縛られていた学習Ⅰのレベルの学習者は、学習Ⅱを獲得することで、個々の状況から一般的なコンテキストを抽出し、その一般的なコンテキストにふさわしい問題解決の様式をコンテキストに応じて経済的に選択することができるようになる。さらに、慣習的なコンテキストの理解の様式に縛られ、そのコンテキストに対応する慣習的な問題解決の様式に固執する学習Ⅱのレベルの学習者は、学習Ⅲのレベルに到達することで、コンテキ

ストと問題解決の様式の慣習化された関係を客体化し、状況に合わせてコンテキストの理解のあり方と問題解決の様式を柔軟かつ自由に変えることができるようになる。しかし、ここで重要なのは、高いレベルにある学習は低いレベルの学習に常に基礎づけられていることである。学習Ⅱが獲得されていなければ学習Ⅲが達成されることはなく、学習Ⅱも学習Ⅰがなければありえない。この意味で、ベイトソンの学習過程の整理は学習の進化モデルであると考えることができる。

自己と状況の関係を客体化する能力：現生人類とネアンデルタールの学習能力の違い

このベイトソンの学習進化モデルをトマセロの累進的な文化進化の仮説と比較すると、文化進化のツメ菌車のツメとして機能する文化学習がベイトソンのモデルでの学習Ⅱにあたることに気づく。学習Ⅱで学習されるのは文化だからである。この学習Ⅱを通して、子どもは既存の認知技能を慣習化された問題解決の様式として学び、知識と技能のプールが未来の変革の資源として世代を越えて継承されてゆく。それでは、学習Ⅲはトマセロの仮説の何にあたるのだろうか。学習Ⅱが文化学習にあたるのなら、学習Ⅲは累進的な文化進化のツメ菌車の駆動力として機能する「個人もしくは集合的な創造」にあたると考える他にはないだろう。学習Ⅲを通してはじめて、学習者は慣習的に固定化された問題解決の様式を客体化し、その様式に変更を加えて変化させる能力を獲得することができるからである。

しかし、ここで留意しておかねばならないのは、学習Ⅲで学習されることは、他の動物種にも共通してみられる発明の能力とは異なることである。先に検討したように、学習Ⅲは学習Ⅱが獲得された後にその学習Ⅱを基礎にはじめて獲得されるが、学習Ⅱは他の動物種には獲得されていないからである。むしろ、他の動物種にも共通にみられる発明の能力はベイトソンのモデルの学習Ⅰに該当すると考えねばならない。学習Ⅰでは、蓄積された知識と技能のプールの助けなしに、個々の状況にふさわしい問題解決の方法がその状況ごとに一つ一つ学習(発明)されてゆくからである。

したがって、トマセロの累進的な文化進化の仮説とベイトソンの学習進化モデルの間には次のような対応関係があると考えられるだろう(図3参照)。

- (1) 学習Ⅰ：他の動物種にも共通にみられる個体学習と社会学習。
- (2) 学習Ⅱ：現生人類に特有な文化学習にあたり、累進的な文化進化のツメ菌車のツメとして機能する。

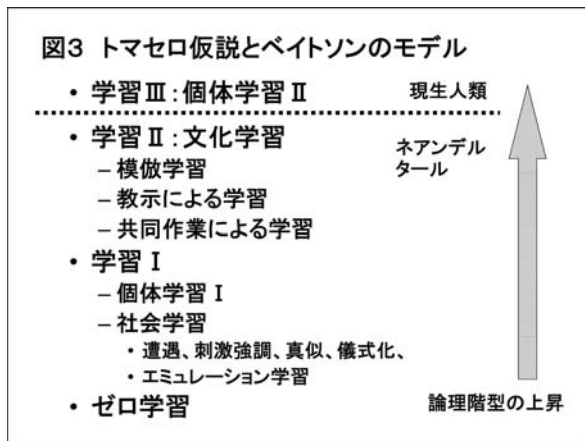


図3 トマセロ仮説とベイトソンのモデル

(3) 学習Ⅲ：現生人類に特有な学習で、蓄積された知識と技能に基づいて変革と発明を行うための技能が学習され、累進的な文化進化のツメ歯車の駆動力として機能する。

このように累進的な文化進化が(1) 学習Ⅱにあたる文化学習と(2) 学習Ⅲによって獲得される革新と発明のための能力という二つの段階からなり、現生人類とネアンデルタールの間に学習能力の違いがあると仮定するならば、論理的に考えて、現生人類とネアンデルタールは学習Ⅱを共有していたが、ネアンデルタールは学習Ⅲを獲得することがなく、現生人類だけが学習Ⅲを獲得したと考えるしかないだろう。学習Ⅲがなくても学習Ⅱはありうるが、学習Ⅱを経ない学習Ⅲは論理的にありえないからである。したがって、現生人類とネアンデルタールの学習能力の違いは学習Ⅲを獲得する能力にあるという仮説をたてることができる。この仮説は、ルヴァロア技法のようなネアンデルタールのものと推定されている技法が数十万年もの間ほとんど変化することなく持続しつづけたという考古学的事実(cf ミズン 1998)によっても裏づけられる。この仮説に従えば、ネアンデルタールは文化進化のツメにあたる学習Ⅱの能力は獲得していたが、学習Ⅲの能力を獲得していなかったため、慣習化された技法を文化として忠実に継承しつつも、その技法に改良を加えることがなかったと推定することができるからである。

したがって、ベイトソンの学習進化モデルに基づいて、トマセロの累進的な文化進化の仮説を次のように改良することができるだろう(図4参照)。ネアンデルタールは文化進化のツメ歯車のツメにあたる学習Ⅱを獲得したが、その学習Ⅱに基づいて創造的な変革と発明を行うために必要な学習Ⅲの能力を獲得することなく、その学習Ⅲの能力を学習Ⅱに基づいて獲得した現生人類だけ

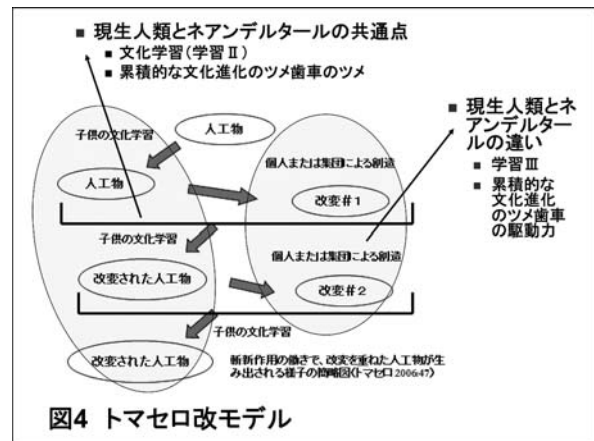


図4 トマセロ改モデル

が文化進化のツメ歯車を十全に稼働させることができたという仮説である。その結果として、ネアンデルタールは文化学習によって獲得した技能とその産物に新たな革新と発明を加えることなく、文化的に継承される技能を数十万にわたって忠実に継承することになった。他方で、現生人類は学習Ⅱに基づいた学習Ⅲの能力を獲得することで文化進化のツメ歯車を十全に稼働し、文化的に継承される認知技能とその産物に次々と改良を加えることで、生物進化史的には短い時間で人類に特有な認知技能とその産物を発達させてきたのである。

この仮説が正しいとするならば、トマセロの仮説に従って、ネアンデルタールは文化学習に必要な能力、同種他個体を自己と同じ精神生活をもつ者として理解し、その行動の背後に意図を読みとる能力を獲得していたと考えることができる。この意味で、ネアンデルタールは「心の理論」を現生人類と共有していたと推定することができるだろう。しかし、他方で、ベイトソンの学習進化モデルに従えば、ネアンデルタールは文化進化のツメ歯車の駆動力である学習Ⅲを支える能力、すなわち、学習Ⅱによって身に染みついていたコンテクストを理解する慣習的な方法を客体化するとともに、慣習化した問題解決の様式を客体化して操作する能力に欠けていたと推定することができるだろう。この意味で、現生人類とネアンデルタールの学習能力の違いは、自己の身に染みついた世界理解のあり方と慣習的な問題解決の様式を客体化して操作する能力にあると言える。

それでは、そうした学習Ⅲを支えている能力を現生人類はどのようにして身につけているのだろうか。次に、現生人類であるカナダ極北圏のイヌイトの子どもの学習過程について検討することで、この問題について考えてみよう。

3 愛に溢れたからかい：子どもに与えられる試練

冒頭に紹介したように、イヌイト社会では子どもたちは大人たちから頻繁にからかわれつづける。ここではまず、イヌイト社会のライフ・サイクルを概観し、からかわれる子どもたちの社会的な位置を確認したうえで、そうした子どもたちへのからかいの様子をブリッグスの報告からいくつか紹介しながら、その特徴をあぶり出してみよう。

イヌイト社会のライフ・サイクルと子どものからかい

すでに、これまでの研究、とくにイヌイトの若者の現状を調査したコンドン（Condon 1988：51–68）によってイヌイトのライフ・サイクルの概略は明らかにされている。このコンドンによる成果と私自身の調査の成果に基づいてイヌイト社会のライフ・サイクルをおおむね次のようにまとめることができる。

(1) 幼児 (babies) : *nutarannuat* (小さな子ども) もしくは *inuuhaaq* (生まれたて)

生まれてからことばを話して近所を歩きまわるようになる頃までで、おおむね目安として0歳～3,4歳の年齢の子どもが該当する。ただし、年齢はあくまで目安にすぎず、子どもによって年齢のずれが生じる。これは以下のライフ・サイクル全体にもあてはまる。

(2) 子ども (kids) : *nutarat* (子ども)

ことばを話すようになり、近所を歩きまわるようになるが、まだ分別がつかない年頃で、我が儘で大騒ぎをし、自分の欲望に忠実な子どもたち。年齢としては、おおむね3,4歳から13歳くらいまで。

(3) 若者 (teenagers) : *inuuhuktuq* (若者), 方言によっては *maqquktuq* (若者)

大騒ぎをしたりはせず、自己の欲望を抑さえ、分別がつきはじめるが、社会的にはまだ自律していない。年齢としてはおおむね13歳くらいから20歳くらいにあたる。この頃から、男女の性分業がはじまり、男の子は大人について狩猟・漁労・毘猟を手伝うようになり、女の子は大人の家事を手伝うようになる。子どもたちはこの時期に、狩猟・漁労・毘猟・採集からなる生業活動、肉の分配をはじめとする生業活動の準備やその後の処理、家事全般、裁縫などを手伝いながら学習してゆく。

(4) 大人 (adults) : *inirniq* (大人)

配偶者を迎えて社会的に自律した大人で、年齢としてはおおむね20歳以上にあたる。

(5) 中年 (middle ages) : *inirmirvinguliquq*

成熟した大人。とくに上記の「大人」とは分けないことが多い。

(6) 古老 (elders) : *innatuqaq* (古老)

知恵深さゆえに尊敬される。現役のハンターや家事をつづけることが多く、拡大家族集団 (*ilagiit*) を統括する立場。おおむね70歳以上。

こうしたライフ・サイクルのなかでも、からかわれる子どもは(2)の「子ども」(*nutarat* : 3,4歳から13歳)で、からかう大人は(4)以上の自律した「大人」(*inirniq* : 20歳以上)である。

からかいは基本的にことばを使って行われるため、ことばを解さない「子ども」以下の「幼児」(*nuntaranuaq*) がからかわれることはない。むしろ逆に、幼児たちは常に周囲にいる子どもや若者、大人、古老たちから徹底的に甘やかされる。幼児が一人にされることは決してなく、眠っているとき以外は、周囲の子どもや若者、大人、古老たちに取替え引替え抱かれ、キスされたり仕草やことばを真似させられたりしながらかまわれつづけ、欲しがるものも、危険なものでない限り、何でも与えられる。この幼児への甘やかしは子どもへのからかいとは好対照をなしている。また、子どもに分別がついてからかいを本気にしなくなり、からかいに反応しなくなると、子どもはからかわれなくなるため (cf Briggs 1979 a; 1998), 子どものように若者が直接的にからかわれることはない。からかいを本気にしなくなることが思慮のついてきた証拠であり、むしろからかわれるか否かが子どもと若者の区分を示す。

からかう側については、もっぱら社会的に自律して分別のついた大人以上の者たちだけがからかう。むしろ大人たちは子どもたち同士でからかい合うことがないように気をつける。分別に欠けている子ども同士でからかい合いがはじまると、相互にからかいを本気にしてエスカレーションした結果、本気の喧嘩になってしまうため (cf Briggs 1979 a; 1998), 大人たちは大人を真似して子どもが子どもをからかいはじめると介入してやめさせる。基本的に大人以上の年齢層が子どもをからかい、まだ社会的に自律していない若者が子どもをからかうことは希である。若者たちは大人たちの子どものからかいを端でさりげなく見て笑う程度であって、積極的にからかいに参加することはない。むしろ若者たちはからかいに参加することを自制しているように見える。

それでは、こうしたからかいにはどのようなものがあるのだろうか。次にブリッグスが報告している事例をいくつか紹介してみよう。

大人による子どものからかい：いくつかの典型例

本稿の冒頭でも触れたように、私自身も再三にわたって子どもたちへのからかいを目撃してきた。しかし、ブリッグスが報告している事例ほどに意地悪かつ見事に美しく愛に満ちている事例は少ない。そこで、ここでは、ブリッグスの報告している事例を紹介することで、子どもへのからかいの典型例について検討してみたい。

〈事例 2 (Briggs 1979 a : 33–34) : 「お前は悪い子だ」

訪問者が 3 歳の少年に向かって (親しげに質問の口調で) : 「お前はいい子かい？」

少年 : 眉をあげて肯定 (ただし、「はい」と口で言う代わりに黙って眉をあげたということは、相手に対して居心地が悪い恐れと敬意の入り混じった感情 *iliranaqtuq* を抱いたことを示している)。

訪問者 : 「お前が？ お前がいい子だって？」

少年 : 眉をあげる。

訪問者 : 「お前は悪い子かい？」

少年 : 眉をあげる。

訪問者 : 「お前が？ お前は悪い子かい？」

少年 : 眉をあげる。

訪問者 : 「お前は愛されているかい？」

少年 : 眉をあげて、恥ずかしそうに、しかし、嬉しそうに笑う。

訪問者 : 「ほお、お前がねえ？ お前が悪い子でもそうなのかい？」

少年 : 眉をあげる。

訪問者 : 「お前の弟は愛されているかい？」

少年 : 眉をあげる。

などなど、最終的には、訪問者がゲームに飽きてしまってゲームをやめたか、少年が外に駆けだしていった。

〈事例 3 (Briggs 1979 a : 27) : 「最後の一つよ、食べておしまい」 1)

母親と 5 歳の息子がボートに乗って新たなキャンプ地に向かっている途上の話し。この後、そのキャンプ地で彼らは多くの親族たちがすでに集まっていることを知るようになる。ボートはキャンプから見えるところまでたどり着いていたが、エンジンが止まってしまい、男性たちがやってきてエンジンを再起動させるのを待っている。5 歳の少年は落ち着かない。

母親 : キャンディ・バーを袋から一つとって息子に渡し、嬉しそうに興奮した秘密めいた説得的な大袈裟な口調で「全部食べておしまい！ 全部一人で食べなさい！ 急いでね、そうすれば、他の人たちは食べることができないわ、お前一人だけで食べれるのよ！」

5 歳の息子 : 嬉しそうに微笑み、キャンディをとる。それを二つに割って半分を母親に渡そうとするが、母親は息子を見てお

らず、気がつかない。彼はちょっとの間、キャンディの半分を母親に差し出しているが、自分のもとに戻し、「母親の」半分以上を大きくかじって、その残りを彼女にもう一度差し出す。母親はそれを取って食べたが、何もコメントすることはない。(この母親の態度は子どもに対する非難に該当する)

〈事例 5 (Briggs 1979 a : 27–28) : 「最後の一つよ、食べておしまい」 2)

母親と 3 歳の娘が多くの訪問者があるテントを訪れる。その 3 歳の娘の 4 歳の姉は、外で他の子どもたちと遊んでいる。

母親 : 3 歳の娘にキャンディを一つ手渡し、嬉しそうに興奮した秘密めいた説得的な大袈裟な口調で「早く食べておしまい、でも、お姉さんには言っちゃ駄目よ、これが最後の一つなんだからね。」

3 歳の娘 : キャンディを二つに割って一つを食べ、もう一つを外にいる姉のもとにもってゆく。

母親 : 居合わせて見ていた人びとに向かって嬉しそうに (おそらく面白そうに) 笑って「あの娘は決して独り占めしないの、いつも分かち合うのよ。」(この後、この娘は母親から誉められることはないが、この場面を見たり聞いたりした親族から誉められることになる)

ここまで美しくも意地悪なからかいの情景はなかなか見られないが、幼児に分かち合いをめぐるジレンマを与えることは日常的に頻繁に見られる。

〈事例 5 (Briggs 1979 a : 31–32) : 「お前を養子にしちゃおうか？」

訪問者——普通は女性だが、必ずしもそうでなくてもよい——が、寝台のプラットフォームの母子の隣に腰掛け、幼児の方に腕を差し伸ばし、あたかもすぐにでもその幼児を連れて行くかのように、おんぶされている幼児が入っている母親のパーカーのフードの縁を誘惑するようにあげながら、柔らかに優しい説得するような声で言う。「私と一緒に我家に来るかい？ 大好きだよ。お前を養子にしちゃおうか？ お前は私の横で眠るのよ、そしたら寝床と一緒に寝れるのよ。二人っきりでね。私のそばに来たい？ ねえ、一緒に寝ましようよ。ねえ、いらっしやい、お前を養子にしちゃおうか？」

幼児はほとんど常に、ぎょっとした顔で母親の方へ引き下がる反応をし、ときにはびっくりして泣き、怒って抵抗する。

すると、母親はあたかも訪問者の養子にするという考えを受け入れたかのように、訪問者の方へと幼児を戻す。

訪問者 : 幼児に大好きなことを確認しつつ、誘惑的に誘いを繰り返す。

幼児 : 恐れて母親のもとに引き下がる。

母親 : 笑ってその幼児を抱きしめる。

このように幼児に誰かの養子にすると行ってからかい、皆で笑う遊びは頻繁に行われる。とくに私が訪問し

ているときには、「ケイチ叔父さんの養子になって日本に行くか？ そうすれば、お前は日本語ができるようになって、通訳になれるぞ」などと言いながら幼児をからかう遊びが、私の下宿先のイヌイトの自宅の居間で日に何度も行われる。その遊びに私自身も「お前を養子にしちゃうぞ」と言いつつ参加することも稀ではない。すると幼児たちは皆怯えながら両親や祖父母にすがりついて泣き出し、そこに居合わせる親族たちは大笑いをする。

〈事例 6 (Briggs 1979 a : 32) : 「愛に溢れた攻撃」(Ugiangu)〉

母親：私（ブリッグス）のテントを訪れ、3歳の息子の顔を平手打ちする（私が考えるに、彼女は息子を叱った、実際、その息子はいたずらをした）。

息子：黙って抗議の怒りで泣く。

母親：平手打ちした直後に、愛情に溢れた鋭い強い声をあげる「アイ！」

息子：怒って泣いていたのに、なかば笑い出し始める。

母親：息子を逆さまにして自分の膝のうえに引き寄せ、自分の脚の間に息子の頭がぶら下がるようにし、息子の口に手を乱暴に突っ込み、その口をこじ開ける。それと同時に、愛情に溢れた大きな叫び声をあげる「アイ！」

息子：泣いて抗議したらよいのか、笑ったらよいのか、すっかり迷ってしまう。はじめは泣いたが、すぐに笑い、その後、泣きと笑いの表情が行き来する。

ここまで美しい事例はなかなか見られないが、このように、虐められているのか、可愛がられているのか、子どもが判断に困るようなからかいはしばしば見られる。当然のことながら、からかう大人は子どもが怪我をすることがないように十分な注意を払っている。大人の真似をして子どもがこうしたからかいをすると危険であり、子どもたちがこうしたからかいの真似をしないように大人は常にさりげなく子どもたちに目を配り、子供たちが真似をしようとすると止めに入る。

子どものからかいの特徴

それでは、こうした子どものからかいにはどのような特徴があるのだろうか。

まず一つには、本稿の冒頭でも述べたように、こうしたからかいは虐めではなく、大人にとっては子どもとの遊びの一つであるということである。イヌイトの大人の間では、からかわれて当惑している子どもほど可愛らしいものはないとまで言われる（cf Briggs 1979 a ; 1998）。次章で検討するように、イヌイト社会における「愛情」(naglik-)の基調にあるのは、思慮と分別に欠けていて精神的にも身体的にも弱い者を守ってあげたいという保護者的な感情であり、からかわれて当惑したりムキにな

ったりする子どもは、そうした保護者的な愛情を大人に強烈に喚起する。こうしたからかいは大人にとっては子どもを愛する故の遊びであり、子どもへの愛情を確認する機会であって、決して虐めではない。

もちろん、これはあくまでも大人から見た場合であって、子どもにとっては決して遊びとは思われていないはずである。そもそも、こうしたからかいは大人の側から子どもに一方的に仕掛けられるものであり、仕掛けた大人にとっても、周りで見ている者たちにとっても、本気であるわけでも虐めているわけでもなく、あくまで「遊び」であるということはおわっているが、まだ物心ついて間もない子どもには、そうして他の子どもがからかわれているのを見たこともあまりなく、それが「遊び」であるということがわかろうはずがない。実際、子どもは大人のからかいを本気にして当惑して怯え、しまいには癇癪を起こして大人に殴りかかったり泣きだしたりする。その様子を見れば、子どもにとっては「遊び」どころではなく、大変に辛くて嫌な試練であることがわかる。これがからかいの二つ目の特徴である。

しかし、こうしたからかいは、からかっている大人はもとより、周囲で見ている者たちも含め、笑いの溢れるなかで進展するため、子どももこうしたからかいを繰り返されると次第に「遊び」であるということがわかってくる。からかいを本気にした子どもも、どんなに癇癪を起こして泣いても最終的には恥ずかしそうに笑うことから、少なくとも決して虐められているわけではないことを理解し、大人たちの愛情表現の一つであることを理解していることがわかる。また、事例 6 にあるように、どんなにからかっても、からかう大人も周囲で見ている者たちも、子どもが身体的にも精神的にも危険な目に合わないよう注意しており、常に子どもの安全が確保されている。これがからかいの三つ目の特徴である。もちろん、こうした大人の制御がうまくいかず、その大人が子どもから本当に嫌われてしまうこともないわけではない。しかし、それは希であり、そうなった場合は大人の思慮が疑われることになる。つまり、からかう側には分別と思慮が求められるのである。思慮なき子どもたちがからかい合うのを大人たちが止める理由がここにある。

このように、こうしたからかいには、ことばでどんなにきついことを言って、冒頭にあげた事例 1 の問い詰めのように子どもを追い込んだとしても、からかっている大人や見ている者たちの表情や声音や周囲の状況から、そのからかいはあくまで「遊び」であって本気ではなく、決して虐めているわけではないことが示されるようになっていく。これがこのからかいの四つ目の特徴である。子どもは、声音や表情や周囲の状況から、自分が決

して攻撃されているわけではなく、常に自分の安全が確保されていることを察することができるような状況に置かれており、自分が保護されているという安心を感じることができるようになっていく。これはことばによるからかいに限らず、事例6にあるように、身体的なコミュニケーションにもあてはまる。

ただし、このように自分が愛されており、相手が決して本気で攻撃しているわけでもなく、自らの安全が確実に保障されているということは、ことばで直接に示されているわけではないため、ことばを取り囲んでいる表情や声音やコンテキストからそれを自らの力で読み取らねばならない。これがからかいの五つ目の特徴である。そこでは、ことばは字義通りの意味として理解されてはならないのであって、その周囲にある表情や声音やコンテキストによって多重化している意味を読み取って解釈されねばならない。そのため、子どもはことばを習得しつつある段階から、ことばには裏がある、つまり、ことばの意味は多重であり、そのことばを真に受けるのではなく、そのコンテキストを自ら観察してそこに込められている多重的な意味を自らの力で発見しなくてはならないということを経験させられることになる。

このように多重化した意味を表情や声音やコンテキストから読み取り、きついことばの背後にある大人の意図を理解すれば、こうしたからかいはあくまで「遊び」であって本気ではないということがわかるようになっていくため、からかいに対する適切な態度は、大人がどんなにからかっても本気にはせず、笑っていること、あるいは素知らぬ顔をするのである。これがこのからかいの六つ目の特徴である。言ってみれば大人はからかいを通して子どもに謎解きを要求しているのであり、その意味で、からかいという謎解きの正解は、笑ったり素知らぬ顔をしたりして自分も決して本気にはならないということを示すことにある。これは一見簡単なことのように思われるかもしれないが、冒頭の事例1や事例2にあるように、大人のからかいは執拗に繰り返されるため、決して簡単なことではない。ここまでしつこく繰り返されると大人でも怒らないのは難しく、まして物心ついて間もない子どもには相当に困難であることだろう。

また、このようにからかいに対する適切な態度が本気にならずに笑って受け流したり素知らぬ顔をしたりすることであることは、からかいの内容が子どもにジレンマを与えるものであることからわかる。事例1と3と4では独り占めと分かち合いをめぐるジレンマが、事例1と5と6では愛と憎悪をめぐるジレンマが、事例2では自己撞着をめぐるジレンマが子どもに与えられており、いずれの事例においても、与えられるジレンマにまとも

に向き合うのではなく、その全体を「遊び」という枠のなかに位置づけて相対化しないとジレンマから抜けられない。これがからかいの七つ目の特徴である。この意味で、ブリッグス自身が指摘しているように（cf Briggs 1979 a）、このからかいはベイトソンが言うところの「ダブル・バインド」とほぼ同じかたちの葛藤を子どもに与えることになる。

こうしたからかいで子どもに与えられるジレンマは、「遊び」という枠内で課されるため、現実の生活のなかで日常的に生じるジレンマに較べてはるかに誇張されたかたちで示され、むしろその極端な誇張が「遊び」であるということを示すヒントにすらなっている。これがからかいの八つ目の特徴である。ただし、そのように誇張されたジレンマであっても、そのジレンマは禅の修行僧のパラドクス（公案）のような論理の問題ではなく、愛憎や欲望など、情動と密接に結びついた矛盾として与えられるため、矛盾それ自体を客体化することはなかなか難しい。仕掛けられるのが、たとえば「嫌われたくないけれども、独り占めもしたい」など、愛憎や欲望などの情動をめぐる矛盾であるため、意識的に制御することが難しく、とくに子どもは情動に素直に従って簡単にジレンマに入り込む。そこから抜け出すためには、矛盾する命題が位置している論理階型レベルから抜け出して矛盾そのものを客体化し、「遊び」という枠に位置づけてしまうことでジレンマ自体を相対化して解消する、つまり、笑って受け流したり素知らぬ顔をしたりするしかないが、それはなかなか難しい。

しかし、子どもには表情や声音やコンテキストのかたちでジレンマを解消するためのヒントが常に与えられており、また、子どものからかいは常に思慮ある大人の制御のもとで、子どもの様子を見ながら子どもを本当に追い込まないように注意深くすすめられるため、子どもが本当にダブル・バインドに追い込まれて立ち往生してしまうことはない。事例5に典型的にみられるように、正解に達しようが達しまいが、結局のところ、子どもは大人の愛情に包まれてからかいは終わる。先に指摘したように、子どもの安全は常に確保されているのである。ただし、首尾良く子どもが正解に到達しても、その子どもの態度が正解であることは直接に子どもに示されることはない。事例4にあるように、後になって人づてに褒められたり、最終的に思慮がついたとしてからかいはやんだりすることで、子どもは自らが正解にたどり着いたことを間接的かつ事後的に知ることになる。また、正解にたどり着かなかった場合には、素知らぬ沈黙で非難されたうえで、その後、自分の失敗が再度からかいの種になるというかたちで間接的に知らしめられることにな

る。子どもは正解を出すことによってからかいからはじめて抜け出すことができるのであって、正解を出すまではからかいから逃げることはできない。これがからかいの九つ目の特徴である。

したがって、この大人による子どものからかいは、本気ではない「遊び」という枠組みによって保障される安全圏において、日常的に直面するはずのジレンマを子どもに誇張して擬似的に与え、そのジレンマから子どもが逃げられないようにしたうえで、子どもが自らの観察と推論によってジレンマを自力で突破する訓練の場になっていると言える。そこで要求されているのは、情動のおもむくままに行為して癇癪を起こしたり怒ったり泣いたりするのではなく、我慢強くジレンマに向き合いつつ、そのジレンマを引き起こすことばを真に受けるのではなく、その周囲にある表情や声音やコンテキストを注意深く観察し、ことばに多重的に担わされた意味と相手の意図を読み取って、そのジレンマの全体を本気ではない「遊び」として客体化することである。この意味で、このからかいは、「遊び」という安全圏のなかでからかいという擬似的なジレンマを子どもに与えることによって、ジレンマに冷静に向き合う忍耐力に加えて、そのコンテキストを注意深く観察してジレンマの全体を客体化して冷静に対処する身構えを子どもに身につけさせる教育の装置になっていると言えるだろう。

4 イヌイト社会における学習：社会・文化システムの必然としてのからかい

それでは、このようにイヌイト社会においてからかいが子どもの教育の装置として働くメカニズムはどのようなになっているのだろうか。ここでは、子どものからかいの特徴をイヌイト社会における理想的なパーソナリティ像と学習のあり方に位置づけることで、子どものからかいがイヌイト社会で教育の装置として機能するメカニズムを探ってみよう。

「真なるイヌイト」：理想的なパーソナリティ像

ブロディ（Brody 1975）とブリッグス（Briggs 1968；1970）によって明らかにされてきたように、イヌイト社会には「真なるイヌイト」（*Inunmarik* もしくは *Inuinnaq*）と呼ばれる理想的なパーソナリティ像がある。ブリッグス（Briggs 1968；1970）によれば、この「真なるイヌイト」は「思慮」（*ihuma-*）と「愛情」（*naglik-*）という二つの資質をバランスよく兼ねそなえた成熟した大人を指す。

「愛情」は *naglik-* という語幹で表される資質や感情

で、人物の善性の基準である。具体的には、物理的な意味でも精神的な意味でも人々を助ける精神のことを言い、食べ物や暖かい場所を独り占めせず、気前よく分かち合い、困っている者にはすすんで手をさしのべることである。イヌイト語で「ありがとう」にあたる *qujanaquiti!* は「あなたは寛大で気前がよい」という意味であり、このことからこの愛情が重要な資質であることをうかがうことができる。この愛情に相反する感情は、憎悪や嫉みなど他者に対する敵意と自らに閉じこめる鬱屈した感情であり、その意味で、愛情の資質には、他者に対して敵意を抱いたり、自閉して鬱屈したりすることなく、他者に自らを開放する社交の資質が含まれている。

他方で、「思慮」は *ihuma-* という語幹で表される資質で、自律した大人の条件である。思慮ある大人とは、社会的に適切な行動を行なう自律した人物で、いかなるときにも平静さを失わずに困難を受け入れ、決して怒らずに自己をバランスよくコントロールし、相手の自律性と意志を尊重する成熟した人物を指す。また、思慮ある大人は先入観に固執せず、その時々直面する事態に対して現実的かつ柔軟に対処し、事物の潜在的可能性を臨機応変に活かすことができる人物であるとされる。

この二つの理想的な資質は相互に独立しているわけではなく、ライフ・サイクルをめぐって次のようなかたちで連動する。思慮は子どもが成長するに伴って自然に身につくが、若者になる前の子どもには思慮はまだない。そのため、子どもは自己をバランスよく制御することで社会的に適切に振る舞うことができず、情動と欲求に従ってすぐに癇癪を起こして怒ったり、事態に冷静に対処することができずに慌てふためいたり、相手の自律性を踏みにじったり、分かち合おうとはせずに独り占めしたりしようとする。しかも、子どもは思慮なき故に自分で何もすることができず、常に養われる立場にある。

このような子どもは身体的にも精神的にも社会的にも決定的に弱者であり、慈愛をもって守られるべき存在である。そのため、幼児と子どもには何かれと世話が焼かれ、子どもがからかわれて思慮なき姿をさらけ出してしまうと、大人たちは守ってあげたいという強烈な感情を喚起される。これまでに検討してきたように、大人が子どもを頻繁にからかう理由がここにある。こうした弱者としての子どもへの愛情は強烈であり、守ってあげたいというだけでなく、ずっと一緒にいたい、ずっと添い寝していたいというほどである（cf Briggs 1968；1970）。狩猟や交易のために一日でも子どもと離れていると、あまりの恋しさに苦しくなるから、子どもを愛しすぎることはよくないことであると語られるほど（cf Briggs

1968；1970）、この愛情は強い。

しかし、ここで重要なのは、からかいに正解の態度を示すようになって思慮がつきはじめたと判断される若者に対しては、こうした愛情を示すことは相手に自律的な思慮を認めない態度になってしまうことである。そのため、思慮を身につけた若者以上の者に対しては、その自律性を尊重する意味で、あからさまなかたちで愛情が示されたり、からかったりすることは慎まれるようになる。もちろん、若者以上の者に対しては相手の自律性を尊重せねばならないので、何か指図をしたり教えたり、ましてや命令したり強要したりすることは徹底的に控えられる。そうしたことをしてしまえば、相手の自律性を侵害してしまうことになるからである。それは相手の思慮を認めないというだけでなく、自己の思慮を疑わせるようなことである。

しかし、もちろん、相手の自律性を尊重せねばならないからと言って、相手に何の働きかけもしなくてよいわけではない。相手が困っていればすぐに救いの手を差し伸べ、食べものはもちろんのこと、自らすすんで分かち合って協働し、自らの愛情を示さねば、善き者として評価されない。しかし、また同時に、その愛情は押しつけがましいものであってはならない。それは相手の自律性への侵害であり、あまりに直接的な愛情は相手への侮辱にすらなってしまう。したがって、愛情と思慮はバランスよく制御されねばならない。歳を重ねて「真なるイヌイト」になるということは、その絶妙なバランスを手に入れ、相手を慮りつつそれを表に出さず、相手の自律性を尊重しながら愛情を注ぐというかなり難しい技を身につけることなのである。

このようにライフ・サイクルをめぐって連動する二つの資質のバランスのとれた獲得が理想とされるため、イヌイト社会では次の二つの帰結が生じる。その一つは「真面目な遊びの精神」が大人の態度として尊ばれることであり、もう一つには、ことばなどを使って子どもに直接的に教示することが事実上禁止されてしまうことである。

尊ばれる「真面目な遊びの精神」

かつて私が古老に対して「賢明な人物」とはどのような人物であるか尋ねたとき、「常に余裕をもって笑っており、皆の楽しみのために自分自身さえ笑いの種にすることができる人物だ」という旨の返答を受けたことがある。これは、先にみたように、他者に対して開放的で敵意を抱くことなく、分かち合いの寛容な態度で他者と接する愛情の資質に加えて、常に平常心を保って狼狽えることなく、臨機応変かつ柔軟に事態に対処する思慮の資

質を兼ね備えることが、「真なるイヌイト」の条件だからである。

もちろん、これはあくまで目指される理想像であって、現実とはそれほど理想的にはいかない。イヌイトも人間である以上、嫉みや憎しみなどの他者への敵意を頻繁に抱き、しばしば不機嫌になって鬱屈した表情で自閉する。もちろん、狩猟・漁労・罝猟・採集からなる生業活動や隣村への旅などの際、突発的な事態や失敗などによって慌てることもある。むしろ、愛情と思慮を兼ね備えた人物が理想像とされているということには、普通はその逆で、イヌイトの誰もが敵意や自閉的な感情を抱きがちで、平常心を常に保っているわけではなく、狼狽えたり硬直的な対処をしてしまったりすることがたびたびあるということを示している。

しかし、逆にそうであるからこそ、笑うことが尊ばれる。たとえば、私の兄弟子にあたる岸上氏は、20年ほど前、夜間の海上で乗り合わせていたボートのエンジンが故障して止まり、漂流してしまったとき、そのボートを操っていたハンターも乗り合わせていた家族も、救助を待つ間、冗談を言って笑いつづけていたという話をしてくれたことがある。おそらくハンターも焦ってはいただろうが、とにかく笑うことで深刻にならず、事態を平静に受け止めようとしていたのである。私自身も、夏季の昼間ではあるものの、ボートのエンジンが故障して漂流した経験が何度もあるが、その際にも同じように、ハンターたちは慌てずにエンジンの修理を行いながら冗談を交わし、まるで何事もなかったかのように愉しげに笑っていた。同じことは、ボアズによって採録されている次のイヌイトの歌からもうかがい知ることができる。

「あるエスキモーの若者が秋に浮氷に乗ったまま流されて漂流した。数日後に彼は陸にたどり着くことができた。この危険で困難な漂流の数日間に彼は自分が耐え抜いた災難と辛苦を茶化す歌を生み出した。この歌は人々の想像力を魅了し、すぐにあらゆる村で評判になった。

アヤー 俺は嬉しい こいつはいい！

アヤー 俺のまわりは氷ばかり そいつもいい！

アヤー 俺は嬉しい こいつはいい！

俺の大地は半解け氷ばかり そいつもいい！

アヤー 俺は嬉しい こいつはいい！

アヤー いったい、いつになったら終わるやら？ こいつはいい！

寝ずに見張るのもうんざり こいつはいい！」(Boas 2011 : 358-359)

また、ブリッグスが報告している事例には、火事で自

分の家屋が焼けるのを見ていた男性がその焼け落ちてゆく自分の家屋の前で笑っていたというものがある (Briggs 1998)。ブリッグスが驚いてどうして笑うのかと尋ねると、「笑う以外にどうすればいいんだ？」と逆に聞かれたという。慌てて狼狽えるのではなく、笑うことで事態を平静に受け止めようとしていたのである。また、その笑いには、自宅が焼け落ちて、自分は決して怒っても恨んでも思い詰めてもおらず、以前と変わらない社交的で悪意のない安全な人間であることを示す意図も込められていたとブリッグスは報告している (Briggs 1998)。

このように、窮地にあっても、むしろ窮地にあるからこそ、とりあえず笑うことには、ちょうど深呼吸をするように、狼狽えずに状況から一歩下がって冷静に事態を受け止めて対処する余裕を生み出す効果があると言える。また、こうした笑いには、上にみたブリッグスの事例にあるように、自分が常に他者の愉しみを考え、悪意や敵意をもっていないことを示す効果もある。そのため、イヌイトの大人の間では始終、子どもに対するほど極端なものではないが、お互いに軽い冗談を言い合って笑う光景が繰り返される。次にあげるのは、私という子どもなのか大人なのかかわからないよそ者を相手にした遊びで、かなり戯画化されているが、そこにもそうした冗談の一端を垣間見ることができる。

〈お金をめぐる遊び〉

私がイヌイトの古老と下宿している彼の自宅の居間でほぼ毎日交わす日常的な遊びでシナリオは常に同じ。

10人ほどの大人と子どもがいる居間で、電話代や家賃やガスソリン代など、何らかの請求書を見ていた古老が、隣に座っている私に向かって「おい、ケイチ、金出せよ、これを払え」と言い出す。私が「金はないよ」と言うと、古老は「俺は本気だぞ」と答える。そこで私は立ち上がり、「じゃあ、どうぞ」と言って、椅子に座っている古老の前で両手を広げて直立し、身体検査の姿勢をとる。すると居間の皆は期待をもって面白そうに私と古老に注目する。彼は私の身体検査をするが何も出てこない (毎日こうなることがわかっているので、私は一切金品を持ち歩かないようにしている)。古老は「部屋にあるんだろう？」と聞くので「えー、ないよ」と私は答える。すると古老は「じゃあ、ちょっとあっち向いてろ」(あるいは「おい、あれは何だ!」と窓の外を指さす) と言い、私は言われた通りに彼から目を離す。そのすきに古老は私の部屋へと突進する。それに気がついた私は慌てて追いかけて古老に抱きつく。古老は笑いはじめ、私も一緒に笑いはじめ、居間の皆も笑い転げる。「えーっ、そんなことすると泣いちゃうよ」と私が泣き面のふりをする。すると古老も皆も爆笑し、古老が「泣けよ」と言う。私が泣いたふりをしつつ笑うと、皆はさらにいっそう笑い転げる。そして、「ああ、おもしろい、ケイチ、お前はいいやつだ、お

前は本当におもしろい奴だ」と言い、皆でひとしきり笑い転げて終わりとなる。

その他、私の財布やクレジットカードを隠す遊び、私のフィールド・ノートを破くふりをしたり、いたずら書きをするふりをしたりする遊び、「これくれ」とおねだりするふりをする遊びなどがある。

〈「一緒に寝る」をめぐる冗談〉

私と親しい大人の女性がときどき交わす冗談でシナリオはいつも同じ。5人ほどの男女の大人がいる場で、会話が滞ると女性が妙に真面目な顔で「ケイチ、今晚、うちで寝るかい？」と聞く。皆にやにやしはじめる。「いや、お前には亭主がいるだろう？」と私が答えると、「全然構わないよ」とさらに一層真面目な顔をして答える。すると皆が「ケイチ、いけよ」とはやし立てる。私は突然開き直ったような真面目な顔で「よし、今晚はお前と寝よう、さあ、行こう」と立ちがって出かけるふりをする。彼女も真面目な顔で一緒に行くようなふりをちょっとした瞬間、私も彼女も笑いはじめ、皆が笑い転げる。

こうした冗談はきわどいものであるがゆえにかえって笑いを誘う。もちろん、いずれにおいても、重要なのは決して本気になってはいけないことである。また、あまりにはしゃぎすぎて遊びや冗談の域を越えてしまっただけで、冗談の内容があまりにきわどいものであるため、相手が傷ついたりしらけてしまったりする。したがって、こうした冗談や遊びでは、本気になってはいけないと同時に、相手の様子をよく観察し、相手が本当に嫌がる手前で冗談を終息させねばならない。その意味で、こうした冗談には「社交の一環として相手を思いやり、会話の展開に真面目に対処しつつ、決して本気になってはいけない」という原則が貫かれていると言えるだろう。

こうした「真面目な遊びの精神」とでも呼べるような態度は、先にみた生業活動などで突発的などうしようもない事態に直面したときの態度にも通底している。そうした事態に直面したときにとにかく笑うとは言っても、ただ笑えばいいというわけではない。エンジンの修理に取り組んだり、救助を呼んだり、状況を確認したり、むしろハンターたちは事態に真面目に取り組んでいる。こうした緊急事態における笑いはむしろ、そうした真面目な取り組みを可能にするためのものであり、そうした事態に慌てふためいて狼狽えるのではなく、事態から一歩下がった視点から冷静に事態を見渡して対処するための余裕を生み出すためのものであると言えるだろう。イヌイトの会話には *Ajurnanman!* (どうにも仕様がなさ!) ということが頻繁に聞かれるが、ブリッグス (Briggs 1968; 1970) も指摘しているように、このことが表しているのは諦念ではなく、兎にも角にも事態を

冷静に受け止め、その事態に取り組もうとする態度である。

このようにイヌイト社会では、社会生活においても生業活動においても、事態に真面目に対処するが、むやみやたらと本気にならず、常に余裕をもって事態にあたる事が尊ばれる。言ってみれば、「真なるイヌイト」とは「真面目だが、決して本気（マジ）にならない者」であり、常に事態を客体化して冷静沈着に対処する者のことなのである。

自律的な学習の尊重と教示の禁止

先に検討したように、イヌイト社会のライフ・サイクルでは、子どもは思慮と分別が身につくにつれて自ら学ぶようになってゆくとされるため、とくに直接的なかたちで教示が行われることはほとんどない。思慮に欠けている幼児と子どもにはそもそも思慮がないのだから、そうした子どもに腹を立ててみたり怒ったりすることはもちろん、何かを教え込んだり叱ったりしても意味がなく、そのようなことをする大人は自らの思慮を疑われる。思慮に欠ける子どもはむしろ愛情をもって守るべき存在である。また、思慮を身につけた若者に対しても、たとえまだ十分に成熟していないとはいえ、その自律性を尊重せねばならないので、何かを強要したり教え込んだり叱りつけたりすることは慎まれる。したがって、イヌイト社会では直接的な教示は事実上禁止されていると言える。

そもそもイヌイト語には「教える」を意味する語幹がない。イヌイト語で教えると言う場合には、「学ぶ」を表す語幹 *ilinniaq-* に使役を表す接中辞 *-ti-* をつけて *ilinniaqtiRuq*（学ぶようにさせる）と表現する。また、学校の教師も同じように *ilinniaqtitiji*（学ぶようにさせる者）と表現する。つまり、イヌイト語においては「学ぶ」がノンマーカの基礎語彙であり、「教える」はそこから派生した語であって、その意味も精確に訳せば「相手が学ぶような状況を整えて相手が学ぶように仕向ける」という意味になる。このようにことばから検討した場合にも、イヌイト社会では直接的な教示がないことがわかる。

もちろん、たとえ若者であってもその自律性を尊重しなければならない、直接的な教示がされないからと言って、若者への説教や諭しが何もないわけではない。むしろ、思慮を身につけた若者は、思慮を備えているがゆえに、ときにことばで延々と説教され諭される。ただし、その場合、若者の失敗や欠点が直接に非難されて叱られるというよりも、その若者が本来はしなければならなかったことがいかに重要であるかが切々と諭される。働き

に出て現金収入を稼ごうとしない若者に、働いて皆を幸せにすることがいかに大切なことなのか、その親が自分の例を引きながら 30 分近くにわたって淡々と諭す場面に私は下宿先の居間で遭遇したことがある。

しかし、生業活動や家事の最中に若者が技術を直接に教わる姿を私はほとんど見たことがない。私はこれまでに何度もハンター親子と 3 人で一緒に生業活動に出たことがある。もちろん、そういった生業活動の間、親が若者に指示を出すことはごく普通にみられる。しかし、そうした指示は常に出されるわけではなく、ルーティン化した作業の場合には、若者たちは何も言われずとも自ら次にすべきことを察して素早く動き、作業は迅速に沈黙もしくは冗談の笑いのなかですすんでゆく。また、ライフルや鉈の使い方、縄の縛り方が直接に教えられることは希で、若者は自ら挑戦し、出来なければ、親が代わりにやって見せる姿を見るなかで習得してゆく。多くの場合、若者が作業に手間取り時間がかかっても、また作業に失敗しても、叱るということはない。ただし、親は常に若者の動きに気を配っており、いよいよ出来そうもないときや危険であると判断したときには手を出す。また、若者が親に質問をしたり助けを乞うたりするようなことも減多にない。

そもそも思慮ある者は質問をしたり助けを乞うたりはしない。思慮ある者は自律していなければならないからである。すぐに質問したり助けを乞うたりするのは思慮に欠ける子どもや人類学者の証である。また、先に検討した子どものからかいにあるように、質問はあくまでも「遊び」という枠内で思慮に欠ける子どもに対してされるのであって、大人や若者に対して質問することは慎まれる。とくに、*hunman?*（「なぜそうしたのか？」）や「なぜそうしなかったのか？」という質問はあまりに不躰で非難ととられることさえある。相手は自律して分別のある者であり、たとえ若者であっても自律している者に「なぜ？」と聞くことは、冗談のなかであれば問題ないが、通常の文脈では非難したり侮蔑したりすることに該当してしまう。そう問えば、たいていはさりげなく無視されるか、何事もなかったかのようにそっぽを向かれるか、不機嫌に *hunmalikiaq*（なぜかね）と答えられるかである。

したがって、イヌイト社会における学習の基本は、社会生活や生業活動の実践の場で日常的な相互行為や協働を通して行われる観察学習であり、そこでは教示はほとんど行われぬ。先に紹介したように、イヌイト社会でのライフ・サイクルでは、思慮がつきはじめた若者が生業技術や家事を学習してゆくが、その学習では、思慮をわきまえた自律した者として、若者には自ら観察し、状

況に即したことを自ら憶え、状況に応じた行為を的確に行う自主的で積極的な学習の姿勢と態度が求められる。子どもは思慮がつけば自ずと学習するようになるというのは、決して自然にそうなるということではなく、そうなるような思慮を身につけさせねばならないということなのである。

もちろん、生業活動や家事の現場だけではなく、若者たちは自宅の居間で両親や祖父母、訪れてくるハンターたちが語ることを聞きながら耳学問でも学習する。両親や祖父母が自分の子どもたちや孫たちに思い出話をすることもある。しかし、その場合も、それらの語りは教示というよりも、両親や祖父母の一人語りやハンター同士の通常の会話であり、かつて経験した出来事や思い出話を自ら愉しんで語っているだけである。そうして一人語りをしたり会話したりする古老たちやハンターたちの語りを若者たちは思い思いに自分のことをしながらさりげなく聞いて学習してゆく。そのさりげなさ、あまりに素っ気ない聞き方で自分の手を休めることがない様子から、まったく聞いていないのかと思うほどである。しかし、若者たちは実はよく聞いており、親や古老の一人語りやハンター同士の会話に実に素早く反応する。

このようにイヌイト社会では、思慮と分別が身につけていない子どもに生業技術や家事が教えられることはなく、それらを学習すべき年齢層の若者にもそうした技術が直接に教えられることはない。むしろ、大人たちは若者たちを思慮と分別をわきまえた者としてその自律性を尊重せねばならないため、若者たちに直接に教えるということを事実上禁止されている。もし直接に教えれば、自分の思慮を疑われることだろう。若者たちは自分たちの自律性を尊重されると同時に、自らの思慮をもって自らの力で観察し判断し学習してゆくことを求められるのである。

子どものからかいの社会・文化的な意味：自ら学ぶ姿勢の養育

ここまでくれば、子どもへのからかいがどのようなメカニズムで教育の装置として働いているかはもはや明らかなことだろう。未熟なまでも思慮を備えた者としてさまざまな技術や振る舞いを自らの力で自主的に学習すべき若者になる手前、子どもたちはからかいという試練を通して自らの力で自主的に学習するための身構え、つまり思慮を叩き込まれるのである。

先に検討したように、子どもへのからかいでは、身体的にも精神的にも子どもの安全が確保された擬似的な枠組みのなかで、子どもは情動や欲求に直結するようなジレンマを意図的に誇張して与えられ、しかも、そのジレ

ンマから逃げられないようにされたうえで、そのジレンマに真面目に向き合いつつ、慌てふためいたり逆上したりすることなく冷静に状況を観察し、そのジレンマを与えることばの周囲にある声音や表情やコンテクストからことばに多重に仕掛けられた裏の意味、つまり「これは遊び」であるというメタ・メッセージを読み取り、そのメタ・メッセージにふさわしい態度、つまり一緒に笑って受け流したり素知らぬ顔をしたりすることを要求される。これこそ、思慮と愛情のバランスによって成り立つ「真なるイヌイト」、つまり「真面目だが、決して本気（マジ）にならない者」に求められる資質であり、常に事態を客体化して冷静沈着に対処する者に要求されることである。そして、そうした「真なるイヌイト」候補生である若者は、独りよがりになることなく、他者を含めた周囲の状況に常に気を配って注意深く観察しつつ、自らの自律性の誇りにかけて自ら考え自ら判断し自ら学んでゆこうとするようになる。

逆に言えば、こうした子ども期のからかいがなければ、若者が社会生活や生業活動や家事の現場で自ら主体的に観察学習するようになることを期待することはできない。先にも指摘したように、思慮がつけば子どもは自ずと学ぶようになるというイヌイトの考え方に示されているのは、人間には自然に思慮がつくので自然に自ら学ぶようになるということではなく、子どもが自ら学ぶようになるためには子どもに思慮がつくことが条件であるということである。その条件を満たすための装置がからかいであり、このからかいを通して子どもは思慮をつけ、自ら自主的に観察を通して学ぶための準備を整えてゆく。このことは、からかいに反応しなくなり、思慮がついたと判断されると、からかいが止み、自らすすんで観察学習してゆくことを期待される若者として扱われるようになることにもよくあらわれている。

したがって、子ども期に子どもに頻繁に仕掛けられるからかいは、自らの自律性への誇りに賭けて自ら観察し自ら考え自ら判断し自ら学習してゆく態度と姿勢を子どもに叩き込み、社会生活での社交の技術や生業技術や家事全般の技術など、さまざまな技術と知識が若者期に自主的に観察学習されるための素地をつくる装置として機能していると結論づけることができる。このことは、古老の一人が私に話してくれた次のような趣旨の逸話にもうかがうことができる。

「私が小さな子どもだった頃、毎朝早く、私の叔父は私たちのイグルー（雪の家）にやってきて、両親の間に寝ている私を寢床の暖かい寝具から抱き上げ、冷たい雪の塊の上に座らせた。私はこの仕打ちがとても嫌で、叔父のことが嫌いだったし、叔

父も私のことが嫌いなのかと思っていた。しかし、叔父が亡くなった後に、叔父が私のことをとても愛していたことがわかった。今では、私はこの叔父に深く感謝している。彼がそうしてくれたおかげで、私はすぐに怒ったりしない忍耐強い人間に育つことができたからだ。」(2010年3月にヌナヴト準州クガールク村の古老が語ってくれた思い出の要約)

ここで重要なのは、この古老のこゝばにあるように、子どもの側からみたとき、からかいに込められている愛情も教育的な意味もわかろうはずがなく、ただひたすらに不条理で辛い試練の経験であるに違いないということである。しかし、だからこそ、子どもは本気になってその試練を突破しようとするだろうし、子どもにとってはそれ以外の経験がない以上、事実上の所与の条件として世界とはそういうもの、すなわち不条理で辛いものであって自らの力でその不条理を突破するしかない世界として理解されてゆくことだろう。

しかも、このからかいは、情動と欲求に直接に突き動かされるのではなく、どんなに辛い状況でも我慢して踏みとどまり、その状況を自ら注意深く観察し、自ら粘り強く考える忍耐力をもって自らの力で突破して正解を出さない限り、止むことはない。手がかりは与えられているものの、正解を誰も直接には教えてくれず、状況から一歩身を引いて観察し、自己をめぐるコンテクストを客体化しなければ、その手がかりを手に入れることはできない。自ら観察し自ら考え自ら判断する自主性と忍耐がなければ、子どもは延々とからかわれつづける。こうした経験を物心がついてこゝばを理解するようになった当初から所与の現実として与えられることで、世界は不条理で人間はその不条理を突破するしかない存在であるということが、ごく自然な真実として自然化され、子どもの骨の髄にまで叩き込まれるのである。

ここでもう一つ留意しなければならないのは、こうしたからかいにはその前提があることである。先に検討したように、からかわれつづける子どもとは対照的に、子ども期の前の幼児は直接的な愛情の対象として徹底的にかまわれつけ甘やかされる。ここで詳しく論じる余裕はないが、別稿(大村 2013)で詳しく論じたように、この幼児期に与えられる幼児への愛情が、幼児の自己意識と他者への自己投影が芽生える過程と連動することで、幼児には周囲の他者への愛情がすり込まれる。また、そうしてかまわれて甘やかされることしか幼児期に経験していない子どもには、周囲の他者から愛情を注がれることが所与の前提となる。

このように自己と周囲の他者は相互に愛し愛されているという所与の前提があるからこそ、それと真逆のこと

を言われたりされたりするからかいが子どもに強烈なインパクトを与えることになる。その前提がなければ、そもそもからかい自体が成立しない。その前提との強烈なコントラストのなかで、自分は愛し愛されているはずなのにどうしてこんなことを言われたりされたりするのかと混乱して狼狽えるのである。もちろん、だからと言って、その結果として子どもは愛されていないと思い、ぐれてしまうわけではない。子どもは正解に達してからかい全体を「遊び」という枠組みに位置づけたとき、その枠組み全体が自分への愛情を表していることに気づくことになる。矛盾を自力で突破したとき、そこには悦びが待っている。

社会・文化システムの必然としてののからかい

こうした試練を越えて自己への愛情を確認しながら若者になり、さまざまな技術と知識を自ら学んできた大人や古老たちは、世界は不条理で矛盾に満ちており、人間はその矛盾を自力で突破していかなければならない存在だが、たとえどんなに不条理であっても、その矛盾をより大きな枠組みのなかに位置づけなおして相対化してゆけば、必ず突破できるはずであるという世界観を自然なものとして受け入れていることだろう。結局のところ、子ども期から若者期を経て大人になってゆく過程で大人や古老たちが経験してきたのは、そうした世界に尽きるからである。

そうした世界観を当然のものとしている大人にとって、からかいを相対化できずにうろろうして当惑する子どもはまさに愚かそのものである。しかし、そのどうしようもない愚かさ故にこそ、子どもに対しては愛情を開放的に表すことができる。そうした愚かな子どもはその愚かさ故に思慮に欠けていることがはっきりしており、「真なるイヌイト」の理念に従って相互に相手の自律的な思慮を尊重し合うと同時に相互に愛情を示し合わねばならないというジレンマから大人は解放されるからである。通常の社交では相手の自律性を尊重する思慮によって愛情を相手にあからさまに示すことは遠慮される。相手に愛情を直接的に示すことは相手の自律的な思慮を否定することにもなりかねないからである。しかし、はじめから思慮がないことがわかっている幼児にはもちろんのこと、思慮に欠けた愚かな反応をする子どもには、この通常の社交のルールが解除される。結果として、通常は相手の自律性を尊重するという思慮の理念とのバランスによって抑圧されている愛情の理念が解放たれることになる。

そうした大人の愛情が幼児に対してはかまったり甘やかしたりする直接的なかたちをとるにもかかわらず、子

どもの場合にはからかいというかたちをとるのは、次のような理由でからかいがもっとも安全な愛情の表し方からである。思慮がないことがはっきりしている幼児の場合とは違って、子どもが思慮を備えるようになったのかどうかは、その子どもの行為から判断するしかない。また、矛盾によるジレンマを自力で突破することこそが思慮の証であるため、その矛盾を与えて子どもの反応を見ることが子どもに思慮がついたか否かを判断するもっとも確実な方法である。そして、その反応が思慮あるものならば、子どもの自律性を踏みにじらないためにからかいを止め、思慮ある者にふさわしい態度で遠慮せねばならない。そうでなければ、自分の思慮が疑われる。他方で、その反応が思慮なき愚かな醜態であれば、大人は思慮ある者に対する遠慮なしに子どもに愛情を存分に注ぐことができる。からかいは自分の思慮を疑われることなしに子どもに対する次の行為を決める安全な手段を大人に与えてくれるのである。

しかも、からかいはあくまでも冗談もしくは遊びとして仕掛けられるため、先にあげた私自身に仕掛けられる冗談の事例にあるように、相手に思慮があれば、その冗談に対して冗談で応じ、事態は決して深刻化しない。それどころか、さらに一層おもしろい相互行為に展開することすらある。もちろん、その場合でも、落ちのつけどころが肝心だが、相互に思慮ある者同士であれば、相互に相手の反応を見ながらうまく落ちをつけ合うことを相互に期待することができる。しかも、ひとたび冗談もしくは遊びという枠組みが設定されると、その枠組みを相互の協力のもとで維持することこそが思慮になる一方で、その枠組みの内部ではすべてが「本気ではない遊び」となり、その内部からは思慮が一時的に放逐される。その結果、通常は思慮によって抑えられているもう一つの理念の愛情が解放されて一挙に前面に躍り出ることになり、その疑似空間において相互に愛情を全面的に開放する、つまり、相互にすすんで相手に自己を開き合って相互に笑い合うかたちで笑いの分かち合いが生じる。

これがおそらくイヌイトにとっての冗談や遊びの醍醐味である。「真なるイヌイト」の理念に従おうとすれば、相互に相手の自律的な思慮を尊重し合うと同時に相互に愛情を示し合わねばならないが、通常の社交では相手の自律性を尊重する思慮によって愛情を相手にあからさまに示すことは遠慮される。相手に愛情を直接的に示すことは相手の自律的な思慮を否定することにもなりかねない。しかし、相互の思慮を発揮することで一時的に確保される冗談や遊びの疑似空間のなかでは、その恐れが一時的に消滅する。結果として、相互の遠慮という通常の

社交での緊張から一挙に解放され、笑いの分かち合いというかたちで対等な連帯が成立する。しかし、もちろん、この笑いの分かち合いという連帯はあくまでも冗談や遊びというメタ・フレームが成立する限りであり、そのためには相互に協調して思慮を発揮せねばならない。そのため、遊びや冗談では、メタ・フレームを維持するための思慮の発揮という緊張感のなかで、相互に自己を開き合って笑い合う開放感が経験される。おそらく、ここに、冗談と遊びが悦びとして経験され、「真面目な遊びの精神」とでも呼べる姿勢がイヌイト社会で尊ばれる理由がある。

もちろん、子どもへのからかいの場合にはそうはいかない。子どもは冗談や遊びというメタ・フレームを理解したり維持したりする思慮に欠けている。そのため、大人によってはじめられた冗談や遊びで、子どもはそのメタ・フレームを理解することができず狼狽えて混乱し、自らが思慮なき者であることをさらけだしてしまう。しかし、これで遊びのメタ・フレームが消滅してしまうわけではない。むしろ逆に、その愚かな振る舞いによって子どもに思慮が欠けていることが大人に示されることで、大人は思慮ある大人に対する通常の社交のルールである自律した思慮の尊重から一挙に解放される。子どもは思慮なき故に、大人が子どもに対して遠慮なく愛情を示すことができる対象になる。結果として、冗談や遊びのメタ・フレームは「思慮なき者との相互行為」というメタ・フレームに変換され、そこで大人は思慮ある者への遠慮を放逐して自らの愛情を解放することができるようになる。おそらく、子どもが愚かな醜態をさらすと大人が悦びを感じる理由はここにある。

しかし、ここで厄介なのは、この愛情の全面的な解放は相手が思慮なき愚かな者である限りにおいて可能なのであって、もし相手に思慮があることがわかれば、愛情を全面的に示す大人は思慮ある者の自律性を侵害する者として自己の思慮を疑われてしまうことである。その場合は当然、その遊びを止めねばならない。しかし、子どもが思慮なき愚かな振る舞いをつづけてくれれば、大人は大手を振って愛情を解放することができる。ただし、そのメタ・フレームを維持するためには、子どもが愚かな振る舞いをしてくれることが条件となる。結果として、子どもに対する愛情を解放するためには、子どもにははた迷惑な話だが、子どもをからかうことで子どもに愚かな振る舞いをつづけてもらわねばならない。おそらく、大人が子どもへの愛情表現として子どもをからかい、しかも、そのからかいがしつこくつづけられ、子どもが思慮なき愚かな振る舞いをすればするほど、大人には子どもへの愛おしさが募ってゆく理由がここにある。

この意味で、大人が子どもをからかうのは意識的な教育としてというよりも、「真なるイヌイト」という理想的なパーソナリティ像に孕まれている思慮と愛情の矛盾の緊張が解き放たれることによって炸裂する強烈な保護者的愛情に突き動かされてのことであると言える。もちろん、先の古老のこたばにあるように、大人たちもからかいに教育としての効果があることを知っている。しかし、大人たちは子どもを教育するために意識的にからかっているというよりも、自らの愛情に突き動かされてからかっている。おそらく、このように心からの愛情によって突き動かされているからこそ、本稿の冒頭にあげた事例のように、かなりきわどいかたちをとるからかいであっても、子どもの安全は確保される。どんなにからかっても、子どもを愛おしく想い、守ろうという気持ちが根底にあるからである。

このようにイヌイト社会の「真なるイヌイト」の理想像を軸線とするライフ・サイクルに子どもへのからかいを位置づけると、このからかいという大人と子どもの相互行為が、次のようなメカニズムで、ちょうどウロボロスの蛇の口と尾の部分のように、「真なるイヌイト」の理想像とライフ・サイクルが相互に相互を構成し合う接点になっていることがわかる。

「真なるイヌイト」の理想像に駆動されなければ、思慮と愛情がバランスよく育まれてゆくというシナリオのライフ・サイクルは成立せず、また逆に、そのライフ・サイクルが現実成立することで「真なるイヌイト」の理想像は現実化して強化される。しかも、これまでに検討してきたように、その理想像には思慮と愛情という矛盾が常に孕まれており、その矛盾を理想像として実現せねばならない大人たちは、相互に愛情も示し合わねばならないが、相互に思慮も尊重し合わねばならないというジレンマに常に直面する。

そのジレンマが解放される対象が思慮なき幼児と子どもであり、幼児と子どもには思慮への配慮なしに遠慮なく愛情を示すことができる。その結果、幼児に対して直接的なかたちで解放される愛情が幼児の自己意識と他者への自己投影の芽生えと連動することで幼児に愛情が植え込まれる。さらに、子どもに対する愛情の解放は子どもに思慮の有無が曖昧であるため、その有無を即座に判定できるからかいのかたちをとることになる。しかも、子どもへの愛情はあくまでも子どもに思慮がない限りにおいて可能なため、それを常時確認してゆくためにからかいはつづけられ、そのからかいへの子どもの愚かな反応に大人は子どもへの愛情を深めてゆく。そのため、子どもは大人の愛情の故にからかわれつづけ、その結果として自ら思慮を身につけて若者になり、その思慮を駆使

してさまざまな技術と知識を身につけながら大人になってゆく。こうして愛情と思慮の両方を身につけ、その二つの理念の矛盾によるジレンマに直面する大人が再生産され、その大人がそのジレンマから解放される幼児と子どもに愛情を全面的に開放することで同じことが繰り返されてゆく。

このとき、この循環的なサイクルの要になるのが、思慮の有無がはっきりしている幼児と若者の間にあって思慮の有無が曖昧な子どもへのからかいである。思慮のないことがはっきりしているが故に直接的に大人の愛情が解放される幼児期を経ているため、子どもにはすでに愛情が備わっている。そして、思慮の有無が曖昧な故にからかわれつづけ、そのからかいを通して子どもは愛情に加えて思慮を身につけてゆく。このとき、先にみたように、からかいは子どもが周囲の他者と愛し愛される愛情を獲得していることではじめて成り立ち、その愛情を逆手にとることで子どもに思慮を教える。このように愛情を逆手にとって思慮を芽生えさせる子どもへのからかいは、「真なるイヌイト」の理想で愛情の理念と思慮の理念が矛盾して生じるジレンマの縮図そのものである。しかも、このからかいは大人が直面する同じ種類のジレンマによって駆動され、結果として同じ種類のジレンマを生み出す。このように子どものからかいは、「真なるイヌイト」の理想に孕まれた矛盾によって生じ、イヌイト社会のライフ・サイクルの循環を駆動することでさらに矛盾を再生産する愛情と思慮のジレンマが、一点に絞り込まれるように凝縮している。この意味で、子どものからかいは、「真なるイヌイト」の理念とライフ・サイクルの現実が相互に相互を構成するかたちで連結される要として機能しているのである。

このように子どものからかいは、「真なるイヌイト」の理念とイヌイト社会のライフ・サイクルが相互に相互を構成する関係のなかでかたちづくるシステムの論理的な必然として生じるとともに、そのシステムを支える機能も果たしている。したがって、イヌイト社会における子どものからかいは、単なる子どもの教育の装置として考えられてはならない。もちろん、からかいは教育的な効果はある。しかし、その効果は「真なるイヌイト」の理念とライフ・サイクルの現実が相互に相互を構成し合う循環的な関係として成立するシステムに埋め込まれてはじめてその要としての意味をもつ。また、大人たちはからかいに教育的な効果があることを知っているが、子どもを教育するためというよりも、自らが常に直面している「真なるイヌイト」をめぐるジレンマから解放されることで誘発される喜びと愉しみのためにからかう。このように感情を巻き込むかたちで成立するシステ

ムの必然としてからかいが機能するからこそ、いかに「遊び」という擬似空間の場であっても、大人は真に愛情を込めてからかい、子どもはそこで課せられるジレンマを必死になって突破しようとする。この意味で、イヌイト社会における子どものからかいはまさに「真面目な遊びの精神」を凝縮しているのである。

5 創造性と客体化の能力を育む「からかい」：学習の前提としての身構えの習得

ここで最後に本稿での議論をまとめてみよう。そうすると、イヌイト社会における子どものからかいは、トマセロの言う累進的な文化進化を十全に駆動する二つの能力、すなわち、(1) 同種他個体を自らと同じ精神生活をおくる者として認識し、その行動の背後にある意図を読み取る「心の理論」の能力、(2) 自己の身に染みついた世界理解のあり方と慣習的な問題解決の様式を客体化して操作する能力、という二つの能力を子どもに一挙に身につけさせていることがわかるだろう。

イヌイト社会における子どものからかいは、これまでに検討してきたように、ことばを字義通りに受け取らずに、その周囲にある表情や声音やコンテクストから、発話という他者の行動の背後にある他者の意図を読み取る能力を培う。これこそ、累進的な文化進化のツメ菌車のツメとして機能する文化学習を支えている「心の理論」の能力である。ただし、この「心の理論」は子どもへのからかいによって強化されて豊かに開花してゆくとはいえず、そのからかいによってはじめて子どもに芽生えるわけではない。ここで詳しく論じる余裕はないが、すでに別稿（大村 2013）で詳細に検討したように、この能力を子どもはすでに幼児期に自己意識と他者への自己投影として獲得しており、先に検討したように、その獲得の過程で愛情の理念を植え付けられてゆく。

また、子どものからかいは、自分に向けられたことばによって喚起される情動や欲求に翻弄されて視野狭窄に陥ることなく、その状況全体を客体化して冷静に観察し、そこにちりばめられた手がかりを自らの力で探り当てることで、その状況全体が「遊び」というメタ・コンテクストにあることを自ら発見し、それにふさわしい態度を自ら選択する能力を培う。これこそ、文化進化のツメ菌車の駆動力として機能する変革と発明を支えている客体化の能力に他ならない。この意味で、子どもへのからかいは、ベイトソンがあげた禪の修行僧の事例におけるパラドクス（公案）に情動の色合いが付加されてさらに強化されたものであり、禪の修行僧と同じように、あるいはそれ以上の忍耐をもって、子どもはからかいとい

う情動的に色づけられたパラドキシカルなジレンマの謎解きに取り組み、それを自力で解き明かすことで客体化の能力を身につけてゆく。

このように幼児期から子ども期においては、具体的な知識や技術が学習されるわけではないが、その具体的な学習に不可欠な身構えとでも呼ぶべき姿勢と態度が植え付けられ、文化学習と創造的な変革と発明のための準備が整えられる。この意味で、幼児期と子ども期はその後の自主的で自律的な観察学習を通した文化学習と創造的な変革と発明を可能にする素地を育む重要な時期であると言えよう。ここで身につけられる身構えこそ、ベイトソンが「性格」と呼び、ブルデュー（1988；1990）が「ハビトゥス」と呼んだもの、そして一般的な呼び方言えば、文化のマトリクス（母胎）とでも呼ばれうるものである。

この幼児期から子ども期に子どもは、世界は矛盾に溢れており、その矛盾によって引き起こされるジレンマを生き抜いてゆかざるをえないという世界観を身構えとしてその身体と精神に叩き込まれる。しかし、また同時に、どんなにそのジレンマが克服しがたきもののように想われても、忍耐をもってそのジレンマに向き合い、そのジレンマを生み出す状況の全体を冷静に客体化して観察し、その全体を相対化すれば、そのジレンマを突破する道が必ず開けるという信念をもつようになる。あるいは、そうした信念を忍耐に基礎づけられた希望と呼ぶことができるかもしれない。

ここで重要なのは、この幼児期から子ども期にかけて、トマセロの言う累進的な文化進化を支える二つの能力、つまり、そのツメとして機能する文化学習の能力とその駆動力として働く創造性の能力の両方が身構えという統合されたかたちで子どもに植え付けられることである。本稿で検討してきたように、イヌイトの子どもへのからかいでは、創造的な変革や発明を可能にする客体化の能力が忠実な文化継承を可能にする文化学習の能力と統合されたかたちで学習されている。この意味で、イヌイトの子どもの学習過程では、累進的な文化進化のツメ菌車は二つの段階に分かれたかたちで学習されるわけではなく、全体として学習されている。それが自ら観察し自ら考え自ら判断し自ら学ぶ思慮ある自律的な学習の身構えである。その身構えには、既存の知識や技術を忠実に継承する文化学習の能力と創造的な変革と発明を可能にする客体化の能力の両方が統合されている。イヌイトの言い方をなぞって言えば、思慮という身構えがつけば、子どもは自ずと自ら文化学習すると同時に、必要に迫れば、創造的な変革と発明を行うようになるのである。

もちろん、こうして思慮という身構えとして一つに統

合されているとはいえ、その身構えを可能にしている能力が二つの能力からなることに変わりはない。その一つは「心の理論」の能力であり、もう一つは世界理解のあり方と慣習的な問題解決の様式を客体化して操作する能力である。ここで重要なのは、「心の理論」は、トマセロが指摘しているように、生物進化の過程によって獲得された生物学的な能力である一方で、もう一つの客体化の能力は生物学的な能力というよりも、社会・文化的に育まれる能力であることである。もちろん、この客体化の能力も生物学的な何らかのメカニズムに支えられているに違いない。しかし、この客体化の能力は、これまでに本稿で検討してきたように、10年近いかなりの長期間におよぶからかいを通して社会・文化的に育まれる。このからかいという相互行為がなければ、たとえ生物学的なメカニズムに組み込まれていたとしても、この客体化の能力は開花しないことだろう。

しかも、この客体化の能力を育むからかいは、「真なるイヌイト」の理念とイヌイト社会のライフ・サイクルが相互を相互に構成することで成立するシステム全体の必然として生じると同時に、そのシステムを支えており、そのシステム全体のなかでしか効力を発揮しない。つまり、客体化の能力は社会・文化システム全体のあり方によって支えられていると同時に、そのシステムを支えており、そうした社会・文化システムの全体と相伴ってはじめて可能になる。この意味で、客体化の能力は何らかの生物学的なメカニズムに支えられているとしても、生物個体に生物学的に組み込まれている能力がそのまま発現することで生じる能力ではなく、社会・文化システムという集合的なシステムを経由することではじめて創発する能力であると言えるだろう。

ここで重要なのは、人類の社会性の進化史的基盤について考察してきた人類学的研究（e.g., 黒田 1999；河合編 2009；2013）によって、そうした社会・文化システムを可能にする人類の社会性は、自己意識と他者への自己投影からなる「心の理論」に基礎づけられている可能性が指摘されていることである。その可能性を考慮するならば、創造的な変革と発明を支える客体化の能力は、幼児期に生物学的に発現する「心の理論」に基礎づけられてはいるが、「心の理論」によって直接に可能になるというのではなく、それによって可能になる社会・文化システムを経由したかたちで創発するということになるだろう。

したがって、本稿での考察から、現生人類とネアンデルタールの間の学習能力の違い、すなわち、自己の身に染みついた世界理解のあり方と慣習的な問題解決の様式を客体化して操作する能力の有無の要因は、生物学的な

進化によって獲得された生物学的な能力に直接に求められるべきではなく、社会・文化システムという集合的なシステムのあり方、つまり社会性のあり方にこそ、求められるべきであると結論づけることができる。現生人類とネアンデルタールに共有されていたと推定される「心の理論」に基づいて、現生人類とネアンデルタールはそれぞれにそれぞれの社会性を発達させたが、その社会性のあり方が異なっていたため、一方で現生人類は客体化の能力を創発させるような社会・文化システムを築くことによって創造的な変革と発明を可能にし、累進的な文化進化のツメ歯車を十全に稼働させてきたが、他方で、ネアンデルタールの社会性からは、そうした客体化を創発するような社会・文化システムが生じることがなかったとする仮説である。

もちろん、この仮説はイヌイトという現生人類の一つの例から引き出した推論にすぎず、この仮説が人類に普遍的にあてはまるかどうかは、今後比較研究を通して検討してゆかねばならない。そもそも、本稿では、文化学習の能力は「心の理論」という生物学的な能力に基礎づけられているとしても、累進的な文化進化が十全に稼働するためにもう一つ必要な客体化の能力は、「心の理論」を基礎に築かれる社会・文化システムによって創発するというを示したにすぎず、どのような社会性に基づいたどのような社会・文化システムによって客体化の能力が創発するのかについてはまだ何も示していない。この問いにも現生人類の学習過程の比較研究を通して答えてゆかねばならないだろう。この意味で、現生人類の学習能力の謎はまだまだ深い闇のなかにある。

注

- (1) イヌイトの人々は、1950年代から1960年代にかけて、カナダ連邦政府の国民化政策のもと、季節周期的な移動生活から定住生活に移行させられて以来、生活の全般にわたって急激な変化の波に洗われてきた。その結果、今日のイヌイトの人々は、私たちと変わらない高度消費社会に生きている。しかし、こうした状況にあっても、イヌイトの生業活動はその生活とアイデンティティを支える基盤としての重要性を失っていない。たしかに今日ではそのやり方は大きく変わってしまっており、多くのハンターは賃金労働と生業を兼業している。狩猟をはじめとする生業活動は高性能ライフルやスノーモービル、四輪駆動バギー、船外機付の金属製ボートなどの装備によって高度に機械化されており、ガソリン代や弾薬費をはじめ、それら装備を調達して維持するための現金が必要だからである。それでもなお、生業は活発に実践されており、「生業活動をしないイヌイトはイヌイトではない」とまで言われる（大村 1998；スチュアート 1995；1996）。また、現金収入による加工食品の購入が一般化しているとはいえ、生業活動により得られる野生生物の肉はエスニック・アイデ

- ンティティを維持するに必須の「真なる食物」(niqinmarikあるいは niqituinnaq)として愛好され、その肉の分配は社会関係を維持する要の一つとして機能し続けている(岸上 1996; 1998; 2007; Kishigami 1995; スチュアート 1992; Wenzel 1991)。
- (2) イヌイト社会の社会関係の基礎となる社会集団は、イラギート(ilagiit)と呼ばれる親族集団であり、その中でもイラギーマギクトウト(Ilagiimariktut: 真なるイラギート)と呼ばれる拡大家族集団が日常的な社会関係の単位となる。イラギートは、「どこへ行っても、いずれは戻ってきて、食べ物分かち合い、互いに助け合い、そして一緒にいる関係にある人々」(Balicki 1989: 112)のことであり、このことから、食べ物を分かち合うことが社会集団を形成するための核であることがわかる。また、イラギーマギクトウトは「拡大家族関係にある人のなかでも、同一の場所に住み経済活動などで緊密な協力関係にある人々、すなわち、具体的な社会集団を形成する人々を指す。結果的に、後者(イラギーマギクトウト)はエゴの親、兄弟姉妹、妻と子供たち、マゴ、オジ、オバ、祖父母やイトコの人々であることが多くなる。」(岸上 & スチュアート 1994) このイラギーマギクトウトを核に、親族関係を超えて、養子縁組関係などの擬制親族関係(quasi-kinship)、同名者関係や忌避関係などの自発的パートナー関係(voluntary association)が結ばれ、拡大家族を核とする複雑な社会関係が生み出される。
- (3) この部分は別稿(大村 2012)で展開した議論のダイジェストである。議論の詳細についてはその別稿を参照願いたい。
- (4) ベイトソンのモデルは、厳密に体系化されているというよりも、萌芽的なアイデアのスケッチに近いからではあるが、『精神の生態学』(Bateson 1972)に収められた「学習とコミュニケーションの階型論」と「社会計画と第二次学習」、『精神と自然』(ベイトソン 1982)の第Ⅶ章、『天使のおそれ』(ベイトソン & ベイトソン 1992)の第Ⅳ章などにまとめられている。ここに示すのは、それらからの要約である。
- 引用文献**
- Balicki, A.
1989 *The Netsilik Eskimo*. Waveland Press.
- Bateson, G.
1972 *Steps to an Ecology of Mind*. The University of Chicago Press, Chicago.
- ベイトソン, G.
1982 『精神と自然』(佐藤良明訳) 思索社。
- ベイトソン, G. & M. C. ベイトソン
1992 『天使のおそれ』(佐藤良明訳) 思索社。
- ボアズ, F.
2011 『プリミティヴ アート』(大村敬一訳) 言叢社。
- ブルデュー, P.
1988 『実践感覚 1』(今村仁司・港道隆訳) みすず書房。
1990 『実践感覚 2』(福井憲彦・塚原史・港道隆訳) みすず書房。
- Briggs, J. L.
1968 *Utkuhikhalingmiut Eskimo Emotional Expression*. Ottawa : Department of Indian Affairs and Northern Development, Northern Science Research Group.
- 1970 *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*. Cambridge: Harvard University Press.
- 1975 *The Origins of Nonviolence: Aggression in Two Canadian Eskimo Groups*. In W. Muensterberger ed., *The Psychoanalytic Study of Society* vol.6. International Universities Press.
- 1978 *The Origins of Nonviolence: Inuit Management of Aggression*. In A. Montagu ed., *Learning Non-Aggression*. Oxford University Press.
- 1979 a *Aspects of Inuit Value Socialization*. National Museum of Canada.
- 1979 b *The Creation of Value in Canadian Inuit Society*. *International Social Science Journal* 31(3): 393-403.
- 1982 *Living Dangerously: The Contradictory Foundations of Value in Canadian Inuit Society*. In E. Lecock & R. Lee eds., *Politics and History in Band Societies*. pp.109-131, Cambridge University Press.
- 1991 *Expecting the Unexpected: Canadian Inuit Training for an Experimental Lifestyle*, *Ethos* 19(3): 259-287.
- 1994 *Why Don't You Kill Your Baby Brother?": The Dynamics of Peace in Canadian Inuit Camps*. In L. Sponsel & T. Gregor eds., *The Anthropology of Peace and Nonviolence*, pp.155-181, Lynne Rienner Publishers.
- 1998 *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-Year-Old*. Yale University Press & ISER Books, Memorial University.
- Brody, H.
1975 *The People's Land: Whites and the Eastern Arctic*. Penguin Books.
- Condon, R.
1988 *Inuit Youth: Growth and Change in the Canadian Arctic*. Rutgers University Press.
- 河合香史(編)
2009 『集団: 人類社会の進化』 京都大学学術出版会。
2013 『制度: 人類社会の進化』(河合香史編) 京都大学学術出版会。
- 岸上伸啓
1996 「カナダ極北地域における社会変化の特質について」 スチュアート ヘンリ編『採集狩猟民の現在』 pp.13-52, 言叢社。
1998 『極北の民: カナダ・イヌイット』 弘文堂。
2007 『カナダ・イヌイットの食文化と社会変化』 世界思想社。
- Kishigami, N.
1995 *Extended Family and Food Sharing Practices among the Contemporary Netsilik Inuit: A Case Study of Pelly Bay*. 『北海道教育大学紀要 1 部 B』 45-2: 1-9.
- 岸上伸啓 & スチュアート ヘンリ
1994 「現代ネツリック・イヌイット社会における社会関係について」 『国立民族学博物館研究報告』 19(3): 405-448。

黒田末寿

1999『人類進化再考：社会生成の考古学』以文社。

Lavie, S., K. Narayan and R. Rosaldo (eds.)

1993 *Creativity/Anthropology*. Cornell University Press.

ミズン, S.

1998『心の先史時代』（松浦俊輔・牧野美佐緒訳）青土社。

大村敬一

1998「カナダ・イヌイトの日常生活における自己イメージ」
『民族学研究』63(2)：160-170。

2012「パッケージ学習進化仮説：文化人類学からみる現生人類とネアンデルターレンシスの交替劇」『狩猟採集民の調査に基づくヒトの学習行動の実証的研究：文部科学省科学研究費補助金（新学術領域研究 2010-2014）交代劇 A 02 班 研究報告書』（寺嶋秀明編）神戸学院大学人文学部。

2013「感情のオントロジー：イヌイトの拡大家族集団にみる〈自然制度〉の進化史的基盤」『制度：人類社会の進化』

（河合香吏編）京都大学学術出版会。

トマセロ, M.

2006『心とことばの起源を探る：文化と認知』（大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳）勁草書房。

スチュアート ヘンリ

1992「定住と生業：ネツリック・イヌイトの伝統的生業活動と食生活にみる継承と変化」『第六回北方民族文化シンポジウム報告書』pp.75-87, 北海道立北方民族博物館。

1995「現代のネツリック・イヌイト社会における生業活動」『第九回北方民族文化シンポジウム報告書』pp.37-67, 北海道立北方民族博物館。

1996「現在の採集狩猟民にとっての生業活動の意義－民族と民族学者の自己提示言説をめぐって」スチュアートヘンリ編『採集狩猟民の現在』言叢社, pp.125-154。

Wenzel, G.

1991 *Animal Rights, Human Rights*. University of Toronto Press.

Baka Pygmy の子どもにおける 表象と認知的柔軟性の発達

小 山 正

(神戸学院大学 人文学部)

1. はじめに

今日の発達心理学では、「柔軟性」について注目されている。また、社会的環境が認知的変化を引き起こすのに必要な刺激を与えるとして、Piaget と Vygotsky の見解の違いについて、例えば、Garton (2004) は注目している。Garton は、Piaget 理論は「内から外に向かう」理論として、Vygotsky の理論は「外から内に向かう」理論として特徴づけられるとしている。Piaget は、子どもの認知を周りの環境や社会的な影響から独立して発達するものとするのに対し、Vygotsky は、子どもの社会、歴史、文化的背景を反映したものと捉えている、と Garton は指摘する (Garton, 2004)。

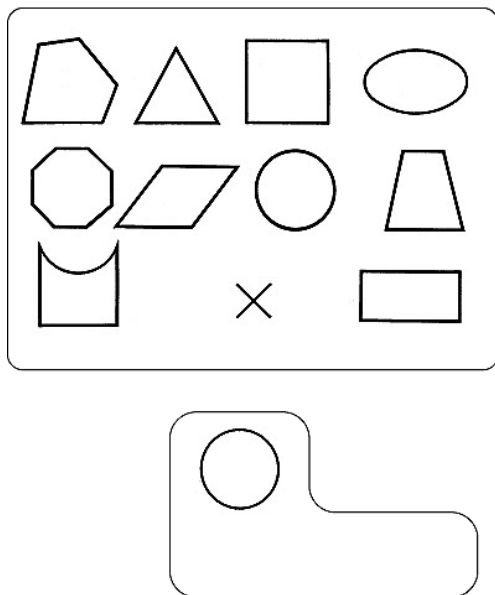
赤澤 (2005) は、ネアンデルタールの「子どもの心を知りたい」と強調している。筆者は、本プロジェクトにおいて、2011 年 8 月と 2012 年 8 月に機会を得て、狩猟採集生活を送る Baka Pygmy の子どもたちの発達についての調査を行った。筆者の主な目的は、狩猟採集生活の中で育つ子どもの象徴機能 (symbolic function) の発達についての調査であった。彼らを取り巻く環境・社会的変化は急激に変化していると考えられる。その点については、寺嶋 (2011) に詳しい。筆者自身も 2 回めの調査においてその点はひしひしと肌で感じた。Baka の子どもたちの社会的環境は、学校が用意され、農耕が始まるという社会的変化の過程で、また、筆者らのような研究者が訪れるといったようなことも含めて、一方で子どもたちの内面化の速度が急速に進んでいるように思われ、そここのところに迫っていきたいと考えた。環境変化の中で表象や認知的柔軟性はどのように発達していくのか、この問題を考えることは、ネアンデルタールの子どもの発達を考えるうえにおいてヒントになるのではないかと考えた。そのような考えの下に、本 A 02 班の研究目的のひとつである遊びの中で子どもの学習・発達について、認知的柔軟性と表象の発達に関して、象徴機能の発達という観点から本稿では述べたい。

2. 認知的柔軟性とは

認知的柔軟性 (cognitive flexibility) は、日常生活においてキーとなる有能さであるといわれる (Kloo, Perner, Aichhorn, & Schmidhuber, 2010)。この能力によって、子どもは環境からの要求に応えることができるといえる。Kloo, Perner, Aichhorn, & Schmidhuber (2010) は、また、創造性には、直観や表象が関連しているが、創造性の発達にもこの能力は欠かせないと述べている。新人の学習能力の基礎として注目されるこのような能力を子どもたちはいかにして発達させていくのであろうか。

近年の発達心理学において、認知的柔軟性は実行機能との関連で注目されている。実行機能は、行動や情動、そして思考の意識的な統制であるといえるが、「心の理論」の発達とも関連がある (Doherty, 2009)。認知的柔軟性については、Kloo ら (2010) が指摘しているように、反応的な柔軟性と表象的な柔軟性に分けて考える必要があるが、これまで発達心理学においては、反応的な柔軟性についての資料を集積してきたといえる。表象的な柔軟性については、資料が少ないなかで、表象的な発達と認知的柔軟性の関連性に関して指摘されてきている (Fisher, 2012)。創造性の発達のひとつの要素である表象の発達と認知的柔軟性については興味深い問題である。

そこで、私は、狩猟採集生活の中で育つ Baka Pygmy の子どもたちの認知的柔軟性と表象の発達について、彼らの遊び (象徴遊び) に着目して資料を収集している (Koyama, 2012)。その方法は、自然観察 (参与観察) とこちらが用意した課題に取り組んでもらうものである。それと並行して養育者への質問紙を実施している。こちらが用意した課題に取り組んでもらう方法については、2012 年度は、概念形成とその柔軟性との関連をみるために、空間構成 (積木構成) や無意味図形のマッチング課題に子どもたちに取り組んでもらった。特に無意味図形のマッチングは (図 1)、新版 K 式発達検査 2001 (生



この図版には 10 の図形があり、下のような刺激図形にマッチするものを子どもが指さして答えることを要求している。

図 1 新版 K 式発達検査 2001 形の弁別Ⅱの図版（生澤ら，2003 より）

澤ら，2003）からの課題であるが，この課題は，注意の集中，形の認知を調べている。形態認知の発達に加えて，これまでの環境からの概括化の発達をみていとなると考えられる。図 1 に示すような図版の中から刺激図形と同じものを尋ねる課題である（実施に当たっては，Baka 語に教示を翻訳して進めた）。2 歳から学齢に相当する年齢の Baka Pygmy の子どもに協力してもらったが，正答は低く，これは，都市文化の中で育つ子どもに比較して，伝統的な文化では分類が少ない環境とともにこれからの言語的・概念的発達を示していると考えられる。しかし，子どもたちの回答やその方略には「多様性」がみられ，それは，Baka Pygmy の子どもたちの表象的な認知的柔軟性が豊かであることを示唆しているのではないかと考える。

一方，象徴遊びにおけるみたと（ある物を別の物にみたて）は，表象的な発達を示し，その豊かさは認知的柔軟性を反映していると考えられる（小山，2010）。Baka の子どものみたと遊びはよくみられる。今後，空間・形態把握にみられる柔軟性と象徴機能や表象の発達との関連性にさらに検討していく計画である。

3. 表象の発達を捉える観点

この「交替劇」のプロジェクトにおいても，表象の発達が注目されてきているように思われる。それはネアンデルタール人がどのような高次の象徴機能（symbolic

function）を持っていたかがこれまでから問題となってきた（赤澤，2005）。象徴機能の発達と表象の発達との関係は切り離して考えることはできない（小山，2009）。しかし，表象（representation）の定義については，研究者によって違いがある。友達と一緒に写った写真を見て，その頃の自分たちを思い浮かべることも表象であり，そのことを思い浮かべさせる写真も表象である。筆者は，前者の意味で表象を捉えてきた。今日ではそれを強調するために心的表象（mental representation）という用語が好まれて使われているように思われる。McCune（2008）は，「心的表象は，現前しない現実を内的に経験する能力を含むひとつの意識的な状態」として考えている。先の写真の例でいえば，ひとつの要素（写真）と他の要素（そこにいない友人）との関係を確立し，前者は後者を象徴化するようになると McCune は，表象と象徴化との関係を簡潔に示している。心的表象が発達するにつれて，より広い心的構成の可能性が出現する（McCune，2008）。

子どものこのような心的表象能力の発達を行動的にどのように捉えるかが課題となる。そこで注目されるのが，象徴遊び（symbolic play）である。象徴遊びは，その物が現前しない状況で，その物を表象して，あたかもそれがあのかのように振る舞うふり（pretence）から始まる。空のままごとのカップを口に運び，飲むふりをするという子どもの行為に心的表象がうかがわれるのである。子どもの象徴遊びは，このような自己に向けたふり遊びから次第に発展していく。図 2 は McCune（2008）の表象遊びの発達シークエンスを示したものである。ふりと本物が密接に関係し分化していく過程で心的表象が発達し，プランニング（計画性）の発達がみられることを示している。

筆者は，Baka Pygmy の子どもたちの日常生活における象徴を観察した（Koyama，2012）。表 1 に Baka Pygmy の子どもたちの象徴遊びにみられる特徴を示した。都市文化の中で育つ子どもでは，親が子どものふり遊びに関わり，おもちゃや教育的遊びを提案する。狩猟採集生活の中で育つ子どもにおいては，象徴遊びは稀であり，大人は殆ど関わらない。ふり遊びは，そもそも適応的な価値をもち，それに加えて，子どもの言語や心の理論の発達と関連し発達してきたと考えられる（Smith，2007）。Baka の子どもたちの象徴遊びの中での発達についてもこのことが実感される。

また，McCune（2008）は，象徴遊びにおける移行は，現実の知覚との密接な関係から，子どもの心的表象の漸進的な「遊離」の証しであり，言語による系統的な意味の表現に本質的なものであると指摘している。象徴遊び

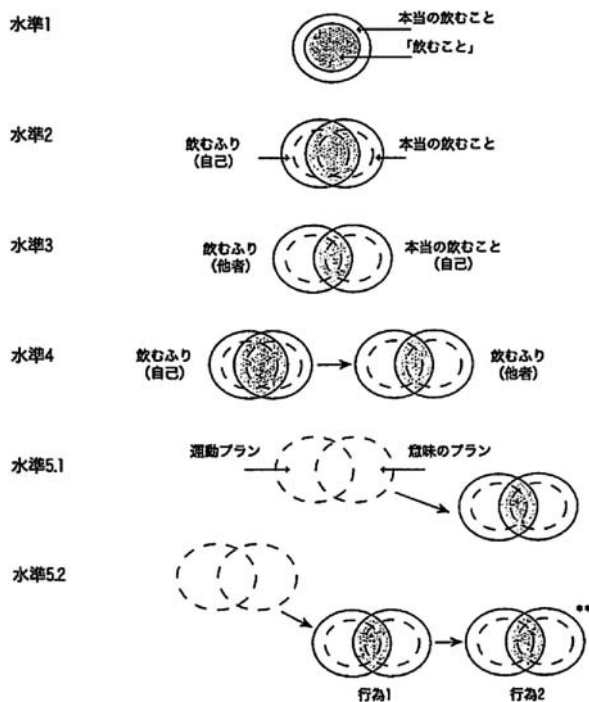


図2 表象な発達の継起的な水準とその推移 (McCune, 2008 より)

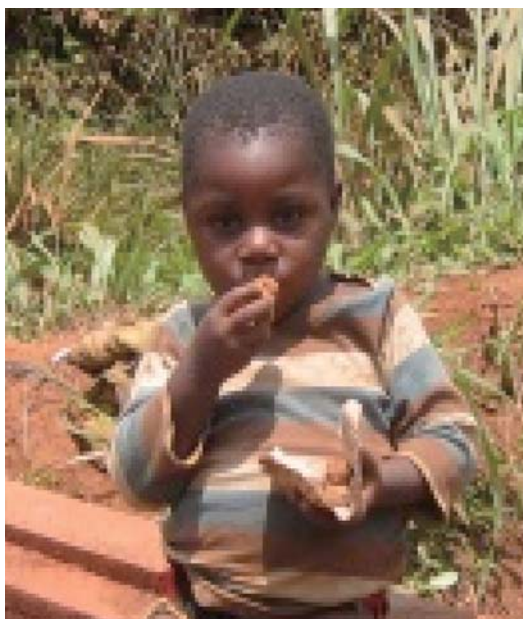


図3 Baka の子どものふり (3歳・女児)
共同的象徴遊びの中での食べるふりである。口に付けず離してふりを示している。

の背景には、対象への志向性や子どものさまざまな志向性 (intentionality) があると考えられる。そのような志向性は、他者との象徴化 (表象) の共有の広がりにつながり、物のみたてにおいても柔軟性がみられてくることが示唆される (小山, 2012)。

表1 Baka Pygmy の子どもの象徴遊びにみる特徴

- ・都市文化で育つ子どもと同様に象徴遊びにおいては性差がみられる (男児<女児)。
- ・Holistic な子どもが多い? 特に2歳から5歳ぐらいまで。共同性の影響?
- ・5, 6歳から共同性の中に個性がみられてくる (「個」の世界、物を作る solitary play がみられてくる)。
- ・大人の日常的活動 (生業) のシミュレーションの過程であり、みため役割の表象遊びがみられる。
- ・新たな物資の参入が子どもの物での遊びに影響する。みだての柔軟性の契機になっている。本当とごっここの区別。
- ・大人は子どもの共同的な象徴遊びにほとんど関わっていない。

4. 象徴形成・表象の発達に向けて一対象の表現性への感受性

McCune (2008) は、対象の表現性への感受性は、象徴的意味の構成を可能にする人間の質であると指摘する。「対象の表現性」ということばは、元々、Werner & Kaplan (1963) が用いたものである。それは、「見たり聞いたりするもののなかに経験される表現的様相」と定義されている (Werner & Kaplan, 1963)。Werner らは、「力動的・ベクトル的特性、相貌的知覚、リズム等は、幾何学的・技術的特性と同様、私たちが知覚経験する対象や事象に本来的な属性なのである」としている。そして、この対象の表現性への「超越性」(表現的性質が全く異なった事物や事象のなかに現れてくる) が直喩や隠喩、アナロジーなどの形成をうながすと、Werner & Kaplan (1963) は主張する。しかし、この表現的類似性だけでは象徴は形成されず、対象指示への志向性が必要であると Werner らは述べる。

対象への志向性は、養育者との対象の共有関係の中で高まって、それは子どもにとってのその対象の「意味形成」につながる (Werner & Kaplan, 1963)。

図4は、一昨年、母子の場面で筆者の調査の一場面です。初めてミニカーを提示した時の様子である。新奇な対象の出現で共同注視によって、対象 (この場合、ミニカー) の表現性への共有がうかがわれる。そこには子どもの対象への志向性もうかがわれる。そして、この写真の子ども (母親に抱かれている乳児) の右手は、指さしのフォームをなしている (図5、図6は図4から拡大したものである)。図6の指さしのフォームは、乳児の指さし研究の中でも注目されてきたものである。対象への志向性が身体表現として現れと筆者は考え、後に伝達的手段として有用な指さしへと発展していくものと考えられる。また、共同注意もわれわれのような文化で育つ乳児の場合は、母子間や兄弟間で形成されることが多いが、



図4 養育者との表象的意識の共有への期待・対象の表現性への感受性



図5 対象への志向性の表出



図6 指さしのフォーム

伝統的な社会では、図4にみられるように共同性の中で共有されていくことが考えられる。共同注意や言語学習における西欧社会とはまた違った社会的文脈効果 (McCune, 2008) が注目される。

McCune (2008) によると、伝統的な社会では、人 (個人) が事物よりもより重要な共同的焦点であり、乳児にとっては兄弟における関心や価値が事物への興味に代わっているという。そのような関係性の中で新奇な対象への表象的意識が共有されていくのであろう。

いうまでもなく、今、Baka の子どもたちに起こっている環境変化の中で、新たな事物・物の参入とその対象の表現性は、彼らの象徴機能の発達や表象的な認知的柔軟性において大きな意味をもってくるのが考えられる

のである。

文献

- 赤澤 威 (編著) (2005) ネアンデルタール人の正体－彼らの「悩み」に迫る－朝日新聞出版
- Fisher, A. (2012) What does perseveration tell us about conceptual development? 42nd Annual Meeting of The Jean Piaget Society, Symposium session 17.
- Doherty, M. J. (2009) *Theory of Mind: How children understand others' thought and feelings*. Psychology Press.
- Garton, A. F. (2004) *Exploring cognitive development: The child as problem solver*. Blackwell. 丸野俊一・加藤和生 (監訳) (2008) 認知発達を探る－問題解決者としての子ども－北大路書房
- 生澤雅夫・松下 裕・中瀬 淳 (2002) 新版 K 式発達検査 2001 実施手引き書 京都国際社会福祉センター
- Kloo D, Perner J, Aichhorn M, Schmidhuber M (2010) Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25, 208–217.
- 小山 正 (2009) 言語獲得期にある子どもの象徴機能の発達とその障害 風間書房
- 小山 正 (2010) 意味発達を支える象徴機能 秦野悦子 (編) 生きたことばの力とコミュニケーションの回復 第3章 金子書房
- Koyama, T. (2012) Cognitive flexibility and making objects in Baka Pygmy children. Akazawa, T. & Nishiaki, Y. (eds.) RNMH 2012 *The First International Conference*, Head Office RNMH, 112–113.
- 小山 正 (2012) 初期象徴遊びの発達の意義 特殊教育学研究 50 (印刷中)
- McCune, L. (2008) *How Children Learn to Learn Language*. 2008, Oxford University Press. 小山 正・坪倉美佳訳 (2013) 子どもの言語学習能力－言語獲得の基盤－ 風間書房
- Smith, P. K. (2007) Evolutionary foundations and functions of play: Overview. In A. Goncu, & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Psychology Press, 21–49.
- 寺嶋秀明 (2011) ヒトの学習行動－狩猟採集民・子ども・遊び－ 交替劇 A 02 班研究報告書 1, 1–6.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963) *Symbol Formation: An organismic developmental approach to language and expression of thought*. John Wiley & Sons. 柿崎祐一 (監訳) (1974) シンボルの形成：言葉と表現への有機発達論的アプローチ ミネルヴァ書房

付記

本稿の内容の一部は、交替劇プロジェクト公開講座『ヒトはどのように学んできたか？－狩猟採集民の子どもたちと人類の未来－』(2012年12月22日、キャンパス・イノベーションセンター東京) において、話題提供したものである。

学習力の基盤としてのレジリエンス、 動機づけ、そして対人認知

——心理学的技法を通して——

山 上 榮 子

(神戸学院大学 人文学部)

I はじめに

2012 年度は現地調査を実施できなかったため、2011 年度に収集したデータを再検討し、文献研究を合わせた。実際、2011 年 8 月に、カメルーンのバカピグミーの子どもたちにコラージュ制作、描画、投映法ハンドテストの 3 つの心理学的技法を通して自己表現してもらったが、コラージュ制作のみを検討し報告するのに留まっていた (山上, 2011)。今年度は、すべての技法を考察対象とし、子どもたちの顔を思い浮かべながら、作品やテスト結果とつき合わせるという内的作業に焦点化した。ただし、顔と名前と産出物が一致して思い出され、しかもその時の様子がありありと再生される子どもは、50 数名の内多くはなかった。

アフリカの砂嵐の中での心理学的アプローチは、筆者に強烈な印象を与えたのだが、体験と記憶、そして、再生と論理的知見を加えての再構成というプロセスは、生の体験を少し変容させたかもしれない。しかし、このプロセスこそ、「交替劇」の仮説である「学習の進化」に関係するのではないかとも思う。つまり、子どもたちが日常生活という直接体験や心の世界を絵や言葉で表象化し、意味を見つけるという作業をしてくれたのだが、さらに、筆者がそれを追体験し、表象化された物に意味を見出すというメタ認知の作業をしたのであり、内容はともあれ、高次の思考プロセスが働いていた。しかも、このメタ認知には、思考のみでなく筆者の情動体験（もつとピグミーの子どもたちを理解したいという欲求や動機づけ）が大きく関与していたと思われる。

このように情動は、動機づけという姿をとって学習者を内から学習行動に駆り立てることにもなる。学習力に記憶や認知領域を含む知的側面は欠かすことができないが、学習行動として現実化するためには、動機づけ、課題への対処行動、そしてそれらを支える対人関係が大きな役割を果たす。これら学習力の基盤や触媒としての要

因は、定義や測定が難しいものの、実際の学習行動には不可欠のものであり、どのようにそれらを科学的データとして提示できるかに、研究の成否がかかっているのではないと思われる。

II 目的

ピグミーの個々の子どもたちの表象化活動を検討することにより、学習力の基盤となるレジリエンス、課題への動機づけや対処行動、そしてそれらを支える対人認知（自己、他者、対人関係を含むヒト全般を子どもたちがどう捉えているか）を明らかにし、ホモ・サピエンスの「学習の進化」に関与する諸要因を考察する。

III 方法

1) 調査協力者

カメルーン・ロミエ村近辺に住むバカピグミーの子どもたち 52 名（男子 36 名、女子 16 名、年齢範囲 4～16 歳）。そのうち、コラージュ制作協力 52 名、描画協力 31 名、ハンドテスト協力 26 名。

2) 手続き

バカピグミーの 4 つの集落において、数人ずつ子どもたちに集まってもらい、個別にコラージュ制作、描画、ハンドテストを実施した。3 つの技法とも遂行過程と産出物の 2 側面から検討した。

IV 結果

1) コラージュ表現

完成した作品については、1 枚ずつコラージュ解釈仮説 (山上, 2010) に基づきスコアリングをした。そして、年齢 (4～9 歳の低年齢群 28 名と 10～15 歳の高年齢群 24 名)、男女 (男子群 36 名と女子群 16 名)、集落



図1 写真素材に関心を示す子ども

比較（狩猟採集民としての典型群 29 名と移行群 23 名）の観点から、群ごとに集計して統計的处理をし、日本の子どもたち（小学 1 年生 84 名、小学 3 年生 75 名）を比較群として検討した。

（1）遂行過程について

どの子どもたちも始めて見る写真素材に非常な関心を示した（図 1）。道具であるハサミと糊にも興味を示し、学校を有する集落では、ハサミを使うことができる年長の子もいた。その子の手元を見ていた年少の子もが模倣する行為が見られたが、うまく持つことはできず、結果的には切ることはできなかった。また、ひとりの子どもがコラージュ制作を終えてすっと立つと、こちらが指示しなくても誰かが次の制作者として入ってくることが典型群に多く、筆者や制作終了者の心を押し量る間合いは絶妙であった。

（2）産出物（コラージュ様式と内容）について

制作様式については、道具の使用が不慣れなこともあったか、用いる切片数や空間は少なく、シンプルな貼り方であった。また、多視点で構成する子どもが多かった。つまり、日本の子どもでは上下が定まった正位置で貼る子どもがほとんどなのに対して、ピグミーの子どもたちはさまざまな方向から貼りつけたのである（日本の子どもの多視点率は保育園 32%，小学 1 年生 8%，小学 3 年生 2.6% に対して、ピグミーの子どもは 85.0% であった）。コラージュは本来正位置はないのだが、日本の子どもたちは学校での美術教育における描画に倣って、コラージュを試みたのかもしれない。

コラージュ作品の内容については、森の象徴である「葉」を画面の中央に貼りつけてから始める子ども、「食する野生動物や昆虫」、「サッカー」関連の写真、「自国の人」など、自らの生活や文化を表す内容が多く選ばれた。一方、子どもたちにとっては異文化の産物である「車」「飛行機」「電車」などのさまざまな乗り物も好ん



図2 「モデル」「サッカー」で自己顕示（11 歳女子）



図3 男子にも出現した「プリンセス」（9 歳男子）

で貼られた。また、子どもたちは「ヒト」への関心が強く、親愛的関係や、「子ども」で示される依存性、「サッカーでゴールを決める」自己顕示などのコラージュ表現（図 2）が登場し、率直な対人関係をめぐる感情表出が見られた。なお、男女差については、「人」「食物」が女子にわずかに多い傾向が見られたものの、日本の男子特有の「恐竜」や、女子特有の「プリンセス」は、ピグミーでは性差の区別なく出現した（図 3）。

2) 描画

（1）遂行過程について

子どもたち各自に画用紙を 1 枚ずつ渡して、「あなたの好きなものを描いてください」と教示し、描画道具（カラーサインペン、クレヨン、パステルクレヨン）を目の前に置くと、自ら選んで描いた。活動開始時間や所要時間は子どもによって異なるが、拒否や失敗はなく、何が求められているかを了解して課題を完成させた（図 4）。

（2）産出物（描画様式と描画内容）について

図像の発達段階（Eng, 1931）から見ると、発達早期

の描画様式が多くの子どもに見られた。つまり、スティグル（ひっかき描線）と頭足画（おたまじゃくし）（図5）、ゲシュタルト不全画（図6）が51.6%（16/31人中）に、レントゲン画（図7）が35.5%（11/31人中）に出現した。一方、2名の男子は、正確な輪郭と芸術的な彩



図4 「好きなもの」を描く子どもたち



図5 頭足画（6歳女子）

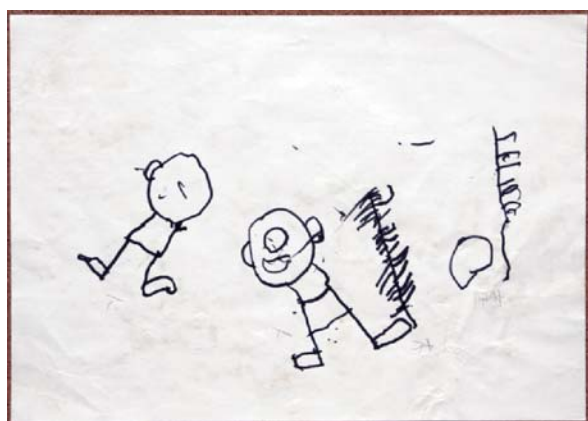


図6 ゲシュタルト不全の描画（5歳男子）

色で仕上げ、技巧的で高度な描画（図8、図9）であり、他の子どもたちとは全く異なっていた。全体としては、子どもたちの45.2%（14/31人中）に、画面の上下を天地と定めず、視点をさまざまに置いた多視点描画が出現し、また、「サッカーボールを蹴っている」などの運動性を含んだ描画（図10）も見られ、エネルギーで自由な描画様式が顕著であった。

描画内容は、「車」、「オートバイ」、「電車」、「飛行機」



図7 レントゲン描画（10歳男子）



図8 「月、星、国旗、帽子など」（男子16歳）



図9 「巧みな色遣いと正確な輪郭」（12歳男子）

などの乗り物が最も高い出現率で 80.6% の子どもに、「ヒト」が 74.1%，食べ物（狩猟動物と果物）が 64.5%，植物 61.2%，家（伝統的なモングルを含む）が 38.7%，サッカーボールが 29.0%，家電製品（携帯電話やアンテナを含む）が 19.3%，天体（太陽，月，星）が 19.3% であった。

3) 投映法ハンドテスト

ハンドテストは Wagner (1983) の開発した投映法のひとつである。さまざまなポーズをした手の絵が描かれている図版を見て、その手が何をしているところか、動作を想起してもらい言葉で答えてもらう。その反応内容から被験者の原型的（prototypal）な行動傾向を推測する心理テストである。ここでは、簡潔に要点のみを述べ、ピグミーの子どもたちの特徴を捉える項目について説明したい。なお、比較群として、2010 年、A 市の B 小学校 3 年生 58 名の協力を得て収集したデータを近代化社会・日本のサンプルとして用いた。

（1）遂行過程について

生まれて初めて見たと思われるハンドテスト図版を手渡されて、子どもたちはけげんな顔をしたが、通訳を通して課題を説明すると、了解した様子であった。しばらく考えては「○○」「○○してる」と、はっきり述べる子、小さい声で口ごもる子、さまざまな伝え方ではあるが、課題に対応した。描かれている手のポーズが単純ではないカードは答えなかった。とりわけ、ブランクカード（白紙のカード）に手を想起するカードでは、全員が「何もない」と事実を述べるだけで、反応にはならなかった。また、第Ⅸカードは、上下反対にした方が反応を出しやすい手のポーズが書かれている。日本では、「逆にして見ても良いか？」と検査者の了承を得る子どもが多いが、ピグミーの子どもたちは、何も尋ねずに、自発的に逆向きにして反応した。

（2）産出物（反応数や内容）について

①総反応数はピグミーの子どもたちの方が少なかった。（日本の子どもの総反応数：ピグミー子どもの総反応数 = 10.98 : 7.86, $t(77) = 3.17, p < .01$ ）

②総反応数が少ないにも関わらず、COM 伝達と AGG 攻撃はほぼ変わらない値であった。むしろ、比率から見ると、ピグミーの子どもたちの方が日本の子どもたちより高い比率で COM 伝達と AGG 攻撃反応を出現させた。

③AFF 親愛・DEP 依存・COM 伝達・EXH 顯示・DIR 指示・AGG 攻撃という 6 つの下位カテゴリーを有する INT 対人反応全体については、日本の子どもたちが有意に多く反応した。（日本の子どもの INT 反応数：ピグミ

ー子どもの INT 反応数 = 5.57 : 4.14, $t(58.12) = 2.56, p < .05$ ）

④第Ⅰカードで、「[挨拶]」を反応した割合はピグミーの子どもたちの方が有意に高かった。（日本の子どもの「第Ⅰカード・挨拶」出現率：ピグミーの子どもの「第Ⅰカード・挨拶」出現率 = 8.0 : 81.0（%）， $\chi^2(1) = 47.93, p < .001$ ）

⑤第Ⅲカードで「[トラブルを起こしている人]」を反応した割合はピグミーの子どもたちの方が有意に高かった。（日本の子どもの「第Ⅲカード・非難」出現率：ピグミーの子どもの「第Ⅲカード・非難」出現率 = 2.6 : 33.3（%）， $\chi^2(1) = 18.16, p < .001$ ）

⑥第Ⅵカードで「[攻撃]」を反応した割合はピグミーの子どもたちの方が有意に高かった。（日本の子どもの「第Ⅵカード・攻撃」出現率：ピグミーの子どもの「第Ⅵカード・攻撃」出現率 = 18.6 : 61.9（%）， $\chi^2(1) = 15.17, p < .001$ ）

V 考察

1) 創造的課題のコラージュ、描画、ハンドテスト

創造性は、模倣と並んで学習力を構成する要因であり、我々ホモ・サピエンスの社会や文化の発展のために、重要な役割を担ってきたが、その定義や測定方法は確立されていない。しかし、創造的プロセス、創造的パーソナリティ、創造的環境、創造物という 4 つに分けて考えると理解しやすいとされる（Moony, 1963）。プロセスについては、創造的な認知過程としての思考構造やメタ認知の研究が、パーソナリティについては、Guilford (1950) で始まる知能や思考と関連させた研究が発展してきた。Guilford は、「拡散的生産性 Divergent Production」を測定する質問紙を開発し、拡散的思考の創造的学習における重要性を強調した。

本研究で用いたコラージュも、「ちらばるとまとめる」（中井, 1993）の 2 要因が大きな役割を果たす課題である。描画は、「好きなものを描いて」という言葉による指示により、いったん内的表象としてばらばらに浮かんだイメージを、絵としてまとめる。また、ハンドテストは手の絵を刺激として想起される断片的な動作を、検査者が了解できるような状況構成をして、言葉で説明する課題である。つまり、3 つの技法とも、拡散と統合というプロセスが、課題の要素として含まれているのであり、創造性を反映する課題であると言えるだろう。

創造的プロセスを擁した、これら 3 つの技法を通して産出された創造物そのものの測定については、コラージュとハンドテストはスコアから検討し、描画も主観的解

釈ではなく、客観的事実に基づいて評定した。これは「アイデア探索空間モデル」(吉田, 2005)の「アイデア材料」「アイデア空間」「アイデア探索空間」から、産出物の創造性評定を行うという主旨に類しており、具体的、客観的な評定法ではないかと考えられる。

この客観的な評定法を用いての産出物の評価と、観察を通して得られた創造的プロセスの中に、レジリエンス、動機づけを含む対処行動、対人認知の諸特徴が示された。

2) 学習行動を支えるレジリエンス

「レジリエンス」という概念は、本来、「ストレス」と対になった物理学の用語であるが、「ストレス」と連動して心理学用語として用いられるようになった。さまざまなストレス、とりわけ、トラウマ(心的外傷)と言われる程の大きなストレスを負った場合、そこからの生還はかなり厳しいものがある。しかし、しなやかに回復する人もあり、この心の弾性がレジリエンスであり、戦争、災害、虐待、いじめなど、さまざまなレベルでのストレスが多い現代、改めて「レジリエンス」が注目されている。とりわけ、2011年3月11日の、東日本大震災・福島原発事故という大惨事を抱える日本では、まさにレジリエンスが問われている。精神科領域では、原因論を越えて、「防御・回復因子」「防御、回復に向けた力動過程」(加藤, 2009)をレジリエンスの2要因とし、教育場面では、学習行動を持続し発展させるのにも「元気、しなやか、へこたれない」(深谷, 2009)というレジリエンスがあってこそ、学習の成果が上がると強調されている。

ピグミーの子どもたちに与えられた3つの心理学的技法による課題は、彼らにとっては新奇なものであり、ある種のストレス状況に立たされたとも言える。個々の子どもたちが、この危機的状況に際して、いかにレジリエンスを働かせたかを検証する。Conor & Davidson (2003)は、レジリエンスの測定のための尺度を開発した。複数の尺度のうち、「コミットメント」「何があろうと対処」「変化に適応」については、子どもたちが3つの課題に対して回避や拒否をすることなく取り組んだこと自体コミットメントであり、非日常的なできごとに適応して対処したのである。「視点の変化・ストレスを挑戦や機会として捉える」は、ハンドテストの図版を、反応しやすいように自発的に回転させた行為や、コラージュと描画の産出物に多視点制作が見られたこと等に示された。ここでは、与えられた環境条件を受動的に受け入れるのではなく、自分の取り扱いやすいように柔軟に状況を変える視点の自由さが示されたと言えるであろう。

ホモ・サピエンスの学習の進化を検証するためにも、このレジリエンスはキーワードのひとつではないかと考える。つまり、ヒトの長い歴史の中で、幾度となく危機的な状況はあったはずであり、それにもかかわらず存続し、文化を発展させてきているのは、レジリエンスが大きな力になっているであろう。

3) さまざまな対処方略(コーピング)をとるピグミーの子どもたち

ストレスにさらされた時、どのような対処方略(コーピング)をとるのかについては、いくつかの型の分類法があるが、ここでは、「問題回避型、問題焦点型、情動焦点型」の3つに分類する方法(尾関, 1990)を用いた。ピグミーの子どもたちは、日常生活では出会わない刺激材料を前にして、問題回避型の方略を採ることがあった。例えば、コラージュ制作という「切って貼る」課題において、切片数や関与空間の少なさは、回避傾向の可能性はある。また、ハンドテストでは、「動作を想起」できない時は、反応しないという回避の方略をとった。そのため、反応総数は、日本の子どもより有意に少なかった。

しかし一方、問題焦点型の方略を採ることもあった。つまり、発達早期の描画様式にもかかわらず取り組み、描画を完成させた。コラージュも「切る」ことはできなくても「貼る」ことは自分で行った。このように、自分なりの問題解決をしようとする姿勢が示された。情動焦点型の方略については、コラージュと描画に、ピグミー自身の生活や文化の表象を選ぶ一方、近代化社会を代表する乗り物や電化製品を登場させたことに注目したい。つまり、異文化への憧れや願望と伝統への敬愛の2つの世界を同時に包含し、移行期にあるピグミーの子どもたちの許容性の広さと感情体験の重視を感じさせるものであった。制作終了後に多くの子どもが述べた「楽しかった」という感想は、新奇で難しい課題も、「楽しい」という情動体験に焦点化できる、ピグミーの子どもたちの対処力の現れだと思われる。

このように、ひとつの対処方略に偏らず、時と場合に応じて、さまざまな方略で対処した。

4) 感受性豊かな対人認知

他者から学ぶ社会学習はもちろん、个体学習においても、ヒトの社会で生きている限り、学習行動に対して対人関係は大きな役割を持つ。脳科学的には、他者からの良い評価を得ると、金品で褒章を受ける時と同じ報酬系の脳の部位(線条体)が働くことが明らかになっている(村井, 2009)。また、発達心理学的な観点からも、幼児

の成功体験に対して養育者がミラーリング（映し返し）することが子どもの成長発達に重要であることは、すでに知られている。

このように、他者の存在や働きかけが学習行動を促進させたり、時には停滞させたりと、大きな動機づけの要因になるのだが、では、ピグミーの子どもたちはどのような対人関係や対人認知を持っているのかを検討したい。まず、遂行過程においては、3つの技法をめぐる、筆者や他の子どもたちとのかかわりが生じたのだが、その時の間合いは絶妙であり、他者の心を推し量る「心の理論」が機能していることが推測された。産出物から見ると、コラージュと描画の作品に「ヒト」が多く登場し、好意的な対人認知であった。また、ハンドテストでは、第1反応が「挨拶」であり、社会的な場面でまず友好的な対人関係を結ぶこと、トラブルを起こすヒトは非難の対象となりやすいこと、攻撃性を誘発する刺激にはあまり抑圧することなく衝動を出す、極端な攻撃性発露にはならず、ある程度の抑制がきくことなどがみられた。全体としては、自由な情動表出が高い動機づけを生み出しながらも、他者の気持ちも推し量る感受性でコントロールしており、共生的な対人認知が示された。

VI まとめ

コラージュ制作、描画、ハンドテストの3つの心理学的技法を通して、バカピグミーの子どもたちの学習力の基盤となるレジリエンス、動機づけや対処行動、そしてそれらを支える対人認知を検討した。各技法の遂行過程と産出物の2側面には、新奇状況への子どもたちの柔軟で豊かな対処力が現出した。これらの基礎力は、学習行動へと現実化する肯定的な要素になると考えられる。

追記

参考のためにピグミーの子どもとおとなの描画に参加した全員の描画作品を資料としてあげた。

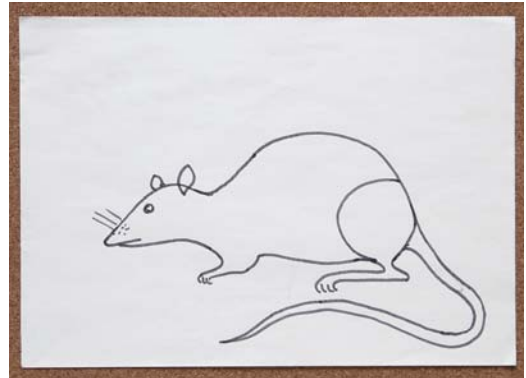
文献

- Connor KM & Davidson JRT (2003). Development of a new resilience scale : The Connor -Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 18 p 76-82.
- Eng, H. (1931). *The Psychology of Children's Drawing : From the first stroke to the coloured drawing*, Routledge & Kegan Paul, 深田尚彦訳 (1999) 子どもの描画心理学－初めての線描き（ストローク）から8歳児の色彩画まで－, 黎明書房.
- Guilford, J. P. (1950). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- 深谷昌志監修 (2009). 子どもの「こころの力」を育てる－レジリエンス, 明治図書
- 加藤敏 (2009). 現代精神医学におけるレジリエンスの概念の意義 加藤敏・八木剛平編「レジリエンス－現代精神医学の新しいパラダイム」, 金原出版株式会社
- Mooney, R. L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to identification of creative talent. In C. W. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific creativity : Its recognition and development* (p.331-340). New York : Wiley.
- 村井俊哉 (2009). 人の気持ちがわかる脳－利己性・利他性の脳科学, ちくま新書.
- 中井久夫 (1993). コラージュ私見 森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕編『コラージュ療法入門』創元社.
- 尾関友佳子 (1990). 大学生のストレス自己評価尺度：質問紙構成と質問紙短縮について 久留米大学大学院紀要 比較文化研究, 1, p 9-32.
- Wagner, E. E. (1983). *The Hand Test Manual*. Western Psychological Service. 山上榮子・吉川真理・佐々木裕子訳 (2000). ハンドテストマニュアル, 誠信書房.
- 山上榮子 (2010). コラージュ解釈仮説の試み（その1）－スコアリングカテゴリーの提案 コラージュ療法学研究 第1巻 第1号 p 3-16.
- 吉田靖 (2005). 創造的産出物に基づいた創造性の定義と評定 立命館人間科学研究 第8号 p 41-56.

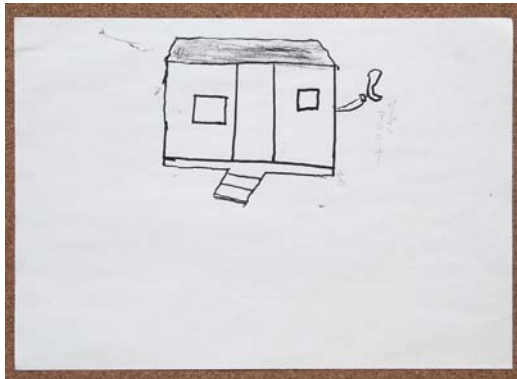
資料 バカ・ピグミーの描画「好きなもの」



1 「ニワトリ」(成人男性)



2 「ネズミ」(成人男性)



3 「アンテナ付きの家」(成人男性)



4 「車と女性」(成人男性)



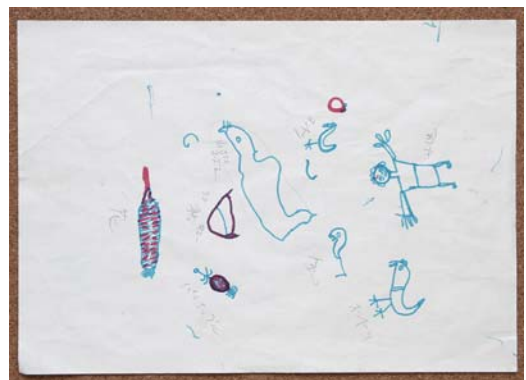
5 「人、ニワトリ、プランテーションバナナ、家」(成人男性)



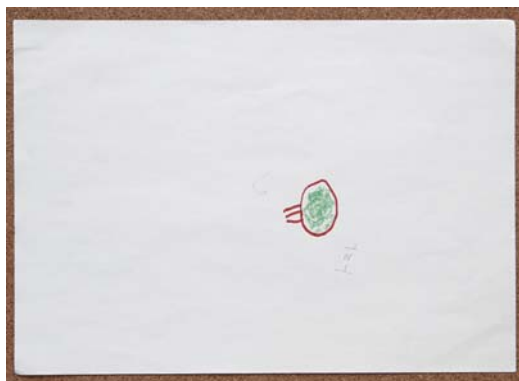
6 「家」(成人男性)



7 「ボクサー、車、ガン、ボール、花など」(成人男性)



8 「ネズミ、ニワトリ、花、パイナップルなど」(成人女性)



9 「トマト」(成人女性)



10 「人, ギター」(成人女性)



11 「木, マンゴー」(成人女性)



12 「車など」(11才女子)



13 「人, 家, 車など」(11才女子)



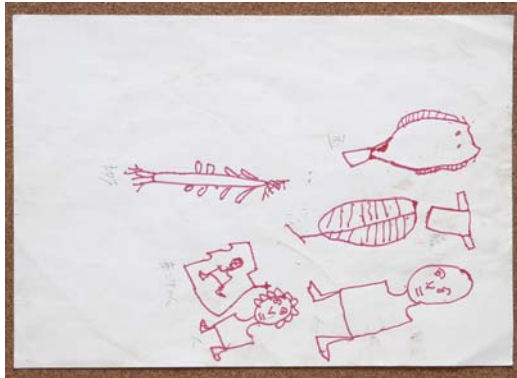
14 「家, 人など」(7才女子)



15 「車, 人, 家など」(7才女子)



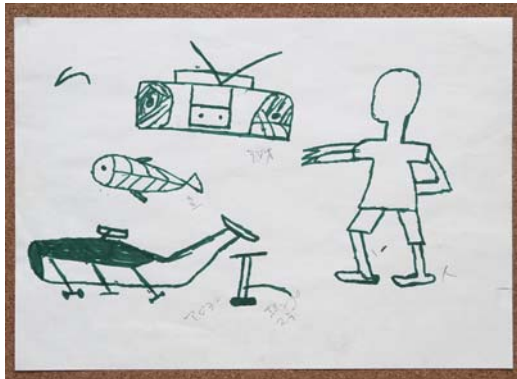
16 「人, 家, 魚」(13才女子)



17 「人、魚、木など」(6才女子)



18 「家、人、メガネなど」(6才男子)



19 「人、ヘリコプター、ラジオなど」(11才男子)



20 「家、車、鳥など」(13才男子)



21 「車、人、家など」(11才男子)



22 「車、家、人、ポンプなど」(10才男子)



23 「人、プランテーションバナナなど」(10才男子)



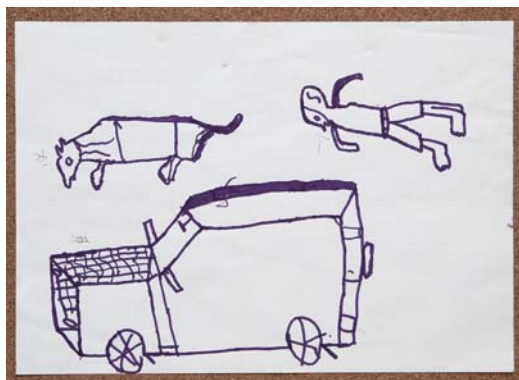
24 「車、ヘリコプター、家、人など」(8才男子)



25 「車, サッカーしてる人」(9才男子)



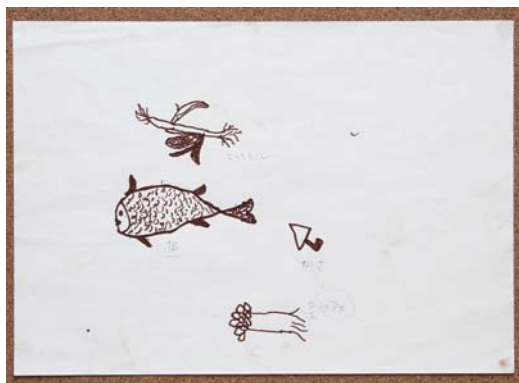
26 「家, 人など」(9才男子)



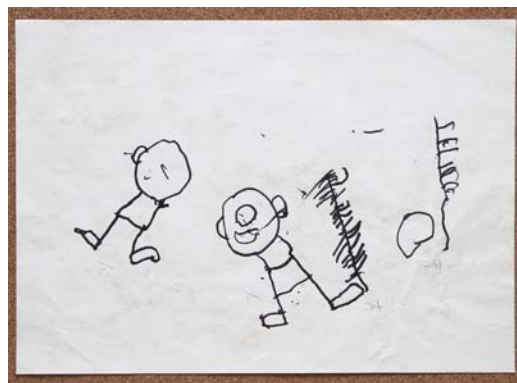
27 「車, 人, 犬」(17才男子)



28 「車, 魚, トカゲ」(11才男子)



29 「魚, トウモロコシなど」(14才男子)



30 「人, 木」(5才男子)



31 「車, 人, 旗」(10才男子)



32 「5?」(5才男子)



33 「車、人、魚など」(10才男子)



34 「家、飛行機など」(14才男子)



35 「車、人、ライフルを撃つ人、ニワトリなど」(7才男子)



36 「葉」(5才男子)



37 「車、人、木」(7才男子)



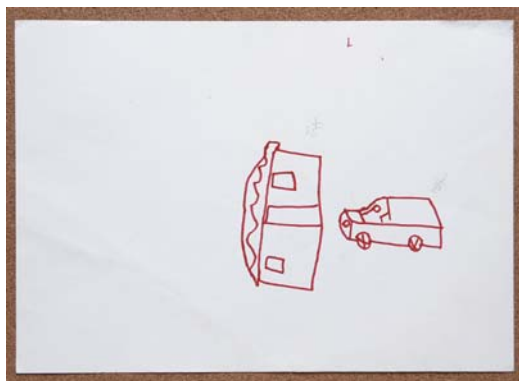
38 「車、木、旗」(13才男子)



39 「家」(成人男性)



40 「家、車など」(16才男子)



41 「家，車」(成人男性)



42 「ヘリコプター，オートバイなど」(12才男子)



43 「車，人，バナナ，バケツなど」(16才男子)



44 「人，家，ネズミなど」(12才男子)

模倣による創造とコミュニケーション ——サンの例から

今 村 薫

(名古屋学院大学 経済学部)

はじめに

人間は自分たちが思っている以上に、「物まね」が得意な動物である。物まねや模倣は、新しい技術を獲得するときの有益な方法であるだけでなく、人と人をつなぐコミュニケーションにとっても重要である。

この報告書では、アフリカの狩猟採集民サンの社会でみられる「模倣」を例に、模倣行為の広がり考察する。

(1) 模倣の背景

模倣を可能にする生理学的な裏付けとして、ミラーニューロンの存在が指摘されている。ミラーニューロンとは、他の個体の行動を見て、まるで自分が同じ行動をとっているかのように反応する神経細胞のことであり、霊長類などの高等動物でみられるという。人間社会における新たな技能の獲得や、他個体の行動の理解や共感、この神経細胞の存在を抜きにしては語れないだろう。

模倣について、トマセロ（2006）は、「真の模倣」と「エミュレーション」にわけて分析する必要性を主張している。彼によると、まるごと他個体の行動を真似る「真の模倣」はヒトはおこなうが、チンパンジーはおこなわない。チンパンジーがおこなうのは、行動の目的を理解し、その目的へたどり着くために独自に試行錯誤を重ねる「エミュレーション」であるという。新しい行動を獲得する場合、意味もわからずにただ真似る「真の模倣」よりは「エミュレーション」のほうが、もちろん効率がよく、ヒトも乳児から年齢があがるにしたがってエミュレーションにたよる割合が増える。

つまり、「ただ忠実に他個体の行動を真似る」という行動のほうが特殊なのである。明和（2009）は、ヒトの模倣の特徴として、身振りだけからなる行為を模倣できることをあげている。チンパンジーは、他個体が道具を使っている様子を観察するときは道具の動きの方に注目し、個体の動きそのものを真似るのは不得意であるとい

う。ヒトはこのような他人の動きそのものを注目し、他人の動きをなぞるように真似ることで、「自分の心を他人の心と重ね合わせる（明和、2009）」ことができるのである。

さらに、このような「心を重ね合わせる」能力が、「他者の行動から、その人の心の状態を推測する能力」である「心の理論」へと発展することが予測される。

(2) 模倣の2つの側面

模倣には、新しい技能を獲得するための状況において見られる場合と、相手とコミュニケーションをとるために使われる場合の両方の側面がある。

しかしながら、この2つは明確に分けられるものではない。日本の伝統技能においては、「真似る」ことが重要視されるものが多いが、これらは技能の習得が入口であって最終的には一種のコミュニケーションを目指すものである。

ここで、書道における臨書を例にあげる。臨書はまず、手本を忠実に真似て書を書く「形臨」から始まる。さらに段階がすすむと作者の生き方や精神性までを模倣する「意臨」をおこなう。そして最終的に、作者を乗り越え、手本を見ずに書く「背臨」の境地に至ること目指すという（書道辞典、1975）。これは、技能の習得を通じて、作者と不断にコミュニケーションを図ることである。

したがって、一見、技能の習得を目的とするための模倣に見えても、模倣することで、その手本の作り手の行動をなぞり、元の作り手とコミュニケーションしながら手本に近づく。さらに、手本の示す世界観を解釈によって変容させてしまう、あるいは手本とは別の世界を創造するということを人間はおこなうのである。

以上のような「模倣」という行為の広がりを前提に、サンの社会における模倣を報告する。

1. サンにおける物まね

サンは、カラハリ砂漠に暮らす狩猟採集民である。私が調査をおこなったセントラル・カラハリ・サンはグイとガナという2つの言語集団からなり、南部アフリカのボツワナ共和国に住んでいる。以前は伝統的な狩猟採集生活をおこなっていたが、30年ほど前から、ボツワナ政府によって建設された井戸のまわりに定住するようになった。現在は、日雇いなどで現金収入を得ながら、多くの人は政府による配給で暮らしている。

私が1988年から継続して付き合っているサンの人たちは、1998年の再移住を経て、現在、ニューカデに住んでいる。ニューカデには、寮が併設された学校、病院、交番、生協経営による日用品店などが整備され、サンだけでなく、農牧民であるカラハリたちもニューカデに流入し、人口千人をこえる大集落となっている。

私がとくに親しくしているサンの人たちは、数十家族、人数にして百人程度である。言語集団はグイとガナの両方である。

サンたちは、子どもだけでなく大人も、さかんに物まねをおこなう。まず、娯楽的な文脈で次のような物まねがおこなわれる。①人物描写のための物まね、②自分の体験の再現、③動物の動作や鳴き声をまねる。

①は、えらそうに振る舞うカラハリ人や役人、あるいは誰か仲間をからかうときに、その人の特徴的な歩き方、話し方、動作をまねて皆で笑ったり批評したりして楽しむ。②は、狩りや旅に出たときなど自分が体験したことを他人に語って聞かせるときに、自分や獲物の動きを真似て、臨場感たっぷりに現場を再現するものである。③は、動物や鳥のことを知識として子どもなどに語って聞かせるときに、動物や鳥の動きや鳴き声を微細に真似てみせるというものである。

以上のような、キャンプ（居住空間）でおこなわれる物まねのほかに、サンは狩猟の現場で盛んに物まねをおこなう。

彼らは、ブッシュの中で動物の足跡や糞などの痕跡を発見すると、これらの痕跡から動物の行動を再現する。足跡の大きさから年齢や雌雄を推察し、どちらから来て何をしてどこへ立ち去ったかを説明する。罾を仕掛けた場所の動物の足跡は、とくに念入りにその意味を読み取る。足跡をたどって一緒に歩き、動物の行動や心理までを再現する。また、獲物に傷を負わせて追跡しているときには、足跡をたどって獲物と同じように移動したり休憩したりしながら、動物の心に自分の心を重ね合わせる。

このように、物まねは、サンの社会では、子どもだけでなく大人も熱心におこなう娯楽であると同時に、生業活動である狩猟に結びつく重要な行為でもあるのである。

2. 子どもがおこなう模倣

ここで、子どもがおこなう模倣について注目する。模倣は、(1)技術の伝達と獲得、および(2)遊びの場面でみられる。

(1) 技術の伝達

サンの子どもたちは、ナイフの使い方、動物の骨や薪を割る際の斧の使い方、矢尻を作るときの金属棒の打ち方、小さな斧で皮の脂肪組織を削る際の小斧の使い方、植物から繊維を取り出す（ロープを作るため）際の小槌の打ち方などさまざまな道具の使い方を学ぶ。（写真1）（写真2）しかし、大人はとくに子どもに教えることはしない。ここでナイフの使い方を例に、どのように子どもが技術を獲得するかを説明する。

彼らは、まず、幼児がナイフに興味を持つようになっ



写真1 弓矢を作る



写真2 小斧で遊ぶ



写真3 ナイフを使う

たら、そのまま使わせるようにする。大人のナイフをそのまま使わせる。男の子は、3歳前後からナイフを使うようになる。(写真3)

さらに4~5歳になると、男の子は年長年少が入り混じった「少年集団」を形成し、この集団で遊ぶようになる。少年たちは、ナイフで木を削って「棒投げ遊び」の棒、鳥やトカゲを取るための弓矢、おもちゃの車などをつくるが、これらの工作において年少の子が途中でつまると、年長の少年が工作を続けてやる。年長者は、年下の少年にナイフの使い方、おもちゃの作り方をとくに教えるわけではないが、年少者は、工作に「つまった」箇所から先へ進んでいく方法を何度も見ているうちに、自分で、正しいやり方を習得していくのである。

このような、他人が誰かの工作や手芸、工芸品作りを手伝ってやることは、彼らの日常生活でよく見かける行為である。販売して現金収入を得るための皮革製品（皮の敷物など）を作っている場合も、作っている本人が休憩している合間に、他人が勝手に作業をすすめていってしまう。あるいは、高齢の女性が売り物用に皮の袋を縫い合わせてビーズで飾りを付けていると、まわりの若い女性が、勝手にその皮袋を完成させてしまう。

これらの行為を「作ってやる（ツァワマー）」といい、日常的に彼らがおこなっていることである。これには、「助け合い」とか「技術の向上」といった合理的な説明をこえた部分がある。なぜなら、「作ってやる」人は、その所有者に頼まれて作業を進めているわけではないし、技術的に上の者が下の者を助けているとは限らないからである。さらに、所有者（工芸品を作り始めた人）は、その工芸品をどのような形に仕上げたいかといった「作者の意図」を放棄しているかのようにさえ見える。このようなサンの行動は、食料分配などの物資の共有だけでなく、行動も共有する彼らのシェアリングの文脈で理解しなければならない。

年少者が、年長者から技術を学ぶ方法は、以上のような「行動の共有」という彼らの社会的価値観が基本にあり、結果として技術の伝達につながっているのである。

(2)「実用」と「遊び」の境界があいまいなサンの遊び

サンの子どもの遊びは、日本の子どもの遊びと比べて、以下のような特徴がある。

①道具（遊具）を使った遊びが少ない。

②日本ではポピュラーな「鬼ごっこ」「隠れんぼ」が見られない。

③競争的な遊び、たとえば「かけっこ」がみられない。

さらに、④「遊び」と「実用」の境界があいまいである。

この最後の実用を真似た遊び、すなわち「ごっこ遊び」について検討したい。サンの子どものように3歳前後の子どもは「ままごと」をして遊ぶ。とくに女の子は、布の切れ端や毛糸くずで10センチにも満たない小さな人形を作り、その人形を「おんぶ」して運んだりする。(写真4)(写真5)(写真6)

また、細い枝と草で、その人形が入るくらいの小さな「小屋」を作り、人形を小屋の中に座らせて遊ぶ。

このような段階を経て、4~5歳になると、もう少し年齢の上の子どもたちと混じって遊ぶようになる。この集団は、4~5歳から12~13歳くらいまでの年齢の子どもたちで構成される。この年齢の子どもたちは、女の子は女の子だけで、男の子は男の子だけで分かれて遊ぶ傾向が強い。しかし、男女が一緒になって、「日常生活の真似」をすることもある。

この遊びは、グイ／ガナ語で「ターオ」といわれる。伝統的な生活を送っていたころの彼らの生活誌の聞き取りによると、子どもたちが、キャンプから少し離れたと



写真4 人形をおんぶする



写真5 おもちゃの小屋に人形を座らせる



写真6 小屋を建てて遊ぶ

ころに自分たち用の小さな小屋を建て、その前で料理を煮炊きしたり、食べ物を分配したり、歌を歌ったり、大人の男女の恋愛（愛や嫉妬の言葉を真似る）や結婚（ときには性的な行為までふくむ）まで真似たりしたという。

この子どもたちによる「日常生活の真似」を、大人たちは黙認していたが、あまり行儀のいい遊びとも思わなかったようだ。たとえば、次の1970年代の記憶を語ったエピソードから大人たちのターオへの反応がうかがえる。

キャンプから少し離れたところに作られる畑（メロンやモロコシを植える）は、子どもたちにとって恰好のターオを行う場所であり、しばしばここに小さな小屋を作り、子どもたちだけで過ごした。すると、大人はそれを見て「おれたちの畑を汚すな。もっと遠くに行って遊べ」と怒鳴って子どもたちを追い払ったという。

現在も、サンの子どもたちは、キャンプから数十メートル離れた木陰で、しばしば自分たちで料理を作って食べている。これは、実用的な料理、あるいは料理の練習とは少し意味合いが異なり、あくまでも「遊び」である。

なぜなら、まず、自分の家（小屋）で料理せず、わざわざ、離れた場所でおこなう。また、鍋、皿などの正し



写真7 女の子は採集、男の子は狩猟をして遊ぶ



写真8 弓矢で鳥を狙う

い道具を使わず、空き缶を鍋のかわりにしたり、葉っぱを皿として使ったりする。つまり、「仮りの」道具を使うことで、彼らの行為がフィクションであり、遊びであることを示している。薪も、家にあるものを使わず、自分たちが小枝を探してきて火をおこす。料理するものは、家から持ってきたトウモロコシ粉や小麦粉だけでなく、自分たちがブッシュで狩猟した鳥、トカゲ、地リスなどの小動物、あるいは、採集した木の実や野草などである。練った小麦粉を油で揚げた揚げパンを作るときは、ことさらに小さく作り、いかにも「ままと」のようである。

また、少年たちは「狩猟遊び」を、女の子たちは「採集遊び」をおこなう。10歳に満たない年齢の女の子たちは、採集用の袋を持っていらず、来ている服を脱いで袋の代わりにする（女の子は12歳ごろから大人の採集についていくようになる）。この「採集袋」に採集物を詰め込み、頭の上に載せて頭上運搬するところまで真似る。少年たちも、小さな弓矢やパチンコで鳥や小動物を捕まえる。（写真7）（写真8）（写真9）

これらの遊びは、実際に食料を獲得する実用的な行為である。だからといって、少年たちは、大人の狩猟と同じことをして狩猟の訓練をしているかということ、そうとは限らない。「小さな弓矢」「パチンコ」は子どもしか使



写真9 パチンコで地リスを捕まえる ©秋山裕之

わないものであり、子どもの遊びの中で完結しているからである。

このような「大人の日常生活の真似事」は、手本である大人を真似ながら、「別の世界」「パラレル・ワールド」を創造する行為でもあるのである。

(3)「狩猟ごっこ」の創造

2012年2月、私はサンの集落を14年ぶりに訪れ、少年たちが、「狩猟遊び」とは異なる、「狩猟を真似た」ごっこ遊びをしているのを初めて目にした。これは、これまで少年たちがおこなっていたような「小動物の実際の狩猟」ではなく、「騎馬猟」を真似た「完全な演技」をしてフィクションの世界に遊ぶといったものなのであった。

ごっこ遊びには、あらすじが子どもたちの間で共有されていることが指摘されている（カーヴェイ、1980）が、この狩猟ごっこにも、以下の3つのパートからなる「あらすじ」がある。①木の枝でおもちゃの「槍」と「馬」を作る。②全員が「ハンター」になり、「槍」を持ち「馬」にまたがったまま全力疾走する。③ひとしきり走ったあとで、少年たちは立ち止まる。ここで、少年たちは「ハンター」と「獲物」に分かれ、「ハンター」は「槍」で「獲物」を刺す。獲物役の少年は倒れ、この「獲物」を「ハンター」が解体する。私が観察したときは、11～12歳の少年2人と、5～6歳の少年3人の計5人で遊んでいた。以下の説明では、前者を年長者、後者を年少者と記す。

第1部は工作である。枝を折りとり、ナイフで不要な枝を落とし、「馬」の胴体としっぽを作る。また、胴体の先の枝を折って平行四辺形の「馬の顔」を作り、2枚の葉を差し込んで「馬の耳」を作る。（写真10）ナイフで木の皮を削り、これを紐にして、「馬の顔」に引っ掛けて「手綱」にする。この作業は、ナイフを使って細かく枝や皮、葉を加工するので、年少者は年長の少年に手



写真10 葉で馬の耳を作る



写真11 槍を作る

伝ってもらって「馬」を完成させる。

さらに「槍」を作る。木の枝を60センチくらいの長さに折り、片方の先に木の皮をはいだものを何重にも巻きつけて、こちら側を「槍先」とする。これは、先端に木の皮を巻きつけて、こちら側を人に当てても怪我をしないように配慮したものである。（写真11）

また、この形は、昔サンの青年たちが遊んだ「棒投げ」の棒とそっくりである。1970年代まで、20歳前後の青年たちが、棒の先端に皮紐を巻きつけたものを、人工的に作った砂のマウンドに投げつけて、バウンドさせて遊んだという。これは、横並びに距離を競うものではなく、縦一列に順番に青年たちが棒を飛ばす遊びで、その投げる姿や棒のはね方の美しさを青年たちがまわりの観客が褒めたたえるものであったという。

私も1990年ごろ、少年たちが、一列に並んで次々に棒を投げて遊んでいるのを見たことがある。この「棒投げ」の棒を、今日、「槍」としているのである。

こうやって「馬」と「槍」を作ってから、少年たちは馬にまたがって、しばらく遊ぶ。（写真12）この「お馬さん」ごっこは、昔からあった遊びのようである。田中二郎が1960年代に取った写真にも、枝にまたがって遊ぶサンの少年が映っている。また、私が調査地に滞在した2012年にも、よちよち歩きの幼児が、棒にまたがっ



写真 12 「槍」を持ち「馬」にまたがる



写真 13 「お馬さん」で遊ぶ



写真 14 馬の真似をする



写真 15 「馬」にまたがって全力疾走する

て「お馬さん」ごっこで遊ぶ光景があちこちで見られた。(写真 13)

この「お馬さん」遊びは、少年たちが5～6歳以上になると、かなり迫真の演技をするようになるが、おもしろいことに、子どもたちは、「馬」にも、「馬に乗る人」にもなる。馬が後ろ脚で立っていなく様子を真似たり、体を震わせたりして馬自身になったかと思えば(写真 14)、その直後に、馬に鞭をあてて「馬に乗る人」を真似たりするのである。あるいは、幼児も少年も、「馬」から降りて注意深く馬を杭につなぎとめる真似をして、馬に乗る人を再現する。

第2部は、全員が「馬」にまたがって全力疾走する。(写真 15) これは、ハンター役と獲物役に分かれて「追いかっこ」をするのではなく、全員がハンターになって、ただひたすら走る。誰が速く走れるか競争するわけではなく、ただ、疲れるまで全員で走るのである。私が観察したときは、年少者3人が年長者についていけなくなると、走るのをやめた。

第3部は、立ち止まったところで、年長者がハンター役に、年少者が獲物役になり、とっくみ合いをはじめ。そして最後に、年長者の「槍」を「獲物」に当てる。至近距離なので、槍は投げるのではなく、軽く「獲物」に当てるだけである。すると、獲物役の年少者はうつ伏せに地面に倒れる。

ここで、ハンター役の年長者は、静かに「馬」から降り、「馬」を近くの木に入念につなぎとめる。それから、これまで「槍」だったものを、こんどは「ナイフ」に見立てて、「獲物」の解体作業にはいる。

「ハンター」は、「獲物」をひっくり返して仰向けにさせ、「ナイフ」で腹部を正中線にそって「切り開き」、開き目から拳を差し入れながら皮をはがすしぐさをする。さらに、年長者は年少者の肘と膝に「ナイフ」で切り目を入れ、ハンターが獲物の腿をナイフで切って関節をはずす真似をする。これで、この「解体」は終わりである。

この解体の真似では、年長の少年は、年少の子の体を木の枝でなぞるので、年少の子はずっとくすぐったがって笑い続ける。(写真 16)

以上、「狩猟ごっこ」は全体で1時間足らずの遊びである。

このような、以前はおこなわれなかった遊び、フィクションをともなった遊びが創出された背景として、どのようなことが考えられるのだろうか。

まず、カデからニューカデに移住後、まわりの動植物が貧弱になったことがある。以前のように、野生の小動物を子どもたちが狩猟できなくなり、実際の狩猟と食料



写真 16 「獲物」の解体をする

獲得に時間を費やしていた子どもたちが、フィクションの世界で遊ぶようになったと考えられる。

また、大人がおこなう狩猟活動も衰退しており、この狩猟の記憶の保存として「狩猟ごっこ」で遊んでいるとも解釈できる。これまでサンは、記憶を保存し、記憶を甦らせる方法として模倣を使ってきたからである。

最後に、学校教育の影響もあるかもしれない。現在彼らが通う小学校には「演劇」の授業があり、児童たちに演劇のストーリーを考えさせたり、役を演じさせたりしているという。

しかし、いずれにしても、サンの子どもたちは以前にはなかった遊び方を創造したことだけは事実である。こ

の遊びが、自然から遠ざかった「人工的」で貧しいものとするか、豊かな想像力に支えられた芸術的な活動と捉えるかは、近代というものの解釈と同様に恣意的である。

おわりに

サンの社会では、模倣は、子どもだけでなく大人も熱心におこなう娯楽であると同時に、生業活動である狩猟に結びつく重要なものである。模倣によって行為の意味が理解されるが、模倣とは、たんに手本に近づくのではなく、手本のもつ世界観を超えて、別の世界を作り出すものである。ここに人間の創造性と独創性があるのである。

参考文献

- 飯島春敬編（1975）『書道辞典』東京堂出版。
- ガーヴェイ，C.（1980）『ごっこの構造－子ども遊びの世界』（高橋たまき訳）サイエンス社。
- 明和政子（2009）「人間らしい遊びとは？－ヒトとチンパンジーの遊びにみる心の発達と進化」亀井伸孝編『遊びの人類学 ことはじめ』昭和堂。
- トマセロ，M.（2006）『こころと言葉の起源を探る』（大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳）勁草書房。

Socialization through shaping intimate relationships: Developmental transition in caregiving activities for young children among the !Xun of north-central Namibia

Akira Takada

(Kyoto University)

Abstract

Researchers have considered that the San, whose foraging lifestyle is well known, provide vital clues to understanding the essence of human caregiving. San children form extremely close relationships with their mothers. The San consist of several groups, among which the Jul'hoan are the best known. This study focused on caregiving activities among the !Xun, who are closely associated with agropastoral peoples and are neighbors of the Jul'hoan. Three major domains of caregiving (physical care, verbal utterances, and feeding) were examined. Although young !Xun children formed close physical bonds with their mothers, other caregivers also played important roles in childcare. Female and male children and female adolescents engaged considerably in caregiving activities, in contrast to their Jul'hoan counterparts. These young !Xun contributed most to physical care, followed by verbal utterances and feeding. Konner (2005) explained differences in caregiving activities among foraging groups in terms of the diversity of accessible resources. This argument is also applicable to the differences observed between the nomadic Jul'hoan and the sedentary !Xun. Based on this evidence, I reconsidered the relationships among ecology, subsistence activities, and patterns of caregiver-child interactions.

Studies on socialization of the San (Jul'hoan) children

The San are indigenous to southern Africa and have been the subject of extensive research with respect to socialization. The San actually consist of several groups. Among them, the Jul'hoan have been studied the most. According to

Konner (1976, 1977, 2005), Jul'hoan young children have an extremely close relationship with their mothers. Children were not weaned until they were three or four years old. Frequent physical contacts were observed also between other adults and young children. After the long nursing period, children begin to develop a strong attachment to a multi-aged child group. It is also reported that children have little responsibility for subsistence or child care.

The socialization pattern of the Jul'hoan was believed to reflect the primordial mother-child relationship within the human species. The above research led further to a model of “the nature of human childrearing,” which Konner (2005) has recently referred to this as the Hunter-Gatherer Childhood (HGC) model. However, recent researches have indicated that marked cultural diversity exists among groups of hunter-gatherers, including among groups of San (Barnard 1992; Takada 2005 b).

Examples refuting the HGC model include cultures with the following characteristics; (1) relatively early weaning by mothers; (2) frequent participation by other family members in childrearing; and (3) less acceptance of the indulgent behavior of young children. Konner (2005) recognized these examples as demonstrating variations in adaption to the environment and proposed a new model, “Childhood as Facultative Adaptation” (CFA), as a modification of the HGC model. To provide a more analytic examination of this issue, this study focused on the !Xun San, who are socio-culturally closely related to the Jul'hoan, have close associations with agro-pastoral peoples, and live in north-central Namibia.

The Jul'hoan and !Xun

Table 1 shows that the !Xun and the Jul'hoan speak closely related languages in the same language family. Also, their basic social structure has many similarities. However, there is a clear division between these two societies in terms of their history. The Jul'hoan had adopted a nomadic lifestyle based on foraging activities. They had been relatively autonomous until some 1960s, though there is active debate on the actual extent of their interaction with other people. By contrast, the !Xun have had close associations with the neighboring Owambo agro-pastoral people and adopted sedentary lifestyle in which people cultivate crops as well as work for Owambo to earn cash or kind.

Table 1 The Jul'hoan and !Xun

	Jul' hoan*	!Xun
Language	E1**	W2**
Research period	1960s	1998–2010
Residential pattern	nomadic	sedentary
Foraging	☉	△
Agriculture	△	☉
Piecework for agro-pastoralist	△	○

Source: *Lee(1979); **König & Heine (2001)

Method

This study is based on the focal observations in a natural setting. I used a check sheet to record the interactions involving children up to 4 years old. There were 17 children in this age range, and I had the cooperation of all of them. I conducted a continuous observation using 1–0 sampling by interval for 30 sec. Each child was observed for 10 hours, which were divided into nine-hundred-and-sixty bouts. In this paper I will focus on the following three types of caregiving behaviors; namely (1)Touch defined as a caregiver physically touches the focal child, (2)Verbal utterance, as a caregiver makes verbal utterances to the focal child, and (3)Feeding as a caregiver feeds the focal child (including self-feeding).

Results and discussion

Degree of touch serves as a basis for estimating the level of various types of physical care. Figure 1.1 shows that the tendency of the mother to touch her child decreased drastically with the age of the child. Konner (1976) reported that mother-child physical contact declined gradually to about 30% by the middle of the child's second year. My data show a similar trend. Moreover, other caregivers considerably touched the focal children irrespective of the age of the child.

Figure 1. 2 indicates that the list of caregivers other than mothers differed substantially between the Jul'hoan and the !Xun. Among the nomadic Jul'hoan, older children were not required to contribute to the care of younger children, and adults other than the mother contributed significantly to childrearing. By contrast, !Xun older children and youths contributed more, and adults other than mothers contributed less to the physical contact with the focal children. For example, zero-year-olds were overwhelmingly touched by other female children between the ages of 2 and 12. One-year-olds were most frequently in contact with female

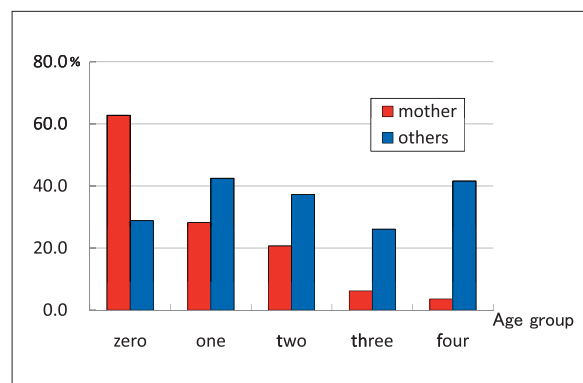


Fig 1. 1 Touch with child by the mother and other caregivers

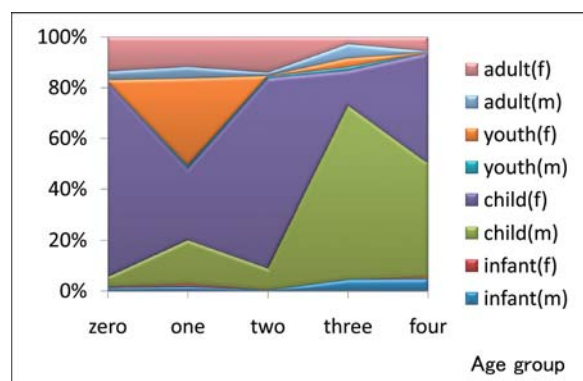


Fig 1. 2 Details of touch by others

youths, followed by female children, and male children.

Konner (1977) reported that Jul'hoan mothers spent 10% of the observed time vocalizing to their infants, while in the present study, mothers spent 6, 2, 6, 7, and 1% of daylight hours making utterances toward their zero-, one-, two-, three-, and four-year-old children, respectively (Figure 2. 1). !Xun mothers thus appeared to vocalize slightly less than did their Jul'hoan counterparts.

Meanwhile the combined duration of infant-directed utterances by persons other than mothers was much greater than that of the mother alone among the !Xun. The details of other caregivers indicate that female children tended to speak less than they engaged in physical contact, whereas adults tended to speak more than they engage in physical contacts. For example, for zero-year-olds, utterances by female children are 59%, while touch was 77%. Utterances by female adults occupied 22%, while touch was 13% (Figure 2. 2).

It is said that while speaking to infants, mothers generally raised the pitch, exaggerated intonation, and decreased the duration of each utterance. Such kind of speech is called as motherese and is argued to exist universally (Grieser & Kuhl 1988; Fernald et al. 1989). However, I suggested that

the |Gui and ||Gana, two neighboring groups of the San, do not exhibit the characteristics typical of motherese (Takada 2005 a). The present study supports several of these claims; for example, 1) the mothers did not fulfill the same unique role in encouraging language development as they did in physical care; 2) infant-directed speech (IDS) was not motivated by a desire to promote language acquisition; and 3) the amount of IDS was lower in San groups than in Western societies.

Takada (2010) have shown that the majority of !Xun children were weaned at one-year-old, that is, earlier than Jul'hoan infants. This is mainly because !Xun caregivers gave infants various solid foods to the children. Figure 3.1 demonstrates that mothers provided their children considerably with food. Other caregivers also gave children various solid foods particularly after age of one, when mothers started weaning.

Details of other caregivers exhibit that Adults contributed to feeding to a greater degree than they engaged in physical contact or issued verbal utterances. For example, three-year-olds were overwhelmingly fed by other female adults, followed by male adults (Figure 3. 2).

To summarize the present study reaffirms that even

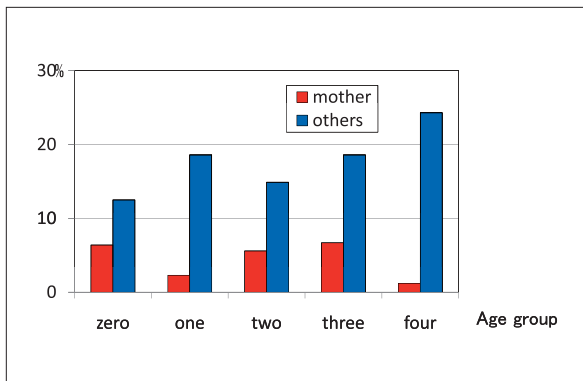


Fig 2. 1 Verbal utterance by the mother and other caregivers

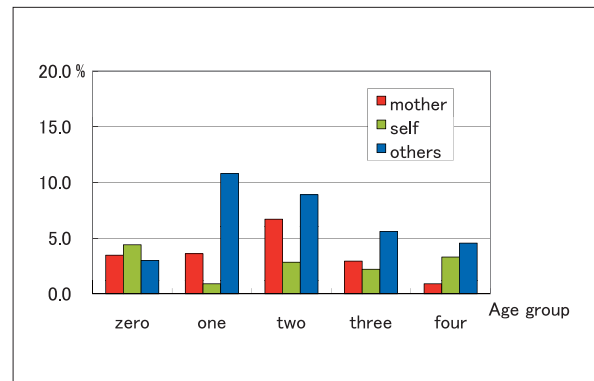


Fig 3. 1 Percentage of feeding by mother, child (self-feeding), and other caregivers

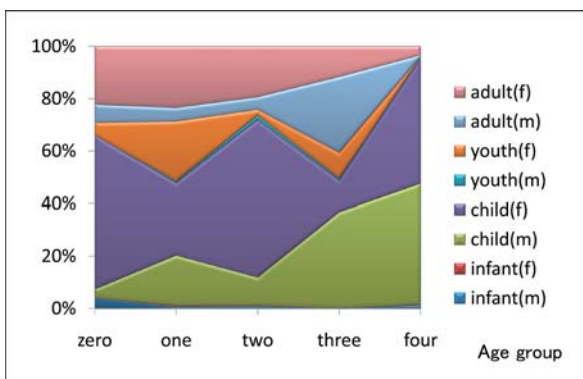


Fig 2. 2 Details of verbal utterance by others

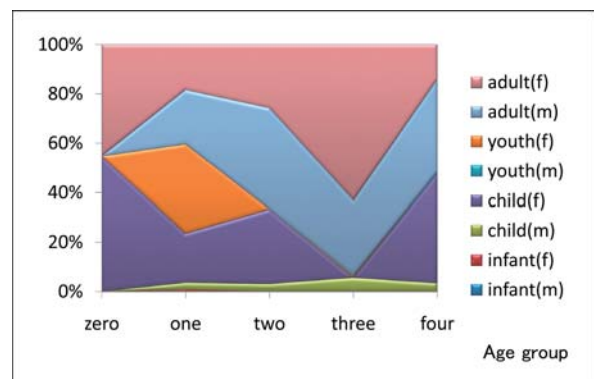


Fig 3. 2 Details of feeding by others

among the San, namely both the Ju|'hoan and the !Xun, persons other than the mother make a considerable contribution to childcare starting in early infancy. The mother-infant relationship is thus supported by a wider network of individuals.

!Xun mothers do not proactively encourage their infants' development in all aspects of childrearing practices as the primary caretaker. The list of persons other than mothers who engage in childrearing differs substantially between the nomadic Ju|'hoan and sedentary !Xun. Among the Ju|'hoan, other adults contribute significantly to childrearing, while children and female youths among the !Xun. In most cases, they are close relatives such as siblings, cousins, aunts, who reside near the focal child.

The degree to which !Xun children and youths contribute depends on the type of child care. Children and youths contribute most to the physical care of infants, followed by verbal utterances, and feeding, whereas adults contribute least to physical care, more to verbal utterances, and most to the feeding of children.

Konner (2005) attributed the diversity in the childrearing practices observed among hunter-gatherer societies to differences in the resources within each given environment. Differences in available environmental resources also played an important role in the development of differences in the childrearing practices of the nomadic Ju|'hoan and the sedentary !Xun. I have clarified the recent changes in the environments of the !Xun, such as (a) increased availability of weaning foods; (b) reduced unit of production/consumption; and (c) increased number of children in nearby residences. These changes provide the conditions that form the features of !Xun childrearing. For example, (a) increased availability of weaning foods provides the condition of earlier weaning. Increased intimacy between young and older children becomes possible by (b) reduced unit of production and consumption. Together with earlier weaning, (c) increased number of children in nearby residences provides the condition for the socialization of toddlers in a multi-aged child group.

However, it should be remarked that differences between the !Xun and Ju|'hoan appear very divergent aspects of childcare such as long term trends of childcare, shifts in classificatory category of caregivers, and the participation framework of activities. The diversity indicates that the resources available in a given environment do not necessarily determine the pattern of childrearing practices. In other words, facing the social changes, the !Xun could have developed different patterns of childcare. Childrearing prac-

tices are shaped by complex interplays among the environment, the histories of individuals and communities, the physical needs of children, the agencies of caregivers and of children, and so on.

Coda

To conclude this paper, let us see an episode while a toddler is socialized into the multi-aged child group (Excerpt 1). 24-month-old girl H had difficulty taking part in the singing/dancing activity of a song, which is originated among the Owambo agro-pastoral people.

In this case, a nine-year-old girl C used a water container to tap the rhythm. Most of other girls engaged in dancing. H cried aloud and then came close to her 11 years-old-sister A in the midst of the song, when her dance performance became soft.

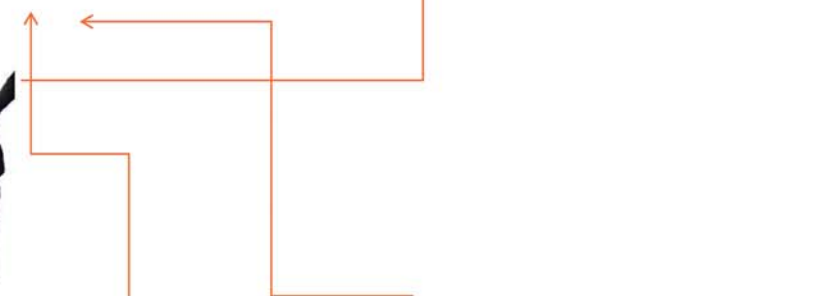
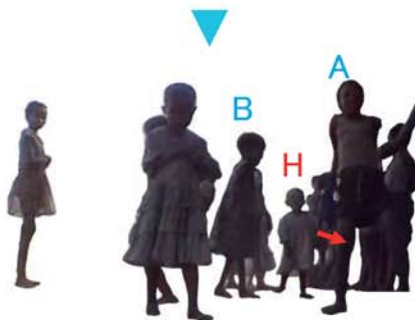
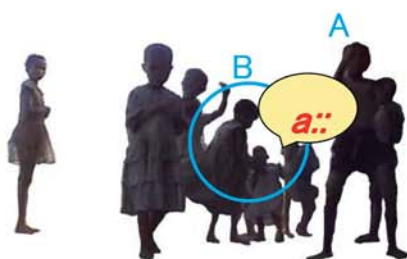
However A started engaging in the dancing more actively. When the song reached the end of paragraph, rhythmic chanting followed. In the midst of chanting, her another sister B came to H and tried to hold her. H refused this. Then right after the chanting phase, H approached to A, A then picked up H, and held her.

In this situation, the young child was weaned recently and started to participate in singing/dancing activity, which constitutes one of the major activities of the multi-aged child group. However, she did this not by her alone but together with her elder sisters, who had cared for her and had supported the mother for so long. The sisters helped her to act properly while they enjoyed dancing and tried not to disturb the progressivity of the dance script.

Like her, !Xun young children today gradually expand the network of social relationships while having the care and support from the surrounding children. At the same time, we can recognize rapid social changes that they face. For example, most of the songs chanted by the !Xun children today originated among the Owambo agro-pastoralists. Even in this situation, the !Xun continue to maintain their multi-aged child groups, which are usually outside the supervision of adults. Older children can initiate activities among the child group and decide the manner of their performance. Consequently, the !Xun children have incorporated these new aspects into their own way of playing. The children's culture is thus characterized by flexibility and plasticity in the face of a changing environment. Childrearing practices unfold gradually during the course of interactions. Each action



Excerpt01_ *Tueya tueya*



arises from an organization of the various semiotic fields, namely sign phenomena made visible in specific media such as the stream of speech and song, the visible human body, natural resources etc. within a specific context. The regeneration and creation of particular behavioral patterns becomes possible through the coordination of perception and action, which is at the core of mimesis. It provides the empirical ground for discussing the development of sociality to scrutinize their social organization from the perspective of those being observed.

References

- Barnard, A. 1992. *Hunters and herders of Southern Africa, a comparative ethnography of the Khoisan peoples*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernald, A., T. Taeschner, J. Dunn, M. Papoušek, B. Boysson-Bardies, and I. Fukui 1989. "A Cross-language Study of Prosodic Modifications in Mothers' and Fathers' Speech to Preverbal Infants", *Journal of Child Language*, 16, 477–501.
- Grieser, D. L., and P. Kuhl 1988. "Maternal Speech to Infant in a Tonal Language: Support for Universal Prosodic Features in Motherese", *Developmental Psychology*, 24, 14–20.
- Koánig, C., & Heine, B. 2001. *Khoisan forum, working paper: Vol.17. The !Xun of Ekoka: A demographic and linguistic report*. Cologne: University of Cologne.
- Konner, M. J. 1976. "Maternal Care, Infant Behavior and Development among the !Kung", in R. B. Lee, and I. DeVore (eds.), *Kalahari Hunter-Gatherers Studies of the !Kung San and Their Neighbors*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp.218–245.
- Konner, M. J. 1977. "Infancy among the Kalahari Desert San", in P. H. Leiderman, S. R. Tulkin, and A. Rosenfeld (eds.), *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*, New York: Academic Press, pp.287–328.
- Konner, M. J. 2005. "Hunter-gatherer Infancy and Childhood: The !Kung and Others", in B. S. Hewlett and M. E. Lamb (eds.), *Hunter-gatherer Childhoods: Evolutionary, Developmental, and Cultural Perspectives*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, pp.19–64.
- Lee, R. B. 1979. *The !Kung San: Men, women, and work in a foraging society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takada, A. 2005 a. "Early Vocal Communication and Social Institution: Appellation and Infant Verse Addressing among the Central Kalahari San", *Crossroads of Language, Interaction, and Culture*, 6: 80–108.
- Takada, A. 2005 b. "Mother-infant Interactions among the !Xun: Analysis of Gymnastic and Breastfeeding Behaviors", in B. S. Hewlett and M. E. Lamb (eds.), *Hunter-gatherer Childhoods: Evolutionary, Developmental, and Cultural Perspectives*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, pp.289–308.
- Takada, A. 2010. "Changes in Developmental Trends of Caregiver-child Interactions among the San: Evidence from the !Xun of Northern Namibia", *African Study Monographs, Supplementary Issue*, 40: 155–177.

チンパンジーの狩猟行動

——人類進化における狩猟の出発点を考える——

早 木 仁 成

(神戸学院大学 人文学部)

1. はじめに

1960年代にJ・グドールによって、野生のチンパンジーが哺乳動物を狩ってその肉を食べ、道具を製作・使用することが明らかになったとき、グドールをチンパンジー調査に送り込んだ人類学者のルイス・リーキーは、「人類の定義を変えるか、チンパンジーをヒトの仲間を含めるか」だと言ったという。その後の遺伝学的研究成果もあって、当時オランウータン科に分類されていたチンパンジーは現在ではヒト科の一員である。

野生チンパンジーの生態、社会、行動に関する研究はその後進展し、チンパンジーがヒトの仲間と呼ぶにふさわしい現生動物であることが明らかになったが、ネアンデルタールとサピエンスの交替劇を検討するにあたって利用可能なチンパンジー研究の成果は限定的なものにならざるを得ない。なぜなら、サピエンスやネアンデルタールとチンパンジーとの系統的な差異は、サピエンスとネアンデルタールとの系統的差異よりもはるかに大きく、チンパンジーの行動から直接的にネアンデルタールの行動を推定することはできないからである。一方で、サヘラントロプスや、オロリン、アルディピテクス、アウストラロピテクスといったいわゆる猿人たちの脳容量は現生の大型類人猿とほとんど同程度であることが明らかになっており、知的能力という点ではチンパンジーと猿人たちに大きな違いはないと推定することができる。そういう意味では、チンパンジーの狩猟行動から猿人たちの狩猟についての可能性を探ることはできるだろう。

本稿では、50年以上にわたる野生チンパンジー研究の中で明らかになったチンパンジーの狩猟行動の実態を紹介し、人類進化の中での狩猟行動の出発点を考えてみたい。

2. 狩猟対象と狩猟方法

霊長類は一般に雑食性で、果実や葉などの植物性食物

表1 各種類人猿の狩猟対象*

報告された獲物（食べられた哺乳類）	
テナガザル	なし
オランウータン	テナガザル**
ゴリラ	なし
チンパンジー	チンパンジーやヒトを含む各種霊長類、ダイカー、ブッシュバック、ブッシュピッグ、イボイノシシ、リス、ムササビ、ネズミ、シベット、トガリネズミ、マンゲース、センザンコウ、ハイラックスなど
ボノボ	ムササビ、トガリネズミ、ダイカー、コウモリなど

*Goodall (1986) および五百部 (1997) にもとづく。

**リハビリ後に森に戻されたオランウータンの事例

だけでなく昆虫などの動物性食物を利用するが、哺乳類を食物として利用する種はそれほど多くはない。ヒトと近縁な類人猿各種に限れば、常習的に哺乳類を獲物としてとらえて食べるのは、チンパンジーとボノボだけであるといってもよい（表1）。ヒト上科に含まれる現生種の中で肉食（哺乳類食）を常習に行う種がチンパンジー属とヒトだけであるということは、700万年前ごろに生息していたと考えられるヒトとチンパンジー属の共通祖先がすでに肉食行動を進化させていた可能性が示唆される。

チンパンジーの狩猟対象は、アカコロブスやアカオザルなどの各種霊長類（チンパンジーやヒトを含む）やダイカー、ブッシュバック、ブッシュピッグ、イボイノシシなどの有蹄類の他、リス、ムササビ、ネズミ、シベット、トガリネズミ、マンゲース、センザンコウ、ハイラックスなど多岐にわたる。長期にわたる調査が継続しているタンザニアのゴンベやマハレでは、調査の初期にはダイカーやイノシシなどの狩猟が比較的良好に観察されていたが、近年は狩猟対象がアカコロブスに特化する傾向がみられる（保坂, 2002）。

狩猟方法は基本的に「つかみ獲り」であるといつてよい（写真1）。狩猟対象によっては、たまたま出くわし



写真1 左 アカコロブスの幼獣を捕まえた雌 右 肉食する雌

た獲物（ブルーダイカーなど）を一瞬のうちに捕まえることもあるし、プッシュピッグの巣を発見したようなときには、忍び寄り、草の下に隠れている幼獣を熱心に探索することもある。アカコロブスのようなサル類を対象とするときには、たいてい集団猟となり、獲物を追跡する行動がしばしば見られる。このような集団猟では、チンパンジー同士の間で「協同作業」が生じているかどうか議論の対象となっている。コートジボワールのタイで調査したボッシュ夫妻は「協同狩猟」であることを強調しているが（Boesch & Boesch, 1989）、タンザニアのマハレで調査した西田は「同時多発的個人猟」と表現している（西田, 1999）。

捕獲された獲物の殺害方法は粗野なものである。小型の獲物では、捕獲した瞬間に首の骨を折るなどして絶命させることができるが、比較的大きな獲物やプッシュピッグのように簡単には殺せない獲物もある。そのような場合には、雄が誇示ディスプレイをするときに見せるのと同じように、獲物を引きずりながら走り回り、あちこちに叩きつけてぐったりさせる。そして、しばしば生きたまま腹を裂いて食べ始める。

3. 狩猟における道具使用

狩猟の際に道具を使用するという事例はこれまでほとんど知られていなかった。グドールは、ゴンベのチンパンジーが石をやブイノシシの親子に向けて投げて母親にあて、母親がすっ飛んで逃げた後に残された子どもを食べたという例を記載しているが（Goodall, 1986）、意図的な狩猟というよりも偶然の結果といった印象を受ける。ボッシュ夫妻はタイのチンパンジーが獲物の脳髓を食べるときに木の棒を利用した例を記載しているが、狩猟時に使用したわけではない。明瞭な狩猟時の道具使用の最初の報告は、マハレのチンパンジーで観察されたも

ので、若いメスが木の棒を木の洞に突っ込み、リスを捕まえたというものである（Huffman and Kalunde, 1993）。このように長期にわたり観察が継続されている場所でもほとんど観察例がなかったことから、野生チンパンジーは狩猟に道具を使用しないと考えられてきた。

ところが、最近セネガルのフォンゴリで道具を使用したチンパンジーの狩猟行動が一度に22例報告された（Pruetz and Bertolani, 2007）。先をとがらせる加工を施した木の棒を用いてショウガラゴを捕獲したというもので、常習的に道具を使用していることは間違いなさそうである。同じ時期に、マハレでも木の棒を使用してリスを捕獲した事例が再び観察され、若い雄が木の棒を使ってハイラックスの狩猟を試みる事例も観察された（Nakamura and Ito, 2008）。

報告された道具による狩猟は、いずれも単独猟であり、狩猟者はほとんどが雌や若い個体である。単独猟は、人間の調査者がチンパンジーを追いかけているような場合には獲物が逃げってしまうので観察されにくく、これまで見逃されてきた可能性も否定できない。今後同様の観察事例が増加する可能性は十分にあるだろう。

4. 協同狩猟

チンパンジーの狩猟行動に関する集中的な調査が行われたゴンベ（タンザニア）、マハレ（タンザニア）、タイ（コートジボワール）、ンゴゴ（ウガンダ）のいずれの地域でも、主要な狩猟対象はアカコロブスというサルであり、観察された狩猟による獲物の7割以上にのぼる（Mitani and Watts, 1999；保坂, 2002）。アカコロブス猟は通常集団でおこなわれる。

私もかつてマハレでアカコロブス猟をしばしば観察した。その様子を図式的に描いてみると、次のようなプロセスをたどる。まず、チンパンジーがアカコロブスの群

れを見つけると、何頭かの個体が樹上を見上げて注目する。その内多くの個体がコロブスの群れを見つめる。その際、しばしば他の個体を振り返って見たり、近づいて他個体に手で触れたりする。その後、チンパンジーたちは獲物を取り囲むように適当に分散し、その内の何頭かの個体がいくつかの方向から樹上に登っていく。チンパンジーの接近に気がついたコロブスたちは木から木へと跳び移って逃げ始める。最終的に、コロブスは枝先に追い詰められて捕獲されたり、跳び移った先に待機していたチンパンジーに捕獲されたり、跳び移るのに失敗して地面に落ちたところを、下で様子をうかがっていたチンパンジーに捕獲されたりする。

ところで、チンパンジーは単位集団あるいはコミュニティと呼ばれる社会単位をもつが、そのメンバーはいつも一緒にいるわけではない。日常的に離合集散を繰り返しながらメンバーが流動するいくつものパーティに分かれて暮らしている。アカコロブスを対象とした集団獵がみられるのは、多くの雄を含む比較的大きなパーティがコロブスの群れに出会ったときである。パーティには雌も含まれているが、実際に狩りをするのはほとんどが(8割以上)雄であり、狩りの成功率はどの地域でも5割以上である(Mitani and Watts, 1999)。

前述したように、このような集団サル獵が同時多発的個人狩猟か協同狩猟かということについては議論が続いている。

ボッシュ夫妻によれば、チンパンジーの集団獵には個体間の協同の度合いに応じて4つのレベルを想定することができる。協同のレベルが最も低いものは、複数の狩猟者が同じ獲物を狙うが、それぞれの狩猟者の行動に時間・空間的な関連がない場合である(Similarity)。次に、複数の狩猟者が同時に同じ獲物を狙う場合がある(Synchrony)。さらに、複数の狩猟者が異なる方向から位置や速度を調整して同じ獲物を狙う場合がある(Coordination)。最後に協同のレベルが最も高いものとして、複数の狩猟者が同じ獲物に対して異なる役割分担をして狩りをする場合がある(Collaboration)。ボッシュらによれば、タイではcollaborationが頻繁に観察されるが、ゴンベやマハレではほとんどがsynchronyであるという(Boesch and Boesch, 1989)。タイでは狩猟参加者がその役割に応じて分け前を手にすることができるので、協同狩猟が安定的におこなわれているが、ゴンベやマハレでは必ずしも分け前を手にするのができないので協同狩猟が進化しなかったとボッシュは推測している(Boesch, 1994)。

さらにボッシュはタイでの集団獵における各個体の役割をAmbusher(待ち伏せ)、Blocker(逃げ道をふさ

ぐ)、Chaser(追いかける)、Driver(追い立てる)に分け、それぞれの役割には学習の難易度に差があると指摘する。とくに、Ambusherやblockerの役割に熟練するには獲物や仲間の行動予測をとまなう学習が必要であり、30歳頃になってようやく、獲物や仲間の行動を完ぺきに予測し、待ち伏せができるようになるという(Boesch, 2002)。

ボッシュらの議論は、チンパンジーの知的能力とその狩猟行動への適用を考える上できわめて興味深いものであるが、いくつかの疑問点もある。もっとも大きな疑問は、本当に役割に応じた獲物の分配が生じているのかということであろう。ボッシュの資料は必ずしも納得のいくものではなく、雌には役割に関係なく肉が分配されているうえに(Boesch & Boesch 1989)、driver役は若い雄が多く、ambusher役は年長の雄なので、役割分担というよりも体力と経験の差により狩猟方法に違いが生じると解釈することもできる。また、結局年長の高順位雄が多くの分け前を得ており、狩猟における協同と肉の分配との直接的な関連を結論づけるには資料が不足している。

マハレ、ゴンベ、ンゴゴなどのタイ以外の地域での集団獵においても、複数の狩猟者が同じ獲物を異なる方向から位置や速度を調整して狙うcoordinationは見られるようである(Watts and Mitani, 2002; 保坂, 2002)。ただし、それがcollaborationのレベルに達しているかどうかは確認できない。なぜなら、集団獵では多数の個体が同時にさまざまな行動をするうえに、アカコロブス獵は樹上で行われ、きわめて観察しにくいからである。また、獵は同時多発的でもあり、実際に狩猟に参加している個体とそれを見ているだけの傍観者を区別することも容易ではなく、協力にみあった肉の分配が生じているかを確認することはきわめて困難である。

5. 肉の分配

単独獵で捕獲した獲物は一人で消費してしまうこともあるが、集団獵の場合には一人で消費することは難しい。なぜなら、獲物をもつ者のところへ多くのチンパンジーが集まるからである。マハレでの狩猟成功後の様子を概略的に描いてみよう。

誰かが狩猟に成功すると、非常に興奮した叫び声が森に轟く。その声を聞いた者は、大急ぎで獲物の所に駆けつけ、獲物を捕獲した者のまわりを大勢が取り囲むことになる。獲物を持った者は取られまいと獲物を抱え込んでしゃがんだり、手で振り払ったりして防戦する。獲物の捕獲者が劣位な個体の場合には、しばしば最優位の雄

に獲物を奪われる。獲物を奪った第1位雄のまわりで、多くの個体がベグギングをする。獲物を手にした第1位雄はベグギングする大勢を引き連れてあちこち移動するが、そのうち適当な場所（たいていは木の上など）に陣取り、肉を食べ始める。そして、大騒ぎの中で、集まった連中に少しずつ肉が分配される。ただし、その分配は必ずしも積極的なものではなく、第1位の雄が手にしている獲物の一部を横から咬み切って持ち去ったりすることが許容されるという程度のことである。

マハレでの第1位雄による肉の分配にはいくつかの特徴がみられる（西田・保坂, 2001）。まず、若い将来有望な雄には分配しない。また、現在ライバル関係にある第2位の雄には分配せず、集団内で影響力を持っているが、ライバルになる可能性のない老年の雄には優先的に分配する。さらに、発情した雌や、配偶関係にある雌、年配の有力な雌には分配する。このような特徴は、肉の分配が分配者にとってきわめて重要な社会的意味を含有していることを示している。実際、マハレの第1位雄のントロギは、自分が食べるつもりのない肉を他者に分配するだけの目的で長時間保持していたことがあった。

チンパンジーがなぜ狩猟をし、獲物の肉を分配するのかということについては、いくつかの仮説が提出されている。スタンフォードはゴンベでの観察から栄養が欠乏する時期の採食戦略の一つとして狩猟行動が進化したという仮説を提出しているが（Stanford, 1996）、その後のゴンベの資料の分析（Gilby et al., 2006）やンゴゴでの調査（Mitani & Watts, 2001）では否定的な結果が出ている。ギルビーらは、狩猟はむしろ獲物を獲得しやすい時期に獲得しやすい場所で行う適応的な採食活動であることを強調している（Gilby et al., 2006）。これらは生態学的要因にもとづく仮説であるが、社会学的仮説もいくつか提出されている。その一つに、発情雌との交尾をするために、雄が狩猟をして分配をするというものがある（Stanford, 1996）。マハレでも発情した雌への肉の分配はしばしば観察されているが、長期的な資料に基づいて詳細な分析をしたンゴゴ（Mitani & Watts, 2001）やゴンベ（Gilby et al., 2006）での研究結果は否定的である。また、ボッシュらが提示した協同狩猟の見返りとしての肉の分配という仮説については前項において詳述した。マハレでの研究は雄間の社会的連合形成のための分配を示唆しており、ンゴゴでも同様な結果が示されている（Mitani & Watts, 2001）。

6. 狩猟行動の進化と交替劇への示唆

ネアンデルタールとサピエンスの狩猟行動の差異を検

討する上で、チンパンジーの狩猟行動が直接的な示唆を与えることはあまりない。なぜなら、この3種の系統上の差異を念頭に置けば、ネアンデルタールもサピエンスもチンパンジーよりずっと洗練された狩猟行動を行っていたと考えるのが妥当だからである。ただ、狩猟行動の進化の筋道を考える上での出発点としての意味は大きいと思われる。

猿人がチンパンジー程度に狩猟をおこなっていたと考えるなら、素朴な協同をとともう集団猟がすでに始まっていた可能性が高い。チンパンジーの集団猟はサル猟に特化しているが、アルディピテクスはコロブスと同所的に生息していたらしいので、チンパンジー的な集団猟をしていたとしても不思議はない。ただ、狩猟をしていたとしてもその対象はつかみ獲りができる程度の小中型の哺乳類に限られていただろう。チンパンジーの道具を用いた狩猟は単独猟であり、どちらかという採集的な行動の延長線上にあるという印象を受ける。250万年前ごろといわれる人類最初の石器も、狩猟に用いたというより、狩猟後の獲物の解体やスカベンジングの際に用いられた可能性が高い。したがって、狩猟の技術は原人段階に達した後に飛躍的に高まったに違いない。

集団猟や協同狩猟は、獲物の分配を通して、社会性の進化と密接な関係をもつと思われる。協同をとともう集団猟には、獲物の行動に関する知識だけでなく、仲間の行動予測やその行動が狩猟への程度貢献したかを評価する能力の発達が必要だからである。そういう意味では、ボッシュらが提起した問題は、狩猟行動が博物的知識と社会的知識が交差する結節点として機能することが示唆されているという点で重要である。

チンパンジーにおける肉の分配は狩猟行動から続く一連の流れの中で生起するが、狩猟と分配の関連性は時間的連続性に留まり、かならずしもそれを超えるものではない。いわば、チンパンジーの狩猟における協同と肉の分配は分離された現象として生起しており、そこには別々の原理が働いているように思われる。おそらく、狩猟における協同が分配を前提とした役割分担として成立するのは、やはり狩猟技術が向上した原人段階以降なのではないか。それが人類の狩猟採集社会にみられるようなシェアリング・システムとして内的に結合し統合されるのは（市川, 1995）、ネアンデルタールやサピエンスの時代であったのかもしれない。

参考文献

- 市川光雄（1995）「狩猟採集社会における道具使用・協業・分配－霊長類社会との比較から」、霊長類研究 11：231-238。
五百部裕（1997）「ヒト上科における狩猟・肉食行動の進化：Pan

- 属2種の比較を中心に」, 霊長類研究 13: 203–213。
- 西田利貞 (1999) 『人間性はどこから来たか』, 京都大学学術出版会。
- 西田利貞・保坂和彦 (2001) 「霊長類における食物分配」, 西田編『講座生態人類学8 ホミニゼーション』, 京都大学学術出版会。
- 保坂和彦 (2002) 「狩猟・肉食行動」, 西田・上原・川中編『マハレのチンパンジー』(第9章), 京都大学出版会。
- Boesch C. & H. Boesch (1989) Hunting behavior of wild chimpanzees in the Tai National Park. *Am. J. Phys. Anthropology* 78: 547–573.
- Boesch C. (1994) Cooperative hunting in wild chimpanzees. *Anim. Behav.*, 48: 653–667.
- Boesch C. (2002) Cooperative hunting roles among Tai chimpanzees. *Human Nature* 13(1): 27–46.
- Gilby, I. C., L. E. Eberly, L. Pintea & A. E. Pusey (2006) Ecological and social influences on the hunting behaviour of wild chimpanzees, *Pan troglodytes schweinfurthii*. *Anim. Behav.* 72: 169–180.
- Goodall, J. (1986) “The Chimpanzees of Gombe – Patterns of Behaviour”, Harvard University Press, Cambridge.
- Huffman MA, Kalunde MA (1993). Tool-assisted predation on a squirrel by a female chimpanzee in the Mahale Mountains, Tanzania. *Primates* 34: 93–98.
- Mitani, J. C. & D. P. Watts (1999) Demographic influence on the hunting behavior of chimpanzees. *Am. J. Phys. Anthropology* 109: 439–454.
- Mitani, J. C. & D. P. Watts (2001) Why do chimpanzees hunt and share meat? *Anim. Behav.* 61: 915–924.
- Nakamura, M. & N. Ito (2008) Hunting with tools by Mahale chimpanzees. *Pan Africa News* 15(1)
- Pruetz J. D. & P. Bertolani (2007) Savanna chimpanzees, *Pan troglodytes verus*, hunt with tools. *Current Biology* 17: 412–417.
- Stanford, C. B. (1996) The hunting ecology of wild chimpanzees: Implications for the evolutionary ecology of Pliocene hominids. *Am. Anthropologist, New Series*, Vol.98(1): 96–113.
- Watts D. P. & J. C. Mitani (2002) Hunting behavior of chimpanzees at Ngogo, Kibale National Park, Uganda. *Int. J. Primatol.* 23(1): 1–28.

教示行動の進化的位置づけに関する考察

安 藤 寿 康

(慶應義塾大学 文学部)

1. はじめに

行動遺伝学の知見からみると、すべての能力は遺伝的である (Turkheimer, 2000; 安藤, 2012)。Figure 1 が示すように、あらゆる形質において遺伝子をすべて共有する一卵性双生児の類似性のほうが、遺伝子を半分だけ共有するが環境は一卵性と変わらない二卵性双生児の類似性よりも類似しているからだ。

このようなデータを突きつけられると、しばしば「能力は遺伝によってきまっている。だから教育は無意味だ」といわれる。「遺伝的であること＝学習によって身に着けることのできないこと」という通念があるからだ。だがここでそれとは正反対に、「ヒトのすべての能力は教育による」ということもまた、ヒトの能力に関する生物学的特徴であることを示したい。

2. Homo educans 仮説

上述のように、いかなるヒトの能力の個人差にも遺伝的個人差が反映されている。しかしその能力、特に人間が社会の中で生きるのに必要とされる文化的能力（読み書きそろばん、社会的知識、科学的知識など）の多くは、**個体学習（一人だけで学ぶ）よりも社会学習、それ**

も単なる模倣学習ではなく、すでにその知識を持っているものによる教示による学習によってもたらされたものであるといえ、それは合点が行くだろう。ヒトは教育をする動物である。しかしここではさらに、「教育による学習」という学習様式は、ヒトの生存と繁殖のための生物学的な適応方略である」という考え方を主張する。それが *Homo educans* 仮説である (Ando, 2009; Ando, 2012)。

これは教育学においてはかなり革新的な仮説であるといえる。なぜならば、教育とは文化的・歴史的現象であり、生物学的な現象とはみなされないからだ。すなわち *Homo educans* 仮説に対する対立仮説として、「教育は言語、心の理論、共感など、より基本的認知能力からの派生である」という考え方が成り立つ。このような対立仮説をより詳細に検討すると、次の二つの仮説が成り立つ。

まず第一に「文化仮説」と呼ぶべき考え方で、「教示行動は文化の蓄積と社会構造の組織の過程で歴史的に発明された文化的産物である」とするものである。たとえば人類史最古の学校が紀元前 2000 年のメソポタミア地方アッシリアの「粘土板の家」と呼ばれる今日の学校に酷似した遺跡 (Figure 2) とされるが、これは文字や国家が築かれ、文字や計算のできる有能な官僚を組織的に育成する必要が生まれたことによって発明されたものと

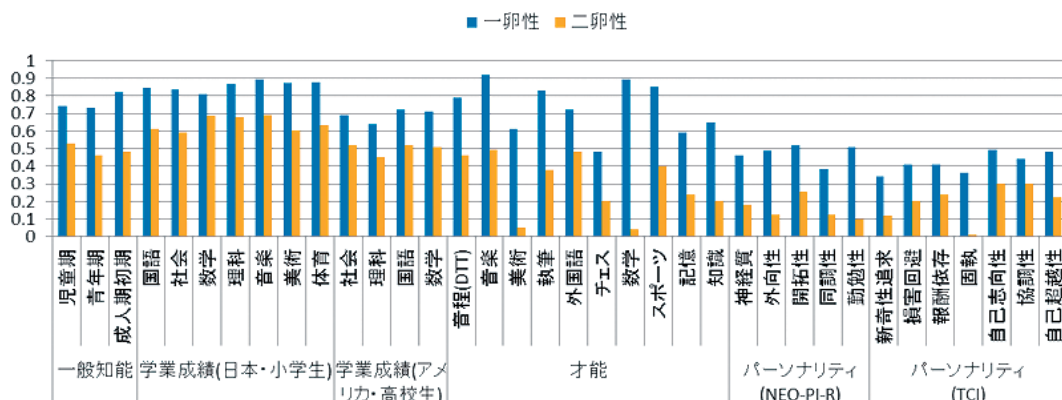


Figure 1 さまざまな能力にみられる双生児の類似性（相関係数）



Figure 2 粘土板の家・人類史最古の学校の遺跡であり schooling の起源とされる (BC 2000, アッシリアの遺跡)

考えられる (Cole, 2010)。近年の文化人類学者らが、狩猟採集民に教育がないとする主張（たとえば亀井, 2010; Lancy, 2010）もこのような立場である。

もう一つは、そのような文化的・歴史的な条件に教育の起源を求めるのではなく、確かに進化的・生物学的根拠に配慮はするが、しかし「教示行動はヒトにおいて進化的に獲得された一般的な利他行動の一部に過ぎず、「教示行動」という独立のドメインがあるわけではない」とする「利他的行動仮説」ともよぶべき仮説である。

Homo educans 仮説とは、これらとは異なり、「教育による学習」という学習様式が、「教育」に特化した独特の生得的能力によって引き起こされるものだと主張する。それを支持する認知的、発達の根拠は近年さまざまな領域で指摘されており（たとえば Csibra & Gergely (2009) の Natural Pedagogy 説や, Strauss & Ziv (2005) の Teaching as Natural Cognitive Ability 説など）、最近では石器の考古学的遺跡の中に、熟達者と未熟者たちの作業の位置（高橋, 2003）や、熟達者が教材として自らの石器を用いたと考えられる接合の証拠（Takakura, 2012）が見出されたことから、国家や官僚組織の成立に伴う制度的教育の発生以前に、自然な教育が出現していたことがうかがえる。

3. 教示行動の定義

ここで重要になるのが教育の定義である。ここではそれをヒトのみならず動物一般に適用できる Caro と Hauser (1992) による定義を用いる。それは次の3つの条件を満たすものとされる。

- ① ある個体 A が経験の少ない観察者 B がいるときのみ、その行動を修正する
- ② A はコストを払う、あるいは直接の利益を被らな

い

- ③ A の行動の結果、そうしなかったときと比べて B は知識や技能をより早く、あるいはより効率的に獲得する。あるいはそうしなければ全く学習が生じない。

そしてこれまでにヒト以外では、ミーアキャット、タンDEMランニングアリ、シロクロヤブチメドリの3種のみ、この3条件を満たす積極的教示行動が確認されている (Thornton & Raihani, 2008)。

しかしこの定義をヒトの教育にまであてはめることに疑問視する見解も少なくない (Byrne & Rapaport, 2011)。Strauss & Ziv (2012) は、心の理論 (Theory of Mind) により、「教育する／される意図」をもってなされる社会的行動をヒトの教育の定義として重要視している。しかし、たとえば交通標識や商品の広告などには、それぞれ「道に迷わせない」「この商品を売りたい」など、一般には教育的意図とは別の目的で作られているが、いわゆる「教育」の意図はもたない。しかしそれらは知識を持たないものに知識を学習させるための特別な行動である Caro & Hauser の定義は明確にしたがっている。私は基本的に動物の定義に従いつつ、さらに「教師・学習者・知識の三項間の社会的相互作用に基づく学習」として定義する (Ando, 2009)。

4. 知識の創造と教育の遺伝的、進化的基礎

ここで遺伝的個体差をふまえ、文化的イノベーションと個体学習と社会学習、そして教育による学習（教示学習）との間の関連について仮説的な考察を行ってみよう。

いかなる文化においても、そのなかで新しいものを創造することができるのは、遺伝的に特殊な条件を備えた特定の個人である。それはその独特な遺伝的条件から、既存の文化的条件下ではなんらかの不適応を感じ、あるいは既存の文化的条件をより効率的な改変できるあり方を想像できることによって、環境条件そのものを創造的に改変し新たな文化的財をイノベートする。これは社会的・文化的文脈の中でなされてはいるものの、それ自体は文化の中で伝達されるものではなく、新たなものとして到来する。その意味では教育人間学的な文脈で言われるところの「贈与」（矢野, 2008）ともいえる。

イノベートされた文化財は、たとえばそれが石器のような物理的財のようなものであれば、その財自体を共同体の成員に贈与、あるいは交換することによって、その財が共同体にゆきわたるだろう。しかしヒトにおいては、その財を生み出す「知識」（新しい石器そのもので

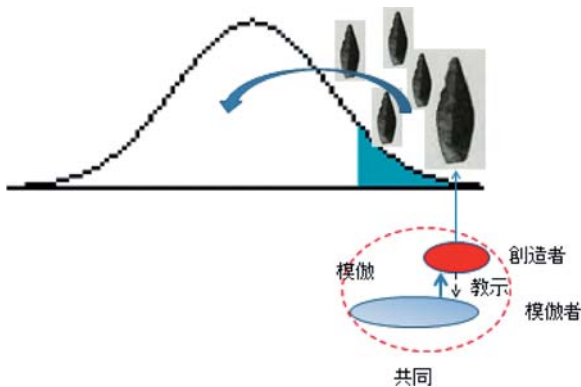


Figure 3 共同体の中における創造者,

はなく、その石器を作るための手続的知識が贈与、あるいは交換の素材となるとところが特殊である。それは心の理論が機能するからであり、創造者ほどの遺伝的才能はないものの、それに近い者たちが、創造者のもつ知識を想像し、それを模倣し始め、それを目の当たりにした創造者が彼らにその知識を「教示（教育）」しようとする。模倣者は教師としての創造者から積極的にその知識の教えを乞う（Figure 3）。こうして遺伝的個体差に応じた知識の創造、学習の分化がなされ、やがて創造された知識が共同体の文化として定着するのではないだろうか。

References

- Ando, J. (2012). On “Homo educans” hypothesis. In S. Watanabe (Ed.), *CARLS Series of Advanced Study of Logic and Sensibility* (pp.147–156). Tokyo: Keio University Press.
- Ando J. (2009) Evolutionary and genetic bases of education: An adaptive perspective. *The Annual Report of Educational Psychol-*

ogy in Japan, 48, 235–246.

Byrne, R. W. & Rapaport, L. G. (2011) What are we learning from teaching? *Animal Behaviour*, 82, 1207–1211.

Caro, T. M. & Hauser, M. D. (1992) Is there teaching in nonhuman animals? *The Quarterly Review of Biology*, 67, 151–174.

Cole, M. (2010) What’s culture got to do with it?: Educational research as a necessarily interdisciplinary enterprise. *Educational Researcher*, 39, 461–470.

亀井伸孝 (2010) 森の小さな〈ハンター〉たち－狩猟採集民の子どもの民族誌 京都大学出版会

Lancy, D. F. (2010) Learning ‘from Nobody’: The limited role of teaching in folk models of children’s development. *Child in the Past* 3, 79–106.

Strauss, S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer and S. White (Eds.), “Developmental psychology and social change” (pp.368–388). New York: Cambridge University Press.

Strauss, S., & Ziv, M. (2012). Teaching is a natural cognitive ability for humans. *Mind, Brain and Education*, 6(4), 186–196.

高橋章司 (2003) 「翠鳥園遺跡における遺跡構造研究」『旧石器人たちの活動をさぐる：日本と韓国の旧石器研究から』, 91–113, 大阪市学芸員等共同研究「朝鮮半島総合学術調査団」, 大阪

Takakura, J. (2012) New insights into skill learning progress in the lithic production: An analysis of the refitted material from the Kyushirataki 15 site in Hokkaido, Northern Japan. In Akazawa, T. & Nishiaki, Y. (eds) “*RNMH 2012: The First International Conference*”, pp.48–49.

Thornton, A. & Raihani, N. J. (2008) The evolution of teaching. *Animal Behaviour*, 75, 1823–1836.

矢野智司 (2008) 贈与と交換の教育学－漱石、賢治と純粹贈与のレッスン 東京大学出版会

バカ・ピグミーの槍製作とその技術継承

林 耕 次

(神戸学院大学 人文学部 PD)

はじめに

本研究では、ネアンデルタールとサピエンスの「交替劇」において、モノを通じた学習仮説を検証するために、現代の狩猟採集民であるカメルーンのバカ・ピグミーを対象として狩猟具のひとつである槍に着目した。槍はネアンデルタールの段階から使用されていたと考えられており、槍を通じた物質文化としての情報や製作時における周辺人物とのやりとりを通じて、ネアンデルタールとサピエンスの比較が可能になりうるのではと考えたからである。すでに本調査に関連した内容については、2012年11月に東京で開催された交替劇プロジェクト国際会議の場で、ポスター発表を通じて示した(Hayashi et al. 2012)が、本稿ではバカ・ピグミーによる実際の槍製作の現場について記しつつ、槍製作者の行動観察、およびインタビューの内容について示す。そこでは、槍の製作技法、製作時の構成員間・世代間で生じる事象や意識が、何を要因として、どのように展開するのかという点に着目し、槍製作を通じた知識の伝達や教示の在り方について探ることに注目した。

調査の概要と内容

調査では、カメルーン南東部、ロミエ周辺に位置する狩猟採集民バカ・ピグミーの定住集落5カ所と、1カ所の半定住キャンプを訪れた。期間は、まず2012年8月1日から9日のA01(考古学)班の石井氏・中村氏との合同調査期間である。このあいだはバカ・ピグミーが所有する槍を実見し、計測および事実記載、写真撮影を行った。また写真をもとに石井、中村両氏が実測図を作成した。槍の所有者との交渉、および聞き取りについては林が行った。その後、林は8月14日から19日に同地域を再訪し、聞き取り調査の補足とともに槍製作の現場を観察する機会を得た。

前半の調査期間では、総計34本の槍(うち5点は槍

先のみ。1点は柄が破損)を実見し、36人(うち2名は本人不在)から槍に関する聞き取り調査を行った。聞き取りの内容は、①所有者・製作者の名前、性別、住居、年齢階層、就学の有無、家族構成 ②槍の種類、材質、製作工程 ③槍の所有本数 ④槍の入手の経緯 ⑤譲渡されたものの場合、製作者、譲渡者の名前 ⑥槍を使用する状況 ⑦槍の貸借の状況(年齢、理由など) ⑧狩猟対象獣 ⑨槍の製作経験 ⑩槍製作技術の教示の状況(誰が教えたのか)などである。

槍の種類と製作の背景

槍の製作においては、素材(材料)として、捨てられたバイクや車の部品、古いマチェット(山刀)、建材としての鉄骨が使用されていた。槍の大きさや用途にも拠るが、大型の槍ではバイクや車の部品が加工されていた。大型の槍先には、断面形状(鎗や稜の有無、厚み)などの特徴がみられ、そうした性質に対応させている可能性が考えられる。例えば、8月15日に集落Pで聞き取りを行ったR氏は、たまたま近郊の集落Bより訪れ



写真1 ふたつの槍先を手にするR氏。自ら、ゾウ狩猟の経験者であると語ってくれた。

ていた人物であったが、ゾウ狩猟の経験者として2種類の槍を所有して、目的に応じて用途を使い分けているとの証言を得た。大きい槍先は、“benga na iya”（＝ゾウの槍）と呼ばれ、ゾウをはじめとする大型動物を対象とした狩猟に、かつて用いられたとのことである。ちなみに、大型の槍先の場合は、その製作にもより多くの時間と労力が費やされるとのことである。

槍製作の実際

実際の槍製作の現場を、2012年8月15日、16日の両日で観察する機会を得た。

集落PのB氏が中心となり、その父親J氏をはじめとした親族らが槍の製作現場を取り巻く状況であった。槍の製作はこちらから依頼したものだが、了解してもらうと直ちに古い山刀を屋内から持ち出し、家の前に薪を組んで火を熾しはじめ、即座に作業が開始された。以下、槍製作の工程を簡易的に示す。

- ① 火を熾し、山刀の鉄器部分を炉の中心にくべる。
- ② 鉄製の道具で叩く（以上を繰り返す）。
- ③ 柄の部分を整形。山刀先端部分を加工し、仮の棒を差し込む。
- ④ 刃となる周辺部分（山刀の柄側）を伸ばすように叩く。
- ⑤ 槍先の型取り。炭片で型の印をつける。
- ⑥ 印に沿って、型を切り出す。
- ⑦ 刃の部分をさらに延ばすように叩く。
- ⑧ 全体のゆがみ等を確認。形成。
- ⑨ 刃にヤスリがけをしたのち完成。

観察では、③の工程中に撮影機材の充電切れが生じたため、作業を翌日に再開するように依頼した。なお、初日は製作開始から約60分。2日目は完成するまで約80分の製作時間であった。作業は、写真2中央のB氏が



写真3 柄の部分を半円型に加工する際には、作業の補佐が必要となる。

中心となって行われたが、柄の差し込み部分の整形(③)や刃先の型を切り出す(⑥)の際には、作業を眺めていた別の男性が、補佐的に手伝う場面がみられた(写真3)。

作業の中心人物であったB氏は、インタビューによると5年ほど前に初めて槍を自分で製作したとのことである。これまで5本の槍を作り、打ち3本は親族にあげたという。父のJ氏が作っているのをみて覚えたそうである。作業中は、一部の工程を除いて、黙々と一人で作業をしている様子が窺えたが、まわりに座っている親族（とくに年長者は）、時折、小声でB氏にささやきかけていた。印象的であった場面は、槍先の型を抜いたあとの工程⑧の最中であった。おもむろに、製作過程の槍先を傍らに座る父J氏に手渡したのである。

J氏は槍を手に取り、目前で刃の厚さ／薄さや、歪みを確認していたようだ。B氏はとくにそれらの動作に反応を示していないようにも見受けられたが、再び手にすると、自らも歪みなどを確認しつつ、最終的な槍先の形成作業にあたった。



写真2 B氏が中心となり作業が進められた。



写真4 概ねできあがった槍先の評価を父に求める？



写真 5 完成した槍を手にする B 氏。

年長の槍製作者より

ここで、槍製作者へのインタビューのなかから、年長者二名の聞き取り内容について記してみる。

【集落 P の J 氏】

上記、槍製作にあたった B 氏の実父で、推定年齢は 60 歳を超える。ゾウ狩りの名手（*tuma*）であり、これまで槍猟を含めて 50 頭以上を仕留めてきたという。槍作りは、結婚前の若い頃（20 歳前後？）から作り始めた。他のバカ・ピグミーの槍製作者も、だいたい同じくらいの年齢から槍の製作をはじめるといふ。J 氏自身は、これまで 200 本くらいの槍を作ってきたそうである。製作した槍は、現在所持する一本を除いて、すべて親族や友人らにあげてしまった。もともと槍作りは父の製作現場をみて学んだそうである。

【集落 A の Jo 氏】

同じく推定年齢が 60 歳ほどの Jo 氏にも話を伺った。やはり、ゾウ狩りの経験があるという。これまで 10 頭ほどのゾウを仕留めたが、すべて銃を使用したとのことだ。槍はこれまで 10 本程度作成し、それらは家族・親族にあげたという。技術は、父の兄にあたる叔父から学んだとのことである。父はゾウ狩りの経験はないが、叔父は 2 頭ゾウを仕留めたことがあるという。ちなみに、棘状の返しがついた独特の形をした槍については、「あれは、農耕民の槍だ」と語っていた。

考察

槍製作の経験者からは、上記の年長者 2 名のほかにも 18 名から聞き取りを行ったが、全員とも「（父や叔父などの他の製作者による現場を）見て覚えた」と証言している。ある人物は、「みずから教えることはないが、他の人が間違った作業をしていたら指摘する。」と語っていた。実際に観察した B 氏の槍製作事例においても、基本的には他のささやきを気にすることなく、我流で槍製作に取り組んでいた姿が印象的だった。最終段階で父に手渡したのは、外部の観察者（＝筆者）がいる状況が加味している可能性もあるが、年長者とはいえ、自分より遙かに槍製作の経験を持つ父を立ててのことだったのかもしれない。

別の機会に、成人男性数名を囲んで、槍製作や狩猟技術の教示について訊ねたことがある。バカ・ピグミーの言葉で、「教える」というのは“*bana*”というが、槍製作や狩猟の際には「いちいち言葉で伝えて教えることはない」と一同が揃って語っていた。あくまでも、一緒にその場にいることで、「見て覚える」というのが彼らのスタイルのようだ。また、槍の製作技術の継承については、狩猟を含めた森歩きに付き添う父や叔父といった親族から受けることが必然的に多くなるようである。なお、狩猟技術同様、それらは「青年期」にあたる時期の重要性を示唆する証言があったが、現在のバカ・ピグミーの生活では、槍猟を含めて、頻繁に森に狩猟へ行くという機会が減少しているの、昔のような技術継承の機会はますます失われていくと、年長者も懸念していた。

狩猟活動、および狩猟道具の製作や技術の継承については、実際の現場に同行・立ち合うことで見えてくることがあるのは疑いないだろう。今後とも、狩猟熟練者による世代間の伝達や青年期の意識、技術の取得過程について注視していきたい。

文献

Hayashi K, Ishii R, Nakamura Y, Terashima H and Nishiaki Y (2012) Technical transmission of hunting tool manufacture: A case of spear hunting among modern hunter-gatherers in south-east Cameroon. In Akazawa T & Nishiaki Y (eds), *RNMH 2012 The First International Conference*, pp.103–104.

現代の狩猟採集民から ネアンデルタールの生活史を考える： ライフスタイル，成長パターンの視座から

山 内 太 郎 萩 野 泉

(北海道大学 大学院保健科学研究院)

はじめに

研究課題『狩猟採集民の身体とフィットネス：「遊び」と「食」からみる子どもの環境適応能』は A 02 班の招待研究として採択され，2011 年 4 月より調査研究を行ってきた。2011～2012 年度と飛ぶように時間が経過し，早くも 2 年間が終わろうとしている（2013 年 2 月現在）。

本稿では，まず 2012 年度の調査研究について概要を報告する。そして，2011～2012 年度の 2 年間を振り返り，やれた（やった）こと，やれなかったことを総括し，今後の展望について述べたい。

I. 2012 年度調査報告

1. カメルーンに居住する狩猟採集民 Baka の居住パターン，出生力

正確には 2011 年度になるが，2011 年度報告書の原稿提出後，2012 年 2 月から 3 月にかけて，ピグミー系狩猟採集民 Baka が居住するカメルーン共和国東部州 Lomieu 近郊の 4 集落（A, S, M, P）を対象地域として人口学的調査を行った（図 1）。アシスタントとともにそれぞれの集落を訪れ，対象者に口頭で研究内容を説明し，同意を得たのちに現地の言語を使用して調査者が直接聞き取りを行った。

1) 人口学調査

人口学的データの収集方法について簡単に説明する。まず，集落内の各戸を訪問して居住者の名前を聞き取り，各集落における戸数とセンサスデータを得た。次に各居住者に対して名前，クラン名（氏族名），性別，年齢階級，出生地，婚姻歴，子どもの有無とその数，を聞き取った。年齢階梯は Brisson & Boursier（1979）の分類をもとに，幼児期 dindo，小児期～思春期 yande，青年期 wanjo（男子）／sia（女子），成人期 kobo の 4 階梯

に分類した。さらに，再生産が終了したと考えられる成人女性 14 名を対象に，配偶者とともに出産歴と子どもの名前，性別，出生地を聞き取った。

対象集団の居住パターンを把握するために，対象者の居住形態（土壁の家およびモングルと呼ばれるドーム型の家，写真 1, 2）における平均居住人口数を算出した。さらに，各集落において成立年・学校の有無・農耕民との混在について聞き取った。明確な成立年が不明な集落

調査地地図

Lomieu 近郊図

■ Baka の集落

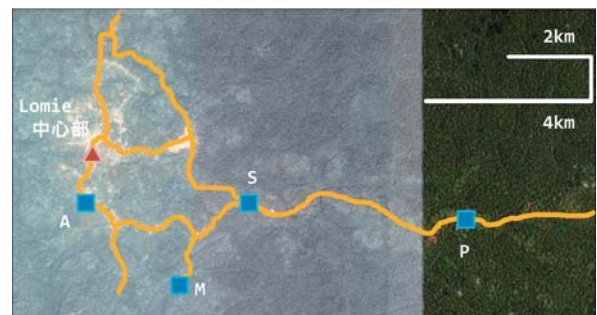


図 1 調査地地図（Lomieu 近郊）



写真 1 居住形態（土壁の家）



写真2 居住形態（モングル）



写真4 集落 S



写真3 集落 A



写真5 集落 M

については、最初の居住者における移住の経緯を聞き取り、現地イベントとのマッチング（近隣集落の成立の有無・当該地域における対象者の出生・ミッションカトリックによる学校設立など）によって成立年を推定した。さらに、既存資料とのマッチングによって、1970年代から現代までの対象地域における集落移動変遷の歴史を推測した（本稿では結果は割愛する）。

2) 集落の紹介

・集落 A（写真3）

Lomie 中心部から約 1-2 km の距離にあり、町にもっとも近い集落である。人口は 167 人、土壁の家は 31 戸、モングルは 8 戸だった。比較的大きな初等学校がある。

・集落 S（写真4）

Lomie から 5-6 km 離れた Baka のみで構成された集落である。人口は 83 人、土壁の家は 13 戸、モングルは 5 戸だった。本集落においては 2011 年度から集約的調査を行っている。調査の詳細については、2011 年度報告書を参照されたい。



写真6 集落 P

・集落 M（写真5）

Lomie から 5-6 km ほど離れた、森の中にある小さな集落である。人口は 49 人と 4 集落の中でもっとも小さい。土壁の家は 8 戸、モングルは 6 戸であった。農耕民（Ndzime）との混合集落である。南西方面へのアクセスの拠点となっており、「キャンプ」と呼ばれることもある。

・集落 P (写真 6)

Lomie から 10 km ほど離れた道路沿いに長さ 1 km にわたる大きな集落である。人口も 4 集落で最大であり 312 人であった。土壁の家は 62 戸で 2 番目に大きい集落 A の 2 倍であったが、その一方モングルはわずか 2 戸のみであった。農耕民も居住していたが、3 家族と少数であった。初等学校があった。

3) 現在人口

午前 6 時時点における在宅者および前日夜の滞在者(訪問者)を現在人口と定義した。4 集落をまとめると全体で 611 人となった。集落別人口については前述したように集落 P が 312 人と最大で、次が集落 A の 167 人だった。この 2 集落は Lomie から距離では、もっとも近い(集落 A)ともっとも遠い(集落 P)と対照的だが、いずれも初等学校が存在していたことが共通している。

次に、総人口を 4 つの年齢階梯で分けると、Yande (小児期～思春期)がもっとも多く、Dindo (幼児期)がもっとも少なかった(図 2)。男性は 329 人、女性は 292 人で男女比は 1.127 であった(図 3)。参考として、年齢

階梯を 1 年ごとの年齢に分けて年齢別人口構成図(人口ピラミッド)を作成した(図 4)。多産多死の段階にある発展途上国によくみられるピラミッド型(富士山型)が示された。

4) 居住形態：土壁の家 vs. モングル

4 集落を合すると、土壁の家は 113 戸、一方、モングルの数は 1/5 ほどの 21 戸だった。このように両者の戸数はアンバランスであったが、1 戸当たりの居住人数は、土壁の家 4.5 ± 2.7 人(平均 $\pm$ 標準偏差)、モングルは 4.3 ± 2.4 人であり、統計的有意差はなかった($P = 0.74$, t-test)。

集落別にみても土壁の家の平均居住者数は 4.0~5.3 とばらつきは小さく、集落間で有意な差はなかった($P = 0.20$, ANOVA)。同様に、モングルにおいても集落間で平均居住者数に差はみられなかった($P = 0.40$, ANOVA)(表 1)。

5) 出生力

再生産が終了したと考えられる成人女性 14 名を対象に、配偶者とともに出産歴と子どもの名前、性別、出生地を聞き取った。

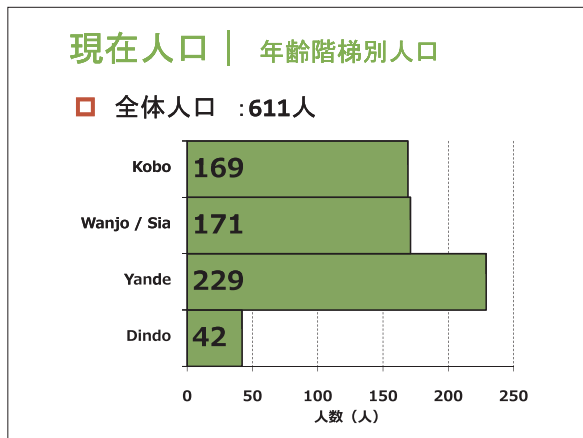


図 2 年齢階梯別人口

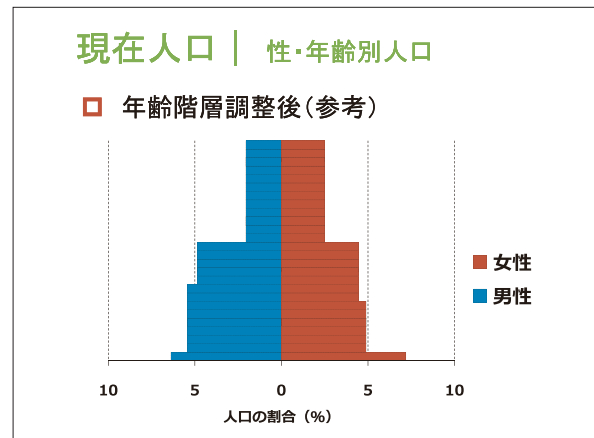


図 4 性・年齢別人口(参考)

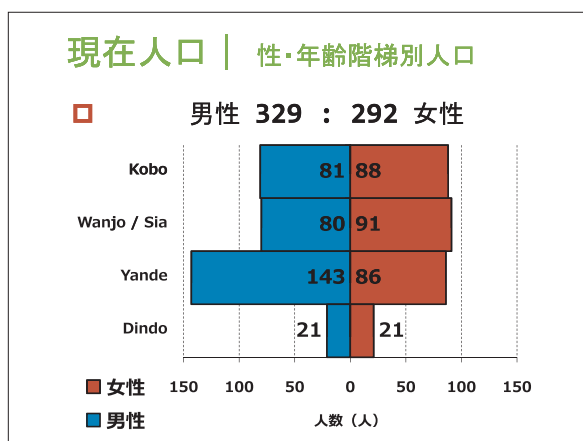


図 3 性・年齢階梯別人口

居住人数 | 土壁vs.モングル

集落	人口	土壁の家	モングル
A	167	4	5.4
S	83	5.3	4
M	49	3.3	3.2
P	312	4.8	4.5
平均	152.8	4.5	4.3
ANOVA	$P =$	0.20	0.40

表 1 集落別居住人数：土壁の家 vs. モングル

平均出産数は 7.1 ± 2.2 (平均 $\pm$ 標準偏差) 人であり、コンゴ民主共和国、中央アフリカ共和国に居住するピグミー系狩猟採集民における先行研究で示された値 (それぞれ 5.0 ± 0.3 , 5.0 ± 0.4 人) よりも多い結果が得られた。

本研究のサンプルは少数であるため、今後は聞き取りのサンプル数を増やすことでより正確な数値を得る予定である。

2. 狩猟採集民 Baka の子どもの行動パターン：定住集落 vs. 森の狩猟キャンプ

2011 年 8 月から 10 月に、定住的集落 (集落 S) において子どもの身体活動量の測定および 1 日の行動観察を行った。2~16 歳の子ども 44 人に連続した 3 日間、歩数計付き加速度計と軽量小型 GPS を装着してもらった。方法および結果の詳細については、2011 年度の報告書を参考されたい。得られた知見を一言でまとめると、男女ともに年齢上昇に伴って総移動距離および行動半径は広がっていった。また思春期を迎えると、とくに男子で行動パターンにバリエーションが大きくなった。

2012 年度は、定住集落において対象者数を増やす (子どものみならず大人も含めた) とともに、森の狩猟キャンプにおける行動パターン調査 (子どものみ) を実施した。以下にそれぞれについて概略を述べる。なおこれらの調査データについては、現在解析中である。

1) 定住的集落における子どもと大人の身体活動量と行動パターン

子どもおよび成人について、連続 3 日間にわたり、小型軽量の GPS と加速度計を装着してもらった。GPS による位置情報データは 72 人 (216 人日)、加速度計による身体活動データは 46 人 (138 人日) 得られた。

2) 森の狩猟キャンプにおける子どもの行動パターン

子ども 6 名 (男女各 3 名) について、1 日 1 人、午前 6 時から午後 6 時まで 12 時間追跡を行い、森の狩猟キャンプにおける子どもの活動を 1 分単位で記録した。対象者の年齢は 9~15 歳で全員が思春期スパート発来済み (思春期) であった。

II. 招待研究 2 年間の総括

2011~2012 年度の研究期間において、以下 2 つの知見が得られた。

1. ピグミー系狩猟採集民 Baka の思春期スパートの存在解明

過去に類のない 600 名を超える大規模な子どもの身体計測データを収集し、妥当性の高い数学的モデルによっ

て解析を行った。

ピグミー系狩猟採集民の子ども期の同定、思春期スパートの存在を立証した。成果は英国の学術誌 *Annals of Human Biology* に (Hagino et al., 2013) に結実した。

2. 年齢上昇に伴う行動パターンの変容

上記の成長パターン分析によって同定した思春期開始時期 (思春期スパート開始時点) の前後で子どもを 2 群に分けて比較したところ、思春期開始後にはとくに男子で行動パターンの変容が顕著に観察されることを見出した。

サンプルサイズを増やすべく、現在調査継続中である (対象・方法および、暫定的な結果については、「2012 年度調査報告」を参照されたい)。

III. 課題と今後の展望

2 年間の招待研究でやり残したこと・やれなかったこととして、狩猟採集民の子どもの食事調査と体力測定がある。前者は、直接秤量および聞き取りによる食事調査を行い、アフリカの食品成分表を用いて、エネルギー摂取量そして各種栄養素摂取量を推定するというものである。さらに離乳食、食事の環境 (いつ、だれと、どこで、何を食べているか)、食物獲得源、調理加工方法、食の分配など食生態学的トピックスについての調査である。

後者は、日本、アジア、欧米の既存の体力テスト (日本: 「文科省・新体力テスト」、アジア「Asian Committee for the Standardization of Physical Fitness Test, ACSPT」、欧米「Eurofit test」) をベースに狩猟採集民にふさわしい体力テストを開発して実施するというものである。年齢や発育 (体格の向上) とともに、体力テスト成績がどのように変化・向上していくのか、遊びに消費されるエネルギー量および単位時間当たりの効率 (エネルギー効率) が発育とともにどのように変化するかを検討し、学習効果を定量的に評価する。

今後の展望としては、上記のやり残した食事調査および体力測定に取り組むとともに、現在、調査継続中である子どもの行動パターン、狩猟採集社会の人口学調査を引き続き行う。さらに、この 2 年間行ってきた、狩猟採集民 (サピエンス) からネアンデルタールを考えると「間接的アプローチ」から一歩踏み込んで「直接的アプローチ」に挑戦したい。すなわち、現代に生きる狩猟採集民のデータと化石資料から仮説を構築し、コンピュータシミュレーションによってネアンデルタールのライフステージと栄養生態の解明を行うことである。以下の

3 テーマを企図している。

1. ネアンデルタールのライフステージ

ピグミーと現代人の成長パターンを基に、シミュレーションによってネアンデルタールの思春期スパートの有無、子ども期（離乳からスパート開始時まで）の長さを推定する。

2. ネアンデルタールの寒冷適応

ネアンデルタールが居住していた環境から外気温を割り出し、基礎代謝量を推定する。また、基礎代謝量は筋肉量にも比例するため、ネアンデルタールの筋肉量を推定し、寒冷適応の要因を解明する。

3. ネアンデルタールの栄養生態

狩猟採集民の狩猟活動のエネルギーコスト、狩猟活動に従事する時間をベースとしてネアンデルタールのエネルギー必要量を推定する。現代の狩猟採集民のデータをそのまま適用せず、サピエンスとネアンデルタールの解剖学的な差（脚と胴体）によるロコモーションのエネルギー消費量の違い（歩行効率）も加味して検討する。

結びに変えて

夢とロマンにあふれる大型プロジェクトの招待研究に採択されて、2年間があったという間に過ぎました。異分野の大勢の研究者と議論し、学び、そしてフィールドで同じ釜の飯を食い、貴重な経験を積むことができました。この経験を糧に、今後も調査研究を発展させていく所存です。最後に、プロジェクト代表者の赤澤先生をはじめ各班のメンバー各位、とくに A 02 班代表・寺嶋先生、班員のみなさまに感謝いたします。

参考文献

- 1) Joiris DV (1998) La Chasse, La Chance, La Chant : Aspects du System Ritual des Baka du Cameroun. Brussels : Universite Libre de Bruxelles.
- 2) Brisson R and Boursier D (1979) Petit dictionnaire baka-français. Douala.
- 3) Hagino et al. (2013) Adolescent growth spurt and growth pattern factors related to the short stature of Pygmy hunter-gatherers of Southeast Cameroon. Ann Hum Biol 40(1) 9–14.
- 4) Cavalli-Sforza LL (1986) Demographic data. Cavalli-Sforza LL (eds.) African Pygmies. Orlando : Academic Press, 95–102.
- 5) Cavalli-Sforza LL (1986) Evaluation of the state of research. Cavalli-Sforza LL (eds.) African Pygmies. Orlando : Academic Press, 361–426.
- 6) 山内, 萩野. 狩猟採集民の行動パターンと思春期スパート. 交替劇 A 02 班研究報告書 No.2. 89–98.

An Interaction Analysis of “Indirect Actions” in Hunting Activities among the Baka Pygmies in Cameroon

Sonoda Koji

(Graduate School of Asian and African Area Studies Kyoto University)

Introduction

Studies of hunter–gatherer societies, especially in the ethnographic literature, have asserted that adults tend not to explicitly teach the knowledge and skills related to hunting and gathering; rather, children spontaneously start to engage in these subsistence activities.

Why do adults in hunter–gatherer societies not actively instruct children in these behaviors? Previous studies have proposed three explanations: egalitarianism, children’s creativity and adaptability, and environmental conditions.

First, egalitarianism has been considered the fundamental social structure of hunter–gatherer societies. Hewlett and colleagues (2011) assumed that three foundational schemas pervade hunter–gatherer life: egalitarianism, autonomy, and sharing. Applying the idea of egalitarianism in work with Pygmy hunter–gatherers, for example, Lewis referred to pedagogic action. He suggested that *Ekila* rules of behavior have pedagogical effects. “This teaching occurs neither through an explicit pedagogic institution nor through specialized individuals. Rather, it occurs through the experience of a series of bodily practices and proscriptions and the curiosity these provoke” (2008: 305). He concluded that explicit teaching did not exist among hunter–gatherers because it is inconsistent with an egalitarian ethos (Hewlett et al., 2011).

Second, the idea that children master skills with minimal support from adults has often been associated with children’s creativity and adaptability. Terashima (2012) speculated that adults avoid providing strong instruction to children except on rare occasions. This style of autonomous learning seems to foster creativity and adaptability in children. Kamei (2005) tried to answer the question of why

children devote themselves to self-education through play, focusing not on a socialization model but on a model of children’s culture. He distilled common tendencies of play that have been called the “spirits of play”: aggressiveness, non-competitiveness, and egalitarianism (Kamei, 2005).

On the other hand, researchers have found that the extent to which children’s initiatives are welcomed depends on the environmental conditions of their societies. Draper and Cashdan (1988), working with Bushmen hunter–gatherers, noted that the nature of adult work was such that children could not easily be incorporated into it. Lancy and Grove (2010) explained that foraging requires arduous treks through difficult terrain, and accompanying children would be an unmanageable burden. Draper and Cashdan’s position cannot be denied because circumstances may depend on geographical context. However, we frequently observed Baka children participating in hunting and gathering activities with adults insofar as they were able.

Based on the aforementioned considerations, several questions arise. Clearly, these previous studies addressed the fact that adults tended not to explicitly teach children. Of greatest importance, however, is that these studies explored the underlying motives (such as autonomy, aggressiveness, egalitarianism, etc.) in terms of phenomena that are fixed, immutable, and simply “out there.” Notably, the pedagogical approach of adults in hunter–gatherer societies has frequently been described as oblique, indirect, implicit, and so on because researchers compare it with that of adults in American and European middle-class communities and schools (e.g., Sterponi, 2010; Takada, 2012).

The question asked here is not why adults tend not to teach—that is, “their underlying motives”—but rather what actions by adults lead to learning—that is, the “conversation

structure.” To answer this question, it seems more fruitful to actually look at what adults are doing when they are in the company of children. Interaction analysis⁽¹⁾ argues that “the types of social organization required to accomplish mundane talk are both intricate and dynamic, and permit analysts to look in detail at how social organization is performed as an interactively sustained, time-bound process” (Duranti et al., 1992: 1).

The aim of this analysis was to explicate the mechanism by which adults’ instruction and children’s learning are organized in Baka communities. Additionally, we explored the linkage between the Baka’s interaction strategies in instructing/learning and the hunter–gatherer way of life.

Baka Pygmies

In the rainforest area of southeastern Cameroon, the lives of the Baka Pygmies are still based on hunting and gathering. Under the influence of government-imposed sedentarization in the 1960s (Althabe, 1965), they have become a semi-sedentarized and agriculturized population, having given up their former migratory pattern in the rainforest. However, because hunting and gathering provide many forest products such as meats, vegetation, medicines, and so forth, hunting and gathering remain indispensable components of their livelihood.

The total Baka Pygmy population is estimated to be 33,000 (Cavalli-Sforza, 1986), and they inhabit the border area of Cameroon, the Republic of Congo, and Gabon.

Method

This investigation was conducted in a village and a nearby campsite in the East Province of the Republic of Cameroon from August to October 2012. Using a video camera, I recorded everyday activities that were collaboratively undertaken by adults and children.

Results

All fragments of conversation presented here were taken from situations related to actual hunting activities. In Figures 1 and 2, people are attempting to catch rats in the forest, although different members of the community are in different places in the two pictures. In Figure 3, people are butchering game in their village after hunting the previous

night.

Rat catching

As shown in Figures 1 and 2, the work of hunting rats (*Cricetomys emini*), which is called “gbè,” has three steps. First, if a burrow is found in the forest, one person positions him/herself at that point. This is the role of the oldest person in the current party. He/she gives the others instructions about which direction the tunnel takes and where they will find another burrow entry where the rat may emerge. Following these instructions, the rest of the group spreads out to find other burrows. Third, the leader (i.e., the person who is positioned close to the burrow in first step) fills the burrow with smoke to kill the rat.

1) Plain instructions

The following analysis provides an opportunity to examine how adults’ indirect actions facilitate children’s learning during hunting activities.

This conversation illustrates how adults recognize children in a hunting situation. These data were collected when P, L, and Au found the burrow in the middle of an animal trail in the forest. They started to hunt the rat.

P, an adolescent and L, who was in middle childhood were looking for a rat lurking in the ground close to its burrow. Standing apart from them, Au, who was in early childhood, was looking around, and hoping to see the approaching rat. In line 1, P demanded a leaf called “kpasele” (*Hau-mannia danckelmaniana*). The utterance “m: (.) pluck me that dry ((pointing)) kpasele” is followed by long silence, as indicated in line 2. During this silence, as can be seen in the continuous flow between lines 1 and 3, Au immediately moves from his first position to start plucking the leaves that were indicated. As Hirasawa (2005) reported, Baka children usually follow the mother’s request meekly. The same thing can be said for Au’s action here.

Consider the addition by P of the optional element, “°Limbomba°” in line 4. “Limbomba” is the name of L. This is called an address term; such terms are used to clarify the person to whom the current turn constructional unit (TCU) is addressed. In this instance, “Limbomba” functions simultaneously as “repair.”⁽²⁾ Au’s immediate response reflects P’s self-repair. Most important is that, by way of another address term, “mò,” meaning “you,” in line 6, P makes a relevant request of Au.

■ Plain instructions



P makes a relevant request of Au in responding to his action.

- 01 P: m: (.) pluck me that dry ((pointing)) *kpasele* . ((looking down the burrow))=.
- 02 (3.0)
- 03 Au:=((coming close to P, starting to pluck leaves))
- 04 P: °Limbomba°. (Look at that).
- 05 L: (5.0) ((coming to P with leaves))
- 06 P: Heh.(0.8) You don't move from you::r place.
- 07 : Calculate ((where the rat comes)) eh: ↑ .
- 08 L: [You don't mo:ve from there ↓.]
- 09 P: [If you] have mache:te.
- 10 L: (), [mh ↑ ((holding out his hand toward Au)).
- 11 P: [mh.
- 12 Au: ((putting leaves on the ground next to P, turning back))

Figure 1 Plain instructions

In this way, adults' relevant requests operate to convey acceptance of children's participation in the current work.

2) Environmentally coupled gesture

Similar to the previous example, this interaction also occurred during a hunting activity in the forest. A, who was in early childhood, was looking for the rat's burrow in response to his mother M's request.

In this situation, roughly 10 people were participating in hunting a rat. M and A were a short distance away. M was rearranging items that she had gathered on the way, such as mushrooms and chrysalises. On the other hand, A was cutting a tree with a machete by himself. His brother Am was standing in front of his mother M.

In line 1, M asked Pendo to watch another burrow that M found because young people, including her, were not spreading out. Pendo was the name of a woman in adolescence. Her request was not met because they continued to

chat and did not move. Then, M attracted A's attention by saying “I say” in line 8 to change her focus. This drawing of attention was followed by the address term “Awom.” Awom was the name of A. Notice that the address was redirected from Pendo, an adolescent, to A, a young child. It is noteworthy that M was looking in the direction of the burrow again, just as she did when she summoned Pendo. Furthermore, the words “I say, Awom” emerged with some rapidity. This is because she was attempting to complete the request before the rat emerged.

Consider the utterance “Y(ou)” in line 9. In the original text, she says ngamò. This word is an emphatic expression of “you”⁽³⁾ (“mò” is the normal expression). It calls attention to the imperative sentence framed in the next words “come to stan-(d).” M's “Another old burrow:: wa:s there: eh ↑ .” in line 10 was spoken with a rising intonation. By ending her turn with “eh ↑ ,” M asked A a question about whether he was going to the designated place, which presupposes his

■ Environmentally coupled gesture



M is asking A to find another burrow.

- 01 M : Uh::, Pendo((name)) ↑ (.) the rest of the people
 02 : ((looking in the direction of the burrow)) go down like this.
 03 : You ((plural)) go[: there one route.
 04 ??a : [Ayu:: ([).
 05 ??b : [Ayu ([).
 06 ??c : [Heh, ([).
 07 Am : ((showing M something in the hand)) You look. Look at this. Eh, mam?=
 08 M :=((looking in the same direction again, scratching her head)) >I say, Awom<
 09 : Y(ou) come to stan-(d).
 10 : Another old burrow:: wa:s there: eh ↑ .
 11 A : (.) Mam where ↓ .
 12 M : (1.5) ((pointing)) There like this.
 13 A : (1.8)((running)) Which which (.) heh ↑ .

Figure 2 Environmentally coupled gesture

■ Repetition



S is only repeating B' s utterance

- 01 B : =He h cries really (cut) - 'mh, hu::' ((imitating animal sounds)) (0.8)
 02 : ['Mh, hu::'. ((At)) this](place) . (I) , we cut his [thro: :at.]
 03 ?? : [((ambiguous))]
 04 S : [He: smiles.]=
 05 B : =He doesn't cr::y 'myao::'((imitating animal sounds))
 06 S : He- cries really [(.) 'mh, hu::'.]
 07 B: [He- hh (.)] he cries really h 'mh, hu::'.
 08 ??: hh[h.
 09 Li: [hhh.
 10 B : (2.5) I'm bringing kn:ife, he cries- '>mh hu::', he can act up, he tire::d.

Figure 3 Repetition

acceptance. This action skillfully drew the next utterance “(.) Mam where ↓” in line 11 representing other-repair initiation⁽⁴⁾.

In response to this initiation, she repeated “there,” indicating the trouble source⁽⁵⁾ in line 12. Finally, we examine “environmentally coupled gesture” (Goodwin, 2007). An environmentally coupled gesture is “an action that requires that its addressee not only see from a distance that the speaker is making a gesture, but also take into account the structure of the field” (Goodwin 2007: 64). In line 12, M was using the deictic term “there” to clearly point to the place where she found another burrow. Displaying the environmentally coupled gesture here, M drew A’s attention to show him the location of another burrow. Most crucial is that, as was the case with M and A, the bodies of co-participants were positioned in concert with the current environment during the actual hunting activities. The rising intonation of M’s question draws A’s attention. This question prepares the way for the emergence of an environmentally coupled gesture. Then, this gesture provides A with an understanding of the structure of the field. This kind of organization of interaction is assumed to play an important role in transmitting knowledge to children.

3) Repetition

On an early morning, the adult S, along with L and B, who were in middle childhood, were dressing game they caught the previous night. Using a knife, S was cutting the animal “ngbɔ̀mù” (*Cephalophus callipygus*) behind their house in the village. To help him, the two children were holding the animal’s legs in position. The topic of this interaction was this animal’s sound. In line 1, B reported how this animal cried “mh, hu:” during the previous night when an older juvenile (not S) and B went hunting in the forest. When the juvenile struck this animal, B was sitting on the ground at a distance from him, hiding and waiting for him. In this hunt, B assumed the task of slitting the animal’s throat with his knife. Therefore, “mh, hu:” indicates the sound that emerged from the cut throat (by contrast, B was saying that the animal usually makes a sound like “myao:” when it cries).

Consider line 6, “He- cries really [(.) ‘mh, hu:’],” uttered by S. This repetition by S was obviously drawn from the utterance of B in line 1. Additionally, the next line by B, which was spoken in a loud tone of voice and accompanied by laughter, is also a repetition of S’s utterance. This

utterance by B in line 7 is interruptive because S’s previous comment did not yet reach the T. R. P.⁽⁶⁾ What is happening in these two utterances? It is obvious that B, who was in middle childhood anticipated, in the midst of his utterance, what the adult S was attempting to say. In detail, when B heard S saying “He- cries,” he clearly assumed that S’s words would be the repetition of what B himself said in line 1.

To clarify this point, we present the I-R-E sequence (Mehan, 1979). The I-R-E sequence is a sequence of three turns, which we can usually see in school classrooms. It consists of the teacher’s initiation (e.g., “How does he cry?”), a student’s response (e.g., “He cries ‘mhuu’.”), and the teacher’s evaluation (e.g., “Great. He cries ‘mhuu’.”). In this framework, S’s utterance did not constitute the initiation of the I-R-E sequence, but simply repeated B’s first utterance. We should note that this repetition was effective in establishing what the children learned. Additionally, the evaluation portion of the I-R-E sequence tends to provide children with knowledge that is “out there.” By contrast, an adult’s simple repetition does not provide this, even though it functions as an evaluation. Hence, the actual experience of children is reinforced in an abstract fashion. This kind of repetition serves to reinforce what has been drawn from children in the course of actual activities. B’s utterance in line 1 elicits S’s repetition, which prepares the way for B’s repetition. Then, this leads B to reinforce what he saw.

Concluding Remarks

In summary, I have offered an initial report on how adults’ elaborate actions give children the opportunity to learn. The adults gave children plain instructions, constituted environmentally coupled gestures, and repeated children’s utterances. These sorts of adult actions are often produced in the context of cooperative work performed by adults and children. It is important to note that such seemingly indirect actions are also sustained among children, their recipients, serving as a means for them to participate in moment-by-moment activities and to gain valuable knowledge.

To clarify, we will consider the deployment of “expressed guess strategies” (Ochs, 1988). Expressed guess strategies put the emphasis on understanding another’s (i.e., the partner in the current interaction) intended meaning. “The aim of expressed guess strategies is to grasp the child’s communicative intention, and the child is called on

to confirm or disconfirm the interpretation” (Sterponi, 2010: 241). According to Ochs (1988), this strategy is consistent with the Socratic method of gaining knowledge. Learning and understanding are pursued through the articulation and testing of hypotheses (Sterponi 2010).

However, seemingly indirect actions appear to emphasize children’s actual experience. Actual hunting experience is a prerequisite for children’s gaining hunting and gathering knowledge. Indirect actions play an important role in encouraging children to participate in the community’s ongoing hunting activities. However, if the expressed guess strategy were used during the actual activities, hunting itself might fail because this strategy can often interrupt ongoing activities. This should be avoided even if education is needed. This may be why seemingly indirect actions are used.

Of greatest importance is that “indirectness” consists of arrangements of actions and utterances produced by the co-participants. Moreover, these arrangements are organized in concert with the immediate state of the natural environment in which they occur. In other words, indirect actions are supported by the environment. Competence in organizing interactions in response to the immediate environment is assumed to be characteristic of modern humans.

Further research should address some of the matters we have not considered here. For example, we have not considered how changes in the immediate environment and the actions of co-participants can be anticipated. This ability might be used to determine the location of game or gatherings, in short, to read the environment.

Notes

(1) Symbols used in Transcripts:

A colon(:) indicates lengthening of the current sound. A dash (–) marks the sudden cutoff of the current sound. A equal sign (=) indicates a continuous flow from the prior conversation. Comments (e.g., descriptions of relevant nonvocal behavior) are given within double parentheses: (()). Numbers within single parentheses (e.g., (3.0)) mark silences in seconds and tenths of a second. A degree sign(°) indicates that the conversation that follows is being spoken in a low volume. Square brackets ([]) connecting talk by different speakers mark the point where overlap begins. An up arrow (↑) marks an increase in the pitch of the voice. Talk between “more-than” and “less-than” symbols has been compressed (><) or slowed (<>). Stressed words have been underlined (_). (.hhh) indicates inbreath, in proportion to number of “h”s inserted, and (hhh) indicates an exhalation, in proportion to the number of “h”s inserted.

- (2) “An ‘organization of repair’ operates in conversation, addressed to recurrent problems in speaking, hearing, and understanding” (Schegloff et al., 1977: 361). Repair is further classified into self-repair and other-repair.
- (3) I could not hear this word clearly when I was transcribing this utterance. However, two Baka translators provided this explanation, and I conformed to it here.
- (4) Repair initiation by others has at least five types. The type occurring here consists of “the question words *who*, *where*, *when*” (Schegloff et al., 1977: 367).
- (5) “Trouble source” or “repairable” refers to “that which the repair addresses” (Schegloff et al., 1977: 363).
- (6) “Transition-relevance place” indicates the place at which the transition to a next speaker may become relevant (Schegloff, 2007).

References

- Althabe, G.
(1965) Changements sociaux chez les Pygmées Baka de l’est Cameroun. *Cahiers d’Etudes Africaines*. 5(20): 561–592.
- Brisson, R.
(2010) *Petit Dictionnaire Baka-Français*. Paris: L’Harmattan.
- Cavalli-Sforza, L. L.
(1986) *African Pygmies*. New York: Academic Press.
- Draper, P. and Cashdan, E.
(1988) Technological Change and Child Behavior among !Kung. *Ethnology* 27(4): 339–365.
- Goodwin, C.
(2007) Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse Society*. 18(1): 53–73.
- Goodwin, C. and Duranti, A.
(1992) Rethinking context: an introduction. In Duranti, A. and Goodwin, C (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp.1–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewlett, B., Fouts, H., Boyette, A., and Hewlett, B.
(2011) Social learning among Congo Basin hunter–gatherers. *Philosophical Transactions. Biological Sciences* 366: 1168–1178.
- Hirasawa, A.
(2005) Infant care among the sedentarized Baka Hunter–Gatherers in southeastern Cameroon. In Hewlett, B. and Lamb, M (eds.), *Hunter–Gatherer Childhoods: Evolutionary, Developmental & Cultural Perspectives* (pp.365–384). Aldine Transaction.
- Kamei, N.
(2005) Play among Baka children in Cameroon. In Hewlett, B. and Lamb, M (eds.), *Hunter–Gatherer Childhoods: Evolutionary, Developmental & Cultural Perspectives* (pp.343–359). Aldine Transaction.
- Lancy, D. and Grove, M.
(2010) The role of adults in children’s learning. In Lancy, D., Bock, J. and Gaskins, S (eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood* (pp.145–179). Alta Mira Press.

- Lewis, J.
(2008) Ekila: blood, bodies, and egalitarian societies. *Journal of the Royal Anthropological Institute*. 14: 297–315.
- Mehan, H.
(1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ochs, E.
(1988) *Culture and Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.
(2007) *Sequence Organization in Interaction: A primer in Conversation Analysis, vol.1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G. and Sacks, H.
(1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2): 361–382.
- Sterponi, L.
(2010) Learning Communicative Competence. In Lancy, D., Bock, J. and Gaskins, S (eds.), *The Anthropology of Learning in Childhood* (pp.235–259). Alta Mira Press.
- Takada, A.
(2012) Learning/Education in the social situation: [Gui / || Gana in Republic of Botswana: The case of Central Kalahari San (in Japanese)]. In Terashima, H. (eds.), *RNMH A 02 Research Report* (pp.41–49). Kyoto.
- Terashima, H.
(2012) Universality and effectiveness of learning without instruction (in Japanese). In Terashima, H. (eds.), *RNMH A 02 Research Report* (pp.1–12). Kyoto.

「交替劇」A-02 班 2012 年度

第 1 回班会議・共同研究会

2012 年 6 月 30 日 (土) 13:00-17:30

北海道大学 人文・社会科学総合教育研究棟 W 205

参加者：

寺嶋秀明（神戸学院大学・人文学部），山上榮子（神戸学院大学・人文学部），窪田幸子（神戸大学大学院・国際文化学研究科），大村敬一（大阪大学大学院・言語文化研究科），亀井伸孝（愛知県立大学・外国語学部），早木仁成（神戸学院大学・人文学部），安藤寿康（慶応大学・文学部），林 耕次（神戸学院大学・人文学部 PD），山内太郎（北海道大学大学院・保健科学研究院），園田浩司（京都大学・大学院アジア・アフリカ地域研究研究科 大学院生），萩野 泉（北海道大学大学院・保健科学研究院 大学院生），長堀智香子（北海道大学大学院・保健科学研究院 大学院生），西秋良宏（東京大学・総合研究博物館），石井龍太（東京大学・総合研究博物館 PD），中村雄紀（明治大学研究・知財戦略機構・研究推進員）。

【第 1 回 班会議】13:30-15:00

議題

1. 今年度の研究計画
2. 他の研究班とのコラボレーションについて
3. 今年度のスケジュールについて
4. その他

1. 今年度の研究計画

今年度の研究計画について，参加者により個別の報告ののち（※欠席者は配付資料を読み上げ），研究代表の寺嶋を中心にフリーディスカッションで意見交換をおこなった。おもな議論の項目は以下の通りである。

- ・イノベーター（＝天才）とフォロワー（＝追従者）：知識の伝達と共有
- ・コラージュ製作後の脳機能変化は？
- ・模倣学習と教示学習の比較実験研究
- ・Innovation に関する理論研究
- ・霊長類額研究における「繰り返し」行動と「創造性」の相関について
- ・「メタ学習」の仕組みについて：ネアンデルタールではどの程度まで「メタ学習」みたいなものが想像できるか？

2. 他の研究班とのコラボレーションについて

各班との共同研究の可能性について議論された。

- ・A 01 班（石井氏，中村氏）との合同調査について。
- ・B 01 班とは，実質的でお互い踏み込んだかたちでの提言を模索。
- ・C 02 班には，実験モデルの提示をできないか？合同座談会の必要性。

3. 今年度のスケジュールについて

- 1) 11 月の RNMH 国際会議について

・口頭発表とポスター発表，外国人の招聘について。

・会議前日の 11/17 に A 02 の研究会（プレミーティング）を開催。

- 2) 12 月中旬～下旬に，東京で一般向けの公開講座を開催。

【第 1 回 共同研究会】

初日：15:15-17:30，二日目：9:00-12:30

発表①：園田浩司（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科 A 02 班研究協力者）

「「教示の不在」は「知識のための構え」の伝承にどう関わるのか？」

発表②：高橋伸幸（北海道大学大学院文学研究科・社会科学実験研究センター B 01 班）

「個体学習と社会学習－概念整理と測定の試み」

発表③：長沼正樹（北海道大学アイヌ・先住民研究センター A 01 班）

「学習行動の物質化を検討する－遠い過去について実証的に研究するために－」

発表④：高倉 純（北海道大学大学院文学研究科 A 01 班）

「動作連鎖と技量習熟・伝達の民族誌考古学」

【発表報告】

発表①：園田浩司

「「教示の不在」は「知識のための構え」の伝承にどう関わるのか？」

A 02 班では，文化人類学的手法によって狩猟採集民

の子どもの学習行動の実態を把握することで、サピエンスの学習行動の特性を解明することを目的とする。本発表は、学習行動をひとつとくひとつの手掛かりとして本班が定める、教示行動との関係に焦点をあてている。ここで取り組む課題は「大人が子どもに何を教えようとしているか」である。ネアンデルタールとサピエンスの「交替劇」が起こったとされる時代には、氷河の盛衰、気候や動植物相といったこれらの環境に大きな変化があったとされる。そうした中で、生存戦略上の問題解決に成功したのがサピエンスであり、失敗したのがネアンデルタールであったと捉えるのが、本プロジェクトのシナリオである。したがってわれわれは、両者の学習能力、学習行動の違いに原因を求めている。

上記の考えを踏まえれば、サピエンスの学習能力とは「環境の変化に適切に対応できる」というものとなる。そこで、もしそうだとするならば世代を超えて「環境の変化に適切に対応できる」能力が伝えられているはずである。本発表のタイトルである、「知識のための構え」とはその点を考慮したものである。狩猟採集社会の知識に関する言説として、「個人の経験に基づいている」という点が、しばしば強調されてきた。第1章では、この「個人の経験に基づいて知識を語る」という傾向は、サピエンスの環境適応能力と類似的な要素を示すものだと呈示した。

では、こうした「知識のための構え」はどのように上から下の世代に渡っていくのだろうか。そこで注目するのが、子どもと大人の相互行為である。狩猟採集社会においては、「おとなが積極的に教示を行わない」ということがしばしば指摘されてきた。そこでは子どもは遊び集団において学ぶものとみなされ、それほど大人と子どもの相互行為については注目されてはこなかった。しかし本発表では、「行為がない」とみなされてきた「大人の行為」に、会話分析を含む言語人類学的手法から教示的な意味を発見することを目指した。

第2章では、子どもの学習行動と大人の教示行動の関係を、網羅的に把握することを試みた。ここでは、大人の教示行動が、子どもの成長段階に合わせて異なっているという点が指摘された。その具体的な実践については2012年3月に実施された現地調査から得られた事例に基づき紹介した。これらを整理すると以下の通りになる。

すなわち、バカ・ピグミーの大人は子どもが *dindo* (infancy) の期間、教示を行うことはあるが、それらはいずれも冗談めいており、したがって大人はこの時期に子どもが学習することを予期してはいない。*libenda* (toddlerhood) になると子どもは周囲の大人の行動を頻繁に

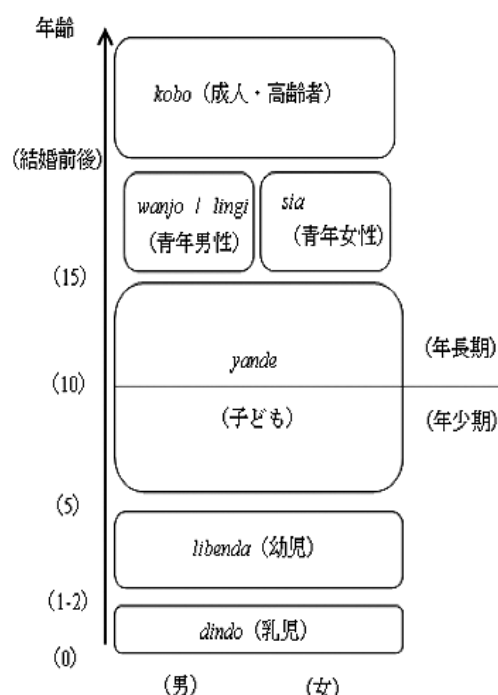


図1 バカにおける子どもの成長段階
([亀井 2010] より発表者が加筆。)

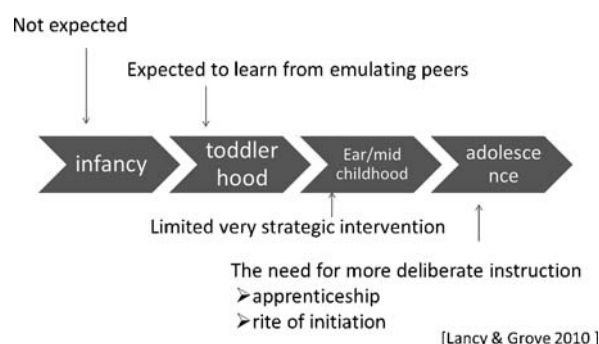


図2 民族誌における子どもの成長段階と大人の教示行動の関係。
([Lancy & Grove 2010] に基づき、発表者が作成。)

真似するようになるが、大人は子どもが危険なことをするのを注意する他は、それらを見守っている。*yande* (early/middle childhood) の時期にいる子どもは大人の作業に参加する機会が増え、そこで作業に関する教示を与えられることが多くなる。そして子どもが *wanjo, lingi, sia* (adolescence) の時期を迎えると、大人の教示行動はより慎重で具体的なものとなる(図1)。^[Lancy & Grove 2010] (図2)は、各地の民族誌から大人の段階的な介入について整理しているが、バカにもこれがあてはまるものと指摘し、発表者はこれが現生人類における大人の教示行動と子どもの学習行動の総合的な関係だとする見方を示した。

第3章では、教示の具体的実践に関する映像を会話分析の手法を用いて分析し、教示に対する大人の認識に迫

ることを試みた。本発表で分析の対象としたのは、祖母が孫娘にカゴの編み方を教える場面である。本事例では、大人が自身の作業に打ち込みながらも、子どもの作業の様子をそれとなく観察していたり、また子どもの質問に即座に返答する場面が観察された。これらのことから、大人はたとえ積極的に教示をしたり関わりを示さなくても、子どもの様子や作業の段階をよく把握していることがうかがわれた。

以上のことから、狩猟採集社会をはじめとする「おとなが積極的に行わない」とされる背景には、「大人の介入が子どもの成長段階に応じて行われる」という点、さらに相手の行為をよく観察しながら、きわめて慎重に相手に助言をしようとする点が指摘され、学習する相手へのこうした構えが、「環境の変化に適切に対応できる」能力の伝承に結びつくものであり、現生人類の学習能力を支える基盤として考察すべきであると提案した。

参考文献

- 亀井伸孝 2010『森の小さな〈ハンター〉たち－狩猟採集民の子どもの民族誌』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所。
- Lancy, D. F. & M. A. Grove. 2010. The Role of Adults in Children's Learning. *The Anthropology of Learning in Childhood*, pp.145–180. Alta Mira Press, Lanham.

発表②：高橋伸幸（北海道大学 B01 班）

「個体学習と社会学習－概念整理と測定の試み」

ホモ・サピエンスは、行動の規定因としての学習の重要性が現在の地球上で最も大きい種である。サピエンスが生まれ落ちてから極めて多量の情報を学習によって獲得すること、複数のタイプの学習能力を持つこと、生物学的制約により決定されない行動が幅広いことは、これまで繰り返し指摘されてきた。では、なぜサピエンスはこのような高度な学習能力を備えているのだろうか。その究極の説明は、進化の過程で適応的だったために学習能力を獲得してきたのだ、というものである。そこで、各タイプの学習能力について、それが如何にして適応的となるかが理論的に検討されてきた。それらの研究では、暗黙の前提として、学習は個体学習と社会学習の2種類に分類されていた。鍵となる相違点は、学習するための情報の出所が学習者自身なのか、それとも他者なのかという点であり、前者が個体学習、後者が社会学習に該当する。更に、多くの研究では個体学習を代表するものとして試行錯誤による強化学習や創造性を、社会学習を代表するものとして他者の行動の模倣を想定してきた。そして一般的には、個体学習は多くの種が備えている生物としての基本的な能力であり、社会学習は他者か

ら得た情報を処理しなければならず、より認知的に高度な能力を必要とするという理由で、進化の歴史上は個体学習よりも後に登場したと考えられている。

以上の背景から、学習能力についての理論研究の多くでは、次のような問題設定が用いられている。個体学習能力のみを持つ個体から成る集団に社会学習能力を持つ個体が生まれた場合、社会学習能力を持つ個体の方が適応的となり、最終的には全個体が社会学習能力を持つようになるという進化は生じ得るのか、また生じるとしたらどのような条件下で生じるのか、という問題設定である。学習能力を全く持たず、行動が完全に生得的に決定される種において、学習能力を持つ個体はほぼ確実に適応的であるが、個体学習能力と社会学習能力との間の関係はそれほど単純ではない。個体学習のためには自らコストを支払う必要があるが、社会学習の場合は他個体の個体学習コストにただ乗りすることができるからである。すると、全ての個体にとっては社会学習を行う方が利得が大きいことになる。しかし、だからと言って社会学習能力を持つ方が常に適応的であるとも限らない。なぜなら、全個体が社会学習しか行わなくなると、環境変動により「正しい」（行為者に利益をもたらす）行動が変化した場合に、全個体がもはや正しくはなくなってしまった行動に固執することになってしまい、その状況では自らコストを支払ってでも個体学習を行う方が適応的になるためである。従って、どちらの学習能力がどの程度適応的なのかは、様々なパラメータ（時間的・空間的環境変動の割合、集団サイズ、学習ターゲットなど）に依存することになる。

このような理論研究の意義は、特定の仮定の下で、特定の原理に基づいた多数の行為者の相互作用の結果、論理的にどのような帰結が生じるのかを明らかにすることにある。真に天才的な能力を持っていたとしても、個体間相互影響過程のマクロレベルでの最終的な帰結を見通すことは容易ではないため、多くの研究者が数理モデルやコンピュータ・シミュレーションを用いて理論研究を行ってきた。ただし、それらの研究で想定されている状況は、必然的に単純でかつ抽象的なものであり、現実社会にそれと完全に対応する状況が存在するとは考えられないはずである。これに対し、集団遺伝学や数理生物学の立場からこの問題を扱う研究者たちは、現実の現象を再現できるかどうかを問題とする。なぜなら、ホモ・サピエンス（あるいは霊長類までを含む）以外の生物を扱う限りにおいて、抽象的なモデルの世界と実際の生物の行動との間に乖離はないからである。そのため、現在、実証研究の結果から様々なパラメータの値を実態に即した形で推定し、それらをモデルに入力してその妥当性を

検討する試みが始まっている。

しかし、もしモデルと現実世界との対応を問題とするならば、そもそもモデルで想定されている学習能力の分類の正当性こそが、まず問われなければならない。本発表で特に焦点を当てるのは、試行錯誤による強化学習と創造性を区別せず、同列に個体学習として扱うことの妥当性である。本研究は、新奇で馴染みのない環境における試行錯誤による強化学習は、もう一つの個体学習能力である新しい行動パターンを生み出す創造性とは大きく異なると主張する。これらの二つの能力は、学習した行動が最適解かどうか、特定の環境下で学んだ行動を他の状況に一般化可能かどうか、学ぶ際に自分の行動選択の帰結を予測することが必要かどうか等、様々な面で異なっており、最適行動を見出すまでに必要な時間も異なる。従って、これら2種類の個体学習能力は弁別されるべきである。

そこで本研究では、2種類の個体学習能力を区別して測定し、それらと社会学習能力との間の関係をサピエンスの実証データを用いて検討することを初めて試みた。実験では、北海道大学の学生が、認知心理学において創造性を測定する課題の代表例とされている「ひも課題」と「ロウソク課題」、模倣能力を測定する「知恵の輪課題」、試行錯誤能力を測定する「ロンボス課題」、そして記憶能力を瘦躯呈するための「神経衰弱課題」を行った。その結果、試行錯誤と創造性との間には相関は見られず、創造性と模倣との間には正の相関が見られたが、試行錯誤と模倣の間には相関は見られなかった。このことは、もしモデルの現実との対応を問題とするのであれば、やはり試行錯誤と創造性は区別すべきだということを意味する。よって、今後はこれら2つの能力を区別するモデルの構築が望まれる。

発表③：長沼正樹（北海道大学 A 01 班）

「学習行動の物質化を検討するー遠い過去について実証的に研究するためにー」

はじめに

遠い過去の学習行動を実証的に研究する可能性について、ロシア語圏の地域を中心に旧石器時代の遺跡を事例として検討し、問題点と今後の見通しを考察した。

1. 問題点の確認

遠い過去の行動についての研究は、行動が物質化した痕跡から推測・解釈することになる。旧石器時代の遺跡から出土する遺物は、ほぼ石と骨（角・牙を含む：以下同様）に限られる。この時代では考古学の研究対象は、遺物・遺構といった物質そのもの、あるいはそれらを通して集団のいずれで、通常は「個人」や「こども」は見

えにくい。こうした条件下では、当時の行動が石や骨の物質として痕跡化した場合に、学習行動を研究できる可能性がある。行動が遺跡や遺物と化す過程に焦点をあてる民族誌考古学（Binford 1980・1986 など）、埋没中の自然現象など事後的な変形作用をめぐる諸研究（Schiffer 1986・1988, Johnson 1990, Медведев и др. 2001 など）も重要となる。

2. 物質化と考古学的回収を期待できる対象

2. 1. 有意なコンテキストが残る「場」

複数の遺物や遺構が、有意なコンテキストを保った状態で出土する（＝何らかの行動の痕跡が良好に残る）事例が報告されている。そうした「場」であれば、学習についても何らかの推測・解釈が可能かもしれない。ロシア語圏地域（主として高緯度・寒冷地域）では、埋葬遺構、居住に関連する構築物、石器製作跡・炉跡がある。

2. 1. 1) 埋葬遺構：スンギール遺跡ではサピエンス人骨が埋葬された土坑墓から、象牙製の装飾品など多数の人工遺物が出土した（Алексеева и Бадер 2000）。テシク＝タシ洞穴では、ネアンデルタールの人骨付近で出土したヤギの角が副葬品と判断された（Окладников и др. 1949）。イラクのシャニダール洞穴の花粉検出例とともに積極的に評価すると、「サピエンスは人工物を副葬したが、ネアンデルタールの副葬品や献花は自然物にとどまった」と言える。しかし埋没過程の変形作用（ヤギの角や花粉は非人為的自然現象）にすぎず、ネアンデルタールには副葬や献花といった行動はなかった、との可能性も残る。

2. 1. 2) 居住に関する構築物：ロシア平原南部のサピエンスは、マンモスの牙と骨を直径5～6mのドーム状に組んで住居を作った（メジリチ遺跡など：Soffer 1985）。一方でザライスク遺跡では長さ5～6m、幅1.5mの寝袋状・塹壕状の細長い穴が、居住施設と判断された（Амирханови др. 2009）。サピエンスの居住行動は多様で、異なる文化的規範や相応の学習行動を想定できる。ネアンデルタールは平原にマンモス牙や大型の動物骨を並べ、おそらく毛皮も使って陣幕状・壁状の防風施設を設置した。丘の斜面や岩陰を利用した庇の例もある。代表例はモロドヴァ1遺跡やケトロースィ遺跡（Анисюткин 2005-09）、フランスのル＝フュー岩陰（Jaubert et Delagnes 2007）で、何らかの学習行動を想定できる。

2. 1. 3) 石器製作跡と炉跡：ともに多くの遺跡で見つかるが、「場」にいた人数や、「場」が形成された時間幅ー例えば1時間以内なのか数日・数ヶ月以上に及ぶのか等が不明なので、行動の具体的な復元は容易ではない。発表スライドではネアンデルタールの開地遺跡、

フランスのラ＝フリを例示した (Bourguignon et al. 2002)。約 6 m 離れた二カ所の石器集中 (石割り行動の跡) の間で、石屑が頻繁に接合している。これと同様な分析は日本の旧石器研究 (サピエンスが残した遺跡) でも実施されてきたが、情報の読み取りには成功していない感があり、今後さらに追及する余地がある。

2. 2. 道具の一部：石器・骨角牙器

単品としての石器や骨角牙器は、本来はあったはずの柄や紐などが分解した、道具の腐りにくい一部にすぎないけれども、多くの遺跡から出土する利点がある。とりわけ高緯度・寒冷地域で発達する複雑な道具は、単純な模倣のみでは製作や使用は困難であると思われることから、相応の学習行動を想定できる。

2. 2. 1) 精巧な骨角牙器：サピエンスの旧石器遺跡から出土する骨角製の精巧な銛や、ヴィーナス・動物等の象牙彫像は、材料の下準備や前処理といった複雑な製作工程 (Хлопачеви Гиря 2010) に加えて高い表象能力が前提であり、それに応じた学習行動をうかがわせる。ネアンデルタールの遺跡に出土例はない。しかし世界中のサピエンス狩猟民が製作しているわけではなく、高緯度やヨーロッパのローカルな文化事象かもしれない。例えばエレクトスの打製骨器 (小野 2001) と同じ単純な骨器が、中国の王府井東方広場遺跡で出土したが (李超榮等 2004)、約 2.5 万年前という年代からサピエンスの可能性が高い。居住行動と同様に、サピエンスの行動は多様あるいは臨機応変的であることを示している。

2. 2. 2) 複雑な段取りが予測される石器：中緯度以北ではサピエンスの旧石器遺跡で多数出土するエンド・スクレイパー (搔器) は、石器部分だけでなく柄や、加工対象の皮革製品までを含めて複雑な段取りと相応の学習行動をうかがわせる。一方でネアンデルタールの遺跡からは、同種が寒冷地適応型とされるにもかかわらず、この「皮なめし専用器具」は出土しない。ネアンデルタールの遺跡から出土する横刃削器や収斂削器などの石器は、柄を着けず、皮革に限らずに幅広い対象物に使われた可能性が高い。ネアンデルタールの摩耗した歯の出土 (Trinkaus et al. 2000) は、皮なめしに歯も用いた可能性を示している。

3. 一般傾向の把握

個別の事例を見る限りでは、万事において常にサピエンスが高度／ネアンデルタールは古拙、とは断定しがたい。理由として、サピエンスにおける行動の多様性 (おそらく文化的規範や環境適応の地域差・時期差)、あるいは行動の痕跡が埋没した後に発掘データの公表までの歪み等を指摘できる。こうしたいわばノイズの多い個別事例の検討とは別に、A 01 班で作成中の旧石器遺跡デ

ータベースは、一般傾向を俯瞰的にとらえる上で有効である。

3. 1. 伝統が変わるタイミング：文化進化速度

A 01 班のデータベースで採用している「石器伝統」(industry あるいは entity) とは、多くの遺跡から安定して多数出土する資料である石器について、作り方や形を分類し、組み合わせパタンの共通性をもって設定した単位である。この組み合わせパタンの時空間分布を、過去の「何らかの集団」の分布として理解する。これは考古学本来のオーソドックスな手法であり、交替劇では文化進化速度の検討にも寄与する。「石器伝統」が変わるタイミングに着目すると、サピエンスでは速い一方で、ネアンデルタールでは遅い。

3. 2. 行動的現代人性の出現傾向

創造性、高い計画性や予見性、抽象的思考や表象などの「行動的現代人性」は、骨角器・絵画・赤色顔料・動産芸術の 4 項目が、旧石器遺跡では広域を通じた指標となる (これら以外は石や骨として物質化し難い、地域限定的で広域比較に適さない等の難点がある)。この 4 項目もデータベースに入力を進めている。学習行動の個別的・エピソード的な復元を直接ねらう作業ではないけれども、B 01 班が構築する「学習モデル」を、考古資料から検証する目的をもつ。具体的には、故地のアフリカから遠くはなれた移住先 (資源の空間変化) や、古環境の変動 (資源の時間変化) といった、当時の人類が「これまでとは異なる環境」に直面した状況と、上記 4 項目の出現傾向との関係を検討可能な、データ・セットの構築を目指している (※質疑応答における西秋良宏氏の補足説明も加えた記述)。

4. 考察と今後の課題

もちろん一般傾向の把握だけでは、具体的な学習行動は見えない。そこで先に見たノイズの多い個別事例と、情報の性質の違いに配慮しつつ併用することが、遠い過去の学習行動に迫る上で有効であると考えられる。

従来の考古学では、学習という視点から旧石器時代の資料を解析する取り組みは少ない。したがって、これまでに報告された情報の中にも、学習行動を読み解く鍵が隠されている可能性は低くない。民族誌考古学など行動が物質に転化する過程についての知見を深めることで、より積極的な追及が可能になろう。個別事例についての課題である。

一方で考古学プロパーが陥りやすい編年の細分志向は、交替劇プロジェクトの二項的な課題設定では、有効とは限らない。具体的には、行動的現代人性の出現傾向が、目盛の取り方に規定されて漸移的・連続的に見えてしまう可能性がある。また高精度の編年が可能な地域は

限られるので、一定以上の細分編年を必須条件としてしまうと、アフロユーラシアの大半の地域が欠格となるおそれもある。一般傾向を把握する上での課題として、交替劇の学習仮説の検証にもっとも効果的な時間の目盛幅の検討を、指摘したい。

おわりに（謝辞）

寺嶋秀明、窪田幸子、大村敬一、安藤寿康、西秋良宏の諸先生から、研究会席上において有益なご指摘とご教示を賜った。山内太郎、林 耕次、萩野 泉の諸先生・諸氏には発表にあたり格別の配慮を賜った。末筆ではありますが記して感謝いたします。

引用参考文献：

- Алексеева Т. И., Бадер Н. О. (ред.) 2000 *Homo Sungirensis – Верхнепалеолитический человек: эволюционные аспекты исследования*. Москва, Научный Мир, 1–468.
- Анисюткин Н. К. 2005–09 Средний палеолит восточного Прикарпатья накануне появления верхнего палеолита: хронология, вариативность, эволюция, структура поселений, образ жизни. *Stratum plus No.1 : Средний палеолит в поисках динамики*. Chişnău, 123–186.
- Амирханов Х. А., Амирханова Н. Б., Бужилова А. П., Бурова Н. Д., Лев С. Ю., Машенко Е. Н. 2009 *Исследования палеолита в Зарайске 1999 – 2005*. Москва, Палеограф, 1–466.
- Binford L. R. 1980 Willow smoke and dogs' tail : hunter-gatherer settlement systems and archaeological site formation. *American Antiquity*. 45(1), 4–20.
- Binford L. R. 1986 An Alyawala day : making men's knives and beyond. *American Antiquity*. 51(3), 547–562.
- Bourguignon L., Sellami F., Deloze V., Sellier-segard N., Beyries S., Emery-barbier A. 2002 L'habitat moustérien de la Folie (Poitiers, Vienne) : synthèse des premiers résultats. *Paleo*. 14, 29–48.
- Jaubert J. et Delagnes A. 2009 De l'espace parcouru à l'espace habité au Paléolithique moyen. Coppens Y. (pré.) *Les Néandertaliens : biologie et cultures*. Parris, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 263–281.
- Johnson D. L. 1990 Biomantle evolution and the redistribution of earth materials and artifacts. *Soil Science*. 149, 484–102.
- 李超荣, 冯兴无, 郁金城, 赵凌霞 2004 「王府井东方广场遗迹骨制品研究」『人类学学报』23(1), 13–33.
- Медведев Г. И., Слагода Е. А., Липнина Е. А., Бердникова Н. Е., Генералов А. Г., Роговской Е. О., Ошепкова Е. Б., Воробьева Г. А., Шмыгун П. Е. 2001 *Каменный век южного Приангарья: II Бельский геопалеологический район*. Иркутск, Издательство Иркутского университета, 1–240.
- Окладников А. П., Громова В. И., Суслова П. В., Рохлин Д. Г., Синельников Н. А., Гремяцкий М. А. 1949 *Тешик-*

таш палеолитический человек. Москва, Издательство Московского государственного университета. 1–182.

小野 昭 2001『打製骨器論－旧石器時代の探求－』東京大学出版会, 1–290.

Schiffer M. B. 1986 *Formation Processes of the Archaeological Record*. University of New Mexico Press. 1–428.

Schiffer M. B. 1988 The structure of archaeological theory. *American Antiquity*. 53(3), 461–485.

Soffer O. 1985 *The Upper Paleolithic of the Central Russian Plain*. London, Academic Press, 1–539.

Trinkaus E., Ranov V. A., Lauklin S. 2000 Middle Paleolithic human deciduous incisor from Khudji, Tajikistan. *Journal of Human Evolution*. 38, 575–583.

Хлопачев Г. А., Гирия Е. Ю. 2010 *Секреты древних косторезов восточной Европы и Сибири: приемы обработки бивня мамонта и рога северного оленя в каменном веке по археологическим и экспериментальным данным*. Российская академия наук музеев антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера). Санкт-Петербург, С.-Петербург НАУКА, 1–143.

発表④：高倉 純（北海道大学 A01 班）

「動作連鎖と技量習熟・伝達の民族誌考古学」

1. はじめに

「交替劇」プロジェクトが掲げている大きな目標の一つに、広い意味での学習行動の産物としての考古資料から、学習行動に関する具体的な過程やそれを残した先史人類の学習能力を解明していくこと、がある。しかし、そもそも先史人類の学習過程に関して、考古資料から実証的にどのようにアプローチできるのか、という点については、考古学のなかでも十分な合意ができあがっていないわけではない。

本発表では、こうした問題の探求をおこなっていくうえでの見通しを得るために、技量の習熟や伝達に焦点をあてた民族誌考古学（ethnoarchaeology）の調査成果を概観することとする。また、そうした議論を進めていくうえでの動作連鎖の概念の意義についても議論していきたい。

2. 考古学における文化伝達と学習

考古学では、「文化」あるいは「技術」は、あるコミュニティのメンバー（あるいはその下位カテゴリーのメンバー）に等しく共有されているという前提があった。文化史復元を目指す立場でも、環境適応の手段として「技術」に焦点をあてる立場でも、その前提はかわらない。その前提がなければ成立しえない議論の領域があることも確かであるが、そこでは原材料や製作状況に応じ、また作り手と周囲の人々の社会的な関係に応じ、習

得・実践・創造され変化していく、という「技術」の重要な側面が抜け落ちてしまっていることは否定できない。内的均質性を前提とした「文化」や「技術」の伝達・創造は、あくまでも外在的な要因との関係のなかで考察されるのみであり、その点では静態的な記述の域をでることはなかった。

1990年代以降、「エージェンシー」という概念が考古学にも導入される（Dobres, 2000 など参照）。そこでは、コミュニティのなかでの「技術」の不均質な布置が指摘され、技術が行使された社会的コンテキスト、技術の状況依存性が重視された。ここから、社会の物質性、技術的实践とアイデンティティの構築、といった多岐にわたる論点が展開されるにいたった（Hoffman and Dobres, 1999）。

以上のような技術研究における考古学的・人類学的枠組みの推移を背景に、文化の再生産、変化や持続を決定づける要素として文化伝達と学習の問題が着目されるようになる（Minar and Crown, 2001；Stark et al. 2008 など参照）。技術変化に関する理論的枠組みの考察のなかで、技術に固有の要素として、recipes for action, teaching frameworks, techno-science が定式化（Schiffer and Skibo, 1987）されたことから明らかなように、従前のプロセス考古学の枠組みのなかでも学習の問題に関心がむけられてこなかったわけではない。しかし、そこでは学習過程（技量の習熟段階、教示者の関与の有無や程度、教示者の数、教示者と学習者の関係、試行錯誤と創造性の発揮との関係）、学習の場（活動景観）、学習と社会組織（とくにジェンダーや階層）との関係、といった問題が具体的に掘り下げて考察されることはなかった。

3. 民族誌考古学

モノである考古資料からこれらの問題を明らかにするためには、解釈のためのアナロジーが必要となる。行動からモノへの変換を総合的に観察の対象とする民族誌考古学から得られた知見は、考古資料を整理し、解釈するためのガイドラインになりうるものが期待できる。さまざまな対象を研究目的とし、世界各地で展開されている民族誌考古学であるが（David and Kramer, 2001）、学習と文化伝達にかかわる問題についてもいくつかの取り組みがある。それらのなかには、今後の研究において注目すべき成果が含まれている。

(1) 学習モード

物質文化のスタイルと社会的相互関係との関係を探求することを目的とし、マヤで Hayden and Cannon (1984) により実施された民族誌考古学調査がある。そこでは、教示者と学習者の社会的距離および学習源の数をもとに 6 つの学習モード（Family-centered, Corpora-

tive, Kin-extensive, Minimally structured, Formal schooling, Specialist）が設定され、狩猟や木材採取などさまざまな活動で行使されている技量がどのようにして伝達されたのかを、質問票による調査データをもとにして検討された。多くの学習は、観察・模擬・実践からなることを示し、明確な教示の形はとらないことが指摘されている。「先生」と「学習者」のジェンダーが調べられていないなど、調査方法の不備が指摘されている（David and Kramer, 2001）が、学習モードを考える際の先駆的成果となっている。

(2) 石器製作の学習

石器製作という領域で技量の習熟や伝達はどのように達成されているのか。当然ながら研究可能な状況が限られるために、後述する土器製作と比較すると、研究の成果はきわめて少ない。そのなかで、イリアンジャヤの石斧製作に関する Stout (2002；2005)、南エチオピアのスクレイパー製作と皮革加工に関する Weedman (2005) の調査からは、いくつかの重要な示唆を得ることができる。

イリアンジャヤの石斧製作は、複数の男性からなる石斧の原料調達から製作までを挙げる「コミュニティ」のなかで技術が継承されている。初心者は、このコミュニティへの参加経験を積み重ねていくことで、長い時間をかけ次第に技量を習熟させていく。その際、上級者から初心者へのさまざまな教示がなされるという。この実践共同体的なコミュニティへの参加・関与には、実益性だけでなく遊戯性（亀井 2010）の意味あいも強く含まれており、人類学で狩猟活動などにおいて指摘されてきた事柄が、石器製作という領域においても適用できるかもしれないことを示唆している。南エチオピアのスクレイパー製作と皮革加工作業に関する二地域での調査結果の比較からは、社会組織（とくに出自や婚後居住規定）やジェンダーがこれらの活動の展開、そして技術の継承に一定の影響を与えていることが明らかにされている。ここからは、従来の考古学でみられた性別役割分担の仮定（この論考で批判の標的とされているのは、成人男性：遠隔地の石材を用いた複雑な工程を示す石器製作、成人女性：近在の石材を用いた単純な工程の石器製作、という対比）は単純すぎるということがわかるが、それ以上に重要なのは、社会的コンテキストのなかに深く技術の伝達という現象が組み込まれているその実態である。

(3) 土器製作の学習

土器の民族誌考古学研究に関しては、現在でも土器づくりが世界各地でさかんにおこなわれており、きわめて多くの研究成果が得られている。ここではとくに、土器

のスタイルと学習ネットワーク、社会的アイデンティティーの境界線との対応関係に着目した Gosselain (1998)、技量の習熟過程と伝達過程を逐一観察した Wallaert (2008) の研究に注目したい。いずれもアフリカのカメルーンで実施された民族誌考古学の研究である。

前者では、母親から伝達される土器づくりの技術が、結婚後、他の土器製作者からの影響で変わる場合があることが報告されている。個人のライヒヒストリーのなかでの技術の変容、テクノ・ライフヒストリー（金子 2011）の観点の重要性が読み取れる。その際、土器づくりの工程のなかでも影響を受け変化しやすい部分と変化しない部分とがあることが指摘されている。技術の全体を一様にみるのではなく、動作連鎖の観点から手順と動作に分解し、その習得がどのようなレベルでなされているのかをみていくことの重要性を示している。後者では、母親から娘へ技術が伝達されていく過程で、当初は娘の観察学習が主たる役割をはたしていたのが、次第に母から娘への教示・娘から母への質問が増していくなかで、母親の娘に対する権力・地位・権威が表示・強化され、一方で娘は母親への依存を強めていくことが報告されている。前述した「遊戯性にあふれたコミュニティのなかでの技術の伝達」とは正反対の現象かもしれない、その社会的コンテクストの含意を考察することは大変興味深い。

(4) 小結

ここで取り上げた研究はきわめて限られており、何らかの一般的な結論を引き出すことは困難である。また、いずれも近現代の商品経済を前提とした社会システムのなかで執り行われていた活動を対象としており、状況依存性という側面も考慮にいれるならば、先史人類（とくに交替劇プロジェクトで取り扱うような旧人／新人交替期の）の研究に適用可能な知見がどこまで抽出できるのか、疑問視されるのは当然であろう。

しかし、①技量の習熟や伝達を促した特定の活動（群）にかかわる実践共同体的なコミュニティの持続的形成、②教示・観察学習・模擬製作が社会的コンテクストとどのような関係を結びながら、どのような活動景観のなかで举行され、技量の習熟につながっていったのか、③ジェンダーの分節によって組織された技術の伝達や活動景観、といった観点については、対照すべき時代背景に対する慎重な考慮が必要なことは言うまでもないが、考古資料の解釈のためのガイドラインを整備していくうえで有用な示唆が含まれているのではなかろうか。

4. 動作連鎖

原材料の入手から製作、使用、放棄にいたる一連の過程を、ヒトの動作と使う道具に分け、時系列に沿って同定・解析しようとする際に、考古学ではルロワ＝ゲーランの「動作連鎖」(chaîne opératoire) の概念がときに拡張的に参照されてきた。旧石器研究では、その適用によりいくつかの重要な成果があげられているが、問題点の議論もなされている (Bar-Yosef and Van Peer, 2009 ; Soressi and Geneste, 2011 ; 高倉 2007 など)。学習過程や学習の場といった問題について考古資料を通して考えていこうとする場合、ある場所で展開されていた動作や使われていた道具の時系列の連鎖に着目しなければならない。その際には、これまで積み重ねられてきた動作連鎖のアプローチが参照されることが有効であろう。

先に示した民族誌考古学の知見にもとづいて考古資料で検証可能なモデル化をおこなう際にも、この動作連鎖の観点を接合させることは、重要な意味をもつのではないかと考えられる。その具体的な内容について詳細な議論を展開することは、事例分析とともに別機会に譲りたい。

引用文献

- Bar-Yosef, Ofer, and Philip Van Peer 2009 The chaîne opératoire approach in Middle Paleolithic archaeology. *Current Anthropology* 50 : 103–131.
- David, Nicholas, and Carol Kramer 2001 *Ethnoarchaeology in Action*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dobres, Marcia-Anne. 2000 *Technology and Social Agency*. Oxford : Blackwell.
- Gosselain, Olivier P. 1998 Social and technical identity in a clay crystal ball. In *The Archaeology of Social Boundaries*, edited by Miriam T. Stark, pp.78–106. Washington D. C. : Smithsonian Institution Press.
- Hayden, Brian, and Aubrey Cannon 1984 Interaction inference in archaeology and learning frameworks of the Maya. *Journal of Anthropological Archaeology* 3 : 325–367.
- Hoffman, Christopher R. and Marcia-Anne Dobres, 1999 Conclusion : making material culture, making culture material. In *The Social Dynamics of Technology : Practice, Politics, and World Views*, edited by Marcia-Anne Dobres and Christopher R. Hoffman, pp.209–222. Washington D. C. : Smithsonian Institution Press.
- 亀井伸孝 2010『森の小さな〈ハンター〉たち 狩猟採集民の子どもの民族誌』京都大学学術出版会
- 金子守恵 2011『土器づくりの民族誌 エチオピア女性職人の地縁技術』昭和堂
- Minar, C. J., and P. L. Crown 2001 Learning and craft production : an introduction. *Journal of Anthropological Research* 57 : 369–380.
- Schiffer, Michael B., and Skibo, James M. 1987 Theory and experi-

-
- ment in the study of technological change. *Current Anthropology* 28 : 595–622.
- Soressi, Marie, and Jean-Michel Geneste 2011 The history and efficacy of the chaîne opératoire approach to lithic analysis : studying techniques to reveal past societies in an evolutionary perspective. *PaleoAnthropology* 2011 : 334–350.
- Stark, Miriam T., Brenda J. Bowser, Lee Horne 2008 Why breaking down boundaries matters for archaeological research on learning and cultural transmission : an introduction. In *Cultural Transmission and Material Culture : Breaking Down Boundaries*, edited by Miriam T. Stark, Brenda J. Bowser, Lee Horne, pp.1–16. Tucson : University of Arizona Press.
- Stout, Dietrich 2002 Skill and cognition in stone tool production. *Current Anthropology* 43 : 693–722.
- Stout, Dietrich 2005 The social and cultural context of stone-knapping skill acquisition. In *Stone Knapping : The Necessary Conditions for a Uniquely Hominin Behaviour*, edited by Valentine Roux and Blandine Bril, pp.331–340. Cambridge : McDonald Institute for Archaeological Research, University of Cambridge.
- 高倉 純 2007「石器製作技術」佐藤宏之編『ゼミナール旧石器考古学』50–64 頁, 同成社
- Wallaert, Hélène 2008 The way of the potter's mother : apprenticeship strategies among Dii potters from Cameroon, West Africa. In *Cultural Transmission and Material Culture : Breaking Down Boundaries*, edited by Miriam T. Stark, Brenda J. Bowser, Lee Horne, pp.178–198. Tucson : University of Arizona Press.
- Weedman, Kathryn 2005 Gender and stone tools : an ethnographic study of the Konso and Gamo hideworkers of Southern Ethiopia. In *Gender and Hide Production*, edited by Lisa Frink and Kathryn Weedman, pp.175–196. Lanham : Altamira Press.

第 2 回班会議・共同研究会

2012 年 10 月 27 日 (土) 13:30-18:00

神戸大学国際文化学部 E 棟 4 階文化交流セミナー室

参加者：

寺嶋秀明（神戸学院大学・人文学部），山上榮子（神戸学院大学・人文学部），今村 薫（名古屋学院大学・経済学部），窪田幸子（神戸大学大学院・国際文化学研究科），大村敬一（大阪大学大学院・言語文化研究科），早木仁成（神戸学院大学・人文学部），安藤寿康（慶応大学・文学部），林 耕次（神戸学院大学・人文学部 PD），石井龍太（東京大学・総合研究博物館 PD），中村雄紀（明治大学研究・知財戦略機構・研究推進員）。

【第 2 回 班会議】13:00-15:00

- 1) 各研究の進捗状況について
・とくに夏期の活動内容等について，個別に報告がなされた。
- 2) 11 月の国際会議（17-24 日），および A 02 研究会（17 日）に関する確認と連絡事項
- 3) 2013 年 2 月 9-10 日の A 01/A 02 合同研究会（東北大）について
- 4) 第 4 回班会議・研究会について（3 月末・神戸学院大学）
- 5) 年度報告書についての連絡
- 6) A 02 班ホームページの運営について

7) その他

【第 2 回 共同研究会】15:15-17:30

発表者①：林 耕次（神戸学院大学）・石井龍太（東京大学博物館 A 01 班研究協力者）・中村雄紀（明治大学 A 01 班研究協力者）

「狩猟採集民における狩猟具の製作とその技術伝承：カメルーン共和国東部州バカ・ピグミーの槍に関する研究」

夏期の A 01/A 02 班メンバーによる合同調査の報告が，林と石井氏によってされた。発表の内容については，11 月に開催された RNMH 国際会議のポスター発表，およびプロシーディングに基づく。また，本発表に関連する報告は，本書における林の報告書，および A 01 班による年次報告書の石井氏，中村氏の報告内容を参照のこと。

発表者②：寺嶋秀明（神戸学院大学）

“Evolutionary Development of Learning and Teaching Strategy in Human Societies”

11 月に開催の RNMH 国際会議において予定している口頭発表に基づく内容。RNMH 国際会議プロシーディング，および本書における寺嶋の報告書を参照のこと。

「交替劇」A-02 班 2012 年度

第 3 回班会議・共同研究会 (国際会議プレ・ミーティング)

2012 年 11 月 17 日 (土) 13:30-18:00

慶應義塾大学三田キャンパス北館地下 1 階第 3 会議室

参加者：

寺嶋秀明（神戸学院大学・人文学部），今村 薫（名古屋学院大学・経済学部），大村敬一（大阪大学大学院・言語文化研究科），安藤寿康（慶応大学・文学部），林耕次（神戸学院大学・人文学部 PD），山内太郎（北海道大学大学院・保健科学研究所），園田浩司（京都大学・大学院アジア・アフリカ地域研究研究科 大学院生），萩野 泉（北海道大学大学院・保健科学研究所 大学院生），Barry S. Hewlett (Department of Anthropology, Washington State University)，Bonnie L. Hewlett (Department of

Anthropology, Washington State University)。

- 1) 発表① Barry S. Hewlett：RNMH 国際会議で予定している発表内容に基づく研究報告
- 2) 発表② Bonnie L. Hewlett：RNMH 国際会議で予定している発表内容に基づく研究報告
- 3) 発表③ 萩野 泉：カメルーン調査の帰国報告
- 4) 発表④ 園田浩司：カメルーン調査の帰国報告
- 5) その他，RNMH 国際会議後の出版計画についての連絡事項等。



Barry S. Hewlett 博士（左）と Bonnie L. Hewlett 博士（右）による発表の様子。

第 4 回班会議・共同研究会

2012 年 3 月 29 日（金）13:00-18:00～30 日（土）9:30-12:30
グリーンヒルホテル明石 2 階八千代の間

本報告書発行時点では開催されていない。以下は予定である。

参加予定者：

寺嶋秀明（神戸学院大学・人文学部），小山 正（神戸学院大学・人文学部），山上榮子（神戸学院大学・人文学部），今村 薫（名古屋学院大学・経済学部），窪田幸子（神戸大学大学院・国際文化学研究科），大村敬一（大阪大学大学院・言語文化研究科），高田 明（京都大学・大学院アジア・アフリカ地域研究研究科），早木仁成（神戸学院大学・人文学部），安藤寿康（慶應義塾大学・文学部），林 耕次（神戸学院大学・人文学部 PD），山内太郎（北海道大学大学院・保健科学研究所），萩野 泉（北海道大学大学院・保健科学研究所 大学院生），彭 宇潔 [Peng Yujie]（京都大学 大学院アジア・アフリカ地域研究研究科 大学院生），スチュアート・ヘンリ [本多俊和]（放送大学），竹川大介（北九州市立大学・文学部），堀内史朗（芝浦工業大学・教育イノベーション推進センター），石井龍太（東京大学・総合研究博物館 PD）。（※2013.03.10 時点）

【第 4 回 班会議】3 月 29 日（金）13:00-14:20

議題：

1. 2012 年度の研究成果について
2. 2013 年度の研究予定について
3. その他

【第 4 回 共同研究会（第 1 部）】

3 月 29 日（金）14:30-18:00

（発表①）スチュアート・ヘンリ [本多俊和]（放送大学）
「イヌイト社会における子ども遊びと社会変化－課題と展望－」

（発表②）大村敬一（大阪大学大学院・言語文化研究科）
「創造性と客体化の能力を育む「からかい」：カナダ・イヌイトの子どもの学習過程にみる身構えの習得」

【第 4 回 共同研究会（第 2 部）】

3 月 30 日（金）9:30-12:30

（発表③）竹川大介（北九州市立大学・文学部）

「精霊の発達 自然の人格化とソーシャルスキルの進化について考えてみる」

（発表④）山内太郎（北海道大学大学院・保健科学研究所）

「ピグミー系狩猟採集民の成長パターンと行動変容：ネアンデルタールのライフヒストリーの解明に向けて」

（発表⑤）萩野 泉（北海道大学大学院・保健科学研究所）

「狩猟キャンプにおけるバカ・ピグミーの子どもの生活行動：遊びと食物獲得行動」

本研究会の報告については，研究会終了後，交替劇 A 02 班のホームページ（<http://www.koutaigeki-a02.org/drupal/>）に掲載される予定。

RNMH 2012 The First International Conference

November 18-24, 2012, Tokyo

交替劇プロジェクト第1回国際会議が開催され、A02班からは以下の発表があった。

この会議についての詳細は、交替劇総括班の専用ホームページ (<http://rnmh2012.com/>) を参照。

【口頭発表】

20 November 2012, Tuesday

Session : Learning Behaviors in Prehistoric and Modern Humans

Hideaki Terashima, Kobe Gakuin University, Japan

"Evolutionary development of learning and teaching strategies in human societies"

Barry S. Hewlett, Washington State University, USA

"Teaching, trust, and early rapid social learning in hunter-gatherers"

【ポスター発表】

Juko Ando, Keio University

"How individual, imitative and instructed learning modes are different? : An experimental study"

Adam Boyette, Washington State University, USA

"The roles of aggregation, family travel, and prestige-association in cultural transmission among Aka forest foragers"

Izumi Hagino and Taro Yamauchi, Hokkaido University

"Daily physical activity and time-space allocation of pygmy hunter-gatherers' children in southeast Cameroon"

Koji Hayashi*, Ryota Ishii, Yuuki Nakamura, Hideaki Terashima*, and Yoshihiro Nishiaki, *Kobe Gakuin University

"Technical transmission of hunting tool manufacture : A case of spear hunting among modern hunter-gatherers in southeast Cameroon"

Bonnie Hewlett, Washington State University, USA

"Social learning among the Aka hunter-gatherers"

Kaoru Imamura, Nagoya Gakuin University

"Hunting play among the San children"

Nobutaka Kamei, Aichi Prefectural University

"Play activities and cultural transmission among hunter-gatherer children : A case of the Baka in Cameroon"

Tadashi Koyama, Kobe Gakuin University

"Cognitive flexibility and making objects in Baka children"

Keiichi Omura, Osaka University

"The art of patience as the emotional basis for creativity and cultural learning : Learning and ecological adaptation among the Canadian Inuit"

Akira Takada, Kyoto University

"Communicative musicality and learning in caregiver-child interactions among the San of north-central Namibia"

Eiko Yamagami, Kobe Gakuin University

"The resilience of Pygmy children : On their drawings about favorite things"

Taro Yamauchi and Izumi Hagino, Hokkaido University

"Estimation of the period of childhood and child growth characteristics of Pygmy hunter-gatherers in southeast Cameroon"

テーマ「心の理論と学習の進化」

日時：2013 年 1 月 25 日（土）11:00~16:00

場所：神戸学院大学 有瀬キャンパス 11 号館 118 H

参加者：

A 02 班から 寺嶋秀明（神戸学院大学）、小山 正（神戸学院大学）、山上榮子（神戸学院大学）、早木仁成（神戸学院大学）、林 耕次（神戸学院大学）、大村敬一（大阪大学）、園田浩司（京都大学）

C 02 班から 田邊宏樹（名古屋大学）、川道拓東（生理学研究所）、小池耕彦（生理学研究所）、岡崎俊太郎（生理学研究所）

A 01 班から 松本直子（岡山大学）

本座談会では、「心の理論と学習の進化」と題して、A 02 班から 7 名、C 02 班から 4 名、A 01 班から 1 名が参加し、文化人類学や霊長類学、心理学からみた学習の特徴や、fMRI を使った C 02 班による研究の可能性など、多岐にわたる問題提起と意見交換がなされた。はじめに、本座談会のオブザーバーである大村氏より趣旨説明があり、座談会における中心的なテーマの一例が提示された。

1. 「心の理論」：共同注意、自己意識と他者への自己投影 ←トマセロ仮説：文化学習は共同注意の能力があつてはじめて可能になる。

2. 表現の問題：「読み込み」、象徴表現、想像力 ← S. Mithen の仮説：認知的流動性と言語の起源（cf. 動物絵画、葬送・・・）

3. メタ認知：実在しないものを想像する能力、自己と対象の関係を客体化する能力

4. 創造性をどう考えるか？

その後、参加者より自己紹介を含めた各自の関心事や、共同研究に対する要望などが述べられた。パソコンを使用したプレゼンテーション形式の場合でも、発表中に自由に質問や疑問点についての発言があり、異なる研究領域の接点を積極的に探るという場となった。

また、本座談会は現生狩猟採集民を対象とした A 02 班による「フィールドワーク」と、おもに fMRI を用いた C 02 班による「実験」の連携を模索する機会でもあった。これらを踏まえ、次回以降の座談会、あるいは研

究大会での合同発表を前提とした試みとなった。

以下、提起された問題点や疑問点について、断片的ではあるがいくつか挙げておく。

・「社会学習」と「個体学習」の二分法・・・？ →創造性とそれを受容する社会について追求。「社会性」「共同注意」→「脳機能」における学習能力の解明。（C 02）

・学習能力は総合力なのでは？ 狩猟採集民をはじめとした、現生人類の学習の特徴をきちんと押さえることによって、ネアンデルタールとの違いの可能性を、考古学や脳科学などの研究成果なども踏まえて、学習能力の進化を解明したい。（A 02）

・サピエンスの学習として、学校教育としてのやり方（カリキュラムに沿って学ぶ）、一（いち）以上（+ α ）のことを学ぶのがサピエンスの学習では？ =「メタ・ラーニング」の値打ち。（A 02）

・「教えること」がどの程度有効なのか？ 狩猟採集民では、みて覚えることが一般的だが、果たして教えれば効率よく知識や技術が身につく？（A 02）

・C 02 への提言：観察するだけの学習と、言葉を介した学習の比較といった実験は可能か。流動性について、脳の大きな範囲で連動して絡み合っているとのことだが、どういうふうに取り入れていくのか、そのあたりを提案できれば・・・。（A 02）

・「学習」をどう定義するか。構造化して考えるべき。（A 02）

・共感の有無で脳機能が変わるのか、メタファーをどう受け止めるか。学習といっても知的な部分だけではないメンタルの問題＝情動、意欲、意志などの“情”の部分の部分をどう捉えるか。Cf. レジリエンス、トラウマ・サバイバル（A 02）

・共同作業と共感が、学習にどのように作用するか。「受容性」への関心。享受（手助け）の重要性。fMRI の実験：配慮条件（報酬系回路）における「感情的共感」と「認知的共感」。「教えない学習」と「教える学習」をどういうふうに組みあわせるのがベストなのか？（C 02）

- ・「報酬系」機能の捉え方。および、脳の大きさと機能としての連携。(A 02, C 02)
- ・ネアンデルタールとサピエンスの脳の形状の違いと機能については、現在、どの程度明らかになっているのか？チンパンジーとの比較は？(A 02)
- ・「報酬系」、「内発的動機付け」について。人類学では外的要因を追求しがち。社会科学では、心理学的要因を削る傾向。「シンパシー」「エンパシー」は人類学の分野で関心が高まっている。脳機能の中で、相互行為をどのようにすりあわせるか。(A 02)
- ・子どもの遊びの中でみられる表象的な認知的柔軟性。子どもの「見立て」遊び、モノの使い方などが創造性、メタ認知にどのように繋がるかに関心。どういう課題に注目すべきか。Cf. 見立て遊びとか……。象徴機能の部位は？(A 02)→象徴機能の部位については、十分に把握できていない。
- ・「心の理論」や「象徴認知」などは、チンパンジーを対象とした研究領域でもある。ネアンデルタールとサピエンスの違いは？いつ進化したか？→チンパンジーの研究結果から、人間が決して特殊ではないという事例が指摘される。言葉にしても、例えば身振り、手話などを含めて議論するべし。チンパンジーとの大きな違いは、社会の広がり(集団)。(A 02)
- ・共同注意「見つめあっているとき」の時に何をしているのか。意図の伝達。(最長 8 分)ミラーニューロン領域の活動活性化・「共同注意(joint attention)」「共感」→「模倣」「社会性」？(C 02)→サルは「威嚇」と見なすが、同種の霊長類同士では、多義的な状況であり得る。(A 02)
- ・アフォーダンス、ヒトと環境の相互関係。アイコンタクトは進化論的に、生物学的に普遍的か？(A 02, C 02)

“モノ”の捉え方について

- ・モノを見ることで、どういう脳部位が反応するか？その「モノ」にメッセージが込められたときに反応が違うか？(A 02)
- ・(ネアンデルタールとは異なる)行間を読む能力、将来を見通す力。Time prevalence の研究。→想像力、見立ての能力。エキスパートの人には、そこに特化した部分が出てくる。(C 02)
- ・例えば石器の問題。ネアンデルタールは「引き算」(=減っていくもの)。サピエンスは「足し算」(=増えていくもの)。システム(脳の状態)の変化が学習の証拠になる？(A 02)
- ・「自然から学ぶ」視点への関心。学習姿勢の形成。(A

02)

- ・認知考古学・物質文化研究の視点の可能性。(A 01)
- ・モノの行き交い(cf. 石材、貝殻)←ネアンデルタールにはない。チンパンジーは？→集団内のやりとり。(A 02)
- ・ネアンデルタールはモノに象徴性を持たせるか？→考古学的資料からはない。モノの種類(と用途)は限られる。サピエンスになってから。
- ・サピエンスの物質文化の変化スピード。「モノ」の社会的コンテキスト、ファクターが促進。→個人や社会のアイデンティティが拡散。「モノ」を介した力を読み解く、「モノ」から読み解く。(A 01)

“見つめ合い”とメタ認知

- ・見つめ合っている際のヒトの相互作用、身体の「揺れ」についての解析。シンクロ。因果関係。ミラーニューロンシステム、模倣、相互作用と学習。社会的相互作用とイノベーションとの関連。(C 02)
- ・「模倣」が学習の肝となる。(A 02)
- ・ミミクリー(自動的)=コンテージョン(※あくびを真似してしまう)/イミテーション、イミレーション(より、意図的)、自動的に真似してしまうものが、実は重要ではないか。(C 02)

ミズンの仮説について

- ・モジュールが個々に独立して発達したのではない。流動的な嗜好が可能になった。ウィンとクーリッチの研究「作業記憶」。ワーキング・メモリーの長期的な損得感情。
- ・ネアンデルタール：長期的な展望(損得勘定)、狩猟方法が20万年間変わらなかった、リスク回避能力の欠如(怪我が多い)。
- ・「共同注意」……差が出るか？ミズン「心の理論」……差は出ないのでは？
- ・ミズンもトマセロの説も、「ネアンデルタールとサピエンスの違いはほとんどない。」→では、何が違うのか？
- ・モノを通して考える、ということについて。その背後にある人間が何を考えていたのか？→社会性の認知(ミズン)の解釈。

ネアンデルタルの“マンネリ能力”？

- ・プロジェクトにおける「イノベーション」の重要性。しかし、ネアンデルタルは同じものを作り続けるという重要性。(A 02)
- ・脳の大きさの比較。逆にネアンデルタルが優れている

る点の仮説は？→「飽きない」。退屈に強い。忍耐強い。(C 02, A 01)

- ・意識下したうえでの問題として捉えるべき。(A 02)
- ・例えば、同じことをし続けるとか、同じものを食べ続けるということ、そうした脳の機能としての違いはで

る？(A 02)→脳はバランスが必要。そのバランス点の違いはあるかもしれない。(C 02)

(次回、2013 年 5 月の研究大会中に調整。テーマを設定して、座談会形式での開催を予定。)

「交替劇」A 01/A 02/B 02 班 合同研究会

テーマ「旧人・新人の狩猟具と狩猟法」

日時：2013年2月9日(土)／10日(日)

場所：東北大学 川内キャンパス・文学部第1講義室

A 02 班からの参加者：

寺嶋秀明（神戸学院大学）、早木仁成（神戸学院大学）、
林 耕次（神戸学院大学）、窪田幸子（神戸大学）、安藤
寿康（慶応大学）、園田浩司（京都大学）

招待研究者：

池谷和信（国立民族学博物館）、スチュアート・ヘンリ
[本多俊和]（放送大学）

【1 日目】

- ・小野 昭（明治大学）「組み合わせ狩猟具が出現する
まで：シェニンゲンの木製槍とその対象獣」
- ・佐野勝宏（東北大学）「複合的狩猟技術の出現：新人
のイノベーション」
- ・阿子島香（東北大学）「バッファロー・ハンター、ト
ナカイ・ハンターの遺跡と「民族考古学」
- ・米田 穰（東京大学）「同位体分析からみた旧人・新
人の食料獲得行動」
- ・日暮泰男（大阪大学）「旧人・新人の投擲運動：生体
力学的検討」
- ・討論（司会：西秋良宏 A 01 班代表）

【2 日目】

- ・早木仁成（神戸学院大学）「チンパンジーの狩猟」
- ・林 耕次（神戸学院大学）「アフリカの狩猟採集民の
狩猟史：とくに狩猟方法と狩猟具について」
- ・窪田幸子（神戸大学）「オーストラリア・アボリジニ
の投槍器と槍：狩猟採集技術の一考察」
- ・池谷和信（国立民族学博物館）「コメント」
- ・総合討論（司会：寺嶋秀明 A 02 班代表）

旧人と新人の狩猟具や狩猟方法に焦点をあてて、自然
環境や対象動物を含む狩猟戦略の違いが両者の交替劇に
関与した可能性について議論された。1 日目は、考古学
的領域、および同位体分析による発表が続き、2 日目

は、A 02 班から霊長類学（早木 *本報告書を参照）、
生態人類学（林）、文化人類学（窪田）による発表があ
った。発表要旨を含む研究会の詳細な報告については
A 01 班による『2012 年度 研究報告書』を参照頂くが、
国立民族学博物館に池谷氏によるコメントのほか、交替
劇プロジェクト関係者以外からも積極的なコメント、質
疑応答があった。考古学的資料に依拠する狩猟具、とく
に槍や投槍具（器）の有無と旧人・新人の学習能力の違
いを想定した議論が活発であったが、昨年度開催の A
01/A 02 の合同座談会や合同調査、全体会議における互
いの専門領域を越えた関心事や共同研究の可能性を再確
認しつつ醸成する機会となった。

文部科学省科学研究費補助金・新学術領域研究（平成22～26年度）
ネアンデルタールとサピエンス交替劇の真相：学習能力の進化に基づく系統的研究 A01・A02・B02 班合同研究会

旧人・新人の狩猟具と狩猟法

2013年2月9日(土)／10日(日)

プログラム

2月9日(土)

13:00～13:10 趣意説明
13:10～13:30 小野 昭(明治大学)「組み合わせ狩猟具が出現するまで：シェニンゲンの木製槍とその対象獣」
13:30～14:30 佐野勝宏(東北大学)「複合的狩猟技術の出現：新人のイノベーション」
14:30～15:10 阿子島香(東北大学)「バッファロー・ハンター、トナカイ・ハンターの遺跡と「民族考古学」」
15:10～16:05 米田 穰(東京大学)「同位体分析からみた旧人・新人の食料獲得行動」
16:05～16:45 日暮泰男(大阪大学)「旧人・新人の投擲運動：生体力学的検討」
16:45～17:00 討論(司会：西秋良宏 A 01 班代表)

2月10日(日)

9:00～9:40 早木仁成(神戸学院大学)「チンパンジーの狩猟」
9:40～10:20 林 耕次(神戸学院大学)「アフリカの狩猟採集民の狩猟史：とくに狩猟方法と狩猟具について」
10:20～11:00 窪田幸子(神戸大学)「オーストラリア・アボリジニの投槍器と槍：狩猟採集技術の一考察」
11:00～11:30 池谷和信(国立民族学博物館)「コメント」
11:30～12:30 総合討論(司会：寺嶋秀明 A 02 班代表)

会場：東北大学川内キャンパス・文学部第1講義室(中講義棟)
<http://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/about/11/about1103/>

入場無料
・懇親会に参加希望の方は、事前に下記メール・アドレスにお申し込みください。

問い合わせ先：
佐野 勝宏
東北大学大学院文学研究科考古学専攻分野
〒980-8575 仙台市青葉区川内27-1
TEL & FAX: 022-795-6073 / E-mail: sano@sal.tohoku.ac.jp
主催：文部科学省科学研究費補助金 新学術領域研究「交替劇」A01/A02/B02 班
共催：東北大学大学院文学研究科考古学専攻分野

Photo © 寺嶋秀明

「交替劇」プロジェクト公開講座（第4回）

テーマ「ヒトはどのように学んできたか？ ー狩猟採集民の子どもたちと人類の未来ー」

日時：2012年12月22日（土）13:00～17:00

場所：キャンパス・イノベーションセンター東京 国際会議室

交替劇プロジェクト公開講座
『ヒトはどのように学んできたか？
ー狩猟採集民の子どもたちと人類の未来ー』
2012.12.22(土)13:00-17:00

第4回

会場：キャンパス・イノベーションセンター東京 国際会議室
定員：100名（先着順）入場：無料
住所：東京都港区芝浦3-3-6 <http://www.cictokyo.jp>
主催：科学研究費補助金・新学術領域研究「旧人ネアンデルタールと新人サビエンス交替劇の真相：学習能力の進化に基づく実証的研究」

●プログラム（第4回）

13:00-13:30	寺嶋 秀明（神戸学院大学）「学習の過去・現在・未来」
13:30-14:10	今村 薫（名古屋学院大学）「物まねしながら手本を越えるーサンの子どもたちの場合」
14:10-14:50	林 耕次（神戸学院大学）「森から学ぶ未来ーバカ・ピグミーの子どもと狩猟採集活動」
14:50-15:00	休憩
15:00-15:40	小山 正（神戸学院大学）「象徴遊びーバカ・ピグミーの子どもの育ち」
15:40-16:20	窪田 幸子（神戸大学）「甘やかしと儀礼で育つアボリジニの子どもたち」
16:20-17:00	大村 敬一（大阪大学）「創造性を育む「からかい」：イヌイトの子どもの学習にみる忍耐と根性の意義」

20万年前の新人ホモ・サビエンス誕生。
その後、アフリカを起点にして世界各地で起こった新人と旧人ネアンデルタールの交替劇。
いったい何が、両者の命運を分けたのか。その答えを、まだ誰も見いだせていない。
その謎を一気に解き明かそうという試みが、世界に先駆けて日本ではじまった。
その研究の進展をリアルタイムで発信する公開講座です。

問い合わせ先：TEL: 03-5440-9039; FAX: 03-5440-9119; Email: tsutsumida.harue@kochi-tech.ac.jp
交替劇プロジェクトホームページ <http://www.koutaigeki.org>

交替劇プロジェクト公開講座

『ヒトはどのように学んできたか?—狩猟採集民の子どもたちと人類の未来—』
2012.12.22(土) 13:00-17:00

第4回

講師紹介

寺嶋秀明 (てらしま ひであき) (神戸学院大学・人文学部・教授)

略歴: 京都大学大学院理学研究科博士課程単位取得退学。理学博士(京都大学)。専門は生態人類学。

講演内容: 「学習の過去・現在・未来」 学ぶことによって私たちホモ・サピエンスは進化しました。しかし、それは学校での学びではなく、ましてや受験や資格のための学びではありません。人類の本来の学びとはどのようなものか。私たちは狩猟採集民の子どもたちと日々の暮らしをともにし、彼らの学びを調べることによって、人類の学びの原点を探ってみました。その中から私たちの未来の学びについても考えていきます。

今村 薫 (いまむら かおる) (名古屋学院大学・経済学部・教授)

略歴: 京都大学理学研究科博士課程単位取得退学。理学博士(京都大学)。専門は人類学。

講演内容: 「物まねしながら手本を越える—サンの子どもの場合」 サン(ブッシュマン)の子どもたちは、物まねの天才です。動物や鳥の声、また、大人たちの仕草を真似て遊びにしています。さまざまな技術の習得も、大人がとくに教えずとも、大人をよく見て技術を覚えます。最近、子どもたちは、大人の狩猟を真似て演劇のようにするという遊びも考えだしました。「物まね」の技術、遊び、演劇、創造へとつながる面を紹介します。

林 耕次 (はやし こうじ) (神戸学院大学・人文学部・ポストドクトラルフェロー)

略歴: 総合研究大学院大学先端科学科博士課程単位取得退学。学術博士(総合研究大学院大学)。専門は生態人類学、アフリカ地域研究。

講演内容: 「森から学ぶ未来—バカ・ピグミーの子どもと狩猟採集活動」 アフリカ熱帯雨林で暮らす狩猟採集民バカ・ピグミーの活動から、子どもたちの取り組みや他者との関わり方に注目しながら、森での暮らしを通じてどのようなことを学んでいるのかを紹介いたします。また、定住化や市場経済の浸透といった、近年の生活環境の変容に直面する中で、彼らの未来についても考えます。

小山 正 (こやま ただし) (神戸学院大学・人文学部・教授)

略歴: 大阪教育大学大学院修士課程修了。学術博士(神戸大学)。専門は発達心理学・言語発達心理学・障害児発達学。

講演内容: 「象徴遊び—バカ・ピグミーの子どもの育ち」 遊びのなかでの発達、特に子どもの象徴遊びの発達の意義について考え、狩猟採集生活のなかで育つバカ・ピグミーの子どもの認知や表象の発達、そこにみられる柔軟性に関して述べます。

窪田幸子 (くぼた さちこ) (神戸大学・大学院国際文化学研究所・教授)

略歴: 甲南大学大学院博士課程単位取得退学。社会学博士(甲南大学)。専門は文化人類学。

講演内容: 「甘やかしと儀礼で育つアボリジニの子どもたち」 オーストラリアの先住民、アボリジニ社会では、子どもは大変可愛がられ、多くの女性たちに囲まれ、甘やかされて育ちます。そのような子どもたちは大変わがままになると思われるのですが、その子どもたちに社会性を持たせるのに、彼らの社会で最も重要とされる神話にかかわる「儀礼」がカギとなっています。そんな彼らの社会の子育てを紹介いたします。

大村敬一 (おおむら けいいち) (大阪大学・大学院言語文化研究科・准教授)

略歴: 早稲田大学文学研究科単位取得退学。文学博士(早稲田大学)。専門は認知人類学・感情の人類学・極北人類学。

講演内容: 「創造性を育む「からかい」: イヌイトの子どもの学習にみる忍耐と根性の意義」 イヌイト社会では「自律」が重要な社会的態度のひとつです。そのため、イヌイトの子どもたちは、自ら観察し、自ら考え、自ら学ぶことを求められます。そうした自律の姿勢を子どもたちに身につけさせるために、大人たちは日常生活の中で子供たちに愛情にあふれた「からかい」を遊びとして頻りに仕掛けています。ここでは、そうした「からかい」が自ら学ぶ力と創造力の育成にいかに関与しているのかを考えてみます。

参加申込について

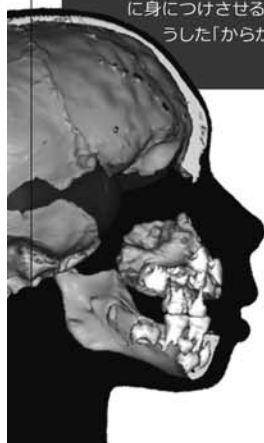
参加ご希望の方は、以下のデータを付けてメール(tsutsumida.harue@kochi-tech.ac.jp)
あるいはFAX(03-5440-9119)でお申し込みいただければ幸いです。

お名前:

連絡先: 住所

電話番号

メールアドレス



「交替劇」A02班 学術講演会

Frédéric Jouliau 氏 講演会

“*Waza to Bunka*: Interspecific relationships in hominids and primates in time and space”

(「技から文化へーヒトとサルの行動と認知における種を超えた関係」)

日時：2013年2月26日(火) 15:00~18:00

場所：三宮研修センター 701室

講師：Frédéric Jouliau (フレデリック・ジュリアン) 博士
フランス社会科学高等研究院 (EHESS) 准教授
学術雑誌 *Techniques & Culture* 編集長
専門：人類学, 民族学, 先史学

ジュリアン氏の講演では、冒頭、霊長類から現代人(サピエンス)に至る進化の過程について、日本と欧州との研究史を霊長類学、および先史学的アプローチからはじまった。続いて、石器に代表される考古学的遺跡資料について概説されたのち、現代における大型霊長類に

みられる道具使いの様子やチンパンジーによる狩猟行動が映像を用いて紹介された。また、ジュリアン博士がフィールドとしている西アフリカ・ガーナでの霊長類、および現地住民を対象とした調査内容から、「文化」としての道具の使用やその技術習得の様子、さらには、種を超えた霊長類とヒトの関係、道具とヒトの関係といった多岐にわたる報告、問題提起がなされた。講演後には、ジュリアン氏の妻で心理学者である Oona Widmer 氏も交え、A02班のメンバーや外部からの参加者を含めて活発な議論が交わされた。



Frédéric Jouliau 氏。



質疑応答の際、Oona Widmer 夫人を交えた討論。