

書 評

園田浩司著、『教示の不在—カメルーン狩猟採集社会における「教えない教育」』明石書店、2021年

竹内 謙彰ⁱ

なぜ本書を取り上げたのか

子どもが主体的に学ぶためにはどうすればよいのか。そのための手がかりが本書には多く含まれている。それが、本書を書評の対象とした理由である。

子どもが主体的に学ぶ諸条件の探求のなかでも、人間の持つ本質的な傾向性と関連付けたアプローチは一つの焦点である。狩猟採集社会に属する子どもたちの学び方に着目する意義は、その点にある。

生活にかかわるすべての活動を個々人が担わなくてはならない狩猟採集型の社会に属する人たちのもとで得られた学びにかかわる知見が、高度に社会的分業が進んだ現代社会において、簡単に応用可能だとは考えられない。とはいえ、約30万年前にホモサピエンスが誕生してから約1万年余りに農業が始まるまでの期間、人類の生活様式の基本は狩猟採集だった。それゆえ、狩猟採集社会における学びの方が現代社会で一般化している学び方より、人間の本質的な傾向性、あるいは生物学的な傾向性にとって適合的な面が多い可能性があるのだ。

本書の問題意識と対象および研究方法

狩猟採集社会をフィールドとした人類学等の研究においては、世代間の文化伝達に際して、大人が子

どもに明示的に教えるということが稀であるということが指摘されてきた。明示的には教えないようにすることが子どもの自律を育むための教育技法であるというのが、いくつかの先行研究¹⁾に共通した主張であった。本書の著者は、そのような主張を「教示の不在」と呼ぶ。著者は教示の不在を「教示者が学習者の学習を達成させるために、＜意図的に＞教えない態度、または教えないように振舞う態度」（本書 p.26）と定義している。本書は、子どもの自律に価値を置く教育技法としての教示の不在という考え方を批判し、新たな見方を提案することをめざしたものである。

著者は、カメルーンの熱帯雨林地帯に住む「バカ（Baka）」という民族名を持つ人々のもとを何度も訪問している。特に本書は、著者がバカの人々の「森のキャンプ」に2012年9月23日～28日と2013年8月23日～9月1日に滞在して行った参加観察に依拠している。バカの人々は森の近くに位置する村に住んでいて、農繁期には近隣の農耕民にやとわれて現金を手に入れているが、一年に二度ある乾季（12～2月頃と6～8月頃）には、狩猟採集を行うために森のキャンプを行うのである。

なお、アフリカ中部に暮らす狩猟採集民は、一般に「ピグミー²⁾」と呼ばれており、本書で対象となっているバカの人々も、ピグミーの一集団である。

本書で採用された分析手法は、相互行為分析である。これは、人々のやりとりを分析する手法の一つだ。著者は、相互行為分析を進めるうえで、二つの

i 立命館大学名誉教授

重要点を挙げている。一つはターン・テイキング (turn-taking) であり、それによって「組織や、言語や身体など相互行為に用いられる資源を通して、やり取りの中で生まれる行為の形成 (action-formation) に注目すること」(本書 p.34) が求められる。もう一つは、「相互行為が展開されているまさにその現場でおこなわれている行為を理解すること」(本書 p.34) である。ターン・テイキングでは、「呼びかけ」に対する「応答」のような「隣接対 (adjacency-pair)」を分析の最小単位として捉えているが、こうした考え方は、「会話分析」と呼ばれる分析手法に基づくものである。ただし本書の分析手法は、「会話分析」ではなく「相互行為分析」と位置付けられている。その理由として著者は、①会話だけに限定せず非言語行動を含めたデータを検討していること、②当事者の属性も参照しつつデータを分析していること、の二点を挙げている。

分析手法について簡単に紹介したが、印象としては、かなり細かくて手間のかかる分析手法である。相互行為分析のための資料を作るだけでも、ビデオ録画を再生しながら、現地協力者の通訳を通じて会話を文字におこしつつ、その時の状況も記載していかなくてはならない。こうした資料をもとに分析を行って抽出された知見をふまえて、「教示の不在」に対する批判的検討が可能になったのである。

狩猟採集民の子どもの学び

多くの人類学者の記述では、狩猟採集民の子どもたちは誰からも系統的に教わることなく、非常に多岐にわたるスキルや知識、価値観を身につけていくと言われている。ボストン・カレッジの研究教授である心理学者のピーター・グレイは、その著書『遊びが学びに欠かせないわけ―自立した学び手を育てる』³⁾の中で、人類学者の先行研究や彼らへの聴き取り調査をふまえて、狩猟採集民の大人と子どもの関わりについて触れている。すなわち、狩猟採集民の大人たちは、子どもたちの教育を管理したり、指示

したり、動機づけたりすることはないが、子どもの望みに応える形で子どもの自己教育を支援しているのであると。

狩猟採集社会においては、子どもが何かを学びたいと大人に望む場合には、それに応えて演じて見せるなどの関わりがあるものの、大人が子どもに系統的に何かを教えようとするのではない。何よりも、子どもが自律的に学ぶことが尊重されているとグレイは指摘している。

狩猟採集社会においては、一人一人の子どもたちが学ばなくてはならないことが膨大にある。社会的分業のない社会では、生活を成り立たせるうえで獲得すべき知識やスキルを、一人一人が網羅して持っていないてはならないからである。そう考えると、系統的に教える機会を持つ方が、効率は良いはずである。にもかかわらず、狩猟採集社会では系統的な教育は見いだされない。それゆえ、系統的な教育活動の欠如を、「自律」という社会的価値を尊重した教育技法だとみなして「教示の不在」と捉えることは、あながち見当はずれとは言えないのだ。

教育的態度には見えない大人の関わり

しかし本書の著者は、大人が教えないことが子どもの自律を促す教育的態度には見えないと述べる。著者は、地下に巣穴を作るオニネズミを捕まえるための罠に、6歳児が参加したときの様子を描写している。6歳児は、オニネズミが飛び出すかもしれない巣穴の一つの入り口を見張るように言われているにもかかわらず、他児と時折談笑したりして、穴を注意深く見はったり穴をふさいだりするなどの求められる行為を積極的に行っていなかった。にもかかわらず、そのグループの青年男子や年長の子どもたちは、6歳児の「のらくら行為」に気づきながら、再度注意を促したり、無理に従わせたりしようとはしなかった。著者は、もし経験や技術が未熟な6歳児を教育目的で参加させていたとしたら、何も教えようとしない年長者のふるまいは不思議であると述べ

ている。著者が当時の様子について触れたフィールドノートには、以下のような記述がある。

「間接的 indirect」というワードが子どもに対する大人の構えを表現するのに適切ではないと思われるのは、いかにも「あえて伝えない」「あえて口にしない」という心理描写が含まれてしまうからである。ではバカの大人がそうではないかと言われれば、それを否定することはできない。しかし、そこに意図があるかはともかく、大人はその場の状況や環境に展開を委ねているという印象を受ける。彼らが「何か」を子どもたちに言おうと待っているかのようにわたしたちに見えたとしても、それは不思議ではない。しかし、その何かが言及されなければされないまま終わってしまうので、何も待っていないかのようなのである。（2013年8月24日フィールドノート）（本書 pp.53-54）

オニネズミ猟の様な活動に年少の子どもが参加する場合に、大人の側に教育的意図があるかどうかはともかく、「大人はその場の状況や環境に展開を委ねている」という印象を現場に参加していた著者は持ったのである。

現代社会に生きる人間の多くは、教育にかかわる制度や習慣、態度などに慣れ親しんでいるので、様々なことに教育的な意図を見出してしまうがちなのかもしれない。この書評を書くことにした理由にしても、子どもが主体的に学ぶためにはどうすればよいのかという問いに対する手がかりを得ようとしたものであるから、広い意味での教育的意図と言えなくもない。しかし、「教示の不在」と名付けられた現象を捉えるには、通常、私たちが教育にかかわるものと捉える観点を、一度、取り払ってみることが求められるようだ。

教育的態度には見えない理由

著者は、大人と子どもが共同で行うオニネズミ猟の様な活動において、大人の「教えない」態度が見られるものの、それが子どもの自律を促す教育的態度に見えない理由を二つあげている。一つ目の理由は、大人が子どもの行為にあくまで応答しているからであり、二つ目は、大人が子どもに対して相互行為資源へのアクセスを許しているからである。それぞれの理由について、著者は相互行為分析をもとに説明を行っている。相互行為分析の詳細を記すことは、紙数が限られたこの書評ではできないので、ここでは分析から得られた要点のみ記しておきたい。

一つ目の理由について、著者はオニネズミ猟にかかわる複数の事例（事例2-1～2-4）に基づき説明を行っており、それらをまとめて以下のように整理している。

【事例2-1】に登場したアオム、そして【事例2-4】のアウロのいずれも、その場の状況でどのような参加が適切なのか明確には理解していなかった。それでも彼らは参加の機会を狙っているかのように、手近の木をマチェットで叩いたり、パセレの葉を集め始めたりして参加の仕方を試みる。周囲の大人や青年らは、都度の状況の中で何が適切な行為かを焦点化し、子どもたちの行為に意味を与えていく。これはまぎれもなく教示である。しかしそのように見えにくいのは、子どもの先立つ行為に応答しているからであり、しかもその行為が持つ志向性を大きく変えようとしない。（本書 pp.80-81）

アオムは4歳の男子、アウロは6歳の男子である。二人とも、大人と子どもが混じるオニネズミ猟に参加しているが、猟の中で自分が果たすべき役割をあまりよく理解していない。当初、アオムは手に持ったマチェット（草木を切り払うのに用いる山刀）で

手近の木を叩いているし、アウロは自分への指示ではないのにパセレの葉摘みを始めていた。そうした子どもの行為に応答する形で、共同活動に組み込むように大人が声かけをしたのである。そうした声かけは、そこだけを取り出せば教示なのだが、やり取りの文脈のなかでは子どもの行為に対する応答であり、また子どもが行っていることを否定せずに共同の活動の中に意味づける行為でもある。

ここでもう一つ、著者は大事なことを付け加えている。それは、子どもの行為が即時の環境に引き出されているという点である。森の中には子どもの行為を引き出す資源が豊富にあるのだ。共同の活動の傍らにいて、その活動と直接には関わらないような行為を子どもが始めてしまったとしても、周囲の環境が子どもから引き出す行為は、共同の活動と関わって意味づけされうるものが多いのである。この環境に引き出された子どもの行為に対し、子どもの思考や視点からその行為を見直す子ども中心の状況理解を、著者は「相手目線への委ね」と呼んでいる。

次に、子どもに対して相互行為資源へのアクセスを許しているという二つ目の理由について見ていこう。

ここで言う相互行為資源とは、「参加者同士の認識理解に欠かせない語彙や、環境物と人工物とを含めた道具など、その場でやりとりを成り立たせるモノ」（本書 p.82）である。そうしたモノに、子どもたちはかなり自由にアクセスすることが許容されている。もちろん、何でも大人と同じ程度というわけにはいかない。共同的な活動に子どもがどの程度アクセスできるかは、参加者によって決められているのである。例えばオニネズミ猟では、オニネズミを追い出すために巣穴に煙を送り込むといった中心的役割を子どもが担うわけではない。それでも子どもたちは、中心的な役割を果たす大人の行動をよく観察し、時には関与することも許容されているのである。

著者は、二つ目の理由についても一つの目のときと同様、複数の事例（事例2-5～2-10⁴⁾）に基づき説明を行っている。それらの事例の中で子どもたちは、

集団活動組織の理解に欠かせない、中心的で「十全的」な（レイブとウェンガー、1991/1993⁵⁾）作業者同士の会話へのアクセスを許容されているのである。ここで言う会話へのアクセスには、①会話そのものに割り込むことができることと、②十全的作業者が用いる単語や慣用句にアクセスできること、という二つの意味がある。

事例をふまえて著者は以下のように述べている。

集団活動の進行過程を知り、都度の状況の中で適切な情報を提示できることは、十全的参加者に近づいていることの証拠になる。子どもたちは、相互行為資源へのアクセスが許される中で、自分がいま何をしなければならないか、そして周りは何をしているのかを段階的に学んでいくのである。大人たちは参加の仕方を明示的に、また網羅的に教えるわけではないが、即時の環境に引き出された子どもの行為に応答しながら、彼らの参加を方向付けていく。子どもを放任しているかのような大人や青年らの明け透けな態度は、実は相互行為資源へのアクセスを可能にしていたのである。（本書 p.90）

子どもに対する大人のふるまいが教育的態度に見えない理由を考察したのち、それをふまえて著者は、レイブとウェンガー（1991/1993）による正統的周辺参加の考え方を援用しつつ、大人集団への受け入れが体系的に行われていて、子どもたちを段階的に受け入れる秩序が存在すると主張している。この部分だけを切り取ると、子どもの自律を促すために大人が教えるのを控えるという「教示の不在」論が適合するようにも見えてくる。

しかし、「大人が子どもの主体的な振舞いを待っているのではない。子どもは即時の環境に引き出されるままに、いわば自由に振舞っている」（本書 p.97）と著者は指摘する。環境に引き出された子どもの行為に対して、大人が適切に応答することで、集団活動に位置付けられ、子どもの行為が意味を与えられ

たり、行為そのものが変容したりするようになるのである。

「教示の不在」ではなく「教示的無関心」

著者は、バカ族の大人たちの子どもたちに対する態度について、次のように述べている。

バカの大人たちは教えていないように見えて実は教えている。しかし、これまでの議論で前提とされてきたような、教え-教えられる関係性には固定されてはいない。その意味で、「教示の不在」という言い方は適切ではない。そこでわたしは別の新たな用語でそれを名付けてみたい。知識や技能面で圧倒的に非対称な関係でありながら、教え-教えられる関係性に固定せず、学習者ではなく、あくまでいち実践者として子どもの参加を組織する態度を「教示的無関心」と本書では呼ぶことにする。（本書 p.99）

著者は、この「教示的無関心」という概念について、社会学者ゴッフマン（1963/1980⁶⁾）が提示した「儀礼的無関心」という概念から着想を得たと述べている。儀礼的無関心の具体例として、混みあった電車の中で乗客同士がお互いに無関心であるふりをしている状況を挙げることができる。演じていないように演じているという点を、教示的無関心の概念にも取り入れているようだ。

集団猟はバカ族にとって必要な生業であり、子どもが参加することで失敗してよいものではない。状況に引き出された子どもの行為に対して、大人は失敗にならない適切なタイミングで適切な応答を行っているのである。

おわりに

本書の前半部分についての書評だけで紙数が尽きかけている。しかし、本書を取り上げた当初の目的

はある程度達成されたと考えられるので、ここで結論を述べて書評を終えることにしたい。なお、平等主義が子どもの中にどのように形成されるのかといった点や、彼らにとって学校が馴染みにくい問題など、触れたいことは残されているが、ここでは割愛する。興味のある方はぜひ本書を手にとってほしい。

結論は、バカの子どもたちの学びにおける主体性についてである。

本書で描かれている子どもたちは、概して活き活きしている。何かをするように強いられたりすることがなく、促されたりすることもあまりない。少なくとも受動的ではないのである。ではいつも能動的吗かというと、そうとも言えない。自ら望んで集団猟に参加しようとする時などは、能動的であると言ってよいだろう。しかし、それ以外の時には、必ずしも能動的であると限らない。たとえば、集団猟が行われる森の中では、森の中の様々な事物や出来事に誘われるようにして、子どもたちの行動が生じるし、またそれが相互行為ともなるのである。

狩猟採集生活においては自然環境が対象になる。バカの人々の場合、その主たる対象は森である。そこでの活動では、予期せぬことがしばしば起きる。オニネズミの巣穴が見つかった場合でも、そこに実際にオニネズミがいるのかどうかは、いろいろな手がかりから探るしかない。煙でオニネズミを煙し出そうとすると、思わぬところから煙が出ることがわかって、そこから獲物が逃げ出すかもしれない、などなど。オニネズミ猟に関するだけでも、予期しない出来事のリストは膨大になるし、さらに言語化し得ない微妙な差異は、無数にあると言ってよい。その点で、蓄積された経験知によって対処することの方が格段にうまくいく農業とは決定的に異なっている。狩猟採集では、自然の時々の変化に即応して創造的に対応することが求められる。もちろん、農業も自然を対象とする営みであり、そこには創造性も求められるが、狩猟採集とはその質が異なる。

狩猟採集では、熟達しているか未熟であるかにかかわらず、一人一人が固有の体験をすることが大切

なのだ。子どもといえども、主体的に自然と向き合わざるを得ない。そして、自然は何らかの行為を引き出す力を持ってもいる。著者は使っていない言葉だが、森はアフォーダンス⁷⁾に富んでいるのだ。森の中の様々な事物にアフォードされることによって様々な行為を行うことは、能動とも受動とも異なる、いわば中動態⁸⁾な体験であろう。それでも、その人の身体を通じて成し遂げたことは、当人にとって主体的な体験となりうるものと考えられる。

なお、狩猟採集において一人一人が固有の体験をすることが重要であるならば、教えるものと教えられるものの間の関係は固定化しにくい点も重要だ。教えられることが常態化すれば、受動的な学びが習慣化する恐れがあるのだから。

本来、学ぶことは生きることと一体であったがゆえに、学ぶことは主体的なものであった。それが、とりわけ近代以降の教育の制度化によって、両者が切り離されていったのだろう。だとすると、いささか抽象的な言い方になるが、子どもが主体的に学ぶためには、生きることとのつながりを取り戻さなくてはならないのではないか。教育というより、次の世代とともにどのような未来をめざすのかについて、今までの枠組みから一旦自由になって、多様な可能性を探るべきではないか。私が本書から読み取ったのは、そうしたメッセージである。

注

- 1) 代表的な文献として、以下のものをあげることができる。

Boyette, A. H. and Hewlett, B. S. (2018) Teaching in hunter-gatherers. *Review of Philosophy and Psychology*, 9(4), 771-797.

Lew-levy, S., Lavi, N., Reckin, R., Christobal-Azkarate, J. and Ellis-Davies, K. (2018) How do hunter-gatherer children learn social and gender norms? *Cross-Cultural Research*, 52(2), 213-255.

- 2) ビグミーと総称される人々の一般的特徴として、低身長、半遊動、狩猟採集、ドーム型の小屋に住む森での一時的なキャンプ、近隣に暮らす農耕民

との定期的なやり取りや交渉などを挙げることができるが、それらの特徴がすべてのビグミー集団にあてはまるわけではない。アフリカ中央の熱帯雨林地帯には、およそ15以上のビグミー集団が暮らしているが、これらの集団間には文化的、言語的な差異が存在している。なお、彼らは近隣の農耕民とのやり取りの中で農作物を手に入れている。それでもなお、狩猟採集がこれらの人々の生活に欠かせない生業手段となっているところから、彼らを狩猟採集民と呼ぶことができると考えられている。(本書 pp.21-24参照)

- 3) Gray, P. (2013) *Free to LEARN: Why unleashing the instinct to PLAY will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books. (그레이, P. 吉田新一郎 (訳) (2018) 『遊びが学びに欠かせないわけ—自立した学び手を育てる』 築地書館)
- 4) 事例には、各章ごとに連番が記されているが、事例2-9のみ欠如していた。編集上のミスかもしれない。
- 5) Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイブ, J.・ウェンガー, E. 佐伯胖 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書)
- 6) Goffman, E. (1963) *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. The Free Press. (ゴッフマン, E. 丸木恵祐・本名信行 (訳) (1980) 『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて』 誠信書房)
- 7) アフォーダンス (affordance) については、以下の文献が参考になる。
佐々木正人 (2015) 『新版 アフォーダンス』 岩波書店
また、森が持つアフォーダンスについては以下の文献が示唆的である。
宮台真司・おおたとしまさ (2024) 『子どもを森へ帰せ—「森のようちえん」だけが、AIに置き換えられない人間を育てる』 ホーム社
- 8) 中動態については下記の文献参照。

國分功一郎 (2017) 『中動態の世界—意志と責任の考古学』 医学書院