

# 「文化化」の構造と機能

—教育人類学の基本概念の検討—

浜 口 恵 俊

## I. 文化化の概念的構造

1. 既存の諸定義
2. 文化化・文化触変・社会化

## II. 文化化の過程

1. ハースコピッツ説とその批判
2. ティティーフ説とその批判

## III. 文化化の機能

1. 文化化と文化動態・人格形成
2. 文化化と教育

附・教育人類学に関する主要文献目録

教育人類学 (educational anthropology) が、教育社会学や教育心理学と並んで、教育科学の一つと認められるようになったのは、ごく最近のことである。この新しい研究領域が開発されるに到った必然的理由として、次の諸点が指摘される。(1)、近年急速に発達した行動科学 (behavioral science) を構成する、社会学・心理学・文化人類学の三者は、ともに教育科学の基礎学として不可欠である。社会学・心理学は、すでにそれぞれ教育社会学・教育心理学という教育科学を成立せしめた。これらと並んで文化人類学を基礎理論とする教育人類学も、当然成立しなければならない、と考えられたこと。(2)、教育の一つの重要な機能が、文化の世代間伝達と、その過程を通して行なわれる望ましい人格の形成であるとするれば、文化構造とその変動過程、文化と人格との相互連関性、文化的価値意識などを研究対象の一部とする文化人類学と、教育事象の本性の究明と教育方法論の開発をはかる教育学(狭義における)との、接合領域を追究する学問が、必然的に要請される。この要請に応えるものとして、新たに教育人類学の成立が期待されたこと。(3)、現代社会における教育にとって、不可避的に対決を迫られている諸問題がある。例えば、著しい技術革新や文化間接触の増加に伴う急激な生活様式の変化、世代間断層の拡大による老若間でのディス・コミュニケーションや軋轢、激化する国際間緊張の緩和と民族相互の理解の必要性、俗化する一方の大衆文化と急増する少年非行に対する対策、等々。これらの問題の構造を明確に分析し、かつそれへの有効な教育的対策を立てるには、どうしてもその文化的背景を深く探る必要がある。この意味からも、教育人類学という新しい境界領域の開拓が社会的に要望されたこと。

さてこうした諸理由によって、教育研究の新たな担い手として登場した教育人類学は、すでにアメリカのハーバード、スタンフォード、コロンビアなどの諸大学で講義課目の一つとなっている。また巻末に挙げたように、スピンドラー、ブラメルド、ネラーらによる概論書も数点刊行されている。わが国では今のところ教育人類学の講義はどの大学でも行なわれていないが、その学問領域の確立を目指す若干の論文は出されているし、また内容的には教育人類学的の研究と目される論稿も数多い。しかしこうした先駆的研究を通して考えても、教育人類学の基本的性格は必ずしも確定していない。ましてやその体系化には程遠い現況にある。その原因の一つは、教育人類学の基盤となるような key concept が明確でないことに在るように思われる。そこで本稿では、そうした基本的概念の一つと考えられる「文化化 (enculturation)」に注目し、その構造と機能を理論的に分析することにしたい。まずその概念的構造の検討から始めよう。

## I. 文化化の概念的構造

### 1. 既存の諸定義

「文化化」という概念は、1947年にハースコビッツがその著 *Man and His Works* の中で使ったのを嚆矢とする。彼は次のように定義している。

「人間と他の生物とを区別するとともに、幼少期とその後の生涯において、人が自己の文化における資格 (competence) をかちとる手段ともなるところの、学習体験の諸側面が文化化と呼ばれよう。これは、要するに、所与の一群の慣習によって是認された範囲内で行なわれる、意識的もしくは無意識的な条件づけ (conditioning) の過程である。」<sup>(1)</sup>

この定義に従えば、文化化とは、特定文化における学習体験、もしくは文化的条件づけの過程を意味する。それは人間を他の動物から区別せしめるとともに、個人に当該文化の成員性を得せしめる学習過程を、包括的に表現する概念だといってよいであろう。字義としても、enculturation は、「……の中に入れる」という意味の接頭語 *en* を伴った *culturation* (教化・文化同化) であって、明らかに文化的学習の過程を指すタームである。

このように、初めてハースコビッツによって、文化的学習過程一般を指すものとして、「文化化」なる用語が措定されたのであるが、それ以後もこの意味における「文化化」の概念が、かなりの広い通用性を持ち続けてきた。例えば、ウイニックの人類学辞典によれば、

「文化化——人間が自己の文化に適応し、また自己の地位と役割の機能を遂行することを学ぶ過程」<sup>(2)</sup>

とある。またネラーの定義に従えば、文化化とは、

「人が自己の文化を構成する、思考・行為・感情の様式を吸収する過程」<sup>(3)</sup> もしくは、「成長しつつある個人が、自己の社会の生活方式を手ほどきされる一般的過程」<sup>(4)</sup>

を意味する。さらにキーシングも、同様に、

「ある文化における幼少期からの学習と訓練の過程が、しばしば文化化、すなわち文化への加入 (entering into a culture) と呼ばれる」<sup>(5)</sup>

と述べている。ティティープにおいてもまた、文化化は、

「人間のどの赤ん坊もが、誕生以来、当該社会の文化に自己の行動を順応させることを学び続けて行く、普遍的な過程」<sup>(6)</sup>

だと規定される。

これらの諸定義は、ハースコビッツ定義に準拠して、文化化を、(1)、人類に固有な「文化」への導入のための学習過程、もしくは、(2)、特定文化の成員性を付与するための訓育過程、として捉える。つまりそこでは、文化性そのものの獲得と特定文化の習得という、文化化が本来的に備えている二元的機能が指摘されている。尤も二元的機能とは云っても、後者の機能遂行は、同時に前者の機能をも随伴的に遂行せしめることになるのであるが。それはともかくとして、前記の諸定義では、そうした機能が人の誕生とともに（もしくは幼少期から）発現すると考えられている。

かくてティティープは、これらの諸点を踏まえつつ、ハースコビッツ定義を、次のように言い換えている。

「文化化とは、子供および成人としての人間が、自己の文化における資格をかちとる学習過程内で生起する、意識的もしくは無意識的な条件づけ、だと規定される。」<sup>(7)</sup>

この定義は、ハースコビッツのそれをより簡潔に表現したものとして、広く用いられるべきものであろう。そこでは、学習過程の中でも、とくに条件づけの側面に力点が置かれているように見受けられる。しかしながら、文化化という学習過程が、たんに条件づけの過程だけに限定されるかどうかについては、問題がある。この点については後にふれたいと思う。さしあたっては、ティティープ定義に従って「文化化」の概念を理解しておきたい。

## 2. 文化化・文化触変・社会化

文化化は、しばしばそれと同義的に用いられる文化触変 (acculturation) や、社会化 (socialization) の概念と、どのように区別されるであろうか。

文化触変は、レッドフィールド・リントン・ハースコビッツによる古典的定義に従えば、「諸個人から成り相異なった文化を持つ諸集団が、持続的な直接の接触をするようになり、いずれか一方のあるいは双方の集団のもとの文化様式にその後変化がある際、起きるような諸現象」<sup>(8)</sup> を意味する。つまりそれは、「二つあるいはそれ以上の自律的文化体系の接触によって始められる文化変動」<sup>(9)</sup> だとも云えよう。ハローウェルの言に従えば、このような文化の接触変容の過程において、ある文化と他の文化とは、文字通りの意味で接触するわけではなく、そこにおいて実際に出会うのは両文化の中の諸個人なのである。したがって、社会的な相互作用の諸過程の結果として、一方もしくは双方の民族の生活様式の修正たる文化触変が生じる。個人こそがこの相互作用過程の中心であって、どちらかの民族の生活様式に以前と違ったところが認められるようにな

ったとすれば、それは、諸個人によって新しいふるまい方・考え方・感じ方の様式が学ばれた、ということの意味する。一般に文化変動は、個人の行動の再順応 (readjustment) の過程いかんによって決まるものなのだ、と彼は主張する。<sup>(10)</sup>このように、その分析単位を個人にとり、個人的レベルにおける、学習を通しての人格・行為様式・生活様式の修正変容過程、として文化触変を性格づけるかぎり、それは文化化の概念と近似したインプリケーションを持つにいたる。したがってハースコビッツのように、文化触変を文化化という用具概念によって分析しようとする傾向すら生じて来るのである。<sup>(11)</sup>

しかしながら、文化触変は文化化と次の諸点において性格を異にする。(1)、先に引用されたハースコビッツらの文化化の概念規定に関するかぎり、それは、人間を既存の文化へ導入することを目的とする学習過程、殊に文化的条件づけの過程であるという意味で、著しく保守的な色彩を帯びる。これに反し、文化触変は、文化接触に伴って新しく出現した異文化を受容または再定式化するための学習過程、殊に問題解決的な学習の過程という意味で、文化化よりもずっとダイナミックな性格を有している。(2)、文化化は、明らかに文化内的に (intra-culturally) 展開する文化の動態であるのに対して、文化触変は、交文化的に (cross-culturally) 展開する文化の動態である。前者では、自己の社会の文化が世代間で伝達される過程によって、その動態の主過程が構成される。他方、後者では、当該の社会が他社会から文化特性 (culture traits) を習得する過程が、その中核となる。(3)、前二者の性格上の差異は、しかしながら両概念を分ける決定的なものとは必ずしもならない。なぜなら、文化化も極めてダイナミックに展開される場合がありうるし、文化触変も、一方の文化体系のみを分析の拠点 (point of reference) として、その長年月に亘る期間の動態を問題とするならば、当然内的な文化化の過程が、それに包摂されて論じられることになるからである。より決定的な差異は、文化触変が、文化過程 (cultural process)<sup>〔註1〕</sup>の客体的側面における一過程を指す概念だと考えられるのに対して、文化化は、その客体的側面と主体的側面を媒介する過程である、点に存する。「経験的事実に基づけば、個人が文化の担い手であり、またどの文化過程でもその媒介者であることが認められている」<sup>(12)</sup>とすれば、そうした媒介者としての個人の学習過程に基づいてのみ、文化過程の客体的側面としての生活様式の変動と、主体的側面としての人格形成ないし行動傾向 (態度) 変容とが、同時に可能となるのである。つまり文化化という個人の学習過程の媒介を経て、文化過程が客体的かつ主体的に遂行される、といえよう。文化触変は、要するにその媒介された文化過程の、客体的側面における一動的過程にすぎない。

さて次に社会化との違いはどうか。社会化は、社会心理学的な意味においては、「個人が当該集団の是認する社会的行動を習得することによって、その集団に順応することを学ぶ過程」<sup>(13)</sup>だと定義される。それは一言でいえば、社会的学習 (social learning) の過程である。共に学習

〔註1〕クルーバーの定義に従えば、「文化過程とは、文化およびその諸部分の安定化と保全へ向うか、または発達と変動へ向って作用する諸要素をいう」。(Alfred Kroeber, Anthropology, 1948, p. 344.)

過程であるという意味では、社会化という概念は文化化と極めて類似する。事実両者は、相互交換的に用いられることも多い。定義によっては、文化化と全く同一の過程を表明したり、また文化の概念を極めて限定的に用いるときには、文化化をも含む広い社会的学習過程を指すタームとなることもある。例えば、パーソンズとベイルスの場合、子供の生まれ落ちた社会の文化の内面化 (internalization) が、社会化という過程の中心焦点になると考える。その際、文化の決定的な側面は、当該社会の価値のパターンであり、また社会化の有効な条件は、「比較的勢力のあるまた責任のある人びとが、子供たちと制度化された社会体系を構成するがゆえに、かつまた価値のパターンがあらかじめその人たち自身の人格の中に適切な方式で内面化されているがゆえに、いま問題にしている文化の価値体系の中に統合されるような、そうした社会的状況に〔子供たちが〕置かれること」<sup>(14)</sup> である、とする。これとは反対に、ハースコビッツでは、文化化の方が社会化よりも広義だとする。なぜなら、文化化の過程によって、社会生活へのあらゆる順応が達成されるだけでなく、また、集団内の他者との結びつきよりむしろ個人的な表出に由来する、すべての充足も達成されるからである。<sup>(15)</sup>

このように、社会化と文化化とは、その外延に関しいずれがより一般的な概念であるかは、必ずしも明白ではない。しかしそれぞれの生起状況の種類に関して考えるとき、両者の間に一応の区画線が引かれる。例えばハースコビッツが述べるように、個人が自己の社会に統合される場合に含まれる諸過程が、社会化である。それは、当該の個人の自己の集団成員に対する適応、つまり、彼に地位を与え、またそのコミュニティの生活で彼が果たす役割を割当てるところの、諸成員との関係において、一つの地位をかちとること、を意味する。他方、文化化は、個人が、自己の社会を他の人間集団から区分する文化を作り上げている、考え方やふるまい方の慣習的な様式を学ぶとき、生起するところの過程である。<sup>(16)</sup> こうした両概念の識別は、キーシングの場合にも見られる。彼においては、先に挙げた定義でも明らかなように、文化への導入のための学習過程が文化化であるのに対して、社会化は、社会の成員性を得る過程だとする。前者では、文化的習慣の習得 (acquisition) に、後者では、社会体系内での地位の取得 (assumption) に強調点が置かれる。したがって、文化化とは、文化的伝統を学習する過程、他方、社会化とは、社会の成員となる過程、だと定義している。<sup>(17)</sup>

ハースコビッツとキーシングの概念規定においては、学習過程は専ら文化化に帰せられ、社会化はたんに成員性の獲得過程に過ぎないとされていることに注意しなければならない。しかし両過程がともに、社会生活を可能とするために人間に許された生活空間の構造化の過程だと考えるならば、それらはやはり広い意味での学習過程として把握されねばならないであろう。<sup>[註2]</sup> だがその場合にも、学習内容の一般性に関して両概念を区別しなければならないとする考え方がある。M

〔註2〕動物と違って人間の場合、現実の生活体験のレベルにおいては、社会化はつねに文化化の過程と平行する。(杉浦健一、「人類学」、昭26、314頁)したがって、この場合にも、両概念は分析的レベルにおいてのみ区別されるにすぎない。

・ミードの考え方がそれである。

ミードは、ハースコビッツが指摘した、アシャンティ族 (Ashanti) とダホミ人 (Dahomeans) とが、同一の育児様式を持つにもかかわらず、その成人の人格が全く異なるという事実、またクラックホーンの、ロシア人とアルバニア人とが同じような swaddling を用いながらも、民族的性格を異にするという発言、に非常に驚いたという。これまでの文化人類学的知見によれば、ある文化の全体的なパターンとその文化における育児様式との間には、厳密な対応関係がある、ということになっていたからである。しかし兩人の言をよく検討してみれば、育児に関して普遍的なもの (universals) と歴史的に特殊なもの (historical particulars) とを区分しないから、そのようなことになったのだ、とミードは云う。それは、換言すれば、普遍的な過程としての学習に関する抽象的な陳述たる社会化と、特定の文化で生起する学習の現実的過程としての文化化とを、明確に識別することに失敗したためなのである。<sup>(18)</sup>

今世紀の第一四半期において、アメリカの文化人類学者は、生まれて集団に新しく加入する各個人によってなされる文化の学習が、普遍的側面と独自の側面とを合わせ持つことを認めていた。普遍的側面は、各世代が人間の新生児に既知となっていることを教える必要があるという、人の人類的状況 (man's human situation) に基因すると考えられた。だが同時に人類学者は、その調査に際しては、個人が自己の特定の文化に引き入れられる特殊の様式、すなわち学習の独自の側面にも関心を寄せたのである。しかし第二四半期に入り、心理学者たちが子供の普遍的な形態における学習過程を社会化と呼び、それを世界の諸文化についての人類学的資料の中から詰合せ的に選び出されたサンプルによって例証しようとする傾向が強くなると、特定の文化の歴史的な特異性 (historical specificity) が閑却されるようになった。しかし人類としての普遍的特性とともに、大きくしかも多様な可塑的学習能力を持つ子供の養育の様式に関しては、学習過程それ自体の理解と並んで、特定のなまた歴史的に独自性を持つ文化についての包括的な記述にも、多<sup>〔註3〕</sup>くの注意が向けられねばならない、とミードは説く。そしてその場合に、独自性と特定性において眺められた文化の学習過程、すなわち文化化と、人間社会によって人間に対してなされる、人類的規模に亘る要求と強要のセット、すなわち社会化とを、研究上決して混同してはならない、と主張するのである。<sup>(19)</sup>

このようにミードでは、社会化は、人類としての普遍的学習過程に、文化化は、民族成員としての特定の学習過程に、それぞれ相当するものとして、両概念が峻別された。この区別とハースコビッツらの区分法とを考え合わせると、社会化とは、集団内の地位・役割の取得を通して経験

〔註3〕ミードの他の論文によれば、最も広義の教育とは文化過程のことなのであり、それは、「如何なる他の哺乳類よりも大きい学習能力をもって生まれた人間の新生児が、それぞれ、特定の人間文化を他成員と分有しつつ、特定の人間社会の完全な成員になる方式」だと規定される。(Margaret Mead, *Our Educational Emphasis in Primitive Perspective*, *American Journal of Sociology*, Vol. 48, No. 6, 1943, p. 633.) この文化過程の定義においても、人間の学習過程を、文化の特異性との連関において規定しようとする、ミードの考え方が如実に示されている。(傍点筆者)

される普遍的学習過程であり、文化化とは、当該集団の文化の習得を通じてなされる特定の学習過程だと、性格づけられることになる。

- (1) Melville Herskovits, *Man and His Works*, 1947, p. 39.
- (2) Charles Winick, *Dictionary of Anthropology*, 1956, p. 186.
- (3) George Kneller, *Educational Anthropology: An Introduction*, 1965, p. 42.
- (4) George Kneller, *ibid.* p. 12.
- (5) Felix Keesing, *Cultural Anthropology*, 1958, p. 35.
- (6) Mischa Titiev, *Introduction to Cultural Anthropology*, 1959, p. 447.
- (7) Mischa Titiev, Enculturation, in Julius Gould & William Kolb *eds.*, *A Dictionary of the Social Sciences*, 1964, p. 239.
- (8) Robert Redfield, Ralph Linton, and Melville Herskovits, Memorandum for the Study of Acculturation, *American Anthropologist*, Vol. 38, No. 1, 1936, p. 149.
- (9) Leonard Broom, Bernard Siegel, Evon Vogt, and James Watson, Acculturation: An Exploratory Formulation, *American Anthropologist*, Vol. 56, No. 6, 1954, p. 974.
- (10) Irving Hallowell, *Culture and Experience*, 1955, pp. 313-314.
- (11) Melville Herskovits, Introduction in Sol Tax *ed.*, *Acculturation in the Americas*, 1952, pp. 55-57.
- (12) Leonard Broom *et al.*, *op. cit.*, p. 975.
- (13) Meyer Nimkoff, Socialization, in Julius Gould *et al.* *eds.*, *A Dictionary of the Social Sciences*, 1964, p. 672.
- (14) Talcott Parsons and Robert Bales, *Family: Socialization and Interaction*, 1955, p. 17.
- (15) Melville Herskovits, *Man*, pp. 39-40.
- (16) Melville Herskovits, *ibid.*, p. 38.
- (17) Felix Keesing, *op. cit.*, pp. 35, 428, 431.
- (18) Margaret Mead, Socialization and Enculturation, *Current Anthropology*, Vol. 4, No. 2, 1963, pp. 184-185.
- (19) Margaret Mead, *ibid.*, pp. 185-187.

## II. 文化化の過程

### 1. ハースコビッツ説とその批判

さて文化触変や社会化と区別される文化化は、どのような過程において展開するものなのか。

ハースコビッツの定義においても明らかのように、人はその誕生に始まり、幼児期・青年期・成人期を経て、死に至るライフ・サイクルの全期間に亘って、文化的学習としての文化化を継続して行く。しかしながら、全生涯を通しての文化化過程も、ライフ・サイクル上の位置如何によって、大きく二つに類別化されるであろう。ハースコビッツは、その過程を、初期文化化 (early enculturation) と、後期文化化 (later enculturation) との二つに分けて考察している。

初期文化化においては、食べること、眠ること、話すこと、身を清潔にすることなどに関する習慣形成、つまり生活の原理 (fundamentals) の条件づけが、その過程の中核となる。云い換え

れば、それは、人が生きて行くためには準拠しなければならない、文化の基本的なパターンへと条件づけられる過程である。幼少期にそうした基本を教え込むことが、人格の形成に対して、またその後の成人としての生活における習慣のパターンを形作る上で、特に重要であることは周知の事実である、とハースコビッツは述べる。<sup>(1)</sup> このような初期文化化と人格形成との密接な連関性が、カーディナー、デュ・ボア、ホワイティングおよびチャイルド、などのフロイド心理学の影響を強く受けた人類学者によって、特に強調されていることは言うまでもない。

ふつう文化化といえは、この初期文化化の過程を指すようであるが、しかし文化化は、幼児期とともに完了するわけではなく、青少年期・成人期を通じて、人は継続的に学習する。再びハースコビッツの言に従えば、この後期文化化においては、その文化化体験はしかしながら間歇的であり、かつその文化化状況は、子供の場合ほど広い文化の諸部分に亘ることはない。というのは、成人にとっては、新しい状況に出くわしたり、新たな選択に立たされるときを除けば、一応その文化化は完成しており、また彼自身の文化は、特に意識することもないほどに、すでに学ばれてしまっているからである。しかしながら、学習された文化も、再学習されるのである。かくて、何らかの新しい行動様式や技術や観念が、すでに成年に達している個人に提示された場合、彼は自己の従来への体験の上に立って、それらに反応する。もし彼が新たなものを受容するとすれば、新しさの程度に応じて自己の反応を再条件づけしなければならない。つまり自己自身を適宜に再文化化 (reenculturate) しなければならないのである。こうした意味で、後期文化化は、条件づけというよりも、むしろ再条件づけ (reconditioning) の過程だと云われることになる。<sup>(2)</sup>

ハースコビッツは、さらに初期文化化と後期文化化との性格を対比的に考察している。初期文化化においては、無意識的条件づけが行なわれる。すなわち、たいていの行動が、めったに意識のレベルにまで上がることもないほどに、うまく文化が学ばれるのである。それは、初期文化化における個人が、当該の集団によって是認される適当な行動のパターンへの適応を確実になさしめる配慮の、たんなる受納者 (recipient) である、ということに由るものである。そしてこのことは、個人が継続的に同調へと条件づけられて行くことを意味している。社会の新成員に、集団成員として機能して行く上での必須のことがらを教え込むことによる学習過程は、したがって社会的な安定性と連続性ををもたらすことになる。つまり初期文化化は、文化の安定を助長する主機構である、とハースコビッツは考える。<sup>(3)</sup>

このように初期文化化が、その性格上、保守的傾向 (conservatism) を示すのに対して、後期文化化は、どちらかといえば、文化の変動に連なっている、とハースコビッツは判断する。後期文化化では、前者とは対照的に、意識的条件づけがなされる。その学習に際しては選択が作動し、提示されたものに対する再受容か拒否かのいずれかが、自主的に決められるのである。つまり年令の増加とともに、意識的受容もしくは拒否の範囲も次第に拡大してゆく点で、初期文化化と異なる過程を構成する。<sup>(4)</sup>

ところでこのような選択の可能性は、必然的に文化の変動をもたらすものなのである。成熟期に達するまでの個人も、その所属集団が定める、容認の行動のある限度内では、比較的自由に行動しようように条件づけられている。そこで新しい行動形態が彼に提示されるならば、すなわち、新しい発明・発見、外部社会から伝播した新しい観念などが彼の前に立ち現われたとき、彼は一個人として、決心をつけ、自己の文化の再志向 (reorienting) に対する役割を果たさねばならない。かくて新文化への彼の選択的対処は、文化変動へと連らなってくる。換言すれば、後期文化化は、交替の可能性の吟味を助け、思考と行為の新しいモデルへの再条件づけを許容することによって、文化の変動への門戸を開かしめるのである。<sup>(5)</sup>

上述のようなハースコビッツの文化化過程の分析に対し、ネラーも基本的に賛成し、次のように述べている。

「幼年期と青年期を通して、文化化は、成長しつつある人格の中に、社会的に受容されうる諸習慣を樹立せしめるがゆえに、文化を安定させる。成人期においては、文化化はしばしば変動を促進せしめる。なぜなら、成人の方で文化化を要するような行動形態の多くは、当人にとってのみならず、また当該の文化にとっても、目新しいものだからである。」<sup>(6)</sup>

しかしながらネラーは、ハースコビッツの考え方に全面的に賛同するわけではない。特に後期文化化については、ハースコビッツの言に誇張があるとす。すなわち、成人の文化化の多くは、恐らくは家庭や地位や階級や職業の変化に由る、現存する文化の他の領域への移動の結果でもあるから、必ずしも後期文化化のすべてが、文化変動を誘発させるものだとは限らない、というのである。<sup>(7)</sup>

また逆にブラメルドは、初期文化化が専ら文化への同調過程であらねばならない何らの演繹的な理由はないとして、ハースコビッツの見解に異議を唱える。彼は、初期文化化においても、創造的・批判的学習がすでに始まっていると考える。その主張に従えば、文化化の初期的段階と後期的段階との間に、一種の劈開が存しなくてはならない、と推測することは危険であって、むしろ文化化を、文化を受容する方法であるとともに、その再形成法をも同時に学ぶ、一つの連続体 (continuum) 過程と考えた方が矛盾がない。すなわちその過程は、幼稚園時代に始まり、成熟度を増すにつれて錯綜性と熟練性とを拓げて行く、機能的・有機的な過程なのである。尤もその学習連続体においては、教え込み (inculcation) の程度は、人生の初期に最大であるが、それでも最初から、その人の文化との間に積極的な様式での約定が成立するような方向に、その過程の基本的な方向づけがなされる、とする。<sup>(8)</sup>

ネラーやブラメルドによるこのような批判は、たしかに正しいであろう。ブラメルドの云うように、初期文化化において、受動的・保守的学習のみが遂行されるという保証は何もないのだし、またネラーの指摘通り、後期文化化において、常に文化変動を誘発する学習ばかりが行なわれるとも限らないからである。初期においても、積極的・創造的・選択的・自主的学習がありうるし、また後期において、かりに学ばれた文化が当人にとって目新しいものであっても、それは

必ずしも集団的レベルでの文化変動の結果として出現したものと限らない。それは、いわば、所与の座標における特定の点の位置移動が、座標軸そのものの移動に伴うみかけ上の移動と、決して同じでないと同様である。後期文化化にも、既存文化についての補足追加的・再解釈的・復習的学習の如き、保守的傾向が多分に残されているとみるべきであろう。

かくて文化化の過程は、プラメルドの云う如く、生涯に亘る一つの学習連続体と考えた方がよい。ただその場合も、幼少期とその後とでは、文化維持的学習の文化更新的学習に対する相対比が異なることは否定しえないが。すなわち幼少期では、受容・同調的学習が、またそれ以後の時期では、創造・選択的学習が、それぞれ文化化過程のイニシヤティブをとるであろう。個人の心理学的意味における学習が、現実には条件づけ的過程と洞察的・問題解決的過程との輻合として遂行されるものとすれば、ライフ・サイクルを通しての文化化は、これら二つの学習類型の協同的作働に支えられている。(先に文化化がたんに条件づけの過程のみではないと云ったのは、この意味においてである。)ただその際、前者の条件づけの学習が、幼少期の受容的・文化維持的学習と呼ぶ過程の、また後者の見通しの学習が、その後の人生における創造的・文化変容的学習と呼ぶ過程の、それぞれ心理学的基盤となっていることは、改めて云うまでもない。このように考えてくると、文化化の過程が、ハースコビット説に見られるように、個人の発達段階に応じてその構造を異にする、とは言い難い。むしろそこには、たとえ発達段階に応じた特性差は眺められるとしても、単一の過程構造が存在すると考える方が妥当であろう。かくて結局のところ文化化は、プラメルドの表現を借りて云えば、人生の初期においても後期においても、基本となる文化的信念や習慣の吸収であるとともに、また積極的な文化の分有、問題解決、批判的精神の所持(critical-mindedness)、などの奨励である、と規定されよう。<sup>(9)</sup>

## 2. ティティープ説とその批判

上述のようにハースコビットは、文化化の過程を個人の発達段階との対応において類別化しようと試みた。尤もその企ては必ずしも成功していないが、そこでは文化化が、「幼少期では、いくらか専断的に課せられた過程として起きるが、人が成人期へと成長するにつれて、一層意識的に、自己のコミュニティの価値や選択を受容もしくは拒否することを学ぶことになる」<sup>(10)</sup>ものと解された。ハースコビットの場合、文化化における学習の意識性の問題が、主として文化の安定・変動の問題との連関において論じられた。これに対しティティープは、その問題を、人間における文化性の獲得の問題に係わるものとして取上げようとする。

前掲の概念定義でも明らかなように、ティティープにおける文化化は、人間の新生児が文化を獲得してゆく普遍的学習過程、を意味した。この観点は、ハースコビットがその文化化過程の論議の中で(特に明言しているわけではないが)、その過程を、各新生児が、その持つ一組の生物学的に遺伝された機構を、何とかして自己の社会の生活様式に適合するように変換もしくは制御しなければならない過程、だと看做していることに、依拠するものと思われる。かくてティティープは、文化化の機能が、各乳幼児の生物学的反応を、社会的に受入れられる形態の文化的行動へ

と転換させることに在ると考え、<sup>(11)</sup> 文化化を次のように再定義している。

「文化化は、各社会がその新生児 (neonates) の生物学的組織を、一組の既存の文化的規範に合わせて造型するシステム〔方法〕、と看做されうるであろう。」<sup>(12)</sup>

さてティティープの説明に従うなら、子供は、一組のこみ入った生物学的有機体組織を持って、だがほんのわずかの文化すら持たずに、生まれ出る、と仮定すべきである。だが誕生のその瞬間から、育児の一定の様式 (分娩法・臍の緒の切り方・入浴法・抱き方・衣服の着せ方、等々) を通して、文化と接触を始める。少したつと新生児は、生物文化的に (bioculturally) に行動し始め、成熟するにつれていっそうその行動の生物学的側面を軽視し、文化的価値を強調するようになる。つまりどの子供も、百パーセントの生物学的機構として新生児生活を始め、それ以後、生物学的行動を出来る限り減少させるように努めることになる。換言すれば、誕生時の0%文化・100%生物性から、幼児期・青年期・成人期を経て、理論的にのみ存在する100%文化・0%生物性の地点へと進行する過程が、文化化なのである。(老人期はいくらか幼児期の性格へと逆行する。)<sup>(13)</sup>

ところでこのような文化化の過程は、乳幼児にとって決して気楽なものではない。というのは、その過程は、彼らには、生得的なまた生物学的に決定された行動様式を、その集団の確立している文化的慣習に強いて適応せしめるものだからである。文化化過程における新生児の体験は、どの文化でも一般に制限的もしくは欲求不満的なものである。そこでは、何らかの程度の不快もしくは敵対の感情の醸成を避けえない。もちろん高度に許容的な育児は、よく適応した人格を作るといふ仮説も存するが、ナヴァホ族 (Navaho) の例からも判るように、それは必ずしも正しくはないのである。したがって、Oedipus complex との関連において考えると、理論的には、男の新生児は、成長して自己の行為に文化的な制御を加える文化化者 (enculturators) に対して憎しみを抱くかもしれないが、生物学的な意味での父親に対しては全く遺恨は持たないはずだと思われる、とティティープは述べる。尤も現実には、父親は同時に最も重要な文化化者であることが多いのであるが。<sup>(14)</sup>

乳幼児がこのように情緒的不満を抱きつつ成長して行くとき、成人の意向に添えば報賞が得られるのに、自己の欲求を通せば処罰を受ける、というジレンマに陥る。それを解決するには、成人の物の見方と自己のそれとを一致せしめるよりほかに手はない。そこで子供は、子供がしなければならぬと成人が考えるようなことを為したいという感情を、徐々に獲得して行くのである。この段階に達すると、顕わな敵意は消失し、当該社会の文化的価値が内在化されるに到る。初期の敵対性は人格の下意識のレベルで残存するかもしれないが、表面的には、強制のない同調 (conformity without compulsion) が優勢となる。すなわち価値の内在化 (value interiorization) に伴って、初期の文化化のもたらす敵意性は縮小もしくは潜在化する、というのがティティープの見解である。<sup>(15)</sup>

さらに彼の言うところに従えば、この価値内在化と初期の文化化の過程は、ほぼ同じ時期に亘

って生じ、まず同一の過程だとも看做される。しかし全く等しいとも云えない。そこには性格上顕著な差がある。すなわち、初期の文化化では、乳児はいわばその社会の文化にくるまれたままになるより仕方がない存在、つまり能動的な同意・不同意の選択能力を多く持たない受動的な受納者なのであって、それは完全に受動的な過程である。他方、価値内在化では、幼児は、その内在化しようとする項目の選定に関して、また内在化の生じる方法・時・順序に関して、小規模の選択をなしうるのであり、それは能動的な過程と考えられる。<sup>(16)</sup> このように、受動・能動性に関して、両過程は互に対照的な性格を示す。だが両者を、ともに文化化過程の下位過程を構成するものだと考えるなら、文化化は、受動・能動の両面的性格をあわせ持つ過程である、ということになろう。かくてティティープの理論においても、文化化過程の持つ二元的性格が明らかにされたわけである。

さてティティープの文化化過程についてのこうした考え方は、基本的には発達心理学的観点に立つものである。彼における文化化は、新生児が、文化的に造型されることを通して、生物性を減じ文化性を獲得して行く、個人の発達過程として捉えられている。初期文化化における新生児の基本的習慣に係わる諸体験が、その成人人格の形成にとって特に重要な意義を持つという指摘からも窺えるように、<sup>(17)</sup> また個人がライフ・サイクルを通して文化性を獲得し続けるという既述の説明からも明らかのように、その文化化の過程は、人格形成に向う一つの学習連続体として構想されている。この連続的過程に関する説明において、特に初期文化化の分析において、その過程が受動・能動の二面的性格をあわせ持つことを最初から認めている点で、ティティープ説は、ハースコビッツ説より秀れているように思われる。だがその説にも欠点がないわけでもない。

第一に、生物有機体としての人間が文化性を獲得して行く過程として、文化化を捉えることは、前述のミード的考え方からすれば、それは人類文化についての普遍的学習の過程ということになるのであり、ミードのいう社会化に帰せられてしまう。したがってまた特定文化の学習過程としての文化化（ミードの意味における）を十分に説明しうる理論とは、必ずしもならない。第二に、初期文化化の過程において、新生児が文化に接する際に、その文化を制限的なものとして受取り、その結果欲求不満的になり、また文化化者に対する敵意性を持つに到るとすることは、文化の相対性を知っているはずの人類学者としては、一般的陳述に過ぎる。その傾向は、幼少期における行動自由度を低くしか許容しない欧米文化圏については、十分妥当するとしても、そうでない文化、例えば日本においては、その一般的存在は多分に疑問である。精神分析学的解釈に依存して日本人の幼児期学習を研究したベネディクトですら、正しい姿勢や用便のしつけ、両親のからかい的な叱責（だだをこねて泣き止まぬ子は捨てて行ってしまふなどと云って叱ること）の如き幼児期体験が、『世間の人々』に笑われ、見捨てられるぞといひ聞かされる場合に、子供が自分に課せられた甚だしい拘束を甘んじて受け容れる、素地を作る<sup>(18)</sup>（傍点筆者）、と述べている。第三に、価値内在化が生じるのは、発達過程に在る個人が、その賞罰反応に関するジレ

ンマを解決する手段として採用するからだとするが、この考えにおいては、文化的価値は条件づけ学習における道具にしか過ぎない。だが価値は本来、行為の関連枠 (frame of reference) を提示する文化の中核体なのであり、それは当該文化の成員に、自明な (self-evident) ものとして自然的に分有されるのが普通である。価値内在化を、彼のように、人為的条件づけの過程としてのみ理解することには、多分に問題がある。

以上、文化化の過程を、主としてハースコビッツとティティエブの理論に基づいて検討した。次にこうした過程の展開において見られる、文化化の機能の検討に移ることにしよう。

- (1) Melville Herskovits, *Man and His Works*, 1947, pp. 40, 491.
- (2) Melville Herskovits, *op. cit.*, pp. 41, 491, 627.
- (3) Melville Herskovits, *op. cit.*, pp. 40, 41, 44, 491, 627.
- (4) Melville Herskovits, *op. cit.*, pp. 40, 491.
- (5) Melville Herskovits, *loc. cit.*
- (6) George Kneller, *Educational Anthropology*, 1965, p. 43.
- (7) George Kneller, *loc. cit.*
- (8) Theodore Brameld, *Cultural Foundations of Education*, 1957, pp. 159, 184, 266.
- (9) Theodore Brameld, *The Remaking of a Culture, Life and Education in Puerto Rico*, 1959, pp. 215-216.
- (10) Mischa Titiev, *Enculturation*, in Julius Gould *et al. eds.*, *A Dictionary of the Social Sciences*, 1964, p. 239.
- (11) Mischa Titiev, *loc. cit.*
- (12) Mischa Titiev, *The Science of Man*, 1954, p. 430, *id.*, *Introduction to Cultural Anthropology*, 1959, p. 310.
- (13) Mischa Titiev, *Introduction*, pp. 309-310.
- (14) Mischa Titiev, *op. cit.*, pp. 12, 310-311.
- (15) Mischa Titiev, *op. cit.*, p. 315.
- (16) Mischa Titiev, *The Science*, p. 431, *id.*, *Introduction*, p. 316.
- (17) Mischa Titiev, *The Science*, p. 430.
- (18) Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*, 1946.  
(長谷川松治訳, 「菊と刀」, 昭26, 下巻, 182頁)

### III. 文化化の機能

#### 1. 文化化と文化動態・人格形成

文化化の過程に関するハースコビッツ説は、既に指摘したように、学習における意識性の有無との連関において、文化の安定・変動の過程についての論議と結びついていた。このことは、文化化が、その客体的側面において、文化動態 (cultural dynamism) と密接な機能的連関を持っていることを意味する。他方、ティティエブ説は、人間の文化性獲得のメカニズムの分析を通して、人格の発達過程についての検討を行なったことになる。このことはまた、文化化が、その

主体的側面において、人格形成 (personality formation) と有機的な機能連関を持っていることを示唆する。こうした点から考えると、文化化の機能は、これら主体・客体両側面における文化過程、すなわち文化動態と人格形成とを、媒介的に連結せしめることに在るのではないかと推測されるのである。

これまで文化と人格との連関性は、主として文化人類学の一研究分野である、「文化と人格」論 (Culture-and-Personality) において扱われてきた。そこでの課題は、文化とその代表的な人格 (typical personality) との相互連関性の究明であった。その場合、両者間の相互規定的連関性は、カーディナー、デュ・ボア、フロム、リントンの関係論的接近法 (relational approach) によって、また複写的連関性は、ベネディクト、M・ミード、ハニグマンらの全体論的接近法 (holistic approach) によって、分析されたのであるが、<sup>〔註4〕</sup> これら両接近法とも、文化と人格との間に直接的な関係が成立するというを前提としている。すなわち、両者は何らかの媒介過程なしに連関し合うものとしている。尤も育児様式それ自体が文化型とモーダルな人格型とを媒介するような説明がなされることも多いが、育児様式そのものは文化型の一構成要素に過ぎないのである。さらにこれらの接近法における文化は、その静態において捉えられる存在に止まっている。動態としての文化と人格形成との連関性が論じられていないのである。こうした意味で、文化と人格との連関性を媒介変数的にしかも動態的に説明する文化化の理論は、従来の「文化と人格」論とは違った方向へ論議を発展させる可能性を有している。

さて文化動態の過程は、(1)、文化の安定化への過程、および (2)、文化の変化への過程、とに大別されよう。まず前者について考えると、田代の表現を借りるなら、「文化の安定を維持しようとする過程は、常にある一つの文化の内部で生じる過程であり、それは一つの文化が時と共に変化するという時間的系列の中で起る変化の過程に対するいわば逆行現象であるとも考えられる。」<sup>(1)</sup> すなわち前者の動態は、「文化の変化に対して所与の文化内部において相対的に生じる過程」<sup>(2)</sup> だとする。このような安定化への過程が、実際には、伝承されてきた、もしくは新たに獲得された、価値・制度・技術などにおける文化項目を、就中、それらの minimum essentials を、次の世代へと伝達する過程として遂行されることは、云うまでもない。したがってそれは、世代間での文化伝達 (cultural transmission) の過程に他ならない。この文化伝達の個人レベルにおける過程が、特に幼少期において文化化の主過程を成すことは、既述のハースコビッツ説からも容易に理解されるであろう。こうした過程で伝達される文化項目の簡潔なリスト (クロス・カルチュラルな調査に用いられうる) が、<sup>〔註5〕</sup> ヘンリーによって提示されている。

後者の、文化の変化への過程は、一般に文化変動 (cultural change) と呼ばれている。それは、文化様式が内的・外的要因によって、全体的に変革される過程である。その内的要因として

〔註4〕 関係論的接近法と全体論的接近法に関しては、拙論『『文化と人格』研究における関係論的接近法と全体論的接近法』(京都大学教育学部、博士課程資格論文、昭39、未発表)、および『『状況的』行為の原理』(社会学評論、16巻3号掲載予定)を参照願いたい。

は、発見と発明が、外的要因としては、他文化の借用もしくは伝播とが挙げられるのが普通である。特に後者に関しては、文化接触に発する変化、すなわち文化触変が重要視される。これら内・外要因のいずれに比重を置くかによって、進化主義的変動論と伝播主義的変動論とに分化するが、現在では、両要因の輻合を認め、あわせて革新 (innovation) と呼んでいる。この革新によって当該文化に新しい文化項目が採用・追加されるには、成員によってそれが受容・学習される、という条件が満たされなければならない。すなわち、新文化に対する成員の期待と欲求が大で、その効用が明白であり、わかりやすいまた学ばれやすい形態で提示され、心理的な抵抗感なしに受容されるとき、それは既存の文化と融合し、新文化様式が形成される。しかし新文化が既存の価値に適合せず、文化統合を崩す危険があると成員に判断され、あるいは難解で学ばれにくいときは、選択的に除去され、革新による文化変動は実を結ばない。このように、文化変動の過程は、個人のレベルでの革新に対する自主的な態度における選択的対処法如何——受容もしくは拒否——により左右されるわけである。かかる選択的対処の連続過程が、ハースコビッツのいう後期文化化の主過程であることは、繰返していう必要もないことである。

このように考えると、結局、文化化という過程は、文化伝達と文化変動とからなる文化動態の、個人的レベルにおける過程もしくはその部分過程だと解されるであろう。逆に云えば、個人における文化化という文化過程を、その客体的側面において集団的事象として眺める場合、それが文化動態なのである。ところでハースコビッツは、「文化は安定的なものであるが、しかし同時に、持続的に変動も続ける<sup>〔註6〕</sup>」という、見かけ上のジレンマを解く助けとなるものが文化化の過程だ、と述べているが、<sup>(3)</sup> 上のように文化化を文化動態との機能的連関において捉えるとき、初めてその真意を正しく理解しうることになるであろう。

次に主体の側の人格形成の過程は、(1)、民族的性格 (national character) の形成過程、および(2)、創造的もしくは革新的人格 (creative or innovational personality)<sup>〔註7〕</sup> の形成過程、とに分化しよう。前者の過程は、「文化と人格」論の主たる 研究対象になっていたものであり、文

〔註5〕ヘンリーの Cross-cultural Outline におけるリストには、1. (人間以外の) 環境、2. 価値および価値葛藤、3. 制度、4. 技術・機械、5. 読み書きそろばん、6. 社会的操作、7. 責任のとり方、8. 競争の仕方、9. 世話の仕方、10. 精神的活動、11. 身体機能、12. 美術、13. 歴史、14. 情報伝達を伴う諸事実、15. 成人の仕事の教え方、16. 科学的抽象概念、17. 科学一般、18. 慣例の手順、19. 手仕事、20. 文化的ステレオ・タイプ、21. 戦争並びに連関した諸活動、22. 救命法、23. 歌と音楽、24. 神話、25. 物質文化に付着する諸観念の複合体たる Object System、26. 競技法、27. 文化的フィクション、が挙げられ、各項目はさらに細分化されている。(Jules Henry, A Cross-cultural Outline of Education, *Current Anthropology*, Vol. 1, No. 4, 1960, pp. 268~270, 273~276.)

〔註6〕ビドニーもまた、「文化様式は反覆されるばかりではなく、また後の世代によって改善されのり越えられもする」と述べている。(David Bidney, *Theoretical Anthropology*, 1953, p. 82.) このことは、「一群の伝承物は、しばしば幾世紀もその同一性 (Identity) を維持して保守的であるが、一方絶えざる変動の状態にない如何なる現存の文化も存在しない。」(Melville Herskovits, *Education and Cultural Dynamics*, *American Journal of Sociology*, Vol. 48, No. 6, 1943, p. 737.) という、文化に内在する本質的なパラドックスの、事実的な現われに他ならない。

〔註7〕経済学者ハーゲンの用語。(Everett Hagen, *On the Theory of Social Change*, 1962, esp., Chap. 5, 6. 参照)

化によるその代表的人格の鑄造 (molding) または様式づけ (patterning) を意味する。関係論的接近法においては、精神分析学的・発生論の見地からすれば、育児様式を等しくすることによって由来する共通の乳幼児体験のゆえに、あるいは機能論的観点から云えば、体系内でもとに応じなければならぬ社会的要請のゆえに、各成員は、育児法ないし社会生活体験を通して平均的に刻印づけられた文化様式たる、最頻的人格 (modal personality) を分有するに至る、と考えられた。また全体論的接近法では、文化と人格との isomorphism の仮定の下に、特定文化のパターンの個人的具現体ないしレプリカとしての様式的人格 (modal personality) が成員間に様式化される、と想定された。このような代表的人格型を総括して民族的性格と呼ぶなら、それは、文化変動に際しても容易に変容を蒙らないものと考えられる。このことは、例えば、ブルナーの報告したマンダン・ヒダツア族 (Mandan-Hidatsa) や、ハローウェルの研究したオジブワ族 (Ojibwa) の文化触変過程に明白に示されている。<sup>(4)</sup> さてかかる民族的性格の形成過程を、個人の人格のレベルにおいて眺めるとき、それが特に初期文化化のやはり主過程をなすことは、次のようなハースコピッツの指摘からも明らかであろう。「個人の文化化体験の過程において、彼はその所属集団が望ましいと心に描いているような種類の人へと造型されがちである。」<sup>(5)</sup>

後者の創造的・革新的人格の形成過程については、今のところ十分な研究がなされていない。しかし人間がたんに文化の受動的な運び手 (passive carrier) であるだけでなく、また自己の文化を創造し変容して行く能動的な行為者 (active agent) でもあることは、否定しえない事実である。<sup>(6)</sup> すなわちハローウェルの指摘するように、人間の行動は、伝統的な文化様式や歴史的な環境と現に連関しているが、しかし同時に、その生活様式を斬新なものたらしめる、人間性に内在する無自覚的な可能性 (potentialities) とも連関するものなのである。<sup>(7)</sup> このような人間有機体の持つ進歩への可能性が想像以上に大きいことは、人類文化の著しい発展史や、急激な文化変化への秀れた適応の歴史によっても知られよう。かかる人間に固有の可塑性こそが、創造的人格の形成基盤であると思われる。しかもこの可塑性に基づいて、文化によって一旦形成・様式化された基本的人格構造を、社会の変動に応じて自主的・能動的に再形成・再組織して行く過程が、文化化、特に後期文化化の過程に他ならない。それはまさに、新たな文化を生み出して行く創造的・革新的人格を形成するための重要な一つの準備過程なのである。

以上において、文化動態と人格形成とによって文化化がそれぞれどのような機能的意義を持つかを考察した。ハースコピッツに従えば、文化化という概念は、客体として独自に存在する文化と、文化の表明通路たる諸個人の全体的行動としての文化との間の懸隔に橋渡しをする道具を提供するものだ、という。<sup>(8)</sup> これと関連してわれわれの立場から云えば、文化化の機能は、結局のところ、客体側の文化動態の過程と、主体側の人格形成の過程とを、媒介的に結合することに在

〔註8〕ハニグマンの用語。この modal personality は、デュ・ボアらの規定した、前者の接近法における「最頻的人格」とは意味を異にし、「集団成員に分有されかつ学習された、活動・思想・感情の型」を指す概念である。(John Honnigman, Culture and Personality, 1954, p. 30.)

る、ということになる。すなわち、一見異なる人格形成と文化動態の両過程が、同一の文化過程の主体・客体的両側面として相互に密接な連関性を保ちうるのは、まさしく文化化という個人の学習過程が、両過程の間に介在して、媒介変数的機能を果たすからである。

## 2. 文化化と教育

これまでに展開した論議から、文化化の概念的構造と過程的構造、およびその機能が明らかとなった。そこで文化化を、われわれの観点から再定義しておこう。

「文化化は、個人のライフ・サイクルの全期間に亘って、彼が当該社会の伝承されてきた文化を習得してその世代的継続を可能ならしめるとともに、新しい文化に対しては選択的に対処して、自文化の再志向を計る、文化的学習過程である。個人的レベルにおけるこの文化過程の機能によって、客体の側での文化動態と、主体の側での人格形成の過程が、保守的ならびに革新的の両局面に亘って、互に有機的に連関し合う。」

ところで教育という社会文化的な事象を、その機能的側面に関して操作的に規定するなら、それは次のように表現されよう。先ずそれを客体的次元において眺めるとき、それは、伝承されてきた文化を、成員たる諸個人のライフ・サイクルを越えて世代的に存続せしめる伝達過程であるとともに、革新によってもたらされた新文化に対する成員の選択的受容を通して、既存文化の不断的更新をなさしめる変革過程でもある。他方それを主体的次元において眺める場合、それは、上記の文化の伝達と変革の過程を、個人が自らの生活の中で、フォーマルなもしくはインフォーマルな形で体験することによって、当該の民族成員としての人格（民族的性格）を形成する過程であるとともに、社会文化的変動に対する適応力と、新しい文化を創造して行く力を持った人格（革新的・創造的人格）を養成して行く過程でもある。<sup>〔註9〕</sup>要するに教育は、文化過程の保守的機能と進歩的機能とを、その客体的局面においては文化動態として、また主体的局面においては人格形成として、遂行する動的過程である。しかもその遂行の場の両局面は、特定文化の成員の個人的生活体験、就中その学習体験において接合すると云えよう。換言すれば、個人の文化的学習過程を通して、主体・客体両局面における文化過程の二機能が遂行される。これが教育と呼ばれる事象なのである。

さてしかしこのように教育を機能的観点から広義に解するとき、先に規定された文化化というものは、実は個人学習者の立場から眺められた教育の過程に他ならない、ということに気付くであろう。「広義における教育とは文化化〔体験〕を謂う」と述べる、ハースコビッツや杉浦の言も、<sup>(9)</sup> また「教育は文化化として知られる一般的過程に属する」とするネラーの指摘も、<sup>(10)</sup> こうした意味で肯定されることになる。ところで、教育という秀れて文化的な事象を分析するには、意味的に「教育」に相当する一つの操作的概念が必要であると思われる。なぜなら、教育という

〔註9〕 豊沢 登によれば、「……教育のねらう人間の形成・成長は、文化変化における文化構造の全面的変容と再組織・再統合を個々人において実現するものにはかならない。」（豊沢 登「文化と教育」、教育社会学研究会編、「教育社会学通論」、昭28、108頁）この指摘は、進歩的教育過程の主体・客体両局面に亘る相関的機能を巧みに表現している。

文化過程を実証科学の立場から研究する場合、研究対象たる「教育」を、「教育」という概念を用いて分析したのでは、理論のトートロジーを生み出すだけであって、実際には何も説明していないことになるからである。そこでこうした事態を避けるためには、当該の科学における操作概念を用いて「教育」を説明することが求められる。「文化化」という概念は、教育人類学におけるそうした操作概念の一つなのであって、ここにその教育人類学や他の教育諸科学に対する意義が見出されるであろう。

緒言で述べたように、教育人類学は未だ十分な体系化を完成させていない若い教育科学である。それだけにその中心的な基礎概念を十分に検討しなくてはならない。田浦は、教授—学習過程の一般的現象に文化人類学的基礎を与える重要な発展的概念たる「文化化」が、教育人類学において未だ十分に洗練されてないと述べ、その一層の分析の必要を説いている。<sup>(11)</sup> 本稿は、そのような要請に対して拙いながらも応えようとした、一つの試論である。

- (1) 田代高英、「文化の過程と教育—文化人類学的考察—」, 広島大学教育学部紀要(第一部), No.5, 昭32, 65頁.
- (2) 田代高英, 前掲論文, 65頁.
- (3) Melville Herskovits, *Man and His Works*, 1947, p. 627.
- (4) Edward Bruner, *Cultural Transmission and Cultural Change*, *Southwestern Journal of Anthropology*, Vol. 12, 1956, pp. 194f. ; Irving Hallowell, *Culture and Experience*, 1955, pp. 360-364.
- (5) Melville Herskovits, *op. cit.*, p. 43.
- (6) David Bidney, *Theoretical Anthropology*, 1953, p. 61.
- (7) Irving Hallowell, *Psychology and Anthropology*, in John Gillin ed., *For a Science of Social Man*, 1954, p. 225.
- (8) Melville Herskovits, *op. cit.*, p. 43.
- (9) Melville Herskovits, *op. cit.*, p. 310; 杉浦健一, 「人類学」, 昭26, 315頁.
- (10) George Kneller, *Educational Anthropology*, 1965, p. 12.
- (11) 田浦武雄, 「文化と教育—教育人類学の動向—」, 教育社会学研究, 第19集, 昭39, 179頁.

教育人類学に関する主要文献目録

1. Theodore Brameld, Cultural Foundations of Education, An Interdisciplinary Exploration, 1957. (Harper)
2. Theodore Brameld, The Remaking of Culture, Life and Education in Puerto Rico, 1959. (Harper)
3. Theodore Brameld and E. B. Sullivan, Anthropology and Education, *Review of Educational Research*, 1961, pp. 70-79.
4. Lyman Bryson, Anthropology and Education, in Donald Brand and Fred Harvey eds., So Live the Works of Men, 1939, (Albuquerque), pp. 107-115.
5. Fred Eggan, Social Anthropology and the Educational System, *School Review*, Vol. 65, 1957, pp. 247-259.
6. Alexander Goldenweiser, Culture and Education, *Stanford Education Conference*, 1939.
7. Frederick Gruber, ed., Anthropology and Education, 1961. (Univ. of Pennsylvania)
8. Jules Henry, A Cross-cultural Outline of Education, *Current Anthropology*, Vol. 1. No. 4, 1960, pp. 267-305.
9. Melville Herskovits, Education and Cultural Dynamics, *American Journal of Sociology*, Vol. 48, No. 6, 1943, pp. 109-121.
10. Edgar Hewett, Anthropology and Education, *American Anthropologist*, Vol. 6, 1904, pp. 574-575.
11. Adamson Hoebel, Anthropology in Education, in W. L. Thomas, Jr., ed., Yearbook of Anthropology, 1955. (Wenner-Gren)
12. Charles Johnson, ed., Education and the Cultural Process, *American Journal of Sociology*, Vol. 48, No. 6, 1943, pp. 1-136.
13. Solon Kimball, Anthropology and Education, *Educational Leadership*, Vol. 13, 1956, pp. 480-483.
14. Clyde Kluckhohn, Cultures, Values and Education, Bulletin of the Research Institute of Comparative Education and Culture, *Kyusyu Univ.*, No. 1, 1957, pp. 44-61.
15. George Kneller, Educational Anthropology, An Introduction, 1965. (Wiley)
16. J. A. Lauwerys, Anthropology and Educational Theory, *ICU Bulletin of Educational Research*, III, 1956, pp. 2-8.
17. Scudder Mekeel, Education, Child-training, and Culture, *American Journal of Sociology*, Vol. 48, No. 6, 1943, pp. 676-681.
18. Margaret Mead, Our Educational Emphasis in Primitive Perspective, *American Journal of Sociology*, Vol. 48, No. 6, 1943, pp. 633-639.
19. Maria Montessori, Pedagogical Anthropology, 1913. (Lippincott)
20. Morris Opler, Cultural Alternatives and Educational Theory, *Harvard Educational Review*, Vol. 17, 1947, pp. 28-44.
21. Annette Rosenstiel, Educational Anthropology: A New Approach to Cultural Analysis, *Harvard Educational Review*, Vol. 24, 1954, pp. 28-36.
22. Annette Rosenstiel, Anthropology and Childhood Education, *School and Society*, Vol. 87, 1959, pp. 482-483.

23. Bernard Siegel, Review of *Cultural Foundations of Education* by T. Brameld, *American Anthropologist*, Vol. 61, 1959, pp. 118-120.
24. George Spindler, ed., *Education and Anthropology*, 1955. (Stanford Univ.)
25. George Spindler, ed., *Education and Culture, Anthropological Approaches*, 1963. (Holt)
26. George Spindler, Review of T. Brameld, *Remaking of a Culture*, with reply by T. Brameld, *Harvard Educational Review*, Vol. 31, 1961, pp. 345-353.
27. Hilda Taba, Educational Implications in the Concepts of Culture and Personality, *Educational Leadership*, Vol. 15, 1957, pp. 183-186.
28. 田浦武雄, 「文化と教育—教育人類学の動向—」教育社会学研究, 第20集, 昭39, 175—182頁
29. 田代高英, 「文化と教育—文化人類学的考察—」教育社会学研究, 第11集, 昭32, 69—78頁
30. 田代高英, 「文化の過程と教育—文化人類学的考察—」広島大学, 教育学部紀要, 第一部, 5, 昭32, 59—81頁
31. 馬場四郎, 「文化変容と教育 (Acculturation and Education) —北海道日高国沙流郡平取村大字二風谷における—」教育社会学研究, 第5集, 昭29, 1—37頁
32. 浜田陽太郎, 「文化変容と教育 (第二部)」教育社会学研究, 第5集, 昭29, 38—53頁
33. 原 喜美, 「教育の人類学」, 平凡社刊, 教育学辞典, 第二卷, 昭30, 85頁
34. 村上泰治, 「社会人類学と教育」社会人類学, No. 1, 昭32, 26—30頁