

徒弟制教育研究からみた現代中国の伝統演劇教育

——秦腔の俳優教育における師弟関係の分析を中心に——

清水 拓野

はじめに

京劇などに代表される中国の伝統演劇は、文学、音楽、舞踊、雑技などの多様な表現手段が緊密に結びついた総合的な上演芸術である。とりわけ、役者の演技は、きわめて総合的な特徴をもっており、歌、せりふ、しぐさ、立ち回りなどの要素から構成されている⁽¹⁾。そして、役者は、これらの身体的な表現手法を総動員して、『西遊記』の孫悟空、『水滸伝』の武松、『三国志演義』の関羽などのような人物をたくみに演じる。中国伝統演劇の魅力のひとつは、歴史上、文学作品上のさまざまな人物がこれらの身体的な表現手法の組みあわせによって作られる、という点にあるといえよう。

ところで、中国伝統演劇は、観る側にとってだけ総合的な芸術なのではない。それを学ぶ者にとっても総合的な芸術である。だから、役者を志望する者は、演技を構成する歌、せりふ、しぐさ、立ち回りなどの諸様式を幅広く学ばなければならない。また、純粹に技術的なことだけではなく、「役者としての心得」のような職業的な価値観も身につけなければならない。そして、身体を媒介とする複雑な諸様式と、役者の自己形成と関わる職業的価値観を習得するためには、忍耐と努力にもとづいた長年の厳しい訓練が必要とされる⁽²⁾。

では、実際の役者修業の過程とは、具体的にどのような特徴をもつのだろうか。また、役者見習いは、周囲の者とどのような関係をもち、役者になっていくのであろうか。これらの疑問を解明することで、中国伝統演劇を観る者は、くり返し稽古される特定の演技に対する理解を深め、鑑賞能力を向上させるのかもしれない⁽³⁾。と同時に、舞台上での華麗な演技の世界だけではなく、舞台下での役者の下積み修業も含めたより包括的な視点から、中国伝統演劇という対象を捉えることができるようになるだろう⁽⁴⁾。しかし、これほど重要なテーマであるにも関わらず、俳優教育という対象を取りあげた先行研究はきわめて少ない。しかも、その大半は、組織の規範や制度的特徴などといった俳優教育の外面的な構造を概略的に示すにとどまっている⁽⁵⁾。

本稿は、文化人類学とその関連領域における、徒弟制教育についての研究成果を手がかりとして、現代中国の伝統演劇教育の特徴を記述・分析するものである。ここでは、筆者が長期フィールドワークを行った、陝西省西安市の秦腔と呼ばれる地方劇を具体事例とし、役者修業の過程で要となる師弟関係（教師・生徒間関係）の分析に的をしぼって、そこから俳優教育の実態に迫ってみたい。そして、俳優教育の外面的な構造だけではなく、役

者見習いが身をおく日常世界を、よりエスノグラフィックに捉えてみたい。本稿は、俳優教育に関する先行研究の限界を踏まえつつ、師弟関係との関連で、役者の下積み時代に焦点をあてて、中国伝統演劇の世界を描写する試みである。

1. 徒弟制教育研究からの知見

まず以下では、本稿の背景にある徒弟制教育について、理論的な潮流を提示しておこう。中国伝統演劇のような複雑な構成をもつ演技の習得といえば、多くの者は、徒弟制的な教育組織における修業を連想するだろう。というのも、役者見習いが身体を媒介とした歌、せりふ、しぐさ、立ち回りなどの諸様式を本格的に身につけるためには、それらについて紹介する教科書やビデオ教材から学ぶだけでは不十分で、身をもって動作の手本を示す師匠の指導下で、模倣とくり返しによる地道な稽古を、積み重ねる必要があるからだ。また、このような徒弟制的教育組織は、演技という特定の技能の教授・学習に焦点をしぼった、師匠と弟子の間の全人格的な人間関係を特徴としており、見習い者を一人前の役者へと社会化するために、職業的価値観の教化に優れた効果を発するからでもある⁽⁶⁾。そして、後述するように、今日の俳優教育には、教師（＝師匠）の示す手本にしたがって、生徒（＝弟子）が反復練習するといった光景がみられるし、演技の基礎の習得だけではなく、役者としての自覚を強化し、互いのきずなを深めるために、生徒たちが共同生活するといった状況もみられる。だから、俳優教育の実態を捉えるうえで、徒弟制教育の特徴についての考察は、妥当な出発点といえるだろう。では、その徒弟制教育について、これまでどのような議論がなされてきたのであろうか。少しさかのぼって概観してみよう。

1.1 初期の研究：二つの潮流

人類学とその関連領域における徒弟制教育についての研究は、少なくとも60年代半ばごろから行われていた。この分野の研究には、二つの大まかな潮流がみられる。そのひとつは、レイヴ（Lave, 1977; 1982）やランシー（Lancy, 1980）やチャイルズとグリーンフィールド（Childs and Greenfield, 1980）らによる、教育人類学的・認知心理学的な一連の研究に端を発している⁽⁷⁾。そして、これらの初期の研究の多くは、フォーマル教育対インフォーマル教育という、二項対立をめぐる人類学的・心理学的な議論⁽⁸⁾と関連していた（Pelissier, 1991: 86-90）。すなわち、前者は学校教育のような構造化された教育形態を意味し、後者は日常生活の具体的な文脈に

埋めこまれた、非意図的・偶発的な社会化過程など（徒弟制教育も含む）をさした。さらに、体系的・組織的な教育の構造を欠く後者での知識や技能の習得は、その習得の場である日常生活の特定の状況でのみ有効なので、他のさまざまな文脈に抽象化して応用するのは難しい、と思われていた。

この当時、徒弟制が教育人類学者や認知心理学者の関心を集めたのは、それがインフォーマル教育の典型例とされていたにも関わらず、文脈依存的ではない一般的・抽象的な知識や技能（学校の算数能力など）も、徒弟が習得しようという点や、徒弟の学習過程にそれ相応のフォーマルな側面がみられる、という点が明らかになったからである。たとえば、西アフリカ・リベリアのバイ族とゴラ族の仕立屋について調査したレイヴ（1977）は、仕立屋の徒弟にも、仕事と直接に関係しない抽象的な算数問題を解く能力（general problem-solving skills）がある程度備わっている、と結論づけている。また、レイヴ（1982）はその後、仕立屋の徒弟の学習過程には、市場との関係によって形成された、フォーマルな構造⁽⁹⁾があることを報告している。このように、これらの研究の多くは、人間の認知能力との関連において、また、フォーマル教育対インフォーマル教育をめぐる議論との関連において行われていた。

しかし、その一方で、教育人類学や認知心理学とは異なる観点から、徒弟制教育を研究する者たちもいた。教育と労働の問題について研究を積み重ねてきた、社会学者のベッカー（Becker）とギア（Geer）たちである（Geer ed, 1972）。ベッカーとギアたちは、60年代の初頭ごろから職業と教育に関する研究を行っていたが、当時のこの分野の研究が学校教育に集中するのを懸念して、徒弟制教育や職業訓練プログラム（on-the-job training）などのような、他の教育形態も幅広く取りあげるようになった（Geer, 1972: 4-5）。彼らの研究グループが対象とした徒弟制には、たとえば、鉄鋼労働現場の徒弟制（Haas, 1972）や、肉加工職人の徒弟制（Marshall, 1972）などがあげられる。芸能や工芸といった分野の伝統的な徒弟制ではなく、現代の職場組織にみられる徒弟制を取りあげている点に、彼らの研究グループの特徴がみられる。

ここで重要なのは、人間の認知能力やフォーマル教育対インフォーマル教育という二項対立との関連で、ベッカーとギアたちが徒弟制教育の特徴を捉えようとしたのではない、という点である。教育人類学者や認知心理学者と違って、彼らの研究グループは、さまざまな徒弟制の教育的効果を明らかにし、それをフィードバックして現場を改善しようとした。たとえば、ギアは、トレーニングのコントロールの度合い、労働とトレーニングの連続性、学習環境の物理構造的な開放性、仕事の評価方法などの九つの要素を取りあげて、研究対象とした異なるタイプの徒弟制の長短を比較する（Geer, 1972: 11-12）⁽¹⁰⁾。また、ベッカーは、彼らの研究の諸成果を踏まえて、徒弟制と学校を系統的に比較し、それぞれの良否について考察を加えている（Becker, 1972）。このように、これら

の社会学的な研究は、徒弟制教育の効用と限界、そして、教育と労働の関係といったテーマを扱い、強い政策的関心を示していた。

1.2 徒弟制教育研究の新たな展開：LPP論とその後

以上では、徒弟制教育の研究に関する二つの潮流を概観した。これら二つのタイプの諸研究は、研究目的の違いからそれぞれ独立的に行われていた⁽¹¹⁾。しかし、その後、これらの諸研究の成果を取り入れた徒弟制教育の新たな理論が登場する。レイヴとウエンガー（Lave and Wenger）たちによるLPP論⁽¹²⁾である（レイヴ+ウエンガー、1993）。端的に言えば、LPP論とは、人にとっての学習は命題的知識の獲得であると定義する、従来の認知心理学的パラダイムに反論して構築された理論である。だから、LPP論では、人の学習を個人の頭のなかで生起するものとして、個体主義的に捉えるのではなく、ある特定の社会的状況への共同参加の過程として、学習を捉えている。そして、問題となるのは、人の学習にどのような認知的過程と概念構造が含まれるのか、ということではなく、どのような社会的関係性が学習を生起させるのに適切な文脈であるか、ということである（ハンクス、1993: 6-7）。

このように、LPP論では、人の学習が社会的状況に埋めこまれているという点、また、人の学習と社会的状況との相互作用という点が重視される。そして、抽象的なこの社会的状況というものを、先にあげたレイヴの仕立屋の研究や、ベッカーとギアたちの著作も含めた徒弟制の具体事例⁽¹³⁾に依拠して、実践共同体（communities of practice）と呼ばれる徒弟制的な実体として概念化したところに、LPP論と徒弟制教育の接点がある。実践共同体とは、異なる熟練度をもつ古参者（=親方）と新参者（=弟子）から構成され、仕立て作業や肉加工のような特定の実践を持続的に共有する人々の集団をさす⁽¹⁴⁾。つまり、LPP論によると、人の学習とは、新参者が熟練者（親や先輩や上司など）との変化する関係性のなかで、徒弟制的な実践共同体における自己の社会的な位置や役割を徐々に変化させながら、そこで共有される実践について、しだいに熟練と認識を深めていくことなのだ⁽¹⁵⁾。

要するに、LPP論とは、人の学習を社会学的に分析するために、徒弟制教育の特徴をメタファーとして捉えた学習理論である。だから、LPP論の内容は、実際の徒弟制をエスノグラフィックに記述・分析した初期の諸研究とは違って、理論的志向性の強い一般的・抽象的なものとなっている。しかし、LPP論では、従来の諸研究にはみられない、参加（participation）やアクセス（access）や実践（practice）などの新たな概念群⁽¹⁶⁾をもちいているので、その後の徒弟制教育研究を理論的に緻密化するうえで大きな役割をはたした。そして、LPP論の応用から生まれた、そのような新たなタイプの徒弟制教育研究に、福島たちによる日本の芸道的徒弟制の研究（1995）がある⁽¹⁷⁾。それには、たとえば、能の組織を扱った藤田（1995）や大衆演劇の劇団を分析した鶴飼（1995）の研

究などが含まれる。福島たちの研究は、芸能教育の徒弟制を扱うという意味で、本稿とも深い関連性をもつ。

福島たちの研究の最大の特徴は、LPP 論によってもたらされた一連の概念を分析道具としてもちいながらも、LPP 論によって超歴史的に抽象化されてしまった徒弟制教育の特徴を、具体的に捉え直そうとした点にある。だから、抽象的な LPP 論とは違って、福島たちは、民俗芸能や能や大衆演劇といった、芸能のエスノグラフィックな比較研究を展開する。また、福島たちの研究のもうひとつの特徴は、職人的な徒弟制 (craft apprenticeship) を研究対象にすることが多い LPP 論や、その前身である初期の徒弟制教育研究とは違い、学習者の「身体」を直接的に扱うような芸道の徒弟制を取りあげる点である。そして、民族学者マルセル・モース (Marcel Mauss) の身体技法論や、認知科学者・生田久美子の「わざ」理論⁽¹⁸⁾などを導入して、芸能といった分野だけではなく、「身体」に関連する他のタイプの徒弟制教育を研究する道も切りひらいている。

2. フィールド事例の紹介：陝西省西安市の秦腔

以上では、徒弟制教育研究のこれまでの流れを概観した。徒弟制教育という対象は、時代の推移とともに異なる目的から研究されてきた。しかし、LPP 論の登場以降、この分野の研究は理論的により緻密化する傾向にある。そして、そのなかで、本稿の関心とも響きあう福島たちのような研究も生まれて、芸能教育という対象を捉えるうえで、有益な視点がもたらされている。では、これらの諸研究の成果を踏まえて、中国伝統演劇の俳優教育という対象に目を向けるとき、どのような特徴がみえてくるだろうか。ここでは、役者修業の過程と密接に関わる師弟関係に焦点をあて、俳優教育のエスノグラフィックな記述・分析を試みる。まず以下では、本稿で具体事例として取りあげる伝統演劇の基本的特徴、および、その俳優教育の概要について紹介する。

2.1 秦腔とは：その芸能的特徴

本稿で具体事例として取りあげるのは、筆者が長期フィールドワークを行った、陝西省西安市の秦腔と呼ばれる地方劇である。秦腔とは、陝西省や甘粛省などのいわゆる中国西北地方で盛んな地方劇である。その起源については、さまざまな説があり、従来から議論は絶えなかったが、少なくとも 16 世紀末の明代中葉ごろには存在していた⁽¹⁹⁾。また、現在の秦腔は、限られた地域でのみ流行している地方劇であるが、かつては京劇の形成にも一役を買ったと言われているほど、演劇界では影響力をもっていた。

では、秦腔は、京劇などと芸能的にどのような点で異なるのだろうか。役者の演技に限定すれば、役者の歌とせりふに陝西地方の方言がもちいられる、という点が秦腔の顕著な特徴のひとつである。だから、陝西方言を解さない遠方の地域からきた者には、秦腔はほとんど理解できない。とりわけ、丑 (道化役) の役者のせりふには、



写真 1 板胡を演奏する教師とその生徒
(2004 年筆者撮影)

土地の言葉による独特のユーモアが多く含まれているので、陝西方言を母語としない者がそれを理解するのは難しい。ただし、秦腔役者のしぐさの様式などは、京劇とほとんど同じである⁽²⁰⁾。

もちろん、秦腔の特徴は、役者の演技以外の点でもみられる。たとえば、秦腔の伴奏楽器では、板胡と呼ばれる弦楽器の存在は欠かせない。板胡 (写真 1 を参照) は、胴に薄板を張った二弦の楽器であり、二胡よりも高い音域を受けもつ。また、秦腔の音楽にも独特の情緒があり、一般に高く激越した曲調となっている。熱心な秦腔愛好者のなかには、起伏の激しいこのような曲調こそ西北人の気質にあっており、逆に京劇のゆったりした曲調は「宮廷化」した感覚なので性に合わない、という者もいるほどである。そのような主張の妥当性のほどはさておき、秦腔の上演ばかりを観たあとで、久しぶりに京劇と接すると、京劇の曲調がまるやかなものに思える者は多いだろう。

2.2 秦腔の俳優教育の概要：訓練班について

では次に、秦腔の俳優教育の概要を述べておこう。筆者のフィールドワーク⁽²¹⁾当時 (2000 年～2006 年)、西安市とその近郊には、さまざまな規模の俳優教育組織があった。そして、その多くは、特定の劇団に付属する訓練班と呼ばれる教育組織である⁽²²⁾。端的に言えば、訓練班とは、役者の職業訓練を行うための教育組織である。だから、訓練班では、役者の演技に関わるような職業的技能の教授・学習が集中的に行われる。また、役者をめざす生徒⁽²³⁾の専門意識を高めるために、「役者としての心得」のような職業的価値観の教授・学習も重視されている。では、訓練班とは、具体的にどのような特徴をもつ教育組織なのだろうか。以下では、陝西省戯曲研究院という劇院 (劇団) に付属する訓練班をおもな例として取りあげる。

陝西省戯曲研究院とは、今日の秦腔界の頂点に位置する省級劇院 (劇団) である (陝西省戯曲研究院院志編纂委員会編、1998)。そして、その付属の訓練班は、2002

年9月に設立された五年制の俳優教育組織であり、役者志望の生徒が男女あわせて75名在籍している。通称02級演員訓練班と呼ばれるこの訓練班の目的は、母体となる戯曲研究院のために、秦腔の役者、および、楽隊の人員を養成することにある。だから、訓練班での修業を終えた生徒たちは、戯曲研究院に集団就職することになっている。02級演員訓練班は、若い人材を戯曲研究院へ補充することで、劇院（劇団）の芸術的な再生産過程に貢献するのである⁽²⁴⁾。

では、役者見習いの生徒は、02級演員訓練班で具体的に何を学ぶのだろうか。生徒の最終的な学習目標は、芝居を演じる技能を身につけることである。しかし、芝居の稽古に先立って、歌、せりふ、しぐさ、立ち回りなどに関する諸様式の基礎をまず習得しなければならない。基礎的な諸様式を習得していないと、舞台のうえで正しく手足を動かすこともできないからである。そこで、生徒は、唱念（歌とせりふ）、身段（しぐさ）、毯子功（立ち回り）などを専門的に教える各教師⁽²⁵⁾の下で、これらの諸様式の習得をはかる。そして、二年ほど諸様式の基礎を磨いたあとで、第三年目ごろから舞台経験の豊富な特定の教師⁽²⁶⁾（＝師匠）について芝居の稽古をはじめ（写真2を参照）。生徒は、訓練班での修業を終えるまでに、折子戯と呼ばれる一幕ものの演目を四、五本は演



写真2 教師について芝居を稽古する生徒
(2004年筆者撮影)



写真3 「役者としての心得」について語る教師たち
(2004年筆者撮影)

じられるようになることをめざす。なお、生徒は、演技と関わるだけでなく、国語や数学のような基礎教養的教育、また、政治や道徳のような思想教育も受ける。前者は役者としての素養を高めるためであり、後者は役者として「望ましい」とされる政治思想や「役者としての心得」のような職業的価値観（写真3を参照）を身につけるためである。

3. 俳優教育のエスノグラフィー：師弟関係の分析を中心に

以上では、まず秦腔の基本的特徴について紹介し、訓練班と呼ばれる俳優教育組織の概略を示した。訓練班は、特定の職業的スキルと職業的価値観を伝達する目標をもち、熟練者と非熟練者が構築する濃密な教授・学習関係を特徴としてもっている。このような目標や特徴は、先行研究が取りあげた多くの徒弟制的な教育組織にも共通してみられる（Cf. Geer ed, 1972; Lave, 1982; 福島編、1995）。ただし、秦腔の俳優教育では、教師・生徒間の師弟関係がとりわけ重要な役割をはたしている。というのも、生徒が秦腔のような総合的な上演芸術を自力で習得することは不可能であり、特に初学者は教師から手取り足取り、芸を教えられる必要があるからだ⁽²⁷⁾。また、生徒が職業的価値観を身につけるうえで、職業上の先輩である教師による生活指導も不可欠である。だから、俳優教育の実態に迫るうえで、教師・生徒間の師弟関係は、当然ながらクローズアップされることになる。では、この師弟関係を中心に分析するとき、訓練班の教育にはどのような具体的特徴がみられるのだろうか。以下では、この点をエスノグラフィックに掘りさげてみたい。

3.1 教師と生徒の師弟関係：三つのパターン

まず、教師・生徒間の師弟関係の基本的なパターンについて述べよう。秦腔の俳優教育というと、中国の伝統演劇に詳しくない者は、日本の家元制度のようなものを連想するかもしれない。確かに、家元を中心として構成される家元制度は、日本の多くの芸能集団にみられる顕著な特徴のひとつである（Hsu, 1975）。しかし、現代中国における02級演員訓練班のような教育組織では、家元制度とは質的に異なる特徴が教師と生徒の相互関係にみられる。はじめに、教師の特徴からみてみよう。

前節でもふれたが、教師にはさまざまなタイプの者がいる。そのなかでも多数を占めるのは、歌、せりふ、しぐさ、立ち回りなどの諸様式の基礎を専門的に教える教師たちである。02級演員訓練班では、役者志望の生徒の総数が75名と多いので、教育を効率よく行うために、教師たちはこれら諸様式の得意分野をそれぞれ分担して教える⁽²⁸⁾。また、歌の諸様式のように、音楽理論の知識やピアノを弾く能力といった、特殊技能を必要とする分野もあるので、その意味でも教師間の分業は避けられない。ただし、力量のある教師、あるいは、増収を望む教師は、しぐさと立ち回りの両方を教えるなど、ひとりで複数の仕事をかけもちすることもある。

ここで重要なのは、諸様式の基礎を教える教師たちが門外不出で秘儀めいたものを教授しているわけではない、という点である。彼らの教える職業的技能は、きわめて一般的なものであり、役者の修業訓練を経験した者なら、誰でも教えられるものである⁽²⁹⁾。これに対して、限られた者しか教授できないような技能を教える教師たちもいる。芝居の教師たちである。彼らは、それぞれ得意とする演目を何本かもっている。そして、生徒の需要に応じて、訓練班の指導部と相談のうえで稽古をはじめ。たとえば、以下のようなやり取りを教育現場では耳にすることがある。

訓練班の主任（校長）：

F先生は、確か『三岔口』も教えられましたよね？じゃあ、あのT君の立ち回りを鍛えるために、来週から稽古してやっていただけませんか？

F先生（芝居の教師）：

T君ですか？彼の役柄は武生^{ウーシヨウ}でしたね。じゃあ、今は時期的にも『三岔口』のような演目を稽古させた方が良くもありませんね。

（2004年9月21日のフィールドノートより）

ここで登場するT君は、武生と呼ばれる立ち回りを中心とする役柄を学んでいた⁽³⁰⁾。しかし、立ち回りの基礎力を高める必要があったので、基礎力の向上に適した『三岔口』⁽³¹⁾という演目を得意とするF先生が呼ばれたのである。このように、芝居の教師たちは、演目のレパートリーを独自にもっており、そのなかから必要に応じたものを取り出して教える。だから、特殊な学習内容を教授するという意味では、彼らは、諸様式の基礎を教える教師たちよりも、家元的な師匠に近い存在といえるだろう⁽³²⁾。

では、生徒はどのような存在なのだろうか。今日、生徒の大半は、梨園の子弟ではない。確かに、親が役者や楽師の者もいるが、そのような生徒は全体の一割にも満たない。生徒の多くは、小学校や中学校在籍時に成績が思わしくなく、上級学校への進学が困難な者たちである。そして、演劇好きの親や親戚などの影響を受けて秦腔役者に憧れるようになり、苦手な勉強を続けるよりも何か手に職をつけようと訓練班にやってきたのだ。また、生徒の大半は農村出身なので、農村地方で根強い人気をほこる秦腔と接する機会は多く、秦腔界の最高学府ともいわれる02級演員訓練班に魅かれてきたという経緯のある者もいる。

ところで、役者を志望した動機が何であれ、生徒たちは訓練班にきたその日から、役者修業に明け暮れることになる。02級演員訓練班には、すべての生徒を収容できるほど大きな学生寮があり、生徒たちは、旧正月と国慶節と夏休みの数週間を除いて、帰省せずに寮で共同生活を送りながら、修業に励まなければならない。そして、生徒たちは、共同生活をとおして互いのきずなを深めあうだけでなく、同じ舞台に立つ相方の性格や演技のくせにも、理解を深める（写真4と5を参照）。02級演員



写真4 仲良く連れそう生徒たち
（2004年筆者撮影）



写真5 寮の部屋に集まる生徒たち
（2004年筆者撮影）

訓練班の関係者によると、生徒たちがこのような共同生活を五年間も送ることで、戯曲研究院に集団就職して同じ職場で働くころには、互いに呼吸のあった演技ができるようになるのだという。

以上では、俳優教育をめぐる、教師と生徒の置かれたそれぞれの状況をみてきたが、それでは、両者の関係は、どのようになっているのだろうか。すでに述べたように、俳優教育の教師は、諸様式の基礎を教える教師と、芝居の稽古をする教師に類別できる。仮にここで、前者を「基礎技能系」、後者を「応用技能系」と呼ぶことにしよう。これに加えて、全寮制を行っている02級演員訓練班では、生徒の日常生活の指導をする教師たちがいる。そこで、これらの教師のことを「生活指導系」と名づけてみたい。ここで興味深いのは、この三つのタイプの教師たちと生徒との関係性がそれぞれ異なる、という点である⁽³³⁾。

まず、生徒と「基礎技能系」の教師たちとの関係は、週に数回ある集団練習で顔をあわせる以外、ほとんど接点がなく、希薄なものである。「基礎技能系」の教師たちは、時給わずか八元⁽³⁴⁾で雇われており、自分が得意とする分野の基礎的な技能を、複数の訓練班で切り売りしながら教えている。これに対して、「応用技能系」の教師たちと生徒の関係は、より密度の高いものであるとい

えよう。たとえば、F先生とT君のように、稽古がはじまるとマン・ツー・マン、あるいは、少人数での教授・学習⁽³⁵⁾が行われ、ひとつの芝居の稽古が終了する数ヶ月後まで、そのような師弟関係は維持される。そして、稽古の成果が思わしくなければ、教師の指導力が問われ、評判の低下にもつながるので、「応用技能系」の教師たちは、自主的に補講などをして稽古に余念がない。生徒もまた、得意演目のレパトリーを少しでも増やそうと、教師について熱心に稽古する。

ただし、「役者としての心得」のような職業的価値観を生徒に教えるのは、生徒の身のまわりの世話をする「生活指導系」の教師たちである。確かに、「応用技能系」の教師たちも、稽古のなかで精神論的なことをインフォーマルに伝えることはある。しかし、そのようなことをもっとも意識的・系統的に教えるのは、「生活指導系」の教師たちの役目である。

「○○ちゃんをまだ訓練班にきて間もないころからみてきたからね～。まるで自分の子どもようだよ。だから、つつい、いろいろと論したくなるのだよ。」
(2004年9月16日のフィールドノートより)

以上のような発言を「生活指導系」の教師たちからひんばんに聞く。これらの教師たちは、学生寮に住みこんでおり、生徒と全人格的なつきあいをする。だからこそ、彼らは、生徒と擬似家族的な関係を形成するのである。

3.2 芝居の稽古における師弟関係：「応用技能系」教師との関係性

以上では、教師・生徒間の師弟関係の基本的なパターンについて述べた。そして、「基礎技能系」や「応用技能系」や「生活指導系」といった、三タイプの教師たちと生徒の関係性を概略的に示した。以降の節では、これらの三タイプの師弟関係を個別に記述・分析する。

はじめに、「応用技能系」の教師たちと生徒の相互関係について、もう少し詳細に取りあげてみよう。というのも、役者の養成をめざす02級演員訓練班では、数ある稽古練習のなかでも、「応用技能系」の教師たちによる芝居の稽古がもっとも重視されるからである。芝居の稽古では、芝居の演じ方という、役者にとって中核的な職業的技能的教授・学習が行われる。そのため、訓練班の俳優教育は、劇目教育と呼ばれることもある⁽³⁶⁾。劇目教育とは、劇目（＝演目）の習得を中心にすえた教育という意味である。では、芝居の稽古では、どのような師弟関係がみられるのだろうか。

すでに述べたように、芝居の教師は、それぞれ得意演目のレパトリーをもっており、それにもとづいて芝居の稽古をする。しかし、芝居の教師が教える演目そのものにも興味深い特徴がみられ、それが稽古における人間関係のパターンに影響を及ぼしている。たとえば、先にあげたF先生の『三岔口』という演目の場合をみてみよう。『三岔口』はF先生の得意演目ではあるが、F先生

だけが体得しているというわけではない。なぜなら、戦闘場面の多いこの演目は、立ち回りを鍛えるための教材演目として扱われてきたので、武生のような立ち回りを中心とする役柄の修業者にとって、学ぶ可能性の高い演目である。そして、F先生自身もかつて武生の役柄を学んでいたため、同じ役柄を修業していた他の生徒ともども、この演目を習得するに至ったのである。

また、『三岔口』が教材演目であるという同じ理由から、F先生も今までT君のような生徒に数多く、この芝居を教えてきた。しかも、総生徒数の多い02級演員訓練班では、複数の生徒を相手にして教えることも稀ではない。すべての生徒が自分だけの演目をマン・ツー・マン指導で学べるほど、教師数を揃えていないからである。このことは、生徒たちを互いに競わせてより優れた者を抜擢するという、俳優教育の実力主義的な側面とも関係がある。生徒は、『三岔口』を稽古する機会を、年齢順にえられるわけではなく、芝居に適した役柄を修業していれば、平等に学習の機会がえられるといっただろう⁽³⁷⁾。

もちろん、『三岔口』という演目だけがこのような特徴をもっているわけではない。F先生が得意とする『八大錘』や『戦馬超』など他の演目⁽³⁸⁾も、同じような教材演目として位置づけられており、立ち回りの基礎力を高めるために稽古される。また、他の教師の得意演目の多くも、同様の教材演目として扱われる。そして、02級演員訓練班の教師たちは、このような教材化した演目を「流行演目」と呼ぶ。こう呼ばれるのは、一子相伝などのように、教える者や学び手が厳密に制限されておらず、演目が社会的により普及した、「流行」の状態にあるからである。

ここで重要なのは、職業的技能的教授・学習という面で、流行演目としての流通性が芝居の教師と生徒の師弟関係に影響を与えている、という点である⁽³⁹⁾。『三岔口』などの演目は、特定の内弟子しか学べないような秘儀めいたものではない。諸条件さえ整っていれば、誰でも学ぶことができる。また、仮にF先生に教えるのを拒否されたとしても、『三岔口』を体得している別の教師から学ぶことも可能である。そして、02級演員訓練班では、生徒が『三岔口』のような一般的な演目を学んだからといって、一番弟子として特別扱いされるわけではない。生徒にとって、流派の極意のような希少価値をもたない『三岔口』は、自分が稽古する数ある演目のひとつに過ぎない。他方、芝居の教師も、ある程度普及している『三岔口』を体得したからといって、特別の権威をえるわけではない。教師にとって、『三岔口』は、芸能的な権威の源泉というより、仕事の機会をもたらす一種の商品のようなものである。このように、02級演員訓練班の芝居の稽古では、芸の奥義を守る権威的な師匠とそのわざを盗もうと精進する貪欲な弟子、といった秘密主義的なイメージ (Cf. 福島編、1995: 38-42) とは様相の異なる、開放的な師弟関係がみられるのである。

3.3 基礎練習における師弟関係：「基礎技能系」教師との関係性

これまで、芝居の稽古における師弟関係について取りあげてきた。役者修業をする生徒にとって、芝居の稽古をつうじた「応用技能系」の教師たちとの関係は、きわめて重要である。しかし、その一方で、生徒は「基礎技能系」の教師たちとのつきあいも、決しておろそかにできない。なぜなら、「基礎技能系」の教師たちが教える諸様式の基礎練習には、単なる基礎的技能の習得を超えた多様な機能が認められるからである。では、基礎練習においては、具体的にどのような師弟関係がみられるのだろうか。この点について、次に詳しく取りあげてみたい。

先にもふれたが、生徒と「基礎技能系」の教師たちとの関係性は、基本的には諸様式の教授・学習だけに限られた人格的・感情的に希薄な関係性である。これらの教師たちは、「生活指導系」の教師たちと違って、生徒の生活指導には関与しないし、また、一度に数十人の生徒を相手にするので、個々の生徒と深い関係をもてないからである。

ただし、基礎練習における師弟関係の特質は、生徒が訓練班に在籍中の五年間にしだいに变化する⁽⁴⁰⁾。というのも、基礎練習の目的が年月の経過とともに変わるからである。すなわち、生徒が訓練班にやってきて間もないころ、諸様式の基礎練習は、芝居の稽古に臨むための準備段階という位置づけであり、それは芸能的な「身体」の基礎づくり⁽⁴¹⁾を目的としていた。だから、この時期での師弟関係は、生徒の「身体」構築の土台をすえるという目標をもつ。それに対して、芝居の稽古をはじめ第三年目ごろになると、基礎練習は、稽古を行う前のウォーミング・アップ的機能をもつとともに、稽古の進行を陰で支えるような機能をもつようになる。そして、この段階に至ると、師弟関係の目的は、基礎練習と芝居の稽古の関連づけへと移行していく。ここで具体事例をあげてみよう。

02級演員訓練班が開設された当初、多くの教師が以下のような発言をしていた。

「あの子たちは、訓練班にきたばかりだから、いわば一枚の白紙みだいなものだよ。何の基礎もまったく身につけてない状態だからね。これから少しずつ役者らしい体を作りあげていかないと。」

(2002年9月20日のフィールドノートより)

このように、生徒たちが役者修業をはじめたころは、役者としてまったく訓練されていない状態だった。だから、舞台のうえを役者らしく歩くこと⁽⁴²⁾さえできなかった。そして、「基礎技能系」の教師たちは、当初の基礎練習で、生徒の「身体」に役者らしさを刻みこむことを目標とした(写真6を参照)。

しかし、生徒が芝居の稽古をはじめるところになると、教師は、生徒の訓練で、基礎練習と稽古を直接に関連づ



写真6 「身体」の基礎づくりをする生徒たち
(2003年筆者撮影)

けて教えるようになる。たとえば、通例午前中に立ち回りの練習をさせる場合、教師は、それが午後に行われる芝居の稽古のために、体をほぐす目的ももっている、とひんばんに強調するようになる。また、生徒が基礎練習をとおして、芝居の稽古での特定の身体技に磨きをかけるよう、教師は促すようになる。ここで、次の例をみてみよう。

「僕は、『挑滑車』という演目を稽古しています。そのなかで、起覇^{チイパー}という重要なしぐさが出てくるのです。だけど、この起覇をうまくこなすのは難しいので、それを習得するのはひと苦労でした。ちょうど、しぐさの基礎練習でそれ(起覇)をやっていたので、それは僕にとってとても実になりました。芝居の稽古をはじめてからわかったのですが、(起覇の)実際の使い方を知ったので、今まで長年それとなしにやってきた基礎練習をどう活用したらよいか、もっとわかるようになりました。」⁽⁴³⁾

(2005年3月20日のフィールドノートより)

以上の発言は、『挑滑車』⁽⁴⁴⁾という演目を稽古した、ある男子生徒のものである。ここで述べられている起覇とは、武将などが臨戦前の準備を整えるようすを示す一連の所作である。そして、この生徒は、『挑滑車』の稽古のなかで、この起覇というしぐさの具体的な用途を知り、それを習得する必要に迫られた。そこで、「基礎技能系」の教師たちは、この生徒により目的意識をもってしぐさの基礎練習に臨むよう呼びかけたのである。その結果、生徒は、今まで基礎練習で何となく行っていたしぐさの活用法を知り、それを起覇の上達と稽古の円滑化のために、役立てることに成功したのである。いいかえれば、練習目標が明確化されたために、基礎練習そのものが活性化されたのである⁽⁴⁵⁾。

このように、基礎練習における師弟関係の特質は、生徒が役者修業のどの段階にあるかによってしだいに变化する。そして、そのことは、俳優教育の現場で耳にする

「以戲帶功、以功促戲」という格言にも表れている。前者は芝居（戯）でもって諸様式の基礎（功）の技術を高めることをさし、後者は諸様式の基礎（功）でもって芝居（戯）の演技力を促進するという意味である。つまり、この格言は、諸様式の基礎と芝居の稽古が相補完的であるべきことを表現しているのだ。したがって、基礎練習における師弟関係は、「以功促戲」にはじまり、それと「以戲帶功」とのバランスをとる方向へと変化していくのである。

3.4 日常生活における師弟関係：「生活指導系」教師との関係性

最後に、生徒と「生活指導系」の教師たちとの相互関係を取りあげたい。すでに述べたように、「生活指導系」の教師たちは、演技と直接的に関わるような職業的技能を生徒に教えるわけではない。しかし、「役者としての心得」のような職業的価値観を意識的・系統的に伝えるという意味で、彼らのはたす役割は重要である。また、生徒の日常生活に密着して指導するという点でも、他の二つのタイプの教師たちとは異なる。では、「生活指導系」の教師たちは、具体的に生徒とどのような関係にあるのだろうか。以下に詳しく記しておきたい。

本稿の3.1節でもふれたように、「生活指導系」の教師たちは、生徒の身のまわりの世話をする親のような存在である。たとえば、全寮制の02級演員訓練班で、生徒に朝六時の起床時間と夜十時半の消灯時間を告げるのは、これらの教師たちの日課となっている。毎日三度の食事時間を知らせるのも、彼らの役目である。また、生徒に学生寮の掃除をさせたり、外出時の許可を与えたりするのも、彼らの仕事である。生徒がもめごとを起こしたり、恋愛⁽⁴⁶⁾したりしないように見張るのも、彼らに課せられた任務である。要するに、「生活指導系」の教師たちは、演技の習得をさせるための職業的技能の伝授という仕事以外なら、何でも幅広く担当する。

ここで、ある「生活指導系」の教師の典型的な発言を取りあげてみたい。

「生徒にとって、わたしはまるで銀行みたいだね。何しろ、毎月の生活費にもこと欠く子たちがいるから、わたしはよくお金を貸すのさ。もう何ヶ月も生活費を貸している子もいる。わたしたちは、ここまで生徒のことを考えているから、アルバイト教師たちとは大違いだ。彼らは、時間がくるとすぐに帰るからね。」

(2004年2月20日のフィールドノートより)

以上の発言は、少なくとも二つのことを示唆する。まず、「生活指導系」の教師たちが生徒に金を貸すことから、生徒のなかに貧農の出身者がかなりいるらしいことや、経済的に面倒をみることもあるほど、「生活指導系」の教師たちは、生徒と深い関係を結んでいること。次に、「生活指導系」の教師たちがアルバイト教師たちと自分

たちを差異化している点も興味深い。ここで述べられているアルバイト教師とは、おもに「基礎技能系」の教師たちをさしている。すなわち、生徒と全人格的に関わる自分たちを相対化するために、時給制で働く「基礎技能系」の教師たちの勤務状況を、アルバイト（打工）と表現しているのである。

このように、「生活指導系」の教師たちは、生徒と擬似家族的なつきあいをする。そして、両者の師弟関係は、これらの教師たちの大半が役者修業を経験したという事実によってさらに強化される。だから、彼らが行う生活指導は、焦点の定まらない漠然とした生徒指導ののではなく、職業上の先輩として明確な目的意識をもった教育指導となるのである⁽⁴⁷⁾。この点は、以下の発言にもみることができる。

「わたしが生徒にお金を貸すときは、一度にあまり貸し過ぎないように気をつけているのさ。無駄遣いしないで節約することの大切さを生徒に教えたいからね。役者にとってもっとも大事なものは素養だから、とにかくそれを伝えたいと思っているのさ。」

(2004年2月20日のフィールドノートより)

これは、先に引用した「生活指導系」教師の発言の続きである。この発言では、役者にとっての素養（素質）の重要性が強調されている。つまり、この教師は、儉約精神を「役者としての心得」として重視しており、役者が身につけるべき基本的素養のひとつと位置づけているのだ。そして、生徒に金を貸すときに、その点を特に伝えようと指導しているのである。もちろん、「役者としての心得」の解釈は、教師によって異なるだろう。しかし、「生活指導系」の教師たちには、生徒と日常生活を共有するなかで、機会あるごとに、このような職業的価値観を伝えようとする共通点がみられる。

4. まとめ

以上では、教師・生徒間の師弟関係という点から、訓練班における俳優教育の特徴を記述・分析してきた。そして、「応用技能系」や「基礎技能系」や「生活指導系」といった、三タイプの教師たちと生徒の関係性を個別に論じてきた。では、これらの師弟関係には、どのような違いが相互にみられるのだろうか。総括的に、比較検討してみたい。

ここでは、社会学者のグレイブス（Graves）による社会化（socialization）と社会的コントロール（social control）という、二つの分析概念を参照枠とする。グレイブスによると、多くの徒弟制的な師弟関係には、職業的技能や職業的価値観において、徒弟を熟練させるという意味での社会化と、親方が徒弟に及ぼす教育的な統制を意味する社会的コントロール⁽⁴⁸⁾が、表裏一体の特徴としてみられるという（Graves, 1989）。グレイブスの研究は、アメリカ社会の徒弟制の分析に限定されている。しかし、師弟関係におけるこれら二つの側面は、世界の

さまざまな徒弟制にみられる普遍的な特徴であると思われるので (Cf. Geer ed, 1972; Coy, 1989; 福島編, 1995; Singleton, 1998)、本研究にとっても、有益な分析概念となりえるだろう。では、これら二点に注目すると、俳優教育における三タイプの師弟関係は、どのように整理できるだろうか。

4.1 社会化という観点から

まず、社会化という点からみれば、「応用技能系」や「基礎技能系」の教師たちとの師弟関係は、演技の習得と直接に関わるような、職業的技能の社会化を目的としていることになる。ただし、前者は芝居の稽古という応用的な技能の社会化をおもにめざしており、後者はその前段階である基礎的な技能 (諸様式の基礎) の社会化を任務としている。そして、前者における社会化の過程は、後者の基礎練習の蓄積に大きく依存している。だから、後者の師弟関係が円滑に機能しないと、前者の芝居の稽古に支障をきたすこともある (清水, 2005: 272-274)⁽⁴⁹⁾。

その一方で、「基礎技能系」の教師たちとの後者の師弟関係は、単に前者の社会化の過程をお膳立てしているわけではない。本稿の3.3節でも述べたように、芝居の稽古がはじまる第三年目ごろになると、両者は互いに相乗効果をもつようになる。なぜなら、後者の基礎練習は、芝居に登場する特定の身体技のさらなる社会化のためにも、有効利用されるようになり、そのことが練習目標の明確化という形で、基礎練習そのものの活性化に貢献するからである。これが先にふれた「以戯帯功、以功促戯」の相互関係である。

これに対して、「生活指導系」の教師たちとの師弟関係は、職業的価値観の社会化をおもな目的とするものである。本稿の3.4節で取りあげたように、「生活指導系」の教師たちは、生徒の日常生活に密着して生活指導を行う。しかも、彼らの大半は役者修業の経験があるので、「役者としての心得」について説くなど、職業上の先輩の立場から生徒指導をする。彼らは、「応用技能系」や「基礎技能系」の教師たちと違って、演技の習得と直接的に関わるような職業的技能の社会化には関与しない。しかし、職業的価値観の社会化という、役者修業の精神的側面において、「応用技能系」や「基礎技能系」の教師たちの仕事を支える。

このように整理すると、三つのタイプの師弟関係が機能分担をしながらも、互いに補完しあうことがわかるだろう。つまり、それぞれの師弟関係は、具体的な目的こそ異なるものの、役者の養成という基本目標を共有し、互いに協調しながら生徒の職業的社会化を行っている。そして、職業的社会化において、タイプの異なる複数の師弟関係間の分業と協調という特徴は、比較的単純な作業を少人数単位で学ぶような、仕立屋や肉加工職人の徒弟制などにはあまりみられず、むしろ、複雑な学習内容を長期間かけて、ある程度の人数で習得するような、秦腔の俳優教育の場合にみられる、という傾向がみえてくる (Cf. Geer ed, 1972; Coy, 1989; 福島編, 1995; Singleton,

1998)。

4.2 社会的コントロールという観点から

次に、社会的コントロールという点からみてみよう。グレイブスによると、徒弟への社会的コントロールとは、次のいくつかの状況で行われるという。すなわち、仕事の処理についての徒弟の無知と不慣れによって、周囲の同僚たちを危険に巻きこむ可能性のある場合、あるいは、仕事の効率的な遂行を阻害される可能性がある場合などである (Graves, 1989: 53-54)。要するに、親方たちに仕事のうえで何らかの不都合をもたらしうる場合、徒弟への教育的な統制が行われる。また、人類学者のグッディ (Goody) は、グレイブスの考えをさらに発展させて、置換 (displacement) という観点を社会的コントロールの定義に含めている (Goody, 1989: 248-253)。置換とは、一人前に育った徒弟が親方の地位を脅かすようになることである。つまり、親方は置換という世代交代を恐れるあまり、徒弟に教育的な統制を行うというのである⁽⁵⁰⁾。

では、以上の定義を踏まえて、俳優教育における三つのタイプの師弟関係を比べると、どのような点が浮き彫りになるだろうか。まず、これらすべての師弟関係では、仕事上の危険や効率性の低下を回避するための社会的コントロールはみられない。というのも、訓練班は職業準備教育を行うための組織なので、そこでの師弟関係は、共同で仕事に従事する作業単位ではないからである。だから、鉄鋼労働現場で徒弟に対して行われるような、ベンジング (binging) と呼ばれる危険回避と情報伝達のための教育的なしごき⁽⁵¹⁾ (Hass, 1972; 1989) などもみられない。ただし、生徒の行動が俳優教育の秩序を乱す恐れがあり、教師の仕事に支障をきたしかねないとき、教師による社会的コントロールは顕著にみられる。特に、「生活指導系」の教師たちの場合、生徒と共同生活を行っているので、生徒への教育的な統制は、日常生活の細部にわたって行われる。たとえば、本稿の3.4節でもふれたように、もめごとの仲裁や恋愛の禁止や外出の規制といった統制である。他方、「応用技能系」や「基礎技能系」の教師たちによる社会的コントロールは、遅刻や欠席の取り締まりや私語の禁止など、稽古練習の秩序維持を目的とするものに限られる。

また、グッディのいう、置換への対抗手段としての社会的コントロールも、これらすべての師弟関係ではみられない。なぜなら、教師と生徒は同じ俳優業界に属するものの、大半の教師が役者をやめて教育者に転向しているため、役者をめざす生徒が教師の教育者としての地位を脅かす、ということはいえないからである。さらに、一部の「応用技能系」の教師たちのように、現役役者を続けている場合でも、生徒が訓練班に在籍中の五年間で、教師を超えるレベルの役者になることは不可能だからだ。そして、置換をめぐる社会的コントロールの不在は、生徒の学習内容とも密接な関わりをもっている。特に、「応用技能系」の教師たちの場合、本稿の3.2節でも論じたように、社会的に普及している流行演目を

教えるので、その技術を生徒から積極的に秘匿して、自らの芸能的な権威を守ることなどできない (Cf. 福島編、1995: 38-42)。3.3節で取りあげた「基礎技能系」の教師たちのように、誰にでも教えられるような基礎的技能を扱っている場合は、いうまでもないことだ。

このように整理してみると、三つのタイプの師弟関係には、学校教育的な特徴もみられる。つまり、仕事上の危険や効率低下を避けるための、社会的コントロールが不在であるのは、学校教育における教師と生徒の相互関係のように、これらの師弟関係が仕事の現場から一定の距離を置いているからだと解釈できる。また、俳優教育現場での秩序維持と関わるような社会的コントロールが顕著にみられるのも、学校教育と同様に、生徒の教育を中心的な任務と捉えているからだろう。そして、置換をめぐる社会的コントロールの不在も、教師・生徒間の職業や地位における不連続性や、学習内容の一般性といった学校教育的な特徴によるもの、といいかえることができる (Cf. Becker, 1972)。

おわりに

本稿では、陝西省西安市の地方劇・秦腔を具体事例とし、師弟関係との関連で、現代中国における伝統演劇の俳優教育という対象を取りあげてきた。そして、徒弟制教育に関する先行研究の成果を踏まえて、訓練班という徒弟制的な俳優教育組織の特徴を捉えてきた。俳優教育というテーマは、役者見習いの職業的社会化に焦点をあてているため、華やかな演劇の舞台を一步ひいた稽古場から眺めさせる。また、観客の目の前でくり広げられる華麗な演技を裏で支える役者修業の実態にも注意を向けさせる。その意味で、俳優教育というテーマは、中国伝統演劇を舞台上の演技に限定せず、より包括的な文脈で捉えるための重要な研究テーマである。しかも、俳優教育の実態をつぶさに追うことで、特定の演技の習得状況に詳しくなり、役者が上演時に披露する演技への理解が深まるかもしれないのだ。

しかし、このような意義深い研究テーマであるにも関わらず、現代中国の俳優教育について取りあげた先行研究は意外と少なく、その大半は教育の特徴の概略的な記述・分析にとどまっている。そこで、本稿は、俳優教育の実態をよりエスノグラフィックに捉えようとしたのである。そして、役者修業の過程で決定的な役割をはたす教師・生徒間の師弟関係に注目して、フィールド事例の02級演員訓練班を、文化人類学の立場から記述・分析してきた。その結果、役者見習いが身をおく日常世界と稽古の具体的な状況を、多少なりとも叙述できたのではないかと考えている。少なくとも、師弟関係の特質は明らかになったであろう。

もちろん、今後の課題も多い。特に、次のいくつかの問題は探求に値するだろう。ひとつは認知科学的な問題で、俳優教育をよりミクロな視点で捉えようとする試みである。たとえば、生徒が芝居の稽古の過程でどのように演技力を高めていくのか、といった問題である (Cf.

清水、2006a)。これに対して、中国の他地域、あるいは、他劇種の俳優教育組織ではどのような文化的特徴がみられるのか、といったより地域研究的な問題を取りあげることも重要である。さらに、現代中国という枠組みを超えて、別の時代の俳優教育との比較分析をする、といった歴史学的な研究の展開にも力を入れるべきである。これらの問題は、同時に扱うことができないほど多岐にわたっている。しかし、いずれも本稿のような研究にとって可能性を秘めたテーマである。俳優教育とは、さまざまな展望をもつ研究対象だといえよう。

注(1) 文化人類学者の江溯は、ウーマック (Womack) の分類にしたがって、上演芸術のなかに語り、演劇、音楽、舞踊などを含めている (江溯、2000: 192)。中国の伝統演劇は、江溯があげるこれらの上演芸術の諸特徴を包含するような総合的なものであるといえよう。また、中国伝統演劇の役者の演技は、学び手が習得しなければならない学習項目が多いという意味で、語り、音楽、舞踊といった他の種類の上演芸術よりも、より総合的な構成になっている。

(2) この点については、1993年に大ヒットした中国映画『さらば、わが愛一霸王別姫』(陳凱歌・監督)をみれば、過去の俳優教育に対する大まかなイメージがえられる。本映画は、激動の時代を生きる京劇役者の波乱の人生を活写する。そして、映画の冒頭では、徒弟制的な教育組織で厳しい修業を積む役者見習いの少年たちが登場する。

(3) 役者の修業過程に対する理解と、演技を鑑賞する能力の関係については、清水 (2006b) で文化人類学的な見地から詳しく論じている。そこでの主張をひとりで述べるならば、役者修業の厳しさを具体的に理解することで、役者の演技を観る者のまなざしも変わるだろう、ということになる。

(4) 筆者は、身体技法と呼ばれる人類学的な概念をもちいて、役者見習いの生徒たちの演技の習得過程を分析し、役者の下積み修業という観点から、中国伝統演劇の世界を描写したことがある (清水、2006a)。ただし、そこでは、認知科学的な観点からの比較的ミクロな記述・分析に終始してきた。なお、身体技法という概念については、本稿の注18と注41でも取りあげている。

(5) 現代中国の伝統演劇教育に関する数少ない研究には、有澤 (2003a、2003b) や細井 (1986a、1986b) や宮尾 (1994) などがあり、俳優教育についての貴重な情報をもたらしている。しかし、教育研究という立場からの分析ではないためか、いずれの論考も教育の特徴の概略的な記述にとどまっている。

(6) この点については、徒弟制教育と学校教育の特徴を比較する福島の論考 (1998) が示唆的である。福島によると、社会が複雑化し就職先が多様化した今日、現代の学校教育は、生徒の将来の職業選択の予測が困難なため、一般化した学習内容を提供しているという。その結果、生徒は、徒弟制教育のように特定の職業的スキルや職業的価値観を習得することもなく、将来の職業と直結しない学習内容と向きあって、宙吊り状態的なモラトリアム期間を過ごしていると

- いう (福島、1998: 194-199)。
- (7) これらの研究には、たとえば、レイヴ (1977) やチャイルズとグリーンフィールド (1980) の研究にみられるように、心理学的な実験テストと人類学的なフィールドワークを併用するものが多い。
 - (8) フォーマル教育 (学校教育など) は、日常生活から切り離された文脈で、さまざまな状況に応用が可能な超文脈的な性質をもつ知識や技能を、意図的・系統的に教授・学習するような教育である。また、インフォーマル教育 (家庭や親族組織における社会化過程、および、徒弟制教育など) は、日常生活の具体的な文脈のなかで、他のさまざまな文脈に一般化・抽象化して応用するのが難しい知識や技能を、非意図的・偶発的に教授・学習するような教育である。そして、このような二項対立の妥当性をめぐって数々の議論がなされてきた。議論の詳細とそれに対する批判的検討については、スクリブナーとコール (Scribner and Cole, 1973) やシュトラウス (Strauss, 1984) の論考を参照されたい。いずれもこの分野の研究に大きな影響を与えた論考である。
 - (9) すなわち、失敗した場合の経済的なコストを考慮して、徒弟に安物の服を縫う作業 (失敗のコストが低い作業) から学ばせて、仕事の上達につれてより高級な服の下地を裁断する作業 (失敗のコストが高い作業) に移行させる、というような学習過程の構造化である。なお、職場事情や仕事の論理によって学習過程が構造化されることについては、メキシコ・ユカタン地方の産婆の研究を行ったジョーダン (Jordan, 1989) も報告している。
 - (10) ギアによると、たとえば、先にあげたハーズ (1972) の鉄鋼労働現場の徒弟制の場合、ビルのうえでの危険な作業をとまなう職場なので、徒弟のトレーニングについて露骨なコントロールがみられるという。また、マーシャル (1972) の肉加工職人の徒弟制の場合、職場の物理空間的な構造のおかげで、徒弟が熟練職人の仕事を観察して学ぶのが困難になっているという。
 - (11) その点、人類学者コーイたちの研究 (Coy, 1989) は、数少ない例外といえるだろう。コーイたちは、これら二つのタイプの研究の成果を効果的に取り入れて、世界のさまざまな徒弟制組織に関するエスノグラフィックな比較研究を行っている。特に、同書の序章とそれに続くコーイ論文、および第13章を参照されたい。
 - (12) これは、正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation theory) の略である。本稿では、LPP論と略して表記する。なお、LPP論は、さまざまな理論が交差する学際的な学習理論なので、異なる専門分野の間ではその解釈も多様である。本稿では、LPP論を認知科学と社会科学の新たな結末点のひとつとして捉える福島 (1993) の解釈に負うところが多い。
 - (13) ベッカーやギアたちの研究に関しては、たとえば、先にあげたマーシャル (1972) の肉加工職人のケースが、徒弟制の五つの主要事例のひとつとしてもちいられている (レイヴ+ウエンガー、1993: 56-60)。ただし、LPP論は、徒弟制の具体事例からだけ抽象化して作られたのではないので、いわゆる徒弟制の範疇には入らないAA (アルコール依存症者同士の自助グループ) のような事例ももちいられている。
 - (14) 実践共同体の理論的な特徴と可能性については、別稿 (清水、2005b) で詳しく論じている。
 - (15) よりレイヴ+ウエンガー流にいうと、学習とは、新参者 (学習者) が技能の熟練とアイデンティティの変容をとまなないながら、実践共同体の社会文化的実践の十全的参加 (full participation) へと移行していく過程、ということになる (レイヴ+ウエンガー、1993: 1-2)。ここでは、学習を参加 (participation) という概念で捉えている点が特に重要である。
 - (16) 参加とは、実践共同体への参加過程を人の学習過程とみなしていることに由来する概念である。また、アクセスとは、実践の場へ接近し、交流し、参加する手段、方法、経路などを意味している。実践とは、社会学者ピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu) の実践理論などに触発された概念である。
 - (17) なお、この他には、シングルトンたちの研究 (Singleton, 1998) がおもなものとしてあげられる。ただし、LPP論は、徒弟制に関する理論ではなく、学習に関する理論なので、徒弟制教育以外のさまざまな教育形態の研究にも応用されている。
 - (18) 身体技法とは、「身体」を技法として捉える概念である (モース、1976)。身体技法論については、筆者 (2005a、2006a) も詳しく論じたことがある。また、「わざ」理論とは、この身体技法に「形」と「型」の違いを認めて、その学習過程を微視的に分析する理論である (生田、1987)。なお、これらの理論のさらなる詳細については、福島たちの著作 (1995: 22-30) を参照されたい。
 - (19) 秦腔の起源については、秦漢説や唐代説や明代説などがあるといわれている (陝西省戲劇志編纂委員会編、1998: 133-134)。具体的な議論としては、秦漢説を標榜する焦文彬氏と、明代説を支持する楊志烈氏の秦腔起源論が今日の秦腔界において有名である。前者については、焦主編 (1987) や焦・閻 (2005) などを参照されたい。また、後者については、李・楊・楊主編 (1989) や楊・何 (2003) などを参照されたい。
 - (20) 秦腔のしぐさの様式には、^{ドゥマ}抖馬や^{ラジャーズ}拉架子など京劇にはみられないものもある。しかし、今日の秦腔の稽古では、多くの者がより優雅とみなす京劇のしぐさの様式を練習する機会が多い。なお、秦腔のしぐさの諸様式については、王・王 (1993: 61-75) に詳しい。
 - (21) このフィールドワークは、2000年9月～2002年9月に行った長期調査、および、2003年～2005年の毎年3月と9月に行った短期集中調査、そして、2006年2月～3月に行った追跡調査を含むものである。
 - (22) この他にも、芸術学校 (俗称は戯曲学校) と呼ばれる俳優教育組織がある (清水、2005a)。
 - (23) 訓練班では、弟子ではなく生徒という呼称を使うので、本稿でも生徒という語をもちいる。
 - (24) このような状況は、他の訓練班にも共通してみられる。

- (25) 後述するように、唱念や身段や稽子功は、それぞれ異なる教師によって教えられる。ただし、ひとりの教師がいくつかをかけもつこともある。なお、訓練班では、師匠ではなく教師という呼称を使うので、本稿でも教師という語をもちいる。
- (26) 教師のなかには、役者になれなくて教育者の道を選んだ者も多い。しかし、そのような教師もかつて役者をめざしていたので、俳優教育組織で修業を受けたことがあり、秦腔の演技に対しても熟知している。その意味で、教師と生徒は、演技という職業的技術の習熟度を軸とした垂直的な師弟関係にあるといえよう。
- (27) このような特徴は、多くの芸能にみられる。民俗学者の橋本も指摘するように、芸能のような複雑な学習対象の習得には、師匠による叩きこみがまず不可欠だからである（橋本、1995: 205-206）。師匠からの叩きこみを特に必要とせず、模倣と観察だけで技能を習得できるような床屋の徒弟制（Woods, 1972）とは、この点できわめて対照的である。
- (28) 田舎の訓練班では、生徒の数が少ないので、ひとりの教師が歌も立ち回りも教える、といった光景がよくみられる。これは、田舎で教師を探すのが難しい、という事情もあるからだろう。
- (29) もちろん、教える技能には個人差がある。また、以上でもあげたように、音楽理論の知識やピアノを弾く能力を必要とするような分野は、すべての者が教えられるわけではない。
- (30) 秦腔の役柄には、生（男役）、旦（女役）、淨（隈取りをする男役）、丑（道化役）の四つの基本的な分類がある。そして、生徒は、体格や歌声や身長などといった身体的な諸条件、および、その変化と向きあいながら役柄を決定し、これらの役柄のいずれかに専念して修業することになっている。ただし、女子生徒の場合は、旦の役柄しか選べないことになっている。また、男子生徒の場合は、旦の役柄を選べないことになっている。ちなみに、これらの四大分類にはそれぞれさらに細かい下位分類がある。なお、T君が学んでいた武生は、生の役柄の下位分類のひとつである。
- (31) 『三岔口』とは、『楊家将演義』から題材を取った演目であり、北宋の將軍・焦贊、豪傑・任堂惠、宿屋の主人・劉利華たちをめぐる有名な活劇である。そして、この演目には戦闘場面が多いので、立ち回りの基礎を鍛えるための教材演目とされている。なお、02級演員訓練班では、『三岔口』のように秦腔の演目ではないものも稽古されている。
- (32) なお、芝居の教師たちは、俗に口伝心授と呼ばれる稽古方法をとって芝居を教える。口伝心授とは、教師が示す手本にしたがって、生徒が芝居のせりふや身体的所作などを体で覚えることである。模倣をととしたこのような反復練習は、多くの芸能にみられる特徴である（鶴飼、1995; 橋本、1995）。ただし、秦腔の場合は、多くの演目に台本があるので、歌やせりふの暗記はそれに依存する。そして、ひととおり暗記したあとで、台本では学べない歌やせりふの抑揚とテンポ、および、身体的所作を教師の示す手本にしたがって反復練習する。また、最近では、DVDなどを補足的に利用することもある。
- (33) これら三タイプの教師たちは、すべて役者としての修業を受けたことがある。ただし、現役の役者を続けているのは、「応用技能系」に属する教師の一部だけである。なお、これらの教師たちと生徒との関係性がそれぞれ異なるのは、後述するように、教師たちの間に仕事上の分業が存在するからである。
- (34) 2006年現在、約104円程度である。西安では一杯のラーメンが3元～5元くらいであるから、この時給は決して高いとはいえない。
- (35) 厳密に言えば、『三岔口』の稽古の場合、完全なマン・ツー・マン指導ではない。『三岔口』には三人の主要人物が登場するので、稽古の指導も場面によっては、教師一人対生徒三人といった状況で行われる。また、本稿の3.2節でも述べるように、数人の生徒に一人の人物を演じさせることもある。
- (36) このような呼び方は、02級演員訓練班の教育に限らない。他の訓練班等でも同じような呼び方がされている。
- (37) ただし、これは原理上の話である。実際には、本稿の3.1節でも述べたように、生徒の具体的な学習状況に応じて、『三岔口』を稽古するか否かは決められる。そして、T君のように稽古が必要だと認められる場合もあるし、稽古をするには時期尚早だとされる場合もある。また、『三岔口』ではなく、同類の別の演目を稽古した方がよいと判断される場合もある。
- (38) 『八大錘』とは、『説岳全伝』から題材を取った演目であり、宋軍の元帥・岳飛や金軍の將軍・陸文龍などが登場する宋時代の物語である。また、『戰馬超』とは、『三国志演義』から題材を取った演目であり、豪傑・馬超と劉備軍の將軍・張飛との戦闘場面がみどころとなっている。
- (39) 職業的技術の流通性について考えるうえで、コーイの次の報告は示唆的である。コーイによると、彼が調査したケニアの鍛冶屋の徒弟制では、ふいご（bellows）が仕事で中心的な役割をはたしている。そして、親方は、ふいご生産技術の流通を制限することで、徒弟との仕事上の上下関係を維持し、地域社会における徒弟の総数も抑えているという（Coy, 1989: 124）。コーイの報告は、教授・学習の対象とされる技術の流通の程度と、閉鎖性や開放性といった師弟関係の性質との相関性を示している。
- (40) 生徒は諸様式の基礎だけをまず集中的に練習し、数年後によく芝居の稽古に移る。しかし、芝居の稽古が本格化しても、諸様式の基礎練習をやめるわけではない。特に、形体と呼ばれる立ち回りの練習は、生徒が訓練班に在籍中の五年間はもちろんのこと、一人前の役者になったあとも基本的には続ける。
- (41) 芸能的な「身体」の構築というこの観点は、福島たちの著作（1995）に負うところが多い。なお、人類学においても、「身体」に関しては異なる定義があり、統一された見解というものがない。ただし、本稿で「身体」という場合は、フランスの民族学者M・モースの「身体技法」という概念を念頭においている（モース、1976）。身体技法とは、「人間がそれぞれの社会で伝統的な態様でその身体をもちいる仕

- 方]、として定義される概念である（モース、1976: 121）。この身体技法については、本稿の注18でも取りあげている。
- (42) 秦腔には台歩と呼ばれる歩き方に関する諸様式がある。台歩の種類については、王主編（1995: 167-170）に詳しい。
- (43) 括弧内は筆者が補ったものである。
- (44) 『挑滑車』とは、『説岳全伝』から題材を取った演目であり、南宋時代の宋軍と金軍の戦いを描いている。登場人物には、宋軍の元帥・岳飛やその部下の高寵などがいる。
- (45) このようなことは、他の芸能にもみられるだろう。ただし、秦腔の場合、後述するように、基礎練習の重要性は、「以戲帶功、以功促戲」という格言として、俳優教育の現場で意識化されている。なお、このような格言は、単調な基礎練習に具体的な意義をもたせるために存在する、と多くの教師はいう。
- (46) この訓練班では、稽古練習の妨げになるとして、在籍中の生徒が恋愛することを禁止している。このような傾向は他の訓練班にもみられ、恋愛問題を早恋（早熟な恋）と呼んで厳しく取り締まっている。
- (47) この点については、本稿の注6でも取りあげた福島論考（1998）が示唆的である。すなわち、福島によると、生徒の将来の職業と直結しないような一般化した学習内容を教える学校教育は、生徒にとって巨大なモラトリアムの装置となっているので、そこで行われる生徒指導もモラトリアムの指導だといふのである（福島、1998: 198-199）。この関連でいえば、「生活指導系」の教師たちが行う教育指導は、職業的価値観を伝えるという明確な目的意識をもっているので、普通の学校でみられるような焦点の曖昧なモラトリアムの指導ではないということになる。
- (48) 後述するように、社会的コントロールの概念に置換（displacement）という観点を加えたグッディの議論（Goody, 1989: 248-253）も重要である。
- (49) たとえば、諸様式の基礎の習得が不完全なので、芝居の稽古のときに生徒がうまく演技できない、といった問題がしばしば起こる。
- (50) たとえば、芸能組織などにおいて、親方が自己の権威を維持するために、弟子に対して中心的な技能をわざと教えない、というような場合である（福島編、1995: 38-42）。なお、その後、レイヴとウエンガーたちは、置換に関するグッディの考えを学習理論的に抽象化して、連続性と置換のディレンマという概念を提起している（レイヴ+ウエンガー、1993: 99-105）。連続性（continuity）とは、親方が後継者を確保するために徒弟を養成することである。そして、連続性と置換のディレンマとは、将来的な競争相手にもなりえる徒弟を後継者として育成することの矛盾をさす。
- (51) これは、鉄鋼労働現場のように危険と隣りあわせの職場で、労働者の安全を確保するために行われるしごきであり、徒弟の胆力と判断力を試し、徒弟に対して仕事関連の有用な情報を伝達する機能をもつという（Hass, 1972; 1989）。

参考文献（英語）

- Becker, H. A School is a Lousy Place to Learn Anything in. In *Learning to Work*, B. Geer, ed. London: Sage Publications, 1972. 89-109.
- Childs, C. P., and Greenfield, P. M. Informal Modes of Learning and Teaching: The Case of Zinacanteco Weaving. In *Advances in Cross-Cultural Psychology*. N. Warren, ed. New York: Academic, 1980. 2: 269-316.
- Coy, M. W., ed. *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. State University of New York P, 1989.
- Geer, B. Editorial Foreword: The Story of the Project. In *Learning to Work*, B. Geer, ed. London: Sage Publications, 1972. 3-14.
- Geer, B., ed. *Learning to Work*. London: Sage Publications, 1972.
- Goody, E. N. Learning, Apprenticeship and the Division of Labor. In *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. M. W. Coy, ed. State University of New York P, 1989. 233-56.
- Graves, B. Informal Aspects of Apprenticeship in Selected American Occupations. In *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. M. W. Coy, ed. State University of New York P, 1989. 51-64.
- Hass, J. Binging: Educational Control among High Steel Ironworkers. In *Learning to Work*, B. Geer, ed. London: Sage Publications, 1972. 31-38.
- . The Process of Apprenticeship: Ritual Ordeal and the Adoption of a Cloak of Competence. In *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. M. W. Coy, ed. State University of New York P, 1989. 87-105.
- Hsu, F. *Iemoto: The Heart of Japan*. New York: Halsted Press, 1975.
- Jordan, B. Cosmopolitical Obstetrics: Some Insights from the Training of Traditional Midwives. *Social Science and Medicine*. 1989. 28(9): 925-44.
- Lancy, D. F. Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle. *Anthropology and Education Quarterly*. 1980. 11(4): 266-74.
- Lave, J. Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship Training in West Africa. *Anthropology and Education Quarterly*. 1977. 8(3): 177-80.
- . A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology and Education Quarterly*. 1982. 13(2): 181-87.
- Marshall, M. H. Structural Constraints on Learning: Butcher's Apprentices. In *Learning to Work*, B. Geer, ed. London: Sage Publications, 1972. 39-48.
- Pelissier, C. The Anthropology of Teaching and Learning. *Annual Review of Anthropology*. 1991. 20: 75-95.
- Scribner, S., and Cole, M. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*. 1973. 182: 553-59.
- Singleton, J., ed. *Learning in Likely Places: Varieties of Apprenticeship in Japan*. Cambridge: Cambridge UP, 1998.
- Strauss, C. Beyond "Formal" Versus "Informal" Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research. *Ethos*. 1984. 12(3): 195-222.
- Woods, C. M. Students Without Teachers: Student Culture at a Barber College. In *Learning to Work*, B. Geer, ed. London:

参考文献 (中国語)

- 焦文彬 (主編)『秦腔史稿』陝西人民出版社、1987年。
焦文彬・閻敏学『中国秦腔』陝西人民出版社、2005年。
李旭東・楊志烈・楊忠 (主編)『中国戲劇管理体制概要』中国戲劇出版社、1989年。
陝西省戲劇志編纂委員会編 (魚訊主編)『陝西省戲劇志・西安市卷』三秦出版社、1998年。
陝西省戲曲研究院志編纂委員会編 (楊興主編)『陝西省戲曲研究院志』三秦出版社、1998年。
王小民・王炎『秦腔表演藝術』黄河文化出版社、1993年。
王正強 (主編)『秦腔詞典』敦煌文芸出版社、1995年。
楊志烈・何桑『中国秦腔史』陝西旅遊出版社、2003年。

参考文献 (日本語)

- 有澤晶子「伝統演劇学校の成立とカリキュラム構成—中国戯曲学院を中心として」『カリキュラム研究』(2003a) 12: 29-42。
——。「中国伝統演劇の高等教育成立過程に関する一考察」『文学論藻』(2003b) 77: 157-75。
生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会、1987年。
鶴飼正樹「大衆演劇における芸能身体形成」福島真人編『身体構築学—社会的学習過程としての身体技法』ひつじ書房、1995年、pp. 297-355。
江渕一公「表出的文化の人類学—芸術・祝祭・スポーツ」江渕一公・松園万亀雄『新訂 文化人類学—文化的実践 知の探求』放送大学教育振興会、2000年、pp. 189-212。
清水拓野「教育を再文脈化する—身体技法の習得過程からみた演劇学校」山下晋司・福島真人編『現代人類学のプラクシス—科学技術時代をみる視座』有斐閣、2005年 a、pp. 267-79。
——。「『書評』「実践コミュニティ」概念の再文脈化にむけて—『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』を読む」『京都民俗』(2005b) 第22号: 89-96。
——。「演技習得の人類学的エスノグラフィーにむけて—身体技法論からみた中国西安市の秦腔教育」『演劇研究センター紀要』VI (2006a): 157-68。
——。「秦腔の俳優教育からみた中国伝統演劇の世界—演劇をつうじた文化理解のために」朱浩東編『比較思想文化論集—観光・環境・共生』三一書房、2006年 b、pp. 109-27。
橋本裕之「『民俗芸能』における言説と身体」福島真人編『身体構築学—社会的学習過程としての身体技法』ひつじ書房、1995年、pp. 143-206。
ハンクス, F. W. (Hanks, F. W.) 「ウィリアム・F・ハンクスの序文」『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書、1993年、pp. 5-20. (Foreword by William F. Hanks. In *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge U P, 1991. 13-24.)
福島真人「解説・認知という実践—「状況的学習」への正統的で周辺的なコメントール」『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書、1993年、pp. 123-81。
——。「モラトリアムとしての学校と教師—徒弟制モデルと

- その限界」佐藤学編『岩波講座現代の教育6・教師像の再構築』岩波書店、1998年、pp. 191-211。
福島真人 (編)『身体構築学—社会的学習過程としての身体技法』ひつじ書房、1995年。
藤田隆則「古典音楽伝承の共同体一能における保存命令と変化の創出」福島真人編『身体構築学—社会的学習過程としての身体技法』ひつじ書房、1995年、pp. 357-413。
細井尚子「北京の俳優学校上」『悲劇喜劇』(1986a) 39(6): 54-60。
——。「北京の俳優学校下」『悲劇喜劇』(1986b) 39(7): 57-62。
宮尾慈良「粉菊花と春秋戯劇学校—香港の京戯」宮尾慈良『アジア演劇人類学の世界』三一書房、1994年、pp. 196-206。
モース, M. (M. Mauss) 「身体技法」『社会学と人類学II』有地亨・山口俊夫訳、弘文堂、1976年、pp. 121-56. (*Sociologie et Anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.)
レイヴ, J. (Lave, J.) + ウェンガー, E. (Wenger, E.) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書、1993年。(*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* Cambridge: Cambridge U P, 1991.)