

# 生活文化の世代間継承について

## —— 柳田國男の言説を中心に ——

木 村 都

### Transmitting the Quintessence of Everyday Life to the Next Generation: Based on the Discourse of YANAGIDA Kunio

Miyako KIMURA

Recently, people seem to lose the consciousness of transmitting to younger generations about the human virtues in ordinary life. In this note the author examines the discourses of Yanagida Kunio on the succession of culture in former time and urges to reconsider the importance of transmission of culture on daily life in our time.

Key words: YANAGIDA, transmission, culture

#### 1. はじめに

日々新たな文化が創出される現代では、日常の生活世界における生活文化<sup>1)</sup>の伝統とその伝承について、とくに意識され守られる努力もなくなった。まして、かつて伝統や伝承という言葉がもつ継承や連続、永続の意味、崇拜や擁護、誇りや自尊などの意識も薄れてきた。むしろ新しい文化の受容が価値あるものと見なされ、古来伝えられ守られてきたものに大した意味を付さず、むしろ軽んじる風潮さえある。かつての伝統的な社会では、人間が、あるいは集団が生き続けていくうえで必要なものを、次世代に伝えようという意志と努力が、親世代にも地域社会にも存在し、家庭や学校、地域社会で意識的にあるいは無意識にも、さまざまな形で伝承が行われた。逆に、若い世代にも古老や年長者、親や先輩から学び取ろうという姿勢があった。それは、家業や生業、知識や技術、地域社会の規

約や慣行を伝授、継承していかなければ、家や地域社会を存続させ共同体を維持していくことができなかつたためでもあろう。

近代化の進行とともに産業構造の変化や社会移動の激化がすすみ、P.バーガーのいう生活世界の多元化によって、人々は次世代に伝えるべき「もの」と「こと」に戸惑い、若者は受け継ぐべき「もの」と「ひと」を見失った。さらに地域共同体の崩壊、家族の変容、都市化によって、次世代への伝承や継承のシステムそのものが弱体化した。価値観の多様化と個人化は世代間格差を拡げて、伝統と伝承の意義と必要性を希薄にしてしまった。

社会学者加藤秀俊は「変化する社会の中で、親と子の経験がまったく異質化してしまった。かつて、社会が『伝統』社会であったとき、親と子は同じ経験を共有していた。子を育てながら、親は、じぶんが子ども

だったころを回想することができたし、その子どもをこれからどんな風に育てていったらいいか、についても確信をもつことが出来た」(加藤「暮らしの思想」)と、経験と価値観の異質化が次世代教育に混乱を招き、親が子を、社会が人を育てるうえでの価値観や自信を失っていることを指摘している。

2003年3月「新しい時代にふさわしい教育の実現」の答申が中央教育審議会によって文部科学大臣に提出された。その提言の7本柱のなかに、「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」というのがあり、加えて「家庭の教育力の回復、学校・家庭・地域社会の連携・協力の推進」とある。この答申は教育基本法の改正や教育振興基本計画の策定に盛り込まれると言われているが、子どもたちが国や郷土を愛する心、伝統や自国文化を尊重し誇りに思う気持ちを持つようになるのは、法や行政主導でも人為的な集団でもなく、人々が身の生活文化、地域独自の、そして自国の文化に目を向け、それらを育てあるいは変革しつつ、次世代に伝承し継承していく意識とシステムが構築されなければならないであろう。

この小稿では、伝統社会における次世代への生活文化継承のシステムをふりかえり、近代化によってもたらされた現代の日常あるいは身の生活文化における非連続の状況とその修復の可能性について考えてみたい。

## 2. 伝統社会における次世代教育

いま改めて思い起こすのは、地域教育・郷土教育を通して、次世代に文化の継承を強調した柳田國男の言説である。柳田は大正期初めから戦中戦後にいたる、わが国近代化が進行する過程にあって、民俗学によってわが国の常民文化の伝承と継承を明らかにすると同時に、その意義を強調した。「先祖の話」や「家永続の願い」に見るように、人は「家」や村というシステムを通してご先祖様から子孫への連続性を意識しながら生きていた。先祖は産土となって自分たち子孫を見守り、やがて自分たちも子孫を見守る霊となる。子どもたちは幼い時から先祖の霊に対する祭りの役割を分担しつつ、「無意識の伝承」によって連続の意識をもつことになる。

これは地域社会における伝承の一端であるが、学校教育が浸透、定着して行くにつれて、それ以前に家庭や地域で行われていた次世代教育と異なり、全国の「一般知識を主」とした教育、「著しく子供本位」の教育となって、職業は「家の要求を度外において決せられる」ようになり、これが「生活の転換、家の移動を烈しくする結果」になったと柳田は分析する。(「明治大正史世相編」)

子どもにとって家業の継承や村の慣行の習得が重要であったときは、「朝夕見聞きする人の言行に気を付け、そのとおりにしていれば、非難のない十人並みになれた」。それは子どもたちが大人から意識的に習得する「感化・浸染教育」であった。それが、「時代がおいおいとそれだけではすまないように」なり、「見たり聞いたりして、いつとなく学びとるのを、気長に待っておられないようないろいろの事を、教えなければならなかった」ために、明治時代に始まった学校教育は、「こうせよ、こう言え」と進んで教える「指導教育」になったという。柳田によれば、近代化が進む過程で、地方では「感化・浸染教育」、中央では「指導教育」が勢力をもち、地方から出てきた者が「田舎者で…」という卑下した言い方は、都市生活者に対して「感化・浸染教育」しか受けていない周辺地域の教育を表わしたものだという。さらに産業技術の進展や教育の統一化によって「指導教育」が首座を占め、「感化・浸染教育」はあらゆる場面で弱体化し、等閑にされるようになった。しかし柳田は、その後の教育論でも、この二つの教育は併行して行われるべきことを強調している。(「女性生活史」)

「しつけ」という言葉も、はじめは「田舎では苗を田に挿し、種を畝に播くことをいい、育てる・シトネルとも近く、手を掛けて自然に一人立ちできるようにするというだけの意味だったのが、後に、積極的に世話を焼くことだけに限られるようになった」。(前掲書) 伝統社会では「一人前」になるということは、「十人並み」「世間並み」に育つことであり、「笑いやにならない」<sup>2)</sup>という訓戒もあった。笑いの制裁について柳田は「少し残酷な弾圧」と形容しているが、「いちばんに人から憎まれるのは手前勝手と横着、自分さえよければという態度、人に迷惑をかけて顧みな

いと言う所業」(傍点, 引用者)をあげている。(「平凡と非凡」)

笑いの制裁を受けるこれらの行為は, 現代社会にあっても十分制裁を受けるに値する行為である。しかし現代, あからさまの制裁はともかくとして, これらの「所業」を幼いときから自覚させる方法は親が「しつける」より外にはないのではないかと思われる。

伝統社会では, このように地域社会も次世代教育の役割を担っていた。日常生活そのものが教育の場であったことは, 布川清が次のように描き出している。

「子育ては, 家族全員の労働と共同した家庭生活を通してなされました。同時に, 家庭以上に強力な子育ての力が地域社会に張りめぐらされていました。何よりも地域社会は, 冠婚葬祭, 水の管理, 雪かき, 神社の清掃から地域の小学校の草取りに至るまで, 子どもを地域の一員として育てる場面を持っていました。かつての日本社会は, 家庭や地域共同体の日常生活自体が, 子どもの教育訓練の場でした。子どもの年齢や能力に応じて, 大人が「保護」の度合いや内容を変えてゆき一人の大人として育て上げる仕組みが, 地域のなかに埋めこまれていた」。(布川「近世民衆の家族教育」) 家庭や地域における子どもの役割は, それぞれの地域, 職業で異なるところがあっても, 日本の子育ての基本的システムに組み込まれていた。柳田國男によれば, 昭和半ばまで行われていた女の子の年季奉公についても, 家計補助や礼儀作法見習の意味もあるが, 一生を村の中で過ごすことになる女の子に外の空気を吸わせる意味を持つという。他地域への奉公という形で, 内部領域と外部領域の意識化をはかり, 帰属

表1 近代家族の特徴

1. 家内領域と公共領域との分離
2. 家族構成員相互の強い情緒的絆
3. 子ども中心主義
4. 男は公共領域・女は家内領域という性別役割
5. 家族の集団性の強化
6. 社交の衰退とプライバシーの成立
7. 非親族の排除
8. 核家族

(落合恵美子「近代家族をめぐる言説」より)

意識を高める目的もあったのであろう<sup>4)</sup>。

伝統社会では, このように家族と地域で次世代教育が行われた。高度経済成長期以後の現代, 価値観の多様化と私化, 個人化が進む中で, まず家族という次世代教育のシステムが失われた。落合恵美子は近代家族を, 主として伝統家族との対比によって8項目に特徴づけた。(表1)

ここに見るように, 近代家族は他者関係においては閉鎖的であり, 子どもたちが期せずして他者との関係性や社会規範を目と耳で学び得たであろう伝統家族のような, 近隣や親族の出入りがほとんどなくなった。世代は親と子で完結的であり, 家業・生業の継承もない。現代家族のシステムのなかには, 連続と連帯の意識が組み込まれる余地が見あたらない。

親はより新しくより高度な知識と技術をわが子に身につけさせるために, 自らの役割をまるごと指導教育, 公教育に委ねたのである。ここに親と子の間に生活文化の伝承さえも断絶が見られることとなった。

(表2)は, 伝統社会における次世代教育と近代以

表2 伝統社会における教育と近代以降の教育の対比

	伝統社会の教育	近代以降の教育
教育の場	家庭・地域社会	学校
教育の受手	個別的	集団
教育の対象区分	近隣	年齢
階層差	家格・生業による差	平等
教育内容	規範・慣行 (家・家業・地域社会)	知識
伝承	個別性・地域性	一律
教育者	家・地域の文化遺産	—
教育の手段	親・祖父母・地域の長老 見習い・聞き覚え・ 口承・ことわざ	教師・資格者 文字・記録
言語	地域語・方言	体系的カリキュラム 共通語・標準語
制度・組織	—	制度として法的規制・規則
体制としての思想	—	思想の普遍化
選別・配分	—	評価・進路
政治性	—	支配権力の正当化
差異化	十人並み・世間並み	成績・偏差値によるランク付け
社会的資格	一人前	資格付与
教育の目的	一人立ち	社会的適応・職業人

(宮田光雄『いま日本人であること』を参照して作成)

後の学校教育を、宮田光雄の「いま日本人であること」の表記を援用して、構成したものである。近代以降の次世代教育はその方法、目的、教育観など、すべてが異なってきているのを見ることができる。伝統社会での、規範や伝統の授受に重きをおいた教育は、現代では知識や技術の教授に重点を移している。もちろん現代でも、職人など言語で伝達しにくい専門分野では、例えばカンやコツ、センスといったものを習得するのは「すぐれた人のやりかたを注意深く観察しながら、模索し、実践のなかで場数を踏んで試行錯誤によって体得する」(竹内洋「沈黙の教育」)ことが行われている。職人の生活史にも「仕事は、親方から手とり足とり教えてもらうのではない。自分の目で盗み、手で覚えていった」と述べられている。(「職人ひとつばなし・宮前の棟梁」)竹内洋は「こういう教育は、こうしなさいとか、ああしなさいという明確な指示も説明もないから、『沈黙』の教育と呼ぶことができる。」とし、「日本人の伝統的教育観は『教える』という『説明』教育であるよりも、『学ぶ』という自己学

習を基点にした『沈黙』の教育だった。」(竹内、前掲書)として、説明教育が過剰になり氾濫しすぎた現代、こうした日本の伝統的教育の再考をうながしている。柳田が半世紀以上前に主張した「感化・浸染教育」との併用を改めて思い起こすのである。

### 3. 現代における規範の内面化

#### — ある国際比較調査から —

次に、総理府が2000年に行った世界5か国(日本・韓国・アメリカ・ドイツ・イギリス)の小中学生を対象にした「子どもの体験活動等に関する国際比較調査」の結果(図1-A, B, 図2)を見てみたい。

図1-Aは子どもの社会道徳を問う項目であり、1-Aは正義感とその積極的な社会的行動を問う項目である。日本の子どもに関していえば、1-Aの結果から社会道徳の内面化と自制心はあると考えられる。しかし、1-Bにおける正義感と社会性をあらわす行動については、「何度もしている」と答えたものが少なくだけでなく、「まったくない」と答えているものが

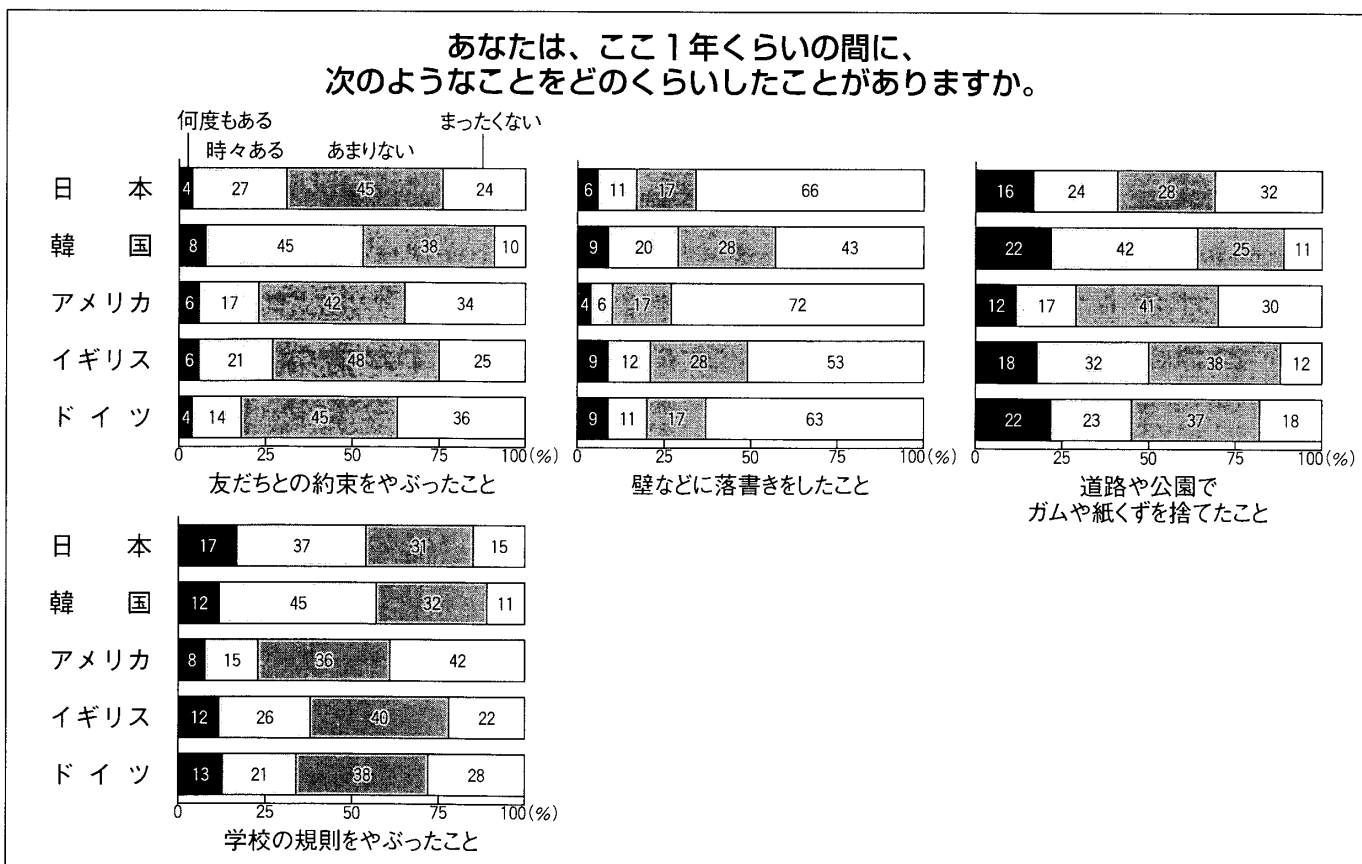


図1-A

「時の動き」2000年5月号より複写

他国に比して際立って多いのはどういうことか。

図2は、親が子どもに教える社会規範についての項目である。ここにも図1と同様、他国と日本の間に顕著な違いが見られる。ここにあげられた項目、「あいさつをする」「早寝早起き」「嘘をつかない」「弱いものいじめをしない」「迷惑をかけない」「仲良くする」「先生への尊敬」などの規範や戒めは、生活の中でも社会的にも基本的なものである。時代や社会を超えて人間が生きていくうえで絶対的価値をもつ規範である。しかし、日本の親はそれを言い聞かせ伝えようとはしていない。いまの子どもたちにとって、汎社会的、汎時代的な規範は一体いつどこで内面化されていくのであろうか。

再び柳田の言説に立ちかえり、継承と伝承の意義について考えたい。

#### 4. 柳田国男が伝えようとしたこと

太平洋戦争後、社会科教育の設置に関わった柳田は、歴史教育の必要性を強調した。柳田の言う歴史教

育は、当然ながら文字記録の教科書史的歴史でも、教え込む歴史でもなく、常民が営々として創りあげ工夫を重ねてきたもの、それによって何が変わりどう役に立ったかを、子どもたち自身が主体的に理解していくことを目指している。柳田は子どもたちに向かっては、「まず疑ってみて後に知れ」と、何事にも疑問をもち、その成り立ちを知ることによって、身のまわりの生活を深く理解することができ、また未来への展望が拓けると説いている。その真髓を「史心」と表現し強調した。

柳田はその主張の実践として日本全国に伝わる昔話や子どもの遊びを収集し分析した、「昔話は前代日本人の数乏しい娯楽の一つであり、兼ねて大切な教育方法の一つでもあった。我々の想像力はこれによって成長し、知能と情操とはこれによって大いに養われた」と。ことわざや笑いが子どもの社会化に有効に利用されたのと同様、昔話が子どもの教育に果たした意義を示している。

太平洋戦争中には、疎開児童のために一連の少年少

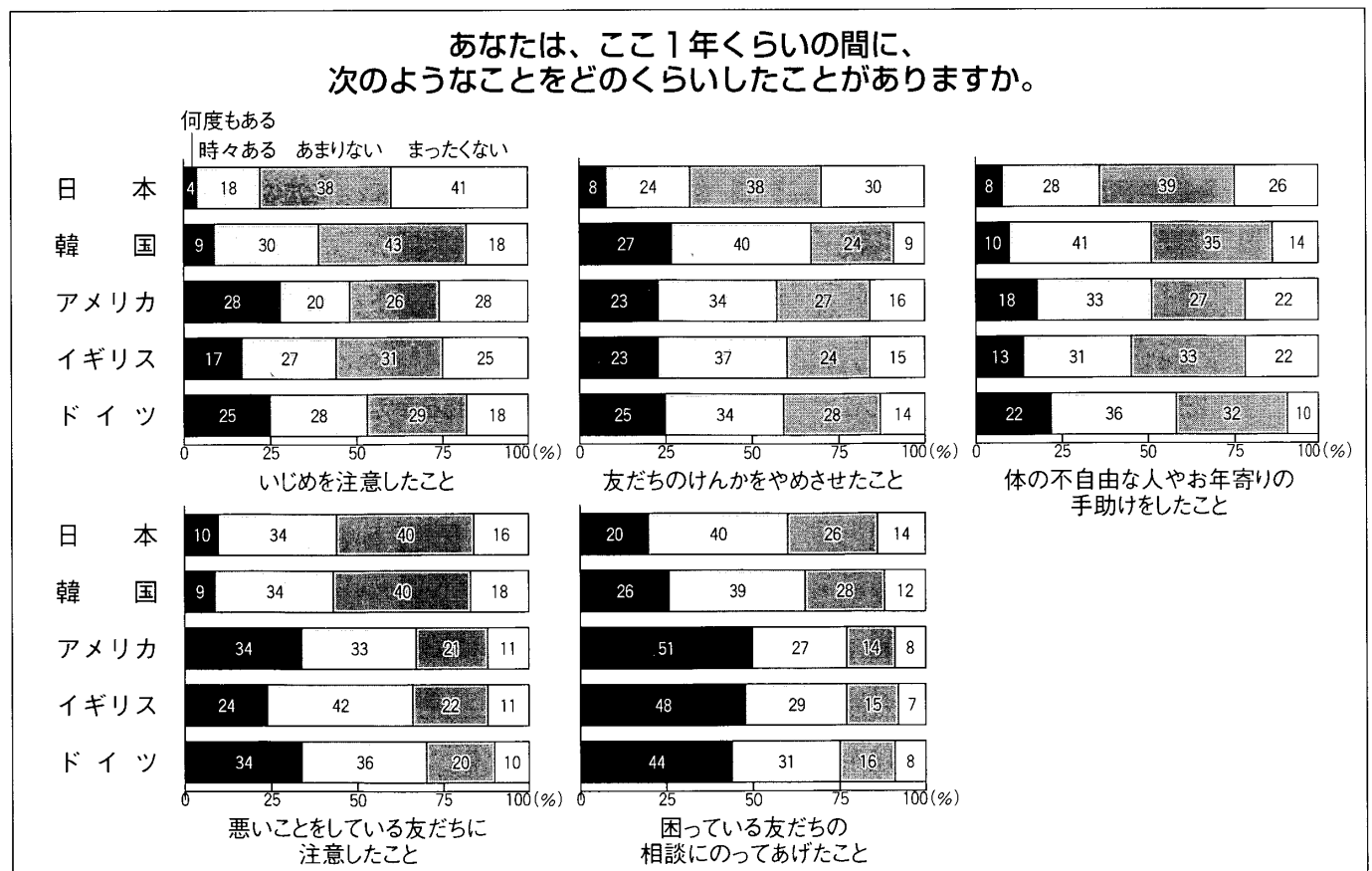


図1-B

「時の動き」2000年5月号より複写

あなたは、お父さんやお母さんから、  
次のようなことをどのくらい言われていますか。

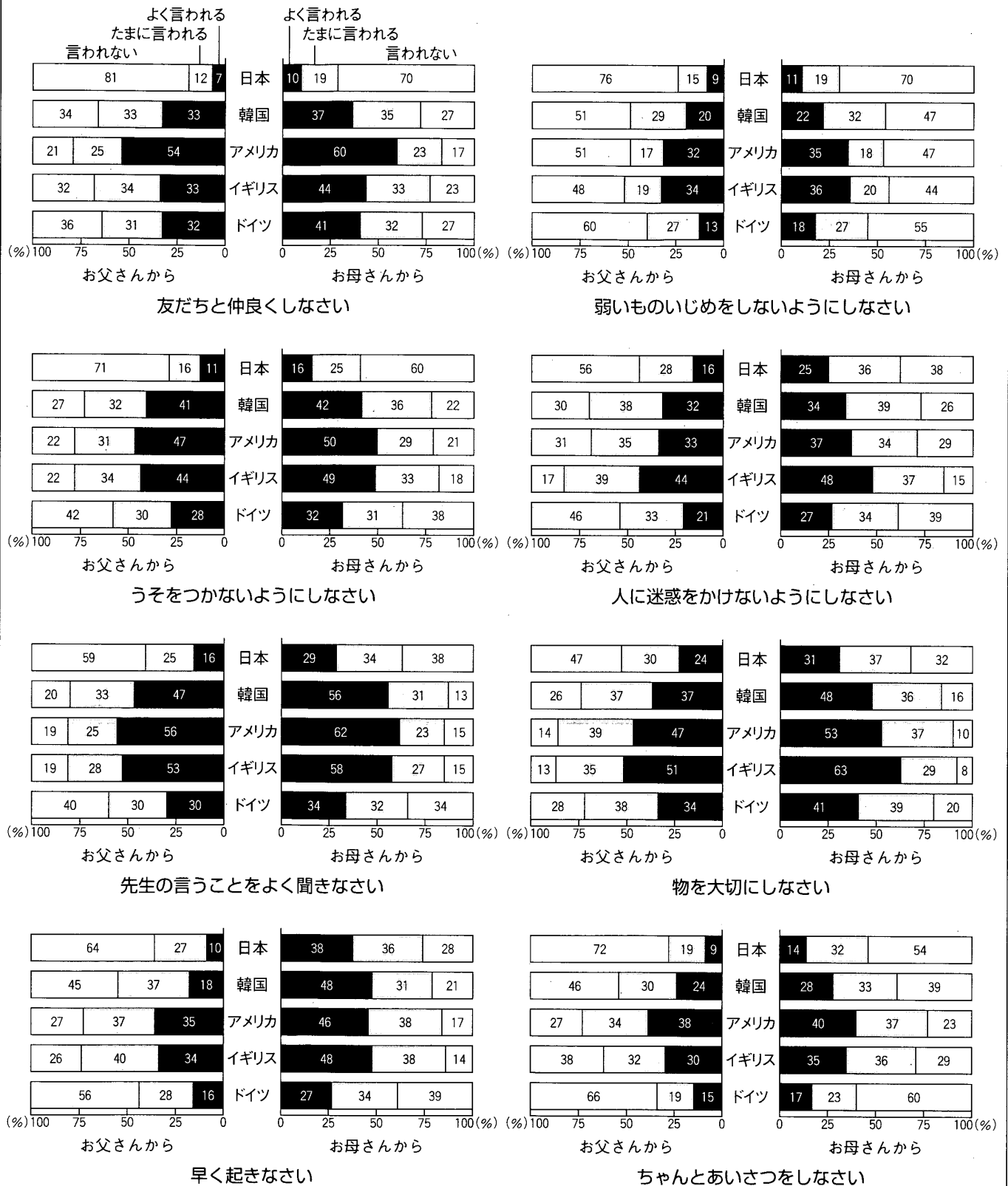


図2 「時の動き」2000年5月号より複写（一部編集）

女向けの本を著している。そこには家族と離れて集団生活を送る子どもたち、田舎の生活を経験し得た都会の子どもたちに、伝えたいこと、見聞きしておいてほしいことを集大成している。それらは、本来なら親から子、祖父母から孫、大人から子どもへと語り伝えられるであろう話であり、田園の自然に触れ村の文化に接し得る機会をもった子どもたちに、興味と見聞を拓けることを援けようとしている。

1945年の終戦前に書かれた「村と学童」の序文に、この著作の目的として、「初めての土地に入って、急に生き活きとしてきた注意力と知識欲とを、できるだけ一生のためになる方向へ働かすように当人（引用者注：疎開児童）たちにも考えつかせることである。今まではただ言葉としてのみ聞いていた観察とか理解とかいうものを、またとえがたい今度の機会において、十分に体得させたいという願いを私はもっている」。「世が治まり国がますます栄えていく際におよんで、この大切な知識を人生の役に立て、…次の代へ伝えるのも諸君の任務である」と、既に子どもたちに次世代への継承の自覚を促している。

「村と学童」に収録された六つの話<sup>5)</sup>は、まさに日常の生活文化の成立と変遷、それらを人々がどう創造し工夫し進化させてきたかを、民俗学の知見と全国から集めた資料を基に多元的多面的に明らかにしていく。例えば第1話「母の手まり歌」は、手まりという子どもに親しみのある玩具を素材として、昔の女性たちの労働と生活、その生涯まで敷衍し、母が子を想う気持ち、各地方で歌われた手まり歌に込められた意味などが、母への哀惜の念とともに展開する。

第3話「親捨て山」では、主題の共通性に対して、地域の特質によってその語りが変容していることを明らかにし、語り伝えられた数種の話の内容は、いかに老人が優れた者で豊かな経験と知恵と愛情を持つ者であるかを言外に子どもたちに伝えようとしている。かつては家の中のいろんな場所、寢床や縁側、軒端や囲炉裏端で、大人たちは子どもの反応をうかがい効果を確かめながら語られた物語は、いまではマスコミ、とくにテレビによって一方的に全国一律の話となって子どもたちに知られている。

河合隼雄も幼児期に物語を話してくれた父親の回想

のなかで、読み聞かせと対比して「語りというものは、私の父親のように、自分の覚えていることをしゃべってくれるので、はるかに人と人とのつながりがあると思う」（「人と人とを結ぶ声と語り」）とその迫力を語っている。物語などを直接語り聞かせるということは、声のもつ「ある種呪術的と言っている力」が「意識と同時にもっと深く私たちの意識下に働きかけ」（谷川俊太郎「声の力」）、感動や畏怖などとともに、こころに深く刻まれていくのであろう。

第6話「棒の歴史」は、人間はものを運ぶ文化をもつこと、それが人間の生活、仕事、労働とどのような関係があるか。一本あるいは二本の棒に託して運搬の変遷史が語られる。原初は生命を維持するためのものを運び、やがて交易が行われるようになって人々の暮らしが広がることを示唆する。第4話「三角は飛ぶ」は、変化に富む日本の風土と住居と屋根、暮らしの関係が重ね合わされていく生活史である。

収録されたどの話も、人間の歴史を縦糸に地域性とそこに暮らす人々の労働、生活を横糸にして、子どもたちに身近なもののひとつひとつに歴史と人間の営みが織り込まれていることを伝える、重厚で多彩な織物のような風合いがある。

もうひとつの著作として、彼の子どもたちへの想いを傾注した「火の昔」（1944年）がある。副題に「少年少女のための文化の話」とあるように文化という概念を子どもたちに示し、自分たちの生活が恩恵を受けている文化が、一朝一夕に成り立ったものでないこと、人々がどのような工夫と苦労を重ねて、今日の姿に至ったかを、具体的で身近な話を例に諄々と語っている。「『文化』ということばは、このごろ耳にするけれども、それはどういうものかを説明しうる人は存外に少ない。私はそんなことばをなるだけ使わずに、これが文化だと思って差し支えないものを、一つあげてみようとしている。そういう中でも、火はもっともはっきりしている。すなわち、文化は国民がともどもに作り上げたものであった。」（柳田「火の昔」）

火という身近な「もの」がどのようにして「文化」と成り得るのか。暗さの恐怖、不便さ、寒さとの闘い、信仰や食物、農業や道具づくりに人間は火をさまざまに利用して苦難を克服してきた。火に伴う器具道

具と、その発明発見など、火が文化を形づくって行く歴史を描き出していく。松明にはじまる火の利用から原子力の今日までを予見して、子どもたちに文化というものと歴史を知ることの面白さを語っている。

### 5. おわりに 一いま何を、どう伝えるか

柳田は少年少女たちに書物で身近な文化を伝えようとしたが、生活文化の伝承は口承が本来のすがたであろう。人から人へ、あるいは人から学習する、感化を受ける、模倣するという、いわば伝統社会の教育のスタイルが相応しいとも言えよう。

声の力については前に見たが、語りや話されたことを人は感情や情緒的状况とともに強く記憶に留めるといふ。生活文化の継承が、文字ではなくむしろ語りよることが本源的なものとするれば、伝統社会における、あるいは文字以前の社会の伝承に考えさせられることがある。リースマンは、人類学誌のなかのパパコ・インディアンが歴史物語を聞く状況に注目した。

「わたしたちの物語は歌でみちあふれています。近所の人たちは父の話がはじまると、わたしたちの家の扉をあけて、三々五々集まってくるのです。わたしたちは…火をあかあかとたき、扉をとぎし、父の話に聞き入るのです。そして父が一節語りおわると、最後のことばをみんなで復誦するのです。」との回想を引用し、「これらの文化のなかで話しことばのもつ、おそろしく情緒的な威力に気がつく」と述べている。

(リースマン「伝承・文字・映像」)ここで気づかされることは、このシーンにはゆったりとした時間が流れていることである。口承、伝承ばかりでなく、子どもたちに話かける、言い聞かせる、また「浸染・感化」教育には、豊かな時間が必要であるということである。アメリカのある推計によると、子どもたちと父親が一緒に過ごす時間は「1日わずか5分」で、「1日の30～35%は一人で過ごし、次に友人と過ごす時間が長い」といふ。(読売新聞2001,1,1)

日常世界の生活文化の生成と歴史の授受が、人から人へ繋がれてきていないことは、学校教育への依存度の高まりや家族、地域共同社会の変容があることを見てきたが、それだけではなく、現代社会そのものに根本的な要因があるように思われる。例えば、「あいさ

つをする」「早寝早起き」「嘘をつかない」「弱いものいじめをしない」「迷惑をかけない」「仲良くする」「先生を尊敬する」など、人が社会生活を送る上で基本的となる生活規範は、型や形式が変わろうとも、不変の価値をもって時代と社会を超えて通底する基層文化である。近代の多元的な価値観が広がる世界にあっても、絶対価値をもつものがあるとすれば、これらはそれに当たる。しかし現代日本の親たちは、こうした絶対価値の自覚をもたず、子どもたちに身に付けさせようと努力していないことが、先の国際調査で明らかになった。宮本常一がふるさとを出郷する際、父親は「実に印象的なくつかの言葉」を言い聞かせ、これを書きとめさせた。それは一人立ちする息子への5カ条にわたる戒めの言葉であるが、宮本は「父が子に伝えようとしたものは人間としての生きる態度の正しさということであった」(宮本「家郷の訓」)と述懐し、おそらくその言葉はかれの生涯の拠り所となったであろう。ここには親と子のこころの連続が見られる。

近代家族は継承のシステムが組み込まれる余地もたず、地域社会との接点も失くしている。子どもたちは他人との関係性を結ぶ機会も社会規範を自ら学ぶ機会も少なくなった。個人化が生活世界の伝承にも影をおとしている。しかし家族は基本的に連続性をもっており、大人と子どもたちとは、ひと・もの・時間・空間など多次元につながり、声、言葉、姿勢などを通して文化を伝えることができる。生活文化継承については、依然として親や家族が担うべき役割であって、学校やその他の近代的集団は副次的なものであるように思われる。

地域社会もかつての地域的特質が失われ、均質化してきた。しかし地域文化を伝えようとする動きの萌芽が処々にあることを聞くようになった。梶島邦江は地域の自然、伝説、共に暮らすルール、遊び、生活技術、道具などを子どもたちに体験させる試みで、新潟県南部の一地区で行われている「まちの謎解きブックの製作」「学校での地域学習」「ワークショップ型イベント」「地域文化財(材)の指定」「老人からの聞き取り」「生きたライブラリーづくり」の六つのテーマ活動を展開している事例を紹介している(梶島邦江「子どもたちの生活文化」)。そのほか各地で、主に母親た



ちのボランティア活動による、子どもたちに地域文化を伝えようとする活動、学校教育のなかでも生活科授業や総合学習の場で地域の文化や自然に触れさせ、伝承していこうという動きが出ていることを聞くようになった。

堀一郎は人間のパーソナリティ形成の「四つの成分」として、自然環境、遺伝、社会的遺産および集団をあげている。(堀一郎「郷土を愛する心」)堀のいう社会的遺産とはこの小稿でいう生活文化と解釈してよいであろう。生物学的要素は別として、他の諸要素が融合してひとりの人間性をつくりあげ醸成していくものとすれば、大人たちは心して次世代によいかたちで、それらを遺し伝えて行く努力をしなければならぬであろう。しかしここにも長い時間は必要である。

昨今「スローライフ」という提言が聞かれるようになったのも、急ぎすぎた日本の近代化と経済成長に再考と反省をうながしているのであろう。人を愛し、ふるさとを愛し、自国を愛する心が、生活文化の継承と連続と永続の意識から生まれることを期待したい。

#### 注)

1) 本稿における生活文化とは、人々が『自らの生命の持続を支えるための活動』のなかから生み出したものであり、それが集団的に支持され、世代的に継承されたもの(石川実「生活文化のとらえ方」と大きく規定したうえで、なかでも、ここでは「ひとりの生活者を取りまく他者との関係様式」「意識・心情といったたぐいの文化」(米山俊直「生活文化とは何か」)に限定する。

生活文化の分析図式としては、川添登、米山俊直が試みている「M-Mシステム」を参照した。米山によると「生活を主体-環境系としてとらえる時、人間という主体はまず社会環境、ついで文化環境、そしてもっとも外側に自然環境を持つ同心円の図式でとらえることができるだろう。自然環境は文化のフィルターを通してしか認識できないから、その意味では非常にエミクな環境であるといえる。このようにひと-ひと、ひと-ところ、ひと-こと、ひと-ものの4側面から、生活文化を理解すること(一部略)と述べている(前掲書)。ひとをmanと

し、以下mind, matter, materialとし、その頭文字をとってM-Mシステムと名づけられている。

文化の概念については、時実利彦の人間と行動のパターンを参考にした。時実の「人間であること」によれば、ヒトの脳-神経系そのものが本来的に生命と文化とを司るように構成され、「生きてゆく」という意識的・動的な生活活動が展開されていくのには三つの層があるという。第一層の「たくましく生きていく」は、ヒトの先天的に備わっている本能行動と情動行動、第二層の「うまく生きてゆく」は、学習をつうじて個体が外部環境の変化に対応していく適応行動、第三層の「よく生きてゆく」は、新しい価値を追い求め、それにもとづいて生きる目標をたえず更新しながら、その実現をめざそうとする創造的行動に該当する。そしてこの第二、第三の層の行動が、ある一定の環境条件の下で習慣化し、制度化したものが文化であるという規定を活用したい。

従って本稿では、「文化」「生活」を大きくとらえることなく、子どもを含む人びとの日々の営みを中心にした、いわば身近な文化という規定がふさわしい。

- 2) 伝統社会における「笑い」による訓戒、警告、制裁については、柳田のほか、宮本常一も「笑われるということは村に住むものにとって、最も大きな恥であった。『わしらは貧乏しても笑われるようなことはしなかった』と母親が口癖のように言った。」(『家郷の訓』)と書いている。
- 3) 現代の「指導教育」の最たるものに塾という機関があるが、ここでは問題の本質から外れるので、特に触れない。
- 4) 広田照幸は「日本人のしつけは衰退したか」で、奉公について『他人のメシを食う』という奉公の修業も酷使や虐待が伴った。」と奉公の効用には否定的である。
- 5) 『村と学童』には、「母の手まり歌」「マハツブの話」「親捨て山」「三角は飛ぶ」「三度の食事」「棒の歴史」の6編が収められている。

## 参考・引用文献

- 足立己幸・寺出浩司編『講座生活学5 生活文化論』光生館 1995
- 飯島吉晴 「子供の民俗学」新曜社 1991
- 石川 実 「生活文化のとらえ方」(石川実・井上忠司編『生活文化を学ぶ人のために』所収)世界思想社 1998
- 井上忠司 「民俗と風俗」(井上俊編『地域文化の社会学』所収)世界思想社 1984
- 落合恵美子 「近代家族をめぐる言説」(岩波講座現代社会学第19巻『<家族>の社会学』所収)岩波書店 1996
- オング,W.J 「声の文化と文字の文化」桜井直文,林正寛,糟谷啓介訳,藤原書店 2002
- 梶島邦江 「子どもたちの生活文化」(足立己幸・寺出浩司編『講座生活学5 生活文化論』所収)光生館 1995
- 加藤秀俊 「暮らしの思想」中央公論社 1976, p79)
- 門脇厚司 「子どもの社会力」岩波書店 1999
- 河合隼雄 「人と人を結ぶ声の語り」(河合, 阪田寛夫, 谷川俊太郎, 池田直樹著『声の力 歌・語り・子ども』岩波書店 2002)
- 斎藤卓志・石川三千郎他 「職人ひとつばなし」岩田書店 1997
- 竹内 洋 「沈黙の教育」(石川実・井上忠司編『生活文化を学ぶ人のために』所収)世界思想社 1998
- 時実利彦 「人間であること」(足立・寺出編『講座生活学5 生活文化論』所収)光生館 1995
- 布川清司 「近世民衆の家族教育」(井ヶ田他編『シリーズ比較家族4 家と教育』所収)早稲田大学出版部 1996)
- バーガー,P他 「故郷喪失者たち 近代化と日常意識」高山真知子他訳 新曜社 1977
- 広田照幸 「家族—学校の関係史」(岩波講座『現代社会学12 こどもと教育の社会学』所収)岩波書店 1996
- 「日本人のしつけは衰退したか」講談社 1999
- 堀 一郎 「郷土を愛する心」(柳田國男編『日本人』所収)毎日新聞社 1976
- 宮本常一 「家郷の訓」(1943)岩波書店 1984
- 宮本光雄 「いま日本人であること」岩波書店 1992
- リースマン,D 「何のための豊かさ」加藤秀俊訳 みすず書房 1968
- 柳田国男 「明治大正史 世相編」(1930)柳田国男全集26, 筑摩書房 1990
- 「昔話を愛する人に」(1936)柳田国男全集9, 筑摩書房 1990
- 「平凡と非凡」(1938)柳田国男全集27, 筑摩書房 1990
- 「女性生活史」(1941)柳田国男全集28, 筑摩書房 1990
- 「笑いの本願」(1943)柳田国男全集9, 筑摩書房 1990
- 「火の昔」(1944)海鳴社 1991年版
- 「先祖の話」(1945)柳田国男全集13, 筑摩書房 1990
- 「村と学童」(1945)海鳴社 1990
- 「現代科学ということ」(1948)柳田国男全集26, 筑摩書房 1990
- 「日本人」(柳田國男編著)毎日新聞社 1976
- 米山俊直 「生活文化とは何か」(足立己幸・寺出浩司編『講座生活学5 生活文化論』所収)光生館 1995
- 政府広報「時の動き 2000,5」大蔵省印刷局, 2000
- 文部省編「文部時報 No.1473」ぎょうせい 1999.5
- 文部科学省編「文部科学時報 No.1524」ぎょうせい 2003,5
- 文部科学省編「文部科学時報 臨時増刊号」ぎょうせい 2003,5