

地域生活慣行の発達支援機能に関する研究

山岸, 治男
日本文理大学

<https://doi.org/10.15017/1933257>

出版情報：生活体験学習研究. 16, pp.37-45, 2016-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：



地域生活慣行の発達支援機能に関する研究

山 岸 治 男*

A Study on the Developmental Function through Traditional Practice in Our Childhood

Yamagishi Haruo*

要旨 地域生活慣行は、これまで教育と関連付けて論じられることが殆どなかった。しかし、例えば「教室に入れない」等を理由に学校の相談室を利用する中学生や高校生の場合、本人や保護者からの聴き取りによると、その多くが地域生活慣行を十分体験しないまま年齢を重ねていることがわかる。この点に着目して地域生活慣行の実際を参与観察すると、そこに子どもの発達、とりわけ社会性の発達を促す機能が潜在するように思われる。こうした機能は、地域生活慣行に年代を超えた多様な人々との相互作用が展開するところに生まれるものであろう。とすれば、今日、消滅しかねない地域生活慣行を維持し、多数の子どもに参加を促す方途について検討することが望まれる。

キーワード 地域生活慣行 集団参加 社会的相互作用 社会性 発達促進機能

I 本稿の意図

本研究の目的は、ひとの生涯発達における幼少年期の発達の意義を整理し、地域生活慣行の体験が幼少年期の子どもの発達に果たす機能を探ることにある。

筆者はこの19年間、中学・高校のスクールカウンセラーを併任してきたが、近時、子どもの交友関係の希薄化が目立つ。親密なピア集団以外の級友と殆ど談笑しない生徒、地域で「地区生徒会」に殆ど関心を持たない生徒が目立ち始めている。文部科学省(2014)の報告によれば、2013年度から不登校生が小中学校とも再び増加に転じている。また、学校を休み始めた最初の原因に「友人」をあげる生徒が50%(複数選択)を超えている⁽¹⁾。従来、これら「このころの問題」に関する研究は心理学にほぼ限られていた。しかし、多数の研究をよそに事態は好転の兆しを見せない。そうであれば、この種の問題につい

て、視点の異なる他分野からの研究があってもよいのではないか。

このように考えた場合、脳裏を過るのは久しく関心を寄せていた地域生活慣行である。それは伝統的な民俗の一端を担う「住民の慣例的行動文化」の一つである。それは民俗学及び関連学問の研究対象にこそなれ、それ以外は社会学からの関心を寄せる程度で、教育学には馴染みが薄いままである。しかし、もし地域生活慣行に関する教育学的検討が、引きこもりがちな若年層の発達を促す上で何か役立つのであれば、まだ仮説の域に留まるとしても、検討・研究する意味や意義があるに違いない。

以上の認識に立ち、本研究では、記した目的に即して次の課題を設定する。

- 1) ひとの「生涯発達」における「幼少年期」の特徴と意味を探る。
- 2) これと関連づけ、幼少年期に体験する地域生

* 日本文理大学

活慣行と幼少年期の発達との関係を探る。

- 3) 養育・保育・教育の連続性から地域生活慣行の体験が幼少年期の発達に及ぼす仕組みを検討し、1)、2)と併せて地域生活慣行が帯びる発達支援機能を探る。

なお、基本的研究方法は次の通りである。

- 1) 地域生活慣行に関して記述された文献を収集し内容分析する。
- 2) 地域生活慣行の実際を参与観察し、そこに展開する社会的・人間的相互作用に関する資料を収集し内容分析する。
- 3) 以上の文献や資料を社会的（シンボリック）相互作用論を基軸に分析し、地域生活慣行に潜在する発達支援機能を探る。

II 地域生活慣行について

1 地域生活慣行とは

はじめに地域生活慣行の概要と特徴を整理したい。地域生活慣行をここでは暫定的に「多数の住民が集团的・組織的・慣例的に行う活動」と定義しよう。暫定的にというのは、「地域生活慣行」の学術的定義がまだ未確定だからである。「社会慣行」「生活慣行」なら社会学等において用いられるが、「社会慣行」には「取引慣行」「労使慣行」など本研究には無関係な内容が含まれる。また「生活慣行」は本研究になじむが、地域性にも関心を注ぎたいと考え、本稿では「地域生活慣行」を使用したい。具体例をあげれば、近代以前から行われてきた祭、神社・寺院等の行事、節句や初午など広く民間に伝承される行事（歳時）、農・工・商業などの「生業」と関連する行事等が該当する。恒例化した校区運動会や公民館学習発表会なども近代以降加わった内容として数えてよいであろう。筆者（2012）⁽²⁾は、秋田県男鹿のナマハゲほかを現地で取材している。

そこに展開する活動の特徴に着目すれば、それは次のように整理してよいであろう。

- 1) 集团的・組織的に行うので「強制性」を伴う。

とはいえ、住民は慣行への参加を旧来から受け継いだ慣例として行い、実際はそこに強制性をほとんど感じていない。したがって、強制性は住民以外の部外者の眼で見た場合の特徴である。

- 2) 生活慣行は一般に年・月などの循環を基礎に年中行事（歳時）として執り行われる。住民は何時どんな行事を行うか、予め計画し準備し、こころ心算している。

- 3) 一人（単独）で実施する慣行は殆ど無く、家族や近隣、集落や一定地域など、複数の人々が共同で行い、一般に性や年代、門地などを超えた活動として執り行う。自ずと会話、物資の貸借、贈与など多様なコミュニケーションが行き交う。

- 4) 性や年代別に役割分担があり、門地などの点では、経済的負担について暗黙裡に「累進」の決まり（高地位＝高負担、低地位＝低負担）がある。

2 地域生活慣行に関する研究の動向

では、こうした地域生活慣行について、これまでどんな研究が行われて来たであろうか。文献に当たった場合、研究のほとんどは民俗学、民族学、文化人類学、社会人類学など、広い意味の「文化とひとの慣例的活動・行動＝慣行」に関わる研究領域に集約される。これをひとの発達と関連づける研究は、あまり見当たらないのが現状である。

民俗学的研究は柳田國男や柳宗悦、宮本常一や竹内利美などによって進められてきた。このうち、例えば竹内の研究グループ（1959）⁽³⁾には社会学的視点による「年序集団」の研究がある。村落共同体が年齢階梯集団を組織し、集落諸事業の分担を決め、住民を年齢相応に社会化し、成熟させ、ひとの生涯と地域社会の存続・循環を維持してきた事実を解明する研究である。竹内らの研究は筆者に「生涯発達」の視点に気づかせる要因になった。とはいえ、竹内らは民俗行事を直接「発達」や「教育」に関連づけたのではない。彼らが記した事例を、筆者が教育的視点から問い続けた場合、そこに「住民を年齢相応に社会化させる仕組み」があることに気づいたということである。

他方、民俗行事への参加を、直接、発達に関係づけようとした研究も若干ではあるが見つかる。例えば、石倉あつ子（2001）⁽⁴⁾の研究である。石倉は飯田市に所在する短期大学に在職し、そこを拠点に、主として長野県の民俗行事を子どもの発達の視点か

から見ようとしている。その著書において、「こどもは仲間と地域社会のなかでさまざまな活動をする事によって、社会の一員としての認識を育てていった。…仲間への参加は社会への参加であり、つぎの若者たちの組織である青年団や若い衆へ加入するための前段階であった。やがてはこのこどもたちが、ムラ・マチの中心的な存在となって地域をうごかし維持していったのである」⁽⁵⁾と説明する。

また、教育の現代的課題を視野に入れた内容として深作拓郎(2009)⁽⁶⁾の研究がある。深作は、地域の教育力の一環に本稿が定義する地域生活慣行を位置付け、子どもにおける教育資源としてこれらの意義を説明する。深作は「地域の教育慣行」をキーワードに、子どもにとって地域が仲間とともに行う経験の累積空間になる可能性に触れる。そこから地域の教育力を論じ、教育資源としての大人や学校の役割をそこに位置付ける。

石倉や深作の研究は、地域に連綿と行われてきた諸種の生活(教育)慣行が子どもの教育において意味を持つことを提示したといえるであろう。ただ、それがどんな過程ないし仕組みにおいて発達機能を発揮するか、具体例やメカニズムの言及はまだ乏しい。

柳田國男等から竹内利美等へ、さらに石倉あつ子や深作拓郎等へと、地域生活慣行に関する研究視点を「ひとの発達」に移した場合、教育や学習の視点から地域生活慣行の意味や意義を検討・研究する立場も、やがて市民権を得るのではないかと思うところである。

3 学習体験から見た地域生活慣行

石倉などの見解を敷衍すれば、地域生活慣行は、それを体験する子どもにおいて「体験に学ぶ」「体験から学ぶ」など、子どもに一定の学習を促す契機になることがわかる。それは、学校で行われる体系的な教科内容に関する学習とは異なる、心理的・社会的発達に必要な「役割の自覚」や「適切・全うな判断」などに関わる学習である。総じて「態度や行動の学習」と言えようか。それを主として非言語的な実体験によって学習する契機の一つが地域生活慣行だということになる。

では、地域生活慣行を介して行われる態度や行動

の学習は、どんな仕組みを通して、どんなところの発達過程と関わり、どんな具体的な形として進行・展開するであろうか。

Ⅲ 幼少年期に地域生活慣行を体験する意義

1 ひとの発達における幼少年期の意味

先行研究を受けながら、ここでひとの生涯発達における幼少年期の意味に触れておこう。エリクソンを引用するまでもなく、幼少年期の発達には他の時期に比べ急テンポで進展し、臨界期が短く、課題達成の失敗を後に修正するには困難が伴う。もちろん、獄中における永山則夫の知的・感性的発達が実証するように⁽⁷⁾、失敗が絶対に回復できないわけではないが、その途は極めて厳しい。とすれば身体の発達にとって予防接種が重要であると同様に、幼少年期には感性や社会性の発達を促す「心理的・社会的予防接種」ともいえる集団的状况への参加体験が必要ではないかと考えても違和感はないであろう。これを実現していたのが地域生活慣行、即ち、ナマハグに追い回されたり、子ども神輿を担いだり、「お接待」に招かれたりする活動ではないかというのが本研究の仮説である。筆者にこの仮説を抱かせる基礎になったエリクソン⁽⁸⁾の「発達課題説」と笠原嘉(かさらはみよし)(1984)⁽⁹⁾の「生活に関する三次元説」を図-1と図-2にまとめておこう。

筆者は、発達に関するこれらの見解を受け、幼少年期に望まれる広義の「こころの発達」を促す支援を「養育」「保育」「教育」に分けて考え、かつその連続性に注目すべきことを提案するものである。この連続性に直接気付かせたのは笠原嘉の見解である。笠原の見解を受けた筆者の見方を図-3に示そう。

「養育」は主として身体的発達を促す活動(関与)を、「保育」は主として感情・感性の発達を促す活動を指す。身体的発達は、身長・体重の変化、首のすわりや寝返りなど可視的な面からある程度確認することが出来る。しかし重要なのは肉体内側で生起する内臓や脳・神経機能の質的变化である。五感で外界を鋭敏に捉え、筋肉や骨格が多様に作動し、消化や血液循環が十分機能するなど、身体的発達が進むことによって乳幼児は周囲の環境と関わりながら、それらに興味を持ち、興味の対象に向けた身体

(時期)	(人間の活力)	(心理的課題)
乳 児 期・0～1歳	(望み)	基本的信頼：不信
幼 児 期・1～3歳	(意思)	自律性：恥・疑惑
	(目的)	積極性：罪悪感
児 童 期・6～11歳	(有能感)	勤勉性：劣等感
青 年 期・11～20歳	(忠誠心)	同一性：拡散
若 成 年 期・20～40歳	(愛情)	親密性：孤立
成 年 期・40～65歳	(世話)	生殖性：停滞
老 年 期・65歳～	(知己賢明)	自我統合：絶望

図-1 エリクソンの発達課題説

- (3) 精神的・実存的次元
- (2) 心理的・社会的次元
- (1) 身体的次元

図-2 笠原嘉の生活に関する三次元説

的体験を試み、環境への自らの関与可能性を探る「こころ」の経験を試みるのである。

したがって、養育段階で特に重要なのは、こうした機能を発揮させ、発達を促す「栄養」「身体活動」「休養睡眠」が十分保障されることである。それらが身体的発達にとって良質であるか否かが養育の成否を左右する。貧困や虐待などによる栄養不良、活動空間の乏しい暮らし、騒音にさらされる睡眠などがあれば、養育が順調に進まず、乳幼児期の身体的発達は阻害されやすくなる。それは周囲の環境に対する興味を乏しくし、活動が不活発になる「悪循環」を生む⁽¹⁰⁾。

「保育」は相対的には主に感情、情緒など感性の発達に関わる活動である。自然や事物との接触はもちろん、ひとや集団と接触し、相手の感情や意思、集団の動向などを感知し、その上で相手や集団に関わり、そこに楽しみや心地よさを感じとる活動が保育である。それには最初の関わり相手である保護者や家族、続いて近隣や親族などとの安心感に満ちた出会いと活動が必要になる。容認され、相手が信頼できる存在であることを感知する体験である。自然や事物との接触も単独ではなく「母と一緒に」「仲間と一緒に」ということが重要である。童謡「みかんの花咲く丘」(1946)⁽¹¹⁾には、母と一緒にみかん畑から青い海や小島、航行する船を見ながら会話を楽し

- (4) 実存的・主体的発達……教育と学習を自覚的に継続する時期
- (3) 社会的発達……主として「教育」の時期
- (2) 心理・感情的発達……主として「保育」の時期
- (1) 身体的発達……主として「養育」の時期

図-3 笠原の見解を受けた筆者(山岸)の提案

んだ思い出を、成人した子どもが母を偲びながら思い出している姿が歌われている。

こうして、身体的に相応な活動ができ、脳神経系に相応の理解力が生まれ、周囲の仲間や指導的な大人に対して安心と信頼の感情が相応に出来あがった状態をもとに、子どもは「指導」や「訓練」などの性質を含む「教育」を受け容れることが可能になる。エリクソンが児童期の課題だと言う「勤勉性」とそれによって導かれる「有能感」つまり「自信(自己信頼)」は、こうして、養育・保育の一定水準の到達を基礎に「教育」の過程で習得するものである。今日の教育界に渦巻く議論の混迷は、養育・保育段階を十分吟味せずにいきなり教育段階から論を始めるところにあるというも過言ではない。養育・保育が不十分な場合、子どもは心身の準備が整っていないために教育を十分には受け容れようとせず、したがって生涯にわたる発達過程にも問題を残しやすくなるのである。ひとの生涯発達から見て、幼少年期は最も重要なポイントだというも過言ではないであろう。

では、幼少年期の発達を十分に遂げることは地域生活慣行の体験とどのように関わっているであろうか。

2 幼少年期に体験する地域生活慣行の実際

先ず、地域生活慣行が広く子ども一般に体験される実際を描写してみよう。例えば秋田県男鹿地方に今日も行われるナマハゲである。その概要は広く知られていようが、筆者が現地調査で観察した概要は次の通りである。⁽¹²⁾

大晦日（本来は1月14日、小正月の晩に行われていた。現在は観光用の日程である）の夜8時ごろ、親子20人ほどの観光団体が待つ農家の外戸をゆする大きな音が轟く。驚く間もなく土間に異形なナマハゲが入り、「悪い童（わらし）はいねがー！」と怒鳴りながら土足のまま座敷に上がり込む。つい4～5分ほど前まで、「ナマハゲって、誰かお兄ちゃんがお面かぶってるだけなんだよね」とうそぶいていた小学四年生の男児が、急に血相を変えた。ナマハゲは男児に気づくと、「親の言うごと聞かねえな！」「手伝いも宿題もしねえで遊んでいたな！」と男児を掴むと、母に縋（すが）り付くその手を振り払って引き離す。男児の恐怖に満ちた泣き叫び声と大人の笑い声とが奇妙なコントラストを醸し出す。男児がへとへとになる直前、頃を見て70歳代半ばの長老家主が現れ、「ナマハゲや、この子はいい子になるようだから、そろそろ離してやれ！」と声をかける。「本当にそうがー！」と問い詰めるナマハゲ。「いうことを聞きます！」「宿題もします！」と泣きながら懇願する男児。ようやく手を緩め「もし、童がまた悪い子になったら、手を二回打ってくれ！すぐ来るから！」とあって、子どもを手放す。男児は一目散に母の懷に飛び込み、一方のナマハゲは長老と馳走の席に着く。馳走の席は4～5分程度の形式だけで終わる。

もう一つ、筆者が子どものとき体験した新潟の「団子撒き」を記そう。釈迦の命日とされる3月15日、各寺院では中学生までの子どもを相手に団子を撒く慣行がある。筆者の集落には尼寺があり、子どもが登校する前に行事が行われていた。前日に集落の婆さん達が尼寺に集まり、各戸から寄せられた米を石臼で挽いて団子を作る。当日は集まった子どもを前に、集落の長老爺が釈迦像を背に団子を入れた箆を持って立つ。「こっち、こっち！」「おれんところにも！」、爺さんの気を引き寄せようと、方々から声が飛ぶ。「そうらいいか」と、爺さんが団子を撒き始

めると狭い尼寺は子ども達のはしゃぐ声と一心に団子を拾う動作でいっぱいになる。祖母に連れられて参加した4～5歳の子どもが中学生とぶつかることも珍しくない。幼児が泣き出してもそれは放置される。「達者者（もん）は泣かない！」と婆さん達に励まされるだけである。行事が終わると、子ども達は拾った団子をポケットやランドセルに入れ、競うように学校へと急ぐ。年長児にぶつかって泣いた幼児は、まだ泣きじゃくって祖母に抱かれているが、頃を見て尼さんが「これは特別の団子だよ」と優しく声をかけ、仏壇に供えた団子を両手で掬って幼児に分け与える。幼児はすっかり機嫌を直し、婆さん達の茶飲み話の後、祖母に手を魅かれて自宅に帰ることになる。

こうした事例は枚挙にいとまがないほど多数にのぼる。一見、たわいもない行事であるが、では、そこにはどんな社会的相互作用が進行しているであろうか。

3 社会的相互作用から見た地域生活慣行の体験過程

事例を示したが、地域生活慣行の体験に進行する相互作用を分析してみよう。ナマハゲの場合は、「子ども」「家族」「ナマハゲ」「長老」の間で相互作用が展開する。そこでは、①子どもを追うナマハゲ、②逃げる子ども、③子どもが助けを求める家族、④長老…が一定の役割を持って登場する。ただし子どもにはまだ役割の自覚が薄い。

異形と大声で迫る恐ろしいナマハゲにつかまらないように子どもは一心に逃げ回る。親の懷に転がり込んでもナマハゲの強い腕力で引き裂かれてしまう。追われる子どもには不思議な光景が展開する。恐ろしい形相のナマハゲを大人達はなぜ怖がらないのであろうか。ナマハゲに捕まった子どもは怖がって泣き叫ぶが、そこから脱出するには、「親の言うことを聞く」「手伝いや宿題をする」など、ナマハゲが求める約束（大人による子どもへの役割期待）を契る以外にない。子どもが約束の言葉を吐く頃に長老が現れる。腕力など期待できず威厳のない老爺と思っていた祖父がナマハゲの荒くれ行動を抑えるのである。大人が「救いの神」に思われ、大人への畏敬や威厳を感知する瞬間である。それは通俗的な道

徳観念ではなく、先人への尊敬の念、「人類の行動文化遺産」とでもいうべき観念を学習する契機になるにちがいない。また、ナマハゲが落としていった藁くずを「毛出(けで)」といって縁起の良い宝物にする習慣も、恐怖の裏に感知するナマハゲの神秘的な力を実感させる上で重要な役割を果たす。これらから推測して、ナマハゲには、子どもに「自然界と先人に対する畏敬の念」の学習を促す側面が観察されるところである。

では、団子撒きはどうであろうか。ナマハゲは基本的に家族単位の慣行であるが、団子撒きは集落単位の慣行である。小中学生や年長に当たる就学前の幼児も相応に参加し、団子を拾う場面で互いに身体が触れあいぶつかり合う。学校で行う「豆撒き」もこの点では同じである。集団への参加は不特定多数他者との接触を体験させる。自分の体力を勘案してそこでどんな立ち居振る舞いをすべきかを判断する機会になる。互いにいたわり許容し合うことも体験する。団子撒きは早春の行事であるが、夏の子ども神輿なら、前の担ぎ手の汗が自分の顔にかかり、自分の汗も後の担ぎ手に飛ぶ。声を掛け合って神輿を上下する場面では全体の調子・リズムが崩れれば神輿を地面に落としてしまう。何としても調子を合わせなければならぬのである。参加した子どもは、どの程度の体力の相手とぶつかるのか、その都度、瞬時に感知して調整することが要求される。年長の中学生には「お手柔らかに」が期待され、就学前の幼児には「危ないと感じたらよける」動作が求められる。そうした調整がうまくいかずにぶつかる場合も仕方のないこととして処理される。中学生には「悪かったかな？」の思いが、年少児には「危ないかどうかを確かめなくては」の自覚がそれぞれに芽生えるよう暗に期待されるのである。学齢期の子ども達が登校した後、涙ぐむ幼児に尼さんが仏壇から「特別ないただきもの」として団子を分け与えるのも、「怖かったから来年は来ない」という受け止めではなく、「やっぱり来年も来よう」という「成長を目指す態度」を育てる上で大きな役割を果たしていよう。

4 地域生活慣行の展開に見られる諸機能

では、こうして幼少年期に地域生活慣行を体験す

ることには発達を支えるどんな機能があるであろうか。事例を通して整理される事項を記せば、それは次の通りである。

- (1) 生活慣行ゆえに強制を殆ど感じないで集団参加し、異年齢集団や同年齢集団、親族や非親族など、多様な集団に馴染むための手がかりになる。子どもは、母胎→母体→家族→親族や近隣などへと、関わる人や集団を広げることができ、大人に守られる関係→子ども同士の厳しい関係→役割と責任の内面化、を遂げることができる。
- (2) 当該年齢に達すれば「当然参加する」ことになっており、地域社会にとっては社会の維持・循環、幼少年期の発達にとっては年齢に応じた地域役割の取得という2つの機能が満たされる。役割を果たし、自己の責任を分担し、その達成感によって自尊感情を高め、それら一連の成果として自信をつけることができる。
- (3) 活動に伴う会話や行動など多様な形態のコミュニケーションは、幼少年期の発達において諸種の重要な社会化機能を果たす。

内側で進行する過程を3点に絞って記したが、少し噛み砕いてみよう。観察(1)は、幼少年期といえども大人に護られるだけでなく、子ども同士の厳しい人間関係に相応にさらされる体験が必要なことを示す内容である。観察(2)はそうして護られたり、対等に協力・対立し合ったり、長じて護り世話する立場に立ったりする「役割移行(交替)」において、自我同一性や自尊感情の習得、自信と世話する能力(心的・技術的)の獲得が進行する事実に関する内容である。また、観察(3)は活動への参加が当該活動に伴う副次的な活動を次々と展開し、活動の内容とそれに伴う発達可能性を拡大することを指す。では、こうした過程は、子どもの発達にどのように関わっていようか。

地域生活慣行の体験は、スポーツ体験と類似する。例えばバレーボールの場合、後衛には相手からのサーブを落とさずに拾うよう期待される。二番目の受け手にはスパイクしやすいトスが期待される。それらを受けて、前衛には相手コートへの強いスパイクが期待される。それが困難だと判断したら、網

にかけないように相手側にボールを送り込まなければならない。これら一連の過程のどこか1点でも失敗すれば点が奪われるから、仲間同士が時には厳しく注意しあう。こうしたルールを互いに守り、技術を高めるところにバレーボールの神髄・醍醐味があるのである。このルールを誰も「強制」とは言わない。たとえてみれば、養育段階はボールにさわる身体活動の時期である。保育段階はボールに興味を持って弄繰り回す段階である。これらを経、教育段階になるとルールを作って遊び、楽しみ、技術の向上を目指すことになる。地域生活慣行の体験には、こうした養育・保育・教育の3つが連続的に関わっているのである。

以上、子どもの発達上、地域生活慣行には重要な意義があることに触れた。では、この事実から地域生活慣行にどんな発達支援機能が横たわると判断できるであろうか。

IV 地域生活慣行における発達支援機能

1 ひとの発達とライフコース

ひとの生涯を「ライフコース」というなら、受胎から誕生まではどの個体のライフコースも自然や他者に委ねられる。誕生以後、委ねられる分は「養育・保育・教育」として展開し、個体自らが行う分は「学習」として展開する。ひとの発達は、したがって、環境としての「養育・保育・教育」と、発達する個体の「学習」との相互作用によって進展する。加齢に伴い、一般に前者の比重が小さくなり後者の比重が大きくなる。

こうした心身の発達を基礎に、ひとは日々の暮らしを営み、目標に向かい、多くの他者や文化に触れ、自らのライフコースを創っていく。その過程で種々な出来事に遭遇し、自らも出来事を創造する。そこで何かを感知し、判断し、意思決定するのも本人自身である。

ひとのライフコースを観察し、その舵取りに「発達」が関わることを確かめた。ではライフコースに重要な影響を及ぼす発達はどのように進行・展開するであろうか。

2 発達とライフコースを媒介する通過儀礼

発達の概要はエリクソンによって説明されたとお

りである。しかしエリクソンの説明はその現象であって仕組み（メカニズム）ではない。発達の仕組みは脳・神経系内部の生化学的要素の複雑な作用によるので、簡単には解明し得ない。そこに迫ろうとしたのが笠原である。ただ、笠原は、ひとの生活を「身体的」「心理・社会的」「精神・実存的」の3つの領域から観察することに触れたが、各領域が生まれる手順には触れていない。

笠原の見方は、しかし、民俗学になじみ深い「通過儀礼」の概念を媒介すれば発達の仕組みの解明を一步進めるかもしれない。通過儀礼は、ひとの地理的移動時に、移動先の住人とうちとけあうために行われる儀式を指していた。やがて、儀式に若干の実際行動（乾杯、重荷運びなど）が伴うようになると、これらの行動も通過儀礼の範疇になる。それはさらに、地理的移動とは異なる人生の移行（移動）における転換期、即ち、飛躍的発達が期待される青年期や壮年期の入り口で行われる儀式も範疇に含んでいく。

こうしてみると、儀式的性質こそほとんど見られないが、地域生活慣行は通過儀礼の性質を色濃く帯びていることに気付く。慣行の体験によって、大人への畏敬の念を抱き（ナマハゲ）、年長児とぶつかっても泣かない強さを習得（団子撒き）するのである。

3 通過儀礼としての地域生活慣行の発達支援機能

古来、ひとは年齢相応に発達を遂げるべき生きものであると認識されていたことは孔子の言説からも明らかである。とは言え、何かの契機が無ければ、「昨日に続く今日」という単純な繰り返しを変えないことが多い。これを破るのがライフコースの要所に待ち受ける通過儀礼である。地域生活慣行は、この通過儀礼の性質を内包する。地域生活慣行、即ち季節の行事や祭りなどは、通過儀礼の性質を内包し、事実上、強制参加させることによって、「昨日と今日」の間に、年齢相応のこころの発達を促す活動なのである。

今日、これらの活動は、単に「ひとの交流」「子どもの楽しみ」程度に捉えられるだけの場合が多くなっている。従って内容も子どもの欲望を満たす「楽しみ」だけが先行しがちである。例えば大分県に広く伝わる、弘法大師由来の「オセツタイ（御接

待)」である。学校から家路につく子どもたちを高年齢世帯の家々が待ち受け、手作り菓子を用意して歓待していた。子どもと高齢者とが語りあうひと時があった。ここには子どもに地域で暮らす高齢者を理解させる機能が潜在する。「手作り菓子」と「語らい」が機能を発揮する重要な手がかりである。だが、昨今、この機能は十分発揮されなくなっている。というのは、各世帯が子どもの喜ぶチョコレートなど購入菓子を用意し、菓子をたくさんほしい子どもたちが親の車に乗って家々を回るからである。「語らい」が消滅し、単に無料で菓子を提供するだけの行事に歪曲化したのである。

こうした事態に立ち、あらためて通過儀礼の本義を検討すると、各地に幾多の発達支援機能を秘めた地域生活慣行がたくさんあり、その一つひとつが通過儀礼の性質を帯びていたからこそ子どもの発達を促した、意味の深い足跡のあったことが読み取れるところである。この点から今日の日本の状況を展望すると、「発達課題を十分には遂げずに成人の年齢に達した国民」を社会に送り出していないかという反省が生まれる。成人には、仕事の領域ごとに相応の「研修」が行われるが、研修内容に即した行動がとれない場合が頻出するのを各所で聞く。「研修（顕在的カリキュラム）」はもちろん有意義であるが、それを裏打ちする「地域生活慣行（潜在的カリキュラム）」への参加を幼少年期において十分体験させる地域社会風土があらためて見直されてよいのではあるまいか。

4 発達支援機能から見た地域生活慣行の意義と今日的課題

乳幼児期には十分な養育・保育が必要である。心身に相応の準備が整った後に、ようやく教育を受け、社会性や主体性などを習得する訓練が可能になるからである。そこまでの移行過程で、多数の他者に触れ、集団に馴染む「こころの態勢」が期待される。子ども行事への参加、一般行事への見物参加などが、地域の人を知り、社会や文化を知り、少しずつ他者や集団に対する役割を受容する上で大切になる。今、子どもの現実を冷静に参与観察して教育を論じるなら、まずは養育・保育のあり方を、さらに教育に移行するための集団参加の方法を検討しない

議論は不十分であり、乱暴でさえある。

地域生活慣行への参加体験を就学期までに一定程度行うことは、友達や学級集団、学年や全校集団との関係を創り出し、対人関係や対集団関係を必要に応じて調整する能力を形成する基礎になるのではないか。快感・安心感のある小さなピアグループ以外には関与しない心理状態から何時までも抜け出せないのを予防する上で、養育・保育期に「他者と関わることを前提にした子どもの最善」をこそ、用意しなくてはならないのではあるまいか。旧時、これらは地域生活慣行として多数の民俗に組み込まれていた。近代化・現代化の過程でそれらは無意味な活動として疎外されはじめたが、「潜在的教育課程」として再評価すべき時を迎えているのではないかと思うところである。

註

- (1) 文部科学省、各年度「学校基本調査」参照。
- (2) 山岸治男『ひとの発達と地域生活慣行』2012、近代文藝社 参照。
- (3) 竹内利美・江間誠也・藤木三千人「東北村落と年序集団」（東北大学教育学部研究年報第7集、1959）所収論文による。
- (4) 石倉あつ子『子どもと老人の民俗誌』2001、岩田書院。
- (5) 石倉 前掲書、PP108-109。
- (6) 深作拓郎「地域の教育慣行と地域の教育力」（市民生活と地域社会、2009）を「地域の教育力」の視点から参照した。
- (7) 永山則夫（1949-1997）『木橋』1984、立風書房 参照。永山は19歳の時起こした連続ピストル射殺事件（警視庁広域重要指定108号事件）で死刑判決を受け、48歳の時に刑が執行された。悲惨な生い立ちと未成年だったこともあり、司法上の裁定が問われた。同時に教育と福祉の保障をめぐる課題が取り上げられ、今日なお議論される。
- (8) E. H. Erikson（1902-1994）、アメリカの発達心理学者・精神分析家。8段階に分けた発達課題説は教育研究にも活用されるが、特に「アイデンティティ」概念の提唱で広く知られるようになった。
- (9) 笠原 嘉（みよし）（1928-）、名古屋大学名誉教授、精神病理学の研究者、医師。本研究では氏の論文「生活の三次元」（岩波講座『精神の科学第一巻』1984）を参照した。
- (10) 子どもの活動について「園庭づくり」に子どもの活動を重視するよう提言するのが塩野谷齊・木村歩美『子どもの育ちと環境～現場からの10の提言～』2008、ひとなる書房である。
- (11) 「みかんの花咲く丘」1946、加藤省吾・作詞、貝沼実・

作曲、川田正子・歌、NHK のラジオ番組「空の劇場」の主題歌。広く国民的愛唱歌として残った。

- (12) 調査は2004（平成14）年12月31日に、秋田県男鹿市大字真山の菅原氏宅において行った。なお、ナマハゲに関する文献については秋田県立図書館において次の4点を検索した。①野添憲治・野口達二『秋田の伝説』

1977,1,10, 角川書店、②沢木隆子『男鹿だより～いなかの竜』1978,8,8, 秋田文化出版社、③秋田県能代市教育委員会『能代のナゴメハギ』1984,3,31, 能代市教育委員会、④稲雄次『ナマハゲ』1985,2,15, 秋田文化出版社。4点とも民俗学的視点による内容であり、特に「教育」や「発達」の視点による記述は見られない。