

子ども文化論序説

—遊びの文化論的研究—

藤 本 浩 之 輔

Toward a Theory of Child Culture

FUJIMOTO Kounosuke

I はじめに

ここにいう子ども文化 (Child Culture) とは、大人が子どもに与える文化としての児童文化のことをいうのではない。したがって、児童文化の言い換えとしての子ども文化でないのはもちろんである。また、育児やしつけの文化のことを意味しているのでもない。それは、「子ども達によって習得されたり、創りだされたりした子ども達個々の生活様式であって、子ども達の間に分有され、伝承されているもの」を指すのである。

子ども達は文化をもっているというのが私の基本的な視点である。この発想の原点は、不分明ながら、昭和36年から38年にかけておこなった、テレビと潜在非行 (中学生) の関係の調査の中にある。その調査は、学校文化に適応している生徒を学校オモテ型、適応していない生徒を学校ウラ型 (路地裏の文化型と考えていた) に類型化し、テレビへの接触や受けとり方を比較検討したものである。その後、昭和41年の1月から2月にかけて毎日新聞に連載した「こどものくに」の中で、子ども達の仲間集団が、異年齢構成の地域集団から同級生構成に変化する中で、遊びの知恵や技術の伝承が途絶えていく問題について論じた。子ども文化ということばは使っていないが、その考え方を述べたのであった。そして、子ども文化という概念を提出したのは、昭和41年7月に出版した『子どもの世界』(共著) の中に書いた「子ども文化論」の中においてであった。

それ以来、折にふれ子ども文化の調査にもとづく論稿を幾編か執筆し、且つ論じてきたわけだが、しだいに私のいう子ども文化について論じる人々が現われてくるようになった。あるいはまた、学童保育運動の中にもとり入れられてきている。そして現在、国立民族学博物館の岩田慶治教授をキャップとするプロジェクトチームによって「子ども文化の文化人類学的研究」が進行中である。

一方では、児童文化の言い換えとしての子ども文化という用語も普及している。その背景には、昭和35、6年頃からの子ども達のテレビ番組への傾倒 (当時、西部劇をはじめとするアクション番組が話題となった) や子ども向け週刊誌の創刊を中心としたマスコミ児童文化状況の出現があった。そういう状況をとらえるには、従来の児童文化概念ではふさわしくなかったというのが、子ども文化という用語が使われた理由であろう。児童文化状況の変化と共に、児童文化論者の中に、文化人類学の文化概念を導入する人々が現われはじめ、いま児童文化論は混迷の道をさまよって

いるという現状である。

以上のような事情の中で、子ども文化論の整理をする必要性を痛感すると共に、私がこれまで考えてきたことを体系化し、子ども文化論の理論的發展を図ることが本論文の目的である。

ここでいう子ども文化は、簡単に言ってしまえば、子どもの伝承遊びである。伝承遊びに関する叙述は、民俗学的な論究の中でもある程度おこなわれてはいる。しかし、それらは調査方法が曖昧で多分に仮説的である上に、個々に切り離された好事家的なものにとどまっているものが多い。それに対して、私の考え方やねらいは次のような諸点にある。

まず第1に、子ども達の世界に伝承されている遊びを文化としてとらえ、質問紙調査や生存者の経験の採集という社会科学的手法による実証を図る。それによって、子どもの世界における文化現象を明らかにする。

第2に、子ども文化を大人文化との関連においてとらえる。なぜなら、子ども文化というのは一社会の文化の中に包摂されており、したがって、大人文化と密接に関連し、影響をうけている社会現象であるからだ。

第3に、子どもの世界に成立する子ども文化が、子どもの生活やパーソナリティ形成にどうかかわるのかを論究する。

第4に、子ども文化と教育の関連、あるいは、子ども文化論の教育学的意義について考案する。本論文は、次のような構成によって論述される。

I はじめに

II 子ども文化とは

- [1]文化をどうとらえるか
- [2]子ども文化をどう考えるか
 - (1)子ども文化の分類
 - (2)児童文化と子ども文化
 - (3)大人文化と子ども文化

III 子ども文化現象—その実証的研究

- [1]子ども文化の成立過程
- [2]子ども文化の伝播と変容の過程
- [3]子ども文化の消滅過程

IV 子ども文化の機能

- [1]遊び欲求の充足機能
- [2]集団の形成・維持の機能
 - (1)遊び文化は集団を形成し、維持する
 - (2)集団は遊び文化をつくる
- [3]パーソナリティ形成の機能

V 子ども文化と教育

- [1]教育という名の圧力
- [2]学ぶ文化と教える文化
- [3]教育観の変革

II 子ども文化とは

[1]文化をどうとらえるか

ここで子ども文化 (Child Culture) という場合、その依拠する文化 (Culture) の概念は、文化人類学の領域で出されてきたものである。そこで、まず「文化」をどう考えるかについて述べておこう。

石田英一郎氏によれば、ドイツでは17世紀末頃から、ラテン語の「耕作」を意味することばかり借用した **Kultur** という語が、精神的教養の意味で用いられていたらしい。18世紀に入ると、**Kultur** は社会的教養の意味に広がり、さらに19世紀中葉には、ギュスターフ・クレム (G. Klemm)によって『人類文化史総説』(Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit) 10巻が刊行されるに至る。これは、進歩や開化という観念における文化という語を用いながらも、人間の生活やいとなみの全体をとらえた文化史のこころみであった。そして、1871年、人類学の父と目されるE・タイラー (E. Tylor) は、その著『原始文化』(Primitive Culture)の中で、「文化もしくは文明とは、その広い民族誌的な意味においては、知識、信仰、芸術、道德、法律、慣習、その他およそ人間が社会の成員として獲得した能力や習性の複合的全体である」という有名な古典的定義をおこなったのであった⁹⁾。

その後、文化人類学的研究は、さまざまな立場や方法論の相違を含みながら、個別科学として発展の道をたどってきた。簡単にふれておくと、まず、人類文化の発生と発展に関して、世界にみられる多様な文化は多様な条件のもとで独立に発生し、普遍的な法則にしたがって進化したものであるとするE・タイラー、J・フレイザー (J. G. Frazer)、L・モルガン (L. Morgan)などを代表者とする進化主義の立場。それに対して、異なった地域にみられる類似した文化現象は、それぞれの地域で独自に創造されたものではなく、両地域の文化の歴史的接触、あるいは共通の歴史的起源からの伝播によるとするF・グレーブナー (F. Graebner)やF・ボアズ (F. Boas)をはじめとする伝播主義の立場。また、B・マリノフスキー (B. Malinowski)やA・ラドクリフ・ブラウン (A. Radcliffe-Brown)は、社会学者デュルケームの影響を受けて、制度、慣習、物的文化財などを個別に分断して扱うのではなく、文化全体に対するそれらの機能的関連に注目して、機能主義の立場をとった。最近では、C・レヴィ・ストロース (C. Lévi-Strauss)などのように、社会・文化現象の底に沈んでいる意識されない深層構造の究明に中心をおく構造主義の立場もあらわれている。

このように多彩な研究者の考え方を反映して、文化のとらえ方にもいろいろなバリエーションがみられる。A・L・クローバー (A. L. Kroeber)とC・クラックホーン (C. Kluckhohn)は、164にのぼる定義を集め、その相違について論評しているほどである⁹⁾。

さて、子ども文化考察の根拠となる文化の定義に関して、私は『パーソナリティの文化的背景』(The Cultural Background of Personality)におけるR・リントン (R. Linton)のそれを採用したいと思う。その理由は、書名にも示されているように、氏の考え方が、パーソナリティ形成を考えていくための背景の条件としての文化というところに置かれているからである。リントンは文化を次のように定義する。「一文化とは、習得された行動と行動の諸結果の綜合体であり、それらの構成要素が、ある特定の社会の成員によって分有され、伝達されているものであ

る⁴⁾。リントンは、この定義を敷衍して詳細な説明を付加しているのだが、ここでは、文化の構成要件を考えるという意味で次の5点を簡略に指摘しておきたい。

①習得された行動 (learned behavior) — 学びとられた行動であるが、単に外面的に観察される運動的なものだけでなく、ことば、ものの考え方、感じ方など内面的なものも含んだ広い意味にとらえる。

②行動の諸結果 (results of behavior) — 行動の結果として生みだされた物質的生産物、及び心の中に蓄積された知識、態度、価値観のような心理の状態の両方を意味する。

③総合体 (configuration) — 構成諸要素 (行動や行動の諸結果) は、矛盾をなくする方向にむかって相互に調整され、全体として統合されて、一社会の文化総合体としての体系をもつ。もっとも、完全に調整、統合されることはあり得ないが……。

④分有 (share) — 文物ならともかく、行動様式や知識や態度というものは共有する (協力して持っている) という表現は不適当である。一社会の複数の成員がそれらに分かち持っている (共通して持っている) という意味である。

⑤伝達 (transmit) — 分有は、成員の間に伝達されることによって可能となる。その伝達は、同世代の間で横に伝達されていくということと、世代から世代へ縦に伝達されていくという両方を意味している。文化の構成要件としては、後者の伝達が特に重要な意味をもつであろう⁵⁾。

文化を以上のようにとらえた上で、子どもの文化の論究に向かうわけだが、その際保持しておかねばならない3つの観点について述べておきたい。

第一は、評価排除の観点である。ドイツ的な *Kultur* の考え方の中には、いぜんとして価値的、精神的な文化という意味が残っているし、日本語の文化の中にも、「文化的」「文化人」「文化的行事」などの用語からもわかるように、価値的意味がこめられている。しかし、文化人類学における文化 (culture) の概念は、リントンの定義からもわかるように、一つの社会の成員に共通にみられる行動の仕方や生活の様式を指しているのであって、評価は排除されている。すなわち、文化とは学問や芸術のように価値のあるものであって、毎日の食事の仕方のようなものは文化ではないというふうには考えないのである。その社会の成員に共通してみられる行動様式ならば、いずれも文化であると考え。そしてまた、食事の仕方にしても、文明社会のそれは文化であるが、未開社会におけるように生肉を食べたり、手づかみで食べたりする仕方は文化ではないというふうにも考えない。どの社会にも、それぞれ個々の食事の文化があると考えるのである⁶⁾。

未開社会の生活や行動様式の研究を中心として発達してきた文化人類学の立場としては当然のことであり、特にパーソナリティ形成を文化的背景において考察しようとする場合、それはきわめて重要な観点となる。

第2は、一社会の文化は、さまざまな部分社会や集団の文化によって構成されているとする観点である。

すなわち、ある文化要素をとりあげてみた場合、それがその社会の成員のすべてに分かち持たれているということはほとんどあり得ない。一社会の文化は、ある年令集団特有の行動様式とか、男性 (又は女性) 独特の風俗とか、ある職業集団に伝承されている技術とか、ある地方の生活習慣とか、そういうものが統合された総合体 (Configuration) であると考え⁷⁾。

その場合、大人成員の間に共通にみられる行動様式、つまり大人文化がある反面、子ども成員

の間にのみ分かれ持たれている文化というものも当然考えることができる。そして、その子ども文化もまた、全体文化の不可欠な部分と言わねばならないのである。

第3は、文化実在論の観点である。文化とは、行動や文物そのものではなく、それらの背後にある理念的なもの、あるいは外的に表現された諸個人の行動や文物から抽象された観念的な構成体であるとする考え方がある。それは、1930年代の頃から、アメリカを代表するそうそうたる人類学者達の発言として出てきたし、現在でもその立場をとる学者もいる⁹⁾。

しかし、この考え方は、その後リントンが適切に区別して論じた現実的文化型 (real culture pattern) と、それから抽象された理念としての文化型 (culture construct) の混同である⁹⁾。われわれは、論理的思考の際は、常に実在的な現象から抽象された概念を使っているのであり、だからといって、現象や物自体の実在性を否定できないことを考えてみれば直ちに明らかなことであろう。

それと、子ども文化や子どものパーソナリティ形成の背景としての文化を考える場合、具体的な行動型や文物を排除しては、理論的な損失が大きい。というのは、本論文における子ども文化研究の場合、ある特定の遊び方 (行動型) の成立、伝播、変容などの過程についての実証的研究が中核的位置をしめるからである。また、子どもの生活環境の中に、どのような文物がどの程度存在するかということが子どもの生活経験を左右し、パーソナリティ形成にかかわりをもってくることを考えると、文物を文化から除外して考えるわけにはいかない。したがって、リントンも述べているように、行動と行動の諸結果の総合体としての文化の中には、①外面的行動、②行動の結果としての物質的生産物、③行動の結果として個人の内部に生みだされる心理状態 (知識、態度、価値観など) の3つの現象が含まれるのである¹⁰⁾。

[2]子ども文化をどう考えるか。

私は子どもの世界にも文化があると考えるのだが、いま、リントンの文化の定義にそって表現すると、次のようになろう。子ども文化とは、一つの社会の子ども達によって習得された行動と行動の諸結果の総合体であり、その構成要素が子ども達によって分有され伝達されているものである。

このように規定した場合、それに含まれる節目はかなり広くなってくる。例えば、日常における衣食住の生活様式を考えてみても、食事のしかた、座り方、歩き方、乗物の乗り方、電話のかけ方、挨拶のしかた等々は子ども達によってすでに習得され、分有されているものである。だが、これらの生活様式は子ども達独自のものではなく、その社会の大人と共通のものである。子どもの世界にはこういう文化的な要素も数多く存在するのであるが、私はそれらは子ども文化の中に入れては考えない。子ども文化という場合、子ども達個々の文化要素を指している。それは、子ども達が大人世界から相対的に自立した子ども世界を創出する重要なモメントとなるものであり、それが子ども達の発達や教育に対してもっている機能や意味を検討する必要があると思われるからである。

そこで、その点を明確にして再定義すると次のようにいうことができる。子ども文化とは、子ども達によって習得されたり、創りだされたりした子ども達個々の生活様式 (行動と行動の諸結果) であって、子ども達の間に分有され、伝承されているものである。このように定義される子

ども文化が成立しているのは、主として遊びという生活領域である。労働に従事して社会を支えていくという立場にない子ども達は、遊びを生活の本領としているからである。

それでは、遊びはすべて文化であるかというところではない。ぶらぶらしていることも遊びだし、行き当たりばつりに遊んでいることもある。熱中していても偶発的な遊びであったり、買ってきた玩具やゲームによる一時的流行の遊びということもある。そういうものは子ども文化であるとはいわない。子ども文化としての遊びは、①遊び方（ルールやパターン）が子ども達自身のものとして習得されたり、創りだされたりしたものであること、②それらが子ども達の間に分有されていること、③そして伝承されていること、の3条件を満たしていなければならない。このように規定される遊びは、伝承遊びといわれてきたものにほかならないであろう。

こう考えてくると、ここにいう子ども文化論は「子どもの遊び文化論」であり、副題に示したように「遊びの文化論的研究」ということになるのである。

(1) 子ども文化の分類

子どもの世界をのぞいてみると、子ども文化とみなされる遊びは無数といってもよい程に多い。それらの遊びの1つ1つは、一社会の子ども文化の構成要素（文化要素あるいは文化特性ともいう）と考えることができるのであるが、いまそれらを形態と性質の点から次の6領域に分類してみよう。

①ことばの遊び—遊び歌や絵遊びの類。

わらべ歌、まりつき歌、お手玉歌、なわとび歌、手合せ歌、替え歌、絵かき歌
唱えことば、しりとり、なぞなぞ、早口ことば、虫や草の名など。

②役割模倣の遊び—ごっこ遊びの類。

ままごと、お店ごっこ、学校ごっこ、人形ごっこ、電車ごっこ、プロレスごっこ、戦争ごっこなど。

③つくる遊び—草花遊び、手づくりおもちゃ、手遊びの類。

ささ舟、草笛、草人形、花の王冠、紙だま鉄砲、竹とんぼ、松風ごま（ぶんぶんごま）、弓矢、手かげ絵、指遊び、砂遊びなど。

④ルールの遊び—ゲームや競技遊びの類。

ジャンケン、おにごっこ、かくれんぼ、かんけり、くちくすいらい（水雷艦長）、天下町人、ワンバン野球、探偵ごっこ、Sけん（けんけん相撲）、陣とり、サザエさんなど。

⑤技能の遊び—道具を使用しておこなう技能的遊びの類。

たこあげ、こままわし、日月ボール（剣玉）、ビー玉、めんこ、竹がえし、石けり、瓦あて、あやとり、お手玉、縄とび、まりつき、輪まわしなど。

⑥捕る遊び—生き物を捕る（狩猟的）遊びの類。

セミとり、トンボとり、蛙つり、魚とり（釣り方やつかみ方）、小鳥とり（こぶち掛け）、地蜂とりなど。

注①まりつき、なわとび、お手玉などのように歌を伴う技能的遊びの場合、所属領域がまたがる。歌にポイントをおいて考える場合「ことばの遊び」に分類し、技能にポイントをおく場合「技能の遊び」に分類する。

注②スポーツは、現在の子どもの最も好きな遊びだが、大人によって設定されたルールにのっとっている場合、大人と共通の遊びと考え、子ども文化には含めない。天下町人ゲームやワンパン野球のように、子ども達がルールを変容して創り出したものを子ども文化と考える。

(2) 児童文化と子ども文化

これまで述べてきた「子ども文化」とまぎらわしいものに、「児童文化」という用語がある。児童文化の概念は日本独自のものだといわれており、一般的に、児童読物、絵本、まんが、童話、昔話、紙芝居、児童演劇、児童映画、テレビやラジオの児童番組、玩具など、大人がつくって子どもに与える文化財のことを意味している。

最近では、児童文化の言い換えとして、「子ども文化」ということばが使われる場合もあって一層まぎらわしい。ところで、児童文化論なる書物をひもといてみると、児童文化の概念には大きな混乱があるので、それを整理しながら、私のいう子ども文化との相違を明らかにしていこう。

① 児童文化概念成立の経緯と混乱

先のように定義される児童文化は、古代においてすでに存在すると考えられるが、日本の場合、児童文化の流れに新しい変化がみえ始めるのは、明治24年、巖谷小波による少年文学や幼年文学の叢書刊行の頃からである。明治末期になると、児童文学研究会（会長・元良勇次郎）が誕生したり、雑誌「児童研究」が刊行されたりするようになり、明治40年代には小川未明が文学的な創作童話集を出版している。

大正期に入ると、学校教育の普及によって文字の読み書きのできる子ども（読者人口）が急激に増加し、児童文化が一般庶民層の子ども達に広がっていく基盤ができる。他方では、自由主義的、民主主義的教育思潮の流入を背景として、近代意識による子どものとらえ直しが始まる。そして、大正7年には鈴木三重吉による「赤い鳥」の創刊、大正8年の山本鼎による自由画教育運動などを契機に、児童演劇運動、児童舞踊運動、新しい童謡や児童音楽運動などがほうはいとして起ってくることになる。大正13年には、野口援太郎が自宅を改築して「児童の村小学校」を設立するに至る。こうして、大正時代、児童芸術運動、児童中心主義の教育が興隆する。

昭和に入ると、プロレタリア文学運動とも関連しながら、それらの批判的継承としての生活綴方運動、北方性教育運動への展開もみられる。他方、マスコミの発達を背景として、講談社の「少年倶楽部」、実業之日本社の「少女の友」などの大衆児童雑誌が子どもの世界に浸透すると共に、映画、ラジオ、紙芝居なども普及するに至る。児童文化の多様化、大衆化の状況が出現するのである。その中で、識者の眉をひそめさせたのが低俗化した漫画や赤本絵本などの児童読物であった。その頃から、一部の学者や教育者の中で「児童文化運動」が話題にのぼり始めたのだが、昭和13年、内務省警保局図書課より発表された「児童読物改善に関する指示要綱」を契機に児童文化浄化運動がすすめられ、「児童文化」の用語が普及することになった。

ところで、当時書かれた児童文化論を調べてみると、上述したような多様な流れを背景にして、児童文化に関する考え方はさまざまである。少なくとも4つの立場を指摘することができよう。第1は、城戸幡太郎氏や平沢薫氏の立場で、児童文化を児童の創作（作品）や児童芸術（児童に与える芸術作品）などに限定して狭く考えることなく、児童の保護や教養をふくめ、広く生活文化として考えねばならないとする¹¹⁾。第2は滑川道夫氏を代表者とする立場で、児童文化とは、①児童の創造的活動の所産としての文化（児童の作品）、②児童に継承・伝達すべき文化（児童

文化財), ③児童文化を助成する施設や機関(児童図書館, 文庫, 映画館など)を含む。そして, 教育的観点からは①の児童の創造的活動の所産としての文化を中心と考えるとする¹²⁾。第3は波多野完治氏を代表者とする立場である。資本主義生産体制に入ってきた児童文化財は, 利潤追求の故に俗悪化と大量化(氏は良質のものでも大量化は問題があるとしている)の2点において児童に大きな影響を与えることになった。児童文化財を質的に向上させることによって, 児童を文化的に高めることが児童文化運動であり, その考察と行動の対象として児童読物(絵本, 漫画), 映画, 玩具, ラジオによる児童劇, 紙芝居などを考えるとしている¹³⁾。第4は柳田国男氏の立場である。氏は, 昭和16年4月から6月にかけて朝日新聞に連載した「子ども風土記」の中で, 子どもの間に伝えられている伝承遊び(鹿遊び)を考察し, それを児童文化と表現している¹⁴⁾。

児童文化に対するこうしたさまざまな考え方は戦後にも継承されるのであるが, 昭和42年, 菅忠道氏は, 大人が児童のために与える文化財を狭義の児童文化とし, 日常の衣食住生活を始めとし, 家庭, 学校, 社会の文化が児童に及ぼす影響の総和を広義の児童文化と規定した¹⁵⁾。

その後, 広・狭2つの児童文化を認め, しかも児童文化を広義にとらえる傾向が論者の間に広がっていくにつれ, 波多野完治氏の排した文化人類学の文化概念が導入され, 子どもの成長にかかわる文化の全部を児童文化として扱おうとするようになった。そこで, 定義は広げたが研究はすすまないか¹⁶⁾, 衣食住文化を中心とする一般文化による影響を扱おうとすると, その中に狭い意味の児童文化財の研究を位置づけることができないという矛盾に陥ることになった¹⁷⁾。あるいはまた, 児童文化論が独自の領域を開拓することができず, 児童文学論や児童演劇論などの各論のダイジェストに終始している状態を憂うあまり, 現代の都市化現象と子ども達のかかわりを包括的に扱うことこそ児童文化論の視点であるといった激論までとび出してきているのである¹⁸⁾。いま, 児童文化論は五里霧中の状態にあって, 道を探しあぐねている感じである。

②児童文化論再考

児童文化論が現在のような混迷に陥らざるを得なかった原因はいくつかある。その1つは, 児童文化論がそもそも発端において, 運動論であり対策論であったからだ。つまり, 児童の生活を文化的に向上させる運動であり, 大量生産体制に乗って出てきた俗悪な漫画や赤本を浄化する対策であって, 文化とか児童文化の概念が学問的に論じられてはいないからである。

その2は, 児童文化の概念が内容を規定する概念ではなく, 領域概念にすぎないからである。対策や考察の対象となる文化財の範囲を定めているにすぎないから, 考え方によって規定がいろいろ変わってくる。ご都合主義的に考えているうちに收拾がつかなくなってきたというのが現状である。

その3は, したがって, すでに述べたように, 児童文化概念の相違が最初からあったということである。ちなみに, 波多野完治氏と滑川道夫氏の相違は, 昭和16年4月に発行された国語教育学会編の『児童文化論』(岩波書店)に両氏が寄稿した論文にみられるものである。発端におけるこういう根幹の相違が, 現在の混乱の大きな原因といえよう。

ここで, 児童文化論に関する私の考え方を述べると, まず児童文化の概念が領域概念であることは今さら止むを得ないと思う。そこで, 児童文化論が成立するためには, これまでの狭い規定を動かさないことである。すなわち, 児童文化とは大人が子どもにつくって与える文化財, 例えば児童読物(雑誌, 新聞, 絵本, 漫画, 少年少女小説, 伝記, 科学書など), おもちゃ, 遊具,

児童音楽，児童絵画，児童舞踊，児童映画，児童演劇，紙芝居，幻灯，児童放送番組などを指す。

次に，研究考察の視点を文化財から，文化財の子どもに与える影響に移すことである。これまでの児童文化論のテキストは，文化財主義であるために各論の研究のダイジェスト版になっていることは否めない。そうではなく，子ども達の各種文化財への接触研究，内容の受けとり方研究，表現方法と受けとり方の関係研究，それらを総合したパーソナリティへの影響研究に目を移すのである。児童文化論の独自の領域を切り開くためには，その方向の努力を積み重ねるしかないであろう。

第3に，そのような視点に立った研究方法をとろうとすれば，研究の視野は当然広いものとなってくる。パーソナリティ形成論はもちろん，子ども達が現に置かれている状況に関する社会学的理論，コミュニケーション論，意味論，マスコミ論，文化論などの領域の研究手法や知見が援用されなければなるまい。ただし，いま児童文化論者の中に誤解があるようだが，児童文化財から離れた形でそれらの理論を述べることは児童文化論ではないのである。

次のようにまとめておこう。①領域は狭く限定して広げない。②視点は児童文化財から受け手である子どもに移す。③視野は隣接諸科学にひろげ，その方法論や知見を道具として援用する。

③大人文化としての児童文化

先にもふれたように，児童文化は，大人が子どものためにつくって与える文化財である。対象者は子どもであるから，子どもの心理，接触の仕方，意向などが反映されるであろうが，作り手は大人であり，大人の価値観，理想，期待感といったものが表現される。それは結局，その社会，その時代における大人の文化にはかならない。それは，純粹児童文化であろうと，大衆児童文化であろうと違いはないのである。

それに対して，柳田国男氏が児童文化と表現した「鹿遊び」は，私のいう子ども文化である。この遊びは，後向きになった相手の背中をたたきながら「しか，しか，角何本」と唱え，自分の出した指の数を当てさせるといものである。男の子の場合，相手の背中に馬乗りになって同様のしぐさをすることもある。さらに変化して，「胴馬」という遊びも生まれた。これは，2組に分かれ，ジャンケンに負けた組は連なって馬になる。勝った組は，とび箱の要領で馬の上にとび乗る。先頭の者がジャンケンをして，馬になるか乗り手になるかを決めるというものである。しかし，勝ち負けが決まる前にも，馬がつぶれるともう一度やり直しだし，乗り手組の誰か1人でも落ちれば交代する。

この鹿遊びの原型は，外国にも広く分布しており，定かではないが，明治時代に入ってから日本に伝播してきたものらしい。柳田氏が、『子ども風土記』の中でこの鹿遊びをとりあげた際，読者から数多くの情報が寄せられた。氏はこれを整理して，この遊びの分布が西の方，殊に四国と九州の北半に片寄っていることを示し，遊びの伝播なり，子どもの新しい遊びを迎える態度なり，習癖なりを，こういう実例にもとづいて研究しなければならないとしているのは，けだし卓見であろう。

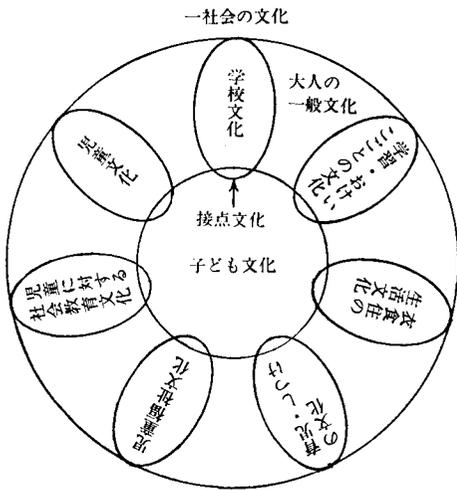
(3)大人文化と子ども文化—その関連図式

子どもは，大人がつくっている社会に後からやってきた存在であり，大人によって認められ，生活を支えられなくては生存を続けていくことはできない。したがって，大人の立場からすると，子どもは被保護者であり，被養育者であり，被教育者であり，そして大人社会の後継者である。

大人からそう考えられていることは間違いない。したがって、大人達は子どもの養育をはかり、しつけをし、知識や技術を伝達するための制度（文化のシステム）を子どものために意図的に設置するのである。子ども達はその社会の中において、意図的な文化伝達の制度（子どものための大人文化）の中に入れられ、また大人自身の生活（大人文化）への接触から、その社会における生活のしかた、すなわち行動のしかた、ものの考え方や感じ方、知識や技術を身につけていく。生きていこうとすればそうせざるを得ないし、そのうちにそうしたいと思うようになるというのが社会化（socialization）の魔術である。次代を担う子ども達への文化伝達、あるいは教育とはそういうものである。

しかし、子ども達は別の文化の中にも生きている。それは遊びの世界である。子ども達は、大人の関知しない遊びの中で、大人の手をかりないで、多種多様な遊び文化をつくり出し、子ども達自身の力で世代から世代へとその文化を伝えてきた。数百年はおろか、数千年にもわたって伝承しつづけられていると思われるものさえある。その伝達は、それが面白く、楽しいからにはかならない。子ども達がそういう文化を背負って集う時、そこに、子ども達のエネルギーと体臭に満ち、独特の考え方や感じ方が働き、情熱とことばの交錯する世界が生まれる。それまさに子どもの世界であり、大人社会から相対的に独立した、自律的な世界である。子ども達の背負っている遊び文化が豊かであればある程、その世界は大きく豊かになる。そして、その世界もまた、子ども達を社会化し、形成していく力をもっているのである。

図1 子ども文化と大人文化の関係図



さて、一社会の文化の中で、大人文化と子ども文化はどのようにかわり合っているだろうか。子ども文化を包摂する大人文化を、大人の一般文化と子どものための文化（7領域）に分けて考え、子ども文化に視点を置いて図式的に示してみると左のようになるであろう。子ども文化に光源を近づけ、子ども文化の側から大人文化を投影した図といってもよい。

- 学校文化＝教科書，教材，教具，副読本，その他教育内容や教育行為，学校施設・設備，学校行事，規則，標語などの類。
- 接点文化＝教師の指導によって，子ども達がおこなう活動や遊びの類。子ども達のおこなう児童劇，音楽会，クラブ活動の類。子ども達の制作する絵画，工作，彫刻，習字，作文などの作品類。

- 児童文化＝読物，絵本，まんが，おもちゃ，ゲーム，ラジオ番組，テレビ番組，児童映画，児童演劇，紙芝居など。児童図書館，自動車文庫などの施設・設備。読書運動や児童文化政策などの類。
- 接点文化＝児童文化への接触や指導によって子ども達がつくりだす活動や遊びの類。子ども達が制作する物語，童話，詩，まんが，おもちゃなどの作品類。

藤本：子ども文化論序説

児童社会教育文化＝子ども会，ボーイスカウト，ガールスカウト，各種スポーツ団体などの少年少女の組織の類。児童文化センター，児童科学館，児童博物館，児童公園，青少年グラウンド，キャンプ場など活動のための施設・設備の類。

接点文化＝子ども会活動やスポーツ活動などの中で生みだされる子どもの行事，活動，遊び，おもちゃ，作品の類。

児童福祉文化＝児童館，保育所，幼児共同保育，学童保育，児童相談所，養護施設，子ども病院，児童遊園などの類。

接点文化＝児童館，保育所，学童保育などの活動の中で生みだされる子どもの行事，活動，遊び，おもちゃ，作品の類。

育児・しつけの文化＝雛祭りや端午の節句などの年中行事，通過儀礼，子どもの祭りなどの民俗行事。家庭における育児・しつけ，昔話（おとぎ話），子守り歌，おんぶ，歩行器，ゆりかご，えじこ，つりメリー，虫封じ，育児玩具などの類。

接点文化＝地藏盆（京阪），牛神様（貝塚市），キツネ狩り（大阪府能勢），子どもだんじり（大阪府河内），盆がま（愛媛・香川）など子ども中心の民俗的祭りの類。幼児語の類。

衣食住の文化＝子ども服，子ども靴，子ども帽子，ファンシー商品の類。菓子，お子さまランチ，子ども用食品などの類。子ども部屋，子ども用ベッド，子ども用机・椅子，子ども用スポーツ用品の類。

接点文化＝子ども料理教室，お好み焼，たこ焼，ワラビヤツクンなどの山菜とりの類。

学習・おけいごと文化＝学習塾，そろばん塾，絵画塾，習字教室，ピアノやオルガンなどの音楽教室，舞踊教室，作法教室，各種スポーツ教室の類。

接点文化＝塾やおけいごと教室の活動の中で生みだされる子ども達の行事，活動，遊び，おもちゃ，作品の類。

大人の一般文化は，子どものために意識しない大人の生活様式であり，7領域は，子どものために意識してつくられた大人文化であるが，図に実線で示したように境界が明確であるというわけではないし，相互に関連し合っている。ことに，児童文化などは他の6領域の中にも入り込む性質をもっている。理念的に，これらの領域について文化複合（culture complex）¹⁹⁾のシステムを考えることができるということである。

また，子ども文化は，大人の一般文化及び子どものための文化7領域と相互関連をもっている。子ども達は，それらの大人文化を模倣し，ヒントを得，ある時は与えられて，子ども文化を創出する。あるいは逆に，子ども文化がそれら大人文化の中にとり入れられることもありうるだろう。

接点文化という領域を考えたのは，子どものための大人文化と子ども文化の相互関連は，ことに大きいと思われるからである。すなわち，大人と子どもの両者によって共同伝承される文化があり，共同で創り出される行事や活動があり，最初は大人によって与えられたり指導されたりした活動や遊びが，しだいに子ども達の間には保有されていくケースもある。

子ども達は，大人の一般文化，子どものための大人文化，子ども文化，それらの接点文化の中におけるさまざまな生活経験を通してパーソナリティ形成をしていくのである。

III 子ども文化の現象—その実証的研究

以上のように考えられる子ども文化は、大人文化と共に古いにちがいないし、大人文化と同じ現象を示すにちがいない。しかし、大人達は、子どもの遊びは氣にとめる程のものではないと考えたので、まっとうに記録にとどめることはしなかった。もちろん、子ども達自身が記録をするということとはなかった。したがって、古くから伝えられている興味深い文化であっても、否古いからこそ、成立の年代や状況を明確に跡づけることはまず不可能である。

ただ、現在存命している人々の経験を集積することによって、その成立、伝播と変容などのプロセスを追跡できるケースを選べば、子どもの世界における文化現象を実証科学的に明らかにすることができるであろう。

[1]子ども文化の成立過程

子どもの遊び文化は、何を起源として成立するのであろうか。考えうるタイプを挙げてみると、次の5つがあるだろう。

①大人の遊びの転移—大人の遊びが、年月を経るうちにしだいに子どもの遊びとなり、大人がやらなくなった後も、子ども達が文化として伝承していく場合。例えば、たこあげ、こままわし、松風ごま（ぶんぶんごま）など。

②大人の教示や供与—大人が子どもに教えたり、供与したりした遊びが、子ども達の文化として定着し、伝承されていく場合。例えば、わらべ歌、手づくりのおもちゃ、草花の遊びの中にはそういうタイプのものであることが想定できる。

③外国や他地域からの伝播—すでに子ども文化として成立している遊びが、外国や他地域から伝播してくる場合。例えば、輪まわし、石けり、鹿遊び、石なご、あやとりなどは外国からの伝播と考えられるし、国内の他地域からの伝播に関しては、すべての遊び文化がその可能性をもっている。

④大人の生活行動の模倣—大人の生活行動の模倣によって作りだされる場合。すなわち、大人の労働、宗教的儀礼、スポーツや娯楽の中で、子ども達の興味をひくものが遊びの中にとり入れられ、しだいに遊び文化として成立したものは数多い。例えば、ままごとや店屋ごっこなどのごっこ遊び、かごめ遊び、天下町人ゲーム、ワンバン野球など。

⑤子ども達の創造—純然たる創造はきわめて稀なケースで、多くは既存の遊び文化を下敷きとして、あるいは変形して、新しい遊び形式が作りだされる。例えば「FBI対ガードマン」遊び、「退場」遊びなど。

(1) FBI対ガードマン遊びについて

昭和41年の暮れから42年の春にかけて、枚方市香里団地の小学校4年生の子ども達によって「FBI対ガードマン」と称する新しい遊びが編みだされた。テレビ番組の「アンタタッチャブル」や「ザ・ガードマン」が子ども達に人気を博していた頃である。この遊びは上述の⑤のタイプ（子ども達の創造）に相当するもので、その成立のプロセスを追い、新しい遊び文化が創出される時の社会的状況や条件を考察してみたい。まず、経過を簡単に述べよう。

ある日のこと、学校出入りの文具屋さんが、黒表紙に「少年手帳」という金文字のはいった手

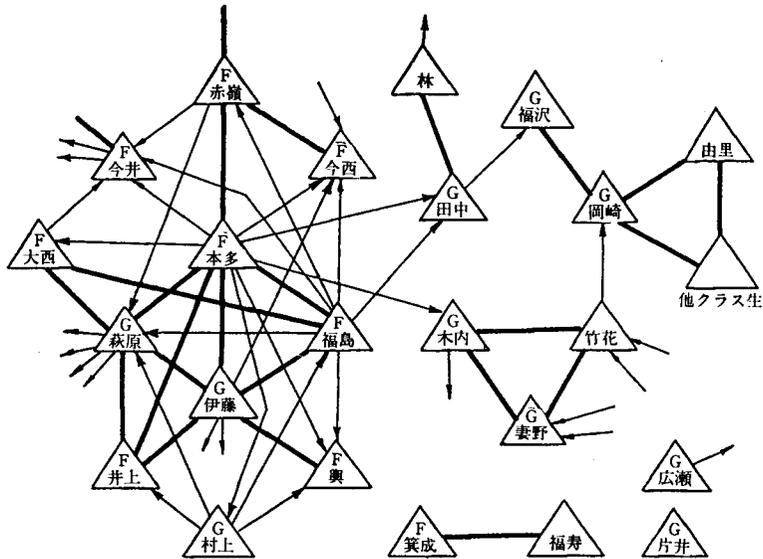
帳を持ってきた。警察手帳をほうふつさせるその手帳に魅せられた子ども達は、我さきに購入。さっそく、大西君と村上君がふざけ合いをはじめた。「ぼくはFBIです」といって大西君が内ポケットから手帳を取り出すと、村上君は「ガードマンです」と応じる。そのうち、2人は教室の中でドタバタと追っかけっこを始めた。

それに気づいた村上君と仲のよい萩原君（クラスのボスの1人）は、村上君がガードマンだとときくと躍如として村上君の加勢についた。それを知った大西君と仲のよい本多君（クラスのボスの1人）はFBIに加入。さらに、萩原君と仲のよい伊藤君（クラスの大ボス）がガードマン組に加わった。クラスをリードしている萩原、本多、伊藤の3人の参加で、追っかけごっこは一挙に活気づき、他の者も次々とどちらかの組に加入していった。

遊びは教室から運動場に展開し、発展していった。FBI組が朝礼台を基地にすれば、ガードマン組は運動場の隅のイチョウの樹を基地にする。双方出撃してとっ組み合い、負けた方は捕虜として敵方の基地につながる。それを救出するために敵陣に突入していくという具合だ。

遊びがくり返されるにつれて、クラスの男子はほとんど全部どちらかの組に加入していき、リーダーを中心に組織づくりがおこなわれた。FBI組は、本多君を大将として、中將，少將，大佐，中佐……上等兵，計10名の上に今西君の愛犬コロを軍用犬として加える。ガードマン組は、伊藤君を隊長とし、萩原、木内両君が副隊長，隊員7名，計10名。

図2 4年2組の遊びのソシオグラム（'66年10月下旬）



- 注(1) 帰宅後の交友関係、とくに遊び集団を抽出することを目的としたので「あなたが家に帰ってからよく遊んでいる人のなまえを書いてください」という質問を発し、記名人数には制限をもうけなかった。
- (2) 太線は相互選択、矢印は選択の方向、選択相手のない短い線は他クラスまたは他学年の選択と被選択。
- (3) 名前の上に記した符号FはFBI組のメンバー、符号Gはガードマン組のメンバーを示す。

遊びがこうじてくると、学校にいる間だけの遊びではもの足りなくなり、帰宅後も自転車で集合。自分達の家や倉庫や物置きを基地に決め、公園を決戦場にしておつ組み合いを演じ始めたのである。基地である倉庫にこもっていると、外にやってきた者が誰だかわからない。敵味方を判別するために、FBI組は〈ペプシ=コーラ〉、ガードマン組は〈天国=地獄〉、または〈海=山〉という合ことばを考えだした。つまり、基地内にいる者が〈ペプシ!〉と呼びかけたのに対し、〈コーラ!〉という返事があれば味方だと判断するわけだ。子ども達は、それを少年手帳に書きつけていたので、敵隊員の下校途中を待ち伏せ、合ことばを盗みとるといふ遊びにも発展していった。

ところで、教室の中で2人の子どもが追いかけてごっこをするというようなことは日常茶飯事なのだが、なぜこの時に限って、「FBI対ガードマン」という一定のパターンをもった遊びの形態がつくりだされたのか。それを分析することによって、遊び文化成立のメカニズムを知ることができよう。

まず、この遊びが生まれた条件の1つとして、ほとんど全部の子ども達がFBIの活躍を描いた「アンタタッチャブル」やアクション・ドラマ「ザ・ガードマン」をみており、皆の間に共通の知識と打てば響くような共感の醸成があったことがあげられる。

そこへ、子ども達の関心を引くに十分な少年手帳という刺激があって、これが直接的なインパクト、遊びへの引き金になっている。

そしてさらに、この遊びをつくりだしたクラスの遊び仲間のソシオグラム(交友関係図)を描いてみると、伊藤、本多、萩原の3ボスを中核とした10数名の強固な集団があり、最初に発想した大西、村上の両君はその一員であることがわかる。かりに、最初の発想がクラスの中の周辺児や孤立児であったとしたら(例えば箕成、福寿の両君)、おそらく他の者の参加は得られなかったであろうことを考えると、このような集団遊びは緊密な仲間集団の中で発想されるか、媒介されるかすることが条件となってくるであろう。

だが、それだけでこの「FBI対ガードマン」遊びが成立したのではない。この遊びのルールを考えるとわかるように、これは子ども達が日頃やっていた「探偵ごっこ²⁰⁾」を下敷きにしている。そして、この「探偵ごっこ」は子ども達の世界に長年にわたって伝承されてきた遊び文化なのである。

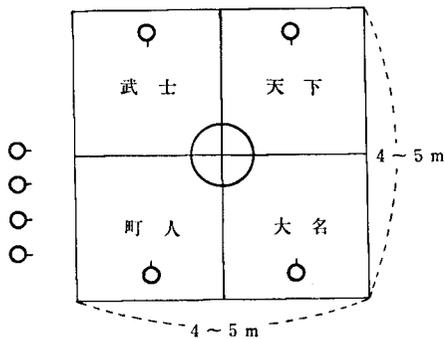
さて、この事例にもとづいて、他の遊び文化が創造される時にも当てはまると思われる条件を指摘してみると、次の4つぐらいがあげられよう。①強い相互作用関係をもった仲間集団という舞台が存在すること、②その集団が子ども文化を伝承していること、③刺激によって集団成員の間にある種の知識が保有されたり、共感が醸成されたりしていること、④新しい遊び発想への直接的インパクトが加えられること²¹⁾。

[2]子ども文化の伝播と変容の過程

「天下町人」というボールゲームがある。この名称は戦前に一般的に用いられていたもので、今の子ども達にはほとんど伝えられていない。今は「四天」「天町」「天大中小」「テニス」「四人ピンポン」など、さまざまに呼称されている。東京では「がんばこ」ともいう。

遊び方は、図3のように、地面に4m~5m四方の田の字形のコートを描き、「天下」「大名」

図3 天下町人のゲームのコート



(注) 真中に円を描く場合、その直径は70~80cm
ない。

これまでの私の調査によると、この遊びは、大阪市内において軟式テニスの模倣遊びとして発生したと思われる。軟式テニス、明治23年に東京高師の生徒達によって編みだされ、同25年頃から各地の師範学校や附属小学校にとり入れられ始めた²²⁾。

明治の末から大正に入る頃には、各地の小学校の運動会のデモンストレーションとしておこなわれたり、先生達の放課後のレクリエーションとして楽しめるようになっていく。その頃、子ども達は校庭に小さなコートを描き、手でボールを打ち合ってテニスのまねごとをしていたようである。このテニスのまねごとが、例えば「天下とり」のような遊びと融合して、ポスト制がとり入れられ、ルールもしだいに整えられていったものであろう。これまでの調査では、この遊びの最も古い経験者は、大正9年~11年の間に大阪市天王寺区の玉造小学校において、これをしたと言っている(但し、ポスト名は「将軍」「大名」「武士」「町人」だったという)。「天下町人」ゲームとしてのパターンが成立するのはその頃だと思われる。この遊びは、それ以来60年以上にわたって年長児から年少児へ、世代から世代へと伝承され、全国的(特に西日本)に伝達されていった子ども文化なのである。いま、大阪府枚方市におけるこのゲームの調査を通して、伝播の過程で、遊びのパターン(ルール)に、どのような変容がおこるのかを考察してみよう。

私が枚方市全域及びその周辺地域において、天下町人ゲームに関する第1次調査をおこなったのは、昭和42年から44年にかけてであった。枚方市は、大阪市と京都市の中間に位置する淀川沿いの地方都市で、第1次調査当時人口15万7千人、小学校区は16であった。

枚方市でも、大正時代の末頃から地面に田の字形のコートを描き、テニスのまねごとの遊びはおこなわれていたが、天下町人ゲームとしてのパターンをもった遊びがおこなわれるようになったのは、昭和14、5年頃からのようである。そして、戦争中ボールがなくなった時期にいったん衰退。戦後ボールが生まれるようになった昭和24、5年頃から再び盛んにおこなわれるようになり、多様なバリエーションが生まれた。

枚方市における天下町人ゲームのルールの特徴をまとめて示すと、次のとおりである。

- ①ゲームの名称…天下町人、天大武士町、天町、四天、^{よんてん}天大中小、たんご、など12種類に及ぶ。
- ②ポストの名称…「天・大・士・町」「天・大・中・小」「1・2・3・4」の3種類。

- ③使用するボール…ドッジ・ボール用のボール。
- ④サーブ・ルール…ほとんどの校区で、サーブ権は「天」が持つ。サーブの相手は、最下位が新入りの時は最下位へ、そうでない時はどこでもよいという校区と、常に最下位へサーブするという校区が多い。
- ⑤ミス・ルール…1段下がるだけの単純なミスのほか、中央に描いた円（直径70～80cm）の中に入れた時には特に重いペナルティを科す。円の中に入れた者以下一蓮托生アウトとなり外に出る校区と、入れた者だけアウトとなり外に出る校区が多い。その名称には、「たんご」「どつぼ」「どつつん」など9種がある。また、ノータッチの時にもアウトとなり、外に出る校区がかなりある。
- ⑥ポストの移動…4つのポストの配置によって、移動の型は、循環型、N字型、交差型の3つのタイプがある。

ところで、天下町人ゲームのように複雑なルールをもったものになると、細部に至るまで同じルールを使っているという校区は2つとない。千差万別という感じであるが、このゲームの中核的要素である4つのポストの名称によって分類してみると、3つのパターンに分かれる。

第1は「天町パターン」で、それぞれのポストに「天」「大」「土」「町」という簡略化した名称を用いる。このパターンにはいる5小学校区は、枚方市の中央部、商店街を含む旧枚方町とその周辺の住宅地域である。

第2は「天小パターン」で、このパターンに属する校区では、ポスト名を「天」「大」「中」「小」と変化させている。これを採用しているのは、「天町パターン」地域の南側4校区と北側の4校区、それに東端の1校区²³⁾で、大部分は平たんな田園地帯である。

第3は「数字パターン」で、ここではポストの名称を一層符号化し、「1」「2」「3」「4」という数字を用いている。このパターンにはいるのは2校区で、生駒の山麓地帯に当る。

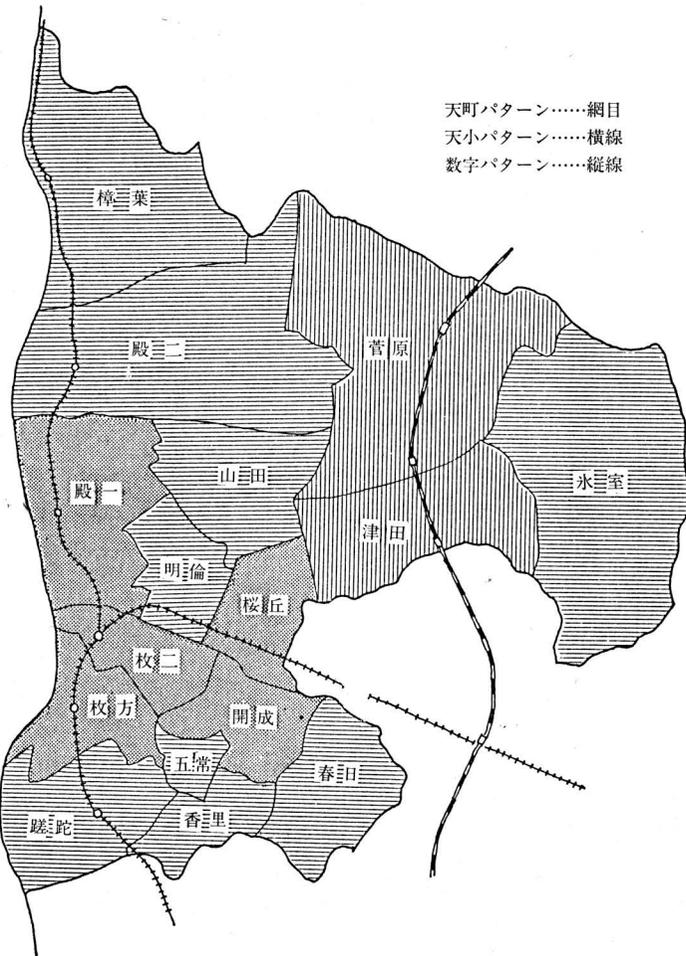
これら3つのパターンを比較してみると、最も古いのは天町パターンで、その変化型として天小パターンがあらわれ、さらに数字パターンに変化したことがわかる。ただ、この3つの変化型は大阪市の場合にも分布しているので、枚方市において起ったかどうかは不明であるが、枚方市内で観察される名称やルールのさまざまなバリエーションを検討してみると、1つの遊びが伝播していく際に、どのような要因の作用によって変容がおこるのが明らかになる。

その第1は、子どもの感覚である。天町パターンが採用されている地域でも、ポストの名称は「天」「大」「土」「町」と簡略化されていて、子ども達にきいてみると、それらが本来「天下」「大名」「武士」「町人」という意味であったことは忘れられている。単なる符号として用いられているわけだが、符号だと考えると「天」「大」「土」「町」は不自然である。「大」の次は「中」「小」と並べる方が合理的で、子ども達の感覚に合致している。こう考えると、天町パターンから天小パターンへの移行はしぜんな成りゆきであるといえよう²⁴⁾。ポスト名の符号化がここまですすめば、さらに合理的な数字におきかえようという発想が生まれるのも容易に理解される。

第2は、遊びの工夫である。子ども達は、天下町人ゲームを面白く遊ぶためにいろいろな工夫をこらし、ルールを改変している。紙数の都合もあり、ここでは「たんご」というミス・ルールについてのみ考察してみよう。

枚方市では、コート中央に直径70cm～80cmの円を描き、そこにボールを入れると、入れた

図4 ポスト名称によるパターン分布図（第1次調査）



者以下全員，あるいは入れた者だけアウトになって外に出るといふ特別に重いペナルティをもうけていることは先に述べた。このようなペナルティが考案された理由を考えると，その1つは，戦後の再現過程でドッジ・ボール用の大きなボールを使用するようになり，コートが広くなったことと関係があるようだ。広くなると，中央の隅の方へ軽く打たれた時には，ボールがはずみにくいので，レシーブが大へん難しくなる。そのようなずるいやり方を阻止する方法として，そこに円形を描くようになったと思われる。もう1つは，そういう重いペナルティをもうけてみると，それが意外に有効であることがわかった。というのは，ドッジボール用のボールは教室に備えつけられていたので，休憩時間にゲームをするのであるが，短い休憩時間では少人数しかコートに入ることはできない。順番を待っている間に始業のベルが鳴ることもある。しかし，一蓮托生アウトになるといふ罰則があると回転率がよく，休憩時間にも多くの者がゲームを楽しむことができるわけだ。こうして，「たんご」ルールは子ども達から大きな支持を受けることになったのであろう。「たんご」とはこの地方で「肥たご」のことを意味するのであるが，この命名は，

そこにボールを入れることは大へんな失敗であるという子どもらしい実感がこもっていておもしろい。

以上みてきたことから、天下町人ゲームが子どもたちに受け入れられていく過程で、彼らの感覚や遊びの条件に合致するようになしたで、名称やルールに変容がおこることがわかると思う。大人文化が新しく移入される時でも、受け入れる側の生活感覚や社会的条件に合うように変容されるのが常だが、子どもの遊び文化の場合にもそれは例外ではないのである³⁵⁾。

さて、ゲームの名称やルールは、遊びの中で次第に変化していくわけだが、一定期間をとってみた場合、その伝承過程の中でどのような変容がみられるだろうか。昭和56年から57年にかけて、枚方市における天下町人ゲームの第2次調査を実施し、第1次調査の時点から数えて13年間のパターンの変容について考察をおこなった。これは、すでに京都大学教育学部紀要第19巻（昭和58年3月）に掲載したので割愛することにした。

[3]子ども文化の消滅過程

京阪神で「ぶり」と呼ばれるヤンマ（トンボ）とりの遊びがある。ぶりは、遊びの名称であると同時に道具の名称でもあるのだが、これは右図のように長さ60cm～80cmのヌガ糸（他の糸でもよいが腰の強いものがよい）の両端に錘をつけただけの簡単なものである。ぶりをつくるには、5cm四方くらいの硫酸紙（騰写原紙やキャラメル紙でもよい）に、直径5mmくらいの小石（錘）と共に糸の端を包み込み、紙の端をよじって糸が抜けないようにする。錘には、小石のほか自転車のベアリング、釣りのしずなども使われた。

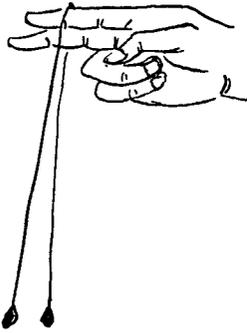
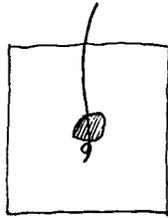
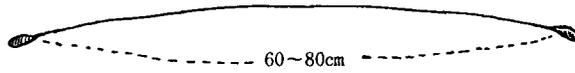
できあがったぶりを二つ折りにして、図のように利き手の指にかけ、他方の手は錘にそえるようにしながら、ヤンマの飛んでくる斜め上方にタイミングよく投げ上げる。餌と勘ちがいたヤンマがとびつくと、糸にからまり、きりぎり舞いをしながら落ちてくるという仕掛けである。この方法を使うのは夏の夕方、日の入りの頃である。海辺に近い界では、この頃になるとヤンマが大群をなして明るい西の空をめざして飛ぶ。子ども達は、その時を待ちかねたように、昼間つくっておいたぶりを持って勇躍出撃するのであった。ヤンマが、投げ上げた糸にからんで落ちてくる時、京都では「ジャキ、ジャキ、ジャキ……」とはやしたてたそうだが、まさにそういう感じであったろう。

このぶりは、京阪神の子ども達によく知られていた方法で、特に大阪では盛んであった。明治末から昭和（戦前）生まれの男性ならこれを知らぬ人はないといってよいくらいである。しかし、いつ頃始まったものなのか。なぜ「ぶり」と呼ぶのかまだ不明である。これまでの調査では、この遊びの経験の年長者は、明治28年生まれ杉山要助氏（大阪市天王寺区小宮町育ち）や明治37年生まれ劇作家長谷川幸延氏（大阪市北区曽根崎育ち）など。他方最年少者は、昭和24年生まれ古沢良二氏（大阪市住吉区墨江育ち）や昭和28年生まれ北沢雄一氏（大阪市阿倍野区長池育ち）などである。これからすると、ぶりは明治から昭和35年頃まで、夏の夕方遊びの世界に一瞬の光芒を放っていた子ども文化であったといえる。

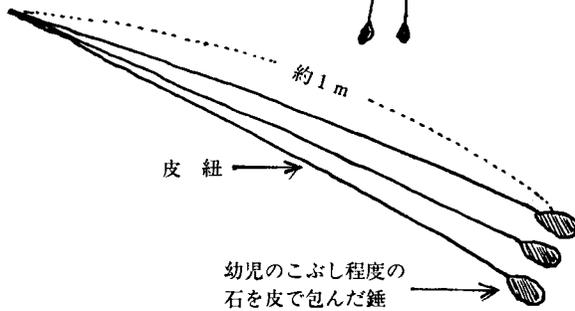
京阪神以外で、この遊びについての情報は、沖縄、宮崎県都井岬、高知県窪川、和歌山県高野口、東京、仙台などから散発的に得ているが、一般的な遊びという程ではなかったようだ。

ところで、ぶりによる捕獲法を考えてみると、網や箒でふせたり、モチ竿を使ったりするのと

ぶり



ポーラス



はかなり異質な方法である。子どもの伝承的な遊びの中には、大人の労働の様式や宗教的儀礼に起源をもつものがある。日本の狩猟伝承を調べてみたが、ぶりの起源と思われるような方法は見当たらない。

興味をひくのは、人類学者の A. モンテギューが紹介している狩猟道具としてのポーラである。これは、先の図に示したように、3つの錘りのそれぞれに皮紐をとりつけ、3本の紐の端を結び合わせる。狩人は、その結びだまのところをつかんで、頭の回りを振りまわし、手を離す。錘りはひろがり、標的（普通は大きな鳥）に当たると、それに巻きついて打ち落とす。このポーラは、中期旧石器時代の遺跡で発見されているものだが、今なお南アメリカの原住民やエスキモーの間に残っているとモンテギューは書いている²⁶⁾。

私が実物をみたのは、古代アンデスのチムー文化（AD, 1000~1500）の中にある投石器（図示したもの）である。また、アルゼンチンのパタゴニアに住む Tehuelche 族がグアナコ（ラマの類）

を捕えるための道具ポーラスである。ぶりは、原理的にはこれと同じだが、ポーラスは日本の狩猟道具にはない。

しかし、起源をそれ程詮索することはないのかも知れぬ。ある子どもが、ヤンマの群れ飛ぶ夕暮れ、たまたま糸の一端に小石を結びつけたのを持っていた。面白半分それを放り上げると、餌と勘違いしたヤンマがとびつき、糸にからんで落ちてきた。味をしめてくり返すうちに、仲間にひろがり、糸の両端に錘りをつけるように改良され、投げ方にも工夫がこらされていった……と考えられなくもないのである。このように、子どもの遊び文化というものは卑近なものでも、その起源や成立過程を実証するのはなかなか困難なことである。

ぶりの起源はともかく、消滅の時期はこれまでの調査によってはっきりしている。ぶりを最もおそくまで残していたのは大阪市の南部であるが、そこでも先にあげた古沢、北沢両氏より年少の経験者はいない。しかも北沢氏の場合は、年長の者がやっているのを見たことがあって、数人の遊び仲間とところみてみたという程度のものである。タコ糸に小石を結んで投げてみたがヤンマはとれなかったし、当時やっている者はいなかったと述べているので、もう本格的なぶりとは思われない。昭和24年生まれの子の古沢氏の経験をもって最後と考えると、ぶりの消滅は昭和35年頃といえよう。

ところで、昭和35年頃というのは、地域環境や生活様式の変化を背景に子ども達の遊びが変わり始め、ヤンマも子ども達の周辺から姿を消していった時期である。

日本の経済力が戦前並みに復興するのは昭和30年頃であるが、35年頃からは世界に比類を見ないといわれた程の高度経済成長の時代に入る。急激な産業化や都市化の進行は、ヤゴやその他の昆虫の生息地を狭め、子ども達の遊び場を狭めた。また、工場廃液による池や川の汚染、ホリドールなどの激農薬の使用などは、ヤゴのような水生昆虫やフナやメダカのような川魚、そして子ども達にとっては決定的な打撃であった。

一方、テレビを中心としたマスコミの発達、まんがや室内ゲームの増大、塾やおけいごなどの増加は子ども達を室内に閉じこめ、戸外遊びの時間を奪うことになった。それに加えて、子ども数の減少は、地域の仲間集団、特に縦のつながりをもった異年令集団の崩壊をうながし、子どもの世界に伝承されてきたさまざまな遊びを消滅させる方向にはたらいたのである。

言いかえると、昭和30年代における大人文化の激変は、子ども文化を決定的に衰退させる方向に作用した。その中で、ぶりの消滅は子ども文化崩壊の象徴的事件であったといえることができるであろう。

IV 子ども文化の機能

衣食住の生活行動を考えてみれば明らかのように、われわれは自分の何らかの欲求を満たすために行動をおこなっている。しかし、勝手気ままにおこなっているわけでもなければ、生物学的に決定された仕方によっているわけでもない。その社会の成員が一致して認めている一定の様式(行動型)、つまり文化にしたがっておこなっているのである。最初はその様式を学習しなければならなかったのだが、いったん身につけると、それらの様式はよりよく欲求を満たすための方法となる。そして、人々が文化にしたがって行動することは、その集団や社会をつくりだし、安定

化し、継続させていくための手段となる。集団生活をつづけていくことが、逆にまた、新たな文化を生み出すことになっていく。こうして、人は所属する集団や社会の中で生活すること、つまり文化にしたがって生きることによって社会化の過程を歩んでいく。個人の側からすれば、それをパーソナリティ形成というのである。

子ども文化と子どもの関係に目を移してみても、まったく同じことがいえる。子ども達が遊び文化をもつことが、彼らの生活や成長・発達にとってどういう意味があるのか、遊び欲求の充足の機能、集団の形成・維持の機能、パーソナリティ形成の機能の順に述べていこう。

[1]遊び欲求の充足機能

子ども達の遊びをみていると、ぶらぶらしていたり、偶発的に走り回ったり、何をつくるでもなく石や木をいじったりということもしているが、かなり早い時期から子どもの世界に伝えられている文化としての遊びを始める。例えば、ジャンケン、おにごっこ、かくれんぼ、なわとび、ままごと、人形ごっこ、わらべ歌、折紙などに始まり、成長と共に無数ともいえる程の遊び文化を身につけていくのである。

遊び文化というのは、ルールをもっていることが多いが、ルールがない場合でも、ままごとのように一定の遊び方、折紙や手づくり玩具のように一定のつくり方(手順)、つまりパターンをもっている。ルールやパターンがあるということが、偶発的な遊びに比べて遊びを長時間継続させ、仲間といっしょにいることの楽しさを増し、体を動かしたいとか、勝ち負けのスリルを味わいたいという欲求を満足させる。

また、場所や季節や時間の違いに応じた遊びの知恵や技術(遊び文化)を豊富にもっていることが重要である。すなわち、広い場所を使いこなす遊び方、狭い場所でも楽しめる遊び方、冬の寒さをはねのけて暖くなる遊び方、おもちゃがなければ、木や竹や草花でそれをつくり出す知恵、幼児が混じっている時の遊びのルールなどは、それぞれの状況に応じた熱中と満足を可能にするであろう。

いま、このような遊び文化がないと仮定したら、子ども達の遊びはどういうことになるであろうか。その都度、状況に応じて遊びをつくり出すということはまず不可能だ。したがって、多くの遊びは利那的となり、退屈な時間が多くなり、遊びの世界はまったく精彩のないものになるにちがいない。こう考えてみると、遊び文化は子ども達の遊び欲求を充足し、子どもの世界を豊かなものにする機能をもっていることがわかるのである。

ところが現在、大人達がテレビやラジオの番組、レコード、室内ゲーム、まんが、おもちゃ、遊具、スポーツ用具など、大量の遊び(大人文化)を与えるようになった。子ども達は、与えられるままに一応楽しんではいるのだが、それによって、永年子どもの世界に伝承されてきた遊び(子ども文化)が数多く崩壊、消滅していることは確かである。文化を喪失した子ども達は一層受身的にならざるを得ないし、創造的な活力も弱体化せざるを得ないであろう。

[2]集団の形成・維持の機能

(1)子ども文化は集団を形成し、維持する。

子ども集団の中には学級集団や子ども会のように大人に指導された集団もあるが、自発的な子

ども自身の集団という、それは遊び集団にはかならない。というのは、職業についているわけでもなければ、家族や地域の生活を維持しているわけでもない子ども達同士は、遊びがなければつき合いは生まれず、集団もつくりだすことができないからである。

子ども達が道路に群らっている、公園に集まっているというだけでは、それは群れであって集団ではない。ところが、その群れの間で一定のルールとパターンのある遊び、例えばおにごっこが始まったとしよう。そこには、たちまち集団が形成されることになる。というのは、おにごっこによって子ども達の間で共通の関心(目標)がもたれ、一定のルールのもとに(ある程度の規範)のもとに、相互に追いかけ合う(相互交渉)関係が生じるからである。その遊びが面白くて継続されればされる程、その集団の構成は強化され、集団は固められていくであろう。

大塩俊介氏は、集団の特徴として次の7つを挙げている。①ある程度共通な関心の対象(目標)をもち、②ある程度安定した、また持続的な対面的相互作用(face to face interaction)を示し、③その結果メンバー間に一定の役割分化にもとづく組織性がみられ、④メンバーは類似した集団活動に参加しており、⑤行動の標準的なパターンないし規範の作用が、メンバーの行動をある程度統制し、⑥同時にメンバーの間に一定のわれわれ感情(we-feeling)がもたれ、結局集団は、⑦明瞭な凝集性をもち、ある程度の封鎖的な単位としての性質を示す²⁷⁾。これは、かなり厳格な特徴づけであって、実際上はもっとルーズな集団もあると思われるが、遊び文化によってつくりだされた集団は、大方の場合これら7つの特徴を満たすものであろう。つまり、遊び文化は緊密(tight)な集団をつくりだすといえる。

また、先に子ども文化を定義した時、その特徴として分有と伝承ということを挙げたが、それはもともと集団メンバーの間に広く知られており、継続的に維持されている行動様式についているのである。しかも、遊び文化は長年月にわたる伝承の間に子ども達の感覚によって洗練され、子ども達にアピールする力をもっているのである。つまり、遊び文化は、本来的に集団の構成要件を内包し、永続的な性質をもち、子ども達の遊び心にアピールする力をもっている。そのことが、集団を形成し、維持していく機能を果すのである。

(2) 集団は遊び文化をつくる

遊び文化が集団を形成し、維持する機能について述べてきたが、逆に集団というものは、文化を生み出す機能をもっているといえる。というのは、集団の性質として私は、①共通の関心(目標)にもとづいて、②ある程度の規範のもとに、③相互に交渉する、という3つを挙げたいが、このような集団状況が継続されるならば、そのうち集団メンバーの間には、共通の習慣的行動、共通の知識や技術、共通の価値観が生みだされるであろう。そういう共通な部分、メンバーが分かちあつことのできる果実について文化という語が用いられているからである。

先に、FBI 対ガードマン遊びの成立過程について述べたが、あの集団メンバーのように、集団に対するかかわり(involve)が強ければ強い程、文化を生み出す力も強いといえよう。

集団と遊び文化について語る場合、見落とすことのできないのは異年令の遊び集団である。それは、近隣における年令の違う子ども達を包含したタテ型の遊び集団で、以前は都市・農村にかかわらず、子ども達の自発的な遊び集団として一般的にみられたものであった。異年令集団というのをもう少し正確に表現して、同級生同士のヨコの結びつきを持ちながら、タテにも結びついている集団といった方が誤解がないであろう。

ところで、昔は、地域の人々の移動も少なく、マスコミをはじめ商業主義的な刺激もほとんどなかったの、子ども達の遊びは、季節に合わせて毎年サイクル的にくり返されていた。したがって、いわゆるがき大将の年令になると、子ども達は遊びの名人も言える域に達するのであった。年長児の保持している遊びの知恵や技術は、同じ集団に属する年少児に伝達され、その子ども達が大きくなると、更にその下に入ってくる子ども達に伝達されていく。こうして、遊びの文化は近隣の遊び集団の中に連綿として伝承されていったのである。つまり、異年令集団は遊び文化の培養池であり、遊び文化を伝達する水路であったということができよう。

しかし、こういう近隣の遊び集団の状況は、高度経済成長期を経過する中で大きく変化した。最近の調査では、どれをみても、異年令の集団が消滅して、同級生集団になったことが指摘されている。私は経済成長が峠を越した昭和48年、大阪市の住宅地における小学4年生を中心に2年間(つまり彼らが5年生になるまで)、質問紙調査、観察調査、面接調査、ソシオメトリー調査を重ね、地域における遊び集団調査をおこなった。その結果は、その校区内で抽出できた緊密な結合関係をもった6集団の中5集団が同級生集団、1集団が同学年集団(同学年の他クラス生を含む)で、異年令集団はまったく抽出できなかった。この地域は昭和30年頃までは、街筋ごとに異年令の遊び集団がみられた所であったのにである²⁹⁾。

なぜこのような遊び集団の変化がおこってきたのか。第1の原因は、一家族当りの子ども数、つまりきょうだい数の減少である。昔は、きょうだいが多いために、上の子は弟や妹のお守り役を言いつけられたもので、皆が小さな子をひきつれてやってくるうちに、しぜんに年長児と年少児の間につながりができたのであった。今のように子どもが1人とか2人になってくると、一定範囲の近隣地域における子ども数は大幅に減少し、異年令間におけるつながりもむずかしくなるのである。

第2に、遊び場所の問題がある。都市化が急速に進行した結果、遊び場やあき地が消滅し、自動車の激増によって裏通りさえも安心して遊べなくなった。他方、公園や遊園地はいっこうに増えない。そういった状況のもとで、子ども達の遊び場所が大きく制限されるようになったし、昔はよくみられた子どものたまり場というの姿を消した。

第3に、それに加えて、遊びの時間、特に外遊びの時間がたいへん少なくなってきたことである。学校にいる時間も長くなったが、家に帰るとおけいごとや塾があり、テレビ視聴にも2～3時間ばかり費やしている。こうして、子ども達は、平日など、待ち合わせの間とか、塾から家に帰る間しか遊びの時間がとれなくなっている。遊び込める時間がなくては、緊密な集団など生まれる筈がないであろう。

第4に、子ども達の関心や興味が多様化し、遊びの好みが変わってきたこともひとつの原因にあげられよう。昔は、多少の年令差があっても、子ども達の興味や話題はあまり違わなかった。ところが、この頃の年長児は、ちびは幼稚だから遊んでも面白くないというし、一方、年少児の方でも大きい子とは遊びたくない拒否する傾向がある。このような文化的状況の変化も、年長児と年少児のコミュニケーションを難しくし、つながりを阻むことになっているといえよう。

ヨコ型の同級生集団になってくると、遊び文化を伝達・継承するための水路が切れるため、子ども達はお互い遊び文化を持たない者同士となる。たとえ、集団の中で新しい遊びが生まれたとしても、それを年少児(次の世代)に伝達していくことができない。こうして、遊び文化

を維持したり、伝承したりできないという事情が、集団を一層矮少化していくことになるのである。

[3] パーソナリティ形成の機能

以上述べてきたことからわかるように、子ども文化を豊かにもつことによって、子ども達はさまざまなタイプの遊びに熱中し、仲間とよく交わり、ものをつくり、自然に親しむことができる。そして、そういう遊び経験は、子ども達のパーソナリティ形成に大きな意味をもつにちがいない。子ども文化のパーソナリティ形成の機能として、次の5つをあげよう。

(1) 社会的能力（社会性）の発達

子ども文化、つまり文化として伝えられている遊びをみると、ルール、約束ごと、役割などがある。それらを守らなければ遊びは成立しないし、ゲームに負けることもある。したがって、守ろうとしない者は皆から非難されたり、遊びから排除されたりする。遊びたければ、守らなければならないという敷居を通過することによって、子ども達は、ルールや約束ごとを守り、割り当てられた役割や責任を果たすという態度を身につけていく。

また、遊ぶということは他人とつき合うことであり、組織的活動をすることである。それには、子ども達は自分の感情を抑えたり、他人の立場を考えたり、全体の中に自分を位置づけて行動したりしなければならないが、そういう経験を通して、人間関係の保ち方や調整のしかたを学習することとなる。

こうして、遊び文化は、ルールや約束ごとを守り、役割や責任を果たし、他人と人間関係をうまく調整・維持していくという社会生活を営む上で基本的に重要な能力を発達させる機能を果たす。

(2) 自立の能力（自立性）の発達

子ども達は、いろいろな遊び方を知っていることによって、大人の援助や指導を離れて、自分達自身の時間をもつことができる。それは同時に、その時間においては、大人の干渉や管理を排除しようということである。

子ども達は、遊び文化の中では、自分達の認めた約束ごとやルールにのっとって自ら決定し、行動し、結果を受けとる。彼らがそういう活動に熱中している時、大人達はあえて手を出したり、干渉したりはしない。しなくても、子ども達自身の遊びの世界が保てることを知っているからである。自我意識が強くなり、自分の欲求を持つようになると、秘密基地遊びのように、子ども達は意識的に大人の目を排するような遊びもするようになる。こうして、子ども達が遊びの文化を持つということは、自律と自治、そして自立へと発展する能力を身につける大事な契機となっているといえよう。そういう能力の育成は、意図的な教育の中でも重視されているが、その根幹は遊び文化の中にあることを知らねばならない。

(3) 知的能力（知性）の発達

遊び文化の中には、発達段階に則した無数ともいえることば遊びがあり、数を数えたり、量を比較したりということもある。そういう遊びの中に国語的、数学的学習の土台があることはいうまでもないことであろう。

手づくりの遊びや草花の遊びの中には、理科的な学習の土台がある。つまり、草花で舟や笛や風車をこしらえて遊ぶということは、意識せずとも草花の中にある性質を利用していることであ

る。また、動いたり飛んだりする遊び道具には力学的原理がこめられている。見よう見まねでつくり始め、くり返しくり返し満足のいくまで工夫をこらすということは、無意識のうちにもその原理を体得してしまうことである。

また、子ども達は、草花遊びをしたり、遊び道具を手づくりしたりする時、よりよいもの、よりよく機能するものをつくろうとして適切な素材を選ぶ。それは、対象物の形、大きさ、強さ、柔軟さ、色合いなどの性質を観察し、比較し、選びとるということが無意識のうちにやっていることである。

このことは、遊びの中に学びの過程があることを意味しているわけで、遊び文化が豊かであればある程、子ども達は、自分の周りの環境に対する観察力や理解力、そして表現力を確かにしていくのである。

(4)情緒的安定

遊びは楽しいものであり、自発的なものであり、自由なものである。先に述べたように、遊びの世界では自治性が保たれている故に、子ども達は大人の目を意識することもなければ、評価を案じて萎縮するということもない。こういった解放性は、子ども達に遊びへの熱中と自由な自己表現を可能にする。それと共に欲求不満や心理的抑圧を解消し、情緒を安定させるという点でも効果的である。

子ども達は、自然に触れる遊びに対して本能的な欲求をもっているようであるが、これは、人間が本来動物であり、したがって自然の一部であることによるものであろう。また、数百万年という気の遠くなるような年月、人間は自然に密着し、自然に適応して生きてきたために、自然との交渉は、本質的な欲求として人間性の中に刻印されているからであろう。遊び文化の中に豊かに包含されている自然の遊びを媒介にして、子ども達は、自然にふれ自然と交渉したいというその欲求を満足させる。そのことはまた、子ども達の情緒を安定させるという点でも大きな役割を果たすことになるにちがいない。

(5)身体的能力の発達

ここで身体的能力というのは、手足の巧緻性、運動能力、体力などすべてを総合したものである。

手づくりの玩具、草花の遊び、お手玉、おはじき、あやとり、折り紙、めんこ、ビー玉などの遊び文化は、しなやかで巧緻に動く手指や、両手のたくみな運動機能を養うであろう。また、運動的な遊び文化の中における、走る、跳ぶ、片足けんけんをする、体をぶっつけ合うといった活動要素は、反射神経や平衡感覚を発達させ、運動能力を培うであろう。そして、遊びは自発的で楽しいものであるが故に、つい夢中になって体力の限界まで走り回ったり、苦しさに耐えたりできるのだが、そういう頑張りの中でこそ体力は鍛えられていくといえる。

こう考えてみると、子どもの世界から遊び文化が消滅すれば、同時に体の能力を発達させる術もなくなるにちがいないのである²⁹⁾。

以上、社会的能力、自立の能力、知的能力、情緒的安定、身体的能力などの発達に関する子ども文化の機能について述べてきた。これらの諸能力はいずれも、人間として生き、社会生活を営んでいく上で不可欠に重要であることを考えると、子ども文化はまさにパーソナリティ形成の基本的機能を果たしているといえるのである。

V 子ども文化と教育

この論文のテーマは、子どもの世界に伝承されてきた遊びを文化としてとらえることである。文化として考察することによって、子どもの世界においても大人の世界同様の文化現象が存在することを実証し、さらに、子ども文化がもっている大きな形成力を明らかにしたのであった。くり返しふれたように、子ども文化は大人文化と共に古いといえるし、子どもは大人から文化を伝達され、意図的に教育されて文化的存在となるばかりではなく、自らの意志においても文化的存在となるといえるのである。次にこれまでの所論をふまえて、子ども文化と教育の関係について考えてみよう。

[1]教育という名の圧力

すでに述べてきたように、子ども文化は大人文化に包摂されており、大人文化の影響下にある。しかし、子ども文化の展開は、大人の目の届かない所や時間において活気づくという矛盾した性格をもっている。そのことは、熱気をはらんだ遊びがみられるのは、下町なら、家々に挟まれたたまり場や長屋の路地、農村なら、留守の百姓屋の前庭やお寺の境内のような場所だったことにも象徴されている。つまり、それらは、大人によって保護されているという安心感はあるが、大人の目は感じないという場所なのである。

大人の文化伝達の意志が働き、教育作用が加えられるようになると、子ども文化はしだいに生命力を弱め、豊かさを喪失していくようである。その1例として、幼稚園や保育所などの遊戯の中にとり入れられている「かごめ遊び」の場合について考えてみよう。

現在おこなわれているこの遊びは、次のような歌をうたいながら、輪になった子ども達が、目かくしをして坐っている子どもの周りをぐるぐると回る。

かごめかごめ
かごの中の鳥は
いついつ出やる
夜明けのぼんに
鶴と亀とつうべった
後の正面だあれ

歌い終ると同時に全員しゃがんで、真後ろにいる子どもの名前を当てさせる。当たると交代するが、当たらなければ再度くり返すことになる。

小高吉三郎氏によると、このわらべ歌は江戸時代からすでに歌われていたが、遊び方は少々違う。それは、2人向かい合って両手をとり、その中に1人の子どもを入れて、手を交互に上下させながら先の歌をうたう。終ると同時に片方の手を高く上げると、中にいた子どもがとび出し、他の子どもも代って中に入るといったものであった³⁰⁾。

現在のかごめ遊びの方式で遊ぶ時に歌ったのは、それと違って次のような歌であった。

まわりまわりの小こぼとけ仏は
なぜせいがひくい
親の日にとと喰て
それでせいが低い

それが終わると、小仏さんは目かくしのまま、「線香、抹香、花まっこう、櫛の花でをさまった」と歌いながら、周りの子ども達の頭を順に指で数えていき、最後のことばの当たった子どもが次の小仏さんになる。酒井欣氏によると、これも江戸時代からすでにあった³¹⁾。

明治34年に発行された『日本全国児童遊戯集』（博文館）を調べてみると、明治の末期「かごめ系」の遊びがおこなわれていたのは東京を含めて2地方のみで、他の地方ではほとんど「小仏系」の遊びであったことがわかる³²⁾。

私の調査によれば、明治後期から大正にかけて歌われていた「小仏系」の歌は、大阪周辺でもさまざまなバリエーションがあった。

- 大阪市船場 中の中のこぼんさん なんで背が低い 親のエビ食って そんで背が低い 立ってみよ座ってみよ 後に誰がいる
- 豊中市 中の中の小仏さん なんで背が低い 親のるすの間にエビ食うて 魚食うて そんで背が低い
- 高槻市 中の中のこぼうさんは なぜ背が低い 高なってみしょうか 低なってみしょうか 後の正面だあれ
- 富田林市 中の中のこぼんさん なんでれ背が低い 親の年忌にエビ食うて タコ食うて そいでに背が低い 立ってみよ 座ってみよ 後に誰がいる
- 堺市北野田 中の中のとーろんさん なんでそんなに 背が低い 親のエビ食って そんで背が低い 立ってみよ座ってみよ 後に誰がいる

これは、大阪市周辺といってもごく一部にすぎないが、それでもこれだけの相違と豊かさがある。もう少し採集の節目を広げれば、驚くべきバリエーションが出てくるにちがいないのである。

ところが、幼児教育が普及していく中で、「小仏系」の遊びはしだいに捨消されていき、今ではどこに行っても「かごめ系」の歌しか聞くことはできない。これは、あれ程多様で豊かであった子ども文化の画一化であり、貧弱化であるというほかはない。もっともそれは、幼児教育のせいばかりではないだろうが、大人の教育意識や意図的な教育制度が子ども文化に与える影響の側面を如実に示している例といえよう。

これと関連していつも気になるのは、次のような問題である。被教育経験の少ない子ども達が、往々にして大人を驚嘆させるような表現をし、大人の真似できないような絵を描き、迫力のある造形をすることがある。これは子ども個有のみずみずしい感性にもとづくものであり、そこにこそ子ども文化創造の源泉の1つがあると私は思う。ところが、学校教育を受けるにしたがって表現は月並みとなり、絵や造形はおざなりなものとなり、迫力を失っていく。教育の逆機能（dis-function）というほかはない。

誤解のないようにつけ加えると、私は学校教育を否定しているわけではない。文化の蓄積量が増大し、質的に高度化すればする程、子ども達に対する意図的な文化伝達や制度的な教育は必要度を増してくるであろう。しかし、教育には被教育者を統制し、自由な可能性を奪い去る側面があることも忘れてはなるまい。教育が画一化し、ある方向づけが強制的になればなる程、負の側面は強くなる。現在の子どもの文化の崩壊・消滅の背景には、現代文明の全体的状況があるのだが、まちがいに教育も大きく加担している。教育が子ども文化をどのようにみ、どのように位置づけるか、これらの教育における重要な問題の一つにちがいないと私は思う。

〔2〕学ぶ文化と教える文化

文化伝達のモメントは、「学ぼうという構え」と「教えようという構え」である。この2つモメントを組み合わせて、3つの文化伝達のパターンを考えてみるができる。

第1は、「学ぶ構え」は大きい、「教える構え」は小さいというパターン。教えようとはしなくても、学ぼうとする意欲が強ければ文化は伝達されていく。次に、2つのモメントがほどほどにからみ合っているパターン。この場合、文化はかなり効率的に伝達されていく。第3に、「学ぶ構え」は小さい、「教える構え」が大きいというパターン。この場合、教える努力の割に文化伝達の効率はいくつか悪い。

この3つのパターンに当てはめて考えてみると、子ども文化の伝達は第1のパターンである。遊びの知恵や技術を保持している年長者やがき大将は、それを年少者に教えようという気持はほとんどもっていない。いっしょに遊んだり、手下の者をしごいたりすることが楽しいのである。他方、年少者は積極的に見よう見まねでついていき、追いつこうとする。知恵や技術を習得し、高めていくことが楽しいからである。

学校教育における文化伝達は、これと反対に第3のパターンである。社会が発展し、次代に伝達すべき知識や技術の蓄積が大量化し、内容が高度化し、新陳代謝が激しくなると文化伝達の専門機関が必要となる。次代に対する教育意志は強くなって、さまざまな機関が整えられていき、制度的な強制は強くなっていくのであるが、反面学ぼうとする意欲は大きくならない。

第2のパターンに入るのは、昔の親子間あるいは従弟制度における文化伝達である。現在の親は文化伝達の機能を放棄して（放棄させざるを得なくて）、専門機関に子どもを委託してしまったが、農耕社会の段階ではそうではなかった。農業にしる、漁業にしる、手工業にしる、親や親方は、まず労働力として子どもや従弟を使う。相方として使えるためには知識や技術を伝達する必要もあったので、意図的にそれをするものもあるが、学校教師のような懇切丁寧なやり方ではなかった。技術を師匠から盗みとるといふことばがあることからわかるように、ここにおける文化伝達には学ぶ側の意欲や態度も大きくかかわっている。

この3つの文化伝達のパターンは、社会の発達段階に当てはめて考えることもできる。狩猟採集段階の社会では第1のパターンがみられるし³⁹⁾、農耕社会では第2のパターンが一般的である。現代の工業化社会では第3のパターンが卓越している。また、この3つのパターンは、個人の発達過程に照らしてみてもそれぞれ必要であり、且つ効果的な段階があると私は思う。

そこで、現代の子ども達に目を移した場合、制度的な教育の必要性は否定できないのだが、第3の文化伝達のパターンがあまりにも強大化し、第1や第2のパターンが弱体化しすぎているようだ。幼児期から始まる各種の学校教育制度はもちろん、塾やおけいごとの教育、子どものための社会教育や福祉、各種児童文化など、教えようという構えは過剰、過熱気味である。子ども達が主体的に楽しんでいるようにみえるテレビ番組、まんが雑誌、レコード、ゲーム、玩具、ファッション商品といった娯楽の領域でも、実は大人からの強制が強い。

このような現代の文化伝達のパターンの中では、子ども達は「学ぼう」というより、「教えられよう」とか「与えられよう」とする意識や構えが強くなってくる。それはまだしも、今では、大人の教えようという構えのあまりの強さに対して、拒否、反抗、逃避をあらわし始めた徴候がある。無気力、無感動、無関心、登校拒否、非行、親や教師に対する暴力、薬物耽溺といった青

少年問題の増加にそれは示されているよう。

こう考えてみると、学ぼうという構えをモメントとする文化伝達のパターン、つまり子ども文化が子どもの学習や教育にもっている意味は大きい。教える文化が一層卓越する時代に、学ぶ文化をどう対置していくか、きわめて重要な問題であるといえよう。

[3]教育観の変革

現在一般的に認められている教育観は、大人達がこれまで蓄積してきた文化を子ども達に伝達し、能力を開発し、次代の担い手を育成していかなければならないというものであろう。したがって、これに対応する児童観は次のようになる。子どもは可能性を秘めてはいるが未成熟で、弱い存在である。それ故、子ども達を保護し、福祉を増進していかなければならない。

この教育観や児童観は、現在の高度工業社会に見合ったものである。というのは、現代社会では、子どもは労働の役には立たない未熟な存在である。しかし、やがて子ども達が担わなければならない将来の社会では、知識は大量に蓄積されており、高度であり、しかも新陳代謝は早い。そのため子ども達を大切に保護し、十分な教育を図っていかなければならないからである。このことは間違いではなからう。

しかし考えてみると、高度工業社会というのは、上に述べた性質のほかに、国内競争も国際競争もきわめて激しい社会である。そういう社会的文脈の中にこの教育観を置いてみると、教えようという大人の意志は強まりこそすれ、弱まることはないであろう。能力主義、能率主義の教育は一層拍車がかかるにちがいない。そして、現在にもまして、多様で強制的な教育制度が考え出されていきそうである。そうなれば、子ども達はますます、生きる喜び、新鮮な感性、学ぼうとする意志を奪われ、活力を喪失するに至るであろう。

この度着手されようとしている教育改革のねらいは、「21世紀に向けて、わが国が創造的で活力ある社会を築いていく」ことにあるようだが、これまでの児童観・教育観に立つかぎり、それはまず無理ではなからうか。それを求めるのであれば、これまでの児童観にとどまらず、子ども達は文化の創造者であることを認めねばならない。未来においてそうなのではなくて、これまで豊かな文化を創造し、そのことによって自らの世界をつくりあげてきたことを評価しなければならない。そして、その文化の中で生きることこそ創造力を育てる根底だということを知らなければならぬ。

そして、文化を伝達し、能力を開発し、次代の担い手を育成するという教育観（これも一つの原理であることは間違いがない）にならべて、もう一つの原理を対置しなければならない。教育は子ども文化を統制し、画一化し、衰弱させる側面をもっていること、したがって、教育の目が離された時に子ども文化は生き生きと活性化することを認めなければならない。これは、第一の原理に対するアンチテーゼである。

一見矛盾するようだが、両立させうるものだと私は思う。それには、アンチテーゼをもう一つの原理とする複眼的教育観に立つことである。それなしには、21世紀に向けて、子ども達の創造力も、活力も、そして幸福もあり得ないだろう。考えてみれば、高度工業社会という条件の中では、複眼的児童観に立っても状況はなお困難である。しかし、その指摘はしておかなければならないのである。

註

- 1) 藤本浩之輔, 「子ども文化論」。『子どもの世界』(宇野, 片岡, 藤本共著) 所収, 三一書房, 1966, 173~192頁。
- 2) 石田英一郎, 『増訂文化人類学序説』時潮社, 昭和41年, 22~23頁。
- 3) A. L. Kroeber and Clyde Kluckhohn, Culture—a critical review of concepts and definitions, Vintage Books, 1963。
- 4) Ralph Linton, The Cultural Background of Personality, Appleton-Century-Crofts, 1945, p.32 : 清水・犬養共訳, 『文化人類学入門』東京創元社, p.50。
- 5) Ibid., p.32~37 : 前掲訳書, 50~57頁。
- 6) Ibid., p.30 : 前掲訳書, 47頁。
- 7) Ibid., p.37 : 前掲訳書, 55頁。
- 8) R. Linton も1936年に著した『The Study of Man』の中ではこの立場をとっている。また, 姫岡勤氏はこの立場を主張している。姫岡勤『文化人類学』ミネルヴァ書房, 1967, 51頁及び72~73頁参照。
- 9) Ralph Linton, Ibid., p.43~47 : 前掲訳書, 61~66頁。
- 10) Ibid., p.38 : 前掲訳書, 56頁。
- 11) 城戸幡太郎, 「児童文化政策」。雑誌『教育』所収, 岩波書店, 昭和14年5月号。平沢薫, 「新児童文化の諸問題」。巽聖歌編『新児童文化』第2冊所収, 有光社, 昭和16年, 187頁。
- 12) 滑川道雄, 「児童文化と国語教育」。国語教育学会編『児童文化論』所収, 岩波書店, 昭和16年, 112~115頁。
- 13) 波多野完治, 「児童文化の理念と体制」。国語教育学会編『児童文化』所収, 岩波書店, 昭和16年, 34~52頁。周郷博氏は, 児童文化の規定についてはふれていないので明確ではないが, 叙述内容からすると波多野氏と同じ考え方だと思われる。周郷博, 「児童文化の領域について」。巽聖歌編『新児童文化』第2冊所収, 有光社, 昭和16年, 70頁参照。
- 14) 柳田国男, 「こども風土記」。昭和16年4月~6月(朝日新聞連載)。『定本柳田国男集』第21巻所収, 筑摩書房, 昭和37年, 61頁。
- 15) 菅忠道, 「児童文化」。日本教育社会学会編『教育社会学辞典』東洋館出版社, 昭和42年。
- 16) 例えば, 原, 中川, 赤座, 中地共著『児童文化概論』建帛社, 昭和50年参照。
- 17) 例えば, 古田足日「児童文化とは何か」。雑誌『教育科学』連載, 昭和54年4月号~昭和55年3月号参照。
- 18) 本田和子, 『児童文化論』光生館, 昭和48年, 76頁。
- 19) 複数の文化要素(文化特性)が有機的に結合して, より大きな機能的システムをなしているものをいう。教科書, 教材, 教具, 副読本, 教室, 学校行事, 規則などを文化要素とするなら, 学校は文化複合(Culture Complex)である。
- 20) 集った子ども達が輪になり, 1人が, い, ろ, は, に, は……と教え, 「ぬ」に当たった者と「た」に当たった者を省いていき, 「ぬ」に当たった盗人組と「た」に当たった「探偵組」に分かれる。逃げかくれた「盗人組」を「探偵組」が追いかけて, つかまえるゲーム。
- 21) 藤本浩之輔, 「遊び文化の成立過程について」。大阪市立大学文学部紀要『人文研究』第20巻第4分冊, 昭和43年。
- 22) 鳴海正泰, 『テニス明治誌』。中央公論社(新書), 昭和55年, 92頁。
- 23) この1校区は生駒山地の中に入る氷室校区で, ポスト名称からすると「天小パターン」であるが, ゲーム名称は隣接の菅原校区(数字パターン)のものを採用している。氷室校区は山の中の袋小路のような地域で, 文化の contamination の現象がおこっているのである。
- 24) 「天下」「大名」「武士」「町人」という封建的名称に対し, 教師が「天」「大」「中」「小」という名称を支持したという要因も考えられる。
- 25) 藤本浩之輔, 「こども文化の伝播と変容(1)―天下町人考―」。大阪市立大学文学部紀要『人文研究』第21巻第1分冊, 昭和44年。
- 26) A. モンテギュー, 『人類の百万年』社会思想社(現代教養文庫), 昭和43年, 114頁。
- 27) 大塩俊介, 「集団の意味とその構造概念」。『講座社会学第2巻』所収, 東京大学出版会, 1958, 114頁。
- 28) 藤本浩之輔, 『子どもの遊びを見直そう』第三文明社, 昭和54年, 163~188頁。

藤本：子ども文化論序説

- 29) 前掲書, 11～22頁。
- 30) 小高吉三郎, 『日本の遊戯』(復刻版・拓石堂) 昭和18年, 110頁。
- 31) 酒井欣, 『日本遊戯史』(復刻版・拓石堂) 昭和8年, 887～888頁。
- 32) 大田才次郎編, 『日本児童遊戯集』(復刻版・東洋文庫), 平凡社, 参照。
- 33) 原ひろ子, 『子どもの文化人類学』晶文社, 1979, 参照。

(本学部助教授)