

昭和初期郷土教育における民俗伝統への接近

——宮本常一の教育実践を中心にして——

学校教育開発学コース 小 国 喜 弘

Teaching the Folk Tradition in 1930's:

Tsuneichi Miyamoto and His Practice

Yoshihiro KOKUNI

This paper discusses about the folk tradition in local community studies ('Kyodo kyouiku') in 1930's, by focusing on the teaching of Tsuneichi Miyamoto.

Tsuneichi Miyamoto, one of the outstanding folklorists (1907-1981), was a primary school teacher in Osaka in 1930's. It was characteristic that his emphasis of teaching consisted in the reproduction of collective mentality of villagers by taking through record on the folk tradition.

This paper reveals the following two points.

(1) In Miyamoto's practice, learning was compared to journey ('tabi') in pre-modern society. In other words, learning was to get a viewpoint of dissimulating their own collective mentality, and to assimilate it again.

(2) He encouraged children to refine sensitivity of children, by believing what they see and by creating an image for future society based on folk tradition in village. As a result, their learning obtain a possibility of gaining the opposite view to the leading statements such as 'agriculture-first' principle ('Nouhon shugi')

目 次

はじめに

第一節 「感情的紐帯」喪失によってもたらされた村の問題の構造

第二節 「感情的紐帯」再生に向けての学習の構造と教師の役割

(1) 文集『とろし』の構成とそこに見られる学習の特徴

(2) 「旅」としての学習・「世間師」としての教師

第三節 民俗伝統への接近にはらまれた困難

おわりに

はじめに

本研究は、昭和初期郷土教育における民俗伝統¹⁾への接近を、宮本常一の小学校での実践に即して明らかにすることを目指している。

「旅行した日数は四〇〇〇日、通過した村や町は三〇〇〇、足を留めて話を聞いた箇所は八〇〇、泊めてもらった民家は一〇〇〇軒」。これが宮本の旅の履歴である²⁾。全国を旅して歩き、日本の民衆史研究の礎を築いた宮本常一は³⁾、1927年から39年にかけて、大阪府下の小学校で訓導を勤めている。

宮本にとっての民俗採集の旅は、未知なるものとの出会いを通し、常に「故里」の原体験へと繰り返し回帰していくものだった⁴⁾。彼にとって、いわば心象風景と化した「故里」は、村人の「感情的紐帯」によって象徴的に結ばれた共同社会であったといえる。そのような社会の在り方と対比した時、教師として赴任した村の人々は、「感情的紐帯」を失うことによって、村人に共有される幸福の規範や、都市の文化に対抗し得る自律的な判断の基準を喪失してしまっているように宮本には感じられたのである。

宮本によれば、このような状況に村が陥った原因の一端は、伝統的な「家郷の躰」などの民俗伝統を「旧弊野

卑」なものとして排除してきた学校教育にあったのであり、ここに宮本の教育実践上の課題が成立することになった。すなわち、子どもを民俗伝統に意識的に接近させることにより、村人の「感情的紐帯」の再生を目指すことが課題となったのだ。

以下に見るように、民俗伝統への意識的接近を目指した、宮本の実践における子どもの学習は、「家郷の躰」における旅に喩えられるべき機能を持っており、そのことは、子どもの学習と学習によって得られる社会の認識自体を変化させている。

伝統的社会において旅は、日常的な場面で無意識の内に身につけた村人としての規範的知識を、旅先の多様な現実に触れて異化し、規範的知識を自覚的に認識し得る自己へ立ち戻ろうとする営みであった。宮本の実践において子どもが村の外に出ることはなかったものの、民俗伝統を徹底的に文字化するという試みを通じて、子ども達は家毎の民俗伝統の相違に触れて自らの家の伝統を異化し、伝統の背後に潜む規範的知識を自覚的に認識し得る自己へと変わろうとしたのである。また、伝統的社会において「世間師」と呼ばれる奔放な旅人が村人の悩みを癒し、「世間」に通曉した眼から村人の悩みに新たな解決の視点を与えたように、教師は、民俗伝統という「世間」に通じた眼から、村の抱えている問題を「感情的紐帯」の再生という課題へと構成し、それへの解決の視点を子どもに与える役割へと変貌を遂げたのであった。

宮本の旅が、村人としての紐帯に根ざした自己の感覚と自らが実際に見たもののみを信じようとする態度に貫かれたように、子どもの学びにおいても自己の感覚と見たもののみを信じ、自己の感覚に即さぬもの、実際に見していないものに対して違和感を表明することが促されていた。それによって、可能性の段階に止まったとはいえ、子ども達の獲得する社会の認識は、例えば当時支配的になりつつあった農本主義的な言説に対抗し得る可能性を秘めることとなったのである。

これまで宮本常一の実践を検討したものとしては、中内敏夫「生活綴方運動にたいする日本民俗学の関与の諸類型(1)」⁵⁾がある。中内は宮本の実践における民俗学的な社会認識については触れていないが、宮本と綴方教師との関わりを明らかにし、両者の共通性を、学校教育と村の生活との乖離を問題にし、「村の子どもの生」に改めて焦点を当てようとした点に見出している。

そこで本研究では、伝統的社会における旅や世間師との対比において宮本の実践における子どもの学びや教師の機能を明らかにすることを第一の課題(第二節)とし、さらに学習を通して獲得された社会の認識を、農本主義

的な社会像との緊張関係において明らかにすることを第二の課題(第三節)としたい。そしてそれらの検討の前提として、宮本が、赴任していた村に見出した問題の構造を第一節で明らかにしておこう。

第一節 「感情的紐帯」喪失によってもたらされた村の問題の構造

宮本の主張を整理すれば、「感情的紐帯」の喪失は次の二点において村人の生を危機に陥れていた。第一に、「感情的紐帯」の喪失は、幸福に関する共同的規範を喪失させ、幸福感情を限りなく個人化していった。

1936年発表の『慣行自治と教育』において宮本は、前近代における「村に於ては幸福も不幸も一個人の独占すべきものではなかった」ことを哀惜と共に描き出した⁶⁾。同様の指摘は後に『家郷の訓』でより詳しく展開されている。すなわち、かつて「感情的紐帯」の「修得」によって実現されていたのは、「単に産を成し名を成すことではなく」、「祖先の祭祀をあつくし、祖先の意志を帯し、村民一同が同様の生活と感情に生きて、孤独を感じない」という、幸福に関する社会的で共同的な規範の獲得であったのである⁷⁾。

宮本は、このような幸福に関する規範が明治以降失われ、かつて村人に共有された幸福感情が個別化していったことに村人の精神的不幸の源泉を見出し、その責任の一端を学校教育に求めようとしたのだ。

習つてゐる事柄が現今村の持つて居る多くの悩みを如何にとくべきかの答へではなく、所謂出世する為のものであった。従つて群をぬく者は幸福であつたらうが、之を望んで得られない者に対しては大いなる侮辱であり惨酷なる仕打であつた⁸⁾。

幸福感情は「群をぬく者」に独占され、その他大多数の「望んで得られない者」から幸福感が剥奪されたことを宮本は嘆いている。そして「幸福の基準」を変化させた原因の一端を「少数の指導者を養成する様な秀才教育になつて行つた」学校教育に求めたのだ。

第二に、宮本にとって「感情的紐帯」の喪失は村人の自律的な判断の規範の喪失を意味し、以下に見るような経済的・精神的危機に村人を陥れていた。すなわち宮本によれば、「日本人を以て一概に付和雷同性が強いなどと申さるゝは我々の側から見ると不服であり」、「村里が強力なる組織の下にあつた日はむしろその反対」、つまり「道芝の根強さに生き続けた」というのである⁹⁾。

にもかかわらず、近代以降、村人に固有な判断の原理を喪失する過程で「道芝の根強さ」を失って「不和雷同的」となり、さらに「収入の道」の欠如にもかかわらず、都市の「消費者の生活」を「良風と心得て学ばせられる」中で、農村に貨幣経済が浸透してより貧窮化したことを宮本は問題視した。さらに自律的な判断の規範の喪失は「田舎は馬鹿くさ」という都市への劣等意識を顕在化させ、精神的な自信の喪失をもたらすことになったという。これらもすべて、学校教育にその責任の一端があると宮本には感じられたのだ¹⁰⁾。

第二節 「感情的紐帯」再生に向けての学習の構造と教師の役割

宮本にとり、実践の最終的な課題は、村人にとっての幸福や判断の自律的な基準としての「感情的紐帯」を、時代に即したのものとして再生することにあった。その為に宮本は、従来の学校での子どもの学習や、そこにおける教師の役割を自ら革新する必要に迫られていた。そこで本節では、彼が1937年に子ども達に編集させた卒業文集『とろし』を手がかりとして、宮本が「感情的紐帯」再生に向けて組織した学習の構造を明らかにしてみよう。

(1) 文集『とろし』の構成とそこに見られる学習の特徴

ここで取り上げる文集『とろし』は、1936年度に大阪府泉北郡取石小学校の6年生を担当した宮本が、1年間かけて子ども達に記録させた村の生活誌を、卒業記念文集として一冊にまとめたものであり、同書は宮本の実践をうかがわせる唯一のまとまった資料として『宮本常一著作集別集1』に収録されている。

同書の最大の魅力は、子ども達が自らの村の民俗伝統を、次の三つの学習を通じて徹底的に文字化しようとしている点にある¹¹⁾。具体的には多くの昔話の採話（「昔話と伝説」）、広範な民俗採集（「村のしらべ」）、生活の多方面にわたる綴り方（「我等の生活」）によって村の民俗伝統の文字化が目指された（括弧内は章タイトル）。以下、「感情的紐帯」の再生という課題に照らして、これらの学習の記録を概観したい。

(1) 昔話の採話。「昔話と伝説」では、子ども達が採話した全48話の昔話や伝説が収録されている。宮本が「感情的紐帯」の再生にあたって最も可能性が見出していたのが、この昔話の採話であったのではなかろうか。それは、「父母、故老」から子どもが聞き取った昔話を、宮本が「修身」の授業に用いた点からもうかがえよう。修身の

授業で、宮本は昔話を素材として、「この村を如何に成長させるか、その為に我々はどんな心を持たねばならぬか」という、子どもが持つべき倫理的規範を説こうとしたのだ¹²⁾。

宮本は、「紐帯」の核に、宗教的規範を据えることは「信仰喪失の歴史」を持つ人間にとってもはや不可能でありながら¹³⁾、なおかつ人々に対して超越的な規範的知識が求められるべきだと考えていた。そして宮本は、昔話こそが、その規範的知識の核を担い得る可能性があることを自らの生育体験から直観していたように思われる。

「祖父が立派な伝承型の人」で「かういふ祖父を持った私は昔話を誰よりもよく聞かされて成長した」¹⁴⁾ 宮本は、伝統的な郷党社会において、村人が昔話を通して村の規範的知識を内面化していったことを誰よりも自らの体験において知っていたのだ。例えば、1958年執筆の「生活規範としての民話」では、昔話が規範を内面化させる象徴的機能を持つことに次のように注目している。すなわち昔話の「中に含まれている要素は人間としての考え方・見方・行い方に関した」「生活規範」であり、それが「フィクションとして語られ」ることによって、村人が「感覚的にそういうもの（生活規範：引用者注）を身につけた」というのである¹⁵⁾。

宮本が実践当時、どこまで自覚的であったか資料的には確かめられぬが、後の宮本の研究成果に照らせば、昔話のさらなる利点は、話の内容が固定されず、「時代に応じて再生して行く力も持っている」ことであった¹⁶⁾。つまり、昔話の内容を革新することを通して、新たな時代に応じた規範を再生させる可能性を昔話は持っていたのである。例えば、子ども達が採集した昔話の中にも、新たな時代に対応した物語を見出すことが可能である。

くわんくわん

石田 綾子

ばあさんが寺へまんぢうを持って来たのを、和尚の留守に小僧がたべて、飴を仏様の口のあたりにぬって置き、和尚がかへると、仏様が饅頭を食べたと言ひ、仏様を叩くとくわんくわんと鳴ったといふ話。（梗概）¹⁷⁾

この昔話において、既に仏は、人間に対して仏罰を与えるような霊力を喪失している。むしろ仏は、ユーモラスで人間的な存在として描かれている。人類の歴史が「信仰喪失の歴史」だとすれば、「信仰喪失」の時代にふさわしい、新たな昔話の生成が、ここに確認されるといえるのではないだろうか。

(2) 村の民俗採集。「村のしらべ」では、「神様のおきらひになるもの」「狐や狸に化かされた話」「女の仕事」「家の間取」など全74項目にわたる広範な民俗が取り上げられ調査されている。この民俗採集の特徴は二つ指摘されよう。第一は、調査が概括的な点である。当時宮本は、長野県の小学教師竹内利美の実践記録「村のしらべ」を高く評価しており¹⁹⁾、この民俗採集は竹内の実践に触発されてのものと思われる。竹内が子どもに行かせた調査に比べると、宮本のそれは広範な民俗が調査の対象とされている。その反面、竹内の実践が一つの民俗事象を1～2ヶ月かけて数十の質問項目を設けて徹底的に調査しているのに対し、宮本のそれは一つの民俗事象を一つの質問事項で調査しており、より概括的である。例えば、「神様のおきらひになるもの」には、次のような伝承が報告されている。

1 しきび 2 まさき 3 にく 4 荒神様といふ神様は刃物を見せると気があらくなくなると言ってきらひます

第二に宮本の調査で特徴的なのは、全74の調査項目のうち、例えば「一 きらはれる植物動物」「一六 夢のしらせ」「二〇 親類同士でまつる神」など最初の20項目は必ずしも信仰意識そのものではなくても、それに密接に関連する、禁忌・予兆などの超越的な知識に関わっている点である。これは、宮本が超越的な知識を基盤として、「感情的紐帯」を再生しようとしたことをうかがわせている。

(3) 随意選題の綴り方。『とろし』には、「我等の生活」と題して随意選題²⁰⁾による綴り方が全部で83編収録されている。「机運び」「落成式」など学校生活に関するもの、「ひばり」「めじろ」など自然に関するもの、「たこあげ」「猿まはし」など伝統行事に関するものなど、題材は多岐にわたる。綴り方において目指されたのは、「こまか」な「物の見方」を養うことと共に、通俗道徳を主体化することにあった。通俗道徳の主体化は、次のような子どもの綴り方と宮本の評言の中に確認される。

麦 ま き 北 口 良 貞

僕の家はうすひきをする前に麦まきをしました。僕とこの家とおぢさんの家とで今年は麦は二段半ほどしかつくなってゐない。豆は一段六畝ほどであるがよく出来てゐる。今年はおえをおくのに僕は行かなかったからわからないがいつものおえと一しよであらう。麦も

大分大きくなった。もうぢかてうちも来るだらう。その時にはおぢさんはゐなくても一心にしてよい麦をつくらうと思ふ²⁰⁾。

この綴り方に対して宮本は、「北口君」が「実によくはたらく」こと、「心のやさしい人」であることを褒めている。また、他の子どもの綴り方への評言にも、「みんなやさしい心をもってゐる。みんなまじめな心をもってゐる。この心を大事に育て、行くことであらう」とのべ、「やさしい心」「まじめな心」を子ども達が持っていることを自覚させ、それを積極的に育もうとしたように思える。「よくはたらく」ことや、「やさしい心」「まじめな心」の強調は、まさに安丸良夫が日本の近代化を支えた民衆思想として着目する、勤勉・儉約・孝行などを旨とする「通俗道徳」²¹⁾につながるものといえるのではないか。宮本は、綴り方を通して、安丸のいう「通俗道徳」を共通の規範として複権させ、それによって利己的な意識を抑制しようと考えたように思われるのだ。

(2) 「旅」としての学習・「世間師」としての教師

宮本が、従来の学校教育が「家郷の躰」と断絶していた点を問題としていた点からすれば、上記のような多様な活動は、「家郷の躰」の機能を学校教育に取り込もうとするものだったと見なすことが出来る。そこで、上記のような活動によって成立していた学習の構造とそこにおける教師の役割を、郷党社会における「家郷の躰」との対比において特徴づけてみよう。

昔話採録、民俗採集、綴り方などの多様な活動の組織における宮本の意図は、かつて前近代社会において「旅」が担っていた教育の機能を学校教育の中に取り込もうとすることにあり、さらにそこにおける教師の役割は郷党社会における「世間師(しょけんし)」の役割に近似したものであった。

宮本の論を整理すれば、前近代社会において旅は、(1) 村人としての「感情的紐帯」を再帰的に発見し直すこと、(2) 道徳的に成熟することの二点において、「家郷の躰」の完成のために必要な学習過程であった。前者の点に関し、宮本は次のように言う。

村を知るためにはその村に生まれ、父母に育てられ、郷党同僚に学んで村の性格を身につけるとともに、旅をして世間を見、自らの故郷を振りかえってみることが大切であった²²⁾。

旅の道中で多様な村に触れることを通して、それまで

自明なものとして無意識の内に身につけていた自らの「村の性格」を非自明なるものとして改めて発見し、その「性格」を自覚することが、「村の伝統や気風というものが本当に身についてくる」ために必要不可欠な学習過程と見なされていたと宮本はいう。

さらに、「日本人の旅は、事務的なものや出稼ぎをのぞいては世間をまなび、人生をまなぶために存在していたと言っている」という宮本の指摘に表れているように、かつて旅は道徳的に成熟する為に不可欠な行為であった。『忘れられた日本人』において、嫁入り前の娘が旅に出かけた理由として、「昔にゃ世間を知らん娘は嫁にもらいてがのうての、あれは窯の前行儀しか知らんちうて、…」と老婆が宮本に語っている点にも、旅を道徳的に成熟するに不可欠な行為と捉える考え方の一端が表れているように思われる。

宮本にとっての旅が、徹底的に「本物を見る」²³⁾ことを通して「故里」の世界を再発見し、さらに旅の過程を通じて道徳的に成熟していくものだったとすれば、前述したような宮本の実践はまさに「旅」の機能を学校教育での学習に取り込もうとする試みだったと見なすことができよう。宮本の実践での子どもの学びでも、「こまかな物の見方」が強調され、体を動かして事物と出会うことを通して、村人の「感情的紐帯」を自覚的に発見し直そうとしているからである。また、民俗調査で一つの民俗を詳細にかつ系統的に調査するのではなく、広範な民俗を断片的に調査したことも、旅を比喩とすることで理解可能となろう。旅で出会うのは、常に体系化されない、様々な断片的で雑多な事実であるからである。さらに、綴り方を通じて通俗道徳の主体化が目指された点も、旅における道徳的成熟に類似しているように思えるのだ。

宮本によれば、現実の社会における旅は、「旅行の設備や機関がととのってくるにつれて、民衆が民衆に接し、まなぶ機会が失われてくるとともに、知識をもとめ、伝達し、自己形成のために役立てようとした旅から、単なる娯楽への旅が展開してくる」²⁴⁾。この宮本の指摘を受ければ、宮本の実践は、旅の教育機能が現実の村落社会から失われる中で、旅の教育機能を学校教育の中に取り込み再生させようとする試みであった。

ただし、前近代社会における旅が村の外へと体を運ぶことによって、多様な村に触れ、いわば外部の眼を獲得することにおいて、再帰的に自らの生まれ育った「村の性格」を再発見しようとしたのに対し、宮本の実践では、いわば内部へ向かう眼を研ぎ澄ますことにおいて、自らの村の民俗事象の字（アザ）毎、または家（イエ）毎の微細な差異を敏感に嗅ぎ分け、その民俗事象の多様性と

共通性の広がりの中に「村の性格」を発見することが求められていたといえる。その為には、現実の旅においてはそれほど重視されていなかった「書く」ことが²⁵⁾、宮本の実践では徹底的に重視されることになった。すなわち、昔話採録、民俗調査、綴り方を通じ、民俗事象を徹底的に文字化することによって、無意識の内の規範をありありと想起し、自覚化することが目指されたのである。

「村の性格」発見に「書く」ことの意味をおくことは、宮本において、芦田恵之助の綴り方教授の理論の読み換えによって獲得されたのではなかろうか。1934年頃より芦田に師事していた宮本は、芦田の教育史上の意義について、後に、「自己発見の方法としての綴り方を子供たちの身につけさせようとした」と積極的に評価している²⁶⁾。

ただしここでいう「自己発見」、芦田自身の言葉に即せば「自己の思想を文字によつてあらわす」ことは、「自己」の差異性や特殊性といった意味での個性の発見へと向かうのではなく、芦田において「人格修養」、すなわち「過去の行動、現在の心事等を内観して、それが天地自然の大動に融合するや否やを思ふ」ことを意味していた²⁷⁾。すなわち芦田にとって、子どもに発見させるべき「自己」は、自然の理法へと開かれた自己であった。

しかし宮本は、芦田の「天地自然の大道」を「感情的紐帯」へと読み換えることにおいて、「書く」ことの意味を獲得していたように思える。例えば、芦田の主宰する同人誌『同志同行』に投稿した文章において宮本は、「師の読方の御態度は私の学問の上に於ても、そのまゝ生きた」とし、「郷土人の生活の象徴する所を読むといふ事は、国語読本を読む事と何等変りはない」と述べる。ここで芦田の読み方教授における「自己を読む」という立言は、宮本において「生活の象徴する所」である村人の「想念の姿」を読むことへと変換されているのである²⁸⁾。

このようにして、宮本においては、芦田恵之助を足がかりとすることで、「自己」に固有な個性の発見の手段としてでなく、「自己」に宿命的に刻印された村人共有の規範の発見の手段として、「書く」という営みを意味づけることが可能になったのである。

さて、宮本の実践における学習を、かつての旅の機能を学校教育に取り込もうとする試みであったとするならば、そこにおける宮本という教師の役割は、どのようなものと捉えることが可能だろうか。教師の役割は、旅を先導する「先達」であったというよりも、むしろ子どもの多様な旅を意味付け、方向づける「世間師（しょけんし）」として捉えた方がより適切であろう。

「世間師」は、宮本の郷里周防大島において、「若い時代に、奔放な旅をした経験をもった者」に対して村人が使う呼称であり、宮本の著作の中で、その魅惑的な生き方がしばしば生き生きと描き出されている。例えば、宮本の「親戚の先祖」は、ある日突然村から姿を消し、10年近くたって戻ってきた。その間、西国三十三カ所を巡り、次に長野の善光寺へ、さらに四国八十八カ所と、全国を旅して歩いたのであり、「村人はこの人を世間師とよんだ」という。宮本の親戚の世間師は、「広い世間のことを実によく知っていたばかりでなく、いろいろの人生相談にもものってくれた」のであり、「広い世間で得た知識は村人のためにずいぶん役立った」のである。宮本によれば、当時は「村の中にある知識や技術には限界があり」、「世間を見てくること」は村内部で解決できない「村の問題をとくことの方便として必要」とされていたのである³⁰⁾。そして宮本自身が「世間師」として生きた。全国を旅した宮本は、民俗調査の過程で、土地土地の人々と交わり、旅で得た知識を手がかりに地域振興の為に親身になって相談にのることを信条とした³⁰⁾。

宮本は、教師として赴任した村の民俗伝統に精通していた訳ではない。よって、その村の民俗伝統を先に経験し精通している「先達」として子どもの前に立った訳ではない。しかし、既に全国を旅して歩き、また大阪の近辺で民俗調査を自ら行っていた宮本は、いわば日本各地の民俗伝統という「世間」に通じていたのであり、よって村の民俗の価値を理解することができたのだ。宮本が子どもに語った「取石村は地域からすると貧乏村だけれども、良いならわしがたくさん残っているから、好きである」という言葉にもそれが表れている³¹⁾。宮本は村の子どもだけでは解決不能な村人の生の危機という問題を、民俗伝統という「世間」に通曉した眼から、「感情的紐帯」の再生という課題へと構成し、昔話の採録や民俗調査といった「技術」を教えることによって解決に向けて子どもに模索させようとしたのである。

第三節 民俗伝統への接近にはらまれた困難

上述のような文章づくりを通しての、「感情的紐帯」再生による村人の経済的・精神的な自律の回復という宮本の構想は、果たして実現可能な夢であったのだろうか。このような疑問が生じるのは、当時において民俗伝統への接近が、「都市」の文化に代表されるような支配的な言説への対抗力を即座に獲得し得るものではなく、むしろ支配的な言説の中へ取り込まれる危険を常にはらんでいたからである。なぜなら、「家族国家」論に象徴され

るように、明治以来の体制を正統化する言説には、土俗的な家観念などの民俗思想が既に巧みに取り込まれていた³²⁾、宮本の実践当時においては、農本主義の主張という形をとって、土俗的観念による体制的言説の再編成が新たに試みられていたからである。

よって以下では、宮本の描く社会像と農本主義の描く社会像との対比において、宮本の構想の、支配的な言説への対抗力を検討してみたい。

まず宮本の描く社会像を具体的に確かめておこう。前述したように、宮本は民俗学を通じて、幼少時の原体験を反芻し、そこから社会像を抽出しようとした。よって宮本においては、次の『家郷の訓』の一節に特徴的なように、自らの生まれ育った村の（心象風景に存在する）過去の姿への注目として、社会像が導き出されることになった。

かつてのよき村人といわれるものは先ず何よりも村の風をよく理解してこれに従うことであつた。つまりその村の色に最もよく染まることであつた。これは一見自らの個性をなくするように見えるけれども、それによってむしろ個性が生かされたものである。村人として共通のものを持ちつつ、十人集まって見れば十人十色であつた。そして家々の風というものは皆少しづつ違つていた³³⁾。

「村の色」という地域の個別具体性に根ざした宮本の社会像を、農本主義的な社会像と対比してみよう。ただし個々の農本主義思想家の描く社会像は一定の多様性を持っている。そこで一例として、茨城県友部に創設された最初の日本国民高等学校の校長加藤完治の農本主義思想をここでは取り上げることにしたい。加藤の執筆した『日本農村教育』は百版を重ねる程の影響を持ち、さらに彼の創設した日本国民高等学校は、「やがて満蒙開拓青少年義勇軍訓練所として満蒙開拓の中心を担う」³⁴⁾ことになった点で、加藤は1930年代における代表的な農本主義教育家といえる。この加藤の社会像³⁵⁾と比較するならば、次の三点において宮本の提示する社会像は、農本主義的なそれへの異議申し立ての可能性を秘めていたように思われる。

(1) 水平的な社会関係

第一に、加藤完治の理想とする社会像は、「何時でも家の中に家族全体が溶け込んで居る」ような、家族的な友愛感情に基づく上下関係を基軸とするものであった。それに対し、宮本においては、「村の色」に「染まる」ことにおいて平等性を獲得する、水平的な社会関係が着

目されていた点において特徴的であった。農本主義思想のみならず、戦後の日本文化論においても、日本社会の特質として指摘されるのが主として垂直的な関係であったことを想起するならば³⁶⁾、宮本が民俗伝統から水平的な社会関係に注目した点は特徴的であったといえる。

(2) 個性と共同性との相補性

第二に、加藤においては、「自我本位」「利己主義」が徹底的に排除され、「自分の身体精神総て」が「家においては家長、国においては万世一系の天皇」に「捧げる」ことが求められたように、個性と共同性とは排他的関係におかれ、全体主義が理想として提示されていた。それに対し、宮本においては「村の色に最もよく染まること」によって「むしろ個性が活かされもした」という指摘に見られるように、個性と共同性との相補的な関係が注目されていた。

(3) 生産力主義の捉え直し

加藤において、家→村→国家へと共同社会が無制限に拡大して捉えられ、家・村の個性が捨象されてしまうことによって、支配的な言説を相対化する可能性は閉ざされがちであった。それに対し宮本においては、あくまで「村の色」という「感情的紐帯」を内化した村人による個別的な共同社会を想定したことにより、農本主義のみならず、明治以来の支配的な言説が価値的前提として拠り所とした生産力主義に対する捉え直しが次のように可能になっている。

僅かの産業が起されて村の収入が殖えたとして決して村は幸福にはなるものではない。山村を歩いてみると新しく大きな道の村に通ずる事を慨いてゐる老人をよく見かける。私は之を頑迷の結果とは考えない。むしろ七十年生きた山村の住心地を誰よりも深く愛した結果である³⁷⁾。

「大きな道の村に通ずる事」は、村と都市とを経済的に直結することになり、第一節で指摘した、都市による村の搾取という問題をより深刻化させることを宮本は憂っている。ここで宮本が批判しようとしたのは、国家の経済的豊かさの追求が、より幸福な国民生活の実現につながるという、生産力主義であろう。農本主義思想や当時の郷土教育論が等しく価値的前提とした生産力主義に対して、宮本は「村」にとっての「幸福」とは何かを素朴に問う立場から、疑義を呈しているのである。

重要なのは、これら三点によって特徴づけられる宮本の社会像が、民俗採集の旅を通じて現実の体験の中で獲

得されたものであったことである。既に何度も確認したように、宮本の旅は、徹底的に歩くことを通して、全国各地の「本物」を実感を通して見る旅であり、さらにその各地の「本物」に触れることによって故郷へと回帰する旅であった。そこには自身の目で見たもの以外は信じないという態度と、村人としての固有の性格に関する感覚を研ぎ澄まし、その感覚のみを信頼して現実の社会を生き抜こうと宮本は固く決意していたように思われるのだ。

ここに宮本の最大の強みがあったのではなからうか。すなわち、あくまで「本物」を自分の目で確かめようとする態度、自らの感覚のみを信じようとする態度によって、宮本は現実の社会に対して感じる、微細な生理的な違和感に対しても忠実になることができたのである。宮本が生産力主義を価値的前提とすることへの違和感の表出を可能にしたのも、自らの見たもののみを信じ、自らの感覚のみに頼り抜こうとする強靱な精神であったのではないか。

もし宮本が、自らの感じた農本主義的な社会像等への生理的な違和感にとことんこだわってそれをつきつめ、その中に普遍的問題を見出すことに成功していたならば、村人独自の「感情的紐帯」の存在を否定し村人を国家ナショナリズムの下に統合しようとしてきた従来の国家体制の不当性が批判の対象として鮮やかに浮かび上がっていたはずである。

ただし、少なくとも小学校で教鞭をとった1930年代の宮本は、自身の感じた生理的な違和感を、農本主義的な社会像に対し対抗的な言説にまで高めた形跡は認められない。特徴的にそれが表れているのは、第一節で指摘した、日本人の「不和雷同性」の高まりへの懸念の表明が、実は「国体明徴」や「東亜建設」といった様々なスローガンの下に総力戦へと国民を動員しようとする国家体制に対する危機意識の表明でなかった点である。当時の宮本の意図はむしろその逆であり、宮本は先に挙げたようなスローガンが「世上から直ちに消える」点を問題にし、「この言葉(スローガン：引用者注)を自分自身の上に生かすにはどうすればよいか、如何に実行すればよいかといふ事を真面目に考へ」る必要を主張していたのである^{38) 39)}。

宮本において、自身の感じた違和感を対抗的な言説にまで導くことを阻んだものは何だったろう。それを阻んだ最大の要因は、彼自身の共同体観にあったのではなからうか。宮本にとっての共同体のイメージは、あくまでも、一つの意味ある神話、記憶、歴史を共有し得る、いわば顔の見える共同体であり、現実の国家も顔の見える

共同体として意識されていたように思われる。だからこそ、日本の文化を知るために、宮本は全国を歩いて廻らなければならなかったのだ⁴⁰。1930年代の宮本は日本を知るための旅を始めたばかりであり、恐らく日本を実感できるには程遠かったことであろう。

しかしいくら旅を重ねたとしても、宮本にとって日本という国家を正しく把握することは困難であったのではないか。なぜなら現実の国家は政治主体の特定し得る、顔の見える共同体ではなく、むしろ権力が網の目において構成されているような、いわば顔の見えない「想像の共同体」⁴¹であったからである。

現実の日本を顔の見える共同体と意識したからこそ、宮本の「列島の村の町をなめるごとくに歩」(赤坂憲雄)く独特の旅が実現され得たのであり、そしてその旅において、自身の「感情的紐帯」を磨き、それのみを信じようとする態度を日常生活で貫くことを通して、宮本は、農本主義的社会像など当時の支配的言説の問題を、前述のように直感的に見抜くことができた。それは、宮本の旅に喩え得る、宮本実践での学習にもそのような可能性は同様に開かれていたといえよう。

しかし現実の国家が特定の政治主体を持たない共同体であったとするならば、生理的な違和感をいくら蓄積しても、それを国家システムへの対抗的な言説に高めることは困難であり、この点に関しては少なくとも1930年代の宮本の民俗学の、そして宮本の教育実践の課題として残されたといえるのである。

おわりに

これまで検討してきたように、宮本が組織した学習においては、民俗伝統を徹底的に文字化することを通じて、自己の中に潜む宿命的に刻印された「感情的紐帯」を対象化し、新たな紐帯を編み上げることに目標が置かれていた。既にそのような紐帯が村人から喪失されていたことからすれば、宮本学級での学習は、自己の中に潜む村人としての固有の性格に気づき、新しい時代に適合的な規範の再編を探究することにおいて、分断された個と個を改めてつなぎあわせるための新たな「公共圏」(石田雄)を模索する試みとして意味づけられよう⁴²。

以上の特徴を持った宮本の実践は、次の二つの示唆を我々に与えている。

第一に宮本の実践は、郷土教育に関する従来の研究の基本的な枠組みの見直しを迫っているのではないだろうか。すなわち先行研究は、郷土愛=国家愛涵養を目指す文部省系と郷土の客観的事実認識を目指す郷土教育連盟

系の二つの系列に区分し⁴³、後者を戦後の社会科の前史を形成する実践として積極的に評価しようとする点ではほぼ共通してきた。しかし、民俗伝統に関する事実的知識をもとに、子ども達が無意識のうちに保持している規範的知識を発見させようとした宮本の実践は、予め設定された規範的知識を子どもに教えようとしたのでもなく、また郷土の事実的知識のみを教えようとしたのでもない点で、どちらの系列にも当てはめることが困難なのである。

宮本の実践が従来の二つの系列のどちらにも属さないことは、第三の系列の設定を要求するものではなく、むしろ従来の区分自体の再検討を要求しているものであるように思われる。なぜなら、郷土教育連盟の代表である小田内通敏が文部省の囑託を勤めるなど両者には人的な交流が見られ⁴⁴、さらに郷土教育連盟においても必ずしも郷土愛の涵養を否定していない⁴⁵など、詳細に検討するならば二つの系列は、従来描かれてきたような対立的なものとは言い切れないからである。

我々に求められるのは、本研究で試みたように、民俗伝統への接近における、農本主義的言説との緊張関係を、個々の実践に即して明らかにすることなのではないか。なぜなら郷土教育は、郷土の民俗伝統への意識的接近を試みる点に特徴があり、それは当時支配的になりつつあった農本主義的な言説との一定の緊張をはらまざるを得なかったからである。

第二に、宮本の組織した学習が、「旅」という彼独自の民俗学研究のスタイルに喩え得るものであった点からすれば、それは柳田國男の民俗学から獲得される学習のイメージとは異なる、もう一つの〈民俗学的な学習スタイル〉を具体的に提示しているのではなかろうか。

1910年代以降の柳田にとって、最大の課題は、日本人の「民族結合」すなわち国民統合を促すことにあり、その為には柳田は民俗学を通して「単一的な民俗による下からの統合」(小熊英二)を図ろうと目論んでいた⁴⁶。つまり柳田の眼差しは、地方差のある多様な民俗をいかに統合するか常に向けられていたのであり、それは、彼の民俗学研究の実際が、民俗採集に出かけるというよりは、むしろ全国の民俗収集家に発した質問状への回答を整理収集することであった点とも、密接に関わっているといえよう。

柳田の民俗学から獲得される学習のイメージも常に統合の眼差しが潜んでいたように思われる。民俗学の研究と社会科の学習を同質の営みと捉えた柳田において、全国の民俗収集家からの質問とそれに対する柳田の回答になぞらえて、生活の中で感じた子どもの自発的な質問に

対して教師が答えていく形態の授業が理想とされた。教師の回答は、故老の昔語りのように、民俗伝統との関わりにおいて歴史的に答えることが理想とされ、教師の多様な回答が子どもの中で統合されることを通して、日本人としての自己を確認することを柳田は目指していたように思われるのだ。

それに対して宮本の民俗学研究は、「ひたすら歩く旅」(赤坂憲雄)であった。宮本においては、歩くことを主な旅の手段とすることによって、旅先で出会う人々の多様な営みを「実感」という身体的な感覚に根ざして理解することが可能となった。身体的な感覚に根ざして知ろうとすることは、その感覚を常に研ぎ澄ましておくことが要求されるのであり、それは身体的な感覚が旅先の現実との対比において異化される契機を含むことになる。だからこそ、身体的な感覚の奥底に潜む故郷の「父と母の姿」の記憶を、宮本は旅先で何度も思い出したのではなかったか。

自らの民俗学者としての生活を「出稼ぎ」と称し、農繁期には故郷へ帰ることを常とした宮本において、旅は、村人固有の「感情的紐帯」に根ざした自己という現実を一旦異化し、改めて、紐帯に根ざした自己へと回帰する営みであったのではないか。ただし、回帰された自己は、異質な村人との触れ合いにおいて、村人固有の気質を自覚化、あるいは相対化し得る自己であったのだ。

このような宮本の民俗学研究の旅から獲得された宮本の教育実践での学習は、実際に共同体の外部に出ることはなかったものの、共同体内部を実際に歩き回ることが求められていた。宮本における学習は、家毎の多様な民俗に身体的感覚を通して触れ、自己の保持する民俗伝統の自明性を一旦相対化し、村落内部の家毎の共通性に気づくことによって、いわば村人としての「感情的紐帯」に自覚的な自己へと回帰しようとする試みであったのだ。

注

- 1) ここで民俗伝統は、村人の慣例化され、儀礼化された行為や習慣をさすものである。宮本自身の言葉では単に「伝統」と言い表されているが、天皇の事蹟など国家的な鈍等と区別する意味で、「民俗」という修飾語を付した。
- 2) 宮本は、自らの旅の経歴をそう自称した(赤坂憲雄「宮本常一、または世間師という場所」p.18『思想の科学』1995.9)。
- 3) 明治40(1907)8月1日山口県大島郡に生まれる。昭和2(1927)大阪府天王寺師範学校二部卒業後、短期現役兵として5ヵ月軍隊生活後、大阪府下有馬香小学校訓導に。昭和3(1928)4月大阪府天王寺師範学校専攻科(地歴)に入学、翌年3月卒業。昭和14(1939)10月25日、渋沢敬三に上京を勧められ、教職を辞し、渋沢の主宰するアチックミュージアムの研究員となった。その後、民俗学者として数々の業績をあげ、昭和40(1965)に武蔵野美術大学教授に就任。昭和52(1977)武蔵野美術大学を退任、名誉教授に。昭和56(1981)1月30日、死去。
- 4) 『家郷の訓』で「たえず故里の人の姿が眼にちらついた。とくに父と母の姿が頭から離れなかった」と述べている(『宮本常一著作集6』p.8. 未来社)。(以下、著作集と略記)。
- 5) 『國學院大學教育学研究室紀要』第6号, 1970。
- 6) 『慣行自治と教育』p.3, 大阪府泉北郡取石尋常高等小学校発行, 1936。
- 7) 著作集6, p.158。
- 8) 『慣行自治と教育』p.21。
- 9) 前掲書p.25。
- 10) 「日本民俗学の話」p.82『同志同行』1939.7。
- 11) その他に、宮本自身の筆による「村の歴史」、宮本が発行した「学級新聞」、宮本が脚本を書いた戯曲などが収録されている。
- 12) 「和泉取石昔話」『近畿民俗』1936.8。
- 13) 『口承文学』第二号, 1933.12。
- 14) 「昔話の型」『昔話研究』第三号, 1935.7。
- 15) 著作集21, p.199。
- 16) 前掲書 p.206。
- 17) 著作集別集1, p.144。
- 18) 「日本民俗学の話(四)」『同志同行』1939.11。竹内の実践は1933年に行われ、1934年にアチックミュージアムより『小学生の調べた上伊那郡川島村郷土誌』として出版されている。
- 19) 後に見るように、宮本は芦田恵之助の影響を受けている。田村善次郎も、宮本の作文教育は「芦田流の随意選題の影響を受けた」ものであったことを当時の教え子からの聞き取りによって明らかにしている。「解説」p.292『宮本常一著作集』別集1。
- 20) 著作集別集1 p.176。
- 21) 安丸良夫『日本の近代化と民衆思想』青木書店, 1974。
- 22) 著作集6, p.152。
- 23) 著作集31, p.83。
- 24) 「旅の遺産」p.68, 宮本常一編著『旅の民俗と歴史3 旅の発見』八坂書房, 1987。
- 25) ただし、旅においても「自分の心の中でハッと思うようなことがあった場合」に、備忘録的に「ノートへ書き留めておく」ことを宮本は勧めている(著作集31, p.84)。
- 26) 著作集8, p.56。
- 27) 「綴り方教授に関する教師の修養」Pp.290-293『芦田恵之助国語教育全集3』, 明治図書, 1987。
- 28) 「東北旅の雪日記」p.81『同志同行』1939.3。
- 29) 『旅の民俗と歴史3 旅の発見』Pp.46-47。
- 30) 相沢紹男「世間師」『生活学会報』第十号宮本常一特集, 1978.7。
- 31) 記録・構成=田村善次郎「クロンボ先生をしのんで」『あるくみるきく』日本観光文化研究所, 1981.9。
- 32) 石田雄『明治政治思想史研究』, 未来社, 1954。
- 33) 著作集6, p.150。
- 34) 武田清子『土着と背教』p.276, 新教出版社, 1967。
- 35) 以下では、加藤完治『日本農村教育』(Pp.100-105, 東洋図書, 1934)を手がかりとしている。
- 36) ハルミ・ベフ『増補 イデオロギーとしての日本文化論』p.83, 思想の科学社, 1987。
- 37) 『慣行自治と教育』p.22。
- 38) 「日本民俗学の話(四)」p.105『同志同行』1939.12。
- 39) 藤田省三は宮本の民俗学研究の方法に対して、「伝統保守主義の立場からする抵抗運動」の可能性を見ながらも、結果的には宮本の思想が「翼賛運動と結びついた」と評価している(藤田省三「昭和十五年を中心とする転向の状況」p.41, 思想の科学研究会編『共同研究 転向』中, 平凡社, 1960)。
- 40) 赤坂憲雄は宮本の旅を「列島の社会=文化の全体を眺望するための旅」と評している(赤坂前掲論文p.18)。

- 41) ベネディクト・アンダーソン『想像の共同体』, リプロポート, 1987。
- 42) 宮本の試みは, 次の石田雄の指摘につながり得るものであったのではないか。石田は「公共圏」の創出こそ今日の課題と捉えた上で, 「所与としての普遍主義的なものを探すこと自体が問題」であるとし, 「現実に重要なのは…より普遍的な枠組を求めていく過程に外ならない」ことを論じている (『社会科学再考』 p.203, 東大出版会, 1995)。
- 43) この枠組を戦後初めて提出したのは梅根悟であった (例えば, 梅根悟「社会科の歴史」『教育文化史大系Ⅱ』, 金子書房, 1954)。
- 44) 松野修「郷土教育連盟の理念とその挫折」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第40巻1号, 1993。
- 45) 1931年に開催された郷土教育研究協議会記録において, 赤井米吉が, 「お国自慢式な利己的」な「郷土愛」を否定する一方で, 「真実の郷土の認識の上に立ってこれが吾々の郷土だッ, と云ふ深い郷土愛」は肯定している (『郷土科学』16号, 1932.2)。
- 46) 小熊英二『単一民族神話の起源』 p.233, 新曜社, 1995。