

宮本常一における「民俗学的郷土教育」論の形成

——1930年代小学校教員時代の分析を通じて——

山 田 恵 吾

宮本常一における「民俗学的郷土教育」論の形成

——1930年代小学校教員時代の分析を通じて——

山田 恵 吾

はじめに

本稿は、民俗学者宮本常一（1907-81年）の民俗学受容における問題関心の所在を1930年代の「民俗学的郷土教育」論の形成過程を通じて検討するものである。

1930年代半ばに一学問領域としての輪郭をはば整えた日本民俗学は、一般に「前代」すなわち伝統社会の風俗・習慣の発掘・分析を通じて、古くから伝わる人々の生活様式やそれを支える信仰・精神の解明をめざすものである。そこには日本の近代化を急速に促進した原動力の一つとしての、明治以来の学校教育を相対化する視点も認められる。これまで日本民俗学の創始者とされる柳田国男（1875-1962年）については、他の学問領域の様々な関心から研究が進められてきており、教育の観点からも多くの蓄積が認められる¹⁾。しかし、教育の観点から柳田以外の民俗学者を対象としたものとなると、柳田の残した学問的遺産の圧倒的な影響力の検証という観点から取り上げられる傾向が依然として強いように思われる²⁾。柳田の教育論を正しく位置付ける上でも、この時期の他の民俗学者の教育的関心のありようを検討する必要があると考えるが、そのような研究は、必ずしも着実な歩みを示しているとはいえない。

そこで本稿では、宮本常一を取り上げることにする。周知のように宮本は、1930年代に民俗学徒としての活動を始め、旅による克明な民俗調査に基づいて膨大な民俗学研究成果を残した。また、一方で宮本は、自らの教育体験を論じた『家郷の訓』（1943年）を著すなど教育の営みに強い関心を示した人でもあった。

従来、宮本に関する研究は、決して豊富とは

いえないものの、近年長浜功や佐野眞一による評伝が刊行されるなど、宮本の足跡の全体像が次第に明らかにされつつある³⁾。緒についたばかりの宮本研究の中で、宮本の小学校教員時代の実践に焦点を当て、その特質を論じた小国喜弘論文が注目できる⁴⁾。小国は、宮本の学級文集「とろし」（1937年）の分析を通じて、その実践が失われつつある共同体の「感情的紐帯」の再生を目指すものであったこと、旅のもつ教育・学習機能を取り入れたものであることなどを指摘している。そこには、宮本が民俗調査から得た自らの学習体験を教育実践に適用しようとする姿を認めることができる。本稿では、小国が検討した宮本の教育実践と民俗学との関係性の問題を、彼の思想形成過程の中で捉えなおすことを課題とする。対象とした1930年代は、宮本が小学校教員として充実した実践を展開させる一方で、民俗学者としての地歩を着実に固めていった時期であり、宮本の実践形成を考える上で重要である。このような課題を検討することによって、これまで必ずしも連続的に捉えられてこなかった、教育者として提示された宮本像と、教員辞職後の民俗学徒として示された宮本像とを一貫して捉えることができると考える。他方、宮本の民俗学研究の成果から「伝統的な習俗社会としての村落共同体が有していた人間形成的機能」の探究を課題とした平野正久が、宮本の民俗学への動機と教育実践との関係について言及しているものの、詳細な検討には至っていない⁵⁾。

本稿では、宮本が大阪の小学校教員時代（1929-39年）に示した諸論考に注目しながら、彼が教育活動に取り組む中で如何にして民俗学

を受容していったのか、また、民俗学を受容することが彼の教育思想の形成と実践の展開にどう関わっていったのかという点を「民俗学的郷土教育」論の形成過程として捉え、検討する。

1. 民俗学への関心の基底—「民俗学的郷土教育」論の前提—

(1) 郷土認識の転換

最初に宮本の本格的な民俗学受容の前提として、①1930(昭和5)～1932(昭和7)年の大島療養時代における宮本の郷土認識の転換、②在野の学習サークル活動による学習スタイルの形成の2点について検討する。

これまで宮本の膨大な民俗学研究を支えた精神形成の過程を論じる際、宮本の祖父母や両親、郷土周防大島との調和的な生育過程を論拠とすることが多かった⁶⁾。それはこの時期に宮本本人の語る史料が乏しく、後年に著した自叙伝に依拠するところが大きかったためと思われる。しかし近年、宮本の青少年期の「日記」の存在が明らかになったことによって、こうした理解は修正を余儀なくされ、この時期の宮本が現実と「現状打破への思い」との間で「苦悩」していたことが明らかにされている⁷⁾。たとえば、向学の念を強く持っていた宮本が、家庭の経済的理由等により、やむなく高等小学校一年修了とともに厳しい農業生活に入らざるを得なかったことから煩悶していた点が指摘されている。それは同期に卒業した同級生の中でたった一人、村に残った宮本が詠んだ「春が来たとして私は秋よ いつもさびしい心持 あこがれ都を望めども 私はかなしい少女よ どうして都へのほれよ—ど—せ田舎で朽ちる身よ⁸⁾」の詩からもうかがえるように、時として前途への希望を失わせるほど、この時期の宮本を支配した観念であった。さらにそれは、進学を認めなかった父への反感となり、「あ—僕は教育なき人を見て可哀そうに思ふ。幾ら父とても僕はゆるす事は出来ぬ。表面はゆるすにしても心が許さぬ〔中略〕あ—僕はど—してこんなに不幸な家に生まれたのか長ずれば僕は良い父たるを欲す⁹⁾」と日記に綴らせるほどのものであった。彼の煩

悶は、単に家業や経済的な問題に止まらない、親との関係のあり方と深くかかわる問題として捉えられるべきものであったのである。

1923(大正12)年3月、宮本は、亡くなった祖母の葬儀のために大島に来た叔父のすすめで、大阪に出ることを許される¹⁰⁾。その後、通信講習所での訓練を経て、郵便局の激務の傍ら勉学に励み、大阪府天王寺師範学校二部に進み、同校卒業後には大阪府下で教職に就くなど、故郷での農業生活を捨て、自己の道を着実に切り開いていったかに見えた宮本だが、1930(昭和5)年、病(肋膜炎から肺結核)にたおれ、泉南郡田尻尋常小学校訓導を休職、その後2年間ほど故郷周防大島で療養生活を送ることになる。筆者はこの病気による帰郷が、宮本の実践と思想に大きな転換を迫る出来事であったと考える¹¹⁾。この点については「名をなさずば再び見じとちかひたる故里の土病みてふみたる¹²⁾」との帰郷時に詠んだ詩から、宮本に大きな挫折感を与えるものであったことは容易に推察できるが、注目すべき点は自己認識のあり方に関わる問題である。病床の宮本は、「私はこの病をいとふてはならない。私はこの病をジッと見つめて行かねばならぬ。苦しい気持をごまかしたり、それからのがれ様とはしないで、その中にジッとたへしのお私でなければならぬ。之によって私は私の新しい境地を作ることが出来る〔中略〕つまり煩悶それ自身を去り得なくとも煩悶を煩悶としてもう一段高い世界を自己の中に持たなければならぬ¹³⁾」と述べている。ここには自らを「不幸子」と呼び、自身の生育環境を恨んだ大島時代の宮本の姿はない。常に自己の足下からものを見つめ、考える。それ以外に自己の進むべき方途を見出すことはできない。この思考形態は、その後、本格的に展開していく宮本の民俗学に貫かれた基本的な立場となっていく。

ところでこの頃、宮本は、永年苦労して開墾した桑園を売り、そこから病める息子の治療代を捻出していた父に対して、次のような詩を書いている。

漸く 齢ふけぬる 父と母 未だも我は 父母に貢がず

安らげき 境涯に 親を 一日も置きし事 なし
不肖の子 我は
老いにける父 はたらかせ 我は居り 病むとふ事
のたえがたきかな 心さびしき¹⁴⁴

絶ちがたい向学心のために自ら厳しい農業生活を捨て、郷土を後にした宮本であったが、無力となった自分を受け止めてくれるのは、結局その貧しい農業生活を送る両親だけであったという想いを強くしたことであろう。こうした状況の中で宮本は、「教育なき人」と呼んだ父や郷土に対する認識を変えていくのである。宮本は『家郷の訓』（1943年）の中で、父と、この時期宮本が民俗採集のために訪れる村々の農民たちとを重ね合わせて次のように述べている。

深い体験は叡知をも深いものにする。一介の農民で生涯を終わった人であるが、心をうたれるものが多かった。私の接した多くの百姓たちの中、村の指導的な地位にある人びとは皆かかる態度があるように思っている。農村における伝統というものはこのように発展しつつあるのではあるまいか¹⁴⁵。

この父は、宮本の病氣回復後、間もない1932（昭和7）年に病没している。宮本はこの時「私を元気にして下さった父はそのために無理な日が続いた〔中略〕子のために、その労苦多き生涯をささげたのである。私はここまで書いて、もう筆がすすまなくなった。涙が滂沱としておちる¹⁴⁶」と、その心境を綴ったが、この時「教育なき人」に、宮本は体験に基づく深い知恵を見出し、そしてそれこそが農村社会を進展させてきた原動力であることを理解したのである。

ところで宮本は、周知のように1930（昭和5）年、療養生活の傍ら柳田に大島での聞き書きを記したノートを送り、柳田のすすめで郷土大島の調査を行うようになった。表1からもわかるように実際に復帰1年の間に18編の論考を執筆している。その内容は、題名通り宮本の故郷周防大島の民俗を題材としたものであり、宮本が幼少の頃から祖父母、父母から見聞きしてきたことを中心に書きとめたものであった。従来、このことは、柳田にとってこの時期の課題であった。地域に点在する民俗提供者の育成と組織

化という大きな動きの中で捉えられてきており、柳田の多大な影響力を示す例証に過ぎなかった。しかしながら、以上見てきたように、この執筆は病床中の父母や姉の献身的介護の中で、あらためて自己と家郷とのつながりの強さを心に刻みながらのものであり、そうした家郷の存在の大きさに突き動かされた営みであったとすれば、宮本の主体的契機も十分に認められるはずである。さらにそれは『家郷の訓』として、自己の成長と、郷土、祖父母、父母の教育的機能とを体験的に論じるに至ってより明確なものとなっていくのであるが、この宮本の郷土観こそが後に述べるような彼の教育観を強く規定しているのである。

② 学習サークルの組織化と民俗学学習・研究の展開

1932（昭和7）年3月、泉北郡北池田尋常小学校の代用教員として2年ぶりに職場復帰した宮本は、友人と二人で伝説の調査をし、「足袋の跡」を発行した。そして翌年9月には、自ら口承文学の会を組織し、同人誌「口承文学¹⁴⁷」を発行した。編集から発行まですべて宮本の手によってなされた同人誌であり、1936（昭和11）年に口承文学の会が大阪民俗談話会に実質的に統合されるまで続いた。この間に全12号、3カ月から4カ月ごとに発行された誌面には、毎号5名から多い時で13名の執筆者があった。宮本本人は、第2号を除いて毎号寄稿している。

ところで1930年代半ばは、日本民俗学が方法論、研究体制ともに確立していく時期である。すなわち柳田が『民間伝承論』（1934年8月）、『郷土生活の研究法』（1935年8月）において民俗学研究の方法論を提示し、一方で1935（昭和10）年8月には、東京の日本青年館で柳田還暦祝賀会の民俗学講習会が開催されている。民俗学初の全国組織である「民間伝承の会」の誕生も、この講習会を契機とするものであった。宮本の学習サークルでの活動もこうした動向の中で展開していく。宮本は、上記の『民間伝承論』が公刊されると、すぐに口承文学の会のテキストとして定期的に輪読したり、研究方法についてもあらたに一人一村の精密な調査や昔話の共

表1 宮本常一 雑誌掲載論考一覧 (1930年～1940年)

	「旅と伝説」	「郷土研究」	「昔話研究」	「民間伝承」	「土方」	「郷土和泉」	「近畿民族」	「白水文字」	「同志同行」	『ドールマン』『高』『土の香』『野鳥』『高志路』『トビックス』『ひたひた』その他
1930年上半期	「国防大衆」(4)・(9)									
1930年下半期	「国防大衆」(6)									
1931年										
1932年上半期	「国防の大衆」 「国防の大衆」(3)	「村の移動と墓の遷葬」								
1932年下半期	「国防の大衆」(4) 「国防の大衆」(9) 「国防の大衆」(5)	「国防大衆特号1」								「大うぜんぎ」(下)
1933年上半期	「国防の大衆」(2) 「国防の大衆」(6) 「国防大衆」(9)	「国防大衆特号2」 「国防大衆特号3」 「国防大衆特号4」			「神祇寺伝説解説」 「和泉池田谷の近代文化」 「和泉池田谷の近代文化(續)」					
1933年下半期	「各地の葬式・山」(原大衆) 「各地の葬生習俗・山」(原大衆) 「国防の大衆」(河津村遺記)					「出来」 「出来・長壽寺と海会宮」(上) 「長壽寺と海会宮寺の中」		「夕暮れのはなと山」	「なまな・和泉における」(下) 「伊藤防長自伝」(高)	
1934年上半期	「葬の儀伝説の発展」	「国防大衆特号5」				「海会宮寺」(下)			「鳥羽見聞記」 「若狭百合谷大田」 「黄金塚伝説について」	
1934年下半期	「各地の墓・葬・大阪府池田地方」(下の文のみ) 「了のりよおかゝる時は殿高様」(殿高様が来る「国防大衆」) 「異者聖話」(国防大衆) 「鐘山の話」(国防大衆) 「驚きか」(国防大衆) 「山代の鬼籠話」(国防大衆)				「和泉の清原伝説」	「見聞くまよ」		「和泉北部の謎」 「語りついでての重業」 「盛くる文芸」 「安河和泉隠権」(西山宗因) 「大阪府下の黄金塚」 「昔話採集類型」	「隠崎島信仰見聞」(下) 「足柳」(上)	
1935年上半期	「願づく日」(国防大衆)								「国防大衆百話四話」 「民話・熊白の話」 「説話の特」(間瀬性) 「異業打其他」	「渡り者の聖なる」(下) 「和泉山村記」 「萬葉の鳥」(野)
1935年下半期	「国防大衆民間療法」		「昔話の型」	「採集者の養成」	「和泉山村記2」		「奥の子行幸」	「国防大衆百話2」 「奥の子行幸野見」 「民俗採集の支那問題について」 「民俗短信・再生説話」 「民俗短信・遠くの大衆を消す」	「白水文字」における種々の位置」(高) 「山の役割」(下) 「畿内内海の話」(上)	
1936年上半期			「昔話と俗信」	「イザヤン講」 「酒縁」	「百舌鳥特選」		「小豆島入谷の漁業」 「酒童のこゝ」 「和泉産有子漁業開巻」	「民俗採集の支那問題」		
1936年下半期							「和泉の漁業用水」 「和泉取石の民俗」 「山田原大衆の子供行事」			「漁家採集項目」(高) 「『戦行自治と教育』」(大阪府東北郡取石小) 「下ろし」(大阪府東北郡取石小) 「国防大衆を中心とする海の話」(『アックン』・『ゼンム』)

	「旅と伝説」	「郷土研究」	「世話研究」	「民間伝承」	「土方」	「郷土現象」	「近畿民族」	「(仮)文字」	「同志同行」	「ドルメン」「亀」「土の香」「野馬」「高志路」「トビックス」「ひだりびり」その他	
1937年上半期				「家移り・新築儀礼(周防大島)」 「長寿と祝命」 「へべの木」	「生害祭の事ども」 「長寿と祝命」 「鯛産の話」		「女性と信仰」			「ささらぎ山・鯉杯の人におたづねする」(高) 「一人前」 「出雲八束片句浦民俗園書」(アチツクミュージアム)	
1937年下半期	「犬の話・その他」			「熊と餅」 「拾子木」 「オコサと山の神」 「ヒヨビ」 「書評(郷田『山村生活の研究』)」 「技術習得」 「名技伝承村民俗」	「露月十五日」		「平郡島及安下庄浦の村制度」		「方入合力」	「吉野土北十村の税収」(「民族研究」) 「表」(下) 「魂の行方」(下) 「河内国高志路九武熊大船田事談」(アチツクミュージアム)	
1938年上半期				「行事と代移り(周防大島)」 「エノコ(周防平郡島)」 「ツカミバツラス(周防平郡島)」 「ヨコウビ(周防上関)」 「書評(郷田国男『旅談習俗語彙』)」 「書評(郷田国男『旅談習俗語彙』)」 「書評(武田四郎『飛騨探訪日記』)」	「河内民俗断片」		「周防大島に於ける労働単位」		「国語の力」 「言葉・ふるま」 「先祖の教える所」	「御一新のあときき1」(下) 「御一新のあときき2」(下) 「飛騨紀行1」(下) 「分家の様式」(高) 「御一新のあときき3」(下) 「津川原社・御一新のあときき4」(下) 「飛騨紀行2」(下)	
1938年下半期				「オオトン(西日野生村)」 「バンドウ」 「水の手」 「水の手費用」	「和東の大念仏」 「高船勢地方の春祭」 「高船勢地方の結婚・成婚式」					「飛騨紀行3」(下) 「高船松・崎漁業園書(高)」 「海菜む」(下) 「忘れあわて」(下) 「飛騨方言」(下) 「子供の世界」(下) 「農民と芸の展開」(下)	
1939年上半期				「徳神を養う形存祠(周防大島)」 「野伏出伏(周防上関)」 「子供の一日方(周防大島)」	「義入伝」 「一方のみ(うみ)」 「一方のみ(うみ2)」				「東北等の様子日記」	「伝承文学と(うら)の(下)」 「地開み」(下) 「日天丸航行記1」(下) 「ひび」(下)	
1939年下半期				「コレネ(周防大島)」						「日本民俗学の基」 「日本民俗学の基(2)」 「日本民俗学の基(3)」 「日本民俗学の基(4)」	
1940年上半期				「書評(生駒尋常高等小学校編『生駒町郷土調査』)」 「書評(生駒尋常高等小学校編『い・い』)」 「海を渡る猿(大島)」 「兄弟結び其他(周防大島)」 「書評(岡田『高千穂の正月』)」 「阿蘇のヒカリ・分家事例」						「高船の旅・世は情」	「古野西農地方の宮車」(「民族学研究」)
1940年下半期				「書評(大島猛次郎『備前国史の研究』)」 「書評(田中領傳『高船勢編『米代川流域に於ける市場の研究』)」 「書評(津田清三『高船勢の歴史』)」 「書評(郷田次郎『津田村(下)』)」 「書評(河村貞雄『粟田流名實録』)」 「書評(藤田義孝『民謡』(下))」			「奥の宗談会の追加資料」			「田嶋 例」(「高船民俗」) 「秋賀支村の組織」(「社会事業論叢」) 「漁民の移動」(「水産界」) 「はや日出し神・蓮々の神たち」(「民俗文化」)	

【備考】

『日本観光文化研究所紀要 宮本常一研究5 著作目録』(近畿日本ツーリスト株式会社・日本観光文化研究所、1988年)をもとに「同志同行」(同志同行社)掲載論文等を補い、作成した。

同研究を試みるなどしていった。また「口承文学」も当初の30ページほどの構成から次第に50～60ページへと次第に増えていき、その内容も、たとえば「謎」特集（第5号、1934年8月）を組んでテーマ別の編集を試みるなど充実していく。さらに、資料論も登場する。第7号に「昔話採集提唱」（1934年12月）、第10号に「説話の持つ問題性」（1935年7月）、第11・12号にそれぞれ「民俗採集の実際問題について（一）」（1935年10月）、「民俗採集の実際問題」（1936年3月）をいずれも宮本が執筆している。これらが、上記の柳田の方法論が提示された二著の刊行時期と一致するのは、偶然ではなからう。

宮本は、口承文学の会での経験を「余暇をもってこのようなことを学ぼうとするものは、同志相集まって話しあうことによって学問の空気をつくり、かつ一つのことを追及して行く力を得てくる¹⁰⁸」と語っている。なお、時代はさかのぼるが、宮本が郷土周防大島で農業生活を送っていた1922（大正11）年当時、自らは進めなかった高等小学校二年に進学した友人達と協力して、「曙光」や「高二学級雑誌」の編集活動を行ったり、「大日本国民中学会々員会友西方朋友会」（「西方」は宮本在住の地名）を作るなど積極的に自らの学習環境を形成していた¹⁰⁹。後述するように教育の場を広く捉えたとともに、民俗学の持つ教育的機能を自身の教育実践に積極的に適用していった背景には、以上のような学校教育から離れた場における教育・学習の効果に対する信頼感が土台となっているのである。

2. 「民俗学的郷土教育」論の形成

(1) 教育実践における民俗学受容の契機

宮本は、1932（昭和7）年に泉北郡北池田小学校の教員として復帰してから、1939（昭和14）年10月に渋沢敬三の主宰するアチックミュージアムの所員となるまで大阪府下で教員生活を送っている。その間、宮本は「たえず教育の効果を十分にあげ得ないことに苦悩し¹¹⁰」ていたという。そしてその原因を「その村における生活慣習や家庭の事情に暗いこと」に求め、「郷党の希求するところや躰の状況が本当に分からないと、

学校の教育と家郷の躰の間にともすれば喰違いを生じ、それが教育効果を著しく削いでいる」とした¹¹¹。それは例えば、子どもたちを叱った時の意に反する反応に接し「身をきられる様な思ひ」をした宮本が、「家庭に於ては如何なる時叱られるか、又どんなに叱られるか、叱られるだろうと思って叱られなかったのはどんな時かと言った様な質問」を出し、その回答に「深く反省」させられ、それから「子供たちと村の調査をはじめ、又子供たちの言ひ分を出来る丈聞くことにした〔同様に父兄からも〕一引用者〕経験からもうかがうことができる¹¹²。宮本の赴任した小学校はいずれも泉南・泉北郡下の農村であったが、村で営まれる現実の生活と、学校でのあるべき生活とのこのようなズレは、自らの存在意義を問われるような問題として宮本の中に深く刻み込まれたに違いなかった。「民俗学という学問を、趣味としてでなく痛切な必要感から学びはじめた動機はこの苦悩の解決にあった」と述べているように、宮本は、まず自己の教育実践に対する問題意識とその克服への期待から、本格的な民俗学の受容を自覚したといえる¹¹³。

(2) 「郷土教育」批判

宮本が小学校教員であった1930年代は、いわゆる「郷土教育」が初等教育界において盛んに論じられ、実践された時期であった。文部省は、師範学校に対して1930・31（昭和5・6）年の両年にわたり「郷土研究施設費」の補助金を交付、その後も数次にわたり郷土教育講習会を開催した。一方、尾高豊作、小田内通敏らを中心に郷土教育連盟が、1930（昭和5）年10月に発足し、機関誌『郷土』（後に『郷土教育』『郷土科学』と改称）を出すなど、官民ともに「郷土教育」実践を積極的に奨励した。そしてこれらの動向をそれぞれ受け止める形で各地域においても広く実践が展開された。こうした「郷土教育」の一般的状況に対して、宮本の認識は如何なるものであったのか、ここで明らかにしておきたい。

宮本にとってこの時期の「郷土教育」の成果は、端的にいえば「一種の流行となり終わった」「全く芳しくなかった」ということになる¹¹⁴。た

たとえば、文部省が補助金を支出して推進した師範学校の調査・研究に関しては「師範学校の郷土室などで盛に採集をなしたが、その整理の方法を知らず、死蔵されてそのままになったものが多い。文部省は又郷土教育の為に補加費を師範学校に与へたが、之を如何に使用するかに困つて、結局多少の書物などを買つてお茶を濁したものが多く、郷土研究とは愚にもつかぬものであるとの観を抱かせる事が多かつた⁹⁹」と難じている。また、小学校における方言の調査・研究に関しても「小学校の方言矯正のためになされたものが多かつたが『当地方は言語野卑にして、寒心に堪えざるものあり、よつて之を矯正せんがため』と言つたやうな序文を持つか、又は、さうした意図の下に、そのほとんどがなされて居り、「野卑か否かは何を以て定むべきか」については「何等深い根拠がある訳ではなく、研究も進化せずして終わつたものが多かつた」とした¹⁰⁰。宮本の眼に映つたこうした状況は、たとえば、1932(昭和7)年8月の文部省主催郷土教育講習会・研究会において岩手県師範学校の教諭が「郷土研究と言ふもの、奨励の為に文部省で金をやるばあいどのやうに使つた方が一番合理的妥当であるか、其理想案」の提示を文部省の担当官に迫つたり、また、鳥根県師範学校では「漸次それを三月の末迄に使つてしまへといふので、それで実は非常に面食つたのでありますが、何に使ふか、何でも宜いから高く掛るものを買込まふ。さうでないとおの金を返さなければならぬ。期日の迫つて居る時では研究もへつたくれも何もあつたものでない」といった状況であつたことなど、文部省の郷土研究施設費補助交付後の各師範学校の「狼狽ぶり」と符号するものであつた¹⁰¹。一方、小学校における方言の問題に関しても、たとえば千葉県が郷土教育の推進を図るべく県内各校に示した文書「教育の郷土化に就いて」にも「地方的な発音の矯正は国語教育上の重要問題である組織的矯正方を講じて其の徹底を図ること〔中略〕特に卑俗な方言は其の絶滅を期することに注意せなければならぬ」などとあるように、上の宮本の言は当時の「郷土教育」の動向を的

確に指摘したものであつたし、こうした動きは宮本にとって「ズレ」を克服するものとは認められなかつたのである¹⁰²。

ところで上述の郷土教育連盟(以下「連盟」と記す)が、4年間にわたつて刊行した機関誌には、宮本の論考は一編も認められない。郷土教育連盟の目指すものが、児童の科学的社会認識力の育成を軸とし、伝統社会の矛盾を質す「新社会の建設」にあり、また機関誌においてマルクス主義の立場からの郷土教育論も一つの潮流をなしたことは、よく知られている¹⁰³。これに対して宮本の「郷土教育」が「郷土を本当に理解して、郷土人の心になつて教育する事だと思ふ。子供の言葉や行為の彼方に如何なる生活があるかを見ぬいて、郷土にあふやうに導いて行く事である¹⁰⁴」という、基本的には伝統社会に順応した教育のあり方を求める性格のものであつた点や、また「プロレタリア運動」について「相手を批判するような言葉ばかり並べてあるけれど、自己自身を人間的に育てて行こうとするやうなところは、あまり見え」ず、「そのいつていることには、なんとなく反感を覚えることが多かつた¹⁰⁵」と述べていることを考慮すれば、宮本が「連盟」との間に隔たりを認めていたと考えてもよいだろう¹⁰⁶。

③ 宮本の郷土教育構想の試み—「郷土教育の問題」草稿—を通じて—

ところで宮本は「郷土教育の問題」と題する草稿を遺している¹⁰⁷。おそらく病氣療養から現場復帰した直後の時期にかけてまとめたものと思われる。この草稿からは、すでに述べたやうな「郷土教育」の動向に無批判に追従している現場の状況に対して、彼なりの「郷土教育」の考え方を体系化しようとする意気込みがうかがえる。この時点において宮本自身は如何なる「郷土教育」を構想し得たのか、後の「民俗学的郷土教育」論の萌芽はどのように認めうるのか、という観点から検討したい。原稿用紙135枚に収められた「郷土教育の問題」の構成は、次の通りである()内の数字は、筆者が原稿用紙に付した暫定ページ数である)。

「郷土教育の問題」目次

第一章 序論 (1~10)

第二章 地理学 (11~45)

(一) 地理と人文 (A) 地形及地質と産業 (B) 地形と交通 (C) 地形と政治 (D) 地形と文化 (E) 人口問題

(二) 地理教育の方法 (A) 地図の読方 (B) 地形の教授 (C) 経済地理の教授 (D) 集落地理の教授 (E) 交通地理の教授

(三) 観察と発見 (A) 児童の観察 (B) 教師の観察

第三章 通史と地方史 (46~76)

(一) 通史と地方社会史

(二) 地方経済史

(三) 地方史料の取扱方 (A) 中央史と地方史 (B) 人物史 (C) 資料の扱方

第四章 民俗学 (77~124)

(一) 民間伝承 (A) 口碑 (B) 昔話

(二) 民俗芸術 (A) 民謡 (C) (Bはなし) 舞踊 (D) 工芸

(三) 年中行事

(四) 信仰・宗教

(五) 方言

(六) 民俗と教育 (A) 伝説の持つ過去の姿 (B) 伝説採集法 (C) 方言と教育 (D) 子供あそび (E) 学校年中行事

第五章 結び (125~135)

ここで、宮本は、地理学、歴史学、民俗学といった各学問領域の先進の成果を積極的に取り入れるとともに、一方、故郷周防大島家室西方村の具体的な事例を多数引きながら小学校における郷土教育の実際の方法を論じている。民俗学との連関を特に重視していることは、費やした紙数からもうかがえるが、その基調は学校教育の内実を如何に効果的・効率的に高めていくかというものであり、具体的に挙げられた項目を見ても分かるように、基本的には宮本が批判した「郷土教育」の枠組みと、大きく異なることはなかったといえる。しかしながら、そこには後述するように「とろし」へと展開していくような、宮本自身の教育実践の経験に根ざした教育—学習構想の一端を垣間見ることができる。

たとえば、「第二章 地理学」の「(三)観察と発見」では、「天候の観察」などを例にとり、児童自らの眼による「周囲」の事象の観察と記録、またそれに基づき新たな「発見」をしていく態度の育成が、地理教授の重要な点であるとしている。そして「教師は体操の時間休めの号令と共に朗らかなる空を仰がしめて、漂へる白雲が何雲であるかを教へる。児童はかうした事には仲々興味を持つものである。さうして比較的容易に覚えるものである。或は又図画の時間、沖を通り行く船が何型であるか、どこへ行くかを教へるのも、児童にとっては一つの喜びであるに違ひない⁹⁴⁾」と、児童の特性に配慮した教育—学習機会のあり方も具体的に述べている。

さらに、宮本は「観察の態度」の継続的な育成を図り、それを一冊の「共同論文」としてまとめることによって、「故里」が児童の自己確認の場として成り立ち得ることを次のように論じた。

かうした観察の態度は、すでに入学の当時から、徐々に養はるべきである〔中略〕その蓄積は最高学年に至って一先ず完成的研究を以て終らしめる。級中ABCは雨量をDEFは甘藷を、と言ふ様に共同調査をなさしめて、ここに教師は之をまとめる。すると故里研究の生きたる共同論文が出来あがる。教師は之に日本に於ける状態を調査せるものを添はして一冊とする。然すれば我等は、日本を通じて故里を見、故里を通じて、日本を見る一の機縁を之によって発見し、併せて故里が日本に於ける如何なる位置を占め得て居るかを知り得るのである⁹⁵⁾。

この「故里」の事象の調査・研究を通じて、自己によって立つ足場を追究するという学習のあり方が、民俗学導入当初の村里生活と学校生活の「ズレ」を宮本なりに克服する手だてとして示した基本的な方向性なのである。

ところで、この「郷土教育の問題」を通して指摘できるのは、たとえば郷土の捉え方などに関して、その多くを柳田の方法に依拠している点である。上記引用文からもうかがえるように、宮本は日本における郷土の位置づけという点を

強調している。この点は「結局は全体の部分としての故郷を見る事を忘れなければ足りる。要は郷土を研究すると言ふことも、分を知る」と云うことに外ならぬ〔中略〕郷土教育は、郷土を対象とする教育ではなく、教育方法上の必要から、郷土を借りて来た、教育態度と言ふ事になる〔傍点-宮本〕と述べていることからわかる。この時点では宮本の民俗学は、基本的に郷土を日本文化の原型を追及するための方法として比較の重要性を説いていた柳田民俗学の枠内にあったといえる。つまり、先に述べた、郷土の「教育なき人」たちの体験に基づく深い知恵こそが農村社会を進展させたきた原動力とする宮本の郷土観は、この時点で民俗学的方法論的な側面に直接反映されるには至っていない。しかしながら、後述するように、次第に宮本は学校教育の枠組みを越えた郷土教育のあり方を論じ、実践していくようになる。同時に自己の民俗学の独自性についても自覚を迫られるようになる。ここでは、その契機の一つとして宮本の民俗学研究に対する柳田の関わりについて付言しておくことにしたい。

1933(昭和8)年に宮本が、口承文学の会を主宰し、本格的な民俗学学習サークルの活動を開始したことは、既に述べたとおりである。この活動に対して柳田は「雑誌を出すのは結構だが、周囲の趣味雑誌と張合ってはいけない³⁸⁾」と宮本に忠告している。これは柳田から見れば、宮本を「趣味」レベルの民俗愛好家としてではなく、有望な民俗学研究者として期待していたことを示していたともいえるが、ともかくこの柳田の忠告は、宮本の民俗学に対する態度に転換を迫ることを意味していた。宮本はこの忠告に対して「私の身にこたえた言葉である……見よう見まねというか、ただ何となく知識をふかめていったものは関西ではすべて趣味といっている〔中略〕そうした趣味的なものとは張合うなどいうことは生涯いのちをかけてやれということになる。したがって先生の言葉について実に深く考えさせられざるを得なかった³⁹⁾」と述べている。柳田との交流以前には「伝説や昔話を一生かけて研究してみよう」というような気持ちも

またなかった」宮本が「この道に生涯をさ、げるの覚悟を決めた³⁸⁾」のは、この「口承文学」の性格をめぐっての柳田からの忠告が重要な契機となっている。学校教育と郷土生活との乖離を問題として始められた宮本の民俗学は、この時期、より積極的な意味においてその課題を自覚することを突きつけられていたのである。

(4) 教育実践への展開と「民俗学的郷土教育」論—「とろし」と「慣行自治と教育」—

以上のように自身の教育実践上の問題意識から深められた民俗学への関心は、いわゆる昭和初期「郷土教育」に対する批判を経て、泉北郡取石尋常小学校教員時代の『慣行自治と教育』（泉北郡取石尋常高等小学校、1936年）³⁹⁾と「とろし」（1937年）の実践へと結実していく。これらは、前者が「村里生活者」に向けて、後者が教え子に向けて発せられたものである。「とろし」に関しては、すでに小国の優れた分析があるので詳しくは触れない。ここでは、「とろし」の実践が、子どもたちに自己認識を促す営みであった点を確認しておきたい。

先述したように学校教育と村里生活との乖離を問題とした宮本が、「とろし」の実践において、教育し学習する主体を学校から村里生活者の手に引き戻すことによって、その教育課題を克服しようとする、またその方途として村人自身があらためて自らの生活の歴史を「ジツと見つめて、どの点がすぐれているか、どの点をなほして行かねばならぬかを考へて」いくことを主張している。例えば、宮本は「とろし」について「この書物の愉快なることは、この中にこの村の歴史が描かれているといふことであり、同時に之を調べたのが諸君自身であるといふことだ〔中略〕国には国の歴史があり、村には村の歴史がある〔中略〕我々の最も生甲斐を感じることは私たちがやがてその歴史をつくって行くといふことだ。我々の行の一つ一つが何年か先で村の或は国の歴史の誇りにもなれば恥にもなるのである。さう思ふとき我々の勉強は今村の歴史の凡そを見て行かうと思ふ」と述べている。「とろし」は、教え子たちが自ら「生きて行くために大切な色々のことを教へてくれる

もの]、「村を立派にし家を立派にして行く」ための「物指」として、教え子たちに作製させたものであった⁽⁴⁰⁾。なお取石小学校の教え子たちは、1934(昭和9)年9月の室戸台風のため倒壊、廃校となった同郡養徳小学校から宮本とともに翌年新設された取石小学校に移ってきた子どもたちであった。「とろし」の取り組みは、このように生活の足場を失い、不安定な立場におかれた子どもたちに対して、自分たちの脚下を見つめ直すことで着実な生活の歩みを促すという、切実な課題に応える試みでもあった。

一方、『慣行自治と教育』は、取石小学校が発行元となって公刊したページ数26の小冊子である。宮本は、執筆の動機を「昔は許されて居た行為で今は悪いとしてとめられてゐるものが多い。之は道德の目安がかはつたからであるが何故変つたかについては、案外何人もハツキリしたものを考へて居ない様である。さういふ様な事について私は私の学んで居る学問から見て行きたいと思ふ⁽⁴¹⁾」と述べている。この書で宮本が主張しているのは、村人が社会変動やその原動力としての学校教育に安易に追従して行くのではなく、村人自身が「冷静なる批判を以て過去を振り返つて見」て、「時代の弊に気づき教育の欠陥に気づ」くべきだということである。それには「之なら自分の村にもある」という、誰もが容易に接近することのできる民俗事象に注目することであり、何よりその問題に「我が事」としての実感を持つことこそが、「教育を又学習をどれ程強く我々の血として肉とすることであらう」として、村人の教育・学習のあり方に踏み込んで述べている⁽⁴²⁾。こうした立論の背景には、「長い月日の慣行の堆積によ」つてできた、「誰が頭になつてもその制度の崩れる事」の「少ない、安定した村の相互扶助システム、すなわち「慣行自治」が村人の主体的な判断を経ることのないまま「悪風」などとして一方的に片づけられていくことに対する危機感と、その一因として、「それが児童日常の生活にどれ程役立ち、又将来の役に立つかは教へる自身にも自信がない」まま、無批判に子どもたちを導いてきた「小学教師」、ひいては学校教育への批判があ

った⁽⁴³⁾。加えて、村人の主体的判断への信頼は、先述したような「教育なき人」の体験に基づく叡智こそが農村社会を進展させた原動力とする宮本の郷土観が基底となっているといえよう。

このような学校教育批判をも含んだ文章が、取石村の人々に読まれることを前提として、学校側がその発行に協力をしていたとすれば、取石での宮本の実践には既に一定の説得力が認められていたということもできよう。ともかく、ここで重要なことは、民俗事象の調査・研究を通じて自己認識を図るという営みが、学校教育の効率化の観点を超え、村里生活の安定をも明確にその射程に入れたことである。宮本はここではこれを「教育の郷土的方法」と呼んでいるが、民俗事象を通じての自己認識、児童から村里生活者への対象の拡大という「民俗学的郷土教育」論における学習者のあり方が示されたことになる。次項では、芦田との交流から宮本なりの教員像が導き出されたことを検討するが、この教員像の提示により「民俗学的郷土教育」論の輪郭が整うことになる。

他方、以上述べてきたような宮本の教育認識と実践の変化の背景について、彼の研究活動との関わりから述べておきたい。既にあらゆる余暇を民俗採訪にあてていた宮本は、たとえば農繁期を利用して近畿中国の山村を歩いていた際、「田には父母にあたる人たちが一生懸命田植をして居るのに、子供たちが日が暮れかゝつて、学校からかへつて来る風景」を目の当たりにし、次のように述べている。「あまりに親の生活と子の生活は背離しすぎている。之を以てして学校では『出席率がよい、親の教育思想が普及して居る』と言ふのであれば、誤れる甚しきものありと言ふべきである。親が忙しければ子は早く帰すやうな教育こそ生きた教育ではないか⁽⁴⁴⁾」と。宮本は、学校教育が必要以上に「都会向の人間の作成」であり、「家の手伝よりも学問の方が大切である〔中略〕農業が学問よりも価値のないものであるとの考へ方を不知不識学ばしめ」ている状況を問題視したのであった⁽⁴⁵⁾。先に述べたような自身の教育実践における「ズレ」の問題は、全国各地の教育状況を実際に目にする

ことで一層確かなものとして意識されていったはずである。上記の学校教育を相対化する視点も、民俗採訪の過程での教育の営みに対する鋭敏な感覚によって培われていったのである。

(5) 「民俗学的郷土教育」論の形成と芦田恵之助

上記の「とろし」については、既に綴り方の実践との関わりにおいて芦田の影響が指摘されている¹⁴⁶⁾。たとえば小国は、宮本が、芦田と同様に綴り方による「自己発見」の側面を重視していることから、「芦田恵之助を足がかりとすることで〔中略〕『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」と述べている¹⁴⁷⁾。つまり、「芦田恵之助の綴り方教授の理論」から「とろし」が成立したというのである¹⁴⁸⁾。確かに宮本は「研究会といふもの、つまらなさ憤慨に似た気持を持つて居た私が老師中心の教壇修養会には出来る丈出席に勤めた¹⁴⁹⁾」とあるように芦田の思想と実践を積極的に受容しようとする宮本の姿をうかがうことができる。さらに宮本は「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〔中略〕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言つてよい。かういふ自覚の持てたのも師のおかげを蒙る事が頗る多い¹⁵⁰⁾」とも述べている。

しかしながら「書く」ことによって自己を認識し、自己形成を図るということが、少年期からの宮本の体験に根ざした基本的な学習スタイルであった点を想起するとき、芦田を受け入れ、「とろし」の実践に至る宮本の資質や主体性の側面が大ききものであったことを指摘しなければならない。さらに芦田からの影響は、教育方法面もさることながら、教育概念を広く捉えるとともにそれに対応した教育者のあり方という点においても現れているのではないだろうか。宮本は「芦田老師の仰せられる『教壇を熱愛する者を同行といふ』教壇は『全生活を教育と観ずる者を同志と言ふ』とあれば、随時随所を教壇と観ずる者の義であると心得ている。老師の希求せられる所は、単なる教室教壇の興隆ではなく、教育の象徴としての教壇であると思ふ。然

る時、教育は単に学校の硝子戸の中にてのみ行ふものではないといふ事になる、ここに民俗学的な郷土教育を提唱して止まざるものがある¹⁵¹⁾」と述べている。すなわち、訪れる村々を「教壇」とし、常に村里生活の向上に寄与するという教員像が見て取れるのである。既に全国各地の学校での実地授業の展開「教育行脚」に示された芦田の実践に惹かれ、学校教育の枠に止まらない教育活動のあり方を追求していた宮本が、民俗学の研究活動そのものの中に自己の教育課題の達成の可能性を見出していったのである。

1939(昭和14)年9月、宮本は教職を辞し、翌月洪沢敬三の主宰するアチックミュージアムに入所するべく上京する。周知のようにこの行動は、宮本の自発的意志に基づくものというより、洪沢の強い勧めに応じるという側面の強いものであった¹⁵²⁾。しかし、そうした勧めに対応可能な宮本の積極的側面に注目するならば、上述してきたような民俗学研究に果たし得る自己の役割に対する認識がなければならなかったであろう。宮本は後年『民俗学の旅』の中で、柳田、洪沢から「その指導と庇護」を受け得たことについて、「二人の先生はともに私の中に古い農民の姿を見たに違いない¹⁵³⁾」と述べているが、「文字を持たざる¹⁵⁴⁾」人々との共感を保ちながら、徹底した旅による活動に自らの民俗学の可能性を託したといえるだろう。これまで自覚されることのなかった現実の生活を支えてきた規範や技術といった前提を文字化することによって、それは反省可能なものとなる。研究者・観察者としての採訪ではなく各村々の生活者と同じ目線の高さでなす採訪は、村里生活者の主体形成に資する素材を蒐集するとともに、直接・間接に自己認識の方法を提示していくという意味において「民俗学的郷土教育」の実践と呼べるものであった。それ故、宮本は「一県一冊ずつ五十冊ほどの民俗誌」を一人で書くことにもさしたる違和感を持たなかったのである¹⁵⁵⁾。

(6) 柳田の郷土教育論との比較から

それでは、以上のような「民俗学的郷土教育」と呼んだ宮本の教育論に宮本なりの独自の視点を認めることが可能なのか。ここでは、宮本が、

民俗学において「教育への連関を論じた人もこの学の創始者である柳田国男先生お一人にすぎぬ⁶⁶⁾」と意識した、柳田の郷土教育論との比較を試みたい。

関口によれば、「国民の主体形成」への問題意識こそが、柳田の「学問」を展開させた原動力であったとされている⁶⁷⁾。すでに述べてきたように学校や地域で生活人として自分の足下からものを考えていく主体の形成を主張した宮本とは、主体形成のために民俗学の持つ自己認識の機能を重視したという点で、基本的にはその方向性を一にしているといえる。しかしながら、自己認識の素材としての民俗に対する考え方には、両者の間に大きな差異を認めることができる。その差異は主体形成のあり方に直接つながる重要な問題と思われる。そこでまず柳田の郷土教育に対する基本的な考え方を知る上でよく取り上げられる「郷土研究と郷土教育」からその点を検討してみよう。

柳田は「郷土を研究しようとしたので無く、郷土で或ものを研究しようとして居た」といい、その「或もの」である「日本人の生活、殊にこの民俗の一団としての過去の経歴」を「各自の郷土に於て、もしくは郷土人の意識感覚を透して、新たに学び識らうとする」のが、郷土研究であるとした⁶⁸⁾。そこでの柳田の郷土事象の位置づけは、「手近の好い資料といふに止ま」るものであり、「総合し且つ精確に比較したものから改めてこの日本国民の生き方働き方を学」んでいくための「手段」であった⁶⁹⁾。つまり、柳田にとっては「各自郷土の小さな現象」も「日本国民」という唯一の「或もの」を追究するための材料に過ぎないのである⁶⁹⁾。これは、当時の「文部省系統の人々が唱道する所謂郷土教育事業」が「各自の郷土の事情を明かにするを以て、一旦の目的達成と観る風」を批判する文脈から出たものであるが⁶⁹⁾、ここには、既に見てきたような村人の生活安定のための学習機会につながるものと解する宮本の民俗認識とは、明らかな違いを認めることができよう。

こうした両者の違いは、当然方法論にも反映されている。宮本は「文化人であり知識人であ

る学徒が、未開無知なる田夫野人を対象として研究するといふ態度を持」つことを批判し、村の人々と同じ目の高さで「鋭敏なる感覚」をもって見る必要を強調した⁶⁹⁾。つまり村人への共感を欠いた民俗の採集や分析を排したのであった。宮本が旅による徹底した調査方法を選び取ったのはこのためであろう。さらにこうした方法をとることによって「僅かに日本一国をとって見てさへ、習俗の類の決して一樣でないといふこと⁶⁹⁾」、言い換えれば村々の文化の多様性が重要な論点として浮かび上がる。たとえば柳田が、この文化の多様性を「重出立証法」や「方言圏論」といった比較の方法により、村々の文化の共通要素や原型を探ろうとした⁶⁹⁾のに対して、宮本の方法は、一つの村なら村の生活誌として特定の要素間の関係に注目して、村々の文化の多様性は、村の生活を支える固有な文化として、むしろ重視したのである。

また、民俗採集活動の体制に関して「人々を利用して自らの採集袋を肥すばかりが能でなく、新進を養成する事である。之がこの学問のともすれば陥り易いデイレツタンチズムの弊を救ふよき方法かと思ふ⁶⁹⁾」と宮本が述べたのは、当時「山村生活採集手帖」（1934年）に基づき計画的且つ効率性の高い民俗採集と、研究体制の確立を目指していた柳田に直接向けてのものではなかったにしても、この時期の日本民俗学の研究体制に必然的に帯びることになる採集活動の分業制、効率性追求による限界や問題性が、宮本の期待した村里生活者自らの自己認識という民俗学の教育的機能を本質的に失わせることに危惧の念を抱いたからであった。なぜなら、各地域の在地採集者の自立した民俗採集活動を尊重することは、そのままそれぞれの地域の生活者としての主体形成を促すことにつながっていくからである。宮本にとって民俗とは、あくまで抽象的な知の対象としてではなく、現実の生活を支える実用的な技術や倫理の源泉として意味を持つものであったのである。

ところで宮本の方法論の独自性に関して網野善彦は、1955(昭和30)年に宮本が著した「日本民俗学の目的と方法⁶⁹⁾」において「すでに随所

にこれら先学に対する「実地採集にたっている立場から」の、宮本氏の疑問、あるいは独自の見解がみられる」と述べている¹⁶⁷。具体的には「客観的なデータを整理・分析するそれまでの民俗誌に、人の生活そのものを実感を通して観察し、総合的にとらえ、生活誌を対置しようとする」宮本の姿勢に求めており、「一九五五年という年は、まさしく宮本氏の個性的な民俗学の一つの出発点であった」ことを指摘している¹⁶⁸。しかし、上述したように宮本が自らの方法と先学のそれとの間の違和感を自覚していったという点で、それは既に1930年代に明確に現れていたのである。

おわりに

以上、宮本の民俗学受容における問題関心の所在を、1930年代小学校教員時代の「民俗学的郷土教育」論の形成過程を通じて検討してきた。ここで検討結果をまとめておく。

自らの教育実践を通じて学校教育と村里生活との乖離状況を問題とした宮本の民俗学受容は、1930年代に教育界に隆盛を極めた「郷土教育」への批判を経て、次第に独自の教育論を形成させていく。まず、宮本が著した「郷土教育の問題」では、民俗学をはじめとする学問領域の先進の成果に基づいた郷土教育が構想されていた。そこでは、基本的には学校教育を如何に効果的に遂行するかという前提に立ちながらも、児童の「観察」「記録」「発見」という児童の主体的な活動性に配慮した宮本なりの教育—学習の考え方を垣間見ることができた。こうした考え方は、さらに「とろし」や『慣行自治と教育』の取り組みを展開していく中で「民俗学的郷土教育」論として結実していく。具体的には、村里生活の安定を眼目とし、村里生活者自身が日常生活に存する身近な民俗事象を文字化することによって、無自覚のまま失われつつある伝統的な知識、規範、技術への自覚的態度を促すという、生活者としての主体形成を図るというものであった。そして、芦田との交流を通じて「随時随所を教壇と観ずる」ような教員像と、訪れた村の人々と同じ目の高さで接し生活そのもの

を文字化していく民俗学者像とを重ねていったのである。その意味では、郷土の素材を生かすことで既存の学校教育の徹底を眼目とする文部省の動向や、共同体の精算を目指し「新社会の建設」を標榜する郷土教育連盟とも一線を画すものであった。

他方、宮本の先達、柳田の教育論との関わりで言えば、上述のように伝統的なもの、それまで自覚に至らなかったような知識や規範に積極的な姿勢を取ることでできる主体の育成を目指した点で、両者は基本的に方向性を同じくするものであった。しかし、柳田のそれが「一国民俗学」に示されるように国民としての主体であり、さらにその方法も各地域の様々な生活のありようを一つの原型として抽出するというものに対して、宮本のそれは共同体に生きる人としての主体の形成を目指すものであり、それぞれの村々から紡ぎ出される民俗の個性を重視することで達成される性格のものであった。

このような宮本の民俗学受容の前提として、第一に大島の療養時代に「郷土」に対する認識の転換があったことを指摘した。このことは、地域社会の教育力への信頼感として彼の教育観の基底となっている。第二に宮本自身が民俗学学習サークルを形成し、学校教育から離れたところで主体的に教育—学習活動を充実させていったこともまた、学校以外の教育—学習活動に積極的な可能性を見出すことにつながっている。

以上の結果から、宮本の民俗学受容には、自らの教育実践を通じて形成された教育課題が底流として存していたことがわかった。つまり1930年代の小学校教員としての宮本と、教員辞職後の民俗学者としての宮本とは、その問題関心のあり方という点で決して断絶するものではなく、その教育課題はむしろ先鋭化される形で連続していたのである。

最後に、以上のような宮本の教育認識とそれに基づく様々な実践が、その後の宮本においても一貫したものとして認めることができるのかという問題について触れておきたい。晩年の1978(昭和53)年、宮本は郷里の山口県大島郡東和町に発会した東和町郷土研究会の記念講演の

中で次のように述べている。「“郷土研究”というのは、遊びではないのです。過去を振り返ってただ懐かしんでおる、そういうものではありません。現実の我々が抱えておる問題をどう解決をつけていくか、一人一人がどういふうにしてこの問題を見つけてゆくか。遠いところにあるものではなくて、足元からそれを見てゆく。これが極めて大事な問題⁽⁹⁾」であると。この他、郷土大学も開校させるなど、生涯を通して郷里周防大島への想いを強く持ち続け、そのための教育活動も展開した宮本の教育—学習の基本的な考え方は、1930年代の大阪府下の小学校教員時代に形成された「民俗学的郷土教育」論に裏打ちされたものであったといつてよいだろう。

注

- (1) たとえば、庄司和見『柳田国男の教育的研究』（成城学園初等学校出版部、1975年）、関口敏美『柳田国男における「学問」の展開と教育観の形成』（風間書房、1995年）、谷川彰英『柳田国男教育論の発生と継承—近代の学校教育批判と「世間」教育』（三一書房、1996年）などがある。
- (2) なお、教育の観点からの研究ではないが、鶴見太郎『柳田国男とその弟子たち—民俗学を学ぶマルクス主義者—』（人文書院、1998年）は、従来の研究に柳田の弟子の「マルクス主義者たちの運動歴と柳田流入の動機との関連性についての考慮が十分になされていない」（p. 14）として、柳田を受容する側の主体性に焦点を当てた検討を行っており、示唆に富む。
- (3) 長浜功『彷徨のまなざし』（明石書店、1995年）、同『日本民衆の文化と実像』（明石書店、1995年）、佐野眞一『旅する巨人 宮本常一と渋沢敏三』（文藝春秋、1996年）。佐野は、特に渋沢敏三との関係に焦点を当てている。
- (4) 小国喜弘「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として」（『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻、1995年）。
- (5) 平野正久「習俗社会における人間形成—宮本民俗学の知見を中心に—」（『大阪大学人間学部紀要』第21巻、1995年）。同論文において平野

は、民俗学受容と教育実践との関係性という本稿の課題と直接関わる問題について言及しているので、この点に関して関係箇所の整理をしておきたい。平野は、宮本が民俗学研究を生涯の課題として選び取った動因として、「家庭の生育環境の特有性」「友人の教示」「病気体験」となるとして「教師としての教育実践とそのなかでの苦悩」を挙げている。それは「彼があまりにも誠実な教師であった」ために「彼が日々の教育実践のなかで学校教育に固有な壁に突き当たり苦悩」する一方で、「彼の内部で、民俗学研究そのものに対する知的興味がますます増大し押さえ難いものになっていった」ことが、宮本が教職を辞し民俗学に専心していった理由というものである。もとより平野論文においてこの問題は、概説的に取り上げられており、これ以上の明確な説明はないので、教育実践の挫折とそれとは対照的に高まっていった民俗学研究への興味を理由として指摘したものと理解できる。しかし、平野が次の宮本の文章を引用したことによってこの指摘は明確さを欠くものとなっている。すなわち、「民俗学という学問を、趣味としてでなく痛切な必要感から学びはじめた動機はこの苦悩の解決にあったのだが、いつかその学問を教壇の上に生かすことはしなくて、教壇はすべて学問に専心するようになってしまった」（宮本常一『家郷の訓』）という一文。この文章からは、民俗学受容の契機が教育実践の苦悩の解決にあったこと、しかし民俗学を教育実践上に生かすことはしなかったと宮本自身が理解していたことがわかる。つまり、ここでは民俗学と教育実践との密接な関わりが示されているわけであり、上記の平野の指摘に見られるような、宮本の民俗学への関心と教育実践の苦悩とを対比させる理解の仕方とは、整合しないように思われる。先に平野が引用した宮本の文章の後半の一節を考慮すれば、おそらく平野は単に「初発の動機」の問題に限って民俗学と教育実践との関わりを指摘したに過ぎないことがわかる。しかし、そうすると平野が、宮本が教職を辞した理由として「教師としての教育実践とそのなかでの苦悩」を指摘した後に、『家郷の訓』を引

用しながら「初発の動機」を明示したこととの関連性が不明瞭になってしまう。いずれにしても、本稿では、十分に検討されてこなかった民俗学と教育実践との関係性に焦点を当て、宮本の民俗学への問題意識を捉えることにしたい。

(6) たとえば、佐野は「いつもあふれるような肉親の愛情」(前掲『旅する巨人』p. 22)、「宮本を民俗学の世界に誘いこむ風景が十分すぎるほどそろった郷土(同上, p. 14)など宮本の生育環境を挙げている。

(7) 佐野真 - 『NHK人間講座 宮本常一が見た日本』は、詳細な検討には至っていないが、宮本の青少年期の精神的軌跡に関する従前の見解の修正を迫る「日記」類の存在を公に紹介した功績は大きい。しかし、そのことはまた同氏が『旅する巨人』の中で論じた説を自ら覆したことになる。

(8) 宮本常一「曙光」(1922年)。宮本アサ子氏所蔵。

(9) 宮本常一「日記 作文集」(1922年2月27日)。宮本アサ子氏所蔵。

(10) 宮本常一『民俗学の旅』(芸芸春秋, 1978年) p. 36。

(11) この病気体験をたとえば「生命の限界の境地の中からの一大決心、これが、ボヘミアン宮本常一先生へ変貌させずにはおかなかったのではないか」などと指摘しているものもある(「解説」『近畿民俗叢書2 歌集 生命のゆらめき』現代創造社, 1981年, p. 229)。

(12) 「樹陰」同上書所収, p. 11。

(13) 宮本常一「病間録」(1930年5月15日)。宮本アサ子氏所蔵。

(14) 前掲「樹陰」pp. 68-69。

(15) 宮本常一『家郷の訓』岩波文庫版(1943年) p. 120。

(16) 前掲「樹陰」p. 14。

(17) 成城大学柳田文庫所蔵。

(18) 『宮本常一著作集1 民俗学への道』(未来社, 1968年, 初出は1955年) p. 185。

(19) 宮本常一「日記帳 大正十一年度」(1922年)。宮本アサ子氏所蔵。なお宮本は高等小学校進学時に「父はそのとき国民中学会の講義録をとっ

てくれた。村の中には、講義録をとって勉強している者が何人もいた」(前掲『民俗学への旅』p. 35)と述べていることから、「講義録」をとっていた仲間を中心として、こうした会を作ったと思われる。

(20) 前掲『家郷の訓』p. 12。

(21) 同上。

(22) 宮本常一「子供の村落生活と教育」『民間伝承』第7巻第6号(1942年3月) pp. 6-7。

(23) 前掲『家郷の訓』p. 12。

(24) 宮本常一「日本民俗学の話(四)」『同志同行』第8巻第8号(1939年11月) p. 92。

(25) 同上。

(26) 宮本常一「日本民俗学の話(三)」『同志同行』第8巻第7号(1939年10月) p. 65。なお、宮本は療養時代、固防大島の小学校で教鞭をとっていた姉が「郷土教育の研究に力をそそいでいる姿を近くで見えており、また自分が得た固防大島に関する資料を姉に提供していることから、教壇から離れている間も小学校における郷土教育の動向を身近に感じられる位置にいたことがわかる(前掲『民俗学への旅』p. 82)。

(27) 『郷土教育』第32号, 1932年9月, p. 69。

(28) 千葉県普通教育研究会「教育の郷土化に就いて」1931年。

(29) 海老原治善『現代日本教育実践史』(明治図書, 1975年) pp. 572-574。

(30) 前掲「日本民俗学の話(三)」。

(31) 前掲『宮本常一著作集1 民俗学への道』p. 162。ただし「私は貧農の家に育って、二十歳すぎまではいろいろ苦勞してきたために、その頃さかんになりつつあった、プロレタリア運動に心をひかれるものがあった」(同上)と述べている。

(32) 一方、柳田は1932年山形県内で教員らを対象とした郷土教育の講習会で講演するなど、学校における郷土教育に積極的な姿勢が認められる(田嶋一「1930年代前半における郷土教育論の諸相—文部省・師範学校系、郷土教育連盟系の郷土教育運動と、柳田国男による批判—」『東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室紀要』第2号, 1975年)による。

- (33) 山口県大島郡東和町在住、宮本アサ子氏所蔵(2000年3月18日現在)。もともと二つの原稿(第一章から第三章までの原稿〔A4版よりやや大きい原稿用紙400字詰76枚〕と、第四章から第五章までの原稿〔A4版よりやや小さい原稿用紙440字詰59枚〕に分かれているが、内容に連続性が認められることから、一つの論稿として扱った。執筆年は明記されていないが、「最近郷土教育と言ふことが盛に唱えられ初めて」(原稿1枚目)、「新暦が実施されたのは明治五年で、六年に五節句を廃して、祝日が設けられ、ここに我々は新正月を迎へた。それからもう六十年の月日が流れて居る」(同94枚目)などと記されていること、また「民俗学会の折口博士」(同135枚目、民俗学会の機関誌『民俗学』は1935年4月に終刊。),「郷土研究主宰の柳田国男氏」(同135枚目、『郷土研究』は1934年4月終刊。なお、1935年7月以降ならば、「民間伝承の会」主宰)などと表記されていることから、1932年から1934年前半までの間に書かれたものと判断した。以下、原稿紙数とページ数を一致させた表記をなすこととする。
- (34) 宮本常一「郷土教育の問題」pp.41-42。
- (35) 同上。
- (36) 宮本常一「柳田先生に学ぶもの」(後藤総一郎編『人と思想 柳田国男』三一書房、pp.117-118)。
- (37) 同上、p.118:『口承文学』第10号(1935年7月)にも「爾来私はその御言葉を心として今日まで努めて見たのである」とある。
- (38) 『口承文学』第6号(1934年11月) p.38。
- (39) 宮本常一『慣行自治と教育』(泉北郡取石尋常高等小学校、1936年9月)。成城大学柳田文庫所蔵。
- (40) 『宮本常一著作集 別集1 とろし』(未来社、1982年) pp.13-21。
- (41) 前掲『慣行自治と教育』p.1。
- (42) 同上、p.26。
- (43) 同上、p.7、p.2。
- (44) 同上、p.22。
- (45) 同上。
- (46) 小国喜弘によれば、宮本の実践は「感情的紐帯」の再生を課題として、芦田の綴り方教授における「自己発見」の方法を援用したものではないかという指摘がなされている(小国前掲論文)。また田村善次郎「解説」(前掲『宮本常一著作集 別集1 とろし』)にも芦田の影響を受けたのではとの指摘がなされている(pp.292-294)。
- (47) 小国前掲論文、p.269。
- (48) 同上。なお、田村善次郎は「宮本先生がこういう取りまとめをしようとして『村のしらべ』を初められたのは、竹内利美先生がやられた『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌』などがある影響を与えているのではないかと思う。今となつては確かめようもないのだが、『川島村郷土誌』『同統篇』がアチックミュージアムから出たのが昭和9年11月及び昭和11年8月であり、先生の『周防大島を中心としたる海の生活誌』が同じくアチックミュージアム、出るのが昭和11年7月である。この時期すでに竹内先生と宮本先生が面識があつたかどうか確かめていないのだが、書物を媒介にしての交流は当然あつたらうと推測するのである」(前掲『宮本常一著作集 別集1 とろし』 pp.288-289)と、竹内利美との影響関係を指摘している。しかしながら、上述した「郷土教育の問題」に示された児童共同調査の構想を考慮するならば、一方的な受容というよりも、宮本なりの教育構想と竹内の実践との間に共通する志向性が存していたといえるのではないか。宮本は、在来の郷土教育を批判し、彼なりの教育-学習構想を練る過程で、「とろし」に連なる素案を既に用意していたことになる。なお、竹内利美はこの後、アチックミュージアム所員として、宮本とともに民俗探訪を行うことになる。
- 49) 宮本常一「脱穀」『同志同行』第10巻第7号(1941年10月) p.73。
- 50) 宮本常一「東北雪の旅日記」『同志同行』(1939年) p.81。
- 51) 宮本常一「日本民俗学の話」『同志同行』第8巻第4号(1939年7月) p.85。
- 52) 洪沢敬三との関係については、宮本自身が著書『日本民俗文化体系3 洪沢敬三』講談社、

1978年)のなかで「私なりに〔洪沢から一引用者〕多くのものを学んだのであるが、それによって得たものは信仰に近いものであると思っている」(p. 3)と語っているように、また佐野前掲『旅する巨人 宮本常一と洪沢敬三』からも分かるように、宮本の民俗学の内実を検討する上で欠くことの出来ない事項である。しかし、本稿の対象とする1930年代の宮本の教員時代に関して言えば、大阪民俗談話会(1935年3月)での洪沢との最初の出会いと、洪沢の勧めにより『周防大島を中心とした海の生活誌』(アチックミュージアム、1936年)を著した点などが挙げられるものの、宮本の教育観の形成という観点から深い関わりを論じることは史料的にも困難である。洪沢との関わりは、むしろアチックミュージアム入所(1939年9月)以降に実質的に深まっていくものであり、その問題については稿をあらためて検討することにした。

- (53) 前掲『民俗学の旅』p. 8。
- (54) 前掲『日本民俗学の話(四)』pp. 90-91。
- (55) 前掲『民俗学への道』p. 102。
- (56) 前掲『日本民俗学の話』p. 84。
- (57) 関口前掲書、pp. 53-63。
- (58) 柳田国男「郷土研究と郷土教育」『郷土教育』第27号、1933年1月、p. 81、『復刻版「郷土教育」』第8巻、名著編纂会、1989年所収。
- (59) 同上、p. 82。
- (60) 同上。
- (61) 同上。
- (62) 前掲「日本民俗学の話(二)」pp. 80-82。
- (63) 同上。
- (64) 川田稔『柳田国男』吉川弘文館(1997年) pp. 65-66。
- (65) 宮本常一「採集者の養成」『民間伝承』第4号、1935年12月、p. 1。
- (66) 『民俗学への道』(岩崎書店、1955年)所収。
- (67) 網野善彦「解説」、宮本常一『忘れられた日本人』(岩波文庫、1984年、p. 322)。
- (68) 同上、pp. 322-323。
- (69) 東和町郷土研究会「東和町郷土研究会会報」第1号(1979年)p. 1。

〔付記〕

本稿の執筆にあたって、宮本常一氏夫人アサ子氏(山口県大島郡東和町在住)には、史料の閲覧に際して多大な便宜をおはかりいただいた。また、武蔵野美術大学の田村善次郎先生、山口県東和町役場の菊本雅喜氏、東和町教育委員会の職員の皆様、大阪小谷城郷土館の小谷館長及び職員の皆様、成城大学柳田文庫の職員の皆様からご配慮をいただいた。ここにあらためて厚く感謝の意を表したい。

**A Study of the Formation of 'Folkloric Regional Education'
by Miyamoto Tsuneichi**

— Focusing on the 1930s —

Keigo YAMADA

The aim of this study is to examine the relation between the acceptance of folklore by Miyamoto Tsuneichi, the folklorist, and his view of education. So far, the relation between his acceptance of folklore and his view of education has not been fully studied. Also, not much consideration has been given to the question of why Miyamoto accepted folklore. My purpose is to describe the formative process of 'Folkloric Regional Education' proposed by Miyamoto in the 1930s, who, at that time, was a primary school teacher.

As a result, it is made clear that Miyamoto was aggressive in his acceptance of folklore, in order to solve the problems originated in his own educational experiences. Thus his giving up teaching did not imply abandonment of educational problems, but only that he tried to achieve his purpose by devotion to his studies of folklore.