

## 小原國芳「全人教育論」のレトリック

皇 紀 夫

### 1) はじめに（考察の視点）

小原國芳（1887～1977）は全人教育論においてホントの教育を語ろうとした。それは、全人を Godterm とする教育本質論、教育原論、教育根本論など、教育の「原型」論の系譜に属する用語や概念によって構成された言説であるが、本研究のねらいは、この「本質」や「根本」を語るその語りの型と筋立てをレトリック論やスタイル論から解釈することである。言うまでもなく、語られる内容と語りの形式の関係は相互に生産的であって同時に相互制約的でもあるという、2重の力動関係で結ばれているといえるが、しかし、一般的にいえば教育論において「本質」を語る場合、内容に比べると、語りの形式への関心は強いとはいえない。ここでは、小原の全人教育論を教育の本質を語る典型的な言説の事例と見立て、彼の場合、本質を語るその形式がどのようなレトリックと語りのスタイルによって構成展開されているかを検討してみたい。

考察の発端は、ケネス・パーク（Kenneth Burke, 1923～1993）がいうところの、本質（Substance）の逆説ないしレトリック論にある。パークは次のように言う。「ある事物の定義はそうでない事物によって行われるという否定すべからざる事実があり、弁証法的本質はこの事実を極端におしすすめて反対概念同士を組織的に考察思弁した結果引き出されるものである」（『動機の文法』59頁）（弁証法的本質とは「劇的 Dramatism」と同じ意味）と。つまり、パークによれば、存在と活動のすべてに根本的な基盤や根拠を与えようとする思考は必然的に、その根拠を支えるために、その存在以外以上のものつまり「非存在」を想定することになる。全人教育論に即して言えば、全人を語る文脈は、必然的にその対極を呼び出し、それらを組織して反全人あるいは非全人を露呈させることによって、逆の視点から全人を語り直させ、出発点としての「全人教育」が頓挫する、この皮肉な「受難」を本質論は避ける事ができないのである。したがってまた視点を返していえば、本質言説は、言葉の戦術

として「いちばん曖昧なものであるはずの本質を、いちばん確実なものと考えて論をすすめる『本質化 (substantiation)』の役割」(同書、81)をひそかに仕掛けているとも言える訳であって、こうした、パルク的に言えば、曖昧なものを確実な本質として語る「代表的逸話」として小原の全人教育論を取り上げてみるのである。「本質の概念を入念に検討すればするほど、それは空中に飛散してしまうのを認めないわけにはいかない。だが逆に、いささか視線をゆるめれば、再び本質はもとのかたちをとりはじめるのである。」(同書、81)

それは、教育の本質を語ろうとする、言わば「名づけの欲望」に強く動機付けられ、苦心して発明工夫された語りのスタイルを解明する試みであり、教育者が教育の「本質」について語る時、ひそかに演じている語りの演技を明るみに出す手掛かりを得ることである。小原の全人教育論において特別な役割を果たし、かつ本質言説の言語戦略が分かりやすく読み取れる語句は、Nicolaus Cusanus が提唱した「反対対立の合致」(小原はこの《coincidentia oppositorum》を「反対の合一」と呼ぶので、以下これに従う。)であり、これが、彼の全人論の本質言説が必然的に生み出す「あいまいさ」や「反全人」を受難して回収する巧妙な戦略的仕掛けであったということ、これに加えて、この「反対の合一」を語りの形式において演出したものが「脱線」という一見偶然にみえる語りの演技である。この2つが全人教育論の展開を可能にした語りの技法であったと考えるのである。

## 2) 全人教育論の目論み

小原の全人教育論は、小原國芳全集(玉川大学出版部、全48巻)の第15巻と第33巻に掲載されていて、前者(以下、全人1と呼ぶ)は1921年の「八大教育の主張」から転載したもので、言わば小原全人教育論のデビュー作である。これに対して後者(以下、全人2と呼ぶ)は、48年後の1969年(翌年改版)に出版された作品で、これはその序が「全人教育! 私はホントに、正しかった、とつくづく感謝しています。香川師範赴任以来、全人教育五十六年」という台詞で始まる、言わば全人教育の勝利宣言である。したがって、これら二つは同じ「全人教育」を名乗りながらその内容には相当の違いが認められる。両者の差異を内容面で比較検討すれば、約半世紀にわたる全人教育論の変遷を手掛かりに日本の教育思想形態の変容を開明する魅力的な作業となるだろうが、今は、ここでの研究主題に即して2点に限って検討しておきたい。

第一は全人教育の「全人」に関してである。小原によって繰り返し語られる「全人」の命名にまつわるエピソードは有名であるが、しかし、「全人教育」については「苦しみ苦しん

で命名したその名はえらい名でもなく、至って平凡な名前「全人教育」であった」（全人1-351）と述べているように、彼にとって目新しいものではなかった。事実、小原の大学卒業論文を一部手直した作品『教育の根本問題としての宗教』（全集第1巻）——小原が京都帝国大学を卒業するのは1918年でありこの論文が発表されるのはその翌年である——において「この六の美しい調和を保った人格を私は全人という。全人格、フィヒテのいった文化人格のことである。——（中略）——しかも、あの美しい優美な調和の奥に、ガッチリした強さ、野趣、素朴、毅然たるものが嚴存して欲しい。ドイツ語の Ganzer mensch 全人という語の強さ、ガッチリさが特に望ましいものである。」（全集1-63）恐らく、全人という用語が初めて現れる箇所ではないかと思われる。（ただし、小原があとから加筆した可能性も否定できないが確かめなかった。）ここでは、全人はシュライエルマッハーの「教養ある人 die Gebildeten」に相当する調和的人格の形成を教育理想として提示したものである。「全人教育」を語る小原の言説はこれ以降ほぼ一定している。全人1においては、文化的人格 Kulturcharakter ——小西重直が使ったもの——を、総合的教育といい全人教育とも称している（全人1-365）。

全人2にある全人教育のニュアンスも1のそれに近い。

「かくて、英語の Whole men よりも、ドイツ語の Der Ganze Mensch やラテン語 homo totus の方が力強く響きます。

でも！「全人！」私の心臓には、たまらなく美しく力強く響きます。全人教育、個性尊重、自学自習、労作教育……これらによって、世界は浄められ、救われるのだと信じます。」（全人2-114）

そしてさらに、全人2の結びでは八大教育主張の回想と賛歌が綴られている。

小原にとってそれは文化的人格や総合的教育ではなく「ガッチリした」美しく力強い響きをもつ語、心の臓にひびく音感《ゼンジン》であり《ガンツ》でなければならなかったのである。

確かに、小原の全人教育論はリッケルトらの価値体系論をモデルにして、真善美聖健富の六つの局面の調和的形成をめざす言わばロマン主義的な文化教育論の一種であって、当時の教育論の動向からみても理論的にはむしろ平凡であるといえるだろう。八大教育の発表後、「至極穩健な話でありましたが」とか「話を聞いていて散文詩でも読むようであった」との感想が出席者から寄せられているのも頷ける（全人1-403）。小原の教育論を教育の理論的な斬新性とか精密性あるいは自己反省と対話的生産性など教育の学的水準から評価するとす

れば、児童中心的新教育の展開に啓蒙的な役割を果たしたという意味においての評価に比べると、その落差は小さくないと思う。こうした「アカデミック」な教育学の体系性や論理性を重視する観点からすれば、小原の全人教育はあまりにも前体系的であり、個人の教育的心情を教説的な確信言説で語ったもので、情動的な共鳴と覚醒を促す語りの形式に属する学的評価にはなじみ難い性格を備えており、したがってまた、それは教育現場の実際的に役立つ狭い意味での教授法の伝達と習熟を目的としたものとも言えないのである。小原にとっての主題はどこまでも教育の「根本」を語ることでなければならなかった。少し割り切った表現をすれば、彼は教育の学としての理論構築を直接の目的にした訳ではないし、学校現場の指導技法の開発を目指した訳でもない。確かに小原は、学校教育の具体的な場面や指導法や内容を素材に成城や玉川での教育実践を全人教育のモデルとして語るのであるが、しかし、そうした教育の個別的な部分事象は「ホント」の教育という全体と根本を語るための啓蒙的な手段であって、目的であった訳ではない。(資料ⅠおよびⅡ参照)

むしろ全人教育論の「論」解釈において今日求められている立場とは、小原自身が指摘するように、全人教育論を語りの発話行為と一体的に理解するという、新しい教育論解釈の文脈あるいは視座を工夫発明することではないかと思う。つまり「全人」は、一方で小原にとっては心臓に響く、情動的／身体的な言語であった。この身体言語はしかし、自然音声に由来する発声の言語ではなくて、逆に極めて抽象的で思弁的な観念に結び付くことによって具体的な印象を与えるという、いわば書記的な言語の性格をもっており、小原の心臓に響く「ゼンジン」とは、それが彼の好みに合った望ましい音調であったとしても、それは単純な発声言語ではなく、既に高度に意味論的に加工された書記的／歴史的な言語であって、かつ発話の響きにおいて特別に音調的意味が与えられていたのである。他方で「全人」は、教育の根本を語る「合言葉」の性格を持つに至った。「合言葉」は優れて社会的身体と結び付く発話行為であって、語り手と聞き手とが集団的に結び付く関係作りの場所を開設する働きを持っていた。その関係は、当初は形骸化した体制的教育言説を批判する逸脱した語りのスタイルとして、そして次第に標準化した常套句として陳腐化していったと言えるだろう。この両方の局面において、全人教育論の「論」はすぐれて発話的にして書記的な性格を持っていると考えられるのである。

「全人」は、小原にとって、音声の調子とそれが表現する意味とが情感的に結びついており、それは音声と語義との連関を強調する、広い意味で音声比喩 (Lautmetapher) とよばれる言語／音声学的事象で、彼の教育言説はこの音声回路を使った音の転移現象を利用して

更に意味転移を図るという「語りの造形」を特徴としている。実際には、この語りの技法は即興的場面的性格のものであるから、話の筋と音声とが一体となって出現する「リズムによる意味の造形」と呼んだ方が確かも知れない。この語法こそが全人教育の意味を文字通り演出していたと考えるのである<sup>(4)</sup>。(小原の音声やリズムに関する鋭い感覚は、10代後半の通信技師としての経験によって培われたものであるかも知れない)

ところで第二の主題は、小原の全人教育論の理論的な構成と言説の文脈とを特徴づける共通の用語としての「反対の合一」(Coincidentia oppositorum)に関するものである。この用語は彼の全人教育論に活力を与え、聞き手を説得して納得させるレトリックの中核を形成するもので、哲学的で宗教的な雰囲気漂わせ、愛と癒しへと聞き手を誘う語りを演出する巧妙な仕掛けである。パルク的に表現すれば、劇学的な必然として、全人教育論が必然的に出現させる反全人性を、この用語によって、矛盾と対立を、そのまま「合一」に回収するという、使い方によってはまことに語り手に都合のよい論法でもある。この人間の認識と思考の限界にきわどく施設された語りの仕掛けを小原は実に巧妙に転移させて駆使する。

この用語がその提唱者であるクザーヌス(Nicolaus Cusanus、1401～1464)や彼の影響を受けたブルーノ(Giordano Bruno、1548～1600)の宇宙論的な思考様式に忠実であるか否か、ここではそれが問題ではなく、この「Coincidentia oppositorum」が小原の全人教育論の「ゼンジン」の響きと同じ意味で、いやそれ以上に、心情的の「根本」元音であったといえるだろう。この用語がなければ、小原の全人教育論は奔放にして自在な教育論として成熟し得たかどうか疑わしいと思う。

小原が「反対の合一」に言及するのは文献上では大学卒業論文(1918)『教育の根本問題としての宗教』においてであろう(この論文は1919年に公表される「全集1」が、この部分に加筆修正が施されていないとしてである)。この箇所は、「反対者の一致」として波多野精一『宗教哲学』からの引用となっていて、ここにはブルーノの名前は出ていない(全集1-5頁)。ブルーノが出てくるのは、同書の別のところで、「崇高なるソクラテスの死に……悲壮なブルーノの死に……」という、真理に命を懸ける崇高な殉教者的態度を語る文脈においてであり(ここには「反対の合一」は出ない)、ブルーノを語るこの文脈は、その後、全人1はもとより彼の講演脚録にも度々登場し小原の常套句となるが、このブルーノ火焙論の文脈は後年(全人2)の記述によれば、朝永三十郎からの引用とされている。〔その文献上の所在は未確認である。小原は朝永の『近世に於ける「我」の自覚史——新理想主義と其背景——』に言及しているが、この初版本は1916年に出される。そこでは「以太利の所謂

「自然哲学者」(ジョールダーノ・ブルノー、トマソー・カムパネラ等)」(同書、27)の意味においてであって、小原が強調する火焙論ではない。1921年第5版(合本版)には付録が加わり、1946年には新版本、その後改定版、決定版と改定が繰り返されるが、決定版ではブルノーの名前も消されている。また、小原は朝永の西洋哲学歴史の講義ノートも参照しているので引用部分の確定は出来ていないが、論理的な言説の構築を目指す朝永の立場や論調からすると、火焙論の挿入には相当無理があるように思う。] ブルノーの火焙論と「反対対立の合致」とは確かに重なる二つの歴史的な事実であるが、小原の当初の論文では両者は別々に扱われ、前者は宗教的価値論において後者は全人教育論において論じられる。それが全人2になると、「全人教育と関係の深い諸問題——全人教育の反対と合一」という節を独立させて、ブルノーは、火焙論と「反対の合一」論とを一体化して、全人教育論の宗教的な意味づけの語りを演出することになるのである。(資料Ⅱ参照)

言うまでもなく、「反対対立の合致」(coincidentia oppositorum)の提唱者はブルノーではなくて、彼が多大の影響を受けたクザーヌスである。我が国でクザーヌスに最初に言及したのは西田幾多郎の『善の研究』(1911年初版)であるが、ここでは「知ある無知」について語られており、「coincidentia oppositorum」が取り上げられるのは、1919年の講演の演題「Coincidentia oppositorum と愛」(真宗大谷大学開校記念日講演)においてである。西田はこの言葉の意味を、ブルノー、ベーメさらにはシェリング、ヘーゲルの思想に通底する宗教的な本質を開示したもので、愛の極致の表現であると述べている。確かにここでは、「Coincidentia oppositorum」は数学的で論理的な文脈においてよりも、情意的意味合いを強調する論調において語られている。しかし、西田はそれをクザーヌスの用語として紹介している。いずれにしても、小原が京都帝国大学に在籍していた当時、クザーヌスの「Coincidentia oppositorum」が——恐らく朝永三十郎の影響下において——哲学関係者の関心を引いていたことは事実だろう。小原はそれにブルノーの火焙イメージを重ねて、教育者としての行動と信念を支える「根本」心情の極致としたのだろう。

小原が、クザーヌスではなく火刑にされたブルノーと「反対対立の合致」とを結び付けて全人教育論と宗教性が交差する場所をイメージ化したのは、西田の影響ではなく朝永によってであると自ら述べるが、小原にとって「反対の合一」は最初から論理的な性格のものではなく、「この苦しい二元の対立」、「二元の対立といたいたしい矛盾」と「二律背反」とを「Aufheben」するところの、いわば心情の論理であり苦悩と葛藤を癒す救いの言説と見立てられていた。「ああ人生は矛盾か。この血まみれの葛藤の解決」を「止揚」する理想の境地、

「ホントの人」になること、これを小原は全人教育と呼んだ。したがって、それはクザーヌスではなく、血まみれになって苦悩するブルーノでなければならなかったのである。これは「人生の矛盾」を象徴するイメージ化した語であり、教育言説に積極的に逆説を導き入れ教師が抱える悲哀や苦しみをこれによって浄化するという、言わば意味転換の仕掛けであった。小原の全人教育論は、ヤコブソンの言え、詩的言語に隣接する所の「情動的・喚情的な言語体系」に近いもので、その言語系の特徴は「言語表象そのものに関心が集中して……慣習化した近接連合が背後に退いて、言語がより革新的になる」(58頁)点にあると言われるが、小原の場合は、内容と形態とリズムの三つの局面を収斂した語法において、情動喚起の働きへの傾斜が色濃いと言えるだろう。

### 3) 全人教育論の論理《反対の合一》

全人2において、ブルーノと *Coincidentia oppositorum* とは、次のように結びつけられ変容させられる。

「ブルーノは宇宙みなが実に反対の合一、*Coincidentia oppositorum* だと説きました。白と黒、上と下、内と外、天と地、物と心、貴賤、貧富、親子、長短、大小、左右、古今、東西、賢愚、老若……まことに白あつての黒、黒あつての白、親あつての子、子あつての親……なのです！ われわれは実は、これらの二つを一つにした天地融合、物心一如、霊肉合致の妙境を開拓せねばなりません。」(全人2-99)

ここには、もはやクザーヌスやブルーノが説いた意味での「反対対立の合致」の文脈は存在せず、小原の恣意的な改作によってそれは別の役割を演じさせられている。つまり、全人を語る為に《反対の合一》は不可避の言語装置であった。「本質のレトリック」は全人教育論全体にイレ子状に存在しているが、表層に露呈しているのはこの種の語りである。この対立と矛盾とを「止揚」して「融合、一如、合致の妙境」を演出する仕掛けの発明者、その優れた使い手と小原をみなして、この見立てによって彼の全人教育の《スタイル》を明るみに出すこと、それが本論の狙いである。

全人教育の純度をあげることは必然的に反全人という代償を生み出すが、その対極を回収する論理として《反対の合一》を小原は活用した。これは語りの形式であって教育論とは区別するべきものである。それが正確なブルーノの論理の引用であるか否かは問題ではなくて、パークのいう「本質のレトリック」として重要なのである。教育の本質を問うという立場の設定は、必然的に小原のような非論理的な「脱線」の「論理」を採用することかもしれない。

先の引用で明らかのように、厳密な反対の定義や合一に至る過程と関係が緊張感をもって語られている訳ではなく、むしろ在り来たりの熟語や決まり文句を、類似と隣接の関係づけによって羅列して、それらを全体として《反対の合一》と見立てるのである。これは学問論ではなくて、本質を語るために必要な語りの演技のひとつである。

《反対の合一》は全人教育論の「ホント」「ホンモノ」を支える言語装置、「補償的な命名戦術のアイロニー」である。従って先に引用した言説は、小原というすぐれた語り手によって演じられた、《反対の合一》と言う筋立てが作り上げたドラマである。このドラマは、どの場面においても《反対の合一》という非限定的な無限包摂の仕組みを備えているために、聞き手に矛盾や非合理を感じさせることによって逆に「ホンモノ」さを印象付けるという仕掛けになっている。逆の見方をすれば、全人教育論の「ホンモノ」さは、その言説の虚偽性に比例して高められ、その虚像を見せることによって全人教育の真实性を訴える仕掛けになっているのである。

この《反対の合一》を演出しているのが、小原が反省的な意味を含ませながら、しかしやや誇らし気にいう所の「脱線」という語りのスタイルである。「脱線」、それは単に話の筋立ての逸脱と混乱という狭い意味においてではなく、聞き手との関係と語りの場面とを巻き込んだ語りの振る舞いという意味において、小原の全人教育言説のスタイルを特徴づける所作であると思う。差異や逸脱を意識的に演出してわざと脱線してみせ、そうしたわざとらしい脱線——先の引用のようにそこで一体なかが語られているのかよく分からない、言葉遊びやノンセンスの演技——を織り交ぜながら、それによって聞き手の教育観の枠組みに崩しを仕掛け、語りの世界へと教育を誘い出すのである。「脱線」は、実体的な教育論や概念的に体系化された理論的教育論、つまり当時の「通念的教育観」の権威から小原自身と聞き手とを引き離すための、全人教育論の差異性を際立たせるための滑稽な身振りであったとも言えるのではないか。したがって、「脱線」や言葉遊びの仕掛けは、《反対の合一》を演出する語法であると同時に、他方で、小原の教育言説がその虚偽と「ホンモノ」の境界を「脱線」解体させることによって教育の意味争奪を演出するものであった。小原の意図とは関係なしに、権威主義的に威厳を装わされた真面目な教育言説に対して、全人という極限化された教育理念を逆に「脱線」というスタイルの語りで演出してみせることによって、その語り方は教育言説に新しい筋立てを開く試みであったと言えるだろう。

小原の教育言説のスタイルを「脱線」と特徴付けると、この「脱線」は語りの場面での即興であって、分析の対象として取り出すことは容易でない。それぞれの場面を興味深く演出



する「語り振り」、教育を語る「話題の場面」を彩る「風味・風体」に注目する必要があるだろう<sup>(2)</sup>。

全人教育を演出してその意味を臨界点にまで導く技法は、脱線、誇張、余談、ノンセンス、繰り返し、もじり遊び、話の数珠つなぎ、音位転換、同根語併置、その他、格言、俚言、民話の言い回しの模倣などなど、であり、これらに加えて、常習化した時間オヴァーなどなど、一見して偶然に見えるこれら語りのパフォーマンスは小原ならではの演技である。これらは「ホンモノ」を演出するための錬金術的な仕掛けであり、聞き手や読み手が語りの脱線や遊びが生み出す溢れ効果によって一体感を育てられ、斟酌して癒される秘密の技法であったと思う。

それを仮に語りのアヤと呼ぶと、全人教育論は、《反対の合一》というすべての破綻を救い採る装置に支えられ、このアヤの仕掛けによって巧妙に演出された教育の論、豊かな語りの演技装置を備えた「論」であったと言えるのではないか。

極論すれば、小原が使う教育論の全人系の諸用語や言い回し、格言やエピソードなど、あるいは小原の仕草までを模倣して、大筋で似た全人教育論を講述することはさして難しくないと思う。こうした語りの内容や筋立てが全人教育論の特性の中心にあるのではなく、むしろそれらは当時の日本の教育学研究のレベルからすればさして鮮度の高いものとは言えなかったと思うし、そのような領域において全人教育論を評価したり批判するのは筋違いだろう。確かに、小原自身は当時の師範学校での教育（論）を激しく批判して教育言説の差異化を仕掛けたとは言え、その企てはしかし、アカデミズムの教育学の構築を意図したものであったとは思えない。小原の聞き手は主として教師と親であって、彼らの通念的な教育を変換してそれを全人教育の根本言説によって浄化することであった。そのためにレトリックを工夫してアヤに富んだ語りのスタイルを作り出した、と考えるなら、この変換と覚醒を演出する独自の語りのスタイルとは、「脱線」という一見偶然を思わせる秘密の仕掛けによって、効果的に演出されたといえるだろう。そして「脱線」の果てに、“私の一挙手一投足のすべてが私の全人の現れなのだ”とまで言い切るのである。

「ホンモノ」を、ノンセンスを自在に織り込むこの脱線という「非ホンモノ」的な語りのスタイルで演出してみせる、これが小原の全人教育の核心であると考えれば、その教育論は容易に学問的な概念分析を許すものではなく、小原個人の内面性かあるいはまた大正自由教育の一事例に還元するだけで、多くの場合、いかがわしい、教祖的な、山師、大ボラフキの教育論などと言う通俗的な批判に止まらざるを得なかったのではないか。

#### 4) 全人教育論の「スタイル」

記号の体系としての言語を、その構造と形態と内容の三つの構成要素の相互的な作用連関として理解する意味論的な文体論 (Stylistics) の立場は、文を語に還元する微視的言語観から分析的に理解するのではなくて、言語行動をより表現的 (演出的) で伝達的な文脈において解釈するもので、そこでは、言葉の使い方つまり「コトバ (langue)」よりも「カタリ (parole)」を表現単位に見立て、カタリ (「騙り」の意味を含んでいる) の場面や話題性とコトバの使い方「仕掛け」との相互関係が主題にされ、発言の形態と内容を一体的に理解する観点が古くから強調されてきた。言うまでもなく、文体 (Style) はレトリックの中心的カテゴリーであり、テキスト産出の伝統的モデルを構成してきた。(英語の style はラテン語の *stilus*、書く道具であった尖筆や莖に由来する語で、古くは書き方や話し方の作法 (manner) を意味した。) 語られる事柄にふさわしいコトバと文を脚色するという意味を転移させて、style は衣服をつけるとか装飾するという比喻として使われたのである。文体の効能として特に注目されるのは、装飾や華麗 (ornament or ornateness) (En of Rh, 746) を構成する比喻、彩、響き、リズムなどで、これらは文体の他の効能として強調された明晰さ (clarity) と正確さ (correctness) とたえず緊張関係を生み出してきたのである。今日の文体論の関心はこれら古典的なレトリック論が提起したカタリの仕組みへの論点を、言語哲学を中心に引き起こされた「転回」現象のなかで再解釈するもので、その関心のひとつは、カタリという発話行為を、聞き手との関係の力動的平衡において出現する一回的な出来事として理解する方向にある。

この立場からすると、小原の全人教育は直線的論理的に教育が語られているのではなく共時的劇的に全人教育が演出され、パルク的に言えば、論理的進行ではなく気分を作り、次の気分を生み出す所の「質的な進行の形式」(121頁)をとっている。これは先に指摘した「リズムによる意味の造形」にほかならない。

小原の全人教育論は話題の素材は若干変わるとしても、話の筋立てや結論、挿入されるエピソードなどはいつもほぼ同一でパターン化されている。一方で「脱線」「溢れ」を演じながらしかしその語りにはひとつのはっきりしたスタイルをもっていた。

先に述べたように、小原の教育言説は口演の様式を元にしており、その特徴は内容よりも語りのスタイルを優先している点にある。つまり情報量や論理の整合性や説得のレトリックなどを優先させる伝達と教説の語りではなく、聞き手に参加を促し語りの場を共有して、共感を形成する祝祭的で劇的な効果を演出する語りのスタイルであると言えるだろう。それ

は丁度、いい芝居を見ると筋や台詞や場面構成から演技に至るまですべて承知しているのに、繰り返し見て同じところで心を動かされるように、小原の教育口演は語りのリズムと型と演技とを備えていた。それは教育を語る戦略である。全人教育論のスタイルであって、この語りのスタイル、つまり「形式の魅力」に聞き手が魅せられ行く、というよりも、聞き手の期待が小原の語りの形式を育てたといえるのだろう。

語りのリズム（音韻、音と意味と形の繰り返し、語呂合わせ、ことば遊び）と彩、比喩、格言・俚言の引用、余談とエピソードの挿入と脱線、即興語り、笑いと涙のパフォーマンスなどなど、これらは教育賛歌の先導者（つまり音頭取りとか語り部と呼んでよい）が身につけた技法であり、これらが織り成す語りの型（スタイル）が聞き手に同調を促し酩酊を演出するのである。この語りの型はしばしば逸脱と脱線によって型崩しを起し溢れや狂という境界領域へ流出する危うさを抱えているが、しかし、その型崩れのきわどきまでもが、聞き手にとっては、この型の魅力であり期待される姿であった。

この教育論が、語りの演技性という語り手－聞き手・場面関係において形成されたという見立て方は小原自身の強調するところでもあって、聞き手（ここでは、ほぼ同じ意味で読み手でもある）関係が全人教育言説のスタイルを磨き上げた。恰も芝居の役者のせりふが見物人の受け具合をみながら工夫錬成されていくように、「私から話したのではない。心から聞いて下さったために、ホントに話さして下さったのだ。聴き手がよいと自然話しができる。」そして、「ドコでも狂気かホラとしか思われぬ私の脱線をここの人たちはだけは喜んでくださる」と本気で言い切ってみせる。（例えば、全集 21-82、168、202 頁参照）

小原は口演の劇的な効果を十分に活用して教育を語り、教育に「惑溺」する人物を、たとえば「異端」「過激派」「感激家」「狂人」「ホラふき」「大山師」「大馬鹿者のドリーマー」「夢に生きる人」「率直でオープンな私」「迫害される人」「真摯、生一本、気狂い」などを演じ見せた。聞き手はそれがホラであり誇張であり冗談であることを承知して聞かすが、しかし同時に語りの際間から漏れてくる、不協和で未だ陳腐化していない《声》を聞き取っていたといえるのではないか。

語りのスタイルや音声リズムによる「意味の造形」を強調する立場は、小原の全人教育論を脱実体論化することによって教育の「本質」言説の呪縛から全人を解き放つという皮肉な帰結に至る訳であるが、この試みはしかし、本質言説の所在を別の意味において指示する手掛りに触れている可能性もあると思う。つまり、全人教育言説は、時枝文法の言い方を借用すれば、概念的な自立語「詞（コトバ）」一名詞や動詞－に対して、時と場合に応じて微妙

に変化して文脈を変換させる従属的な「辞（テニオハ）」——助詞、助動詞、接続詞、感動詞など——として分類される所の、（前者の「実詞」に対して後者は「虚詞」と呼ばれる）この「辞」を巧妙に活用する語法であって、その特徴は、語られる対象（もの）とは直接結びつかないで、語り手の心像（臓）や音声と結びついた語りのスタイル《声》を作り出すところにある。「辞」は「陳述の力」を宿している。それは語り手の意志を一気に出現させる働きである。

この種の語りは、構文法的なきまりをすり抜けて、テニオハ／語尾活用／助動詞などの語法上の付属的な機能を担当する「語法カテゴリ」（佐久間鼎）と音声やアクセントや語順など、いわば「辞」の系譜に属する一族が定形的自立的な「詞」に対して優位な位置を占めて、言説を、語り手の思いにより忠実に演出するのである。「辞」を活用することによって、通常では結び付かない詞（概念）と詞（概念）を結び付けたり、通常は付属している語尾に別の変化を与えて、意味の差異を仕掛けることができる。たとえば、或る事を別の物として見立てることができるのもこの「辞」を活用した語法によってであると言えるだろう。（小原を事例とした教育言説のレトリック論的研究が教育本質論に及ぼす影響は少なくない。つまり、いかなる教育本質論もまた、小原との類似や隣接の関係において本質を語っている可能性がある。人格の完成といい、全面発達、諸能力の調和的発達といい、豊かな個性や才能をもつ子どもなどといった、いかにも反論の余地のない教育言説が隠蔽している「地口のかたり」を発見することである。教育の語り直しはこのような手立てによって可能になるし、異種の教育言説が発見される可能性もそこにあるのではないか。）

小原の人間性や個性や才能は、こうした語りのスタイルにおいて表現されていた、というよりもこうした教育語りのスタイルとともに成熟したといえないだろうか。全人教育論は、小原の知的思索の理論的成果ではない。あえていえば彼の教育「実践」の理論化でもない。そうではなくて、全人教育論は彼が教育を口演する機会を重ねるなかで、聞き手と共同して創作した教育言説のスタイルであって、工夫された言葉の仕組みと語りの技法によって演じられた一種の「教育語り劇」であったといえるのではないか。小原はこの劇の脚本家であり演出家兼役者であったと見立てられないか。《反対の合一》は語り手である小原に「翁童両極」的なイメージを育て、その「正体」を見えにくくしている。それは「全人教育論」効果と同じように両義的で分かり難い。

本論の試みは、小原の全人教育論にみることばの生態系を図式化して、それをレトリックの分類や分布図として提示してみせることではない。むしろそうした作業に入る前段階とし

て、彼の全人教育論が語りによって造形された教育論であるという見立ての可能性を検討することになった。したがってここでは、語りの内容と語りの形式とが相互的・相補的な関係において独特のスタイルを作り上げており、そのスタイルこそが全人教育論の戦略的局面に外ならない、この点を強調した。

では、この文脈で小原の教育言説を解釈したとして、この全人教育論はどのような役割演技を教育界にもたらしたのか。これは全人教育論を、大正から昭和にかけての新教育運動の展開という歴史的な時代性としてではなく、教育を語る新しい形の出現と見なすこと、そして、その語りの技法において演出された、フィクションとして再現された世界である「教育語り劇」をどのように批評するか、つまり見立てに相応しい新しい批評の論点を作り出す作業が求められている。それは語りにおける言葉の仕掛け（レトリック）とそれを効果的に演出して聞き手を楽しませる技法、つまり聞き手に「美妙的な感覚を起さしむ」「美術」という新しい口術のジャンルを教育の世界に開いて見せた人物として、あるいは教育言説の戦略的技法（Attitude、方法）を創作した人物として、あるいはまた、通俗教育と呼ばれてきた分野の先駆者として、小原を再解釈することではないだろうか。

#### 追記

本稿は、教育哲学会第44回大会（2001. 10. 於福岡教育大学）で発表した内容に加筆したものである。本論考のために、玉川大学教授米山弘先生並びに同学園博物館史料室の林定弘先生（先生からは小原の講演CDを多数提供していただいた）のご協力があったことを記して、謝意を表しておきたい。また、この試みは、科研萌芽的研究「レトリック論による教育言説の創出に関する萌芽的研究——教育詩学（ポイエティック）の探求——」（代表 鈴木晶子）の一環として、教育詩学の可能性を探索する共同研究の過程で着想されたものであることも付記しておきたい。

#### 引用・参考文献

- ・Kenneth Burke；『A grammar of motives』Prentice-Hall、1945（邦訳；森常治『動機の文法』晶文社、1982、引用は邦訳による。）
- ・小原國芳全集（玉川大学出版部）全48巻
- ・岩淵文人；小原國芳先生都道府県別講演行脚の記録（平成2年）。小原國芳先生教育行脚の記録（平成5年）（玉川学園史料室）

- ・山中桂一；『ヤコブソンの言語科学I 詩とことば』（勁草書房、1989）
- ・『Encyclopedia of Rhetoric』；（Oxford Univ. Press、2001）
- ・佐久間鼎；『日本的表現の言語科学』（恒星社厚生閣版、1967）

#### ◆注

(1) 全人教育論は口演の痕跡を濃厚に留めており、この教育論は音読した方がより効能を発揮するだろう。その仕掛けはいろいろある。例えば、「いわんや」（副詞、反語を作る）「さすが」（副詞）「しかるに」（接続詞）などを多用して、話題を転換して語りの局面をずらしたり飛躍させつつ接続するのであるが、これらの用語は、その発声の音響効果や語りの接続に微妙な溜め（タメ）と間（マ）を演出することで、文脈のずれがあたえる違和感をむしろ語りのめりはりに変換させ、かえって語りにリズムを与え、聞き手に共感や一体感を喚起する契機を作り出している。あるいはまた、地名人名、故事・格言・俚諺、美談・エピソードなどをふんだんに引用して、さながらインデックスカードを自在に組み合わせで遊んでいるかのように、さりげなく技巧を凝らす手法を駆使するなどである。

また、“六十年間の新教育講演旅行も恐らく年には何十回。計何千回の講演はフィヒテ以上でしろう。”(37) ここでの「フィヒテ以上でしろう。」などは、恐らく小原以外にはとても口に出せないセリフで、小原“らしさ”がよく出ていると思う。これは小原の口調の典型で、固有名詞を使って、それによって特定の文脈や意味やイメージを象徴的に表現する比喩言説の活用法であり、そこではフィヒテや〇〇氏は文脈優先の語りに取り込まれ、主題によって制約された名詞となってその「固有」性はもはや消されているのである。

(2) 語りの中に余談、脱線、挿話を自覚的に手法として導入できる（例：ヘロドトスは「余談の人」）者は「天性のストーリーテラー」である（アリストテレス）と言われ、それは詩的技法（poetic manner）のひとつと位置付けられた。

#### 資料

##### （資料I）

「さて、人間文化には六方面があると思います。すなわち、学問、道徳、芸術、宗教、身体、生活の六方面。学問の理想は真であり、道徳の理想は善であり、芸術の理想は美であり、宗教の理想は聖であり、身体の理想は健であり、生活の理想は富であります。教育の理想はすなわち、真、善、美、聖、健、富の六つの価値を創造することだと思います。

然して、真、善、美、聖の四価値を絶対価値と言ひ、健富の価値を手段価値と申します。

ここで、文化 Kultur、culture という言葉を少しく説明いたします。

もともと、農業から来た言葉なので、耕す、開墾といった意味だと思います。硬い土を柔かくし、冷たい下の土を上へ上げて暖かいお天道様の温床を与え、（中略）吾々は吾々で、人間の心を耕さねばなりません。頑な心をやわらかくし、冷たい心に神仏の温床をあたえ、心の中にある石ころ、かわらけ、木の

根、笹の根、雑草の根を取り去ってやることだと思います。どんな雑草がはびこるとかという、怨み、妬み、ひがみ、貪慾、陰險、讒言、不平、不満、我儘、気儘、利己心……殊に、恐ろしい様々の棒が、根が胸の中にはびこって居ます。貧乏、泥坊、陰謀、なまけ坊、食いしんぼう、甘えんぼう、見え坊、……特に、情けないのがケチンぼう！ これらの一切をかなぐり捨てて清らかな人間になることが人間修養であり、かかる人が教養人であり、文化人なのだと思います。」(全集 33 卷 15 頁)

(資料Ⅱ)

「

#### 全人教育と関係深い諸問題

##### 1、全人教育の反対と合一

哲人ジョルダノ・ブルーノ Giordano Bruno (1548-1600) は、われわれ人類に、いみじくも崇い哲理を教えてくださいました。ヘラクレイトスが「争闘は万物の父なり」と教えました。ヘーゲルも「実在の真相は矛盾だ」と説きましたが、ブルーノは宇宙みなが実に反対の合一、Coincidentia oppositorum だと説きました。白と黒、上と下、内と外、天と地、物と心、貴賤、貧富、親子、長短、大小、左右、古今、東西、賢愚、老若、……まことに白あつての黒、黒あつての白、親あつての子、子あつての親、……なのです！ われわれは実は、これら二つを一つにした天地融合、物心一如、霊肉合致の妙境を開拓せねばなりません。

しかも、ブルーノのこの哲学の独立は尊き犠牲の血なくしては贖われなかったのです。朝永三十郎先生は『我の自覚史』で、美しくも、きびしく教えてくださいました。

「清新高邁華やかなるルネッサンスの代表的世界人生観の建設者ジョルダノ・ブルーノは、一六〇〇年二月十七日の朝まだき、ローマの郊外カムポ・デ・フィオレの広場に生きながらの火刑。何と惨たる崇高さよ。僧あり、火焰のうちに苦痛と戦うブルーノの前に十字架を示せしに、ブルーノは顔を背けて見なかったのです。これ実に神学の桎梏を脱せる哲学好個の象徴です。ガリレオ、ニュートンの近世自然科学、デカルト、スピノーザ、ライプニッツの偉大なる哲学的組織はみな、このブルーノの死灰より咲き出でし美しい花といえます。」

われわれは尊く教えられて、反対の合一ということ、全人教育の立場から特に大事にいたします。

大胆で小心で、朗かで淑かで、快活でたしなみがあって、気はやさしくて力持ちで、よく学びよく遊び(中略) コヤシも担げばピアノも弾け、拭き掃除もすればお茶や生け花もでき、雑巾も綴れば絹の着物も仕立てられ、ドブ溝もさらえば第九シンフォニーも歌え、薪割りもすれば劇も絵も書もいたし、ソロバンもはじくがお経も繙ける玉川っ子にしたいのです。」(全集 33 卷 99 頁)