

# 教育における個性

## Individuality in Education

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

石 塚 彩

Ishitsuka Aya

### I. 問題意識、研究の目的

現代の教育において、「個性」という言葉は多用されている。しかし、その「個性」という言葉の内実については曖昧な点が見られる。村井（2005）は「個性」、「個性尊重」という言葉について「明らかに標語に過ぎない」<sup>1</sup>とし、「理念を生み出した根源の働き、いわば憧れと愛求にまで共感し得るには、遠い道のりがあるろう」<sup>2</sup>としている。このような「個性」という言葉が、尚国の施策において重要視されているが、実際の教育現場、特に公立学校において、「個性」は扱いが難しいという印象が強い。現場の教員は、「個性」を重視すると学力が下がり、一方で学力のみを重視すると詰め込み教育になってしまうというようなジレンマを抱えている。本研究は、教育の視点から「個性」という言葉を捉え直し、再定義しなおす。そして、教育において「個性」をどのように考えられるかを考察することを目的としている。

### II. 個性はどのように語られてきたか

#### 1. 明治期（1868-1911）における「個性」－日本における「個性」の登場

片桐（2006）によれば、漢和辞典に「個性」が初めて登場するのは1906年刊行の郁文舎編輯所編纂の『漢和大辞林』であり、国語辞典に初めて「こせい（個性）」が登場するのは1907年刊行の金沢庄三郎編の『辞林』であるという。つまりこの頃から「個性」は日本語として一般的に流通するようになった。

教育学分野での初出は1887年刊行の国府寺新作訳註『魯氏教育学』であり、教育分野で普及するにあたっては山口小太郎訳註『教育精義』と国府寺新作訳『新訂増補・ケルン教育学』が一つの契機となったという。また、教育現場での普及には『大日本教育会雑誌』第169～171号（1895年9～11月）に掲載された長谷川乙彦「個性と教育」が大きな役割を果たしていた。このように、「個性」という言葉は日本独自に生まれたものではなく、欧米から輸入された概念である。

<sup>1</sup> 村井実『教育と民主主義』東洋館出版社 2005、p176

<sup>2</sup> 同上 p177

言葉や理論としては「個性」は紹介されていたものの、当時「個性」という言葉はそれほど一般的なものではなかった。そのため、明治期に活躍した実践家たちのなかに「個性」を掲げている者は少ない。その中で、実践において「個性」を意識した人物として、宮本（2005）<sup>3</sup>は及川平治を紹介している。及川は、その後大正期の「分断式動的学習法」の推進者である。明治以来の一斉教授を批判し、個別教授と一斉教授を調和させようと試みたが、片桐（1995）<sup>4</sup>はこの当時の実践に対して、「優等児」と「劣等児」を分かち「特別学級」などに見られる能力別学級編成へと導かれたという事実を指摘している。また、片桐は大瀬の『新教育学講義』第7章を取り上げ、「個人に如何程まで自由を許すべきか、個性はいかなる点に於て助長せしめ、如何なる点に於て制限すべきか、自由と権威との関係は如何」という問題提起がなされ、一方に「各人の個性に重きを置き、その自由を主とし、個人の進歩発達を終局の目的とする」「個人主義」があり、他方に「全体の為めに個人を或る度まで犠牲にするも差支えないと見る」「団体主義」がある、とし「個性は個性であるが故に善良であると見、之を人格又は品性と混同」するような「極端」な説を批判した、ということが紹介されている。（片桐、2006）<sup>5</sup>

以上のようにして、日本において「個性」という言葉が使用され始めた。この背景には、近代学校制度の導入の影響があるといえよう。堀尾（1995）<sup>6</sup>は、日本の近代化の出発として、1868年の明治維新、1872年の学制発布を挙げている。日本がとり入れた学校制度は階梯型であるとし、「学校制度は当然、みんな学校に行くチャンスがあり、能力のある者は上に行けるといふ」構想であったという。その構想は、1890年前後に制度的に整備された。そして、その階梯型制度の構想に重なるようにして、「実力主義的な発想と競争の原理が相当早くから教育界に入ってきた」と述べている。堀尾（1994）はこのような競争社会を、「多様な価値を争うのではなくて、むしろ同調的競争がある」とし、「一つの価値を軸にランクが細かく刻まれていて、そのなかで競争が行われる。競争によって個性化が促されるのではなく、逆に画一的になっていく」としている。

以上のような近代学校制度において、「個性」は問題とされるようになったと言えよう。これは、近代学校制度が、「個性」とは相容れない性質を持ったものである、ということを示している。そしてそれは同時に、教育を行う際「個性」ということについて考えずにはおれない、ということが意識される契機ともなったということでもある。だが、明治期の数少ない実践においては、「個性」は個人の優劣を画一的に判断し、振り分ける機能を持つものとして扱われたり、あるいは、「個性は個性である故に善良」というように、手を加える必要のないものとして考えられていた。

<sup>3</sup> 宮本健市郎『アメリカの進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか—』東信堂 2005 p.3.

<sup>4</sup> 森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学『個性という幻想』世織書房 1995 p.54.

<sup>5</sup> 片桐芳雄「日本における個性教育論の展開—大瀬甚太郎を手掛かりに—」『日本女子大学紀要』人間社会学部 17, 2006 pp.146—158.

<sup>6</sup> 堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会第3版 1995 p.307—309.

## 2. 大正期（1912-1926）における「個性」の流行

宮本（2005）<sup>7</sup>は、大正時代に当時の世界的な新教育運動の動向と符合しつつ、「個性尊重」や「個性化（個別化）は教育改革の目玉」となり、すでに「1910年代には『個性尊重』は教育界の合言葉になっていた」という。中野（1998）<sup>8</sup>は、その例として、1921（大正10）年8月に東京で行われた「八大教育主張講演会」<sup>9</sup>を挙げている。また、1917（大正6）年に澤柳政太郎を校長とする、成城小学校の創立の趣意書と同時にまとめられた、革新されるべき教育のあり方の4項目の初めには、第一に「個性尊重の教育 付能率の高き教育」が掲げられていることを紹介している。澤柳は、当時の学校教育に対して、「無限に性質の差別があり、優劣の相違ある児童に全然一様の教育を施し、同一の進度を強制するが如き事の入り名ある、指揮者を持たずともわかること」と述べ、この原則を具現化するために、一学級の児童数を、30人を限度とし、個々の子どもの能力に応じた「能率高き教育」を目指した。このように戦争と戦争の間の時代ともいえる大正時代の前期においては「個性」という言葉は多用されていた。それは、第1次世界大戦後の平和を願う思いや、民主主義の思想の世界的な流行の影響と、明治期からの問題意識が重なったことも影響しているであろう。

## 3. 臨時教育審議会における「個性」

戦時下は全体主義が強調され、「個性」について論じる傾向が非常に弱まる。「個性」が再び着目を集めたのは、中曽根康弘内閣によって1984年8月7日に成立、翌日公布、21日施行の、首相直属の諮問機関である臨時教育審議会（以下臨教審）であろう。臨教審は3年間の任期中4つの答申を提出している。1985年6月の臨時教育審議会第一次答申では「個性重視の原則」が打ち出され（宮本、2005、p3）1986年の4月23日の「教育改革に関する第二次答申」では、旧教育基本法の第一条に規定されている教育の目的としての「人格の完成」から「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律・自己責任、人間の心の重要性の必要性を導き出しているという。（市川、2009）<sup>10</sup>宮本（2005）は、その後も、1997年6月の中央教育審議会では「能力・適性に応じた教育」が「個性尊重という基本的な考え方に立って」提唱され、1998年告示、2002年実施の小学校学習指導要領においても「個性を生かす」ことが重要なねらいのひとつとなっている等、その後盛んに「個性」という言葉が用いられていること指摘している。また、宮本（2005、piv）は、中央教育審議会答申（1997）での「個性尊重という基本的な考え方に立って」、文部科学大臣による21世紀教育新生プランにおいての「子どもの能力・個性に応じた教育」（2001）という文言にはどちらも「個性」という言葉が使用されているが、2001年教育政策は「ゆとり教育」から「学力重視」へと急展開した点から「個性」という言葉がどの

<sup>7</sup> 宮本健市郎『アメリカの進歩主義教授理論の形成過程－教育における個性尊重は何を意味してきたか－』東信堂 2005 p.3.

<sup>8</sup> 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房 1998 pp.128－129.

<sup>9</sup> 手塚岸衛「自由教育論」、樋口長市「自学教育論」、河野清丸「自動教育論」、稲毛金七「創造教育論」、千葉命吉「一切衝動満足論」、及川平治「動的教育論」、小原國芳「全人教育論」

<sup>10</sup> 市川昭午『教育基本法改正論争史－改正で教育はどうなる』教育開発研究所第2版 2009 p.16.

ようにでも解釈されうる現状があることを示している。<sup>11</sup>このように「個性」はその存在が自明のものとして扱われるが、実際には、その内実は曖昧であり、都合のよく解釈されることも多い。

広田 (2013)<sup>12</sup>は、中曽根内閣による臨教審の設置は、世界的な新自由主義的転回の影響を受け、「あからさまな政治・経済主導の『教育改革の時代』へと突入した」ことを示しているという。同時期に教育史学の分野で流行していたのは、「国際的な新教育運動の再評価」であったが、この政治における状況と、教育学の分野の状況について広田はこのように述べている。

そこ（新教育運動、筆者加筆）に顕著に現れた子どもの「自発性」や「個性」への着目は、主唱者たちの意図とは裏腹に、「自己責任」と一体的に自律的個人の主体化を掲げる新自由主義的転回へのとば口に立った時代の気分にもごとくに適合したものであったが、教育史像の根幹をなす教育の構造と社会的機能への着目をいっそう弱体化させるものでもあった。

また、児美川 (2002)<sup>13</sup>によれば、新自由主義に影響された教育において、子ども観はどのようなものとなるかを2000年の「教育改革国民会議」を参照し、このように述べている。

「日本の教育の場を、一人ひとりの資質や才能を引き出し、独創性、創造性に富んだ人間を育て」る必要性があり、「それぞれが持って生まれた才能を発見し伸ばし、考える力を養う学習を可能にすべきである。」

このように、臨教審以降の「個性」は、人間の外的、あるいは内的な、その存在が自明なものである身に付けられるべき能力としての意味で用いられる傾向にある。そして、それは自己がどのような能力を身に付けるかという選択に基づき、それによってどのような結果がもたらされようとも、それは自己責任なのである。こうした考えを前提としている教育は、様々な能力を細分化し、いかに効率よくその能力を身に付けさせるか、あるいは、能力を身に付けることが出来なくても、それは自己責任として切り捨てるものという役割を担うものとなる。Gert J.J.Biesta のいう、「誰かがほかのだれかを教育し、教育する人は自らの行動に、確かな目的を持っている」<sup>14</sup>という関係性に依る教育とはまったく異なる考えである。本稿ではこのような考えに対して、「個性」は本当にその存在が自明なものであるのかを問うていく。

<sup>11</sup> 宮本健市郎『アメリカの進歩主義教授理論の形成過程－教育における個性尊重は何を意味してきたか－』東信堂 2005 p.iv

<sup>12</sup> 広田照幸ら編『福祉国家と教育－比較教育社会史の新たな展開に向けて』昭和堂 2013 pp.6－8.

<sup>13</sup> 児美川孝一郎「新自由主義教育改革と『人間像』(シンポジウムⅡ 現代教育の『人間像』を問う：教育改革と公教育の再構築、発表要旨)」『日本教育学会大会研究発表要項 61』2002年8月20日 pp.212.

<sup>14</sup> Gert J.J.Biesta. “What Is Education For?” *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010 p.18.

以上のように、明治以降の教育において、「個性」は多くの人々によって論じられ、政策の中にも取り入れられてきた。しかし、その内実は、子ども一人ひとりの違いと、その時々々の社会情勢が要求するものを何とか身に付けさせなければならない、ということの妥協点として「個性」という言葉が用いられているように思われる。では、なぜこのような都合のよい解釈が可能になるのだろうか。それは、「個性」という言葉を、教育現場で論じる際、その前提となる「教育」に対する考察や、「教育」と「個性」の関係性に対する考察が不十分であるからであろう。本章では、その「教育」に対する本稿の立場を、村井実の論を用いて示す。

## Ⅱ. 教育とは何か

### 1. 「よく生きよう」とする人間

我々が「教育」という言葉を使う際、その前提として、母と子や師匠と弟子のように、人と人との関係性がある。つまり、「教育」とは何かについて論じる場合、人間をどのような存在として見るのか、を考える必要がある。本稿では、それを村井実のいう「よく生きようとする」人間観に立って論を進めていきたい。

「よさ」や「よい」という言葉は日常のあらゆる場面で使われる。「よさ」を問題とする際、それは「善」「悪」の「善」の方という、二項対立的な関係を前提とした議論のように思われるが、村井の言う「よさ」とは、「道徳的、倫理的な『善』『悪』の意味」ではない。それは、「人間がもって生まれた、とにかく『よく生きようとする』という、人間の根源的な働きとしての『生き方』」<sup>15</sup>のことなのである。「よい」と判断することを積み重ねていくのが人間であり、人間を生まれながらに「善い」あるいは「悪い」存在と見なす、性善説や性悪説とは異なる立場である。

### 2. 「よさ」の判断の構造

村井によれば、「『よさ』とは、もともとどこかに存在する何かの『もの』を指すのではなく、ただ人間の内部に『よい』として起こる判断の働きを指す」という<sup>16</sup>。村井は、「よさ」の判断の構造を「効用性」「相互性」「無矛盾性」「美」の4つの要求から考え、説明を試みている。

「効用性」の要求とは、「快い」「楽しい」、あるいは「ためになる」「利得」が得られる、といった感覚への要求である。「相互性」の要求とは、自らが「よく生きよう」としていることを、だれにも分かかってほしいという要求である。人間は「『お互い』のこと」を前提とした存在なのである。「無矛盾性」の要求は、矛盾がないようにする、「合理性」への要求ということである。村井は、人間は基本的にはこの3つの要求が同時に満たされた際に「よい」と判断するが、さらに、村井は「よさ」の判断をより立体的に捉えるために、「いい加減性」とも言うべき、「適切性」への要求を示し、その要求

<sup>15</sup> 村井実『新・教育学「こと始め」』東洋館 2008 p.54.

<sup>16</sup> 同上 p.37.

を「美」の要求と呼んでいる。

村井は、「効用性」「相互性」「無矛盾性」の3つの要求と、「美」の要求の関係性を(図1)のように、三角錐で示す。「美」の要求は、常に他の3つの要求の調整役を引き受ける。そして、村井は「人間の『よい』という判断は、この三角錐の内部で、その空間のどこかの一点で、問題の性質、判断する人の性格、人柄、能力、教養、置かれた条件、状況、等の諸条件に応じて、じつにさまざまに異なって成り立つ」<sup>17)</sup>と述べている。

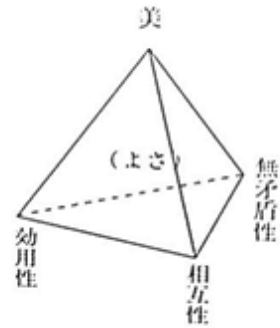


図1 村井実『新・教育学「こと始め」』東洋館 2008 p.43

### 3. 教育の定義

このような人間観に立った場合、教育とはいったいどのような働きを指すのであろうか。村井は、教育という言葉の意味は誰もが知っているように思われるが、実は各々の立場からの定義をしていることを指摘している。そこで村井は、「教育」という言葉の再定義を試みる。誰もが共通に思い浮かべる「教える育てる」場面として親子の関係を挙げ、「よさ」という観点から、それを「親がわが子を、あるいは大人たちが若い世代を、『よくしよう』とする場面」<sup>18)</sup>の「よくしよう」とする営みとして捉え直す。そして、これこそ「よく生きよう」とする働きであると述べている。ここで忘れてはならないのは、「よくしよう」と働きかけられる側の人間も不断に「よくなろう」としているということである。それはつまり、「よくしよう」と働きかける側の「よさ」判断と働きかけられる側、特に子どもたちの「よさ」判断が、不断に出会うということである。このように村井は「教育」を、「まさにそれぞれの『よく生きよう』とする生き物としての人間を相手とする、しかもそうした相手を『よくしよう』とする働き」<sup>19)</sup>として定義する。本稿もこの「教育」の定義に基づいて論を進める。

## Ⅲ. 教育という視点からみる「個性」

### 1. よさの判断の独自性としての「個性」

先述の教育の定義の立場から見る「個性」は、どんな意味を持ち、どのように働きかけをできるものなのであろうか。村井は、「よさ」の判断の構造で、もし三角錐の内部空間での、ちょうど中心の一点で「よさ」判断が成立する場合、それは、完全な「よさ」の判断というよりも、「人間的な個性に乏しい『よさ』判断としか受け取られないのではないかと述べている。(p48) このことから、人にはそれぞれこの三角錐のどこに点を置くか、つまり、「よさ」の判断の独自性(常に一定の位置とは限らない)があり、そしてその判断の仕方の違いこそ「個性」と呼ぶことが出来るのではないだろうか、

<sup>17)</sup> 村井実『新・教育学「こと始め」』東洋館 pp.37-44.

<sup>18)</sup> 同上 p.26.

<sup>19)</sup> 同上 2008 p.63.

と考えられるのである。つまり「個性」は、例えば身長が高い等、目に見える属性として捉えられたり、能力として語られたりするものではなく、「よく生きよう」とすることを誰しもが共有しながら、その「よく生きよう」とする「よさ」の判断はそれぞれの個人によって異なり、その違いのことを指すといえるのではないかということである。

「個性」を、何か元からある身体的、精神的な特質として捉える場合、「教育」において「個性」はなるべく早く発見して、伸ばすべきものとされるだろう。だが、一人ひとりの「よさ」の判断の違いが「個性」と呼べるものと考えた場合、その判断のし方について考えるということが教育において「個性」を考えるということの意味といえよう。だが、もしその意味での「個性」が生まれながらに決定され、変わりようのないものであったら、教育において「個性」を問題とする必要はなくなってしまう。

「教育」とは「よくしよう」と働きかける側の「よさ」判断と働きかけられる側の「よさ」判断が、不断に出会うという営みである。それは、「よくしよう」としている側の大人の「よさ」についてのみを問題にするのではなく、「よくなろう」とする子どもの判断を「よりよく」しようとする働きである。つまり、教育において「個性」を考えるということは、子どもの中にも「よくなろう」とする働きを認め、そこに着目し、それを「よりよくしよう」とするということである。この考え方は、子どもの好きなように、どんな行いも許すといった考えとは異なる。また、大人の判断の方が成熟した判断であり、子どもが未熟な判断をしているという考え方でもない。大人は人生の先輩として、子どもに対して相互性についても考えてみるように助言するかもしれないが、その後振り返って、子どもの「よさ」の判断の方が「よりよい」ものであったとすることもあろう。そうして大人の側の「よさ」の判断のし方が更新されるということもある。このように相互作用的に「よさ」の判断が変わるということはあるのである。それは、「よさ」の判断は何か固定的なものではなく、常に動いているもの、動的なもの、そしてもっと「よい」判断があるという開かれたものである、ということ意味する。

このように、「よさ」の判断が不断に出会うことによって、時には「よさ」の判断のし方が相手の「よさ」の判断との出会いによってまったく変わってしまう、ということを想定しながら教育は行われる必要があるし、そのようなことがあるからこそ教育という営みにおいて「個性」を考える必要性があるといえよう。教育における、「よさ」の判断の独自性としての「個性」とは、その独自性を認めつつ、他の「よさ」判断との出会いによって「よりよく」更新され、時にはまったく違ったものにもなりうるのである。

## 2. 「個性」を捉えることのむずかしさ

「個と個性」についての研究を行っている重松・木全も、村井と同様親子の関係性から、教育を定義しようとしている。

三歳くらいまでは、(親は、筆者加筆) 欲求や願いを実現しようとするその個の動きを、認め、それに応えようとする(中略) 子どもの一生懸命生きている姿が、親の心底に潜む人間的な心情にふれ、共鳴するのであろう。幼な子の人間的な動きを感じて、自然にそれに応じた素晴らしい教育が営まれているといつてよい。教育でもっとも大切なことは、子どもが本気になって取り組んでいることを温かく見守り、応援していくことである。<sup>20</sup>

重松・木全のいう「教育」と、村井のいう「教育」(「よく生きよう」としているものをより「よく」しようとする働きかけ) は、多くの共通点がある。親は子どもの「よく」なろうとする姿に働きかけられ、自身のより「よく」なろうとする働きが活性化し、子どもをより「よく」しようと働きかけるのである。それを、重松・木全は共鳴すると表現している。しかし、より「よく」しようとする働きかけとは、重松が「幼な子の人間的な動きを感じて、自然にそれに応じた教育が営まれる」と述べているように、あくまでも子どものより「よく」なろうとする働きを前提としたものである。だが重松・木全は、同時に、子どもが成長していくにしたがって「子どもの願いやありのままの姿が見えなくなってしまう」ということも指摘している。その例として「勉強に対する意欲」などの「親や教師の期待に沿う面」のみに目が向けられていくことを挙げている。ここに、重松が特に「幼な子」「三つ子の魂」に着目した理由があるといえよう。この点に関しては、村井の「素心」という考えを用いることで、より詳しく理由が考察できるであろう。

村井は、「よさ」の捉え方の誤りについて、特に以下の二つを問題視している。それは、「『よさ』をそのままに『よさ』として追求することを怠ったこと」と「よさ」の「『置き換え』に心を奪われてきた」ことである。「よさ」とは「ほんらい宇宙・万物を貫く『ロゴス=理法』の働きと見られうるものであって、それがたまたま人間の意識を介してことばとしてあらわされているのではないのか、したがってそれはそのまま、私たちが人間として生きる生き方を支える大事な『よすが』となるものではないか」ということを指摘し、さらに、「『よさ』はどこまでも『よさ』という以外にないものであって、私たち人間にとっては、その『ことば』以外のどういう『ことば』や『ことがら』にも『言い換え』られたり『置き換え』られたりできるものではない」<sup>21</sup>と述べている。そして、そのような「置き換え」(例えば「よさ」を道徳的な徳目に「置き換え」たり、「快い」という効用性のみに着目して「置き換え」たりすること) を繰り返すことにより、「『よく』生きようとしていた自分の持ちまえ、いわば生来の『素心』を見失う」<sup>22</sup>としている。

この「素心」を重松の「三つ子の魂」として考えてみると、「ことば」によって「よさ」(生滅・発

<sup>20</sup> 重松鷹泰、木全力夫『個と個性—自分探しを励ます教育—』東洋館 1996 p.116.

<sup>21</sup> 村井実『新・教育学「こと始め」』東洋館 2008 p.226.

<sup>22</sup> 同上 p.210.



展の「ほんとうの原因」としての「よさ」の「置き換え」をしていない「幼な子」が、その人の独自の「よりよく」なろうとする方向性を如実に示していること、そして、その「ことば」で「よさ」を「置き換え」できない存在である「幼な子」に対する、大人の「よりよく」しようとする働きかけは、「よさ」が「置き換え」られずに、「よりよく」なろう、させようとしている状態ということが出来るのではないだろうか。だからこそ、親と子、「三つ子の魂」に着目することは、その人の「個性」を理解するうえで非常に大きな意味を持つし、「教育」にとってもそれは同様であろう。

### 3. 「個性」への働きかけ

重松・木全は、「子どもが伸びて行こうとする意欲とかやる気の源泉を大事にし、その子なりの実現の方とを励ましていくことこそ教育なのだ」<sup>23</sup>と述べている。しかし、これは、「個性」を先回りして、伸ばそうとするのが教育の役目であることを意味するのではない。重松・木全はこのように述べている。

おとなたちが先取りして個性を伸ばす教育をしようとするれば、結局個性尊重といいながら、大人が想定する幾つかの学習内容の選択肢を用意して、それぞれの能力、適性を判定し、個人差に応じた方向に子どもを育成することになる。<sup>24</sup>

「個性」は独自性を持ちながらも変化し得る。この点において教育は「個性」に対して意味を持ち得る。しかし、それは、「個性」を予測する、あるいは望ましい「個性」を伸ばし、望ましくない「個性」は無視するということを意味するのではないのである。

### 4. J.デューイの個性観

デューイは「個性」を「『習慣』が、『知能』の機能によって媒介された『衝動』を通して再構成され、有機体と環境の間に新たな均衡が実現される結果として生じる認知的、実践的に新たな相互作用の様式」であると述べている。<sup>25</sup>つまり、「個性とは、物事を感じたり、考えたり、行ったりする特別な仕方であり、対象と関わる「方法の独自性を意味する」<sup>26</sup>のである。また、或る教育辞典のデ

<sup>23</sup> 重松鷹泰、木全力夫『個と個性—自分探しを励ます教育—』東洋館 1996 p.117.

<sup>24</sup> 同上 p.113.

<sup>25</sup> デューイは人間性を「習慣」(habit)「衝動」(impulse)「知能」(intelligence) (または反省的機能) という3要素 (実際には区分不可能) なものとして考える。「習慣」とは、「世代を超えた社会的環境と連続的な関係にある獲得的要素」であり、「衝動」は「習慣」によって初めてその形が明らかになる。しかし、「衝動」は「習慣」を変え得るものである。この「習慣」を分析し、「習慣」を再構成する起爆剤である「衝動」を開放する方向と方法を見出すのが「知能」であるという。この「知能」によって社会生活は固定化せず、連続的に更新するのである。知能は、環境と有機体 (人間) の間の相互作用を担うものであるといえる。

<sup>26</sup> 古屋恵太「IQ論争期におけるジョン・デューイの「個性」(individuality) 概念の展開」『教育学研究』68(4) 2001年12月30日 p.425.

ューイの解説には、「個性はいつも、属性、種類やクラスといったものと対照的に使われる」とあり、「学校管理や学校での授業では、確実な規則と方法の画一性を必要とする。確実な規則と方法の画一性は、更には、それらが取り扱う者たちの特性の同一性が前提とされるのである。」とし、それは「個人がメンバーの一員としてみなされ、クラスの見本として、純粋に外的で物質的な特性によって他者と区別される」ということである。だが、実際には「本来備わっている精神的と道徳的の違いがあるので、純粋な画一性、あるいはクラスという見地は、無視し得ない条件の考察を除外してしまっている」と指摘している、<sup>27</sup>

だが、デューイは単なるクラスに対する個人という二元的な考えを述べてはいない。同時代の心理学者なども「個人」を対象としていたが、古屋（2001）は、デューイの「個性概念」そのものが、他の心理学者と異なっており、それが「優越性」（superiority）と「劣等性」（inferiority）の意味の付与のし方の違いであることを指摘している。当時の心理学者たちは、IQ という「量的なクラス」（quantitative）における「優越性」と「劣等性」を用いて「個性」の尊重を試みていた。しかし、それは、「テストを受けるそれぞれの個人の固有性を調査する試みと、数量化を通して、逆に『個人』を量的クラスに帰属させる試みが同時並行的になされる」のである。一方、デューイの言う「優越性」や「劣等性」は、「獲得されるべき結果や達成されるべき仕事の数と同じくらい多くの優越性と劣等生の様式が存在」し、「社会が活力を失い静止するまで、新たな活動の様式は絶えず発展していくから、そのそれぞれの様式がその特殊な劣等性と優越性を受け入れ、強いることになる」。ここに「共認可能な『質』を有する相互作用の様式」というデューイの「個性」観が示されている。<sup>28</sup>この個人と対象との独自の関係性としての「個性」は、「共認不可能な質」であり、「なにか価値において代替不可能なもの」であるという。そしてそれは「個性」を、明確な基準をもって量化できるものではなく、関係性としての「機能」の独自性ということになる。

では、「個性」に対し、デューイはどのような関わりを提案していたのだろうか。デューイは民主社会における教育の目的を「各個人をして自己の教育を継続させること、言い換えれば学問の目的および報酬は連続的成長の能力である」という。そしてこの「教育の目的は、人と人との交際が相互的である社会、および衡平に分配された利害より生ずるいろいろな刺激によって、社会的習慣および制度を改造するに適当な用意をそなえた社会においてのみ実際に適用される」<sup>29</sup>と述べている。

デューイは自身の民主主義についての考えと、民主主義と「個性」との関わりを、以下のように述べている。

ロシアやイタリアはわれわれに、計画された社会の場合を示している。われわれは、社会は計

<sup>27</sup> John Dewey. *The Middle Works Volume 7* P.238.

<sup>28</sup> 古屋恵太「IQ 論争期におけるジョン・デューイの「個性」（individuality）概念の展開」『教育學研究』68(4), 2001 年 12 月 30 日 p.425.

<sup>29</sup> 帆足理一郎『デューイ 民主主義と教育』春秋社 第 11 版 1973 p.88.

画を必要とするということを心から信じている。計画は、混沌や無秩序、不確実性とは別の選択肢であるということである。しかし、そこには計画された社会と、計画され続ける社会との間の違いがある。独裁主義と民主主義の間には、ドグマと知性の働きとの間には、個性の抑圧と個性の利用と解放——そこから、個性の全面的成熟がもたらされるであろう——との間には違いがある。<sup>30</sup>

前にも述べたようにデューイは「個性」を「『習慣』が、『知能』の機能によって媒介された『衝動』を通して再構成され、有機体と環境の間に新たな均衡が実現される結果として生じる認知的、実践的に新たな相互作用の様式」と考えている。つまり、デューイの言う教育の目的は、このような「個性」の「利用と解放」が、前提となっているのである。

デューイは「個性」を、単なる「個人の属性」としてではなく、「社会関係において定義され、社会的に有意義な性質を有する」ものとして捉えていた。<sup>31</sup>しかし、「社会的に有意義な性質を有する」というのは、単に現存する社会を永続させるためのものではなく、よりよい社会にしていこうという意味において有意義なものと言えるであろう。

そして、デューイは、教育と個性の関係性についてこのように述べている。

教育上尊重されるべき要求としての個性は、二様の意味を持っている。第一に、人は自分自身の目的と問題を持ち、自分自身の志向を働かせるときにのみ、精神的に一人の個人なのである。

「自分自身で考えよ」という言いまわしは冗長な表現である。人が自分自身で思考していないならば、それは思考ではない。生徒がすでに知っていることも、生徒自身が観察や熟考をし、思いつきをまとめて検討することによってのみ拡充され、改められるのである。思考は食物の消化と同じように、個人的なことがらである。第二に、人それぞれに、事物についての観点や事物の魅力や着手の仕方を異にする。いわゆる画一化を図るためにこうした各人の差異が抑圧され、学習や授業の方法を単一の型にはめようという試みがなされると、必然的に精神的な混乱と不自然さが結果として生じてくる。独創性は徐々に破壊されて、自分自身の精神活動の特質に対する信念も徐々に弱められる。そして、他の人の意見に従順に服従するように教え込まれるか、そうでなければ考えは乱暴なものになる。<sup>32</sup>

このように個性を社会の統制のために使ったりは出来ないものとし、むしろ秩序を創ろうとする個人の「働き」そして、その独自性とそれに伴う変化を認めることによって初めて尊重されうるのでは

<sup>30</sup> John Dewey, John L. Childs. "The Social-Economic Situation and Education" *The Educational Frontier*, New York and London Century Co., 1933 pp. 32-72.

<sup>31</sup> 帆足理一郎『デューイ 民主主義と教育』春秋社 第11版 1973 pp.228-229.

<sup>32</sup> 同上 p.405.

るということを述べている。これは、教育においても同様であり、成長を目的とする教育においては、各人の差異が認められ、またその無限の相互作用による状況の変化も認められる必要があり、その無限の変化によって「個性」は有効であるということである。それは、各々のより「よく」なろうとする「働き」としての個性が教育の目的そのものに関わるものであることを示している。そして、教育という視点から、「個性」を考えるということは、その無限の「個性」の相互作用によって起こる変化を認めるということであり、またその「個性」は経験を積み重ねることによって、変化し得るものである。

## 5. ビースタの指摘

では、現在の教育はどのような考えに基づき行われているのだろうか。ビースタ (Gert J.J. Biesta) は、測定文化 (educational measurement culture) や学習文化 (learning culture) といった文化<sup>33</sup>の影響を指摘している。測定文化は、教育のインプットとアウトプットの関係性の数値化をより洗練していくことが、教育の専門性を高めるという考えに基づいており、教育的な成果の測定への関心 (Interest in the measurement of educational outcomes) の高まりや、教育をエヴィデンスに基づいた (Evidence-based) ものとして行おうとする動きなどにあらわれている。ビースタはこれについて2つの問題を指摘している。1つ目は、「事実に基づいた情報は、何をすべきか、ということについて助言を与えてはくれるが、何をすべきか、ということは、論理的には、決してある事実からは引き出されない」という点である。2つ目の問題点は、測定の信頼性 (validity) という点に関してである。

「我々が価値あるとするものの測定に関して、まさにそれを測定できているのか、あるいは簡単に測定できるものをただ測定し、測ることが出来るものを価値あるものとしているのではないか」と述べている。このようにビースタは測定文化の持つ「規範的な正当性が技術的な正当性にとって代わられる」危険性を指摘している。<sup>34</sup>

教育の学習文化というのは、ビースタの立場に立によれば、「学習を実践 (practice)、具体化 (embodied)、社会的 (social) として見るという理論」であるという。これは、デューイの考え<sup>35</sup>を引

<sup>33</sup> 彼は、研究の方法として、文化的アプローチ (The cultural approach) を用いている。それは、より包括的で全体的な視点で研究を行うということあるといえる。文化的アプローチは、単に一つの要素や変化を追うのではなく、生徒の性質や、行動なども文化を構成する一部として考える。なぜならば、人々の性質や行動が文化の形成に貢献しているからである。ビースタは文化を、「人間の行動によって創られ、再生産される」ものとしながらも、それは単に個人の行動が文化を形成しているのではなく、同時に文化は人間の行動に対しても影響を与える。その意味で、「文化は、組織づけられており、組織づける」ものである。そして、文化は歴史と持続性を持っているが、その持続性というのは、人々が文化を制定し (enact) し、その文化を具体化 (embody) した産物の両方の結果によって起こったものであるという。そして「相互作用 (interaction) と伝達 (communication) を通して、あるいはより一般的に言うならば、実践 (practice) として文化とは究極的に存在しそして存在し続ける。」と述べている。

<sup>34</sup> Gert J. J. Biesta, "What Is Education For?" *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010 pp.12-14.

<sup>35</sup> デューイは学習を「絶え間ない相互作用における人間の生活のすべてを含んでいる」と考え、身体と精神を存在論的 (ontologically) に分かれたものとして理解し、精神は人間の認知や学習として位置づけられるという考え

き継いでいる。このように文化的実践として学習を理解する際に問題となるのが、価値である。ビースタは学習という言葉は、「描写としての言葉だけではなく、価値づけることばであり、それは特定の変化の価値を示すための言葉」とし、単なる自然現象として学習を捉えるのではなく、「実際には価値の判断、望ましいあるいは望ましくないと見なす変化の種類についての判断」を伴うものとしている。<sup>36</sup>つまり、我々が何かを学習活動とする場合、それは学習という結果をもたらしたのか、ということに依存するということである。

一方ここ数十年で、教育を学習として捉え直すということが活発に議論されている。日本においては、生涯教育が生涯学習という言葉に代わったことなどが挙げられる。これは、教育は強制、学習は自発的に行われるもの、という言葉のイメージに由来しているだろう。ビースタも生徒の代わりに「学習者」、教師の代わりに「学習のファシリテーター」とする捉え直しが起こっていることを指摘している。これを、ビースタは学習主義 (leanification) とよんでいるが、その「学習主義」は教育を「学習」の一部にしてしまうという。だが、それは、教育という「誰かがほかのだれかを教育し、教育する人は自らの行動に、確かな目的を持っている」という関係性に依るものを否定し、生徒が何を学ぶべきで、どのような目的でそれを学ぶのかという価値について問うことがほとんどなされないのである。<sup>37</sup>

このような状況に対して、ビースタは、学習文化から教育文化、Evidence-based から Value-based な考えの下で、教育について考える必要があることを述べている。<sup>38</sup>これは、どちらとも、何か身に付けさせるべきアプリオリなものがあるという考えではなく、教育においては、「価値」自体、つまり「何がよい教育か。」ということの問題にする必要があるということである。これについて考える際に手立てとして、ビースタは教育の3つの機能を挙げている。

ビースタは、教育の3つの機能として、資質化 (qualification)、社会化 (socialization)、主体化 (subjectification) を挙げる。資質化というのは、「知識や技能、理解や性向や判断の仕方などの『何かを行う』」ということに関係する事柄である。今日教育と聞いてまず思い浮かぶのがこの機能だろう。また、社会化の機能とは、教育を通して、「実践や伝統、より広範な社会文化、政治、専門的な『秩序』に参加し、その一部となるようにすること」と関係する機能である。そして主体化とは、教育を通して個人が「単純により包含的な秩序の『見本』」となく、教育を通してよりその人らしくなると

---

に対して挑戦をする。そして、精神 (mind) を、「分割した存在ではなく、人間の行為の機能であり、その行為は予測 (anticipation)、洞察 (foresight)、そして判断の具体化 (embodied judgment) によって特徴づけられる」とし、それは「我々の行動の中にそして行動を通じた環境との transaction の結果である」としている。そして、学習が「transaction の中」において現れるということは、学習が本来的に社会的なものであるということである。それは、社会的な環境というのは、他の人々によっても影響されている (populated) ものであるからである。

<sup>36</sup> Gert J.J. Biesta. "From Learning Culture to Educational Cultures: Values and Judgments in Educational Research and Educational Improvement" *International Journal of Early Childhood* 43.3, November 2011p.206.

<sup>37</sup> Gert J. J. Biesta. "What Is Education For?" *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010 p.15.

<sup>38</sup> Gert J.J. Biesta. "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education," *Studies in Philosophy and Education* 29.5, September 2010 pp.491-503.

いうことである。ビースタは、この3つの機能は、ベン図のような関係性にあるという。それらは単に独立した領域として存在しているのではなく、重なりあっており、時には緊張状態や敵対することすらあるのである。<sup>39</sup>

ビースタは、教育の目的や目標を決める際には、少なくともこの3つの側面が関係しており、それについて考えることをしなければ、よい教育について考えることはできないとしている。ビースタは、このように述べている。

3つの面を分けることがいつでも簡単であるとはいえない、そして、3つの領域の間に起こっていることの相互関係を明らかにすることはさらに難しいが、私は、教育の目的についての議論において、その複雑性に気づき、それを明確化していくことは重要なことであると考え。もしわれわがそうすることに失敗すれば—そこにはデータや統計値、成績対比一覧表が我々に意思決定をさせるという現実的な危険性を持つことになる。これがよい教育についての問いを我々の教育的な努力において主要な位置を与えることを重視することの理由である。これは、学校での毎日の実践においても、もっと高次の教育的な政策決定においても同様に重要である。<sup>40</sup>

よい教育とは何かを考える際には、すくなくともこの3つの教育の機能との関係性を考慮する必要のある、複雑なものとして考えなければならない。その上で、我々は、何がよい教育なのかということの問題にせずにはいられないのである。<sup>41</sup>

ビースタは、教育を通して、その人がよりその人らしくなるということを述べている。これは、教育において「個性」が問題とされ続けてきた理由といえるであろう。村井は、社会に自然発生的に生まれる場合の学校の機能として、教育的機能（「よく」なろうとするものと、「よく」しようとするものとの交わり）、情報的機能（「よくなろう」とする人間の交わりに必然的に伴う、さまざまな情報の授受）、選抜的機能（社会における人材の選抜的機能）の三つがあると述べている。現在、学校とは、ほとんどの場合、何よりも国家の「近代化」を推進する機関である近代学校のことを指す。そこでは、「近代化」をより効率よく行うことが最優先事項であるため、三つの機能の中でも、情報的機能と選抜的機能が着目され、それが制度化されていく。<sup>42</sup>（村井、1982）近代学校においては、多くの子どもが、一斉に同じ内容に取り組むため、出来る子と出来ない子というのは非常に明確になる。このよ

<sup>39</sup> Gert J.J.Biesta. “What Is Education For?” *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010 pp.19–22.

<sup>40</sup> Gert J.J.Biesta. “What Is Education For?” *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010 pp.26–27.

<sup>41</sup> Gert J.J.Biesta. “What Is Education For?” *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010 pp.22–25.

<sup>42</sup> 村井実『教育する学校』玉川大学出版 1982 pp.11–13.

うに、「冷たい一面」<sup>43</sup>を持つ学校の中で何とかそれを温めよう（子どもを「よくなろう」としているものとして認めよう）とする教師もあり、村井は、その忘れ去られたかに見える教育的機能への着目を主張している。これはビースタと近い意見であろう。このように教育について考える際に「個性」は、切り離すことが出来ない概念なのである。そしてそれは、単に目立った特徴や社会などに規定された身に付けられるべき能力でもないのである。村井や重松が言うように、その人の「よさ」の判断や、まわりのものとの関わり方の独自性であり、それを、「よりよく」しようとするのが教育であるのだから、このような「よさ」を問題とする教育において「個性」は問題とせずにはおれないものなのである。

また、ビースタはこのように述べている。

文化は、組織づけられており、組織づけている。それは、特定の文化によって個人が完全に埋没してしまうことでも、完全に自由であるということでもない。個人は、しかし、文化を変革し形作るものとして、別々の位置に配置されている。それは、我々はすべての人が特定の文化を形作り、建設する同じ力を持っていると見なすことはできないということである。<sup>44</sup>

これは、「個性」が、独自なものでありながら、他者との関係性の中にあるものであることを意味しているといえるであろう。

#### IV 結論

本稿では、「個性」を、教育の視点から捉え直すことを試みた。村井の言う「よく生きよう」とする人間観に立ち、その視点から教育を「それぞれの『よく生きよう』とする生き物としての人間を相手とする、しかもそうした相手を『よくしよう』とする働き」であるとした。そして人間を「よく生きよう」としているものとし、その立場から考える教育において、「個性」とは、その「よさ」の判断の独自性のことと再定義することができる。「個性」とは能力や特徴等ではなく、人間に備わっている「働き」や「機能」のことを指すのである。つまり教育の立場から見る、「個性」は静的なものではなく、「働き」や「機能」といった「動的」なものである。それ故、教育において「個性」を考えるというのは、単に得意分野を早く見つけて伸ばしたり、他者とは違った目立った特性を身に付けさせる効率的な方法を考えたりすることではない。「動的」な個性は、人間同士が関わり合うことによって、変化を続けていくものなのである。変わりゆく「個性」、つまり「よさ」の判断の独自性や、デューイのい

<sup>43</sup> 村井実『教育する学校』玉川大学出版 1982 p.239.

<sup>44</sup> Gert J.J.Biesta. "From Learning Culture to Educational Cultures: Values and Judgments in Educational Research and Educational Improvement" *International Journal of Early Childhood* 43.3, November 2011 p.202.

うような物事との独自の関わり方に着目し、それをさらに「よく」しようと関わり続けることこそ「動的」な「個性」に働きかけるということになるだろう。「個性」は、「よさ」の判断の独自性といっても、単に個人の内の働きのみを示しているのではない。それは、他者や社会との相互作用を前提としたものなのである。そして、その相互作用によって無限にもたらされる、変化や革新を認めてこそ、教育において「個性」に働きかけることを重視できるのである。ビースタは、教育の知識や技術の「資質化」、「社会化」、「主体化」という3つの機能を指摘した。このように、教育の営み自体に、「主体化」（その人がますますその人らしくなる）ことが含まれている、だからこそ、個々に着目しているようで、実際には画一性を目指している場合、「個性」という問題は度々立ち上がってくるのであろう。



## 参考文献

### 日本語文献

- 市川昭午『教育基本法改正論争史－改正で教育はどうなる』教育開発研究所第2版 2009
- 片桐芳雄「日本における個性教育論の展開－大瀬甚太郎を手掛かりに－」『日本女子大学紀要人間社会学部』17 2006 pp.145-159.
- 片桐芳雄「近代日本における個性教育論への道－教育雑誌掲載論文の検討を通して－」『日本女子大学大学院人間社会学部研究紀要』13 2007年3月 pp.65-78.
- 児美川孝一郎「新自由主義教育改革と『人間像』（シンポジウムⅡ 現代教育の「人間像」を問う：教育改革と公教育の再構築,発表要旨）」『日本教育学会大会研究発表要項』61 2002年8月20日 pp.211-214.
- 重松鷹泰、木全力夫『個と個性－自分探しを励ます教育－』東洋館 1996
- 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房 1998
- 中野光『大正自由教育の軌跡－人間ペスタロッチーに支えられて－』学文社 2011
- 古屋恵太「IQ論争期におけるジョン・デューイの「個性」(individuality)概念の展開」『教育學研究』68(4) 2001年12月30日 pp.422-432.
- 帆足理一郎『デューイ 民主主義と教育』春秋社 第11版 1973
- 堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会第3版 1995
- 宮本健市郎『アメリカの進歩主義教授理論の形成過程－教育における個性尊重は何を意味してきたか－』東信堂 2005
- 村井実『教育する学校』玉川大学出版 1982
- 村井実『新・教育学「こと始め」』東洋館 2008
- 森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学『個性という幻想』世織書房 1995

### 英語文献

- Gert J.J.Biesta. "What Is Education For?" *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publication, 2010
- Gert J.J.Biesta. "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education," *Studies in Philosophy and Education* 29.5, September 2010 pp.491-503
- Gert J.J.Biesta. "From Learning Culture to Educational Cultures: Values and Judgments in Educational Research and Educational Improvement" *International Journal of Early Childhood* 43.3, November 2011 pp.199-210.
- John Dewey, John L. Childs. "The Social-Economic Situation and Education" *The Educational Frontier*, New York and London Century Co., 1933 pp. 32-72.
- John Dewey. *The Middle Works Volume 7* P.238.
- Diane.M.Hoffman. "Individualism and Individuality in American and Japanese Early Education: A Review and Critique," *American Journal of Education* 108 August 2000, pp.300-317.