

## 「個性」に関する覚え書き\*

教育心理学教室 高 取 憲 一 郎

### 1. はじめに

「個性を育む授業の創造」(62年度鳥取大学教育学部附属小学校教育研究テーマ)といわれる場合の、「個性」とは何かという問題は、具体的に定義づけるのがなかなか難しいことばです。たとえば、宮城音弥(編)の『岩波心理学小辞典』の「個性」の項目をみると次のようになっています。

「個性[individuality] 個体(個人)を他から区別する性質の全体。〈パーソナリティ〉または〈性格〉は、個人の統一をもった構造(たとえて言えば、材木でなくて家屋のような)をしめすコトバであるが、〈個性〉は性格特性についても、知能や性能についても、素質についてもいわれるもので、個人の性質をすべてさす。〈個人差〉は、主として測定可能な場合に用いるコトバ。」

要するに、他人と異なる独自性であるとか特徴ということだと思われそうですが、これぐらいのことであれば、とりたてて定義するまでもないような自明のことだと思われそうです。

ところで、教育現場で、「個性を育む」とか「個を生かす」とかということが叫ばれはじめたのは、臨時教育審議会の答申が出されて以来のことだと思われそうです。ちなみに、今年度(1987年度)の全国各地の小学校の研究大会のテーマを見ても、たとえば、「個性的な学習を促す統合・心と教科経営」(上越教育大学附属小学校)、「学ぶ意志を育てる授業設計——個の特性を生かす学習」(山口大学附属光小学校)、「個の確立をめざす学習指導の探究」(香川大学附属坂出小学校)、「学習者主体の授業——ひとりひとりを育てる——個の問いを持続・深化させる授業」(群馬大学附属小学校)、「自己をつくりだす授業——自己内対話の充実を支える教師のかかわり」(新潟大学附属長岡小学校)、「自ら表現豊かに学ぶ力を育てる学習指導——個のモチベーションを伸ばす学習活動を求めて」(福岡教育大学久留米小学校)などがあげられます。いずれも、個性とか個を育む、生かすというような視点からのとりくみです。ですから、個性について考えるときには、個性を単純に心理学的概念に限定してしまわないで、個性を臨教審が問題にしているその背景についても、検討を加えておくことが重要になってきます。臨教審が、自立とか個性重視といっているから、学習における自立や個性の育成を問

\*本稿は、1987年6月18日に鳥取大学教育学部附属小学校でおこなわれた校内研究会における報告に加筆・修正したものである。このような機会を与えていただいた笹田昭三校長をはじめとする附属小学校の皆様へ感謝します。

題にするのだという気持ちもわかりますが、臨教審の自立や個性は政治的・経済的意味づけも含んだ概念であるという視点も欠かすことはできません。その意味では、個性について考えるということは、一見、人格心理学的概念であるように思われる個性というものを社会的・歴史的視野からも検討せざるをえないということになって、私が従来から述べている「心理学主義」批判を人格論へと展開していくということにもなります<sup>(1)</sup>。

さて、この間、私の目にふれえた個性に関する論稿、しかも臨教審批判を土台にしたものは二つありました。村越邦男氏のもの<sup>(2)</sup>と銀林浩氏のもの<sup>(3)</sup>です。その他に、乾孝氏の書かれたものが<sup>(4)(5)</sup>個性について考えていくうえで示唆的でした。そこで、私の考えを展開していくまえに、これらの論点を簡単にみておくことにします。

村越氏は、次の三点を主張しています。まず第一に、人が成長の過程において個性を自覚するのは思春期以降であること。それはどういうことかということ、個性が人格の中で、その人の独自の部分を意味しているとすると、個性が本格的に問題となってくるのは、子ども自身が「自分とは何か」「自分はどのようにして生きるか」「自分のもっているかけがえのない部分はどこなのか」等、自らの独自性への問いかけが開始される思春期、青年期以降であると考えられます。ここでは、個性が自らの生き方の問題とも重ねてとらえられていることも重要です。第二に、個性は集団の中で、子どものとりむすぶ仲間関係と民主主義の中で育まれるということ。ひとりひとりの子どもが、どれだけ他人の個性や人格を大切に、他人の声に耳をかたむけ、他人から学びながら自らの個性を鍛えていくか、ということであり、その子どもの独自性の形成とは、もう一方の極において、他の子どもの独自性の発見と驚きの過程でもある、と考えるのです。第三に、思春期が人間の個性化の長い過程の出発点であり準備期間であり、その個人独自の可能性の探究を始める時期であるからこそ、この時期に、習熟度別クラスとか複線型教育体系を導入することの危険性を指摘しています。したがって、思春期における教育は、ひとりひとりの子どもの潜在的可能性を保障するためにも、すべての子どもに基礎的な共通知識と教養を教授していかなければならないと考えています。

銀林氏は、個性形成の要因として三つ考えています。第一は、自由意志による意識的選択です。第二は、他人との接触、環境や文化の影響です。第三は、無意識的的要因です。そのうえで、銀林氏は、個性とは果たして教育によってつくられるのだろうかという疑問がわくとして、少なくとも通常のような教授によっては形成できないと考えています。さらに、現在の日本の学校教育において個性の伸長をはばんでいる要因として次の六点をあげています。第一に、学習指導要領の押しつけ、第二に、教科書の使用、第三に、授業のなかで教師が生徒に追従を強いること、第四に、点数偏差値、第五に、校内規則や生徒心得の強制、第六に、教師自身の自由や個性が充分に与えられていないこと、です。

乾氏は、氏独自のユニークな人格論、コミュニケーション論に基づいて、個性について次のような見解を示しています。個性とは、仲間たちの中での役割分担の特性のことであり、他と違うというだけでは川の小石同士の個別性にすぎない。すなわち、真の意味での個性というのは、生まれつきの個人差が教育によって人類の文化遺産を受けつぐことにより、偶然的な逸脱をのりこえ、連帯しうる主権者同士としての力量を身につけ、そこで初めて、他人をもっては替え難いその人格なりの生き方を確立できるということである<sup>(6)</sup>。このように、乾氏の場合は、自然発生的な個人差、すなわち個別性と、人格としての個性を明確に区別しているところに特徴があります。乾氏があげている具体的な例をひけば、オムツを濡らす時間が子どもによって違うのは個別性である。しかし、排泄という行為が自分自身でコントロールできるようになったときには、その子の個性になる。つまり、

個性というのは、勝腕の容量の差ではなくて、みんなの中でどういう役割を、どのような形で果たせるかということである<sup>7)</sup>というわけです。

## 2. 個性についての二つの見解

以上みてきたような議論をふまえて考えると、現在、わが国には、個性について二つの見解があるように思われます。

一つは、臨教審の意図する自立とか個性重視という考え方で、その内実は、「一騎当千型のユニークな個人」、「強固な責任感と使命感を備えたエリート<sup>8)</sup>」といわれるようなタイプです。そもそも、臨教審が個性重視をうち出してきた背景には、わが国の直面する深刻な経済問題、国際情勢があるとするのは周知の事実です。たとえば、「臨教審に異議あり」という対談<sup>9)</sup>のなかで、ルポライターの内橋克人氏は、個性や創造性が現在求められている背景として次の三点を指摘しています。第一に、経済摩擦とか技術摩擦とかいわれるなかで、世界における日本の普遍性ということが問題になってきたこと。すなわち、日本のこれまでやってきたようなやり方では、国際的に大きな反感や敵意を生ぜさせてきた。そこで、一体、日本の文化とか技術の普遍性というのは何だろうかという疑問がわいてきたというわけです。第二は、これまでの日本の産業形態においては、集団主義のなかの没個性ということが重視されてきたこと。日本の場合は、いいものを、安く、大量につくるという画一的な産業形態のなかで、その範囲内における改善、改良は歓迎されたけれども、一定の軌道から逸れるような革命、イノベーションは敬遠されたのです。その意味では、没個性のほうが好ましかったというわけです。ところが、このような形態で大量に生産されてきた画一的な大衆化商品は、韓国、台湾、シンガポールなどの NICS 諸国の追い上げにあって、いつでもそれらの諸国にとって代られるような状況になってきた。そこで、これまでの、大量に、安く、良いものを画一的につくり出すという経済構造を転換する必要に迫られているというのです。第三は、日本の科学・技術の分野では、日本が独自に開発した新しい原理とか、新しい手法というものがきわめて少ないということです。ですから、ヨーロッパやアメリカの側としては、今後は、新しい画期的な技術や原理を発見しても日本には教えてやらない、売らない。なんとなれば、日本にそれらを売れば、たちまちそれを商品にして飯のたねにして逆にやられてしまう。日本に対する技術封鎖です。ですから、臨教審の基本的考えとしては、このような危機的状況にわが国を追いこんだ原因の一つとしての、従来の画一的教育による没個性型人材の大量生産という事態をなんとか変えたいということがあったと思われます。そこで、個性的な人材を生み出せるような教育へと変革していく必要性が叫ばれ始めたというわけです。それはまた、しばしば指摘されているように、教育の自由化論・民営化論とも重なるものです。自由化・民営化して個性的な学校や個性的な教師に自由に競わせれば、多様な教育メニュー、教育コースが提供されるのは当然だからです。この第一の立場をまとめていえば、それは労働力としての人材としての個性を選別する立場と表現できると思います。

第二の考え方は、集団の中で自己の役割を与えられ、自己の出番を見い出し、集団における民主主義を通じて人間として（あるいは人格としてと言いかえても同じだと思います）自らの生き方を選択する（自己実現）ものとしての個性という見解です。これは、大田堯氏の言われる「ヒトナル」という考えとも共通なものだと思います。臨教審の経済の論理に対して、教育の論理、あるいは民衆（庶民）の論理とでも呼びうるものです。

現在、全国各地でおこなわれている個性を育む教育のとり組みは、上に述べた第二の見解に基づ

いておこなわれているものと思いますし、私もそのような見解にそって以下の議論をすすめていきたいと思います。

### 3. 個性に関する一試論

私は、人間の意識、行動、人格などをとらえる基本的枠組みとして、主体—客体関係と主体—主体関係の二つの軸を想定しています<sup>(10)</sup>前者は、労働（あるいは活動）と対応しますし、後者はコミュニケーションと対応しています。さらに、それぞれが、認識と感情に対応していると考えてもほぼまちがいないでしょう。これは、ヴィゴツキーが、道具の使用と記号（とりわけ言語）の使用を行為の二つの基本的文化形態としたことにも対応しています。

さて、では、このような基本的枠組みを人格論に展開すればどうなるでしょうか。人格論にはさまざまなものがあるわけですが、上に述べた枠組みとの関連では、乾孝氏の人格構造モデルがたいへん重要な示唆を与えてくれます。乾氏は人格構造を三つの層と三つの領域から成ると考えていて（図1参照）、第一層は無条件反射（種属反射）の層、第二層は第一信号系による個体反射の層、第三層は第二信号系による人格反射の層であり、三つの領域は、中心から外側へ向って自我領域、人間関係（家族・仲間）領域、大社会領域（抽象的人間関係）から成っていると考えられています。ここで、第一信号系というのは、パプロフの定義にしたがえば、人間にも動物にも共通のものである感覚をさし、第二信号系というのは、人間にのみ特有のものであることばを、感覚の信号、すなわち信号の信号という意味でさすものであるとします。そこで、第一層と第二層は個別性であり、第三層が加わってはじめて個性になると考えてみたらどうでしょうか。乾氏は第三層を人格反射の層と呼んでいますが、第三層こそが、第一・第二層を土台にしながら個性の生み出される層であり、個性と人格というのは同じものではないでしょうか。ですから、個性というのは、言語を獲得してはじめて成立するものですし、言語を介して他人との間にとりかわすコミュニケーションを経て成立するものではないでしょうか。言語的コミュニケーションに媒介された集団（言語共同体と呼んでもいいと思います）の中で、個人が役割を与えられ、自らの位置を自覚し責任を果す。そのようなことが自立であり、個性化であり、人格の形成ではないでしょうか。すでに述べた主体—客体、主体—主体の二つの基本的枠組みとの関連でいえば、第二層は主体—客体関係、第三層は主体—主体関係が中心であるといえます。逆円錐の上面にみられる三つの領域は、主として第三層に存在すると思われませんが、第二層においてもわずかにその萌芽がみられるのではないのでしょうか。それは、類人猿などにおけるコミュニケーションの存在とか、群れの存在とかから推測できると思います。ですから、主体—客体関係と主体—主体関係が重なることによって、個性が生まれ、個性が育まれるといえるのです。

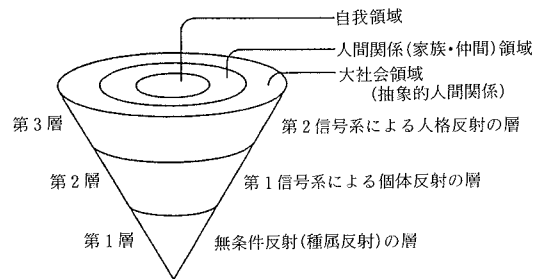


図1 乾孝の人格構造モデル  
（乾孝ほか『人格心理学』新読書社、1983、59頁より）

#### 4. 個性論から授業展開へ

では、上に述べたような個性論を授業展開へと関連させていけばどうなるでしょうか。ここで私は、現在、付属小学校でおこなわれている一斉授業と個別学習を交互に組み合わせていくというところに注目してみたいと思います。この二つの授業形態は、前節の図式に当てはめて考えるとすれば、個別学習は主に主体-客体関係、一斉授業は主に主体-主体関係とみなすことができるでしょう。このとき、前者の客体のなかには、教科書とかその他の本も含まれますし、後者の主体のなかにはその他の子どもとか教師が含まれます。個別学習のなかで、生徒ひとりひとりがさまざまな問をもつわけですが、それをとにかく独力で追求してみる。その途中では、図書室に調べに行ったり、同じような問をもつ友だちとワークスペースの丸テーブルで相談したりするのです。そのようにして、かなりの時間をかけて生徒ひとりひとりが独自の追求をしていく。その成果を、次の一斉授業の場で出しあい、他人が自分とはいかに異なった問をもち、またその問を自分とは異なったやり方で追求してきているのかを知る。あるいは、逆に、自分と同じような問と追求の方法があることを知って安心したり驚いたりする。同時にまた、自分の問や方法について他人から批判してもらったり、賛同してもらったり、逆に、他人の問や方法を批判したりする。このようななかで、自分だけでは気づけなかった新しい問も生まれてきて、さらに次への追求が始まっていく。また、集団全体としてみるならば、多様な問や方法が交流するなかで、集団全体としての問が生まれる。当然、それはより本質的な問へと近づいているという意味において問題と呼びかえてもいいのかもしれない。

このような、個別学習と一斉授業との連続的展開のなかで、若狭蔵之助氏の言う「興味の複合<sup>(1)</sup>」というような現象が生み出されるのではないのでしょうか。そして、主体-客体関係（個別学習）と主体-主体関係（一斉授業）が互いに支え合うことによって個性が育まれるのではないのでしょうか。

さて、ここで少し考えておかなければならないのは問ということでしょう。私は、さきほど、問と問題を区別して、個人のレベルのものを問と呼び、集団全体の問となったものを問題と呼びました。実は、この区別は戸坂潤の区別に依拠したものです。戸坂は、問題とは社会的（そして社会的とは常に歴史的を意味する）に規定されたものであり、問とは個人的なものであるとして両者を厳然と区別したのです<sup>(2)</sup>。したがって、個別学習から一斉授業へという展開のなかで、個人の問が学級集団全体としての問題へと高められる。それはちょうど、個別性が個性へと高められるメカニズムに重なり合うのではないのでしょうか。その意味で、個別学習から一斉授業へという展開のなかに問の追求を位置づけた付属小学校研究部の見通しの先覚性はりっぱな成果ではないのでしょうか。

ところで、上に述べたことをもう一つ別の視点からみてみましょう。大田堯氏は、1965年に書かれた論稿のなかで、その当時の日本の教育危機の本質を、「問と答との距離が非常に短くなっている」ことととらえています<sup>(3)</sup>。問と答との距離（間）が短いということは、問には即座に答えるのだが、その答が画一的できまりきっている。大田氏の表現を用いれば、「最大の能率・最小の個性」ともいうべき昆虫のような人間ということになります。同じようなことは心理学者のヘップも言っていて、下等な動物ほど刺激と反応との間の時間が短い、高等になればなるほどその時間が長くなる。その長くなるのはなにかというと、刺激と反応の間を媒介する媒介過程の存在である。その媒介過程とは、思考であり心であるとヘップは考えるのです<sup>(4)</sup>。ですから、問と答との間を広げるということは、より高等になることであり、より一層思考するようになることです。問と答との間を曲がりく

ねって考えていく過程こそ、人間が発達することであり、個性的になっていく過程ではないでしょうか。大田氏によれば、このような問と答との間の燃焼力こそが、人間的・探究的な活力であり、探究的な生きぶりであるのです。問と答との間のほりつめた緊張こそが、まさに人間が生きていることそのものであるのです。

さて、問と答との間を個人の内部で広げることが個性化だと述べたわけですが、間を広げるもう一つの方法があります。それは、問と答とのなかに、集団をくぐらせることです。集団のなかで、他人のさまざまな意見を聞き、相互に批判しあうなかで多種多様な考え方とぶつかり合い交流しあう。そのなかで、問から答えに至る距離は広げられ、幅もまた広げられる。これこそが、個別学習から一斉授業への展開であり、個性化の途でもあるのではないのでしょうか。大田氏が、「聞き上手の学力」を強調し、それは個人の学力と集団の学力の複合としてとらえているのも同様の考えではないのでしょうか。

最後に、あと一つだけ述べておきたいと思います。それは興味の問題です。実は、今まで述べてきたようなことを考えるなかで、若狭蔵之助氏のフレネ教育実践から多くの有益な示唆を受けてきました。私は、若狭氏の教育論の本質は集団論と興味論にあると思っています。集団論に関しては、私なりの視点を提供したつもりですが、興味論については今のところ考えがまとまりません。若狭氏の場合は、教科書や学校から脱出していった生活の中に学習課題を求めます。そのような広い範囲の中から課題を見つけてくれば、ひとりひとりの微妙に異なる興味に合致した学習課題が得られるとするわけです。ですから、興味は持続し、探究の努力も持続するわけです。もちろん、個人の興味が集団により媒介されて、興味の複合と呼ぶような現象が生じることはすでにふれました<sup>(1)</sup>。それに対して、学校というきまりきった枠内で、しかも教科書を使用するという決められたルールの上に話を限定して、そのなかで興味について論じるというのはそもそも無理なのか。これは、まだ解明できていない点です。しかし、問から問題へ、そして個から集団へという過程において成立する個性との関連で興味を位置づけねばならないという予感があります。それは、三木清が、関心とは生の根本規定であり、具体的な人間存在の存在の仕方であると述べているように、<sup>(2)</sup> 私たちの生存の基礎に興味や関心は関連しており、個性を育むということも、今まで私が述べてきたことからおわかりのように、私たちの生き方の根幹にふれることであるからです。

## 注

- (1) 「心理学主義」批判については、拙著『心理学のルネサンス——ヴィゴツキー理論の展開』法政出版、1987を参照。
- (2) 村越邦男 「個性・能力の発達とはなにか——思春期における能力・適性論の争点」『国民教育』、1984、60号、12—25。
- (3) 銀林浩 「個性化尊重と教育内容」『国民教育』、1986、68号、59—67。
- (4) 乾孝 「芸術教育」『保育の研究』、1986、6号、9—15。
- (5) 乾孝 『信頼の構造』 思想の科学社、1986。
- (6) 前掲論文(4)の14頁。
- (7) 前掲書(5)の148—149頁。
- (8) ソフトノミックス・フォローアップ研究会報告書(7)『ソフト化社会の家庭・文化・教育 (竹内靖雄チーム)』大蔵省印刷局、1986、80頁。
- (9) 内橋克人・山岸駿介 「個性、創造性論議に欠落していること」『臨教審のすべて』 エイデル研究所、1986。

1号, 64-72。

- (10) 詳しくは, 前掲書(1)の第一部を参照。  
 (11) 若狭藏之助 『子どもをのばす自由教室——新しい教育をめざして』 講談社, 1983, 191頁。  
       〃 『子どもと学級——生きる力を育てる』 東京大学出版会, 1986, 167頁。  
 (12) 戸坂潤 「『問題』に関する理論」『戸坂潤全集』 勁草書房, 1966, 第二巻, 25頁。  
 (13) 以下の大田氏の説明は, 大田堯『学力とはなにか』 国土社, 1969を参照した。  
 (14) ヘップ 『行動学入門』 白井常他(訳) 紀伊国屋書店, 1975。  
 (15) 若狭氏の教育のモデルを引用しておく(前掲書(1)の『子どもと学級』, 174頁および176頁より)。

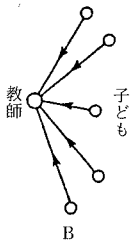


図2 従来の教師と子どもの関係を示す図式

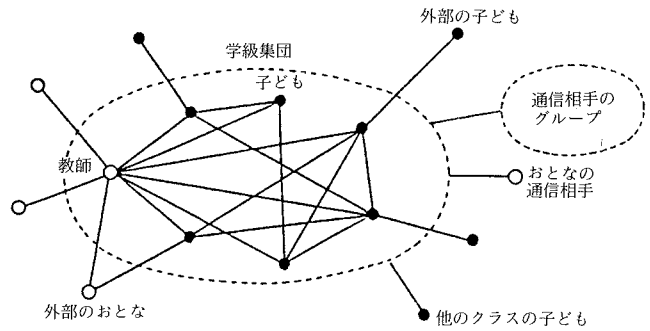


図3 新しい教育の図式

- (16) 三木清 「問の構造」『三木清全集』 第三巻, 岩波書店, 1966, 173頁。

(昭和62年 8月31日受理)

