教育のペレストロイカ

●教育における個別化と個性化をめぐって

教育のペレストロイカ
教育における個別化と個性化をめぐって

ISBN4-7880-0022-9 C3037 P1600E

川野辺 敏編

教育のペレストロイカ

――「教育における個別化と個性化」をめぐって――

新読書社

1　多様化を通しての個性化：ひとつの視点

吉田　章宏
（東京大学教育学部）

はじめに

シンポジウム『教育における個別化と個性の教育』に参加し報告する機会が与えられたことを、大きな喜びとする。限られた時間なので、出来る限り問題を限定して、報告したい。主題である「教育における個性化」を考えるに当たって、まず、私の教育をとらえる視点を述べ、「個性」の概念の解明を試みる。個性には人称性があること。その理解は個性的であること。他者の個性を理解するには、私の個性が必要とされること。個性は個人差には還元されないこと。個人差と区別される個性の内容は何かということ。教育における個性化と社会化、多様化と一様化のこと。日本の社会化は一様化であったこと。個性化は、

1　多様化を通しての個性化：ひとつの視点

吉田章宏
（東京大学教育学部）

はじめに

シンポジウム『教育における個別化と個性の教育』に参加し報告する機会が与えられたことを、大きな喜びとする。限られた時間なので、出来る限り問題を限定して、報告したい。主題である「教育における個性化」を考えるに当たって、まず、私の教育をとらえる視点を述べ、「個性」の概念の解明を試みる。個性には人称性があること。その理解は個性的であること。他者の個性を理解するには、私の個性が必要とされること。個性は個人差には還元されないこと。個人差と区別される個性の内容は何かということ。教育における個性化と社会化、多様化と一様化のこと。日本の社会化は一様化であったこと。個性化は、

個別化ではないこと。日本における幾つかの具体的問題に触れ、日本における「教育の個性化」の二つの意味、個性を豊かにする教育の方法について考え、多様化としての社会化を通じての個性化の可能性を考えてみたい。

個性の教育と研究には、教育者と研究者に個性が求められる。このことが、この考察を通して得た、私にとってのひとつの発見であった。

§1　教育の意味は、生と死と同様に、人称によって異なる

教育は、生と死との間で、そして、人間と人間との間で、営まれる。

生と死は、一人称、二人称、三人称、そして普遍人称で、根本的に異なる。「私が生まれる」、「あなたが生まれる」、「彼が／誰かが生まれる」、「人間が生まれる」の間では、同じ「生まれる」でも、私にとっては、根本的に異なる事態である。「死ぬ」についても同様である（ジャンケレヴィッチ、V・著　仲沢紀雄訳、『死』みすず書房、一九七八年）。そして、全く同様に、生と死との間の営みである教育も、一人称、二人称、三人称、そして普遍人称のいずれでとらえるかで、「私にとっては」根本的に異なる事態として現れる。

§2　教育は「出会い」であり、「共育」である

教育は、人間を「外へ導くこと」（“educare”, Lat.）であり、自明性の世界から「引き出すこと」であり、生きられた世界を変化させることであり、その可能性を発現する助けをすること、である。私による他者の教育、それは、一方的な働きかけではない、他者の生きられた世界を変化させることにより、私の生きられた世界もまた変化する。言い換えれば、教育では、「私が教えることにより他者を育てること」と共に「私が教えることにより私が育つこと」とが同時に起こる。その意味で、教育は「出会い」である、とも言える。また、「共に育ちましょう」［芦田恵之助／あしだえのすけ（一八七三―一九五一）］との言葉にちなんで、「教育は『共育』である」とも言える。

§3　「個性」概念の理解は、理解の立場の明瞭化を求める。

ところで、「教育の個性化」を考えるには、「個性」とは何か、をまず明らかにしなくてはならないであろう。しかし、「個性」とは、極めてあいまいで不明瞭な概念である。この概念の理解には、それを理解しようとする立場そのものをまず明瞭化することが必要となる。

§4　「個性」には人称性がある

まず、誰の個性が問題になっているのか、が問題となる。初めに述べた人称別の「個性」を区別して、考えなくてはならない。我、汝、彼、人間、の「個性」が考えられる。それぞれの「個性」は、私によって、それぞれ異なった仕方で、理解され、とらえられる。

§5　「教育における個性化」での「個性」は誰の個性か

教育における個性化では、誰が「個性化」を問題にするかで、誰の「個性」が問題となるかも変化する。

教師には、自らが教える子供の、「汝」としての個性と、教える「我」としての個性、が主たる問題となる。「自分の個性をしっかりつかまないで、他人の個性は、わかるものではありますまい。ましてそれを指導することなど、全く思い寄らざることです。」とは、日本の指導的な教育実践者であった芦田恵之助の言葉である。この言葉通りだとすれば、教師にはまず、自己の個性を十分に省み把握することが求められる、であろう。

他方、例えば、ある国全体の「教育の個性化」を考える教育計画の立案者に

は、おそらく、その立案者にとって、「彼」の個性、あるいは「人間」の個性一般、が問題となる。

客観的な研究をめざす心理学研究者または教育研究者もまた、自己の「個性」を問題とすることは稀である。多くの場合、研究者にとっての、「彼」の個性あるいは「人間」の個性一般しか問題にしない、あるいは、できない。しかし、教育研究者であるわれわれが、もし教育の生きた現実に具体的に、少しでも迫ろうというのであれば、教師と子供にとっての、すなわち教育者と被教育者にとっての、「我」と「汝」の個性を具体的に問題にできるようにならなければならない。そして、その為には、まず、研究者が自分自身の個性をわかる必要があることになる。個性の理解は、このような問題を、教師と研究者に提起する。

§6　「個性」の理解は、「色」の理解が個性的であるのと同様に、個性的である

「個性とは何か」の具体的な理解は、それ自体、個性的である。つまり、その理解は、人によりそれぞれに異なり独自である。なぜなら、少なくとも、それぞれの「私」の理解は、「私」がそれぞれに多様で独自であることに対応し

て、多様で独自だからである。さらにまた、それぞれにとっての他者の個性の理解は、それぞれに、多様で独自だからである。「個性とは何か」の具体的な理解は、その理解をする人間が、具体的な特定の人間の個性についてする具体的な理解と、密接に関係している。

「個性とは何か」の理解を巡るこの事情は、ある限られた意味で、「色とは何か」の理解を巡る事情と、たいへんよく似ている。多様で豊かな色の経験が背景にある色彩画家の場合の「色」の具体的な概念と、一様で貧しい色の経験しかない者の場合の、あるいは、色の経験が全くない全色盲者あるいは盲目者の場合の、「色」の抽象的な概念とでは、同じ「色」の概念でも、相互に根本的に異なるであろう。

同様に、多様な個性との豊かな交わりの経験を背景とし、多様な個人の多様な個性の具体的な理解が基礎にある「個性」の概念と、一様な個性との貧しい交わりの経験を背景とする「個性」の概念とでは、相互に全く異なる。例えば、多様な人間の個性を豊かに理解している作家、例えばドストエフスキーやバルザックの「個性」概念の豊かな理解と、単に辞書による定義に従っただけの「個

性」概念の逐語的理解、あるいは、例えば多様な人間について知らない平凡な子供による「個性」概念の貧しい理解との間には、根本的な相違があるであろう。ある具体的な人物をとらえて、「この人の個性」と言った際に、そこで描き出されうる具体的な内容の「豊かさ」あるいは「貧しさ」、それが、その理解する人の、「個性」概念の理解の「豊かさ」あるいは「貧しさ」を示す、と考えてよいであろう。こうして、「個性とは何か」という問いに対する、ある人の答えの豊かさ、その理解の豊かさは、その人が接する人々の個性を、その人がどのように豊かにとらえているかに、規定されていることが明らかになる。

§7　特定の他者の個性を「私」が認めるには、「私」にも個性が必要とされる。

その特定の他者の個性を認めることができるためには、そのほかの多数の、あるいは少なくとも複数の、他者の個性を、私が認めることができなければならない。しかし、豊かな個性は、豊かな個性によってのみ理解されうる。パスカルも言っている「人は精神が豊かになればなるほど、独特な人間がいっそう多くいることに気がつく。普通の人たちは、人々の間に違いのあることに気づ

かない」(『パンセ』)と。精神の貧しい人間が、その豊かさにおいて、自己の精神を遙かに越える人物たちの個性をとらえることは、極めて困難であろう。人間は、自分自身の器量に合わせてしか、他者を理解することはできない。「燕雀いずくんぞ鴻鵠の志を知らんや」ということもある。したがって、豊かな個性を理解するには、理解せんとする者に、それを理解するに相応しい個性の豊かさが求められる、ということになる。

§8　個性は個人差には還元されない

個性は個人差に還元するであろうか、しないであろうか。その答えは、それをとらえようとする学問の基本的な立場により異なる、と考えられる。説明科学の立場をとるなら「還元される」と考えるであろう。これに対して、理解科学の立場なら、「還元されない」と考えるであろう。人間科学の基本的な方法論の選択にかかわる問題が、ここにある。

私の意見では、説明科学には「個性」の概念はなじまない。「個性」が豊かにとらえられるのは、理解科学によってのみであると、私は考える。説明科学では、個性を個人差に還元せざるを得ない。なぜなら、普遍的法則性を求める説

明科学では、個人の独自性は、何らかの客観的で共通な次元、特質、特徴などに従って、規定するということにならざるを得ないであろう、と考えられるからである。

§9　個人差と区別される個性とは何か

では、個人差とは区別される、個性とは何か。ある個人の個性は、どこにどのように現れるであろうか。

第一に、その個人が自分に適していないもの、ふさわしくないものを「拒否する」ところに現れる、とする考え方がある。エッカーマンの『ゲーテとの対話』に「個性というものがもつ頑なな性質、つまり人間が自分に適していないものは拒否するということ」(『ゲーテ自然と象徴』高橋義人編訳、前田富士男訳、富山房百科文庫、一九八二年、七九ページ。)[別訳「個性が決して譲歩しないこと、また人間が自分にふさわしくないものをはねつけること」(岩波文庫、山下肇訳、中、一七四ページ。)]というゲーテの言葉がある。

第二に、その個人が「信念をもって行う決定」の中に現れる、とする考え方もある。たとえば、「私というものの個性は、私のもろもろの信念に基づくもろ

もろの決定［の内容］によって知られる。」（E.Husserl：“Phenomenological Psychology”, Martinus Nijhoff, 1977 trans. by John Scanlon, p. 162）というフッサールの考え方がそれである。

個性を、前者は、その個人が「否定する」ところ、「拒否すること」、に見ようとするのに対して、後者は、その個人が積極的に「肯定する」ところ、「信じて決定すること」に見ようとしている、とも言えよう。しかし、さらに、その個人が、何らかの外部の圧力に抗して、内に発する自己を強く主張し貫こうとするところに、その個性を認めるという点では両者が共通している、とも考えられる。

第三に、すべての個人は、それぞれが、異なる生きられた世界に生きている。その生きられた世界において、ひとりひとりの個人は「全宇宙を二分する偉大な分割をする」。その分割をするある個人の分割線と同じ分割線をもつ個人は、宇宙広しといえども、一人として存在しない、という。では、その分割線とは何か。その分割線とは「私」と「非―私」の間の分割線である、とウイリアム・ジェームズは書いていた（William James：The Principles of Psychology,

Harvard UP. 1980, p. 278）。「私」と「非―私」との分割線の唯一性において、すべての個人は、文字通り、掛け替えのない個性なのである。つまり、人間は誰であれ、それぞれは、掛け替えがなく、一人一人が、それぞれに独自な「私」であり、「個性」である、ということになる。このことは、だれかが、そうであると認めると認めないとに拘わらず、原理的にそうである、ということになろう。

第四に、以上のことと関連して、M・クンデラが述べているところが、私には刺激的である。F・カフカがその小説において、一人の「K」という個人を「独自の存在」として規定する仕方は、それまでにはまったく予期できない仕方であった、とクンデラは指摘する。つまり、それは、Kの「身体的外見」によってではない。その「生育歴」によってでもない。かれの「名前」によってでもない。かれの「記憶していること」によってでも、かれの「偏愛」や「コンプレックス」によってでもない。その「行動」によってでもない。「思考」によってでさえもない。付言すれば、以上のような事柄が、普通の心理学者がある個人の「個性」を規定しようとするとき、用いる事柄である、と言ってもよ

いであろう。が、カフカは、それらとは根本的に異なる問いを発する。つまり、「外的決定要因が圧倒的に強くなった結果、内的動機の意味がもはやなくなった世界にあって、人間にどんな可能性が残されているのか、という問い」（M・クンデラ金井裕／浅野敏夫訳『小説の精神』法政大学出版局、一九九〇年、三〇―三一ページ。）である。言い換えれば、個性というものは、それぞれの人間の実存的問題を生んでいる状況を知ることによって、最もよく知ることができる、というのである。その人間はどのような状況に生きており、彼／彼女にとってそこでは何が問題であり、そこから出発して、これからどのように生きて行くことが可能であり、そして、どのような可能性が残されているかということが、彼／彼女の個性を構成する、というのである。やや単純化して言えば、「その個人にとって、まだ為すことのできる、もっとも大切な物事が、その個性を成す」という考え方である、と要約することが許されようか。個人はそれぞれが、互いに異なるそれぞれにとっての「まだ為すことのできる、もっとも大切な物事」をもっており、したがって、すべての個人が異なる個性である、ということになる、と言ってもよいであろう。

個性の理解について、以上のような幾つかの立場のどれを採用してみても、その立場から見るならば、「個性」のいわゆる「客観テスト」は不可能であるということになることがわかる。たとえ、共通の次元を幾つか設け、多次元的なテストを構成したとしてみても、そもそも、そのように第三者的な視点から、個性を、第三人称的にとらえようとすること自体が、必然的に破産する運命にある、ということになる。

「あざやかな、すなわち、きわだった一定の独自性をもつ人間について述べる場合」にのみ「個性」という言葉を用いる場合がある（ルビンシュテイン著秋元ほか訳『一般心理学の基礎』明治図書、第4巻、一九八六年二六二ページ）。そのような意味では「個性の教育」とは、そのような独自性をもつ人間の教育、あるいは、そのように独自性をもつように育てる教育、という意味になるであろう。ここでの私は、「個性」をすべての人間に認められる可能性として、また、すべての人間に実現されるべき可能性として、広く考えているということになるであろう。

§10　教育には、個性化と社会化の二方向と、多様化と一様化の二方向が含ま

れる。

いかなる社会においても、教育には、個性化と社会化という、一見矛盾する二つの方向性が内包されている。つまり、第一に、教育は、個人が、その個人にとっての真に独自な可能性を実現し、個性を解放するように、機能しなければならない。それと共に、第二に、教育は、個人が、その生きる社会のなかで社会の一員として他者と共に生きて行く可能性を保証するように、社会性を確保するように機能しなければならない。

それぞれの時代と社会の教育は、その力点を、この二つの方向性の、つまり、個性化と社会化の、そのいずれかに置く二つの状態の間を揺れ動いては、今日に至っている、とも言える。同様に、人間の、個人としての、多様化を求める方向と一様化を求める方向の間を揺れ動いては、今日に至っている、とも言える。それは、社会全体が、人間の在り方の、多様性を許容できる、あるいはそれを求める、社会状況にあるか、あるいは、そうではなくて、一様化を求める社会状況にあるか、にもよる。

世界の多種多様な社会の中には、人間がその社会に社会化される際に、一様

化を、つまり、他者と同じようになること／であることを、要求する社会もある。しかしまた、むしろ、多様化を、他者と異なることを、要求する社会もあるようだ。例えば、軍隊社会における新兵の社会化では、それぞれの個人の多様化は最小限しか許容されず、少なくとも各役割・機能に応じた兵士の一様化が、求められるであろう。これに対して、個性を求める画家の社会集団における新人芸術家の社会化では、それぞれの個人の画家としての個性の多様化が最大限に求められるであろう。高度産業社会では、その発展段階によって、多様な個人を求める状況もあれば、一様な個人を求める状況もあるようだ。その善し悪しは、にわかには決し難い。

§11　日本における「社会化」はこれまで「一様化」による傾向が強かった

日本の社会と文化は、概して「一様化」による「社会化」が要求され、また、その要求が従来、満たされてきている、と私には観察される。

例えば、日本では、一般的に言うと、社会集団の中で、他から区別されて目立つことをできるだけ避けて、なるべく目立たないように生きて行くことが、望ましいとされる「一様化」への圧力と傾向が一般的である、とよく指摘され

る。「和を以て貴しと為す」という思想、「出る釘は打たれる」という諺などが、こうした状況と事情をよく表している。

例えば、日本の学校教育においては、制服着用を学則として定め、それを強制する学校が、公立、私立を問わず、多いことも、このことにかかわりがあるかとも思われる。私の体験によれば、米国では、これとは反対に、他とは区別される自己の独自性を表面に押し出し、強く自己主張することが、望ましいとされる、多様性への圧力と傾向が強く、一般的でもあるように、私には思われる。米国では、例えば、制服を定め強制する学校は、極めて少ないようである。ブラジルの社会もまた米国と同様に多様化への圧力が強く、「他者と異なること」に皆が努める、との日系ブラジル人留学生の報告がある。ソビエト社会では、これまでどうであったろうか。また、最近では、この点について、何らかの変化が見られるであろうか。

§12　「個性化」と「個別化」は区別されなければならない

社会化が一様化を意味することがある。すなわち、集団としては、集団内の成員が一様になること、言い換えれば、個人としてその集団内の大多数の他者

と同じようになること、を意味する場合がある。あるいは、それとは反対に、社会化が多様化を意味することもある。他者とは異なる独自な存在となること、を意味する場合もある。一様化が求められる社会と、多様化が求められる社会とでは、「社会化」の意味も、「個性化」のもつ意味も、基本的に、異なるであろう。

すなわち、一様化が求められる社会では、「個性化」は、個性に合わせて一様化の強化をさらに目指すことを意味するであろう。しかし、もしその社会が、それまでの一様化を求めるところから、次第に多様化を求めるところへと移行しつつあるような段階では、「個性化」は、個性を尊重して、多様化を生み出そうとすることを、意味しよう。具体的な典型例としては、例えば、一様で没個性的な兵隊の集団を多様な芸術家の集団に育て上げていくような場合を想像することもできよう。これに対して、基本的に多様化が求められる社会では、「個性化」は、既に多様な個性をさらに個性化して、多様化を一層進めようということを意味するであろう。しかしまた、その社会が、それまでの多様化を求めるところから一様化を求めるところへと移行しつつある段階では、「個性化」

は、多様な個性に合わせて教育することにより、――あるいは、場合によっては、それを無視してでも、――なんとか一様性をもたらそうと目指すことを、意味することになる。例えば、多様な個性からなる多彩な芸術家集団を一様な兵隊の集団へと訓練しようとする場合を、その具体的な典型例として、想像することができるであろう。

では、例えば、日本の学校でしばしば行われる、現在の学力検査の成績の結果の偏差値に指導を対応させる――「学力別指導」というのは、果たして、「個性化」であろうか。そうではないように私には思われる。これは、指導の「個別化」では確かにあるかも知れないが、「個性化」ではない。それは、むしろ、これまでと相も変わらぬ「一様化」のさらなる強化という意味を、本質的にはもっている、と私は考える。

§13　日本の教育には、「教育の個性化」と関連して、どのような問題があるか

また、例えば、今日の日本では、子供の学力をとらえるのに、戦前には広く行われていた「論述式テスト」は主観的な評価しかできないと見なされる場合が多い。そして、客観的であると称される、アメリカから輸入された、いわゆ

る「多肢選択方式テスト」を広く用いることが、一般的である。今日では、コンピューターの導入によって、この傾向はますます強められている。それは、それで、限られた効用をもつことは否定できないであろう。しかし、もし、子供の学習や思考あるいは性格の個性を、教師や研究者がとらえ、理解しようというなら、子供が自発的に自由に表現する解答をこそ尊重し、その個性の理解のために用いるべきではなかろうか。「教育の個性化」を考えるにあたって、「個性」をいかなる方法でどのように理解するかが、ただちに問題になってくることが、ここで明らかとなる。

日本の教育における、一様化への傾向、非個性化の傾向は、社会問題ともなっている受験戦争においても見られる。上級学校への進学において、入学試験合格者の一次元的な学力テストの得点の高低による、全国で一様な、あるいは地域内での一様な、学校の順位付が行われている。生徒の一次元的順位付けも行われる。日本の学歴社会は、一面では、そこに出発点をもっている。上級学校への進学の選抜が、質的に互いに異なる多様な個性の多様な個性的な選抜とはなっていないのである。これでは、個人の豊かな個性の開花へ向かうべき「教

育の個性化」からは、程遠いと言わなくてはならない。

このことと関連してふと想起されるのは、一九一八年から一九二二年にかけて行われた、日本の代表的な教育実践者、芦田恵之助と友納友次郎の間で行われた「自由選題論争」（あるいは「随意選題論争」）のことである。波多野完治（『ことばの心理と教育』小学館一九九〇年）によれば、この論争は「つづり方を児童に課する場合に題をつけてあたうべきか、あるいは題を子どもの随意にまかすべきか」という、表面的には極めて「純技術的な問題」を巡ってであった。「子どもの随意にまかせる」「自由選題」は、子供の個性を理解しそれを育てる教育を指向していた。これに対して、「題をつけてあたえる」「非自由選題」を主張する友納氏は、「自由選題」を批判して、それが子供の「個性のみを云々して類性を見ない」（同書、九九ページ）と書いていたことが殊に注目される。子どもが、自ら書きたいと思う題を自ら選び決定し、それを書くという「自由選題／随意選題」は、教師が、ひとりひとりの子供の個性と出会い、それを理解し育てる方法として優れていたものと思われる。それは、先に述べた、ひとりひとりの子供が生きている世界、それぞれが拒否するもの、それぞれが信念

をもって決定すること、それぞれの可能性を、つまり、それぞれの子供の「個性」を、教師が尊重し理解する方法としての性格をもっていた、と思われる。ただし、そのための必須の前提は、芦田自身の言葉にもあるように、教師が自ら豊かな個性をもち、それを理解し、そのことによって、子供の個性を理解することができることであった、と考えられるのである。

§14　「教育の個性化」は、今日の日本では、二つの意味をもち得る

また、例えば、今日の日本の教育においては、学校教育における「一様化」への強い圧力の下で、それから逸脱する子供たちが、「登校を拒否する」ことや学校教育から「落ちこぼれる」ことなどの現象が広く見られる。それらの子供たちは、「多様化」とか「個性化」とかいう積極的な評価を受けるよりも、「社会化の失敗」として、さらには、「反社会化」として、否定的な評価を受けることが、一般的であった。「教育の個性化」が提起されることになった背景には、そうした現象が広まり一般的となったという状況があるように思われる。しかし、その場合の「教育の個性化」という言葉の意味には、少なくとも二つありうる、と解釈される。

第一の意味は、教育の病的状態に対して緊急に求められている「対症療法」としての意味である。そして、第二には、その事態に対する「根本的反省」としての意味である。

第一の「対症療法」の原理としての「個性化」は、「一様化」という原理を基本的にはそのまま維持しておいて、とりあえず、その「一様化」からの逸脱を、これまでとは異なり、それなりに一応は許容するための、「補完的な原理」である。これは、いわば安全弁として、ある程度の多様な個性の出現を許容する、あるいは、期待する原理である。

第二の「根本的反省」の原理としての「個性化」は、社会の「一様化」の原理そのものへの批判と反省という性格をもち、個性の「多様性」を許容し奨励する、多様な個性からなる社会への移行という、社会そのもの変化を期待することにつながるものである。

日本において、今日、教育の「個性化」が唱えられる場合、果たして、そのいずれなのであろうか。私には、必ずしも、明らかでない。

§15　一人ひとりの個性を豊かにする教育の方法

個性の理解を深め、個性を育てる教育の方法について一言しよう。

かつて、斎藤喜博（さいとうきはく）の島小学校で、「～ちゃん式間違い」と、「想像説明」という方法の実践があった。「～ちゃん式間違い」とは、教室での子供の間違いを、それを犯した子供が恥じるべきものとしてではなく、教室の文化のために、いわば先駆者として、他の子供達のためにその間違いを、自ら発見してくれたものと解釈して、その発見者である子供の名前にちなんで、「～ちゃん式間違い」と名づけ、その教室の共有財産とする、という実践である。こうした実践を通して、子供達は、間違いを犯すことを恐れず自己を大胆にまた自由に表現すること、そのことにより自己を解放すること、他者の間違いを貶めず、むしろ、他者の間違いに学ぶこと、人間の間違いや誤りのもつ積極的な意味を学ぶ。そのことを通して、互いの個性を重んじることを学ぶ。また、「想像説明」とは、他者の発表した答えの背景にある考えを、その他者に代わって、想像して説明することを子供に求める方法である。この実践を通して、子供達は、他者の生きられた世界を想像し、その思考を辿ることを学ぶ。そして、みずからの世界を拡大し、豊かにし、自己と他者との異同を具体的に学ぶ。

そのことを通して、互いの個性を、日々の学習において、極めて具体的に理解して行く。また、教師も、自己と子供達の、それぞれの個性を豊かに理解するにいたる。これは、ただ単に、たった一つの正解に向けて一直線に、学級の全員が急ぎ、全員が可能な限り速く習得することのみを重視する授業［教授＝学習］の在り方、貧しい「一様性」への教育とは、根本的に異なる、と言ってよいであろう。もし、これを名づけるならば、豊かな「多様性を通しての一様性」への教育とでも、呼ぶことができよう。このような実践の現実をみると、個性化と社会化は、必ずしも矛盾しないことが、見えて来る。

§16　「社会化された個性化」

教育の立場からは、極端な個性化による、社会化の失敗あるいは、反社会化も、極端な社会化による個性の圧殺あるいは、個性の喪失も、現代の社会では理想とはされていない、といってもよいであろう。とすると、個性化による個人の可能性の発現と、社会化による個人の社会適応、さらには、そこから発する、社会改革［社会変革・社会革命］との、全体的調和が、一つの理想とされることになろう。ここで、社会と個人のいずれを優先するかは、国により、社

会により、文化により、歴史により、見解が分かれる所であろう。ここには、国際交流における、それぞれの国や社会の個性の理解の問題がある。この問題は、教師と子供の個性の理解の問題と、構造的には重なっている。

こうして、ここでの、ひとまず暫定的な比較的穏健な結論は、現代の社会では、個別化した非個性化的社会化でも、個別化した非社会化的個性化でもなくて、社会化を通しての「社会化された個性化」(Socialized Individualization) あるいは「個性化された社会化」(Individualized Socialization) が求められている、ということになるだろう。

また、教育における多様化と一様化の関係についても、「多様化を通じての一様化」(“Unity through Diversity”) が求められている、ということになろう。これは、「和して同ぜず」(Harmony but not conformity.) という言葉で表現されている、人間の在り方を理想とするという事であろうか。

§17　個性の教育には、教育者の豊かな個性が必要である。そして、それを理解しようとする研究者にもまた、豊かな個性が必要とされる。

そこで、仮に、我々が、「社会化された個性化」であれ「個性化された社会化」

であれ、いずれにせよ、「教育の個性化」を心から望むとしよう。つまり、社会化を実現しつつ、子供あるいは被教育者の個性を尊重し、それを多様に豊かに育てること、を望むとしよう。すると、それは、以下のことを意味するであろう。すなわち、教育者が、一人一人の子供のそれぞれの多様な個性を理解することができなければならない。そのためには、教育者自身の個性が豊かになければならない。そのためには、教育者自身が、自らの個性をよく理解しなければならない。そのためには、教育者を取り囲む社会が、教育者の個性を尊重しなければならない。そのためには、社会全体のすべての人々が、教育者を含めて、人間の個性を豊かに理解し尊重するような、社会にならなければならない。

日本では、現在、社会全体が、現在の一様化への強い傾向から、多様化への移行をする段階に到達しているのかもしれない。しかし、一様化されたテレビとマンガに支配された日本の文化の在り様からそこに至るには、まだまだ遠い道程がある、というのが、現在の私の率直な感想である。

深く豊かな「文学教育」に、その方向に進めるための鍵がある、というのが、

私のここでの論証を抜きにした暫定的な提言である。

最後に付言しておきたい。ここで露わになって来たことは、「教育における個性化」の問題の背後には、「社会と個人の関係」の在り方、という根本問題が横たわっている、ということである。われわれは、現在、如何なる「社会と個人の関係」のなかに生きており、これから将来、如何なる「社会と個人の関係」のなかに生きようとしているのか、その可能性の明確化とその可能性の選択の決定という大きな問題がそれである。この問題について深く論じるだけの用意が現在の私にはない。ただ、ここでは、残された大きな問題としてこの問題を指摘することで、私の短いスケッチ風の問題提起のための報告を終えることとしたい。ご静聴を、感謝する。