法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-12

個性論研究ノート

佐貫，浩

(出版者 / Publisher)
法政大学キャリアデザイン学会
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン
(巻 / Volume)
2
(開始ページ / Start Page)
73
(終了ページ / End Page)
90
(発行年 / Year)
2005-02
(URL)
https://doi.org/10.15002/00002832

Hosei University Repository

〈研究ノート〉

個性論研究ノート

キャリアデザイン学部教授　佐貫 浩

はじめに—研究課題と研究の見通し

(一)　「個性」概念を検討することは、かなり以前からの私の継続的な課題である。1984年に臨時教育審議会が発足し、その答申が出された時から、個性は、政府の教育改革を論拠づけ、また改革の方向を示す重要な概念となっていた。しかし私には、その個性概念は、うさんくさいものであり続けた。そして今、教基法の改正の提案が、やはり「個性」の実現のため、教育の個性化、個性的な教育の実現のためと理由づけられている。そしてその概念のうさんくささは、以前にもまして強く感じられる。

しかし率直に言って、教育学において、この個性概念を本格的に検討した研究は非常に少ないように思われる。もちろん教育学に隣接する心理学においては、個性論は、いわゆるパーソナリティ研究という形で、多くの蓄積があるのであるが、私の目指す個性研究は、それと同じではない。心理学において蓄積されてきた個性概念は、そのままでは、今日の教育改革を主導する理念の一つとしての個性概念を批判的に吟味できる構造にはなっていないように思われる。

また個性概念は、哲学と社会学の領域において、一定の蓄積があると考えられる。しかしこれもまた、教育学の概念としてそれをどう摂取し、発展させるかという点から見れば、非常に弱いものに止まっているといわざるを得ない。

そういう現状の中で、非力ではあるが、少し長期的な視野で、教育学概念としての個性概念を検討してみたいと考えるようになった。率直に言って、今から書き始めるこの「個性論研究ノート」をどんなふうに展開していくべきかについて、はっきりした見通しがあるわけではない。また何回続ければ一定のまとまったものになるのかもはっきりしない。しかし今こそ、その課題に力を集中して、何らかの見通しを拓かなければならないという気持ちがある。何回かにわたって、「個性論研究ノート」をこの紀要に掲載させて頂こうと思う。

(二)　それにしても、『生涯学習とキャリアデザイン』というタイトルの紀要に、このテーマが相応しいのかどうかについて、一定の釈明を最初にしておくことが、私にとっての義務だと考える。

キャリアデザインという概念は、職業=労働を中核としつつ、地域、家庭、さらには趣味におよぶ個の自己実現の過程を自ら主体的にプログラムし、その力量を身につける営みのことを指すというのが、このキャリアデザイン学部発足時における基本的な合意点であった。とするならば、そのことは個性の実現といわれることと非常に深い関連を持っている。もしかすると、キャリアをデザインするとは、自己の個性を把握し、豊かにし、その実現を図ることそのものであると言えるかも知れない。これが自分であるといえる自分のありようを実現するには、他者とは違う自分に最も相

Hosei University Repository

応しい自分のありようを掴み出すことが不可欠であろう。そのような自分が自分であることの核心こそ、その人にとっての個性と呼ばれるものなのではないか。とするならば、キャリアデザインとは、哲学的には、個性の実現を図る戦略と言えるかも知れない。

しかしそういう非常に抽象的なレベルでの関心に止まらず、キャリアデザインのいくつかの関心において、個性概念は深い関連を持っている。

第一に、今日の職業=労働が、果たして個性を実現するものであるかどうか、自己実現の過程として把握しうるのかどうかという問題において、個性という概念は一定の有効性を持っているということは間違いないだろう。だがこの問題を本格的に検討するのは、多分私の力量をこえて、そもそも労働とは何かという問題の検討へと進んで行かざるをえない。労働はいかなる意味で自己実現の過程であるのか、資本主義的な労働（関係）は、どういう意味で自己実現としての労働を疎外した（している）のか。たとえば、今日ますます拡大し、人間の膨大な労働エネルギーが費やされている「（分離された、機械的な）データ打ち込み労働」は、いかなる意味で、それに従事する労働者の個性の実現の姿であり得るのか、あり得ないのか、等が問題となろう。フリーターが強制されている文字どおりの時間での切り売り的労働は、自分の個性実現と労働との関係をますます希薄にしていると言えるだろう。また一般に、人が、より自分の個性を実現することにつながる職業を求めるということは、そもそもどういう事なのか。今日多くの青年の中に、従来のような企業社会イメージを伴った労働への忌避感ともいえそうな雰囲気が生まれているのは、そこでは、個性は実現しえないのではないかという強い疑念が生まれているからではないか。では個性が実現される労働とはどういう労働なのだろうか。その問は、そもそも個性とはなにかという問へとたどり着かざるをえない。

第二に、労働力形成の画一性に対する批判として、個性的な人間、個性的な労働者が求められるということがある。今日の教育改革の「個性化」概念は、画一的な知識や能力ではなく、個性的な発想や創造力をなどという形で、労働能力の個性化を目指しているといわれることが多い。労働者は、労働力市場において、自己の個性的な能力を証明しなければならないと。しかしよくよく考えてみると、労働者が持っている労働能力は、労働者がそれを持っていること自体によって、その労働者の個性を証明するのだろうか。労働者が雇用されて労働する時、その労働過程と労働者の自己実現の過程とはどんな関係におかれているのだろうか。もしその労働過程が自己実現の過程と切断されていたとすると、そこで発揮される「個性的」な労働能力は、自己実現のために機能しているとは言えなくなってしまう。そうすると「個性的」であったはずのものが、個性を支えてはいないことになってしまうのではないか。この問題は、今日、労働能力の個性化が盛んにいわれているが、果たしてそれが労働者の個性の実現を促進すると考えてよいのかどうかという問い、商品としての労働力の個性化は、その労働力を所有する労働者の個性実現とどういう関係にあるのか、を検討課題にしている。

第三に、その問題はさらに学習における個性とは何かという問題へと展開していく。今日の教育改革は、<今までは、過度の平等性を強調してきたために、個性の伸長が抑制されてきた。これからは、個性を発見し、個性に応じた多様な教育を行い、そのための教育システムや教育制度体系を多様化しなければならない>という言説によって主導されている。くわえて、競争こそが、そういう個性を発見し、また個性を伸ばそうとするインセンティブとして働くのだともいわれている。しかし1960年代からの日本の教育は、「競争の教育」とも呼ばれるように、十分すぎるほどの競争の下で行われてきた。そしてその結果として、「学びからの逃走」といわれるような主体的な学習目的や意欲の喪失が産み出されている。他者に勝つこと、競争に勝利すること、そういう競争に勝つことのできる優れた能力を獲得・所有することが、

Hosei University Repository

個性の証明であるとされる論理は、不可避的に競争に負ければ、個性喪失を刻印されるという冷酷な論理を併せ持っている。しかし成績の順位にかかわらず、個にとっては学習（知識の獲得や能力の開発）は、自己実現=個性実現の方法ではなかったのか。とすると、そもそも学習は、個性の実現とどういう関係にあるのかをあらためて吟味してみなけらばならなくなる。

この問を、実感として理解することはそんなに難しいことではない。今までの受験学習は自分の個性を広げてきたと思えるは学生は、一体どのぐらいいるのだろうか。これからの学習、特に大学卒業後の生涯にわたる自己学習を、自己の個性の実現とつなげようと思うならば、この問を改めて吟味することが不可欠なのではないだろうか。

（三）　今日における個性研究において重視されるべき視点を指摘しておきたい。それは、日本の今日が、個性の危機、個性実現の危機をより深めているのではないかという問題意識とつながっている。全体としては、個性が強調されるなかにあって、どうしてそういう事態が起こりうるのだろうか。

個性という概念は、二つの側面から成り立っている。その一つは、主観的意識としての個性である。人は何が自分の個性であるかという価値意識に従って、個性を追い求める。個性の実現とは自己実現そのものであると意識されているといってよい。そういう個性意識はアイデンティティという概念と近い性格を持っていると言えよう。アイデンティティ、すなわち自己同一性という概念は、人がまさに自分自身であることの核心を維持し続けていることを意味しているが、個性とは、まさに個を個たらしめている核心を指すものであるとも言いうる。すなわち固有性であり、他に置き換えることのできないかけがえのなさを担っているものが個性であるといいうる。今日を個性の時代といいうるとすれば、何よりもこの個性意識が非常に発達し、且つ繊細化しつつある時代であるという感覚によってであろう。

しかし個性は、同時に他者との関係性を表す概念でもある。それが第二の側面である。個の存在は、他者によってその存在の固有性が承認されることにおいて、まさに他者によっては代替されえないかけがえのない固有の存在として、他者からも承認される。それはいうまでもなく他者からの断絶を意味するものではない。その存在のかけがえのなさとは、他者にとってのかけがえのなさであることによって、他者との関係性のなかに固有の位置を獲得することを意味する。個性は、他者との関係性において、あるいは他者との関係性に組み込まれてその固有性が確認されることを通して、証明されるものなのである。

この二つめの側面は、人間がそもそも社会的存在であり、共同的存在であることによっている。個の実現は、したがってまた個性の実現は、他者との関係においてしか実現されえないのである。しかし現代という時代は、人と人との関係を間接化し、意識において希薄化する性格を強く持っている。そもそも資本主義的労働関係は、具体的有用労働を通して人と人とが直接的に結び合う関係を物象化し、間接化し、直接的な感覚においてその関係性の認識を喪失させる。また多くの人間の直接的な協同関係を含んだ生活過程を、人と人との直接的な関係が不要な市場を媒介とする商品の購入と消費の関係へと組み替える。本来教え学びあう共同的な過程である学習・教育の過程も、激しい対立的な競争の過程へと組み替えられてきている。共同的関係が最も親密に保持されてしかるべきと思われる家庭や親子関係においてすら、児童虐待に見られるように、その共同性が危機にさらされてきている。そのことは他者との関係性において実現されるという個性に、一つの危機をもたらさずにはおかない。個性の危機は、その土台に社会の共同性の危機を伴って進行しているのである。

ともすると、個性という概念は、社会から自立して、個が自由に飛翔していくイメージで把握されがちであるが、他者との関係性において成立する概念なのである。そして今日の個性の危機とは、

Hosei University Repository

主要にはまさにこの関係性の危機によってもたらされているとみるべきだろう。今日における個性研究は、この二つの側面の関連構造を深く問うものでなければならない。それは今日の人間研究の中心テーマに通じる。

この二つの側面と関連して、今日の個性研究において留意すべきもう一つの視点——個性研究の方法的視点でもあると考えられる——は、差異と存在の固有性の関係である。今日の教育改革に貫かれている個性化の論理は、以下に分析するように、差異化のベクトルを強く持つ。しかし差異（を持つこと）は果たして個性であるのか、あるいは個性の実現を推進するのか。二つの側面という視点からすれば、存在の固有性は、所有物の差異化のみによっては永遠に証明されえないものとなるのではないか。その差異を担っている実体（能力であったり性格であったりする）が、同時の何らかの形で、共同性の関係の中に位置を占めることが必要になってくるのではないか。いや、さらに論理を詰めていくならば、存在の固有性という概念は、その存在が所有するものの他者のそれとの差異性あるいは優劣性をこえて、その存在自体が何故固有の、他と取り替えることのできない存在なのかという究極の問——存在論的な問——へと行き着かざるをえない。そしてその存在の固有性にとって、その所有物が意味を持つとはどういうことかという問をくぐらなければならないだろう。この「存在」と「所有」の関係が、個性論において問われなければならない。

（四）　およそ以上のような関心を出発点として、ともかくも「個性論研究ノート」を書き始めてみようと思う。まだ今後の展開の明確な輪郭が見えているわけではないが、おおよその章立てに近いものを示しておくことにする。

第１章　教育学における個性概念
第２章　教育改革の中の「個性」概念
（以上今回の「個性論研究ノート1」）
第３章　学力、教育の方法と個性——教育学の中の諸「個性論」の批判的吟味
第４章　心理学概念としての「個性」と教育学概念としての「個性」
第５章　労働と個性
第６章　所有（「have」）と存在（「be」）の論理と個性
第７章　再び教育概念としての「個性」について

第一章　教育学における「個性」概念

この研究ノートの展開にとっては、個性概念の定義自体は、最終的な目標である。しかしそのためにも、仮説的な提起を最初に出して、それを吟味し、より豊かなものにする仕方で、その目標に近づいていこうと考える。そのための個性概念についての最初の仮説提起をまず試みてみたい。

（一）辞書、事典における「個性」規定

個性とは一般的に、どう定義されているのだろうか。

最初に『広辞苑』の規定を取り上げよう。『広辞苑』第４版（岩波書店1991年）は、個性を<①(individuality) 個人に具わり、他の人とは違う、その個人にしかない性格・性質。「—を伸ばす」②個物または個体に特有な特徴あるいは性格。>と規定している。そして多くの国語事典が、さらに単純に、「その人特有の性質・性格」「個体に特有の性質」（岩波『国語事典』）などと規定している。この理解では、特別な能力を持っていること、あるいは他と異なった性格や特徴のこと、あるいはそういう差異性、特有性が個性だということになる。

しかしそのような規定は、少なくとも教育学、社会学において個性概念をどう規定するかという努力によって到達された地点を反映したものではない。いくつかの規定を紹介しよう。（アンダーラインは引用者）

１）『新教育社会学辞典』東洋館出版社、1986年

Hosei University Repository

「個人を全体的に捉えて、他の個人と区別しうるような独自の特性を個性という。個々人をいくつかの側面に分けて比べると、それぞれの側面について差異が現れるが、それはある側面についての個人差にすぎない。個性はそうした差異を全体的包括的にとらえて比較し、他と区別しうる特質であるから、それには全体性、包括性、独自性の概念が含まれている。……」

2）『現代学校教育大事典』ぎょうせいKK、1993年

「ある個人を他者から区別する特性はいろいろあるが、それらの特性が有機的に関連し合って、全体として一つの独自的なまとまりを示しているとき、あるいは持ち味をにじみ出しているとき、それを個性という。言い換えると、個性とは、もともと分割することができず、全体として始めて意味を持つその個人特有の存在様式を指す。/したがって個性はその人だけの、かつ一回限りのものであって、他者と交換したり、置き換えたりすることができない。そこから個性を有する人、一人ひとりはかけがえがないと言われるし、そこにこそ個人の『人間としての尊厳性』があるのである。……」

「個性化　個人に潜在的に付与されている内在的可能性が環境的要因とその本人の努力によって自己実現という形で、高次の成熟した、独自的な人間へと成長していくことを個性化（individuation）と言う。人がいつまでも他者に依存し、同調し、あるいは模倣している状態は、個性化とは言わず、没個性化と言われる。個性化のためには依存、同調、模倣から脱却し、自ら思惟し、判断し、実践するという体験が欠かせない。それは主体性の自己育成となる。その主体性の育成条件は自由であること、独自的であること、そして創造的であることの三つである。……」

3）『教育事典』小学館、（第五版1968年）

「広くは個体の性質、特にその独自の性質をさすが、普通は人間についていうことが多く、この場合は、個人を他の個人から区別しうるような、その個人独特の特性の全体を意味する。一般的能力・気質・性格などの特徴は個性の構成要素であっても個性そのものではなく、それらを含む統一体が個性である。……個人差は個人の心理的、身体的特性についての平均からの逸脱度を意味し、数量的に測定できる特性についていうことが多いが、個性は一つ一つの特性の、比較的な意味での特性ではなく、不可分の統一体としての個人の、かけがえのないもちまえである。個性は異常性ではなく、普遍的人間性の基礎にたつ、個人の独自性と唯一性を現わしており、人間はこのような意味での個性的存在である。」

4）『新教育学大事典』第一法規出版、（2000年）

「『広辞苑』の個性規定は『語義的な解釈』であるとしたうえで）……個性の独自性の意味内容にふれて定義するとなると……『身体を基礎に性格を中核として、知的な能力や技能、運動能力、行動様式などが関連的・総合的に作用するという構造をもつ、かけがえのない個人の全体的唯一性であり、独自性である』（『現代教育目標事典』）。/……人格は個人の独自性を主として形式面からとらえた概念である。これに対して個性は、内容面を強調してとらえた動的な概念である。このような側面からの解釈による個性は、究極的には、一人一人の内面の世界の総体であるということができる。……」

（注）心理学における個性概念については、パーソナリティ論、アイデンティティ論などとの関連を見ないと単純に論じられないので、心理学概念としての個性論の検討の項で、一定の分析、比較を行う。

以上の紹介から、少なくとも教育学や社会学（そしておそらく心理学）において、個性概念は、次のような性格をもっているとの認識によって、さまざまに記述、規定されてきているということである。

第一に、個人を他者と区別するその存在の全体的特徴を個性と把握するのであって、その個人がもっている個々の特徴や性格は、その個性を担う

Hosei University Repository

個々の要素ではあっても、それらが直接個性と把握されるものではないこと。

第二に、個性はその全体性が持つ他との比較上の特質ではなく、その存在の独自性、唯一性を核とした概念であること。

第三に、その独自性、唯一性は、個の存在の主体性を成立せしめ、個のかけがえのなさ、個の尊厳の意識を成り立たせるものであること。

個性概念規定の努力の中心は、したがってまた個性概念をめぐる論争の中心は、その個性を担っている一つひとつの要素としての能力、性格、気質などの特徴（差異性）をそのまま個性と把握するのではなく、それらを統合して、個の存在の「独自性」、「唯一性」、「尊厳性」を発現せしめているその構造をどう把握するか、そして個々の差異性をもった要素の発展、実現が、個性の実現とどういう関連構造をもっているかの探究におかれてきたと見ることができる。そして間違いなく、個性概念は、それらの論点においてこそ、深く把握されるべきものであるということができる。ここではこの三つのベクトルをもった個性概念を、存在論的個性概念と呼ぶことにする。それに対して、『広辞苑』の規定に見られるような差異を個性と直結させて認識する個性概念を差異論的個性概念と呼ぶこととする。

ただ注意しなければならないのは、差異は個性を現実化する上で、大きな意味を持っているということである。たとえば、職業選択という段階での個の実現は、その職業に見合った専門能力（差異化された専門性）の獲得を不可欠とする。すなわちこの時点（成長段階）では、差異化システムなくして個性の発展は困難となる。あるいは個性化が進むとき、個々人の存在の独自性、取り結ぶ諸関係の独自性によって、差異化が促進されると考えることもできる。だから存在論的な個性論は、差異（化）を否定するものではない。しかし後で検討するように、差異化が個性を促進するとそのままで主張することには、大きな疑問を呈するものである。そういう意味では、差異論的個性概念は、個性は差異そのものであるとし、差異化がいわば無条件で個性実現、個性化の基本方法であると主張する論理であるとひとまず規定しておこう。もちろんあえて「無条件で」といったのは、理念的分類としてである。そういう「純粋な」差異論的な個性化論が実際にはどういう形で存在しているのかは、改めて慎重な検討を必要とする。むしろ二つの規定は、多くの場合“入り交じって”使用されているといった方がよいかも知れない。とりあえずここでは、私の個性概念研究を出発させる方法論として、この二つの個性概念を設定することから始めたい。

一つの補足をしておこう。私たちが日常生活で使用する個性という概念は、多くの場合が形容詞の形で使っている。「個性的な人」、「あの人は個性的だね」、等々。そういう形容詞的な用法は、ほとんどの場合、他との差異を意味していることが多い。その差異には優れた差異をもっている人という賞賛の意味と共に、ちょっと"特異な人"というニュアンスが含まれていることもある。また驚きと賞賛をこめて「すごい個性のある人」というように名詞的に用いる場合も、特別に優れた能力や特性を持った人というニュアンスで使うことが多い。それは、広辞苑の規定とも親和的である。意外と存在論的な個性概念を意識して使用することが少ないように思われる。そういう慣用的な用法に慣らされているせいだろうか、差異が個性であるとする観念は、常識として私たちの中で働いているのではないだろうか。その点を今一度、反省的に吟味することが必要ではないかと思う。

（二）存在論的な「個性」概念———仮説

第一の存在論的規定においては、個性の核心は、自分が自分の存在の固有性を実現するために学び、生き、働き、活動しているという自己の存在のかけがえのなさ（固有性、価値を持った固有の存在であること）そのものであり、そのことへの確信である。

この規定においては、その人間としての個人の存在そのものが個性を担っているのであり、その存在が所有している個々の特性、能力等々が、個

Hosei University Repository

別にその個性を担っているわけではない。それらの諸特性や諸能力は、その個の存在を現実化する力として働くことを通して、はじめて個性を支える力となる。他者より優れた能力が核となって個性が形成されるのではなく、自分の存在のかけがえの無さこそが個性の核心であり、所有する諸能力がその存在の内実を豊かにすることとして働き、自己実現のために働くことで、自己の存在の固有性を実現する機能を担うのである。その時、その存在の固有性に統合されている限りにおいて、諸能力、諸特性は、個性を担っているということができる。

さらにいえば、そのような存在の独自性を担うのは、その個人の固有性の核となる目的意識、関心、意欲、そしてそれらを成り立たせている歴史的、社会的諸関係の中でのその存在の独自性=固有性であるということができる（自然との関係も、社会的、歴史的関係を介して、個性の有り様を規定するということもできよう）。関心・意欲・態度は個性そのものの内在的な力（の現れ）に他ならない。人間の関心・意欲・態度などの能動性は、個の存在の主体性、取り結ぶ世界との関係の独自性を担う。その意味で、個性とは、個々人が自然や社会に対して関心や態度を発達させていく筋道の独自性を直接に担う核心であるといって差し支えない。したがってまた、子どもの固有の関心と関与（態度）の発達は、個性の発展としてこそ追求されなければならない。教師の評価に合せて「関心・意欲・態度」を演出することを生徒に強要するような状況では、決して真の個性や人間の能動性を引き出すことはできないのである。

個性とは、他との比較によって浮び出る差異性のことではなく、その存在それ自身のもつ固有性をさす概念であり、人間としての存在性が、その存在を不可欠とする関係性の中で証明されている状態を、個性の実現として捉えるべきだろう。人は自分の目的意識や要求や関心や価値意識にしたがって、日々の生活を生みだし、自分を発達させ、自分を核とする人のつながりを編み込んでいく。その過程を通して、自分に与えられた自然としての身体（人間的自然）を、あらためて統御し組替え、発達させていくのであり、その際に自己に与えられた他者との差異性を引き受け、その差異性を介して自分の役割、位置、存在性を実現し、自分を取り囲む関係性へと自分を刻みこんでいく。自分に与えられた自然としての身体の差異性、自分のおかれている社会的関係の差異性、その下で個々人が能動的な存在へと意識化されていくすじみち（あるいは個々人を能動化させていく目的意識、すなわち主体性の内実）の差異性、それらの統一として現われる主体的な生活過程の差異性を介して、あるいは土台としてしか、個々人の存在の固有性は実現され得ない。その意味で、個性は、必然的に、取り結ぶ諸関係（それは歴史的かつ社会的な過程の産物であるという意味で、歴史的・社会的である）の差異性に担われなければ実現され得ないものである。そこでは主体的である事が差異性を展開させる。差異と個性は、この地点において、始めて統合されることができる。

個性を尊重するということは、すなわち、そのようなものとしての差異性をもった主体的な生活過程を、個々人の自己実現の不可避のプロセスとして、皆で支えあい、励まし、尊重しあうということである。他者との違い、特にハンディキャップや少数者の異質性を嘲笑し、委縮させ、さらに差別し攻撃するということは、そのような差異性をもった自己実現の過程を閉ざし、妨害するということであり、個性を抑圧することに他ならない。差異は個性そのものではないが、差異性の承認、それへの共感と受容なくして、個性は開くことができない。その点では、差異を持ったそれぞれの能力を豊かに発展させることなしに豊かな個性を実現することができないこともまた明らかである。

では、個性は、今あるままを認めるということでよいのか、それとも「発達」するのか。これについては、個性は常に、実現され続けなければならないということから出発しよう。個性とはまさに自己の存在のかけがえのなさであり、現在における個々の存在の固有性の確認である。従って、

Hosei University Repository

自己の存在性は、常に訪れる新しい「現在」に、自己の存在の固有性を刻印していくというたえざる個性確認行為によってのみ、証明され続けていくことができる。個性を実現していく行為とその方法なくして、個性は実現できないのであり、その行為の発展という意味に結びついて、個性が発展していくということは可能であろう。しかしそれは、あるものが発展していくなかで、ある段階になって始めて個性が実現されるということではなく、個性の連続において、すなわち常に個性は実現され続けることを通して、個性として連続して存在し続けるという性格のものであるからである。そのような行為は、個人の生活行為そのものに他ならない。生活し、生きるという能動的行為そのものが、個性をその生きる瞬間瞬間に刻み込む行為に他ならない。アイデンティティという概念は、その意味で、生きるという行為の諸局面を貫く自己のかけがえのない固有性の意識（個性意識）の連続的実現（確認）において成立する概念ということができる。

（三）差異を個性とする個性概念の矛盾

第二の個性規定は差異を個性と認定するものである。しかしこの規定は、第一の規定から見るならば、大きな矛盾をかかえたものといわざるをえない。なおこの規定は、とりあえずは、先にも述べたように、理念的分類のための「純粋」な概念として使用する。そのように純粋に規定された差異論的個性概念は、次のような特徴を持たざるをえない。

第一に、差異が個性であると認定することは、その差異が他者より優れていること、あるは少なくとも劣らないことを前提とせざるを得ない。他者より優れた能力・性格を所有していること、その意味での差異が個性であると把握することとなる。したがって、個性化の教育とは、能力と性格の特徴を競いあう教育と同義とならざるをえない。そのような個性概念は、強者にのみ実感され得るものだろう。優れた差異的能力の所有が個性であるとするならば、個性は多様化された能力競争のなかで他者に勝つことによって証明されなければならない。それは弱者に個性はないということでもある。

第二に、その差異（ある能力や特性）の所有が、自分にとって個性であると認識されるのは、まさにその差異性が自分にとって価値を持つからに他ならない。しかし所有するものの価値が、他との差異性において証明されるとはどういうことであろうか。先に見た存在論的な個性においては、自己の所有する能力や特性は、その差異性によってではなく、自己の主体性、目的や関心の実現を支えることにおいて、個性に連なるものであった。自己の所有する能力が差異性において自己に価値を与える場とは、労働能力の市場であろう。あるいは競争場（具体的には受験競争の場）であろう。すなわち、差異を個性とする個性概念は、まさに、市場と競争の場から押し出されてきた個性概念に他ならないのではないだろうか。

第三に、そういう市場と競争の場は、その個性の内容である優れた能力や性格を、市場自体が決定する。個性の内実は、個々人の内部からではなく、ある性格や能力への要求として外部から提示される。外から提示されたタイプや能力要求へ自己を適合させ、演出する力が欠けている時、個性が無いということになる。その論理によって、個性は、個の存在との関連をますます断たれざるをえなくなる。そして個性の実現とは、市場で、あるいは競争市場で、自己を実現する、すなわち優れた労働能力の所有者として自己への優れた評価を獲得する、あるいは競争に勝つことそれ自体を意味することとなる。個性は競争に勝つために獲得すべきものとなる。個性競争が、広く展開することになる。しかしそのことは一定のリアリティを持っている。労働力市場においては、差異性のある優れた労働能力を所有した労働者は、優れた個性を持った労働者として、歓迎されるであろう。

第四に、したがって、この規定は、その差異を所有している人格と切り離して、あるいはその人格の存在様式と切り離して、個性概念を規定するという性格を持つ。そこでは、個々人をかけがえ

Hosei University Repository

のない一人の独立した人格とみなし、それぞれの人間としての自己実現を達成させるという課題は、個性実現の課題と切断されている。差異=個性はいわば所有されているのであって、所有が直ちに個性の実現と見なされる。個性化とはその所有物をより価値の高いもの（市場の要求に適合するもの）へと形成することであると見なされる。この個性論においては、個の尊厳論との関連が断たれている。したがってこの個性論は、時として個の尊厳に無関心であったりする。そういう性格は、教育の中で働く個性論としては致命的な欠陥を示すことになる。

第五に、当然、この規定においては、個性化は、能力や性格の差異化として把握される。したがってまた、教育の個性化は教育システムの中に形成すべき能力の差異化を組み込むことで実現されると考える。差異を個性とする個性論は、当然にも差異化システムこそが個性化を促進すると把握する。そのような個性論は、教育の画一性批判、教育内容の画一性=同一性批判、教育制度の単一性批判、生徒の能力についての平等幻想（自分たちの能力の優劣と差異性を認めない「平等意識」）批判、能力の違いに応じて学習コースを差異化することへの拒否感への批判、労働能力が現場で求められる多様で具体的な内容へと分化=差異化されていないことへの批判、等々として、教育改革を方向付けることになる。

第六に、このような個性概念は、子どもの発達観においても、できるだけ早くから個人のなかにある「個性的」な能力や性格を「発見」し発達させるために、早期に競争と選抜による早期才能教育（エリート教育）を行うという教育観とつながる。早期に選抜を行い、差異化を早く進め、選択肢の多様化を早期に提示することが個性伸長の方法として主張される。

以上が、これから個性論を検討していくための私の個性概念についての仮説である。

第二章　教育改革のキー概念としての「個性」の展開

今日、教育改革の方向を「個性化」という言葉で表わすことによって、その改革の教育学的正当性を主張しようとすることが流行っている。また臨教審（臨時教育審議会、1984年～1987年）以来、個性という概念は、政府の側の教育改革を根拠づける言葉として、押し出されてきている。

また、文部省が推進した「新学力観」において、「関心・意欲・態度」問題とあわせて個性が主張されている。教えこむことが個性を抑圧するのだとして、指導を放棄することが個性を伸ばすことにつながるという無責任な教育論すら主張されたことがあった。また、個性に応じた教育という名の下に、学習内容に格差をつけることが主張され、学力の基礎、基本もそれぞれの子どもによって違っており、すべての子どもにある水準の学力を保障するという努力は教育の画一化の原因であり、改められなければならないとも主張されている。更に加えて、学校の競争的多様化が、個性の名によって一層推進されてきている。個性を実現するためには、色々な学校が必要であり、多様な学校のなかから自分の個性にあった学校を選ぶことによって個性が実現されるというような学校選択の主張も色々なバラエティーをもって主張されてきている。

ここでは、これらの学校システムと授業改革――総じて教育改革――の理論的根拠とされている個性という概念がどういう意味で使用されてきたかを考えてみたい。

(一) 臨教審以来の教育改革論における「個性」化の主張

(1) 臨教審の個性概念

「学校教育の画一性を是正し、生徒の個性や能力に応じた教育が行なわれるようにするために、中等教育において既存の施設等の効率的運用を図りつつ習熟度別の学習を更に拡大する」…臨調第

Hosei University Repository

一部会報告がこのように述べたのは、1982年5月のことであった。1983年11月の中教審「教育内容等小委員会」の「審議経過報告」は、「戦後の教育における形式的な平等主義の強調」等による「義務教育の画一性」なるものを指摘しつつ、「一人一人の能力・適性・興味・関心等に応じた柔軟な教育」、「個性差に応じた多様な教育」の必要を説き、「習熟度別学級編成」、「教育課程の編成や指導の多様化」を提案していた。また同じころ、「世界を考える京都座会」なる財界人のグループからは、教育の「自由化」が提起され、その「提言」では、「教育に志のある者はだれでも自由に学校を設立できるようにし、学校の種類を多様化すべきです」とし、「画一的な学校のみでなく、教育理念にもえた人によって設立される、個性的、特色ある教育内容をもった学校の存在があってはじめて、子供たちの千差万別、それぞれの持つ個性をはぐくむことが可能になるでしょう」と述べていた（世界を考える京都座会『学校教育活性化のための七つの提言』PHP1984年）。

これらの教育改革提言に共通していることは、戦後教育の「画一性」についての考え方である。中曽根首相（当時）の私的諮問機関「文化と教育に関する懇談会」（座長・井深大ソニー名誉会長）の「報告」はつぎのように述べていた。

「しかし、教育の普遍化が進むに伴い、国民の持つ人並意識や平等意識がこの理念（教育の機会均等の理念—引用者注）を教育の画一化や平等化へと形式化させた。これを裏から見れば、生徒の個性等の多様性に即してそれぞれの長所を伸ばす本来の教育を差別と考え、その実践を躊躇させる風潮が強まる結果となった。さらに、近代教育の理念である業績主義に基づく公正な競争と客観的評価は、測りやすい知識量を単一の基準と尺度で測定する技術に走り、生徒の個性や多様な能力を適切に評価することを避けたテスト主義と入試制度へと形骸化した。」/「既に指摘したように、この時期の少年の多様性に即応した教育の多様化、弾力化の必要は理論としても実態として認められていながら、有名大学への進学志向、いわれなき差別教育観、人並意識からの平等、画一化などに威圧されて実現されなかった。このことが確認されていたならば、高校入試もいわゆる偏差値振り分けの単一基準による選抜は当然改められていたはずである。」（時事通信『内外教育』1984年3月27日号）

ここには、戦後の国民の「人並意識」や「平等意識」が障害となって、個性化・多様化が妨げられ、その結果教育の画一性や偏差値一辺倒の入試が進行したとする認識が強調されている。またある財界人は次のように述べていた。

「企業の経営者にとって、いまの教育のどこが不都合か、といえば、それは特色がない、ということなんですね。つまり、（青年に）個性とバラエティーがない。十人採用する時は、十人十色であってほしい。それは企業にとっても大事なことなんです。もっと個性的な人を育ててほしい。何もかも同じじゃなくて。」（石井公一郎経済同友会教育問題委員長，ブリジストンサイクル会長……『朝日』1984－6－15、「レポート教育改革……この人に聞く」）

ここには、そういう画一的な教育システムが、個人の創造性や個性意識を引き出すことに失敗しているとの思いも読み取ることができる。この時期の議論の結論は、臨教審答申にまとめられることとなった。臨教審答申は、「個性重視の原則」を柱に打ち出し、次のように展開した。

「今次教育改革において最も重要なことは、これまでの我が国の教育の根深い病弊である画一性、硬直性、閉鎖性、非国際性、を打破して、個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則、すなわち個性重視の原則を確立することである。/個性重視の原則は、今次教育改革の主要な原則であり、教育の内容、方法、制度、政策など教育の全分野がこの原則に照らして、抜本的に見直されなければならない」（臨教審第一次答申、1985年6月26日、教育政策研究会『臨教審総攬上』第一法規1987年）

そして臨教審は、その「個性重視の原則」を、①学校の多様化（「6年制中等学校」——第一次

Hosei University Repository

答申)、②「評価の多元化」(「個性重視の観点から、人々の能力の様々な側面に着目し、特定の側面における秀でた能力を積極的に評価する」――第三次答申、1987年4月1日)、③「学校選択の自由」、「学区自由化」、「民間活力の導入」(第三次、四次答申)などの形で提案することとなった。

この方向は、当時としては、いわば「時期尚早」であったが、その後の教育改革の基本路線となり、特に九〇年代後半に入って、急速に具体化されていくことになった。

(2)中教審の「個性化」論の展開

臨教審以降、中教審も次第に個性化の方向を明確にしていく。1991年4月の中央教育審議会答申は、戦後の日本の教育は、単一の学校階梯で誰もが大学進学を目指すことができるという「平等」性を保障しつつ、そのような平等性がもっている非効率性を、「学校教育における偏差値偏重、受験競争の激化、その前提となる高校間『格差』、大学の『序列』など」を生み出すことで克服し、「平等」と「効率性」とを両立させるという他の国にない有利な状況を作り出してきたとする。しかしそのような「日本社会の安定維持のための装置が、他面で(偏差値偏重や受験競争などの)病気の原因でもあったというおそるべき現実」に直面しており、「社会全体の平等と効率のバランスを著しく失うことなしに、同時にそれの引き起こす裏面の災いをどのように制限し、少しでも緩和することができるか」という「矛盾しているがゆえに絶望的に困難な課題」を今日の「育改革の目的」としなければならないと問題を提出した。そしてそのためには、「『平等』や『効率』の概念そのものをここで大きく変え」、「画一的一斉方式に傾き、個々の生徒や学生のそこからはみ出た個性的生き方に対するきめの細かな、コストを掛けた教育方法の開発と実施には、今一つ配慮が払われないできた」という「形式的平等」の弱点を改め、「個性に応じてそれぞれが異なるものを目指す実質的な平等を実現していくこと」、「選択の幅を広げ、移動をもっと自由にし、コースの取替えの可能性を拡大し、寄り道してゆっくり成長するものにはその自由を与える、等を通じ、結果的にすぐれた力量を尊重し個性ある例外を認め、ゆっくり成長するものに安心のいく道を用意すること」、「全員が同じ教育内容を受けるような形式的な平等ではなく、個性に応じてそれぞれ異なるものを目指す実質的な平等を実現していくことがますます重要」と主張した。

一つ補足するならば、ここでは、「矛盾しているがゆえに絶望的に困難な課題」であるはずの平等性と効率性(競争性)を両立させる魔法の概念として個性が利用されている。<個性に応じて差異化するのが平等なのだ>と。この論理は、くり返し登場する。果たしてこの論理は成り立つのか、それともまやかしか、厳しい吟味が必要である。

また「改革の視点」では、「形式的平等から実質的平等へ」というタイトルの下で、「これまでの高校教育は、能力・適性等の多様な生徒に対しても形式的に平等に対応し、教育内容、指導方法等の面でとかく画一的なものとなりがちであった。今後は、生徒の個性に応じた実質的平等を目指していくことが大切であり、このためには、生徒がそれぞれの個性に応じて学校・学科や教育内容等について多様な選択ができるシステムにすることが重要である」と述べていた。また「入学者選抜」については、「評価尺度の多元化・複数化」などにより、「偏差値偏重や受験競争による心的抑圧から生徒を解放して、それぞれの個性を尊重し、人間性を重視する教育を目指すこと」を挙げた。

1992年度からの新学習指導要領が実施されるなかで、文部省は「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通的に身につけさせることを重視して進められてきた学習指導を根本的に見直す必要がある」(高岡浩二「子どもを中心にした学校の創造を目指して」文部省『初等教育資料』1992年6月号)とし、基礎学力の獲得を強調する従来の方向を転換し、「基礎的・基本的な内容は、弾力性や多様性のあるものとしてとらえることが、不可欠」(同上)とし、「基礎学力」も、

Hosei University Repository

個々人によって異なるとして、義務教育段階においても学習内容の格差化へ踏み出す方向を打ち出した。

さらに第一六期中教審は、「従来の我が国において、形式的な平等を求めるあまり、一人ひとりの能力・適性に応じた教育に必ずしも十分配慮がなされなかったという点については、改めなければならないと考える。今後は、これまでの教育で支配的であった、あらゆることについて『全員一斉かつ平等に』という発想を『それぞれの個性や能力に応じた内容、方法、仕組みを』という考え方に転換し、取り組みを進めていく必要がある」（第二次答申1997年6月26日）と述べ、「一人一人の能力・適性に応じた教育と学校間の接続の改善」のために、中高一貫校の「選択的導入」による「学校制度体系の複線化」を提起した。政府文書として、6・3・3制の単線型学校体系を改めるという方向での「学校制度体系の複線化」という文言の提起は、この文書が最初である。

そして、2003年3月20日の中教審答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画のあり方について」において、教基法改正を打ち出し、そこで「新たに規定する理念」の第一として「個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養」を挙げた。個性化のためには教基法を「改正」し、個性化理念をいっそう明確に教基法に掲げるべきだとしたのである。そして、その具体化のイメージを、教育振興基本計画構想の中に、①「児童・生徒の学習到達度を調査するための全国的な学力テストを実施し、その評価に基づいて学習指導要領の改善を図る」、②「少人数指導や習熟度別指導など個に応じたきめ細かな指導を推進」、③「高等学校の通学範囲に少なくとも1校を目標に中高一貫教育校の設置を推進するとともに、小中一貫、幼少一貫など弾力的な学校種間連携を積極的に推進する」等として示した。

この展開によって、中教審と文科省は、ほぼ基本的な「個性化」への理論枠組みの全体構造を提起したと見ることができよう。

（3）学校現実からの多様化（=「個性化」）の進展

一方、学校教育システムの多様化=「個性化」は、主に80年代から展開した教育の階層化とでもいう状況によって、いわば下からの圧力として推進されていった側面があることを見ておかなければならない。

第一に、その前提として、1960年代の高校教育の「多様化」が進行した。乾彰夫の研究によれば、1960年代の高校教育の多様化は、高卒労働者の職業選択に直結する形で、教育内容の多様化、職業のための専門分化と深くつながった多様化（それは今日いわれている「個性化」に近い）として当初構想された。しかしこの政策は、大学進学要求の高まりと、日本的雇用の論理によって、結局は、いわゆる一般的学習能力を表わすとされる学校的学力による学校と生徒のスライス状の序列化に帰結することになったのである。（乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店、1990年、参照）そして、高校教育が激しく学力順位によって格差化されたために、日本のほぼすべての子どもが、15歳段階で、彼らにとっては自分の価値と将来を決定するかに思われるほどの重さを持った高校受験競争を避けることができないという、文字どおりの大衆的学力競争に組み込まれていったのである。その圧力は、中学教育、さらには小学校教育へと浸透していくことになった。

（注）個性化論を考える際に、一つ留意しなければならないことは、制度的多様化を、子どもの発達段階と対応させて検討することが必要であるということである。後期中等教育は、高等教育への入り口に接続すると共に、就職=職業選択へと直結する。中等教育が背負っている職業的分化に伴う専門教育（職業能力教育）は、そのカリキュラムにおける分化・多様化を必然とする。したがって、日本の高校教育が学校として専門教育の内容に沿って、分化・多様化していくこと自体は、積極的かつ不可欠のことと把握すべきである。しかし現実に進行した高校教育の多様化は、大学受験圧力の下で、大学受験学

Hosei University Repository

力を目指したほぼ単一の「普通教育」を基準とした学力の上下ランク化という多様化＝格差化として展開した面が強く、その弊害は、農業高校や商業高校などの職業高校においても、学力が低かったから農業高校しか行けなかったというような事情で入学するものが多く、学習意欲の衰退という状況をも生みだした。したがって、この多様化は「個性化」の失敗として、歴史的には総括すべきものである。同時に、義務教育段階（小・中学校）の教育は、日本の現状においてはほとんど職業的分化以前の教育と見なされる性格を持っており、その点からの教育内容の差異化=専門分化の必然性はない。そこに個性化という論理によって、教育内容上の差異化が持ち込まれることは、職業的分化の論理とは異なった論理が働いていると見なければならない。その問題は今後の展開の中で検討していくが、ここでは、発達段階において、個性化と多様化の論理は、異なった質を持っているということだけを指摘・確認しておきたい。

第二は、そういう受験競争自体の高まりが生み出した受験に有利なコースの分化である。そういう分化は、そもそも受験産業や塾が大規模に展開することによって大きく促進されたといって良い。それは1970年代後半から80年代にかけてのことであった（中西新太郎「受験競争から教育競争へ」後藤道夫編『日本の時代史28—岐路に立つ日本』吉川好文館2004年、参照）。

外国、とくにヨーロッパ諸国と比べるとき、日本の塾や予備校の特徴は、それ自体が、主要な教科の教育については、体系性を持って受験学力の全体を覆う形で存在していることにある。しかも中学受験、高校受験も、基本的には、生徒を受け入れる上級学校の側（生徒を教育している側ではなく）の作る入学試験の点数によって行われる。したがって、この受験学力さえ付ければ、その所属学校の教育=学習状況とは関係なく、競争に勝ち抜くことができる。逆にそのことで、学校教育自体が受験教育化させられる圧力に晒されることになる。しかしすべての生徒が塾や予備校に通うわけではない。その結果として、学校に通う生徒の学力が塾通いの格差によって拡大されるという状況に置かれる。それによって、公立学校は、より大きな学力格差の拡大という教育困難に直面させられ、また学力格差に対応した習熟度別学習、さらには学力別の生徒のグルーピング、クラス編成の要求に直面することになる。

第三に、もう一方で大学受験競争の高まりは、受験エリート校へ入学するためのより下位の受験競争を連動して引き起こす。また大学受験が厳しくなる中では、大学、特に有名大学に直結した系列付属学校への入学競争も拡大していく。その結果、80年代には、私立中学、さらには私立有名小学校への受験競争も展開し、いわゆる「お受験」と呼ばれる現象も現れることになった。公立学校の外に作られた受験システムとしての私立学校体系が、教育の階層化への要因として、またその結果として、次第に肥大化し始める（中西新太郎前出論文参照）。

第四に、第三の受験競争の有利なコースとしての私立学校システムへの関心を一段と飛躍させたのが、80年前後に社会問題化した校内暴力であった。特に都市部においては、多くの公立中学が、校内暴力に襲われ、授業の成立しないような状況が生まれ、一部では警察の介入にまで展開した。しかしこの事態に、政府は教育諸条件の改善を図ることなく、管理教育と受験管理を強める対応を先行させた。その結果、ある程度の校内暴力の抑制効果はあったものの、逆にいじめや不登校現象が増大するという結果を招くことになった。それに対して、荒れた公立中学脱出の方法として、私立学校選択という選択肢が注目を集めることになったのである。この動向は、やがて公立学校の学校選択の自由への要求を産み出すことにつながっていく（佐貫浩「安心して行ける公立中学校づくりを——私立中学校進学ブームのかげで進む教育再編政策——」雑誌『わが子は中学生』1991年9月号，あゆみ出版，参照）。

以上のような変化が、学校教育固有の論理によって、学校の多様化、学習コースの多様化への圧

Hosei University Repository

力を高めていくことになった。そして、そのようないわば下からの要求、「市民」の側からの多様化=「個性化」要求が、先に中教審答申の変化で確認したような「個性化」、「自由化」政策を促進しているのである。それは具体的には①習熟度別学習の導入、学習の個別化、②教育内容の弾力化（文科省は、学習指導要領を、最低基準と位置づけなおし、発展的内容を付け加えてもよいという解釈へと変更し、教育内容に格差を付けることが法的に可能になりつつある）、③学校制度体系自体の複線化（その最も大規模な変化は、公立の中高一貫校の創設、2004年時点ではすでに全国で100校以上）、④学校選択の自由化、およびそれに対応した学校の特色化として進行している。そのようにして学校の「個性化」が、今日の学校関係者の改革スローガンとなっているのが今日の現状である。

（二）雇用政策の転換と「個性化」論の進展

（1）労働力への要求としての「個性化」

以上に見てきたように、1980年代の臨教審以来、政府の教育改革論のキー概念として、「個性」化の主張が貫かれていることがわかる。そしてこのなかに一つの支配的な個性概念が貫かれていることを指摘することができる。その内容は、一言でいえば、違いにおうじた教育、差異化された教育を実現することが個性を尊重することになるという考えである。しかし、その真の意図を明らかにするには、さらにいくつかの論点を吟味する必要がある。

第一に、実は、今日の教育の画一性は、教育の多様化にもかかわらず、いや逆に多様化によってより強固なシステムとして構造化されてきたという問題がある。1970年代初めの中教審答申への批判のなかで、堀尾輝久は、多様化批判の基本的視点を次のように提起していた。

> 「このような（「学校体系を産業界の各種の労働力需要に見合う選別機関として再編成するという」……引用者注）内容としてある制度の多様化は、その『多様化』された制度の内部における画一化と結びついており、従って、多様化即個性化にはなりえず、むしろ、すべての子ども・青年の能力の多面的・個性的開化にとって、大きな障害となる。そして多様な価値観の自由を前提としない制度の多様化は、必然的に競争と選別・差別の機能を果すことは目に見えている。」（「日本の教育はどこへ行く」『教育』1971/8月増刊号、10ページ）

すなわち、画一的な学力偏差値による労働力の配分という基本的な枠組みの下では、多様化とは学力偏差値による生徒の上下配分の細分化に帰結せざるをえず、そしてその単一の評価基準による配分が多様化=細分化されればされる程、生徒達はいっそうその単一基準の階段を上に駆け昇る競争に力を注ぎ、その結果その画一的価値基準へ一層深く同化されていくということになっていったのである。かくして、1960年代の高校教育の多様化は、学力偏差値という画一的な基準を学校教育制度体系全体に深く刻み込み、その結果、逆に学校自身が、その学校に通う生徒の学力偏差値によって上下にランクづけされるという事態を招いてしまったのであった。多様化が画一性へ、そして画一的基準の下でのランク化へと帰結するシステムが組み込まれていたのである。もし同じ土俵の下で多様化を推進しても、結果は一向に変わらないことになる。したがってその事態への本格的な批判を意図するならば、「画一的な学力偏差値による労働力の配分」それ自体が批判の対象とならなければならなくなるはずである。教育の「出口」=企業への就職のところで機能する人材評価基準が単一である限り、いくら教育の「多様化」が進行しようと、その多様化は、出口の単一基準に沿った画一的な競争を推進するものにならざるをえない。

第二に、彼等は、「平等意識」や「人並意識」を批判することで、何を批判しようとしたのだろうか。そういう主張はすでに1970年代のなかばに現われている。例えば、1975年8月号の『文芸春秋』に掲載された「国家100年のための新・教育

Hosei University Repository

宣言」（明日の教育を考える会）は、その「冒頭宣言」で、次のように述べていた。

「『すべての国民はひとしくその能力に応じて教育を受ける』と、教育基本法は謳っている。戦後教育はその『能力に応じて』を無視し、『ひとしく』だけを強調する過ちを犯した。しかし、競争原理は人間の原理であり、これなくして進歩はあり得ない。能力主義をとらない社会は停滞し、滅んでいく。いまわれわれが、勇気をもって能力の個人差を認める新しい教育を提言するゆえんである。」(92頁)

また、臨教審の岡本会長もそのメンバーのひとりであった日本経済調査協議会（日経調）の教育調査専門委員会の「二十一世紀に向けて教育を考える」という提言（1985年6月）も、次のように率直・明快に述べていた。

「今日の日本の社会が、欧米先進諸国のなかで最も活力に満ち高い成長が維持されているのは、社会システムに競争原理が導入されていることが基本的な背景となっている。競争は切磋琢磨であり、社会のダイナミックな発展の源泉である。……/本来、平等とは、法の前における権利の平等を意味するのであって決して能力の平等をいうのではない。人間は受精の瞬間から誰ひとり同一、平等ではないのが生物学的事実である。またこの人間の多様性こそ文化創造の原動力となっているのである。ところがこの事実と権利とを混同し、人間は生まれつき能力も平等であるとする人情論的人間平等主義が戦後の民主主義の平等観と癒合して教育の画一化、硬直化をもたらしたことは否めない。平等という名のもとに画一化した教育を行なうことは、事実誤認の上に立つものであり、却って教育を受ける側にとっては不平等の結果をもたらす場合もあることを忘れてはならない。」

しかし、このような言い分にもかかわらず、今日の「画一的な」競争的教育システムは、すでに、人間の平等という感覚を根底的に奪い去りつつある差別的な人間評価のシステムとして機能している。「画一性」は平等意識を担保したのではなく、今日の「画一性」の下で「平等意識」は根底的に崩されてきているのである。この画一性は、その単一基準による評価を数値（偏差値）の精密性で「科学的」に論証して見せることで、平等意識を高圧的に退けたのであった。したがって平等意識が個性化を妨げたという論理は成り立たない。人間の差別化の価値基準が画一的であったということこそが問題にされていると読むべきだろう。「平等意識」批判は、学校制度体系が単線＝画一であること、学習コースが能力の差異（上下の差異と領域の差異）にしたがって多様化（複線化）されていないことにこそ向けられていると見るべきだろう。

それは一つには学校制度体系が単線なるが故に、皆が同じようにエリートのコースを狙い、猫も杓子も大学進学を目ざす事態が生じ、その結果落ちこぼれなどという巨大なロスも生れてしまったのだということであろう（縦の多様化=上下の差異への対応ができない)。また、もう一つには、単一の体系では、異なった価値基準による多様な人材育成が自由にできないという事であろう（横の多様化=領域や価値基準の差異への対応ができない）——後で見るように、この点についての批判意識が形成されるのは、雇用構造の変化が関連している——。それはコースや学校制度体系の複線化に対して、それは子どもたちを早くから差別するものだという国民の「平等意識」が大きな障害となったからだ、ということであろう。だとするならば、もっと大胆・率直に子どもたちの能力の不平等という"生物学的事実"を認め、単一の基準ではなく多様な基準で子どもを配分し、そのためにも多様なコース、多様な学校、多様な学校体系を作るべきではないかということのようである。そのような認識から、人間の能力差と能力の多様性に沿った教育の多様化への障害として制度の平等性=画一性が批判されているのである。

以上を簡単に要約しておけば、個性化の主張は、①出口の人材評価における「個性化」の実現であり、②学校システムにおける縦と横の多様化=差異化の推進であると把握できる。

Hosei University Repository

（2）労働力への要求としての個性化と教育の個性化の進展とのズレ

臨教審を契機として、教育の「個性化」が主張されはじめて、もう20年以上が経過している。しかし、いまだに、「個性化」論が繰り返されている。それはいったいどうしてなのだろうか。いったい「個性化」論は、どこまで実現されつつあるのだろうか。その経過を見ておこう。

先に見たように、教育の「個性化」主張と雇用形態とが深く結び付いている。1960年代型の雇用政策においては、学校的学力の順位を現す「偏差値」というものが、学習能力の一般的な基準として有効であった。企業は、個々の職種に対応する個別特殊な労働能力を採用基準としたのではなく、一般的な学習能力を採用基準とし、採用後の企業内教育で、具体的な労働能力を教育・養成していたのである。その意味において、学校的な学力偏差値は企業の側からの採用にあたっての能力評価の基準として合理的であったのである。

しかしそのような雇用の有り方が、1970年代の後半から少しずつ変化していく。産業構造が、重厚長大産業から、情報化、ハイテク型の独創的技術に傾斜がかかるようになり、それに見合って独創性が求められ、またはげしい産業構造の転換によって、常に労働力の排出と吸収を繰り返すような状態……それは企業の都合で一方的に解雇と採用を繰り返し、パートや下請や派遣労働等の無権利かつ差別的な労働形態の常態化に他ならないのであるが……が出現し、時々の企業戦略に合った個別の創造的労働・技術能力が求められるようになって来た。そしてまた、そのような激しく変化する労働能力の形成を、企業の側が、次第に企業内の教育（O－JT）から、企業外の教育（OFF－JT）へと押し出してきたのである。そこに偏差値という画一化された、しかも個別の労働能力としては未開発の可能性としての労働能力を買うのではなく、即戦力としての具体的能力を採用基準にするという採用政策上の変化が生じてきたのである。そしてそういう背景を持って、過熱化された画一的学力偏差値競争の弊害が、産業界にとっても矛盾として自覚され始めたのである。

しかしそのような変化が、労働者の採用構造と教育構造の変化にいたるまでには、つぎに指摘するような、二つの変化が不可欠であった。

第一は、日本の大学の位置の変化である。大学進学率の上昇は、1976年にいったん39%に到達した後、1992年に再び39%になるまで、およそ15年間、並行ないし若干の低下傾向を示した。それに対して、80年代は、第２次ベビーブームの影響で、18歳人口は一貫して増加し、1992年にピークに達する（1980年158万人、1992年205万人。ただし85年は丙午で156万人）。その結果、大学合格率（志願者総数に対する大学・短大合格者数の割合）は、72，73，74年の74%に対して、その後ほぼ一貫して低下し、90年には63%にまで低下し、ようやく1996年に73%へと回復した。そして今2007年にはその大学合格率が100%に至ると予想されている。

ここからわかることは、大学受験が最も厳しくなるピークが1990年前後となったということである。その結果、労働現場、産業界からの一定の要求にもかかわらず、教育や学力の「個性化」要求は、教育現場ではほとんど無視されて、大学受験に必要ないわゆる受験学力がよりいっそう教育の中では重さを増すという状況が生まれたのである。大学受験において、推薦制度など一定の選抜基準の多様化の動きはこの頃から始まってはいたが、それはあくまで、補助的な位置に止まり、大学入学評価基準としての受験学力を組み替えるような性格を持ち得てはいなかった。

加えて1979年から実施された共通一次テストは、全国の大学を、単一の「共通一次学力」基準で、細かく上下ランク化するものとして機能した。幾分かは保持されてきていた各大学の「個性」は、むしろこのシステムによって、より単純な全国大学学力順位へと組み替えられたのであった。

これらの要因によって、少なくとも大学入学基準と、それを目指す競争に支配された下位の学校における学力競争は、「個性化」とはむしろ逆の、まさに共通一次という単一の評価基準による画一

Hosei University Repository

的な競争へのベクトルを高めてすらいったといえるのである。したがって、何らかの形で、このような圧力が弱まること、そして大学教育それ自体が、何らかの「個性化」への要求を高めること、そして大学入学および大学教育の基準において何らかの形で「個性化」への模索が開始されることが必要とされたのである。

少し先走りしていえば、2007年に大学進学希望者数と定員とが一致することになって、大学受験競争構造が大きく変化し、同時にグローバルな企業戦略と結び付いた新たな産学一体化を急速に進めるテコとなると思われる国立大学法人化が出発し（2004年）、また学生の就職のためのいままでにない援助・支援を大学の生き残りをかけて進めつつある中で、特色ある職業人の養成が大学教育の大きな目標に組み込まれるであろう。そういう中で、大学の「個性化」がこれから本格的に進行すると思われる。しかしそれが本当の「個性化」につながるかどうかは、この「個性論研究ノート」の検討課題である。

第二に、同時にその背景には、労働現場における一定の「個性化」要求にもかかわらず、実際の労働者の採用においては、いわゆる日本型雇用が、90年代前半まで未だ基本として機能していたということがある。それらが本格的に変化するのは、90年代半ばである（木下武男「日本型雇用・年功賃金の解体過程」後藤道夫編『日本の時代史28―岐路に立つ日本』吉川弘文館、2004年、参照）。それはつぎのような要因による。

1）85年のプラザ合意以降、グローバル化の進展が急速に展開する。特に90年代に入って、日本の大企業が本格的な多国籍化を推進し、日本企業の国際競争力を低下させている要因として日本型雇用が批判の対象に設定され、また低賃金労働者を求めての工場の海外移転を推進し始める中で、雇用構造が急速に変化し始めた。

2）1990年代初頭にバブルがはじけ、新卒採用抑制、現役労働者のリストラ解雇が行われ、90年代全体を通して失業率が増加し、非正規雇用が増加し、労働条件切り下げの圧力が強くかかるようになった。

3）そういう流れの中で、日経連は、1995年に、「新時代の『日本的経営』」を発表し、雇用類型を3種類に分け、日本型雇用を「長期蓄積能力活用型」のみに縮小し、「高度専門能力活用型」と「雇用柔軟型」を、有期、短期の雇用とする方向を打ち出した。

4）その結果として、80年代までの新規学卒労働者の一括採用という形が崩れ、高水準の失業状態（失業者）を併せ持った恒常的な労働力市場が年間を通して機能し、企業は、即戦力としての労働力を持った労働者を短期ないし有期で雇用するという、新しい形の雇用構造が出現する。そして労働者は、即戦力としての自らの商品価値を上げるための労働能力やスキルのアップのための教育を自己責任で受け、採用競争へと参加していくことになる（終身雇用における企業内教育による労働力のアップから、労働力の再教育の外部化、自己責任化）。また新規学卒者の多くが、卒業後、いったんはその労働力市場へ参入し、労働能力のスキルアップを図りつつ、多くは有期・短期雇用を繰り返しつつ、より安定した雇用へのグレードアップをも目指すことになる。その結果、具体的即戦力としての労働能力が直接売り買いされる労働力市場が成立する。このような形で、労働力の「個性化」が現実のものとなる。

（三）教育改革の「個性化」論の到達点と基本性格

以上の検討によって、おおよそ今日の教育改革論理としての個性化が、何を目指してきたのかを、見てきた。次の展開に移るためにも、今までの検討結果を要約しておこう。

第一に、1990年代に入って、日本型雇用が急速に崩れる中で、従来のように、一般的学習能力基準で労働者を採用するという慣行が崩れ始め、また具体的労働能力の形成と熟練を企業内教育で行うというシステムも困難になりつつある中で、学校教育が、多様に存在する即戦力としての労働=職業能力を養成して労働力市場に送り出すことを

Hosei University Repository

求めて、従来の受験学力と一般的学習能力を目標とした「画一的」教育の改編を求めていることが、教育の個性化の要求を産み出している。

第二に、従来の単線型教育システム（教育制度、学校制度、教育の方法）は、画一的な内容の受験学力対応の教育となり、多様で具体的な特性を持った労働能力養成が難しく、また能力の格差に応じた効果的な教育も困難であり、それは教育費効率から見ても問題である。したがって、学習コースの縦と横の差異化をはかる必要があるとする。ここでは個性化は、学校制度体系の複線化、多様化、学習コースの多種類化に対応した教育改革の理念として主張されている。その中には、日本型のエリート養成の学校教育体系を特立させたいとする強烈な願望が秘められていることに注目しておく必要がある。

（注）「教育システム」という概念は、教育制度、学校制度、教育の方法の全体を含んだものとして使用する。特にこれらの全体が、ある特定の意図と機能を有機的に組み込んで統一的、相互作用的に作用している様相を強調するために、この言葉を使用する。

第三に、従来の義務教育公立学校は、単線型であったこと、学区指定制度であったこと、また各種の規制によって、教育内容が基本的に同一に設定されていたことによって、選択の余地はなかったが、階層化や文化的多様化、また各自の要求の階層的分化に沿って、すなわち各自の「個性」にしたがって、多様な中から自分にあった学校を選べるシステムが必要であり、そのためにも、学校が多様化、特色化されることが必要であるとする、個人の側からの個性化要求が、主張されていること。逆に、今までのシステムが、個々人の個性的な要求を育てず、抑圧してきたのではないかという疑念も表明されている。制度の個性化は、制度が個性の発揮を抑制してきたことへの批判を含んで、人間の個性化の方法としても期待されているように思われる。

第四に、この三つの個性化要求が全面的に展開し始め、それに対応した学校システムの規制緩和（教育内容の弾力化、学校選択制度と学区の自由化の導入、学校の複線化の進展、学校の特色化と義務公立学校間競争の組織化、特区の拡大）が2000年以降急速に拡大し、明らかに高度成長期とは異なる、また教育改革論が高まる90年代とも質的に異なった、新しいドラスティックな教育の制度的、法的な「多様化」、「個性化」の段階が訪れているということができる。

第五に、以上の検討においては、そこで使われている個性概念の基本的特徴として、主として個性化が差異化として把握されているという特徴を指摘することができる。画一性は、教育内容の画一性=同一性、教育制度の単一性（子どもの側からすれば学習する学校や制度システムの画一性）、生徒の能力についての平等幻想（自分たちの能力の優劣と差異性を認めない「平等意識」）、能力の違いにもかかわらず学習コースを差異化する事への拒否感、労働能力が現場で求められる多様で具体的な内容へと分化、差異化されていないことへの批判、等々として、把握され、批判の対象となっている。

おおよそ以上のような確認の上で、教育学の側から見て、個性とは何か、その点から見た時、今まで主張され、現に主流として展開しつつある個性論は、どういう性格を表すのか、どんな批判を必要とするのか、の検討に進もう。そのため、学力論、授業方法論、および幾人かの教育改革論者の「個性論」批判に立ち入ってみたい。

（一定の結論を出さない前にこの「個性論研究ノート１」は「個性論研究ノート２」へ続くことになる。今日の教育改革論への分析を途中のままに、次にあずけるのはいかにも中途半端であるが、紙数も限界に近いので、お許し願いたい。）