

平成5年

研究紀要

第23号

●特集
個性と教育

■目次

巻頭言／個性の開発と教育の使命	鯨坂 二夫	2
-----------------	-------	---

特集Ⅰ ●個性の本質をどう理解するか

・「個性」の哲学的考察	長井 和雄	6
・教育の目標としての個性教育の意義	市川 昭午	12
・個性と学習集団——人間学的教授学の立場から——	吉本 均	18
・心理学からみた個性	辰野 千壽	24

特集Ⅱ ●個性の開発と教育の役割

・個性の重視と教育の課題	新堀 通也	30
・国際化と民族の個性	高倉 翔	36
・個性開発と教師の役割	新井 郁男	42
・個性化教育を進める学校経営	小島 弘道	48

特集Ⅲ ●個性を生かす教育の方法

・学習指導・生徒指導における個性の理解	四宮 晟	54
・学習指導における個性教育の進め方	木原健太郎	60
・生徒指導と個性教育	亀井 浩明	68
・一斉授業方式の中での個性教育の可能性	西 穰司	74
・新学力観における個性評価の方法	岡本 奎六	82
・学級社会における個性の諸問題	古畑 和孝	88

特集Ⅳ ●個性の伸長を願う全家研運動の実際

・10年間の対話活動をふりかえり	増田長三郎	94
・自立した子育てを願って	石井 真紀	96
・ささやかな歩みの中から	山田 文子	98
・子どもの個性の伸長を願う対話	當麻 博	100
・家庭学習五訓の真の理解者として	丹川 和子	102
・全家研運動と共に15年	岩田 時子	104
・出会い・発見	吉越理佐子	106
・これからも全家研運動とともに	岡部 圭子	108
・個性の伸長を願って	平林 千鶴	110
・人の輪ってすごい	桂林 俊美	112
・これからの方針をはっきりと	山田 皓一	114
・全家研運動の歩みと将来	豊福 義則	116
■財団設立趣意書・寄附行為		118
■平成4年度事業報告		122
■平成5年度事業計画		128
■理事会、評議員会その他当研究財団の研究事業報告	林部 一二	132



個性の開発と教育の使命

日本教材文化研究財団理事長 鯨坂 二夫

私は少年の日を母校成城で送ったことを何よりの幸であったと思う。そこでは「個性の尊重とその開発」が教育の理念であり、特にその実践において優れた成果を挙げた。本論でその中心課題を紹介してみたい。

大正から昭和のはじめに至る時代が日本の歴史において占める位置には興味深いものがある。当時、潮の如く我国の文化の岸を洗った思想の波の中で、特に強かったのは民主主義の波であった。すでに日清、日露の戦争を経た後、国を挙げて国家主義的色彩の濃かった中でも、明らかに個人主義や社会主義の動きは、文学や思想の世界に見受けられるが、大正に至って澎湃として迫り来たものは民主的思想のいぶきであった。それは権威の単なる否定と言うよりは、むしろ、新たなる権威を個人の根源性に於て認め、その根源性を民衆の場に於て再発見しようとする動きであり、それは近代社会の最も典型的な性格の一つであった。このような諸々の思想が、それぞれの場に於て互いに作用し、関係し合った時に、日本は伸び栄えたと見ることができよう。澤柳政太郎という優れた教育者の卓抜な識見と信念を生みの力として成城が呱呱の声をあげたのは、このような文化構造の地盤に於てであった。成城の実践面の指導者であった小原国芳は言う。「成城教育の目標としたものはいうまでもなくホントの教育の探求であり、開拓であったのです。形式化した、涸渇した教育の打破と同時に、真言の教育の創設発見で

あったのです。換言すれば、成城教育の功績は、従来の不自由なる教育に対して、極めて自由なる教育を確立した点にあると思います。自由なる教育とは、いわゆる自由教育ではなくて、生命と自由とを享有する教育王国の謂であります。……二重学年制度、教科の始期、児童数の減少、教授法の様々な研究実験、自給自足の経営、教具の工夫など……創設当時掲げられた旗印、その後培ってきた眼目は次の数項であると思います。

- 1 個性尊重の教育
- 2 自学自律の教育
- 3 全人教育（創設当時かかる言葉は使いませんでしたでしたが、日本教育の主知主義学問偏重の教育に対して、学問尊重と同時に芸術的教養、意志の鍛錬、宗教的陶冶をも必要とし、即ち、調和的人格の教育を高調したのです）
- 4 能率高き教育
- 5 自然を尊重する教育
- 6 学的根拠の上に立つ教育
- 7 師弟間の温情

成城はまさに日本教育の新しい星であった。成城の誕生は、一つの文化の新しい創造であり、官学や他の私学に比べて、それ自身の独自性を持ち、代理不可能であった。それは教育理念に於てだけでなく、その依って成り立つ学的根拠を学習に関する実験的研究や児童心理学の成果などを縦横に駆使して立証したところにあった。前期成城の構想は、単に原

理的であっただけでなく、また同時に世界的であった。それは当時の日本に押しよせた社会的、思想的な新しい動向に対する国家権力の必死の自己擁護と、それと緊密に結合した教育の指導理念の欠陥を明確に衝き、文部省や官学の果たし得ざる自由な変革と創造とを次々に行ったのである。

学習法の変革。学習の形態について注目を集めた自学的方法もその一つである。もちろん自学的方法と言っても、子どもたちに与えられる内容と方法の関連において、その成長発達の段階との調和が配慮され、教師の力量、生徒の質と量、設備や環境の条件などの総合的な場において計画実施されたのであって、世間で単純に考えられているように、ただ子どもが自分でやると言うだけのことではなかったのである。多く午前中に自学が行われ、午後はいわゆる一斉の学習があり、また実験や調査の場合には、当然、集団による共同学習も見られた。学習は、教師と子どもと教材との気合いによって貫かれ、その時、その場において、何れが主役を演ずるかということになるであろう。自学と共同学習と教授とは適切に融合されるべきであろう。ただ明確に言えることは、多く生徒の自己動機づけに於て、与えられた条件と刺激の中に、自由に、自ら、自らの道を歩む時間が与えられていたことである。成城が、その創設にあたって、自己自らにも言い聞かせ、また社会に対しても堂々と宣言した教育信条の中で個性尊重の教育、自学自律の教育、能率高き教育などに思い至るならば如何に学習法の変革に重大な配慮が加えられていたかが窺われるであろう。

自学的学習。我国に於ても古くから、自学的性格を含みもった方法が家庭や学校に於て見られている。それが昭和初期の新教育運動の中に強く主張され、プロジェクト・メソッドやダルトン実験室案が問題の対象となったのがその時である。

自学的学習は、しかし、さほど容易に為し

遂げられる学習ではない。成城が、その経営の苦しさに耐えて、学習環境の設定に苦心したのは当然なことであった。自学のためには自然的にも社会的にも、その環境構成には十分な配慮を必要とする。学校の施設、例えば、教室、図書室、実験室の設備が自学的形態に耐えなければならない。一学級の生徒員数が過多であってはならない。それにもまして、教師の力、人格、技術が強化されなければならない。即ち環境自らが学習者の学習心を触発する如く整えられ、学習要項や指導案が、児童の学習心理に適合する如く編まれ、教室は生徒独自の学習の場であると同時に、共同学習の場であるように指導されなければならない。

また、このような方法実施にあたっては、——もつとも、あらゆる教育活動の出発点も同じであるが——教師は生徒を知らなければならない。生徒の個人や集団が、如何なる性格であり、学習の傾向がどのようであり、またどのように変化するか、常に、しかも、適確に把握しなければならない。それに加えて、悪しき学習、能率のあがらない学習は、それがあたかも生徒の自学的努力によって為されたかの如き色彩に於て、能率ある如く指導されなければならない。生徒に如何なる暗示を与え、指導を試みるか、その暗示や指導と生徒の現実的状态とを如何に適合させるか、教師の苦心は予想以上のものがあるであろう。しかし、この努力なしには、自学自習は果たさるべくもないのである。

また自学はともすれば個人的特色が濃くなり易い場合の多いことは事実である。しかし、よく訓練された教師と生徒は、集団学習や、共同研究などの方法を適当に案配することによってその危険を避けることができよう。即ち、問題の分析や吟味における共同的作業を試みたり、問題解決に於ける共同的工夫や共同討議を行ったり、見学、実験などの共同化、発表会や展覧会などに於て共同の作業を行う

などのことによって、我々は自学的学習活動の彼方に、個性の伸張と同列において、人間における社会的性格の美しい萌芽を培い得るのである。このような自学的学習の表われとして、成城では、ダルトン実験室案に近い立場がとられたのであった。ダルトン実験室案の創始者パーカストは成城の招聘に応じて来日し、全国各地で講演会が行われた。当時、成城の一回生であった私の耳には、あの大柄な女史の声が、今もなお教育革新の叫びを訴えるかのように残るのである。

「大まかに言って古い学校は文化を目的とし、新しい学校は経験を目的とする」パーカストは続けて言う。「ダルトン実験室案は、これら二つの目的を調和的に達成せしめようとする方法である」と。パーカストによれば、文化を獲得することは一つの経験であり、人間生活の職能の要件である。しかも、それには学校のもつ影響が大きい。学校全体は恰も社会のような働きをしなければならない。社会の主要条件は、各個人が自己の発達に対する自由を確保することである。この自由とは、決して不規律や我儘ではない。それとは全然反対である。人間は、協調性ある人、共同の利益のために、共に働くことを好むような人になるためには、自己の学習を自己に於て解決し、知的、道徳的自由を獲得しなければならない。ダルトン実験室案の原理がここに生まれる。

自由。自由こそはダルトン実験室案の第1原理である。自由はまず時間の自由として現われる。生徒は各個人の時間割を作成し、自己の速度に於て、自己の興味に於て、継続的な研究や実験を行う自由が与えられる。鐘や鈴の音によって、研究の時間が切れ切れになったり一つの学科を止めて、他の学科に赴くような束縛は見られない。従ってそこには方法の自由が与えられる。生徒は自己の方法により、自己の問題を解くことができる。ここでは教師は知識の伝達者でなくして、学問的

研究態度の充溢した学習の相談相手となるのである。

協同。(略)

総合性。学校全体が一つの社会の姿で把握され生徒の生活や学習が総合性に於て体得されるという考え方には、特別な目標がある。ここでは学科課程よりも生徒自身が学習している間の生活、社会人としての行動形態、この両者が重要な事柄として重視される。そうして、この両者によって生徒の品性と知性とが決定される。

古い学校では生徒の能力が自由に働くことは不可能に近い。教授者のための組織が固定され、教師は自己の問題をその組織において解決するのみである。しかし、教育の問題は教師だけの問題ではなく生徒の問題でもある。生徒の課題と教師の課題とが如何に調和されるかということは重要な仕事となる。それは、しかし決して生徒の仕事を、生徒に代って為すことによって為し遂げられるのではない。生徒をして、その仕事を自分で為し遂げるように助けることである。自助への助力という言葉の意味がここで果たされる。

さて、初期成城では普通の学科の場合、私達は自分で時間割を決め——もちろん各教科の先生と相談した——1ヵ月を単位とした割当を計画した。ダルトン実験室案では第1学科と第2学科が区別され、第1学科として数学、歴史、理科、英語、地理、外国語、第2学科として、音楽、美術、手芸、家事、手工、体操が挙げられている。そうして実験室案は先ず第1学科のみに実施された。しかし成城の場合には音楽や体操を除いて、他のすべての学科で行われたのである。

生徒各自が進度表をもつことはダルトン案と同一であったが、先生によって詳細に計画執事された指導案が出来ていたことは、何よりも幸なことであった。この種の教育計画は指導案の如何によって定まると言っても過言ではあるまい。指導案は毎月を単位として題

目、研究すべき事項、筆答し、或は、記憶すべき事項、研究のため協議すべき日時、参考書、共同学習の問題や他教科との関係などが示され、それは私達にとって、こよなき手引きであり、私達が学習の山に入って、自分で鉱物を掘り出すために必要な仕事の道具でもあった。建築家が建築のための基礎的設計図を描くように、青写真が学習の基盤として整えられていたと言うことが出来よう。教科に応じ、能力に応じた最低の基礎は、一応このようにして打ち出され、私たちは思い思いに、しかし、意欲に燃えて、自己自身の課題に挑んだのであった。

自由研究。また、私たちは自由研究の設定によって自主的、自発的、個性に即した教育実践に踏み入ることが出来る。玉川学園における自由研究の歴史がそれを物語る。そこでは、①個人の興味と能力に応じた教科の発展としての学習が計画され、②個性を伸長することにより、生活に満足を与え、生徒に自信を持たせることが可能であり、③学究的態度、独創性、計画性、持続性、協調性など、好ましい諸徳性の涵養を促進し、④個性に応じた技術研究の成果が見られ、⑤特に余暇の善用など、それは少年期から青年期にかけ、全能力を集中して充実した生活時間を過ごし得る可能性を約束でき得る方法と言えよう。

きのくにこどもの村学園。「個性と教育」と言えば、だれしも念頭にイギリスのニールのサマヒルの教育を思い浮かべるであろう。ニールについて語ることは、他の機会に譲ろう。ただ、大阪市大教授、堀真一郎教授の指導によって創設された、「きのくにこどもの村学園」の教育理念と実践について触れておくこととする。そこでは、教育の目標として「一人ひとりが、それぞれに自分に自信をもって、主体的にたくましく生きる自由な子へと育てていくのを援助する」ことにおき、具体的には①情緒が安定していると同時に、生き生きと躍動する子。②自分自身の頭で創造的に考

える態度と力のある子。③強い自我をもつと共に、共に生きる喜びを知っている子。そうして、この目標実現のため次の方針を大胆に実行する。

①子どもの自己決定を尊重する。子どもの発想、活動の選択、実験による検証、自己評価などを大切にす。

②個性を大事にする。一人ひとりが違っているのはよいことだと認めその子の特徴や「よさ」を大切に学習計画を立てる。

③体験から学ぶ。具体的で、それ自身に価値のあるほんものを通して、生きる喜びを味わい、情緒が安定し、知的創造性をそなえた子どもに育ててもらおうよう工夫する。

④共に生きる。子どもも大人も共に生きる喜びを通じて、自分自身の生き方をすると同時に、互いの欲求を調整したり、力を合わせたりする生き方が必要であり有用であることを学んでいく。

学習の形態としては、プロジェクトによる学習が中心となり、基礎学習は「ことば」「数」と呼ばれ集団指導と個別進度学習が組合わせられている。自由選択の学習、個別学習が意図され、クラス編成はその類例は恐らくは他に例を見ない異年齢の編成が見られる。

もし我々が「個性と教育」という課題の解明に、いささかでも関心を寄せるなら、かつてサマヒルでニールが苦闘した教育実践が、今、我国の「きのくにこどもの村学園」で芽生えていることに注目し、その子どもたちの呼ぶ声に耳を傾ける時間を惜しまないことをすすめたい。

* * *

子どもたちの生きる力が個別的であり、代理不可能であるだけに、それを把握し、己がむきむきに伸びゆく若き生命の成長を助けることは至難な業である。それだけに、しかし、教壇に立って、私たちを見上げる子どもたち一人ひとりの名を呼ぶことのできる幸せの尊さを、切実なものに思うのである。

(京都大学名誉教授)

ケルトの「文化哲学」的価値論を吸収して、経済的人間、美的人間、理論的人間、社会的人間、権力的人間、宗教的人間の六つの人間類型を立てている。文化価値を中心に構成された理念型 (Idealtypus) を解明した上で、歴史的=社会的世界における倫理的人間の個性を問題にしているのである。シュプランガーは、具体的な個々人の個性は、上記の六つの理想型がサイコロの六つの面に当たるとして、一つの面が上に来ても、四つの面は横に、一つの面は底になっていると述べている。しかし、真・善・美・聖という伝統的文化価値に権力、愛という社会的価値 (geseilschaftliche Werte) を加えているが、晩年の「大衆人間」の批判にも見られるように、多少ともエリートの個性論に陥っており、その限り一般性をもつことが難しいと思われる。ただシュプランガーが個性を単に素質的なものに限定しないで、主体が文化的=社会的世界において客観的な価値形成物を習得同化することによって個性が形成されるとしていることは、彼の卓見である。シュプランガーの個性論の着想は、彼の最初の大著『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと人文理念』(“Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee”1909)において、フンボルトの「教養」論に託して、個性の形成過程を、個性 (Individuatität) — 普遍性 (Universalität) — 総体性 (Totalität) の図式で示している。つまり、生なる個性が普遍性をもった客観的文化形成物の価値を習得同化 (Aneignung) することによって、調和的な1個の全体としての成熟せる個性、総体性にまで形成される、というわけである。シュプランガーはディルタイの相対主義をのり越えて新カント派のリッケルトに接近して、導きの星として「人文理念」を置くのである。『生の形式』の文化価値に基づく人格的=倫理的個性の類型論は、現

実の教育の場での子どもの個性の理解には困難を伴うと思われる。その点では、すでに「青年学」の古典と見做されている名著『青年期の心理学』(“Psychologie des Jugendalters. 1924. 28. Auflage 1964”)は、青年たちの身体的=生理学的特徴づけから、彼らの文化的関心の動きに伴って、やがて彼らが現実の社会に入っていく、彼らの倫理意識も発展する。そして、シュプランガーは、青年の「法意識」、青年と「政治」、青年と「職業」、さらには青年と「知識」・「世界観」、青年と「宗教」へと考察を進めている。青年の主観的意識を客観的文化とのつながりにおいて、青年の成長・発達の方法則化を行っているのである。そこでは、文化諸領域における当時の最新の研究成果をとり込んでいる。それが、シュプランガーの「青年学」の大きな特徴をなしているわけである。

なお、シュプランガーは、ディルタイの「精神科学」と「理解の方法」を継承しながら、『精神科学における無前提性の意味』(“Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften”1929)において、歴史的な人物にせよ、出来事にせよ、「個性」の理解に関しては、自然科学的な普遍妥当性ではなくて、客観的妥当性を求めるべきであり、学理論においても、「個性の理解」には、考察者の人間的成熟の度合いが反映せざるを得ない、と主張する。だからまた芸術家ともいえる鋭い「直観」が理論的解明の武器にならざるを得ないのである。その点に、シュプランガーの『青年期の心理学』は豊かな青年への共感に溢れ、鋭く青年の「個性的発展」を見抜きながらも、現代の実証主義的=経験科学の世界では、優れた後継者を得ないままに、古典的名著たるに止まらざるを得ない理由になっていると思われる。

3. 「個別性」・「特殊性」・「普遍性」

ディルタイもシュプラランガーも「個性理解」のために、「類型」を構成し、「個性」把握を目指す「理解の方法」、さらには解釈学の道をとった。彼らにおいては、厳密理論的には「類型」と「個性」とは必ずしもつながらず、結局「直観」に頼らざるを得なかった。シュプラランガーは、方法論においても、教育理論においても、シュライエルマッハー (F. E. D. Schleiermacher, 1768-1834) とともに、ヘーゲル (G. W. F. Hegel, 1770-1831) から大きな影響をうけている。両者は、生没年ともほぼ同時期であり、ベルリン大学創立 (1810) 以来、晩年期を同僚教授として、活躍している。性格的にも、思想傾向の点でも対立する点が少なくなかった。「個性」論においても、それが当てはまる。一方が感情尊重のロマン主義者であったのに対して、他方は現実重視の理性主義者であった。ともに弁証法的思弁を特色としながらも、一方は対立する二つの項の「肯定」による「調和」を目指し、他方は「否定」による止揚を通しての「総合」にもたらそうとする。一方が「心理主義的」とすれば、他方は「論理主義的」とであるといえる。「個性」(Individualität) 論においても、両者は対照的である。

さて、まずシュライエルマッハーについていえば、予想に反して、ロマン主義者であるシュライエルマッハーのもっとも体系的であり、学的＝理論的でもある1826年のベルリン大学での講義ノート『教育学講義』の中には、私たちのいう意味での「個性」に当たるIndividualitätという語は見当たらない。個性あるいは個人性 (Individualität) が明確な形で出てくるのは彼の有名な『宗教論』(“Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. 1799”)においてである。シュライエルマッハー

の宗教観は、はっきりカトリシズムのそれとは異なって、福音派であり、それも三位一体教会の立場のものであった。つまり、個々人が孤独な心をもって、神と直結しようとするわけである。彼は『宗教論』の中で、「個性 (Individualität) と統一とは何であろうか？ これらの諸概念によって、諸君にとって自然がはじめて本来の意味において世界の直観になるのであるが、諸君はこれらの概念を自然から得るのではないだろうか？ これらの概念は本来心情 (Gemüt) の内面から由来し、そこからはじめて内面性と関係づけられたのではないだろうか？」(Schleiermacher, Werke. Bd. 4. S. 240. Auswahl in 4 Bänden)と述べて、以下数ページにわたり、内容的に、宗教と個性の意義解明を展開している。

しかし、シュライエルマッハーにおいては「個性」(Individualität) という語は、彼の『倫理学』や『弁証法』にいくらか使用されているが、『教育学講義』の中には見当たらない。しかし、『教育学講義』の新版の編者であるヴェーニガー (Erig Weniger) は、個性 (Individualität) を「人格的独自性 (die persönliche Eigentümlichkeit)」と解している。

シュライエルマッハーは、「教育の終わりは個々人の人格的な独自性が表現されるときである」(Schleiermacher: Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, herausgegeben von E. Weniger. Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch. S. 34) と教育の課題を掲げている。しかも同時に、「教育は個々人を、その所属するもっと大きな道徳の全体 (国家を意味している) に似かようように形成すべきである」という。こうして、教育によって、個人の (個性的) 独自性の完成と国家的要求への適合という、教育の一般的方向と個人的方向という本来相対立しそうな二つの任務を

統合させようとする。しかも、この統合の道筋の考察は微妙でありさまざまな条件に気を配っている。個人の人格的独自性は外部から植えつけられるものではなく、その発展は人間の自然性に委ねるほかはない。その個人も実は民族の中で生まれ、成長していくものであり、教育は個々人を社会（つまり国家）のために多くの活動ができるように積極的に援助しなければならない。シュライエルマッハーは、教育の一般的方向も個人的方向も、一方のために他方のものを犠牲にすべきではないとする。さらには、個人を社会に適応させるといっても、もしその社会に欠陥が多ければ、社会を構成する個々人の力によって改善されなければならない。それ故に、教育は、社会の保持についても、社会の改善に対しても、力のある個人を育成することを課題としている。結局、①国家をはじめ諸共同社会に対して有能ならしめることと、②個々人の独自性を発展させること、という教育の対立する二つの目的が調和されなければならないというわけである（ditto. S.61）。

個別性、特殊性、普遍性の三者についての論理がはっきり表明されていると思われるのは、1826年の『教育学講義』以前に行われた「1813～1814年冬学期の講義」である。この講義の第4時限目に行われた内容の中に見られる。「私たちは、普遍的なものの特異的なものとの対立から、個別的なものの規定が存在しなければならないということに到着したのであるから、私たちは差し当たりこの対立に結びつくのである。各個別存在（Wesen）は、特異的なものとしてはじまるのであり、こういうものとして普遍的なものから生じたのである。だから普遍的なものによって規定されており、こうして個別存在には、普遍的なものによって規定されるという能力（Vermögen）が本質的に内在して

いる。植物と雰囲気、個々のものにおける理性と普遍的な理性との実例がそうである。」（ditto. S.373）と述べて、植物や動物を例にあげて、「個別性」、「特殊性」、「普遍性」の相互関係を説明しようとしている。第3時限の終わりでは、「個別的なもの（das Einzelne）の完全な規定の本質がどこにあるか、という問題は、心理学の深淵（Abgründe）へ通じているように思われる。」（ditto. S.373）と問題を心理学へと導こうとしている。

シュライエルマッハーは、「個性」あるいは「個別的なものの独自性」を教育学においては実にさまざまな条件を考慮に入れて、精細な記述を遂行していて、かなりに説得的である。しかし、論理主義の立場から見れば、シュライエルマッハーは心理主義であり、論理的にはいま一つすっきりしないものが残らざるを得ないのである。

それでは、ヘーゲルはどうであろうか？ ヘーゲルはもちろん教育学者ではない。彼自身は「教育学」をまとめたと考えていたが、哲学体系の完成に力を割かれて、その暇がなかった。けれども、彼の諸著作の至るところで教育学的洞察が散りばめられている。徹底的な理性主義者ヘーゲルの教育観は反ルソー的である。ヘーゲルは、生まれながらの直接的な個別的存在としての個人性（個性）は自然のままに放置しておいて、順調に成長し発展していくものとは考えないのである。社会は、普遍性を身につけていない、だから教育されていない単なる個別性としての個人を受け入れてくれるほど甘くはないのである。社会は固い壁として個人の前に立ちだかっているのである。

ヘーゲルは、『精神現象学』において、意外に、「個人性」あるいは「個性」について多く論じている。まずもって、「個人の根源的に限定された自然、彼の直接的な本質が、……特殊な能

力・才能・性格などと呼ばれるのである」(Hegel: “Phänomenologie des Geistes” 3. Bd. S. 296. Werke in 20 Bänden. 1970) と、私たちが普通に「個性」についていう場合の規定を述べている。根源的自然である個人性(個性)は、はじめ行動するための環境のうちに存在するのである。そして、個人があるものにおいて関心が動き、そこに仕事(Werk)が浮かび上がってくる。仕事において、個人(個性)は自分の特殊な能力・才能・性格をはっきりと自覚することになるのである。しかしヘーゲルは、限定された素質としての個人性が仕事によって自己を自覚するだけでよしとはしない。個人性(個性)は否定(Negativität)によって、より普遍的なものに高まらなければならないのである。

こうして、『精神現象学』においては、ヘーゲルの思考は螺旋状に上昇していくのであるが、教育学的には、「自己から疎遠にされた精神。教養(Bildung)」の問題を逸するわけにはいかない。ヘーゲルによれば「個人がよってもって通用力と現実性とを得るところのものは教養である」(ditto. S.364)としている。その理由と経過については、「自然的存在を放棄することが個人の目的でもあり、彼に実存を得させる所以でもあり、同時にまた手段あるいは媒介過程であり、思考された実体を現実のうちに、反対に一定の個性を本質に移行させる所以のものである」

(ditto. S.364) と記しているが、ここには弁証法的方法が集約されている。つまり、自然的存在である個性が客観的に外在化することによる自己否定を通して、一段高い段階に止揚されて統合されるという過程で教養を獲得するわけである。そして、「教養が多いだけ、個人はそれだけ多くの現実性と力とをもつのである」(ditto. S.364) この場合の「教養」がヘーゲルにおいては「理論的教養」と「実践的教養」を意味して

いると考えられる。こうして、個人性はより普遍的なものへ高まっていく。

ところで、ヘーゲルは個人の直接的な本質として「特殊な」能力・才能・性格をあげているし、『美学』においては、ロマン派の芸術の特質として、「個性的な特殊性」をあげている。それ故に、「個性」あるいは「個人性」をより詳細に論理的に規定しようとするれば、「個人性」あるいは「個性」を「個別性」(Einzelheit)として、「普遍性」(Allgemeinheit)、「特殊性」(Besonderheit)と三つのものの関わりを明らかにしておくべきであろう。ヘーゲルは、いわゆる『小論理学』の「概念論」においては、「普遍は、特殊と個別とを同時に自己のうちに含んでいる」という意味をはっきりもつ自己同一者である。また特殊は、区別あるいは規定態ではあるが、しかし自己のうちに普遍を内在させ、また個として存在するという意味をもっている。」(Hegel: Enzyklopädie. 1. 8. Bd. S.314. Werke in 20 Bänden. Suhrkamp. 1970) と簡潔に述べている。『大論理学』では、「概念論」におけるこれら三者の関係を、ヘーゲルの表現を用いれば、「個別性は特殊性によって規定されたものである。特殊性は規定された普遍性(die bestimmte Allgemeinheit)であり、だから〔個別性は〕自分に関係する規定性、規定された被規定性(das bestimmte Bestimmte)である」

(Hegel: Wissenschaft der Logik. II. 6. Bd. S.296. Werke in 20 Bänden. 1969) と。

いずれにせよ、ヘーゲルにおいては、個別性としての個人性あるいは個性は孤立的には存在し得ないものであって、個別性は他の個別性とともにあり、それによって特殊性の中につつま込まれており、それとともに普遍性へと高められなければならないものなのである。

4. 個性のあるべき姿

ゲーテは『詩と真実』の中で、もし外的な抑圧や障害がなければ、多くの人々の才能は天才性を発揮し得たであろう、といている。けれども、教育的観点からいえば、余りに早い子ども期に僅かに認められる性格や才能の差異を助長しさえすればよいと判断するわけにはいかない。子どもたちが示す才能らしきものが、しばしば見せかけの才能 (Scheintalent) である場合も少なくない。それに才能とは、一方では客観的な社会的=文化的な財の価値を習得同化することによって成長するものであるし、他方では、この才能は社会的=客観的に外在化されることによって、通用力を試されなければならない。自分の前に立ちふさがる壁を自分で突破することによって、可能性としての個性は力をつけてくるのであろう。また、子どもたちが、教育の場で好きでない課題にとり組むことも、もし課題を克服できれば、自信をもつことができ、実際は個性に不適ではなかったことが分かるし、そうでなくても、自己の個性を自覚する契機にはなるであろう。だから、シュライエルマッハーは、初等教育 (6才から10才ぐらいまで) では、子どもたちの差異を必ずしも助成することを主とすべきではない、といている。ただ、個性の芽を押しつぶす抑圧は教育とはいえない。個性が伸びるためには、教育には自由が必要である。

現代は自由主義の時代であるとともに、エピキュリアニズム (快樂主義) の時代でもある。ヘーゲルがいているように、エピキュリアンは、対象を享受するのはよいとしても、興味・関心のおもむくままに、対象に振り廻わされ、主体性を喪失して、真理を認識できないままに終わる危険を指摘しなければならない。客観的世界の変化は急激である。人間の個性が客観

的=対象的世界とつながっていると同時に、主体性が確立していなければ、個性はその価値を發揮することができない。個性は本来固定的なものではない。現代は客観的世界の歴史的变化は急激である。個性的人間もこの客観的世界の中で生きている以上、変化にある程度対応できるだけのダイナミックな力を具えていることが要求されるであろう。

さらにもう一つ、文化が内容の豊かさを目指すべきであるとすれば、精神的に力にみちた個性の自由な交わりをこそ教育は重視しなければならない。個性は自由な環境条件の下でこそ伸びるものであるとともに、個性は畢竟一面性を脱し得ない。そして、マス・コミの影響は人間を外的には多様化しているが、内的=精神的にはむしろ一様化を推し進めている。一様性の支配する文化は内容が貧弱である。さまざまな個性が自由な交わりによって自分とは違った能力や性格をもつ他の個性から受けとるものが個性の成長を促すのである。これらの多様な個性の生み出すものから成り立っている文化そのものも多彩で多面性をもつ大きな華を開くことのできるのである。

ただ、日本の社会は伝統的に真の「個性」を育て生かすことが下手である。自由な発想をする「個性」をそれぞれに所を得させ、発展させる雰囲気は稀薄なのである。ニーチェのような天才の個性は強烈すぎて、社会の組織や機構の枠をはみ出すかも知れない。人々が社会生活を送っていくためには、規律がなければならない。しかし、規律の社会的運用は個性の偏りを許容するだけの柔軟さをもつことが望まれるであろう。



教育の目標としての 個性教育の意義

国立教育研究所次長 市川 昭午

1. 個性への配慮と個性の伸長

個性教育とは一人ひとりの個性を大切に生かしていく教育のことである。というだけではいささか抽象的だが、個性教育の具体策として最近学校現場で研究されているのが「個別化教育」である。その中身は「指導の個別化」と「学習の個性化」に分けられている（全国教育研究所連盟編『個を生かす教育の実践』上 1993年 ぎょうせい 12頁）。

前者は共通の学習目標をより確実に達成するために子どもの学習状態に応じて多様な学習内容と方法を準備していくことで、その目的は認知的な内容を中心とした基礎学力の保障にある。画一的な授業による落ちこぼれを救済するために、学習の学力と学習適性にみられる個人差を考慮、指導の効率化を図るのが狙いである。

後者は子どもが学習でみせる興味・関心、ものの見方・考え方、感じ方などを、個性的な人間形成につながる価値・可能性として尊重し、目的的に伸ばそうとする学習指導の在り方をさす。学習課題の選択や設定、学習順序の選択を認め、受け身の学習態度をなくし、主体的・自主的学習態度の育成と個性の伸長を図るのが狙いである。

人間の能力は多面にわたるし、その性格も多様なのは確かだから、そこから生じる学習ニーズの違いに配慮した教育をする必要があることはいうまでもない。得意な分野で能力を発揮さ

せることで達成感を味わわせたり、好きなやり方で学習させることで学ぶことの楽しさを体験させれば、学習意欲も高まるというものであろう。

したがって、学校教育においても、すべての生徒に同一の教育をするのではなく、能力・資質・適性などの違いに十分留意し、持ち味を生かした教育がされなければならない。しかし、それはあくまでも教育の方法としてのものであって、直ちに目標としての個性教育、特性の伸長ということにはならない。

その場合、個性教育の意味は論者によって異なるだろうが、一般常識的には次のように解してよいであろう。すなわち、個人単位でみれば全面的発達に対して各人が得意とする分野の能力を伸ばしてやることであり、社会との関わりでみれば社会に支配的な価値や文化を身につけさせるよりは各個人が持つ独特の考え方や生き方を尊重することである。

そうした個性教育を目的にするということになると、手段としてのそれとは違って無条件で賛成というわけにはいかない。教育目標は教育目的と比べれば方法的な概念と思われるが、それにしても教育目的と同義に解されることもあり得るし、少なくとも目的的な側面を含むといえよう。目的としての個性教育は個人主義(individualism)に基づくと考えられるが、個人主義については今日評価が分かれており、必ずしも

白明の真理ではない。

その点はさておき、とりあえず個性の育成に当たるとしても、多様な個性にどう対処するのか。強化しようとするのはどのような個性か。個性の伸長だけが教育の目標なのか、社会化や全面発達が必要ではないのかといった疑問が残る。

2. 個性に優劣はない

個性教育に当たって、まず多様な個性にどう対応するかが問題となる。一口に個性といってもその実態は様々で、ぎらぎらした強烈な個性もあれば、ひっそりとした目立たない個性もある。ところが、個性重視などといわれると、とかく強烈な個性の人間を育てたり、特定の能力や性格を強化すればそれでよいかのように考えがちである。

確かに強烈な個性の持ち主は比較的数が少ないから、社会にとってそれだけ貴重な存在かもしれない。それに傑出した創造力・思考力・表現力・感受性などといった特性は社会にとって極めて有益である。しかし、個性的であることがむやみに珍重されたり、拝跪されたりするのはおかしい。

通常「個性的」とか「個性が強い」と呼ばれるのは強烈な個性の持ち主のことである。この形容詞は才能豊かで人間的な魅力に富んだ人をさすこともあるが、ときには「常軌を逸した人」の婉曲な表現でもある。その種の人間にはしばしば社会常識を超越するタイプが多く、周りにいる人々にとってとかく歓迎されざる人物であることが珍しくない。

このように、強烈な個性の持ち主の中には余り有り難くない存在も含まれるから、「個性的」であることが常に望ましく、尊重されるべきだとは限らない。もっとも、望ましいか望ましくないかの判断は微妙であり、人によっても異なる

から、慎重を要する。個性が強いからといってむやみに排撃されるべきではないことはいうまでもない。

いずれにしても、個性の強弱が直ちに人間としての価値の高低につながるわけではない。人格や品性には優劣があるが、個性には強弱はあっても、優劣はない。この意味で個性とは本来価値中立的な概念であり、したがって、それを強烈なものにすること自体は達成目標とされるようなものではありえない。

他方、世の中にはそれほど目立たない個性の方がはるかに多いが、だからといって特に世間に迷惑をかけているわけではない。それどころか、そうした個性もそれなりに社会に寄与している。それにたとえ傍目には平凡な個性であっても、本人にとっては自分が自分であることの証しとしてかけがえのないものである。

にもかかわらず、個性教育の名の下に強烈な個性だけがもてはやされるのはおかしい。特性が優れていることは望ましいが、認知力や知能であろうと、あるいは創造性や指導力であろうと、学校教育においてある特性だけに注目し、それに優れた個人だけを重視するのは、ややもすると教育上の差別につながりかねない。

教育に当たっては一人ひとりがかけがえのない存在であることを忘れず、どのような個性であっても決してないがしろにすべきではない。すべての人の個性を大切に、それぞれが持っている可能性を引き出す配慮が必要とされよう。

3. 個性伸長だけが教育ではない

世の中には個性のほかにも尊重されるべき価値は存在するし、個性化より大切な教育課題もたくさんある。それゆえ、仮に個性がどれほど尊重されるべきであり、個性化がどれほど大切な教育課題であるにしても、それが他のすべての価値や教育課題に優先する絶対的なものであ

るということにはならない。

前述したように、個性的な人がとかく奇矯な人になりがちなことを考えると、人間の在り方としては個性が強く、しかも社会性のある人が理想的だが、稀有な存在でしかない。となると、個性は強いが社会性の乏しい人と個性は弱いが社会性の豊かな人のどちらかを選ばなければならない。このどちらをとるか、あるいは教育に当たって個性と社会性のいずれに力を注ぐべきかは、そのときどきの状況によって違ってこよう。

そこで現在の状況をみてみると、まず最近の若者に不足しているのは個性よりも社会性のようと思われる。彼等が個人生活志向で社会性に乏しく、基本的規範意識が不足だという点については大方の見解が一致している。学校や企業で新入生や新採用職員について一様に嘆かれているのは、個性の稀薄以上に社会性が欠落しているという問題である。

さらに、社会全体としても個人を至上の価値とするのではなく、個人より公共を上位におき、競争よりも共生を社会の基本原則とする必要がある。政治的・宗教的・社会的な伝統などの共有があってはじめて共同体が存在し得る。個を超越するものとして公共の観念がなければ、社会や国家は成り立たない。

自治の能力と公共の精神の持ち主である点で公民は単なる消費者とは異なる。平和な社会と繁栄する経済が維持されるのには、人々が「公」の問題を分担することが前提となる。戦時中の行き過ぎた滅私奉公の反動から「公」を強調する政治・教育への不信が国民の間に存在する。しかし、「公」の過剰は問題だが、「公」なしの政治や行政はありえない。

社会にとって人々が金太郎飴も困るが、レバノンのようなモザイク国家となり、首都がベイ

ルートのように瓦礫の山と化すのは致命的である。個人にとって自己実現は大切だが、サラエボのような状況になってしまえば元も子もない。そうした事態を避けるためには最低限共通の価値観や規範意識の培養が不可欠とされる。アメリカのような移民国家、多元的社会であっても、「共通の理想、共通の政治機構、共通の言語、共通の文化、共通の運命」といった結合の絆を欠いては存立が危ういのである（アーサー・シュレージンガー著／都留重人監訳『アメリカの分裂』1992年 岩波書店 179頁）。

また、古来多くの思想家が全面的な発達を教育の理想としてきた。教育学のテキストにも、時代的制約と場所的限定を越えた普遍的な教育目的として全人の育成、社会的人間の形成、自己規制力の育成の三つが挙げられ、「全人の育成と社会的人間の形成とは、表裏一体のもの」とある（村田昇編『教育学』第2版 1984年 有信堂 45～51頁）。

それが理想にとどまるとしても、できるだけ多面的な能力を開花させるのが望ましいことは論をまたない。ところが、最近では一芸主義こそが個性を育む土壌であり、オールラウンド・プレイヤーは駄目であるかのごとき言説が流行っている。個性化を至上目的とするのは教育本来の目的にも反する実に浅薄な考え方というべきである。

昔から“知徳体”“心技体”“文武両道”などといわれてきたが、これは今日もおお変わらない。野球でも“攻めてよし、守ってよし、投げてよし”といった選手が理想である。高く聳える大木は地中深く広い根を張っていることが多いように、基礎基本をしっかりと身につけてこそ個性の花を大きく開かせることができるのである。

個性教育の対象となる人間の個性（individuality）とは「個人を他人から識別させる諸特性

の総体」と定義される (G.T.Page & J.B. Thomas, *International Dictionary of Education* 1979 Kogan Page 179頁)。これからも分かるように、個性は特定の能力や性格、知能や気質などについての個人的差異ではなく、その人の全体としての特徴である。

望ましい個性というのは、ある特性が傑出しているという意味での「個性の強い人」に限らず、バランスのとれた人間にも見出されることがあってよいはずである。したがって、個性教育は個人の特性を伸ばさせると共に、全体として均衡がとれた人間に育てることが大切であり、偏狭な個性を作らないように留意する必要がある。

仮に個性重視が正しいとしても、それが唯一絶対の目標となることは有り得ない。それというもの、全人教育という教育目標を考慮に入れ、社会化とのバランスをとる必要があるからである。したがって、個性化それ自体を教育の至上目的とすることは疑問である。

4. 個性化は学校教育の本領ではない

もし学校教育が個性化を至上目的とするのであれば、それは近代公教育の原理に真っ向から挑戦することになる。近代公教育は近代産業社会における分業の弊害を未然に防ぎ、人間の潜在的能力をなるべく全面的に発達させると同時に、すべての国民に最低限度共通の価値観や知識を持たせ、社会統合の基盤を培うことを主要な任務としてきたからである。

今日でも学校教育の基本的任務はマクロでみればこの社会統合であり、ミクロでみればバランスのとれた人間の育成であることに変わりはない。特に義務教育の小中学校や国民的教育といわれる高校教育の主要任務は共通な文化を習得させ、多面的な能力を開発することである。義務教育の主要な役割は国民として必要な共通

のカリキュラムを履修させることであり、公立学校の主な存在理由は共同学校 (common school) における共同学習である。

学校教育は児童生徒の個性に十分配慮する必要はあるが、個性化それ自体を目的とするものではない。個性化を目指すのが悪いとはいわないが、それは学校教育の主要な任務ではない。学校教育の中心的な役割は個性化よりは社会性を培うことであり、基礎基本をしっかりと身につけさせることである。そこでの個性の重視や個性への配慮は共通の教育目標をより効率的に達成する手段と解されるべきである。

むろん、公教育においても個性は尊重されるべきだが、個性主義はいただけない。それは学校運営に管理は必要だが、管理主義は感心しないのと同様である。学校教育は個性化を目指すにしても、鋭いが偏狭な個性を研ぐのではなく、社会性と調和のとれた豊かな個性を育むことを心掛けるべきである。

教育は元来社会化機能を担うものだから、多少とも個性を抑制しない教育などというものは有り得ない。特に学校はフォーマル (定型的) な教育といわれるように、本来画一的な教育を行うところである。それに加えて、学校も一つの組織であり、集団である以上、一般社会と同じく秩序の維持や規律の遵守が不可欠とされる。したがって、学校教育である限り、個別化・柔軟化・多様化には限界があり、本来個性伸長には向いていない。

それゆえ、学校教育は社会の一員として、課せられた役割を果たし、その社会のルールに従い、なるべく他人に迷惑をかけない人間の形成を優先すべきであろう。そうした社会性の涵養も決して容易ではないが、もともと学校教育の任務であるし、個性の培養に比べればまだしも可能性が高い。

5. 個性は規制と両立できる

もっとも、学校教育はとかく必要以上に個性を抑圧する嫌いがあるから、望ましい個性まで抑え込まないように十分注意する必要がある。瑣末な管理主義やいたずらな個性の抑圧がよくないことはいまでもない。しかし、個性教育においては一切規制があってはならないと考えるのもまた誤りである。

個性教育は望ましい特性を伸ばすのであり、望ましくない特性はむしろ抑えるべきであろう。個性教育といっても教育である以上、一定の価値を志向するものであり、単にあるがままの個性を伸ばすだけでは教育とはいえない。望ましい特性は伸ばし、望ましくない特性は抑えてこそ教育といえよう。

それに、規制がなければ個性が強まるというわけではないし、逆に画一的な教育であれば個性が育たないというものでもない。このことは個性重視の教育を唱えた臨時教育審議会の委員諸公が自ら実証している。彼等の多くは今日よりはるかに画一的な戦前・戦中の教育を受けたはずだが、にもかかわらず、あれほど個性的に育っているからである。

逆にいえば、規制で萎んでしまうような個性はその名に値しない。個性は個性を抑えるものとそれに反発するものとの間の拮抗関係の中でかたちづくられるものである。制約を跳ね除け、規制を掻い潜り、しぶとく生き抜いてこそ本物の個性といえよう。春先に十分に踏まれた麦の方がたくましく育つように、適度な規制がかかって個性を強める。

また、現実に個人が生活していくためには他者との交わりが不可欠だから、個性を生かす教育も集団の人間関係の中でしか成立しない。異質の者の存在を知り、それとの付き合いを通じ自己認識を深める。多様な個性の存在に気づき、

互いの個性を認め、尊重する必要があることができる。それに、協調性・調整力など社会性に優れているのも個性の一つといえる。集団の中で揉まれることを通じてたくましい個性が育ち、リーダーシップが育成されるということもありうる。

したがって、個性の伸長を図るためにも個別指導だけでなく、集団の中での教育が必要とされるのである。このように集団の中で個を磨き、個性を伸ばす点で、学校教育は個性化にとっても意義がある。その意味で、学校における集団教育や社会化は個性の育成と必ずしも矛盾しない。

6. 個性化は生涯学習の中で

まして現代は生涯学習の時代である。学校教育、特に公立小中学校の教育が画一的になりがちだとしても、それだけで人々の教育や学習が終わってしまうわけではない。殆どの人々はその後上級学校に進学するわけだし、家庭や職場あるいは地域などでも教育を受けたり、学習する機会はあるはずである。それゆえ、画一的教育の弊害を是正する機会と方法は幾らでもある。

学校の中でも小中学校教育が特に画一的なのは、それが義務教育であって、すべての国民に不可欠な基礎基本を教える点で、教育目的が基本的に同一なことに由来する。基礎基本の習得過程における個性の伸長は、すべての子どもが共通して身に付ける側面と、一人ひとりが独自のなものとして身に付ける面を共に強調する矛盾に悩まされる運命にある。

この点、同じ学校教育でも高校、さらには大学や短大ともなれば、高等教育や専門教育だから分野によって教育の目標や内容はもちろん、方法も多様となる。したがって、それだけ個性を伸ばす教育が相対的に容易となる。

むろん、初中教育でも個性の伸長それ自体を

セールス・ポイントとする学校があっても悪くない。しかし、特に保護者の居住地域に基づく学校割当制をとっている公立小中学校の場合、そうするのは困難だし、また適当ではない。したがって、個性化を目的に掲げる学校が望まれるとしても、それは公立学校よりは私立学校に求められるべきであろう。

それに、とかく画一的になりがちな学校教育の弱点を補うのは本来家庭の役割であり、場合によってはその委託を受けた家庭教師や塾の仕事であろう。個性の強化自体を目的とする教育があるとするれば、それは集団教育や集団学習でなく、個人指導や個人学習であろう。芸術・スポーツなどの個人レッスンがその典型である。

さらにいうならば、生涯学習は本質的に個別的、自主的なものである。インフォーマルな教育やノンフォーマルな教育を主とする学校外の機関や組織における学習や教育は、フォーマルな教育である学校教育の弱点をカバーしてくれよう。

以上のようにみてくると、個性教育が目標とするような個性は生涯をかけて獲得していくものである。個性化は学校教育だけに期待されるのではなく、むしろ生涯学習全体の中で実現されるべきである。ただし、個性はそれ自体人生の目的となるようなものではなく、意図的に个性的であろうと振る舞うのは傍からみても滑稽である。個性は個人の成長発達の結果として、^{おの}自ずから形成されるものであり、个性的かどうかは他人によって認識されることであろう。

ある。しかし、まなざしは「表情」であり、精神の表現であり、個性の表れである。眼は「視力何度」として測定され、ほぼ恒常的である。しかし、まなざしは、他人との応答的な交わりのなかで、刻々にも変化する。明るくも、暗くも、温かくも、冷たくも、微笑的にも、冷笑的にも現象するのである。

そういう「表情する身体」で、人と最初に「出会い」「交わる」のである。熱い「共感のまなざし」を身にかけてられるとき、子どもたちは、自分の存在が認められ、あてにされている（期待されている）という「居場所」体験を最初にもつことができるのである。だれからも、まなざしがかげられないとき、その子どもの「所在」はない。「身の居場所」は失われる——やがて不登校にもつながっていくことになる。

自分の存在証明・存在感（アイデンティティ）というものは、他者との関わりのなかで、自分の身体表情が微笑のまなざしで承認されたときに、はじめて確認され、実感されるのである。

「いやしくも、よい人間教育というものは、日々刻々、子どもの心の状態のどんな些細な変化でも、その眼や口や額からよみとる母親のまなざしを必要といたします」（ペスタロッチ）

子どもの存在感（自立感）は、ペスタロッチのいうとおり、教師（母親）のまなざしをほかにしては成立しない。そして「微笑みかける—微笑みかえす」という表情関係を通して、しだいに「あてにする——あてにされる」という役割期待とそれへの応答反応という集因的な相互作用の教育へと発展していく端緒が、そこにあるといえる。人間学的教授学の原点としての意義が、そこに存在しているのである。

2. 子どもは「理解」されるべき個性である ——「説明」される対象ではない

「個性理解」ということが、新教育課程のキ

ーワードであり、新しい評価観である。子どもは説明(erklären)され、分類されるだけの対象とされてはならない。一人ひとりの個性が理解(verstehen)されねばならないのである。子どもは「説明の対象」ではなくて、まさに「理解されるべき個性」なのである。

この問題は、ディルタイ(W. Dilthey)をはじめとして精神科学派の人たちによって解明されたテーマであり、自然科学の知は、説明を目的とするのに対して人間科学に独自の方法は、あくまで個性の理解にあるとして、両者の「知のあり方」の相違が鋭く区別されたのである。子どもを対象化して分類・説明することではなくて、子どものさまざまな「表現」（表情、身ぶり、言語、制作など）を通して、内なる心の状態が「理解」されなくてはならないのである。

「われわれは、自然を説明し、心的生を理解する」のであり、「理解とは、汝のうちに私を再発見することである。……ここでは、知る主体は、その対象と一体である」（ディルタイ）。理解するとは、「汝のなかに私を再発見すること」、「他人のなかに自己を見る」ことなのである。それが人間＝子どもを捉える「知のあり方」にほかならない。

しかし、現実には、依然として、自然科学の知に囚われて、「研究調査」とか、「科学的」とかの名のもとで、子どもたちが冷やかに対象化・客観化され、頻度数に応じて分類され、説明されるだけの状況がある。たとえば、偏差値による序列化、テストによる選別化、あるいは「母子分離不安」型、「情緒不安」型、「怠学」型、「心因性」などのレッテル貼りがなされて説明・分類されている。しかし、子どもたちの個性は理解されず、指導もされていない現実がある。

子どもたちは、冷やかに対象化され、「普通名

詞の一人」として分類され、普遍法則のもとで説明することを至上命題とする自然科学の知にわざわざされているのである。そこには、「固有名詞の主体（個性）」として、子どもを捉える知と技術が欠落しているのである。

個性は、「普通名詞の一人」として分類されたり、序列化されたりすることに対しては、本質的に、もっとも激しく反発する。「相対評価」をきびしく拒絶するのである。評価観は「個人内絶対評価」へと転換されなくてはならないのである。

個性は、一般的・普遍的なものから演繹され、レッテル貼りで分類・説明されることはできない。まさに、「個性は発見されるしかない。演繹されることはできない」（ヘルバルト）のである。個性は、相手の身に呼びかけ、語りかけ、それに対していかに応答するか、そのことを通して発見されるしかないのである。

3. 個性の発見——「一人」のなかに「二人」を見る

個性は発見されるべきものなのである。子どもたちを実体的・固定的に捉えてレッテルを貼ることではない。よい子・悪い子、「できる」子・「できない」子、「落ちこぼれ」「非行」児、「登校拒否」児というように、表面的で一面的なレッテル貼りをして、子どもたちを分類して、それで、一人ひとりの個性が見えるのではない。

「荒れる」子のなかに「荒れない、わかりたい」と願う「もう一人の自分」が存在している。「できない」子のなかに「できる」部分が、「できるようにになりたい」もう一人が存在している。登校拒否児のなかに「学校に行きたい」もう一人の自分が秘んでいるのである。「もう一人の自分」を発見することが、個性を理解し、個の可能性を育てるということなのである。

「速くはできないが、だれよりも根気強い」

「忘れものは多いが、ファミコンには熱中」

「本読みなどは苦手だが、体験的学習には意欲的」などなど。

およそ、歴史的現在を生きている人間＝子どものうちには、必ず「二人の自己」が存在している。人間における時間は、過去から未来へと直線的に流れ去るのではない。過去、未来、現在の三つの次元の時間を、同時に、人間は生きているのである（M. J. ランゲフェルト）。歴史的現在において、過去と未来とは対立し、矛盾的に同時存在なのである。「なってきた」自分と「なりたい」自分との間での自己矛盾に苦悩しているのである。

「わからなくなった」過去と「わかりたい」未来との間で、現在の「自己矛盾」に苦悩し、自立を求めて自己格闘しているのである。「歴史的現在というものは、いつも、そこに、無限の過去と未来とが同時存在的と考えられる場所」（西田幾多郎）なのだからである。そういう絶対矛盾の現在を、子どもたちは、いま、ここで、体験しているのである。われわれの人間存在は、だれでもすべてそうなのであり、「問題児」といわれる子どもほど、そういう「二人の自己」の間で、揺れ動き、苦闘しているのである。

そうだとすれば、われわれ教師がなすべきこととは何か。

それは、過去への共感とともに、「現在への励まし」である。その子の自分史への共感、ときには共犯者的感情をも込めて共感しながら、現在の「もう一人」としての個性に期待し、個の自立を励ましていくことなのである。「君にはあらゆる悪をなす力があると思う。だから、わたしは善を期待する」（ニーチェ）のである。過去をとやかく詮索することではない。既往歴を問いただしたりすることでもない。「共犯的」ともいえる共感の「まなざし」をもって善への

力を期待し、「もう一人の自分」としての個性の自覚と自立を励まし、勇気づけていくことである。

上述した一人のなかの「二人の自分」という人間＝子ども観は、G. H. ミードの主張する「自己 (Self) の二側面である「客我」(me) と「主我」(I) として捉えることができる。客我とは、社会や他者の期待をそのまま受け入れたものであり、主我とは、その客我に対する能動的な応答である。客我は「なってきた」自己であり、主我は「なりたい」自己なのである。社会における役割期待を通して「なってきた」客我と、新しいものに「なりたい」という主体的で創発的な主我との関わりのなかで、自己というものは成り立っている。

そしてミードによれば、人間は自らの内で、客我と主我との「内的対話と相互作用」の過程を通してのみ、自己となっていく。自我は、それ自体では自己ではない。自我は、内省的となることによってのみ、自己となるのである。つまり、自分自身との内的対話を通してのみ自己となる。自己との内的対話ができるというところに、人間存在の独自性がある。自己とは、内なる「もう一人」と対話し、内的格闘をくり返しながら、個性として自立していく過程的存在なのである。人間はすべて、だれでも、文豪ゲーテをはじめ、教師も子どもも、「問題児」といわれる子どもも、さまざまに困難な条件や能力を背負って「二人の自分」の間の矛盾に苦しみ、自立を求めて格闘しているのである。

4. 障害を「個性の一部」として受容し、理解する

頭脳に障害を持って生まれてきたわが子について、父親として、小説家としての大江健三郎氏が語られていることは、われわれにとってきわめて教訓的なものである。

「25年前、私の最初の息子が生まれてきた時、かれは脳に障害を持っていました。これは事故でした。ところが、いま私は、小説家である自分のもっとも本質的な主題が、生涯にわたって、障害児である息子と、家族ぐるみ、どのように共生するか、ということであることを認めねばなりません。自分がこの社会・世界に対していただいている考えは……その根本において、この障害を持った息子と共生することを通じて見出し、確かめた考えだともいわなければなりません」(『人生の習慣』)

知能障害を持ち、年齢がすぎても、言葉を発しようとしないう光君が野鳥の声にひきつけられるのを感知し、録音テープを子ども部屋で再生しつづける。「野鳥の声を聞かせては、その鳥の名を答えさせるとい言葉によるコミュニケーション」が始められていく――。

現在、光君は作曲家として自立し、実に上品で純粹無垢な、だれの心にも通じるような作品がつくられ、発表され、演奏されている。まさに、光君は「障害を個性の一部として受容し、役割を得て活動」しているのである。

大江氏によれば、一人の障害者が人間的に自立していく過程は、「ショック期」―「否認期」―「混乱期」―「努力期」を経て、障害を自分の個性の一部として受け入れ、社会・家庭のなかに役割を得て活動する「受容期」という段階を経てきた、と述懐されている。われわれにとって、とくに教訓的なことは、肉親としてのショック、混乱の苦しみを経験した後に、「障害者であること、その家庭であることを積極的に受容すること」このことが、実は、自分の小説が完成していく過程でもあったと語られていること、そしてそれだけではなく、「普遍的なレベルで、小説一般のかたちだともいいうること」に気がついた、と説明されている点なのである。

つまり、障害者が大きな苦しみを経て、その障害を自らの個性として受容し、一定の役割を得て活動することにいたる過程は、およそ、小説というものの一般のテーマなのであり、普遍的に人間というものの生き方なのだ、ということが出来る。たとえば『戦争と平和』(トルストイ)において、ナターシャと結婚してつくりあげた家庭で、ピエールが果たす役割と生き甲斐の自覚。そこには、障害を積極的に受容し、自立していく障害者の心と行動のモデルが示されているのである。

障害児教育というのは、障害を治すことを目的とした教育ではない。障害をもちながらも、それを積極的に受容し、自らの個性として自覚し、一定の役割を得て、明るく生きる人間としての自立を教え・育てる仕事なのだ、とわたしは考えている。

そういう意味で、障害を個性として捉え、能力発達をみざす障害児教育には、「停滞のなかに前進」を「否定のなかに肯定」を発見し、マイナスをプラスに転化していくという、およそ、人間教育というものの論理、しかも、その原点が確実に明示されているのである。

5. 個性的な思考力・判断力・表現力と学習集団の形成

生涯学習時代に対応して「新学力観」が主張されている。新しい学力観に、わたしはほとんど全面的に賛成である。そこで強調されているのは、周知の通り、「自ら学ぶ関心・意欲・態度」であり、個性的で主体的な「思考力・判断力・表現力」であり、「自己学習力」を育てるということである。これらのことは、かなり以前から、わたし自身も一貫して主張しつづけてきた問題だといってよいからである。21世紀への教育課程は、上述の新学力観を目標として実現されなくてはならないと考えている。

しかし、問題は、現在の教育界において、「新しい授業観」が欠落し、「指導」概念が大きく揺れている、ということである。新学力観においては、教師は「指導してはいけない」指導は止めて、教師はもっぱら「援助・支援に徹すべきだ」とされている。そこに、問題がある、とわたしは考えている。いったい、「自ら学ぶ関心・意欲」とか、「個性的な思考力・判断力・表現力」とかは、どのようにして育てられるのだろうか。「援助・支援」でよいのか、「指導」しなくてよいのか。「新しい授業指導観」が、早急に確定されなくてはならない——子どもたち一人ひとりに、「個性的な学力」を力強く育成していくために。

「自主的な関心・意欲」「個性的な学力」は、知識・技能を注入・伝達する一方通行の授業によっては育成できないことは明瞭である。しかし「自主的意欲」「個性的な思考力・学力」といわれるものは、子どものうちにあらかじめ具わっていて、自然に、自動的に生まれるのではない。子どもが自発的に学習を進行することで個性的な思考力・表現力が鍛えられたり、育てられたりするものではない。子どもを「主役」にして、教師が「脇役」となって、ただ子どもの学習活動を援助しているだけで、鋭く力強く思考したり、個性的に豊かに表現したりする学力というものが育つのでは決してないからである。

授業において子どもたちの個性的な思考力・表現力を育てるためには、教師による「指導」(指さし、Zeigen)が不可欠に必要なのである。「教える」という知のあり方を「指さす」ことの人間学的解釈にもとづいて教授学的意義を明確にしたのはK. ギール(チュービンゲン大学)であった。人間は「指さす」ことのできる唯一の動物なのである。他の動物は「つかむ・たたく」行動は可能でも、一定の距離をもって指さして

いくことはできないのである。

指さし=教えるという作用は、まさに教師の「発問」の本質・機能を規定することになる。「指さしとしての発問」は「正答」を子どもたちに与えるのではない。距離をとって指さすのであり、子どもたち自身が自らで歩み、つまずき、考えながら選りとり、発見していくのである。

発問によって、子どもたちの個性的な思考・表現が刺激され、流動化されて、さまざまな「対立分化」の過程に媒介されていかななくてはならない。「発問」は通常の「問い」とは決定的に異なっている。「日常の問い」と授業における「教師の問い」とは、だれが、だれに、何を尋ねるのかという点で、まったく相違しているのである。

日常の問いでは、「知らない者」が「よく知っている者」（案内所などで）に「唯一正答」を求めて尋ねるのである。これに反して、授業における教師の問いは「知っている者（教師）」が、「知らない者（子ども）」に尋ねるのである。知らない者に正答を求めることはできないのである。

「知らない」子どもたちに尋ねる教師の発問の目的は何か。いうまでもなく、それは「唯一正答」ではない。それを求めることは許されないのである。そこで求められるのは、「わからない」でも「誤り・つまずき」でよい、「対立・矛盾」の多様な思考でよい、さまざまに個性的で、奇抜な発想や着想でよいのである。そしてそれらを相互にからみ合わせ、討論と問答の過程を通して、一人ひとりが個性的で豊かな思考力や表現力を身に体得していかななくてはならないのである。子どもたちの学習集団のなかに、「対立・分化（つまずきを含む）」を呼び起こし、討論・問答を発展させるところに、発問の教授学

的役割が存在しているのである。

授業を知識伝達の一方通行にしないで、何よりも子どもたちの探究的思考力や個性的表現力を力強く育てていくことが、今後の学校教育の課題である。そのためには、学習集団のなかに意見・解釈をめぐる対立・分化そして討論・問答を生起させていく発問構想が、決定的に重要なのである。

子どもたちは「掃除」や「校則を守る」ためだけで登校するのではない。何よりも、「学問（問うことを学ぶ）」するために学校にくるのである。「問う力（自己学習力）」を育てるためには、まず、教師が「問い」を発しなくてはならない、ソクラテスの問答法がそうであったように――。



心理学からみた個性

筑波大学・上越教育大学名誉教授 辰野 千壽

1. 個性の意味

今日の教育では、「個性重視」「個性尊重」「個性を生かす」というように個性という言葉が盛んに使われている。しかし、その意味をはっきりさせることは、なかなか難しい。「自分の個性は」と考えても、どう答えてよいかとまどうものである。そこで、ここでは心理学の立場から個性とは何かを考える。

個性は、心理学では、「他の人と違う、その人特有の全体的特徴である」と定義されている。確かに、人は身体的な面においても、精神的な面においても、他の人とかなりの相違を示している。体つき、顔つき、考え方、感じ方、振る舞い方などにおいて全く同じという人はいない。このように、「他の人がまねることのできない、その人なりの特徴」を個性というのである。これは全体的、統一的のもので、一つのまとまりをもったものとされている。

2. 個性の理解

全体的、統一的といわれる個人の特徴を理解するためには、まず、他の人と比べて、その人の特徴がどこにあるかをみる。この個人間にみられる差異を個人間差異という。これは、一般には個人差といわれる。個性は、個人の行動や表現のうちに全体として現われる傾向であるから、個人差としてみた個々の特性を合計してみても個性とはならないといわれる。しかし、個性の背後には個人差があるので、個々の特性の

個人差を理解することは個性の理解にとって有力な手がかりとなる。つまり、個々の特性の分析と総合によって個性の理解が可能になる。

次に、個性を理解するためには、個人間差異だけでなく、その個人の中で、諸特性の間の差異すなわち個人内差異を調べることも必要である。つまり、その人の中で、どの特性が優れ、どの特性が劣るかを知ることである。例えば、「知能はよいが、学力が低い」などというのは、それである。

要するに、その人の個性を理解するためには、個々の特性について個人間差異と個人内差異を調べ、総合的に判断することが必要である。

3. 個性理解の着眼点

個性理解のためには、個々の特性の個人間差異と個人内差異を手がかりとするといったが、それでは、どのような特性についてみるか、すなわちどのような観点からその差異をみるかが問題になる。一般的には、次のような点があげられる。

(1) 知能

知能は、生活場面における比較的新しい問題や場面に対して思考を働かせてうまく適応する能力である。抽象的な思考を行う能力、学習する能力とも考えられている。

この能力は、「あることをなしうる力」つまり、「どれだけのことができるか」といった面からみた力であり、ある人があることをなしえた

場合に、その人はその能力をもっているとみなすことになる。そこで、このような能力は想定されたものであり、構成概念（構成体）である。

一般に、能力は「現実的——可能的（潜在的）」、「一般的——特殊的」といった二つの次元から考えることができる。「現実的——可能的」の次元では、練習や訓練によって獲得され、現実遂行できる力(ability)か、それとも練習や訓練を受ける以前にすでに生得的にもっている力、すなわちあることをなすうであろうと予想される可能性としての力(capacity,potentiality)かを区別する。後に述べる学力は前者であり、知能は後者である。

「一般的——特殊的」の次元では、何ごとをなすにも共通して必要とされる一般的な力か、それとも特定のことをなすのに必要とされる力かを区別する。知能は一般的能力であり、後に述べる才能は後者である。

知能は、このように生得的な可能性としての一般的能力と考えられるが、知能も素質的な能力を基にして環境や経験の影響を受けて形成される。そこで、現実に現われる能力は、遺伝と環境の相互作用によって形成されたものである。まして、知能検査によって測定された知能は、検査の種類や測定時の条件の影響を受けるので、純粋に生得的な能力とみることはできない。しかし、知能というと、伝統的に生得的な能力とみる傾向があるので、知能のかわりに学業（あるいは学習）適性という言葉も用いられる。

なお、知能については、その程度だけでなく、構造、型についても研究され、言語性知能と動作性知能などといった区別もなされている。

(2)才能

これは、音楽的才能とか文学的才能というように特殊な領域で示す潜在的な可能性としての能力である。特殊能力ともいわれる。知能は、

このような才能の根底にあり、それを発展させる一般的能力である。測定された知能は、それほど優れていなくても、音楽や美術などに特別な才能を示す子どもがいるが、これは知能と才能の違いによる。

(3)創造性

これは、新しいものを初めて作り出す能力である。問題に対して敏感で、考え方が独創的で、しかも流暢に、柔軟に考えるのが特徴である。よく引用されるギルフォード(Guilford,J.P. 1950年)は、創造性の因子として、問題への敏感性、再定義する能力、流暢性、柔軟性、独創性、細密構成功率(綿密性)をあげている。

この創造性を調べるために創造性検査も作られている。

なお、創造性の高い者は、性格的にみても、機知に富む、融通がきく、気まぐれ、奇抜な着想をする、ユーモアがある、などの特徴をもっている。

(4)学力

学力は、一定の学習によって獲得された認知的、情意的、技能的能力である。すでに述べたように、知能が学習の可能性であるのに対して、学力は学習の結果である。教科によって学力の構造あるいはその表わし方は多少異なるが、新指導要録では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」を学力の基本的な要素とみなしている。

(5)認知型

認知型は、外界からの刺激(情報)を受けるときの見方、考え方、処理の仕方の型である。これは、このような認知の仕方個人差のあることを認め、その特徴によって、次に述べるようにいくつかの型に分けられている。なお、新しい概念や法則を学習する際に本人が好んで用いる学習活動の様式は学習スタイルといわれる。

認知型の違いは、学習スタイルの違いとなって現われる。

認知型の分け方とそれを調べる検査はいくつかあるが、ここでは、場独立型と場依存型、熟慮型と衝動型の分類について述べる。

①場独立型と場依存型 場独立型は、視野に影響されない知覚をする型で、周囲の状況を分析的に知覚し、その影響を受けることが少ない。性格的には自己主張的であり、自信があり、情緒的に安定している。内的動機づけの下でよく学習し、明確な教授とか指導なしに問題を解決することができる。

これに対して、場依存型は、視野に依存した知覚をする型で、周囲の状況を全体として知覚し、その影響を受けやすい。性格的には、依頼心が強く、暗示を受けやすく、不安傾向が強い。外的動機づけの下でよく学習する。問題の解き方について、より明確な教授を必要とする。

この認知型を調べるには、埋もれ図型（隠し絵）検査が用いられる。

②熟慮型と衝動型 これは、課題が不確かなとき思慮深く反応するか、それとも衝動的に反応するかの違いによる分け方である。

熟慮型は、刺激に反応するのに時間がかかるが、誤りが少ないのが特徴であり、問題解決において無駄のない解決行動やよりよい方策を示す。誤りについての不安から用心深くなる。内向的、内罰的（自分を責める）で、成功・失敗は自分の責任だと考える傾向が強い。

これに対して、衝動型は、刺激に対してすぐ反応すること、誤りが多いことが特徴である。問題解決において、非能率的な解決行動を示す。失敗あるいは失敗の可能性によってあまり影響されず、外向的、外罰的（他に責任転嫁）である。

なお、この認知型を調べるには、図形照合

検査（標準図形と同じものを類似図形の中から探させる）を用いる。

(6)気質・性格

これは、個人の行動や表現から推論した抽象概念（構成概念）である。それ自身は直接観察できないものである。

気質は、情緒的反応の傾向であり、刺激に対し情緒的反応が強い、弱い、速い、遅いかなどの傾向を表わす言葉である。これは生理的、身体的なものに依存しており、遺伝的色彩が強いとされている。

性格は、個人の行動を規定する一般的傾向であり、気質を中心に環境の影響で後天的に作られた傾向である。したがって、現実に現われる個人の行動傾向が、どこまで気質によるものか、どこまで性格によるものかを厳密に区別することはできない。なお、性格のかわりに、パーソナリティという言葉も用いられている。

この気質・性格には、いろいろの分け方がある。例えば、クレッチマー(Kretschmer,E.1921年)は体型との関係から分裂性気質(内向的、非社会的)、循環性気質(陽気と沈うつとの交替)、粘性性気質(きちょうめん)に分け、シェルドン(Sheldon,W.H.1940年)は発生学の観点から内臓型気質(社会的、享乐的)、身体型気質(活動的、闘争的)、頭脳型気質(非社会的、過敏)に分けている。これらは、体格、体質との関係からの分類であるが、さらに、ユング(Jung,C.G.1921年)は精神の働きを決める力(リビド)が主として外に向かうか、心の中に向かうかによって気質を外向型と内向型に分けている。これは、一般的にもよく用いられているので、次にその特徴をまとめておく。

外向型は、社会的で、人前を気にせず、考えるよりも行動を好み、陽気で、劣等感は少ない。常識的で、気難しくなく、よくはしゃぐ。熱し

やすいが、さめやすい。

内向型は、非社交的で、陰気で、無口、よく思案し、大事をとって実行にまどる。物事にこり固まり、辛抱強い。ささいなことを気にやみ、よく空想にふける。自信に乏しい。

なお、この向性を調べるためには向性検査が用いられている。

さらに、人はだれでも多かれ少なかれ不安や心配、恐れを感じているが、この不安を避けるためにいろいろの行動を行う。不安は行動の原動力ともなる。そこで、何に対し、あるいはどの領域で、どの程度の不安を感じているかを知るとは、その人の個性を理解するのに役立つ。一般にやさしい課題の学習と記憶では、不安を感じやすい高不安型の子どものほうが成績がよく、難しい課題では、不安を感じる数が少ない低不安型の子どものほうが成績がよい。なお、この不安の程度を調べるために不安検査が考案されている。

また、近年、自分の成功・失敗の原因が自分の内、すなわち自分の能力や努力にあると考えるか、それとも自分以外のところ、すなわち運とか課題の難易、教師の教え方などにあると考えるかによって内的統制型と外的統制型に分けることも試みられている（ロッターRotter, J.B. 1966年）。前者は自分の能力に自信をもち、態度も積極的で作業に熱中するので成績がよくなるが、後者は自分の能力に自信がなく、態度も消極的で作業に熱中しないので成績がよくなる。

(7)興味

興味は、ある対象に対しておもしろくて心がひきつけられることである。これは物事に対する好ききらいとなって現われる。子どもが何に、どの程度興味をもっているか、すなわち興味の種類と程度を知ることは個性の理解に役立つ。

この興味の型は、興味をみる観点によっていろいろの立場から分類できるが、ここでは、その主なものをあげる。

①価値による類型 人が主にどのような価値を追求しているかによって興味を分ける（シュプランガー Spranger, E. 石川七五三二）。(a)理論的興味型、(b)経済的興味型、(c)権力的興味型、(d)審美的興味型、(e)社会的興味型、(f)宗教的興味型、(g)活動的興味型

②行動による類型 どんな行動に興味をもつかによる分類である（山根真住）。(a)知的興味型、(b)活動的興味型、(c)社会的興味型

③対象による類型 どんな対象に興味をもつかによる分類である（大伴茂）。(a)人物型、(b)事物型、(c)活動型、(d)事件型

④職業興味による類型 職業の分野で興味を分ける（田研式職業興味検査）。(a)戸外、(b)機械、(c)計算、(d)科学、(e)説得、(f)美術、(g)文芸、(h)音楽、(i)奉仕、(j)書記

⑤学習興味による類型 学習に対する興味、すなわち教科の好ききらいによる分類である（田研式学習興味診断検査）。

これらの興味を調べるためには、それぞれの立場から質問紙法形式の興味検査が作られている。

(8)適性

適性は、ある特定の仕事なり活動なりをうまく行うのに必要な特性・能力であり、教育や訓練を受ける前に、その人がすでにもっているものと考えられている。「どんなことに向くか」を決める可能性としての潜在的な能力である。

この適性は、学業、職業、芸術などによって異なる。そこで、それぞれの活動に対する適性を調べるために適性検査が用いられる。一般には、前述の知能検査、性格検査の他に、身体・生理的機能検査、感覚・運動機能検査、職業適

性検査、進学適性検査、音楽適性検査、美術適性検査、運転適性検査などが用いられる。

もちろん、この検査も純粋に素質的な可能性だけを取り出すことはできない。現在の発達水準を測定評価し、その結果から将来を推測することになる。

(9)体力・運動能力

これは、からだを動かす能力や抵抗力、運動のための能力（敏捷性、器用さ、柔軟性、持続力など）である。

これをみるためには、運動能力検査、運動適性検査が用いられる。

4. 個性理解の方法

個性の理解は、前述のような観点から行うにしても容易ではない。心理学では、これまで、人間理解の方法として次の方法をあげている。個性の理解では、これらを併用して、できるだけ客観的に理解することが必要である。

(1)観察法

これには、本人が自分自身の内面や行動を観察した結果に基づいて、その人の個性を理解する場合と、本人以外の親や教師がその人の行動を観察し、個性を理解する場合とある。前者は自己観察法あるいは内観法（内省法）といわれ、後者は他者観察法である。単に観察法という場合には、後者をさすことが多い。

本人の自己観察を介して、その能力や適性を理解するのは有力な方法であるが、低学年では自分を客観的にみることが難しい。中学生になると、自我意識が強くなり、うぬぼれの強い者は、自分の能力を過大に評価するし、気の小さい者は、逆に自分の能力を過小に評価することがある。そこで、自己観察に訴える場合には、いつ、何を、どんな角度から観察し、どのように記録するかを具体的に決めておくことが必要である。後に述べる質問紙法や質問形式の検査

さらには自己評定法は、そのような工夫をしたものである。

次に、他者観察法では、ある人が一定の場面において、どんな表情、態度、言語、動作などをするかを観察して、その人の個性を理解しようとする。この場合には、観察者が客観的に観察すること、表面に現われた行動（顕型）だけでなく、心の中の目に見えない部分（元型）にも注意を払うことが必要である。そこで、この場合にも、いつ、何を、どんな角度から観察し、どのように記録するかを決めておくことが必要である。教師による評定法やチェック・リスト法は、その有効な方法であり、子どもと接している間に、その理解に役立つと思われる事実や行動を記録する逸話記録法も役立つ。

(2)テスト法

これは、標準化された検査（標準検査）を用いて子どもを理解する方法である。標準検査は、一定の標本集団から一定の標準問題と標準方法、標準成績（基準）が作られている検査である。知能検査、標準学力検査、性格検査、興味検査、適性検査などは、これである。このような検査を実施して、その得点を標準成績と比較することにより、その特性の順位や優劣（個人間差異）、さらにはその個人の特徴（個人内差異）を明らかにすることができる。

(3)評定法

これは、数量的に測定できないものに対し、価値判断を行い、それを量的もしくは段階的に表わす方法である。その代表的なものは、あらかじめ一定の段階（尺度）を作っておき、評価しようとする対象をその段階にあてはめていく方法である。このようなやり方は、評定尺度法といわれ、その尺度の表わし方により記述評定尺度（段階を文で表わす）、図式評定尺度（段階を直線上に表わす）、点数評定尺度（段階を点数

で表わす)、人物評定尺度(段階を代表的人物で表わす)に分けられる。

この方法では、評価される人が、ある一つの特性で優れていると、他の特性においても優れていると判断しやすいこと(後光効果)もあるし、実際よりあまく評価したり(寛大の誤り)、逆に厳しく評価すること(厳格の誤り)もある。そこで、評価しようとする特性について、その特性を細かに分析し、それらについて正しく評価するとか、評価を一方にかたよらせないようにするとかいった工夫が必要である。

なお、この方法にも他者評定と自己評定がある。

(4)質問法・質問紙法

子どもの個性を理解しようとするとき、直接本人に面接し、その特性を観察したり質問したりする方法が用いられる。これは、質問法とも面接法ともいわれる。この場合には、本人との間に精神的融合(ラポール)を生じ、相手が自由に話せるような雰囲気を作ることが大事である。

さらに、質問項目をあらかじめ印刷した用紙に答えさせる質問紙法もよく用いられるが、この場合には、質問の内容をできるだけ簡単に、しかも具体的に表わし、答えも簡単にできるようにする。前述の性格検査や興味検査にはこの質問紙形式を用いるものが多い。

(5)投影法

これは、日常生活で抑圧されている欲求や不満は、何らかの手がかりを与えると外にうつし出されるという精神分析学の考え方にに基づき、意味のあいまいな図形や絵さらには未完成な文章を与えて、自由に連想とか説明をさせ、さらには完成をさせ、その結果からその人の内面を探り出そうとする方法である。ロールシャッハ・テスト、絵画統覚検査、文章完成検査は標

準化された投影法形式の検査である。

(6)プロフィールの作成

プロフィールは、プロフィール・グラフ(profile graph)あるいはプロフィール・チャート(profile chart)の略で、個人の各特性を個人内差異の立場から横顔あるいは側面図として表わしたものである。知能や性格の診断検査でよく用いられるが、各特性間についても、その結果を同一尺度に変換してプロフィールに表わせば、個性の総合的理解に役立つ。

5. 個性の伸長

個性は生得的だと考える傾向もあるが、現実に見られる個性は、生得的なものや獲得的なものとの合成である。すなわち、個性は経験や教育さらには本人の努力によって変化する。

もちろん、個性には望ましいもの、価値のあるものと望ましくないもの、価値のないものがあるので、個性の伸長では、その人の現在もっている個性の望ましいもの、価値のあるものを伸ばすことになる。今日の教育で、個性を生かすことを強調しているのは、それぞれの子どもの個人差を認め、それに応じた指導をして、望ましい個性を伸長し、個性的な人格をもつ人間に形成しようというのである。

参考文献

辰野千壽『個性を生かす学ばせ方(改訂版)』
(図書文化 平成3年)

生涯学習体系への移行（臨教審の第2原則）が不可欠となる。個性の実現という点からみても、それは生涯学習にとっての課題である。

2. 個性重視の必要

こうして個性重視の原則が臨教審によって打ち出された。その後、平成5年には長い間続いた自民党政権に代わって連立政権が成立した。一つにはこの連立政権は従来の政策を基本的に踏襲すると協定して成立した寄り合い世帯であるためもあり、一つにはコメ問題、政治改革、不況対策、日米交渉など、次から次に難問が続出して、教育にまで関心が及ばないためもあって、臨教審の示した基本方向はその後も教育行政や教育政策に生き続けている。また事実、その路線は世論の広い支持と承認を取りつけている。

実際、臨教審が主張した通り、ある面、特に経済や技術などで相当程度、先進国に「追い付き」（時には「追い越した」とさえいわれた）、多くの国から「近代化の優等生」とされ、「日本に学ぶ」といわれるようになった日本、逆に先進国が今までのように気前よく何でも教えようとしなくなり、かえってライバル、脅威と考えるようになった日本は、国際社会で尊敬されるためにも、また国際競争に勝ち抜き生き残るためにも、「模倣」「追随」から脱して、独自性、独創性を発揮しなくてはならない。

日本という国にせよ、個々の日本人にせよ、個性やアイデンティティーの確立と実現とが今後ますます必要となる。その意味から個性の尊重や開発を目指した教育の重要性は誰も否定できない。画一的、受動的な教育に代えて、できるだけ子どもの能力、適性、関心などに応じた多様な教育が求められる。

こうして個性重視の原則は日本という国の将来からみても、また教育の理念やタテマエから

みても承認されるが、さらに教育の現実への切羽つまった対策というか、大人、特に教師のホンネからも承認される。これは彼らにとってのホンネであり、一種のエゴであるから、表立って述べられるわけではない。どんな子どもも平等に扱わなくてはならないとし、同じ教室で同じ内容を教え、席次や順位をつけず、観点別評価はすべて良あるいは空白にしようとする「平等主義」を奉じる教師にとっては、個性重視の行きつく先が多様化だとすると、この原則を徹底することに大きな矛盾が出てくる。しかしその彼らにしても、個性尊重を承認せざるを得ない現実を避けて通るわけにはいかない。

学校が教育においてますます大きな地位を占め、広い関心の的になるにつれて、従来型の学校では対応しきれない難問が続出、蔓延する。学校にはいろいろな特徴があるが、最大のものはその強制性である。義務教育や準義務化といういい方が示す通り、学校では子どもは就学、出席を強制される。一定の年齢に達すれば学習の意欲、能力、進度などに関係なくすべての子どもは就学しなくてはならず、所定の年数、毎日登校し、時間割に基づいて授業を受けなくてはならない。

義務教育段階では公立がほとんど大部分を占めるが、通学区制が行われているので、子どもは学校を選択できない。それ以上の段階でも入試があるので、行きたいと思う学校に入れるとは限らない。これ以上、学校には行きたくないと思っても、学歴欲しさ、世間体その他の理由で進学を強制される。子どもの側には学校、教師、同級生、教科書、学習内容など、ほとんどすべてにわたって選択権、拒否権、自由が与えられていないのだ。

その上、学校は上級になるにつれて学習内容が難しくなるし、学校の教育は一対多、つまり

一人の教師が多数の子どもを一つの教室で教えるという形態で行われる。子どもの中には授業についていけない者、学級になじめない者が増えざるを得ない。学校ぎらい、「落ちこぼれ」などが多くなる。しかも平等主義の原理から、一つの学級や教室には多種多様な子どもが入ってくる。こうした多様で異質な子どもたちの集団を相手に教育することがいかに困難かは容易に理解できるし、教師が日々、体験している通りだ。

教師がこうした困難から逃れたいと思うのも自然である。十人十色の子どもを一堂に集めて教える教師は「一人ひとりを見つめ」「一人ひとりを大事にする」といっても、その実行は難しいし、子どもの方もこのような教育に満足できない。

そこで考え出されるのが、子ども各人の興味、要求、関心、能力、進度などに応じた教育だということになる。同じような子どもを集めて(もとより全く同じ子どもなど一人もいないが)、教育するという同質編成、到達度別編成、コース制、選択制、単位制、クラブ活動など、教師あるいは子どもの側の自由選択の幅を広めようとするのがその例であり、個別指導、カウンセリングなど是一对一の指導形態をとる。

これらは何れも学校がかかえる強制的な、画一的な性格のもたらす困難を打開したいという教師のホンネに答えるとともに、個性尊重というタテマエの原則にも合致する。

3. 個性軽視の風土

個性重視の原則が主張され指示されるに至った背景にはさらに、今までの日本の学校が見てきた通りあまりにも子どもの個性を無視した教育を行い、個性を発揮し自己を主張する人間を作ろうとしなかったことに加えて、日本の社会一般に個性を軽視、排斥、抑圧する風土が根強

く存在したことが指摘できる。むしろそうした社会的風土が学校に投影されていたという方が正確だろう。

実際、日本には今でも個性の発揮を歓迎せず、個性的な人間を受け入れない傾向がある。個性を積極的に発揮し自己主張する人間を「はしたない」「出しゃばり」「あくが強い」「変わり者」などと貶価、排斥する傾向がある。目立たないこと、皆と同じようにふるまうこと、周囲に同調し状況に適應することが、無難な処世術とされる。

ムラやイエを単位とする運命共同体では和が何よりも尊ばれ、「出る杭は打たれ」た。長い間の鎖国、島国、農耕型生活、封建制、言語的・民族的共通性、仏教や儒教の教えなど、数多くの条件に支えられて、個性の発揮や自己の主張を喜ばない風土、伝統が培われた。個人は「人並み」になり、「人並み」に見られることを望むようになる。

こうした風土は学校や教室の中にも、教師や子どもの間にも、今なお色濃く残っている。個性の軽視、抑圧は没個性的な人間を作り上げる。国際化が進展し、日本の国際的地位が高まりつつある現代でも、日本人は皆、同じような行動をし、自分の意見や意思を表明しないので、気味の悪い、顔のない日本人という評判が生まれる。

会社などにも没個性化が見られ、社員は一様に紺のスーツを着、全員が一斉に残業してオフィスに居残るといった慣行がある。学校も同様で、個性的な校風、校長、教員はむしろ昔の方が多かったが、今や全国各地に行っても似たり寄ったり没個性的な教育が行われ、小粒の校長、サラリーマン型教員が大部分だ。大学の個性を学風というが、今やどの大学も同じようなサラリーマン養成所、あるいはレジャーランド化した。「偏差値」という単一基準で測定すれば差は

あるものの、個性的な大学や学生は少なくなった。

日本社会の至るところで見られる没個性化、個性喪失の傾向が強いだけに、個性重視の教育が改めて主張され歓迎されるのである。

II 個性重視の教育の課題

1. 学習指導要領の改訂

臨教審が示した教育改革の三原則は教育課程審議会によって承認され、学習指導要領の改訂に具体化されることとなった。幼稚園から高校に至るまでの新しい学習指導要領に一貫するねらいは、①心の教育の充実②基礎基本の重視と個性教育の推進③自己教育力の育成④文化と伝統の尊重と国際理解の推進の四つとされる。

特に個性重視の教育に直接関係するのは、もちろん②である。新しい学習指導要領でも特に中学校における選択の拡大は②のねらいを具体化した改訂のポイントの一つとされるが、基礎基本の徹底、すなわち教科内容の精選も個性重視の教育に大きく貢献する。精選すればそれだけ、教師にとっては自由裁量の幅が、子どもにとっては自由選択の幅が拡大し、個性に対応した教育が可能となるからだ。すでに前回、すなわち昭和51年の教育課程審議会の答申に基づいて、いわゆる「ゆとり」の時間が設けられたが、これも今回の改訂のねらいを先取りしたものといえよう。

習熟度に応じた指導も求められている。子どもの学習速度や学習能力には個人差があるから、子ども個々人、あるいは同類グループの歩調や進度に合わせた指導が必要かつ有効だが、これも画一的、受動的な一斉授業に代わって、個性に対応した教育の一つだといってよい。

その他、小学校低学年に新設された生活科、体験学習、問題解決学習、奉仕・創造性・表現力・判断力の育成なども、教師や子どもが自ら

選択した課題や個人的な経験に即した指導や学習を要求するから、個性を尊重し個性を開発する教育の具体例である。こうした教育は画一的な授業よりはるかに子どもから歓迎され、学習効果を上げるにちがいないから、自発的な学習意欲、積極的な学習態度、個性の実現を重視する生涯学習の理念にも合致する。

学習指導要領の改訂だけでなく、それ以前あるいは以後に現われた高校の総合学科、単位制高校、単位互換、技能連携、飛び級、指導要録様式改訂、教科書検定、入試などの制度改革、制度創設の実施あるいは提案は、何れも同じ流れの中に位置付けられる。大学入試では出題科目の削減、「一芸」やボランティア活動の重視、アラカルト方式、推薦制の拡大などが行われているし、大学設置基準の大綱化は大学自体の個性化を促すねらいをもっている。

個性の尊重、重視、発揮、開発には、それを抑制する各種各様の規制を緩和することが前提条件となる。それによって教育を行う側にも受ける側にも、自由裁量、選択の幅が大きくなるから、それだけ多様な個性に応じた多様な教育が可能となる。それ故、個性重視の教育は自由化、弾力化、多様化などのキーワードで示されることになる。それは能力主義、エリート主義、輪切り、差別選別などのレッテルを貼られて、長い間、教育界内部で抵抗を受けてきたものでもあった。

しかし世界的にみれば東西冷戦、イデオロギー対立の時代は終わり、それを受けて国内では55年体制の終焉を迎え、国家間でも企業間でも個人間でも「自由化」という名のもとに、自由競争による競争力や自立力の強化が求められるようになった。

それが教育に投影されるとき、教育における自由選択、自己決定、自己責任、自己努力の提

唱となる。中でもわが国では子どもの数の減少から、特に私立の学校(国公立でも高校や大学)の間で「客集め」競争が激烈となり、各学校は魅力づくりに必死となるが、それはそれぞれの「特色づくり」に具体化される。特色づくりとは各校、各大学のユニークで個性的な教育の創造に他ならない。生徒や学生の個性を重視する教育が求められるのだ。

2. 個性重視の教育の問題点

こうして個性重視の原則は理念的にも現実的にも、反駁できないタテマエ、スローガンとなる。しかし多くのタテマエやスローガン同様、それだけを唯一絶対のものと見なすこと、またそれを拡大解釈することを警戒しなくてはなるまい。そこに潜む問題点や限界を冷静、客観的に予測、認識する必要がある。それが批判的精神であり自主的判断というものだろう。それでも横並び一斉主義は日本社会の特徴だ。横並び一斉主義こそ個性重視の原則が排斥する教育だったはずである。さあ個性重視だというと、すべての学校、すべての教師がヤミクモにそれを錦の御旗に掲げて、一斉に走り出すなら、收拾がつかなくなる恐れがある。10の基本的な問題点、検討点を指摘しよう。

(1)まず第1に個性の定義の問題。たとえ一卵性双生児といえども、全く同一の人間などこの世にあり得ない。その意味ではすべての人間に個人差があり個性がある。それに留意しなければ効果的な教育が行われ得ないことはたしかであり、個性重視は教育の方法原理としては全く正しいが、これを教育の目的原理とすることは必ずしも正しくはない。

個性の中には望ましい個性もあれば、望ましくない個性もある。ひねくれた性格もあれば、弱い者いじめに異常な興味をもつ子どももいる。異様な服装や頭髪で得意になる子どもはたしか

に個性的だし、家に閉じこもってマンガばかり読み耽っている子どもにも独特な個性がある。尊重すべき個性、伸ばすべき個性とは何か。そこには価値判断が必要だ。自主性は望ましい態度だが、それも行きすぎると自信過剰や独善になる。

(2)以上とも関係するが、第2に個性の判定の問題がある。本人が個性と思っているものも、本人が自己申告する個性も、実はそれほど個性とはいえない場合がある。中には個性なきことがその個性であるような、平凡な人間もいる。むしろそれが大部分だという方が現実合致しているかもしれない。行き過ぎた個性重視論は一種のオブティミズムであり、子どもへの過剰期待、過大評価の表われであるかもしれない。特別で明白な才能や技能を除けば、個性を客観的に鑑別、判定する方法は確立していない。ユニークであり比較不能であり、共通基準や数量によって律し切れない点にこそ、個性の個性たるゆえんがあるとすれば、個性によって順位や合否を決定するのは不合理だ。

(3)次に個性の可変性の問題。個性の中にはどんなに手を加え、本人がどんなにその気になっても、いかんとも変え難い個性もあれば、改変可能な個性もある。また理科系とか文科系とか、機械オンチとか芸術オンチとか、親や教師、あるいは子ども本人が決め込み思い込んでしまうことが多い。一旦、そう決めてしまうと、以後その固定観念はますます強化され、現実的にもその傾向が強まってくるので、改変を断念してしまう。(1)で述べたように望ましくならぬ個性、矯め直すべき個性があるといっても、その個性が改変不能であればいかんともし難いことになる。この問題は個性重視の教育にとっての根本問題だ。

(4)それとも関係するが、潜在的個性が見逃さ

れる可能性がある。こうと思いついた個性、現時点までに明らかになっている個性は重視できるが、その他の個性、あるいは本人にも周囲にも気付かれず埋もれている個性は重視しようにもしようがない。例えば個性重視の教育の代表は選択制の徹底だが、選択の時点では子どもがやりたいこと、好きなことが選択されるが、その時点では未だ自覚しておらず、やってみて、あるいはやらされてみて初めて発見される潜在的な能力や興味や個性は、かえって埋もれたまま気付かれぬままに終わってしまう。個性の重視、尊重と個性の実現、開発との間にはこうした矛盾する関係がある。

(5)第5に「民主主義」「市民社会」との関係。個性重視の教育を具体化しようとすれば、選択制、同質編成、さらには個別指導となる。能力、適性、関心その他、何らかの点での同質編成では、異質な者から構成され、異質な者同士の相互の承認、理解、協力、寛容、共生、交流を求める「民主主義」「市民社会」の実現にとってマイナスに作用する恐れがある。個性を発揮させるための自由競争、実力主義が強調されるあまり、連帯が失われる恐れがある。

(6)教育水準低下の可能性。さらに子どもの個性を重視し、各人の自由な選択を指導や教育の基礎とするなら、子どもの側には安易につき、面白おかしく、楽しく楽な授業や甘い教師が人気を得るといった傾向が生まれ、必要な基礎基本がおろそかにされて、学力の低下、努力や耐性の軽視が起き、「全人教育」の理想の実現が阻まれる恐れがある。また教師の間には「客集め」のための人気取り競争が起きる可能性がある。

(7)さらに個性でメシが食えるかという問題がある。マンガが特技、得意、一芸だとしても、それを尊重し伸ばすことだけに専念したところで、マンガでメシを食っていける人間は極く少ない。

それではその子の将来を台なしにしてしまう。

(8)個性重視の教育を制度的に実現しようとすると、さらにいろいろ困難な問題が出てくる。以下、主要なものを挙げる。まず志願者と定員との間のズレ。子どもの個性に応じ希望を充足させる席を常に用意することはできない。志願者と定員は一致せず、志願者が定員を上廻るなら、学校や教師の側が「選抜」「選別」しなくてはならない。それは上級学校入試が示す通りだ。そのためどんなに子どもに選択権を与えても、「不本意就学」や「選別」はなくなるならだろ。

このズレをなくせるか。子どもの個性や個人的条件は文字通り多様だから、そのすべてを満足させるカリキュラムを提供しようとすれば、学校には膨大な指導者、施設、費用が必要となる。こうした贅沢を許す余裕は現実には存在しない。個性尊重の教育を徹底するなら、論理的には一対一という個別指導となるので、一対多という従来の学級制度、授業形態は存立し得なくなる。

(9)入試の圧力。もっと現実的には個性重視の教育、例えば選択制は入試によって大きく左右される。選択の幅を拡大し個性に応じたコースやカリキュラムを開設し、選択の幅を拡大しても、進学希望者、中でも「偏差値」的学力がものをいう「難関」校志願者は入試に直接関係しないものは選択しない。他方入試にわずらわされない生徒は面白さや楽しさを基準に選択する。その結果、生徒間の学力の片寄りや格差が増大する。

(10)生徒指導の困難。個性を重んじ選択制を徹底すると、学習集団と生活集団とが分離する。授業時間毎に仲間や教師がちがってくるので、クラスのまとまりがなくなり、生活指導、生徒指導が困難となる。バイキング料理の立食パーティー会場ようになった学校や学級の統一や秩序の維持は難しい。



国際化と民族の個性

筑波大学教授 高倉 翔

1. はじめに

財団法人・余暇開発センターが平成5年末に実施したアンケート調査によると、首都圏に住む英米人は日本での生活に4人に3人が満足しているが、「子どもを日本の学校に通わせたくない」親が4人に3人となっている。その理由として、「差別が心配」や「個性を殺し創造性が養えない」などの回答が多かった（平成6年2月16日、読売新聞）。

居住地が首都圏に、国籍が英米に限定されているアンケート調査の結果ではあるが、『国際化と民族の個性』を考える際の重要な問題点を含んでいる。すなわち、(1)異質なものを排除し同質性を求めようとする傾向が強い日本人の「民族性」ないし「国民性」と、(2)集団(集団性)よりも個(個性)を尊重したうえで相互理解をしようとする傾向の強い英米人の「民族性」ないし「国民性」の違いが如実に示されている。

ところで、臨時教育審議会の最終答申（昭和62年8月）では、教育改革の視点（基本的な考え方）が次の3点に要約されている。(1)「個性重視の原則」、(2)「生涯学習体系への移行」、及び(3)「変化への対応」（国際社会への貢献・情報化社会への対応）がそれである。現在も引き続きこれらの視点から教育改革・改善が進行している。

これらのうち、第1視点の「個性重視の原則」

が今回の教育改革で最も重視されなければならないものとされた。第1次答申によれば「個性とは、個人の個性のみにとどまらず、家庭、学校、地域、企業、国家、文化、時代の個性をも意味」とされており、したがって「個性」には国家や文化と関係が深い『民族の個性』も含まれよう。さらに答申は「真に自らの個性を知り、それを育て、それを生かし、自己責任を貫くもののみが、最もよく他人の個性を尊重し、生かすことができるのである」と述べている。

第3視点の「変化への対応」の中の課題である「国際社会への貢献」（第1次～第3次答申では「国際化への《対応》」と表現されていたものが、最終答申で「国際社会への《貢献》」と改められた）は、第3次答申で提言された「異なるものへの関心と寛容」とともに、第2次答申で登場した『新しい国際化』という用語の内実の重要な側面を示しているといえる。

したがって『国際化と民族の個性』をテーマとする本稿では、『新しい国際化』の過程において、多文化主義ないし文化的多元主義（multiculturalism/cultural pluralism）に立脚しながら、

- (1) 異質な『民族の個性』を尊重すること
- (2) 異質との共存を前提に日本社会の『民族の個性』にみられる問題点を払拭すること
- (3) 日本のすぐれた文化・伝統と結び付いた『民族の個性』への関心・理解を深めることを

目指した「教育の在り方」を中心に論述することになろう。

2. 多様な「国際化」の概念

現代あるいは現代社会の特徴を示すキーワードとして、さまざまなものが目につく。変化の時代、転換と模索の時代、不確実性の時代、地球時代 (global age)、共生の時代；国際化社会、情報(化)社会、高齢化(長寿)社会、(生涯)学習社会、成熟社会；地球環境の保全、持続可能な成長(sustainable development)、「世界の中の日本」、「think globally, act locally」などがそれである。しかも、これらのほとんどが「国際化」と直接・間接に関連をもっているのである。行政機関などにおいても「国際化対応」が政策策定の大きな柱の一つとなっている。教育行政機関においても例外ではない。

最近の大学や学部などの新設・改組に際して、「国際・環境・情報」の3語のいずれかが付されているものが多いという。国際高等学校の人気も高い。このように、「国際化」は多くの人々の関心事であり、今日の日本における流行語ともなっている。

それにもかかわらず、「国際化」の概念は多様で、極端にいえば、この用語を使用する人の数だけ概念が存在するといえよう。とくに日本で使われる場合の「国際化」の意味は、相互依存・共生などを必ず前提とする欧米などの“internationalization”とは程遠く、数年前来日した英国のハウ外相(当時)に「日本には《コクサイカ》という便利な言葉があるそうですね」と揶揄された記憶がよみがえる。ハウ外相には、日本語の《コクサイカ》が「貿易不均衡の中での日本製品氾濫」を意味する用語と思えたのだろう。

このように「国際化」は曖昧な言葉の代名詞でもある。したがって、まず「国際化」の意味

をできるだけ明確にすること、ないしは、今日的課題に即して「国際化」に新しい意味付与をしていくことが、『国際化と民族の個性』について論述する場合の前提となろう。

3. 「国際化」の意味を考える

「国際化」の概念が多様なのは日本国内に限ったものではないように思われる。臨時教育審議会答申の提言を契機に『新しい国際化』が問われはじめた頃、筆者は、「国際化とはなにか」というテーマの国際シンポジウムの司会を担当したことがある。提案者のうちのアメリカ人は「融合主義としての《るつぽ》から多文化主義としての《サラダ・ボウル》への過程」を、フランス人は「フランス文化を世界に広めること」を、中国人は「四つの近代化を達成すること」を、アセアン諸国のある国の人は「あらゆる面で完全な独立をかちとること」を、それぞれ「国際化」であると強調した。このように、「国際化」の意味には、それぞれの国の歴史的な背景や当面する課題が深くかかわっていることに留意しなければならないのである。

しかし、「国際化」の意味についてある程度の共通理解をしておかないと、議論が拡散してしまう。

「国際化」とは「国と国」(nations)との「間」(inter)の関係にかかわることは間違いない。そこで、とりあえず「国際化」とは「ヒト・モノ・カネ・情報などが国境を越えて頻繁に移動するようになること」と定義しておこう。

これらの「移動」は、国家間にさまざまな「摩擦」を生むのが現実である。貿易摩擦、文化摩擦などがその例で、報復措置などがとられることもある。そこで相互依存・共生を目指し「摩擦」を軽減・解消するための努力として「ルール作り」が行われ、やがて「ルールの定着」をみる。しかし、新しい状況が発生し、新たな「摩

擦」が生じ新たな「ルール作り」が必要になってくる。「国際化」には、「移動」→「摩擦」→「ルール作り」→「ルールの定着」といった《段階》が認められると同時に、「国際化」は螺旋状に継続する《永遠の過程》でもある。

見落としてならないことは、上記の「摩擦」と「ルール作り」には必ず《痛み》を伴うということである。この《痛み》を拒否したり忌諱する者は「国際化」を口にする資格がないといわれてよいほどである。したがって、「国際化」は決して完結された状態ではなく、その本質について絶えず反芻しつつ、それに到着すべく日常的な実践を積み重ねる《過程》なのである。

「摩擦」が生ずる背景には、国家間の政治的・経済的利害などのほか、歴史的背景や文化などの違い、したがって『民族の個性』の相違がある。「ルール作り」には「異なるものへの関心と寛容」が不可欠になる。

このように考えてくると、「国際化」とは結局のところ「異質との共存、異文化の理解、相互依存・共生などのための態度形成と実行の努力」と定義することができよう。端的にいえば、「複数の文化をもつこと（異なる「ものの考え方」や「行動様式」への寛容の態度をもつこと）」といえる。このような態度形成と実行力の育成が、『新しい国際化』を実現するための教育の課題となる。

4. 日本人の「国際化」意識：問題点と課題

すでに述べたように、臨時教育審議会の第2次答申に『新しい国際化』という用語が登場した。そこで、『新しい国際化』と対比される「古い国際化」について考えながら、日本人の「国際化」意識にみられる問題点と今後の課題について述べてみたい。

明治新政府が樹立されて以来の欧米先進国への「追いつき追い越せ」政策 (catch-up policy)

の選択と推進、及びそれに伴う「脱亜入欧」思想の深化と定着は、日本人の「国際化」意識に《方向性》と《選択性》という二つの側面で問題点を顕在化させた。前者は、国際関係を考える際に「東西関係」を優先させ「南北関係」を第2次的にする態度であり、後者は、まず「欧米」を選択し「アジア」を第2次的にする態度である。両者は同じ問題点の表裏関係にあり、これらは、今日に至るまで日本人の意識からも、また、外交政策などからも完全には払拭されていない。それどころか、例えば「南北サミット」への政府の対応などにもみられるように、しばしば「脱亜入欧」思想は「脱第3世界」思想にまで拡大されてしまっているという不幸なことも否定できない。

「追いつき追い越せ」政策の続行は、「脱亜入欧」思想と同時に、「モノ・カネ」中心の経済的分野における「国際化」を優先させ、貿易摩擦などの原因ともなっている。後にも述べるように、「ヒト」と「ココロ」といった非経済的分野における「国際化」が重視されねばならない所以である。

なお、「研究」を基礎研究、応用研究、開発研究に分けて考えると、「追いつき追い越せ」政策は応用研究中心で基礎研究軽視の風潮を生み、「基礎研究《ただ乗り》」といった日本批判がなされてもいる。

地理的条件や人種的・言語的・宗教的条件などとかかわりの深い『民族の個性』とは別に、日本の場合、後発国としての宿命的な条件から政策的に形成された「脱亜入欧」思想も、日本における、『民族の個性』を形成する要因となっているといえる。このような『民族の個性』からの脱却が『新しい国際化』を推進する教育の課題なのであり、そこでは日本人の「国際化」意識の《変革》が求められている。極端な表現

が許されるならば、日本における「国際化」は、《国際問題》である前に《国内問題》であるといつてよい。

5. 『新しい国際化』と《異質との共存》

臨時教育審議会の第2次答申に登場した『新しい国際化』という用語は、すでに述べたように「国際社会への貢献」のほか「異なるものへの関心と寛容」、すなわち《異質との共存》を意味している。また、答申は近隣諸国への関心についても述べている。近隣諸国への関心は、「脱亜入欧」からの脱皮、マレーシアのマハテル首相の最近の言葉によれば「脱欧入亜」である。

ここでは、まず、「国際社会への貢献」について述べてみる。

E.O.ライシャワー博士は、その著『真の国際化とは——ライシャワーから日本の次の世代へ』

(国弘政雄訳 チャールズ・タトル出版 1988年)の中で、「国際化」の3段階として、(1)相手について知ること、(2)相手の立場になって考えること、(3)自分のできることで相手の役に立つこと、を指摘している。とくに(2)・(3)の段階は『新しい国際化』の内実を具体的に示しているといえる。

ライシャワー博士による第3の段階は、まさしく「国際社会への貢献」である。そのための五つのポイントを示しておこう。これらは、『新しい国際化』を推進するための教育の課題の基底をなすものである。

第1は、「小さくなった世界」の中で「大きくなった日本」の役割を考えることである。交通・通信網の発達などによって世界が小さくなる一方、目覚ましい経済的発展を遂げた日本に対する外からの目は、政治的にも経済的にも厳しさを増していることである。

第2は、「小さくなった世界」での相互依存・摩擦への対応を考えることである。これらは、

日本がまだ経験したことのない《痛み》を伴うものである。

第3に、摩擦の生ずる大きな原因が経済的分野に偏った交流にあるということである。「ヒト」の交流、「ココロ」の交流を含めて非経済的分野での交流推進が重要である。

第4に、教育の「国際化」など個々の分野での「国際化」は日本社会全体の「国際化」と相俟って前進すると考えることである。その意味で、教育の「国際化」は出入国管理や外国人の労働問題などとも深いかわりがある。

第5に、受動的に「国際化」に対応するのではなく、「国際化」への努力が教育改革など個々の国内問題を改革する推進力となると考えることである。「国際化」の過程を経ることによって日本の教育システムが時代の要請に柔軟に対応する自己革新力を身につけることである。

以上を要約すると、「国際社会への貢献」というのは、国内的視点と国際的視点、及び短期的得失と長期的得失とのバランスをとること、その場合に、これそれぞれ後に重点を置いた判断と実行に努力すること、といえよう。

つぎに、『新しい国際化』を、その重要な内実の一つである《異質との共存》のための教育との関連で述べてみたい。

異質なものを排除するのではなく、《異質との共存》のための教育には、二つの側面が必要である。第1は制度の側面で、教育の「システム」を国際的に開かれたものとすることである。第2は目的・内容の側面で、異文化への理解、他者との共生のための教育をめざすことである。異質な『民族の個性』の尊重と理解は第2の側面と関連する。

日本国内における『民族の個性』尊重と理解の問題は、在日(永住)韓国・朝鮮人、その他の在日外国人、アイヌなどエスニック・マイノ

リティーなどとの共存の仕方の問題である。帰国児童・生徒に対する接し方にも、類似した問題が起こっている。これらは、しばしば差別問題として顕在化する。

その解決方法として、尹健次氏はその著『異質との共存——戦後日本の教育・思想・民族論』（岩波書店 1987年）の中で「同化の原理」と「共生の原理」が見出せるとしている。前者は同質性を達成することによって平等の関係を実現するという消極的なものであり、(帰国児童・生徒に対する「外国はがし」もこれに含まれよう)、後者は異質性を相互理解と相互成長の契機にしようという積極的なものである(帰国児童・生徒の異文化体験の尊重もこれに含まれよう)。《単一民族国家観》に固執しやすい日本人は、往々にして前者を採る。『新しい国際化』の内実としての《異質との共存》の立場に立てば、後者へのシフトが促進されなければならない。

6. 異質な『民族の個性』の尊重と日本人の『民族の個性』

本稿においてこれまで数回にわたり『民族の個性』という用語を使いながら、その意味を吟味してこなかった。ここで改めて『民族の個性』について考えてみよう。

「民族」とは、あるまとまりをもつ自然的血縁共同性を前提にしながら、言語・宗教・道徳・生活様式・風俗習慣などの伝統的な文化を共有する人間集団で、一般に民族意識といわれる意識ないし感情を共有している。このような「民族」の伝統的な文化や民族意識の特徴ないし固有性を『民族の個性』と呼ぶ。『民族の個性』は日常生活を通して自然に継承されるが、制度的な教育を通して意図的に形成されるところが大きい。

「民族」という概念は、とくに日本では「国民」という概念と混同されやすい。「国民」はあ

くまで国家という政治的統一体を基盤に形成されたもので、主観的な同族意識や親近感によるアイデンティティーを基盤とする「民族」とは区別される。

日本の場合、人種的・民族的な構成が比較的単純であるため、「民族」と「国民」、さらに、「国家」が重なり合い、《単一民族国家観》という極めて単純な民族観が支配的になり、今日に及んでいる。そのために、多民族・多文化主義を受け入れる風土ないし雰囲気欠如し、《異質との共存》を困難にする大きな原因となっており、「国際化」に逆行する現象をみるのも稀ではない。

しかし、《単一民族国家観》という認識は在日外国人の増加やエスニック・マイノリティーの存在などを考えれば《実態》に合わない。「国民」としてはともかく、「住民構成」としては多民族化が進行しており、《複合市民社会》を前提とした教育改革へと発想の転換が迫られている。異質な『民族の個性』との共存のための教育の推進が、対外的のみならず、国内においても「国際化」推進の大きな課題とされなければならないのである。

そのためには、(1) 異質な『民族の個性』を尊重し理解するための教育、及び、(2) 「脱亜入欧」思想など、すでに述べたように《異質との共存》を困難にしている《日本人の『民族の個性』》にみる問題点を払拭するための教育の努力が要請される。ここに、多文化教育ないし多元主義的教育の推進の必要性がある。

7. 自国の文化の伝統を尊重する態度の育成

異質な『民族の個性』の尊重と日本人の『民族の個性』に見られる問題点の払拭と同時に、自らの『民族の個性』を大切にすることを忘れてはならない。

再び臨時教育審議会の最終答申を見ると、「国

際化への対応のための改革」についての具体的提言の第6番目で「国際社会に通用する日本人として、主体性を確立しつつも自らを相対化する態度と能力を有することが要請され……海外にあっては、その国の国旗、国歌等に対して敬意を払うなど国際的に常識とされている基本的マナーを身に付けること」と述べている。

これを受けて、教育課程審議会の答申（昭和62年12月）は、「教育課程の基準の改善のねらい」の第4の留意点を「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成」としている。答申はその説明として次のように述べている。

「国際化が進む中において、次代に生きる日本人を育成するためには、これから学校教育において、諸外国の人々の生活と文化を理解し尊重するとともに、我が国の文化と伝統を大切にする態度を育成することを重視していく必要がある。

そのためには、我が国の文化と伝統に対する関心や理解を深めるようにするとともに、日本人としての自覚をもって新しい文化の発展に貢献するような教育の充実を図る必要がある。それとともに、諸外国の文化に対する理解を深め、世界と日本とのかかわりに関心をもった国際社会に生きる日本人としての自覚と責任感を涵養することに配慮しなければならない。

各学校段階を通じて、このような観点から各教科等の内容の改善を図る必要がある。」

以上のように、臨時教育審議会の答申では国際的視点にウエイトを置いているのに対し、教育課程審議会の答申では、《併記》の形ではあるが「国際理解」と「日本の文化と伝統の尊重」が明記されている。このことは「国際化」の過程で『民族の個性』の尊重を重視する提言として、今後の大きな教育課題を明確に提言したものである。

8. おわりに

「国際化と教育」についての論議では、しばしば、(1)《異質との共存》を拒否し《個性よりも集団性》を重視する日本人の『国民性』の克服、及び(2)《個人の個性》尊重が取り上げられている。本稿は、これらの論議を、『国際化と民族の個性』というテーマで多文化主義の視点から若干でも進展させようと試みたものである。



個性開発と教師の役割

上越教育大学教授 新井 郁男

1. はじめに

いま、学校教育を改革する重要な方向の一つとして、個性化教育とか個性開発ということが提起されているが、そのような方向を実現する要は教師にあるのではないかと思われる。個性開発という面で教師はどのような役割を期待されるのかについて考えてみることにする。

2. 個性とは

まず第1に、個性とは何か、ということから考えてみよう。個性というのは、個人を全体としてとらえて他の個人と区別しうるような独自の特質のことである。「瓜二つ」とか「他人の空似」という言葉があるが、人間は似ていることはあっても、全く同じということはない。身長も違う。顔形も違う。声も違う。さまざまなことをする能力も違う。語学が堪能だといっても、本を読む力が強い者もいれば、しゃべる力が強い者もいる。本を読む力が強いといっても、どんな本にでも強いとは限らない。自分の専門分野の本や好きな内容の本は速く読めても、専門外の本や嫌いな内容の本は速くは読めない、といったこともある。

このように、人間は一人ひとり違っている。しかし、個性というのはこのような違いを意味しているのではない。個々人を上のようにいろいろな側面に分けて比較すると、それぞれの側面について差異が現れる。しかし、それはあく

までも、ある側面についての差異、ある観点についての差異にすぎない。個性というのは、このような個々の差異を表すものではなく、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。全体性、包括性、独自性という概念がそこには含まれているのである。側面別の比較の場合には、ある側面については全く同じということも多い。身長や体重が同じである人が多いということを考えてみるならば、そのことが容易に理解されることであろう。

個性にあたる英語はindividualityであるが、これはもともと「分けることが出来ない」という意味をもっているのである。divideは分割するという意味であり、inはそれを否定する接頭語である。このように個性というのは、個々人を全体的・包括的に区別し、特徴づける概念である。個々の側面が有機的に関連し合って、全体として一つの独自のまとまりを示しているとき、それを個性と呼ぶのである。いいかえるならば、個々の人間の「持ち味」である。この意味において、個性はパーソナリティーや性格とは違う。

パーソナリティーも人間を全体としてとらえる概念であるという点では個性と同じである。しかし、パーソナリティーは一般的には、他者とは異なる個人の行動上の特徴を説明したり、行動の予測を行う場合に使われる概念であるの

に対して、個性という言葉には、そのように人間の行動を決定する機能的な意味は含まれていない。例えば、「あの人は内向的だから人づきあいが悪い」というように、人づきあいが悪いことを説明する概念として使う「内向的」という特質であるとか、「あの人は内向的だから会合には出てこないだろう」というように、「会合に出てこないだろう」という予測のベースになっている「内向的」という特質は個性ではなくパーソナリティである。

パーソナリティは人格と訳されることもあるが、人格という日本語には、品性とか道徳的行為の主体といったニュアンスが含まれており、やはり個性とは違うとあってよいであろう。また、性格ということばもあるが、これは個人の情動的側面を指すことが多く、やはり、個性とは異なった概念である。もちろん、個性はパーソナリティ、人格、性格と無関係ではないが、基本的に異なった概念なのである。

3. 個性と「完全なる人間」

ここで想起されるのは、ユネスコの委嘱によりエドガー・フォール (Edgar Faure) を委員長とする教育開発国際委員会 (International Commission on the Development of Education) が1972年に公開して世界から注目された Learning to Be と題する報告書 (委員長の名を取りフォール・レポートと通称されている) である。この報告書は人間と社会の在り方という観点から生涯教育を基調とした学習社会 (Learning Society) を提起したものであるが、同書はトゥ・ビー (To Be) という人間の生き方が生涯学習の目的でなくてはならないとし、そのような生き方をする人間類型として complete man (完全なる人間) という概念を提示している。「完全なる人間」という人間類型は人間

を全体的・包括的にとらえたもので、まさに個性という概念と重なるものだとあってよいであろう。これは「分割された人間」 (man divided), すなわち、「社会の階級分裂, 仕事からの疎外や仕事の性格の断片化, 筋肉労働と知的労働の人為的対立, もろもろのイデオロギーの危機的状況, これまで認められてきた神話の崩壊, 肉体と精神もしくは物質的価値と精神的価値との分裂」などによって四方八方から分割された人間の対極をなす人間類型として提起されている。「完全なる人間」というのは、人間のどの側面をとっても完全無欠な人間というのではない。どの側面も100点満点のパーフェクトな人間というのではない。「完全なる人間」というのは、身体的、知的、情緒的、倫理的統合が達成された人間の意である。このような人間の形成こそ、生涯学習の基本的目標でなければならないというのがフォール報告の理念となっているのである。

To Be というのは、このような人間の生き方であり生涯学習の目標でなければならないというわけであるが、このTo Beはエーリッヒ・フロム の名著の一つ『生きるということ』 (佐野哲郎訳 紀伊國屋書店) の原題にあるTo Beと同義であるとあってよい。原題はTo Have or To Be, すなわち、「持つべきか, “ある” べきか」である。フロムは人間や社会の在り方を、「持つ」存在様式と「“ある” 存在様式」に分類し、現代では「持つ」存在様式が自明であるかのように思われるようになってきていることに警鐘をならしている。「持つ」様式」というのは、財産、知識、社会的地位、権力などを所有することに専念する様式であり、それに対して、「“ある” 様式」というのは、自己の能力を能動的に発揮し、生きることの喜びを確信できるような様式である。高度に産業化された現代社会では「持つ

「持つ」様式」が自明の大前提とされ、「ある」様式」を凌駕してしまっているところに問題があるというのがフロムのいわんとしているところである。

フロムが指摘するように、現代社会においては、あらゆるものを所有することを存在の証とすることに慣れきってしまっている。われわれは財産の多寡、社会的地位の高低、修得した知識の多少、学歴の高低などによって人間を評価している。単に、人間のみでなく、国をも「持つる国」(have country)と「持たざる国」(have not country)とに分類してきた。「持つる国」は「持たざる国」に物を与え、そのことによって、各国の持つ物が平準化されることが平和への道であると考えられてきた。

それに対して、「ある」様式」というのは、何ものにもこだわらず、何ものにも制約されず、変化を恐れず、絶えず成長することである。それは固定した型や態度ではなく、流動する過程である。他者との関係においては、与え、分かちあい、関心をともにすることである。フロムは日常経験において「持つ」ことと「ある」ことがいかに現れているかについて、いろいろな具体例をあげているが、「学習すること」に関しては次のように述べている。

「持つ存在様式の学生は、講義に耳を傾け……できるかぎり、すべての言葉を……ノートに書き込む——のちになって、筆記したものを暗記して試験に合格するように。しかしその内容が彼ら自身の思想体系の一部となって、それを豊かにし、広げることはない。……だれかほかの人の所説……の集積の所有者となったというだけのことである。……世界に対してある様式で結びついている学生にとっては、まったく異なった特質を持っている。……彼らはその講義が扱うはずの諸問題についてあらかじめ思いめぐ

らしているのです。彼らの頭には、彼らなりのある種の疑問や問題がある。……彼らは耳を傾け、彼らは聞く。そしてこれが最も重要なことだが、能動的、生産的な方法で、彼らは受け入れ、彼らは反応する。彼らが耳を傾けるのは、一つの生きた過程である。……彼らはただ家へ持ち帰って記憶することができる知識を獲得するのではない。それぞれの学生が動かされ、変化したのだ。」(E. フロム著 佐野哲郎訳『生きるということ』紀伊国屋書店 昭和52年 52～53ページ)

フォール報告のタイトルとなっているラーニング・トゥ・ビーというのは、上のような意味での「ある」存在様式」のための学習のことである。「学生」という言葉を「学習者」と置き換えるならば、フロムがあげている上の例は、まさに、生涯学習社会における学習の意義を示したものと見てよい。生涯学習社会における学習は「持つ」ための学習ではなく、「ある」ための学習でなければならないというのである。「完全なる人間」すなわち「個性ある人間」というのは、このような意味での「ある」学習をする人間ということであるといつてよいであろう。ただ断片的に知識を所有しているだけで、それが人間の生き方として反映していないならば、それは知識を「持つ」人間にすぎず、「ある」人間、すなわち「完全なる人間」=「個性ある人間」とはいえないということである。

では、「完全なる人間」=「個性ある人間」を開発するにはどうしたらよいだろうか。

4. 開発するとは

そこで考えてみたいのは、「開発する」とはどのようなことか、ということである。

開発には二つの側面があるように思われる。一つは発見であり、もう一つは育成である。発

見というのは、すでに存在しているものを認識するというものである。それに対して、育成というのは、まだ存在していないところに存在をつくるということである。いいかえるならば、無から有を生じさせるという作用である。発見については、もう少し考えてみる必要がある。発見というと、一般的には、何か客観的に存在しているものを、何らかの方法で見つけることだと考える者が多いことであろう。そのような考え方に従うならば、その客観的存在を発見するには、何らかの方法さえ身につければよいということになる。例えば、金、銀の鉱脈を発見する場合であれば、その鉱脈を掘る道具や機械や人手があればよいということになる。しかし、ここで重要なことは、金や銀の鉱脈を発見する場合、その前提として、金や銀を手に入れたいという意識が発見しようとする者になくはないということである。金や銀が価値のある存在であるということが認識されていなければ、たとえ鉱脈が存在していても、それが発見されることはないということである。このように考えるならば、人間の意識とは無関係に存在しているように見える物も、存在していると他から認められるためには、他がその存在について意識しなくてはならないということである。鉱物を例にあげたが、人間の個性も同様であろう。個性も山に埋もれる鉱物と同じように、誰かがそれを、「素晴らしい」と認めて、はじめて個性となるのではないだろうか。

以上は開発の第1の側面である「発見」について述べたのであるが、開発には、すでに存在するものを認識するだけでなく、存在しないものを存在あらしめるという側面もある。錬金術というのはそのような側面の一例である。もっとも金を生み出すことはできなかったわけであるが、科学技術の発達によってさまざまな化学

製品が開発されていることを想起するならば、無から有を生み出すという側面が理解されることであろう。ここで強調したいことは、この「無から有を生む開発」という「創造的開発」の場合も、第1の「すでに存在しているものを発見する」という「発見的開発」の場合と同じように、開発する者の中に、「このような物を創造したい」という目標や夢や願望のようなものがなくてはならないということである。「無から有を生む」といっても、それを生もうとする者の意図が無であっては、何も生み出されることはないのである。鳥のように空を飛びたい、という人間の夢がなくては、航空機の開発は実現しなかったであろう。

このことは人間の形成についてもいえるのではないだろうか。人間を形成しようとする者の中に、個性ある人間を形成したいという強い意図が存在していなければ、個性ある人間は形成されないであろう。もちろん、人間は他者からの意図的な働きかけだけで形成されるわけではない。むしろ人間は無意図的な環境の中で形成されていく部分が多い。しかし、無意図的な環境といっても、その環境を構成する人間の意識の中に、個性ある人間を尊重する心が存在していることが必要であることを忘れてはならない。

5. 個性を開発するには

以上、開発には「発見的開発」と「創造的開発」の二つの側面があり、個性開発にもこのような二つの側面があることについて述べた。そして、いずれの側面についても、開発されるか否かを決定する要は、開発しようとする側(者)の意識や心であることを指摘した。

ところで、このことはこれまでの教育観に180度の転換を迫るものである。これまでの教育観においては、教育が成功するか失敗するかは、

教育される者（開発される者）の側に原因があると考えられてきた。能力・適性に応じて教育する、というのが従来の教育における原理であった。この原理に従うならば、教育の成否は、教育される側に能力や適性があるかどうかにかかっているということになる。教育の効果が上がらなかった場合には、その責任は教育をする側、すなわち教師にではなく、教育される側、すなわち生徒にあると考えられてきた。成績（評価）はあくまでも生徒の成績であり、教師の成績ではない。学校から家庭への通信簿は、教師の成績ではなく各生徒の成績についての通信である。「教え方が適切ではなかったので、お宅のお子さんのテストの結果は芳しくありませんでした。来学期は教師としてもっと努力いたします。」というメッセージを伝えるのが通信簿のねらいではない。「お宅のお子さんは、よくがんばりました」とか「来学期は、もう少しがんばりましょう」と親や生徒を誉めたり励ましたりするものが通信簿である。

このように通信簿は、これまでの教育観を象徴的に示すものであるが、個性を開発するには、このような教育観のコペルニクス的転換を図らなくてはならない。すなわち生徒の個性を開発するには、教師一人ひとりが、生徒の中に、個性を発見したり、個性を創造しようという心を持っていなくてはならない、ということである。なんらかの尺度によって生徒の個性を測定するのではなく、あくまでも教師一人ひとりが自分の心や目で生徒をとらえるということである。生徒のさまざまな側面を、尺度によってチェックして、それを総合して個性得点を算出するというのではない。このような方法であれば、生徒の個性は誰が測定しても結果は同じである。同じでなければ、尺度が適切でなかったか、尺度の使い方が適切でなかったということになる。

個性を開発するということは、このように客観テストのようなもので測定するというのではなく、教師一人ひとりの主観によってとらえるということである。

なぜ個性を開発するには、教師による主観的評価が重要なのであろうか。それは先述したように、個性が「完全なる人間」という人間観に根差すものだからである。個性は人間を全体的・包括的にとらえる概念である。したがって、個性を開発するには、個々の教師が、自分の心と目で、生徒を部分的にではなく、全体的にとらえるのでなくてはならない。

これは既にいろいろな場所で紹介している話である。ある中学校の校長先生から聞いた話なのだが、日頃から行動面で問題視されていた生徒が運動会の折、棒倒し競技の中で、下敷きになって頑張っている姿を校長が発見した。そこでさかさ校長はその姿を写真に撮り、後日、それに「男の顔」という表題をつけて廊下に掲示した。するとその生徒が急に良い生徒に変わっていった、というのである。ここで注目すべき点は、「男の顔」というのが、まさに校長の主観による全体的・包括的評価だということである。その生徒が全体として変わったということは、数学の学力、理科の学力といったような部分が向上し、その総和が変わったということではない。部分には変わりがないかもしれないが、全体としての人間が変わったのである。

6. 求められる教師および教師集団の個性

以上に述べたように、生徒の個性を開発するには、教師の側が生徒の中に個性を発見したり、創造しようという心と目がなくてはならないが、このことは教師自身が個性ある存在でなくてはならないということを意味している。

しかし、現代学校の制度は、教師を個性ある

存在として認めるようにはなっていない。一人の教師が一つの学級を担当するというシステムのもとでは、学級の間で格差が生じることは問題であると考えられる。教師が自分の持ち味を生かして指導をすることは、学校という組織の中での逸脱であるとみなされることが多い。特定の学級だけが突出することは許されないのである。これは差別だと考えられてしまう。教育の機会均等の原理に反すると考えられてしまう。

生徒の個性を開発するには、このような体制に風穴を開けることが必要ではないだろうか。そこで注目したいのは、最近、教職員定数の改善という観点から政策的に推進されつつあるチーム・ティーチングである。これは、個に応じた指導を行うという観点から導入が図られているのであるが、個性開発という点からも意義が大きいのではないかと思われるのである。一般的には、算数の計算につまずいている子どもに手厚い指導をほどこすといったように、部分に対応することがチーム・ティーチングの目的であるにとらえられているが、チーム・ティーチングには、このような部分的対応だけでなく、子どもを教師の主観によって全体的にとらえることによって、子どもの個性を開発するという意義もあることに注目すべきである。

チーム・ティーチングに対する学校の反応はさまざまで、学校や教師の側には抵抗もあつたり苦勞も多いというのが現実のようであるが、子どもの反応は、おしなべてポジティブのようである。それは「わからないところがわかるようになった」というように部分的な面で高く評価されている場合が多いが、一人の教師では発見してもらえなかった一人の人間としての存在を、複数の教師が協力して指導にあたっていることにより発見してもらえるようになった、ということがあるのではないだろうか。

このような意味で、個性開発のためには、教師の役割を教師集団のレベルで考えることも重要であろう。この意味において、個々の教師が個性を発揮できる学校組織の開発が求められる。



|||||||||||||||||| □

個性化教育を進める学校経営

筑波大学教授 小島 弘道

1. はじめに

現在、教育関係の雑誌や書物の内容・テーマが「教育の個性化」に彩られている。こうした傾向は、言うまでもなく、1980年代後半から今日に至る教育改革が「個性重視」を改革の中心理念として掲げていることと関係がある。つまり戦後教育の見直しと21世紀社会の教育の在り方を検討してきた臨時教育審議会は、教育改革の視点として、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化への対応（国際社会への貢献、情報社会への貢献）の三つを示した。「個性重視」について、「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」(第1次答申、1985年)のように説明している。さらに「個人の尊厳、個性の尊重の考え方の根本にあるものは、この時間・空間という縦・横双方の広がりの中で、各個人は独自の個性的な存在であるということ、また、個性的な個人が集まって集団の活力を形成しているということである。」(同)というような、個性重視の人間観を示している。「教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告(1993年)では、「これからの教育においては、児童一人一人の可能性を伸ばすことをその根底に据え、自ら学ぶ意欲や思考力、

判断力、表現力などの能力の育成を基礎的・基本的な内容の中核をなすものとして据え、それを児童生徒一人ひとりの自己実現に役立つよう身に付けさせることが肝要となり、これまでの知識や技能を共通的に身に付けることを重視した教育から、児童生徒が自ら考え、主体的に判断し行動できる資質や能力を育成することを重視する教育へと、学校教育の質的改善が求められている」というように、個性化教育の必要を強調している。

個性化教育は、高度経済成長社会、豊かで成熟した社会が形成されるプロセスで可能になった100%近い高校進学率、高学歴化などの中で、その教育自身が画一化とか硬直化とか言われるようなひずみを生み、これを是正するために、同一年齢層の子どもたちに国が定めた学力水準を等しく身に付けさせることを第1の課題としてきた考えを改め、子どもが本来多様で、個性的な存在であるという事実によって教育を組み立てようとする問題意識から生まれている。さらに、生涯学習社会化、国際社会化、情報社会化などが支配的になると言われる21世紀社会で主体的に生きるための学力、能力を形成する教育の在り方として構想されたものである。

2. 個性化教育と教育の変化

個性化教育は、教育の平等と共に戦後教育が追求してきたテーマであった。教育基本法は教育の目的として、「教育は、人格の完成をめざし、

平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」のように、教育は何よりも人格の完成に置かれるべきことを強調している。これは臨時教育審議会答申が言うような、個人の尊厳、個性の尊重に通ずるものである。

とはいえ、当時の言っている状況と、今日のそれとは相当な違いがあるし、さらにこれらの間には時間の経過と共に変化も見られる。

戦後教育改革で打ち出された個性化教育は、民主主義の実現という、我が国でこれまで経験しなかった理念を社会のあらゆる場面で実現するもので、教育もその一つであった。教育においては、民主主義それ自体が教育の目的となり方法とされた。ここでは教育は地方の固有の事業と考えられ、住民の直接的な参加によって運営していこうとするものであった。学校レベルでは、教育活動の主体性、自主性を前提に父母との協力により教育問題を解決していくことが重要だと言われた。カリキュラムは「児童生徒の興味から出発しなければならない」（「アメリカ教育使節団報告書」）という、子どもの関心・興味、生活を中心にしたカリキュラム編成を基本方針とした。そのためには「子ども研究」が熱心に行われなければならないとされた。

こうしたカリキュラムは経験カリキュラム、生活カリキュラムと言われる。またそこでの教育は児童中心主義の教育と言われた。こうしたカリキュラムの実現は、子どもが出発点であり、そこから教育計画を編成、実施する各学校の主体的な取り組みと力量が問われることになる。子どもの興味や生活、また経験を教育の出発とする教育は各学校の子どもと地域の実態を何よりも大切にしなければならない。また、それを

知りうる者が教育をリードする立場でなければならぬ。その意味で学校経営は、個別的であり、个性的であるし、自律的である。

その後の社会経済の変化の中で平等の追求は、多様化を求める方向で修正され、個性化教育も方法の個別化・多様化のように変質していく。それは平等を実現しようとするところから生み出された教育の画一化と、教育水準の維持、確保を目的に教育内容の基準を達成しようとするところから生み出された画一化となっていく。こうした中で共通性、つまり画一性の実現が支配的になり、受験競争の激化が正常な学校教育を圧迫したこともあり、個性の実現という個性化教育の存在は小さくなっていった。個性と共通性はバランスを保てないままであった。

従来が多様化は、教育の平等という考え方をベースにした多様化、言い換えれば平等だけでは達成しえない効果を補う機能を期待した多様化であったのに対して、現在語られている多様化とは、一人ひとりの個性や欲求を充足するために必要な教育条件の多様性を意味する。それは「全員が同じ教育内容を受けよう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」（91年中教審答申）の実現を求めるものである。個性に合った教育、個性に合わせた制度を構築し、運用することが平等だとする考えである。

子どもの個性の尊厳・絶対性ということでは、同じ流れにあるが、戦後改革時では人間であることの尊厳と何者にも代え難いということでの絶対性を意味しているのに対して、現在言われる子どもの個性は人間能力に見られる差異という意味での個性、つまり子どもそれぞれが固有に有している能力の個性的な部分に注目しての認識である。

江崎玲於奈・筑波大学学長は、個性について

人間能力の特徴という観点から、今後の教育の在り方を述べている。ここでの文脈に関わって示唆に富む内容なので以下に示しておこう。

動物は決められたプログラムによって行動している。「決められたプログラム」(fixed program)で行動するとは、餌をとる時、敵に遭遇した時にどういう措置をとるかということが遺伝によって決められているということである。固定されたプログラムで行動するという事である。

人間は、動物と同じようにDNA(遺伝子)にコードされた遺伝情報によって各人の顔・形のハードウェアが決まっている。しかし人間は、臨機応変にプログラムを変えることができる。つまり人間は固定されたプログラムだけではなく、自分で遺伝外情報によりプログラムを組むことができる。この遺伝外情報を求めることが人間の大きな特徴であり、遺伝外情報を求めるプロセスが学習であり、また教育である。教育には、知識をインプットすることとプログラムを組む能力を与えるという二つの側面がある。このうち後者は個性的なもので英知(wisdom)と言ってよいもので、英知は与えられるものでなく、各人が自分一人で得るもので、教育はそのための自発性を促すものである。

教育には、人間社会全体のことを考えた教育と個人に焦点を当て個性的なものを尊重しようとする教育がある。公教育ではこれらのバランスが重要であるが、往々にして後者が前者によって押しつぶされることが間々ある。現代の教育改革が実現しようとする理念は、こうした反省に立って個性の育成を目指す教育を実現しようとするものである。日本の教育は「画一教育」となってしまう。社会に適合する人間を作る教育となってしまう、個性的でない人間を作ってきた。これに対して「個性教育」とは置

き換え可能でない人間を育成することである。これからの日本には置き換えのできない人間を育成する必要がある。個性的というのは、自分にプライドがあるということで、個人の尊厳を理解できる人のことである。(筑波大学公開講座「校長課程」：3週間での記念講演。1993年7月2日)

3. 個性化教育のための学校経営の課題

個性化教育を実現するためには新たなスタイルの学校経営を構築する必要がある。

子どもを中心に置いた教育、そして子ども研究は個性化教育の原点である。各教師の指導プロセスにおいて、これまで以上に、子どもを中心とした指導を展開することを求めている。

子どもを中心とした指導で大切なことは、子どもを理解し、その個性を豊かに育成、伸長させることである。新しい学習指導要領は「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」を強調した。それは自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力、表現力などの能力の育成(「小学校及び中学校の指導要録の改善について」1991.3.13)とも言われるものである。知識や情報を単に獲得する能力だけでなく、問題や課題を解決するためにその知識や情報を使いこなす能力であり、またそのプロセスで知識や情報を表現、開発・創造する能力である。

ここでは子どもの中に自ら学ぶ意欲をつくり、問題や課題に対して主体的に取り組み、それを解決する力を育成することが教師の役割でなければならない。それはまた子どもの自己決定、判断、そして子どもの満足、自己実現を可能にすることでもある。教師の指導は、子ども(集団)の中にこうした活動をデザインすることである。教師が教え、それを学ぶ、または理解するという関係が支配的であるうちは、そうした能力の育成はなかなかむずかしい。これま

で以上に子どもの思考、学習が活発に、かつ豊かに展開されるような働きかけを充実させ、子どもの個性の育成と自己実現を機軸とした指導を展開することが重視される。

こうして子どもを中心に置く教育は、他者の支援は必要だとしても、学校が自らの判断で行わざるをえないし、またそう要求される。

また子どもを教育の中心に置く教育は、教育の裁量をできるだけ子どもに近い所にあることを求める。学校の主体的な取り組み、創意工夫を十分発揮するために、統一的基準は、できるだけ緩やかであることが望ましい。子どもの生活、経験、興味・関心を研究して、それに基づいた教育を計画し、実施することができるのは、子どもに近い関係にある人たちだからである。戦後の教育改革で地方分権、学校や教師の自主性の尊重、文部省の指導助言機関化というように変化したのは民主主義の実現という政策だけから生まれたのではない。子ども中心の教育を展開することからも必要とされたのである。

こうした観点から、学校は「特色ある学校づくり」を展開することと、「学校の個性化」に向けて努力することが期待され、それを実現する上で経営裁量の拡大が強調されてきている。

4. 協働化と経営の変化

個性化教育は一斉指導や学級単位の指導の変革というような指導組織の改善・改革を求める。共通学力の形成を目指した、これまでの学級を単位とした一斉指導に対しては、個性の育成、個性を尊重した教育という観点から見直しは必至である。このためには学級にこだわらず、指導組織においてもっと多様な方法と仕組みが開発され、もしくは工夫される必要がある。指導組織を柔軟にするのだから、おのずと教師が協力し、協働する関係を構築する必要が生まれる。これからの学校経営においては、こうした協働

関係を個性の教育の実現に向けて構築することがますます重要になってくる。

文部省の教職員定数改善最終レポート（1993年1月）は、少子化——教職員数の減少に対応した教職員定数改善を教育の個性化実現とリンクさせながら、ティーム・ティーチングなど指導組織の改革を提案した。これも協働関係の構築の重要性を言ったものである。

指導組織は、同年齢の子どもが同じ教育内容を共通に身に付けることを目指して編成されてきた。一斉指導が指導の基本である。学級をベースとする指導組織が今後解体するとは思わないが、教師が提供する教材を子どもが学ぶという関係、また子ども一人ひとりの個性や意欲を忘れがちな一斉指導は変えていかねばならない。

小学校学習指導要領は「学校の実態等に応じ、教師の特性を生かしたり、教師の協力的な指導を行ったりするなど指導体制の工夫改善に努めること」（中、高校も同趣旨）というように、指導組織との関連で協働関係を構築することへの期待を指摘している。協働化は、すでに1968年の学習指導要領で「指導の効率を高めるため、教師の特性を生かすとともに、教師の協力的な指導がなされるように工夫すること」が目指されていた。この時点での協働化は、教育の効率性の追求、教師の指導上の得手不得手の解決、指導力の相互支援などの観点から行われた。教師の不足、資格のない教員の採用、教師の“促成”養成・育成、力量への不安や力量の低下への対応、ティーム・ティーチングなど外国の指導組織の紹介などによって生み出されたものである。小学校での一部教科担任制、一斉指導の改善をめざした協力指導、学年共同経営、ティーム・ティーチングがその実際の姿であった。現在の協働化はこれと基本的に違う。指導力の

解決というような教師の側、学校側の都合ではない。子どもの個性の育成、伸長、尊重に成り立つ指導及びその組織、そして経営を実現するために必要な条件として協働化が理解され、その推進が強調されているのである。なお、1977年の学習指導要領では68年のような協働化は言われていない。

こうした協働関係の構築は、教育改革を推進する立場からも指摘されている。1991年4月19日の中教審答申では「各学校が改革を推進していくためには、校長がリーダーシップを発揮し、校長を中心とした全教職員一丸となった協力体制を確立することが不可欠である」のように、改革推進の観点から協働関係の構築を力説した。

従来为学校経営政策が「校内管理体制の確立」というようにハードな面の確立による学校の活性化と教育の効果を目指していたのに対して、それだけでは学校や教育が一向によくならないということが分かってきて、それよりも教職員の間や学校・教師と子ども・親の間の人間関係（信頼、尊敬）、校長が教職経験の中で培ってきた人間性や見識をベースとしたリーダーシップ、そして教師の間の協力・協働などのソフトな面の確立が大切だと認識されるようになった。学校の中に協働関係をつくっていくことは、こうした問題意識から生まれたものである。

協働化は、各教師の意欲と力量をベースに、相互につながりや作用をつくり、それを目標達成の行動につなげていくことに狙いがある。相互につながりや作用のない活動は“生産性”が低いばかりでない。組織の力と勢いを弱くする。

こうした協働関係を構築することが経営の役割でなくてはならない。

こうして協働関係の構築は、現代の学校経営の理念とさえた感がある。

5. 新たな経営スタイルの開発に向けて

戦後教育は教育の機会均等と国としての教育水準の確保を目指して進められた。教育における平等が教育行政と学校経営の指導理念であった。おのずと個性の育成や教育の多様性は背後に追いやられがちであった。教育の内容、組織、制度において弾力性を失い、画一的な教育が進行した。学校・教師の意識の中にも、教育とはそういうものだとの理解、認識が知らず知らずの内に染み込んでいった。隣りの学級、まわりの教師、隣りの学校の動きが気になり、横並びの教育を行うことがよいことだとする認識が一般化してしまったのである。

個性化教育は、これまで以上に各学校の主體的な判断と高い経営力を必要とする。それは平均的な学校、平準化した学校から個性的な学校への離脱を意味する。画一的な学校を求めるなら「学校」でよい。しかし個性的な学校であるなら、それは「各学校」でなくてはならない。“世間並の学校”、“横並びの学校”で満足することでは個性化教育の実現は不可能だろう。各学校が、共通学力を子どもに形成することならば、公的な教育目標があれば、それで十分とも言える。基準を守らせるには、そうした学校経営でよい。しかし個性化教育というのは、各学校が自らを教育の経営体として教育を主体的に構想し、計画、実施していかなくては実現できない。そのためには、公教育目標を絶対視するのではなく、むしろそれを吟味や検討の対象として主体的に発言して公教育の目標形成に参加する姿勢と力量が求められる。またそれを主体的、創造的に解釈し、運用しながら、学校で実現する必要がある。

これを可能にするのは、各学校が自ら描く教育のビジョンと戦略の存在であろう。ここで言うビジョンとは進むべき教育の方向である。ま

た戦略とは、ビジョンを達成するためのプログラムと言え。教育のビジョンは各学校が求める教育の方向、姿である。こうしたビジョンは学校一般のものとして抽象化しえないものである。それは個性的で「各学校的」である。学校には、そうしたビジョンを形成する姿勢と力量が必要となる。これこそ、リーダーシップの機能である。

リーダーシップは状況の中に新たな変化をつくることである。リーダーシップは意思形成・決定 (decision-making) を進めることにとどまらない。各学校 (教育) を方向づけ、ビジョンをつくり (policy-making)、その実現に向けて教職員の理解を得、彼らの中に行動を引き起こすことである。それはまさしく変化をつくるというにふさわしい。

学校には、これまで管理はあっても経営は少なかったと言われてきた。経営機能、つまり公教育目標の形成は教育行政側にあつて、学校は、それを実現するものだとの認識が支配的であつた。個性化教育は学校側に経営機能をもっと多く引き戻し、自己決定と自己責任のある学校経営を構築することを求めている。学校「経営」にふさわしい内実を取り戻すことが重要になる。このことから経営裁量の拡大という観点から経営制度についても見直す必要が出てこよう。さらにこれを従来の経営制度の中で考えるだけでは不十分である。その組み替えを教育の当事者性という視点で行う必要がある。

現在、教育の当事者と言え、学校・教師、さらには教育委員会である。親は、これらの当事者が作るプログラムに対して蚊帳の外にあつて、協力する存在としてあつた。ところが個性化教育は、子どもに近い関係にある者が、より多く発言し、問題の解決に当たる立場にある。学校の専門的意思、親の養育意思、教育委員会

の行政意思、それぞれの立場を基盤とした、学校問題の解決に協働する関係を構築することが不可欠になってきている。

経営裁量の拡大は、こうした新たな関係の構築の中で構想される必要がある。

わが国の行政一般に見受けられる、消費者の利益を軽んじるという風潮は、ここ教育行政でも見られる。親という“消費者”の願いや利益を学校経営の中に反映させ、生かしていくことが大切だと思う。いや親は、言われるところの単なる“消費者”ではない。我が子を養育する教育の当事者である。

「児童の権利条約」の批准を受け、新たに子どもも教育の当事者として位置づけなければならない状況が生まれている。これも経営スタイルに変更を迫る状況である。



学習指導・生徒指導における 個性の理解

千葉大学名誉教授 四宮 晟

1. 学習指導, 生徒指導, 個性の意味

学習指導とは、各個人の学習活動を支援し正しい方向に発展させることである。古くは教授という言葉で呼ばれ、教師の一方的な知識の伝授を効果的にする技術として考えられてきたが、20世紀に入ると子どもの研究が盛んになり、児童中心の教育思想が広まるにつれて、学習者の自主的な学習過程が重視され、学習者の興味や問題を中心にした自発的で創造的な学習を指導し発展させることが教師の仕事となった。このような教育活動を学習指導と呼んでいる。

生徒指導とは、一人ひとりの児童・生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助で、個々の児童生徒の自己指導の能力の育成を目指すものである。

個性とは、他と識別されるような身体的、精神的な特徴性をそなえた統一体をいう。英語の individuality は in が否定, divide は分けるの意であるから、語源的にもひとまとまりをあらわす語義であることが理解されよう。

個性を理解, 把握するためには、まず個人間差異(個人差)を調べることである。このことにより個人の特徴性が他との比較において浮き彫りにされる。そして次には個人の中で諸特性間の差異(個人内差異)を明らかにすることである。そうすれば個性はいっそうきめ細かに

深く理解, 把握することが可能となる。

なお、本論では、学習指導と生徒指導とを分野別にせず、両者に共通する個性の理解について総括的に考察することにする。

2. 個性理解の断面

個性の理解は一応分析的理解と総合的理解とに分類できる。

(1) 分析的理解

a 横断面的プロフィール的理解

b 縦断面的生育史的理解

(2) 総合的理解

分析的理解とは、その個人の諸特性を分析し、それぞれについて調査し、テストし、観察し、実験することである。総合的理解とは直覚的、全体的な理解である。

分析的理解としてあげた a, b の二つの断面について大略を述べよう。

a 横断面的プロフィール的理解

これは個性を横断面的に把握し、その結果をプロフィールに描いて、全体の個性を理解しようとするものである。このためには身体、精神両方面の諸能力について調査を行う。身体状況、運動能力、知的能力、特殊能力、興味、性格、情緒性、社会性、環境条件などがその必要項目である。かくして個性の全体的な肖像化、プロフィール化ができ上り、個性の理解が可能となる。

b 縦断面的生育史的理解

前述の横断面的理解によって、われわれは個性の現在像の一断面を知ることができるが、それだけでは個性の力動的把握、理解は困難である。ここにいう力動的把握とは、個性がどのような経過をたどって現在に形成されたかということで、この点を明らかにするため、縦断的生育史的把握が是非とも必要となる。

縦断的把握、理解のためには、まず特性ごとにそれぞれの年齢的発達を調べることで、次には全体的な生育史を環境条件との関係において質的に把握、理解することである。一般に「もの」を理解するには、それ自身を見るだけでなく、他の条件との関連において把える力動的把握が必要である。例えば、学校における子どもの成績や行動を観察していただだけでは十分な子どもの個性の理解ができなかったのに、ただ一回の家庭訪問によって「なるほどこんな子どもであったのか」と飛躍的に理解が深まることがある。これはいろいろな環境条件との力動的関係において把握がなされたからである。

次に総合的把握とは、直覚的に了解されるもので、人を見る眼のある人はこれが鋭い。この把握は、理解する人が単に知的に把えるだけでなく、全人格をもって子どもの全人格を了解しようとするもので、教師や親の全人格と子どもの全人格との触れ合いによる理解である。ただ、この理解は極めて主観的になり易いのが欠点であるから、より客観化することが大切である。もちろんこの際何よりも重要な条件は、理解する側の体験が深まることである。換言すれば、教師や親自体の人格の向上が要件である。そしてさらに、自分の理解だけを絶対とせず、多くの人の意見や観察結果、人物評価を参考とすることも必要である。こうした深く広い観点をもつことによって、一層客観化を可能にすること

ができる。

以上、分析的といい総合的といっても、それは平行的に、あるいは同時的になされるもので、実際には両者を厳密に切り離すことはできない。いずれにせよ、理解者自身の人格の向上と多年の経験、不断の研修によって、より深い子どもの個性の把握、理解が可能となる。

3. 個性理解の領域

個性を理解するため、次のような点について調べることが望まれる。

(1) 身体的条件

まず身体的諸条件を把握したい。健康か否か、身体の外形的条件——身長、体重、胸囲など——から始まり、体質、容姿、容貌、運動能力等々。活気なつの漲った子、ひ弱さを感じる子、体格の大きい子、小さい子、機敏な子、鈍重な子、持続力のある子、ない子……身体的な側面だけでもさまざまである。

尋ね人の欄に、例えば20才、男、身長170種、肥満な方、丸顔、色浅黒く、額に手術あと、縁なしのメガネ、黒皮のジャンパー着用……とある。ここには人間全体を示そうとした部分、大体の風采を示そうとした部分、容貌を示そうとした部分などがあり、額に傷となるとよほど局限された特徴で人を捜す手がかりが容易になる。個性調査もこの要領である。ただ、尋ね人の場合は発見の容易性が必要条件であるが、教育の場合は個性の発展ということが目的なので、発展性のあるメルクマールを標準にしなければならない。上述の例でいえば、尋ね人の場合、色の白黒は大切な条件であるが、学校の個性調査ではそれは左程に重要でなく、むしろ栄養の良否からくる血色の良し悪しが一つの要件となる。いずれにせよ、個性の理解とその伸長を図るにあたっては、まず身体的条件に即して考慮が払われなければならない。

(2)知能

Wechsler D.によれば、知能とは、個人が目的的に行動し、合理的に思考し、効果的に環境を処理する総合的な能力である。この定義は現在のところ比較的多く用いられるものであるが、ほかに知能を抽象的な思考能力と考える立場や学習する能力（学習された能力としての学力と区別する）と考える立場などもある。

このように学説の差異はあるが、知能は、

a 遺伝の条件のみによって規定されているものでないこと

b 環境の影響も受けて発達すること

c 教育によって獲得された能力でなく、可能性としての能力であること

については大方の意見の一致するところである。

個性の理解における知能の診断にあたって留意すべきことは、知能の水準の高さに注目するだけでなく、知能の構造、型の差を見分けることである。言語性の知能は、抽象性、理論性、分析性、言語性、観念性、体系性、原理性などの特性をもち、動作性の知能は、具体性、実際性、動作性、実践性、創造性、技術性、応用性などの特性をもつ。また、A型知能は抽象的知能により優れ、B型知能は具体的知能により優れているといわれる。こうした知能の質的差異を診断的に調査し、個性の理解に役立て、学習指導、学校や職業の選択などに知能の特質をうまく活用することである。

(3)特殊才能

特殊才能とは、一般知能に対する語で、特殊な領域において発揮される非凡な能力をいう。例えば音楽、美術、運動などの面で特にすぐれた能力をもっているものをいう。この場合、特殊な領域以外の多方面の分野にわたって全般的に能力の高い時は知能優秀児という。一般的知能は低い、特殊才能のみが孤立的に発達して

いた好例に山下清がある。

(4)創造性

創造性とは、新しい価値あるものまたはアイデアをつくり出す能力のことである。

Maslow A.H. は創造性に「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」とを区分し、前者は発明家、芸術家などに見られる創造性で、社会的に新しい価値あるものをつくり出すことに関わり、後者は誰もがもちうる本人にとって新しい体験であるという。

現在までの内外の研究によれば、知能検査と創造性検査との相関は低いという結果が得られている。それは、メンタルテストが測定しているのは主として集中的思考、論理的思考、分析的思考、記憶などで、決められた正答に達する速さと量が測られるのに対し、創造性テストが測定しようとしているのは、拡散的思考、直観的思考、想像力などで、個人が自由に、ある価値すなわち答えを選択・決定する独創性、柔軟性、空想性、応用性が測定されるからである。

アメリカでのある研究によれば、創造性は環境の影響を無視できないという。例えば子ども時代、家にモーターで動かす道具があること、作業場があること、工作道具があることなどが創造性、生産性に深い関係があるとのことである。また筆者の実験教育研究では、意図的な教育的配慮が児童の創造性の伸長に大きな影響を与えることが証明されている。このような研究の結果によれば、創造性は教育や環境次第でその発現に大きな差が見られるようである。

創造性の豊かな子どもは、ともすれば突飛な子ども、一風変わった子どもとして特別視されがちであるが、他人の独自性に対して寛容な態度、他人の考え方・立場を受容する態度など、創造性が育つ創造的風土（雰囲気）の醸成は、現在のわが国教育の非常に重要な課題の一つで

ある。

創造性は、観察法、面接法、質問法、作品法などにより把握できるが、創造性検査も幾種類か工夫、考案されている。

(5)学力

学力とは学習によって獲得された能力のことである。学力というとまず知的能力を思い浮かべるが、今日では情意的能力、技能も含め学力と考えている。前述した如く知能は学習する能力としての可能性を意味するのに対し、学力は習得された結果としてのものである。

学力の調査には標準化された学力検査、標準化されていない教師作成のテストなどが用いられる。標準学力検査は、全国的標準または府県の標準成績に比して個人の学力がどの程度か判断できる利点がある。教師作成のテストは、教師がすぐれた洞察にもとづき、担当の個々の生徒の実態に即して作成したものであれば、たとえ標準化されていなくても指導上非常に有用である。

学力検査の結果は、個人間の差異や個人内の差異を検討し、個性の理解に資することは勿論、学力水準と知能水準とを対比すれば学習指導の目安をつけることにも役立てうる。例えば、知能水準に及ばない学力水準の持ち主（アンダーアチーバー）は、激励を与え一層の努力を促すなどである。

(6)性格、パーソナリティー、気質

性格は刻みつけられたもの、彫りつけられたものという語源をもつ語であるが、心理学には大よそ次の3通りの用法がある。

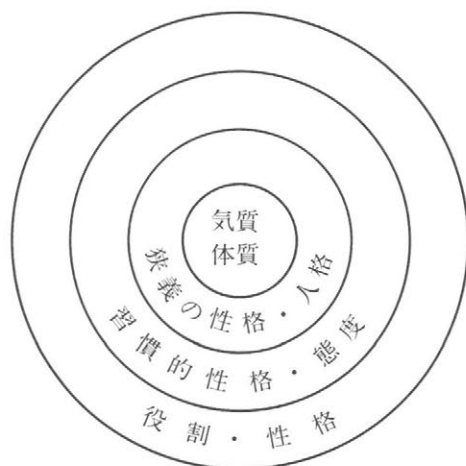
- ①パーソナリティーの同義語
- ②情意的側面の特性をあらわす場合
- ③道徳的評価に関係づけて用いる場合

以上のうち、行動の基本的傾性を意味するパーソナリティーの同義語として用いる場合が最

も多い。

気質は、パーソナリティーを生物学的にとらえ、内分泌またはそれに類するものに関係づけて考えた場合の概念で、遺伝的規定性が強いとされる。

性格はこの気質や体質を中心に、狭義の性格・人格、習慣的性格・態度、役割性格の層構造をなすと考える立場があり、中心層ほど先天性の色彩が強く、外層に行くほど後天的で社会的につくられるものであると説明されている。



性格の構造(宮城音弥)

性格理論には従来類型論と特性論がある。

類型論は一定の原理にもとづいて典型的な類型を設定し、それによって多様な人間の全体的把握、理解を容易にしようとするものである。

これに対し、特性論は個々の特徴性を性格の構成単位とみ、その組み合わせによって性格を記述、説明、理解しようとする立場で、因子分析法を用いる。

性格理解の方法のうち、テスト法に限って言えば、性格テストには質問項目に対し諾否を問う質問紙形式のもの、作業検査方式のもの、投影法によるもの、ならびに(意志)気質テストなどがある。

(7)興味、欲求、態度

感情、情緒は眼前の刺激条件に対する短期的反応であるが、興味、欲求、態度などは個人内で長期的に形成された反応傾向である。一般に情意機能は、行動の基底にあって行動を方向づける大切な役割を果たしている。また知識欲、学習態度、知識への興味・関心などは、それ自体学習活動ではないが、学習活動を好ましい条件下で進めるための潤滑油の役割を果たすものである。

興味、欲求、態度を調べるには、観察による方法、面接法、質問紙法などがある。情意機能に関連する標準化テストとして、興味（型）検査、職業興味テスト、学習興味テスト、学習態度診断テスト、基本的欲求検査など、いずれも質問紙形式のものが考案されている。

(8)適性

適性とは、特定の仕事、活動を効果的に遂行できる身体的、知的、情意的能力を現在もっていなくても、訓練によってその能力をもちうる可能性のことである。このような適性を早く発見し、進路や職場配置を行うことによって個性の伸展を図ることができる。

適性検査として、音楽素質診断テスト、進路適性診断システム、職業適性検査などがある。

(9)適応性

一般に適応とは、生活体はその環境や状況とよい調和の状態にあることである。また不適応とは、個人の欲求がその環境において満たされなかったり、環境から受容されなかったりして、不快、不平不満、不幸感が体験されている状態をいう。

適応指導の教育的内容は、学校生活への適応、自己の個性や性格の理解、個人的な悩みや不安の解消、望ましい人間関係の確立、健全な生活態度の形成、集団生活への適応などがある。

適応状態の診断は、観察、調査の外、標準化されたテストとして、問題行動診断テスト（絵画）欲求不満テスト、精神健康度診断検査、適応性診断テスト、学習適応性検査、家庭環境診断テストなどがある。また学級の人間関係理解のため、行動観察の外、ソシオメトリックテスト、ゲスフーテストその他が用いられる。

4. 個性理解の方法

個性理解の方法として次のようなものがある。

(1)観察法

観察法は人間理解の最も基本的な方法である。表情、言語、動作などをありのまま観察するのであるが、主観に流れ易い欠点がある。そのため客観的、体系的観察法が工夫されているが、自然発生的に生ずる行動を外側から観察することに併せて、本人の発達史、生育歴を知ることが肝要である。

「馬には乗ってみよ、人には添ってみよ」という諺がある。観察法はたしかに人間理解の基本法であるが、特に生活や行動を共にしながらの観察は、非常に貴重な人間理解の場面と内容を与えてくれる。よく知られた研究であるが、Gottschaldt K. は性格の探究を進める一つの方法として、双生児たちの合宿を行い、日常生活のさまざまな場面の行動を観察記録し、今日なお評価の高い業績を残している。

(2)実験法

実験法は別名条件観察法とも呼ばれる。実験法には2種類あって、一つは個人的実験法、他は比較実験法である。前者は個人の行動や性格その他を条件分析的に実験するもの、後者は実験条件を適用する実験群と実験条件を与えない統制群とに分け、二つの群の反応を比較し、実験条件の影響、効果を決定する方法である。この場合、一卵性双生児は遺伝学的に同一の個体で等質と見做されるので、被験者の条件として

は貴重な存在である。例えば、Gesell A. L. と Thompson H. が行った「歩行は成熟か練習か」の実験は、一卵性双生児を一方は実験群に、他方は統制群に振り分けたものであった。

(3)質問紙法

質問紙法とは、単一のテーマまたは互いに関連する一組のテーマについて、いろいろな側面から多数の質問を課し、一つ一つの質問に被験者が「はい、いいえ」「非常に賛成……どちらともいえない……非常に反対」といった形式で簡単に回答させる調査法である。直接の観察や実験が行えないことがらを調査する時に利用できる。

(4)面接法

面接法は直接本人と相対し、会話を交わしながら、その考え方や気持ちなどを把握する方法であるが、同時に相手の表情、態度、全体的印象などさまざまな情報を得ることができる。

面接法は、面接者と被面接者との間のコミュニケーションによる方法であるから、面接者が信頼でき、かつ気楽に話し易いような状況が設定されることが大切である。そして更にこの方法は、直覚的に相手を把握するのに最も適した方法であるが、①面接者が被面接者を受容すること、②面接者が広く深く豊かな人間性の持ち主であることが、この際、個性理解の成功の鍵を握っている。

(5)テスト法

現在、知能、学力、性能、性格その他を客観的に測定するため各種のテストが作られている。それらはそれぞれ一定の標準が求められているので、個人あるいは集団がどの程度のところに位置しているか知ることができる。これらを計画的に組み合わせ、比較することによって個性理解の参考に役立てることができる。

ただ、テストにはテストによって明らかにし

うる限界があるので、テストの結果を絶対視することは避けたい。

(6)伝記、自叙伝、手記、日記、作品法

こちらは観察による直接法とは異なり、間接法と呼ばれるものである。

伝記、自叙伝、手記、日記などは、面接法や質問紙法では得られない個人的体験や生育史などを知ることができ、個人理解の大切な方法の一つである。また詩歌、文章、絵画、彫刻、作曲などの精神的所産は、個人の内面性を探索しうる格好な資料である。

(7)事例史研究法

この方法は簡単に事例研究法とも呼ばれる。人格形成における生育史的探究を重視する精神分析学の考え方をもとにした研究法で、特定の個人を多面的に考察するため、横断的な分析のみでなく、縦断的な分析に重点を置く特徴もっている。

参考文献

- ① 山崎正著「問題児の診断と指導」学芸図書 1950
- ② 宮城音弥著「性格」岩波新書 1960
- ③ 詫摩武俊著「性格はいかにつくられるか」岩波新書 1967
- ④ 品川不二郎著「知能の再発見」日経新書 1969
- ⑤ 四宮晟編著「創造力を強くする法」三晃書房 1974
- ⑥ 辰野千寿著「個性を生かす学ばせ方」図書文化 1978

山本美都城氏グループと私はそれまでのBales, Hare, Flandersらの理論と手法をも一部参考にして別掲「第1表 言語のカテゴリー分類（4秒ごとに切る）」を作成した。それは、前掲『分析法』p.43に掲載してあるのと同じである。念のため申し添えるが、Flandersのカテゴリーそのままではない。両者を比較していただきたい。また、1979年以来このカテゴリーを動かさないのは、すでに800校時に近いデータの蓄積があって、これ自体が、変容する時代・教師・子どもの相互関係を知る定点観測の役目を果たしているからである。これは、IQの場合に似ている。IQについては是非論はあるにしても、蓄積された事例によってIQがたとえoperationalであるにしても、知能なるものを考察するための一つのMerkmalになっているのと同じである。Flandersや私のものをベースにした岡山の手法は、簡便であるために、調査者による誤差が少ない。reliabilityが他に比べて高いことも、1979年以来15年にわたりその使用が各地で試みられてきた事由であろう。おそらくは、同一の手法で授業記録を斯くも分析した例は他にないであろう。

私たちは、ノート型パソコンのA～Zもしくは1～10の符号のどこか任意の上に前記①～⑫の薄い紙のラベルを貼る。そして授業の言語コミュニケーションを4秒おきにカテゴリーに従って押していく。Flandersは3秒とし、私は当初phraseごとを主張したが、岡山グループがすでに750時間以上採取していたので自説を変更し、岡山方式に準拠している。

第1表 言語のカテゴリー分類（4秒ごとに切る）

記号	言語の内容	
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	教師の語り	児童生徒の気持ちや態度の受容 賞賛, 励まし, 勇気付け 児童生徒の発想を授業に取り入れる 発問 講義, 説明 指示 批判, 修正, 叱責
⑧ ⑨N ⑩T ⑪S ⑫H	児童の語り	単純応答 児童生徒の発想 つけ加え, 自主応答 質問 反対意見
⑬	黙	問, 戸惑い, 沈黙
⑭ ⑮	行動	教師の作業 児童生徒の作業

4. フェイス・ダイアグラム

フェイス・ダイアグラムを発案したのはチャーノフであり、日本に紹介したのは小倉浩氏である。ついでそれを学生に紹介したのが細田和雅氏である。氏の学生岩田てるよさんが土岐泰通氏にそれを伝えた。土岐氏は、前掲『分析法』にある305校時の授業記録をもとに、フェイス・ダイアグラムを作成した。それが前記『分析入門』のp.45～55に載っている。元来は『岡山大学教育学部研究収録』（1959年 p.243～251）所収のものであったが、同じ岡山グループなので特に私が乞うて入れてもらったのである。

土岐氏は岡山グループの一員であるから、一校時中4秒ごとに区分された言語およびその他の行動を比率として算出する。例えば一校時50分とすると、単位の総計は4×60×50すなわち12,000になる。これを分母として次の項目ごとに発言や沈黙、さらに作業の時間を算出する。アルファベットの略号の拠ってくる意味はスペースの関係で割愛する。

- 教師発問率.....PQR
- 沈黙率.....SCR
- 教師発言率.....TT
- 教師発言持続率.....TSSR
- 教師主導率.....CCR
- 生徒積極発言率.....PIR
- 生徒作業率.....PWR
- 話し合い率.....BIR
- 教師応答率.....TRR
- 生徒発言持続率.....PSSR
- 生徒発言率.....PT

詳しくは前記『分析入門』のp.45～47を参照されたい。

岡山グループは、ベテラン教師から未熟な教育実習生に至るまで上記「率」の分布をとり、各項目ごとに5段階に区別した。その基準表が第2表で、それが今日までの800校時の記録を評価するベースになるので煩を厭わず記録すると「第2表 段階点の基準」になる。

第2表 段階点の基準

	段階点		言語比率				
	1	2	3	4	5		
国語	T T	~43	44~52	53~62	63~71	72~	
	P T	~13	14~24	25~38	39~50	51~	
	T R R	~27	28~45	46~66	67~84	85~	
	T Q R	~7	8~26	27~49	50~69	70~	
	P I R	~17	18~38	39~64	65~86	87~	
	C C R	~27	28~40	41~55	56~68	69~	
	P S S R	~29	30~45	46~64	65~80	81~	
	T S S R	~28	29~40	41~55	56~67	68~	
	S C R*	~0	1~3	4~11	12~20	21~	
	P W R	~4	5~17	18~32	33~45	46~	
	B I R*	~0	1~4	5~17	18~34	35~	
	算数	T T	~45	46~54	55~65	66~74	75~
P T		~12	13~20	21~30	31~38	39~	
T R R		~20	21~39	40~62	63~82	83~	
T Q R		~10	11~26	27~45	46~60	61~	
P I R		~9	10~32	33~59	60~81	82~	
C C R		~32	33~47	48~63	64~77	78~	
P S S R		~19	20~34	35~53	54~68	69~	
T S S R		~20	21~33	34~48	49~60	61~	
S C R		~1	2~9	10~17	18~24	25~	
P W R		~6	7~20	21~35	36~48	49~	
B I R*		~0	1~2	3~14	15~33	34~	
理科		T T	~46	47~56	57~69	70~79	80~
	P T	~8	9~20	21~34	35~46	47~	
	T R R	~17	18~34	35~54	55~70	71~	
	T Q R	~11	12~29	30~52	53~71	72~	
	P I R	~18	19~41	42~69	70~92	93~	
	C C R	~31	32~46	47~63	64~78	79~	
	P S S R	~22	23~37	38~54	55~68	69~	
	T S S R	~24	25~37	38~54	55~68	69~	
	S C R*	~0	1~3	4~10	11~19	20~	
	P W R	~2	3~18	19~36	37~52	53~	
	B I R*	~3	4~13	14~38	39~62	63~	
	社会	T T	~40	41~51	52~64	65~76	77~
P T		~9	10~22	23~38	39~50	51~	
T R R		~26	27~43	44~63	64~79	80~	
T Q R		~14	15~26	27~40	41~52	53~	
P I R		~15	16~37	38~64	65~86	87~	
C C R		~34	35~48	49~65	66~79	80~	
P S S R		~27	28~43	44~61	62~77	78~	
T S S R		~28	29~39	40~53	54~65	66~	
S C R*		~0	1~6	7~13	14~22	23~	
P W R		~3	4~15	16~29	30~41	42~	
B I R*		~1	2~4	5~17	18~40	41~	
道徳		T T	~41	42~50	51~60	61~69	70~
	P T	~15	16~25	26~36	37~45	46~	
	T R R	~15	16~33	34~54	55~72	73~	
	T Q R	~16	17~27	28~41	42~53	54~	
	P I R	~24	25~47	48~76	77~99	100~	
	C C R	~32	33~44	45~58	59~70	71~	
	P S S R	~30	31~47	48~69	70~87	88~	
	T S S R	~31	32~42	43~55	56~66	67~	
	S C R	~1	2~7	8~16	17~22	23~	
	P W R*	~0	1~4	5~12	13~29	30~	
	B I R	~	~	~	~	~	
	持活	T T	~28	29~37	38~48	49~58	59~
P T		~32	33~43	44~55	56~66	67~	
T R R		~6	7~25	26~47	48~66	67~	
T Q R		~32	33~50	51~71	72~89	90~	
P I R		~49	50~64	65~82	83~96	97~	
C C R		~26	27~36	37~49	50~59	60~	
P S S R		~49	50~60	61~73	74~84	85~	
T S S R		~34	35~43	44~55	56~64	65~	
S C R*		~0	1~2	3~6	7~18	19~	
P W R*		~0	1~2	3~5	6~10	11~	
B I R		~3	4~17	18~34	35~47	48~	

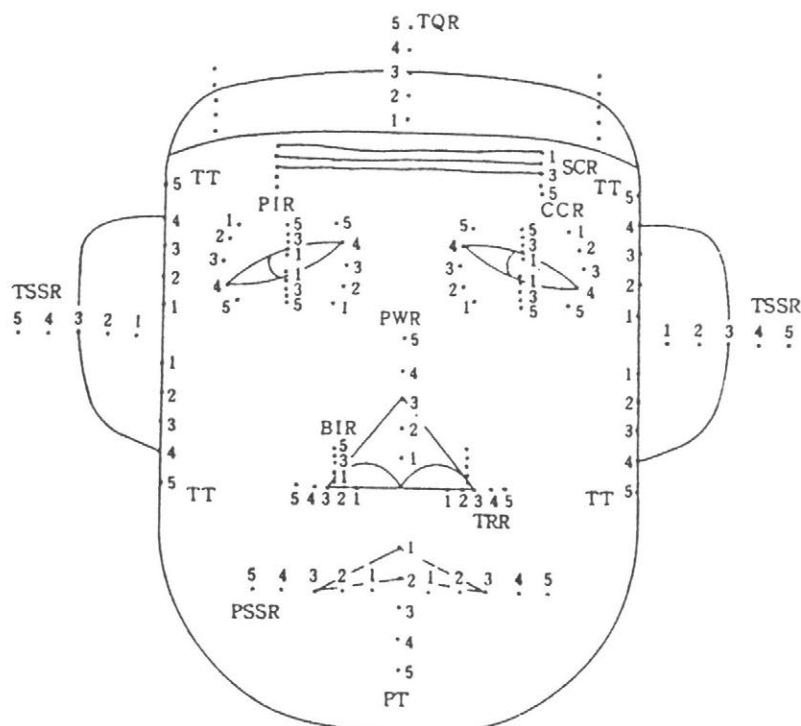
*はパーセンタイルを参考とした。(原表による)

もし、この方法に問題があるとすればその一つは305校時のサンプルが母集団を適切に反映しているかどうかであるが、それはなぜにメートル法にするかなぜにフィートにするかに似て、相対的なものである。とにかく岡山教育センターが1983年までの間に全県的にとったデータで

あった、というより他ない。

ついで、既出アルファベット記号と段階点を顔、すなわちフェイス上でダイアグラム化した。「第1図 フェイス・ダイアグラム上の段階点」がこれである。(『分析入門』p.54)

第1図 フェイス・ダイアグラム上の段階点



以上の記述を整理して簡約化すると次のようになる。

頭の大きさ、上に向いて大きくなっているかどうか。教師の発問率 (PQR) がこれを表示する。

しわの数が多いほど子どもの沈黙が多い。(SCR)

耳のタテの長さ (TT) は教師の発言率。

耳のヨコの長さ (TSSR) は教師の発言持続率すなわち、しゃべりの長ったらしさ。

目の傾き (CCR) は教師の主導率。目が垂れていると教師主導型の授業。垂れ目は子どもの発言の多い、子ども主導型の授業。

目玉の大きさ (PIR)。目玉が丸く大きいと子どもの積極的発言の目立つ授業。小さいと子どもの発言が小さく、子どもがちこまっている授業。

鼻が長い (PWR) と子どもがいろいろと作業する時間量が多いことになる。

鼻の穴が大きい (BIR) のは、子どもたちの話

し合い率が高いことを示す。

小鼻 (TRR) が大きいと、教師の子どもに対する応答が多いことを物語る。

口がヨコに大きい (PSSR) のは、子どもが長々としゃべる率が高いことを表わす。

口がタテに大きい (PT) のは、子どもがよくしゃべっているかどうかの割合を示す。

以上が研究のスタート以来、主に岡山県とその近県で、また、私が東京、山梨、静岡で分析してきた時のベースになる標準的な表示の仕方である。

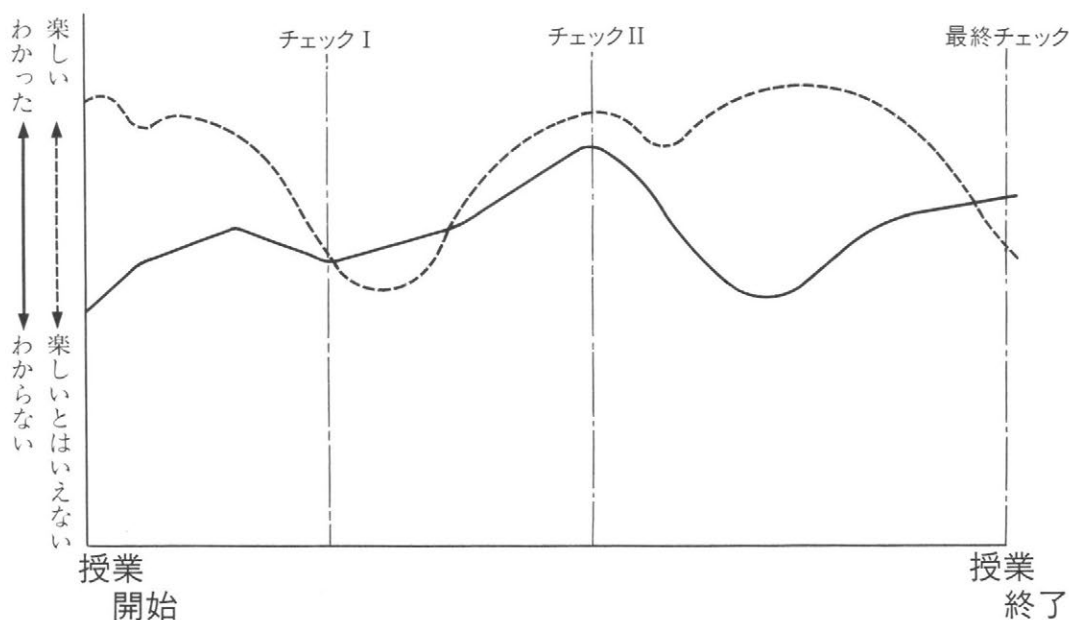
瀬崎氏はこれらをもとにノート型パソコン用にプログラム化し、今まで百数十校の希望の向きにフロッピーを頒布するというサービスをしてきた。私は、特に瀬崎氏からクレジットを譲り受け、松下のCVM500に搭載して使用している。PCは多くの学校にあり、EPSONでも使えるが、CVMはあまり普及していない。ノート型パソコンは軽いが、そこから記録を打ち出

すパソコンを多くの学校は持っていないので、重いプリンターをアルバイトに持たせて各地に行かざるを得ず、その重量には閉口した。これに比べると、むしろ東芝の方が普及しているし、富士通のも現場に入ってきている。WINDOWSの時代だから、今後はさらにノート型パソコンによる授業分析の輪は広がるという声が多い。

5. 授業のフェイス・ダイアグラム

授業は子どもにとって「わかった——わからない」という認知的 (cognitive) な面と「楽しい——楽しいとはいえない」の情緒的 (affective) な面が重なり合ったものである。けれども個々の子どもにプログラム・アナライザーのボタンを持たせて継続的に分析してみると (拙著『授業分析』明治図書 1962年)、両者は必ずしも一致しないまま45分もしくは50分の時間的経過の上でリズムを構成している。(「第2図 授業のリズム」)

第2図 授業のリズム

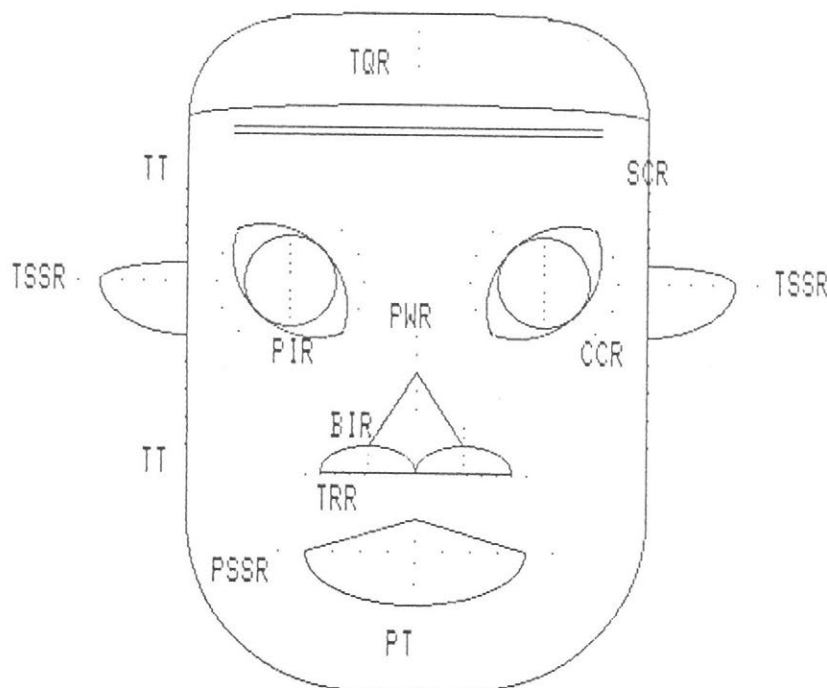


その授業のリズムの上で、教師として「このところはどうか？」という山場がいくつかある。第2図で見るチェックI・チェックIIがそれであり、〈summative evaluation〉と言われるのは最終チェックである。私はプログラム・アナライザーでIやIIのチェック・ポイントを分析してきたのだが、ノート型パソコンの出現によってアナライザーとは別種の分析・診断ができることに気付いた。

「個性教育」というものは、これまで記してきた現象的なものではなく、哲学的・論理的

に深奥なものであろう。私のように社会学畑から出てきた者のとうてい及びもつかないものである。けれども、その深遠な哲理にいたる前の表層的・現象的な社会心理が教室内の言語的・行動的なreciprocal communicationに現われるだろう。そこには教師と子どもたちの間の波に巻き込まれ一人ひとりの子どもの周囲に対するconsonanceだけでなく、dissonanceの意識があるだろう。それは例えばチェックポイントIIにおける3人別々のフェイス・ダイアグラムに現われるかもしれない。

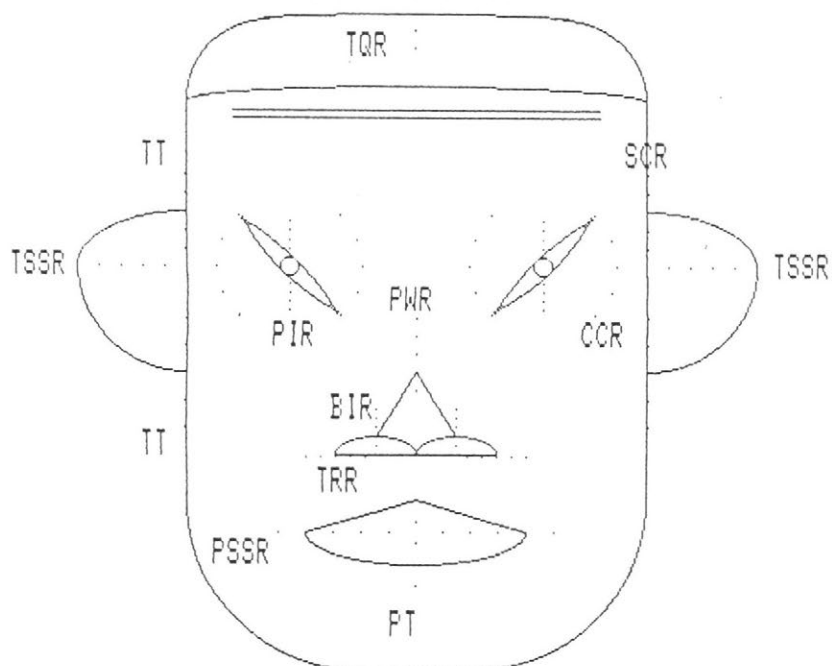
第3図 生き生きとした子ども



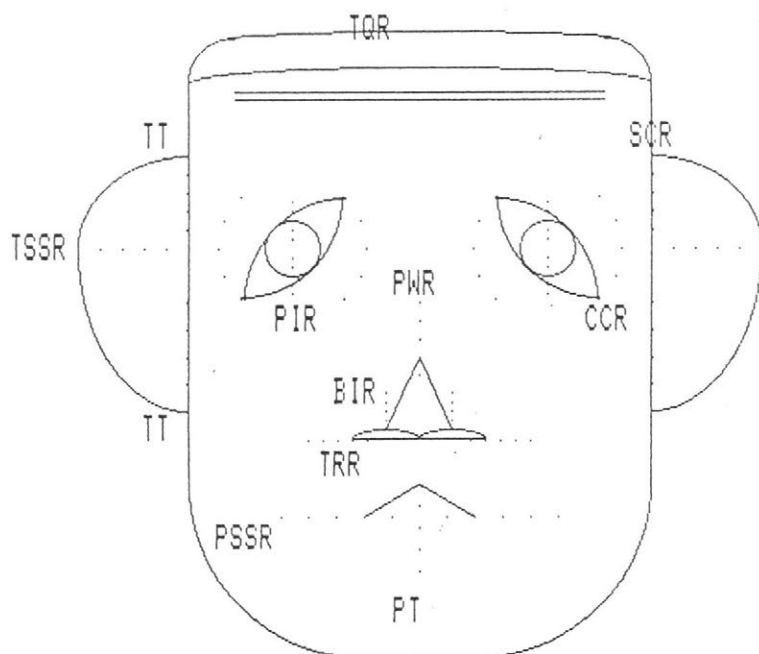
ある子どもは、「第3図」に見るように、生き生きしているだろう。目はつり上がって緊張しながらも、目玉は大きく積極的で、口は上下・左右に大きく開いている。小鼻は大きく教師が活発に受け答えしている。

けれども、第4図のような不満な子どももある。目はつり上がったまま、積極的な発言のチャンスがないのか、口を見るとベチャペチャしゃべってはいるが私語に近いようだ。教師は受け答えしているのに。

第4図 不満な子ども



第5図 教師の話に魅入られている子ども



そうかと思うと、第5図のように教師の話に魅入られている子どももある。

教師の話がおもしろらしく(垂れ目)、教師もよくしゃべっている(耳)。そのかわり子どもは殆どしゃべっていない(口)し、教師の受け答えも少ない(小鼻)。

とりあえず3種のフェイス・ダイアグラムを並べてみたのだが、フェイス・ダイアグラムは「最終チェック」の箇所、しかも子どもたち全員の学習結果を表示するものとして使われることが多かった。しかも教師研究の用具として頻用されてきた。都合がよいことに簡便であるとともに、一見無邪気に似顔として表示されているから、職員室内でワイワイ言いながらいつしか授業改善の資料になっているのがミソである。それがこのシステムの急速な普及の一因であったようだ。校内に導入されたパソコンの多角的利用の声がそれを促進したのも事実である。

「個性教育」は神聖にして切実なものである。けれどもこのフェイス・ダイアグラム方式にある種のユーモアがあるとすれば、教師が指導したい子どもを対象に第3図、第4図、第5図のように比較したらどうだろう。おもしろい、とかおかしいとかばかり言っておられない隠喩を「フェイス」から汲み取ることになるかもしれない。

「ある朝、グレゴール・ザムザがなにか胸騒ぎのする夢からさめると、ベッドのなかの自分が1匹のばかでかい害虫に変わってしまっているのに気がついた。」のである(註3)。そんな大変なことが起きたにもかかわらず、グレゴール・ザムザは商売にいく時間を気にしている。

「しかし、やがてまた、彼は吐いた。7時15分までには、おれはなんとしてもベッドを完全に離れていなけりゃいかん。それまでにでも、何にしろ、店から誰か、おれのことをたずねにやってくるだろう。店は7時に開かれるのだからな。」というように彼は考える。これは、カフカが小説という形で表現した人間疎外の現状への問題提起である。

私自身もこの感覚は実感としてよく分かる。私は長い間、有楽町の東京都の教育委員会で働いていた。終業時間のきまりなどのまったくないような職場で、2時間・3時間の居残りは日常的で、深夜に帰宅することもしばしばあるという状況であった。それでいながら、やはり朝絶対に遅刻しないようにずいぶん無理をして頑張った。私自身グレゴール・ザムザと同じ現代サラリーマンの典型的な姿であったといえるかも知れない。

さて、数年前、そこを退職した。その後も決して暇ということにはならなかったが、それでも有楽町にいた時とは違って時にゆったりする時間なども取れるようになった。やっと人間らしい生活をするようになったのである。知人に会うとよく、やっとゆっくりできるようになったでしょうと言われたりした。ところが、どうも調子がおかしいのである。表現は難しいのであるが、要するにファイトが湧かないのである。

その時ある人のことを思い出した。その人は、一流会社の役員にまでなった人であるが、ずっ

と心の底にある夢をもっていた。それは、その人が旧制高等学校の文乙(ドイツ語を中心に学ぶコース)時代に習ったゲーテをゆっくり読んでみたいということであった。そこで、退職するとすぐ張り切ってドイツ語の勉強会へ入った。さすがに、往年の旧制高校の勉強は筋金入りで、かなりの力をいまだに持っていて勉強会のメンバーからもたいへん期待されたのである。

ところがしばらくしたらその勉強会をやめたと言うのである。どうしてと聞いてみたら、本人のいうところでは、なんとなくつまらないというのである。暇になったら急にあんなに読みたかったゲーテを読む意欲が消滅してしまったのというのである。やっぱり忙しかった時の方がよかったなと彼は言っていた。

さて、こういう状況をどう考えるか。島崎敏樹という人の書かれた「現代人の心」という本がある。(註4)

その本の中で、島崎氏は、「病める適応者の群」という節で次のように書いている。

「現代の社会に生きる典型的な職業人である会社のサラリーマンの生活を——そのまた典型的な場合を思いうかべよう。彼は団地のアパートの一室で眼をさまし、妻や子どもとの会話もそこそこに駅へかけつける。売店でタバコとスポーツ新聞と週刊誌を買って満員電車にのりこみ、はやい歩度で会社へ着き、タイム・レコーダーをおす。活発になめらかに仕事に従事し、能率を高めるためにあたかも大きな自動機械の一部品として『無私』の奉仕をする。彼の仕事ぶりは円滑で正確だし、人づきあいもよいので、社内でも評判がよい。」「現代の社会により適応をして生きていこうとすれば、自分の内的な声や、内心の吐露に耳をかたむけるのではなく、レーダーのようにまわりの微細な刺激や変化をすどく探知して、それに対する的確な反応をす

ばやくおこさなければならない。」

こういう適応過剰の人間が、自分自身をも含めて、あまりにも多すぎないかと考えるのである。

3 子どもにも見られる適応過剰の傾向

こういう過剰適応状況は、実は子どもの世界にも見られるのである。周囲の状況ばかり気にして、自己を表現しない子どもが増えてきているようなのである。

こういう子どもはある意味では、世話のない子といえるかもしれない。保護者会などでも親は、特に家では問題ありませんという。担任教師も、「まあ、勉強以外特に問題ありません」という。これで、父母懇談も終わってしまう。しかし、こういう現状肯定的理解の中に実はいろいろな課題が進行している場合が少なくないのである。

こういう現状の一例として、現在の学級活動の実態がある。今、教師の多くが学級活動を軽視する傾向があるという。一時、教師も子どもも学級活動というとむきになってやった時期があった。しかし、現在では教師も子どもも学級の時間にもうひとつ熱が入らないのである。

小学校指導書特別活動編においては、学級活動の活動内容として、次のように示している。

「日常生活や学習への適応及び健康や安全に関すること、これは、日常生活や学習への適応及び健康や安全に関するもので、児童に共通した問題であるが、共同の問題というよりは個々に応じて実践されることが多い問題である。……しかし、そのような問題を扱う場合においても、児童の自主的、実践的な態度を育てるために、できるだけ児童による自主的な話し合い活動を取り入れ、問題を解決するように配慮することが望ましい。」

子どもの生活に見られる現実の課題について、

みんなで意見を出し合って解決策を検討していく。そのような体験は民主主義社会の形成者としての絶好の学習の場だと考えるのである。ところが、現状はなかなかそれが充実した活動にならないのである。教師が仮に学級の時間に「このクラスにもいじめがある。みんなでこの問題について考えてみよう」というような提言をしたとしても、子どもたちの本心からの熱のこもった討論はあまり期待できない。「みんな仲よくしましょう」「いじめはよしましょう」という程度のたてまへの意見の表明はあったとしても、子どもなりに自己の全人格を吐露した熱気のある討論は今の子どもには少ないのである。

II 個性とは何か

ここで、個性とは何かについて確認しておく必要がある。

1 生来の独自性

個性には、第1に人間が本来的にもっている独自性のようなものがある。その独自性は、遺伝情報として伝えられてきたものなのか、あるいは母の胎内にいた時に形成されたものなのか、誕生後の経験を通して形成されたものなのか、その辺はもちろん私には分からない。しかし、児童生徒をみると実に百人百通りであることを痛感する。

数字をみると急に元気がなくなる子もいれば算数が大好きな子もいる。水彩画を描かせると実にさわやかな色彩感覚を発揮して教師が驚いてしまう生徒もいれば、いくら教えてもきれいな色が出せない生徒もいる。

私自身ある時、自分が高所にあがると足がすくむことに気がついた。この傾向はいまだに変わっていない。こういうようにだれもが自分の得意なところがある反面、不得意とするところがある。こういうのが人間の現実の姿なのであって、そういう現実の姿を前提として人は生き

ていくのだ。その際、短所・弱点をあまり意識しない方が良く考える。長所・短所といってもそれは、見方によって逆転することもあるわけである。高所をこわがる人間は、高所において慎重に行動し安全だということもできる。

いわばその人の持ち味を生かしつつ自分らしく生きていくことが必要であり、教育においてもこういう発想が重視されなければならない。

2 社会的役割

個性は、その人の他人との違いに着目をするばかりでは十分でない。個性は、第2として社会の一員としてのその人の責任遂行という側面もある。

例えば、小学校にあっては、児童会活動としての委員会活動などはそのための貴重な学習の機会といえることができる。

この点、小学校指導書特別活動編に、次のように示されている。

委員会活動は、「学校内の自分たちの仕事を分担処理するための活動である。主として高学年の全児童が、幾つかの委員会に分かれて、自分たちの学校生活を向上発展させ、より豊かにしていくための実際の活動を分担して行うものである。」

こういう社会的役割を責任をもって遂行するという側面をも個性の中に入れて考えることが必要であろう。

現在、生徒会活動なり児童会活動なりがなかなか有意義に展開されない実態がある。行事などを児童生徒の主体性を尊重して展開させれば、遊びでしかない企画をプランニングしてくるといふ現状があり、もっと深く考えるように指導すると行事遂行の意欲を喪失してしまう危険がある。こう状況においてついつい教師が方針を指示することになってしまう。こういう実態をなんとか改善したいものである。

3 人間としての尊厳性

以上個性の二つの側面について論述したのであるが、そのいわば矛盾するようにみえる二つの側面を統合するものとして、人間としての尊厳性があるというのが私の考えである。どんな子どもも人間として最大限尊重されなければならない。

日本の教育は、明治以来学校教育における平等という点については、相当、配慮してきたといつてよいであろう。学校の中では、勉強ができるかどうかで尊敬されるかどうかの決め手になるとというのが一般的であった。そのことはそのこととして課題ではあるが、しかし勉強さえすればよいというのは一種の救いでもあった。

しかし、この点について人間尊重という観点からもっとつきつめて考えるべきであろう。どの子どもも完全に平等に、人間として絶対的に尊重されるべきことをたえず確認することが教育においては必要である。こういう発想は生徒指導の場合にもあるいはカウンセリングの場合にも、発想の基本的スタイルとして重要である。

III 具体的指導の在り方

1 肯定的親和的に児童生徒を理解する

児童生徒理解の重要性は、生徒指導では、一貫して強調されてきた。この重要性は個性重視という意味からますます強調されるべきである。児童生徒理解の方法については、従来から生徒指導関係の資料においていろいろ述べられてきている。

例えば、文部省の生徒指導資料第2集「生徒指導の実践上の諸問題とその解明」においては、「生徒理解のための基本的な資料を集めるには、どのような注意が必要であるか。——観察・検査・調査を中心として——」という質問について、次の観点を示している（註5）。

(1) 一般的資料

- (2) 成育歴家庭環境についての資料
- (3) 情緒的な問題や習癖についての資料
- (4) 友人関係についての資料
- (5) 身体健康状況などについての資料
- (6) 学校生活についての資料
- (7) 検査や調査の結果についての資料

ここに示された資料はそれぞれ重要であるが、これをどう活用するかがより重要である。前述した通り、人間には長所と欠点が相補う形で存在しているのである。絶対的弱点というものは原則としてない。例えば、健康は絶対的長所のようであるが、自分の健康に弱点があるが故に、他の人の苦しみが分かるとか人生を深く考えるとかという例は多くある。

要は、教師がその児童生徒の持ち味をまず肯定することが児童生徒理解の出発点でなければならぬであろう。

2 一人ひとりを生かす進路指導の充実

平成5年度の高等学校教育の改革の推進に関する会議（座長 上寺久雄兵庫教育大学学長一当時）の報告に基づき、文部省の通知や指導もあり、各県において現在、偏差値による進路指導とは別の進路指導が展開されつつある。

この際、小学校入学から高等学校卒業に至る全教育過程において、一人ひとりの個性をいかに生かすことができるかに焦点を置いた、人間の生き方の指導としての進路指導の充実が大いに期待される。

自分は将来どういう職業についてどういう生涯を送ろうとしているのか、そういった課題意識に即して、自分独自の学習計画を立案することが現在要求されてきている。

例えば、今回の学習指導要領の改訂において、あるいはその後の高校改革の推進において、一貫して追及されているのが中等教育における選択の拡大である。その時に広い意味での進路指

導の充実、その一貫としての選択に関するガイダンスの充実が現在の重要な課題になっている。

3 授業の個別化

生徒指導という機能は、学校における全教育活動を通して推進されるべきものであることは教育関係者の共通理解になっている。

授業においてもいかに個性を大事にするかが課題になっている。現在、小・中・高等学校を通して課題学習とか自由研究的学習とかの重要性が強調されている。自分の課題意識に基づき自分でテーマを設定し自分で追及していく学習が重視されている。

画一的な知識の教授に成果を挙げてきた日本の教育において、こういう方向を現実のものにしていくことは必ずしも容易ではない。

実態としても、重要性が強調されているわりには児童生徒の主体的学習活動が拡充されていないという評価もある。その理由としては、教師の準備の大変さなどがあるようである。しかし、各学校においていろいろな工夫をしてこの方向での授業改善に努めて欲しいのである。具体的な対応策としては、ティーム・ティーチングの採用、教材や学習方法の協同開発、地域の人材活用、学校外の教育関係諸機関との連携等の方法が考えられる。

4 教師との人間的交流

人間の生き方についての指導としての進路指導を本当に行おうと考えれば、教師は、人間としての自分自身の総てを児童生徒に披歴^{ひれき}して語り掛けることが、時に、必要になるかもしれない。

教師も、厳しい競争社会を一人の人間として、試行錯誤を繰り返しながら必死に生きてきた。そういう人間味ある体験を児童生徒に披歴^{ひれき}するような関係を「出会い的關係」ということができるかもしれない。

現実には、個人面談の時間を計画的に設定するとか、チャンス相談などと呼ばれる機会を大事にするとかいろいろなことが考えられる。いずれにしても教師と児童生徒の人的交流をもっと綿密なものにしたいものである。

5 道徳教育への期待

最後に個性を生かす教育と道徳教育の関係について考えてみたい。道徳教育の基本目標は、決して、固定的道徳律を全児童生徒に注入するところにあるのではないであろう。人間として、真とか善とかを不断に追及することにより、人は、自分なりの行動基準を内面に形成していかなければならない。その行動基準に即し、現実のシチュエーションにおいて人間らしく行動できる態度・能力の育成に道徳教育の基本的目標があるべきだと私は考える。このことは、例えば、小学校指導書道徳編の冒頭の次のような説明からも推察できる。

「人間は、等しく人間として生きる資質をもって生まれてくる。その資質は、人間社会における様々なかかわりを通して開花し、固有の人格が形成される。その過程において、人々は様々な夢を描き、希望をもち、また、悩み、苦しみ、人間としての在り方や生き方を自らに問いかける。」

ここでは、固有の人格の形成に道徳教育の基本的目標が置かれていることが明瞭に示されている。こういう方向での道徳教育の充実が期待されるのである。

(註1) 「子どものしつけと学校生活」 清水義弘著。東京大学出版会。7頁。

(註2) 「プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神」 マックス・ウェーバー著。大塚久雄訳。岩波文庫。訳者解説。

(註3) 「変身」 カフカ作。山下肇訳。岩波文庫。6頁。

(註4) 「現代人の心」 島崎敏樹著。中公新書。11・13頁。

(註5) 1頁。

当程度「個性教育」推進の可能性があることを指摘し(3)、さらにその展開例を混じえてとくに留意されるべき課題——教師自身の授業に臨む姿勢や条件——(4)について論究することにした。

2. 個を尊重する学校学習の要件

(1) 学校学習の類型論からみたわが国の授業の基底的課題

筆者は、今日の授業をめぐる諸問題を考えるに当たって、最初から教育しようとする側、つまり学校や教師の立場からではなく、生徒の立場や視点に立って考察することが肝要と考えている。そのためには、「学校学習」(school learning)という概念を用いるのが適切である。ところで、学校学習の中でも最も重要な位置を占めるのが、認知的領域の学習であると思われる。この認知的領域における学校学習の種類を、生徒からみた学習観と教授様式とを対応させて類型として示したのが、表1である。

表1 学校学習(認知的領域)の類型と教授様式の対応関係

学校学習の類型	生徒から見た学習観	教授様式
1. 記憶・再生型学習	おぼえる	教材提示的教授
2. 定式化された問題解決型学習	できる	誘導的教授
3. 了解・創造型学習	わかる	問題提起的教授

[注] 「学校学習の類型」についてはElliott, J., 「教授様式」については瀬谷俊夫の各見解を参照して筆者が作成した。

- Elliott, J., "Implications of Classroom Research for Professional Development," in Hoyle, E. & Megarry, J. (eds.), *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers* (London: Kogan Page, 1980). p. 311.
- 瀬谷俊夫「教育方法(第3版)」岩波書店、1982、pp. 184-188.

この表について、簡単に説明を加えておこう。学校学習の第1の類型は、「記憶・再生型学習」である。この学習は、単純な知識(例えば、愛知県の県庁所在地は名古屋市であるなど)の記憶や再生をいう。第2の類型の「定式化された問題解決型学習」とは、算数(数学)などに典型的な証明済みの公式や法則に従って問題を解決(ないし処理)する技能を習得させる類の学習である。第3の類型の「了解・創造型学習」とは、類推・演繹・分析などの認知操作を経て、生徒がそれまでもっていなかった新たな認識に、実感を伴って到達させる学習をいう。これら3種の学校学習の類型に対応する生徒の学習観は、それぞれ簡潔に表現すれば、「おぼえる」、「できる」(ないし解く)、「わかる」となる。さらに、これら3種の学校学習の類型に対応する教授様式を示せば、それぞれ「教材提示的教授」、「誘導的教授」、「問題提起的教授」となる。まず、「記憶・再生型学習」では、生徒は見たり聞いたり書いたりするが、基本的に教師が提示する

内容を反復し記憶することが求められる「教材提示的教授」の様式が採られる。次の「定式化された問題解決型学習」では、生徒に一定の思考や実験を通じて発見的・法則的理解に到達させるため、教師は発問したり指示を与えるが、あくまで教師の側で予め用意している枠内に止める限りでの、生徒の自主的な思考や活動を容認する「誘導的教授」の様式が採られる。最後の「了解・創造型学習」では、生徒の自主的な思考や活動を促進することが主眼とされ、教師は自己の指導の枠を越えて生徒がそれぞれ個性的に、しかも深い次元において「学び」の経験をもてるよ

う「問題提起的教授」の様式を採るわけである。

では、以上の学校学習の類型論によってわが国の授業の一般的実情を考えると、どのような問題点が確認できるであろうか。端的に言えば、わが国の学校教育の実情は「記憶・再生型学習」と「定式化された問題解決型学習」が主流となっており、「了解・創造型学習」はあまりにも軽視されているといえる。このことは、文部省の「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」（1981～1983年実施）の結果からも確認できる。つまり、わが国の小・中学生の学習達成状況が全般的には「良好」とされているが、論理的な思考力や判断力が相対的に劣ることが明らかなのである。しかも、「記憶・再生型学習」や「定式化された問題解決型学習」の成果は、アチーブメント・テストによる測定（数量化）が比較的容易と考えられるゆえ、こうした数値で表わされた「学力」が、あたかも生徒の人格や能力の有力な指標ととらえられ、社会的交換価値さえ付与されている現実をみることができるのである。

換言すれば、今日の多くの生徒にとっての学校学習は、教科書に記載されている内容や教師が提示する内容を「おぼえ」、指示通りの手順に沿ってほとんど一つしかない正解に至るような「できる」（ないし解く）学習が中心となっているのである。よって、生徒が自らの経験や感覚、さらに深い思いを動員してじっくりと、感動を伴いながら納得する「わかる」学習の喜びを得ることなく、ただ敷かれたレールをひた走るごとく、いわば砂をかむような学習を強いられてきている恐れが強いのである。⁽⁴⁾

筆者は、このような授業をめぐるわが国の生徒の実態を考えると、単に授業の技法レベルでの工夫や改善でお茶を濁してしまわずに、歴史的に形成されてきた「教え込み」を旨とし、

追従達成傾向の学習を是としてきたわが国の学校観や授業観の根本にまで立ち返った、抜本的な吟味・検討が不可欠と考える⁽⁵⁾。しかし、このような本質的な問題状況の分析・解明を怠ったまま、単なるスローガンにも等しい新たな言辭を振り回していれば、事態が好転するかのような論議が多いことを、筆者は嘆かざるをえない。その新しい言辭の代表格ともいえるのが、「個性を生かす教育」とか「個性教育」の用語である。

(2) 個を尊重する教育の成立要件

筆者の見地からすると、今日学習指導要領の改訂とも関連して華々しく論じられているいわゆる「個性教育」の理解について、いくらかの疑問がある。というのは、そもそも個性という用語の理解が浅薄すぎるように思えるからである。たいていは、「他の人とはちがう、その個人にしかない性格・性質」（広辞苑）の意味程度の理解に止まっているきらいがある。いわば、「個人特性」ないし「個人差」を指す程度のものととらえられているのである。筆者は、本来的に「個性」とは、人間存在の高次の在り方なのであって、自己自身を対象化する営みを通してこそ得られるものと考え。澤瀉久敬の所論に従えば、「真に個性をもつものとは自己を知る存在であるということである。自己を知らぬ個人はなお十分には個性をもつ人間とは言えないのである」⁽⁶⁾。

この見地からすると、果たして学校教育において十分な意味で「個性を育て」得るか、という疑問が生ずる。つまり、本来の意味での「個性」は、人間が児童期および青年期を経る過程で徐々に自己自身を対象化して認識し、自己の社会的・歴史的使命を深く自覚する人格的存在として生きることをいう。したがって、厳密に言う学校教育のみで、しかも十全に「個性を育てる」ことなど、土台無理な注文であると言

わねばならない。むしろ、そうした自覚的・人格的存在として生きるための確かな基礎要件を備えさせることが、学校教育の重要な役割だと考えられる。このような意味で筆者は、「個」を尊重する教育が、また授業が、現在わが国において強く求められていると考える。

では、真の意味での「個性」の成熟・発現につながる「個を尊重する教育(ないし授業)」が成立するためには、どのような要件が必要とされるのであろうか。筆者はその要件として、次の3点を挙げたい。

第1に、生徒一人ひとりが、まず何よりもかけがえのない全一性を具えた人間として受け入れられ、彼らの自己価値感(self-esteem,「自尊感情」ともいわれる)が尊重される学習環境が確保されるべきことである。個々の生徒が、授業で教師から教えるを受ける以前に、すでに各々固有な存在価値をもって学校生活を営む存在として受容されなければ、周囲の人々(生徒達)との関係に気を遣いすぎ、安定した自己価値感を抱きえないゆえに自己不安や自己嫌悪の感情にとらわれ、およそ学習に専心できないからである。とりわけ、今日の業績達成度が陰に陽に重視されているわが国の教室環境において、授業担当者である教師が、どこまでも謙虚に一人ひとりの生徒を深く、また温かく受け入れることが要請されるのである。

第2に、「汎正解主義」、つまり正しい答は一つしかないという考え方が否定されねばならない。たしかに、授業内容の中には単純に正否が決せられる課題もあるのであろうが、個々の生徒の内的な思考過程や独創的な感覚・着想を切り捨てて、教師が期待する正解を性急に求め押しつけてしまうような学習では、とうてい高度な知的能力を育てることなど困難だからである。学習過程でのつまずきや迷いを許さない、パタ

ーン化され機械化された授業では、優秀な生徒の側での教師への迎合や先取りが横行したり、もともと能力に恵まれない生徒の側での意欲の減退や学習への忌避を招くことになりがちである。

第3に、生徒の授業における学習目標、学習方法、学習評価の三つの側面における選択・決定の余地を一定程度与えることである。最初から、これら3側面の裁量の余地が全く許容されていないのでは、まさに教師のための授業であっても、学校での学びの主人公である生徒にとっては「強いられる学習」でしかないからである。公教育として営まれている今日の学校教育の体制においては、当然国民として生きてゆく上での共通の知識・技能の習得が企図されていることは論をまたない。しかし、この公教育の制度的目的は、日々の授業場面における教育的配慮の下で、個々の生徒が意欲的に学習に取り組み、学ぶ意義や喜びを感得できるように専門家である教師が導くことによって、初めて十全に達成できるのである。この教育的配慮ないし手立てこそ、本稿で論究すべき中心課題であるので、次に節を改めて考察することにしよう。

3. 一斉授業方式の中での個を尊重する教育のための指標

(1) 一斉授業方式の中での生徒の個人差への対応

今日の時代動向からすれば、ひとまとまりの生徒集団に対して、同時に同事という特徴をもつ一斉授業方式は、とくに個を尊重する教育を強力に推進しようとする見地からは、かなり厳しい批判を受けそうである。しかし、この一斉授業方式がわが国の近代学校成立以来今日まで長く維持され定着してきたのには、相応の十分な根拠があることを認める必要がある。個別化

教育、さらには個性化教育の重要性を説き、実践的研究を推進している加藤幸次でさえ、一斉授業方式には次の三つの利点があると指摘している。すなわち、第1に同じ学習課題について学級全員の「話し合い活動」が行われること、第2に教師あるいはボランティアの人による講義によって、生徒達が大いに学び得る可能性があること、第3に学習への導入あるいは学習上のルールの説明などにおいて効果的であること、である。⁽⁷⁾

また、これまでわが国で長く行われてきた一斉授業方式においても、生徒の個人差への対応が相当程度なされてきたことを確認しておきたい。例えば、授業場面での指名の対象となる生徒の選択や順序についての配慮、一定の作業課題を与えて机間巡視をすること、さらにグループ形態の学習を加味するなども、素朴ではあるが明らかに生徒への個人差への対応なのである。ただし、次に示すある小学校で組織的に研究された生徒の「学習スタイルの傾向性の類型」に沿って考えると、従前の一斉授業方式での個人差への素朴な対応ではやはり不十分と言わざるをえない。

この「表2 学習場面に現われる生徒の学習スタイルの傾向性(類型)」は、生徒の「学習適性」に応じた最適な「処遇」を案出・実施することをねらったもので、基本的には一斉授業方式を採っていても、前述の学習目標・学習方法・学習評価の3側面における個人差への配慮を十分に行えば、かなり高い授業効果が達成できることを示唆している。

表2 学習場面に現れる生徒の学習スタイルの傾向性(類型)

要素	学習スタイル	実践的学習傾向	内言的学習傾向	観察的学習傾向	無特色的学習傾向
発言の量と質		・多い ・思いつきの ・質問多し ・拡散的	・傾向性なし ・的を得てい る	・やや少なく ・主観的	・少ない
学習の好み		・実験、体験を 中心とするもの を好む	・傾向性なし、 どちらにも意 欲的 ・文章題を好む	・教師主導型 ・説明型学習を 好む、静的な 学習を好む	・説明的学習 ・ドリルの学習
作業の速度と内容		・作業量が多い が雑	・作業量やや多 くの題、ポイン トをとらえて いる	・作業量多いが やや冗漫	・作業量、極端 に多い場合と 少ない場合が ある
期待目標の挑戦度		・高い	・やや高い	・低い	・低い
家庭学習量		・やや多い	・多い	・最も多い	・少ない
学習形態の好み		・個人	・少人数 (2~3人)	・少人数 (4~6人)	・少人数 (4~6人)
誤りの繰返し		・よくある	・ほとんどない	・少ない	・よくある
話の聞き方		・聞きもらしが ある ・興味的な聞き 方	・要点をとらえ て聞く	・正確に聞きと る	・聞き流しやす い
マイペース学習		・非常に好む	・好む	・普通	・やや好む

(出典) 文部省「(小学校教育課程一般指導資料Ⅲ) 個人差に応じる学習指導事例集」東洋館出版社、1984、p.120.

(注) 原文では、この表の題は「学習場面に現れる各スタイルの傾向性」となっているが、筆者が本稿の文脈上上記のように加筆・修正したことをお断りする。

(2) 個を尊重する授業の指標

筆者は、表2の学習スタイルの四つの各々の傾向性(実践的学習傾向、内言的学習傾向、観察的学習傾向、無特色的学習傾向)をもつ生徒が、一斉授業方式の中に確かに含まれていると考える。中でも、この表の左側に示されている「学習の好み」「作業の速度と内容」「学習形態の好み」「マイペース学習」の各要素を考慮すると、個を尊重する授業を一斉授業方式の中で追求するためには、次の3点が重要な指標とされるべきだと思われる。

①学習目標の個人別解釈による学習内容の多様性の保障

学級全体としての所定の単元で到達させたい、いわば共通の学習目標を、個々の生徒の学習適性に応じて(教師ばかりか生徒自身も)解釈して、その個人別学習目標に相応しい複数の学習内容を用意する必要がある。わかりやすい例を

挙げれば、日本の産業についての学習において、実地見聞に基づく学習コース、統計資料などの文献による学習コース、関連のテレビ番組やビデオ教材を用いた視聴覚教材による学習コース、などの各学習コースを用意して、学習内容の多様性を保障することである。

②学習方法の柔軟な運用

これまで、一斉授業方式において結構多く実施されてきたことではあるが、授業過程に「グループ学習」や「一人学習」の場面を適宜設けたり、個々の生徒の学習ペースの違いを許容する措置を講ずることである。例えば、図工（美術）や技術・家庭などの教科では、これまでも作品の製作や作業においてかなりの個人差を許容する学習方法が採用されてきたと思われるが、他の教科においても単元のねらいや性格を考慮した、生徒の学習方法の柔軟化がいつそう期待される。

③学習評価の授業過程への組み込み

素朴には、これまで一斉授業方式の中でも単元終了時点で到達度テストを実施して、その結果到達度の不十分な生徒を対象にした補充指導や深化指導が行われてきた。しかし、個を尊重する授業を徹底して行うためには、単元終了時点だけではなく、その途中においても、つまり日々の単位授業の中にも学習課題の理解度や習得度について、教師が行うばかりか生徒自身にも形成的評価を要求し、きめ細かく学習の質を高める措置が必要である。

以上述べた、個を尊重する授業のための3点にわたる指標は、なお一般的・抽象的原則にも等しいものであって、実際には各教科・各学年ごとに、また個別単元に即した具体論として展開されるべきではある^⑧。残念ながら筆者は、ここでその具体論を展開する準備や蓄積を持ち合わせないが、今後心ある実践家の数多くの貴重

な実践報告によって、わが国の一斉授業方式の中での個を尊重する教育の確かな成果が得られることを強く期待する。

4. 個を尊重する一斉授業方式の展開例——安東小学校の実践に学ぶ——

前節で筆者が述べた個を尊重する授業の指標を、日々の授業において、また学校全体としても20年以上にもわたって実現してきたと解することができる学校がある。その学校とは、多くの関係者も認める静岡市立安東小学校である。この学校の授業方式は、やはり一斉授業方式なのである。しかし、なぜ筆者が安東小学校の授業実践が個を尊重する一斉授業方式の典型的な展開例と考えるかの理由は、端的に言えば次の1点に尽きる。

すなわち、教師の一人ひとりが実に謙虚に、また深く個々の生徒を理解しようと努め、妥協を許さない教師相互の研鑽を積み重ねてきている、という1点である。換言すれば、安東小学校の教師は、教材に寄り掛かるのではなく、授業の安定したパターンにすぎないのでなく、ただ一筋に個々の生徒の学びそのものの中身を、自らの行為や有様をも含めて丹念に吟味して、「一人ひとりを生かす授業」を追究してきたのである^⑨。

もちろん、安東小学校の個々の生徒を大切に抜く授業実践の背景には、指導者である上田薫の適切な方向づけと、「カルテ」「座席表」という一見素朴に見えるが、実際にはたいへん深い意味をもつ方法の開発があることは言うまでもない。筆者が、安東小学校の授業実践を高く評価する最大のポイントは、授業は本質的に生きた人間同士（教師と生徒）の相互作用として成り立つものであって、授業方式の一般的パターンとか教材提示や思考誘導の技法といった、

単なる手段の選択や工夫に成否があるのではないことを、深く学び得るところにある。

紙幅の制約があるゆえ、詳細に安東小学校の個を尊重する授業実践の意義を論述しえないが、最後に次の上田薫の所論を引用して、本稿の結びに代えることにする。「カルテの精神は、人間把握・人間理解において時間と空間とを最高度に活用しようとすることである。すなわち、それは人間というものの機微に即し、その本性に最も素直に対応して、関係追究による人間探究を行うものである。(中略)カルテの活用は、子どもへの把握を深め、立体的なものとするだけでなく、教師自身を変えるということである。カルテも座席表も、半年も続ければ見違えるようなものが書けるようになる。それは技術の進歩よりも、教師自身の人間把握、人間理解の前進、いや変革のためなのである。かくて、一人の子について教師の把握が深まれば、おのずから他の子をとらえ解釈する力も発展していく。」¹⁰⁾

(注)

- (1) 小沢有作「学校メタファ」、産育と教育の社会史編集委員会編『(叢書 産育と教育の社会史 5) 国家の教師民衆の教師』新評論、1985所収、pp.37-38より重引。
- (2) 駒林邦男「子どもは授業で何を学んでいるか」、大田堯ほか著『(岩波講座教育の方法 3) 子どもと授業』岩波書店、1987所収、pp.31-65参照。
- (3) 代表的著作として1点のみ挙げる。加藤幸次『個別化教育入門』教育開発研究所、1982。
- (4) わが国の授業一般の問題を指摘した次の武田忠の見解は、傾聴に値する。すなわち、「根柢をもたない平板な知識を、しかも完結的に教えることは、子どもたちが将来より深く科学や芸術や人間の内面に追求の目を向けていく可能性を奪ってしまう。平板で、より深い真実へと子どもたちが学んでいく芽を育てることができない、閉じた知識を子どもたちに与えていくことが、そのまま子どもたちの可能性を閉ざすことにつながることをおそれる」と。武田忠『私の小学校留学記』日本放送出版協会、1978、pp.29-30。
- (5) 波多野諠余夫編『自己学習能力を育てる』東京大学出版会、1980、pp.15-17参照。
- (6) 澤瀉久敬『個性について』第三文明社、1972、p.84。
- (7) 加藤幸次「授業形態と授業環境」、大田堯ほか著、前掲書(注2)所収、pp.216-218参照。
- (8) 小学校における個人差に応じた一斉授業での指導の工夫例が、筆者のいう三つの指標にほぼ対応して、次の文献で11例示されており、貴重である。文部省『(小学校教育課程一般指導資料Ⅲ) 個人差に応じる学習指導事例集』東洋館出版社、1984、pp.19-127。

- (9) 代表的な著作のみを挙げると、次のとおりである。上田薫・静岡市立安東小学校『ひとりひとりを生かす授業——カルテと座席表——』明治図書、1970、同『個の育つ学校』明治図書、1982、同『子どもも人間であることを保証せよ——個に迫る座席表授業案——』明治図書、1988。
- (10) 上田薫「個別化の試み——カルテと座席表——」，東洋ほか編『(授業改革事典第2巻) 授業の設計』第一法規，1982所収，pp.178-179。



新学力観における個性評価の方法

成城大学教授 岡本 奎六

1. 新学力観と個性を生かす教育

改訂された新しい指導要録の総則の第1には、新学力観を示すつぎのような記述がなされている。

「学校の教育活動を進めるに当っては、(イ)自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、(ロ)基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、(ハ)個性を生かす教育の充実に努めなければならない」(文中の(イ)、(ロ)、(ハ)は、解説の便宜上筆者がつけ加えた。)

上記の引用文の(イ)の、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応する能力とは、学習活動や課題解決の全過程に生きて働く力であり、新学力観で重視する学力である。

今日から21世紀にかけての社会は、変化の激しい革新の社会であることが予想される。そのような革新の社会においては、授けられた既成の知識を覚え込み、身につけるだけでは不十分である。自ら学習課題を見つけ、進んでこれに立ち向かい、これを解決するという、意欲的・主体的な能力・態度が必要不可欠である。「自ら学ぶ意欲」とは、学習活動や課題解決活動を引きおこし、解決に向かってこれを方向付け、持続させる情意的能力である。また「社会の変化に主体的に対応する能力」とは、新しい課題の本質を捉え、総合や分析を行って課題解決の方法を発見し、解決行動を論理的に進める、思考・

判断・表現力を中心とする認知的能力である。この意味で、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応する能力とは、新学力観で重視する中核となる学力ということができる。

つぎに引用文の(ロ)でいう基礎的・基本的内容とは、各学校・各学年の各教科でめざす基礎的・基本的な教育目標・内容である。それは上の学校・学年の学習に必要な不可欠であるとともに、将来の社会生活においても必要不可欠な最少必要限の学力という意味での、基礎的・基本的な内容なのである。

なお、基礎的・基本的な内容を、上記のような各学校・各学年の各教科でめざす最少必要限の内容とする考え方の他に、これより焦点を一層しぼった見方もある。開いた心で他人の言うことに耳を傾け、よく聞き取る力と、相手によく分かるように簡潔によくまとめて正しく話す力が、基礎的・基本的内容の焦点とする考え方もその一つである。さらに、基礎的・基本的な内容とは、「読み・書き・計算、図表や表等の図式的資料の読み取り技能、および目次・索引・図書館利用技能等の情報検索技能である」という考え方もある。これらの技能も、各教科の学習に必要な不可欠な共通の技能という意味で、基礎的・基本的内容ないしその中核的能力と考えることもできよう。

最後に引用文の(ハ)の部分の個性を生かす教育には、個性重視の新学力観が示されている。

個性とは、本来他者と区別し得るような独自性という視点から捉えた、パーソナリティーの全体像である。そういう視点から見ると、それぞれの児童は、自己に固有なかけがえのないパーソナリティーの全体像を持っている。個性重視の教育においては、個性的なパーソナリティーの全体像の中のよい点に着目して、これを生かそうとする。言いかえれば、個性的な長所・美点に着目し、これを重視し、伸ばそうとする学力観・教育観である。

ここで注意すべきことは、引用文の(イ)、(ロ)、(ハ)で示す学力は別ものではなく、お互いに重なり合った密接不可分な関係にある、という点である。

すでに述べたように、(イ)の自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応する能力とは、学習の全過程、課題解決の全過程に生きて働く中核的な情意的能力や認知的能力である。(ロ)の基礎的・基本的な内容とは、各学校・各学年の各教科の学習に必要な不可欠であるとともに、将来の社会生活の課題解決にも必要不可欠な最少必要限の学力である。ともに学習や課題解決に生きて働く中核的な能力という点で重なり合い、密接不可分な関係にある。

(ハ)の個性や個性的な長所・美点も、領域的には学習や課題解決に生きて働く力であり、情意的、認知的な領域の能力であるから、(イ)、(ロ)でいう能力と重なり合っている。また(ロ)でいう基礎的・基本的な内容の習得の上に、(ハ)の個性や個性的な長所・美点はその延長として、その伸長を図ることができるものである。その点でも、両者は密接不可分な関係にある。

2. 個性理解の方法

それぞれの児童に固有なパーソナリティーの全体像が個性である、と前の節で述べた。この意味での個性を捉え、理解するいくつかの方法

について、つぎに述べよう。

(1) 類型論的な個性理解の方法

この方法は、相互に異なる顕著な特色を持ついくつかのパーソナリティーの全体像を、パーソナリティー類型として予め設定しておく。観察されたそれぞれの児童のパーソナリティーの全体像が、この設定されたパーソナリティー類型のいずれに最も類似しているか比較検討して、それぞれの児童のパーソナリティー類型を決定する。この方法が、類型論的な方法である。

例えばクレッチマーE. の設けたパーソナリティー類型は、分裂性気質、燥うつ性気質、粘着性気質という、相互に異なる顕著な特色のあるパーソナリティー類型から成り立っている。これは彼が、異なる型の精神病者はそれぞれ異なる顕著な行動特徴を持つことに気付き、これらの顕著な行動特徴に基づいて、分裂性気質や燥うつ性気質といったようなパーソナリティー類型を設定したのである。このパーソナリティー類型に照らして、彼は正常者の個性的なパーソナリティーの全体像の判定を行った。

(2) 特性論的な方法

この方法においては、児童のパーソナリティーは、その構成要素であるいくつかのパーソナリティー特性に分析することができる、と仮定する。そしてそれぞれの児童はこれらパーソナリティー特性に関して量的な相異がある。それゆえこれらのパーソナリティー特性の量をパーソナリティー検査法によって測定し、これらを横断面的な構造図であるプロフィールで示すならば、個性的な児童のパーソナリティーの全体像を捉えることができる。これが、特性論的な個性理解の方法である。

ギルフォードJ. P. は、因子分析法を用いてパーソナリティーを構成する要素(因子)を分析したところ、社会的向性、思考的向性、抑

うつ性、情動性等13の要素（パーソナリティー特性）を見出した。そこでこれら13のパーソナリティー特性の量的な測定を行うパーソナリティー検査法を作り、その測定結果をプロフィールに示すようにした。このプロフィールの横断面構造により、それぞれの児童に固有なパーソナリティーの全体像が捉えられる。例えば個人としてみて顕著な特色ないし長所・美点と考えられるところは社会的向性であるとか、思考的向性である、というようなことを容易に捉えることができる。

以上述べた二つの個性理解の方法は、個性を全体直観的、総合的に捉えるか、それとも分析的な測定によってパーソナリティー特性を捉え、その組み立てから全体像を明らかにするかの違いによる分類である。これに対して個性理解の技法の違いからすると、つぎのように観察法、テスト法、品等法、面接法等に分けることができる。

①行動観察法 これは、児童が自然に示す行動を観察する自然観察法と、一定の条件下で行動を生起させて観察する実験観察法とがある。また児童をよく知っている親・教師等が観察者になる他者観察法と、児童自身が観察者になる自己観察法ないし内観法とがある。さらに、第三者的な立場で客観的に観察する方法と、児童と一緒にいたり、児童集団の中に融け込んで、児童の立場から体験し、観察する共感的な理解の仕方とがある。どの方法がよいかは、観察者の理論的な立場、観察の目的、観察の対象、時と所等を考えて決めるべきである。

②検査法（テスト法） 検査法は、まず客観的テスト法と文章試験法とに分けることができる。客観的テスト法には、さらに単純再生法、文章完成法、選択法、諸否法、組み合わせ法等がある。短時間に多数の設問に答えることがで

き、採点も客観的で速やかに行うことができる長所がある。

文章試験法は、何々について論ぜよ式の間文章で答えるやり方である。複雑高度な総合分析を行う能力の測定に適する。

以上は知識・理解や思考判断などの認知的能力を測る狭義の検査法である。これに対して、つぎに述べる品等法や質問紙法を用いて、興味・態度・協調性などの情意的能力を測る広義の検査法もある。

③品等法 これは、例えば協調性のようなパーソナリティー特性を測定するために、協調性を分析して、いくつかの視点からこれを測定する品等段階尺度を作成する。協調性を分析すると、大勢の仲間と交わることができるか、いつでも交わることができるか、といったような視点が考えられる。そこで、つぎのような設問を作ることができる。

設問1) あなたは (イ. すべての級友と ロ. たいていの級友と ハ. 気の合う級友と ニ. 1・2の級友と) 仲よく交わることができますか。

設問2) あなたは (イ. いつでも ロ. たいていは ハ. 気の向いた時には ニ. ごくまれに) 級友と交わりますか。

こうした設問の答を点数化し、総合点を求めると、多面的な視点から偏りなく、その特性を測ることができる。興味・態度検査や性格検査では、このような品等法をしばしば用いる。

④質問紙法 この方法は、測定しようとする興味・態度・パーソナリティー特性などを分析して、これを測定する多面的な質問項目を作る。その問答の仕方は、ハイ・イエのいずれかで答えられるような工夫をすると採点・処理が簡便であり、計量的な測定を行うことができる。興味・態度の検査や性格検査などの広義の検査

法には、この技法を用いたものも少なくない。

⑤面接法 この方法は、直接児童に会ってその特徴を観察したり、質問をしたりすることによって個性理解を行う方法である。時として、児童をよく知っている父母等に面接・質問を行うこともある。面接に当たっては、自由に正直にありのままに答えられるよう、気楽な雰囲気を作ることが大切である。

⑥投影法 この方法は、日常生活の中で抑圧され、時として当人も気付いていないような欲求・願望・不満等を、外部に投影させる方法である。その際、インクのしみ状の図版や漠然とした絵画の場面状況等を解釈させ、その解釈の中に、心の内面を投影させる。投影法は専門的な訓練と技法とを必要とするが、個性理解の一つの有効な方法である。

⑦事例研究法 この方法は、現時点における個性の理解を行うだけでなく、その形成過程をも明らかにする方法である。その為に児童の生育歴を遡り、生活史を明らかにする。その際に用いる個性理解の方法としては、これまで述べてきたあらゆる方法を必要に応じて用いる。

以上述べた個性理解の方法にはそれぞれ長所があるので、これらを適宜併用するとよい。

3. 新しい指導要録と個性の評価

指導要録は、児童一人ひとりの学籍の記録と、指導に役立つ評価資料とを組織的に記録した公簿である。指導記録には、比較的長期に渉る指導の結果をまとめて記録する。その為に日常の短期的な評価の結果をこまめに記録しておく補助簿を作り、これに基づいて長期に渉る評価の記録を作成する。現行の指導要録は平成2年に改訂された新しい指導要録であり、つぎの各欄が、とくに個性の評価に役に立つ。

(1) 学習の記録 この欄は、各教科の学習の評価結果を記録するもので、この欄はさらに、

I. 観点別学習状況、II. 評定、およびIII. 所見の各欄に分かれている。これら各欄の記録を個性理解の立場から眺めてみよう。

I. 観点別学習状況の欄 この欄は、各教科とも基本的にはイ. 関心・意欲・態度、ロ. 思考・判断、ハ. 技能・表現、それにニ. 知識・理解という4観点別に評価を行う。その評価は、教育目標に照らし、達成度が「十分」、「ほぼ十分」、「不十分」という3段階評価である。このやり方は、目標標準々據測定ないしは絶対評価ともいわれ、教育目標の達成度が不十分な児童を見出して適切な指導調整を行う上で有効である。しかし目標を達成したものが過半数になり、どの教科のどの観点が個性的な長所であるかの判定は、弁別が困難な場合も少なくない。したがって、補助簿の成績まで遡って、詳しく資料に当たらないと、個性的な長所の判定は難しい場合も少なくない。

II. 評定欄 この欄は観点別ではなく、各教科とも総合的に一本にして評価を行う。その際、絶対評価を加味した相対評価を行うので、各教科の成績はかなりの程度まで直接比較することができる。

また教科を文科的教科を筆頭にして、理科的、芸術的、体育スポーツ的な領域に区分し、その中で領域的な長所を判定するならば、これは将来の進路の決定に役立つような個性的長所の発見に役立つ。

III. 所見欄 この欄は、教科学習の領域で総合的にみた場合の児童の特徴や、指導上留意すべき事項について文章で記述する。信頼のける標準検査を実施した場合には、学力偏差値や、これに基づく指導の手立ても記述する。各教科の学力偏差値の記録からは、個人として最も優れた得意な教科を知ることができ、個性的な長所・美点の理解に役立つ。

(2) 行動の記録 この欄は、さらにⅠ. 行動の状況と、Ⅱ. 所見の欄に分かれている。

Ⅰ. 行動の状況欄 行動の状況欄は、各教科、道徳、特別活動等の学校生活の全体に涉り、児童の行動を評価する。評価される行動は、基本的な生活習慣をはじめとし、明朗・快活、自主性、根気強さ、責任感、創意・工夫、思いやり、協調性などの行動で、小学校は11項目、中学校は12項目に涉っている。評定は3段階の目標基準々據測定が基本である。その点で、個人として最も優れた個性的な長所・美点を客観的に理解することは難しい。客観的な理解という点では、つぎの所見欄の評価資料の方が有効であろう。

Ⅱ. 所見欄 この欄は、総合的に見た場合の児童の行動特徴や、指導上留意すべき事項を文章で記述する。全体として捉えた児童の行動特徴、とくにそのよい点を記述するので、個性の理解と個を生かす教育に役立つ資料が記載されるようになっていく。

(3) 指導上とくに留意すべき事項欄 この欄は、教科の学習の記録、特別活動の記録、学校における行動の記録以外で、児童のよい点・個性的な長所・美点として、将来伸ばしていくべき特徴に限定して記載する。新しい指導要録の中でも、特色のある記載欄であり、記載事項はつぎの五つに分かれている。

第1は個人的な趣味・特技などで、例えば天体観察・飼育・栽培・採集、特定のスポーツ・楽器の演奏などである。これらは個人的な特徴を具体的に示すものである。日常の観察・会話・面接などを通して捉え、記録しておくといよい。

第2は学校内外における奉仕活動で、各種のボランティア活動・ボーイスカウト等地域に密着した奉仕活動がいろいろある。

第3は校内外における表彰を受けた行為や活動などで、これらも個人の特徴や長所を示す具

体的な現われであり、日常注意して情報を集め、補助簿に記録しておくといよい。

第4は知能・学力等の標準化された検査の結果で、これについては後述する。

第5はその他指導上参考となる事項で、4までに取り上げなかったが、教師から見て取り上げる必要があると思われる事項である。学校や学級活動への積極的な関わり・家業の手伝い・年少児への思いやり・小さな親切等、児童の特徴や長所・美点を示すものがいろいろと考えられる。

なお紙面の都合で詳細に触れることはできないが、指導要録の特別活動の記録も、児童の特徴や長所・美点の理解に役立つ記述が少なくない。多様なクラブの中から児童が好むクラブを主体的に選び、自主的な活動を行うクラブ活動や、運動会・学芸会・全校読書感想文発表会等の学校行事等、児童の特徴や長所・美点を具体的に示す活動の記録が、この欄にはなされるからである。

4. 標準検査と個性の評価

すでに述べたように、指導要録には学習の記録の所見欄や、指導上参考となる事項欄に、信頼のおける知能検査や学力検査を実施した場合に、これを記録する。その記録の仕方は、単に検査名や数量的な検査結果を示す値だけでなく、指導に役立つような文章記述を行うようになっている。そこで知能検査や学力検査等の標準検査のどのような検査結果が、どのように個性の理解・評価に役立つか、つぎに述べよう。

(1) 総合知能偏差値・知能段階等 これは、比較的目的新しい場面状況に於ける問題解決能力、ないしは適応能力を示す。知能偏差値の違いは、「学校生活・職場生活等における課題解決能力や適応能力の優劣の違い」を示す。これに対して、知能偏差値の違いは、「課題解決能力の優劣

の違いというよりも、課題解決の仕方やスタイルの違い」を示すという考え方もある。つまり、知能偏差値の違いは、課題解決に必要な時間量やステップの違いを示すもので、知能の低いものほど学習時間量を増やし、学習を小刻みステップで行う必要がある、という考え方である。このいずれの立場においても、知能偏差値は児童の個性的な学び方の特徴を示すものであり、個性の評価に役立つ。

(2) A式知能偏差値とB式知能偏差値 ウェッヒスラーによれば、A式知能偏差値は言語性知能、B式知能偏差値は動作性知能という、知能の二つの側面を示すと考えた。この考え方は後に多くの研究者の認めるところとなった。例えばジェンキンスによれば、A式知能偏差値優位型の児童は、抽象言語的学習法が得意であり、B式知能優位型の児童は、感覚・運動的な学習法が得意な学習スタイルである。したがって、前者の児童には講義法や読み書き中心の学習法がより向いており、後者の児童には動作化・劇化、映像メディアや実物による学習法、機器の操作を伴う学習法等がより向いている。

この他知能検査法によっては、課題解決の速度は速いが誤りの多い衝動型と、速度は遅いが正確な熟慮型という学習スタイルを弁別する尺度を設けたものもある。このような資料も、個性理解に役立つ。

(3) 学力偏差値・学力段階等 標準学力検査法の中には、評価判定基準に目標基準と集団基準を用いたものがある。このうち学力の個人差を詳細に客観的に示し、したがって個性的な特徴のある学力構造の理解にとくに役立つのは、集団基準を用いた学力検査である。検査結果を示す各教科の学力偏差値をプロフィールに描いたり、各教科内の下位検査のプロフィールを描いたりした資料から、どのような学力構造の特

徴があるか、視覚的に把握することができる。例えば、ある児童は文科的教科が優れ、特に文章表現力に個性的な長所がある、といったようなことが分かる。

この他、知能から期待される学力偏差値に比べて実際の総合学力偏差値が高い場合には、一つには詰め込み学習をしているオーバー・アチーバーの可能性がある。しかし他方では、努力型で学習意欲の高い可能性もあり、個性理解に役立つ。

(4) パーソナリティー検査法のプロフィール パーソナリティー検査法の中でも、多様なパーソナリティー特性の横断面的構造を示す性格検査や適応性検査は、児童のパーソナリティー構造の全体像や特徴の理解に有効である。例えば、情緒的反応は遅いが強く持続的な気質であるとか、協調性や社交性に富む社会的適応のよいパーソナリティー特性を示すといったようなパーソナリティー特徴が明らかとなる。



学級社会における個性の諸問題

帝京大学教授・東京大学名誉教授 古畑 和孝

1. はじめに

与えられたテーマは重く、かつ大きい。その上、一見茫洋としてもいる。学級社会というとき、おそらく義務教育段階の小・中学校が主として想定されていることであろう。だが本稿では、筆者は敢えて自らの経験から始めることをお許しいただきたい。

筆者は、今年で大学卒業以来満40年に達した。その間、研究・教育に一貫してあたってきた。とはいえ小・中学校での経験はない。現在も尚月約1回のペースで、現場の研究的な優秀な先生方と、教育現場に深い関心を抱く研究者たちとから成るある研究会を主催し、10年にも及んではいるが。

勤めたのは東大教育学部、イリノイ大、国際基督教大（ICU）、東大文学部、そして2年前からの帝京大である。その他、北は北大から南は九大に至る全国の主要二十数大学で非常勤講師として教えてもきた。代表的国立大の2学部——ひとつは戦後教育改革で出来た学部、いまひとつは明治初頭からの伝統を有する学部の中で、今年創立20周年を迎えたばかりの若い専修課程（社会心理学）、米国の代表的な屈指の州立大学、キリスト教主義を最も鮮明に打ち出し、国際性の強調も創立時からの少数精鋭を目指す私学、創設以来未だ二十余年というのに、学生総数でははや全国5位に達した急成長の最も顕著な総合私学とである。

どのひとつをとっても、実にユニークな特徴をもった大学・学部での経験に恵まれたものである。外面的形態をみただけでも、国立～私立、日本～米国、伝統・歴史の新～旧、規模の大～小、大学院重点～学部中心、クラスの学生数も多～少、講義（概論～特講）～演習、その他諸々実に対蹠的で多様だ。

大学の目指す理念・理想をとっても、それぞれに独自である。それにも増して、大学・学級の重要な構成要素たる学生の資質・特徴には、極めて大きく広い幅がある。知能・学力・適性・性格・態度・行動様式等々のいずれをとってもそうである。また、それぞれの集団の醸し出す雰囲気・風土もまことに多様で多彩である。

要するに、学生個々人をとっても、集団としての大学をとっても、個々の個別の属性であれ、総合的指標であれ、明確な個人差が存在し、明確な集団差が存在していることはまぎまぎと実感させられてきた。

ところが、同一集団内に限定してみてもなお、個々の学生の特徴はなお極めて多様である。知能・学力などの中での計測可能な側面に関しては比較的均質な層から成っていると一般には思われがちな集団（例えば東大生）の中においても、筆者が担当してきた社会心理学関係の学業成績の素点の分布は、不思議ともいえるほど、中央に山があり両端にいくに従って、その数は漸減していくような正規分布に近いのが常であ

った。ということは同一集団内においても、さまざまなレベルでの個人差が歴然として存在していることのひとつの傍証ともいえよう。

もちろんその個人差は直に個性そのものではない。個性とは何かについては、本特集号全体を通して多角的に、分析的に、また総合的に考察されることであろう。しかし個人差、集団差の認識は、個性理解そして個性育成へのひとつの出発点となることだけは間違いないであろう。筆者自身の40年間にわたる一学究としての経験の一端を顧みることを通して、この小論への緒口にしようとしたのである。

本論に入る前にもう一言しておきたい。今、個人差や集団差があたかも学生個々人ないしは学生から成る集団だけを問題にしているかのように見えるかもしれない。けれども実は個性の伸長を目指す場合、教師—学生間関係のあり方が問われるべきはもとより当然である。大学院博士課程の若手研究者を指導する場合と、高校を卒業したばかりの学部1年生を教える場合とでも共通する面はなしとはしない。いずれの場合であれ、当該学生ないし学生集団にとって適切な教育目標の達成に効果を上げるような指導こそが求められ、その個性伸長に資するような教育方法が探られるべきだという点では共通する。

しかしそのためには、当然のことながら、当該学生（たち）の先行経験、発達段階、レディネス、知識・技能、能力、興味・関心などを十分に考慮して、それぞれに相応しい形で、理解可能なように、動機づけを高め、学習意欲をいや増すように、やる気を起こさせるように努めることはどうしても必要である。もしも大学院生に専門的に教授するのと全く同一の仕方でも高校を出たばかりの学生に接したとしたならば、学生はほとんど理解できずに、ただ戸惑い、た

ちどころにやる気を失ってしまうであろう。逆に学習経験の乏しい学部学生に最適な仕方でも大学院生に対したとしたならば、これまた先刻承知のことを今さら何をとて、やる気を失うのは必至であろう。それではどうして各自の潜在能力を引き出し、開花させることができようか。できるはずがない。要するに、学生の個人差、集団差に即応した教師の側の適切な教授・指導がどうしても求められるのである。

2. 学級社会における個性を考察する際の視点

ここでいよいよ本来の課題に入ろう。学級集団は、教育目標を効果的に達成するために組織的に構成されている集団的な学習の場である。

義務教育段階の公立の小・中学校の学級集団はもとより大学のクラスと同日には論じられない。自ら志願し、受験という選抜にパスして一定の学力以上と認定され入学許可されるのとは異なって、ある一定年齢の4月から翌年3月末までに出生したある地域内に居住する子どもが、いわば強制的に入学してくるのである。ということは、先述の各種各様の個人差の幅はいつそう大きい可能性があるということでもある。子どもの遺伝素質も、生活環境も、親の学歴・職業・経済状態・生活信条・しつけの様態なども、家族構成も、本人の知能・学力・各種の適性・興味関心・態度・性格・意欲・行動様式など、いずれをとっても千差万別である。

ところが、大学などでは教材・学習内容・教授方法なども、かなりの程度に教師の自由裁量に委ねられているのに対し、小・中学校では、教師は学習指導要領に準拠して、検定を経た教科書によって、一定の基準・規範に従った標準的な授業をすることが基本的には期待されている。

しかも、大学などでは教師は語学を除けば原

則として週に一度ずつ学生とクラスで接するだけであるのに、殊に小学校の場合、特定の教科を除けば、原則として少なくとも1年間は、児童は同一の担任教師の指導を毎日受け続けるのである。教師の言動・教授法・人格などの子どもに与える影響の大きさは、普通は到底大学教師などの比ではないであろう。また子どもは同級の学友と、その生活時間の非常に多くを共に過ごすのである。学級集団の中で共に学び、共に働き、共に遊ぶのである。遵守すべき各種の規則・規範が予め設定されていたり、次第に形成されてきたりして、子どもはすべきこと（義務や責任など）、してもよいこと（許容範囲）、してはいけないこと（禁止・制止されること）などを学級集団の中で社会的に学習していくのである。さまざまな対人関係のルール・技能なども習得していかなくてはならない。友人関係も形成されてくる。そして、教師と子どもとの相互作用は学習場面のみならず、その生活指導の面でも密度の濃いものがある。だからこそ学級集団は学級社会ともいわれるのである。

それでは学級社会における個性とは、はたして何を意味するのであろうか。

一般には、個性(individuality)は心理学的には二つの異なった意味で用いられているように思われる。まず第1に、個人の他の人とは異なった、共有することのできない、その個人に特有の独自の、その人のその人らしい特徴・属性のことを意味している。

たしかに、個人(individual)は、一人あって二人とない、分かたことのできない、かけがえのない存在である。遺伝素質も、一卵性双生児でない限り、それこそ千差万別である。そういう各個人のもつ潜在的可能性を発現させ、実現させていくことは、もとより教育の大切な目標である。その意味で、ここでの個性とは、個人

差の中の価値的にみてより望ましい特徴としてとらえているのである。

ただその独自性をいかにして具体的に把えるかということになると、困難な問題が山積している。

第2に、計測可能な数多くの属性・特性・特徴——身体的特徴・学力・知能・各種適性・興味関心・動機づけ・態度・性格気質・運動能力・基本的行動様式などを含んで——の特徴的組み合わせ、その総合として個性は考えられる場合もある。その構成要素は客観的に測定可能な部分もある。そしてそれらは、適切な教育的機会、十全な後天的経験・学習によって、より望ましい方向に変容させていくこともある程度は可能であろう。個性のこの側面は、部分的には計測可能である。ただし、その構成要素の総体となると、依然として、その評価はまことにむずかしい。

個性の以上二つの側面は、学級社会の中においても、個々の児童・生徒に、可能性としては存在している。しかし、敢えてなお学級社会における個性を問題にしようとするのは、学級集団にもまた歴然として集団差が存在しているからなのであろう。そうだとすれば、全体としての学級集団の、独自の、価値的にみても、望ましい方向での特徴を、個人における個性の概念をやや拡張して考えることもできるであろう。

学級社会を構成するひとつの主体は、何といっても児童・生徒である。したがって個々人の個性を問題にするのは当然としても、それに加えて、広範な属性について多岐にわたる個人差のある児童・生徒間の関係のあり方、ならびにいまひとつの主体たる教師の児童・生徒との相互作用のあり方などもまた、学級社会における個性では、さらに問題となるのである。そうした相互作用の結果醸成されてくる、それぞれの

学級に独自の特徴も学級社会における個性のひとつの側面ではあり得るだろう。

3. 学級社会における個性を生かす教育の方法

では、どうしたら現実に具体的に学級社会において個性を生かし、個性を伸ばすことが可能になるのだろうか。以下に、そのことに関わる教育の方法の基本について些か論じてみよう。

まず第1に、教師が学級を構成する児童・生徒の一人ひとりを、そして全員をよく知るように努めることが大前提となる。それには日頃から教室内の行動はもとよりのこと、それ以外の休み時間・放課後・その他の場面での行動にまで目配りを怠らないようにすることである。いくら観察するといっても、ともすれば子どもの目立つ行動にばかり眼が奪われがちである。それでは偏った観察となる。種々の異なった場面で観、それを累積し、できれば組織的枠組をもって観ることが大切だ。個々人の特徴をよく認識できるためには、主観的印象に陥らないように努めることが肝要である。観察眼を養うことである。

それとともに、各人の各教科毎の学力、総合学力、知能、性格の特徴、種々の対象に対する態度、欲求、動機、行動傾向、生活習慣、身体的特徴、家庭環境などについての的確な情報を得ることも、適切な指導のためには必要である。それには、標準化された、妥当性・信頼性の高いテストを適切に施行し、そこから得られる情報もひとつの資料となる。テストを故なくして毛嫌いしたり、偏差値で示される指標を全く顧みないのは決して賢明なことではない。ある属性の偏差値は、一定集団内での特定個人の計測しうる側面についての相対的位置についての情報を与えるものとして統計的にはやはり貴重である。もちろん、どの属性であれ、測定された

ものは当該属性のすべてをよく代表しえているとは限らない。したがって、偏差値で示されるような個人の特徴をそのまま鵜呑みにしたりしないことも大事である。限界をもよく認識した上で活用するように努めるのが当然であろう。

それにしても個性の伸長をはかるには、その基にある個人差、集団差などについての適切な認識を得る努力をすることは、そのひとつの前提となるであろう。

つぎに、教師の学級での教授・指導のあり方の基本との関係で、児童・生徒の個性、および学級社会における個性を少し検討してみよう。

教師の学級内での行動(B)^{Behavior}は、その教師の教師としての役割(R)^{Role}とその教師の性格的特徴(P)^{Personality}との関数(f)関係で示されることがある。 $B = f(P \cdot R)$ というのである。その含意するところは何か。教師に期待される役割というのはたしかにある。学習指導要領に即し、十分に準備して、整然とした授業をするのはその一例であろう。だがRの側面ばかりを余りに重視すると、教師の指導は型にはまった紋切り型のものとなり、単調で平板なものとなりやすい。そうすれば、いきおい生徒も受け身で画一的となりがちで、それでは生徒の個性が生かされる余地はなくなるであろう。

だからといってそうした役割を担う教師の特異の特徴ばかりを前面に押し出し、学習指導要領などからいくら逸脱しても平気だというのは、これまた行き過ぎとなり、生徒も落ち着いて平常心をもって勉学に励みにくい。このような指導もまた、逆の意味で生徒の個性を開発することからは程遠い。

では、どのような指導が求められようか。RとPとのバランスをよくし、時に応じてRを強くしたり、Pの側面を表出させたり、柔軟性をもった指導をするのである。つまり、役割を担

うのも没个性的にではなく、その教師の特徴をも生かしながらにする。これが役割の個人化(Personalization of roles)といわれるものである。と同時に、教師の個人的特徴を生かすのも、役割期待にも応え、受容されるような仕方においてである。これは性格の社会化(Socialization of personality)といわれる。この両側面を生かした指導を教師が的確にするならば、生徒は生き生きとし、積極的となり、活発となり、興味・関心が高まる可能性は大きいであろう。そのような指導の下で、少なくとも児童・生徒の個性開発の契機は与えられるのである。

今までは主として教師自身に焦点をあててきた。しかし、これからはもう少し教師と児童・生徒との相互作用にスポットライトをあててみよう。もちろん個々の相互作用の様態は無限であろう。だが大きな潮流として把えるならば、一方には、権威主義的ないし専制的、教師中心、講義法中心の系譜と、他方には、民主的、児童・生徒中心、討議法重視の系譜とに二大別することもできるかもしれない。

前者では、教師は予めたてた授業計画に従って、学習指導要領に即応しつつ、整然と講義中心に授業を進めていくことになる。だが、ともすれば一方的となり、児童・生徒の反応には構うことなく、自らの権威のあることを誇示しようとする。これでは、児童・生徒はどうしても受動的となり、疑問・意見・提案などの自由な発想は抑止されがちとなる。教師に頼りすぎたり、その顔色をうかがったりする子もでてきやすい。ステレオタイプな反応、陳腐な平凡な無難な反応などになりやすい。こうして子どもの独自の個性は引き出されにくいことになるであろう。

これに対し、後者では、教師は授業計画などはきちんとたてていても、児童・生徒の自主性

を尊重し、その意見・提言などにも耳を傾け、生徒から返ってくるフィードバックによって教師自身の対し方も必要に応じ調整し、生徒の発言・討議などを鼓舞したりもする。もちろん生徒の求めに応じ、真正面からも側面からも適切な指導・助言は惜しまない。しかし、自らの考えばかりを一方向的に押しつけたりしない。そのような教授法がよく機能した場合には、児童・生徒の自主性・自発性が増し、積極的に行動し、自由な伸び伸びとした言動が活発化する可能性が大きいであろう。子どものユニークな個性の発現が促される機会ともなるのである。

ただし、弊害を伴うこともなしとはしない。児童中心だというあまり、児童をあまり甘やかしたりすれば、仮に自由な発言は活発化したとしても、ともすればそれは事柄の本質からは逸れた、末梢的なことを、徒らに延々と饒舌に論じているだけということも起こり得る。それではストレスの発散にはなったとしても、生産性はあがらず、ユニークな発想が生み出されることにはならない。留意すべき点のひとつである。

最後に、学級社会では、全体としての学級が、例えば、明るい～暗い、暖かい～冷たい、友好的～敵対的、協同的～競争的、活発～沈滞、まとまり～ばらばら、積極的～消極的などなど、それぞれ異なった雰囲気があり、風土が形成されていることを実感される方も多にちがいない。一体それは何によって生じるのか。もはや詳しく論じる紙幅は残されていない。けれども、それは基本的には、教師－生徒間の相互作用のあり方、児童・生徒同士の相互作用の累積的效果として生じてくるのである。

そのひとつの要素に、教師がオープンで率直であるか、それとも権威を盾に取り、児童・生徒の批判を抑え込み、防衛的であるかということが挙げられる。教師のオープンであることは、

先述の雰囲気では前者の系列と結びつきやすいし、教師の防衛性は後者の系列と関連しやすい。そしてそのことは、結局、前者は学級社会における個性とも関わり、後者はそのような個性が阻まれ、画一的で平板な学級になることともつながるのである。

4. おわりに

以上極く簡略にみてきたように、学級社会内には、それを構成する主体たる児童・生徒に広範な多岐にわたる個人差があり、また学級社会間にも、これまた幅広い、質的にも異なる集団差があるのは明らかである。その客観的認識のためには、平素からの綿密な観察に加えて、適切な測定・評価などによっても確実な情報を得ていくべきであろう。ただ単に直観的印象などにだけ依り頼むべきでないのは当然のことである。

だが、個人差、集団差をいかに客観的に認識することができたとしても、それだけで個性が開発されることにはなろうはずがない。教師の側からの適切な働きかけ、教授・指導、的確な教育と、それに呼応しての児童・生徒の側からの、自主的・自発的・創意工夫をもったりアクション、積極的活動、そのような相互作用が展開されるとき、個々人の個性開発への契機が与えられることになるのである。

ところが、現実には、今なお、教師も親も児童・生徒も、限られた属性の中の、さらに限定された側面についての“偏差値の高いこと”“トップを走ること”ばかりを求める風潮があるのではないだろうか。実は各人にそれぞれユニークな特徴があるのに——例えば、いわゆる勉強はそれほど出来なくても、人に親切で思いやりがあり、配慮が行き届いた徳を備えているといったような——それらは抑えられ、顧みられることが乏しいということはないだろうか。それ

こそ個人は、どの一人をとってもかけがえのない存在なのである。そのような各人の独自の優れた潜在的特徴は必ずや何かしらあるのだ。教師たるもの、そういう側面にも目配り、心配りをしていこうではないか。また、教師は自らの研鑽・錬磨を日頃から怠らないように努めるとともに、人間として謙虚な気持ちを忘れず、児童・生徒の自由・率直な言動を進んで受け容れ、虚心に對することが求められる。そうするとき、各自の個性開発・伸長の芽が現われ出てくるのである。そしてまた、その学級社会特有のポジティブな雰囲気が醸し出されてくるのである。学級社会における個性開発に取り組む教師の姿勢は尊く、その責務は大きいのである。

〔参考文献〕

古畑和孝(著)「よりよい学級をめざして——学級心理学の基本問題」(3刷)学芸図書, 1993年。

支部だよりには、実施にあたって、次のように案内されている。

- 参加者は会員、非会員を問わない。
 - 参加者の家庭に迷惑をかけない曜日、時間。
 - 午前、午後の2時間程度。
 - 明るく、気軽に参加できる雰囲気づくり。
 - 最後には個別相談の時間を設ける。
- 第1回の反省を支部だよりから見ると、
- 「何かまとまった話をと、少し話の内容がかたかったかな！」主事反省。
 - 資料をプリントして持っていったのはとてもよかった。
 - 人数は6人だったが、この程度が適当ではないか。……などが書かれている。

ポピー教室が盛んになり、モニターの普及活動に効果をあげるようになった反面、

- ポピーを上手に使うにはどうすればよいかというポピー教室が、子どもがポピーを家庭でやらないので、やらせるための“まる付け教室”に変わってきた。
- 同じ場所、同じ会員に片寄り、新しい教室の開催ができにくくなってきた。
- 塾、習い事などが盛んになり、時間帯が揃わなくなってきた。
- パートに出るため、場所を提供するモニターさんが少なくなった。

などいろいろの問題点が出始めてきた。

(3) 対話のできるモニター(昭和63, 平成元, 2年)

いままで、支部組織の中心だった幹事モニターのマンネリ化、会員の減少などの傾向が現われ、新しい組織に転換する必要がおこった時期といえる。この組織が幹事会を解散し、グリーンモニター会になり、チーフモニター会になり、会員獲得、退会防止などモニターの質の向上を目指す努力の跡が見られる。

対話記録を見ても、母親セミナー、モニター訪問、ブロックモニター会、新人モニター会など、モニターに対する働きかけが活発に行われた。

支部だよりNO. 50には当時のモニターのレポート「ポピーの輪」の最後に「私も世のお母さん方と同様、悩みつつすばらしい個性を持てるわが子のすこやかな成長を願っている一人ですが、モニター研修会や小集会で、いろいろ教えられることがありました。こんなすばらしい体験学習をより多くのお母

さん方に伝え、ポピーのふれあいの輪を広げたいと思っています。」と結んでいる。

この時期にラポールが始まり、花まる先生採用、花まる研修、点検、郵送と別な部門の仕事が入ってきたが、紙面の都合で省略する。

(4) やる気のあるモニター(平成3, 4, 5年)

最近、毎月会員数を順調に伸ばしているモニターを見ると、ベテランモニターの他に新しいモニターの名が多く見られる。

量より質のモニター養成の支部長の努力が実を結んできた時期ともいえる。新人モニター研修の内容が見直され、実務編、教材編とチーフモニターを司会に実のある研修が行われている。研修がモニターにとって自分達のものだという実感を持つようになってきていることが、江東支部の普及活動を支えている。支部だよりを通して、新人モニターの紹介を全モニターに知らせたり、モニターレポートとして普及の工夫など具体的に紹介したりしている。

支部だよりNO. 97に「普及の仕方」新小1, 年内予約について、来年4月号と12月号(見本)を2冊持参して説明する。

(理由) 1年生の4月号はとても簡単なので、説得力がない。12月号には、くり上がりのたし算が出ていて応用問題もあり説得力がある。……など、実践を通しての普及の具体例の多くがあげられている。

現在、秋のキャンペーンを実施しているが、普及実数の高いモニターを見ると、やる気のあることは勿論だが、根底にあるのは、「わが子にポピーを使わせてよかった」という自信であり、その上にたつ会員との心のつながりである。

3. おわりに

モニター育成と対話主事のかかわりに絞って支部の10年間でふりかえってみたが、内容が多く紙面が限られ詳細に伝えることはとても無理だった。モニターのあり方が時代の推移と共に変わってきたように、対話活動のあり方も変わらざるを得ない感を強くしている。全家研運動を第2の人生の大切な生きがいとして、毎日過ごせることを感謝している。

仲立ちにして、定期的に子どもとのコミュニケーションがとれるラポールならでのことである。

③教育相談

私は、二つの大きな柱を基本に教育相談をすすめている。

一つは、健全な家庭の基本は、お母様の笑顔であり、それは、お父様とお母様の間の信頼関係に基づくということである。夫婦の間がうまくいっていない家庭の子どもは不安定である。深刻な相談にくる人の話の中には、たいてい父親の存在がない。今だに、育児は女、男は外で仕事をし、家族をささえていけばいいと考えて疑わない女性も、おどろく程多い。もちろん、育児における女性の役割には、大切な部分もある。しかし、夫から「子どもの事は全部おまえにまかせた」などと調子のいい事をいわれ、小さな暴君のような子どもとつきあい、孤軍奮闘し、あげくのはてに「おまえの教育がなっていないからだ」と文句をいわれたら、お母様方はどこにストレスをぶつけたらいいのだろう。じっと耐えるか、子どもにあたるか……。そうやってまじめに頑張っているお母様にむかって、さらに「頑張っ！」と励ますような残酷なことは私にはできない。育児が、まっ暗な出口のないトンネルの中のように感じ、つかれはてているお母様には、とりあえず、次の事をすすめている。

(1) まず、お父さんを心から愛していると思ひ込みましょう。

お父さんにも必ずどこかに良い所があるはず。新婚の頃を思い出して下さい。

(2) 子どもの前でも、はずかしがらずにお父さんとベタベタしましょう。

お父さんだって、お母さんからすかれていと思えば、うれしいはず。夫婦仲もよくなるし、子どもも安定します。性教育にもなります。

(3) ストレスがたまったら、しっかり憂さをはらしましょう。

お父さんなら、一杯飲んで、上役の悪口を言うところだけれど、お母さんには無理？ いいえ、お父さんと飲んで下さい。お父さんと一緒に、晩酌をおすすめします。たまには、トラになったっていいじゃありませんか。それ程、子育てはたいへんなんですから。お父さんと一緒に、子育ての苦労話で盛りあがりましょう。

(4) 子育てに、お父さんをひっぱりこみましょう。

ここが肝心なところ。子どもに対する責任の半分はお父さんにあるのです。健全な家庭は、夫婦が協力するところから始まります。(1)~(3)の根まわしができていれば、意外にすんなりやってくれますよ。

以上の事は、私の実体験に基づいた、孤独なお母様におくるエールである。

1994年は、国際家族年である。もう一度、夫婦の、そして家族のきずなを考えなおしてもらいたい。

二つめは、相談をうける人間は、所詮、相談者の悩みの中には、入っていけないという考えである。いくら誠意をもって相談にのっても、相談者の悩み、迷いは、一時的な対照療法では、根本的には解決できない。悩みをもつ人は、自分の悩みと向き合い、解決していく力をつけていく必要があると思う。自己解決力をつけるカウンセリングの方法をとりいれたいと思っていたところ、この夏、セルフセラピーとめぐりあった。セルフセラピーとは、自分を大切に、自分の悩みを客観的に見つめ、自力で解決していく力をつける方法である。この方法を、お母様方に紹介し、お母様方が、教育書を読んで右往左往せず、自分流の子育てにこだわりと自信をもって子ども達と接してくれればと願っている。

3. 今後の展望

人間の生活は、自分と家族と社会に対して、それぞれ使う時間のバランスがうまくとれていると充実しているといわれる。お母様方は、家族のために使う時間が最も長い。お母様方自身のために使う時間は、子どもが大きくなるにつれて、だんだんふえてゆくだろう。社会参加については、特定の職業につくこととは限らない。一般的になりつつあるボランティア活動、これは、転勤族の妻や、小さい子どもがいてきっちり時間通りに働けない女性にあった社会参加の形である。私は、全家研のモニター活動も、一つのボランティア活動の形だと思っている。ボランティア活動の基本は、自分でやろうという意志である。ノルマや規則にしばられずに、自分がよいと思った事を自分の意志でまわりに広めていき、他の人にも喜んでもらえる。そういう場の一つとして全家研のモニター活動をとらえてほしいと思う。そして将来、この活動を通して得た友達や情報のネットワークを使って大いにはばたき、さらに充実した人生をおくってほしいと心から願っている。



ささやかな歩みの中から

島根県・浜田支部対話主事 山田 文子

1. はじめに

38年間、ひた走りに走り続けた感じの教員生活に別れを告げて、あれこれと自分の趣味に生きる喜びを見つけてつあったある日、かねてより顔見知りであった支部長さんの来訪を受けました。来訪の目的は、60歳近い私をまだ必要としてくださる場があるということです。お聞きした、子どもの個性伸長を願いとした全家研運動とその活動のすばらしさもあることながら、支部長さんのお人柄、子どもたちの将来を考え、全家研運動に傾注されるご熱意や考え方によってすっかり魅了され、対話主事拜命の決心を致しました。

対話主事1年生として出発致しましたが、西も東も分からず、どのようにしてどう歩めばよいのか、ただ、ただ、迷い道の中をうろうろするばかりでした。そのような時に、新参画主事の研修会があり、続いて主事総会に出席させていただきましたが、どちらを見ても、立派に成果をあげておられる先生方ばかりで、ますます落ちこんで帰ってまいりました。それから、何冊もの研究紀要や実践事例、本部から送られる資料なども読みあさりましたが自信を失うばかりでした。やっと開いた小集会でも話の糸口がつかめず、まして話を深めることなどできませんでした。しかし、支部長さんは、あたふたしている私をいつもにこやかに「先生、あせりんさんな。先生の体験を生かした対話活動で、先生と出会った多くの子どもの中から1人でも2人でも、21世紀をしっかり考えて歩む個性豊かな人が育てばいいのだから。遙かな将来を見て……。今すぐに結果のでものではないのだから——」と、励まし続けてくださいました。さらに多くの先生方に助け支えていただいて、全く役に立たなかった対話主事1年生が本年は、小学校でいえば最学年の6年生になり、卒業する年までに育てていただきました。この時期に研究紀要

に何か書くようにとのことです。一つの節目の気持ちもあり、今までの歩みを振り返りながら、筆を進めてみることに致しました。

2. ささやかな歩みの中から

(1) 対話通信「ひとりごと」

小集会で一番困るのは、お母さん側からの話題が出ないことです。私がひとり演説をするのは容易ですが、これではお母さん方の心は聞けない上、対話は成立しません。そこで思いついたのがこの月刊対話通信「ひとりごと」です。この発刊にあたっては、二つの心がまえを持って出発しました。それは、

1. 休刊は決してしない。物事をはじめするには、それを最後までやり抜くことを信条とする。このことは子どもとのかかわり合いの上でも実践させたいと考えている点だからである。

2. 内容は、ポピーのこと、勉強のことを前面に出さず、できるだけ私の生活や自然の中から見聞きして考えたこと、実践したことや体験談などをとりあげる。

対話主事からの通信といえは、「また勉強勉強」と言われがちです。そうではなく楽しく読んでもらううちに、その内容を各家庭で考え、受けとめて、親子の対話の話題に、あるいは、小集会の話の糸口や会員との心のふれ合いの素材提供になればと考えました。

今、この「ひとりごと」は、54号になりました。主事経験2年目、発刊し始めて1年くらい経って、少しずつ私の意図したことが効果を表わし始めたように思います。小集会の最初は必ず「ひとりごと」のあの話は……で始まり、和やかに話が展開していききました。現在では、毎月の「ひとりごと」を綴じこんだ冊子を持って来られて、去年の……おとし

の……と話がはずみ、さらに家庭や子育てのことへと話題が発展し、充実した小集会になりました。新会員、新モニターさん方からは、あの号をコピーしてほしい等の要望もあり「ひとりごと」は、単なるひとりごとではなく、大会話となって成長し、初期の目的を達成しつつ、5年目を歩んでおります。

(2) がんばり表「きれいな花をさかせよう」

親から言われて仕方なしに勉強会にくる子どもたちは、無気力で学習への取り組みも行儀も悪く、お互いに満足のいかないまま1枚のポピーを終えて帰って行きます。しかし、それぞれ子どもたちは個性を持っています。学校ほどの整然さは要求しませんが、せめて、挨拶、返事、はきもの揃え、真剣さ、そして1枚のポピー学習をやり終えた満足感と気持ちのよさを持って帰途につかせたい——という思いでいっぱいでした。

それに集まってくる個性豊かな子どもたちの大半は、ポピー1枚と鉛筆だけを握って来ています。聞いてみると前月のポピーは半分以上残っているし、ひどいものになれば月1回の勉強会での1枚だけで終わった子どももいました。これではいけないと思って、あるグループに試みに使ったのが、この「がんばり表」です。この表には、出席、前月号終了、挨拶、はきもの揃え、本気等の項目それぞれの色別大小シールがあり、台紙の下絵、菊の花びらや芯を出来た色のシールでうめていくようにしてあります。対象が4年生くらいまでですから、大変喜んで頑張り、私のねらいは的中し、よい成果が見られましたので、他のグループにも活用させることにし、今も継続中です。個性豊かな子どもたちに、明るい笑顔が見られ、学習行動両面に効果のうかがえる勉強会は、今、蕾から花開こうとしています。

(3) 小集会、勉強会へのころも

今年の本部での総会の時、私の日程表が、対話活動で毎月いっぱいになっているのを不思議そうに見ておられた若い主事先生がいらっやいました。私と同県の出身とかで話はずみ、「そのように継続できる手だては……」と聞かれて、私の実践している下記方法の3点をお話しました。成果が上がると思っていますので、ご紹介致します。

1. その会終了時に次回の約束をする。
人数に変動はあっても確実に次回開ける。
2. 次回の中心話題を決めておく。
参会者からの話題要望を多く取り入れる。

3. 新しい人を1人紹介してもらおう。

次回に一緒に来てもらい、次は、その人のグループを一つふやしていく。

このようにして継続していくと仲間は増加していくし、ポピーの普及にも結びついてまいります。親は自分の子どものことについてはとても熱心です。しかし、いかによい教材でも、与えただけでは子どもは育たないということを理解されていない方も多くおられます。いくら良い教材を山積みして与えても、指導しなければ子どもは消化し育っていくものではありません。対話主事の出番は、子どもそれぞれの持つ個性に応じた家庭学習をすすめていくことにもあると思います。

3. おわりに

対話主事という大切な仕事をいただきながら、考えてみますと、いかにも遅々とした歩みで恥しい限りでございます。この6年の歩みの中で、人のお子様を育てる、お母様方のお手伝いをする等ということは、何ひとつできず、逆に私自身が、毎日育てられてきた、育てていただいたというのが実感です。

主事拝命当時から今日まで、考え考え、つまづき、いきづまっては教えられながら、見つけ出した対話活動での宝ものは「自分の地域の実態に立脚し、自分のやり方で自信を持って取り組む対話活動こそ、地に足の着いた本物の対話活動であり、自分にしか出来ない対話活動でもある。そこにはじめて親も主事も、共に歩み育まれる場が生まれる」ということでした。

教員として過ごしたこの地域での経験を土台として、一人ひとりの会員、親たちを大切に考え、一歩でも半歩でも前進できるように、これからも精進を続けたいものと思います。

夕やみのせまる晩秋の山里に、10年がかりで私が餌付けした山とんび夫婦が、自宅前の電柱の上から餌をねだって盛んに鳴いています。日1日と寒さが加わり自然は、しばらく冬眠に入りますが、私は、対話活動の灯を高くしっかりと掲げて、我が道を歩んで参りたいと思います。

4. ポピー学び方教室のもう一つ(作文教室)

平成3年度・淀川地区で昨年度から、教室を開きたいという要望が高まり、それも親子とも苦手としている作文希望の声が強くなったので、関係者一同協議をして、作文を主とした「ポピー学び方教室」を開くことになった。

今よりは少しでも物を見る目、感じる心、そして表現する力が深まり、作文嫌いではない、子どもそれぞれの個性を生かしたポピー学習が定着することを願って展開した。第2日曜日——10時～12時、各学年別で1年(10)、2年(12)、3年(20)、教室は地域集会所を使用した。

- ・教材はポピー・ラポール・教科書等の作文教材を資料にした。
- ・ことば・漢字等の学習は、ポピーの「かんじとけいさん」また「ラポールジャンプドリル」を使用した。
- ・当初は話しことば作文を重点にした。特に1年は言葉づくり・ことばゲームをした。

5. 作文教室のひろがり

平成4年度・枚方・泉北地区の算数教室は3年を経たので、ひと区切り、教科を変えての新鮮さにより、ポピーの普及に拍車をかけようということになった。両地区とも作文への希望が強かったので、作文教室実施となった。

ここで昨年度まで高学年指導をされてきた加藤主事が退任されて、清水主事着任高学年を担当した。

(枚方地区)

第3日曜日——1年(17)10時、2年(27)11時、3年(10)13時の開始時刻。

(泉北地区)

第2木曜日——1年～3年、20数名、1部複式学習で、15時30分～17時30分だったが、最終は18時近くになることが多かった。

平成5年1月から、東大阪地区で3月まで試行ということで、作文教室を開いた。

(千里地区)

平成5年度には、千里地区もラポールのスクーリング3年めで、「ポピー学び方教室」を開くことになり、低学年作文、高学年算数学習となった。新着任の金田主事が算数担当、私は低学年作文担当で、1年(13)、2年(16)、3年(9)で、教室が始まった。

(東大阪地区)

3月までの試行の結果、清水主事と共に引き続いて作文教室を1～5年対象に展開していくことになった。

第4土曜日——1年(18)14時、2年(19)15時開始教室は駅前の会館集会室を使用した。3年以上は、清水主事が担当した。

- ・4年度以後展開した地区の作文教室の学習内容は、淀川地区で述べてあることがらで、なるべく使用教科書外も加えた。

6. 教室を展開して

- ・出席時に当月分ポピーを提出し、世話役のモニターさんによって、採点チェックを受けるようになり、ポピー書き残しの減少、ポピー学習の定着が見えてきた。
- ・欠席者に当日の教材が届けられ、退会防止、意欲のひきだしに効果があった。
- ・両親による送迎が、教室参観となり、同時学習、ポピー教材の解説、使い方指導等ミニ小集会の場となることが多かった。
- ・学習後の個人教育相談もできた。
- ・未会員が学習参観、体験学習によって、ポピー教材の認識を深めて、入会につながることもあった。
- ・学習の始め、終わりの挨拶、姿勢についても指導をしたので、感謝された。
- ・年1回、お楽しみ会を開いて、ゲーム等々、母と子が大いに楽しむふれあいができた。年長幼児も招いて、小ポへのつながりをされた地区もあった。
- ・子どもたちそれぞれ、はっきりと個性の違いがあり、できるだけそれに応じた指導をこころがけてきた。

7. おわりに

これらの教室展開は、山下支部長、各地区のモニターさん方の絶大なるご支援によるもので、会場設営等でも、たいへんご苦労である。深く感謝をしている。母親達のふれあいによる仲間づくり・協力による人間関係の深まりは組織の強化となって、全家研運動の普及・発展に大きな力を発揮するものであると信じている。



家庭学習五訓の 真の理解者として

千葉県・流山支部対話主事 丹川 和子

1. 平澤興先生の記念館を訪ねて

師走に入って間もなく、二戸支部長さんのご好意で、新潟県味方村にある心の文化財、平澤興先生の記念館を訪ねる機会を得た。

いうまでもなく先生は、脳神経解剖学の世界の権威者であり、全家研の発意者でもある。40年にわたる脳の研究と大学における教育の経験から、子どもには、無限の可能性が与えられていることを結論づけられたのである。特に、大脳には、140億の神経細胞があり不思議なことに、それを全部完全に利用した人は、この世に一人もいないということ、子どもの将来の運命は、決して将来にあるのではなく今日にあると定義づけられたこと等、先生の研究に基づいたご講演内容が、私の脳裏に焼きついている。

ここ記念館で、先生の生い立ちから、ご研究の数々、信念を持って生き抜いたご様子等を、より深く知ることが出来、感動を新たにしました。と同時に、全家研の主旨をさらにしっかりとふまえ、一人でも多くの方々にご理解いただかねばという意気に燃えたのである。

午後5時、味方村の空は、灰色に包まれ、カーカーと鳴くカラスの声が一段と甲高く聞こえた。枯野が、冬の寒さを強めたが、極めて意義深いひと日であった。ご案内いただいた支部長さんに心から感謝したい。

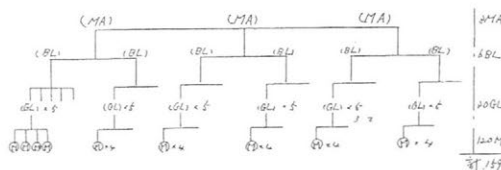
長岡駅から車でおよそ50分。静かな農村地帯、信濃川の支流にあたる中口川のほとりにあるこの記念館に、多くの方が訪れることを願っている。途中、弥彦神社に参拝し、全家研の一層の発展を祈願したことを付け加えておく。

2. 支部の魅力ある組織的運営

本支部は、設立12年目、マネージャーを中心とした組織があり、極めて合理的かつ機能的に運営されている。

マネージャー (以下MA) は2ブロックを管理する
ブロックリーダー (以下BL) は5グループを管理する
グループリーダー (以下GL) は4モニターの活動を司る

1. MAとモニターに対応するための図式



各リーダーの2週間別

- MA イ マネージャー (毎月第一日曜日 午前10時～正午まで)
 - ① 支部からの月間活動報告書の提出
 - ② ブロック会議の開催 翌月の日程調整
 - ③ 研修ゼミの日程調整
 - ④ 月2回のブロック会への出席 (支局長・部長級は、先立の同行もあり)
 - ⑤ 支部からの月間活動報告書の提出
- BL イ 毎月1回各々のGLを指導し活動を開催 (会場費1回につき2,000円程度)
 - ① グループ内モニターの育成(定数)と活動モニターの養成管理
 - ② 新人モニターの育成 (1ブロック1月1名)
 - ③ 支部の活動の日程
- GL イ 毎月1回の月1回の出席 (グループ内モニターは2週間別 活動モニターの報告)
 - ① グループ内モニターへの電話指導 とらまら

注 ① MA: 活動として2名、ただし支局長と認めるときは 任務の延長もある
② BL: 2名とする。MAへの報告もある
③ GL: 1名とする。グループ内モニターの育成と指導もある

注 ④ MA: 1ヶ月 10,000円 (MA会議については従来通り加算する)
⑤ BL: 1ヶ月 3,000円
⑥ GL: 1ヶ月 1,000円

その他、支部規約(第4条15項)と、旅費規定(第6章11条)があり、マネージャーが活動しやすくなっている。さらに、活動の年間計画があり、春、秋のキャンペーン、各種研修会、慰安旅行、食事会、忘年会、新年会等が各リーダーに深く浸透し、実に明るい雰囲気をかもし出し、着実に運営されている。

これは、経営者である支部長さんと、副支部長さんの人柄によるものであろう。

ここで、支部長さんの人となりを紹介すると、⑦明るく、⑧生き生きしている。⑨潤いがあって、⑩英知に富んでいる。⑪穏当なタイプ。私は、名付けてアイウエオ支部長さんと呼んでいる。加えて、洞察力、決断力、包容力のすばらしさには定評がある。

また、副支部長さん(支部長夫人)は、それ以上の方と言っても過言ではない。⑫活力があって⑬

美人。そして何事にも②屈しない。その上③計画的で④巧妙。名付けてカキケコ副支部長さんである。「教育は人なり」と言われるが、経営もまた人であることを痛感する。

たった一言が、人の心を傷つける。
たった一言が、人の心を暖める。

本気ですれば、大抵のことは出来る。
本気ですれば、何でもおもしろい。
本気でしていると、誰かが助けてくれる。

支部の会議室の額に納められているこの戒めは、会議をする度に、目にふれ、心に深く刻まれていく。このことも、支部発展の無言の手助けとなっているにちがいない。

3. 対話集会の実践事例（記録簿より）

〈目あてをもって活動するモニターさん〉

秋霜の季節。朝から明るく輝く太陽を全身に受けて、私は、足取り軽く、集会場に向かった。そこには、モニター歴12年というベテランの方から、先月モニターになったという新人さんを含めた笑顔が揃っていた。折しも、秋の普及キャンペーンの真っ最中であつたので、おのずと、自己紹介の焦点は「普及活動に向けて」が多かつた。と同時に実にユニークであつたことは言うまでもない。

（Kさん）—幼児教育の大切さをポイントに—

私の子どもは、今、学校での勉強についていけない状態です（おくられている）。この現実をしっかりと見つけた時、この子どもが必要とするのは1学年下の学習であることに気づきました。つまり中1だから小6の勉強からやり直すことなのです。私は、恥も外聞もなく、小6ポピーを求め、特に算数のつまづきをひとつずつなくしていくように努力させました。その事が効を奏して、少しずつ点が上がってきました。勉強に興味が出てきたことは、大きな進歩です。このことから、私は、幼児教育の大切さをしみじみ実感したのです。私はこの体験を、普及活動のポイントとして頑張っています。

（Mさん）—子どもの自立をバネに—

我が家では、三人ともに、それぞれの個性を持ってポピーで育てています。姉がポピーを始めると、下の二人もやり始めます。少々勝気な姉は、「塾で人

から教わるのはいやだ、自分で勉強がしたい。ポピーは、私の弱点を補ってくれる」と言っています。まさに子どもの個性に応じた家庭学習の自立です。下の子も主体的にやれるようになることを望んでいます。私は、このことをバネにして普及しています。（Sさん）—ポピーのよさを知って—

先日、教材研修会に参加しました。こんなにすばらしいポピーを、もっと早く知っていたらと、くやまれます。中学を卒業した上の子にも使わせなかったと思いました。今後さらに研修して、多くの人にポピーを知ってもらい、ポピーファンをふやしたいと思います。

紙面の都合で3名だけ掲載したが、それにしても、「ポピーが生きている」と表現したGさんの言は、出席者の心をゆり動かした。用意した印刷物「モニターの心得」によってさらに話し合いを深める。12年経験者は、さすがに内容が豊かで、学校の教師に優るとも劣らない程の話上手である。これは、この仕事の大きな利点の一つとも言えよう。また新人モニターを育てる鍵ともなっている。その上、私は常に、モニターとは、自分の子どもと同じように、他の子どもにも心からの愛を注ぎ、学び方を教え、よりよい子どもを一人でも多くする教育の仕事であり、このことが地域社会の発展につながっていくのだと論じている。とにもかくにも今回の集会では、一人ひとりが自己のカラーで責務を全うしようとする心意気の強さに驚嘆した。帰りの足は、さらに軽く、一段と輝いている日射しが、頬を染めた。

4. おわりに

対話集会を数多く行うのが、支部の特色でもある。私は自己の育児体験、現在の家族状況を基盤として、子どもの成長発達に即した子育てのあり方を中心に話を進展させている。親の興味関心を深め、雰囲気や軟らかげるからである。時には、教職経験から教師の立場にもふれると、親は一層の理解を示す。

さらに支部通信で、モニターの活動を称え、励まし、活性化を図ると共に、家庭学習の重要性を促している。教職を退いて、一抹の淋しさを感じる間もなく、教育対話主事として意義のある仕事をさせていただき、誠に感謝にたえない。

全家研の、人間づくり、人生づくりを中心に据えた魅力ある家庭学習五訓の真の理解者として、一層の研鑽を重ね、対話主事としての責務を全うするよう努力する所存である。



全家研運動と共に15年

福井県・福井第一支部モニター 岩田 時子

1. ポピーとの出会い

主人の転勤で、名古屋から福井へ参りましたのが昭和44年3月、雪のちらつく寒い日でした。長男は4月より小学校1年生、長女4才幼稚園、次女2才と3人の子どもは幼く、知らない土地へ来て不安でしたが、ご近所の方々は皆、親切で子ども達はすぐに慣れ、いつの間にか福井弁を上手に使うようになっていました。

そんな頃、他社のセールスマンにすすめられた百科事典を契約し、毎月届けて頂いておりました。何年かが過ぎ、長女が中学2年になった時でした。子どもの個性の伸長を願うポピーの教材が「教科書にピッタリ」と、長女の友人に紹介され、それを使ってみることにしました。早速お届け下さった方が以前に百科事典をすすめて下さった方で、それが何と今の支部長さんでした。そこですぐに私はモニターになることをすすめられ「近くの方7、8軒のポピーを届けてほしい」と依頼され全家研のモニターとなったのです。この出会いが不思議なご縁で、以来今日まで実に15年となりました。

2. モニター活動のなかで

昭和57年、主人がインドネシアへ転勤で単身赴任。そんな頃、支部事務所へ来てほしいと依頼され、モニター活動を続けながら事務所へ勤める事になりました。

モニターさんからの電話の応対、配本準備、本部への連絡等と事務をしながらいつしか5年が過ぎた頃、自らの希望で、普及の時間ももっと欲しい、自由に仕事がしたい、とお願いし、事務所勤務から普及活動に変わりました。

地域のアドバイザーという事でモニターさんの色々なお世話をさせて頂きました。月に1回のグループ会は、ほとんど私の家で行いました。寒い冬等

は、暖かいおでんを囲んだり、クレープを焼いて各自で一品、中に入れる具を持ち寄りクレープ会をしました。3月にはさくら餅の講習と、楽しい事も色々致しました。時にはカラオケ、ボーリングと、そのつながりは大きく、グループの輪がしっかりと結ばれたように思います。

今年6月からは、教育モニターとして対話主事の先生と共に、月2回の「モニター研修会」を行っています。普及活動をして頂くには、まずモニターさんが子どもの個性の伸長を願う全家研の「ねがい」とか、「使い方」「教材内容」等を十分に把握していなければ、どんな良い教材でもその良さをお伝えする事が出来ないという支部の方針で始める事になりました。

支部へ来てもらって、1回1時間半から2時間ほどですが、参加されたモニターさんからは、「大変ためになりました」と本当によろこんで頂いております。

3. 私の配本と普及

私は車に乗れないので、自転車で普及、配本をしています。140冊ほどの本は、地域に分け、何度も、何度も往復致します。配本は、3・4日かかりますが、一日中自転車に乗る時は、お尻が痛くタコが出来るほどです。お天気の良い日はいいのですが、冬の雪の日や吹雪の時などは、前が見えないほどで本当に泣きたくなる時もありました。でも配本を終えた後は爽快で今までの苦労も忘れ、また元気が出て来るのです。私の健康は、車に乗れない分だけ自転車に助けてもらっていると感じています。普及をする時も、自由自在に小廻りが出来、どこにでも止められ、私は自転車が大好きです。外の風景を眺めながら、お洗たく物、玄関の子どもの自転車を見て、子どもさんのいらっしゃるお宅へ飛び込み訪問する

時もあります。

ある日、こんな出来事がありました。

私のグループのモニターさんの応援で、年少さんのいるお宅へ訪問した時のことでした。夕方5時すぎ頃玄関先で、「幼児すこやか」を開き説明している時でした。お母さんが、「ちょっと待って」と台所の方へ行かれ、突然大声で「大変だ」と叫ばれたのです。

びっくりして奥をのぞくと、炎がガラス戸にうつっているではありませんか。私は、とっさに台所へ飛び込み、燃え上っている火を防火シートや水をかけて消火にあたりました。幸いにも消し止められ、大事にならなかったものの、ドキドキして、どうしようもありませんでした。フライパンに少し入れた油が燃え、近くの物に移ったという事で、これが天ぷら油だったと、血の気が引く思いをしたことでした。

初めてお伺いしたお宅でこんな事になり申し訳なく思いそれ以後は、私自身の教訓として夕方訪れる時は必ず口ぐせの様に、「台所のガスは大丈夫ですか」とお伺いする様に気を配っています。

紹介キャンペーンの時などは、会員さんから私の家へ電話があり、お友達を紹介して下さるケースも多く、有難く思っております。

4. 今後の普及で力説したいこと

戦後最大の不景気と騒がれている今日、教育についても今までの家庭教育の在り方を見直し、高いお金を出して塾に通うのではなく、子ども自身の個性の違いに応じた真の勉強をさせるようにしたいものです。ポピーは、そういう意味で小学校1年生からの勉強の習慣が出来る様に工夫された手引き等は、学校の先生方の指導書と同じで、実に良く出来ていると感心させられます。我が子にはもっと早く「個性の伸長を願う全家研ポピー」と出会えたらと、残念に思っていることもしばしばです。だからこそ今私は、若いお母さん方を助けてあげたくて、普及に力を入れている次第です。

対話主事の先生がいつも小集会で、「つきたてのお餅の如くやわらかい脳のうちに、色々な知識をつめ込めば生涯忘れる事は少なくてすむが、固くなった餅のような脳になっては覚えてもすぐ忘れてしまかなか記憶できないものだ。勉強は若い時に限る。中学時代など最適だ。そして、一度身につけた知識

とか技能といったものは、終身、自分自身のもので、だれも盗み取っていけないものでない。これが金銭以上に価値ある所以である」といっておられます。

私達も小さい時の記憶は、鮮明に残っていますが、最近では、すぐに忘れなかなか頭に入りません。本当にその通りだと思います。

5. おわりに

今では子ども達も皆結婚し、孫も一人出来ました。主人もインドネシア、韓国、大阪と単身生活も終わり、昨年からは福井の本社勤務で、今は二人暮らしとなりました。いつまで続けられるかわかりませんが健康の許す限り、私自身の生甲斐と、ボランティアの精神で、これからも頑張っていくつもりです。

ここまで続けられたのも、支部の暖かい援助と、主人の理解だとつくづく思います。

「継続は力なり」と言う様に、一つの仕事を継続すれば自分に自信がついてくるのです。これからもポピーの良さを、一人でも多くの若いお母さん方に、真心でお伝えしていきたい、と思っております。

最後になりましたが、これからも会員家庭でポピーを個性の応じた家庭学習に利用していただくようお願い、今日まで私の人生をより良く導いていただき、悔いのない歩みをさせて下さいました全家研に、心からの感謝の気持ちを表したいと思っております。

たのまれ、思いがけず、この私がモニターになりました。今まで愛用していましたので、何の不安もなく、承諾しました。軽い気持ちで引き受けたモニターでしたが、モニター会議に出席し、ベテランモニターさんのお話や、対話主事の先生の豊かなお話に聞き入ったり、なにより支部長（波田野恵美氏）のポピー教材で個性豊かに育った二人のお子様の経験談など、私にとってとても勉強になりました。

ポピーは教材として使っていましたが、いろいろと内容がわかってくると、こんなによい教材かと改めて認識を深め、子どもの個性の伸長を願う全家研の家庭教育五訓 1. 親はまずくらしを誠実に 2. 子どもには、たのしい勉強を、 3. 勉強は良い習慣づくり、 4. 習慣づくりは人づくり、 5. 人づくりは、人生づくり の言葉に共鳴しました。とにもかくにも、ポピーに夢中になってしまったのでした。

数ヵ月程して今度は、支部長よりお友達と二人で営業活動してくれないかと言われ自信をもって、モニターの仕事をさせていただいていましたので迷わずお引き受けいたしました。とはいっても、営業は初めて、地図を見ながらの運転も初めてという未熟な二人でしたから、朝のミーティングの時不安を全て支部長にぶつけていました。でも支部長は一つ一ついねいに、適確な指導で、私たちの不安をなくして下さいました。常に前向きに営業活動を応援したり、おせんだてして下さいのおかげで、1日数件取れた日も数多くありました。でも、月日がたつにつれ段々普及できない日も多くなり、落ちこんだこともありました。こんな良い教材なのに理解してもらえない。私たちの営業方法に問題があるのでは？ 顔つきは？ 服装は？ 態度は？ 落ちこんだ時は、すぐ本屋に行きセールスマンの本や精神を強くする本などを買い込み、1日中読みふけたこともありました。

この1年半、毎回、毎回楽しい子育てやお料理を教えて下さったお母様、定期テストの結果を報告してくれたお子様など、個性豊かなご家族との出会いがありました。ただ教材を買っていただくだけでなく、本音でお客様と接し、お子様のお話やら、支部長から教えられた教育情報、本部の資料などをもとに会員さんとの距離を短くさせていただき、心と心のふれあいができました。本を配本するだけでなく、教育の話や、だれにも言えない子どものことや、忙

しく働くお母様に自分の知っている限りの教育情報をお伝えする。そして1冊の本代が安いと思ってくださるプラスアルファが私たちモニターに必要ではないかと思えます。

3. 今後

知っている方への普及は楽でもあり、効果もあがりますが、まだ知らない方々に、この最高の家庭学習教材を知っていただきたいと願い、明日も小林利子モニターと二人で、新潟の町を走り続けていきたいと思えます。

てみました。

- ①名簿によるポスティング
- ②幼稚園、保育園による会員普及
- ③現会員による紹介、及び兄弟入会へのすすめ
- ④人脈による普及
- ⑤退会者と休会者への声かけ

名簿によるポスティングは、名簿を作成して、さらに学年別や町内別に区分けをします。そして、その名簿を利用して地図をひろい、パンフレット等の宛名をできるだけ子どもの名前にしてポスティングします。週に1度ポストに入れて、その際、庭先などに家の人がいたら黙って入れずに必ず一声かけて入れるようにしており、続けて月に3回はポスティングします。このようなことによって、印象も手応えもかなり違ってくると思います。

これは子どもの個性の伸長を願う全家研の知名度を広げ、宣伝効果にもなりますので、定期的に行うようにしています。

幼稚園等は、何度も足を運び顔を見せるようにします。また、見本を持って行き、各先生方に直接渡すようにしています。そして、パンフレット等の配布も、いつでも頼めるようにしておきます。

現会員さんによる紹介は、配本の時に月を決めて、知り合いでポピーを紹介して頂ける方はいないか聞いてみます。しかし、毎月の配本のたびに何度も伺ったのでは、気分を害したりすることがあるので折をみて伺うようにしています。そうすると、こちらから聞かなくても紹介の話を持ってきてくれることが多くあります。

会員さんは、子どもの個性に応じた学習のできるポピーの良さを十分に理解して利用されているので、その人脈は非常に重要です。

また、退会者や休会者への声かけは、4月などの新学期の時に「また4月からはじめてみませんか」などと、様子を伺いに行くように心掛けています。

その他に、幼稚園の役員が集まった時や、友人達との話の中でも何げなくポピーの話をするようにしています。

5. モニターとしての3年間をふり返って

3年間をふり返ってみると、半信半疑で始めたモニターとしての仕事も軌道にのり自信と自覚も少しずつ持てるようになりました。

特に天候状態が悪いときなどは「あっ、ポピーだ」

と玄関先まで走り寄ってくる子どもの姿を思い出すと、力が湧いてきて、よし頑張ろうという気持ちになります。

私の娘も、ポピーとともに成長し、すこやかに育っております。また、子どもの個性的な教育への関心にもつながり、私自身の勉強になることも多くあります。

現在、5件から始めた会員数もモニター歴3年で約100件となりました。

会員数が増えたのも、私自身が普段から個性豊かにポピーの普及を心がけ、努力してきたこともあると思いますが、会員さんの紹介や、支部のバックアップによるものと心より感謝しております。

これからも、微力ながら子どもの個性の伸長を願う全家研に関っていきたいと思っております。



個性の伸長を願って

愛知県・犬山支部モニター 平林 千鶴

1. ポピーとの出会い

今から7年程前。長女が年長の時でした。小1ポピーの案内に支部長が我が家を訪問して下さい、初めて「子どもの個性の伸長を願う全家研ポピー」の名前を知りました。それまで、私の地域には教材会社の訪問やダイレクトメールもほとんどなく、本好きの長女の絵本は書店で購入するのが普通でした。

そんな地域でしたが、長女が入学する少し前になると、学習教材のお勧めチラシがポストに入りました。たのしい付録がついているのと、知り合いの勧めもあり契約したのは他社の教材でした。そんな理由でポピーを勧めにみえた時には、教材内容もほとんど聞かず、お断りする結果となってしまいました。

しばらくして、入学のお祝いに来てくれた私の姉と家庭学習について話をしました。姉の子どもは、ずっとポピーで勉強し、学校で学習してきた事は、その日のうちに復習する事が大切と、それには教科書にピッタリ合ったポピーはとてもやりやすいと、姉の強い勧めもあり、一度ポピーを取ってみようと、申し込みをする事にしました。

しかし、3才になる下の子に手がかかる事もあり、暇な時に見てやる事しか出来ず、1日1枚の約束も親の方が守れませんでした。今思えば個性に応じた家庭学習の習慣がいちばんつけやすい大切な時期に、とても残念な事をしてしまい、なかなか家庭学習の習慣がつかみませんでした。

そんな私でしたので、教育モニターには、ほど遠かったのですが、ご近所への配本のお手伝いをお願いできないかとお誘いに、内職するより良いかな……ぐらいの軽い気持ちで引き受ける事になりました。

2. モニターになって

モニターとしての第一歩は、新人モニター会への出席から始まりました。

専業主婦として8年、久しぶりに家の用事とは違う外出と、少しだけキャリアウーマン気分ウキウキしながら、その反面、不安な気持ちで3才の長男の手を引いて勉強会に出席しました。

勉強会では、ポピーのしくみや上手な使い方、モニターとしての心得など聞く中で、ポピー教材の良さを改めて実感しました。また、勉強会に出席している方々の真剣で前向きな姿勢に、私も、もっと真剣に取り組まなければいけないと思い、いただいて帰った教材をもう一度見て勉強しました。

引き継いだ会員さんは、ほとんどが顔見知りの方でしたので、幾分気楽でしたが、初めての配本の時、「こんにちを、ポピーです」の最初の一言が、とても照れくさかったのを今も覚えています。

毎月の配本時には、自転車の前のかごにポピー、後ろの座席には3才の長男を乗せて、会員宅へ伺い、時にはお菓子をいただいたりして帰る事もありました。でも、子どもを連れての配本は、「早く帰ろ」の子ども声で、落ちついて話をする事もできず、会員の方にご迷惑をおかけした事もありました。

母親としても未熟な私ですので、会員の方々にアドバイスをすると言うよりも、まず、お話を聞き、困った事があったら、いっしょに考える。また、子育ての先輩の方からは、逆にアドバイスや情報をいただいたりしました。

近所の方が、私がポピーのモニターをしているのを知り、「一度ポピー見せて」と言われ、私の拙い説明でも会員になっていただいた時は、とてもうれしかったです。それまで近所の方や子どもの同級生のお母さんには、気恥かしさもあり、なかなか声をかける事ができませんでしたが、それを機会にもっと

自信をもってポピーを勧めようと思いました。一人また一人と会員が増えると共に、モニター活動も楽しくなり、たくさんの方々との出会いが私自身に様々な事を教えてくれます。また数々の講演会や、本部主催の勉強会に出席する機会に恵まれ、その度に改めて勉強させられる事も多く、私の財産となっていくます。少しずつ、会員の方の悩みにもアドバイスができるようになり、未会員の方にも、ポピーの良さを自信を持ってお話しができるようになりました。

私も先輩モニターと呼ばれるようになり、子ども達も中学1年、小学4年となって、まだまだ山あり谷ありのポピー学習ですが、ポピーで勉強した所がテストに出て、うれしそうにVサインで学校から帰って来た時などは、続けていて本当に良かったと思います。少しずつの積み重ねが自信につながっていくと思います。

新小1のお宅を訪問する時には、私の失敗談も交えて子どもの個性に応じた家庭学習の大切さ、習慣づけや親子共学の大切さをお伝えする事にしています。とは言っても、共働きの家庭も多く、訪問販売の多い中でゆっくりとお話を聞いて下さる方も少ないため、チラシといっしょにその場でメモを書いて置いてくる事にしています。なかなかお会いする事ができなくても、会えた時は、そのメモのおかげでスムーズに話を聞いてくださる事もあります。

また、休会員の方から電話があったり、退会されたモニターさんからの紹介などで入会していただいたりする事もあります。一度休会されたお宅には、なかなか行きづらい事もありますが、休会員さんのフォローは大切だと思います。年2回の増刊号シーズンや新学年にあがる時には、ポストにチラシを入れる事を心掛けています。

3. モニター作りの中で

現在は、子どもから早く手を離したい親も多く、斯く言う私もその一人だったかもしれません。手にかかる子育ての時期は、ほんの少しの間しかありません。あせらず楽しんで子育てをして行く事が大切だと思います。モニター作りをしていても、一番下の子が幼稚園に入るとすぐに仕事に就く方も多く、モニターに結びつかないのが現実です。やっとモニターになっていただいても、暫くするとパートに出ってしまったら、と、思うようにいきません。でも、

少しの間でもモニターをやっていただいた方には、「モニターになって良かった」と思っていただけのように接していきたいと思っています。また、私自身モニターさんから勉強する事も多く、新しい発見もあります。

4. 今後の課題

私の地域もこの5年程、進学塾の進出がめざましく、また数々の教材会社の攻勢もあり会員獲得もむずかしくなってきました。留守家庭も多く、会って話をする事もできない状況です。

子育てをしていく上で、少しでも早い時期に子どもの個性の伸長を願う全家研の主旨を知っていただく事は、とても大切だと思います。このことを考えても、幼児のうちに会員を獲得する事だと思います。しかし、私も幼児の知り合いが少なくなって来ていますので、そのためにも幼児モニターを一人でも多く作り、育て、一人でも多くの方にポピーの良さを知っていただき全家研の輪を広げていきたいと思っています。私も個性を理解するために私自身も学習をしていきたいとも思います。

モニター活動も、まる7年になろうとするこの年に、このような記録を書かせていただき、自分自身を振り返る良い機会となりました。「子育ては自分育て」「モニター育ても自分育て」と思い、これからのモニター活動のエネルギーにしていきたいと思っています。



人の輪ってすごい

大分県・中津支部モニター 桂林 俊美

私が、ポピーと出会ったのは、今大学2年生の息子が保育園の年長組の10月でした。ですからもう14年も前のことです。

支部長さんが、家に訪ねて来られ、「小学入学準備号」を勧められ、個性の伸長を願う全家研の会員になりました。その時、学校の教科書のカリキュラムに合わせて学習ができる、「ポピー」というのがあると聞かされ、頭の中で「あーしまった」と思いました。その時すでに他社の何万円もする教材の購入契約をし、月々のローンも組んだ後だったからです。「ポピー」の入学準備号は見やすく、息子にとっては興味深い物だったのでしょくか、すぐにやってみました。

年が明け、再び支部長さんが我が家に来られ、前以上に、「ポピー」を詳しく説明してくれました。「この教材は、各家庭の個性に応じて家庭学習ができ、また教科書に合ったお母さん用の手引きがついているので、子どもからの質問にもこれを見ながら答えられる」それを聞きながら、またまた気に入ってしまい、主人には内緒で入会しました。実は前に書いた何万円もする教材は、主人の友人から勧められ購入したものだったからです。今でもその教材は、手つかずで我が家の押し入れの中に眠っています。

しかし、この経験が、それから先のモニター活動に大いに役立ちました。値段の高い教材を親がいいからと購入しても、親の満足だけで(いつでも利用できる)と頭の中で思っけいよう)子どもには、負担になるだけでちつとも喜んで利用しません。むしろ「ポピー」のように毎月配本してくれ、そのたびに「あっポピーが来た、頑張っけしよう」という気持ち、勉強の意識づけができるという体験を、お母さん方に話して聞かせることができたからです。

入会して2ヶ月後、支部長さんより「モニター」のお話がありました。

「桂林さん、『モニター』の仕事してみませんか？」
 「えーなんですか？『モニター』って？」
 「この『ポピー』の配本をするのですが、もちろんこの近くで『ポピー』の会員さんを見つけてからだけど、どうでしょうか？「ちょっと待っけ下さい。営業でしょうか？私できません。それと主人に聞いてみないと」「また来ますから考えっけおいて下さい」主人曰く「おまえに営業なんてできる訳ない、ダメだ」私は、少々、「アマノジャク的」なところがあるのです。主人は「おまえにはできん」といった。じゃあやっけみようかな？ 幸い息子には近所に4名の仲よしの男の子がいました。それぞれのお母さんに私は私なりの言葉で、まだモニターになれるかわからない状態の時に声かけしました。「これね学校の教科書に合っけいてね、お母さん用の手引きがついているんだっけ、家の子にも使っけさせてみようと思っけているんだっけ、どうかしらね？」「あらこんな教材があっけったのね！」と4名とも第一子の小学校入学ということ、不安もあっけたらしく、すっけと入会してくれました。さあこれで会員5名、私の「モニター」のスタートです。

当時は、車にもバイクにも乗れず、自転車、しかも、後ろの荷台には3才の娘を乗せっけて配本、集金、普及です。5会員スタートから6会員、7会員と増え、10会員がしばらく続きました。田舎です、自転車では行動範囲、人数に限りがあります。家の周辺しか行けませんが、すっけくにバイクの免許を取りました。

娘も保育園に入園しました。「一人で動ける、少し遠い所にも行ける」とちょっぴり嬉しかっけたことを今でも覚えています。行動範囲を広め、息子の通っけている校区内を回りました。それから、小、中、高校時代の友人宅、実家の近所にも出っけかけてみました。やはり顔見知りは強いですね、独身時代の名で呼ん

でくれ、入会もスムーズでした。

人の輪です。人の輪ってすごいと思いました。紹介から紹介とつながり、いつのまにか100会員を越えていたのです。紹介してくれた方が他町村だったりするともうバイクでは行けなくなり、車の免許も取らざるを得なくなったのです。「モニター」を始めて6年目に車の免許を取りました。

運動神経の鈍い私が車の免許を取り、今では、さっそうと(?) 乗りまわしているのは、「ポピー」のおかげと感謝しています。付け加えますと『ポピー』の手当で、車も買いました。「モニター」歴14年を振り返ってみますと、会員数が増えるに連れて、モニターが会員の中から出来るようになりました。

「チーフモニター」さらに「モニターアドバイザー」になりました。本部主催の研修会にも出席させて頂くようになり、自分自身も人間としてだんだんと成長して来たように思います。仲間のモニターが一人二人と増え、そのモニターが頑張っていると嬉しくなり、力を貸して応援したくなります。

今までの体験を生かして、モニターさんと同行普及をしたり、小集会にも顔を出したりしながら「輪を広げようね」と話し合っています。

つい最近のことですが、親子二代で「ポピー」を使ってくれる会員さんが出来ました。中学生の時に会員だったA君が結婚をし、4才の子どももいることをA君のお母さんに伺ってから、さっそく家庭を訪問してみました。そして「よいこのポピー」に二つ返事で入会していただきました。親子二代の「ポピー」会員第1号です。今度配本に行く時には、「モニター」のお話をしようと心に決めています。あの時、支部長さんが、家に来られなかったら、今の私の仕事は、なかったなあとと思っています。最初は、私の仕事に対して乗り気でなかった主人も今では、とても協力してくれています。子どもが中学生の頃の主人は「おまえたちが『ポピー』を有効に使い、成績が上がれば、お母さんの『ポピー』の会員もどんどん増えて輪が広がるぞ、頑張って勉強しろ」とお尻をたたいてくれたものです。

我が家全体が「ポピー」一色でした。

何の仕事もそうだと思いますが、私たち「モニター」の仕事は、特に人間関係の大切な仕事だと思います。人間関係で増えた会員さんなのですから、大切にしないといけないとつくづく思います。最近では普及もだんだん難しくなっています。働いて

いるお母さん方が増え、「モニター」の仕事の理解をしてくれる人が少ない昨今、会員さんを通してのモニター作りに励まなくてはならないこと、これが今後の大きな課題だと思います。



□

これからの方針をはっきりと

東京都・蒲田支部支部長 山田 皓一

日本は今、不況の真只中。私の住んでいる東京・大田区も、蒲田の町工場としてよくテレビで全国放送されるように、未曾有の不況下に苦しんでいます。そうした大田区で支部を開設して11年目になります。

私の支部ではモニターさん達が、よくがんばってくれていると思います。もちろん140名程のモニターさんのうち、よく活動してくれるのは3分の1程ですが、私はそれでよいと思っています。モニターになる動機はさまざまです。すべての人が支部の思い通り、手足のようとは出来るはずがありません。

支部を開設して10年目の昨年、マンネリ化したモニター組織を改革するため、私は普及部長とともにある支部のモニターリーダー会を見学させていただきました。そして、その素晴らしいことに敬服いたしました。その理由は、

1. 支部長が信頼されている。
2. モニター組織がしっかりと出来ている。
3. モニターが明るく、活発に、前向きな意見を出している。
4. 支部の戦略がはっきりしている。
5. 対話主事を生かし、しっかりした担当モニターを出し教育対話部をつくり、毎月対話室だよりを発行している。
6. 新小1に対する姿勢がはっきりしており、なぜ新小1が大切かをモニター全員がしっかり把握しており、支部長の理念が伝わっている。

私は、いろいろな支部長さん方とおつきあいをさせていただいています。そこで感じる事は、会員数の伸びている支部の支部長は、はっきりとした戦略を持っている事です。どの支部も会員を増やす事は一番大切な事です。しかし、今の時代、何かをヒントとして逆転の発想で考えるくらいの事が、支部長に課せられた使命ではないでしょうか。

私は以前、公立小学校のPTA会長を5年程やった時、現場の先生方の指導がバラバラなのにビックリしました。同じ学年でも担任の先生によって日記を書かせたり書かせなかったり、宿題を出す先生に出さない先生、毎日勉強しなさいという先生と、小3ぐらいまでは思いっきり遊ばせなさいという先生、小学校2年間の間に4人も担任がかわった話、また教科書を使う先生と使わない先生等々、書き出すときりがない程です。小6までずっと担任でいてくれれば責任問題も出るのでしょうか……。

半面、母親は幼稚園と違って毎日の送り迎えがないため気を抜いてしまいます。その結果、大切な小1～小2が勉強不足で、小3で落ちこぼれが出てまいります。母親はそこで先生の悪口をいうことになります。これがパターンになっています。小学校の先生方が、低学年のうち毎日10分間は机の前に座わりなさいと教えたら、ずい分違ってくると思うのですが……。

蒲田支部は開設当初より、対話主事を置いており、現在2名の先生が一生懸命、モニター指導、普及計画、教育相談、子どもの個性それぞれに応じた学習会指導、等に当たっていただいています。対話主事先生の位置するところは大きく、モニター活動の錦の御旗の一つにもなります。ほとんど毎日出勤され、夜の勉強会にも参加して下さいます。モニターさんからの信頼も厚く、ひっぱりだこです。多分に先生方も生きがいを感じられておられる事と思います。

蒲田支部では、現在、大田区10か所毎月、会員の子どもの個性を伸ばす学習会を開いていますが、これがポピーの会員定着に大いにプラスになっている事は言うまでもありません。基本的には地区担当のモニターさんがめんどろを見てマルつけをしています。対話主事先生は見廻り指導をしています。会員からは1回につき100円から200円をいた

だき、毎月1回指導から4回指導までさまざまです。

この学習教室の大きなメリットは、モニターさんが誇りを持てる事です。モニターさんにとって配本時のお礼金は仕事としてわり切れる程の収入ではありません。その意味で、お礼金をもらう事に抵抗感のあるモニターも少なくありません。そういったモニターさんには、前にも述べました錦の御旗になるものが重要です。モニターさんが動くのは、お金のためという方もいますが、もっと大切な事は、個性豊かな子どもたちのための家庭学習、また支部の理念にほれて活動するんだという啓蒙運動だと思います。

ポピー学習教室は、他の支部長さんから、教室が出来ない地区の会員からクレームが出るよと言われましたが、現在1件のクレームも来ておりません。もし来たらその地区に開設するようこれからもどんどん広げていくつもりです。ただし、これは塾ではありません。モニターさんのボランティア的活動が必要ですので、十分な理解と支部の協力が必要である事は言うまでもありません。

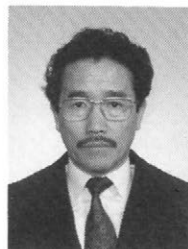
全家研の対話主事制度は他社にない大きな特徴を持つと同時に、モニターさんのやる気を起こさせる重要な要因を持っています。対話主事先生と支部長の呼吸がピッタリと一致するようにならないと支部の発展はないでしょう。

ポピーの会員を増やす原動力は間違いなくモニターさんです。そのモニターさんが動きやすい土壌を作ってあげねばなりません。私の支部でも以前はモニターさんに何か頼むと、すぐやめるといった事が多々ありました。私のノド元にいつも短刀をつきつけられている感じがしました。この事だけは絶対にいやな事だったので私なりに努力して来たつもりです。現在は、そういった事はほとんどといっていい程ありませんし、モニターをやめたいと言って来られた方には花束を贈呈し、そのご苦勞をねぎらっております。

現在大田区では約5,000名の新小1対象者がいます。蒲田支部では前回、2,000名に3回のポストイングをしました。大変な努力と費用もかかりました。しかし大成果ではありませんが、組織の充実と会員増に効果もありました。毎年小1になる子どもたちのお母さんにポピーを知らせるのです。その時、会員になってもらえなくても、子どもの個性の伸長を願う全家研ポピーをわかってもらえればそれでいい

のです。「学校の勉強で大切な小学校1～2年生を我々の手で助けようではないか」を合言葉にがんばっている毎日です。

終わりに支部長としてのこれからの使命は、多くの情報入手し、分析し、支部の方針をはっきり打ち出す事だと思います。すなわち良いプログラムづくりをする事が一番だと思います。それに成功すれば会員増は間違いありません。現に私の支部では、不況のため塾をやめ、家庭教師もやめて、ポピー1本にしましたという家庭が増えていきますし、中学対策をあまりしなかったにもかかわらず、例年と違って、中学の各学年が微少ですが増会員しました。毎年、学年が上がるたびに、中ボは減少していたわけですから、これは大異変です。不況も味方にする、これも考え方です。どちらにしてもカジ取りのむずかしい今日、お互いに情報交換しながら切磋琢磨して参りたいものです。



全家研運動の歩みと将来

長崎県・佐世保支部支部長 豊福 義則

佐世保市は、長崎県の北部に位置し、明治22年、日本帝国海軍の第3の鎮守府として決められて以来、当時の一寒村から、明治35年4月、一挙に市制施行という、全国でも珍しい歴史を持っており、

戦前は軍港として発展し、太平洋戦争勃発の引き金となった「新高山登レ」の無線発信塔は、現在も使われています。戦後は、恵まれた自然を有効に風光明媚な九十九島、西海国立公園の指定を受け、観光都市、商港都市として力を入れています。加えて、平成4年3月、ハウステンボスの開設があり、観光地としての名声が加速しつつあります。佐世保市の人口は、24万余人ですが、小さな島々が多く、実際の商圏人口は19万人位だと思います。

ポピーとお付き合いさせて頂いてから、早、20年。当時を振り返ってみますと、私は26才でした。私は会社勤めの頃、例えば上司が「黒」と言えば、素直に「黒」と答えれば良いものを、自分の意見を言って「白だ」と言う様に、上司から見れば、かわいげのない部下だった様です。そんな性格が災いして、いつも上司と衝突し、入退社の繰り返して、学校を卒業して、まだ何年も経っていないのにいくつ仕事を変わったことでしょう。

25才の時、自分は“組織の中ではダメな人間”と悟り、自分で何か始めなくてはと思い、商売のまね事をしている時、知人の紹介で、才田さん（現九州支社社長）とお会いしました。

才田さんから、子どもの個性の伸長を願う、ポピーの話を聞いているうちに面白そうだなと思い、「近くに支部がありますか？」と尋ね、「熊本がすでにスタートしている」との事だったので、翌日、熊本の支部さんを訪問させて頂きました。支部では、今日が1,000会員獲得という時に行き合わせ、私も感激して帰ってきました。そんなキッカケでポピーとの付

き合いが始まりました。

こんな半端な人間と全家研が真剣に付き合って頂いた事に感謝しています。

まず手始めに、飛び込みをして1会員の獲得。知人、友人の紹介でのモニター作りと、両面でスタートしましたが、熊本の支部さんが達成した1,000会員の大きさ、重みを、スタートしてみて、初めて大変な事なのだ痛感しました。私も普及部長（女性）も26才。当時のモニターさんは、全員が年上（明治生まれの方もおられました）で、私共が若い者ですから、モニターさんから見れば、自分の子どもか弟が商売を始めた様な感じで見ておられ、色々とアドバイスや協力を得ました。その頃のモニターさんは、支部のお願い事を素直に受け取め、実行して頂いた様に思います。1モニターの持ち会員数は25～30会員位でした。現在は1モニターさんの持ち会員数は10会員位です。近年“幼児をお持ちのお母さんをモニターへ”という方針で、モニターさんの年齢はずっと若くなりましたが、考え方の相違に戸惑いを感じます。

全員のモニターさんではないですが、モニターさん自身、自分の子どもだけはシッカリ見ておられ、モニター会の時などに、平澤先生の教えや、対話主事先生のお話を聞き、良い所はちゃんと実践しておられるのに、それを他の会員への伝達はいま一つ、普及やピラ配布等のお願いも「忙しい、時間がない」等の理由で簡単に断りながら、自分の趣味の時間はキッチリと確保しているといった具合です。

理想のモニター作り成功した支部さんの苦勞は、会員数の増加によって報われますが、現実にはチーフモニターを指定することによって、他のモニターさんの反発を買って、返って逆効果になることが多く、新しい若いモニターさんの獲得がますます困難になってきました。

一つには、専業主婦の減少が急速に進んだこと(高額な収入を得る)、アルバイトやパートが容易であることなどが主な原因の様です。また、世の中の風潮が、知らぬ人の助言や説明を嫌がるなど、多くの問題が現れています。モニターの対応には、常に試行錯誤しています。先頃“モニターさんからのモニター紹介”のキャンペーンを実施した所、20名の新人モニターが出来ました。

飛び込みにしても、70%位の家庭でお母さんが在宅しておられ、話も良く聞いてもらえ、2時頃までに13件の契約を頂き、ニコニコで帰社した思い出がありますが、最近では留守家庭が多く、先日も本部員の方と夕方5時半頃から飛び込みに行きましたが、まだ家の明かりがない所が多く、7時半頃までに何軒もお話出来ない状況でした。

子ども数が激減している昨今、今までの塾は、数学・英語中心の教科だったのに、最近では理科・社会も教え、さらに〇〇学校の〇〇先生のテストの出題傾向までチェックしており、テスト前日には、特別に生徒を集め指導している所が多い様です。これだけで10点アップは望めると思います。この様な勉強の仕方が将来役立つかどうかは別にして、目先の点数アップは、お母さんにとってはすごいインパクトがあると思います。この様にキメ細かな対応をして生徒集めをしている塾への対策、他教材との競争等、普及に大変な時代を迎えようとしています。

こんな時だからこそ、本部と支部、隣接支部、友好支部との交流を深め、縦の線、横の線のコミュニケーションを図りながら対応を考え、さらに経費にしても少しでも無駄を省き、利益率を上げ、その分をモニター獲得、会員拡大等に使わなくてはと思います。

私には、今年3月、大学を卒業見込みの息子がいます。子どもの性格からして何か事業を興すタイプなので、私としては、子どもの将来を束縛する気もなく、自分で好きな道を選んで自由に翔き、少しでも大きな人間になってほしいと思っていました。その息子が昨年2月頃「この商売を継ぎたい」と言い出しました。それで息子とジックリ話をし、考えも聞きました。この業種に限らず今までにない、きびしい時代を迎え、ここ数年で大きく変わろうとしている現状、また、将来の大変さも認識した上で、自

分なりに頑張りたいとの事、親として、うれしいやら戸惑うやら大変でした。昨今の就職難の折、ラッキーにも4社(内一部上場が2社)からの内定を受けたと連絡があり、私としては、4社の中で一番小さい会社への就職を薦めました。3年から4年、他人様の所で勉強して帰ってくればと思います。今、佐世保支部としては、佐世保市を中心に活動しています。息子は、長崎市内の高校を卒業しており、長崎に友人も多くいる為、長崎市を中心に活動してもらおうと思っております。3~4年後を考え、その準備として、本部の協力により、昨年8月に支部を設置し、全家研の考え方として、子どもの個性を伸ばそう、個性に応じた家庭学習を広げようと活動を始めました。

今後の課題は、現会員を維持するだけでなく、より多くの会員を獲得して、子どもそれぞれの個性を伸ばし、学習意欲の向上と学習習慣の形成に貢献できる喜びと、誇りを持ったモニター作りに力を入れることに尽きると考えています。この為に支部を挙げて努力する覚悟を決めていますが、全国の同志の方々の御指導と御助言を宜しくお願いいたします。