

個性の考え方 (三)

(2) 静止と流動

(1) によって個人差と個性とが部分と全体との関係において異なるものであることが明らかになったが、更に個人差は一定の時と所において対象と静止せしめて観察されることに大きな特徴がある。例えばAという子どもの行動を甲・乙・丙の三人の成人が別個に観察するとする。甲はAが母親の前で菓子を欲するままに食べているようすをみ、乙はAが教師の前にある菓子に全く手を出さないようすをみ、丙はAが父親の客の前にある菓子を、その人が気のつかぬ間にこっそりつまんで食べたようすをみた。早速甲はAは無邪気な子

だというだろう。乙はAは行儀のいい子だというだろう。然し丙はAはいやしい子だと非難するだろう。もし同じ人が、Bという子どもがそれぞれ母親・教師・父親の客の前で全く菓手に手を出さないようすを他の機会にみたら、丙はAをいやしい子ども、Bを上品な子どもという差異において認識するだろう。然し、乙はAとBとは全く差異のない共同じAとBという子どもがこのように相異なる認識においてとらえられるのは何故か。それは、Aが空腹、Bが満腹という子どもの欲求に相違があるのではないか、そこにいる大

人が今迄にAとBとに接した態度に民主的・專制的の相違があるのではないか、等の諸条件が見落され無視され、単に一人の子どもと一つの菓子と一人の大人という抽象的な条件の下で、一断面を観察することによって生じる。個人差が単純な条件においてより容易に見出され得るため、我々はともすれば子ども相互の差異を、このような固定した場面における行動の観察によって得ようとする。然し、もしAが他の所においてもそのようないやしい行動をとるか否かが注意深く観察されたならば、殆んど認めることができず、むしろいやしい行動がBにおいてより多いという反対の判断を下さねばならないことがあるであらう。さきの場合のA・Bの判断とこの判断との何れが子どもの正しい姿を把握したものであるか。改めて指摘するまでもないであろう。子どもの固有のもの一個性には、常に

流れ動いてやまないもの、その固定化はこれを誤り、またこれを抹殺するものともいわねばならない。このことは次の例によって一層明らかになるであろう。今ここに一人の子どもがいるとする。この子どもが過去か現在かにおいてある誤りを犯したとする。その時教師は、この子どもが未来においても同じ誤りを犯す傾向をもちつづけると考えていいだろうか。——それは正に過去又は現在による未来の固定化であるが——それは正しくないであろう。何故なら誤りを犯した子どもは未来において再びそれを犯すまいと誓い、よりよくなりたいたいと思つて、今迄もたなつたよりよい努力の道を進むものであるから。たとえ、一見今迄と何ら変らないとみえても、その心の内にみずからを励まし、よろめきながらも覚悟を新にして、あれこれいじらしくもあれば涙ぐましい程心を砕いているから。もしこれを過去又は現在の固定視によって無視するならば、それは子どもの内なる固有のものを抹殺することになる。これ程恐ろしいことが外にあるであろうか。まして、二人の子ども

のそれぞれ過去にあつた事柄を固定し、その相違を求めて両人の差異が現在もそうである如く考えることが、如何にナンセンスな事柄であるか指摘するまでもないであろう。一つの時と所において対象を固定化して求められる違いが個人差といわれるならば、個性は常に動き流れてとどまるところなく現われる。

このように考えるとき、絵の上手な子ども、粘土細工の上手な子ども、或は歌の得意な子ども、ヴァイオリンを上手にひく子どもといわれる子どもの個性を、直ちに芸術的或は音楽的特質づけることは正しいであろうか。上手・下手は通常子どもが絵を描くとき、製作するとき、或は歌うとき、演奏するときの結果による比較差からの判断であり、その活動が特定の目的意識をもつた場におけるものである。従つてそれは限定された時と場における部分的な判断といわねばならない。果してその子どもは、到る処また凡ゆる事象について強い色・形・音に対する関心を示しているか。すなわち生活全体の流れの中でそうした現われが認められるか否かをただし、更

にそれが自分一人の判断ではなく他の人の意見によつてもそうであるならば、——自己の判断が独善的であることを避けるため——それが子どもの全体的なもの、独自の現われと考へられ、あたたかく守り育てられるべきである。然も、もしそれが部分的な現われにすぎないならば「絵を好きにさせるもの」「粘土細工を得意とさせるもの」「歌を好きにさせるもの」「演奏を喜びと感ぜさせるもの」そうしたものこそ、美に流動的に関係させるものとして育くまればならない。

(3) 現象と本質

以上の如く個人差は、部分と固定において考えられるが、それはまた常に個々の具体的な現象において考えられるということが特徴的である。然るに現象というものは限りなく多い。それは幼稚園教育要領をみても明らかである。その中では幼児に望ましい経験が、健康を始めとする六つの領域においてあげられているが、その数は誠に豊富である。然し、例を健康にとつてみても、当然予想される経験——ここにいわれている経験は多く眼

に見えるものであり、従って現象と同意語に用いて差支えないと思う——があげられていない。5の「けがをしないようにする」場合において、危害を与える動物には近寄らないとはあっても、最も多く予想される「危険な場所では遊ばない」という経験は望まれていない。また3の「伝染病その他の病気に罹らないにすること」は望ましいが、もしかかった場合「静かに休む」「きめられたところから出ない」等公衆衛生上基本的に必要な経験が望まれていない等枚挙すれば限りがない。他方、一つ一つの経験について「よりすぐれているか」「より劣っているか」という観点から、子ども相互間の差異を見出すことが最も簡単であり、かつ明瞭である。このため個人差を尊重する立場は、個々のいわば眼に見える現象を尊重する立場になることが自然である。ところが差異をつけ得る経験が限りなく多いのであるから、人は自然限られた経験についてのみ子どもの状態を観察し、相互の差異を判断することになるであろう。この場合、幼稚園教育要領が最も重宝に利用で

きるものの如く感ぜられるのではあるまいか。何故なら限らない経験をもっともらしく一応限定しているから。然しこの結果がどうなるか。幼稚園教育要領に示された経験を一切に尊重すれば、そのみで幼児教育の内容がつけられると考える。然し我々は、例を音楽リズムにとるならば、「友だちが出る演奏会や音楽会を楽しんで聞く」ことができて、自分が皆の前でたのしく演奏できることが望まれていないので、多くの子どもは唯聞くことのみが求められ、演奏に出る子どもは特定のものだけであってよいと受け取られるが如く、現象尊重主義の弊害が生じないことを念ぜざるを得ない。これらのことは、現象が相対的であり、二次的派生的のものであることに起因する。従ってこのような弊害を除くためには、現象のもつ相対性・二次性派生性を超越するもの——絶対的・一次的・根源的のもの——を求めねばならない。これをさきの健康の場合を例にとって考えるならば次の如くである。皮膚・髪・毛・つめなどをきれいにすることは健康にとって勿論大切であるが、た

とえつめを長くし、髪の毛を伸ばしたとしても、それによって直ちに健康が害われなくなってしまうものとはいえない。然し「生命を大切にすること」が暫くの間でも忽にされればどうなるか。健康生活のためのよい習慣もいろいろの運動や遊びも、病氣予防安全教育も凡そ健康に関係する事柄は全く存在意義を失うであろうことはいうまでもない。この「生命を大切にすること」が健康において根源的なものまた本質的なものということができる。元々、本質的なものはそれなくしてはそのものが存在し得ぬものであるから。幼児においても、個人差を見出し易いとの理由から個々の経験において優位をしめることではなく「より生命を大切にすること」においてすぐれていることが重要である。何故ならそのとき始めて幼児は限られた経験を越えて凡ゆる場合に應じて健康的であり得るから。この本質的なものを個性的なものといってもよからう。漏れなく通じて常に変らぬもの即ち普遍性が個性の属性といわれるのもこの故である。更にそれは個々の現象の背後・根底にあっ

てそれらを出させる創造的なものというこ
ともできよう。これを幼児の経験領域につい
ていえば、「社会をよりよくしようとするもの
」「自然をより正しく知ろうとするもの」
「言語をより正しくしようとするもの」「よ
り美しいものを創ろうとするもの」というこ
とができよう。これこそ幼児の中に常に変ら
ず、力として働いているものであり、それなく
しては一切の活動がなくなるものである。シ
ュプランガー(ドイツの教育学者、現在なお西
独において活躍、人間個性の無比の尊厳性を
強調している)は、このような人間に本質的な
創造力を、如何なる価値に向っているかによ
って、理論的・経済的・美的・社会的・権力的及
び宗教的の六つに類型化しているが、幼児に
おいては、これらが未だ分化されざるまま渾
然として横わっている。従って幼児期におい
ては、これらの価値創造の力として、個性には
個人的な差異は認められず、凡ゆる方向への
無限の可能性が認められると考へべきであ
る。かかる個性の尊重が、単に一定の経験が型
通りにできるひからびた子どもを、創造力に

みち生命力にはちぎれる子どもに変えること
ができるであらう。

三 結 び

個人差と個性との違いが如何なる観点から
考え得るか、三つの側面からみてきたがこれ
を要約すれば次の如くいうことができよう。
個人差は、子どもを可視的な現象において、一
定の条件の下で静止させ、特定の部分につい
て個人間の相違と求めようとするものであ
る。これに対し個性は、子どもをすべての可
視的な経験を越えて、固有の構造をもつた
えず創造する絶対的な力と認めようとするも
のである。個人差の尊重は子どもを相対的な
ものとして評価させるが、個性の尊重は子ど
もを絶対的なものとして尊敬させる。かくの
如き個性を如何に理解しまた如何に教育する
か、その方法は当然以上の個性の考え方によ
って考察されねばならない。詳しくはまた別
の機会に述べたいと思うが、その方法が子ど
もを全体として流動的なものとして、また無
限に価値を創造する力を秘めているものとし
て解するに適當なものでなければならぬ。

個人差は、その理解を科学的に検証するもの
として用いられるが、無自覚に用いるならば
却つて個性を殺してしまふ危険のあるもので
あることを意識して用いられねばならない。
そして最も大切なことは、すべての子どもが
価値を創造する力をもっていることに對して
絶対の信頼をもち示すことである。子どもが
教師や親によつて絶対の信頼を得ていると感
ずるとき、子どもは少しの不安も躊躇もなく、
自らの中にあるすべてのものを現わすであら
う。すべてのものが現われることによつて教
師や親は子どもの全体をとらえ、その子ども
の絶対性を知ることができる。絶対性を知れ
ば益々信頼を強め、これを子どもに示すこと
になる。この過程が無限にくり返されること
によつて、個性は曇らされることなく理解さ
れ發展されてゆくであらう。子どもに對する
絶対の信頼の存しないところには、個人差
は発見し得ても個性を発見し得ないことを銘
記すべきである。このとき、最初に出された
疑問は自ら解消するものではなからうか。

(宝仙学園短期大学助教)