

「個性」というアポリア

—教育改革、若者文化、障害者理解をめぐる横断的考察—

河野 誠 哉

1. はじめに

教育界において「個性」という言葉は、いうまでもなく教育価値にかかわる主要概念のひとつであり、日本ではすでに19世紀末以降、とりわけ「新教育」の思潮を背景としながら広く普及したという経緯がある。そして「個性」を生かすこと、伸ばすことを善とする感覚は、単に教育領域のみならず、今や社会的な価値としても広く共有されているわけであるが、しかしそれにもかかわらず、現実には「個性」の追求が志向される場面においては、しばしばそれに伴う問題点が指摘されることも起こっている。価値的な存在であるはずの「個性」が、ある時期からいわば機能不全を来しはじめたのである。

このように「個性」というキーワードが論争的なテーマとして浮上してくるようになったのは、おおむね1980年代以降のことである。本稿は、その具体的なケースとして3つの場面—教育改革、若者文化、障害者理解—をとりあげる。

いうまでもなくこれらは、部分的な重なりを含むものの、基本的にはそれぞれに独立した別々のテーマである。しかし、それらをあえて並列的に俯瞰してみることによって、そこに通底する地平面を浮かび上がらせてみようというのがここでのねらいである。すなわち、現代日本社会において「個性」という表象が帯びることになった特異な意味作用について、考察をめぐらせていくことにしたい。

2. 教育改革のなかの「個性」

現代において「個性」をめぐる論議が沸き起こった最初期の事例と言えるのが、1980年代の臨時教育審議会（以下、「臨教審」と略記する）を舞台とするそれである。

臨教審は1984年に臨教審設置法に基づいて設置され、教育改革をテーマに審議を行った内閣総理大臣の諮問機関である。教育政策に関わる審議会組織としては、通常、文部大臣の諮問機関である中央教育審議会（中教審）がその役割を担ってきたが、「戦後政治の総決算」の一環としての「戦後教育の見直し」を掲げる中曽根康弘首相の強いイニシアティブのもと、首相直属の諮問機関として特別に設置されたのがこの臨教

審であった。この時期、受験地獄や校内暴力などの話題が大きな社会問題となっていた時代背景もあり、またそれを意識した政府側の演出も奏功して、国民的な改革ムードを大いに盛り上げた。

総理大臣からの諮問内容は、「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本施策について」である。構成メンバーとして25名の委員と20名の専門委員が任命され、87年までの3年間に4次にわたる答申を行って閉幕している。最終答申では、「21世紀のための教育の目標の実現に向けて、教育の現状を踏まえ、時代の進展に対応し得る教育の改革を推進するための基本的な考え方」が示されたが、このとき「生涯学習体系への移行」と「変化への対応」と並んで、提示された3点のうちのひとつが「個性重視の原則」であった。

この「個性重視の原則」は、すでに第1次答申の段階で「今次教育改革で最も重視されなければならないものとして、他のすべてを通ずる基本的な原則」であるとの位置づけが明記されていたが（臨時教育審議会編 1985, p.20）、このスタンスは最終答申まで一貫している。つまりは、注目を集めたこの審議会の、いわばシンボリックな謳い文句として据えられたのが、まさしくこの「個性」というキーワードであったわけである。

ただし、このスタンスはまったくのスタート段階から一貫していたわけではない。臨教審においてこのフレーズが登場してくることになった経緯については、よく知られているところである。すなわち、当初時点においては「教育の自由化」論がその原型であった⁽¹⁾。

学校教育が硬直化、画一化していることこそが今日の教育荒廃の根本原因であるという現状認識のもと、そこに競争原理を導入して、民間活力によって教育を活性化させようというのがその骨子である。より具体的には、規制緩和によって特色ある学校設立を可能にし、通学区域制限を緩和して利用者の選択の幅を広げ、飛び級の制度なども導入して進級システムをより柔軟なものにしていく、などの施策が構想されていた。今日、「新自由主義」と呼ばれる政策スキームの数々である。

公教育の解体論にも通じかねないこうした発想には反発の声も根強く、審議会内部でも反対派との間に激しい攻防が繰り返されることになるが、そうしたプロセスの中で「自由化」という表現の、別の言葉への置き換えが模索されるようになる。

そこでまず提示されたのは「個性主義」という言葉であった。「自由化」論側の委員からは「わが国ではまだ自由という言葉が無規律、放縦という意味に解釈されがちだから」という説明がなされているが、それは批判派に対する表現の上での譲歩であったといえる。しかしこの「個性主義」という表現も、自民党や文部省内から、内容があいまい、具体的イメージが明確でない、などの批判や不満の声があがり、第一

次答申の提出直前になって急ごしらえて改められた結果が、くだんの「個性重視の原則」であった。

ここで最終的な落としどころとして「個性重視」という表現が選ばれたことは、世論的な支持を取り付けるうえで、結果としてきわめて巧妙な着地点であったと言えるだろう。冒頭でも言及したとおり、「個性の尊重」といった類の常套句は、それまでの教育思潮的な裏付けを含みつつ、社会的にも広く受容されてきた感性にほかならないからである。

ここであらためてこの概念の沿革を振り返っておくと、教育界において「個性」の語が人口に膾炙したのは、いわゆる大正新教育の時代のことである（片桐 1995、山根 1995、など）。この時期、従来の教師中心、教科書中心の教育のあり方が批判され、子どもの興味や自発性を重視した「個性尊重」の教育が説かれるとともに、当時相次いで設立された「新学校」と呼ばれる私立小学校や師範学校附属小学校において、実験的な新しい教育実践の取り組みが模索された。「個性」という言葉がまとっている道徳的なイメージは、この時期にひとまず確立したと言える。ちなみに、この系譜の実践例であるトモエ学園での日々を回顧的に描いた、黒柳徹子によるノンフィクション『窓ぎわのトットちゃん』（黒柳 1981）が空前のベストセラーとなったのは、くだんの答申に先立つ1980年代初頭の出来事であった。

また、実際に教育行政の場面で「個性重視」と同種の表現が使われた前例もある。1927年の文部省訓令「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」では、学卒者のジョブマッチングのための重要な手立てとして、児童・生徒の個性把握の必要性が提起されていた。近代日本における「個性」概念の沿革の中に位置づけてみると、臨教審の「個性重視の原則」は、そうした過去の文化的資源の有効活用とも解釈することが可能である。

しかしながら、他方でこの答申における「個性」の語は、教育界におけるそうした伝統的な用法からすると、明らかに異質なものも含んでいたことも確かである。

その大きな特徴のひとつは、「個性」の語が個人レベルと同時に集団レベルに対しても適用されていることであった。なるほど一般的な用法としては、集団や、さらにはモノに対して、この概念が適用されることは必ずしも不自然なことではないかもしれない。しかし、児童中心主義を思想的なバックボーンとする新教育的な文脈における「個性」とは、第一義的にはやはり個人レベルに対して適用されてきたものであって、それ以外への拡張は異質というべきであろう。第一次答申において、「個性とは、個人の個性のみならず、家庭、学校、地域、企業、国家、文化、時代の個性をも意味している」（臨時教育審議会編 1985, p.20）のだと、わざわざ言い訳めいた断り書きを示しているところからも、当事者たち自身にとってもその異例さは自覚されたものであったことがうかがえる。これは前述のとおり、もともとが「教育の自由化」からの

言い換えとして出発したことの、必然的な帰結でもあった。

このように同じ答申の中でも「個性」の語が場面によって、個人レベルで使われたり（「子どもの多様な個性」など）、集団レベルで使われたり（「日本文化の個性」など）、あるいは明確に学校に対して使われたり（「学校教育の充実、個性化」など）と、多義的に用いられているという混乱は、当時、教育学者をはじめとする識者たちによって厳しく論難されていたところであった（乾 1987, など）。ここでは代表的なひとつとして、教育行政学者・市川昭午による批判（市川 1995）を挙げておくことにしたい。

市川は、個人の個性と集団の個性とは必ずしも同じではないこと、また、そればかりか両者はしばしば矛盾するものであることに注意を促している。なぜなら、「個性の強い集団は構成員が均質な場合が多いし、構成員が没个性的であるほど集団としての個性が強い場合が少なくないからである」（市川 1995, p.238）。

そしてそのことは、当然のことながら生徒の個性と学校の個性との関係性においても当てはまる。個性的な学校が、必ずしも生徒の個性を重視するとは限らないわけで、特色のある学校ほど、独特の校風になじませるために普通の学校以上に生徒の個性を抑えなければならないことも起こり得る。このように、答申が提示している拡張化された「個性」追求は、現実には両立しがたいというのが市川による批判の骨子である。

臨教審答申における「個性」把握をめぐる問題点については、このほかにも多くの論者たちによって様々に論じられてきており、市川じしんの批判点もより多岐にわたるのだが、「個性」概念そのものに備わる問題点の例示としては、さしあたりこれで十分であろう。

このような臨教審答申をめぐる顛末は、「個性」概念の流通の歴史のなかでも、ある種の転回点に位置する象徴的な出来事であったように思われる。「個性」が社会的な混乱のタネを演じていくという事態の、幕開けともいえるべき事例だからである。そして同じような弊害は、その後、別の領域でも顕在化していくことになる。そのひとつが若者文化である。

3. 若者文化のなかの「個性」

近年の若者論において指摘されてきたのは、「個性」の追求が現代の若者たちにとっての強迫観念に転じてしまっているという事態であり、その病理的な症状が様々に論じられてきた。そしてその背景として挙げられていたのは、まず消費社会化の文脈であった。

社会学者・浅野智彦は、女性誌『anan』が、1980年代初頭以降、スターのようになることではなく、個性的であること、自分らしくあることを称揚する語り方を打ち出していった変化を指摘したうえで、その特徴について次のように論じている。

『anan』における個性の追求は二つの一見相反する語り方を接続することによって成り立っていた。一つは、「誰もが個性を持っている」という語り方。もう一つは、「あなたが個性とと思っているものはほんとうの個性ではないかもしれない」という語り方だ。前者は個性への信仰を高めるものであり、後者は現に手にしている（と信じられている）個性を懐疑するものである。この二つが接続されることによって、「たしかに存在するはずの、しかしまだ手にしていない個性」をはてしなく探求し続けるように人々を促す誘惑あるいは強迫が生み出される。（浅野 2015, p.69）

このように「個性的なるもの」へと人々を駆り立てる空気は、その後、広く社会に浸透していくことになる。直接的に「個性」とは謳っていないくとも、「自分らしさ」や「自分さがし」、「かけがえのない自分」、「キャラ（が立つ）」といった表現は、その派生語的なバリエーションとみることができる。これらの表現の流行は、なるほど「個性」を志向する感受性の浸透を示しているのだろう。

浅井は、このような時代の空気を象徴している出来事として、アイドルグループのSMA Pが歌った「世界に一つだけの花」のヒット（2003年）を挙げている。そこで歌われた「NO.1にならなくてもいい もともと特別な Only one」という歌詞メッセージは、浅井に言わせると、「『花屋の店先に並んだいろんな花』の話なのだから、そもそも厳しい競争を経て選り抜かれたエリートたちがそれぞれの才能を思い切り発揮するという歌と見ることもできる」（浅井 2015, p.82）わけだが、一般にはもちろん、そうは受け取られなかった。無用な競争を回避し、ひたすら「自分らしさ」を追求する価値観として受容されていくのである。

そして前述の臨教審答申に連なる、その後の「個性化」路線と呼ばれる教育政策の方向性は、こうした価値観に対して親和的に作用したであろうことはいうまでもない。生徒たち自身が、このような「個性化」の要請を深く内面化していくと、果たしてどんな結末が待ち受けることになるか。浅井はそこに、「勉強だけが人生じゃない」という一面的なメッセージを受け取り、学校的な価値観から安易に離脱する態度を生み出してしまった可能性を指摘している（浅井 2015, p.82）。しかもそうしたメッセージは勉強が苦手な生徒ほどはまりやすい傾向にあるから、結果として教育格差の拡大を準備したともいえるだろう。

同様の指摘は他にもある。前出の市川は、個性化教育の弊害として、「平凡であってもバランスのとれた性格で真面目に働く人々を、平均的な人間として軽蔑し、偏狭で奇矯な行動をとったり、自堕落な生活をする人々を個性として称賛するような風潮に拍車をかける結果となっている」（市川 1995, pp.224-225）と指摘していた。

さらに極限的な状況として、それは少年犯罪の動向にも投影されているとみるのが社会学者・土井隆義の議論である（土井 2003, 2012）。

土井は、とりわけ1990年代以降、個性化教育は「心の教育」というもうひとつの教育理念と結びつくことによって、「個性的であること」が子どもたちの達成すべき新たな文化目標となったのだと指摘している。ところが、そこで追求される「個性」には「第三者の視点からの客観的な評価というものが存在しない。ただひたすら煽られるだけで、「ここまで到達できればOK」というゴールが見えづらい」（土井 2012, p.97）のである。

かくして子どもたちは、決して充足の域に達することのない肥大化した個性化願望を絶えず煽られ続けることになる。しかし現実にはもちろん、個性を発揮しうだけの特別さには誰もが恵まれているわけではないわけで、そうしたなかからは、マイナスの個性にもプラスの価値を見出してしまう倒錯も起こってくる。2000年前後に相次いだ少年による凶悪事件（「17歳の犯罪」と呼ばれた）の社会的な背景を、土井はこのように分析するのである。

かつて1980年代頃の教育改革の文脈においては、学校教育に備わる画一性のもたらす閉塞状況こそがもっぱらの批判対象であって、個性化教育はその対抗軸として打ち出されたはずであった。しかしその個性主義もまた、ふたを開けてみれば別の種類の閉塞状況へと繋がっていたわけである。

4. 障害者と「個性」

さて、「個性」にまつわる混乱は、障害者理解をめぐる場面でも生起している。すなわち、「障害は個性である」というタイプの障害者理解のあり方の是非をめぐる論争がそれである⁽²⁾。

「障害もまた個性のひとつにすぎない」といったタイプのレトリックは、すでに1970年代に障害者団体である「青い芝の会」によって打ち出されていたとされるが、それが論争的なトピックとして浮上するようになった直接の起点と言えるのは、平成7年度版の『障害者白書』（総理府編 1995）が、「バリアフリー社会をめざして」というサブタイトルを掲げて、この考え方を大きく取り上げたことにあった。白書は、バリアフリーを実現するために克服されるべき4つの障壁（物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁）を示したうえで、その中でも意識上の障壁を乗り越えるための視点として挙げていたのが、この「障害は個性」という障害者観であった。

「共生」の考えを更に一步進めたのが、障害者自身や障害者に理解の深い人達の

間で広まってきている「障害は個性」という障害者観である。我々の中には、気の強い人もいれば弱い人もいる、記憶力のいい人もいれば忘れっぽい人もいる、歌の上手な人もいれば下手な人もいる。これはそれぞれの人の個性、持ち味であって、それで世の中を2つに分けたりはしない。同じように障害も各人が持っている個性の1つととらえると、障害のある人とない人といった一つの尺度で世の中を二分する必要はなくなる。(総理府編 1995, p.12)

これは障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活を送れるような条件を整えていくべきだとする「ノーマライゼーション」の理念に即した提案である。社会生活の様々な場面において、障害者が身近に存在していることが当たり前の風景として感受されるような状況を表現するために、ここにあらためて「個性」というレトリックが動員されたわけである。

前節に取り上げた現代の若者文化の文脈では、むしろ「ノーマル(普通)」とは対極的な位置を占めていた「個性」の語が、ここではそれと正反対の意味合いで使われていることに注目しておきたい。一般に「個性」とは、基本的には差異化を含意した概念と考えられがちであるが、現実の使われ方としてはそれがすべてではないことを、この事例は教えてくれている。場合によってはこのように、それはまた包摂のための術語としても機能しうるのである。

さて、一見したところそれは慎ましやかな提言であるかのようにも映るが、こうした障害者観をめぐっては、障害をもつ当事者や関係者の間に静かな波紋が広がることになった。ここでは否定的な立場をとる代表的な論者として、障害児教育が専門の茂木俊彦の議論(茂木 2003)を引いておくことにしたい。

茂木は、障害者自身がこのタイプの自己認識を表明することに対しては取り立てて異を唱えるつもりはないとしつつも、「障害と個性の関係、あるいは障害は個性だと言い得るかどうかの問題は、それほど自明のことではない」(茂木 2003, p.28)のだと、白書を批判する。たとえば歌は下手であってもさして生活上の不便や不利はないが、これに対して障害は、現実にはさまざまな場面で行動を制約する可能性が高い。

障害はなんといっても個人の生活と活動を制約する面をもつ(その意味で負の影響を及ぼす)属性であり、その属性は意識のうえでいかに軽く位置づけてみたところで軽減したり解消したりするものではない。それゆえにこそ、障害者は健常者にはない特別なニーズをもつのであり、その充足の方策の提供を社会に向かって要求する権利をもつのである。(茂木 2003, p.31)

茂木が警鐘を鳴らすのは、障害者が持つこうした権利を保障していくための道のり

において、「障害は個性」というレトリックがむしろマイナスに作用してしまうという危険性である。「歌が上手、下手といったことと障害を同列におくこの議論は、障害によって発生してくる困難、特別なニーズに注目させない方向へと人びとの認識を誘導し、ニーズに対応する社会的・行政的方策の立案と実施を回避する方向で、その役割を果たす可能性がある」(茂木 2003, p.32)。つまりは障害も個性のひとつだとして「特別視しない」態度は、「個性の違いに過ぎないから特別な支援は不要」という論理と、じつは地続きであるとの指摘であった。

茂木の所論は、とりわけ行政責任の遂行に対して警戒的な立場からの主張といえるが、このように障害を「個性」とみることへの賛否は、茂木のような専門家たちの場合、おそらく障害児教育に対する考え方の違い(望むべきは障害児学校・学級の充実か、それとも通常学校・学級への包摂か)などによっても大きく異なるのだろう。

では、障害を持った当事者たちの受けとめ方はどうなのだろうか。

くだんの『障害者白書』が出た際に、前記の内容に対して、聴覚障害をもつというある当事者は新聞に次のような投書を寄せている。

冗談ではない。障害を、気の強いといったことと混同して欲しくない。だいいち、気が弱いとか強いといったことで就職で差別されることがあるだろうか。給料で格差をつけられることがあるだろうか。社会的な不利益が厳然としてあるからこそ障害者なのではないか。〔中略〕これまでの人生経験からしても障害は「個性」というようなきれいな言葉で置き換えられるような生易しいものではない。障害のある人とそうでない人の違いをことさら強調することがよいとは思わないが、「個性」というような言葉で片付けるのは、障害者問題の厳しさから目をそらせる効果しかないのではないか。(「障害ははたして「個性」なのか」『朝日新聞』1996年1月19日朝刊)

茂木の見解とはほぼ同じタイプの問題認識と言える。しかし他方で、その数日後には、同じ障害を持つという投書者による擁護論も掲載されている。

私は耳が聞こえないという大きなハンディキャップを持つが、それ以外のことは普通の人と同じなのだ。それを「個性」という言葉で分かってもらえたら、そこから人との関係がスタート出来るのではないだろうか。いたずらに障害の厳しさを叫ぶより、何よりも障害者を分かってもらうことが大切ではないだろうか。(「「個性」のほうが分かりやすい」『朝日新聞』1996年1月25日朝刊)

ここにはささやかな事例を示したに過ぎないが、実際のところ、障害をもつ当事者

たちのあいだでも、これは賛否の分かれるところのようである。「個性」の語を持ち出すことに違和感や拒否感を覚える者もいれば、「障害も個性」として積極的に扱ってほしいという者もいるわけである。

試しに新聞記事データベースで記事検索してみると、たしかに批判もある一方で、現在に至るまで「障害は個性」論の支持基盤はかなり根強いという印象を受ける。近年では特に発達障害者の包摂の論理として、「個性のひとつに過ぎない」というタイプの言説はむしろ優勢になりつつあるようにも映る。

なるほど一口に「障害」と言っても、その具体的な困難の内容や程度、性質は、人によってまったく様々であるだろう。そう考えてくると、「障害＝個性」に対するスタンスが障害をもつ当事者においてすら様でないことは当然というべきなのかもしれない。このように今日の障害者理解の場面において「個性」の語は、障害に対するさまざまな思いや立場の違いが交錯する抗争の舞台にほかならないのである。

5. 結び

以上、1980年代以降において「個性」というキーワードが争点として浮上した3つの場面—教育改革、若者文化、障害者理解—をめぐって、駆け足で素描してきた。いうまでもなく本稿は、これらの論題に遅れて参画しようというものではないし、ましてや、ひとくりに不用意な回収を図るつもりもない。同じ土俵—教育改革論、若者論、障害者福祉論—ではなく、いわば「個性」論の立場から、これらの論議を横断して見えてきた地平について、最後にかんたんなまとめと考察を行っておくことにしたい。

あらためて整理してみると、前節までに確認してきた諸テーマは、それぞれの場面において「個性」という価値的表象が、いわば誤って適用されている事態に対する告発の議論として理解することができそうである。教育改革のキャッチフレーズとしての流用や、若者文化におけるその過度の内面化や、障害者理解のためのレトリックとしての転用の可否が、それぞれ批判的に論じられてきたのだった。しかし、俯瞰的な視点から眺めてみると、それらは一面において、「個性」という概念そのものに孕まれたアポリア（難問）であったとは言えないだろうか。

さしあたって指摘できるのは、この概念の持つきわだった汎用性である。確認してきたとおり「個性」という言葉は、さまざまな場面で実に融通無碍に、そして無限定的に適用されてきた。「差異化」と「包摂」のような、まったく正反対の意味づけがなされることもある。このように流用や転用が可能となり、そして過剰適応が引き寄せられるというのは、魅惑的でありながら、どこか捉えどころのない、この「個性」という言葉それじたいの力によるところでもあったように思われる。尊きものとして

の善性を帯びながらも、というよりむしろ、おそらくはそうした善性が利用価値を有するがゆえに、「個性」は人々によって都合よく解釈され、取り込まれ、時に持て余されてきた。現代において「個性」という言葉は、変幻自在なマジックワードとして、様々な場面で幻惑的に作用しているのである。

ここで興味深いのは、「個性」の誤った適用を批判する告発者たち自身が、しばしば同じ陥穽にはまってしまうようにも映ることである。すなわち、本稿で取り上げてきた論者たちの多くは、本来あるべき「個性」の姿を提示したうえで、その規準に反する現状を批判するというスタイルをとっていたことに注目しておきたい。

たとえば前出の市川（1995）は、辞書的な定義に即しながら「個性」概念を次のように措定する。

個性（individuality）は、本来、特定の能力や気質などについての個人的な差異ではなく、その人のその人たらしめている全体としての特徴である。それは、人間の ある特性を個人間で比較した場合の個人差（個人間差異）ではなく、個人の諸特性を当該個人の内部で比較した場合の差異（個人内差異）をいう。（市川 1995, p.239）

つまりは本来の「個性」とは、単なる個人差のことではなく、個人の全体にかかわるものとみるべきものであるとし、それゆえに教育指導の対象にはなじまないという論旨が展開されていく。

あるいは現代の若者たちの「個性」理解のいびつさを指摘するにあたって、同じく前出の土井（2012）は次のような「個性」理解から出発点していた。

本来、個性とは、他者との比較のなかで気づき、自覚されていく個人の独自性である。したがって、もし他者が存在しなければ、そして互いの違いに気がつかなければ、そこに個性の認識はありえない。（土井 2012, p.96）

ところが、現代の若者が追い求める「かけがえのない自分」には、そのような他者との関係性の契機は希薄であるとし、ひたすら自己の内面世界ばかりを掘り進めていくとする若者たちの態度の、その病理性が浮き彫りにされていく。

また、同じく前出の茂木（2003）の障害者論においては、その立脚点として哲学者・竹内章郎による「個性」把握（竹内 1995）が援用されていた。

竹内氏は、個性という概念は単に当該個人に内在するものという次元で成立するものでも、当該個人の「自己規定」として成立するものでもないという。これは、個性概念は社会構造を含めた他者による肯定的価値としての承認といった他者規

定があたえられて（それが「自己」規定と合致する場合も含まれるが）はじめて成立するのだということを意味している。（茂木 2003, p.29）

つまり「個性」が存立するためには、単なる自己規定では不十分で、他者からの規定が不可欠との論旨である。それゆえに障害は、それをもつ個人の「属性」だとは言えても「個性」とは言えないという論理が導かれていくことになる。

このように3人の論者たちはいずれも、それぞれに「個性」概念のプロトタイプを示したうえで、そこからの隔たり（=誤った適用）を問題にしているのだが、しかし、各々が立脚している「本来の個性概念」のその真正性は、一体どのようにして担保されるのだろうか。結局のところ、それぞれが提示しているプロトタイプもまた、恣意的な概念規定にすぎないとのそしりは免れないのではないだろうか。

実際、ここに並べた3者が立脚点としている「個性」把握は、それぞれにずいぶんと異なっている。もちろんこうしたバリエーションは、自説を展開していくための強調点の違いによるところもないわけではないが、しかしそれにしても不一致の度合いは明瞭であるだろう。とりわけ市川と土井の概念規定は、むしろ背反しているとすら言えるはずである。

念のため申し添えるが、これらの論者たちが提出している議論は、それぞれに完結した（教育改革論としての、青年論としての、障害者福祉論としての）文脈においては、いずれも十分に説得的である。しかし、このように「個性」をめぐる問題点を鋭く指摘する告発者たちですら、「個性」とは何なのかについて必ずしも超越的な足場を確保できるわけではないのである。そこにはまさしく「個性」そのものに備わるアポリアが投影されているというべきだろう。

さて、ここまでの考察をさかのぼって総括するなら、本稿が目じた3つの場面は、「個性」の幻惑的な作用が露わになった諸場面にはかならない。そしてこうした作用が生み出される前提には、より広域的な場面で、このような「個性」言説が幅を利かせていく状況があったことはまちがいないであろう。ある時期以降の日本社会全体が、いうならば「個性」というマジックワードによって強く魅入られていくプロセスがあったと思われる。

そのことについて検証していくことが次の課題となるであろう。あらためて別稿を期することにしたい。

〈注〉

- (1) 以下、臨教審内における「個性尊重の原則」の登場までの経緯については、大森（1987）、山岸（1985）などによる。
- (2) 以下、障害者理解をめぐる顛末については、後出の茂木（2003）のほか、河野（2000）、

山岸（2009）などによる。

〈文献〉

- 浅野智彦, 2015, 『「若者」とは誰か—アイデンティティの30年—【増補新版】』河出書房新社。
- 土井隆義, 2003, 『〈非行少年〉の消滅—個性神話と少年犯罪—』信山社。
- , 2012, 『少年犯罪〈減少〉のパラドクス』岩波書店。
- 市川昭午, 1995, 『臨教審以降の教育政策』教育開発研究所。
- 乾彰夫, 1987, 「「個性重視の原則」と臨教審の日本社会像・人間像」『教育』35(9), pp.76-83.
- 片桐芳雄, 1995, 「日本における「個性」と教育・素描—その登場から現在に至る—」森田尚人ほか編『教育学年報4—個性という幻想—』世織書房, pp.53-84.
- 河野哲也, 2000, 「障害は「個性」か?—特殊教育とその倫理的問題—」『慶應義塾大学日吉紀要 人文科学』15, pp.1-28.
- 黒柳徹子, 1981, 『窓ぎわのトットちゃん』講談社。
- 茂木俊彦, 2003, 『障害は個性か—新しい障害観と「特別支援教育」をめぐる—』大月書店。
- 大森和夫, 1987, 『臨時教育審議会3年間の記録』光書房。
- 臨時教育審議会編, 1985, 『教育改革に関する第一次答申』大蔵省印刷局。
- 総理府編, 1995, 『障害者白書(平成7年版)』大蔵省印刷局。
- 竹内章郎, 1995, 「個性の問題化のために」森田尚人ほか編『教育学年報4—個性という幻想—』世織書房, pp.141-176.
- 山岸倫子, 2009, 「障害個性論の再検討」『社会福祉学評論』9, pp.1-11.
- 山岸駿介, 1985, 「激論再燃までの真相—内部資料にみる「自由化」vs. 反「自由化」」『朝日ジャーナル』27(20), pp.6-10.
- 山根俊喜, 1995, 「明治後期～大正初期における個性教育論の諸相」稲葉宏雄編『教育方法学の再構築』あゆみ出版, pp.196-222.