

# 幼児の個性と普遍性とに関する一考察

——めだたない子に対する保育者の

あり方を中心に——

松隈玲子

## 〈研究の動機と目的〉

幼稚園教育の目標は、幼児を望ましい環境の中で、集団生活を通して心身の発達を促し、人間形成の基礎を培っていくことにある。保育者は、はじめて集団の場に参加し、集団の一員となる子どもたちのために、常に心的あるいは物的環境が、幼児の心身の発達を促すにふさわしいものであるように心がけなければならぬ。

ここで、保育における個人と集団との関係を考えて、わが国の幼稚園教育の現状においては、多人数の子どもたちをいっせい

に活動させる方法を主とする園が多く、子どもたちの集団を保育者のさしず一つでできた活動へ導いていくことのできるものが、いわゆるすぐれた保育者であるという評価さえも聞かれるようになった。また園の特色として、リズム・絵画など特別な技能の訓練、育成をめざす園の数も漸次増加して、現場より求められる保育者の資質も、全人的なものより捉えられるのではなく、むしろ「ピアノ」「絵画」など特殊技能にすぐれた者を歓迎する傾向がみられるようになった。このような現状において、保育者は、ともすれば集団を形よく整えるために、標準よりはずれた行動をもつ子どもたちをすみやかに集団に同化させることを願ひ、いわゆる「めだたなくすること」に専心するあまりに、集団の中の個人をかたよりなく把握することがおろそかになりがちである。特別に個性の強い子、知的あるいは体力的にすぐれた子、劣った子、問題行動をもつ子は、保育者の目につきやすく、常に記憶の中にとどまるので、自然その子に心をとめた保育の指導体制がとられやすい。ことに保育経験の少ない保育者であるほど、こうしたいわゆる

「めだつ子」「問題をもつ子」に気持の比重をかけすぎて、その子らに毎日をふりまわされがちである。

集団活動を円滑にすすめるには、これもまた一面、やむをえぬことであるかもしれないが、個人を大切に考える幼児教育の立場からいって、一つの集団が、みな平均値にそろえられて画一的な頭ならしの指導が行なわれることは望ましいとは思えない。

集団保育がどのように徹底した形で行なわれていても、その中の個性に由来する現象面のちがいははつきりと把握されるべきであり、同時に、幼児の年齢的なレベル―普遍性の価値もまた十分にとりあげていくことが必要である。

もちろん「めだたない子」を無理に「めだつようにすること」が、望ましい指導であるとはいえないが、「めだたない子」すなわち「存在を忘れられた子」にしてしまつてはならない。以上により、本研究では集団における「めだたない子」の実態を把握し、これらの子どもたちに対して、保育者はいかに考え、指導すべきかについて研究をすすめたい。

### 〈研究の方法と期間〉

①質問調査法（本研究の予備調査として）

昭和四十三年五月～九月

本学卒業生で現在幼稚園に勤務している者百名について、保育の形態、自由あそびにおける教師の役割、園児個人記録の有無な

どについて質問紙を配布し、結果を集計した。

②テスト法 昭和四十三年五月～四十四年一月

本学附属幼稚園児（年長五歳児）六十五名に対して、田中ビネー式知能検査を行ない、あわせて交友調査、CAT（日本版）、人形遊びなどを行なった。（一名は中途退園のため資料より省く）

③記憶に基づく観察記録法 昭和四十四年一月～二月

本学附属幼稚園において保育実習を行なう八十五名の学生に記録用紙を配布して、保育終了後直ちに配属クラスにおける幼児の一日の行動について記憶にあるものをできるだけ具体的に個別に記録した。

④保育指導の実際 昭和四十四年二月～三月

右記③に基づいて抽出された「めだたない子」について、その原因、指導法などを担任教師と話しあい、それぞれの子どもについて観察し理解を深め、共に交わる時間をもつた。

### 〈研究の結果と考察〉

(1)幼稚園における保育の現状についての予備調査の結果を集計し、限られた園地園舎の中で、多くの園児を保育しながら、保育に付帯する煩雑な業務を遂行するために、自由あそびの時間においても、十分に個々の園児にふれあう時をもてないという多くの保育者の現場の声を聞くことができた。紙面の都合上詳述は省くが、この結果を通して、保育者はおおいそう努力して「落ち

こぼれた子ども」をつくらない保育を心がけなければならぬことを考えさせられた。

(2) テストに基づく結果については、第1表 (p47) のように分類して集計した。

集計表を作成するにあたって次のことを特に留意した。

④ 結果の比較の便宜上、知能の順位で一覽にし、同点の者は生年月日順に並べた。

⑤ 知能検査においては知能点のみでなく、検査時の態度、特徴等についても(a)~(p)の基準に従って分類記載した。(実際の資料は文章による記載であるがここでは記号化したもののみ記す)

⑥ 交友関係、あそびについては、一人の子どもについて検査時を中心にして、前後三日ごとに、計三回、「いつもよく遊ぶ友だちの名前・好きな人の名前」(交友関係)、「その人と何をして遊ぶか」「自分は何になるか」(役割と位置)について質問し結果を記載した。原表においては具体的な遊び、役割、個人名があげられているが、本表においては、「三人以上の相互選択のあるもので、遊びの役割も安定しているもの」を●印とし「相互選択がなく遊びも交友関係を含まない者」を○印とした。

⑦ 記名については、鉛筆をもつ動作作業をラポールの一つの方法としたもので、ここでは重視しない。

⑧ C A T については、検査時にとくに、家庭的、あるいは本人の言動に特徴のあったものについて参考資料として実施した。

⑨ 人形あそびについては、白ボール紙で作った四個の家族人形を用いて自由な人形あそびのことばづけや動作を行なわせ、特徴を記録した。(人形の操作については昭和四十一年、四十二年度保育学会及び、昭和三十四年十二月、四十一年十月の本誌において述べたのでここでは省略する)

⑩ 日常観察事項については、検査時以外に園児と交わつての観察、及び、担任教師の保育ノートの観察事項を参考とした。

⑪ 記憶に基づく観察記録に記されなかった者の査定については、保育実習を週二回本園で行なう本学保育科二年生八十五名によって行なわれた、一名につき計五週の記録である。観察期間中一度も記録されなかったものを□印、偶然的事情で特定の観察者に知られていたためにその者のみによって記録されたものを△印とした。

第1表について考えられることは、知能の面においては最高一三五、最低八九で、それ自体、特に配慮を要するものは見られなかったが、その他の項目において、知能の高いものの中にもいわゆる問題をもつ子どもが多く見出され、知能に焦点をあわせてその子どもの全体像を把握しがちな、現在の社会のあり方についての問題を提起しているように思われる。また反面、知能の低いものの中にも、すぐれた特技や生活態度を身につけている者が少なくないことから、どの子どもにも、すぐれた資質が備えられており、保育者が、集団の中で、それをどのようにとらえ、導き出し

注

□ 記憶に基づく観察記録に記されなかった者

第1表 昭和43年度年長児指導の資料

◎ よいと思われるもの

○ 指導を要すると考えられる者

項目 個人No	(田中 ビネー) I Q	検査時の特徴			参 考 資 料					項目 個人No	(田中 ビネー) I Q	検査時の特徴			参 考 資 料				
		よい点	指導したい点	交友遊び	名前を書く	CAT	人形あそび	日常観察	よい点			指導したい点	交友遊び	名前をかく	CAT	人形あそび	日常観察		
1	135	ah	p	◎	◎					33	110	hik	no	◎	◎	◎	◎	◎	
2	130	ai	hf	◎	◎		◎	◎		34	110	hc	id	◎					
3	129	kcp	gin	◎	◎		◎			35	110	e	ha		◎				
4	129	ka	m	◎	◎					△36	109	aj	im		◎				
5	127	ei	h	◎	◎					37	109	ic	gfjm	◎	◎	筆順			
6	127	kh	i	◎						38	108	k	aihl		◎	筆順			
7	127	e	ah							39	108	a	ch		◎	むな			
8	127	kha	gj	◎						40	108	a	fndg		◎	みぶ			
9	126	eb	f			◎		◎		41	108	k	cha		◎	たか			
10	124	kc	gj	◎					◎	42	108	ki	ho		◎				
11	123	c	fg						◎	43	108	ak	no	◎					
12	123	kel	n	◎	◎					44	107	ipk	a			◎	◎		
13	122	kh	i		◎		◎			45	107	k	nocl		◎	ちそ			
14	121	keo	i	◎						46	107	kep	io	◎	◎	◎	◎		
15	121	acj	go							47	105	k	hpcl	◎	◎	ひゆ			
16	120	ic	f	◎				◎		48	104	k	igj				◎	◎	
17	120	i	h	◎						49	104	kp	ingo		◎				
18	120	kg	n				◎			50	102	ad	nol		◎	ちゆ			
19	120	ai	p							51	102	k	cjl	◎	◎	筆順		◎	
20	119	ki	hd							△52	101	k	fgn						
21	119	hed	i							53	101	kh	em		◎				
22	119	kci	gn	◎						54	100	khj	ioc	◎	◎	筆順			
23	118	kcj	a	◎		◎	◎			55	98	k	aien		◎	筆順	◎	◎	
24	118	kc	ao	◎		◎	◎			56	98	k	igab		◎				
25	116	kh	i	◎	◎					57	98	i	af						
26	115	c	i	◎			◎			58	97	o	cbno	◎		◎	◎	◎	
27	115	a	gn	◎						59	97	k	ca	◎	◎		◎	◎	
28	113	k	ai		◎					60	97	o	anc						
29	113	kc	in	◎	◎					61	96	ok	aec	◎	◎		◎	◎	
30	112	c	hn	◎						62	94	o	caj	◎	◎				
31	111	k	im							63	93	k	fgi	◎				◎	
32	111	jk	no							64	89	k	on	◎	◎	◎	◎	◎	

分類記号

- (a)言語 (b)思考・判断 (c)常識・理解 (d)記憶 (e)数・推理 (f)自意識過剰 (g)自主・独立 (h)積極性  
 (i)落着・集中性 (j)動作 (k)無邪気さ・素直さ・子どもらしさ(その年齢にふさわしい) (l)社会性  
 (m)日常生活の知識・能力 (n)自信・安定感 (o)努力・忍耐 (p)想像性

ていくことがその子どもの幸福につながる最善の方法であるかを洞察しながら、指導体制を考えていくことが大切である。

次に、本研究の中心である、いわゆる「集団の中におけるめだたない子」について考察をすすめる。

八十五名の観察者によって、五回にわたって記録された個人カードを集計し、前に述べたような基準に従って分類すると、五回の観察期間中、誰にも記録されることなかったもの、あるいは偶発的事情によってたまたま一度記録されたことのあった者の数は、全体の約二五％であり、これによって、観察者の反省の中にも提起されたが、全体を保育し、観察しているつもりでも、いかに個人を見落とすことが多いかという事実を考えさせられた。もちろん、これは、そのクラスの担当者によって行なわれたものではなく、いわば部外者の記録であるので、このことだけをもって保育者全般の傾向にむすびつけることは、いささか危険であるかもしれないが、アンケートと同時に提供された数人の保育者の園児観察記録簿においても、これとほぼ同様の傾向がみられることは、やはり見すごすことのできない保育上の問題点であるように思われる。

次に抽出された十五名(十三名<sup>メダ</sup>十二名)の「集団においてのめだたない子」について考察すると、ほとんどが、知能の中心にある者で、これといって特別に目だつ問題行動をもたない子どもたちである。CAT、人形あそび、交友などの併用テストにおいて

も、必ずしも反応が消極的で言語活動の不活発な子どもばかりではなく、むしろ、積極的に自己投影をし、主人公と共に、あるいは主人公になりきって活発に表現活動を行なうことができるものがかなり見うけられる。このことは、「めだたない子」すなわち「消極的な不活発な子」というこれまでの保育者の考えがであったイメージを是正する一つの示唆であるように思われる。個人記録全般についてはサンプルを第2表(p50)に示す。

(3)観察に基づいて抽出された「めだたない子ども」について、担当教師の助言をうけながら、保育中とくに自由あそびの時間に、傍観者としてではなく、保育者の立場をとって、共に交わり、話しあいをし、その特徴を観察した。

その結果、実際活動の面においても「見落とされがちな子ども」「めだたない子ども」は必ずしも消極的で不活発な子どもではなく、十分友人関係もあり、楽しんで遊ぶことのできるもの、意欲的に物事にとりくむことのできるものが六名、全体の四〇％みられた。

第1表(p47)の分類のように、また第3表(p50)の記述のように、「めだたない子」という同一基盤のもとに抽出された子どもたちであっても、個々の子どものもつ特性はおのおの異なるものであり、保育者はその指導にあたって、この子どもがなぜ見落とされたかよくその原因をみつめ、おのおの子どもに即した指導法を考えなければならぬ。

「そのためには、「めだたない子すなわち消極的な子」という概念をすてて、その子をいろいろな場面からよく観察し、ふれあい話しあい、理解を深め、個性をいかしながら、その子らしく導いていくことが大切である。

しかし、注意しなければならぬのは「めだたない子」すなわち「指導を要する子」ときめてしまつてはならないことである。

これらの子どもたちとのふれあいの中で見出された特性を大きくわけると、

④十分めだつ個性をもち、知能その他能力もすぐれており、積極的に園生活にとりくんでいるにもかかわらず、観察者の目から見落とされたもの

⑤自主性もありかなり安定しているが、行動にあらわれる面にめだつ個性がないために見落とされたもの

⑥全体としてあらわれているものは確かに消極的でおとなしくめだたないが、一つ一つの能力、行動面を細かにとりあげると十分に年齢なりに発達しているもの

⑦自主性がなく、情緒も不安定であるにもかかわらず、活動力表現力が不活発なためにめだつた行動が表面化せず、めだたないでいるもの

⑧全般的に消極的で言語動作ともに不活発、社会性に乏しいものなどが考えられる。

それゆえに、④のタイプのものについては、問題は見落とされ

た子どもの側にあるのではなくて、見落とされた保育者の方が原因を十分に追求することが必要である。⑧及び⑨のタイプの子どもについては、よくおのおの子どもを観察し理解することによつて、特別にめだつ個性ではないけれども、望ましい幼児としての普遍性を十分にみとめていくことが大切である。無理にめだつ個性をつくりあげることではなく、めだたないなりに、充実をつみ重ねて全人的な成長を旨とするとも、望ましい保育者のあり方であると思われる。⑩及び⑪のタイプの子どもについては、十分目をとめて指導がなされることが望ましい。このように、指導を要するものをもちながらも、めだつた行動、かけはなれた特徴をもたないゆえに見落とされがちになる子どもものいることを十分考慮して保育にあたる必要がある。

以上の分類に従つて、見落とされがちな子どもの生じる原因の考察をすすめると、全般的にいえることは、その子どもたちのもつ特性が、その年齢の子どもなら誰でも一般的にもっているきわめて普遍的なものであること、保育者の手をわずらわせることがなく、また、身近にくつついてくることもあまりないので、目にふれる機会が少ないこと、常時特定の遊具、場所、友人と遊ぶのではなく、種々遊びの種類も場所も変化するもので、よく注意してみればまことに子どもらしく、しかも現代っ子に欠けている創造的な遊びをしているにもかかわらず、保育者の側で気持の上での「あの子はあの遊びがすき」「この子は必ず砂場にいる」という

ような基準、その子の位置が設定しにくいために見落とされ、まうことなどである。

たとえば表1、No 23、No 46の子どもたちにそのことが考えられる。明るく、無邪気で、暖かい優しい気持を友だちにも、園の動植物にもむけることができ、遊びを考え出すことが上手で、年少組の子どもたちの間にも人気のあるこの子どもたちの特性は、一つ一つに目をとめてみればよい個性としてとらえることができるが、見方によっては子どもとしての普遍的なものであるために見落とされがちなものとなる。私共はともすれば個々の子どもの能力、目にとつ発達差には鋭敏であるけれども、こうした人格的な特性を見落としがちであることが多いのではないであろうか。それが普遍的なものであるほど大切に考えなければならぬ。また同時に、個々の特性はめだたないが、全体としてよく調和しているものについては、あるがままのものを大切に育てていく配慮も保育者としてとくに望まれることである。

次に、指導を必要とするものをもちながら保育者に見落とされがちな子どもについて考えてみたい。私共は子ども問題行動に気づいてから、その指導体制を計画することが多いが、子どもたちの中には前にも述べたように、発達のいつて目にとつ活動力が乏しいことよって、その他の問題点がかバーされ、めだちにくくなっているものの存在を忘れてはならない。幼児期におけるこれらのものが正しく指導されなかったために、問題をかかえた

まま成人し、それが劣等感とむすびついて十分に自己表現ができなかったり、また何かのきっかけによって犯罪を犯した時「あの子はい小さい時はおとなしなかった、めだたなかったが——」という生育歴の感想となつてあらわれる事実をも考えることができる。またNo 2、No 40の子どものように、自意識が強く、親の期待が

<第2表> 教師の記憶に基づいた個人別行動記録

NO	氏名	12月5日	12月17日	1月
1	I. M	縄とびの数を数える役をした。折紙を配る役をした。	紙くずを一人で拾ってくれた。	
62	K. T	服をだらりときてふざけていた。	欠席したら〇〇君がKT君はいない方がいいなといった。	

以下略

<第3表>

NO	項目		第一表による資料
	氏名	特徴	
23	K. H	子どもらしく快活で、よく年少児も遊びに加えてやっている。戸外あそびが主で、動物、植物への関心がふかく細かに世話をする。	118 明朗で興味をもちたのしんで表現する。
45	O. F	おとなしく、服装はいつも整っている。無邪気であるがやや消極的で神経質。	107 はきはき表現する。やや概念的。

以下略

強すぎるために、しなければならぬことは一応行なうけれども、すべてに不安感があり、十分その力を發揮できないものも現在多くみられる現象である。この場合、設定された保育に参加しなければ保育者の目につくけれども、「参加したくない気持」をありのままに表現できず、不本意ながら集団の中で活動のできる子どもは、もつと伸びる能力をもちながらも見落とされがちである。

紙面の都合上十分述べることはできないが、一人一人の子どもが大切なものを持ちながら、それを十分みとめてもらうことのできないままに保育を終了することのないように、保育者はもつと子どもの理解につとめなければならないことを考えさせられた。

#### △まとめ▽

以上総合して考えられることは、保育者はともすれば、集団をよく統制できている時には、個人個人をもすべて把握しているような気持におちいりやすく、全体を動かすことに気をとられて、個人を見落とすことが少なくない。個々の子どものもつ特徴や能力がその年齢にあわせて標準であれば一つのレベルとして満足し、そこからはみ出した子どもたちのみに指導の目をむけがちである。しかし、保育者は、こうしたためだつ子どものみに目をむけるのではなく、集団の中でめだたない子ども、これといつてとりあげる強い個性はないが、子どもの普遍性、しかものぞましい普遍性をコンスタントにだすことのできる子どもについても教育の

目をむけ、十分これを見とめていくことをも忘れてはならない。たとえば、健康、明るさ、素直さ、子どもらしさ、何でもよく食べる、よく眠る、といったことはその一つ一つは普遍的なものであるかもしれないが、これらが組合わされて、望ましい個性となることが考えられ、これはまた子どもの人格の発達にかけがえないものであると思われる。

このように、個性が組合わされてそれが普遍となった場合、また、普遍的であるが組合わせ方によって強い個性としてみることのできる場合などさまざまであり、行為の現象面のみをとりあげて画一的な指導を行なうべきでないことを感じさせられる。

とくに最近「個性を伸ばす教育」ということがよく唱えられるが、幼児期においては、無理に一つの特徴を見出してこれを伸ばすことに集中したり、また、これも標準まで到達させなければとせっかちにいきんだりすることは望ましい方法ではない。

個人を大切にし、その子にとって、平均的に能力を伸ばしていくのがよいか、どれか一つをとりあげてとくに指導するのがよいか、保育者はよく考えて、その子の幸せにつながる教育をめざさなければならぬ。保育者は子どもの診断者、評価者で終わってしまうのではなく、子どもの世界にはいつて共に歩み、よく理解した上でその子のもっている全体を通して、かけがえないその子らしい価値をみいだしていかなければならない。