

幼児教育における

(二)

個性の考え方

岡田正章

(3) 幼児教育論の中では

以上の如き学校教育法——幼稚園教育要領を中心とした幼児教育観において、個性の位置づけが曖昧であるのみならず、多くの幼児教育論においても、個性教育についての意見は必ずしも明確であるとはいえない。このことが一層幼児期における個性の教育を困難なものにしている。今その代表的な例を二つあげてみる。第一は個性を幼児教育の目的と考へる意見である。「子どもたちに絵をかかせましょう。のびのびとかかせましょう。そしてその中から好ましい個性をひきのばしてゆ

きましょう。」「今では個人を単位として、個性をできるだけ伸ばすことを目的としています」という波多野勤子女史の見解(同女史著、幼児のしつけ、三十四・六頁)にみられる。これに対し、個性を幼児教育の方法と考へる意見がある。「幼児期の個性を完成的にみて、指導しようとする、大きな誤謬におちいるであろう。幼稚園教育としては、個性保育といつても、個性を目的とした保育ではなく、たかだか個性を方法とする保育であるべきで、幼児一人一人の個性の芽生えを見出すように力め、それをあたたく見守り育ていくように、それに即応した保育を行うのでなけ

ればならない」

という小川正通氏の見解(同氏著、保育原理一四四頁)にみられる。個性を方法とする保育とは個性に即応する保育であり、それは幼稚園教育要領にみられた個人差に即応する保育ということもできる。然し、小川氏のいう個性は必ずしも全く個人差によっておきかえることのできないものを含んでいる如く思われる。何故なら「個性を方法とする保育」を「個人差を方法とする保育」に換言できても、「個性の芽生えを見出すように力め」とは「個人差の芽生えを見出すように力め」とはいい得ないから。自ら個性を方法としてのみ

とらえようと断言する一人の人の内部においても、個性は方法でもあれば目的でもあるように錯綜している。かくの如き見解の対立ないし錯綜は如何にして生ずるのであろうか。そして、その何れかの見解がより正しいとい得るものであろうか。

幼稚園の教育目標の中においても、幼稚園教育要領の中においても、更に幼児教育論においても、幼児の個性教育は明快な回答を与えられていない。にもかかわらず、山下俊郎氏が指摘する如く、「保育の出発点は子どもの個性にあり、またその最後のねらいも個性にある」ことには変りない。(同氏著、保育学概説、五五頁)以上の如き個性教育問題の所在の認識の上に立ち、以下、幼児期における個性を如何に考えるかについて述べることにしたい。

二、個人差と個性との違い

こうした場合、通常まつ個性とは何かという定義づけから始められる。このため我々は今日個性について多くの定義を得ている。保育要領にうかがわれた、「他のものから区分

されるという分離性と、独自の心理的生理的特性をもつという独自性」をもつものであるといういわば心理学的な定義から、「個性とは一般に個体に所属する性質であるという哲学的な定義まで、或は最も具体的な定義から最も抽象的な定義まで、その間に多種多様な定義を知ることができる。勿論個性を定義の上で理解することも必要であるが、それのみでは、個性の教育が解決されないことはさきの問題の所在の項で明らかである。従ってもしここに私が、個性とはかくかくのものであると概念説きをして、その効果は以前のもので変らないであろう。そこで以下、幼稚園教育要領において取上げられた個人差と、棄てられた個性との違いを考えながら、個性というものの考え方を明らかにし、個性教育の在り方について各人が考案する場合の資たらしめたい。

1. 部分と全体

個人差といわれる場合、まつ最初に我々はつきりいえると考えるのは知能についてはないだろうか。Aという子の知能指数が一

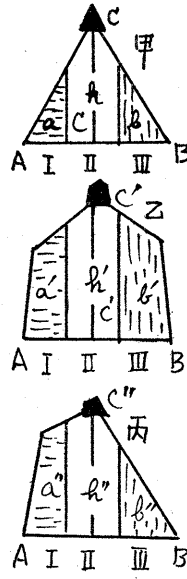
二五で、Bという子が九二だとすれば、AはBよりも三三高いという。それは一二五マイナス九二で、その差三三が算術で簡単に計算に計算できるからであろう。確かに知能については、知能検査の発達によって個人相互間の差を発見することは容易になった。然し、果してAのもつ知能とBのもつ知能との違いは、指数における三三という量での差のみであらうか。

注意深く観察すると、Aは記憶問題では強い反応をしても空間関係を知覚する速度においては非常に遅い。これに対して、Bは記憶力の問題に対しては弱い反応を示し乍らも多くの絵の中から問題の絵を抽出する作業においては、その速度においてAよりもすぐれている。この相違は指数一二五と九二によつては、発見することはできない。この欠陥を除くため、知能検査も分析的な診断テストといい、知能を数量・空間・記憶・論理・言語等数個の部分に分析し、それぞれについてテストしようとしてきている。心理学の進歩は更に、記憶を記録・保持・再生・再認等

の作用に分析する如く、各心的能力の分析を限りなく続けていく。然し、これらの分析が進められても、その各々についてテストの結果が個人間の指数差によつて示されたならば、さきのAとBとの例の如き固有のニュアンスを無視する誤りにおいては変りがない。

他方、分析されたある特定の部分の特徴がすべての子どものもつ知能全体同様に代弁するものと判断されるならば、非常な誤りをおかすこととなる。さきのBという子の場合、多くの絵の中から同類の絵を選択する能力がすぐれているといつても、その作業を幾つかの問題について進めてゆくためには、「同類のものを選べ」という問題が記憶されていなければ、一定時間の範囲内ですぐれた反応数を示すことはできない。記憶力が如何に劣っているとしても、その記憶力に支えられて知覚能力が反応を示し得る如く、各知能的な機能は、他のすべての知能的機能と相互に支持し合い、組合わされ合い、いわゆる一つの構造の中におかれるとき始めてその子ども固有の知能的な働きを現実に営むことができる。

然るに、この構造はもと全体的な統一であつて、単なる部分要素の結合によつて構成されるものではない。今、これを例図によつて説明すれば次の如くである。



ということができようか。それは図に示す如く正しくない。何故ならば、頂点 c ・ c' ・ c'' に見出される知覚的特徴はそれぞれ形体を異にし、それは甲の知能全体、乙の知能

全体、丙の知能全体の形体、 Δ 不等五边形 $ABCc'$ 、不等四辺形 $ABCc''$ を形作っているからである。またたとえ各知的能力の強さが等しくとも、従つて、 $a \parallel$

甲・乙・丙は共に知覚能力が他の知能的な機能に比してすぐれている子どもである。底辺 ABC は知能的な機能の種類（I・II・III）を示すもので、何れの子どもにおいても同じであり、従つて等長である。然し、各能力の間には優劣の差が認められる。機能I・II・IIIに対する能力の大きさを、甲・乙・丙の各について図の如く面積 abc 、 $a'b'c'$ 、 $a''b''c''$ によつて示せば、底辺 ABC の上に形作られる形は夫々異なる。頂点 c ・ c' ・ c'' の底辺 ABC までの高さの大小は知覚能力の優劣を示す。今、 h ・ h' ・ h'' の高さが同じとすれば、甲・乙・丙の知覚能力はすべて同様のものである

も、面積 a の形体が無限り多様であり得る如く、図形 $ABCc$ 、 $ABCc'$ 、 $ABCc''$ も無限に多様な独自の形体をなす。従つて c ・ c' ・ c'' はそれぞれ独自の機能を示し、決して一樣ではない。この統一な全体としての図形 $ABCc$ 、 $ABCc'$ 、 $ABCc''$ は算術によつて簡単に差の求め得るものではなく、従つて個人差の乗積によつて見出されるものでもない。子ども一人一人がもつこの統一的・全体的な独自の構造こそ、その子どもの個性といふべきものである。如何に能力的に劣つていても、すべての子どもにその子供固有の個性が存し得る所以

も、個性がこのようなすべての子どもにも内在する全体的な構造に存するからである。

今まで知能についてみてきたことは、情意の面についても同様である。情緒においては氣質、意志においては性格という言葉によつて個人相互の差異が認められている。反応の速度と強度との差によって多血質・胆汁質・憂うつ質・粘液質によつて強い性格弱い性格の区分がなされているが、その何れにおいても、氣質的なものもしくは性格的なものを部分に分析し、その部分について数量的な差異を求めていることは、知能指数における場合と同様である。

従つてまた、たとえ氣質・性格においてより劣っているという個人差が見出されても、それによつて氣質・性格において個性的なものが否定されるべきでないことも明らかである。

否、人間の心的能力を知情意に区分して、その各々について比較考量することは、抑々その子ども全体の固有の個性を見失わせることではなからうか。我々は常に知情意等の人

間の諸能力が、その子ども固有の統一的な独自の構造において位置づけられることにより、固有のニュアンスをもった働きを営むことに注意しなくてはならない。このように考えるとき、絵の上手な子どもを保育要領が直ちに個性的なものと考へている如きは、如何なる場合に正しいであろうか。もしそれが、

単にクレパスを上手に用いるという技能的なものにおいて考へられてのものであれば、それは余りにも部分的である。勿論クレパスをもつことができないならば絵を上手にかくことはできない。然し、子どもの描画活動においてよいと考へられるものは、絵本の絵を型通りに模写する技能をもっていることではなくて、むしろその子どもが心に感じたものをありのままに表現できることにあることは周知の如くである。表現できるためには豊かに心に感ずることができねばならない。従つて豊かな感受性によつてその子どもが統一されていられるか否かが最も重要である。社会的態度にも自然の観察にも、音楽リズムにもその他その子どもの凡ゆる能力の発現において、ル

ッソーが自らを告白して、「私は考える前にまず感ずる」といつているが如き感受性が豊かに感ぜられるか否か。もしこうした全体的な理解において、そうした統一的なものを知ることができるとすれば、始めてその絵の上手な子どもを、個性的なものをもつということができる。

(未完)

(64頁より) しばらくするとケロリと忘れてしまい、おなじことをいつまでも根気よくくしている教師を野暮な流行おくれのようと思うくせがある。しかし、このようなわが国の流行からいえば知能検査は二、三年前にくらべて軽んじられているといえる。

また、本年(昭和三十一年)知能検査をおこなった五十の幼稚園で、検査を施行する理由をしらべたところ、二十九校から解答を得たがそのうち十四の幼稚園(四十八パーセント)が指導要録に記入するために施行したと解答しており、それ以上の理由を示していない。また、東京都内では入学テストのための練習として知能検査をおこなう幼稚園も若干あった。