

# 個性保育

徳島師範附屬幼稚園主事

森田清

幼児期の意義、保育の目的及び方法、幼稚園の本質等の観点より個性教育に就て論じて見たいと思う。

個性の完成とは、絶えざる追求を前提とせる課題ではあるが、一應は職業個性の立場から、人格的機能と職業的機能との體制化である。換言すれば、職業機能構造に相即して人格機能構造が適性的に分化、成全することである。

扱て、幼児期に於ては個性的なるものを發見し得ぬではないが、諸種の事情から其れを斷定する事は危険である。乃ち興味の傾向、或は能力的優劣は両親の趣味、保姆の得手等による強制的、作爲的環境の結果であるか、又は心身機能の高さを示す發育的速度によるか、或は單に器用性によつてのみ表現されたものであるかも知れぬ。従來の心理學上の業績は興味の個性化、能力の個人差は十一、二歳頃、乃ち兒童後期に到つて眞實の姿をとることを示している。

かく考えると、幼児期に於ける個性教育は如何なる形をとるべきであらうか。其れは將來への個性完成の素地的立場をとるべきと考えるが、然し、單なる兒童期への準備的立場でもなく、飽も幼児期迄の主體性を重んずべきである。乃ち、智

的には、あらゆるものに對する興味意欲を正確な感覺性を、性格的には純眞性を素直性を、身體的には成長と熟練の爲の伸び／＼した身體を目標とすべきであり又此等が幼児期の眞實の姿でもあるのである。次に方法的に考察して見よう。

## 一、觀察即指導

親が子を教育する態度は「みつめる」ことである。其處には單に教え放しではなく、適性を發見する將來への職業指導的立場が含まれて居る。此れは親子の如き一對一の關係に於てなし得るのであるが、保育に於ても此の態度を必要とするわけである。此れは必ずしも個別指導を意味せず、「觀察即指導」によりて其の目的は達せられるのである。

では如何に「みつめる」か、私達は日常直觀的に眺める場合に於ても「オイ子」だとか「利口な子」又は「丈夫な子」等自然に智能的、性格的又は身體的の三方面より眺めていることになる。矢張り此等の觀點より眺めることが必要であらう。

### (1) 智能的觀察

幼兒の智能は遊戯及び手技等の技能的分化として主として現われる。談話や觀察に對しては外面的、知覺的把握に止まり、其の内容に對する興味性、敏感性が個性的傾向を示す程度であらう。而して幼兒の精神構造から抽象的、思考的把握の不完全であることは明らかである。

技能的人格構造には機能性、權慧性、感覺性の三要因が考えられるが、幼兒の遊戯及び手技に於ては其の發育程度より機能的要因が主として強調される。故に描畫の上手必ずしも畫家的素質を意味せず、唱歌の優秀必ずしも作曲家、器樂家的素質を物語つていない。而して、其等の個人差は環境の偏頗性より來たる技能の差異か、或は又、發音速度による機能的發達差に由來する場合が多いのである。

或父親が買ひ興えた繪本迄も切抜きする我子を見て工作家的素質ありと思ひ込んだとする。此れは甚だ危険な事で、繪本を見、又は讀む興味は兒童期に入つて最高潮に達するのであり、幼兒期は構成遊戯の最たる時期であることを考えねばならぬ。又此の子の家族はよく手技的玩具を買ひ興え、室内の遊びを獎勵したかも知れぬ。其の他身體的虛弱、屋外遊びの仲間が悪大將の存在、本人自身の内向的性格等の諸條件が前述の傾向を形成したのである。

何れにしても幼兒期に於ける技能の個性的、素質的斷定は早計である。其の觀察に當つては前述の諸條件を考慮し、環境的偏頗性を整理し、一種目の技術に捉らわれず、全體を見渡してゆがめられざる本來の技能的個性が自ら形成されて行

く過程を眺めるべきである。

## (2) 性格的觀察

(イ) 知性 幼兒生活は想像的、遊戯的生活であるが、此の期に於ける自己評價、業績評價を抜きにした興味追求の純真的態度は將來、現實的、客觀的認識の發達期に於て、其の生活態度、認識的性格決定の重要條件となる。乃ち、希望の意欲と現實的評價との均衡度より空想的、理想的、現實的、否定的等の生活態度の型にわかれてくるわけである。

此の意味に於て、幼兒期生活、純真性を保護育成することが肝要である。此の純真性の破壊された子供の型には、利害關係とか成人の生活に敏感な早熟型と興味意欲の喪失、反社會的、非社會的傾向の濃厚な停滞型とを見出すのであるが、此等の指導の爲には、先ず、其の素地的背景をなす惡環境の觀察分析から始めねばならぬ。乃ち、成人的要求による強制、負擔過重等の幼兒の世界を無視した環境、經濟的、文化的施設、愛情等の貧困、其他不幸、放任等の餘りにも現實的な環境が其れである。

(ロ) 社會性 自主性とか協調性は公民生活上又は、職業的材能上の重要條件であるが、かゝる社會性は個人が社會的環境構造を認識し、其の構造性より變える力に抵抗的に意識し、自覺し、自己を發見し、創造する所に洩洩されて來るものである。

幼兒の遊戯集團に於ては自他未分化、自己中心的精神構造よりして、社會成員としての自覺性が稀薄である。従つ

て、其の集團構造は保姆中心か孤立的である。幼児にとつては環境の力は只影響として與えられ、其れにより機械的に反應し、生物的自己主張の姿をとるだけである。

従つて、幼児の社會性は本當の意味の社會性でなく、其の素地的のものであつて、獨立的性質とか順應的性質と言ふことが出來よう。「三つ子の魂百迄も」の諺に従えば、性質の個性的なるものの存在を肯定するわけであるが、此れは抽象的、素質的の意味に解さねばならぬ。例えば、神經質の氣質は環境より自重的、謙遜的、周到的、入念的性質となり、一方には取越苦勞、干渉屋、恐怖症、輕率的となる。故に「可愛ら子には旅をさせよ」の如く具體的性質は環境により決定されるわけである。

如何なる賢母でも社會的環境に即さねば我子の性格陶冶は不可能である。幼稚園が單なる家庭の補助的立場でなく、獨自の價値を見出す所以も此處に存する。

さて性質の觀察に於ては基準を素直性に置き、異常性を其の手懸りとすることが便利である。

此の異常性質の素地である惡環境とは自己主張の過度に許されたるか、又は抑壓された場合を指す。前者の場合には過度の歡心、欲求の無制限、過度の庇護による危機的場面及び獨立的行動の缺除等を意味し、後者の其れは嚴格、無理解、強制、干渉、欲求の制限、負擔過重、能力劣等、經濟的、文化的、愛情的貧困等である。

觀察に際しては一性質の現象的症狀に捉らわれず、自己主

張を環境との力動關係を明らかにすべきである。過保護的環境と自己主張との關係には早熟的、放縱的、惣領的、內向的等あり、抑壓的環境との關係には補償的、代償的、逃避的等がある。例えば「ウツ」つきの異常性質は放縱的關係からも又、逃避的關係からも生まれてくるのである。

### (3) 身體的觀察

發育の過程にあるものであるから完成した姿に於て眺めることは出來ないが、健全性とか職業適性の上から云つても幼児期に於ては伸びくした身體でなければならぬ。

觀察に於ては先ず體格を中心とし脊柱、胸廓等の形質的異常、運動感覺等の機能的異常、榮養、比胸圍、比體重等の發育的異常を發見することである。そして第一に、其れ等が體力乃ち、疾病及疲勞に對する抵抗力に如何に影響を興えているかを見るのであるが、其の爲には疾病及障礙の歴史的、系統的調査と、體力の科學的検査とを必要とする。第二には、以上の體格及體力的實態が身體的技術に對し如何なる關係を示しているかを究明する事である。

以上觀察方法に就ての説明は抽象的であつて、紙面の都合上具體的方法を明らかにし得ない事をお詫びする次第である。

## 二、人格尊重の教育

### 1) 自由主義

幼児期の個性教育は個性完成への素地的立場であるとも

に、幼児生活の主體性をも保持しなければならぬ事は既に述べたのであるが、其の爲には、ゆがめられざる本来の個性が自由に形成され得べき環境構成を必要とする。乃ち、興味が普遍的に堪能され得べき施設と指導力の充實である。家庭に於ては斯の如き施設と指導力の完備は望めない。

次には幼児の興味性、遊戯性を尊重する事で、成人社會の要求、保姆の趣味、特技、兒童期教育の模倣等の爲の形式的、強制的、偏頗的指導に墮してはならない。又此の方針に従い、保育の形態、方法、及び過程が計畫されねばならぬことは當然であつて、保育と國民學校教育との異なる所以も此處に發見されるわけである。

## (2) 適性指導

適性指導とは職業的個性を目指しながら、各自の能力、性質に應じて指導し、其の指導、或は學習が即ち、其の子供の生活力の充實、向上であるべく努めることである。

かゝる事のためには先ず、能力、性質等の個性の觀察、發見を保育の出發點、並びに基盤とせねばならぬ。

(昭和二一・一一・一三)

可愛いものしり

にわもり

園庭で枯枝ごみなど掃きあつめて、もっていると、幼い人たちが手傳つて、あちこちから枯枝、古木切など拾い集めてもしてくる。

「先生きたないもの、もして何にするか僕知つているよ。灰をつくるんだね。」

「そうよ。」  
「その灰は畑のこやしにするんだね。僕のお家でもお父様がそうするよ。」

この頃の幼児たちは、今からこんなことをよく知つている。このごろ畑いじりをする様になつてやつとわかつた事を。

山の畑で出来たおいも、かぼちやは小さい人たちにどちそうしてよることでもらつた。

小さい層いもはそのまゝ捨てるのもおしいので、お天氣のよい時は、細く切つてお庭に撒げた。又小さい人たちが寄つてきては手傳つてくれる。

「これ乾燥いもにするのでせう。」

「おうちでは乾燥いも勿盤ないのですぐ食べてしまおうわ。」

「そうこれ層いもですからね。」といいわけをした。