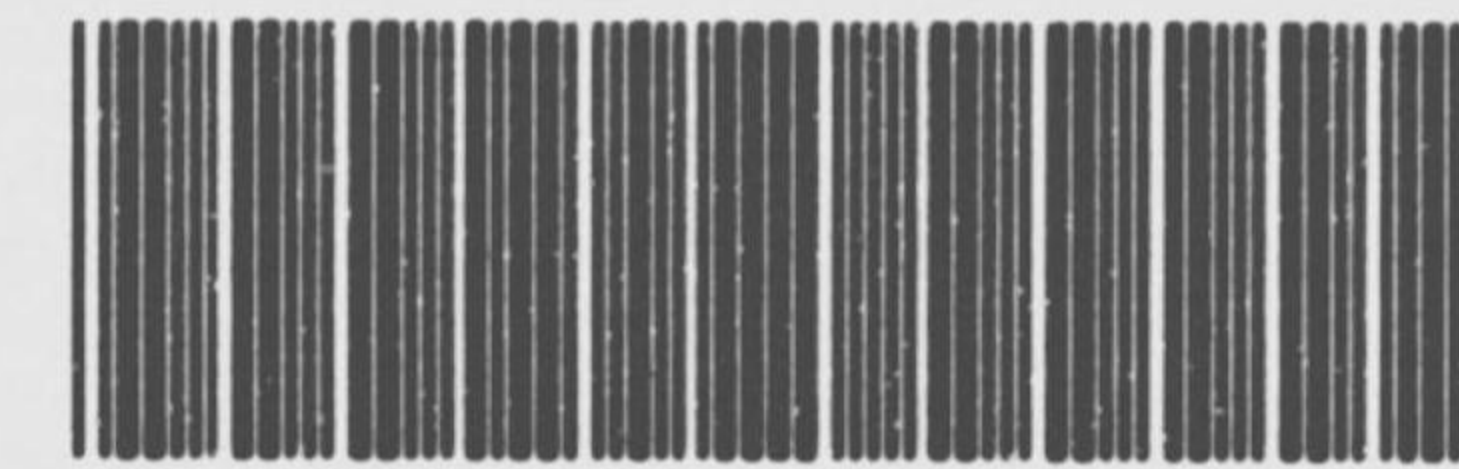


371.45
G72



* 0041730000 *

0041730-000

371.45-G72ウ

児童理解の方法

後藤岩男・著

世界社

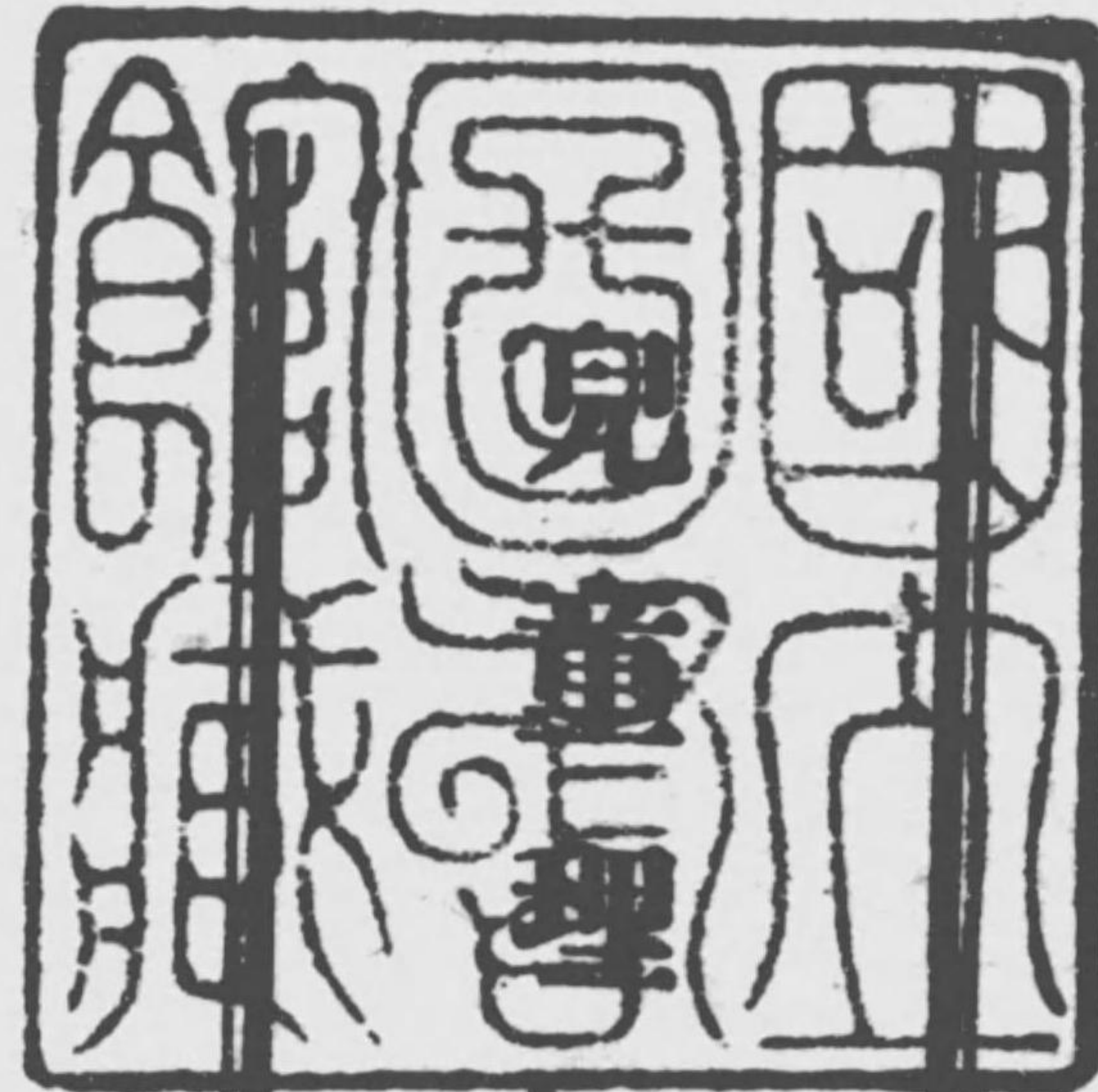
昭和23

AHB



371.45

G 72



解の方法

後藤岩男著



世界社刊



序

従來の兒童問題の歴史を見ると、兒童が全體として問題にされるような時代が度々あつた。それらの時代の共通な特質は、常に全般的に行詰つた状態を示している。ということである。つまり、兒童は、時代の機能として、社會の課題と聯關して問題にされるのである。世の中が全體として行詰つたような場合には、兒童はその社會の明日の希望として眺められるのである。このように社會史的な意味でながめると、現代における兒童の位置もはつきりするし、現代における各種の兒童の問題も明らかになるであらう。

現代最も直接に兒童に關心をもつてゐる學科は、勿論教育である。その教育においては、現代の教育は、兒童中心の立場をとり、従來のような教師中心主義、教科書中心主義を廢止した。そのために色々の變化が起つて來たが、そういう變化において、最も必要なのは、兒童を現實的に知ることである。その兒童を知ることが科學的な方法によらねばならないが、さて兒童を知ることそのものに關係する書物は至つて少い。本書は、その要求に應じようとして書かれたものである。

勿論、本書は一つの試みである。今後この種の書物が續々と著されるための先がけにすぎないのである。児童を知るためには、児童に關する知識を持たなければならない。従つて本書の第一編は、児童心理をのべたものである。これは一般に児童とはどういうものかを概括的にのべたものである。しかし児童を知るには、單に児童に對する一般的な知識だけでは十分でない。與えられた具體的な児童を診斷することが出来なければならぬ。その意味で、第二編は、児童理解の方法をのべたものである。児童理解は、書物からのみ得られるものではない。實際に児童理解を試みる必要である。讀者は、本書を手引として、實際に児童理解を試みられんことを希望する。

本書は「児童理解」の方法と書名をつけたが、本書の對象としているのは、勿論児童だけではない。青年をも含めている。書名の必要からこのようにつけたにすぎない。廣く他人理解の問題として展開することも勿論可能である。

本書においては、特殊児童には可なりスペースが與えられたが、これは、特殊をよく理解することは同時に一般を理解することになるという意味においてである。單なる特殊だけの問題ではない。

本書は小中學校の先生方に讀んで頂きたいが、師範學校における觀察 (observation)、参加 (participation)、教生 (practice teaching) の参考書としても使用して頂きたい。その面において本書が何らかの助けになることが出来れば、著者の幸とするところである。

昭和二十三年春

著者

目次

序.....一

第一編 兒童の心理.....一七

第一章 現代教育における兒童研究の位置.....一七

第一節 總 說.....一七

第二節 教材と兒童研究.....一九

第三節 教法と兒童研究.....二〇

第四節 教師論と兒童研究.....二二

第五節 學籍簿と兒童研究.....二三

第二章 兒童の心理.....二六

總 說.....二六

第一節 二種の發達の考察法 三〇

第二節 發達の横の考察 三一

第一期 身邊生活時代 三三

第二期 想像生活時代 三五

第三期 知識生活時代(學童期) 三六

(一) 前期學童期 三六

(二) 過渡期 三八

(三) 五、六年生の時代(知識生活時代) 三九

第四期 精神生活時代(青年期) 四〇

(一) 前期青年期 四〇

(二) 中期青年期 四四

環境の再構造化 四四

自我の發生 四五

理想の發生 四六

反抗 四七

價値の追及 三三

價値へのあこがれ 三三

異性へのあこがれ 三四

スポーツ 三五

讀書 二六

情み 二七

(三) 後期青年期 二八

青年と職業 二九

職業性能の分化 三三

第五期 社會生活時代 三三

第三章 特殊兒童

一、盲及び弱視 二九

二、聾啞及び難聽 二四

三、肢體不自由兒 二七

四、虛弱兒 二九

五、社會的不適應兒童……………一四二

(A) 言語障害兒童……………一四六

發音不明瞭兒童……………一四七

吃音……………一四八

(B) 羞恥心の強い兒童……………一五二

(C) 嘘言……………一五三

(D) 盜癖兒童……………一五九

六、精神薄弱兒……………一六〇

(A) 精神薄弱の分類……………一六〇

第一次形式……………一六〇

第二次形式……………一六六

混合形式……………一六六

モンゴール型……………一六八

出生時腦障害……………一七二

小頭性精神薄弱……………一七二

腦水腫型精神薄弱……………一七四

クレチン型精神薄弱……………一七五

痲痺型精神薄弱……………一七六

腦炎型精神薄弱……………一七七

(B) 精神薄弱兒の數……………一七九

(C) 精神薄弱兒の心理……………一八〇

七、學業成績不良兒……………一八三

遺傳的條件……………一八四

幼時の大病……………一八四

身體虛弱、感覺器官の缺陷……………一八四

生活環境の急變……………一八五

父母教師の要求水準の高すぎるもの……………一八五

八、優秀兒……………一八六

第二編 兒童理解の方法……………一八七

第一章 生活實態調査の方法……………一三三

第一節 生活實態調査の必要……………一三三

第二節 生活實態調査の方法……………一三四

(A) 生活の實態……………一三四

(一) 生活時間布置の調査……………一三四

(二) 讀書の調査……………一四〇

(三) 遊びの調査……………一四〇

(四) 家庭勤勞の調査……………一四〇

(五) 兒童の欲望と小遣い……………一四〇

(B) 發達調査……………一四一

(一) 興味の調査……………一四一

(二) 理解の發達調査……………一四一

第二章 環境……………一四六

行動環境の構成……………一四六

自我……………一四六

力の場……………一四六

集團の力學……………一四六

學級集團……………一四六

學習過程……………一四六

家族集團……………一四六

第三章 理解の場……………一五一

第一節 行動の二つの面……………一五一

第二節 行動の活潑さ……………一五一

第三節 地理的歴史的布置……………一五一

第四節 法則性……………一五一

第五節 よき理解者の資格……………一五一

理解の手懸り……………一五一

第四章 兒童理解の諸方法……………一五五

第一節 觀察法……………一五五

兒童理解の方法

觀察の注意.....二六

觀察の場(素地と圖柄).....二六八

(A)位相觀察法.....二七一

(B)條件分析法.....二七四

(C)トポロジー觀察法.....二七五

頻度記録法.....二七九

第二節 面接法.....二七九

自己劣等感情.....二八〇

要求水準と自我水準.....二八四

心的體系の閉鎖度.....二九〇

第三節 自敘傳による方法.....二九六

第四節 作品による方法(Sample of works).....二九七

第五節 テスト法.....三〇〇

(一)知能テスト.....三〇一

知能指數・知能年齢.....三〇四

知能指數の恒常.....三〇五

知能検査は何歳頃から行方がよいか.....三〇六

知能検査と素質及び環境.....三〇六

知能検査の結果を如何に見るべきか.....三〇六

知能検査施行上の注意.....三〇〇

(二)學業テスト.....三〇〇

(三)性能テスト.....三〇一

(四)性格テスト.....三〇一

(A)向性検査.....三〇三

(B)意志氣質検査法.....三〇三

(C)ロールシャハ氏性格テスト.....三〇三

(D)クレペリン作業検査.....三〇三

第六節 兒童分析.....三〇四

第七節 品等法・質問紙法.....三〇五

第八節 事例研究法(Case study).....三〇六

第九節 實驗法.....三〇七

(A) 臨界實驗法 三三二

(B) 逃避場面の實驗法 三三三

(C) 補償行動の實驗 三三四

(D) 比較實驗法 三三六

第五章 教育相談の實際

一、身體方面 三七

二、精神發達の狀況 三八

三、家系調査 三八

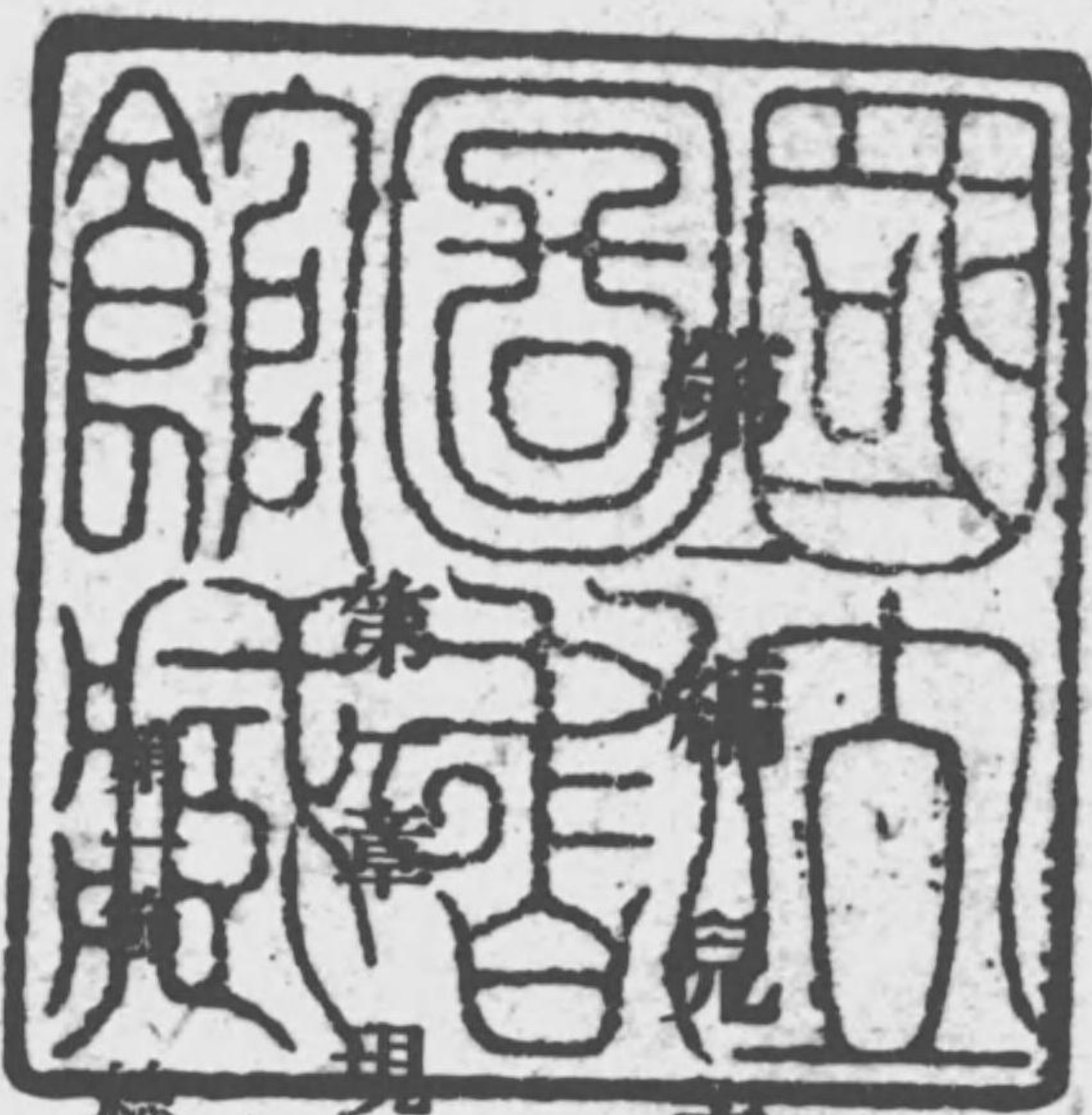
四、家庭調査 三九

五、家庭の教育環境 三九

六、社會生活調査 四〇

七、將來の希望 四二

兒童理解の方法



児童の心理

第一章 現代教育における児童研究の位置

総説

児童をよく認識することは教育の出発点であるといわれる。その通りである。この言葉は、従来、幾度もいわれて来たし、今後もまた幾度も言われるであろう。しかしながら、このように言われていながらも、従来は、この言葉は、單なる空虚なかけ聲でしかなかった。何となれば、従来の教育においては、教育活動の全分野において、決して児童が中心な地位におかれていなかった。児童そのものをよく知ろうとする積極的な努力や試みが殆どなされていなかった。教育活動の中心には、常に教師が位置していた。教師の一方的な活動が、児童生徒を規定し、教師の一方的な教授に、児童生徒が従っていた。授業は教師から児童生徒へ知識を流すことであつた。このような授業形態においては、児童生徒そのものを研究し、それをよく認識するという必要はあまり現実的にならないのである。だから「児童をよく知ることが、教育の出発点である」という定言も單なる空虚な標語でしかあり得なかつたのである。

兒童をよく認識するには、科學的な方法を用い、科學的な知識の援用をうけなければならぬ。單なる教師の主觀に終つてはならないのである。かつて、大正時代の末期から昭和の五六年時代まで、所謂メンタルテストが人々の關心を非常に集めたことがあつた。メンタルテストは、兒童生徒の知的才能を科學的に認識する方法である。しかしながら、このメンタルテストが、結局は一つの流行に終つて、教育に何らの貢獻も寄與も残すことなくいつしか消えてしまつた。これは誠に惜しいことである。その原因には、もとより色々のものが考えられようが、その有力な原因としては、教育活動そのものが、さきにのべたように、兒童研究を必要としないという在り方をしてきたからであろう。當時のメンタルテストは、進歩的な教師たちの單なる好事に終つたのであつて、それが教育の中にしつかり根をおろすべき土壌がなかつたからである。

現代に至つて、再び知能テストその他のテストが教育界の關心事となつて來た。今度の現象も、また以前のメンタルテスト時代のように單なる一時の流行に終つてしまふであらうか。この點は、よく考へて見なければならぬことである。

人々は、現代のこの教育を、兒童中心の教育と呼んで、從來の教育と區別している。現代の教育は、その意味で、從來の教育と異つた三つの主要な特質を備えている。この三つの特質において、實は、兒童研究が實質的な意味をもち、兒童研究が教育の實際の中に位置づけられているのである。従つて、この點がよく認識されるならば、現代の教育における兒童研究は、單なる一時の流行に終つてしまふというようなことはないであらう。次に、その三つの點について順次にのべてゆこう。

第二節 教材と兒童研究

現代の教育においては、從來の教育と異つて、教材に關する大きな觀點の變更がなされた。從來は、教育の内容たる材料は、主として國定教科書の中からとられていた。教師は、教科書の内容を、出來得るかぎり客觀的に兒童に流せばよかつたのである。ところが、現代の教育は、この教材に關する教科書中心主義を原理的に止めたのである。それでは、教材は現代の教育においては、どこから取られるであろうか。現代の教育においては、兒童生徒の生活の現實の中から教材が取られるに至つたのである。兒童生徒の生活は、原則として、個性的である。従つて、從來の教科書中心主義の教育の畫一性が、これによつて打破され、個性的なものに變つてゆくべき機縁が與えられたのである。これは、教育活動を現實的なものとするためには、一つの大きな進歩といわなければならぬであらう。

教材を兒童生徒の生活の現實の中から取るためには、兒童生徒の生活の現實の調査が必要である。現時、生活實態の調査の必要が叫ばれているのはこの點に關係をもつていのである。従つて、現代の教師は、生徒兒童の生活實態の調査の技術を身につけていなければならぬのである。

教材が、かくの如くして兒童生徒の生活の現實の中から取られて來ても、それだけではその材料は、教材としての現實性を獲得するものではない。それらをカリキュラム作製の原理に従つて、學年的に、整理配當しなければならぬ。そのためには、一方において社會的要求を考慮し、他方において兒童生徒の心身の發達の實情を明

かにしておかなければならないのである。カリキュラムの作製には、いつもこの二つのことが必要である。かくて、この點に關しても、兒童の心身の發達の研究をする課題が現代の教師に課されているのである。實に、兒童研究は、現代の教育においては、教材觀や教材の取扱に關して、實質的な意味をもち、實質的な位置が與えられていたのである。それは決して單なる流行的な意味においてはではないのである。

第三節 教法と兒童研究

現代の兒童觀は、教育の具體的な方法を變えた。從來の教法の主要な形は、講義法であつた。それは、從來の教育の目標からそのような形が必然的に規定されていたのである。ところが、現代の教育においては、講義法が主要な形として考えられることは止められた。それに代るものとして、討議法、問題法、プロヂェクト法、分團學習、獨自學習等が主として採用されている。これらの教授法の共通な點は、教授から學習への變化を示しているということである。教師の一方的な活動としての教授から、兒童生徒の自主的な學習への移動を示しているという點である。そのため、具體的な學習場面の構造も從來とは一變した。教卓が取去られ、教壇がなくなり、生徒兒童の机の配置がそれぞれ異り、適當なグループが組立てられている。

この場合に問題になることは、具體的には澤山ある。まず、討議法においては、如何なる種類の討議形式がよいか、如何なる教科が討議に適當か、何學年頃から討議法が有効か、討議法における場の雰囲気はどんなものが適當であるか、口をきかない子供の類型にはどんなものがあるか、等々がある。更に分團學習においては、如何

なる原理で分團を組むか、知能・性格・交友關係・近隣關係等の何れを規準として分團を組むべきか、知能を規準としてグループを作るにしても、それを等質的に組むべきかというような問題がある。これらのすべての問題は、現實的にその場において兒童をよく研究し、よく兒童生徒を知らなければならぬのである。更に、分團學習の全體的な指導を如何に行うべきかということは、兒童の社會的な行動の研究を必要とする。分團學習の指導は、劇における演出家の仕事によく似ている。演出家は、舞臺における俳優をそれぞれに活動させつつも、全體として統一的な理念を表現させるものである。分團學習指導の教師は、それぞれの分團をそれぞれに活動させながらも、それを統一的に一つの學習目標に向わせなければならぬ。演出家の仕事はその教養に おいても、學識においても、また人的技術においても、高い程度の技術を必要とする如く、分團學習の指導には、教師は從來の教師と異つて高い技術と教養とを必要とするのである。この點において、現代の教育においては、兒童をよく知ることがまづ必要とされるのである。兒童研究は、單なる空虚なかけ聲であつてはならぬのである。現代の教育の中に、兒童研究は、實質的な位置を與えられているのである。

第四節 教師論と兒童研究

このように、教育活動の全般の形が變つた場合に、現代の教師は、如何に動くべきであらうか。ここに、改めて教師論が問題になつて來たのである。從來の教育におけるように、教授を主とした教師の働くべき形態は、おおよそ想像がつくが、教壇を失い、教卓を失つた新しい教育場面の教師は、如何なる教師であるべきであらうか、

新しい體制になつた場合には、必然的に新しい教師が生れることが要求されるのである。

そのような、新しい教師は、教科目の教師から、廣い生活全體の指導の教師でなければならぬ。教科書の教師から生活の指導の教師に變らなければならぬのである。その意味の教師の果すべき役割の主なるものは、學習意欲の喚起 (Motivation) と、學習効果の評價 (Evaluation) である。

モティヴェーションの研究に、従来も原理的なものが行われていた。賞罰の心理・要求水準・補償行動・心的飽和・廻り道行動等は、ある意味におけるモティヴェーションの問題である。しかし、従來の研究は、その發達的な研究がなかつた。その意味で教育の實踐に直接つながらなかつたのである。今後は、その發達的な研究が望ましい。

自主的な學習において、最も大切なことは、兒童や生徒の學習意欲を十分に喚起することである。これが出来なければ、學習指導は半分以上成功したと見てよい。更に、もしこの學習意欲を十分に喚起することが出来たらば教師は必ずしも兒童の學習場面に同席する必要はない。たとえ十年の後に至つても「あの先生のことを考えれば勇氣百倍して勉強する」というような生徒を作つたならば、それは最もよい教師の一人であろう。

モティヴェーションの問題が、うまくゆくには、兒童を眞によく知らなければならぬ。兒童と教師との間に心理的な溝があつたのでは、このことは出来ない。一人一人の兒童をよく認識し、その個性に即した指導をする場合には、モティヴェーションは完全に行われ得るのである。

教育評價の問題は、現代においてはエヴァリュエーション (Evaluation) の名のもとにいわれている。このエ

ヴァリュエーションは、従來の教育測定とはその意味と目標が異つてゐる。教育測定は、統計法の原理に従つて教育場面とは全然別の所で作られた方法を兒童や兒童の作品に應用して、これを品等するものである。従つて、それは原則的には、一定の集團の中の相對的な位置づけを行うだけである。その個人の絶對的な評價の面は非常に稀薄である。これに反して、エヴァリュエーションは原理としてその個人を評價するものである。従つて、評價にあつては、その教材の學習目的 (Objectives) が明瞭にかゝげられ、その目的にどれだけ近づいたかが評價の規準となる。従つて、そこには價值概念が強く入つてゐる。目的に近づいたものは價值が高い。このような意味の評價は、必然的に個性的でなければならぬ。この兒童としてはどこまで目標に近づけばよいか、三年生としてはどこまで進歩すればよまいというように、その個人に即して學習指導とその効果の評價とがなされなければならぬ。單に學級内の相對的な位置づけや、品等だけで終るべきではない。こういう意味では、エヴァリュエーションは教育的でなければならぬのである。エヴァリュエーションが完全に行われるためには、まずその兒童を理解していなければならないのである。エヴァリュエーションは、必然的に兒童理解を前提としてゐるわけである。かくて、この點に關しても、兒童研究は、單なる空虚な標語であつてはならないのである。兒童研究には、現代の教育において育つべき一定の土壤が與えられているのである。この土壤を如何によく耕し、如何なる種を蒔くべきかが問題として残されているのである。

第五節 學籍簿と兒童研究

新しい教育は、その必然の要求として、新しい學籍簿を持たなければならない。この要求に應じて、今回新しく、小學校、中學校、高等學校の學籍簿が新制されるであろう。文部省における新學籍簿の作製に關係した一人として、學籍簿と兒童研究との關係を一言しておきたい。新學籍簿が今後どんな取扱いをされるかはまだわからないが次の事項は考慮されなければならない。

新しい學籍簿は、従來の學籍簿の反省と、新教育の要求との二つの線の上に作られたのである。現實の物資の事情から十分のことは出来なかつたとはいへ、この二つの線に出来上つたことは事實である。従來の學籍簿と異つて、兒童理解と兒童指導が中心となつてゐるのである。戶籍簿のように、籍をとるといふことが主要な目的ではない。どこまでも、指導に目標が向けられ、そのための兒童理解が要求されてゐるのである。そのためには兒童の身體的・知的・社會的・情緒的發達の各方面に亘つて、十分の兒童研究がなされることが必要である。従つて、新學籍簿が十分に使いこなされるには、教師は、兒童心理・小兒醫學・生物學・生理學・社會學等の知識を豊富にもち、その援用をうけなければならないのである。しかし、それは單に教科目についてだけのことでなく、兒童生活の全般に亘つてのことである。

更に、このような學籍簿が十分に利用される場合には、上級學校への入學進學の問題がこれに關係してゐる。従來の入學試験が教育そのものの姿を歪曲したことは、實に著しかつた。この弊害を、これによつて除くことが出来るのである。識者は目下、上級學校の入學試験全廢のことを考へてゐる。入學試験に代るべき資料となるものが、實に學籍簿である。新しい學籍簿には、標準化された各種のテストの記録の記入欄が比較的大きく設けら

れてゐるのはこのためでもある。

以上、兒童研究が現代の教育において、如何なる位置におかれてゐるかを概括したのであるが、何れの點においても、兒童研究の育つべき地盤は、實質的に現代教育の中において與えられてゐるのである。かつてのメンタルテストの流行のような運命を辿るべきでないような客觀的な情勢は現に完全に與えられてゐる。それを如何に育成すべきであるかは、我々の責任である。

第二章 兒童の心理

總 說

我われは、誰でも、かつて一度は兒童の時代があつた。身をもつて兒童期を體驗して來たものばかりである。だから、誰でも、兒童に關しては、よく知つてゐる、と考へてゐるであらう。たしかに、その通りである。我われは、兒童については何らか知つてゐる。しかし、我われは、兒童に關して知つてゐないこともたしかである。むしろ、ある意味では、我われは、兒童を殆んど知つてゐないといつた方が適切である。我われが、兒童から生れ、兒童期を體驗したものでありながら、兒童についてほとんど知つてゐないが故にこそ「兒童とはどんなものであるか」という問が出され、しかも、そういう問が現實のこの社會においてある意義をもつて迎へられたり、或は兒童研究が有意義なものとして、教育上その必要を叫ばれたりするのである。これは、一見、實に不思議とする所である。しかし、この場合に、我われが、兒童を知つてゐるというその點が實は問題であつて、我われ誰もが兒童を知つてゐるという意味における「知つてゐる」ということは、眞に兒童を理解してゐるという意味における知つてゐるのではない。兒童を知ることとは、實に教育活動の實踐における基礎的なものであるが、この場合の「知」は、兒童の理解を意味してゐるものであつて、單なる「知見」ではない。

我われは、誰でも兒童期から成長し、兒童期を體驗したものでありながら、このような意味における兒童の理

解を誰でも殆どもつてゐない。我われは、ここに再び兒童を學ばなければならないという宿命を擔つてゐるのである。一體、それは何故であらうか？ 第一は、我われは兒童期を通り抜けて來たものであるが、兒童期において、自己の生活に關する反省や思索をもたなかつたからである。反省と思索のない生活であつたが故に、主観的な生活體驗の印象は持つてゐても、それが全般的な兒童期をカバーするものでもなく、また客観的な法則の理解にまで及ぶものでもなかつたのである。實は理解という意味の知見は、法則の把握を意味するものでなければならぬのである。第二は、兒童期においては、誰もが高い程度の知的能力をもつてゐないからである。兒童期の現象は、實は極めて複雑な生活現象であるからして、兒童の能力を以つてしては、個人的生活を越えて、これを客観的にながめたり、他と比較したり、抽象したり、考量したりすることは困難である。兒童生活の理法を理解するということは、實は、このような作用に基づいて初めて可能である。ところが兒童は、まだこのような作用を果すことが出来るまでには發達してゐない。だから、普通の人が誰でも兒童を知つてゐるという意味の「知見」では、まだ眞に兒童を理解したのではない。それは、極めて原始的な意味の意見であつて、兒童生活の理法の把握という意味のものではないのである。

第三は、我われが兒童を理解するという場合には、兒童の生活現象の中から幾つかの事實を明かにし出さなければならぬ。ところが、事實には二種類ある。第一の事實は、例えば物體は空中で支えをとると落下するとか物體は磨擦すると熱が出るなどという場合であつて、それは、そのままの事實 (fact as such) といわれるものである。これは別に説明も分析も必要はない事實である。之れに對して、第二の種類の事實は、いわゆるX光線

や電波探知器のように、そのままではわからない事實である。これは発見や發明されて初めて事實となるものである。右のやうな二種の事實を頭に入れて、さて兒童生活の事實を考へて見るに、單に我われが誰でもかつて一度は兒童期をもち、兒童生活を體驗して知つてゐるといふ事實は、あの二種類の事實のうち前者即ち「そのままでわかつてゐる事實」である。ところが、發明発見されて初めて事實となることの出来るやうなものが、兒童生活の中には澤山ある。これは研究され、探究されなければ明かにはならないものである。兒童心理學は、このような第二種類の事實を主として明かにしようとしてゐるものであつて、またその結果明かにした事實も少くないのである。このような事實を知るのでなければ、兒童を理解したとはいえないのである。普通、我われが誰でも、兒童を知つてゐるといふ意味における知見は、第一の事實を理解したことを意味し、我われは誰かが眞によく兒童を知つていないといふ意味における知見は、第二の意味の兒童理解を意味してゐるのである。

かくて、ともかく、我われは、再び改めて兒童に關して、學ばなければ兒童を知ることが出来ないのである。實に皮肉な運命であるとはいへ、我われは、兒童について研究しなければならぬのである。

では、兒童を眞によく理解するには如何なる事が必要であるかというに、私見によれば、二つの要因を必要とするように思はれる。その第一は一般に兒童とはどういふものであるかという知識、即ち兒童一般に關する知識であり、第二は、ここに今與えられてゐる兒童はどんな子供であるかという兒童診斷の技術である。前者は特定の兒童に關する知識ではなく、兒童一般に關する知識であつて、この知識を豊富に持つてゐるか否かは、後者の可能不可能に極めて深い關係をもつてゐる。前者は後者の成立基盤をなしてゐるものである。この關係は、あた

かも醫學實踐における基礎醫學と診斷學との關係の如くである。

前者について、主として關係ある學問は、兒童心理學・倫理學・民族學・兒童醫學・社會學等であり、後者と關係する學問は、兒童診斷學即ち「兒童理解の技術」である。

本書の目指してゐるところは、讀者をして、與えられた具體的な兒童を知る技能を得させ、以て、教育實踐に何らかの寄與するところにあるのである。それ故、兒童理解の方法をよく體得するといふことは、本書の中心的な課題である。それがためには、既にのべたやうに、一般に兒童とはどんなものかといふこと即ち兒童に關する知識と、與えられた具體的な兒童を理解する技能とを敘述し説明しなければならぬ。よつて、本書は、全篇を通じて二つの部分に分かたれる。第一部が、兒童の心理で第二部が兒童の診斷である。第一部の兒童の心理についても、更に細かく分かれるがそれはあくまで、第二部との關係においてのみ取扱われる。即ち兒童の診斷に比較的に直接關係のある兒童の心理に關してのみ取扱ふことにするのである。順序としてまず第一部の兒童の心理から先にのべてゆくことにしよう。

わたくしは、これから、兒童の心理について、從來明かにされて來た事實の主なものをもつて行かうと思ふのであるが、極めてばう大なそれらの事實を、残りなく述べることは勿論出来ることではない。よつて、次の三つの立場をとり、敘述をその範圍内に限定しようと思ふ。

それは、第一に、兒童を發達的にながめ、その限りにおける資料を取扱ふこと、第二に教育的立場において見

童をながめ、そこに見られる資料を取扱うこと、第三は、環境の條件から兒童の行動を發達的にながめることである。従つて、兒童心理學の全貌をあまねくここで取扱うものではない。兒童心理學の全貌については、いつの日か一度は取扱つて見たいと思つてゐる。

第一節 二種の發達の考察法

兒童の發達をのべる場合に、その敘述の仕方二つある。その中の一つは、いわゆる發達の縦の考察法といわれるものであり、他は、いわゆる横の考察法といわれるものである。

發達の縦の考察というのは、人間の現實的な生活を分析すると、大體において、身體的・知的・社會的・情緒的の四つの方面があるので、この四つの方面から、それぞれの行動及び機能の發達をながめ、これを敘述する仕方である。

即ち、身體的發達・知的發達・情緒的發達・及び社會的發達といわれるものがそれであつて、例えば身體的發達については、身體的な發達だけを幼時から成年に至るまで系統的に敘述し、知的發達については、そのようにして知的な行動並びに機能を系統的に考察するという方法である。社會的發達、情緒的發達もこれと同様である。縦の考察において、このような四つの側面を取扱うのは、現在においては世界各国で普通に行われているところである。

これに反して、發達の横の考察法といわれるのは、縦の考察におけるあの、四つの方面のそれぞれについて系

統的な考察をしたようなことはしない。これら四つの行動や機能を分けて考察することなく、兒童の全體的な發達時期としてその全生活を全體的に發達的に考察するものである。例えば、乳幼兒期・學齡前期・學童期・青年期等というように發達の時期を區分し、そのそれぞれの全體的特徴を發達的に敘述するというのは、これにあたるのである。

第二節 發達の横の考察

兒童の發達をしさいにながめて見ると、兒童は、あたかもゴム風船をふくらますように、時間の経過とともに、單に大きくなるのではない。即ち同じ心身の構造や機能が、單に増大したり、強まつたりするのではない。そこには構造や機能の變化が見られ、従つてその現象的な姿態においても區節がはつきり現れて来る。これは、兒童の身長や體重等の發達では、顯著に認められることである。單に身長や體重だけでなく、その他の心身の働きにおいても多かれ少かれこのような事實を認めることは困難なことではない。このような發達の區節を基礎として幾つかの發達の段階を區分することが出来る。このような發達段階は、如何なる方面について、何を基礎として分けるかによつて、具體的な幾種類かのものが出来て来る。從來の多くの發達區分を見ると、大體において、社會的慣習によるもの、單一な心身の機能をもとしたもの、全體的な心的構造の變化を規準としたものの三種があるようである。

社會的慣習による人生の區分は、例えば、乳幼兒期・少年期・青年期・成年期・老年期等の分け方であつて、

地方的差異が顯著である。心身の機能による發達期の區分法にはその例が澤山ある。例えば、楢崎渡太郎先生や松本亦太郎先生などが一定時間中に箸で豆を拾い上げる能力の検査を行い、それに基づく發達の段階を分けたのなどはこれに屬するものである。ピアジェが思考を基礎とした發達段階をのべているのもこれと同様である。心的構造の變化に基づく發達の區分法は、全體としての興味や關心の方向を基礎とした分け方であつて、例えば牛島義友氏がその著「青年の心理」の中で、身邊生活時代・想像生活時代・知識生活時代・精神生活時代等というような發達の段階を區分したが、これは人間全體としての興味の方向が何に向けられているかによつて區分したものであつて、心的構造の變化を規準とした分け方であるともいえる。(1)

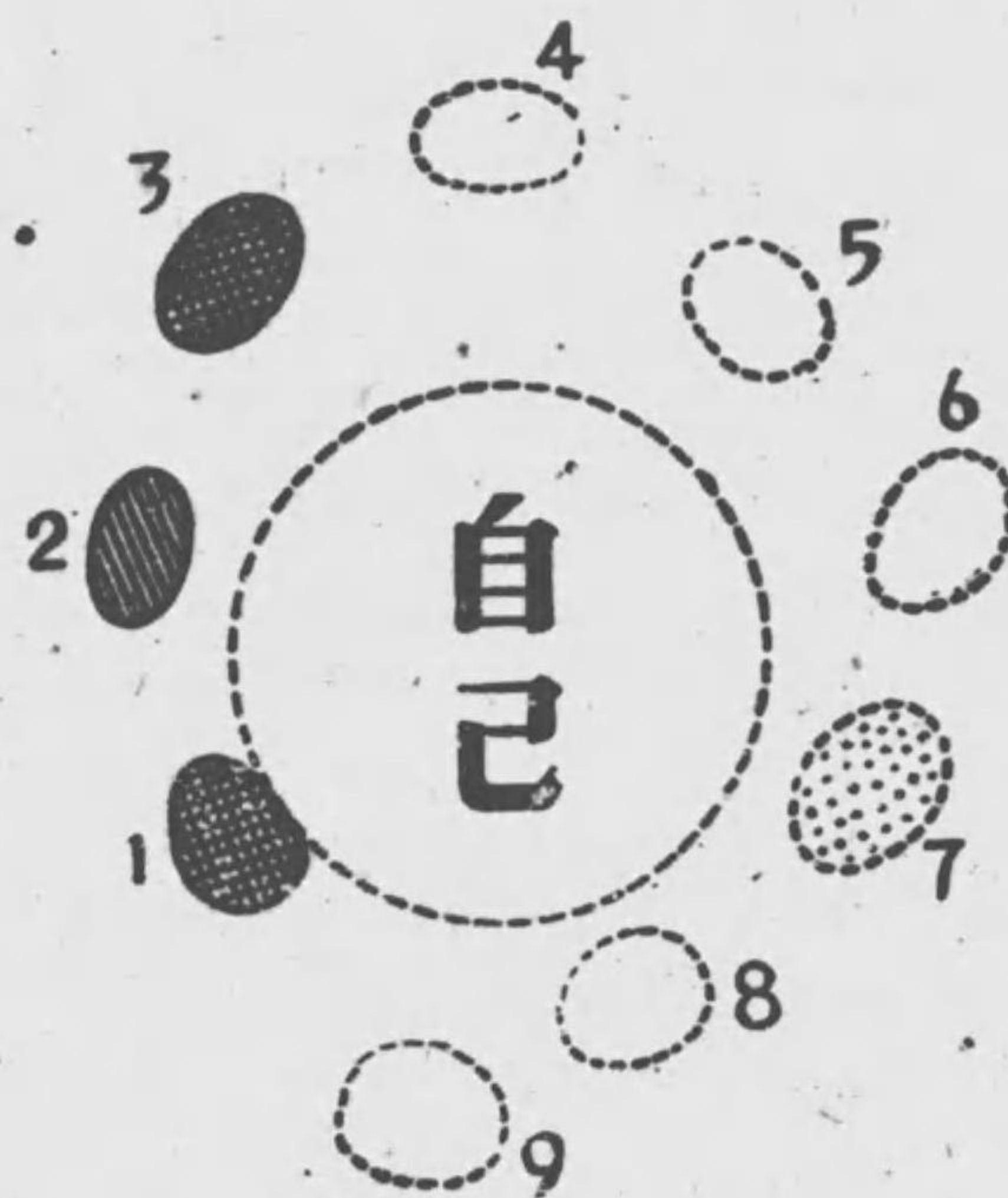
發達段階を立てるといふことは、主として教育實踐上の要求から來たものである。教科書の制定の場合に、このことが必要であることは勿論であるが、實際の學習指導においても、發達の段階がはつきりしていて、その各段階における特徴が明かな場合には、指導が現實的となり、従つてその効果が大きいわけである。そういうわけであるから、以上のべた三種類の發達段階の區分法は、教育指導の種類に従つて、それぞれの發達區分法を採用してよいのである。我われが、今ここで問題にしているものは、兒童診斷や兒童評價の技術の背景をなす意味において兒童の發達の現實を知ることである。この意味においては、精神構造の全體的な變化を規準とした發達區分を知つておくということが最も意義深いように思はれる。それ故、我われは、牛島義友氏の區分法に従つて、我われの調査した材料を主とした兒童の發達における横の姿を次に描いて見ることにしよう。

第一期 身邊生活時代

この時期は、生れてから滿二歳頃までの時期である。だが、生後六カ月までの赤子の時代は、生活の自主性を殆どもつていない。第一期としての主な特徴が比較的顯著に示されるのは、生後六カ月以後からであつて、一歳から二歳頃までがその頂點にある。この時期の子供の生活の場は、専ら家庭内である。家庭内にあつて、子供は主として自己の身邊の出來事や物に興味を示す。しかも、その興味のもち方や生活の仕方において、特色があり、例えば、蓋のある箱を開けたりしめたり、階段を上つたり下りたり、ドアを引いたり押ししたり、踏臺を押したり引いたり、物指で物を打つたり等のことを毎日飽くことなく繰返している。それは、大人から見ると日々同じことを飽かすくりかえしているように見えるが、おそらく、子供自身から見ると、それは日々新たな創造の生活でもあろう。とにかく、その時期の子供には、まだ自分というものが見られない。自分獨得の見方をすると、いろいろな點は感ぜられない。己れを空しうして、外界の出來事や物にとり組んでいるようである。滿一年半頃から、繪本を見ることが出来るようになるが、この時期の子供の繪本は、各頁の内面的な連關が必ずしもなくともよい。各頁には、子供に熟知されているような場面が、現實的に描かれていけばよい。犬や猫や牛・馬・ニワトリ・金魚・兎等の動物が寫實的に描かれ、特にそれらが物を食べている情景等は、この時期の子供に最も好かれる場面であつて、このような場面が、各頁にそれぞれ描かれていけばよい。このような事實から、この時期の子供の世界は、おそらく次の第一圖の如く描かれるであろう。第一圖のように、子供には自己と外界との區別がはつきり

していないので、點線の小圓を以て自己が表され、その周囲の小さな圓や點線圓等は、環境内の比較的まとまつた單位をなしている物や出來事である。自己との距離の大小も亦この圖によつて示されている。また、この時期の子供が、例えば階段を上つたり下りたり、ドアを開けたりしめたりして、成人から見ると毎日同じことを繰返しているように思える生活も、實はこの圖のように、子供はそれらの事をする事によつて、それらを一層確かにしているものであつて、心理學的にいえば、一層硬い地盤にしているわけである。子供からいへば、それは單なるくりかえしではなく、日々新たな創造であるといわれるのはこの意味である。第一圖に濃い小圓・斜線の小圓等は、かくて固められた環境である。

第一圖
身邊生活時代の子供の世界



自己が環境からはつきり區別されなから、點線の小圓で示される。外側の小圓は父、母、犬、猫、物、出來事等を示す。それらの環境の出來事や物は相互に連絡がなく斷片的である。父母のように比較的によく構造化されたものや自己に近いものもありそれでないものもある。

まだ、それぞれの環境内の出來事や物が、あたかも島の如く斷片的に存在している。まだそれらの島々をとりまいた本來の環境というものが出來ていないのである。このような生活の仕方から、この時期を身邊生活時代という。この時期の子供の興味は客觀的なものに向けられている。(2)

第二期 想像生活時代

第二期は滿二歳頃から滿六、七歳頃までであつて、この期になると、よほど様子が變つて來る。様子が變つて來るといつても、その年頃に突然の變化が現れるというのではない。發達の段階はそうであつても、子供自身はおもひろに變化を示すものである。そしてこの期の特徴を最も顯著に示すのは、滿四、五歳頃である。數え年六つ七つの子供を頭において理解するとよくわかるであろう。およそ、心理學書を読む場合には、他の讀書の場合の様に、必ずしも他の參考書を引合にして理解する必要はない。自己の體驗を通して理解したり、直接に他人の行動の觀察を通して理解したり、家庭や近隣の子供の日常觀察を通じて理解したりすればよいし、またそうすることが必要である。この點は心理學書の理解の獨特の仕方である。

第二期の時代にある子供たちはその生活中において次の特徴を示す。

それは、質問、反抗、眞似、仲間遊び、である。

質問

質問というものは、わからないものや不思議な出來事にぶつかつた場合、特にそれが自己の中心領域にふれているような場合には誰でもする現象である。これは、なぜかというに、まず不思議な出來事やわからないものによつて、人は自己の行動環境が多かれ少かれ、ゆがめられ不安定になる。環境と自我とは密接な相屬體制をなしているから、このことは、同時に自我の體制をも、力學的にひずみを起させる。いいかえれば、自己—環境體制

が歪みを起し不均衡になつて來るのである。このような、歪みのある自己—環境體制に人は永く留ることは出來ないので、その歪みを復整し、再び均衡のとれた状態にもどそうとして必然的に行動を起すに至る。この行動が即ち質問という現象となつて出て來るものである。例えば、學校で授業中父危篤の電報を突然にうけた場合のように、人は、誰でもそのような時には、その際の自己—環境體制が著しく變えられ、どうして父が危篤に陥つたか危篤の程度はどの位かを直ちに知りたく思い、落着いて授業も出來ないような不安定状態を意識するであろう。自己をとりまいている環境の出來事も色氣を失い、その味を變えてしまつたように感ずるにちがいない。そこで人は行動を起し、この状態から脱出しようとする手段を講ずるであろう。問合せの電報を打つたり、直接にたしかめるために出かけたりするであろう。このような例は、子供の質問の行動と同じ理論を示しているものである。刺戟が自己の中心領域にふれている場合には、どんな成人でもこの例の場合のような状態をひき起すものであるが、子供においては、その自己—環境體制が成人のように、中心領域・内部領域・外面領域などのような層序が出來ていないので、子供の眼にふれるもの、子供に認識される未知のものはすべて、成人の中心領域にふれる出來事と同じような動きを子供の自己—環境體制に對して及ぼすものである。そのために子供は、何か新しいもの、未知なもの、不思議なものに出會うと、直ちに質問するのである。

數え年四つ五つ頃の子供をつれて、日曜などに外出すると、家を出てから歸るまで、我われはその子の質問にせめられる。この時期には、健全な環境をもち、健全な發育をしている限りに對して、どの子供もこのような旺盛な質問をするので、この時代を心理學者は、特に質問期と名をつけている。質問期は一つの期であるから、それ自らの發達があり、初期の質問と、後期の質問とは、問の出し方が異つてゐる。初期の質問は、主として名前を尋ねる質問であり、「あれは何か」という問が多い。後期になると、理由や説明を求める質問が多くなり、「あれは何故か、どうしてか」という問が増して來る。例えば「電車はどうして走るか」とか「なぜ人は息をするのか」等は後期の質問である。このように、質問の種類が變つて來るのは、子供の精神發達のためであつて、問の種類の変化は精神發達の度合を反映していると見てよい。

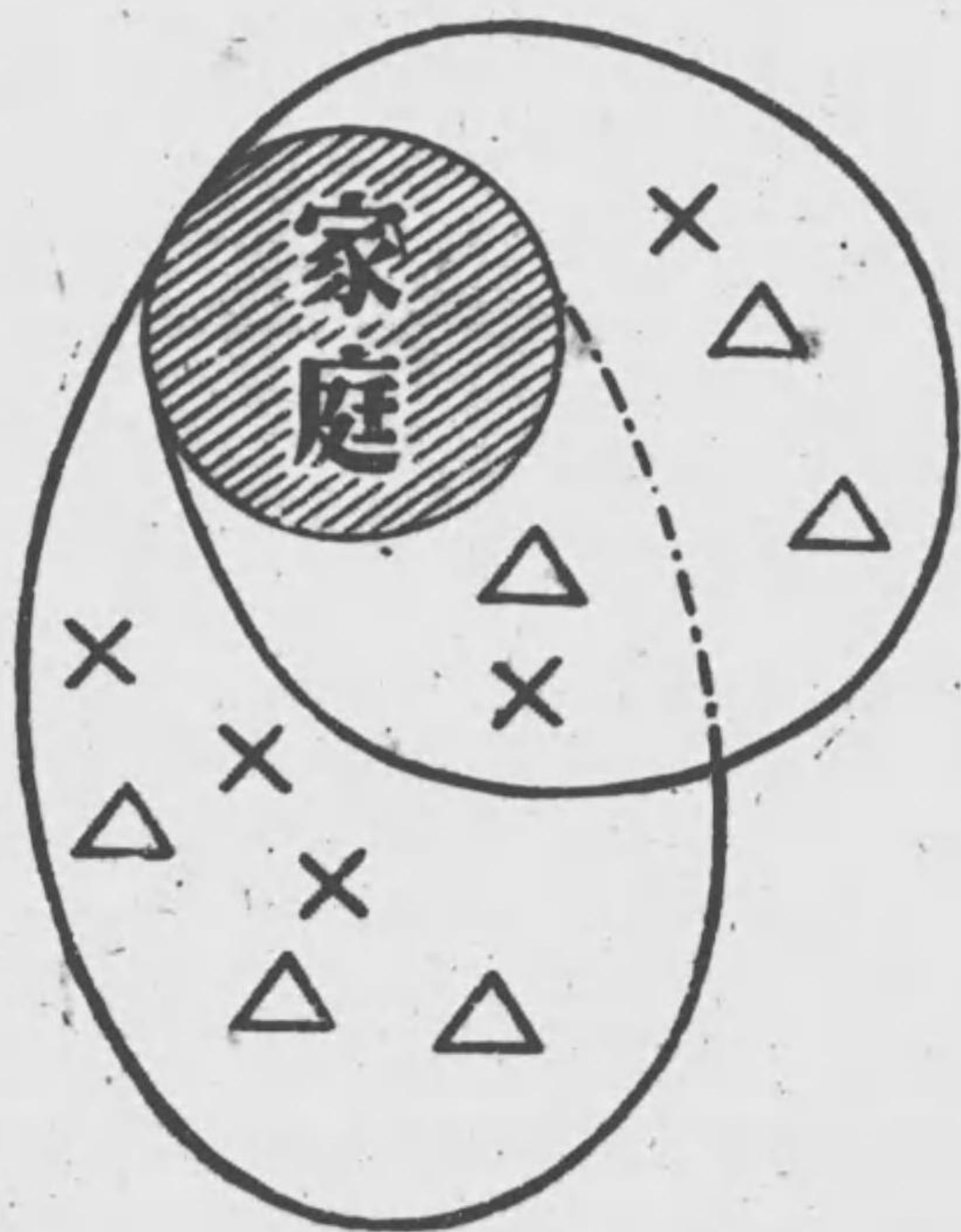
子供の質問に眞面目に答えようとすると、仲々成人でも解決に困るようなものが少くない。例えば、私は六つの子の女(四歳一〇カ月)からある時「馬はなぜあんな顔をしているか」という質問をうけたが、この場合に、とつさにどう答えてよいか困つたことがある。その他自分はどこから、どうして生れて來たか等と、子供は質問期の後期においては、活潑な問を率直に提出する。このような質問に對する解決の仕方は、その子供の後生において、物の考え方、解決の仕方におそらく重大な影響を與えるであらう。一つの質問の解決は、それによつて、子供の次の問を封殺することのないような、開いた解決の仕方が大切であるといわれる。例えば子供が「電車はどうして走るのか」ということをきいた場合に、「電車には運轉手が乗つてゐるからさ」と答えてやつても、子供はそれで納得する。しかし、このような實體觀的解決よりは、「電車には電氣が通つてゐるから、その力で走るのだ」というように解決してやつた方がよい。何となれば、後者の解決は次の問を必然的にはらんで居り、そういう意味で開いた解決法であるからである。

さて、なぜ満三、四歳頃から、子供は質問を盛んにするようになるのであるか？ これに對する説明は、色々

に與えられるであろう。我われは、次のように考えている。まず、子供は、この頃になると、いわゆる手足が丈夫になり、従来、家庭内だけに限られていたその生活の範圍が急に擴大して来る。家庭を離れて近隣に遊びに出かけるのである。このように、その生活の範圍即ち生活の空間が、急に擴大すると、そこで子供は未知なもの、不思議なもの、わからないことに出會うのである。この状態は、第二圖に示されている。わからないことに出會つた場合に、人が必然的に質問をしなければならぬ理由は既にのべた通りである。

この時期に質問の現象の起るのは、單に子供の手足が丈夫になり、生活の範圍が物理的な意味で急に擴大するからだけではない。もつとそれよりも大切な原因と考えられるのは概念的な生活空間の擴大である。つまり意味の世界が、この時期に急に擴大深化するのである。意味の世界の急激な擴大深化の兆標の一

第二圖
生活空間の急激な擴大によつて未知のものに出會う状態を示す圖



(註) △、×印は未知なもの不思議に思ふことを示す。

つを言葉の数の増加で見ることが出来る。言葉は、單に自己の思想感情を表現したり、相互に意思を交通したりする道具であるのではない。これは、我われの意味の世界、觀念の世界の實質的内容をなすものであつて、我われは、言葉によつて考え、言葉の世界の中に入つて始めて思考することが出来る。そういう意味で、言葉の数の

第1表
はなし言葉の数の増加

年齢	語数	相対的増加率
2	360	—
3	886	586
4	1675	789
5	2347	372
6	2289	242

増加は、ある程度において、概念的な生活空間の擴大を表示しているものである。言葉の發達の調査を見ると、第1表の如く、人生のうちでこの三、四歳頃は極めて言葉の増加率の急激な時期である。(3) このように、意味の世界が急激に擴大すると、それにつれて、その世界の中に未知なもの、わからないものも認めて来るようになるのは當然である。

更に、子供は、單なる現象の認識以外に、その現象の意味するものをも認めて来るようになる。いいかえれば認識が深化して来るのである。一つの現象が、より大きな現象の脈絡の中で果している役割りとか、機能とかを認めることが出来るようになり、自己の記憶の力も強まつて来る。このようにして、全體的に自己の生活空間の中の出來事の意味の理解が深化して来るのである。例えば、三カ月兒に悪意ある聲で、怒つた表情で應對しても、子供はそれに反應して自ら消極反應を示し泣き出したり、こわそうな表現をしたりすることはしない。ところが、六カ月兒になるとそれが出来るようになり、子供はその場合に泣き出す。更に八カ月兒になると逆にいくらそうしても平氣になる。それは、八カ月頃になると、成人のするそのような態度が單なる擬装にすぎないということ看破することが出来るからである。このように、三カ月から八カ月までにおいても既に現象をこのように深く認めることが出来るようになるのである。(4) さらに、ヘツツァー(Hetzer)とマーベル(Mabel)は、六カ月兒に未知の刺戟として三〇秒間聴覺刺戟を與え、一分の休止の後に同様に三〇秒間刺戟し、さらに二分休止し、第三回目の同一刺戟を與え、一五秒休止の後に第四回目を與え、各

第2表 刺戟に対する反應の變化を示す實驗

回数	反應の質	反應の持続時間
一分休止 第一回ノ刺戟	不滿の表情・不快の叫び 不安の運動	35秒
二分休止 第二回ノ刺戟	同上	20秒
15秒休止 第三回ノ刺戟	音をきこうとしない態度 注意しようとするらしい	15秒
第四回ノ刺戟	音の方向へ視線を向ける 不滿の表情なし	15秒

來事に出會い、その結果として質問現象が現れるという事は、も早これ以上説明を必要としないであろう。

眞似

眞似は、随分幼い頃から現れる。頭をイナイヤするのは六カ月頃から眞似をする。拍手をしたり、顔にしわを

よせたり、太鼓をたたいたり、描いたりする眞似の始期は、大抵は一年未滿である。しかし、全體的な行動としての眞似は、一年半頃から顯著に目について来る。満三歳頃の子供は、事のよしあしを問はず兄や姉や他の子供たちの眞似をする。だから一年六カ月頃から、模倣期と言つて一つの特別な年齢傾向(age trend)を設定しようとする學者もある位である。

眞似の特質は、それが直ちに行動を起させるということである。眞似が兒童の精神發達の上で意義があるのは、眞似ることによつて、理解が現實的になるという點にある。即ち體驗を通して理解するのである。單に頭の中で概念的に理解するのでなくて、自己の行動を通して理解するといふ點で眞似が子供の精神發達を確實にし、他の子供たちとの心的融合を可能にし、子供の集團活動を一時的に成立させる基礎をなしているのである。

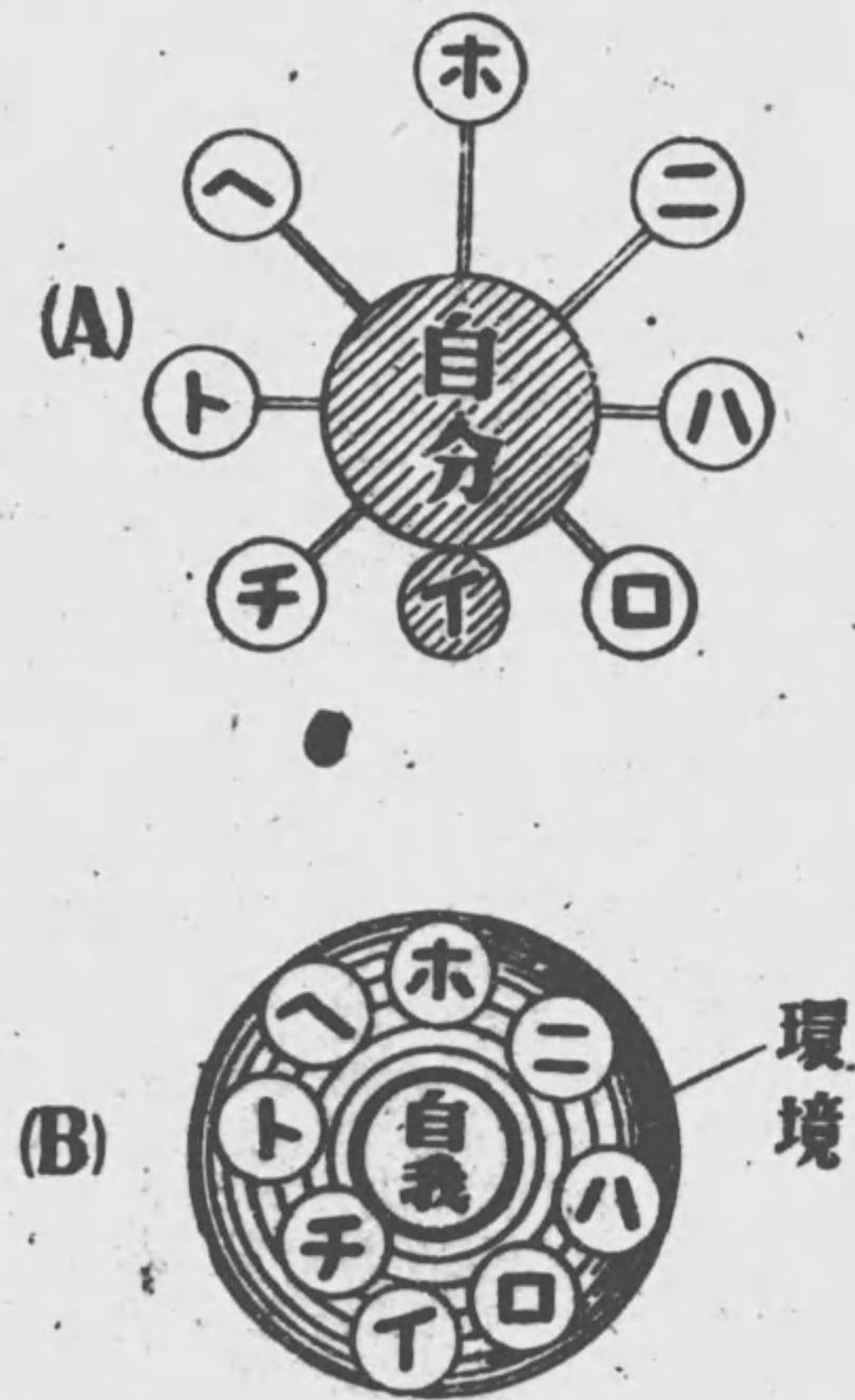
このように、眞似によつて、子供は他人との共同の場の中に入るが、逆に、他人との共同の心的地盤が出来ていくことによつて、ますます暗示や眞似をよく行うものである。催眠術という現象は、完全に施術者の心的體系(心的場)の中に入つてしまつた状態である。ともかく、子供は、三、四歳頃から、子供同志の仲間遊びを好み、集團遊びが出来るようになる。このことは、第一期の子供と比べると著しく異つた點である。

自我の發生

子供の活潑な質問や眞似によつて、一體どんな結果があらわれるであろうか。既にのべたように、質問は、外界の出來事や物の中で、自分に對して未知なもの、不思議なものを知るために起るものである。知ることによつて、その出來事や物は、自分に對して認識的に確實な硬い地盤となり、自己に對する一定の位置を占めるように

なる。それ故に、質問を活潑にすることによつて、子供は、自己の環境を一層よく構造化し、認識的に硬い地盤、確實な地盤としてしているのである。いいかえれば、その頃の子供は、質問することによつて、環境を構成しつゝあるわけである。既に第三圖に示したように、第一期の身邊生活時代の子供の外界は、我われの想像する限りにお

第三圖
環境の成生



(A) は身邊生活時代の環境でイロハニホ……等は犬、猫、父、母、馬、金魚等で兒童に馴染されてる物や事が、單に兒童に對して存在するだけである。自我もはつきりしない。

(B) は漸くそういう出來事や物が質問や眞似の結果、相互に連絡して環境というものに出來上つた状態を示す。

いては、断片的な、連絡のない外界で、子供に熟知された出來事や物が自己の外界に島のようにならな散在していただけであつた。處が質問期を経て、子供の外界はこの島が相互に結びついて、初めて環周としての環境が出來上る

のである。そして、その環境の中のそれぞれの出來事や物が自己に對して一定の構造の下に整理され、比較的硬い地盤もあれば不確實なやわらかい地盤もあるというように、極めて簡單なものではあるが、一定の組織をもつようになる。このような組織化に對して、質問も勿論貢獻する所が大であつたであろうが、眞似も同様に役立つたであろう。眞似は、特に直接に體驗すること、行動に訴えるという點において、環境を硬めるに役立つたであろう。質問や眞似は、かくて心理學的に見ると個々の環境の事物間を聯絡して、いわゆる自己をとりまく環周としての世界を作り上げる作用をなすものである。これを圖示すれば第三圖の如くなる。

このように、環境が硬い地盤になると、必然的にそれに對する自分の構えが出來て來る。環境がよく組織され硬い地盤になるといふことは、自己の心が確實になり、よく組織されたといふことと同じである。實に、場の理論の主要な要請の一つは人の構造と環境の構造とは同一であるといふことである。環境が新しく出來上ると必然的に新しく人が出來るものである。質問期や眞似によつて、新しく環境が出來上ると、それに應じて新しく人が生れて來るのである。例えば、私の數え年六つになる女の兒が、蜂に刺されたことがある。彼女は非常に痛がつた。その後、くもについてあれは何かと尋ねたので「くもというものだ、そして咬まれると蜂の場合のように、いや蜂よりも痛いよ」と教えてやつた。その後彼女は、くもを非常に警戒し、他の弟たちのようにくもに對して大膽な行動はしなくなつた。この例のように、質問によつて、くもというものが確實にわかつてくると、くもは彼女に對して一定の位置におかれ、彼女はそれに對して一定の態度をとり、一定の心構えをもつようになる。自我というものは、わかり易くいえば、このように外の環境の事物に對する構えの統一體をいふのである。自我は、

決して實體のようなものとして我われの肉體の中に存在するものではない。だから、自我の發生は、いつも境環の確立、非我の確立を豫件とするものである。道德の先生がまづ人生を確立し、然る後に世界を見よと教えるのは、少くとも自我の發生の理論からいえば、逆である。青年期において人生如何に生くべきかについて悩む青年が多い。それらの青年に對して、その悩みを如何にして解決したかを調査した結果によると、「自然科学の先生に人生の問題をきいて安心し、勇氣を與えられた」という答が割合に多い。一寸考えると、自然科学の學者は、人生の問題と縁の遠い問題にとつこんでいるので、人生の問題に關する限りは、道德の先生、哲學の先生、教育倫理の先生の方が適當のように思はれるが、結果は、豫想とは逆である。それは何故であるかといえ、自然科学の先生は、少くとも我われの調査に關する限りは、自ら實驗し、分子や量子や光りや色や電磁の世界に關することを確實につかんでいるのである。だからそれに對する内の構えが確固としている。これに反して、文科の先生方の多くは、先人の言説を頼りにして自己の人生觀を立てている。その限りにおいて人生觀に確信がないからだともいえる。この例でもわかるように、自我の發生は、常に非我の發生を豫件とするものである。

このようにして、ともかくも、自我がこの時代に出来る。しかしこの自我は、成人の自我のように複雑な構造をしていゝるものではない。成人のと比べて極めて簡単な、しかも原始的な構造をしている。そのために、この自我に對應したような色々な現象がこの時代に見られる。それらの諸現象のうち、特に顯著なものは、反抗現象であり、特殊な知覺機能であり、また諸種の未分化現象である。次にそれらについて順次に、概説してゆくことにしよう。

反抗

數え年三つ四つ頃までの子供は、非常に素直で可愛い。成人が教える色々の藝をよくおぼえて、それを無邪氣に演ずる。ところが、數え年にして六つ七つ頃になると、一時非常に反抗するようになる。學者は、この時期を第一反抗期と呼んでいる。民間の言葉にも「六つにくまれ」とか「六つ七つは道の芝草にさえきらわれる」というのがある。とにかく、この時代に反抗現象が起り、大膽に自己主張し、率直にくまれ口をきき、罵言すら平氣でいうようになることは、一般に誰にでも認められる現象である。人生のうちに、このように、反抗現象の顯著に見られる時期は、二つ或は三つある。従つて、學者はそれらにそれぞれ第二反抗期或は第三反抗期と名をつけている。第二反抗期は、小學校三、四年生頃であつて、その時期の子供は、よく喧嘩をし、男の子は女の子をいじめ、學校でよく忘れ物をし、手足に垢がついていて不潔であり、鼻くそをつけているものも多く、學校の朝禮などで先生の話に對して靜かに耳をかたむけることなく、お互に無駄口をきくものが多い。

しかしこの時期を一つの反抗期としてあげることには賛成しない學者もある。だが滿十四、五歳以後から始まる青年期の反抗現象を第一反抗現象ともにもあげることには對しては、誰もが異論はないようである。

反抗期は一體どうして起るのであるか。そしてどの子供も必ず通らなければならない現象であろうか。この問に對して、我われは、次のように説明しようと思う。

質問期・模倣期を経て、この頃ようやく自我が出来たことについては既にのべた。自我は、組織された外界に對する内の構えである。その限りに對して、それは一つの統一體である。それ故に、自我が出来てからは、子供

はこの統一體によつて今度は逆に外界を統一的にながめようとするに至るものである。そして日々生活も、以前とは異つて、自己の意圖に基づく行動を行うことが多くなつて来る。單純で簡單ではあるが、いつも自我の意圖にもとづく行動をしようとする。處が、子供をとりまいてる人々は相變らず以前と同様に單に成人の玩具として取扱おうとし、成人の意のままに自由自在に操ろうとし、例えば子供の氣がすまない時でも人前で藝やらせようとする。子供には、既に自我が出来ていて、それは成人とは獨立な別な、領域であるにもかかわらず、成人はその事實に氣がつかず、氣がついてもこれを無視しようとする。かくて、子供からいへば、自己の存在がとかく無視され勝であるので、必然的に自己をきわだたせ、明かに意識させる必要があるわけである。いいかえれば、自己對象化の要求があるわけである。自己を意識させ、自己を他人に對して對象化するには、反抗することが最もよい方法である。そこで、反抗という方法がとられる。自己が一定の社會的な場の中で、具體的に一定の位置について居り、一定の役割が與えられる場合には、人は決して反抗はしない。反抗は多かれ、少かれ自我が無視された場合に起るものである。だから、第一反抗期の子供の反抗をよく觀察すると、このような理由にもとづく反抗が非常に多い。「坊やはおりこうだね」といふと「おりこうじゃないよ」といふ、「では坊やは馬鹿かな」といふと「馬鹿じゃないよ」といふ、こちらが白いといへば、黒いと出て来るし、黒いといへば、白いと出て来る。このようなあまのじやく的な反抗形式が非常に多い。また子供は、子供ながらに一定の企圖をもつてゐるのに、その企圖が成人のために實現出来ないという場合に、理由をのべずに唯單に感情的にすねる。何のためか御機嫌が悪いのか成人に判断がつかない。しかし、よく考察すると子供の一定の意圖を成人が無視していたか

らだということがわかる。こんな例は、家庭生活ではいくらでも求めることが出来る。一體、反抗というものは反抗する者と反抗されるものとの關係で、その形式が具體的にきまるのであるが、この時代の子供の反抗を考察すると、既にのべたように、既に成立している子供の自我を、親が不注意にも無視していたり、それを認めることが出来なかつたりするために起る自我對象化に基づくものが多いのである。この點において、青年期の反抗とは多少その趣きを異にしているものがある。青年期の反抗については、後にのべるであろうが、青年期獨特の建設的な反抗が多いのである。

このように幼児の反抗に關しては、小さきものの自我を認めてやることによつて容易にマネージすることが出来る。健全な環境をもち、健全な發達をしている子供は、その時期の特徴を顯著に示すものであるといわれるが故に、この時期に、よく反抗する子供ほど、それはますます健全な發達をしているものと見ることが出来る。とにかくこの時期の反抗は、決して好ましくないからざる徴標ではない。この點を注意して子供を見ると、子供の如何なる反抗も可愛らしいものである。

物語論の世界

子供に自我が出来て来ると、子供は今度はその自我によつて世界を見るようになる。統一的に外界を見るようになるのである。實に、自我が發生するということが、統一的な新しい世界觀が出来ることと同義語なのである。

この時代に發生した子供の自我は、成人のそれと比べて著しく簡單であり、原始的である。その機能において

生き生きとして居り、その構造において未分化である。生き生きとした子供の自我が見る世界は、成人の見る世界よりは非常に異つた特徴をもつている。この特徴をとらえて、我われは、子供の世界を物活論の世界であるという。その構造の未分化の特徴から我われは子供の行動や思考やその他の心身の機能に未分化現象を認めるのである。物活論と未分化現象は、多かれ少かれこの時代の子供の特質的なものを示していると見てよいであろう。

子供は、外界の物や出来事を、自分と同様に生命をもち、同様の生活をし、同様の欲望や願望をもち、同様の行動をするものと見て居る。子供にとつて、犬や猫や金魚は、自分の友であり、自分と同類である。岩が物をいつたり、水が口をきいたり、鳥が歌い、花が笑い、星がささやき、月がほゝえむことは、子供にとつては何ら不思議ではない。路傍の一木一石も、生命があり、それ自身の生をもつている。全く活動的である。幼児がこのような環境をもち、このような世界をもつているので、幼児の世界を物活論の世界というのである。

幼児のこのようなアニメイズムの世界は、幼児の具體的な生活の特質づけて居る。どんな特質が見られるかといえば、幼児の生活が一貫した體系につらぬかれておらず、個々の短かい體系が成立しては消え、消えてはまた出来るという具合になつて居るのである。例えば、幼児は、好んでいゝわゆる「ゴッソ遊び」(make-believe)をする。汽車ごっこ・買物ごっこ・お客さんごっこ等の遊びである。その遊びにおいては、自分が汽車の運転手になり、木片をならべて、それが汽車であり、細長い紙をならべては、それがレールである。面白いことには、子供はその場合に運転手になり切つて居り、木片は汽車そのものである。木片を單に汽車と假定したり、汽車に見立てたりして居るのではない。だから、不用意に、成人がその木片の前を横切つたりすると、突然に「あぶない!!」などど、大聲に叱られる。このように、ある瞬間においては、木片は汽車そのものであつたが、次の瞬間には、その同じ木片が人形となつたり、或は薪となつて火にたかれたりする。このようなわけで、幼児は現實を本當に思うままに處理することが出来る。これは實に現實における時間空間的な客觀的な規定性に強くくそくされて居ないからである。客觀的に同一な木片が、ある瞬間に汽車であり、またある瞬間には人形であつたりして、一貫した同じ原理につらぬかれて居ない。それらは時間的に見ると前後矛盾した役を演ずることが少くない。しかし例えば、汽車ごつこの場合においては、木片はいつも汽車であつて、人形となることはない如く、同一體系内の一つの物や人物の演ずる役割は、他のものと矛盾したり、衝突したりすることはない。つまり同一體系の中では、合理的である。このような小さな體系が、時間的に短かい間成立して居て、又次の體系に變つて行くのである。これは、物活論の世界の特質の一つである。このような理論をよく考察して幼児の遊びの指導、生活の指導を組織的になすことが出来る。

物活論の世界に住んで居る子供の心的構造を考えると、時間構造も、空間的な物構造も極めて小さいものしか出来て居ない。時間構造においては、現在を中心として、過去・未來というものが永く延びて居ない。極めて短い未來であり、過去である。そしてそれらが嚴密な時間指標 (time index) をもつて居ないので、何カ年、何カ月、何カ日以前とか、何年何月何日の出来事であつたかというようなことがはっきりして居ないのである。過去は單に「きのう」「もうせん」等によつて代表され、未來も「あした」によつて代表されて居るのである。

物構造においても同様であつて、幼児にとつての物は、見ることの出来るもの、つかむことの出来るものであ

る。見得るものはつかみ得るものであり、つかみ得るものは、見得るものであつて、打てばまた音がするものである。このような物構造が、幼兒の物構造である。ところが、見ることが出来てもつかみ得ないもの、例えば鏡の映像の如きものもあり、大きくことが出来ても見得ないもの、例えば風の如きものもあるということが段々わかつて来る。このようにして、分かれていない物構造が、成人になるに従つて分化して来るのであるが、幼兒にはまだ未分化である。そして物が、客観性をもつた物でなくて、主観性をもつた物であり、動く物であり、生きてゐる物である。そういう世界にある子供、子供の世界がそういう特質をもつてゐるということから、子供の外界認識の仕方には、成人とは異つた特質が見られる。その主要なものは、相貌的知覚である。

相貌的知覚 (Physiognomic perception)

外界の物や出来事を、それとして認識する作用を知覚という。知覚は、この意味で、知識の門である。知覚は一方においては、知覚主體、他方においては知覚對象の構造によつて、具體的には種々の形態が出来て来る。これらのことを研究するのが知覚心理學である。客観的には同一の知覚對象でも、それを如何なる人が知覚するか、或は同一人に於ても、如何なる心的状態でそれを知覚するかによつて、知覚對象の認識され方が異つて来るものである。既にのべたように、幼兒と成人とは、自我の構造が著しく異つてゐる。それ故に幼兒の見る世界が成人のそれと異なるのは當然である。既にのべた物活論の世界は、この事實を表現してゐるのである。そういうように、世界を知覚する様式において、子供の知覚はすべての事物を人間の相貌においてとらえるという特質をもつてゐる、かつまたそれは成人には殆ど現れない現象であるので、この事實を我われは相貌的知覚という。

幼兒の知覚や、知覚したものの表現をよく注意してみると、人間の相貌において外界のものや出来事を捉えてゐる場合が極めて多い。例えば三、四歳の子供は、コップが横になつてゐると「コップがねんねしてゐる」といふ、時計の振子を見て「時計がいやいやしてゐる」といふ、自動車が入つてゐると「自動車がもうねんねしてゐるのね」といふ。これらは相貌的知覚の例である。私の家の子供が四歳三カ月の時に、母親がソウメンをゆでるのを見ていた。それがゆで上つた時母親が長い竹の箸ですくい出そうとすると、ソウメンは箸からすべりおちる。子供は、母親の動作に合せながら「ああソウメンがエンコしてしまう」といかに心配そうにいいながら自らも腰をかめ盛んに母親に應援してゐたことがある。また、私の學生時代の英語の先生に竹友藻風という先生があつた。先生は詩人で英語の教科書の講讀よりも、先生が文學藝術その他の文化問題について話して下さる一の方が非常に興味があり學生もまたそれを喜んだ。夏休みが終つて九月の第二學期の第一時間目に次のような話をなされたことがある。「自分の家の子供が七つになるが、この休みに京都に汽車の旅をした。沼津から富士驛までの間で、子供は車窓から生れて初めて富士山を見た。そしてその壯大な感に打たれたらしい。東京の家に歸つてから母親に對して、子供は、お母さん、僕富士山を見たよ、と報告した。母親が、富士山はどんなだつたねと尋ねると、子供は早速上着をぬいで、母親の前に立ちふさがり、兩手兩足を大の字にふんばつて、頭を直立させて富士山はこんなだつたよとりきんで見せた。この表現は實に素晴らしい。もし成人に富士山の様子を尋ねると、富士山は摺鉢をさかさまにしたような姿であると答えるにちがいない。成人は形が似てゐるという規準で富士山を表現するが、子供は端的に富士山の印象を力の意味で、體で表現する。成人の表現には力がない。子供の

表現には力が一杯こもつてゐる。これは實に素晴らしい表現である。が、しかし子供が成人になるに従つて、やつぱり成人のように形が似ているという規準に立つた表現の中に入れてやらなければならぬ。成人になつてからも相變らず體による表現は許されない。だから、子供のこの素晴らしい力の表現を、成人の表現の形式に如何にはめこむかということに問題があるのである。」というような意味のことを話されたことがある。大へん面白い話だつたので今でもよく記憶しているが、この竹友先生のお話は、我われから見ると、先生の御子様が相貌的知覺を端的にもつていたという事實を話されたのである。このように、幼兒の相貌的知覺の例は、集めようと思えば數限りなくあつめることが出来る。

相貌的知覺は、擬人化とは違ふ。擬人化というのは、成人のものである。擬人化は、まづ第一次的に外界の物をそれとして認め、それを第二次的に人間に見立て、人間と假定するのである。ところが相貌的知覺はさういふ一次二次の手續を経ることなく、端的にそれにおいて人間の相貌を認めるのである。だから、相貌的知覺には、端的な力が表現されて居り、生きいきしている。これに反して、擬人化には力がこもつてはいない。下手な詩人の表現のように、徒らに人間的な表現は用いているが、その表現が生きてはいない。このようにこの兩者には、根本的な區別があるが、もとよりその兩者を具體的に辨別することは困難である。

未分化現象

幼兒の思考や行動には、未分化の現象が顯著に見られる。未分化現象というのは、心的構造や機能の未發達の状態の一般的特質であつて、やがて、發達した時には、それぞれの心的機能に分れて來べきものが、まだ分化せ

ずに、可能の状態で混然とふくまれてゐるようなものである。未分化という言葉は、絶對的な意味で用いられてゐるのではなくて、相對的な比較的な意味で用いられてゐるのである。未分化の現象は、單に子供のあらゆる行動や思考にのみ見られる現象ではない。成人の場合にも、例えば技術が未發達な場合には、未分化の現象が現れる。幼兒に顯著に見られる未分化現象には、次にあげるようなものが認められる。

(A) 感覺知覺における未分化現象

外界を認識する窓としての感覺器官が、幼時には、その機能において未分化であるということは、想像に難くない。まだ極めて幼い赤ちゃんは、何か握り得るものを持たせると、すぐにそれを口にもつて行つてなめようとする。これは赤ちゃんが、吸乳の習慣のために、口にもつて行つたのではない。口は赤ちゃんにとつては、眼や耳と同様に、最も主要な外界認識の窓である。赤ちゃんは、なめることによつて、知覺しようとしてゐるのである。このように説く人があるが、この説は必ずしもこじつけない説ではない。

人間が成長するにつれて、色や光は眼で、音や響きは耳で、香においては鼻で、味は舌でというような外界の事物の認識の器官がそれぞれ分化して來る。このような分化の過程において、比較的未分化な事實が幼兒において認められるのである。感覺器官の未分化において幼兒に多く見られるのは、眼と耳とに關する未分化現象である。色聴といはれる現象や、共感覺といはれる現象はこれである。

實際の音に色が感ぜられたり、臭いがあつたりする。「黄色い聲を張上げる」とか「赤い氣焰」とかいう表現は、成人の我われにも時とすると無理な表現ではないが、幼兒の場合には、實際に聲を黄色と感ずるのである。

共感覺の實驗として、例えば暗室で一定の色をスクリーンに映寫し、同時に一定の音を聴かせる。その場合に、色を変えると音が變つたり、逆に、音を變えたり、止めたりすると、色が變つて見えるのである。このように色と音との結びつきの密接なのは幼兒に多い。

色聴現象は、色と音が強く結びついていて、音をきくと色が感ぜられたり、色を見ると音がきこえて來たりするものであるが、これは幼兒や原始人或は或種の精神病者に多く見られる。レヴェス(Revész)や、スタンレー・ホール(Hall S.)等の研究によると、小學校兒童の四十パーセントは色聴をもつているといわれる。これらの子供が成長するにつれてその數が比例的に減少するかどうかについては確實なことはいえないが、とにかく色聴は幼兒に多いことは事實である。レーマン(Lehmann)やブローラー(Bleuler)の調査によると五五九人の成人の中で色聴者が一二・七パーセントあり、さらに、カルキンス(Miss. Kalkins)の研究の場合には、一五・七パーセントであつたが、これに對して子供の色聴は50:12の割合で壓倒的に多かつたと報告されている。

幼兒が何か不思議なもの、珍しいものを見ている場合、或は何か感に堪えて物を見ているような場合には、單に眼だけが働いているのではない。口も耳も全體としてその對象にすいつけられている。口も耳もたしかにそれに作用している。「そんな馬鹿づらしてしないで口をしめて御覽なさい」などと注意すると、子供にとつては、おそらく見られるものが變つてくるであらう。スクーピンの息子も五歳九カ月の時に、その母が安樂椅子に横たわつてゐる所へ行つて物語りを初めたが、母が眼をつぶつてゐるのを見て、「お母さんいやよ、眼をあいてちょうだい、さもないと、私のいうことがきこえないでしょう」といい、さらに、母の物語りをおとなしく聴いている證據

を示さんがために、「お母さん御覽なさい。私はこんなに眼を開いてゐるでしょう。お母様のおつしやることをよくきくためです」といつた。またカツツ(D. Katz)の息子は、「明るい所の方が暗い所よりもよくきこえるね」といつたという。最近、我われの家庭でも、よく停電のために電燈がきえるが、食事中の停電では、子供たちは決して食事をとろうとしない。今晚はもう電燈はつきそうもないから、早く食べなさいといつても、こんな暗くでは、食べられないよとか、おいしくないよ等といつて食べないのである。

このような現象は、成人においても、特殊な心的状態の場合にはよく起る。メスカリンという薬品を〇・三グラム程服用すると、一種の酩酊状態が起る。ベリングル(Beringer)の研究によると、メスカリン酩酊状態においては、人は「音を感じ、見、味い、嗅ぐのであつた。否、自分自身が音そのものであるのだ。また、腕のことを考えてもそうであつて、自分の腕を見、感じ、味い、嗅ぐのである」と。またツァイツ(Zeitz)の共感覺の實驗においても、初め或る色を示し、その間に音をきかされると、音の高低によつて、色が段々變化して來る。

低音の場合には

- 赤 か ら ↓ 暗赤となり、スマイレとなる。
- オレンジから ↓ 赤及青の混つた赤となる。
- 黄 か ら ↓ 褐色、赤黄、赤またはスマイレとなる。
- 緑 か ら ↓ 青緑、青となり、スマイレが混入する。
- 青 か ら ↓ スミレとなり、それに赤味が混入する。

高音の場合

黄 か ー オレンジとなる。
 オレンジから ー 黄となる。
 緑 か ー 明瞭な緑、黄となる。
 青 か ー 明瞭な青即ち緑が混入する。

こんなような變化が、大體において見られる。共感覺の現象は、精神分裂病の高進状態においてはしばしば起るものであるが、この理由は、その精神病患者の精神状態そのものが、共感覺をひき起すような状態になつてゐるからである。

子供は、よく色の名を混用する。日本の幼児が赤いオベベ（着物のこと）という場合には、美しい着物、新しい着物、色彩の立派な着物という意味である。赤いという語の中には、それ故に澤山の色が含まれている。子供がこのように色名を混用するのは、彼らが單に色の名稱を知らない爲ばかりではない。子供には色の差異を言い表わす必要はない。子供の感覺知覚は未分化である。幼児は色の差異を知らないからである。幼児は極めて幼い頃には單に明暗の區別だけしか出來ないらしい。しばらくして、明暗の區別だけでなく、色彩の區別も出來るようになる。色彩の區別が可能になつてからも、それはまだ極めて大まかな區別であつて、赤いと美しい、新しいなどが混用されているであろう。幼児が、しばしば色の名を間違えたり、色の名を言うことが出來なかつたりする場合には、それは幼児の言葉の不自由からそうした間違ひを起すのだと考えるのは、幼児に對する同情ある仕

方ではない。幼兒には、まだ我われ成人と同様な色彩や明暗のこまかい區別が出來ていないのである。鈴木治太郎氏の實際的個別的知能検査法では、赤黄綠紫青の五色の區別を、五、六歳で問うことになつてゐる。

色彩の區別の未分化と同様に、聽覺の方面においても、子供の未分化の現象が顯著に認められる。マイスネル(Meisner)は、へ調と變へ調との區別が年齢的に如何に發達するかを調査した。即ち、二つの音を極めて短時間の間隔をおいて、けい續的にきかせ、この二音の差異を判斷させるのである。この調査によると、年齢の小さい者程區別がむすかしく、年齢が進むにつれて區別の出來るものの數が増加する。その百分比をあげると左の如くである。

八 歳 (三七・七%)	九 歳 (四四・三%)	一〇歳 (六一・〇%)	一一歳 (七三・三%)
一二歳 (七五・七%)	一三歳 (八一・〇%)	一四歳 (八四・四%)	

二音がはつきり區別されるには、その二音が對象的に明かに區別されていなければならない。このように對象的に個々の音が明かに區別されるようになると、この區別の比率は上昇する。八歳の場合には、全體の約四割しか區別が出來ないが、年齢が進んで十四歳の子供では約八割が區別出來るのである。八歳以下では、どの位が區別出來るか、大體想像がつくであろう。

直觀像 (Eidetik)

やはり、感覺知覚の未分化現象の一つに直觀像現象がある。直觀像は特殊な現象であつて、一般にある知覺印象が、その印象を受けてから若干時の後に、有意的或は無意的に、非常に明瞭に再生される現象である。直觀像

は、知覚と残像との中間に位する現象であつて、知覚の如く固定的で明確でなく、さりとて残像の如く流動的で不明瞭でもない。直観像の現象は、誰でも出来る経験ではなく、特殊の素質をもつた人で始めて可能である。一般に直観像をもつている人を、直観像型の人という。直観像は、單に視覚に限つたことではなく、聴覚においても嗅覚においても見出される。視覚における直観像の者を発見するには、残像の時間的長さを規準としてすることが出来る。私の見た例においては、灰色の紙の上にリンゴを置いて、しばらくそれを見つめさせてからそのリンゴを取去る。被験者は、リンゴを取去つてからも、それを見ることが出来る。しかもそのリンゴの位置を自由にどこへでもかえて見ることが出来るのである。この場合にそのリンゴを思い浮べるのでなくて、それを見るのである。最も強い直観像をもつている子供においては、空間中に母の像を直観像によつて見ると、その母像のために、その背後の窓も壁も見えない位である。こういう現象が始めて日本の心理學界に注意され出したのは多分一九三〇年頃であつたと思うが、當時私は獨逸のイエンシュ(Jeansch)の論文を読んで、このことを知り、それを東大生理學教室の談話會で話をしたことがある。時の橋田邦彦教授(後に文部大臣となる)がそれをきいて、「そういうことは自分にもあつた」といわれ、又杉崎三郎氏も「自分もそうであつた。自分は自慢ではないが、高等學校が一番で卒業したが、試験の時、よく一度教科書を読んで行き、試験場に入つて問題が出されてから、さあの問題は教科書の右の頁であつたか、左の頁にあつたかと思案して心をおちつけていると、しばらくして教科書の頁の文字が見えて来る。それで一字一句も教科書と異ることなく答案をかくことが出来た。そのため、しばしば教師からカンニングの疑をかけられたことがある。又自分の友人に人に読んで貰わないとよく記憶出来な

い人がいたが、その人は聴覚の直観像だろうか。その人は試験になると、讀んできかせてくれといつてせがんでこまつた。讀んで貰うとよく覚えられらるので、人に教科書を読んで貰つて、それをよくきいていて覺えた。その人も成績はよい方であつた」と話されたことをきいたことがある。

直観像現象は、一九〇七年に初めてウルパンチチ(V. Urbantschitsch)によつて研究されたのである。その後

研究者	被験者数	被験者年齢	直観像者数	%
ヒルシベルク (ブレスロウ)	一四〇	九—一八	一三九	九九・三
ツエーマン (ウキーン)	二〇〇	一一—一六	一七六	八八・〇
イエーリシユ (マールブルヒ)	三八	一一—三五	三三	八七・〇
ク (マールブルヒ)	三七九	九—一九	三七〇	三七・〇
レスラ (フライブルク)	七二六	六一—一三	二九二	四〇・〇
大 脇(仙臺)	一九五	九—一四	七三・四	七三・四
古城 晋	四〇五	初三年—高二年	四三・五八	四三・五八

この現象は子供に特に多く、また原始人には我われ文化人よりもすつと多いということが發見された。年齢的に直観像がどの位の割合で分布しているかについては、各國の學者の研究がある。上の第3表はそれを一覽にしたものである。

直観像は、原始人や子供には、成人や文化人よ

第4表
直観像ノ年齢的分配(男子)

學年	検査人数	%
小學三	四六	四八・七
四	三八	六一・〇
五	三〇	六三・四
六	三七	四〇・五
高等科一	二〇	二五・〇
二	二四	一七・〇

りは多く見出される。どういふわけで子供や原始人において多かかは、はつきりわからないが、直観像現象が一種の未分化現象であるとしたならば、これは精神構造の分化と関係があるであろう。大分縣で古城晋氏の行つた調査においては、上の第4表の如く年齢的にはつきりした變化が認められる。(6)

直観像素質者と知能との関係は、一義的にはいわれないようである。種々の研究者において、種々の結果が出されているので、我われは、現在のところ、その何れをとるべきかについて、はつ

きりした態度をとる根據がない。橋田邦彦氏や杉靖三郎氏のような優秀者が明かに直観像の所有者であつたし、その逆に、例えば千葉縣の市川市の八幡學園のある園児の場合の如く、目に一字もない程の低能兒でも、明瞭な直観像の所有者であるというようなことがあるのである。その低能兒は、繪をかくことが好きであり、また巧みであつたので、かつて新聞で紹介されたことがある。早稻田大學の戸川行男教授や厚生省の森健藏氏等が心理學的にその兒を研究したことがある。八幡學園の先生が市川の街を散歩につれてあるくと、彼は街を珍らしそうに觀察し、學園に歸ると直ちに街についての印象を描く。その描畫の中には、店の看板の文字が間違ひなく描かれているのである。自分の姓名も書けないような低能兒でありながら、店の看板の文字例えば「生そば」「越後屋」等の文字がまちがひなく書けるとしたならば、しかもそれが現實に看板を見て描いているのでなくてさえ描ける

としたならば、それは直観像現象によるにちがいないと結論されるのである。

直観像と関係のあるものとしてあげられているのは、將棋や碁の名人のことである。波多野完治氏の創作心理學には、將棋の心理としてそのことを比較的くわしく、具體的な例によつてあげてある。また小田信夫氏は、ソロバンの名手を研究して、それらの人々には、直観像素質者が多く、ソロバンの計算と直観像との関係が深いという事實を發表したことがある。

(B) 行動における全體と部分の未分化現象

幼兒は、日常の行動において、きまりきつた手順が出来ていて、そのうち一部が變ると、それは直ちに全體的な變化を起し、根本的な變革を來すというようになつてゐる。これは、幼兒の行動が未分化であるからである。だから、幼兒は、食卓においては、きまつた位置や場所があり、食器や箸などでも一寸でも變つたものは頑として許容しない。寝る場所や位置や配列等においてもそうであり、おふとんや枕などでも他人のものでは代理がきかない。これらの事實は、多かれ少かれ、幼兒に日常見られる現象である。このような現象は、單に幼兒の我がままな行動として、これを嫉けの對象とするのは、幼兒に對してあまり同情がなすすぎる。幼兒は我がままからそうしてゐるのではない。

このような例の典型的なものを、我われは、動物の行動において見ることが出来る。ファープルの昆蟲記によると次のような例が面白くのべられている。或る時、ファープルは一種の砂蜂が昆蟲の幼蟲を刺殺して自分の巢穴の方へ運んで行くのを見たことがある。蜂は巢穴の入口までこの餌を運んで行つたが、すぐにこの餌を巢穴の

中へ引き入れないで、一旦そこへ餌をおいて、自分だけ單身巢穴の中へ入つて行つた。この蜂は習性として餌を巢穴に運ぶ時は、必ず一度巢穴の中に單身もぐりこんで行つて、自分の留守中何か巢の中に異常がありはしないかをたしかめなければ餌を直接引入れることはしないのである。ファールは、蜂が巢の中に入つて行つている間に、その餌をわざと入口から遠くはなしておいた。蜂はしばらくすると出て来たが、今自分が運んだ餌がないので、そのあたりを探したが、やがて少しはなれた所にそれを発見し再び巢穴の入口まで運んで来た。蜂はその餌を今度は直ちに巢の中に引きこむかと見ていると、やつぱり入口にそれを置いたまま、蜂は再びもう一度單身穴の中をたしかめに入つて行つた。二、三秒前に自分がたしかめたばかりの巢穴を再び確めに入つたのである。ファールは、再びその餌を遠くにはなしてやつた。巢穴から出て来た蜂は、再びそれを穴の入口まで運び、それを入口において三度巢の中に單身入つて行つた。ファールはまたその餌を遠くはなしておいた。このようにファールの動作は蜂と争うこと四十數回に及んだのである。この例の如く、巢の行動は、いつも全體的なルーティン(道順)がはつきりきまつていて、その手順を一つでも變えると全體的行動の意味がなくなつてしまふのである。また手順の一つを省略するとか、加えるとかということは出来ないものである。これはこの蜂の行動が著しく未分化であり、また、個々の動作が全體の中から獨立して行かないのである。このような行動は幼兒に極めて多い。「一週間は七日ありますね、いつてごらんさい」といえば、幼兒はそれをよく言うことが出来る。「しからは木曜の前は何曜日か」と問うと、月火水木金土と全體の曜日の名を一旦全部言つて、然る後に木曜日の前日を計算し、その答として水曜日と答えるというような場合が多いのである。數詞をとらえることの出来る

子供に、九の前はと問うと曜日の場合と同様に一二三四……と一旦數えてから正しい答をいう。その他歌の歌詞を途中からたずねる場合にも同様である。これらの例は、全體的な行動の手順の中から、個々の行動が分化して行かないことを示しているものである。

行動の發達は、多くの場合に、いつも全體的なおおまかな行動が先に發達し、その後、個々の行動がその中から分化して来るものである。コグヒル(G. E. Coghill)が一種の兩棲類において運動の發達を精密にしらべた場合においても、運動は先づ全體運動として與えられ、その全體運動の中から手足の局部的な運動が分化するのである。初めは手足の運動が、いつも全身運動を伴つて行(る)。だから、學習の場合には、學習素材の質によつてそれぞれの特種の條件は異るとはいへ、この全體から部分への理論を考慮にいれて指導することが大切である。

行動における未分化現象は、單に幼兒にばかり見られる現象ではない。成人においても、例えば、技術の未熟な場合には、それは一種の未分化状態である。私の幼少の時の教育では、暗記ということが馬鹿に重要視されていた。私たちは、歴代の天皇の名や、師團司令部の所在地等を暗記させられたものである。そのおかげで、私は今でも歴代天皇の名をそらでいうことが出来る。しかし例えば、いま、敏達天皇の二代前の天皇は何というかと問われると、私は神武天皇から順々にとなえてからでない、これを正しくいうことは出来ない。これは私においては、まだ十分の意味において歴代天皇の名が分化していないからである。成人の技術上達の過程において、このような状態を指摘することは決して困難ではない。

フォルケルト (Volkelt) という心理学者は、一種のクモについてその行動の観察を行つてゐる。そのクモは網を張つて蠅をとらえて食べるのであるが、その網の隅に管を作り、その管の奥に日常は生活してゐる。もし蠅が網にかかると、管の中から走り出て来てその蠅にとびかかるのである。フォルケルトは、蠅を捕えて殺し、それをその管の口元においた。クモは管の奥から走り出て来たが、あたかも恐しい強敵にでも出會つたように、あわてて奥に逃げ走つてしまつた。そこでフォルケルトは、今度は生きたままの蠅を網の中央にかけてやつた。蠅はのがれようとしてもがく、クモの網はしきりに強く動く。するとクモは管の中から走り出て来て、今度は何のためらうこともなく、その蠅にとびかかり、これを餌にしてしまつたのである。そこでフォルケルトは考えた。我われ人間にとつては、蠅は、生きていようが死んでいようが、蠅にちがいはない。ところが、そのクモの場合には、死んで管の入口に横たえられている蠅は、も早餌としての意味を失つてゐる。餌としての蠅は、生きて、網にかかり、もがいて動いてゐるものでなければならぬ。そのような場面から捨象された蠅は、そのクモにとつては、餌としての意味をもたないのである。だからクモの行動が異なるのである。子供にもこのような行動は日常生活においては極めて多いのである。

(C) 現實非現實の未分化

現實とは、事態の實現された場合或は情勢のことであり、非現實とは、期待、希望、願望、想像の情勢等或は場面のことである。我われ成人は、現實の場面以外に、種々の程度 of 非現實の場面をもつことが出来る。ところが幼児の生活のには、唯一つの現實の場面があるだけである。彼らには、まだ可能性の場面は存在しない。假定

の場面も、想像の場面もない。唯一つの眞面目の場面の中に彼らは生活してゐる。このことは、彼らの行動を特質づけてゐる。例えば幼児は、概して床屋で散髪することを好まない。その理由としては、種々の原因があげられるであろうが、その主要な原因の一つは、少くとも次の事實によるであろう。即ち散髪の間中、子供は身體を動かさないようにさせられてゐる。幼児においては、身體をしばらくすることは、精神をしばらくしているのと同じである。それは、幼児には唯一つの生活の場、しかも現實の場があるだけであるからである。ところが、成人の場合にはたとえ體はしばらくしていても、心は全く自由である。成人は頭の中で色々の場面をもつことが出来る。だから散髪においても、いくら長い時間でも退屈を感じないのである。

遊びは、本當の意味においては、生活の場面が分化して、現實生活の場面と非現實の生活場面とが分化していなければ不可能である。現實生活の場面以外に、非現實の場面として、我われ成人は遊びの場面をもち、そこでレクリエーションをもつのである。ところが、こういう意味では、幼児は、遊びをすることは出来ない。私の家に數え年六つと四つの二人の子供があるが、ある時、母親と室内で遊びをした。母親が眼をつぶつて鬼となり、子供たちがかくれる。子供たちがそれぞれかくれてから、母親が眼をあけ、「さあ、眞智子ちゃんも、邦夫さんもどこへかくれたでしょうね、困つてしまつたなあ、ちつとも見つからない」などといつて、さも困つたような聲を出したら、二人の子供は、母親のその聲に同情して、「ここに居るよ」とおどろ出したのである。この二人の子供においては、まだ本當の意味の遊びは出来ないのである。遊びは、既にのべたように、現實の生活とは異つた場面であり、この遊びの中では、最も完全にかくれて、最も完全に鬼を困らせるのがよいことである。ところが

この二人の子供には、生活場面が現實面と非現實面とに分れていないので、母親の困つたような聲色にすつかり同情しておどり出て来るのである。

現實の面から非現實の面が分化していないことと関連して、子供には、夢と實際との區別もない。三歳八カ月の私の家の男の子は、或る夜突然にめざめて非常におびえて泣き出した。両親がその理由をたずねたところ、ガソリンに火がつき、青い火と赤い火がついてとてもこわかつたという。彼は夢を見ていたことは明瞭である。そしてその夢の内容をたずねたところ「お父様も一緒に行つたではないか、思ひ出してごらんさい」としきりに父親の記憶の再生をせまる。父と子はその二、三日前の夜、一緒に銭湯に行つた。その途中夕方夜間飛行機の青い火と赤い火を二人でながめたことがある。それは實際あつた経験である。このことであろうと思つて、父親は「あの夜間飛行機のことでしょう。あれは二日も前のことではないか、何もこわいことではない。早くねむりなさい」とさとして、子供は「そうではないよ。お父様と一緒に行つたではありませんか。護國寺の前で、ガソリンに火がついて、青い火、赤い火がとてもこわかつた。思ひ出してごらんさい」という。そこでようやく推論の結果、事實は次の如くであつたのである。この子供は夢を見たのである。その夢の中に父親が居て、夢で父と一緒に護國寺の前に散歩に行つたらしい。そこで子供が恐れるようなガソリンの爆發や青い火、赤い火の事件があつたらしいのである。子供の夢の中に父親が居たので、さめてからも子供は、父親に経験の再生をせまつているのである。全く夢と實際とがこの子供においては、區別されていないのである。このような例は、精神薄弱兒の場合には、しばしば経験することである。夢と現實との區別の出來にくいことは、現實と非現實の分化が不十分であるからである。

形態心理學の創設者の一人であるコフカはこれに關して次の例をのべている。

地理の學習の時間に「さあ、これから地理の勉強をいたしましょう。先生の間に誰がよく答えられますかね。世界でねえ、一番軽い町は何という町ですか、地圖をよく見てそれを見つけてごらんさい」という問を出した。生徒たちは皆まじめに答を出そうとして苦心した。ところが勿論軽い町などありやうがない。そこで先生は「見つかりませんか、見つからなければ教えて上げませう。それはアグラム(Agram)ですよ」といつた。このアグラムというのは「グラム(Agram)のaは一という意味、gramはグラムの意味」という意味である。この答によつて、子供達は「何んだ、まじめの學習かと思つたら、あても遊びのことか」と口々に言い、その場面が急に遊戯化する。そこで先生は再び問を出した。「も一つさきまますよ、世界で一番大きい町は何といひますか」と。この問に對して、子供たちは、前問でいわば一種のペテンにかかつたので、この問も前問同様に一種のあてもの遊びであろうと考え、そのつもりで答を探す。しかし生徒は正しい答を見つけることは出來ない。先生は、「それでは教えて上げましょう。世界で一番大きい町は、ニューヨークですよ」といつた。生徒たちは、「なんだ、ニューヨークなら始めから知つていた」と再び先生に裏をかかれた形である。

この例の示すような事態は、極めて幼少の子供では起らない。少くとも、冗談がわかり、ユーモアを理解することの出来る年齢に達していなければならぬのである。つまり、場面が色々に分化して、眞面目の場面、冗談や洒落の場面、遊戯の場面、競争の場面等が分化していなければ、この例のような事態は十分に起ることは

出来ないものである。アグラムという町は眞面目の場面の中で探索しても見つけることは出来ないであろうし、ニューヨークは子供の日常の常識となつてゐることであろうが、冗談や洒落の場面で學習すると、この例のように發見することが出来ないのである。

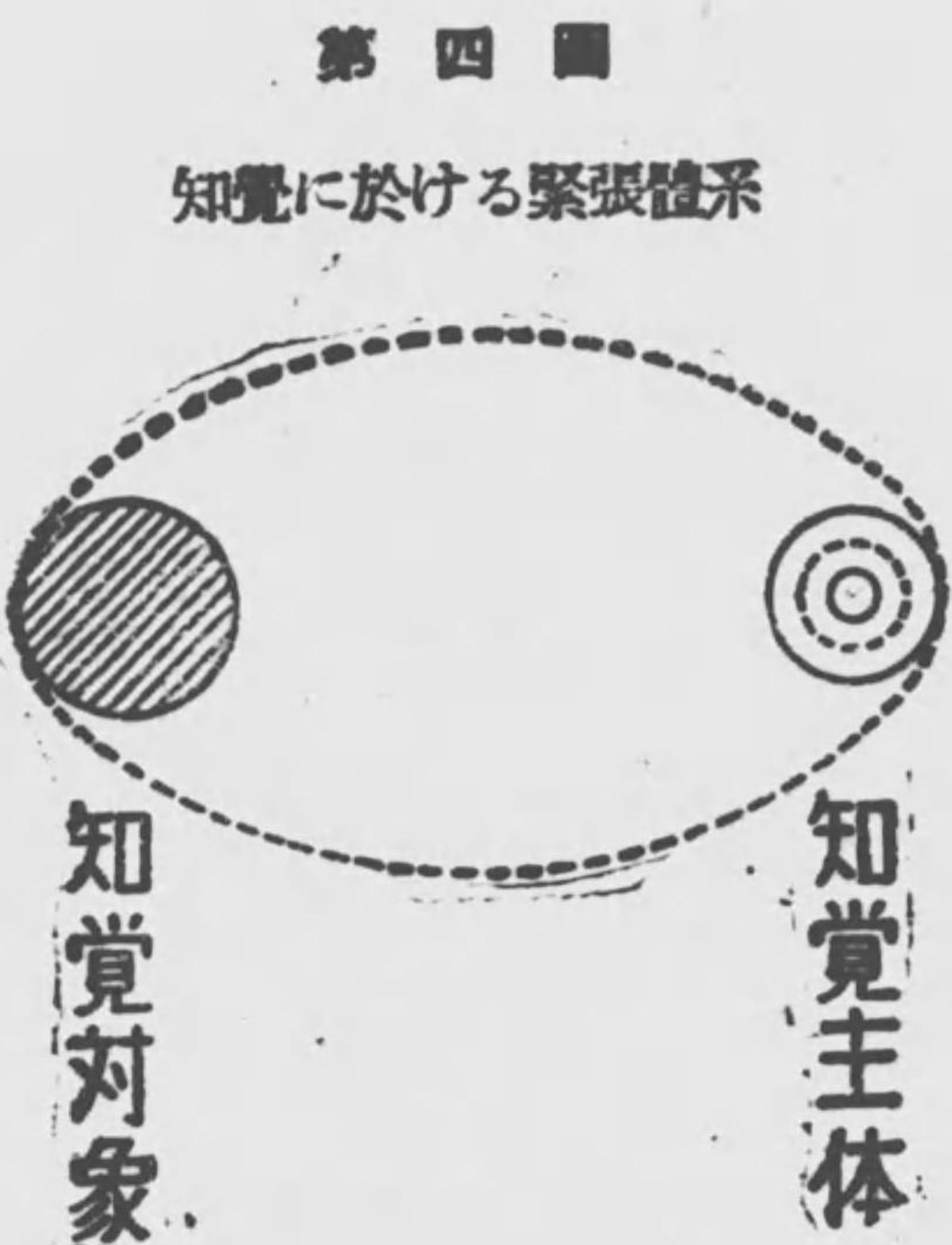
幼兒の生活は、以上の諸例の如く、非現實の世界がその中に含まれていない。子供は、この意味では唯一つの場面に住んで居り、永遠の現在に住んでゐるのである。子供の世界は天國だといわれるのは、この理由によるのである。人が言葉の本當の意味において、現在だけに住むことが出来るならば、ある意味ではそこにこそ眞の幸福が宿つてゐるのである。

(D) 知覚對象の未分化現象

知覚される對象を知覚對象といひ、知覚するものを知覚主體という。知覚という現象は、知覚主體と知覚對象とを含む體制の出來事である。それ故に、知覚對象の條件によつて知覚の結果が異つて來るとともに、知覚主體の條件によつてもまた、知覚が影響されるのである。既に述べたように、幼兒の自我は、成人のそれとは著しく異つてゐるので、成人の知覚とは異つた知覚現象が幼兒の場合に起るのは當然なことである。幼兒の知覚の特質は、第一に知覚對象と知覚主體との間が未分化である。知覚對象の中に知覚主體の希望や願望や想像が混織されている。そういう意味では、幼兒の知覚には、客觀性が乏しい。いかえれば、知覚における緊張體系の二つの極の間の距離が小さいのである。このために幼兒は著しく自我中心的な知覚をする。そうであつたことと、そうあれかしと願つたこととが區別されていない。そうであつた事がそうあれかしと願望したように見えるのである。

こういう場合の例はいくらでもあげることが出来る。

シュテルン (W. Stern) の娘が六歳のときに、或る夜、ねむりからさめると、そこに思いがけなく大好きな伯母が來ていて、しかも自分の好きな兎の玩具を贈つてもらつた。彼女は大喜びであつた。その夜は母親にそれをあずけて寝んだが、その翌朝その子が母親から、その玩具の兎を渡して貰つた時に、彼女は不思議そうにそれを



ながめ、やや失望の面持をもつてこれを母親につき返して「違ふ」といつた。昨夜頂いた兎はこんなに小さい兎ではないといふのである。彼女は思いがけなく玩具の兎を伯母から頂いた。その喜びが大きかつただけに、その兎の記憶表象も亦大きかつたのである。その大きい記憶表象に比べると、今現實に見るこの兎はあまりにも小さかつたので、失望したのである。このようなことは子供の時代には誰でもよく經驗することであつて、知覚對象の未分化から來てゐる現象である。

幼兒の描畫には、これと似た事實が澤山見られる。幼兒は見られるものをその通りに描くのではない。見られるものとそれについて知つてゐることが混合して描かれるのである。東京高師の附屬小學校のある精神薄弱兒は、ある時先生の顔の寫生の場合に、持つてゐる鉛筆に力を入れずあたかも痛い所にさわつてゐるような様子で描いてゐるので、先生が不思議に思つてそのわけをたずねたところ

「力を入れてきつく描くと先生のお顔が痛いでしよう、だからそうつと描いているんです」と答えた。また或る兒童は、花びんの寫生の時に、先生から「見えたものだけを描くのです、見えない所は描いてはいけません」と描法についての注意をうけたところ、教卓の上の花びんをわざわざのぞきに來た。どうしてそんなことをするかとたずねられたところ「先生が見えないものは描いてはいけないといったから、見に來たのです。僕水を描かないと花が枯れてしまいますから、水を見に來たのです」と答えた。

幼兒の知覺は、これらのように、知覺對象の中に自我の願望や想像が織りこまれているので「子供は正直なものだ」という社會通念とは逆に「子供は信用出来ないものだ」ということがあてはまる場合が多い。子供は、成人の考えているように信用出来るものではない。マリヤ・ツィリヒ女史(Zillig-Maria)は一九三〇年の夏にヴェルツブルグ市の小學校の五年生(一一歳)の女生徒に前日に起つた事件の報告や、お断を讀んできかせて、その内容を再生させたり、時や所に關する質問や、朝の時間に一枚の繪を三分間見せて、それについて六時間後に内容を報告させたり、その他類似の問題計十二題に關して、子供の陳述の信用性について實驗的研究を行つた。それによると一一歳の女の兒にして大體七五%位しか正確な陳述が出来ないのである。女史はなお、嘘言の實驗的研究も行つてゐるが、三年生から七年生までの子供では、嘘を言わない子供の方が少いのであつて、年齢の進むにつれて嘘の回数も減少してゆく傾向が見られたのである。

幼兒の嘘言にせよ、信用性にせよ、そこにはなお子供の知覺の未分化性を考慮すべき領域が残されている。さもないと子供の指導において正こうを缺くことがあるであらう。

(E) 思考に於ける未分化現象

思考も、知覺の場合と同様に、思考對象と思考主體との兩極體制の現象である。思考主體たる子供の精神構造や機能は未分化であるが故に、幼兒の思考は成人のそれと異つて、自我中心的思考である。

思考は、問題の發生から始まる。問題の發生は、力學的に自我の場或は(思考の環境)を不均衡にする。不安定のために、その場に安らかに留ることが出来なくなる。そこで必然的に行動を起し、その不安定、不均衡を相對的に再びもとの安定的状態にもどそうとする。ここに思考活動が起るのである。思考の活動においては、まず過去のこの場面に類似の經驗が動員され、事態の分析が行われ、部分の接合や分離がなされ、異つた觀點や角度からの考察がなされたりする。これは問題をとこうとする努力の時期である。そうするうちに、ある危機的時期において、急に解決への道が開け、新しい立場が見つかり、目標への見通しがついて來る。そうすると「ああそうだつたのか」という體驗が起り、以前とは全く異つた姿として事態が眺められて來る。こうなると解決への道即ち目標への道は急に開けて、心の緊張はとけて樂な氣持になるのである。

思考對象の構造が問題發生の前と後とでは心理學的に全く別のものであるので、思考過程は、場の再構造化の過程であるといえるのである。だから、思考においては、觀點の變更が容易に出来る者、即ち、ああも考えられる、こうも考えられる、もしこう考えたらどうなるか等というように、場の再構造化の容易なものは概してよい思考者である。思考においては、このように思考對象のあるべき姿に自己を適應することが必要なわけであるが幼い子供は、自我中心的に思考し、思考對象のあるべき姿態を考慮しない。従つて、純粹な思考は彼らには出來

難いのである。思考対象の中に、既に自我の希望や願望や想像がふくまれているのである。幼児の思考においては、たとえ思考対象の構造を考慮に入れるにしても、その思考対象の材料の質や配列や位置等がいつも重要なものとされる。その外、思考場面の空間的・時間的要因もいつも思考を左右し影響する。例えば、綿一貫匁と鐵一貫匁とどちらが重いかという比較の問題においては、鐵の方が重いと答が幼児には比較的多い。これは鐵や綿の性質が比較作用に入つて來ているからである。まだ純粹形式的な比較は出來ていないのである。

スキスの兒童心理學者のピアジェ (J. Piaget) は、思考の發達の研究から三つの段階を立てた。第一期は、いわゆる自我中心的思考の時代であり、この時代における子供は、何ら證明の必要を感じず、論理的な思考をしようとしなない。思考活動の中に、主體の心理的要因が多く含まれている。思考場面の時空的契機もふくまれている。七、八歳以前がこの時代にあたる。第二期は過渡期である。この時代は一二、三歳までである。一二、三歳をすぎると子供の思考は、内容においても形式においても著しく變つて來る。まず思考における非本質的な契機がすべて取りのけられて、純粹に、形式的に、論理的に思考をすすめることが出来るようになる。自我を離れて、思考対象そのものを客觀的にながめることが出来るのである。この時期を純粹思考の時代という。

アメリカにおいても、思考の發達の段階の研究は、多數行われているが、このような發達の方向を辿ることに ついては異論はないようであるが年齡的にはスキスのものと一致しないものが多いようである。

ピアジェの思考發達の段階において、自我中心的思考の段階は、未分化の思考の状態のことである。ピアジェは未分化といわずに、自我中心的思考とよんでいるのである。

一般的興味

以上我われは、第二期の想像生活時代における未分化現象について、教育上参考になるようなものについて述べて來たのであるが、この時代の一般的興味について次に多少の敘述を行うことにしよう。

この時代に、子供に好かれるものは、漸である。だから讀物の調査を行い、それによつて子供の精神發達を段階づけるならばこの時代は、漸時代ということが出来る。

漸を心理學的に分析すると、まず、漸というものは、時間的、空間的規定性に強く制約されていない。事の起つた時は昔でよいし、その場所は「ある所」でよいのである。「昔ある所におじいさんとおばあさんがありました……」というように時空的規定性以外に、登場人物もまた非常にシンボライズされているのである。だから漸というものは、漸の内容をなす事件が活動的に連絡していればよいわけである。そして漸の内容の進行においても、同様に時空的な現實性の規定を強くうけてはいない。鳥が水の中に入つても、鬼が天を飛んでも一向差支えない。花が物をいつたり、水が泣いたり、岩から血が出てきてもかまわない。そして、漸の進行の過程において、もし行きつまつた場合に、魔法使が出來て來て、一瞬のうちに魔法によつて事態を解決しても、それで子供は納得する。

このような漸にこの時代の子供は非常に興味をよせる。だから、この原理を用いて、いくらでも成人は自由自在に漸を作つてきかせてやる事が出来る。

繪本も漸と同様である。この時代の子供の繪本は、各頁が内容的につらなつてゐるものが好きである。第一期の身邊生活時代の子供の繪本は、單に自分がよく知つてゐる場面が、寫實的に描かれてゐることが必要であり、

各頁は内容的に連絡はなくてもよかつたのである。しかし、第二期の子供の讀物は漸的でないからである。第二期の子供は、非常に想像力がつよくなつてゐる。現實の生活の場を越えて、彼らは自己の世界を構成することが出来る。例えば一粒のタンポポの種を例とした漸にこういふのがある。タンポポの花がきれいさいた。やがて實がなつたが、その實の一つ一つはタンポポの可愛い子供である。それらは各々一個の落下傘を頂いた。それをもつてお母様のもとをはなれて遠い所へ旅に出かける。野を越え、山をこえて、やがてそのうちの一人は川のほとりに着陸した。あたりを見渡したが一緒に出發した兄弟は一人も居ない。淋しくて仕方がない。やがてお日様が出てそこに根をおろしなさいといつたので、そこに定着した。雨が降つて來た、根がはり芽が出てやがて葉が出て花がさき、タンポポになつた……」この漸などは、子供が喜んできくのである。この漸が理解出来るには、想像力がなければ駄目である。想像力が強く働いてゐるが故にこそ理解出来るし、それに興味をもつのである。このような特質をとらえて、第二期に想像生活時代という名をつけてゐるのである。想像生活時代は、學齡期まで活潑につづく。しかし、學齡に達し學校に行くようになると、子供は徐々に學校の影響をうけて變つて來る。だが、急に變るものではない。だから小學校二年生の頃までは、想像生活時代がつづくと思つてよいのである。

第三期 知識生活時代(學童期)

小學校六カ年間の子供の生活をつぶさに觀察すると、大體において、一、二年生の時代、三、四年生の時代、

五・六年生の時代の三つの時期にわけられるようである。そこで、この三つの時期をそれぞれ、(1)前期學童期、(2)過渡期、(3)學童期とよぶことにする。そして、我われが、知識生活時代として特徴づけようとするものが最も顯著に發現するのは、過渡期から學童期においてである。順序として前期學童期の心理からのべてゆくことしよう。

(一) 前期學童期

小學校一、二年生の時代を前期學童期という。この時代は、さきにのべた想像生活時代の延長である。その知覺の様式において、相貌的であり、未分化現象が行動や思考や認識において著しく見られ、全體としての生活環境は、物活論的である。自我中心の傾向が強く、道德の原理も、一般の行動も、思考もすべて自我中心である。この時代の有様を、さらにくわしく見るために、考察の側面を、身體的・知的・情緒的・社會的の四つに分けて見よう。

身體的方面

小學校一、二年生の身體及び運動の發達は、まだ十分成人らしくなつてゐない。彼らは、自分の體を自分で十分に使いこなすことは出来ない。手足の運動は極めて不器用である。大きな筋肉の運動は比較的によく出来るが小さな筋肉の運動はあまり器用に出来ない。だから習字や裁縫などは下手である。身體の發達は極めて急速調であり、身長は一カ年に約五センチメートル、體重は約二キログラム程増加する。體型が、幼兒體型から少年らしい學童型に變化する時期であり、従つてその意味において諸々の病氣にかかり易い。一體身體はあたかもゴム風

船をふくらませるように、全體が一樣に増大するのではない。身體の發達には、發達のリズムと側面とがある。この事實に注目し、それを強調したのはシュトラッツ(Stutz)である。彼は、子供の身體の各部の發達をたしかめるために、これを年齢的に測定したところ、身體の發達には、伸長期と充實期とがあり、しかもそれが交互に各二回くりかえされるといふことを知つたのである。それは次のようである。(8)

第一充實期(二歳—四歳)

第一伸長期(五歳—七歳)

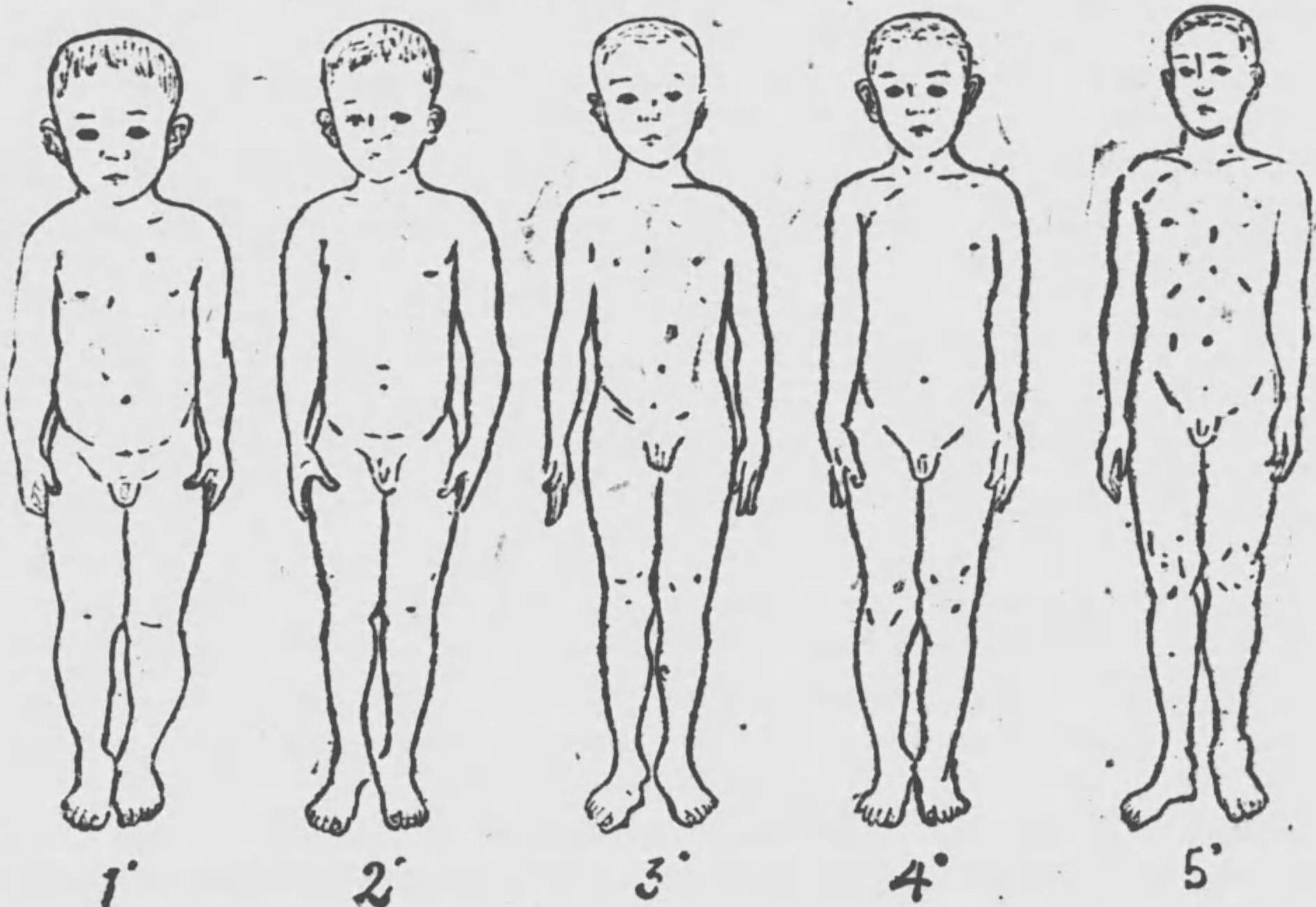
第二充實期(八歳—一〇歳)

第二伸長期(一一歳—一五歳)

この發見は、たしかに一つの面白い發見であるが、この結果によると、充實期と伸長期とが年齢的に多少ずれてゐるが、本來、このように年齢的にずれのあるのが普通であるのか、伸長期と充實期とが一致するのが普通なのかといふことについては、問題があると思う。發達の波は單に身長と體重だけにあるのではなく、内部的な機能にもあるようである。

身體發達のリズムと身體發達の側面に關するこのような事實よりも、もつと重要なのは、體型の變化の問題である。身體の發達を測定値から考察して、そこに發達の波を見ることが、勿論大切なことであるが、全體としての體型の變化を研究の對象とするといふことは、一層重要な問題である。ツェラー(Zeller)は、子供の身體發達における體型變化の問題を、精神發達と結びつけて考察し、その間に密接な關係のあることを、たしかめ

第五圖 容姿轉換尺度(名古屋醫大瀧要氏=ヨル)



第二章 兒童の心理

た(9)。彼は、幼兒體型・移行體型・學童體型の三つの體型を分け、それを發達検査(智能検査)の結果と關係づけて見た。そうすると、ビューラー・ヘッツァー發達検査法においては、五—七歳頃のいわゆる第一體型變化期において、幼兒體型から移行體型を経て學童體型に早く抜け出したものが検査の得點が高いのである。幼兒體型とは、全體として小兒の様な體型をしていゝるものであつて、頭が體の他の部分に比べて大きく、額が大きく、おでこが出ていて顔の形はラッキョウ形で上の方が大きく下が小さい。顔の表現においては、批判的な所がなく、對象にうちとけ易い。胸はズンドウ形で、上部も下部も同形でしまりが無い。胸は丸く同じ厚さである。胸の割合に手足は小さく細い。腰と肩との差はあまりない。腰はあまり目立たなく、歩行は直線的にすることは出来なく、多少曲線的である。學童體型は、いわゆる學童期の子供にそれが多いこと

から名づけられたものである。頭は體の他の部分に比べて幼兒型のそれの如く大きくない。額もあまり大きくなく、鼻や口や頬も幼兒型のものよりはしまつてゐる。脚に比べて胸は短くて細い。胸は幅よりも厚さの方が小さい。お腹はあまり前に突出してゐない。幼兒型のお腹は前につき出ているのが特徴である。腰は特に目立っている。手足は比較的長く關節もよく發達している。筋肉は全體としてひきしまつていて、皮膚の上からよくそれが見える。脂肪はあまり多い方ではない。顔の相貌は批判的である。歩行は直線的である。

移行體型は、幼兒型と學童型との中間に位する一種の混合型である。従つて、この部類に屬するものには、幼兒型の特徴と學童體型の特徴とがともにあらわれている。即ち顔はおでこが出ていて幼兒のそれの如くであるのに、他の部分は、學童的な所があつたり、或は胸が丸くて、肩と腰の大きさも同じであつたりして如何にも幼兒的であるのに、頭の方は學童的になつていたりする。

これらの體型は、満五歳頃から七歳頃までの間に變化する。この變化は、實は體型だけの變化ではなく、精神發達と極めて密接な關係があるようである。ツェラーの調査によると、まづ同一年齡の兒童を體型によつて三つに分類し、それに知能検査を施して精神發達の程度を調べて見ると、體型と精神發達との關係は、第5表の如くであつた。

また學科に關する二、三の問題を出し、その解答を體型によつて分類し統

第5表 體型と精神發達との關係

	生活年齡	發達年齡	發達指數
	幼兒體型	6:2	5:1
移行體型	6:4	5:8	0.89
學童體型	6:7	6:8	0.91

第6表 體型と成績

	解答の%		
	正確	大體においてよい	不正確
幼兒體型	12	40	48
移行體型	30	50	20
學童體型	60	30	10

計すると、次の第表6の如くなる。學童體型のもの程成績がよいのである。これは、體が早く發達したもの程、精神の發達もまた早いということを表わしているものであつて、精神の發達と體の發達とは平行してゐることを示しているものである。

元來、精神の働きとその體型とは無關係のものではないらしい。生物學において、機能は形體を規定するという立場をとる學者がある。生物形體學(モルフォロジー)をこの立場で研究する生態學の一つにエコロギイというのがあるが、これは、我われに心身の關係について示唆する所が大きい。體は、生活の場によつて規定されている。如何なる生活を

するかは、如何なる體型を必要とするかを條件付ける。鮎が急流に生活するが故にこそ、あのようなスマートな體形をなし、ひらめが海底に生活しているが故にこそ、あのようなスマートな體形をなし、や軍艦はその性能を高めるに従つて、その形體をいよいよスマートなものにして行くし、また行かざるを得ない。従つて、我われは、形態を見ただけで、その性能や働き方や働く場所の状況を察知することが出来る。このことは、人間の身體についてもあてはまる。人間の體はある意味で、その個人の生活と離すことは出来ない。體はその人の生活の表現である。その意味において、クレッチマー(Kretschmer)の「體格と性格」に關する考え方は正しい。精神病學者のクレッチマーは、自己の體験と統計的研究から、體格と性格との間に一定の關係のある

第7表
體型と性格

		躁鬱病的 氣質	分裂病的 氣質
	人數	981	3263
1	肥満體型	61.7%	12.8%
2	瘦身體型 及運動型	23.6	66.0
3	成形異常 型	0.4	11.3
4	その他	9.3	9.9

ことを確めたのであつた。まず體格を瘦身體型・運動型・肥満型との三つに分け、それらの三型に性格の型として彼が分類した分裂病的氣質・躁鬱病的氣質とが如何なる割合で出現するかを統計的に表わすと次の第7表の如くなる(10)。

躁鬱病的氣質とは、社交的で親切で、群居を好み、友情が厚く人好きのするものである。明朗・諧謔的・活潑で激し易い。外界の物や出来事に興味をもち、行動的で鷹揚である。これに反して分裂病的性格の者は、非社交的で孤獨を好み、用心深く、諧謔がなく暗人めいている。臆病で羞しがり、敏感で神経質で自然及び本を友とし、心の内面の動きに興味をもち、十年一緒に生活しても本心はわからないという者である。向う見ずの所があるかと思うと、お人好しであり、御し易く興奮し、神経質の所があるかと思うと鈍感で、平氣な所がある。行動型の人といわんよりは、思索型の人である。

以上のように、體型と精神の働きとは、密接な関係があり、その體型は小學校一、二年生の頃に第一變化期をなす。この點は今後注意すべき所であつて、この時期には、疾病にかかり易い。概してこの時期は、身體の發達過程において動搖の多い時期をなしているのである。動搖を死亡率によつて示すことが出来るが、第8表の如く、この時期はまだ死亡率が定常状態に入っていない。

第8表
死亡率

年齢	男	女
0	11.303	9.917
1	3.699	3.527
2	2.045	1.996
3	1.349	1.361
4	0.911	0.932
5	0.648	0.657
6	0.460	0.455
7	0.361	0.351
8	0.300	0.293
9	0.261	0.260
10	0.240	0.254
11	0.226	0.268
12	0.234	0.316
13	0.263	0.406
14	0.343	0.544
15	0.470	0.695
16	0.635	0.807
17	0.782	0.874
18	0.888	0.910
19	0.950	0.934
20	0.996	0.960

死亡率は各年齢の死亡者の總數を各年齢の人口の總數で除したものの100倍である。

社會性

この時代には、かなり社會性は増して来る。社會性の程度は、對人關係における態度、遊び、社會的不適應行動等によつて見ることが出来る。まず、この時期の子供は、よく遊ぶ。遊びにおいては團體遊びを好むが、その規則なども自然發生的な規則で、極めて簡單なものがとられている。グループが出来て、その中に入つてグループ遊びをするが、グループの人数は七人か八人のものが多い。元來、グループにおける成員の數は年齢や精神發達と關係が深いものであつて、幼少の子供程他人と一緒に遊ぶことが困難である。だから何人位のグループがどのくらい永くひき續き存続するかという事は、そのグループを作っている者たちの社會性の程度を示す指標となる。小學校の一、二年生の頃には大きなグループでもせいぜい七、八人位のものであるが、その七、八人の仲間を同時に相手にするのでなく、その中の一、二人を相手にするというような交渉の仕方をするものである。年

齡がすすむと、グループの大部分のものを同時に相手にするということが出来るようになる。グループの中の行動や態度は、まだこの時期においては、個人的である。

對人關係における態度は、まだ自己中心的であり、殆ど力の原理によつて規定されている。この時代にグループが出来、子供が團體遊びをすることを好むということは既にのべたが、この時代の團體はいはば弱肉強食の關係が支配的であつて、そのためよく権力の衝突が起る。喧嘩はこの時期の特徴である。しかしこの時期の喧嘩は、成人の喧嘩と異つて、いま喧嘩をした相手と、次の瞬間には仲よく遊ぶことが出来るというようなものである。全く喧嘩は場の出来事である。

一方でよく喧嘩をされるとともに、雷同性も強い。同年の仲間の言動によく左右され、仲間のもちものや服装や態度に強く影響される。集團をくんでいたすらや喧嘩をすることを好むが、一方成人の承認を強く感じて居り、學校などで、いつつけ口をしに来るもの、他人の非行を訴えに来るものは、この時期の子供に非常に多い。要するにこの時代の子供は、成人からのがれて自由の空間を求め、同時にまた成人への依存がなければ不安である。丁度離乳期の子供の特徴をそなえているのである。

情緒的方面

小學校入學前の子供は、よく癩癥を起し、兩親を困らせるが、この時期になると、も早以前のように癩癥を起さなくなるのが普通である。癩癥というのは、事理を超越した感情反應であつて、非常に力動性を有し、しかも他人にそれを投げかける反應である。思うように事が行われないと、その不満を他人にぶつけるというのが癩癥

である。癩癥を起し、他人に自己の感情をぶちつけると、それによつて、自己の内面の不均衡は比較的均衡に向う。だから癩癥は幼児が誰から教えられなくとも自然に覚え、しかも度々それを行うのである。

癩癥の時期は既に過ぎ去つたとはいえ、この時期の兒童の情緒はまだ極めて動搖し易い、以前に比べて情緒は一層複雑になり、持續的になり、激しさが減少して來たが、まだ十分に自制力を得てはいない。就學前期よりは自主的であり、獨立的ではあるが、他人に頼り、他人に従う所がある。特に成人の氣分の變化に敏感であり、格別愛情に左右され易いという點が顯著に目立つ。行動の様式が、この時代から漸次に固定して來て、慣習的行動が見られるようになる。慣習的行動が、この時期に芽生えて來るといふ點は指導上特に注意を要する所がある。

智的方面

質問期はまだこの時期まで續いている。遠足などで校外に出かけると、數限りなく質問する。むずかしい言葉を喜び、それを得意になつて使用する。時々意味のない馬鹿騒ぎをすることがあるが、それはただそうするのが面白いからなのである。相當に長い文章を話すことが出来るし、幾つかの文章をまとめて一つの物語りにすることも出来る。物語りを話させると「そうして……それから……」というように短かい文章の結合として、事件を羅列するのが特徴である。一つの文章をこまかく分析するというような話し方は出来ない。數の概念も相當出來はするが、まだ減算や加算の具體的な意味を十分に理解してはいない。彼らが數意識を獲得するのは、具體的な體驗や行動を通してのみそれが出来るのである。だから兒童に要求がないのに、また眞の意味がわからないのに複雑な計算をさせたり、問題をとかせようとしたりしても無駄なことである。この時代の子供には、金錢につい

ての觀念は、まだむずかしいようである。

複雑な機械の構造を理解することは、この時代の兒童には出来ない。しかし機械や器具に對する興味は相當に強い。文學的作品に對しても、その眞の意味を理解することが出来ない。格言の意味を理解することはこの時代の子供には困難である。彼らが興味をもつものは、日常生活において彼らに接觸する人や物である。そういう意味では、極めて現實的であるが、まだ就學前期のゴツコ遊び (Dramatic play) の餘蘊があつて、想像に身をゆだねることも相當に見られ、現實と想像との區別もはつきりしていない所がある。

(二) 過渡期

小學校三、四年生の時期は、想像生活時代の未分化の心的構造の時代から、次の知識生活時代への移行としてこれを特徴づけることが出来る。この時代には、身體的方面においては、動搖の大きいあの體型變化の時代が漸く終りをつけて身體の發育は定常過程に入るのである。死亡率も減少し、硝子の管の中を水が流れるように、何の變化もなくスムーズに事態が経過する。だが精神的の方面では、過渡期として顯著な變りが目につくのである。まず知的方面についていうならば、理解力がこの年頃から急に擴大深化する。時間的空間的にも直接環境になり事柄や物や人物にも、關心をよせる。思考においては、自我中心的な思考様式から純粹に形式的な論理的な、思考へのうつり變りがこの過渡期において見られるようである。まだ論證や證明の必要を感じていない思考様式、思考場面の空間的時間的契機が強く思考の働きにからみ合っている思考、思考對象の配置や素材の質が思考そのものを強く規定している思考、すべてこのような思考を自我中心的な思考と呼ぶならば、この自我中心的な

思考から自我を離れた純粹な形式的思考へいつの日にか變つて行くのであるが、その移行は突然に行われるのではなくて、おそらく極めて徐々に行われるであろう。そういう移行の時期は三、四年生以後の頃と考へてよいのである。

一、二年生の頃は、いはば弱肉強食の時代である。そこには力の原理が働いている。だから一、二年生頃の子供に、彼らの道徳行動について質問すると、彼らの多くが「權威的道徳原理」に支配されているということがわかる。例えば「あなたは公園の樹や草花をむやみに折つたりしませんね、それはよい事ではありませんね、なぜそれはよい事ではないでしょうか」とか「あなたは、トンボや蟬のような小動物をむやみに殺したり、いじめたりしませんね、それはよくないことですね、なぜそれはよくないことでしょうか」とか「あなたは、人に親切にしますね、人に親切にするのはよいことですが、なぜよい事でしょうか」とか「一般に善いこととはどういうことでしょうか。悪いこととはどういうことでしょうか、例をあげてもよいから答えて下さい」などという問を十問出して、それに対する答を求め、それを年齢的に集計すると、大體において、子供の具體的な道徳原理には三つの類型があり、その初めに權威的道徳原理が位置しているということがわかる。私が、さきに田中びねー知能検査法作製に従事していた頃に、右のような問題を知能検査の問題の中に入れるために調査した所によると、小學校一、二年生に多い答は「公園の木や草を取るとお巡りさんに叱られるから」「先生に叱られるから」「お父さんに叱られるから」等といういわゆる權威的道徳原理が絶對に多かつたのである。一、二年生の子供は、自己の行爲を道徳的に規制するのに、先生とか、お巡りさんとか、お父さんとかいふ權威者によつて行っている。處が、三、四年

生になると、「人に親切にしてやると、他人もまた親切にしてくれるから」とか「誰々さんは僕に傘を貸してくれたから僕も親切にしてやるのです」とか「蟬やトンボを可愛がつてやると自分たちもまた人から可愛がられるから」等という答に見られるように「くれる」とか「やる」とかといういわば功利的な意味の答が非常に多い。この類型を「功利的道德原理」と名づけることが出来る。三、四年の兒童は、このような功利的な道德原理に基づいて自己の行爲を規制する者が多いのである。それから、五年生以後になつてその頻數の多くなる道德原理は「社會的倫理的道德原理」であつて、自己の行爲を社會的な、人倫の道に照して規制しようとする意圖が見られるものである。例えば「公園は多くの人々が楽しむ所であるから、木や草花を折つたり、そこをよごしたりしては、多くの人々に不愉快な氣持を與えるからよくない事です」というような答が多く見られるのである。以上のように、兒童がもつている道德原理にも發達があつて、一、二年生の頃は權威的道德原理と名づけることの出来るものが多く、三、四年生頃になると功利的道德原理といふべきものが多く、五、六年生の頃になつて、初めて成人の道德的原理に接近してくるものの如くである。

社會意識は、過渡期の三、四年生頃になると急に芽生えて來るのが普通である。この時期の社會意識は「我々意識」という形で發生する。この頃の兒童は、新しく自己に隣りする者を發見し、それを我々の仲間としてはつきり意識するようになる。從來の如く、單に自己の抵抗となり障礙としてのみ感ずるのではない。我々の家庭、我々の學級、我々の學校、我々の村、我々の仲間という意識が初めて現實的に芽を出して來る。この我々意識は具體的な集團の形成の基盤をなすものであつて、これなくしては、いくら空間的時間的に接近して集められても、

人は決して集團を作ることには出来ない。それは單なる烏合の衆にすぎない。だから、幼少の子供や、或種の問題患者においては、我々意識が缺如している限りにおいて、具體的な團體は結成されない。小學校四年生頃に至つて初めて級委員・學級長・組長等の任務が、一、二年生の頃のとちがはつた意味においてよく遂行することが出来るのも、この頃に至つて我々意識が發生するからである。學校における團體訓練は、この時期から本格的に行うことが可能である。

この我々意識は同時に自我意識の意味を必然的に變化する。四年生頃から、兒童は急に自我意識を明かに感ずるようになる。しかしこの場合の自我意識は社會意識に裏づけられた自我意識である。自我というものは、既にのべたように、必ず環境における自我意識であり、ある意味では、自我は場の所産であるから、環境の意味がどのように變つて來たことは、何らかにおいて自我を變革せずにはおかないであろう。社會意識の目ざめは、かくて自我の機能を從來とは變えるのである。

自我意識の研究として、文學士鈴木清氏は、小さな紙片に、神佛・法律・世論・先生・友人・親類・兄弟・母・父・自分の十項目を印刷して示し、それらの中で最も信頼のおけるものを1とし、次に信頼のおけるものを2とするというように、信頼のおける順に番號をつけさせることによつて、自我意識が年齢的にいつ頃から、發生しどんなに發達するかを研究した。青森縣及び大阪市における調査にすぎなかつたが、その結果として、四年生頃から、自分に對する信頼の順位が多少上つて來るものを認めることが出来る。一年二年の頃は、自分を信頼するものは殆ど見あたらないが、四年になると自分に對して意識する萌芽が見られるのである。神佛に對する

信頼の曲線は、一、二年生頃に高く年齢の進むに従つて下落する。先生に對する信頼もこれと同型である。先生は幼少の子供に高く信頼されているが、年齢の進むに従つてそれが下落するが、これは教師にとつては悲しいことではあるが、伸びて行く者の發展を、船出を送るつもりでながめなければならぬ教育者の悲壯な運命である。父母・兄弟に對する信頼の型は、年齢に對してあまり關係はない。即ち年齢が進んでも信頼の下落するようないことはない。大體において水平の曲線が見られる。親や肉親は、いくつになつても信頼されるものである。世論・法律・自分等は幼少の頃は信頼の點數が極めて低く、年齢の進むに従つて信頼の度が上つて行くのである。讀書の能力がこの過渡期に至つて急に上つて来て、兒童の多方面の興味がまず書物に於て示されるに至る。漸く自分で本を読むことが出来るようになる、急に色々の本をあさり出す。この時代はまさに讀書指導の時期といえる。

現實の具體的な世界が徐々に分化し、抽象的な世界が出来て来るようになる。冗談を理解することが出来るようになる、假定や想像が現實性をおぼえて来るのである。例えば、前の世界大戰の時の軍艦エムデンの映畫を見せた後に「この軍艦は遂に敵の重圍をぬけてのがれることが出来たが、もしあの時打ちしめられたとしたら乗組員はどうなるでしょう。あなたがたが乗組員だと假定してもよし、あなたが艦長であつたと假定してもよいから、その場合におこり得る出來事をくわしく想像してのべてごらんさい」という教示を與えて想像させると、その想像において年齢的に極めて顯著の差を示すものは、現實度に關するものである。二、三年生には「海を泳いで行つて敵艦にのりうつり、敵を降参させて船もるとも歸つて來ます」とか「泳いで岸にたどりつき、土人を案内

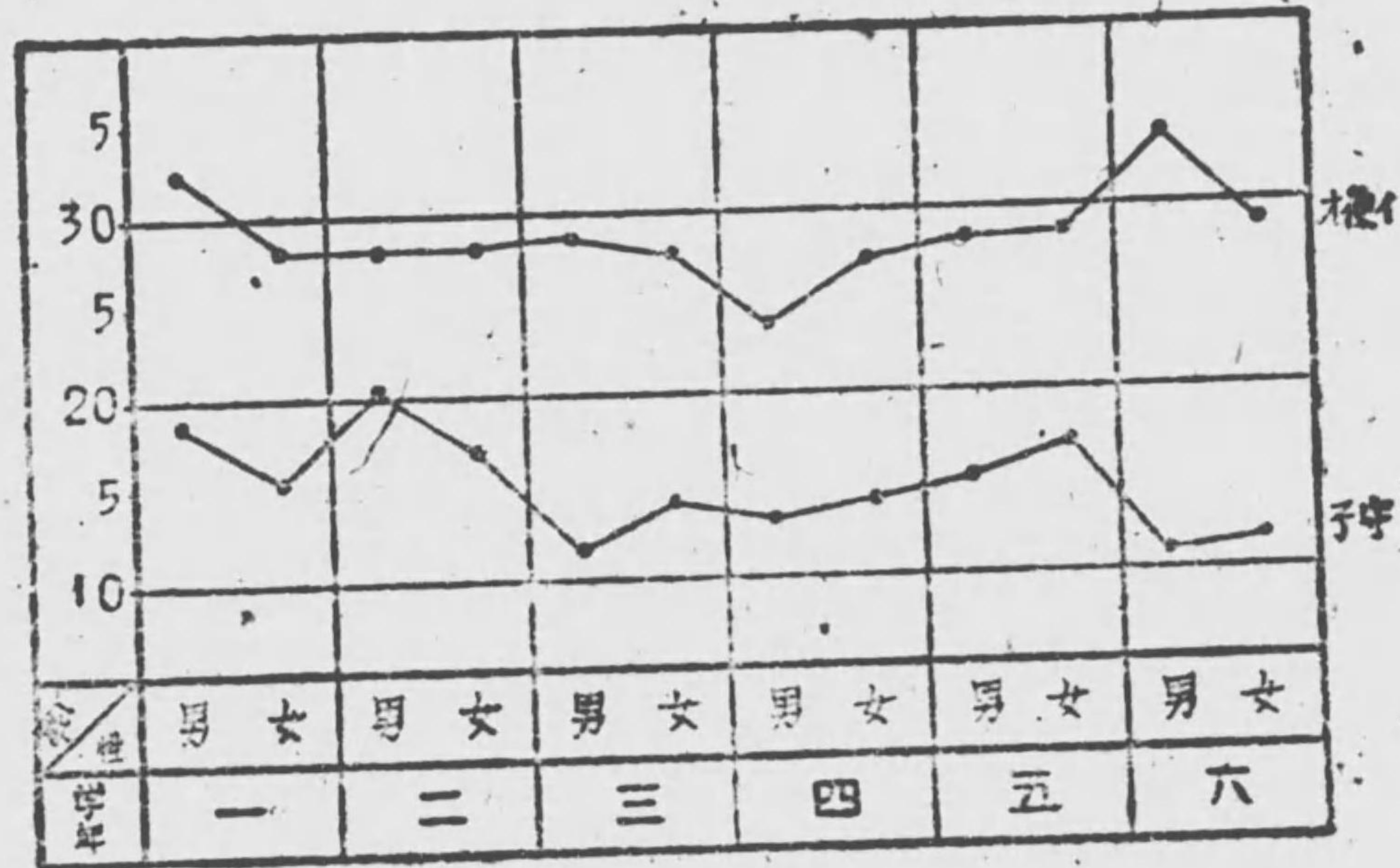
にして歸つて來ます」等というような現實離れのした、可能性の少ない答をする者が多い。五年六年生になると、この點において、非常に異つて來る。一、三年生のような現實離れのした空想めいた答は殆ど見當らない。「その時は深く死にます」とか「浮袋をつけ、出來得る限り長く生きています、そのうちには或は救助されるかも知れません」等というように、多少とも現實性に立脚した想像を描くのである。四、五年生はこのような二つの極の中間にあるので、まさにこの點から言つても、過渡期にあるといえる。

過渡期における情緒性や社會性の方面を見ると、大體において次の事柄が目につく。第一は、男の子が女の子をいじめるのが四年生頃までで、その後はそういう現象は見られない。アメリカにおいてもこの現實は日本と同じであるらしく、シャールドの「兒童心理學」にも女子が男子にいじめられるのは四年生の時であると書いてある。朝の會禮の時など、列の亂れるのは三年生、四年生に多く、お習字の時に手足や顔に墨がついていることの多いのは三、四年生に多く、忘れものが多いのも大體においてこの年齢である。喧嘩をするのも、四年生までであつて、四年生をすぎるとその出現回數がずつと減少して行く。次の第9表は秋田縣師範覺校女子部附屬小學校における兒童生活實態調査における喧嘩の調査の結果を示したものである。喧嘩は、口論によるものも、行動に訴えるものも、ともに四年生を頂點としてその出現回數が下るのである。

鼻くそをつけているもの、手足の爪の長いもの、手足のよごれているもの、手拭のよごれているもの等の検査をすると、三年四年生が一番成績がよくない。

家庭においても、両親のいうことをきかない者が三、四年生には比較的によく、例えば家庭勤勞の調査におい

第 10 表
家庭勤勞 (子守り) の數



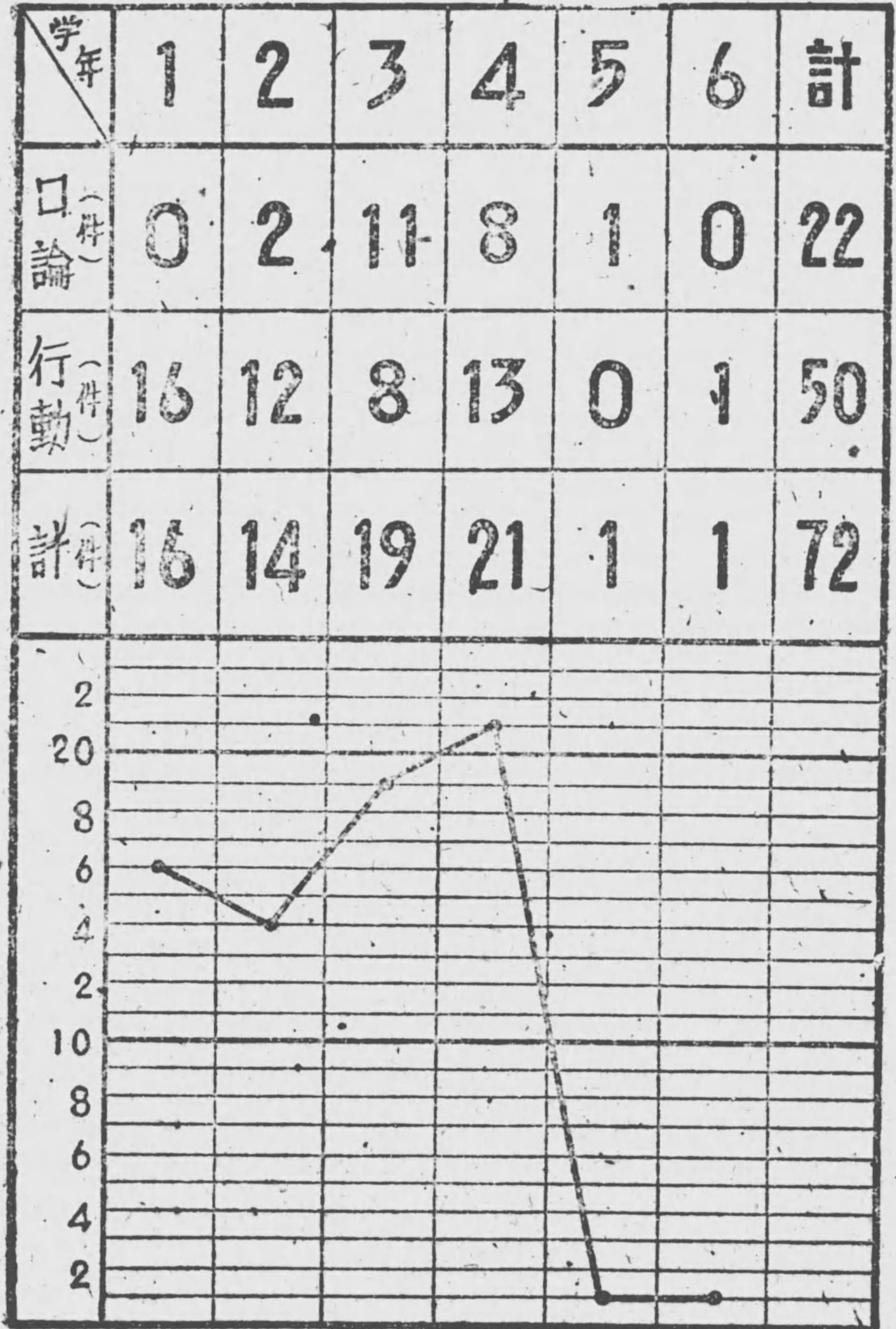
て、秋田縣師範學校女子部附屬小學校児童調査部における調査の結果(第10表)でも明かな如く、子守りおつかい等のお手傳いは、一、二年生の方が却つてよく行われ、三、四年生の方が成績がよくない。これは、成人への反抗現象を示していると見てよい。家庭勤勞でも、掃除などは一定の日課として定められているものが多いので、このような傾向は見られない。

總じて、三、四年生の過渡期においては、問題が多い。一種の反抗現象のようなものも見られるので、ある學者は、この時期を第二反抗期と呼んでいる者もある。何れにせよ、過渡期の児童は、それだけに、指導をより多く要するものであり、それを必要とするものである。

(三) 五、六年生の時代(知識生活時代)

學童期においても、五、六年生の時代になると、以前とは餘程ちがつた様相をおびて来る。第一に彼等は群居を好み、一層甚だしく集團生活を好むに至る。そこには、自然に

第 9 表
喧嘩の類數



指導者が出来、集團の規則も發生して来る。指導者には學校生活に關する限り一定の性格をもつたものがあり易いが、民主的な生活訓練のためには指導者は、自然發生的なものに放任せず、適當な時期に人為的に交替させるのが望ましいといわれる。運動場の活動と教室の學習活動と校外生活の活動との間に顯著な分化が現れ、それぞれの分野において指導者もまたかわつた人物が登場する。競争の場面、協力の場面、眞面目の場面、遊びや冗談の場面、おもねる場面等々の色々な心理學的な Situation が出來て来る。そして、これらの場面は著しい力動的法則に支配される。

第二に、兒童は輝ける新鮮な眼で、外界を眺め、飽くことなき求知心を以つて外界の知識や技能を習得する。蒐集欲が盛んになり、切手を集めたり、スタンプを集めたり、植物動物の採集を好む。そういう知的な蒐集欲は成人から見ると、馬鹿げたもののように見えるが、本人から見ると恐しく眞面目なものもある。例えば、東海道線の東京から神戸までの各驛の驛名や距離をノートして喜んだりするのである。

外界に對する知識を集めることに異常な興味をもつとはいへ、それらの興味のうちで、特に兒童によくアツピルするものは機械器具に對する興味である。この點に關しては、この時代の兒童は、小さい科學者といえる。ラジオの機械に興味をもつたり、自動車、電氣機關車、飛行機、軍艦等あらゆる機械の構造に興味をもち、かつそれに對する知識を成人の想像以上に豊富にもつてゐる。あれは一九四七年型のフォードだとかシボレーだとかあれは何々型の輸送機だとか、戦闘機だとか等については成人以上にくわしい知識をもつてゐる。いつも、學校からの歸途に道草をくつてゐる場所は、きまつて、自轉車屋の店、鍛冶屋の工場、ラジオ屋の工場、木工場等

である。既にのべたように、兒童の興味の方向を調査すると、自然現象に關するものよりも、むしろ人工的な機械に對して、より大きな關心を表示するのが普通である。社會的な政治經濟的な事象に對する關心は、まだあまり活潑ではない。

第三に時間と空間との構造が、從來よりもより大きくなつて来る。この時代の兒童の時間構造は一層大きく成長し、遠い昔の事象が現實性をおびて来るようになる。昔々ある所に云々というような、單に現實を越えた物語りよりも、時間と空間の規定性のはつきりした物語りでないと彼らは満足しない。この點について、長野縣更級郡西寺尾小學校兒童の歴史の關心の調査は、よくこの事實を表現してゐる。昔の事柄について、兒童の興味を調査して見ると、第一類「いつ、どこで、誰が、どうしたか」という時空的規定性のはつきりしたもの。第二類、歴史的事象の内的關係のみに強く關心するもの。第三類、歴史的事象の推移にのみ關心するもの。第四類、歴史的事象の存在にのみ強く關心するもの。四つの類型があることがわかる。この四つの類型は、それぞれ兒童の精神發達に對應してゐる。幼少の頃は第四類が多く、年齢が長するに及んで、第一類が多く見られるに至るのである(第11表参照)。

第11表によると、第一類の興味は年齢の進むにつれて徐々にその頻數が多くなり、第四類の如き、漸に對應しているような興味は、年齢とともに減少して行くことが明かに看取される。

この時代の兒童は、かくて、歴史においては、主として傳記的な物語り、事件的な事實を好むものである。「一般に、青年期には時間構造において自己の將來に重みがおかれてゐるのに、この知識生活時代には、自己が問題

第 11 表
歴史的關心の質 (%)

	尋一	尋二	尋三	尋四	尋五	尋六	高一	高二
第一類		5.6	17.3	45.0	8.5	35.7	33.7	49.9
第二類		15.9	0.1	2.5	10.2	37.7	22.1	37.5
第三類		8.8	23.8	3.5	50.8	16.1	35.1	12.5
第四類		70.2	53.8	17.5	30.5	10.7	3.2	0.0

とならずに自己以外の事象の過去が重みをもつのである。英雄崇拜の心が強くなつて来るのもこの時代の特徴の一つに数えられる。過去の英雄の傳記が喜んで迎えらるゝのはこのためである。

第四は、蒐集欲や英雄崇拜心と密接な連関があるであろうが、冒險心や探検心が強くなり、好奇心も亦盛んになつて来る。しきりに自己の實力をためしたが、大人や、年輩の者に挑戦する。讀物もこれらの特徴をふくんだものが選ばれ、少年クラブに連載されたことのある「アマゾン密林の探検記」「緑の無人島」「ロビンソン・クルーソー」「母をたすねて三千里」「ロケット」につて宇宙探險」等の科學的、冒險的探検記がよく好まれる以外に野口英世、アムンゼン傳等の傳記がよく讀まれるのである。

第五に、この頃の兒童は、元氣一杯で、疲れを知らない。はつらつとしてあたかも若鮎のように生き生きと人生を楽しんでいるように見える。人生に對して暗いかげは殆んど見られない。無限の可能性が彼らの將來を待つてゐるようである。時間の歩みがおそくて、早く上級の學校へ行きたいと願うのは、青年時代の白晝夢であるが、まだこの頃は將來のことが、それ程に現實性を得てこない。むしろ現在を一杯に生きているのがこの頃の

生活の特徴であるといえる。

以上のような状態が、小學校を卒えてからもしばらく続き、中學二年生頃まで延びている。この時代の特徴から、我われは、これに知識生活時代という名を與えることが出来る。知識生活時代の全體的な特徴は、心の方向が外界の出来事や物にあるということである。非常に客觀的な心構えに立つてゐるのである。

第四期、精神生活時代(青年期)

中學三年生の二三、四歳から、二四、五歳頃までの約一〇年間を青年期という。青年期になると、以前の學童期とは非常に異つた種々の特徴が心身の上に現れてくる。それらの諸特徴を記述し、説明するのが青年心理學の任務である。

青年心理學で取扱うべき事項は廣汎である。本書では、その本質的な點を單に發達の立場から敘述し、説明を與えるにとどまることを以つて満足しなければならぬ。即ち、教育指導の立場から、青年期の特徴の二、三を選んで、それに関する説明と敘述と注意事項をのべることにしようと思ふのである。

まず、約一〇年間の青年期は、その初期と終期とでは様相を非常に異にしている。心理學的立場から、これを前期青年期、中期青年期、後期青年期の三つに分け、或は前後二つに分けることが出来る。またそのような區分をした方が取扱いに便利である。

青年期を三つの時期に細分すると、その前期は、環境喪失の時期、中期は環境再編成の時期、後期は環境確立

の時期といふことが出来る。このような観点から、次に前期から順次に青年期の心理學的な敘述を試みることにしよう。

(一) 前期青年期(二三、四歳——一四、五歳)

既にのべたように小學校五、六年生の時代には、兒童はあれ程生き生きと人生を一杯に生活し、集團生活を好み、新鮮な眼で外の世界を觀察し、あくことなき求知心を以つてあらゆる知識を集め、明朗で快活であつたのに中學三年生の一三、四歳頃になると、その生活に大きな變化がやつて来る。この現象は、青年期の現象であるといわれるものであるが、まず、青年はその頃になると、友とも離れ、家族とも離れて、孤獨を愛好するようになる。かつて夕食の食卓をかこみ、一家團樂の家庭生活を享樂し、食卓でその日の出來事を報告し、歡談の時を樂しんでいた者が、この頃になると急に食卓の歡談を嫌い、だまつて食卓につき、だまつて工箒をとり、だまつて食後自室に引きこもるようになる。その理由をたずねても、答えず、強いて問いただせば「お前たちの知つたことではない」といふような答を以つて弟妹に對する。家族の誰をも、ともどもに語るに足らずというやうな態度で見られるようになる。

従來、弟妹と共有していた机や室を自分だけで獨占しようとし、自分だけの室を要求し、しかもそれは中から鍵がかかるやうな仕掛になつてゐることを希望する。その自分の部屋の中で、何をするかといへば、小説をよみ日記をかき、親友に手紙をかき、自己自身についての内省録を作る。淋しさに堪えて、樂器をもてあそび、情緒的な曲を弾き、情緒的な歌をくちかさんで自らを慰める。何かしら未來に可能性が無限に開けてゐるやうに思は

れて、未だ來ない將來の影像を追う、盛んに希望の多い白晝夢にふけり、無駄に時間を費す。非常に心が普遍的なものに對して開けて來て、個々なもの、特殊なものというよりは、一般的なものをあこがれる。一葉落ちて天下の秋を知るといふ言葉のやうに、心の中に、開放された普遍的な世界が急にひらけて來る。

以上が、青年の生活の一般的な現象的な形態であるが、この現象は、どうして起つたかについて、心理學的に説明されなければならない。

第一の説明は、次の如くであろう。すべて、このような生活形態の變化は、前の時代との連關において考へられなければならないのであるが、さて小學校の五年六年生の時代は、どうであつたかといへば、大體において求知心の盛んな時代であつた。知識といへば、それが何であろうとも、全部自分の心の中にとり入れて來た。そういう意味では、現在青年は、豊富な知識の所有者である。しかし、このような知識は、何ら系統のない、整つていない知識である。それは自分の多様な生活を具體的に何ら指導する力をもつていない知識である。知識は本來自分の生活を指導することが出来なければ、知識の知識たる本質を失うものである。自己の具體的な生活を指導することが出來て始めて、知識は價值があるのである。ところが、今青年がもち合せている知識は、そのやうな指導力のある知識ではない。それはとり入れた知識に系統がなく、整理がないからである。單に斷片としての知識にすぎないからである。そこで、青年は、このような知識を、これ以上更にとり入れる必要を感じない。それよりも、従來とり入れた知識を整理する必要がある。それには、従來のやうに外界をながめることを止めて内なる自己自身を見つめ、心の中を反省することが必要である。かくて、青年は一應友とも離れ、家族とも離れ

て自己自身を省みるようになって来るのである。第二の説明は、次の如くいう。即ち、一三、四歳の頃になつて、青年は、突然に環境を失うのである。この環境を失うこと、或は環境に捨て去られることは、心理學的に大きな意味をもつてゐる。すべて、従来住みなれた環境を突如として失つたものは、一時的に行動や思考や生活に混乱が起る。この混乱のために、青年は従來の如く、朗かな、張り切つた氣持で、外界の知識を求め餘裕がなくなり、一生懸命に、眞面目に自己自身を見つめるようになるのである。一三、四歳の頃、如何に青年がその環境から捨てさられるかは、身體の變化によく表現される。身體も心理學的に見ると一種の環境である。環境とは、決して單に空間的なものばかりではない。心がそれに於て働き、それに向つて働き、それに規定されて働くような場は、すべて環境といえる。この意味においては、身體というものは、多年自己がそれに於て働き、それに規定されて働き、それによつて働いて來た最も頼りになる環境である。認識的にいえば、最もよく構造化され、最も固い地盤である。構造化された地盤とか、構造化された環境というのは、現在の出來事はどういふ原因から起り、その結果はどこへ導いて行くかがよく見通されている環境である。例えば自分の家の附近、自室の内等は最もよく我々に對して構造化されて居り、この道はどこから來てどこへ導いて行くかがはっきりしている。夜中にたとえ停電しても、我々は自分の部屋なら、どこに何があり、どういふ方向にどれだけ行つたら何があるかといふことがはっきりわかっている。自分の部屋などは、認識的に最もよく構造化された、心理學的意味における固い地盤である。身體も同様である。例えば只今我々は一寸した頭痛を感じているとしても、それは昨夜の無理な勉強の結果であることがよくわかり、どうしたらその頭痛はなおすことが出来るかといふことも亦ははっきりわかっている。まさに身體はよく構造化された環境であるのである。両親も、兄弟も近隣の人々も、我々がよく知つてゐる人というものは、同様に我々に對して、一種の環境である。親に對しては、どういふように話をもちかけたら、親は物を買つてくれるとか、どういふように行動すると叱られるとかといふことがよくわかっている。親もまさによく構造化された環境である。

このような環境としての身體が、一三、四歳の頃になると、何の原因によつてかしたら、徐々にある方向に向つて變化しつたつあるといふことを、青年は知るようになる。この身體の變化は、何のために起り、どこへ向つて行きどうしておさまるか知らない。教えてくれる人もない。肉體そのものばかりではない。不思議に感覺器官が鋭くなり、感情が鋭感になり、情に流され易くなる。おさえがたい不安に襲われる。これらの原因は何にあるのかわからない。不安定な、不均衡な心をもてあつかひかねるようになる。自分が見る世界、自分に見られる世界も變つたものとなつて來る。かくて全體として、青年はこの頃になつて、従來の多年住みなれた、最も頼りになる、かたい地盤としての環境から突然に捨て去られるのである。突然に環境を失うわけである。丁度、従来頼りにし實父母であると信じていた父母が、實は養父母であつたといふ事實を知つた若者は、一時的に非常な生活の混亂を起すように、全體としての環境を突然に失つた青年の生活にも必然的に混亂が起る。それは堪えがたき不安を伴つたものであり、また未知の土地に突如としてほうり出された場合の如く、どうしてよいか前途の方向を失つて困つてしまうものもある。

このような場合には、従來の如く、専ら眼を外界の出來事や物に向け、徒らに空虚な知識を追及することはと

第 12 表

わが國學生生徒兒童の身體の發達
(昭和4年より同13年までの10年の平均)

年 齡	身長 (種)		體重 (種)		胸 圍 (種)	
	男	女	男	女	男	女
7才	108.75	107.52	18.09	17.47	54.57	52.89
8	113.72	112.48	19.91	19.21	56.60	54.75
9	118.58	117.37	21.99	21.23	58.50	56.56
10	123.22	122.02	24.07	23.35	60.44	58.38
11	127.64	126.88	26.28	25.73	62.34	60.42
12	132.04	132.20	28.73	28.97	64.37	62.99
13	137.63	138.90	32.25	33.56	66.62	66.37
14	144.07	144.04	36.72	38.31	69.97	69.94
15	151.65	148.22	42.90	42.75	73.95	73.26
16	156.98	150.08	47.96	45.43	77.59	75.28
17	160.53	151.06	51.39	47.20	80.28	76.56
18	161.60	151.25	53.43	48.59	81.83	77.64
19	162.58	151.65	54.79	49.57	82.94	78.44
20	163.08	151.64	55.32	49.32	83.50	78.17
21	163.57	152.02	55.52	49.44	83.59	78.14
22	163.71	152.05	55.56	49.12	83.62	77.86
23	163.77	151.79	55.49	48.63	83.76	77.88
24	163.90	151.41	55.54	48.50	83.84	77.85
25	163.71	151.70	55.72	48.74	83.95	78.26

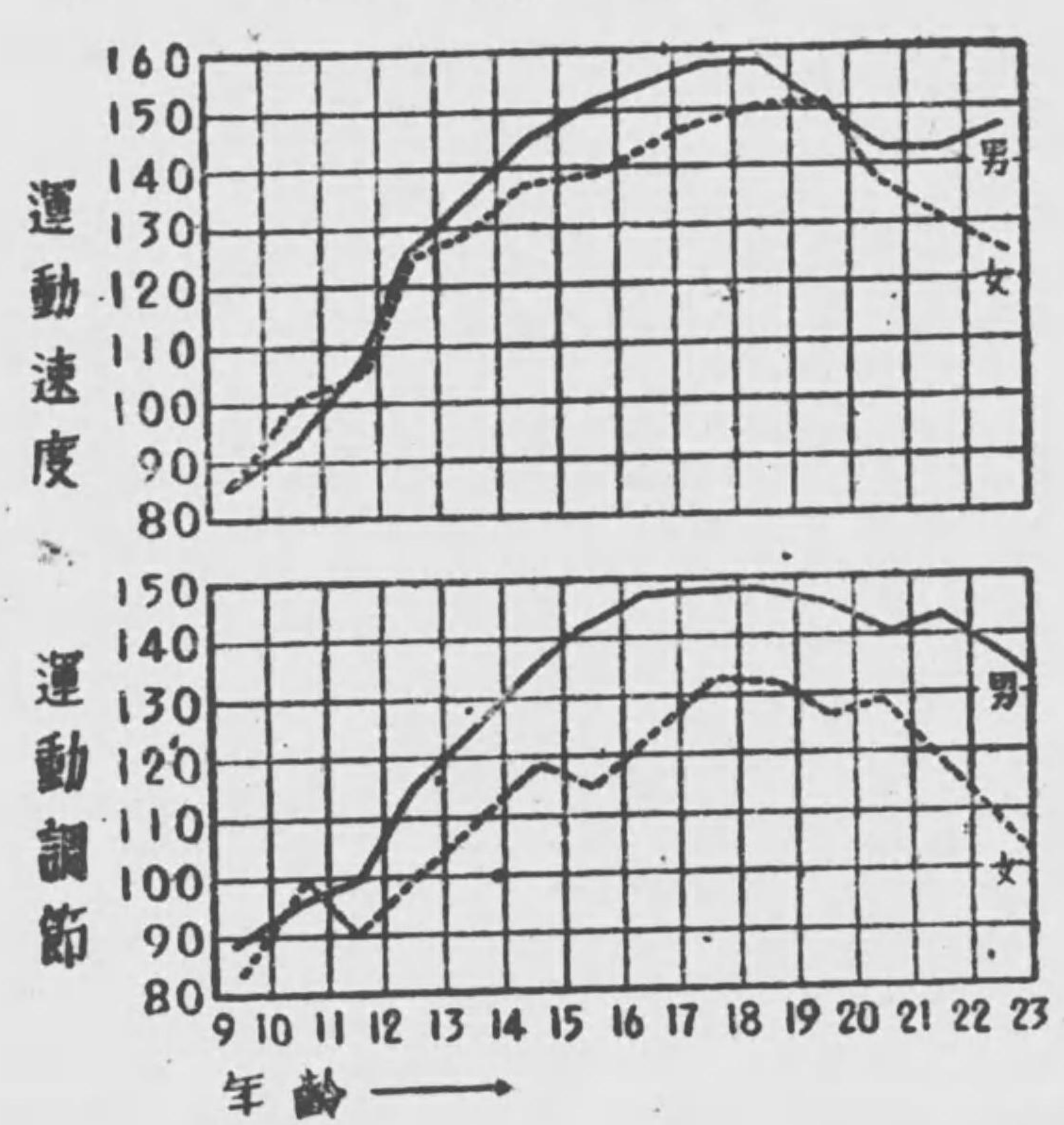
さて、果して身體的
な變化が既述のように
起るであろうか。第12
表は身長・體重・胸圍
の發達を示したもので
あるが、このような體
格の方面よりも機能の
方面において變化がよ
り多く見られるであろ
う。
まず、從來見られな
かつた性的機能が活動

でも許されない。眞剣に自己自身を見つめ、事象のよつて來たる所を求め、その行方を模索せざるを得なくなるのである。かくて、青年の生活態度が、この頃になつて内閉的になり、主觀的な構えになるのである。かくて、前期青年期は、環境喪失の時代として特徴づけることが出来る。混乱と不安と混迷とがその特徴である。

第 13 表
背筋力の發達

年 齡	男(種)	女(種)
6	36	30
7	40	35
8	48	42
9	54	45
10	60	49
11	68	53
12	76	64
13	90	72
14	102	75
15	118	83
16	124	86
17	128	87

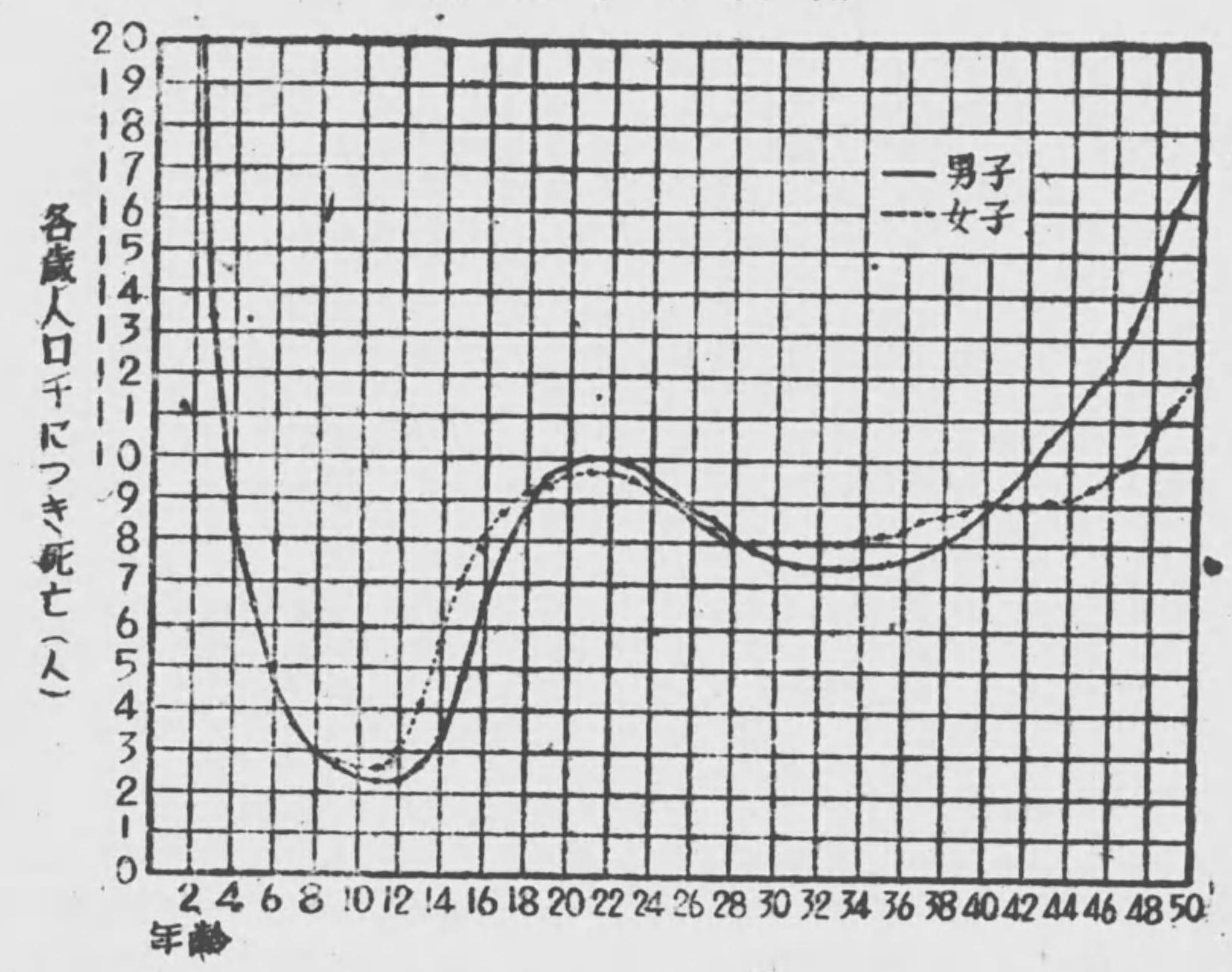
第 六 圖
手の運動の發達



第二章 兒童の心理

を開始する。男子では體毛の發生、身體の肥滿、にきびの發生、變聲が起り、女子では骨盤の擴大、體軀の肥滿、乳房の發育、月經の開始、體毛の發生、などが起るが、何れも十三歳頃から十四五歳頃の出來事である。身體の力も強くなり(第13表、背筋力の發達表)手足の動きが急に速くなり、且つ急に器用にもなる。(第六圖、手の運動の發達)これは身體の全體としての安定が破れたことを意味するので、死亡率を見ると安定線が動いて上昇の傾向を示すようになって來ることが目につくのである(第七圖、死亡率の曲線)。
このような身體的變化は、既にのべた如く、それは突如として環境を失うことを意味するので、必然的に青年に心理的にも何らかの變化をもたらさざるを得ない。その變化の第一はいいしれない不安孤獨感の體驗である。次の第14表に示す如く、中等學校以上の男女學生において調査した結果は、男は中學三年の頃から、女は二年

第七圖 死亡率の曲線



第14表 孤獨感をもつ男女學生(%)

學年	男	女
1	15.1	19.6
2	18.4	34.1
3	23.8	38.2
4	45.9	36.4
5(I)	47.6	63.9
II	67.1	61.3
III	66.5	60.8

感は、必然的に、自己に對する理解を求める。親友が出来るのは、ここにその心理的基礎がある。青年期においては、單に通う一べんの交際でなく、心の底から理解し合う親友というものが出来るが、それは、あたかも、同病相慰める機制においてである。親友という現象は、この時代になつて初めて現れる現象である。兒童期の終りから青年前期(前期青年期と混同せぬよう)にかけては、相當多數のいわゆる仲間が出来るが、この仲間は、成人の世界に對抗するためのもので、内部的にかなりの團結心の強

の頃から、孤獨感をいだく者の數が急に多くなる。このような孤獨

いものである。お互に仲間の悪事や短所をかばい合い、もしそれを外部にもらすようなことがあると裏切りとして非難される。仲間の意見が大きな力をもち、何事も仲間の考え方感じ方、態度、行動に従う。教師や學校で考えた秩序のほかに仲間だけのかなり厳格な階級序列が出来て、それが支配的となる。親や先生にとつては扱いにくい子供だが、仲間の指導者には極めて従順である。このような友達關係が、いはば青年期に入る直前に存在するのであるが、この仲間の關係は、まだ内心をうちあげ、悩みを語り合うというような精神的なものではないので、青年が孤獨感をもち初める頃には、このようないはば権力的な、力の關係が主導的な仲間關係では満足しなくなり、物足りなくなる。そこで次第に仲間を離れ、親しい二、三の友との親密な關係を結ぶようになる。親友は、このようにして出来るのであるが、その心理的基礎は、各人の心の中の不安と混迷と孤獨感とである。

第15表 日記をつけている者の百分率

男		女		
中學校	1	12.8	1	10.4
	2	31.2	2	14.3
	3	34.5	3	24.4
	4	29.5	4	22.6
	5	32.1	5	36.4
高等學校	1	44.7	1	46.1
	2	60.0	2	57.8
	3	61.1	3	71.6
			4	69.4

手紙を親しい友へ寄せるのも、この頃の現象であるが、これは、單に用件の通達のためばかりではない。手紙の内容をなすものは、外部的な用件ではなく、内面的な訴えである。いいしれない不安や孤獨や寂寥に同感を求める底のものが多いためである。

不安と寂寥と孤獨感とは、自己を見つめ、自己反省をし、自己の本質の探究に向わせる。この頃に、急に日記をつける者が

多くなるが、その日記は自己反省、空想への耽溺の役目をなすものである。即ち、日記は單なるメモの役目をするものではなく、この頃の日記には、自己の本質探究の内容が多く盛られているのである。第15表は、青年の日記についての人数を男女學生を材料として調査したものである。これによると、男子では、中學二年、女子では三年生頃から日記をつける者が急に多くなつて來るのである。

(二) 中期青年期(一五、六歳——一七、八歳)

前期青年期は、環境喪失の時代として特質づけられた。中期青年期は、新しく環境が再組織される時代として特質づけられる。新しい環境が自我を中心として再組織されると、それに對應して、色々の特殊な現象が発生する。自我の發生・反抗・あこがれ・理想の出現・悩みの發生・自己主張・希望等がそれである。實に中期青年期は、かくて新しく生れ出すための苦煩の時期といえるのである。

環境の再構造化

前期青年期の時代に突如として環境を失つた青年は、一時代に非常に不安を體驗し、前途の混迷を意識する。それが自己反省の機縁となり、孤獨感の原因となり、自己内閉的生活の原因となるものである。しかし、このような状態に人は永く留ることは出来ない。おそかれ早かれ、自我をふくんだ新しい環境が再び新しく組織されなければならぬのである。舊い環境には見捨てられ、未だ新しいそれが出來上らない間に、いわゆる前期青年期における諸問題が生ずるのである。青年が、この時期に、自己を見つめ、靜かな森や林を散歩して自己を反省し親友と人生を語り、一面識もない名士を訪問しては人生如何に生くべきかをたずね、日記をつける等のことは、

内心の不安、孤獨のための必然的な行動ではあるが、同時にそれは、それによつて、新しい環境を再構成する役目をもつものである。自分だけの勉強室を要求し、しかも内部から鍵がかかるような室を要求し、その中で獨りで何をしているかといえは、一所懸命に小説を読むのである。小説は學校の教科にはない。小説の内容については、勿論誰からも教えて貰えない。學校の教科はあまり興味はない。青年の要求する知識は教科書の内容ではない。人生の強勉である。それを教えてくれるものは小説である。それ故に、青年は小説によつて眞面目な人生の勉強をしているのである。丁度學校の教科書を勉強すると同じ意味で彼は小説によつて人生の勉強をしているのである。所が、小説をよむことは勉強ではない、それは遊んでいることであり、なまけていることであるというように親からは考えられている。従つて、青年は、その頃においては、小説をこつそり讀まなければならぬのである。ここに親と子との問題が起りがちである。このようにして、小説をよむことによつて、喪失した彼の環境は、従來とはちがつた姿において再組織される。小説の讀書は、かくて環境再構造化の役目の一つをするのである。小説をよむことによつて學んだ知識は青年の見る世界を従來とは別の姿にするものである。

自我の發生(第二の誕生)

以上の如く、青年は極めて徐々に失つた環境を再び新しく組織することが出來た。既にのべた如く、自我と環境との關係は、盾の両面の如くであつて、環境が出來るといふことは新しく自我が発生するといふことを意味しているのである。環境の構造は、かくて自我の構造と同形であるわけである。自我は環境に對する内の構えの統一體である。

中期青年期は、かくて新しく自我が発生する時期として特徴づけることが出来るのである。青年期を普通に第二の誕生というのは、この意味である。新教育においては、従来とはちがった新しい動きの體制が要求される。新しい動きの教育活動の組織が要求されるのである。そうするとそこに新しい教師が生れることが必要である。これと同様に新しい自己環境體制が中期青年期において出来る上ると、そこに住むべき新しい人が出来る。この新しい人とは即ち第二の誕生をとげた青年のことである。

新しく自我が出来る上ると、今度は、その自我を世界の座標の中軸におき、その自我で新しく世界を見る。その見方は、成人のそれとも異り、また少年のそれとも異なる。それ故に、そこに於て、種々の現象が発生する。この社会は成人の社会である。ところが、その中にそれとは異っている在り方をする青年の領域があるので、そこに色々な特殊の現象が起るのである。この現象を青年期の現象といい、それは青年社会の種類によつて様相を幾分異にしている。青年心理学は、この現象を記述し説明することを任務とし、青年社会学は、この現象と条件との關係を考察するのである。

理想の發生

新しく誕生した青年は、非常に將來のことがよく見通される。時間構造において、將來が極めて高い現實性を得てくるのである。このことは、青年期における一つの重大な特徴である。青年期においては、だから將來が極めて待ち遠しい。中学生の時代から高等学校へかけて、大人の世界、或は大學生活に對するあこがれが非常に強くなつて來て、それへの時間が極めて待ち遠しい。時間は、生活時間に關する限り、決して單な時點の連続ではな

く、待つ時間、空虚な時間、充實した時間等々によつて長く體驗されたり、短く體驗されたり、内容が豊富に體驗されたり、内容が空虚に體驗されたりする。生活時間は單なる點の連続の如き時間ではない。

このような生活時間において、中期青年期のそれは、未來が現在の中で重みをもつて來ているという特徴をもつている。未來が極めて現實性をおびて來ているのである。いかえれば、時間的展望 (Time-perspective) において、未來がはつきりと見通されるようになって來たということである。中期青年期にある青年の理想、願望、希望、興味を調査すると、この事實がきわめてはつきり出て來る。青年のそれと比べると、成人は現在の時間的現實に興味が多くおかれ、しかもそれは經濟的生活、社会生活の現實面が關心の中心を占めてはいるが、この頃の青年は將來の事實、理論的事實、美なるもの、聖なるもの、眞なるものにより多く關心がむけられているのである。

このように、未來が特にはつきりと見通されるようになって來たということは、何によつてそれが見られるかといえば、理想において最も端的にその事實が示されるのである。理想は單なる空想ともちがひ、想像ともちがひ。それは、現實と密接な橋がかかつてはいる。否密接な橋がかかつてはいるのではなく、それは現實の在り方の構造と大體において同じ形の在り方をしてはいるのである。現實の原型が理想である。種々の条件のためにこの原型は、そのまま實現されないが、現實の在り方と理想の在り方とは、同形 (isomorphie) である。そういう理想が、中期青年期において初めて出来るのである。これは極めて意味のあることである。

理想と現實とは同形で、理想は現實の原型であるが故に、理想に住むようになった青年は、同時にまた現實に

も住んでいるのである。完全に理想の世界にだけ住んでいるという人があるならば、その人の理想は、もはや現實とのつながりを失っているものである。人が具體的に住んでいる理想の世界は、ある意味では、現實の世界でもある。かくて中期青年期の青年に理想が出来たということは、同時に現實の世界の批判も出来るようになったということの意味している。また實際にそのとおりである。

反抗

白人と黒人の間に生れた混血兒は、白人でもあり、黒人でもある。或は、白人でもなく、黒人でもないともいえる。彼は、同時に両方に属しているのである。このように、同時に両方の世界に所屬している者を、社會學では、周邊人(Marginalman)といい、それは社會的條件に規定された極めて顯著な特性をもっている。一般的にいえば、周邊人は、兩方の世界に所屬しているのであるが、權力をもつた多數集團の世界に對しては、心理的に自己との距離を接近せしめようとし、その世界の一員たんとしてそれにおもねり、權力の少い少數集團の世界に對しては、心理的に自己との距離を増大せしめようとし、その世界の一員たることを嫌い、その世界の人々を虐待する。だから、例えば白人と黒人との混血兒は、白人の世界に對しては、熱心に白人待遇をうけようと願ひ白人におもねり、白人の習慣風俗を模倣し、白人を理想化する。その反對に、黒人の世界に對しては、自分を黒人扱いされることを嫌い、黒人の習慣習俗を嫌悪し、黒人を虐待する。このような現實は、何れの周邊人においても共通に見られるものである。難聴者は聾と正常人との間の周邊人であり、弱視者は盲人と正眼者との周邊人である。彼らは聾や盲人扱いをされることを極度に嫌い、その行動においても正常者の如くよそおう。従つてそれ

故にこそ交通上の怪我をするようなことがしばしば起るのである。

今までのべて來た青年は、理想と現實の世界との周邊人をなす。青年は、また成人と子供との周邊人でもある(第八圖)。周邊人としての青年は、理想を權力集團として美化し、神聖視し、あこがれ、それに自らを熱心に近づけようとし、あらゆる努力を拂つて理想を追及するが、同時に少數權力の集團とも見るべき現實の世界に對しては、實際以上にそれを嫌い、極端にその醜惡な面や不合理に思はれる面を嫌悪する。彼が理想を美化し、神聖視し、その追及において熱心であればあるだけ、逆に現實の世界は彼にとつては不合理に見え、淺薄に思われる。そこで現實面に向つて青年ははげしい抗争を起すのである。この抗争は、青年の反抗といわれるものであつて、數え年六、七歳頃のあの第一反抗期と同様に、多かれ少かれ、青年期に特徴的な一つの現象である。

現實の淺はかさ、不合理さ、夢のなさ、等のことがらに對する青年の反抗は、父母や教師の如く、徒來の權威者に向けられるのが普通である。家庭においては兩親が、學校においては教師が、まず青年の現實批判の對象となる。七歳では約三〇パーセント、一〇歳で九パーセント子供から理想とされていた兩親は、一五歳では零パーセントに下る如く、青年から批判される兩親は、その生活において青年の眼からはすきだらけである。青年の理想に照すと、兩親は何という夢のない生活をしていることかと驚かされるのである。ここにおいて、兩親は青年からは問題にされなくなり、ともに語るに足らぬものと見られるのである。青年の反抗は、かくて、兩親に對しては、直接の反抗の形がとられ、教師に向つては敬遠という形がとられるのである。青年は、成人と子供との間の周邊人である。青年はある意味では成人でもあり、子供でもある。同時に兩方に

所屬している。この場合に、成人の世界に向つては、早く一人前の成人として待遇してくれと熱心に希望し、子供の世界に向つて、いつまでも子供らしく待遇されることを嫌う。だから好きでもないのに、成人らしく見せるために煙草をふかしたり、酒をたしなんだり、服装も成人らしく見せようとして、たもとの着物をきたがり、肩あげのある着物をいとう。子供らしいお使いを嫌うが、また無理をしても成人らしい仕事を好む。

第八圖 青年としての青年 周辺人としての青年



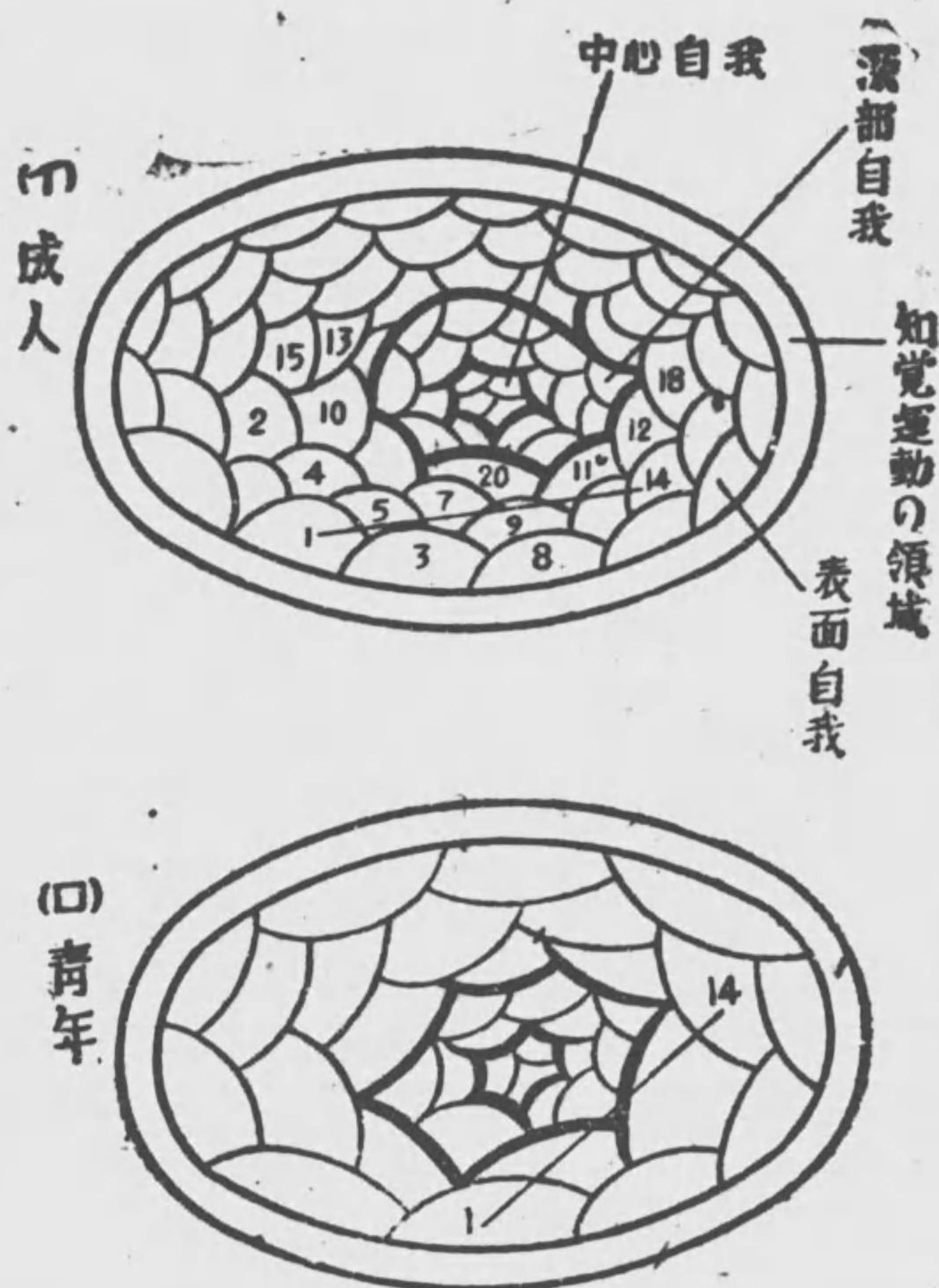
青年期は、子供でもないが、また成人でもない。だから、自ら自己を對象化し、自己の存在を明かにしようと努力しないと、ともすれば、その存在は無視されてしまう。ことさらにその存在を示そうとしない限りは、青年はその立場上社會からネグレクトされてしまいがちである。徒つてこの状態にある青年は、反抗の形式において自己を對象化するのである。反抗は、第一反抗期においてのべた如く、自己對象化の最もよい方法である。自己對象化のための反抗の現象は、日本における高等學校生徒の獨特な態度と風潮においてその典型的なものを見ることが出来る。即ち破帽をかぶり、太い鼻緒のついた足駄をはき、マントを着、無精ヒゲを生やし、長髪をたくわえ、醬油のような手拭をさげ、肩をいからせて放歌高吟して歩く、非常に情趣的な歌を歌い、粗暴をよそおうが内心はセンチな感性をもっている。誰が見てもその存在は一目ではつきりわかる。このような高等學校の生徒が、やがて卒業して上級の大學に入ると、長髪はきれいに切りおとし、大學の制帽制服をつけ、きれいに無精ヒゲをおとし、マントを捨てて一個の紳士然たる大學生、

おとなしい大學生にかえる。一カ月前にマントをきて放歌高吟した姿はどこにもなくなるのである。これは何故であろうか。大學生となると、日本の社會においては、最早一人前の成人として處遇される。立派なゼントルマンである。今更自己を對象化し、自己の存在を敢て主張する必要はなくなるからである。

このように、青年期の反抗には、その青年のおかれている社會的條件によつて、自己對象化の反抗も現れるのである。

また、青年の反抗は、成人から見ると、非常に急進的で、ラディカルである。日常の慣習等についても、青年はその改革を叫ぶや、徹底的であり、何ら妥協がない。このことは、しかし青年自身から見れば、何ら極端でもなく極めてあたりまえのことである。成人から見ても、青年の行動や態度や思考は、奇矯に見えるても、青年自身には極めて合理的なことである。

第九圖



り、普通のことである。この事實は、次の如く説明される。即ち成人と青年との自我構造を比較すると、第九圖に略畫で示した如く、大體において構造に表面自我、中心自我等の層序のあることは兩者同じであつても、領域

分化の程度においては、著しい相違がある。成人の自我構造は青年のそれと比べると非常に分化している。このような場合に、もし青年の自我領域の例えば、第九圖（ロ）において 1—14 の変化は、単に一またぎの変化にすぎない。青年はそう思っている。所が、同じ位の變化は成人のそれにうつつして見ると、（イ）に見られるように、その間には幾つかの領域がふくまれる。単に一またぎの變化ではなく、幾つかの領域をとびこえての變化である。

ここに、自我構造の分化度から、青年の行動や思考や態度が青年自身には何ら奇矯とも過激とも思えないのに成人から見れば非常にラディカルに思われ、その點において青年が成人から誤解され易い理由を説明したのであるが、自我構造は、既にのべたように、環境の構造と同形である。環境の變化改造は、自我構造の變化改造と同じに考えてよいのである。自我構造の分化度からの説明は、それ故に、單に自我構造だけの問題と考えてはならない。青年の行動、行動の行はれる場の問題として考察してよいのである。

價値の追及

青年時代の精神的情態の最も顯著な特徴の一つは、一般的なもの、普遍的なものへの傾向である。青年の興味を誘發するものは、個々の特殊なものではない。一般的な特質をもつたもの、普遍的な性格をもつたものである。一葉おちて天下の秋を知るといふ言葉のように、青年には、個々の落葉そのものが關心をそそるのではなく、その背後にある秋という一般的なものが關心の對象となるのである。こういう意味では、感情、情趣はまさに一般的な性格をもつてゐるが故にこそ、青年の心的情態に一致し適合する。青年の心的情態が普遍的なものに關心する

るといふことは、青年の心的情態が情趣的であるからである。

このような情趣的な傾向は、青年の生活全體を潤色するが、それは「あこがれ」において最もよく示される。青年は、若々しい生命感の躍動や孤獨や不安等の感情に基いて、初めは何かしら對象の不明なものに憧れをいだく。このあこがれは、漠然とした未來への可能性として體驗される純粹な感情である。その對象の内容は、自分でもはつきりとつかめないものであるが、何かしら心の奥底で求めているものがあるという感じをもつのである。しかし、この漠然たるあこがれも、やがてその對象が明かな形をとるようになり、様々な價値や、理想や、異性へ向かうようになるのである。

價値へのあこがれ

眞・善・美・聖の四つの價値は、青年のあこがれの對象となる。それらの價値を、青年はそれぞれに、自己の生活に實現しようと努力する。實に眞面目に、これらの價値の追及に自己を捧げるのである。そのために、青年は、讀みに讀む。美なるものを求めては藝術的生活に入り、善なるものを求めては道徳を思索し、眞なるものを求めては科學の研究に入り、聖なるものを求めては、宗教生活に入る。しかし、これらの藝術、宗教、道徳、科學の四科は單に青年だけのものではないが、青年におけるこれらの四科には共通の特徴が見られる。それは、何れも極めて感情的である。例えば、青年の求める哲學は、強靱な思索の必要な、嚴密の證明の必要なものではなく、例えばベルクソンの哲學のような非常に情趣的な生命哲學であり、科學研究の題目を見ても、青年の題目は人生社會を直接に利益し救済しようとするような大きな題目が多い。藝術においては、造形藝術よりも音楽を好む

が、その音楽においても、ベートーベンのようなものよりも、シューベルトのやうな情趣的なものに、より感奮をよせるのである。造形藝術は、はつきりした意識を表現しているが、音楽はこれに反して、表現している内容はあまりはつきりしていないのが特徴である。聴く者の感情によつて、どうとも意味がとれるのである。このわからない音楽が、青年には却つてわかるのである。更に宗教は、佛教よりもキリスト教がより好まれるが、キリスト教は青年の求めているような感情的な所はたしかに佛教特に禪宗などよりははるかに多いからである。このような、價值へのあこがれを青年時代に一度も體驗したことのないものは、たしかに幸福な人とはいえないのであろう。何となれば、青年にして、もしこのような價值への強いあこがれを缺いているならば、それはもはや青年とはいえないからである。人生において青年時代のような、或る意味では危機ではあるが、しかし充實した生命感にあふれた時代を缺いたならば、それはたしかに人生の意義を失うからである。青年時代に、高さあこがれがあるが故にこそ、人生の向上が望まれるのである。

異性へのあこがれ

異性への關係は、まず小學校三、四年頃までは、男の子に女の子がいじめられる時代としてはじまる。小學校三、四年生頃までの、社會は力の原理によつて支配される時代であるからである。五、六年から中學一、二年生までは、異性間の關係は、拮抗意識に支配される。男女互に張り合ふのである。これは、小學校五、六年頃から女子の心身の發達が男子をしのぐようになることから由來する。男尊女卑の日本の社會では、諸事につけ女子の上立つていた男子が、五、六年生頃から、ともすれば、女子に負かされてしまう。そこで、男子は、負けるも

のかとがんばり、女子の方では男子つて案外だと感じてこれを輕視する。相互に張合う現象がここにおいて生ずるのである。この拮抗意識は、中學二年頃の年齢までつづく。ところが、青年期に入ると、青年は男女それぞれ從來とは異つた見方を相互に向つてするようになる。即ち異性は單に拮抗の對象ではなくなり、自己の不足せる部分を補うものとして見られるようになり、却つて興味を感じるようになる。自己の不十分な所を補い、自己の完成を果してくれるものは、自己自身ではなくて、異性であるということに青年は感ずるようになって来るのである。こうなつて来ると異性は反撥の對象ではなくて、誘引の對象となり、特殊な關心と特殊な興味を覚え、愛情すら感ずるのである。ところが、青年期の初め頃には、この興味は、公然と直接に異性に向けられずに、それとなく關心が拂われるのが普通である。この事實は、さきにわれわれが男女共學に對する學生の賛否を調査した場合にも、はつきりと認められている。(11)

異性への關心は、性愛とよばれる。これは純粹なプラトニック、ラブであつて、性欲とは一應區別される。性は生きてゐるものの美なるものへの愛であり、自己補てんへの愛である。

スポーツ

青年時代には、またスポーツが愛好される。青年のあるものは異常な努力をもつてスポーツに精進する。スポーツは體育文化として考えられて居り、文化は價值を擔つているが故に、この價值實現のために、青年はあらゆる努力や時には犠牲をも拂うのである。

青年にスポーツが愛好される理由は、様々に説明されるが、青年の内にある燃ゆるが如き充實した力の意識が

その重要な原因をなすことは否みがたいであろう。この充實したエネルギーを青年は最も手近なスポーツという方法で發散させるのである。スポーツは、緊張と興奮との連続であつて、それに勝負が附隨して最もこの緊張と興奮を昂揚する。スポーツのこの構造は、動亂の青年の心の構造によく符合するのである。だから、青年は好んでスポーツに身を投じ、そこで魂の燃焼を求めるのである。

同じスポーツでも、旅行やハイキング、登山は多少勝負事を主としたスポーツよりも趣を異にしている。登山やハイキングはスポーツ以上に厚生や休養が含まれている。自然の美や山頂の風景は青年にとつては、單なる物質ではない。そこには靈感すら感ぜられる。都會生活や、現實生活のわすらわしい束縛からしばしのがれて、靜かな林や森の中を散歩したり、山頂の露營に星をながめてすきな詩句をくちすさみ、人の恐れを知らぬ野鳥や、清淨な野の花や、無限を思わせる雲海を眺める時は、誰でも人は神秘的なものを感じずには居られないであろう。ましてそれが多感な青年においては、そこにおいて眞に魂の故郷を感じ、宗教的な魅力をすら體驗するであろう。更に登山は美の體驗、宗教的な體驗以外に藝術的な體驗をも青年に與えてくれる。登山において、青年は成人にはわからない総合的な靈感を體驗するのである。これが青年をしてスポーツに走らせる原因をなしているものである。

讀書

青年時代は、人生のうちで最も多様な讀物が讀まれる時代である。青年の讀書の分量とその種類とは、人生のうちで一つの特質的なものを示している。實に青年は、あくことなく種々書物を読みあさる。それは、その頃、

まだ將來の具體的な進路が決定していないからであろう。青年のよむ書物には、しかし一般的な傾向がある。前期青年期には、主として小説が讀まれたが、これは人情や義理等の深い複雑な論理を勉強するために讀まれるものである。中期青年期以後は、小説の外に、宗教、哲學、藝術、科學、倫理、スポーツ、經濟、社會學等のもものが専ら讀まれるのである。西田幾太郎氏の「善の研究」、倉田百三氏の「出家とその弟子」「愛と認識との出發」「布施太子の入山」、杉正俊氏の「郷愁記」等は、讀書調査において青年に比較的によく讀まれる書物である。小説その他においては、藤村詩集、漱石全集、芥川全集、ジード全集等がよくよまれている。要するに、この時期の青年の讀書は、それによつて再構成された環境をかためるためのものである。これによつて、從來否定的であつた客觀がやがて肯定へ轉することが出来るのである。

悩み

理想やあこがれに導かれて、青年は多様なうらみのある生活を送るようになり、その實現に努力する。しかし、彼らのいだいている理想やあこがれは、必ずしも彼らの思っている程に實現することは出来ない。青年の要求水準は一般に高いのである。彼らの實力は、彼らのあこがれや、理想を十分に實現するに足る程の裏づけが出來てはいない。彼らのあこがれや理想は、彼らの無力性の故に痛ましくもうちひしがれてしまう。ここにおいて、青年は種々の悩みを感じるのである。

青年に調査書を送り、現在何でも悩みと名のつくものをもっているかどうか、もっているならどんな種類のものに悩みをいだいているかを調査すると、一番多いのは、現實の社會の不合理に對する悩みである。これは、現

實の社會の事情が、青年の理想や、あこがれの實現とあまりに距離がありすぎるために起つて來るものである。その他、人生の意義についての悩み、人生如何に生くべきかについての悩み、宗教上の疑問等の悩みも相當に多いが、これらも前と同じ理由によるものであらう。

悩みは、一種の不安定な心的状態である。それ故に、この状態の中に、永く留ることは出來ない。何らかの方法で、この状態から脱出するか、或は、この状態を克服する手段が講ぜられなければならないのである。如何なる方法がとられるかは、その個人の能力や、性格によつてきまる。ある者は安易な方法によつて利那的な享樂を求め、自暴自棄に走り、あるものは刻苦して、悩みの克服に向う。何れにせよ、この場合には、それ相當の指導や援助が必要である。(12)

(三) 後期青年期 (一八、九歳——二五歳)

我われは、前期青年期を環境喪失の時代、中期青年期を環境再組織の時代として特徴づけた。後期青年期は、更に環境確立の時代として特徴づけることが出来る。

中期青年期においては、失われた環境がともかくも、再び自己を中心として構造化されるのである。これは例えれば生れたばかりの赤子になぞらえられるものである。従つて、その環境は認識的にも十分によく構造化されていない。いわば軟い地盤である。このやわらかい地盤は、もつとかためて固い地盤とされる必要がある。後期青年期は、まさにこの時期に相當するのである。

中期青年期の環境は、まだ再組織されたばかりであるから、やわらかい地盤である。だからこの時代には、青年は客觀に對しても、主觀の方面に對しても、ともに否定的な行動や態度をするのみでなく、肯定的な反應もする。否定と肯定とがともに相なばしているのである。前期青年期においてはもつぱら否定的であつた。ところが後期青年期においては、この意味においては専ら肯定に轉する傾向が認められる。主觀と客觀とをともに肯定し、その兩者の調和をはかり、圓滿な建設的な努力がこの時代の生活の特徴である。それは、またやがて社會人として次の時代へ移り行く準備がととのえられる時代ともいえるのである。

このような、主客の調和は、職業と進學の問題においてよく示される。青年は、職業をもつことによつて、將來の方向をきめる。その職業は、また青年の進學の方向をきめてしまう。青年が具體的な上級學校への方向がきまり、或は具體的な職業への方向が定まると、青年の全生活は、それを中心として統一され、もはや、青年の内にはらんでゐる危機もなくなり、生活の怒濤狂亂はおさまつて、定常状態にかえつてゆくのである。そこで青年は人生の使命を感じてその使命を果すために異常な努力をする。青年が使命感をもつようになつて來ると、もはやそれは、青年時代の後期に來てゐることを意味するのである。

青年と職業

中期青年期の中頃から、青年の將來の職業に對する關心は急にたかまつて來る。これは精神發達の必然的な過程であつて、人が最も具象的な、最も現實的な社會生活を営むためには、必然的に職業生活に入らなければならないからである。従つて、その頃に使命感が強くなり、獨立生活への欲求が強くなり、自己の將來についての具

體的な方向が出来て来るやうになると、青年は内部的にも職業への指向を強く求めるようになるのである。更にこの急激な職業的關心の昂揚は就職や進學等の實際問題に聯關して外部的にも促進されるのである。更に將來如何なる職業につきたいかということについての、わが國における調査によれば、一般に年齢とともに希望職業の數も分化し、例えば小學校三年生においては、二十一種しかなかつたものが六年生になると四十種にばり、教員、醫師、政治家、商人、官公吏、會社員等がいつも數多くあらわれる。これに反して、建築、工藝、水産、土木、檢事、創作及び藝術家等の比較的分化した職業は、中學時代になつて初めて現われる。これは、職業に對する意識が年齢とともに一層現實的になるといふことを物語つてゐるものである。小學校低學年の兒童は誰でも單純に將來を描き、大きくなつて何になりたいかを尋ねられると大臣や大將になると答える。この希望は、何ら實現の方法的考慮がなされた結果によるものでなく、極めて非現實的な希望である。従つてその頃は、將來の希望職業に對して明答し得ない者の數が極めて多く、學年の進むに従つて却つて増加するのである。この事實もまた、職業意識が年齢と共に現實化することを示してゐるといえる。青年期に進むに従つて、この現實化の傾向はさらに一層高まり、批判的態度がそれに加わり、そのために職業の希望をはつきりのべることもまた困難になるものである。

具體的に如何なる職業が指向されるかについての調査によれば、低年齢においては自分の家庭の職業をあげるもの數は過半數を示しているが、その後は却つて次第に減少して好きでも嫌いでもないという者の數が増して来る。これは、年齢と共に自家の職業に對して批判的となり、自分がその職業をつぐか否かは別として、客觀的

立場から批判するようになるためでもあり、現實にその職業をつがざるを得ないものにおいても、それを自己の問題として内容を分析的に考察し、好惡をのべるようになるためでもあろう。一般に、自家の職業に對しては、都會の文化的環境に育つたものよりも、田舎の農村に育つたものの方が好感をもち、都會においても、知識階級の子弟よりも、貧しい家庭の子弟の方が好意をよせてゐる。この原因としては、色々のことが考えられるが、都會と農村の比較においては、都會よりも農村の方が家全體の勤勞體制が傳統的に確立されて居り、幼少からこのような環境に育てられる結果として、農村子弟の方がその性格が勤勞的に形成されてゐるためでもあり、且つ又都市の子弟は農村の子弟よりも知識の幅が廣く、より空想的であり、職業に對しても希望が多いといふ事實に基づいてゐるためでもあろう。知識階級の子弟と貧しい家庭の子弟との比較においては、知識階級の子弟よりも貧しい家庭の子弟の方が幼少より勤勞になれ、生活に對して一層現實的であり、あれこれと希望職業を探す知識もその餘裕も持ち合せていないからであらう。知識階級の子弟は、現實の生活の力よりも、將來の希望や夢の方によけいに引かれてゐると見ることが出来る。これらの事實は、青年の指導において、反省すべきものがあるといふことを示してゐる。

一般に、青年に好まれる職業は、青年の現在の生活に對してあまりに近すぎもせず、遠すぎもしないものであつて、自家の職業よりも他人の職業、特に友人や親戚の職業の方が魅力をもつ傾向がある。

青年は、自分がこれから入ろうとする勤勞生活に對して、如何なる心構えをもつてゐるであらうか。いま、昭和十五年度における文部省の青年思想調査のうち、「われらが自分の仕事を一所懸命にやるのは何のためでしょう

か」という問題に對して、あらかじめ八個の答を用意し、それに記入させたところによると「お國のためになるから」というのが壓倒的に多く、全體の半數を占め、「働くことは人の本分であるから」というのが約三割を占めてゐる。(第16表参照)。これに反して「立身出世をするため」とか「金をもうけるため」とか「世間の人か

第16表
青年の職業に對する態度

	仕事に對する態度	%
1	立身出世をするため	7.9
2	金をもうけるため	0.8
3	親達をよろこばせるため	6.5
4	お國のためになるから	50.0
5	世間の人からほめられるから	0.9
6	獨立した生活をするため	7.3
7	好きだから	1.2
8	働くことは人の本分だから	22.9
計	(不明不回答ヲ含む)	100.0

らほめられるから」というような一個人の功利的な心構えから答えたものは極めて少い。これは、青年がよく現代における職業の國家的意義の重要さを辨え、人間としての自覺に立つて國に對する「つとめ」の意識をもつて職業をつらぬこうとする氣持の旺盛なことを示しているといえるであろう。

職業性能の分化

人は生れた時は、將來どんな特殊な性能がその子から發展するかを明かに示さない。まだ漠然とした可能性をもっているにすぎない。未分化の状態である。生長するに従つて、その個人に特殊の性質や特質を示すようになる。職業というものは、現代においては、人間の特殊な性能に従つて、分化している。どんな職業にはどんな性能が必要であるかということがはつきりきまつてゐるのである。教育は、このような職業に必要な性能の育成を促すことを目的としてゐるものであるが、この性能の分

化には、一定の分化の時期がある。從來、我々の心理學的研究の結果によれば、中學二年生の頃からである。小學校六年生においては、まだ未分化な状態であるのが普通である。性能が未分化な時代には諸性能間の相關係数は非常に高い。例えば推理テストの結果と計算力テストの結果との相關が高いのである。諸性能間の相關係数の年齢的推移についての研究をすると、ある年齢に至つて急にその數値が下る時期が認められる。その時期は、從來の研究によると中學二年生時代である。この事實から、中學校二年以後は、職業指導への考慮を拂うべき時代であるといえる。中學校以後は適性の發見と、適性への教育とが學校教育において重視されるべき時代である。適性の判定には、科學的な方法がいくつかある。またその相談所もあるので、それらを利用することが望ましい。

第五期 社會生活時代

二五歳以後になると、人間は大い誰でも青年時代とはちがつた生活様式をとるようになる。この時代を社會生活時代とよぶ。即ち青年時代とはちがつて、興味の方は、外面的なものに移つてゆくのである。特に、この時期のものは、經濟的な問題、社會的な問題、政治的出來事等に關心をよせるようになる。青年期においては、既にのべたように、理念的なもの、藝術的なもの、宗教的なもの等が興味を中心を占め、強く青年の關心をとらえていたのであるが、社會生活時代になると、どちらかといえば、非常に現實的な心構えが濃厚になつて來るのである。理想が、現在の生活の中で現實と同一の重さで存在していたのに、現實の面が現在の生活の大部分を占

領してしまふようになるのである。従つて、生活の形態は、青年時代のように動搖や不安定が少くなり、着實な安定した姿態をとるようになるのである。このような轉機は、正常の状態でも、二五歳位になると、誰にも多かれ少かれ起るのが普通であるが、結婚すると幾分年齢的に早められるようである。かつては、文學青年であり、文學少女であり、青年期に最も理想主義者であつた若き夫婦が、子供が出来るようになると、あの人がと知人を驚嘆させるような著しい變り方で現實的生活の中に轉落してゆくことは、決して珍しいことではない。結婚して子供が生れると、誰もその生活態度が現實的になり、着實な客觀的な心理傾向になつてゆくものである。だから、社會生活時代は、年齢的に何歳以上と規定することが困難である。およそ、發達段階は、すべて生理的な規定性をうけてゐるよりも、社會的な條件の規定性を蒙つてゐることの方が大であるからである。結婚というような條件は、生活様式や生活態度を、根本から變化するものであるが故に、結婚によつて青年が心理的に見て次の發達段階に移つてゆくことは、極めてありうべき事柄である。

社會生活時代の者は、生活の様式が極めて手堅い。だから、青年期を情趣期とよび、この時代を實質期とよんでいる人もある。生活の様式が手堅いばかりではなく、ある意味で、損得に對する考慮が敏感にもなる。これは、生活における現實面が濃厚となつて來たことにもよるのである。シュプランガーの生活形式は、大體において人間の生きかたの類型を六つの型にまとめたものと見ることが、出来るがこの六つの生活形式（權力型、經濟型、審美型・理論型、藝術型、道德型）のうちで、經濟的、權力的方面がこの時期の者の關心をとらえるようになる。このことは、簡単な興味テストや態度テストによつて容易に明かにすることが出来る。

第一〇圖 精神發達の辯證法

發達段階	第一期	第二期	第三期	第四期	第五期
生活態度	客觀的	主觀的	客觀的	主觀的	客觀的
生活様式					

社會生活時代まで來ると、人間の發達はもうその頂點に近ずいたものと見てよい。教育の直接の手は、もうこの時代には及ばなくなつてしまつたのである。あとは、自己の修養と努力によつて、自己を完成する道が残されているにすぎない。この時期は、まさに普通の成人の状態であつて、人生の花は既に散つてしまつたとも見ることが出来る。家庭をもつた男は、一日中管々として自己並びに家族のものの生活の糧をかせぎ、女は子女を育てるのに専心するようになる。何れも極めて現實的な、客觀的な心構えに移つてゆくのである。

以上のべた如く、人生の半生を五つの時期に分類すると、第一〇圖の如く、第一期の身邊生活時代はその生活の態度において極めて客觀的であり、第二期の想像生活時代は、逆に極めて主觀的である。さらに、第三期の知識生活時代は再び客觀的になり、第四期の精神生活時代は主觀的になり、最後の社會生活時代は客觀的になる。主觀的な構えと客觀的な構えとが、交互にあらわれるのである。(13)

また、生活の様態を見ると、第一期は周圍の者や成人に對して極めて従順である。あたかも管の中の水が流れるように、成人との間にまさつがない。生活は動搖や混亂がなく行われる。第二期になると、これに反して、極めて動搖の

多い、混乱のある時期になる。反抗期は、この特徴を顯著に示している。第三期の知識生活時代は、その生活が非常に明かで、集團生活を好み、外界の知識を吸収する。心身ともに非常に安定した發達の仕方をして、着實な生活様式をとるようになる。成人に對してまさつやあつれきがない。第四期になると、この状態は、非常に變化する。第二反抗期があらわれ、孤獨を愛し、悩みをもつようになる。自己の中に理想が出来、成人に對しては批判的となる。第二の誕生の起る時期であり、怒濤狂亂の時代である。第五期になると、精神の方向は、客觀的・現實的になり、他人とのまさつがなくなり、再び管の中の水が流れるような安定した生活になる。

以上のように、生活の態度においても、生活の様式においても、あたかもヘーゲルが社會發達を正反合の辨證法的發達として特徴づけたような發達の仕方が見られるのである。この點を強調して、我々は、人間の發達のこの規則を、精神發達の辨證法とよぶことが出来る。

註(1) 依田新、發達段階について。

(2) 牛島義友、青年の心理。巖松堂

(3) 久保良英、幼兒の言葉の發達(兒童研究紀要五)大正十三年。

(4) Bühler, Ch. Kindheit und Jugend.

(5) Hetzer und Mabel (S.)の實驗は Kindheit und Jugend より採用。

(6) 古城者、直観線による學級編成法とその教育。昭和二十二年。

(7) G. E. Coghill: Anatomy and problem of behavior. 1920.

(8) C. H. Stratz: Der Körper des Kindes und seine pfege. 1922.

(9) W. Zeller: Die seelische Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel. von Dr. H. Hetzer. 1936.

(10) Kretschmer: Körperbau und Charakter.

(11) 中等學校生徒は男女共學をどう考えているか、「兒童心理」第一卷第四號。

(12) 牛島義友、青年の心理。

(13) 右に同じ。

第三章 特殊兒童

ここに特殊兒童というものは、(一)盲及び弱視、(二)聾啞及び難聴、(三)肢體不自由、(四)虚弱、(五)社會的不適應、(六)精神薄弱、(七)天才、等に關する何れかの特質を極度に強くもつてゐる兒童をいうのである。さて、現在、これらの特殊兒童が、どれだけ實在しているかについては、殘念ながら今は正確な統計がない。従つて、それらに關する原因の類型も十分な統計的な基礎に立つてのそれが與えられてゐるのではない。現在、わが國における特殊兒童の實在の數が、十分な統計的な資料として得られていない理由の主なもの、統計的機械の未發達のためと、特殊兒童の定義の未決定のためである。人々は、特殊兒童という名辭の下に、色々の内容を包含してゐたのである。何を特殊兒童といふのかということ、從來は明かではなかつたのである。幸なことに、昭和二十二年の春、文部省・司法省・厚生省の三省連合の下に兒童鑑別規準作製委員會が作られ、これら特殊兒童の定義が確定した。今後の問題としては、それに基づいて、正確な特殊兒童の數を調査することだけが殘されてゐるのである。

特殊兒童は、全學齡兒童に對してどんな割合で存在するであろうか。アメリカのカリフォルニア州における調査の結果は、

第17表 特殊兒童ノ數

特殊兒童	全學齡兒童 ニ對スル%
盲及び弱視	0.7%
聾及び難聴	0.8
心臟辨膜・テンカン	0.1
肢體不自由	1.0
社會的不適應	3.5
精神薄弱	2.0
天才	1.0

註 この表は昭和22年8月東京盲學校における特殊教育講習會の席上 C.L.E. のヘレン・ヘファナン女史の講演によるものである。

前頁の第17表の如くである。この表はアメリカにおける調査の結果を示したものであるが、以つて我が國における特殊兒童の數を推論するに參考となるであろう。この表で注意すべきは、主として結核性疾患を根幹とする虚弱兒という項目がないことである。既に先進諸國においては結核はないということをきいてゐるが、この表の中にもそれがない。早く我國においても、そのような状態を將來したものである。その他の項目におけるパーセントは、大體において我國におけるそれと近似値を示してゐるであらうと思われが、ただ、社會的不適應兒の數は、第二次世界大戰後の日本においては、多少アメリカにおけるそれよりも高率を示してゐるのではないかと思われ。以下、それぞれの項目について、次にのべてゆくことにしよう。

一、盲及び弱視

盲人とは、

- (1) 兩眼とも全く光覺を缺いてゐるもの(完全盲)。
 - (2) 兩眼とも單に光覺のみを有するもの。
 - (3) 兩眼とも一米離れて手動を感じるもの。
 - (4) 一眼は單に光覺あるが他眼はないもの。
 - (5) 一眼は單なる光覺あり、他眼は一米以下の距離で手動を感じるもの。
 - (6) 一眼は光覺なく、他眼は一米離れて單に手動を感じるもの。
- をいう。しかし、一概に盲人というが、失明の程度、失明の年齢、失明の部位並びに原因によつて、皆それぞれ

ちがった盲人があるのであつて、目が見えない者は皆同一の類型の盲人ではない。何となれば、盲人とは、正眼者から單に視力だけをマイナスしたものであるのではないからである。單に視力がないということだけが盲人と正眼者とを區別するものではない。視力の缺如は、正常人とは全く異つた心理を盲人に與えている。このことは聾に對してもいえることであつて、盲人及び聾啞人の心理研究は、今後この方面に注意をそそぐことが必要である。この事實は、盲人の表象の調査においても見られるし、點字の發達史の吟味においても見られることである。

從來の盲人心理學においては、點字の發達史や、盲人の勘、觸覺等に關する研究に専ら重點がおかれていた。點字が、現今のようなものになつたのは、バルビール (Barbier) の考案をルイ・ブレイユ (Louis Braille) が改良したためである。それ以前は、盲人にも正常者と同じ文字を教えようとし、それを觸覺及び觸運動感覺を通して與えたのである。ところが、正常者と同じ形の文字を觸運動的に與えることが無意味であることが明かになり、これとは全く別の體系の文字、即ち觸覺的事情に適した文字を與えようとの努力がバルビール (一七六七一—一八四一) によつてなされた結果、遂に今日の點字の體系がブレイユによつて作製されるに至つたのである。このよ

うな點字の發達の経路をくわしく調査して見ると、ある意味では、盲人の世界の一端を伺うことが出来る。盲人は、視力がない代りに、何か神祕的な能力をもつていたりとか、觸覺や聽覺に對して異常の能力をもつていたりとか考えられたことがある。しかし、事實は、盲人は、正常人とは異つたある特殊の能力をもつていてるものではない。

盲人の中にはその觸覺が、我々よりは優れているものがたしかに多い。しかし、これとて特殊の能力が附加されたものではない。我々正眼者でも練習をつめば、その程度までは到達出来る底のものである。かつて、日本の海軍で、潜水艦の聽音に盲人が適當であろうとの想定のもとに、盲人を試験的に訓練し、正眼者と比較して見たところ、訓練の初期の成績は、なるほど盲人の方がよかつたが、訓練の終末期には、正常者との差がなくなつたという事實が見られた。また觸覺において、鋭い尖端と鈍い尖端との覺閾の差は、盲人の方が正常者よりもはつきりあらわれる。これは盲人の觸覺が正常者よりも鋭敏であるということを示しているが、辨別試験をくりかえしていると言人と正常者との差が段々少くなるのである。このような事實は盲人を特に神祕化したり、盲人における特殊能力を想定することの不合理を我々に示すものである。

このような事實を明かにすることも盲人心理の仕事の一部分ではあるが、もつとほかに盲人心理のなすべき任務がある。

盲人は正常者から單に視力をマイナスしたものであるのではないということをお私に述べた。視力を缺いているということのために盲人がどんなに正常人と異つてゐるかを明かにし、盲人の教育に貢獻しようとするのが盲人心理學の主要な任務である。

盲人の表象の特質

ある種の盲人は、手術によつて視力を獲得することが出来る。そのような場合に、もし失明中に觸つたことのある物體は、手術後視力を得てからこれを見ても、著しく以前の體驗と異つてゐるといふ印象をうけないが、一度も觸つたことのない物體については、著しく奇異の印象をうけるさうである。それ故に盲人の知覺においては

それを現實的にするためには、なるべく觸覺に訴えることが望ましいのである。しかし世の中には、どうしても觸ることの出来ないものもある。そのようなものに對する盲人の言語表象は、一體どんなであろうか。この點を明かにするために、著者は、先天盲の完全盲人について、その言語表象を調査して見た。

まず、どうしても視覺によらなければ認識の出来ないもの、例えば、島、富士山、星と月の如きもの(第一類)と、サイレンの如く或は盲人が觸つたことがあるかも知れないもの(第二類)と、卵、時計、茶碗等の如く、盲人が觸つたことのある物(第三類)を面接法によつてその内容をくわしく問ひだした。

それによると、第一類の如く觸覺に訴えたことのないものに對しては、著しく個人差があり、まだ一般化されていなく、その印象についての相貌的表象が強く、正眼者の表象と非常に異つて居る。例えば、島に關しては、千葉縣出身者の表象と四國の壇の浦出身者の表象とでは非常に異つて居り、それぞれその郷土の特質を帯びて居る。富士山の表象に關しては、盲人は、登山文學によつて得た知識を唯一の基礎として居るので、富士山が淺草

第18表
盲人の富士山の表象

内 容	%
鉢槽をさかさまにしたもの	21.1
板みたいなもの	8.7
丸い	8.7
三角形	21.7
不等邊形	4.3
おわんをふせたようなもの	4.3
わからない	26.1

のように賑かで露店があり、ガラスのように朝日夕日にかがやくものと考へて居る。サイレンについては、その音が細く長く鳴り響くので、非常に大きいもので細長い形をしているものの如く表象している。

これに反して、時計や茶碗のように、手でさわつたことのある物に關しては、正常人と殆ど異つた表象を持つていない。第18表

第19表
失明の原因

不明	外傷	傳染病	全身病	眼疾	先天性
	外傷・火傷・藥品腐蝕・火藥爆發・アンモニア瓦斯爆發	麻疹・天然痘・百日咳・ジフテリア・疫病・丹毒	榮養不良・關膜炎・脚氣・濕疹・肺炎・腦下垂體病・腦水腫 熱性黃疸・熱病・遺傳梅毒	近視・角膜潰瘍・緑内障・紅彩毛様體炎・網膜及硝子體出血 眼漏・トラコーマ・初生兒眼漏・網膜剝離・角膜炎 その他十二種	
13.78	27.2	7.74	19.64	25.68	30.44

は富士山についての盲人の言語表象を示したものである。

この表でもわかるように、盲人の世界は、我々正眼者とは非常に異つて居るのである。盲人心理學は、このような方面に對して、もつと開拓しなければならぬことを痛感させられる。

さて盲人は、如何にして、失明したかについての調査は、我が國においても少くない。第19表は、東京盲學校で調査した失明の原因である。これらの表のうち我々の注意すべきことは、近親結婚や遺傳關係に注意し、病氣にかからぬよう、外傷の危険を防止すること等である。腦炎や麻疹、眼漏等が失明の原因として可なり多數を占めて居ることは、幼時の保育において特に注意すべきことを我々に物語つて居る。

盲人と弱視兒は、正常の子供の中で教育すべきではない。これには特別の施設が必要である。盲學校は、そのような特別教育を施す所である。盲人の中には、現在さほど視力が弱くないものもある。しかしその視力が減衰して行く傾向のあるものについては、特別の視力保護をすることが必要である。

二、聾啞及び難聴

聴覚のないものを聾といひ、言葉を出すことの出来ないものを啞という。この兩者は相結合してあらわれるのが普通である。さきに盲人に對してのべたことは、同時に聾啞者に對してもあてはまる。聾啞者は、單に正常人から聴覚を差引いただけのものではない。聴力がないが故にこそ、それによつて彼の人格構造が全體的に正常人とは異つてゐるのである。聾啞の心理は、その點を明かにする責任と義務をもつてゐるのである。

聾啞者は頭腦が悪く、厚顔無恥であるということが、日本においては一般に信ぜられてゐる。しかし、學者の言説によれば、聾啞者が特に智能が低いという理由はない。アメリカにおける聾啞者に適する知能検査による調査の結果においても、聾啞者が特に智的に低劣であるという事實は見られない。(ヘレン・ヘフナンの講演による)。また、聾啞者が厚顔であるという非難に對しては、聾啞という特殊事情をよく吟味して見る必要があるであらう。聾啞者は、彼等が何らか言語その他の表現をなさない限り、彼らが聾啞者であるということは知られない。従つて彼らは、正常者視され易い。そのために誤解されるということもあり得るであらう。聾啞者が厚顔であるということは、正常者から聾啞者を見ての言葉である。このような特質がよしあつたとしても、それは聾啞者から見ればさうでないかも知れない。子供を理解することに必要であるのと同様に、聾啞者の理解は、聾啞者から、行わなければならないであらう。

しかし、事實の問題として、聾者は、果して正常者と知能的に差はないであらうか。これには疑問がある。何となれば、言葉は、單に、思想感情を交換する道具ではない。言葉は、我々の思想そのものであるからである。

我々は、言葉の中に入つて考え、言葉において科學するからである。そういう意味の言葉の不自由な運用が正常人と智的に差異が果してないであらうか。米國のルーディット(Louitt)はインディアナの聾學校兒童四〇四名に言語不用テスト(ピントナリ氏テスト)を施し、その結果「聾兒の精神能力は劣つていない」という事實を發表したが、ピントナリ氏は、熱心に聾兒の知能の研究の結果から、聾兒は少くとも二年は正常兒よりおくれてゐることを發見した。日本における丸山良二氏は、東京聾啞學校の生徒に團體検査を施行して上に示す如き結果を得てゐる。この第20表は聾啞學校生徒の知能偏差値であるが、普通兒の知能偏差値は平均五〇點であるから、幾分知能の低劣さが見られる。

聾啞兒には、平衡感覚が全然缺けてゐるものもある。また、聾啞兒の中には完全に聴覚の缺けてゐる者もある。そのために、職業的に制限されてゐる。

聾啞者の教育の問題として、口話法と手話法とがある。何れも長短があるが、現在では主として口話法が多く採用されてゐる。

聾啞者の教育と、難聴者の教育とは、ともにそれぞれの施設を必要とする。聾啞學校、難聴學校は、ともにそのような施設によつてそれぞれ聾啞者難聴者を教育するところである。現在、日本においては、難聴兒のための學級は極めて少い。聾啞者のための學校も獨立のものが少く、多くは盲と一緒になつてゐる。

難聴者は、聾啞と正常人との周邊人であり、弱視者は盲と正眼者との周邊人である。周邊人という概念は、社

第20表 聾兒の知能

學年	人員	教法	知能偏差値
三年	12	口話	43.3
四年	9	口話	43.4
五年甲	11	口話	44.0
五年乙	6	口話	44.0
六年甲	24	手話	39.0
六年乙	9	口話	31.2
中等部	61	手話	42.3

會學における概念で、同時に二つの世界に属している人をいうのである。既にのべたように、白人と黒人とのあいの子は、白人と黒人との周縁人である。周縁人の特徴は権力集團に對しては心理的に接近しようとし、少數集團に對しては心理的に遠ざかうとする。難聴や弱視は周縁人として、何れも正常人との接近を試みる。弱視者は、自ら弱視者であることを秘して、正常者の如くよそおい、難聴者は耳が不自由であることを秘して、耳が聞こえる如くふるまう。そのために、正常者から誤解されたり、怪我をしたりし易いのである。彼らの性格のひずみは、この點にその原因の一があるかも知れない。

聾の原因は、失明の原因と大體同じである。東京聾啞學校における調査を示せば、次の第21表の如くである。

第21表 聾の原因

原因		實數	%
先天性聾	生來性	618	33.15
	血族結婚	227	12.17
	遺傳	11	0.59
	遺傳梅毒	2	0.10
	小計	858	46.02
疾病ニヨルモノ	腦膜炎	301	16.09
	中耳炎	133	7.13
	腦外傷	117	6.27
	腦病	68	3.59
	麻疹	34	1.82
	熱病	21	1.12
	百日咳	20	1.07
	梅毒	14	0.75
	ジフテリア	12	0.64
	肺炎	8	0.43
	腦水腫	6	0.32
	小兒麻痺	3	0.16
	その他29種		
	不明	206	11.05
	小計	206	53.98
男女	男	1096	58.79
	女	768	41.21

この表によつて見るに、血族結婚・遺傳・不明等の先天性聾は、全體の四六パーセントであり、首における三

〇パーセントよりやや高い。後天的に疾病によつてなるものは、五三パーセントあり、その中でも、腦炎・腦膜炎・腦性小兒麻痺・肺炎等の急性熱性傳染病が聾の原因として多いのは首の場合と同様である。その外に麻疹・百日咳・梅毒・ジフテリア・腦水腫・腦外傷等も主な原因としてあげられている。男女の比較において、男子の方が女子よりも、顯著に多いのは、理解に苦しむところである。この點は問題として残されるであらう。

三、肢體不自由兒

眼や耳などの感覺器官に缺陷があるのではなく、手や足などの運動器官に缺陷のある兒童を肢體不自由兒といふ。肢體不自由兒は虚弱兒でもない。

肢體不自由の原因は、遺傳、血族結婚、遺傳梅毒等の如き生れつきからのものと、小兒麻痺、リットル氏病、梅毒、内分泌異常、腦病等の如き疾病によるものと、外傷、火傷等によるものとに大きく分類される。これらの原因によつて、運動障害を起したとしても、その程度が問題であつて、障害の程度の軽いものは肢體不自由兒とはいわれない。普通に肢體不自由兒とは、身體的缺陷のために、普通の兒童と同様に、普通の兒童と一緒に教育をうけることの出来ないもの、及び普通兒と同じ程度の職業的可能性をもつていないものをいうのである。

肢體不自由の問題としては、職業の問題と性格の問題とをあげることが出来る。まづ性格の問題からのべよう。性格の發達を根本的に規定しているものは、自己劣等感情である。自己劣等感情は、何らか他人との比較において、自己を劣等なものとする感情であるが、この感情は、自己優位の感情に裏づけられている。即ちもし許されるなら他人と同等或はそれ以上になりたいとの感情をもつての自己劣等感情である。従つて一見單純のように

見えるこの自己劣等感情も實、複雑な機制をもつているのである。自己劣等感情の原因としては、種々の條件があげられるが、身體の運命的な缺陷に起因しているものが可なり多い。そして、自己劣等感情は性格をあるべきように發展させずに、ゆがませる最大の原因をなしている。それ故に、肢體不自由兒には、自己劣等感情の發生の可能性が大きく、その限りにおいて、肢體不自由兒における性格教育の注意すべき問題があるわけである。事實肢體不自由者の向性検査の結果は正常者より指數が著しく低く、正常者の平均男子一一五・二、女子一〇三・九に比べると彼らは男子一〇一・二、女子八二・八である。このことは彼らの内向的性格を示しているのである。

自己劣等感情は、社會意識が出て来る年齢の頃即ち小學校四、五年生の時代に發生するといわれている。肢體不自由兒の性格教育においては、小學校四、五年生の時代から、注意して自己劣等感なるべく與えないようにしなければならない。

肢體不自由兒の職業の問題としては、次のことがいえる。即ち肢體不自由の原因と不自由の程度とによつて、職業上その適職の範圍が非常に限定されている。尙瘻病を原因としているもの、骨結核を原因としているもの、先天的四肢硬直病によるもの、半身不隨によるもの等それぞれの原因によつて、それぞれの種類の肢體不自由がそれぞれの程度において發生しているのである。特殊の者を除いては知能の發達には正常兒と比べて、さして遜色は見られないが、身體的に彼らは、疲勞し易く、病氣に對する抵抗も弱く、動作の敏捷性を缺き、身體移動の自由がない。このようなわけで、職業的には極めて惠まれていない。しかも、彼らの教育は、窮極するところ職業教育であらねばならないのである。この點において肢體不自由兒の教育には問題がある。

職業の問題にせよ、性格の問題にせよ、肢體不自由兒の教育においては、高度の設備や施設を必要とし、しかもその施設は、各病型に従つてそれぞれの施設がなされなければならない。現在、肢體不自由兒の教育機關としては、東京に光明學校がある。將來もこの種の學校がもつと澤山出来ることを希望して止まないのである。また成人の肢體不自由者に職業教育を授ける所としては、財團法人啓成社がある。

四、虛弱兒

身體が虛弱ではあるが著しい病變の認められない兒童及び病弱兒童・疾病兒童を總稱して「虛弱兒童」という。虛弱ではあるが著しい病變が醫學的に認められない兒童というのは、健康度が低く、病氣に對する抵抗力が弱く早く疲勞し易く、體格も悪く神經質の兒童をいい、病弱兒童とは、微熱があつたり、貧血であつたり、潜伏結核をもつていたり、病後の衰弱が甚しかったりする兒童等の如く、病的状態を呈していたり、疾病の部分的徴候を呈している兒童のことである。疾病兒童とは、慢性呼吸器疾患、淋、巴腺腫脹、ビタミン缺乏病、心臟疾患等の如く慢性的疾患を有するが學校教育が不可能ではない兒童のことである。これらの三つの型の兒童の共通の特徴は、その身體の虛弱さのために、生活力が極めて薄弱であり、それに連關して性格や心理の方面にも一種の傾向なり特質なりをもつていっているということである。虛弱兒童となる原因は、先天的原因と後天的原因とがあるようである。先天的原因には、近親結婚・虛弱體質の遺傳があり、後天的原因には、乳幼兒時代の消化器疾患の影響、寄生蟲、榮養失調、榮養不良、環境の條件等がある。

このような虛弱兒童は、身體及び運動の方面においても、精神的方面においても、正常兒と比べて若干の特質

が見られる。まづ身體的方面においては、身長、體重、胸圍等において、多少正常兒よりは、發達がおくれている。守屋光雄氏が京都市の小學校の虛弱兒童を調査した結果によると、虛弱兒は、健康兒に比べて男兒は平均四・七種低く、女兒は平均六・四種小さく、體重は、男兒は平均二・六キロ、女兒は四・三キロ軽い。その他頭圍、胸圍においても若干小さい。従つて肺活量も相應に小さい。微熱兒やマントウ氏反應の陽性兒の數は健康兒の中にも相當あるので、これだけでは兩者の差は見られないが、人工榮養兒の數が特に多いこと、レントゲン検査の結果、病變部のある者の多いことは兩者において相當顯著な差を示している。偏食の數は、意外にもあまり多くはなかつたのである。

精神的方面では、知能の方面では、知能検査の結果は虛弱兒と健康兒との差はあまりはつきりしない。だが學業成績の方面では劣つてゐるものが虛弱兒に多い。これは、身體虛弱なるが故に、知的素質においてはさしたる差はなくとも、勉強が續かないからであろう。情意検査の結果においては、意志を制御する力は幾分健康兒に劣つてゐる。長時間を要するような検査や忍耐を必要とするような検査においては、成績は健康兒と差がない。

虛弱兒童は、既にのべたようにその原因によつて三つの型がある。これらの虛弱兒の教育においても、それぞれの型に従つて特別の注意をする必要がある。しかし、一般的にいつて、虛弱兒童は、過勞をさけ、休養を十分にし、無理な生活を禁じ、規則正しい生活をなし、衛生に氣をつけ、よい習慣を養うようにしなければならぬ。榮養をよくし、よい空氣の中に生活させ、規則正しい生活をし、休養をとらせることは虛弱兒童の教育の基本的原則である。虛弱兒童の中には、特殊な事情をもつたものもある。例えばアメリカに特に多い心臓辨膜異常兒な

どは無理をすることは死を意味するものであるから、庇護を十分によくしなければならぬ。

虛弱兒童は、身體虛弱が主な條件ではあるが、單に身體だけの問題ではなく、精神的な條件を無視することは出来ない。従つて、虛弱兒の教育は、集團教育が望ましい。その意味で、諸外國にある海氣學校や林間學校のよきな施設の普及することが望ましいが、各學校においても、給食、検診、治療の施設が十分にとつていふよう願うのである。

虛弱兒童は消極的に庇護のみでは、教育の効果は十分に上らない。積極的にその程度に應じた鍛鍊をすることが必要である。

五、社會的不適應兒童

社會的不適應兒といふのは、その非社會的及び反社會的性格の著しいが故に、その兒童の社會生活が極めて困難な兒童のことである。非社會的性格といふのは、例えば口をきかないとか、極度に羞かむとか、極度に孤獨を好むとか、という性格であつて、進んで社會的秩序を破るようなことではないが、消極的に社會生活から引込んでゐる性格である。反社會的性格といふのは、積極的に社會生活の秩序を破つたり、社會の公安を害したりする性格であつて、盗み、放浪、喧嘩・噓言等の行動をする性格である。具體的には、社會的不適應兒童とはどんな兒童であるかといへば、神經質、神經過敏、かたくな、反抗心強い、應病、はにかみ、かんしやく屋、情緒不安定、喧嘩好き、自己主義、怠慢、孤獨主義、人をだます、不精、うぬぼれ、他人と遊べぬ、悪口をいう、盗み、吃る、放浪癖、浪費等である。これらの項目を單一もしくは、數個を持つていて、しかもその項目の程度の極めて甚し

い児童を、社会的不適應児童というのである。そして、社会的不適應児童の心理をのべる場合には、これらの項目の一つ一つについてのべてゆかなければならないのである。何となれば、社会的に不適應児童には共通の類型というものがなく、一人一人皆ちがつたものであつて、その限りにおいて事例研究をなさなければならぬものであるからである。しかし、本書においては、それらの項目について全部を敘述することが出来ないからして、顯著なしかも日常生活に近いものについて若干をのべておくことにしよう。

第 22 表
社会的不適應の出現率

項 目	男 (257人)	女 (242人)	計
神経質症状	30.7%	35.3%	32.9%
神経過敏	26.1	37.9	31.7
がんめい・かたくな	31.5	27.2	29.5
不従順	31.9	21.3	26.3
臆病とはにかみ	17.5	26.0	21.5
情緒不安定	15.2	20.0	17.5
厚顔まし	21.0	18.3	19.7
喧嘩ずき	20.6	4.7	13.0
自己主義	13.6	11.5	12.6
怠 情	14.0	10.6	12.4
孤獨ずき	8.9	11.1	10.0
人をだます・不信用	10.5	8.1	9.3
不 精	9.7	5.1	7.5
うぬぼれ	5.4	6.8	6.1
他の子供と遊べぬ	5.1	6.8	5.9
吃 り	7.0	2.6	4.9
子供の活動に興味なし	5.1	1.3	3.3
悪 口	1.0	5.0	3.0
盗 浪	4.3	1.4	2.8
放 浪	3.3	1.4	2.8
浪 費	3.1	0.2	1.7

右にのべた社会的不適應の項目は、児童や青年にどんな割合で出現するであろうか。勿論、これらは、同じ割合で出現するものでなく、その間には、割合の多いものと、少ないものとがある。比較的社会的経済的狀態のよくない二一一家庭の四九九名の二四歳まで児童青年についての社会的不適應の項目の調査の結果は、上の第22表の如く

である。この表によつて見るに、男女において著しい差異のあるものがあるということが目につく。そして、調査者の報告を見ると、一人で多数の項目をもつていものが多いのである。大體、社会的に不適應児童というのは、單純に一人が一つの項目にづらなつていものではなくて、一人で數項目を持つていものが多いということ、は、諸家の一致した意見である。タッカー (Tucker) はニューヨークの下層階級の小学校児童一〇〇名について、それらの児童をよく知つてい教師に問題点をあげさせた。それによると、

六八人には、進行的態度、反對的態度、他人を苦しめたり、すねたり、粗暴であつたりすることが見られ、

六二名には、不服従、粗野、教師への反抗、厚顔等が見られ、

五七人には、學業困難、學科への興味なし、遅刻、不注意、無能が見られ、

三五人には、學級の秩序の妨礙が見られた。その外に嘘、盗み、サボタージュ等をもつていものもあつた。

大體において、これら下層階級の子供は、一人で多数の問題をもつていものである。なお、普通階級の二〇〇名の児童についての調査においては、九二パーセントは一人で一つの問題をもち、八パーセントは一人で二つ以上の問題をもつていた。

子供の社会的適應性を調査するテストがある。それは一定の問題を集めた目錄になつており、その目錄の問題をよく讀んで、それに「はい」とか「いいえ」と答へて行けばよいのである。このようなテストでマッシュウス (Mathews) は一〇〇〇人の學童を調査した。そのテストには七〇の項目がふくまれているものであるが、その結果を見ると、一〇歳児の七五パーセントは六つ以上の項目を一人でもつていと白狀してゐる。男女の比較に

おいては、一〇歳児は男子は平均一人で一八項目、女兒は一・五をもつていた。それより年齢が進むに従つて、男児では一人でもつている項目数は減少するが、女兒においては、逆に増加する。また不良少年というレッテルのはられた少年においては、一人がもつている項目数は普通の子供よりは遙かに多い。またターマン (Terman) の調査によると、八五項目を含むテストにおいては、知能の優秀児は平均一・四であつて、普通の子供の一六、一よりは遙かに少いのであつた。

社會的不適應の原因の調査は、多くの人によつて試みられている。先天的條件と後天的條件の二つに分けられると思われるが、諸家の研究の結果を総合すると次の如くなる。

- (1) 健康のすぐれないこと。
- (2) 栄養のよくないこと。
- (3) 身體に缺陷のあること。
- (4) 心身の精力の缺乏。
- (5) 家庭内の緊張、あつれき、無秩序。
- (6) 過度の庇護。
- (7) 親の態度。
- (8) 環境の影響。

これらの社會的不適應の原因によつて、それぞれ異つた形の不適應兒童が出現する。

健康のすぐれない者は、引込み思案、讀書の癖、孤獨屋をつくり易く、栄養のよくないこと、身體に缺陷のあること、精力の缺乏を原因とするものは、意地悪、ひがみ、剛情、他の子供と遊ばぬ、情緒の不安定を起し易い。過度庇護のために、學校における學業成績がよくないという例は比較的多く報告されている。バラック (D. W. Baruck) は家庭において過度の庇護をうけている子供の七三・八二パーセントは學業の成績がよくなり、そのよくな條件のない子供では七〇パーセント以上がよい成績であつたと報告している。家庭環境の影響の甚大であるということは、數多くの報告に見られる。石川七五三二氏は名古屋の少年刑務所の資料を整理して、愛知兒童研究所紀要に報告しているが、それによると、家庭の環境の條件は、少年犯罪者にとつて極めて重大な條件であることがわかる。両親ともないとか、片親がないとか、養父母に育てられたとかいうのが、その條件を構成しているのである。その外にたとえ両親は存在していても、父が他の婦人と關係しているとか、母が外出すきであるとか、という條件も子供の社會的不適應を作り易い。夫婦の仲がよくないことは、子供を神経質にし、刺戟され易くする。前述のバラックの報告においては、この事實を特に強くのべている。環境の影響としては、友人との關係をあげることが出来る。悪友との關係で反社會的行動をすることは、特に青春期の少年犯罪に多いのである。成人の態度、特に親の態度が子供の社會的不適應に對しては重大な影響をもつてゐる。子供の社會的不適應はある意味では、両親の鏡像である。子供は自己の住んでいる具體的な環境を反映するものである。ウィックマン (E. K. Wickman) は、親及び教師と精神病醫とで一定の行動問題に對して如何に重要視する度合が違ふかということを調査した。その結果を見ると、親及び教師が重要な問題だとする事項が、必ずしも精神病醫にとつては

第23表 言語障害児の數

年齢	發音不明			吃り			總計		
	男	女	平均	男	女	平均	男	女	平均
4	[39.25]	[46.17]	[42.71]	[0.39]	[0.51]	[0.45]	[39.25]	[46.71]	[42.93]
5	19.89	9.77	14.83	0.63	0.60	0.62	20.01	10.46	15.23
6	6.63	2.19	4.41	0.80	0.52	0.66	6.84	2.52	4.68
7	9.08	3.78	6.43	0.97	0.61	0.79	9.76	4.13	6.94
8	6.71	2.54	4.62	1.82	0.54	1.18	7.44	2.65	5.04
9	4.59	1.22	2.90	1.76	0.51	1.13	5.69	1.64	3.66
10	2.41	0.76	1.58	1.71	0.37	1.04	3.61	0.98	2.29
11	3.36	0.81	2.08	1.64	0.42	1.03	4.35	1.13	2.74
12	1.57	0.92	1.24	2.14	0.23	1.18	3.21	1.01	2.11
13	1.65	0.73	1.19	2.32	0.64	1.48	3.08	1.27	2.17
14	[1.63]	[1.02]	[1.31]	[2.53]	[0.36]	[1.44]	[4.05]	[1.26]	[2.65]
平均	6.21	2.52	4.31	1.53	0.49	1.01	7.11	2.87	4.99

註〔〕は被調査者數が少く、おそらく選ばれたものであろう。

重要ではない。この事實は、子供に對するこの兩者の壓力においても異つてゐることを物語つてゐるものである。このように社會における人々は、それぞれ異つた見方と異つた壓力とを子供に及ぼしてゐるのである。この壓力と見方が逆に子供の行動に影響することは勿論である。(ウィックマンの結果の一部は文部省教育心理上卷にあり参照せられたし)。

次に、我々は、個々の社會的不適應兒の心理について、簡単にのべてゆくことにしよう。

(A) 言語障害兒童

言語障害兒童というのは、吃りや、發音不明瞭の兒童並びに失語症等の中樞的缺陷をもつた兒童のことである。これらのうち、前二者については、バート(Bart)によると、全學齡兒童のうち、發音不明瞭兒童は約五パーセント、吃音兒童は一〇パーセントである。そのくわしい結果は、上の第23表に示した通りである。

るが、この表で注目すべきことは、男女において可なり顯著な差のあるということと、年齢のすすむに従つても相當に顯著な差異が残つてゐるということである。發音不明瞭兒童は、年齢の進むに従つてその數が減少するが、吃音兒童はその逆に年齢の進むにつれてその數が増大する。全體としては、發音不明瞭兒童の數は、吃音兒童の約五倍である。これらの事實は、言語障害の原因が、單に身體的なものばかりでないということを物語つてゐるのである。

發音不明瞭兒童

發音不明瞭の最も典型的なのは、いわゆるイディオグロシア (Idioglossia) といわれるものであつて、これは自己自身しかわからない言葉である。尤も、幼兒は、どの兒も初めは自己自身だけの言葉を發するかは持つてゐるが段々それが社會化されて、社會語を得るようになるものである。イディオグロシアは、その社會化の極めておそいものと見ることが出来るのである。これには一定の原因がある。それらの原因の主なものとしては、急性傳染病例えば、麻疹・百日咳等の影響によつて、全體的な健康が害されたり、呼吸體系が阻害されたりした結果や、アデノイド慢性カタルによつて、咽喉や鼻を害された結果や、學校入學の社會的影響等が考えられる。

發音不明瞭は、發音全體に對して不明瞭でなく、そのうち特定の音に對して不明瞭のものがある。しかもこの類型は年齢の進むに従つて多數を占める。イデオグロシアの如き全體的發音不明瞭は幼兒に多いのであるが、年長兒童に於ては、部分的な發音不明瞭の者の方が多いのであるから、このような場合には、如何なる音に對して不明瞭であるかを調べるによつて、矯正することが出来る。b・d・s・t・m・th・z等の不明瞭は比

較的に多く、これらの子音が言葉の先につくか後につくかによつて亦異つて来る。

發音不明瞭兒には知能のおくれているものが多い。バートの調査によると、發音不明瞭兒の中の三六パーセントは、低能兒及びそれ以下の知能であつた。(1) なお、發音不明瞭兒童の中には一人つ兒や末つ兒等の如く他の子供との社會的接觸の機會をもつことの少い子供が多い。やはりバートの調査においては發音不明瞭兒の一八パーセントが一人つ兒、二四パーセントが末つ兒であつた。

遺傳の影響もまた見のがすことは出来ない。發音不明瞭兒の二八パーセントは、言語障害を近親者にもつたものであり、一三パーセントは神經病理的原因が見られたのであつた。解剖學的原因即ち口や鼻や舌や咽喉の奇形が原因であるとはつきり考えられるものは、九パーセントであつたが、これは單獨の原因を推定することが困難である。

吃音

吃音兒童は、學齡兒童の約一割位あるが、これは、兒童の年齢の進むに従つてその數が幾らか増加する。二、三歳頃の吃音と、五、六歳頃の吃音と、壯年時代以後になつてから出現する吃音との三つの顯著な時期があり、それらの各々に従つてその發生原因をそれぞれ異にしているのである。

吃音の原因が、生來的のものであるか、後天的のものであるかといふことについては、多くの研究がある。前述のバートの研究によれば、彼の調査者の六二パーセントは先天的のものであると推定され、そのうち二三パーセントは近親者に吃音者のあるものであつた。後天的原因には、後述するように多くの要因があげられるが、普

通に眞似が吃音の原因であるといふことはしばしばきく所である。しかしながら、最近の研究によると、眞似の影響は比較的に小さいようである。前述の二三パーセントの近親者に吃音者がいる事例のうち、一四パーセントはその近親者と何ら社會的接觸をしなくとも起つてゐるのである。

全體として、これを見れば、吃音の全事例のうち、九二パーセントは何らかの神經系統の不安定な隨伴現象を示している。更にそのうち三二パーセントは歩行開始がおくっていた兒童であり、二五パーセントには發音不明瞭を伴い、一四パーセントは左利であり、五パーセントは裏字をかくものであつた。知能は平均知能指數が九七であり、八五以下のものが全體の一七パーセント、一一五以上のものは二二パーセントあつた。

後天的原因として考察する場合に、それに關連している要因としては、次の事實があげられる。(3)

(一) 身體的要因

身體的要因としては、言語開始期における百日咳、麻疹、肺炎、ジフテリヤ等の病氣の影響をあげることが出来る。全吃音兒童の八パーセントにこの事實を發見することが出来る。特にジフテリヤ、百日咳は、咽喉と胸部の筋肉に、好ましくない影響を與え、呼吸調整を妨害する。この事實は、約一パーセントの頻數を發見することが出来る。その他アデノイドのある者で吃るもの三二パーセント、扁桃腺肥大があり吃るもの一九パーセント、齒列奇形の著しく且つ吃るものが一三パーセント、貧血症をもつもので吃るものが若干名見られる。

(二) 情緒的要因

情緒的に調整の困難なものが、よく吃ることは、普通に認められている所である。その他非常に羞恥心が強い

とか、うぬぼれが並はずれて強いとか、恐怖心が強いとか、精神上のショックをうけた経験とか等の要因が吃りの原因としてあげられている。吃りの親の報告によると、精神上的の強いショックをうけた経験が吃りの原因と考えられるものは約六パーセントである。

(三) 認識上の要因

認識上の要因というのは、主として知的要因である。バートの調査によると、非常に健忘症をもつて居たり、知的に多少おくらしているいわゆる低能児が全吃音児の中の三二パーセントであつた。この事實は、知的要因が相當に吃音の原因となることを物語っているものである。

(四) 學校の影響

兒童が學齡に達して、學校に入學するようになってから、吃音が始つたという例は少くない。學校の生活は家庭の生活とは異つて、そこには非常に社會的な力が作用している。この力のために、子供の言語が影響をうけることは容易に理解される。言語は本來、場の機能であるからである。教師の態度がその子供に對して直接に強い力を及ぼすと、その結果として吃音児が発生することもまた想像にかたくない。

言語障害兒童の取扱

以上のべて來た發音不明瞭兒と、吃音兒童以外に、失語症があるが、これは、主として精神病理的な問題であるから、ここでのべることはやめにする。ここでは、言語障害兒童に對する取扱について簡単にのべておくことにしよう。

第一は教育の問題としての取扱ひ方である。言語障害の矯正の問題は、多くは醫學の問題ではなく、教育の問題である。即ち、言語障害というのは、口や舌や聲帯が悪く作られたからではなく、悪く働く口や舌や聲帯から由來するのである。この點を十分に理解することが必要である。だから、醫者の治療をうくべき分野が皆無であるというわけではないが、多くはこれを教育の問題として取扱うことが出来るのである。一週間に三、四時間の練習によつて、半歳も根氣よく繼續すれば大部分は矯正することが出来る。その場合には、まづ第一に吃音や發音不明瞭は必ずなるといふ強い確信を與える必要がある。そういう確信に基づいて、呼吸の調整をはかり、部分的な吃りや、不明瞭の音を特に練習したりする必要があるのである。特に重要なことは、吃音や發音不明瞭によつて、自己劣等感情が起されていたら、それを先ず第一に除去することが大切である。それがためには自己を公衆の前にさらけ出すことがよい。電車の中で胸に一枚の札をぶらさげた青年を見たことがあつたが、その紙札の中には「皆さん、私は吃りです。しかし必ずこれはなおります」と書いてあつた。これは自己が吃りであることを却つて公衆に示して、社會的な壓力を去り、自己劣等感を除去する一つの良い方法であると考えられる。

第二は、吃音、發音不明瞭の原因をくわしく追及することが必要である。即ち如何なる方面に吃音や不明瞭發音があるかをきわめ、それに基づいて、よき發音を眞似させるのである。これには根氣が必要である。

第三には、身體の全體的な條件に注意してよい健康状態におくことが必要である。そして心理的影響と發語發音との連絡をなるべく絶ちきるようにするがよい。特に情緒の緊張と發語とは深い關係があるが故に、徐々に関係を絶ち切つて、それぞれが獨立のものとなるまで根氣よく練習するがよいであろう。

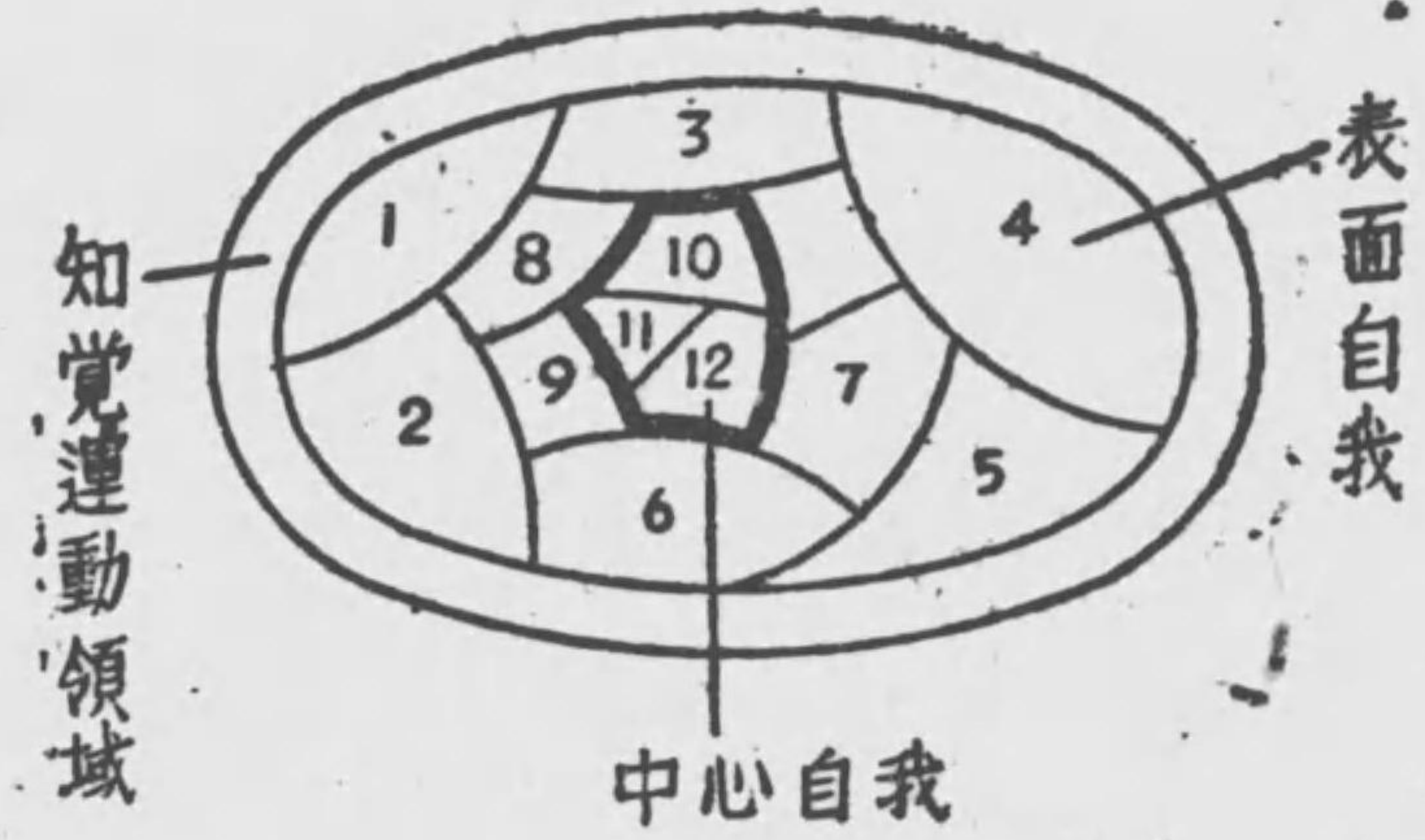
現在我が國においては、東京都文京區第六天町の樂石社が古くより吃りの矯正を行つてゐる。適當な出版物もあり、且つ時々吃音矯正の講習會も行つてゐる。その外にも若干の吃音矯正の學級があるが、全般としてあまり振つてゐない。

(B) 羞恥心の強い兒童

羞恥心は、誰にでも、ある一定の社會的條件が存在する場合には現れるものである。しかし、兒童によつては普通の兒童が何ら羞恥心を感じないような場合にも、極めて著しく羞しがる兒童がある。羞恥心の強い子供といふのはこのような兒童をいうのである。そのような兒童は、その人格構造に一定の特質をもつてゐる。また、それが病的でない限りは、その兒童の精神發達の一定の時期にも關係があるものである。

およそ、羞恥とは、對人關係において、相手の存在によつて自己の心的構造が著しく影響され、その影響に對處しかねてゐる状態をいうのである。従つて、心的構造が、柔軟であつて、一定領域の變化が他の領域に容易にその影響を及ぼし易いような極めて浸透性の強い液質度の高い構造である場合には羞恥がしばしば現れる。また羞恥があらわれるには、自我の構造が或る程度まで成人の自我構造のように、少くとも中心自我、表面自我といふような階層序列が出来てゐることが必要である。そのような自我構造をなしていない極めて幼少の兒童においては羞恥が現れない。乳幼兒に羞恥があまり現れないのはこのためである。要するに、極度の羞恥が起るには、心的構造の液質度の高いこと、ある程度の構造の分化があることを必要とするのである。第一一圖は、兒童の自我の構造を示したものであるが、1 2 3 4 5 ……等は各經驗の領域である。それらは、他の領域との間の

第一一圖
成人と青年の自我構造



隔壁が極めて液質的で浸透性が強い。これは細い線で表してある。もし對人關係において、その人からの力が比較的表面自我の4に影響を及ぼすと、それは、中心自我の10 11 12等の領域にまで容易に影響が及び易い。何となれば、隔壁の柔らかさが極めて柔軟であるからである。

このような自我構造をもつた兒童が、どんな恥しがりな仕方をするかをよく觀察すると、多くは、母のたもとにかくれたり、身をちぢこめたり、物かげにかくれたりするであろう。それは、つまり、對人關係において相手の力によつて攪亂された自我に對して、どう處置してよいか混亂に陥つてゐる状態を現してゐるのである。母のたもとにかくれるのは、その外部からの壓力を母との共通の場を作つて直接に自己にうけないで母によつてこれをうけ、母を通してこの壓力の解消をはかろうとするためである。

羞恥心は、誰に對しても起るのではない。どんな羞恥心の強い兒童でもよく日常馴れてゐる者に對しては起さない。また、普通の人間においても、このような状態が突然に起ると容易に羞恥心が起る。獨りの所を急に他人に見られたりすると成人でも羞恥心が起り、また他人ばかりでなく、自己に對しても容易に羞恥を感じるものである。

若いものにおいてよく羞恥が起るのは、羞恥の心理の條件を若いものがよく備えているからである。

羞恥は、このように場の力に對する内面の對應がうまく行かないで混亂している間の出來事であるから、やがてそれはまもなく對應が出來るに従つて消えて行くべきものである。羞恥の消失は、一種の馴れと見ることが出来る。このような理論から、羞恥心の強い子供に對しては、それが極端な病的なものでない限りは、この理論の逆手の應用によつて矯正することが出来る。即ち、羞恥心の強い子供は、社會化することによつてこれを矯正することが出来るのである。出來得る限り獨立的に對人關係を處理させ、對人關係における馴れを與えらるゝことも他方において、他の方面の訓練から、全體としてのその兒童を社會化し、精神構造を分化させることが必要である。羞恥は、年齢の進むに従つてその出現の頻數が減少してゆく。學齡に達して、小學校に入學する兒童のうち極度に羞恥心をもっている子供は、約二三パーセントであるといわれる。

(C) 嘘言

かつて、スタンレー・ホール (Stanley Hall) が兒童の盗みの研究において、著名の成人に質問紙を送り、少年時代に盗みをしたことがあるかどうかを調べたことがある。それによると、少年時代に、一つも他人のものを盗んだことのないというものは一人もなかつたのである。盗みと同様に、嘘言も社會生活においては極めて重大な事實とされている。社會の安寧と秩序とは人々の正直と嘘とに關係する所が大きいからである。盗みの場合と同様に、嘘も悪癖の中に數えられ、そして嘘をよくいう子供は、また嘘言兒童ともいう。特によく嘘をいう兒童は社會的に適應出來ない兒童であり、我々はこれを特殊兒童の中に入れるのである。

嘘言についての實驗的研究の結果によれば、嘘言の發生の條件は次の如くである。

第一は、自我水準を高めようとする嘘である。人が對人關係において何らかの交渉をもつ場合には、その相手に對する何らかの自我の水準においてするものである。そして、出來得る限り自我の水準を高めようと努力するのが普通である。しかも、多少とも自我の水準が何らかによつて危機に瀕するようなことがあると、この傾向はますます顯著に現れて來る。自我水準を高めようとする手段に、嘘言や法螺が用いられるのである。兒童の嘘言にはこの種のものが多い。

第二は、場面逃避としての嘘である。人が一定の作業をしたり、一定の場所に長く留つていたり、その作業や場所のもつている誘意性は、徐々に變化して + から - に變つてゆく。心的飽和という現象、即ち飽きるとか倦怠とかという現象は、この状態である。飽和の過程が更に進行すると、遂にはその場に留ることがいやになり自己が - を以つてとりかこまれたと感ずるようになる。このような状態になると、誰もその場所から逃避しようとする。これを場面逃避という。場面逃避は、實際にその場所から出て行く場合もあり、あるいは、非現實の世界の中への逃避が行われる場合もある。場面逃避に嘘言が多く用いられる。子供が小さい過ちを發見される恐怖心から、その場面を非現實的に逃避しようとする場合には、子供は嘘をいうより外に仕方がない。このような場合の嘘は、場面逃避としての嘘である。嘘言癖の兒童の嘘は、殆どこの種の嘘である。

第三は、權威と和解し、權威に接近しようとする嘘言がある。子供が學校の先生に對して接近しようとする場合に、嘘言を利用することがある。嘘言の實驗には、この種のものが數多く見られる。これは、一種の自我水準

を高めようとする嘘であると見ることが出来る。

第四は補償行動としての嘘をあげることが出来る。すべて、我々の欲望を妨害するものを障壁といい、障壁があまり強固で越えがたい場合には、そこに廻り道が選ばれる。障壁も強固で直接には越え難く、廻り道もまた閉ざされているというような場合には、原欲望と機能的に等価な他の目標を以つて代理されることがある。これを補償行動という。後にのべるマリア・ツイリヒ女史の美しい嘘言の實驗においては、兒童にこの補償行動による嘘言が多く見られた。ツイリヒ女史はある時子供を一人々々教室にょんでくじを引かせた。子供の眼前にはおもしろい菓子がおかれてあつて、その籤にあつたら、それがもらえる。籤に當つたかどうかは、子供自身に報告させて女史はそれにあたかも無關心の如く教室の隅で仕事をしている。この場合に多くの子供が嘘をいつたが、それは補償行動としての嘘が多かつたのである。嘘言ばかりでなく、詐欺等の犯罪もこの種の原因から來ているものが多い。

さてこのような條件から、嘘が言われるものであるが、實驗的研究によると、兒童は非常に嘘をいうものである。獨逸のヴルツブルク市の國民學校の教師マリア・ツイリヒ女史は、その市の國民學校の三年から七年まで二六六名について、偽暗算、封筒實驗、籤引實驗、質問實驗等を行つて、嘘の實驗的研究を行つた。(3) 偽暗算というのは、子供に紙と鉛筆とを用意させて「今日はこれから早暗算の試験をして、誰が一番よく出来るかを調べます。私が問題を讀みますから、皆さんは出来るだけ早くそれを頭の中で計算し、最後に私が答をいいますからそれに合つた者はその紙に○をつけ、合わなかつたら×をつけなさい」と命ずるのである。問題は、子供に

は到底出来ない程早く讀み、且つ計算は途中で負數になり、子供には出来ないものもある。もし子供が○を書いたならばそれは嘘である。

封筒實驗は、封筒の中に兒童の好きそうな、チョコレート、ボンボン等が入れてあり、それを兒童に分けてやる。兒童達はそれを家庭にまで持ち歸つて遊んでもよいが、貰つたのではないから後でまた返却しておかなければならない。後で、安全に返却したか、いくらかなくしたかどうか筆答させる。封筒には一部に見ないように番号がかいてあつて、どの封筒は誰に分配したかということがわかるよになつていゝものである。

抽籤實驗は、既に前頁にのべた通りの仕方である。質問實驗といふのは、あなたは自分の本を何冊もつていゝか、あなたのお父様はアメリカへ行つたことがあるか、あなたは一時間にリンゴを何箇續げさまに食べることが出来るか、あなたは靴を何足もつていゝか、あなたは休みなしに何時間位續けさまに歩けるか、あなたのお母様はコロン水を一週間にいくつ使うかといふ六箇の問題について答えさせたものである。

ツイリヒ女史のこれらの嘘言の實驗によると、この年齢の兒童は、隨分嘘をいうものであるといふことが明らかになつた。以上四種の實驗で一つも嘘をいゝなかつたものは一人もなかつたのである。男女何れが嘘を多くいゝかについては、概して女子の方が多く嘘をいう。(4) 次の第24表はツイリヒ女史の嘘の實驗の結果の概略である。

以上比較的長く嘘の心理についてのべたのであるが、それによつても既に明かな如く、子供はこのように嘘をよくいゝものである。嘘言癖をもつていゝ兒童は、このような普通の兒童より一層多く嘘言をいゝのみでなく、

第24表 子供の嘘の實驗

實驗の種類	嘘言の主な動機	嘘言の主な目的	被験者數	ウソの%	ウソをいわない%
偽暗算	名譽心	成績の上向	51	96.1	3.9
封筒	恐怖	過失をかくす	22	95.5	4.5
質問	威張りたいたい	自己水準の上昇	49	40.8	59.2
抽籤	菓子を欲しい	菓子の獲得	53	3.6	96.4
自己表現	羞恥心	缺點をかくす	51	92.9	7.1
並べっこ	卑下心	權威者のお得意を得る	51	90.2	9.8

その嘘言においては、人を欺こうとする意識が濃厚に働いているのである。何をいつてもその言葉が信用出来ない子供、窮して来るとすぐ嘘によつてその場をのがれようとする兒童、そのような兒童を嘘言癖のある兒童というのである。

嘘言癖のある兒童には、一種の病的なものもある。精神分裂病のある時期においては、現實と非現實とが區別がつかなくなる。非現實の世界が現實の世界の中において強い力をもつようになる。そのような患者においては、そうであると考えたこと、想像したこと、希望したことは、いつしかそのようであることと同じになってしまう。従つてこのような患者は、よく嘘をいう。病的嘘言兒にこのような素質をもつた子供が多い。度々嘘をいつているとその嘘が

いつしかその子供には眞實になつてしまふのである。また場面逃避として、子供が一度嘘をいうと、その嘘のつじつまを合わせるためには、次々とその場のがれの嘘をいなければならなくなるものである。それ故に、事重大な問題に關して一度嘘をいうと、それは、その場だ

けではすまなくなる。正直ということが尊重される所以はここにあるのである。

嘘言をいう子供の環境を調査してみると、多くは、不健全な環境をもつてゐる。また、友人や親の影響もまた極めて大きく、親がよく嘘をいう家庭において、その子供が正直であるということはむしろ稀なことであろう。

友人の仲間において、嘘がよくいわれる場合には、その仲間の各員もまた嘘をいうものである。

(D) 盜癖兒童

よく他人のものを盗む兒童を盜癖兒という。盜癖兒童は、嘘言癖よりも悪性である。それ故に、あれ程兒童はよく嘘をいうものでありながら、盗みと同程度に嘘言を重大だとは考えられてはいない。盗みは、嘘言程には子供に多くは出現しないが、それは極めて重大だとされているのである。

盜癖の原因としてあげられるものは、(一)極度に缺乏の状態がその兒童に常に存在すること、(二)悪友があつて、その悪友に指導されたり、脅迫されたりして盗むようになったこと、(三)友人の歡心を買うために初めは何か家庭の物質を盗んではその友人にやつて居たが、次第に盗む物質が少くなり、遂には他人の物質をも盗むようになること、(四)親に對する反抗として盗む場合、友人に對し反抗し復讐するために盗むこと、(五)他人のものと自己のものとの區別が現實的に立たなくなり、その結果盗むこと、(六)性格の缺陷に盗みの原因があると考えられるもの等である。

次にこれらの原因について、多少の解説を行つて見よう。

まず、物質の不足の状態が、盜癖の原因の一つと考えられるような場合は、比較的幼い兒童に多い。友人が

美しいナイフを持つている。自分も欲しい。しかしそれを入手する道はない。そのような場合にそれを盗んで自己のものにしようとする行動がとられる場合に、盗みが出現するのである。

悪友との関係において盗みが行われる場合は、都會の不良兒に多く、しかも兒童後期から青年前期におけるものに多い。この時期には、仲間が出来、しかもその仲間は、他人に秘密な仲間であればある程團結が強い。その仲間の一員として、もし盗みが行われるような場合には、盗みの行爲が非常に巧妙であり、且つそのような悪行爲が発見されても、その仲間の間の仁義を守ろうとする力は極めて強い。そのような仲間から脱離することは仲間々困難である。だから、兒童後期から青年前期における子供の盗みの行爲が起つたならば、背後の黒幕があるかどうか、もしあつたならばどの程度にその黒幕に深入りしているかを注意して見る事が大切である。

友人の歡心が盜癖の原因と見なされる例は、あまり多くはない。しかし、これは重要なことである。太郎は病弱である。そして度々家庭が轉宅したので近所に友人がない。たとえ二、三人はあつても、自分と遊んでくれないし、自分も彼らと一緒に遊ぶだけの心身の發達がなされていない。そのように、孤獨ではあるが友人を欲しがつている。太郎は、最近自分と遊んでくれる友人を欲しさに、家庭内の比較的貴重なものを盗み出して来てはその友人にやり、その代償として交友を求めていた。最近はもうその友人にやるべきものが家庭内では少なくなつて来た。太郎は、一度だけならよいであろうとて、他家のお金を盗み、それで文房具を買つて友人にやつた。このような事實は、しかしながら一回だけで済むものではない。一回、三回と回を重ねて、遂に太郎は盗みをすることをそれ程悪い行爲とは思わなくなつて来た。この太郎の盜癖の原因は友人の歡心を買おうとすることに求め

ることが出来る。

親への反抗は、特にママ母と娘との間の抗争として現れるようなことがある。著者の取扱つた實際の例においては、そのような場合が二回程ある。娘は何ら必要のものを盗んではない。單に、盗むことそれ自身が目的であり、且つそれによつてママ母の立場を悪くしようとする意圖によつてなされたものである。このような例は、他にもあるヒステリー患者の盗みにおいて見られた。盗みは十分に悪行爲であるという意識においてなされている。そしてそれは盗みそのものを目的とされているのである。

他人のものと自分のものとが、現實的に十分見さかいかつかないために盗む例は、少くない。精神薄弱兒の盗みの多くはこれである。日本における各地の少年刑務所の盜癖兒の調査によると、盗みの三〇パーセントから六〇パーセントは無知なるが故に盗みが行われているのである。それ故に、少年犯罪の鑑定において知能検査は最近重要な條件となつて来たのである。

盜癖の原因を、その個人の性格の特質の中に求めることが出来るものがある。そのような性格特質はどんなであらうか。それに関しては、全體依存的性格をあげることが出来る。全體依存的性格とは既に未分化現象の敘述の所でのべたように、自我構造の一部に變化があると、その變化は、單なるその一部分にとどまらず自我全體をも變えてしまうという性格のことである。この現象は、多かれ少かれ、幼兒兒童の自我構造においても見られることである。普通の成人においては、自我構造は、中心自我、深部自我、表面自我というように幾つかの層序が出来ていて、各領域は比較的に獨立している。だから、日常生活においてもあれば、これはこれと區別して

仕事をする事が出来る。一つの事柄のために、他のすべての仕事に影響されたり、変化させられたり、着色されたりすることは無い。ところが、全體依存的性格者においては、何か環境に變化が起ると、その變化は、單にそのことだけにとどまらない。その事柄がその人の心を全部占有してしまう。換言すれば、全體依存的性格者は對象とよく心身一體になることが出来る。それ故にこの性格をよく精練すれば、優れた科學者、藝術家、宗教家等に育てあげることが出来る。科學や藝術や宗教の研究は、特に心身一體の純一な獻身が必要であるからである。古來、一藝一派に秀でた藝術家、宗教家並びに優れた科學者の中に行業純一な即時的な態度の者が多いのは、このためである。

ところが、このような特殊の性格を、よく修練せずに、野性のままに放任すると、いわゆる盜癖兒が出来る場合があるのである。何となれば、全體依存的性格者は、既にのべたように、對象とよく心身一體になることが出来る。何か欲しいもの、珍しいものに出會うと、彼はそれと心身一體になつてしまう。そしてそのものを我が手に獲得するまでは、あらゆる知能を動員し、それをとろうと努力する。そして、そのものを獲得してしまうとはつとして緊張がゆるみ、その時に至つて初めて他人のものを盜つたということを意識し、軽い悔恨を感じるのである。

昭和十年頃に、東京の新聞紙上をにぎわした「子供の誘ひ事件」の取調べ報告を見ると、デパートで極めて短い時間の中に、三歳になるある男の兒が何者かに誘ひされた。犯人は三日目に到つてようやく発見されたが中年の婦人であり、しかも自分にもその年輩の子供がある婦人であつた。係官の調査によると、その婦人は、可

愛い男の兒をデパートで見た瞬間、とてもその兒が可愛くなり、ほしくなつて無我夢中で誘ひして自宅までつれて来てしまつた。そして自宅へつれて来て、ようやく自分のものになつたと思つた瞬間、ああ悪いことをした、この兒にも親があると反省したが、その時は既におそかつた。しかたなしに二、三日自宅で養育していたのである。なお、その婦人は、他の事柄についても同様であつて、取調べの結果、押入れの中にはデパートで盗んで来た盗品が澤山あつたのである。

この婦人は、典型的な盜癖者であつて、同時に典型的な全體依存的な性格者である。欲しいものに出會うと、それと完全に心身一體となり、そのものを獲得しなければ何となく不安定であり、不均衡であるのである。だから、そのものを盗るといふことは、無意識に近い促進感によつて驅りたてられてやるのである。我々が、教育相談で、盜癖兒の事例を取扱う場合には、よくこのような場合に出會うのである。ヒステリック性格者女子の月經時における犯罪にも、この種のもがよく見られる。

盜癖兒における盜みの傾向の初發年齢は、比較的に幼少の場合が多い。數え年八つ、満五、六歳頃から、そのような傾向が見られたという親の報告を著者はきいたこともある。典型的な盜癖兒における盜みの初發年齢は、比較的に幼少であるという事は他の研究家の報告にも見られる。盜癖は小學校四年生頃からその頻數が多くなり中學三年生頃を頂點として、その後は段々減少して行く。

盜癖の矯正

盜癖兒は、仲々なおらない。矯正の最良の方法は、環境を變えることである。盜みをした子供に對する普通の

取扱いは、うんと叱るか、恐れさせるか、後悔させるかであるが、これらの方法はすべて皆うまく行つてはいない。例えば、ある母は夜中にその盗癖娘と祖先の墓地に行き、子供に短刀をつきつけて「お前のような盗みをする人間は、自分の家の祖先には一人もなかつた。祖先の面よこした、お先祖様に申譯ないから一緒に死んでくれ」といつて脅迫した。これには流石にその盗癖娘も心から驚いたと見えて「もう決して二度としないから勘忍してくれ」とあやまつたという。しかし、その兒の盗みも二カ月とは止つていなかったのである。

盗癖兒の矯正で成功した例として、著者は次にのべる二つの例を知つてゐるだけである。その一つは、ある小學校の教師が、自己の擔任の六年生男兒の盗癖兒を毎日學校の宿直に宿泊させ、教師と生活をともにし、事ある毎に、その兒に向つて教師は「物欲を去らなければならない」という意味の教訓を與えた。そういう生活を送ること一カ年にして、その兒の盗癖は完全に矯正された。

またある六年生の男兒は、よくお金を盗む、そこで家庭ではお金をその兒から遠ざけて、お金に對する監視を嚴重にした。しかし盗癖はなおらなかつた。そこで、逆にその兒をその家庭の家計係にし、一家の生活の金銭出納は全部その兒の責任であるとした。父親は朝出勤の際その兒から電車賃や煙草代を貰つて行き、夜はその釣銭の報告をする。母親はその日の日常生活の諸経費をその兒から貰つて、夜は同様に支出の報告をするのである。その兒は非常に喜んでその仕事をしたが、面白いことに、月末になると「お父様、家にはあと十五圓しか残つていないよ、これであと一週間一家五人が生活出来るかい？」と心配して尋ねるようになって來た。その兒はそれから後は絶対にお金を盗むようなことはなかつた。

この成功例の二つにおいて、何處が教育的に効果があつたであろうか。その効果は、どういう點において理由づけられるであろうか。それは次の如く説明される。即ち、人間の行動はどんな行動でも、行動の行わるべき立場がある。盗癖兒の行動は、いつも自己中心的事であり、自己のことばかりを考慮して行われる。これは盗癖兒の行動の一つの重要な特徴である。自分一個だけのことしか考えないから盗みをすることも出来るのである。所が右の二つの成功例においては、一方は教師の教訓により、他方は特別の任務や責任を與えられたために、いつしか自分一箇の立場で行為をするという従來の立場から、家庭のため、一家のためという立場に變つてしまつたのである。「お父様、家にはあと十五圓しか残つていないよ」と心配するのは、立場が自己中心的から、家庭中心的、或は社會中心的に變つて來た證據である。

この點から、盗癖兒の教育には、もつと他に適當な具體的な方法を考案することが出来る。スポーツを奨励したり、他の健全な興味に培つてやつたりすることは、右にのべたような意味において、有効な方法の線に沿つてゐるであろう。

放浪、金銭浪費の悪癖を所有している兒童青年についても、のべなければならぬのであるが、それらは、主として、精神病理的な問題であるので、ここでは割あいておくことにする。

六、精神薄弱兒

生活能力の極めて低い者の中で、特にその原因が、その個人の精神的能力の低劣の中に求められるような者を精神薄弱者という。精神薄弱者は、このように單一の現象ではないので、これを満足に定義するには、少くとも

次の四つの基本的屬性を顧慮しなければならぬであろう。その四つの屬性というのは、

- (1) 社會的（職業的並びに教育的低劣性を含む）低劣性
- (2) 知的發達遲滯
- (3) 情緒的發達阻害
- (4) 身體的缺陷

である。この四つの屬性をもなく含んでいる比較的満足な定義を下したものは、アメリカの心理學者エドガー・ドル (Edgar A. Doll) であろう。(5) ドルによれば、精神薄弱兒とは、精神身體的な發達が極めて顯著に低く、それに伴つて、知的發達の異常が見られ、そのために社會的生活において無能な子供をいうのである。

古來から、精神薄弱兒は、色々に定義されて來たが、それらの諸家の定義に共通な主要な點は、知的發達の遲滯が極めて顯著であること、社會的生活の能力が極めて低いことである。この二つの共通な點以外に、更に身體的な異常が見られるということが一般的であるが、身體的な異常性は、必ずしも精神薄弱の缺くべからざる本質ではないようである。だが、知能の低劣と社會生活の無能の二つは、精神薄弱兒の根本的性質をなしているようである。

このように、精神薄弱という現象は、單一の現象ではなく、多くの要因が含まれているので、これを例えば、知的缺陷だけで定義してしまうことも無理であり、社會的生活の無能力で定義してしまうのもまた無理である。しかしながら、假りに何か一つで簡単に定義するとしたら、知的缺陷を以つて定義することが一番妥當性が高い

であろう。ターマン (Terman) は知能検査の結果、その知能指數 (IQ) が七〇以下を精神薄弱と定め、更にそれを細分して、白痴 (二〇以下)、痴愚 (二一—五〇)、魯鈍 (五一—七〇) としたが、勿論この分類にも實際上無理な點があるのである。昭和二年五月文部省厚生省司法省の兒童鑑別規程作製委員會においても、便宜上知能指數を規程として精神薄弱を規定した。このような方法で行うと、從來とは異つて、結果としてはつきりしたものが出るという長所があるが、どこまでもそれは第一次の規定であつて、それを精神薄弱として最後の決定してはならない。このような検査の結果第一次的に精神薄弱とされたものでも、それを第二次第三次と科學的方法で綿密に検査をし、精神薄弱の他の要因をも考慮して、その規定と指導とを行わなければならない。

(A) 精神薄弱の分類

精神薄弱には色々の類型がある。それらを分ける場合に、原因によつて分類するものもあり、現象によつて分類するものもあり、働きによつて分類するものもある。しかし考察上便宜な方法は、敢てそのように分けずに、單に精神薄弱の形式と型と程度の三つから、その原因や現象や働きを考へてゆくやり方である。

形式というのは、主として推定的な原因から、第一次形式、第二次形式、混合形式に分ける方法であり、程度というのは、知能缺陷の度合いである。

更に類型とは、精神薄弱の診斷的差異をいうのである。次にそれらについての概略をのべよう。

第一次形式

これは、主として遺傳的な内因的な精神缺陷である。血族結婚のためとか、その他胎兒の間に何らかの缺陷を附

與されたものとか、或は、母體の内分泌異常によつて缺陷が與えられたものである。出産時における損傷、子宮中における缺陷は、第二次形式の中に入れるものもあり、或は第一次形式の中に入れるものもある。

第二次形式

これは、後天的な外因的な精神缺陷であつて、主として、疾病の影響によつてなるものである。その疾病も程度が強く、しかも、罹病時期が満一歳以前のもものは、影響を蒙り易い。疾病の種類及び重傷の程度によつて、出現する精神薄弱の程度及び型が異つて来るものである。その外、發達異常と事故によるものもこれによくある。

混合形式

これは、第一次第二次の混合で特殊遺傳的影響によるものが多い。診断的事例は多くはこの中に含まれる。精神薄弱の程度については、従来から主として、白痴、痴愚、魯鈍の三つの分類が一般に用いられている。その外に知能指數による分類の仕方があることは、既にのべた通りである。科學的な研究が段々取入れられてゆくに従つて、知能指數による程度の分類は益々多く用いられられてゆくであらう。白痴、痴愚、魯鈍等の現象的な候的な分類は、診斷的意味においてはこの三者の間に可成りの重複がある。知能指數による分類は、段々多く用いられるようになって来たが、この分類法は、精神薄弱を一つの連續體であるとの考案に立つてゐるものである。實際は、精神薄弱は一つの連續體ではなく、例えば白痴の中にも異質的な異種的な白痴があり、痴愚の中にも種々様々な痴愚があるのである。

普通に白痴というのは、極めて知的發達が低く、成人しても、自己の個人的な生活要求を果すことが出來ず、

様々な外的な力から自己を防護することも出來ない者を用いのである。白痴は言語の習得も極めて幼稚であり、一定の職業につくことも勿論出來ない。身體的にも發達遲滯の象徴となるようなものが強く現れている。學習や情緒の發達などは、小兒の水準にある。ビネー式知能検査によると普通は三歳以下である。發達しても高々六歳から八歳までである。社會的發達の年齢は四歳以下であつて、せいぜい一〇歳までしか發達出來ない。

白痴には、第二次形式のものが多い。そして、診斷的異常の類型に屬するものが大部分を占めてゐる。

痴愚は、白痴よりは、缺陷の程度が軽いものである。生活上の個人的要求を果すことを教えることは出來る。また外力から自己を防護することも多少は出來る。簡単な日常の仕事は、監督の下においてならやれるようになる。しかし、むずかしい學科を學習することは出來ない。これは白痴と魯鈍との中間にあるものである。言葉は可成りは自由である。しかし、思想は極めて貧弱である。親切な指導があれば、社會生活もかなり出來る。人柄は普通はおとなしく、いわゆる善人が多く、他人に對して反抗的とか抗爭的な所はない。精神の成長は精神年齢三歳から七歳まで位が普通であつてせいぜい一〇歳から一二歳位までしか發達出來ない。社會的年齢は普通、四歳から九歳まで位であるが、一五歳位までは成長出來る。

痴愚の中でも、その缺陷の程度の甚しいものは、第二次形式に屬するものも多く、程度の軽いものは第一次形式に屬するものが多い。

魯鈍は、學業成績不良兒とまちがえられる。精神缺陷の程度は軽い。條件がよい場合には、自己の生活を自分でやつて行くことが出來る。徒弟級の技術を習得するのは困難ではない。小學校五年の學科の學習なら斷片的な

から可能である。社會的適應能力は不足している。魯鈍は欲望をあまり多く持つていないから、概して幸福である。精神年齢は普通八歳から一二歳位まで發達するが、一五歳位まではゆける。社會的年齢は一〇歳から一八歳まで位であるが、二〇歳位までは發達出来る。身體は一般に丈夫である。

精神薄弱の型については、大きく二つの部類を分けることが出来る。その一つは診斷的類型であり、他は單純類型である。前者は、遺傳その他の原因から精神薄弱になつたものに、病理的な條件が加つたものであつて、例えば、モンゴール型、小頭型、水頭型、クレチン型等はこの中に入る。後者は單純に發達の遲滯を示すものである。そしてこれは最も普通の型であつて、學業成績のよくないものは、これに屬している。全精神薄弱の三分の一或は三分の二はこの後者の單純型によくまれる。

全精神薄弱兒がすべて臨床的に検査されていない。検査をうけて、その型がきめられているものは、せいぜい全精神薄弱のうちの一〇パーセントにすぎない。今後、精神薄弱の研究が一層進んで來ると、その程度と形式と型とがもつと明かになるであろう。そうするとそれに應じた教育施設が、もつと精細になるにちがいない。これは精神薄弱兒のために大へんよいことである。

モンゴール型 (Mongolism)

モンゴール型の精神薄弱兒は、身體的にも精神的にも種々の顯著な特徴をもつてゐる。モンゴールという名はその顔貌が蒙古人によく似ている所からつけられたものである。この種の精神薄弱の數は、國によつて異り、大體において全精神薄弱の一パーセントから四パーセント位である。

まづ身體的な特徴からのべるならば、モンゴール型の精神薄弱兒は、眼や眉が傾いている。目の形はボタン杏のようで小さい。鼻梁は扁平で小さく丸い。頭の形も扁平で、額もまた扁平である。舌は誕生時においても一般に大きい。生後時として舌に深い横切つた裂目が出ることもある。眼に缺陷をもつものも多く、斜視、白内障、斜視、亂視などをもつてゐるものが多い。黒目に斑點のあるものも多く、耳は一般に小さくて曲つてゐる。毛髪は乏しくてこわい。頬は普通に赤味をおびていて、唇は横に裂目がついており、口はいつも少し開いて、舌が出てゐることが多い。皮膚は乾燥して荒い。そして細い毛でおおわれている。手と足は、巾が廣く、軟弱である。扁平足が多く、下腹部は普通前方につき出ている。これらの特徴の多くは、誕生の時に既にあらわれている。

知的缺陷は、概して身體的特徴に伴つてゐる。白痴に屬するものは少く、大多數のものが痴愚に屬している。言語の發達のおくれは特に顯著で、永続的な言語不明瞭或は幼兒言語である。初めは、精神發達の障害されている兆候は少しも認められないが、坐る、歩く、語るの三つについて、著しくおくれが目立つので、それを手懸りとして診斷することが出来る。また關節が弱くやわらかであるので、異常の姿勢をする。身體は小柄で、手足は常に冷い。しばしば音楽とダンスを非常に好むものがある。

モンゴール型の原因はまだ十分にわかつてゐない。兩親或はその一方の生殖力の欠乏の結果ともいわれ、胎兒時代の發達障害或は甲状腺の發達異常とも見られている。兩親が若くて丈夫のものに現れることもあるが、統計の結果は末つ兒に多い。例えば、ラベージュは醫學的文獻から集めた三三五例について調べたところ、そのうち

一八九例は末つ兒であり、四四例だけが長子であつた。モンゴール型の精神薄弱が同一家族に二人いるということとは極めて稀である。

モンゴール型の精神薄弱の主要な原因を、内分泌腺の不明な障害によつて起されるものと見る者が多い。そのため、醫學的にこれを治療しようとする試みが従来多くなされて來た。しかし、この決定的治療法はまだ成功していない。最もよい方法は、現在の所では、教育による治療である。モンゴール型精神薄弱兒は、多くは短命である。三〇歳或は四〇歳を越えるものは極めて稀である。乳幼兒の時代に死ぬものが多い。

出生時腦障害

これは、子宮にある時の不運な事情による腦障害や、熱性急性疾患、出産時の外傷等のために起るものである。本質的には腦の損傷に起因しているものである。この部類に屬するもの數は、モンゴール型の數と大體同じ位である。これらのものには、運動機能の障害が附隨しているのが普通である。最近の調査によると、生來の大脳障害をもつてゐる精神薄弱の三分の一が知的缺陷を顯著に伴い、三分の二は正常に近い者である。また出産時の障害による精神薄弱の數は全精神薄弱の約一〇パーセントである。

出産時の腦障害による精神薄弱の多くは、ケイレン的であり、耳や眼の障害を伴つてゐる。そのような障害のない時には、人格全體が悪化しているか、或は感情の不安定等が見られる。

生産時障害による精神薄弱兒は、白痴級から正常兒にまで及んでゐる。

小頭性精神薄弱 (Microcephaly)

小頭性精神薄弱というのは、頭が小さいことから名づけられたものである。これは單なる觀察でも、それと知ることが出来る。測定の結果によると、頭圍四四〇ミリ以下、容量一〇〇〇立方センチ以下のものをいうようである。これは二歳兒の腦の容量である。小頭性精神薄弱は單に頭が小さいだけが問題ではなく、頭の形が問題である。元來頭が非常に小さいので、頭蓋の縫合線は早く閉じてしまう。場合によつては生れた時に既に閉ぢてゐるものもある。この結果、額が非常にせまく、ひつこみ、後頭部が多少尖つて來ることとなる。額は後退して斜傾し、砂糖大根のような形になる。頭の高さは、横よりはちいさい。顔、身體及び手足は非常によく發達している。時として、手足に痙攣及び強直が起るが、これ以外には身體に畸形を殆んど見ない。

小頭性精神薄弱と單なる小頭者と混同してはならない。單なる小頭のもの、正常者にも多い。

精神的發達の方面においては、丁度軽度の白痴或は重度の痴愚の程度に相當するものが多い。器用さが必要としない運動なら彼らによく出来る。彼らは類人猿によく似てゐるので、西洋では「小猿 (little monkey)」とあだ名で呼ばれてゐる。小頭性精神薄弱は、身體と頭との割合をも考慮に入れて診斷しなければならぬ。言語の發達は不十分で、行動に紋切型の所があり、精神年齢は二歳から四歳程度である。非常に模倣性が強く、温順で快活の所もあるが、時として亂暴な、激情的な爆發をやることもある。あるものは、極めて落着なく、運動が速か鳥のような頭部の運動を示す。他の精神缺陷兒のように、彼らも歩行と言語開始が非常におそい。顯著な小頭性精神薄弱は、全然話すことは出来ないが、快或は不快の呂律のまわらない音聲を出す。外見は利口そうに見えるが案外そうでなく、饒舌のものが多い。

小頭性精神薄弱の原因はまだ十分にわかつていない。骨盤に放射線をあてたために出来たという例が、二、三報告されている。大體は遺傳的要因によるものが多数である。小頭性精神薄弱の取扱いは、訓練と衛生より外に方法はない。頭蓋手術を試みた例があるが、成功しなかつた(6)。

脳水腫型精神薄弱 (Hydracephalus)

この脳水腫型と、麻痺型と脳炎型精神薄弱は、後天的精神薄弱の主要な型である。これらの原因は、主として後天的な条件によるものであつて、その条件がなければ、脳は普通に發達し、従つて正常兒になつたでもあろう。脳水腫型精神薄弱は、外見上脳が非常に大きいので、一見してそれと判斷出来る。これは、精神薄弱の中であまり多くはない。一體脳水腫は脳室或は脳の保護被覆の間に脳脊髄液が多くなり、そのために起るのである。脳水腫の一般的な特徴は、法外な頭圍であつて、三尺以上のこともある。頭蓋に至みを生じ、皮膚の膨脹を來し、甚しい場合には、白眼の上部が外から見えるようになり、一方、瞳は下の眼瞼でかくされてしまふ位である。頭は氣球形をし、それに對比して顔は比較的小さく見える。前額は前方へ張出し氣味である。

身體の機能は弱く、痙攣がしばしば起る。そしてはげしい麻痺が現れる。運動は不器用であり、視覺、聽覺の障害は普通であるが、精神の變質徴候はあまり認められない。皮膚はうすく、靜脈が太く外に浮出していることが多い。

精神の働きは、白痴から軽度の精神薄弱までがこれに含まれる。情緒の方面では、物靜かで愛情深く、従順である。

このような脳水腫は、どうして起るのであろうか。脳脊髄液の蓄積の原因は不明であるが、おそらく、慢性の腦膜炎或は何か他の傳染病によるであろうと思われる。脳脊髄液が大脳の兩半球の穴にある時は、液はその穴を膨脹させ、脳を壓迫する。頭蓋と脳との間にある時は、直接に脳を壓迫する。この壓力のために精神薄弱が起るのである。脳水腫の徴候は、たまには、生れた時既に見られることがあるが、多くは、出生後數カ月或は數年たなければ起らない。

脳脊髄液の分量は一升五合以上に及ぶことがある。液の壓力は次第に隣接の腦組織を薄くしたり、破壊したりする。小脳は大脳より壓力の影響は少い。液の壓力のために盲になつたり聾になつたりすることがある。

この型の者は全精神薄弱兒の約一・二パーセントである。知能の薄弱な割合に、言語の發達は阻害されない。

クレチン型精神薄弱 (The Cretin Type)

診斷的精神薄弱の中で、このクレチン型は甲状腺の代謝機能の缺陷から來ることが明かにされている。クレチン型の特徴は、身體が短軀で、小兒のような體型をしている。多くの場合に肥滿していて、皮膚は色つやを失つている。顔の相貌が特殊の様相をしているので、時としてモンゴール型とまちがえられる。

知的水準は低く、白痴級のもが多く、物ワカリがよくなく、ぼんやりしている。活動がのろく、且つ不器用である。何か教えても、極めて狭い範圍でしか成功しない。クレチン型は四〇〇人の精神薄弱の中に一人位の割合で出現する。

風土病のクレチンと純粹のクレチン型精神薄弱と混同してはならない。クレチン型精神薄弱は、治療し易い。

即ち、甲状腺治療によつて、身體的にも知的にも或る程度までなおすことが出来る。従つて、クレチン型の精神薄弱の原因は内分泌腺異状としてはつきりしているのである。何故に甲状腺が異常を起すかということについては、まだ明かにされていない。沃素の缺乏が影響あることは事實である(?)。

痲痺型精神薄弱 (Paralytic)

痲痺型精神薄弱は、母胎中或は出生時において、比較的上方の運動神経原或は脳の運動通路の部分に何らかの損傷をうけたために起るものである。この損傷は、出血、外傷、炎症の結果起るものである。

胃された脳を死後解剖して見ると、他の状態とともに、萎縮、硬化、軟化等を見出す。しかし、これらの現象は、病氣の發現の數年後になつて起るものである。だから、解剖によつて見出された現象は、果して個人の状態と直接に關係していたかどうかは、わからない。病氣の苦惱の結果そのように變化したのかも知れないのである。痲痺型においては、その痲痺の程度は非常にまちまちである。外見上少しも痲痺の表れないものもある。運動痲痺については、二つの型がある。それは痲痺型と萎縮型である。痲痺型は、筋肉が硬く、反射は昂進している。これは脳に障害があることを示しているのである。萎縮型は、筋肉が軟く、反射機能は低下しているのである。これは脊髄に何か障害があることを示しているのである。

痲痺に影響される身體の部分は、身體の兩側だけの場合と片一方だけの場合とがある。影響されている部分には、無意的な振れやひねりが起るのが普通である。痲痺型は涎をながすのが特徴である。

知能の方面においては、痲痺型は種々様々である。白痴程度のももあり、普通のものもある。情緒の方面に

おいては、この型のものには情緒の制禦が困難のようである。彼らは非常に激し易く、激情的である。知能が普通の者においても、概して刺戟され易く、情緒は不安定である。

痲痺型の取扱い方は、主として教育にたよる外に方法はない。痲痺の程度と教育によつてなされる進歩の程度とは、明かに連關はない。

腦炎型精神薄弱 (The Meningitics)

腦炎の後遺症状として精神薄弱を起したものである。腦炎の多くは、罹病の時期がある。日本の調査では、數え年五歳が腦炎の罹病數が多い。しかし出生前感染の可能性もある。

腦炎にかかり、それが恢復すると、多くは、智能の缺陷を示す。その程度は様々である。乳幼兒の時代に腦炎にかかり、それが氣づかれないうちに恢復したような場合には、精神障害は、仲々氣づかれない。子供が歩けるようになるか、言葉をいうようになるか、或は學校に行くようになってから、徐々に精神障害が現れて来る。知能の水準は極めて低い。

腦炎型精神薄弱は、單に知的缺陷だけでなく、それに性格異常が隨伴するのが普通である。この異常はまた身體的な異常にもなつて現れ、非常に身體が肥満したり、やせて瘠たりすることがある。感情の異常は、腦炎型精神薄弱の特徴の一つで、非常に落着がなかつたり、放浪性を示したり、多辯になつたりする。學者は、腦炎の結果内分泌腺が胃されたためであるという。しばしば思春期になつてからテンカンを起すものがある。

以上の外にテンカン性精神薄弱、腦膜炎性精神薄弱をも區別することが出来る。

(B) 精神薄弱兒の數

精神薄弱兒は、全學齡兒童のうちどれだけあるであろうか。勿論、正確な數はわからないが、學齡兒童の二パーセントと推定されている。精神薄弱は、環境や職業によつて出現率がちがう。従つて、調査の環境的條件によつて、パーセンテージに多少の差が見られるのである。全體の數としては、調査者によつて一致し難いが、精神薄弱の型についての頻數においては、調査者間に非常に高い一致度が見られる。

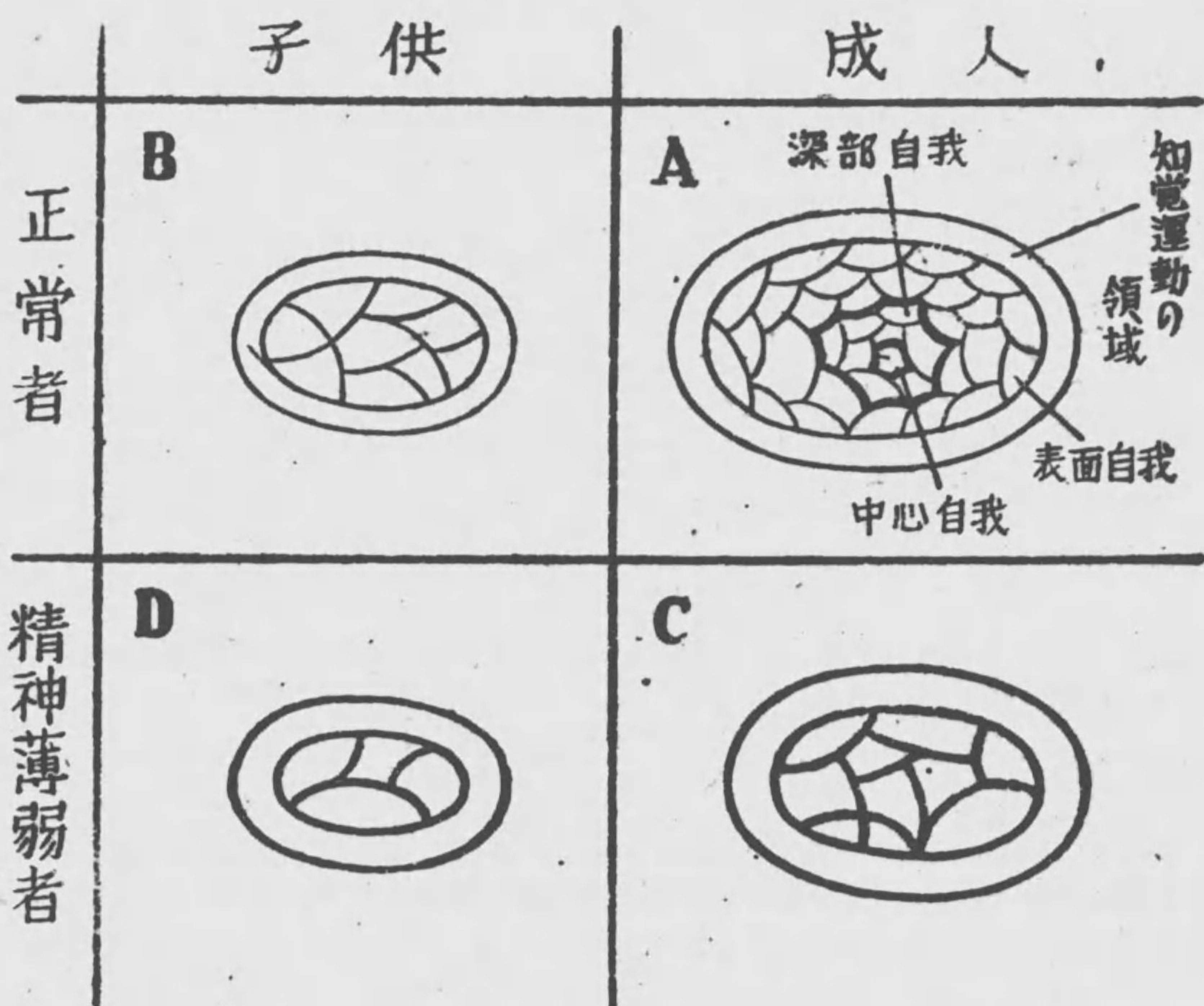
(C) 精神薄弱兒の心理

精神薄弱には、既にのべたように程度の差がある。しかし、精神薄弱は一つの連續體ではない。種々の發生的原因がある。従つて、精神薄弱の心理は、その發生的原因に即してそれぞれに敘述しなければならないのであるが、ここでは、それは不可能である。單に極めて概括的に精神薄弱の心理をのべることにしよう。

人間の個人差は、これを力動的に考察すると、その個人の全體組織の差、その組織を構成している材料の差、それらの意味内容の差によつて決まるものである。

全體組織の差には、構造の分化度の差と型の差とがある。成人は子供と比較すると、構造の分化度が高い。これを圖示すると第一二圖Aの如くなる。Aにおいて各領域は、まとまつた經驗を表わしている。この圖は、平面的にしかも固定的に描いてあるが、どうもほかに描きようがないのでこのように描いたが、この領域区分は働きにおける區分であるから、その場の情勢によつて具體的には色々に動きうるものである。子供は、同圖のBで示してある。子供は成人と比べて今迄して來た經驗の數が少いから人格構造の分化度が少い。従つて子供は成人よ

第一二圖 成人と子供の自我構造の比較正常者と精神薄弱者



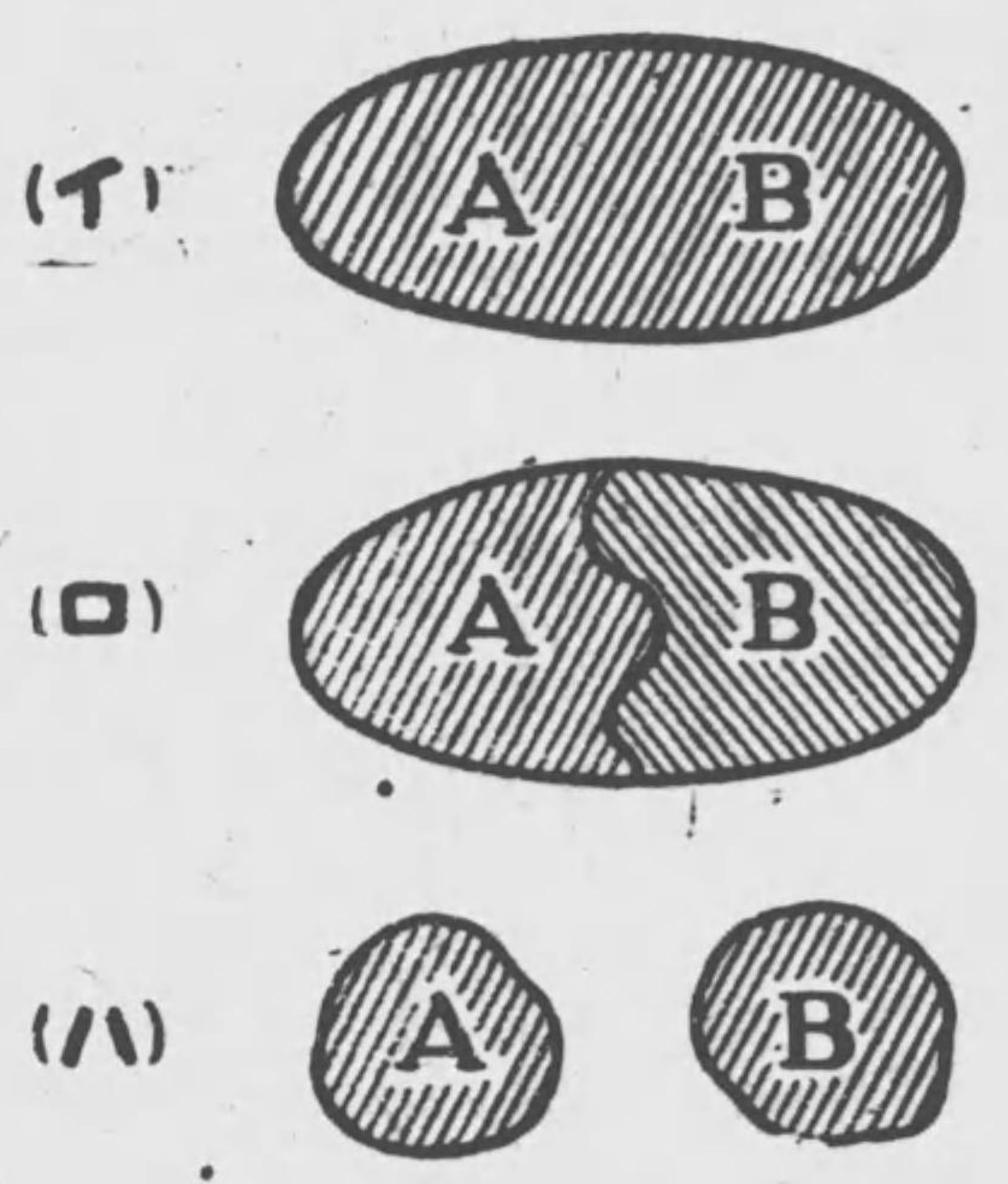
りも遙かに統一ある形態をなし、力學的には強いゲシュタルトをなしているのである。強いゲシュタルトとは、部分の變化がその構造全體を變化し、極めて力動的な形態である。

精神構造を形成している材料の差とは、構造が變化し易いか難いかという區別である。精神構造の構成素材の柔軟性、流動性、液質度によつて出現する行動は大いに異なるものである。即ち一つの領域から他の領域への移動が仲々困難なものもあれば、容易なものもある。分化領域間の境界壁が厚く、硬いものは移行が困難である。子供はその境界壁がうすい。従つて子供は移行が成人より容易である。成人の頑迷固陋は、移行の困難なためである。第一二圖で精神薄弱者の領域間の壁を太く描いてあるのは、移行の困難であることを示したものである。

さてこのような立場から、精神薄弱兒の心理を考察すると次のことがいわれる。

(一) 精神薄弱兒は、同年の正常兒と比べると精神構造の分化の程度が低い。このことは、精神薄弱兒が行動においても、思考においても、認識においても、極めて單純であるということを表現している。精神薄弱兒が、全體として、小兒的であるのはこのためである。

第一三圖 代償を示す二つの領域



雨降りにも必ず水をまいて箒を使う。彼は情勢に應じて適當に判断して取捨することが出来ない。

(三) 精神薄弱兒は、このように一方において意志目標に固執するが、他方において、補償行動によつて容易に代理される。このことは一見矛盾するように見えるが、よく調べて見ると理由がある。元來代償は、原行動と代理行動との機能的類似性が大きければ大きい程大である。第一三圖のイロにおけるようにAB二領域が機能

的に分離していないか、或は二つが一つの弱い境界線で分れていて密接な聯關をもっているような場合には、代償は大きく、容易に代償される。精神薄弱兒は、精神構造の分化が少いから、分離體制に屬さない一つの行動は、容易に代償されるのである。従つて、精神薄弱兒の代償性と固執性の矛盾は、ともに自我構造の特質から由來しているのである。

(四) 精神薄弱兒は、仕事をさせると、紋切型の仕事をする。正常兒よりも休止を多くし、仕事を中断するものが多い。即ち彼らは、仕事をするか、然らずんば休むのであつて、その中間の状態はない。型にはめられた仕事は出来るが、その型以外の仕事は出来ないものである。それは精神薄弱兒の自我構造の力學的全體の中で、分離と結合との間の連續的段階的經過が缺けているからである。

(五) 精神薄弱兒は、意圖がはつきり區分されていない。正常人の行動においては、仕事が多量があつて、この仕事をしたらその次には何としようように整理されている。それは正常人には意圖が明かに區分されているからである。意圖とは、一定の方向に向けられた心の體制である。精神薄弱兒は、意圖の明瞭な區分がないから、一つの仕事をやるともう次の仕事への壓力が解消してしまふ。著者は、かつて、精神薄弱兒に繼時命令と同時命令を出して、その遂行の比較をしたことがある。同時命令とは、同時に幾つかの命令を與える。そして同時にそれを遂行出来るものである。例えば雑巾と馬けつと箒をもつて來なさい、という命令である。繼時命令とは一つの仕事をしまつてから次の仕事をするとする命令である。この兩方の命令の遂行の有様を見てみると、一般に

命令の数が多くなると完全に遂行される率が減少する。同時命令より繼時命令の方が遂行が困難である。精神薄弱兒は一つの命令を遂行すると、それによつて全部の命令に對する實行の壓力が解消してしまふ。これは彼らが知的缺陷をもっているからではない。

(六) 精神薄弱兒は、知的缺陷があるが、そのため、仕事に對しての見通しが悪く、思考において場の再構造化が困難である。特に抽象の世界は彼らには出來ていない。知識はすべて具體的性質の知識である。抽象的論理的な世界は彼らには極めて苦手である。

その外に、精神薄弱兒は、被暗示性が強く精神病者や老人の如き點もあり、小兒的行動をもする。

精神薄弱兒の教育は、右にのべたような、心理に基いて行わなければならない。そして何よりも必要なことは、具體性と根氣である。抽象的世界は、彼らには無縁であるから、どうしても具體的に教育しなければならない。このことが出来る位ならあのことも出來そうなものだというように考へてはならない。精神薄弱兒の訓練には、面倒でも一つ一つ教え、一つ一つ訓練してゆかなければならない。それから同時命令と繼時命令の比較の實驗結果でもわかるように、課題を出して放任しておいては駄目である。一つ一つ手を取つて教えることが必要である。

その意味で精神薄弱兒の教育においては、精神薄弱兒に對する愛がなければ成功はおぼつかない。愛は精神薄弱兒との間に溝を作らない。従つて精神薄弱兒をよく理解することが出来る。

精神薄弱兒には、如何なる教材を如何に教えるかという全體的なプランが充分に用意されていなければならない。普通の子供と異つているが故に、普通の子供以上に用意が必要である。

精神薄弱兒は、同時に自己劣等感をもっているものが多い。自己劣等感のために彼らは積極的ではない。教育において子供が積極的でないということは致命的である。それ故に精神薄弱兒の自己劣等感を去り、彼らをして積極的にならせるためには、特別の學級、學校が必要である。補助學級というのは、そういう特別の學級である。現在日本には、この種の教育所が極めて少い。

補助學級のような特別の施設は必要であるが、それは精神薄弱兒を單に社會から隔離するためのものではない。教育は社會において、社會に向つて、社會のために行わなければならないものである。社會の力があまり強いが故に、やむなく補助學級のような施設を必要とするが、それだからというて全然社會から孤立してしまふと教育の目的を達成することは困難である。

補助學級は、原則として無學年學級であり、特殊の具體的な設備が十分に備えられていることが望ましい。補助學級の教育は本質的に職業教育でなければならない。

精神薄弱の程度の甚しいものは、學業の勉強は勿論不可能である。それらには、特別の保護教育施設を必要とする。

七、學業成績不良兒

學業成績不良兒というのは、學校の成績がよくない兒童のことであつて、これは學問的な名前ではない。學問的分類においては、これは境界線異常兒に相當するものである。どこの學級に行つて見ても、その中に二、三名の學業不良の兒童がある。それらは不幸にも多くは放任されている。現在それらに特殊の指導を加える餘裕が

ないとの理由からである。

著者は、かつて東京文理科大學教育相談所において四五件の學業成績不良を主訴として、來談された兒童を調査したことがある。それによると、知能指數平均七五、知能偏差値四一であり、學業不良の原因としては、次の五つの條件を發見することが出來た。

(一) 遺傳的條件

これは両親の素質にその原因が横たわつてしていると推定されるものである。両親とも或は一方だけが精神薄弱であるというような場合がそれである。

(二) 幼時の大病、外傷

幼時に肺炎、猩紅熱、腦膜炎、チフス、百日咳、乳兒脚氣、極度の消化不良、麻疹等をやつた者、頭部外傷等がこの中に入る。そして、熱性急性傳染病による學業不良と、消化不良による學業不良とは、その程度及び型を異にしていて、容易に素人にも判斷出來る。幼時の消化不良によると推定されるものは、精神發達がおくれている型であつて、知的活動に異常性がなく、發達阻害の程度が軽く、一年或は三年年齢を若く見れば正常兒のように見える者である。これに反して腦炎・腦膜炎等によると推定されるものは、精神發達の停止型であつて、精神發達の阻害の程度が著しく、行動に異常性が見えるものである。この型のもは學齡に達しても就學は免除されるのが適當である。

(三) 身體虛弱、感覺器官の缺陷

近視、難聽、アデノイド等の極度に著しいもの及び虛弱な身體のために勉學が繼げられないもの、根氣がないとかというものは、學業成績が概してよくない。難聽弱視を本人は多年知らずにごしたために、學業成績が進まなかつたり、アデノイドのために安眠が妨害されたり、注意が散漫になつたりしていた者がある。これらも一つの類型の中に入れることが出來る。

(四) 生活環境の急變

轉宅・失業・家庭破産・父母の急死等による學業成績不良をあげることが出來る。これらの生活環境の急變は、單にそれだけでは濟まない。同時に子供の内心に不安不均衡を起し、それへの適應が困難になる。その結果として學業成績の不良を來すことは容易に理解出來るところである。その他、家庭が全體的に學業を尊重しないとか、両親の和合がよくないとか、父が不行跡をするとかも有力な原因となる。

(五) 父母教師の要求水準の高すぎるもの

知能検査の結果が案外よく、この兒が學業不良兒であるかと疑いたくなる兒童がある。そのように、知能検査の結果と學業成績とが不一致の場合には、多くの場合に一つのきまつた型がある。それは、父母が幼少の頃成績がよかつたとか、父が苦學力行して立身出世をしたとか、兄弟が成績で非常に優れていたとかとある者である。ところが、何らかの原因でこの兒は幼少より知能の發達が比較的におくれているということがあり得る。その場合、その兒そのものを正しく見つめないで、單に兄弟と比較したり、父母の幼時の成績と比較したりしておくれている方面だけを責めると、その兒は、遂に自己を劣等なものであるというように他人

に見せようとするに至る。このようにして外見的に低能児の態度や風貌をよそおうようになったものを假現低能児という。これは本當の低能児ではない。また、よそおっていることを必ずしも本人が意識していないことがある。このような場合は父母や教師が、その兒童に對してあまりに高い要求水準をもつためである。

學業成績不良児の教育は、精神薄弱児の教育と原則的に同じである。即ち、具體的な教材について、氣長に懇切に教えることが大切である。學業成績不良の原因によつて、とるべき手段が異つてゐるから、その原因の究明が重要なことである。何れにせよ環境の調整は、學業成績不良兒童の教育にとつては、教育上極めて重要なことである。學業成績不良児には、自己劣等感をもつてゐるものが多いから、それを除去するような特別の工夫が大切である。學業成績不良児は、教育するにあつて「叱るよりはほめる」ことがよい。これは學業成績不良児の教育の一般的な原則である。

八、優秀児

優秀児とは、どういう兒童であろうか。精神薄弱児が一つの連續體ではなく、その中に幾つかの發生原因が含まれて居り、本質的には幾つかの異つた種類を含んでゐるうちに、優秀児も、嚴密には、幾つかの異つた種類をふくんでゐる集合體であるように思われる。従つて、優秀児を單一の規準に従つて規定することは困難であり、且つそうすることは、無理のように見える。しかし、優秀児の少くとも主要な本質は、知的優秀性であり、卓越した洞察力であるように思われる。それ故に、知能検査の結果による知能指數を規準として優秀児を規定しようとする試みは少くない。ターマンはそういう考え方の代表的なものである。

反對に、優秀児の知的優秀性は、むしろ優秀児の性格にその主な原因が横たわつてゐるとする見方もある。優秀児は、單に知的に優秀であるばかりでなく、性格的にもまたすぐれた點がある。否、むしろ、優秀児の性格的優秀性こそ、優秀児を優秀児たらしめるものである。このような考想をもつてゐるものは少くない。

何れにせよ、優秀児の研究において見られる顯著な特質は、その知的優秀性と性格的優秀性である。彼によれば、ヒルドレス (Hildreth) は、その優秀児の研究において、優秀児の性格的優秀性を強調した。彼によれば、優秀児は、單に知能が優秀であるばかりでなく、性格においても、普通児よりも優れた性格的特質をもつてゐる。優秀児の性格的特質は、次のような點が特に顯著である。

- (一) 優秀児は、生活に張りがあり、計畫的である。自ら問題を求めて居り、學習意欲、特に讀書意欲が盛んである。
- (二) 優秀児は、困難にぶつかつた時には、それに對して敢然と挑戦する。
- (三) 優秀児は、失敗の責任を素直に承認し、それを他に轉嫁したり、愚痴をいつたりするようなことがない。
- (四) 優秀児は、心の方向が常に將來に向つてゐる。このことは、優秀児の特に著しい特徴である。普通の子供は、現在や過去にとらわれてゐるが、優秀児は、そうではない。

ヒルドレスは、優秀児の性格的特質を量的にたしかめようとして、次のような觀察實驗をした。それは、五〇名の優秀児からなる學級を作り、同數の普通児の學級と比較するという方法である。どのような比較をしたかといへば、その兩方の學級に同一作業をさせ、その作業中に觀察される性格的特質を數量的に數え上げたのである。

る。まず作業中に現れる性格的特徴を「好ましい性格特質」と「好ましくない性格特質」との二つに分け、それが両方の學級に一定時間中にどれだけ現れるかということをも十人のよく馴れた教師に観察させたのである。

第 25 表
優秀兒と普通兒の性格特質の比較

		學級全體	一人平均
好ましい性格特質	優秀兒學級	451	9.0%
	普通兒學級	95	1.9
好ましくない性格特質	優秀兒學級	55	1.1
	普通兒學級	250	5.1

その結果は、上の第 25 表の如くである。それによると、優秀兒においては、好ましい性格的特質は、普通兒の約五倍であり、好ましくない性格的特質は、普通兒の約五分の一である。このように、優秀兒においては、單に知的優秀性ばかりでなく、その性格においても、優秀な點が顯著に認められるのである。ヒルドレスは、優秀兒の性格の特徴を一言にして「生活に張りがある」という言葉で示している。ターマンは、一九二五年に「天才の發生的研究」において、知能指數一三〇以上のもの一〇〇〇名について、性格的特質の調査をした。その結果によると、優秀兒の性格としては、知的興味が大いこと、

知識の分量が多いこと、學習意欲、特に讀書意欲が強いこと、優秀兒は一面的で片よつていられるといわれているが、この一〇〇〇名においては、そのような所は見られなかつたし、そのような證據も認められなかつたこと、優秀兒は運動遊戯が不得手であり、その興味もないといわれるが、この調査においてはそうでなかつたこと、優秀兒は、讀書においては、速度が早いのみでなく、理解も正確であること、また優秀兒は、信用、正直、誠實、熱心等の道徳的特質も普通兒以上に顯著に見られたのである。これらの結果は、ある特殊の優秀兒においてよりは、

むしろ、優秀兒全體として顯著に認められるのである(18)。

更に六カ年の後に、これら一〇〇〇名の優秀兒が再び調査された。それによると、全體としては、これらの優秀兒は健康において普通兒より僅かに上まわつて居り、性格の諸特質、情緒の安定性、社會的適性において優れていた。男子の優秀兒はその六年内にますます男らしくなり、女子の優秀兒は女らしくなつたよりは、むしろ男らしくなつていた。全體としては、これらの優秀兒は、その優秀性を保持していたが、女子においては、青春期において知能指數の急に降下したのも認められたのである。六カ年後の再調査において、特に有意義なことは全體として、初めの結果とよく一致していたということである。勿論、個人的に考察すれば、この全體的傾向と異つたものもあり、知能指數においても違つて來たものもあるが、全體的には、最初の結果と大體において同じであつたといえるのである。

一九三八年に、既に小學校及び中學校高等學校で調査されたことのある、一三〇〇名の優秀兒について、その後の報告が集められた。それはターマンとオーデンの共同調査によるものである(19)。この一三〇〇名のうち、男子九〇パーセント、女子の八五パーセントは大學に在學或は大學卒業のものであつた。彼らは平均二年位同級生より若年であつたが、賞をうける可能性は同級生の三倍位多かつた。男子の五分の二、女子の五分の一は在學中の學費をかせいでいた。大部分のものが大學では優秀の成績であつたが、若干のものは、そうでなかつた。後者の原因の主なもの、能力の不足ではなくて、課外活動に熱心であつたためであつたり、種々の活動に適應がよくなかつたためであつたり、個人的な仕事のために斷乎として學業を放棄したためであつたのである。學業を

卒えたものうち、一九三六年に失業状態にあつたものは一パーセントに満たなかつた。少くとも男子の半數は將來有望の人生に旅立つて居り、そのうちの數人は世界的にも既に名を賣つたものであつた。

以上、ターマンやオーデンの報告は、知能の優秀なものを規準として採擇すれば、大體において優秀兒或は天才兒を選ぶことが出来るものであることを示しているのである。ここに、優秀兒というのは、知能検査において知能指數一四〇以上(ターマンは一三〇以上とした)のものをいうでよい。それらの優秀兒は、學齡兒童のうちどの位あるであろうか。勿論このことは正確には知ることが出来ないが、カリフォルニア州における調査においては、全學齡兒童の一パーセントである。田中びねー知能検査においては、知能指數一三八以上のものは三・二四パーセントである。

優秀兒の問題としては、教育の困難性をあげることが出来る。優秀兒は、學校教育において、時間の浪費が多い。ホリングワース(Hollingworth)の調査においては、知能指數一五〇の優秀兒が、普通の學級に入れられていると、約五〇パーセントの時間を浪費している。指數一七〇のものになると完全に一〇〇パーセントは無駄に時間を過しているのである。この事實から、優秀兒の教育は、原則として個人教育が望ましいのである。

優秀兒が普通の學級に入れられていると、その知的優秀性の故に、彼は徐々に同級生から孤立して来る。従つて彼は、學級活動に興味を失い、級友との生活において人氣を失つて来る。このような兒童をもつと上級に編入してやると、彼は徐々に活動的になり、その學級にうけ入れられるようになり、指導者になることもあり得るのである。このような事實は、優秀兒が、學級において集團教育をうける場合には生活年齢を規準とし學級編成を

することは有効な方法ではないということを物語つていのである(10)。

著者は、現實にある優秀兒について調査した經驗をもつているが、それは小學校入學の時に知能指數一八〇であり、極めて即事的な明朗な性格のものであつた。兩親は畫家であり、祖母は有名な政治家の實妹であり、伯母は東京女高師東京文理大卒業業者であり、祖父は廣島高師、京都大學卒業業者であつた。その兒は、普通の學校に學んだが、小學校の在學中は、戦争や疎開のために殆ど學校へ行かなかつた。小學校卒業の時の知能検査はB式知能偏差値は八〇であり、語學は、英、獨、佛、露の四カ國語が普通の程度に讀め、數學は獨學で代數、平面幾何を仕上げ、立體幾何は二面角までやつていた。天文學のノートは素晴らしいものであつて、高等學校生徒の參考書に匹敵するものを獨學で作つていた。幼少から天文に興味をもち、天文學の研究は六カ年も繼續していたのである。高師附屬中學校への入學試験に失敗し、他の私立中學校に學んだが、同僚とあまりかけはなれていゝのでまぐゆかず、今は名もない私立の塾に學んでいる。あまり知的に秀でているので社會的適應がまぐゆかないところが缺點である。誠に惜しいものと思われる。

優秀兒を如何にして發見するかということは、優秀兒の問題の一つをなしている。優秀兒は、既にのべたように、知能検査によつて發見することが出来る。知能の優秀なものは、優秀兒の一つの資格をもつていゝといえる。しかし、知能検査を行わなければ優秀兒を發見することは出来ないかといへば、そうでもない。學校において、學業成績のよいものを基準とすることも勿論可能である。第26表はターマンその他の研究家による知能指數と學業成績との一致度を示すものである。この表によつて明かな如く、知能検査の結果と學業成績の指數とは大體

第 26 表
天才兒の知能指數と學業指數

研究者 \ 研究年月	ターマン		ウイッティ	グレイ ホリング ウオース	パークス ジュンセン ターマン	
	1925		1930	1931	1930	
性別	男	女	男女		男	女
人数	307	259	100	36	68	52
被験者年齢	6-14歳		3-7歳	11歳	11歳	11歳
知能指數 (I. Q) 平均	151	151	152	151	153	155
讀方指數	145	145	143	152	149	148
算術指數	138	138	134	153	135	145
綴り指數	140	138	131	149	139	137
自然科学指數			137	145	138	140
歴史指數			132	152		
歴史と文學指數	151	142				
言語指數	146	148			141	147
國語國文學指數	157	152			159	156
歴史・公民指數	143	138			158	140
藝術指數	154	153			157	158

註 學業指數とは學業テストによつて得られた學業年齢を生活年齢で割り、それに 100 をかけたものである。

においてよく一致している。そしてこの表に示された優秀兒においては全體として各學業成績間の得點のむらがなく、男女の差異も著しくない。かくて、學業成績を基準として優秀兒天才兒を撰擇することの可能な道がここにあるわけである。

以上、優秀兒についてのべて來たが、優秀兒教育は、人道的な立場に立つ精神薄弱兒の教育が必要であり重要視されるべきであるということと同じように、現代においては必要であり、且つ重要なことである。世の中が全般的に行詰つた状態にある時には、それを打開するには百人の凡人のこれをよくする所ではない。そ

ここにはむしろ一人の優秀兒の出現が切望されているのである。現代がまさにその時期にあつていともいえる。天才の出現を待望すること實に現代より急なことはないといえるのである。

註 (1) Burt, C.: The backward child. p. 390.

(2) 右の通り。

(3) Zillig, M.: Experimentelle Untersuchungen über die Glaubwürdigkeit von Kindern. Zeitschrift f. Psychol. 1931.

(4) 依田新「兒童と社會生活」田澤書店、昭和十四年。

(5) Edgar A. Doll: The feeble-minded child (in the manual of child psychology)

(6) Scheidemann, N. V.: The mentally subnormal child. (in the psychology of exceptional children. 1931.)

(7) Scheidemann, N. V.: 論著

(8) Terman, L. M.: Genetic study of Genious. Vol. I. 1925.

(9) Terman, L. M. and Oden, M.: Status of the California Gifted Group at the end of sixteen years. 1940.

(10) Jersild, A. T.: Child psychology.