

252.5
259



0041667-000

252.5-259

児童観察の理論と方法

後藤岩男・著

目黒書店

昭14

AHB

24. 4. 18

26

法方論理の観察兒童



士博學文

一寬中田

序

授教助校學範師等高京東
授談相育教學大科理文京東

男岩藤後

著



兌發店書黒目京東

序

教育の目的は、いふまでもなく被教育者の心身の發達を助成して、彼等をして一層よい人間たらしめるにある。そしてこの目的が十分に達成せられるためには先づ兒童の性格を知ることが肝要であり、特にその性格の特性と、その形成せられた諸條件とを機能的に聯關的に明らかにすることが大切である。

而して個人の性格の中心的領域を形成するものは主として欲望、意志等の情意的方面であるから、性格の研究はこれ等の方面に於て兒童が過去に於て如何なる經驗を持ち、又將來に向つて如何なる希望を抱いてゐるかをも考慮して事實に即して行はれなければならぬ。

本書は實に、此の様な態度による性格及びその教育法に關する研究の成果である。本書の内容を見るに最初に環境行動自我欲望意志性格等に關する一般的理論を取扱ひ、次に子供の喧嘩・嘘・羞み・怒り・精神薄弱・學業成績不良・社會性・統率性等の

日常生活に於ける實際問題に關する理論と處理法とを叙述してあり、最後に性格觀察の諸方法に關する理論と實際とを説述し、更に附録としては學籍簿記入に對する周到な注意を述べてある。これ等の諸點は、總て兒童教育の基礎工作として大切な諸方面であつて、此の種の知識の正否又は精粗は、やがて兒童の教育上に著しい影響を有つことはいふまでもない。

本書の著者後藤文學士は余等の研究室で意志素質検査法に關する實驗的研究を行つた新進の心理學者であつて、さきに福井縣視學として教育行政事務を監掌された經驗があり、現に東京高等師範學校助教授として、東京文理科大學教育相談部で研究と相談とに應じてゐる人である。本書は實に最もふさはしい著者の手になつたものといつてよい。若しも本書が廣く世の教師、父母等によつて精讀せられるならば、必ずやそれらの人々の兒童觀を適正ならしめ、兒童教育の効果を大ならしめる上に大いに役立つであらう。そしてそれは單に著者の本望が達せられるのみでなく、延いては國運の發展に對して貢獻する所が少くないであらうと信ずる。

需められるまゝに一言を陳べて此の好著を世に送る辭とする。

昭和十四年三月三十日

東京文理科大學心理學研究室

田 中 寬 一

自序

私が心理學の研究に志してから既に十年の星霜が流れようとしてゐる。其の間、變轉極りなき世相の流れと共に、心理學自體の思潮にも亦かなりの進歩と變遷がなされた。にもかゝはらず私の心理學的關心の事實は十年間一貫して教育心理學の分野に留り、主として兒童をその研究の對象として來たものであつた。今匆慌としたものしたこの拙き著書を世に送るに際して靜かに兒童觀に關する自分の立場や根本思想を顧みると、若き學生時代にむさぼり讀んだ兒童心理學の研究や調査のそれである事に氣がついて驚くのである。當時、二十世紀は兒童の世紀であるとして十九世紀からの傳統の殻をぬぎ捨て、「兒童から」(Vom Kinde aus)の旗印の下に輝かしい成果と業績とをあげた本世紀初頭の兒童研究家達のおびたゞしい研究報告が賑かに教育心理學雜誌に報告されてゐた。「兒童は小さい成人ではない」とは實にそれら兒童研究家達の優れた洞察であつた。學生時代の自分の若い心がかういふ魅力あるスローガンに影響されずには居られなかつた

であらう。當時讀んだ著名の文獻の中で今以て自分の兒童觀や人間觀に根本的に影響してゐる人々の思ひ出を茲に再び新たに思ひ出し、感謝するのである。

日支事變にあたり聖戰の目的達成のために、凡ての國民と共に今や日本の凡ゆる科學が動員されてゐる。だが吾々は自分の科學を以つて果して幾何の貢獻が出来るであらうかと思ふとき、國民の一人として空虛の感なきを得ない。たとへこゝにもものした拙き著述には幾多の缺點はあらうとも、兒童をよりよく知ること、をその出發點とする教育活動に、これが何等かの寄與をなすならばあの空虛感の幾分なりとも癒すことが出来るであらう。尙本書は昭和十三年十二月中旬より翌月下旬までのわずか一ヶ月半程の間に而も匆忙のうちに書きあげたもの故に、その推敲や熟慮に缺陷なきを得ない。然しながら十年一昔といはれる如く十年といふ一つの單位となる此の年月の自分の歩んだ足跡を、此の書の中にひとまづとゞめようとの意圖と、嘗て昭和十一年九月より十三年七月までの約二ヶ年間は自分は福井縣の教育行政事務を監掌し初等教育界に此の方面の好箇の文獻の少いのを痛感したので敢て茲に本書を世に送らうとするものである。従つて本書

は主として初等教育家師範學校の生徒、兒童心理研究の學生等に讀んで頂きたい。兒童生活に對する單なる觀察の記録はおびたゞしい程澤山ある。併しそれらの記録のうち眞に教育の實踐的意味の豊富なものは必ずしも多くはない。それは觀察の理論と方法とに於て不備の所があつたからに外ならない。若き科學としての心理學は未だその發育の途上にあり、その新しき理論と方法とを以つて今後益々豊富に兒童心理學の體系を整へて行かなければならない。それには心理學の専門家は勿論、優れた教育實際家の協力と献身とが必要である。かゝる意味で本書は兒童教育に於ける實踐的方面に特に關係を持った環境、自我、意志、欲求、性格等の力系的方面が主として取扱はれ、知覺、感覺、表象、思考等は極めて略述されてゐる。

本書は私の處女出版である。御多用中にもかかはらず、御鄭重なる序文を頂き又御推薦の言葉を賜つた恩師文學博士田中寛一先生と本書出版について數々の助言と御盡力を賜つた畏友文學士依田新氏とに厚く感謝の意を表する次第である。その他説明、引用語句、校正等について多くの便宜と御教示を賜つた先輩友人

の方々にも厚く感謝し、猶本書出版を快諾下され種々の點について便宜を與へられた目黒書店主及び小澤謙一氏に茲に於いて深く御禮を申上ぐる次第である。

昭和十四年三月三十一日

著者識

目次

第一章 總論	一
吾々の立場	一
第二章 環境	五
第一節 行動と環境との關係	五
第二節 $B=f(p,E)$	八
第三節 行動環境の範圍及存在	一四
準物理的事實	一六
準社會的事實	一八
準概念的事實	一八
第四節 地理的環境と行動環境	三三
第三章 心的體制	三五
第一節 歴史的原因と體制的原因	三五
第二節 心的體制の一般的性質	三八
第三節 瞬間的情勢と生活情勢	三二

第四章 自我體制……………三〇

第一節 自我……………三〇

第二節 場の事物としての自我……………三五

第三節 自我の分極……………四〇

第四節 欲求體系としての自我……………四二

一、自我の恒常……………四三 三、ゼガルニクの實驗……………四六

二、自我の複合性……………四三

第五章 欲求……………五〇

第一節 生活と欲求……………五〇

第二節 食欲……………五三

第三節 意圖……………五五

一、誘意性……………五七 三、要求水準……………五九

二、障壁……………五九

第六章 意志體制……………六一

第一節 意志……………六一

(A) 場面的行動……………六三 (C) 高次の場面的行動……………六五

(B) 統制的行動……………六三 (D) 葛藤場面……………六五

第二節 意志とその實現行動……………六七

第三節 補償行動……………六八

第四節 心的飽和……………七〇

第五節 訓練(意志教育)の原理とその方法……………七三

第七章 成功と失敗、怒り、喧嘩……………七七

第一節 成功と失敗……………七七

第二節 怒り……………八〇

第三節 怒ることと叱ること……………八六

第四節 喧嘩……………八七

第五節 喧嘩發生の原因……………八九

第八章 兒童の嘘言、羞み、盜癖……………九二

第一節 兒童の信用性……………九二

第二章 兒童の嘘言についての實驗……………九四

第三章 嘘言の心理……………九七

一、補償行動としての嘘言……………九七

二、自己水準を高めんとための嘘言……………九八

三、場面逃避としての嘘言……………九八

第四章 兒童の羞恥……………九九

第五章 盜癖……………一〇三

第九章 兒童の特性……………一〇六

第一節 兒童の世界……………一〇六

第二節 兒童の表象の特徵……………一〇六

1 兒童の表象の特徵……………一〇七

2 直観像……………一〇九

3 漠然たる知覺……………一〇七

第三節 兒童の表現……………一〇五

描畫表現……………一〇五

第十章 精神薄弱、學業成績不良……………一七三

第一節 精神薄弱兒……………一七三

第二節 精神薄弱兒の力動的特徵……………一七四

第三節 精神薄弱兒の中斷行動の再行現象……………一七六

第四節 成人と兒童との精神構造の差異……………一七六

第五節 精神薄弱兒の特質……………一八〇

第六節 精神薄弱兒の教育……………一八五

第七節 學業成績不良……………一八七

第八節 學業成績不良兒の教育……………一九一

第十一章 兒童の自己中心性(社會性)即事性……………一九三

第一節 自己中心性と社會性……………一九三

第二節 兒童の社會的行動……………二〇〇

一、發達と集團……………二〇〇

二、反社會的行動……………二〇一

第三節 統率性(Leadership)……………二〇七

一、集團の發生……………二〇七

二、規則……………二〇九

三、指導者(Leader)……………二一一

第三節 即事性……………二一四

第四節 人格と優秀形態……………二二九

第十二章 思考……………二二三

第一節 安定の自我と問題……………二二三

第二節 思考と重心移動……………二二五

見通し……………二二六

理……………二二七

解……………二二七

勘と骨……………二二七

智……………二二七

能……………二二八

第十三章 性格……………二二八

第一節 従來の諸説……………二二八

第二節 行爲の法則としての性格……………二三四

第三節 性格の生成……………二三八

一、性格の生成と障碍……………二三八

二、性格の生成と可欣の境……………二四〇

第十四章 兒童觀察法……………二四二

第一節 觀察……………二四三

一、觀察と解釋……………二四三

二、兒童觀察上の注意……………二四四

第二節 兒童觀察の諸方法……………二四九

一、位相觀察法……………二五〇

二、條件分析法……………二五三

三、臨界觀察法……………二五四

七、トポロギ一の應用……………二六八

四、逃避場面觀察法……………二六八

第三節 性格の描寫……………二六九

第十五章 兒童觀察の實際……………二七二

一、身體的方面……………二七三

五、家庭の教育環境……………二七五

二、精神發育の狀況……………二七四

六、社會生活調査……………二七六

三、家系調査……………二七四

七、將來の希望……………二七六

四、家庭調査……………二七四

附錄 學籍簿の記入について……………一

學籍簿記入上の注意……………四

記載例……………六

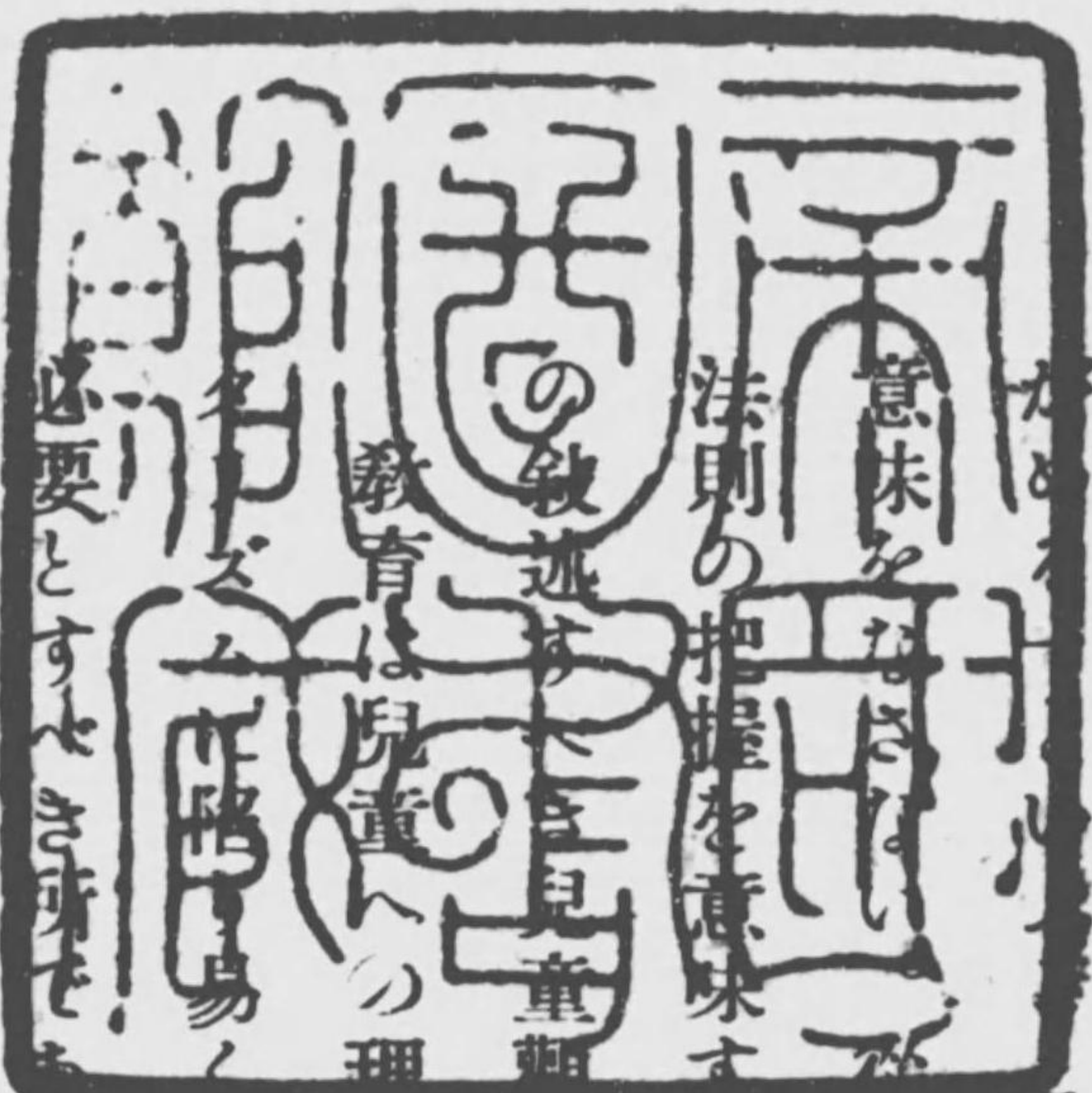
参考文献……………六

兒童觀察の理論と方法

第一章 總論

吾々の立場

吾々は、以下十數章に互つて兒童觀察法について敘述を行ふ。觀察とは單に對象を「見る」とか「な
ではない。觀察は本來、理解に於けるそれであつて、理解の伴はない觀察は何等の
つて、「兒童觀察法」とは、兒童理解の方法である。理解は其の本來の意味に於ては
法則の把握を意味するが故に、兒童觀察とは兒童の行動の法則の把握でなければならぬ。而して吾々
の敘述すべき兒童觀察法は、かゝる法則の把握を容易ならしむべき科學的方法である。



教育は兒童への理解によつて始めて可能である。然しながら單なる兒童への理解は一つのセンチメン
実践の意味が稀薄になり易い。此の點は從來の兒童學に對する吾々の深い反省を
る。「兒童から Vom Kinde aus」とは二十世紀初頭の兒童心理學者の發見した一つの
大きな認識であつて、この認識によつて本世紀の兒童學は長足の進歩をなすとげた。「兒童は成人の縮圖
ではない」とはたしかに之等の先驅者達の偉大な發見であつた。之等の先驅者達は成人とは全く異つた

精神構造を持つてゐる兒童を理解するために、一應兒童の全生活を記録する必要にせまられ、それがた
めにおびたゞしい資料を遺してゐる。吾々は實に之等の尨大な資料の應接にいとまがない。然しながら
教育實踐への課題を強く持つてゐる兒童觀察は、之等の資料を唯知ることのみに止まつてはならない。
實に教育は單に兒童を理解することを以つて事足りりとするものでなく、兒童を變革する活動でなけれ
ばならない。而して此の變革過程のうちに行はるべき法則は之等の資料を調査することによつてのみ得
られるのでなく、冷徹な科學的觀察眼を以つて子供の全行動を觀察しなければならぬ。教室内に於け
る教授の場面、仕事の場面、運動場内に於ける遊戯の場面、交友の場面等實に兒童は豊富にその行動法
則を顯呈する。之等の場面からその行動の法則を抽出するのは教育者の側に於ける課題である。

ゲシュタルト心理學によつて明かにされた環境の問題は、その點に關して教育的實踐に素晴らしい展望を
與へてゐる。兒童の行動法則をその環境との機能的關係に於て把握しようとするのはゲシュタルト心理學
の根本的考へ方であるが、實に亦本書を一貫する考へ方でもある。従つて吾々は第二章に於て此の問題
から出發する。環境の問題の敘述に當つては、クルト・コフカ(K. Koffka)の「ゲシュタルト心理學原論」
及びクルト・レザイン(K. Lewin)の「トポロジカル心理學」に負ふ所が多い。

人格結構の中心をなすのは、欲求、意志である。實に性格はそれらが、社會的の場の中に於て、是認
されたり障壁をうけたりする所に於て形成される。兒童を變革すべき教育活動は茲にその豊かな活動分

野を發見するのである。吾々が第三章以下に於て心的體制、自我、欲求並びに意志の問題と、その一般
法則としての飽和、補償行動、要求水準、成功と失敗、怒り、盜癖、喧嘩、嘘等を取扱ふの理由はここ
にある。

人は結局は社會に於て生活する。人が發達することは或る意味からすれば社會性の獲得の方面から規
定することも出来る。性格の問題も亦實に社會に於て初めて問題となり得るのである。その意味に於て
吾々は第十一章以下に於て社會性、性格を敘述するのである。

第九章の兒童の特性に於ては、兒童の感覺知覺の問題が主として取扱はれる。兒童觀察に於ては兒童
の意志、欲求、性格の方面が重要な部門をなすのであるが、成人と比較して兒童が如何に異つた知覺の
方法を持つてゐるかを明かにすることは、兒童觀察上極めて有効である。「兒童は小さい成人ではない」
との認識は實に兒童の行動の上に於てのみでなく、思考、知覺、表象等の上にも顯著に見られる事
實である。第九章に於ける敘述はヴェルナー(H. Werner)の「發達心理學入門」に主として負うてゐ
る。勿論第九章にのぶるが如き知覺、思考の様式に兒童は必ず従ふものではないが、兒童を兒童の世界
に於て觀察するには極めて必要な知識である。

第十四章以下の「兒童觀察の諸方法」は本書の中心をなすものである。然し之等の方法も、それによ
れば兒童觀察が直ちに明瞭に出来ると思へるのは蟲がよすぎる。觀察法は一つの技術である。凡ての技

術がさうであるごとく、技術は凡て練習によつて修得される。本書によつて得られた所を基礎として、永い時日の修練により観察眼を養ふことが大切である。

何れの學級に於ても、學業成績不良の児童が二三名は必ず居る。それらのものは大抵教師からも、親からも見捨てられ勝ちである。之等の児童の指導法の確立してゐない原因は、學業成績不良は如何にして形成され、又それらの児童は如何なる精神構造であるかといふ理論が明かにされてゐない處に存在してゐる。第十章はかゝる實踐的目的に添ふために、精神薄弱、學業成績不良を取扱つたものである。

昭和十三年一月二十九日付を以つて文部省令第二號を以つて小學校令施行規則の一部が改正された。右は學籍簿に關することであつて、第十號表を以つて昭和十三年四月一日より實施することとなつたのである。從來の學籍簿は明治三十三年八月二十一日文部省令第十四號を以つて定められたものが主となつて居り、その後多少の改正が行はれたと雖も、その骨子は依然として明治三十三年制定のものであつた。今回の學籍簿改正は、要するに人間評價の觀點が變へられたものであつて、從來の如く靜的にして且つ學業成績一點張りの誤れる主知主義に基く部分的な児童評價の立脚點から、児童生活の動的な、全體的な姿を認識評價しようとする立脚點への轉向である。それがためには單に學業成績甲、乙、丙等の評價のみでなく、その才幹、性格、趣味、統率性、勤、容姿、言語、惡癖、動作、異常の有無、身體の狀況等を廣く考慮しなければならぬ。従つて單に児童の教室に於ける行動のみならず、家庭、運動場

等に於ける行動をも観察し指導する必要が生じて來たのである。このことは誠に大きな轉向であつて、児童教育の展望も之によつて急に大きく開けて來た様な感がする。此の轉向の趣旨に沿ふために本書の全卷が何等かの役に立ち、特に第十五章の児童観察の實際及び卷尾に付した學籍簿の記載例が直接に參考になるならば著者の幸とする所である。

而して現代心理學の全體分節理論、力動理論による児童觀察理論の敘述は、本書の目指した處であつたがそれが十分に出來なかつたのは一に著者の未熟の致す所である。

第二章 環 境

第一節 行動と環境との關係

吾々が、事物事象を觀察する場合に、凡そ二つの態度を分けることが出来る。第一は觀察さるべき事物の單なる形體、構造、地勢等の現象的、靜的な姿が特に優位を占める様な態度である。かゝる態度に

よつて從來の生理學、心理學、地理學等が専ら攻究されて來た。第二は觀察さるべき事物、事象の力動的形態即ち、かゝる形態、構造の中に動いてゐる機能、作用、働き等の動的な姿を主として觀察して行かうとする態度である。而して同一の被觀察物も、此の兩者の態度の異なるに従つて、全く別の姿として現れるが故に、このことについて吾々は一應考慮しておく必要がある。猿の手と人間の手とを、その解剖學的構造に於て比較するならば、之等兩者には大した差異はない。然し之等兩者の作用、能機に於ては實に雲泥の差異があるといはれる。人間の手が猿の手と異なる所以は、實はその機能、作用に存するのであつて、手の理解はその作用、機能をも觀察しなければ之を完全に果すことは出来ない。吾々は靜的な形態の類似した種々な道具を知つてゐる。然しそれらの道具の働きの差は、道具の形の觀察からは必ずしも導き出すことは出来ない。從來の學問に於ては、觀察は主として靜的な形態、構造、地勢等の觀察に終始し、力動的觀察を見落してゐた趣があつた。例へば身體の研究は古くから醫學、生理學等に於て行はれてゐたが、その際身體の中に行はれる作用、過程に關する法則を單に身體の靜的な形態及び構造の分析的研究からのみ導き出さうとしてゐた。この非難はケーラーがその「心身の問題」に對する考察に於て嚴に誠めてゐる所である。普通に身體といはれる場合には、その作用或は機能を含めての體のいひであるが、かゝる作用或は機能を伴はない體は屍である。屍のみの研究からは身體の具體的な働きを理解することは出来ない。從來の醫學、生理學は屍の研究がその主要な實驗であつた様である。

同様に吾々が兒童を觀察する場合にも、その觀察の重點は、兒童が如何に行動するかといふところに存するのであつて、兒童の容貌、體格等を見ることに存するのではない。個性、或は性格といはれるものは、常に人間の行動の特性を言ふのであつて、人間の單なる骨格形態の特性ではない。のみならず骨格體形、容貌すら或る意味に於ては動的な生活の表現であると云つてよい。

而して尙他に注意すべき事柄がある。それはかくの如く作用或は機能の特性を重視して行く場合には、常にその機能或は作用の行はるべき場面との關係を見失つてはならないといふことである。作用は常にその行はるべき場面を持ち、働くべき場面を持たない作用は存在しない。作用は實は場面との關係に於てのみ行はれるものであつて、之は實に物理學を成立せしめてゐる根本的定説である。如何なる作用、機能と雖も、常にその働く場所を持ち、その働く場所に於て行はれる。同時に作用の特性も亦その場面の特性に依つて規定されるものである。この考察は本書を貫く根本思想であつて、全體的觀察とはかゝる機能的關係を見て行くことである。かくて人間は種々なる行爲を種々なる場面に於て行ふものであるが、その際個々の行爲には必ずその場面に於ける特性が附着してゐる。のみならず、場面の特性に於いてこそその行爲が理解せられるのである。同様に吾々が兒童を觀察する場合にも、前述の如く兒童の行動を重視して行く事が重要であるといへ、その行動のなされた具體的場面の情態を考慮することを忘れてはならない。即ち兒童の行動はその場面との關係に於いて理解され、かくて初めて、その兒童

の理解が可能になるのである。

かくの如く、兒童の行動を規定する場面の全體は、心理學に於ては行動的環境或は心理的生活空間等といはれてゐる。吾々は兒童觀察の初めに於て順序として先づ此の行動的環境の理解から行はなければならぬ。

行動的環境

行動的環境の形式的特性

第二節 $B=f(P, E)$

行動が行はれる全情勢を明かにするには、心理學に於ては、普通に之を大まかに個人(P)の内面的事情と、その場面(E)の情態とにわけて記述して行く。既に述べた如く、行動は一方に於てその個人の内面情勢に依存して生起すると共に、他方に於て、それは同時にその場面の状態にも依存して出現するのである。勿論、その行動の種類によつて、或る行動は、より多く内面的情勢に關係し、他の行動は、より多く場面の状態に關係して生起するといふ相違はあるが、凡ての行動が常に必ず個人の内面情勢と場面構造の特性との両方に依存して生起することに於ては差異はない。

此の關係を簡單に示すためにレザイン(K. Lewin)は之を $B=f(P, E)$ といふ公式に表してゐる。この場合Bは行動を、Pは個人の内面的情勢を、Eは場面を示してゐるのである。最近の實驗心理學的研

究は、心理學の凡ての分野に互つて益々此の公式の妥當性を示す様になつて來た。現代の科學的心理學に於ては、個人の内面的情勢と場面の情態とをひつくるめて之を適當に表現する様な述語を持つてゐない。普通にそれを表す語として情勢(Situation)といふ言葉が用ひられて居るが、此の情勢といふ言葉は何れかと言へば、一般に場面、或は環境の方面を意味し勝である。それ故にさきのレザインの公式を満足する様な意味で、個人の内面的事情と、場面の情態との兩者を包括して同時に表現するには「心理的生活空間」或は行動環境といふ言葉を用ふるのが便利である。そうするとさきのレザインの公式は行動は心理的生活空間或は行動環境に依存するのであるから、 $行動=f(心理的生活空間)$ といふことになる。

心理的生活空間或は行動環境は行動を規定する事實の全體であつて、その特性は當該個人にとつて可能な事象の全體を含んでゐるのである。行動環境は必ずその個人の環境であつて、その中に含まれてゐる事實は、凡てその個人にとつて「可能なこと」或は「不可能なこと」といふ關係を組織せられてゐる。それ故に或る個人にとつて、その行動環境が變化したといふことは、その個人にとつて以前は不可能であつた事情が今は可能になつたとか、或はその逆に、以前は可能であつたことが今は不可能になつたといふことである。従つて、人間が成長して經驗をつみ、廣く社會的に働く様になり、その地位が段々と上昇するにつれて、自己の行動環境の中に含まれてゐる事實には可能な側面が増大して行き、益々その行動環境を擴大して行くものである。今例を取つて説明すれば、Aが會社で誠首されたとする。彼に對

して最も主な行動環境の變化は、彼はも早下役に對して命令することが出来なくなり、他の商館と賣買の契約をすることが出来なくなり、月給を貰へなくなり、従つて好きな書物を買ふことも出来なくなり、映畫を見ることも、旅行に出ることも以前の如く容易には出来なくなつたといふことである。併しこれに反して、彼は暇が出来、終日家に居て讀書することも出来るやうになり、子供の世話をすることも出来るやうになり、朝寝をすることも出来るやうになつたといふことである。かゝる主要な變化は勿論彼が誠首された直後と、相當の時日を経過した後とはその事情を異にする。時日を経過するにつれて、彼は段々貯金が少くなつて行き、おいしい料理も、旅行にも、觀劇にも行けなくなり、服裝すら段々と粗末なものに改めて行かなければならなくなるであらう。行動環境のかくの如き「可能」「不可能」の關係は、單に此の例にのみ限つたことではなく、一般に年齢、健康、生れつきの才能、教育の程度、從來の經驗の差等によつて著しい個人差がある。それ故に、客觀的には同一の事情でも、年齢の若い者には出来るが、老人には出来ないし、健康の者には出来るが、病人には出来ないし、同一人に於ても、その健康時には出来たが、病氣になつたら出来なくなつたといふし、或は才能のある者には容易なことだが、才能のない者には困難であるし、特別の教育を受けた者には出来るが、教育のない者には出来ないといふことは、平凡の例ではあるがそれは我々の行動環境の重要な性質である。

かくの如く行動環境は「可能」「不可能」の關係によつて組織されてゐるが、それは自己との主體的關係に於てあるから、之を研究する場合には、從來の様に、類似の例を澤山集めて分類し統計しても十分にその行動環境の構造を明かにすることは出来ない。從來の考へ方は、個々の事象はそれ自身獨立のものであると考へ、さういふ獨立の事象から直ちに獨立の意味を求めたのであつた。それ故に統計法が研究の重要な役割を果してゐた。現代の考へ方によると、個々の出来事はそれ自身獨立の意味を持つては居ない。それは必ずその場面の全體から規定せられてゐると考へられてゐる。それ故にその事象の生起した具體的な全體場面の構造との機能的關係を見て行くといふことが重要な意味をもつて來たのである。從來の考へ方をレヴィンはアリストテレス式考へ方といひ、現代の考へ方をガリレオ式考へ方といつてゐる。ガリレオ式考へ方によると、客觀的に同一な場面の中で、全く異つた行動が生起した場合に、その異つた行動がどうしてさう異つて起つたかを理解するには、前述の様に、この「可能」「不可能」の關係が如何なる體制(System)をなしてゐるかを考へ、その體制の構造を全體分節的に把握するのである。若しその場合にその體制の構造が現象的には同一の様に見えてゐても、その機能的關係に於ては異り、體制の中に屬すべき事象の位置等が異つてゐるとそこに異つた行動が出現すると説くのである。

これに關して、コフカ(K. Koffka)はその著「ゲシュタルト心理學原論」の中で、獨逸の古い傳説を引用して次の様な面白い例話をのべてゐる。それは或る冬の夕方、吹雪の中を馬に乗つた一人の旅人が

田舎の宿屋に辿りついた。彼は既に數時間といふものを、道も、畑も、雪に覆はれてけぢめもつかない雪の原を、今宵の宿を求めてさがし歩いてゐたのであつた。案内を請はるゝまゝに、宿屋の主人は戸口の外に出てその旅人を見て驚いた様子で「一體あなたはどちらからおいでになりました？」と尋ねたのであつた。旅人は無言で自分の來た方向を指さした。そこで主人は一層驚き怖れた聲を立て、「あなたはコンスタンス湖の上を渡つて來たのですよ、あなたはそれを御存じなかつたのですか？」と言つた。それをきいた旅人は驚愕のあまり馬から落ちて死んでしまつたといふのである。

之は獨逸の傳説であるが、此の場合に一體此の旅人が通つて來たのはどこであらうか？ 勿論彼は客觀的にはコンスタンス湖を渡つて來たには間違ひはない。然し若し彼が雪に覆はれて道も野原もけぢめもつかない此の雪の原が實はコンスタンス湖の氷の上であると知つてゐたら、彼があたかも野原の上を騎乗したと同じ様な態度で渡つては來なかつたであらう。コフカは此の場合にその理由を説明するのに地理的環境は間違ひなくコンスタンス湖であつたが、旅人の行動的環境はやつぱり雪に覆はれた原であるとして、地理的環境と行動的環境とが異なるからであるといふ様に説明してゐるのである。地理的環境は同一でも、その行動的環境は各人によつて異なるものであつて、東京といふ地理的環境は同一でも、一人として同一の行動的環境としての東京市に住んでゐる者はないのである。

即ちそれは「可能」「不可能」の關係によつて示される體制の構造が各人によつて異なるからであつて、

獨逸の古い傳説の例に於ては、客觀的には全く同一の雪原も、若しそれがコンスタンス湖であることを知つてゐる者にとつては、馬に乗つて渡ることは不可能であるが、それを普通の原野だと思つてゐる者にとつては、それは可能であるからである。可能の體制に屬する場合の行動と、不可能の體制に屬する場合の行動の異なるのは當然といはなければならない。

心理的生活空間の中に於て生起する出來事を研究する場合に、前述の如くアリストテレス式考へ方とガレリオ式考へ方との二種類あるが、こゝにのべた例の如く、それが如何なる體制に屬するか、その構造はどういふ様になつてゐるかを第一に把握して、それをもとゝして、徐々にそれを分節し、或は特殊化して理解を精密にして行くのがガレリオ式考へ方の特徴である。アリストテレス式考へ方によると、多くの事象を集めて統計的に處理してゆくのであるから、極めて概括的な一般規則が求められるが、その場合に個人が具體的な情勢の中で示すであらう所の特殊性は無視されてしまふのである。

(註) コフカの言つてゐる行動環境とレイインの言つてゐる心理的生活空間とを著者は同一に考へてゐる。

第三節 行動環境の範圍及び存在

行動環境の形式的特性については、既に吾々が前節で見て来たところであるが、その内容及び範圍について、次に考へて行くことにする。行動環境を形成してゐるものは、之を類別すると(一)當該個人が住んでゐる部屋、その部屋の中の椅子、テーブル、或ひはその部屋が位置してゐる都市等の物的事實と、(二)その個人が他の人々との交際關係、彼の社會的地位、職業、人格等の社會的事實と、(三)彼の希望、野心、經驗、思想等の概念的事實の三者から成立してゐる。併し之等三つの事實を客觀的に列擧したとして、それを以つて或る個人の行動環境が理解出来るのではない。要はそれらが當該個人の行動を具體的に如何に規定してゐるかの關係を把握することである。併し之を把握することが又頗る困難なことでもある。或る個人の中に何が具體的に存在してゐるかを決定するには普通には意識が規準とされてゐる。即ち例へば或る室の中で、その個人が机を意識するとすれば、その時に机はその個人の心理的事實の中に存在してゐるといふのである。この考へは一見尤もらしく見えるが、詳細に考へて見ると必ずしもそうではない。例へば或る慣れた部屋の中で、吾々が仕事をしてゐる場合には、吾々の背後にある壁はその時の吾々の行動環境に屬することは疑ひない。が併し、吾々は必ずしもその壁を意識してゐると

は限らない。のみならず、隣の室、或はその屋敷全體、並びにその屋敷の位置する都市全體が吾々のその時の心理的情勢の重要な部分をなしてゐるのであるが之は必ずしも意識してはゐない。このことは單に物的事實に關してのみならず、社會的事實に關しても、概念的事實に關しても同様にあてはまることである。例へば父母、兄弟等が直接にそこに居合せてゐる時にのみ子供の心理的情勢の中で、父母兄弟等が存在するとは限らない。家庭で遊戯をしてゐる子供に取つて、母が家にゐる時の態度と、居ない時の態度とは全くその態度が異なるものである。一般的社會的雰囲気は吾々に取つて非常に好意的であるか、惡意に満ちてゐるか、或はそこに緊張があるか等のことは、吾々は必ずしもそれを意識しなくとも、吾の行動に取つては著しい影響のあるものである。

然らば、吾々は何によつて心理的に現實の事實として、さきに述べた様な物理的事實、社會的事實、概念的事實が吾々の生活空間の中に存在することを判定することが出来るであらうか？

此の問題を明かにするために、吾々は實在を二つに分けて見よう。それは「現象的事實」と、力動的意味に於ける「基本的事實」とである。茲に力動的意味に於てといふ形容詞を用ひたのは因果性を意味するのであつて、吾々は力動的といふ語を條件發生的性質と同意味に用ひるのである。力動觀からすれば、行動環境は當該個人にとつて或る規定性を持つてゐる所の全體であると考へるのであるから、單にそこに現象的に机があり、書物があると云うたとして、それはその個人の心理的事實として存在してゐる

とは言へない。何等か當該個人の行動を規定し得る關係に於て、初めてその机、書物がその個人の心理的事實の中に存在するといへるのである。かゝる意味での實在を條件發生的意味での實在とか、力動的意味での實在といふ。それ故に實際に實在してゐるかどうかの判定の規準は「個人に何等かの影響を與へて居るものは實在してゐる」といふ様に言ふことが出来るのである。

若し吾々がかくの如く力動的意味で吾々の生活空間を特徴づけるならば、行動環境を形成してゐる物的事實、社會的事實、概念的事實の三者は、吾々にとつて或る影響を與へてゐる所のものであり、影響を與へてゐるといふ限りに於てそれは同性質のものでなければならぬから、それらは純粹に物理的事實、純粹に社會的事實、純粹に概念的事實ではなくて精神物理的事實であるとしなければならぬ。かくて初めてそれらが生命の科學としての心理學の中に取り入れられるのである。それ故に吾々は之をそれ〴〵準物理的事實、準社會的事實、準概念的事實と云ふ。行動環境の中の事實は、凡て準物理的事實、準社會的事實、準概念的事實である。

構成要素

1. 準物理的事實

吾々の行動環境の中には、既に述べた如く、物的事實を含んで居る。それはそれ等の物的事實が或る

具體的な場面に於いて、當該個人に何等か影響を與へて居る仕方について存在して居るのである。かかる物的事實を吾々は準物理的事實と言ふ。例へば清冽な水を素朴な態度でながめた時に、「うまそうな水」「冷たい水」等と感ずる場合に於いては其の水の中に吾々の要求、希望が含まれた水であり、その限りに於いて又吾々がどが乾いて居る時に渴を癒してくれる水であり、吾々の行動に影響を與へる水であつて、これは準物理的な水である。これに反して、物理學に於いて H_2O としての水の性質を研究して行く場合には、吾々の慾望、要求が何等其の中には混入して居ない。従つて H_2O は具體的な吾々の行動に影響を與へては居ない。かゝる水は純粹物理的な水である。

吾々が吾々の行動環境の中で物的なものとして發見するものは、普通はかくの如く吾々の要求、願望、想像等を混入して居る準物理的なものである。それ故に「物」は凡てそこに存在してゐるといふ一面とともに、吾々の慾望、願望等を表現して居るといふ一面を持つて居る。従つて存在的に見れば全く同一な物も、其の表現的な方面から言へば人に依つて異なるのみならず、同一個人に於いても其の個人の内部情勢に依つて全く別な姿を呈して來るのである。客觀的に全々同一な關係に於いても、子供と大人とは全く別な情勢が起り得るのは其の物の表現的側面が異つてゐるが爲である。同様な事が、人間に對しても動物に對しても當てはまるのみならず、物理的に同一な環境でも同一人にとつて、例へば空腹の時と満腹の時とに於ては全々別様に見えるのは吾々の常に經驗して居るところの事である。

かく言うたからとてそれは心理學の客觀的妥當性の要請を放棄し様とするものではない。たゞ心理學に於いて重要な事は、その場面の具體的情勢がその當該個人にとつて現實であり實在的であるといふ様に叙述される事が必要であるといふ事に過ぎない。吾々は此の場合「客觀的」と「物理的」との混同を嚴に誠めなければならぬ。

2 準社會的事實

準物理的事實と同様に、吾々は、社會學に於いて問題とされてゐる社會學的事實と、いはゆる社會心理學的事實との區別をしなければならぬ。例へば、普通の家庭では母は子供が餘りやんちゃをする場合に「そんなにおいたをするとお巡査さんが來ますよ」と言つて子供をおどかさ事があるが、此の場合に子供がおとなしくなつたのは、巡査の法律的な權威、社會的な力に恐れられたのではなくて、子供の見た巡査の力に恐れられたのである。かくの如く社會心理學的事實を準社會的事實と言ふ。同様の事は他のあらゆる社會關係、集團性等に就いても言はれる事であつて、行動環境の重要な構成要素を成して居る。

3 準概念的事實

前に述べた二ツの事實の他には行動環境の重要な構成要素を成すものは準概念的事實である。例へば、吾々が數學の問題を解く時には、數學的關係を決定し、數學的概念の體系を發見する爲に吾々は一定の順序に従はなければならない。吾々が其の中で動き、その中で困難にぶつかり、其の中で仕事をすする所の心理的な場はこの場合數學的な領域に規定される事になる。吾々が目指した目的を達する爲には、吾々はこの與へられた數學的事實の構造に自分を適應しながら行はなければならない。この點に於いて數學的事實は吾々の行動に影響を與へて居る。それは心理的事實であると同時に數學的事實である。若し其の時に數學的領域の構造と、其の時の心理的領域の構造が完全に一致してゐないならば、かくの如き數學の解答は一種の遊戯に過ぎない。數學の解答に於て大切な事は數學的構造そのものでなく、個人の心理的構造である。

吾々は準概念的事實として數學の例をとつたのであるが、其の他あらゆる推理、想像、表象等の準概念的事實も、吾々の行動環境の構成要素をなして居るのである。

以上三つの事實は、互に分離してゐるものでなく、融合して行動環境の場面情勢を形作る。それ故に、之等三つの事實がもつて獨立に分離して出來てゐて、それを各々融合せしめて場面が構成されてゐるといふのでなく、只最初に存在するものは、具體的な場面があるのみで、その具體的な場面の中で人が行動を行つてゐるのである。かゝる場面構造の主要な構成要素を分析して見ると、前述の様な三つの事實

が出て来るのである。それ故に成人よりも子供の方が之等三つの事實の融合の度が強いのが普通である。自己の希望、要求、願望、想像等を含んだ之等三つの事實で織りなされてゐる行動環境なるものは、固定的なものでなく非常に全體依存的であり、且又力動的である。例へば春のうららかな晝頃、風のないうあたかな海岸の砂原で日向ぼつこをしてゐる自分を想像して見よう。すつかり氣持がのび／＼として、吾々の自我は完全に世界と調和し、之に融け入つてゐる。何をすることもなく寝ころんでゐる吾々にとつては、環境は吾々を包む柔かい外套にすぎない。吾々を包み、吾々に安息を與へる。此の時突然に絹をさく様な「助けて!!」といふ叫び聲がきこえたとする。吾々の氣持は急變し、同時に環境も亦急變する様に感ずる。此の二種の場面を場の力動性と全體依存性とに關係づけて記述して見るならば次の如く言ひ得るであらう。吾々の初めの場面は全く同質的であり、何れの方向にも完全に平衡状態が存し、方向性はなかつた。そこには緊張も活動もない。事實かうした條件の下に於ては自己と環境との境もなく、自己が環境か、環境が自己かの境がない。自己は風景の一部であり、風景は自己の一部である。そして叫び聲が睡氣を誘ふ様な静けさをつんざいてきこえて來た時、事態は急に一變する。今迄は凡ての方向は力學的に等しかつたのであつたが、今や明瞭に一つの方向が現れ、その方向に吾々は引かれる。その方向は力と共に變化し、環境は收縮する様に感ずる。丁度平らな平面に一線の溝が出來た様に、そしてその溝を下つて行くことを吾々は強制せられる。同時に自己とその叫び聲との間には劃然たる分化

が行はれ、全體の場は高度の緊張を呈する。

此の例の如く自己を含む行動の場は決して無記なものではなく、非常に力動的且つ全體依存的で、場面の條件變化と共に全體的に變化する性質を持つたものである。又自己を含む行動的環境が力動的であり何等か吾々の行動を規定してゐる例として、ハルトゲンブッシュのスポーツに關する心理學的敘述の中から借りてのべて見よう。行動の場は決して空虚な空間ではない。それは丁度電磁氣の場の如く力の場としての特徴を持つてゐる。蹴球の試合やテニスの試合で敵の弱點は、かゝる力の場に於ける一種の穴(弱點)として見えて來る。かゝる穴に向つてすかさずボールを打込む場合には、プレイヤーはそれについて明瞭な意識を持つてゐるのではないから唯その場の力の誘ふまゝに打込んでゐるのである。あそこに弱點があるから打込んでやらう等と考へて打込むのではない。試合といふものはかくの如き力の場の體制を相互に崩し合ふことに外ならない。弱い者程自己のプレイの體制に穴を澤山持つて居り、早く又穴をつくり易い。丁度自転車乗りの稽古をし初めた時に、危険な石、棒、杭等をよけようとする程それらの石、棒、杭等の方に自転車が行つてしまふ。之はその場の中で棒、杭、石等は最も顯著な力性を持つた場所としてそこに存在するからである。蹴球の時ゴールを守るキーパーをさけて隅の方に蹴込まうとすればする程ボールはキーパーの所へ行つてしまふのは人のよく知つてゐる所である。この例によつて明かな如く、行動環境は決して無記なものではなく自己を中心とした力の體制の場である。

第四節 地理的環境と行動環境

客觀的存在的な地域を單に環境とは言へない。環境は常に或る個人の環境である。それ故に個人が變れば環境も變るのはあたりまへである。此の事は當然のことではあるが混同し易いので、此の混同を防ぐために吾々は特に行動環境といふ言葉を用ふことにする。コフカは地理的環境と行動環境とを區別して、此の混同を誠めてゐる。コフカのこの二つの區別のうちで、行動はその何れの環境に生起するものであらうか？ 此の事は既に吾々の今迄の叙述で明かではあるが、茲に尙重ねて明瞭にしておくことにする。コフカの「ゲシュタルト心理學原論」の敘述の中には次の例を以つて説明してゐる。

兎が藪から飛び出して一直線に野原を逃げて行く、獵犬が之を追ふ。犬は溝のある所へ來ると今迄の走行運動を跳躍運動にかへてその溝を飛び越える。兎が方向を變へる、犬も亦その方向を變へる。

この例だけからすると、兎や犬の行動は地理的環境の中に起り、之によつて調節されてその行動を變化してゐる様に見えるかも知れない。併し今その溝が兎には渡ることが出来るが、犬には渡ることが出来ないとする。それは薄い氷の層で覆はれてゐるからである。此の時兎も犬も溝にさしかゝつた時、若し犬が跳躍して渡らなかつたら、忽ち犬は溝の中に落ち込んでしまふであらう。その場合犬は落ち込む

直前まではそこに「溝のない環境」中に行動したのである。此の「溝のない環境」こそ、それは地理的環境ではなく、行動環境である。かくの如く犬が溝に落ちこむ直前までの行動についてあてはまることは實は凡ゆる他の行動にもあてはまるのであつて、行動は常に行動環境の中で起るものである。第二章に述べた獨逸の傳説による旅人の例に於ても、その旅人の行動は決してコンスタンス湖の上に於て起つたのではなくて、やつぱり雪に覆はれた平原の上で起つたのである。

地理的環境の中で起る様な動作は、之を行動といはずして、實績 (achievement) と呼んでゐる人もある。例へば高い崖から落下する動作は、本人は落下を防がうと思つて凡ゆる努力をしても、然し落下するのは依然としてそれは行はれる。その人が落下する迄の動作は純然たる地理的環境の中の動作である。かかる動作は實績といふのである。行動と實績とが全く相反する例としてコフカは次の例をのべてゐる。

「今私が岩上に立つてゐる人を見、その岩が今にも崩れ落ちんとしてゐるのを知つてゐるとする。併しその人と私の距離はあまり大きいので、その人にさし迫つた危険を説明してやることが出来ない。そこで私はあらん限りの聲を出して「こちらへ來い!! 早く!! 早く!!」と怒鳴るとする。その時その人が若し私の呼號に動かされて行動的に私の方へ來たとすると、彼はそれによつて地理的には危険地點より逃れ去つたのである。」

此の場合に彼が危険から逃れ去つたといふ方面からすれば、それは全く地理的環境内で起つたのであるからそれはその人の實績であるが、その人が私の方へ向つて走つて來たことの側面からすれば私の方

への行動である。即ち實績はその場合何物から逃れる動作であつたのに、行動は何物かに向ふ動作であつて、全く相反した動作になるのである。

環境は必ず個人の環境であるから、他人の行動環境の中の吾々の行動と、吾々の行動環境の中の吾々自身の行動とを區別する必要がある。又その逆に吾々の行動環境の中の他人の行動と、他人の行動環境の中の他人の行動との區別が起り得るのである。そこで此の二組の區別のうち各前者を假象的行動といひ、各後者を現象的行動といふ。即ち假象的行動とは吾々の行動環境の中の他人の行動か或は他人の行動環境の中の吾々の行動であり、現象的行動とは吾々自身の行動環境の中の吾々の行動か或は他人の行動環境の中の他人の行動である。かくの如く區別をしないと行動の理解は出来なくなるのである。例へば吾々は他人を理解する場合に於ても、或は動物を理解する場合に於ても、その他人や動物は吾々の行動環境の中の他人の行動であり、動物の行動である。即ちこれは吾々からすれば、他人及び動物の假象的行動である。そこに出来るだけ他人及び動物を彼の行動環境に於て眺めることの必要があるわけである。客觀的に見るとか、全體的に見るとかといふのは實はこの謂ひである。若し吾々の行動環境と他人や動物のそれとの差があまり甚しい時には、遂に吾々は他人及び動物の行動を誤解するのである。それ故に物を見る眼は「客觀的に、全體的に、一步退いて消極的に見る事」が必要となり、且つ觀察には相當馴れる必要があるのである。

第三章 心的體制

吾々は前章に於てレヴィーンの $B=f(P, E)$ の公式を満足する環境(E)の方面の叙述を主として行つて來た。而して吾々が兒童を觀察するには、その行動、作用を見なければならぬことも述べて來たのである。然るに行動、作用は、環境に依存すると共に同時に又その個人の内面的事情に依存することは公式 $B=f(P, E)$ の示す通りである。それ故に吾々は個人の内面的事情に關する考察をすゝめて行かなければならない。

第一節 歴史的原因と體制的原因

或る具體的な場面に於て、子供が或る一定の行動を行つたとする。その時その行動は實は $B=f(P, E)$

の公式通りに出現したわけである。その時にその行動の原因を、時間を追うて歴史的に説明する行き方と、諸條件が一つの現在の體制をなしてゐると考へ、その體制の中の一部の變化が原因であるとする行き方とがある。前者によると一つの行動は過去の経験を原因として生じたものであり、或は原因に原因がからみ合つたものから生じたとするものである。例へば子供が提灯を見て非常にこわがつて、之を持たうとしないといふ場合に、歴史的説明法によると、その子供は嘗つて、ストーブが提灯の様に眞赤になつてゐるのを見た。そして無心にそれに手を出して火傷をしたことがある。さういふ過去の経験が今提灯を恐ろしがる原因であるとするのである。かくの如き歴史的原因によつて解釋することは、性格の研究や、精神病學の研究、不良少年の教護等には極めて大切な研究方法である。

然しながら其の場合にその子供が提灯を恐れてゐるといふことは現在の事實である。此の現在の事實がなければ歴史的な解釋も出来ない。凡そ吾々の現在の中には過去の凡ゆる経験を含み、又將來の希望・願望・意圖等を孕んでゐるものであつて、單に過去・現在・未來と内容のない點の連鎖の中の現在ではない。過去の経験を思ひ出したからといつても、その追憶體驗は現在の事實である、將來に希望・願望意圖を孕んでゐるといつても、それらも亦現在の事實である。さうすると實在する所のものは常に現在の事實だけである。論理的に言つて見ても、原因となるものは、凡て現在の其の場の情勢を形成してゐるもののみでなければならぬ。その場の體制を構成してゐない全々別のものが現在の心的生起の原因

とはなり得ないのである。現在の情勢をなす體制の一員となつて初めてそれが現在の心的生起に影響を及ぼし得るのである。それ故に吾々の現在の心的事實を構成してゐるもの凡てをもつて一つのまとまつた體制をなしてゐると考へ、その中には過去の経験も、將來の希望も現在の事實となつて入つて居り、その場の準物理的事實もあり、準社會的事實も入つてゐる。過去の事實といつても、それが昨日の経験であらうとも、二年前の経験であらうともそんなことにはかまはない。現在の體制の中に入つてしまつてゐる以上は、それは現在の事實として心的體制の構成要素になつてゐると考へるのである。かくる心的體制の中の一部の變化が心的生起の原因をなすものである。凡そ因果を考へる時には、時間的に先行のものが原因であり、後續の出來事がその結果であるといふ様に考へる必要はない。心的體制に於ける原因といふのは時間的に考へられた因果ではない。過去の経験も將來の希望も現在の心的體制の中に入つてしまつてゐるのだから、過去に起つた事實も空間化されてそこに一つの現在の體制をなしてゐると考へられる。その體制は非常に力動的であり全體依存的であるから若し部分に變化が起ると他の部分にも影響し、全體變化を起すのである。かくの如く非時間的意味に於ける因果性を體制的原因と云ふ。かくる意味の因果性があるといふことは心的體制の一般的性質によるものであつて、その一般的性質によつて初めて $B=f(P, E)$ の公式が成立するのである。

第二節 心的體制の一般的性質

心的體制は、心理的生活空間の中に於てそれと緊密な關係を以つて形成されてゐる體制であつて、行動も意識もその中に含まれてゐる。吾々が日常經驗する事柄、例へば見たり、きいたりする事柄や、考へたり、悲しんだりする事柄や、意圖的動作、失敗、成功等は全部心的體制内の出來事である。而してかかる心的體制は次の如き五つの一般的性質を持つてゐる。

第一、心的體制は時間空間的事象である。

いつも現在の空間に擴がりながら、同時に過去と將來とがその體制の成員として含まれて居る。之を時間と空間とに別々に分けるとその意味を失つてしまふものである。吾々が勉強に熱中してゐるといふ場合にも、此の事象は一定の室の中の擴がり有すると共に時間の繼續の中の出來事として過去の經驗とつらなり、又將來ともつらなつてゐるのである。

第二、心的體制は運動的生起である。

時間空間的事象であるといふ性質は當然運動し、變化するものである。吾々がフットボールをするといふ場合も、それは心的體制の中の事象であつて、それは心的には移動を絶えず行ひ、絶えず變化をな

してゐる。

第三、心的體制は方向を持つてゐる。

運動的であるといふ性質から當然方向性があることが意味せられる。人間や動物の行動は皆何等かの方向を持つてゐる。「兎を追つてゐる犬」、「餌をあさつてゐる雞」、「讀書してゐる人」、「考へてゐる哲學者」、「新聞を読む人」、「汽車に乗らうとしてゐる人」等はそれである。

第四、心的體制は全體分節的である。

心的體制は一つの全體的事象であつて、部分に起る出來事は、心的體制の全體構造の特性に依存し、全體の中に於て、その占むべき地位と、持つべき役割と意味とを持つて居る。それ故に部分は部分の性質と同時に全體の性質をも持つてゐる。かゝる状態を全體分節的といふ。部分は部分の特性と同時に何等か全體の性質をその中に常に優位を保たしめつゝ宿してゐる。併し全體性の優位は一樣的全體を意味しない。即ち一樣にのつべらぼうにどこからどこまでも全體に依存するといふ様なものではなく、その中に分節があり重要な部分と末梢の部分とがあり而も全體が完結してゐる全體性を示してゐるのである。而してその中の一つの變化も全體分節的であるが故に、それ自身獨立の意味を持つてゐるものではなく、全體との關係に於て意味を附與されて居り、全體の中の何れの位置を占め、何れの役を持つてゐるかによつて、その性質と意味とを與へられてゐるものである。従つて心的生起は常に數多くの事實の

相互影響の結果であると考へなければならぬのである。

第五、心的體制は力性を持つてゐる。

心的體制内の生起は何れも何らかの力、或はエネルギーに關係してゐる様な言葉で表現出来る所のものである。「太郎は元氣に仕事をしてゐる」「彼は愉快そうに歩く」「彼は急いでゐる」等はそれである。のみならず心的體制が、運動性、方向等を持つてゐるからには、それが力性を持つてゐるといふことは當然のことである。

人々は力性、エネルギー等と云ふと直ちに物理學の力或はエネルギーを聯想するが、物理學の力或はエネルギー等は極めて特殊のものであつて、それは具體的な事實から抽象したものにすぎないことを忘れてはならない。例へば二個の容器に異つた水準まで水を満たし、底部で兩方を連結すると、水は水位の差から生ずる壓力の差によつて一方から他方へ流れる。之は純粹に物理學で實驗に用ふる力動過程であり、その場合に物理學ではエネルギー或は壓力の差等の力の概念を持つて來て説明する。併しアメリカには澤山に金がある。ヨーロッパには少い。その時金は大西洋を渡つて、アメリカからヨーロッパへ流れて行く。此の場合に前の水の力學の例と形式的にどこが異なるであらうか？ 此の場合に金の移動は物理學で壓力と呼ばれるところの、あるものに於ける差から引起されるのである。此の壓力、エネルギーは物理學に於いてのみあてはまるものではなく、經濟現象に於ても、吾々の精神現象に於ても同様に

あてはまるものである。國內に或て於る物資に對する巨大な需要が起ると工場は日夜活動を續け、工場數は増加す。之に反し供給が需要を超過すると工場は生産を減じ、閉鎖するに至る。さて何が一體物資を生産するのであらうか？ 工場の機械であるか？ その通りである。然し物資に對する需要が之を生産するといつてはいけないであらうか？ 物理學に於ける力と經濟學に於ける需要とはかくて同じ意味の力ではないだらうか？ それ故に心的體制は力性を持つてゐるといふても、それは決して物理學に於ける意味の力を意味する必要はないのであつて、物理學の力こそ特殊の場合の力であることを忘れてはならない。

第三節 瞬間的情勢と生活情勢

心的體制は、前述の如く、その個人の過去の凡ゆる經驗と將來の希望、野心を含んでゐる所の現在の準物理的事實、準社會的事實、準概念的事實から成立してゐる一つの體制である。それが時間空間的でありながら常に時間は空間化された體制として現在の心的體制をなしてゐる。この體制の中の事物、事象は個人の行動を條件づける點に於て皆同等の重要性を持つてゐるといふわけではなく、常に自己即ち中心領域との關係に於て、その意味及び役割を異にしてゐる。その關係を、吾々は概略的に瞬間的情勢

と生活情勢との二つに分けることにする。

瞬間的情勢とは、瞬間的な、特殊な心的情勢であつて、例へば吾々が散歩の時に道の左側を通るか右側を通るかといふことは、必ずしも吾々の一般的な、中心的情勢によつて決定されてはゐない。道路の右側に車があつたり、水溜りがあつたりする時は吾々は左側を通るであらうし、左側が日陰になつてゐて寒い場合には右側を通るでもあらう。吾々の仕事に於て、普通に「臨機應變」等といはれるのは多くは瞬間的心的情勢によつて處理されて行く現象である。大きな、うす暗い紡績工場の機械の前に一人の女工が立つて働いてゐる。糸が切れた。彼女は直ちに機械を止め、どこが故障かを調べる。今日は朝から故障が多い。従つて午前中の成績はあまりよくない、彼女は憂鬱である。これらの敘述は瞬間的情勢に屬することである。

之に反して生活情勢は次の如く言へる。即ち彼女は三年前に結婚した。結婚後一年にして夫は失業し、自分は工場に出て働かなければならなくなつた。現在二歳になる子供が一人あつて、病氣をしがちである。彼女は夫と最近は度々いさかひをする。今朝も二人は喧嘩をした。田舎にゐる夫の両親は生活が幾分でも樂にならうから子供をよこすやうに言つて來てゐる。だが彼女はどうしたものか決心がつかねてゐる。

此の敘述に於ては勿論生活情勢と瞬間情勢とは密接に關聯があるものである。この場合に生活情勢は

瞬間的情勢の背景をなす役目をする。即ち此の婦人が働いてゐる時も時々彼女は家に残つてゐる子供のことは考へる。糸が切れて成績が悪くて憂鬱なのは、單にそのためでなく、子供の病氣や夫との喧嘩のことも混入してゐるにちがひない。かくて生活情勢は常に瞬間的情勢の一部分になつてゐたりその背景をなしてゐたりするわけである。併し彼女が切れた糸をつなぐのに熱中してゐる時は、も早家のことも考へない。彼女の生活情勢は少くとも直接的な意義はなくなつてゐる。

生活情勢はいつも個人の行動に何等かの影響を與へるが、その影響の範圍はその時々々の事柄によつて異なる。結婚しようかどうかといふ場合、新しい職業を選ぶかどうかといふ場合、如何なる上級學校へ入學すべきかを思案してゐる場合等には生活情勢によつて決定され、之に反して極めて皮相な人物、子供らしい人物は、人生の重大な問題でも、狭い瞬間的情勢によつて決定するものである。生活情勢は比較的恒常的で、長時間かゝらないと變化しない情勢であり、瞬間的情勢は特殊な、瞬間的な情勢である。新しい出來事が生ずると、その場合にその個人の心的體制が狭くなつてゐるか、廣くなつてゐるかを見ることはその個人を觀察するのに重要なことである。更に又一定の事柄に於て瞬間的情勢が顯著に前面に出てゐるか、或は生活情勢が顯著に前面に出てゐるかを見るかといふことも大切なことである。即ち或る一定の事柄を處理するのに、瞬間的情勢によつて處理して行く人もあり、生活情勢に於いて處理して行く人もあるが、それはつまりその兩者の人物の相違を示してゐるのである。

第四章 自我體制

前二章に於て、吾々は主として行動環境に於ける「場面」に關する叙述を行つて來た。今や吾々はその場面の中に於いて行動する自我についての叙述を行はなければならない。何となれば行動は場面に依存すると同時に自我の内面情勢に依存するからである。即ち視・聽・食・思する自我を中心として叙べて行くのであるが、便宜上場面的側面は暫く一樣に等質的なものと考へ、種々なる條件を設定して、その時の自我の状態を考察して行くことにする。

第一節 自我

心理學に於ては自我のことは研究があまり進んで居ない。普通の心理學の書物には自我を論じてゐる

ものは殆どない。心理學に於ては自我の問題は例へば靈魂の問題と同様に、心理學の研究から驅逐した方がよいと考へてゐる人がないでもない。初めて自我の問題を心理學に取入れて、所謂「自我心理學」を樹立しようとしたのは、ミス・カルキンス (Miss Calkins) であると云はれる。然し彼女の聲も心理學界に大した反響をよび起したわけではなかつた。其の後マクドゥガル (McDougal) が自我の問題を彼の心理學體系の中に入れたと云はれるがあまり大した影響を與へずにしまつた。「自我」の問題の中にはあまりに哲學的思索が多く注がれてゐるので科學的心理學はこれをきらふ傾向があるやうである。

既に吾々の論じて來た如く、環境とは自我の環境であつて、自我を含まない環境は意味をなさない。従つて環境を研究することが必要であると同時に、自我をも亦研究して行かなければならないのは理の當然である。吾々が自我を研究して行く時に手懸りとなるものは、第一に環境が自我の注意、態度、心構へ等に依存すること、第二に環境の變化によつて自我の内面が著しく影響されるといふことである。これらを手懸りとして吾々は自我の研究を行ふことが出来るのである。

第二節 場の事物としての自我

自我の研究に最もよい手がかりは自我の境界についての研究である。自我はその場面の情勢に應じて

大きくなつたり、小さくなつたりする。即ち場と遊離した自我などといふものはなく、自我は常に場の一員としての自我であるからである。例へば自我の境界線は普通は此の皮膚であるとされてゐるが、吾が意氣揚々としてゐる時、吾々が落魄、失意のどん底にゐる時に於ては自我はたしかに吾々の皮膚を境界線としてゐない。野卑な群集の中にある感受性過敏な紳士を想像して見るとよい。群集の野卑な情緒の爆發を身にうけまいとして彼の自我は極度にちぢこまる。即ち彼が尙我慢してそこにゐるがためには、彼は自分の殻の中に深くとぢこもらなければならぬであらう。その極端の場合を吾々は殉教者の例に見ることが出来る。昔キリスト教徒の殉教者達は、自分達の信仰のけがされざらんために、遂には身體をも自我の外に出してしまつたのである。この場合の自我は極端に縮少してゐる。禪家の語に「心頭を滅却すれば火も亦涼し」等といはれる場合には、自我の境界は極めて縮少し、身體は遂に自我の外部に出されてしまつてゐる。實際此の身體を完全に自我の外に出すことは修養としてはよい方法である。凡ゆる欲望の根源である身體を自我の外に出したら、そこには坦々たる大生命への道があるであらう。禪宗の修養としてはよく此の方法が用ひられてゐた。例へば禪家でよく引用する詩に「三伏閉門披一衲、兼無松竹蔭房廊、安禪不必須山水、滅却心頭火自涼」といふのがある。心頭を滅却すれば火と雖も自ら涼しとする心境は自我の外部に肉體を放逐した状態であつて、自我は極度に縮少した状態である。火刑に處せられた殉教者が、自己の手の焼けるのを平然と見得るのは、その手が自己の外のものと

見るから出来ることである。たとへ手や足が焼けても彼等の自我には影響は與へては居ない。

他方又自我の境界線が擴大する場合もある。立派な習字を練習してゐる時には、どうしても思ふ様にきれいに書けないものである。その様な場合に吾々は、吾々の右手を「このやくざの右手めが」などと言つて怒る。此の場合には右手は吾々の自我の中に入つてゐない。然し若し他人が吾々の右手に石でもなげつけた場合には「なにするんだい」などといつて他人を怒る。即ち右手は吾々の自我の中に入つてゐるのである。顔に火傷のあとがあり、あばたがある婦人は、それらのみにくい所をかくさうと工夫する。火傷やあばたは明瞭に自我の中に入つてゐる。おしやれの婦人に「あなたのお友達の花子さんはない。なたよりもよい着物を着てゐましたよ」と言つたなら、彼女は殆ど侮辱された様に思ふにちがひない。その時衣服は彼女の自我の一部になる。かくの如く自我は尙擴大して自分の兄弟、子供、家族、郷黨、國家をも含むこともあり得る。自分達の子供の悪口を言はれて、あたかも自分が悪く言はれた如く感ずる場合には、子供は吾々の自我の中に入つてゐる。

一般に落魄、失意の時は自我は收縮し、得意、歡喜の時は自我は擴大する。道長の「此の世をば我が世とぞ思ふ望月の……」と詠じたのは彼の擴大した自我の聲であり、それは彼の得意の時の心境である。中世期、ヨーロッパの諸國から十字軍が續々聖地エルサレムにくり出されたが、十字軍の兵士達は遙かに丘の上から聖地エルサレムを見た時には、感激と満足とで大地に接吻したと云はれる。それは兵

士達の擴大した自我の動作である。自我が歡喜に擴大するから、擴大した自我の表現として「手の舞ひ足のふむ所を知らず」といふ表現が出て来るし、失意、落魄には自我が收縮するから、その表現として「憂ひに沈む」「悲しみに鎖される」等の表現が出て来るのである。

かくの如く、自我は場面の特性によつて其の境界を異にし、擴大もすれば收縮もするといふことは、自我が固定した存在ではないといふことであつて、自我は場の成員であるといふ證據である。環境は常に自我の環境であるといふことからいつても、このことは又當然でもあるわけである。吾々は撞球のボールを見るとする。吾々が撞球臺を見てゐる間はボールは其の中の一つのもの、獨立のものである。然るに我々が眼を轉じてゲームの進行を見ると、全撞球臺はゲームの單位となり、その單位の中にボールは入つてしまふ。丁度自我の擴大もこの例の如くである。それは繼續的に擴大するのではなくて、より大なる單位に規定されて飛躍的に擴大して行くのである。

さて然らば何が此の境界を作り出すのであらうか？ 此の間に對する答は一般的な言葉で公式化されてはゐないけれども、ケーラーが身體的自我、或は可視的自我に關する限りに於て之に美しく答へてゐる。

机、ペン、インク等が吾々の行動環境の中で明かに分凝せるそれ／＼の單位をなしてゐる如く、吾々の手も亦行動環境の中の一單位である。このことは吾々の見る吾々の身體についても同様である。それ

らは吾々の視野の中の他の凡ての物と同様に分凝し統體をなしてゐる。併し何故に此の吾々の手を自分の手として見るのであらうか？ 之を考察して行くために先づ行動環境から初めることにしよう。あそこに部屋の壁があり、その手前に机がある。段々と私の手近の方にも色々のものがある。机の上には品物が載つてゐる。私の右側にも、左側にも壁がある、その壁と私との間にも色々の物がある。空間は私の前方と左右にだけあるのではなく、背後に於ても前及び左右程は明瞭に分節し限定されてはゐないが、やつぱり空間はあるわけである。此の陳述が眞であることは容易に次のことで證明される。即ち假りに今私の背後の壁が切落されて數千丈もある斷崖になつてゐると想像して見よう。その時私は、たとへ此の場所が自由に歩きまはるに十分の廣さはあつたとしても、背後がそんなに斷崖になつてゐるからには、普通の場所で私が歩きまはると全く同じ振舞ひが出来るであらうか。たしかに私はそうは行動はしないであらう。私の背後に危険な空虚空間があるといふことが、私の行動を規定するにちがひない。それ故に吾々が普通の場所で普通に振舞つてゐる行動は、普通の「背後」によつて規定をもうけてゐる行動であり、従つて吾々は意識しなくとも背後を持つてゐるのである。

かくの如く考へると、吾々の行動空間は吾々をとりまいてゐる。そして前方、後方、背後、左右、上下といふ色々の物の間には何があるであらうか？ そこには行動的世界で自我と呼ばれるところのものが存在する。かくて自我はその世界の中に極めて確定的な場所を占め、可變的であるとはいへ極めて明

瞭な境界を持つのである。以上はケーラーの議論を借用したのであるが、翻つて考へて見るに、前方、左右、背後、上下等は、空間坐標の起點として役立つ所の「あるもの」との関係に於て、それらの空間が持つてゐる特性である。かくて空間にかゝる特性を興へる所の「あるもの」は、他の一切の物とは構造的に異なるものである。それ故に手が若し前方、背後、左右等を決定する中軸となる「或るもの」に屬するとしたならば、それは私の手でなければならぬのである。

第三節 自我の分極

以上で行動空間に於ける自我の單位は、他の單位とは特別なものであることが知られたのであるが、この單位を分凝せしめる力に關しては未だ何も答へられては居ない。この問題は多分「場の非等質」に關係をもつもののやうに思はれる。そこで場が完全に等質である場合には自我は場の一員として分凝しないかどうかを問題として見よう。之が考察に當つて極めてよい例がある。それはウイーンの教師で氷河の裂目から墜落して氣絶した時の手記である。

ウイーンのオイゲン・ランマー教授は單獨で、ツルウイゼルスピツエの北側——そこは峻しい氷の斷崖である——を登攀し、西背嶺を越えて氷河へと下つたのだつた。時あたかも一日中で最も暑い時であつて、太陽の熱で雪が軟く

なつてゐた。氷河を正に降りようとした時、うつかり踏んだ雪が崩れて、彼は氷河の裂目から墜落し意識を失つた。その時の彼の手記を忠實に述べて見よう。「霧：暗黒：霧：旋轉：一ヶ小さな明るい點のある灰色の膜：霧：微かな黎明：ブン／＼といふ軟かな音：ものうい不快感：又霧：何事か誰かに起つた：眞黒な霧：そしてあの明るい點：身振ひ、何か冷やりとするもの：霧：一體どうしたのだらう：考へようとする努力、：あゝ又霧だ、外側のあの明るい點のほかに内側にももう一つの點が現れる。正しく自分だ：霧、ものうく鳴る音、霜、夢？：然り、たしかに、狂ほしい物狂ほしい夢！ 夢だつた：否、自分が夢見てゐるのだ」

若し此の手記が正しいならば、現象的に相當長い時間が自我なしに経過したことがわかる。之は吾々に想像し得られる限りの完全等質に於ける時間である。自我は場が分節して來た時初めて現れる。即ち明るい點の現れた時にも未だ現れなかつたし、初めて不快さが感じた時にも未だ現れず、意識的思考が初まつた時ですら明かに現れなかつた。尤もその後まもなく瞬間的に自我出現に進んではあるが、しかもその時の自我は未だ全く不安定で再び消失し、今度は更に大きな安定性とよき體制とを以つて再び出現する。此の手記から次の様に言へる。自我は、他の場の對象物と同様に、場が十分非等質になつて來ないと出現しないのであると。自我がその行動の屬する場の中で自我であるといふことは、その全場面が等質性でなくて、何等か異質性を持つて來なくてはならない。全々等質の場合には自我はない。

幼兒はその初めには、吾々成人程自我が分節しては居ないであらう、よく幼兒は自分の手を間違へて吸つたりする。幼兒が自我分極を起すには一定の發達時期を必要とし、その期間に徐々に自我が分極するであらうと思はれる。

かくの如く、自我體制は行動環境の中で初めて可能であるから、自我を理解しようとするには行動環境との関係で見なければならぬといふことがわかつたと思ふ。然るに自我といふと直ちに自我経験といはれる快・不快・希望・願望・要求・思考・想像等のやうな主觀的経験を叙述すれば十分だといふ様な考へ方を持つてゐる人もある。もとより之等の主觀的経験は大切なことにはちがひないが、それらは自我に屬すると共に又行動環境の全體の構造にも屬してゐるのである。例へば悲しい場面では人は悲しみに誘はれるし、希望に燃えてゐる若者と話をすると自分も何となく愉快になる等は、それらの悲しみ希望は單にその個人に屬するのではなくて、悲しみ希望の場に屬するから、その様な場に入つて行くと他の人までも同様に感ずるのである。

そこで以上のことをまとめて見ると、次の如く言ふことが出来ると思ふ。

- (1) 自我は行動の場の中で比較的分節した重心領域をなしてゐる。
 (2) 行動の場の中の自我の境界線は可變的である。

第四節 欲求體系としての自我

一、自我の恒常

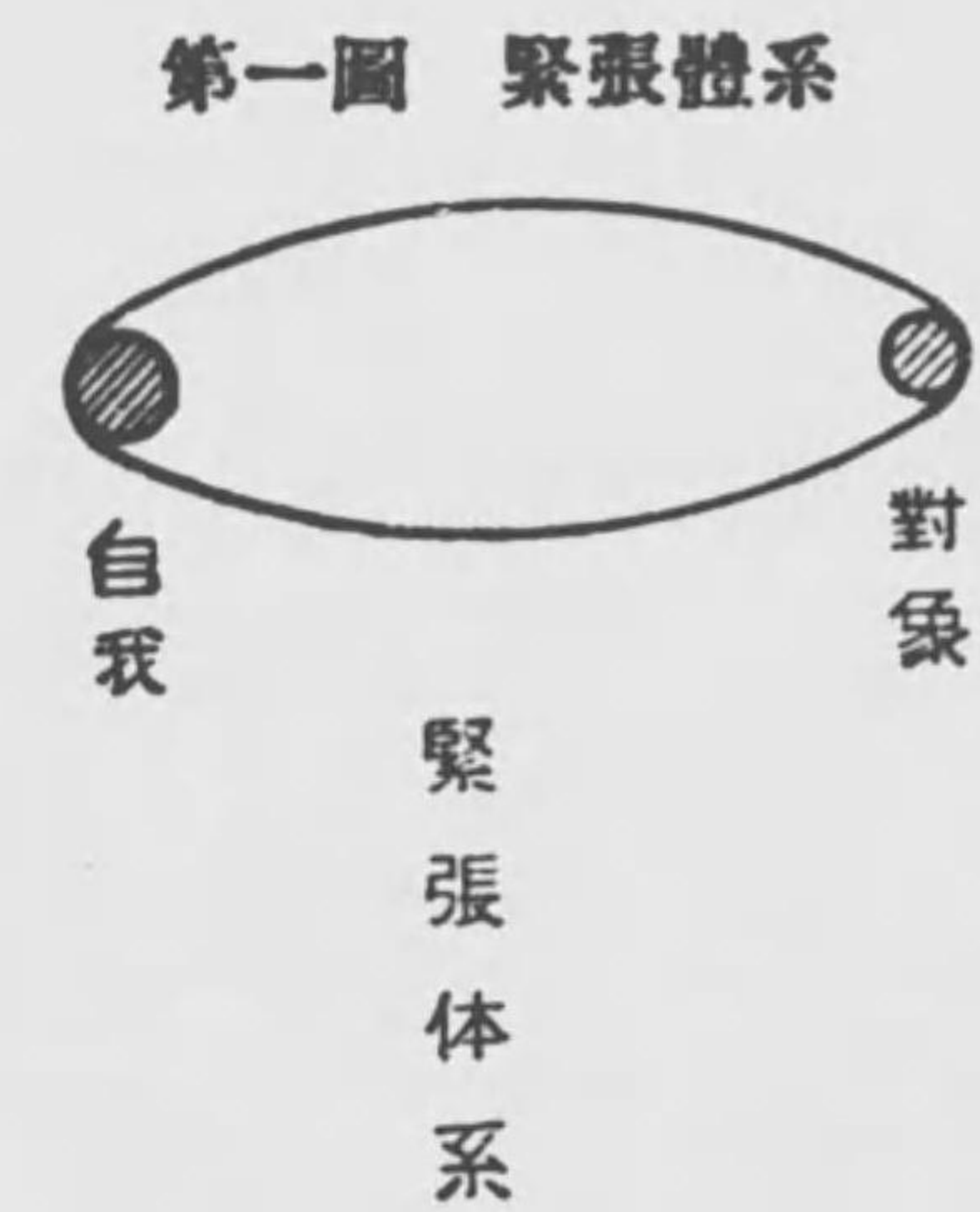
吾々は前節に於て、自我境界の可變性、自我の分極等について見て來た。然るに自我は昨日の自我と今日の自我とは變りはない。今日の自我は明日もやつぱり此の自我であらう。それは何故であるか？吾々が生れると直ちに與へられてゐる欲求は、吾々の死に至るまで存續する緊張状態であり、而も此の欲求は吾々の欲求であつて勿論自我體制に所屬するからである。そして此の欲求に基づく自我の活動の目的性は、たとへ意識が喪失するとも、精神物理的場の一部として存續すると見るべきである。反射運動の様な運動でさへ、それは無秩序な運動でなく、自我活動に屬することが最近に於て明かにされるに至つた。精神分析學で無意識概念を用ふるが、それは右にのべた如く考へられるべきである。自我は行動環境の中に、或はもつと廣い精神物理的場の變轉の中に、それとの力學的調和を保ちつゝ自らを維持することによつて發展する時間的持續體であるのである。

二、自我の複合性

吾々は自我の境界が可變的であり、場面情勢の如何によつては擴大もし、縮小もすることは既に見て來た所である。かゝる自我は、それが極小に收縮してしまはない限り、その中に種々の領域や下位體制を含んでゐる。それらの種々の領域や下位體制も單に並列的のものでなく、自我の中心的な領域から比較的自我の周邊的な領域にと組織されてゐる。即ち吾々は或る仕事に氣にかゝりつゝも、他の仕事をすることも出來、それがすんだら又次の仕事に移行することも出来る。重大な、心配な仕事を一方にもち

ながらも、比較的重大ならざる仕事を果すことも出来る。それは自我が中心部から周辺部にと種々なる程度に分節してゐるからである。又時間的に言つても、急を要する仕事があると、それをやつてしまつてから後に急を要さない仕事をすることも出来るのである。かくの如き状態は自我が種々なる體制、領域をその中に含むからであつて、それが即ち自我の複合性なる所以である。自我に含まれてゐる多くのかゝる體制や領域を下位體制、下位領域といふ。かくの如く從屬的の多くの體制を含んでゐるといふことは又他の言葉で言ふならば自我に異質領域があることを意味し、異質領域があり得るが故にそこに緊張又は壓力が発生し得るのである。自我は自然の状態に於ても外界からの壓力の下に絶えず曝され、その壓力を解消するためには又絶えず活動する。自我の活動とは壓力又は緊張の解消の手段である。吾々が何かを意圖しても、既にそれは吾々の自我の中に異質が出来、緊張状態が出来たことである。かゝる意圖によりて生ずる壓力を^{要求}といふ。例へば散歩をしよう、劇場に行かうと考へても、それは新しい壓力の下にあるわけで、それは散歩をし、劇場へ行くことによつて初めて解消するのである。このことは單に意圖に限つたことではない。例へば知覺の様な現象でも其の根本にはかゝる意味の緊張が作用してゐる。吾々が街の通りを歩いてゐる時に、無心にながめると何と數多い事件があることであらう。電車が通り、馬が通る。しかもその馬の毛の色、影、子供のラツパの音、物賣りの呼聲、小鳥の聲、等々と實に限りない物々が吾々の感覺器官に作用してゐるわけである。それにもかゝらず吾々は一々それらを認識しない。それはどういふわけであるか？ 即ちそれは吾々の自我とそれらの物との間を結合する體系が出来てゐないからである。自我の極を一方として他方の極を對象の極とした一つの體系を吾々は緊張體系といふ。

緊張體系が出来たといふことは數多くの外界の物のうち、それが自我の欲求、要求に對應し相屬する一つの場面が出来たといふことであつて、緊張體系の中の對極は^{プラス} 即ち自我に對して何等か可欣の性質、自我を誘引する性質か、或は^{マイナス} 即ち自我に對して何等か可壓の性質、自我をして回避せしめる性質を持つてゐる。この性質をレヴィンは誘意性^{プラス} といつてゐる。緊張體系が出来るといふことは、その對極に對して^{プラス} かの壓力を生ずるといふことである。



質、自我を誘引する性質か、或は^{マイナス} 即ち自我に對して何等か可壓の性質、自我をして回避せしめる性質を持つてゐる。この性質をレヴィンは誘意性^{プラス} といつてゐる。緊張體系が出来るといふことは、その對極に對して^{プラス} かの壓力を生ずるといふことである。

かくの如く緊張、壓力があるといつても、その證據はどこにあるかと問ふかも知れない。吾々はそれを日常の事柄で經驗してゐるであらう。即ち吾々が讀書しよう、テニスをしよう等の意圖が妨害されると吾々はそれに對する不快感を持つのみならず反抗もし、あくまでも意圖を貫徹しようとする力を感じるのほそれである。尙レヴィンの門下でかゝる壓力、緊張について美しい實驗をしたのはオブシアンキナ (M. Ovsiankina) 及びゼガルニク (Bluma Zeigarnik) である。吾々が「何何をしよう」との意圖を持つ時は、吾々の中に一種の壓力、緊張が出来、その壓力、緊張はその意圖行

爲を完了して初めて解消し、若しこの完了を妨害されるならば、力強く吾々をして完了の方向へと押しすゝめる性質のものである。それ故に若し、吾々が或る意圖行爲を中断した場合には、その中断行爲は再行される傾向を持ち、その傾向が又かゝる中断行爲を忘れさせないものである。かくの如き事實を實驗的に證明したのがオブシアンキナ嬢並びにゼガルニク嬢である。

ゼガルニクの實驗

實驗の遺口は、前述の如く、一實驗に若干の課題を提出し、その半数は完了せしめ、他の半数は正に解決に達せんとする頃に新課題を提出してその完成を中断し、全部終つた後に實驗中どんな仕事をしたかについて被験者に言はしめ被験者が列擧した數を統計的に處理したものである。問題は、自分の好きな詩を書く、粘土で動物を作る、ペルリンの地圖を寫す、蜂巣模様を書く、ビーズに糸を通す、五五より一七迄逆に數へる、掛算、判じ物、等の手工的問題及び智的作業等二十二個よりなる。問題は長すぎても短かすぎてもいけない様に出來てゐるのである。被験者が列擧した數から見ると七個から十九個までのひらきがあり、平均十一、一個で約五〇パーセントであつた。そこで枚擧された課題を完了、中断の見地から分類し、兩群中何れが記憶され易いかを見た。又課題そのものに記憶的に難易の差があることであるから、全被験者はいつも二群に分割され、兩群とも課題は同じだが、完了中断の關係は反對にされた。さて未完課題で記憶されたもの(B.D.)を、完了課題で記憶されたもの(B.E.)で除した數値(P)を以つて完了、中断の記憶的優劣を示すものとして用ふることにする。それ故に $\frac{B.D.}{B.E.} = P$ なら兩者に差異はないことになる。P>1ならば中断課題の方が多く記憶されP<1ならば完了課題の方が優位にあるわけである。さて實驗の結果はど

うであつたかといへば、被験者を二群に分け、三十二名よりなる第一群に於ては $P=1.9$ であり、十四名よりなる第二群に於ては $P=0.6$ であつた。即ち未完課題は完了課題よりも約二倍程よく記憶されることになるのである。

此の結果に對する説明は、第一に中断によつて起された情緒衝激がその原因と考へるかも知れない。事實吾々はこの假定に従はないのであるが、此の假定が正しいかどうかを検するためには次の方法が取られた。即ち或る課題を中断して、それによつて情緒衝激を與へる様にし、後日再び之が完成の機會を與へる。この方法で實驗をやつて見ると第一系列に於ては十二名の被験者に十八の課題が與へられ、そのうち半数は中断されたり再行することは許されず、他の半数は一度中断して後に又完了せしめた。第二系列では十二名の被験者に同じく十八個の課題を與へ、完全に完了させたもの、完全に未完のもの、一度中断して後完了させたものの三種を作つた。第一系列からは、中断後完了せる行動に對する未完課題の割合は $P = \frac{\text{未完行動}}{\text{中断後完了行動}}$ が得られ、第二系列からはP'とPの兩方の指數が得られた。この場合に $P' = 1.85$ であつたから前のPの價と大體同じで、此の事實から判斷すると一度中断されて後完了された課題は、初めから完了された課題と全く等價であると結論し得るのである。

更に第二の可能性がある。それは被験者は中断された課題を後で完成を命せられるかも知れないと考へるに起因すると解釋する仕方である。この解釋に對しても吟味實驗が行はれて、「後で完成しません」と明瞭にことわつてからやつたのとのPの比較は殆どその價が變らなかつたのである。

故にゼガルニクの此の實驗の説明は、想起時に於ける條件の中に其の原因が求められなければならない。こゝに前にのべた様に緊張、壓力の理論が入つて來るのである。即ち實驗が終了した後、實驗者が「今日は今までに何々をやりましたでせうね？」と問うた時に、被験者の中に緊張が起き、それは被験者が列挙することによつて解消する。同様に各課題の緊張はそれが現實に完了した時にのみ解除されるから、中斷された課題には解消が行はれないで残存の緊張がある。それ故、想起時には二種の緊張が存するのである。一つは今迄被験者が行つた全課題を列挙することに向けられ、他は未完了課題の完了に向けられる。此の實驗からすると、後者が想起に有力なることを示してゐる。更に完成への壓力の存在は、被験者が中斷に對して示した抵抗、他の課題の完了後自發的に未完了のものを再行せんとした傾向等によつても證明される。此の傾向は更に成人よりも子供の方が強く、成人よりも課題を眞面目に遂行する。それ故に子供では $P=2.5$ を示してゐる。猶 P の價は中斷が課題着手初頭に起つたか、終末に近く起つたかによつても異なり、初頭に中斷されたものより、中頃及び終末に中斷されたものの方が P の價は大である。之は普通に「仕事に油がのる」といはれる事柄に相當するものである。

以上のべた所によつて明かな如く、之等の實驗は自己の複合性を證明するに役立つものである。未完了課題は夫々他の從屬體系とは比較的に獨立してゐる下位體系に相してゐるにちがひない。若しさうでなかつたならば、緊張の解消は全體系に及んだ筈である。他方未完了課題がよく思ひ出された事實はそ

れらが事實上分離體系に屬したことを證明してゐる。此の推論を證明するためにゼガルニクの實驗に於ては各課題の孤立が困難の様にした場合には P の指數が μ へに減少してゐるのである。茲に分離云々といふのは、自我はその中に種々の下位體系を含み、種々の程度に分節してゐるといふことを意味してゐる。そこに自我の複合性が見られる。そしてその複合性は、比較的自我の中心部をなしてゐるものと、自我の周辺部をなしてゐるものがある。このことは著者の行つた子供の喧嘩の實驗によつても見られる。

かくの如く自我は、恒常性を示し、その中に種々なる領域があつて複合性をなしてゐて、そこに又壓力、緊張等の力が働いてゐることをのべて來たのであるが、之を總括して言ふならば、自我は一つの大きな緊張體系であるといふことに外ならないのである。自我が大きな緊張の體系であるといふことは自我は欲求の體系であるといふことである。吾々に生命があるといふことは、そこに何等かの活動があり、生命の表現として欲求を持つてゐるといふことである。欲求は吾々の生命の存續する限り存在し、人生は欲求の解消の過程といつても過言ではないであらう。

第五章 欲 求

第一節 生活と欲求

吾々が色々の生活體の行動を観察するならば、その行動の種類及び生活體の發達の程度によつて様々に異つてはゐると雖も、ともかく何等かの内部情勢が存在することは假定せざるを得ない。例へば「猫が鼠を追つてゐる」「太郎が讀書をしてゐる」「蜜蜂が花から花へ飛びまわつてゐる」といふ様な場合であつても、それは生活體の内部情勢が何等か存在しなくては生起する現象とは考へられない。人はこれらの行動を本能とか衝動とかと名づけてゐる。本能といふものがあるか否かについては茲ではのべようとは思はないが、之等の現象に於て共通のことは、之等の現象は、初め生活體の不均衡状態から出發し中間過程を経て比較的均衡の恢復せる終末状態に至るといふことである。既に例を擧げてのべた様に、

春の日のうららかな午後、あたたかい陽を浴びて、海岸の砂原にのそべつて、何のくつたくもなくあたりの風景をながめてゐる時を想像して見よう。そこには何等の方向性もない。風景は自分の一部分であり、自己も亦風景の一部である。環境と自己とは一體となつて睡氣すら催して來る。かゝる状態に於ける自我は全く均衡状態にある。處が突然「助けて!! 早く!!」といふ絹をさく様な叫び聲が聞えたとする。今迄絶対に均衡の状態にあり、何等方向のなかつた環境に明かに今は一つの方向が出來、叫び聲のした方向に引きよせられるに至るのである。「何だらう、どうかあつたのかしら」等としきりに氣にかゝる。之が即ち均衡の破れた状態である。均衡の破れた状態は必然的に再び均衡の状態へ復歸することを要求する。即ち吾々は聲のした方向へ向つて歩んで行くであらう。そしてそこに女の人があはれてゐるのを發見し、その女の人を介抱し、その理由を尋ねもする。かくて初めて不均衡の状態が比較的安定せる均衡の状態にまで恢復するのである。

「問題」といふことは、心理學的に見ると、かくの如く、何等かの事情で均衡が破られた状態を言ひ、そして問題の解決とは、それが中間段階をへて、比較的安定な、均衡状態に恢復することを言ふのである。吾々が算術の問題、理科の問題、修身或ひは國史の問題等といふのは、現象的にはそれ〴〵異なるが、心理學的には齊しく皆かくの如き不均衡状態の發生を言ふのである。かくの如き意味の問題の發生は、常に何等かの外界の事象と聯關してゐるを通則とする。換言すれば、内部事情は、その外部事情と

一定の關聯なくしては生起しないものである。かくの如く、外界の事情と何等かに於て相屬の關係にある内部的不均衡状態を欲求といふ。

かくて、欲求とは、周囲の一定領域と相屬の關係をもつ生活體の内部の緊張、壓力であつて、それは生活體が生れた時から絶えず發生し、解消してゐる處のものである。生活體が生きて居り、生活を營んでゐるといふ事は、絶えずかゝる不均衡——中間過程——均衡恢復の一系列の過程を行つてゐるといふことの別名である。實に欲求は生命の主要なる表現であつて、或る意味に於ては、人生とはかくの如き緊張の發生と、その解消の過程とも考へられる。勿論緊張にもその壓力の大なるものもあり、その経過の長時間を要するものもあつて一樣ではないが、人生を緊張の發生とその解消の過程と見ることは決して不當ではない。

吾々は意識的に「何々が欲しい」と要求を持つことがあるが、かゝる意識的な要求は、その根本に於て、やはりかゝる内部的壓力の存在を意味し、その内部壓力の表現であると考へられるのである。かゝる内部の壓力が一定の外界の物に明かに對應相屬する時は普通にそこに「要求」があると云ひ、外界の物に明かに對應しないで、漠然と、「何か欲しい」「何となく不足の状態だ」等といふ場合には、吾々は之を「欲求」と普通に言うてゐる。

本能も、願望も、衝動も其他之に類する色々な名稱も皆かゝる内部情勢の表現であつて、吾々は本能

だけを特に神秘的のものにすることは慎まなければならない。

第二節 食 欲

緊張の發生とその解消との關係を最も明かに示すものは食欲の問題である。食欲は實に欲求體系の中の最も重要な生起であつて、食欲に含まれる特殊の現象は、他の欲求、要求の現象にも含まれてゐる。吾々は便宜上食欲について極めて概括的な叙述を行ふことにしよう。

人は空腹の時は「何か食べたい」と食品に向つて思ひをはせる。それ故に斷食をしてゐる病人や行者等にとつては、食物の表象や「いつか何々を食べたことがある」等といふ追憶觀念や想像觀念に二六時中常になやまされるといふことである。そして空腹の時の精神状態も極めて不安定で情緒的に怒つりばくなる。それ故に人は空腹の時にはよく喧嘩をし、満腹の時には妥協性が強くなる。従つて昔から政治家はよく食席で政治や外交事件をとりきめ、商人は商賣上の契約をするに宴席で行つた。ピスマルクの外交やメッテルニヒの外交が常に食欲と關係を持つてゐたのは有名なことであつて當時の國際會議は會議であつたか舞踏會であつたのかその區別がつかなくかつたといはれる。空腹の時の不快感は徐々に満腹になるに従つて快方に赴く。そしてお腹が一杯だといふ飽和の時になつてその頂點に達する。更に繼續

して食事をすると所謂過飽和の状態になるが、過飽和の状態になると情緒の方も快から再び不快になる。食欲と空腹といふ二つの用語があるが、之等兩者の内容には根本的な差異はない。空腹とは一般にお腹がすいてゐるといふ状態であり、食欲とは、何々を食べたいといふことである。それ故に空腹のない所に食欲は存在しない。空腹と要求の程度とは面白い關係がある。空腹の程度が大となると、要求は低下する傾向がある。あまり空腹でもない時には仲々ゼイタクを言つて要求の水準は高かつたものが、空腹があまり大となると、そんなゼイタクは言つては居られない。只口には入るものでさへあればよいといふやうに要求が低下するものである。例へば一八一八年のフランクリン探險隊は、極地で遭難し、食物がなくなり犬が発見した屍肉を食し、白熊や狐の白骨を砕いてその髓をスープにし、赤靴の皮をも亦スープとして飲んだといふ。通常の場合には靴のスープなどはとても食べられないであらうが、空腹があまりはげしくなると要求はそれに應じて低下するのである。この關係をカツツ (C. Catt) は**要求沈下の法則**と云うてゐる。

食物には大抵その人々の好みがある。之を食欲方向といふ。食欲方向は大抵はその個人によつて一定してゐるが、年齢の進むに従つて變化したり、環境が違つても亦變化する。併し最も著しい變化は、大病の後とか妊娠、癌等による體質の生化學的變化によつて起る場合である。阿片、アルコール、煙草等の嗜好品に對しては、一度それらの氣持よい經驗を味ふと、その經驗が自我體制の全體に滲透して行つ

てそれらの嗜好物を追及する度合が徐々に大になつて行き、遂に所謂中毒現象を引起してしまふのである。此の現象は單に食物に對する關係に見られるのみでなく、享樂一般にも適用されるものであるらしい。

食欲は身體の條件に左右されるのみならず、その場面の状態に大いに關係がある。例へば空腹な一羽の雞が満腹の數羽の雞の仲間に入れられると、自分自身は空腹でありながら、友雞の影響を蒙つて食物を攝らない。之に反して満腹の一羽の雞が空腹の雞の仲間に入れられると、本來非常に満腹でありながら、友雞の攝食につられて、再び食事を攝るやうになる。かゝる社會的影響は、食欲が單に身體的條件のみに關係してゐることを意味するものでなく、その場の情勢に大いに關係してゐることを物語つてゐるものである。このことは單に雞に關して言ひ得るばかりでなく、人間についても同様に言ひ得る事柄である。近來學校給食が生徒兒童の營養の方面から考慮されて、益々その設備が擴充されて來たが、それは單に營養上有效な施設であるのみでなく、生徒兒童の偏食矯正、食量増加にも役立つことが前述の雞の研究によつて理解出来るであらう。

雞に於ては、食品の色彩、その形狀、食器の硬軟等も亦非常にその食量に關係し、一般に雞は赤、黄白色の食物よりも青、緑の食品を好み、穀物の形狀の不完きものよりも、完全のものを好み、食器の底部が硬質のものよりも軟質のものの方がその食量が多いやうである。之はカツツの美事な實驗から引

用したものである。

第三節 意 圖

食欲及び空腹の場合に見られる顯著な特性は、食欲以外の他の欲求に於ても亦見られ、而して、吾々が普通に意圖と呼ぶ現象には最も顯著に見られるものである。吾々が意圖を持つ場合には、その意圖は吾々をその意圖の實現に向つて動かして止まない。その意圖が強烈の場合には特にそうである。それ故に若し何等かの事情で、その意圖の實現が妨害される場合には、感情的にも不快を感ずるのみならず、不安定でならないものである。それは、吾々が意圖を持つ場合には、その意圖によつて吾々の中に著しい方向が生じ、壓力と緊張が生起して不均衡の状態が起るからである。そういふ方向を持つた壓力、緊張は内的に吾々を動かし、意圖の實現によつてかゝる壓力、緊張の解消をはかるものである。それ故に吾々が行ふ一切の行動は皆何等かの意味で緊張解消の方向に向つて働いてゐるわけである。かゝる緊張の解消を心的移動ともいふ。若しかゝる心的移動が妨害される場合には、その妨害物は之を障壁と呼はれてゐる。そして壓力或ひは緊張の程度は要求水準と呼ばれ、壓力、緊張が満足された場合には心的飽和と云はれてゐる。以下意圖行動に於て見られる之等の現象について順次にのべて行くことにする。

一、誘 意 性

行動環境の中に存在する事物事件は、その個人に取つて無記なものではない。何等かの意味でその個人の行動を規定してゐる。それ故に之等は準物理的物、準社會的なもの、準概念的なものと呼ばれるのである。而して之等のものはその個人の欲求、意圖等に對應することによつて當該個人の行動を規定し得るのである。吾々が空腹の時は、食物は吾々に「食べてくれ」と呼びかけて居り、咽喉が渴いてゐる時に、水は「飲んで下さい」と要求してゐる。かくの如く吾々の行動環境の内部にある事物が吾々の心を誘ふ性質を誘意性といふのである。誘意性はその事物に吾々を心的に引寄せせる性質(プラス)と、その事物から吾々を心的に遠ざける性質(マイナス)との兩性質を有してゐる。そして是等の+-の性質は、その事物に絶對的に附着してゐる性質ではなく、自己の内面的情態によつて種々に變化する。即ち空腹の時に猛烈に吾々の食欲をそゝつた食物は、初めは+の性質であつたのに、飽和に近づくに隨つて+の強度が弱くなり、更にその食物を食べることを強要される場合には-の性質に移行し、もはやその食品を見るもいやになるものである。その反對に、初め-の誘意性を持つてゐたものも、その場面の關係や、個人の内面變化によつては+に移行することもあり得るのである。例へば元來算術はあまり好きでなかつたが、先生が算術がすきなために自分も亦好きになつた様な例は少くない。兒童は教材に對して必ずしも最初から+の誘意性を持つてゐるとは限らない。それを教授の上手な教師が教授する場合には、容易に之を

十の誘意性にかはらせ得ることは日常吾々のよく知つてゐることである。それ故に教授法の重要な部門は、教材を如何にして十になし、而して永く十を保たせるかといふことである。家庭に於ける料理法は本來食品に對してあまり十を感じなかつたものに十を感せしめる技術である。

二、障壁

吾々は十の誘意性を持つたものには接近し、一の誘意性を持つたものからは逃避する。若しその際、かゝる心的移動を妨害するものがある場合に、それを吾々は障壁といふ。それ故に障壁はその何事によらず、吾々の心的移動を妨害する凡てを總稱した言葉であつて、普通には物理的なもの、社會的なもの概念的なものから成立してゐる。吾々が野原を散歩する。偶然に小川に行きあたる。その時に小川はその場面に於ける吾々の障壁である。公園に美しい果物がある。それを一枝欲しい。然しそれは社會道徳上取つてはならないものである。その際の社會道徳はその場に於ける障壁である。吾々が代數の問題をとく。いくら熱心に解いても出来ない問題にぶつかると。その時の代數の問題には障壁がある。かくの如く、障壁は小川や、城壁等の物理的事實であることもあり、禁止、命令、慣習等の社會的事實であることもあり、數學の問題の如く概念的事實であることもある。吾々が具體的に或る意圖を持つ場合に、吾吾はかゝる三種類の障壁に如何に多く遭遇することであらうか。吾々の人生は考へやうによつては、障壁打開の過程であるというてもよい。障壁に當面する時、勇躍それを打開しにかゝる人もあれば、先づ

それに屈服してしまふ人もある。打開にかゝる人、屈服する人は各々その人の性格によつてきまり、逆にもまた障壁があることによつて人間の性格は形成せられると言はれる。幼兒には明瞭な境界領域が時間的にも空間的にも存在してゐないから障壁も亦明瞭に出來てゐない。然し幼兒と雖も自己の中心領域と末梢領域とがあるからそれらに關してはやはり障壁も亦生じ得るのである。幼兒の如く母親とその共通な場を作るものにあつては障壁は顯著な意味を持たない。

三、要求水準

誘意性の強度は、自己に對して一定の水準を以つて變化するものである。而して十の誘意性であつて期待や要求の高さに關する場合には、之を要求水準といふ。それ故に要求水準が高いといへば、誘意性を持つた事物への内部的壓力が強いことを意味する。障壁の強さは、或る程度まで要求水準の高さと並行の關係を持つてゐる。障壁が或る程度まで強いが故に要求水準もそれに應じて高い場合がしばしばある。然し障壁があまり堅固で越えられなく、誘意性を持つた事物への内部的壓力も亦止むことも出来ない様な場合には、所謂補償行動が出現するのである。即ち他の之に類する事物を以つて代理して満足するのである。

内部的壓力は次第に分化して行くものである。即ち豫想、期待等は内部的壓力から分化したものである。かくて次々に、確信、自信などといふ状態が生ずると愈々分化して來る。之等も亦一定の水準を持

つてゐて、その水準が上昇したり、下降したりする。それ故にそれらに名をつけて、豫想水準、自信水準、期待水準等といふ人もある。幼兒には時間的にも、空間的にも明瞭な境界領域が出来てゐないから顯著な障壁は母親と共通な場を作ることによつて除去せられる。かくの如き液質的世界では要求水準もあまり顯著な意味を持たない。

兒童が七八歳頃になり、學校に行く様になると社會心理的場が濃厚になつて来る。今迄は母に依存し要求は母との共通の場を作ることによつて解消してゐたものが、徐々に同僚との關係に立つ様になつて来る。非現實的な夢の様な世界に居たものが徐々に過去と未來との時間的構造が出来、對等な人間關係に於てその要求が障壁を持つて来る様になる。自我の中心領域と末梢領域とが出来て来て、自己を對人關係で一定の高さに保たうとする傾向が現れて来る。かく對人關係、社會關係で自己を一定の高さに保たうとの要求を自我水準といふ。吾々が他の人々との集團を作つてゐる時にはその集團の中の各人は必ず自己の自我水準に於て行動を行ふものである。その時若し何等かの事情で自我水準が下降せしめられる様なことが生ずると、必ずその自我水準を上昇しようとする言動が出現する。喧嘩や嘘言、羞み等は凡て自我水準との關係に於て出現するものである。

第六章 意志體制

第一節 意志

私は今、此の教壇で講義をしてゐる。併しながら此の教壇の背後は數千丈の斷崖になつて居り、一步誤つて足をふみはずせば、たちまち此の斷崖から轉落してしまふ様になつてゐると想像して見よう。若しさうなら、其の時私は現在私が此の教壇の上を踏み歩いてゐるやうに、平然と、而も悠々たる態度で行動することが出来るであらうか？ 之は既に吾々が環境論に於て見て來た如く、吾々の行動は、たとへそれについて吾々が意識してゐるやうがゐるまいが、常に環境の規定をうけてゐる證據である。吾々の行動は必ず場の行動であり、かゝる意味の環境は吾々の中にあり、吾々も亦環境の中にあつて相互に密接不離の關係にあるのである。かゝる意味の環境を行動環境といふことは既にのべた通りである。

然らば意志動作とは如何なる動作であらうか？ 從來の意志動作の解釋は、吾々の行動の一切を前述の如く、場の活動としては考へなかつた。それは個人の中に種々の方向を持った動機があると考へそれらの動機が互に勢力争ひをし、優勢な動機が勝を占めると茲に決斷が起り、決斷の與へられた動機は實現運動にまで至ると解釋したのである。此の解釋は全く機械論的であつて、日常の吾々の行動がかくの如く行はれてゐるものでないことは、吾々の知つてゐる事柄である。

然るに吾々の行動を場の動作であると考へると、吾々は茲に二種類の行動を區別することが出来る。その一つは場面的行動であり、他は自己によつて統制せられた行動である。

(A) 場面的行動

吾々の行動環境は+と-の二つの性質を以つて吾々に對へる。+は吾々を誘引し、-は吾々を反撥する。+を以つて取り卷かれた世界は、之を可欣の境といひ、-を以つて取り卷かれた世界は、可厭の境といふ。此の可欣、可厭の兩性質及び強度は、その個人との關係に於て、常に必ずしも一定ではない。若し場の變化が急激の場合には行動環境のかゝる壓力が壓倒的に迫つて來て、吾々はその際、自己の判斷や思慮を行使することが出来ないで、場面力のまゝに行動することがある。かゝる行動を場面的行動といふ。地震、火事等の場合に焼ける家に入つて大切なものを持ち出さずに、却つて何等役にも立たないものを持ち出して右往左往し、後になつて一つの笑ひ話しを残すやうなことは、場面的行動の一つ

の例である。場面的行動は、天災、地變、父母の急死等の可厭の境に於て生起するのみならず、可欣の境に於ても亦生起する。「欣喜雀躍」とか、「手の舞ひ足の踏む所を知らず」等はその状態を示してゐる言葉である。場面的行動には、行動が自己の内部から起ると感ずる自發意識と、行動を自己が指導してゐると感ずる指導意識のないのが特徴である。

(B) 統制的行動

場面力の方向と自己力の方向とが全く相反する場合がある。陽春四月の午後、暖かい太陽の光を浴びて鳥は歌ひ花は笑ふ。この様な場合には、外界はしきりに吾々を散歩に誘ふ。併し吾々は明日の講義の準備を今日中におこななければならぬし、急を要する用務の委嘱もうけてゐて散歩には出られない。場面の力の方向と、自己力の方向とは全く相反してゐる。吾々は散歩に出ようか、机に向はうかと思案する。若しこの兩方の力が同一方向を取つてゐるならば、相互に融合して所謂場の行動となつて、統制行動は現れない。かくの如く統制行動は、自己を含む全體場面の中で、自己力と場面力との葛藤相剋の存在に基くものであつて、吾々が意志と稱するのは、かゝる葛藤相剋を前提とし、それが遂には自己力の方に統制せられる所に見られるものである。それ故に、吾々が散歩に行き、着物を着、食事を攝る等の所謂目的行動も、それが習慣動作となつて、何等葛藤場面が存在しない限りは之を意志行動とは言はないのである。普通に意志行動は目的の實現といふ所にあると考へられてゐるが、心理的には、葛藤場

面の存在と、それを自己力による統制即ち場を支配するといふ所に意志の本質が存在するのである。従つて何等目的行動はしなくとも、例へば泰山鳴動するが如き危急の場面に直面するとも、自若として動じないで自己のなすべきをなす時は、そこに強い意志の存在を見ることが出来るのである。碧巖錄四十三則、洞山寒暑到來の公案には、

僧洞山に問ふ。「寒暑到來せば如何に廻避せん」

山曰く「何ぞ無寒暑の處に向つて去らざる」

僧云ふ「如何か是れ無寒暑の處」

山云ふ「寒時には閻黎(肉體)を寒殺し、熱時には閻黎を熱殺せよ」とあり、

嚴寒、酷暑等の外界場面の力を統制してそこに自己力を確立する方法として、肉體を熱殺又は寒殺せよと教ふる洞山の此の公案に吾々は道を求めて已まなかつた古人の強い意志を発見するのである。由來禪宗は徹底せる意志教育であつて、到る處に吾々は右にのべた如き意志觀に基ける修業方法を發見する。臨濟は、人間修業の目標を「境に乗ずる底の人物」であるとなし、「隨所に主と作る」の要諦を説いてゐる。更に六祖慧能の風旛の公案には、「慧能遂に出で、廣州の法性寺に至り、印宗法師の涅槃經を講するにあふ。時に風吹いて旛動くことあり。一僧は曰く、風動く。一僧は曰く、旛動く。議論已まず。

慧能進んで曰く、是れ風動くにあらず、旛動くにあらず、仁者の心動くなり」とある。

之等の公案の目指す所は、隨所に於て境に乗じ、決して境に回換されないで統制的行動のとり得る強力なる意志の養成にあつた様である。

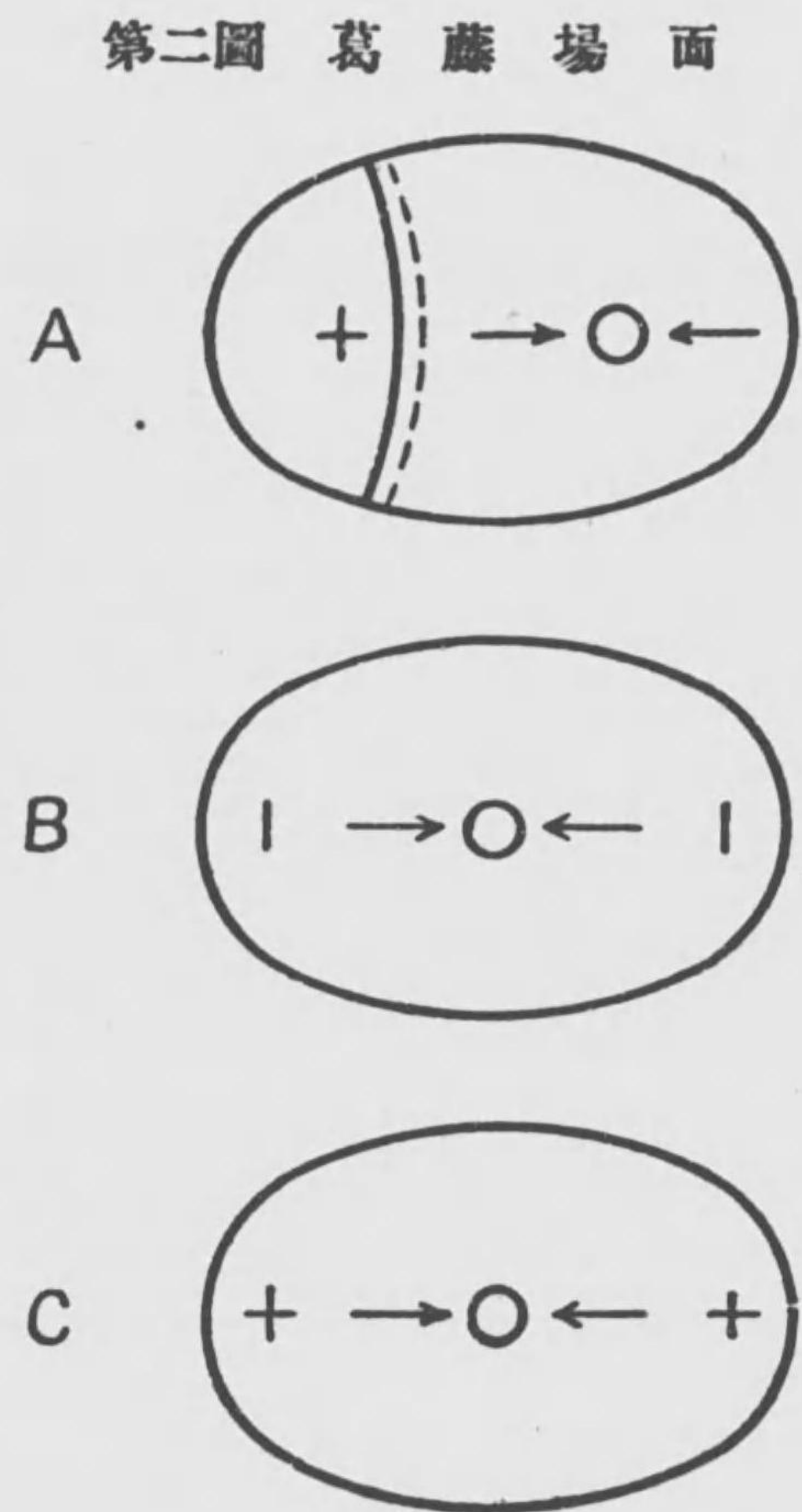
(C) 高次の場面的行動

意志は場面力と自己力との葛藤相剋を豫想し、それがやがては、自己力の方向に統制せられる所にその本質を見ることが出来るのであるが、人間精神は發達の有機體であり、葛藤場面を度々繰返してゐると初め葛藤があつたものも遂に葛藤がなくなる様になる。孔子が齡七十に達して、「己れの欲する所に従つて矩を超えない」境地に至つたのは、より高次の、より總括的場面に於て、遂には非統制的行動が何等葛藤なしに遂行し得るまでに發達したことを意味するものである。此の境地に於ては場面力の方向と自己力の方向とは完全に一致融合し、自己の人格の中に社會的行動法則の一切が包括せられ、自己の生活はあたかも一條の鐵道の上を走る車の如く、何等淀みなく轉じて行く高次の場面的行動の姿である。茲に於ては再び意志はなくなり、場の命するまゝの行動が即ち道に合してゐるのである。

(D) 葛藤場面

葛藤場面とは、そこに相反する方向を持つた二つ以上の力が同時に自己に作用し、従つて内部的情勢が不均衡となり動搖する状態を言ふ。意識的にはその場合に我々は不安・焦燥・躊躇・熟慮等を感じ、

動作も亦逡巡し不安定になるを常とする。かゝる不安定の場面に人は安心して生活することは出来ないから必然的に、そこに自己力が有力に作用して、全體の場を再構成し、相反する方向に向つてゐた力は統一されるに至る。此の統一に相應する意識を決断といふ。此の種々なる場合をトボロギーに描くと第二圖の通りである。



第二圖Aは吾々にとつて+の誘意性を持ったものが同時に-の誘意性を伴つてゐる場合で、自己は此の二つの相反する力の間立つて躊躇逡巡せざるを得ない。普通には「河豚は食ひたし、命は惜しい」といふ状態であり、「虎穴に入らずんば虎兒を得ず」の状態である。この場合には内的に強い葛藤が存在する。

Bは右するも、左するも共に危険であり、進退谷まつた状態で-の二つの誘意性が同大の力で自己に迫る場合である。Cは+の誘意性が同大で自己に迫る場合で、丁度重盛が忠と孝との二つの誘意性に進退谷まつた状態が之に相應する。之等三つの場合は共通にそこに顯著の葛藤が存在する。

第二節 意志とその實現行動

吾々は意志行動の説明のために、場面的行動と統制的行動の二つの行動を區別した。併し此の二つの行動の類型は各々極端の場合であつて、場面的行動から統制的行動への移行行きには、その間に種々なる段階がある。而して統制的行動の中に於ても亦意圖が明かに表れてその意圖の方向に統制される場合もあり、或は必ずしもさうでない場合もある。意圖の明かに現れてゐる統制的行動を特に意圖行動といふ。

一度、意圖が現れるといふことは、それは一つの新しい緊張體系の發生であつて、内部的には何等かの不均衡状態、壓力の發生を意味する。従つて、それはその意圖を實現することによつてその緊張の解消を求めて止まないものである。此のことの證明としては、ゼガルニクの美しい實驗結果のあることは既に吾々が述べて來た所である。かゝる解消への壓力は一面には表象過程、思考過程、知覺過程等に影響を及ぼすと共に、他面には運動領域に影響を及ぼして、アツハ(N. Ach)の所謂決定傾向を持つこともある。

註・アツハの謂ふ所の決定傾向とは、一度目的が意識されると、それはそれ以後の行動を常に此の目的の實現の方向に向ける傾向があり、其の際再び前の目的表象を意識しなくとも行爲が實現されるといふのである。例へば明朝六時に

起床しようと思圖すると、朝六時に再びその意圖を思ひ出さなくとも吾々はちやんと起床する傾向があるのは此の決定傾向によるのである。此の傾向の最も典型的なものは催眠術に於て之を見ることが出来る。催眠中に或る命令が與へられると、被術者は覺醒して後其の命令を意識しなくとも之を實行するといふ。

意圖の實現は必ずしもアツハのいふやうには行はれるものではない。アツハの決定傾向の如き場合は極めて特殊の一つの場合にすぎないのである。意圖の目的を實現する場合には、通常その手段は數種あり、且つその場面に規定せられて多くの異つた種類の實現が行はれるものである。意圖の實現は心的移動を意味する。そしてかゝる心的移動を妨碍する障壁との關係に於て顯著な行動として現れるものは補償行動である。

第三節 補償行動

精密な寫真器が欲しい。然しそれはあまり高價で手に入れることが出来ない様な場合に、それらのカメラを取り寄せて、せめてもそれを見ることによつて自らをなぐさめてゐる様な事は日常よくある事柄である。即ち意圖した目的が容易に達せられない様な場合に、最初の目的に等價なものを以つて代理せしめようとする行動を補償行動といふ。補償行動は吾々の生活に於ては非常に多く、考へやうによ

つては吾々の人生の幸、不幸は如何に補償手段を發見するかにかゝつてゐるとも言ひ得る。吾々が自分でポストに投函しようとしてゐる時、たま／＼女中の外出するを見つけてそれに托すとか、電報を打たうと思つてゐた時に、電話のあることを發見すると之を用ふるが如く、場面に適應せる此の種の補償行動は實に日常生活に多い。補償行動は現實面に於て起るのみならず、非現實面に於ても亦起る。所謂假の解決といふのはそれであつて、ピアノを買ひたいが金のない人が、しば／＼銀座の樂器店のショウウィンドウへ出かけて之をながめては我慢する等はそれである。レザインが幼兒の行動をフィルムに収めたものの中には、幼兒が犬の頭をなで、やりたくてたまらない。然しその犬は恐ろしいので姉の頭髪を無意識に撫で、ゝある所がきれいに撮れてゐる。吾々は此の世の中で持つ欲望は實に無限である。而しながら吾々の欲望に對應するものは極めて少い。従つて吾々は自分の欲望のあるものは之を壓迫し、又或るものは之に代るべきものを以つて満足しなければならない。それ故に補償行動は人生の重要なものである。のみならず嘘言窃盜等の犯罪は多くは補償行動の結果である。吾々は欲望を純化すると同様に、補償行動をも亦純化しなければならない。ピアノを欲しい時にそれを満足さす手段としてショウウィンドウをのぞきに歩く行動は決して高尚な行動とは言はれない。その欲求を何等か間接な手段によつて人生に役立つ様に利用する所に實に人間の修養があり、それによつて人間の味といふものが養はれる。例へばピアノを欲しい欲望は、之を音樂史の研究、音樂理論の研究に向けることによつて解消さすことも

出来れば、或は勤儉貯蓄して十年計畫でピアノを手に入れる様にすることも出来る。實に心をも手段として利用することの出来るのは人間の人間たる所以である。

補償行動によつて欲求の解消される度合を代償價といふ。代償價は一面に於て、原行動と補償行動との機能的類似があればある程高い。のみならず他面に於て、代償行動の困難度や要求水準とも關係し、非現實面に於けるよりも現實面に於ける方が高い。

第四節 心的飽和

意圖の發生は内的壓力の發生であつて、それは意圖目的を實現することによつて再び比較的な均衡状態に復歸する。それ故に吾々の意圖行動の續行には一定の限度があり、その限度を超えて行爲を續行する事は困難である。吾々が一定の作業を反覆繼續すると、その作業への嫌惡が起つて来るのはこの爲である。その限度とは何かといへば即ち内的不均衡状態が再び均衡状態に復歸し、内的緊張の解消する點がそれである。普通に仕事に飽きるとは此の限度を示したもので、之を食欲に於ける飽和になぞらへて、心的飽和といふ。飽和しても尙作業の續行を強制せられると、所謂超飽和の現象が起る。

心的飽和は如何にして起り、その過程中に如何なる現象が起るかの研究を行つたものには、カルステ

ン (A. Karsten) の研究がある。

カルステンはリズムに合せて線を引くこと、帽子遊び、車輪廻し等の連続的行動と、詩の暗誦、簡単な圖形の模寫、型紙遊び等の短い終結行動との二種類の行動について「この仕事をあなたが面白いと思ふ限りおやりなさい。もはやしたくなくなつたら止めなさい」といふ教示を與へて五十人の成人(内三名は失業者)についてやらせて飽和の研究を行つたのである。

飽和過程の中には、種々の現象があらはれるが、その主なるものは、形態の崩解・作業の惡化・變容・場面逃避・情緒の爆發等である作業の惡化とは、誤謬・忘却・失敗・不注意・不正確等であり、變容とは行動構造の變化、行動の意味の變化等であつて同時にそれらは形態の崩解を伴ふものである。丁度デンプターの行つた怒りの研究の場合の如く(第七章参照)、連續的行動を繼續して行ふと、作業と自己との間に内障壁が出来て教示によつて生じた仕事への緊張の解消が妨げられる。さうすると内障壁に對應して外障壁も出来て、自己を一の誘意性が取巻いてしまひ、作業それ自身は今迄は+の誘意性であつたものが-に變つて来るのである。此の場合にデンプターの實驗と同様に仕事を中止しようとする所謂場面逃避と、情緒の爆發とが起り得るのである。

心的飽和は疲勞とは別である。飽和しても疲勞しない場合もあり、疲勞してゐるが飽和しない場合もある。例へば、ヴェートウベン第五シンフォニーを聴くことに飽和しても、次の曲に移ると又活潑に欲

求が動くのはその證據である。更に又、飽和と満足とは別のものである。一つの作業が満足せられても尙飽和されないこともあり、極度に飽和しても少しも満足の感せられないことのあるのは吾々の日常經驗で熟知してゐることがらである。カルステンの研究に於ても此の兩者は全く區別せられ、満足は既存の要求の解消に關係して將來の行動方向の變化は起らないが、飽和過程に於ては、例へば第五シンフォニーを聴くことに飽きるとクロイツェルソナタを聴くことに移行する様に他の行動目標への變轉が見られる。又飽和には一定の範圍或は領域があつて、一つの作業に飽和すると之に類似の他の作業までも飽和を起すことがある。之を共飽和といふ。飽和の早さについては、中心自我にふれてゐるもの程早く飽和し易い。それ故に自己にとつて快、不快の作業は中性或は重要ならざる作業よりも早く飽和し易いものである。

第五節 訓練(意志の教育)の原理とその方法

ヴントが性格の素質を意志に求めた如く、意志は人格の中核であり、従つて人間教育はその意志を訓練するにある。それ故に古來より、人間教育としての意志の教育については種々の方法が工夫せられてゐる。吾々がさきに述べた意志説に従へば、意志教育の方法には古來二種類あつた様である。その一つは欲求を制限する方法であり、他は所謂葛藤面に導く方法である。

欲求を制限し以つて人生に對する觀點の變更をなさしめようとする方法は古來より禪宗の意志教育の中にその典型的なものを發見することが出来る。禪宗は實に徹底せる意志教育であつた。要求、欲望は必ずそれに相應する外の世界を持つてゐる。吾々がピアノを欲しいといへば此の欲望に對應する外界にピアノが存在するのである。而して此の外界に對する葛藤を自己力の方向に統制する所に意志があるのであるから、意志教育は、先づ我欲、我情の一切から自己を絶つことから初められたのも當然である。何となれば、若しその欲望を奔放なる姿に放置すれば、無限に擴がり、そのために自我が却つて驅使せられるからである。我欲、我情に驅使せられる行動は場面的行動であつて意志的行爲ではない。それ故に禪門の修業はその初頭に於て凡ゆる執着を放下することが要求せられた。「放下着」とは禪門の第一要諦である。然しながら凡ゆる執着を放下するは單なる陰棲のためではない。それはやがて來る大きな世界に活潑々地を行き得るための先づ屈身でなければならぬ。實に我情を離れ我欲を絶つて而して見る此の世界は、柳は綠に花は紅に、一切が一切を包含し、「無一物中花有り月有り」の境地が展開するからである。既にのべた如く、吾々の見る世界、吾々に見られる世界は、自我を含む環境であつて、自我の觀點の移動によつてそれは様々な様相を呈する。吾々は常に美しき世界の流れの中に立ち、而も流れをも靜觀しなければならぬ。そこに自己及び世界の見通しが得られる。我欲、我情のある所には「花は愛惜によつて落ち、雜草は忌嫌を追うて生ずる」が、我情、我欲を離れて見れば花も雜草も共に愛憎の

彼岸にある。

かくの如き境地への到達は實に言ふべくして易く、行ふべくして至難の行である。それ故に第二の方法として葛藤場面に導いて、人爲的に鍛錬する方法が用ひられる。實に意志たる所は、その葛藤場面を克服する所にある。禪門の修業に於ては、葛藤場面はその苦業にある。寒暑時の接心、坐禪、節食等は皆それである。而して尙、葛藤場面の主なるものは、喝、棒である。古來より臨濟の門に入れば喝、徳山の門に入れば棒といはれ、臨濟は實によく喝し、徳山は棒をもつてすさまじい勢でなぐりつけた。「道ひ得るも三十棒、道ひ得ざるも又三十棒」とは徳山の宗風の特徴であつた。人生の一大事因縁について公案を與へ、それについて答へ得ても三十棒、答へ得ざれば勿論三十棒を與へるのである。思ふに善惡差別の相對界に住する限り、それは道ひ得ても道ひ得ざるも五十歩、百歩の同一平面にあるのである。言ひ得ても打たれ、言ひ得なくとも打たれるのは絶對絶命の危機であつて、此の危機に追込み觀點の變更を餘儀なくせしめようとする教育が禪宗の意志教育の原理と方法であつた。かくの如き教育はうけなくとも、古來より、偉人は多くはその少年時代を苦難と波濤の中に立つて來たことを思へば、吾々はそこに意志教育の一般的原理と方法とを看取することが出来るのである。

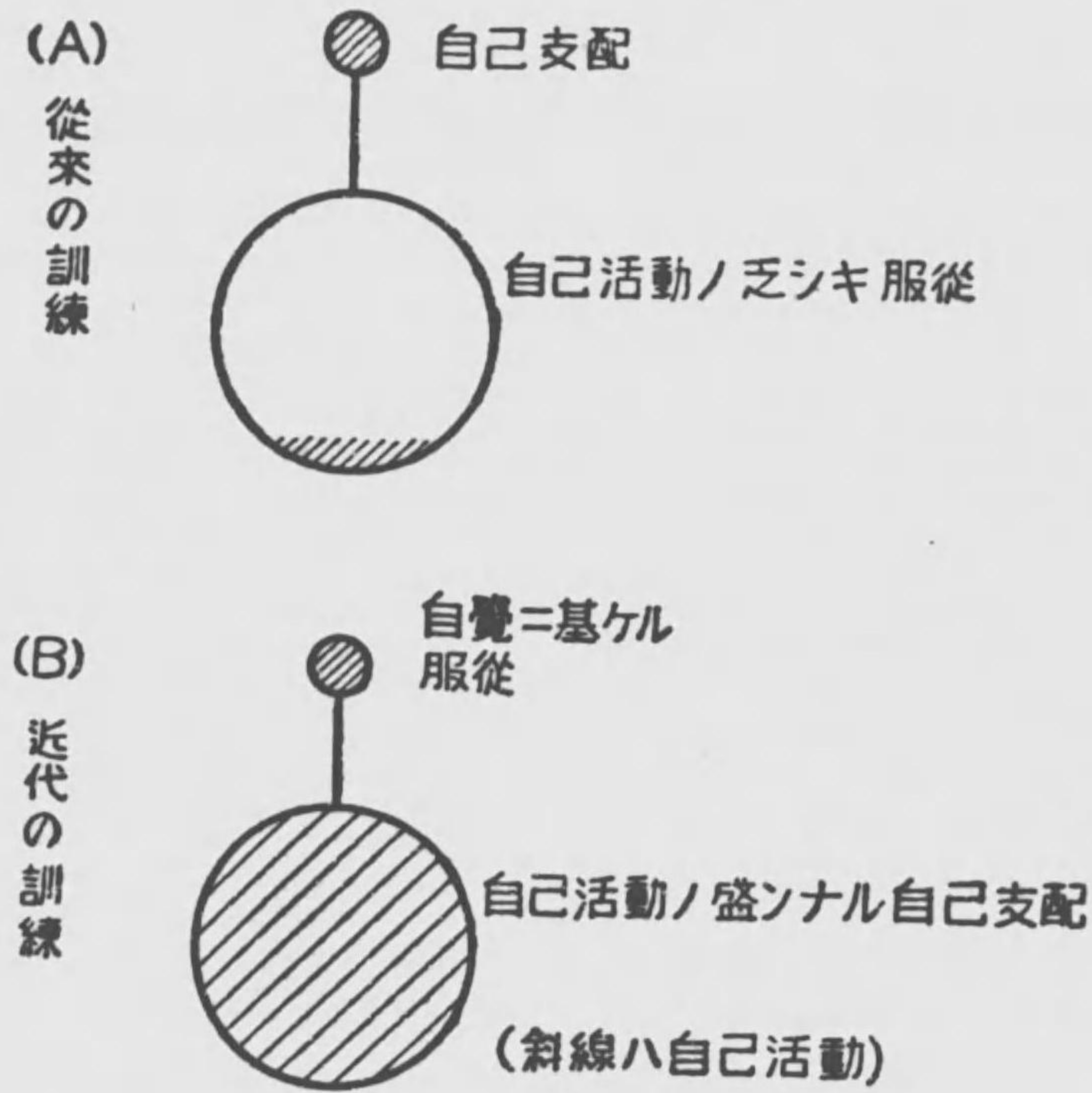
學校教育に於ける訓練即ち意志教育は最近一つの轉較がなされた様である。從來の學校訓練の方法は著しく形式的であつた。教室に於ける訓練の標語は「注意深くあれ、姿勢を崩すな、先生の言ふことを

守れ」の三要項であつた。それ故に教師は鞭を持つて威嚇し、兒童は佛像の如く姿勢を正して誤りのこれなからんことに努める。教師の號令は雷の如く、兒童はそれに應じて機械の如く動いた。之が最もよい訓練であつた。そこには兒童の自己活動は封せられてゐた様である。自由教育は之れに反對して出現したものであるが、ともかく從來の訓練の特徴は第一に服従を強制した所にある。かゝる訓練方法によつてよく訓練された兒童も學校よりの歸途には却つて馬鹿騒ぎをし、窮屈な學校生活への鬱憤を晴らす。このことは丁度家庭に於ても、無闇に自己活動を抑制し、父親への服従を強要せる躰方によると、父親の存命中は温良な息子であつても、その死後は放蕩兒になる様な例は少くない。

かくの如き意志教育は決してそれが成功であつたとは言へない。之に比べると、近代意志教育は、第一に兒童の自己活動を奨励する。從來の訓練のやうに、姿勢を崩しては絶對にいけない、佛像の如くきちんと坐つてゐなければならぬ等といふことは要求しない。從來の意志教育の如くすると兒童の精神は働くものではない。兒童に於ては身體の自由なことは精神の自由なことである。旺盛な自己活動、それはよし缺點はあらうとも、ともかく旺盛な自己活動を要求し、それを教師は教育的に舵を取ればよい。従つて從來の訓練の如く、服従を第一に強制することはしない。近代意志教育は、自己活動を自己支配に導いた。自己支配の上に立つて或る場合には自覺に基いて服従すべき時は服従する様に、凡て内からの活動を重要視する様になつて來た。自覺とは全體の中で自己の行爲が、全體に對して如何なる意味、如何

なる位置、如何なる役割を演じてゐるかといふ因果の理由のよく見通せる状態をいふのである。かくの如き見通しから、常に具體的なその全體の場の一員として、なすべきをなし、なすべからざるをなさな

第三圖 従來の意志教育ト近代意志教育ノ比較



といふのが自覺である。近代意志教育は自覺を著しく前面に出して來た。それ故に心なき觀察者は、近代意志教育を目して著しく頹廢があると嘆ずるかも知れない。併し事實は決してさうではない。然らば近代意志教育はその自己支配の力によつて得しめるか、従來は教師の威嚴により、課罰によつて得てゐたが、近代意志教育は、それを共同社會の力によつて得ようとしてゐる。即ち全體からの力である。例へば兒童數名で仲のよい共同社會を作つて、圖畫の寫生をしてゐるとする。そして作品を一室に陳列してお互ひに批評會を催すとする。その時批評されてゐる兒童は、友人或は先生の批評してゐる間は、たとへ口出して文句を言ひたくとも、ちつとその批評をきいてゐなければならぬ。そこに自分を自分で支配する自己自配の力が養はれるのである。意志は場面との葛藤を自己力の方向に支配する所にある。吾々の住む場面は社會的心理的世界であるから、共同社會の力によつて意志を訓練しようとする方法は

正しい方法といふことが出来る。

第七章 成功と失敗・怒り・喧嘩

第一節 成功と失敗

吾々は如何なる場合に成功であつたといふ體驗を持ち、如何なる場合に失敗であつたといふ體驗を持つてあらうか。例へば吾々が代數の問題を解く場合に、平生常に百點取つてゐるのに今回は八十點しか取れなかつた場合には失敗したと感ずるが、平常五十點しか取つてゐなかつた兒童に於ては八十點は大成功であつたと感ずるにちがひない。この様に、成功及び失敗の體驗は、一定の成績と固定的に結びついてゐるわけではなく、八十點といふ成績が或る兒童に取つては、失敗の體驗を與へ、他の兒童には成功の體驗を與へる如く、それはその個人の要求、期待との關係によつて決定するものである。かゝる要求

期待の高さを既にのべた如く要求水準といふのであるから、成功失敗は要求水準との關係に於てきまるといへるのである。即ち要求水準の高さ及びそれ以上の成績を取つた時には、成功と感し、それ以下の時は失敗と感するのであつて、成功失敗の體驗は從つて人によつて異なるものである。

同一個人に於ても要求水準の高さは場面に應じて變化する。その最も高い状態は、最高成績を目標とする場合であり、最も低い場合はどうしても不可能であるとして斷念する場合である。最高水準は理想水準とも言はれる。理想水準と斷念との兩極端に種々なる段階がある。

初めて問題にぶつかると、それが自分にとつてどの程度の困難度であるかわからないから、その問題に對して眺めて見たり、觸つて見たりして所謂「探りを入れる」行動が行はれる。そうしてゐる間にまもなく大體の困難がわかつて來るものである。そしてそれに應じてこちらの態度もきまつて來る。樂に出來さうであるとか、餘程慎重にやらないと出來ないぞとか、或は困難であるとかといふ態度が出來て來るものである。

兒童が公衆の面前で或る重要な作業をする場合や、或ひは重要な課題を行ふ場合には、その兒童の性格にもよるが、多くの兒童は、初めは概して要求水準は低い所から初める。それは失敗の危険をさけるためである。處が所謂心臓の強い兒童は初めから高い要求水準から初めるものである。初め低い要求水準から行つて、成功を重ねると多くは徐々に要求水準は上昇して行く。それに反して、失敗を重ねると要

求水準は下降する。然し凡ゆる失敗が要求水準を下げ、凡ゆる成功が要求水準を上げるものとは限らない。完全成功が度重なると、それが自己の實力だと評價するに至り、かくて要求水準が上昇し、完全失敗をかさねると、それが自己の實力に關係すると感せられ、徐々に要求水準が下降して行くものである。

人は自我を出來得る限り高く保たうとする傾向を有するものである。それ故に自己の失敗は出來るだけ防止し、失敗してもそれは自己にとつて何等價值のないものと貶り、成功するとそれは自己の實力であると誇示しようとする傾向がある。成功は誇示し失敗は其の責任を轉嫁しようとすることすらある。そして度々失敗を重ねても、猶要求水準を下げるのもいやの場合には、その問題を中止したり、その場面から逃避したりすることもある。

かくの如く、失敗と成功の體驗は自我水準の上昇と下降とに關係を持つてゐるものであるから、要求水準の人爲的加工が兒童教育にとつて重要なことになつて來るのである。例へば消極的な性格を持つてゐる兒童を引立て、元氣よく、明朗な性格にするためには、人爲的にその兒童の自己水準を上げるように加工を施すことが必要である。それがためには、例へば考査の點を公表する場合にわざと二三回連續的に高めに採點しておくのである。さうすると徐々にその兒童の要求水準も上昇し、從つてその成績との關係で自己水準も上昇することもあり得るものである。之に反して、あまり、出しやばり屋の兒童の性格を矯正するには、その兒童の成績はわざと減點しておく。かくの如く要求水準に人爲的に加工する

ことによつて、その兒童の興味を刺戟したり、性格の矯正に利用したりすることが出来るのである。之が人間教育の技術であつて教授法の重要な方面である。

第二節 怒り

怒りの現象は人生の重要な現象である。そして怒りは教育に於て特に大切な現象であるので、吾々は次に怒りの發生の理論をのべ、それによつて自己及び他人の怒りを統御する方法についてのべ、更に怒りと、叱ることについて概略的な敘述を行はうとするのである。

一、怒りの發生

動物の怒りの表現については、ケラーが類人猿についての觀察を記述したのがあるが、人間について怒りの研究を行つたのは、レザインの指導の下に、タマラ・デンボ（Tamara Dembo）が「力動的問題としての怒りの研究」を行つたのが初めてであり、且つ之は優れた研究であつたのである。

怒りは普通に吾々が何か意圖を實現しようとしてゐる時に、それが妨害されると生ずると考へられてゐる。勿論このやうな場合にも怒りが發生する場合もあり、又發生しない場合もある。人はともすると怒りが起らないのは、その時の願望の弱さのためであると考へ易い。然し如何に願望が強くとも、又如

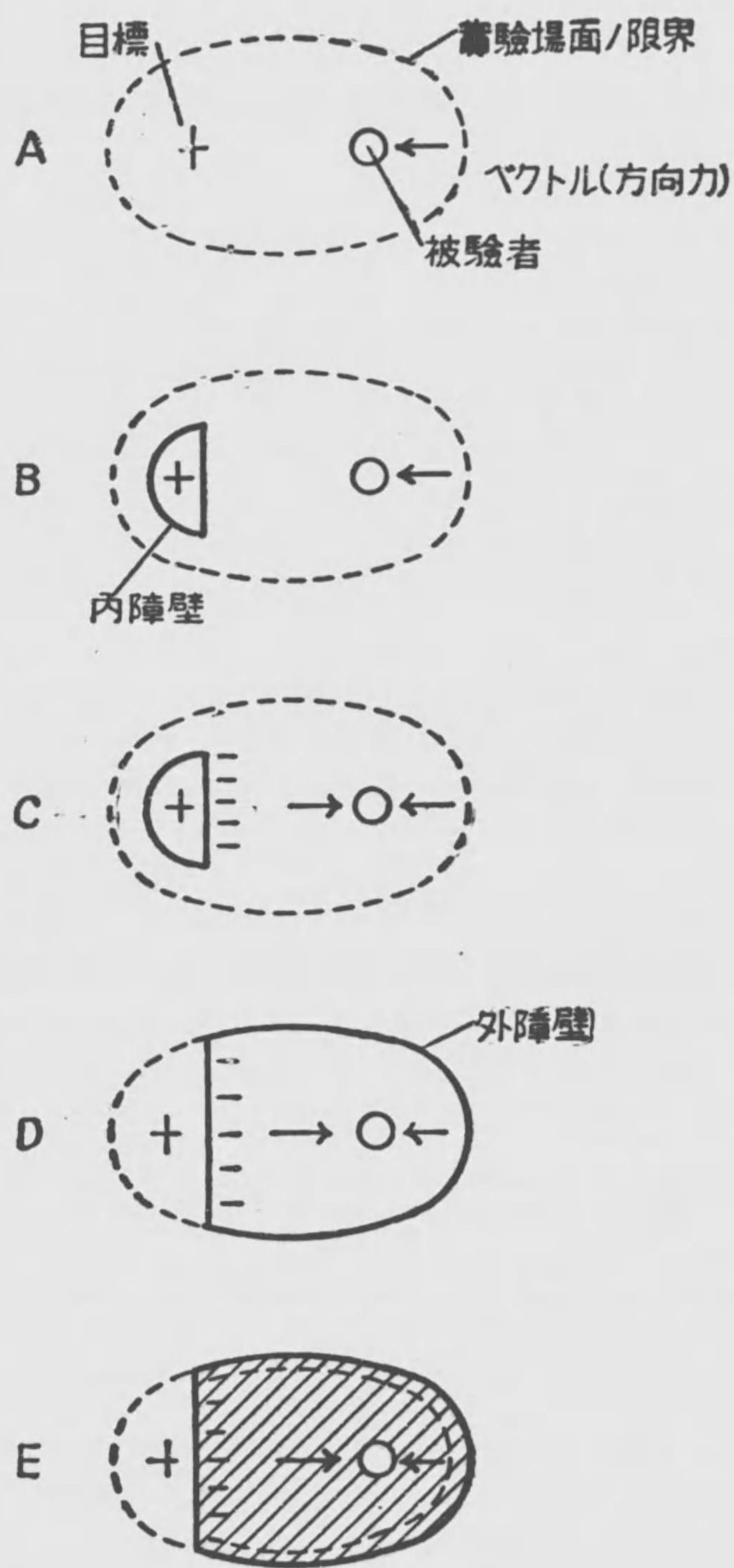
何にそれが生活上重要なことであらうとも怒らない場合もあり、又その反對に極めて些細な事柄についてさへ怒る場合もある。例へば人生の大事に直面しても怒らない人が、妻の箸の揃へ方が悪いというて怒る場合もあることは人のよく知つてゐることである。つまり、怒りが起るのは、その場面の中に具體的に種々の條件があつて、その條件に規定されて起るのである。デンボの研究は、此の條件を分析したのである。その實驗の大體の骨組は、外見上出来さうに見えてゐるが實際は殆んど不可能な課題を被験者にやらせてその全體の場に生起する事柄を詳かに觀察し、怒りの發生を吟味したのであつた。實驗は、二種類あり、第一は、環投げである。瓶に十回續けざまに適中することは全然出来ない距離から行はしめ、十回續けざまに適中するまで試みよといふ教示を與へてやる。だから全然不可能なことであるが、被験者には一見出来さうに見える。第二は單に身を屈したゞけではつかめない距離にある花を一定の制限の下につかませるといふのである。

かゝる場合に、被験者の内面的情勢と、彼を包む環境の力學とを綜合的に、統一的に見て行くためにデンボはトボロギの研究によつて、怒りの發生を次第に明かにしたのである。

トボロギとは近隣性、聯關性等を取扱ふ一種の集合論であり、欲求の方向と強度を示すためにベクトル（方向力）といふ概念を用ひ、それを矢印で表し、その場面の中に於ける行動の位相（分節單位）を次々に圖式に表して研究する方法である。第四圖Aは被験者が多少興味のある問題に對してゐる時の

状態である。點線は實驗場面の限界で、小さな圓は被験者、矢の方向は多少の方向力の存在を示すものである。此の方向力は種々の原因から發生するが、第一は實驗者の要求のため、第二は課題そのもの、魅力のため、第三は課題が困難なる時に、それに成功して功名心を得ようとする等のために發生するものがある。實驗を續行するとやがて被験者の心的状態はBの様な状態になつて来る。即ちBに於ては、目標が多少困難になつて来て被験者と目標との間に内障壁が出來た状態である。

第四圖 トポロギー



凡て目的物へ心理的に移動接近することに抵抗するものは之を障壁といふのであり、それが被験者の外的行動の自由を制限する全體場面の外側にある場合には外障壁といひ、被験者の内心に在る場合には之を内障壁といふのである。禁止、命令、慣習等は内障壁の性質をなすものである。Cに於ては、漸く内

障壁が^{マイナス}の性質を帯びて来て、被験者に向つて⁺の力の抗爭が見られて來たのである。困難度が更に増して來ると、Dの様^に被験者には外障壁が強く感ぜられる。被験者は此の課題がいやになつて來たので、止めてどこかへ行きたいのであるが、止めて出て行くわけにも行かない。それは自己の名譽とか、實驗者に對する義理等が許さないのである。それ故に自己の周圍が障壁でかこまれ、自分はその中に監禁された如く感ずる。之の監禁性を外障壁といふのである。

かくて被験者がいくら努力しても目標に到達することが出來ないと、内障壁の^{マイナス}の誘意性は益益高まり、此の課題をやることを止めようか、續けてよらうかと丁度振子の如く動搖する。その間徐々に緊張が高まつて来て遂に怒りとなつて爆發するに至るのである。Eの斜線は場面全體が緊張して來たことを示してゐる。緊張が高まつて來ると意識的には、不安、動搖、躊躇、逡巡さへ生じ、行動が不規則になつて來るが、同時に大體三つの種類の活動が現れる。

その一つは課題解決の方向へ向つてその活動であつて、教示通りに解決しようと思ふものである。解決は現實面でしょうとするものと、非現實面例へば想像的に解決したと考へようとするものと、代理解決とがある。代理解決とは、現實の實際的解決が頗る困難である場合に他の手近な方法で解決して緊張を解消さす方法である。

次には場面逃避であつて、實驗場面から出て行きたいと思ふことである。之には瞬間的場面逃避と永

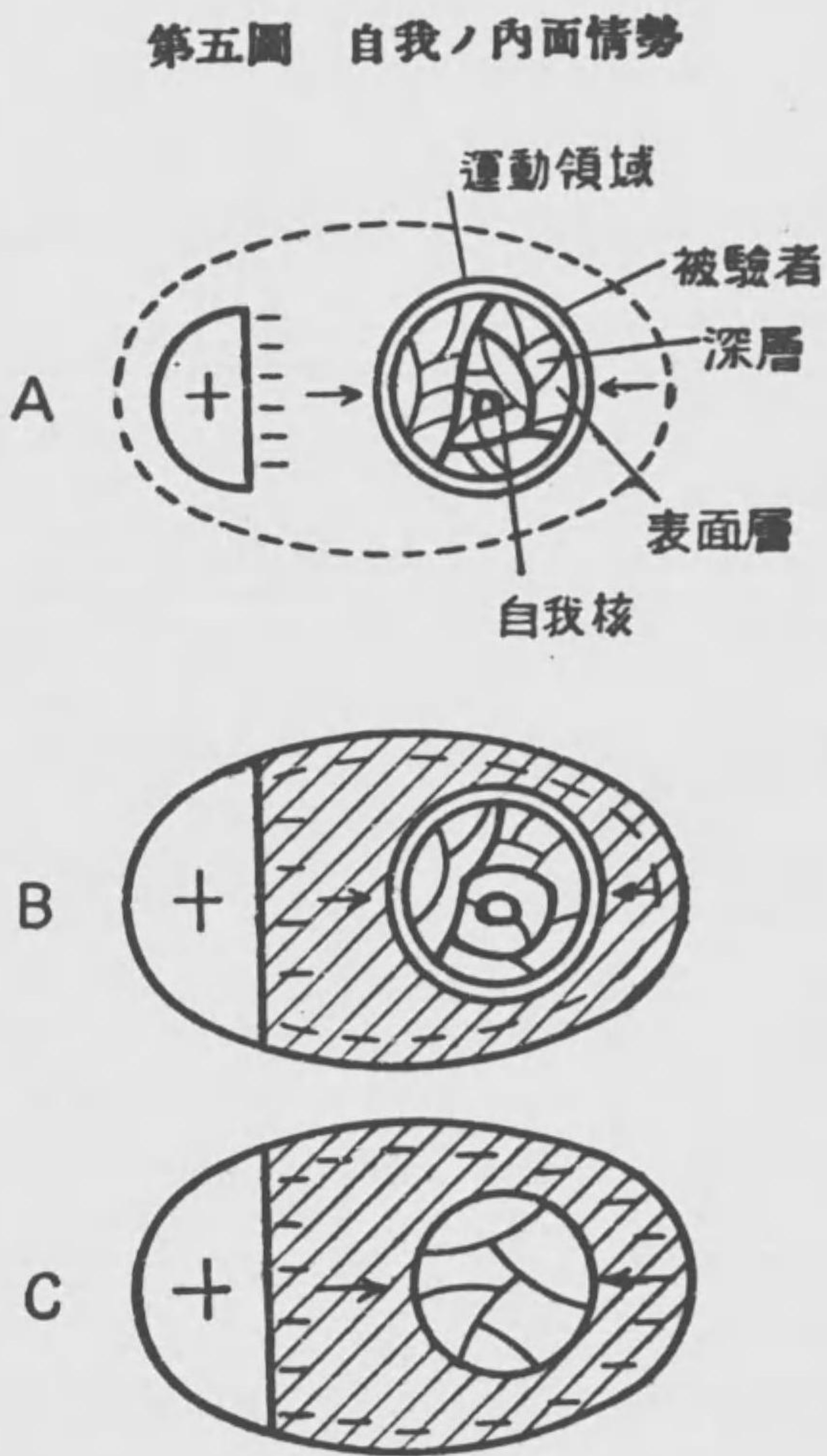
續的場面逃避とがあり、永續的場面逃避が出来ないと振子運動式に不安定な瞬間的な場面逃避に向ふものである。

第三に實驗者及び其の他、眼前の人に向つて強い抗争が起る場合がある。怒りの發生で重要なのは此の方面である。

緊張が一層高まつて來ると、所謂自己の殻の中にとちこもることがある。即ち自己の性格の内部に防禦壁を作つてその内部へ逃避するのである。例へば他人が何と言はうとも平氣で、ふてくしくしてゐるのはそれである。然るに又自己の殻の内部に逃避することも出來ず、さりとて外の場へ逃げ出すことも禁せられてゐる時は、爆發が起らざるを得ない。實に怒りの發生はかゝる情緒の爆發である。

此のデンボールの研究で明かな如く、怒りの爆發は、自己を含む全體の場面情勢の境界が急に破壊せられるのであつて、それによつて内の場と外の場との間の緊張の差が均衡せられるやうな方向で爆發が起るのである。爆發すると内的緊張は急に樂になる。著者は幼い時に同僚の多くからいぢめられ、こらへにこらへてゐたが最後に泣いて咬みついてやつたが、その様に泣き出すと急に氣持が樂になつたことを經驗してゐる。

緊張が高まるにつれて、被験者の内部情勢も亦變化して來るものであつて、それは第五圖に示す通りである。第五圖Aに於ては被験者は軽い葛藤の中に入つて居り、自己と外部との境界壁もさまで厚くは



ない。緊張が高いのであるから、極めて些細のことでも怒りばくなるが、自我の中心核へ觸れないから純粹の怒りは起らない。普通の成人には自我の構造は中心核、内層、表面層等に區分があり、各々その境界を持つてゐるものであるが、單なる情緒の表現は、中心核にふれない表面層から出て來るものである。然しながら情緒は凡て行動に表れるとは限らない。自我構造の中間層即ち行動表現の表れる運動領域が封鎖されないでゐる間は情緒は外面的に發動しない。緊張が愈々高まつて來ると、自我構造はその運動領域を失ひ、環境との境界が強く直接に境せられ、内部的に退行現象が起つて中心核、深層等の境界も薄弱になり、比較的等質になつて來る。Bはその状態を示したものである。更に緊張が高まると内部的には全く中心核、

深層の區別がなくなり、周囲の人々の行動が直ちに自己の中心に觸れ易く、すこぶる眞面目の場面となる。それを示したのがCである。かゝる状態では外部からの一寸した力でも、直ちに人格全體が攻撃されたと同じ効果を持ち、自己の行動は原始的になり、強い怒りの爆發となるものである。戰場に於ける兵士の心的情態は之に類するものである。かゝる退行現象が復舊するまでの間は、相當の時間がかゝる

から、一度怒つた人は「八つ當り」をし易いものである。朝出勤前に女中や奥さんを怒つて来た重役は役所で一日中給仕や下役のものを怒り易い。かくて給仕や下役のものは重役や社長の「お天氣」に苦しむものである。一度闘はせた闘犬の犬や闘雞の雞は、他の相手に向つても容易に闘をいどみかゝるのは怒りによつて内面的に退行現象が生じ緊張が高まつてゐるからである。又一度退行現象を起し心的構造が等質になるとそれは怒りの爆發を通して徐ろに復舊する。それ故に怒つてゐる人は皿や茶碗を割ると胸が収まるといはれる。

以上の研究から、吾々は一般に怒りの發生の理論を知ると共に、又自らの怒りを統御する方法も知ることが出来るのである。即ち怒りは、問題となつてゐる事件に、自分を没入すればする程、怒りが發生し易いのである。若し怒つてゐる眞只中に怒つてゐる自己を靜觀するならば、決して怒りは生起しないであらう。それ故に怒りたくなつた時には、一步退いて自己を見たらよい。怒つてゐる自分を靜かにながめて見て。「あゝ自分は怒つてゐるな」と悟つたら、馬鹿々々しくて眞面目に怒る氣は生じないものである。

第三節 怒ること、叱ること

怒りと叱ること、は屢々同時に出現する。然しながら、此の兩者は本來は全然別の事柄である。既に

吾々の見て来た如く、怒るとは、情緒の爆發であり、その爆發せる情緒を相手の人や物に投げつけることである。之に反して、叱るとは元來教育的教訓であつて、本來愛の領域に屬するものである。兩者は別の分脈に屬すべき事でありながら、凡人のあさましさに、吾々は叱ること、怒りとを混同する。内心怒つてゐながら、その怒りを叱る假面を以つてカムフラージュしてゐる様なことは普通によく見られることであつて、特に子供や目下の者に對する場合に此の傾向が多い。叱ることは元來は愛の教訓であるから、教育に於ては大いに用ひられてゐるし、且又用ひられて然るべきである。だがそれが教育の手段である限りは、怒りと混同してはならない。吾々は禪門に於ては隨處に美しい叱りは發見するが、怒りと混同された叱り方は之を發見しない。實際禪宗に於てはよく叱る。その叱り方たるや實に又徹底してゐる。禪宗の逸材臨濟が未だ黃檗の會下にあつて修業してゐた頃、或日、彼は佛教の本質について師黃檗に三度問を發して三度なぐられてゐる。かうした苦しい修業については彼は後に、「金牛昨夜塗炭に會ひ……」と述懐してゐる。禪宗の棒や喝は叱る道具であるが怒る道具ではない。そこには個人的なめ、しい感情の發露はみぢんもない。皆美しい愛の叱り方である。教育に於ては怒りは之を手段として用ひてはならない。

第四節 喧嘩

叱ることは怒りの領域に属することがらではないが、喧嘩は怒りと密接な関係がある。怒らないで喧嘩をする場合はないわけではないが、多くの場合に喧嘩は怒りから發し、怒りによつて益々猛烈になる。喧嘩の現象はその個人の局部的な現象でなくて、個人の「全體場面の力系的現象」であつて、それは當該個人の精神構造、その場面の様相、第三者の存在、相手との關係等によつて種々様々の喧嘩の現象が現れるものである。従つて如何なる喧嘩が行はれ、如何なる原因から喧嘩になつたかを知れば、當該個人の性格を判断することが或る程度まで可能である。實際吾々の見聞する喧嘩は千種萬別であつて、成人の喧嘩と子供の喧嘩、或ひは女の喧嘩には明瞭な區別があり、青年期、少年期の喧嘩も亦鮮かな特徴を持つてゐる。此の意味に於て青年期の研究、少年期の研究には喧嘩は重要なものであるのみならず、喧嘩に於ては人はその「人柄を」まるだしにする。正常の状態に於ては見られない「自我」がそこにあらはにされる。それ故に喧嘩は此の意味からすれば性格研究のよい資料にもなるものである。然るに從來は喧嘩は不道德のものとして之を無暗に抑壓して性格研究にまで取り上げようとはしなかつた。一概にそれはいまわしいものとして研究の分野から遠ざけられてゐた様な傾向がある。のみならず、子供は實によく喧嘩をする。又喧嘩をしない様な子供では將來立派なものにはなれさうもない。何となれば喧嘩は一種の自己主張であり、自己主張をする様な子供は自己活動が盛んであり、自己活動が盛んな子供でないといふ立派な人物になれないからである。

第一表は昭和九年四月より十年一月までの十ヶ月間に東京市内の某中學校生徒の喧嘩について著者が調査したものである。此の表に於て中學三年生に於て急に喧嘩回数が減少を示してゐるのは、中學三年生は少年期から青年期に入る轉換期であり、精神が自我への内部に向ふ時期であるからであつて、教育上大切な時期であることを示してゐる。

第一表 中學生ノ喧嘩

學年	喧嘩回数	人数	平均
中學一年	八六	六三	一・三五
〃 二年	六七	五三	一・二七
〃 三年	三六	四二	〇・八四
〃 四年	三一	四四	〇・七〇
〃 五年	三二	四八	〇・六六

學校の兒童生徒の喧嘩は學校の教室、運動場等に於いて行はれるものが多い。校外で行はれるものは殆どない。學校内で行はれるものは實にたわいのない喧嘩が多く、その發生の原因も亦實に笑ふべき些細の事柄から發生してゐる。而して兒童生徒の喧嘩は又多くは雨天の日に特に多いのは、雨天には十五分の休み時間に教室及び廊下に居て、多くの生徒が混雑してゐるからであらう。

第五節 喧嘩發生の原因

喧嘩は自己の身體的危害及び攻撃をうけた場合や自己の所有物の危害及び攻撃をうけた場合並びに自

己の社會生活の危害及び攻撃をうけた場合に發生する様である。然し身體的の危害をうけても喧嘩にならない場合もあり、又一寸した瞥見ですら喧嘩になることもある。それ故にその原因に關しても單なる現象的調査だけでは十分ではない。丁度怒りの發生の場合の如く、喧嘩に於ても亦自我の内面的状態が大いに緊張が高まつてゐることが必要條件である。此の緊張の昂揚即ち自我の内部に於ては中心核、深層、表面層等の區分の境界がなくなり、一種の退行現象が存在し、一寸したことも直ちに中心自我に觸れるやうになつてゐることが必要條件である。例へばAとBと喧嘩をした。初めにAがBに向つて

A「このヒョットコ」

B「カボチャ野郎」

A「トウナス奴」

B「ヘチマ野郎」

A「えーい、この胡麻鹽」(Bは胡麻鹽頭である)

B「マグソクサイ」

こゝに於てAは突然Bをなぐりつけた。今迄お互ひに、悪口を言ひ合つてゐたが、それは一種の遊戲にすぎなかつた。遊戲ではあつたが、悪口の効果を段々高めるために、AとBとは段々悪性の悪口を言ふ様になつて來た。これは内面的に緊張が徐々に高まつたことを意味してゐる。最後にAがBに向つて

「胡麻鹽」と言つたのは、實際Bは胡麻鹽頭で、比較的Bは之を苦にしてゐたものである。そこでBは相當に内面的に緊張したのであつた。Aは運送業者の子供で、學校から歸ると父親の業務を手傳うてゐる。そして父親と一緒に引越の車を引いて行くのをしばしば同僚に見られて彼はそれを恥しがつてゐたものである。そしてかつて同僚に自分の制服の背中に糞くづがついてゐるのを注意され、且つまぐそ(馬糞)嗅いといはれたことがあつた。それをいはれるのはAにとつてつらいことであつた。そのことは一番觸れられたくない所であつた。そこをBに今ちくりと一針言はれたので、かねて内的には双方とも



相當緊張が高まつてゐたものが、今や此の一針によつて猛然と怒りが爆發したのである。爆發の結果はBをなぐりつけることになつて表れたものである。これに關して自我の内面情勢を圖示すれば第六圖の如くなる。第六圖(1)は極めて普通の状態である。

此の状態に於ては、自我は環境に對して多少の自由な運動領域を持つてゐる。自我の中心部と深層と表面層とはそれら分節してゐて、互ひに境界面を持つてゐる。自我の中心部にふれる攻撃でなければ喧嘩は起らない。(2)の状態では多少緊張が高

まり、自我の内部の境界はゆるみ、中心部は擴大して來たのである。(3)は緊張が相當高まり完く等質になり、自我は中心も表面もなくなり、運動領域は消失してゐる状態であつて、此の状態になると、一寸したことでもそれは自我全體が攻撃されたことになり、すぐ喧嘩の行動にうつるのである。

以上によつて、喧嘩の發生は現象的に身體や所有物を攻撃されたことによつてのみ起るのでなく、それは自己の内面情勢との關係によるものであることが理解せられるであらう。かくて喧嘩は根本的には怒りの發生と同一理由によるものである。

喧嘩は獎勵すべき事ではない。併し喧嘩することによつて、社會的に發達する様なこともある。

第八章 兒童の嘘言・羞み・盜癖

第一節 兒童の信用性

「子供は正直なものだ」とは一つの格言になつてゐる。然し詳かに調べて見ると、子供は左様に信用の出来るものではない。子供の此の不信用性は何處から由來するかといふに、それは子供の陳述が成人に比べて不正確であり、子供の記憶、知覺等が成人のそれに比べて不正確であるからである。後述する様に、子供は外界の物事事件を決してそれがあるがまゝに知覺認識するものではない。子供の知覺思考にはその中に願望、想像が常に織りまざつてゐる。従つて子供の知覺、思考は主觀的であり、不正確たるを免れない。然して子供は尙成人の様に社會性が發達してゐない。それ故自己の體驗を陳述する場合にも誠實性や眞理愛好の精神は十分あるとは言へないのである。之等の理由から、「子供は正直なものである」との格言をそのまゝ信用することの出来る程子供には信用はおけないといふことがわかるであらう。子供の信用性の實驗的研究は、一九三〇年の夏獨逸のヴルツブルク市の小學校第五級の女生徒について、マリア・ツイリツヒ女史 (Maria Zillig) が行つた見事な研究がある。それは學校に前日起つた事件の報告や、嘶を讀んできかせて後その内容を筆答させることや、時間、所についての陳述や、繪を三分間程見せて後その内容を報告させる事等の十二個の問題について、各兒童の正答、誤答を統計的に處理し、その百分率を算出したものである。それらの問題は決して困難な問題ではないのに、兒童の答への僅か七十パーセントしか正答數はなかつた。此の一つの實驗から一般を推測することは無理ではあるが、兒童が意識的に嘘言をいふ場合以外にも、子供の陳述は決して絶対の正確なものでないことを注意

しなければならぬ。

第二節 兒童の嘘言についての實驗

嘘言とは社會的な現象である。吾々は意識的に嘘をいふつもりではなくとも嘘をいふ場合は決して少くない。子供の嘘を判定するものは成人の社會であるから、成人の立場から、それが嘘言になつてしまつたのだが、兒童自身の立場からすれば理由のあることであつて、決して嘘ではなかつた様な事實は、本來の嘘とは言はれない。だから此の様な場合は除外して、ツイリヒ女史は、自己の奉職してゐる學校の三年・四年・五年・七年生（九歳より十三歳まで）の兒童二六六人について嘘言の實驗を行つた。それは兒童をして意識的にうそを言はせる様な色々な環境を作り出し、その中で兒童が作業をごまかしたり過ちを祕したり、法螺を吹いたりする様な機會を與へて兒童はどんなに嘘言をいふかを研究したのである。次にその結果の大様を紹介しよう。

(1) 偽暗算の實驗・子供に鉛筆と紙とを用意させて、「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、最後に私が答へを言ひますから、それに合つた人はその紙に○、出来なかつた人は×點をつけなさい」と命ず

る。問題は子供達には到底出来ない程早く讀み、且計算は途中で負數になり子供達にはそれは出来ない様になつてゐる。若し○を書いたら、それは意識的なうそになるのである。此の結果は第二表の如くで殆ど凡ての子供達がうそを言つてゐる。一題もうそを言はなかつた子供達は僅か5%しかない。四題とも全部うそをいつた子供は全兒童の四八・八パーセントであつた。

(2) 封筒實驗。封筒の中に子供の好きさうな物（ボン／＼、カード等）を入れて、それを凡ての兒童に配つてやる。子供達はそれを家に持つて歸つて遊んでもよいが、貰つたのではないから、後で又お返ししなければならぬといふことを注意される。後日級の者に、それを集めて先生の所へ持つてこさせらる。その後で子供達に完全に返したか、いくらなくなつたか、といふことを筆答させる。封頭の一部に見えない様に番號が書いてあつて、誰がどの封筒を持つて行つたかは先生には分つてゐる。それとは知らずに子供達は意識的にうそを言つてしまふ。その結果は第三表の通りで、實際は毀損しながら、毀損しないで返したとうそを言つたものは七四パーセントあつた。尙此の實驗では約七・七パーセントの子供は、食べてしまつたボン／＼を何かで作りかへる様な一種の詐欺形式のうそを言つてゐる。

(3) 質問實驗。之は次の六つの間に對して答へさせたのである。(1)あなたは自分の本を何冊持つてゐますか。(2)あなたのお父様はアメリカに行つたことがありますか。スペインに行つたことがありますか。(4) ハーレムに行つた事がありますか。(3)あなたは一時間に林檎を何個續けざまに食べられますか。(4)

あなたは何足靴を持っていますか。(5)あなたは休みなしに何時間位歩き続けられますか。(6)あなたのお母様はコロン水を一週間にいくつ使ひますか。

第二表 偽 暗 算

學年	年齢	人数	嘘言ヲ言ツタ兒童ノ%				
			4題トモ	3題ダケ	2題ダケ	1題ダケ	1題モナイ
3	9	91	63.6	20.9	8.8	1.1	6.6
4	10	81	44.4	32.1	14.8	1.2	7.4
5	11	31	64.5	19.3	12.9	3.2	0.0
7	13	63	27.0	49.2	14.3	6.2	3.2
合 計		266	48.8	30.8	12.4	2.6	5.2

第三表 封筒實驗第四表

學年	人数	毀損シ ナカツ タ者ノ 百分率	毀 損 シ ナ ガ ラ		
			シタト 答ヘタ 者 %	一部毀 損シタ ト答ヘ タモノ %	少シモ 毀損シ ナカツ タト答 ヘタ者
3	87	31.0	6.4	12.9	80.9
4	81	24.7	8.0	2.0	90.0
5	23	24.2	4.8	4.8	90.5
7	66	40.9	13.8	52.8	33.3
計	267	30.7	8.4	17.5	74.0

之等の間に對して子供がどんなに法螺を吹くものであるかを調査したのである。それによると子供は割合に大きな法螺をふく。即ち書物を二百冊持つてゐるとか、四十五個林檎が食べられるとか、二十足靴を持つてゐるとか、百時間も續けて歩けるとか、それであつて、少しも嘘言をいはない子供は極めて少い。以上三つの實驗に於て一つも嘘言

をいはなかつた者は一人もなかつた。

更に男女何れが多く嘘言をいふかについては概して女の方がうそをいふ。即ち第四表は偽暗算實驗に於ける男女のうその比較である。然しながら、嘘言は、その場の情勢によつて、種々異つた嘘言が出現

第四表

性	人数	うそヲ言ツタ者ノ%				
		4題トモ	3題	2題	1題	0題
男	135	44.4	28.9	14.8	2.9	8.9
女	131	53.4	32.8	9.9	2.3	1.5

することは、他の行動と同様である。それ故に何について、如何に嘘言をいふかは年齢や性等によつて大いにその出現率が異つて来るから、男女の比較に、於てもその場面の情勢を考慮に入れなければならぬ。うそをつく最大の動機は、學校の成績をよくしようとする名譽欲、過誤を發見される恐怖、人格の悪い方面をかくさうとする羞恥、權威者と仲よくしようとする狡猾等である。

第三節 嘘言の心理

一、補償行動としての嘘言

補償行動は、目的が障壁のために容易に達せられない時に、その目的物に等價なものを以つて代理せしめようとする行動であつた。今嘘言の發生の状態をよく調査して見ると、此の補償行動として嘘言の出現する場合が非常に多い。例へば兒童が偽暗算の問題で成績をよくしようとする欲求は持つてゐるが

それは不可能であるから容易に達せられない。仕方がないから嘘をいふことによつて一時的に満足するの類は之である。ツイリヒ女史は或る時、子供を一人々々教室に呼んで籤を引かせた。子供の前においしさうな御菓子誘惑的に置かれてあつて籤に當つたらそのお菓子が貰へる。當り籤であるかどうかは子供自身に報告させて女史はそれに無關心である如く教室の隅で仕事をしてゐる。そ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である。補償行動は嘘言のみでなく、詐欺等の犯罪も補償行動によつて行はれる場合が非常に多いのである。

二、自己水準を高めんための嘘言

吾々は社會的に種々の集團の一員となる。その場合に吾々の自我はその集團の中で一定の水準をとるものであるが、吾々は絶えず自己水準を高めんことを努力する。此の傾向は人が社會生活をする限り常に作用してゐる傾向である。それ故に成功は出來得る限り誇示し、失敗は出來得る限り陰蔽する。此の自己水準を高めようとする手段として嘘言は大いに用ひられる。自己の成績をよくしようとする名譽心による嘘言がそれであり、人格の悪い方面を隠さうとする嘘言がそれであり、先生の權威と和解しようとするための嘘言がそれである。概して法螺は自己の社會的水準をより高めようとする積極性を持つてゐる。自分は靴を二十足も持つてゐるといふ嘘は之れがためである。

三、場面逃避としての嘘言

作業の場が飽和すると、課題に對する内障壁が生じ、同時に外の場も亦マイナスを以つて取りかこまれる。さういふ状態からは人は逃れ出ようとする、之は既にのべた如く、場面逃避である。場面逃避も實際にその場から出て行かずに、自己の性格壁の中にとちこもつて、「身は茲に居れども、心は居ず」の状態を以つて逃避することもあるし、實際に室外に逃避する場合もある。吾々が自己に不利の話題を持ち出される場合に、その話題を他に轉換しようとするのは一種の場面逃避である。或は自己が過を犯した時に追及される場合、自己に攻撃のほこさが向けられた時にそれを逃れるのも亦場面逃避である。かゝる場合に嘘がその手段として随分多く用ひられる。マリヤ・ツイリヒ女史の實驗に於ても、小さい過を發見される恐怖心からの嘘言はそれであり、人格の悪い方面をかくさうとするための嘘言も亦さうである。叱られるのが恐ろしいので嘘をいふことは殆んど凡ての兒童の通有性であるが、そんな嘘には場面逃避としての嘘が多い。

第四節 兒童の羞恥

よく羞み、人見知りをする子供もあり、割合に心臓の強い子供もある。然しその羞み、人見知りをする子供と雖も、常に必ず羞み、人見知りをするものではない。羞んだり、人見知りをするのには、その

場面や、如何なる人に對して羞むかの對人關係が重要な條件をなす。それ故羞みや、恥しがりやといはれる子供でも、普通の場合にはその父母兄弟に對しては羞かまない。之に反して、所謂心臓の強いといはれる成人ですら、或る特定の場面では大いに照れ臭がることのあるのは、吾々が日常經驗で熟知してゐる事柄である。

凡ての行動が、場面の情勢と、その個人の内面情勢とに依存して生起する如く、羞恥も亦その場面とその個人の内面情勢に大いに關係がある。人は普通の場合には、自己にとつて比較的重要なる領域と、



さうでない領域とを持つてゐる。之を圖示すれば第七圖Aの通りである。即ち表面層といふのは自我に取つて大した重要なことでない領域であつて、表面層それ自身も種々に分化してゐる。例へば「他人からあなたはだいたいぶん白髪がふえましたね」といはれても、それは自我にとつて大した問題ではない。それ故そんなことは自我の表面層に屬する

ことがらであつて、そんなことをいはれても普通の状態で、それはそれ、これはこれといふ様に何等無關心で行動が出来、自我の内面に於ては、何等の混亂も動搖も起らない。所が同じことを若し結婚の見合ひの席上言はれたなら、相當の動搖があることであらうと思はれる。或ひは又もう少し中心自我の領

域にふれてゐる様なことがら、例へば「あなたはもう少し信用出来ると思つてゐました」等といはれると、それは自我の可成り深層に近い領域に關するものである。更に筆者のことについて「あの人の心理學は駄目だ」など、いはれると筆者には相當にこたへるにちがひない。自我の表面層に關する刺戟は、内的動搖を起さないが、自我の中心にふれてゐる刺戟は内面的に著しい動搖を起し、そのために心の中はその事で一杯になり仕事も手につかないものである。而してかゝる自我構造は恒常的、固定的なものではなく、吾々が怒りの發生のところで見たと同じく、自我の領域は擴大もし、縮小もする。自我の各領域間の境界線も亦その場面々々に應じて弱くなつたり、撤去されたりするものである。

之等の關係から羞恥の心理は理解出来る。吾々は自己の内部をのぞかれたと思ふ場合には非常に恥しい。それは中心自我を見られたと感ずるからであつて、内面的に動搖が起つたのである。羞み屋の兒童は自我の構造に於て中心部、末梢部の分化が劇然と分節してゐないことも原因であるし、各領域の境界線が虚弱であるといふことも亦原因になるのであらう。中心自我が擴大し、自我全體が等質化した様な場合(第七圖B)例へば結婚式上の花嫁や初對面の時の自己紹介等の場合には平常は自我の表面層に屬する様な刺戟でも容易に羞恥が起ることは日常經驗で吾々の知つてゐることである。それは自我構造が第七圖Bの様になつてゐるからである。

子供は父母、兄弟等に對しては、普通の場合には羞かまない。然るに突然、校長先生、受持の先生等に

訪問されると猛然と恥しがる。それは校長先生、受持先生は兒童の中心自我に近い所にあるからである。以上の如く羞恥は、比較的中心自我に屬する様な刺戟が突然として表れ、それに對して自我が對應し切れないために、一時的に自我内部に動搖、混亂が生じ、その動搖混亂の意識として羞みの感じが生じ、その動搖混亂の表現として羞みの態度が生ずるものである。幼兒の人見知りも同様であるが、此の動搖、混亂を解消するのに、幼兒は母との共同領域を作り、その中にかくれてしまふのが常である。それ故幼兒はよく母のたもとに身をかくす動作をするものである。

羞みは自我構造の動搖の表現であるから、従つて兒童に於ては成人よりも多く羞むのは、自我構造の分化が成人程多くの領域に分化してゐなく、且つ領域間の境界線も亦成人の如く強固ではないからである。

動物の社會行動に此の羞みに類似した動作が見られることがある。例へば集團をなして生活してゐる雞群の中に新しい雞を一羽入れてやると、その新入生の雞は、それが今迄活潑に生活してゐた時の様に元氣よく食物も取らず、その行動も亦おどくしてゐる。人間でいふならば一種の羞みの状態がそこに見られる。その新入生の雞は、どうしてその集團の中に入つて行くかといへば、彼は集團中の各々の雞とつき合ひをして自己の強さがその集團の中のどの位置にあるかを決めようとする。そうして、自己の位置がきまらない間は、古參の雞も、新入の雞も安心して社會生活が出来ない様である。即ち新入の雞

には内面的に著しい混亂と動搖が起り、その表現として食欲不振や行動の不活潑等が起るものと思はれるのである。此の現象は多分人間の羞恥に相應してゐるものであらう。

第五節 盜 癖

盜みは、欲求とそれを妨げる障壁との關係に於て成立する。丁度嘘言が欲求と障壁との關係に於て出現すると同様である。或る物に強度の^{プラス}を感じてゐるが、それに對する社會的障壁があつて、それに心的に接近することが出来ない時に、非合法手段に訴へてその障壁を破壊することである。而も此の障壁破壊は公然とは行はれないのがその特徴である。それが公然か隠然かに従つて、盜みの種類が異つて來る。即ち強盜とは隠然たる中にも多少の公然たる所があり、窃盜は終始隠然として行はれるものである。

兒童に盜癖のある者がある。それらの兒童の取扱ひについては教師は内心非常に苦心する。盜癖ある兒童の取扱ひについては次のことを注意するがよい。それは何が如何なる場面に於て盜まれるか、その盜まれたものが如何に處理されるか、及びその兒童の生活史、家庭環境を調査するのである。著者の知つてゐる市内某小學校の尋四女生の盜癖は二年以前から初められたものであつたが、それは全部金錢に

限つてゐる。その兒は或る會社員の夫婦の一人娘であつた。そして両親が轉々として轉居するので友人がない。家庭に於ても一人つ子であるから友人を戀しがつてゐる。その子は外向的な陽氣な性質であるが一人つ子の我儘から友人と永い交際が出来なく、性格的にも正常な子ではなかつた。學校の成績は二三番であつたが、級長にもなれない。それはその兒の性格の故であつた。その兒は友人を欲しくて毎日の様に自宅に新しい友人をつれて来ては遊ぶ。その遊び方も「何々を上げませうか」「これをあげませうか」と友人に物をくれることによつて一生懸命に友人の歡心を取るものであつた。その兒の一番初めの盗みは自宅の両親の財布からお金を盗んだのが初まりで、次に近所の家の財布、學校で友人のお金を盗つたこと等二ヶ年に十二件に及んでゐる。その兒は盗んだお金で鉛筆、ゴム、キャラメル等を買ふ。そしてこれらの物を友人に分配しては交友を求めてゐたものであつた。

著者はこの子の盜癖の調査に於て、最初から最近に到るまでの盗んだ場面の具體的情勢を順次に出來るだけ Real に聴取した。そしてこれらの現金を如何に使用したかをも調査し、尙その子の家庭、學校に於ける生活、家庭狀況等を調べた所、右の様な交友を願ふ心に主要な原因を認めることが出來たのであつた。

盜癖は社會性に關する現象である。それ故に精神薄弱兒や社會性の缺如してゐる一種の精神病者に於ては、吾々の通念からとは違つた盜みの現象が現れることがある。さういふ場合には本人はそれを悪い

ことであるとの意識を持つてゐないのが特徴である。

盜癖の矯正には、欲求を容易に満足さす様な條件を與へることがその一つの方法である。前にのべた女の子の場合の處置は、先生と協力して出來るだけ級の名譽職例へば級長等に任命して級長の名譽にかけて物を盗まない様にするこゝし、尙一方家庭に於ては自由に使用してもよいお金を五十錢だけ財布に入れて與へてやり、それについて常に注意するといふ方法を取つた。即ち之は欲求が容易に満足出來る様な方法である。勿論その兒の遊ぶ友人全體に對しても母は常に監督し、一種の家庭幼稚園の如き情勢を作り母自身がその幼稚園の保姆格となつて教育的に遊ばせる様にしたのもあつた。

第二は盜む快感に引きくらべて、盜まれる不快感の體驗を與へることも一つの方法であらう。此の方法は著者は未だ試みたことはない。然しその兒の最も大切にしてゐる物を教育的になくして、その時の不快感を味はせることもよいかと思ふのである。その不快感を通して社會道德の根基をもよく教訓して他人の所有物に對する尊敬心を養ひ社會といふものが公德心を以つて成立してゐることの理由を知らしめるのもよいであらう。

第三には社會性の養成である。即ち子供達で作つてゐる一種の共同社會に心的に強く參與させることが大切である。これは單に盜癖を矯すためばかりではなく、教育的にその他の點で得る所が多い。共同社會の名譽にかけてお互ひに善をすゝめ惡をしりぞけるやうな風潮を養ふことは盜癖矯正の良法であ

る。

第九章 兒童の特性

第一節 兒童の世界

成人は子供から成長して來た。それは疑ひもない事實である。然しながら少年時代の追想を、たとへ断片的にせよ持つてゐる者と雖も、子供の世界の特徵を、成人の世界に比べて、明かに知つてゐる者が果して幾人あるであらうか？ 少年時代の思ひ出は、それが楽しい追想であらうとも、痛ましい悲劇であらうとも、多くは時間の霞のあなたに隔てられて、僅かに思ひ出された姿は著しく断片的であり、主観的であり、漠然としてゐるのが常である。従つて人は悲しくも、多年住み馴れた少年時代に對しては殆ど知つてゐないと言つてよい。「子供とはどんなものか」といふが如き一見わかり切つた様な設問が眞面

目に考究せられなければならないのは之がためである。皮肉にも、人は自己が通つて來たコースを再び學習しなければならぬ。

子供の世界は遊戯の世界であり、責任のない世界であり、現實に對して暴君の世界であるといはれてゐる。子供は實に此の現實を自己の思ふがまゝに振舞つてゐる一種の暴君である。然しかくの如く子供の世界を定義することそれ自身が、成人の世界からなめられた子供の世界である。子供そのもの、世界には何等遊戯と労働との區別もなく、何等の理由も説明もない。

吾々は本章に於て、かゝる子供の世界の特徵を、その知覺、感覺、表象、思考についてその概略を敘述するが、この場合に子供の特徴を顯著に示さんがためには子供の極めて幼時のことを問題にせざるを得ない。何となれば、子供は幼時程それらの特徴を顯著に示すからである。小學校兒童の觀察に於ても、之等の顯著な特徴から類推して子供の世界からの同情ある觀察を行つて行くことが出来るからである。尙本章に於ては子供の行動の特徴を理解せしめんために、動物及び原始民族との行動の比較がしばしば行はれてゐる。然しそれは動物及び原始民族と吾々文化世界に於ける兒童と全く同一であるといふわけではない。その行動の形式に於て類似點があるから、それらの類似點を通して子供の世界の特徵を理解せんとするに外ならないのである。

第一に子供の世界には生活の裏と表がない。眞剣と冗談、空想と現實等の一切の區別がわかれては居

ない。成人から見ると誠に馬鹿らしい事柄でも子供自身に取つては眞剣であり、成人が「馬鹿らしい」と一笑に附する様な事柄でも子供自身に取つては本氣である。従つて若し子供の遊戯を妨碍でもしようものなら、それに對して子供は眞剣な感情を表現する。子供はよく人形遊び、まゝごと遊び、軍人遊び等をする。三、四歳の女兒は人形に着物を着せ、子守歌を歌つて寝かしつけてやり、庭から摘んで来た花を食物として供へ、自ら食べるまねをして舌鼓を打つ。それは決して單に「人形」を本當の「赤ちやん」の如く見立て、その様に振舞つて居るのではない。子供に取つては人形そのものが現實の赤ちやんであり、その遊びそのものが生活である。未だ勞働と遊戯との區別もない。男兒は又木片を集めて來て家を作つたり、汽車を造つたりする。若し成人が不用意にその汽車の前を通つたりすると、子供は「危い！」と眞剣な叫び聲を出す。子供は自ら驛長になつたり、運轉手になつたり、車掌になつたりして大童になつて働く。是も亦子供の眞面目の生活の姿である。

所が子供が段々大きくなると、子供の世界の中に徐々に生活の裏と表が出来て來る。即ち想像と現實とが分れ、勞働と遊戯の區別、眞剣と冗談との區別が生じて來る。生活の「裏と表」と示ふ言葉は此の場合には何等道德的の「裏と表」と云ふことを意味して居るのではない。例を挙げよう。獨逸の心理學者で現在は米國のスキス・カレッヂに教鞭を取つて居るコフカ(Koffka)が、小學校の高學年生の地理科の授業時間に次の様な問を出したのである。

「世界で一番軽い都市は何と云ひますか？」此の質問に對して生徒達は彼等が學んだ凡ゆる地理の知識を以つて解答しようとして試みたが遂に誰も答へることが出来なかつた。そこでコフカは「わかりませんか？ わからなければ教へて上げませう、それはアグラム「Agram」と云ふ町です。地圖を御覽なさい。あるでせう。」と、(アグラムのアは英語で言ふと α と云ふ不定冠詞で丁度 α Pen等の如くone即ち一と云ふ意味であり、グラムとは重さを計る單位の瓦のことである。従つてアグラムとは一グラムと云ふ意味である)此の先生の言葉を聞いた生徒達は互ひに顔を見合せて「何ーんだ」と云ふ様な顔をした。「眞面目の質問かと思つたら謎當て遊びだつたのか」と彼等は等しくその心の構へを變へる。茲に於て場面はずつと遊戯化してしまふ。そこでコフカは更に

「それでは世界で一番大きい都市は何と云ひますか？」と重ねて質問した。前問で生徒達は謂はゞ先生にペテンに懸つたので、今度もペテンに懸らない様にとアグラム式の解答を探索したのであつたが、勿論生徒達にはアグラム式の答は出来なかつた。そこでコフカは更に

「わかりませんか、では教へてあげませう。それはロンドンです」と云つた。生徒は茲に於て更に再びペテンにかゝつたと感じて相互に顔を見合せたのであつた。何となればロンドンと云ふ解答ならば以前から彼等は知つて居たからである。何故にロンドンと云ふ答へが出来なかつたのであらうか？ それは生徒達に生活の二つの場面即ち裏と表が出来て居たからに外ならない。即ち普通ならば生徒達は地理の

時間として教室に入つたならば、それは眞面目の場面であつて、彼等が運動場や家庭で友達や兄弟等と遊んで居る場合とは別の心構へを持つて居る。所が第一の質問の答へを聞いた後には生徒達の心構へは著しく遊戯化してしまつたのである。即ち謎を説く遊戯としての心構へに立つてしまつたのである。此の遊戯的場面に立つて學習する限り彼等はロンドンと云ふわかり切つた答へをすることが出来ない。アグラムと云ふ答へは遊戯的場面に立たない限り答へることが出来ないし、之れに反してロンドンと云ふ解答は、眞面目の心構へに立たなければ解答することが出来ないのである。此の例によれば小學校の高學年生に於ては彼等には既に二つの世界が出来て居ることを明かに物語つて居るのであるが、幼い子供にはかくの如き裏と表との區別がない。彼等には生活そのものとしての營みがあるだけである。サリー(Sally)と云ふ心理學者の擧げた例の中に子供の世界のかくの如き特徴を明瞭に物語つて居るものが澤山ある。三歳半の男兒でよく石炭運搬人のまねをして遊ぶのが好きの兒がある。朝から此の石炭運搬人の遊戯をして遊んでゐたが、その日には自分の名を石炭運び屋さんと云ふ名で呼ばないと御機嫌が悪い。その上就寝前の祈禱にも平生ならば「よい子供にならしめ給へ」と祈るのに、そう云ふ日には「よき石炭屋さんにならしめ給へ」と祈つたり、或は其の兒の母がお前は石炭屋さんではありません等と言つたりすると母の無理解を非常に立腹したりしたといふことである。子供に取つては石炭運搬人は現實である。子供は眞實の石炭運搬人になり切つて居る。單に想像上の遊戯ではない。否、子供には遊戯と生活

との區別すらない。それだからこそ彼は母を無理解だとして立腹するのであらう。

第二に幼兒には生きて居るものと生きて居ないものとの區別がない。幼兒は好んで人形遊びをする。而も單なる木片をも人形として自分の眞實の友達とする。是は子供には生物と無生物との區別が出来て居ないからである。かうした事實は單に「人形遊び」のみに限つた事ではない。サリーも「子供は吾々成人が、生なきもの、無機物だとする様なものをも、生ある物、魂あるものと見なす」と云つて居る。彼の擧げて居る例に於ても、一歳八ヶ月の男兒で日頃Wと云ふ文字に特別の親しみを持つて居つて「私の好きなW爺さん」と呼びかけて居たり、Fと云ふ字を二字向ひ合せて書いて「やー 二人が話し合つて居らあ」等と叫んで喜んで居たりするのがある。インゲロフ嬢の幼年時代の追憶記の中にも、彼女は三、四歳の頃にはよく散歩のみちすがら、路傍の小石を拾ひ上げては散歩路の他の一端の方へ投げてやつたと云ふ。それは是等の小石が此の單調の散歩路の上でいつも同じ所に居て非常に退屈をして居るのちがひないだらうから、別の所に移してやらうとの心遣りからであつたと云つて居る。即ち茲にも子供と云ふものは萬物を凡て心のあるもの、魂のあるものと知覺する傾向のあることがよく物語られて居る。子供の知覺のかくの如き特徴は丁度オーストラリア或は南洋の原始人に於いて現在よく觀察される所である。彼等に於ては凡ゆる存在物は一樣に一種の神祕の力を持つて居る。吾々文化人に於ける様に生あるものと生なきものとの區別は彼等に取つては左程重要な事柄ではない。川、雲、風、大木、

方向等は凡てそれ相應の内在的な神秘な力を持つて居る。例へば泉のほとりによく茂つた大木があり、それが鬱蒼として天にそびえて居り、如何にも人を壓迫して居る如くに見えると、土人達はその木を神木として特別に敬遠し、その附近を神域として特別の區域に制定してしまふのである。生命あるものと生命なきものとの區別は文化の發達の産物であつて、未だ發達して居ない原始人或は子供達に取つては必要なる區別ではない。何となれば原始人や子供達の考へによると凡ゆる事物には内在的性質としての力が附着して居るとするからである。是は單に形のある事物のみに限つたことではなく、方角、言語、名前等についてもそうである。

子供のかうした特徴を説明するのに、從來は随分誤つた見方が行はれて居た様である。即ちその見方によると、例へば子供が木片で人形遊びをするのは、子供は吾々成人の知覺と同様に、先づ第一に生命なき木片を認め、それに自己の經驗による類推作用によつて「赤ちやん」としての生命を附與するのであるとして居る。この様な考へ方は一種の擬人法で、永い間民族心理學の根本的の考へ方であつて、原始人の行動を説明する場合によく用ひられて居た。かうした考へ方によつて弱き善人たる原始人は幾度か白人達の無理解なる迫害をうけたのである。結局かうした考へ方は、原始人の理解を根本的に誤らしめて居るのみならず、兒童を理解する上に於いても亦數限りない悪い影響があつたのである。従つて子供の正しい理解が妨げられ、子供の世界に痛ましい成人達の無理解の鞭が持ち込まれたのであつた。

スアピアの一小學校教師が彼の五十一年間の兒童教導の結果を自慢氣に報告して「杖で打つこと九十一萬一千五百回、笞で打つこと十二萬一千回、監禁二十萬九千回、定規で打つこと十二萬六千回、耳を平手で打つこと一萬二百回、特別に或る課業を罰として命じたこと實に二萬二千七百回であつた」と云つて居る。是はその教師の馬鹿氣な報告ではあるが、結局子供を理解するのに「子供から」の理解がかけ居たからに外ならない。

店頭に飾られて居る人形も亦子供の世界の眞の姿から生れたものとは言はれない。茲にも人形に關する皮肉なる親心の錯覺がある。幼い子供は決して玩具工業の高價な製作物としての人形を欲して居ない。幼い子供は人形を生きた人間をつくりでなければならぬと云ふ様に願つては居ない。幼い子供に取つては、その子供が今持つて居る願ひを充すために只そこに何物かあればそれで十分である。そして此の物は、子供の願ひを充すためにその子供の必要とする特性を持つてさへ居ればそれでよいのである。木片が子供の遊び相手になる場合にも、たとへ木片は他の人形の如き特性を全部備へて居る必要はなく只そこに存在するだけでも結構であることもある。何となれば子供はその場合にそれが他の人形と同一のであつて欲しいと云ふ様な欲求を持つて居ないからである。成人は人形に或る特別の裝置を施して、人形が横になる場合には眼を閉ぢ、御腹を押すと聲を出し、頭には本當の毛髮を植ゑ、立派の着物をさせる。然しながらさうして出來上つた人形は、實は子供自身の玩具でなくて親心の悲しい慰めである

に過ぎないのである。成人に取つては人形が立派であり、宛も生ける人そのもの、如くあらんがための第一條件は、その人形の外觀が人間に似て居ると云ふことである。この事は人形に對するのみでなく、凡ゆる事柄に對してそうである。繪畫でも彫刻でも成人に取つては實物に對する類似性が第一條件をなす。然し子供に取つてはそうでない。子供は凡ゆる事物をその事物の表現に於ける活動性即ち力の動きとして認識する。子供に取つては凡ゆる事物は子供に物を呼びかけて居り、子供に働きかけて居る。

第三に子供の行動には常に首尾一貫した理論がない。是は子供の世界の特徴である。子供は木片を以つてあたかも眞の「赤ちやん」の如くにして遊んで居る。しばらくすると此の人形遊びから別の行動に移つて行き、數秒間前に自分に友人としての人形であつた此の同一木片を破壊したり、或は火の中に投げ込んだりする。或は又石炭遊びをして居る子供も、若し他の遊びに心を向けさせてやると忽ち軍人遊びになり、或は駒鳥遊びをも行ふ。而もその場合に自分が眞に軍人になり、駒鳥になり切つてしまふのである。成人から考へると少くともかうした相反する行動が彼等にとつては何等衝突し合ふことなく行はれるのである。それは何故であらうか？ それはつまり子供には未だ成人の様に確然とした時間的構造が出来てゐないからである。

經驗とは時間的空間的な過程である。此の經驗の時間的側面だけを取つて考へて見ると、子供には現在が過去及未來の間に具合よく位置を占めて居ないのである。従つて子供に取つては原始人と同様に持

間と云ふものは全く漠然として居る。子供や原始人は未來に對して何等心配を持つて居ない。子供の世界は天國であると云はれるのも之がためであつて、子供には苦しみのおまりに自殺する様なことは見られないのが普通である。子供の行動が前後相矛盾するのは前のまとまつた行動とその後に来るまとまつた行動との間に時間的に聯關が出来て居ないからである。従つて個々の行動の間には内的に依存性がない。子供は今日は石炭運搬人であり、明日は軍人であつて、その間に何等衝突し合ふことがない。赤ちやんの如く可愛がつた木片も、その直後には火に投げ込んで平氣で居られるのも、つまり此の二つの行動が何等聯關のない二つの領域に屬するからである。成人に於ては過去と現在と未來とは一貫した構造をなして居り、如何なる行動もそれは必然的に過去の經驗を含み、同時に又未來への發展性を持つたものである。例へば私が机に向つて心理學の書物を読んで居る。是は私が十數年間の經驗を含んだものであり、私がある際如何なる書籍を読んで居るか云ふが如きことは現在一瞬間に規定せられたものでなく十數年の私の歴史を含んで居るのであつて、同時に又私は此の書物を読むことによつて將來どうしようかと云ふ様な目的を内に孕んで居るのである。私の現在の瞬間はそう云ふ時間空間的な體制であつて、物理學で言つて居る様な單に一瞬々々の點の連續の如き時間としての現在ではない。時間は空虚な一點の連續でなくて經驗の内容を含んで居るのである。それ故に吾々が或る田舎の寒驛で空しく汽車を待ち合せて居る時の時間は長く感ぜられ、中學時代に高等學校入學を夢見て居る時間も亦長く待ちどほしく

感せられる。之れに反して親しい友人と楽しく歡談して居る場合の時間や、面白い書物に読みふけて居る場合の時間は短く感せられるのである。

子供はかうした時間的構造の中に経験が程よく坐を占めないのである。小さくまとまつた時間的出来事が過現未の大きな構造の中に坐を占めて居ない。否かゝる過現未と云ふが如き大きな時間的構造が未だ出来て居なく、只今行つた動作だけに限られて居る。子供が楽しかつた自己の経験の追憶を發表しても只楽しかつた事柄がかつて行はれたと云ふことだけではわかるが、それがいつ行はれたのかについては子供は明瞭でない場合が多い。それ故に子供には凡ゆる動作は只その場だけに一つのまとまつた形をした経験を構成するが、それ等は相互に並列的であり、無關係であり、同價值的である。それ故に子供の行動には一貫した理論がないと云はれるのである。之れに反して子供が徐々に成長するに従つて、是等の小さい時間構造は過現未の大きな時間構造になつて來て個々の出来事はその大きな時間構造の中に適當に坐を占める様になるのである。

成人に於ても子供の場合と同様な現象が遊戲の場合に於て見られる。例へばトランプ遊戲に於いて婆さん抜きに於てはデョーカーが一番重要な札であるが、ブリツヂに於てはデョーカーは何等必要の札にはなつて居ない。勿論成人の此のことは遊戲の規則に従ふから起る現象であつて、此の場合の二つの行動の矛盾性は丁度子供の日常生活に於いて木片を赤ちやんと見る場合と、その木片を火に投げ込む様な

行動との間の内的無關聯性によく似て居る。成人に於ては一日の大部分は遊戲ならざる生活であつて、行動の内的依存性のある理論のとほつた生活が營まれるのであるが、子供はその逆である。

以上吾々は経験の時間的側面即ち行動の時間的構造についてのべたのであるが、空間的側面についても同様のことが言はれる。例へば子供が鐵砲の玩具と遊んで居る。しばらくの後に彼はその傍にあつた自動車の玩具を見つけて今度はその自動車をもつて遊んだとする。此の場合に子供が何故に自動車の方へ移つて行つたかと云ふことは子供の過去の歴史が然らしめたものであつて、子供の現在に於て認識せられる物は單獨に子供の内的世界の中にぼつんと位置を占めて居るものではない。一度経験した事物は過去のそれに類似せる事物と内的に結びつき、且又それが將來の認識の土臺となつて居るものである。子供が馬を初めて見たとすると、その後子供が見る黒馬、白馬、茶色馬等と内的に結びついて概念が出来るのであつて、單獨に他の事物と關聯なしに子供の内的世界に存在して居る様なものは一つもない、若しそう云ふ内的つながりが出来て居ないとするならば吾々の知覺は行はれないのである。子供の知覺即ち事物構造は最初には聽覺的要素、觸覺的要素及び視覺的要素とが密接に關聯して居る。従つて子供に取つては初めは目に見えたものは手に觸れる事が出来ると思はれて居る。それも無理もないことであらう。最初に子供に與へられる玩具は目に見えるし、音も出るし、觸つて見ると確かにそこにあるものであるからである。所が子供が初めて鏡の中の像を見ると、この経験によつて、子供のかうした事

物構造がもはや維持出来なくなつてしまふ。子供は目に見えても掴むことの出来ないものもあると云ふことを徐々に覚えて来るのである。ブライエル (Preyer) と云ふ心理學者は自分の子供に初めて鏡の像を見せてその場合にその子供の行動についてのくわしい敘述を發表して居る。彼の息子は初めて鏡の前につれて來られた時に、最初は自分の像を熟視することなく、その像に向つて微笑みかけた。次にその像に觸らうとして鏡の背面に手をやつて模索した。そこで突然に驚いた様な態度をして身を守る様な反應を起し、それ以後はしばらくの間は鏡の前につれて來られるを非常に嫌ひ、たとへ鏡の前へ立たされても鏡中の像を見ようとしないうでよその方を見るのを常としたと云ふ。此の程度の發達段階に於ては、その子供に取つては鏡の中の像は不氣味のものであり、子供の事物構造の中の何れの部分にも收まらなものである。犬に鏡を見せる場合にもこれと同様の行動が見られるから、犬も多分此の子供と同じ程度の發達段階に居るのであらう。前述のゴフカが自分の家の犬について報告して居る所によると、初め彼の犬が床の上に立てかけてある大きな鏡の前に来て鏡中の自分の像を見た時に、極めて大きな聲を立て、吠え、非常に興奮した有様で鏡像の方へ走つて行つたが、突然に頭を鏡と壁との間に突入れて、その後にも早鏡の像を見ようとは決してしなくなつてしまつた。其の後も強ひて鏡を見せても頭をそらし、て見ようとしなくなつたのは丁度ブライエルの息子と同様であつた。人間の子供だと發達が急速であるから、間もなく鏡像への恐怖はなくなるが犬の場合には仲々そう云ふ強怖が去り難い。ブライエルの息

子の場合にはそう云ふ經驗のあつた二週間後即ち丁度生後六十週間目にして鏡と云ふものゝ理解が大體出来た様であつたが、それでも猶鏡像を掴まうとしたり、或は之を打たうとしたりする様な動作はその後しばらく續いたが、それとても間もなくなくなり、鏡を吾々成人の如く使用する様になつたと云ふ。此の例に於て子供には初め見得るものは掴み得ると云ふ様な事物構造があつたのに、見得ても掴み得ることの出来ない様なものがあると云ふ様に子供の事物構造が發達して行つたのである。同様に耳で聽いたり、或は觸つて感じたりすることは出来るが、見ることは出来ないと云ふ様なものもあり得るのであつて、例へば風の如きは音を聽くことは出来るものであるが見ることは出来ないものである。

最初の子供の事物構造は視覺的要因、觸覺的要因、聽覺的要因とが密接に聯關して居るが、子供の生活の中で、見えても掴むことの出来ない物があり、聽くことは出来るが見ることは出来ない物があると云ふ様に事物構造が分化して行くと、最初に存在してゐた事物構造は破壊せられてしまふのである。子供は幼い頃は生あるものと生なきもの、生きて居るものと魂のないものとの區別がなく、凡ての物を生命ある如くに取扱ふものであるが、やがて生物と無生物との區別も出来て來る。その場合にもそれは前述の事物構造の分化と同一原理によつて行はれるのである。生物無生物の區別は子供の發達途上に於いては随分長い時間を要し、迷信の形に於ては成人の世界にも未分化のまゝ猶存在することがある。富士山の東麓山中湖畔の農村には夏期に落雷が頻繁であつて、村民達は雷を非常に恐れて居る。落雷がある

と大きな生々とした木が丁度爪で引きかゝれた様な痕跡を残して枯れて行くので、農民達は雷様は毒爪を持つて居り、落雷すると地にもぐつて逃げ去つてしまふと云ふことが信せられて居る。

一般に子供は物をその形に於いて認識せず、その物の中に表現せられて居る力學的活動状態に於て認識する。丁度物は子供に對して子供の欲望願望を呼びかけて居るのである。このことは後に相貌的知覺の所でくわしくのべるが、子供に對しては物は單なる中性的の存在ではなく、子供に對して何等かの作用をして居るものとして存在する。かう云ふ作用をその物が「表現を持つて居る」と云ふ。自然は詩人に取つては單なる風火土金水から成立してゐる中性的の存在でなく、生きて物を言つて居る所のものであり「表現」を持つて居るものである。かくの如く物の持つて居る「表現」は凡ての物が同程度ではなく事物によつてその強度を異にして居る。例へばマッチ、ステッキ、鉛筆等は子供に取つては、剝製の蛇であらうとも、蛇よりもはるかにその表現の力は低い。子供の知覺が分化すればする程強度の表現を持つたものと、弱い表現を持つた所のものとの區別が出来て來て、是が遂には生きて居るものと、生きて居なたもの、即ち生物無生物の區別を生じて來るのである。

次に生物無生物の區別の生じて來る規範の一つは子供のなした行爲の結果である。子供は自分のなした行爲の結果が自分に對して皆一樣の反應をするものでないと云ふことを極めて徐々に認めて來る。即ち生あるものに向つて動作をする時は子供は抵抗を感じるが、生なきものに對する時は抵抗を感じない。

即ち子供は生あるものは自分の思ふまゝになるが生なきものは割合に素直に思ふまゝになると云ふことを認めて來る。子供はかゝる抵抗に漸次に適應しなければならぬ。従つて子供は抵抗ある物に對しては他の物に對するとは全然異つた仕方では處理しなければならぬ。他方又、生命あるものは、生命なき無生物とは異つた方法で子供の願望の對象になる。子供の好きな犬は、子供に取つては玩具の自動車よりは別の意味の友達になる。且又犬は自動車とは異つて子供に對して對立的な行動をするかも知れない。犬が思ふ様にならないと云うて泣き出す様な場合は子供に於いてしばしば見られる出來事である。之等の抵抗から子供は漸次に生物と無生物との區別を覺え、従つて彼の事物構造の分化も亦行はれるのである。又生あるものと生なきものとの區別が行はれるためには子供の情意、即ち感情や意志の關與が極めて重大の役割を演ずるものである。子供は生物に對しては之を苦しめることが出来るが、無生物をいくらいぢめても子供はそれに苦しみを與へることは出来ない。子供が自分の弟や犬や猫や鳩等をいぢめた場合に、それは玩具の人形や玩具の犬猫鳩等をいぢめた時よりも別の反應を認めて來る。子供は自分の行動をその行爲の結果によつて自ら反省し、自分の行つた行動をそれに關聯する多くの事柄の起因だと認める様になつて來る。そうするとそこに生物と無生物との區別が第一に發生し、子供の事物構造の中の分化が起つて來るのである。

以上我々は子供の世界を構造の分化と云ふことに於いて成人の世界と比較しつゝ考察したのである。

子供の世界に於ては事物構造は未だ觸覺的要因、聽覺的要因、視覺的要因等々の凡ゆる感官的要因が互ひに密接に結びついて居て、混沌未分化の状態にあるのだが、それが發達と共に單に視覺的のみに關する構造や聽覺的のみに關する構造と云ふ様に分化して來る。そして遂には之等感覺的構造を含まない純粹に抽象的構造も發生して人間の精神活動の根柢をなすに至るのである。それ故に發達と云ふことは混沌未分化の構造が次第に分化して行くことであると云ふことが出来るのである。このことは時間的側面に於ても同様である。或る經驗の行はれた小さい時間的構造が互ひに衝突することなく、並列的に、同價值的に相依存することなく存在して居るのが幼い子供の時間的構造の特徴である。幼い子供に取つては今行つた行動とその前にした行動との時間的つながりはない。時間的のつながりのない所にその行動の即事的な内的なつながりのありやうはすはない。従つて行動の意味のつながりもなく前後完く相反する様な行動がしばしば平氣で子供の世界には並存するのである。子供が發達するに従つて、是等の小さな時間的構造は過去、現在、未來と云ふ大きな時間的構造となつて、その中に順序よく收まつて來る様になるのである。それまでの子供の時間は一般に漠然として居り、過去もわからず未來についても何等の豫想もなく希望もなく心配もない。一般に少年時代の一日は夢の如く、時間を超越して居るが故に幸福であらるにちがひない。發達するに従つて過去、現在、未來の大きな、緊密な時間的聯關が出來て來るのである。それ故に過去もなく未來もない只現在のみの小さい時間的構造からやがてそれが過去の一面を含み、未來

の面を孕むと云ふ具合に分化して來ると云ふのを子供の精神發達と名づけることも出来るものである。

第二節 兒童の感覺知覺の特徴

一、相貌性

成人の世界に比べて、子供の世界は著しい特徴がある。そのことについては既に吾々が前節に於て明かにしたところである。かくの如き特徴のあるといふことは、子供の感覺知覺は、成人のそれよりも異つてゐるからである。吾々は子供のかゝる知覺の特徴を、その相貌性或は信號性に於て見ることが出来る。吾々の行動環境の中の事物は純粹に物理的なものではなく、謂はゞ精神物理的な物であつて、之を準物理的事物といふといふことは既に吾々の陳べた所である。準物理的事物は二つの側面を持つて居る。その一つは存在としての側面であり、他は表現としての側面である。此の表現としての側面の顯着な性質を特にその事物の信號性といふ。事物の信號性は、それが成人の世界に於けるよりも子供の世界に於いての方が強い。即ち子供は物の信號性の命するまゝに行動する。水は「飲んで下さい」と信號してゐる。それ故に子供は咽喉が乾いてゐる時には何の反省もなくその水をのむ。

信號的性質の特徴は、主觀と客觀との分化がなく、事物の信號性の中には、主觀の願望、希望が未分

化のまゝ、織りなされてゐる。かゝる特性を持つたものは、自我に作用する所のものであるから、「作用的なもの」とも「作用的性質」とも言ふ。

人間の相貌は最も顯著にその感情、情緒を表現して居るから、物の「作用的性質」を人間の相貌として認識することは子供にとつては容易なことである。此の性質を相貌性といふ。即ち物事が凡て人間の相貌を備へてゐる様に知覚するのである。例へば一個のコツプが倒れて横たはつてゐるとそれを「コツプが疲れて寝んでゐる」と知覚する仕方である。かくの如き、相貌性に於て認識する仕方は、子供の知覚の特徴であるがそれは單に子供に限つたことではない。精神病者の或種のものに於てもその様な知覚様式を持つて居り、原始人及び、詩人も亦事物をその端的な姿に於て把握することは之れと同様である。詩人が「鳥歌ひ花笑ふ、星はまたゝき、川はさゝやく」といふのはかゝる知覚の様式から由來したものであらう、或る子供は母につれられて街に出た。その日は非常に霧が深い日であつた。子供が母に言ふには「お母様、何だか霧がさゝやいてゐる様だね」といつたといふ。實に霧の表現としては短的な本質的な所を表現してゐる。

かくの如き相貌性に於て成人も亦外界を知覚する場合もある。それは成人に於ては感情の極度に昂揚した時には、事物をその作用性、相貌性に於て知覚するのである。例へば普通ならば……の點線は點線として知覚するが、それが若し子供を亡くした母に於ては「不完全の状態、缺亡した状態」として感ず

る。又怒りに満身をゆだねてゐる若者にとつては――の印は心臓をつく時の様な快感を感ずるといふ。

兒童の知覚のかゝる相貌性と、所謂擬人化とは全然別のことである。相貌性は既にのべた様に、事物をその端的な相に於いて把握することである。相貌的知覚を持つた者にとつては事物は端的にその如く信號してゐるのである。だから、信號性の命するまゝに行動すればよいのであるが、擬人化はそれとは異つて、吾々成人の様な知覚を持つてゐて、それに知性を働かせてわざと人間的に表現するといふやり方である。だから擬人化とは成人の偽作であるとも言へる。既にのべた如く詩人の表現は擬人化とは違ふから、詩の解釋に於ては之を擬人化的に取扱つては失敗である。

二、共 感 覺

相貌的知覺と内的に最も關係の深いのは共感覺である。共感覺と云ふのは、例へば或る色を見ると、その色が或る臭ひがあつたり、或ひは音が聽えたりする現象である。音は吾々成人の感覺に於ては空氣の振動であるから、臭ひがあつたり、色が附着したりする道理はない。處が子供の感覺に於てはかう云ふ現象が實に著しい。尤も子供のみでなく、それは原始人、或る種 of 精神病者にも數多く見られるのであるが、吾々に於ても時とすると「黄色い聲を張上げる」とか「赤い氣焰を上げる」等と云ふ様に表現する場合がある。然し吾々の場合には如實に黄色い聲を知覚するのではないが、子供の場合には實際に或る聲を黄色と感ずるのである。之を共感覺と云ふのである。

既に相貌的知覺の所に於て述べた如く、子供の知覺には、主客の對立がなく、認識される物體に著しく主觀の情緒、願望等が融合し、所謂物心一如の混然たる融合體をなして居るのが其の特徴である。處が子供が發達するに従つて、知覺する自分と知覺される客體とが分離し、その知覺そのものに於ても視覺によつて知覺するものと、聽覺によつて知覺するものと、臭覺によつて知覺するものと云ふ様に五官の分離も出來て來て、遂には吾々成人の様な知覺にまで發達するのである。それ故に共感覺の現象は文化の極めて未發達の原始人、及び精神の正常でない所謂精神病患者等に於て存在するのは當然と云はなければならぬ。古代の文獻によると、エヂプト、バビロニヤ、メキシコ及び古代支那等に於ては、具體的な事物を類別して、その一群が或る共通の意味を持つて居るものがある、例へば、白、虎、乾燥、「鋭い」が同一の類に屬し、赤、鳥、「温い」「辛い」が同一類に屬し、黒、土、冷、鹽と黄、地主、濕氣、甘と、綠、龍、風、酸が各々同一類族に屬して居るのである。更にメキシコ土人及びツニー人は、黄と云へば南、白と云へば北、赤と云へば東、黒と云へば西を意味する様に、方向が一定の色彩と結合して居るのである。即ち之等は知覺現象が未發達未文化であつて、一種の混沌たる複合的狀態である。子供の知覺もかゝる特徴を或る程度まで備へて居るのである。

子供は物を嗅ぐ場合に、よく口を開けて嗅いで見る。プライエルの息子は十八ヶ月の時に物の臭ひを嗅ぐ場合には必ず口を開けたまゝやつて居たと報告されて居る。是は此の程度の發達狀態の子供に於て

は、味覺と嗅覺とは吾々成人の如く分化せず、味臭的な複合的狀態があるのみであるからである。かくの如き狀態に於ては單に味臭的複合狀態のみでなく色臭的複合狀態も亦よくある形である。スクーピンの息子は三歳九ヶ月の時に天竺葵の葉を嗅いだ時に「此の葉は綠色だ」と云ひ、紫天竺葵は「此の葉は黄色だ」と答へて居る。音を聴くとそれが色となつて同時に感ぜられる様な共感覺は子供には随分多い。是を色聽と云ふ。レヴェス (Révész) 及びスタンレー、ホール等の研究によると小學校の兒童の四十分一セントは色聽を持つてゐると云はれて居る。此の色聽は子供が成長するに従つて比例的に減少するかどうかは確實のことは言へないが、とにかく成人に比して子供の方が多きことは事實である。ブローラー (Brewler) とレーマン (Lehmann) の研究によれば、五六九人の成人中に色聽者は十二・七パーセントあり、更にカルキンス嬢 (Kalkins) の研究の場合には十五・七パーセントであつたが、之れに對して子供の色聽は成人に比して 50:142 の割合を以つて壓倒的に多數あつたと報告されて居る。之等の研究の結果に對して吾々は、かゝる色聽は根本的に知覺様式の發達に依存し、知覺の分化が行はれるに従つて色覺と聽覺とが分れ、そのために成人に於ては色聽を持つた者の數が子供に比すると減少するのであらうと豫想しては誤りではないと思はれるのである。

ステルツナー (Stelzner) の幼時の追憶記によれば、時計の金の振子は明かな赤色と結びつき、銀の振子は暗い赤色と結びついて居たとあるが、之等は決して單なる比喩ではない。スクーピンの息子も五歳

九ヶ月の時に、その母が安樂椅子に横つて居る所へ行つて、物語りを初めたが、母が眼をつむつて居るのを見て「御母さん、いやよ、眼をあいて居て頂戴、さもないと私の云ふことがわかりませんから」と云ひ、更に母の物語りをよく従順に聽いて居ると云ふ證據を示さんがために「御母さん御覽なさい。私はこんなに大きく眼を開いて居るでせう。御母様の言ふことをよく聽くためなんです」と云つた。又更にカツラの息子は「明い所の方が暗い所よりもよく聽えるね」と云つたと云ふ。是等の例は色聽の例であつて、それが子供の知覺方法の特徴をよく示して居り、同時に又子供の精神發達の状態についても何等かの手がかりを與へて居るものと云ふべきである。

觸覺と視覺と結合した共感覺の例としてスクーピンの報告によると、六歳の男子で或る冬の寒い日に腕を冷水の中に入れた時に「お、冷い、此の水が氷の様に冷いと云ふことを私の腕が見たのだ」と云つた。腕が冷たさを感じたのを見たことと云つて居る。それはそう比喩的にたとへたのではない。子供は比喩は知つては居ないのである。又子供は言葉を知つて居ないからその様に表現したのだと反駁する人もあるかも知れない。正に子供は言葉を澤山知つては居ない。それはとりもなほさず意味が分化して居ないのであつて、意味の未分化は子供の知覺現象の未分化を示して居るのである。

従つて精神の混沌として居る状態、例へば吾々が或種の麻醉剤によつて麻醉に入りかけや、麻醉からさめかけの状態にはよく共感覺を起すのである。その場合の状態は一種の未分化的複合の状態であるか

らである。メスカリンと云ふ薬品を〇・三グラム程飲むと一種の酩酊状態を引き起す。ベリンゲル(Beringer)の研究によると、メスカリンの酩酊状態に於ける記述を次の如くのべて居る。「私は音を感じ、見、味ひ、嗅いだ。否私自身が音であつたのだ。私が腕のことを考へてもそうであつて、自分の腕を私は見、感じ、味ひ、嗅いだのである」と、更にボードレルが同様にメスカリン酩酊の時の有様をのべて居る。「かゝる状態に於ては、凡ての感覺が純化され、尖锐になる。耳は無限のあるものを聽き、眼は無限のあるものを見る。そこでしばらくして幻覺が起つて来る。外界の事物が段々と減少して行き思想の倒錯も起るが、凡て超自然的の感はしない。そして共感覺が明かに發生して来る……」と云うて居る。かくの如き藥劑を用ひなくとも實驗的に共感覺を作ることとは可能である。例へば色聽は色彩感覺と聽覺とが吾々の精神の中で同一の層の中で互ひに結びついて居るのであるから、實驗條件をととのへることによつてそれを起すことが可能である。ツァイツ(Zeiss)は實驗的に色と音とがその知覺にどんなに影響し合ふかについて次の如き面白い研究結果を報告して居る。即ち初め或る色を示しその間に或る音を聽かせると、その色が變化して見えて來るのである。その結果を示すと次の通りである。

(低音の場合)

赤から↓ 暗赤となり、スミレ色となる。

オレンヂから↓ 赤及青の混入せる赤となる。

黄から↓ 褐、赤黄、赤又はスミレとなる。

緑から↓ 青緑、青、となりスミレが混入する。

青から↓ スミレ、赤味が混入する。

(高音の場合)

赤から↓ オレンジ、黄となる。

オレンジから↓ 黄となる。

黄から↓ 明瞭なる黄となる。

緑から↓ 明瞭なる緑、黄となる。

青から↓ 明瞭なる青、即ち緑が混入す。

共感覺はシゾフレニー等の精神病患者にはしばしば起る現象であつて、其の理由は精神病患者の精神状態そのものが、共感覺を引き起す様な状態になつて居るからであるといはれる。次の例は或るシゾフレニー患者が伯父に宛てた手紙であるが、それは正常のアルファベットを用ひないで所謂色彩アルファベットを以つて表したものである。此の患者自身の供述によると「多分かう云ふ様に書くと伯父様はお喜びになるだらう」と云つて居るが、吾々正常人からするならば、それは全く精神錯亂の状態としか思へないであらう。

一 a 赤 英國 赤色のかぶら菜

二 b 青銅色 金屬

三 c 赤 洋紅

四 d 黄色 太陽光線 街上の塵色

五 e オレンジめいた色 獨逸國

一四 o 白晝 オーストリアハンガリー

一七 r バラ色 フランス國

又此の病人は色に數が附着して居つて、或る任意の數を言ふと、直ちに或る一定の色が感ぜられるのである。而して又或る數字を言ふと直ちにアルファベットの文字が感ぜられるのであつて

1 igit hys

2 p

3 im

4 n v

である。又シルデル(Schider)と云ふ精神病醫の取扱つた患者に於ては種々と面白い共感覺の現象が見られたのであつたが、病人自身の供述によると「私が赤と云ふ場合には、それは、色のみならず、音樂、

感情、思想及自然等を一緒に表現することの出来る概念である」と云つて居るが、それは色彩が他の凡ゆる事柄と混然と融合して居るからである。かくの如く共感覺の起るのは、聯想によつて色と音、色と味等が結合されたものでなくて、根本に於て聯想とは異つた知覺方法に依存するのである。それ故に共感覺を持つた者に、例へばどう云ふ様に青が知覺されるかと問ふと、それは音を聴くと直ちに青色が表れるのであつて、その時の青色は決して視覺的に存在するのではなく、何等かしらないが感せられてしまふのだと答へる。心理學に於ては昔はこの様な現象を説明するには聯想又は聯合説で説明した。即ち或る音と青色とが日常しばしば相接近して出現すると、その音と青色とはいつしか聯合して一體となり、一方の音を聴くと直ちに青色が思ひ浮ばれるといふのである。丁度雷鳴と電火とはよく結合して居るので、電光と云へば雷鳴を思ひ浮べる場合とか、下駄と傘に於て一方を云へばすぐに他方を思ひ出す等の場合はそれであるといはれる。かゝる聯想は勿論吾々の生活に於てはしばしば見出されるが、今問題となつてゐる共感覺はかくの如く聯想に於て結合されたのではない。以前何等かの聯合の成立してゐなかつた様な場合にも直ちに青色と音とは同時に體驗せられ、感情せられるのである。

子供は色の名を混亂して使用する。日本の幼兒が赤いオベベ(着物)と云ふ場合には、美しい着物、色彩の立派の着物と云ふことであつて、赤いと云ふ語の中には澤山の色が含まれてゐる。子供がかくの如く色名を混用するのは彼等が單に色の名稱を知らない爲めばかりではない。子供には色彩の差異を言ひ

表す必要は完くない。それは子供は色の差異を知らないからである。子供は初め極めて幼い頃は單に明暗の區別のみしか出来ないらしい。しばらくして子供に明暗の區別のみならず、明暗と彩色との區別も漸次に出来て来る。丁度此の段階に於ては彩色の方面を子供は赤いと云ふ一語で表して居るらしいのである。子供がしばしば色の名を間違つたり、色の名を言ふことが出来なかつたりする場合に子供が吾々成人と同様に明暗、彩色等の凡ゆる細かい區別が出来て居るが、言葉の不自由から、そうした間違ひを起すのであると云ふ様に考へるのは子供に對する同情ある仕方ではない。子供には全く色彩の區別そのものが出来ないし、且又その必要もないのである。これは子供の知覺の特徴の所で既に述べた如く、子供の知覺は主客未分化であり、混沌的複合的であつて、著しく感情、情緒、願望等が對象に融合して居り、五官の分化も起つて居らないのである。それ故に色彩それ自身の區別も出来ないのである。吾々成人は澤山の色の區別も出来、細かな色彩の區別も出来るが子供にはそうは行かない。プライエルの息子は三歳の時によく青色とスミレ色とを間違へ、ガルビニー(Gardini)の子供も五歳の時に青色と堇色とを間違へ、チーグラー及びエンゲルスベルゲルの報告によると子供は橙色と赤・橙色と黄等の區別がつかないと云うて居る。ウエルナーの調査によつても、緑と青、青と堇、堇と紫、バラ色と赤等を子供はよく間違へる。この事はリバースが南洋土人についての色の區別に關する報告と一致してゐる所である。又南洋土人の如き原始人のみならず、動物に於ても色の區別は吾々文化人の様には出来ない。

フォン・フリツシュ (Von Frisch) が蜜蜂について色の區別の實驗を行つたが、蜜蜂を黄色に馴らしたものは、青・黄・草色に飛んで来て他の色に飛んで行かない。即ち此の三色の區別は出来ない。青色に馴らしたものは、青・董・紫に飛んで来て、他の色には行かない。即ち青と董と紫の區別はつかないのである。

かくの如く子供、原始人、動物等に於て色彩の區別が吾々成人の如くには發達してゐないのは、とりもなほさず彼等の知覺現象が未發達の状態にあることを意味するものであつて、その證據には、子供が年齢が進み、精神發達をするに従つてその區別も亦出来る様になると云ふ面白い研究調査がある。マイスネル (Meisner) は短時間にへ調と、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ことがある。即ち二つの音を極短い間隔時間を置いて繼續的に聽かせ、此の二音が異つた音かどうかを判斷させるのである。それによると年齢の小さい者程區別が出来なく、年齢の進むに従つて區別の出来る者が増加して居る。今その區別した人員の百分比をあげると次の通りである。

八歳	三七・七%	十二歳	七五・七%
九歳	四四・三%	十三歳	八一・〇%
十歳	六一・〇%	十四歳	八四・四%
十一歳	七三・三%		

二音の區別がはつきりと知られるためには二つの音は對象的に明瞭に區別されて居なければならぬ。かくの如く對象的に個々別々の音が明瞭に知覺される様になると此の區別のパーセントは上昇して來るのである。八歳の場合には全體の四割弱しか區別が出来ないが、年齢の進んだ十四歳の子供に於ては約八割半が區別が出来るのである。八歳以前の子供に於ては以つて幾パーセントが區別出来るかは大體想像がつくであらう。勿論年齢のずつと進んだ成人に於ても、器官的故障によつて音の區別出来ない所謂音痴と云ふ者があり、色彩の區別に於ても、色盲と云ふ機質的缺陷のある者があると云ふことがあるが、これは今問題として居る事柄とは全然別の問題に屬するのである。以上に於て大體、子供の知覺の特徴としての共感覺の事實をのべたが、その共感覺も決して一種の病氣ではなく。子供の精神發達の未發達によるのであり、知覺現象の未分化、複合的状态に依存するのであると云ふことの説明をして來たわけである。複合と云ふのは複雑とは同一ではない。複雑と云ふのは既に分化した細かい區別のある部分が種々様々に錯然と組合された状態であるが、複合と云ふのは未分化の状態であつて例へば知覺に於ては視聽臭味觸の五官が當然分離すべきであるが未だ分離せず混沌としてその中に含まれて居る状態である。子供の知覺に於て成人には一寸不可思議の相貌的知覺や、共感覺の起ると云ふ理由は子供の精神が複合の状態をなして居るからである。吾々は次にかゝる複合的知覺を持つて居る子供の第三の特徴をのべることにしよう。

第二節 兒童の表象の特徴

私の机の上には今煙草が灰皿の上で紫の煙を擧げて燻つて居る。私は此の有様を私の感覺器官即ち眼を通して認識して居る。かくの如く現存の刺激を通して對象を認識することを知覺と云ふ。是は既に前に述べた通りである。所がかやうに眼の前に煙草が燻つて居なくとも、吾々は此の煙草を思ひ浮べるこゝとが出来る。吾々が試みに眼を閉ぢたまゝ、軍艦、汽車、汽船、ピアノの音、ヴァイオリンの音、蟬の聲、バラの香、麝香、紅茶の味、キャラメル、木綿と絹の衣服との感觸を考へて見るならば、是等に對する何等かの情景を、或ひは明瞭に、或ひは多少漠然と吾々の腦裡に思ひ浮べることが出来る。かくの如く、直接その刺激が現在しなくとも、何かをたよりのして物の情景が想ひ浮べられたものが表象である。是等の表象が吾々の過去の經驗に屬する場合には之を記憶表象といふ。併し未だ嘗つて、是等の經驗を持たないか、或ひは全く忘却した様な場合には、吾々は想像によつてその表象を構成するのであつて、吾々が未だ見ぬ倫敦や、ニューヨーク等についてその情景を想ひ浮べた場合には、即ち是は想像表象である。想像表象と雖もその内容から之を見るならば必ずしも新しいものではなく、何等かに於いて過去の經驗が參與して居るものである。

一 兒童の表象の特徴

原始人、子供、精神薄弱者等の未發達の精神構造を持つて居る人々の知覺は、相貌的であり、主觀と客觀との區別がなく、對象に著しく主觀の感情情緒が浸透して居る。かうした知覺は吾々成人とは著しく其の趣きを異にして居る。かくの如き知覺様式を持つ子供に於いては、其の表象の様式も亦成人とは餘程相違してゐる。子供の知覺は成人の知覺と異り著しく分節度が低いのであるが、子供の表象に於ても亦是れに類似の事柄が見られる。吾々成人に於ては例へば兎の記憶表象は、實物によく似て居るが、子供の表象には著しく子供の願望、欲求、情緒等が織りなされて居る。シュテルンの娘が六歳の時に、或る夜伯母から兎の玩具を贈つて貰つて大喜びであつた。其の夜は母親に之をあづかつて頂いて寢んだのであるが、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、彼の女は不思議そうに之を眺め、やゝ失望落膽の面持を以つて之を母親につき返して「違ふ」と云うた。昨晚頂いた兎はこんなに小さいのではないと云ふのである。彼の女は思ひがけなく昨夜伯母から兎を頂いた。その喜びが大であつたゞけに、此の兎の記憶表象も亦大きかつたのである。その大きな記憶表象に比べると現實の兎はあまりにも小さかつたので落膽したのである。是は子供時代にはよく經驗する事柄であつて、子供の表象の第一の特徴である。子供に記憶表象によつて繪をかゝせて見るとよく是れに類似の事柄を示す。例へば

子供に人間の繪を描かせるると子供は自分に注意をひいた部分をとくに強く且大きく描く、子供が人の繪を顔から直ちに足が出て居る様に描くのは、子供に一番注意をひく顔面と、子供に機能的に注意を引く足と手とが前面に出て、腹部は全く没却せられてしまふからである。或る四歳三ヶ月の子供がコーヒー挽割機でコーヒーを挽いて居る所を見て、之を後で繪に描いたが、機械が實際には子供よりも遙かに小さいにもかゝわらず、畫に於ては非常に大きく描いたのであつた。是は子供がその機械に特に強く注意がひかれたからである。

此のことは原始人に於ても同様である。ブッシュマンと云ふ土人は自分達を巨人の様に描き、敵を小人の様に描くと云はれる。是も強い願望が作用して居る結果である。

かくの如く子供の表象には、その知覺と同様に著しく自己の願望、欲求、情緒が織りなされて居る。而もその程度が知覺の場合よりも特に著しい。是は當然の結果である。知覺の場合には知覺對象がそこに現存して居るのであるから想像の働く餘地が少いが、表象の場合にはそう云ふ對象が現在して居ないので、自己の願望、欲求、情緒の作用する餘地が一層あるからである。例へば此の室の廣さも日中に見る場合よりも、夕方光線のうすくなつて、室の隅々がよくわからない様な時に見た方が大きい。それは不明瞭の所は吾々の想像で埋め合せる結果、此の室の廣さは晝間見た時よりもすつと廣く見えるのである。之は認識の中に吾々の想像が作用した結果である。子供の表象が知覺の場合よりも遙かに自己の願

望、欲求、情緒が働くのはかゝる理由によるのである。

子供の表象のかゝる特徴と深い關係を有し、其の當然の結果として表れて來る第二の特徴は、子供の表象の融合(或は壓縮)の現象である。融合と云ふのは、子供の表象が變化して行くことである。吾々は富士山の表象を明瞭に持つことが出来る。そして吾々の富士山の表象はいつ想ひ浮べても常に同一であつて變化することはない。處が子供の表象に於ては丁度吾々の夢に於ける如くその表象が變化して行くのである。吾々の夢に於ては吾々は種々の物を見るが夢の進行と共に段々變化して行く。初めは東京の夢を見て居たのにいつのまにか静岡に變つて居たり、或る友人と話して居たのにいつのまにかその友人が自分の妹になつたりするのである。丁度この夢に於ける變化の様に子供の表象はその場面の異なるに従ひ、前後の經驗の異なるにつれて變化して行くものである。例へばシュテルンの娘が五歳の時に潜水艦の展覽會を見に行き、次の日にその話をし、やがてその繪を描いた。彼の女の繪には一隻の潜水艦が黒坊の土人に綱で引かれて居る所が描かれてあつた。是はその展覽會場で見た興味深い事柄即ち潜水艦と黒坊の土人との二つの別々の事柄が、彼の女には融合せられて一つにまとめられてしまつたものがある。精神病患者特に癲癇性ヒステリー患者が描く繪にはかうした融合の現象の極めて顯著のものが多し。

融合の現象の起るのは、對象の意味が極めて變化的であり、活動的であることを意味するのである。之は子供の精神が元來流動的であり、變化的であると云ふことに基いて居るのである。既に述べた通り

子供は木片を以つて人形遊をして遊んで居るが、しばらくの後には此の木片を火の中に投げこみ、他の動作に移つて行く、木片が人形になつたり、汽車になつたり、自動車になつたりして、刻々に變化する。かうした變化性、流動性が子供の表象に於いても表れるのである。子供に繪をかゝせて見ても同様であつて、子供は朝日の出る景色を描いて居るかと思ふと、しばらくしてその繪に黒色を附加し、星さへ加へて完く夕方の絶景にしてしまふ。朝日であつたものが月になつてしまふのである。子供の話も同様である、是等は皆融合の現象である。

子供の知覺の特徴は等質的であると云ふことは既にのべた。等質的であると云ふのは、全體が一樣であり部分と全體との區別も明かには出來て居なく、よし出來て居たとしても、部分は著しく全體の性質を帯びて居り、一部分の變化は直ちに全體變化を起し、重要部分と末梢部分とが分れず未だ中心化がなされて居ない、状態であつて、換言すれば未分化未發達の状態であり、明かに分節して居ない状態である。下等動物に於ては吾々人類の如き分節分化した身體の構造を有して居なく、全體が呼吸器であり、排泄器であり、消化器であつて、重要な部分と重要ならざる部分とは分れて居ない。蚯蚓は二つに切れば二匹の蚯蚓として生活して行けるが、やゝ高等動物になると身體の構造の中に中心化が起つて來て、二等分すれば生きて行かれない。これは身體の構造が蚯蚓の場合には全體が對等で中心化がないからである。子供の知覺はかくの如き意味に於いて極めて不完全な組織であつたことは既にのべた通りであるが、子供の

表象も之と同様であり未だ分節分化を來して居ない。従つて子供の表象の中で極めて取るに足らない様な事柄でもはつきりとして居る様なことがある。子供の伽嘶の中では、成人にとつてはいつでもよい様な事柄もその伽嘶全體と同様な重みを持つて居ることもある。それ故に若し伽嘶に於て、「お婆様が池に洗濯に行きました……」と云つたのを「御婆様が川に洗濯に行きました……」と云ふ様に話すと、子供には承知出來ないのである。子供が極めて取るに足らない事をはつきりと記憶して居るのは子供の表象に中心化の組織が存在してゐないからである。子供の表象に於ては池と川との相違は全體の變化を意味する。

二 直 觀 像

知覺と表象との中間に直觀像と云ふ現象がある。直觀像とは、一般に或る感覺印象が、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。かう云ふ現象は誰れでも出來ると云ふ經驗ではなく、特殊の素質を持つた人でないと出來るものではない。一般に直觀像素質を持つて居る人を直觀像型の人と云ふのであるが、直觀像は單に視覺に限つたことでなく聽覺に於ても、嗅覺に於ても見出され得るものである。例へば或る視覺的直觀像型の人典型的な例として、著者の友人に非常に明瞭なる直觀像を持つた者がある。その人は醫者であるが、著者がかつて直觀像現象のことを話した所、非常に驚いて「實は私もそうでした。私は高等學校の時など常に優等生でしたが、

試験等で一度丁寧に教科書を読んで行くと、試験場で試験問題のある場所を思ひ出さうとすると、明瞭にその場所が見えて来るのです、丁度本を開いて読みながら答案を書いて居るのと同様で、私には試験は一種のカンニング同様でありました」と告白したことがあつた。その人は明瞭な典型的の直観像を持つて居るので一度目に見たことを思ひ出さうとすれば、いつでもその通りに見えて来るのである。それは頭の中で単に見える様な氣がするのではなくて、實眼にそう見えて来るのである。實際強度の直観像型の人間には例へば學校の廊下或は教室の壁等で、自分の母の姿を見ようとするればそこに明瞭に母の面影が見えるのださうである。そして若しその母の姿を廊下の空間に於て見る様な場合には見えた母の姿の後には何物もすき通つて見えなくて、其處に實際に母が居るのと一寸も變らないと云はれる。机の上等でしばらく林檎を見つめて居り、後その林檎を取り去つても、その林檎が机の上一寸位の高さに浮上つてはつきりと見え、その見えた林檎も他所へ移さうと思へば、それも亦可能である。單に直観像は視覺のみに限つたことではなく、聽覺に於て直観像を持つた人もある。そんな人には、例へば或る歌の曲を聽かうと思へば、その曲が明かに聞えて來ると云はれる。著者の友人に試験勉強に人から高聲にて讀んで貰はないとどうしても覺えないと云ふ人があつたが、その人も或ひは多分聽覺的直観像素質を持つた者であつたかも知れない。

直観像現象は今から約三十年前一九〇七年に初めてウルバンチチ(V. Urbantschitsch)によつて研究さ

れたのであるが、その後此の現象が子供に特に多く、且又原始人等にも吾々文化人よりはづつと多いと云ふ様なことが、世の中の注意をひいて來た。かうした素質が子供に多いと云ふわけで學者達が相競つて研究したが、ヒルシベルグ(F. Hirschberg)と云ふ人は八歳から十八歳までの年齢の人に於ては直観像型の人は九十九パーセントあると云ひ、我國に於ては九歳から十四歳までの子供に於ては七十四パーセントあると云ふことが研究せられて居る。此のパーセンテージは學者によつてその標準のとり方によつ

第五表

研究者 (研究地)	検査 人数	年齢	直観像型(%)	
ヒルシベルグ(プレストラカ)	140	9-18	139	99.3%
ツエーマン (ウキーン)	200	11-16	176	88%
エーンシュ(マールブルヒ)	38	12-4	33	87%
大 脇 (仙臺)	195	9-14		74%
クロー (マールブルヒ)	379	9-19		69%
レーズラー(フライブルグ)	726	6-13	292	40%

て指數に多少の相違はあるが、とにかく子供に於ては相當多いと云ふことは注意すべきことである。第五表は直観像素質を持つた者が子供の中にはどれだけあるかと云ふ研究の報告である。とにかく、研究者や、其の土地の事情や、民族的の差異によつて、茲に示されてある指數には相違があるが、子供の大體半數は直観像素質を持つて居ると考へても差支へはない。特に近年獨逸のマールブルヒ大學教授のイエーンシュは直観像は精神發達の或る段階即ち子供に於ては普遍的の現象であつて、精神發達の結果かゝる直観像と云ふ様な現象がなくなつて行くのであると云ふ様なことを主張して居る。子供の知覺に於ても、表象に於ても、それは成人のそれとは大いにその趣を異にして居り、子供の知覺は相貌的であり知覺する主觀と知覺される對象とが明かに

分れて居なく、著しく感情欲求等が對象の中に混合されて居る。同様に子供の表象に於ても亦、成人の表象とは異つて著しく生々として居り、主觀の感情想緒がしみ込んで居り、欲求願望がませ込まれて居ると云ふことは既にのべた所である。之等は凡て未分化未發達の精神の特徴であつて子供の知覺及び表象がかくの如く特異であるとするならば、茲に述べた如き直觀像と云ふ現象も亦當然子供に多くあり得ると考へられるのである。即ち直觀像もそれが未發達の現象として子供の或る發達の段階に於ては遍く見出される現象であるかも知れないのである。記憶術と云ふのがあり、記憶術の書物を賣つて居る人が街頭で實演して居るのをよく見受けることがあるが、あの人も或はかゝる意味の直觀像型の人であるかも知れない。視覺的直觀像型を發見するには普通に殘像時間の長い人を以つて手懸りとするのである。殘像と云ふのは例へば吾々が電燈を數秒間見つめてから白紙に目をうつすと、白紙の上に明かに淺黄色の光を見る様な場合であつて、知覺に於て刺戟がとり去られてから數秒間もその刺戟と同様のものが見えることを言ふのである。かゝる現象は吾々は度々經驗して居るが、此の殘像と同様なものが有意的に、或は無意的に長い時間繼續して再生される現象を直觀像と云ふのである。殘像は一般に補色で出現するのであるが、直觀像は原色のまゝ現れて來る。直觀像を實驗的に研究するには一般に影繪を用ひる。次に東京文理科大學の依田新學士の研究の一端を紹介することにしよう。依田氏は第八圖及び第九圖等の影繪を用ひて子供の直觀像の研究を行つたことがある。即ちその繪を子供がよしと云ふまで見せ

てから取り去り、取り去つた後に、子供にはつきり見えて來る物の名を言はせるのである。

尋五男の或る被験者は次の様に言つて居る。取り去つてから五十五秒の後に「車を押して居る人と車とはつきり見えて來た。その下に犬が口をあいてかけて居る。車の左側に洋傘が見える。洋傘を持つて居る人も見える。その人は洋服を着て靴をはいて居る。頭に帽子をかぶつて居ない。毛が少しばら〜になつて居る。右側に家が見える。英語の所が見える。英語は二階と下の境のはじつこにある。大きな家の左側に又家が見える。それは上の方に細くなつて居る。段々見えなくなつて來た」(持續時間五分三十五秒)之等の口述は單に子供が記憶して居てそう答へるのではない。子供に見えて來たまゝを子供はそう報告するのである。直觀像を持つた子供には丁度吾々が此の繪を見て居ると同じ様にその繪がなくと

第八圖



も見えるのである。

次に第九圖に於ける或る子供の報告を示せば次の通りである。
 (高一女生、十五秒だけ見せて此の繪を取り去る)



「蓮の花みたいな洋服を着て居る人が足をあげて居る。縮れて居る毛がたれて居る。——二人見えます——片方の女の人も足を少しあげて居る。左の人は白い服を着て居る。右側の人の洋服の様が見える。洋服の腕の所にすぢが見える。頭の所にスー／＼と両方に羽が出て居る。——足の先がとがつて居る。二人とも爪先で立つて居る。足は薄黒く見える。——白い服がブーツとして来た。——蓮の花みたいなのが(スカート)二段になつて居る。——顔の方がボンヤリして来た。足の方はまだはつきり見える。右側の人は段々分らなくなつた。——又右側の人が出て来た。(持続時間四分五十五秒)

右の如く直観像は子供に於ては相當に多く、成長と共にその出現数が減少して行くと云ふことは直観像は精神の發達に何等かの關係を持つて居ると云ふことである。つまり未分化、未發達の精神に於ては未だ知覺と表象との區別が十分に分化して居ないことを示すものである。それ故に記憶も著しく感覺的色彩を持つて居り、情緒・願望・欲求の影響を受け易いと云ふことを示して居るのである。

成人に於ては直観像は精神薄弱者に相當ある様である。それと同時に天才型の智能優秀者にも亦相當多い様である。直観像それ自身が元來異常的である故に、精神薄弱や天才的學者等の異常者に何らか關係のあり得ることは當然であらう。直観像を持つて居る子供の學科成績を調査した報告によると、大體に於て直観像素質を持つて居る者は、圖畫・手工・唱歌・體操・等の感性に訴へる所の技術的學科に優れ、算術などの抽象的學科に於て著しく悪いと云はれて居る。算術、地理、歴史、理科等が彼等には不向きの様である。従つて概括して之を言ふならば、彼等は感性的な仕事得意であり、抽象的學科、推理、思考等は彼等の得意とする所ではない。彼等の描く繪は生々として居り、彼等の綴る文章も亦生氣が多くて躍動して居る。優れた藝術家には直観像型の人物が多いやうである。直観像を持つてゐる人は、之を持つてゐない者とは全然別の人間である。それ故に兒童の取扱ひに於てもこのことは考慮に入れないと失敗することがある。

三 漠然たる知覺

子供の知覺の特徴は、既に相貌性、共感覺の節で述べた如く、知覺する主觀と知覺される對象との對立が明かに指定されて居なく、知覺される對象が著しく主觀の色合を帯び、主觀の感情情緒で染めなされて居るのである。それと共に又、知覺される對象は、吾々成人とは異つて著しく漠然として居り、朦

臆として居る。即ち明瞭に分節されて居ないのであつて、著しく全體依存的である。未だ本質的の所と偶有的の所とが分離せず、全體と部分との區別がはつきりして居ない。中心化してゐなくて一樣的、等質的であるのが特徴である。それ故に一部分に變化が起るとたちまち全體的の變化が起るのが特徴でもある。かゝる特徴を最も顯著に示す例としてフォルケルトは次の如き動物觀察を報告してゐる。それは一種の蜘蛛であつて、巢を作り、その巢の或る部分に絲で管を作り、その管の中に身を隠して網に蠅のかゝるのを待つて居るのであるが、蠅がかゝるとその管の中からとび出て来てその網に襲ひかゝるのである。今この蜘蛛が管の中に入つて居る時に、管の前に小さい蠅を置いてやる。蜘蛛は喜んで此の蠅にとびかゝると思ひの外、彼は太あわてに驚いて管の奥深く逃げてかくれてしまふ。同じく蠅でありながら、網にかゝつた時には勇ましくとび出して来て襲ひかゝり、管の前に置かれた時はあたかも恐るべき敵に襲はれたかの如くに逃げかくれてしまつたといふ。一體これはどうしたことであらうか。蠅が丁度吾々成人の認識の如くに蠅としてはつきりと認められるならば、管の前におかれやうとも、網の中にかかつて居ようが、いつも飛び出て襲ひかゝるべきであらう。所が悲しいことには蜘蛛にはそれが出来ないのである。蜘蛛は蠅を單に蠅として認めることは出来ない。蜘蛛にとつては蠅は網に引つかゝつた時でなければ認めることは出来ない。蠅は網と一緒に認識されるのであつて、網と蠅とは未だ分離して居ないのである。かくの如きは部分が未だ全體から分離しなく、従つて全體が朦朧として居るから起る現象である。即ち一寸でも全體の中の或る一部分が變ると全體がその特性を失つてしまふから起る現象でもある。之は要するに未發達の知覺の特徴であつて、子供に於てはかうした知覺の方法はしばしば見られることがらである。子供はよく童詩、童話等を暗誦して得意氣に人の前で實演をすることがある。此の場合に若し人がその子供に或る途中から「やつて御覽んなさい」等と云ふと子供は途中からやる事が出来なくて初めからやりなほさなければ出来ないと云ふ様な場合がある。是はやつぱり子供の童話童詩の構造がはつきりと分節して居なくて、全體が一樣に等質的になつて居り、中心が出来て居ないから、途中からは出来ないのである。

動物界に於てはかくの如き未發達の知覺の例は澤山ある。ファーブルと云ふ佛蘭西の生物學者が、或る時一種の砂蜂が昆虫の幼虫を刺殺して自分の巢穴の方へ連んで行くのを見た事がある。蜂は巢穴の入口まで此の餌を運んで行つたが、すぐに此の餌を穴の中へ引き入れないで一旦そこへ餌を置いて自分だけ巢の中へ入つて行く。此の砂蜂は習性として巢に餌を運び入れる時は必ず一度巢穴の中に單身もぐりこんで行つて、自分の留守中何か異變でもありはしなかつたかどうかをたしかめなければ餌を直接に引入れる様なことはしないのである。ファーブルはわざと餌を穴の入口から少し遠い所へ離しておいた。砂蜂はしばらくすると巢から出て来たが、そこに今運んで来た餌がないのに氣がつき、そのあたりを探したがやがて少し離れた所に横つて居るのを發見して再び巢の入口まで運んで来た。ファーブルは直ち

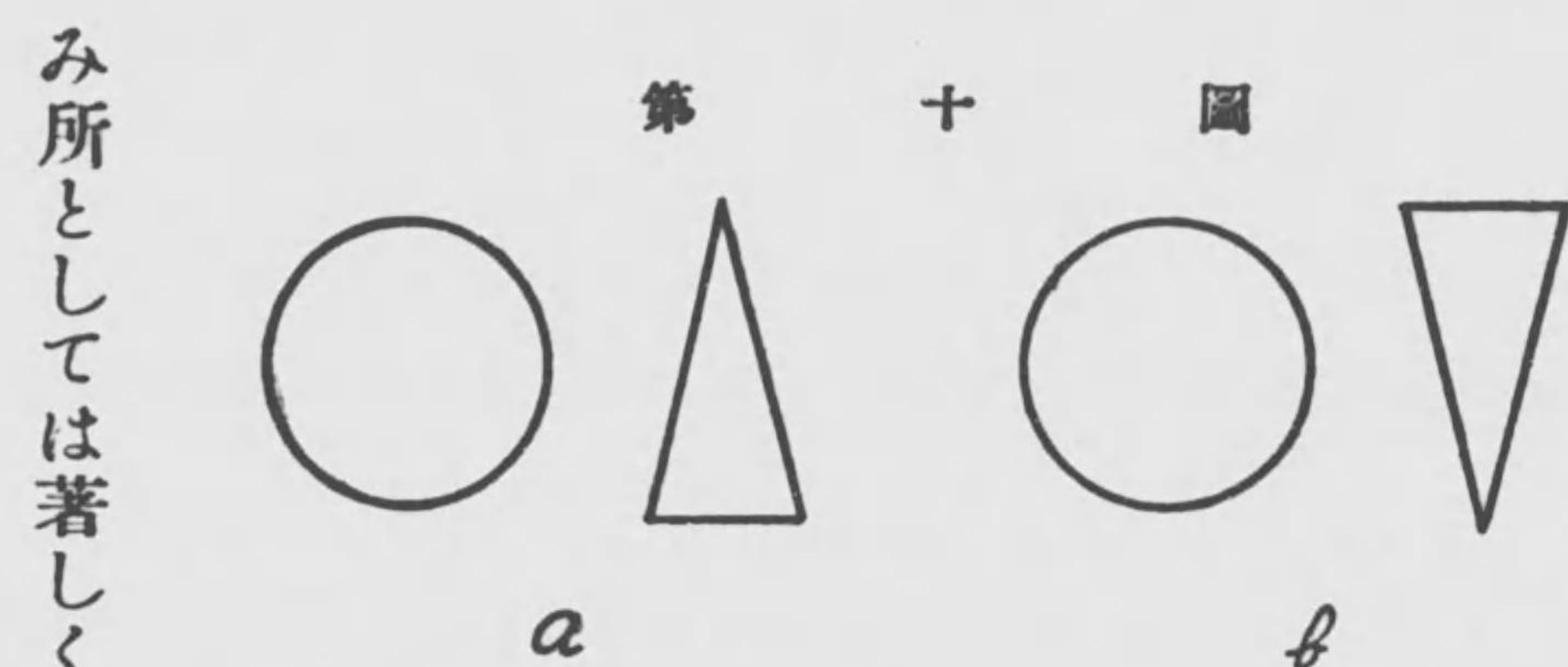
に巢に引きこむかと思つて居ると蜂はその餌を入口においたまゝ、自分はもう一度單身巢穴の中に入つて行つたのであつた。二三秒前に自分がたしかめて来たばかりの巢穴を再び確めに入つたのである。ファールはその餌を再び遠くの方へはなしてやつた、巢から出て来た蜂は再びそれを巢の入口まで運び、そしてそれを入口において三度巢の中に入つて行つた。ファールはその餌を又遠くへ離して置いたのであつた。かくの如き動作を繰返すこと實に四十何回に及んだと云ふ。此の砂蜂は何故四十何回も巢の中にもぐつたのであらうか。つまり蜂には餌をそのまゝ、巢に引き入れると云ふことが出来ないのである。蜂にとつては、餌を巢に入れることゝ、その前に一寸巢の中へ入ると云ふことが離すべからざる一単位となつて居るのである。

それ故に下等動物にとつては、物は凡て吾々が認識する様に個々のものとして認識されてゐない。彼等にとつては物はそれが異なる全體場面の中に存在する時は全々意味が異つて來るのである。例へば同じ蠅でありながら、網の中に居る蠅と、管の入口に置かれた蠅とは蜘蛛にとつては全く異つた意味を持つのである。吾々なら蠅はいつでも蠅であるが、蜘蛛にとつてはその蠅が存在する全體場面の情勢によつて全く蠅の意味が異なる。これは、蠅が全體場面から蠅として分節したものととして認識されて居ないからである。全體場面から網は網、蠅は蠅として分節して初めて吾々の様な知覺が發達して出來て來るのである。ビュッテンディク (Buyendik) の犬の知覺の研究に於ても、犬の知覺はまだ十充分に全體と部

分との分節が出來て居ない。犬が物を見る時は全體的特徴で物を見つけて居るらしい。犬は主人や家人を見覚えて居るが、若し主人なり家人なりが平常より異つた着物を着、異つた帽子をかぶつたりして居るとよく間違へるのである。是は主人なり、家人なりの明瞭な知覺がなくて、全體的特徴によつて見覚えて居るからである。幼い子供に於ても、若しその母が父の帽子をかぶり、父の着物を着たりすれば完く母を見違へてしまふのであつて子供の誤認に關するかくの如き研究は澤山ある。

迷路を作つてその迷路を鼠を走らせて、鼠が迷路を通つて一定の通路に出る學習實驗は動物實驗の方では澤山行はれて居るがビュッテンディクとフィッシェルの研究によると、鼠の學習は決して明瞭な分節的な個々の迷路を通る行動として成立して居るのでなくて、鼠の學習行動は一つの全體的な行動であつて、その中には視覺的、空間的な種々の要素が不可分的に含まれた混然たる行動である。更にビンガム (Bingham) の研究によると、雞も亦犬と同様に全體的情勢によつて物事を認識するらしい。それ故に全體の中の一部が變化すると、もはやその全體が全然異つた様に感ずるらしいのである。ビンガムは第十圖の a に雞を馴らした。即ち第十圖の a に行けばいつも餌が得られる様に馴らしたのである。雞が十分馴れた時に、今度は第十圖の b を示した所、雞は b には全く反應しなかつた。雞は b に行つても餌が得られると云ふ事はわからなかつたのである。a と b との違ひは b に於ては三角形が逆かさになつて居ると云ふだけであつて吾々から見れば極めて微少の變化であるが雞にとつては全くの大變化である。

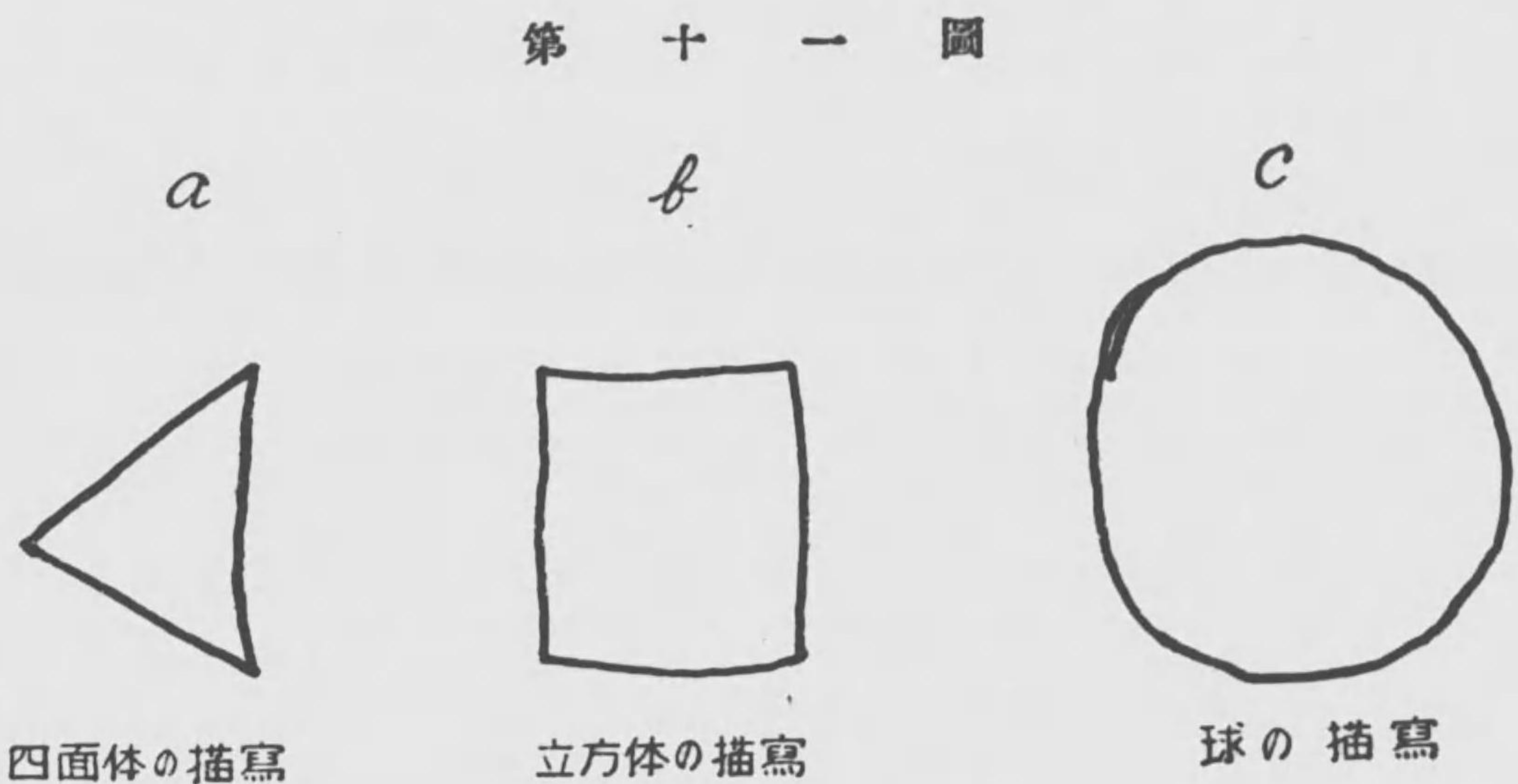
雞にとつては圓と三角形の組合せた圖と云ふ様に認識は出来なくて、全體的な特徴からの知覺を持つて居るのである。そう見るならば、第十圖 a は b よりも幅が廣く見えるのであらう。「雞は大ききとか、滑かさとか、平らさ等によつて物を區別する」とピンガムは言つて居る。



福井城二ノ丸の西側は松平家の農業試作地の遺跡であつて、松杉の鬱蒼たる林をなして居り、林の中には下草や小竹が密生して居る。此處に數百羽の五位鷲が巢を營み、夏となく冬となく樂しそくに棲んで居つた。處が昭和十二年一月の中頃から此の五位鷲がふつとりと姿を見せなくなつてしまつた。不思議に思はれるので或る日城壁に上つて濠の向ふの林の中を見ると、あの密生して居つた下草がすつかり刈取られて居つたのであつた。下草が刈られてある以外は何等の變化もないのに、五位鷲にとつては一部分の變化はも早全體の變化を意味し、彼等の住み所としては著しく不安定なものとなつてしまつたので何れかに住所を變へたものらしいのである。

かくの如き知覺の特徴は又南洋土人、オーストラリヤ土人等に於てもしばしば見られる事柄である。南洋メラネシヤのビスマルク島の土人は水の雫をチキ(Ciki)と云ふ言葉で表すが、吾々ならば雫と云へば小さい水滴のことを思ふのであるが、彼等は此の言葉で以つて單に水滴を意味するのみならず、水滴

のたれ落ちた汚點を意味し、水滴の落ちる音を意味し、屋根から落ちる雨だれの規則正しい時間々隔を



意味し、更に又丁度水が不意に滴下する様に不意に物の落下する事をも意味するのである。吾々なら雨だれは、雨だれとして認識するが、彼等土人に於ては雨だれはその全體の場面情勢の中に密接に關係を持つて居り、全體の情勢の中含まれて居る個々の事柄が未だ分節して來ないのである。それ故に例へば彼等原始人に立體的の物を平面上に描寫させると、吾々の如く透視畫的に描くことが出来なくて、其の物體の全體的印象だけを捉へて、その全體的印象を描き出すと云ふことがその特徴である。第十一圖は獨逸のトゥルンワルト(Thunwald)がメラネシヤ土人に描かせた静物寫生圖である。第十一圖のは四面體、b は立方體、c は球を寫生したものであるが、彼等はその實物に對して正確にそれを紙の上に描寫すると云ふことはせず、その實物に於て感せられた全體的印象を無造作に描き出したゞけのことである。四面體は單に三角形を以つて、立方體は四邊形を以つて、球は圓を以つて表現して居る。吾々の子供の描畫表現に於ても之に類似の特徴の見

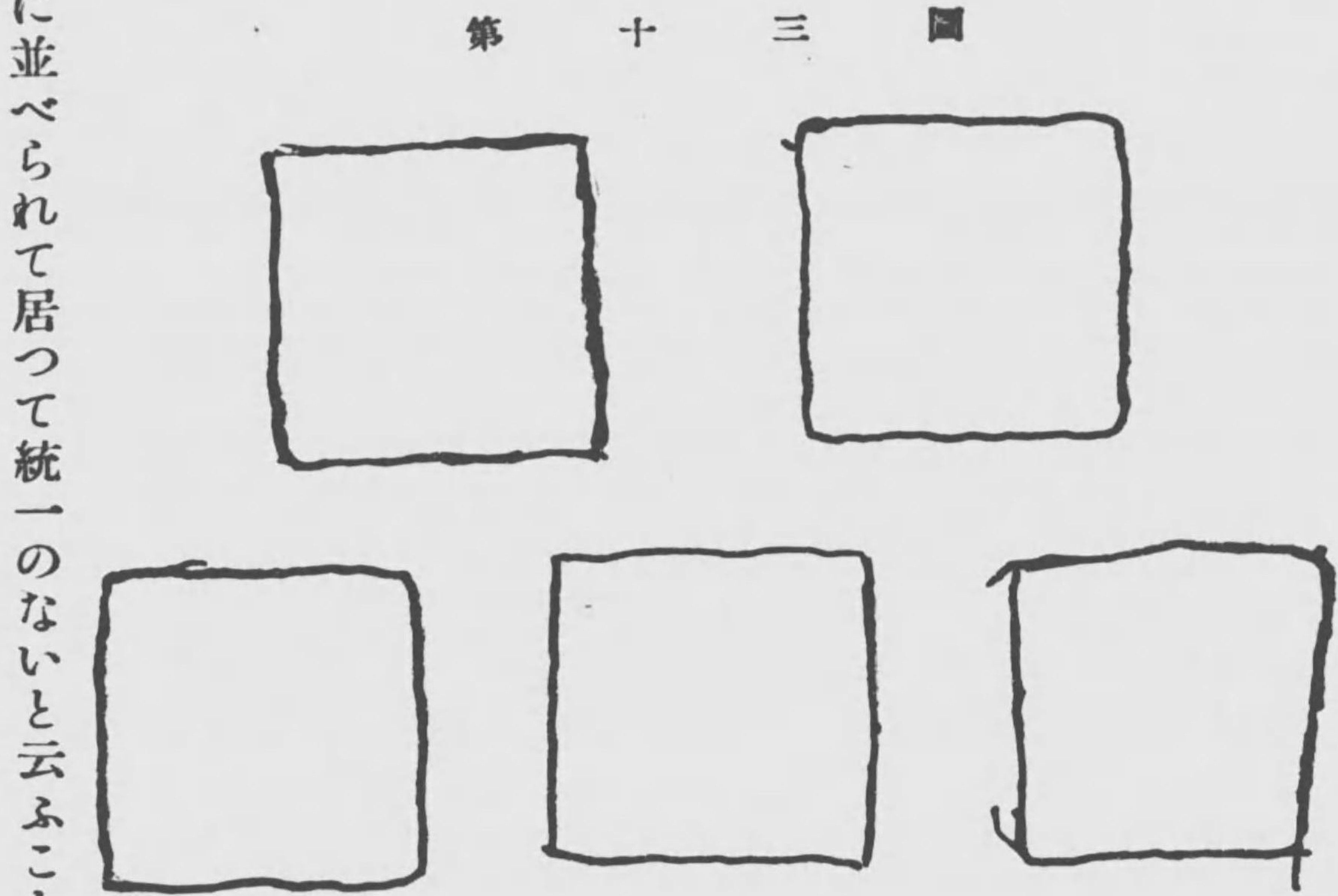
られることは周知のことである。マラッカのサカイ族は鹿を表現するに單に三角形を以つてするが、それは鹿の足跡であつて、彼等は鹿の表現を吾々文化人の如く透視的に表すことは出来ない。彼等は日頃彼等が山野に追つて居る鹿の最も特徴的な足跡を以つて鹿を示すのである。天球の美しい星はたしかに原始人にとつては一つの魅力にちがひないが、彼等に於ては吾々の如く分節した星座と云ふものは持つて居ない。一様に輝いた空があるだけであつて、其の星をちりばめた美しい空の中から、特徴的の星の群を分類して星座を作ることには彼等の知覺に於ては出来ないのである。南米ブラデルの土人の傳説には天の川は多數の蛙から出來上つて居ると云ふのであるが、彼等が天の川を表す時には單に一匹の蛙を以つてするが、是などは原始人の中でも餘程進歩して居る部類である。もつとよく居る土人即ちメラネシヤ人等に於ては非常に未發達の知覺様式を持つて居り、吾々文化人の子供の知覺を説明する場合に参考となる資料を與へてくれるものが少くない。トゥルンワルトがメラネシヤ人に火喰鳥を寫生させたところ、彼等は最初に單に三角形を書いたゞけで、それが火喰鳥であると主張するのであつた。おかしいと思つて今度はトゥルンワルト自身が透視畫法的に寫生して、その寫生圖を模寫させたがそれでも吾々の鳥の概念よりも餘程異つたものを書き表したのである。第十二圖はそれを示したものであつて、土人は初めの如き三角形を畫いて火喰

第十二圖



鳥だと云つたといふ。火喰鳥の全體的の印象が三角形に似た所があるのでそう描いたものであらう。

右側はトゥルンワルトの寫生圖をまねて描いた土人の繪である。



第十三圖

原始人の知覺は更に又その物の個々の印象が統一されてまとまつた全體をなして居なくて、著しく斷片的であると云ふことが特徴である。例へば骰子を土人に寫生させると第十三圖の如く各面を別々に分離して表現して居る。一體骰子には六面あるはずであるが五つしか畫いてないのは骰子の下面は見られないからだといふのである。土人は見えるまゝを書くのではなく彼等の考へて居ることをも表現する。このことは吾々文化人の子供についても共通のことである。かくの如く平面を五つ並べても吾々ではその各面の聯絡がない限りは骰子とは考へられないのである。かくの如く同一のものについての各々の印象が互ひに無關係

に並べられて居つて統一の無いと云ふことは原始的知覺の特徴である。西部オーストラリヤの土人は川

がまがりくねつて流れて居るその一つ一つの蛇行點に川の名をつけてあつて、それ等の蛇行は一本の川がその様にまがりくねつて流れて居ると云ふことにまで統一づかないのである。吾々が或る一つの物の屬性だとする所のものも彼等にはその様に認識は出来なくて、單に並列的な、斷片的な、同價値的のものが無關係にあるのだとするのである。吾々にとつては川の蛇行點は一つの川の屬性であつて各蛇行點は互ひに無關係な並列的な存在ではない。双六の賽に於ても各面は一個の賽の屬性であつて互ひに聯關して賽をなして居るものであつて、決して無關係な集合的存在ではない。ウィネバーゴのインディアンは太陽とは熱及光が無關係に並列的に連つたものと云ふ様に考へて居る。太陽と云ふ一つの實體の屬性として光も熱も出すのであるのに、それが熱を出すものと、光を出すものとのより集りと云ふ様に考へるのである。之は原始的知覺の特徴である。

原始人は或る意味に於て非常に強情であり、又或る意味に於ては非常に消極的だと云はれて居る。このことは子供に對してもあてはまる。子供は正直だと云はれて居るが、又或る場合には非常に強情でもある。子供は夜寝む時に自分の枕の覆ひが一寸でも變つても承知しない。その覆ひが洗濯に出してあるのだと云ひきかせても承知出来ないのである。食事の時に自分の茶碗でないから御飯を食べないと云つたり、箸が違つて居るから嫌だなど、云つて駄々をこねる。サリーの擧げた例に於ても、五歳になる男兒で、自分のコーヒー茶碗、匙がいつもと同じ場所がないと承知しない。散歩の前には勉強し、夜寝る前

にも必ず散歩をしないと承知しない。たま／＼之を忘れたり、或は順序を間違へたりすると、あくまで強情を張つて自分のしきたりを守らうとするのである。是は子供には一定の順序が一つの全體となつて居つて、此の全體の中から各々の事柄が分節して來て居ないのである。部分は著しく全體の色調を帯びて居り、若し部分に少しでも變化があると全體が破壊せられてしまひ、一寸した部分の變化でもどうしても内的不均衡、不安定のために承知が出来ないからである。それ故に子供や原始人にとつては生活の一部を變へると云ふことも非常な生活の革命である。例へば原始人は決して變化と云ふことを行はない、原始人が消極的であると云はれる所以はこゝにある。西部アフリカの土人は家が腐朽して住むに堪へなくなつても、屋根だけはとりかへるが、柱をまで變へたり、ましてや柱の位置をかへたりする様なことはしない。たま／＼新しい家を建築するに當つても、彼等の住んで居た家によく似た家を作る。従つて彼等の部落に行つて見ると土人達の家は皆一樣な建築様式である。彼等にとつては家の一部分の變化も全體の變化を意味し、その結果すまひにく／＼てならないからである。家ばかりではない。彼等は一般に音樂とダンスの好きな人種であるが、そのダンスや音樂に於ても彼等の遠い祖先がやつて居たそのまゝを、手の動き、眼のつけ所、足のあげ方等に至るまで實に細かい所が先祖の時代そのまゝの姿に於て保存されて居る。是も前述の理由によるのであつて、部分の變化がダンス全體を破壊してしまふからである、舊法を墨守すると云ふのは實に彼等のことである。かくの如く舊法を墨守する結果として實

に滑稽に類する様な馬鹿氣たことまでも行はれて居る。新ボンメルン島の土人はよくボートを操り、ボートの左側に平衡舵をつけて、左側から来る波を防ぐのであるが、波が右側から来る場合にも決して平衡舵を右側に移さない。若し右側から波が強く當る場合には左側に平衡舵があると却つてボートの顛覆を容易ならしめるものであるから、吾々ならば右側に移すであらうが彼等はそうしない。そのためしばしば顛覆して大騒ぎをする様な場合があるそうである。バイル伯(Graf. Peil)がその不合理のわけをしばしば言ひきかせて改良を促したことがあつたが、土人達はそうすることが出来なかつたと云ふことが報告されて居る。之は原始的思考の特徴である。

吾々は子供の漠然たる知覺を説明するに當つてながくと動物及び原始人の知覺様式の特徴をのべて来た。之は原始的知覺、未發達の知覺にとつて共通の特徴であつて、子供の知覺の特徴をのべるに當つても勿論あてはまるべき事柄である。吾々がながくとのべた所以のものは動物及び原始人の知覺そのものである。動物及原始人の知覺の特徴としては、第一に全體と部分との區別がほつきりついて居なく、全體が等質的になつて居り、本質的のものと、偶有的のものととの區別もつかず、中心も未だ出來て居ない。従つて部分は著しく全體の特性を帶び、全體的特性が優位を占めて居る。一部分の變化は直ちに全體の變化を意味すると云ふ様に全體と部分との關係が緊密である。知覺的領に於ても同様であつて、

個々のものはその背景と共に知覺せられ、背景の異なるに従つて別の意味を持つて來るのである。

第二に動物及原始人は一つの物の屬性を統一的に知覺しないで、全然別のものが並列的に無關係に寄せ集まつて居ると見るのである。例へば太陽は熱を出すものと、光を發する源泉とが一緒に寄せ集められて居ると云ふ様に見るのである。かくの如き知覺の特徴は吾々の子供の知覺に於ても實に顯著に行はれて居る。

以上の如き子供の特徴の最もよく示されるものは子供の行動である。子供は朝起きてから食事をする迄とか、或は夜寝む前とか等については成人以上に規則正しい順序で行動する。子供は彼等の日常の行動が平常とは何等異なることなく行はれることを強情な程に強要する。かう云ふことを人は普通に子供の習慣の力によるものであると云ふ。併し此の事柄は實はもつと深い所に其の根據を持つて居るのである。何となれば或る事柄を規則正しく平常通りに行はしめようとする欲求の背後には、既にそこには成人には不可解の全體的體驗が横はつて居て、その全體的體驗は未發達の狀態であり未分化の狀態にあるからその一部分の變化も既に全體の變化として感ぜられるからである。全體の變化を來す様なことは子供にとつては實に大革命である。母や教師はかう云ふ事情を知つて居ないので、そこに母や教師と子供との痛ましい衝突が行はれ、罪もない子供に「強情」のレッテルが貼られてしまふのである。サリーも其の「少年についての研究」の中で「既にかなり早くから、子供にとつてはかくの如き生活の規則正しさが、

犯すべからざる道徳となつて居る様に見える」と云つて居る。

子供のかくの如き嚴肅なる規則正しい習慣の遵守は何故であらうか？ それはつまり、子供に於ては生活の構造が全體と部分、本質的の點と偶有的の點と云ふ様に分化して居なく、部分は著しく全體の性質を帯びて居るからである。成人の様に分化して居る生活構造を持つて居る場合には部分と全體との關係はさ程緊密でなく、部分の少しの變化位は、本質的の變化さへなければ我慢が出来るのである。子供に於ては本質的の所と云ふものがなく、如何なる部分でも皆それが本質的な、全體的な性質を持つて居るのである。それだからボールドキン (Baldwin) の研究に於ける如く、例へば生後四ヶ月の子供は乳を欲しがつて泣いて居る場合に、その子供を泣き止まして靜かにさせるためにはマツチに火をつけるだけで十分であつたと云ふ。その子供はいつも乳母がマツチに火をつけて牛乳をわかしてくれて居るのを知つて居つて、マツチに火をつけること、牛乳を飲むこと、は一體となつて居り、マツチに火をつけることは彼が牛乳を飲むこと、同様に本質的であり、重要なことである。かうした例はまだ其の他に澤山ある。スクーピンの四歳半の子供は蜘蛛に咬まれて以來平生蜘蛛を嫌つて居たが、今や全く蜘蛛の巢をも恐れ、若し蜘蛛の巢の絲が風にふかれて飛んで來て手にでもまつわると悲鳴をあげてこわがる様になつた。或る日一本の髪の毛が彼の手にまつわりついた時に全く悲惨らしく思ひ、それを取つて貰つたのであつたが、其の時に「貴方の手を咬みませんでしたか？」と云つたのであつた。此の咬むと云ふこ

とは蜘蛛のみに關すること、蜘蛛の巢には關係しないことである。然し今や此の咬むと云ふ蜘蛛の特徴が巢にも、絲にも、髪の毛にも滲透してしまつて、それ等全體が「蜘蛛らしいもの」となつて居るのである。即ち部分は全體的の特徴を帯びて居るのである。

子供のかうした知覺の特性のよく表れて居るものは子供の所謂、機械的記憶である。吾々よりも子供は對象を全體的情勢と分離せずに把握する。それだから子供の記憶の中には時間とかどこの場所とかと云ふことははつきりと分離してゐない。或は又機械的記憶の中で途中から暗誦することは出来ないで、初めから言ひなほさないとその暗誦の途中の事柄は言ふことが出来ないものである。而してかう云ふ特徴は子供が幼少であればある程顯著である。ペレス (Perez) の報告によると、彼の子供は三ヶ月半の時にその子の伯父に抱き上げられた時に、その伯父が洋服のボタンの穴に薔薇の花をさして居つたのを見て、口の中で盛んに乳を吸ふ動作をしたと云ふ。此の子の乳母の説明によると、先日乳母は野原に散歩に出て莖の小さい花束を作つて胸につけたのであつたが、歸つて來てそのまゝ子供に乳を授けたのである。そのことのために子供は今乳を貰ひたいので吸乳動作をやつたものであつて、誠に子供の動作には偽りは無い。併し之は此の子供が單に聯想的にやつたのではない。子供にはまだ聯想等と云ふ複雑な過程は出来ないのである。之は特徴的徴表によつて起されたる全體的情勢が此の運動を起さしめたものである。

子供の知覚がかくの如く、部分が全體の特質によつて色づけられて居ると云ふことについて、子供のメロディーの理解とリズムの表現とに最もよくその特徴が表れる。ブレイマー(Brehmer)がハンブルグ大學の心理學研究室で行つた調査によると、子供のメロディー把握は著しくそのメロディーの全體的特質へ向つて變つて行く様な傾向がある。或るメロディーをきかせて、一定時間の後にそのメロディーを子供に再生させて見ると、再生される子供のメロディーは水準化と調和化の方向に向つて元のメロディーよりも變化して再生されるのである。メロディーの線は一般に平調になり高さは概して低くなり、

第十四圖



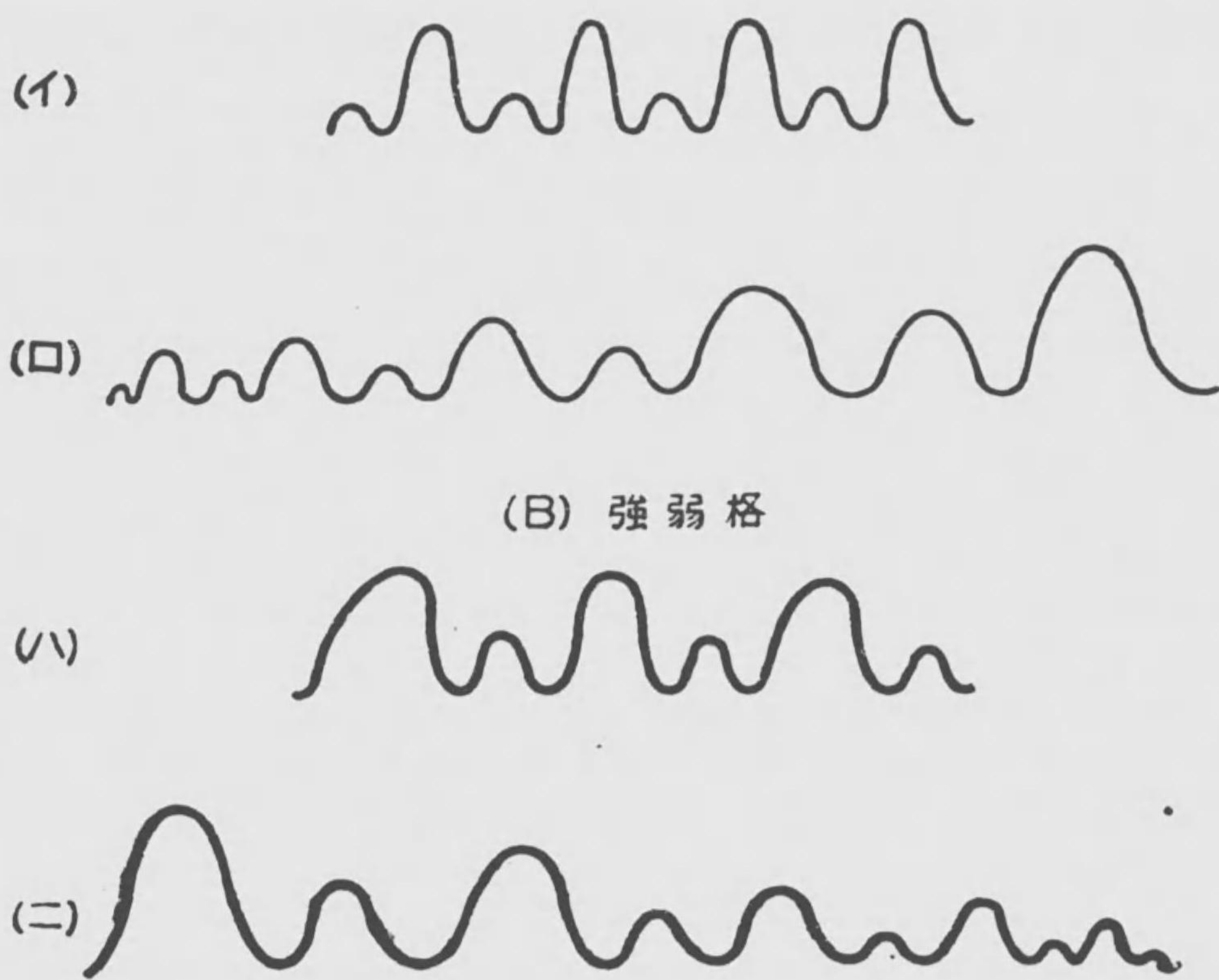
間隔時間は小さくなり、角のある所はとれて滑かになつて来る。そして不調和の音があつてもその音が調和音となつて來ると云ふ傾向が見られたのであつた。メロディーの中の各音はメロディーの全體的の調子に染めなされてしまひ、そのメロディーが低音から高音に向つて行く方向を持つた場合にはそのメロディーの中の各音が一般に引き上げられ、之れに反して高音から低音へ向つて低下の方向に向つたメロディーの場合には、その中の各音は低下されるのである。第十四圖aの如きメロディーを聴かせて後しばらくして子供に再生させるとbの如く違つたメロディーとして再生せられるものであつ

て、第十四圖はブレイマーの研究の一部分である。

更にリズムの表象に於ても子供のリズムは著しく全體的特性が優勢である。子供に弱強弱強と云ふ様

第十五圖

(A) 弱強格



(B) 強弱格

なイアムプス格(弱強格)のリズムを聴かせて後に此の子供に此のリズムを再生させて見る。例へばボタンを今聴いたリズム通りに弱強弱強と云ふ様に押させ、それを機械によつて正確に記録させると、このリズムの行進を第十五圖の(A)の様に表示することが出来る。(A)の(イ)は初めに聴かせたリズムであつて、手本となるべき標準リズムであり、(ロ)は子供の再生したリズムである。手本のリズムは弱強弱強と規則正しく圖示されて居るが、子供の再生リズムは段々後になるに従つて全體が高揚して來る。元來弱強格のリズムは尻上りであつて、此のリズムによつて起される感情は急進的であり、興奮的であるのである。かうしたり

リズム全體の性格が各音に著しく附着して居つて、そのために全體の調子までが段々と興奮的、昂揚的になつて來て居るのである。(B)の(ハ)は強弱格即ちトロヘウス格であつて此のリズムは尻下りであり、此のリズムによつて起されるリズム感情は沈靜的であり、緩歩的である。此のリズムを子供は如何に再生するかと云へば、(ニ)に示す如く全體が沈降的に、後へ進むに従つて小さく、弱くなつて來る様に再生するのである。子供は元來二音の區別はつき難いものであることは前にのべた如くであるが、此の場合に若し子供が強弱二音をその絶對的の強さに於て個々別々に認識して居るならば、その強弱の二音が反覆して繰返されて居るのであるとして正確に再生するはずである。處が子供は強弱二音を集めてそれを一つの形態として聽くのである。唯全體が強弱、或は弱強の色合を持つたものとして漠然と認識するのである。(A)では初めが弱く、後に進む程高くなり、後者ではその反對に下降的の傾向があるのは此のためである。

子供の知覺の特徴は子供の世界に存する根本的の特徴であつて、全體と部分との關係が未だ十分に出來て居なく、よし出來て居てもその關係は極めて密接であり、部分は著しく全體の特性を帶び、一部分が變化をすると全體が大改命を來すと云ふ様に、分化、分節の不十分なものである。かうした性質は子供をして物を想像的に知覺せしめ、共感覺を起させ、生物と死物との區別をも與へない。子供の世界に存在する物は、それ故に成人の世界に存在して居る所のものと異つて、著しく生々として居り、且つそ

の物の存在する場面の異なるに従つてその意味を異にするものである。丁度それは既に述べた如く、或る種の蜘蛛が蜘蛛の網にかゝつた蠅ならとびついて襲ひかゝるが、自分の巢管の前に置かれた蠅ならば、それは自分を襲ふ敵として認識するが如くである。吾々成人は子供と異つて著しく分節分化した知覺を持つて居るが、之は要するに發達の産物であつて、子供の知覺を考へる場合には何等の標準にはならない。子供を以つて小さき成人と見る者は、此の著しい性質の差異を見落して居るものであつて、子供に對する同情者となり得ないであらう。

第四節 兒童の表現

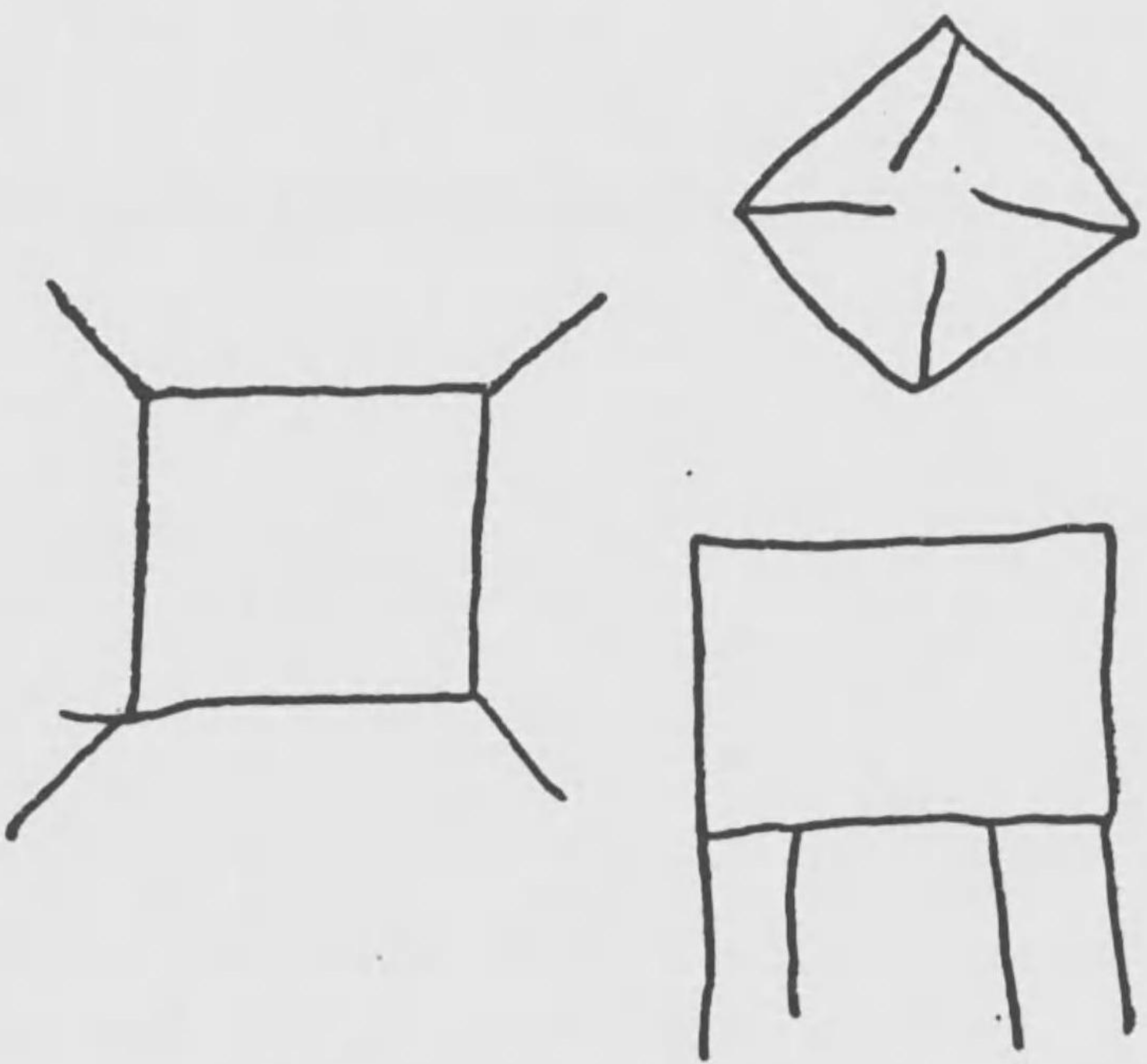
1 描畫表現

子供の知覺の特徴は前節に於て既に述べた所であるが、子供の知覺と密接の關係を持つて居るのは、子供の表現の問題である。子供の知覺の特徴は、知覺對象と知覺する自我との區別が明瞭でなく、且又知覺對象が明瞭なる分節分化をして居なく且混沌として統一のないと云ふことであつた。子供のかうした知覺の特徴は、子供の表現に於ても亦著しく現れて居る。子供は表現すべき繪と、描かうとする物體

との區別がなく、且描いて居る自分が著しくその繪に參與して居る。東京高等師範學校附屬小學校第五部は精神薄弱兒を收容して居る學級であるが、その五部の或る兒童は、圖畫の時間に先生の顔を寫生して居つたが、其の持つて居る鉛筆に力を入れずにあたかも痛い所にさわる様な様子で書いて居るので、先生がそのわけを尋ねた所、「力を入れてきつく書くと先生の御顔が痛いといけないから」と答へたと云ふ。かう云ふ現象は精神の發達のおくれて居る原始人や幼い子供には一般の現象である。従つてかうした精神状態によつて書かれた繪にも亦成人とは異つた特徴が示されるのである。そしてその特徴は逆に又子供の精神の特徴を示す有力なる手懸りを與へて居る貴い資料ともなるのである。

子供の表現の研究はかなり古くから、多くの研究者によつてなされて居るが、一九〇六年に獨逸の心理學者カツツは原紙で三角形・四角形・圓・球・正六面體・三角錐・圓錐等十種の形を作り、之を五六歳の子供の面前に呈示して模寫せしめた。その結果子供の描畫表現は成人とは異つて、實物そのまゝの透視畫法的には決して表現しては居ない。それについてカツツは「子供は知覺せるものをそのまゝ表現するのではなくて、知覺されたものについて彼等が知つて居ることを表現する」のであると云つて居る。それ程子供の表現は成人の表現とは異つて居るのである。第十六圖は正方形に四本の脚がついた丁度机の様な格好の模型を描いたものである。勿論三次元の物體を平面に表現することは、子供にとつて非常に困難のことになりがひはない。第十七圖は五歳の少女が描いた正六面體であるが、右側の二本の線は二つの

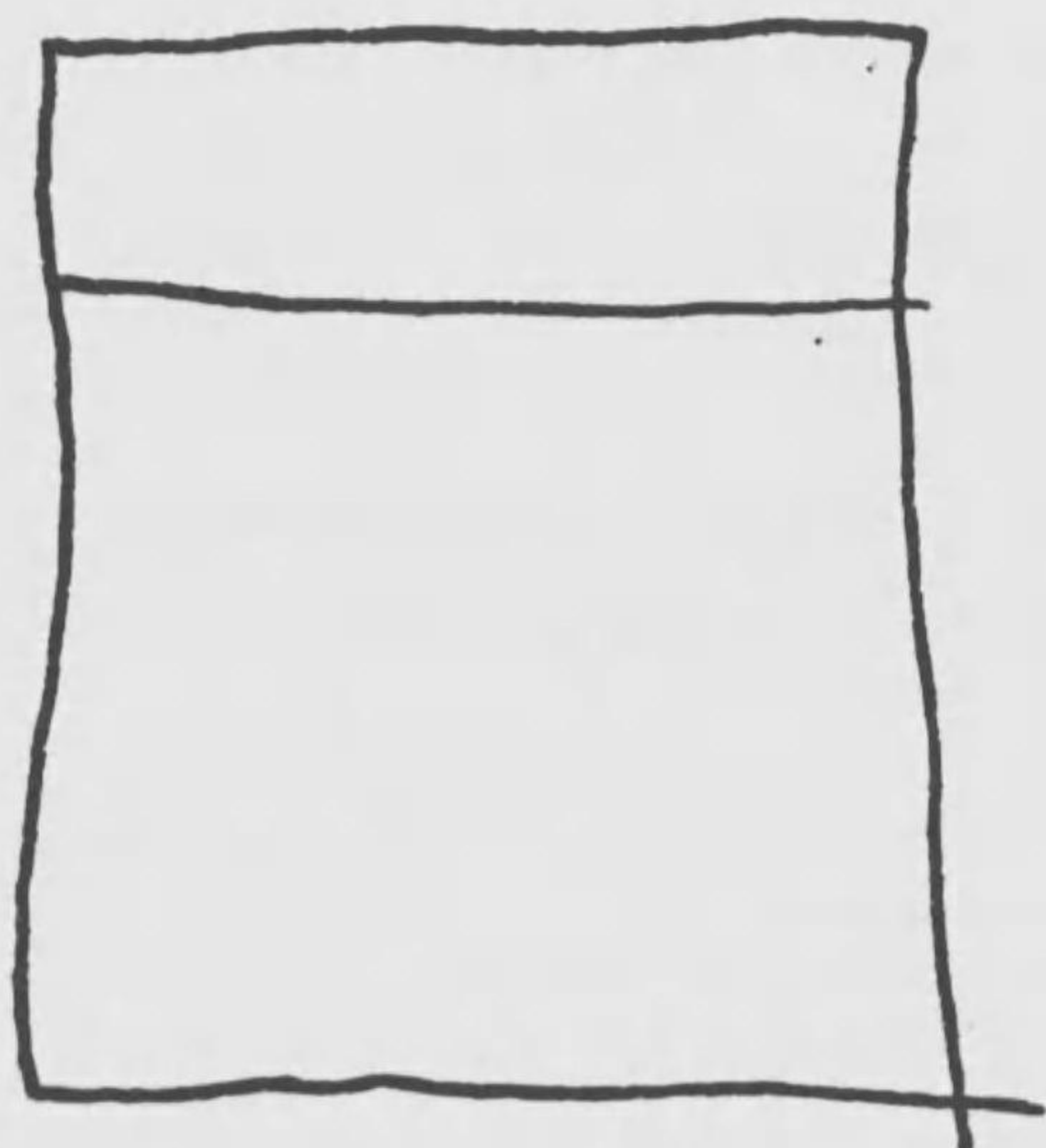
第十六圖



垂直の稜を意味して居る。こんな風に正六面體として一個の物體も完くバラバラに描かれるのである。之などは明かに子供は彼等に見えたそのまゝを書くのでなくて、彼等が知つて居ることを表現するのであると云ふ原理に従ふものであるとカツツは説明して居る。次にカツツは立體の正しい描き方を示した所の手本を見せて描かせてみた。その場合にも亦却々面白い事實が見出される。例へば第十

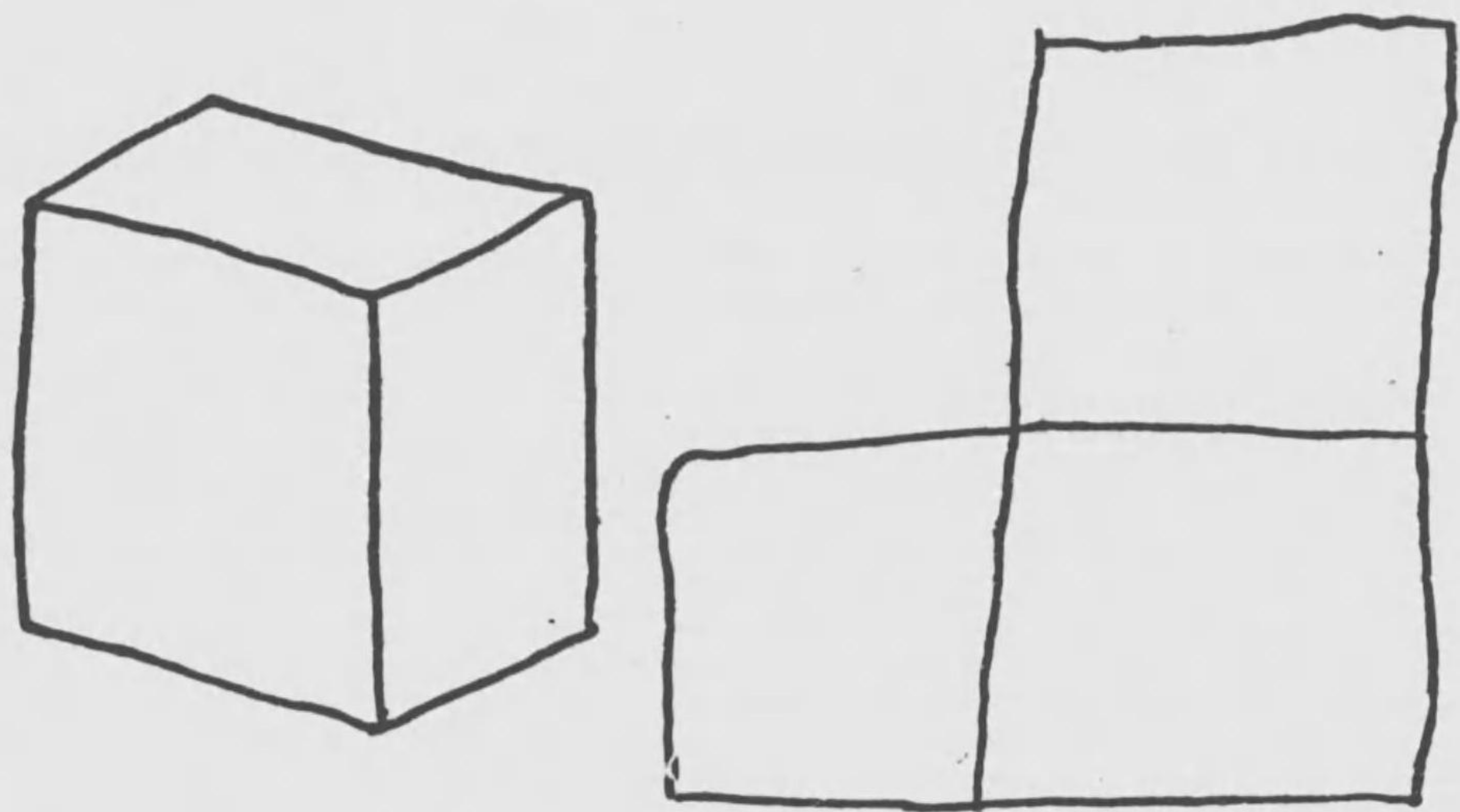
第十圖

八圖は左側が子供に示された手本で、右側はその手本を見て描いた五歳の小女の繪である。正六面體の六個の面は手本では三面しか現されて居ない。しかも正六面體の夫々の面は正方形でなければならぬ。そこに子供の苦心があつたわけである。そこで子供は透視畫法等には無頓着に、三つの正方形を並列的に並べて描いたのであらう。そして六つの面を三つの面だけだすませたのは、彼女が手本に



従はうとした努力の現れであると言へる。以上にあげた様な色々の例は、子供にのみの特徴でなくて原

始人に於ても一般に見られる事柄であつて、未發達の精神構造に於ては、常に現れる特徴である。



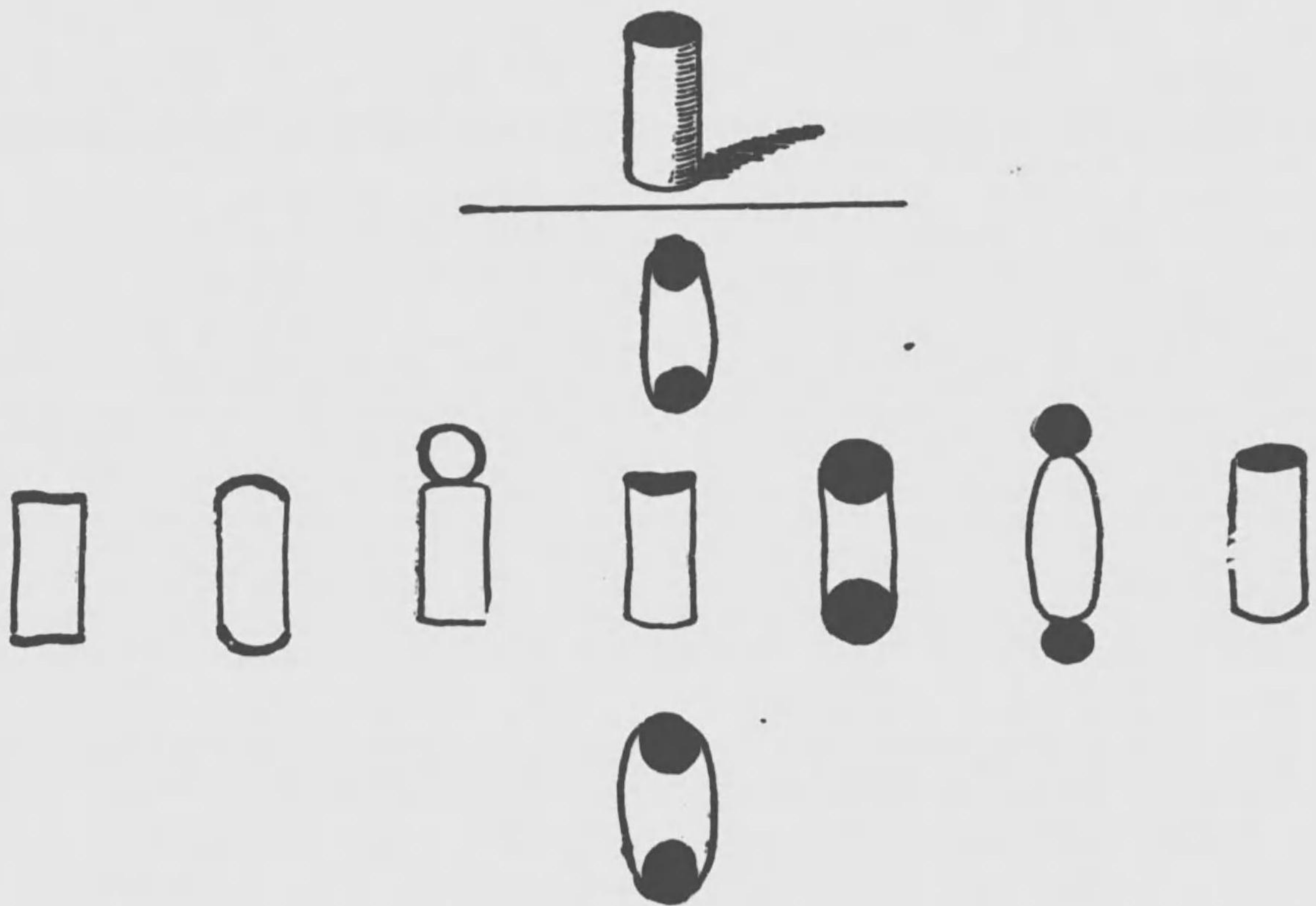
第十八圖

よつて表現するまでのことであつて、實は子供は單にそれについて知つて居ることを描いて居ると云ふわけではない。その變據には、嘗つてフォルケルトが行つた實驗が明瞭に答へて居る。フォルケルトは原始的表現から吾々の如き透視畫法的の表現に至るまでの七階段の表現型を子供に實物と比べさせた。

この様な比較法によつて得られた答へは、子供達は多くは明確に理由を擧げて成人の表現方法を批判し、その不當について怒りと嘲笑とを以つてなちつて居る。

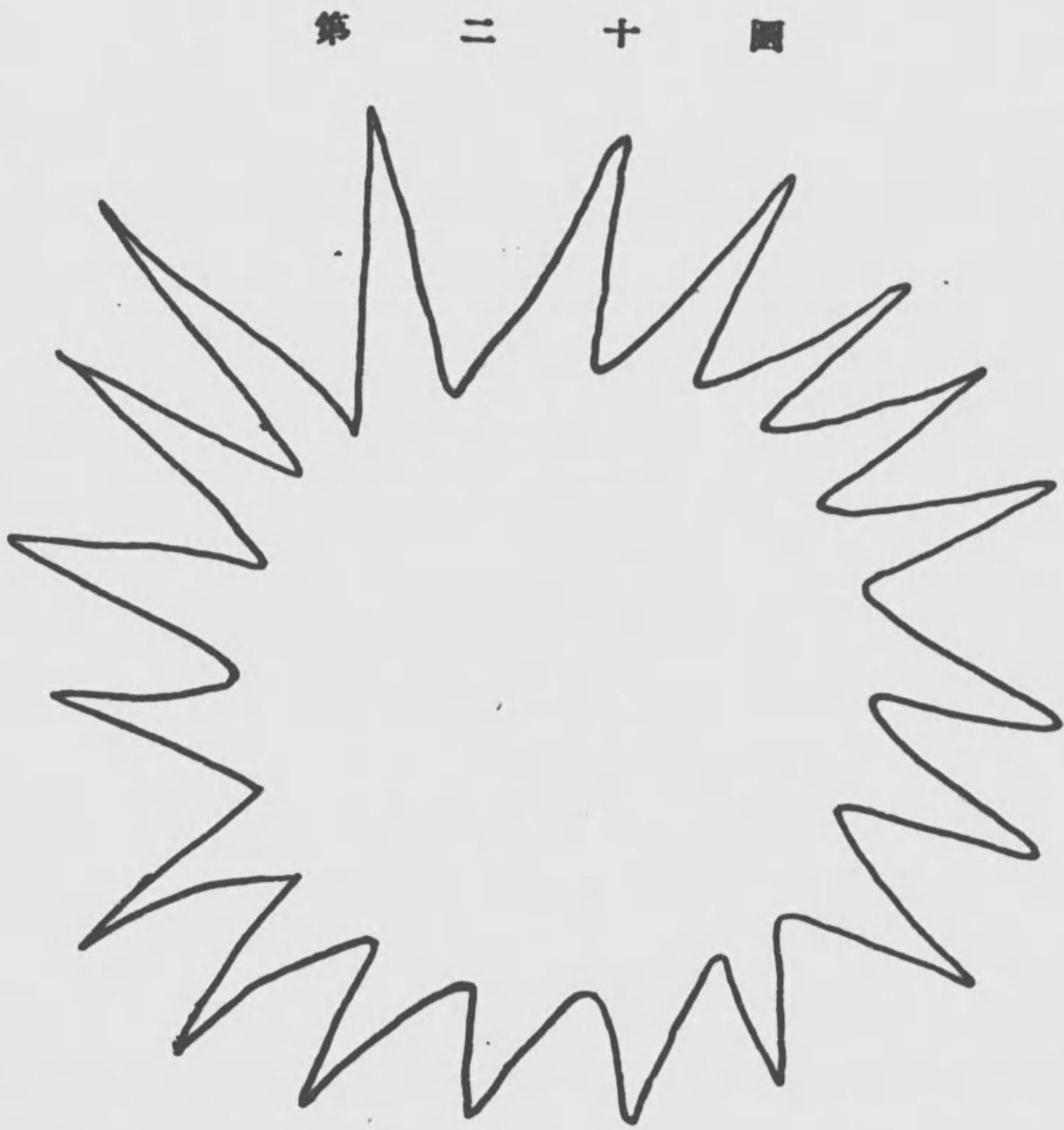
第十九圖は上段に切斷面の赤い圓筒を模型として示しその下にはかくの如くして比較した六歳二ヶ月の子供の答を示したものであるが、圖の中央の一番下にあるのが、その子供が理想的の答へとして示したものである。彼女の批判によれば、第一に圓筒の外壁が直線で描かれて居ると云ふことは不合理である。子供の知覺の所でのべた様に、子供は知覺の一部分にも常に全體の特性が表れて居るのであつて、子供は此の圓筒が丸いと云ふ全體印象が表現されない限りは、彼等の知覺にとつては不合理であると考へるのである。それ故に圓筒の外壁が直線では不合理である。第二に、彼女の見解に従へば赤い底面（呈示されて居る模型では實際

第十九圖



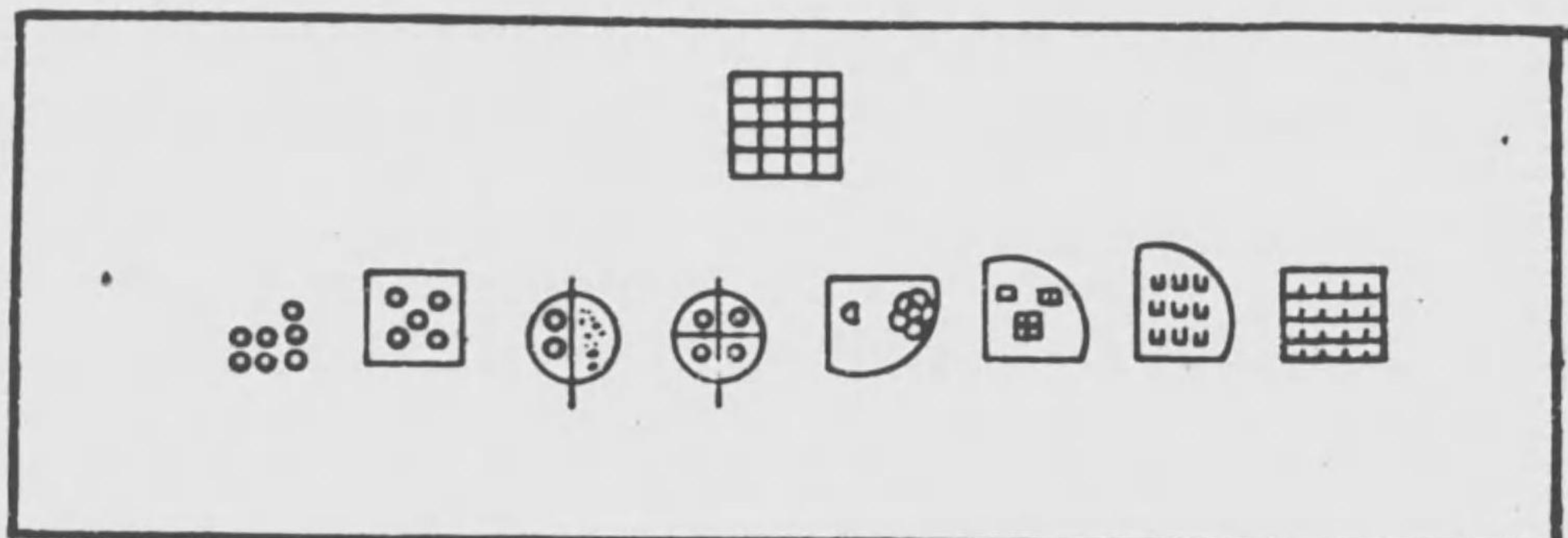
には見えて居ないのであるが)が缺けて居る(左から一・四・及び七番目)と云ふのである。その底面も亦楕圓では彼等には不合理である。そして繪全體が丸味をおび、赤い底面は丸味を帯びた外壁の内側に描かれなければならないと考へて居る。そう云ふ凡ての條件によくあてはまるのは一番下の圖であると云ふのである。之等の子供の批判に従へば、子供は既に知覺の時に吾々成人の様な知覺を持つて居るのでなく著しく自己の感情情緒の入つた知覺を持つて居るのである。彼等の表現が著しく情緒で染めなされて居り、成人に見えたまゝの表現をしないと云ふのは當然のことである。

子供の表現に於ては對象の特徴が益々著しく表現せられ、且又それが象徴的である。第二十圖は圓筒の上に七面のピラミッド形の乗つた所を描いたものであるが、七面のピラミッドの稜、即ち角の所が放射狀に強く特徴化されて居る。そして圓筒であ



るからと云ふので全體が圓形に描かれて居るのであつて、この繪は實物の寫實とは極めて遠い象徴に近いものである。子供の表現に於ては、子供は成人と同じ様に對象を見るのであるが表現の技術が下手だからかくの如く表現するのであらうと云ふ様な問題が提起されるが、事實はそうでなく、子供の表現は子供がその對象に對する理解及び知覺様式に全く規定されて居るのである。子供の知覺が既に成人の知覺よりも異つた著しい特徴を持つて居るのである。……子供の表現にはそれ故に著しく強い觸運的情緒體驗が參與して居る。シュバルツ(Schwarz.A.)と云ふ獨逸の心理學者は南獨及びデンマークの田舎の子供について「四角の格子」の模型を幼い子供が如何に表現するかの研究を行つて居る。第二十一圖はそれである。第二十一圖の上段の四角の格子は手本であつて、下段は子供の描いた模寫圖である。子供の繪は格子の目、全體の形、位置等に於て極めて多様に手本から變形されて居るが、その變化に於いて極めて兒童的の特徴が示されて居るのである。吾々成人は此の格子圖は幾本かの水平線と垂直線との交錯によつて正方形を形造つて居る一つの組織と見るのであるが、子供はそうでない。子供に於てはこの格子圖には強い觸運動的な情緒體驗が滲み込んで居る。此の格子は子供には一般に圓形の輪廓を持つた「穴」として、その穴を通つて風も出入するし鼠も出入することの出来るものであると云ふ様に考へられるのである。子供は格子圖を見ると直ちにそう感ぜられるのである。それだからこそそう云ふ表現をするのである。第二十一圖にも著しくそうした子供の情緒的體驗が盛られて居る。それだから子供には

第二十一圖



紙の上に書いた手本を見て書いたものと、その描かれた繪の實物を見て書いたものとの間に於て、子供の表現はずつと異つて来る。シュヴァルツは白い紙の上か或る形の繪を描いてそれを子供に模寫させた所、前述の如く子供の表現には著しく觸運動的の情緒體驗が含まれた様な表現をしたのであつたが、今度はその描かれてある手本と同じ形のものをブリキで作つて、それをボール紙の上に置いて實物を模寫せしめた。此の場合には、描かれた手本の場合の如く精密に觀察することが出来るのみならず、子供達はその實物を手にとつて邊や角をもつと精確に觸れて見ることが出来るのである。豫期の如くこの様にして觸運動的に手本が與へられると、子覺の表現は前よりもづつと象徴的になり、觸運動的の情緒の入つた描き方が増加したのであつた。それ故に子供に示す直觀物はそれがないよりは、寫真なり繪なり、或は書いたものがあつた方がよく、尙その繪や寫真よりも實物の方がよいと云ふわけになるのである。描かれた繪は決して實物と同價値を持つものではない。

兒童の表現には、尙此の外に音樂的表現、身體的表現、言語表現等がある。之等の表現に於ても右にのべた描畫表現と同様な全體的・等質的・未分化的の特徴が見られるものである。吾々は兒童の表現につ

いては茲に描畫表現のみを説明して音樂的表現、身體的表現、言語表現等は省略することにする。

第十章 精神薄弱、學業成績不良

第一節 精神薄弱兒

何れの學級にも、學業成績の極めて不良の兒童が一、二は居るものである。それらの學業成績の極めて不良兒のうちその程度の特に甚しいものを普通に精神薄弱兒といふ。ビネー式智能検査によると智能指數は大體七十以下のものである。之等の精神薄弱兒童は遺傳（親の大酒、遺傳梅毒をも含む）外傷、熱性急性傳染病及び其他から起るものとされてゐるが、中には其の原因の不明のものもあり、且人口の増加、文明の進歩に伴つて、益々増加する傾向がある。現今日本の三大都市の調査に於ては兒童數の約二―三パーセントあるといはれてゐる。

精神薄弱兒に對する研究は一般に進んでゐない。精神薄弱兒は單にその智能が普通の兒童よりも劣

つてゐるだけであると考へられてゐるが、全體的に見て著しい身體的、全人格的差異を持つてゐる。精神薄弱兒はその身體が一般に虚弱である。それは精神薄弱兒は何等か腦に缺陷がある者であり、腦は精神作用の中樞であるのみでなく、身體の榮養をも支配してゐるので、従つて身體的にも亦虚弱になるであらうと思はれる。吾々は精神薄弱兒の全人格的特徴についてはあまり知つてゐない。のみならず智的過程についても正常兒と精神薄弱兒とはどんな相違があるかも十分に知つてはゐないのである。次に敘述する事柄は二三の實驗から、精神薄弱兒の人格構造について、レヴィンの行つた研究の大體の紹介である。

第二節 精神薄弱兒の力動的特徴

レヴィンはベルリン市の六歳から十二歳迄の精神薄弱兒及び正常兒について次の三點について調査して見た。

(1) 精神薄弱兒の飽和過程

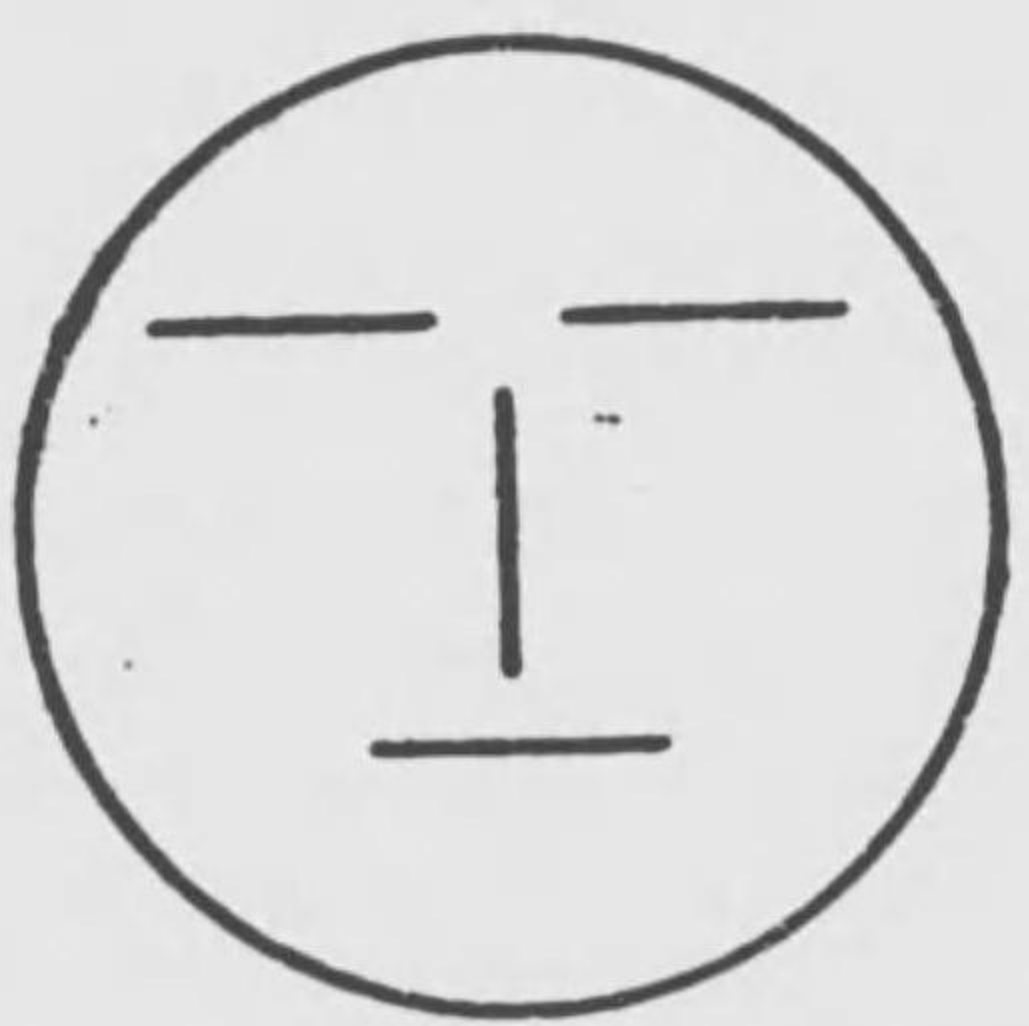
心的飽和については既に第六章で述べた所である。レヴィンの指導の下でカルステンは、第二十二圖に示すが如き月の顔を兒童に飽和するまで描かしめ、その飽和過程にあらはれる精神薄弱兒の精神的特

徴を明かにした。飽和は既に述べた様に、最初は仕事^{プラス}が^{マイナス}の誘意性を持つてゐたものが徐々に中性となり、反復作業をすると遂には^{マイナス}の誘意性になることである。此の場合にはカルステンは「續けて書きたくなくなつたら、自分の好きな繪をかいてよい」と命じて子供に自由畫に使用する時間も與へたのであつた。其の結果を概括すると第六表の通りである。

第六表 精神薄弱兒と正常兒との飽和過程の比較

年齢	8-9		9-10		10-11		
	低	正	低	正	低	正	
月の顔	33	55	56	55	75	45	
自由畫	8	3	3	20	2	33	
計	41	58	59	75	77	79	
満足の點(分)	27	35	30	27	40	35	
一月の數の一分毎の	4	8	7	7	8	7	
百分比に對する割合	休止	30	8	30	15	23	7
	他の活動	20	8	17	3	21	8

第二十三圖



この結果によると、精神薄弱兒と正常人との飽和時間は大して差はない。例へば十歳から十一歳までの精神薄弱兒は七十七分であり、正常兒

は七十九分である。だが同一作業に固執する傾向は精神薄弱兒の方が遙かに強い。普通には精神薄弱兒は物に固執しなく、注意の集中力が弱くすぐ飽き易いといはれるが、決してさうではない。例へば十歳から十一歳までの精神薄弱兒は殆ど凡ての時間(七十五分)を月の顔を描くのに費し、それが満足したな