

く重さの順序に並べさせ、その正解者の百分率を見ると第十四表のやうである。この表によれば重さの感覺的識別は、國民學校低學年において著しく進歩し、九歳乃至十歳においては、ほぼ成人と大差ない成績に達することがわかる。

音の辨別

ロ、音の調子の辨別 音の高低の辨別については、一定の音を標準とし、それから僅かばかり高い或は低い音を比較させて調べることができる。いま標準音として四百三十五振動の音叉を用ひ、これと〇・五、一、二、三、五、八、十二、十七、二十三、三十づつの振動数の差をもつ十個の音叉とを、それぞれ比較させてみると、個人差がかなり大きい、が、學年の進むにつれて音の高低の辨別力も進歩することがわかる。例へば、初等科一年においては、三十振動の差を辨別し得る者は約三割に過ぎないが、六年生になると五振動の差を辨別し得る者が約半數に達してゐる。

一般に音の高低の辨別は、六歳から九歳頃までの間に著しく進歩し、その後あまり發達せず、十歳兒で大體成人と同様な辨別力をもつといふこと

である。

距離の目測

ハ、距離の目測 距離を目測する正確さは、目測計を用ひ、調整法によつて簡単に検査することができ。即ち、目測計の中央の線を二三耗だけ左におき、それを中央に調整させ、その場合における誤差を以て目測における正

第15表 目測における誤差(單位耗)

學年	男	女
1	0.535	0.519
2	0.523	0.500
3	0.355	0.405
4	0.293	0.300
5	0.288	0.298
6	0.275	0.280

確度をあらはすことができる。いま、かかる方法をもつて兒童の目測における誤差を測定し、多數の平均で示すと第十五表のやうになる。即ち、この表によると、誤差は學年の進むにつれて減少してゐる。

感覺的辨別力の訓練

以上の諸結果によつても見られるやうに、辨別の能力は、國民學校兒童殊に低學年兒童において著しい進歩を見せるのであるから、この時代に感覺的訓練を怠つてはならない。ただ始めにも述べたやうに、兒童が辨別し得るか否かは單に年齢的發達にのみ依存するのではなく、その際における知覺場面の構造が主要な要因をなしてゐることはいふまでもない。それ故、

材料の構造と兒童の發達程度とを十分顧慮し、順次に訓練を進めることが大切である。

色聽

兒童の中には、色のないもの、例へば數字や文字やはなしことば或は音、香などを色のあるものとして體驗する者がある。このやうな現象は共感覺の一種であつて、色聽と呼ばれる。もちろん、かかる現象は、知覺の未分化性を示すものであつて、成人においては特殊の人のみにあらはれる現象であるが、兒童においてはきはめてありふれた現象である。色聽は一般に十一歳頃から減少する。成人で色聽のある者は約一割位である。

直觀像

知覺においては、刺戟が取り去られてもしばらくの間は原刺戟の像が残存してゐるものである。これは殘像と呼ばれるが、兒童期には、この殘像によく似た直觀像といふ現象が見られる。直觀像は單なる記憶像即ち表象ではなく、直觀的現實的に再生された像である。それ故直觀像所有者は、以前に經驗したものを後になつて再び明瞭に、あたかも殘像のやうに生き生きと眼前に見ることができ。通常は知覺と表象とは外部的刺戟の

有無によつて區別されてゐるが、直觀像はこの兩者の中間的現象としてより原始的な未分化な段階と考へられる。わが國においては九歳乃至十四歳の兒童百九十四名につき調査した結果、七割四分の直觀像所有者が見出されたと報告されてゐる。このことは、兒童の心のはたらきが成人に較べて著しく具體的直觀的であることを示すものである。

要するに、直觀像現象は兒童精神における内と外との未分化、或は主觀と客觀との融合を示すものであつて、かくの如き直觀性は、他方において、知覺の主觀性を示してゐる。随つて兒童の知覺は暗示によつて左右され易く、感情的主觀的になり易い傾向をもつてゐるものである。

研究十一、美濃紙大の灰白の紙に、はがき大の赤または緑の紙を載せ、それを二十秒間見せた後、赤または緑の紙を取り去ると、被驗者は灰色の紙の上に殘像を見る筈である。この殘像が消失するまでの時間を押止め時計で測定し、五秒、十秒、十五秒、二十秒、二十五秒、三十秒、三十五秒、四十秒、四十五秒、五十秒といふやうに五秒間隔で測定した結果の人數の度數表を作り、更にその百分率を算出せよ。

その後殘像時間の特に長かつた兒童について影繪を二十秒間見せてそれを撤去した後、その圖がどの程度明瞭に見られるかを調べ、直觀像所有者を検出せよ。この際注意すべきことは、兒童が眞實見てゐるまゝを答へてゐるか否かといふことである。兒童の答が正しくないならば、實驗結果はあてにならぬものとなるから、よく注意して實驗を進めねばならない。

第二節 記憶の發達

記憶

われわれは過去に經驗したことがらを、今思ひ出すことができる。これが記憶である。即ち記憶によつて、現在に過去に結びつけられてゐるのであるが、今の現在もまた記憶に残ることによつて未來に關係することになる。この意味で記憶といふことは、精神發達上きはめて重要な意義を有してゐるものである。記憶において保存せられた過去の經驗は、痕跡となつて現在の行動に影響を與へてゐるのであるから、そこに進歩或は發達といふ事實が見られる。

記憶痕跡

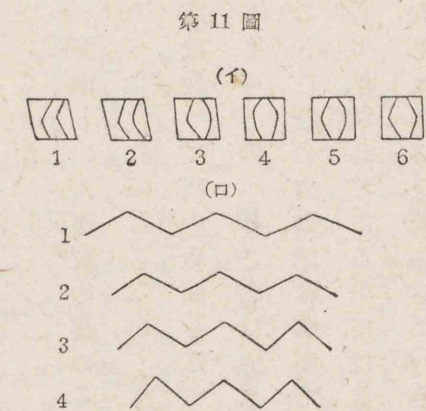
しからば記憶と呼ばれる心的機能は如何なるものであり、如何にして現在の經驗が保持され、またそれが如何にして現在の經驗に影響を與へるのであらうか。

記憶といふ事實を認める以上、なんらかの形で經驗が保存されてゐると考へなければならぬ。すでに述べた如く、これを痕跡と呼ぶ。しかし痕跡は、例へば板の表面を爪でこすつた時に残る跡のやうな固定的な實體的なものと考へることはできない。それは恐らく、一種の傾向として存在するところの力動的な體制であらう。随つて、そのやうな痕跡は互にばらばらに堆積してゐるのではなく、相互に力動的に聯關しつつ統一的な體系をなしてゐると考へらるべきである。新しい經驗は常にかくの如き痕跡體系との關聯において體制化されるのであり、その限りに於いて、常に過去經驗の影響をうけるのである。

記憶の變容

かくの如く個々の痕跡は全體の力動的な痕跡體系においてそれぞれ一

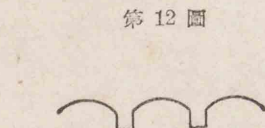
定の位置を與へられてゐるのであるが、そのことによつて個々の痕跡は互に凝集し、或は分離し、その形を變容し、場合によつては全く破壊されてしまふことがある。この過程が記憶の變容であり、また忘却である。



例へば、第十一圖 1 の如き圖形(手本)を短時間提示し、その直後、數時間後、數週間後及び數箇月後にこれを再生させてみると、再生圖形は時間の隔るにつれて變容されて來る。この際、再生圖形の變容から記憶痕跡の變容を推定するのであるが、その變容の過程は第十一圖に見られるやうに、一定の傾向を示してゐる。從來の實驗的研究によると、水準化、強

調化、均衡化等の傾向が見られるといふ。第十一圖は、それぞれ原圖形が再生において變容されてゆく過程を示したものであるが、(イ)においては均衡化が(ロ)においては強調化があらはれてゐる。これらは恐らく記憶痕跡の

一般的性質を示すものであらう。もちろん痕跡は單にそれ自身の内部的力によつて變容するのみではない。記憶する場合に、原圖形に對して與へる意味づけの如何によつて再生が異なつて來る。いま第十二圖の如き圖形が示されたとすると、これが二つの橋脚をもつた橋として理解されるな



らば、再生においては次第に凹みが深くなる傾向が見られるが、これを防壁として理解した者においては、凹みは深くないで、むしろ幅廣くなつてゆく傾向が見られる。即ち、或痕跡の變化は、他の痕跡との關係において左右されるのである。社會生活における噂の傳播などにおいても、これに似た痕跡變容の過程を見出すことができる。

上記の實驗は主として再生に關するものであるが、再認についても同様なことがいへる。ただここに注意すべきは、記憶においては、再生し得ない場合でも再認し得ることが存することである。

かかる痕跡の變容が極限に達し、殆ど崩壊に近い情態になることがある。

このやうな場合を忘却と呼んでゐる。しかし、忘却は常に必ずしも痕跡の消滅崩壊にのみ基づくとは限らない。いはゆる一時忘却の如く、後に再び想ひ起すことができることも少くない。即ちこの場合は、痕跡はたしかに存在してゐるのであるが、ただその時になんらかの事情のために、いはゆる禁止がはたらき、現在の経験が過去の痕跡と結びつかなかつただけである。されば一般に現在の過程が一定の痕跡と連絡し得ない場合もまた忘却である。

研究十二、十字から五十字までの短い文章五つを作り、それを記憶するまで練習させ、その後一日、五日、十日、十五日、三十日後の五回筆答で再生させ、各文章の各回の平均點、標準偏差、最高點と最低點との範圍を示せ。(採點は一字一點とする。)

記憶は、かくの如く痕跡の場における力動的過程に基づくのであるから、大脳組織の分化發達に伴つて記憶力も發達する。種々の材料を提示し、その直後にこれを再生せしめ、その再生率をもつて記憶能を檢査すること

記憶力の發達

ができる。第十六表は假名數字などを提示して再生せしめ、各學年における

第16表 綜合點から見た記憶力の發達

學年	男		女	
	平均年齢	記憶力	平均年齢	記憶力
1	7.1	522	7.3	486
2	8.1	602	8.1	648
3	9.3	730	9.2	746
4	10.1	751	9.9	757
5	11.3	752	11.3	790
6	12.2	848	12.2	856
I	13.1	851	13.3	861
II	14.1	901	14.5	882

る綜合點の平均を示したものである。大體學年を逐うて記憶力は發達してゐる。

また記憶材料を聴覺に訴へて記憶するか、視覺に訴へて記憶するかによつて記憶の成績が異なる。第十七表は數字系列を視覺によつて記憶させた場合と聴覺によつて記憶させた場合との比較である。これを見ると、九歳以後においては視覺的記憶の方が良好

第17表 視覺的記憶と聴覺的記憶の發達

年齢	再生し得た百分率	
	聴記憶	視記憶
7	36.4	35.2
8	44.6	42.8
9	45.0	47.4
10	49.4	54.6
11	55.4	64.7
12	55.7	72.8
13	57.9	76.8
14	66.2	80.5
15	65.6	78.2
16	66.9	81.3
17	75.5	84.1
18	67.2	77.5
19	70.0	85.8

である。しかし、これには個人差があり、人によつて聴覺的記憶が容易な者と、視覺的記憶に勝れてゐる者とある。かくの如く、聴覺的記憶に勝れてゐる者を聴覺型

といひ、視覚的記憶に勝れてゐる者を視覚型といふ。その他主として言語運動によつて記憶する者がある。これは運動型と呼ばれてゐる。

もちろん、かかる表象型は、純粹な場合は少く、普通の人ではこれらの混合型が多い。

第三節 思考の發達

思考

生活は常に課題を含んでゐる。課題場面におかれると、種々熟慮をめぐらしてこれを解決しようとする。かかる課題解決への過程を思考といひ、課題を解決するために行ふ行動を思考行動といふ。随つて思考は目標に志向された作用であるが、目標への道は常に必ずしも顯はであるとは限らない。このやうに目標への道がかくされてゐる場合に、「考へる」といふ行動が顯著に見られる。知覺そのものも、すでに目標への志向を含むものである。この意味では知覺と思考とを全く異なつた種類の心的機能と考へることはできない。

課題解決において最も重要なことは、觀點の變更による場面の變革である。われわれのおかれてゐる具體的な場面は、常に一定の觀點から見られてゐるのであつて、觀點を變へることによつて現前の場面は著しくその相貌を變へて來る。それによつて今までは全く見えなかつたものがあらはれ、これによつて始めて目標への見透しが與へられることがある。ここに於いて、既存の體制が破壊されて、新しい體制が與へられ、目標到達への道が顯はにされるのである。

思考は、かくの如き再體制の過程であり、かかる場面轉換の軸をなすものが媒介である。媒介とは、思考體制の分節における一致、不一致、不定などの關係を決定するところのはたらきである。されば、思考はまた媒介づけるはたらきであるともいへる。觀點を變更することによつて媒介が顯はにされ、それが全體場面に對し適切な分節となることが決定されることを「見透し」といふ。見透しの成立によつて全體場面は全く新しい體制を與へられ、課題は解決される。その時往々「なるほど」といふ體驗をもつことがある。

論理的とか推理的とかいはれる場合は、上に述べた如く、體制の分節によつて媒介されて新しい體制を生ずる過程をいふのであるが、日常の思考においては、かくの如き媒介のはたらきが明確に意識されることなく、しかも全體の見透しが與へられる場合が少くない。これを直覺といふ。普通に勸と呼ばれてゐる現象のうちには、かかる直覺の一種が含まれてゐるといつてよい。

或課題場面におかれて見透しをつけることができるか否かは、智能の程度及び過去の經驗に依存することはいふまでもないが、場面の構造によつて制約されてゐる場合も少くない。殊に要求の有無、強さなどは、課題の解決と密接に關係してゐるから、兒童の學習場面において興味を誘發し、課題を解決せんとする意志を喚起することは特に必要である。また、すでに述べたやうに、思考の進展は觀點變更による場面構造の變革であるから、思考の訓練としては、課題に對する觀點の決定及びその變更を修練させることが大切である。

兒童の論理

すでに述べたやうに、幼兒の精神構造の主要な特徴は自己中心的といふことであり、隨つて彼等の思考は、成人の思考と著しくその趣を異にし、幼兒獨特の論理をもつてゐる。かかる自己中心的な論理は、幼兒の心的體制が社會化するとともに崩壊し、次第に客觀的事態に即した思考が發展する。即ち、いはゆる自己中心性は、國民學校入學の頃には、すでにある程度まで崩壊されてゐるのであるが、一二年生においては、なほ自己中心的な特性が残存してゐると考へなければならぬ。隨つて初等科第一期の兒童においては、世界を人間中心に解釋する傾向が多分に残つてゐる。想像的表象と實在との區別が明瞭でなく、童話などが喜んで讀まれる。

しかしながら、一方において、その生活環境の擴大に伴なつて、自己を越えた實在と接觸して外界を認識し、それによつて自己中心性を超脱するとともに、外界への好奇心をかきたてられて分析的な態度が發達して來る。國民學校時代が知識生活時代といはれ、或は經驗の受容時代といはれるのはこの點にある。兒童は自動車、飛行機の種類などについて、成人も及

ばないやうな正確な觀察をしてゐることがしばしばある。ただ兒童においては、かくの如く獲得された豊富な經驗に統一的な秩序を與へることが不十分であるから、そこに子供特有な論理を見出すのである。

これらの經驗を統一的に把握し、普遍的・一般的な知識乃至概念とするためには、現象的に與へられてゐる全體體制から、全體と分節或は分節相互の間に存在する關係を抽象し決定しなければならない。かかるはたらきによつて始めて因果關係は正しく把握されることになる。

兒童の思考が、すでに述べた如く對象的・直觀的として特徴づけられることは、抽象作用の未發達を意味してゐるのである。といつて、それは全然抽象し得ないといふことではない。すでに彼等がことばを驅使し得ることは、多少抽象がなされてゐることを示してゐる。しかし、一般的にいつて、兒童の思考はこの時期においてもまだ具體的・感情的であり、對象が常に主體たる自己と不可分の關係において捉へられる傾向をもつてゐるから、たとへ抽象し得ても、それは對象のもつ種々な特徴の中から本質的なものを概

抽象

念的に抽象するといふことは、彼等には頗る困難である。

從來多く行はれた智能検査によると、類似點の抽象の方が差異點の抽象より困難であつて、二個の事物間の差異の抽象は與へられた課題の三分の二は満七歳位でいひ得るのであるが、類似點の抽象は満八歳にならなければできないやうにならない。しかも、それは與へられた問題の半數を正答し得れば八歳兒では満足しなければならない。

推理とは、或既知の事項を前提として未知のことからについての判斷をなすことである。即ち既知の事項から或一般的な概念を抽象し、それを媒介として新しい場面を見るのであるから、抽象的思考の未發達な兒童においては、嚴密な意味の推理をなすことは殆ど不可能である。例へば、水をつばいに満たしたコップの中に石を入れて水が溢れ出したのを見て、或七歳六箇月になる子供は、それは石が重いからだと説明した。そこで、次に木片を入れたところ、同様に水が溢れ出した。その時、その子供はまた、それは木が軽いからだと解釋したと報告されてゐる。かくの如く兒童の推理は

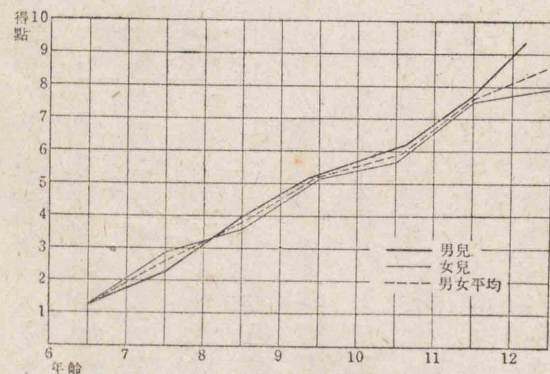
推理

單に具體的事實を敘述するに止つて、その解釋は偶然的非本質的な具體的事象に捉はれてゐることが多い。それ故、幼い兒童においては、單に假定された命題から推理を進めるといふことができない。例へば「もしあなたに一歳だけ年長の兄があつたとしたら、その兄は何歳だらうか」といふ問に對して、或六歳になる子供が、自分は兄をもつてゐないといふ理由で答辯を拒んだといふやうな場合も起り得るのである。

もちろん、これらの例は特殊な例かも知れないが、一般的にいつて國民學校低學年の兒童においては、まだかかる具體的思考の特色が残存してゐるといつてよい。しかし、かくの如き個人的思考は學年の進むにつれて減少し、一般的な正しい推理が可能になる。いま國民學校初等科一年より六年までの兒童に、「一郎は次郎よりも早く走る。三郎は次郎よりもおそく走る。三人の中で誰が一番おそいか」といふやうな推理問題を、やさしいのから順次むづかしいものに至る十七題の問題を解かせてみると、六歳兒では一題もできない者が四割もあるが、十二歳兒においては約半數の者が九題乃至

十題は正解してゐる。これを一題できれば一點として、各年齢別に平均得點を算出し、曲線を描いてみると第十三圖のやうになる。即ち年齢の進む

第13圖 推理力の發達



とともに、このやうな推理力も次第に發達することがわかる。

しかし、このやうな推理が兒童によつて正解され得たとしても、それをもつて直ちに、兒童が與へられた前提から一定の關係を把握し、それから結論を抜き出すといふやうな論理的思考を誤りなくなし得るとはいへないのである。なぜならば、太郎は次郎より大きい。次郎は三郎より大きい。三人の中で誰が一番大きいか」といふ問甲

問題に對しては、第十八表に見られる如く、初等科四年以上においては殆ど正解されてゐるのであるが、同じ子供が少しひねくれた問題、和子は花子よ

り大きい。和子は清子より大きい。三人の中で誰が一番小さいか。といふ問(乙問題)に對しては、大部分の者は花子であるとか清子であるとか答へて誰が一番小さいかはこの場合には不明である、といふ正しい結論を抽き出

し得た者は、第十八表に示すやうにきはめて少い。これらの結果から見ると、九歳頃から一應形式的な推理が可能のやうに見えるけれども、十一歳頃まではその思考過程は未だかなり具體的であつて、抽象的に概念間の關係を把握することは困難であるといつてよいやうである。

研究十三、「四人の人が三匹の馬に誰もが同じやうに乗つて六里の道を行くにはどうすればよいか。」

この問題を初等科五六年または高等科の児童及び中等學校生徒數人を被験者とし、一入づつ實驗室に入れて個人的に解決させ、その解決過程をよく觀察し、觀點の決定、觀點の變更、媒介の發見などについて詳細に研究

第 18 表 推理問題正解率

學年	平均年齢	人員	甲問題正解率	乙問題正解率
4	9:7	47	96	6
5	10:6	50	84	10
6	11:7	53	83	16

し報告せよ。(もし兒童生徒が二十分経ても解決し得ない場合には、解決し得るやうに誘導し、いかなる點が理解されたとき正しい解決に到達したかを詳細に觀察報告せよ。)

就學前の兒童においても、日々の遊びの中には數が多く取扱はれてゐて、たとへきはめて具體的であるにしても、或程度の數概念をもち、或範圍内においては數の計算さへなされてゐるのである。このやうな生活と結びついた具體的な數から出發し、これを次第に一般化し、抽象化し、且つ體系化することによつて數理思想を涵養することこそ國民學校における算數の目標である。そのためには徒らに數の理論的體系にとらはれることなく、兒童の思考活動に即して指導しなければならない。

しからは、國民學校入學當初の兒童は、どの程度の數概念をもつてゐるであらうか。これは(一)數詞を正しく唱へ得るか、(二)實際に事物を正しく數へ得るか、(三)簡單な計算をなし得るか、といふやうな方面から調べてみることができる。某大都市十五校の國民學校につき、入學したばかりの兒童

數概念の發達

について調査した結果によると、第十九表のやうである。即ち、數詞を全然唱へ得ない者は極く僅かであり、約七割以上の者は二十一以上まで正しく唱へ得る。しかし數詞を唱へ得るだけでは、必ずしも數を理解してゐると

第 19 表 入學當初における數概念

		人 數	%
	數を唱へる		
數を唱へる	數へられぬ者	12	0.5
	5 以下の者	43	1.7
	10 以下の者	183	7.6
	15 以下の者	143	6.0
	20 以下の者	276	11.1
	50 以下の者	792	32.0
	50 以下の者	1016	41.1
	總 人 員	2475	100.0
實物について數へる	數へられぬ者	29	1.2
	5 以下の者	51	2.0
	10 以下の者	192	7.8
	15 以下の者	155	6.3
	20 以下の者	594	24.3
	21 以下の者	1426	58.4
	總 人 員	2447	100.0

へ得る者は六割に満たない。計算については、十以下の加算は九割、十以下の減算は四割五分の兒童が就學當時にはできるやうになつてゐる。

國民學校における算數はこの程度の數概念を出發點として六年間にお

いては、生活事象を數理的に考察し處理する基礎的能力を習得せしめるにあるが、兒童の思考作用の具體性を思ひ、徒らに抽象的形式的訓練に墮してはならない。

右と同じ市内の學校、兒童五百三十六名について、二個乃至六個の數から

第 20 表 數の大小を比較し順序に並べた成績

	學年	成績(滿點 100)		
		平 均	標 偏	準 差
整 數	3	72.6		20.8
	4	83.8		18.4
	5	84.2		17.0
	6	83.2		16.8
小 數	5	37.9		27.5
	6	39.2		29.9
分 數	6	31.9		19.7

なる百問を作り、それを大小の順序に體系的に並べさせてみると、整數、小數、分數については、百點滿點に對し第二十表のやうな成績が得られた。この表によると、小數、分數については、その大小を比較することさへかなり困難であることが

わかる。そして、この實驗によつて得た成績と算數の成績との相關係數(r)は、〇・七八乃至〇・六二である。されば、小數、分數の學習指導においては、これらの數概念を先づ十分涵養しなければならない。

第四節 興味とその發達

兒童の興味

すでに述べたやうに、國民學校に入る頃から兒童の求知心は年とともに盛んになり、外界のあらゆる事物や事件に對して常に強い興味を示すやうになる。換言すれば、これは興味が多方向になることを示すものである。試みに兒童の机のひきだしや小箱などを調べてみると、種々な事物を集めてゐることを見出すであらう。これは彼等の興味が多方面に向かふやうになつたことを示す一例である。このやうな蒐集は、八歳から十二三歳までが一番盛んである。しかし兒童は、ただ集めるだけでこれを整理し、分類し、一定の體系を與へるといふやうなことはないから、適當な指導が必要である。またかやうな蒐集は、いつまでも續くといふことも少い。

興味が年齢によつて如何に變化し發達してゆくかといふことを知るには、兒童の讀書傾向を調査してみることも一つの方法である。かかる調査によると、學年の進むにつれて讀物の種類が變化してゐることがわかる。

想像

即ち、低學年兒童に最も多く好まれてゐるものは、漫畫と童話とである。しかるに初等科四年頃から次第に童話的なものから遠ざかり、物語、歴史、傳記、講談等が愛讀されるやうになる。殊に男兒においては、初等科四年頃から生物その他の理科的讀物を愛讀し、科學的なものに興味をひかれるやうになることは注意すべきことである。即ち兒童はこの頃になると想像の世界と現實の世界とを區別するに至り、一層多く現實を理解し、これを好むやうになるのである。随つて讀物においても、今までのやうに想像的な童話などよりも、事實に基づくものを喜ぶのである。かくして、兒童は生活のあらゆる方面に現實的傾向を帯びるのであるが、想像力を豊かに養ふことは教育上きはめて大切である。それは種々の藝術作品が想像の所産であることはもとより、發明や發見もいはゆる創造的想像によつて端緒が開かれる場合が少くないからである。

興味の個人差

興味の發達には、このやうな一般的傾向が見られると同時に、個人的に興味の方向が異なり、それがやがて嗜好や趣味における個人的特性とな

つてあらはれるやうになる。特殊な方向への興味が、比較的是つきりして来るのは、十一歳頃からであるといはれてゐる。例へば、教科科目に對する好き嫌ひなども、この頃からかなり明瞭に分化する。しかし、教科科目に對する好惡が果して兒童の性能を示すものであるかどうかは、にはかに決定することはできない。これまでの研究によると、各教科科目に對する興味の順位とその成績の順位との間には、高度の相關關係があるとするものと、これを否定するものがある。殊に教科科目に對する好き嫌ひは、教師の人格や興味や教へ方などによつてかなり左右されるものであるから、一概に教科科目に對する好惡をもつて、個人の性能を示すと考へるのは危険である。

好きこそものの上手なれといふことばがあるやうに、人は自己の興味の向いてゐる方面には努力もするし、そのためにまた、自然に成績も向上するものである。それによつて、特殊な方面の才能が十分に發揮されることはもちろん望ましいことであるが、同時に他の方面がおろそかにされ、かたよ

つた發達をなすことがあるから注意しなければならない。殊に從來の研究によると、比較的早くから發達すると考へられてゐた音樂的才能でさへ、眞にその音樂的能力の程度を正確に決定し得るのは十歳以後であるといはれてゐる。その他描畫の才能や技術的才能といふやうなものでも、はつきりと分化して来るのは十歳以後であるから、あまりに早くその方向を決定してしまふのは望ましくない。また、たとへ或方面にすばらしい才能を見せたにしても、それは多くの場合一般的な精神活動の高さを示すものであつて、直ちに一定の方向への特殊な才能の表現と考へることは妥當でない。

國民學校の學習においては、各教科科目に對して兒童が興味をもち得るやうに指導の方法を工夫し、それによつて學習の際よく注意を喚起し、學習意志を持続させるやうに導くことが肝要である。教師が偏倚した興味をもつて兒童を導くことは、基礎的鍊成に悖るやうな結果を招くこともあるから、くれぐれも注意しなければならない。

第七章 兒童の社會的行動

第一節 團體的行動

團體

兒童が國民學校に入學することによつて經驗する生活上の最も大きな變化は、學校或は學級といふ團體の一員となることである。もちろん國民學校入學以前においても、兒童は家族の一員として、或は近隣の遊び仲間の一員として集團生活を營んでゐる。しかし、かかる集團は學校團體とは著しく性質を異にしたものであり、また遊び仲間の如きは、學校の友人團體に較べて、成員の數も少く集散常なきものである。これに對し、學校及び學級團體は、その成員がきはめて多數であり、且つ生活の目標を一にし、校長及び教師によつて統率されてゐる團體である。

もちろん入學當初は、兒童は直ちにこのやうな目標を意識して大きな團體の一員となるのではない。或兒童はかかる團體の力に恐れて立ちすく

み、或兒童は二三の既知の友だちといつしよになつて閉鎖的な小集團をつくり、一學級としての團體的統一は容易に得られない。ただ僅かに擔任教師と個々の生徒とのつながりによつて學級の形を形成するに過ぎない。しかし、月日とともに次第に兒童相互の接觸が成立し、心理的な意味での團體を形成するに至る。

一般に個人の行動は、團體の成員であることによつて多かれ少かれ影響をうけてゐる。共通目標が明らかに意識され、團體の規則を守る意志が明確にはたらくほど制約もまた大となる。それ故、教師は個々の生徒の行動を單に個人的なものと考えないで、そこにできてゐる集團の性格に注意すべきである。個々の兒童をして或は怯懦ならしめ、或は傲慢ならしめるのは、當該兒童の生來の性格であるよりは、むしろその兒童のおかれてゐる團體内の勢力の關係に基づくことが少なくないからである。特に注意すべきは自己劣等感である。身體虛弱なる者、智能劣等なる者、貧困なる者は、しばしば團體内において自己の劣等を強く意識し、そのために反社會的行動に

趨ることが少くない。學級内における不活潑な子供、嘘言癖の子供、弱い者をいぢめる子供、亂暴な子供などは、往々かかる自己劣等感が強いことが原因である場合が多い。

その上、もし特別に學級編制を行はない限り、同時に入學した兒童といへども、年齢、體力、智能等においてかなりの懸隔がある。(第三章第四節參照)。例へば或年の四月における或市の國民學校四校の初等科四年生の暦年齢及び精神年齢の分布を見ると、暦年齢においては普通一年の差であるのに、精神年齢においては實に八年の開きがあることがわかつた。(第二十一表)。かかる事態において劃一的な教育が如何なる結果をもたらすかは明瞭である。單に教育効果があがらないのみか、かかる團體内における弱少者の蒙る影響はかなり大きいものと考へられる。この點は、今日の國民學校の教育において特に注意す

第21表 初等科四年における精神年齢の分布

精神年齢	員 數 (%)
5:7 — 6:0	2 0.6
6:1 — 7:0	3 0.9
7:1 — 8:0	30 9.2
8:1 — 9:0	67 20.6
9:1 — 10:0	98 30.1
10:1 — 11:0	75 23.0
11:1 — 12:0	34 10.4
12:1 — 13:0	11 3.4
13:1 — 13:7	6 1.8

べきところである。

われわれ意識

各個人は、一定の團體に屬することによつて「われわれ」といふ意識をもつが、これは自分がその團體の成員であるといふ意識である。この意識をもち、多かれ少かれ共通目標を意識するに至ると、それが學級精神となり、學校精神となり、更に郷土意識、國家意識へと發展するのである。さうして、かかる團體はその性質上しばしば閉鎖的となり、その結果排他的となる傾向がある。例へば、學級内に發生した小團體が互に對抗したり、また部落別に張り合ふといふやうなことが起るのはそのためである。また團體は同質的であるほど強固であるから、ともすれば大きな團體は小さい團體の分立に陥り易い。随つて、またこの點を逆に利用して團體組織を考へるならば、よく統整された大きな團體を構成することができる。この意味において、學校少年團の組織は、これを大いに活用すれば、團體訓練の効果を十分あげ得るであらう。

學級

低學年においては、一日のうち學校で生活する時間は比較的短く、大部分

の生活はまだ家庭で行はれてゐる。そのために、學級としての團體的活動は、まだあまり顯著でない。しかし學年の進むにつれて、學校生活が兒童の生活の根幹をなすに至り、學級としての團體的活動もきはめて活氣を帯びるやうになる。例へば、遊戲においても、三四年以上になると、團體遊戲が顯著になる。もちろん、低學年においても、集團遊戲が皆無ではない。しかし、かかる場合でも、その集團の組織は明瞭を缺くか、或はきはめて單純である。即ち、八九歳から十二、三歳頃までの兒童は、進んで團體の成員となることを欲し、團體的に行動することを喜ぶ。また團結もかなり鞏固になる。随つて、この時期における學級經營は困難ではあるが、よく兒童の團體生活の特性を理解し、これを活用することに成功すれば、教師の意のままに統率することができ、きはめて活氣ある學級となるのである。

かくの如き團體生活の發達は、他面においては自我意識の發達を促し、自己の能力に對する客觀的評價を可能ならしめるに至る。この時期は、大體初等科三年頃(九歳頃)からであるといはれてゐるが、ここに兒童の行動乃至

生活は從來の家庭生活を地盤とした、いはゆる自己中心的傾向を脱却し、現實的、客觀的な態度へと轉換する。随つてまた、自己の學業成績に對しても眞劍になり始める。自己に對して客觀的に評價し得ることは、同時に他人に對してもまた客觀的にこれを評價することができるようになることであるから、兒童は教師の不公平に對して著しく過敏になることがある。即ち、低學年の兒童はやさしい叱らない先生を好むものであるが、高學年になると、むしろ公平な教師を求めるやうになる。

要するに、學級兒童の團體生活は、自己中心的傾向よりの脱却といふ特徴が見出されるのであるが、滅私協力的な團體生活には未だ遠いものといはなければならない。それ故、ともすると學級は競争の場となり、監視の場となることが少くないから、學級指導者はこの點に十分注意を要する。このやうな團體生活における自他の意識の發達は、次第に個性を明瞭ならしめ、そのために九歳頃からやうやく個人差が顯著になる。かくして學級生活によつて呼び覺まされた客觀的批判力の萌芽と個人差の増大とが、やがて

統率と服従

青年期に入ると集團生活の分解と自己の孤立化とをもたらすのである。

團體は單なる個人の集合ではなくて、それ自身一つの有機的統一體である。それ故、團體内の個人の行動は、團體の成員として或程度まで團體によつて左右されてゐる。統率及び服従は、かかる意味における團體内の機能分化であつて、統率者と服従者との機械的結合によつて團體が構成されるのではない。即ち統率と服従とは、團體自體の統一のために要請された機能の分化である。かくして團體には、たいてい一人或は數人の統率者ができ、他の成員はこれに對して服従者となる。

學級團體においても、必ず一人或は數人の統率者が見出されるのであるが、彼は他の兒童達から身體が大きい。「力が強い」「服裝がりつぱだ」「勉強がよくできる」「運動競技がうまい」「親切である」「意志が強い」等の性質をもつてゐる者と判斷され選ばれてゐる。されば一般に統率者たり得る者は、體力・智力・技能・性格等において他のものよりも勝れてゐるのが普通であるが、おもしろいことには優越の度があまりに大であつて、多數のものと

隔り過ぎてゐると却つてそのために統率者となり得ないことがある。人間の生活においては相互の力の懸隔があまりに大になると、いはゆる敬遠或は嫌惡などの感情を生じ、被統率者は統制から遠ざかるのが普通である。統率者には、よく團體の使命を體得し常に團體の先頭に立つ教導者型と、自己の支配欲を満足させようとする專制的支配者型とがある。また、その統率力がよく全面的に保持されてゐる場合と、一定の活動領域においてのみ統率者であるといふ場合とがある。大體學年の進むにつれて統率的場面は分化して行くのが普通である。

統率者たるには統率者たるべき資質がなければならないが、この資質は從來考へられてゐたほど、個人に先天的に具有されてゐるものではない。統率者としての人格手腕は一面においては統率者としての位置から來るものである。それ故、學級内における級長その他の指導者は適當に交代させ、多くの者に統率者としての機會を與へることが必要である。これは單に服従者の自己劣等感を除去するのみならず、統率と服従との一體たるこ

學級精神

とを體驗させることに役立つものである。

學級は個々の兒童から成る一つの團體であるが、それはまた教師を中心とする協同體として統一的な活動をなすものである。即ち學級内の兒童は、他の學級に對して自己の學級を自分たちの學級として意識し、一定の目標意識を多少にかかはらずもち、學級全體として統一的な活動をなすのが普通である。學級を動かしてゐる統一的中心的精神が學級精神で、それはまたそれぞれの學級に一定の性格を與へてゐる。

一般に入學當初においては、學級活動は教師中心で、兒童の行動は受動的である。随つて、その學級は群衆に近い性格をもつてゐる。しかし、學年の進むにつれて學級活動は積極的になり、協同體的な性格を顯著に示すやうになる。さうして高學年になると自治的活動が發達して學級の道德感が非常にたかまつて來る。しかし、かかる學級の性格は、單に年齡的發達のみならず學級の指導者である教師の性格にも大いに依存してゐる。

學級の統一的な構造は、必ずしも學級の同質化を意味しない。學級内に

自然に幾つかの分節集團ができて、全體が高度の分化をなしてゐる場合が少くない。もしこのやうな分節集團が互に對抗するやうになると、學級としての統一が破壊される危険が生ずる。これをよき統一にまで導くことは、指導者としての教師の責任である。そのために、教師は常に自己の學級内における兒童相互の間の結合關係に注意し、隨時學級形態の構造を調査すべきである。

遊戲集團

兒童の生活は、學習が中心になるとはいへ、まだ幼若であるから、その生活は或意味では遊びの生活である。遊びを通じて感覺や思考の訓練がなされ、遊びを通じて性格や情操の陶冶が行はれる。殊に低學年においては、未だ遊びと仕事とが分化してゐないから、授業においても多分に遊びの要素を加味する必要がある。

遊びには、ひとりでする遊びと大勢でする遊びとがあるが、すでに述べた如く就學前にはひとり遊びが多く、友だちと遊ぶ場合でも、その集團は二三人を超えることは稀れである。國民學校に入學してからは、社會性の發達

と並行して集團的遊びが多くなり、集團を構成する人数も次第に増加して

来る。しかし第二十二表に示すやうに、低學年においては、まだ二人乃至三人の集團が壓倒的に多い。四年以上になると始めて十人以上といふ大集團が多くなつて来る。これは、この頃から學級としての團體的な活動が活潑になることと對應してゐる。

かくの如く團體的活動が活潑になるにつれて、遊戲の形式も簡單なものから次第に複雑なものへと發展し、その種類も多くなる。

第二十三表は男女四百八十名が學校及び家庭においてなした遊戲の種類を五日間にわたつて調査した結果であるが、三四五年の邊で遊戲の種類が著しく多くなつてゐるのが見られる。六年及び高等科に

第22表 學校における遊戲集團の成員數

學年 成員數	1	2	3	4	5	6	I	II
1人	12.2	1.9	4.8	17.2	10.2	2.5	12.6	2.4
2人—3人	67.5	63.8	70.0	32.0	26.1	20.9	29.6	11.1
4人—5人	6.9	15.9	17.3	12.9	10.4	24.7	21.6	14.3
6人—7人	3.0	9.9	2.3	9.2	7.2	10.4	5.7	5.6
8人—9人	1.1	4.1	0.8	2.9	2.5	8.6	3.4	5.6
10人以上	9.2	4.4	5.1	25.8	43.8	32.8	27.5	60.2

第23表 學校及び家庭における遊戲の種類數 (五日間の總計)

	學年	1	2	3	4	5	6	I	II	計
學 校	男	10	30	41	29	28	14	13	11	72
	女	10	21	39	29	19	24	8	4	66
家 庭	男	26	53	62	56	53	33	17	16	113
	女	21	25	60	51	55	38	18	16	102

において遊戲の種類が減じてゐるのは、青年期に入るにつれて精神機能に變化が生じ、兒童時代の遊びが減じ、青年としての娛樂へ移行することを示してゐるのであらう。

研究十四、國民學校五六年の兒童に最も好きな友だち三名の名を挙げさせ、且つそれに好きな順に123の番號をつけさせ、好きな理由を書かせ、それから學級または學校における友人構造を調査せよ。

研究十五、初等科一年から高等科二年に至るまでの兒童に、氏名、生年月日、遊んだ友人の數、遊びの種類、回数、遊びの時間、遊びの場所などの欄のある用紙を與へ、一週間でできれば毎月十日間づつ十二箇月にわたり、その前日にした遊びを翌日記入さ

せ、それを一定の觀點から整理して報告せよ。(日曜日は土曜日のこと
つしよに月曜日に記入させる。)

研究十六、都市における遊園地または街頭で遊んでゐる兒童の年齢と
遊びの種類をできるだけ多くの人数について調査し、年齢による集團の
變化、街頭遊びの年齢的變化、遊びの種類などについて調査せよ

第二節 道德意識習慣

道德意識
と教育

すでに述べた如く、幼兒は自己中心であるから、他人のことを考へるこ
とが少い。随つて國家とか國民とかいふ意識は、自覺的にはまだ殆どあら
はれてゐないといつてよい。もちろん、幼兒とても未分化ながら、或程度ま
で社會生活を營んでゐるのであり、家庭或は幼稚園などを通じてすでに國
民的場の中において生活してゐるのであるから、たとひ幼兒であつても知
らず識らずの間に國家的社會的制約をうけ、また、してはならぬこと、しなけ
ればならぬことを知らされてゐる。かやうな家庭教育をうけることによ

つて幼兒においても漠然たる道德意識の萌芽がすでに存在する筈である。
されば家庭における躾は、幼兒の道德意識の發達に對してきはめて重要な
意義をもつてゐるのである。

すでにしばしば述べた如く、國民學校の教育は皇國民の基礎的鍊成をな
すのであるから、有意的な道德的訓練がその根幹をなすのである。しかし
皇國民への鍊成は、兒童のもつてゐる國家意識或は道德意識の現實に即し
て行はなければ十分な効果をあげることはできない。それ故、本節におい
ては、國民學校兒童の道德意識の發達について、これまでに調査研究された
二三の結果について述べることにする。

道德意識
の發達

兒童の道德意識を調査するには、種々なる方法が考へられる。例へば、
「あなたはなぜ正しいことをしようと努めますか」といふ問を發して、それに
答へさせてみると、随分いろいろな答が得られる。或者は國家が榮えるか
ら、「社會の人々のためになるから」と答へ、「第一型」或者は人格が向上する
から、「良心が満足するから」と答へ、「第二型」、また或者は偉くなるから、「褒

められるから、「よい報いがあるから」と答へる。(第三型) いま調査の結果をこのやうに分類してみると、第二十四表のやうになる。これによる

第24表 正をなす動機の學年別百分率

	國民 3	國民 5	中等 1	中等 II
不答者	27.0	18.2	10.0	3.4
第一型	1.1	12.4	22.1	15.2
第二型	6.5	4.3	36.5	53.4
第三型	65.4	95.0	31.4	28.1

と、國民學校時代においては、自己に對する利害關係、自己の幸福、立身出世といったやうな著しく自己中心的な理由をあげてゐることがわかる。されば道徳に關し、眞に自覺的な理由が考慮されるやうになるのは青年期に入つてからであるといつてよい。

しかし、このやうな問ひ方は、國民學校兒童にとつては、やや困難であるので、多くの場合はもつと具體的な方法を用ひる。即ち、一定の道徳的行爲が含まれてゐるやうな寓話を聞かせ、或はそれを描いた繪畫を見せて、その行爲についての感想批判及びその理由などを質問するのは、その一つの方法である。例へば、子供がボール投げをしてゐて誤つて他の子供に怪我をさせたといふやうな話をして、その行爲の善惡を聞いてみるのである。このやうにして調査したところによれば、低學年においては、動機の如何にかかはらず結果によつて判断しようとする傾向があるが、學年の進むにつれて結果の如何にかかはらず動機によつて判断するやうになる。

以上のやうな方法によつて兒童のもつてゐる道徳觀を調べることができ、更にこれを數量的に成人の道徳觀と比較したり、境遇による差異を見ようとする場合には、品等法が用ひられてゐる。これは幾つかの善或は惡行爲に價值的順位をつけさせるのである。例へば、二十の徳目を選びこれを學校兒童に判断させ、それに順位をつけさせると、國君、國法、平等國家社會に關する徳目が上位を占め、家業、夫婦、祖先等家庭生活に關する徳目が中位を占め、愉快、朋友、知識等個人關係の徳目が下位になつてゐるといふことが報告されてゐる。

以上を要約すれば、兒童の道徳意識は社會性の發達に基づくといへる。即ち自己中心性の崩壊及びそれに伴ふ自我意識の覺醒とともに兒童の

徳性

道徳意識は發達するのである。

善惡の觀念をもち、正邪の判斷ができて、必ずしも道徳的に行爲するとはいへない。もちろん道徳的判斷は道徳的行爲の基礎となるものではあるが、知つてゐるだけで行はれなければ、未だ道徳生活とはいへない。その意味で、兒童の道徳意識の發達を見る場合にも、ただその道徳的判斷の適否を見るに止めず、徳性の表現としての日常の行爲を觀察すべきである。特に兒童の徳性を検査するために、計畫的に兒童の行動を觀察することがある。しかし徳性の高下は素質的なものであるよりは、むしろ環境的影響によることが多い。家庭生活、交友關係、映畫等の兒童に與へる影響には顯著なものがある。かくの如く見て來ると、兒童の徳性は、それが如何なる程度に日常の行爲にあらはれるかによつてこれをうかがふことができる。

習慣

徳性の涵養には、習慣といふことがきほめて重要な意味をもつ。殊に他律道徳的である幼兒時代においては、習慣をつけることはそんなに困難ではない。随つて、なるべく早くよい習慣をつけるやうにすべきである。

習慣になるといふことは、一定の行動を繰返してゐるうちに、それが定型的になり、特別な意識や反省を要しないでなされるやうになることである。即ち習慣になることによつて意識の關與が稀薄になり、滑らかにことがはこび、それだけ餘力を他の方面に向けることができる。習慣によつて人の行動はおのづから道に適ふことができるのみならず、習慣によつてむしろ創造が準備されてゐるときへいへるのである。

習慣が成立するためには、一定の期間にわたり、絶えず繰返されることが必要である。家庭における躾が、兒童の徳性の發達にとつて重要なゆゑんもここにある。さうして、ひとたび一定の習慣が形成されると、別にこれと類似した新しい行動を習慣づけることはなかなかむづかしい。些細なことで、癖になつてしまへば容易に改めることができないことは、日常よく經驗するところである。それは、一つの行動の體制ができあがると、これを再體制化することが困難だからである。されば或行動を習慣づける場合には、最善の注意を拂ひ、きほめて嚴格でなければならぬ。

研究十七、國定教科書の適當な挿畫を用ひ、道德判斷に關する十箇の問題を作り、初等科一年から六年までについて臨床法問を發して答へさせ、兒童の精神構造を診斷する方法によつて兒童の答を記録し、兒童の道德意識を研究せよ。

第三節 情意の發達

感情、情緒
気分、情操

自我の意識は、自我に對立する他我を意識することによつてめざめる。随つて、自我の意識は他からうける力の意識であるともいへる。即ち、自我は常に一定の場の力にさらされてゐるのであり、おのづからそれに對して一定の構へをとるのである。かかる構へにおける主體の情態の意識を感情といふ。われわれは一定の場においては快或は喜びを感じ、また他の場においては不快或は悲しみを感ずる。このやうな感情の種類は、自我構造の分化と關係してゐる。幼兒においては感情の種類も成人に較べて著しく少く、いはゆる子供の單純さを示してゐる。しかし五六歳になれば、もはや成人のあらはすやうな感情の主要な種類は大體あらはれて來るといつてよい。

かくの如く感情は、主體の情態の意識であるから、常に自我の要求或は欲望と關聯して著しく力動的な過程をとる。例へば、空腹になると不快に傾き、攝食によつてこれが解消しはじめ、満腹によつて快に傾く如きは、それである。

生活環境における特殊な刺激に當面してあらはれる強い激しい爆發性の感情を特に情緒といふ。されば情緒は一面生活場面に支配されて起るとともに、他面身體的表出となつてあらはれるものである。情緒的行動は、全く生活場面に支配される行動であるから、抑止することが困難である。それ故場面に支配され易い兒童には情緒によつて支配される行動が多い。また情緒における内部的な爆發性を抑へることができないから、兒童の情緒は常に身體に表出する。喜怒哀色にあらはさぬといふやうなことは兒童には殆どできない。

情緒は激しい感情であるが、一時的なもので、一定の経過をとると弱くなり、次いで消失する。これに對し、人は平生は比較的持續的な感情情態にあるものである。これを氣分と呼んでゐる。氣分は、個人の生活を貫ぬいて、その経験や態度に影響を與へるもので、氣質や性格の基礎をなしてゐる。されば常に兒童に明朗な愉快な氣分をもたせることは、學習においてのみならず、氣質性格の訓練上まことに重要である。

多數の人々の間にも一種の氣分が存在する。これを雰圍氣或は社會的氣分と呼ぶことができる。學校或は學級においては、清い溫いゆつたりとした、しかも嚴肅な雰圍氣をつくることが大切である。この雰圍氣による薰染感化は、徳性を涵養し、道を體得させる上にも効果がある。

氣分は生活態度として人生觀・世界觀を色づけてゐるが、それを基礎とする高等な精神活動に伴ふ感情を特に情操といふ。即ち情操は價值に對する自我の態度から生ずる感情傾向で、生活・経験や教養によつて育成される人の氣品をつくるものである。隨つて感情の教育は、一面において情緒的

行動の統制を可能ならしめる意志を修練するとともに、他面において高尚な情操を涵養することに心がけなければならない。

葛藤場面

行動主體が、生活場面において障礙をうけ、困惑を感じ、行動が圓滑にはこばぬときかかる生活場面を葛藤場面と呼ぶことができる。場面における自我の態度の意識は、自我を抑壓するとき最も強く意識される傾向があるから、感情的行動は葛藤場面において最も典型的にあらはれる。葛藤場面においては、場面の見透しをもち得ないから、感情的行動は場面に適合した行動をとり得ないといふ點で、思考的行動と對立せしめられる。

かかる葛藤場面においては、自我の縮小を感じ、怒り、恐れ等の不快の情緒があらはれる。兒童は知力においても體力においても、複雑な生活場面に對する行動力が十分でないから、かかる葛藤場面に陥ることが多く、隨つて彼等は感情的行動に趨り易い。それ故、兒童の感情的行動を少くさせるには、できるだけ歪曲された非教育的な葛藤場面に彼等をおかぬやうにしてやる必要がある。そのためには、個々の兒童の要求や欲望をよく理

解し、豫め場面の整理をしておかなければならない。善良な氣質性格の養成が、善良な正しい生活環境を必要とするゆゑんはここにある。しかしながら、他面において、葛藤場面こそ自我意識を昂揚させるものであり、それを克服した時の自己昂揚の感情によつて自信並びに行動力を得しめる機縁となるものであるから、單に葛藤場面を避けさせ、いつも平穩無事で一切の要求や欲望を満足せしめる如き、あまやかされた生活環境に兒童をおくことは教育上嚴に戒めなければならない。一人子が問題の子になり易いといふのも、かかるあまやかされた生活環境で育つためである。要は寬嚴よろしき指導力のはたらく生活場面において兒童の生活態度を調整し、不必要な葛藤を避けさせるにある。

意志的行動

葛藤場面におかれてよく自己の力を發動せしめ、場面を統制し、克服して行動することを意志的行動といふ。随つて、發達せる意志的行動においては、自己が動作の原因であるといふ意識、或動作が自己の内部から自發的に起るといふ意識を伴ふ。即ち意志的行動は、場面力に拮抗して生活場面

の構造を變革することにあるから、それには決斷を要する。意志の強さは、この決斷の明確さと實行力の強さである。生活場面に消極的に對抗し、固執するものを強情とか頑固とか呼ぶ。されば強情や頑固は決して眞の強き意志ではない。それは、強情や頑固が生活場面に支配された態度の固執で、生活場面を克服し得ない自我の弱さを消極的に防禦するものであるからである。

決斷がなされると明瞭な意圖があらはれ、その實現への行動が促される。この場合、意圖の對象になつてゐるものを意志の目的といふ。人の意志活動に關與してゐる目的意識は、單に一つだけではなく、幾多の目的が聯關して一つの組織をなしてゐる。即ち近い目的、遠い目的等があり、また前の行動目的が次の行動の目的へと移行することがある。かかる多くの包括的な目的のもとに幾つかの部分の目的が秩序づけられてゐる。このやうな目的が一聯の組織をなすことによつて、人の多くの行動は統一されたものになるのである。兒童においては、かかる目的の組織はきはめて簡單であ

るばかりでなく、組織が不完全であるから、一貫せる意志行動とならぬことが多い。また児童においては、現実的な目的と理想的な目的との分化も少い。随つて、誰もが大臣、大將を夢みてゐるのである。この目的の組織が分節化され、明確化され、意識的に統制されるやうになるのは、青年期以後においてである。

好き嫌ひ

児童の感情生活の特色は、上に述べたやうな葛藤場面に基づく情緒行動が多いことであり、随つてそれに伴ふ好き嫌ひの多いことである。好きとは対象へ近づき、対象と一つにならうとすることであり、嫌ひとは対象から遠ざかり、対象を拒否することである。好き嫌ひが過度になると精神發達をかたよらせ、圓滿な發達を阻害するものであるから、なるべく好き嫌ひを少くすることが望ましい。しかしながら、他面から見ると、好き嫌ひこそ最も個性的なものであるから、個性の伸長といふ點から考へるならば、或程度の好き嫌ひはやむを得ない。ただ、何を好み何を嫌ふかといふことが、教育の問題としては根本の問題となるのである。善を好み、惡を憎み、正を愛

し邪を厭ふ如き情操は、徳性の涵養上最も大切なことである。ただここに注意すべきは、成人の欲するところを児童に強制し過ぎると、児童は好惡を率直にあらはさなくなり、感情生活が卑俗化し、清純を失ふやうになることである。されば、常によりき情操の涵養に努めることが必要である。

第25表 初等科一年から高等科二年までの児童の示せる色彩好惡の順位

順位	色 彩	
1	青	青
2	赤	赤
3	緑	緑
4	紫	黄
5	黄	紫
6	橙	橙
児童數	7271	1017
研究者	甲	乙

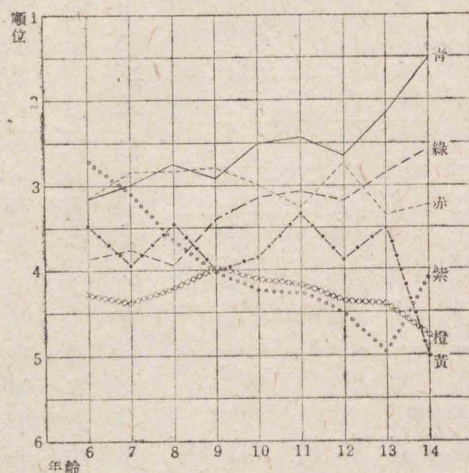
上に述べた如く、好き嫌ひは一面個性的なものであるが、精神發達において個人差が顯著にあらはれるやうになるのは、九歳乃至十歳以後であつて、それ以前においては好き嫌ひといつても、あまりはつきりしたものではなく、その時その時の思ひつきに止る場合が多い。しかし、また他面好き嫌

ひには、児童としての共通性が見られ、そこに児童の感情的體驗の特性をうかがふことができる。

例へば、色彩についての好惡を調べてみると、第二十五表のやうになり、研

究者によつて多少その結果に相違があるが、大體同様な傾向を示してゐる。即ち、わが國の兒童においては、青・赤・緑が紫・黄・橙等の色より好まれてゐる。但し、これは男女合計の順位であつて、男女別に見ると、嗜好の順位は多少異

第14圖 色彩好惡順位の年齢的變化



なり、男兒においては黄が、女兒においては紫が比較的上位になつてゐる。なほこれは年齢的にも異なる。いま發達的に色彩好惡の順位の變化を見ると第十四圖のやうである。

ここに注意すべきことは、低學年においては各色の平均順位が接近してゐるが、年齢の進むにつれてその開きが大きくなつてゐることである。こ

れは低學年においては未だ好惡が明確化して居らないことを示すものである。殊に九歳前後において、色彩好惡上に一つの變化があらはれてゐる。

すでに述べたところの個性化が、この頃から次第にはつきりして來ることと、この結果は照合してゐる。

好き嫌ひは、その限りでは單なる個人的のものに過ぎないが、この基礎の上に普遍的・理念的な價值が追求されるとき、それは美的・宗教的或は道德的情操にまで發展するのである。美的情操は、人の生活經驗に清らかさ豊かさ及び潤ひなどを與へるものであるから、感情の教育においては、美的情操の涵養が重要視されなければならない。道德的情操は、また知見とともに國家生活における道德的性格の根柢をなすものであるから、感情の教育においては、常にその涵養に努めなければならない。

研究十八、兒童の喧嘩が一日中の如何なる時間に行はれたかを調査せよ。また喧嘩の種類を調べ、それが兒童の感情生活の發達となんらかの關係があるかどうかを研究せよ。

研究十九、生徒を被驗者とし、拍節器でいろいろの速さの音を一分間出し、平均一分間に幾つ出る音を快と感じ、不快と感ずるかを決定せよ。但

し快、不快の段階はこれを最も快、中位の快、快、快不快なし、不快、中位の不快、非常に不快の七段階として内観報告をさせてこれを研究せよ。

第四節 兒童の表現と創作

業績とそ
の心理的
意味

人の精神的活動の結果は、その客觀的な業績をのこすことがある。かかる業績は、精神的活動の表現としてこれを心理の研究對象とすることができ、即ちかかる表現を通じて、その基調となつてゐた精神機能を理解するのである。殊に、兒童においては、その精神的活動を直接に内省させることが、きはめて困難であるから、かかる表現を通して間接にその精神機能を探究することが主要な方法とならざるを得ない。それ故、兒童の言語や、繪畫については多くの研究がある。ただこの場合注意すべきことは、表現されてゐるものが、直ちにその通りであると簡単に解釋し得るか否かといふことである。かかる業績について研究する際には、表現の諸條件を十分に吟味して解釋すべきであることはいふまでもない。その意味において、單

に兒童が自由に表現したものを蒐集するばかりでなく、種々の條件のもとに表現させ、表現の過程を觀察しなければならぬ。さればただ資料としての成績物を多數蒐集して、これを統計的に處理する際、表現の場面を無視した解釋をせぬやうに十分注意し、できるだけ表現の場面を考慮して解釋しなければならぬ。

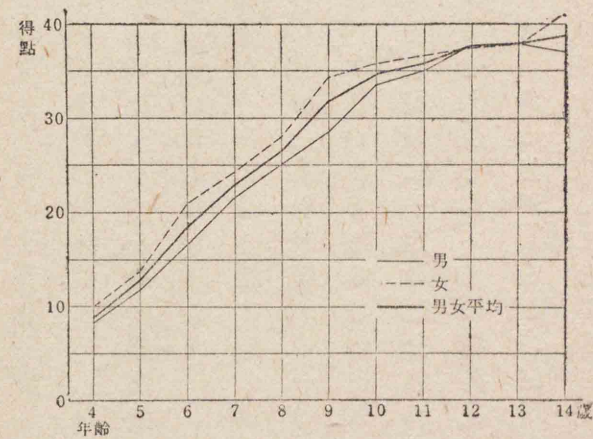
繪畫

兒童が自由に描く繪は、美の創作といふよりは、むしろ一種の繪畫言語であつて、精神内容を表現する一つの形式であることと見ることができ、即ち自由畫に描かれてゐるものは、兒童の精神の發達程度をよくあらはしてゐる。また兒童に一定の題を與へて繪を描かせ、それについて描かれた事項の量質を尺度として、その精神發達を測定することができ、わが國において、かかる意圖のもとに兒童の描いた繪畫に基づき精神發達を測定し、その尺度を發表してゐるものがある。

いま兒童をして自由に人物畫を描かせ、これを一定の標準によつて採點し、その得點の發達の一例を示すと、第十五圖のやうである。即ち四歳から

九歳までは直線的な進歩をなし、それ以後は、各年の増加率が多少減じてゐる。但し、この事實は、この時期以後においては、描畫力の發達は描く事項の

第15圖 描畫の發達



いても、低學年ではまだ相當に頸のない繪がある。それが少くなるのは九

歳の増加よりも、表現の巧さの進歩としてあらはれることによるものである。それ故、このやうな方法による測定は、十一歳以上の者については不適當といはなければならない。一般に低學年においては、圖式的な繪が多く、初等科三四年あたりから正しい形をあらはすことになり、努力するやうになり、五六年になるとかなり對象に忠實な繪を描くやうになる。幼兒の描いた人物畫を見ると頸や腕のない繪が多いが、國民學校の兒童にお

第26表 兒童畫における身體各部の釣合

學年	男				女			
	調査人員	頭が肩幅より大きいもの	頭と肩幅と等しいもの	頭が肩幅より小さいもの	調査人員	頭が肩幅より大きいもの	頭と肩幅と等しいもの	頭が肩幅より小さいもの
1	94	45%	45%	9%	100	92%	4%	4%
2	101	29	55	16	98	92	5	3
3	80	15	41	44	99	48	41	11
4	79	12	31	57	103	37	50	13
5	87	1	12	87	102	15	43	37
6	101		5	95	87	22	26	72
I	76		5	95	76		33	67
II	69		7	93	52		34	66

歳以後である。また人體各部の大きさの比例が無視された繪がまじめに描かれる。試みに頭の大きさと肩幅との釣合を調べてみると、第二十六表のやうである。この表を見ても、三年頃(平均八・五歳)に顯著な進歩が見られる。

圖式的な繪の段階から、對象に忠實な繪の段階に移行するに伴なつて、表現の仕方が多様になり豊富になる。例へば、人物畫についていへば、第二十七表に見られるやうに、低學年においては横向きの繪は殆ど見られないが、學年

の進むにつれて横向きの繪が多くあらはれて来る。また描かれた人物に陰影をつける者は、第二十八表に見られるやうに、低學年においては全くあらはれないが、三年頃からあらはれ始めてゐる。これなども對象を忠實に

第27表
横向きの人物を描いたもの百分率

學年	%
1	2
2	4
3	12
4	15
5	16
6	21
I	20
II	22

第28表
陰影をつけたものの百分率

學年	男%	女%
1	0	0
2	0	0
3	8	1
4	25	6
5	57	24
6	80	52
I	79	50
II	84	52

描かうとする努力のあらはれと見るこ
とができる。學年が進むにつれて次第
に表現の豊かになつて來ることは、人物
を描いた場合、低學年の描いた人物が殆
ど皆手ぶらで、せいぜい旗を持つてゐる
ぐらゐであるのに、高學年になると、手
杖袋、鐵砲など何か持たせてゐることに
よつてこれを窺知することができる。
(第二十九表)。

上に述べた如く、低學年兒童においては、まだ圖式的な段階にある者がかなり多いので、手本を見せて手本の通りに描かせても、なかなか手本の通り

には描かない。このことは、すでに前に述べたところであるが、いま家車の輪郭畫及び幾何圖形などの手本十種を與へて各年齢の子供に描かせ、大き

第29表
手に何か持つてゐる人物畫を描いたもの百分率

學年	%
1	2.6
2	2.6
3	17.9
4	19.6
5	31.1
6	30.0

なほここに興味のあることは、前にも述べたやうに、かかる變容には一定の傾向が見られることである。即ちその變容は主として安定化、均衡化、簡潔化の傾向をあらはすのである。

第30表
臨畫における變容のあらはれる数の百分率

年齢	%
4	9
5	93
6	83
7	58
8	49
9	41
10	25
11	15

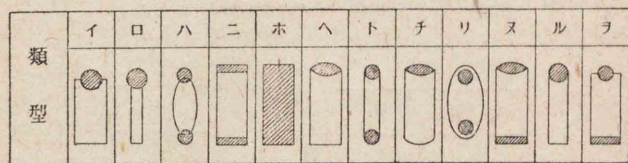
描かせてみると、兒童は實にいろいろな描き方をする。それを類型的に分けてみると第十六圖のやうになる。さうして、幼稚園兒童においては、ト、ヘ、リ、ル、ロといふやうな表現が多く、透視圖的に正しいチはきはめて少い。國

民學校兒童では初等科三年までは、へが最も多くあらはれ、次いでチの如き表現が比較的多くなつてゐるが、その他の表現は著しく少い。

一般に繪に表現されたものをそのまま表現内容と看做して、かく把握されてゐると考へることはできない。この事實はなほ、他の表現手段、例へば粘土による表現によつてそれを確かめることができる。繪においては立體も平面も同じやうに描きあらはしたものが、粘土細工によるとおのおのを區別して實物のやうな正確な形をしたものを作つてゐる。

随つて繪の原始性を見て、直ちに知覺内容の原始性に歸せしめることはできない。たしかに、兒童自身も自分の描いた繪に必ずしも満足してゐるとはいへないのである。例へば第十六圖のやうな十二枚の繪を見せて、どれが一番實物に近

第16圖 幼稚園兒童の描いた繪の類型



いかを選択させてみると、少くとも國民學校兒童においては、透視圖的に正しいチが最も多く選ばれる。しかし幼稚園兒においては、まだかなり多く他のものも選ばれる傾向がある。この事實を見ると、兒童の繪畫におけるこのやうな原始的表現が、單に技巧的な缺陷によるものとはばかりもいへないのである。

粘土細工

如何に表現されるかといふことは、表現に使はれる材料の如何によつても異なつて来る。粘土を用ひる場合は、立體的表現が繪畫よりも容易であるが、他面においてはかなり手先の器用さを必要とする。兒童が如何にして粘土で一定の形を作り出すかを見るのに、國民學校兒童に粘土で人物を作らせてみると、そこには大體二種の型があらはれてゐる。その一つは粘土で先づ部分の形を構成し、それをつけ合はせて全體の形を作るもので、これを綜合型と呼ぶ。他は先づ全體の形を作り、それを引き伸ばしつゝ部分の形を作つてゆくもので、これを分析型と呼ぶことにする。さうすると第三十一表に明らかな如く、年齢が進むに従つて綜合型が多くなり、分析型は

減少してゐる。もちろん、高學年においては、綜合的表現に分析的表現の手

法が加味されてゐる。また粘土細工においても、繪畫の場合と同様に、圖式的なものから寫實的なものへと發達してゐることが見られる。

次に言語的表現について調べてみよう。言語的表現は、話す場合、音聲言語と書く場合、文字言語とで多少異なることは、いふまでもないが、いづれの場合にも、言語的表現の生命は、適切、明確、簡潔といふ點にあるといつてよい。話し方及び綴り方の指導においては、この點に主眼をおくべきはいふまでも

文章

第31表 粘土による人物表現の型と年齢によるその百分率

年 齡	男			女		
	人 員	綜合型 (%)	分析型 (%)	人 員	綜合型 (%)	分析型 (%)
6—6.9	88	63	37	81	58	42
7—7.9	86	70	30	91	66	34
8—8.9	94	72	28	88	73	27
9—9.9	57	91	9	61	90	10
10—10.9	51	98	2	61	92	8
11—11.9	59	93	7	58	90	10
12—12.9	73	90	10	67	96	4
13—13.9	63	95	5	58	100	0
計	571			565		

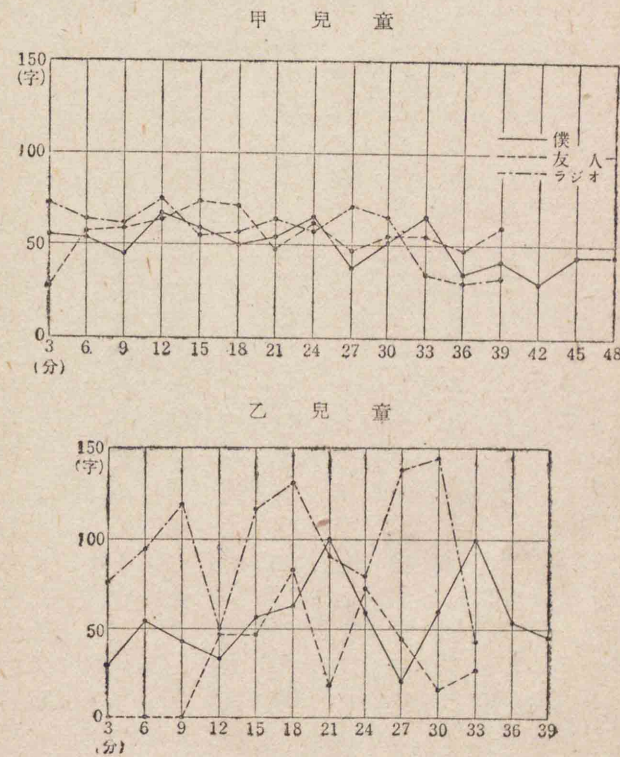
ないが、そのためには、兒童の表現が如何に發達するかを知る必要がある。それ故、ここでは兒童の綴り方を資料として、兒童の言語的表現の發達について見よう。

低學年の兒童に綴り方を書かせてみると、ただ思ひついたことをだらだらと綴るだけであつて、一定の主題を固執し、それによつて全體が統一されてゐるといふことは少い。随つて、それは羅列的ではめて外面的な記述に終るものが多い。四年あたりをさかひにして、次第に具體的描寫的な敘述があらはれて來る。そのため却つて全體としてのまとまりがつかず、冗慢な文章になる傾きがある。しかし内容は非常に豊かになる。恐らく筆が最も伸びる時期であらう。それが六年生になると主題による統一が意識的になり、綴り方としてのまとまりはできて來るが、その反面、形式的な生命のない文章に墮することがある。

綴り方の研究においても、他の作品の研究と同様に、表現過程を研究することが必要である。このことはなかなか困難であるが、いまその一例とし

て綴る速さを三分毎の字數で調べてみると、児童によつて著しい相違のあることがわかる。

第17圖 文章の律動とその型



し、乙兒童は或時は速く或時はおそくといふやうな綴り方をしてゐる。し

即ち第十七圖は甲乙二兒童六年生の三つの作文における綴る速さを三分毎の字數で測つた時の圖表であるが、甲兒童は一文を草し終るまで比較的一様な速さで書き綴るのに對

かも題を變へ時を變へて書かせた三つの綴り方において、大體同様な傾向を示してゐることは、かかる表現の律動が作者の性格と關係してゐることを示唆するものとして興味がある。

文を綴るといふことは、ことばを自由に使ひこなすといふことであるから、一つの作文に使はれたことばの數を調べることによつて、文章表現の發

達を或程度までうかがふことができるが、大體學年の進むにつれて使用語數が多くなる。

ことばを自由に使ひこなす得るためには、ことばを多く知つてゐることが必要である。そこで兒童がどのくらゐのことばを知つてゐ

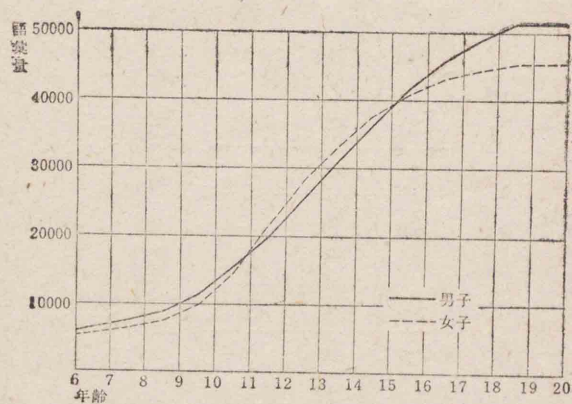
第32表
15分間の表現語彙

學年	總語彙 (平均)	基本語彙 (平均)
2	45	12
3	55	14
4	64	18
5	91	24
6	106	32

るかといふことが問題になる。前に述べたやうに、六歳の兒童でもすでに二千數百の表現語彙をもつてゐるといはれてゐるから、學童の語彙總量を適確に算出することは容易でない。學童の使用し、或は理解することばを全部記録するといふことは殆ど不可能である。そこで、種々の便法によつ

て語彙量を推定することになつてゐる。例へば、一定時間内に自由聯想をさせてその表現語彙を調べるといふのも一つの方法である。第三十二表

第18圖 語彙の發達



は國民學校初等科二年から六年までの男女約四百名について、十五分間に表現し得る物の名詞を調べたものである。この表で總語彙といふのは、十五分間に兒童によつて記述されたことばの總計であり、基本語彙といふのは總語彙の中から異なつた語彙だけを數へあげたものである。これを見ると、學年を逐つて次第に語彙の増加することがわかるが、特に四年から五年にかけて著しい飛躍が見られる。

なほ、これは一定時間内の表現語彙であるが、更に理解語彙の總量を知る

には、見本法によつてその概數を推定することができる。即ち、比較的完備せる國語辭典により、機械的に數百の語彙を選び出し、これらの語彙の中で兒童の知つてゐる語彙が幾つあるかを調べ、それによつて總語彙を算出する

第33表

都會の兒童と田舎の兒童との語彙量の比較 (單位 100)

年 齡	男		女	
	都 會	田 舎	都 會	田 舎
8:6	124	65	123	45
9:0	140	77	149	50
9:6	156	92	174	63
10:0	182	105	197	80
10:6	219	116	214	88
11:0	254	132	233	115
11:6	284	152	273	143
12:0	315	169	306	183

るのである。第十八圖は、このやうな方法で國民學校二十四校、二千五十八名の兒童について調べた語彙量を圖表で示したものである。これによつて見ても、初等科三年頃から讀解語彙が急激に増加することがわかる。しかし、語彙量には個人差が大きく、殊に

生活環境の影響が著しい。第三十三表に示すやうに、都會の兒童と田舎の兒童との語彙量を比較してみると、都會の兒童は田舎の兒童の約二倍の語彙量をもつてゐる。

しかし、兒童の語彙については單に量ばかりが問題ではなく、そのことばによつて把握されてゐる内容を検討しなければならない。試みに、兒童に單語の定義をさせてみると、兒童に特有な概念の把へ方がかなりはつきりして來る。兒童に各種のことばの意義を聞いてみると、大體次の三種の定義が見出される。

(一)直觀的、包括的把握、(二)分析的記述的把握、(三)一般的概念的把握である。いま簡單なこゝとば十箇を兒童に定義させ、この規準で分類してみると第三十四表のやうになる。即ち二年生においては、ことばによつて把握されるものはきはめて具體的、直觀的であり、これを定義させるゝと漠然として包括的である。ところが三四年になると、そのことばによつて把握されてゐる具體的な内容の多くの標徴が列擧されるやうになる。更に五六年になると、始めてそれが本質的な標徴において把握され、い

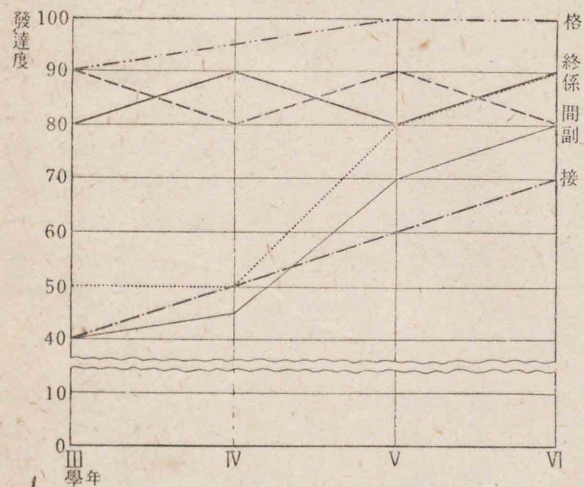
第34表 兒童の定義の仕方

學年	不 能	直觀的 包括的	分析的 記述的	一般的 概念的
2	14%	39%	30%	17%
3	3	24	46	27
4	2	21	41	36
5	2	10	38	50
6	4	8	33	55

はゆる概念的なものになる。

ことばの發達は、概念の發達として語彙の方面から見られると同時に、表

第19圖 各助詞の發達度



しく使はれてゐるかどうかを調べておくことは國語教育上必要なことで

ある。助詞の使用法を検査するには、填充法を用ひるのがよい。それによつて調べた結果によると、第十九圖の如く、格助詞、終助詞、間投助詞は、國民學校兒童においては、大體十分な發達を示して居り、係助詞及び副助詞は、四年から五年にかけて急激な發達を示し、接續助詞もほぼ上昇的發達を示してゐる。

第八章 天才兒・精神薄弱兒及び不良兒

第一節 天才兒及び優秀兒

天才の規
準

天才とは、非凡な素質或は創造力をもつてゐる者である。しからば、何をもつて非凡と認めるか。兒童青年について非凡を決定するに足る一定の規準を設けることは困難である。たとへ世人の評價が或程度の客觀性をもつてゐるとしても、これによつて非凡の規準が明確にされてゐるとはいへない。或はまた、統計的基礎に基づいて天才は百萬人中にただ一人といふやうな標準が用ひられるとしても、これとても規準としてはきはめて曖昧なものである。

そこで、天才と普通人との差異は、質的のものであるか、或は程度の差であるかといふことが問題になる。天才の行ふ創造或は發見の活動は、意識的のみならず無意識的に行はれるものであつて、その過程は常人の窺知し得

天才と普
通人との
差異

ないものであるかのやうに一般には信じられてゐる。しかるに、近時の心理學はかかる無意識活動に關しても或程度の科學的解明を與へ得るに至り、靈感といひ、神來といはれるやうな體驗をも心理的に説明しようと試みてゐる。かくして天才の心的構造は次第に解明されつつあるが、それによると、天才といへども結局程度の差に過ぎないと考へられるやうになつた。即ち優秀兒の或者が天才とされるのである。

天才の智能

人の智能は、智能検査によつて或程度までこれを量的に測定することができ、智能の程度は、智能指數(精神年齢を曆年齢で除した百分率)によつて示されてゐる。智能検査では智能指數一四〇以上をもつて一般に優秀兒または天才に近い者としてゐる。もちろん、天才は單に智能的に優秀であるばかりでなく、創造への情意の強靱さにおいても、また非凡である。されば單に智能的な特質だけで天才を評價すべきではない。天才の心的構造は、智能に何ものが加つたものであることは事實であるが、この何ものが今日ではまだ十分明らかでない。

天才兒の研究

天才は如何にして發生するか、天才への教育は可能であるか、といふことは國家の將來にも關係する重要な問題であるが、その意味で天才兒の研究はきはめて必要である。この場合、歴史上に著名な天才の傳記調査によつて、その兒童青年期を研究することも可能であるが、同時に現在發達の途上にある優秀兒を發見し、それについて多方面から研究して天才を發見することが必要である。

國民學校における優秀兒

某大都市において、全市の國民學校の各學級から二名づつの優秀兒一萬二千九百六十八名を選び、これについて智能検査を行つたところ、智能指數一四五以上の者が、九百七十三名あつたといふ。これらの兒童は、きはめて優秀な智能の所有者と認めてよいのであるが、かかる兒童が全體においてどの位の割合で存在するかといふに、全市の學童の二厘八毛に當つてゐる。しかし、これは同市の特殊事情に基づくもので、一般無選擇兒童中においては、智能指數一四五以上の者は一厘三毛即ち一萬人中に十三人位と推定してよいであらう。

從來の研究によると、優秀兒は大部分中産階級から出て居り、兩親の教育程度は概して良好であり、一族に智能優秀者が多いといふことである。即ち、優秀兒のあらはれる條件としては、遺傳と環境との兩者が考へられる。また優秀兒は身體的發育においても一般的に平均以上で、知的發育の早い子供は身體が弱いといふことは認められない。學業成績はどの學科においても優秀であつて、智能が偏してゐるといふこともない。

これらの優秀智能者は、國運の進展に對してきはめて重要な意義をもつ者である。しかし、このやうな優秀な素質も放置しておいては十分にその能力を發揮し得ない。されば、かかる兒童をできるだけ早期に發見し、國家の要材たらしめるやうに適切な教育を施すことがきはめて肝要である。

第二節 精神薄弱兒

精神薄弱兒の分類

精神薄弱とは先天的原因のため、または生後比較的早期に腦に障害を蒙つたため、精神發育が遅滯または停止し、智能的缺陷が顯著で、正常なる社會

生活を営み得ない者である。通常これを智能發育の障害の程度によつて、魯鈍・痴愚・白痴と分類してゐる。更に精神薄弱兒と正常兒との中間階級に

ある者を、境界級缺陷兒または劣等兒或は遲鈍兒といひ、廣義には境界級缺陷兒は精神薄弱兒中に含まれるのが普通である。これらをその智能程度によつて表示すると、第三十五表のやうである。

第 35 表 精神薄弱兒の分類

段 階	精神年齢	智能指數	教育可能度
境界級缺陷		90—70	
魯 鈍	12.3 歳以下	75—70 以下	特別學級にて教育可能
痴 愚	8.9 歳以下	60—50 以下	特別學級にて教育不可能
白 痴	2.3 歳以下	25—20 以下	特殊な施設を要す

かかる精神薄弱兒が就學年齢兒童中に何人位存在するかといふに、昭和十一年の調査によれば約三十萬人以上と推定されてゐる。今日精神薄弱兒の診斷は主として智能検査によつてゐるけれども、その規準は必ずしも明確なものではない。随つて精神薄弱兒の全人口中における分布情態は調査者によつてかなり

異なつた値が示されてゐるが、わが國においては大體全人口の約三分位と推算されてゐる。

學級内に
おける智
能劣等者

かつて某大都市において無選擇兒童一萬一千五百四十六名につき智能検査を施行したところ、智能指數八九以下の者が二割四分あつたといふ。これは國民學校兒童についての調査であるから、全兒童について見れば、もつと高率になるであらう。ここで考へなければならぬことは、學校兒童内に相當高度の智能劣等者が存在すること、そのために一般の教育能率が減退せしめられてゐるといふこと、また智能の劣等者は教育の機會を失つてゐるといふことである。また同市にお

第 36 表 學業不振
兒の智能指數の分析

智能指數	%
110—120	0.11
100—110	0.94
90—100	6.76
80—90	16.50
70—80	78.96
60—70	26.55
50—60	13.13
40—50	4.93
30—40	1.59
20—30	0.41

學業不
振兒

業不振兒八千七百餘名を選び出し、これに智能検査を行つてゐる。その結果學業不振兒と見なされたものの智能程度を見ると、第三十六表のやうになつてゐる。

このうち智能指數七〇未満の者は、すでに述べたやうに、確定的な精神薄弱兒といへるのであるが、これが學業不振兒の約半數(四割七分)を占めてゐる。

るのである。このうち智能指數五〇未満の者は、特別學級でも教育困難といはれてゐるから、特別な保導施設を要するとしても、その大部分である七〇乃至五〇の者は、特別學級において特殊な教育を行ふならば、相當の教育効果をあげ得る者である。

補助學級

國民學校令によると、瘋癲白痴は就學が免除或は猶豫されてゐるのであるから、不就學兒童中の精神薄弱兒を加へるならば、かなり多數の精神薄弱兒が教育圏外におかれてゐることになる。昭和十二年の某大都市の調査によると、毎年の不就學兒童の約四割は明らかに精神薄弱兒であるが、これらに對し就學免除乃至猶豫といふやうな消極的な對策でなしに、もつと積極的な對策が講ぜられねばならない。今日國民學校においては、精神薄弱兒のため補助學級を設置して特別な教育を施してゐるが、設置數はきはめて少い。例へば同市における就學兒童中かかる特殊教育施設を要すべき兒童の數は、少くも二萬と推算されてゐるのに對し、昭和十七年度においては補助學級數は三十學級、收容兒童數僅かに四百名餘に過ぎないといふ現

精神薄弱の原因

状である。

精神薄弱の原因としては外因と内因とが考へられる。即ち外因としては脳炎、脳膜炎、肺炎、疫痢、百日咳、麻疹、生來性腦性麻痺、先天性微毒、異常分娩、頭

第 37 表 精神薄弱の原因

外因を主とすべきもの	34.1%	外因によるもの約
外因と内因とをかねたるもの	5.6	40%
内因を主とすべきもの	19.2	内因によるもの約
外因は認めざるも遺傳的負因をも得ざるもの	40.3	60%

部外傷、高度の榮養障害等が擧げられてゐる。内因といふのは遺傳によるものであり、精神薄弱兒の大半は恐らく内因によるものといはれてゐる。先に述べた某大都市未就學兒童中の精神障害の原因を調べてみると第三十七表のやうになつてゐる。即ち内因と推定されるものは全體の約六割を占めてゐる。

精神薄弱は、上記の如き單なる智能發育の障害が認められるばかりでなく、身體的發育の狀況も概して不良であり、多くの場合性格的缺陷を伴なつてゐる。即ち短氣、怒り易い、興奮し易い、爆發性、落著きがない、注意散亂、無遠慮惡戯が多い、粗野などが彼等の性格的缺陷とし

精神薄弱兒の人格構造

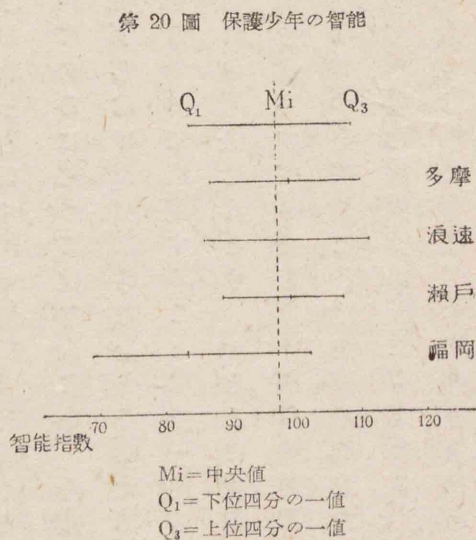
て擧げられてゐる。

元來精神薄弱は單に切り離された智能の病氣ではなく、全人格的な缺陷であると思ふべきである。それ故精神薄弱兒の研究も、單に智能指數の算出にのみに終つてはならない。全體としての彼等の精神構造の特殊性を究明しなければならぬ。そのためには、從來の智能検査の如く、成績だけを數量的に處理することなく、一定の課題場面において彼等が如何にしてこれを解決せんとするか、そこに生起する事象の經過を條件づけてゐる要因を探究すべきである。即ち、精神薄弱兒は單に智能水準において低いのみならず、全體的に幼稚で原始的であり、心的領域における融通性を缺き、随つて行動の固執性もたらされる。それは、作業においても、習慣においてもあらはれ、新事態への順應をきはめて困難ならしめてゐる。思考は具象的なものに限られ、想像力、創造力は貧弱である。

第三節 不良兒

保護少年

種々なる事情から學業を放棄し、不良行爲を重ね、遂には警察の手をわづらはせるに至る兒童も少くない。今日では、かかる不良兒は少年法の適用をうけ、少年審判所を経て、保護處分によつて鍊成輔導をうけることになつてゐる。少年法關係機關において



は不良兒といふことばを避け、保護少年と呼んでゐる。保護少年の数は社會事情の複雑化に伴ひ増加の傾向にあり、憂慮すべきことである。これらの兒童を教護し善導すべきはいふまでもないが、不良行爲發生の原因を明らかにし、不良行爲の防止に努むべきである。

不良兒の智能

不良兒の智能は、一般に劣等であるといはれてゐる。人によつては、不良兒の大多數は精神薄弱兒であるときへいつてゐる。

しかしこれは從來の検査法により、いはゆる智能指數をもつてあらはした場合についていへるのであつて、検査の方法に依存してゐることはいふまでもない。一般に用ひられてゐるビネー式の智能検査法は、比較的年齢の高い保護少年の検査としては不適當だといはれてゐる。随つて、これまでに不良兒の智能検査において言語を用ひない検査法によると、言語を多く使ふ検査法による場合よりも、成績がよくないといはれてゐる。いま全國四少年院に收容せる二百三名の智能を見るに、第二十圖のやうである。

かくのごとく不良兒が必ずしも智能劣等者でないといふ事實は一層教育を重視せしめるゆゑである。彼等は種々なる事情のために學業を嫌ひ、學校を離れ、かくして不良化の過程を辿るのである。前述の四少年院に收容せる二百三名の調査によると、收容當時初等科六年を半途退學せる者または修了以上の學歴を有する者は僅かに七分で、満足に初等科を終へてゐない者が實に九割三分を占めてゐる。教育の恵に浴しない少年が誘惑に遭つて不良行爲を累ねるに至ることは當然といはなければならない。

不良児の環境

かくの如く不良児には、素質低劣者といふよりは、環境のよくなかつた者がきはめて多いのである。その一例として兩親の有無を調べてみると、第三十八表の如くで、兩親のない者が一割三分、片親のみの者が四割四分で、これらを合すれば不良児の約六割は、兩親が揃つてゐない者である。また親

第 38 表 保護少年における兩親の有無

父母共にあり	32%
父のみ	20
母のみ	17
父と繼母	4
母と繼父	3
父母ともになし	13
不明	11

が大酒家であつたり、親兄弟のうちから犯罪者を出したりしてゐる者が非常に多い。このやうな不良な環境が少年不良化の原因となり得ることはもちろんであるが、このやうな統計的な事實のみから直ちに因果關係を云々することはできない。されば少年不良化防止の一般的對策のためには、いはゆる不良環境を統計的に調査するとともに、一人々々の生活史を詳細に調査し、彼等の生活環境の具體的構造を明らかにして、その歪みを是正すべきである。

欲望の構造

一般に、人間の行動を支配する有力なものは欲望である。欲望が達せら

れないときに、心の葛藤に苦しみ、それが自己劣等感或はひがみとなつてあらはれ、また代償的に反抗となつてあらはれる。不良児は、一般に自己劣等感が強く、その代償としていはゆる不良行爲をなす場合が多い。即ち、彼等が衝動的に行ふ幾多の反社會的行爲は、要するに彼等が満たされぬ心を満たさんと欲するやるせなき心の表現であるといへる。

第九章 青年

第一節 青年期

青年

青年期の期間はこれを厳密に定めることは困難であるが、およそ十二三歳から二十三歳頃までを青年期と呼んでゐる。青年期がいつから始つていつ終るかについては、學者の意見が區々である。生物學的には、一般に性機能の成熟が開始する頃をもつて青年期に入り、それが終了する頃に終ると考へられてゐる。しかし教育の上からは、精神の成熟をも十分考慮しなければならぬ。随つて、青年の期間を厳密に規定することはむづかしい。一般的にいへば、青年とは、兒童から獨立生活を營み得る成人に移りかはる過渡時代である。即ち青年とは、兒童でもなく、成人でもなく、その中間の年頃の男女をいふのである。

青年期の精神構造や機能が如何に發達するかを簡単に述べることは困

難であるが、試みに要約すれば次のやうにいふことができる。

青年期には、いろいろの方面における價值生活が分化發達する。換言すれば、青年期に入ると主體と生活環境との分化が明確になる。即ち物とわれ、他人とわれなどの區別が明らかになり、随つてその行動もまた物に對し人に對して客觀的態度となる。それとともに、事象や人生の本質、或は理想を探究するやうになり、またわれに對する自覺も深まつて來る。かくして青年期においては自我意識が顯著になる。それ故、青年期は眞實の人を見する時期であるといふ意味において、往々第二の誕生期とさへいはれてゐる。

人間的價值へのめざめは知的、道德的、美的、宗教的、その他の價值感情即ち情操の發達となり、智能の優秀、身體上の美しき、強大なもの等へのあこがれ、英雄に對する崇拜などとなつてあらはれる。自己の價值についてのめざめは、行爲の規準をややもすれば主觀的格率に求めることになり、自己の要求や希望や理想と、國家社會の傳統や慣習や道德との矛盾衝突を感じるこ

となり、煩悶となり、自由の要求となつてあらはれる。それ故、正しい自我の發見に失敗すると、往々性格破綻者となり、自暴自棄に陥り、或は不良化し、或は犯罪者となることさへある。

青年期はまさに、人生における一大轉換期であり、一大危機をはらむ時期である。随つて青年期を如何に過すかはやがて一生を支配することとなり、いはば人生の十字路に立つ時である。青年の指導に當る者は、常にこのことを念頭におかなければならない。殊によき青年をもつ國家や家庭はよき未來をもつといはれる。即ち一國の盛衰、一家の興廢は、一にかかつて青年の双肩にある。されば青年期の教育は、國にとつても、家にとつても最も重大な問題である。

青年期決定の規準

青年期が、兒童から成人への移りゆきの時期であるといふことは、單にこの時代に心身の著しい量的増大乃至擴張を示すといふことではなく、環境と相即不離の關係において律動的に推移する生活全體に、質的變化を顯著にあらはすといふことに基づいてゐる。

性的成熟

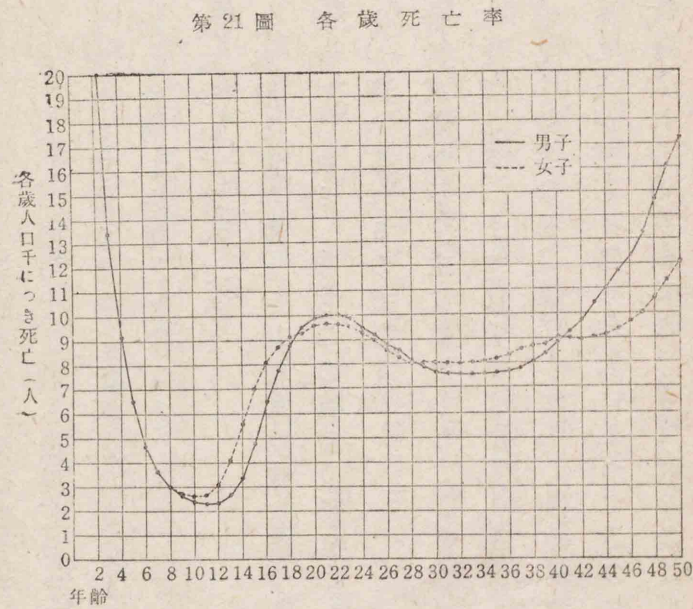
しかし青年期を全體的に決定し得るやうな唯一絕對の規準は今のところ存在しない。随つて、主體と環境との分化、對立、支配等の關係の變化に伴ふ著しい現象、或はその根柢となるやうな事實に着眼し、これによつて青年期の始期と終期とを探索するよりほかに途はない。それ故、いまその若干の方面について考へてみよう。

兒童期と青年期とを比較的明瞭に劃するものとして、第一に性的成熟現象が擧げられる。即ちこの現象の發見によつて、子供は成人になり始めたことが認められるのである。

性的成熟を示す主な徴候としては、男子では體毛の發生、體軀の肥滿、聲變りなどである。また女子では、骨盤の擴大、體軀の肥滿、乳房の發育、月經の開始、體毛の發生などが擧げられる。性的成熟は氣候、環境、榮養などの影響によることが著しく、随つて人によつてその時期が異なり、また同一個人においてもこれらの各徴候のあらはれるのは必ずしも同時ではないが、男子の聲變りはおよそ十五六歳頃、あらはれ、女子の月經はおよそ十四五歳頃開

身長體重

始するのが普通である。しかし、その個人差はかなり大である。



身長や體重も、青年期を定めるために従来多く用ひられてゐる。もとより身長や體重は、児童青年を通じて同じ割合で増加するものではなく、一定の律動を示し、一定の期間一定の傾向をあらはすものである。その點から發達の時期を劃することができ、殊に身長・體重の發育は、青年期に入ると急に増大する時期と停止する時期とがかなり明らかにあらはれるから、青年始期及び終期を

死亡率

これによつてほぼ定めることができる。

青年期はいはゆる青春期死亡の多い時とされてゐる。随つて死亡率の消長をうかがつても、青年期をほぼ推定することができる。いま帝國統計年鑑によつて内地の死亡率を見るに、第二十一圖(第八表参照)のやうに、男子十一歳女子十歳が最も低く、その後次第に上昇し、男女とも二十一・二歳頃頂上に達し、再び減少してゐる。随つて死亡率から見れば、男子十二歳女子十一歳で青年期が始り、二十一・二歳頃終るといへるのである。

精神的成熟

このやうな身體的成長乃至成熟と一體不離の關係にある精神的成熟、即ち運動機能や智能・情意の發達並びに興味や性格の變遷等も、年齢とともに律動的に推移するのが普通である。随つてこれらの方面からも、青年期の始期、終期、或は中心期を察知することができる。

即ち、手における運動機能は十二・三歳まで著しい發達をなし、十七・八歳まで發達を續け、その後は却つて低下する。

従來行はれた智能検査によれば、智能はやはり十二・三歳まで長足の發達

を遂げ、その後十七八歳まで多少の進歩を示してゐる。(第三十九表)。推理、洞察は青年期に入るとかなり發達する。論理的推理が十分行はれるやうになるのは青年期においてである。

第39表 4,803名の東京市の児童生徒のB式智能検査における智能點の年齢別平均

年 齡	國 民 學 校		中 等 學 校
	初等科	高等科	
8	58.32		
9	70.70		
10	80.86		
11	92.05		
12	101.54	88.22	112.50
13		93.60	118.19
14		97.35	122.55
15			126.43
16			128.34
17			127.71

興味や藝術的鑑賞力、色彩好惡等における大きな變化は大體十二歳頃あらはれる。性格の變化もこの頃からあらはれ、十四五歳頃殊に著しく、青年期の終る頃にはほぼ固まり始めるもののやうである。

道德意識に變化があらはれ、批判的、反省的になるのは十二歳乃至十四歳頃である。不良行爲は十五六歳に最も多く、その傾向はすでに九歳頃から認められ、十三歳頃不良化するのが常である。犯罪の始期もほぼこの頃で、次第に増加の傾向を示す。

かくして精神生活における青年期的様相は、十二歳乃至十八歳の間に多

くあらはれ、しかもその徴候はすでに十歳頃から始り、その餘勢は二十二三歳頃まで續くといへるのである。

次に、長い間の經驗により實際生活に役立つ心身の情態を綜合的に判斷して、子供とか大人とかの別を立てる社會的慣習の上では、いつ頃を青年期と看做してゐるであらうか。

いまわが國の習俗の上にあらはれた二三の事實を見るに、武士の子弟が子供の終りのしるしとしてゐた元服は、十二歳から十六歳の間に行はれるのが普通であつた。

また古く薩摩藩の武士の子弟の自治的修養團體として發達してゐた郷中^{ちゆう}においては、いはば少年組である稚兒といふのは數へ年七八歳から十四五歳までであつた。それ以後二十歳頃までは二才^{にさい}と呼ばれ、これがいはば青年組で、郷中における役割はもとより、修める學問や武藝にも、遊びその他の生活にも、守るべき掟にも稚兒との別が劃然と分たれてゐる。即ちここでは十五歳頃から二十歳頃までが青年として遇されてゐたといつてよい。

社會的
慣習と
青年

また昔の大阪町人における商家の組織には、丁稚、半元服、手代、支配人といふ厳格な階級があつたが、まづ十歳前後で丁稚となつて商家に傭はれ、十六歳で半元服して今までの幼名を通り名に變へられ、更に十八九歳で手代と呼ばれるやうになつて、やうやく一人前の商人になるのであつた。

更にまた江戸時代の庶民生活の間に發達してゐた若者制度を見るに、若衆、若衆組、若衆連、若者連、中等と呼ばれた若者仲間に入ることは、世間に對しても自分に對しても、もはや子供ではなくなることを意味し、私の家庭生活から公の社會生活に入り、公の人としての訓練をうけ、つとめを擔ふやうになるのであつたが、その年齢は地方によつて早い所は十三歳、おそい所は十七歳頃からで、多くは十五歳頃からであつた。

なほ現在のわが國の法令では、青年は未成年者として取扱つてゐると考へられるが、この未成年者は民法では満二十歳としてゐる。しかし、その他の法規では必ずしも二十歳をもつて社會人としての獨立性を認めてゐるのではない。また青年期の開始を意味する兒童期の終期の規定も大體十

四歳頃であるが、それぞれの法規によつて多少の相違はある。試みに兒童保護、勞働保護に關する諸法規を調べてみるがよい。

いづれにしても、心身の青年期的變化の顯著な時期に、社會的にも子供の情態から蟬脱することが要求されてゐるといへるのである。しかし、このやうないはば社會的成熟は、心身の成熟からは二三年おくれてゐるのが普通に見られるところである。

青年期の 區分

以上のやうに青年期は種々なる觀點から眺めることができ、その規準の採り方によつて時期の相違はあるが、一般には、前に述べたやうに青年期は十二三歳で始まり、二十二三歳で終ると考へてよい。

青年期の間においてもなほ仔細に檢すれば、質的變化が認められる。随つて、青年期を二つに分つて前期、後期とし、或は三つに分つて前期、中期、後期などとすることができ。

青年期の中心時期、即ち青年中期は、特に生殖能力の成熟する時で、心身ともに生涯の危機といはれる時である。

第二節 身體及び運動の發達

青年期は、大空をめざして伸びる若木にもたとへられるやうに、潑刺たる

成長の姿を示す時であり、最大の生活力の發揮される時である。

いま、わが國の學生生徒兒童の身體の發育について、各年齢における平均を昭和四年より同十三年に至る十年間平均してこれを

身長
體重
胸圍

第40表 わが國學生生徒兒童の身體の發育
(年の數へ方は第7表と同じ)

年 齡	身 長 (糎)		體 重 (斤)		胸 圍 (糎)	
	男	女	男	女	男	女
7年	103.75	107.52	18.09	17.47	54.57	52.89
8	113.72	112.48	19.91	19.21	56.60	54.75
9	118.58	117.37	21.99	21.23	58.50	56.56
10	123.22	122.02	24.07	23.35	60.44	58.38
11	127.64	126.88	26.28	25.73	62.34	60.42
12	132.04	132.20	28.73	28.97	64.37	62.99
13	137.63	133.90	32.25	33.56	66.62	66.37
14	144.07	144.04	36.72	33.31	69.97	69.94
15	151.65	148.22	42.90	42.75	73.95	73.26
16	156.98	150.08	47.96	45.43	77.59	75.28
17	160.53	151.06	51.39	47.20	80.28	76.56
18	161.60	151.25	53.43	48.59	81.83	77.64
19	162.58	151.65	54.79	49.57	82.94	78.44
20	163.08	151.64	55.32	49.32	83.50	78.17
21	163.57	152.02	55.52	49.44	83.59	78.14
22	163.71	152.05	55.56	49.12	83.62	77.86
23	163.77	151.79	55.49	49.63	83.76	77.88
24	163.90	151.41	55.54	49.50	83.84	77.85
25	163.71	151.70	55.72	49.74	83.95	78.26

示すと、第四十表のやうである。

研究二十、右の表により次の事項について研究せよ。

1. 年々の比較増加量。
2. 青春期的増加の始期と終期。
3. 女子の身長・體重が男子の身長・體重を凌駕する時期。

かくして、身體の發育がほぼ完了するのは、男女とも十九歳乃至二十一歳頃で、その頃になると、男子は身長約百六十四糎、胸圍約八十四糎、體重約五十六斤になり、女子は身長約百五十二糎、胸圍約七十八糎、體重約五十斤になるのが普通である。

もとより身長・體重・胸圍などの發育においては、種々の事情によつて著しい個人差がある。しかし、一般にわが國民の體位は、近年次第に向上しつつあることが認められる。試みにわが國學生生徒兒童の身長・體重・胸圍を明治三十三年より同四十二年に至る十年間、及び大正二年より同十二年(大正十年缺)に至る十年間の平均を示せば、第四十一表のやうである。これを第

四十表の昭和四年より同十三年に至る十年間の發育の平均と較べてみれば、明治より大正、大正より昭和に至るに従ひ、體位の向上が見られる。

このことは國家の將來にとつてまことに頼もしいことであり、慶賀すべきことである。しかも國民の體位をますます向上せしめるためには、發育の盛んな青年期の體育に最善の努力を拂ふことが肝要である。青年期には、いふまでもなく内臓器官もまた發育變化する。内臓器官の發育で注意すべきものは、健康並びに生活力と密接に關係してゐる。

内臓器官

第 41 表 兒童青年の明治大正年間における體位の比較
(年の數へ方は第 7 表と同じ)

	年 齡	身 長		體 重		胸 圍	
		明 33—42	治 大 2—12	明 33—42	治 大 2—12	明 33—42	治 大 2—12
男	7年	108.73	107.00	17.46	17.53	53.99	54.26
	10	120.12	120.09	22.95	23.22	59.58	60.18
	15	146.64	147.78	38.55	39.71	70.84	71.80
	20	160.57	161.59	53.39	54.16	81.29	82.25
	25	161.08	162.40	53.12	54.43	81.05	82.61
女	7	105.46	105.62	16.84	16.94	52.55	52.40
	10	118.74	119.61	22.05	22.31	57.48	57.93
	15	143.27	145.37	38.64	40.03	70.00	71.53
	20	147.90	149.91	43.07	49.28	77.90	79.43
	25	149.04	149.43	47.03	49.16	75.57	79.62

る肺臟機能と心臓機能とである。

肺活量

肺臟機能測定するのには肺活量を計る方法がある。もちろん肺活量のみにて肺臟機能を完全に知ることはできない。殊に肺活量の大小は、測定の際の心的態度や測定の方法によつて左右されることが少くない。しかし從來の研究を綜合してみると、男子は十四五歳、女子は十二三歳に最大發育を示してゐる。(第十表參照)。即ち人の生存能力、作業能力と密接な關係を有する肺活量は、青年期の前半において著しい發育を示すのである。

心臓

心臓の筋肉もまた就學頃から漸次發育するが、青年期に入るとその發育は一層著しくなる。身長が急に伸びると血管も延長する。しかし太さは必ずしもこれに伴はないので、送血の際の抵抗が強くなり、一時血壓が高くなるが、後には血管は太くなり、壁も厚くなり、組織が強くなる。

運動能

すでに述べた如く、力または筋肉は生まれつきのほかに種々なる外部的條件によつて強さが異なる。随つて、その測定結果は身長、體重などの測定結果より動搖が大きい。のみならず力は常に意志の集中の程度、力の出し方などの心的作用と關聯してあらはれる。それ故、個人の力の恒常性を見

出すことは困難である。しかし運動速度などのやうに心的情態に左右されることは少いので練習を積んだ測定者にあつては、誤差は微少となるのである。

背筋力

いま力の發達を背筋力について見るに、第四十二表に示す如く、男女とも十二三歳頃急激に發達する。背筋力は全身の力を代表するものとされて

速さ

第42表 背筋力の發達

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

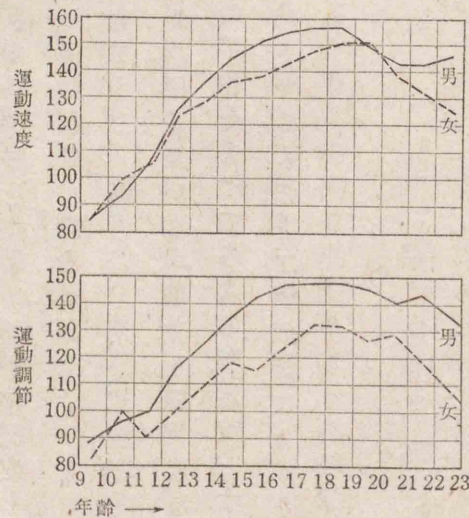
るから、全身の力は、十二三歳頃著しく發達するといふことができるのである。駈けたり歩いたりする速さは、主として自然の發育に依存するが、練習によつても著しく左右される。走力の著しく

速度調節能

發達するのは十四五歳頃である。手の運動は指の運動のやうに精神身體的のものになると一層練習によつてその發達は影響される。

例へば紙上に鉛筆をもつて約一糎の斜線を反復してひかせ、右手をもつて一分間にひき得た數をもつて運動速度とし、同様な斜線と點とを交互に一定の箇所に描かせて、その得た數をもつて運動調節能として發達の程度

第22圖 手の運動能の發達



を見ることもできる。いまこのやうな實驗を山村農村都市等において國民學校より成人に至るまでの者一萬餘名について行つた結果を見るに、第二十二圖のやうである。即ち、かかる簡単な作業における運動速度及び調節能は、男女とも十二三歳まで著しく發達し、その後十七八歳まで進歩し、その後は却つて低下する傾向がある。複雑なものになればもつと後年

まで進歩するであらう。

研究二十一、打叩検査器を用ひて、満六歳から二十歳に至るまでの兒童青年の打叩速度を検査せよ。押留め時計を用ひ、一人一回三十秒、十回行

はせ、その平均並びに最大速度の二つをとつて當該個人の成績とし、各年齢における平均及び標準偏差を求めよ。

研究二十二、児童及び青年を被験者とし、五十米、百米、千米を疾走させ、その疾走時間(秒)を押留め時計で測定し、各年齢の平均及び標準偏差を求め、且つその發達曲線を作製せよ。

研究二十三、握力計を用ひ、児童青年の握力を測定し、各年齢毎に平均及び平均偏差及び標準偏差を算出せよ。測定の方法は、各人に三回握らせ、その平均をもつて各人の測定値とするものと、最大値をとつて各人の測定値とするものと二種の値によりそれを比較せよ。

第十章 青年の精神生活

第一節 自我意識の覺醒

第二の誕生

子供の自我意識と
青年の自我意識

青年期は、主體と環境との分化が顯著になり、他我の認識によつて自我の意識が確立し、精神的な人として新たに誕生する時代である。すでに述べた如く、青年期が第二の誕生期といはれるゆゑんは、主としてこの點にある。もとより、子供にも子供の自我はある。どんな子供でも、おし倒されたり、殴られたりすれば、自分が意地悪をされた、いぢめられたとして怒るし、早くから食べものや持ちものなどについては自己を主張し、生活の全般にわたつて自己中心の傾向をあらはす。

しかし、このやうな子供の自我意識は、青年期になつてめざめる自我意識とはかなり趣を異にする。即ち子供の自我意識は、どちらかといへば、身體的・欲望的のものであり、自己を他と區別し自己を主張するといつても、主と

して身體や欲望に關してである。

しかるに青年期になると、精神的な領域において他我の存在を知り、これと對立するものとしての自我を意識し、自己を主張するやうになるのである。随つて青年期にめざめる自我意識は、どちらかといへば精神的なものであり、われの外なる世界即ち他我と區別された「われ」考へるものとしての「われ」の意識であるといへる。しかも青年の自我意識は多分に感情性を帯びて居り、いはゆる自我感情として昂揚し發動するのである。

このやうな自我意識がめざめるためには、兒童期から青年期へかけての心身の飛躍的發達或は生活圏の擴大に伴なふ環境及びその環境内で接觸する他我との相剋矛盾の經驗が根柢となることはいふまでもないが、殊に身體的發達に伴なふ力の意識と、性的成熟現象に伴なふ一種の内的不安動搖とが直接の契機となる。即ちこれらの事實が、青年をして著しく自己に關心をもち、今まで多く外界に向けられてゐた眼を内界に向けさせ、そこに自己の心の世界の存在を見出させるのである。自我意識の覺醒とは、この

自我覺醒 の契機

心の世界の存在を見出すことであり、随つて自我意識の覺醒はまた自我の發見ともいはれる。

自我意識の覺醒には危機的現象が伴なふ。青年期の始め頃あらはれる反抗粗暴がこれである。即ちこの頃が第二反抗期とも呼ばれるやうに、今までの從順さがなくなり、事毎に親や教師に逆らふやうな態度があらはれる。かうした反抗は、直接には種々の機縁によつてひき起されるであらうが、その本質的原因は自我意識の覺醒に伴なふ自我水準の昂揚といふことにある。

即ち自分はもはや子供ではないといふ意識があるのに、周囲の者はいつまでも自分を子供扱ひにし、自分の感情や欲望や行爲を理解しないで壓迫し束縛するとして反抗的態度をあらはすのである。青年にくやしく感じたこと、腹のたつたことなどの經驗を記述させると、このやうな原因に發するものの多いことが知られる。

青年は、かうして一方では變りつつある自己の理解を求めてゐながら、他

危機的現象として の反抗粗 暴

方では自己の内面生活を大切に秘め、誰にもこれをのぞかれまいとする。この自己閉鎖的傾向はまた彼等の生活の一つの特徴である。即ち青年期に入ると、急に今までの開放性が少くなり、自己をみつめ、人の前に自分の心を包みかくすといふ風があらはれる。殊に内面の不安や動搖は自分ではどうすることもできないが、しかもなほ、これを他の人に氣づかれることを極力避けようとする。そのために、殊更粗暴な振舞をするやうなことがある。かうした反抗や粗暴のあらはれるのは、もちろん人によつて異なるが、満十四歳頃が最も多い。

自己反省

自己をみつめる傾向は、自己反省或は白晝夢となつてあらはれる。即ち青年期になると、何の考へもなくただ思ひに沈むといふやうなことがあるが、ちであるが、また様々の甘美な空想に耽つて時間を費すやうなことも多くなる。白晝夢は青年に多い現象である。

自己を反省し、自己を責め、自我の本質を見究めようとする傾向は、時には「何故に自分は存在するか、自分の價值はどこにあるか」といふやうな根本

問題にまで遡り、青年は死の問題等についてまで眞剣に考へる。しかもかうした傾向は、時に自殺の原因ともなるのである。

しかし一般にはもつと無害な形であらはれ、敍情詩を愛好したり、日記を

第43表
日記をつけてゐる者の百分率

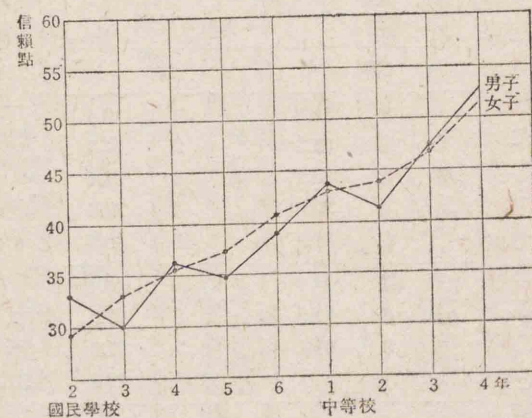
男			女		
中 學 校	1	12.8	女 學 校	1	10.4
	2	31.2		2	14.3
	3	34.2		3	24.4
	4	29.5		4	22.6
	5	32.1		5	36.4
高 等 學 校	1	44.7	女 子 專 門 學 校	1	46.1
	2	60.0		2	57.8
	3	61.1		3	71.6
				4	69.4

織りなされたものであることが頗る多い。

自我意識のめざめに伴なつて反抗的態度のあらはれることは前に述べた如くであるが、それは必ずしも内に確乎たる據りどころがあつてのこと

ではない。むしろ自己の生活に自信がもてず、自己劣等感、自己嫌惡をさへ感じながら、それをまぎらはし虚勢を張るために反抗的態度をあらはすの

第23圖 自己を信頼する者の増加率を示す曲線



でもある。しかし年齢の進むにつれて次第に自己の思想や信念を肯定し、これらに信頼し、すべてのものを自己の尺度で測らうとする傾向が強くなる。いま「あなたが非常に困つたとき誰を一番たよりにしますか」といふ質問を出し、信頼するものを父母、神、先生、自己などの十項目とし、それに順位をつけさせ、自己を一番信頼すると答へた者をとつて整理してみると、第二十三圖のやうである。

この圖で見ると、自己を最も信頼し得るとする者は、年齢の増加とともに増加してゐる。わが國民にあつては、國情のしからしめるところ父母を信頼

する心は各年齢を通して變りはないが、それでも青年期になると父母、教師、神佛等を判斷の權威とするよりも、自己を判斷の權威とする傾向が強くなり、生活が著しく自律的特徴をあらはして来る。

青年の自己主張はまた、自由を求め、自我を解放せんとする態度ともなつてあらはれる。即ち青年は、他の權威から自己を解放し、自分の思ひのままの生活を欲し、いはゆる漂泊心や彷徨癖をあらはす。不良化の原因の一つもここにある。自分の名前を變へたり、雅號を用ひたりしようとするものかうした傾向に基づくのである。

名譽心

本來自我は、自らの水準を常に高く保ち、これを傷つけられまいとする性質を有してゐるものであるが、かうした自我の性質は、青年において特に顯著である。青年が名譽心が強く、恥を知り、また怒り易いといはれるゆゑんも、多くは彼等の自我水準が著しく高いことにその原因がある。

即ち青年は、生活のあらゆる方面において他の尊敬をうけることを希ふ念が強い。そのため些細なことにも自己を他からは立たせ、他の關心を

身にひきつけようとする。日常の會話に新語や隱語を使つて優越を感じ、殊更に異なつた服裝を用ひて得意とするやうなことも往々見られるところである。

青年はかうして自我水準を高く保たうとするために、自己の身體能力家庭等に關して、少しでもひけめを感じることは大きな苦痛であり、虚勢を張つてでもこれをよりよく評價せしめようとする。随つて、これらに關して他から侮辱されたと感ずること、殊に自己のまもつてゐる人格即ち中心的自我を蹂躪されたと感ずることは堪へられぬこととなる。それは多くの場合憤激に基づく反抗をひき起す因となり、時にはまた自暴自棄に陥らせる因ともなる。例へば、人の面前で叱責されるとか、努力の跡を無視されるとか、或は努力によつて如何ともすべからざることを輕蔑され嘲笑されとかいふやうな場合、或はこのやうな直接の自我でなくとも、自己の信ずる人を貶されるとか、自己の理想としてゐることを輕蔑されとかして、間接に自我が傷つけられる場合にも、青年は強い怒りを感じるのである。

しかし青年期におけるかうした自我水準の昂揚は、それが醇化されると學問に、藝術に、運動競技に優秀なる成績を示さうとする氣概ともなり、百鍊千磨、精進努力の原動力ともなる。

奉仕の精神

更に自我意識が發達すると、獻身奉仕、奉公の精神が顯著になる。即ち青年は義に勇み、己の屬する團體のため、公のためには私を忘れてはたらくの念が強く、他のもののためにはあらん限りの力を盡くすことに限りなき喜びを感じて、如何なる勞苦をも厭はぬ強さを示す。この傾向は、時に無暴な英雄的態度ともなるが、また己の信ずるもののためには全身全靈を捧げ、死をも敢へて辭せぬといふ烈々たる氣魄ともなり、皇國青年の最も崇高なるはたらきともなつてあらはれるのである。

一般に、青年の自我意識は最初個人的なものであるが、その生活環境がよろしきを得れば、殊によりき教育的感化を與へるならば、次第に醇化されて遂には國民としての自覺を中心とする自我意識にまで成長するのである。

研究二十四、「私」といふ題で青年に自由作文を課し、それから彼等が自分

を如何に把握せるかを調査せよ。(注意、調査項目は作文を読み、その中からあらはれてゐる傾向に基づいて決定し、更にもう一度作文を読んで、その項目に該当する数を計量し、百分率でこれを表現し、且つ代表的な文句をとつて具體的に内容を示せ。)

第二節 あこがれと悩み

希望に生
きる時代

自我意識が強まり、自我水準の昂揚してゐる青年期は、また人生において最も感激にあふれ、あこがれに満ち、また種々の悩みを懷く時代である。

あこがれは現在の否定であり、現實を超えて理想に近づかうとする意欲のよつて起る根源である。悩みはさうした意欲と現實との相剋するところに體驗される心的情態である。随つて、あこがれとこれに基づく意欲の發動しないところに悩みはなく、しかも悩みはますます強いあこがれを惹き起す因となる。青年期が希望に生きる時代といはれ、また一大危機をはらむといはれるゆゑは、まさにこのあこがれと悩みとのもつれ合ふ烈し

あこがれ
の最初の
段階

くも多彩な感情生活に存するのである。

青年のあこがれの最初の段階は、若々しい生命感の躍動や、始めて経験する孤獨・寂寥・悲哀、或はすべてのものに對する不満・不快などの感情に基づくものであるが、そこではあこがれの内容・對象はまだ限定されてゐない。それは純粹な感情に過ぎない。この情態を、一青年は次のやうに日記に誌してゐる。

「自分は何を求めてゐるのか、自分でもわからない。私は自分に對してまた自分以外のすべてのものに對して不満足であるといふことだけしか知らない。私が持つてゐるものは、私が持ちたいと思つてゐるものではない。私が持ちたいと思つてゐるものは私の持つことのできないものである。」

即ち始めはその内容が自分自身にもはつきりとは掴めない漠然としたものである。何かしら心の奥底で求めてゐるのを感じるのである。しかうして、この漠然としたあこがれが、やがて生活環境にあらはれて來る人や