

師範心理

上卷

文部省

41181

教科書文庫

4

130

51-1943

20000
26554

518

1943

Kodak Gray Scale

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

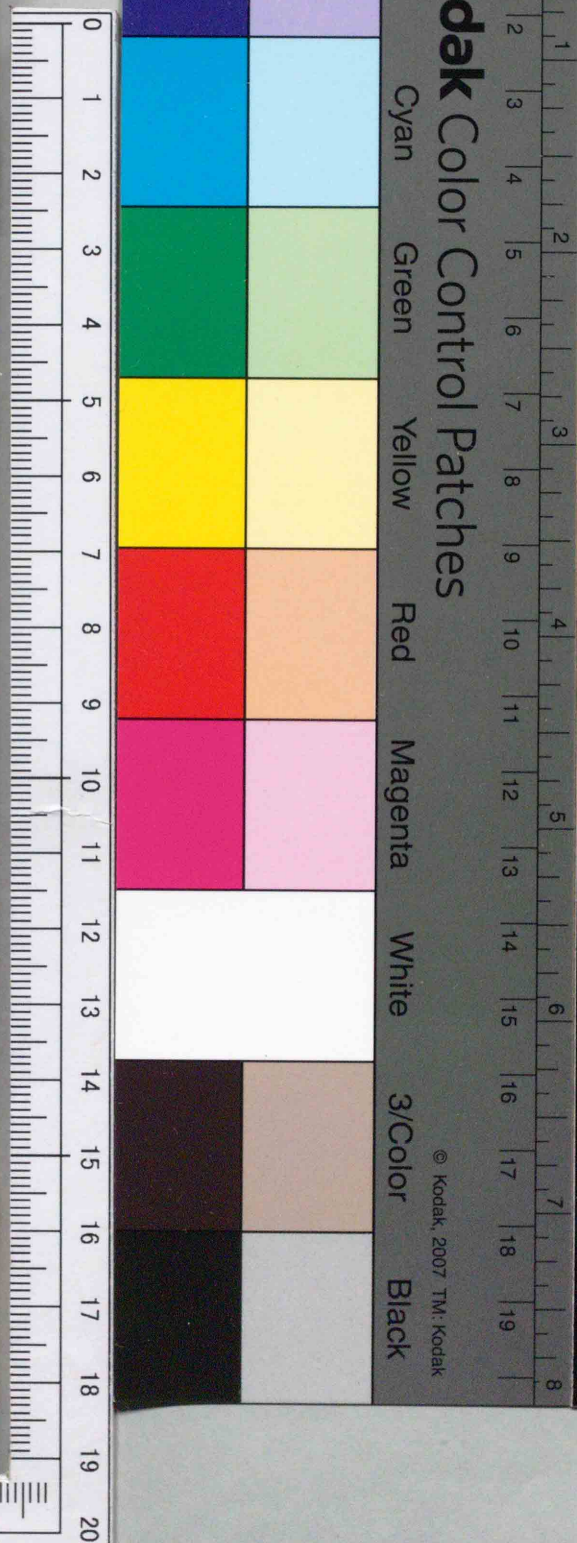


© Kodak, 2007 TM: Kodak

Kodak Color Control Patches

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

© Kodak, 2007 TM: Kodak





教科書文庫
4
130
51-1943
2000026554

師範心理
上卷

文
部
省

広島大学図書

2000026554



資料室

375.7
M014



目次

第一章 教育と心理……………一

 第一節 教育科心理の課題……………一

 第二節 教育科心理の方法……………五

 第三節 國民學校における兒童觀……………一〇

第二章 精神生活と環境……………一四

 第一節 精神生活と歴史及び風土……………一四

 第二節 生活環境と教育……………二二

第三章 心身の發達……………二七

 第一節 心身一體……………二七

 第二節 成熟と學習……………三〇

 第三節 素質と環境……………三三

 第四節 發達段階……………三六

目次

第四章 乳 幼 兒 四〇

第一節 新 生 兒 四〇

第二節 乳 兒 四八

第三節 幼 兒 五四

第五章 兒 童 八三

第一節 兒 童 期 八三

第二節 兒童と國民學校の教育 八四

第三節 就學と生活環境の變化 八七

第四節 身體及び運動の發達 九一

第六章 兒童の知的生活 九九

第一節 知覺の發達 九九

第二節 記憶の發達 一〇六

第三節 思考の發達 一一三

第四節 興味とその發達 一二四

第七章 兒童の社會的行動 一三六

第一節 團體的行動 一三六

第二節 道德意識・習慣 一四〇

第三節 情意の發達 一四六

第四節 兒童の表現と創作 一五六

第八章 天才兒・精神薄弱兒及び不良兒 一七三

第一節 天才兒及び優秀兒 一七三

第二節 精神薄弱兒 一七六

第三節 不 良 兒 一八二

第九章 青 年 一八六

第一節 青 年 期 一八六

第二節 身體及び運動の發達 一九六

第十章 青年の精神生活 二〇三

第一節 自我意識の覺醒 二〇三

目次

第二節 あこがれと悩み	二二
第三節 孤獨と友情	二八
第四節 思想生活	三六
第五節 青年と藝術	三三
第六節 青年と職業	三八
附録 圖表出所一覽	

師範心理 上卷

第一章 教育と心理

第一節 教科心理の課題

教科心理の任務

國民學校は、皇國の道に則とつて初等普通教育を施し、國民の基礎的鍊成をなすことを本旨とする。

かやうな教育を行ふに當つて必要なことは、教師たる者が先づ皇國の道を體得し教材に精通するとともに、被教育者を深く理解し、それに基づいて指導の方法を工夫することである。ここに教科心理の任務がある。即ち教科心理においては、國民の精神生活が歴史的風土的に形成せられるゆゑんを明らかにし、且つ兒童青年の心身の發達並びに國民的性格の鍊成に關する心理を究めることをその任務とする。随つて教科心理の問題

教育科心理の問題

もまたこの見地から決定せられる。

第一、國民學校教育において則とるべき皇國の道は、永遠の今の展開たるわが國史の中に貫流せる道である。かかる古今中外に一貫せる道は、またわれわれ臣民が生まれ育ちつつある皇國のうちに、皇國の發展とともに具現しつつある道である。この道を自覺しこの道に隨順する精神を國民精神と呼び、この精神が身につき常にこの道に則とつて生活する性格を國民的性格と呼ぶ。されば教育科心理においては、如何にして國民精神が涵養され、また如何にしてそれが國民的性格にまで形成せられるかを明らかにしなければならぬ。

第二、教育を施すに當つては、教育者は教育の目的及び教材をよく理解し、それを身につけてゐなければならぬとともに、それを教へそれを實行させるところの兒童青年の心身の發達の程度、個性などをよく理解し、それぞれの發達段階並びに個性に應じてこれを指導することが必要である。されば教育科心理においては、兒童青年の心身の發達の情態を明らかにし、各

發達段階における特質を如何にして觀察し理解するかを研究しなければならぬ。

第三、國民的性格とその鍊成に關する心理を究めるには、先づわが國民性を明らかにし、進んで知識技能の學習、練習、作業、氣質性格の形成、個性の觀察、性能及び學業考査、職業指導などについて考察する必要がある。

研究の出
發點

かやうな問題を研究するに當つては、如何なる點からその研究に着手すべきであらうか。

先づ學校において教育が實際に行はれつつある場面を見れば、教師と被教育者とが教育の目的を運載する教材を媒介として、學級或は學校といふ一定の生活環境で相互にはたき合ひ精神的交渉をなしつつある。即ち言語表情動作などによつて實際の教育は進行してゐる。教師と被教育者との間に連續的に行はれるこの行動關係が即ち教育的行動であつて、教育心理の研究は先づ教師と兒童青年との間に行はれる教育的行動を研究の出發點とするのである。

即ち教育科心理は、教育的行動を研究の出発點として、行動者たる兒童青年のその時の心身の情態とそれとをとりまく生活環境特に教師とが如何なる關係をなしてゐるかの法則乃至傾向を探り、且つその生活環境を如何に教育的に構成し統制して指導するとき、その行動を變化し、且つそれを一定の生活にまで鍊成し得るかの法則を求めらるものである。

例へば、加算の練習において、兒童が單獨で計算したときの平均成績は、數人の兒童とともに計算したときの平均成績より常に悪くなる傾向を見出したとする。この場合、生活環境における人的構成が成績を左右する一つの要因であることを見出し得るならば、練習行動は兒童と生活環境とを含む全體體制であり、その行動の結果としてあらはれる成績は、かやうな全體體制の支配をうけることがわかる。随つて、生活環境の人的構成を變化することによつて、努力をひき起したりその成績を豫言したりすることが可能になるのである。

第二節 教育科心理の方法

教育科心理の研究においては、一般に觀察、實驗或は統計などの方法を採用すべきであるが、特に次の二點に留意しなければならない。

第一、兒童青年を觀察する態度並びに研究の方法を十分會得し、これを實際に應用し得るまでに修練を積む必要がある。殊に兒童青年を觀察する力を養ふことが大切である。しからば、如何なる觀察態度をとるべきかといへば、兒童青年と俱に生活しながら、彼等のあらはす行動とその行動の起つた時の生活環境の情態と行動者の情態とを全體的に先づ把へ、しかる後にこの兩者の間に如何なる機能的關係が存在するかを探るべきである。

第二、教育者は常に自己の行動を反省し、自己の體驗を捉へ、それを觀察することが必要である。教育においては、教師たる者の徳化がその根本である。該博な知識、優秀な技術も、教育指導においては、それに伴ふ徳を缺くときは、眼なき佛にも比すべく、それでは皇國の道に則とつて皇國民を育

教育科心理の研究
上留意すべき二つの點

成することはできない。徳化を缺き道に随順することを怠るならば、多くを教へて役に立たぬ人間をつくることになる。されば教育者は、常に自己の心情を反省し、脚下を照顧し、澄みわたりたる大空のやうな廣い清い心、愛と光に充ちた心の持主となるやう日々精進努力しなければならない。

観察

観察とは、事象をあるがままに把握することである。あるがままに把握するとは、できるだけ観察者の先入観念をすてて、謙虚な公正無私な心で、事象そのものに即してこれを把握することである。例へば兒童が校庭で遊んでゐるのを観察する時には、その行動が生活環境と如何なる關係にあるかをありのままに観る。さうして、友だちとの協同でなくてはできないやうな遊びをしてゐるか、友だちと遊んでゐるがそれは單獨な遊びか、物を持つて遊んでゐるか、ただ手足を動かして遊んでゐるか、どんな言動をなすかなど、兒童の全行動をできるだけありのままに客觀的に看取り、必要に応じてこれを記録するなどはそれである。

観察に當つては、できるだけ廣くいろいろの場面にあらはれる事象を、できるだけ残すことなく観ることが大切である。前例の遊びの観察においても、街頭の遊び、室内の遊び、學校における遊び、家庭における遊びなどでその行動に差異が生ずるから、それらをことごとく観察する如きはその一例である。

實驗

自然にあるがままの行動を観察するに對し、研究者が観察を精密にし、且つ法則の發見を容易にするために人為的條件を事象に加へ、それによつて生ずる行動を観察することが實驗である。されば實驗もまた廣義の觀察である。具體的な行動は複雑であるから、ただ一回の觀察でそこに存在する法則を發見することは困難である。もちろん、ただ一回の觀察において、もその一端を観ることによつて全體を見透すことができないこともない。しかし、それは異數の天才か、或は多くの觀察實驗を経て事象を見透す力を得て後に望み得るところである。

現象としての全體體制を、或は簡單化して觀察に便にし、或は必要に應じて人為的干渉を加へ、これを變化して新しい現象をつくり、或は現象をでき

るだけ一様化してこれを反復観察記録し、これらの事象を検討し、それに基づいて假説を立て、更にそれを事象について實證することは、實驗的觀察においてのみ可能である。實驗的觀察においては、事象の現象面のみを見ることなく、現象を含むより包括的な全體體制を探り、それと現象とが如何なる機能的關係をなしてゐるかを推究し、當該事象の因果を明らかにすることに努むべきである。現象から出發して現象を包括する全體との機能的關係を明らかにすることが、科學的法則に達するには必要缺くべからざることである。

心理の研究は、要するに自然的及び實驗的觀察を行ひ、且つその結果を分類したり、配列したり、法則に要約したりするのであるが、かかる際數量的取扱をするところがある。この場合實驗觀察はいはゆる心的測定法により、分類や配列は統計法によるのが普通である。

統計法

觀察實驗等によつて事象の内面に存在する一般的傾向乃至關係などを十分に看取し得ない場合に、統計法を用ひ蓋然判斷を得んとすることがあ

る。今日一般に用ひられてゐる智能検査、教育測定、身體検査などはその例である。統計法は、數學における確率論にその基礎をおき、事象の一般的傾向を見るためには、分布の情態を度數表または度數曲線にあらはし、これによつて散布度を見、また代表値を決定するのが普通である。代表値としては算術平均(相加平均)、中央値(中間數)、並數、最頻値などを用ひ、代表値からの偏差度を見るためには平均偏差、標準偏差、四分偏差などを用ひる。また二つの測定値間に如何なる關係があるかを見るためには相關法を用ひる。

研究上の
注意

心理の研究において、その測定結果を處理するに當つては、よく測定理論に通じ、その適用の範圍に制限のあることを知り、その應用を誤らぬやうに深く注意しなければならぬ。精神は、全體的に見れば、常に現象としてあらはれる方面と、あらはれぬ方面とを含んでゐる。換言すれば、生活環境において行動として表現するものは精神の一面であつて全體ではない。されば、單に現象面の行動を觀察し、その結果を數量で示すのみでは不十分である。

第三節 國民學校における兒童觀

兒童觀の
變遷

銀も金も玉も何せむにまされる寶子にしかめやも

これは古來人口に膾炙せる萬葉の歌人山上憶良の「子等を思ふ歌」である。子供を國の寶とし、家の寶として、かかる親心をもつて愛でいつくしむことは、わが國古來の美風である。

しかるに近代に至り、歐米の文物が輸入されてから、教育上いろいろの兒童觀が行はれるやうになつた。即ち古くは「兒童は成人を小さくしたものと見られたことがある。かやうな見地では、兒童を小さく成人として取扱ひ、専ら成人の準備をさせることをもつて教育本來の任務とし、注入教育が盛んに行はれた。しかるにこの反動として、兒童はこれを兒童から見、兒童から研究しなければならぬ。」といふことが唱へられるやうになつた。簡單にはこれを「兒童から」といふ標語で示してゐる。即ち、兒童は心身ともに成人を小さくしたのではなく、兒童は兒童としての特性をもち、その心身の構造及び機能は、成人とは全く異なるものであるといふのである。この見地は、兒童研究に一大進歩をもたらし、また教育上にも種々なる改良進歩を促した。しかしこの見地が教育上極端に高調されると、兒童の權利とか自由とか或は兒童の活動とかを偏重する弊を生ずるに至る。

しかるに他方ではまた、兒童は社會の中に生まれ、社會の中で育つものである。といふ見地が唱へられ教育においては兒童を社會生活に適する社會の一員にまで育てねばならぬといふ論が擡頭した。これは主體性を尊重する「兒童から」といふ見方が環境を重要視する「社會から」といふ見方に變化したのである。

更にまた最近「兒童は民族協同體の小さき一員」であるといふことが唱へられるに至つた。この見地によれば、兒童の教育はこの民族協同體の世界觀によつて民族協同體の一員にまで陶冶せねばならぬといふことになる。以上の如き兒童觀とそれに基づく教育論とがあるが、しからばわが國民學校の兒童觀とその教育とは如何にあるべきか。

國民學校
の兒童觀

國民學校の教育では、皇國の道を中心とする世界觀から兒童を見なければならぬ。即ち、兒童は育ちつつあり、しかも鍊成によつて皇國民たるの本質を磨き出される皇國の「子供」として、一段高次の立場からこれを見るべきである。即ち、兒童もまた皇國の道を體得し、陛下の忠良な臣民となり、祖先の名を擧げ、忠孝を全うする國民となるといふことが、わが國の教育における兒童觀であるべき筈である。随つて、兒童を教育する場合には、子供は子供であるとしてその特性、その個性、その發達の程度を常に顧慮し、その計畫や方法を兒童に適するものたらしめなければならぬ。また常に皇國民としての子供らしい生活をさせるとともに、子供としての國民的訓練を十分にしなければならぬ。日常子供は子供の社會で生活するとともに、子供もまた成人の社會で生活するのである。子供なるが故に成人社會における子供の生活が道にかなはなくてもよいといふことはない。されば社會生活に對する訓練は學校教育においてきはめて大切である。この訓練を怠ると、ひいては國家生活の訓練も十分行はれなくなるおそれがある。

といつて、またあまり成人の考へのみに偏倚して子供の特性、子供の能力を十分考慮しないやうな鍛鍊も、またこれを排斥しなければならぬ。要は、日常生活において子供は子供として周囲の友だちや成人と相和し相譲り、他を先にして己を後にし、己のなすべきつとめをなす、といったやうな具體的な生活指導を十分行ふにある。皇國においては、如何なる方面の社會生活もすべて國家における社會生活であり、皇國の道の實現としての社會生活であるべき筈である。されば、國民學校の中心目標は、兒童について國民の基礎的鍊成を完了することであり、同時に將來の教育の基礎を與へ、生涯繼續せらるべき自己修養の根柢をつくるにある。この意味において、國民學校兒童は基礎的鍊成をなす對象としてこれを取扱はなければならぬのである。

第二章 精神生活と環境

第一節 精神生活と歴史及び風土

精神生活

われわれは心身を一體とする生命體であり、常に自然や歴史や文化をその中に含むところの環境と密接不離な關係において行動し且つ生活してゐるのである。さうして、かやうな生活の或方面を精神的な生活と呼んでゐる。もちろんあるがままに即して見れば、人の行動は本來心身一體としてのものであるから、生活もまた心身一體としての生活である。しかるに人の行動を或時は身體的とし、或時は精神的として區別することがある。しからは如何なる標準によつて、かかる區別をなし得るであらうか。われわれは生活する間に様々の體驗をする。大空を飛んでゐる鳥を見るとき、樹々の間に咲き亂れてゐる花の美を感ずるときは、體驗の一例である。

かかる體驗の内容を精神現象または精神内容と呼び、これに對し、體驗のはたらきを精神作用と呼ぶ。しかしこれらの區別は、全體の體驗をそれぞれの位相において見たものに過ぎない。具體的行動では、これらは常に一體となつてゐてそれを分けることは困難である。

しからは精神とはかやうな現象面で把へたものだけであらうか。現象として意識され體驗されないで、しかも體驗の素地をなしてゐるやうな精神があるのではなからうか。記憶と呼ばれてゐるものは、その一例である。故郷の山や河や父や母などを憶ひ出さうとすると、今まで意識されなかつたものが忽然として意識され、再び故郷の山や河や父や母などをしみじみとなつかしむことができる。かやうに意識されない方面の精神のはたらきを無意識と呼んでゐる。

また教育をうけてゐる際、或は自ら修養してゐる際、他人の信念や氣魄にうたれたり、或は國史、國文學の中に流れてゐる精神を感得したりすることがある。殊に國史や文藝の中に永遠に流れてゐる精神は、一個人のもので

あると同時に、周圍に住む多くの人々或は國民全體に共通のものであり、或は肇國の古から現在に至るまで代々の國民の間を貫流して來た精神である。わが國ではかかる精神の神髓を古來「まごころ」「明き淨き直き誠の心」或は「大和心」「大和魂」と呼び、また近時「日本精神」或は「國民精神」などと呼んでゐる。かかる精神を感得することによつて、われわれはこの皇土に永遠の過去から永劫の未來に向かつて生々發展する精神をわが精神とすることが出来る。しかも、かかる精神によつて生活することこそ日本人として最も高次の精神生活なのである。

環境構造

すでに述べた如く、人は常に環境と密接不離な關係において生活してゐる。行動者たる主體の心身のはたらきが行動を支配すると同時に、生活環境もまた行動に影響する。しからば環境の構造はどうなつてゐるであらうか。

刺戟

静かな夜、ラジオの受信機を通じて響いて來る人の聲或は音が、もし感覺器官を興奮させるならば、これを刺戟と呼ぶ。數百里、數千里の遠方から放

送される電波は、受信機によつて音波に變化するとき、始めて聽覺器官を興奮させ刺戟となるのである。われわれの生活してゐる空間には、電波が充滿してゐるが、しかしそれは受信機なしには直接に感知されない。されば電波は心理的刺戟ではない。即ち電波は物象界に屬する。しかるに、それが受信機によつて一秒約十二振動乃至約二萬振動の音波に變化する時だけ、それは感覺器官を経て心理的世界のものとなる。また氣體に含まれる香、流體に含まれる味、輻射熱なども鼻、舌、皮膚などに存在する感覺器官を興奮させる限りにおいて、それは刺戟となる。

更にまた、かやうな刺戟となるものは、單なる物質的エネルギーだけに止らず、自己の身體の内部における生理的變化であることもある。また他の人から發する氣分、氣魄といったやうなものもあり、また多數の人から成る集團或は社會における雰囲気といふやうなものもある。かやうなものに對しては特殊な感覺器官は存在しないが、これを刺戟として感知感得することはできるのである。

人の行動乃至生活或は體驗と直接に交渉しはたらき合つてゐる有意味の世界を、生活環境或は時に行動環境と呼ぶ。行動や生活と今直接にはたらき合つてはゐないが、しかし生活環境をとりまいてゐるもつと廣い空間がある。これを地理的環境と呼んでゐる。あらゆる生物にとつて、棲んでゐる場所が同じであるならば、その地理的環境は等しい。例へば同じ木に毛蟲と鳥とゐる場合には、その地理的環境は等しい。しかし生活環境乃至行動環境は異なる。毛蟲はその木の葉を食べて生存し發育するのであり、鳥はそこで巢をつくつたり囀つたり餌を探したりするだけである。また河の上に雪が降り積つてゐて、それが一面の銀世界と化してゐるとき、河と知らずにその上を歩いたとすれば、その人の生活環境は雪の積つてゐる平地であつて河ではない。

されば同一の地理的環境が、生活環境としては人によつて異なつた意味をもつものになり、また幼児と児童と青年と成人とでは異なつた意味をもつものになり、未開人と文明人とでは異なつた經驗を生ずるのである。學

校といふ環境も、生活環境としては児童と教師とではその意味を異にするものであり、また同じく児童といへども、それぞれの児童において多かれ少かれ意味の色合を異にするのである。されば實際教育においては、被教育者たる児童の行動が如何なる環境と交渉してゐるかを見、その發生條件を明らかにすることが児童を観察する際特に大切である。

更に前に述べたやうな精神生活においては、生活環境は單にこれを生物學的な生活環境や地理的空間として見るだけでは足りない。われわれ國民を包む生活環境には、美しい自然、變化の多い四季、悠久の歴史と文化とをもつ國土がある。即ち肇國の古より現在に至るまで、萬世一系の天皇を中心とし奉つて無窮に生々發展せる皇國精神によつて一貫する國民文化を包藏してゐる國土がある。遠き神代より發展せる萬古不易の道こそ、永遠にして現在、現在にして無窮なるものである。この永遠にして無窮なる道の發展がわが國史であり、國史は常にこの永遠にして無窮なる道を具現しつゝある。されば精神生活は一面教育によつて發展するとともに常に教育

の背景となり素地となつてゐるところの、この永遠にして無窮なる道の發展である。國史と文化と國土とによつて形成されるのである。國民教育においては、國史と國土との中に永遠無窮の相として貫流する皇國の道を、教材及び實踐において兒童青年の心情に適する形としてこれを示し、それをもつて兒童青年の心情を刺戟し、覺醒せしめ、それを體得實踐せしめるのである。

歴史と文化と風土との性格が國民の精神生活を形成し國民的性格を陶冶することは、各國の歴史及び風土と國民性とを比較し、また國內における地方人の性格と地方の文化や傳統や風土等が不可分の關係にあることを知れば明らかにこれを理解し得るであらう。

例へば、いはゆる大陸的性格と呼ばれてゐる強靱にして重厚な性格は、眼もはるけき大平原や、滿々たる水を湛へてゆるゆると流れる大河や、寒暑の差の烈しい氣候の中において形成せられる傾向がある。春夏秋冬の四季のうつりかはり、雨風と晴天との變化がほどよいわが國のやうな自然では、

精神は適應性に富み、いろいろの文化を生み、またよく異邦の文化を攝取同化し、俊敏な氣質性格となり易いが、北歐や北支のやうな大陸的性格は養はれ難い。南洋の熱帯性の氣候と風土とは、勤勞や高度の知的生活には不向きな人間をつくる傾向がある。温帯から寒帯にかけては内向的氣質性格が形成されるが、亞熱帯から熱帯にかけては外向的氣質性格が形成されるといはれてゐる。随つて、かやうに自然風土を異にする地域には異なる文化が発生し發達する。北歐文化が牧畜生活を中心とする文化であり、日本文化が農業を基調とする文化であり、支那文化が牧畜と農業との混淆文化であることも、また風土とそれに對應して發達した歴史とによるのである。かくしてそれぞれの風土が、そこに住む人間の文明を異にし世界觀を異にする一つの有力な原因となる。

かく考へると、自然と文化とは密接不離な關係をなしてゐることがわかる。また歴史は單に民族の歴史ではなくして、民族と風土との關係の上に成立するものであるといつてよい。しかもわが國の歴史はいはゆる民族

の歴史ではなく、萬世一系の天皇を中心とし奉る國家活動國民生活の歴史である。即ち肇國精神が國民と國土と一體と化し、永遠に生々發展しつつある相がわが國の歴史である。さればわが國民教育においては、教育の基調をなし國民の精神生活を形成する根元の力は國史と文化と國土とであるといふことができる。

第二節 生活環境と教育

國家

皇國に生まれ皇國で育ち皇國の教育をうけつつある者は、意識すると否にかかはらず、皇國の歴史や文化や風土などの影響をうけてゐる。しかしその間において、國民の思想感情或はこれが環境との關係において表現せられるところの行動に偉大な感化を與へるものは、一定の目的に則つて計畫され且つ具案的に行はれるところの教育である。さうして、かやうな教育を行ふに當つて、學校環境のほかに大きな影響をもつてゐるものは、國家の分節としての家庭と郷土と近隣社會とである。さうして、これらの

三者は、相互に密接な關係をなして兒童青年の生活環境を構成してゐる。それ故、これらの三者が密接な聯絡を保つことが實際の教育上大切であることはいふまでもない。

學校

學校生活環境の構造で注意すべき主なものは、學校の位置及び設備職員の人的構成、精神的和合度、教育的態度、學級における人的構成、學級における教師と兒童及び兒童相互間の精神的和合度、指導者と被指導者との間に存する秩序性、友人構造、學校及び學級全體の雰圍氣といったやうなものである。これらの學校生活環境を調査し、それと教育効果との關係を見出すことができれば、實際教育においては、如何なる環境を構成すればより効果的であるかを決定する參考資料を得ることができるのである。

家庭

家庭における生活環境が兒童の發達に如何なる影響をもつてゐるかの研究は、家庭における人的構成、殊に家庭における兒童の位置、身體並びに生理的機能の發育及びそれと學校成績との關係、言語の習得、氣質性格の構成などについて行はれ、興味ある結果が公にされてゐる。いまその二三の事

實を示せば次のやうである。

一般に問題の子供といはれてゐるものは、一人子或は一人子に類似の位置におかれてゐるものに多い。身體が虚弱で、わがままで、氣力に乏しく、忍耐力持久力が缺けて居り、家庭では強がるが外に出ては弱く、多くは非社會性をもつてゐるのは一人子の特徴である。また一人子は學校における成績は必ずしも悪くない。しかし多くは實行力が缺けてゐる。

言語の發達が、その生活環境と密接な關係をもつてゐることは、兩親その他家庭の人々の發音の良否、地方的訛音などが兒童の發音に影響してゐる事實によつて容易に了解されるであらう。また從來の調査によると、家庭の職業と單語の習得または讀字數とが密接な關係をもつてゐることが見出されてゐる。即ちこれらの結果によれば、専門的知的職業に従事する者の子供は、勞務者或は半技術的な職業に従事する者の子供に比してはるかに習得率が大である。しかし、これも家庭の職業が父母の教養の程度、經濟上の餘裕などを示すといつたやうなことも考へられる。それ故、生活環境

におけるいろいろの複合した原因が、幼兒の言語の習得と密接に關係してゐることは事實である。

このほか、不良少年、神經質の子供、勉強嫌ひなどのいはゆる問題の子供は、多く家庭環境によつてつくられたと見ることができるのである。

家庭は兒童を保護し、家庭外の社會との防壁をなすところである。しかうして兒童が學校及び家庭外において専ら生活するところは、國家の分節としての近隣社會及び郷土である。ここでは専ら交友との關係が主となる。即ち兒童が家庭及び學校でうけた教育や躰が、ここでは實地に應用され批判されるのである。かかる環境で交友から受けるいろいろの影響は往々兒童を不良に陥らせることさへある。兒童や少年少女などが不良化する背後には多くは悪友がある。また兒童の生活する近隣社會並びに郷土には、一方ではいろいろの教育的教化を及すものがあるとともに、他方では全く非教育的な影響をもつてゐるものがある。されば學校教育においては、かやうな近隣社會の調査を行ひ、その非教育的な影響から兒童を保護

近隣社會
と郷土

生活環境
調査

する必要がある。それには常に家庭と聯絡をとることが肝要である。以上のやうに、児童青年の生活は常に環境と密接不離の關係にあるから教育心理の一つの研究として環境調査を行ふ必要がある。環境調査の方法としては、家庭または近隣に關する一定の調査項目を決定し、これを印刷に附し、記入上の注意を添附して家庭に送り、父兄その他の保護者にその記入を乞ひ、これを集めて整理し、學校における児童の成績或は性行などとの結果とを比較するのが、その一つの方法である。他は一定の觀察要項を定め、教師が學校所在地の郷土内の神社、佛閣、英靈の記念碑、娛樂場、遊園地、遊び場その他を觀察して記入することである。また都市においては、児童の街頭遊び、交通機關内における行動、その他児童が多く集つて遊ぶ地域を調査し、それを或は教育的に利用し、或は非教育的影響から保護し、或は學校において指導せる訓練が實際社會において如何に實行せられつつあるかを見て訓練効果の鑑定を行ふことが大切である。

第三章 心身の發達

第一節 心身一體

心身一體
としての
教育

國民學校においては、心身を一體として教育すべきことが指示されてゐる。これは知識と實行、精神と身體とを不可分のものとして教育すべきことを示したものである。

しからば、心理の研究においては、心身の問題はこれを如何に取扱ふべきであらうか。

先づ、われ及びわれの周圍の人々をあるがままによく觀察すれば、誰しも心身は一體として與へられてゐることを見出すであらう。即ち、われをあるがままに觀するならば、われは心身を全體不可分な體制としてもち合はせてゐるのである。また、與へられたままのわれは、心身を不可分一體として生活し發展してゐるわれである。それ故、われを分解してこれだけが身

體、これだけが精神として、別々に取り出すことは不可能である。ただ研究上の觀點から、語り合ふ必要から、行動や生活の或方面を身體的、他の方面を精神的として取扱ふことはできる。それは心身全體體制の一つの分節として見ればよいからである。具體的に觀すれば、われといひ、汝といひ、彼と呼ぶものは、すべて心身不可分な全體體制である。されば精神教育といひ身體教育と呼ぶことも、畢竟心身一體としての教育である。それ故、教育において、心身のいづれにも偏倚することなく、これを一體として取扱ひ、心身ともに健全な國民を養成しなければならぬ。

心身は一體としてはたらくものであるが、しかしそれを研究し考察する際、そのあり方やあらはれ方によつて、これを全體の分節と見れば、上に述べた如く、身體、精神といふやうに分けて取扱ふことができる。のみならず、人間においては、發達が進むにつれて行動や生活がより中樞的に支配されるやうになる。いひかへれば、全體行動或は全生活が、かなり高度に精神的に統一されるやうになる。それによつて、生活環境とわれとの矛盾葛藤を克

腦脊髓神經系

服し、自己の欲望を統御し、常に道に則とつて精神生活を營むことができるやうになる。かかる偉大な精神のあらはれについては、大東亞戦争における忠誠勇武鬼神を泣かしのめるやうな行動に、幾多そのよき例を見出すことができる。けだし心身一體としての教育は、かかる偉大な精神力を涵養し、それによつて生活せしめるためのものである。

心身のはたらきと密接不離な關係をなしてゐるものは、腦脊髓神經系である。腦脊髓神經系は、一般に生理的機能であると見られてゐるけれども、元來心身は一體であるから、心理生理一體としての機能であると考へるべきである。即ち人間においては、腦脊髓神經系は全心身を統一し支配する機能をもつてゐる。殊に意識を明確に伴なふ體驗のはたらきと大脳とは密接不離の關係をなしてゐる。動物の段階がのぼればのぼるほど、神經系特に大脳がよりよく發達して居り、それに應じてその生活環境への順應行動もまたよりよく發達してゐる。

第二節 成熟と學習

發達

發達は、これを二つの方面から見ることが出来る。その一は、行動者たる主體とその生活環境とのはたらき合ひによつて、その行動或は生活の體制に變化が生ずること、即ち主體とその環境とを含むところの全體體制に變化が起ることである。その二は、主體の内部の構造が如何に變化するかといふこと、即ち主體と生活環境とを含むところの體制的變化に即應して、主體の内部構造に分節が生じ、且つそれが中心的に統一され、その間の關聯從屬關係が成立するとともに、全體としての機能に變化が生ずることである。随つて、この二つの發達事實は相互に關聯をなし、またより包括的な體制をなしてゐるものである。しかし、ここで注意すべきことは、主體の内部における構造に多少の變化があつても、時としてそれが行動或は生活となつて外部にあらはれぬことがあることである。學習においては、これを潜伏的學習と呼んでゐる。恐らく、これは行動の變化としてあらはれるに足るだ

發育と學
習

けに内部構造の變化が起らぬためであらう。

發達には、上に述べたやうな質的發達のほかに、また身長や體重が大になつたり、力が増したりするやうな量的發達もある。

行動者たる主體は、生活環境と密接不離な關係を保ちながら秩序を追つて發育し、やがて成熟する。換言すれば、發育は成熟の過程である。例へば、正常兒ならば、一定の年齢が來ると匍匐し、やがて歩行し、次いで疾走し得るやうになる。また周圍の人々のことばを模倣したり、行動をまねたりするやうになる。更に青年期に達すると、性機能が内から自然に發育する。もちろんこれらの成熟過程においても、生活環境の影響によつて多少の遅速を生じ、随つて個人的差異を生ずる。かやうに出現に遅速があるけれども、正常人ならばそれが必ずあらはれるところに、發育としての發達の特徴がある。

發育としての發達に對して學習としての發達を區別することが出来る。これは、學習しなければ一生涯その機能があらはれぬが、學習するとあらは

れるところの發達である。例へば讀書、計算はもちろん體操、舞蹈、生花その他各種の技術などは、すべて學習の結果發達するものである。もちろん心身の發達においては、學習といへども發達の基礎の上に行はれる。ただ各種の國民文化を習得し、國民的精神にめざめ、かくして自覺せる國民として道に則とつて生活するに至ることは、心身をうちこんで學習することによつて始めて達せられるのである。

發達と教育方法

されば學校教育においては、發達による發達をよく觀察し、その適當な時期を選んで學習による發達を指導し、兒童青年をして新しい知識技能を習得せしめ、皇國の道の體得に導き、日本人としての精神生活を全うするに至るやうその實行力を練らなければならぬ。かかる教育を行ふに當つては、常に心身の發達の事實にできるだけ忠實であることを要する。そしてその標準は、これを兒童青年の生活の中から定められた自然の段階に適合させるといふことである。この意味において、國民學校教育では、後に述べるやうな兒童の發達段階を想定し、それに據つて各教科科目の指導を行ふべきことになつてゐる。されば教師は實際に取扱つてゐる兒童青年の發達の程度及びその特性をよく理解し、それに即應した教育の方法を講ずべきである。

第三節 素質と環境

素質

人の生活は、誕生から死に至るまで、絶えず發展變化しつゝあるものである。廣義に見れば、かかる發展變化の歷程もまた一つの發達である。かやうな發達の或時期における行動乃至精神生活としてあらはれる現象的事實が發生し由來せるところの原型を素質と呼ぶ。これに對して現象的事實を顯型と呼ぶ。

素質は、これを民族的素質と個人的素質とに分けることができる。また一般にこれらの素質のおのをおのを智能、氣質、性格、體質に分けてゐる。かやうな素質には、また祖先並びに兩親から遺傳した形質が含まれてゐる。しからば遺傳とは何か。

遺傳

遺傳學では、生物學上の最小單位である遺傳因子または原なるものがあり、この微小な因子が細胞内ではたらく、生活體のあらゆる形質の發現及び生活などに關與すると考へられてゐる。

生物の身體を構成する多くの細胞の中で、特に生殖細胞と呼ばれるものがある。生殖細胞は、生殖器官内で二回の分裂を経て成熟し、卵子及び精子となる。この第一次の分裂において、核内に含まれてゐる染色體の數は半減する。故にこれを減數分裂といひ、またその際、染色體は父系と母系との異なつた二つの因子群に分裂するのが普通であるから、これを異型分裂ともいふ。次にこれらの半減された染色體をもつてゐる細胞は、更に均等に分裂する。この第二次の分裂では、染色體の數も型もそのままであるからこれを同型分裂と呼んでゐる。かやうにして分裂の結果できあがつた成熟せる卵子が、一個の精子と接合するとき新しい一個の生物が發生するのである。

遺傳因子は、親子の間に遺傳して居りながら、それが發達後表面にあらはれぬことがある。あらはれた場合でも、外觀上似てゐると思はれても、實際は異なつた系統に屬することがある。兩親の遺傳的形質が異なつてゐる場合には、一つは表面にあらはれるが他はあらはれぬことがある。前者を優性遺傳因子といひ、後者を劣性遺傳因子と呼んでゐる。しかし遺傳因子は二つともそのまま子孫に傳つて行く。

遺傳と環境

このことは、教育において人の遺傳的性質を外的條件即ち生活環境の諸條件によつてどの程度變化し得るかといふ複雑困難なしかも重要な問題を提供する。遺傳的素地は發達における一つの可能性であるから、外的條件によつて變化を、うけることを豫想することができる。のみならず、植物や動物については、溫度、濕度、食物などの條件によつて遺傳因子の形質が表面にあらはれることとあらはれぬことが見出されてゐる。また人が教育によつて發達するのは、環境條件が有力であることは、すでに前章で述べた通りである。しかし遺傳因子は結婚によつて淘汰されぬ限り、表面にあらはれなくとも子孫に傳つて行く。人間の性質の遺傳については、これを實

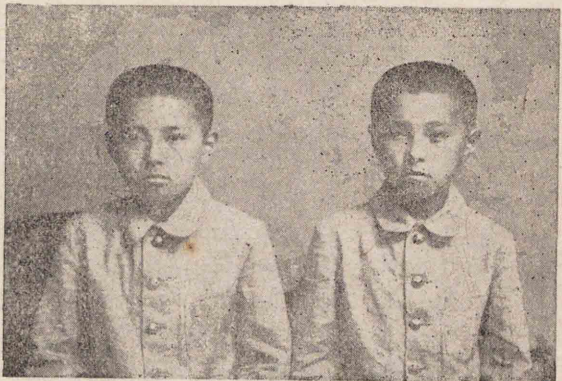
驗的に研究することが困難で、ただ系圖を調べて遺傳因子に於いての大體

の傾向を知り得るだけである。優良家族と劣等家族との系圖的研究の結果によると、大體前者においては優良人物が多く輩出し、後者においては劣等人物が多く出てゐる。

遺傳が心身の發達に如何なる意味をもつかを明らかにするには、双生兒について研究することも一つの方法である。一般に一卵性双生兒は二卵性双生兒よりも、その形質が一層よく似てゐる。わが國の一卵性双生兒について研究した一例を見る

双生兒

第1圖 一卵性双生兒



と、相關係數 r が智能においては〇・八六、學業においては〇・八六、身長においては〇・九八、體重においては〇・九〇、握力においては〇・八四、聯想語數においては〇・八一、

視的記憶において〇・五八と報告されてゐる。この相關係數 r がプラス一
のときは、完全な一致を示し、零のときは相關係數が皆無であることを示し、マイ
ナス一の場合は、逆相關係數になつてゐることを示すものである。さればこの
結果では、視的記憶を除けば殆ど完全に近い一致を示してゐる。しかるに
從來二卵性双生兒について研究したものは、智能の相關係數 r は〇・四以
下、身體的形質のそれは〇・五といふことになつてゐる。これによつて、見る
と、心身の發達には、一面遺傳因子が有力な素地となつてゐることを認めな
くてはならない。

〔註〕前に示した相關係數 r の算出は公式 $r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \sum y^2}}$ を用いたものである。この公

式の r は相關係數 r 及び y は二つの變數即ち二つの測定値 X 及び Y における算術
平均からの偏差である。平均を M とすれば、 $x = X - M_x$ 、 $y = Y - M_y$ とは總和の記號

\sum 及び σ_x は $\sum x^2$ 及び σ_y の總和を測定數 N で除した値の平方根である。即ち

$$\sigma_x = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N}} \quad \sigma_y = \sqrt{\frac{\sum y^2}{N}} \quad r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \sum y^2}}$$

書き換へることができる。

研究一、いま双生兒二十人の被験者について、兄の組の十人の成績(X)を、それぞれ76 74 82 63 74 91 86 82 79 72とし、おのおの兄に對する弟の成績(Y)を、それぞれ77 75 74 72 78 79 80 83 80 74とし、上の公式から r を計算せよ。(注意、平均 M_x または M_y は X または Y の總和を人數 N で除した數である。)

第四節 發達段階

人の一生

前に述べた如く、日本人は、先づ母の胎内でその生を始め、呱呱の聲をあげて誕生するとともに、一個の獨立生存體となり、美しい自然と光輝ある國史と豊けき文化とをもつこの國土のうちで皇恩に浴しながら成長し、やがて榮えある日本國民としてその一生を終るのである。心理學では、かかる人の一生を一般に胎兒、新生兒、乳兒、幼兒、兒童、青年、壯年、老年などに區分してゐる。さうして専ら正規の學校教育をうける時期は、兒童及び青年期である。乳幼兒の間は、専ら家庭及び幼稚園において、就學前の養育並びに保育をうけるのである。

國民學校 兒童の發 達段階

國民學校の教育は、兒童期を中心とする教育であるから、先づその教育を兒童の發達の事實に適合せしめるために發達段階を定めてゐる。即ち初等科一二年、三年、四五年、高等科一二年の四段階がこれである。もちろん、心身の發達にはかなりの個人差があり、また同一學年の兒童といへども最年長と最年少との間には一箇年の差がある。しかしかやうな個人的差異があるにしても、教育の實際上の一般的取扱から學校兒童の發育を大體上に述べた四段階に要約し得るのである。

發育段階 を定める 標準

發育段階を定めるには標準が必要である。しかしただ一つの具體的な標準によつて、人の一生の發育を若干の段階に分つが如きことはできないといつてよい。そこで若干の主要な事實を標準として、これらを綜合的に考察して段階を定め、且つそれらの標準から見た場合の個人差の範圍を明らかにし、標準の確かさを示すやうな方法をとるのが妥當な方法である。随つて、人の誕生後の發育段階は、昆蟲が卵、幼蟲、蛹、成蟲となる如き嚴密な意味での區劃を示すものではなく、その主要な標徴に基づいて大體の傾向を

示すだけのものである。

されば、教育心理の研究としては、これらの發育段階或は發達段階を、單に未分化のものが分化するとか、不明確なものが明確になるとかいひあらはずだけでなく、具體的な内容と程度とを考へなければならぬ。例へば未分化な全體事實から如何なる事實が如何なる程度に分化するかを明らかにする必要がある。されば發達段階を示す二三の具體的事實を次に例示するであらう。

第一、生活環境と主體とがどのやうに分化してゆくかを現象的な行動から探求し、そこに存在する精神機能の變化を見出し得るならば、精神發達の段階を示すことができる。先づその一例として、國民學校兒童における遊戲の發達について見よう。

從來の研究によると、學校における遊戲集團を構成する人數は、初等科一年から三年までは、二人乃至三人の集團が全體の約六割乃至七割を占め、十人以上の集團はきはめて稀れである。しかるに初等科四年になると十人

發達段階
を示す二
三の實例

以上の集團が急に増加し、約三割に達し、五年では四割以上になる。しかしまた高等科になると集團を構成する人數は減少し分散する傾向がある。

それ故、遊戲集團の構成から見ると、初等科一二三年、或は一二年、三年、四五年、高等科一二年の三段階乃至四段階に分けることができる。初等科四年以後では、社會行動の分化がかなり顯著になると考へられるのである。

遊びの種類について見ると、初等科一年から三年まではだんだん増加し、三年において頂點に達し、四年からは毎學年減少の傾向を示し、高等科になると一層減少する。されば、ここでも初等科三年を過渡期と認めれば、これを四段階に分けることができる。

遊戲の内容から見ると、初等科一年では競技は少く、また何か物を持つて遊ぶ傾向があり、今日遊んだことを明日もまた遊ぶことは少い。しかるに三年になると人と遊ぶことが多くなり、遊びの數が増加し、それとともに一つのことを遊び始めるとそれが二三週も續くやうになり、男女兩性によつて遊ぶ内容が異なり始める。四年になると團體遊びが多くなり、約六割は

それである。この傾向は五年になつても續き組をつくつて行ふ勝負ごとなどをますます好むやうになる。されば、ここでも三年を過渡期と見れば發達を四段階に分けることができる。

更に事物の認識についての一例を擧げよう。

幼兒は、事物を事物として客觀的に把握せず常に情緒的主體的に物を見る傾向がある。これを相貌的知覺と呼んでゐる。例へば犬を犬として見ないで、吠えるもの、恐ろしいものといったやうに見るのはそれである。手本を與へて繪を描かせてみても、幼兒は手本通りに描かないで、ここでも手本を相貌的に把へて描く傾向がある。かやうな相貌的知覺が客觀的な知覺へ移りかはるのは、初等科三四年頃であらうといはれてゐる。また團體智能検査をしてその結果が確實と見られるのは、初等科四年からで、それ以前は個人智能検査を用ひるのがよいとされてゐる。しかし、これらについては、未だ發達段階としていくばくに區分し得るかは十分確認されないが、大體三四年頃を過渡期とし、これを前後に區別することは不可能でない。

また記憶の綜合成績から見ると、記憶の最も進歩するのは、初等科三四年頃である。また文章の記憶においては、單語が順序に關係なく記憶されるいはゆる材料記憶が、文の形式である一定の順序通りに記憶されるいはゆる形式記憶に、また材料や形式のあらはす意味を記憶する意味記憶に機能轉換をする時期があるといはれてゐる。從來の研究では、未だ十分確定しないが、材料記憶から形式乃至部分的意味記憶へ移りかはるのは、初等科四五年頃ではないかといはれてゐる。また意味記憶の機能は、高等科になつてから顯著になると推定される。

以上の二三の事例から見ても、國民學校兒童は、初等科三年を過渡期としてこれを前後に分け、高等科とともに四段階に分けることが可能である。しかし實際の教育にあつては、常に教師は自ら擔任せる學級兒童の心身の發達程度をよく研究し理解し、それに基づいて教育の方法を工夫しなければならぬ。その標準となるものが、ここに示した發達段階である。

第四章 乳幼児

第一節 新生児

新生児

新生児とは、新たに生まれたものの意である。その期間についてはいろいろの説があるが、誕生當時の衝激並びに生活の急變から來るもろもろの混亂情態の回復を標準にすれば、新生児の期間は、大體、誕生後の三週間乃至四週間と見てよい。

わが國の風習では、誕生後七日目に命名する。おそくとも、この頃までには臍帶の殘部が脱落する。更に三十日または三十三日目に宮詣をする。それは、この頃までには、いはゆる生まれ出づる惱みのなごりも消え去り、母も子も健康を回復するから、無事この世に生まれ出たことを氏神に感謝し、なほ將來健全に育ち、よき國民たらんことを祈るためである。

精神構造

新生児において最も注意すべきことは、これまでの生活環境であつた母體から空間的に分離して生活するやうになることである。即ち、胎外の生活環境との關係が、誕生とともに始ることである。しかし、その精神構造は不明確で、内と外とは殆ど未分節な情態にある。即ち、内部の要求から起る衝動と外部の環境から來る刺戟とは直接的に結合して居り、その間に意識的なのはたつきによる中間分節が全然見られない。この中間分節の構造が豊かになり、明確になり、決定的になり、しかもその全體が秩序化し、且つ統一的にはたらくやうになることが、精神の發達である。かかる精神構造に基づく行動は、發達につれて複雑な精神行動となる。さうしてその連續が精神生活である。しかるに、新生児においては、頭を手で撫でると直ちにびくつとしたり、口に乳首をふくませると直ちに吸乳行動をしたり、掌に觸れると直ちに握りしめる如く、生活環境から來る刺戟と行動とは、殆ど直接に結合してゐる。これは、その精神構造が未分化な情態にあるからである。

生まれたままの赤ん坊の精神構造は、未分化であるが、混沌ではなく、多少の體制が存在する。それは成人の行動と區別し難い若干の活動をなすことによつて推定することができる。さうしてかかる活動は、その構造には

行動

本能的
行動と
反射

變化があつても、全生涯を通じて同様の發現形式で行はれる傾向がある。一般にいふと、かやうな活動には、それが個體の内部の要求に基づく場合と、外部から來る刺激に對應して直接的にはたらく場合とある。前者を本能的行動或は衝動的行動と名づけ、後者を反應、その簡単な形式を反射と呼んでゐる。本能的行動においては、要求が満たされると運動が自然に消滅するが、反射においては、刺激が繼續する間は、反射機能に疲勞が來ぬ限り繼續する。しかし具體的な行動を觀察して、この二つの行動形式を嚴密に區別し得ないことがある。とりわけ新生兒においては、この二つの行動形式も未だはつきり分化してゐないことが多い。例へば、空腹になると泣き叫び、乳首をふくませると、反射的にそれに吸ひつき、吸乳する。この行動のうちには、反射と見られるやうなものを含んでゐる。しかし、また内部の要求が止むと吸乳を止め、自然に乳首を離すのが普通である。それ故、吸乳活動は反射といふよりも、むしろ本能的行動であるとされてゐる。しかし初期にはかなり反射を含んでゐる。しかるに頭を手で撫でたり、突然大きな音を

立てたりすると、びくつとして驚き、次いで泣き出すことがある。これらは刺激を興へると何回でも繰返し繰返し起るから反射である。しかし驚いて泣くことは、恐怖から來た本能的行動であるとも見られる。

新生兒においても飢餓による號泣、吸乳、睡眠などの本能的行動、あくび、くしゃみやみ、咳などの反射、その他光味、冷温などの刺激に對する反應が、おぼろげながらも分化してゐる。

これによつて見れば、新生兒の精神構造は決して白紙ではない。新生兒は、すでにその環境に對して反應し、反射するところの準備をもつて居り、また内部の要求を生

第1表 新生兒の身長・體重・胸圍

	身長(釐)	體重(斤)	胸圍(釐)
男	49.4	3.06	31.8
女	48.5	2.95	31.6
平均	49.0	3.00	31.7

いま新生兒の身長・體重について調査した結果を示せば、第一表のやうである。從來の調査によれば、新生兒においても、身長・體重の個人差はかなり大きい。殊に身長におけるよりも、體重においてその差は一層大である。

身體發育
の情態

第二節 乳 兒

乳兒

乳兒とはいはゆる「ちのみこ」である。即ち未だことばを語らず、専ら乳で育てられる子供である。乳で育てられることを標準とすれば、誕生から約一箇年間に乳兒と呼ぶことができる。統計においては、この意味に用ひるのが普通である。しかし乳兒期の顯著な特徴は、單に離乳だけでなく、歩行並びに言語の開始である。歩行の開始は、平均一年二三箇月であり、言語の開始は平均一年三四箇月である。それ故、歩行或は言語の開始をもつて乳兒期の終りとするならば、乳兒の期間は誕生から約一箇年半となる。しかし歩行並びに言語の開始には、著しい個人差がある。されば、一般的には、乳兒の期間は、大體一年乃至一年半と見てよい。

精神構造

乳兒においては、行動者たる主體とその生活環境との分化度がきはめて低い。しかしその行動をよく観察すれば、乳兒においても比較的早く意識がはたらくことがわかる。意識するとは、何かの存在に氣づきそれを辨別することである。例へば、光とか動く物體とかに眼を追隨させたり、母親の聲を聞きわけたり、人を見て笑つたり、物に手を出したりする如きは、明らかに意識がはたらいてゐるのである。

また乳兒において最も注意すべきことは、この一箇年半の間に、一方では月日のたつにつれて意識が次第に明瞭にはたらくやうになり、それとともに他方では、諸種の運動機能が著しく發達することである。即ち一方では全身運動の機能が相次いで展開し、或は匍匐し、或は直立し、或は歩行を開始し、他方では、意識的に物を掴むやうになり、次いで言語を語るやうになる。歩行と言語の開始は、乳兒期における二大重要機能の分化である。前者は生活環境を擴大することであり、後者は社會環境との間に新しい關係が發生することである。

運動機能の分化とともに、乳兒においては、感官機能が發達し、いはゆる感官機能遊びが分化する。即ち眼、耳などの感覺器官をはたらかして喜ぶのである。この感官機能遊びは、對象へ意識を向けることや、模倣その他の精

神活動の分化を伴ふことになる。更に乳児の終り頃になると、自然物に對する行動と人間に對する行動とが分化し始める。人見知り、笑ひかけなどは、後者の例である。

第2表 乳児の身長・體重の發育

月齡	身長 (釐)		體重 (匁)	
	男	女	男	女
0	49.4	48.5	3.0	2.9
1	54.5	53.6	4.0	4.8
2	58.1	57.1	5.2	4.9
3	60.3	58.9	5.9	5.6
4	62.1	60.8	6.	6.1
5	63.8	62.8	7.2	6.7
6	65.5	64.2	7.6	7.0
7	66.9	65.5	7.9	7.3
8	68.2	67.0	8.2	7.7
9	69.4	68.4	8.4	7.9
10	70.6	69.5	8.6	8.2
11	72.0	70.5	8.9	8.4
12	73.2	72.0	9.1	8.7

以上の如く、その生活環境に對する行動から見ると、乳児においても、その精神の構造及び機能にかなりの分化が生ずる。しかしながら、乳児においては、なほ内界と外界とは明確な分節をなしてゐないのが普通である。

身長體重の發育の行動の分化と統一

率は、誕生後の如何なる時期よりも大である。いま乳児毎月の發育を示せば、第二表のやうである。

乳児期の一箇年乃至一箇年半の間には、行動の方面に著しい變化があらはれる。新しい行動とは、全體行動の發現のみならず、全體的未分化的な運動から特殊的・局部的な運動が分化することである。それと同時に、個々の運動間に關聯が生じ、呼應が成立し、統一化する。殊に乳児の後期において、は歩行が開始せられ、行動の目標や方向も次第に明瞭になる。いまその一例を示せば、第三表のやうである。

第3表 統一行動の發達

年齢	非統一行動	統一行動
0.0	84	16
0.3	54	6
0.6	43	57
1.0	22	78

この表によれば、乳児の初期においては、個々の刺激を受動的に受取つてゐるが、だんだんそれが能動的になり、内部の要求と環境から來る刺激とが體制化され、滿六箇月の頃からは、次第に能動的行動が多くあらはれるやうになることがわかる。

しかし、なほ明確な目的意識を伴ふやうな能動的行動は、後年の發育を待たなければならぬ。ここであらはれる統一行動とは、生活環境から刺激が來るのを單に待つだけでなく、自ら刺激を求め、それを握み、味はひ投げ、指をさし込み、振りなどするやうになることである。

運動の發

自己の身體を自己の力で運動させることは、動物及び人間の一大特色である。されば動物及び人間は誕生とともに行動の發達が始る。行動の發達は、一面精神の構造及び機能の發達、他面運動の發達の二大分節としてこれを見ることができる。

匍匐

先づ十箇月位たつと乳兒は匍匐するやうになる。匍匐行動が完成するまでには、いろいろの行動があらはれる。その主なものは、仰臥から俯臥になる動作、腹をつけて頭をもたげ、顎を自由に動かす動作、更に胸を自由にする動作、俯臥のまま膝でゑる動作、泳ぐ如き動作、横轉動作、身體を旋回させる動作、手について後退する動作、前方へ匍匐する動作などである。

歩行

匍匐が始る前後に、乳兒は物に掴まつて立ちあがつたり、手をひかれて歩んだりすることができるようになる。かくして獨力で立ちあがり、次いで歩むやうになるのは、およそ一年二三箇月頃といはれてゐる。しかし個人差がかなりあつて、早い者は、すでに第一年月の誕生日を迎へる頃には一足づつ歩むやうになるが、おそい者は一年六箇月たつてもまだ歩めない者が

第2圖 乳兒における運動の發育



手及び腕の運動

ある。

乳兒における手及び腕の運動の發達は、精神機能の發育と密接な關係をもつてゐる。先づ物に手を届かせようとする行動、握む行動、物を持つて遊ぶ行動などが分化し發達する。

腕の運動の發達とともに、乳兒は次第に右手をより多く用ひるやうになり、この頃から右利左利が分化し始める。

乳兒期は、人の一生中最も發育が旺盛な時である。それだけまた疾病に罹りやすく、死亡率も大である。例へば、昭和十年から同十三年に至る四箇年間の乳兒(零歳級)死亡率の平均は一割一分強である。換言すれば、生まれ出た子供九人乃至十人について一人は死んでゐる。されば、乳兒の養育については、今後一層注意して、その死亡率を減少させることに努めなければならぬ。

第三節 幼 兒

幼 兒

滿一歳乃至滿一歳半から滿六歳までを一般に幼兒と呼ぶ。幼兒期の終りを滿六歳とするのは、この頃までに腦髓の發育が成人に近づき、正規の學校教育を施し得る年齢に達するからである。幼兒期は、またこれを前期と後期とに分けることができる。即ち幼兒前期は、一歳乃至一歳半から滿三歳の終りまでで、専ら家庭において養育する時期である。それ以後、滿四歳から滿六歳に至るまでが幼兒後期である。この時期は、また幼稚園時代ともいはれ、正規の學校教育をうける準備期である。わが國の風習では、三歳、五歳、七歳になると、いはゆる七五三の祝ひとして氏神詣をする。これは健全に育つたことを神に感謝し、併せてなほ心身ともに健全な子供になることを祈るものである。これらの風習も、幼兒の發達を常識的に段階づけるもので、今日の科學から見ても興味がある。

幼兒期では、主體とその生活環境との機能的關係が多かれ少かれ分化し始めるが、しかしまだ意識的に兩者の關係が明瞭に分化するまでには至らない。例へば、幼兒においては、他人と自己、或は他人の所有物と自己の所有

精神構造

物とが區別されても、なほその關係に對する意識は不明瞭で、どちらかといへば自分本位に考へる傾向がある。幼兒のこの特徴を自己中心性といふ。幼兒が、他人の玩具を自分のもののやうに取扱つたり、自分でつくつた獨自のこつばを使つたり、自分の主張を通さうとして反抗したりするのは、すべてこの自己中心性に基づくのである。

また幼兒は成人のやうに物を物とし、動物を動物として客觀的にこれを把握することができないで、事物は活動するもの、容貌をもつてゐるもの、生命をもつてゐるものとして、主體的情緒的態度によつてそれを把握する。例へば、成人は犬は四肢をもつてゐる動物として客觀的に把握し得るが、幼兒は犬はワンワン吠えるもの、咬むもの、或は恐ろしいものとして把握する。一本の竹を見ても、これを竹といふものとして客觀的に把握するのではなく、腰にさせば刀として、跨つて走れば馬として、感情及び行動と直接的に結合させて把握する。それ故、桃太郎の犬がものをいつたり、お人形がものを食べたり、今日はをしたりするのである。幼兒のかやうな認識を相貌的知覺

と呼んでゐる。

また幼兒の精神のはたらきは著しく環境に支配され、一時的、動搖的、持續性に乏しい。今泣くかと思ふと、間もなく笑ひ出す。争つてゐるかと思ふと、いつの間にか仲よく遊んでゐる。嫌だといつてゐるかと思ふと、ふと

したことで好きになる。

五六歳になると、事實の知覺もかなり分化し、記憶もよほど永く續くやうになるが、なほその精神構造は、自己中心的相貌的特性をもつてゐる。

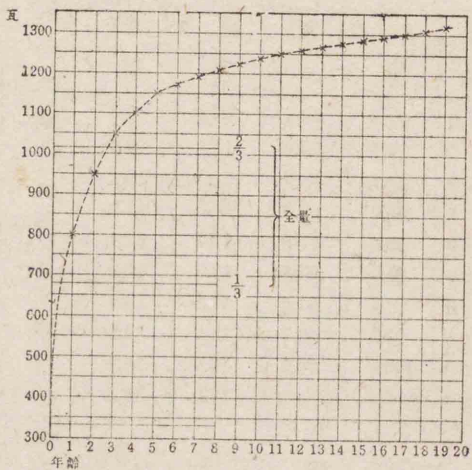
幼兒における身體發達は、乳兒のやうに著しくはない。しかし五歳の終りに、身長は誕生當時の約二倍になり、體重は約五倍強となる。さうして、身長の發育に比して體重のそれは著しく大である。いまそれを示すと第四表のやうである。

第4表 幼兒の身長・體重の發達

年 齡	身長 (釐)		體重 (磅)	
	男	女	男	女
1:0	73.2	72.0	9.1	8.6
1:6	77.7	76.2	10.1	9.4
2:0	81.3	80.2	11.0	10.4
2:6	85.0	81.0	11.9	11.3
3:0	88.5	87.2	12.7	12.1
3:6	91.9	90.5	13.5	12.9
4:0	91.7	93.6	14.2	13.7
4:5	97.5	96.7	14.9	14.5
5:0	100.3	99.5	15.6	15.2
6:0	105.6	104.5	17.0	16.5

この表において注意すべきことは、幼児における年々比較増加量が年とともに減少してゆくことである。

第3圖 腦の目方の發育



次に幼児の身體發達で注意すべきものに骨の發育がある。幼児が五歳頃になると、乳齒は自然に脱落を始め、永久齒がこれに代つて發生する。他の骨格も、これに従つて漸次發育する。されば、幼児はもろろん兒童の骨格の構造もまた、乳兒、幼兒、兒童とそれぞれ異なつた構造をもつてゐるのである。

第三圖を見れば、腦の重量は六歳で成人の域に近づき、青年期の始め頃までに殆どその發育が完了するといへる。しかし腦における精密な機能構造は、なほその後も發達を續けるものと推定される。

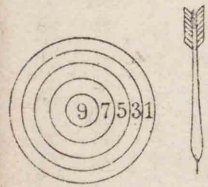
運動の發達

二歳の幼兒は、立つことも歩くことも、また多少走ることもできる。しかし全身の平衡を保ちつつ一本脚で立つたり跳ねたりすることは三歳以後でないとできない。片足をあげて片足で飛ぶことができるのは、幼兒期の終る頃からである。かやうに歩行が發達して走ることができるようになるとともに、呼應、平均、跳躍などの運動が分化發達する。さうしてこれらは、腦髓の發育と密接な關係をもつてゐる。

手を用ひることが、年とともに巧みになることは、全體としての身體運動から特殊の局部的運動が漸次分化することを示す一例である。かやうな分化が不完全な間は、手指の運動にいろいろの全身運動、或はその他の不用的な運動が附隨する傾向がある。これは、幼稚園兒や國民學校低學年の兒童によく見出される事實である。かくして手及び腕の運動においても、速さ、正確さ、器用さなどが次第に發達する。しかも手及び腕の運動が發達するのは、肩から漸次指先に及ぶのが一般である。換言すれば、大きい關節や筋

肉から小さい關節へと運動は發達してゆくのである。

研究二、幼兒及び成人に、右及び左の手に鉛筆を持たせ、紙の上に十秒間
 コツ、コツと打叩させ、これを右、左、右の順序で二回繰返させ、その數を計
 測し、年齢による成績表と、平均、最上成績と最下成績の範圍、平均偏差(また
 は標準偏差)を求め、且つ成人と幼兒との比率を算出せよ。實驗中、幼兒の
 行動をよく觀察し、併せてそれを報告せよ。平均をM、個々の得點をXと
 して、 $\bar{X} - M = d$ とすれば、平均偏差 M.V. は、 $M.V. = \frac{\sum d}{N}$ 標準偏差 S.D. は、
 $S.D. = \sqrt{\frac{\sum d^2}{N}}$ の公式でこれを求めることができる。Σは總和の記號、N
 は測定數である。



研究三、直徑七十六厘の圓の中に、更に等距離の四つの
 圓を描き、中央の最小圓を九點、順次圓が大きくなるに従
 ひ、七點、五點、三點、一點の得點を與へることとし、幼兒及び
 成人を被験者とし、標的から十尺の距離から瞻寫用の鐵
 筆に羽をつけた矢で、これを一回五度づつ(一回毎に一分

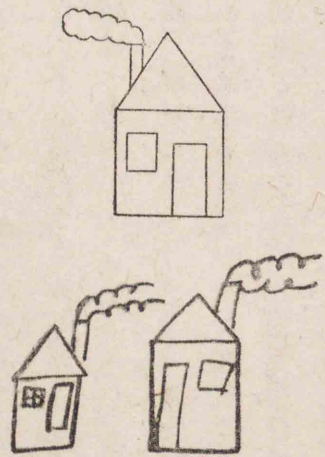
間休憩)一日十回乃至二十回右手で狙撃させ、年齢別にその成績を計算し、
 平均、最上成績と最下成績との範圍、平均偏差(または標準偏差)を求め、幼兒
 と成人との結果を比較せよ。この實驗においても幼兒の行動をよく觀

察し、併せてこれを報告せよ。

すでに述べたやうな相貌的性
 格をもつてゐる幼兒の知覺も、年
 とともに次第に客觀的特徵を帶
 び、外界に存在する人や、犬や飛行
 機などを或程度まで客觀的事實
 として把へるやうになる。しか
 し一般にいへば、幼兒においては

相貌的知覺と心の變化

第4圖 幼兒の寫畫
 上は手本、下はそれを見て幼兒が描いたもの



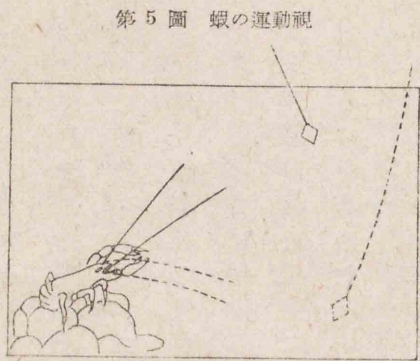
まだ相貌的或は自己中心的な把握が主となつてゐる。例へば四五歳の幼
 兒は、自分の手或は眼などの右左はかなり正確に指摘し得るが、繪本の兵隊
 は劍をどちらにさげてゐるかと問へば、多くは右と答へる。國民學校の三

四年までの児童の繪には、かやうに客觀的な位置を取違へてゐるものがある。手本を與へて繪を描かせてみると、左右の位置が逆さになつてゐたり、甚だしいのは上下が逆さになつてゐるやうな繪さへある。第四圖は、その一例である。この繪を見ると、煙突はいづれも手本とは左右の位置が逆になつてゐる。また下の右の繪は、入口と窓が逆に描かれ、左の繪では、手本にないものが附加されてゐる。これは幼兒がものを自己中心的に把握する好例である。

研究四、幼兒に手本を見せて繪を描かせ、それが手本と如何に變容してゐるか、また手本通りの繪が何枚あるかを年齢別に調査し報告せよ。手本は幼兒の熟知せる家、自動車、飛行機、人間などの輪郭畫または意味のない幾何圖形を用ひよ。また描いたものが手本と異なつてゐる點をよく教へ、再び手本を示して描かせてみ、如何に進歩するかを考察せよ。

幼兒に一枚の繪を見せ、そこに描かれた事物、動物、人物などについて敘述させ、それを記録すると、幼兒の知覺の分化する順序を知ることができよう。

しかし、かやうな言語的表現の結果から、幼兒の知覺が分化する順序を個別期、活動期、關係及び性質期の三段階或は四段階に區別することについては、なほ疑問がある。といふのは、生物學的根據に立てば、生物がその要求或は



欲求を生活環境において満たし、或は生活環境の種々なる狀況、或は變化に適應し、もつてそれ自身を維持し發展させる方向に知覺機能は進化したものと考へられる。随つて、知覺のはたらきが分化するといふことも、生活環境におけるいろいろの出來事を認知し、それに對して一定の順應行動をなすことの分化といふことになる。この意味からすると、外界にある靜止したもののよりも、動くものが生物にとつては誘引性がより大であるといはねばならない。夏の夕方、やもりが小さい蟲を捕へてゐるのを見ると、いつも

蟲が動く時に飛びかかる。かやうな事實は、雨蛙、蜘蛛などが獲物を捕へる

時にも見出される。第五圖は蝦の運動視の例である。即ち糸につけて刺戟物を動かすと、動かす方向に蝦はその觸角を動かすが、刺戟物を静止させると、觸角を動かさなくなる。即ち運動を知覚し、それに順應して行動することがわかる。かやうな事實や、われわれの日常の觀察からすれば、幼兒においても、個物の知覚の成立を助ける有力な要因となるものは個物の運動及びその移動であるといへよう。

對象的抽象作用

また幼兒は事物の性質の一つである色や形を把握するやうになる。最初は具體的事實に附着してゐる色、事物に具有される形を知覚するのであるが、幼稚園時代の幼兒になると、赤青などの色彩、或は圖形を區別したり、同じ色のものを集めたり、同じ形のものを集めたりすることが出来るやうになる。幼兒において、かやうに形とか色とかを同一視したり、それらを取り出して一つにまとめるやうになることを對象的抽象作用と呼んでゐる。

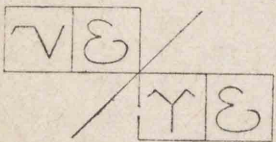
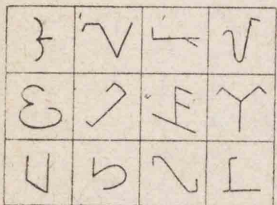
満三歳の幼兒に、赤青黄緑の色紙で同じ色の花と葉とおのおの四種ずつて與へ、花と葉とが同じ色のものを組合はさせたところ失敗したので、次に四種の色紙とその紙の小片とを與へ、同じ色の組合せをさせたところ、容易に成功した。幼兒前期では、色が具體的事物やその構造と結合してゐると考へられる。即ちこの實驗では、前の場合には事物或は事物の構造が異なるから色の同一視に失敗したが、後の場合には事物或は事物の構造が等しいから色の同一視に成功したと見ることが出来る。しかるに、幼兒がやや長じて來ると、形は異なつてゐても色が同じ二つのもの、或は色は異なつてゐても形の同じ二つのものから、色或は形だけが同じとして抽象することが出来るやうになる。

概念の構成への過渡期

かやうな對象的抽象作用が進むと、幼兒は犬みたいなもの、馬みたいなもの、鳥みたいなもの、或はまた吠えるもの、走るもの、鳴くものとして、これらを一まとめとして把握し、一つの一般的な心的體制をつくり、その後の知覚において把へた對象が、あれこれに屬することを見出すやうになると、いはゆる概念構成の前段階があらはれる。幼兒がたつた一つの知覚から記憶像を得、その後、これを一般化して、それを類似のものに用ひて行動するならば、

それは知覺的行動から概念的行動へと、そのはたらきが轉換したと見ることが出来る。かくして、幼兒もものを期待し、豫想し、異なつたものの中から同じ點を見出すことができるやうになるのである。幼兒にとつては、事物の差異を認める方が容易で、同一を認めることが困難であるといふのも、後者は概念構成と密接に關聯せる精神のはたらきであるからである。

研究五、上の圖の如き十二枚の用紙二組と、また十二の圖を一枚に描いた大きな用紙を作る。先づ幼兒に最初は下の圖の如く二個づつの用紙を組合はせたものを上と下に分けて示し、その中に同一の用紙を常に挿



入し、これを三分間見せ、後この用紙を取り去り、十二の圖を描いたものを見せる。さうして前に見た繪の中に同じ繪があつた筈だが、それはこの中のどの繪かと質問し、幼兒に指でおさへて答へさせる。用紙の組合せは二個から三個、四個と増

記憶

し、各年齢の幼兒について實驗する。結果の整理としては、先づ年齢による正答數、百分率を算出し、更に圖形による成績の良否即ち困難度を調べて報告せよ。

ひとたび知覺經驗が起ると、それは腦髓になんらかの痕跡を生ずると考へられる。なんとなれば、その後において、以前の事物或は出來事と同様なものを經驗し、それを再認することができ、またその後なんらの刺戟が外界に存在しなくとも、以前のことからを回想することが出来るからである。されば、廣義に見れば、記憶とは過去の行動乃至經驗が現在の行動乃至經驗を規定することである。さうして狭義に見れば、知覺經驗とその把持とその再生及び再認の三つ或は四つの分節をもつてゐる全體的な精神機能が記憶である。

乳兒はいつ頃から母を再認し得るやうになるであらうか。これは比較的早く、平均十週乃至十一週で、最も早いものは五週、最もおそいものでも二十八週とされてゐる。しかし、その記憶は永く續かない。一時的のもので

ある。しからば、人が永く忘れないやうな永續記憶はいつ頃から始るのであらうか。成人をして幼児の出来事を追憶させた結果から見ると、大體平均三歳乃至四歳頃から永續記憶は發達するといはれてゐる。しかし、これまでの研究結果では、兒童を被験者とした場合と、青年或は老人を被験者とした場合とでは結果が異なつてゐる。されば、かかる追憶法による結果は大體を示すだけのものである。

幼児の記憶を實驗的に調査するには、記憶させて間もなく再生させる直接記憶を見るものと、一定時間經過後に再生させる間接記憶を見るものがある。いま繪の直接記憶について、その一例を示せば次のやうである。

實驗を行ふ前に、名刺形の一枚の練習用紙、五枚の検査用紙、大形の一枚の記憶圖を用意する。練習用紙には象の繪がある。検査用紙には、第一には鳥、第二には猫と電燈、第三には魚、太陽、花、第四には傘、駱駝、木、第五には船帽子、兵士、雞、時計の繪がある。記憶圖には、以上のほかに他の繪を五つ入れ、二十の圖を一枚に描き、折本のやうにしておく。先づ練習用紙を五分間見せ、後

記憶圖を開いて、多くの繪の中から今見た繪を二分間内に再認させる。かやうな練習をした後、検査圖を示して第一から第五までのすべてについて検査する。正しく再認したら一つの繪について一點を與へる。検査用紙の繪は十五あるから、全部合格すれば十五點である。いまその結果を示せば

第5表
幼児が繪を再認した成績

年齢	人数	平均得	均點	得點	點圍
2	5	0.8		0—2	
3	26	4.5		0—13	
4	22	8.0		0—13	
5	30	11.1		5—15	
6	13	11.5		8—14	

ば第五表のやうである。この検査結果では、繪の再認は四五歳頃急に發達することがわかる。この研究では被験者数が少いことが缺點である。

このほか、四五歳になると、幼児は反復して話して聽かせる童話をかなり記憶するやうになる。

三歳半で千語以上、更に四歳になると千五百語以上の單語を知つてゐる。かかる事實から考へると、幼児の記憶機能はよほど發達してゐることがわかる。すべての教育の基礎となることは、教へられたことを記憶し、それを次の經驗や行動に利用することであるから、記憶の發達はまた正規の學校

教育を始めるのに一つの重要な条件であるといつてよい。

研究六、幼兒に色彩を施した一枚の繪を十分問見せ、その後直ちに繪の中から乗物花、動物、子供及び成人の動作數、色などの如き項目十を選んで質問し、また翌日、一週間目、十日目に同様な項目について質問し、その答の正否を記録し、各年齢における平均百分率、最大正答數と最小正答數の範圍などを各項目別に見、且つ總計について同様に結果を整理せよ。實驗中常に幼兒の言動を観察記録し、併せてこれを報告せよ。

生後二年たつた幼兒がポーといふことばを學んだ。これはもと學んだ時は人形を意味したのであるが、その後この子供は鏡に映つた自分の像や街路を歩いてゐる成人や、公園の銅像などを見ても、これをポーと呼んだ。ここには、相貌的知覺とそれを他の者に通信する記號を用ひるはたらきとが體制化されてゐる。かやうに最初知覺によつて直接に得た意味とそれを代表する音記號とが生ずる。しかるに、その音記號が知覺した事物そのものでなく、それに類似した事物、或は寫眞繪などに用ひられるやうになる

言語の發達

と、音記號が或範圍の事象に共通に用ひられ、また共通の意味をもつやうになる。ここに音記號とそれのもつ意味機能の發展が見られる。

語と文との未分化

かやうに幼兒が最初に獲得することばは、常になんらかの自然的或は社會的環境を素地としてゐる。随つて幼兒が獲得する多くのことばは嚴密な意味の單語ではなく、むしろ全體の場面或は環境の文脈をあらはすものである。されば、これは語であると同時に文である。語と文との未分化のことばである。例へば幼兒が「ワンワン」といつた時には、「犬が來た。」犬がこはい。」といふやうなことを意味するのである。

喃語

ことばを獲得する以前に、乳兒は意味のないいろいろな聲を出して自ら語る。これを喃語と呼んでゐる。喃語は言語ではないが、言語開始の先驅をなすものである。

言語行動の開始

喃語から周囲の者が語ることばの理解模倣表現などはたらきが一つの體制となると、ことばが開始する。乳兒が最初有意味語を發したと認定することは、かなり困難である。それで、從來ことばの開始期について調査

擬音語

されたものもまちまちである。早いものになると、八箇月頃にすでにことばを使つたといふ報告もあるが、大體は十箇月頃から一年二三箇月頃までの間にことばを用ひ始めるのである。

幼児のことばに比較的多いのは、ワンワン(犬)ニャーまたはニャーニャ(猫)プー(自動車)ゴーゴ(汽車)といったやうな擬音語である。擬音語は、事物または動物が発する音聲が、對象的に抽象されて、事物や動物などを意味するやうになつたものである。

はなしことばが発達する段階を見ると、幼児は先づ眼前の事物の名を把握する。これを命名期と呼ぶ。希望をことばであらはすため、或は知覺した事物を指示するために、幼児は事物の名を知り、それを周囲の者に傳へる必要を生ずる。それと同時に、人と交渉するために、人の名を知るやうになる。そのため、幼児は事物の名についてよく質問する。

第二期に入ると、従來の精神のはたらくに變化が起り、眼前に存在しない事物や人についての名をいふやうになる。換言すれば、幼児が記憶像をも

はなしことば

ち想像の世界をもつやうになるのである。例へば、眼の前にはないものを探したり、何かについて質問したりする際、そこに存在しないものの名をいつたり、或はまた見たり聞いたりしたことを報告したりするやうになる。第三期に入ると、知覺した事物や事件を解釋したり、理由づけたりするやうになる。幼児は「どこ」「いつ」と質問したり、また「なぜ」といふ質問を發するやうになる。

はなしことばの習得數

第6表 幼児の習得せるはなしことばの數

年齢	語數	相對的増加數
2	300	—
3	886	586
4	1675	789
5	2047	372
6	2289	242

幼児が二歳から六歳までに習得したはなしことばの數を示すと、第六表のやうである。この表に見るやうに、満三歳から四歳に至る一箇年に習得する語數が、他の時期よりも多いことは、諸外國の研究においてもほぼ一致してゐる。しかし六歳兒の習得語數は、第六表よりも一般に多くなつてゐる。

幼児の習得せるはなしことばの内容を見ると、自己中心なことがかなり多く含まれてゐると報告してゐるものがある。ただ自己中心なこ

とばを如何なる標準で定めるかといふことが困難なため、その結果が一致してゐないが、幼児のはなしことばに自己中心的な特徴のあることは事實である。

言語發達の條件

幼児の言語の發達は、いろいろの條件によつて左右される。その主なものには、智能家庭の社會的、經濟的情態、男女の別などである。これらの條件の中で、最も注意すべきものは、家庭における父母その他の人々の教養の程度、經濟情態などである。

遊び

幼児の生活は、一般的にいへば遊びである。さうして幼児は遊びによつていろいろのことを經驗し、知らず識らずの間に物及び人に關する知識を習得する。

幼児が満二歳頃になると、遊び友だちを必要とするやうになる。しかし幼児は二三の友だちの中で自己中心的な活動をしてゐるだけである。これを集團的なひとり遊びと呼んでゐる。集團的なひとり遊びとは、友だちはゐてもそれは遊びになくはならぬものではなく、ただ友だちと群をなしてゐることを欲するだけで遊びはひとりで遊ぶのである。

遊戲には、走るとか、踊るとかのやうに、ただ心身の機能を中心とするものがある。これを機能遊びと呼ぶ。また人形遊び、ままごと遊び、汽車遊び、電車遊びなどがある。これを模倣遊びといふ。更に子供自身で工夫して組立てたり、作つたり、描いたりするやうな遊びがある。これは構成遊びと呼ぶことができる。

模倣遊びは、三歳以前の幼児にかなり多く見られ、三四歳から五六歳の間に一層多く行はれる。構成遊びは三四歳頃からあらはれるが盛んになるのは六歳以後である。

このほか、紙芝居を見るとか、映畫を見るとか、動物の遊んでゐるのを見ることがかするのを観察遊びと呼んでゐる。幼児も動物その他を見ることを喜ぶが、多くの観察遊びは、一般に國民學校兒童において一層愛好される。

かやうに年齢とともに遊びの内容も、活動傾向も變化する。幼少の間は、

専ら自己中心的な活動が主となつてゐるが、児童期に入るといはゆる社会的な活動が發達する。年齢とともに遊びの内容が變化する一例として、一幼兒の汽車遊びを見よう。

二歳頃の幼兒は、ピーッと叫びながら部屋の中をあちらこちら跳ねまはる。それが汽車遊びである。三歳になると、ピーッ、ポッ、ポッ、シューッといつて煙の出る音や蒸氣の出る音を交へて走るやうになる。四五歳になると、部屋の中で箱や子供用の椅子などを連結したり、玩具の汽車を走らせたりして遊ぶやうになる。自分が車掌になつたり、友だちが乗客になつたりする時には切符を切つたり、受取つたりする。即ち自分の經驗に基づいて寫實的な模倣遊びをするやうになる。ここでは、自己中心的な遊びが、客觀的な多少社会的な色合を帯びたものになるのである。

環境と遊び

幼兒においても、その行動は常に生活環境となんらかの關係をもつてゐる。随つて幼兒の遊びの形式もまた環境によつて異なつて來る。常に室内で遊ばせてゐると、繪本を見たり、繪を描いたり、ぶらんこに乗つたり、柱に

のぼつたり、その他何か家庭内の道具や物を持つて遊んだりして、手先が器用になる。しかし、ややもすれば氣力や活動性の乏しい子供となる。また他の子供と協調して仲よく遊ぶことが十分できないやうな傾向になりがちである。戸外で日光に浴しながら他の同年輩の子供と遊ぶと、走つたり飛んだり跳ねたりする遊びが多くなる。さうして、氣力や活動性が養はれるとともに幼兒ながらも社會性が訓練される。三四歳位になると、幼兒もかなり戸外で遊ぶことを好むやうになる。殊に五歳頃から國民學校の四年頃までは、戸外で遊ぶ傾向がある。しかし、青年期になると、この傾向は急に減少する。幼兒は、自分と類似の年齢の子供と遊ぶことを好む。さればまた、幼兒の精神發達を促し、また健康を増進し、活動性を促進するために、戸外遊びをさせる必要がある。適當な友だちのない幼兒は、幼稚園に入れて社會的訓練をすることが肝要である。

幼兒は、積木やクレヨンや砂や粘土をもつていろいろのものを構成し製作することを楽しむ。ここに人間が文化を創造した原始的なすがたを見出

幼兒の遊びと精神の發達

積木

すことができるのである。されば幼稚園の保育では、幼児におけるかやうな創作行動を指導し、その精神發達を助長し、その間に社會性を發達させる

ことを工夫すべきである。

積木遊び、粘土細工、描畫遊びをさせて、幼兒の行動が如何に發達するかを研究した結果を見ると、これを次の三段階に分けることができる。即ち、その第一の段階は全くでたらめで形をなさないもの、第二の段階は輪郭が主となつたまとまつた形がでさあがるもの、第三の段階はとにかく實物の形を寫し得るものである。この第三の段階は、幼兒には殆どあらはれないで國民學校の兒童になつて著しくなる。これら



第6圖 積木をする幼児

一般的傾向を積木及び描畫について見れば、次のやうである。

三歳から六歳に至る幼兒に自由な積木遊びをさせ、その發達を調べた一報告によると、次の三段階を區別することができる。

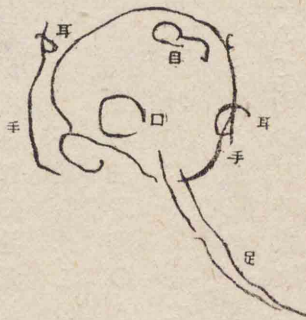
第一は、手近にある材料をつぎつぎに、無計畫に、でたらめに積む断片的段階である。第二は、何か或全體的な形を積まうといふ意圖がはたつき、まとまつた形が積まれる造形的段階である。第三は、或一定の事物を表現しようとする意圖が見られ、この意圖が積木の材料までも決定する表現的段階である。以上の三段階のうち、断片的積木は、年齢の進むにつれて減少し、表現的積木が増加する。また課題を與へて積ませると、幼兒は一般に自由な積む傾向が強くなり、年が長するに従つて課題に支配されるやうになる。

きはめて幼少な時は、ただ線をいくつも描いたり、丸をぐるぐる作るだけであるが、やや長すると、幼兒は生活の際體驗したことを表現しようとする。幼兒の初期の繪は、成人から見ると意味のない線群である。これを搔筆畫といふ。かかる搔筆畫においても、描くところを観察すると、幼兒は豊かな體驗を表現してゐる。例へば、「チンチンゴーゴー、チンチンゴーゴー」といひ

描畫

ながら、くるくると三四の丸を描き、最後のところへ来ると、「ガターン」といつて描くのを止め、終點です、切符を下さい。」と呼ぶ。これは電車に乗つた時の體驗を描いてゐるのである。幼兒の繪は、いはゆる成人の意味する繪といふよりも、體驗を色や線であらはず遊びであるといつた方が事實に近い。

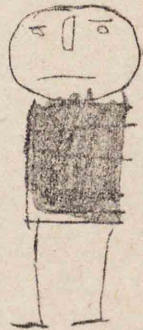
第7圖 有意味筆畫の一例



一人の子供が3歳3箇月のとき描いた「オニイチャン」

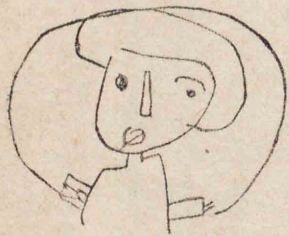
このことは、筆畫の段階からものの形を描き得るやうになる圖式畫の段階においても見られる。最初の圖式畫は、筆畫から輪郭の明らかにはれる過渡期的なものである。この過渡期の圖式畫では、事物の形を描いても、それぞれの内容があるべきその位置になく、ばらばらの表現になる傾向がある。例へば人の顔を描いても、顔の輪郭を示す丸いものがあるが、一つの眼と口とは顔の中に、他はその外にあつたりする。それが輪郭がはつきりした圖式畫になると、眼や口はおのおのそのあるべき位置にまよつて描かれるやうになる。

第8圖 初期の圖式畫



第7圖と同じ子供が3歳6箇月のとき描いた「オカアサン」

第9圖 輪郭的圖式畫



同じく4歳2箇月のとき描いた「ナハトビシテキルオネエサン」

幼兒の圖式畫には、また事物の一つの特徴を高調したものが見られる。いつも家の中に電燈が描いてあつたり、空に太陽が描いてあつたり、飛行機が飛んでゐたりするのはそれである。幼兒の繪が圖式畫から、寫實畫へと進むと、第三段階に入るのである。この段階は、兒童において始めて見られる。幼兒に手本を與へて描かせると、初期の臨畫は、殆ど手本のまゝを描かず、自由畫のやうな繪を描く。また空間位置がいろいろに變容して寫される。例へば4を模寫させると逆さに書いて平氣で

るたり、すでに知覺のところ、で述べたやうに、手本では家の煙突が向かつて左にあるのを右に描くといつたやうに位置を間違へることがかなり多く見られる。されば眞の臨畫や寫生畫は、兒童後期になつて可能になるといつてよい。

第五章 兒童

第一節 兒童期

兒童

滿六歳から十二三歳頃まで、即ち青春期に入るまでを兒童期といふ。兒童期はまた、これを前期と後期とに分けることができる。即ち六歳から八歳までは兒童前期で、九歳から十二三歳頃までは兒童後期である。さうして、この前期と後期との中間に一年乃至二年の過渡期がある。

心身の構造

兒童期は、精神の構造における分化が顯著で、年とともに主體と生活環境とを含む體制における分節が明確になる時期である。もちろん兒童前期においては、なほ幼兒期の特徴である自己中心性或は相貌的特性のなごりが見られるが、兒童後期においては、次第に事物を客觀的に把握し、社會性が分化するやうになる。

即ち兒童期においては、旺盛なる生活力と均衡のとれた身體發育と相俟

つて精神活動においてもきはめて順調な発達を示す。しかるに、次の青年期においては、性的成熟によつて生ずる發育上の不均衡によつて精神活動に一時混亂を來たすのが普通である。このことは兒童と青年とをよく比較して觀察すれば明らかに見出すことができる。随つて兒童期は、比較的教育の容易な時期であり、且つ陶冶に適する時期である。それは兒童自身も外部的刺激に對して常に心を開き、教育に對して準備の情態にあり、随つて教へられることを容易にうけ入れる時期であるからである。それ故この時期は知識生活時代或は學習兒とさへいはれ、兒童の知的活動は各方面においてきはめてめざましいものがある。

第二節 兒童と國民學校の教育

教育と兒童の心身の發達

國民學校令施行規則第一條第九項には、兒童心身ノ發達ニ留意シ男女ノ特性、個性、環境等ヲ顧慮シテ適切ナル教育ヲ施スベシとある。いふまでもなく國民學校においては、皇國民の基礎的鍊成をなすことが本旨であつて、

鍊成をして眞に効果あらしめるためには、兒童の心身の發達に即して指導が行はれなければならない。もし鍊成の際、心身の發達に即應することを怠るならば、健全な發達を阻害するに至るであらう。されば國民學校の教育においては、兒童の心身の發達に關する正しい知識に基づき、被教育者たる兒童をよく理解し、その特性に即應する教育の方法を工夫しなければならぬ。

教育における發達段階

心身の發達は、單にこれを個々の機能の量的増加としてのみ見るべきではなく、全體的構造の變化としてこれを見るべきである。ここに心身の發達が段階的に考察される理由がある。即ち國民學校においては、前に述べたやうに、全學年を初等科第一二學年(六歳—八歳)、初等科第三學年(八歳—九歳)、初等科第四五六學年(九歳—十二歳)、高等科第一二學年(十二歳—十四歳)の四段階に區分し、各發達段階に應じて指導の方法を考慮し、教材を體系的に組織してゐる。

第一期は兒童前期で、就學前の幼兒時代の延長である。第二期は兒童前

期より児童後期への過渡的段階であり、第三期は児童後期であつて、児童期における心身の發育が最高潮に達し、特に知的生活の最も活潑な時代である。第四期は青年前期に相當し、心身の構造も、児童期的なものから青年期的なものへ徐々に移行し始める時期である。

かかる四段階の區分は、すでに述べた如く、心理學的研究に基づいて立てられたものであるが、元來心身の發達は教育を離れては考へ得られないものである。この意味において、自然の發達といふのはむしろ抽象的で、現實の具體的な發達段階は教育の原理と不可分の關係をなしてゐるのである。故にこの四段階は、發達段階であると同時に教育的段階である。もちろんかやうにいつたからとて、發達段階が人為的にきめられるといふのではない。教育なき發達が考へられないやうに、發達を無視した教育もまた成立しないといふのである。随つて、児童の發達は教育即ち特に計畫された生活環境との關係において、始めて具體的に考察され得るのである。

第三節 就學と生活環境の變化

家庭環境
の教育的
機能

児童は滿六歳に達した翌日から學齡に入り、その最初の學年から入學する。かくして學校生活を營むやうになるのであるが、このことは児童にとつて生活環境の大變化である。國民學校において初等科一二年が第一期として準備的段階とされてゐるのも、あまりに急激な變化を避けるためである。一般に環境の急激な變化は、心身の發達に著しい影響を及すものであるから、教育上特に注意すべきである。

いふまでもなく、就學前の子供の主要な生活環境は家庭である。生活環境としての家庭は、心身ともに未發達な子供の心身のはたらきの芽を開かせ、これを哺育育てつつ子供を忠良な臣民たらしむべく訓練するところである。さうして、その教育的機能は二つの面から見る事ができる。その一つは社會の強い影響から保護する機能であり、他は積極的に社會生活に適應させる機能である。家庭におけるこの二つの機能が互によく均衡が

とれて一體となつてはたらいてゐる場合、教育上それはよい家庭といはれるのである。

われわれは皇國の臣民であり、國を離れては生存し得ないのであるが、この點は兒童についても全く同様であつて、兒童といへども、國を離れては考へられない。即ち兒童といへども現實のこの世に生きる限り、常に國家的・社會的影響をうけてゐるわけである。しかし、すでに述べた如く、幼兒及び年少兒童は、元來自己中心のであり、發達の過程において徐々に社會性が分化發達するものである。この場合もし社會化の力が過度に加へられるならば、却つて社會性の健全な發達を阻害することがある。例へば、度を越えた嚴格な躰が往々にして兒童を反抗心の強いものにするのはそれである。ここに幼兒兒童の生活を保護するものとしての家庭の機能があるわけである。即ち少くとも或時期の間子供をして自己中心の世界において十分活躍させることは、健全な精神發達のためには必要である。

とはいへ教育的環境としての家庭の機能は、決して消極的な保護のみに止つてはならない。即ち幼兒兒童をいつまでも自己中心的なままに止めておいてはならない。ここにおいて家庭は、子弟を社會生活に適應せしめる機能を發揮しなければならない。これがいはゆる家庭における躰であり、これによつて幼兒兒童の社會性の發達が促され、皇國民たるの修練の第一歩を踏み出すのである。されば教育の場としての家庭のもつ意義は、きめて著しいものがある。殊に兒童の教育に對する母の力は偉大である。「三つ子の魂百まで」といはれるやうに、家庭における躰は生涯身について離れぬものであり、眞の日本人としての魂は、家庭における母の力によつて先づめざめさせられるのである。

兒童は、生活環境としてこのやうな意味を有する家庭において、社會生活に對する或程度の準備を了へ、學齡期に達して始めて學校に入學する。學校は、始めから具案的に皇國民を養成することを第一義とする國家機關であり、兒童は國民學校において國民たるの基礎的鍊成をうけることになるのである。しかしながら、兒童はまだ發育中のものであるから、早急にこれ

學校環境
の機能

を國家の完全な一員にまで鍊成せんとすることは、却つてその發育を阻害するおそれがある。ここに國民學校における鍊成が兒童心身の發達段階に従つてなされなければならない理由が存する。

兒童の新しい生活環境としての學校の特長は、それが皇國の道に則つて生活することを究極の目的とする團體生活をするところであることに存する。個人はこの團體の中におかれるとき、團體からの力を感じ、それに對する自然な身構へとして、各人各様の性格を植ゑつけられる。もちろん團體からの力の感じ方は個人によつてそれぞれ異なるのであるから、健全な國民或は公民を育成するためには、各個人がそれぞれ皇國の道の力を感ずるやうに配慮しなければならない。兒童にとつては、教師は一つの顯著な力であるから、教師たる者は常に道に則つて生活し、寛嚴よろしき徳化を興へることに努めなければならない。それとともに、常に學級内における兒童集團の形態に注意し、その勢力關係について適當な補整を加へる必要がある。

家庭と學校との機能の一體化

かくの如く、就學によつて兒童の生活環境に全く新しい要因が導入されるのであるが、しかしここに注意すべきことは、兒童の生活の大半は、なほ家庭において過されてゐることである。随つて、教育者たる者は、家庭及び學校のもつそれぞれの教育的機能の特色を活かしつつ、常に兩者の連絡統一をはかつて相互に補充し、二つの教育力を一體化することに努力すべきである。

第四節 身體及び運動の發達

身長體重

身體の發育は、これを身長・體重の如き體格の發達、肺活量その他の生理機能の發達、握力及び諸種の運動の如き體力の發達などに分けてこれを考察することができる。

第七表は、本邦兒童の身長・體重の各年齢における平均を、昭和四年より十三年に至る十年間平均したものであるが、これによると、七歳より十一二歳頃まではきはめて順調な發育を示し、青年期的な急激な發育がそれに續

死亡率

第7表 身長・體重の發育

(この表では第9表とともに特に7年とは誕生後満6年1日より満7年までをいふ)

年齢	身長(釐)		體重(庇)	
	男	女	男	女
7年	108.75	107.52	18.09	17.47
8	113.72	112.48	19.91	19.21
9	118.53	117.37	21.97	21.23
10	123.22	122.02	24.07	23.35
11	127.64	126.88	26.23	25.79
12	132.04	132.20	28.73	28.97
13	137.63	138.90	32.25	33.56
14	144.07	144.04	36.72	38.31
15	151.65	148.22	42.90	42.75

いてゐる。青年期にあらはれる如き急激な發育は却つて全體の均衡を破り、そのために危機が内に藏せられるといへるのであるが、兒童期においてはさういふやうなことは少い。このことは、各年齢における死亡率を見てもわかる。第八表に見られるやうに乳兒期において最高を示してゐる死亡率は、その後逐年減少し、十歳乃至十二歳頃において最低になり、そ

第8表 内地の各歳平均死亡率

年齢	男	女
0	11.303*	9.917
1	3.699	3.527
2	2.045	1.996
3	1.349	1.361
4	0.911	0.932
5	0.648	0.657
6	0.460	0.455
7	0.361	0.351
8	0.300	0.293
9	0.261	0.260
10	0.240	0.254
11	0.226	0.268
12	0.234	0.316
13	0.263	0.406
14	0.343	0.544
15	0.479	0.695
16	0.635	0.807
17	0.782	0.874
18	0.888	0.910
19	0.950	0.934
20	0.996	0.960

* この数字は各年齢の死亡者の總數を各年齢の人口數で除したものの百倍で11.303%と同じ意味である。

坐高

の後再び増加の傾向を示してゐる。即ち兒童後期は、人の一生において最も死亡率の低い時期である。わが國においては明治三十三年以來文部省令の規程に従つて、全國的に

學生生徒兒童の身體検査を施行し、在學者の體位の伸長をはかつてゐる。近年坐高の測定が身體検査において重視されるやうになつたが、これは坐

第9表 坐高 (年の數へ方は第7表と同じ)

年齢	男(釐)	女(釐)
7年	62.3	61.3
8	64.6	64.0
9	67.0	66.3
10	69.0	68.4
11	71.0	70.6
12	72.7	73.2
13	75.1	76.1
14	78.0	78.4
15	82.2	82.2
16	86.0	82.7
17	87.5	83.8
18	88.6	84.2
19	89.4	84.3
20	89.8	84.3
21	90.0	84.3
22	90.1	84.2
23	90.2	84.1
24	90.3	84.8
25	90.2	84.0

高が單なる身長よりも體力の示標として適當であると認められたからである。第九表は全

肺活量

國學生生徒兒童の坐高の發育を示したものである。身體の發育はもちろん内臓の諸器官の増強を意味してゐるわけであるが、直接内臓器官の發達を測定することは簡單にはできない。しかし、例へば肺活量の如きは、或程度まで肺臓の發達を示すものといへる。第十表は

第10表 肺活量の發育 (單位立方種)

年齢	男	女
6	1110	962
7	1300	1138
8	1514	1327
9	1617	1467
10	1840	1633
11	2037	1782
12	2322	2028
13	2547	2169
14	3029	2353
15	3485	2427

わが國の兒童生徒の肺活量の發達を示したものである。

研究七、附屬國民學校兒童の身長體重胸圍坐高を測定し、平均平均偏差並びに各年齢における平均體重の立方

根を各年齢の平均身長で除して比率を求め、各學年で如何に變化するかを報告せよ。

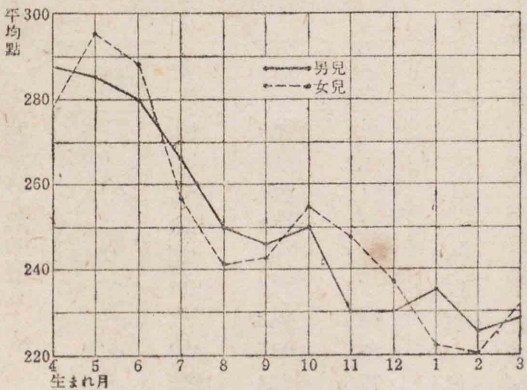
研究八、最も新しい大日本帝國統計年鑑により、毎月の死亡者數を求め、それより各月の死亡者の百分比を算出し、わが國では如何なる季節に死亡率が大であるかを棒グラフで示せ。

すでに述べた如く、心身は一體としてはたらくものであるから、精神發達と身體發育とはきはめて密接な關係にあることはいふまでもない。殊に國民學校時代においては、兩者の關係はきはめて深く、從來の研究によつても一般に體格のよい者は學業成績もまたよいといはれてゐる。のみならず、

精神發達と身體發育との關係

ず、智能と體力との間にもかなり高い相關が見られるのである。

第10圖 生まれ月と學業成績との關係



さうして、國民學校においては、各學級にはや生まれの者とおそ生まれの者とがはいつて居り、各學年において最高と最低との年齢の開きは約一年にわたつてゐる筈である。随つてこの發育盛りにおける一年近くの差は、身體發育の點から見て著しい差異であるといはなければならぬ。第十圖は、初等科六年生二千二百三十三名の生まれ月と學業成績との關係を示したものであるが、年長兒ほど學業成績がよく、年齢(月數)が低くなるにつれて成績が劣つてゐることがわかる。六年生に

研究九、附屬國民學校兒童各學年について、生まれ月と身長・體重・胸圍・體力検査としては五十米及び百米の疾走時間を測定との關係並びに學業成績との關係を調査せよ。さうして、これを年齢的に考察すると如何なる點が見出されるか。これも併せて報告せよ。

運動能の發達

第11表 握力の發育(單位砵)

年齢	男		女	
	右	左	右	左
6	10.1	9.3	9.0	8.0
7	12.2	11.2	10.8	9.8
8	14.1	13.4	12.6	11.5
9	16.8	15.3	14.3	13.3
10	18.4	17.3	16.5	15.1
11	20.8	18.7	18.9	17.3
12	24.5	22.3	22.7	20.5
13	29.3	26.8	24.9	22.5
14	35.5	32.1	28.2	24.9

身體の發育に伴なつて運動の能力もこの時期に顯著な發達をする。運動能の發達は力、速さ、正確さ等の諸方面からこれを見る事ができる。次にそれぞれについて主として兒童期における發達の有様を概観してみよう。

イ、力 握力或は背筋力等の測定によつて、筋肉の力の發達を見る事ができる。しかしこれらのものは練習・栄養・休息等の外部的條件に依存するばかりでなく、意志の集中力の如何によつても左右されるので、測定結果の

動搖性が大きい。随つて、測定する場合には常にこのことを考慮しなければならぬ。

第十一表は、學校兒童における握力の發達を示したものであるが、從來の研究によると、握力は男子においては二十歳を過ぎても發達するが、女子に

第12表 打叩の速さの發達

學年	得點	
	男	女
1	97.8	99.7
2	118.7	116.9
3	134.3	140.4
4	149.1	145.0
5	158.9	156.1
6	168.9	158.7
I	180.3	160.5
II	184.6	164.1

おいては十八歳位で發達の頂點に達するといはれてゐる。兒童期においては、男女ともに大體毎年二砵位づつ増加してゐるが、十二歳頃から急激な發育を示してゐる。

ロ、速さ 手或は腕の運動の速さは、打叩、棒さし、追跡等の簡単な検査によつて測定することができる。第十二表は右手三十秒間の打叩數を示したものであるが、初等科一二年において顯著な發達を見ることが出来る。

ハ、正確さ 運動能の發達は、單に速さにおいて見られるばかりでなく、その正確さにおいても見られる。運動の正確さの検査の一つに、追跡検査が

第 13 表 追跡能力の發達

學年	得 點	
	男	女
2	72.9	68.6
3	82.1	75.1
4	88.6	86.7
5	100.9	98.0
6	110.5	100.5
I	123.6	114.4
II	132.4	124.0

ある。即ち、その脱線の度合によつて正確さを測るのである。第十三表は、學校兒童について行はれた追跡検査の成績であるが、男兒においては國民學校初等科四年から五年にかけて、また女子においては三年から五年にかけて顯著

な進歩が見られる。

研究十、半紙に小さい○をたくさん描いた紙を兒童に與へ、一回三十秒間四回計二分間鉛筆で○の中に一つづつ點をできるだけ早く打たせ、各學年の二分間の平均打點數及び標準偏差を算出し、且つ發達を圖表で示せ。

第六章 兒童の知的生活

第一節 知覺の發達

知覺作用

知覺とは、すでに述べた如く、外界を認識するはたらきである。しかし知覺においては、物象界がその通りに與へられてゐるのではない。即ち知覺されてゐる世界と、物象としてそこに在ると考へられる世界とは必ずしも一致してゐるとはいへない。さうして人が生活してゐる世界は、その人にかくかくのものとして與へられた世界、或はかくかくのものとして經驗されてゐる世界であつて、決して物象界ではない。随つて行動は、直接には、知覺されてゐる世界に關係してゐるのであつて、物象界によつて左右されてゐるのではない。

もし、かくの如き物象界と知覺された世界との不一致を錯覺と呼ぶならば、知覺はすべて錯覺であるといへるかも知れない。しかし、ここに知覺の

現實的構造が見られるのであつて、知覺が單なる外界の模寫ではないことが示されてゐる。いはゆる、大きさ、形、色等の恒常現象において、そのやうな知覺の現實的なすがたをうかがひ知ることが出来る。即ち知覺は單に感覺器官に與へられる物象的刺戟のみに基づくものではなく、その刺戟をうける有機體全體の構へとの緊密な機能的關係において與へられる體制である。

かくの如く、人がその中において生活し、人によつて知覺されてゐる外界は實は人の内なるものと密接な機能的關係をなしてゐるものであるが、これは兒童においても同じである。否、むしろ兒童においては成人よりも一層内外の關聯が緊密であると考へられる。随つて、兒童の知覺は成人の知覺に較べて著しく感情的、主觀的であるといへる。

知覺の發達は、未分化の構造から次第に分化し統一化してゆく過程であるから、それに伴つて、外界の知覺が、次第に正確になつてゆくのである。随つて、知覺の發達はこれを辨別力の發達として考察することが出来る。

辨別力の發達

上に述べたやうに、人の行動は現實に知覺されてゐる世界によつて左右されてゐるのであるが、行動の結果としての業績は物象としての實在によつて批判されなければならぬ。ここに人の行動がどの程度に物象的實在に即し得るかといふ辨別力が問題となる。もちろん、この場合、辨別作用そのものがすでに知覺場面によつて左右されてゐるのであるから、かかる場面から抽象された辨別能力は考へられない。随つて、次に述べるやうな各種の辨別力の測定は、與へられてゐる知覺場面が各人にとつて恒常であることを假定してゐることを忘れてはならない。

重さの辨別

イ、重さの辨別 重さを辨別することはかなり早くから可能であつて、鈴木式智能検査によると、五歳兒において三瓦と十瓦とを正しく辨別し得る

第14表 重さの辨別力の發達

年齢	正解者 (%)
6:0	14.1
6:6	27.1
7:0	36.4
7:6	41.1
8:0	49.4
8:6	63.4
9:0	71.4
9:6	78.1
10:0	87.0
10:6	83.7

者が約七割五分ある。その後、年齢とともに重さの辨別は次第に發達する。例へば、三瓦、六瓦、九瓦、十二瓦、十五瓦の三瓦づつの差を有する五種の重さを正し

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出来る。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、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数に達してゐる。

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出来る。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確度をあらはすことが出来る。いま、かかる

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

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、

材料の構造と児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

児童の中には、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はれる現象であるが、児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、児童期には、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出来る。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児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、児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、直觀像現象は児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。随つて児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、被験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しめ時計で測定し、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数の度數表を作り、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ま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、現在は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

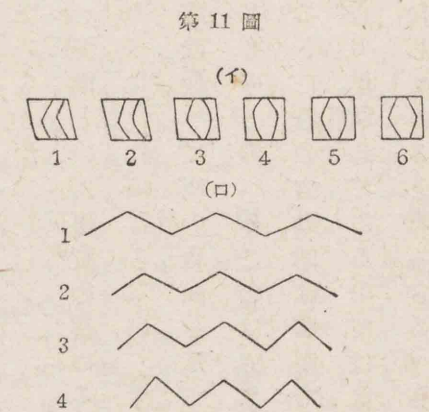
しからば記憶と呼ばれる心的機能は如何なるものであり、如何にして現在の經驗が保持され、またそれが如何にして現在の經驗に影響を與へるのであらうか。

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。隨つて、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、その限りにおいて、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

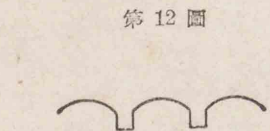
定の位置を與へられてゐるのであるが、そのことによつて個々の痕跡は互に凝集し、或は分離し、その形を變容し、場合によつては全く破壊されてしまふことがある。この過程が記憶の變容であり、また忘却である。



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加深す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くなつただけである。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查すること

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。兒童は自動車の形や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観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ぬ。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、たとへば抽象し得ても、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断をなすことである。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

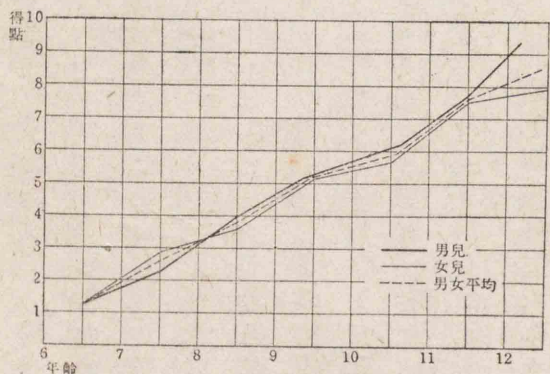
抽象

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抜き出

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ぬ。

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)簡単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

はいへない。そこで實物について數へさせると、數詞は唱へられても數へられない場合がある。即ち、第十九表下段によれば、二十以上を正しく數

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。

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

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關係係數(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

児童の興味

すでに述べたやうに、國民學校に入る頃から児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。試みに児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。しかし児童は、ただ集めるだけでこれを整理し、分類し、一定の體系を興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、児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

即ち低學年児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。即ち児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、児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

興味の個人差

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來るのは、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悪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悪をもつて、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、そのためにも、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、真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來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ぬ。

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曆年齢及び精神年齢の分布を見ると、曆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、遊戯においても、三四年以上になると、團體遊戯が顯著になる。もちろん、低學年においても、集團遊戯が皆無ではない。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、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をもたらしするのである。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断され、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、多數のものとの

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指導者型と、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ぬが、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。

遊戯集團

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、遊戯の形式も簡単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戯の種類を五日間にわたつて調査した結果であるが、三四年の邊

第22表 學校における遊戯集團の成員數

學年	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

で遊戯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

において遊戯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

第23表 學校及び家庭における遊戯の種類數(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

せ、それを一定の観點から整理して報告せよ。(日曜日のは土曜日のと
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

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、一定の道徳的行為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

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

畫を見せて、その行為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、その行為の善惡を聞いてみ

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などには、品等法が用ひられてゐる。これは幾つかの善或は惡行為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な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。特に兒童の徳性を檢査するために、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。隨つて、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。些細なことでも、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、きは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じ、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戟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続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、清い温いゆつたりとした、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ぬ。

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、思想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ぬ。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。

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

意志的行動

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とである。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

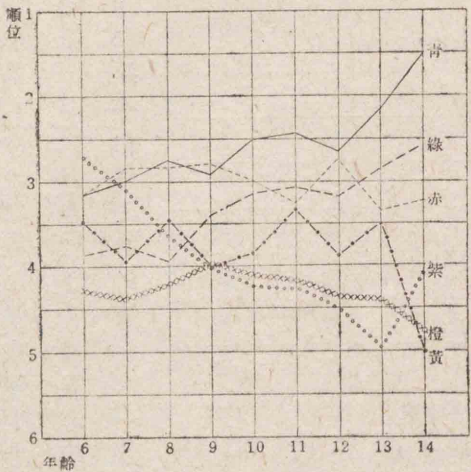
上に述べた如く、好き嫌ひは一面個性的なものであるが、精神發達において個人差が顯著にあらはれるやうになるのは、九歳乃至十歳以後であつて、それ以前においては好き嫌ひといつても、あまりはつきりしたものでなく、その時その時の思ひつきに止る場合が多い。しかし、また他面好き嫌

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、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・理念的な價値が追求されるとき、それは美的・宗教的或は道徳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。道徳的情操は、また知見とともに國家生活における道徳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、生徒を被験者とし、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 児童の表現と創作

業績とそ
の心理的
意味

人の精神的活動の結果は、その客観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対象とすることができる。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、児童においては、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、児童の言語や、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

に児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、表現の過程を観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

児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といふことができる。即ち自由畫に描かれてゐるものは、児童の精神の發達程度をよくあらはしてゐる。また児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る。わが國においても、かかる意圖のもとに児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。

いま児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

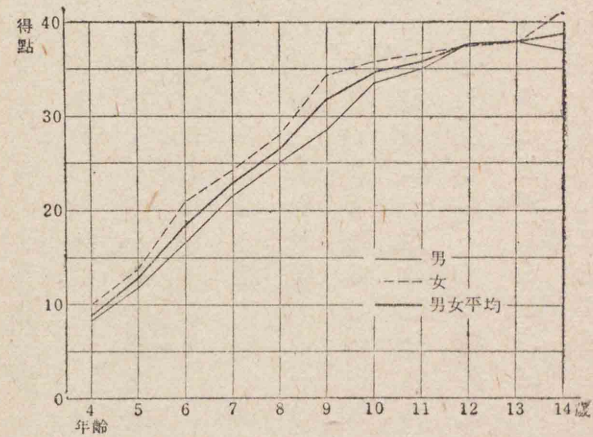
第26表 兒童畫における身體各部の釣合

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	97	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

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

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數の増加よりも、表現の巧み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、十歳以上の者については不適當といはなければならぬ。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

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、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、手に杖袋、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、大きさ、方向、位置等の變容の有無を調べたものを見ると、第三十表のやうになる。

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

兒童の繪において、立體的なものが如何に表現されてゐるかといふことは、きはめて興味ある問題である。いま圓鑄の兩底面を赤く塗つたものを見せて、その通りに

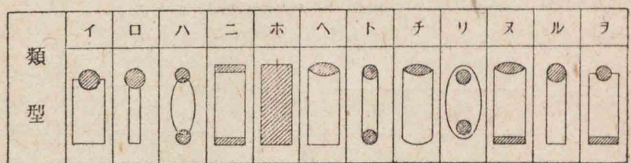
描かせてみると、兒童は實にいろいろな描き方をする。それを類型的に分けてみると、第十六圖のやうになる。さうして、幼稚園兒童においては、ト、ヘ、リ、ル、ロといふやうな表現が多く、透視圖的に正しいチはきはめて少い。國

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。

隨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。

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來る。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

粘土細工

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		

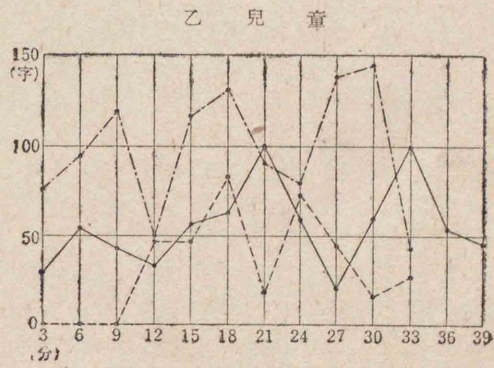
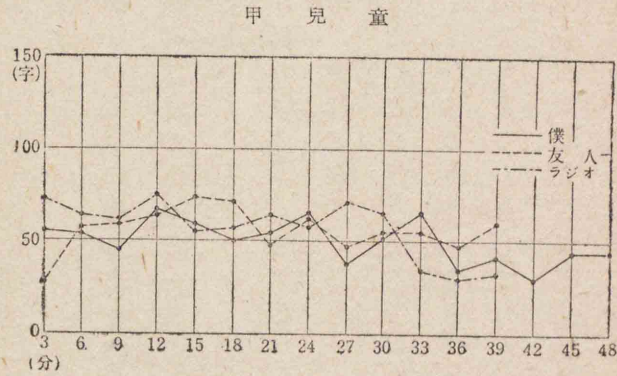
ないが、そのためには、兒童の表現が如何に發達するかを知る必要がある。それ故、ここでは兒童の綴り方を資料として、兒童の言語的表現の發達について見よう。

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し得るためには、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るかを調べることは、

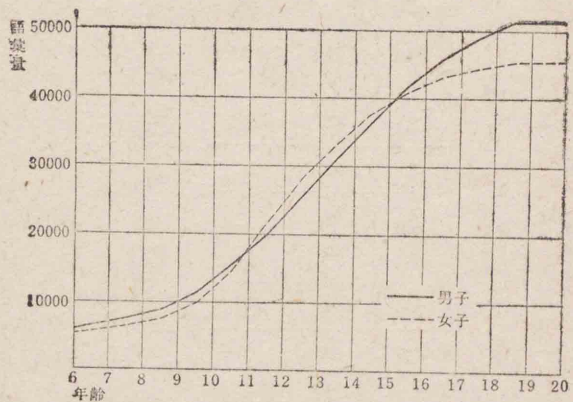
第32表 15分間の表現語彙

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

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)

年齢	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	133

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ぬ。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。

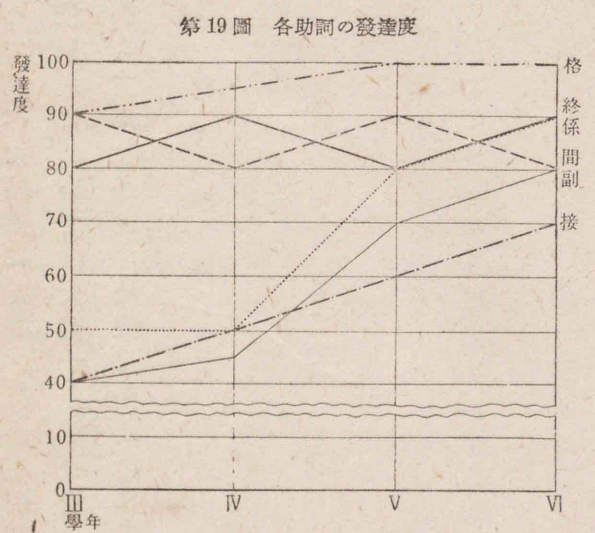
(一)直觀的・包括的把握、(二)分析的記述的把握、(三)一般的概念的把握である。いま簡單なことば十箇を兒童に定義させ、この規準で分類してみると第三十四表のやうになる。即ち二年生においては、ことばによつて把握されるものはきはめて具體的・直觀的であり、これを定義させるると漠然として包括的である。ところが三四年になると、そのことばによつて把握されてゐる具體的な内容の多くの標徴が列擧されるやうになる。更に五六年になると、始めてそれが本質的な標徴において把握され、い

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



現技術の習熟といふ方面からも考察されねばならない。これに關してわが國語においては特にテニヲハが問題になる。助詞は他の語に附いて、その語と他の語との關係を示し、意味の強調、濃淡をつけ、また情意上の繊細な區別、方向の指示をなす等の役目をつとめるものである。それ故、助詞は思想の正しい表現及び理解に對しき極めて重要な意義をもつてゐる。隨つて兒童の文章において、この助詞が正

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、何をもちて非凡と認めるか。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する試みである。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る。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、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。

従来の研究によると、優秀児は大部分中産階級から出て居り、両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、優秀児のあらはれる條件としては、遺傳と環境との両者が考へられる。また優秀児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、精神發育が遲滯または停止し、智能的缺陷が顯著で、正常なる社會

精神薄弱兒の分類

生活を營み得ない者である。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

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能
白 痴	2.3歳以下	25—20以下	特別學級にて教育不能を要す

示すると、第三十五表のやうである。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。また同市において、全市の學校兒童中よりいはゆる學

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、特別な指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、頭部外傷、高度の榮養障害等が擧げられてゐる。内

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	
内因は認めざるも遺傳的負因をも得ざるもの	40.3	60%	

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

て擧げられてゐる。

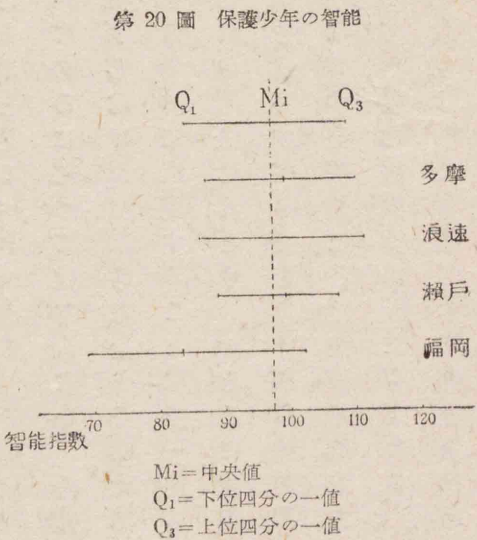
精神薄弱兒の人格構造

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欠き、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児童も少くない。今日では、かかる不良児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



は不良児といふことを避け、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。これらの児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。

不良児の智能

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

しかしこれは従來の検査法により、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、これまでに不良児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。

かくのごとく不良児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ぬ。

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。その一例として両親の有無を調べてみると、第三十八表の如くで、両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、両親が揃つてゐない者である。また親

第 38 表 保護少年における両親の有無

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実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發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ずること

ととなり、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、一大危機をばらむ時期である。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もなり、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。

しかし青年期を全體的に決定し得るやうな唯一絶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。

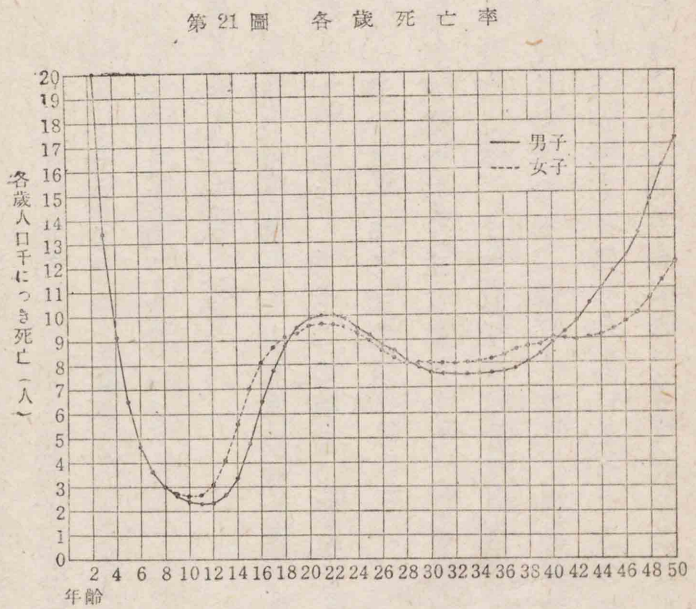
性的成熟

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にはあらはれ、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も多

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。

社會的
慣習と
青年

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断して、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は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^{ぢゆう}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。

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、十五六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の意味し、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十七歳頃からである。

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れてゐるのが普通に見られるところである。

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る。

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。

青年期の
區分

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	81.33	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

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 治 33-42	大 正 2-12	明 治 33-42	大 正 2-12	明 治 33-42	大 正 2-12	
男	7年	108.73	107.00	17.46	17.56	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

る肺臓機能と心臓機能とである。

肺活量

肺臓機能を測定するのに肺活量を計る方法がある。もちろん肺活量の
 みで肺臓機能を完全に知ることにはできない。殊に肺活量の大小は測定
 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
 従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。(第十表参照)。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

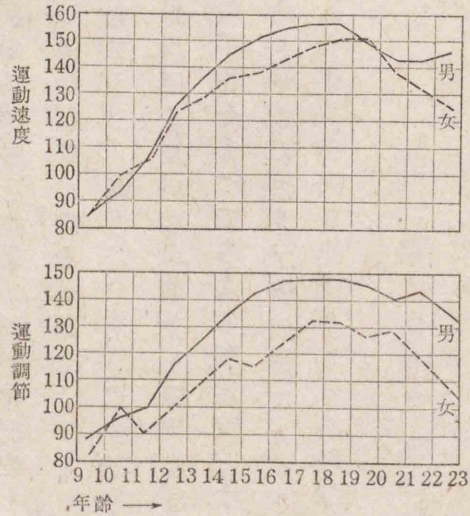
るから、全身の力は、十二三歳頃著しく發達するといふことができるのである。駈けたり歩いたりする速さは、主として自然の發育に依存するが、練習によつても著しく左右される。走力の著しく

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握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を描かせて、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



を見ることが出来る。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、滿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、毆られたりすれば、自分が意地悪をされた、いち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的傾向をあらはす。

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たせ、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ること、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が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、自分の價値はどこにあるか」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。

第43表
日記をつけてゐる者の百分率

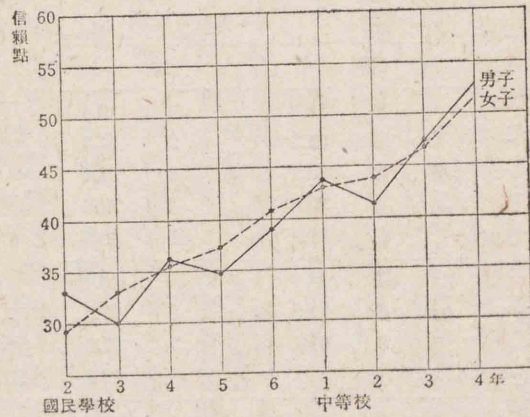
男			女		
中學校	1	12.8	女學校	1	10.4
	2	31.2		2	14.3
	3	34.2		3	24.4
	4	29.5		4	22.6
	5	32.1		5	36.4
高等學校	1	44.7	女子専門學校	1	46.1
	2	60.0		2	57.8
	3	61.1		3	71.6
				4	69.4

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、日記をついたり、感想録を綴つたりする。(第四十三表)。またこの頃になると、好んで長い手紙のやりとりを始め、時には相手のない手紙さへ書く。しかもそれらはきはめて主観的な内容をもち、具體的な事柄を誌したり傳へたりするといふよりは、むしろ自我にめざめたさびしさや惱みを吐露したものであり、多彩な内面生活の描寫によつて織りなされたものであることが頗る多い。

自己主張
自我意識のめざめに伴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、神佛等を判断の權威とするよりも、自己を判断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來る。

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のも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きは立たせ、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、殊更に異なつた服装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、少しでもひき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じること、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じ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る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るとかして、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。

神 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興へるならば、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、また種々の悩みを懐く時代である。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んは、まさにこのあこがれと悩みとのもつれ合ふ烈しくも多彩な感情生活に存するのである。

あこがれ
の最初の
段階

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、自分でもわからぬ。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

文化や自然などと結びつき、様々の価値や理想への憧憬となり、価値の體現者、理想の人格化せるものへの思慕となり、価値實現理想追求の生活に對する愛着となるのである。

人は精神生活が發展するに従つて、美なるもの、善なるもの、眞なるもの、或はまた清きもの、高きもの、強きものへのあこがれを抱くやうになるものであるが、青年期においては特にこの傾向が顯著になる。この強いあこがれがいはゆる知的情操、美的情操、道德的情操及び宗教的情操を深めさせ、それらの価値實現のための不斷の緊張と努力とを続けさせるのである。青年の潑刺たる生命の進展、向上をめざす精進の生活は、まさにこの事實にほかならない。

されば青年にしてこの価値への強いあこがれを缺くときは、もはや青年の本領を失つたといつても過言ではない。青年にこのあこがれがあればこそ一段高次の立場からの鍛錬も喜んでうけ、自らも求めて修練にいそむるのである。即ち青年は美なるものにあこがれては、文藝や美術や音楽に

熱情を捧げ、眞理にあこがれ、眞理を求めては、科學や哲學に精根を傾ける。また道を求めては修養に志し、信仰の深みにわけ入り、かくして価値の體得實踐と人間の向上とに邁進するのである。青年が海や山を愛し、集團勤勞や運動競技を好むが如きも、またかうした自己伸長、価値へのあこがれの具體的なあらはれである。

このやうに青年は種々なる価値への限りないあこがれと愛着とをもつのであるが、それはまた異性へのあこがれとも結びつき、青年の精神生活はいよいよ多様な内容を形成する。即ち青年は特に異性に興味を感じ、特殊の愛情を覺えずにはゐられない。性愛が即ちこれである。性愛は性欲と密接な關係にあるが、しかし性愛は性欲ではない。生きてゐる美なるものに心魂を捧げる一種の愛情である。青年は生きてゐる美しきものを先づ異性に見出すのである。

かくして青年は様々のあこがれに満ちた生活をするのであるが、その半面、彼等自らの無力性の故に、あこがれが現實によつて痛ましくもちひし

価値への
あこがれ

異性への
あこがれ

悩み

がれ、或は理想があまりに現實とかけ離れてゐることのために現實との矛盾扞格を強く感じ、ここに様々の悩みを懐くやうになる。

即ち多くの青年は、自分自身のあこがれる理想と現實との距りに悩み、自分の要望し願望するところと、世の中の慣習、道德、法律、規則などとの對立に

悶える。殊に現在の自己を凝視して、その無力、

醜惡なることを見出すとき、煩悶はいよいよ深

刻となる。試みに、人生、社會、宗教等について、女

學生がどんな悩みをもつてゐるかを調査した

結果を見ると、第四十四表のやうである。この

表で見ると、現實社會に對する疑惑、人生の意義、

如何に生くべきかななどについてかなり深く考へ悩んでゐることがわかる。

かくして青年が種々なるものにあこがれ、その故に煩悶懊惱することは、

やがてその精神生活が深化し向上する道程である。即ち苦惱を克服せん

とする努力は、やがて青年により廣くより高い精神文化の世界を展望せし

め、より貴き國民生活を營ましめるやうになるのである。しかし、この努力

を缺き方向を誤るときは、あこがれや惱

みは青年をして利那的享樂に陥らしめ

遂には不良行爲や犯罪等に導き、身の破

滅を招來せしめることともなる。

苦悶から超脱しようとする場合、實際

に如何なる道を選ぶかといふことは、人

によつても煩悶の性質程度によつても

異なるのであるが、時にこれを宗教に求

めることがある。回心まがこころが青年期に多い

のは、そのあらはれである。特に宗教生

活にはいつた者についての研究によれ

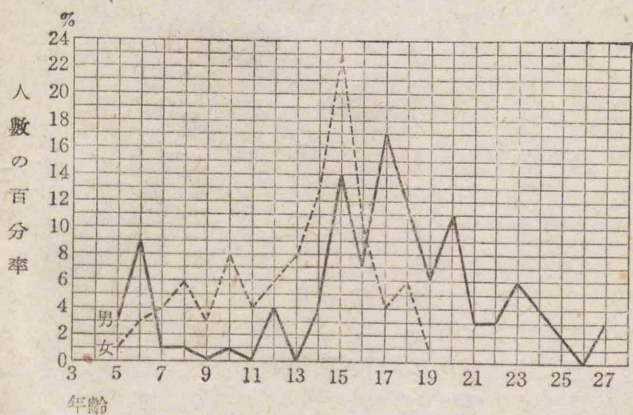
ば、回心は十五歳から二十五歳までに最

煩悶の克服

第44表 女學生の悩みの一例

事項	女學校 (%)	女子師範 (%)
現實社會に對する疑惑	38	30
人生の意義	21	15
如何に生くべきか	19	33
自由の拘束	19	15
宗教上の問題	3	7

第24圖 高僧の傳記にあらはれた回心の時期



も多く、女子は一般に男子より早いとされてゐる。(第二十四圖)。

第三節 孤獨と友情

反社會的
傾向

青年期になつて自我意識がめざめ、内面生活が豊かになると、社會生活の上にも變化があらはれる。即ち自己閉鎖的になり、反社會性を示すのが普通である。遊ぶ友だちも特定の者に限られるやうになり、親や教師にもうち解けぬ態度をとり、反抗することさへあつて、とかくひとりになりがちである。しかも、その「ひとり」を愛し、「ひとり」を楽しむ傾向がある。

かうした自己閉鎖的傾向、反社會性は、特に強烈な形では早發性痴呆の或病型に屬するものとしてあらはれるのであるが、青年期のそれは、もとより精神病學的のものではなく、兒童の社會生活から成人の社會生活への移りかはりの危機的現象としてあらはれるものである。即ち青年の社會生活は多く愛憎の念によつて支配され、青年の心を結びつけるものは理解共鳴、同感等である。随つて、これらを見出し得ないところからは去つて、むしろ孤獨を楽しもうとするのである。

家族との
關係

兒童の時代は家庭の生活環境が正常であるならば、専ら親の慈愛にはぐくまれ、求めるものは親によつて與へられる。かくて子供は親の愛護に満足し、親を誇り親の權威に信頼して家庭に安住する。時に親の言に逆らひ、わがままをいふことはあつても、心は常に親の心と結ばれてゐる。しかるに、青年期になると外的行爲が反抗的になるだけでなく、心からの信頼と結合感とが減少する。再び親の胸に歸るのではあるが、少くとも一時的には親から離れてゆくのである。それは多くの場合、今までと同様な子供扱ひをうけることに對する不満や、ものごとくに對する考へ方の相違などから理解と同情とを得られないと感ずることに歸因してゐる。殊に將來の志望、學校や職業の選擇などが實際問題としてあらはれると親子の間の破綻が顯著になり、更に戀愛問題などがこれに加ると一層激化することがある。

それに、親の地位や人格や能力も、兒童の時ほど優れた完全なものとは考へられなくなり、失望をも感ずるのである。かうなると、親のみならず家族全體が煩はしいものと化し、兄弟は冷笑的な態度で自分を見てゐるやうに感

じられ、弟妹は騒がしくうるさいものとなつて来る。かくて生活の場としての家は今までのやうな誘引性をもたなくなる。そこで時には家出をするやうなこともさへも起るが、さうならないまでも、家族に當りちらしたり、ひとり部屋に引きこもつて孤立的生活を營んだりするやうな傾向をあらはすのである。かやうな傾向は、十四五歳頃から十六七歳頃に特に顯著になる。青年期の教育上最も注意すべき時期である。

教師との
関係

教師に對しても同様な態度の變化が見られる。國民學校初等科時代には、多くの兒童はその師を最も偉いものと信じ、これに敬愛と信順の誠を捧げる。教師もまた、擔任の兒童に對しては特に強い責任を感じ、常に愛護の眼を注ぐ。随つて師弟の間は緊密である。

ところが國民學校高等科または中等學校になると變化して来る。殊に中等學校の教師はそれぞれ専門の學科を擔任してゐるだけの場合が多く、そのために以前のやうに親しむことができない。それでも一二年までは今までとあまり變りはなく教師を敬愛する。しかし三四年になり青春期

的變化があらはれて來ると、生徒は教師に外部的に反抗しないまでも、自己と教師との間に防壁を設け、或は殻をつくつて自己をその中に閉ぢこめ、頑ななうち解けぬ態度を示すやうになるのである。

友人關係においては、兒童期の終りから青年期の始めにかけて、即ち十二三歳頃から團結のかなり鞏固な仲間をつくる傾向があらはれる。さうして親にとつては手に負へない子供となり、教師にとつては教へにくい兒童となる。學校では、どの學級でも、この頃になると、教師の與へた階級序列のほか、仲間の間だけの、しかもかなり厳格な階級序列ができてゐる。それは單に勉強がよくできるとか行儀がよいとかいふ以上の一種の力量、全人的價值といつたやうなものによつて決定されてゐる。

もちろんかうした仲間においては、成人の意見より仲間の意見に耳を傾け、自分等と同じ考へ方、感じ方をする友だちの判断に支配される。随つて、その先頭に立つ統率者の性格により、今までの善良な習慣も一朝にして崩れ、不良化することがある。しかも仲間の間では、お互の惡事を他にあばく

友だちと
の関係

やうなことは裏切りとして非難し、仲間はずれにしてしまふ。かくして、外部からの力に對しては、お互にかばひ合ふのである。随つて、この時期は學級經營上最も困難な時期とされる。教師は成功すれば全學級の信頼を意の如く動かす、わがものとすることができるが、失敗すれば全學級の信頼を失ふ結果となる。

かういふ仲間は、いはば成人の社會に對抗するためのものであつて、仲間相互に親しい心が流通して居り、希望を語り、悩みをうち明け合ふといふわけのものではない。随つてかうした友人關係には、やがて満足されない時が来る。もつと自分をほんたうに理解してくれるもの、切磋誘掖し合ふに足るものが要求されるやうになる。そこで友人の範圍は次第に狭くなり、非社交的に傾くのである。即ち煩はしい友からは離れてひとりを楽しみ、愛書一卷を懷ろにして静かな森の中を散歩したり、暗い校庭にひとり冥想に耽つたりして、時を過すことが多くなるのである。

友情

かうして青年の心は、親から離れ、師から離れ、友だからからも離れてゆくのであるがさうした際青年の胸底にひしひしと感じられるものは孤獨の感じであり、さびしさの情である。青年は大勢の中にあつてさへもさびしいと思ひ、結局自分ひとりだと感ずる。いま青年男女について孤獨を感じてゐる者を調査してみると、第四十五表のやうである。即ち年齢が進むにつれて孤獨を感じる者の割合が増加してゐる。

第45表 孤獨感をもつ男女學生(%)

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

て孤獨を感じる者の割合が増加してゐる。孤獨感と關聯せるもので注意すべきは劣等感である。女學生における孤獨感を調べてみると、二割乃至三割は一種の劣等感がその中に含まれてゐる。

かくして、孤獨感が強く意識されると、眞の理解者を求める欲求がたかまつて来る。即ち青年はひとりを楽しむが、それはもともと人生を諦観してこの世にはなにも頼りになるものがないとして逃避遁世するのではない。孤獨を感ずることによつて、ますます強く他を求めるのである。同じやうな思想感情にゐる者とのつながりを求め、他に通じない思想と感情

との理解を得ることゝ孤獨感を免れようとするのである。それは或時は青年を哲學に親しませ、宗教に趨らせ、自分を眞に理解してくれると信ずる教師、先輩その他の長上への心酔的態度ともなつてあらはれるが、多くは親しき友への結びつきとなる。かくて孤獨感の次には、多くの場合、眞の友を得た喜びが續いて經驗される。即ち少年時代の力の關係によつて構成された社會の代りに、同感共鳴に基づく心と心との交りが始るのである。この結びつきは、ただ二人の間の親友關係、互に愛と信賴とを獨占する關係において完成する。幼な友達は、たとへ美しい回想の種とはなり得ても眞の友ではあり得ない。刎頸の交り、終生の莫逆の友と呼ばれる堅い結合は青年において始めて得られるのである。

いま、かうした親しい友の得られる機縁となるものを質問紙法によつて調査した結果について見ると、相手の人格、性格、能力容貌等に對する尊敬やあこがれが最も多い。即ち青年は、相手の裡に自己の理想を見出し、それに對する尊敬とあこがれとによつて結びつくのである。

また氣が合つた、趣味が一致した等の如く、性格、能力境遇等の類似からくる共感共鳴によつて結びつく場合が多い。勤務に従事する青少年の親しい友人關係が同職、同郷、同宿關係によつて成立する場合の多いのも、かうした理由に基づくものと考へられる。(第四十六表)。また、

第46表 最も親しい友人關係(%)

	同職關係	同郷關係	同宿關係	その他
大工場	42	20	20	18
中小工場	31	31	26	12
計	38	23	22	17

學校生活における友人關係に同校、同級、隣席及び家が近い等のことが大きな役割を演ずるのも、單に空間的接近といふことからのみではなく、空間的接近がやがて、共にあるの感を抱かせ、そこから相互の共感と共鳴とを得させるからであるといつてよい。いつしよに勉強する、いつしよに役員をする、いつしよに旅行することなどが親しい友情を湧かせるのも、同じ目的に導かれて共感と共鳴とが得られるからである。しかも、かうした共感共鳴に基づき、友情、生死を共にして起居動作する戰友愛に至つて極致に達するものといふことができる。

第四節 思想生活

思想攝取
の態度

幼児期から児童期にかけて、驚くほど多くの知識とかなり進んだもの考へ方とを獲得する。しかし、それは親や教師に教へられたものの考へ方であり、教科書やその他の讀物を鵜呑みにした知識である。児童期までの子供には、まだ外部から與へられるものを單に受容する傾向が強く、それを選択し批判する能力が殆どない。與へられるものは何でもそのまま吸収し習得する。随つて、かうして攝取した知識や思想は、比較的ばらばらで組織や統一に乏しい。

ところが、青年期になつて自我がめざめ自主的態度が確立すると、その雑多な知識や思想を一應整理統一して自分なりの組織體系を與へようとする。そのためには一時外部から攝取することにも制限を加へなければならぬ。そこで或ものは採り、或ものは却けるといふ風があらはれる。教科科目に對する好き嫌ひが、中等學校半ば頃に著しくなるのはこれがためである。かくして自分の好みに適應するものに對しては積極的にこれを攝取しようとし、求めてゐるところに直接觸れるやうな讀物を耽讀し、共鳴する思想並びにその持主に對しては熱狂的に心酔し崇拜する傾向をあらはす。

一般に青年は、事實界存在界に興味をひかれるよりも、觀念界理想界に心をひかれる。讀物は一面には科學的なものを好むが、それにもまして戀愛や友愛を取扱つた文學的なもの、偉人の傳記、或は更に人生の根本問題について深く考へさせられるやうな文藝作品や哲學宗教等に關するものを喜ぶ。その内容は、生命の否定を説くやうなものにも心をひかれるが、それよりも生命の大膽な肯定を説き、積極的な生活態度を確立せしめるやうなものの方が大きな魅力をもつものとなる。

その讀書の態度は、思索の態度とともに、それによつて眞理を把へ、生活の支柱を得んとする熱情に基づき、一般成人が趣味娛樂のために讀書すると異なり、きはめて眞剣である。

かうして青年は、青年期に入つて著しく發達する想像力・思考力を驅使して盛んに思索を行ひ、思想を豊かにし、自らの人生觀・世界觀を確立する。その多くは素朴の域を脱しないが、しかしそれらが、その後の一生を通じてその人のもつ思想の中核となる場合が少くない。青年期は一生の友を得る時代であることはすでに述べたところであるが、それと同じやうな意味においてまた、一生を支配する思想を得る時代でもある。

青年は等しく青年であつても、その有する思想内容乃至思想傾向は、それぞれ境遇や教養の程度によつて異なり、趣味・興味の方向によつて千差萬別である。しかし、青年はその呼吸する時代と社會との空氣に敏感であり、これを吸収し・感染する力において甚だ勝つてゐるので、その思想はおのづからその時々・的的特色を帯び、國を思ひ世を憂へるの念が中核となる。それと同時にまた青年期における知性の發達、思考の傾向並びに經驗の乏しきなどに基づく共通の性格をもつてゐる。

抽象的

その第一は、理論の純粹性に對する愛好の念が強く、そのためにともすれば

ば現實や實踐と離れる傾向をもつことである。

兒童の思考は具體的で、直接眼に觸れるやうな形のあるものについて行はれる場合が多く、十一歳頃からやうやく抽象的・概念的思考に堪へ、得るやうになることはすでに述べたところであるが、青年期になると、それがほぼ完成する。即ち形のないものについても考へることができ、精神的な内容についての理解が可能になり、そもそも人生とは何ぞやといったやうな一般性についての思考も行はれ得る。

しかも、このやうな抽象的・思考が可能になると、その發達した機能の活動に興味を覚え、隨つて具體的な問題について具體的な解釋を得ることよりも、抽象的な問題について思考力を驅使することの方が好ましいものとなる。その結果、思索を楽しみ、これに耽り、これを無上のものと思ふやうになる。さうして、その考へるところは實際のものごとから遊離し、實踐の如何にかかはらないで、思想の上での合理性を求め、理論が理論のための理論になり終ることがある。しかのみならず、青年は、ともすれば實際的なことは

低級卑俗で、論理的抽象的な理論のみが高尙であるかのやうに考へ易い。青年が一面において、生々とした行動欲と疲れを知らぬ活動力とをもち、また冒険を好み、仕事を欲し、英雄的榮譽を望んでゐながら、しかも非實踐的であるといはれるゆゑ、んはここにある。

このことはまた、青年の経験の乏しさのため、思想と現實との區別に對する認識を缺き、複雑な現實をより單純なる思想をもつて律し得ると考へるからであるともいへる。即ち思想が現實生活によつて鍛鍊されてゐないために、實踐の困難を意識せず、思想をもつて直ちに生活となし、理論によつて實踐を無視するのである。

論理的

次に兒童の思考は一般に論理的でないといはれてゐるが、十一歳頃になると、この傾向から次第に脱却し、更に青年期に入ると著しく論理的となる。青年は何事を考へるにも、論理の筋道を辿らうとする。いふこと考へること、すべて理窟つぼく、他人のいふことを聽く際にも、少しでも理窟に合はぬと承服できない。青年が自然科学的なものを喜び、哲學に魅力を感じる

のは、一つにはかうした論理性の満足といふことにも、その原因がある。

青年は、かうした傾向のために、時に單なる思惟、單なる論理を追求せんとし、實際問題としては實現困難なことも、ことばの上で合理的であればよいとする風のあること前述の如くである。

以上の如く、青年は一般に理論を好み、冷嚴な理論をも熱情をもつて追求せんとする。青年にとるべきは、この眞理に對する熱情である。しかしその半面、青年の論理が感情の論理であるといはれるやうに、思考の論理が強い感情に支配され、客觀的には混亂して、矛盾だらけの場合も少なくない。青年は文章においても言論においても、文脈の正しさよりも、莊麗な表現、熱情的な叫び、絢爛たる形容詞等を重んずる一面をもつてゐる。

更に青年の思想は懷疑的、批判的、理想主義的特色をもつ。兒童は成人の考へ方を權威として倚りかかつて居り、成人の思想を模倣して自己のものとする。隨つて成人の説くところに反駁を加へ、その不合理を指摘するやうなことは、簡単なことでない限りあまり見られない。しかし青年は、自己

懷疑的
批判的
理想主義的

の理想乃至思想を絶対視しようとする自我意識の發動と、その抽象的論理的思考力との故に、自らの理想に照らし自らの論理にあてはめて、他の思想を批判しようとする。他の思想のみでなく、世間一般に行はれてゐる習俗・道徳その他あらゆる現實に對しても疑念を抱き、痛烈な批判を加へる。それは往々にして獨善的であつて中正ではない。

急進的
革新的
徹底的

傳統的な思想と現實の社會とに對する疑惑・不満が昂すると、青年は周圍のものの上に規定せられたもの權威ありとされてゐるものを否定する態度をとり、更に進んでは自らの満足の得られるやうな新しいものを求め、新しい權威につかうとする積極的態度を示す。そこに急進的・革新的思想が生まれる。しかもそれは中途半端では妥協されない。青年は自らの理想信念に照らして絶対的に肯定するのではなく、満足できない。

このやうに考へ方が徹底的であり得るのは、青年が比較的純眞であり、氣持が單純一徹であつて、まつしぐらにその志すところに進み、徒に右顧左眄しないことと、經驗の乏しさの故に比較的容易にその徹底の妨げとなるものを無視し得ることとによる。随つて、その考へ方は銳利ではあるが、必ずしも周到ではなく、徹底的ではあるが、速斷的・一面的たるを免れない。ここに青年の深く反省すべきゆゑんがある。

かくして青年は、その思想の上において、先づ批評家となり、改良家となり、やがて革新家となる傾向をあらはす。それが、自己の信するところ死もまた恐れざる青年の激しい情熱と結びつくとき、その力はきはめて強大なものとなつてあらはれる。青年は非實踐的な反面をもつと同時に、きはめて實行するのである。ここに青年の頼もしきと危さとも存する。青年にはすべからず皇國の世界觀に基づく思索の精深、識見の高邁をこそ求めらるべきである。

第五節 青年と藝術

青年期になると、あらゆる美しいものへのあこがれが強くなり、また感情が鋭敏・繊細にはたらくために、生活環境に今まで氣づかなかつた様々の美を發

藝術愛好
心の昂揚

見し、自らもまた美を創造しようとするに至る。かくて青年は、一般に藝術的雰圍氣にひたることを好むのである。

しかし青年期にはいつたばかりの頃は、まだ純粹な藝術に對する關心はさほど強くなく、むしろ無關心に近いといつてよい。それがやがて青年期的不安や、さびしさや、何かしら満たされぬ氣持などを體驗するやうになると、にはかに藝術愛好の念が湧きあがり、美的價値に陶醉するやうになるのである。

青年の好む藝術

青年の好む藝術は、一般に主觀的要素の多い藝術である。即ち造型藝術よりも文藝殊に音樂を多く好む。造型藝術はその把握にそれほど廣い主觀的活動の餘地を許さないからである。音樂は一定の客觀的内容を表現するといふよりは、むしろ主觀的情緒を表現するものである。また同じ理由で、造型藝術の中でも彫刻や建築より繪畫の方を好む。建築美に興味をもつ青年は少いといはれてゐる。

文藝においては、始めから定まつた構造をもつ小説よりは詩歌を好み、その中でも寫實的なものより、敘情的なものを愛好する。特に自ら創作する場合には、敘情的に傾き易い。ここでは高められた主觀的感情を表現することが藝術の主要問題のやうに考へられる。

主觀的要素の多い藝術は、その内容や意味が不定であるため一般にはわかりにくいものである。ところが青年は、それが最もよくわかり、その中に陶醉することができるのである。即ち作品の中に溢れてゐる感情に直接觸れ共感することができる。表現された内容が不定であればあるほど解釋が自由であるため、感情生活想像生活の豊かな青年は、あたかも自分の氣持を表現し自分のために作られたかの如く感じて深く感動するのである。この意味で、青年は超現實派の繪畫や詩歌にも共鳴することができる。古典的な靜寂枯淡な美よりも感情の躍動する個性的な藝術に心情を震撼せしめられる。

自ら創作するに當つては、内面的體驗界の自由な表現に最も抵抗の少ないものを選ぶ。事實を克明に描寫したり、複雑な構想を追つたりするよりも、

創作

端的に感情を吐露しようとする。彼等は戯曲を書いてもいきなり大團圓を書くか、或は心を動かす二三の場面のみをねらつて作らうとする。詩歌が最も多く感情表現に用ひられるゆゑんもここにある。

これに反し、表現方法と對象とが強く現實に結合され、これを統制するの困難な藝術は著しく疎んぜられる。子供は如何に喜んで砂や粘土で形づくり、水や小石で組立てる遊びに熱中することであらう。しかし、この傾向は青年の彫刻や建築の設計に發展するのではなく、却つて消滅してしまふのが普通である。

描畫の喜びも、青年になつて中絶することがある。これは必ずしも自己批判が始つたからではない。むしろ、技術が困難なため自分のほんたうに表現したいことを表現し得ないからである。それを表現し得るまでには修練の過程が必要である。それは青年の好むところではない。青年は、一見技術の研究を全然要しないやうに見える種類の表現形式の藝術によつて端的に自己の心情を吐露しようとするのである。

青年期の
藝術の美
的性格

次に青年期における藝術愛好心の特徴を發達的に概観するに、青年期の始め頃は著しく感傷的に傾いてゐる。この傾向は、女子において殊に著しく、そこでは靜謐にして純粹な藝術が喜ばれる。即ち清純な精神的戀愛の物語や、バイオリンの靜かな小夜曲に心を奪はれる。内容の豊かな、激情に満ちたものより、繊細な情調、單純な靜けさを愛するのである。

この感傷的な傾向は、青年期の後半になると、明朗性、剛健性に轉回する。感傷は全我を奥底から震ひ動かし、昂揚させるよりも、靜謐さの中に心のさびしさを慰めてくれるものであつたが、今やさうした傾向のものではもの足りなくなり、更に精神の深層からの感傷に値するやうなものを求めてやまない。即ち疾風怒濤的な激情を盛つたもの、根本的に生活を反省させる深刻なもの、魂を深底から昂揚させる剛健なもの、一切のものを自己の中に攝取して自己の完成をはからうとする逞しい意欲に適應するものを求めるやうになる。しかも、かかる青年の藝術的欲求こそ、やがて大國民たるの教養を高め、雄渾壯大な國民文化を發展させる原動力となるのである。

第六節 青年と職業

職業的意識の發達

青年期の中頃から、自己の將來殊に職業についての關心がたかまつて來る。それは、進學や就職等の實際問題に關聯して外部的に促されることもよるが、主として精神發達に伴ふ内部的要請に基づいてゐる。即ち自我意識の發達につれて獨立生活への欲求が強くなり、様々の價值や理想にあこがれると同時に、自己の將來についていろいろと想像をめぐらすのである。

もとより、たいの子女は、將來何になりたいかと問へば、即座に答へることができ、その答は青年よりも却つてはつきりしてゐる。從來の研究において、さうした問に對する明答に窮する者は、兒童期から青年期にかけては年とともに増加する傾向があることを報告してゐる。國民學校低學年位までは、誰でも單純に將來の夢を抱き、家庭の職業や大臣、大將等を望んでゐる。

しかし、さうした子供の理想は、多くの場合現實とは無關係に設定されるのであつて、その實現が可能か否かといふことは問題にされない。自分の能力も境遇も考へないで、ただ自分で偉いと信じ、偉いと教へられた人のやうになりたいと思ふだけである。随つて、その希望なり理想なりが現實生活を動かすことは殆どなく、外部から與へられる毎日の生活をそのまま送つて現實に満足してゐる。

ところが青年になると、もはやさうした生活にはもの足りなさが感じられ、自ら生活の目標を定め、それに向かつて現在を律し、それによつて理想を實現しようとする。誰から命ぜられたといふのでもなく、しかも自らそれによつて生き甲斐を感じるやうな生活を求めるのである。

しからば青年の理想とする職業は如何なる種類のものであらうか。これはもとより、時代の情勢や個性の別によつて相違する。しかし一般の傾向を發達的に見ると、兒童期までは力に對する欲望が職業に對する希望となつてあらはれ、權力人が理想とされるが、青年期になると、むしろ文化的方

職業の選擇

面の職業に魅力を感じるやうになる。

しかし青年はいはば夢想と現實との間の兩棲情態にあつて、實際に進學すべき學校や就職すべき職業の選擇にきはめて困難を感じ、一般には職業的魅力のほか、時代の要求、經濟的事情並びに自己の性格、職業的稟賦等を眞摯に考慮するのである。

さうした際、好ましく感じられる職業は、あまり眼に近すぎもせず、遠すぎもしないものである場合が多く、一般に自家の職業より親戚知人の職業が魅力をもつといはれる。

いま自家の職業についての好悪を兒童青年について調べたものを見るに、年齢の進むにつれて「好き」といふ者が減じてゐる。また都會的文化的環境に育つた者ほど、自家の職業を嫌ふ傾向がある。即ち地方の者が大都會の者より自家の職業を肯定し、都會のうちでも、貧困者の子弟の方がさうでない者よりも自家の職業に好感をもつてゐる。地方でも、小都市より農村の方が自家に好感的である。このことは一見不思議に感じられるであらう。

青年の勤勞生活

う。貧困な者ほど他の職業を希望しさうなのに、實はしからずして、はるかに現實的な傾向を示すのである。これは恐らく、さうした環境に育つ者の視界の狭いことと、都會的文化的青年のやうに將來の生活に對して自由な

第 47 表 仕事に對する態度の一般的傾向

仕事に對する態度	百分率
1 立身出世をするため	7.9
2 金をまうけるため	0.8
3 親達をよるこぼせるため	6.5
4 お國のためになるから	50.0
5 世間の人からほめられるから	0.9
6 獨立して生活するため	7.3
7 好きだから	1.2
8 働くことは人の本分だから	22.9
計 (不明不回答を含む)	100.0

計畫を樹てたり、將來の夢を描いたりすることの許されない情態におかれ

てゐるためであらう。次に青年は勤勞生活を如何に觀じてゐるであらうか。いま昭和十五年の壯丁検査の際文部省において全國の壯丁に實施した思想調査のうち「われらが自分の仕事を一生懸命にやるのは何のためでせうか。」といふ問

に對して壯丁の與へた回答を見るに、第四十七表の如くである。即ちこの問に對しては、表に見られる如き八個の答が用意されてゐたのであるが、そ

の回答は「お國のため」といふのが壓倒的に多い。それに次ぐものとして、働くことは人の本分だから、といふのが多く、また立身出世をするため、「獨立して生活するため」、「親達を喜ばせるため」等が挙げられ、單に「お金をまうけるため」、「好きだから」等はきはめて少い。このことは、青年が國民としての自覺に立ち、職業の國家的意義を辨へ、國家に對するつとめの意識によつて職業を貫ぬかうとする氣持の旺盛なことを示してゐるといへるのであるが、しかしなほ若干の者はその域に達してゐないことをもあらはしてゐる。これは更に青年の自覺と教育の力とに俟たなければならぬ。

また同じ調査における「諸君はどこで暮さうと思ひますか。」といふ問に對する回答を見るに、第四十八表の如くである。この問に對しては、表に見られるやうな六種の回答が用意されてゐたのであるが、回答率の最も多いのは「職業のためには何處へ行つてもよいと思ひます。」といふ回答である。即ち職業は國民が國に報ずる道であり、またそれによつて各自が生活の安定を得る道でもあるから、職業のためには必ずしも住むべき場所の如何を

問はないのである。この心構へは(三)、(四)の回答の多いことにも見られる

のであるが、この調査が大東亞戰爭勃發以前のものであることを考へ合はせるとき、現在においては、かうした心構へはもつと強く深く青年の意識を支配してゐると見ることが出来るであらう。皇國發展のためにはまことに喜ぶべきことといはなければならぬ。

青雲の志を抱いて郷關を出るにしても、また故郷に留つて家業を繼承するにしても、青年は自らのうちに自然に盛りあがつて來る職業への純粹な意欲こそ、やがて自己のあらん限りを盡くし、あらゆる辛苦に堪へて職域奉公の誠を致すための原動力なることに思ひを致し、この意欲

第48表 生活場所に對する希望の一般的傾向

生活場所に對する希望	百分率
1 生れ故郷に住みたいと思ひます	12.4
2 職業のためには何處へ行つてもよいと思ひます	36.8
3 大陸に進出したいと思ひます	32.6
4 海外に發展したいと思ひます	8.6
5 都會で暮したいと思ひます	3.3
6 村で暮したいと思ひます	2.5
計 (不明不回答を含む)	100.0

を大切に愛育しつつ職業の國家的意義を體得し、個性に應じ、國家の要望する職域に挺身しなければならぬ。かくすることによつて青年はその本領を發揮することができるのである。されば青年殊に國民學校高等科の指導に當つては、青年をしてかかる心構へをもたしめるやう銳意努力すべきである。

師範心理 上卷終

附 錄

圖表出所一覽

第一表 吉永澄江 本邦幼乳兒發育標準値(兒科雜誌三五七)昭和五年
 第二表 同
 第三表 Bühler, Ch.; Kindheit und Jugend. 3 Aufl. 1931
 第四表 吉永澄江 同前
 第三圖 Bühler, K.; Die Geistige Entwicklung des Kindes. 4 Aufl. 1924
 第四圖 武政太郎 發達心理學 昭和十三年
 第五圖 同
 第五表 Baldwin, B. T. and Stecher, L. I.; The Psychology of Preschool child. 1925
 第六表 久保良英 幼兒の言語の發達(兒童研究所紀要五)大正十三年
 第七表 文部省體育局 昭和十三年度身體檢査統計 昭和十七年
 第八表 內閣統計局 第五十九回大日本帝國統計年鑑 昭和十六年
 第九表 文部省體育局 同前
 第十表 田中寬一 日本的資源 昭和十六年
 第十圖 池富隆一 生まれ月と學業成績(教育心理研究七) 昭和七年
 第十一表 田中寬一 同前
 第十二表 久保良英 手の作業の發達(兒童研究所紀要八) 大正十四年
 第十三表 同
 第十四表 鈴木治太郎 智能測定法 昭和五年

第十五表 久保良英 辨別力の檢査成績(兒童研究所紀要十一) 昭和三年
 第十六表 榑保三郎 學齡より丁年までの精神發育研究 大正十一年
 第十七表 Whipple, G. M.; Manual of Mental and Physical Tests. 1914
 第十三圖 藤田喜代次 兒童推理力の發達に關する研究(教育心理研究十五) 昭和十五年
 第十八表 中野佐三 論理的思考の發達の研究(教育心理研究十四) 昭和十四年
 第十九表 増田幸一 小學校における入學當初知能調査の試み(心理學論文集二) 昭和四年
 第二十表 武政太郎・副島洋吉郎 數學心理に關する實驗的研究(教育心理研究十二) 昭和十二年
 第二十一表 丸山良二 學級編制の問題(教育心理研究一) 大正十五年
 第二十二表 中江順市郎 學童の遊戯(教育心理研究十二) 昭和十二年
 第二十三表 同
 第二十四表 波路圓治郎・牛島義友 道德意識の發達に關する研究(心理學論文集二) 昭和四年
 第二十五表(甲) 奥山喜佐太 兒童の色彩に對する好惡並びに名稱に關する調査(心理學論文集二) 昭和四年
 同(乙) 今田 惠 兒童の色彩好惡(心理學研究一) 大正十五年
 第十四圖 今田 惠 同前
 第十五圖 桐原葆見 自由畫による幼兒の精神發達測定(兒童研究所紀要十三) 昭和五年
 第二十六表 武政太郎・加部銀之助 小學兒童の描畫能力の發達に關する一研究(教育心理研究十五) 昭和十五年
 第二十七表 同
 第二十八表 同

- 第二十九表 牛島 義友 兒童畫の發達について(兒童研究所紀要十四) 昭和七年
- 第三十表 小林 さ え 兒童の臨畫における變容現象の研究(心理學研究十二) 昭和十二年
- 第三十一表 武政太郎・加部銀之助 小學兒童の粘土細工製作活動の發達について(教育心理研究十四) 昭和十四年
- 第十七圖 依田 新 兒童と社會生活 昭和十五年
- 第三十二表 松本 金壽 小學校兒童における語彙(教育心理研究十五) 昭和十五年
- 第十八圖 阪本 一郎 標準語彙量(教育心理研究十三) 昭和十三年
- 第三十三表 同 同
- 第三十四表 松本 金壽 同前
- 第十九圖 城戸 晴太郎・松本金壽 小學校兒童における助詞表現の發達(教育心理研究六) 昭和六年
- 第三十六表 大阪市教育部 大阪市における學業不振兒の調査 昭和十四年
- 第三十七表 吉益 脩夫・村松常雄 昭和十二年度東京市不就業兒童の精神醫學的調査(精神神經學雜誌四十三) 昭和十四年
- 第二十圖 司法省保護局 矯正院收容者に實施したる智能検査(司法保護月報三十六) 昭和十六年
- 第三十八表 丸山 良二 不良兒童の調査(教育心理研究四) 昭和四年
- 第二十一圖 内閣統計局 同前
- 第三十九表 田中 寬一 B式智能検査指針 昭和十一年
- 第四十表 文部省體育局 同前
- 第四十二表 吉田 章信 體育衛生統計類纂 昭和四年

- 第二十二圖 桐原 葆見 青年期發達の位相に関する資料(教育六) 昭和十三年
- 第四十三表 依田 新 青年期における日記(教育心理研究十二) 昭和十二年
- 第二十三圖 鈴木 清 兒童の道德に関する一研究(教育心理研究十一) 昭和十一年
- 第四十四表 依田 新 女學生の悩みについての調査(教育心理研究十四) 昭和十四年
- 第二十四圖 石神 徳門 宗教心理の研究 明治四十五年
- 第四十五表 依田 新 青年期における交友生活(教育心理研究十四) 昭和十四年
- 第四十六表 厚生省職業局 少年工の生活及び輔導に関する調査 昭和十七年
- 第四十七表 文部省社會教育局 昭和十五年度壯丁教育調査概況 昭和十七年
- 第四十八表 同 同

