

教科教育以前の問題: 就学成熟について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 薄田, 司 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/32193

教科教育以前の問題

—就学成熟について—

薄 田 司

目 次

1. ケルンの就学成熟説
2. ケルンに対する批判—主としてシュルツェ
3. ケルンとシュルツェの間—フィウエーゲル
4. ケルンの就学成熟テスト
5. わが国の現況—就学成熟テストの簡略法

1. ケルンの就学成熟説

最近、教育の現代化の名のもとに、教育内容の再検討が行なわれてきている。これは、いわゆるレディネスの原理をふまえて、被教育者の発達に対応した教授の形態を、学問・知識の系統にもとづいて被教育者に教授する形態に変革しようとするものである。「どの教科でも、その知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる」というブルーナー⁽¹⁾らの提案が、強くうち出されてきたのである。

しかし、これが小学校の低学年、とくに新入生の指導に対して妥当するかどうかには、問題がのこる。なるほどレディネスはつくり出ることができるであろうし、またこれをつくり出すのが教育⁽²⁾であろう。しかし、そこにはおのずから限界がなければならぬとおもわれる。教育・教授の瞬間にレディネスが成立している必要はないとしても、潜在的に発達している領域においてこそ、レディネスは生まれるのである。いたずらに発達の促進をあせることは、かえって発達を阻害することになる。すでにフォーラー⁽³⁾が報告しているように、2才から文字の指導をうけた幼児が、7か月後にはストレスのため指導が中止のやむなきにいたったという事実がある。

小学校に入学して、はじめてうける公式の教

科教育に関しても、教科の学習を成立させる成熟が要求されるはずである。現在の学校で児童に期待している読み・書き・算数などを、大した苦労もなしに学習できるまでの状態、自発的に習得できるまでの発達の高さが前提されるはずである。これがケルン⁽⁴⁾のいう就学成熟で、未成熟の児童は、落第のおそれがあるとされた。はじめは知能の欠陥によるとみなされていた読み・書きの困難な児童が、1年のなかばか終りごろに急速に進歩することを知り、知能の欠陥をその原因とみるものが誤りであることを、しばしば経験したのである。そして、はじめ読み・書きが困難であっても、その後おくれをとりもどす児童には、入学当時6才を越したばかりか、まだ6才に達していなかったものが多いこともわかった。実際に、大低の学級にみられる上・中・下の成績の3つの群は知能の高さの別ではなくて、成熟の群別であると理解されるにいたった。

事実、新入児童は就学成熟テストによって、難なく完全成熟、中間成熟、未成熟の3つの群に分けられ、未成熟群は学習目標に達することが困難か不可能であるのに対し、他の2つの群には失敗がないなどが証明された。この研究が中断されたのは、第2次世界大戦のためであった。

終戦後、西ドイツでは学童の成績の低下が目立ち、とくに1年生においていちじるしかったので、1946年、ハイデルベルヒに近いワインハイムの新入生全体について、研究が再開された(5)。その結果約460名の児童のうちの約1/3が就学未成熟かこれに近く、約1/3が中間成熟、約1/3が完全成熟であることが明らかになった。そして最も未成熟で最も年少の児童のうちの60名は、両親の同意を得て1年間入学を延期させられた。両親の反対で延期されないで入学した未成熟児の大部分は、学業の目標にたどり着けなかったか全く達することができなかった。これに反して1年延期された児童は、翌年完全成熟が50%、中間成熟が25%強、未成熟が25%で、その後の調査結果も、入学延期児の成熟率は大体同じような数値を示した。のみならず、延期の処置によって落第生の数は、いちじるしく減少した。すなわち新入生332名(1949)のうち落第したものが6名(1.8%)で、2年生では371名中16名(4.3%)、合計してわずか6%である。これは通常の12%~15%の半分以下である。しかも、このなかには特殊学校にうつったものもいた。マンハイムの社会的事情には、この数年間に変化がみられなかったため、落第が成熟の問題であることは、全く明らかである。また落第生のなかには、将来の職業生活において驚くほど偉大な手腕を示すものがあるが、これもこの見地から晩熟として理解されるとしている。

つぎに、入学時の就学成熟は、下の表(6)が示すように、入学後の成績を予知する重要な手がかりとなることが知られた。

成熟度	評点*						
	1	2	3	4	5	6	7
成熟群(85)**	64.2	22.5	17.8	0	0	0	0
中間群(97)	29.2	67.5	60.0	68.8	9.1	0	0
未成熟群(41)	6.6	10.0	22.2	31.3	90.9	0	100

* 評点	1	2	3	4	5	6	7
国語	2	2	3	3	4	4	5
等数	2	3	2	3	4	3	5

** 括弧内の数値は人数。

また生活年齢と成績不良児の%のつぎのような関係も、成熟が成績の一次的要因であることを示すものであるという(7)。

年 令	人数	成績不良児	評 点	
			4	5
5 ; 8-6 ; 0	54	63%	35%	28%
6 ; 1-6 ; 4	56	30%	12%	18%
6 ; 5-7 ; 0	78	26%	13%	13%

さらに、完全成熟群の児童は、評点2の段階で最高の進学路をとり、中間成熟群の児童は、評点3の段階で中間の進学路を進み、未成熟群の児童は評点4の段階で全然進学できないか、できたとしても最低線を進む傾向*がみとめられたといっている。

* この傾向については、ケムレル(8)の就学成熟度と成績の評点の関係についての研究結果でも、つぎのように明らかである。

テストの種類	就学成熟度		
	完 全	中 間	未 熟
ミュンヘン・テスト	2.5	3.2	4.1
ゲッピング・テスト	2.5	3.2	3.9
ケルン・テスト	2.7	3.3	4.0

わが国における川口(9)の研究結果も、ほぼ同じ傾向を示している。評点のあらし方が逆なので、数値の動きが逆になっているが、成熟群は3.2、中間群が2.3、未成熟群が1.8程度である。著者の研究結果では、3.4、2.9、2.4であった。(10)

このほか(11)、風土心理学的関係としてヘルパッハやイェンシュ兄弟の主張をとりいれているが、とくに南ドイツと北ドイツの児童の間に発達のはやさにいちじるしい相違があり、南ドイツの児童は5 ; 8才ですでに就学成熟に達するのに対し、北ドイツの児童は6 ; 6才でようやく就学成熟することを証明したヘッツェルの研究をあげ、ザックセンを除いて、マイン河の北のすべての州において、その南の州よりもはるかに落第が多いというのも、ここに重大な根拠があると述べている。

これらの事実とあわせて、最近のアメリカの多くの研究が、人間の能力に対して本質的な

は成熟過程であって、学習過程ではないという結論をひいている。またシャロット・ビューレルが英米の文献から、6才～8才では成熟すなわち年令が、8才～12才では一般知能が、12才以上では特殊知能が、学業に対して一義的に影響するという結果をあげていることを引用している。これらのことからケルンは、小学校の低学年においては成熟が学業成績に対して決定的

な要因であるとしたのである。

もちろんケルンも、成熟に対する環境の条件の影響をみとめないのではない。また知能指数や知能年令との関係を見捨てるのでもない。しかしこれらは、ケルンの20年以上にわたる12万名におよぶ新入生の就学成熟に関する分析結果から、二次的な要因とみなされるのである。

2. ケルンに対する批判

—主としてシュルツェー

ケルンは新入生の学業成績が、主として就学成熟に依存するとしている。個体の発達可能性は、その発達過程で環境的要因の持続的な影響をうけることはたしかである。なかでも重要なのは、保育と栄養、情緒的關係、精神的刺激、社会的・文化的および経済的な条件である。生活環境が成熟を促進したり停滞させたりすることは、何らの疑いもさしはさむことができない。たとえばブラント⁽¹²⁾の就学成熟と環境についての研究は、社会的・経済的に不利な階層の子どもが、就学未成熟児の大部分を占めていることを示している。この点でいちじるしい他の例は、デュールセン⁽¹³⁾の研究結果で、50名ずつの施設児、里子、家庭児について小学校1年から2年への進級率を求めて、それぞれ20%、60%、80%であると報告している。コール⁽¹⁴⁾はまた、緑地帯のある都心部と郊外の密集した工場地帯のちがいで、就学成熟の程度に相違があり、就学未成熟児と中間成熟児が工場に近い郊外地域の児童に多いことを明らかにしている。

そして不利な生活条件のもとに育って、就学成熟の促進要因を欠いていたため、就学成熟テストの成績が悪かった児童が、入学後は非常に早く就学成熟に達する事実もある。ケムレルとヘックハウゼン⁽¹⁵⁾の研究結果で、入学直後において就学未成熟児が26%であったのに、6週間後においてわずか3%になっていたことも、今述べた観点から理解できる。それゆえコール

がいうように、悪い環境からの児童は就学成熟テストで悪い結果を示しやすいが、入学後の指導によって向上することがあるから、入学させてみるのもよい。これに反し、よい環境からの児童は入学前の家庭での促進手段によって就学成熟と見あやまることがあり、そのため1年の間に成績が低下することがあるのに注意しなければならない*。

* 知能も環境に影響されることは、最近の一般的認識となっている。古くはシャーマンとキイが⁽¹⁶⁾、児童の知能は社会的発達度において最高の共同体において最高であり、社会的発達の最低の共同体において最低であると結論している。あるいはホイラー⁽¹⁷⁾の、西テニシーの山村児童の知能が、地域開発による社会的・経済的・文化的のいちじるしい向上によって上昇を示したという研究がある。この関係について最近では、ブルーム⁽¹⁸⁾がとくに精しく論じている。

すでにふれたように、ケルンは未成熟児の就学を1年延期して、落第生を少なくすることに成功したと主張*した。就学未成熟は6才未満の児童に多く見られることが明らかにされたのである。そして6才未満児(5;8才から)の入学をみとめなくしたいいわゆるハンブルグ協定の成立をうながしたのであった。またダンチンゲルによれば、1年における登校拒否児も6才未満児に多いことが明らかになった。それゆえダンチンゲル⁽¹⁹⁾は、「あらゆる研究にもとづいて、一つのことが確証されている、それは6才

を完了しない児童は、一括して入学させるべきではなく、慎重な個別的鑑定によって就学成熟がたしかめられる場合のみ入学させるべきであるということである」と述べている。この見地は1年生の落第児数が少ない地方の入学基準に関する調査⁽²⁰⁾の結論でもあった。すなわち落第児が少ない地方では、(1)入学の最低年齢を満6才としていること、(2)就学年令の免除をできるだけ制限していること、(3)就学未成熟の就学義務児の入学を延期すること、(4)1年生に対する教科的要求を低減すること、(5)1・2年の統合、の5つの条件があるという。

* ケルン⁽²¹⁾は、落第を少なくするために、成熟学級または学校幼稚園が意義あることの証拠として、ザールブリュッケンの落第児数の少ないことをあげている。(下の表がハイデルベルヒとの比較)

年 度	1年にお	2年にお	3年にお
	ける	ける	ける
落 第 児 の %			
1951(977名)	3.8	1.8	2.4
1952(1086名)	3.6	2.8	—
1953(1052名)	2.3	—	—
(ハイデルベルヒ 1949)	8.0	3.8	6.3

このような就学年令の引上げに対して、強く反対したのはシュルツェ⁽²²⁾である。シュルツェは、ケルンと同じく、就学未成熟児が年齢(むしろ月令)が長ずるにしたがって次第に減少することを確認している。しかし比較的年少の児童(6才未満児)にあっても、就学成熟に達しているものがあることを重視する。このような早熟児の入学を1年おくらせることを無意味、というよりは有害とさえ考えて、ハンブルグ協定に反対したのである。

その根拠は、第一に学令の引きあげによって、落第児の率は減少したが、数年後にはもとにもどったばかりでなく、「就学未成熟児とみなされない」児童の70%前後の入学がみとめられなくなったし、また落第の問題も、シュトレル・ヤニクラ⁽²³⁾や、ケムレルとヘックハウゼン

⁽²⁴⁾らと同じく、解決されたといえないとされている。第二には、最年少で入学した児童の進学経路の追跡研究である。その一つは、1960年のベルリンの新入生5445名についての調査で、これによれば、各学級の最優秀児の月令による群別の分布は、その24%までが、学令引きあげによって入学が許されなくなっている年少群であった。また4年終了後ギムナジウムに進学した児童のうち、5;9才~6;0才で入学した児童が19%にのぼっていた。これは入学時には全体の3~4%にすぎなかった。さらに科学部門や技術部門への推薦をうけた児童についても、年少入学児群が他の入学年齢群よりも比較的多かったし、8学年まで落第をしたことがない生徒を調べても、年少入学児群が年長入学児群よりも%が多かった。これはフィウエーゲル⁽²⁵⁾の縦断的研究の結果であるが、これらもいれて、年少入学児が一般に課業に弱く、それゆえ1年の入学延期が有利であるという主張に疑問をなげかけている。年少入学児群には、たしかに就学未成熟児が多数みられるが、優秀児群にはいる比率が、年長入学児群よりも多いという上述の事実に注目している。

他方シュルツェは、満6才以上に入学をおくらせた場合を不利とする見解をとりあげている。たとえばフォン・ブレメン⁽²⁶⁾の、あらゆる児童に無差別に就学義務をおくらせることは、学校教育に危険をもちこむことになるという主張、ハンセンとクライnhaus⁽²⁷⁾やコッレル⁽²⁸⁾の、無批判的な入学延期によって生まれる障害についての主張を引用している*。

* 一定の発達段階に達した児童が家庭に1年ながくいても、有利とみられる何らの証拠もないというミュラー⁽²⁹⁾やオーク・ブリュース⁽³⁰⁾の研究結果も、われわれは参照したい。

しかし、シュルツェの主張でとくに聞くべきことは、リングブラッド⁽³¹⁾らにならって、就学成熟の概念の絶対化に反対していることである。就学成熟に固定した限界をつけることはできないというのである。また、コルトとワルテル⁽³²⁾の研究にもとづいて就学成熟が環境的条件に影響されることをみとめるので、学校幼稚

園では処置がおそすぎると考え、むしろ5才から入れる幼稚園*を拡張することが義務教育の上への延長よりも、学校組織の民主化の要求をみたすとしていることである。いずれも現在における重要な課題であるとおもうが、ケルンの説とケルンに対するシュルツェの反対論は、必ずしも相容れない対立ではなくて、晩熟児を救おうとする立場(ケルン)をとるか、早熟児を伸ばそうとする立場(シュルツェ)をとるか

のちがいである。就学成熟そのものが入学に対する前提であることについては、両者の間に何らの対立も見られない。

* シュルツェは西ドイツで入学延期の制度と関連して重視され、加速度的に普及している学校幼稚園⁽³³⁾には、消極的である。シュルツェの主張する幼稚園は、就学成熟の促進を任務とする。むしろアメリカのプロジェクト・ヘッド・スタート⁽³⁴⁾に対応するものである。

3. ケルンとシュルツェの間

—フィウエーゲルの主張—

第二次世界大戦後の西ドイツの入学政策は、就学成熟から出発した。その基礎には、いわゆる「形態変化」の概念がよこたわっており、そのため就学成熟に関連する問題を再三の就学年令のくり上げ*によって解決できると考えていた。これはシュルツェが指摘しているように、就学成熟に達している年少児に対して不当を意味する。そのうえ就学成熟に有利な環境的条件を欠いていた児童—学校の指導によって急速に発達する可能性がある—の入学をも、延期させる危険が生まれる。このようなシュルツェの見地に立って、「就学年令の機械的引き上げは、単に問題の解決を意味しないだけでなく、大多数の児童の学業の発達を阻止し、無責任に発達をおくらせることを非常に明確に証明した」⁽³⁵⁾としているのは、ベルリンの基礎学校で12年にわたって行われたフィウエーゲル⁽³⁶⁾の研究である。

* 1763年8月12日づけの法令では4才からの入学であったのに、
1814年8月24日づけでは、満5才以上6才まで、
1845年12月11日づけでは、満6才になった。
したがって1964年10月28日づけのハンブルグ協定によって、昔にもどったことになる。過去40年間は5;9才と6;9才の間であったという(フィウエーゲル⁽³⁷⁾)。

まず彼は入学年令の平均が、つぎのように上

昇する傾向があることに注目した。

1943~1950: 6;2才

1951~1955: 6;3才

1957~1965: 6;6才

そしてハンブルグ協定が実施されれば、6;8才となるが、これがはたして改善の意味をもつかどうかを、くわしく吟味したのであるが、その際入学時の年令群を、I=7;0~7;2(またはそれ以上)、II=6;9~6;11、III=6;6~6;8、IV=6;3~6;5、V=6;0~6;2、VI=5;9~5;11に分け、とくに年少群に焦点をしばった。

そしてこれまでの研究で明らかにされた2つの点、月令が増すに応じて就学成熟児は多くなり、反対に入学延期児は少なくなる傾向を確認した。しかし就学成熟テストの実施がひろまるにつれて(1957では、シェーネンベルクで就学成熟テストをうけたのは、新入生の68%、1959では85%となっており、ノイケルンでも、1967では15%にすぎなかったのに、1958では49%、1959では93%となっている)入学延期児が増大する傾向が見いだされ、したがって「成熟過度」の現象があらわれて、かえって行動の障害と学習忌避が生まれるおそれがあるとした。具体的にいえば、満6才を最低入学年令とすれば、入学延期児の最年少は7;0才で、最年長は7;11才となり、しかも実際には夏休み後に

入学するので、さらに3か月おくれるため、延期児の最年少が7；3才となり、最年長が8；2才となるのである。

のみならず年少児群に落第生が多いとしたワイス⁽³⁸⁾やバウン⁽³⁹⁾やケルン⁽⁴⁰⁾の研究結果にも疑問が生まれた。すでにふれたように、学令の引きあげによって落第が阻止できない* という結果も出されたので、学令の引き上げが、ただ破局的な「年令過剰」をのこすだけではないかといわれてきたのである。

* ただし、早期入学について早くから積極的な姿勢を示していたフランスで、見のがすことができない調査結果が最近報告された。すなわちモンテ⁽⁴¹⁾によれば、4；9才と5；9才との間の年令で入学した663名の児童を6年間追跡したところ、このうちの500名はなお小学校にあり、130名は1回、53名は2回、7名は3回落第をしており、また中学校の163名のうち82名が1回以上落第をしていた。とくに2年での落第生の45.7%，5年での落第生の57.4%を占めていたので、モンテは、就学成熟を客観的な手段で確認する必要があると主張している。ヒルケル⁽⁴²⁾によれば、最近フランスで学令の引きあげ論も生れているという。そしてシュルツェもこの報告に注目していることを加えておきたい。

さらにさきに引用した進学についての追跡調査の資料を基礎にして、機械的な学令引き上げに反対している。入学時の年少児群（VとVI）の高い%が就学未熟児であるとしても、就学成熟の年少児の入学をみとめないところに難点があるという。ただし尚早の入学には危険がともなうことを知っているから、これを弁護するつもりはないとしている。

以上のような結論にもとづいて、フィウエーゲルは、就学前1年間の教育について3つの提案をしている。それをつぎに紹介しよう。

提案A：就学前の幼児に対し幼児学校の施設。

入学期を春と秋の2回にし、その年の前半で満5才に達する幼児は、9月1日に入学、その年の後半で満5才に達する幼児は、翌年の3月1日に入学。普通児は5；2才～5；7才で、遅滞児は5；8才～6；1才で入学することになる。

提案B：入学期が年1度の新しい入学制度。

年令群IIとIIIの年長入学児においては、就学未熟児、入学延期児および落第生がきわめて少ない研究結果にもとづいて、義務入学と選抜入学をみとめる新しい制度の推薦。

a) 義務入学：6；6才～6；11才の児童は、すべて入学させられる。この年令群の児童で就学未熟児の%は非常に少ない。病気が身体的に成熟しない児童（1—2%）を除けば、この年令群ではわずかに2%程度である。

b) 選抜入学：発達年令による入学で、大体5；9才～6；5才の年令の幼児をすべてふくめる。プラント⁽⁴³⁾の研究以来、就学成熟の発達は環境に依存することが知られている。あとになってわれわれの陶冶努力を妨げるような環境の影響をできるだけ早く制限するため、すべての上述の年令の児童を適時にとらえて、小学校か幼児学校への入学の機会を与える。この提案が実現され、就学年令に柔軟性* をもたせれば、つぎの利点がある。（1）統計上から見る最も適切な就学年令で入学、（2）便宜的な意味での入学延期が解消、（3）学習開始学級の年令分布が、これまでより半分ちじまって1年9か月となる、（4）就学成熟の年少児を入学させ、就学未成熟児は幼児学校で指導して就学成熟に導く。

* 英米ではこの点でかなり柔軟であるが、最近では他の国でも、この傾向が見られる。たとえばオーストリアではダンチンゲル⁽⁴⁴⁾が、準備学級の入学年令の柔軟性を主張しているし、西ドイツではエーデルマン⁽⁴⁵⁾がこの見地に立って、できるだけ多くの児童を正しい時点で適切な学校に入れなければならないといっている。

提案C：1年と2年の授業と小学校教師の再訓練の新しい制度。

就学成熟の程度がちがうことを考えれば、授業開始後においてすべての児童を平均的に向上させることができないので、教師の養成に新しい制度を考えなければならない。劣弱児の学習の促進については、就学成熟テストの個々の結果が必要な示唆を与えることがで

きる。ここにこのテストの絶体的な意義があり、これによって、はじめから劣弱な児童が注目されることになるのに反し、このテストを実施しなければ、何週間か何か月かのあとでようやくわかり*、その回復にいちじるしい時間が空費されることになる。

* ケルンは、⁽⁴⁶⁾このように劣弱児の認識がおくれる一つの理由として、いわゆる総合的教授法の欠点—要素論的立場—をあげ、このためとくに就学成熟

テストの必要を強調するのである。教授法とは別に、この点でケルンとフィウェーゲルは全く一致している。

これらの3つの提案は、大いに参考になるが、何よりもこれによってケルンとシュルツェの対立が解消される点に意味がある。しかし、問題はなお残っている。それは当面する就学成熟を検査する方法である。つぎにこれについて考察しよう。

4. ケルンの就学成熟テスト

就学成熟が入学後の学業に成功する前提であり、そのかぎりにおいて就学成熟テストが不可欠となる。しかしこのテストの価値と効果についての比較研究が少なく、それぞれのテストの結果の妥当性*を検討するにとどまっている。しかもそれぞれに批判があって、いずれをとるべきかについては、なお問題である。しかし、なかで最も注目すべきは、ケルンの就学成熟テスト⁽⁴⁷⁾であろう。これはケルンみずから基礎達成テストと命名しているように、個々の能力を検査するのではなくて、基礎的な分節作用だけを検査する。知的作用のなかで、とくに分節作用にしばったのは、新入生に適切とされる全体性的教授法の本質につながる基本機能とみなすからである。多年にわたる観察と経験によって、基礎教科の最初の教授の成績は、分節能力の発達の程度に大いに依存することをとらえることができたのである。ケルンによれば、「学業に成功できない児童が、すべて分節能力の不足によるとはかぎらないが、分節能力の不足は、ほとんど例外なしに学業に失敗する**」という。ケルンがこのテストをはじめて施行してから、1963年までに120,000名の児童について検査されたのは、これが就学未熟児をすばやく確定するのに適格であることを証明してあまりありといえよう。教師に異常な反響をよびおこしたのである。

* 妥当性係数が高く、ケルンの場合1,000名以上の場合は大体0.60程度で、600名ほどの場合は、0.7—

0.8である。⁽⁴⁸⁾

** アッシュェルスレーベン⁽⁴⁹⁾も、565名の児童について就学成熟の3つの群と学業の失敗との関係から、分節能力が読み・書き・算数の学習に不可欠の前提であることを忘れてはならないとしている。

この見地は、最も新しい発達テストといわれたダンチングルのテスト⁽⁵⁰⁾と本質を同じくするものである。分節作用のテストとして重要でないのみならず、ダンチングルの下位テストを、すべてすてた結果生まれたという。知的就学成熟として分節作用がいかに重要であるかは、「欧洲9か国における就学前教育⁽⁵¹⁾」のなかでも、分節的知覚能力が知的就学成熟の表徴の第一にあげられていることにも見られる。

理論的には、発達を内外の領域の徐々に鋭くなる分化と構造化とみるレヴィンの立場をとる。それゆえ分節能力の程度をもって、子どもの全発達状態に対する微妙な基準とみとめなければならないとする。ダンチングルもこの見解に賛成して、ケルンの分節能力の3つの段階についての確認と特徴づけを、「就学成熟の心理学に対する価値ある貢献」で「診断の重要な補助手段」とみていると、ケルンは誇っている。⁽⁵²⁾

もちろん批判もあり、その第一はテストの課題が局限されていることで、とくに社会的成熟を無視している点*が攻撃されている。しかし就学成熟テストそのもので、社会的成熟を検査するものはないということが出来る。これについては、別に社会的成熟検査が考案されている

し、また日常生活における、あるいは就学成熟テストの実施中における行動や態度の観察で行なうことになっている。それゆえ、この点でケルン・テストのみを責めることはできない。そのうえケルンがいうように、人間は全体性を示し、ただ「作業仮定的に」部分とか個々の側面に分けることができるにすぎず、精神的発達と社会的発達がきわめて強く浸透して、たがいに他がなくては考えられないものである。この意味で社会的成熟が確認されるならば、たしかに知的成熟も仮定され、反対に知的成熟が明らかに示されるならば、社会的成熟が推定されてよい⁽⁵⁸⁾、一例外はあるにしても一の、この関係からケルンのテストのような単純化が可能と考えることができる。それゆえ、つぎに実際にこのテストを施行した他の研究者の結果を吟味したい**。

* たとえばケムレル⁽⁵⁴⁾は、精神的一知的な就学成熟のほか、身体的就学成熟と、心理・社会的な就学成熟をあげて、その重要性を指摘している。ケルンがはじめ軽視していた短文の模写が、その後性格の判定法として重視されたとみなされるのは、上述のような批判に対する弁護の意味をもつものではないかとおもう。

** ロート⁽⁵⁵⁾も心理学的にみて就学成熟テストは不可欠であるとした。問題は、ただどのような種類の検査によって成熟をとらえるかであるとして、ゲッピング・テスト、ワイルブルク・テスト、ミュンヘン・テストおよびフレンスブルク・テストを理論的に批判し、主として要素論的立場のテストを非難している。結局、いずれも先駆的な業績で、なお完成していないといっているが、みづから作成したフランクフルト・テストは、分節能力を重視している。

まず他の就学成熟テストとの比較を試みた研究を見ることにしよう。ケムレルとキークヘーベン⁽⁵⁶⁾は、就学成熟に関する文献は、ずいぶん多数あるが、個々のテストについての比較研究を欠いているとして、262名の児童（5；10才と6；9才との間の新生児で、延期児と落第児をのぞく）について、ケルン・テストのうち写字、量形態模写、人物画のテストと、ミュンヘン・テストおよびゲッピング・テストを行なった結果、就学成熟の判定にはミュンヘン・テストが最もよいが、ケルン・テストも比較的鋭

く、かつ客観化された評価基準をもっていて、他のテストに劣らないのに反し、ゲッピング・テストには欠点があると指摘している。しかし、さらに1年と2年の学業成績との関係を追跡したケムレル⁽⁵⁷⁾は、上述の3種のテストには本質的なちがいがないと主張した。その際ケルン・テストのなかで困難な人物画の課題が、写字や量形態模写という単純な課題よりも、成績に対する予言値が劣っていることに驚いている。またケッレル⁽⁵⁸⁾は、ワイルブルク・テストとケルン・テストを比較した結果、就学成熟度と成績との間に多少の矛盾がみられるが、就学成熟についての大体の像*を得るのには十分であるとす。そしてこの二つのテストの結果には、きわめてはっきりした一致がみられたので、ワイルブルク・テストほどに綿密でなくとも、一般的な成熟状態に対する重要な指標である分節能力の高さを基準としたケルン・テストで間に合うとしている。

* ケルン⁽⁵⁹⁾自身、そのテストを目的のあい「ろ過器」であって、「大ざっぱな選別」をするといっている。したがって問題となる児童はとくに観察と調査を重ねることになる。

シリリング⁽⁶⁰⁾もケルン・テストにより、新生児1578名の就学成熟について3つの群に分け、未成熟児と入学延期児に関して吟味している。その結果、学業成績との関係において期待された結果を得ている。すなわち完全成熟児群（A群）において優秀な成績を示す児童の％が高く、未熟児群（C群）において成績が不良な児童の％が高かった。さらに具体的な例をあげれば、6年後に順調に上級学校に入ったものが、A群では75％、B群では20％、そしてC群では皆無で、その57％までが特殊学校に指定された。なおシリリングが、就学未熟児と延期児に対する成熟学級の意義*を強調していることに注目したい。（くわしくは、入学延期児には学校幼稚園か準備学級、発達未熟の入学児には幼児学級や促進学級が、よい補助となるといっている。）この立場は、発達遅滞の、教育による匡正ないし促進の可能性をみとめるものである。媒介学級（フレーベル）、準備学級（コーヴィ

ナス)、フレーベル学級(ボロー)、成熟化学級(ケルン)などと軌を一にする目標をもつ幼児の教育施設とみなされる。

* この系譜につながる見地が、このごろ復活しているようである。そして当面する問題である分節能力の促進の可能性についても、たとえばリュッケルト⁽⁶¹⁾をはじめ、ポルチン⁽⁶²⁾、リューディゲル⁽⁶³⁾、ユンク⁽⁶⁴⁾、ニッケル⁽⁶⁵⁾らがこれを証明している。ヤニクラ⁽⁶⁶⁾は、このために就学成熟訓練用の教材(50の主要課題をもつ34枚のカードから成る)の利用の効果の研究結果を報告している。彼は、外部からの刺激なしで能力が展開するという生物学に定位する発達心理学的見地の思想はすでに放棄されたと主張している。

5. わが国の現況

—就学成熟テストの簡略法—

終戦後、義務教育に落第の悲劇がなくなったわが国では、前述のような意味での就学成熟の問題はほとんど生まれていない。一般的に児童の「学力低下」の問題として論じられ、最近では学校ぎらいとか、学業不振などの特殊な問題として研究されているが、就学成熟ないし就学能力の問題*は、わずかに学令ひきさげの問題と結びついて研究されているにすぎない。それだけに、今後の研究に期待しなければならないが、これまでのところ、ケルン・テストが取り上げられている。

* ここでとくに加えておきたいことは、一般に総合的教授法をとるわが国では五十音(読み)とか1(算数)とかの要素から教授するため—とくに家庭で—ケルンが指摘するような欠点があり、児童は単に機械的記憶に訴えざるを得なくなり、真の理解に達しないままに授業が進められる傾向があること、およびコトバの発達が促進されていることを、ただちに思考作用の発達とみあやまることが多いが、子どものコトバと大人のコトバは、抽象性の程度がちがっていて本質的に内容が異なることを見のがしてはならないことである。これについては、稿を改めることにする。

ケルン・テスト⁽⁶⁸⁾は、本来5つの課題から成り立っている。第1は、いわゆる「書きちら

最後にクラッツマイエル⁽⁶⁷⁾は、ケルン・テストは長期間にわたり多数の児童について吟味されただけに、その実施と評価の方法の単純さと、その結果の高い予言性という特徴が決定的であるとしている。成熟と知能のからみあい不明であるが、学業成績に対しては決定的な意味をもつとしている。学級の成熟像をすみやかに、かつ正確にとらえるのに適切であることが証明されたという。

要するに、ケルンの基礎達成テストは、入学直後からの指導にすぐに便宜を与えることができる最も簡単で最も明確な判定をくだすことができるといえる。

し」テストで性格検査の意味もふくんでいる。第2は筆記体の短文の模写*で、視的形態の受容と分節の能力に加えて、運動的要素の発達の高さを示す高度の作業である。第3は子どもを描かせる課題で、発達検査として周知のもの、第4は手本が提示されている量形態の模写で、高い程度の部分的分析的な把握と分節能力を要求するだけでなく、注意の不足と散漫がすぐに目につき、ケルン・テストで最も特徴的な課題である。そして第5(数の構成)と第6(数の命名)は、数の同時的把握の課題で、この最後の二つは個人検査である。

* 文字を書かせたり絵を画かせたりすることは、結果がのこるので、あとで統制ができて便宜である。幼児の場合このような作業を好むので、テストの課題として条件がよい。興味をもっているので、おのずから動機づけが生まれ、またとくに練習の必要もない。模写が発達テストに多くふくまれているのも、実はこのためである。就学成熟における微細運動を重視するゲゼル⁽⁶⁹⁾らは、質問紙の発達テストの使用50年の経験から、図形模写のような行動テストによってこそ発達水準が明らかにとらえられるとしている。

このテストは、正確な施行と結果の解釈のための専門的な知識や訓練を必要とし、実施にあ

たって時間がかかるテストをすべて除外し、しかも唯一の根本機能としての分節作用のテストを目ざしたために、簡略なものとなったが、しかし幼児にとってはなお苦勞があると考えられる。ケルンも途中で休むか、あるいは時間の都合では最後の「数の同時的把握」を中止してもよいといっている。

それゆえ、ケルンのいう目のあらい「ろ過器」としての機能の検査は、さらに簡略化するのが望ましいようにおもう。そしてまず検査の便宜上集団検査の方法をとれば、数の同時把握の課題はのぞかれることになる。そして他の4つのうち第1のテストは「本来の」成熟検査に数えられない⁽⁷⁰⁾から、これをはぶいてもよいと、ケルン自身が述べている。とくにわが国においては筆相学が進んでいないため、判定が困難をきわめるので、川口⁽⁷¹⁾がいうように使用に堪えない。第2のテストは活字体と筆記体がちがう国でこそ意義があると考えられるので、わが国では軽くみられる。第3の人物画テストは、一般に知能検査としても高く評価されているが、技術性が強く作用する性質のもので、この点で問題がのこっている。これらに反し、第4の量形態の模写テストは、すでに述べたように、ケルン・テストの本質的・中核的なものである。評価も最も容易で最も確実であって、しかも、とくに算数教授に対する前提条件としての重要な意味をもっている（ウォールウェンド⁽⁷²⁾）。

したがって川口⁽⁷³⁾は、就学成熟テストの一層の簡略化を考え、この第4テストによる就学成熟の判別結果と学業成績との関係を大規模に（吹田市全市の1966年の新入生について）研究し、興味ある結果を報告している（前述1）。

われわれもケルン・テストにおける分節性の重視に賛成なので、川口にならって量形態模写のテストによる就学成熟の検査を試みた。その際量形態の模写だけでなく、フォルケルトの格子図とルップの蜂の巣図形とを加えた。フォルケルトの格子図の模写においては、直線の交叉をとらえることができるかどうかを基準にし、ルップの蜂の巣図形については、一本の境

界線を二重にとらえることができるかどうか、したがって個々の六角形を独立させないで模写できるかどうかを基準にして、視的な分節作用の成熟を判定した。ルップの蜂の巣図形の模写は、知能と関係があるとみなされている（メッツゲル⁽⁷⁴⁾）ので、この意味をとくに加えてとりあげたのである。成熟と知能との関係については、なお不明な点があるが、ケムレル⁽⁷⁵⁾らが、就学成熟テストにもっと多く知能検査の課題をとり入れるべきであると主張しているからである。

このような見地から、3つのテストの混合*が生まれた。これを入学後間もなく実施して、1年の1学期末と2年の1学期末の学業成績との関係を吟味した結果、いくつかの例外**があったが、一般的に学業成績の予言可能性が大きいことが証明された。とくにケルンの量形態模写のテストは学業の失敗に対する予言性において、ルップの蜂の巣図形の模写テストは、学業の成功（優良）に対する予言可能性において信頼できることが明らかになった。同時にそれぞれのテストだけによるよりは、3種のテストをまとめた場合に、予言の適中率が高いことがわかった⁽⁷⁶⁾）。

* ケルン⁽⁷⁷⁾もその後、課題を増補して判別の一層の正確を期している。量形態の点の数を10個から17個に訂正しているのが目立つし、われわれの経験でもその必要をみとめたので、今後はこれをとることにした。なお増補のなかには、モミの木の図式画の模写と形態の同一性の発見を加えたこと（ほかに評価の方法として点数式を提案していること）がとくにあげられる。分節能力の判別をさらにきびしくすることを目ざしたのである。

** 例外の研究は重要な作業である。ケルン⁽⁷⁸⁾はこれについて4例をあげている。われわれの場合に関連するのは、すでにシリグ⁽⁷⁹⁾もみとめているが、画くことが（素質か練習かは別として）異常に上手か下手な場合である。また不注意か慎重かなどの性格の問題もある。ただケルンがあげている「流動的」な性格による模写の流動化の現象はまだたしかめられていない。ほかにコール⁽⁸⁰⁾の指摘している環境との関係もある。いずれにせよ今後さらに検討する必要がある。

これらの結果を基礎にして、われわれ幼児教育研究会は、目下当面している教育制度の改革に対し、就学成熟を中心にして客観的資料を提供しようと計画している。その予備テストの結果⁽⁸¹⁾は、近く報告される予定である。

参 考 文 献

- (1) Bruner, J. S. : 鈴木詳蔵, 佐藤三郎訳, 「教育の過程」, 1963, 岩波書店, 42頁.
- (2) Vigotski, L. S. : 柴田義松訳, 「思考と言語」, 上, 1962, 明治図書, 66頁.
- (3) Fowler, W. : in Pichotka, I. : Z. Problem d. vorschul. Lesen-lernen. Psych. Rund., XIX, 1968.
- (4) Kern, A. : Sitzenbleibelend u. Schulreife. 1966⁵, S. 71.
- (5) 同上, S. 15—.
- (6) 同上, S. 62.
- (7) 同上, S. 69.
- (8) Kemmler, L. : Vorsagekraft von Gruppenschulreifeverfahren. Schule u. Psych. 1963, 4. S. 109—.
- (9) 川口勇 : 就学前教育, 1968, 第一法規, 111頁.
- (10) 薄田司 : 本邦児童の就学成熟に関する研究(II). 「自主性と就学成熟」 1969, 協同出版, 298頁.
- (11) 前掲(4), 72頁, 75頁.
- (12) Brand, P. : in Schenk-Danzinger. Handbuch d. Psychol. 10. 1959. S. 221.
- (13) Dürsen, A. : in Hansen, W. : Die Entwickl. d. kindl. Weltbildes. 1965, S. 280.
- (14) Kohl, G. : Die Schulreifeuntersuchungen 1960 in Dortmund. Schule u. Psych. 1963, 6. S. 176—
- (15) Kemmler, L. u. H. Heckhausen : 前掲(9), 104頁.
- (16) Sherman, M. & C. B. Key : The Intelligence of Isolated Mountain Children. Child Develop. 3, 1932, p. 279—.
- (17) Wheeler, L. R. : A Comparative Study of the Intelligence of East Tennessee Mountain Children. J. Educ. Psych. 33. 1942, p. 321.
- (18) Bloom, B. S. : Stability & Change of human characteristics. 1964.
- (19) Schenk-Danzinger, L. : Schulreife u. Erziehungsprobleme usf. in "Handbuch d. Psychol". 10, 1959, S. 227.
- (20) 同上, S. 228.
- (21) Kern A. : Der Grundleistungstest. in Hillebrand, M. J. : Z. Problem d. Schulreife. 1963, S. 56.
- (22) Schultze, W. : Z. Problem d. Schulreife u. d. Einschulungsalter. Blätt. d. Pestalozzi-Fröbel Verband, 19, 1966, S. 97—.
- (23) Schüttler-Janikulla, K. : Z. Frage d. nachträgl. Zurückstellung schulreifer Kinder. in 前掲(22), S. 101.
- (24) Kemmler, L., H. Heckhausen u. E. Bernart. : D. Probeunterricht. 1965. 同上
- (25) Vieweger, G. : Z. altersgemässen Einschulung. 1966.
- (26) Blemen, E. von : D. preussische Volksschule. 1965, in 前掲(22). S. 103.
- (27) Hansen, W. u. W. Kleinhaus : Schulreife u. Vorklassen. Schule u. Psych. 4, 1961, S. 79—.
- (28) Correl, W. : D. Reife u. ihre Bedeutung f. d. Lernen. Pädag. Welt. 10, 1960, in 前掲(22). S. 103.
- (29) Müller, K., 1955. | in Sorenson, H. : Psych-
- (30) Oak-Bruce, 1948. | ol. in Education 1964⁴, p. 246, 247.
- (31) Liungblad, T. : School Readiness. Pedagog. Forschung, 1964, in 前掲(22).
- (32) Cordt, W. K. u. K. Walter : Die Schulreifeuntersuchungen. 1962, in 前掲(22), S. 2.
- (33) 前掲(4) S. 81. 小川正通 : 現代の幼児教育, 1967, フレーベル館, 324頁一.
川口勇 : 前掲(9) 71頁一. 薄田司 : 自主性と就学成熟, 前掲(10), 360頁.
- (34) Seidel, J., M. J. Barkley & D. Stith : Evaluation of a program for Project Head Start. J. Genet. Psych. 110, 1967, p. 185—.
小川正通 : 前掲(33). 142頁. 薄田司 : 前掲(33). 360頁一.
- (35) 前掲(25). 序.
- (36) 同上.
- (37) 同上. S. 1.
- (38) Weiss, P. : Alter u. Schulleistung. Westermanns Pädag. Beiträge, 10, 1958, in 前掲(25). S. 17.
- (39) Baun, F. : Von Einfluss d. Schulalters auf d. Schulleistung. Arch. f. d. ges. Psych. 70, 1929, in (25), S. 18.
- (40) Kern, A. : Schulreife u. Schulleistung. Westermanns Pädag. Beiträge. 2, 1954. in 同上
- (41) Montet, A. : in Trouillet, B. : Die Vor-

- schulerziehung in neun europäischen Ländern. 1968, S. 102—.
- (42) Hilker, F. : 前掲(4), S. 92.
- (43) 前掲(12).
- (44) Schenk-Danzinger, L. : Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit u. Lesereife, 1969. in (45), S. 293.
- (45) Edelmann, W. von : Schulreife u. Schulreifetest. Schule u. Psych. 10, 1969, S. 294—.
- (46) 前掲(21). S. 49—.
- (47) 前掲(4). S. 116.
- (48) 同上 S. 112.
- (49) Aschersleben, K. : Schulreife u. Schulreifeuntersuchungen. Schule u. Psych. 11, 1964, S. 207—.
- (50) Schenk-Danzinger, L. : Entwicklungstests f. d. Schulalter. 1952.
- (51) Trouillet, B. 前掲(41). S. 12.
- (52) 前掲(4), S. 116.
- (53) 同上, S. 40.
- (54) Kemmler, L. : Wirkung d. Einschulung auf Kinder mit mangelnder seelisch-sozialer Schulreife. Schule u. Psych. 5, 1958, S. 33—.
- (55) Roth, H. : Pädag. Psychol. d. Lehrens u. Lernens. 1961. S. 19.
- (56) Kemmler, L. u. F. Kiekheben : Vergleich von Gruppenschulreifeverfahren. Schule u. Psych. 9, 1962, S. 65—.
- (57) Kemmler, L. : Vorsagekraft von Gruppenschulreifeverfahren. Schule u. Psych. 10, 1963, S. 109—.
- (58) Keller, G. : Erfahrungsbericht üb. d. Weiburger Test (Hetzner) u. d. Grundleistungstest (Kern) u. s. f. : in Hillebrand, M. J. 前掲(21), S. 77—.
- (59) 前掲(4) S. 115.
- (60) Schilling, G. : Schulreifeuntersuchung u. Reifeklasse. Schule u. Psych. 9. 1962, S. 170—.
- (61) Luckert, H. R. : Die wissenschaftl. Grundlagen d. basalen Begabungs- u. Bildungsförderung. (I), (II). Schule u. Psych. 15, 1968. S. 202—, S. 225—, S. 278—.
- (62) Polzin, G. : Ergebnisse exper. Untersuchung z. Entwicklung d. Differenzierungsfähigkeit. Schule u. Psych. 15, 1968, S. 161—.
- (63) Rüdiger, D. : Erstlesefibel in Bayern. Schule u. Psych. 15, 1968, S. 27—.
- (64) Jung, J. : Verfrühung. Schule u. Psych. 15, 1968, S. 268—.
- (65) Nickel, H. : Die visuelle Wahrnehmung in Kindergarten u. Einschulungsalter. 1967. Untersuchung z. Bedeutung einer erhöhten Motivation u. s. f. Psych. Rund. 19, 1968, S. 353—. Visuelle Differentierungsfähigkeit u. s. f. Psych. Rund. 20, 1969, S. 257—.
- (66) Schüttler-Janikulla, K. : Untersuchungen üb. Verwendung von schulreifetrainingsmaterial bei Schulunreifen Kindern. Schule u. Psych. 12, 1966, S. 45—.
- (67) Kratzmeier, H. : Erfahrungen mit d. Kernschen Reifetest für 2. bis 4. Schuljahr. Schule u. Psych. 9, 1962, S. 107—.
- (68) 前掲(4), S. 97—.
- (69) Ilg, F. L. & L. B. Ames : School Readiness. 1967, p. 17—.
- (70) 前掲(4), S. 116.
- (71) 前掲(9), 103頁.
- (72) Wohlwend, A. : Schulreifeproofung. Schule u. Psych. 4, 1957, S. 356—.
- (73) 前掲(9), 103頁—.
- (74) Metzger, W. : 大智浩, 金沢養沢, 視覚の法則, 1962, 白楊社, 37頁, 77頁.
- (75) 前掲(8), S. 112.
- (76) 前掲(10), 自主性と就学成熟, 246頁—, 281頁—.
- (77) Kern, A. : Der Grundleistungstest z. Ermittlung d. Schulreife mit Parallel-Test(P) z. Grundleistungstest. 1966.
- (78) 前掲(4), S. 107—.
- (79) 前掲(60), S. 175.
- (80) 前掲(14).
- (81) 幼児教育研究会編 : 就学成熟と新教育. 「自然」の指導, 1970, 4月号. 啓林館.