

資 料

## 精神薄弱児の人格発達に関する研究<sup>1)</sup>

信楽学園を中心にして 第3報 — 時空間の展望と自己の位置づけ —

高 瀬 常 男

共同研究者

田中昌人 小嶋秀夫 藤本文朗

遠藤弘子 萩野 惺 田畑 治 宮出正子

### I 問題と方法

1.1. 問題設定 信楽学園における園児たちの人格発達の姿を、今回は彼らのもつ時間空間の展望と、そこにおける自己の位置づけの局面から把らえようと試みた<sup>2)</sup>。G. W. Allport も指摘しているように<sup>3)</sup>、人格発達の一つの道すじとして、自己の意味の拡がりをとりあげることができるであろう。彼によれば、それは生物学的レベルにおける drive-reduction とか物的所有のような狭い世界内存在のあり方をこえて、人生の価値や理想にかかわる広い世界に志向すること、すなわち、人間的な努力のもつ意味の領域に、積極的に参加する能力を備えることを意味している。われわれの考えに従えば、かかる自己の意味の拡大という人格発達の局面では、自己のかかわる世界が単に空間的にどのような拡がりをみせているかということだけではなく、同時に、どれほ

1) この研究の大綱については、すでに日本教育心理学会第4回総会(1962年 東北大学)において口頭発表をおこなった。その後、こんにちまで論文としてまとめる機会を失っていたのであるが、すでに多くの年月を閲し、その間、若干の問題点については他の論文に引用したこともあるので、いまここでは、ひとつの「資料」として総括的に提供したいと思っている。

2) この一連の研究をつらぬくわれわれの問題意識、ならびに、人格発達の観点については、つぎの二つの報告を参照されたい。正木正・高瀬常男・他：精神薄弱児の人格性発達に関する研究—信楽寮を中心にして—第1報 京都大学教育学部紀要 V 1959 1—44頁。高瀬常男・他：精神薄弱児の人格発達に関する研究 信楽学園を中心にして 第2報—自己受容の局面から— 京都大学教育学部紀要 VIII 1962 1—77頁

上記の報告書にもおいておいたように、ここでいう人格発達とは内的人間への成長として発達を意味しており、H. Thomae のあげている六つの発達のモデルのうちの *Entwicklung als aktive Gestaltung* に相応している。彼によれば、この発達の系列は、個人のアクティブな決意の結果であって、個人の世界に対するアクティブな態度決定を前提にしている。(Thomae, H.: *Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie*. Hdb. d. Psychol., Bd. 3., 1959, 1. Kap.)

3) Allport, G.W.: *Pattern and growth in personality*, 1961, Chap. 12. 彼はこの著書で成熟せる人格の基準を六つあげている。(1) Extension of the sense of self, (2) Warm relating of self to others, (3) Emotional security(self-acceptance), (4) Realistic perception, skills, and assignments, (5) Self-objectification: insight and humor, (6) The unifying philosophy of life.

ど未来への展望が可能であるかといった時間的拡がり、もしくは深化の問題が問われるとともに、さらに、その時空間的世界のなかに自己をどのように位置づけているかという、すぐれて主体的な自己理解のあり方、すなわち自己自身への展望の深みも同時に問われなければならない。ここから、われわれは時空間の展望と自己の位置づけを、人格発達の一つの指標として、取りあげたのである。

**1.2. 課題への接近方法** 主として面接法<sup>4)</sup>ならびに行動観察法<sup>5)</sup>を中心にして、つぎの七つの領域について、園児75名<sup>6)</sup>のもつ展望と自己の位置づけの様相を開明しようとした。

(1) 地理的空間の展望 園児たちが自分の家と学園との地理的關係を、どの程度、空間的に把握しているかを把らえようとした。

(2) 全体的な学園生活への展望 学園生活の意味をどの程度理解しているかを把らえようとした。

(3) 人間関係への展望 園友、先生、両親、地域社会(信楽町)の人たち、世の中の人たちに対して、どのような構えをもっているかを把らえようとした。

(4) 作業への展望 学園での作業(陶器づくり、農作業など)のもつ意味をどのくらい理解しているかを明らかにしようとした。

(5) 自己への展望 自己認識、自己理解の深みを把らえようとした。

(6) 価値への展望 社会価値、文化価値、道徳的価値についての価値認識の程度を把らえようとした。

(7) 将来への展望 自己の将来についてどのような展望をもち、しかもそれに対して、現在の自己をどのように位置づけているかを明らかにしようとした<sup>7)</sup>。

### 1.3. 資料のまとめ方

以上の手続によって得られた資料は、われわれの共同討議を基礎にして、つぎの四つの段階<sup>8)</sup>へとそれぞれ位置づけられた。

**第4段階** 自己のかかわる世界は公共的な現実社会へと拡がっている。自己認識、価値認識(社会価値、文化価値、道徳的価値など)もかなりできている。将来への自己の方向づけや展望もかなり分化している。しかも、これらは単なる概念的水準にとどまらず、自己実現への意欲をとめない、かつ、それが現実的な自己体験として生きている。

**第3段階** 第4段階への芽生えの段階。世界は一応は現実的公共社会への拡がりを示してはい

---

4) 面接は園児はもちろん、職員や両親に対してもおこない、彼らの教育観や教育活動が園児に対して、どのような影響を与えているかを調べた。  
5) 共同研究者の一人、東弘子(現在 遠藤弘子)は準職員として学園に泊りこみ、園児ならびに職員の行動を長期にわたって観察することが許された。  
6) 約100名の在園児のうち、言語障害者、病欠者などは除いた。  
7) 園児たちとの面接にあたっては、以上七つの領域にかかわる約120の質問項目を設け、各調査者間の偏りをできるだけ少なくしようと心がけた。  
8) これは、われわれのこれまでの調査研究の過程ならびに発達観から推定されたものであり、いわば試案的なものである。

る。しかし、第4段階にくらべて未分化であり、漠然としている。自己認識や価値認識も一応はできており、かつ客観的ではあるが、しかし、その輪郭だけにとどまっている。将来への展望もかなりはできているが、まだ概念的水準にとどまり、現実吟味 *Realitätsprüfung* に欠けがちである。

第2段階 世界は学園や就職先にかぎられている。その範囲内における自己認識、価値認識、将来への展望は、一応は客観的になされている。しかし、それは漠然としており、概念的であり、紋切型である。

第1段階 世界は家庭内、自己内に閉ざされている。学園は彼らにとっては殆んど積極的な意味をもたない。自己認識、価値認識のあり方はきわめて自己中心的であり、皮相的であって、かつ客観性に欠けている。将来への展望は殆んどみられない。

## II 結果と考察

2.1. 結果の概観と考察 上にのべた七つの領域のうち、今回はとくに(5)自己へ展望、(6)価値への展望、(7)将来への展望の三つの領域を中心に資料を整理した。その結果、園児75名のうち、第3段階に属するもの12名、第2段階47名、第1段階16名の分布を得た。そして、第4段階と評価されたものは皆無であった。このように、園児の約63%が第2段階に集中していること自体に、人格発達という観点からみての信楽学園の園児たちの modal personality が表示されているのではないと思われる。信楽学園が他の精神薄弱児施設にくらべて生き生きとしており、信楽学園らしい独特の雰囲気形成しているのも、一方においては学園の教育形態および職員の教育活動の独自性<sup>9)</sup>にもとづくとともに、他方では、このようないわば粒揃いの精神薄弱児たちのあつまりという事情に帰因しているのではあるまいか。それなるが故にまた、教育価値の滲透が比較的円滑に行なわれうるのであろう。

つぎに、各段階と 1)在園期間、2)CA、3)就職<sup>10)</sup>・未就職、4)学園・青年寮<sup>11)</sup>、5)IQ および MA との関係について、それぞれ検討してみよう<sup>12)</sup>。

2.1.1. 段階と在園期間との関係 在園期間6カ月未満のものは大体において第1段階に属し、5年以上のものは目立って第3段階に属している。その中間のものは主として第2段階である。

2.1.2. 段階と CA との関係 これについて特徴的なことは見いだされなかった。人格の発達

9) これについては当研究の第1報(京都大学教育学部紀要 1959)を参照されたい。

10) ここでいう就職とは、学園から近隣の陶器工場、あるいは園内の授産場への通勤就職を意味している。青年寮(註11参照)のものがこの就職形態をとっている。

11) 信楽学園は滋賀県立であり、園児は県下出身のものに限られている。経済的にかならずしも豊かでない家庭の子どもの多い。それに対して、信楽青年寮は財団法人であり、他府県からの入寮が可能であり、経済的にも恵まれた家庭の子どもの多い。この両施設は同じ敷地に併設してある。本文において「学園」というときには、両者をあわせて総称している。

12) 事例数が少ないので、厳密な統計的処理はおこなわなかった。

13) G.W. Allport も人格の成熟と歴年齢とは、なんら必然的な連関をもたないといっている。(Allport: 前掲書 p. 277)

においては CA そのものはあまり意味をもってはいないと思われる<sup>13)</sup>。むしろ、MA のなかにおける CA の役割に注視すべきである。

**2.1.3. 段階と就職・未就職との関係** 就職者は対象園児75中19名(約40%)であり、しかも青年寮に所属するものに限られているのであるが、就職者の方が段階が上位であるという結果は得られなかった。このことは、園側が園児を就職させながら教育をする、あるいは、伸び悩んで園児に職場という新しい行動空間を用意することによって、成長への契機たらしめようとする教育方針から由来しているかもしれない。また、園児にとっては、たとえば園内にある授産場への就職は就職の名に値しないという受けとり方をしている点にも帰因しているのかもしれない。

**2.1.4. 段階と学園・青年寮との関係** 学園の園児の21%が第3段階、67%が第2段階、12%が第1段階を占めているのに対して、青年寮の園児の12%が第3段階、60%が第2段階、28%が第1段階に分布している。ここから、学園の園児の方が青年寮のそれよりも発達のレベルが高いことがうかがわれる。IQ の分布をみても、学園の方が全体として高位にある。したがって、この発達レベルの差には、一方ではIQ の要因が働いているということが出来るかもしれない。しかしそのみならず、他方、このレベルの差は学園の園児と青年寮のそれとのもつ、将来への展望のあり方の差異にもとづいているのではなかろうか。

すでに述べたように、県立信楽学園の園児たちは、県下の経済的にはむしろ貧しい家庭の子弟であり、親や家族からできるだけ早く就職し、自立できるように、と期待されているものである。しかも、法的には18歳までしか在園を許されない。それに対して、財団法人信楽青年寮の園児は、経済的にも恵まれており、在寮期間にも制限がなく、親たちも彼らに対して早急な就職、生活の自立を期待していない。このような親、親族が彼らに対してもつ役割期待の相違もまた、上記のような発達レベルの差を惹起しているのではないかと解せられるのである。

**2.1.5. 段階とIQ・MA との関係** IQ の分布状態をみると、各段階との間にいちぢるしい相関がある。すなわち、第3段階のものはすべて魯鈍級以上、第2段階のものは痴愚級ならびに魯鈍級、第1段階のものは殆んどが痴愚級以下になっている。MA については、第3段階のものは7歳以上、第2段階は4歳以上、第1段階は3歳以上になっている。

われわれにとって重要なことは、たとえ魯鈍級のものであっても効果的な教育的状況のもとでは、かなりの時空間の展望と自己の位置づけが可能であり、また痴愚級のものであっても、学園内における教育価値の規準への適応が可能であるということである。

その後のわれわれの調査によれば<sup>14)</sup>、MA が4-5歳台、CA が18歳台のもので、第3段階にまで成長しえた園児もいた。このことは、CA にせよ IQ にせよ MA にせよ、それらは人格内の単なる抽象的な心的機能として把らえられるべきではなく、むしろ、たとえば当学園のような具体的な教育的状況との力学的意味連関のもとにおいて、考察されなければならないことを示

14) 高瀬常男・松坂清俊・田畑治・他：精神薄弱児の人格発達に関する研究 信楽学園を中心にして(7) -感情生活の局面より- 日本教育心理学会第6回総会にて報告(1964年 九州大学)。

唆している。

**2.2. 若干の事例の考察** ここでは、典型的と思われる事例を各段階ごとに一例づつあげて、検討、考察してみよう。

**2.2.1. 事例1** 信楽一郎 第3段階 CA:15年1ヵ月 IQ:72 MA:10年8ヵ月 在園年数:1年。両親ともすでに死亡。母方の伯母に育てられて来た。彼は自分が当学園に入園した意味もかなりよく理解している。面接時における質問と反応との関係のうち、主要なものを叙述してみよう。

質問: 「どうして家にいないで信楽に来たの?」

答え: 「両親はすでに亡くなり、伯母に面倒をみてもらって来た。自分は頭が弱いので、もうこれ以上、伯母に負担をかけたくないから。」

質問: 「信楽に来てから、来る前にくらべて君はどんなに変わって来た?」

答え: 「以前はおこりっぽかったが、ここに来てから辛抱づよくなった。」

質問: 「君はどんな人になりたい?」

答え: 「世の中につくしたり、人のために役立つ人間になりたい。」

質問: 「どうすることが一番いいことなの?」

答え: 「皆ができないことや嫌がる仕事を、自分から進んでやること。」

質問: 「君はどんな人になりたい?」

答え: 「就職をし、自分で働いて自分で儲けて、自分で食べていけるようになりたい。」

このように、彼の自己は現実社会への拡がりを見せており、自分の性質、知的能力についての認識もかなり客観的にできている。また一般的価値規準に対する判断も妥当であり、将来への展望も、家庭環境からの影響もあって相当に開けている。しかし行動観察の結果と照らし合わせてみると、これらの反応には現実吟味に欠ける面も見うけられる。今後の教育的働きかけいかんによっては、さらに望ましい発達へと向うものと予測される。

**2.2.2. 事例2** 信楽二郎 第2段階 CA:16年6ヵ月 IQ:53 MA:8年 在園年数:1年6ヵ月。両親は健在で一人子。やや病弱。

質問: 「どうして家にいないで信楽に来たの?」

答え: 「身体が弱いので親が連れて来た。」

質問: 「信楽に来てから、来る前にしらべて君はどんなに変わった?」

答え: 「家ではよく眠れたが、ここではあまりよく眠れない。」

質問: 「君はどんな人になりたい?」

答え: 「自動車の運転手にならない。」「大人になりたい。」

質問: 「どうしたらなれる?」

答え: 「世の中に出て休まずに、よくやれたら。」

質問: 「どうすることが一番いいことなの?」

答え: 「ひとに親切にしたり、一生懸命に働くこと。」

質問: 「どうすることが一番悪いこと?」

答え: 「ひとを泣かせたりすること。」

質問：「大人になるってどんなこと？」

答え：「サラリーマンになること。」

質問：「君が一番自慢できることはどんなこと？」

答え：「何か月もここで生活しているから偉い。」

以上から分るように、彼の自我は公共社会までには広がっておらず、自己の変化像の認識もきわめて周辺部位にとどまっている。また自己の知的能力についての認識には、ある程度の客観性はあるが現実度は稀薄であり、一般的な価値規準に対する判断も紋切型であり、将来への展望も漠然としている。

**2.2.3. 事例3** 信楽三郎 第1段階 CA:31年8ヵ月 IQ:25 MA:4年 在園年数:5年以上。てんかん。青年寮の園児で1962年4月より手伝い程度でしかないが、一応就職している。園側としては彼を就職させることによって、彼に成長への転機を求めさせようとしている。

質問：「どうして家にいないで信楽に来たの？」

答え：「なんでも。」

質問：「信楽に来てから、来る前にくらべて君はどんなに変わった来た？」

答え：「家よりも螢が沢山いる。」

質問：「君はどんな人になりたい？」

答え：「軍人になりたい。」

質問：「どうしたらなれる？」

答え：「いろんなことをしたら。」

質問：「どうすることが一番いいことなの？」

答え：「テレビを見ること。」

質問：「どうすることが一番悪いこと？」

答え：「砂をなげること。」

質問：「就職するってどんなこと？」

答え：「いろんなこと。」

質問：「働いてもらったお金はどうする？」

答え：「貯金して時計とラジオを買う。」

このように、彼の反応は自己の身の周りの具体的な事柄とか自己の欲求充足に関連した質問にのみ限られており、それ以外の質問に対しては「知らん」「わからん」「何でも」といった、きわめて貧しい反応しかできない。また全体的行動像も、てんかんという持病のせいもあってか、生彩に欠けている。学園生活は彼にとっては、殆んど意味をもたないかの様にみえる。

### III 検 討

(1) 行動観察法をも併用したとはいえ、この調査の大部分は面接時における園児たちの言語反応に依存し、行動観察による資料は彼らの評価(段階づけ)の補正のために用いられる結果になってしまった。むしろ、行動観察の資料を面接によって補うという逆の方法をとるべきであったと考えている。

(2) この調査で採用した方法がたとえ許容されるにせよ、一回かぎりの調査にとどまるべきではない。彼らの入園時より開始して、一定期間ごとに面接が繰返されるべきである。そうでなければ、彼らの人格発達の推移過程の把握は困難になるであろう。われわれにとって重要なことの一つは、ひとりびとりの園児の示す人格発達の推移過程の個別性・独自性を教育的行為との連関において構造分析をおこない、その類型論的認識を獲得するところにある。

(3) そのためには、たとえば園の職員が仕事の合間に容易に行ないうるような行動観察のチェック・リストのたぐいを作成し、長期にわたる園児の行動観察を職員に相当程度委任できうるような、体制上、技術上の工夫が必要である。

(4) ここでは人格の発達を四つの段階のもとで把握して来たが、現実には中間的な移行型もしくは亜型が少なからず存在している。今後、この点への配慮、修正が肝要である。

(5) 今後の課題としては、上記の諸点に留意しつつ、職員と園児たちとの間の教育的行為連関の接点に光をあて、その姿をさらに克明にえがき出すべきであると考えている。

#### 付 記

この研究はわれわれ8名が共同でおこなったものであるが、みなそれぞれ任地に赴いているので、便宜上、高瀬がまとめの筆をとった。最後ではあるが、いつもながら、われわれの研究に深い理解と御援助を惜しまれない信楽学園々長 池田太郎先生をはじめ、職員の皆様に厚く御礼を申しあげる次第である。