

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 —

高 瀬 常 男

共同研究者

藤本文朗 小嶋秀夫

東 弘 子 荻 野 惺 大 沢 春 吉

1. 問題と方法

2. 結果と考察

3. 討 議

1. 問題と方法

1. 1. この研究の基本的課題 われわれの場合、基本的にいって、精神薄弱児の人格発達についての課題追求は、同時に、彼らの全人教育についての課題追求に直結している。すでに第1報においても述べたように、われわれの問題意識は、ただたんに彼らの人格の病因別分類とか、あるいは彼らの人格の生理-心理的メカニズムの追求といった、いわば人格機能の極限された微視的次元にとどまろうとするものではない。むしろ、これとは次元を異にしている。すなわち、彼らが現実世界とのかかわりあいにおいて、いかにして彼ら自身の本来的な自己を実現しようとしているのか、また、それはいかにして可能であるか、もしくは、その限界はなにかといった、彼らの自己実現の様相を開明しようとするところに、われわれの課題設定の基本的ねらいがある。

かかる問いに対する答を求めるために、われわれは、他の精神薄弱児施設にくらべて教育度の高く、教育効果がいちじるしいと一般に評価されている信楽学園を、この研究の「みちびきの糸」²⁾としてとりあげた。そして、一方においては、この学園において行なわれている精神薄弱児教育の構造と機能を教育心理学的に分析するとともに、他方、彼らの人格発達の道すじ、その内実を明るみにもたらすことを、目下われわれは企図している。このことは、信楽学園の教育現実、

1) 正木正・高瀬常男・安原宏・西岡忠義：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 参照。

なお、第1報では、人格の内面性、主体性を強調する意味で「人格性発達」という言葉を使用した。この用法はこんにちの心理学では必ずしも一般的ではないので、今回から「人格発達」という用語に変えることにした。

また、第1報では「信楽寮」という名称を用いたが、当施設は1961年4月「信楽学園」と改称されたので、われわれの報告もそれに従うことにする。

2) われわれは数多い施設をつぶさに調べあげ、そのなかから信楽学園をえらびだしたわけではない。この学園の発見はある意味では偶然的なるものである。しかし、われわれにとっては、まことに得がたい発見であり、出会いであった。詳しくは、第1報 1～4頁を参照されたい。

園児の人格発達の現状を、そのありのままの姿において捉え、開明することを意味している。その限りにおいては、現実認識の域にとどまらざるをえないであろう。しかし、さらにそれを越えて、——もし、われわれに許されるとしたならば——、この学園において真正の意味での教育的アクション・リサーチを行ない、教育的実験の試みが可能であることを願っている。このことは、精神薄弱児教育についての単なる現実認識をこえて、教育実践の力動性を包みながら絶えず展開していく意味的現実を開明するに、きわだってすぐれた方法である¹⁾と考えるからである。

もちろん、われわれは、この信楽学園における研究から、ただちに、精神薄弱児教育のあるべき姿や、彼らの人格発達の道すじについての一般命題をひきだそうとは思っていない²⁾。このことは他のいくつかの施設の²⁾研究と相俟って、はじめて可能になるのである。そして、また、各施設が担っている教育の特殊性、個別性についての意味づけ、位置づけも、かくしてはじめて可能になるのである。われわれの精神薄弱児の人格発達についての追求の究極的課題性は、以上の展望のうえに立ってはじめて充足されるものと考えている。言いかえるならば、以上の展望と追求結果から、精神薄弱児教育の実践についての一般的ならびに特殊の指針を獲得しようとするところに、われわれの研究の究極的ねらいがあるのである。

1. 2. 今回の研究の目的 第1報においても述べたように、これまでのわれわれの研究は序報的性格を担ったものであった。もちろん、それは単なる資料の集積の手はじめという意味においてではない。上記の課題に迫るために、その課題構造の教育心理学的輪廓を示し、方法的展望を行なったという意味においてである。

今回の研究は問題を限定して、自己受容 self-acceptance の局面から、信楽学園における園児の人格発達の姿を開明せんとするところに、その目的がある。すなわち、自己が世界へ向って開かれるとともに、世界が自己のなかにとり入れられ、そして、自己と世界とのかかわりあいのなかで、自己のあり方をみずから問い、つねに自己を自己課題としながら自己を実現していくところに、主体の人格の発達の基本的像があるとわれわれは考えている。そして、かかる観点に立つならば、今回の追求課題である自己受容の問題追求は、後述するように、かかる基本像の開明にとって、きわめて重要な手がかりとなると考えるからである。

1. 2. 1. 人格発達の意味 こんにちの心理学において人格の概念がまさにそうであるように、したがって、人格発達の概念もまた、きわめて多義にわたっている。それゆえ、一体なにをもって人格発達と名づけるのか、また、いかなる理論的すじ道に準拠して人格発達を論ずべきかにつ

1) 相馬勇のいう「実践的教育研究法」は方法論的にきわめて示唆的であり、教えられるところが多い。正木正・相馬勇：教育的真実の探究 黎明書房 1958 384～394頁 参照。

2) たとえ教育的実験が最大限可能に行なわれ、しかも、それがきわめて深い洞察に富んだものであったとしても、そこからただちに普遍妥当な認識をみちびきだすことは困難である。もちろん、ある一定の教育的場（たとえば信楽学園）に参加する諸要因の一般的力学関係を捉えることは可能である。しかし、教育現実が歴史的、地域的（もしくは社会的）限定を担っている限り、他の教育的場には前者とは異なった諸要因が参加しているであろうことを、見逃すわけにはいかない。その限りにおいては、各教育的場のもつ特殊性、個別性は依然として残るのである。

いても、一義的に決定することはきわめて困難である。

人格の発達を問題にする場合、もちろん、身体機能の発達とか心理機能の発達といった、従来の発達心理学的諸課題および知見はその認識の基礎をなすものとして、重要な役割をもっている。したがって、それらは決して無視されるべきものではない。しかし、それらは、あくまでも、身体-心理 Leib-Seele の問題性にとどまっていると思われる。その限りににおいては、いま、われわれが追求しようとする人格発達の意味と、従来の発達心理学的枠組のもとにある人格発達の意味とは、意味の次元を異にしているのである。というのは、われわれの場合、人格の発達とは身体-心理-精神 Leib-Seele- Geist の統合連関の領域にかかわる問題であるからである。

かかる領域における人格とは、さきにも述べたように、自分で自己のあり方をつねに主体的課題としている人間の謂いである。いいかえると、自分が自己に具備された身体-心理-精神の機能を世界において十全に発揮せんとしつつ、しかも、その自己の世界内におけるあり方を、つねにみずから問いつつある人間をさす。正木正の言葉を借りるならば、それは、まさしく内的人間の成長を意味するのである。かかる意味の人間へと成長すること、これはとりもなおさず自己を実現することである。われわれが当面している人格発達とは、自己実現的人格として生成することを意味している。

1. 2. 2. 自己受容の構造 かかる自己実現が可能であるためには、ひとはいくつかの資質や能力を具備し、あるいは、それらを獲得しなければならないであろう。たとえば、マズロウ Maslow, A. H. があげている自己実現的人間についての14の諸特質は有名である。²⁾

しかし、われわれの場合、マズロウのように自己受容を自己実現的人間の諸特質のなかのひとつとして把えるのではなく、むしろ、本質的な基底と考えたい。というのは、自己受容こそ自己が本来的な自己でありうるための要件と考えるからである。

では、自己受容とはなにか。われわれは、その基本的構造をつぎのように考えている。

(1) まず第1に、なんらかの形で明確な自己概念 self-concept が、その主体に形成されていなければならない。ここでいう自己概念とは、自己の諸概念 concepts of self のうちで、その主体

1) 正木は内的人間とは要するに、主体の自覚的象面における直接課題として現われるものであり、現実を越えた価値のある普遍者の身分への参加を指向し、しかも、不安をその存在性の基調とするところのものである。したがって、自己が自己の課題にならないような場合、あるいは平生の安らかさに自己を喪失しているような場合は、内的人間は存在しないであろうといっている。正木正：教育的人間 1953 第7章 113頁。

2) (1) 現実をより効果的に知覚し、かつ、現実とより快適な関係をもつこと。(2) 自己や他人や自然を受け容れること。(3) 自発性をもっていること。(4) 自己中心的ではなく問題中心的事であること。(5) 周囲から超脱していること。(6) 自律的であり文化や環境から独立していること。(7) 人生の出来事を畏敬とよこもって、つねに新鮮に、しかも素朴に味得すること。(8) 人生について神秘的な経験をもつこと。(9) 人類への共属感をもつこと。(10) より深くより心のこもった対人関係をもつこと。(11) 民主的な性格構造をもつこと。(12) 強固な道德的目的をもち、それに手段を従わせること。(13) 観知のある敵意をもたないユーモアのセンスをもつこと。(14) 創造性をもつこと。Maslow, A. H. : Self-actualizing people : A study of psychological health. *Personality : Symposium on topical issue*. No.1, 1950, 11~34

にとって、もっとも中核的なもの、あるいは、その主体の行動の中心原理になっているものを指している。¹⁾

(2) もちろん、この自己概念はただ単に主観的なものにとどまるのではなくして、自己のかかわる現実世界に対する正しい認識と展望のもとで、主客一致的に形成されたものでなければならない。ここに、自己洞察、あるいは自己の客観視が要請されるゆえんがある。

(3) しかも、上記の主客一致的な自己概念に対して、客観的な、かつ積極的な価値づけがみずからなされ、ゆがみのない自己のありのままの姿が、然りとして自己全体のなかにとりいれられることが必要である。

(4) 以上のことが可能になるとき、はじめて新しい人格行為が展開しうるのであるが、しかし、それが現実に進められるためには、上記の主体的に価値づけられた自己を、世界において実現しようとする意欲と努力とが、これに伴わなければならない。

(5) 以上の4つの点をわれわれは自己受容の基本的構造と考えるのではあるが、さらに一步すすめていうならば、また、とくに教育という観点からみるならば、自己受容に内在する「にもかかわらず」 *trotzdem* といったあり方を見逃がすわけにはいかない。たとえば、「自分は愚かである」「気が弱い」といった否定的な自己概念が形成されている場合、しかし、それにもかかわらず世界における自己の存在価値を積極的に見だし、その価値実現へと立ち向う、いわば自己超越的な自己受容のあり方こそ、人格発達の基底をなすものと考えたい。そして、このことは、精神薄弱児の研究にあたっても、その基本線は崩すべきではないと思っている。

1. 3. 課題への接近方法 1. 3. 1. **人格発達と行動変化** 上記の今回の研究の目的に述べた課題へ接近するための手がかりを、われわれは園児の行動変化に求めた。

たとえば、学園の規律がよく守れるようになる。仕事が熟達して就職できるようになり、すくなくとも自分の生計は自分で立てうるようになる。学園や就職先への積極的な集団参加ができ、そこでの人間関係が調和的になされるようになる。こういった点が信楽学園においては彼らに対して実現すべく要求している教育価値である。そして、かかる価値の実現は、また当然、行動変化としてあらわれてくる性質のものでもある。信楽学園ではこの行動変化が彼らの人格発達を評価する指標として、教育的にきわめて重視されているのである。そして、これは社会適応という点から教育を眺めるならば、当然のことであろう。

しかしながら、行動変化と人格発達と必ずしも並行しているとは限らないのである。それにもかかわらず、われわれが行動変化をこの研究の手がかりとした主な理由は、つぎの3点である。

(1) われわれは常時、学園に入りこんでいるわけにはいかない。したがって、学園の職員の評価に

1) 自己概念の内容はいかなるものであるか、そして、それは教育価値に照らしあわせて、いかに位置づけられるかが問題にされなければならない。たとえば、自分は「気の弱い人間である」という自己概念は、ただ単にその人間の人格特性として認識されるだけではなくして、教育的場、たとえば信楽学園における彼らの自己実現という観点から、いかなる教育的認識をもって取り扱われなければならないかということが、きわめて重要である。

高瀬：精神薄弱児の人格発達に関する研究

頼らざるをえなかった。しかも学園では評価の指標は行動変化におかれている。(2) このように学園において評価の指標となっている行動変化と、われわれの考えている人格発達との関係进行分析していく。(3) そして、この分析を通して、学園の教育構造を把握し、その是非を吟味していく。しかし、後の2点に関しては、今回の不十分な研究からただちに結論をみちびき出すことは困難である。

1. 3. 2. 手続き 園児約90名のうち、入園後、行動変化の顕著なものと、変化のないものを職員（園長・生活指導員・作業指導員・保母など）15名の討議によって約20名えらび出してもらった。このうち、在園期間6カ月以下のものおよび、面接不可能のものをさらに除外し、結局、変化者7名、無変化者7名にしばった(表1参照)。接近の方法はあくまでも事例研究を中心とし、面接法を主力とした。

面接の対象は本人はもとより、生活指導員、作業指導員、保母、父兄にまでおよんだ。そして、一方においては、彼らの幼少時よりの生活史を、ことに家族関係と親の養育態度を中心として、できるだけ詳細に記述するとともに、他方では、彼らに対する職員たちの教育価値の滲透のさせ方、教育態度、また、それらの状況下における彼らの反応の仕方、行動の変容の仕方をできるだけ詳しく記述し、それを通して、(1) 彼らの自己概念と自己受容のあり方、(2) それらと行動像・行動変化との関係、(3) 環境要因の分析と、人格発達に対するその影響をあきらかにしよう

表 1 事 例 一 覧 表

氏名	* CA	*** MA	*** IQ	* 在園期間	* 家 族 構 成	身 体 状 況	* 備 考
A	19: 0	8: 0	50	1: 6	実父・継母・異母弟(双)	発育遅滞	
B	26:10	9: 3	58	5: 3	実父・継母		
C	16: 3	9: 3	61	1: 0	実父母・妹	ぜんそく	
D	19: 9	10: 3	64	3: 0	祖母・実父母・妹	てんかん左手まひ	
E	23: 9	6: 0	40	7: 5	実父・継母・妹		
F	26: 1	11: 0	69	5: 2	実父母	てんかん	通勤就職
G	24:11	8: 2	51	6: 4	実父母・兄(2人)		能達就職
H	29: 8	7: 0	44	9: 3	実父母・弟・妹(2人)	小 頭 症	通勤就職
I	19: 1	7: 2	45	2: 6	実母(実父は本人16歳のとき死亡)		通勤就職
J	19: 7	6:10	43	5: 6	実母(実父は本人胎児のとき戦死)		就職実習
K	17: 7	9: 0	57	0: 7	実母(実父は本人2歳のとき死亡)		
L	16: 1	7: 2	48	0:10	実父母	ぜんそく	
M	16: 9	10: 6	68	1: 2	異父姉夫婦とその娘(2人)(実父は本人2歳のとき、実母は本人14歳のとき死亡)		
N	17: 9	11: 6	72	2: 6	継父・実母異・父弟(2人)・異父妹(1人)		

* 1961年10月1日現在。

** MA, IQ は、Gを除き、1961年9月～12月に測定。

とした。¹⁾この場合、入園前、入園当時、そして現在の3つの歴史的時期を明確にしておくことに留意した。

今回の研究は1961年7月上旬より9月下旬まで、ほとんど継続的に行なわれた。

2. 結果と考察

2. 1. まとめ方 いま、ここで、選定された14の事例について、(1) 彼らの自己概念と自己受容のあり方、(2) それらのあり方と彼らの示している行動像・行動変化との関係、(3) それらのあり方と彼らをとりまく環境的要因(家庭、学園など)との関係について検討してみる。もとより、この14の事例は信楽学園を代表する適切な標本とはいききれない。また、われわれに把握できなかったり、統制できなかった変数があることも認めなければならない。²⁾

さて、14の事例について、自己概念と自己受容のあり方を検討したところ、後で述べるような5つの類型が浮びあがってきた。以下にその類型的把握を中心にして、考察をすすめて行く。

そのために、5つの類型それぞれについて、〈自己概念と自己受容のあり方〉³⁾ 〈行動像・行動変化〉⁴⁾ 〈環境的要因〉⁵⁾の3項について記述し、かつ、具体的な〈事例報告〉を1名ずつ行なうことにする。

2. 2. 類型の記述

2. 2. 1. 類型Ⅰ (A, B, C)^{6) 7)}

〈自己概念と自己受容〉 自己のかかわる世界はきわめて狭く、学園は彼らにとっては、ほとんど現実的な意味をもっていない。知的には低くなく、ばらばらの諸概念としては、自己を客観視できる面もある。しかし、自己のかかわる世界における自己の位置づけはなく、一貫した中核的な自己概念もないように思われる。

したがって、彼らは自己を問題にすることもなく、自己に対して漠然とした肯定感をもっているようであるが、自己の積極的な価値づけはない。したがって、価値実現への努力もなく、自己受容は認められない。

〈行動像・行動変化〉 彼らには作業は積極的な意味をもたないようである。あるものは、指導員に言われると少しばかりやり、また、あるものは、かなりやるが、彼らには作業は遊びとしての意味しかもたないように思われる。好きなように行動することが多く、学園の教育に適応できていないものといえる。

1) 面接項目としては、主として、(1)人間関係 (2)作業 (3)規律 (4)余暇 (5)知的能力 (6)身体状況 (7)人格像 (8)全体的印象に重点をおいた。また、面接によって得られた資料の信頼度を高めるため、われわれは事例討議を怠らなかった。

2) たとえば、IQ, CA, 在園期間、入園前の生活史、病因別分類など。

3) 子どもとの面接結果を中心にし、職員や親による観察結果をも考慮にいった。

4) 職員による観察結果を中心にしている。

5) 職員や親との面接結果を中心にしている。

6) 事例についての詳細は表1(本文5頁)を参照のこと。

7) AとBは職員によって行動変化がないとされたもの。Cは行動変化があるとされたもの。

他者との交渉は表面的で触れあいに乏しく、接触を避けるものもある。職員の働らきかけはほとんど効果をもたないようである。

〈環境的要因〉 彼らの親の態度は溺愛的なもの、家に子どもが帰るのを嫌うもの、はやく自分らの手から子どもが離れて欲しいと思うものなど、さまざまであるが、共通の要因は、子どもに対する積極的関心と適切な統制との無さである。

学園の職員も、いまでは積極的な働らきかけをせず、見守っているといってもよいようである。つぎに、この類型に属するものとして、Aの事例を取りあげ、簡単な記述を試みよう。

〈事例〉 Aは生活年齢19歳（1941年10月生）IQ 50 在園期間1年6ヵ月 入園後、行動変化がないと評価されている児である。

彼は父親の応召中に出生した。出産には異常はなかったが、¹⁾出産後まもなく実母が精神異常になったため、養育は母方の祖母に委ねられた。発育は遅滞し、実父が復員した4歳のころ、まだ玩具も握れず、寝たきりであったといわれている。実父は実母との離婚後、彼をひきとり近所のひとに預けた。1947年12月（5歳）から継母が養育しはじめたが、翌年、異母弟（双生児）が生れたため、再び近所のひとに委ねられた。3年間の就学延期の後、小学校へ入学した（8歳）。しかし、手数がかかり、養育に責任がもてないとの理由で家に戻された。家では処置に困り、同年6月、児童相談所を経て近江学園入園の手続きをした。小学・中学年齢を同園で送り、1960年4月（18歳）から信楽学園に移り、今日にいたっている。

信楽学園にあっては、仕事に定着せず、意欲もなく、作業場を変えても効果がないので、去る8月（1961年）までは「小蓋押し」の段階にとどまっていた。¹⁾彼よりも知能の劣るものが技術的に進歩しても無関心である。また、職員の働らきかけに対しては、口先では分ったようなことはいうが、行動像にはまったく変化がない。現在、やや仕事への定着の傾向があるが、それも職員がきびしいから仕事場についているだけで、目を離したら、そこを離れてしまうといわれている。

対人的には、保母や来客についてまわったり甘えたりする点があるが、社会性はなく、友だちから馬鹿にされ相手にしてもらえない。また自分から友を求めることもない。外見上も子どもっぽい身体つきで運動機能も鈍い。性格的には無気力、固執的、幼児的で気分にもうらがあり、すね易い。ときたま夜尿がみられる。

このような彼の世界は狭く、自分のごく身の範囲にかぎられている。自己の諸概念のなかには「弟の方がよく字を知っている」とか、「他のひとほど仕事は沢山できない」など客観性のあるものもあるが、どうしてそうなのかという点になると、「学校を落第したから字は習っていない」「落第したのは、学校の帰りに電車に乗って遠い所まで行ったからだ」とか、「自分はながく人に小蓋押しを教²⁾えていた。ロクロは人よりおそく始めたから慣²⁾れていない」などと、客観性に欠けている。

要するに彼の自己の諸概念のなかには、行動の原動力となる中核的なものはない。「友だちから好かれ、一生懸命に仕事をやろうと思っている偉い自分」といった漠とした自己肯定感があるだけで、自己のあり方を問うということはない。就職の必要性、男らしくあることなど、ひとの口を通じて語られることが、その

1) 粘土を型に押しこんで、コンロの小蓋をつくる仕事である。学園の作業のなかでは、もっとも初歩的な簡単な仕事である。

1) この場合、ロクロにて汽車土びんのコップを作る仕事を指す。小蓋押しよりは高度の技術を必要とする。

まま取りいれられ、質問されると優等生然としておうむ返しに答えるが、少しも身についていない。

彼の家族関係は前述のように恵まれてはおらず、経済的にも貧しい。彼自身、母親が継母であること、信楽学園に来るまでの経緯など、よく知っている。そして、漠然と家庭にいずれく感じているのか、家へは帰りがたらない。そうかといって、就職への希望や作業への意欲もまたない。やがて就職できるほどまでにしなければと、親からも職員からも折にふれていきかせられ、また、20歳になれば退園しなければならぬことも承知はしているのに、それらは少しも彼の身についていないのである。

このように、正しい自己概念の欠如、狭い、しかも低い段階の閉ざされた世界への安住は、彼の自己受容を、ひいては人格の発達への道を閉ざしている。

2. 2. 2. 類型Ⅱ (D, E, F)¹⁾

〈自己概念と自己受容〉 自己のかかわる世界は狭いが、職場が、彼らにとって、いくらかでも意味をもちはじめ、「仕事はよくできる。おもしろい」というものもある。しかし作業が積極的な意味をもたず、自己の中核にとりいれられていない。自分は身体が弱い、手がわるい、病気があると思っているものが多い。自己を客観視できる面もあるが漠然としていて、類型Ⅰと同様に、自己を問題にすることがなく、努力もみられない。したがって、われわれのいう自己受容は認められない。

〈行動像・行動変化〉 作業はそれなりにやるようになったが意欲はなく、将来への展望はほとんど開けてないままである。現状に安住して、型にはまった生活を送っている。人間関係の面でも、他者との接触がきわめて少なく、自分の世界にとじこもっているように感じられる。

〈環境的要因〉 病弱であったり、持病があったりすることにもよるのであろうが、家庭は保護的である。経済的にも■らない家庭であって、彼らに積極的な自立を求めているようである。学園の職員の働きかけも、かなり消極的となっている。

この類型に属するものとして、Fの事例を取りあげてみる。

〈事例〉 Fは生活年令26歳2カ月(1935年8月生) IQ 69 在園期間は5年4カ月にもおよびながら、いちじろしい行動変化がないと評価されている児である。

彼は現在、職業補導所に通い、月に約2000円を稼いでいる。彼はてんかん症状をもち、年に2～3回、大発作をおこすが欠陥状態にはいたっていない。行動面でも紋切型の点が多く、自閉的で、どちらかといえば学園の職員からは「忘れられがちな」存在である。

家庭は両親健在で、経済的にも恵まれている。家は彼が小学校のころから東京にあり、小中学校とも普通学級にいた。成績は最下位であった。彼は学力の面では親に見離されていたが、生活の面では甘やかされていたらしい。信楽学園へ入園当時は20歳にもなっているのに、家に帰りたいたと泣きだしたり、幼児的行動がしばしば認められた。

入園後1年間ほどは作業を嫌い、ひとを見ると家に帰りたいたと訴えた。そして、友だちを近づけず、いつも独りでいた。2年目から、ようやく補導所へ通えるようになった。その後、収入の多い授産場で働くこ

1) D, E, Fともすべて行動変化がなかったものである。

とを職員がすすめても、「いまの処がよい」と、授産場には行かなかった。そして、こんにちまで、彼は毎日おなじ道をおなじ時刻に、おなじ歩き方をして、独りで補導所へ通っている。作業は植木鉢づくりで、速度は遅い。しかし、できあがった製品は職人なみに完全なものである。

余暇にはみずから人なみの楽しみを求めることはなく、よく、ひとりで大の字に寝ころんで独笑している。なにか自閉の傾向がみうけられる。8月ごろ（1961年）から、特定の園児との同性愛的行動があらわれ、職員からしばしば注意されても、なかなか、なおらないそうである。

彼の自己概念は、たとえば、自分は保育先生より頭がよい。園長先生と同じくらいの頭で、仕事は面白いし、自分でもよくやっていると思う。掃除をちゃんとやれるのは自分の長所である。といったような点に示されている。しかし、このような自己概念は、彼の場合には大部分は、きわめて主観的なものであり、客観性をまったく欠いている。もちろん、作業はよくできるという自己概念は比較的客観性をもってはいるが、しかし、それに対して社会的意味づけはなされていないし、また経済生活との結びつきも欠けている。したがって、それは彼の意欲の源泉とはならず、また、将来の生活の展望もなんらなされていない。ただ、紋切型に、毎日、規則たたく、きちようめに、作業をしているにとどまり、それがほとんど内面化されていないのである。

彼の場合、両親は彼の就職について積極的な希望をもっていないこと、また、てんかんという身体的障害もあることなどの理由も一面においてはあがるが、彼の就職・自立を困難にしているものは、上記した彼自身の現在の閉ざされた自己概念に由来すると考えることができる。しかも、職員の側でも、彼に対する教育的働きかけは消極的である。

要するに、彼の行動空間は家庭から学園へ、そして、職場へと拡がってはきたものの、彼の狭く閉ざされた自己概念は、本質的にはほとんど変わっていないと思われる。このような壁が破られない限り、彼の社会適応は望まれない。また、われわれの問題にした自己受容はおよそ困難なことである。

2. 2. 3. 類型Ⅲ (G, H)¹⁾

＜自己概念と自己受容＞ かなり明確で一貫した中核的な自己概念が存在する。たとえば、自分のいうこと、行なうことは正しいとか、自分は他人のいうことをよくきけるおとなで、だれからも好かれるやさしい気持の持ち主であり、職場で役立っていると思っている。これは客観性には欠けてはいるが、自己のかかわりあう世界は類型ⅠやⅡよりも、いくらか拡大し、いま勤めている職場が、彼らには、かなり積極的な意味をもっている。

彼らは、自己に対して、プラスの価値づけをしている。しかも、客観性を欠くとはいっても、職場で役立っているというような、社会とのつながりを持った価値づけもあらわれる。しかし、これは自己満足にとどまっていって自覚をとまわず、積極的な価値実現への努力とならないから、自己受容とはいえない。

＜行動像・行動変化＞ 行動には一貫性があるが、可塑性に欠ける。何回かの失敗ののち、就職できるようになったが、本質的には、作業の面でも、人間関係の面でも、大きな変化はみられな

1) 両人とも行動変化がなかったとされたものである。

い。努力も自発的、積極的なものでなく、将来への展望もほとんどひらけていないままである。

〈環境的要因〉 家庭は溺愛的ではないが、彼らの諸要求は、かなりの程度満たされてきたと考えられる。経済的には困らない。

学園の職員の働きかけも、彼らのかたさの前には、あまり効果をもたないようである。現在の職場では、本人に調子をあわせたり、おだてたりして、そのような場では彼らはうまくやって行ける。しかし、彼らの自己概念を支持しないような場ではうまく行かず、けんかしたり、つまらないといってやめてしまう。

この類型に属するものとして、Hの事例をとりあげてみる。

〈事例〉 Hは生活年令29歳8カ月（1932年2月生） IQ 44 小頭症 足に軽いマヒがある。在園期間は9カ年にもおよんでいる。同じ頃入園したものたちは、ほとんど学園から離れ、住込み就職しているにもかかわらず、いまだに学園にとどまり、近くの製陶工場へ雑役に通勤している。入園後こんにちまで、行動面でも進歩がみられず、両親も本人が将来、社会に適応していくことは非常にむずかしいと見ている。

彼は中流家庭の長子として東京で生れた。1歳5カ月のとき、小児科医から精神薄弱と診断された。母親は将来を心配して、あちこちの相談所を訪れたが、適切な指導が得られないまま、最寄りの小学校の普通学級へ2年遅れて就学させた。小学校4年のとき、家族とともに神戸に移り、普通学級へ転学したが、のち特殊学級へかわり、はじめて特殊教育を受けた。しかし戦争が激しくなり約3カ月後には学級は閉鎖された。その後しばらく家庭にあった。戦後、近江学園を経て1952年、20歳のとき信楽学園に入園した。

入園後の行動は、とくに人間関係に問題があり、職員の注意や友だちのちょっとした悪口にもすぐ怒り、暴力を振うことがしばしばであった。また、これまでも、職場の親方や同僚との関係で失敗して、数回職場を変えている。しかし現在の職場（1960月5月就職）の主人から、「君がいないと陶器のかまが上らない。君がいて助かる。」といわれると、彼は役割が期待されていると思い、作業をかなり熱心にやるときもある。しかし概して作業中のおしゃべりが多く、職場のひとが彼の気持をそこねたりすると、無断でふいと職場を離れ裏山へ遊びにいってしまったりすることもある。時と場所を問わず、ひとを見れば、そのひとの写真や名前・住所のサインをしつこく求める。学園では、規律が守れないことや固執的行動が多いことから、友だちから嫌われている。以上のように彼の行動は入園9年間に本質的な変化を示していない。

彼の自己概念は、彼自身によっていわれているところによれば、自分は他人のことをすなおに聞ける大人であり……やさしい心の持主だから、誰からも好かれるひとであり……自分のやっている仕事は職場で非常に役立っていて、職場ではなくてはならないひと……といった概念を中核とするようである。しかし彼のこのような自己概念は客観性に欠け、現実吟味 reality testing をもたない。したがって彼の世界に対する認知は歪曲している。たとえば職場では、自分がなくてはならない重要な地位にあると信じているが、現実には仕事の内容は雑役にすぎず、その仕事さえ十分に遂行しているとはいえない。また、人間関係では彼は自分が好むひと、とくに若い女性は必ず自分を好いてくれると思っているが、現実にはそうではない。さらにまた、彼は学園内で年長であることを誇りに思い、自分は30歳で大人だと思っているが、彼の大人という概念は30歳で保母や他の園児より年が上だということと、職員や親方のいうことを素直に聞けるということを含むに過ぎない。しかし現在の職場のように、かかる自己概念を支えてくれる場では、仕事への

意欲と努力が認められる。それゆえ彼の主観的世界内では、自己を受け入れているといえよう。しかしながら、上述のように、自己が他の世界と十分なかかわり合いを持たないという点で、彼の場合は客観性を欠いた主観内の自己受容にとどまっており、自己受容は認められない。

2. 2. 4. 類型Ⅳ (I, J)^{b)}

〈自己概念と自己受容〉 中核をなすと考えられる自己概念は、自分は就職している、そこで役立っているというものであるが、これは他者から取り入れられたもののようである。職場は彼らに意味をもっているが、職場での自己の位置づけや役割の理解には、客観性が十分でない。自己概念はしっかりしたものでなく、周囲の状況に影響され易いといえる。

彼らは自己に対して、職場でよろこばれているというようなプラスの価値づけをしている。これもうまくほめたり、励ましたりしている学園の職員や職場のひとの評価を取り入れたところが多分にあるようである。したがって、積極的に自己の価値を認めて努力するにはいわず、自己受容は認められないといえる。

〈行動像・行動変化〉 作業の面では、急速ではないが、かなり著しい変化を示している。これは、学園や職場の状況に支えられたもののようである。学園内の人間関係は積極的には持たないままである。行動には一貫性がなく周囲の影響をうけやすい。

〈環境的要因〉 家庭は経済的にあまり困らないのと、極貧のとであるが、母子間に緊密なつながりがあるようである。ともに父親に死別している。

学園の職員は、ほめたり、いいきかせたりして、作業に励むようにしむけているが、それが効果をもっている。これには、知的にやや低いことも関係しているかもしれない。

この類型に属するものとして、Jの事例をとりあげてみる。

〈事例〉 Jは生活年令19歳7ヵ月(1942年3月生) IQ 43 在園期間5年6ヵ月 1960年3月以降、就職実習のため近くの陶器製造業者のもとに学園から通っている。

彼の家庭は滋賀県の農村にあり、生活保護を受け、きわめて貧困である。父親は彼がまだ胎児のとき戦死した。母親との二人暮らしであるが、母親は魯鈍級^{c)}の精神薄弱者であり、母親自身、自分の精神薄弱に気がついていない。彼の幼児期・学童期については、母親が精神薄弱であるために明らかでない。1954年、12歳のとき近江学園に入ったが、学習を嫌い、反抗的で他の児童に乱暴を働らくということがあった。衝動的な面があり、また食物を盗んで食べるということも頻繁にみられた。しかし近江学園のとった職業教育が効果もあり、窯業に対してはかなりの興味を示していた。技能も他児に比して優れていた。2年後、職業教育をさらに徹底させるために信楽学園に移された。それ以後は数回の盗食がみられただけで、問題行動はほとんどみられなくなった。仕事もとくに著しい進歩はないが、しだいに上達していった。1960年から就職実習を行っており、現在、植木鉢造りをしている。速度は遅いが技能は優秀であり、普通の職人と同じくらい立派な製品をつくることができる。また、親方のいうことには素直に従う。そのため親方の信用もあつた。この実習を境に学園での態度にも落ち着きができてきたようである。職員は、一応理解のある親方の下では一本立

1) ともに行動変化があるとされたものである。

ちできるであろうといっている。

彼の自己概念は十分には明白ではない。一応「母親の面倒をみてやらねばならぬ自分」といった概念と、「仕事は一人前でき、親方から認められている自分」といった二つの概念をもっていると考えられるが、これは親や職員の話、親方の話をそのままくり返したにすぎず、本来的な中核的自己概念にまではなっていないと思われる。また自分の知的能力に関しては、学園内では相対的な自己の位置づけはある程度できるが、一般のひとと比較して、劣っているということは理解できない。「頭が悪くて学園へ来たのではない。父親さえ生きていたら普通の学校へ行っていた。」という言葉からも、これがうかがわれるようである。仕事に関する自己概念は周囲から取り入れたものであり、他者の評価のくり返しではあるのだが、彼自身、一応それに対してプラスの価値づけをしており、そのような自分に誇りを感じているようである。そして、これが若干ではあるが、将来への展望をもった意欲や努力となってあらわれていると考えられる。この点からは自己受容的なものが認められる。しかし、職場で認められている自分という概念と、母親を養わねばならぬ自分という概念、あるいは、学園との関係においてもつ自己概念などは、内的に統合されたものではない。彼の自己概念は職場、家庭、学園それぞれの世界だけのものであり、これらの世界を統合するものがないように思われる。だから環境の変化にともなって、自己概念も容易に変化すると考えられる。以上の諸点から、自己受容は認められず、中核的な面での人格の発達認められるとはいえない。

それにもかかわらず、行動面では一応の進歩がみられ、限られた世界のなかではあるが、社会適応がみられるのは、母親から「一人前になって自分を養ってほしい」と期待されていること、職場の親方がそれなりに彼を認めていること、そして、彼がそれらを当然のこととして受け入れていること、さらに、信楽学園の教育的働きかけが、それらを強化する方向で行なわれていることによるのであろう。要するに、環境の全面的な支えが、こんにちの彼の適応状況をつくりだしているといえる。

2. 2. 5. 類型Ⅴ (K, L, M, N)¹⁾

＜自己概念と自己受容＞ 自己のかかわりあう世界は、家庭、学園、さらに、多くの場合、社会へと拡大し、それらとの関係における自己の位置づけがなされている。自分の性質や内面の状態、作業能力、家庭の状況などをかなり客観的に把握しており、一般とくらべて知的に低いことを明確に把握しているものもあらわれてくる。かなり客観的な一貫した自己概念が存在するといえる。

自己の価値づけも、プラスの面（たとえば、作業の能力がすぐれている、学園での社会的地位が高いなど）とともに、たいてい、マイナスの面（たとえば、自分は駄目な人間である、頭が悪い、気がよわい、怠けたくなる癖があるなど）をも含んでいる。いまのところ、このマイナスの面に悩んではいるが、それを認めながらも、それを乗り越えようとする積極的な努力はなく、自己の本質的価値を信じて価値実現に努めるにはいたっていない。したがって、われわれの措定した意味での自己受容は、まだみられないといえる。しかし、そこに至る可能性は、5つの類型のなかでは最大であろう。

＜行動像・行動変化＞ 作業の面では、ほぼ順調にのび、もっともすぐれたものは、一人前の職人として立派に通るといわれている。将来への現実的な展望もそれなりに開かれてきている。彼

1) すべて行動変化があるとされたものである。

らなりに、社会に出ることを考えている。行動には一貫性がみられる。

人間関係では、職員に対する反抗や依存、自己中心的行動などのマイナスの面が減じてきた程度である。

＜環境的要因＞ 実父母があり、経済的にも困ってないのは1事例だけである。他のものは、家族から自立するよう期待されており、本人も家にいづらく感じている。2名は、入園前に就職の経験をもっている。

学園の職員も、主として言語的なものではあるが、彼らに自覚をもたせるような働きかけをしている。彼らの自己概念は、このような家庭や学園の働きかけの影響もうけているが、それをそのまま取り入れるだけではなく、現実吟味 reality testing が示され、経験による変化も認められる。

この類型に属するものとして、Ⅰの事例をとりあげる。彼は自己概念のありかたでは、この類型中では、もっとも程度が低いものであるが、類型Ⅲおよび類型Ⅳと知能の差が小さいこと、資料の点などから取りあげられた。

＜事例＞ Ⅰは生活年齢16歳1カ月（1945年9月生）IQ 48 在園期間わずか10カ月であるにもかかわらず、望ましい行動変化が認められた児である。現在、彼は年齢の関係で就職はしていないが、学園の工場で休み時間でも熱心に働いている。また、学園の職員からは、将来、一本立ちできる児と期待されている。家は滋賀県下の農村にあり、父母健在である。遺伝的負因はとくに認められない。父は銀行員で教育熱心であり、身体的にも虚弱であった彼のため、あちこちの相談所を歴訪している。彼が精神薄弱であることがはっきり分ったのは、彼の小学校入学時であった。その後、父は精神薄弱児なりに「土根性のある人間」を作ろうとした。小学校では普通学級で、よく泣かされた。しかし、■分は学校で勉強ができない児であるという恥かしい、彼にはなかったらしい。中学校はいじめられるからと嫌がり、近江学園にはいった。しかし、ここでも、友人にいじめられるからと園を逃げだしたりした。連れもどすと神経性の発作をおこすこともあった。

1960年の冬、彼は信楽学園に移ってきた。はじめのうちは「誰々に物をとられる」といった不平を、職員に訴えることが多かった。しかし、3カ月もたつと、自分の得意なピンポンや将棋をたのしみ、学園の雰囲気にも慣れ、人気者になっていた。しかし、それにもまして見逃がすことのできない変化は、作業意欲の高まりである。彼はつねに自分の製品の出来高を職員に報告している。そして、いまの作業に満足し、作業は彼の生活の中心になっているといえる。彼はもともと器用な方ではないらしいが、作業の技術もこの頃では大分進歩してきている。このように、彼の行動像は信楽学園入園を転機として、急速にプラスの方向に変化したところがある。

彼の自己概念は、父親や職員の「吹き込み」の影響があるにせよ、言語的にも行動的にも一貫性がある。すなわち、彼の自己概念の枠組の中核は、(1)自分のことは自分で正しくできる。(2)自分の生活の中心は作業であり、これは楽しく面白い。一生懸命やれば年とともに技術も上達し、一人前に就職できる。といった2点である。また、自分の知能について、「一般に頭は悪いことはないと思う。しかし、この学園では悪い方である。」といっている。つまり、自分の行動や価値についての判断の規準は学園・家庭のごとき狭い世界に

とどまっており、一般社会へのつながりは明白ではない。

自分のことは自分で正しくやっているという自己概念に関しては、彼はひとにむかって自分を正しいと主張する反面、社会性に欠けているので、職員から「融通のきかない児」「気がきかない児」と批判されている。しかし、作業についての自己概念に関しては、学園内での自分の技能は何人中何番目であるなどと、その判断も客観的であり、また、職員からも腕が認められ、作業への意欲、努力には見るべきものがある。将来の就職についての展望も、吹き込みの影響はあるが、かなりできている。

要するに、彼の場合、自己概念は比較的客観的であり、しかも、それに積極的な価値を見いだしてはいる。しかし、反面、それは学園という限られた世界内にとどまっており、自己の本質的な価値をより広い世界において実現しようという点になると、まだまだ頼りない。したがって、本来的な意味での自己受容があるとはいえないのである。

2. 3. 考 察 はじめにあげた3つの点について検討してみよう。

2. 3. 1. 自己概念と自己受容のあり方 われわれが取りあつかった14の事例においても、そのあり方はさまざまであるが、それを、われわれは上述のように5つに類型化することができた。しかし、より多くの事例を、より広い範囲から集めたならば、もっと違った類型も浮びあがってくるかもしれない。

今回の研究で、自己概念のあり方として重要なことは、中核的な自己概念があるかどうか、それが客観的なものであるかどうかという点なのである。自己受容のあり方で中心的な問題となったのは、自己に対する価値づけのあり方と努力とである。価値づけのありかたでは、いかなる規準による価値づけか（社会的・文化的規準がとりいれられているかどうか）、またその価値づけは客観的に妥当なものかが問題となる。

問題と方法の項でのべた自己受容の基本的構造の5番目の「にもかかわらず」といった自己をのりこえた自己受容は、14の事例のなかには見いだせなかった。これは、精神薄弱児の自己受容の能力の問題か、教育的な働きかけのあり方の問題であるかは、今後の検討が必要と思われる。

全般的にいて、彼らの世界に対する見方は、きわめて楽観的で非現実的である。類型Ⅴに属するものには、将来、社会にでて、どうやって行くかが心配だというものが出てくるが、それでも本質的には楽観的で、頑張ればちゃんとなるとか、いまは駄目だが大きくなれば……と考えているようである。

2. 3. 2. 自己概念・自己受容のあり方と行動像・行動変化との関係 1つの例外を除いて、職員が行動変化のないものとした事例は類型Ⅰ，Ⅱ，Ⅲに属し、行動変化のあるものとした事例は類型Ⅳ，Ⅴに属した。このことから、職員のいう子どもの行動変化と、かれらの内面（自己概念・自己受容）との間には、なんらかの対応があるといえる。しかし、その対応は一義的なものでなく、たとえば、行動変化のないとされたものの内面を分析すると、今回では3つの類型に分けられることが分った。

さらに、つぎのようなことが見いだされた。中核的な自己概念の存在と行動の一貫性との間に

関連があるようである。類型ⅢとⅤが、この点で他の類型と区別される。

また、自己の客観視や世界のなかでの位置づけができることが、人格発達の可能性と関係するようである。類型Ⅴが、この点で他の類型と区別される。このことから、もし精神薄弱児の積極的な適応、すなわち、可能なものには社会へ参加させることを教育の目標におくならば、能力あるものには自己の客観視を深めさせ、社会における自己の位置づけを把握させることが意味をもつのではないかと考えられる。この点に関して、今後、より深い検討が必要である。

2. 3. 3. 環境的要因 一般的にいうと、よくいわれているように、経済的に恵まれず、子どもに自立を求めている家庭の子どもの方が、そうでない家庭の子どもより行動変化が著しく、将来も、社会に適応できる可能性が大きいようである。類型Ⅴがこの点で他の類型と区別される。子どもに対する学園の働きかけも重要であるが、それに対するレディネスは、入園以前の家庭を中心とした世界での経験にも強く規定されるようである。入園以前の経験によって形成されたものと、学園の働きかけとのからみ合いを、今後、さらに詳しく検討して行かなければならないと思う。

他の施設と正確に比較したのではないが、信楽学園の精神薄弱児には、学園の教育価値のいきなり著しいように見える。たとえば、大部分のものが早く就職したいといっている。自立を求めるという学園の主要な教育方針にしたがい、作業指導、生活指導の各場面において、主として「吹き込み」によって、かなり強力な徹底的な働きかけがなされている。しかも、精神薄弱児は、他者の評価や意見を自分のものとして取り入れることが多いと思われるので、学園の教育価値のいきなり著しくなるのではないだろうか。しかし、たとえば就職を口にしても、つねにそれが現実的な生きる力になるとは限らない。上述したAの事例や類型Ⅱの場合には、とくにそのことを強く感じる。ここに今後の問題の1つが残されていると考える。

3. 討 議

3. 1. 批判のために 問題と方法において提出した問いに対して、われわれは十全の解答を行なうことはできなかった。すなわち：

(1) 精神薄弱児にとって自己受容はたして可能かと問われるであろう。しかし、これに関しては目下のところ、ただちに解答することは避けなければならない。というのは、もし、彼らに対して自覚をうながし、自己受容がなされるような教育が積極的に行なわれる教育的状況下にあっては、あるいはそれが可能であるかもしれないからである。問題はその場合、自己受容の内容はなにか、また、その程度はどのくらいのものかということになるであろう。われわれの場合、十分に果しえなかったことは、自己受容の段階の設定である。狭い世界内における自己満足的な段階から、自己超越的な段階にいたるまで、いくつかの段階を設け、彼らの位置づけがなされなければならない。そして、段階設定にあたっては人格における自我の構造と世界の構造の分析が、

1) これは、もちろん、正しい意味での自己受容とはいえないが。

あらかじめ理論的になさなければならぬ。

(2) さきにも触れたように、われわれはこの研究の糸口として、職員による行動変化の評価に準拠した。これは、われわれがあらかじめ現場に入り、継続的に彼らの人格発達の様子を観察することが不可能であったからである。その結果、課題へのアプローチにおいても、職員や父兄との面接結果えられた資料に、かなりの比重がおかれざるをえなかった。園児自身との面接だけから彼らの内面的世界の像を汲みつくすことは、きわめて困難である。たとい、それをあらわにすることができても、はたして、それが人格の成熟から由来したものか、あるいは、父兄や職員の吹き込みの結果なのか、短期間の調査では弁別がむずかしい場合もある。

職員の場合にも、つねに一定の問題意識のもとで彼らを観察しているとは限らない。また人手不足の折、実際には観察はあるいは断片的になり、あるいは特定の児に偏向する恐れも多分にある。また、われわれとの面接の場合でも、その観察内容の報告は過去の印象、または記憶が基礎になっており、そこにゆがみがないとは保証されない。

以上のような不備をおぎなうため、われわれ研究者自身が、なんらかの仕方で、常時、現場に足を踏みこみ、一定の問題性の自覚のもとで彼らの人格行為の観察を続行することが、是非とも必要¹⁾になってくる。この場合、われわれは学園の教育的雰囲気²⁾のなかに主体的に参加しつつ、教育的観察が行なわれなければならないと思っている。

(3) 以上は方法の問題であるが、さらに手続きの問題についていうと、すでに述べたように、この研究の手がかりは職員による行動評価を基礎にしているため、CA, MA, IQ, 在園期間、生活歴、家庭の状況、身体状況など、調査計画上、基本的であることがらに対してすら、操作上のコントロールを行なうことができなかった。

3. 2. 今後の問題 今後の問題は決して単純ではないし、また茫洋としている。ここでは、今回の追求課題をさらに展開するうえ、それにつながりをもつものだけに限定して述べる。

(1) 大きくいって、人格発達には2つの方向をもっているといえる。ひとつは自己の拡大の方向であり、他は自己の深化の方向である。すなわち、前者においては、自己のかかわる世界が拡大し、そのなかにあって正しい自己の位置づけと役割の実現とが可能になることを意味する。後者においては、行為に自由と責任とをとらない、しかも一貫した人生観、世界観によって、それが貫かれることを意味する。

今回の研究は主として前者に比重がおかれていた。自己受容はしかしながら同時に、後者にも同様の比重をもってかかわっている。世界における自己の正しい位置づけ、価値づけ、また価値実現への意欲は、後者によって支えられているからである。今後、われわれはこの後者の問題に

1) 職員との緊密な連絡のもとで、観察を職員に依頼することも考えられるが、職員の人員その他の都合上、このことはむずかしい。

2) しかし、これだけにとどまらず、問題と方法にて述べたように、われわれは教育的アクション・リサーチを理想としている。しかし、現実にはそれはきわめて困難である。

さらに一步を踏みいれなければならない。

(2) 人格発達という点からみるならば、すべての園児が、入園当時には零点にあるわけではない。かなりの程度、発達した人格をもって入園してくるものもないわけではない。その様相はさまざまである。われわれの場合、入園前、入園当時、そして現在というふうに、彼らの生活史を3つの時期に分け、それぞれの園児については、それぞれの時期における人格発達の姿に迫ることはできた。しかし、ことに入園当時¹⁾の人格の発達段階を明示する共通の規準がなければ、園児相互の比較はできない²⁾。したがって、信楽学園全体の教育構造の解明も困難になる。このような不備をおぎなうため、入園前よりこんにちにいたるまでの人格発達の状況を歴史的に跡づけうるような、いわば人格発達のプロセス・スケールを、われわれの問題性に準拠して考案することが是非とも必要である。

(3) 以上は園児の側の問題であるが、さらに学園の職員に対しても、園児に対すると同じ比重で眼が向けられなければならない。すなわち、職員のもっている教育観の把握、教育的行為の観察およびその分析である。ことに、園児をして自己に眼を開かせる教育が、彼らの人格発達に対していかに作用するかが問われるとき、このことは非常に重要であると考えている。

執 筆 分 担

この研究はわれわれ6名が共同で行なったものである。本論文の作製にあたっては、つぎのように執筆を分担した。

1. 「問題と方法」 高瀬常男 2. 「結果と考察」 小嶋秀夫（大学院博士課程） 3. 「討議」 高瀬常男。

ただし、「結果と考察」のうち、Aの事例は東弘子（大学院修士課程） Fの事例は藤本文朗（大阪学芸大学助手） Hの事例は大沢春吉（大学院修士課程） Jの事例は荻野惺（大学院修士課程） Lの事例は藤本文朗がそれぞれ分担執筆した。

付 記

最後に、この研究に温かい励ましと御援助を惜しまれなかった信楽学園園長 池田太郎氏をはじめ、職員の皆様に心から謝意を表する次第である。

1) われわれの当面の研究の中心はあくまでも信楽学園にある。したがって、彼らの人格発達を考える場合、入園当時という時間点はきわめて重要な意味をもっている。

2) たとえば、仮に表現するならば、a児の入園当時の人格発達は1段階であり、b児は2段階である。在園期間はaの方が短いにもかかわらず、aは現在5段階、bは3段階であると仮定する。このように共通の規準を設定するならば、この人格発達の幅のもつ意味を追求することができ、それによって、われわれの研究はさらにおしすすめられるであろう。