人格形成と教育

渡辺洋二

教育にかかわる学問の中で，人格とか人格形成という概念ほど屡々人の耳目に触れ，しかも，その意味が分ったようで分らぬものは少いだろう。それというのも，幾つかの学問がそれぞれ相互に無縁の人格概念を構成し，相容れない人格論を展開していて，どの概念や理論が特に教育との関連において有効であるのか判然としないためである[1]。

教育社会学者の中には，人間を社会的な存在にする社会化の過程がそのまま人格形成であり，教育でもあると考える者が少くない。エルウッドはかつて教育社会学を一般社会学の単なる一部門ではなくて一般社会学の中核そのものであるという「やや驚くべき主張」を行ったが，彼はその根拠を「人間の社会過程と教育過程との基本的な同一性」に求め，この同一性を社会学者も教育学者も共に見落してきたところに驚くべき事態が由来すると述べている。つまり，社会過程は彼によると「初めから本質的に」教育的であって，文化の存続と発展を可能にしてきたのは教育過程と呼ばれる社会過程にほかならない[2]。エルウッドは周知のように教育社会学者というよりも寧ろ社会学者である。社会学者は一般には人格を正面から取り上げてその構造や形成過程を論ずることをしない。しかし，彼等にその意見を求めるならば，その大半はエルウッドに近いことを述べ，或はソロキンに似た主張を表明する。社会学者ソロキンが人格の社会・文化的構造について言及するところによると，人格の超有機体的側面は生物学的な遺伝によって得られるものでもなければ，それによって規定されるものでもない。即ち，個人の純粋に反射的乃至本能的な反応を除くすべての感情及び意志の表現並びに意味のある行動，さらに信念や価値，或は規範は悉く個人が関係する社会集団によって与えられるのであって，他の如何なるものにも由来しない。恐らく個人はこれらの価値や意味を自ら選択する余地をもっているだろうが，それらを選択しまた創造することは社会的文化的環境の素材の中からのみ可能であるに過ぎない。たとえそのような場合でも，個人の創造性を発揮する余地は一般にはかなり狭いもので，時には全く存在すらしないのである。それ故に「単なる生物学的有機体から区別され，またそれと対比される社会的存在としての個人は彼の社会・文化的世界の鏡とならざるを得ない」のである[3]。ここにおいて，

註 1) Person ; person を人格， Persönlichkeit ; personality を人格性と訳す場合もみられるが，今日ではむしろ後者を単に人格と訳すのが普通である。人格という訳語に伴う道徳的意味を避けるため原語のままパーソナリティと呼ぶ心理学者もあるけれども，心理学以外の分野では原語自体に道徳的意味が含まれることは稀ではない。

2) C. A. Ellwood, "What is Educational Sociology?" *Jour. of Educ. Sociol.*, vol. 1, Nr. 1 (Sept., 1927) pp. 25～26 この論文には「教育過程」を「社会過程」の一局面とみて，前者の方が後者より狭い概念と解されているところもある。(P. 27) その一部が F. Brown, Educational Sociology, 1947, p. 34 にも引用されているので注意されたい。

3) P. A. Sorokin, Society, Culture, and Personality, 1947, p. 342

ソロキンはスペンサーが主張した「集団の性格はそれを構成する個人の性格によって決まる」という命題を「社会的存在としての個人の性格は彼の社会的にして文化的な集団の性質によって定まる」という主張によって補足し，個人的なもの，社会的なもの，及び文化的なものという諸範疇は同じ超有機体的現象の分離不可能な三つの側面であると明言する。そして，「個人の心情」つまり人格の内容が個人の行動している文化の世界によって一般には明確にされていることを述べ，それが相即不離の関係の故に妥当なものと認めるのである[4]。従って同じものが個人の次元では人格となり，集団の次元では文化となると解され，ファリスの見解でも示されたように，人格が謂わば文化の主観的な側面としての観を呈してくる[5]。われわれがここで注目したいことは，この社会学者の人格観が一部の有力な教育学者の展開する教育論，つまり教育を文化による個人の歴史化または社会化と解し，時には社会的同化と呼ぶ主張と類を一にする点であって，教育学にとっては社会学の人格観の方が遙かに進歩した心理学のそれよりも寧ろ役に立ちそうに思われることである。

ところが，このような人格観に対しては，同じ集団の成員でありながら各人が各様の人格を示すのはどういう訳か，その理由を説明できないではないかという非難がまず浴びせられてくる。しかし，ソロキンの論旨にはこの反駁に対処する抜け道が残されていた。それは個人による文化の選択や創造の余地を極めて消極的にではあるが認めていたところにある。彼は個人差が問題にされると，この消極的な態度を俄かに改め，積極的にその意義を強調し，「如何なる個人も環境のあらゆる文化的要素を吸収することは出来ない。個人は何らかの仕方で或るものを選択し残るものを拒否しなければならない」と述べ，さらに「どんな人間も全く受動的ではあり得ない。すべての人間は文化を選択し，結合し，時には創造さえもする。そして，その程度において個人は社会過程の中で積極的な行為者となる」とまで個別性を高揚するのである[6]。或る社会学者は個人が集団の文化を担う場合，その「担い方」に個人性が現われると言い，或る教育学者は教育の本質を文化の伝達に求めても「伝達には伝達される者の自己活動も含まれる故に同一の精神内容も人によって異様に理解され，獲得された精神内容は常に個性的であり，」その意味において「伝達は再創造である」とも述べている。エルウッドが単に文化の存続に限らず，その発展をも加えて教育の機能としたのは同じ配慮によるものといってもよい。実際，「個性に応じた教育」を考慮の外におき，個性の伸長を無視する教育学者は極めて珍らしく，人によっては，「代理不可能性」こそ人間の最も本質的な特徴であり，この基礎の上にのみ教育が考えられるとも言う。この意味においても，心理学者シェーンが「社会集団のすべての成員が同じように行動し，同じように考え，そして同じように感ずるとしたら，人格というものは存在しない」と述べ，他人から区別される個人の独自性にのみ人格の意味を与えたのは，恐らく多くの教育学者の共鳴すると

4) Ibid., p. 343
5) E. Faris, "The Concept of Social Attitudes," *Jour. of Appl. Sociol.*, 1925, 9, pp. 404-409
6) P. A. Sorokin, op. cit., p. 356
7) M. Schoen, Human Nature, 1930, p. 397　シェーンの人格論については pp. 397～481 を参照

ころに違いない[7]。元来，教育学も心理学も主として個人にかかわる点では共通の基盤に立っていたし，社会的次元への考慮が要請される今日でも，なお，その基調はそのまま維持されているからである。

人格は個人のものであり，他人から区別される独自の特性を内包する。このことは，集団文化との相即関係において人格を捉えた社会学者といえども，前述のように進んで認めていた。ただ，その論旨に釈然としないものを残すのは，一方では個別性を軽視してこれを極限にまで後退させながら，都合によると他方では前面に押し出して顕示するという身勝手な論理のためであって，そこには如何にしても無理があると感ぜざるを得ない。社会学や文化人類学は学問の性格から凡ての事象を集団の枠組において捉えるため，人格を問題にしても集団成員に共通に見出される特質が関心の焦点になり，いきおい，そこでは共通の特質のみが人格を構成する必要にして十分な要素と観念され勝ちである。しかも多くの場合，生物・心理学的な特質を考慮の外におくため，集団の文化に完全に対応する人格概念が暗黙のうちに構成されてしまう[8]。問題は集団成員の人格に共通な特質を研究することが人格の個別性の故に許されないのではなくして，その次元における研究が人格論のすべてであるかのような見解をとるところにあり，それに自己完結性を与えようとする傾向が禍しているとも言えるのである。

人格の文化規定論に対するもう一つの非難は生物学的因子についての考慮を全く欠いている点に向けられている。ソロキンは前述のように「個人の感情や意思の表現，さらには行動や信念などが生物学的な遺伝によっては規定されない」と明言しているにも拘らず，個人による文化の選択や創造に言及する段になると，「選択や創造性が生物学的素質に依存するか，或はそれよりも遙かに精妙にして触知し難いもの，つまり，われわれが先験的な精神とか『創造的エックス』と呼び得るものに依存しているかという問題は議論の余地があると言い，さらに引続いて「確かなことはこのエックス因子の社会的な役割が重要であるということである」とも述べている[9]。ソロキンにとって文化の選択や創造は人格に個別性を与える説明原理であったが，それをまた，形而上学的な「創造的エックス」に取り換え，問題を哲学の領域に押し上げて詮索の労を回避しているのである。哲学の課題といえば，聞えはよいが，それは「創造が創造的な何ものかに依存する」というだけのことであって，結局，訳が分らないことを違った形で表現したに過ぎない。ところで，人格が環境によって作られるか，それとも遺伝によって規定されるかという問題の解明には，従来から雙生児が最も有力な研究の素材とみられていたが，雙生児の中にも一卵性と二卵性とがあり，遺伝的素質を同じくするのは前者に限られることが明かにされ，また，それに伴って両者の有効な判別方法も確立されるに及んで，その研究成果には大きな期待がかけられてき

---

8) 文化の意味は人格に劣らず多種多様で，優れた価値をその本質とするものがあるかと思うと価値の優劣にかかわらないと考えるものがあり，文化財から区別された文化に対しては文化財を含む文化の概念が存在し，文化を文明に対立させる者がいる反面には文明もまた文化と考える者もいる。また，文化の名の下に芸術，宗教，哲学を論じて文化を科学に対立させる者もあれば科学を文化に包括する者もある。しかし，社会学や文化人類学でいう文化は多くの場合，生活様式を意味している。

9) P. A. Sorokin, op. cit., p. 356

た[10]。しかし，その期待は今日もなお期待のまま残されている。数多くの文献の中でも，ニューマン，フリーマン，及びホルジンガーの共同研究は，マッキーヴァーが優れた労作として推奨するだけあって，現在もその価値を失っていない。この研究は一卵性雙生児の判別に身体的類似法を用い，雙生児の知能と人格を「遺伝か環境か」という図式によって取り上げているが，導出された結論は人格を構成する諸々の特質の中には，筋肉活動に関連をもち遺伝の規定を大きく受けていると考えられる基本的な特質と後天的な生活経験によって比較的容易に変容せしめられると思われる特質とを仮定し得ること，そして，実際上の便宜から，人格という概念が行為の諸形相の総体を意味するため厳密性を欠き研究に困難を伴うこと，さらに，この意味の人格が事実上，遺伝と環境とを区別してそれぞれの人格規定性を論じ得ないということであった[11]。マッキーヴァーは遺伝と環境とが不可分の関係にあり，どちらが重要であるかを問うべきではなく，何故にどちらも重要であるかを問わなければならないと説き，また，前者の問が恰も「生命の維持に食物と空気の何れが重要か」を問題にするのに似ているとも述べている[12]。この点についてはマーフィも同じ見解を表明し，「遺伝か環境か」という図式で問題を提起すること自体が誤謬であって，「遺伝と環境」という二者共存の図式に改められなければならないと主張している[13]。しかし，この主張には俄かに賛成し難い危険を伴っている。遺伝子が全く純粋の形でそのまま現実態にならぬことは遺伝学に依らなくても寧ろ分り切った常識と言った方がよく，従って「遺伝か環境か」という問は二者択一を意味するよりも二者の軽重を問題にしているのであって，もしこの軽重を問わないとすれば，遺伝を考えること自体が不可能なことにならざるを得ない。問題は軽重が分っていないところにあり，軽重を問うことの可否にあるのではない。そして，この軽重を明かにし得ない原因は不明確にして測定し難い人格概念にあったのである。

生物学的因子による人格規定論の中には，ホルモンを取り上げる一連の研究があることも周知のことであろう。この種の研究は，内分泌腺の機能が遺伝または環境によってどの程度規定されているかを遡って探索すると，前述の基本問題に還元されてしまうが，その場合でも，遺伝や環境の作用が人格の特質と直接に結びつけられていない点に独自の立場があると言える。甲状腺を

10) 一卵性雙生児が存在する根拠としては，(1)人間以外の哺乳動物や人間自身の一卵性雙胎子の再生産過程が初期の段階において次々に発見され，(2)単一の輸卵管しかもたぬ女子から雙生児が出生し，(3)雙生児の性別組合せ（男・男，男・女，女・女）の比率の統計が一卵性雙生児を予想しないと理解し得ないこと，そして(4)類似の度が著しい雙生児の中には旋毛，掌型，指紋，歯列の不規則性などについて対蹠的特質を示す場合が少くない事実が挙げられる。そして(4)の特質を詳細に検討する「類似診断法」が一卵性と二卵性とを判別する一般的な方法とされている。身体的な特質のほかに知能や性格の類似をも判定の素材にする者もいるが，これには簡単に賛成するわけにはいかない。なお，一部の学者が主張する胎嚢や胎盤による判定はまだ問題もあるらしいし，既に成長した雙生児を研究する場合にこの種の資料が出生時に記録されていることも稀であるから，現在のところではあまり役に立つ方法とはなっていない。

11) H. H. Newman, F. N. Freeman, and K. J. Holzinger, Twins : A Study of Heredity and Environment, 1937, pp. 332-334
R. M. MacIver and C. H. Page, Society : An Introductory Analysis, 1949, p. 92

12) R. M. MacIver and C. H. Page, op. cit., pp. 92 & 95～97

13) G. Murphy, Personality : A Biosocial Approach to Origins and Structure, 1947, pp. 52 & 70

剔出すると痴愚になり，その分泌が不足する時は記憶，注意，理解，及び連想の諸機能が低下し行動が鈍重になるため一見落着いた性格のようにみえ，また，偏狭狷介な強い憎悪感をもつ態度も往々見出され，症状が軽度にとどまる場合は，行為に一貫性を欠く傾向が示されるとも言われている。逆に甲状腺の機能が異常に亢進して分泌が過剰になると，興奮し易く，狂躁または憂鬱となり，分泌不足の場合と同様に，記憶力や理解力などが低下するとも説かれている。幼児期における生殖腺の剔出は性に伴う心理的な特質を失わしめ，非情な性格を作るともいわれてきたし，生殖腺の機能亢進が好色の心状を作り，屢々性犯罪の原因となるため，二，三の国では去勢の刑罰すら行われてきた。また一部の人々による研究では，謂わゆる「問題児」と脳下垂体の機能異常との間に高い相関が示されている[14]。ところが，このように単一の内分泌腺機能を直ちに人格の特質に結びつけることに対しては強い反対がある。それによると人体にある十数種の内分泌腺は相互に促進したり或は抑制したりして有機的な関連をもち，その全体が人格を規定しているのであって，部分が対応するのではなく，また，その全体も栄養や自律神経系統と無関係でないことが指摘されている。

このようにみてくると，人格の完全な理解は，多次元の規定因子の故に，容易ならぬことと言わねばならない。それは心理学や社会学の領域にとどまることを許さず，生理学，発生学，及び遺伝学にまで遡り，人によっては哲学の助力をも要請する。そして，それぞれの学問の成果を如何に綜合するかということになると，「人格学」の必要が説かれてくるのである。従って人格形成を教育と考え，「人格学」を教育理論の基礎とする者は多くの学問を渉猟する負担を覚悟しなければならない。教育学の基礎に人間学を考える者もこの意味では同類である。教育を人間学的に究明する立場を表明する或る著名な学者は「教育学的人間学の基本的範疇」として物質，生命，意識，社会，精神，超越の六段階を挙げ，生物学，生理学，心理学，精神病学，社会学，宗教学，及び哲学の知見を綜合しようとした。ここで思い出されるのは，社会学が初期の段階にある頃，それが学問でなく百科全書的綜合に過ぎないと非難されたことである。人格学や人間学が既存の学問成果の寄せ集めと言われ，独自の研究対象をもたないと誹謗されるとき，それらを基礎とする教育学は一体どのようなことになるのであろうか。恐らくこの回答は基礎とする仕方乃至その意味によって違ってくるであろうが，ここでは，生物学的人格論が教育でいう可塑性の問題に触れ合う場面をもつこと，そして，教育を個人の内にそなわる素質を展開するための助力とみるか，それとも外から教え込むことと考えるかという教育理論にも無縁でないことを指摘するにとどめ

---

14) 森茂樹「内分泌学」昭和24年第4版，184，302，316，及び322頁
R. G. Hoskins, Endocrinology: The Glands and Their Functions, 1941, pp. 362～363
G. H. Betts, Foundations of Character and Personality, 1937, pp. 92～111
かつて血液型と気質との間に密接な関連があるといわれたが，今日では妥当な主張とはされていない。
深沢広祐「遺伝学入門」昭和25年，383頁
駒井　卓「人間の遺伝」昭和26年第7版，165～166頁

たい[15]。

人格の規定因子と共に問題になるのは人格形成の時期である。遺伝だけが規定因子ならば，その時期は受精の時として簡単に片附けられるけれども，環境も作用するとなると，その時期についてはいろいろの見解が現われてくる。厳密に言うと，環境の作用は既に受精の時から始ってをり，母体の状況が胎児の発達と共に出生後の人格にも強く影響すると信じて胎教の重要性を説く者は古来から少くなかった。精神分析学派及びその流れを汲む文化人類学者の一派によると，人格の基本的構造は五歳ぐらいまでにほぼ出来上ってしまうとみられ，この時期を青年期まで延長する者でも幼児期の経験を重視する場合が多く，この見解によるならば，人格教育の場としては，学校よりも寧ろ家族集団や遊び仲間を遥かに優先させなければならなくなる。ところが，オルポートのように人格の発達を未分化から分化して同時に統合される過程と考え，成熟した人格の条件として第一に自我の拡大，第二に自我の客観化，第三に統一された人生観を挙げる場合には，幼児期のみが特に重要であるという見解はとり難い[16]。また，個人に割当てられた諸々の役割が交叉綜合されたところに人格を理解する現状規定論では，人格形成は役割の変化と共に生涯を通じて行われると解されるのである。人格形成の時期は人格に要請される恒常性をどの程度固定したものと考えるかという問題につながるが，見解がこのように分れるのは，究極的に言えば，人格の内容がそれぞれの立場によってかなり異るからである。

人格の研究は心理学の独壇場と言われている。しかし，その心理学においてさえ，心理学者自身が人格を近代心理学の最も多様にして曖昧な概念の一と言い，それぞれの立場や学説に立脚して描かれた「人間像」が人格と呼ばれているのであるから，不一致はむしろ当然であるとも述べている。実際，その混乱ぶりはひどいもので，人格が知能，性格，及び気質から成ると考える者があるかと思うと，気分と性向をこれら三者に加える者があり，また，気質を除外して知能と性格とを構成要素とする者があるかと思えば，知能を排除する者，或は性格が道徳的色調をもつという理由からこれを忌避して用いない者もある。人格を理解する方法も多種多様であるが，大雑把にいうと，古くから行われてきた類型的把握と構成要素を明かにする構造分析とに分けられるだろう。前者は人格の全体を類型にあてはめて理解する方法で，オルポートが指摘しているように，類型自体は人格に内在せず，観察者の側に存在し，従って同じ人格も観察者によって理解を異にすることが多く，また，無理な「あてはめ」を避けるためには多くの類型を用意しなければならない[17]。広く知れ亘っているユンクの内向性と外向性やクレッチュマーの分裂性気質と循環

15) 人間の可塑性に関連する問題として，伝達者や伝達内容の如何にかかわらない一般的な「説得可能性」persuasibility が人格の属性として考えられるのではないかという仮定の下に，最近イェール大学を中心とする心理学者の一派が研究を進めている。それによると，この属性には個人差があり，また，その程度は個人の性や発達段階，さらには個人がおかれている社会的条件によっても異るようであるが，まだ決定的な結論には到達していない。
C. I. Hovland and I. L. Janis (ed.), Personality and Persuasibility, 1959

16) G. W. Allport, Personality : A Psychological Interpretation, 1937 (英国版 1949) pp. 131〜158 & pp. 213〜231

17) Ibid., pp. 295〜297

性気質は謂わば「基本的」な類型であって，これらはさらに幾つかの類型に細分されている[18]。ここで注目したいことは心理学に対する精神医学の強い響影である。分裂性気質や循環性気質に限らず精神病又はその一，二の症状に由来する人格の類型は少くない。そしてその根拠には，正常人の特性が極端な形で現われた場合を精神病と考え，正常人と精神異常者との間には断層の存在が認められないということがあり，また極端に示された特質において明瞭な類型が容易に構成される事情もあると言える。しかし，このように考えた場合，精神病者とは反対の極をなす異常者の存在が予想され，その特性をどのようにみるかという問題が残されてしまう。つまり，一方の異常者と正常者との関係は判明しても他方の異常者と正常者との関係は不問にされているのである。ところが，教育学者にとって積極的な意義をもつのは寧ろここで不問にされている理想的な異常者の方にあると言わねばならない。精神医の立場からすれば平常人が即ち正常人であり，それ以上に理想とする人格は考えようがなくても，教育者にとっては平常人の人格が理想像とされることは少いであろう。従って，この種の類型から作られる人格の概念からは人格形成を教育とみなす考えは多くの場合生じ難い。分裂性気質の正常人もよいし，循環性気質の正常人も悪くはなく，その性格をどうしなければならないということも出てこないのである。

最近の心理学における人格論の主流は構造分析にあり，幾つかの基本的な特性即ち因子を見出すために謂わゆる因子分析の方法が用いられ，因子間の関係やその統合も問題にされている。キャッテルは繰返し確認され殆んど間違いのない「源泉特性」として循環性気質・分裂性気質，一般知能・知能欠陥，快活・不快活，冒険的循環性気質・後退的分裂性気質，教養・無教養，世間に無頓着・世間に配慮の六因子を挙げ，さらに，ほぼ確認されているとみられる六因子をこれらに加えて，十二の源泉特性を解説しているが，その中には循環性気質対分裂性気質の名称をもつ特性が，修飾語を伴う場合も含めると，三因子も含まれている。その説明をみると，循環性気質には気分が躁状態と鬱状態との間を緩慢に上下する傾向が恐らく含まれるだろうと言いながら，その気質の特質として呑気で，柔軟性があり，温情があって，率直，平静で，また，表情に富み，信頼できて，瞞され易く，感情的には寛大で，自己を犠牲にしても他人と協調し，情緒に訴える一身上の哀願には絆され易く，諧謔を解するということが列挙され，殆んど望ましい特質に終始し，逆に，分裂性気質にはこれらに対応する望ましからぬ特質が与えられている。その中には道徳的に望ましくないものも含まれているため，キャッテルは別の表現に代えた方が恐らくよいだろうと弁明し，何れにしても心理学者が気質についての価値判断をすべきでないと述べている。そして，分裂性気質が「感じの悪いもの」として描かれていることについては，それが極端な場合にみられる特性をつらねているためであると弁解しているけれども，分裂性気質と循環性気質とをこのような形で対比させることは本来の意味から逸脱しているのではないかと思われてならない[19]。周知のように，矢田部ギルフォード性格検査では，抑鬱性，気分の変化，劣等感の大小，

18) ここにいう分裂性気質と循環性気質とはそれぞれ正常人にみられる Schizothym と Zyklothym とを意味し，精神病の前段階にみられる Schizoid 及び Zykloid ではない。

及び神経質であるか否かによって情緒の安定性を判定し，主観性・客観性，協調性，及び攻撃性によって社会的適応性を，また呑気で活動的か否かにより衝動性を，さらに，社会的内向・社会的外向と服従性・支配性とによって主導性をそれぞれ測定し，その他にも活動性や内省的か否かも問題にしているが，分裂性気質とか循環性気質という因子は特に挙げられていない。それはとも角として，ここに示されている諸々の特性は，数多い人格診断法のいづれによるとしても[20]，その大半が何らかの形で診断の対象とされていることに注目しなければならない。この場合，言うまでもなく，情緒は不安定よりも安定が望まれ，社会的適応は社会的不適応に優るけれども，呑気であることが呑気でないことよりもよいとは言えないし，思考的内向が思向的外向に優れ或は服従的であることが支配的であるより望ましい訳でもない。これらは寧ろ何れか一方の極端に偏するときに望ましくないと考えられるのである。望ましいか否かの規準を問題にすると，前二者については適応・不適応が，後三者については平常・異常がそれぞれ表面に現われてくる。そして，異常になると普通には不適応の状態に陥るから，結局その規準は適応性ということになるであろう。従って心理学における理想的な人間像は適応状態にある人格にほかならない。この理想像は同時に精神衛生学のそれでもあり，それが如何に教育学や教育者の理想像と異るものであるかは注目に値する。

ウィックマンは子どもの行為や特性についてよくないとして問題にされ得るもの五十を選んでリストを作り，教師たちに最も望ましくないと判断するものから順位をつけさせ，また，臨床心理学や精神衛生学の立場から子どもを取り扱っている三十人の専門家たちにも同じリストによって同様に順位をつけてもらった[21]。その結果，教師と臨床専門家との間では「望ましくない」と判定する規準にかなりの違いがあることが明かにされている。

教師の規準は明かに道徳的である。心理学者は人格の概念から道徳的な価値を排除することに努め，或る者は性格が道徳的意味を担うという理由からその使用を避け，多くの者は性格を人格に含めても道徳的な内容を与えていない。ところが，教育学者にとっては性格はこの上もなく道徳

19) R. B. Cattell, Personality : A Systematic Theoretical and Factual Study, 1950, pp. 57～65 源泉特性 source trait としてあげた「教養・無教養」及び「世間に無頓着・世間に配慮」の原語はそれぞれ socialized, cultured mind vs. boorishness 及び bohemian unconcernedness vs. conventional practicability である。なるべく逐語訳に心掛けたが，この場合は内容に注目した。

20) 投影法による人格診断は著しい発展を示し，その種類も幾つか数えられるが，決して万能ではなく，それぞれ限界をもっているし批判もあることに留意しなければならない。広く普及しているロールシャッハ・テストにしても考案者自身が「この実験の理論的基礎はその大半がいまだに極めて不完全である」と述べており，ソロキンに言わせれば，この種の「機械的なテスト」が実際に何を正確に測定するのか疑わしく信頼し難いものとされている。
H. Rorschach, Psychodiagnostik, 1921 序参照
P. A. Sorokin, op. cit., p. 357

21) E. K. Wickman, Children's Behavior and Teachers' Attitude に所載の調査結果は G. H. Betts, Foundation of Character and Personality, 1937, p. 75 に紹介されている。ベッツはカンサス大学教育学部長をしていたこともあるが，1934年に急逝したため遺稿を R. A. Kent が編集してこの書に纏めた。126頁の表はウィックマンの調査による。

行為の類型又は特性	教師の順位	臨床専門家の順位
性交	1	25
盗み	2	13
自瀆	3	41
淫猥な落書又は談話	4	28
正直でない	5	23
学校をずる休みする	6	22
生意気で反抗的	7	37
粗暴で弱い者いじめをする	8	6
試験のときの不正行為	9	24
学校の器具を破壊する	10	45
社交的でない	40	1
疑い深い	37	2
陰鬱で楽しくない	22	3
怒りっぽい	29	4
臆病，小心翼々	36	5
粗暴で弱い者いじめをする	8	6
すぐに失意落胆する	23	7
暗示にかかり易い	28	8
他人の批評をよくする	45	9
過敏である	48	10

的であり，この性格が即ち人格であると考えて両者を区別しない者も多く，また，ベッツのように性格が最も基本的な特性として人格の中核を占めていると解する者も少くない[22)]。このようにみてくると，「人格の形成が即ち教育である」という主張は，教育を性格陶冶と同視する見解に読み変えられるか，それとも，性格陶冶を中心とし知識や技術の教授をそのための手段とみる教育論になりかねない。この意味における人格の陶冶を教育の目的とする者は，ヘルバルトを初め，あまりにもその数が多く列挙するだけでも煩わしい。わが国の教育基本法第一条は「教育の目的」を規定して「教育は，人格の完成をめざし，平和的な国家及び社会の形成者として，真理と正義を愛し，個人の価値をたっとび，勤労と責任を重んじ，自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と述べている。この条文が「完成された人格」について解説するところは至極尤もなこととして読み流し易いが，仔細に検討すると，「平和な国家及び社会の形成者」は絶対的な戦争反対者でなければならないのか，それとも軍備を是認し，時には「平和のための戦争」を認めてもよいのかどうかは判然としていないし，「平和的な」という形容詞が直接「国家」を修飾せず，「国家及び社会の形成者」全体に結びつくと解釈しても，「正義を愛する」ことが要求される限り，他人と争うことも時には必要となるであろう。教育における人格の理想像は正義，節制，勇気，温和等々の徳目を羅列する類の叙述で明かにされるものではなく，価値間の相剋を媒介として作られる価値の体系によってその内容が示されるのでなければならない。この見解に基づく実証的な研究は，しかしながら，教育学の分野では殆んどみるべきものを見出さないのである。一歩譲って完全な人格についての明瞭な認識が一応得られたと仮定しても，その人格像へ如何にして近づけるかという方法上の問題が現われてくる。学校教育では，このために教科書に理想像を繰返し載録することが考えられ，また，生徒を導く教師の資格に高尚な人格を求める主張が従来から行われてきた。教科書が人格の形成にどの程度影響を与えているかを問題にした研究はないわけではないけれども，その程度を科学的に測定するには非常な困難が伴っているし，厳密には分っていないと言った方がよく，教師の特性が生徒の人格

22) G. H. Betts, op. cit., pp. 4～13

に及ぼす影響についても実証的な資料はあまりない[23]。そして「人格者」でなければならぬと言われる教師が道徳的に生徒よりも果して優れているかどうかも疑わしく，かつて生徒の「操行」に甲，乙，丙の評価を与えた年輩の教師の「感じ」には恐れ入らざるを得ない。

多様にして相容れぬ人格概念が併存し，しかも，それらが教育にとって必ずしも十全の有効性をもたず，また，人格形成にかかわる因子が教育に限られない以上，当然の結論として，「教育が人格形成である」ということは軽々に口にすることを差し控えるべき現状にあると言わなければならない。

23) 次のものを参照されたい。
J. L. Child et al., "Children's Text Books and Personality Development, Psychol. Monogr., 60. Nr. 3, 1946
V. Jones, Character and Citizenship Training in the Public School, 1936
H. H. Anderson, Dominance and School Interest in Behavior of Kindergarten Children, 1939