

# 「排斥的行動」に対応するための異分野融合研究の可能性<sup>1</sup>

## －共感の反社会性を踏まえた教育モデル構築に向けた試論－

中村 真・清水奈名子・米山正文

### はじめに：異分野融合研究の必要性和教育モデルの構想

#### 1. 現場の問題への対応とエンジニアリング

宇都宮大学異分野融合研究支援による研究グループを出発点として、「社会的共生」を脅かす様々な敵対的、排斥的行動の背景理解と、そのような行動への対応のための取り組みを開始した。具体的取り組みとしては、いじめ、偏見、紛争といった現実世界の現場において生じている様々な排斥的行動に共通する一つの要素として、共感の反社会性に注目し、排斥的行動の背景を分析するとともに、その知見を踏まえて、排外主義や様々な排斥的行動に対応するための方策を考えることを目標とした(中村, 2014)。

このような現実の問題に対応することは、広い意味の工学であり、エンジニアリングである。旧帝大を中心にした8大学工学部による、工学における教育プログラムに関する検討委員会は、「工学」を次のように定義している。

工学とは数学と自然科学を基礎とし、ときには人文社会科学の知見を用いて、公共の安全、健康、福祉のために有用な事物や快適な環境を構築することを目的とする学問である。工学は、その目的を達成するために、新知識を求め、統合し、応用するばかりでなく、対象の広がりに応じてその領域を拡大し、周辺分野の学問と連携を保ちながら発展する。また、工学は地球規模での人間の福祉に対する寄与によってその価値が判断される。(8大学工学部を中心とした工学における教育プログラムに関する検討(平成10年5月8日)より)

この定義によると、工学は非常に広範の社会問題への取り組みを包含するものであるが、そこで

示唆されているのは、学際総合的、異分野融合的取り組みである。言い換えると、特定の現場における、公共の安全、健康、福祉に関して生じている問題に対応し解決するための学問であり、そのためには、個別の研究分野、領域ではなく、人文社会科学を含む様々な科学(学問分野)の知見が必要であるという認識が示されている。

#### 2. 異分野融合研究の意義と必要性

前節で紹介した工学の定義を踏まえると、本研究の主要課題である、社会の特定の現場で生じているいじめ、差別、紛争などに関わる排斥的行動を分析し、現実的な対応案を策定するためには、法、政治、経済、教育、心理、文学・文化研究などのいずれか一つの分野ではなく、これらを含む様々な研究分野の知見を用い、総合的、融合的に対応する、広い意味での工学的取り組み、エンジニアリングが求められている。

言い換えれば、現場の問題への対応、解決を目標に掲げると、あらゆる研究や取り組みが、必然的に学際的、異分野融合的性質をもつことになる。もしくは、学際的、異分野融合的ではないやり方で解決できる問題があるとは考えにくい。

個別の分野において深く専門化された分析方法や知見は重要であるが、同時に、その成果をどのように社会や現実に還元するかを考え、実施するかを問う社会的要請は強く、かつ日増しに高まっている。たとえば、共感性は、発達心理学、教育心理学、感情心理学等の分野において、重要な研究テーマとして取り上げられ、その特徴や機能についても一定の知見が得られている。さらに、詳細については後述するが、その知見が教育行政における課題設定にも生かされている。つまり、よい人間関係を形成するために共感能力を育むことが、小学校高学年の重視すべき課題として、実際の学校における教育目標の一つに設定されている。

ところが一方で、集団内の仲間への共感、仲間とみなされない他者に対する強い敵対的、排斥的行動を動機づける力にもなりうる。このような現象は、国際関係論などにおける紛争研究では、紛争や対立の背景要因として繰り返し指摘されてきた（石田・武内、2011；長、2009；清水、2015）。また、人種差別や偏見に結びつく人間の心理や行動は多くの文学作品に描写され、文学や文化論の研究分野で詳細に分析されているところである（米山、2015）。異なる研究分野の知見を共有することで、一つの視点からでは見ることのできなかった側面に気づくことができ、より適切な対応に結びつけることができる。現実の問題に対応し、問題の解決に結びつけるためには、このような分野を超えた知見の共有と取り組みが重要であるととも、不可欠である。

### 3. 「排斥的行動」に対応するための教育モデルの構想

これまで論じてきたように、異分野融合的研究の具体的な取り組みの一つとして、社会における様々な排斥的行動に対応するための教育モデルを構想することを目標として設定した。学際研究、分野融合研究の重要性は強調されても、その成果を分野融合的なものとして示すことは難しい課題であり、ともすれば個別の分野における独立した研究成果を並べて、まとめの報告とされることもあるように思われる。この研究では、個々の分野の成果を有機的にまとめ、異分野が融合することの意義を目に見える形にするために、教育モデルの構想という具体的な目標を設定した。

本稿では、とくに「共感の反社会性」に焦点を当てて「排斥的行動」への対応を論考するために、まず、Greene (2013 竹田・訳 2015) の道徳的判断に関する哲学、脳神経科学、心理学に関わる検討を紹介し、議論の枠組みとする。さらに、主に心理学分野における、共感に関わる感情コンピテンスの発達に関する知見をレビューし、これらの知見と合わせ、国際関係論、文学・文化論における研究成果に基づき、いじめ、偏見、紛争などに関わる排斥的行動に対応するための教育モデル構築に結びつけるための構想を提示する。なお、ここでいう教育モデルとは、教育の内容、方法、制度などの総体を指すものとするが、本稿では、出

発点における試論として、主に教育の内容について議論する。

## I. J. Greene 著 ‘Moral Tribes’ (2013 竹田・訳 2015) による道徳的判断の分析：教育モデルの枠組みを考える

### 1. 集団内問題と集団間問題

Greene は、道徳的問題を特定集団内で生じる「コモنز（厳密には、ローカル・コモنزと思われる）の悲劇」に関係した問題と、異なる集団間で生じる問題、すなわち「常識的道徳の悲劇」の問題の二つに分類している。前者は、特定集団 (Greene は「部族 (tribes)」としている) に所属する個人間の利害対立の問題であり、それに対応するために集団で共有されている常識、習慣、慣習といった道徳的ルールがあるとしている。後者の、常識的道徳の悲劇とは、特定集団内では常識として共有されている道徳的判断が、他の集団で共有されている常識的道徳とは異なっているために生じる、集団間問題の解決の不調を指す。

本書は、この集団間に生じる道徳的問題の解決のためには、真の道徳を探求するような試みとは別に、より実際的な観点から、集団の幸福を全体として高めることを共通の価値とした、すなわち功利主義の観点に基づくメタ道徳を構築し、粘り強く対応することが必要であると論じている。そして、それを、人の本性を組み入れた実践的な功利主義、深遠な実用主義と呼んでいる。

### 2. 「速い道徳」と「遅い道徳」

#### (1) 脳の二重過程理論

Greene は、道徳的判断には2種類あり、異なる脳の働きとして実装されているとしている。一般に、心理学、脳神経科学などの分野で、二重過程理論と呼ばれる、即座に判断し反応するためのオートマチックで速い (fast) 処理をするシステムと、時間をかけて熟考して解決しようとするマニュアルモードの遅い (slow) 処理のシステムがあり、前者に対応する「速い道徳 (的判断)」と後者に対応する「遅い道徳 (的判断)」があるとしている。

具体的には、「速い道徳」は、扁桃体と VMPFC (前頭前野腹内側部) に関係した、感情に関わる速いプロセスと結びついており、道徳的問題に関わる直観的判断の基礎となる<sup>2</sup>。一方、「遅い道徳」は、

DLPFC（前頭前野背外側部）による遅いプロセスと関係している。情報を統合し、功利主義的に判断するのは、この部分であるとしている。Greeneは、人間にこのような二重の道徳が備わっているのは、効率と柔軟性のトレードオフの解決策であると考えている。すなわち、問題が生じたときに、まず、素早く対応するための感情に関わるオートマチックのプロセスが働き、そののちに、時間がかかってもより多くの情報を考慮したマニュアルモードの熟考のプロセスが働くことで、総合的により適切な対応ができる可能性が高くなるという考え方である<sup>3</sup>。

## (2) 道徳的問題の解決と「速い道徳・遅い道徳」

道徳的問題の解決とこれらの2種類の道徳判断との関係については、Greeneは、集団内のコモنزの悲劇の解決には、「速い道徳的判断」が関わっており、共感、怒り、嫌悪、感謝、復讐心、羞恥心、罪悪感、忠誠心、謙遜、畏怖、部族主義、義憤などの感情的傾向が機能していることを示している。すなわち、「速い道徳的判断」、直感的道徳判断と結びついている感情的傾向の働きがかなり有効であると指摘している。

たとえば、「Aは、Bがとても大切にしていたバッグを勝手に持ち出して、汚してしまい、さらに売り払ってしまった」という出来事に対して、直感的に問題があると感じるのはこのような速い道徳の仕組みとして説明することができる。このような出来事に際し、Aの行動に対して、Bが怒りを感じ、Aへの復讐が行われることは感情的反応として自然なものと感じられる。また、この出来事を知ったCは、Bの怒りに共感し、Bと親しい関係であれば、ともにAを攻撃して忠誠心を示すと同時に、BはCに感謝を示す。また、AはBに咎められることにより、罪悪感を喚起され、謝罪するなどのプロセスが生じるかもしれない。このような一連の行動は、まさに、感情を介した問題解決のプロセスとして説明することができ、人間のもつ感情的傾向が、道徳的問題の解決と集団の秩序維持に一定の役割を果たしていることを示している。また、制度としての法の背景にも、このような感情的傾向が作用していることを踏まえた議論が行われている（e.g., Nussbaum, 2004 河野・監訳 2010）。

自動的で「速い道徳的判断」、すなわち道徳脳の戦略を実行するための感情的傾向を、Greeneは次の6点にまとめた。このような傾向は、「道徳マシン」として人間に備わった固定された性質であり、人間の本性であるとしている。

### 1. 他者への思いやり

自分の取り分だけでなく、他者の取り分も同じように大切に。共感、気遣う感情。

### 2. 直接互惠性

今協力しなければ、将来の利益が消えてしまうとわかっていれば協力する。怒りや嫌悪が備わり、非協力的な個人を罰する、避ける動機を与える。許し、感謝。

### 3. 確実な脅しや約束

非協力的行動を罰する。復讐心、高潔、羞恥心、罪悪感、忠誠心、謙遜、畏怖。

### 4. 評判

非協力的ふるまいをしたことが他人に分かると、その後の協力が得られない。ゴシップ、自己意識、恥。

### 5. 分類

協力的な集団に所属する。部族主義的、内集団ひいき。

### 6. 間接互惠性

協力しないものを罰する他者の存在。向社会的処罰者、義憤。

一方、Greeneは、この「速い道徳的判断」が異なる集団間の問題解決には十分には役立っていないとしている。すなわち、直感的、感情的判断は、自分にとって都合の良い、もしくはある集団の価値基準を暗黙の裡に反映したものとなっており、そのような都合や基準を共有していない相手にとっては、理解しがたく、受け入れがたいものとなる可能性がある。ある集団が常識としている道徳が、他の集団では必ずしもそうではないために（ことによると、非常識かもしれない）、集団間場面で生じる道徳的問題が解決できない状況となり、「常識的道徳の悲劇」となる。

私たちが内面化している価値観や感情的反応は、通常、自動化された反応として生じるため、疑ったり、相対化したりすることは容易ではない。た



例えば、日本で育った多くの人にとって、自宅を訪ねてきた客が、いきなり土足のまま玄関から廊下に上がってくるのを見れば、驚いたり、怒りを感じて咎めたりすることはごく自然のことと感じるだろう。一方、客の立場からは、もし、その客が日常的に室内外を問わず土足で過ごす生活をしており、室内では靴を脱ぐという習慣を知らなかったのであれば、ホストの突然の怒りや咎めの行動に戸惑い、攻撃的で排斥的な行動とを感じるかもしれない。

このような可能性を踏まえて、Greeneは、部族間衝突を激化させる心理的性向として、次の6点を挙げている。

1. 人間は部族主義的であり、「彼ら」より「私たち」を優先させる。
2. 部族の価値観は、部族ごとに全く異なる。
3. 部族には独特の道徳的約束事がある。
4. 部族は、バイアスのかかった公正に陥りがちである。
5. 部族の信念にはバイアスがある。
6. 他者に与える危害を過小評価することがある。

上記の例のような、一種の部族間衝突時に機能すべき道徳的判断が「遅い道徳」であり、理想的には感情的反応が生起する前に、なぜあなたは土足で上がろうとするのかを尋ね、必要に応じて、靴を脱ぐ生活習慣などについて説明し、相手の言い分を聞いたうえで、妥協案を検討するということになる。このような場合に重要なことは、両者が納得のできる基準を設定することであるが、Greene (2013 竹田・訳 2015) によるともっとも妥当な判断の基準となるのが、功利主義ということになる。ただし、ここでいう功利主義は、「速い道徳」の基盤にもなる人の本性を組み入れた、実践的な功利主義であり、Greeneは、深遠な実用主義と呼んでいる。上記の例では、話し合いの結果、双方の満足度の高い解決策を探し、たとえば、今回は客が靴を脱ぐが、次回はマットを用意して脱がなくてもすむように準備するとか、基本的にはホスト側の習慣に従うようにする、などの対応を決めることになる。

### 3. 深遠な実用主義としての「功利主義」

#### (1) 功利主義的判断への直感的批判

Greeneは、功利主義的判断が実際には多くの人に受け入れられており、実用的で有望なメタ道徳の規準になり得ることを示しているが、同時に、功利主義については直感的に認めがたいという批判も多い。これに対し、Greeneは、有名なトロッコ問題のバリエーションを駆使して、何がそのような功利主義への批判や、抵抗感の背景にあるのかを示している。

トロッコ問題の一例をあげる。

(問題1) 制御不能になったトロッコが突き進んでいる先に5人の作業員がいて、このままでは確実に轢き殺される。あなたはたまたま、トロッコと作業員との間の線路上に架けられた陸橋にいた。あなたの横には、見知らぬ男性がたっていた。その男性はかなり体重があり、もし彼を線路上につき落として障害物にすればトロッコは確実に止まり、5人の作業員は助かる。その結果、男性はトロッコに轢かれて死ぬことになる。なお、その男性は状況に気づいておらず自らは何も行動しないが、あなたを警戒もしていないので突き落とすのに失敗するおそれは無い。あなた自身が犠牲になってもトロッコを止めることはできず、この手段以外では5人の作業員を助けることができないものとする。また、あなたは法的責任を問われることはなく、道徳的な見解だけが問題にされている。

道徳的に見て、その男性を突き落すことは許されるか。

さらに、この問題のバリエーションで、以下のような設定もある。

(問題2) トロッコの状況は同様。あなたは、たまたま線路の分岐器のすぐ側にいた。あなたが分岐器のスイッチを押して、トロッコの進路を切り替えれば5人の作業員は助かる。しかし、その分岐先の別路線では1人が作業しており、5人の代わりにその一人の作業員がトロッコに轢かれて死ぬことになる。

道徳的に見て、スイッチを押すことは許されるか。

これら2つの問題ではいくつかの条件設定が異なるが、主には、行為者が犠牲者との間に直接的接触を必要とするかどうかと、人を道具として利用するかどうか、が異なる。ちなみに、問題1については、道徳的に許されないと答える回答者が多数であり、一方、問題2については、逆に多数が許されると答えている。功利主義の立場であれば、一人の命で5人の命を救うことに変わりはないので、一貫して許されるという回答となるはずだが、そのような結果にはならない。実際のこの結果は、人を道具として利用すべきではないという義務論と整合的である。

ところが、実は一貫して義務論的判断がなされるわけでもない。問題2のバリエーションで、分岐した線路がループとなっており、一人の作業員が作業をしている場所の先で元の線路に合流して5人の作業員がひかれる可能性があるという設定では、分岐器のスイッチを押すと、一人の作業員が犠牲となりストッパーとなることで5人が救われることになり、人を道具的に利用することになってしまう。しかし、それにもかかわらず、分岐器のスイッチを押すことが許されるという回答が増える。グリーンらは様々な要因を操作した問題文を設定して調べているが、回答を一貫して説明できる道徳倫理の指針は見つかっていない。

## (2) 実際の道徳的判断：「速い道徳的判断」による「遅い道徳的判断」の阻害

それでは、いったい私たちの道徳的判断はどのようにして決定されているのか、という問いに対して、Greeneは、異なる脳の働きに対応した2種類の道徳的判断によって説明しようとしている。私たちの多くは、犠牲者を自分の手で突き落とし、トロコクストッパーにして殺してしまう問題1のような状況に対しては、感情的に反応してしまう。すなわち、「速い道徳的判断」により、直感的に感情的な拒絶が生じると考える。一方で、問題2の設定では、分岐スイッチを押すだけでよいため直接的な感情反応は引き起こしにくく、結果としては一人が犠牲になるかもしれないが、より多くの人命を救うことのできる合理的、功利主義的な「遅い道徳的判断」が行われたものとする。別の言い方をすると、問題1に対しては、「速い道徳的判断」の影響が強く、「遅い道徳的判断」を生かすこ

とができていない状況と説明することができる<sup>4</sup>。

Greeneは、この状況を、本来働くべき、熟慮的で、総合的な「遅い道徳的判断」が、感情的、直感的な「速い道徳的判断」によって阻害されていると考えている。このことは、逆に、人間が、基本的には功利主義的に考える傾向をもっており、その背景にある、より多くの幸福の実現という価値を共有している可能性があることを指摘している。さらに、集団間の道徳的問題に対応する際にも同様の状況が生じており、「速い道徳的判断」によって生じた誤解やネガティブな感情が、本来発揮されるべき「遅い道徳」の機能を生かせない結果をもたらしていることを指摘している。そのため、この「遅い道徳」の基準として、「速い道徳」の基準となっている感情的傾向を反映させた功利主義的価値に基づく、実用主義的道徳を探る必要が生じるのである。

## 4. Greeneの議論における課題と教育モデル構想へのヒント

### (1) 課題

Greeneが提示しているように、脳の機能と対応させた2種類の道徳を想定することには一定の妥当性があり、さらに、これらの道徳的判断を集団内と集団間の問題への対応に結びつけることには重要な意味があると考えられる。しかし、実際の道徳的問題がどのように、どのような集団と関係しているかは必ずしも自明ではない。一般に、人が所属する集団は固定したものだけとは限らず、時と場合によってはあいまいで、つねに変動しているともいえる。すなわち、あるレベルでは同一集団（たとえば、国籍）だが、下位レベルでは異なる集団（たとえば、性別、職場、好きなスポーツチーム）に所属していることも珍しいことではない。また、一方が、自分と相手は同一集団に所属していると考えていても、相手はそのように認識していないかもしれない。

「速い道徳的判断」が集団内の問題に適応的という説明は、それ自体妥当であったとしても、所属集団が定まらず変動している現実の状況を見ると、その実際の有効性にはかなりの制約があると予想される。家族や小規模な仲間同士の集まりであったとしても、日常生活のあらゆる場面で集団間の問題は発生し、それが集団間の問題である

と自覚されることなく敵対的、排斥的状况が生まれる可能性が常にある。したがって、Greene 自身が指摘しているように、「速い道徳的判断」のバイアスや固定化した反応傾向には常に注意を払いつつ、いかに「遅い道徳的判断」を鍛え、豊かにし、活用するかが重要な課題となる。

## (2) 教育モデル構想へのヒント

Greene は、議論の締めくくり、深遠な実用主義の立場から、次のような6つのシンプルな実践的取り組みを提案している（一部、内容を踏まえて要約した）。これらは、集団間問題としての敵対的行動に対応するための教育モデルの構想にあたり、重要な論点を提供していると思われる。

1. 集団間の道徳的論争に直面したときに自分の道徳的直観に助言を求めることは自然なことであるが、それを全面的に信頼してはならない。
2. 権利は議論を終わらせるためにある。権利に優先順位をつけることは循環論に陥りやすく、合理的な議論においては持ち出すべきではない。既に勝ち取った道徳的進歩を守るために使うべきである。
3. 事実に焦点を置く。相手にも同じことをさせよう。
4. バイアスのかかった公正を警戒しよう。私たちは、しばしば無意識に自分の都合の良いタイプの公正さを支持する傾向がある。
5. 共通通貨を利用しよう。私たちは時間のかかるマニュアルモード、すなわち、「遅い道徳的判断」において功利主義的な黄金律である公平性と価値ある経験という道徳的価値について共有しており、それが価値の共通通貨の基礎である。同時に、事実の共通通貨として、科学に基づく目に見える証拠を用いよう。
6. 与えよう。私たちは、部族の生活向けに配線された、すなわち、オートマチックに起動する感情的傾向をもった生き物なので、遠くの国の「統計上の」他者に対してあまり同情を感じない。自分たちの習慣の冷酷な現実を認め、それを変えるように最善を尽くすこと。無理のない範囲で小さな寄付をするなど。

これまでの議論をもとに、具体的な教育モデルの方向性を考えると、「速い道徳・遅い道徳」を含む道徳的判断そのものの仕組み、「遅い道徳的判断」に関わる深遠な実用主義の思考・判断のトレーニング、そのための知識の提供、さらに、特に不適切な判断につながる可能性のある人間の心理・行動傾向に関する知識の教育がなされる必要がある。

関連する研究として、Schneier (2012 山形・訳 2013) は、信頼とセキュリティの観点から人間の行動を説明し、現実社会で生じている様々な問題を各種の利益が競合している社会性ジレンマとみなしている。たとえば、赤信号で道路を渡るかどうかは、信号を無視することで得られる個人の利益（たとえば、目的地に早く着く）と、信号を守ることで得られる安全の確保、社会秩序の維持、社会的評価の維持などとのトレードオフと考えられる。そこで生じる協力（信号を守る）と裏切り（信号を無視する）の選択は社会性圧力によって左右され、適切な社会性圧力によってルールを守るといった協力的選択が選ばれることを指摘している。

社会性圧力として、Schneier は、道徳的圧力、評判圧力、制度的圧力、セキュリティシステムの4つをあげている。道徳的圧力は、個人が内発的に感じる正しい行いをしたいという圧力であり、評判圧力は仲間や他者から感じる社会的評価の圧力である。制度的圧力は、ルールや社会的制度による強制力を伴う圧力である。また、セキュリティシステムは、独自のカテゴリーであるとともに、他の3つの圧力を含むハイブリッドな圧力としている。これらの圧力は、それぞれに効果を及ぼす規模に違いがあり、道徳的圧力は個人から中規模集団までのレベル、評判圧力は局所的集団から大規模集団まで、制度的圧力は中規模から世界規模の集団において効果的であるとしている。同時に、社会の信頼性を高めるためには、これらの社会性圧力をうまく組み合わせる機能させることが必要としている。

関係する人間の数がある程度大きくなる集団間問題の解決に関しては、このような観点を踏まえると、制度的対応が不可欠であると考えられる。また、個人や比較的少人数の集団で効果的な「速い道徳」システムは、実際には、より多数からなる集団の規範や価値観の背景にもなっていること



を考えると、教育モデルの構想には、上述した項目に加えて、権力、法、政治をはじめ、基本的な社会制度に関わる知識、立憲主義、民主主義のような政治システムに関する知識についても取り上げる必要があるであろう。

## II . 感情コンピテンスの発達：「速い道徳」の基盤

### 1. 乳幼児の道徳的判断：公正判断のはじまり

乳幼児に、アニメーションを用いて公平に分配するキャラクター A と不公平な分配をするキャラクター B の分配行動を見せ、その後、A と B の2つのキャラクターを見せると、16ヶ月児では公平なキャラクターを選ぶことが示されている (e.g., Geraci, & Surian, 2011)。さらに、同様の実験で、10ヶ月児でも助ける者を邪魔する者よりも好むことが報告されている (Bloom, 2013 竹田・訳 2015)。このような発達初期の段階で、公正判断や思いやりにつながる道徳性の基礎が備わっていることは、人間が本来的に道徳的性質を有する生き物であることを示す証左ともいえる。

道徳性は、言語能力を獲得したのち、年齢とともに獲得されるものと考えられてきたため、これまで、乳幼児を対象にした道徳的判断に関する研究は限られていた。しかし、近年になり、様々な研究方法が考案され、現時点では、2歳前後までの乳幼児の段階で、すでに、善悪の判断、悪に対する罰を望む傾向、善を好む傾向、他者を助けようとする行動などが観察されることが分かってきた (板倉、2016)。

とはいえ、乳幼児で観察される様々な道徳性は、必ずしも強固で安定したものではなく、様々な要因によって変動しうる弱い傾向ともいえる。人は、発達のプロセスの中で、共感性、感情コンピテンスの獲得などを通じて、道徳的判断の能力を育成していくと考えられ、自然環境の下では、そのプロセスはもっぱら身近な所属集団の文脈で生じる人間関係、社会体制の影響下で生じるものと考えられる。このプロセスに対して、社会が明示的、制度的に支援しようとする働きかけが、学校などにおける教育的取り組みということになり、言葉を変えると、教育は、その社会の規範や価値体系を守るための統制の手段ということになる。

このセクションでは、教育的働きかけを前向き

にとらえ、乳幼児の道徳性を、子どもが所属する集団における道徳性の獲得にとどまらず、集団間の文脈で生じる道徳的問題の解決や、解決の不調などによって生じる排斥的行動への対応についても機能を果たす、道徳的判断の基礎を育む教育モデルを構想するための検討を行う。

### 2. 感情コンピテンスとは

感情コンピテンスについては、主に発達心理学の分野で、これまでに多くの研究がおこなわれている。コンピテンスは発達の過程で獲得されるスキルとみなされているが、とくに感情との関係では、感情知能 (EQ) の構成要素としても考えられている。Elias et al. (1997 小泉・編訳 1999) は、社会性と感情学習のための重要なスキルとして、「自己への気づき」、「感情の自己調整」、「セルフ・モニタリングと遂行行動」、「共感性と視点取得 (他者の考えや感情を理解すること)」、「人間関係を扱うための社会的スキル」、の5つをあげている。

また、Saarni (1997 佐藤・監訳 1999) は、感情のコンピテンスをより細かく分類し、次の8つの要素から構成されるとしている。

1. 自分の感情への気づき
2. 他者の感情を認識する能力
3. 感情の語彙、表現の能力
4. 他者の感情経験への共感、同情
5. 感情とその表出の関係の理解
6. 感情の調整
7. 人間関係と感情コミュニケーションの関係についての理解
8. 感情自己効力感

このリストの各要素について概説すると、「1. 自己の感情への気づき」は、自分が体験している感情状態への気づきであり、様々な感情を同時に経験することがあること、感情を意識的に気づかない可能性もあることへの気づきを含む。「2. 他者の感情を認識する能力」は、表出手がかりや、同じ文化で一定のレベルで共有されている感情喚起状況についての手がかりを利用して、感情を認識する能力である。また、「3. 感情の語彙、表現の能力」は、文字通り、個人が所属する文化、下位文化で共有されている語彙や表現を使用する能力や、

社会的役割と感情を結びつける文化的スクリプトを獲得する能力を指す。「4. 共感、同情」は、他者の視点に立ち、他者が経験している感情を理解し、自分自身でも経験する能力である。「5. 感情と表出の関係の理解」は、内的な感情と外的な表出が必ずしも対応しない場合があることを理解する能力、さらに、感情と表出行動が他者に影響を与えることを理解し、このことを自己呈示の方略として考慮する能力を含む。「6. 感情の調整」は、自己管理によって、ネガティブな感情に適応的に対処する能力を指す。「7. 人間関係と感情コミュニケーションの関係についての理解」は、感情伝達の相互交換性、対称性と、人間関係の構造や質とが関係していることへの気づきである。最後に、「8. 感情自己効力感」は、自分の感情を受け入れ、個人の道徳的観念、個人の感情の理論に調和した感情体験を指す。

なお、近年、教育現場では、習得すべき感情コンピテンスを感情リテラシーと呼び、教育実践に結び付ける試みが行われている（渡辺、2015, 2016）。具体的な教育課題の例については、以下のⅡ.4項で検討する。

### 3. 感情コンピテンスの発達

感情コンピテンス、感情リテラシーの発達については、先行研究の成果に基づき、いくつかのまとめが報告されているが、ここでは、乳児から青年期にわたり、比較的細かい段階を設定してまとめている Saarni (1997 佐藤・監訳 1999) を引用する。

Saarni は、社会的文脈が感情発達に本来的に備わっている特徴と仮定し、表1において、感情発達と社会的発達が分離不可能であることを示そうとしている。ここでは、先のⅡ.2項で分類した感情コンピテンスの要素を、「制御・対処」、「表出行動」、「関係構築」という3つの主要な発達課題との関係でまとめ、乳児期から、青年期にわたる6段階のそれぞれで、感情コンピテンスがどのように発達していくのかを示している。なお、先行研究の多くは米国を中心に行われたものであり注意が必要だが、Saarni は文化差や個人差も考慮しつつ議論を進めており、今後、新たな知見によって、細部が変更されることがあっても、大きな枠組みとしてはある程度信頼できる特徴、指標が示され

ているものと考えられる。

表1に示されているように、就学前までの発達のごく初期に、共感性、向社会的行動などを含む、重要なコンピテンスの基礎が獲得される。また、表1には明示されていないが、基本的に、早期に獲得されたコンピテンスに基づいて、それ以降のコンピテンスの獲得が効率的に行われると考えられるため、早期の感情コンピテンスの教育が本質的に重要であるといえる。

### 4. 感情コンピテンスと「速い道徳的判断」

このセクションでは、Greene による「速い道徳的判断」の基盤としての感情コンピテンスについて考える。

感情コンピテンスは、道徳的判断の背景として重要で、不可欠の要素であると考えられる。Saarni は、道徳的行動等を抜きに感情コンピテンスの構成体について語ることはできないとしている。また、感情の面で適応的でバランスの取れた状態を保っているのなら、必然的にはないにしても、道徳性とも調和して生きているということであり、さらに、個人の誠実さは、当人の道徳観や道徳性に調和した生活からくるものであり、そうした生活が感情コンピテンスに反映すると論じている。表1に示された発達過程を通じて感情コンピテンスが獲得されるとすると、これは、まさに、小集団としての部族内での人間関係の構築とそこでの効果的制御や対処のための、感情、思考、行動の様式を修得するための過程である。

具体的には、乳児期から就学までの期間は、家族を中心にした身近な集団の成員との密接な相互作用を通じて様々なコンピテンスの基礎を身につける時期である。その後は、制度化された学校での教育に生活の多くの時間が費やされることになるが、そこでは、ある部族社会の公的な制度に基づいた教科教育とともに、その部族の規範や価値観に基づいた、暗黙裡にはあるが強力な働きかけが繰り返されることになる。共感能力は所属する部族内の仲間との関係で形成され、また、部族内で生起する特定の場面でどのような感情的行動が適切かを示した感情スクリプトが獲得される。感情に関わる問題が生じた際には、その部族内で適切と考えられている方略で解決することを学習し、その部族の成員にとって効果的な感情の自己



表1. 感情コンピテンスの各発達段階における特徴

年齢・時期	制御/対処	表出行動	関係構築
乳児期 0 - 12 ヶ月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分でなだめる、反応の調整を学習する</li> <li>・調整行動のための注意の制御</li> <li>・ストレス状況で支持的な「足場」を組むための養育者への依存</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いくつかの表出チャンネルで他者との行動の同期の発生</li> <li>・他者の表出の区別ができるようになる</li> <li>・統制に応じて決まる刺激への表出反応性の増加</li> <li>・感情を引き起こす状況との調整の増加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会的ゲーム、変化を起こさせる(いないいないばあ、など)</li> <li>・社会的参照</li> <li>・社会的な道具的シグナルの使用(ウソ泣き、など)</li> </ul>
幼児期 12 ヶ月 - 2 歳半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己意識と自身の感情反応への意識の芽生え</li> <li>・拡大する自律性と探索欲求に抑制と限界を設定しなければならないことからくる苛立ち</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・恥と誇りとはにかみを伴った表出行動に示された自己評価と自己意識</li> <li>・表出行動と感情状態に対しての言語的理解と語の産出の増加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異なる人に対して異なる感情を抱くことを予想</li> <li>・他者の各種の感情とその意味をさらに弁別</li> <li>・共感と向社会的行動の初期の形</li> </ul>
就学前期 2 歳半 - 5 歳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・表象化が感情制御を促進するが、同時に苦痛を引き起こす可能性もある</li> <li>・他者とのコミュニケーションには子ども自身の感情と感情を引き起こす出来事についての評価と気づきを高める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びとからかいでの見せかけの表出行動の採用</li> <li>・「偽り」の顔の表情が他の人にその偽りの感情を感じていると欺き導くことに実際に気づくこと</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者とのコミュニケーションが子どもの社会的交流の理解と振る舞いの期待を促進</li> <li>・仲間への同情的、向社会的行動</li> <li>・他者の感情への洞察の増加</li> </ul>
小学校低学年 5 - 7 歳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己意識的感情(当惑など)が制御の対象である</li> <li>・養育者からの支援希求が、未だ対処法として顕著であるが、状況に依存した問題解決を行おうとする徴候が増加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の子供の前の「冷静な感情的体面」の採用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身と他者の感情との社会的スキルでの調整の増加</li> <li>・感情スクリプトが合意され承諾されるということの初期理解</li> </ul>
児童期中期 7 - 10 歳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・統制が中程度であれば、問題解決型の方略が選好される</li> <li>・統制が最小であると評価されると距離化(回避型)方略が使用される</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・真のものの偽装か、表出行動の規範の把握</li> <li>・人間関係のダイナミックスの調整のための表出行動の使用(友達に微笑みながら非難する、など)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同一の人間に複数の異なる感情を抱くことを認識</li> <li>・親しい友情を発展させる手段として複数の時間的な枠組みとその相手に固有の個人情報を使用</li> </ul>
前青年期 10 - 13 歳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストレスの多い状況での現実的な統制の評価についての正確さが増加</li> <li>・ストレスを処理する方略として多数の解決法を生み出し、方略を使い分けることが可能</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・親しい友人との間での真の感情的表出とその他の人との管理された表示との弁別</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会的敏感さと、社会的役割とつながった感情スクリプトの認識の増加</li> </ul>
青年期 13 + 歳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らの感情のサイクル(怒ったことに対して罪悪感を体験する、など)に気づくと洞察力のある対処が促進される</li> <li>・ストレスとその後の選択の取り扱いの際に道徳的特性と個人的人生観とを統合することが増加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・印象管理のための自己呈示方略の上手な採用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間関係の質に影響するものとしての相互依存的、相互交換的な感情コミュニケーションの認識</li> </ul>

注：Saarni(1997 佐藤・監訳 1999)の表 1.3 を一部改編

呈示の方法を身につけることになる。すなわち、感情コンピテンスの獲得は、そのほとんどが、部族内の文脈で行われ、その中で適切な働きをする仕組みとなる。

このようにして獲得された感情コンピテンスは、先の I .2 項で示した、道徳脳の戦略を実行するための6つの情動的傾向の基礎となる。部族内の文

脈で、通常はあまり明示的に意識されることなく獲得される感情コンピテンスは、オートマチックで素早く機械的に行われる私たちの道徳的判断を実行することになる。そうだとすると、その「速い道徳的判断」は、必然的に、「部族間衝突を激化させる心理的性向 (I .2 項)」の構成要素ともなるだろう。

### Ⅲ. 教育モデルの構想

#### 1. 「速い道徳・遅い道徳」と道徳教育

第Ⅱ節では、感情コンピテンスとその発達プロセスを確認し、感情コンピテンスが「速い道徳的判断」の基礎にあることを確認した。現在、道徳教育に関して、教育現場で強調されている教育課題は、発達段階に応じた感情コンピテンスの習得を支援するためのものであると考えられるが、その多くが、オートマチックな「速い道徳的判断」に結びついている。

先に指摘したように、感情コンピテンスは、道徳脳の戦略を実行するための感情的傾向の基礎になっている。しかし、この「速い道徳的判断」では、集団間の道徳的問題に対応することは困難であり、むしろ、その自動化された反応が集団間の軋轢の原因ともなっている。このことは、現在行われている教育的取り組みが、一方で、集団内の道徳的判断を育むものである反面、集団間の課題を解決するときの足かせになっている可能性を示している。社会における敵対的行動の多くが集団間で生じることを踏まえると、これまでの教育的取り組みに加えて、集団間の問題を解決するための感情リテラシー教育、道徳的教育の在り方を考える必要がある。

#### 2. 道徳教育、感情コンピテンス・リテラシー教育の取組み：その意義と限界

感情コンピテンスに関する研究の成果は、実際の教育現場での道徳教育の取組みや教育課題の設定にも取り入れられている。このセクションでは、教育行政において示されている、道徳教育を含む感情コンピテンス・リテラシーに関わる教育の指針と、実際の教育現場での取り組みの現状を確認し、その意義と限界について考える。

##### (1) 教育行政の目標設定

共感性を含む感情コンピテンス・リテラシーは、就学前の早期の教育とともに、学校教育において育まれるべきものとして考えられ、教育しようとされている。以下は、文部科学省ホームページに掲載されている「子どもの徳育に関する懇談会資料(3.子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題(平成21年9月11日))」を一部抜粋してまとめたリストであるが、その内容が、感情コンピテンスとその発達過程に関する知見を踏まえてい

ることがうかがわれる。

1. 乳幼児期における子どもの発達において重視すべき課題
  - ・愛着の形成
  - ・人に対する基本的信頼感の獲得
  - ・基本的な生活習慣の形成
  - ・十分な自己の発揮と他者の受容による自己肯定感の獲得
  - ・道徳性や社会性の芽生えとなる遊びなどを通じた子ども同士の体験活動の充実
2. 小学校低学年の時期における子どもの発達において重視すべき課題
  - ・「人として、行ってはならないこと」についての知識と感性の涵養や、集団や社会のルールを守る態度など、善悪の判断や規範意識の基礎の形成
  - ・自然や美しいものに感動する心などの育成(情操の涵養)
3. 小学校高学年の時期における子どもの発達において重視すべき課題
  - ・抽象的な思考の次元への適応や他者の視点に対する理解
  - ・自己肯定感の育成
  - ・自他の尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養
  - ・集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成
  - ・体験活動の実施など実社会への興味・関心を持つきっかけづくり
4. 青年前期の子どもの発達において重視すべき課題
  - ・人間としての生き方を踏まえ、自らの個性や適性を探求する経験を通して、自己を見つめ、自らの課題と正面から向き合い、自己の在り方を思考
  - ・社会の一員として他者と協力し、自立した生活を営む力の育成
  - ・法やきまりの意義の理解や公德心の自覚
5. 青年中期の子どもの発達において重視すべき課題
  - ・人間としての在り方生き方を踏まえ、自らの個性・適性を伸ばしつつ、生き方について

考え、主体的な選択と進路の決定

- ・他者の善意や支えへの感謝の気持ちとそれにこたえること
- ・社会の一員としての自覚を持った行動

([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm))

また、道徳教育そのものについては、平成 27 年 3 月に一部改正された学習指導要領第 3 章「特別の教科 道徳」第 2 項に、教育の具体的内容が記されている。その内容は、以下の要約に示したように、まず「自分自身に関すること」、「人との関わりに関すること」、「集団や社会との関わりに関すること」、「生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に分類したうえで、分類ごとに下位項目が設定されている。ここでは省略したが、下位項目の下には、学年ごとの達成目標が、「〇〇すべきこと」としてさらに細かく設定されている。

#### 1. 主として自分自身に関すること

[善悪の判断, 自律, 自由と責任]、[正直, 誠実]、[節度, 節制]、[個性の伸長]、[希望と勇気, 努力と強い意志]、[真理の探究]

#### 2. 主として人との関わりに関すること

[親切, 思いやり]、[感謝]、[礼儀]、[友情, 信頼]、[相互理解, 寛容]

#### 3. 主として集団や社会との関わりに関すること

[規則の尊重]、[公正, 公平, 社会正義]、[勤労, 公共の精神]、[家族愛, 家庭生活の充実]、[よりよい学校生活, 集団生活の充実]、[伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度]、[国際理解, 国際親善]

#### 4. 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

[生命の尊さ]、[自然愛護]、[感動, 畏敬の念]、[よりよく生きる喜び]

([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356250\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356250_1.pdf))

さらに、この一部改正への対応も含めて、具体的な指導と評価の方法の在り方については、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議に

よる『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価について（報告）』（平成 28 年 7 月 22 日）において示されている。

この報告では、中央教育審議会答申（「道徳に係る教育課程の改善等について」（平成 26 年 10 月 21 日））による「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本資質である」という指摘を踏まえ、道徳教育の質的転換についてまとめ、「将来の変化を予測することが困難な時代には、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要となる。そのためには、自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探求し、『納得解』（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）を得るための資質・能力が求められる。そのような資質・能力の土台であり目標でもあるのが『どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』であり、道徳性の育成はこのような観点からもますます重要となっている」と指摘している。

また、質の高い多様な指導方法についての情報を提供するとともに、その代表例として、①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習、の 3 点を挙げている。

#### (2) 現場での取り組み

文部科学省による指導とも対応して、日本の学校教育現場では感情コンピテンスを育成するための様々な具体的教育的取り組みが工夫され、実施されつつある。このような立場の一つに、社会性と感情の学習（Social and Emotional Learning: SEL）がある（Elias et al., 1997 小泉・編訳 1999）。SEL は、もともと米国において開発された様々なプログラムの一つであるが、日本においても、このプログラムを応用した取り組みが行われている（e.g., 小泉, 2008）。基本的な考え方は、感情コンピテンスの知見や感情リテラシー教育の取組みと関係しており、「自己覚知（長所や短所を理解する）」、「セルフマネジメント（自己統制）」、「社会的覚知（他者の理解や共感）」、「関係形成のスキル（協調性や葛藤解決）」、さらに、「責任ある意思決定（倫理的で安心できる選択）」を、5 つのコア・コンピテン



スとしている。

この考え方にに基づき、Elias et al. は、子どもの健全な発達を促進させる開発的指導の具体的事項を、幼稚園から高校までの発達段階で、子どもが達成すべき主要な人生の課題としてリストしている (Elias et al., 付録 A)。ここでは、そのまとめから、「情動」、「対人関係」、「地域社会」、「重要な概念」の各領域に関わる教育課題を抜粋し、表 2 に示した。

また、Elias et al. によると、感情リテラシー教育の文脈では、性格、価値観、自尊感情が重視されており、そのための教育が行われている。さらに、様々な社会経済的背景、地理的背景、文化的背景をもつにもかかわらず、様々な学校で共通に強調されていると思われる価値として、以下のものが挙げられている。

表 2. 各年齢グループでのカリキュラム範囲

領域	幼稚園・小学校低学年	小学校(中・高学年)	中学校	高校
情動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・恐れ、無力、怒り、愛情、興奮、熱意、失望を適切に表現し、管理できる</li> <li>・自己と他者の否定的情動と肯定的情動を区別し、名称を言うことができる</li> <li>・欲求不満耐性が強まる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・肯定的方法での感情の表現</li> <li>・自己の怒りのコントロール</li> <li>・目にした情動の名称を言う</li> <li>・他者の感情を調和させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己への気づきと自己批判</li> <li>・自己の感情を調和させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全領域(情動、認知、行動、統合)を一体として考慮すべきである</li> <li>・感情関係では、自尊感情、道徳的評価、自他の感情の調和、など</li> </ul>
対人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループのメンバーになる、分かち合う、耳を傾ける、順番を守る、協力する、争いを協議する、思いやりがあり援助的である</li> <li>・相互作用を開始する</li> <li>・喧嘩なしで衝突解決、妥協</li> <li>・正当な自己防衛の理解</li> <li>・仲間への同情、他人の痛みや苦悩を示す、害したり無視するのではなく援助の気持ちを育てる、けなさずに尊敬する、他人を支配するのではなく援助し保護する、他人の考え・感情・経験への気づき(視点取得)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意深く聞く</li> <li>・双方向の会話を行う</li> <li>・仲間(や大人)に対して、適切な声の調子で話す。視線を合わせることができる。適切な姿勢、言葉を使う。</li> <li>・友人を作り、仲間に入るスキル。仲間の感情、意見、計画、行動を判断できる。</li> <li>・他者を含めたり、排除できるようにする。</li> <li>・仲間グループを広げる</li> <li>・相互信頼と相互援助に基づく交友関係</li> <li>・友人の間で愛他行動を示す。はっきり主張し、自己を鎮静化し、協力的である</li> <li>・慣習に従うようにとの仲間からの圧力に対処する</li> <li>・プライベートの境界を設定し、秘密を守る</li> <li>・拒否に対して、積極的に対処する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意深く、しかし集団の規準と人気の傾向を知って、友人を選択する</li> <li>・仲間内でのリーダーシップ技能を発達させる</li> <li>・友人間での衝突を処理する</li> <li>・怒りや暴力の代わりになるものを認め、受け入れる</li> <li>・所属を非常に重要なものとして認める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間集団での効果的行動</li> <li>・仲間内でのリーダーシップと構成員としての責任</li> <li>・依頼と拒否のスキルを使う</li> <li>・異性の友人との関係を適切に保つ</li> <li>・行事での責任ある行動の理解</li> <li>・飲酒と車の運転に対処する</li> </ul>
地域社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように、なぜ物事が起こるのかについての好奇心</li> <li>・多元的社会についての認識</li> <li>・環境に対する責任を受け入れる</li> <li>・地域社会の行事への参加</li> <li>・文化や地域社会の違いについて学び、受容する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校外での集団参加</li> <li>・困っている人の援助</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域社会の様々な違いの理解と受容</li> <li>・好ましくないグループの影響を見分け、拒否する</li> <li>・地域社会の企画への関わりを増す</li> <li>・指導者としての役割の身なりと訓練</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域社会のサービスや、環境に関する企画への貢献</li> <li>・環境に対する責任の受容</li> <li>・雇用の要素を理解する</li> <li>・政府の論点を理解する</li> </ul>
重要概念	<ul style="list-style-type: none"> <li>正直、公平、信頼、希望、自信、約束の遵守、共感</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>率先、目的、目標、公正、公平、友情、平等、頼りになること、誇り、創造性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>民主主義、開拓、環境の重要性、完全と不完全、偏見、自由、市民権、解放、過程、勤勉、継続、能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>関係性、健康、忠実、親密性、愛、責任、関与、尊敬、愛と喪失、思いやり、知識、成長、人間の共通性、仕事・職場、情動の知能、信仰、着想、発明、同一性、自己への気づき</li> </ul>

注：Elias et al., (1997 小泉・編訳 1999) 付録 A の一部より抜粋して作成。

思いやり、ほこり、尊重、自信、正義、責任、礼儀、親切、尊敬、創造性、愛情、自己鍛錬、熱心さ、忠誠、奉仕、長所、平和主義、感謝、友好、意図性、忍耐、有用性、熟慮性、信用、誠実、信頼性、正直 (Elias et al. p.53)

### (3) 意義と限界

教育行政が掲げている教育目標のいくつかは、非常に重要で、適切であると考えられる。とくに、前述した、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本資質である (中央教育審議会答申)」、「将来の変化を予測することが困難な時代には、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要となる。そのためには、自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探求し、『納得解』(自分が納得でき周囲の納得も得られる解)を得るための資質・能力が求められる。(後略) (道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議)」は、現状とこれからの日本の社会を踏まえて、身につけるべき資質や能力を的確に指摘している。

また、教育行政で示されている教育課題の多くと、実際の現場での取り組みの基礎となる課題設定の多くが、発達心理学を中心にした感情コンピテンスに関する基礎的知見に基づくものと思われ、最新の科学的根拠に基づく教育目標が掲げられており、評価できる。

さらに、多元的社会的認識や、環境問題の責任の受容などに関するテーマは、地域社会との関わりとの関係で多くが挙げられているが、これらは、異なる背景を持つ人々の様々な集団や、地球規模の国家間の問題であり、集団間に生じる道徳的問題の解決に結びつく、「遅い道徳的判断」を育むための課題になりうるものとする。関連して、教育方法として、問題解決や実践を伴う方法を例示している点も評価できる。

一方で、先のⅡ.4項において、感情コンピテンスと道徳的判断の関係について考察した点であるが、教育行政で示されている教育課題の多く、また、実際の現場での取り組みの基礎となる課題設定の多くが、「速い道徳的判断」や部族主義的傾向を醸

成するものである。このような仕組みによる道徳的判断はそれ自体重要な集団維持の仕組みであるが、同時に、これまで見てきたように、集団間の課題解決にはうまく結びついていない。

とくに、表2に示されている人間関係や地域社会、重要概念については、学校で教育される項目のほとんどが、部族集団の維持とともに外集団を排斥する傾向を養う可能性があるものと思われる。たとえば、「重要概念」、「共通の価値」としてリストされている項目を見ると、たとえば、忠誠、奉仕、忍耐、信用、誠実、信頼性、正直など、まさに部族集団の維持のために強調されやすい概念であり、個人が所属する内集団にとっては非常に重要である反面、外集団に対する排斥的行動に結びつきやすい性質と考えてよいであろう<sup>5</sup>。

ただし、ここで指摘した「速い道徳的判断」に関わる課題は、「速い道徳・遅い道徳」という2種類の道徳を踏まえた議論を導入することで、はじめて整理できたものとも言え、現状では想定されていなかった課題であり、問題というよりある種の限界と考えられる。このような課題、限界をどのように克服していくかが、教育モデルを構想するうえで、重要な課題の一つになる。

### 3. 「排斥的行動」対応教育モデル、あるいは「遅い道徳的判断」の基盤育成のための教育モデルの構想

#### (1) 教育モデルの概要：教育課題のリスト

これまで確認してきたように、「速い道徳的判断」に関係する感情コンピテンス・リテラシーに関わる教育的取り組みはすでに制度化され、進められている。しかし、集団間の問題にかかわる排斥的行動を予防し、対応するために必要な「遅い道徳的判断」、すなわち、「速い道徳」の要素を取り入れた功利主義的判断の育成については、必ずしも十分な検討が行われていない。

このセクションでは、教育モデルを構想するにあたり、このような道徳的判断の力を育成するために、どのような教育課題を設定する必要があるかを検討し、教育課題とすべきテーマを暫定的にリストする。その際、これまでの議論と対応づけるため、A. 「速い道徳的判断」に関係した課題、B. 「遅い道徳的判断」に関係した課題、C. 両者に関わる教育現場に関する課題に分類した。なお、前述

したように、教育モデルは、教育内容、方法、制度などの総体であると考え、ここではその内容を中心に議論する。

なお、集団間の道徳的問題を解決するための「遅い道徳」を育む教育は、先のⅢ.2項で引用した道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が指摘する、道徳教育の質的転換に関する記述（たとえば、「納得解」（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）を得るための資質・能力が求められる）と一部重なると思われるが、そこでは、性質の異なる2種類の道徳的判断については触れられていない。

#### A. 「速い道徳的判断」に特に関係する課題

(a) 共感性を含む、感情コンピテンスの機序、「速い道徳的判断」の仕組み

- ・ 感情的反応傾向の仕組みと重要性、その制約

(b) 一般的な心理的傾向

- ・ 行動の背景にある様々な心理的メカニズム（ステレオタイプ、承認欲求、など）

- ・ 認知的バイアスの可能性（本質的帰属の過誤、確証バイアス、など）

- ・ 集団に関わる行動（社会的アイデンティティ、内集団ひいき、など）

#### B. 「遅い道徳的判断」に特に関係する課題

(a) グローバル・マイノリティ教育（共生教育）

- ・ 異なる文化、様々なマイノリティ集団等に関する知識

- ・ 差異が生まれる仕組み、マイノリティ定義の選択性、恣意性

(b) 道徳性の議論

- ・ 宗教的規範

- ・ 形式主義（義務論、社会契約論）

- ・ 帰結主義（功利主義）

(c) 権力・法・政治等の社会的制度に関する教育

- ・ 国家、権力、法による支配

- ・ 立憲主義と基本的人権

- ・ 自由主義と民主主義

- ・ ナショナリズムとその問題

(d) 迫害、排除、紛争に関する教育

- ・ 様々な事例

- ・ 心理的傾向（促進的、抑制・解決的）

- ・ 制度の働き（歴史、効果と課題）

#### C. 教育現場に関する課題：教育者モデルと地域社会

(a) 教育者自身の行動モデル化（思考や行動のパターンの手本）

(b) 地域社会との交流による社会の多重性の体験と集団間問題の認識

#### (2) 「速い道徳的判断」に特に関係する課題

「速い道徳的判断」の基盤となっている感情コンピテンスの育成そのものに加え、感情コンピテンスのメカニズムとその機能についての知識を提供し、あわせて、その制約や限界について議論する。さらに、人間の心理と行動の特徴についての教育が重要な課題となる。とくに、単純なステレオタイプが差別や偏見に結びつくプロセス、思考・判断のバイアスや限界、単純に機械的にグループ分けをされただけでも生じる内集団ひいきのような集団に関する心理や行動に関する教育が重要と考えられる（e.g., Banaji & Greenwald, 2013 北村・小林訳 2015；吉澤ら、2015）。その際、Ⅲ.2項で引用した、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が指摘するように、知識の提供とともに、体験的な実験を交えることが効果的であると思われる。

また、偏見や差別のように、実験的に体験することが容易ではない課題については、文学作品や芸術作品を教材として活用することが考えられる。たとえば、人種差別を題材にした作品の詳細な心理描写やそのような作品の文学・文化論的解説などを用いることで、心理学的実験では接近することの難しい、より現実に近い被差別体験に触れることが可能になると考えられる（米山、2005、2015）。

これらの教育課題は、いずれも、人間の能力の特徴と限界を知ることにつながる事項であり、人間の基本的な善さとともに、その弱さや不完全性についての気づきを促すことを意図している（清水、2015）。また、想定される教育対象は、基本的な感情コンピテンスをある程度獲得している中学生レベル以上と考えられる。

#### (3) 「遅い道徳的判断」に特に関係する課題

「遅い道徳的判断」に関する課題は、現実的で具体的な社会問題とそれへの対応に関する知識と、



共通の価値基準に結びつく抽象的な道徳性の議論、さらに、それらを踏まえた社会のあり方を実際に決定する様々な制度に関するものである。

集団間の問題に関わる現実の具体的な問題として、グローバル化し、多文化化した世界と日本、さらにはより身近な地域の現状と課題、そこで生活する人々の心理や行動様式を含む様々な文化のあり方(池田、2016)、また、そのような社会の多重性、すなわち、異文化、LGBT、障がい者、高齢者のようなマイノリティに関わる課題を知ることが求められる(遠藤、2015;池上、2015;風間、加治、金、2016)。また、固定的にマイノリティと認知されている集団にとどまらず、たとえば、頻発する自然災害被災者のように、潜在的にだれもがその集団の成員となる可能性のある場合もあれば、2011年の福島第一原発事故のような社会的問題を内包した災害被災者のようなケースもあり、まさに現実の重要な道徳的判断の課題として取り上げる必要がある(Shimizu, 2015)。

共通の価値基準としては、Greeneが深遠な実用主義と呼んだ、感情的反応傾向を考慮した功利主義的判断を想定しつつ、様々な道徳性に関する議論について学習し、同時に、異文化やマイノリティに関わる排外主義などの実際の問題を取り上げて、自ら思考、判断し、その判断について議論することが不可欠である(e.g., 樋口、2014; 稲賀、2000)。さらに、そのような道徳的判断を、社会において実現するための様々な制度についての基礎的知識を得るとともに、自ら主体的にその制度に関わっていくことの重要性に気付かせることが目標となるだろう。

さらに、これらの課題を統合する課題として、様々な迫害、排除、紛争に関する教育を取り上げたい。その歴史、具体的な事例、制度的取り組み、個人レベルの心理的要因などについての知識を統合して、問題への対応や解決について考えることを想定している(e.g., Bar-Tal, 2011 熊谷・大淵・訳 2012; 石田・武内、2011; Kaldor, 1999 山本・渡部・訳 2003; 大坪、2015; 大坪・小西、2015; Pinker, 2011 磯島・塩原・訳 2015; 清水、2014)

これらの教育課題は、抽象的思考を必要とすることから、高校以上のレベルが想定される。制度に関する教育としては、たとえば、18歳で選挙権

が認められた現在では、選挙での投票が、具体的な制度を考え、制度との関わりを現実の問題として体験する重要な機会となるだろう。

#### (4) 教育現場に関する課題：教育者モデルと地域社会

ここまで、道徳的判断に関係した教育内容にかかわる課題を示してきたが、その多くは、現実的には知識として提供され、それを記憶する形を取らざるを得ないと考えられる。しかし、道徳的判断、とくに「速い道徳的判断」とその基盤となる感情コンピテンスは、発達初期における、個人対個人、もしくは集団内の文脈で生じる実際の行動、相互作用の繰り返しによって獲得される、半ば自動化された反応であり、その行動や相互作用が重要な意味をもつ。また、「遅い道徳的判断」については、「速い道徳的判断」の性質を含めつつ価値的判断も問われるために、やはり、教育者との相互作用が重要な要因となる。

したがって、ここで構想する教育モデルでは、実際の教育現場における、教育者の在り方がこれまで以上に問われることになる。教育者がどのように人間の善さを説いても、その教育者の行動が一部の生徒をひいきするなど、教育内容に反するものであれば、教育効果は期待できないだろう(ただし、弱い人間モデルを体現していることを示す例にはなる)。

また、地域社会を教育現場に巻き込み、そこで生活する様々な人たちと交流する機会を積極的に取り入れることで、マイノリティを含む、様々な集団の有り様や、集団間の対立などの現実の問題に触れ、その問題の解決について自ら考え、対応する機会を得ることにつながるものと考えられる。たとえば、宇都宮大学で実施されている、学生の専門に拘わらず高齢者の問題を考える機会を提供する「とちぎ終章学」のような教育プログラムは(「とちぎ高齢者共生社会を支える異世代との協働による人材育成事業」(文部科学省平成25年度「地(知)の拠点整備事業」として採択))、単に知識を提供するにとどまらず、地域との実際の交流を強化し発展させることで、より実り多い教育につながる可能性を有している。

さらに、たとえば、様々な観点からジェンダーの問題について学ぶ「ジェンダー論」(宇都宮大学

国際学部専門科目)では、性的マイノリティ当事者による講演を組み込みつつ、専門分野の異なる複数の教員が異分野融合のオムニバス形式で授業を担当しているが、このような教育内容と方法を組み合わせることによって、より現実的な地域社会における共生の問題への取組みとすることが可能と思われる。

### まとめと今後の展望：異分野融合研究の意義と可能性

本稿では、排斥的行動の予防とそれへの対応という観点で、人間の道徳性とその基盤となる感情コンピテンスの発達と教育への適用状況を検討し、所属集団を超えた集団間で生じる問題に対応するための道徳性の獲得を支援する教育モデルの構想について論じた。最後に、近年、特に深刻な社会問題となっているヘイトスピーチの問題を具体的な排斥的行動の例として取り上げ、その予防、対応において、構想した教育モデルがどのように機能し得るかを吟味する。さらに、ここでの議論の前提になっている、学際的、分野融合的取り組みの意義と可能性についてあらためて確認して、まとめとしたい。

ヘイトスピーチは、直訳としては「憎悪表現」であるが、実際には、肌の色、国籍、人種、宗教などの、容易には変えることのできない個人や集団の属性に基づく、「差別表現・扇動」とみなされている(明戸、2014; 師岡、2015)。日本において、ヘイトスピーチ、ヘイトクライム、レイシズムといった言葉が一般化したのは、2013年以降のことであるが、これは、「在特会(在日特権を許さない市民の会)」を中心にした排外主義的活動に代表される、東京新宿区の新大久保や大阪市の鶴橋における在日朝鮮人・韓国人を攻撃するデモや、それに対抗する運動として生じた「レイシストをしばき隊」などによる反レイシズムの活動が大きくマスメディアに取り上げられたことによる。

これに先立つ2009年12月には、京都市南区の京都朝鮮第一初級学校(当時)の門前で、「在特会」と「主権回復を目指す会」のメンバーら11人が、およそ1時間にわたって大音量のスピーカーを使った差別的街宣活動を行った。この事件については、多くの文献で紹介されているところだが、

具体的なヘイトスピーチの内容としては、「ここは北朝鮮のスパイ養成機関」、「犯罪者に教育された子ども」、「約束は人間同士がするもの。人間と朝鮮人では成立しない」、「チョンコ(朝鮮人に対する蔑称)」、「キムチ臭い」など、極めて差別的なものであった(明戸、2014; 遠藤、2014; 高、2015; 師岡、2015; 安田、2014)。

この京都での事件については、裁判で実行犯の有罪が確定しているが、必ずしもヘイトスピーチそのものを取り締まる法律によるものではない。当時、日本にはそのような法律は制定されておらず、国際社会からも、政府による対応の不備を指摘し、改善を求める要請がなされていた(金、2014; 師岡、2015)。こうした国内外の社会的要請を受けて、2016年5月24日に「ヘイトスピーチ対策法」が国会において成立したが、現状では、国や自治体に相談体制の整備や教育・啓発活動などにより差別の解消に取り組むよう求めているものの、罰則規定はない。

さらに、この事件に関しては、当該学校の生徒であった子どもやその親などの被害者が受けた心的ダメージについても報告されている(中村、2014)。その報告によると、子どもたちには、夜尿や夜泣き、突然の大きな音への怯え、自分たちに否定的なイメージをもつことなどが観察され、一部はPTSDとみなされるような恐怖反応が3年後に生じたという。大人については、外見上は動揺を見せないようにふるまった人たちも、喪失感、無力感、不安感、恐怖感などを報告しており、その被害は、「持続的感情的苦痛」、「逸脱感情」、自分自身に問題があると考え「帰責の誤り」などの形でも報告されている。

このような事件の実行犯やその所属団体「在特会」について取材を重ねた安田(2015)は、当初、ヘイトスピーチの「主体」に関心をもち、彼らが何者であるかを明らかにしようとしたが、結論としては、様々な人間がいる、の一言で十分に事足りるとし、加害者分析に時間を取られる必要を感じていないとしている。これは、特定的人格特性などがヘイトスピーチと結びついているわけではないことを指摘しているものと考えられる。安田は、同時に、テレビをはじめ、出版物やインターネットなどの様々なメディアによって、社会の中で差

別と偏見が量産されていることを指摘し、人は差別を学び、無自覚のうちにヘイトスピーチを自らの中に取り込んでいくことを指摘している。

ヘイトスピーチを再生産していくこのような社会の現状に対して、本稿で構想した教育モデルはどのように機能し得るであろうか。まず、「速い道徳的判断」に関係した教育課題として挙げた、人間の情報処理の偏りと限界、すなわち、単純なステレオタイプとそれに基づく偏見や差別の発現プロセスを理解することは、私たちが、様々なメディアによって提供される情報を単純に都合よく取り込んでいく心理的傾向があることを知ること、私たちが作り上げる信念が絶対的なものではないことを知ることにつながる。このような人間の行動の背景にあるメカニズムに関する理解は、自分自身の行動や思考を相対化することにつながると考えられる。あわせて、内集団をひいきする傾向は、外集団を攻撃することで所属集団の価値を高めるような行動につながることを理解することにより、排斥的行動が必ずしも妥当性を保証されるものではないことを考える機会にすることができるだろう。

また、「遅い道徳的判断」に関係する教育課題については、攻撃対象となっている集団の文化的、歴史的背景についての正確な知識を得ること、社会が重層化し、自らを含め、様々なマイノリティが社会を構成し、生活している状況を理解することは、集団間の問題を単純化し、一方的に攻撃することを不当と考えることにつながる。さらに、様々な利害関係にある重層的な集団が、どのように集団間の問題を解決することが望ましいかを考える道徳性の議論を通じて、より適切な問題解決を探ることを志向することにつながると期待される。

さらに、このような問題の解決に当たっては、法律の整備をはじめとした社会における制度の問題として考えることも重要である。法律の整備に関しては、言論、表現の自由と過度の言論統制の問題が議論されているが、言論の自由は一種の功利主義的価値を表し、ヘイトスピーチを規制することは、直感的な「速い道徳的判断」の適用（自分が望まないことを人にすべきではない）であるとも考えられる。このように考えると、各国で施

行されているヘイトスピーチ規制の法律は、そのバランスをとる社会的制度化の一つの形であり、課題として取り上げるべき教育素材とみなすことができるだろう（Bleich, 2011 明戸他・訳 2014）。

このような観点から、ヘイトスピーチの問題を取り上げることで、社会における対応にも結び付くものと考えられる。なお、実際の紛争解決に当たっては、たとえば、謝罪（と赦し）が、個人レベル、集団レベルに関わらず、重要な役割を果たすことが指摘されている。そのような知識を得ることは、制度的対応と合わせて、より広い問題解決方法の選択肢を想定する力を養成することにつながるだろう。

本稿のまとめとして、ヘイトスピーチを例に、実際の敵対的、排斥的行動に対応するための教育モデルの構想について評価を試みたが、このような現実の問題は、あらため、一つの学問や専門領域ではなく、異分野、多領域にわたる専門家が協力して対応すべき課題であることが浮き彫りになった。いじめ、偏見、紛争、また、具体的なヘイトスピーチという現実の問題に対応するためには、歴史、文化、社会、法、政治、経済、心理、教育といったあらゆる側面からの分析と、それを踏まえた総合的な対応が不可欠であり、分野を超えて取り組むことで初めて問題そのものに近づくことができ、その解決の方途を探ることができるのである。冒頭で述べたように、教育モデルを構想することはいわば実験的試みであるが、このような学際的・分野融合的研究を意味のある有機的なものとする一つの形を示すことができたのではないだろうか。

<sup>1</sup> 本研究は、宇都宮大学平成 27 年度異分野融合研究助成「多文化共生における課題への異分野融合アプローチ—マイノリティ差別と社会的排除に関する日米欧比較研究」（代表者：中村真）、平成 28～30 年度科学研究費補助金挑戦的萌芽研究「共感の反社会性と「いじめ」、偏見、紛争：異分野融合研究による教育モデルの提言」（課題番号：16K13456、代表者：中村真）、および平成 28～31 年度科学研究費補助金基盤研究（B）「嫌悪とヘイトスピーチ：排斥行動の内的過程解明とその予防に資する基礎的研究」（課題番号：16H03725、代表者：中村真）の支援を受けた。



- <sup>2</sup> 邦訳書では、emotion を情動と訳しているが、本稿では感情とする。
- <sup>3</sup> Kurzban (2011 高橋・訳 2014) は、脳の機能を細分化されたモジュールを想定して説明しようとしている。本稿との関連では、道徳性をさらに細かく区分していくことにつながる可能性がある。
- <sup>4</sup> Kurzban は、モジュールの一つに、他者のルール違反、道徳に反する行動を、進んで非難しようとさせるものがあるという仮説を立てている。その際、論理的な裏付けや原理に基づく根拠の有無は問題にされないとしており、Greene の速い道徳的判断に対応すると考えられる。
- <sup>5</sup> Kurzban による、道徳違反を非難するモジュールが存在すると考えると、部族的なルールに反する行動を部族員同士が相互に監視しあい、裏切者を非難するような仕組みが自動的に働いていることになる。集団間の道徳的問題への対応を構想するためには、このような可能性も想定しておく必要がある。

## 引用文献

- 明戸隆宏 (2014) 「訳者解説」 E. ブライシュ 『ヘイトスピーチ 表現の自由はどこまで認められるか』 明石書店 274-301 頁
- 池上知子 (2015) 「何が社会的共生を妨げるのか—平等主義文化における蔑みと排斥—」 『エモーション・スタディーズ』 1 巻, 29-35 頁
- 池田謙一 (2016) 『日本人の考え方世界の人の考え方 世界価値観調査から見えるもの』 勁草書房
- 石田勇治・武内進一 (編) (2011) 『ジェノサイドと現代世界』 勉誠出版
- 稲賀繁美 (編) (2000) 『異文化理解の倫理に向けて』 名古屋大学出版会
- 遠藤比呂通 (2014) 「表現の自由とは何か——或はヘイト・スピーチについて」 金尚均 (編) 『ヘイト・スピーチの法的研究』 法律文化社 55-73 頁
- 遠藤由美 (2015) 「グローバル化社会における共生と共感」 『エモーション・スタディーズ』 1 巻, 42-49 頁
- 大坪庸介 (2015) 「仲直りの進化社会心理学——価値ある関係仮説とコストのかかる謝罪」 『社会心理学研究』 30 巻, 191-212 頁
- 大坪庸介・小西直喜 (2015) 「強い互恵性と集団規範の維持—義憤・第三者罰の存在をめぐる議論—」 『感情心理学研究』 22 巻, 141-146 頁
- 長有紀枝 (2009) 『スレブレニツァーあるジェノサイドをめぐる考察』 東信堂
- 風間孝・加治宏基・金敬黙 (2016) 『教養としてのジェンダーと平和』 法律文化社
- 金尚均 (編) (2014) 『ヘイト・スピーチの法的研究』 法律文化社
- 小泉令三 (2008) 「社会性と感情の学習」 『現代のエスプリ 感情教育』 至文堂 86-95 頁
- 清水奈名子 (2014) 「『人間の安全保障』の危機と『保護する責任』」 吉川元・首藤とも子・六鹿茂夫・望月康恵 (編) 『グローバル・ガバナンス論』 法律文化社 286-298 頁
- 清水奈名子 (2015) 「武力紛争研究における感情の位置づけ—学際的研究のための試論—」 『エモーション・スタディーズ』 1 巻, 50-55 頁
- 高史明 (2015) 『レイシズムを解剖する 在日コリアンへの偏見とインターネット』 勁草書房
- 中村一成 (2014) 「ヘイト・スピーチとその被害」 金尚均 (編) 『ヘイト・スピーチの法的研究』 法律文化社 pp.35-52.
- 中村 真 (2014) 「共感と向社会的行動 集団間紛争の問題を通して考える」 梅田聡 (編) 岩波講座 『コミュニケーションの認知科学2 共感』 岩波書店 139-165 頁
- 樋口直人 (2014) 『日本型排外主義』 名古屋大学出版会
- 師岡康子 (2013) 『ヘイト・スピーチとは何か』 岩波新書
- 安田浩一 (2015) 『ヘイトスピーチ 「愛国者」たちの憎悪と暴力』 文春新書
- 吉澤寛之・大西彩子・G. ジニ・吉田俊和 (編著) (2015) . 『ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動 その予防と改善の可能性』 北大路書房
- 米山正文 (2005) 「見える愛国者／見えない水夫／見られる他者—『レッドバーン』と『ホワイトジャケット』における黒人表象—」 吉田廸子 (編著) 『他者・眼差し・語り—アメリカ文学再読』 南雲堂フェニックス 135-159 頁
- 米山正文 (2015) 「文学に見る人種偏見—19 世

- 紀アメリカを例に一」『エモーション・スタ  
ディーズ』1巻, 36-41頁
- 渡辺弥生 (2015) 「教育心理学と実践活動 健全な学校風土を目指すユニヴァーサルな学校予防教育 —免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモショナル・ラーニング—」『教育心理学年報』54巻, 126-141頁
- 渡辺弥生 (2016) 「児童の感情リテラシーは教育しうるか—発達のアウトラインと支援のありかた—」『エモーション・スタディーズ』2巻, 16-24頁
- Banaji, M. R. and Greenwald, A. G. (2013). *Blindspot: Hidden biases of good people*. Delacorte Press (M. R. バナージ・A. G. グリーンワルド 北村英哉・小林知博 (訳) (2015) 『心の中のブラインドスポット——善良な人々に潜む非意識のバイアス』 北大路書房)
- Bleich, E. (2011). *Freedom to be racist? How the United States and Europe struggle to preserve freedom and combat racism*. Oxford University Press. (E. ブライシュ 明戸隆浩他 (訳) (2014) . 『ヘイトスピーチ 表現の自由はどこまで認められるか』 明石書店)
- Bloom, P. (2013). *Just babies: The origins of good and evil*. Crown. (P. ブルーム 竹田円 (訳) (2015) 『ジャスト・ベイビー 赤ちゃんが教えてくれる善悪の起源』 NTT 出版)
- Elias, M. J. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. (M. J. イライアス他 小泉令三 (編訳) (1999) . 『社会性と感情の教育 教育者のためのガイドライン 39』 北大路書房)
- Greene, J. (2013). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. The Penguin Press, New York. (J. グリーン 竹田円 (訳) (2015) 『モラル・トライブズ 共存の道徳哲学へ』 上下 岩波書店)
- Geraci, A., and Surian, L. (2011). *The developmental roots of fairness: Infants' reactions to equal and unequal distribution of resources*. *Developmental Science*, 14, 1012–1020.
- Kaldor, M. (2003). *New and old wars: Organized violence in a global era*. Stanford, California: Stanford University Press. (カルドー, M. 山本武彦・渡部正樹 (訳) (2003) . 『新戦争論—グローバル時代の組織的暴力』 岩波書店)
- Kurzban, R. (2011). *Why everyone (else) is a hypocrite: Evolution and the modular mind*. Princeton University Press. (R. クルツバン 高橋洋 (訳) (2014) . 『だれもが偽善者になる本当の理由』 柏書房)
- Nussbaum, M. C. (2004). *Hiding from humanity – Disgust, shame, and the law*. Princeton University Press. (ヌスバウム, M. C. 河野哲也 (監訳) (2010) . 『感情と法 現代アメリカ社会の政治的リベラリズム』 慶應義塾大学出版会)
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. London, UK: Penguin Books. (S. ピンカー 幾島幸子・塩原通緒 (訳) (2015) 『暴力の人類史』 上下 青土社)
- Saarni, C. (1997). *The development of emotional competence*. The Guilford Press. (C. サーニ 佐藤香 (監訳) (1999) 『感情コンピテンスの発達』 ナカニシヤ出版)
- Schneier, B. (2012). *Liars and Outliers: Enabling the Trust that Society Needs to Thrive* Wiley (B. シュナイアー 山形浩生 (訳) (2013) 『信頼と裏切りの社会』 NTT 出版)
- Shimizu, N. (2015). *Human Insecurity Caused by the Dysfunction of the State: New Security Issues in Post-Fukushima Japan*. *Asian Journal of Peacebuilding*, vol.3, No.2, 165-187

# **Interdisciplinary Research on Responding to Acts of Social Exclusion Incorporating the antisocial nature of empathy into a new educational model in Japan.**

NAKAMURA Makoto, SHIMIZU Nanako and YONEYAMA Masafumi

## **Abstract**

This paper is exploring the possibility of an interdisciplinary research on responding to acts of social exclusion such as school bullying, discrimination and various antisocial behaviors in inter-group conflicts. By focusing on the antisocial nature of empathy, it is attempted to construct a new educational model for modifying the responses to these problematic behaviors. As a useful theoretical framework for this research, two kinds of moral thinking (“fast morality” for resolution of intragroup conflicts based on emotional disposition and “slow morality” for deliberation supported by utilitarian values) proposed by Greene (2013) are introduced in detail. Since moral thinking is based on emotional competence, it is shown that the findings on the development of emotional competence are applied into the existing practices of moral education in Japan. Finally, it is concluded that highly-motivated interdisciplinary research is required to construct a new educational model incorporating the findings of Greene’s argument on morality and emotional competence into more effective and practical resolution of various antisocial behaviors.

(2016年11月1日受理)