

《論文》

アルバート・バンデュエラの Moral Disengagement 理論から道德教育への実践的示唆

吉國 陽一(田園調布学園大学)

本稿の目的はアルバート・バンデュエラの moral disengagement (道徳的判断の麻痺) 理論の検討を通して、道德教育への実践的示唆を引き出すことである。Moral disengagement とは人が非人間的な振る舞いを犯しながら、自尊感情を保ち、自分自身に満足していただけることを可能にするメカニズムであり、個人の心理プロセスと社会的文脈が相互に規定し合うものである。バンデュエラは moral disengagement を個人的決定因、行動的決定因、環境的決定因の三つ組の相互的決定によって引き起こされる 8 つの心理-社会的メカニズムとして概念化していた。この理論において説明される人間が悪を犯すメカニズムを踏まえ、本稿では道德教育への実践的示唆として、人間が悪を犯すメカニズムの理解を道德教育のカリキュラムに組み込むこと、moral disengagement のプロセスを実体験として学ぶことの可能性について検討すること、多様な人に対する子どもの共感性を育むこと、の三点を指摘した。

キーワード：道德教育、Moral disengagement、心理-社会的メカニズム、三つ組の相互的決定

1. はじめに

本稿の目的はアルバート・バンデュエラの moral disengagement (道徳的判断の麻痺)¹理論の検討を通して、道德教育への実践的示唆を引き出すことである。人間がしてはいけないと分かっているながら悪を犯してしまうメカニズムについての理解を道德教育の中に組み込むための方法をバンデュエラの moral disengagement 理論を手掛かりに検討する。

GHQ の指令による修身科の停止を経て 1958 年に「道徳の時間」が特設されて以降、「道徳の時間」は教科とは異なる領域として位置づけられてきた。道徳の教科化の動きは森内閣以降に顕在化した。大津市いじめ自殺事件等をきっかけに第二次安倍内閣において教育再生実行会議による道徳の教科化に向けた提言がなされ、2015 年 3 月に学習指導要領が改訂されて実現した。2018 年からは小学校で、2019 年からは中学校で「特別の教科 道徳」が実施されている(前川, 2018)。道徳の教科化や教科化以前から行われてきた「道徳の時間」における道德教育のあり方についてはこれまでも様々な立場から批判的考察がなされてきた。代表的な論点の一つとして、国家が特定の道徳的価値観のもとに公教育における教育内容を決定することについて、思想・良心の自由とのかかわりなどから議論がな

されてきた。前川(2018)は旭川学力テスト事件判決に基づき、思想・良心に直接かかわる道徳的価値の決定については国家的介入の抑制がより強く求められるべきであると述べている。その上で前川は「特別の教科道徳」の学習指導要領の内容は公教育の内容として扱うことが妥当な憲法的価値の範囲を大幅に逸脱しているとしている。佐貫(2020)は基本的人権、国民主権、思想良心の自由が保障され、価値の多様性が承認されている状況が道德教育において考慮されるべきであると述べる。佐貫はそうした状況において道徳的規範としての価値は社会における到達点や合意点を個人がそれらの学習や探求によって自らの価値観を主体的に再構築し、批判的に継承するという性格においてのみ扱うことが許されると述べる。佐貫は「特別の教科道徳」においては現存の社会秩序に沿う規範が絶対化された「徳目」として道德教育の対象に設定されており、価値の批判的継承を可能にする仕組みが剥奪されていると指摘している。

道德教育において教授される道徳的価値と新自由主義という国家の政策との親和性や補完性についても指摘がなされている。神代(2019)は教科化以降の道德教育が大人による価値の押し付けを否定する一方、自ら考え、選択し、その結果を「自己責任」として引き受けるという新自由主義的な道徳を主体的な選択によつ

て自然に学ばせることを通して市場に対する適応を促す結果になっていると述べる。斎藤(2004)は新自由主義によってもたらされる格差の構造の中で「持てない者」、「劣った者」とされる人間を国のために尽くす従順な国民として管理する意図の下で道德教育において愛国心や公共心が強調されていると述べている。

教科化により、教材として用いることが義務化される教科書に対しても様々な観点から議論がなされている。「特別の教科 道德」自体は特定の価値を押し付けるものとしてではなく、多様な価値観の存在を前提に「考え、議論する道德」を旗印としてきた経緯がある。しかし、高橋(2018)は学習指導要領や教科書、教師用指導書の内容の考察を通して、「特別の教科 道德」の実践において多様な価値観が承認されるという可能性に疑問を投げかけている。高橋は道德の教科書における頻出教材である「手品師」を例として挙げる。「手品師」において学習指導要領の内容項目として「誠実に、明るいい心で対応すること」を対応させることにより、道德の眼目をキーワードで教え込む徳目主義を徹底する方向で教材が用いられる恐れがあるという。また、高橋は一般に入手することが難しく、非公開的な教師用指導書も授業の定型化を促進する内容になっており、徳目主義の徹底につながっていると指摘する。伊東(2019)は教科化以前の副読本と2018年の検定済教科書との比較を通して、後者の特徴や問題点を浮き彫りにしている。伊東によれば、検定済教科書には、自国賛美的な記述が目立つこと、道德と自然科学的真理や社会科学的真理との関係に無頓着であることなどの特徴が認められるという。橋本(2019)は道德の教科書において性別役割分業に基づく性差別が温存されていること、思春期の子どもたちが性的存在でもあることを認めず、多様性や人権の尊重をテーマとする際にも性の多様性に関する国際標準からはかけ離れた扱いをしていることなど、ジェンダー・セクシュアリティの視点から問題点を指摘している。藤原(2018)は道德の教科書における多文化共生にかかわる内容について、外国や他国の文化の多様性や日本という国との違いについては扱われるものの、国内の足元の多文化共生については取り扱いが不十分であると述べている。

道德の教科化に伴い、新たに導入されることになる評価についても批判的考察の対象となってきた。神代(2019)は「特別の教科 道德」の小学校学習指導要領解説、中学校学習指導要領解説に記された道德科の評価の要点は、序列化を排し、形成的評価に基づく子

も理解を志向した抑制的なものであると評価する。一方で、神代は評価という営み自体が評価されることを目的とした学習を導く可能性を常に内包するものであり、道德科の評価が子ども理解の範囲を越えてなし崩し的に子どもの思考や判断、行動の監視、値踏みへと肥大化していかないように注意を払う必要があると述べている。山崎(2020)は検定を通じて内容項目の要素を機械的に網羅することに固執した結果として、「特別の教科 道德」の教科書が教材としての水準を下げていると批判する。山崎はそうした状況においては評価以前に評価が正当化される前提としての授業の質を確保することに焦点が当てられるべきだと述べている。

以上のように、道德の教科化に伴う道德教育のあり方や教科化以前からの道德教育に対する議論の論点は多岐に渡っている。本稿では先行研究の中で十分に指摘されてこなかった点として、「特別の教科 道德」のカリキュラムにおいて人間が悪を犯すメカニズムの理解という観点が不足しているという事実を問題として焦点化したい。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道德編』及び、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道德編』には道德性を構成する要素として、道德的判断力と道德的心情と道德的実践意欲が挙げられている。ここでは善悪を判断する認知的要素に感情的要素としての道德的心情と意志的要素としての道德的実践意欲が加われば、道德的思考を道德的行為へと結びつけることができると仮定されている。つまり、道德的思考から道德的行為への移行は全て個人の心の中で完結するものと想定されている。

例えば、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道德編』において道德科の第3学年及び第4学年の内容項目として示されている「1 善悪の判断、自律、自由と責任」には「正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。」(文科省, 2017a, p.28)とある。この内容項目の指導の要点において「正しいことと知りつつもそのことをなかなか実行できなかったり、悪いことと知りながらも周囲に流されたり、自分の弱さに負けたりしてしまうこともある」(Ibid, p.28)と書かれている。ここで道德的思考から道德的行為への移行を阻むのものとして挙げられているのはあくまで個人の「弱さ」であり、正しいと判断したことを「自信をもって行う」という個人の意思が道德的行為を導くための鍵であるとされている。一方、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道

徳編』において道徳科の中学校の内容項目として挙げられている「22 よりよく生きる喜び」には「人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることにより喜びを見出すこと」(文科省, 2017b, p.68)とある。この点を説明した「内容項目の概要」において、「気高く生きようとする心」は「自己の良心に従って人間性に外れずに生きようとする心であ」(Ibid, p.68)り、良心とは「自己の行為や性格の善悪を自覚し、善を行うことを命じ、悪を退けることを求める心の動きである」(Ibid, p.68)と述べられている。ここでも、「自己の弱さや醜さ」(Ibid, p.68)に向き合うことの必要性が説かれるが、最終的にそうした弱さや醜さを克服する個人の意思が重要であると述べられている。

以上のように、「特別の教科 道徳」の学習指導要領において善悪を判断する道徳的思考を道徳的行為へと結びつけるものは道徳的な感情や意志といった個人の道徳性であると仮定されている。しかしながら、社会心理学をはじめとする学術的知見が教えるところによれば、普通の人間や道徳的に優れた人間が悪を犯してしまうことがしばしばある。社会的状況の力や、そうした力と密接に結びついた個人の心理的メカニズムが、してはいけないと知りながら悪を犯すことを後押しするのである。アドルフ・アイヒマンの裁判を分析したハンナ・アーレントの「悪の陳腐さ」についての考察に影響を受けたスタンレー・ミルグラムによる服従実験(ミルグラム, 2012)や、善良な人間やごく普通の人間が状況の力によってそれまでは思いもよらなかった悪を犯すシフター・エフェクトの存在を示唆したフィリップ・ジンバルドのスタンフォード監獄実験(ジンバルド, 2015)などが代表的な事例として挙げられる。

アーロンソン(2014)は社会心理学の知見をレビューする中で、人間には生物学的遺伝によって備わった攻撃的な本能がある上に、メディアからの社会的学習といった文化からの影響によって攻撃性が喚起される側面があると述べている。さらにアーロンソンは認知的不協和理論に基づき、人間が自らの犯した悪について自己正当化を行う存在でもあると述べている。アーロンソンは当初の道徳的態度の違いがごくわずかなものであっても、その時の状況や心理状態のわずかな違いによって不道徳な振る舞いを犯す人間とそうではない人間に分かれ、不協和と低減のメカニズムによって両者が結果的に正反対の態度を形成するに至ると述べる。

前者は不道徳な行いを道徳的に正当化することによって、後者は不道徳な行いをより憎むことによって不協和を低減するのである。悪は状況と人間の心理的メカニズムの相互作用から生まれるために、悪を犯す人とそうではない人の違いを「特別の教科 道徳」の学習指導要領のように個人の道徳性の有無に還元することはできないことがアーロンソンの議論から分かる。

ジンバルド(2015)は、ある行動に人を導く状況の強い力があり、善悪の選択が思考、感情、行動といった内的要因に還元できるものではないことを知ることが個人としての悪に対する意識的抵抗にも資するものであると述べている。ジンバルドによれば「社会の影響力のしくみを理解し、密やかながらも隅々まで蔓延しているその力が、いつ誰の心へ忍び込んでもおかしくないと心に留める」(Ibid, p.43)ことにより、「権威、集団心理、説得力ある訴え、順応を迫る戦略にも、やすやすとだまされなくなる」(Ibid, p.43)という。

ジンバルドの主張を踏まえれば、道徳的思考を道徳的行為へと結びつけるためには「特別の教科 道徳」の学習指導要領のように、個人の道徳的心情や道徳的実践意欲の役割を強調するだけでは不十分であり、個人に影響を与える様々な状況や社会的文脈の力を理解し、学ぶことが必要になると言えるだろう。ノディングズ(2002)はユングに依拠しながら、我々自身の中の悪についてコントロールされた方法で受容し、理解するための「悪の道徳性(morality of evil)」が実際に悪にコミットすることを避ける上で必要になると述べている。本稿では、道徳教育のカリキュラムの中に、ノディングズのいう「悪の道徳性」を組み込んでいくための方法について考察する。

上記の目的のために、本稿ではアルバート・バンデューラの *moral disengagement* 理論に着目し、この理論がもつ道徳教育への実践的示唆について論じる。スタンフォード大学の心理学教授であったバンデューラは社会的学習理論や自己効力感の理論で知られ、世界でも影響力の大きい心理学者の一人である。本稿で、バンデューラの *moral disengagement* 理論に着目するのは、道徳的な良心の呵責を引き起こさずに人間が悪を遂行することを可能にする広範なメカニズムを社会的な文脈の影響を踏まえて理論化しているためである。後述のように、*moral disengagement* はバンデューラの社会的認知理論に基礎を置くもので、人間が悪を犯す仕組みを個人の心理的プロセスと社会的文脈とが相互的に規定し合う心理-社会的メカニズムとして理論化してい

る。個人としての道德性に逸脱的な要素がないにもかかわらず、社会的文脈との相互作用の中で人間が悪を犯しうるメカニズムに対するバンデューラの理論的洞察を道德教育のカリキュラムへと組み込むための実践的課題について浮き彫りにしたい。ただし、バンデューラのmoral disengagement理論は人間が悪を犯すメカニズムについて論じる上で、悪とみなしうる行為については自明のものとして扱い、何を悪とみなすのかという倫理的な基準については示していない。本稿における考察を道德教育の実践につなげるためには別途、こうした倫理的な観点からの補完が必要となることを断っておく。

II. バンデューラのMoral Disengagement理論

における人間が悪を犯す心理社会的メカ

ニズムの説明

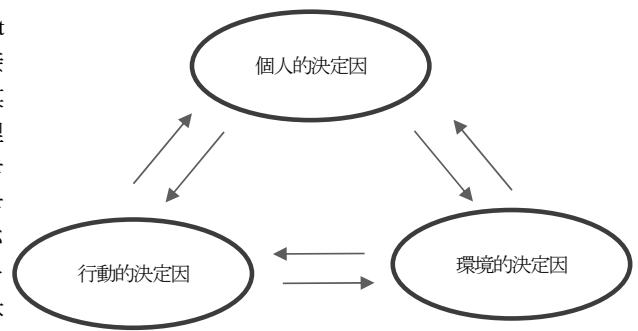
1. 道德的行為主体性(moral agency)と三つ組の相互的決定モデル

本章ではバンデューラのmoral disengagement理論において人間が悪を犯すメカニズムがどのように理論化されているかを検討する。バンデューラの2016年の著書『Moral Disengagement - 人はどのように他人を傷つけながら良心の呵責を感じずにいられるのか -』によればmoral disengagementとは、人が非人間的な振る舞いを犯しながら、自尊感情を保ち、自分自身に満足していられることを可能にするメカニズムである。Moral disengagementは人を傷つけるような振る舞いから道德性や自らの責任を切り離したりすることで道德的規範を迂回する(circumvent)ための手段を提供するものである(Bandura, 2016)。

バンデューラの1991年の論文「道德的思考と行為に関する社会的認知理論」によれば、moral disengagementが生じるのは、道德的思考や規範が道德的行為と直接に結びつくのではなく、道德的行為主体性によって媒介されるからである。コールバーグの道德性発達理論において考えられているような抽象的な道德的思考は直接行為に結びつくことはないと言バンデューラは考える。道德的思考は具体的な社会的現実の中で人々が直面する道德的ジレンマにそれを適用するプロセスを経て初めて行為に結びつくのである。道德的行為主体性は具体的な状況の中で、非道德的に振る舞うことを

差し控えさせる抑制的(inhibitive)な側面と、時に自分が犠牲を払ってでも他者への共感や他者の幸福を促進することを動機として道德的に振る舞うことを促す順向的(proactive)な側面をもつ自己統制的(self-regulatory)なメカニズムである(Bandura, 1991)。

道德的行為主体性を含むバンデューラの行為主体性の概念は社会的認知理論(social cognitive theory)という理論的枠組みの中で捉えられている。社会的認知理論において行為主体性は社会的な起源をもち、社会的構造に埋め込まれた心理社会的なメカニズムとして理論化されているという点に特徴がある。バンデューラによれば人間の行為主体性とは状況から完全に自律的であるわけでもなく、状況によって一方的に規定されるわけでもない。バンデューラ(2008)はこうした心理社会的メカニズムを個人的決定因、社会的行動を含む行動的決定因、社会的環境を含む環境的決定因の三つ組の相互的決定(triadic reciprocal determination)というモデルによって説明する。このモデルにおいて三つ組の決定因はそれぞれに双方向的な影響を行使している。生物学的資質、概念、価値、目標、感情的状態等の個人的決定因はその人間がどのように振る舞うかという行動的決定因に影響する。他方、自らの行為の自然的、または外部的な効果としての行動的決定因は翻って、思考のプロセスや感情状態に影響を与える。行動的決定因は環境条件としての環境的決定因に作用する。そして、行動によって変化した環境条件は今度は行動的決定因を変化させる。環境的決定因は例えば社会的モデリングや教授的实践といった社会的影響の形で個人の特性を変える。また、個人は行動せずとも、身体的性質や社会的役割、社会的地位といった特性のみによって社会的環境に影響を与えることができる。そして、社会的環境からの反応は翻って個人の自己概念や他者に対する捉え方に影響を与える。



(Bandura, 2008, p.93)

この三つ組の相互的決定モデルにおいてバンデューラが行動以外の個人的決定因と行動的決定因を異なる要因として分けて論じていることの意味に注目したい。三つ組の相互的決定モデルにおいては単に社会的文脈と個人の心理プロセスの相互的決定が強調されるだけでなく、個人の行動がその相互的決定のメカニズムの中に組み込まれるのである。そのことにより、バンデューラは環境が個人を規定するという行動主義的人間観とも、個人が自らの思考と判断に基づいて自由に行為するという自律的人間観とも異なる人間観を提示している。

バンデューラの社会的認知理論と三つ組の相互的決定モデルについては1986年の著書である『思考と行為の社会的基盤』において詳述されている(Bandura, 1986)。この著書でバンデューラが述べるところによれば行動が環境によって決定されると考える行動主義的な環境決定論(environmental determinism)も、個人の本能や衝動、人格特性、その他の動機によって決定されると考える個人的決定論(personal determinism)も単一の原因による一方向的な影響によって行動を説明しようとする点において不十分であるという。バンデューラはこれらの理論を一方向的決定論(one-sided determinism)と呼ぶ。一方で、人格的影響と環境的影響の相互作用によって行動を説明しようとする一方向的相互作用論(one-sided interactionism)もまた、行動が人格的要因や環境的要因によって一方向的に決定されると考える点において不十分であるバンデューラは述べる。

「行動は他の要因との交わりにおいてそれらと相互作用し、影響を及ぼしており、出来事を通して活動的であり続けている。行動は行動抜きの人間と状況の統一によって生じるのではない。端的に言う、行動は他の要因と相互作用する決定因であり、物事の産出のプロセスにおいて何の役割も果たさない孤立した副産物ではない。」(Bandura, 1986, p.23)

環境的決定因、個人的決定因に加えて行動的決定因を加えた三つ組の相互的決定モデルにより、まずは環境が固定された一義的な仕方個人を決定するという行動主義的な因果関係が否定される。バンデューラ(1986)によれば、環境からの影響力は個人の行動によって現実のものとならない限りは作用しない。バンデューラはこのことの例として、生徒が出席しない限り

講義が彼(女)らに影響をもつことはないこと、本が人に読まれるまでは影響力をもつことはないこと、電気ストーブが人がそれに触るまでは火傷を引き起こすことはないこと、などを挙げている。これらの例では行動的決定因と環境的決定因の相互作用に焦点が当たっているが、例えば講義を聞くことや本を読むことの意味が、個人がそれらに対して抱く関心や既知知識等によって左右されるように、個人的決定因と環境的決定因の相互作用も重要になると言える。環境に変化をもたらすような大がかりな影響力を行使せずとも、個人は関心を寄せたり、その場に参加したりといった何気ない行為によって環境が自らを決定する仕方に影響を与えているのである。バンデューラは社会的認知理論の三つ組の相互的決定モデルにおける人間の自由を環境からの影響や外的制約からの自由ではなく、自己に対する影響力の行使(self-influence)として定義する。人は社会的、制度的、物理的状況からの制約を受けつつ、目的に向けて認知的な指針を示したり、自分を動機づけたり、環境的な条件をアレンジするなどして、自己の行動に対して部分的な影響力を行使する。

三つ組の相互的決定モデルにおいては個人と環境、いずれかの要因が因果関係における優先権をもつわけではなく、まさにそれぞれが相互的に決定し合うという点に特徴がある。

「個人的決定因と環境的決定因は相互的に互いに影響し合うため、因果的優先権をどちらの影響力に帰属させようとする試みは“鶏が先か卵が先か”の議論に陥りやすい。状況的要因は個人が自己に対して及ぼす影響力を惹起し、それは翻って状況的決定因を変化させる。…(中略)…自己統制的プロセスの十分な説明には自己コントロールの環境的決定因と同様に、環境の自己コントロール的決定因についての説明が含まれる必要がある」(Ibid, p.372)

このように、環境による行動の一義的決定という行動主義的な人間観は退けられる。

しかし、バンデューラが個人的決定因とは別に行動的決定因の存在を規定し、両者の間にも相互的な決定という関係性を見出したことの最大の意義は個人の内的要因による行動の一義的決定という自律的人間観を退けるという点にある。バンデューラによれば個人の考えや信念、感情が行為に影響を与えるだけではなく、

行為の外的効果は翻って個人の思考パターンや感情的反応を部分的に決定するという。

「認知は真空状態で生じるものでも、行動の自律的原因になることもない。…(中略)…概念が行動を支配するということが真実である一方、概念そのものが環境との直接的また社会的に媒介された相互作用によって部分的に形づくられるのである。思考と行為の間の関係性は双方向の因果関係を含んでいる」(Ibid., p.27)

行為の結果が個人の思考を決定する仕方について、バンデューラは具体的には述べていないが、ここではフェスティンガー(1965)の認知的不協和理論をもとに考えてみたい。認知的不協和理論は異なる認知的要素の間に不協和、つまり一つの要素の逆の面が他の要素から帰結するような事態が生じた場合に、人間がその心理学的に不快な不協和を低減し、協和を獲得することを試みるように動機づけられるというものである。フェスティンガーは甲乙をつけがたい選択肢の間で重要な決定を下した時や、信念に反するような言動を何らかの圧力の下で強いられた時などに、人が認知的不協和の軽減のためにそうした決定や行動と協和する認知的要素を確立するために認知を変えることがあると述べている。この場合、思考や動機、価値判断といった個人の心理的要因が行動を決定するのではなく、行動の後にそうした行動を行ったという事実に沿うように心理的要因が事後的に形成されるのである。

アーロンソン(2014)は認知的不協和のプロセスが道德的な自己正当化に用いられる傾向があることを指摘している。何らかの理由で不道德な行為に関与してしまった個人が自らの肯定的な自己像を維持するために、当初の道德的立場を変えるのである。アーロンソンは認知的不協和理論が人間を合理的な存在ではなく、合理化する存在として描いているという。外的な影響力の下で良心に反する行動をしてしまった場合に、それでも自らが正しいと信じたいために、事後的に立場を変え、自己正当化を図るのである。

このように認知的不協和理論は人間を個人の自律的な判断に基づいて正しさを判断できる合理的な存在とはみなさない。小坂井(2013)は自らの頭で判断し、自らの行為に責任をもつという自律的人間像を理想とする個人主義者こそ、外的影響力のもとに行為をしていてもその事実に対して無自覚であり、心の内部に原因

を求めようとするという。そのため、こうした人間は行為の後に心の内部に原因を求めて自らの意見を無意識に変更する傾向があるのである。

後述するバンデューラの8つの心理-社会的メカニズムの中には認知的不協和の低減のための自己正当化のプロセスによって生じていると解釈できるものが多く含まれている。バンデューラ自身による認知的不協和理論への言及はないが、シャエファールとボウメスター(2020)はバンデューラのmoral disengagement理論が不協和の低減というテーマを認知的不協和理論と共有していると指摘している。バンデューラが三つ組の相互的決定モデルにおいて個人的決定因と行動的決定因の相互決定性について述べていることは、認知的不協和理論と同様に自律的、合理的な人間像への批判的対案となっていると言える。

三つ組の相互的決定モデルにおいては、社会的決定因の存在のために、個人の心理的特性が常に行動となって表現されるとは限らないという点にも留意したい。道德的思考が道德的行為に結びつくとは限らないのはこうした理由からである。バンデューラ(1986)は個人的決定因が行動に具現化されることなく他者に対して作用することはないと述べる。ある種の事柄について知識があり、それを人に伝える力がある個人も、本人が沈黙している内は社会的な影響力を持ちえないのである。バンデューラは社会的環境を含む環境的決定因が個人的決定因の内、どの要素が具現化されるかを決定するのだという。

「社会的相互行為においてはそれぞれの参加者の行動がそれぞれの人の潜在的性質や関心の内、どれが具現化され、どれが表現されないままに留まるのかを規定する。」(Bandura, 1986, p.29)

道德的な思考や規範に問題を抱えていない個人であっても、社会的文脈の影響力の下でそうした道德性を発揮できなくなることがある。さらに、道德性を発揮することのできなかった個人が前述の自己正当化のプロセスによって意見を変化させてしまい、元々の道德的思考や規範が歪められてしまうことがある。三つ組の相互的決定を背景として生じるこうした事態が、moral disengagement理論の背景となっている。

2. Moral Disengagementの8つの心理-社会的メカニズム

バンデューラのmoral disengagementは以上のような三

つ組の相互的決定プロセスを背景として生じる現象である。バンデューラ(1991)によれば、人々は社会的状況からの誘因によって、様々な程度の有害行為を展開し、そうした有害行為に対して様々な道徳的な意味づけを与える。社会的環境から暴力などの有害な行為に向けての誘因が働き、良心との葛藤が大きくなると、人は *moral disengagement* によってその葛藤を解消しようとするという。バンデューラ(2016)はこのプロセスが当人も気付かぬ内に少しずつ進行することがあると述べる。最初は小さな罪悪感を抱きながらしていたことを繰り返す内に徐々に罪悪感が麻痺し、最終的に当初ならとても耐えられなかったはずの行為に罪悪感を抱かなくなってしまう。

バンデューラは *moral disengagement* を4つの場(*locus*)において生じる8つの心理-社会的メカニズムとして説明する。

行動の場(*behavior locus*)においては人を傷つけるような行動が善きものとされる。このことは社会的、道徳的目的をそうした行動に対して与えることによって達成される。行為の場において生じる *moral disengagement* のメカニズムは「道徳的正当化(*moral justification*)」、「都合のよい比較(*advantageous comparison*)」、「婉曲的なラベリング(*euphemistic labeling*)」の3つである。「道徳的正当化」は道徳的な大義名分によって有害な手段を正当化する。例えば、軍隊において、人を殺すことは冷酷な抑圧者との戦いや愛国の義務といった理由によって正当化される。「都合のよい比較」においては他の道徳的問題との功利主義的な比較によって非道徳的行為が正当化される。例えばアメリカのイラク戦争はイラクが核兵器を製造するポテンシャルがあり、サダム・フセインが大量破壊兵器を保持しているという(後に誤りであると判明する)根拠に基づいて、より大きな悪を防ぐためのやむを得ざる措置として正当化された。

「婉曲的なラベリング」は言語的ラベリングによって行為の非道徳性を中和し、隠蔽する。例えば、軍による爆撃が強制的外交(*coercive diplomacy*)と呼ばれ、爆撃による民間人の犠牲は付帯的な損害(*collateral damage*)とされる(Bandura, 2016)。

行為主体性の場(*agency locus*)では行為者としての責任が回避される。行為主体性の場で生じる *moral disengagement* のメカニズムは「責任の置き換え(*displacement of responsibility*)」と「責任の拡散(*diffusion of responsibility*)」の2つである。「責任の置き換え」においては責任の所在を外部の権威など、他に転嫁すること

で自らの主体的役割を最小化する。バンデューラは「責任の置き換え」の例として、ミルグラムの服従実験における状況を挙げている。一方で現実の生活においては権威ある立場にいる者が服従実験の実験者のように道徳的な責任を引き受けることを公然と認めることは稀であり、自らの決定の道徳的帰結について知ることを意識的に避ける傾向があるとバンデューラは言う。「責任の拡散」においては集団の細分化された活動の中で自らの主体的役割が曖昧に見積もられる。バンデューラによれば人は個人として自分の行為に対して説明責任が生じるような状況よりも集団の責任の下で行う方が残酷になりえると述べている。全ての人に責任があると言えるような状況では誰も自分に責任があるとは思えないのである。また、分業によって仕事が細分化されることにより、人は全体として自分が何を行っているかということよりも、目の前の具体的な仕事に注意を集中するようになるという。バンデューラは薬物による死刑における技術者たちの細分化された分業体制を「責任の拡散」における例として挙げている(Bandura, 2016)。

結果の場(*outcome locus*)では加害者が自らの行為の有害な帰結を認めなかったり、最小化したり、それについて争ったりする。結果の場で働く心理-社会的メカニズムは「結果の軽視または歪曲(*Disregard or distortion of consequences*)」である。「結果の軽視または歪曲」は、自分自身の行為について責任を免れないような状況に置かれた時に、その行為による有害な結果を最小限に見積もったり、損害を示す証拠の信頼性を貶めたりする。バンデューラは「結果の軽視または歪曲」の例として、インターネット上の言葉の乱用を挙げている。書き込みをする人は言葉の乱用によって被害者がどのように心理的な影響を受けたのか、インターネット上の言葉を目にした第三者がどのように被害者にかかわり、どのように振舞ったかということについての一次情報から遮断されている。そのことを利用して書き込みをする人は被害の程度を小さく見積もり、自分は制度的に担保された表現の自由を行使しているだけだと考えることができるようになるという(Bandura, 2016)。

被害者の場(*victim locus*)では加害者が被害者を貶めることによって良心の呵責を軽減する。被害者の場で用いられる心理-社会的メカニズムとして「被害者や状況への帰責(*attribution of blame*)」と「被害者の非人間化(*dehumanization*)」の2つをバンデューラは挙げている。「被害者や状況への帰責」においては被害者側に被害

を招く要因があると考えたり、自らの行動をそうした行動をやむなくされるような状況に起因するものであると考えることにより、非道徳的行為が正当化される。バンデューラは「被害者や状況への帰責」の例として、オサマ・ビンラディンが9.11テロを“墮落した異教徒たち(debauched infidels)”によって強いられた“防衛的ジハード(defensive jihad)”であったと称したことを挙げている。「被害者の非人間化」においては被害者を非人間的な存在と考えることにより、自らの非道徳的行為を正当化する。他者を感情や希望、関心をもたない人間以下の存在と考えることにより、良心の呵責を感じることなく残酷な行為を遂行することができるとバンデューラは述べる。バンデューラは「被害者の非人間化」の例としてアブグレイブ刑務所におけるイラクの抑留者に対するアメリカ兵の虐待行為を挙げている(Bandura, 2016)。

4つの場におけるmoral disengagementの8つの心理社会的メカニズムは前節で述べた個人的決定因、行動的決定因、環境的決定因の三つ組の相互的決定を背景として生じるものであることを確認したい。Moral disengagementは社会的文脈に埋め込まれたプロセスである。バンデューラ(2016)はmoral disengagementは個人のみならず、社会システムのレベルでしばしば生じるものであると述べている。バンデューラが集会的moral disengagementと呼ぶこうした社会システムレベルでのmoral disengagementは個人のmoral disengagementを助長し、相互作用の中で個々人の総和以上のmoral disengagementを創発的に生じさせるものである。

「集会的moral disengagementにおいて、メンバーたちは自分自身を免罪する必要はない。システムの様々なプレイヤーが組織的活動におけるそれぞれの役割の道徳的含意を中和するのである。そのことで、彼らは互いに免罪し合うのである。」(Ibid, p.100)

バンデューラはこうした集会的moral disengagementの例として、学校の社会的雰囲気や背景として起きるいじめを挙げている。

集合レベルのmoral disengagementの下で個人のmoral disengagementが生じるのではない場合にも、三つ組の相互的決定モデルに基づく限り、個人は何らかの形で社会的文脈の影響を受けていると考えられる。例えば、8つの心理社会的メカニズムに見られる思考プロ

セスを展開するための知的資源は社会的環境から個人に対して提供されていると考えることができる。個人がmoral disengagementによって自らの道徳的行為を正当化し、自尊感情を保つことができるためには、そうした正当化のための論理が当該個人を含む社会的文脈の中で流布し、承認されている必要があるからである。

以上、人間が悪を犯すに至る心理社会的なメカニズムについてバンデューラのmoral disengagement理論に基づいて考察してきた。次章では、バンデューラのmoral disengagementが道德教育に対して得られる実践的示唆について考察したい。

III. Moral Disengagement理論から道德教育へ

の実践的示唆

1. 人間が悪を犯すメカニズムの理解を道德教育のカリキュラムに組み込むこと

本章では、moral disengagement理論が説明する人間が悪を犯すメカニズムを踏まえ、道德教育への実践的示唆について検討していく。

初めに人間が本来はそれを望んでいないにもかかわらず悪を犯してしまうこと、そしてそれを自己正当化することを可能にする心理社会的メカニズムが存在するということを道德教育のカリキュラムにおける教授内容として組み込んでいくことを提案したい。1章で述べたように、「特別の教科 道德」の学習指導要領において道徳的思考を道徳的行為へと結びつけるのは道徳的な感情や意志といった個人の道徳性であると仮定されている。そのため、道德の教科書においても悪を犯さないことは個人の意思や道徳的判断の問題として扱われる傾向がある。

いじめを例に考えてみたい。日本文教出版の令和3年度の中学1年生用の教科書『中学道徳 あすを生きる①』においては森田洋司によるいじめ集団の四層構造モデルが紹介されている(吉澤・越智・島他, 2021, p.34-35)。いじめ集団の四層構造モデルは被害者、加害者に加えて、いじめを積極的に是認する観衆や見て見ぬふりをする傍観者によっていじめに対する反作用力を欠いた集団が形成され、いじめが促進されると考える(森田, 2010)。このモデルはいじめを取り巻く社会的文脈とこうした社会的文脈を背景とした加害意識の希薄化に着目する点において、バンデューラのいう三つ組の相互的決定モデルとも親和性のあるものである

といえる。しかし、当該の教材においてはいじめが起きる仕組みとして、バンデューラがいうような心理社会的メカニズムに踏み込んだ解説はなされず、観衆や傍観者によっていじめが助長される面があり、いじめに対して否定的な反応をしたり被害者を助けることでいじめが起きにくくなることを指摘するにとどまっている。その上で、教材はまとめとしていじめが「人間の心や体、権利を傷つける許されない行為」(吉澤・越智・島他, 2021, p34)であることを確認し、「どうすればいじめをなくせるのかを自分たちのこととして話し合ってみましょう」と問いかけて終わっている。この教材は観衆や傍観者もいじめにおいて重要な役割を果たしていることに注意を促す点は評価できるものの、社会的文脈としての四層構造が形成されるに至るプロセスや四層構造の下での個人の認知の歪みに対する考察が欠けている。そのため、いじめを止める方法を提案するにあたって、最終的にはいじめを許さないという意味を持つことといった個人の道徳性に依存する結果になると考えられる。

具体的な事例となるような教材の選択により、三つ組の相互的決定モデルといった抽象的な図式を用いることなく、子どもに対して人間が悪を犯すメカニズムの理解を促すことは可能である。例えば、東京書籍令和2年度の中学2年生用の教科書『新しい道徳 2』にも用いられているレイフ・クリスチャンソン著の『わたしのせいじゃない』はいじめを描いた作品であるが、加害者のみならず、森田のいう観衆や傍観者の役割も含めた様々な人たちがどのように自分の立場を正当化し、責任を逃れようとするかを描いている。個人々の心の声に焦点が当てられているが、挿絵においては背景としてクラスメイトと思われる人たちの存在が描かれており、個人の心理プロセスと社会的文脈との関係性について考えることを促す機能を果たしている。



図1(クリスチャンソン, 1996, p.6-7)

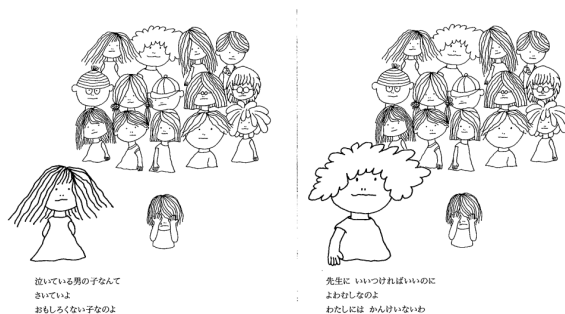


図2(クリスチャンソン, 1996, p.12-13)

バンデューラの8つの心理社会的メカニズムに照らすならば、図1の左ページはいじめの責任を自分以外の「おおぜい」に帰属している点で「責任の置き換え」に、右ページはいじめにおける自らの役割を極小に見積もっている点で「責任の拡散」にあたるといえよう。図2の左右のページはともに被害の原因を何らかの形で被害者にあると考える点で「被害者や状況への帰責」にあたりと解釈できる。この教材をもとに個人が加害者や観衆、傍観者といった役割を引き受けるに至る社会的文脈からの圧力やその後の自己正当化のあり方など、バンデューラのいう三つ組の相互決定的なプロセスにあたる現象について、子どもたちの経験を参照しながら議論することもできよう。

こうした教材の他にも、ミルグラムの服従実験や、ジンバルドーのスタンフォード監獄実験など、人間が悪を犯すメカニズムを象徴的に示す事例を教材として授業で扱うことも可能だろう。人間が侵す悪の原因を個人の道徳性に還元することなく、moral disengagementのプロセスとして理解することでジンバルドー(2015)のいうように状況の力に対して自覚的になることができ、そうした力に対する意識的な抵抗を促すことにもつながるだろう。

2. Moral Disengagement のプロセスを実体験として学ぶことの可能性

過去の教育実践の蓄積の中には moral disengagement に相当するようなプロセスそのものを実際に子どもに経験させる試みがある。子どもへの心理的影響などを考えても、実践には慎重さが求められるだろうが、実体験がもたらすインパクトは単に当該のプロセスの仕組みを知的に理解するだけで得られないような学習効果を

もつものである。こうした実践の例として、小学校3年生を対象にアメリカアイオワ州の教師ジェーン・エリオットの行った実践を紹介したウィリアム・ピーターズの著書、『分断されたクラス』(邦題は『青い目茶色い目一人種差別と闘った教育の記録-』)と大学生を対象とした甲南大学文学部教授の田野大輔による実践の記録『ファシズムの教室-なぜ集団は暴走するのか-』を挙げたい。

ジェーン・エリオットの教育実践は人種差別に対する問題意識を出発点としている。白人ばかりが住むアイオワ州ライスビルの小学校において、黒人に対する偏見を内面化している子どもたちを見てエリオットは人種差別に反対と言葉で伝えるだけでは不十分であると考えた。そこでエリオットはクラスには茶色い目の子どもと青い目の子どもがいることに着目し、実際に差別を体験するための実験として片方の目の色の子どもに対してもう一方の目の色の子どもを劣った存在であるという設定の下で差別するように促した。差別する側と差別される側の役割はその後に入れ替えられ、青い目の子どもも茶色い目の子どもともに両方の役割を経験することとなった。この実践において子どもたちは初めの段階で目の色による優劣は実際には存在せず、実験のための設定であることを教師から伝えられているにもかかわらず、差別をする側もされる側も実践の過程でその設定を真実と思い込んでいったという。優れているとされた側の子どもたちは実際にポジティブなセルフイメージを抱き、劣っているとされた子どもたちはネガティブなセルフイメージを抱くようになった。また、発音の課題におけるパフォーマンスにおいても、優れているとされた側にプラスの影響が、劣っているとされた側にはマイナスの影響が数値として表われたという。そして、両者の立場を入れ替えると課題に対するプラスとマイナスの影響も入れ替わったという(ピーターズ, 1988)。

エリオットの実践は差別される側の経験を子どもたちにさせ、差別のおそろしさを教えることに主眼が置かれているが、差別する側の経験もさせていることで、moral disengagementのプロセスを実体験させることにもつながっている。自分とは違う色の目の子どもを劣った人間とみなして差別をする経験はバンデューラの示す8つの心理社会的メカニズムに照らせば、「非人間化」にあたりと解釈できる。劣っているとされたグループで普段は親友であった友だちを優れているとされたグループの子どもが見下して自らの優位性を主張す

る姿を見て、エリオットは驚きを隠せなかったという。普段から接しているエリオットでさえ見たことのない子どもたちの一面を彼女の実践によって作られたmoral disengagementの心理社会的メカニズムが引き出したといえる。

エリオットは当初、自分の実践が差別されることのおそろしさとともに、差別することの楽しさも子どもたちに教えてしまうのではないかと危惧した。しかし、差別される側も経験したことで実際には劣っているとされる惨めさや友人との離別の辛さが子どもたちに記憶されたという。エリオットの実践を記録したピーターズはこの実践が子どもたちに人種差別的態度に対する「予防接種」として機能したと分析する。この実践を経た子どもたちの道徳的人格には意味のない差異に基づく差別をほとんど自動的に拒否する態度が組み込まれていたという。エリオットの実践が人種差別に対する「予防接種」としての効果を発揮したことの背景には、差別をされる体験による負の感情があったことは間違いない。しかし、それとともに悪いことであると頭では分かっているが親友に対しても差別してしまったこと、架空の設定であると理解しているが根拠のない優劣の基準を内面化して差別を正当化してしまったことなど、moral disengagementのプロセスについて身をもって体験したことが重要な役割を果たしていたと解釈することができよう。

田野大輔の教育実践はドイツ映画の『THE WAVE ウェイヴ』にインスピレーションを得たものである。この実践はナチス時代のドイツの歴史を研究対象とする田野がファシズム的な集団の暴徒の恐ろしさを学生に実感させ、ファシズムに対する「免疫」をつけることを目的とした体験学習である。権威に服従することで人々は他人の意図を代行する道具状態に陥るとともに、自分の行動に対する責任から解放され、敵や異分子を思うままに攻撃する自由を得ることになる。こうした魅力もあるがゆえのファシズムの危険性を田野は学生に伝えようとしている。田野は独裁的な体制(ファシズム)を全員で演じるロールプレイという授業の趣旨を説明した上で、教師である自分を集団の指導者(田野総統)に見立てて、全体主義的な集団(田野帝国)としての様々なふるまいを経験させる。その中には、大学構内の「リア充(カップル)」の排除という集団の目標を掲げた上で、大学内のカップル(教師が事前に仕込んだサクラ)に向かって集団で「リア充、爆発しろ！」と叫んで糾弾するという、非倫理的行為も含まれてい

る。田野が紹介する受講生のレポートによれば受講生の多くは当初ためらいを感じていても、集団で行動している中で徐々に没入感を増していき、悪いことだとわかっているけどどんどん気持ちが高ぶっていく経験をしているという(田野, 2020)。

この実践で学生は教師・指導者の権威に服従するとともに、集団の一員としてふるまうことで自分の責任を曖昧にするという経験をしている。これはバンデュエラのいう「責任の置き換え」と「責任の拡散」の2つのメカニズムを含んだプロセスであると解釈できる。田野実践の特徴はエリオット実践と同様に生徒たちの行為が架空の設定(田野帝国)に基づくものであると伝えてあることに加え、スタンフォード監獄実験やミルグラムの服従実験などについての知識を事前に大学の授業時間で9程度もの時間を割いて教授した上で実施していることである。Moral disengagementの実例となるような実験を紹介し、人間が悪を犯すメカニズムについての知識を得ているにもかかわらず、状況の力に圧倒されて自らそのメカニズムに身をゆだねてしまうという点に、個人の認識を凌駕する moral disengagement の力を見ることができる。生徒たちは頭では他者を攻撃してはいけないと分かっているのに、攻撃に参加している内に高揚感に満たされ、抵抗を感じなくなってしまう。田野はこうした経験を経てはじめて集団行動への内的な歯止めとしてのファシズムへの「免疫」は獲得されるという。

エリオット実践、田野実践の双方において、moral disengagement における社会的文脈の影響力が個人の認識を凌駕する力を発揮していることは留意を要する。このことは、前節で論じたように道徳教育のカリキュラムに人間が悪を犯すメカニズムについての学習を組み込んだり、状況についての正しい知識を得るだけではエリオットのいう「予防接種」や田野のいう「免疫」の効果を獲得するには十分でない可能性を示唆している。バンデュエラのいう三つ組の相互的決定において、個人の認識は個人的決定因にあたるが、両実践において個人的決定因に働きかけるだけでは、行動的決定因、環境的決定因がもつ力に対する抵抗力には至らなかったと考えられる。

Moral disengagement のプロセスの実体験は子どもに対する心理的負荷を負わせる可能性があることから、実践には慎重さが求められる。エリオット実践が小学生を対象としたものであった事実を踏まえても、「特別の教科 道徳」が実施される小中学生の発達段階に即

した形で moral disengagement のプロセスを実体験として学ぶ実践が現在の日本の教育現場の文脈の中でどの程度、実現可能であるかは別途の考察を必要とする。しかしながら、個人の認識の力が moral disengagement に抗する力とはなりえなかったというエリオット実践や田野実践の経験から学ぶならば、何らかの形で moral disengagement の実体験を道徳教育のカリキュラムに組み込んでいくことを検討する余地があるといえる。ただし、このことは moral disengagement についての知的な学習の必要性を減じるものではない。田野のファシズムの体験学習について、学生が経験しているような同調圧力は日本人であれば慣れ親しんだものであり、わざわざ授業で実践する必要性が薄いという批判が寄せられることがあるという。田野はこうした批判に対し、受講生のコメントを引用しながら、小中学校の運動会や学級会で体験してきているにもかかわらず、多くの人がそれらの経験とファシズムを結びつけることはないのだから、単に体験するのではなく体験を伴った批判をすることに自らの授業の価値があると述べている(田野, 2020)。体験的な学習と知的な学習は moral disengagement に対する免疫をつける上では車の両輪として機能するものであると考えられる。

3. 多様な人に対する子どもの共感性を育むこと

Moral disengagement 理論から導かれる道徳教育への実践的示唆として、最後に子どもの共感性を育むことを挙げておきたい。バンデュエラ(2016)は moral disengagement を防ぐための手がかりとして、moral disengagement の心理社会的メカニズムの一つである「非人間化」と対になる「人間化(humanization)」の力の存在を挙げている。自分と共通の人間性をもつ存在と認めた他者に対しては非道徳的な振る舞いはできないからである。Moral disengagement の状態にある人に対し、自らの行為に人間性の観点を取り戻させることで道徳性を取り戻すこと(moral reengagement)ができるとバンデュエラは述べている。

バンデュエラは「人間化」を促すために必要なものとして経験に対する感情的な反応としての共感性(empathy)や他者の苦しみを和らげたいという欲求や努力としての同情心(compassion)を挙げている。バンデュエラによれば、他者の幸福が自分の幸福につながるような関係性を築いてきた人は共感性が高まり、他者の利益が自分の苦しみとなるような競争的な経験をした人は共感性が減少するという。

以上のバンデューラの主張から、教室や学校を多様な人とともに学び合うことができるようなインクルーシブな場として組織し、子どもの共感性を高めることの必要性が示唆される。多様な人に対する共感性を育み、自分と共通の人間性を認めることはバンデューラのいうように、moral disengagementを防ぐ手段となりえるだろう。

IV. 結論と残された課題

本稿ではバンデューラのmoral disengagement理論において人がしてはいけないと分かっているながら悪を犯すメカニズムを検討し、道德教育への実践的示唆を引き出すことを試みた。バンデューラはmoral disengagementを個人的決定因、行動的決定因、環境的決定因の三つ組の相互的決定によって引き起こされる8つの心理社会的メカニズムとして概念化していた。Moral disengagement理論から得られる道德教育への実践的示唆として、人間が悪を犯すメカニズムの理解を道德教育のカリキュラムに組み込むこと、moral disengagementのプロセスを実体験として学ぶことの可能性について検討すること、多様な人に対する子どもの共感性育むこと、の三点を指摘した。

しかし、人間が悪を犯すメカニズムについて、バンデューラのmoral disengagement理論においては十分に説明しつくされていない点もある。これらについては理論的研究、経験的研究、双方のアプローチからの補足が求められる。この点を残された課題として指摘したい。

シャエファーとボウマスター(2020)はバンデューラの示した8つの心理社会的メカニズムがmoral disengagementの具体例をリストとして示すだけの外延的説明に留まっており、一つの理論的傘の下に様々なメカニズムを包摂していると指摘する。バンデューラのいう、8つの心理社会的メカニズムはそれぞれ異質なものであり、個別のメカニズムの差異を理論的に分

節化していく作業が必要であろう。また、8つのメカニズム以外のメカニズムの存在についても検討し、moral disengagement理論に包摂していく必要がある。

バンデューラの示した8つの心理社会的メカニズムの説明は三つ組の相互的決定モデルに照らすならば、個人的決定因にあたる、自己正当化の認知的プロセスに偏っているという点にも留意が必要である。自己正当化のプロセスにおいては当初の道德的思考や価値が行動の結果として事後的に変化を被る可能性があることをII章の1節において指摘した。バンデューラの8つのメカニズムは行為の原因ではなく、結果である可能性もある。8つのメカニズムにおける認知的な自己正当化が社会的文脈からの影響(環境的決定因)や個人がその中でとった行動(行動的決定因)とどのように関連しているかを理論的な研究とともに、経験的な研究によっても明らかにしていく必要があるだろう。

最後に、moral disengagement理論が倫理的な観点からの補完を必要としているという点を指摘しておきたい。I章において既に指摘したことであるが、バンデューラのmoral disengagement理論は、悪とみなしうる行為については自明のものとして扱い、どのような行為を悪とみなすのかという倫理的な基準については示していない。Moral disengagementは人間が悪を犯すメカニズムを説明するものであるが、その前提として何が悪であるかを定める視点がなければ当該のメカニズムを特定することができない。対立する論点で道德的な主張が2つの立場から成されている時に、どちらかの主張が道德的に正当な立場からのものであり、どちらかの主張がmoral disengagementによる自己正当化であるかを定めるためには双方の主張の道德的正しさを判定する必要がある。正しさの基準が変われば、解釈が入れ替わることもあるだろう。道德教育において特定の倫理的立場を絶対視することは避けるべきであるが、正しさを判定するための倫理的観点をそれらの多様性に留意しながら学習の俎上に乗せていくことは必要となるだろう。

【註】

¹Moral disengagementの訳語として、先行研究では「道德不活性化」が用いられている(吉澤・大西・ジニ・吉田, 2015)。後述のように、この概念は行為から道德性や自らの責任を切り離すことで良心の呵責を感じずに済ませることを意味するが、「不活性化」という言葉はこうした含意を十分に伝えるものではない上にdisengagementという英語からも隔たりがある。

著者は「道德的判断の麻痺」と訳すのがこの概念のニュアンスを最もよく伝えようと考えたが、やはりdisengagementという英語との隔たりは残る。そのため、本稿ではこの概念をあえて訳さずにそのまま表記することとする。

【引用・参考文献】

- アーロンソン, E. (2014). ザ・ソーシャル・アニマル[第11版] - 人と世界を読み解く社会心理学への招待 -. 岡隆訳, サイエンス社
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In *Handbook of Moral Behavior and Development Volume1: Theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.45-103
- Bandura, A. (2008). Reconstruction of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J.C. Kaufman & R.F. Baumeister (Eds.), *Are we free?: Psychology and free will*. Oxford: Oxford University Press, p.86-127.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York: Worth Publishers.
- フェスティンガー, L. (1965). 認知的不協和の理論 - 社会心理学序説 -. 末永俊郎 監訳, 誠信書房.
- 藤原孝章 (2018). マイノリティと道德教育 - 多文化共生・シティズンシップの視点から -. 世界, 914, p.213-221.
- 橋本紀子 (2019). 道德教育におけるジェンダー・セクシュアリティの問題. 藤田昌士・奥平康照 (監). 道德教育の批判と創造 - 社会転換期を拓く - 所収, エイデル研究所, p.100-120
- 伊東毅 (2019). 中学校用道德科教科書の特質. 藤田昌士・奥平康照 (監). 道德教育の批判と創造 - 社会転換期を拓く - 所収, エイデル研究所, p.62-81
- 小坂井敏晶 (2013). 社会心理学講義 - <閉ざされた社会>と<開かれた社会> -. 築摩選書.
- クリスチャンソン, L. (1996). わたしのせいじゃない - せきにんについて -. にもんじまさあき訳, 岩崎書店.
- 神代健彦 (2019). 道德教科化そもそも物語. 神代健彦・藤谷秀 (編). 悩めるあなたの道德教育読本 所収, はるか書房, p.15-72.
- 前川喜平 (2018). 道德教育 - 道德の教科化がはらむ問題と可能性 -. 木村草太(編). 子どもの人権を守るために所収, 文社, p.181-208
- 森田洋司. (2010). いじめとは何か: 教室の問題、社会の問題. 中公新書.
- ミルグラム, S. (2012). 服従の心理. 山形浩生訳, 河出文庫.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring approach to character education*. New York: Teachers College Press.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 特別の教科 道德編. 教育出版.
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 特別の教科 道德編. 教育出版.
- ピーターズ, W. (1988). 青い目茶色い目 - 人種差別と闘った教育の記録 -. 白石文人訳, 日本放送出版協会.
- 斎藤貴男 (2004). 教育改革と新自由主義. 寺子屋新書.
- 佐貫浩 (2020). 道德的価値を教育はどう扱うべきか - 道德性の教育の方法論を考えるために -. 民主教育研究所年報 2020(第20号), p.2-15
- Schaefer, U., Bouwmeester, O. (2020). Reconceptualizing moral disengagement as a process: Transcending overly liberal and overly conservative practice in the field. *Journal of Business Ethics*, p.1-19
- 高橋陽一 (2018). 「特別の教科」道德の深刻な矛盾 - 徳目主義へと進む教科書と教師用指導書 -. 世界, 914, p.202-212
- 田野大輔 (2020). ファシズムの教室 - なぜ集団は暴走するのか -. 大月書店.
- 山崎雄介 (2020). 道德科の評価をどうとらえ, どう実践するか. 民主教育研究所年報 2020(第20号), p.64-74.
- 吉澤良保・越智貢・島恒生他 (2021). 中学校道德 あすを生きる 1. 日本文教出版.
- 吉澤寛之・大西彩子・ジニ, G・吉田俊和 (2015). 歪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.
- ジンバルドー, P. (2015). ルシファー・エフェクト - ふつうの人が悪魔に変わるとき -. 鬼澤忍・中山宥訳, 海と月社.