

尊敬の教育的機能を探る

—「自己ピグマリオン過程」の実証に向けて—

教育心理学コース 武藤世良

What Are the Educational Functions of (Emotional) Respect? Exploring the Possibilities of the
“Self-Pygmalion Process” Hypothesis

Sera MUTO

Respect has been considered as an important psychological construct in educational contexts, yet there is no common definition of “respect.” Li & Fischer (2007) suggested that respect as a positive self-conscious emotion, rather than as an attitude, could lead one to emulate the superior target as a role model, and eventually to become such a person, a function they referred to as the “self-Pygmalion process.” However, this process has never been demonstrated empirically. Here, both the attitudinal and emotional sides of respect are considered briefly, and the potential educational functions of respect are discussed. I argue that the self-Pygmalion process is likely to occur in schools, especially in Japan, and I hypothesize that feeling emotional respect, rather than showing attitudinal respect, for a superior may have the educational function of maximizing the quality of learning. Future directions for studying (emotional) respect are also discussed.

目次

- 1 問題と目的
- 2 尊敬とは何か？
 - A 「尊重」と「尊敬」
 - B 尊敬の「自己ピグマリオン過程」仮説
 - C 尊敬の態度性と情動性をめぐる問題
- 3 尊敬の教育的機能を探る
 - A 仲間・友人関係における尊敬
 - B 教師への尊敬
 - C 「自己ピグマリオン過程」が生じうる場としての学校
- 4 尊敬研究の将来

1 問題と目的

「後年の孔子の長い放浪の艱苦を通じて、子路ほど欣然として従った者は無い。それは、孔子の弟子たることによって仕官の途を求めようとするのでもなく、また、滑稽なことに、師の傍に在って己の才徳を磨こうとするのでさえもなかった。死に至るまで渝らなかつた・極端に求むる所の無い・純粹な敬愛の情だけが、この男を師の傍に引留めたのであ

る。かつて長剣を手離せなかったように、子路は今は何としてもこの人から離れられなくなっていた」¹⁾ (中島敦, 「弟子」, 1943/2008, p.41, 下線部は筆者)

中島敦が著した子路の孔子への「敬愛の情」は、人が自身の尊敬する他者に対していかに振る舞うかを示す典型例の一つといえるだろう。最初、孔子を辱めることを目的に孔子を尋ねた子路は、「実は、室に入って孔子の容を見、その最初の一言を聞いた時、(中略) 己と余りにも懸絶した相手の大きさに圧倒され」¹⁾ (p.39), 出会ったその日に孔子の下に弟子入りした。この中島の歴史小説はもちろんフィクションである。しかし、古来、世界中で垂直的な師弟関係が取り結ばれ、学問や社会文化が継承され発展を続けてきた背景の一つに、このような師と仰ぐ人との非常に私的な情動的邂逅と、その出会いを契機にして生じた、弟子から師への一方的な、ある種の情動的な個人の心理があったことは、想像に難くない。

人が育ち学ぶ過程において、尊敬する他者との出会いやその他者からの学習経験は、時に将来の進路や自己実現過程にポジティブに影響し、長期的な自己成長を支えるものである。家庭や学校、職場、地域と

いった様々な社会的文脈において、人は自身が尊敬する人物から、直接的にあるいは間接的に、多くのことを学んでいるといえるだろう。生涯に渡る人の学びや発達を捉えていく上で、尊敬という心的現象を研究することの意義は大きいと考えられる。

しかしながら、意外にも、心理学において尊敬という心的現象の理論的説明、あるいは尊敬という構成概念の統一的定義は確立されていない。「尊敬 (respect)」は、心理学ではどちらかといえば態度 (attitude) として扱われる傾向があるとの指摘^{2,3)}があるが、一部では他者の優れた性質を評価した時に生じる情動 (emotion) として捉える向きもある^{3,4)}。さらに、他者を尊敬することが、個人にどのような影響をもたらすのか、その機能を検討した研究も十分なされていない。特に尊敬の情動的機能に関しては、理論的仮説が提示されるに留まり、実証研究は極めて乏しいのが現状である^{3,5)}。

このように、尊敬の概念定義や機能に関してこれまで様々に議論がなされてきたが、幸いなことに、尊敬を態度として捉えた研究者も、情動として捉えた研究者も共通して、他者を尊敬することが自己の発達や対人関係にポジティブに機能する可能性を示唆している³⁻⁹⁾。そこで本論では、主に学校での教育的文脈に焦点を当てこれまでの尊敬研究を概観し、尊敬の教育的機能を探ることを目的とする。他者への尊敬経験を通して、子どもが何を学び獲得する可能性があるのかについて論じ、将来の研究の方向性を提案したい。

2 尊敬とは何か？

本章では、尊敬を自己意識的情動 (self-conscious emotions; 恥や罪悪感、誇りといった、自己意識が関与する情動) の一種として捉えた Li & Fischer (2007)³⁾ の理論的仮説を基に、尊敬という概念の態度性と情動性を検討する。その過程で、尊敬とはいかなる心的現象かについて考察する。

A 「尊重」と「尊敬」

尊敬の態度性と情動性を考える上で、有用な視点と魅力的な仮説を提案したのが Li & Fischer (2007)³⁾ である。Liらは、これまで主に社会心理学において態度として扱われてきた“respect”という概念を、「義務尊敬 (ought-respect)」と「感情尊敬 (affect-respect)」の2種類に分けて考えることの有効性を主張した。日本においても“respect”という言葉が文脈によって「尊

重」とも「尊敬」とも訳されるように、義務尊敬という概念は中国語では「尊重 (zunzhong)」という言葉に、感情尊敬という概念は「尊敬 (zunjing)」という言葉に対応するという見解を述べている。Liらによれば、義務尊敬 (尊重) は情動性の低い態度的構成概念だが、感情尊敬 (尊敬) は優れた他者に対する憧れや称賛の意味合いを強く含んだポジティブな自己意識的情動である。感情尊敬は、「自己が欲したり、獲得する過程にあったり、既にある程度所有したりしている道徳的・知性的・運動的・芸術的・その他の個人的な質や達成といった、他者の質の良さを評価するときに生じ」³⁾ (pp. 228-229) るとされ、自己がそのような人を同一視し、自身の良い質に気づく可能性がある、という点で自己意識的である。

さらにLiらは、Mesquita & Frijda (1992)¹⁰⁾ の情動の文化差に関する理論を基に、欧米文化と (日本も含めた) 中国文化では、この感情尊敬の発生要因や、表出・行動パターンや制御過程、機能が微妙に異なり、経験頻度も異なる可能性を指摘した。すなわち、西洋人は、個人の権利や、万人のための正義や公正、平等といった道徳的・社会的概念に深く根ざした義務尊敬を感情尊敬よりも多く経験する。個性や業績、達成が重視される西洋¹¹⁾ では、感情尊敬は「尊敬に値する (respect-worthy)」人にしか感じられず、単に自分よりも年齢や役割が上である、というような先行状況だけでは経験されないという。それに対して、儒教道徳的な社会文化に生きる中国人は、道徳的・技能的な質の高さを示す人に加えて、家族や年上の人、高い政治的地位にある人、教師や師匠、学者といった特定のカテゴリーの人物に対しても尊敬 (zunjing) が生じるために、相対的に感情尊敬の経験の頻度が高くなる、という可能性を示唆している。

B 尊敬の「自己ピグマリオン過程」仮説

情動は、たいいてい、事象の何らかの個人的な評価 (appraisal) によって生じ、特定の行為への動機づけ (行為傾向; action tendency)¹²⁾ を人にもたらすものである。Liらは、自己意識的情動としての感情尊敬の基盤に、他者と自己の質の差 (gap) の自己覚知 (self-awareness) があるとした。他者の質の良さを評価し、自己の質が他者よりも低いと心から気づいたときにこの情動は生じる。感情尊敬が経験されるのは、知性や芸術的才能、運動能力、道徳性、といったおそらく自己にとって重要な領域であり、そうした質を自身がまさに獲得する過程にある可能性が高いため、感情尊敬

の経験は同時に自己の（潜在的な）質の良さに気づくことをも意味するという。よって、他者に感情尊敬を抱くと、その他者を自己の役割モデルとした同一視が生じ、可能自己（possible selves）¹³⁾が方向づけられる感覚が産出される。

Liらは、感情尊敬の機能として、「自己ピグマリオン過程（self-Pygmalion process）」という魅力的な仮説を提唱した。「自己ピグマリオン過程」とは、感情尊敬という情動が、自己に優れた特定の人物を役割モデル化させ、見習い追従する（emulate）ように駆り立て、対象人物との差をせばめる方法を探索させ、自身を向上させるよう仕向けるうちに、結果的に対象人物のような人になることを可能ならしめる、というプロセスのことを指す。2012年夏にはロンドンオリンピックが開催されたが、たとえばある競技を練習する子どもが、その競技で活躍するあるオリンピック選手の様子を見て「すごい」と尊敬の情動を強く経験し、その選手を役割モデルとするようになり、弛みない努力の果て、数年後にその選手のように実際にオリンピックに出場する、また実際に出場できなくても、その競技で優れた選手の一人になっていく、といった現象は、まさに「自己ピグマリオン過程」の典型的な例といえるかもしれない。

「自己ピグマリオン過程」は、その過程に役割モデルとしての明確な他者が存在する、という点でいわゆる予言の自己成就とは異なる概念であると考えられる。また、従来の役割モデル研究が、認知や動機づけ側面を重視し、必ずしも情動の介在を想定しないのに対し、「自己ピグマリオン過程」には感情尊敬という明確な情動の介在が想定されている。「自己ピグマリオン過程」では、役割モデルの模倣や追従を動機づけるのは、役割モデル自体ではなく、感情尊敬という情動である。さらに、既に自身の役割モデルとなった人物に対して感情尊敬が発生するのではなく、感情尊敬が発生して初めてその対象が役割モデル化される、と仮定されている点も注目し得る。すなわち、感情尊敬は他者を役割モデルに据える基盤となる情動として捉えられる。従来の役割モデル研究の問題点として、役割モデルの多くが研究者側から提示されたものであり、研究参加者にとって重要な役割モデルとは限らないことが指摘されている¹⁴⁾。研究者が提示した役割モデルが必ずしも機能しない一つの説明として、いかに客観的に優れた役割モデルが他者から与えられたとしても、主観的に重要であるという意味評価がなされない限り、その対象を役割モデルに据え置くような情動

（ここでは感情尊敬）が発生しにくいからだ、と考えられる。ある個人にとっての潜在的な役割モデルは、その個人にとって重要なものと評価され特定の情動が経験されて初めて、真の意味で役割モデルとなる可能性が指摘できる。

ここまで述べたように、自己意識的情動としての尊敬は、自己の発達にきわめて有益な効果をもたらすと考えられる。しかし、Liらの提唱した「自己ピグマリオン過程」は、これまで実証的に検討されていない。前述の通り、“respect”は態度として検討されることが多く、情動性に着目した実証研究が圧倒的に不足していることが、その理由の一つといえる。次節では、尊敬の態度性と情動性に関して、もう少し掘り下げて考えてみたい。

C 尊敬の態度性と情動性をめぐる問題

Liらは「尊敬（respect）」という概念を義務尊敬と感情尊敬に区別し、感情尊敬を自己意識的情動として捉えたが、「尊敬（respect）」をもっぱら態度として捉える研究者の多くも、「尊敬（respect）」という概念がいくつかの種類に分かれるのではないかという点に関しては、合意をし始めてきているようである^{6,8)}。

たとえば、Maysless & Scharf (2011)⁶⁾は、“respect”を態度的構成概念としつつも、それを一人一人の人間の価値を認める無条件的な（unconditional）ものと、特定の性質や属性を備えた人または称賛に値する地位を獲得した人に向けられる随伴的な（contingent）ものに分けて考察している。後者の随伴的尊敬は、集団内での階層性が想定され、優れた人物に向けられるという点で、一見、Liらの感情尊敬に類似する概念のように思われる。しかし、Mayslessらは、無条件的尊敬も随伴的尊敬も他者の価値を認める道徳的態度であり、他者を傷つけることを慎ませる道徳的義務であると論じている。また、愛情や共感、思いやりといった「温かい（warm）」情動とは異なり、相対的に「より冷静な（cooler）」性質を持つ態度として“respect”を捉えている⁶⁾（p.288）。よって、随伴的尊敬は優れた人物に向きうるものではあるものの、Liらの感情尊敬とは似て非なる概念である。したがって、Mayslessらの無条件的尊敬と随伴的尊敬は、どちらもLiらの義務尊敬（尊重）の下位概念であると考えられ、日本語においても「尊敬」というよりは「尊重」という言葉で捉えたほうが妥当な概念かもしれない。

このように、多くの研究者がともすると、これまで尊敬が態度か情動かのどちらかであるかのように相互

排他的に捉えてきた。しかし、果たして態度的な（特に優れた人物への随伴的な）尊敬と情動的な尊敬は、全く独立なものといえるのだろうか。

この問題を考える上で、近年急速に進展し、注目すべき情動研究の流れの一つに、他者称賛情動 (other-praising emotions) 研究がある。他者称賛情動とは、Haidt (2003)¹⁵⁾ が提唱した、他者の模範的で立派な (exemplary) 行為の評価によって生じる情動のことであり、感謝 (gratitude)、畏敬 (awe)、道徳的高揚 (elevation: 他者の卓越した道徳性を評価したときに生じる情動)、称賛 (admiration) といった複数の情動概念がその候補に挙げられている。Algoe & Haidt (2009)¹⁶⁾ は、他者称賛情動の特徴として、(1)対象人物との関係性の構築・強化を動機づける、(2)他者に焦点化し、道徳的に動機づけたり自己向上を動機づけたりする、(3)特定の生理的変化が起こる、という3点を挙げ、他者称賛情動には即時的な行動を促すというよりも、認知や動機づけを変えて長期的な関係性や技能の形成を促進する機能がある可能性を示唆した。Algoeらの研究では、他者称賛情動の道徳的高揚、称賛、感謝と、いわゆる基本情動の喜び (happiness) に関連する情動状態の一つである joy を感じた経験のエピソードの収集がなされ、それぞれの情動が、どのような動機づけや行為をもたらし、他者に対する認知に変化をもたらすか、その差異が検討された。その結果、興味深いことに、道徳的高揚や称賛のエピソードを記述した回答者は、感謝や喜びのエピソードを記述した回答者よりも、その情動を生起させた他者への尊敬を獲得した (gained respect)、という旨の自由記述の回答を多く報告したことが示されている。

このように Algoeらは、道徳的高揚や称賛といった情動経験によって優れた他者への尊敬の態度が引き起こされる可能性を示唆している。もっとも、他者称賛情動の中でも特に称賛や道徳的高揚といった情動概念は、Liらの感情尊敬と酷似するものであるように思われる。欧米圏では “respect” という言葉における情動性が乏しいために、“admiration” といった語で検討されている (同じ情動カテゴリーに異なるラベルを貼っている) だけに過ぎないのかもしれない。他者称賛情動の研究は始まったばかりであり、今後、Liらの感情尊敬と Haidtらの称賛、道徳的高揚といった情動概念間の関連や文化差を問う研究が大いに待たれる。しかし、感情尊敬や称賛といった特定の情動経験が契機となって尊敬の態度が生じる (「すごい」と感じた相手を尊敬するようになる) 可能性は十分にあると言える

だろう。

以上のように考えると、尊敬を態度か情動かどちらかのように相互排他的に考えるのは、そもそも無理があるようにも思われてくる。そこで筆者は、少なくとも特定の優れた他者に対する称賛や憧れを含んだ尊敬に関しては、それを情動的態度 (emotional attitude)¹⁷⁾ として捉えることとする。遠藤 (2006) は、情動的態度を「いわゆる好き・嫌い、憎悪・敬愛・思慕といった、個人がある特定の対象あるいは他者に対して一貫してとる感情的なスタンス」であり、特定の関係性の中で保持され「そこで生じるさまざまな事象に対して私たちが経験することになる emotion の質を微妙に変質させるもの」(p. 306) と説明している¹⁸⁾。Liらは、感情尊敬は他者の優れた質を評価したときに一時的に生まれ、たとえばその他者の道徳性が疑われた場合には失われうることから、評価が変われば変動する情動状態として考えるべきであると主張している。しかし、素朴に考えて、Liらが仮定するような特定他者を役割モデルとした「自己ビッグマリオン過程」は長期にわたるものであろう。また、特定他者を生涯にわたって尊敬し続ける人もいる。ゆえに、Liらの理論では尊敬する人と尊敬される人の長期的関係性が軽視されている、と言わざるをえない。少なくとも、役割モデルに据えた後の特定他者への長期的な尊敬は、一過性の情動としてよりも、特定の情動経験が基盤となって次第に形成された態度に近いものとして考えたほうが妥当であるように思われる。以上の議論より、筆者は優れた他者への称賛や憧れの意味合いが含まれた尊敬を、情動的態度として捉える。

3 尊敬の教育的機能を探る

本章では、国内外でこれまでなされてきた学校場面での「尊敬 (respect)」を扱った研究を概観し、尊敬の教育的機能について考察する。ただし、これまでの指摘の通り、多くの研究で尊敬は「尊重」に近い態度的概念として検討されている。また、尊敬の機能もそれぞれの文化に生きる人が尊敬という概念の意味をどのように捉えているかによって微妙に変わってくる。ゆえに、本章では、そうした態度的な尊敬研究や文化差の観点もふまえながら、尊敬の教育的機能について論じていく。なお、以下、欧米圏の研究における態度的な “respect” は、「尊敬 (尊重)」と表記する。

先にも紹介した Maysellessら (2011)⁹⁾ は、尊敬 (尊重) が学ばれ発達する場として、親子関係と学校を

挙げている。本章では学校場面に焦点化するが、古くはピアジェ (Piaget, 1932/1962)¹⁹⁾が、親への一方的な (unilateral) 尊敬 (尊重) がその後の仲間 (peer) 関係における相互的な (mutual) 尊敬 (尊重) の発達の基礎となると論じた。日本においては、小・中学校の道徳の学習指導要領に、教師や学校の人々を「敬愛」²⁰⁾し、「敬愛の念」²¹⁾を深めることが内容項目として明記されているように、学校教育で他者を尊敬する心を育むことが重要視されている。それでは、仲間や教師を尊敬する、あるいは敬愛することには、どのような機能があるのだろうか。本章では以下、仲間・友人関係における尊敬と、教師に対する尊敬に分けて論じる。

A 仲間・友人関係における尊敬

仲間・友人関係における尊敬の機能の一つとして、いじめや攻撃行動を抑制する可能性が指摘できる。オーストラリアの生徒を対象にした調査研究²²⁾では、いじめ加害・被害経験のない生徒は、いじめ被害経験のある生徒や、いじめ加害・被害経験のある生徒に比べ、学校の他者から尊敬 (尊重) されていると感じていることが報告されている。また、アメリカの5~12年生を対象にした大規模調査²³⁾では、学校で生徒が教師や仲間から受ける尊敬 (尊重) の知覚の程度が高いほど、いじめの目撃・経験頻度が低いことが明らかにされた。そして、知覚される尊敬 (尊重) に学校間で大きな差が見られたことから、互いに尊敬 (尊重) し合う学校風土の形成が、いじめ抑制に効果がある可能性が示唆されている。ただし、両者の研究では、いじめ加害経験のある生徒は、いじめ加害・被害経験のない生徒と同様に、いじめ被害経験のある生徒よりも他者から尊敬 (尊重) されていると感じ、生徒集団の中で社会的地位や人気が高い傾向にあった、という逆説的な実態も明らかにされている。アメリカの7年生を対象とした別の研究²⁴⁾でも、向社会的属性や運動能力、身体的魅力と同様に、攻撃や薬物使用といった反抗的な行動が (居住地域の社会経済的文脈も影響して)、他の子どもから称賛されやすい傾向にあった。ゆえに、集団内での社会的地位が高く、他者から「尊敬 (尊重) されている」子どもが、自分よりも地位が低いとみなす子どもに対してどのような振る舞いをするかに関しては、より慎重な検討が必要といえる。

また、尊敬の他の機能として、友人関係にポジティブに機能する可能性がある。中国とアメリカの小学3~6年生を対象にした調査研究²⁵⁾では、“respect” (こ

の研究では、後述の通り中国語では「尊重」と訳され検討された)の意味理解に両国の子ども間で差があるものの、両文化において仲間からの好意と仲間からの respect (尊重) がポジティブに関連していることが示された。また、双方の文化で、社会的コンピテンスと仲間からの好意が、仲間からの respect (尊重) によって媒介されていることが明らかになった。なお、この研究では、翻訳手順に基づき respect が中国語では「尊重」と訳され検討されたにも関わらず、「尊重」を多くの中国の子どもが称賛 (admiration) という意味を含んだものとして理解していることが明らかになっている (対照的に、respect を称賛の意味で第一義的に理解するアメリカの子どもは少なかった)。

日本では、仲間・友人関係における態度的な尊敬に関連するものとして、近年、少ないながらも「他尊感情 (other-esteem)」という枠組みで検討が行われている。これは、自尊感情 (self-esteem) を高めることが攻撃性の抑制には必ずしもつながらないという近年の知見²⁶⁾を背景に、Hwang (2000)²⁷⁾が提唱した概念である。他尊感情は、石川・石隈・濱口 (2005) によって「自分以外の他者を尊敬し、価値ある人間であると考えた肯定的態度」²⁸⁾ (p.91) と定義されている。石川ら (2005)²⁸⁾は、独自に他尊感情尺度を作成した上で、大学生を対象に他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響を検討した結果、他尊感情と自尊感情の双方がアサーティブな表現とポジティブに関連していることや、自尊感情の高低に関わらず、他尊感情が低いほうが攻撃的な表現が高いことを明らかにした。また、柴山・武藤・五十嵐 (2011)²⁹⁾では、中学生を対象に他尊感情と友人関係の関連を検討した結果、他尊感情が高いほど、友人適応が高いことが示された。他尊感情尺度は、「私は、どんな人も生まれてきた以上は価値があると思う」、「私は、人に対して常に親切でいようと思う」^{28,29)}などの項目で構成されていることから、Li らの義務尊敬や、Mayslessらの無条件的尊敬と対応する概念であると考えられる。

B 教師への尊敬

多くの社会文化圏において、子どもは学校教師を尊敬するように教育され社会化される。そうした文脈における教師への尊敬は、教師という権威 (authority) に随伴的な態度として捉えられてきた。一方で、教師-生徒関係においては、教師が子どもを尊敬することの重要性についてもたびたび論じられてきた。Mayslessらは、子どもが教師に対して随伴的尊敬 (尊

重)を示し、教師が子ども一人一人の人的価値を認める無条件的尊敬(尊重)を示すことが、暴力や攻撃行動の抑制につながると述べている⁶⁾。

しかし、子どもから教師への尊敬に関しては興味深い文化差も指摘されている。Hsueh, Zhou, Cohen, Hundley, & Deptula (2005)³⁰⁾は、中国とアメリカでは、教師への respect (この研究でも、中国語では「尊重」と訳され検討された)の示し方が異なる可能性を示唆した。アメリカの小学生は、「教師を respect (尊重)する」ということの意味を「教師が自分に指示したことをすること」という従順の意味で捉えやすかったのに対し、中国の小学生は、「学業に熱心に取り組むこと」という意味で捉えやすかったことを明らかにしている³⁰⁾ (p.245)。この結果に関して Hsuehらは、文化的スキーマの観点から説明している。すなわち、政教分離の影響を受け、学校と家庭・地域共同体が明確に区別されているアメリカでは、教師は道徳的なモデルや指導者ではないが、学校における権威者であり、子どもは教師に対して親に従うのと同様に従うことが期待されている。一方、儒教道徳の考え方が根付き、学校と家庭の境界が曖昧な中国では、学校での学びは単なる学業達成ではなく、家族の責任や誇りにつながるものであり、子どもが教師への尊重を示すために学業での自己向上を強調しても驚くべきことではないという。また、日本とオーストラリアの11~12歳の子どもを対象にした調査研究³¹⁾では、きちんと挨拶をする、言葉遣いに気をつけるといった尊敬を示す行動について、規範としてどうすべきかという条件と、実際にどうしているかという条件で検討された。その結果、日本の子どもは教師に対して尊敬を示すべきとは思っているものの、実際の行動はオーストラリアの子どもに比べて状況依存的である傾向が明らかにされている。このように、学校や教師が社会文化的にどのように価値づけられ、子どもにとってどのような存在であるかによって、子どもの教師への尊敬の示し方は異なるといえよう。

C 「自己ピグマリオン過程」が生じうる場としての学校

これまで、教師と子ども、あるいは子ども同士が互いに尊敬(尊重)し合うことが、いじめや暴力を減少させる可能性や、良好な友人関係をもたらす可能性を見てきた。筆者は、こうした問題行動を抑制し、相互的な友人関係を調整する態度的な尊敬の機能の重要性をもちろん否定はしない。しかし、ここで注目した

いことは、態度として尊敬を扱う研究者が強調するのは、あくまでも「示す(show)」ものとしての尊敬であり、実際の評価や情感が伴っているかどうかはまた別問題である、ということである。たとえば、これまで頻繁に引用した Maysless ら(2011)は、“respect”を情動ではなく「認知的評価、情感、行動といった異なる構成要素が一致しないことがある態度」⁶⁾ (p.278)としている。態度的な立場で考えると、確かに人は、相手のことを内心どう思っているかが、目上だから、そう振る舞うのが礼儀だから、といった様々な理由で他者に敬意を示し、それによって他者との余計な対立を防ぎ人間関係を円滑にしているともいえる。

しかしながら、筆者は尊敬の重要な教育的機能として、Liらが提唱したような情動的な尊敬の機能を挙げたい。すなわち、筆者は「感じる(feel)」ものとしての尊敬こそ、教育を、また子どもの育ちや学びを高度に支える基盤となる可能性を秘めたものであると考えている。筆者は、情動的な尊敬には他者からの学びの質を最大化する機能があると仮定する(「学びの質の最大化機能」)。それは、まさにLiらが提唱した「自己ピグマリオン過程」が、家庭や学校、職場といった、優れた特定他者との長期的関係性が比較的容易に取り結ばれる教育的文脈で生じやすいからではないかと考えるからにほかならない。

教育・発達という視点から尊敬の「自己ピグマリオン過程」を捉えると、ヴィゴツキー(Vygotsky, 1934/1962)³²⁾の発達の最近接領域(zone of proximal development)との潜在的関連性が指摘できるかもしれない。ヴィゴツキーは、子どもが自分一人の力で達成できる水準と他者の助けを借りれば達成できる水準の間を発達の最近接領域として捉え、他者が発達の最近接領域に適切に働きかけることで、子どもの発達が進むとした。Liらは、尊敬はポジティブな自己発達、すなわち彼女らが呼ぶ「自己ピグマリオン」を促進する情動である可能性を示唆している。「自己ピグマリオン過程」が優れた他者と自己の質の差(gap)に自身で気づき、そのとき発生した情動に動機づけられながらその差を埋めていくプロセスであることをふまえるならば、そのプロセスはそのまま、「自分はどうかしたら尊敬する他者の質に近づけるようになるか」という発達課題に対して、子どもが自己の発達の最近接領域に自ら気づき、尊敬する他者に接近し情緒的な関係性を実際に取り結び、有形無形の支援を巧みに引き出しながら、優れた他者に追いつこうとした結果、ついには達成する、という、「他者を鑑とした情動的な学

びのプロセス」として捉えることも可能であるように思われる。

子どもは学校生活の中で優れた教師や先輩、仲間といった様々な他者に対して憧れや尊敬を抱き、「自分もいつかあんな風になりたい」といった志を抱きうる存在である。たとえば、入部した部活動で尊敬する先輩に出会い、その先輩のようにになりたい、追いつきたいと練習に懸命に励んだ結果、ふと気づいたときには実際にその先輩のような知識やスキルを獲得していたり、その先輩のかつての地位・役職に就いて後輩をまとめたり、といったことがあるだろう。特定の教師を慕い、その教師の授業を熱心に受けた結果、様々な知識が身に付き、実際に成績や学力が向上したり、進路選択に影響を受けたりするといったこともあるだろう。教師や先輩、あるいは仲間や後輩の道徳的な振る舞いを尊敬して、自分もそれに追随するような形で、道徳性を発達させていくこともあるだろう。情動的な尊敬による学びは、このように人間的な成長をもたらすと仮定できる。

こうした現象は、これまでの心理学の枠組みでは単にその教師や先輩が役割モデルとなった、と捉えられてしまうのかもしれない。しかし、前述の通り、そこに情動的な要素が密接に絡み、役割モデル自体よりもむしろ情動の媒介的効果が学びの質を高めるのに重要な役割を果たしている可能性を否定はできないだろう。たとえばGoodman (2009) は、「教師に感嘆 (admires) し、その教師の授業に刺激され、課題の正当化を受け入れるから宿題をやるのと、教師の権威を尊敬 (尊重) しなければならない (must respect) から宿題をやるのとの間には重要な違いがある」³³⁾ (p. 15) と述べている。

実のところ、こうした特定の情動と学びを積極的につなげようとする試みは、近年急速に研究の発展を遂げている脳神経科学からも既に提出されてきていると言ってよい。たとえば、教育における従来の内発的動機づけを見直す新たな視点として、無意識で身体由来の心理的過程に焦点が当てられてきている³⁴⁾。その文脈では、前章で取り上げた他者称賛情動の一つである道徳的高揚が、その自己向上を動機づける特徴から、「動機づけ情動 (motivating emotion)」³⁴⁾や「自己超越的情動 (self-transcendent emotion)」³⁵⁾として捉えられ、教育心理学的に重要な概念としてまさに検討され始めてきている。道徳的高揚には、称賛し敬愛する人に情動的に動機づけられ、やがては称賛した人を超越していく機能³⁵⁾が仮定されている。しかし、現在、学校現

場を対象に、こうした他者称賛的・自己意識的な尊敬の教育的機能を検討した実証研究は皆無に等しい。今後の展開に期待したい。

4 尊敬研究の将来

最後に、これまで論じてきたことをまとめ、尊敬の研究において現在何が足りないのかを述べ、将来望まれる研究の方向性を提案する。

本論では、Liらの尊敬の「自己ピグマリオン過程」仮説を中心に、これまでの尊敬研究を概観しつつ、尊敬とは何か、また尊敬の教育的機能とは何か、という問題について検討してきた。その結果、(1)「尊敬 (respect)」という概念の意味は、それぞれの社会文化によって微妙にその色彩を変える可能性、(2)態度的な尊敬研究に比して、情動的な尊敬研究が圧倒的に不足している現状、(3)情動的な尊敬は優れた他者との質の差の気づきに基づいて生じ、「自己ピグマリオン過程」をもたらす可能性、(4)態度的な尊敬も情動的な尊敬も、自己の発達や対人関係にポジティブに機能する可能性、(5)尊敬が学ばれ発達し、機能する場としての学校の重要性、(6)学校現場において、態度的な尊敬に留まらず、情動的な尊敬の教育的機能を検討する意義、の以上6点を指摘できたように思われる。

(1)の「尊敬とは何か？」という問題に関しては、今後、日本において「尊敬」という概念が何を意味しているのかという検討が急務であろう。いわゆる相互独立的自己観と相互協調的自己観¹¹⁾という枠組みにおいては、アメリカ人に比べ、日本人では尊敬という情動の経験頻度が高く、かつ「良い気持ち (good feeling)」として経験されやすいことが示されている^{36,37)}。しかし、こうした「個人主義」対「集団主義」のような二項対立的な文化差の捉え方に関して、近年、疑問符が突きつけられている³⁸⁾ことは、頭の片隅に留めておく必要があるだろう。たとえば、李・横山 (2002a, 2002b) は、日本と中国の小学6年生に尊敬の意味を尋ねたところ、日本の子どもは「尊敬」を「すごいと思ひ、あこがれ、自分もそうなりたいたいと思うこと」という意味で捉える傾向があったのに対し、中国の子どもは「人を敬う、礼儀正しいと思うこと」という意味で捉える傾向があったことを明らかにしている^{39,40)}。このように同じアジア圏でも、日本と中国では尊敬が意味しているものが異なる可能性があるため、日本における尊敬概念を詳細に検討する必要がある。ちなみに、この結果だけを見ると、日本の子どもの回答には

相手への称賛や憧れが含まれ、相手を役割モデルとするような傾向が顕著にうかがえるため、「自己ピグマリオン過程」が、中国よりも日本の子どもでさらに生じやすい可能性が指摘できる。

(2)、(3)の「情動的な尊敬とは何か？」という問題に関しては、情動的な尊敬の行為傾向や機能に留まらず、その生起要因の検討が必要である。尊敬は優れた他者に対して生じると仮定されているが、私たちは優れた他者とのいわゆる社会的比較（上方比較）によって、妬みや恥、憤慨といった異なる情動も経験する⁴¹⁾。いかなる要因が、こうした情動経験を分けるのかは明らかでない。ゆえに、これらの上方比較的情動を包括的に検討し、尊敬情動の生起に関わる重要な要因を特定する必要がある。また、Liらの感情尊敬に酷似する情動概念として、他者称賛情動の存在も指摘した。こうした情動概念間の関連を検討することが、情動の文化差別的な観点からも求められるだろう。

(4)~(6)の「尊敬の教育的機能とは何か？」という問題に関しては、理論に留まっている「自己ピグマリオン過程」が実際に生じる現象なのか、という実証研究が挑戦的な課題となるだろう。その場合、本論でも指摘したように、学校という教育的文脈に着目することに大きな強みがあるといえる。たとえば、特定の優れた教師や先輩、友人に対して尊敬の情動的態度を抱く生徒は、尊敬する他者がいない生徒に比べて、尊敬する他者に追随しようとして可能自己をより発達させたり、教科や部活動のスキル・知識をより身に付けたりする、といったことが実際にあるのだろうか。また、「自己ピグマリオン過程」が生じやすい学習環境要因の検討や、どのような人にこのプロセスは生じやすいのか、という個人差要因の検討も必要であろう。興味深いことに、冒頭で示した子路の孔子への「敬愛の情」は、自己向上をもたらす性質のものではないことが文中から推察される。子路に「自己ピグマリオン過程」が生じなかった理由が、情動的な尊敬は実際には「自己ピグマリオン過程」をもたらさないからなのか、それとも子路の何らかの個人特性が強く影響したからなのか、それとも孔子と子路の質の差があまりにも大きかったからなのか、といった問いは実際の研究を進める上でも価値のあるもののように思われる。これらの課題を検討する際には、学校現場を対象とした長期縦断研究によって、個人内の変化を捉えていくことが必要となろう。

もう1点、私たちは尊敬の気持ちをいつごろから経験できるようになるのか、という観点から、情動的な

尊敬の発達心理学的検討も今後さらに望まれる。有光(2010)は誇りなどの他のポジティブな自己意識的情動とともに尊敬の発達について検討しているが、不明確な点が多く、ほとんどが今後の課題であると論じている²⁾。将来的には、他者称賛情動の発達過程との関連や、態度的な尊敬（尊重）と情動的な尊敬の発達の関連についても検討する必要があるだろう。

筆者が提案した、情動的な尊敬の「学びの質の最大化機能」を実証するようなデータはまだ存在しない。しかし、中島が著した、孔子と子路のような師弟愛に私たちが感銘を受けたり、尊敬する他者に追いつこうと実際に努力したりすることがあるのは事実であろう。今後、こうした情動的な尊敬の教育的機能に関する研究が求められる。近年、日本において子どもから教師への尊敬意識の低下を物語るようなデータは枚挙に暇がないが^{9,39,40,42)}、筆者は、単に教師や先輩（という「従うべき」権威）を尊敬せよ、というのではなく、自ら進んで従いたいと思う他者に「感じる」尊敬について、真摯に検討していきたいと考えている。Liらの仮定した「自己ピグマリオン過程」は、親と子、教師と生徒、先輩と後輩、上司と部下といった単なる役割関係を越えた、心から「慕う・慕われる」関係性において、最も顕著に生じうるのかもしれない。

引用文献

- 1) 中島敦「弟子」『ちくま日本文学12 中島敦』、筑摩書房、2008、pp.36-94。(1943年原書)。
- 2) 有光興記 2010。「ポジティブな自己意識的感情の発達」『心理学評論』、第53巻、第1号、pp.124-139。
- 3) Li, J., & Fischer, K. W. 2007. "Respect as a positive self-conscious emotion in European Americans and Chinese." In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 224-242). New York: Guilford Press.
- 4) Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. *The cognitive structure of the emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.
- 5) Rai, T. S., & Fiske, A. P. 2011. "Moral psychology is relationship regulation: Moral motives for unity, hierarchy, equality, and proportionality." *Psychological Review*, 118(1), 57-75.
- 6) Mayselless, O., & Scharf, M. 2011. "Respecting others and being respected can reduce aggression in parent-child relations and in schools." In P. R. Shaver, & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 277-294). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- 7) Frei, J. R., & Shaver, P. R. 2002. "Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates." *Personal Relationships*, 9, 121-139.
- 8) Janoff-Bulman, R., & Werther, A. 2008. *The social psychology of*

- respect: Implications for delegitimization and reconciliation. In A. Nadler, T. E. Malloy, & J. D. Fisher (Eds.), *The social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 145-170). New York, NY, US: Oxford University Press.
- 9) 杉江修治 2006. 「日本における尊敬の社会心理学的検討」『中京大学教養論叢』, 第47巻, pp.245-264.
- 10) Mesquita, B., & Frijda, N. H. 1992. "Cultural variations in emotions: A review." *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- 11) Markus, H. R., & Kitayama, S. 1991. "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation." *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- 12) Frijda, N. H. *The emotions*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- 13) Markus, H. R., & Nurius, P. 1986. "Possible selves." *American Psychologist*, 41, 954-969.
- 14) 及川千都子・桜井茂男 2006. 「役割モデルと制御焦点が内発的動機づけに与える影響」『筑波大学心理学研究』, 第32巻, pp.73-82.
- 15) Haidt, J. 2003. "The moral emotions." In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford, UK: Oxford University Press.
- 16) Algoe, S. B., & Haidt, J. 2009. "Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration." *The Journal of Positive Psychology*, 4, 105-127.
- 17) Ekman, P. 1992. "An argument for basic emotions." *Cognition and Emotion*, 6(3), 169-200.
- 18) 遠藤利彦 2006. 「感情」海保博之・楠見孝 (監修) 『心理学総合事典』朝倉書店 pp.304-334.
- 19) Piaget, J. 1962. *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). New York: Collier Books. (Original work published 1932)
- 20) 文部科学省 『小学校学習指導要領 平成20年3月告示』文部科学省, 2008.
- 21) 文部科学省 『中学校学習指導要領 平成20年3月告示』文部科学省, 2008.
- 22) Morrison, B. 2006. "School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame." *Journal of Social Issues*, 62, 371-392.
- 23) Langdon, S., & Preble, W. 2008. "The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders." *Adolescence*, 43, 485-503.
- 24) Becker, B. E., & Luthar, S. S. 2007. "Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents." *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 117-144.
- 25) Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z.-K., Hancock, M. H., & Floyd, R. 2006. "Respect, liking, and peer social competence in China and the United States." In D. W. Shwalb & B. J. Shwalb (Eds.), *Respect and disrespect: Cultural and developmental origins* (New Directions in Child and Adolescent Development Series, No. 114, pp. 53-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- 26) Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. 1996. "Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem." *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- 27) Hwang, P. O. *Other-esteem: Meaning life in a multicultural society*. Philadelphia: Accelerated Development, 2000.
- 28) 石川満佐育・石隈利紀・濱口佳和 2005. 「他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響」『筑波大学心理学研究』, 第29巻, pp.89-97.
- 29) 柴山香澄・武藤悠子・五十嵐哲也 2011. 「中学生の他尊感情と友人関係の諸側面との関連」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』, 第1巻, pp.83-88.
- 30) Hsueh, Y., Zhou, Z.-K., Cohen, R., Hundley, R. J., & Deptula, D. P. 2005. "Knowing and showing respect: Chinese and U.S. children's understanding of respect and its association to their friendships." *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 6(2), 229-260.
- 31) Mann, L., Mitsui, H., Beswick, G., & Harmoni, R. 1994. "A study of Japanese and Australian children's respect for others." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 133-145.
- 32) ヴィゴツキー, L. 1962. 『思考と言語』(柴田義松訳) 明治図書. (1934年原書).
- 33) Goodman, J. F. 2009. "Respect-due and respect-earned: negotiating student-teacher relationships." *Ethics and Education*, 4, 3-17.
- 34) Immordino-Yang, M. H., & Syvan, L. 2010. "Admiration for virtue: Neuroscientific perspectives on a motivating emotion." *Contemporary Educational Psychology*, 35, 110-115.
- 35) Haidt, J., & Morris, J. P. 2009. "Finding the self in self-transcendent emotions." *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(19), 7687-7688.
- 36) Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. 2000. "Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States." *Cognition and Emotion*, 14(1), 93-124.
- 37) Kitayama, S., Mesquita, B., & Karasawa, M. 2006. "Cultural affordances and emotional experience: Socially engaging and disengaging emotions in Japan and the United States." *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 890-903.
- 38) 高野陽太郎 『「集団主義」という錯覚—日本人論の思い違いとその由来』新曜社, 2008.
- 39) 李仲浜・横山正幸 2002a. 「日本の小学生の尊敬意識についての研究」『福岡教育大学紀要 (教職科)』, 第51巻, 227-236.
- 40) 李仲浜・横山正幸 2002b. 「日本と中国の子どもの尊敬意識の比較」『教育実践研究 (福岡教育大学)』, 第10巻, 113-120.
- 41) Smith, R. H. 2000. "Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons." In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. pp. 173-200.
- 42) 日本青少年研究所 『中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—』, 2009.

(指導教員 遠藤利彦准教授)