

利他性を育む学級運営 —共感と感謝に着目して—

滋賀大学 蔵 永 瞳

本稿は、利他性と関連の深い心のシステムとして共感と感謝という感情をとりあげ、それらの感情を学級運営の中で育む方法について述べたものである。まず、人間の利他性について、進化心理学の観点からその特徴を述べた。次に、共感と感謝がそれぞれどのような形で利他性に関わっており、どのような要因によって生起するのかという観点から、各感情の特徴を述べた。ここでは特に、いずれの感情についても他者について想像する認知プロセスが生起要因として重要であることが強調された。この後、各感情を学級運営の中で育む方法とその際の注意事項について述べた。最後に、学級運営においてこれらの感情を取り上げるかは学級が抱える課題の文脈に依存することや、発達段階や個人差を考慮する必要性について指摘した。

キーワード：学級運営、利他性、共感、役割取得、感謝

I. はじめに

人と人との関わり方や集団のあり方は、人類史上、文明の発展に伴って急激に変化してきた。それと比べると、人間そのものの性質はそれほど大きな変化をしていない。進化心理学において、私たち人間、つまりヒト（ホモ・サピエンス・サピエンス）の脳をはじめとする体の基本構造は、今から約一万年、いわゆる氷河時代の終わり頃からあまり変わっていないとされる（Miller & Kanazawa, 2007）。今を生きる私たちヒトは、石器時代を生きていたヒトと同じような心の仕組みを使って生活しているのである。

ヒトという種は高度な利他性を持つ生物である（たとえば長谷川・長谷川, 2000；小田, 2011）。ヒトはその性質をもって、他者と助け合いながら様々な困難を乗り越え、社会を発展させてきた。ただしその利他性は、他者との関わりの中で常に発揮されるわけではない。それは、利他性を支える心の仕組みが作動するときとしないときがあるためである。

これからの社会を担う子どもたちの利他性をいかに育むかは、将来の支え合い、助け合いの社会づくりに関わる重要なテーマである。本稿は、人間の利他性を支える代表的な心の仕組みとして共感と感謝という感情

をとりあげ、学級運営の中でそれらの感情システムが作動するような仕掛けをどのように設定できるかについて提言を述べるものである。

II. 本稿で取り上げる利他性

1. 人間の本性としての利他性

利他性を育む学級運営のあり方について議論するにあたり、まず、本稿における「利他性」という概念の捉え方について述べる。

「利他性」とは、他者の福利を増すという目標を伴う動機づけ状態を指す（Batson, 2010）。この概念の対になるのは「利己性」である。利己性は、自分の福利を増すという目標を伴う動機づけ状態として定義される（Batson, 2010）。つまり、利他性とは、自分自身ではなく、他者のためになるようなことをしたいという心の状態を指す。

利他性によって生まれる行動は利他行動と呼ばれる。利他行動は、他者の福利を増すという動機づけをもった個人が、その目標を達成するためにとる手段として位置づけられる。具体的な利他行動としては、家族の家事（料理、掃除、ゴミ捨てなど）を手伝う、家族の誰かが病気のときに看病する、友人や知人の悩みや愚痴を聞いてあげる、友人や知人が何か落としたと

きに拾うのを手伝う、知らない人が何か探しているときにこちらから声をかける、知らないお年寄りの重い荷物を持ってあげる等、様々なものがある（小田・大・丹羽・五百部・清成・武田・平石、2013）。「利他性」という概念は、厳密には上記のような動機づけ状態を指し、行動まで含むものではない。しかし、私たちは心の中の状態を直接のぞきこむことはできないため、利他性を把握するにあたっては利他行動が現れるかどうかを見ることが多い。こうした理由から、利他性という概念は、上記のような動機づけ状態とそれによって生まれる行動を総称する概念とされる場合もある（たとえば高岸、2011）。本稿でも、他者のことを思いやるような行動、つまり利他行動を利他性の現れとみなし議論を行う。

「利他性」という用語は進化心理学の文脈で使用されることが多い。進化心理学においては、人間をヒトという生物の一種とみなす。そして、ヒトは他の生物と同様に進化の産物であり、ヒトの心や行動の仕組みは進化の過程で形成されたと考える（たとえば長谷川・長谷川、2000；Miller & Kanazawa, 2007）。こうした前提のもとに、進化心理学においてはヒトの性質について様々な検討が行われてきた。それらの研究において、ヒトは進化の過程で高度な利他性を獲得したとされる（たとえば長谷川・長谷川、2000；小田、2011）。本稿のタイトルでは利他性を「育む」という表現を使用した。厳密に言えば、本稿は、人間が本来持っている利他性をいかに「引き出す」ことができるかについて論じるものである。

2. 利他性を発揮する相手

人間の利他性については従来様々な説明がなされてきた。代表的なものに、血縁淘汰説、互惠的利他行動の理論、間接互惠性の理論がある。このうち、血縁淘汰説は、血縁のある他者に対する利他行動について説明したものである（Hamilton, 1964）。しかし、人間が利他性を発揮するのは血縁関係にある者に限らない。この点に関して互惠的利他行動の理論では、血縁の有無に限らず、長期にわたって続く関係の中で利他行動の交換が起こる「持ちつ持たれつ」のメカニズムが説明されている（Trivers, 1971）。ただし、人間の利他性には、この理論だけでは説明できないものも存在する。人間はしばしば、長期的な関係をもたないと思わ

れる相手、たとえば、もう二度と会わないであろう見知らぬ他者が困っているところを助けることがある。この現象を説明するのが間接互惠性の理論である（Nowak & Sigmund, 1998）。この理論では、「情けは人の為ならず」と言い表されるように、他者に対する利他行動がめぐりめぐって第三者から間接的に返報される仕組みが説明されている。

以上の議論から、人間は、自分と血縁関係にある者に限らず、他者一般に対して利他性を発揮する性質があると言える。その対象は、長期的な関係を持つことが予想されないような見知らぬ他者にまで及ぶ。人間が利他性を発揮する範囲はとても広いと言える。

Ⅲ. 利他性の基盤となる心の仕組みとしての「共感」

人間は広範囲の他者に対して利他性を発揮するが、利他性を支える心の仕組みは常に動いているわけではない。その仕組みは作動するときとそうでないときがある。以下では、利他性を支える代表的な心の仕組みとして「共感」という感情を取り上げ、その特徴と、学級運営の中でその感情システムを作動させるためにどのような仕掛けが設定できるかについて述べる。

1. 共感という心の仕組み

共感とは、感情体験をしている他者を見たり、その情報に接したりしたときに、相手と同様の感情が起こることを指す（たとえば登張、2005）。このような心の仕組みは人間に生得的に備わっており、共感利他性の重要な基盤とされる（たとえばDavis, 1994）。

共感の生起要因として代表的なものに役割取得がある。役割取得とは、他者の視点を想像することによって他者を理解しようと試みることであり、認知的共感とも呼ばれる（Davis, 1994）。役割取得は、本人によって意図的に引き起こされる認知活動であり（Hodges & Wegner, 1997；登張、2005）、ある事柄について自身の視点を抑え、他者の視点を積極的に受け入れるという認知的に高度な作業である（Davis, 1994）。共感を促すことを通して利他性を引き出すことを考える上で、役割取得は重要である。なぜなら、共感それ自体は無意図的・自動的に起こるものであり（Hodges & Wegner, 1997；登張、2005）、本人によって意図的に作動させることができないためである。つまり、「相手

と同じ気持ちになろうと意図して同じ気持ちになる」ことは難しい。一方で役割取得は、「相手の気持ちを理解しようとして、相手の立場から目の前の事柄を捉え直してみる」というように、当人が意図的にその仕組みを作動させることができる。つまり、私たちは、役割取得を意図的に作動させることを通して、間接的に共感を作動させることができるのである。この点は共感を促す仕掛けを考える上で重要である。

2. 共感を育む学級運営のあり方

ここまで共感という心の仕組みの特徴について述べてきたが、ここからは、学級運営の中で共感を育むための方法について述べる。

方法の一つ目は、他者の感情について「うれしい」、「悲しい」、「怒っている」というように、ラベリングする機会を増やすことである。たとえば、子どもたちの間で対立が起こったとき、それに関わる客観的情報を述べさせるだけでなく、相手がどのような気持ちかを「考えてごらん」と尋ねる形で(菊池, 2008)、相手の気持ちに感情のラベルを付与するよう求めるのがこれにあたる。他者の感情にラベルを付与するためには、他者の感情に関わる情報を探索する必要がある。このことによって、「他者の立場に立って考えてみよう」と役割取得が促され、他者に共感するきっかけが生まれると考えられる。

感情のラベリングについては、子どもたちだけに促すだけでなく、教員自身も積極的に行うことで、子どもたちが他者の気持ちについて考える機会を増やすことができる。子どもたちも教員も他者の感情について思いを巡らせる、他者の気持ちについて考える機会の多い学級は、共感のきっかけの多い学級となるだろう。

方法の二つ目は、複数の立場を経験させるような機会を設定することである。学級では、当番や係など、それぞれの子どもの何らかの役割を担っている。その役割を交代するような仕掛けを設定することは、子どもたちが様々な立場を経験し、それぞれの立場についての情報を得ることにつながる。たとえば、給食当番は、定期的・頻繁に役割を交代するため、クラスの全員が当番の子どもの立場と、当番でない子どもの立場とを経験することになる。

現実に経験させることが難しい立場に関しては、役

割演技(ロールプレイ)を取り入れるという方法も考えられる(菊池, 2008)。ある役割を担う人の気持ちを想像するとき、頭の中で想像をめぐらすだけでは限界があるが、その役割を担っているつもりで他者と関わってみると思ってもよらない気持ちに気付くことがある。また、その役割演技をしながら他者とやりとりすることで、仮想的ではあるものの、その役割を担う人が他者からどのような扱いを受けているかを知ることができる。

この方法が有効である理由は、たくさんの立場の人の気持ちについて情報が増えるということにとどまらない。たくさんの立場を経験し、その立場によって自身の感じる事が変わる経験をした子どもは、「立場が変われば感じることも変わる」という気付きを得るだろう。人間は、他者の気持ちを考える際に、自分の持っている知識を参考にするという自己中心性バイアスを持っており(たとえば Epley, Keysar, Boven, & Gilovich, 2004)、このバイアスは他者の感情理解についても起こる(Hayashi & Nishikawa, 2019)。立場が変われば感じる事が変わることに気付くことは、自己中心性バイアスから脱却するきっかけになる可能性がある。他者の気持ちについて、バイアスのかかった不的確な役割取得を行い共感したことで促された利他行動はひとりよがりのものになりやすい。立場によって感じる事が変わるということへの気付きは、的確な利他行動を促すという点でも重要と考えられる。

3. 学級運営で共感を取り入れる際の注意点

学級運営の中で共感を育むことは子どもたちの利他性を引き出す上で重要であるが、共感学級運営において常に適応的に働くわけではない。以下では、学級運営で共感を扱う際の注意点について述べる。

一つ目は、共感する立場は複数存在し得る点である。たとえばいじめ場面においては、いじめを行う「加害者」、いじめを受ける「被害者」、周りではやしたてる「観衆」、見て見ぬふりをする「傍観者」という立場が存在する(森田・清永, 1994)。こうした場面では、どの立場の役割取得を行うかによってその後の行動が異なる。この点について検討した蔵永・片山・樋口・深田(2008)では、いじめ場面において被害者に役割取得をすると被害者への援助行動が促進され、傍観行動は抑制されるが、傍観者に役割取得をす

ると、被害者への援助行動が抑制され、傍観行動が促進されるという結果が得られている。たくさんの子どもと一緒に生活する教室という空間では、共感する相手の立場も様々である。そういった中では、こちらの立場の気持ちを想像してとった行動が別の立場に対して害を成すということもあり得る。学級運営において共感を扱う際には、単に共感を促すというのではなく、どの立場に対する共感を促すかに注意する必要がある。

二つ目は、共感の過剰喚起と呼ばれる現象である。共感の過剰喚起とは、他者の苦痛のサインがあまりに強く明確である場合に、共感がかえって生じにくくなる現象を指す。これは、他者が経験していると思われる痛切な苦しみが自身の苦痛として変換され、苦痛の元となっている他者から注意が無意識に逸らされた結果とされる（Hoffman, 2000）。この状態になると共感に関わる心の仕組みは作動しない。子どもたちに共感を促すにあたっては、強く苦痛な共感体験をさせることは避けた方が良くと考えられる。

三つ目は、共感によって引き出された利他行動が他者のためにならない場合があるという点である。共感に限らず感情には、「今ここ」原理と呼ばれる法則が存在する。感情には、強く喚起されたとき、「今ここ」に存在しない対象についての情報処理を排除し、「今ここ」の問題解決に関わる対象の情報だけに処理を集中させる機能がある（戸田, 2007）。このことは、「今ここ」で起きている問題について近視眼的な対処を行うことにつながる。つらい状況におかれている他者に強く共感し、その場で他者に代わってすぐに問題を解決してしまうことは、根本的な問題解決を先送りし、長期的にみればかえって問題を重篤化させることにつながりかねない（Batson, 2010）。「今ここ」を超えた長期的な視野に基づいた利他行動を促すことを考える場合には、共感に依存しない方法を考える必要がある。

四つ目は、共感に基づく利他行動は不公平なものになり得るという点である。教室にはたくさんの子どもがいるため、公正の問題は日常的に起こると考えられるが、共感による利他行動は、「かわいそうだから特別扱いする」という不公平な行動となって現れる場合がある（Batson, 2010；Batson, Klein, Highberger, & Shaw, 1995）。この点も、上記の「今ここ」原理から説明が

可能である。共感とは、他の感情と同様に、「今ここ」の対象の情報だけに処理を集中させる働きを持つことを考慮すると、他者に対して強く共感することは、目の前で起こっている出来事を近視眼的な視点で捉えることにつながる可能性がある。公正の問題のような、大局的視点が必要な場面においては、共感の仕組みが作動することがかえって問題になるということもあるのである。

IV. 利他性の連鎖を中継する 心の仕組みとしての「感謝」

ここまでは、利他性を引き出す心の仕組みとして「共感」を取り上げ、その特徴や学級運営への組み込み方について述べてきた。ここからは、一度引き出された利他性を更に引き出し、拡散させるハブの機能を持つ心の仕組みとして「感謝」という感情を取り上げ、その特徴と、感謝を育む学級運営の方法について述べる。

1. 感謝という心の仕組み

感謝とは、個人にとって価値あるものを他者が意図的に提供してくれたときに生じる肯定的感情反応を指す（McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001）。感謝は、進化の過程で獲得されたという点では先天的な心の仕組みであるが、後天的な要素の影響が大きい感情であるとも言われる。具体的には、文化に強く影響を受けるため、民族や社会によってその現れ方が異なる感情であるとされる（福田, 2006）。教育は、先人たちの知恵を継承するという点で文化を伝承する行為であることをふまえると、子どもたちにどのような教育をするかは、子どもたちの感謝の感じ方・表し方に大きく影響すると言える。

また、感謝は利他性と密接に関わる感情である。この点について述べた McCullough et al. (2001) では、感謝と利他性との関連について、①そもそも感謝は、他者から利他行動を受けたときに生じる感情である、②感謝は利他行動を促す、③感謝されることは更なる利他行動を促す、という特徴があると述べられている。上記②において、感謝が促す利他行動の対象は、自分に利他行動をしてくれた相手だけでなく他者一般も含まれる（たとえば Bartlett & DeSteno, 2006；Tsang, 2007）。つまり、感謝を感じた個人は、自分に利他行

動をしてくれた相手に返報としての利他行動をとりやすくなるだけでなく、周囲の人々一般に対しても利他行動をとりやすくなる。また、上記③において促される利他行動の対象に関しても、当事者（利他行動の受け手であり、感謝してくれた相手）だけでなく、他者一般が広く含まれる（たとえば Grant & Gino, 2010；蔵永・樋口・福田, 2018）。つまり、他者に利他行動を行って感謝された個人は、自分に感謝してくれた相手に対してだけでなく、周囲の人々一般に対しても利他行動をとりやすくなる。

上記②、③はいずれも、先述したヒトの利他性の仕組みにおける直接互惠性や間接互惠性の成立に貢献する。具体的には、②において、感謝を感じた個人は利他行動をしてくれた相手に返報する形で利他行動をとる。これは、「もちつもたれつ」の直接互惠性を成立させる行為である。また②において、感謝を感じた個人は、利他行動を第三者に送るような行為もとる。これが連鎖していけば、めぐりめぐって最終的には最初に利他行動を行った個人に利他行動が戻ってくることになる。これは、「情けは人の為ならず」の間接互惠性の成立にあたる。また、上記③では、感謝された人が周囲の人々一般に対しても利他行動を行いやすくなるが、利他行動が増えることで、利他行動を受けて感謝する人も増えると考えられる。つまり③は、②が起きる頻度を増やす。③は、②を増加させることを通して、直接互惠性・間接互惠性の成立に貢献する。以上より、感謝は、直接互惠性と間接互惠性をどちらも成立させる機能を持つと言える。

それでは、感謝はどのような要因によって促されるのであろうか。この点に関しては、共感と同様に認知的要因が重要視されている。具体的には、①自身が利益を得たという、得たものの価値についての認知、②他者が自分のことを思ってくれたという、他者の意図についての認知、③他者に負担をかけたという、他者のコストについての認知によって感謝が生じやすくなることが示されている（たとえば Tesser, Gatewood, & Driver, 1968；Wood, Maltby, Stewart, Linley, & Joseph, 2008）。これらはいずれも、自身が置かれた状況のどこに特に注意を向けるかというものであるため、前述した役割取得と同様に、個々人が意図的にその仕組みを作動させることが可能である。

2. 感謝を育む学級運営のあり方

ここまででは感謝という心の仕組みについてその特徴を述べてきたが、ここからはそれをふまえて、学級運営の中で感謝を育む方法について述べる。

一つ目は、感謝を促す認知要因へ注意を向けるような取り組みや言葉かけをすることである。私たちは日常生活で、大なり小なり何らかの形で他者の世話になっている。そのような場面で、自身が得たものの価値、他者の意図、他者のコストに注意を向けさせることは、感謝を促すことにつながる。特に、他者の貢献が直接見えにくい場合には、まず「これは誰がしてくれているのか」という問いかけを子どもたちに向けて発する必要がある。その上で、「それが自分たちにとってどのような助けになっているか」、「してくれた人は、どういう思いでそれをしてくれたのだろうか」、「この状態を実現するために、その人はどういう負担を負ってくれたのだろうか」を問いかけていくことで、自身が感謝するような状況におかれているという気付きを生み、感謝が促されることが考えられる。

二つ目は、感謝日記を書く活動である。これは、日常生活において感謝を感じた出来事を日記に書く取り組みである（たとえば Emmons & McCullough, 2003；相川・矢田・吉野, 2013）。感謝日記を継続的に書こうとすると、感謝するような出来事に自ずと注意が向きやすくなる。「今日は何について書こう」と思いながら生活することは、日常生活において感謝の出来事を探す機会を増加させる。このことは、感謝を感じるような状況に自分が置かれていることに気付くきっかけを提供すると考えられる。また、感謝日記の内容は、他者と共有することで新たな気付きを生む可能性もある（蔵永・相川, 2016）。日常生活には感謝を感じ得る場面があふれているが、自分だけの視点だと発見できる範囲には限界がある。他者の感謝日記を読み、新たな視点を得ることで、これまで注意を向けていなかった事象に対しても感謝を感じるきっかけができると考えられる。

三つ目は、感謝表出を促す取り組みである。利他行動をしてもらって感謝を感じた個人がその気持ちを相手に伝えることは、利他行動を行った側の個人が「感謝された」ということを明確に感じられる機会をつくることにつながる。この方法については、感謝の手紙を書き、その手紙を相手に直接渡しに行く感謝訪問の

活動が提案されている (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005)。

感謝訪問の取り組みは、時間と労力をかけて実施される非日常的な活動であるが、日常生活を共にしている相手に対して感謝表出の機会を増やす取り組みも考えられる。この点に関しては、日常生活における自身の感謝表出について自己監視した上で、その結果をもとにロールプレイによって感謝表出の仕方を練習する、感謝表出スキルのトレーニング (酒井・相川, 2020) を行うことが有効と考えられる。感謝表出スキルのトレーニングを学級全体で実施することで、その学級にいる子どもそれぞれが利他性拡散のハブとして活躍するようになるだろう。また、学級全体で感謝表出のスキルトレーニングを行うことは、人から親切にされたときには感謝を伝えようという学級風土を醸成することにつながる。そのような風土がある学級では、感謝表出の習慣がつきやすくなると考えられる。

さらに、子どもだけでなく、教員も、子どもたちに対して感謝表出を習慣的に行うことで、子どもに「感謝された」という経験をより多く与えることができる。また、教員が感謝表出をする姿は子どもたちにとってモデルにもなると考えられる。

3. 学級運営で感謝を取り入れる際の注意点

共感と同様に、感謝もまた、学級運営に組み込む際の注意点がいくつかあげられる。

一つ目は、日本人の感謝には肯定的内容だけでなく非肯定的内容も含まれるという点である (蔵永・樋口, 2011a)。先に、感謝は肯定的感情反応であると述べたが、日本人の感謝には、肯定的感情反応に「申し訳なさ」という感情反応が付随することがある。申し訳なさは、他者のコストを認知することによって生じる感情であり (蔵永・樋口, 2011b)、負債感と類似した概念であるが (たとえば蔵永, 2019)、負債感には利他行動の送り主に対する返報を促すという特徴がある (Greenberg, 1980)。利他行動の返報は、「もちつもたれつ」の直接互惠性の成立には貢献するが、第三者への利他行動拡散にはあたらない。負債感は直接互惠性・間接互惠性のうち、直接互惠性の成立のみに貢献する感情と言える。申し訳なさもこれと同様の特徴があると考えられる。

本邦では、感謝を引き出す方法として内観法を教育

に取り入れる活動が広くみられるが (たとえば高畑, 2006)、内観法では、特定の他者について、その他者から「してもらったこと」、「して返したこと」、「迷惑をかけたこと」の3つを具体的に想起するよう求める (三木・真栄城・竹元, 2007)。このうち「迷惑をかけたこと」の想起は、他者のコストの認知を促し、強い申し訳なさを生じさせると考えられる。このような取り組みは、特定の他者とのつながりを強めること、つまり直接互惠性の成立には有効と言えるが、クラス内での利他行動の連鎖を起こさせる等、間接互惠性の成立を目指す上では有効に働かない可能性がある。そういったことを目指す場合には、申し訳なさを強めすぎないよう、他者のコスト面を強調しすぎず、自身が得た利益や、自身のためを思う他者の思いを強調することを通して感謝を促す取り組みが有効と考えられる。

二つ目は、感謝もまた共感と同様に、「感謝している相手を特別扱いする」というような形で不公正を生む可能性があるという点である。この点は、感謝が「今ここ」原理のもとに作動する感情システムであるがゆえの限界であると言えよう。ただし、ポジティブ感情は思考や行動のレパートリーを拡げる機能を持ち、感謝もまたそのような機能を持つという指摘を考慮すると (Fredrickson, 2004)、感謝を感じた場合には、自分に対して利他行動をとってくれた相手だけでなく周囲の人のことも含めて大局的な視点から目の前の事柄を捉えることができる可能性もある。この点に関して本稿では示唆するにとどまるが、いずれにしても、公正が問題となるような場面においては、利他行動をとってくれた相手と自分という近視眼的な観点から判断を行うことがないよう注意する必要がある。

三つ目は、感謝表出することが学級の中で厳格化したときに起きる弊害である。利他行動に対して感謝表出することが当然のこととなり厳格な規範と化した学級においては、感謝表出をしなかった個人はルール違反を犯した者として認識されることになる。また、他者に対して利他行動をとり、感謝されなかったときの心理的反応を収集した蔵永ら (2018) では、嫌悪感や軽蔑といった気持ちが報告されている。このような気持ちは、当然感謝されるべき場面で感謝表出がなかった場合に感じられやすいだろう。このような集団の中にあつては、感謝表出が苦手な子どもが不適応を起こす可能性がある。感謝表出が徹底された学級に

においては、それに適応しきれない子どもへのフォローが必要であることを加味しておくべきである。

V. まとめ

本稿では、子どもたちの利他性を引き出す学級運営の方法を考えるにあたり、共感と感謝という感情を取り上げて議論を行ってきた。共感も感謝も、ヒトが進化の過程で獲得した心の仕組みであり、ヒトどうしが利他性を発揮し助け合って生きることを支えてきたと考えられる。しかし、これらの感情を促すことは学級運営の万能策ではない。これらの感情を子どもたちに促すにあたっては、薬を使うときと同様に、それがターゲットとする症状（学級が抱える課題など）に合ったものであるかを考える必要がある。共感や感謝によって利他性を育む取り組みは、対人関係が希薄で子どもたち同士で助け合う風土が十分に醸成されていない学級や、対立が起きやすく他者と友好的な関係を築くことが困難な学級では有効であると考えられる。しかし、学級が抱える課題は、利他性に関わるものだけではない。集団生活の場である学級では公正の問題が起きやすいが、共感や感謝は利他性を引き出す感情であって、必ずしも人を公正な方向に導くとは限らないため、公正に関わる課題を抱える学級に関しては別の取り組みが必要である。

ただし、共感や感謝によって利他性を育むことは、不公正な子どもを育てることではない。ヒトは進化の過程で、環境に適応するため、それぞれの問題に特化して素早く解決する「心のモジュール」を獲得したとされる。私たち人間の心は、複数のモジュールによって構成されている（Kurzban, 2014）。そしてそれらのモジュールは必ずしも一貫性があるとは限らない。つまり、公正と利他性のモジュールは個人の中でどちらも存在し得るのである。それらのモジュールのうち、目の前にある文脈に対してどちらを作動させるのが適切であるか導くことが、学級運営における教員の役割と言える。

また、本稿では発達の視点にふれていないが、共感や感謝について、具体的にどのような方法や題材を用いるか、どのレベルを目標に設定するかを考える上では発達段階を考慮する必要がある。共感と感謝どちらについても、それを感じるためには他者の立場に関する想像が必要である。他者の視点の獲得には発達段階

があるということを考慮すると（本間・内山, 2013; Selman, 1980）、発達段階によって適切な目標設定や方法は異なってくる。たとえば小学生に関しては、思いやり行動を促すプログラムの中に役割取得を取り入れたものや（渡辺, 2001）、感謝日記の取り組み（藤原・村上・相川, 2017）等が既に実践されているため、発達段階に即した具体的な方法や題材選び等に関してはそれらが参考になるだろう。

また、他者の立場に関して想像する認知能力に関しては、学級内での個人差も存在する。実践にあたっては、学級全体の発達段階を考慮するとともに、学級内での個人差、つまり、他者について想像することが苦手な子どもがいることにも考慮した取り組みが必要と考えられる。

引用文献

- 相川 充・矢田さゆり・吉野優香 2013 感謝を数えることが主観的ウェルビーイングに及ぼす効果についての介入実験 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 64, 125-138.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. 2006 Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17, 319-325.
- Batson, C. D. 2010 *Altruism in Humans*. New York: Oxford University Press. (菊池章夫・二宮克美訳 2012 利他性の人間学：実験社会心理学からの回答 新曜社)
- Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L., & Shaw, L. L. 1995 Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1042-1054.
- Davis, M. H. 1994 *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, Colo. Westview Press. (菊池章夫訳 1999 共感の社会心理学 川島書店)
- Emmons, R., & McCullough, M. 2003 Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Epley, N., Keysar, B., Boven, L. V., & Gilovich, T. 2004 Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 327-339.

- Fredrickson, B. L. 2004 Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.) *The Psychology of Gratitude* (pp. 145–166). New York: Oxford University Press.
- 藤原健志・村上達也・相川 充 2017 小学生を対象とした感謝経験の筆記によるポジティブ・ネガティブ感情の変化 教育相談研究, 54, 15–23.
- 福田正治 2006 感じる情動・学ぶ感情：感情学序説 ナカニシヤ出版
- Grant, A., & Gino, F. 2010 A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 946–955.
- Greenberg, M. S. 1980 A Theory of Indebtedness. In K. J. Gergen, M. S., M. S. Greenberg, & R. H. Wills (Eds.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (3–26). New York: Plenum Press.
- Hamilton, W. D. 1964 The genetical evolution of social behavior I and II. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1–52.
- 長谷川寿一・長谷川眞理子 2000 進化と人間行動 東京大学出版会
- Hayashi, H., & Nishikawa, M. 2019 Egocentric bias in emotional understanding of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 185, 224–235.
- Hodges, S. D., & Wegner, D. M. 1997 Automatic and controlled empathy. In W. Ickes (Ed.), *Empathic Accuracy* (pp. 311–339). New York: Guilford Press.
- Hoffman, K. L. 2000 *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press. (菊池章夫・二宮克美訳 2001 共感と道徳性の発達心理学：思いやりと正義のかかわりで 川島書店)
- 本間優子・内山伊知郎 2013 役割（視点）取得能力に関する研究のレビュー—道徳性発達理論と多次元共感理論からの検討— 新潟青陵学会誌, 6, 97–105.
- 菊池章夫 2008 社会的つながりの心理学 川島書店
- 蔵永 瞳 2019 第12章 第2節 他者との関係性で生じる感情 日本感情心理学会（企画）内山伊知郎（監）感情心理学ハンドブック（pp. 248–252）北大路書房
- 蔵永 瞳・相川 充 2016 感謝生起状況に対する“当然さ評価”低減の実験的試み 就実教育実践研究, 9, 43–53.
- 蔵永 瞳・片山 香・樋口匡貴・深田博己 2008 いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響 広島大学心理学研究, 8, 41–51.
- 蔵永 瞳・樋口匡貴 2011a 感謝の構造—生起状況と感情体験の多様性を考慮して— 感情心理学研究, 18, 111–119.
- 蔵永 瞳・樋口匡貴 2011b 感謝生起状況における状況評価が感謝の感情体験に及ぼす影響 感情心理学研究, 19, 19–27.
- 蔵永 瞳・樋口匡貴・福田哲也 2018 感謝された後に向社会的行動が起こるまでの心理過程 心理学研究, 89, 40–49.
- Kurzban, R. 2010 *Why Everyone (Else) Is a Hypocrite: Evolution and the Modular Mind*. Princeton: Princeton University Press. (高橋 洋訳 2014 だれもが偽善者になる本当の理由 柏書房)
- McCullough, M., Kilpatrick, S., Emmons, R., & Larson, D. 2001 Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249–266.
- 三木善彦・真栄城輝明・竹元隆洋 2007 心理療法ブリーマーズ 内観療法 ミネルヴァ書房
- Miller, A. S., & Kanazawa, S. 2007 *Why Beautiful People Have More Daughters: From Dating, Shopping, and Praying to Going to War and Becoming a Billionaire—Two Evolutionary Psychologists Explain Why We Do What We Do*. London: Penguin/Perigree (伊藤和子訳 2019 進化心理学から考えるホモサピエンス—一万年変化しない価値観 パンローリング)
- 森田洋司・清永賢二 1994 新訂版 いじめ 教室の病い 金子書房
- Nowak, M. A., & Sigmund, K. 1998 Evolution of indirect reciprocity by image scoring. *Nature*, 393, 573–577.
- 小田 亮 2011 利他学 新潮社
- 小田 亮・大 めぐみ・丹羽雄輝・五百部 裕・清成透子・武田 美亜・平石 界 2013 対象別利他行動尺度の作成と妥当性・信頼性の検討 心理学研究, 84, 28–36.
- 酒井智弘・相川 充 2020 感謝表出スキルの実行が孤独感の低減に及ぼす影響 教育心理学研究,

- 68, 111–121.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. 2005 Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, **60**, 410–421.
- Selman, R. L. 1980 *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press.
- 高畑 晃 2006 小学生の内観—友達を対象とする事の効果について 現代のエスプリ 内観療法の現在, **470**, 103–111.
- 高岸治人 2011 6章 社会での人間関係 亀島信也 (監) 進化とこころの科学で学ぶ人間関係の心理学 (pp. 131–146) 福村出版
- Tesser, A., Gatewood, R., & Driver, M. 1968 Some determinants of gratitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, **9**, 233–236.
- 登張真穂 2005 共感喚起過程と感情的結果, 特性共感の関係—性の類似度, 心理的重なりの効果—パーソナリティ研究, **13**, 143–155.
- 戸田正直 2007 感情一人を動かしている適応プログラム 東京大学出版会
- Trivers, R. L. 1971 The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, **46**, 35–57.
- Tsang, J. 2007 Gratitude for small and large favors: A behavioral test. *Journal of Positive Psychology*, **2**, 157–167.
- 渡辺弥生 2001 VLF による思いやり育成プログラム 図書文化社
- Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P. A., & Joseph, S. 2008 A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, **8**, 281–290.

Classroom Management that Fosters Altruism: Focusing on Empathy and Gratitude

Hitomi KURANAGA
(Shiga University)

This paper focused on empathy and gratitude as systems of mind that are strongly associated with altruism, and discussed the ways in which these emotions can be cultivated in classroom management. First, the characteristics of human altruism were discussed from the perspective of evolutionary psychology. Next, the characteristics of empathy and gratitude were described in terms of how each emotion relates to altruism, and what factors cause these to arise. In particular, the cognitive process of imagining about others was considered as an important factor of each emotion, and was emphasized for both. In addition, methods for cultivating empathy and gratitude, as well as precautions when eliciting these emotions, in classroom management were discussed. Finally, it was noted that the use of these emotions in classroom management depends on the context of the classroom problems, and developmental stages and individual differences of students should be taken into account when actually eliciting empathy and gratitude.

Key words: class management, altruism, empathy, role-taking, gratitude