

# 道徳教育と創造性教育は対立するのか？

## —心理学的観点からの理論的考察—

山口 洋介 (大阪大学 大学院人間科学研究科, hs5132yy@alumni.osaka-u.ac.jp)

Do moral education and creativity education conflict?: Theoretical considerations from a psychological perspective

Yosuke Yamaguchi (Graduate School of Human Sciences, Osaka University, Japan)

### Abstract

Moral education as a school subject has started in Japan. In such a major milestone, it is important to consider how to shape moral education. This study focused on the relationship between moral education and creativity education. Fostering creativity is also considered an important goal. However, recent empirical studies have pointed out that activating creative attitudes can induce immoral behavior. If moral education and creativity education are at odds with each other, it may be difficult to promote them in parallel. Therefore, in this study, after reviewing the empirical research findings that creativity and morality conflict, the goals and approaches in moral education were organized. Then, focusing on the goals of moral education in Japan, the relationship between creativity education and moral education was theoretically examined. In conclusion, the negative impact of creativity education on moral education is likely to be limited. In the current Japanese moral education, there is a stronger emphasis on the development of independent judgment and multifaceted thinking skills than on the acquisition of specific moral values. Creativity may be at odds with morality in the narrow sense, but it is likely to make a positive contribution to the development of moral thinking skills. Although it depends on situational factors, the direction in which creativity is utilized depends largely on the moral values and beliefs of the individual. In order for creativity to be reciprocated, morality is necessary, and in order for morality to be exercised at a high level, creativity is necessary. Morality and creativity can be seen as having such a complementary relationship. In the future, it is required to examine more realistically how to develop moral education in relation to creativity education, from the perspective of class contents and achievement goals at each school level.

### Key words

moral education, creativity education, moral development, creative thinking, curriculum guidelines

### 1. はじめに

2015年(平成27年)の小・中学校学習指導要領の一部改正により、道徳の時間が教科化され、「特別の教科 道徳」(道徳科)が新設されることが示された。これまでのわが国における道徳に関する教育は、おおよそ3つの時代に分けて捉えられる。すなわち、明治期以降の修身科の時代、第二次世界大戦後、固有の教科を設けずに学校教育全体を通して育成が図られた全面主義道徳の時代、そして、全面主義道徳教育の考え方を維持したまま「道徳の時間」を設けた特設道徳の時代である(上地, 2020; 豊泉, 2015; 2016)。今回の教科化は、その次の新たな時代として位置づけられる大きな変化であり、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から実施が開始されている。

道徳教育の改善に関する議論の発端としては、いじめ問題への対応がある(文部科学省, 2017b)。インターネットおよびスマートフォン端末の普及に伴って、SNS(Social Networking Service)上での人間関係が大きく発展し、これまでにない形での深刻ないじめ・人権侵害が現れている。もちろん、大人の側でそうした問題を未然に防ぐためのシステムや制度を構築するという営為が不可欠であるが、児童・生徒の側においても、日々の生活のなかで

直面する困難な事態に対してどう対処すべきか、主体的に考え、判断する態度および能力を高めることが求められている。

道徳教育の教科化の背景としては、この他にもいくつかの社会的変化が挙げられる。例えば、グローバル化の進展である。さまざまな価値観を持つ人々と接する機会が増えるなかで、必然的に自分とは異なる価値観に触れる機会も増加している。調和的な多文化共生社会を実現していくためには、自分の価値観に固執して相手に押し付けようとするのではなく、各人が互いの立場を尊重し合い、相手の認識の枠組みを理解しようとする必要がある(松尾, 2016)。また、科学技術・産業の分野に目を向ければ、進化の著しい人工知能技術の利用に伴う信頼性・安全性の問題(國吉, 2018)や、プラットフォームと呼ばれるような国際的な巨大企業や国家によるビッグデータの収集・利用に関する問題(平山, 2019)、ゲノム編集およびiPS細胞をはじめとした再生医療に関する倫理的な問題(澤井, 2017)などが、差し迫った課題として山積している。こうした高度な道徳的判断を要する状況に対応していくためにも、道徳教育をより充実した内容とし、人類全体を発展に導くことのできる資質の育成を図ることが期待されている。

今日、道徳教育と並んで必要性が強く指摘されるのが、創造性教育である。2006年(平成18年)に改正された教育基本法(文部科学省, 2006)の前文において、「豊かな

人間性と創造性を備えた人間の育成を期する」との文言が明記されているように、創造性の育成は教育の大きな目標の一つとして掲げられる。現代社会は、変化のスピードがますます早くなっており、その程度も、従来のあり方が根底から覆されるほど大きなものである場合が少なくない。将来を予測することが非常に困難な社会において、「これを習得すれば十分である」というような特定の技能は失われつつある。決められた手続きに沿ってなるべく早く正確に作業を処理する能力が重視された時代から、変化に柔軟に対応しながら新たな価値を生み出す能力が重視される時代へと、社会全体として今後も転換が進んでいくと推測される。そうしたなかで、人間が発揮しうる創造性は、コンピュータにも代替できないと想定される技能として、あらためて注目されている。

道徳性と創造性の育成がともに重視される一方で、両者が相容れないものであるとする研究結果が存在している。2012年、心理学において権威のある『*Journal of Personality and Social Psychology*』という雑誌において、Gino, F. と Ariely, D. が「The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest」というタイトルの論文を発表した。要約すると、創造的なパーソナリティや考え方は、自身の不正な行動を正当化する能力を高めることで、非道徳的な行動を誘発している可能性が高いということが指摘された。この論文は関心を集め、その後、追試を含めて、多くの知見が積み重ねられつつある。一般的にも、例えば、岡本太郎氏の「芸術は爆発だ」という有名な言葉のイメージから、創造性は慣習やルールからの逸脱を助長する、何か破壊的なものだという印象が抱かれる傾向にあるかもしれない。また、歴史的に偉大な功績を残した創造的人物に関して、私生活の側面においては問題のあるふるまいが目立ち、道徳的な模範とは言いがたいような人物が少なくなかったという指摘も見られる(Gardner, 1999)。もし、道徳性と創造性が対立関係にあるということが正しいならば、双方を同時に教育することは根本的に矛盾を内包している恐れがあると懸念される。

道徳教育の教科化という大きな節目において、今後、どのように道徳教育を形作っていくべきかが問われている。他方で、創造性の育成もまた同様に重要な目標であり、双方の教育の関係性を、一度整理しておくことが必要であると考えられる。すなわち、道徳教育と創造性教育を共存させることは可能なのか、また、もし共存可能であるならば、双方の目標および内容はどのように関係づけられるのかという点について、理解を深めることが必要である。そこで、本研究では、道徳性と創造性の関連を扱った実証的な研究知見を整理した後に、これまでに行われてきた道徳教育のアプローチを概観する。そのうえで、特に日本の道徳教育で重視されている内容に焦点を当てながら、道徳教育と創造性教育との関係性について注意深く検討を行うことを目的とする。

## 2. 創造性を高めると非道徳的行動が増加する？

恩田(1968)は、創造性を「ある目的達成または新し

い場面の問題解決に適したアイデアを生み出し、あるいは新しい社会的・文化的(個人的規範を含む)に価値あるものをつくり出す能力およびそれを基礎づける人格特性である」(p. 332)と定義した。「創造性とは何か？」を明らかにすること自体が創造性研究のテーマの一つであり、さまざまな定義が存在するが、新しさと価値の双方を満たす成果を生み出すことだという点においては、国内外を問わず研究者間でおおむね共通理解が得られている(e.g., Plucker, Beghetto, & Dow, 2004; Sternberg & Lubart, 1999; 山口, 2020)。世間一般のイメージでは、創造性というと、絵や音楽などの芸術的な活動と結び付けられる傾向にある。しかし、この定義に沿えば、少なくとも心理学においては、芸術に限らず、あらゆる領域における活動が対象として想定されている。

道徳性と創造性との関連について検討するうえで、まず論争の契機の一つとなった Gino & Ariely (2012) の研究をふりかえる。この研究では、自己利益の追求と、自己概念に対する肯定的なイメージを維持したいという心理とが葛藤を起こすような状況が設定された。5つの実験から、創造性が不正な行為の促進要因になるかどうかについて検証がなされた。不正な行為の指標としては、課題の成績に関して、自己申告した得点と実際の得点との差異に着目するという方法が採られた。例えば、「4.81」といった数字が12個で1セットとなったものが呈示され、そのうちで合計が「10」になるペアを探すという課題が用いられた。ワークシートに全部で20問が書かれており、制限時間内で取り組み、1問正解するにつき0.25ドル(最大5ドル)が支払われることが約束された。参加者は、課題を終えた後、成績のみを自分で回収票に記入して提出し、取り組んだワークシートは折りたたんで部屋の隅にあるリサイクルボックスに入れるように指示された。ワークシートに氏名欄などは特になかったため、参加者がより多くの報酬を得るために回収票で成績を過大に報告したとしても、それが露見する可能性は低いと感ぜられる状況であった。しかし、実際にはワークシートのうちの1問と回収票の裏に記載された例題において、ある部分の数字の下2桁のみが参加者ごとに変えられており、それを照らし合わせることで、後から一致させることができるようになっていた。

実験1では、創造性に関するパーソナリティや行動、認知スタイルなどを質問紙で尋ね、その回答傾向との関連性が検討された。分析の結果、不正行為の程度に対して、知能に関連した指標からの影響はほとんど見られなかった一方で、創造性に関連した指標からは有意な正の影響が確認され、創造的だと判断される人物ほど、より不正を行う傾向にあることが示された。実験2では、ブライミングによって創造的なマインドセットを活性化することが、不正行為の生起に及ぼす影響について検討が行われた。5つの単語から4つの単語を選んで文法的に正しい文に並べ替えるという課題において、「creative」「innovative」「originality」といった創造性に関連する単語が多く含まれる条件と、そうした単語が含まれない条件

を設定することで、プライミング操作が行われた。結果、創造性に関する言葉が含まれていた条件の方が、統制条件に比べて成績を過大に報告しやすいことが明らかにされた。実験3から実験5では、こうしたプライミングの影響に関して、不正行為を正当化する余地の大きさを操作したり、創造的パーソナリティに関する指標と組み合わせることで、より詳細な検討が行われた。

この研究が発表された後、類似の実験パラダイムを用いたさまざまな検証が行われている。Mai, Ellis & Welsh (2015) においては、Gino & Ariely (2012) と同様の計算課題が用いられたが、正答の存在しない問題を含めるという方法が採られた。つまり、全部で20問あるうちの12問のみが正答可能であり、実質的な満点は12点であった。そのため、成績の自己報告の際に、これよりも高い点数を報告していれば、不正をしたと判断された。この計算課題の前に、ブレインストーミング課題に取り組ませる条件と、文章校正課題に取り組ませる統制条件とを設けることで、創造性に関する活性度が操作された。加えて、もともとの各人における創造的なパーソナリティの程度についても質問紙を用いて測定し、不正行為に及ぼす影響が検討された。その結果、交互作用が見られ、もともと創造的パーソナリティを高く有している者が、創造性を活性化された状況に置かれた場合に、不正を行う傾向にあることが示された。また、Chan, Tan, & Tan (2016) では、一般的な知識を問う課題において、終了後に参加者が自身の回答を提出用の紙に転記する際に、答えをカンニングをする機会が与えられた。解答を書き込んだワークシートはリサイクルボックスに入れるように指示されるが、後から照合が可能となっており、得点のずれが不正の指標とされた。創造性の指標としては、洞察課題の成績が用いられた。分析の結果、洞察課題に正答できた者は、できなかった者に比べて、知識課題でより多くのカンニングを行い、成績をよく見せようとしていたことが明らかにされた。

逆の関係、すなわち、不正行為への関与が、その後の創造性のパフォーマンスを高めるという仮説についても、検討がなされている。Gino & Wiltermuth (2014) における実験のうちの一つでは、コンピュータ上で取り組む多肢選択式の論理課題が用いられた。実験条件においては、不正行為を誘発するために、「プラグラミングに不具合がある」という嘘の教示が伝えられた。不具合は、問題が表示された直後にスペースキーを押さなければ、正解が表示されてしまうというもので、記録には残らないものの、その都度スペースキーを押して自分の力だけで正直に問題を解こうとするようにと指示された。しかし、実際には押したかどうかを記録しており、スペースキーを押さなかった回数が不正行為の指標とされた。論理課題の後に、創造性に関連する課題である RAT (Remote Association Test) が実施された。実験の結果、論理課題において、実験条件の53名のうち51名が少なくとも1回以上の不正に関与していたことが確認された。その51名

の参加者を対象として、RATの成績を統制条件との間で比較したところ、実験条件の方が有意に高い成績であったことが示された。

こうした研究がある一方で、道徳性と創造性は、対立するものではなく、正の関連性を示すという研究も見受けられる。Xu & Mehta (2015) においては、なるべく独創的な異星人の絵を描くという条件と、単に人間の絵を描くという条件が設けられた。描き終わった後に、寄付を求められる広告が呈示され、その時点での寄付の可能性について評定するように指示された。分析の結果、直前に創造的な課題に取り組んだ条件の方が、寄付をする可能性が高いことが示された。創造的な課題では、より開かれた心で、さまざまな観点から多くの可能性を考慮する必要があるため、他者の視点を喚起することにもつながり、共感性や向社会的行動を高めたと考察された。また、Sellier & Dahl (2015) では、単語検索課題のなかに道徳性に関連する語を含める条件を設けることで、道徳的直観 (moral intuition) に関するプライミング操作が行われた。参加者はその後、表向きには関係のない課題として、創造性に関連するいくつかの課題に取り組んだ。分析の結果、道徳的直観を喚起された条件の方が統制条件に比べて、より創造的だと評価される絵を生み出し、洞察課題においても、正答できた者が有意に多いことが示された。

Shen, Yuan, Liu, & Zhan (2019) は、道徳性と創造性の関連について検討した先行研究を収集し、28の研究を対象としてレビューを行った。道徳性の指標としては、実験的な手続きによって操作が行われた研究の他にも、モラル・ジレンマが含まれるシナリオを呈示し自身の立場を表明させるものや、心理尺度を用いて自己評定あるいは他者評定をさせるものなど、さまざまな手法を用いた研究が見られた。創造性の指標としても、さまざまなタイプの課題や心理尺度を用いた研究が含まれていた。研究全体として見ると、やはり道徳性と創造性が負の関係にあるとする結果もあれば、両者の間に関連性はないとする結果、正の関係にあるとする結果などさまざま、必ずしも一致していないことが報告された。そうした結果の相違に関して統合を図るため、Storme, Celik, & Myszkowski (2020) においてはメタ分析が実施された。36件のデータセット、のべ6,783名分のデータが対象とされた。この研究では「非道徳性」というラベルが用いられたが、非道徳性と創造性との間で、 $r = 0.09$  という弱い正の相関があることが見いだされた。いいかえると、道徳性が低いと創造性が高く、道徳性が高いと創造性が低いという関係にあることが示された。全体的な傾向としては、Gino & Ariely (2012) と一致する結果であったと言えるが、その反面、関連性はあくまで弱い程度にとどまった。この背景には、道徳性に関する測定手法の違いが影響しているとして、行動に基づく客観的な測定手法の場合には有意な相関が見られやすく、自己報告に基づく測定の場合には関連が見られにくいという考察がなされている。

### 3. これまでの道徳教育におけるアプローチ

実証的研究において、道徳性と創造性との間に負の関連が見られるというエビデンスの存在が、一定の信頼性をもって示唆された。もちろん、それぞれの概念に関する測定の妥当性の問題は残されているものの、道徳教育のあり方を検討していくうえで、考慮に入れるべき知見であることに変わりはない。しかし、道徳性と創造性が負の関連にあるというデータだけで、道徳教育と創造性教育の共存が困難であるとみなすのは、早計である。道徳教育における具体的な内容に着目する必要がある、どのような資質・能力の育成が目指されているのかによって、見方が変わってくる可能性がある。本研究は、特に、日本の現行の教育課程に焦点を当てて議論を深めることをおこな目的とするが、日本の道徳教育の位置づけをより適切に理解するうえでも、これまでの道徳教育全体の流れについて把握しておくことが大切である。そこで、ここでは道徳性に関する捉え方や道徳教育における主要なアプローチをまとめ、ふりかえることとする。

Turiel (1983) によれば、道徳とは、「人々が互いにどのように関わり合うべきかについての、正義、権利、福祉に関する規範的判断」(p. 3, 著者訳)とされる。また、Haidt & Graham (2007) は、さまざまな文化における見方を収集し、比較的共通して見られる道徳の基盤として、「危害／配慮」、「公平／互惠」、「内集団／忠誠」、「権威／尊敬」、「純粹／神聖」という5つの観点にまとめている。

道徳教育のあり方は、どのような内容の育成を目指すかによって変わるものであるが、大きく分けて、2つの異なるアプローチの間で揺れ動いてきたと捉えることができる。すなわち、①身につけるべき道徳的価値を掲げて、それを教え込もうとするアプローチと、②どんな道徳的価値も普遍的ではないとして、自分で状況に応じて考えられる能力を育成しようとするアプローチである。1つ目のアプローチにおいては、道徳的価値の呈示や説話の読み聞かせなどを通して、特定の価値の内面化を図ることが目標とされた。例えば、日本で1904年に使用が開始された第1期の国定教科書においては、社会の安寧的性格を妨げない限りにおいて、他人の行動や思想、信教の自由を妨げてはならないという「他人の自由」が説かれている(唐澤, 1956; 豊泉, 2015)。その他にも、世の人のためになることをするという公益の精神や、生き物に対する憐れみの心、外国人に対する親切な態度などの項目が含まれた。米国においては、「マガフィー読本 (McGuffey Readers)」と呼ばれる教材を用いた教育が、19世紀中頃から20世紀中頃にかけて広い地域で展開され、英雄的精神や徳に関する内容が説かれた(Lickona, 1991)。また、いわゆる徳目(virtues)の中身については、これまでさまざまな内容が主張されてきているが、例えばBoyer (1995)では、正直さ・責任感・忍耐強さ・奉仕などが挙げられている(表1)。青木(2002)では、そうした徳目に関して、米国の小学校で実際に行われている指導内容の一部が紹介されている。すなわち、尊敬や共感をテーマとした歌を発表するという活動や、労働の対価として得たお

表1: Boyer, E. L. の提唱する小学校における徳目

項目	意味
正直さ Honesty	人の手柄を自分のもののように主張したり、問題のある行動に対して同意を示したりしない。正直に話したり書いたりし、全ての人は信頼できるという確信をもって、率直に意見を交わすようにする。
尊敬 Respect	他の人の意見や要求に対して、退けたり軽んじたりせず、十分な配慮をもって応える。人との間の相違は歓迎されるものであり、誰もが他者からの賞賛や建設的な提案を受け入れることができる。
責任感 Responsibility	自分が受け入れたり、割り当てられたりした仕事を、進んで良心的に遂行する。必要に応じて、気兼ねなく他者に必要な援助を求めることができる。
共感・思いやり Compassion	思いやりをもって、他者に配慮する。誰もが時として傷つき、困惑し、怒り、悲しむものであり、そうした状態を無視するのではなく、お互いに手を差し伸べ合う。いさかいが起きた時には、和解への道を探り、お互いを理解したり、許したりするように努める。
自己統制 Self-control	人は社会的・個人的なさまざまな制約のなかで生活しており、自制心を高めていく必要がある。時間の使い方や生活習慣にも当てはまる。
忍耐強さ Perseverance	目標を追求するしっかりとした決意をもって、一度始めた仕事は最後までやり遂げる。くじけず忍耐することは、自制心を高めるだけでなく、良い結果をもたらす。
奉仕 Giving	人生における最大の満足の一つは、他者への奉仕によって得られることを知る。人に頼まれるのを待つのではなく、見返りを期待せずに他者の要求に応えることができる機会を積極的に探す。

金の一部を寄付する体験を通して、奉仕について学ぶ活動などが行われているということである。また、「宿題を忘れた」といった問題のある行動に対して用いられるワークシートについても取り上げられている。ワークシートには、「私は何をしたか?」、「どの徳目を私は忘れていたのか?」、「どうしてそうした問題を起こしてしまったのか?」、「そのことで私はどんな気持ちになったか?」、「どうすれば問題を改善できるか? 次には私は何ができるか?」といった質問が記載されており、子どもはそれぞれに回答を書いた後に、ワークシートを教師と親に見せてサインをもらうように指示される。この一連の作業には、子どもに自分の行動に対する内省を促すとともに、子どもが親の考えに触れる機会を増やす意図があると紹介されている。

これに対して、2つ目のアプローチにおいては、特定の道徳的価値を教え込む行為は避けるべきだとみなされる。こうした考え方は、メタ倫理的相対主義に関係するものである(Frankena, 1963)。つまり、二つの相容れない価値観がある時に、いずれが正当であるかを判断するための合理的な方法は存在せず、その点において、どちらの価値観も等しく認められるべきだということである。

どのような価値観であっても、それが時代を超えて普遍的に成り立つという保障はなく、また、人物や文脈の違いによっても適切な判断は変化しうる。そのため、道徳教育は、固定的なものとして特定の価値や人物像を呈示するのではなく、どのような判断および行動が正当であるかを、主体的に考える能力を伸ばすという形で行われるべきだと捉えられている。こうした教育のあり方に関して、内藤（1979）は、「道徳教育の目標は、社会的存在としての人間にとって重要な、道徳的活動という一つのゲームに生徒を参加させることであり、結局のところ、道徳的決定や道徳規範を吟味し再構成する合理的方法を、生徒に習得させることである」（p. 45）と表現している。Raths, Hermin, & Simon (1966) による「価値明確化 (values clarification)」の教育は、価値を主体的に探求する過程を重視するものであった。社会構造のたえず変化によって、人々は複雑で多様な意志決定にさらされ続けている。そうした状況において、多くの者が混乱や無気力のような状態に陥ってしまいがちであるとして、自分自身にとっての価値、社会全体にとっての価値を明確化できるように支援することが重要であるとされた。価値明確化の教育では、価値づけの過程に関して、次のような7つの基準が設けられた。すなわち、①自由に選択すること、②いくつかの選択肢のなかから選択すること、③各々の選択肢の帰結について十分に考慮した後で選択すること、④選択を尊重し大切にすること、⑤選択を肯定すること、⑥選択に基づいて行為すること、⑦日々の生活においてそうした行為を繰り返すこと、である。これらの基準を全て満たして初めて価値が明確に認識されるとして、道徳教育の役割は、児童・生徒がそれぞれの過程を達成できるように促すことであると捉えられている。

他方、認知発達の研究の文脈においては、2つのアプローチの中間に位置づけられるような立場が採られた。つまり、どの文化にも共通する普遍的な価値が存在するという前提を置きつつ、道徳性に関する認識枠組みが一定の方向性に沿って発達していくと想定した。ジャン・ピアジェ (Jean Piaget) は、児童の道徳判断の発達を、他律的なものから自律的なものへと変化する道筋であると主張した (Piaget, 1932; 関口, 2009)。ピアジェは、子どもがマール・ゲーム (おはじき遊び) に取り組む様子を観察し、遊び方の規則に関する適用・実行の仕方が、4つの段階に発達的に変化することを見いだした。第1段階は、純粋な運動的・個人的段階であり、規則はなく、ただはじいて遊んでいるだけの状態である。第2段階は、自己中心的段階であり、周りの人物のすることを模倣し出す、自分にとって都合のよいように規則を解釈するため、子ども間で勝敗などは成立せず、一緒にいても、結局はそれぞれが勝手に遊んでいるという状態である。第3段階は、初期協同の段階であり、相手に勝ちたいという意識が芽生えることで、お互いの間に何かしらの規則を設定する必要性があることを認識し始めるが、まだ漠然としている状態である。第4段階は、規則制定化の段階であり、ゲームに関して統一的な規則を制定し、参加する

全員がその規則をよく理解し、尊重しようとする段階である。こうした変化に合わせて、規則に対する意識の側面についても、ピアジェは3つの発達段階に区分している。第1段階は、純粋な個人的段階であり、規則に関する意識がない状態である。第2段階は、規則を絶対的なものとみなす段階である。規則は、親や他の大人などから外的に与えられるものであり、自分では変えられず、ずっとそのままの形が続くと認識している状態である。第3段階は、規則を相互の同意に基づいたものとみなす段階である。規則は皆が守らなければならないものであるが、成員の同意が得られれば、修正することも可能だと考えている状態である。

ピアジェの流れを受けたローレンス・コールバーグ (Lawrence Kohlberg) は、道徳判断の際の理由づけの違いに着目することによって、理論の拡張を図った (Kohlberg, 1971)。表2に、コールバーグの提唱した6段階から成る発達段階区分を示す。より高次の段階に到達するためには、「役割取得」の機会が大きな役割を果たしていると考えられる。役割取得とは、他者の立場に立って考えることである。社会的な交流において、他者の考えや感情に触れることによって、役割取得が促される。すると次第に、さまざまな立場の間で利害の葛藤が存在していることが明確に意識されるようになり、それまで有してきた自身の認識枠組みでは処理することが困難になる。その不安定な状態を解消するために、自身の認識枠組みの修正が試みられる。状況と当事者の有する認識枠組みとの間のずれが、適度なものである場合には、うまく均衡化が達成され、より高次の段階に進むことができると考えられている。そのため、道徳教育に関して、道徳的な葛藤状況を生じさせるように作られたモラル・ジレンマ課題を用いて、他者と話し合いながら考えさせる機会を提供するという手法が提案されている。

#### 4. 日本における道徳教育の目標

それでは、日本における現行の学校教育では、どのような内容が道徳教育の目標として掲げられているのだろうか。教育基本法 (文部科学省, 2006) ならびに学習指導要領 (文部科学省, 2017a) における関連した記述を、表3に示す。なお、学習指導要領の該当内容に関して、学校種によって多少の違いはあるものの、大きく異なるわけではないため、本研究では中学校を代表として取り上げることとする。学習指導要領によれば、道徳教育の目標は、「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」とされる。また、教科としての道徳の目標では、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と書かれている。こうした記述から、日本では、学習者の主体的な態度や多面的な思考力を育むという点が重視されていることが読み取れる。この点について、

表 2：コールバーグ, L. による道徳的認識構造の発達段階区分

	区分	説明
前慣習的水準	第 1 段階： 罰と服従への志向	叱られるかどうかを行動の基準とする。罰を避けること、権威に服従すること、それ自体に意味がある。
	第 2 段階： 道具的相対主義志向	自分の欲求を満たすどうかを行動の基準とする。時には、他者の欲求を満たすためという場合もある。ただし、互恵性は忠誠や感謝、正義に基づくものではなく、交換のようなものに過ぎない。
慣習的水準	第 3 段階： 対人的同調志向（「良い子」志向）	他者に喜んでもらえるかどうかを行動の基準とする。喜ばせたり助けたりすることで、他者から承認される行動が、良い行動である。
	第 4 段階： 「法と秩序」への志向	規則や秩序の維持を行動の基準とする。自分の義務を果たし、権威への敬意を示し、既存の社会秩序を維持することが、正しい行動である。
脱慣習的な自律的・ 原則的水準	第 5 段階： 社会契約的法志向	社会全体で批判的に吟味され合意された内容であるかどうかを、行動の基準とする。個人の価値観や意見の相対性を明確に認識しており、合意に達するための手続き的な規則を重視する傾向がある。法的な視点が重んじられるが、固定化されたものではなく、社会的効用に関する合理的考察の観点から変更可能であるという点が強調される。
	第 6 段階： 普遍的な倫理原則への志向	良心に則っているかどうかを、行動の基準とする。良心とは、論理的包括性・普遍性・一貫性に照らして自己選択した倫理原則にかなうものである。これらの倫理原則は、抽象的であり、具体的な規則ではない。核心にあるのは、正義および人間の権利における互恵性と平等性、一個人としての人間の尊厳への敬意に関する普遍的な原則である。

出典：Kohlberg（1971）を基に作成。

表 3：道徳教育の目標に関連するおもな記述内容

<p>教育基本法（平成 18 年法律第 120 号） 第 1 章「教育の目的及び理念」</p> <p>（第 1 条） 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</p> <p>（第 2 条） 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。</p>
<p>中学校学習指導要領（平成 29 年告示）第 1 章「総則」</p> <p>（第 1 の 2 の（2）） 学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。 道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。 道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。</p>
<p>中学校学習指導要領（平成 29 年告示）第 3 章「特別の教科 道徳」</p> <p>（第 1） 第 1 章総則の第 1 の 2 の（2）に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。</p>

道徳科の学習指導要領解説においてより明確に言及されており、改訂の経緯に関して、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るものである」（文部科学省，2017b, p. 2）と

記されている。

一方で、学ぶべき道徳的価値や行動様式が、何も呈示されていないわけではない。中学校学習指導要領において掲げられている内容項目を、表 4 に示す。「自分自身」、「他者」、「集団や社会」、「生命や自然、崇高なもの」とい

表4：中学校学習指導要領における道徳科の内容項目

「A 主として自分自身に関すること」
自主、自律、自由と責任 節度、節制 向上心、個性の伸長 希望と勇気、克己と強い意志 真理の探究、創造
「B 主として人との関わりに関すること」
思いやり、感謝 礼儀 友情、信頼 相互理解、寛容
「C 主として集団や社会との関わりに関すること」
遵法精神、公德心 公正、公平、社会正義 社会参画、公共の精神 勤労 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 郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度 我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度 国際理解、国際貢献
「D 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

う4つの領域に大別されており、各領域において多面的な内容が掲げられている。ただし、こうした内容は、あくまで学習者が道徳性を養うための手がかりであり、言葉そのものを教え込むことや、表面的な知的理解にとどまる指導になることがないように十分に留意すべきである、という方針が合わせて示されている。

以上のように概観してみると、学ぶべき道徳的価値の内容が挙げられてはいるものの、それらを絶対的なものとはみなさず、むしろ各人が問題に向き合い、考え続けることが推奨されている。こうした点から、日本の道徳教育は、基本的にはメタ倫理的相対主義に基づいた立場であると捉えられるが、価値の内容に関して一定の方向性を示しているという点において、コールバーグの立場に近く、前章で取り上げた両極にある2つのアプローチの折衷案として位置づけるのが妥当ではないかと考えられる。

## 5. 道徳教育と創造性教育の関係性

心理学における実証的な研究知見と、道徳教育の内容とを照らし合わせながら、道徳教育と創造性教育の関係性について考察を加える。実証的研究に関して実施されたメタ分析では、道徳性と創造性との間に弱い負の関連があることが示された (Storme et al., 2020)。つまり、道徳性と創造性は、どちらか一方が高ければ、もう一方は低いという対立的な関係になりやすいということである。そのため、ともすれば、創造性教育を積極的に推進することが、道徳性の低下を招いたり、反対に、道徳教育を

推進することが、創造性の低下を招いたりする事態に陥る可能性がある懸念された。

一方で、道徳教育において目標とされる内容を概観して分かることは、実に幅広い側面が含まれるということであり、このことは、日本の現行の教育課程にも当てはまる。大きな関心を集めた Gino & Ariely (2012) の研究をはじめ、Storme et al. (2020) のメタ分析に含まれた実証的研究の多くは、道徳性を、不正な行為を働くかどうかという観点から操作的に定義しており、公正さ・正直さの側面に偏っていた。そのため、道徳教育で育成が目指される道徳性のうちの一部にしか焦点を当てることができておらず、道徳性の他の側面との関連性については、判断が難しいと言える。例えば、寄付といった向社会的行動に着目すれば、創造的な課題は他者の視点を喚起することで、正の影響をもたらすという知見も見受けられる (Barkan, Ayal, Gino, & Ariely, 2012; Xu & Mehta, 2015)。こうした他の側面に関する議論のためには、さらなる実証的な研究の蓄積が必要である。

日本における道徳教育と創造性教育の関係性についてまとめた概念図を、図1に示す。両者は、基本的には独立して実施されるものであるが、(II)の部分のように重複するところもあり、一部の内容においては、相互補完的もしくは競合的な関係性があると捉えられる。まず、道徳教育に固有の内容である (I) の部分に関して、表4で挙げた学習指導要領の内容に則して言えば、「節度、節制」や「礼儀」、「社会参画、公共の精神」、「生命の尊さ」などが該当すると想定される。(III)の部分には、創造性教育に固有な内容として、創造的な思考過程に関する理解の深化や、思考方略に関する活用能力の育成などの内容が想定される。そして、(II)の部分には、本質的に双方の教育と親和性が高い内容として、「自主、自律、自由と責任」や「向上心、個性の伸長」、「真理の探究、創造」、「相互理解、寛容」などが、候補として当てはまると想定される。こうした側面に関して、道徳教育と創造性教育の双方で相互補完的に進めていくことが望まれる一方で、「公正、公平、社会正義」のような側面に関しては、心理学的な知見において示されるように、双方の教育の間で競合関係に陥りやすいと推測される。そのため、この点の危うさについて十分に留意しながら、双方の育成を図ることが求められる。例えば、Zheng, Qin, Liu, & Liao (2019) は、自己に関するイメージにおいて「道徳的である」ことをどのくらい重視するかという道徳的アイデンティ

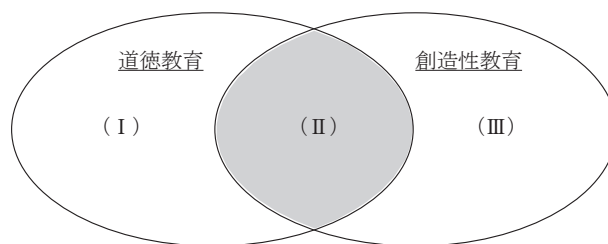


図1：道徳教育と創造性教育の関係性のイメージ

ティに着目し、重視する程度が高い者では、創造性の高さと道徳的な逸脱行動との間で関連性が見られないことを指摘している。この知見を参考にすると、創造性教育に先行して、道徳的アイデンティティの向上を促すようなプログラムを実施することが、効果的な方策の一つとして挙げられるかもしれない。

創造性教育が道徳性の育成に対して果たす貢献のあり方としては、二つのレベルが考えられる。一つ目のレベルは、道徳的価値そのものに関する自発的な思索を支援するというレベルである。現行の日本の道徳教育では特に、多面的な思考に基づいた、主体的な道徳的判断力を高めることが重視されている。創造性は、ルールや規範を破ることを惹起する恐れがある一方で、固定観念にとらわれずに、変化に応じて新たな価値観を模索しようとする柔軟な態度を促すものでもある。Runco (2009) において指摘されるように、成熟した創造性を有する者は、従来の慣習を考慮には入れるが、全面的には依存せず、慣習を自ら再構造化または拡張することによって、より包括的で望ましい判断を導き出すことができると考えられる。

二つ目のレベルは、ある道徳的価値を実現するという目標において、それを最大限に達成するためのアイデアをなるべく多く考え出せるように支援するというレベルである。個別具体的な場面を一つとってみても、道徳的価値を実現するための手段は、限りなくありうる。現実場面においては、「このような時はこうすればよい」というようにとるべき行動がいつも決まっているわけではなく、その場その場で状況に適した対応を検討する必要がある。創造性を高めることで、もし多様な選択肢を柔軟に生み出すことができれば、それだけ満足のいく結果が得られる可能性を高めることができる。

アイデアの生成には、記憶が密接に関係している。「最小抵抗経路 (the path-of-least-resistance) モデル」では、形成された記憶構造に基づいて、活性化しやすい情報を順に用いながら、思考を進める傾向にあることが指摘されている (Ward, 1994)。これは、道徳に関する判断や行動においても当てはまる。頭の中で思い浮かびやすい内容に沿って、つい対処しようとしてしまいがちであるが、創造性はそうした流れに抗し、俯瞰的な視点から、より多様な可能性について考えることを促すような役割を果たしていると捉えられる。

ただし、創造性には、どのような活動にも影響を及ぼす領域普遍的な要素もあれば、一部の活動のみに働く領域固有的な要素もある (Baer, 2012)。いくら、他の領域における創造性が高くても、道徳の領域を対象として、創造的に考えようとした経験が不足していたり、意欲が低かったりすれば、道徳的な思考力・判断力を高めることは難しい。そのため、創造性のトレーニングに関して、領域ごとに即した内容で実施することも必要となる。現行の道徳科の内容は、「自分自身」、「他者」、「集団や社会」、「生命や自然、崇高なもの」の4つに細分化されているが、道徳に関する多面的・多角的な思考力を育むためには、

それぞれの区分を対象として試行錯誤の機会を提供することが必要である。

## 6. おわりに

道徳教育と創造性教育は、ともに現代社会において大きな関心を集める一方で、両者の関係性については、これまであまり省みられることがなかった。しかし、Gino & Ariely (2012) の研究において、創造性が道徳性に対して悪影響をもたらしているという可能性が指摘されたことを一つの端緒として、議論が活発化した。本研究では、そうした近年の研究の流れを踏まえながら、特に日本の道徳教育の内容に焦点を当てて、どのように教育のあり方を捉えるべきかについて検討を行った。

本研究の大意としては、創造性に関する教育的な営為が、道徳教育にもたらす負の影響は、限定的である可能性が高いということである。創造性が高まることで非道徳的になるという研究結果は、関連性の一側面を切り取ったものにすぎない。創造性は、悪意のある方向に用いることもできるが、道徳的な目標を最大限に達成するためにも用いることができる。状況的な要因によっても左右されるが、創造性をどのような方向に生かすかは、結局のところ、個人の価値観や信念による部分が多い。創造性を互恵的なものに発揮するためには、道徳性が必要であり、高いレベルでの道徳性を発揮するためには、創造性が必要となる。道徳性と創造性は、そうした相補的な関係にあると捉えられる。どちらか一方のために、もう一方は犠牲にしなければならないといったトレードオフの関係にあるのではなく、創造性と道徳性の双方を高めることで初めて、さらなる高みに至ることが可能になると考えられる。

道徳的価値に関して、主体的に考え、判断できる能力を高めるという目標は、かなり高いハードルであり、達成することは決して容易ではない。どうふるまうかが決まっており、それを教えて守らせるだけならば、あまり難しくはなく、また、評価の仕方もシンプルである。しかし、そうして学習された硬直的、非反省的な態度は、状況の変化に対して非常に脆弱である。新奇な状況に置かれた時に、自分で適切な判断を下すことが困難であったり、時間の経過とともに本来の目的が失われ形骸化した行動であっても、それを見直すことができず、「ルールだから」、「これまでこうしてきたから」といった理由で固守しようとしたりするという結果につながる。ゆえに、主体性や思考力といった内容を少なからず育むことは、道徳教育において不可避である。

変化が激しく、多様な価値観が入り交じる今日の社会において、自己・他者・社会・生命・自然のいずれの側面においても価値観の揺らぎや新奇な問題に直面する機会が増加している。一方で、道徳的な思考力の育成を重視するといっても、何も手がかりなしに、児童・生徒に自身で一から価値観を構成するように求めることは、少なからず無理がある。人は、それぞれ異なった境遇に置かれ、出会う人や出来事、タイミングもさまざまである。



自然な状態のままでは、経験する内容に人物間で偏りが生じやすく、一部の者においては、道徳性を育む機会が乏しくなる恐れがある。道徳教育が果たすべき役割の一つは、道徳的な発達に寄与するであろう場面や物事に触れる機会を、なるべく平等かつ体系的に提供することにあると考えられる。今後、創造性教育と関連させながら、道徳教育をどのように進めていくのか、各学校段階における授業内容や到達目標などの点を含めて、より現実的に精査していくことが求められる。そして、短期的な成果を求めるのではなく、長期的な視点に立って、児童・生徒の内部でどのような変化が生じているのか、心理的なプロセスをつぶさに捉えていくことが重要である。

### 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP18K13236 (研究代表者：山口洋介) の助成を受けた。

### 引用文献

- 青木多寿子 (2002). アメリカの小学校に見る品性徳目教育とその運用. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 47-59.
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *Journal of Creative Behavior*, 46 (1), 16-29.
- Barkan, R., Ayal, S., Gino, F., & Ariely, D. (2012). The pot calling the kettle black: Distancing response to ethical dissonance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (4), 757-773.
- Boyer, E. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (ボイヤー, E. L. (著), 中島章夫 (監訳) (1997). ベーシックスクール—アメリカの最新小学校改革提案. 玉川大学出版部.)
- Chan, S. W., Tan, W. Q., & Tan, C. S. (2016). Creative people tend to tell lies, especially in enriched environment. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 30 (2), 82-89.
- Frankena, W. K. (1963). *Ethics: Foundations of philosophy series*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (フランケナ, W. K. (著), 杖下隆英 (訳) (1967). 哲学の世界 2 倫理学. 培風館.)
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. (ガードナー, H. (著) (2001). MI—個性を生かす多重知能の理論—. 新曜社.)
- Gino, F. & Ariely, D. (2012). The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (3), 445-459.
- Gino, F. & Wiltermuth, S. S. (2014). Evil genius?: How dishonesty can lead to greater creativity. *Psychological Science*, 25 (4), 973-981.
- Haidt, J. & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research*, 20 (1), 98-116.

- 平山賢太郎 (2019). ビッグデータ濫用に対する独禁法による規制についての一試論—知的財産権濫用規制をめぐる議論からの示唆—. 法学志林, 116 (2), 127-140.
- 唐澤富太郎 (1956). 教科書の歴史. 創文社.
- 國吉康夫 (2018). 人工知能の将来と人間・社会. 科学技術社会論研究, 16, 15-29.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology* (pp. 151-235). New York: Academic Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books. (リコーナ, T. (著), 三浦正 (訳) (1997). リコーナ博士のこころの教育論 <尊重> と <責任> を育む学校環境の創造. 慶應義塾大学出版会.)
- Mai, K. M., Ellis, A. P., & Welsh, D. T. (2015). The gray side of creativity: Exploring the role of activation in the link between creative personality and unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 60, 76-85.
- 松尾直博 (2016). 道徳性と道徳教育に関する心理学的研究の展望. 教育心理学年報, 55, 165-182.
- 文部科学省 (2006). 教育基本法.
- 文部科学省 (2017a). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 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 道徳編.
- 内藤俊史 (1979). 道徳教育と倫理的相対主義. 教育学研究, 46 (1), 42-52.
- 恩田彰 (1968). 創造性の概念に関する研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, 10, 332-333.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (ピアジェ, J. (著), 大伴茂 (訳) (1957). 児童道徳判断の発達. 同文書院.)
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Raths, L. E., Hermin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. (ラス, L. E.・ハーミン, M・サイモン, S. B. (著), 遠藤昭彦 (監訳), 福田弘・諸富祥彦 (訳) (1991). 道徳教育の革新—教師のための「価値の明確化」の理論と実践—. ぎょうせい.)
- Runco, M. A. (2009). The continuous nature of moral creativity. In T. Cross & D. Ambrose (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 105-115). New York: Springer.
- 澤井努 (2017). ヒト iPS 細胞研究と倫理. 京都大学学術出版会.
- 関口昌秀 (2009). ピアジェは道徳性の発達段階をどのように考えたか?—『子どもの道徳判断』を読む (2)—. 神奈川大学心理・教育研究論集, 28, 63-77.
- Sellier, A. L. & Dahl, D. W. (2015). The light side of creativity: An honesty mindset can boost creativity. In K. Diehl & C.

- Yoon (Eds.), *Advances in Consumer Research Volume 43* (pp. 234-236). Duluth, Minnesota: Association for Consumer Research.
- Shen, W., Yuan, Y., Yi, B., Liu, C., & Zhan, H. (2019). A theoretical and critical examination on the relationship between creativity and morality. *Current Psychology*, 38 (2), 469-485.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Storme, M., Celik, P., & Myszkowski, N. (2020). Creativity and unethicity: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication.
- 豊泉清浩 (2015). 道徳教育の歴史的考察 (1) —修身科の成立から国定教科書の時代へ—. 文教大学教育学部紀要, 49, 27-38.
- 豊泉清浩 (2016). 道徳教育の歴史的考察 (2) —「道徳の時間」の特設から「特別の教科道徳」の成立へ—. 文教大学教育学部紀要, 50, 243-254.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University Press.
- 上地完治 (2020). 道徳科の授業を学びの場に—教科化時代の道徳授業—. 上地完治 (編著) アクティベート教育学 9 道徳教育の理論と実践 (pp. 1-16). ミネルヴァ書房.
- Ward, T. B. (1994). Structured imagination: The role of category structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology*, 27, 1-40.
- Xu, L. & Mehta, R. (2015). Good or bad? Exploring differential effects of creativity on pro-social behavior. In K. Diehl & C. Yoon (Eds.), *Advances in Consumer Research Volume 43* (pp. 236-238). Duluth, Minnesota: Association for Consumer Research.
- 山口洋介 (2020). 「創造性」をどう伸ばすのか 中澤渉・野村晴夫 (編著) シリーズ人間科学 4 学ぶ・教える (pp. 223-246). 大阪大学出版会.
- Zheng, X., Qin, X., Liu, X., & Liao, H. (2019). Will creative employees always make trouble? Investigating the roles of moral identity and moral disengagement. *Journal of Business Ethics*, 157 (3), 653-672.

(受稿：2021年4月7日 受理：2021年5月19日)