

DE&I の推進・実現に向けた人材育成プログラムの開発

Development of a Human Resource Development Program for Advancing DE&I

山 中 一 英 宇 野 宏 幸 三 浦 智 子 吉 水 裕 也

YAMANAKA Kazuhide UNO Hiroyuki MIURA Satoko YOSHIMIZU Hiroya

Diversity (多様性), Equity (公平・公正), Inclusion (包摂性) の頭文字をとった DE&I (以下, DEI と表記) は, 多様な人々が誰もがいきいきと活躍を続けながら生きがいをもって暮らしていくために, あらゆる組織が推進すべき考え方であり, 実現すべきビジョンである。本研究の目的は, DEI の推進・実現に向けた人材育成プログラムの開発を試みることである。人材育成プログラムは, 2つのフェーズから構成される。第1フェーズは学術的知見(社会心理学や特別支援教育等)のレクチャであり, 第2フェーズは事例(ケース)を中心としたエクササイズである。これによって先行する研究や実践の課題を克服することが可能になる。

キーワード: DE&I, アンコンシャスバイアス, インクルーシブ教育, 人材育成

Key Words: DE&I, unconscious bias, inclusive education, human resource development

問題と目的

1. 現代の社会と組織における DEI

Diversity (多様性), Equity (公平・公正), Inclusion (包摂性) の頭文字をとった DEI は, 現代の社会と組織にとって, 最も重大で大切な概念の1つになりつつある。「偏見」「差別」「多文化共生」「ジェンダー」「LGBTQ/SOGI」「障害」「育児・介護」等, 社会的な関心を集めるこれらの言葉はすべて, DEI の鍵語となる。DEI は, この社会に生を受けた誰もが尊重し合い生きがいをもって暮らしていくために, 社会と組織において, 推進されるべき考え方であり, 実現されるべきビジョンなのである。

当然のことながら, 学校にあっても, DEI は推進されるべき考え方であり, 実現されるべきビジョンである。学校教育を取り巻く状況の変化を惟みたまとき, 今後, DEI が学校教育にあっても中心的な位置を占めることになるのは間違いないであろうし, そうあるべきであろう。しかしながら, 現在の日本の学校教育のなかで DEI が, その取り組みの中心に布置しているかという点, 決してそうではない。

2. DEI の推進・実現に向けた取り組みの現状と課題

まずは, DEI の推進・実現に向けた取り組みの現状と課題を整理しておこう。

(1) アンコンシャスバイアスとそのトレーニング

DEI は, 「マイノリティ」と呼称される人々を取り囲む問題として, 近年, 社会のなかで広がってきた概念である。そして, その推進・実現に向けた取り組みは, 企業が先駆する現況にある。企業がその取り組みにあって中心的要素と措定しているのが, 「アンコンシャスバイアス (以下, UB と表記)」である。UB とは, 性別, 職業, 年齢等に対する「無意識の偏見」や「無意識の思い込み」等を意味する概念である。そしてその軽減に向けた取り組みは, 「アンコンシャスバイアス・トレーニング (以下, UBT と表記)」と呼ばれている。UBT で主に企図されているのは, 個々人が自らの UB に気づき, 偏った視点を見直すことである。ところが, この UBT には課題が指摘されている (e.g., Gino & Coffman, 2021)。期待されたような変化がもたらされていないのである。従来型 UBT の課題は主に次の2点に集約できる。第1に, 形骸化していること, 第2に, 働きかけが個人レベルに留まっていることである。

まず, 従来型 UBT のほとんどで, 参加者には UB に関する知識やバイアスを軽減する方法が説明されるのだが, その説明は表層的なものに終始し, 人間に備わった心の仕組みという観点からの学術理論に基づいた解説がな

れているわけではない。また軽減の方法に関しても、説明されてはいるものの、現実に関わりかけようとする具体的な取り組みが十分になされているわけではない。これが第1の課題である。

つぎに、DEIの推進・実現は組織レベルで取り組むべき課題である。にもかかわらず、ほとんどの従来型UBTでは、個人レベルの課題として扱われてきた。これが第2の課題になる。組織レベルの課題として捉える必要性を「障害」の概念を使ってごく簡潔に説明してみる。たとえば、この世界にメガネがなかったと仮定してみよう。すると、近視者の多くは障害者として定義されるかもしれない。ところがメガネがあることで、近視であっても、それが障害とはみなされず、障害者と定位されないのではないかと。ということは、組織がメガネのような道具や環境を実装することができれば、障害という考え方そのものを転換できることになる。実はこれが、障害の「社会モデル」と呼ばれる考え方に他ならない。つまり障害を、個人の問題に還元することなく、組織の成員や道具等との関係によって社会的に構成されるものと捉定できるとすれば、DEIの推進と実現は、組織環境のリデザインの問題として再構成されることになると考えられるのである。

（2）学校教育の実状

学校教育におけるDEIの推進・実現にかかる現状と課題についても言及しておこう。すでに述べたように、現在の学校教育のなかでDEIという言葉自体が浸透しているかという点、そうではない。ただし、DEIの企画するところがまったくないわけではない。主に障害のある子どもに対するインクルーシブ教育という言葉が、理念の上でも実践の上でも、広く行き渡っており、DEIがインクルーシブ教育という概念で置換されている状況といえる。インクルーシブ教育自体は肯定的に評価されるべきだが、その一方でそこに、Diversity（多様性）とEquity（公平・公正）という概念が明示的に組み込まれていないことで、それに付随した課題もあるようにも思われる。

文部科学省が示す「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」にあるように、そもそもインクルーシブ教育の目的は「共生社会の形成」にある。具体的にいうと、『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会（文部科学省、2012）のことであり、「それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」（文部科学省、2012）のことである。「このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」（文部科学省、2012）と宣言されている。ここに明示されるねらいが、DEIのそれとほぼ同じであることは論を俟たない。ところが、インクルーシブ教育というと、文部科学省が「特別支援教育の推進」と明記したことで、特別支援教育に限定的な取り組みとしてやや矮小化して理解される嫌いがあるように思われてならない。ここでの指摘がいくらか的を射ているとしたら、DEIの概念をあえて導入することで、そこに特別支援教育の視点を含みながら、「ジェンダー」「LGBTQ/SOGI」「人種」「宗教」「年齢」といった鍵語が表象する社会現象への包括的接近を可能にするのではないかと期待されるのである。

3. 目的

以上の立論に基づき本研究では、DEIの推進・実現に向けた人材育成プログラムの開発を試みることを目的とする。人材育成プログラムは、2つのフェーズから構成される。第1フェーズは学術的知見（社会心理学や特別支援教育等）のレクチャであり、第2フェーズは事例（ケース）に基づくエクササイズである。これによって先行する研究や実践の課題を克服することが可能になろう。

（山中一英・宇野宏幸・三浦智子・吉水裕也）

人材育成プログラムの開発過程

1. プログラムデザインの枠組み

（1）実効性を高めるための工夫：具備すべき内容と方法

前記したように、ここまでに現れている課題は、次の3点である。①UBTの改善、②組織環境のリデザイン、③学校教育への導入、である。この3点を克服することが、プログラムの実効性を高めることに繋がる。それぞれについて、簡潔な説明を加えていく。

① UBT の改善

Gino & Coffman (2021) は、従来の UBT について、認知バイアスに関する科学的事実等について説明するだけで、それ以上に踏み込んでいないという問題点を提起する。そこで、開発する人材育成プログラムには、人間に備わった心の仕組みについて学術的に解説するレクチャを含めることが必要になろう。さらに Gino & Coffman (2021) は、認知バイアスを自覚するだけで減らせるという考え方は、ほとんどの UBT に共通する致命的欠陥であると厳しく指摘する。したがって、レクチャに加えて、現実に働きかける何らかのエクササイズが求められることになるだろう。

② 組織環境のリデザイン

組織環境のリデザインを試みるには、障害の「社会モデル」の考え方が参考になる。障害をめぐっては現在、2つの考え方が併存している状況にある。2つの考え方とは、「生徒指導提要」(文部科学省, 2022)によれば、「障害は個人の心身機能が要因であるという『医学モデル』と、『障害者の権利に関する条約』の中で示された障害は社会や環境の在り方や仕組みがつくりだしているという『社会モデル』」(p. 269)である。2016年4月から施行された「障害者差別解消法」も社会モデルの考え方に基づいている。本研究においても、障害が社会や環境の在り方や仕組みによって作り出されているとする障害の社会モデルの考え方をレクチャとして学ぶことで、組織環境のリデザインに繋がる視点を獲得することができるはずである。

また、社会モデルに依拠するとしたら、ある人々が「マイノリティ」と定義されるのは、マイノリティと定義される社会や環境の在り方や仕組みがあるからという解釈が成り立つ。同様に、ある人々が「マジョリティ」と定義されるのも、社会や環境にマジョリティと定義される在り方や仕組みがあるからだということになる。こうした視点は、組織環境をリデザインする試みの基盤をなすものとなるに違いない。

③ 学校教育への導入

学校教育への導入にあたっては、現在すでにインクルーシブ教育として実践されている内容を基礎で支える考え方について学ぶことが有効であろう。そこで、「発達障害」に関する特別支援教育の立場からのレクチャを盛り込むことにする。

(2) 各フェーズの構成：レクチャのエッセンス

レクチャフェーズの構成は次のとおりである。まず、個人レベルと組織レベルという2つのレベルを設定する。個人レベルでは主に UB について、組織レベルでは主に障害の社会モデルならびに社会や組織の環境とマジョリティ/マイノリティ認知の不可分性について解説する。さらに個人レベルのレクチャでは、心理学と特別支援教育の2つの分野を設ける。UB が、20世紀末に2人の社会心理学者 (Greenwald & Banaji) が考案・開発した「潜在連合テスト (IAT; Implicit Association Test)」が発端となっていることや、人間の認知の非合理性、偏見や差別に関して、社会心理学を中心に数多くの研究知見が蓄積されていることが、心理学分野からの接近が必要な理由である。また、インクルーシブ教育と DEI の概念的親和性を考慮すれば、特別支援教育からの接近が不可欠なのは、異論のないところであろう。

〈レクチャフェーズ (個人レベル) : 心理学からの接近〉

1. UB とは何か

(1) 概念の定義とその嚆矢

UB とは一般に、「無意識に生じる誤った偏り」(北村, 2021)と定義される。北村 (2021) は、職場でありがちな UB の事例を次のようなリストに整理している。このリストを見れば、この概念がどのような心的状態を指示するものなのか、具体的にイメージできるであろう。

- ① 「単身赴任中」と聞くと、父親が単身赴任中だと思う
- ② 男性は基本的に家事が苦手だ
- ③ 女性は細やかな気配りができて世話好きだ
- ④ いつも定時退社をしている社員はがんばりが足りないと感じる

- ⑤ 女性は、「気遣いが得意」「縁の下の力持ちとして周囲をサポートできる」などの強みを、もっと活かせばよいと思う
- ⑥ 育休取得や時短勤務を選択する男性社員は、昇格欲が低いと思ってしまう
- ⑦ シニアはパソコンが苦手
- ⑧ お酒が飲めない社員は付き合いが悪いと思う
- ⑨ 障害者は簡単な仕事しかできない
- ⑩ 会議などで意見を強く主張する女性は、自己顕示欲が強そう

既述したように、もともと UB は、2 人の社会心理学者が考案・開発した「潜在連合テスト (IAT; (Implicit Association Test))」に端を発している。IAT とは、簡便な方法で自身のバイアスに気づくことができるとされるテストのことである。北村 (2021) でその詳細が解説されているが、ここではその一部を抜粋して、その手続きの要点のみを説明しておく。

まず、「男性／女性」「白人／黒人」などの相対すると考えられがちなカテゴリー2つと、それと関連づけられる属性 (たとえば「理系／文系」) が直接的には結びつかない一般的な「ポジティブ語／ネガティブ語」の組み合わせが用意される。その組み合わせには2種類あり、たとえば「男性」と「理系」、「女性」と「文系」のように人々が伝統的にもっていると思われるイメージと対応したパターンの組み合わせ (「一致ブロック」と呼ぶ) と、「男性」と「文系」、「女性」と「理系」のように伝統的にはもたれていないかもしれないイメージの組み合わせ (「不一致ブロック」と呼ばれる) が準備される。そのうえで、たとえばまず、両端に「男性」または「理系」、「女性」または「文系」という組み合わせ (「一致ブロック」) が示され、「機械工学」や「芸術学」等の提示される言葉がそのどちらに (この例でいえば、「男性」または「理系」、「女性」または「文系」のどちらに) あてはまるかの回答が次々に求められていく。このとき、その反応の速度が測定されているのである。その後、「男性」または「文系」、「女性」または「理系」という前回とは逆の組み合わせ (つまり「不一致ブロック」) のもとで、前回とまったく同じ言葉が提示され、その言葉がどちらにあてはまるかの回答が同様に求められ、その反応速度が測定されるのである。そして、一致ブロックのもとでの反応時間と不一致ブロックのもとでの反応時間の差が分析対象になるのである。その結果はというと、ほとんどの場合で、不一致ブロックのほうが時間がかかることが明らかになったのである。私たちは無意識的に「男性と理系」「女性と文系」というイメージを強くもっているからというのがその理由であり、これが無意識の偏見の表象と解釈されたのである。米国で白人を対象に IAT を実施してみると、黒人とネガティブ語が組み合わせられたブロックで反応時間が速くなるという。これが UB なのである。

加えて、このテストが明らかにしたのは、UB は誰にでもあるという実態である。開発者の Banaji でさえ、「不一致ブロック」のほうに時間がかかったことを開示している。IAT は、インターネット上で体験することも可能であり (<https://implicit.harvard.edu/implicit/japan>), 自らが UB を保持していることをあるがままに実感することができる。

(2) 人間の認知的特徴的傾向

人間の「認知」の特徴的傾向が、社会心理学や認知心理学を中心に明らかにされてきた。それは、人間の認知がいかにか非合理かを示すもので、UB と言い換えて差し支えないものばかりであった。広く知られた「ステレオタイプの認知」はその代表例だが、ここでは、数多ある特徴的傾向のなかからいくつかをピックアップし、簡潔に説明しておく。

①スキーマ：対象を見る心の仕組み

私たちは対象をいかにかして見ているのか。この問いに対して山中 (2023) は、道田・宮元 (1999) の秀逸な例示を引用しながら、次のように解説する。図1において、左は数字の「13」、右はアルファベットの「B」と読める。よく見ると、左の「13」も右の「B」もまったく同じである。にもかかわらず私たちは、両者を異なった文字として認識する。左を読むときは数字という枠組みのなかで見るとし、右を読むときはアルファベットという枠組みのもとで眺めているからである。この例が説得的に示しているのは、私たちは世界をけっしてありのままに見ていないということである。何らかの枠組みを通してでしか対象を認識することができないのである。そうであるにもかかわらず、私たちは自らの認知的枠組みをほとんど意識することがない。認知的枠組みが歪んでいる

ことも偏っていることもありうるのである。こうした認知の特徴がUBを根底で支えることになる。

まん中の字は何て読む？



図1 認知的枠組みの例
(道田・宮元, 1999, p.104)

②経験バイアス：「物語の誤謬」(Taleb, 2007)

教員にせよビジネスパーソンにせよ、誰もが日々の経験から学んでいる。このありふれた事実にもUBが潜む。まず私たちは、経験したことを何らかのストーリーとして把握することが知られている。ストーリー化しないほうが難しいとさえいってよい。このとき留意すべきは、私たちが作り上げるストーリーには歪みがあるという点である。複雑で不確実な状況であっても、こしらえられたストーリーはあまりに簡単なものであったりするし、なにより看過してならないのは、そのストーリーが、出来事が生じた順序に基づいて、原因と結果という因果関係として作り上げられる点である。後述する「前後論法」を知れば、それがいかにバイアスを孕んだ思考過程であるかが理解されるであろう。

③仮説確認バイアス (Snyder & Swann, 1978)

私たちには、仮説や事前の印象を確認する方向に偏った情報収集を行う傾向がある。そのために、事前印象を確認する情報を引き出すような方略が用いられやすいことも知られている。それでいて、自らがそうした偏った情報収集方略を用いていることに気づかず、仮説や事前印象に整合しない事例（反証情報）にはそもそも注意が向きにくいことも広く知られている。

④前後論法 (e.g., 道田・宮元, 1999)

「あること」の前後で何らかの変化が生じた（と認知した）場合、その「あること」が変化の原因だと考えてしまう傾向のことである。とりわけ、その「あること」が、自らが意図的に行った行動である場合、そう考える傾向はいっそう強くなる。山中（2021）も指摘するように、これは教員に顕著に認められる認知傾向といえるのかもしれない。なぜなら、教員は教育活動として子どもに多種多様な働きかけを行う。実のところ、子どもの変化は別の要因によってもたらされたものであったとしても、教員はなかなかそうは思えず、自らの働きかけが奏功したと判断してしまうかもしれないのである。これが歪んだ偏った認知であることは、冷静に考えてみれば明らかである。すなわち、その変化は同時に発生した別の出来事によってもたらされたのかもしれないし、自然変動かもしれない。あるいは単なる偶然という可能性だって考えられる。ところが教員に限らず一般に私たちは、こうした要因になかなか目を向けることができないのである。

⑤温情的差別 (e.g., 北村, 2021)

実際にはネガティブなステレオタイプを保持していたとしても、人々がそれをそのまま表明することはまずない。それが好ましくないのは、誰もが知っているからである。そこで、ネガティブなステレオタイプの保持を、ポジティブなステレオタイプを抱き合わせることでカバーすることがある。これが「温情的差別」である。保守的な人が「この仕事は、女性には無理だ」とはいわずに、「女性に大きな負担をかけられない」といったりすることなどは、その典型例になる。思いやりのある温かな言葉のように見えて、実のところ、女性を自律的存在とみなしていないのである。そしてこの例が端的に示すように、ステレオタイプのようなUBが差別の一因になっているということである。

2. なぜUB をもってしまうのか

この問いに対する説明が従来のUBTに最も欠けていたポイントである (e.g., Gino & Coffman, 2021)。そこで、私たちがUB をもってしまう理由を、すべてのUB に妥当する包括的な理由ではないものの、ここでは次のような心理学的視点から多角的に解説するレクチャを構想した。

①「認知の儉約家 (cognitive miser)」(Fiske & Taylor, 1991)

私たちは、複雑な情報を過度に単純化したり、そこに存在しない情報を過度に知覚して処理したりすることで、認知にかかるコストをできるだけ減らそうとしているというのが、1つめの理由である。もちろん、この心理過程を私たちが自覚することはほとんどない。合理的に思考すれば、他者をできるだけ的確に理解するためには、多面的な情報を長い時間をかけて収集する必要があるのはいうまでもない。ところがこれをしようとすると、莫大な認知的努力が要求されることになる。そこで私たちは、意識しないままに認知コストをできるだけ削減すべく、UB を働かせることになるのである。

②自尊感情や自己肯定感の維持 (北村, 2021)

私たちには、自分の心が傷つかないようにするための心の仕組みが備わっている。たとえば、「下方比較」(Willis, 1981) と呼ばれる心理過程である。自分の置かれた状態を自分よりも苦難を受けている人や下に見られている人と比べることで、立ち直ろうとする心理過程のことを指す。これがUB を支えている可能性がある。哲学者の中島 (2015) の次の指摘がまさにこの心情を言い表している。「われわれの抱く自分自身に対する肯定的感情も、同じように、いやそれ以上に差別の動因を形成する。単純にある他人を不快に感じたり、嫌ったり、軽蔑したり、恐れるわけではない。じつに、その背景には自分自身を誇りに思いたい、優越感をもちたい、よい集団に属したい、つまり『よりよい者になりたい』という願望がぴったり貼りついているのだ」(中島, 2015)。また速水 (2006) が提唱する「仮想的有能感」も、これと深く結びついた心理学的構成概念である。速水 (2006) は、現代を誰もがごぞって自己肯定感を求める時代であるとしたうえで、この自己肯定感のなかには特に他者軽視を通して生じる偽りのプライドがあるという。これを速水は「仮想的有能感」という造語で描いた。つねに優れた存在でいたい、人から認められる存在でありたい、傷づきたくないと思っているという誰しもがもつ願いとそれに向けた心の仕組みが、UB を根底で支えているといえるのかもしれない。

③同質性と差異

差別は、自分と他者の違いが引き起こすと素朴には考えられているかもしれない。ところが差別の根底にあるのは、異質性ではない。同質性なのである。小坂井 (2016) がその著書のなかで取り上げる、フランスの社会心理学者 Moscovici (1985) の次の言葉が、その心理を鋭く描写する。「人種差別は逆に同質性の問題だとわかる。私と深い共通性を持った者、私と同意すべきであり、私と信条を分け合うはずの者との間に見いだされる不和は、たとえ小さくとも耐えられない。その不一致は実際の度合いよりもずっと深刻なものとして現れる。差異を誇張し、私は裏切られたと感じ、激しい反発を起こす。それに対して私とまったく異なった者に対峙する時、我々を分け隔てる、越えることのできない溝に対して注意を向けることさえないだろう。つまり我々に耐え難いのは差異ではない。我々の同質性と繋がりなのである」(Moscovici, 1985 (小坂井 (2016) から引用))。なおこの心理過程は、社会心理学領域で一般に「黒い羊効果」(Marques et al., 1988) として知られる現象に近似することも付記しておく。

成員間の同質性は組織を特徴づける要素の1つであり、そして前記のとおり差別の一因がUBにあるとすれば、組織を単位にUBに対応していかなければならないことが、この論点からも示唆されるといえよう。

(山中一英)

〈レクチャフェーズ (個人レベル) : 特別支援教育からの接近〉

特別支援教育の立場からのレクチャーは、次の6つのパートから構成することとした。

『発達障害』の捉え方、『社会・歴史的な視点』、『ニーズ』を捉えるという発想、『ニューロ・ダイバーシティ』、『認識のアンラーニング』そして『共創社会』へ向けてである。これらの観点から、DEIを実現していくためのコンセプトを整理して、これからの社会の在り方を構想するパースペクティブを描きたいと考えた。

1. 「発達障害」の捉え方

「障害」という言葉は、仏教用語の「障碍（しょうげ）」に由来している（内閣府，2010）。障碍とは「ものごとの発生や持続にとってさまたげとなるさま」や「壁」を意味しており、「障害」という漢字もあてられるようになった。第二次世界大戦後に、当用漢字表に含まれない「碍」ではなく、「障害」が法律的にも一般にも使用されるようになった。今日では、「害」が意味するネガティブなイメージから「障碍」あるいは「障がい」と表記されることが多くなっている。日本語では、同じ読みで意味するニュアンスが異なってくるが、英語においては機能としての「障害」が明確に区別される（能力としての障害→disability, 脳機能などの障害（損傷）→impairment, 医学的な障害（疾患）→disorder）。

その人に「障害」があるかどうかは、絶対的なものではなく、相対的な視座をもって捉えられる。精神医学的な診断では、一定の基準を満たすことで「障害」と診断されるが、その環境への不適応状態が継続していることが、要件ともなっている（American Psychiatric Association, 2022）。発達障害の場合には、当該年齢の標準的な子どもと比較して、その状態像が著しく認められる場合に診断される。また、取り巻く環境によって問題が顕在化するかもしれないが大きく左右される。「障害」という言葉から想起されるマイナスのイメージを払拭する考えから、発達障害の現在の診断名は〇〇障害ではなく〇〇症（e.g., AD/HD：注意欠如多動症）に変更されている。

2. 社会・歴史的な視点

学びにおける「障害」は、ある意味で近代的な学校制度が始まったのと同時に生み出された。教育課程に含まれる学びの内容と、授業がどのような方法で行われるのかによって「障害」だと見なされるのか、そうでないのかが異なる。例えば、45分間、一斉授業方式で教師からの説明が続くのであれば、この間ずっと着席して注意を持続しておかなければならないが、年齢が低い子どもやAD/HDのある子どもでは、注意している状態を続けることが難しい。この結果として、手遊びをする、立ち歩きする、教室の外に出ていくといった不適応行動が生じやすくなる。

文字が発明されたのは、今からおよそ5千年前のことだと言われる。これは、人類が生み出した知識の記憶媒体を発明したことを意味し、文化の伝承や発展に大きく寄与してきた。西暦1439年頃には、ヨハネス・グーテンベルグによって活版印刷機が発明されて、文字によって媒介される情報が多量に、また広範囲に書物として頒布可能となった。さらに、今日は「情報革命」の時代とも言われるように、もはや紙媒体を介することなく、インターネットを介しての電子的な媒体によって、瞬時に情報へアクセスすることが可能となった。人類の起源から見ると、この5千年という時間は決して長いものではなく、脳が読み書きの神経機構を進化させるために十分な時間ではない。我々人類は、既存の脳システムを上手く使用することによって、読み書きすることに適応して来なければならなかった。一方で、発達性読み書き障害（ディスレクシア）のある人は、問題解決のための空間的な「探索」に長けており、これを活用した生存戦略を取っている（Taylor & Vestergaard, 2022）。

日本で公的な学校教育制度が導入されたのは、1872（明治5）年の「学制」頒布であり、約150年前のこととなる。これ以来、原則として、すべての国民を対象とした読み書きの教育が学校でおこなわれてきた。読み書きの習得に困難を有する子どもは、一定の割合で潜在的に存在していた（田中，2021）。これに対して、読み書きの「障害」という認識が我が国で誕生したのは、2007年の「改正学校教育法」によって特別支援教育が開始された頃と言えるかもしれない。そして、今日では、インフォメーション・テクノロジーの進展にともなって、電子媒体上にある文字情報を読み上げる機能や、音声入力によっての文字化が容易できるようになっている。この結果として、学びを進める上で障壁となっていた読み書きの獲得が必須ではなくなり、次の段階の学びへのアクセスが可能となった。換言すれば、「読み書き」が出来ないことは、もはや「障害」ではなくなっている。このような歴史的プロセスを、ヘーゲルの弁証法になぞらえて見れば、文字の発明という人類の「正」としての行為が、読み書きの「障害」という「反」の状態を伴うことが認識され、テクノロジーの発展によって解決されるという「合」の状態へと展開された、と矛盾や対立を通して発展的に解消されている。

3. 「ニーズ」を捉えるという発想

社会で生活していくにあたって、人々が「したいこと（want）」とそれが実現せずに「苦しいこと（pain）」が生じる間に「ニーズ（need）」が生じてくる。例えば、自動販売機の取り出し口から製品を取ろうと（want）している人が、苦しうに屈んでいた（pain）としたら、そこにニーズが生まれている。取り出し口がもっと上の方

にある自動販売機を開発すれば、このような方々のニーズを解決することになる。このようなアプローチを体系化したのが、デザイン思考である。デザイン思考的な接近は、古くは、視覚障害のある人がラブレターを自分で書きたいというニーズからタイプライター発明されたエピソードや、医療器具として始まった洗浄式トイレ（代表的なものはWashlet®）が広く普及した例に見ることができる。このような特定の人のニーズから、より多くの人々にとって便利なモノ・コトが広まっていくアプローチが「インクルーシブ・デザイン」である（カセムら、2014）。

「障害」かそうでないかを、もっと広く、マジョリティ（多数派）とマイノリティ（少数派）という構図へ展開してみると、マイノリティの不便さ・生きづらさがその社会によって作り出されており、そこにニーズが生じている。マイノリティのニーズに着目することで、マジョリティにもより便利で生活しやすい社会になっていく。このような構図をイノベーション経営の立場から描いた象徴的な言葉が「カーブ（curb、縁石）・カット効果」である（Blackwell, 2016）。カーブ・カット効果の考え方では、マイノリティのための解決策が、社会と経済の両方に意外なほどに大きな波及効果をもたらす。例えば、車椅子で移動する人のために道路と歩道との段差を無くすことが、ベビーカーを押している人、荷物を台車で運んでいる人、スーツケースを転がしている人など段差があることで様々なニーズを持っている人々がスムーズに移動できるようになる姿につながる。そして、様々な人々が社会で活動しやすくなることにより、その人たちが本来的に有する才能や価値が地域で発揮されることによって、よい良い社会の実現がイノベートされる。これは、物理的な障壁のみならず、社会や組織の制度といったサービス面でもあてはまる。育児をしている人を対象としたフレックス勤務制度から始まって、より多くの人々の多様な働き方に対応するような柔軟な勤務制度が取り入れられた事例もある。

4. ニューロ・ダイバーシティ

近年、「障害」かそうでないかの二項対立ではなく、連続するもの（スペクトラム）として捉えようとする考え方が広まっている。医学モデルでは、「正常」「健常」に対しての「異常」「疾患」が強調され、医学的な診断カテゴリーとしての「AD/HD」「ASD（自閉スペクトラム症）」にあてはまるかどうか判断される。しかし、脳の働きかたそのものにおける個人的違いは、カテゴリーカルというよりもグラデーションの様相を示している。これが「ニューロ・ダイバーシティ」という見方・捉え方の基礎となっている（Delahooke, 2019）。

ニューロ・ダイバーシティにおいては、ネガティブに捉えられがちな「障害」とポジティブに見られる「才能」を延長線上に見ている。例えば、高名な数学者として知られ、第二次世界大戦中にドイツ軍の暗号「エニグマ」の解読に貢献したアラン・チューリングは、ASDのある人の特徴を持っており、同僚との社会的な関係を築にくかったと言われている。同時に、彼はセクシャルマイノリティでもあった。彼を主人公にした映画「イミテーション・ゲーム」中にあるチューリングの良き理解者であったクラスの台詞「あなたが普通を望んでも、私は絶対にお断り。あなたが普通じゃないから、世界はこんなに素晴らしい。」は印象深い。

アラン・チューリングのように才能（ギフテッド）があり、かつ発達障害も併せ持っている人は、2重に例外的（2E, twice exceptional）な人と呼ばれる。言葉を換えれば、才能と障害の凸凹が際立っている人というイメージである。特異な才能を有している人は発達障害を持ちやすく、ギフテッドに一定の割合を占めている。

ここで、「多様性（ダイバーシティ）」という言葉について整理しておきたい。多様性は、多元的な軸とそれぞれの軸内におけるばらつきの総体から構成される。多元的な軸とは、心理学における構成概念としての「因子」に相当する。それぞれは、互いに独立性の高いもので、例えば「数学」「文学」「美術」「音楽」などの才能や「実行機能」「関係構築力」「読み書きのリテラシー」など社会生活の基盤となる能力の場合もあれば、生物学的な基盤を持つ場合や、文化的・宗教的な価値観を反映していることもある。これら多様性についての相互理解が難しい状況にあるのは、本人がどのような次元を重視しているのか、つまり価値を置いているのかということと、他者がそれをそのように認識・理解しているのか、というコミュニケーション構造が介在しているためと考えられる。よって、本人側に得意や才能を意識することに加えて、自分の苦手なことやネガティブな面への肯定的な自己理解をしてもらうよう働きかけることに加えて、周囲の人々へも認知バイアスを持っているということに気づいてもらうことが望ましい。

5. 認識のアンラーニング

我々は、学校教育や社会生活の経験を通して「概念」や「信念」を形成していく。多くの場合において、概念は言語化されたものであり意識的に思考されるものである。例えば、日本人という概念が形成されると、ある日

本人が有している例外的な要素に注意を払わなくなってしまう。このような態度は、見ているモノをあるがままに受容するという感度を低下させている。単純なモノゴトの認識においても、このような影響が垣間見られる。例えば、9つのドットが格子状に配置されていた時に、これらを4本の直線で結んでくださいという課題が提示されたとしよう。正方形という概念がすでに獲得されていると、4つの辺に位置するドットを結ぶ直線を思い描くかもしれないが、そうすると真ん中にあるドットが結ばれずに残る。この課題に正答するためには、正方形という概念から離れての思考が求められる。

コップに水が半分入っていたときに、これを「もう、半分しか水が残っていない」とネガティブに見るのか「まだ、半分も水が残っている」とポジティブに捉えるのかは人によってだいぶ違うだろう。学校でも、授業中に消しゴムを落として取りに行った子どもを「立ち歩いてはいけません」と注意するのと、「すぐに消しゴムを拾って偉いね」とほめるのでは、その子どもに与える影響が大きく異なってくる。我々は、同じモノゴトを異なる枠組み（視点）で、無意識のうちに認識している。この枠組みを変えてみましょう、というのが「リ・フレーミング」である。これにあたって、意識下にある認識のプロセスを言語化・意識化することが不可欠となる。「どうして、そう考えたのですか?」「そういう対応をしたのは、どうしてですか?」と他者から問われて、自分の認識への気づきが生まれる。

アンラーニングという観点で、アスリートの為末大氏は自己の経験から興味深い洞察をしている（柳川・為末, 2022）。陸上競技の熟達者は、ハードルを「またぐ」ようになっていくのだけれど、この技術が行き過ぎてしまうと、素早くハードルを越えられるようにはなっても、前に進む勢いが無くなって手足は早く動いていても自分は前に進んでいない状態になってしまう。これは、ゴールまで早く到達するという短距離競技本来の目的からは離れてしまっているの、勢いをつける練習をする。この際に、ハードルの上に「ふすま」があるというイメージを描いて勢いをつけて突き破るように跳ぶようにする。この突き破るというイメージを言語化した上で、意識下の運動動作に変換して習慣化している様子が見て取れる。

6. 「共創社会」へ向けて

我々は、なぜ、何のために多様性を活かした DEI を展開しようとしているのだろうか（Syed, 2019）。それは、もちろん、多様性が包摂された組織や社会を実現することにあるのだが、Equity（公正性）をどう図っていくのかについては、多くの議論がある（三菱総合研究所, 2025）。

何のためにという点から、パーパス（purpose）が欠かせないということについて説明を試みてみたい。パーパスとは、単に目的を持つということではなく、その組織の存在意義や個人の価値をふまえて、地域や社会へ貢献していこうとする姿勢を表している。そこでは、生命体や組織体としての意図や意識をふまえた価値の実現が目指される。例えば、ソニーグループでは「世界中の人々を感動させ、新たな価値を創造する」、パタゴニアは「我が故郷地球を救うためにビジネスを行う」と標榜している。多様な人々ととりわけマイノリティの方々へ公正性を実現していくことで、多様性や多角的な視点が組織や社会に活かされていく。

ここで、「共生」という概念についても考えておきたい。カクレクマノミとイソギンチャクは共生関係にあることが知られている。最近の研究によると、イソギンチャクは細胞から外敵となる魚が近づけないように毒を出しているが、クマノミの体表の Mg 濃度がイソギンチャクのそれに近いために外敵と認識されないことが分かっている。これによって、イソギンチャクは、クマノミにとっても絶好の隠れ場所となっている。一方、クマノミが泳ぐことによって、イソギンチャクに栄養に富んだ新鮮な海水を送り込み、イソギンチャクの成長に貢献していることが分かってきた。このような共生はお互いにメリットがあるということで「相利共生」と呼ばれているが、これはまた互惠性があるということでもある。ここには、授業で単に教え合うといったイメージというよりは、お互いが違った機能を持つことで相互補完性が生み出されている。組織体であれば、各々が違った才能を持ち寄ることで、組織としてのパーパスを実現していく姿がイメージされる。

1つの軸上での優劣を評価する「競争」ではなく、多元的な価値が尊重される DEI によってもたらされるのが「共創社会」の実現であろう。パーパスが共有されるという前提のもと、異なる才能や得意が発揮され、人々が協働していくことで、より良い地域や社会となっていく姿が想像される。ここでは、多様な人々が化学反応することで、これまでにない新たな価値が創造されていく。

（宇野宏幸）

〈レクチャフェーズ（組織レベル）：マジョリティ特権をもたらず組織環境〉

組織レベルのレクチャを設定したねらいは、人々に、その多くがマジョリティとしての特権を享受しながら暮らしていることへの気づきを促すとともに、その特権が、人々が暮らす社会や組織の環境と分かち難く結びついているという理解をもたらすためである。

私たちは概ね、マジョリティ性とマイノリティ性の両方を持ち合わせて生きているとされる（出口，2021）。出口（2021）は、マジョリティ性を多くもった人ほど特権について無自覚であると指摘し、いくら DEI を推進しようとも、マジョリティ性（つまり特権性）を多くもった人たちが、自らが優遇されていることに気づかないかぎり、真の意味での変革は望めない、そのことにそろそろ気づくべきだと苦言する。出口（2021）のこの指摘にもかかわらず、私たちは自らがいかにかマジョリティとしての特権を享受しつつ日々を生きているか、ほとんど意識することがない。なぜなら、自らをマジョリティと定義する社会や組織の環境が用意されて（しまつて）いるからである。たとえば筆者は、授業を行う〇〇教室へ向かう場合、〇〇教室のある建物にはいくつもの入口があるのだが、〇〇教室に一番近い入口から入ろうとする。このとき筆者は、マジョリティとしての特権を享受している。筆者は歩行に支障がない。それゆえに、入口を選択することができるからである。ところが、下肢に機能障害がある場合、そうはいかない。スロープが設置された入口からしか入ることができないのである。つまり、選択肢がないのだ。また、鉄道駅にホームドアが設置されていなくとも、筆者は転落の危険をさほど感じることなく歩行する。このときも筆者は、マジョリティとしての優遇を受けていることになる。他方、視覚に障害がある場合、つねに転落の危険を感じながら歩行しなければならない。

これらの例から明らかなのは、私たちの多くがマジョリティとしての特権を享受しながら暮らしているということ、そしてその特権は、社会や組織の環境によってもたらされているということである。そうだとすれば、マジョリティ特権は、組織レベルの問題として定位できることになろう。社会や組織のなかに、「自分の強者としての立場を可能にしている構造」（出口，2021）が存在しているといえるのである。

そもそも DEI の推進・実現にとって、自らのマジョリティ性に気づくことがなぜ重要で必要になるのか。この問いについてもきちんと回答しておかなければならない。出口（2021）の次の論考が適切に的を射ている。「マジョリティ性を多くもつ人たちが、自分がもつ特権に無自覚であることがなぜ問題なのか。それは、『自分は特別に優遇されていない』という認識のもとで暮らしているため、『自分は「普通」で、特別ではない』『自分は差別などしていないし、何も悪くない』と思っているためである。それは言い換えれば、『自分には変わる必要がない』と思っているためである。差別に関してマジョリティ性を多くもつ優位集団の人たちが『自分は変わる必要がない』と考えているということは、裏を返せば、『マイノリティが変われればいい』と考えているのと同じことになる。変わる必要性を自覚していない場合や変わることに自体に抵抗を示しているとなると、いくら研修などをして変化を促しても効果が期待できない」（出口，2021）からである。また、「特権に気づかないことの問題として、誤った差別の認識に陥りやすく、『逆差別だ』とマイノリティを責める傾向があることも挙げられる。『自分は優遇されていない』と思っているため、マイノリティ集団に対して企業や政府が是正措置をとったり支援したりすると『自分よりもマイノリティが優遇されている、これは不公平だ』『逆差別ではないか』と、マイノリティが過度に保護されていると考えてしまいかねない」（出口，2021）からなのである。

（山中一英）

〈エクササイズフェーズ〉

続いて、DEI の推進・実現に向けた事例（ケース）に基づくエクササイズについて検討する。

本研究においては、DEI の推進・実現を阻む一要因として、個々の人間の心理構造に潜む UB に注目してきた。先述のとおり、UB の軽減を図るために開発されてきた従来のトレーニングについては、Gino & Coffman（2021）に代表されるように、認知バイアスに関する科学的事実等について説明することに留まり、それ以上に踏み込んでいないという問題点があることを指摘する研究が重ねられてきた。こうした UBT の問題点を踏まえ、本研究では、〈レクチャフェーズ〉において人間の認知バイアスに関する理解を深めた上で、第一に、認知バイアスの作用を疑似的に体験し、自らの UB の存在を捉え直すこと、第二に、マジョリティ特権をもたらす組織環境への気づきを促すことを目的としたエクササイズの開発を目指す。ここでは、社会生活において発生し得る、あるいは実際に発生した事例（ケース）を介し、個人レベルにおける UB の軽減に加え、社会における DEI の推進・実現に寄与する組織変革への意識喚起を図るために、どのような視点が有効に機能し得るか、考察を行う。

【事例1】ある日、交通事故が発生し、運転していた父親は即死、同乗していた男の子は頭を強打して意識不明の重体となり、大病院に救急搬送された。

手術室にて、執刀する脳外科医は、男の子を見るなりこう言った。
「この患者は私の息子だ。私には手術できない。」

まず、【事例1】は、UBへの気づきをめぐり、頻繁に用いられてきたものであるが(e.g., 北村, 2021)、これに関して、「交通事故にあった父子と執刀医はどのような関係にあるか」という問答がなされる。この問答を通して、自らの意識に潜むUBを意識することを目的としているのであり、ここでは、「脳外科医」＝男性というステレオタイプから、回答に詰まる場合が多いことが想定されている。

ステレオタイプに左右されない回答として期待されているのは、この「脳外科医」は、事故に遭った男の子の「母親」であるとする回答であろう。しかし、この「母親」との回答を期待することもまた、例えば、異性婚を前提とした社会制度を背景とする「ステレオタイプ」に影響を受けていると捉えられる面があるのではないかと(北村, 2021)。

2024年度現在、我が国においては同性婚をめぐって憲法判断が分かれる最中にあるが、このような問題は、社会制度の決定手続きを多様性に関わった民主的なものとするのみでは解消が見込めるとは限らないであろう。それゆえに、社会を構成する個々人がUB、とりわけ社会における制度や組織に起因するUBを再認識することには、民主的手続きそれ自体のDEIを追究する点においても意義がある。

このような視点を持つ場合に、【事例2】の出来事については、どのように捉えられるであろうか。

【事例2】米連邦最高裁は2023年6月、人種を選考基準の1つとするハーバード大学及びノースカロライナ大学の入試制度は、国民の平等な権利を保障する憲法に違反するとし、大学による人種を考慮した入学選考を制限する判断を示した。

先述の〈レクチャフェーズ〉での議論を踏まえるならば、人種的なマジョリティ性を有する者が、マジョリティゆえの「特権」に無自覚である状況は、組織における「無謬主義」を助長させることに繋がりがかねない。「無謬主義」は、不確実であることを想定外に措き、多様性の確保にあたっては、相容れない概念となるものと言える。

少なくとも、人種的なマジョリティ性を有する者が、マジョリティゆえの「特権」に無自覚である環境をどのように是正し得るか、そのための新たな制度的仕掛けをどのように講じるかという視点に立った議論が、この事例をもとに展開されるようなエクササイズを行う必要があるだろう。

(三浦智子)

今後の課題

最後に、人材育成プログラムの開発過程で現れた論点について言及し、今後の検討課題として整理しておきたい。

1. 人材育成プログラムにかかわる課題：「欠如モデル的思考 (deficit thinking)」からの転換をいかに図るか

まずは、他者理解にかかわる認識論的な問題、学校組織を例に取れば、教員が学業成績の芳しくない子どもや発達障害のある子どもをどのような存在としてみなすかといった論点として顕在化する問題から議論を組み立てる。

特別な支援が必要な子どもの捉え方が、医学モデルと社会モデルでは大きく異なっていた。障害者が経験する困難の原因を個人の身体の損傷 (impairment) に求めるのが医学モデルなら、社会的障壁 (disability) によって作り出されるとするのが社会モデルであった(e.g., 榊原, 2019)。そして、医学モデルと社会モデルには、それを基礎で支える認識論を指定でき、それはそれぞれ「個体主義パラダイム」、「関係論的パラダイム」と呼称さ

れるものであると考えて差し支えないように思われる。なお、個体主義パラダイムは「個体能力主義」等、関係論的パラダイムは「社会構成主義」「状況論」等とも表現されうるが、ここでは「個体主義パラダイム」「関係論的パラダイム」という概念で総称して論じていく（山中，2024）。詳細な説明は別書（e.g.，野村，2017）に譲るが，山中（2024）によれば，個体主義パラダイムとは，人々の行動や心理を「個人の心のなかのプロセス」として観察したり記述したりすることができるとする立場の認識論であり（e.g.，有元，2019），関係論的パラダイムとは，個人と環境の二項図式を前提せず，両者を一体不可分なものとして定位し，人々の行動や心理は，他者や状況との「関係のプロセス」として現れ，捉えられとする立場の認識論である（e.g.，石黒，1998；香川，2008）。これらのパラダイムを前提に考察すると，「個体主義パラダイム」に立てば，成績が振るわないのは，その子ども自身に何らかの原因があるからだということになる。Severiens & Daly（2024）は，これを「欠如モデル的思考（deficit thinking）」と呼んで批判し，私たちがそして私たちの社会が克服すべき考え方であると主張している。他方「関係論的パラダイム」に立脚するとしたら，成績が振るわないのは，そのような子どもの姿を可視化する学習環境が存在しているからということになろう。

ところで，障害社会学を提唱する榊原（2019）によれば，社会モデルは，障害をめぐる現状とは別様の可能性を提示した点で画期的であり，その意味で大きな貢献を果たしたことは間違いないという。実際，障害者差別解消（日本，平成二十五年法律第六十五号）といった障害者差別禁止法制は，障害の社会モデルを原動力として制度化されたものに他ならない。

こうして社会モデルの貢献の大きさは十分に評価されつつも，社会モデルには，実践的にも学術的にも，課題があることが指摘されている。榊原（2019）は，次のような説得力のある議論を展開している。まず，実践上の課題として，障害者が生活を全うするために必要な医療が周縁化されてしまう，身体的機能不全の「進行」を含む身体的諸問題が軽視されてしまうといった点が挙げられる。つぎに学術面でいうと，社会モデルは一時代前の社会構成主義（榊原，2019）に支えられており，それゆえに，社会構成主義が有する根本的欠陥を自ずと抱え込んでしまうという課題である。それは，「オントロジカル・ゲリマンダリング（存在論的詐術）」として知られた問題である（以下，OG問題と略記）。OG問題とは，厳密にいうと，「社会問題の構築主義が，社会問題の構築性を指摘する中で，非構築の状態を前提としていること」（榊原，2019，p. 177）にかかわる問題点である。社会構成主義は社会問題を論じるにあたって，客観的な状態や原因を想定することを批判し，その問題は社会的に構成されたもの，すなわちそのように見えるのは，人々がそのように定義したからであると論じた。障害をめぐる議論にこの基本的な指針を適用しようとする時，社会の在り方によってある状態が障害と定義されるということになるのだが，その際，ある状態すなわち損傷だけはあらかじめ存在する身体の客観的な欠損や機能不全として，その存在が前提されてしまっている。すなわち，損傷だけが社会的な構成とは独立に先在することになってしまっているのだ。これは一時代前の社会構成主義が抱える根本的な欠陥として知られる問題なのである。

こうして社会モデルには重大な課題が存在するものの，それでもなお本稿では，社会モデルの重要性を指摘しておきたい。なぜなら，そうでもしないと，あまりにも強固な医学モデルの呪縛から逃れることができないと考えるからである。そして，そうでもしないと，社会や環境の問題として捉えられてしかるべきものが個人の問題として定位され，その原因が個人に帰責されてしまうと考えるからである。その意味において，社会モデルの推奨はある種の「アフターマティヴ・アクション」ともいえるものなのかもしれない。

本研究で開発をスタートさせた人材育成プログラムにおいても，欠如モデルの視点から自らの思考を問い直し，また社会モデルに関して，その問題点も含めて学べるコンテンツを追加する必要があるのではないか。それはすなわち，「個体主義パラダイム」に依存しているかもしれない自らの思考を見つめ直し，「関係論的パラダイム」を学ぶようなコンテンツがあつてよいのではないかという提案である。DEIの推進・実現に向けた人材育成プログラムをいっそう精緻なものにしていくために，これらの点は今後取り入れるべき内容の1つといえよう。

2. 組織環境のリデザインにかかわる課題：組織のなかでいかに多様性を求めながら連帯するか

あらゆる組織のなかでDEIの推進・実現を目指すとき，どうしても直面せざるをえない課題がある。それは，組織の多様性を維持しながら，同時に組織としてのまとまりをいかに維持するかという課題である。考え方の異なるもの同士まとまるのが簡単でないことは，日常生活の経験からも実感できることであろう。たとえ社会モデルを基礎に組織環境をリデザインすることができたとしても，多様な個人から構成される組織にあつて，いかに

連帯するかという新たな課題が現出することになる。というのも、組織において多様性を求めつつ連帯することは概念的にも実践的にも矛盾する（山口，2022，2024）からである。したがって、多様でありながら連帯できる組織の条件を模索するワークを、エクササイズの1つに組み込むことが求められるかもしれない。ここに、社会心理学の視点から1つのアイデアを例示しておこう。組織（集団）には必ず共有課題（目標）が必要になることが知られている。この知見を前提に、多様な成員とともに共有課題を見出し、その解決に向けて協働して検討していく過程を経験するエクササイズを組み込むのである。その過程で、一人ひとりが課題解決になくてはならない存在として立ち現れるとすれば、その経験の共有こそが、この難題を解決する糸口の1つになるかもしれないのである。

（山中一英）

引用文献

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR*. American Psychiatric Pub Inc.
- 有元典文 (2019). 教育におけるパフォーマンスの意味 香川秀太・有元典文・茂呂雄二（編） パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート（pp. 141-159） 新曜社
- Blackwell, A. G. (2016). The Curb-Cut Effect. *Stanford Social Innovation Review*, 15(1), 28-33.（桑田由紀子（訳）（2021）. 社会を動かすカーブカット効果 マイノリティへの小さな解決策から生まれる大きな変化 スタンフォード・ソーシャルイノベーション・レビュー ベストセクション10（pp. 120-133） SSIR Japan.）
- 出口真紀子 (2021). 論点3 みえない「特権」を可視化するダイバーシティ教育とは？ 岩淵功一（編著） 多様性との対話 ダイバーシティ推進が見えなくするもの 青弓社
- Delahooke, M. (2019). Beyond Behaviours: Using Brain Science and Compassion to Understand and Solve Children's Behavioural Challenges. PESI Publishing.（花丘ちぐさ（訳）（2022）. 発達障害からニューロダイバーシティへ ポリヴェーガル理論で解き明かす子どもの心と行動 春秋社）
- カセム, J.・平井康之・塩瀬隆之・森下静香（編著）（2014）. インクルーシブデザイン：社会の課題を解決する参加型デザイン 学芸出版社
- Fiske, S.T. & Taylor, S.E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Gino, F. & Coffman, K. (2021). *Unconscious bias training that works*. Harvard Business Review.（高橋由香理（訳）（2022）. アンコンシャスバイアス研修はなぜ機能しないのか ダイアモンド社）
- 速水敏彦 (2006). 他人を見下す若者たち 講談社
- 石黒広昭 (1998). 心理学を実践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻 佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤 学・石黒広昭（著） 心理学と教育実践の間で（pp. 103-156） 東京大学出版会
- 香川秀太 (2008). 状況論とは何か—実践の解明と変革のアプローチ インターナショナルナーシングレビュー, 31(5), 19-26.
- 北村英哉 (2021). あなたにもある無意識の偏見 アンコンシャスバイアス 河出書房新社
- 小坂井敏晶 (2016). 社会心理学講義 〈閉ざされた社会〉と〈開かれた社会〉 筑摩書房
- Marques, J. M., Yzerbyt, V. Y., & Leyens, J. P. (1988). The 'black sheep' effect: Extremity of judgements towards in-group members as a function of group identification. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16.
- 道田泰司・宮元博章（著）秋月りす（漫画）（1999）. クリティカル進化論—『OL 進化論』で学ぶ思考の技法 北大路書房
- 三菱総合研究所 (2025, July 1). 「DE&I」があたり前の組織風土へ。組織に潜む公平・公正でない規則，ルール，慣習を変えていく。 https://www.mri.co.jp/frontline/15_de-i.html
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
- Moscovici, S. (1985). Le ressentiment. *Le Genre Humain*, 11, 179-206.

- 内閣府 (2010). 第10回障がい者制度改革推進会議議事要録
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/k_10/giji-youroku.html
- 中島義道 (2015). 差別感情の哲学 講談社
- 野村 康 (2017). 社会科学の考え方 名古屋大学出版会
- 榊原賢二郎 (2019). 障害社会学と障害学 榊原賢二郎 (編) 障害社会学という視座 社会モデルから社会学的反省へ (pp.152-201) 新曜社
- Severiens, S. & Daly, C. (2024). 'We need to do more': Preparing teachers for diverse classrooms in England. *Equity in Education & Society*, 0(0), 1-18.
- Snyder, M. & Swann, W. B., Jr. (1978). Hypothesis-testing processes in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1202-1212.
- Soyer, E. & Hogarth, R.M. (2020). *The myth of experience*. (今西康子 (訳) (2024). 経験バイアス：ときに経験は意思決定の敵になる 白揚社)
- Syed, M. (2019). *Rebel Ideas: The Power of Diverse Thinking*. John Murray Publishers Ltd. (株式会社トランネット (訳) (2021). 多様性の科学 画一的で凋落する組織, 複数の視点で問題を解決する組織 ディスカバー・トゥエンティワン)
- Taleb, N. (2007). *The black swan: The impact of the highly improbable*. Random House. (望月 衛 (訳) (2009). ブラック・スワン—不確実性とリスクの本質 (上下) ダイヤモンド社)
- 田中みどり (2021). 日本語発達性読み書き障害 (developmental dyslexia) 支援の将来のための試論 女子栄養大学紀要, 52, 17-24.
- Taylor, H. & Vestergaard, M. D. (2022). Developmental Dyslexia: Disorder or Specialization in Exploration? *Frontiers in Psychology*, 13, 1-19.
- Willis, T. A. (1981). Downward Comparison Principles in Social Psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271.
- 山口裕之 (2022). 「みんな違ってみんないい」のか？ 相対主義と普遍主義の問題 筑摩書房
- 山口裕之 (2024). 「正しい」ってどういうことですか？ 朝日新聞, 2024年10月2日付.
- 山中一英 (2021). 教職大学院の営みに現前する問いとその試論的考察 吉水裕也・片山紀子・山中一英・遠藤貴広・新井 肇・山口圭介・田原俊司・筒井茂喜 教職大学院の学びとその成果—この10年の課題と今後の展開可能性— 兵庫教育大学研究紀要, 58, 5-8.
- 山中一英 (2023). 学級の子ども理解と実践行為を支える教員の認知的枠組みの問い直し 兵庫教育 (兵庫県立教育研修所), 75(1), 4-7.
- 山中一英 (2024). 学校組織における「教員の学びと省察」への心理学的接近 弓削洋子・越 良子 (編) 学級経営の心理学 (pp.153-166) ナカニシヤ出版
- 柳川範之・為末 大 (2022). Unlearn (アンラーン) 人生100年時代の新しい「学び」 日経BP