

心理学を学ぶ目的は何か？

村瀬俊樹*

What is the purpose of learning psychology?

Toshiki MURASE

要旨

本論は、心理学教育の経験を通して、現時点で筆者が考える心理学教育の目的を論じたものである。最初に心理学の授業の導入時に工夫していることを述べ、次に、心理学教育の目的は、社会を構成する市民として、自分も他者も肯定する考え方や態度を身につけることであると述べた。そして、その具体的な内容として、1) 心理現象や行動の概括化、2) 法則性と個人差の両面を捉える視点の獲得、3) 多くの要因からなる「心」を分析する視点の獲得、4) 自他の見方・考え方の偏りへの気づき、5) 客観的事実による公正な判断を挙げ、それぞれの内容について詳述するとともに、授業で工夫していることを述べた。そして、対人葛藤状況において、自分も他者も肯定する態度を取る上で生じる心理的要因を考える授業の試みを紹介した。

【キーワード：概括化、法則性と個人差、要因分析、認知バイアス、客観的事実による公正な判断】

島根大学に1988年に赴任して以来、約35年間、心理学教育に携わってきた。この間、全学教養教育の授業、初年次の授業科目、専門教育としての心理学概論、発達心理学の入門的授業、初級の心理学実験、演習科目として論文講読や中級の心理学実験、卒論指導など、学部教育に関して、多少の制約はありつつも、ほぼ自分の行いたい授業をさせてもらってきた。大学院の授業も少なくともはあるが担当し、修論指導も行ってきた。

自分の教育経験を通して得たこと、考えたこと、実践したことを、まとまった形で公表しておきたいと考えていたが、できないままだった。定年退職直前となってしまったが、大学生に対して心理学の授業を担当した経験から、また、わずかではあるが、中高生や市民の方に心理学の話をした経験から、心理学を教えるにあたって導入時に工夫をしていることや、現時点で私が考える心理学教育の目的、および、そのために実践している授業について述べてみたい。

なお、心理学には様々な領域があり、領域によって考え方が異なり、同じ領域でも人によって心理学に対する考え方は異なるので、ここで述べる心理学は、実験・調査・観察という実証研究に重きを置き、おもに発達心理学という領域で研究を行ってきた、あくまで私の考える心理学であるこ

とをお断りしておく。

1. 導入的な心理学教育においてすること

1-1. 心理学は何についての学問か

一般的に抱かれているイメージと実際の学問が食い違うことは、どの学問領域でもそうだが、心理学は、食い違いが最も大きい学問領域の1つである。心理学は文字通り「心」についての学問であるが、一般的にイメージされている「心」と、心理学が扱っている「心」は大きく食い違っている。入門的な授業では、最初に、心理学で学ぶ「心」とはどのようなものをざっと説明することになっている。

受講生に伝えておきたいことは、「私たちが毎日の生活で行っていることには、必ず『心』が働いており、日常生活の至る所に心理学のテーマとなることがごろごろ転がっている」ということである。そのことを伝えるために、受講生の日常生活の中で起こりそうなことを例に挙げて、考えてもらう授業をしている。たとえば、次のような例を授業で取り上げている。

「朝、友達と出会ったので、にこっと微笑みかけたが、その友達は何も表情を変えなかった。この

*島根大学人間科学部

時、皆さんには、どういったことが生じますか？」

意図して「どういったことが生じますか？」とあいまいな言い方をしているのは、特定の方向にできるだけ導かないようにするためである。受講生の回答には、「自分は何か悪いことをしたのかと不安になる」、「友だちに何かあったのかと心配になる」、「気づかなかったのかと疑問に思う」といったものが多いが、中には、「恥ずかしくなって笑っていないふりをする」、「自分は何かしたのではないかと思って焦って汗をかく」というような回答も見られた。

回答例を見せながら、このような状況に出くわした時、「不安になる」・「心配になる」ということがあるが、それは感情と呼ばれるものであり、「疑問に思う」・「考える」ということも生じるが、それは認知と呼ばれるものであり、また、「笑っていないふりをする」・「しばらく友達の様子を観察する」などの行動も生じるし、「汗をかく」・「心拍数が増える」といった生理的反応も生じるし、脳活動も行われているということを示す。そして、感情も、認知も、行動も、生理的反応も、脳活動も、互いに関連しあいながら生じているが、すべて心理学が扱う事柄であることを伝える。

このことだけで心理学が扱う内容を明確に伝えることができるわけではなく、半期間かけて具体的なテーマをいろいろ取り上げて、さらに詳しく心理学の世界を伝えるようにしているが、一般的には、「心」というと感情的なものであるとイメージされていることが多いので、認知・行動・生理的反応・脳活動も「心」の重要な構成要素であることを明確に伝え、「心」について、捉え方を広げて授業を聞く準備をしてもらっている。

1-2. 心理学の視点

心理学が扱う「心」とは何かということだけではなく、心理学ではどのような視点で「心」を探求しているのかということについても、一般的なイメージと実際の心理学との間に乖離が見られるので、それについても話をする必要がある。乖離というよりも、受講生の関心の持ち方が、内的な「心」をどう読み取るかというものや、「心」は人によって異なるという視点からのものが多いため、別の視点も持って人の「心」を捉えることのおもしろさと重要性を伝えるようにしている言った方がよいのかもしれない。

状況による違いの法則性と人による違い 今述べたように、人の「心」というと、多くの人は、それぞれの人を持つ個性（個人差）に注目しがちである。自分と他者は同じではない、1人1人はそれぞれの個性があることに気づき、それを尊重することはもちろん重要なことではあるが、ヒト

という1つの動物種の一員である私たちが、個人による違いはありつつも、ある程度の高い確率をもって示す法則性も存在する。ある人の「心」を理解するためには、人間が一般的に持っている「心」の仕組み（法則性）を捉えることと、その人の持って生まれたもの、様々な経験、置かれた文脈を踏まえて、その人の全体としての個性を捉えることが、車の両輪のように必要である。一般的な「心」の仕組み（法則性）に着目することは個性を否定することではないことを理解し、個性と一般的な法則性の両面から、人の「心」を捉えていく複眼的視点を身につけてもらうことが重要であると、私自身は考えている。そのため、たとえば、以下の状況を受講生に想像してもらい、匿名で回答してもらっている。

「ある集団の人たちと共同で課題をすることになった。課題について話し合うとき、あなた自身ならどの程度自分から話しかけると思いますか？ その集団が、ふだんからよく話をする仲の良い友達の場合、知り合いではあるがふだんそれほど話をするわけではない人たちの場合、まったく初めて会った人たちの場合、それぞれの場合、自分からどの程度話しかけるとするか考えてください。また、誰か知り合いの人（Aさんとします）だったら、そのような3種類の集団での話し合いの場合、それぞれの集団でどの程度自分から話しかけるとするか考えてください。」

受講生の自分の場合の回答例を以下にあげる（実際には100名以上の回答があるが紙面の関係で7名分だけ挙げる）。個々の受講生を番号（No）で表記し、「ふだんからよく話をする仲の良い友達」を「友達」、「知り合いではあるがふだんそれほど話をするわけではない人たち」を「知人」、「まったく初めて会った人たち」を「初対面」と表記する。

No1. 「友達：あまり話しかけないと思う。相手の話を聞いていたいから。」「知人：ある程度話しかけると思うが基本的には聞く。」「初対面：たくさん話しかける。話しかけないとなにも始まらないから。」

No2. 「友達：たくさん話しかける。」「知人：誰かが発言するのを待つ。」「初対面：ある程度話しかける。」

No3. 「友達：積極的に自分から話しかける。」「知人：普通に自分から話しかける。」「初対面：話しかけられるまで待つ。自分から話しかけるかは場合による。」

No4. 「友達：よく話しかけると思う。」「知人：周りを見ながら話しかける。」「初対面：誰かが話

すまで待つと思う」

No5.「友達：頻繁に話しかける。」「知人：多少話しかけるものの、聞かれたときにしか答えないことが多い。」「初対面：自分からはほとんど話しかけない。」

No6.「友達：気を使うことなく話しかける。」「知人：話かける回数は少ないと思う。」「初対面：勇気を出して積極的に話しかける」

No7.「友達：積極的に話しかける。」「知人：相手の反応をみながら話しかける。」「初対面：誰も話さないなら無理して話しかけるが、話す人がいるならばその人に相槌だけする」

これらの例をもとにして、友達との話し合いでは、知人との話し合いの場合よりも、よく話しかけるという回答が多いが、知人との話し合いでは友達との話し合いの場合よりも、まわりの様子を見ながら話すという回答が増えること、初対面の人たちと話し合う場合は、知人との話し合いの場合よりも、積極的に話しかける回答も増えるといったことなどを確認した。そして、人によって違いはあるが、ある程度多くの人に共通して、一緒に課題をする人がどういった人かによって、私たちの「心」のあり方（自分から話しかけるという行動の仕方）には法則性があることを伝えた。

一方、同じ状況（一緒に課題を行う人が友達であるとか初対面の人であるとかのように、自分にとってどういう人かが同じ）であっても、人それぞれに、自分から話しかける傾向の高い人もいれば低い人もいる。様々な状況を通じてある程度一貫した「心」のあり方はパーソナリティー（性格）と呼ばれ、そのことを検討する心理学の領域もあることを伝えた。ただ、人によって違うというだけですまらずに、こういうパーソナリティー傾向の高い人はこのような行動をしがちであるといったように、個人差を取り上げながらも、個人差と連動した法則性を心理学では追求することも伝えている。

上の例は、人の「心」が状況によって変わることを、個々人によって異なることを見えやすくすることを意図したものである。このような例を挙げると、状況によって人の「心」が変わるということに共感を得やすい。個性に注目し、パーソナリティーという視点で人を捉えることは、その人とどう関わるかということを考えれば適応的な思考傾向ではあるが、一方で、人の「心」は状況によって異なることも厳然たる事実であり、相手の特徴と状況に応じてその人とどう関わるかということも適応的な行動をとるためには必要である。このようなことから、「心」が個々人によって異なるとともに、状況によって異なってくることの法則性も存在することを明確に意識してもらうた

めに、このような例を考えてもらうことにしている。

心が形作られることの説明の仕方 私は、発達心理学や文化心理学の観点から研究を行ってきた。時間経過とともに人の心がどのように形作られるのか、特に外的な環境の影響をどのように受けるのかということに関心が強いからであろう。自分のそういった関心の持ち方を反映して、ある「心」がどのようにして形作られてきたのか、その形成過程の仕組みについても、どのような視点があるのかを導入時に取り上げている。これについて考えてもらうために、受講生に以下の例を挙げて、やはり匿名で回答してもらった。

「自分（自分以外の誰か他の人でもかまいません）は、何か物事を決定するとき、まわりの人がどう思うかを気にするとします。どうしてそうなったのか？どのような過程を経てそうなったのか？どのように説明しますか？」

これに対する受講生の回答には、「自分の周囲の多くの人々が周りの目を気にしている環境で生きてきたから」、「自分で物事を決定した結果、失敗した経験があるから」、「自分が言ったことで嫌われてしまったりした過去の経験があるから」、「変わった選択をすると目をつけられてしまうかもしれないから、同調圧力」などがあつた。

これらの回答例を紹介し、過去に何かを経験し、それによって「心」のあり方が変化するという考え方は心理学では「学習」と呼んで研究がされていることを話した。また、たとえば、日本社会の特徴として同調圧力の強さを考えてそれによって説明するのは、他の社会（たとえば北米社会）との比較に基づいて、ある文化・社会の中で「心」のあり方が形成されてくるという考え方であり、それはおもに「文化心理学」という領域で研究がされていることを話した。さらに、受講生の回答には見られなかったが、たとえば、「小学校5年生頃からその傾向が強まってきた。まわりの人がどう思うかを考えられるようになってきたからではないか。」という説明の仕方もあり、年齢とともにどのように形作られてきたか、どのような能力と関連してそのような「心」のあり方が形作られてきたのかということは発達の視点であり、おもに「発達心理学」という領域で研究がされていることを話した。

以上のように、具体的な事柄を挙げて受講生自身にそれについて考えてもらい、受講生の持っている考えを引き出しながらそれを整理し、言語化をしている。そして、人の「心」を捉えるには様々な視点があること、すなわち、状況による違いの法則性と個々人による違いという視点がある

こと、「心」が形作られることの説明の仕方には、学習、文化、発達という視点があることを伝え、多様な視点で「心」を捉える準備をしてもらうよう努めている。

2. 心理学を学ぶ目的は何か？

2022年度からの高等学校の新学習指導要領では、心理学の扱いが大きく変わった。公民科の中の必修科目である「公共」においては、これまで「倫理」で扱われていた「青年期の課題」が取り上げられ、選択科目である「倫理」においては、「個性、感情、認知、発達などに着目」することが取り上げられており、心理学の内容が組み込まれている。また、「各種の実験や観察、調査に基づく統計的な分析の結果を利用」することも学習のあり方として述べられており、心理学の研究法を踏まえた内容が組み込まれている（楠見、2022；文部科学省、2018）。

大学教育だけでなく、新たに高校教育においても心理学が位置付けられたことを踏まえると、これまで以上に「何のために心理学を学ぶのか」ということが問われるだろう。大学における心理学教育も、専攻学生が心理学を学ぶだけではなく、教養科目の心理学を始め、心理学を専攻する学生以外の学生も心理学を学んでいる。心理学専攻の学生も、就職先としては、違う分野に進む人が多い。心理学に関係した進路に進む人たちはばかりではなく、心理学を専攻するかどうか分からない高校生に、卒業後直接的に心理学に関係する進路に進むわけではない大学生に、心理学を教える目的は何なのだろう。これは、心理学を学ぶことによって身につけることのできるその人の強みは何かということでもある。

2-1. 心理学教育の目的

私は、心理学を教える目的は、社会を構成する市民として、自分も他者も肯定し尊重する考え方と態度を身につけてもらうことにあると考えている。このことは、心理学に直接関連する職業に就く人も含めて、すべての人に身につけてもらいたいと考えていることである。

社会を構成する市民として、自分も他者も肯定し尊重する考え方と態度を身につけるために、心理学が特に貢献できることは何だろうか。

まず第1に、すべての人が日常的に経験する心理現象（先に述べた「心」の構成要素で言うと感情と認知にあたる）や行動を、有効な概念装置で捉えることである（心理現象や行動の概括化）。

第2に、先にも述べたように、自分と他の人たちの「心」にはある程度の共通性があり、一般的な法則性が見られることと、自分やある他者

は、多くのその他の他者の中で比較的ユニークな「心」を示すことの両面を理解すること、すなわち、多くの人の中で自分やある他者の立ち位置を自覚することである（法則性と個人差の両面を捉える視点）。このことは、「法則があてはまるのはどの範囲か」と法則が適用できる範囲を自覚することと、「人それぞれ」で済ませてしまわないことでもある。

第3に、自分やある他者の心理現象や行動は、多くの要因によって成り立っていることを理解し、それを分析する視点を持つことである（多くの要因からなる「心」を分析する視点）。特に、あたりまえのように思っている心理現象や行動も多くの要因によって成り立っていることを理解し、分析する視点を持つことが重要である。このことは、「いろいろなことが関係している」で済ませてしまわずに、心理現象や行動がどういった要因で成り立っているのかに対して切りこんでいく切り口を提示できることである。

第4に、自分も他者も、自分や他者を見る見方や考え方、世界を見る見方や考え方にはある偏り（バイアス）があることを自覚できるようにすることである（自他の見方・考え方の偏りの自覚）。

第5に、社会生活の中で経験する様々な対人葛藤状況において、自分やある他者の見方や考え方が正しいのかどうか、自分と他者の見方や考え方が食い違うのはなぜかを検討するにあたって、自分の経験や主観に引張られやすいのを抑制して、客観的な事実に戻って検討し、解決の方向を探れるようになることである（客観的事実による公正な判断）。

以下、これらの目的について、順を追って、授業において行ってきた工夫や取り組みを紹介しながら詳しく述べてみたい。

2-2. 心理現象・行動の概括化

日常生活で生じることとのつながり 入門的な授業など、初めて心理学の世界に触れる人たち向けの授業において特に意識していることは、できるだけ、日常生活で生じていることの例を挙げて説明したり、受講生に授業で取り上げたことにあてはまる事例を考えてもらってそれを説明してもらうことである。

たとえば、アクションスリップに関する授業では、「洗面所のタオルを洗おうとタオルを取りに洗面所へ行ったが、洗面所につくと歯ブラシを手にとっていた」といった例を挙げて、アクションスリップとは、前もって正しい意図はあったが、意図していない行動を行う失敗のことであると説明し、それが生じる仕組みを説明する。そして、受講生自身にアクションスリップの例を考えてもらい、それが生じる仕組みを説明してもらう。そ

うすると、「前もって、先生を『せんせい』と呼ぼうという意図はあったが、意図していない『おかあさん』と呼ぶ行動をとってしまった」というような例とその説明が挙がってくる。

自己効力感に関連して、効力期待と結果期待について説明するときには、「英会話のレッスンを毎日2時間すれば、ずいぶん英語を話せるようになるだろう」というように、ある行動をすればある結果が得られるという期待を結果期待と言い、「私は、英会話のレッスンを毎日2時間することができる」というように自分はあることを遂行することができるという期待を効力期待と言うことを説明する。そして、受講生に、結果期待は高いが効力期待は低い例を考えてもらおうと、「寝る前にスマホを使わなければすっきり起きられるという結果期待は高いが、自分は寝る前にスマホを使わないということはできないだろうと思うので効力期待は低い」というような例が挙がってくる。

日常生活における心理現象・行動の概括化 このように自分の日常生活での事例と心理学的な概念を対応付けるのは、心理学のテーマが、犯罪を犯した人や深い悩みを抱えて援助が必要な人に関するだけでなく、すべての人の毎日の生活に深くかかわっていることを伝えるためである。また、具体的事例と抽象化された概念を往復することで、私たちが日常生活で経験する心理現象や行動を客観的に見ることができるようになるためでもある。

日常生活での例を挙げながら心理学の各テーマの話をする時、授業を受けた感想として、「日常生活で毎日経験していることに『名前がついている』ことに驚いた」ということを挙げる人はけっこう多い。心理学研究の目的は、心理現象や行動に名前を付けることそのものにあるわけではないが、名前を付けることでその心理現象や行動を客観的に捉えることができるという効用もある。

名前を付けることは具体的なものを抽象化して概括化することである。例えば、「英会話のレッスンを続けると英語が話せるようになると思う」ということと「寝る前にスマホを使わなければすっきり起きられると思う」ということを、その具体的な内容は捨象して、「結果期待」という名前の下に概括化することになる。そうすると、様々な現象に共通してその背後にある法則性を見出したり、それらの現象の帰結を予測することがしやすくなる。また、自分が経験していない他者の経験も、同じ名前の下に概括化できることがわかれば、自分とその他者とのつながりも感じることができる。

また、名前を付けて抽象化することは、具体的な事例をそれが埋め込まれている文脈から剥がして、そのエッセンスを取り出してくることになる

ので、その心理現象や行動を客観的な認識の対象にすることにつながる。もちろん、抽象化を行った時点で、その事例が持っている具体的な文脈や細部が捨象されてしまうことになり、「概念はずし」をして事例そのものをありのままに捉え直すことも必要ではあるが、人の「心」を認識の対象とするためには、一旦概括化をして、事例から離れてみることは必須である。心理学が提供している様々な概念はこのような概括化を行うためのツールである。そのツールを使って、人々の様々な「心」を客観的に捉えることができるようになることが心理学を学ぶことの効用としてまず挙げることができる。

概念的定義と操作的定義 初学者には、このように、自分が毎日の生活で経験している具体例と、心理学で検討されているテーマのつながりを考えてもらうことが有効であるが、さらに研究へと進むためには、そのことの限界も押さえておく必要がある。具体的な事例はイメージが豊富であり、理解しやすいが、個々の事例に特有の特徴もあるので、事例だけに頼ってしまうと、人によって思い浮かべているものが大きく異なってしまい、他者とその概念を共有することが難しくなることもある。

そこで必要となるのは概念の定義である。初学者にとっては、概念の定義はつまらなく感じてしまうかもしれないが、多くの他者と概念を共有する場合は、概念的定義と操作的定義をきちんとしておく必要がある。

たとえば、「主観的幸福感」というものは、その「名前」だけではイメージするものが人によって大きく異なるものである。その概念的な定義としては、これまでの研究を踏まえて「自分の人生にどの程度満足しているか、どの程度肯定的な感情を経験しているか」とすることが一般的である。ただ、このように言語的に概念を定義するだけでは、やはり人によってとらえ方が異なるので、誰もが共有できる定義をすることが研究をする上では必要である。誰もが共有できる定義とは、ある手続きを踏んである測定をしたものを「主観的幸福感」とみなすというような操作的定義である。

「主観的幸福感」の操作的定義としては、Diener et al. (1985) による人生満足尺度によって測定したものであるという定義が用いられることが多く、多くの研究が蓄積されている。人生満足尺度で測定したものは客観的に誰もが共有できるものであるため、その定義に基づいて行った研究の結果で見いだされた法則がどの程度確からしいかを多くの人が検討できる。

他者と議論をする時、その拠って立つものが異なるために議論がかみ合わないことはよくある。

操作的定義をすることの有効性を認識することは、他者と議論をする際には他者との間で拠って立つものの共通性が必要であることを理解することである。面倒なことではあるがこのような手続きを踏むことで、他者との間でその心理現象に関する法則の確からしさを議論することができる。また、そもそも拠って立つもの自体が有効なものなのかどうか、すなわち、「主観的幸福感」で言えば人生満足尺度で測られたものを「主観的幸福感」と考えてよいかどうかの議論も可能となる。

概念の客観的な定義をして他者とその概念を共有できるようになることと、その概念で概括化してよい具体例を豊富に思い浮かべることができること（逆に、概括化の中に含めてはいけない例がわかることも含む）、この両者ができることがその概念を自由に使いこなすことである。それらの概念を身につけることで、社会を構成する自分や他者の「心」を、自分個人の限られた経験を越えて読み解いていくことが可能になると考える。

2-3. 法則性と個人差の両面を捉える視点

自分だけではないことに気づく 自分の「心」について、自分1人で思い悩むことは多い。私の行う授業は、自分の悩みの解決を助ける目的で行っているものではないが、様々な心理現象や行動を説明する理論や実験・調査を紹介する中で、「こういうことで悩んでいたのは自分だけではなかったということに気が付いて少し楽になった」という感想をもらうことは多い。

たとえば、Tesser (1988) の自己評価維持モデルについて取り上げた授業を見てみよう。自己評価維持モデルは、私たちの自己評価やその後の反応は、相手との心理的距離（その他者との関係の近さ）、自己関与度（その事柄の自分にとっての重要性）、他者の遂行レベル（高いか低い）の組み合わせによって異なるというものである。

たとえば、次のような例を挙げて自己評価維持モデルの説明をする。仲の良い友人X（心理的距離が近い他者）が、ある競技会で優勝しみんなからすごいなあと言われている（他者の遂行レベルが高い）。自分も熱心にその競技をしている場合（自己関与度高い）、比較過程が生じ、「Xはすごいのに自分は・・・」と自己評価が下がるが、私たちは下げないような対処をする。たとえば、友人Xと距離を置く（心理的距離を遠ざける）、競技をもうがんばらないようにする（自己関与度を低める）、Xに負けぬよう努力する（他者の遂行レベルを上回ろうとする）、Xの遂行を低く見積もる（主観において他者の遂行レベルを下げる）などである。一方、自分はその競技をしていない場合（自己関与度低い）、反映過程が生じ、「Xとのかかわりや共通点が自分にはある（Xは自分の友達だ）」

と自己評価が上がる（誇らしさを感じるなど）。

他者と比較して嫉妬心などを感じることは、きょうだい関係や部活動などで思いあたる人が多く、また、嫉妬心などを感じてしまう自分をネガティブに評価してしまうこともあるが、受講生はこのモデルを通して自分の経験を一般化された法則の中に位置づけることができ、モデルと自分の場合を対比したり、自分の今後の行動を考え直す手掛かりにすることもあるようである。寄せられた感想の一部を改変して以下にあげる。

「私は高校の部活で比較過程を経験した。私は、自分も同じ活動をやっている、友人が成功したら、誇らしいと思いつつも妬ましいとか、羨ましいとか思ってしまうので、あんまりよくないのかなと思っていた。しかし、今日の授業で、わりとみんなが同じような気持ちになるということが分かって、少し安心した。ただ、妬ましいとか羨ましいとかいう感情が大きくなりすぎて、成功した人を攻撃するようなことにならないように気を付けなければならなかった。」

「自分はおそらく人よりも他者との比較やそれによる対処をしがちなのだと思った。また自分は、自分が関与していなくても、他者が『よい評価をされていること』自体を自分と比較してしまうので反映過程に行きにくいと思った。」

「自分が意識せずに考えていたことが的確にことばにされて凶星過ぎてどこか恥ずかしく感じた。ただ、良い悪いといった話ではないと思うので、これから先自分が生きていく中で自分の心をコントロールすることに活用したいと考えた。」

「最近これに近い経験をしたため、非常に共感できた。自分と同じ活動をしている友人が褒められることが多く、自分もその活動に取り組む熱意は同じである分、とても悔しく思った。そして自分は、新しい活動の練習を始めたが、これは、自分の関与度を下げて、直接的に比較されることを避けていたのだと気づくことができた。努力量を増やして、その友人よりも評価されるように、もう一度頑張ってみたいとも思った。」

ミニ実験・ミニ調査への参加 心理学のことを理解するには、実際に実験・調査に参加することが有効である。自分が実際にある実験・調査に参加し、ある条件での1つのデータを提供するとともに、他の人のデータとも突き合わせることで、自分も他の人と同様であるとか、自分にはこういう特徴があるとかを体験的に学ぶことができるからである。したがって、授業の中では、できるだけミニ実験やミニ調査に参加してもらっている。

ただし、実験や調査の結果の受け止め方には個

人差が大きいし、一般的には、他の人と同様の結果であると安心されることが多いが、他の人たちの結果と自分の結果が大きく異なる場合に強く動揺されるリスクもある。大人数の授業ではそれに対する対応もとりにくいので、できるだけどのような反応をしてもよいとか悪いとかを思わなくても済むようなテーマを取り上げている。また、実験や調査を行う前には、よい回答・悪い回答というのはなく、多くの人がしている答えがよいとか悪いとか、人数が少ない答えがよいとか悪いとかということもなく、多くの人に答えてもらって、その回答の分布がどうなっているのかを、客観的に捉えることが重要だということを説明している。また、回答は匿名で行い、答えたくない場合には答えなくてもよいようにしている。

多元的無知に関する調査 人の「心」の共通性と個人差を見ることが出来る調査として、授業では、友人付き合いにおける多元的無知の調査を行っている。

裸の王様のように、集団の多くの成員が、自分は集団規範を受け入れていないにもかかわらず、他の成員のほとんどがその規範を受け入れていると信じている状態のことを多元的無知という。たとえば、文化祭の出し物を話し合っている時に、自分は「A」がよいと思っているが、他の人は「B」がよいと思っているのだろうと推測していて、結局「B」になったが、後で他の人に聞いてみると、他の人も自分では本当は「A」がよいと思っていたという人が多かったというような例を紹介している。この場合、集団規範は「文化祭の出し物はBがよい」ということであり、多くの人が、自分ではその規範を受け入れていないにもかかわらず（自分自身はBよりもAがよいと思っている）、他の人々は「文化祭の出し物にはBがよい」と思っているのだろう（集団規範を受け入れているのだろう）と推測してしまっていると言える。

調査は、多元的無知について説明する前に行う。松尾・村瀬（2023）を参考にして、受講生に、「できるだけ友人たちと同じように行動する」、「友人たちと意見を合わせようとする」という同調傾向を問う項目に、自分自身や自分の考えがどの程度あてはまるか、自分と同世代の世間一般人はどう回答すると思うかを、1「全くあてはまらない」～7「非常にあてはまる」の7件法で回答を求めた。

ある授業で、134名の回答を分析した結果、どちらの質問についても自分より世間一般人についての推測の方が得点が高かった（「できるだけ友人たちと同じように行動する」については、自分は平均4.1（SD=1.5）、世間一般は平均5.2（SD=1.1）、「友人たちと意見を合わせようとする」

については、自分は平均4.1（SD=1.5）、世間一般は平均5.2（SD=1.1）。

もしも、世間一般人の友人付き合いの仕方を正しく推測しているのであれば、100名を超える多くの人の回答を合わせると、自分にあてはまる度合いと世間一般人の人々にあてはまると推測する度合いは、おおよそ同程度になるはずである。なぜなら、自分以外の他の受講生は世間一般人の人々とそれほど違わないはずであるからである。しかし、自分より世間一般人の方があてはまると答えるだろうと推測しがちであるということは、それぞれの人が、自分ではそこまで同調的な友人付き合いをしていないが、世間一般人は同調的な友人付き合いの仕方をけっこうしていると推測していることが一般的な傾向としてはあるということになる。つまり、同調的な友人付き合いという規範を自分はそれほど受け入れていないが、世間一般人の人たちは同調的な友人付き合いをするという規範をもっと受け入れていると信じているという多元的無知が生じていると考えられる。

グラフから法則性と個人差を読み取る この調査では、受講生に、図1および図2のヒストグラムを呈示して、自分たちの回答の分布がどのようになっているのかを確認してもらうようにしている。そして、自分にあてはまるかどうかに対する回答よりも、世間一般人はどう回答すると思うかについての回答の方が、「あてはまる」方向に回答分布が偏っていることを確認する。

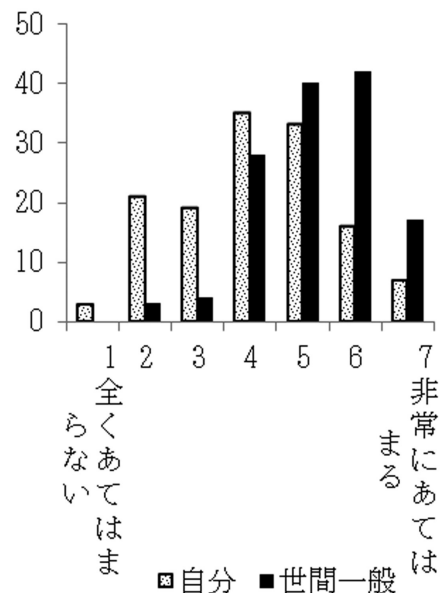


図1. 回答の人数分布（できるだけ友人たちと同じように行動する）

これは、自分の場合も世間一般人の場合も、様々な回答があり、個人差が見られるが、自分の場合と世間一般人の場合を全体として比較すると、世間一般人の場合の方をより「あてはまる」と答えるだ

ろうと推測しがちであるという一般的な法則性も見られることを理解するために重要な作業である。

初級の心理学実験のように少人数の授業では、こういったヒストグラムがどのように読み取れるか、受講生自身に答えてもらうが、わずかな違いにこだわってしまう場合もあり、全体としての正規分布（あるいは正規分布に近いもの）のずれを読み取ることができるよう丁寧に説明している。その上で、平均値と標準偏差の値を紹介するようにし、平均値はこのような正規分布を「代表する」値であり、どの程度の広がり（個人差）があるかが標準偏差であることを理解してもらうようにしている。これは、この手の調査に対して、「様々な人間を平均値でしか見ていない」という批判を修正してもらうためでもある。

また、正規分布にずれがあると見なしてよいかどうか微妙な例も出てくるので、それは基準を設けて考えることにしていると説明し、統計の授業につなげるようにしている。

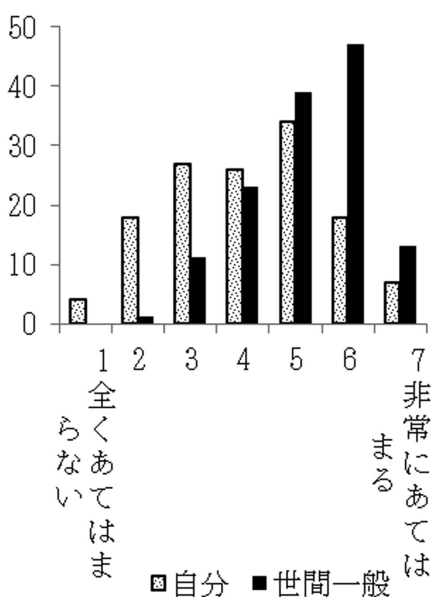


図2. 回答の人数分布（友人たちと意見を合わせようとする）

ヒストグラムの比較では、個々人が、自分より世間一般の人の方をより「あてはまる」と回答しているかどうかはわからない。そこで、自分にあてはまるかどうかの回答と世間一般の人がどう回答すると思うかの回答の対応関係がわかるようなクロス表を作成し（表1）、同じ人が自分と世間一般の人の推測での回答をどうしているかを比較できるようにすることも行っている。

左上から右下への対角線の人数は、自分と世間一般の人の「あてはまる」度合いの回答が同じ人の数だが、34人いる。自分よりも世間一般の人の方がよりあてはまっていると答えている人が対

角線より右上の74名であるのに対して、自分の方が世間一般の人よりもあてはまっていると答えている人は対角線の左下の26人となっている。このように、1人1人の回答を見てみても、人によって回答の仕方は異なるという個人差は見られるが、自分よりも世間一般の人の方がよりあてはまっていると答えている人は、その逆の人よりも十分に多く、一般的な傾向としては自分よりも世間一般の人の方があてはまると思っているという法則性が認められることを説明している。

表1. 自分に関する回答と世間一般に関する回答のクロス表(できるだけ友人たちと同じように行動する)

		世間一般						
		1	2	3	4	5	6	7
自分	1	0	0	1	3	0	0	0
	2	0	1	1	1	4	9	2
	3	0	0	4	1	7	11	4
	4	0	0	2	10	4	8	2
	5	0	0	1	5	14	12	2
	6	0	0	2	2	8	4	2
	7	0	0	0	1	2	3	1

確率的に考える 法則性と個人差の両方を捉える視点を持つことは、多くの人間の「心」を確率の問題として捉えることができるかどうかにかかっていると思われる。私たちは、白か黒か、0か100かで物事を考える傾向があり、あてはまらない事例があると、その法則は成り立たないと考えてしまうところがある。しかし、人間の「心」は物質や他の動物の行動と比較して個体差が大きい。人間の身体的なことについても個人差は見られるが、「心」はさらに個人差が大きいのではないと思われる。そうすると、どんな法則であっても、それにあてはまらない事例は頻繁に出てくる。したがって、物質や動物の行動と比較して、「心」を説明する法則の説明率はずいぶん低くなるが、それでも何も説明しないよりははるかに役立つ。これが納得できるかどうかが問題となる。

また、「心」は自分自身が体験することであり、説明された法則が自分にあてはまるかどうか実感することができるので、自分にあてはまることには共感する一方で、自分にはあてはまらなと感じることは受け入れられないと感じてしまいがちである。あるいは、自分にとって大事な人に対する思い入れは、一般的に、モノに対する思い入れよりも強いので、自分や大切な人にあてはまると思えば、その法則に対する信頼感が高まる一方で、あてはまらなと思えば、その法則を否定することにもつながりやすい。つまり0か100かの判断になりやすい。

個々人を問題とするときにはそれでよいのだろうし、自分が実感しないことを無批判に受け入れてはいけないのだが、人間に見られるある程度の共通性を持った法則性を無視することも人間の捉え方としては偏ったものであると言える。説明率という確率的な考え方をを使うと、自分や自分の大切な人からいったん離れて、その法則性が成り立つかどうかを客観的・批判的に見定めることができる。そういった確率的な目をもって人間の「心」を捉える力を身につけることが心理学を学ぶ目的の1つであるとも言える。

2-4. 多くの要因によって成り立つ「心」を分析する視点

どんなことでも、それを探求することには、その事象に対して疑問を感じる事が動機づけとなっている。疑問を感じるということは、その事象をあたりまえのものとして処理してしまわずに、それを成り立たせている要因は何かを検討しようと動機づけられている状態であると考えられる。心理学を学ぶことは「心」を探求することだから、あたりまえのように感じている「心」も、そうでない「心」も、それを成り立たせるにはどのような要因が関与しているのか、その要因を分析する視点を得ることが心理学を学ぶ目的の1つであると考えられる。

心理的要因 「心」を成り立たせているものを考察するとき、私たちは、別の「心」で説明することがあるが、そこには落とし穴もある。ある「心」をそれと近い「心」で説明しようとし、両者の区別があいまいとなって、ぐるぐる回り(循環的)になってしまうことがあるのだ。ある「心」を別の心理的要因で説明しようとする場合は、説明される「心」とそれを説明する「心」を明確に区別する必要がある。たとえば、社会的情報処理論(Crick & Dodge, 1994)では、外的刺激の入力段階から行動として出力する段階をいくつかのステップに区別し、行動の出力段階を、たとえば情報の符号化の段階の処理の違いで説明するなど、説明するものと説明されるものを明確に区別している。このように、それぞれの「心」を異なるものとして一旦明確に区別した後で、改めてその関連性を検討する必要がある。

また、「心」を成り立たせているものは、その人の内面である別の心理的要因だけではない。「心」を成り立たせている要因には、外的な状況や、それまでに経験してきた時間的な要因、生物学的に規定されていることなど、内面以外のものがたくさんある。外的な状況の中にも、社会・文化といった大きなものから、直面している目の前の状況まで様々なものがあるし、時間的な要因の中にも、長い生育歴の中で蓄積されたものもあ

れば、数分前に経験したこともある。受講生が、「心」を「心」で説明しようとするだけではなく、できるだけ多様な方向から説明できる視点を持つよう授業を行っている。

状況要因 「導入的な心理学教育においてすること」の中の「心理学の視点」の所でも書いたが、状況による違いも、人の「心」を分析するための1つの視点である。

人の「心」をその人の特性に応じて考えることはもちろん重要なことだが、ある人の「心」をその人の特性だけから考えると、「心」をその人自身の内的なもので自己完結的に捉えてしまう方向に偏るリスクもある。

人の「心」には、実際には、その人の置かれた状況が大きく関与している。このことについて話す一つの材料として、援助行動における傍観者効果を取り上げている。

1964年にニューヨークで起こった殺人事件で、多くの人が目撃をしていたにもかかわらず、通報や介入がなされなかったという衝撃的なことがあった。これに対して、援助をするべき緊急場面で他者が存在するという状況が、援助を抑制してしまうという傍観者効果をDarley & Latane (1968)が明らかにしている。研究協力者は、それぞれの実験ブースに入り、スピーカーから他の研究協力者の声を聞く。サクラの研究協力者が発作を起こして苦しんでいる声が研究協力者に聞こえる設定がされており、その時、研究協力者が実験者にそのことを報告するかどうか調べられた。その結果、自分以外に他の研究協力者がいない場合と、自分以外にもサクラ以外の他の研究協力者がいる場合を比較すると、自分以外に他の研究協力者がいない場合の方が、実験者に報告する割合が高かった。つまり、援助をする割合が高かった。

このような実験結果を紹介して、緊急事態で援助をするかどうかという行動を、他者の存在というその人の置かれている状況で説明できる場合があることを述べる。そして、他者の存在でむしろ援助が抑制されてしまう傍観者効果には、それぞれの人が自分では緊急事態ではないかと思いつつも、他の人が何もしていないので緊急事態ではないのかもしれないと思ってしまうことや(多元的無知が生じていると考えられる)、援助する責任が自分以外の人にも分散しているように感じてしまうという心理過程が働いていると考えられていると説明している。

この実験は、援助行動をするかどうかには、その人の温かさー冷たさという特性要因だけではなく、その人の置かれた状況要因が大きく関わっていることを示している。このような話を授業で行うと、受講生からは、いじめの場面も同じように考えられるのではないかということや、救命講

習などで「あなたは〇〇してください」と指名して指示を出すことは責任の分散を防いでいるのだろうというように、他の場面と関連付けて捉えてくれたりする。

状況要因によって人の「心」が変動することの法則性については、社会心理学の領域で多くの知見が蓄積されているので、その知見を紹介しながら、状況要因が人の「心」に及ぼす影響を考えてもらうようにしている。一方で、特性で説明できそうなことも紹介し、状況のみでなく特性要因で見ることができる可能性も示している。たとえば、援助行動について言うと、共感性が高い方が低い方よりも援助行動をとりやすいということも取り上げている。共感性は、それが高まる状況と低まる状況を設定すると状況要因となるが、ある人の共感性がどの程度高いかということ測定し、それとの関係で援助行動を捉えれば特性要因となる。あまりいろいろな見方ができることを言いつぎると混乱を招いてしまうが、卒論等の相談をする場合は、状況か特性かどうという見方をして研究を進めて行くのがよいか話し合っけて検討を進めて行くことで、学生がどういう視点で人の「心」を捉えようとしているか自覚できるように努めている。

発達の要因 自分自身の研究は、定型発達の子どもたちが、どんどん様々なことを獲得していくことにはどういった要因が関与しているのかということに大きく動機づけられているので、このことについて伝えたいことはたくさんあるが、ふだん、子どもとの接触が少ない人にとっては具体的なイメージが持ちにくいという難しさもある。しかし、発達過程において、様々な領域における経験の蓄積が互いに影響しあいながら次の発達過程を引き起こし、さらにそれが様々な領域における経験と相互に作用しながら次の発達過程を引き起こしていくという発達のカスケードの観点が近年注目されており、自分自身もそういった視点が重要であると考えてるので、ことばの獲得を題材として、発達のカスケードの話をしている(村瀬, 2023)。

多くの人にとっては母語を話すことはあたりまえのことであり、母語を話すことができるためにはどのような要因が関係しているのかということは考えたことがないという人が多い。そこで、授業の初めには、リンゴの写真またはイラストを呈示して、「これは何でしょう?」、「はい、リンゴです。あなたはどのようにこれを『リンゴ』と呼ぶようになったのでしょうか?」という問いを投げかけている。すると、多くの人には、「よく覚えていないが、親やまわりの人が『リンゴ』と言っているのを聞いたから」と答えてくれる。そこで、「確かに、まわりの人が『リンゴ』と言っているのを

聞いたからという説明は間違いではありません。まわりの人が“apple”と言っていたら、おそらく“apple”と呼ぶでしょう。しかし、その説明だけでは十分ではありません。何が不十分なのでしょう?」とさらに問いかける。

ここで、いろいろな回答を得るのだが、次のような状況(図3)を見せて、「これは何でしょう?」と左の対象名を尋ねる。ちなみにこの対象は緑色である。

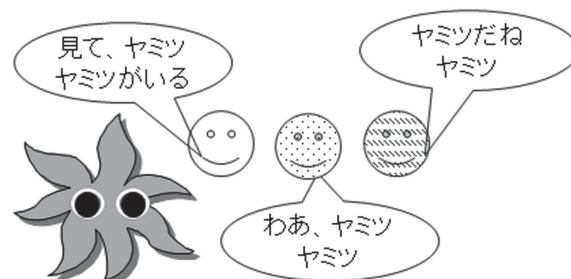


図3. ことばの獲得で使用するイラスト

多くの受講生は、戸惑いながらも「ヤミツ」と答えてくれるが、そこで「はい、ヤミツです。では、どうしてこれをヤミツと呼ぶのでしょうか?まわりの人がヤミツと言っているからですよ。先ほど、どうして『リンゴ』と呼ぶのかを聞いたときに、まわりの人が『リンゴ』と言っているのを聞いたからというだけでは不十分な説明だと言いましたが、今の場合、まわりの人が『ヤミツ』と言っているのを聞いたからで説明がつきそうですよね。まわりの人がそう言っているからという説明だけでもよさそうに思いますが、どうしてそれだけでは不十分なのでしょう?そのことを考えてもらうために、もう1枚スライドを見てもらいます。(次のスライドを見せて)、これは何でしょう?」と問いかける(図4)。この対象は紫色である。



図4. 図3に続いて提示するイラスト

少し時間を置いた後、「みなさんはいろいろ考えと思いますが、もしかしたら『ヤミツ』かもしれないとは思ったのではないのでしょうか。「ムラサキヤミツ」、「パープルヤミツ」と思ったかもしれません。」「では、どうして『ヤミツ』かもしれないと思ったのでしょうか?これは私が作ったものなので、皆さんは初めて見るものです。これについて、誰かが『ヤミツ』と言ったのを聞いた

可能性はありません。それにも関わらずこれが『ヤミツ』かもしれないと考えたのはなぜでしょう？」と問いかけて、私たちは、同じ種類のもの、同じ形のものと同じ名称で呼ぶのだという考えを暗黙の裡に持っていて、それを適用しているのだということを説明する。このようにして、ことばの獲得には、まわりの人がどのように話しているのかということだけでなく、ことばを獲得している赤ちゃんが働かせている認知傾向（制約と呼ばれる）も関係しているのだということを導入として使っている。

このような例を挙げるのは、私たちがあたりまえだと思っていることも、それを説明しようとするとき十分な説明をすることができるわけではなく、その事象（今の場合はことばの獲得）が成立する不思議さを感じてもらうためである。また、今の例は、ことばの獲得という、まわりの人のことばという外からの影響で考えがちであるが、ことばを獲得しつつある子どもの持っている認知傾向（それが生得的かどうかは議論のあるところであるが）によって、ことばを構成していく側面もあることを伝えるためでもある。

このような例を挙げて、ことばの獲得をささえている諸要因の話を展開していくが、次に、図5のような場面を想定してもらおう。そして、「子どもが『リンゴ』ということばを獲得するためには、どういうことが必要となるのでしょうか？ どういうことがわかる、どういうことができるということが必要となるのでしょうか？」と質問してみる。



図5. ことばの獲得に必要なことを考えるためのイラスト

すると、「たくさんのものの中から、親と同じものに注目する」、「発話の中から『リンゴ』という単語を取り出す」などのことが必要だということを見せてくれる人がいる。そこで、他者と同じものに注意を向けるということは共同注意と呼ばれるものであること、発話の中から「リンゴ」のようなまとまりを取り出すことは単語の切り出しと呼ばれるものであることを説明し、これらのことが、ことばの獲得をささえているのだというこ

とへと話を展開する。

ことばの獲得を、共同注意や単語の切り出しなどがささえていることを説明するためには、縦断的な研究を引用する。例えば、共同注意がことばの獲得をささえていることについて、Mundy et al. (2007) は、数十名の赤ちゃんについて、実験者が指さした方をどれくらい見るかといったことで共同注意を応答的に達成することがどれくらいできるかを9ヶ月の時に調べた。そして、その赤ちゃんたちを追跡して、2歳になった時に、ことばをどれだけ話せるか、話せることばの数を調べ、9ヶ月の時点で共同注意が達成できる傾向の高い赤ちゃんほど、2歳時点で話せることばの数が多いことを明らかにした。このような研究を紹介して、共同注意を達成することがことばの獲得をささえていることを紹介し、発達的カスケードの考え方を紹介している。

ただ、このような実証データを呈示して説明した場合、早期教育を奨励しているように受け取られるリスクもある。実際に、9ヶ月時点で共同注意の達成傾向が高いということは発達が早いということでもあり、2歳時点で話せることば数が多いということは言語発達が早いということでもある。早期に共同注意の獲得を促せばことばの獲得も早くなると受け止められる可能性は十分にあり。ことばの獲得はことばだけではなく、いろいろな要因が関与していて発達していくものであり、その一つとして共同注意もあることを伝えたいのだが、どのように伝えていくか課題は残されている。どのような足場を作ることが、ことばの獲得をしやすくするのかという観点が伝わるようにしていく必要がある。

文化的要因 自分が文化的要因について関心があるため、文化心理学的な話には多くの時間を使っている。受講生の大多数が日本で育った学生であることや、研究の蓄積も多いことから、日本を含む東アジアの人々と北米の人々を比較して考察した研究を多く取り上げている。

文化心理学的な話を取り上げると、日本の人と北米の人との違いがいろいろとあり、それはそれで興味深いのであるが、違いを強調して受け取られる可能性もあり、また、それぞれの人をステレオタイプ的に捉えることを助長してしまうリスクもある。それでも文化心理学的な話をするのは、日本社会の中で長年生活してきて、あたりまえであると思っていることが、実はそれほどあたりまえではないことに気づいてもらい、今の自分たちの「心」を成り立たせている文化的な要因について考えてもらいたいからである。

まわりのことを考慮して振る舞う傾向、自分はまだまだだめなのでもっと努力しようと思う傾向、表に現れた行動からその裏・背景を読もうと

する傾向、多くのものごとには二面性があると考えられる傾向など、個人差はありつつも、私たちがあたりまえのことであると考えていることが、北米の人たちとの比較によって、それを鏡として、自分たちの特徴として浮かび上がってくる。

そして、そのような傾向が強いのは、どのような振る舞い方が適応的であるかという文化的状況の中で形成されてきたのではないかということ、社会生態学的アプローチによるいくつかの研究を挙げながら検討する（竹村・結城, 2014）。生業形態とそれに伴う社会の諸制度、社会環境に存在する対人関係や集団の選択がどの程度自由かという関係流動性、親の話しかけ方、絵本などの文化的産物、他者に共有されていると想定した規範などを取り上げ、私たちの「心」の特徴を成り立たせ、それを適応的であるとさせている要因を検討する。つまり、自分があたりまえであると思っていた「心」を、他の文化を鏡として一度相対化・客観化し、それを成り立たせているものは何かを考えることを目指している。

生物学的要因 数百万年単位という進化の過程でヒトという種が獲得してきた「心」の傾向、遺伝的な要因によって受け継いでいる「心」、生得的に備わっている「心」など、自分たちが生物学的に規定されている要因を自覚することは重要である。ただ、これらの生物学的要因については、私自身が詳しくないので、授業ではあまり触れることができていない。

その中で、認知の生得性については、Spelkeらの core knowledge の考え方を通して、生後2～3か月の乳児であっても様々な認知能力を示すことを紹介している（Kellman & Spelke, 1983; Spelke et al., 1992）。受講生の多くは、なんとなく、赤ちゃんはまっ白な状態で生まれてくると考えていることが多いので、実験の様子をビデオで見せると印象深いようである。

「心」を分析する視点 以上のように、「心」を成り立たせているものには、生物学的要因、社会・文化・状況を含んだ環境的要因、経験・発達の要因、そして当該の「心」以外の他の心理的要因など様々な要因がある。したがって、ある「心」の問題を取り上げるとき、そこにどのような視点を持ってアプローチするのかには多くのやり方がある。心理学を学ぶ目的の1つは、どのような視点を持って「心」にアプローチできるのかを明確化できることにあるのではないだろうか。

「心」の問題に関心がある、「心」の問題を考えたいといっても、どのようにアプローチすればよいか、うまく言語化できないことはよくある。自分が関心を持つ問題をどのように扱い、どのように解決していくか、つまり、どのような引き出しがあるかを自覚し、「心」の示す問題にどのよう

な視点から切りこんでいけるかを提案することができるというのが、心理学を学ぶことのもう1つの目的であると考えている。

2-5. 自他の見方・考え方の偏りへの気づき

認知バイアス 私たちが、様々な事柄に対して偏り（バイアス）を持って認知していることはぜひ知っておいてほしい事柄である。自分はそういう偏りが無いはずだということを一度疑ってほしいし、また、それがわかって偏りをなくすことは難しいので、そのような偏りを持ちながらも極端に走らずに生活していきえるようになってほしいと考えている。

私たちは、自分、他者、社会の仕組み、自然現象や人工物など様々な対象を毎日認知している。私たちは自分の感覚・知覚器官を通して得た情報や、他者から得た情報をもとに、既有知識や既有の思考パターンも使ってそれらを認知している。したがって、私たちが認知している自分や他者や世界のあらゆるものは自分の主観で構成したものである。神ではない私たちが世界について構成したものは、客観的な存在とは異なるものであり、偏り（バイアス）から逃れることはできない。

ただ、素朴なりアリズムと呼ばれているように、私たちは、自分は現実を「正しく」認知しているが、他者は現実を「歪んで」認知していると考えてしまいがちである。同じ情報に接しているにもかかわらず他者が自分と異なる見解を持っていたとすると、それはその人の認知のあり方に偏りがあるからであると考えてしまうところがある（Ross & Ward, 1996）。

自分も他者もそれぞれの主観に基づいて生活しているということを自覚することは、自他の違いを認め、そのどちらをも尊重し肯定するために必要なことだろう。授業では、様々なミニ実験・ミニ調査に参加してもらって、認知的なバイアスを経験してもらうようにしている。

対応バイアス Jones & Harris (1967) の対応バイアスの実験を、今の日本の大学生向けに少し変更して実施している。もともとの実験は、当時のキューバのカストロ政権に対する賛成または反対のエッセイを教授の指示に従って書いた人のカストロ政権に対する態度を推測するものである。書き手のカストロ政権に対する態度を、極端に反対を10、極端に賛成を70として点数化して推測するのだが、書き手は教授に指示されて賛成または反対のエッセイを書いており、書き手が立場を選択したわけではないので、本来は書き手のカストロ政権に対する態度はわからないはずである。それにもかかわらず、賛成のエッセイを書いた書き手の方が、反対のエッセイを書いた書き手よりも、カストロ政権に賛成の態度であろうとより推

測されていた。

これを、今日の日本の大学生向けに、「授業で、ある政治家Z氏の政治に対して賛成か反対かエッセイを書く課題が与えられた。Aさん（Bさん）は、「賛成」（「反対」）の立場からエッセイを書くよう先生から指定された。」と教示をして、賛成のエッセイおよび反対のエッセイを読んでもらった。ちなみに、「先生から指定された」の部分は赤字で書いて、そこに注意を向けるようにした。賛成の立場を指定されたAさんのエッセイは、「私はZ氏はよくやっているといます。なぜなら、++の問題に対して、△△の対応をしたことは、状況を改善させました。**についての対応はまだ十分に成果が出ているとは思いますが、その効果について、慎重に判断し、必要に応じて修正をしていると思います。」というものであった（記号部分は記号のまま書いており、具体的な政策はわからないようにしている）。また、反対の立場を指定されたBさんのエッセイは、「私はZ氏はダメだと思えます。なぜなら、++の問題に対して、場当たり的な対応しかとらずに、状況を悪化させました。**についての対応も人気取りだけのよう思えて、長期的な見通しに立っておらず、うまくいくとは思えません。」というものであった。Aさん（Bさん）のZ氏の政治に対する態度を全く反対を10点、非常に賛成を70点として推測してもらった。厳密な実験ではなく、受講生に対応バイアスを実感してもらいたいため、それぞれの受講生には、賛成のエッセイを書いたAさんの態度も反対のエッセイを書いたBさんの態度も、どちらも推測してもらった。また、Aさんの態度の推測を先に行い、Bさんの態度の推測をその後に行っており、順序のカウンターバランスは行わなかった。

結果は、賛成のエッセイを書いたAさんの方が反対のエッセイを書いたBさんよりも点数が高く（賛成の立場を推測されている）、個々の受講生の回答を見てみても、大多数の受講生が、BさんよりもAさんの方に点数を高くつけていた（賛成の立場を推測していた）。

Jones & Harris (1967) の実験を挙げて対応バイアスのことを話す前に、この実験を実施しておき、対応バイアスの話をした後で、自分たちではどのような結果が見られているか、結果をフィードバックするという形で授業を行った。授業後の感想では、「講義を終えた後、事前に行った実験を思い出して、自分がまんまと対応バイアスにひっかかっていたなど苦笑しながら振り返りました。行動からその人の特性を推論することは、人と交わるとき無意識にいつでもおこなっているものなので、日常に落とし込んで考えることもおもしろいなと思いました。」「日常生活の中で人の

行動を目にした際に、見たままを人の特性につなげて考えるのではなく、様々な周辺要因を考えることも重要だということがよくわかった。」といった内容のことが多くの受講生から挙げられていた。

ただし、対応バイアスのネガティブな側面とともにポジティブな側面も考えてもらい、対応バイアスを必ずしも「悪いこと」と一面的に捉えてしまわないことについても話をしている。私たちは、限られた情報処理能力しか持っておらず、限られた情報から、様々な事柄に日々対応していかなければならない。その時、100%正しいということが明らかになるまで検討を重ねてから行動をしていたのでは日常生活は成り立たず、直感的に捉えたことがある程度の確率的な高さで正しいならば、その考えで行動していくことは適応的であろう。つまり、ある人の行動を見て、そこから直感的に特性を推測することは、その人とどう付き合うかの指針として、間違っている場合もあるがうまくいく場合もけっこうあり、多くの場合は正しいのであれば、修正の余地は残しつつも、直感的な判断で特性を推測してその人に対応することも、あながち悪いことではないということである。

こういった話もして、私たちがそこそこうまくやっていくためには、直感的に行動することも合理的である場合があること、ただし、それで誤る場合もあり、自分の直感が正しいのかどうかを検討する視点を持つことの重要性を伝えるようにしている。

合意性推測の誤り（フォールスコンセンサス効果） 合意性推測の誤り（フォールスコンセンサス効果）とは、自分のとる行動・判断・態度などは、比較的一般的でその状況では適切であると考え、別の行動・判断・態度は、一般的なものではなく逸脱したもので不適切なものであると考えることである。これについても、この現象を説明する前に、受講生に調査に参加してもらった。

吉武・吉田 (2011) を参考として、「あなたは、以下のそれぞれの行動をすることがありますか？ あなた自身が『することがある』か『することは無い』か答えて下さい。」と教示を行って、「図書館で借りた本を期限を過ぎても返さない」、「赤信号の時に横断歩道を渡る」という質問に匿名で答えてもらった。教示にある通り2択で回答を求めた。また、大学生一般についてはどのように推測しているのかを調べるために、「それぞれの行動について、大学生一般で『することがある』人は何%いると思いますか？『することは無い』人は何%いると思いますか？それぞれの数字を教えてください。『することがある』と『することは無い』の数字の合計が100になるようにしてください。

い。」と教示を行って、同じ行動（「図書館で借りた本を期限を過ぎて返さない」、「赤信号の時に横断歩道を渡る」）について答えてもらった。

その結果、どちらの行動についても、自分は「することがある」と答えた人の方が、自分は「することはない」と答えた人よりも、大学生一般で「することがある」人の割合を高く推測していた。逆に言うと、自分は「することはない」と答えた人の方が、自分は「することがある」と答えた人よりも、大学生一般で「することはない」人の割合を高く推測していたと言える。つまり、私たちには、自分のとる行動は一般的であると考えられる傾向があるということである。

教養の授業では、合意性推測の誤りの調査を受講生自身に対して行う→合意性推測の誤りの説明をする→先行研究の結果（Ross et al., 1977；吉武・吉田，2011）を紹介する→自分たちの結果を紹介するという順で実施し、このテーマはそれで終了した。

2年生の専門の授業では、受講生数が40名程度であり、3週間ほどの時間をかけて、もう少し詳しくこのテーマを扱った。まず、「行為者が自分の欲求充足を第一に考えることによって、結果として他者に不快な感情を生起させてしまう行為を『社会的迷惑行為』と言います。たとえば、授業中の私語、ごみのポイ捨て、自転車を通行の邪魔になる場所にとめるなどの行為がこれにあたります。自分のまわりで時々見かけるような社会的迷惑行為をできるだけ挙げて下さい。自分も時々してしまうもの、自分はしないものどちらも含めてもらってかまいません。」と教示して、受講生の考える社会的迷惑行為を挙げてもらった。また、援助行動についても、同様にして、受講生の考えるものを挙げてもらった。

その結果、社会的迷惑行為については、「授業の時に自分が出した消しゴムのカスを机の上にそのままにしておく」、「狭い道を友人たちと横いっばいに広がって通行する」などの行動が挙げられた。援助行動については、「友人が病気で授業を休んだら自分からノートを見せてあげる」、「（たまたま出席した会合で初めて会った人であっても）筆記用具を忘れて困っている人に自分から貸してあげる」などの行動が挙げられた（カッコ内は、状況設定をはっきりさせるために筆者が付け足したものである）。これらの行動について、受講生自身に、自分は「することがある」か「することはない」かを2択で答えてもらい、さらに、大学生一般で「することがある」人の割合と「することはない」人の割合を推測してもらった。そして、自分達の回答を自分達でまとめてもらった。

その結果、ほぼすべての行動で合意性推測の誤

りが見られた。そのことを確認した上で、合意性推測の誤りという現象はどうして生じるのかを考えてもらった。この時、考えるためのヒントとして、1) 大学生一般の割合を推測するとき、どういう情報を手掛かりにしたかということと、2) 自分のすることと同じ行動をする人が多くいると推測する（より多めに見積もる）ことは、私たちにどんなよいことをもたらすかという2つの方向からそれぞれ考えてみてはどうかということを伝えた。まず、それぞれの受講生で考えてもらい、次に4人程度のグループで話し合ってもらった。

どういう情報を手掛かりとしているかというヒントから出てきたと見なせる受講生の考えは、「自分を投影している（自分を手掛かりとしている）」、「身近な人には自分と類似した人が多い（身近な人を手掛かりとしている）」、「マスコミやSNSなど、自分に都合の良い情報を選択している（マスコミやSNSなどを手掛かりとしている）」、「親や教育によって形作られた常識を共有していると考えられるから（親や学校教育を手掛かりとしている）」、「大学生という自分と同じ社会的カテゴリーの人だからそう考えたのだろう（社会的カテゴリーを手掛かりとしている）」、「これまでそうやってきて特に問題がなかったので、他の人もそうなのだろうと考える（自分を手掛かりとしているが、特に過去経験を手掛かりとしている）」などのものがあった。

どんなよいことをもたらすかというヒントから出てきたと見なせる受講生の回答は、「自分を正当化したい」、「多くの人と同じだということに安心したい」、「（社会的迷惑行為については）罪悪感を減らしたい」といった意見が挙がった。

これらの意見が出たことを紹介した上で、今後の展開として、「自分と違うカテゴリーの人の推測であれば合意性推測の誤りが見られるのかどうかを調べてみるとおもしろい。どうやって調べたらよいか?」、「自分を正当化するために合意性推測の誤りが生じているのかどうかというのもおもしろい。それを調べるにはどうしたらよいか?」などのフィードバックを行ってこの単元を終えた。

2-6. 客観的事実による公正な判断

仮説検証 初級の心理学実験から卒論・修論まで、実験や調査では、仮説を立ててそれを検証する。仮説を検証するためにはどのような刺激・設問を呈示するか、教示をどのようにするか、本刺激や本設問の前に研究協力者にはどういう準備をしてもらうか、刺激や設問の提示順はどうするかなど、検討すべき課題は多い。そういった検討をした上で実施した実験や調査に対して、研究協

力者がどのような反応をするのかを見ることは、研究の醍醐味であるし、科学的な態度でもある。仮説を立てずに行う探索的な実験や調査をすることもあるが、その場合も、自分が想定しているものがその通りであるのかどうかを、他者の反応を通して検討することには変わらない。

他者がある刺激や設問に対してどのような反応をするのかを観察すること、しかも、多くの人がどのような反応を示すのかを観察することは、自分の考えを一旦外在化してモニターすること、すなわち、自分の考えを客観的事実によって批判的に検討することのよいトレーニングとなる。

もちろん、仮説通りに他者が反応しない場合も、それは刺激や設問の設定の仕方がまずかった可能性もある。そのため、他者が仮説を支持しないような反応を示しても、自分の仮説をすぐに修正する必要は必ずしもない。それでも、自分の立てた仮説が支持されなかったのは方法に問題があったのか、そもそも仮説に問題があったのかを検討することで、自分の考えの確からしさを検討する態度を身につけることは重要なことである。

対人葛藤状況における公正な判断と心理学 それぞれの主観に基づいて行動している私たちが社会生活を行うと、当然のことながら、見解の食い違いが生じ、他者との間で対人的な葛藤が生じる。その葛藤をどのように解決していくかで思い悩むことは多い。

心理学を学ぶ目的としてここまで述べてきたことは、対人葛藤状況において、客観的な視点を持って公正な判断をすることに役立つ。たとえば、自分の見方や考え方には偏りがあると自覚をし、他者も同様にそういった偏りがあると自覚をすることは、葛藤状況を客観的に見ることに役立つ。また、ある事柄についてある見解を持つことやそれをどのように主張するかということも人間の「心」なので、「心」に関して概括化する概念を持つことや、「心」を捉える多様な視点を持つことは、自分や他者の見解や主張の仕方がどうしてそうなっているのかを客観的に理解することに役立つ。そして、あくまで客観的なデータに基づいて、「心」は個人差を持ちながらもある程度の法則性があることを捉えようという態度を身につけていることは、葛藤状況においても自他の「心」（見解や主張の仕方）を客観的な事実に戻って検討することを可能にし、葛藤の解決を図っていくことに役立つ。つまり、心理学を学ぶことで、葛藤状況においても、客観的な事実に基づいて公正な判断をすることがより可能になると考えられる。

ただし、公正な判断はそれほど簡単なことではない。というのも、私たちには、自分の判断は他者の判断よりも公正であると考えがちであるとい

う公正さに関する自己奉仕バイアスもまた存在するからである (Ohbuchi et al., 1996)。また、自分がいくら客観的な事実に基づいて自分の見方や考え方の偏りを自覚しようとしても、葛藤の相手が、客観的な事実に基づいて自他の見方や考え方の偏りを自覚しようとしてくれるとも限らないからである。

それでもやはり、それぞれの人が自分や他者の認知の偏りを客観的な事実に基づいて自覚し、自分の「心」が暴走しないようにする術を身につけることは、一方的に誰かが他の誰かを犠牲にして得をすることに歯止めをかけるためには必要である。また、少なくとも、自分の見方や考え方を客観的な事実に基づいて検証しておくことは、話し合いにおいて、相手の主張に対して、自分の中での「ぶれ」を生じさせないためにも役に立つだろう。

3. 葛藤状況への対処に関連する要因を考える授業

学生たちと話していると、他者に配慮するがために自分の主張をすることの困難さを感じてしまうということに問題意識を抱いている人が多くいるように思う。このことは、柏木 (1986) が、3歳から6歳にかけての幼児期に、自己抑制的な行動はずいぶん発達する一方で、自己主張・自己実現的な行動は、初期には伸びを示すもののその後は頭打ちになってしまうということを明らかにしたように、自己主張・自己実現が育っていくことを難しくする要因が、日本社会の文化的特徴の中に内在しているからだと考えられる。

葛藤状況を自己中心的に捉えて、自己主張をする傾向は、日本社会を含めて世界中至る所でみられると思われるが、他者に配慮するがために、葛藤状況において自分を表現できないという問題も、日本社会で育った人の中にはあるのではないだろうか。このことについて考えるために、対人葛藤対処方略に関する授業を行った。

3-1. 目標と対人葛藤対処方略に関する授業

この授業は、2年生40名程度が受講している授業で、4週間ほどかけて行ったものである（下記に挙げていること以外の前振りなども含んでいる）。

対人葛藤対処方略 まず、対人葛藤状況において、私たちはどのような対処方略を取っているのかを考えてもらうために、大淵・福島 (1997)、吉田・中津川 (2013) を参考にして、以下の課題を提示した。

「友人と2人で何かをやらねばならないが、友人と意見が合わなかった時（たとえば、授業でべ

アで発表をすることになったが何をテーマとするかで意見が違ふ、昼ご飯をどこで食べるか意見が違ふなど)、あなたは、どのように振る舞いますか？また、友人はどのように振る舞いますか？思いつくいろいろな振る舞い方をできるだけ挙げて下さい。」

受講生には、思いつくだけいろいろな振る舞い方(方略)を最大で5つまで挙げてもらった。その結果、以下のような方略が集まった。他にもたくさんあるが、割愛している。

「お昼ご飯を食べる場所の意見が違ったら、相手の意見に合わせる」

「発表のテーマに関する意見が違ったら、自分の意見と相手の意見の両方を併せ持つテーマにする」

「旅行先などで行きたい観光地の意見が違ったら、その場所から効率よく観光の予定を立てられる方を優先する」

「『そっちにしよう』と言って友人の意見に合わせる」

「テーマに関する意見が違ふ場合、自分がこのテーマにしたい理由を話し合い、そのテーマの面白そうなところなどをプレゼンする」

「自分と友人それぞれ、どれくらい強くそのテーマにしたいと思っているか確認して、片方がなんとなくそれを選んだのであればもう片方に合わせる」

「じゃんけん」

「相手に合わせる」

「折衷案を出す」

「その意見になった理由を聞く」

「相手を納得させる理由を考える」

次に、方略を概括化するために、これらの方略について、同じ種類のものはグループ化し、それを〇〇方略と命名するように指示をする。このとき、すべての方略をきれいに分類する必要はなく、代表的なものを取り出すことが目的であることを伝える。これは、多種多様な事例には分類しきれないものがあるが、それを完璧に分類しようとして、扱いに困って思考が進まなくなってしまうことを避けるためである。あくまで、重要なカテゴリーを見つける概括化を行うことが主眼であり、細かなことにこだわらないことも重要であるからである。

その結果、受講生は、「相手の言うことに従う・譲歩する方略」、「自分の主張を強制的に通そうとする方略」、「話し合って折衷案を考える方略」、「話し合ってよりよいやり方考える方略」、「じゃんけんなど運に任せる方略」、「どちらでもない

第三の案を出す方略」などのカテゴリーがあるということを見出した。もちろん、受講生によって異なっている部分はあるが、挙げられたカテゴリーはある程度共通していた。

そこで、これまでの対人葛藤対処方略に関する研究では、自分の欲求への関心(自己志向性)の強さと、他者の欲求への関心(他者志向性)の強さによって、取る方略を分類する二重関心モデルが提案されており(Ruble & Thomas, 1976)、自己志向性が強く他者志向性が弱い「主張・対決方略」、自己志向性が弱く他者志向性が強い「譲歩・服従方略」、自己志向性が強く他者志向性も強い「協調・統合」方略、自己志向性が弱く他者志向性も弱い「回避方略」、自己志向性も他者志向性も中位である「妥協方略」が想定されていることを述べた。

この時点で二重関心モデルを導入しているのは、自分たちが概括化したカテゴリーがさらに抽象化されて、自己志向性と他者志向性という2つの次元で整理されることに多少の驚きと感動を味わってもらいたいからである。実際のところどうであったかははっきりとはわからないが、最初から二重関心モデルを説明すると、「そういうものか」で終わってしまいやすいが、自分たちの挙げた具体的な振る舞い方を概括化するという作業を自分たち自身で行った後で二重関心モデルを説明すると、「なるほど」と、多少はこのような切り口で切り取ることのおもしろさを感じてもらえるのではないかと思う。

対人葛藤状況において持つ動機・目標 対人葛藤状況において自分たちが取る方略にはどのようなものがあり、それはどのような視点で整理できるかを確認したところで、次に、それぞれの方略を取るかどうかに影響を与えるものにはどのような要因があるのかを考えることとした。様々な要因があるので、どんな要因があるのかを列挙してみることも必要だが、する作業が多くなりすぎることを考慮して、今回は、葛藤状況において、どのような動機・目標があるかによって、どのような方略をとりがちになるのかというテーマをこちらから与えることとし、どのような動機・目標があるのかを受講生に考えてもらうことにした。

「ある人と2人で何かをやらねばならないが、その人と意見が合わなかった時、あなたはその人に対してあなたの考えを何も言わず、その人の言うことに従ったとします。このとき、あなたはどのようにしてそうしたのですか？ どういう動機・目標があってそうしたのですか？ 自分の経験があればそれに基づいて答えて下さい。経験がなければ、もしそう振る舞ったならおそらくこういう理由だろうと考えて答えて下さい。」

上記は回避・服従方略を取る動機・目標を尋ねる質問であるが、下線部を「あなたはその人に対してあなたの考えを強く主張したとします。」(主張・対決方略)にした場合、「あなたはその人の言うことをよく聞き、自分の考えもその人に説明して、2人でお互いにとってよい解決法を考えたとします。」(協調・統合方略)にした場合も設けて、それぞれについて受講生に匿名で回答を求めた。

回避・服従方略を取る動機・目標としては、「相手の方が立場が上だった」、「意見を言うのと否定されると思った」、「議論をするのが面倒だった」、「その人との関係が悪化するのを避けるため」などの回答があった。主張・対決方略の動機・目標としては、「自分の意見が正しいと確信していたから」、「どうしても譲りたくなかったから」、「相手とある程度親密で、この人は自分の考えもしっかり聞き入れてくれると思ったから」などの回答があった。協調・統合方略の動機・目標としては、「お互いの意見を合わせた方がよりよい案になるから」、「その後のペアワークがうまくいくと思ったから。わだかまりを残して次に進みたくない。」、「この人となら話し合えば良い結果が出るだろうと相手を信頼していたから」などの回答があった。

これらの回答を受講生に提示して、似たようなものをまとめる概括化と命名をすることとし、どのような動機・目標があるかを考えてもらった。その時、方略別に考えるのではなく、3つの方略で挙げられた動機・目標を合わせて考えてもらった。その結果、「不仲回避動機(相手との関係を悪化させたくない)」、「自信動機(自分に自信がない・自信がある)」、「相手尊重動機(相手を尊重する)」、「面倒動機(面倒くさい)」、「向上性動機(よりよいものにする)」などの概括化案が出た。

受講生の概括化案は様々であったが、対人関係に関する動機は共通して挙げられていた。そこで、吉田・中津川(2013)を参考にして、関係悪化回避動機と関係深化動機を取り上げて、その場合に、どのような対人葛藤対処方略を取りがちであるかを検討することとした。関係悪化回避動機とは、現在の関係を壊したくない、相手から嫌われたくないという動機であり、関係深化動機とは、お互いのことを深く知りたい、相手の考えを知りたい、自分の考えを知ってほしいという動機である。

動機・目標と対人葛藤対処方略の関連性 次に、関係悪化回避動機・関係深化動機が対人葛藤対処方略とどのように関係しているのかを調べる調査を、受講生自身が回答する形で行った。具体的な質問場面は、森泉・高井(2006)を参考として、「学部は違うが同じサークルで同学年のAさ

んと、サークルの旅行の企画を考えることとなった。自分は多少お金はかかるがゆっくり過ごせるリゾート地がよいと考えていたが、それを伝えないうちに、Aさんから、金銭的な負担を抑えて自由行動がとれる都会へ行くのがよいと思うと言われた。」という場面を設定し、その時、Aさんに対してどうするかということ質問することとした。

Aさんに対して関係悪化回避動機を持っている場合、関係深化動機を持っている場合のそれぞれを想定してもらい、それぞれの場合に自分なら主張方略(自分の意見を強く主張する)、回避方略(相手との対立を防ごうとする)、服従方略(相手の望み通りにする)、協調方略(お互いに満足するような結論を見つけ出そうとする)をとるか、自分にあてはまる程度を7件法で答えてもらった。

「まったくあてはまらない」を1点、「非常に当てはまる」を7点として、各条件別の41名分の平均値と標準誤差を図6に示した。

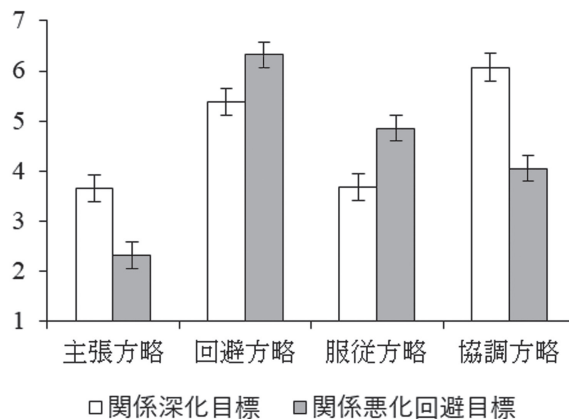


図6. 各方略はどちらの目標の時に取られやすいかを見るための目標別対人葛藤対処方略

図6では、それぞれの方略は、関係深化目標と関係悪化回避目標とどちらの目標を持った時に取られやすいかを読み取りやすい。主張方略と協調方略は、関係深化目標を持った時の方が、関係悪化回避目標を持った時よりも取られやすいが、回避方略と服従方略は、関係悪化回避目標を持った時の方が関係深化目標を持った時よりも取られやすいと読み取れる。実際に分散分析をすると、目標と方略の交互作用が見られ、各方略とも目標の単純主効果が見られることは教員の側では確認しておくが、統計の授業の進度を考慮して、授業では統計的な分析は行わずに図から結果を読み取るようにしている。

また、同じデータであるが、それぞれの目標を持った時にはどういった方略が取られやすいかを見やすくするために、目標別に各方略をまとめた図も表した(図7)。図7からは、関係深化目標を持った時は、協調方略と回避方略が、主張方略

や服従方略よりも取られやすく、関係悪化回避目標を持った時は、回避方略がもっとも取られやすく、次いで服従方略と協調方略が取られやすく、主張方略がもっとも取られにくいことが読み取れる。

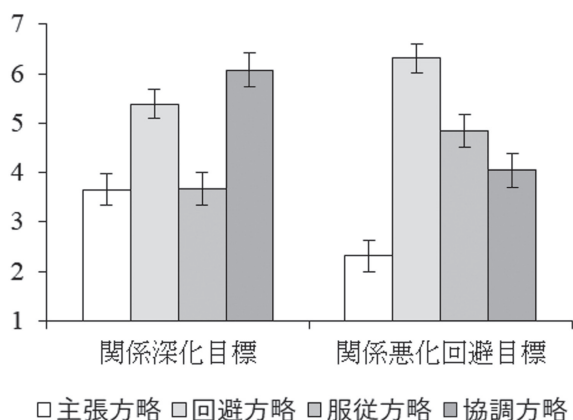


図7. 各目標ではどの方略が取られやすいかを見るための目標別対人葛藤対処方略

受講生に、結果を自分たちでまとめて図を作成してもらい、その後、その図から目標と方略の関係がどのように読み取れるかを答えてもらいながら授業を進めた。

結果を読み取る時は、関係悪化回避目標と関係深化目標のどちらの方がよりある方略を取りやすいか、関係悪化回避目標の場合は（関係深化目標の場合は）、どの方略がどの方略よりも取られやすいかというように、条件間の比較をして結果を読み取るようにと伝えた。受講生は、条件間の比較ではなく、「○○目標の時**方略をとる」というように、絶対的な言い方をすることが多いので、「○○目標の時□□目標の時よりも、**方略をとりやすい」と言い換えるようにしている。あくまで、ある条件の時別の条件の時よりもある方略を取る確率が高くなるという考え方を身につけてほしいからである。

今回の結果では、関係悪化回避目標を持つことが関係深化目標を持つ場合よりも、回避方略を取りがちになること、また、関係深化目標を持つことが関係悪化回避目標を持つ場合よりも、協調方略を取ることを促進する傾向が受講生の間で確認できた。ただし、関係深化目標を持った場合であっても回避方略を取る傾向が主張方略を取るよりも高いことが受講生の関心を引いたようである。その点について、今回はこれ以上は検討しなかったが、相手と対立することを避ける傾向が根深くあることが受講生には確認できたのではないと思われる。

このようにして、自分たちが対人葛藤状況において取りがちな方略と動機・目標を概括化・言語化した上で、その関係を数量化したデータで検討

することを行って、自分たちの振る舞い方の法則性と特徴を客観的に見てもらった。

3-2. 心理的安全性に関する授業

心理的安全性 相手と対立することを回避しようとする傾向が強いため、話し合いの場で自分の考えていることをなかなか言い出せない傾向、つまり自己主張を控えてしまう傾向を考えるために、目標と対人葛藤対処方略に関する授業に引き続いて、心理的安全性について考える授業を行った。心理的安全性とは、ある集団において、対人関係的にリスクのある行動をとったとしても安全であるという信念が互いに共有されている状態のことを言う (Edmondson, 2019)。

話し合いの場で心理的安全性が共有されていれば、相手と対立することをそれほど恐れずに発言ができるのではないかと考えられるが、実際にはなかなか難しい。心理的安全性の構築を難しくするものとして、無知だと思われる不安（あることを尋ねると、こんなことも知らないのかと思われるのではないかと）、無能だと思われる不安（あることがうまく行かないと報告したら、そんなこともできないのかと思われるのではないかと）、ネガティブだと思われる不安（ある案の問題点を指摘したら、面倒くさい人だと思われるのではないかと）、邪魔をする人だと思われる不安（新しい提案や改善案を提示したら、時間を余計に使わせるのではないかと）という不安を感じてしまうからである (青山・山口, 2021)。

心理的安全性を高める応答 それでは、話し合いにおけるある人の発言に対して、どのような応答をするチームには心理的安全性を感じるのだろうか。このことについて考えるために、無知だと思われるリスクのある発言、ネガティブだと思われるリスクのある発言を挙げて、それぞれの発言に対する応答を受講生に考えてもらった。

まず、「Aさん、Bさん、Xさん、Yさんは、授業で、4人でチームを組み、『地域の鉄道の利用促進を図る取り組み』について考えることになりました。そして、そのアイデアを沿線市町村の職員の方に発表することになっています。」という状況を設定した。

無知だと思われるリスクのある発言への応答を考えるために、「チームで話し合いをしている時、メンバーのBさんが『この路線の営業係数はここ10年で倍になっているので、それを何とかしないとイケないね』と発言しました。ほかのみんなもうなずいています。しかし、Aさんは、『営業係数って聞いたことないのだけど、それが10年間で倍になっているって、どういうこと?』と尋ねました。」という場面を想定してもらった。

下線を付けたAさんの発言が無知だと思われる

リスクのある発言になる。これに対する他のメンバーの応答がどのようなものであれば心理的安全性が高くなるのかを受講生に考えてもらった。

ネガティブだと思われるリスクのある発言に対する応答を考えるためには、「チームで話し合いをしている時、メンバーのBさんが『途中にある駅におしゃれなカフェを作って、それを目的に来てもらうようにしたらどうか?』と発言しました。他のメンバーも『それはいい』と言って、こんなカフェがいいのではないかと話し合っています。しかし、Yさんは、『カフェに車で行く人もたくさんいて、鉄道の利用につながらない可能性はないかな?』と言いました。」という場面を想定してもらった。

下線を付けたYさんの発言がネガティブだと思われるリスクのある発言になる。これに対する他のメンバーの応答がどのようなものであれば心理的安全性が高くなるのかを受講生に考えてもらった。ちなみに、両場面の各メンバーの発言は、各場面で独立のものとし、別の場面でこう言っているからということとは考えないようにしてもらった。

受講生は4人程度のグループになり、まず、どのような種類の応答が心理的安全性を高めるか考え、次に、具体的発言を字義通りに書きだして最終決定をするようにした。これは、ある程度抽象的にどのような応答が心理的安全性を高めるかを考えることと、それを具体的な発言に落とし込むことのどちらも行ってほしいからである。

また、まず自分で考えてその考えをパソコンに入力した後、4人で話し合うようにした。これは、受講生の中には、話しながら考えを深めていく人もいれば、ある程度自分で考えてから話したいという人もいるからである。あらかじめ自分の考えを書きだしておくことで、自分から発言するのがあまり得意でなかったり、考えてから発言したいと思う人も発言をしやすくして、特定の人に発言が偏らないようにするためである。

課題は、想定した場面における心理的安全性を高める応答を考えることであるが、その話し合いを受講生どうしがすることそのものが、心理的安全性が高いものであるかどうかとも実践しながら検討してほしいということを伝えた。なお、心理的安全性が高いことは目標達成基準を低くすることではないので、目標達成基準を高く保ったままで心理的安全性が高くなるように自分たちで話し合うこと、課題として求められている応答も、そのチームの目標達成基準が高く、かつ、心理的安全性が高くなるように考えることを伝えた。

無知だと思われるリスクのある発言への応答として考えられたものには、たとえば、以下のようなものがあつた。

グループ1

- B「営業係数って(説明)だよ」
- A「そうなんだ。教えてくれてありがとう」
- X「私も知らなかったよ。きいてくれてありがとう」
- Y「あ、これってプレゼンに使えるんじゃないかな」
- X「たしかに使えるかも」
- B「じゃあ、みんなで一緒に調べてみようか」

グループ2

- B「私も最近知ったんだけど、営業係数っていうのは、100円の営業収入を得るのに、どれだけ営業費用を要するかを表す指標だよ。主に鉄道路線やバス路線の経営状態を表す指標として使われるらしいよ。」
- Y「つまり営業係数が増えてるってことは赤字に近づいているってことだね、合ってる?」
- X「うん、それで合ってるよ。」

ネガティブだと思われるリスクのある発言への応答として考えられたものとしては、たとえば、以下のようなものがあつた。

グループ3

- A「その可能性あるね。対策考えていこうか。どうしたらいいと思う?」
- X「そうだな、鉄道利用につなげる方法だよ。車で来る人はどういう人が多いのか考えてみるのはどうだろう。全員が車持ちではないだろうし。」
- B「そうだね、ターゲット層を考えるのは大事だね。家族連れは車で来る方が多いかも。Yさん言ってくれてありがとう具体的な案になるかもしれない。」

グループ4

- A「確かにカフェって車で行くよね。」
- X「でもカフェやりたいかも、楽しそうだし。」
- B「じゃあ電車で来てもらうにはどうすればいいかな。」
- Y「カフェと鉄道の利用をどうにかつなげられたらいいよね。」
- A「ひとまず、カフェ以外の案が他にないかもう一度考えてみよう。もしなければ、カフェの改善策を考えてみようか。」
- X「そうしよう、そうしよう。」

各グループから挙げられた応答を一覧表にして、無知だと思われるリスクのある発言に対する応答、ネガティブだと思われるリスクのある発言

に対する応答それぞれの中で心理的安全性が高いと思うものを選び、どうして心理的安全性が高いと感じたか、その理由も挙げてもらった。

無知だと思われるリスクのある発言に対する応答に対して心理的安全性を感じた点としては、「自分も知らなかったと共感している」、「さらっと説明している」、「質問したことを生かして展開している」ということが受講生から挙げられた。

ネガティブだと思われるリスクがある発言に対する応答に対して心理的安全性を感じた点としては、「リスクのある発言をしてくれたこと自体に対して好意的に応答している」、「もとからあった意見も、新しく出てきた意見も、どちらも否定せずに話し合いがされている」、「素直な気持ちが表現されている」、「様々な視点から改善案が話し合われている」ということが受講生から挙げられた。

話し合いをする中で、どのように発言がなされていた時に受講生自身が心理的安全性を感じたかということについては、「1人の人がしゃべりっぱなしにならない」、「意見が出せない時、無理強いされない」、「相槌を打ってくれたり、表情で返してくれたりする」、「話を最後まで聞く」、「考えがまとまらない時まとめてくれたり補足してくれたりする」、「会話の流れが速い時、一旦止めて確認する」、「否定から入らない、1回は受けとめる」、「議論に関連する範囲で脱線することで会話が弾むことがある」などの意見が見られた。

思考の外在化や予備的セッション 心理的安全性を高めるためには、外的状況の設定も重要である。その1つに思考の外在化がある。1人で考えるときも紙に書くなどして自分の考えを外在化することは有効であるが、グループで話し合いをするときは、ホワイトボードや大きな紙を使って、メンバー全員に話し合っている内容が見えるようにすることが特に有効であると思われる。

その理由としては、記憶の補助になるということと情報共有の補助になるということがある。私たちのワーキングメモリに保持できる情報には限りがあるので、話し合った内容を聞いているだけでは、何を話したのか、忘れてしまうことが多々ある。ホワイトボードなどは外的記憶補助になるので、そこに書いておけば、いつでも話し合ったことに立ち戻れる。当面は関係なさそうなアイデアも、後で関連性が見えてくる場合もあるので、出てきたアイデアをできるだけ書き留めておくことが重要である。

また、ホワイトボードなどに書いておくと、メンバー全員がそれを見ることができるので、話し合った情報の共有がしやすい。聞いているだけでは、人によって記憶している内容やその場で思い浮かべていることが異なってくるので、議論がか

み合わないことも出てくる。ホワイトボードなどに示すことで、自分たちの話し合っている内容全体が共有しやすくなる。

ただし、話している内容をいちいち書くことは面倒だと感じることもある。したがって、メモ程度の単語の羅列でもよいことを了解することが必要である。また、アイデアを出して議論の方向性を考えていく時には有効だが、詰めの段階ではむしろやりにくくなる場合もあるので、話し合いのどの段階で使うのがよいかは検討する必要がある。

心理的安全性を高めるためのもう1つの外的状況の設定として、予備的セッションの実施がある。話し合いの最初はどうしても固くなりがちなので、たとえば、1番最初に、グループのメンバー間での共通点を見つけるとか、課題とは無関係の、あまり話すことにハードルが高くないことで会話を行うなどしてアイスブレイクを行う必要がある。受講生の感想の中で「脱線することで会話が弾むことがある」という意見が出たのも、リラックスして、話をする事自体が滑らかにできることが、課題への取り組みに有効であることへの気づきを得たと見ることができる。

他にも、受講生同士の身体的な距離の取り方など、応答の仕方だけでなく、外的状況の設定の中にも心理的安全性に影響を与える要因が多々ある。受講生には、こういった外的状況設定の効果についても目を向けてほしいと考えている。

残された課題 受講生たちは熱心に課題に取り組み、心理的安全性を高める話し合いについて、多くの気づきを得たように思う。ただ、授業を実施して、改善するべきことも多々あると感じている。

1つには、今回取り上げた課題では、チームのメンバーが協力的であるという前提で、その時にリスクのある発言があった時にどう応答するかを考えるものであった。その時には、受容的な応答をすることが前面に出ることで大きな問題は生じにくいと考えられる。一方で、現実の話し合いでは、非協力的な発言をするメンバーもいるので、その時にどのように対応していくのかも考える必要がある。

また、今回の授業での話し合いでは、仮想場面について受講生自身でどのようにするかを考え、それを話し合っ、そこで気づいたことを言語化してもらった。しかし、実際に自分がリスクのある発言をするときにはどのように感じるか、実際にリスクのある発言をされたときどう感じるかなどを、現実の場面ではなくあくまで授業の中の仮の場面ではあるが、実際に自分でロールプレイをするというワークも必要であると思われる。このようなことを実施しなかったのは、ひとえに私自

身にそのようなことを実施する力量がないからであるが、理論的な面から考えていくことと、実際の体験として仮の場面でロールプレイをしてみるものの両面から授業を組み立てていくことが必要であると考える。

4. 終わりに

本論は、私の授業経験に基づいて、自分なりに考える心理学教育の目的と、そのための授業の工夫と実践について書いたものである。受講生は、授業を受けてどのように受け止めてくれているだろうか。ある程度共有してくれていることを希望しているが、食い違っているところもあるかもしれない。

また、本論は、長年、受講生に授業を受けてもらった結果として、現在考えていることを書いたものである。私自身の考え方も変わってきているので、赴任当初の授業とは、ずいぶん異なっていると思われる。ただし、赴任当初に行った授業経験が、後の授業経験へと修正をしていく力となっている。いずれにしても、受講生をしてくれた受講生の存在があって書いたものであるので、まず第1に、受講してくれた受講生の皆様に感謝したい。

また、同じ領域、異なる領域含めて、同僚の先生方からは多くの刺激や参考となる情報をいただいた。また、事務職員の方々には、授業を可能にする大学運営に努めていただき、大いに助けられた。教員と事務職員が協働して大学教育が成り立っているのを、教職員の皆様に感謝したい。

さらに、様々な機会でかかわりを持った研究仲間の皆様、教育や研究において様々な形でご協力いただいた地域の皆様のおかげで研究・教育を続けてこられたことを感謝したい。

本論は、心理学教育に携わってきた者としてのひとまずのまとめであるが、読者の皆様に参考となることがあれば幸いである。

引用文献

- 青山未佳 (著)・山口裕幸 (監修) (2021). リーダーのための心理的安全性ガイドブック. 労務行政.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4, Pt.1), 377-383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley & Son. (野津智子 (訳)・村瀬俊樹 (解説) (2021) 恐れのない組織: 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす. 英治出版.)
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(67\)90034-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(67)90034-0)
- 柏木恵子 (1986). 自己制御 (self-regulation) の発達. *心理学評論*, 29, 3-24. https://doi.org/10.24602/sjpr.29.1_3
- Kellman, P. J., & Spelke, E. S. (1983). Perception of partly occluded objects in infancy. *Cognitive Psychology*, 15, 483-524. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90017-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90017-8)
- 楠見孝 (2022). 高校公民科と心理学教育. *教育心理学年報*, 61, 189-206. <https://doi.org/10.5926/arepj.61.189>
- 松尾紀美子・村瀬俊樹 (2023). 青年期の友人関係における行動・欲求・他者認知. *社会文化論集 (島根大学法文学部紀要 社会文化学科編)*, 19, 35-46. <https://ir.lib.shimane-u.ac.jp/ja/54760>
- 文部科学省 (2018). 【公民編】高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm
- 森泉哲・高井次郎 (2006). 対人コミュニケーション場面における自己主張性方略の規定因 - : 対人関係と自他意識の観点から. *Human communication studies = ヒューマン・コミュニケーション研究*, 34, 95-117.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78 (3), 938-954. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>
- 村瀬俊樹 (2023). 初期の語彙獲得に関連する認知的・社会的要因. *島根大学人間科学部紀要*, 6, 1-25. <https://ir.lib.shimane-u.ac.jp/ja/54768>
- 大淵憲一・福島治 (1997). 葛藤解決における多目標: その規定因と方略選択に対する効果. *心理学研究*, 68, 155-162. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.68.155>
- Ohbuchi, K., Fukushima, O., & Fukuno, M. (1996). Reciprocity and cognitive bias in reactions to interpersonal conflicts. *Tohoku psychological folia*, 54, 53-60. http://purl.org/coar/resource_type/c_6501
- Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The false

- consensus effect: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(3), 279-301.
[https://doi.org/10.1016/0022-1031\(77\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(77)90049-X)
- Ross, L., & Ward, A. (1996). Naive realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding. In E. S. Reed, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 103-135). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruble, T. L., & Thomas, K. W. (1976). Support for a two-dimensional model of conflict behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 142-155.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90010-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90010-6)
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J., & Jacobson, K. (1992). Origins of knowledge. *Psychological Review*, 99, 605-632.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.4.605>
- 竹村幸祐・結城雅樹 (2014). 文化への社会生態学的アプローチ. 山岸俊男 (編著) *文化を実験する：社会行動の文化・制度的基盤* (pp.91-p.140). 勁草書房.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 21. *Social psychological studies of the self: Perspectives and programs* (pp. 181-227).
- 吉田琢哉・中津川智美 (2013). 対人葛藤対処方略の選択に対する関係目標の影響：接近—回避の軸に基づく検討. *実験社会心理学研究*, 53, 30-37.
<https://doi.org/10.2130/jjesp.1104>
- 吉武久美・吉田俊和 (2011). 社会的迷惑行為と向社会的行動における合意性推定. *応用心理学研究*, 37, 1-10.