

[研究紹介]

## 心の発達と社会 ——「あつぎ協働大学」講義概要——

三浦直子<sup>1</sup>・馬場伊美子<sup>2</sup>・高林久美子<sup>3</sup>

- 1 基礎・教養教育センター准教授  
2 神奈川工科大学非常勤講師 (東京未来大学教授)  
3 神奈川工科大学非常勤講師 (東洋大学他非常勤講師)

### Development of mind and society

Naoko MIURA<sup>1</sup>, Imiko BABA<sup>2</sup>, Kumiko TAKABAYASHI<sup>3</sup>

#### Abstract

Atsugi city and Kanagawa Institute of Technology held the citizens' course titled "development of mind and society". In this course, three lecturers of sociology and psychology in KAIT had following classes: (1) common sense and society, (2) child's understanding of number and education, (3) child's development of partitioning skills and education, (4) aggressive behaviors and helping behaviors, (5) a society free from discrimination and prejudice. In this report, we introduce the outline of the course and offer helps for further study.

Keywords: common sense, counting principles, teaching fractions, aggression, helping, stereotype

#### 1. はじめに

神奈川県厚木市では、市内5つの大学と連携して、市民講座「あつぎ協働大学」を共催している。本年度(平成22年度)の神奈川工科大学(以下、本学)における講座は2010年8月21日から9月11日にかけて開催され、「心の発達と社会」というテーマで本学教員1名と非常勤講師2名が合計5回の講義を担当した。各回の担当者とタイトルは次のとおりである:第1回「常識/非常識の作られ方」(三浦担当)、第2回「子どもの数と教育」(馬場担当)、第3回「子どもの分割行動の発達と教育」(馬場担当)、第4回「攻撃行動と援助行動」(高林担当)、第5回「偏見と差別のない社会」(高林担当)。

それぞれの講義では、分かりやすい具体例を挙げたり、グループ討論やドキュメンタリー鑑賞を交えたりと、担当教員ごとに工夫を凝らした。また、社会学と心理学という異なる学問領域からアプローチすることで、「いろいろな教養を身につけたい」「知識の幅を広げたい」「いつまでも勉強したい」という市民講座開講の主旨を満ちし、受講者の「知的好奇心」を刺激できるよう心掛けた。

本稿では、事情により本学共催の「あつぎ協働大学」の一部または全部に参加できなかった聴講希望者や、講義を振り返って復習をしたいと望む受講生のために、「研究紹

介」として各回の講義概要をまとめるとともに、更なる学習のための参考・引用文献リストを掲載する。

#### 2. 常識/非常識の作られ方

(第1回 8月21日午前 三浦直子担当)

多様な人々との交流のなかで、ときに相手の「非常識」に驚き、他人との「常識」の違いに戸惑うことがある。しかし、「常識/非常識」がどのように作られるのかを知ることによって、相互理解への新たな道が開ける。そこで社会学の視座から、「協働」を目指す人々の相互理解を深めるためのヒントを提供する。

##### 2.1 認識・感情・身体への社会的影響

最初に、以下のような状況を、想像してもらいたい。店で煮豆を買ったら、変な臭いがし、触ると糸を引いた。このような商品を手にしたら、きっと販売店に怒って言うだろう。「腐っていて、食べられない!」と。

次に、改めて考えてもらいたい。それなのになぜ、私たちは「納豆」を「食べ物」と見るのだろうか。納豆もまた独特の臭いがし、触ると糸を引く。しかし、納豆が店頭で売られていても、誰も販売店に文句を言うことはない。なぜなら、日本社会では納豆を「食べ物」と見ることに「決

まっている」からである。

日本の食文化、すなわち食に関する「社会制度（社会的な慣習）」に親しんだ人にとって、納豆を「食べ物」と見ることは「当たり前」「常識」であり、疑うことなく自明視される。しかし、日本の社会制度に馴染みのない外国人は、前述の煮豆と同様、「腐って食べられない」状態だと見なすかもしれない。他にも、ヨーロッパでは「ブルーチーズ」がワインに合う高級珍味として重宝されるが、それは「青カビの生えたチーズ」である。また、オーストラリア原住民のアボリジニは、「昆虫食」を客人へのご馳走とする。いずれも、それぞれの食文化、それぞれの「社会制度」に馴染みのない異邦人の目には、奇異に映るだろう。

この「社会制度（社会的な慣習）」は、私たちの認知・評価・実践を産出する原理として作動する。認知とは「ものの見方（色メガネ、思い込み、決めつけ）」であり、評価とは「感じ方や考え方（感情や思考）」であり、実践とは「行い方（行動や身体反応）」である。「社会制度（社会的な慣習）」という概念は、私たちの認知・評価・実践の全てに社会的な影響が介在していることを示唆する。

例えば、前述の納豆などへの反応を振り返ってみよう。それを食べる社会に属している人の場合、一目で「あ、食べ物だ」と見なし（認知）、「おいしそうだな」と感じ（評価）、「食欲が湧いてきて、よだれが垂れる」（実践）かもしれない。対して、それを食べない社会に属している人の場合、一目見て「こんなの食べられない」（認知）と拒絶し、「食べるなんて信じられない。気持ちが悪い」と感じ（評価）、無理に口に含んでも「猛烈な吐き気がして、飲み込めない」（実践）かもしれない。このように、私たちの認識や感情は多くの社会的影響を受けて形作られており、よだれや吐き気といった身体反応ですら、「本能」ではなく「社会制度」によって生じていることが分かる。

## 2.2 異文化の社会的背景への考察

次に、なぜ納豆（腐った豆）、ブルーチーズ（青カビのチーズ）、昆虫食といった、奇異な食文化・食に関する「社会制度」が発達したのか、その理由を考えてみよう。

かつて人々は、厳しい自然環境と貧しい暮らしのなか、たんぱく質を摂取することの必要性を経験的に知っていた。そこで、日本の貧しい農民は、豆から植物性たんぱく質を取るという工夫をし、味噌・醤油・豆腐・納豆などの豆製品を重用した。牧畜が盛んなヨーロッパでは、牛や羊の乳から動物性たんぱく質を取るため、多種多様なチーズやヨーグルトを作り出した。また、オーストラリア中央部の痩せた土地に住むアボリジニは、豊かな畑も牧草地帯もなく、貴重なたんぱく源として昆虫を食するようになった。

このように、一見すると奇異と感じられる「社会制度」であっても、それが生まれた「社会的背景」について知識を得て深く考察すれば、無下に拒絶するのではなく、異文化（異なる「社会制度」）として理解し受け入れることが可能になる。

## 2.3 身近な異文化としての「出身地」や「世代」

食文化の例のように、地理的・空間的に遠い外国の社会制度が、自分の「常識」と違っていても、それは異文化（「社会制度」の違い）が理由だからと了解しやすい。しかし、異文化は身近にもたくさんある。例えば、郷土料理や方言、風習の違いのように、同じ国内でも生まれ育った場所（出身地）の違いによって「社会制度」は大きく異なる。

一番身近な異文化といえば、親子といった「世代」の違い、すなわち時間的に異なる社会を生きた人々の「社会制度」の違いであろう。家族の世代差を客観的に眺めてみると、我が家に固有の問題と思っていたことが、じつは各世代の「社会制度」の違いゆえに生じた衝突であると気づくことがある。

例えば、戦前～戦直後の貧しい農村社会に暮らし「我慢」を知る老年世代と、戦後の高度経済成長期を担った「努力」の中老年世代、華やかなバブル経済に活躍した「自分らしさ」優先の壮年世代、そして豊かな生活が当たり前になりつつバブル崩壊と金融危機によって「楽観と悲観」に揺れる青少年世代。同じ家族として暮らしていても、それぞれが生きた社会的背景は違っており、世代の「社会制度」も大きく異なることが分かるだろう。海外の異文化と同様、世代の異文化も、自分の「常識」（自分が慣れ親しんだ「社会制度」）と違うからといって相手を否定したり責めたりするのではなく、それぞれの「社会制度」が生まれた社会的背景や理由を知れば、相手との違いを理解し、お互いを受け入れる道が開けるかもしれない。

## 2.4 「常識／非常識」と「社会制度」

以上のように、「社会制度」は、それぞれの社会によって異なり、私たちに大きな影響を与えているが、普段は自覚されることがない。そのため私たちは、自分が慣れ親しんだ「社会制度」を、「常識」「当たり前」として絶対視してしまいがちである。外国の異文化と違い、時間的・空間的に「近い」距離にある異文化（世代や出身地の差異）に対しては、自他の社会的影響を考慮しづらい。そのため、単なる「社会制度」の違いをあたかも個人的な問題と見なしがちである。自分の世代に固有の「社会制度」を「常識」「絶対に正しいもの」と盲信してしまい、結果として相手に固有の「社会制度」を「とんでもない非常識」だと否定し批判してしまうことがある。（遠く離れた外国の異文化には寛容でも、身近な人々との違いには、その社会的背景の違いに考えが及ばず、不寛容となりがちである。）

そこで、自らの「社会制度」に自覚的になり（自分が「絶対に」正しいとは決めつけず）「相対的」に自分と他人を見つめることが大切であろう。世代（時間）や出身地（空間）の異なる多種多様な立場の人との交流を通じて、自分以外の人々の見方・考え方に耳を傾け、「常識／非常識」だと思いこんでいたそれぞれの「社会制度」の違いを楽しむことで、多様性を受け入れて、そこから新しい可能性を自分にも開いてみるのが可能となるかもしれない。「あつぎ協働大学」という学びの場が、そのきっかけとなれば

幸いである。

## 2.5 第1回の参考・引用文献 (アルファベット順)

- [1] Ariès, P. (1960=1981 P. アリエス著、杉山光信ら訳). 子供の誕生, みすず書房.
- [2] Berger, P.L. (1963=2007 P.L. バーガー著、水野節夫ら訳). 社会学への招待, 新思索社.
- [3] Bourdieu, P. (1992=2007 P. ブルデュー著、水島和則訳). リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待, 藤原書店.
- [4] Collins, R. (1982=1992 R. コリンズ著、井上俊ら訳). 脱常識の社会学, 岩波書店.
- [5] Harris, M. (1998=2001 M. ハリス著、板橋作美訳). 食と文化の謎, 岩波現代文庫.
- [6] 岩崎稔ら編 (2009). 戦後日本スタディーズ (全3巻), 紀伊國屋書店.
- [7] Mills, C.W. (1966=1995 C.W. ミルズ著、鈴木広訳). 社会学的想像力, 紀伊國屋書店.
- [8] 三浦展 (1999). 「家族」と「幸福」の戦後史, 講談社.
- [9] 宮台真司 (2000). まぼろしの郊外, 朝日新聞社
- [10] 落合恵美子 (2004). 21世紀家族へ (第3版), 有斐閣.
- [11] Shorter, E. (1975=1987 E. ショーター著、田中俊宏訳). 近代家族の形成, 昭和堂.
- [12] サントリー-不易流行研究所編 (1997). 時代の気分・世代の気分, 日本放送出版協会.
- [13] 盛山和夫 (1995). 制度論の構図, 創文社.
- [14] 山田昌弘 (1994). 近代家族のゆくえ, 新曜社.
- [15] 吉田民人 (1990). 情報と自己組織性の理論, 東京大学出版会.

※紙幅の関係で、講義で紹介したもののうち、一部のみの掲載となったことをお詫びしたい。

## 3. 子どもの数と教育

(第2回 8月28日午前 馬場伊美子担当)

発達心理学と脳科学の立場から赤ちゃんの素晴らしい計算能力について紹介し、幼児の数の教育の大切さをアメリカの心理学者ゲルマンとガリステルの「カウンティングの5つの原理」から解説した。そして小学校入学時の算数教育を踏まえた家庭での指導などを受講生の皆様で考えていただいた。

### 3.1 赤ちゃんの計算能力

数は生活のあらゆる場面で使われている、数なしでは物を買ったり、売ったり、時計を見たり、気温、体温、野球やサッカーの得点などできなくなる。数の概念は抽象的であるが、みんな持っている。数がわからないと生物の種は生き残れないからである。では、数はいつごろからわかり始めるのであろうか。子どもが話せるようになれば、数を聞いてみるができるけれども、まだ言葉が話せない赤ちゃんではどうであらうか。乳児に数の能力があることを示しているのはウィン (Wynn, 1992) の研究である。乳児は

起こり得ない出来事があると長く見ることを利用して、乳児は簡単な足し算引き算ができることを遮蔽手続きで調べた。ウィンの「乳児が生得的に、計算ができる」という主張はサイモンら (Simon et al., 1995) による追試によって支持された。また、子どもは発達の初期から、物だけでなく、音の数や音の連打でも、モダリティを超えて数を理解しているという報告もある (Starkey et al., 1983, Moore et al., 1987)。

### 3.2 子どもの脳の発育

シカゴ大学名誉教授ピーター・ハッテンロッカーによると、8か月から1歳でシナプス (神経細胞) 密度は最大のピーク (成人の約1.5倍) になる。人間がどんな環境にも対応できるようにシナプスが増加し、1歳くらいから環境に合わせて、不要なものを壊し (シナプスの刈り込み)、新しいネットワークが形成されるとする報告もある (Huttenlocher, 1979, Huttenlocher et al., 1982)。人の脳は生まれた時、約400gであるが、6ヶ月で約2倍の重さになり、7,8歳で大人の重さの約95%になるといわれている。神経細胞は1歳くらいから減少するのに、脳が重くなるのは、栄養を供給するグリア細胞が増加するとともに、神経伝達が速くなるように髄鞘化が生じるからである。そのため、無理をせずに赤ちゃんの発達に応じた豊かな環境が大切である。

### 3.3 「数えること」と教育

子どもはどのように数を数えるようになるのであろうか。子どもの遊びや家庭の生活の中に数概念の基礎がある。生得的に数を理解しているとはいわれるが、子どもは遊びや両親、兄弟姉妹、家族が生活の中で教えて理解できるようになる。1,2歳の赤ちゃんでもお皿にあるお菓子は多いほうを取る。でも数を数えるには数詞が必要である。数詞とは数を一定の順序で、「いち、に、さん、し・・・」と安定して言うことである。数を数えること (カウンティング) は数詞を唱える (数唱) だけでは数が分かっているとは言えない。ではどんなことがわかれば数を数えることができると言えるのであろうか。ゲルマンとガリステルはカウンティングの原理として、次のように5つ挙げている (Gelman & Gallistel, 1978)。(1) 一対一対応の原理、(2) 安定順序の原理、(3) 基数の原理、(4) 抽象の原理、(5) 順序無関係の原理の5原理である。(1)の一対一対応の原理とは物を数えるときに1つの要素には1つの数詞が対応することである。3歳から4歳にかけて指を指して数えるようになる。(2)の安定順序の原理は数詞に一定の順序があり、安定してその一定の順序を言えることである。(3)基数の原理とは数えていって最後に言った数詞が数を表すことである。5歳くらいで理解できるようになる。(4)抽象の原理は数える対象がどんなものであっても適用される、すなわち、数える者の形や大きさに関係なく1つのものが1個と数えることであるが、小学生1,2年生でも難しい。大きいキリンは数えることができる、そして、子

どものキリンも数えることができる。しかし、大きいキリンと小さいキリンは別のもので考え、同じように数えられるということがなかなか理解できない。(5) 順序無関係の原理はどこから数えてもよく、左からでも、真中からでも、どこから数えてもよく、全体を正しく数えればよい。幼児は(1)、(2)、(3)はできるが、(4)、(5)は難しい。数の教育には数詞を唱えることから始め、一つずつ対応させて数えることが欠かせない。これだけでは不十分で、十進数の構造を認識させることが大切である。小学校1年の4月では集合の概念と一対一の対応を理解させ、1から10までの数詞を取り扱う。このために、入学前に家庭で数詞を教え、「おもちゃのかたづけ」で仲間集めをして集合の概念を指導し、おもちゃの数を数えるようにするとよい。算数が大好きになるように、家庭の日常生活の場面で十進数の構造を指導していただきたいものである。

### 3.4 第2回の参考・引用文献

- [16] Gelman, R., & Gallistel, C.R. (1978). *Counting Principles, The Child's Understanding of Number*, 77-82, Harvard University Press.
- [17] Huttenlocher, P.R. (1979). Synaptic density in human frontal cortex—developmental changes and effects of aging, *Brain Research*, 163, 195-205.
- [18] Huttenlocher P.R., et al. (1982). Synaptogenesis in human visual cortex: Evidence for synapse elimination during normal development, *Neuroscience Letters*, 33, 247-252.
- [19] Moore, D., et al. (1987). Effects of auditory numerical information infants' looking behavior: Contradictory evidence, *Developmental Psychology*, 23, 665-670.
- [20] Simon, T. J., et al. (1995). Do infants understand simple arithmetic? A replication of Wynn (1992), *Cognitive Development*, 10, 253-269.
- [21] Starkey, P., et al. (1983), Detection of intermodal numerical correspondences by human infants, *Science*, 222, 179-181.
- [22] Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants, *Nature*, 358, 749-750.

## 4. 子どもの分割行動の発達と教育

(第3回 9月4日午前 馬場伊美子担当)

子どもたちにとって分数の理解は難しいが分数が重要であることを論じた。分数の基礎となる物を分けるということについて、認知心理学と発達心理学の立場から、子どもの分割行動がどのように発達するのかを実験を通して、4歳児から8歳児(小学校3年生)までについての発達段階を紹介し、さらに現在の分数教育と関連づけて受講生の皆さまに考えていただいた。

### 4.1 分数の重要性

分数ができない大学生が多く、算数の学力の低下が著しいといわれている(岡部ら1999, 刈谷ら2002)。吉田(2003)は、小学校で簡単な分数の計算ができて約4割がどんな分数が大きいかわからないまま進級し大人になると述べている。日本は中国の割・分・厘・毛という単位の影響を受け、小数の文化を反映しているが、西洋ではハーフ(半分)、クォータ(4分の1)などが生活の場で、例えば、ミルクのクォータ瓶などで日常的に使われ、なじみが深い。しかし、以前は食べ物を分割していただくことも多かったが、現在の日本では日常生活で物を分けることも少なくなり、分数になじみが少ない。分数の表記は複雑で真分数、仮分数、帯分数があり、難しい。また、分数は小数、割合、比率としても考えられるので、難しい。分数は「はしたの数」としての理解だけでなく、整数、小数、ならびに分数を数の抽象性へ発展させる重要な意味を持ち、約分、通分は倍数、公倍数、最小公倍数への基礎となる。さらに、分数の四則計算は線形代数の基礎になるので経営学、理学、工学などで非常に重要である。

### 4.2 分数の教育

小学校での分数教育はどうなっているのだろうか。学力が低下したといわれるけれども、終戦後(1945)から60年余りの教育は変化したのであろうか。調べてみると、算数全体の指導時間は昭和33年(1958)からは週6回授業、昭和55年(1980)から週5回授業、平成14年(2002)からのゆとり教育では週4回に減少している。子どもの分数理解の適格なデータが少ないために、分数導入時期は学習指導要領が改訂されるたびに変動している。昭和22年(1947)ごろは小学校1年生で分数が導入され、9年間学習していたのに、平成14年(2002)からのゆとり教育では小学校4年生の3学期で導入し、わずか2年2カ月で分数の加減乗除をはじめ、真分数、帯分数、仮分数、通分、約分、小数、割合などの学習をしている(Baba et al., 2006a)。わからない子どものためにゆとりを持って教育するはずであったが、批判が続出して、改定された。現在はその移行期間である。改定の新学習指導要領によると、平成23年(2011)から小学校2年生で分数導入が完全実施される。

### 4.3 子どもの分割行動の発達

分数の基本である等分割についての研究は最近始まったばかりで、Piaget(1960)をはじめとして、ほとんどが人形や皿を用いた方略の研究である。皿や人形などで、配分先を指定すると、「分ける」ことが何かを理解していなくても対応づけのみで配分できるので、必ずしも分割概念の獲得を意味しない。従って、配分先や等分に分けることを教示しないで「分ける」とは等分することであると理解できる子どもの時期を調べる必要がある。馬場らは人形や皿を用いず、等分できるのはいつごろからであるか、そして、連続量と離散量では等分に分けることに違いがあるかを考えて、4歳児から8歳児(小学校3年生)までの子

どもたちに、連続量として「粘土」を用いて、離散量として「おはじき」を用いて分割実験を行った。その結果、図1のように、「粘土(clay)」の連続量の等分割割合はほぼ直線的に増加を示すが、「おはじき(marble)」の離散量の場合は遅れて発達が始まる事が分かった。8歳(小学校3年生)になると離散量と連続量の等分割できた割合がほぼ同じとなった(Baba et al., 2006b, 馬場ら, 2007)。

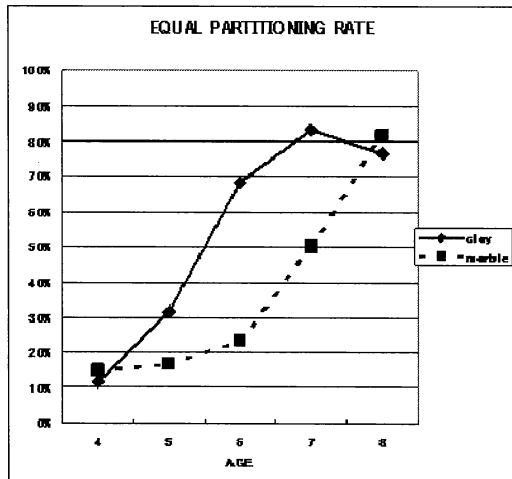


図1. 年齢別の等分割割合 (馬場ら, 2007)

#### 4.4 教育についてディスカッション

受講生の皆さまのディスカッションから、

- ・分数に限らず、小さい時から遊びや会話の中で数の概念などについて身につけていくことが大切
  - ・算数の教育時間の減少に驚いた
  - ・算数はすべての基礎、分数も含めもっと時間を増やすようにしてほしい
  - ・ゆとり教育もよいが、土曜日の授業が必要
  - ・子どもの教育について、ゆとり、つめこみ、どちらがいかかわからないが、家庭環境、個々の能力にあわせて、子どもたちが幸せに暮らせる社会であってほしい
- など、多くの貴重な意見がでた。受講生の皆さまが先頭に立って、これから、地域で可能な教育やボランティアを考え、実行に移していただきたいと切に願う。

#### 4.5 第3回の参考・引用文献

- [23] Baba I. & Iwasaki S. (2006a). Teaching Fractions: Pre-school children's Understanding of Fractions, Japan Journal of Mathematics Education and Related Fields, 81-90, Vol. 47, No. 1-2.
- [24] Baba I. & Iwasaki S. (2006b). Development of Partitioning Skills, The 5th International Conference of the Cognitive Science Proceedings, 229-230.
- [25] 馬場伊美子&岩崎祥一(2007). 子どもの分割概念の発達, 日本認知心理学会第5回大会発表論文集, 21.
- [26] 荻谷剛彦ら(2002). 調査報告「学力低下」の実態, 岩波書店.
- [27] 岡部恒治ら(1999). 分数ができない大学生, 東洋経

済新聞社.

[28] Piaget J. et al. (1960). The Child's Conception of Geometry; translated from the French by E. A. Lunzer, Norton, 309, 1981.

[29] 吉田甫(2003). 学力低下をどう克服するか, 新曜社.

## 5. 攻撃行動と援助行動

(第4回 9月4日午後 高林久美子担当)

攻撃行動や援助行動の促進・抑制にはどのような心理が関係しているのか、またそのような心理を生み出す状況とはどのようなものなのかについて社会心理学の立場からアプローチした。

### 5.1 社会心理学とは

人間は、他者の存在なくしては生きていけない社会的動物である。すなわち、人間は他者を含む社会的状況から影響を受ける存在であると同時に、社会的状況を作り出す存在でもある。Lewin(1936)は、人間の行動は性格と環境の相互作用によって説明できると主張している。私たちは、なぜあの人はあのような行動をしたのか、について知ろうとするとき、たいていの場合、その人の内的要因(性格)から説明しようとする。しかし、それだけではその人の行動を説明するのに十分ではない。どのような環境(社会的状況)でその行動が生じたのか、という点まで含めて考えなければならないというのがLewinの主張である。とくに社会心理学では、社会的状況の力に注目する。ときとして、ある強力な状況下に置かれると、人はみな、ある一定の心理や行動を示すことがある。では、あらゆる人に攻撃行動や援助行動を促進・抑制させるような強力な状況はあるのだろうか。

### 5.2 攻撃行動を促進する状況

攻撃行動を促進する要因の1つは、権威者の存在である。私たちは、自分が思っている以上に権威者に対して従順である。この権威への服従を検討した有名な実験が、Milgram(1963)である。この実験では、実験参加者に「罰が学習へ及ぼす効果の実験」と説明し、サクラである生徒役が誤答するたびに罰として電気ショックを与える役を依頼した。そして、実験者(権威)の指示に従って何ボルトの電気ショックまで生徒役に与え続けるかが測定された。その結果、なんと60%近くもの人が、死に至る危険があると説明されたレベルまで電気ショックを生徒役に与えることが明らかとなった。

攻撃行動を促進する2つ目の要因は、役割付与である。ジンバルド(1983)は、実験参加者21名を適当に看守役と囚人役に割り当て、模擬監獄で数日間生活させた。その結果、時間の経過とともに、看守役の実験参加者はより看守らしく、囚人役の実験参加者は囚人らしく振舞うようになり、看守役による囚人役への攻撃行動もエスカレートするようになった。この実験から、ひとたび権力を持つ者と持

たない者という役割が与えられると、もともとの人格が失われ、権力を持つ者は攻撃行動を増し、権力を持たない者は攻撃行動を盲目的に受け入れるようになることが明らかとなった。

### 5.3 援助行動を抑制する状況

次に、援助行動について考えてみたい。援助行動を抑制してしまう状況とはどのようなものだろうか。Darley & Latané (1968)は、自分以外に他者が存在している状況では援助行動が抑制されてしまうという、傍観者効果を示した。傍観者効果が起こる原因として2つを指摘することができる。ひとつは自分以外に人がいることによって、一人あたりの責任感が小さくなり、援助行動が起きにくくなるという、いわゆる責任感の分散が起こるからである。例えば、「自分が助けなくても、他の人が助けるだろう」と皆が思ってしまい、結果的に援助行動が起こらなくなってしまうという事態である。もうひとつの理由は、集合的無知である。これは、人は曖昧な状況のもとでは、他人の行動を参考にして自分がとるべき行動を知ろうとするという傾向を持つ。例えば、誰かがうずくまっていた、これは援助すべき状況か否かを判断しかねるような状況では、人は周囲の人の行動を参考にする。そのとき、周りの人がうずくまっている人を一瞥するだけで通り過ぎていくのを観察すると、特に緊急の状況ではないのだと判断し、自分もその場を通り過ぎてしまう。しかし、これはその場にいる全員に起きていることで、自分以外の人もまた、周囲の人の行動を参考にし、通り過ぎていただけなのである。しかし、互いにそれに気づかない。よって、緊急事態だと確認することができずに結局、援助行動は引き出されない状況になってしまうのである。このような集合的無知は日常でもよく観察される現象である。例えば、いじめなどもそれに当てはまるかもしれない。誰も「自分はいじめるのはいやだけど、他の人はそう思っていないだろう」と思う結果、いじめは続いてしまうということもあるだろう。一人でも自分が思っていることを口に出すことができれば、集合的無知の状況から脱することが可能かもしれない。この講義を通して、受講生の皆様に日常でどのような集合的無知の状況があるか、また、その状況を脱するにはどうしたらよいか考えていただく機会を設けることができたとしたら、幸いである。

### 5.4 第4回の参考・引用文献

[30] P.G. ジンバルド、古畑和孝・平井久訳 (1983) 現代心理学Ⅲ サイエンス社。

[31] Milgram, S(1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Personality and Social psychology*, 37, 822-832.

[32] Darley, J. M. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.

[33] Lewin(1936) *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.

## 6. 偏見と差別のない社会

(第5回 9月11日午前 高林久美子担当)

偏見や差別にはどのような心理が関係しているのか、またその生起要因・維持要因について社会心理学の見地から受講生の皆様にご説明した。

### 6.1 偏見・差別に対する社会心理学的アプローチ

偏見とは、ある社会集団に対する否定的な感情、もしくは非好意的な態度のことを言う。差別は、その偏見が行動としてあらわれたものである。偏見や差別について、社会心理学では大きく4つのアプローチがとられる(中村、2003)。第1は、心理学的アプローチで、このアプローチでは偏見や差別の原因をパーソナリティや防衛機制などの個人の内部に求める立場をとる。第2は、社会的学習アプローチで、ここでは偏見は生まれつき備わっているものではなく、社会化の過程を通して学習されるという立場がとられる。第3は、認知的アプローチで、ここでは人間の認知能力の限界として偏見や差別は生じるという立場がとられる。よって、この立場では、人間であれば誰もが偏見や差別を示しうると考える。第4は、集団間葛藤からのアプローチで、このアプローチでは偏見の原因を集団間関係に求め、特に限られた資源を巡って生じた現実的な葛藤によって、偏見や差別は生じるという立場をとる。本講義では、特に第3の認知的アプローチについて紹介した。

### 6.2 ステレオタイプ

ステレオタイプとは、ある社会的カテゴリー(集団)に属する人々に共通して当てはまると考えられる、過度に一般化された信念のことを言う。例えば、「男性は仕事、女性は家庭」という性役割ステレオタイプや「黒人は乱暴だ」などの人種ステレオタイプなどがある。ステレオタイプを測定する手法には様々なものが開発されているが、近年良く利用されるものに Implicit Association Test(IAT)がある。これは概念間の連合強度を測定するもので、パソコン上に現れるカテゴリー(例えば「女性 vs. 男性」と属性(例えば「家庭 vs. 仕事」)の4タイプの刺激を、2つのキーを使ってカテゴリー分けを行い、キー押しに要した反応時間を測定する。もし同じ回答キーに割り当てられたカテゴリーどうしが強く連合しているのであれば、連合が弱い場合よりもキー押しの反応時間が短くなると想定される。一般に IAT では、ステレオタイプに一致した試行(例えば、「女性」と「家庭」を同じキーで反応する試行)のほうが、ステレオタイプに不一致な試行(例えば、「女性」と「仕事」を同じキーで反応する試行)よりも反応時間が速くなることが知られている(e.g., Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek, & Mellott, 2002)。ステレオタイプは、人間の限られた認知能力を補ってくれる有効な認

知手段と言えるが、誇張や歪曲を含んでいることが多い。そして、多くの場合、否定的な内容を含むため、偏見や差別に結びつくものとして考えられている。

### 6.3 ステレオタイプの維持

一度獲得されたステレオタイプは、かなり頑健で、なかなか修正することが困難である。ステレオタイプが維持される過程には様々なものが想定されるが、講義では主に期待確認バイアスについて紹介した。期待確認バイアスとは、あらかじめ期待や仮説を持つと、それを支持するような事例に選択的に注目し、それに一致しない事例については看過する、人間のデータ・情報収集の際のエラー傾向のことを言う。ステレオタイプも一種の期待と言えるので、人はステレオタイプ一致の事例にばかり注目し、一致しない事例にはあまり注意を向けない。その結果、「やはりステレオタイプは正しい」と判断され、ステレオタイプが維持されてしまうのである。

### 6.4 ステレオタイプのリバウンド効果

では、ステレオタイプの判断をしないようにと気をつけたならば、ステレオタイプに基づく判断はなくなるのであろうか。実は、そのようにステレオタイプを抑制しようとするかえって、ステレオタイプの思考が強まること分かっている。Macraeら(1994)の実験では、実験参加者にスキンヘッドの男性の写真を見せて、その人物の典型的な一日を記述させた(課題1)。その際、半数の実験参加者には「ステレオタイプに基づいて考えないように」という抑制教示を行い、残り半数の実験参加者にはそのような教示はなかった。次に、別のスキンヘッドの男性の写真を見せて、その人物の典型的な一日を記述させた(課題2)。その結果、抑制教示あり条件は、教示なし条件に比べて、課題1ではステレオタイプの記述は少なかったが、課題2ではステレオタイプの記述が増加した。このようなステレオタイプ抑制の逆説的効果は、リバウンド効果と呼ばれる。

### 6.5 偏見や差別のない社会に向けて

以上見てきたようにステレオタイプは頑健で、なかなか修正が難しい。また気付かないところで我々の心理や行動に影響を与えている。このようなステレオタイプに対して、我々はどのように対処していくべきだろうか。Devineら(1991)は、個人が平等主義的な信念を慢性的に持つようになれば、ステレオタイプの判断は低減可能だと主張している。日頃から、平等主義的な信念を育むような教育や社会環境を充実させていくことが、偏見や差別のない社会につながると考えられる。この講義を通して、偏見や差別のない社会への実現に対して、どのような貢献が可能かどうか、改めて考えていただけたとしたら、これほど嬉しいことはない。

### 6.6 第5回の参考・引用文献

- [34] Devine, P. G., Monteith, M. J., Zuewrick, J. R., & Elliot, A. J. (1991). Prejudice with and without compunction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 817-830.
- [35] Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- [36] Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994) Out of Mind but Back in Sight: Stereotypes on the Rebound, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 808-817.
- [37] 中村真 (2003) 社会の見方 中里至正・松井洋・中村真 (編) 社会心理学の基礎と展開 八千代出版 (p.19-36).

### 7. むすびに

講義自体はごく限られた短い時間のもので、各講師が専門とする学問領域について、広く深く言及することは出来なかった。しかし、各講師の学問的な蓄積の一端が、受講生にとって多少なりとも意義あるものとして受け止めてもらえるよう、テーマの選定や指し示す具体例の身近さ、表現の方法などについても、出来る限りの配慮をするよう努めた。幸い、本学での最終講義の日(9月11日)に、受講生に記入してもらったアンケート調査では、9割以上の方々から講義全体の総合評価で「とても満足」「まあ満足」といった良い評価を得ることが出来、具体的な好評の意見も複数寄せられた。反面、叱咤激励の言葉もいくつか寄せられており、今後の研究や講義改善の糧としたい。