

### 「社会心理学」を学校教育に生かす：教科 科目から教職科目への展開(上)

YOSHIMURA, Hirokazu / 吉村, 浩一

---

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of the Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要

(巻 / Volume)

75

(開始ページ / Start Page)

87

(終了ページ / End Page)

111

(発行年 / Year)

2017-09-30

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00014327>

# 「社会心理学」を学校教育に生かす

— 教科科目から教職科目への展開 — (上)

吉 村 浩 一

大学における心理学教育にあって、「社会心理学」は対人関係や集団（社会）の中で作用する人の心を捉えることを目指す。心の働きの多くは、家族や友人をはじめ他者との関わりの中で形成され、他者や集団の中で発揮される。社会心理学は、1人1人の心を個性的で異なるものとして捉えるのではなく、置かれている環境や状況により規定される面に焦点を当て、環境や状況を独立変数とする法則的理解を目指す。もちろん、状況が心のありようを全面的に決定づけるわけではないが、状況を変数とする理解は少なくとも個人差に着目する個性的理解に劣らず重要である。

社会心理学を学ぶ大学生は、「家族」「親戚」「小中高校時代の友達」「地域の人たち」「所属する学科の仲間や先生」「所属するサークル・メンバー」「アルバイト先の人たち」など、さまざまな社会的状況の中で生活している。社会心理学で学ぶことは、そうした場面で出会う心理的問題を整理しうまく対処していく手助けとなりうる。毎回の授業に登場するトピックを、自身の日常生活に活かしてもらいたい。

教職免許の取得を目指す学生にとっては、さらに「社会・公民」の教科に関わる科目として「社会心理学」を受講している。「社会心理学」が守備範囲とする講義内容は、中学・高校の「社会・公民」の教科単元の一部にとどまり、率直に言って教科科目としての「社会心理学」の守備範囲は広いと言えない。とは言え、集団の中で生活する将来の生徒たちの“生きる力”や“生きる知恵”を陶冶する助けとなる科目である。したがって、「社会心理学」は、教科科目としての枠にとどま

らず、教職科目として大いに有望である。

本論は、教職免許の取得を目指す受講生が将来、生徒や保護者、同僚の教師などとのあいだで生じる人間関係を客観的に捉える視点を提供することを重要な目的としている。「学校」という社会集団にあって教師は、クラス、生徒同士、生徒と教師、保護者と教師、教師同士など重要な対人関係の中で生きていく。抱えた問題に振り回され混乱し悩むこともあるであろう。そのようなとき、「社会心理学」で学んだ知見が、状況を整理し、自らの立場を冷静に見つめ対処していく知恵となるはずである。

そうした役目を補強するため、本講義の受講生には次の協力を求めたい。授業で取り上げるさまざまなトピックを、自らの中学・高校時代の生活の中で出会いあるいは見聞きしたエピソードに照らして捉え直してほしい。授業で紹介する知見に合致することもあれば、逆にそうした捉え方は単純過ぎると思えることがあるかもしれない。そうした自らの経験を記事としてまとめてもらいたい。取り上げるエピソードの優先順位は、

- ① 中学・高校時代の学校生活におけるエピソード
  - ② 小学生までのことや大学に入ってから  
の学校生活におけるエピソード
  - ③ 学校生活ではなくこれまでの家庭や近隣の  
エピソード
- の順とする。そして、記事には、
- ① 出来事の内容の説明
  - ② 授業で学んだ知見とどう関連するか
  - ③ 社会心理学的知見に照らしてそのときとっ

た態度・行動・気持ちをどう評価するかを論じてもらいたい。そのようにして受講生から収集できたエピソードは、本論の続編となる「下」で、講義内容の実例集としてまとめていく。

「上」にあたる本稿では、半期授業「社会心理学特講」の前半のコンテンツ作りを行う。取り上げる知見は社会心理学でのオーソドックスなトピックがほとんどだが、それらの配置・構成に筆者のオリジナリティを投入した。あえて「学校という社会」に限定されるテーマを選ぶことはしなかった。社会一般での対人関係や集団力学は、学校という社会においても作用する。取り上げるトピックは社会心理学のメジャーで一般的なトピックであるため、各自が興味をもった授業内容については文献やインターネットで容易に情報収集することができる。授業で提供した内容だけではもの足りなく思うことがあれば、ぜひ積極的に知識を深めてほしい。

取り上げるトピックとその解説内容を構成するにあたり、次の3つの文献を底本に用いた。『対人社会心理学 重要研究集 1~6』(斎藤他編, 1987~1998)と『徹底図解 社会心理学』(山岸監, 2016)、それに『心の探検隊』という心理学概論テキストの第V章「社会における人間行動」(高木, 1985)である。加えて、筆者がかつて編集執筆した『心理学と出会う』の第4章「社会心理学」(吉村, 1995)も用いた。さらには、企業経営や選挙での投票行動など社会学的見解を解説するに当たっては、該当するテーマを扱ったホームページ情報も使用した。

社会心理学のテキストの中には、学校生活に関わるトピックに焦点を絞った意欲的なテキストもある(たとえば、吉田・三島・元吉編, 2013)。しかし本論では、「学校は社会の縮図」と位置づけ、社会心理学におけるオーソドックスなテーマを通して学校社会を見つめていきたい。

## 【0】 社会心理学の特徴

社会心理学は心理学と社会学の学際領域であり、

心理学からも社会学からも研究されてきた。心理学では、研究手段として実験法を用いるのが一般的で、心理学サイドからの社会心理学は、伝統的に「実験社会心理学」というスタイルがとられてきた。しかし一方で、現場から隔離された人工的な実験室で生み出されるデータで構築する社会心理学には批判もある。そのため、現在の心理学サイドからの社会心理学では、現場研究も重要なものと位置づけられている。

「社会心理学」の特徴を捉えるには、「パーソナリティ心理学」と対比させてみるとわかりよい。人が示す態度や行動、意見の違いを「パーソナリティ心理学」では個人差、すなわち個性の違いと捉え、個人差の広がりやその分布を把握しようとする。それに対し、「社会心理学」は、その人や集団の置かれている“状況”が態度・認知・行動を制約すると捉え、人はどのような状況でどのように振る舞いがちかを法則的に捉えようとする。

そのようにして浮かびあがった社会心理学の法則性には「～理論」「～効果」という名前が頻繁に与えられる。社会心理学に対する悪口ともなるが、科学における理論の望ましい姿と比較すると、社会心理学の「～理論」「～効果」は不完全すぎる。適応範囲が狭く例外が多いことまで「～理論」「～効果」と名づけているように思える。中には、正反対の現象に、それぞれ「～効果」と正反対の名前を与えている場合さえある。

「社会心理学」の特徴の最後として指摘したいことは、本論における中心的作業にもなる「学校という社会」で役立つ知見が多いことである。「まえがき」にも記したように、受講者は大学生であるが、自らの高校までの人生経験を踏まえ、この講義を聴いている。受講者には、本論で登場するさまざまな知見を自らの生活経験に照らし、記事に纏めてもらいたい。報告されるエピソードを通して、「～理論」「～効果」の理解を深めるとともに、「～理論」や「～効果」として捉えることの妥当性を考えてほしい。寄せられたエピソードは、本稿「下」で資料として活用していきたい。また、次年度以降の授業に反映させていきたい。

以上の諸特徴を、以下にまとめ直しておく。

### [0.1] 社会心理学には心理学からのアプローチと社会学からのアプローチがある

心理学の学生が研究テーマを選ぶ場合、社会心理学分野から選べば、テーマ選びに苦労しない。穿った言い方だが、その理由はこうである。社会学サイドからの社会心理学は、鋭い切り口で社会における人や集団の行動や態度に関する見解を示す。しかし、それらは必ずしも客観的データにより実証されていない。そこで、提案されている興味深い知見を、心理学サイドからデータを産出して実証する。そうすれば、少なくともテーマ探しには苦労しない。皮肉っぽい言い方ではあるが、社会学からのアプローチと心理学からのアプローチの違いを捉えやすいよう、あえて際立たせて説明してみた。

もう1つ異なる点は、心理学からの社会心理学は、集団を構成する個人々の心の働きに焦点を当てるのに対し、社会学からの社会心理学は、個人々の心の働きにより構成される集団の意志やそのダイナミズムに焦点を当てる。今日では相互乗り入れが進み、必ずしもこの対照性は明確でないが、それでも根底において、こうした対照性は残っている。

### [0.2] 実験研究と現場研究

科学としての心理学は、実験的方法をベースに発展してきた。社会心理学もその例外でないが、一方で「社会」を「実験室」で代行させることには批判もある。実験室と現場、両者の関係を理解するヒントとして、シュテルンの行った「現場実験」を紹介したい。「現場」と「実験」は、本来は対立するものだが、シュテルンの行った目撃証言に関する古典的研究は、両者の融合へのアイデアでもあった。

シュテルンは、現実場面を用いて、目撃者の行う証言があまり信用できないものであることに加え、どのような面が特にあやしいかを、データに基づいて示そうとした。彼の報告した第2実験を

紹介しよう。

それは、シュテルン教授のゼミ授業という“現場”を利用して行われた。ある大学院生（以下、Tと呼ぶ）に演技をしてもらい、学年最初の学部授業のゼミ時間内に小さな“事件”が上演された。ゼミには6名の女子学生と9名の男子学生がいた。ゼミの最中にTが教室に入ってきて、シュテルン教授に話してもよいかと聞き、そして大きな封筒を手渡し、書棚の本を調べる許可を求め、およそ5分間、1冊の本を熟読し、その本を持ち出した。彼が去るとき、シュテルン教授は彼に対し、そのゼミが終わるまで外で待つよう命じた。

1週間後の同じゼミの時間に、ゼミ参加者たちは先週起こった“事件”の全体について証言を求められた。証言は、「報告」と「尋問」からなっていた。彼らは最初、その事件の全般的報告を書き上げた。次に、その報告内容のうち、もし法廷で証言するとすれば、誓約して証言できる箇所に下線を引くように命じられた。そして、最後の「尋問」では、あらかじめ用意された24の質問に答えるよう求められた。

この研究では、もちろん全員のデータの平均値による評価も行われたが、ここでは現場研究の性質をもつ「尋問」に対する個人データを示したい。以下は、ある参加者の応答である。

- いつTが入ってきたか（7時30分）：だいたい8時15分前
- どのくらい彼はいたか（5分）：2,3分
- 彼の体形を述べよ（小さい）：平均より小さい
- 髪の色は（褐色）：褐色
- 彼には口ひげかあごひげがあったか（あった）：なかった
- ……
- Tが入ってきたときに手に何かもっていたか（はい）：いいえ
- ……
- Tは出て行くとき何と言ったか（ありがとうございました）：何も言わなかった

以下省略（ ）内は正解、：の後は参加者

の応答

〔資料1〕 シュテルンの目撃証言研究が行われ

たゼミ室の配置図 (資料は関連文献からの引用で本論文のオリジナルではないため、ここでの表示は控える。資料2以下も同様)

シュテルンがこの実験から導き出した結論は、「事件に対する注意が不適切であることの結果は、証言が極端に短くなるのではなく、それが非常に誤りやすくなることである」というものであった。

さて、この研究は現場研究とみえるが、実験研究とも考えられる。この研究を実験研究とみれば、条件統制の不十分さが気になる。たとえば、シュテルンは男子学生と女子学生の証言内容に性差があると主張したが、参加者たちの研究室での配置を見ると、男女の着席位置に不公平がある。また、視力の統制もされていない。現場研究には、確かに実験室では確保しにくい臨場感がある。「社会」を対象とする社会心理学ではこの点は重要である。しかし一方で、実験的方法が求める“統制”も重要であることが理解できよう。

本論では、実験社会心理学に属する古典的な重要研究が多く登場するが、たとえば「流言とパニック」の節で扱う知見は、現場研究であることが不可欠である。現場研究を重視する立場は、社会学サイドからの社会心理学色の濃い研究姿勢と言ってよいであろう。

### 〔0.3〕 パーソナリティ心理学とのスタンスの違い

人前に出ると緊張のため、思い通りに上手くしゃべれない経験をもつ人は多いと思う。いわゆる「アガリ」である。自分は他の人よりアガリやすいとか、あまりアガらないたちだという人がいるかもしれない。それは、個人差の問題すなわちパーソナリティ心理学的興味である。それに対し、人はどのような状況でアガリやすく、またどのような環境整備をすればアガリが抑えられるかを追究するなら、それは社会心理学的アプローチとなる。このように、社会心理学で扱う事象、特に対人関

係場面で起こるさまざまな心的問題には、パーソナリティ心理学と社会心理学、どちらからもアプローチすべきものが多い。社会心理学は個人差に注目するのではなく、“状況要因”の影響を明らかにすることを旨とする。

そうは言うものの、実際のところパーソナリティ心理学と社会心理学はより切り離し難い関係にある。パーソナリティに関する事象の中には、対人関係など社会的場面で発揮されるものが少なくない。そうすると、それはパーソナリティ心理学のテーマであると同時に社会心理学のテーマにもなる。両者がいかに密接かは、1960年代に創刊された心理学の専門雑誌「Journal of Personality and Social Psychology」の存在から明らかである。このようなタイトルの専門誌があることは、両分野が分けがたく関係し合っていることの証拠である。

### 〔0.4〕 「～理論」「～効果」の命名

科学における「理論」は、適用範囲が広いほど優れており、また例外的事象が少ないほど優れている。その点において、心理学で扱う「理論」は自然科学（厳密科学）の理論に比べかなり見劣りする。その点を認めたとしても、社会心理学はあまりに適用範囲の狭いものや当てはまらない事象が多いものにまで「理論」と名づけすぎている。

適用範囲が広くて当該の学問領域の根幹をなす理論のことを「グランド・セオリー」（大理論）と言う。心理学にもグランド・セオリーと呼ぶべきものがいくつかあるが、次のものはその代表格である。

- フロイトの無意識論：心の働きには自分自身でさえ意識できない部分があり、しかもそれを追究することは心の働きや心の病を理解し治療する上で重要である
- ゲシュタルト心理学：心の働きは要素に分解して捉えられるものではなく、全体の配置が生み出す体制化が重要である
- 行動主義心理学：心の問題を科学的に捉えるには、客観的に観察でき計測可能な行動を対

象とするべきである

これら3つの中に社会心理学領域に固有のものはないが、いずれも適用範囲内に社会心理学を含んでいる。グランド・セオリーとは、心理学の研究分野をまたぐほど守備範囲が広いものである。

社会心理学を学び始めると、「～理論」「～効果」という言葉と頻繁に出会う。それらはグランド・セオリーからはほど遠い適用範囲の狭い“理論”である。しかし、それらは社会の中で生きている私たちの心の働きを理解する上での確な見通しを与えてくれる。現象に名前を与えることは、心の働きの理解を進めてくれるものである。

とは言うものの、法則性が必ずしも頑健でなく安易な命名と疑いたくなるものも少なくない。中には、正反対の現象のそれぞれに別のタームを与えているものもある。本論に登場するものに限っても、「社会的促進と社会的抑制」「フット・イン・ザ・ドアとドア・イン・ザ・フェイス」「割引原理と割増原理」「リスク・シフトとコーシャス・シフト」など数多い。単純に考えれば、一方が正しければ他方は間違っているはずだが、対照的な両者がともに理論として成り立つことは、私たちに次の教訓を与えてくれる。法則は無条件で成り立つのではなく、成り立つ条件と対して理解すべきであるとの教訓である。その意味で、社会心理学は理論の成立条件に光を当てる学問とも言える。「～法則」「～効果」というタームに接したとき、成立条件を捉えることとセットにして理解するよう心がけてほしい。

#### [0.5] 社会心理学を学校教育に生かす

将来なるかもしれない教師という立場に立つと、教師が生徒を理解し、生徒同士の関係を理解し、教師同士の関係を円滑にし、さらには自分自身を理解する、学校という社会に関わるこれらのことすべてに社会心理学は深く関わっていることがわかる。

具体的な関わり方は、1章から始まるさまざまな社会的場面や対人関係場面における法則性を学ぶことを通して理解していくことになるが、概括

するとおおよそ次のようである。人の心のありようを法則的に理解する姿勢は、自分の心理状態には一般性があり客観的に捉えて見つめるべきということを教えてくれる。追い詰められた自分、どう対処してよいかわからない自分、それは自分だけの特殊事態ではなく、同じような状況になると誰にでも起こりうることとして理解できる。それは、自己理解のみならず、生徒理解にもつながる。あの生徒はなぜ、あんな態度をとるのか、なぜああいうことを言うのか。「社会心理学」の学びを通して、“状況”が彼／彼女にそうさせている可能性を考える視点を養ってほしい。もちろん、その生徒固有のパーソナリティに帰すべきこともあるが、“人柄のせい”と簡単に決めつける前に、“その人が置かれている状況”を考える視点をもつべきである。そうした視点のトレーニングを、第1章から始めることにしよう。

### 【1】 帰属理論と統制の位置 (LOC)

#### [1.1] 原因帰属

人は、自分やまわりの人がとった行動の原因を知りたいと思う。たとえば、「あの人はなぜ今度のテストで失敗したのだろうか」など、興味をもつ結果に対してその原因を知りたいと思う。その原因を何に求める（帰属させる）かに関して、社会心理学は「帰属理論」を提案する。初期の帰属理論の提唱者ハイダー (F. Heider) は「人はみな素朴な意見をもつ直感的な心理学者だ」という趣旨のことを言っている。そして彼は、帰属過程がどのように行われるかを理論化した。ゲシュタルト心理学者の面をもつハイダーは、ゲシュタルト心理学者レヴィン (K. Lewin) が提示した

$$B = f(P, E)$$

という式を基本に、人の行動を捉えようとした。すなわち、行動 (Behavior) は、その人の個性 (Person(ality)) と環境 (Environment) の関数だとする。人間の行動は大別して能力や意思などの個性に関わる要因と、状況や偶発性などの環境要因の2つに帰属できるとしたのである。人は

直面する課題を上手く達成することもあれば、失敗することもある。それは、その人のせいかもしれないし状況のせいかもしれない。ハイダー(1958)は、個性要因として「能力」「努力」があり、状況要因として「課題の困難さ」「運」があると仮定した。

### [1.2] 成功と失敗の帰属モデル

ハイダーの考えに基づき、ワイナー(Weiner, 1974)は、上の4つを $2 \times 2$ の2次元に整理し、課題達成行動の具体的帰属モデルを提案した。1つ目の次元は「統制の位置(Locus of Control, LOC)」で、内的・外的の2水準があり、2つ目の次元は「安定性」で、安定・非安定の2水準がある。

**〔資料2〕 課題遂行場面における原因帰属の $2 \times 2$ の分類表**

### [1.3] 帰属モデルの活用

このモデルの実効性を検討するため、Weiner and Kukula(1970)は次のような実験を行った。実験参加者はUCLAの男子学生20人で、彼らは教授シミュレーション実験に参加することになり、以下の教示を受けた。「あなたはあるクラスで、成績を評価する教師であると想像してください。試験結果を生徒にフィードバックするところです。ここに、生徒ごとの能力の有無、努力の有無、そして試験結果(優・良・境界・準不可・不可)のデータがあります。あなたが行うフィードバックは、個々の生徒に報酬として金星を与えるか(1~5個)、罰として赤星を与えるか(1~5個)です。どちらも与えなくてもかまいませんが、両方を同じ生徒に与えることはできません。」

以上の教示のもと、20の条件(能力要因 $2 \times$ 努力要因 $2 \times$ 成績5)のすべての組み合わせの値をもつ仮想の生徒に対し、実験参加者である大学生は、いかなる賞罰を与えるのだろうか。

**〔資料3〕 ワイナーとクークラの実験1の結果グラフ**

結果のグラフには、実験参加者である大学生

20人が行ったフィードバック内容の平均値がプロットされている。4群いずれも、試験結果の5段階に対応して右下がりのフィードバックが与えられた。すなわち、成績段階5から1に向かい、フィードバック点は単調減少した。これは、当然の評価と理解できる。ところが、努力した群(E)はしなかった群(-E)より、成績がよい場合はより高いフィードバックが、成績が悪い場合も、より軽い罰しかフィードバックされなかったのである。また、能力の低い生徒(-A)は高い生徒(A)より甘いフィードバックを受けている。能力の高低にかかわらず、努力した者がしなかった者よりも統計的に高い評価を受けた。同じ内的帰属であっても、「能力」という安定的要因より「努力」という一時的要因の方が、評価において重視されたのである。

### [1.4] 根本的な帰属の誤り

#### (fundamental attribution error)

他者の行動の原因を判断するときは、全般的に内的要因を過大評価し、外的要因の可能性を過小評価する傾向がある。ロス(L. Ross)は、これを「根本的な帰属の誤り」と名づけた。Ross, Amabile, and Steinmetz(1977)のデータを紹介しよう。

大学生が、2人1組で一般的知識に関する問答形式のゲームに参加した。一方が質問者に、もう一方は回答者に割り当てられる。質問者は、自分が答えを知っていることの中から10の難問を作るように言われた。各問いに対し回答者が答えられないときには質問者が正解を示した。録画されたその様子を再生し、別の観察者にそのゲームを見せた。ゲーム終了後、2人のゲーム参加者(質問者と回答者)と観察者は、「平均的學生」と比べて質問者と回答者それぞれの一般的知識水準を評定するよう求められた。結果は、回答者と観察者は質問者の方に高い評価点を与えた(参加者も観察者も、質問者と回答者という役割が無作為に割り当てられたことを知っていたにもかかわらず)。それに対し、出題者本人は、不正解する回答者に

対して正解を与え続ける自身の「能力」という内的帰属を過大評価することはなかった。

(資料4) ロスら(1977)の実験結果のグラフ

### [1.5] 利己的な帰属

自分の成功は自分の好ましい内的な特性が原因だと考え、自分の失敗は外的な状況が原因だと考えがちなことを「利己的な帰属」と呼ぶ。このことが生じる理由として、複数の説明が提案されている。

- ・自尊心を維持するための一般的な動機による希望
- ・他人が自分にもっている認識を維持するため
- ・他の状況でよい結果を得たときのことを記憶していて、今回もよい結果が起きることを期待するため

### [1.6] 統制の位置 (LOC)

英語では「Locus of Control」といい、「統制の所在」と訳されることもある。ロッター(Rotter, 1966)が、性格特性の1つとして提唱した概念である。「帰属理論」から出発しパーソナリティ心理学領域へと展開したLOCでは、内的統制者と外的統制者という個人傾向(特性)の違いを個性として捉えようとする。その個人差を測定する尺度として、ロッターはI-E尺度(Internal-External Scale)を考案した。この尺度には、鎌原・樋口・清水(1982)による日本語版が存在するので、皆さんもこの質問票に回答し、自分は内的統制と外的統制の両極間のどのあたりに位置するかを測定してほしい。この尺度の特徴は、内的統制と外的統制を両極とする一次元尺度を想定している点である。内的統制と外的統制を測る尺度には、両統制を独立した次元と見なす尺度も提案されている。たとえばある個人が、内的統制者であると同時に外的統制者でもありうることを許容する尺度である。

(資料5) 日本語版I-E尺度

### [1.7] 「統制の位置」のコーチングへの活用

スポーツ競技者の中には、スランプに陥ったり成績が振るわなかったりしたとき、自分だけで乗り切ろうとするタイプの人がいる。その一方で、コーチや仲間に相談して解決を図ろうとするタイプの人もいる。前者は「自己解決型」と呼ばれ、自分自身の行動とその結果は、自ら統制できると考えるタイプである。それに対し、後者は「他者依存型」で、自分自身の行動とその結果は、外部の力に影響されて決まると考えがちなタイプである。

競技者を指導あるいは助言する立場にいる監督やコーチは、こうした競技者のタイプの違いを掌握しておくことが望ましい。そうすれば、タイプに応じた的確なコーチング、より積極的に言えばタイプの違いを利用した有効なコーチングを行うことができる。「自己解決型」の競技者は、自己責任の感覚が強いため、外部からのコーチングを受け入れる柔軟性に乏しい傾向がある。そのため、自信に満ちているときにはコーチの意見に聞く耳をもたない。困難に直面し自信が揺れ動きつつある状況のときこそ、コーチの助言・指導(外的統制)を行うのに開かれたチャンスである。一方、自己責任感覚が弱く他者に依存しがちな競技者には、他者からの支援を期待できないと本人が納得した状況を捉え、自己改革に向かう助言・指導を行う(内的統制)と効果的である。競技者の「統制の位置」を知り、「どのようなタイミングでどの方向に向けたコーチングを行うのが効果的か」について状況把握しておくことがコーチングのコツと言えよう。

話は社会心理学からさらに逸れるが、スポーツ競技者は端から見ている以上に強い心的圧力にさらされていることを、一般学生には知ってほしい。「自分はレギュラーになれるだろうか」「このケガは選手生命に差し障らないだろうか」「ケガをして仲間からどのように思われているだろうか」など、スポーツに関する心身の悩み事は絶えない。スランプに陥ったときなど、それらの悩みはさら



に深刻である。

こうした脅威的状况において自己と事態にうまく適応する過程・能力・結果のことを「レジリエンス」と言う。上野(2016)は、スポーツ競技者が抱える固有のレジリエンスとして、以下の諸項目をあげる。

- ・競技的意欲・挑戦
- ・競技的精神力
- ・競技的自己理解
- ・競技的身体力(以上は内的要因)
- ・チームメイト・指導者・家族・友人からの心理的サポート
- ・チームの雰囲気
- ・練習環境の充実度(以上は外的要因)

大学において学生の心理サポートを担当している中込(2016)によれば、学生アスリートが所属大学に常設されている学生相談室に自発的に来談する割合は、他の学部学生に比較して低い。勉学に限っただけでも、一般学生に比べ出席日数や授業外学習時間の確保などの点で不利なことが多く、単位取得への不安も強いはずである。にもかかわらず、心身ともに屈強でなければならないとの自己・他者イメージのためか、来談への抵抗が強い。そうした実情を考えると、コーチや監督をはじめ関係者による指導・援助が競技技術面だけでは不十分であることは明白である。

### [1.8] ケリーの共変理論

行動の結果を内的に帰属させるか外的に帰属させるかは個人差の問題、すなわちパーソナリティ心理学の守備範囲である。しかし、どのように帰属させるかに状況要因が深く関わるとなれば、帰属理論は社会心理学の問題にもなる。

ケリー(Kelley, 1967)は、行動を起こす種々の機会や状況の情報を検討し、問題となっている行動がこうした情報と共変して生じるかどうかによって、何に原因帰属させるかが決まってくるという理論を提案した。ケリーの「共変理論」である。

具体例で説明しよう。私の友人 A さんはある

居酒屋 B の料理が美味しいと言う。その情報を聞いた私は、本当に居酒屋 B の料理が美味しいとするか(外的帰属)、それともそれは A さんの主観なのか(内的帰属)、知りたいと思う。もちろん、これだけの情報ではどちらに帰属させるのが適切かは判断できない。そこで、他の情報を収集することになる。

- ① 弁別性または特異性：A さんは B 以外の居酒屋は褒めない
- ② 一貫性：A さんは今回だけでなく、これまでも居酒屋 B を褒めていた
- ③ 合意性：B に行ったことがある他の人も居酒屋 B を褒める

これら 3 つがそろえば、「居酒屋 B の料理は美味しい」という A さんの行動(発言)は、A さんのせい(内的帰属)ではなく、A さんに関わりなく居酒屋 B の料理は美味しいと捉える(外的帰属)のが適切となる。

ここでは、生活者 1 人 1 人がまるで科学者のように推論している。しかし現実には、こうした共変性を十分に検討することまでせず、不足した情報を自分勝手な推測で補ってしまうことが多い。こうした際に起こるのが、「割引原理」や「割増原理」(Kelley, 1972)である。

「割引原理」とは、「ある結果が生じることに関するある原因の役割は、他にもっともらしい原因があるときには内的要因への帰属が割り引かれる」というものである。Thibaut and Riecken(1955)による次のような研究結果がこれを証拠立てている。研究仮説は、A さんが同じ援助行動をしても、それが地位の高い人からの依頼に応じた援助か、地位の低い人からの依頼に応じた援助かで、A さんの行った援助行動は異なる因果的解釈がされるといものである。

実験では、真の実験参加者が、他の 2 人のサクラの実験参加者に援助を要請し、2 人とも同時に同じように応じるのだが、2 人のうち 1 人は真の実験参加者より地位が高く、他の 1 人は地位が低いと感じられるよう操作されていた。すると、真の参加者は、2 人の行動が同一であるにもかかわ

らず、地位の高い人の援助は内的要因に帰属させたのに対し、地位の低い人の援助は外的要因に帰属させる傾向が強かったのである。その結果、地位の高い人を、より好意的に評価することにつながった。

この実験結果をケリーの観点から解釈すると、次のようになる。地位の高い人の援助は、本人の内発的意志以外にもっともらしい原因は考えられない。対して、地位の低い人が要請に応じたのは、社会的な勢力や圧力という外的な力が原因となった可能性もある。そこで、地位の低い人からの援助の場合には、内的要因の寄与を割り引いて判断されたのである（これと逆の場合には「割増原理」がはたらく）。

## 【2】 他者からの影響

### [2.1] 傍観者効果

#### (2.1.1) 発端となったキティ・ジェノビーズ事件

1964年、ニューヨークに住むキティ・ジェノビーズは深夜の住宅街の自分の住むアパートの前で暴漢に襲われ刺殺された。殺されるまでに30分以上あり、アパートの住人38人がこの騒ぎに気づいていた。部屋の灯りをつけて窓辺から事件を目撃した人もいたが、誰も助けようせず、警察に通報することさえしなかった。この事件をきっかけに、社会心理学者たちは援助を躊躇してしまうことにどのような心理的要因があるかを研究し始めた。

#### (2.1.2) 援助行動の促進

ラタネとダーリー (Latané and Darley, 1970) は、緊急事態に直面した際の援助行動をとるまでの過程を次のように考えた。

- ① 深刻な何かが起こっているとの認識
- ② 援助が必要な緊急事態であるとの判断
- ③ 自分に助ける責任があるとの認識
- ④ 自分は助ける手段を知っているとの認識
- ⑤ 援助する決断

これらの各段階で、自分以外に他者が存在していると援助行動が抑制される、つまり「傍観者効果」が生じる可能性が高まる。

①と②では、周囲に多くの人がいると注意が散漫になり、緊急事態が起こっていること自体に気づかなかつたり、気づくの遅れたりすることがある。また、他の人が行動しないことによって、たいした事態ではないと捉えることがある（多元的無知）。③に関しては、周囲に他の人がいることで、誰かが助けるだろうという「責任の分散」が起こり、自分の責任を感じにくくなる。その結果、何もしないままになる。④と⑤に関しては、適切な援助の方法がわからないと行動をとりづらい。また、助けに行ってみたら自分の勘違いで恥をかくという事態は避けたいなど、周囲の目を気にして失敗を怖れる「評価懸念」を抱く。その結果、援助の実行をためらってしまう。火事や地震などの災害訓練と同じように、援助行動についても上記の諸点に配慮した訓練を行うことで、このような「傍観者効果」を回避することが可能になるかもしれない。

### [2.2] 社会的手抜き

ある仕事を与えられたとき、それを1人で行う場合と何人かで行う場合を考えてみよう。どちらの場合も、ともかくもてる力を最大限発揮して作業するよう求められる。1人で行う場合も複数で行う場合も、人は同じくらい力を発揮するのだろうか。ラタネら (Latané et al., 1979) は、実験により、この点を確かめた。

ラタネらの実験では、6人の参加者が1つのグループとなり、防音室に導かれ、半円状に1メートル間隔で座らされた。彼らから4メートル離れた位置に音圧を測る騒音計が置かれ、次のような教示を受けた。「これから、皆さんに大声と拍手の音を出してもらいます。誰にどちらをやらってもらうかは、こちらで指示します。始めるとき、3, 2, 1と数えて手を挙げますので、5秒間、私が手を下ろすまで続けてください」。

教示の後、1人、2人、4人、6人全員の各条件

で2種類の課題を実施した。測定された音圧は1人あたりの仕事量に換算して比較された。データを見ると、人数が増えるにつれて、どちらの作業も1人あたりの仕事量が減少している。こうして「社会的手抜き」(social loafing)は実験により確認された。

**〔資料6〕 社会的手抜きに関するラタネらの実験データのグラフ**

ラタネはこの現象を、次のように解釈した。われわれが被る社会的圧力は、その圧力を受けている人の数が多くなれば、その集団のメンバーに分散される。したがって、「精一杯大声を張り上げてください」という実験者からの指示による圧力は、自分1人で行う場合に比べ複数で行うときには弱まる。こうして「社会的手抜き」が生じる。

社会的抑制としての社会的手抜きの極端なものとして「フリーライダー効果」がある。他のメンバーの能力をあてにして最小の努力で集団の成果の恩恵を得ようとする行為である。

「社会的手抜き」には、このようにネガティブな側面があるが、必ずしもそう言い切れない面もある。たとえば、一人っ子で親からの社会的圧力を一身に受けて育つ子どもと、3人兄弟で親の監視の目を適当にすり抜けて育つ子どもの精神衛生を考えてみてほしい。強い社会的圧力に精一杯の努力で応えなければならない状況が、必ずしも望ましいと言い切れないことが理解できよう。

**〔2.3〕 社会的促進と社会的抑制**

「社会的手抜き」というネガティブなタームを与えられている現象に、ポジティブな側面もあることがわかった。しかしながら、「社会的促進」と「社会的抑制」という正反対の用語の場合は、前者がポジティブ、後者がネガティブな内容と言ったよい。

ある作業を誰も見ていない状況で行う場合に比べ、複数で作業したり他の人がまわりで見ている場合の方が作業促進されることもあれば、抑制されることもあり、その効果は両方向的である。

ザイアンス (R. B. Zajonc, 1965) は「学習」

と「遂行」という用語を使い分けることにより、他者の存在が促進的效果を生むか抑制的效果となるかの分かれ目を論じた。

大前提として、どちらの場合も、1人っきで行うときより他者がいるときの方が、「動因水準」が高まるとする。その上でザイアンスは、動因水準が高まると、“優位 (dominant) な反応” が現れやすいとした。「学習」段階とは、課せられた作業がまだ十分に習得できていない段階である。その状況では、間違いを犯すことが優位反応であり、動因水準の高まりによって人は一層間違いやすくなる。それに対し、行うべき作業を十分に習得している「遂行」段階に達していれば、優位反応は正反応であるため、他者の存在は遂行を促進する。十分に練習を積んだプロ選手は、大観衆に見られることで練習時以上のパフォーマンスを発揮する。それに対し、練習不足のままピアノ発表会に臨んだ人は、ふだん通りの力を発揮できず、とちりがちになる。

コットレルら (N. B. Cottrell, et al., 1967) は、ザイアンスのこの提案を発展的に検討した。大学生の参加者たちが、容易な材料または困難な材料を学習するように求められた。半数の参加者は自分1人で学習するが、あとの半数は他の2人の学生の前で学習する。実験仮説は、材料の難易の要因と見ている人の有無の要因が“交互作用”し、容易な材料の学習では見ている人がいると遂行水準が高まり、困難材料の学習では遂行が妨害されるというものであった。実験結果はこの仮説を支持した。

**〔資料7〕 N. B. Cottrell, et al., 1967 の結果のグラフ**

**〔2.4〕 存在するのが共行為者の場合**

「学習」と「遂行」の違いに着目したザイアンスやコットレルの研究では、まわりの人は見ているだけであったが、もしまわりの人が自分と同じ作業を行っている、すなわち“共行為者”である場合ならどうだろうか。見ているだけの場合と同じ効果をもたらすのかどうか、ハントとヒラリー

(Hunt and Hillery, 1973) は迷路学習を用いて、共行為者の存在の影響を調べた。

学習する迷路として2種類が用意された。平均正答率が50%の単純な迷路(分岐点が二股)と、25%の複雑な迷路(分岐点が四つ股)であった。これらの迷路学習に単独で取り組む条件と、3人が同時に取り組む条件が設けられた。

結果は、単純な迷路では、1人で行った場合に間違えた回数は平均44.67回、3人で行った場合は平均36.19回で、共行為者がいる場合の方が成績がよかった。それに対し、複雑な迷路では、1人で行った場合に間違えた回数は平均184.91回、3人が同時に行った場合は平均220.33回で、共行為者がいる条件の方が悪かった。この結果から、共行為者の存在も、見ている人の存在と同じ効果をもたらすことがわかった。

「共行為者」とは、同じ作業を自分と並行して行っている人のことで、協力して行っているわけではない。まわりの人が見ているだけの場合も、同じ作業を隣で並行して行っている人がいる場合も、ともに「学習」は抑制され、「遂行」は促進された。

それではなぜ、1人の場合より観衆や共行為者がいる場合の方が、「学習」や「遂行」の成績差が大きくなるのだろうか。その解釈について、複数の説が提案されている。

- ・ザイアンスは、人以外の動物でも動因の高まりが認められることを根拠に、まわりに同種の他個体がいるだけで生理的な自動的興奮状態が喚起され、人や動物を行動に駆り立てるためと考えた。
- ・コッレルは、周囲の人たちからどう評価されるのか気になる「評価懸念」が生じるためとした。
- ・サンダースは、まわりに人がいると作業に注意を集中することができなくなり、まわりへの注意と作業への注意の葛藤が生じ、生理的興奮に伴う動因の上昇が起こるためとした。まわりに注意をそらすようなものがあれば、人でなくても同様の効果がある。これを「注

意のコンフリクト説」と呼ぶ。

### 【3】 同調・承諾・服従

人は「他者からの圧力」により、行動や態度、意見に影響を受ける。社会心理学では、「同調行動」「承諾行動」「服従行動」という一連のテーマが検討されてきた。ここでは他者からの圧力の強弱・明示性の高低により、これら3者を段階的に位置づける。他者からの圧力は同調→承諾→服従の順に強くなり、圧力の明示性も同じ順で高くなる。

#### [3.1] 同調

人は自分の意志で行動を決定しているつもりであるが、常にそうしているわけではない。まわりの人から、あるいは所属している集団から影響を受け、自分の意志とは違う選択をする場合もある。

「同調行動」はわれわれにとって身近である。映画の感想や政治的問題への意見を求められたときなど、まわりの人の意見に合わせた反応をしがちである。特に好みや政治問題など正解のないことから、まわりに同調しやすい。決してまわりの人からこうしなさいと指示されているわけではないのである。これが「同調行動」である。

アッシュ(S. E. Asch, 1951)が実験により示した同調行動は、ものを知覚し判断するという自分の感覚器官にたより正解を出せる行動においてであった。自分で確信がもてる行動でさえ、社会的圧力への同調が起こることを示したのである。

##### (3.1.1) アッシュの同調実験

アッシュの行った実験では、8人の参加者が同じ部屋で知覚判断を行う状況が設定された。8人の参加者には、2枚のカードが提示された。1枚目のカードには、ある長さの縦方向の線分が1本描かれていた。参加者たちは、それをよく見て長さを覚えるよう教示された。次に2枚目のカードが示された。そこには長さの異なる3本の線分が描かれている。参加者に求められた課題は、3本

のうち先ほど見た線分と同じ長さの線分を答えることであった。8人は順に、自分の判断を答えていった。

実は、この実験では8人のうち本当の実験参加者は1人だけで、あとの7人は“サクラ”と呼ばれる実験協力者であった。自分たちも参加者であるふりをして、実験者とあらかじめ打ち合わせていた手はず通りの振る舞いをする役目であった。さらに、答えていく順番も、あたかも偶然であるように装って、本当の参加者が8人中7番目になるよう仕組まれていた。したがって、本当の参加者は自分の順番になるまで6人の応答を聞くことになる。3つの選択肢のうち正解がかなり容易にわかる問題である。ところが、自分の前に答えた6人がそろいもそろって自分が思っているものとは違う回答をした。いよいよ自分の番が回ってきた。あなたならどう答えるだろうか。

表には、各人に対して行った12試行のうち、何回、同調的応答をしたかが示されている。統制群37名のデータは、自分1人しかいない状況で実験群と同じ刺激を用いて回答を求めたときの結果である。統制群ではほとんど間違いは生じなかった。それに対し、実験群の反応はどうか。50名中1回も同調的反応をしなかった人は13名に過ぎなかった。

〔資料8〕 アッシュの同調実験での同調回数

表

この結果が示すように、サクラを用いた操作により社会的圧力がかった状況では、多くの人が同調を示した。ものの長さの判断という、常識的には他者からの影響を受けにくい課題においてさえ、同調が生じた。ましてや、われわれの日常生活で体験する社会性の強い判断や態度表明、行動などでは、他者からの無言の圧力の影響を受けることが容易に想像できよう。

同調行動をめぐる、その後さまざまな研究が重ねられた。いくつかの見解を紹介しよう。

- ・ 情動的圧力と規範的圧力：アッシュの実験で先に答えた人たちから受けた圧力は「情動的圧力」であった。われわれが現実世界につい

て知るとき、自身の感覚経験に基づく直接的情報源と他者が言うことの2つの情報源がある。アッシュの実験は、他者が言う情報源が強い圧力になることを示した。こうした情報的圧力とは別に、「規範的圧力」も存在する。他者に好かれない・嫌われたくないという気持ちから、自分が属している集団の規範から外れないようにしようとの圧力である。映画の感想や政治的問題へ意見を求められたときなどに働くのは、この「規範的圧力」である場合が多い。

木下稔子(1964)は、4人1組の高校生のグループに重要度が異なる複数の社会問題への賛否を答えさせる実験を行った。その結果、集団凝集性が高い集団(仲のよいグループ)の方が低い集団より同調しやすいことを示した。

他に、同調に関して、次のような見解が指摘されている。

- ・ 私的判断より公的判断の方が同調は生じやすい。
- ・ 同調には、うわべだけの同調(外面的同調)と本心からの同調(内面的同調)がある→cf. 「認知的不協和理論」の項

### (3.1.2) 同調しない人が与える影響

集団規範や同調への圧力は確かに存在するが、同調しない少数者もいる。会議の流れがある1人の意見でガラッと変わるなど、少数者が多数者に影響を与えることもある。「少数者影響過程」と呼ばれるものである。

モスコビッチら(Moscovici, et al., 1969)は、次のような色彩知覚実験を行った。光度の異なる36枚のスライドを6人の実験参加者に見せ、一般には青に見えるスライドに対し、実験参加者のうち2人のサクラ(少数者)に、すべて「緑」と答えるように指示した。他に、36枚のうち24枚に「緑」と答える一貫性を欠く回答をするサクラ条件も設定した。その結果、常に「緑」と答える一貫した少数者のいる集団では、他のメンバーの「緑」と答える率が高くなった。

その後、多数者に青と緑の中間色のうちどこからを緑と呼ぶかについて尋ねたところ、先に一貫して「緑」と言い続ける少数者と一緒だった多数者では、「緑」と呼ぶ色の範囲が広がっていた。つまり、多数者は少数者の意見に合わせて「緑」と答えたわけではなく、本人たちが自覚していない知覚判断レベルにおいて、少数者から影響を受けていたのである。

少数者が多数者に影響を与えるには、“変わり者”と見なされない必要がある。そのためには、問題となる争点以外は多数者と共通していなければならぬ (Nemeth, 1986)。

### [3.2] 承諾行動

「同調行動」が集団から無言の圧力を感じて生じるものであったのに対し、「承諾行動」では他者から明示的な要請を受ける。その意味で、「同調行動」の場合より強い圧力と言える。ただし、次項の「服従行動」が権威からの命令であるに対し、「承諾行動」の場合は依頼や勧誘という比較的穏やかな要請である。日常生活において、このような要請を受ける機会は多いが、それに応じるか応じないかは、どのような要因により影響されるのだろう。もちろん、要請内容自体が応諾可否の根拠として重要であることは言うまでもないが、ここでは社会的圧力のために応諾してしまう場合について考える。セールスマンによる商品勧誘を考えればイメージしやすい。

#### (3.2.1) フット・イン・ザ・ドア技法

セールスマンの売り込み技法の1つに、「foot-in-the-door 技法」というものがある。フリードマンとフレイジャー (Freedman and Fraser, 1966) は、この「foot-in-the-door 技法」をめぐる、次のような実験を行った。日本語に訳せば「ドアの中へ足」技法と言え、これは、訪問販売において、応対に出た家人がドアを開けたとき、素早く足だけをドアの内側に入れなさいというセールス用語である。ここでの“足”は象徴的な意味で、買ってもらいたいものが1万円もす

る高価なものだとすれば、まずは千円のものをお勧めするという、身体全体ではなく一部を先に入れるという意味である。いきなり身体全体をドアの中に入れずに、まずは一部が受け入れられれば、あとの交渉は進めやすくなる。すなわち、千円のものを買ってもらえれば、1万円のものも買ってもらいやすくなるという意味である。フリードマンとフレイジャーは、実験によりこのことを確かめた。

彼らの立てた実験仮説は「大きなことをいきなり要請するよりも、小さな要請に応じてもらった後で大きな要請を行った方が応諾率が高まる」というものであった。電話帳で無作為に選ばれた156人の主婦が実験参加者となった。電話では、消費者団体の者と名乗る実験者から用件が伝えられた。参加者は4つの条件に振り分けられたが、いずれの条件においても最終的に要請するのは、「2時間の予定で5~6人の男性調査員が家庭訪問し、使用している日用品を調べ分類する」という大がかりな調査への協力であった。

4つの条件と、条件ごとの最終応諾率を表に示す。いきなり大がかりな調査の要請を受ける条件に比べ、まず何らかの電話接触を受けた上で大がかりな調査要請をされる条件の方が応諾率は高かった。中でも、最初の接触で簡単な要請に応じたという事実があった条件で高い応諾率を示した。

**(資料9) 承諾行動実験での4つの条件と条件ごとの応諾率**

この実験では、さらに、最初の要請時と2回目の大がかりな調査の要請時とで要請する人が違っても効果があることや、要請内容がまったく異なるものでもなお効果が十分にあることが示された。そうすると、結果の解釈が、大きい要請の前に小さい要請をすることの効果というだけではすまないことになる。

この研究以降、データの解釈をめぐる、さまざまな理論的考察が展開された。その1つは「一貫性欲求」による説明で、ひとたびコミットすると、一連の行動に一貫性を持ちたいと思う心理が作用するためというものである。

セールスに用いられるこうしたテクニックには、他にも次のようなものが知られている。

- ・ドア・イン・ザ・フェイス・テクニック：最初に断られる前提で大きな要求を仕掛け、その上で本当の目的だった小さな目的を通す
- ・ロー・ボール・テクニック：最初は好条件を出して承諾を得てから、不利な条件を付け加えるという要請方法

### (3.2.2) 効果に関わる諸要因とその説明

こうしたテクニックとは別に、説得的コミュニケーションを効果的に行う要因として、次の2つが指摘されている。

- ・送りに手に信憑性があること：素人より専門家である方が効果的
- ・メッセージの両面性：一面的メッセージより両面的メッセージの方が効果的

また、説得的コミュニケーションにおいて「恐怖喚起アピール」が用いられることがあるが、それが効果を持つには、次のことが必要である。

- ① 相手はその危険を不快と感じる
- ② 自分にその危険が降りかかる可能性を感じる
- ③ 回避できるかもしれないと信じられる
- ④ 自分は回避行動をできると信じる

また、「ブーメラン効果」と呼ばれ、説得が逆効果となる場合もある。説得者の意図とは逆方向に意見や態度が変わることを言う。「心理的リアクタンス」という心の状態がその効果に関与する。

「心理的リアクタンス」とは、ブレイム(Brehm, 1966)が提唱した概念で、他者から説得を受けたとき、自由を脅かされたと感じ、反発などにより自由の回復を目指す心の状態のことを言う。たとえば、高圧的態度で説得を受けたときなどに発現される。

態度変容が生じるルートを示す理論として、カシオッポとペティ(Cacioppo & Petty, 1984)が提案する「精緻化見込みモデル」(Elaboration Likelihood Model, ELM)がある。それは、広告などによる説得に対し、人は次の2通りの反応

(情報処理)を行うとするものである。

- ① 中心ルート：受け手が内容を吟味(精緻化)しようという意欲(動機づけ)が高く、吟味するのに必要な認知能力や情報処理能力を備えている場合にたどるルートで、中心的内容による判断ルートである。これにより態度が変化すると、それは持続的で安定したものとなる。
- ② 周辺ルート：受け手にとって関心のない内容について説得されているとき(動機づけが低い)や、動機づけが高くて情報処理能力が低い場合は、中心的内容で判断するのではなく、送り手の魅力や専門性、論拠の数が多いなど周辺の手がかりにより判断しようとすることを言う。

### [3.3] 服従行動

社会的圧力をもっとも明確かつ強い事態が、他者からの命令である。しかも、それがただの命令ではなく、権威ある他者からの命令ということになれば、断るのは容易でない。積極的に従うことのできる命令、あるいは従うべきと判断できる命令ならよいが、中には、自分の信念や良心に照らして従うべきでないと思う命令もある。ここで扱う「服従行動」は、まさにそのような権威からの命令である。

人類は、今なお国家あるいは軍隊の権威のもと、命じられた虐殺行為を行っている。現在の日本では切実でないかもしれないが、目を世界に転ずると、決して過去の問題ではない。本項で取り上げるミルグラム(Milgram, 1965)の実験も、そのような状況を背景に行われた。第二次世界大戦中にナチスが行った虐殺行為はくり返されてはならないことだが、とりわけユダヤの血をひくミルグラムにとっては、ヒトラーやナチスを非難するだけではすまない問題であった。人は、よくない行為だと思っけていても、“権威からの命令”という社会的状況があれば、誰でも残虐行動を行ってしまう可能性があることを、シビアな実験を通して彼は明らかにした。

### (3.3.1) ミルグラムの服従行動実験

ミルグラムは、さまざまな職業に就いている20歳から50歳までのアメリカ人男性を参加者とし、次のような実験を行った。参加者は、「記憶に及ぼす罰の効果」を調べるための実験だと告げられ、2人1組となり実験に臨んだ。最初にくじ引きをして、どちらかが教師役でもう1人が学習者役になることが決められた。実は、一方の参加者はサクラで、くじ引きにより真の参加者は必ず教師役になるよう仕組まれていた。

学習者（サクラ）は、電気ショックを受ける装置に座らされた。教師役となる真の参加者は、次のように命じられた。「学習者に一連の単語対のリストを提示し、学習者が間違うたびに電気ショック装置のスイッチを押しなさい」。教師役の参加者の前には、電気ショックを与えるための装置が置かれており、それには15ボルトから450ボルトまで15ボルト刻みで電圧が強くなる30個のレバースイッチが並んでいる。しかも、そのレバーパネルには、ショックの強さに応じて「かすかなショック」から「危険！劇的なショック」まで段階的な表示があり、400ボルトを超える最大級のスイッチには「XXX」と形容できない強さであることを暗示する表示がなされていた。

**〔資料10〕 ミルグラム実験で用いられた擬似電気ショック装置**

教師役の実験参加者は、学習者が間違うたびに電気ショックの強さを1段階ずつ上げるように命令されており、さらに学習者からの抗議があっても電気ショックを上げ続けるよう促された。また、解答が制限時間内に出ない場合にも、誤りと見なして電気ショックを与えるよう命じられた。命令するのは、白衣を着たいかにも権威ある実験者であった。

この実験では、独立変数として次の4つの条件が設定された。

- ① 遠隔条件：被害者となる学習者が別室にいて教師役である実験参加者からは見えず音も聞こえない条件
- ② 声のフィードバック条件：学習者の抗議の

声がドアや壁越しに聞こえる条件

- ③ 近接条件：同室で45cm程度離れた位置で、声も聞こえ様子も見える条件

- ④ 接触条件：教師役である実験参加者が学習者の手を取って電気ショック板の上にもっていかなければならない条件（この条件では、あらかじめサクラである学習者は150ボルト（下から10段階目）以上になると手をショック板から離し、ショックを受け続けることをいやがる演技をするよう打ち合わされていた）

結果は、予想通り①がもっとも高いボルトまで命令に従い、④が最も低い段階で命令を拒否した。その条件④であっても、被害者（サクラ）が手をショック板から離していやがる振りをする第10段階をかなり超えるところまで命令に従った。また、条件①では平均値で400ボルトあたりまで電気ショックを与え続けた。

**〔資料11〕 ミルグラム実験の4つの条件における平均ボルトを示すグラフ**

この実験は、別名「アイヒマン実験」とも呼ばれる。アイヒマンとは、ユダヤ人を絶滅収容所に輸送する責任者で戦争犯罪人となった人物である。ドイツ敗戦後、偽名を使ってアルゼンチンに逃亡していたが、逮捕され裁判が行われた。その翌年にミルグラムの実験が開始されたことから、この実験は「アイヒマン実験」とも呼ばれた。アイヒマンが逮捕されるきっかけとなったのは、妻の誕生日に花屋で妻に送る花束を購入したことであった。アイヒマンはじめナチスの戦犯たちは、そもそも特殊で残虐な人格であったのか。それとも家族の誕生日に花束を贈るような平凡な市民だったのか。ミルグラムの実験結果は、誰もが権威の命令を拒んで自らの道徳観や信条に従う行動をとることがいかに難しいかを証明することとなった。

### (3.3.2) サクラを使う社会心理学実験への疑義

ミルグラムの行った実験は、別の意味でも衝撃を与えた。ミルグラムの実験に限らず、アッシュの同調実験においてもサクラが用いられた。サクラは、実験場面にリアリティを与えるための必需



品であった。

しかし、そこには参加者へのディセプション(欺き)が仕組まれていた。ミルグラムの実験が行われた20世紀半ばならまだしも、現在では、たとえ実験終了時にだましたことの本意を伝えかつ謝罪する(デブリーフィング)としても、はたして研究倫理の点から許される手法なのだろうか。

ミルグラムの実験で、教師役となった参加者がどんな気持ちで実験を遂行していたかを想像してみると、たとえ実験に必要な措置とは言え、安易に用いてよいはずはない。ミルグラム実験が行われた当時も、こうした点への批判があった。それに答える形で、ミルグラムは次のようにコメントした。

実験に参加した人たちが、度を越した(倫理にもとる)実験手続きを設定していると感じ、今後心理学実験には協力してくれないとの恐れを言う人がいる。しかし、私の観察するところでは、参加者は、“空虚な”時間を費やすカードを用いるような作業とか、単なる時間の浪費感しか体験させてくれない実験の方に強い嫌悪感を抱くようである。反対に、服従実験に参加した人たちは、全体として、これとは全く違った感じをもっている。彼らは、参加体験を、自分自身について、もっと一般的に言って人間の行動を規定している条件について何か重要なことを学ぶ機会であったと見ている(Milgram, 1964, p. 850)

ミルグラムは、自らが行った服従実験の参加者に、事後質問を行った。その結果、84%の参加者が実験に参加してよかったと感じており、15%が中立的な感じを抱いており、1.3%に否定的な感情を植えつけていた。これを根拠に、ミルグラムは参加者にとっても積極的意義があると主張した。実験参加者に研究協力を求める際に慎重に考えなければならない重要な今日の問題と言えよう。

## 【4】 集団の意志

社会心理学は、集団の中にいる個々人の心の問題を扱う。これが、心理学サイドからの社会心理学の基本スタンスである。一方、社会学からの社会心理学は、構成者は個々人であっても、個人を超えた集団の意志や力学を捉えようとする。同じ対象を見つめていても、心理学サイドと社会学サイドからのアプローチはこのように対照的な面をもつ。本章で取り上げる「集団の意志」では、その意味において社会学サイドからの視点も取り込むことになる。

### [4.1] マスコミュニケーションの力

#### (4.1.1) バンデューラの攻撃行動研究

テレビのドラマやアニメそれにゲームまで含めると、子どもたちは殺人や戦闘シーンにさらされ続けている。こうした体験が、子どもたちの暴力や攻撃行動を助長することにならないだろうか。バンデューラら(Bandura, et al., 1963a)の実験は、そうした問題を考える原点となった。

実験の参加者は、スタンフォード大学付属保育園の3~6歳の48人の男児と48人の女児であった。男女12人ずつ24人が1つの条件に割り当てられ、4つの条件の攻撃行動が比較された。条件は、次の4つであった。

- ① 「現実的攻撃モデル」：男女1名ずつの大人が攻撃行動を行っているところを観察する
  - ② 「人間映像攻撃モデル」：大人が攻撃行動を行っているところを映画に撮ったものを見る
  - ③ 「漫画映像攻撃モデル」：黒猫の恰好をした漫画の主人公が攻撃行動をしているのを見る
  - ④ 「統制条件」：攻撃行動を見ない
- ①~③で見せられる攻撃行動には、1.5mくらいの空気の入ったビニール人形を殴ったり蹴ったり木槌で叩いたり、馬乗りになったりする物理的攻撃と同時に、ののしったりする言語攻撃が含まれていた。

- ④を除く各条件で子どもたちは攻撃行動を観察

したのち、別の遊び部屋に連れていかれた。その部屋では、興味をそそるようなおもちゃが見えているのにそれで遊べないという欲求不満状態を体験した。その後、ビニール人形が置かれた部屋で自由にされ、攻撃行動の量が測定された。

結果は明快であった。得点化された攻撃量は、上に示した4つの条件順に、①83、②92、③99、④54であった。統制条件では、攻撃量が他の3条件と比べ、はっきりと少なかった。何らかの攻撃行動をあらかじめ観察していた3つの条件間に有意な差は認められなかった。このことは、アニメ化などによりデフォルメされても、攻撃行動の模倣は抑制されないことを意味する（それどころか、有意ではないが増加傾向さえある）。

#### (4.1.2) 学習心理学から見たこの実験の意義

上に示したバンデュラーの実験は、テーマとしては攻撃行動の模倣を扱うものであった。その点においては、結果は予想どおりであった。ところが、20世紀半ばのアメリカにおいて心理学のグランド・セオリーとして重要な位置にあった行動主義心理学と、その考え方をベースに発展した学習心理学にとって、バンデュラーが示した実験結果は“コペルニクス的転換”と言ってよい重大なものであった。

行動主義心理学では、新しい行動が身につく「学習」は、“自分”がその行動を行うことで進行すると考えられていた。いわゆる「直接学習」である。ところがバンデュラーの実験は、自分が体験しなくても観察しただけで学習が進むことを示した。この新事実を、バンデュラーは「観察学習」あるいは「モデリング」と名づけた。

バンデュラーら (Bandura, et al., 1963b) は別の実験で、「代理強化」という概念も提案した。その実験は、3～5歳の男女それぞれ40人、合計80人に対して行われた。参加者に、2人の男性モデルが登場する映像を観察させた。刺激条件は、次の4つであった。

- ① 攻撃した結果、別の大人から報酬をもらってよい思いをする（正の強化）

- ② 攻撃した相手から反撃にあって負ける（負の強化）

- ③ 2人とも攻撃せず仲良く遊んでいる

- ④ 映像を見せない

それぞれの条件ののち、映像に出てきたのと同じおもちゃのある部屋に子どもを連れていき、子どもたちのとる行動を観測した。その結果、①のモデルを見た子どもたちは、他の3つの条件に比べてモデルの攻撃を真似る行動をする傾向が強かった（①の攻撃行動得点75）。一方、非攻撃的モデルを見た条件（③66）や映像を見ていない条件（④62）は、①よりも攻撃行動が少なく、返り討ちにあうモデルを見た子どもたちの得点（②54）はさらに低かった。

こうした知見を受けて、「代理強化」という概念が提案された。それまでの学習理論では、正負どちらの強化であっても、強化は本人に与えるのが前提であった。ところがこの実験では、モデルが強化されるのを観察しただけで、強化の効果が生じたのである。この代理強化を含め、バンデュラーの研究により、「観察学習」という概念が定着することになった。

#### (4.1.3) 観察学習に関するいくつかの知見

- バンデュラーの研究で同性の攻撃行動を見せられたとき、男児は肉体的暴力を真似ることが多く、女児は言葉の暴力を真似る傾向が強かった。
- 観察学習や代理強化が生じるのは、攻撃行動のようなネガティブな行動だけでなく、援助行動などポジティブな行動の学習も促す。
- 8歳のときに暴力番組を好んで見ていた子どもたちは、10年後での攻撃行動も高い傾向を示した。すなわち、学習の効果は長期的であった (Huesmann, et al., 1984)。

観察学習が生じるという知見は、マスコミによる暴力シーンの子どもたちへの影響という社会的議論を促した。

#### (4.1.4) マスコミの影響の特徴

マスコミの影響に関して「バンドワゴン効果」と呼ばれるものがある。この名称はアメリカの経済学者ハーベイ・ライベンシュタインが創作したもののだが、経済学・政治学など、広い範囲で使われている。その意味するところは、ある選択が多数に受け入れられているという情報が流れると、その選択への支持が一気に強くなることを指す。時流に乗る、多勢に与する、勝ち馬に乗るといった意味で「バンドワゴンに乗る」という言葉があり、「バンドワゴン効果」はそこからとられた用語である。バンドワゴンとは、行列の先頭の楽隊車を言う。

その効果の典型例が、“投票行動”において見られる。有権者は、事前のマスコミの選挙予測報道などで優勢とされた候補者に投票しがちになる。1993年のドイツ連邦議会選挙で、バンドワゴン効果が生じた。この選挙では、キリスト教社会同盟とドイツ社会民主党が争った。両者の支持率は拮抗していたが、土壇場でキリスト教社会同盟が圧勝する結果となった。

ところが、これと全く反対の用語もある。劣勢の方に票を入れる傾向、いわゆる判官びいきのような投票行動で、これを「アンダードッグ効果」という。負け犬に手をさしのべるとの意味である。

このように、マスコミの報道の仕方は選挙結果に大きな影響を与えることが認められているが、一方で「マスメディアの限界効果論」もある。ラザースフェルド (Lazarsfeld, 1944) の研究によると、大統領選挙においてマスメディアに影響されて支持政党を変えた者はわずかで、マスメディアの情報は有権者が潜在的に支持していた政党を顕在化させたり、補強したりする効果の方が大きいことがわかった。しかしここでも、全く逆の考え方「マスメディアの強力効果論」も主張されている。

こうした対立的用語が併存していることは、心理学的検討の難しさを示唆する。そうした議論は、心理学的方法で生み出されるデータで白黒が付くものではなく、時代状況を含め、考えられる条件

を多角的に吟味する社会学的ディベートが得意とする領域と言えよう。

#### [4.2] 流言とパニック

##### (4.2.1) 実験法では扱いにくい研究テーマ

流言やパニックは、人が集まる集団が生み出す深刻な問題で、心理学からの改善策の提案が求められる社会的に重要な問題である。しかし、心理学が得意とする実験的方法、特に実験室での検討には馴染みにくいテーマでもある。たとえば、流言の研究を実験室で行おうとして、参加者たちに情報伝達を繰り返してもらい内容がどのように変貌していくかを示せたとしても、切迫感や深刻感というリアリティが伴わなければ、ただの伝言ゲームに終わってしまう。

流言の研究になぜ切迫感や深刻感が必要かは、わが国で実際に起こった次のような歴史的事例を知れば理解できる。1923年9月1日、関東大震災当日の夕方頃から、朝鮮人が井戸に毒を投入するという流言が発生した。翌2日には、勢いをもって広がり、2日夕方には東京に戒厳令がしかれ、軍隊・警察は各所に自警団を作り防備にあたらせた。軍隊や警察のこの措置が流言を権威ある情報へと引き上げ、その後、数千人にわたる朝鮮人と二百人を超える中国人、数十人の日本人が民衆の手によって殺されたと推測されている。

##### (4.2.2) 流言とデマの違い

上の例は、単なる「流言」ではなく、「デマ」と言うべきものかもしれない。「デマ」とは、悪質な意図をもって作為的に広められる噂のことである。もともと「デマゴギー」とは、扇動政治の意味で、故意のねつ造や悪意の中傷により特徴づけられる。朝鮮人虐殺事件は、デマによる噂拡大の悲劇であった。

それに対し、これに匹敵する規模で1964年に起こった新潟市の大地震では、40年前の関東大震災の場合とは異なり、悪質なデマとそれに伴う悲劇的事件は生じなかった。震度の強さの割に被害が小さかったことと社会不安が低かったことに

加え、「マスコミの力」が流言発生を抑えることに役立ったからである。地震発生とともに、各メディアは豊富な情報を供給することに総力を投入した。特に、トランジスターラジオにより客観的報道、避難の指示、尋ね人案内などを行ったことで不安を抑え、情報不足を解消させることとなった。

しかし、人々の行動は、ラジオによる情報以外に、人づての情報によって影響を受けていたことが後の調査で明らかになった。今日では、さらにきめ細かな通信手段の活用が期待できるが、そうした通信手段により個別的情報が発信できるようになったことは、逆に情報内容が具体性を帯び、流言の温床となる危険性もはらんでいる。

こうした知見は、実験室ではなく地震の起こった現場を実地調査し、被災者や救助担当者への聞き取り調査、すなわち「現場研究」から得られたものである。次に紹介する流言に関する心理学研究も、現場研究の手法によりまとめられた。

#### (4.2.3) 流言に関する心理学研究

1973年12月8日、豊川市の信用金庫取りつけ騒ぎの発端は、通学途上の3人の女子高生のおしゃべりであった。豊川市信用金庫に就職が内定していた1人に、他の1人が激励のつもりで、「信用金庫は危ないらしいよ」と軽口を叩いたのを、3人目の女子高生が冗談だと受け取れず、帰宅して親族に伝えたところ、2週間のうちに町中に流言が広がり、大々的な取りつけ騒ぎに発展した。情報を耳にして、すぐに豊川信用金庫に真偽を直接確認した人は、流言の伝播に関わらずにすんだ。

木下(1977)は、こうした流言がどのような条件のもとで発生し、拡大しやすいかの要因を、大きく「個体的条件」と「社会的・集団的条件」とに分けて、表のように整理した。

(資料12) 木下により整理された流言が発生

しやすい条件の表

#### (4.2.4) パニックに関する心理学研究

流言に関する心理学研究を実験室で行うのが容

易でないのと同様に、「パニック」に関する研究も実験室では難しい。しかし、その試みは行われている。

ミンツ(Mintz, 1951)は、複数の実験参加者たち(15~21名)に、同時に瓶の中から糸に結びつけられた円錐体を取り出すという課題を課した。ただし、瓶の口は狭いため、円錐体を同時に2個以上取り出すことはできない。もし、複数の参加者が同時に自分の糸に結ばれた円錐体を取り出そうとすると、出口が混雑し、うまく取り出せない。一方、のんびりしていると瓶の下の方から水が少しずつ注入され、自分の円錐体に迫ってくる。実験参加者に与えられた課題は、自分の円錐体が水に触れる前にそれを取り出すことであった。

(資料13) ミンツの実験装置図

実験社会心理学的手法で行われたミンツのパニック実験は、やはりゲームのようで現実のパニック場面からはほど遠い状況と言わざるを得ない。しかし、現実のパニック状況の何らかの面は再現されている。したがって、彼の行ったシミュレーション実験で得られたデータにはそれなりの価値がある。全面的なシミュレーションとはいかないが、条件統制を踏まえた上での実験の方法から得られる知見には説得力のある情報が含まれており、それをうまく抽出すべきである。

以下に整理されたパニックが起きやすい諸条件を、ミンツの実験でどのように条件設定すればよいかを考えてほしい。

群集パニックが起きやすい条件

- ① 緊迫した状況で危険が目前に迫っていると多くの人が感じている
- ② 危険から脱出する方法があると、みんなが思っている
- ③ 脱出する方法はあるが、自分が脱出できる保障はないとみんなが思い、強い不安を持っている
- ④ 人びとのあいだで相談や協力ができるような普通のコミュニケーションがとれなくなっている

#### [4.3] 集団の意志決定

##### (4.3.1) 集団的浅慮 (groupthink)

「三人寄れば文殊の知恵」ということわざがある。与えられた問題への対処法を自分1人で考えるより、複数で意見を出し合って考える方がよい答えにたどり着ける、という趣旨のことわざである。しかし、社会心理学的知見は、必ずしもそれを支持しない。

それは「集団的浅慮」と呼ばれるものである。集団意志決定により、メンバーが個人的に行う決定より劣る決定がなされる傾向のことを言う。「集団凝集性」が高く、外部からの情報が得られない状況で、このことは起こりやすい。

ジャニス (Janis, 1982) は、集団的浅慮に陥りやすい状況として、次のことを指摘した。

- ① 集団への過剰評価
- ② 集団の閉鎖性
- ③ 斉一性への圧力 (満場一致の幻想など)

これらが改善されない場合、次のような事態を生む。

- ① 他の選択肢を十分に検討しない
- ② 目標を十分に検討、吟味しない
- ③ 情報収集が乏しくなる
- ④ 手持ちの情報から都合のよいものだけを取り上げて分析する
- ⑤ 一度却下された代替案は再考されない
- ⑥ 選んだ選択肢が抱えるリスクやコストが検討されない
- ⑦ 非常事態を想定せず、想定しても対応策を考えない

こうした負のスパイラルとも言える事態には、討議している人たちの「集団の凝集性」が高いほど陥りやすい。

##### (4.3.2) 集団規範と集団の凝集性

集団のメンバー間で共有されている、行動や判断の際の基準やルールのことを「集団規範」と言う。ひとたび成立した集団規範は、メンバーの判断、感情などに影響を与える。それらは、意識さ

れず暗黙のうちに共有され、一定の思考・行動パターンを形成していく。

人それぞれ思考も行動力も異なるはずの人間が、集団の中に入ると一定の認知や行動パターンを辿るようになる。「校則」のように、逸脱すると罰があるからというような圧力がなくても、人にはまわりに従う傾向がある。集団規範が及ぼす影響は、メンバーを引きつける力である「集団の凝集性」が高いほど強いものとなる。

##### (4.3.3) 内集団びいきと社会的アイデンティティ理論

その人が所属し、その人自身がメンバーであると認知している集団のことを「内集団」と言う。それ以外の集団は「外集団」となる。内集団の単位は、学級、国、民族など、大小さまざまである。人々は内集団に対して、外集団より好意的・協力的に行動する傾向をもっている。これは、現実社会の集団のみならず、実験室内で人工的に作りあげた名目的な集団においてさえ生じることが、実験により確認されている。人は、内集団の失敗は外的に、外集団の失敗は内的に帰属させようとする。

タジフェルら (Tajfel and Turner, 1979) は、この性質を「社会的アイデンティティ理論」により説明する。「社会的アイデンティティ理論」は、カテゴリー化から始まる。たとえば、「日本人」「H大学」といったように、自分を取り巻く環境をあるまとまりで分ける。そして、1つにくくられた集団のメンバー同士の類似性と他集団との差異にことさら注意を向ける。こうした「社会的カテゴリー化」を行った上で、自分の所属する集団が「うちの集団」として自身のアイデンティティの一部になることで、社会的アイデンティティが形成される。

##### (4.3.4) 集団意志決定に関するいくつかの知見

集団の意志が生まれ共有されるダイナミズムは、上記以外に次のような心理学的特徴をはぐくむ土壌となる。

- ・「心理的拘泥現象」：集団規範や集団の凝集性のいかにかわからず、メンバーは、その決定が間違っていたことがわかって、合議に関与したプライドや投入した労力を無駄にしたくないため、合議内容を正当化し決定に執着する
- ・集団極化としての「リスク・シフト」：1人より集団で決める方が無難で穏やかな決定がなされると考えられていたが、1960年代のストーナーの論文はそれを覆した(Stoner, J. A., 1961の未公開修士論文)。彼の研究では、安全な道とリスクな道のどちらを選ぶか迷うような選択ジレンマとなる質問紙に1人で答えさせた場合より集団討議して答えさせた方がリスクな決定を選んだ。ワラックとコーガンら(Wallach, Kogan, and Bem, 1962)はそれを追試し、ストーナーの質的研究を量的に裏づけた
- ・「コーシャス・シフト」：逆に、類似した態度をもつ個人が集団で話し合うと、より慎重な方向へと傾く

## 【5】 リーダーシップ

大きくは国の運営から、小さくはクラスでの班活動まで、リーダーの能力や姿勢は、その集団のパフォーマンスや成員の心理状況などに強く影響する。そうした重要性から、社会心理学では「リーダーシップ」について古くから検討してきたが、研究の時間経過とともに、リーダーシップ論の焦点は、「特性論」から「行動論」、そして「状況対応論」へと変化していった。

### 【5.1】 レヴィンのリーダーシップの3類型

初期には、よきリーダーは他の人とは違う“特性”をもっており、およそ優秀なリーダーはその特性により特徴づけられるとの考えが主流であった。すなわち、「リーダーシップ特性論」である。レヴィンら(Lewin, Lippitt, and White, 1939)は、リーダーシップ・スタイルを「専制型」「放

任型」「民主型」の3つに分類し、それらのうちのどの特性をもっていることが重要かを実験により検討した。

- ・専制型：集団活動の方針をリーダーが決定する
- ・放任型：リーダーは集団活動の方針決定に積極的に参加せず、成員に任せる
- ・民主型：集団の方針を集団討議により決定し、リーダーは議長としての役割を果たす

これら3種類のリーダーシップ・スタイルを演じるリーダー役の実験協力者のもと、成員が示すパフォーマンスや集団の雰囲気などが比較された。

その結果、「民主型リーダー」のもとでは“仕事量”・“仕事の質”とも優れ、“集団の雰囲気”も最もよかった。「専制型」では、“仕事量”では民主型と大差ないが、敵対行動やいじめなどが見られた。「放任型」になると、他の2つの特性をもつリーダーのもとと比べ、“仕事量”・“仕事の質”ともに劣っていたが、“集団の雰囲気”は専制型より優れていた。

### 【5.2】 1960年代の三隅のPM理論

1960年代になると、リーダーの特性そのものではなく、リーダーとしてどのような行動をとることがリーダーシップに求められるのかとの観点が取られるようになった。「リーダーシップ行動論」である。

ここでは、1960年代に提案された三隅(1984)の「PM理論」を取り上げる。PMとは、「P(Performance)」と「M(Maintenance)」, すなわち、「遂行」と「維持」である。組織や集団のもつ機能には、少なくとも集団の目標を達成するという「遂行」機能と、集団のまとまりを損なわず「維持」していこうという機能がある。三隅は、この2つは独立した次元のもので、その集団のリーダーがどちらを志向するかによって4つの類型「PM」「Pm」「pM」「pm」があるとした(大文字は、それへの志向が強いことを、小文字は弱いことを表す)。

(資料14) 三隅のPM理論の二次元表記

三隅は、(実験ではなく)現場調査により、4種類の効果を、その集団の“業績”・“事故率”・“退職率”の3つの行動指標で評価した。その結果、3つすべての行動指標において、「PM型」が第1位、「pM型」が第2位、「Pm型」が第3位、「pm型」が第4位となった。1位と4位は頷けるが、2位と3位については検討を要する。リーダーが遂行成績より集団維持を志向する方(pM型)が、“事故率”と“退職率”で優れるのは理解できるが、“業績”まで高まるとはどういうことなのだろうか。

実は、上の結果は、“現場調査”から得られたものであった。それに対し、三隅は、同じ測定指標を実験室でも測定した。その結果、“業績”と“事故率”で、2位と3位が入れ替わった。すなわち、「遂行」を重視するタイプのリーダーシップ(Pm型)の方が成績がよかったのである。

実際の現場とは違い、“実験室事態”ではリーダーシップ行動の“短期的効果”を捉えることになる。それに対し、現場調査に基づく“中長期的効果”においては、集団のまとまりへの配慮を欠く業績追求型のリーダー(Pm型)のもとでは、高い“業績”は得られないのである。

三隅は、このような結果が得られたことについて、次のように考察した。現場研究と実験室実験で2位と3位が入れ替わったのは、会社組織など実際に社会的活動を行っている現場では、本来的に「達成動機」(目標を達成したいという気持ち)が高くリーダーがあえて“遂行”を強調しなくても、集団の達成力は確保されていたからである。したがって、集団の維持に重点を置いた「pM型リーダーシップ」の方が、集団の凝集性が高まり、結果的に“業績”も高まったというのである。また、ここに示したリーダーのタイプは、そのリーダーの“特性”として固定的に決まっているのではなく、リーダーという“役割”を担ったときに発生する状況的なものである。

### [5.3] 状況対応型のリーダーシップ論

1960年代の中頃からは、「リーダーシップ特性

論」や「リーダーシップ行動論」のように、リーダーの望ましい行動をそうでない行動から区別するという考え方をとらないリーダーシップ論が主流になった。言い換えれば、全ての状況に普遍的に通用するリーダーシップ・スタイルなど存在しないという考え方に変化したのである。その集団がどのような状況にあるかに基づいて、リーダーの特性やとるべき行動は違ってくる。ある状況のもとでは適切なリーダーシップ・スタイルでも、他の状況では異なるリーダーシップ・スタイルの方が適切になるというのである。

#### (5.3.1) コンティンジェンシー・モデル(状況即応理論)

リーダーシップとは、リーダーの資質ではなく、状況に応じて役割を変える必要があるという考えをベースに、フィドラー(Fiedler, 1964, 1978)は、3つの変数をもとにリーダーにとって有利な状況から不利な状況までを整理した。

彼は、リーダーにとって最も苦手な同僚の存在に注目した。それを「LPC(Least Preferred Coworker)」という指数で計測し、苦手な同僚を好意的に評価するリーダーを“高LPC”、苦手な同僚を避けようとするリーダーを“低LPC”と定義した。高LPCは行動論における維持志向、低LPCは遂行志向に近いものと考えてよいが、フィドラーは従来の行動論に見られる類型(スタイル)ではなく、それらは状況変数の1つであるとした。他の状況変数として、

- ① リーダーが組織の他のメンバーに受け入れられる度合い
- ② 仕事・課題の明確さ
- ③ リーダーが部下をコントロールする権限の強さ

の3つをあげた。①から③が非常に高い(強い)場合は、リーダーが集団を完全にコントロールしている状況にあるため、LPC得点が低いリーダーシップであってもある程度の業績は上げられる。しかし、①～③の得点がそれほど高くない場合は、LPC得点の高いリーダーシップでなければ、高

い業績は望めない。式で表せば、

「リーダーシップ・スタイル (LPC)」×「状況変数 (集団との関係, 課題の明確さ, 権限の強弱)」  
=「結果 (業績)」  
となる。

### (5.3.2) SL 理論 (Situational Leadership Theory・状況対応理論)

ハーシィとブランチャード (Hersey and Blanchard, 1977) が提唱したリーダーシップ状況適応理論の1つで、“メンバーの成熟度”によって、有効なリーダーシップ・スタイルが異なるとする。フィドラーのコンティンジェンシー・モデルの状況要因を掘り下げ、メンバーの成熟度に着目して発展させた理論である。SL 理論では、縦軸を仕事志向、横軸を人間志向の強さとする4象限に分け、それぞれの状況でリーダーシップの有効性 (指示決定の指導の強弱, 説得・参加型スタイルなど) を高めていくにはどうすればよいかを示した。

#### 〔資料15〕 SL 理論の4象限の図

有効なリーダーシップは、“メンバーの成熟度”のレベルによって次のように規定される。

- S1：教示的リーダーシップ (メンバーの成熟度が低い場合) →作業内容を具体的に指示し、事細かに監督する
- S2：説得的リーダーシップ (メンバーが成熟度を高めてきた場合) →リーダーが自分の考えを説明し、疑問に答える
- S3：参加的リーダーシップ (さらにメンバーの成熟度が高まった場合) →メンバーの意見を聞いた上で、メンバー自身で決められるように仕向ける
- S4：委任的リーダーシップ (メンバーが完全に自立性を高めてきた場合) →仕事遂行の責任をメンバーに委ねる

### (5.3.3) 変革型リーダーシップ (Transformational Leadership)

1980年代以降、リーダー1人が変革するので

はなく、集団自体が自己変革能力を育てていけるようなリーダーシップ論が提案されるようになった。不確実で激しく変化する企業組織の経営環境に対して、組織を成功へと導くためのリーダーシップが必要であるとの時代背景から生まれた。

変革的リーダーシップ理論においては、変革を実現するにはどのようなリーダーシップのあり方や特性が必要かを追求する。アメリカ経済が低迷し、厳しい国際競争にさらされる中、市場の環境変化が著しく、複雑性を増してくる中で、企業が更に発展するのに必要となる“変革”を、永続的に実現するには、ビジョンを共有し社員の能力を引き出し組織学習を促進することによって、変革を実現していく必要がある。代表的な変革型リーダーシップ理論に、「コッターのリーダーシップ論」「ティシーの現状変革型リーダー論」「ビジョナリー・リーダーシップ論」などがある。

例として、コッター (Kotter, 1988) のリーダーシップ論を紹介しよう。コッターは、リーダーシップを、組織を効率的に管理する“管理能力”とは異なるものと位置づけ、管理能力が組織を動かすために重要としながらも、変革の時代に必要な要素としてリーダーシップの重要性を強調した。コッターは、リーダーシップを、組織の将来ビジョンを明確にし、メンバーの能力をビジョン実現に向けて結集し引き出す力であるとし、「変革型リーダー」の特徴を次のように捉えた。

- ① 魅力あるビジョンを作りだし、それを明確にメンバーに伝えることができる
- ② ビジョンを実現化する戦略を構想し、メンバーに達成できる期待を与えることができる
- ③ メンバーとのコミュニケーションを通じて、彼らからより多くの貢献を引き出す
- ④ メンバーにとって理想の役割を演じることができる

さらにコッターは、「変革を成功に導くための8段階プロセス」を次のように提唱し、組織の変革を強力に推進するリーダーの役割とその重要性を説いた。

- ① 緊急課題であるという認識の徹底



- ② 強力な推進チームの結成
- ③ ビジョンの策定
- ④ ビジョンの伝達
- ⑤ メンバーのビジョン実現に向けてのサポート
- ⑥ 短期的成果をあげるための計画策定・実行
- ⑦ 改善成果の定着とさらなる変革の実現
- ⑧ 新しいアプローチを組織に根づかせる

また、変革型リーダーシップの流れの中で、1970年代後半には「カリスマ的リーダーシップ理論」というものも生まれた。かつては既成のルールのもとでルーチン通りにメンバーをマネジメントすればよかった時代から、アメリカ経済が停滞化する中で競争環境が激変し、“将来のビジョンを描く資質”がリーダーに求められる時代になった。その中で現れたのが「カリスマ的リーダーシップ理論」である。もとは1924年に社会学者マックス・ウェーバーが定義づけたものだが、ハウス(House, 1976)により再定義された。先天的な特性ではなく、「メンバーにカリスマと認知されることで、リーダーはカリスマとなりうる」、また「極めて高水準の自己信頼とメンバーからの信頼があることで、リーダーはメンバーを目標に導くことが可能である」と主張した。

「具体的にどのような行動をとればリーダーはカリスマと認知されるのか」について、のちの研究で以下の提案がなされている。

- ① 戦略ビジョンの提示
- ② リーダー自らリスクを背負いメンバーの規範となる行動をとる
- ③ 現状の正しい評価を行う

変革的リーダーシップ論は、現在なおホットな研究テーマであり、さまざまな提案がなされ続けている。

#### 引用文献

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements. In H. Guetzkow (ed.) *Group, leadership, and men*. Carnegie Press. pp.177-190.

- Bandura, A., Ross, D., and Ross, S. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A., Ross, D., and Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Cacioppo, J. T. and Petty, R. E. (1984). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Consumer Research*, 11, 637-675.
- Cottrell, N. B., Rittle, R. H., and Wack, D. L. (1967). The presence of an audience and list type (competitional or non-competitional) as joint determinants of performance in paired-associated learning. *Journal of Personality*, 35, 425-437.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in experimental social psychology*, 1, 149-190.
- Fiedler, F. E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. *Advances in experimental social psychology*, 11, 59-112.
- Freedman, J. L. and Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-203.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior*. Prentice-Hall.
- House, R. J. (1976). *A 1976 theory of charismatic leadership*. University of Toronto, Faculty of Management Studies.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., and Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Hunt, P. J. and Hillery, J. M. (1973). Social facilitation in a coaction setting: An examination of the effects over learning trials. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 563-571.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes (2nd ed.)*. Houghton Mifflin.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治(1982). Locus of control 尺度の作成と、信頼感、妥当性の検討 教育心理学研究, 30, 302-307.

- 木下富雄 (1977). 流言 末永俊郎 (監) 池内一 (編) 講座社会心理学 3 集合現象 東京大学出版会
- 木下稔子 (1964) 集団の凝集性と課題の重要性の同調行動に及ぼす効果 心理学研究, 35, 181-193.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15. University of Nebraska Press. pp. 192-238.
- Kelley, H. H. (1972). Attribution in social interaction. In E. E. Jones et al. (Eds.) *Attribution perceiving the causes of behavior*. General Learning Press. pp. 1-26.
- Kotter, J. P. (1988). *The leadership factor*. Free Press.
- Latané, B., and Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century-Crofts.
- Latané, B., Williams, K., and Harkins, S. (1979). Many bands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Lazarsfeld, P. F. (1944). The controversy over detailed interviews — an offer for negotiation. *Public opinion quarterly*, 8, 38-60.
- Lewin, K., Lippitt, R., and White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates." *Bulletin of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, 10, 269-308.
- Nemeth, C. (1986). Differential contributions of minority influence. *Psychological Review*, 93, 23-32.
- Milgram, S. (1964). Issues in the study of obedience: A reply to Baumrind. *American Psychologist*, 19, 845-852.
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18, 57-76.
- Mintz, A. (1951). Non-adaptive group behavior. *The Journal of abnormal and social psychology*, 46, 150.
- 三隅二不二 (1984). リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- Moscovici, S., Lage, E., and Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception task. *Sociometry*, 32, 365-379.
- 中込四郎 (2016). アスリートに見られる危機的事象からの成長 宅香菜子 (編) PTGの可能性と課題 金子書房 pp. 82-98.
- Ross, L. D., Amabile, T. M., & Steinmetz, J. L. (1977). Social roles, social control, and biases in social-perception processes. *Journal of personality and social psychology*, 35, 485-494.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-28.
- 斎藤勇他 (編) (1987-1998). 対人社会心理学重要研究集 1~6 誠信書房
- Tajfel, H. and Turner, J. G. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Brooks. pp. 33-47.
- 高木 修 (1985). 社会における人間 心の探検隊 アカデミア出版 pp. 219-272.
- Thibaut, J. W. and Riecken, H. W. (1955). Some determinants and consequences of the perception of social causality. *Journal of Personality*, 24, 113-133.
- 上野雄己 (2016). スポーツ場面におけるレジリエンス 宅香菜子 (編) PTGの可能性と課題 金子書房 pp. 99-100.
- Wallach, M. A., Kogan, N., and Bem, D. J. (1962). Group influence on individual risk taking. *ETS Research Report Series, 1962 (1)*. DOI: 10.1002/j.2333-8504.1962.tb00112.x
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Weiner, B. and Kukula, A. (1970). An attribution analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- 山岸俊男 (監修) (2016). 徹底図解社会心理学 新星出版社
- 吉田俊和・三島浩路・元吉正寛 (編) (2013). 学校で役立つ社会心理学 ナカニシヤ出版
- 吉村浩一 (1995). 社会心理学 心理学と出会う ナカニシヤ出版 pp. 107-133.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.