

進路決定場面における教師に対する 生徒の反発反応

深田博己・植田 智

(1991年9月10日受理)

Student's reactions toward teacher's verbal threats in the situation
of the selection of college

Hiromi Fukada and Satoshi Ueda

The purpose of this study was to investigate the high school student's reactionary responses toward the teacher's verbal threats when the teacher threatened the student's freedom of taking an entrance examination for the specific college. From the standpoint of the reactance theory, we examined the effects of the amount of threat (high or low), the importance of the threatened free behavior (high or low), and the possibility of engaging the threatened free behavior (high or low) on reactionary responses. Three types of reactionary response were measured: affective, verbal and behavioral reactions. High importance led to greater affective, verbal and behavioral reactions than low one. High threat led to greater affective and verbal reactions than low one, and high possibility led to greater behavioral responses than low one. These results were interpretable with the reactance theory.

Key words : reactance theory, freedom, threat, importance of free behavior, possibility of engaging free behavior.

問 題

1. 反抗研究とリアクタンス理論

反抗とは、社会的地位関係における劣位者が優位者に対して示す否定的反応である。反抗に関する心理学的研究としては、深田 (1983, 1986a, 1986b, 1990), 中西 (1959, 1971), および関 (1958) の研究がある。これらの研究の中で、リアクタンス理論 (Brehm, 1966; Brehm & Brehm, 1981; Wicklund, 1975) の立場から反抗現象の問題にアプローチしているのが、深田 (1983, 1986a, 1986b, 1990) である。深田 (1983, 1986a, 1986b, 1990) の一連の研究では、母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応を測定することにより、母親に対する子どもの反抗現象の解明を試みてい

る。これらの先行研究は、反発反応の規定因を検討するものであった。

2. 先行研究の外観

小学2年生、4年生、6年生、中学2年生を被験者とした深田 (1983) は、母親の言語的脅威と子どもの初期態度との一致・不一致が子どもの反発反応に及ぼす影響を検討した。その結果、母親からの強制・禁止という脅威が子どもの初期態度と一致する順態度的脅威条件に比べて、脅威が初期態度と不一致である反態度的条件の方が、子どもの言語的反発を促進し、強制された行動に対する態度をより拒否的な方向に変化させ、禁止された行動に対する態度をより受容的な方向に変化させることが見いだされた。これらの結果は、リアクタンス理論からの予測を支持するものであった。

また、反発反応に及ぼす子どもの年齢の影響に関しては、反態度的脅威条件の場合、子どもの学年が進むにつれて、母親に対する言語的反発は一度減少し、次に増加するというU字型の曲線的変化がみられた。しかし、順態度的脅威条件の場合には、両者の関係は反態度的脅威条件の場合ほど明瞭ではなかった。

幼稚園の年長児を被験者とした深田(1986a)は、母親の言語的脅威と子どもの初期態度との一致・不一致が子どもの反発反応に及ぼす影響を検討した。その結果、反態度的脅威条件の方が順態度的脅威条件よりも母親に対する男児の言語的反発を増大させたが、母親に対する女児の言語的反発においては、そうした影響がみられなかった。

小学4年生、6年生、中学2年生を被験者とした深田(1986b)は、母親の言語的脅威の程度が子どもの反発反応に及ぼす影響を検討した。その結果、母親の言語的脅威の強い方が弱い場合よりも母親に対する子どもの言語的反発と感情的反発の両方を増加させることが明らかとなり、リアクタンス理論からの予測が支持された。また、母親からの言語的脅威に対する子どもの言語的反発と感情的反発は、学年が進むにつれてより大きくなることが確認された。さらに、外顯的な言語的反発に比べて、内面的な感情的反発の方がより顕著な形で認められ、言語的に表出される反発よりも、内面的に感じている反発の方が大きいことが判明した。

小学6年生を被験者とした深田(1990)は、母親に対する子どもの反発反応あるいは受容反応を生じさせる母親の言語刺激のタイプを分析し、子どもの反発反応あるいは受容反応を促進しやすい母親の言語刺激のタイプの存在を指摘した。また、仮想場面を設定し、投影法的な測定手続きによって反抗研究を進めていくことの有用性が考察された。

3. 先行研究に基づく研究課題

反発反応の規定因として先行研究で取り上げられた要因は、脅威と初期態度の一致的要因(深田, 1983, 1986a)と脅威の程度要因(深田, 1986b)であり、反発反応に及ぼす両要因の効果は、リアクタンス理論からの予測を支持した。ところで、リアクタンス強度の規定因として、深田(1977)は、①制限された自由の重要性、②制限された自由の割合、③脅威の程度、④制限された自由の実行可能性、⑤制限の正当性、⑥制限の合法性の6つの要因を指摘している。これらの要因が反発反応に及ぼす効果について、順次検証していく必要がある。

反発反応の測度として先行研究で取り上げられた測度は、言語的反発(深田, 1983, 1986a, 1986b)と感情的反発(深田, 1986b)である。両測度を同時に扱っ

た深田(1986b)の結果から、内面的な感情的反発に比べて、外顯的な言語的反発はその表出が抑制される傾向のあることが実証された。したがって、反発反応の測度として、言語的反発に加えて感情的反発の測度も用いることが望ましいと言えよう。ところで、リアクタンス理論では、リアクタンスが自由回復の試みや主観的感情の変化を生じさせると仮定する。自由回復の試みの中心となるのは、制限された自由を直接実行することであり、これは直接的自由回復行動と呼ばれ、反発反応の重要な指標である。そこで、反発反応の測度として、新たに行動的反発という測度を設ける必要がある。

先行研究(深田, 1983, 1986a, 1986b)では、母子関係における反抗現象に限定し、母親からの言語的脅威に対する子どもの反発反応を分析した。これらの研究で用いられてきた反抗場面としては、子どもがテレビを見ているときに母親が勉強を強制する「テレビと勉強」場面(深田, 1983, 1986b, 1990)、子どもが遊んでいるときに母親が帰宅を強制する「遊びと帰宅」場面(深田, 1986a)、子どもがテレビを見ているときに母親が入浴を強制する「テレビと入浴」場面(深田, 1986a)であった。使用する反抗場面を拡大して得られた結果の一般化を図ることが必要であり(深田, 1990)、母子関係における反抗現象のみならず、教師-児童・生徒関係、上司-部下関係といった様々な対人関係下での反抗現象を扱う必要もあろう。

先行研究から示唆される以上のような研究課題を整理し、本研究では次のような目的を設定した。

4. 目的

教師-生徒関係における反抗現象に焦点を当て、脅威の程度、制限された自由の重要性および制限された自由の実行可能性が、教師の言語的脅威に対する生徒の反発反応に及ぼす効果を感情的反発、言語的反発、行動的反発の3つの測度によって測定し、検討する。その際、脅威の程度、制限された自由の重要性、あるいは制限された自由の実行可能性が増加するほど、反発反応が強まることが予想される。

方法

1. 実験計画と被験者

(1) 実験計画

高校3年生の生徒が受験を希望する大学を教師に告げたとき、教師がその大学受験を禁止する仮想場面を設定し、教師の言語的脅威に対する生徒の反発反応を測定した。独立変数の操作と従属変数の測定は、略画を利用した投影法的な手続きによって実施した。

2水準の脅威(強,弱),2水準の制限された自由の重要性(高,低),2水準の制限された自由の実行可能性(高,低)の3変数を独立変数とした。これらの独立変数は全て被験者間変数であり,2×2×2の要因計画であった。従属変数としては,感情的反発反応,言語的反発反応,および直接的自由回復行動である行動的反発反応を測定した。

(2) 被験者

被験者は,大学1年生と2年生の男子144名と女子208名の計352名であった。8つの実験条件それぞれに対して,44名(男子18名,女子26名)の被験者を無作為に配置した。無作為配置の手続きは,実験材料の無作為配布によって行った。なお,元々の被験者数は375名であったが,記入ミスをした被験者を削除し,各実験条件の被験者数を等しくするために,被験者数が45名(男子19名あるいは女子27名)を越える実験条件の場合,超過人数を無作為に削除した。

2. 実験手続き

(1) 実験手続きの概要

「受験大学の決定に関する調査」と題する質問紙調査票の形式の印刷材料を利用して,実験操作と従属変数の測定を行った。実験材料は,B4版の用紙1枚であり,表裏両面印刷であった。実験材料は男子用と女子用を用意し,仮想場面における登場人物(主人公)は男子用では太郎,女子用では花子として,説明文,質問文,略画などで両者を区別して表現した。

男子用と女子用の実験材料は,それぞれ2×2×2=8通りの実験操作の組み合わせに対応する8種類があり,合計16種類の実験材料を用意した。各被験者には,上記の16種類の実験材料のうちの1種類を配布した。

(2) 場面設定

実験材料の冒頭部分に次のような導入文を用意し,場面設定を行った。“この調査は,高校3年生の生徒が受験する大学を決めるときの先生の指示に対する反応を調べようとするものです。下の絵の主人公は現在高校3年生の太郎くん(花子さん)で,先生と進路相談をしているところです。”

まず,1コマ目と2コマ目の略画の説明文の中で,①生徒のA大学受験意志の明示,②制限された自由の重要性の操作,③制限された自由の実行可能性の操作を行った。

(3) 生徒のA大学受験意志の明示

略画の主人公である太郎(花子)のA大学受験意志を説明文の中で,“太郎くん(花子さん)は「A大学を受験するつもりです。」と先生に言っているところです。”と提示し,2コマ目の略画の中の太郎(花子)の

台詞を“A大学を受験するつもりです”と提示した。

(4) 制限された自由の重要性の操作

制限された自由の重要性が高い条件では,太郎(花子)にとってA大学が第一志望の大学であると提示し,自由の重要性が低い条件では,A大学が第一志望の大学ではないと提示した。高重要性条件の具体的な提示情報は,“太郎くん(花子さん)は受験雑誌などからA大学の校風が自分にぴったりだと思っています。また,太郎くん(花子さん)は昨年A大学に入学した高校の先輩にあって,直接大学の様子を聞き,すっかりA大学が気に入っています。太郎くん(花子さん)にとって,A大学は第一志望の大学です。”であった。また,低重要性条件の具体的な提示情報は,“太郎くん(花子さん)は,受験雑誌などからA大学についての情報をまだ集めていないので,A大学の校風がどんなものなのかわかりません。また,昨年A大学に入学した高校の先輩もいますが,太郎くん(花子さん)は今のところこうした先輩からA大学についての様子を直接聞くようなこともしていません。太郎くん(花子さん)にとって,A大学は第一志望の大学ではありません。”であった。

(5) 制限された自由の実行可能性の操作

制限された自由の実行可能性が高い条件では,太郎(花子)にとってA大学の合格可能性が高いと提示し,自由の実行可能性が低い条件では,A大学の合格可能性が低いと提示した。高実行可能性条件の具体的な提示情報は,“過去3回の校内実力テストの結果,A大学の合格可能性は75%,80%,85%と判定され,某大手予備校の全国統一模試の過去3回の結果,合格可能性は80%,85%,85%と判定ができました。また,前年度に太郎くん(花子さん)の高校からA大学を受験して合格した人たちのほとんどが,今の太郎くん(花子さん)よりもかなり成績の悪い人たちでした。”であった。また,低実行可能性条件の具体的な提示情報は,“過去3回の校内実力テストの結果,A大学の合格可能性は30%,30%,20%と判定され,某大手予備校の全国統一模試の過去3回の結果,合格可能性は30%,20%,20%と判定ができました。また,前年度に太郎くん(花子さん)の高校からA大学を受験して不合格になった人たちのほとんどが,今の太郎くん(花子さん)よりもかなり成績の良い人たちでした。”であった。

次に,3コマ目と4コマ目の略画の説明文の中で,生徒のA大学受験を抑制しようとする教師の脅威の操作を行い,3コマ目の略画の中の教師の台詞でも,同一の情報を提示した。4コマ目の略画では,教師からの言語的脅威を受けた生徒が,心の中でどのように感じたか,また,教師に対してどのように言ったかを暗

表1 反発反応の分類カテゴリと分類基準

カテゴリー	基準
強い反応 攻撃	・教師のこぼや態度などを非難したり、責めたりする ・むき出しの悪感情を表す
拒否	・教師のこぼやの内容や教師が命令すること自体に対してはっきりと拒否を表明する ・拒否感情を表す
弱い反応 不満	・教師のこぼやや態度などが自分の意と反していることが気に入らず、不満を表明する
固執	・禁止された行動に固執する
合理化	・禁止された行動をとることに対して、もっともらしい理由をつける
不安	・自分が不利になることに恐れをいだく
葛藤	・2つ以上のものごとの間で、どちらにしようか判断がつかない ・2つ以上の矛盾したことを述べる
非代償	・教師の言うことを受け入れる代わりに、条件を出す
服従	・教師のこぼやの内容や教師が命令すること自体を認めてはいないが、それに従う
罪責	・自分の非を認め、反省する
容認	・教師の言うことを認め、それを受け入れる
その他	・その他の反応

示する吹き出しを設けた。

(6) 脅威の操作

脅威の強い条件では、太郎(花子)のA大学受験に対する教師の禁止圧力を強く提示し、脅威の弱い条件では、教師の禁止圧力を弱く提示した。強脅威条件の具体的な提示情報は、「先生は太郎くん(花子さん)に対して「A大学は絶対に受験すべきではありません。君に考える余地はありません。」と言いました。」であった。また、弱脅威条件の具体的な提示情報は、「先生は太郎くん(花子さん)に対して「A大学はどちらかという受験しないほうがいいのではないですか。もちろん君の考え次第ですけれども。」と言いました。」であった。

3. 従属変数

(1) 感情的反発(質問1)

「先生の言葉に対して、太郎くん(花子さん)はどのように感じたと思いますか。想像して書いてください。」という質問に対して、自由記述で回答させた。得られた回答を、表1の12の分類カテゴリに基づいて分類した。さらに、これらの分類カテゴリのうち、「攻撃」と「拒否」を強い反発反応(3点)、「不満」、「固執」、「合理化」を弱い反発反応(2点)、その他のカテゴリを非反発反応(1点)に再分類し、3段階で得点化した。

自由記述の分類は2人の判定者が協議しながら行っ

た。2人の判定者の分類が一致しない場合は、第3の判定者を加えて協議し、判定した。

(2) 言語的反発(質問2)

「太郎くん(花子さん)は先生にどのように答えたと思いますか。想像して書いてください。」という質問に対して、自由記述で回答させた。得られた回答を、感情的反発と同様の基準で分類し、3段階で得点化した。

(3) 行動的反発(質問3)

太郎(花子)がA大学を受験すると思うかどうかを、「絶対受験する」(5点)から「絶対受験しない」(1点)までの5段階で評定させた。

(4) 制限された自由の重要性認知(質問4)

太郎(花子)にとってA大学を受験することがどの程度重要だと思うかを、「非常に重要だと思う」(5点)から「全く重要だと思わない」(1点)までの5段階で評定させた。

(5) 制限された自由の実行可能性認知(質問5)

太郎(花子)がA大学を受験したら合格すると思うかどうかを、「それほど努力しなくても合格するだろう」(5点)から「どんなに努力しても合格しないだろう」(1点)までの5段階で評定させた。

(6) 脅威認知(質問6)

太郎(花子)が教師の言葉をどの程度押しつけがましく感じると思うかを、「非常に押しつけがましく感じる」(5点)から「全く押しつけがましく感じない」(1点)までの5段階で評定させた。

(7) 禁止された行動に対する魅力の変化(質問7)

太郎(花子)のA大学へ行きたいという気持ちが、教師から指示される前に比べてどのように変化すると思うかを、「行きたいという気持ちが非常に強くなる」(5点)から「行きたいという気持ちが非常に弱くなる」(1点)までの5段階で評定させた。

(8) 自由制限の不当性認知(質問8)

教師が太郎(花子)の大学受験に対して指示することをどの程度正当だと思うかを、「不当だ」(5点)から「正当だ」(1点)までの5段階で評定させた。

(9) 自己の運命の支配感情(質問9)

太郎(花子)の進路の決定権が太郎(花子)自身にどの程度あると思うかを、「非常にあると思う」(5点)から「全くないと思う」(1点)までの5段階で評定させた。

(10) 被験者の自由制限の経験(質問10および11)

高校3年生の時点を、被験者が受験したい大学を教師から受験しないように禁止された経験、あるいは受験したくない大学を受験するように強制された経験があるかどうかを尋ね、「ある」、「ない」の2件法で回答させた。

表2 脅威認知

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	4.09 (0.73)	3.80 (0.87)	3.50 (0.78)	2.82 (1.09)
低重要性	3.80 (1.08)	3.86 (0.92)	2.71 (1.04)	2.66 (1.00)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど, 脅威認知は大。

表3 自由の重要性認知

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	4.11 (0.68)	4.21 (0.84)	4.14 (0.76)	4.11 (0.65)
低重要性	2.73 (0.91)	2.84 (0.93)	2.50 (0.81)	2.82 (0.94)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど, 自由の重要性認知は大。

表4 自由の実行可能性認知

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	3.91 (0.60)	2.02 (0.34)	4.02 (0.66)	2.14 (0.73)
低重要性	4.18 (0.58)	2.05 (0.60)	4.23 (0.47)	1.93 (0.45)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど, 自由の実行可能性認知は大。

結 果

1. 実験操作の検討

(1) 脅威の操作

表2に示した脅威認知得点に関する3要因分散分析の結果, 脅威要因の主効果 ($F=89.454, df=1/344, p<.001$), 重要性要因の主効果 ($F=8.370, df=1/344, p<.01$), 実行可能性要因の主効果 ($F=5.460, df=1/344, p<.05$) が全て有意であった。すなわち, 強脅威条件の方が弱脅威条件よりも, 高重要性条件の方が低重要性条件よりも, 高実行可能性条件の方が低実行可能性条件よりも, それぞれ脅威認知得点が高かった。また, 重要性要因と実行可能性要因の交互作用も有意であった ($F=5.993, df=1/344, p<.05$)。重要性要因の単純主効果は高実行可能性条件でのみ有意であり ($F=14.263, df=1/344, p<.001$), 実行可能性要因

の単純主効果は高重要性条件でのみ有意であった ($F=11.446, df=1/344, p<.001$)。すなわち, 高重要性×高実行可能性の条件はそれ以外の条件に比べて脅威認知得点が高く, 重要性要因の主効果と実行可能性要因の主効果はこの高重要性×高実行可能性の条件の高得点に起因するとみなすことができよう。

脅威要因の主効果以外に, 他の2要因の有意な効果もみられたが, 3要因によって説明可能な平方和のうちの78.2%を脅威要因の主効果が説明しており, 脅威の操作は有効であったと判断できよう。なお, 制限された自由の重要性が高く, 制限された自由の実行可能性が高いほど, 被験者が自由に対する脅威を大きく認知するという結果は, リアクタンス理論からの解釈と矛盾するものではない。

(2) 重要性の操作

表3に示した重要性認知得点に関する3要因分散分析の結果, 重要性要因の主効果のみが有意であった ($F=257.325, df=1/344, p<.001$)。すなわち, 高重要性条件の方が低重要性条件よりも重要性認知得点が高く, 重要性の操作は有効であったと言えよう。

(3) 実行可能性の操作

表4に示した実行可能性認知得点に関する3要因の分散分析の結果, 実行可能性要因の主効果が有意であった ($F=1139.679, df=1/344, p<.001$)。すなわち, 高実行可能性条件の方が低実行可能性条件よりも実行可能性認知得点が高かった。また重要性要因と実行可能性要因の交互作用も有意であった ($F=7.355, df=1/344, p<.01$)。実行可能性要因の単純主効果は高重要性条件と低重要性条件の両条件ともに有意であった (それぞれ, $F=481.964, df=1/344, p<.001$; $F=665.070, df=1/344, p<.001$)。重要性要因の単純主効果は高実行可能性条件でのみ有意であり ($F=7.713, df=1/344, p<.01$), 高実行可能性条件においては, 低重要性条件の方が高重要性条件よりも実行可能性認知得点が高かった。

実行可能性要因の主効果以外に, 他の2要因の有意な効果もみられたが, 3要因によって説明可能な平方和のうちの99%を実行可能性要因の主効果が説明しており, 実行可能性の操作は有効であったと言えよう。

2. 反発反応

(1) 感情的反発

表5に示した感情的反発得点に関して3要因の分散分析を行ったところ, 脅威要因の主効果と重要性要因の主効果が有意であった (それぞれ, $F=28.561, df=1/344, p<.001$; $F=32.496, df=1/344, p<.001$)。すなわち, 強脅威条件の方が弱脅威条件よりも, また高重要性条件の方が低重要性条件よりも, それぞれ感

表5 感情的反発

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	2.16 (0.60)	2.11 (0.61)	1.84 (0.52)	1.91 (0.56)
低重要性	1.75 (0.57)	1.96 (0.64)	1.50 (0.69)	1.36 (0.53)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど、感情的反発は大。

表6 言語的反発

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	1.98 (0.34)	2.02 (0.40)	1.89 (0.49)	1.96 (0.37)
低重要性	1.59 (0.54)	1.68 (0.56)	1.46 (0.50)	1.48 (0.54)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど、言語的反発は大。

情的反発得点が高かった。

(2) 言語的反発

表6に示した言語的反発得点に関して3要因の分散分析を行ったところ、脅威要因の主効果と重要性要因の主効果が有意であった(それぞれ、 $F=6.036, df=1/344, p<.05$; $F=64.650, df=1/344, p<.001$)。すなわち、強脅威条件の方が弱脅威条件よりも、また高重要性条件の方が低重要性条件よりも、それぞれ言語的反発得点が高かった。

3. 感情的反発と言語的反発の比較

感情的反発と言語的反発を被験者内要因(反発次元要因)の2水準とみなして、表5と表6に示した反発得点に関して4要因の分散分析を行った。その結果、脅威要因の主効果と重要性要因の主効果に加えて、反発次元要因の主効果が有意であった($F=4.299, df=1/344, p<.05$)。すなわち、感情的反発条件の方が言語的反発条件よりも反発得点が高かった。また脅威要因と反発次元要因の交互作用も有意であった($F=10.776, df=1/344, p<.01$)。脅威要因の単純主効果は感情的反発条件でも言語的反発条件でも有意であり(それぞれ、 $F=34.912, df=1/688, p<.001$; $F=4.694, df=1/688, p<.05$)、強脅威条件の方が弱脅威条件よりも強い反発を生じさせている。ところが、反発次元要因の単純主効果は弱脅威条件では有意でなく、強脅威条件でのみ有意であった($F=14.343, df=1/344, p<.001$)。すなわち、強脅威条件においてのみ感情的反発の方が言語的反発よりも大きくなっており、強脅

表7 行動的反発

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	4.16 (0.88)	4.05 (1.04)	4.39 (0.53)	4.09 (0.79)
低重要性	3.41 (0.91)	3.16 (1.09)	3.46 (0.89)	3.00 (1.17)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど、行動的反発は大。

表8 禁止された行動の魅力変化

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	3.52 (0.97)	3.59 (1.05)	3.30 (0.89)	3.43 (0.89)
低重要性	2.71 (1.06)	3.21 (1.18)	2.39 (0.75)	2.68 (1.08)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど、禁止された行動の魅力変化は大。

表9 自己の運命の支配感情

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	4.59 (0.62)	4.41 (0.75)	4.52 (0.54)	4.71 (0.50)
低重要性	4.66 (0.60)	4.59 (0.65)	4.55 (0.66)	4.39 (0.78)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど、自己の運命の支配感情は大。

威条件での感情的反発が最も大きかった。反発次元要因の主効果は、強脅威条件でのこうした単純主効果に起因するものと思われる。

4. 主観的感情の変化

(1) 禁止された行動の魅力変化

表8に示した禁止された行動の魅力変化得点に関して3要因の分散分析を行った結果、脅威要因、重要性要因、実行可能性要因のいずれにおいても主効果が有意であった(それぞれ、 $F=8.239, df=1/344, p<.01$; $F=44.859, df=1/344, p<.001$; $F=5.470, df=1/344, p<.05$)。すなわち、強脅威条件の方が弱脅威条件よりも、高重要性条件の方が低重要性条件よりも、禁止された行動の魅力変化得点が高かった(相対的な魅力増加)。ところが、低実行可能性条件の方が高実行可能性条件よりも禁止された行動の魅力変化得点が高い(相対的な魅力増加)という結果も見いだされた。

(2) 自己の運命の支配感情

表10 自由制限の不当性認知

条 件	強 脅 威		弱 脅 威	
	高可能性	低可能性	高可能性	低可能性
高重要性	3.34 (1.17)	2.73 (1.01)	3.09 (0.95)	2.11 (0.91)
低重要性	3.07 (1.20)	2.82 (1.11)	2.71 (0.97)	2.34 (1.02)

(注) 表内の数値は平均値, ()内の数値は標準偏差。
平均値が高いほど, 自由制限の不当性認知は大。

表9に示した自己の運命の支配感情得点に関して3要因の分散分析を行ったところ, 脅威要因と重要性要因の交互作用が有意であったが, ($F=3.875, df=1/344, p<.05$), 脅威要因の単純主効果も, 重要性要因の単純主効果も存在しなかった。重要性が高いときには弱脅威条件の方が強脅威条件よりも得点が高く, 反対に重要性が低いときには, 強脅威条件の方が弱脅威条件よりも得点が高いという傾向がわずかに認められた。また, 脅威が強い場合には低重要性条件の方が, 脅威が弱い場合には高重要性条件の方が得点が高いという傾向も認められた。

(3) 自由制限の不当性認知

表10に示した自由制限の不当性認知得点に関して3要因の分散分析を行ったところ, 脅威要因の主効果と実行可能性要因の主効果が有意であった(それぞれ, $F=14.276, df=1/344, p<.001$; $F=23.879, df=1/344, p<.001$)。すなわち, 強脅威条件の方が弱脅威条件よりも, また高実行可能性条件の方が低実行可能性条件よりも, 不当性認知得点が高かった。さらに, 重要性要因と実行可能性要因の交互作用も有意であった ($F=4.693, df=1/344, p<.05$)。重要性要因の単純主効果は高実行可能性条件でのみ有意であり ($F=4.269, df=1/344, p<.05$), 実行可能性要因の単純主効果は高重要性条件でのみ有意であった ($F=24.872, df=1/344, p<.001$)。すなわち, 高重要性×高実行可能性の条件で, 自由制限の不当性認知得点が最も高かった。

考 察

本研究の結果から, 教師の言語的脅威の程度が増加すると生徒の内面的・感情的反発が強くなり, 同時に外顯的・言語的反発も強くなることが明らかになった。さらに, 教師の言語的脅威によって脅かされた自由の重要性が増加すると, 生徒の内面的・感情的反発や外顯的・言語的反発が強まることも判明した。しかし, 教師によって脅かされた自由の実行可能性という側面は, 生徒の感情的反発あるいは言語的反発に影響を及

ぼしてはいなかった。

内面的・感情的反発と外顯的・言語的反発を比較したところ, 教師の言語的脅威が弱い場合には, 生徒の感情的反発も言語的反発も共に小さく差異がみられなかったが, 教師の言語的脅威が強くなると, 生徒の言語的反発が増加し, 感情的反発はそれ以上に増加することが見いだされた。すなわち, 教師の言語的脅威が増加するとそれにとまって生徒の反発も増加するが, 言語的に表出される反発以上の反発が生徒の内面に生じることが示されたと言えよう。強脅威状況のもとでは, 脅威者である教師に対する生徒の感情的反発は非常に大きくなるが, それが言語的に表出されるときにはある程度抑制されると解釈できる。こうした結果は, 深田 (1986b) の結果と一致する。

ところで, 脅かされた自由の直接的回復行動を意味する行動的反発については, 感情的反発や言語的反発と部分的に異なる結果が得られた。教師から脅かされた自由の重要性が増加すると生徒の行動的反発は強まり, 脅かされた行動をとることによって直接的に自由の回復を試みることが示された。この自由の重要性が行動的反発に及ぼす影響については, 感情的反発や言語的反発の場合と同様であった。しかし, 教師の言語的脅威の程度は生徒の行動的反発に影響せず, 感情的反発や言語的反発への影響との食い違いがみられた。そして, 教師から脅かされた自由の実行可能性は, 生徒の感情的反発や言語的反発に何ら影響を及ぼさなかったが, 行動的反発に対しては影響を及ぼした。すなわち, 脅かされた自由の実行可能性が高い場合には, 教師に対する生徒の行動的反発が強まり, 禁止された行動をとることによって直接的に自由回復を試みる確率が高くなることが解明された。

以上のように, ①脅かされた自由の重要性の増加は, 教師に対する生徒の感情的反発, 言語的反発, 行動的反発のいずれも強め, ②脅威の程度の増加は感情的反発と言語的反発を強め, ③脅かされた自由の実行可能性の増加は行動的反発を強めることが明らかになった。これらの結果はリアクタンス理論からの予測と一致するものであり, 教師に対する生徒の反抗という領域においても, リアクタンス理論の立場からアプローチすることの意義と必要性が立証されたと言えよう。

引用文献

- Brehm, J.W. 1966 *A theory of psychological reactance*.
New York : Academic Press.
Brehm, S.S., & Brehm, J.W. 1981 *Psychological reactance : A theory of freedom and control*.

- New York: Academic Press.
- 深田博己 1977 コミュニケーションの検閲と心理的反発による態度変容 広島大学教育学部紀要(第1部), 26, 259-269.
- 深田博己 1983 心理的反発に関する発達の研究 島根大学教育学部紀要(教育科学), 17, 31-39.
- 深田博己 1986a 幼児の心理的反発に及ぼす順態度的脅威と反態度的脅威の効果 島根大学幼年期教育研究, 3, 19-27.
- 深田博己 1990 心理的反発を喚起する言語刺激のタイプ 広島大学教育学部紀要(第1部), 39, 157-166.
- 深田成子 1986b 子どもの心理的反発に及ぼす母親の言語的脅威の効果 鳥取女子短期大学研究紀要, 15, 84-91.
- 中西信男 1959 反抗行動の発達の研究 教育心理学研究, 6, 144-152.
- 中西信男 1971 反抗の心理 福村出版 Pp.124-131.
- 関 計夫 1958 発達段階と反抗期 九州大学教育学部紀要(教育心理学編), 5, 1-22.
- Wicklung, R.A. 1974 *Freedom and reactance*. Potomac, Maryland : Lawrence Erlbaum Associates.