

教師の言語的脅威に対する小・中学生の反発

— 順態度的脅威と反態度的脅威 —

深田 博己・木村 堅一

(1996年9月9日受理)

Children's reactance to verbal threat from teachers:
Attitude consistent and counter - attitudinal threats

Hiromi Fukada and Kenichi Kimura

The present study aims to investigate children's psychological reactance aroused by teacher's verbal threats to their behavioral freedoms. Three independent variables were used: threats (attitude - consistent and counter - attitudinal threats), children's grades (fourth, sixth, and eighth graders), and their gender (male and female). A $2 \times 3 \times 2$ factorial design was used, and 180 children participated as subjects. Three types of negative response to verbal threats (affective, verbal, behavioral reactance) were measured by both open - ended questions and a rating scale method. The main results were as follows: (1) Counter - attitudinal threat produced greater affective reactance as measured by a rating scale and greater verbal reactance measured as by open - ended questions than did attitude - consistent threat. (2) Children's affective, verbal, and behavioral reactance increased with grade level.

Key words: psychological reactance, attitude consistent threat, counter - attitudinal threat, developmental differences, gender differences, rating scale method and open - ended question.

問 題

1. 母親の言語的脅威に対する子どもの反発

心理的リアクタンス理論 (Brehm, 1966; Brehm & Brehm, 1981) を反抗現象の解明に適用しようと試みた一連の研究は、そのほとんどが、母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応を検討してきた(深田, 1983, 1986 a, 1986 b, 1990, 1994; 深田・坪田・周, 1993; 深田・植田, 1993; 坪田・深田・周, 1992)。これらの先行研究の特徴を整理することによって、反抗現象の問題へのさらなるアプローチの糸口を見出したい。

上記の先行研究のうち7研究は、母親の言語的な脅威に対して子どもがどのような反応を示すのかを測定しており、母親の言語的脅威が独立変数、子どもの反応が従属変数として設定されていた。これに対して、深田 (1990) では、子どもに反発的反応あるいは受容

的反応をもたらす場合に母親が使用した (使用する) 言語刺激を分析しており、子どもの反応が独立変数、母親の言語刺激が従属変数として扱われていた。ここでは、前者のタイプの研究を目指し、深田 (1990) を除く7研究に関して、その特徴を分析することにする。

2. 反発の規定因

(1) 先行研究で検討された反発の規定因

7研究で検討された独立変数をみると、深田 (1983) では脅威の方向要因と学年要因、深田 (1986 a) では脅威の方向要因と性要因、深田 (1986 b) では脅威の強度要因と学年要因、深田 (1994) では脅威の方向要因と学年要因と性要因、深田他 (1993) では脅威の方向要因、国の要因、学年要因と性要因、深田・植田 (1993) では禁止脅威の方向要因と強制脅威の方向要因と性要因、坪田他 (1992) では欲求要因、国の要因、学年要

因と性要因、がそれぞれ取り上げられている。中心的に検討された要因は、脅威の方向要因と学年要因と性要因であり、それぞれの要因が5研究で検討されている。脅威の方向要因とは、被脅威者の初期態度と脅威者の脅威とが方向的に一致しているか、不一致であるかを問題としており、脅威が初期態度と一致しているときに順態度的脅威、脅威が初期態度と不一致なときに反態度的脅威である。Brehm & Brehm (1981)は、この脅威の方向要因を重視しており、反態度的脅威の方が順態度的脅威よりも大きいリアクタンスを生じさせるであろうと仮定している。

(2) 脅威の方向要因の効果

脅威の方向要因の効果に関して先行研究で得られた結果を整理してみると次のようになる。小学2年生～中学2年生を被験者とした深田(1983)は、順態度的脅威よりも反態度的脅威の方が言語的反発を強めることを、また、小学2年生～高校1年生を被験者とした深田(1994)は、順態度的脅威よりも反態度的脅威の方が、感情的反発、言語的反発、行動的反発のいずれも強めることを報告している。しかし、小学4年生と5年生を被験者とした深田他(1993)は、順態度的脅威よりも反態度的脅威の方が感情的反発と言語的反発を強めるが、両脅威条件による差が行動的反発では認められないことを、また、幼稚園年長児を被験者とした深田(1986a)は、男児では順態度的脅威よりも反態度的脅威の方が言語的反発を強めるが、女児では両脅威条件による差が言語的反発に認められないことを報告している。さらに中学2年生を被験者とした深田・植田(1993)は、順態度的強制脅威よりも反態度的強制脅威の方が感情的反発、言語的反発、行動的反発のすべてを強めるが、感情的反発と言語的反発に関しては順態度的禁止脅威と反態度的禁止脅威による差がみられず、行動的反発のみを反態度的禁止脅威が強めることを見出している。

なお、脅威の方向要因と他要因との交互作用に関しては、上述の通り深田(1986a)で性要因との交互作用が報告されているが、このほかにも、いくつかの交互作用の存在が見い出されている。深田(1994)は、言語的反発に関する脅威の方向要因と性要因の交互作用と、行動的反発に関する脅威の方向要因と学年要因の交互作用を指摘している。すなわち、言語的反発は、順態度的脅威条件では女子の方が男子よりも大であったが、反態度的脅威条件では女子と男子の双方において言語的反発が増加し、性差が消失している。また、行動的反発は、小学2年生では両脅威条件間で差がみられないが、小学4年生以上では反態度的脅威条件の方が順態度的脅威条件よりも大きい。さらに、深田・

植田(1993)は、行動的反発における強制脅威の方向要因と性要因の交互作用を指摘しているが、この交互作用も深田(1994)の脅威の方向要因と性要因の交互作用と非常によく類似している。

以上のように、脅威の方向要因が反発に及ぼす効果に関しては、反態度的脅威の方が順態度的脅威に比べより強い反発を生じさせるという一貫した結果が得られている。そして、脅威の方向要因とその他要因の交互作用も弱い反発を生じさせる順態度的脅威条件では他要因による影響が出現しやすいが、強い反発を生じさせる反態度的脅威条件では他要因の影響が消失するという一貫したパターンを示している。ただし、脅威の方向要因の効果は、反発の測定次元によって若干異なることが指摘できよう。

(3) 子どもの学年要因の効果

次に、学年要因の効果に関して先行研究で得られた結果を主効果について整理してみる。最初の研究である深田(1983)は、小学2年生、4年生、6年生、中学2年生の4水準の年齢段階を実験計画に組み込み、反態度的脅威条件における言語的反発は、小学2年生から4年生にかけて減少し、小学4年生から6年生、中学2年生にかけて増加するというU字型の変化を発見している。しかし、小学2年生、4年生、6年生、中学2年生、高校1年生の5水準の年齢段階を用いた深田(1994)は、反態度的脅威条件と順態度的脅威条件の両方において、感情的反発、言語的反発、行動的反発がいずれも学年の進行と共に直線的に単調増加することを見いだしている。そして小学4年生、小学6年生、中学2年生の3水準の年齢段階を使用した深田(1986b)は、感情的反発と言語的反発がいずれも学年の進行と共に直線的に単調増加することを報告している。さらに、小学4年生と小学5年生の2水準の年齢段階を使用した坪田他(1992)と深田他(1993)は、感情的反発、言語的反発、行動的反発がいずれも学年の進行と共に増加すること、あるいは増加する傾向にあることを見いだしている。

子どもの学年要因が反発に及ぼす効果は、小学2年生から小学4年生にかけて反発が減少することを示す結果(深田, 1983)と増加することを示す結果(深田, 1994)が併存しており、矛盾する効果が見いだされているが、小学4年生以上では学年と共に反発が単調増加するという一貫した結果が得られている。

(4) 子どもの性要因の効果

さらに、性要因の効果に関して先行研究で得られた結果を主効果について整理する。坪田他(1992)と深田他(1993)は、男子の方が女子よりも行動的反発が大きい、感情的反発や言語的反発ではこうした性差

がみられないと述べている。深田 (1986 a, 1994) および深田・植田 (1993) は、性要因の主効果を全く見だしていないが、性要因と他の要因との交互作用については報告している。先に述べたように深田 (1986 a) では、言語的反発に関して性要因と脅威の方向要因の交互作用が認められる。深田 (1994) では、感情的反発に関して性要因と学年要因の交互作用、言語的反発に関して性要因と脅威の方向要因の交互作用がみられる。深田・植田 (1993) では、行動的反発に関して性要因と強制脅威の方向要因の交互作用がみられる。

子どもの性要因が反発に及ぼす効果は、必ずしも明瞭ではないが、男子の方が女子よりも強い反発を示す傾向があり、しかも性要因の効果は他要因との交互作用効果の形をとって出現する可能性が高いと考えられる。

3. 先行研究で使用された方法的特徴

(1) 場面設定

7研究のうち5研究(深田, 1986 b, 1994; 深田他, 1993; 深田・植田, 1993; 坪田他, 1992)では、子どもがテレビを見ているときに、母親が勉強するように言う「テレビと勉強」場面を設定し、場面想定法に基づき、投影法的な手続きを用いて母親に対する子どもの反発反応を測定している。深田 (1983) でも、母親が子どもに勉強するように言う「勉強場面」が使用され、幼児を被験者とする深田 (1986 a) では、子どもが遊んでいるときに母親が帰宅するように言う「遊びと帰宅」場面と、子どもがテレビを見ているときに母親が風呂に入るように言う「テレビと入浴」場面が使用されている。

(2) 反発反応の測定次元

反発反応には、内面的な感情レベルでの感情的反発、言葉として外部に表出する言語レベルでの言語的反発、自由を回復するために脅やかされた行動をとろうとする行動的反発という3つの測定次元が存在する。初期の研究は言語的反発のみ(深田, 1983, 1986 a)を、また感情的反発と言語的反発の2つ(深田, 1986 b)を測定している。しかし、深田 (1994)、深田他 (1993)、深田・植田 (1993)、坪田他 (1992) は、感情的反発と言語的反発に加えて、行動的反発も測定している。

感情的反発と言語的反発を同時に測定している研究結果から、内面的な感情的反発の方が外部に表出される言語的反発よりも強いことが一貫して報告されている。ただし、深田他 (1993) では、こうした反発反応の測定次元の差は、台湾の児童ではみられず、日本の児童だけでみられると指摘されている。

行動的反発と感情的反発あるいは言語的反発との直

接的比較は、後述するように、行動的反発の測定手続きが特殊であるため、現在のところ実現されていない。

(3) 感情的反発反応と言語的反発反応の測定手続き
感情的反発反応と言語的反発反応の測定には、被験者の反応を自由記述法によって求め、得られた自由記述を下記のカテゴリーを用いて分類集計する手続きがとられている(深田, 1983, 1986 a, 1986 b, 1994; 深田・植田, 1993)。すなわち、分類カテゴリーとして、①攻撃、②拒否、③不満、④固執・延引、⑤合理化、⑥不安、⑦葛藤、⑧代償、⑨服従、⑩罪責、⑪容認、⑫その他、の12個の反応カテゴリーが利用されることが多い。

このほかに、反発-受容度の異なるいくつかの典型的な反応カテゴリーを提示し、それぞれの反応カテゴリーを使用する程度を3段階で評定させる方法もとられている(深田他, 1993; 坪田他, 1992)。

(4) 反発反応の分析指標

自由記述法によって得られた被験者の反応は、上記の12個の反応カテゴリーのどれかに分類される。そして反応カテゴリーの反発-受容度に応じて、強い反発反応(上記のカテゴリー①, ②)、弱い反発反応(③, ④, ⑤)、中間的な反応(⑥, ⑦, ⑧, ⑫)、弱い受容反応(⑨)、強い受容反応(⑩, ⑪)の5段階で得られた反応を再分類し、反発-受容の程度に対応する5段階で得点化した反発得点が反発反応の指標として使用される(深田, 1983, 1986 a, 1986 b)。このように、反発反応を反発-受容度の観点から5段階で得点化して処理する方法は、最も精密な指標となる。

これに対して、反応の反発度のみ注目し、得られた反応を、強い反発反応(上記のカテゴリー①, ②)、弱い反発反応(③, ④, ⑤)、非反発反応(⑥~⑫)の3段階に再分類し、反発度に対応する3段階で得点化した反発得点を使用する研究もある(深田, 1994; 深田・植田, 1993)。

以上の分析指標の他に、明瞭で強い反発反応(上記のカテゴリー①, ②)を示した被験者の出現率を反発率として反発反応の指標に利用してきた研究もある(深田, 1983, 1986 b)。

上述の第2番目の指標は、強い反発反応に2倍の比重をかけながら、強い反発反応と弱い反発反応の出現率を指標にとることを意味する。すなわち、反発度のみを考慮した第2番目の指標(3段階の反発得点)は、反発-受容度を考慮した第1番目の指標(5段階の反発得点)と、強い反発出現率を扱う第3番目の指標(反発率)との中間的な指標であるといえる。

(5) 行動的反発反応の測定手続きと分析指標

行動的反発の測定には、反発-受容度の異なる回答

肢を用意し、それらの回答肢のうちの1つを選択させる手続きがとられている(深田, 1994; 深田他, 1993; 深田・植田, 1993; 坪田他, 1992)。深田(1994)では、全面的な拒否(3点)、部分的な拒否と受容(2点)、全面的受容(1点)の3回答肢、深田他(1993)、深田・植田(1993)、坪田他(1992)では、全面的な拒否(3点)、3種類の部分的な拒否と受容(2点)、全面的な受容(1点)の5回答肢が使用されており、それぞれの回答肢への反応は、反発-受容度に応じて3段階で得点化され、処理されている。

4. 教師の言語的脅威に対する生徒の反発

(1) 先行研究の概観

心理的リアクタンス理論を反抗現象へのアプローチに適用した研究の中で、教師の言語的脅威に対する生徒の反発反応を検討した研究は1例(深田・植田, 1991)しか存在しない。深田・植田(1991)は場面想定法に基づき進路相談場面を設定し、教師の言語的脅威に対する高校3年生の反発反応を分析した。独立変数は、脅威の強度の要因、脅やかされる自由の重要性の要因、脅やかされる自由の実行可能性の要因の3要因であり、感情的反発、言語的反発、行動的反発に及ぼすそれらの要因の影響が検討された。その結果、①高重要性は低重要性に比べて、感情的反発、言語的反発、行動的反発のすべてを増加させること、②強脅威は弱脅威に比べて、感情的反発と言語的反発を増加させるが、行動的反発を増加させないこと、③高実行可能性は低実行可能性に比べて、行動的反発のみを増加させること、が明らかになった。また、強脅威条件では、感情的反発が言語的反発よりも大きい、弱脅威条件では、こうした反発反応の測定次元による違いはみられなかった。

(2) 先行研究の問題点と研究課題

教師の言語的脅威に対する児童・生徒の反発反応に関する研究それ自体が、1例しか存在しないので、母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応の場合と類似している結果が得られるかどうかを確認する必要がある。しかも、深田・植田(1991)では、大学生を被験者とし、回想法的な手続きを導入することによって、教師の言語的脅威に対する高校3年生の反発反応を測定しようと試みた。このように、回想法的な要素を入れたため、どうしても現実の教師-生徒関係を直接的に捉えたことにはなりにくい。したがって、実際に児童・生徒の反発反応を測定する必要がある。

また、深田・植田(1991)では、回想法的な手続きをとったため、被験者の学年(年齢)の要因を考慮することができなかった。しかし、母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応に関する先行研究の結果から、

子どもの学年の上昇に伴う反発反応の増加が報告されているが、教師の言語的脅威に対する児童・生徒の反発反応も同様の変化を示すかどうか、学年要因を導入して検討する必要がある。

さらに、母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応に関する研究において、学年要因と並んで検討されてきた脅威の方向要因についても、教師の言語的脅威に対する児童・生徒の反発反応において、類似した効果を出現させるのかどうか、確認する必要がある。加えて、性要因の影響も検討する必要がある。

反発反応の測定次元として、深田・植田(1991)では、感情的反発、言語的反発、行動的反発の3種類を使用しているものの、感情的反発と言語的反発の測定手続きには自由記述法を用い、反発度に基づく3段階で得点化して処理している。そして、行動的反発の測定手続きには、「絶対行動する~絶対行動しない」の5段階の評定尺度法を用いており、行動的反発と他の2つの次元の反発との間の直接比較は不可能である。母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応に関する先行研究でも、行動的反発は感情的反発と言語的反発と直接比較可能な形で測定されていない。したがって、かなり無理を伴うことが予想されるが、3つの測定次元の反発反応を相互に直接比較可能な形で測定する努力を払う必要があるだろう。

これまで、主として自由記述法によって測定されてきた感情的反発と言語的反発に行動的反発も加え、これらの反発の測定に関して、評定尺度法による簡易測定が可能であるかどうか、自由記述法と評定尺度法による並行的な測定を試み、両測定間の結果を比較することも興味深い。

また、自由記述法によって得られた反応に関する得点化の手続きに関しても、反発-受容度を考慮する5段階得点化法と、反発度のみを考慮する3段階得点化法との違いについても検討しておくべきであろう。

加えて、明瞭で強い反発反応の出現率を分析する反発率に関する分析結果と、上述の2種類の得点化法による反発得点に関する分析結果との違いについても検討しておく方が望ましいであろう。

5. 本研究の目的と仮説

(1) 目的

本研究の主目的は、教師の言語的脅威に対する児童・生徒の反発反応に及ぼす脅威の方向要因、学年要因および性要因の効果を明らかにすることである。

本研究の付随的な目的は次の3点である。

①感情的反発、言語的反発、行動的反発を直接比較可能な形で測定することによって、測定次元間の差異

を明らかにする。

②反発反応の測定手続きとして評定尺度法を新たに使用し、従来の自由記述法と比較する。

③自由記述法で得られた反応に関して、反発-受容度を考慮して得点化した5段階の反発得点に基づく結果と、反発度のみを考慮して得点化した3段階の反発得点に基づく結果とを比較する。さらに、これらの結果と、強い反発反応の出現率である反発率に基づく結果とを比較する。

(2) 仮説

母親の言語的脅威に対する子どもの反発反応に関する先行研究の結果から次のような仮説が成り立つ。

仮説(1): 順態度的脅威条件と比べて反態度的脅威条件の方がより強い反発反応を生じさせるであろう。

仮説(2): 学年の進捗と共に反発反応が増加するであろう。

仮説(3): 言語的反発や行動的反発に比べて、感情的反発の方が強いであろう。

方 法

1. 実験計画と被験者

(1) 実験計画

子どもが休み時間に教室の黒板に絵を描いて遊んでいるところを、教師が絵を描くことを禁止して絵を消すように強制するという仮想場面を設定し、こうした教師の言語的脅威に対する子ども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手続きによって実施した。

独立変数は、2水準の脅威の方向要因(順態度的脅威、反態度的脅威)、3水準の被験者の学年(小学4年生、6年生; 中学2年生)、2水準の被験者の性(男子、女子)であった。これらの独立変数は全て被験者間変数であり、 $2 \times 3 \times 2$ の要因計画であった。従属変数は、感情的反発反応、言語的反発反応、行動的反発反応であり、このほかに、脅威の方向要因の操作の成否を検討するために初期態度を測定した。

(2) 被験者

被験者は兵庫県南部のA小学校の4年生、6年生、B中学校の2年生であり、各学年60人(男子30人、女子30人)の合計180人であった。各学年の男子と女子のそれぞれ半数が順態度的脅威条件と反態度的脅威条件とに無作為に割り当てられたので、最終的に1条件15人となった。

2. 実験手続き

(1) 実験手続きの概要

質問紙調査票の形式の印刷材料を用いて、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、男子用と女子用の2種類を用意し、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た。男子用と女子用は、説明文、質問文、略画などの表現や描写が異なっていたが、本質的には同一内容のものであった。

男子用と女子用には、それぞれ順態度的脅威条件用と反態度的脅威条件用の2種類があり、合計4種類の実験材料を作成した。各被験者には、これらの4種類の実験材料のうち、1種類を配布した。

(2) 仮想場面

仮想場面は「黒板への落書き」の場面を設定した。

実験材料の冒頭部分には次のような導入の文章を使用して、場面設定を行った。“これは太郎(花子)の学校のできごとです。太郎(花子)はあなたと同じ年の男の子(女の子)です。”

続いて、2コマ構成の略画を用いて、1コマ目で、黒板の落書きに対する主人公の初期態度を呈示し、2コマ目で、子どもに対する教師の言語的脅威を呈示した。

(3) 脅威の方向の操作

略画1コマ目では、落書きに対する子どもの否定的あるいは肯定的な初期態度を呈示することで、2コマ目の教師の言語的脅威が順態度的脅威あるいは反態度的脅威となるように操作した。

順態度的脅威条件では、“太郎(花子)は休み時間になったので、黒板に絵を描いて遊んでいます。太郎(花子)は「絵をかくのにあきたな。もうやめようかなあ。」と思っています。”と太郎(花子)が落書きに対する否定的な初期態度を持っていると呈示し、“そこへ先生がやってきました。先生は太郎(花子)に「落書きしちゃだめじゃないの。消しなさい」と言いました。”と、教師の言語的脅威を呈示した。すなわち、落書きをやめようという初期態度と一致する、落書きをやめなさいという脅威が与えられる場合が順態度的脅威条件である。

反態度的脅威条件では、“太郎(花子)は休み時間になったので、黒板に絵をかくて遊んでいます。太郎(花子)は「絵をかくのは楽しいなあ。もっといっぱいかきたいなあ。」と思っています。”と、太郎(花子)が落書きに対する肯定的な初期態度を持っていると呈示した。すなわち、落書きをしたいという初期態度と反対の、落書きをやめなさいという脅威が与えられる場合が反態度的脅威条件である。

3. 従属変数

(1) 自由記述法による感情的反発の測定

“先生のことばを聞いて、太郎（花子）はどんな気持ちになったと思いますか。太郎（花子）になったつもりで書いてください。”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、深田・植田（1993）で使用した11の分類カテゴリーに基づいて分類した。さらに、これらの分類カテゴリーのうち、「攻撃」と「拒否」を積極的反発反応（5点）、「不満」、「固執・延引」、「合理化」を消極的反発反応（4点）、「葛藤」、「代償」、「その他」を中間的反応、「服従」を消極的受容反応（2点）、「罪責」と「容認」を積極的受容反応（1点）に再分類し、反発－受容度に基づき5段階で得点化した。

自由記述の分類は2人の判定者が行って、分類が一致しない場合は協議して判定し、一致率が90%を超えるまでこれを繰り返した。

また、反応の反発度に基づく3段階の得点化は、先の5段階のうち、強い積極的反発反応（3点）、消極的反発反応（2点）、その他（1点）と再分類することで算出した。

(2) 自由記述法による言語的反発の測定

“太郎（花子）は先生にどのように答えたいと思いますか。太郎（花子）になったつもりで書いてください。”という質問に対して、自由記述で回答させた。得られた回答は、先の感情的反発と同様の分類基準で分類し、反発－受容度に基づき5段階で得点化するとともに、反発度に基づき3段階の反発得点を算出した。

(3) 自由記述法による行動的反発の測定

“この後太郎（花子）はどうすると思いますか。太郎になったつもりで書いてください。”という質問に対して、自由記述で回答させた。得られた回答は、先の感情的反発や言語的反発と同様の分類基準で分類し、5段階で得点化するとともに、反発度に基づく3段階の反発得点を同様の方法で算出した。

(4) 評定尺度法による反発反応の測定

感情的反発に関しては、先生のことばをきいたときの太郎（花子）の気持ちについて次の5つの選択肢を呈示し、回答を求めた。①いやだ、消したくない、もっとかきたい（5点）、②もう少し書いて、後で消したい（4点）、③こまったなあ（3点）、④かきたいけど、しかたないなあ、消そう（2点）、⑤しまった、すぐ消さないといけない（1点）。

言語的反発に関しては、太郎（花子）が先生に答えた内容について次の5つの選択肢を呈示し、回答を求めた。①いやです、消したくありません、もっとかきたいです（5点）、②もう少しかいたら、後で消します（4点）、③え〜、どうしよう（3点）、④かきたいけど、しかたがないから消す（2点）、⑤ごめんなさい、すぐ消します（1点）。

行動的反発に関しては、この後の太郎（花子）の行動について、次の4つの選択肢を呈示し、回答を求めた。①あきらまで絵をかいて、かきおわっても消さない（3点）、②あきらまで絵をかいて、後で消す（2点）、③絵をかくのはやめるが、消さない（2点）、④絵をかくのをやめて消す（1点）。

各反発とも、（ ）内に示したように反発が大きほど高得点になるように得点化した。

(5) 初期態度の方向性

“先生に注意される前に太郎はどれくらい絵をかきたかったと思いますか。”と質問し、「とてもかきたかった」（5点）～「ぜんぜんかきたくなかった」（1点）の段階評定のいずれかによって回答を求めた。（ ）内に示したように、落書きに対する肯定的な初期態度をもつほど高得点になるよう得点化した。

結 果

1. 初期態度

初期態度得点の平均とSDを表1に示した。初期態度得点に関する脅威の方向（2）×学年（3）×性（2）の3要因分散分析を行ったところ、脅威の方向の主効果（ $F(1,168) = 61.73, p < .001$ ）が有意であった。初期態度得点は、順態度的脅威条件（ $M = 3.34$ ）よりも反態度的脅威条件（ $M = 4.58$ ）の方が有意に大であった。したがって、本研究における実験操作は成功したといえる。

表1 初期態度得点の平均と（SD）

	順態度的脅威			反態度的脅威		
	小4	小6	中2	小4	小6	中2
男子	3.47 (1.30)	3.00 (1.13)	3.20 (1.37)	4.40 (1.24)	4.73 (.80)	4.20 (1.01)
女子	3.67 (1.29)	3.40 (1.12)	3.33 (.98)	4.93 (.26)	4.40 (1.06)	4.80 (.41)

2. 反発－受容度に基づく5段階の反発得点

(1) 感情的反発

自由記述法による反発－受容度に基づく5段階の感情的反発得点の平均とSDを表2に示した。この感情的反発得点に関する3要因分散分析を行ったところ、学年の主効果（ $F(2,168) = 11.77, p < .001$ ）が有意であった。つまり、学年が進むにつれて感情的反発は次第に大きくなっており（ $M = 2.62, 2.98, 3.78$ ）、多重比較の結果、感情的反発得点は、中学2年生の方が小学4年生と小学6年生よりも有意に大であった。

表2 感情的反発得点（反発-受容度の5段階）

	順態度的脅威			反態度的脅威		
	小4	小6	中2	小4	小6	中2
男子	2.27 (1.28)	2.87 (1.51)	3.27 (1.71)	2.87 (1.19)	3.27 (1.16)	3.80 (1.26)
女子	2.53 (1.64)	2.67 (1.50)	4.40 (.51)	2.80 (1.42)	3.13 (1.25)	3.67 (1.35)

表3 言語的反発得点（反発-受容度の5段階）

	順態度的脅威			反態度的脅威		
	小4	小6	中2	小4	小6	中2
男子	1.33 (.90)	1.40 (1.06)	2.13 (1.55)	1.73 (1.28)	1.93 (1.49)	2.33 (1.59)
女子	1.53 (1.13)	1.20 (.77)	1.33 (.49)	1.47 (1.06)	1.47 (1.13)	2.60 (1.80)

表4 行動的反発得点（反発-受容度の5段階）

	順態度的脅威			反態度的脅威		
	小4	小6	中2	小4	小6	中2
男子	1.33 (.90)	1.60 (1.12)	2.33 (1.72)	1.73 (1.28)	2.00 (1.13)	2.53 (1.51)
女子	1.53 (1.25)	1.73 (1.16)	1.73 (1.22)	1.67 (1.11)	1.80 (1.21)	2.33 (1.59)

(2) 言語的反発

自由記述法による反発-受容度に基づく言語的反発得点の平均とSDを表3に示した。言語的反発得点に関する3要因分散分析を行ったところ、脅威の方向の主効果 ($F(1,168) = 5.49, p < .05$) がみられ、順態度的脅威条件よりも反態度的脅威条件の方が言語的反発が有意に大であった。また、学年の主効果 ($F(2,168) = 4.56, p < .05$) がみられ、多重比較の結果、言語的反発得点は、中学2年生 ($M = 2.10$)の方が小学4年生 ($M = 1.52$)と小学6年生 ($M = 1.50$)よりも有意に大であった。

(3) 行動的反発

自由記述法による反発-受容度に基づく行動的反発得点の平均とSDを表4に示した。行動的反発得点に関する3要因分散分析を行ったところ、学年の主効果 ($F(2,168) = 4.20, p < .05$) が有意であった。多重比較の結果、行動的反発得点は、中学2年生 ($M = 2.23$)の方が小学4年生 ($M = 1.57$)よりも有意に大であった。

3. 測定手続き間の差異

測定手続き間の差異を検討するため、反発-受容度を考慮した5段階の反発得点に加え、反発度に基づく3段階の反発得点、強い反発反応の出現率、評定尺度法による反発得点に関する3要因の分散分析の結果を、感情的反発(表5)、言語的反発(表6)、行動的反発(表7)、

表5 感情的反発の測定手続きによる結果の比較

測定手続き	主効果	
	脅威	学年
自由記述法：5段階の反発得点	—	***
自由記述法：3段階の反発得点	—	***
自由記述法：反発率	—	***
評定尺度法	**	***

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$. 性の主効果、一次の交互作用、二次の交互作用は有意でなかったため、それらの欄は省略した。

表6 言語的反発の測定手続きによる結果の比較

測定手続き	主効果	
	脅威	学年
自由記述法：5段階の反発得点	*	*
自由記述法：3段階の反発得点	*	*
自由記述法：反発率 ¹⁾	—	**
評定尺度法	—	***

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. 性の主効果、一次の交互作用、二次の交互作用は有意でなかったため、それらの欄は省略した。

1) 反発率においてのみ脅威の方向×学年×性の二次の交互作用が認められた ($p < .01$)

表7 行動的反発の測定手続きによる結果の比較

測定手続き	主効果	
	脅威	学年
自由記述法：5段階の反発得点	—	*
自由記述法：3段階の反発得点	—	**
自由記述法：反発率	—	***
評定尺度法	—	***

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$. 性の主効果、一次の交互作用、二次の交互作用は有意でなかったため、それらの欄は省略した。

の反発反応の次元ごとに整理した。なお、反発率に関する分散分析は、その出現率を逆正弦変換した値を用いた3要因の比率の分散分析であった。

感情的反発に関して、自由記述法による5段階の反発得点、3段階の反発得点 ($F(2,168) = 17.19, p < .001$)、反発率 ($\chi^2(2) = 33.98, p < .001$)、および評定尺度法 ($F(2,168) = 6.95, p < .001$)の全てにおいて学年の主効果が有意に認められた。加えて、評定尺度法による反発得点を用いた場合のみ、脅威の方向の主効果が得られた ($F(1,168) = 7.89, p < .01$)。つまり、順態度的脅威条件 ($M = 2.32$)よりも反態度的脅威条件 ($M = 2.86$)で感情的反発が有意に大であった。

言語的反発に関して、自由記述法による5段階の反発得点、3段階の反発得点 ($F(2,168) = 4.30, p < .05$)、反発率 ($\chi^2(2) = 9.49, p < .01$)、および評定尺度法 ($F(2,168) = 6.44, p < .001$)の全てにおいて学年の主効果が有意に認められた。また、自由記述法による5段階の反発得点と3段階の反発得点 ($F(1,168) =$

6.24, $p < .05$) で、脅威の方向の主効果が有意に認められた。一方、反発率の指標を用いた分析では、脅威の方向と学年と性の2次の交互作用が有意であり ($\chi^2(2) = 9.49, p < .01$)、反態度的脅威条件の中学2年生の女子において強い言語的反発を示す者が最も多く見られた。

行動的反発に関しては、自由記述法による5段階の反発得点、3段階の反発得点 ($F(2, 168) = 5.19, p < .01$)、反発率 ($\chi^2(2) = 13.01, p < .001$)、および評定尺度法 ($F(2, 168) = 5.69, p < .001$) の全てにおいて学年の主効果が有意に認められた。しかし、その他の主効果、交互作用はいずれの測度においても認められなかった。

4. 反発次元間の比較

反発反応の次元によって反発の程度に差が存在するかどうかを自由記述法の5段階の反発得点(表2, 表3, 表4)を用いて分析する。3つの反発の次元を被験者内要因として、脅威の方向×学年×性×反発次元(3)の4要因分散分析を行ったところ、脅威の方向の主効果 ($F(1, 336) = 4.72, p < .05$)、学年の主効果 ($F(2, 336) = 10.28, p < .001$)、反発次元の主効果 ($F(2, 336) = 115.42, p < .001$) が有意であった。

脅威の方向の主効果：反発得点は、順態度的脅威条件 ($M = 2.06$) よりも反態度的脅威条件 ($M = 2.19$) の方が有意に大であった。

学年の主効果：反発得点は学年進行と共に次第に大きくなっており、学年差は有意であった ($M = 1.90, 2.09, 2.71$)。多重比較の結果、小学4年生と小学6年生に対して中学2年生が有意に反発得点が大きく、小学生よりも中学生の方が反発が強いことを表す差がみられた。

反発次元の主効果：反発次元によって反発の程度が異なることが示された。多重比較の結果、感情的反発得点 ($M = 3.13$) が、言語的反発得点 ($M = 1.76$) と行動的反発得点 ($M = 1.86$) よりも有意に大であった。

5. 反発反応の指標間の相関

(1) 測定手続き間の相関関係

4種類の測定手続き間の関係を分析するために、感情的反発、言語的反発、行動的反発の反発次元別にピアソンの積率相関係数 r を求めた(表8)。各測度間には全て正の有意な相関関係が得られた。

全ての反発次元に共通して、反発-受容度を考慮する5段階の反発得点と反発度に基づく3段階の反発得点との間に非常に強い正の相関関係が認められた。一方で、強い反発の出現率である反発率と評定尺度法に

表8 反発測度間の相関関係

感情的反発測度	2.	3.	4.
1. 反発-受容度の5段階	.902***	.541***	.530***
2. 反発度の3段階		.755***	.511***
3. 強い反発の出現率			.285***
4. 評定法			
言語的反発測度	2.	3.	4.
1. 反発-受容度の5段階	.932***	.594***	.636***
2. 反発度の3段階		.774***	.585***
3. 強い反発の出現率			.382***
4. 評定法			
行動的反発測度	2.	3.	4.
1. 反発-受容度の5段階	.909***	.490***	.696***
2. 反発度の3段階		.689***	.684***
3. 強い反発の出現率			.393***
4. 評定法			

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

表9 反発次元間の相関関係

受容-反発度の5段階	2.	3.
1. 感情的反発	.395***	.406***
2. 言語的反発		.561***
3. 行動的反発		
反発度の3段階	2.	3.
1. 感情的反発	.463***	.415***
2. 言語的反発		.557***
3. 行動的反発		
強い反発の出現率	2.	3.
1. 感情的反発	.268***	.408***
2. 言語的反発		.349***
3. 行動的反発		
評定尺度	2.	3.
1. 感情的反発	.617***	.579***
2. 言語的反発		.706***
3. 行動的反発		

注) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

よる反発得点との間の関係は、その他の変数間の関係と比べて、幾分弱いことがわかった。

(2) 反発次元間の相関関係

感情的反発、言語的反発、行動的反発、の3種類の反発次元の得点間の関係性を分析するために、4種類の測定手続き別にピアソンの積率相関係数 r を求めた(表9)。各変数間には全て正の有意な相関関係が認められた。

まず、受容-反発度を考慮した5段階の反発得点では、言語的反発得点と行動的反発得点との間にかなり

強い正の相関関係が認められ、言語的反発が大きいかほど行動的反発も大きくなることが示された。一方、感情的反発と言語的反発あるいは行動的反発との間にも、弱い正の相関関係がみられ、感情的反発が大きいかほど、言語的反発や行動的反発が大きくなることが示された。

このような傾向は、反発度に基づく3段階の反発得点、および評定尺度法の反発得点の分析においても現れたが、反発率を用いた分析では認められなかった。加えて、評定尺度法では反発次元間の関係がその他の手続きに比べて幾分強く、反対に、反発率を用いた分析では反発次元間の関係性は幾分弱い傾向を示した。

考 察

1. 脅威の方向、学年および性の効果

初期態度得点に関する分析結果から、黒板の落書きを禁止し、その落書きを消すように強制する教師の言語的脅威が与えられた場合、被脅威者(受け手)の初期態度は、順態度的脅威条件よりも反態度的脅威条件の方が禁止される行動に対してより好意的(強制される行動に対してより非好意的)であることが示され、本研究における脅威の方向要因の操作は有効であることが証明された。

ところが、反発反応の主たる測定手続きである自由記述から得られた反応を、反発-受容度に基づき5段階で得点化した反発得点に関する分析結果からは、脅威の方向要因の主効果は、言語的反発次元で認められたものの、感情的反発次元と行動的反発次元では認められなかった。反態度的脅威の方が順態度的脅威よりも強い言語的反発を生じさせるという本研究の結果は、言語的反発次元のみを使用した深田(1983)の結果とは一致するけれども、3つの反発反応次元を使用した深田(1994)の結果とは感情的反発次元と行動的反発次元に関して矛盾するし、また、深田他(1993)の結果とも感情的反発次元に関して矛盾する。後述するように、感情的反発次元では、他の2次元に比べて、反発反応が強く出現するため、感情的反発次元における反態度的脅威条件と順態度的脅威条件の間の差が消失してしまったと考えられる。また、脅威者が教師の場合は、脅威者が母親の場合に比べて、直接的な自由回復行動をとりにくいため、行動的反発次元における両脅威条件間の差が出現しなかったのかもしれない。そのため言語的反発次元でのみ反態度的脅威条件が順態度的脅威条件に比べて、反発反応を強めたのではないかと解釈される。したがって、仮説(1)は部分的にしか支持されなかったことになるが、このことは教師による言語的脅威に対する児童・生徒の反発反応の特

徴を示しているのかもしれない。

反発-受容度に基づく5段階の反発得点に関する学年要因の主効果は、感情的反発、言語的反発、行動的反発のすべての次元でみられ、学年の上昇と共に反発反応が強まることが一貫して見いだされた。この結果は、母親からの言語的脅威を扱った先行研究(深田, 1983, 1986 b, 1994; 深田他, 1993; 坪田他, 1992)の小学4年生以上の結果と極めてよく一致しており、仮説(2)は全面的に支持されたといえる。なお、性の要因の効果は全くみられなかった。

反発-受容度に基づく5段階の反発得点に関する反発反応の次元間の差を分析したところ、先に触れたように、内面的な感情的反発の方が、外顯的な言語的反発や行動的反発よりも強いことが示された。感情的反発の方が言語的反発よりも強いことは、母親からの言語的脅威を扱った先行研究(深田, 1986 b, 1994; 深田他, 1993; 深田・植田, 1993; 坪田他, 1992)および教師からの言語的脅威を扱った先行研究(深田・植田, 1991)の結果と一致する。本研究の結果は、こうした先行研究の結果を確認すると共に、直接的な自由回復行動を意味する行動的反発の次元における反発反応の強さは、感情的反発よりも弱い、言語的反発反応との間に差がないことを新たに示すものであり、仮説(3)は支持された。

2. 反発反応の測定手続き間の比較

本研究では、反発反応の測定手続きとして、自由記述で得られた反応を、反発-受容度に基づき5段階で得点化した反発得点(5段階反発得点)、反発度に基づき3段階で得点化した反発得点(3段階反発得点)、自由記述で得られた反応に占める強い反発反応の出現率である反発率、評定尺度法に基づく反発得点(評定反発得点)、の4種類を使用した。これらの得点に関する分散分析の結果の現れ方を比較してみると、非常によく類似していることが判明した。すなわち、感情的反発、言語的反発、行動的反発に関する3要因の分散分析の結果は、脅威の方向要因の主効果と二次の交互作用について4種類の測定手続き間に部分的な矛盾が存在する以外は、非常によく一致していた。すなわち、感情的反発に関する脅威方向要因の主効果が評定反発得点でのみ見いだされたこと、言語的反発に関する脅威要因の主効果が5段階反発得点と3段階反発得点でのみ見いだされ、また二次の交互作用が反発率でのみ見いだされたことを除けば、4種類の測定手続きによる結果の矛盾は認められなかった。そして、上記の部分的な矛盾も、特定の測定手続きが特に敏感に効果を出現させるわけではないことを示した。

また、各測定手続きから得られた反発の指標間の相関分析の結果から、5段階反発得点と3段階反発得点の間には極めて高い正の相関関係($r = .902 \sim .932$)がみられ、反発度のみを考慮した3段階反発得点と強い反発反応の出現率である反発率との間には、かなり高い正の相関関係($r = .689 \sim .774$)がみられた。他方、評定反発得点と反発率の間の相関関係は相対的に小さく($r = .285 \sim .393$)、3段階反発得点と評定反発得点の間には中程度の正の相関関係($r = .490 \sim .696$)がみられた。したがって、反発反応の測定手続きに関しては、以下のように判断することができる。自由記述による測定が許される場合には自由記述法の使用が望ましく、その場合、もし1種類の測定手続きをとるとすれば、反発-受容度を考慮した5段階得点化法と反発度のみを考慮した3段階得点化法はほとんど違いがないので、これらのどちらを使用してもよいであろう。しかし、もし2種類の測定手続きをとるとすれば、反発-受容度を考慮した5段階得点化法と強い反発反応の出現率である反発率を算出するのが望ましいであろう。さらに、自由記述法が使用できない事情がある場合には、評定尺度法による反発反応の測定も、ある程度信頼できる結果を提供してくれるであろう。

【付記】本研究の実施に際してご協力いただいた粟田裕美さんに心より感謝致します。

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 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 教育科学編, 17, 31-39.
- 深田博己 1986 a 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 第一部(心理学), 39, 157-166.
- 深田博己 1994 心理的リアクタンスにおける性差と年齢差 広島大学教育学部紀要 第一部(心理学), 43, 125-133.
- 深田博己・坪田雄二・周 玉慧 1993 母親の言語的脅威に対する児童の心理的リアクタンス(2) -日本と台湾の比較- 広島大学教育学部紀要 第一部(心理学), 42, 37-43.
- 深田博己・植田 智 1991 進路決定場面における教師に対する生徒の反発反応 広島大学教育学部紀要 第一部(心理学), 40, 95-102.
- 深田博己・植田 智 1993 心理的リアクタンスに及ぼす強制脅威と禁止脅威の効果 広島大学教育学部紀要 第一部(心理学), 42, 29-35.
- 深田成子 1986 b 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.
- 坪田雄二・深田博己・周 玉慧 1992 母親の言語的脅威に対する児童の心理的リアクタンス-日本と台湾の比較- 広島大学教育学部紀要 第一部(心理学), 41, 49-56.