

教授・学習場面における説得効果を高める言葉がけ —心理的リアクタンス喚起を防ぐには—

株式会社こうゆう
清田 奈甫
教育学研究科
堀井 俊章

〔問題〕

説得 (persuasion) とは、「主に言語的手段によって他者の態度や行動をある特定の方向へ変化させようとする事」である (中島他, 1999)。説得が受容されると、唱導方向への態度変化が生じ、さらには勧告された行動が遂行される。一方、説得が拒否されると、説得への抵抗 (心理的リアクタンス) や唱導方向とは逆方向への態度変化が生じるブーメラン効果が生じる。従来、社会心理学ではこのような説得効果を左右する要因の分析が行われてきた。

心理的リアクタンス理論 (theory of psychological reactance) は、1966年にBrehm (1966) によって提唱された。リアクタンス理論の基本仮説では、行動の自由が脅かされると、人は自由を回復するように動機づけられる。そして、脅かされた自由の回復を目指すように動機づけられる。

Iyengar (2010) は、「選択は本能である」ことを示した。すなわち、人は選択を自由意志でできるという「認識」を重視し、自由を行使できない場合にストレスを感じたり、健康状態を悪化させたりする。

相手のことを考えた説得であっても、それが反発を生み、不快な気持ちを生んだり、心身の健康状態を悪化させたりすることもあると考えられる。

Iyengar (2010) によると、我々人間は自分で選択する自由を享受する欲求をもっている。そのため、説得的コミュニケーションにおいては心理的リアクタンスを生起させる。また、よりよい状態へと導こうとする説得は元来、少なからず相手の現状を否定する要素を持っており、相手の選択の自由を奪う。したがって、説得をするという行為自体に受け手の心理的リアクタンスを喚起する要素が含まれている。すなわち、説得的コミュニケーションを通して受け手の心理的リアクタンスを回避することは困難である。相手にとって有益な情報を与えることはできても、相手の考え方や態度を操作しようとする

ことは容易ではないと推察される。

西口 (2007) はパーソナル・セオリーが子どもにもたらす影響を理解するうえでイラショナル・ビリーフ (irrational beliefs) という概念が参考になると言及している。これは、絶対的に「ねばならない」「すべきである」といった信念であり、情緒面の混乱を引き起こしたり、さらには神経症的行動に結びついたりするとも考えられている (Ellis, 1975)。教師のイラショナル・ビリーフの強さと、学級の子もたちにみられるモラル (集団内の目標に向けて努力しようとする意欲) との間には関連性があることが指摘されており、河村・國分 (1997) は、小学校の4学年から6学年を対象にした調査を行い、教師特有のイラショナル・ビリーフ性のビリーフの程度が低い教師が担任する学級ほど、子どもたちの学習意欲や級友との関係などのスクール・モラルが高かったことを示した。さらに、本田他 (1968) は、小学校4年生、6年生、中学校2年生を対象に好きな先生、嫌いな先生について尋ねた結果、統制的、高圧的な教師は嫌われやすいことを示した。

一方で、学年の進行に伴って教師の好き嫌いの観点には変化がみられることが明らかになっている。小学生は、親和的な教師に好みを見出す傾向があり、中学生になると、指導者として力量のある教師に対して好みを見出す傾向のあることが知られている。

〔目的〕

相手を成長させるための説得を行うことの多い教育現場では、受け手の無用な反発を防ぎ、より良い方向へと歩ませるコミュニケーションが求められる。そこで、本研究では、教授・学習における読書を勧める言葉がけに焦点をあて、心理的リアクタンスを抑制する言葉がけを検討することを目的とする。

読書を勧める説得場面における心理的リアクタンスの生起や説得効果に及ぼす影響を検討すること、また、よ

り心理的リアクタンスを抑制した説得効果の高い言葉がけの内容を検討することを第1研究の目的とする。さらに、第1研究で説得効果が高いと予想された言葉がけの内容における心理的リアクタンスの生起や説得効果を検討することを第2研究の目的とする。

【第1研究】

〔目的〕

第1研究の目的は、①学生に対して読書を勧める説得場面を設定し、言葉がけの内容が心理的リアクタンスの生起や説得効果に及ぼす影響を検討すること、②より心理的リアクタンスを抑制した説得効果の高い言葉がけの内容を検討すること、の2点とし、以下の仮説を検証した（各条件（群）の説明は後述する）。

仮説1 読書を勧める説得では受け手の心理的リアクタンスは抑制され、説得効果がみられる。

仮説2 喚起される受け手の心理的リアクタンスは、ネガティブな言葉がけよりもポジティブな言葉がけの方が小さくなる。

仮説3 説得効果は心理的リアクタンス生起の程度に比例し、ネガティブ条件よりもノーマル条件の方が、ノーマル条件よりもポジティブ条件の方が大きくなる。

〔方法〕

1. 実験協力者

実験協力者は、首都圏A大学の学生1～4年の計350名であった。性別の内訳は男性188名、女性162名であり、平均年齢は19.84歳（SD=1.98）であった。

2. 調査時期

調査時期は2012年6月28日～7月17日であった。

3. 調査方法

「読書に関する調査」と紹介し、無記名個別自記入式の質問紙調査を行った。

4. 調査手続き

実験協力者は、教授が学生に対して「もっと読書をしなさい!」と読書を勧める言葉がけをしている場面（以下、説得場面と表記する）の絵を見て実際に自分が経験していると想像し、感想や評価を求められた。質問紙は教授のセリフによって異なる3種類（ポジティブ条件、ネガティブ条件、ノーマル条件）を用意し、実験協力者

はこのうちの一つを無作為に配布された。教授・学習場面を想起することができるよう、実験協力者は、授業後に教室で机についている状態で、壇上に人が立ち、話している場面の絵（図1）を見ながら回答を求められた。

5. 調査項目

(1) フェイスシート

性別及び年齢の記入を求めた。

(2) 読書に対する価値観及び普段の読書量

実験協力者がどの程度読書を重要視しているかを測定するため、読書の有益性、読書効果の実感、助けられている実感、得をしている実感、行動意図の5項目について7件法で回答を求めた。得点が高いほど読書に対して肯定的な価値観をもっていることを意味する。また、普段の読書量を測定するため、1ヶ月間の読書冊数、1ヶ月間に本にかける金額、1週間の読書時間、1週間の図書館利用回数について、平均的な数値の記入を求めた。

(3) 説得場面の絵及びセリフ

教授が学生に言葉がけをしている場面の絵を用意し、吹き出しにセリフを提示することで実験協力者に説得場面を想起させた。セリフはポジティブ、ネガティブ、ノーマルの3種類を設定した（図1、表1参照）。

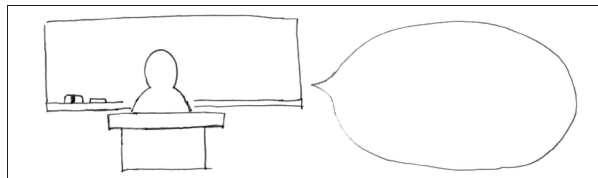


図1 説得場面の絵

表1 第1研究の説得場面における各群のセリフ

ポジティブ群	読書することで新しいことに気づき、自分を変えることができます。もっと本を読みなさい!
ネガティブ群	読書をしないから、新しいことに気づいて自分を変えることができません。もっと本を読みなさい!
ノーマル群	もっと本を読みなさい!

(4) 説得場面を経験したと想像した後の感想及びこれからの読書に対する価値観・読書量

①説得場面を体験した感想、②読書に対する価値観、③これからどの程度読書をしたと思うか、の3点について自由記述および数値記入で回答を求めた。

(5) 論拠の正当性・教授の好感度・説得効果

①教授の言葉がけの内容は正当か、②教授の印象はどうか、③説得効果はあったか、の3点について7件法で評定を求めた。

(6) より説得効果があると思う教授のセリフ

説得効果があると思う教授のセリフについて、自由記述で回答を求めた。

6. 実験操作

説得圧力の大小は、セリフの表現を変えることで操作した。ポジティブ条件では、読書をする事による学生の利点を強調した「読書することで新しいことに気づき、自分を変えることができます。もっと本を読みなさい!」という表現を用いた。ネガティブ条件では、読書をしないことによる不利益を強調した「読書をしないから、新しいことに気づいて自分を変えることができないのです。もっと読書をしなさい!」という表現を用いた。さらに、統制条件としてノーマル条件を設定し、「もっと読書をしなさい!」という表現を用いた。「もっと読書をしなさい!」という一文は、上記3条件全てに共通である。

〔結果と考察〕

1. 読書に対する価値観と読書量

「読書に対する価値観」について、平均値の差の検定 (t 検定) を用いて群ごとの説得効果を検討した結果、全ての群で言葉がけによる説得効果がみられなかった (図 2 参照)。一方、「読書量」については説得効果がみられた (図 3-a, 図 3-b, 図 4-a, 図 4-b, 図 5a, 5-b 参照)。

この結果は仮説 1 を行動面のみにおいて支持している。読書に関する行動を増やすという行動の変容を引き起こすことは可能であった。

また、説得効果がみられた「読書量」の効果量を検討するため、Cohen's d を算出した結果、群による違いがみられなかった (図 6 参照)。

さらに、読書時間の改善は他の行動の改善 (冊数、金額、図書館利用回数を増やす) に比べて効果が大きいことが明らかになった。これは、読書時間は他の行動に比べて比較的容易に改善できるため、受け手は行動変容への動機づけを引き起こしやすかったからだと考えられる。

さらに、教授の言葉がけの違いが実験協力者による「説得効果」の主観的な評定に及ぼす効果を検討するため、言葉がけの種類 (群) × 実験前後の二要因分散分析を行った結果、全ての群で効果がみられず、仮説 3 は支持されなかった。これは、読書のすすめという話題に正当性があったためだと考えられる。あるいは、高圧的な言葉がけによる説得で生じる心理的リアクタンスが大きかっ

たため、ポジティブな言葉がけを加えることによる説得効果の増大がみられなかった可能性も考えられる。

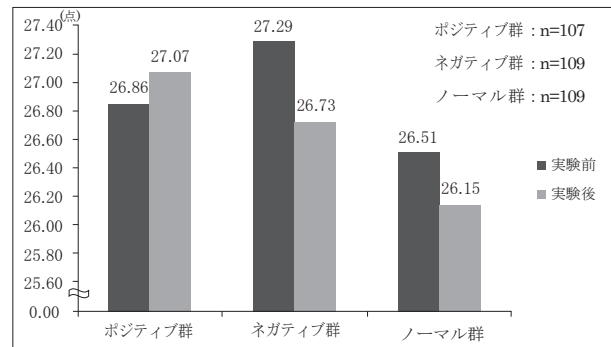


図2 実験前後の読書に対する価値観の平均値

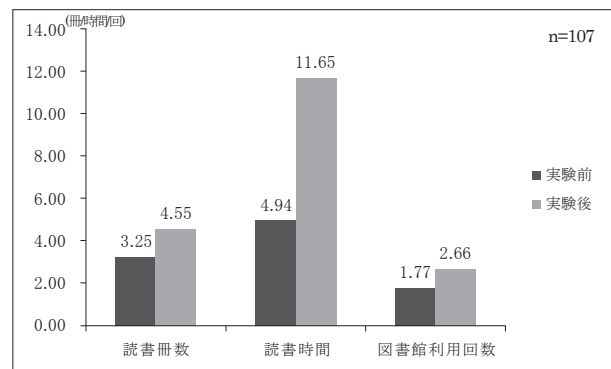


図3-a ポジティブ群の実験前後の読書量

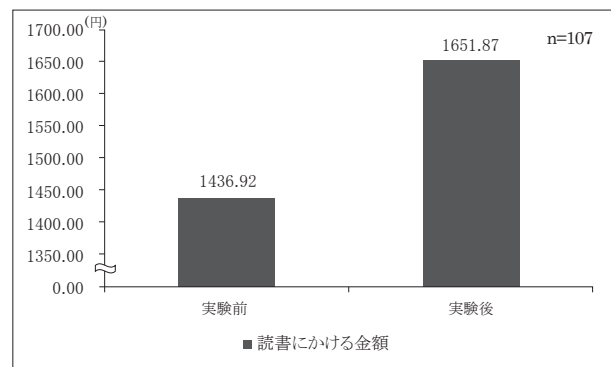


図3-b ポジティブ群の実験前後の読書量

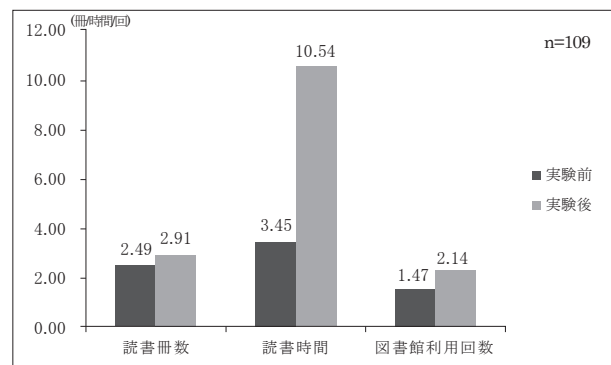


図4-a ネガティブ群の実験前後の読書量

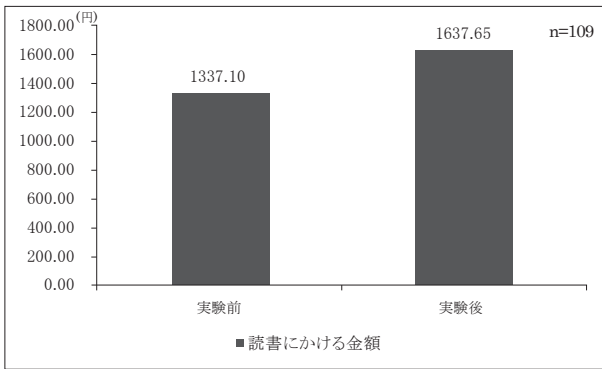


図 4-b ネガティブ群の実験前後の読書量

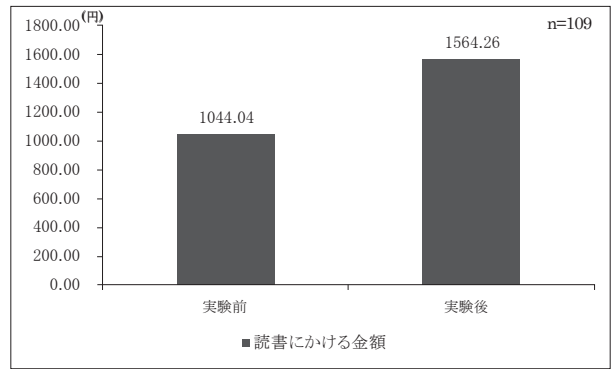


図 5-b ノーマル群の実験前後の読書量

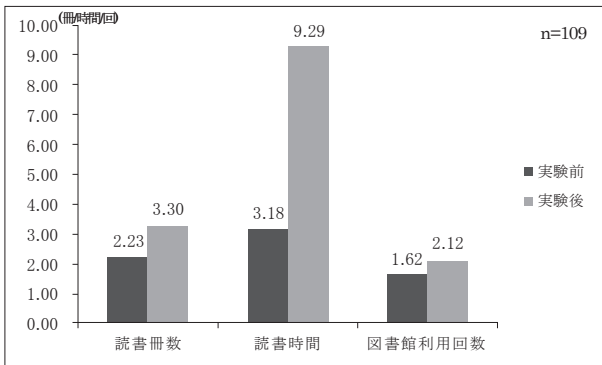


図 5-a ノーマル群の実験前後の読書量

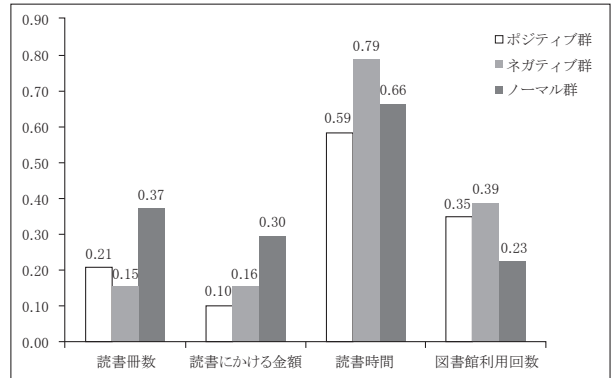


図 6 読書量の効果量 d 値の 3 群の比較

2. 「論拠の正当性」及び「教授の印象」

「論拠の正当性」における、説得を受けた実験協力者の主観的な評定を 3 群で比較した結果、ネガティブな言葉がけは論拠の正当性を低くすることが明らかになった。

また、「教授の印象」については、群による違いがみられなかった。したがって、高圧的な言葉がけによる嫌悪感は、ポジティブな論拠を加えたとしても大きくは改善されないと考えられる (図 7 参照)。

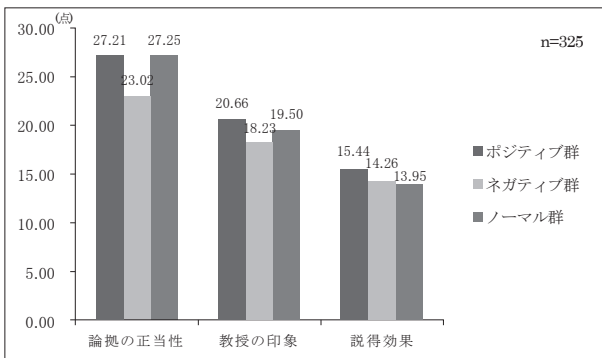


図 7 群ごとの「論拠の正当性」「教授の印象」「説得効果」

3. 第 1 研究のまとめと第 2 研究への展望

第 1 研究では、高圧的な言葉がけによって受け手の心理的リアクタンスは喚起するが、どの群でも説得効果がみられることが明らかになった。また、「より説得効果があると思う教授のセリフ」から、高圧的でない言葉がけや、享受することができる利益の提示、成功事例などの具体的なデータの提示、送り手の体験談の提示などが望まれていることが明らかになった。そこで第 2 研究では、利益の提示、つまり、本研究におけるポジティブ群の言葉がけによる説得場面に焦点をあて、高圧的な言葉がけとそうでない言葉がけの口調を用意し、一般論と体験談による 2 種類の論拠を用いて説得効果や心理的リアクタンス生起の有無を検査することとした。

【第 2 研究】

【目的】

第 2 研究の目的は、①高圧的でない言葉がけは、高圧的な言葉がけに比べて説得効果が高くなるかを検討すること、②メッセージの送り手の具体的な体験談を強調することで、説得効果が増すかどうかを検討すること、の 2 点とし、以下の仮説を検証した (各条件 (群) の

説明は後述する)。

仮説1 「命令形」群は、「勧誘形」群よりも説得効果が小さい。

仮説2 「体験談」群は、「一般論」群よりも説得効果が大きい。

[方法]

1. 実験協力者

実験協力者は、首都圏A大学の学生1～4年の計195名であった。性別の内訳は男性104名、女性91名で、平均年齢は20.02歳($SD=1.41$)であった。

2. 調査時期

調査時期は、2012年11月26日～11月29日であった。

3. 調査方法

「読書に関する調査」と紹介し、無記名個別自記入式の質問紙調査を行った。

4. 調査手続き

実験協力者は、教授が学生に対して読書を勧める言葉がけをしている場面(以下、説得場面と表記する)の絵を見て実際に自分が経験していると想像し、感想や評価を求められた。質問紙は教授のセリフによって4種類用意し、実験協力者はこのうちの一つを無作為に配布された。

5. 調査項目

(1) フェイスシート

性別及び年齢の記入を求めた。

(2) 読書に対する価値観及び普段の読書量

実験協力者がどの程度読書を重要視しているかを測定するため、読書の有益性、読書効果の実感、助けられている実感、得をしている実感、行動意図の5項目について7件法で回答を求めた。得点が高いほど読書に対して肯定的な価値観をもっていることを意味する。また、普段の読書量を測定するため、1ヶ月間の読書冊数、1ヶ月間に本にかける金額、1週間の読書時間、1週間の図書館利用回数について、平均的な数値の記入を求めた。

(3) 説得場面の絵及びセリフ

教授が学生に言葉がけをしている場面の絵を用意し、吹き出しにセリフを提示することで実験協力者に説得場面を想起させた。セリフは「一般論・命令形」、「一般論・勧誘形」、「体験談・命令形」、「体験談・勧誘形」の4種類を設定した(表2参照)。

表2 第2研究の説得場面における各群のセリフ

「一般論・命令形」群	読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができます。みなさん、もっと本を 読みなさい!
「一般論・勧誘形」群	読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができます。みなさん、もっと本を 読みましょう。
「体験談・命令形」群	私は 、読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができました。みなさん、もっと本を 読みなさい!
「体験談・勧誘形」群	私は 、読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができました。みなさん、もっと本を 読みましょう。

(4) 説得場面を経験したと想像した後の感想及びこれからの読書に対する価値観・読書量

①説得場面を体験した感想、②読書に対する価値観、③これからどの程度読書をしたいと思うか、の3点について自由記述及び数値記入で回答を求めた。

(5) 感想の分類

(5)で回答した感想を、教授の言葉がけへの反論や疑問(A)、言葉がけへの同意(B)、どちらにもあてはまらない(C)の3種類に分類し、アルファベットでの回答を求めた。

(6) 説得効果、教授の魅力、心理的リアクタンス喚起

受け手の主観的な説得効果の実感と教授の魅力を検証するため、7件法で評定を求めた。また、これらの得点が高いほど、教授を魅力的に、親しみやすいと受け手が感じたことを示す。さらに、圧力操作の有効性を検討するため、教授の言い方のきつさと意見の押し付けの程度について7件法で評定を求めた。

6. 実験操作

セリフの表現を変えることで説得圧力を操作した。まず、読書をするように説得するセリフは命令形で読書を促す「もっと本を読みなさい!」と勧誘形で読書を促す「もっと本を読みましょう。」の2種類とした。この説得文の前に、読書をすることの利点についてのセリフを追加し、一般論の形で紹介する「読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができます。」と、教授自信の体験談の形で紹介する「私は、読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができました」の2種類を設定した。

つまり、説得場面における教授のセリフは「読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができます。みなさん、もっと本を読みなさい!」(これを「一般論・命令形」とする)、「読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができます。みなさん、もっと本を読みましょう。」(これを、「一般論・勧誘形」とする)、「私は、読書をすることで新しいことに気づき、

自分を変えることができました。みなさん、もっと本を読みなさい！」(これを、「体験談・命令形」とする)、「私は、読書をすることで新しいことに気づき、自分を変えることができました。みなさん、もっと本を読みましょう。」(これを、「体験談・勧誘形」とする)の4種類であった。

〔結果と考察〕

1. 読書に対する価値観と読書量

「読書に対する価値観」について、平均値の差の検定(t検定)を用いて群ごとの説得効果を検討した結果、「体験談・勧誘形」以外の全ての群で実験前に比べて実験後の「読書に対する価値観」得点が有意に増加した(図8参照)。これは、教授の言葉がけによって受け手にとっての読書の重要性が増大したことを示しており、第1研究とは異なる結果となった。説得の際に利点を強調することで、読書に対する価値観も変容しやすくなると考

えられる。ただし、効果量はどの群も小程度を示したことから、説得による価値観の変容は容易ではないと考えられる(図9参照)。

「読書量」について、実験前後の平均値を比較した結果、全ての群のほとんど全ての項目で実験後の読書量が実験前の読書量よりも有意に増加した(図10-a, 図10-b, 図11-a, 図11-b, 図12-a, 図12-b, 図13-a, 図13-b参照)。この結果は、第1研究の結果を支持している。ただし、第1研究で中程度の効果量を示した読書時間も、第2調査では小程度の効果量を示した(図14参照)。心理的リアクタンスを抑制することで、受け手の無用な反発を防ぐことが可能になるが、説得効果に関しては心理的リアクタンスが生じた方が受け手にとって衝撃が大きく、説得効果を増大させる可能性が考えられる。

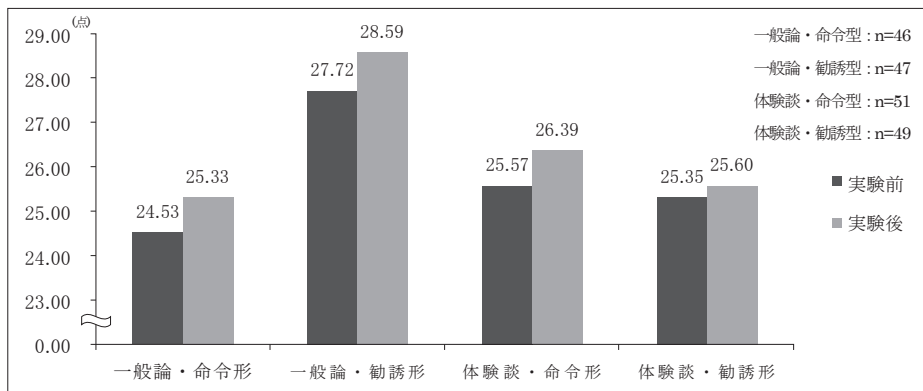


図8 実験前後の読書に対する価値観の平均値

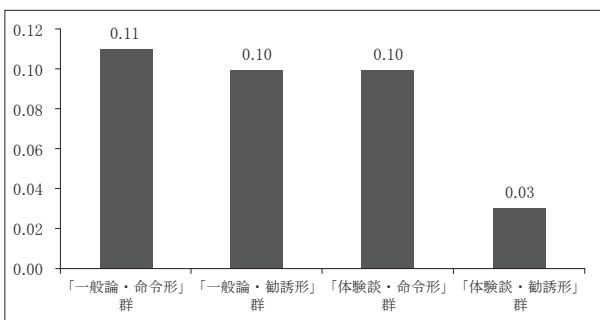


図9 「読書に対する価値観」の効果量 d 値 4 群の比較

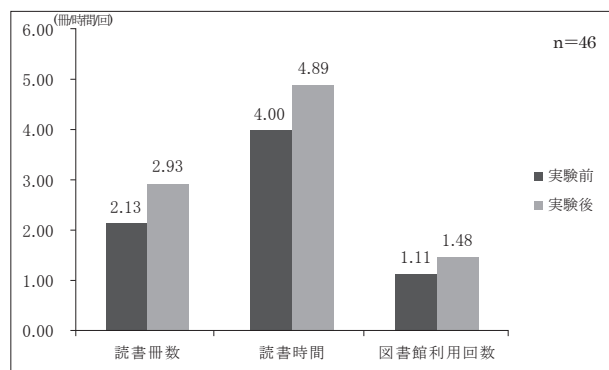


図10-a 「一般論・命令形」群の読書量の平均値

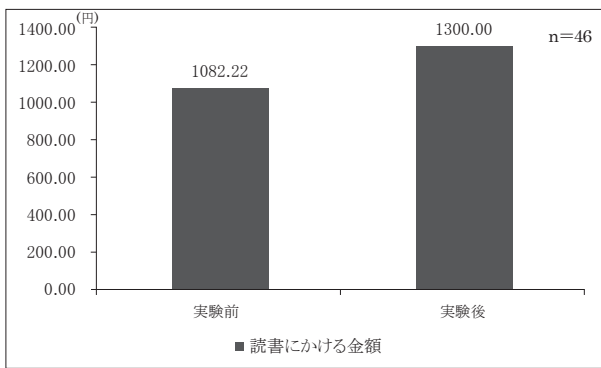


図 10-b 「一般論・命令形」群の読書量の平均値

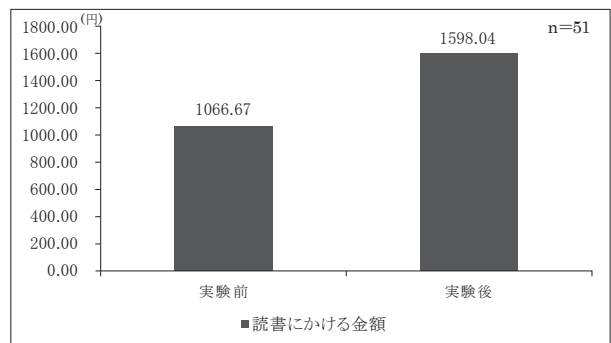


図 12-b 「体験談・命令形」群の読書量の平均値

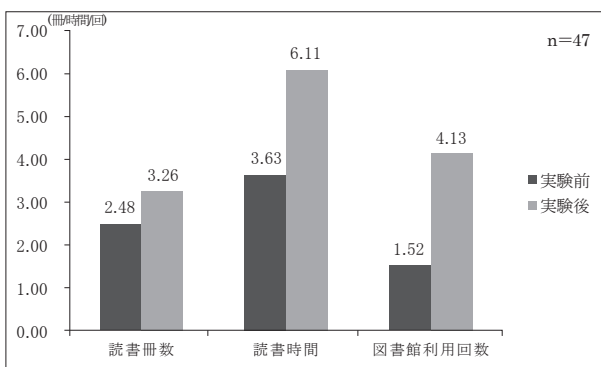


図 11-a 「一般論・勧誘形」群の読書量の平均値

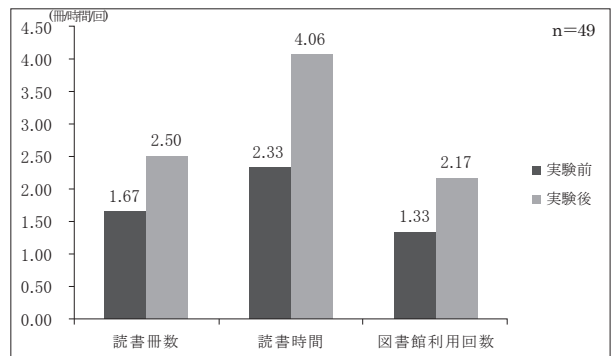


図 13-a 「体験談・勧誘形」群の読書量の平均値

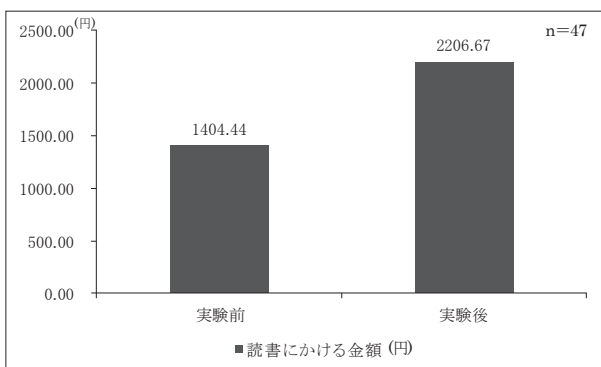


図 11-b 「一般論・勧誘形」群の読書量の平均値

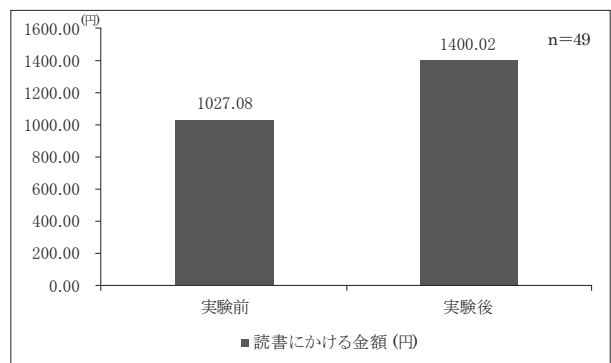


図 13-b 「体験談・勧誘形」群の読書量の平均値

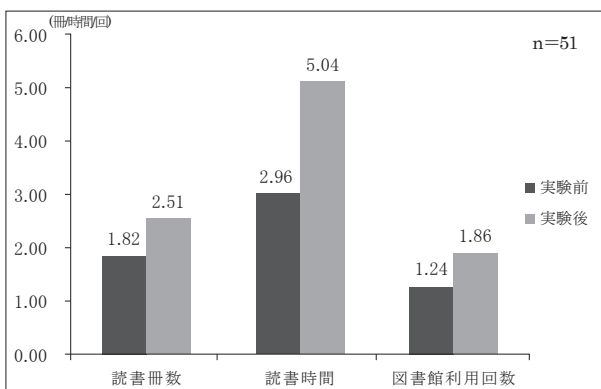


図 12-a 「体験談・命令形」群の読書量の平均値

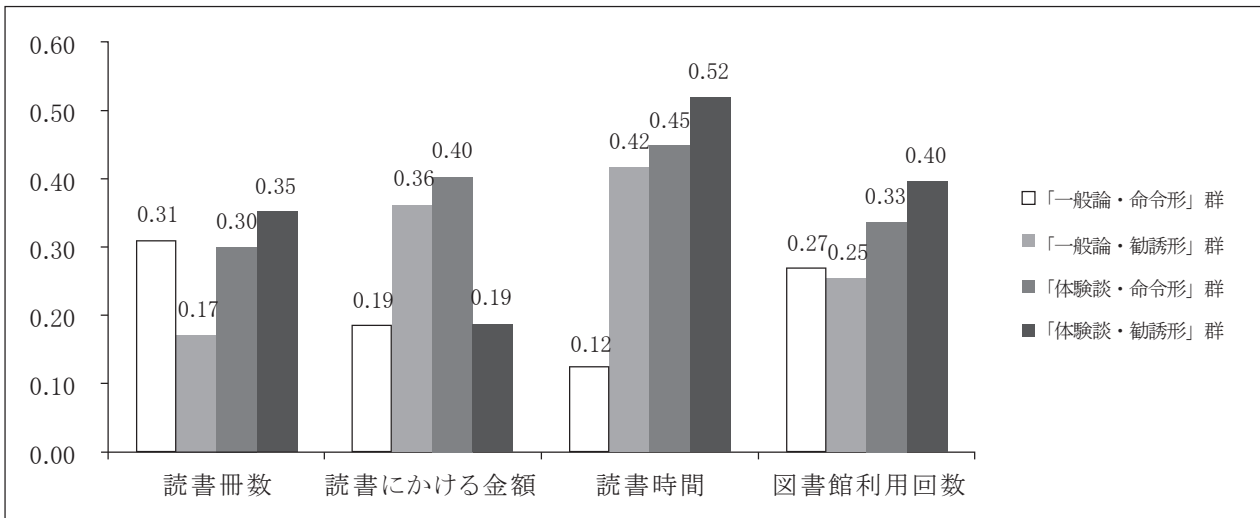


図 14 「読書量」の効果量 d 値の 3 群の比較

2. 「教授の魅力」「説得効果」「リアクタンス喚起」

「教授の魅力」の評定について 4 群の差を検定した結果、言葉がけの内容による差がみられなかった。また、「説得効果」の評定も同様に、言葉がけの内容による差がみられなかった。

一方、「リアクタンス喚起」については、勧誘形での言葉がけの群が、命令形での言葉がけの群に比べて有意に低く、命令形の群は教授の言葉がけの言い方がきつく、押し付けがましいと感じていることが示された。また、勧誘形で言葉がけを行うことでリアクタンス喚起を抑制することが明らかになった。

以上より、実験協力者の主観的な判断においては、仮説 1、仮説 2 の両者が支持されず、群による大きな差がみられなかった。言葉がけの内容を変えることで送り手の魅力を上げたり、心理的リアクタンスを抑制することは難しいといえる。

3. 説得場面を経験したと仮定した後の感想

自由記述の内容を教授の言葉がけへの「反発や疑問」、「同意」、「どちらでもない」の 3 種類に分類した結果、高圧的な言葉がけを行った群は「反発や疑問」が多くみられ、心理的リアクタンスを喚起することが示された。

さらに、自由記述における 4 群の感想は、反論や疑問であるか、同意であるかの割合は異なるものの、カテゴリ分類の結果はどの群も似通ったものとなった。大きく分けて論拠と話題に関すること（本実験では、読書である）、論拠に対する同意や反論、疑問がみられた。

このことから、コミュニケーションにおいて相手から情報を受け取る際、受け入れる際に疑問や反発を引き起

こす要因の方が、同意や賛成を引き起こす要因よりも多いことが示唆される。よって、説得的コミュニケーションとは、元来心理的リアクタンスを引き起こしやすいものである可能性が示唆される。

[総合考察]

2 回の説得実験を通して、教授による読書を勧める説得には効果がみられることが明らかになった。受け手にとって利益となる正当な内容であれば、受け手は承諾の方向へと唱導されると考えられる。

一方で、説得が成功し、受け手が行動を変容させようとする結果に至っても、少なからず心理的リアクタンスは生起していることが明らかになった。言葉がけの内容を変えることで送り手の魅力を上げたり、心理的リアクタンスを無くしたりすることは難しいといえる。

西口 (2007)、河村・國分 (1997)、本田他 (1968) の研究から、説得効果や心理的リアクタンス生起の大きさにおける、発達段階の要因も示唆される。本研究の対象は大学生であったため、他者からの客観的な意見を取り入れることの有益性を学習しており、理性的に反発を抑えて説得の承諾へと唱導された可能性が考えられる。相手との関係が深いほど、相手のことを想うほど、ついつい高圧的な押し付けがましい説得をし、無用な反発を引き起こしてしまう。本研究の結果から、心理的リアクタンスを回避するためには、説得において相手の価値観や行動を変えようとするのではなく、あくまで利点や体験談を提示し、選択は相手の自由意思に任せることが良策であると考えられる。一方で、説得的コミュニケーション

における快・不快の感情の生起や説得内容を承諾するかしないかの選択については、言葉がけの内容以外にも送り手・受け手の様々な要因が考えられる。例えば、説得時点の受け手の心理状態や健康状態、話題に対する興味の高さ、送り手と同じ意見をもっているかどうか、などが挙げられよう。また、送り手が初対面であるか、深い人間関係であるか、尊敬している人物であるか、嫌いな人物であるか、といった受け手と送り手との人間関係の要因も考えられる。言葉がけの内容だけでなく、様々な要因を変化させることで、より心理的リアクタンスを抑制した説得的コミュニケーションを実現することができると考えられる。

〔今後の課題〕

今後の課題として、以下の3点を挙げたい。

第1に、生態学的妥当性を検討することである。本実験は、質問紙調査による実験デザインであった。より妥当性を高めるために、実際に説得場面を設定して直接コミュニケーションを行うことで、同じような結果が得られるかどうかを検討する必要があると考えられる。そして、実際の生活場面における説得場面を設定することで、さらなる妥当性を検討する必要があると考えられる。

第2に、実験協力者の偏りの解消である。発達段階の違いによる心理的リアクタンス生起や説得効果の程度違いも考えられるため、小学生や中学生、社会人といった

様々な層において研究を行う必要があると考えられる。

第3に、本研究の実践的展望の検討である。実際の教育現場における説得的コミュニケーションの観察を通して、実際の効果の検討や心理的リアクタンス及び説得効果以外の効果についても検討する必要があると考えられる。

〔引用文献〕

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.

Ellis, A. (1975). *How to live with a neurotic: At home and at work*. New York: Crown Publishers, Inc.

本田克己・高木嘉一・小川義幸 (1968). 子どもの望む教師 教育心理, 16 (4), 6-21.

Iyengar, S. (2010). *The art of choosing*. New York: Twelve. (アイエンガー, S. 櫻井祐子 (訳) (2010). 選択の科学 文藝春秋)

河村茂雄・國分康孝 (1997). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.

中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司 (編) (1999). 心理学辞典 有斐閣

西口利文 (2007). 教師がもたらすやる気 伊藤崇達 (編) やる気を育む心理学 (pp.77-101) 北樹出版