

# 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト

— 実施の手順と採点方法の詳細の紹介, そして課題順序カウンターバランスの削除可能性の検討 —

The Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children: Implementation procedure and scoring method, and an examination of the possibility for omitting the counterbalance in the task orders

横嶋 敬行, 山口 悟史, 賀屋 育子, 内田香奈子, 山崎 勝之

YOKOSHIMA Takayuki, YAMAGUCHI Satoshi, KAYA Ikuko, UCHIDA Kanako and YAMASAKI Katsuyuki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第32号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.32, Feb., 2018

## 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト

— 実施の手順と採点方法の詳細の紹介, そして課題順序カウンターバランスの削除可能性の検討 —

### The Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children: Implementation procedure and scoring method, and an examination of the possibility for omitting the counterbalance in the task orders

横嶋 敬行\*, 山口 悟史\*\*, 賀屋 育子\*, 内田香奈子\*\*\*, 山崎 勝之\*\*\*

\*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

\*\*鳴門教育大学大学院学校教育研究科

\*\*\*鳴門教育大学大学院人間形成コース

YOKOSHIMA Takayuki\*, YAMAGUCHI Satoshi\*\*, KAYA Ikuko\*, UCHIDA Kanako\*\*\* and YAMASAKI Katsuyuki\*\*\*

\* Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

\*\* Graduate School of Education, Naruto University of Education

\*\*\* Department of Human Development, Naruto University of Education

**抄録:** 本研究は, 自律的セルフ・エスティームを測定するための児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (SE-IAT-C) の実施の手順および採点方法の詳細を紹介するとともに, 学校現場での簡便な使用のために SE-IAT-C の組み合わせ課題のカウンターバランスの必要性について検討した。調査は小学生 581 名 (男児 281 名, 女児 300 名) と担任教員 10 名に行った。その結果, 妥当性はカウンターバランスの有無にかかわらず, 横嶋ら (2017) と同様の結果が確認された。信頼性は自分と快刺激の組み合わせ課題で始まるパターンよりも, 自分と不快刺激の組み合わせ課題で始まるパターンの方が比較的安定していた。学校教育の場等で SE-IAT-C を実施する場合は, 冊子作成や採点の時間的コストを削減するために, 上記の構成でカウンターバランスを取らずに実施することが可能であると考えられた。

**キーワード:** 潜在連合テスト, 自律的セルフ・エスティーム, 信頼性と妥当性

**Abstract:** The present paper aimed to depict the implementation procedure and scoring method of the Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children (SE-IAT-C), along with an examination of the possibility for omitting the counterbalance in the task orders for simple implementation at schools. The SE-IAT-C is a measure to autonomous self-esteem. Participants were 581 children (281 males and 300 females) and 10 home room teachers in two public elementary schools. Results revealed the same level of validity as Yokoshima et al. (2017) no matter whether the counterbalance. The reliability was relatively more stable when the task is started from the self and unpleasant task compared with the self and pleasant task. Therefore, the results suggested that the SE-IAT-C is possible to implement without the counterbalance, starting from the self and unpleasant task, which would lead to reducing the burden for teachers in terms of the time and labor costs to prepare the questionnaire and score the results at schools.

**Keywords:** implicit association test, autonomous self-esteem, reliability and validity

## I. 序論

### 1. セルフ・エスティーム研究の潮流と新概念

学校教育では, 自尊感情や自己肯定感という言葉で, セルフ・エスティーム (self-esteem) を高める試みが重要視されている。セルフ・エスティームに対する社会的注目が高まったのは, 1980年代のアメリカにおけるセルフ・エスティーム運動が先駆となる。そして, 戦後, アメリカに追従するように発展の道を歩んだ日本もその影

響を多分に受け, 今日のセルフ・エスティームの考え方が広く社会に定着していった。一方で, 研究領域の議論では, セルフ・エスティームの効用に対して賛否両論が繰り広げられている。

セルフ・エスティームの健康や適応への良好な影響としては, 抑うつやストレスとの負の関連や幸福感との正の関連が確かな効用として支持されている (e. g., Baumeister et al., 2003; Diener & Diener, 1995; Rosenber & Owens, 2001)。Greenbergらの恐怖管理理論 (terror

management theory) では、セルフ・エスティームの役割として不安緩衝機能 (anxiety-buffering function) を論じている (Greenberg, Pyszczynski, & Solomon, 1986; Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004)。

一方、否定的な立場としては、アメリカ心理学協会 (American Psychological Society; 現 Association for Psychological Science) によって設置されたタスク・フォースの研究報告が代表的である (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003)。そこでは、セルフ・エスティームを高めることが多くの社会問題に対するワクチンになるという当時の風潮に対して、高いセルフ・エスティームには子どもたちのそうした問題 (暴力, 喫煙, 飲酒, 薬物摂取, 早期の性行動など) を防ぐ効用はないと報告している。加えて、高いセルフ・エスティームは自己愛 (narcissism) や自己防衛 (defensive), うぬぼれ (conceit) といった成分を複合する概念であり、セルフ・エスティームを高めるための安易な“賞賛”は、予期せず自己愛傾向などの不適応の状態を高めることにもなりかねないと警鐘を鳴らしている。

セルフ・エスティームを高めることへの警鐘は、高群のなかに適応的性格の強い者と不適応的性格の強い者が混在していることが原因となる。Kernis らが行ったセルフ・エスティームの変動性の研究からは、安定して高いセルフ・エスティームを持つ者と比べて、不安定な高いセルフ・エスティームを持つ者は不安や攻撃性が高く、本来想定されてきた高いセルフ・エスティームの特徴と逆の結果が報告されている (Kernis Grannemann, Barclary, 1989; Kernis, Grannemann, & Mathis, 1991)。

こうした研究の潮流を受けて、セルフ・エスティームの適応的側面と不適応的側面を弁別する試みも行われている。Deci & Ryan (1995) では、適応的側面を真のセルフ・エスティーム (true self-esteem), 不適応的側面を随伴性セルフ・エスティーム (contingent self-esteem) と概念化した。前者は本物の関係性の文脈のなかで自律的に行動することで形成され、ありのままの自分であることによって高められるものであると述べている (Deci & Ryan, 1995)。この概念は、彼らが展開する自己決定理論 (self-determination theory) の枠組みの中で整理され、有能さ (competence), 関係性 (relatedness), 自律性 (autonomy) といった内発的動機づけ (intrinsic motivation) を左右する基本的欲求 (basic needs) が満たされることで成り立つものであるとまとめられている (Moller, Fredman, & Deci, 2006)。一方、後者は外的基準に依存してその高低が決まり、その基準はしばしば他者との比較によって決まると考えられている。

先述の通り、Kernis (2003) は、セルフ・エスティーム高群にみられる二面性を適応的な安定した高いセルフ・エスティーム (secure high self-esteem) と不適応的な

脆く高いセルフ・エスティーム (fragile high self-esteem) と概念化した。そして、前者が最適なセルフ・エスティーム (optimal self-esteem) であるとし、その機能の中核を本来性 (authenticity) が担っていると論じている。本来性とは、「自己の日々の活動において、ありのままの自分自身あるいは自分自身の中核を成すものの働きが妨げられないことに特徴づけられる」(p.13) と説明されている。一方、脆く高いセルフ・エスティームには、Deci & Ryan (1995) が提示する自己価値の随伴を含めて、防衛性の高さや潜在的感覚との不一致など複数の要素から特徴づけられている (Goldman, 2006)。

さらに近年では、山崎・横嶋・内田 (2017) によって、自律的セルフ・エスティーム (autonomous self-esteem) と他律的セルフ・エスティーム (heteronomous self-esteem) の概念も提唱されている。他律的セルフ・エスティームは、Deci & Ryan (1995) の概念定義とほぼ同義であるとされる一方で、自律的セルフ・エスティームは、山崎 (2013) の自律性の概念を基盤として導出されている。山崎 (2013) では、自律性を「何かをするとき、自分が自分の意思で動き、自分のその営みそのものを楽しみ、自分で独自のものを創造していく特性である」(p.21) と述べ、自己信頼心 (self-confidence), 他者信頼心 (confidence in others), 内発的動機づけからなる複合パーソナリティであると定義している。そして、自律性の構成要素の結合性の強さはそのままに、その特徴を自己信頼心や有能感の観点から強調してとらえたものが自律的セルフ・エスティームであると論じている (山崎・内田・横嶋・賀屋・道下, 2017)。

自律的セルフ・エスティームは、Deci らや Kernis らの適応的なセルフ・エスティームの概念と親和性を持つが、とりわけ、その測定における非意識性の観点が強調されている点で新規性が高い。山崎・横嶋ら (2017) は、これまでのセルフ・エスティーム研究で多用されてきた Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (Rosenberg, 1965; Rosenberg Self-Esteem Scale: RSES) の項目は、本来、Rosenberg が測定しようと試みていた“good enough”の適応的特徴だけでなく、他者との比較に依存した“very good”の不適応的特徴が反映されていると指摘した。同様に、Kernis (2003) も RSES が両側面を弁別できていない可能性を指摘しており、Deci & Ryan (1995) においては、自己の価値に意識を向けていること自体が本物 (true) ではなく、随伴したセルフ・エスティームであると述べている。実証研究では、伊藤・川崎・小玉 (2011) が RSES と本来感 (sense of authenticity) および随伴性セルフ・エスティーム (優越感) の指標を用いた研究を行っており、RSES に適応的側面と不適応的側面が混在していることを示している。

さらに山崎・横嶋ら (2017) は、人の意識から非意識

までの構造モデルもふまえた上で、質問紙などの意識を介したセルフ・エスティームの測定では、競争原理の強い現代の社会的風潮も影響して、他者との比較や外的基準に随伴した他律的セルフ・エスティームの成分が測定されやすいと論じている。そして、適応的側面である自律的セルフ・エスティームは意識を介した測定法ではとらえられず、非意識の測定法が必要になると論じている。

## 2. 自律的セルフ・エスティームの測定法

山崎・横嶋ら（2017）の見解は、これまでのセルフ・エスティーム研究にみられた混乱を概念と心理測定法の両側面から精緻化する試みである。それと同時に、現代の教育に目を向けると、RSESなどの質問紙を用いて教育効果が検証されてきたこれまでのセルフ・エスティームの育成教育は、その適応的側面の高まりを十分に検証できていないことが警鐘される。こうした研究の潮流を受け、横嶋・内山・内田・山崎（2017）では、学校教育のなかで使用することを念頭においた自律的セルフ・エスティームを測定できる児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト（Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children: SE-IAT-C）を開発している。

潜在連合テスト（Implicit Association Test: IAT）とは、Greenwald & Banaji（1995）によって開発された非意識の心的特性の測定法である。そもそも、心的特性というものは潜在意識（implicit）にあることを前提としている。それを意識の内省によってとらえ、質問項目への回答という形で得点化する方法が質問紙法にあたる。しかし、意識を介した測定法では、社会的望ましさ（social desirability）や防衛性、虚偽回答などの測定を歪曲させる要因を避けることができず、抽象性の高い概念（セルフ・エスティームなど）や社会的に答えにくい概念（人種差別など）の測定に用いるには課題が多い。そうした課題の解消を一つの目的として開発されたのがIATである。IATは測定したい概念あるいは対象に関する刺激の分類課題を通して、その反応速度から非意識の心的特性を数値化する方法である。IATにはパソコン版と紙筆版がある。前者はPC画面上に連続して提示される刺激（絵や写真、言語）を左右に分類する課題を通して、その反応時間から得点化を行う。後者は、限定された時間の中で提示される刺激を左右に分類して、その遂行量から得点化を行う。刺激は測定概念を示すカテゴリーと感情価（emotional value）を示す属性に分けられる。カテゴリー刺激は、測定概念に関係する刺激であり、対となる2種類の概念から構成される。属性刺激は、快（pleasant）および不快（unpleasant）に関する刺激から構成される。IATは測定概念と感情価の潜在的な連合（association）の強度を表し、潜在的態度（implicit attitude）を測定していると

考えられている（Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek, & Mellott, 2002）。潜在的態度とは、「過去に経験してきた社会的事象に対する好意的あるいは否定的な感情、思考、行為の痕跡であり、内省によって確認できない（あるいは正確に確認できない）態度」（p.8）と定義されている。これに対して、従来の質問紙などの意識的測定法によって描き出される態度は顕在的態度（explicit attitude）であると位置づけられる。セルフ・エスティームの測定においては、質問紙を用いたものが顕在的セルフ・エスティーム（Explicit Self-Esteem: ESE）、IATなどの非意識の測定法を用いたものが潜在的セルフ・エスティーム（Implicit Self-Esteem: ISE）と呼ばれていることも付記しておきたい。

セルフ・エスティームを測定するIAT（Self-Esteem Implicit Association Test: SE-IAT）は2000年頃からカテゴリーおよび属性刺激が異なる複数のタイプが発表されてきた。これらのSE-IATで測定されるセルフ・エスティームは、弁別されることなく一様にISEとして扱われてきたが、設定される刺激によって測定されるセルフ・エスティームの性質が異なることも指摘されている（e. g., Campbell, Bosson, Goheen, Lakey, & Kernis, 2007）。特に、カテゴリー刺激は、「自己」と「他者」の刺激を用いるものが当初のスタイルであったが、IATは両概念に対する快刺激あるいは不快刺激の潜在連合を対比的に測定するという構造上、対概念に「他者」を設定するSE-IATの場合、自己に対して肯定的で他者に対して否定的な潜在的態度を持つ者ほどISE得点が高くなり、自己に対して否定的で他者に対して肯定的であるほどISE得点は低くなる（Karpinski, 2004; Pinter & Greenwald, 2005）。つまり、自分に対する肯定および否定の潜在的態度を独立して測定することができない。このタイプのSE-IATは他者との比較に基づいたISEが測定されることから、不適応的側面をとらえていると指摘される（横嶋・内山ら, 2017）。実際に、このタイプのSE-IATを用いた小塩・西野・速水（2009）の研究では、ISEと他者軽視の間に正の相関が確認されている。そのため、適応的側面の測定には他者との比較の要素を含まない、「自己」のみのカテゴリー構成が重要となる。また、属性においても、快刺激にholidayや不快刺激にcockroachなどが設定される場合もあるが、セルフ・エスティームに関する潜在連合を測定によって抽出するためには、セルフ・エスティームを表現する感情語を用いることが望ましいと考えられる（横嶋・内山ら, 2017）。

こうした理論を背景に、自律的セルフ・エスティームを測定するSE-IAT-Cは作成されている。そして、その妥当性は、自律性と不安と攻撃性の3指標を用いた担任教員による児童評定から検討されている。そこでは、SE-IAT-C得点の高い者ほど、自律性からくる行動特徴が強

く、不安や攻撃性から来る行動特徴が弱い結果となっており、適応的なセルフ・エスティームの特徴との基準関連から妥当性の一端を示している。また、横嶋らは開発したSE-IAT-Cと鳴門教育大学で開発されているユニバーサル予防教育「いのちと友情の学校予防教育（Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship: TOP SELF）」のプログラムの一つである、「自己信頼心（自信）の育成」を用いて、自律的セルフ・エスティームを高める教育の効果検証を進めている（横嶋・賀屋・内田・山崎，2017）。これらの試みは、学校教育の中でセルフ・エスティームの適応的側面に特化した教育を展開し、科学的に教育効果を検討していく一つのモデルになると考えられる。

### 3. 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの概要と課題

SE-IAT-Cが開発されたことで学校教育の場でも自律的セルフ・エスティームを定量化して教育効果の検討を行うことが可能となった。しかし、IATによる調査は学校現場では馴染みのない方法であるため、実際の実施手順についての具体的なビジョンが持ちにくい。また、パソコン版と比較すると、紙筆版は冊子の準備や採点に時間および労力的コストがかかるという課題もある。本節では、具体的な実施手順および採点方法を記述した後に、学校教育における実施の際のコスト削減に関する課題とその改善方法を検討する。

#### (1) SE-IAT-Cの刺激語と構成

SE-IAT-Cの構成は刺激語と課題の2点からなる。刺激語は先述の通り、対概念に「他者」を用いない構成を取り、属性語もセルフ・エスティームの測定に適した感情語から選定されている（表1）。課題は練習および本番（得点化の課題）を合わせて全7回から構成される（表2）。課題1は、練習として、快刺激（すきだ、まんぞくしたなど）と不快刺激（きらいだ、ふあんだなど）だけを用

表1. SE-IAT-Cの刺激語

カテゴリー語		属性語	
自分	自分以外	快語	不快語
じぶんは	あれは	すきだ	きらいだ
わたしは	それは	すばらしい	くだらない
		じしんがある	ふあんだ
		まんぞくした	やくにたたない

表2. SE-IAT-Cの構成

課題	内容	(左側への分類) vs (右側への分類)
1	属性語	(快語) vs (不快語)
2	カテゴリー語	(自分) vs (自分以外)
3	組み合わせ1	(自分+快語) vs (自分以外+不快語)
4	組み合わせ1	(自分+快語) vs (自分以外+不快語)
5	カテゴリー語	(自分以外) vs (自分)
6	組み合わせ2	(自分以外+快語) vs (自分+不快語)
7	組み合わせ2	(自分以外+快語) vs (自分+不快語)

いて左右の分類課題を行う。課題2も、練習として、自分に関する刺激（じぶんは、わたしは）と自分以外に関する刺激（あれは、それは）だけを用いる。課題3と課題4は本番課題であり、自分+快刺激と自分以外+不快刺激の組み合わせ課題を行う。課題5は、課題6と7の練習として、自分に関する刺激と自分以外に関する刺激だけを用いて、その左右の配置を逆転させた課題を実施する。課題6と7は、自分以外+快刺激と自分+不快刺激の組み合わせ課題を行う。そして、IATは前の課題の得点が後ろの課題の得点に影響を与える順序効果が懸念されることから、課題3と4および課題6と7は参加者によって入れ替えて実施し、カウンターバランスを取る。そのため、カウンターバランスごとに2種類の冊子が作成されている。1回の課題には20秒の制限時間が設けられており、時間内に行われた分類作業の遂行量を得点化する（得点化については後述する）。

#### (2) SE-IAT-Cの実施手順と留意事項

実施手順は以下のように行われる。まず、調査者は説明用の見本冊子、教示が書かれた教示台本、時間を計測するためのストップウォッチを用意する。児童は鉛筆を用意する。また、消しゴムは使用しない。課題中に間違えて丸をつけてしまうこともあるが、消しゴムの使用は刺激への反応速度以外の遅延時間を得点に反映させてしまうため用いない。机の上であれば無意識的に使用してしまう可能性が高いため、鉛筆だけを用意させることが望ましい。

調査では、まず冊子を配る。このとき、調査者の指示があるまでページをめくらないことを説明する。すべての分類課題は、教示中に目に入らないようにページをめくった次ページに配置されている。先に刺激群を見てしまうと正確な測定ができなくなるため、上記の注意点はしっかりと児童に周知する必要がある。準備が整ったら、冊子の表紙にある刺激語の確認から行う。例えば、『『じぶんは』『わたしは』は、自分自身を表すことばです。『すきだ』『すばらしい』『じしんがある』『まんぞくした』は良いイメージのことばです』と説明する。ページ1～2では、課題のやり方を説明するページがある（図1）。説明①として、「左のページの上からスタートして、左ページの下までいったら、すぐに右ページの一番上から続きをやってください」と教示する。説明②では、「制限時間20秒以内に、出来るだけたくさんの『ことば』を左か右に分けていきます」と教示する。ページ3では、間違ったやり方の例を説明する（図2）。例1では、上から順番に丸をつけず、片側だけ丸をつけている間違いを説明する。例2では、間を飛ばしてしまっている間違いを説明する。ページ4からは、練習1の説明に入る（図2）。練習1では、まず分類方法の教示として、「良いイメージのことばは左のマスに丸をつけ、悪いイメージの

ことばは右のマスに丸をつけます」と説明する。そして、「20秒の間に、間違えずにできるだけ多くのことばを分けることができるようにチャレンジしてください」「途中で丸をつけるのを間違えても、消しゴムなどで消さずに、次のことばに進んでいってください」「先生の『はじめ』の合図でページをめくって丸をつけていき、『やめ』の合図で鉛筆を置いてください」と教示する。制限時間は調査者がストップウォッチなどで計測する。練習2以降は、練習1と同様に分類方法を教示し、同様の手順で課題を実施する。IAT課題は児童にとって慣れない作業であるため、練習段階から児童の課題への理解度を確かめつつ、やり方を十分に理解させた上で本番課題を行わせることに留意することが大切である。

### (3) SE-IAT-Cの採点と得点化

得点化を行うために本番課題3, 4, 6, 7のページを採点する。採点については、透明な素材の採点用シートも用意されている。SE-IAT-Cの冊子に採点用シートを重ねて、正しいマスに丸がついていれば正答、間違ったマスに丸がついていれば誤答とする。誤答はその課題で測定しようとしている潜在連合と逆の反応の表れであるため、得点には含めず、正答数のみで得点化する。

得点化は、自分と快刺激の2つの本番課題の合計正答数から、自分と不快刺激の2つの本番課題の合計正答数を除算して得点化を行う。例えば、自分と快刺激の2つの本番課題が15点と20点、自分と不快刺激の2つの課題が7点と10点であれば、 $(15 + 20) - (7 + 10) = 18$ 点となる。これにより、反応速度の個人差を相殺しつつ、得点が高いほど自分と快刺激の潜在連合が強く、得点が低いほど自分と不快刺激の潜在連合が強いことを数値に表現する。なお、テスト結果を採用しない基準として、本番課題(3, 4, 6, 7)の各課題で誤答数が正答数に対して4割を超える場合を基準とする。また、明らかに課題を理解していない場合も欠損として扱う。

### (4) 学校でのSE-IAT-C活用の課題と本研究の目的

先述の通り、紙筆版は児童に対する一斉実施が可能であるというメリットがある一方で、冊子の準備と採点にかかる時間および労力的コストが課題となる。近年、多忙化が懸念される学校教育の場等で活用するためには、調査方法のスリム化が求められる。先行研究では、IAT課題をスリム化するために練習課題を無くしたBrief IAT(パソコン版)なども開発されている(Sriram & Greenwald, 2009)。

しかし、信頼性の観点からは通常のIATの方が優れており(Krause, Back, Egloff, & Schmukle, 2011)、特に初めて児童に対して一斉実施をする場合などは課題への理解度を高めるための練習課題をかかすことができない。そこで、現行の構成のまま時間および労力的コストを減らす観点として、カウンターバランスを取らない方法が考えられる。これにより、カウンターバランスごとに行っていた冊子作成や採点にかかるコストをおよそ半分に削減できる。しかし、その場合、カウンターバランスを取らない方法での信頼性と妥当性の再確認が必要になる。カウンターバランスを取り入れた場合と近似の結果が得られれば、カウンターバランスを取らない方法を学校教育で使用する際のスタンダードとして採用することができる。

以上のような観点から、本研究では学校教育の場等におけるSE-IAT-Cの簡便な実施法を提示するため、横嶋・内山ら(2017)と同様の方法を用いてカウンターバランスごとの信頼性と妥当性の再検討を行う。

図1 SE-IAT-Cのやり方に関する説明ページ

図2 SE-IAT-Cの間違いの例に関する説明ページ

## II. 方法

### 1. 調査手続き

調査は2016年2月にA県の小学校2校の4～6年生の児童対象に実施された(全20クラス, 601名)。また, 2016年4月および7月に同小学校の調査対象児童を担当していた教員10名を対象に実施された。なお, 本データは横嶋・内山ら(2017)のものに教員調査データを追加したものとなっている。

### 2. 倫理的配慮

学校長およびクラス担任に研究概要の説明を行い, 負担の少ない日程で調整した。データ処理は個人および学校が特定されないよう匿名化して管理する旨を伝えた。以上の概要について承諾をいただき, 調査を実施した。児童には, 成績には影響せず回答したくない場合は答えなくてもよいこと, 気分が悪くなった場合や質問があればいつでも聞くことができることを説明した。

### 3. 調査方法

#### (1) 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト

SE-IAT-Cの構成および実施に関する情報は先述の通りである。SE-IAT-Cは参加者ごとに課題3と4が自分と快刺激から始まるパターンと(以下, 快先行パターン), 自分と不快刺激から始めるパターン(以下, 不快先行パターン)でカウンターバランスを取った。また, SE-IAT-Cの実施時間は15分～20分ほどで, 児童の理解度も良好であり, 円滑に実施された。欠損値は, 明らかな間違いに加えて, 課題4と課題7の正答数に対して誤答数が4割を超える対象者は, 正確な回答ができていないと判断し, 欠損とした。以上のような基準のもと, 欠損に該当した20名を除く581名(男児281名, 女児300名; 快先行パターン293名, 不快先行パターン288名)を分析対象とした。

#### (2) 教員による児童評定用紙

妥当性の検討のため, SE-IAT-Cの得点上位および下位の児童を対象に, 教員による児童評定を行った。評定内容は, 適応的なセルフ・エスティームの特徴である「自律性」の高さ, 「不安」や「攻撃性」の低さからくる児童の行動特徴から計3つの評定項目が作成されている(横嶋・内山ら, 2017)。項目1の不安は「友だちや先生の目を気にすることが多い(補足説明: 不安な感情から周囲の目を気にしやすいかどうか)」。項目2の攻撃性は「友だちに対して, 気分を害することがよくある(補足説明: 友だちに対する嫌悪や怒りなど, 攻撃的な気持ちを抱きやすいかどうか)」。項目3の自律性は「まわりに流されず, やりたいことを楽しそうにやっていることが多い(補足説明: 1人であっても, 友だちといっても, 主体的に自

分のやりたいことができているかどうか)」とした。

評定の際は, 担任教員が各項目の概念を正確に理解しながら評定を行えるように, 概念に精通する専門家が反構造的インタビューの形式でサポートについた。そこでは, まず, 担任教員が評定用紙に記入を行った。その後, 各項目に関する児童の具体的な様子をサポーターがインタビュー形式で確認した。インタビューのなかで, 評定の内容と具体的な様子に齟齬がみられた場合(例えば, 不安から来る行動を聞いている項目1に対して, 先生や友だちにとっても気が利く児童であると答えるなど), 再度項目の概要を説明して, 評定の再考を求めた。なお, サポーターは, 評定対象の児童の特徴やSE-IAT-C得点が事前に分からない状態でサポートについた。

評定対象児童は, SE-IAT-Cの上位および下位から, 約5%の児童を抽出した。人数は, 上位34名(男児20名, 女児14名), 下位38名(男児17名, 女児21名)であり, そのうち, 評定協力を得られた教員が担当していた児童34名(上位16名, 下位18名)を分析対象とした。

なお, 測定には, 他の研究で使用することを目的としたRosenbergセルフ・エスティーム尺度の児童版も使用された。また, すべてのデータ分析には統計パッケージIBM SPSS Statistics23を使用した。

## III. 結果

### 1. 正規性の検討

全体, 快先行ならびに不快先行パターンの得点の正規性を確認するために, Shapiro-Wilkの正規性の検定を行った(正規分布であることを帰無仮説とする)。その結果, 全体は有意であり( $p < .01$ , 歪度 $-.22$ , 尖度 $.22$ , 最大値35, 最小値 $-11$ ), また快先行パターンも有意であった( $p < .05$ , 歪度 $.19$ , 尖度 $-.50$ , 最大値34, 最小値 $-11$ )。一方で不快先行パターンは有意ではなかった( $p > .05$ , 歪度 $.29$ , 尖度 $.15$ , 最大値35, 最小値 $-6$ )。すべてのパターンにおいて, 正規分布を示している場合の歪度0および尖度0から大きく外れていなかった。

### 2. 信頼性の検討

課題遂行の安定度から信頼性を検討するために, 全体, 快先行ならびに不快先行パターンに, 各本番課題の前半同士(課題3と課題6)および後半同士(課題4と課題7)を用いて指標化し,  $t$ 検定と相関係数を求めた(表3)。また, 指標化に際して, すべてのパターンで「自分と快刺激」の課題から「自分と不快刺激」の課題を除外して得点化を行っている。その結果, 全体では前半得点と後半得点の間に差はみられず( $t(580) = -1.12, p > .05$ ), 相関係数は有意であった( $r = .53, p < .001$ )。快先行パターンは, 前半得点と後半得点の間に差がみられ( $t(292)$

= -2.01,  $p < .05$ ), 相関係数は有意であった ( $r = .58$ ,  $p < .001$ )。不快先行パターンは、前半得点と後半得点の間に差がみられず ( $t(287) = .42$ ,  $p > .05$ ), 相関係数は有意であった ( $r = .47$ ,  $p < .001$ )。

### 3. 妥当性の検討

妥当性の検討を行うために、全体、快先行ならびに不快先行パターンに、SE-IAT-C 得点の上位児童と下位児童を対象に教員による児童評定の平均値の差を求めた (表4)。なお、各パターンの児童数は、全体が上位16名および下位18名、快先行パターンが上位7名および下位9名、不快先行パターンが上位8名および下位7名となった。 $t$ 検定の結果、すべてのパターンにおいて、項目1 (不安) と項目2 (攻撃性) はSE-IAT-C の得点上位児童の方が下位児童よりも有意に得点が低く、項目3は上位児童の方が下位児童よりも有意に得点が高かった。それぞれの平均値は次の通りである。全体の項目1 (不安) は上位 (2.56) および下位 (5.83), 項目2 (攻撃性) は上位 (2.42) および下位 (5.36), 項目3 (自律性) は上位 (5.31) および下位 (2.94) であった。快先行パターンの項目1 (不安) は上位 (2.86) および下位 (5.67), 項目2 (攻撃性) は上位 (3.00) と下位 (5.11), 項目3 (自律性) は上位 (5.43) および下位 (2.78) であった。不快先行パターンの項目1 (不安) は上位 (2.00) および下位 (5.75), 項目2 (攻撃性) は上位 (2.86) および下位 (6.00), 項目3 (自律性) は上位 (5.25) および下位 (3.29) であった。

表3. 全体、快先行パターンならびに不快先行パターンにおけるSE-IAT-C 前半および後半の得点差の検定と相関係数

	得点課題前半		得点課題後半		df	t 値	相関係数
	平均	SD	平均	SD			
全体	5.55	4.47	5.76	5.01	1/580	-1.12	.53***
快先行パターン	5.31	4.72	5.85	5.18	1/292	-2.01*	.57***
不快先行パターン	5.80	4.19	5.68	4.84	1/287	.42	.47***

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

表4. 担任教員による児童評定におけるSE-IAT-C 上位児童および下位児童の得点差の検定

得点方法	評定項目	SE-IAT-C 上位		SE-IAT-C 下位		df	t 値
		平均	SD	平均	SD		
全体	不安	2.56	1.32	5.83	1.04	1/32	-6.53***
	攻撃性	2.42	1.50	5.36	1.55		-4.85***
	自律性	5.31	1.00	2.94	.95		7.10***
快先行パターン	不安	2.86	1.86	5.67	1.12	1/14	-3.52**
	攻撃性	3.00	1.00	5.11	1.05		-4.09**
	自律性	5.43	1.13	2.78	.67		4.17***
不快先行パターン	不安	2.00	1.16	5.75	.71	1/16	-7.46***
	攻撃性	2.86	1.95	6.00	1.77		-3.25**
	自律性	5.25	.89	3.29	1.38		3.23**

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

## IV. 考察

本研究では、学校教育の場等におけるSE-IAT-Cの簡便な実施法を検討するため、全体、快先行ならびに不快先行パターンの信頼性と妥当性の再検討を行った。

正規性の検定からは、すべてのパターンで正規分布を示す場合の歪度0および尖度0から大きく外れておらず、不快先行パターンは、検定において帰無仮説 (正規分布である) が棄却されなかった。信頼性の検討では、すべてのパターンで相関係数が有意であり、全体と不快先行パターンでは前半得点と後半得点の間に差がみられなかった。妥当性の検討では、すべてのパターンの上位児童と下位児童の教員による児童評定の間に有意な得点差がみられた。以上の結果をもとに、カウンターバランスの必要性の検討を行うとともに、学校教育の場等におけるSE-IAT-Cの活用に関する課題と展望を考察する。

### 1. カウンターバランスの必要性

まず、全体、快先行ならびに不快先行パターンの正規性および信頼性の分析では、不快先行パターンが最もよい数値を示していた。この結果は、カウンターバランスの両パターンにおける認知的負荷の違いによって生じていると考えられる。多くの人は、自分と快刺激の潜在連合を強く持っていると考えられている (Jordan Spencer, Zanna, Hoshino-Browne, & Correll, 2003; Zeigler-Hill, 2006; 横嶋・内山ら, 2017)。このことから、自分と快刺激の組み合わせ課題は一致課題、自分と不快刺激の組み合わせは不一致課題などとも呼ばれ、不一致課題ほど認知的負荷も大きい。つまり、快先行パターンは一致課題から始まり不一致課題で終わるため、後半になるほど認知的負荷が増加する。不快先行パターンは不一致課題から始まり一致課題で終わるため、後半になるほど認知的負荷が減少する。

加えて、IATのような分類課題を行う際、実験参加者には無意識のうちに「やればやるほど慣れてくるだろう」という一種の先見的態度が働いてしまうと考えられる。児童は制限時間以内になるべく多くの刺激を分類しようと取り組んでいることから、回を重ねるごとに得点の向上を期待してしまい、こうした効果も無視できない影響因になると推測される。つまり、これらの要因から、快先行パターンの場合は、「後半になるほど得点上がるだろう」という思い込みと増加する認知的負荷のギャップから、遂行量の減少や作業ミス (誤回答) が増え、信頼性を下げることに繋がったと推測される。実際に、実施時の児童の様子では、快先行パターンの課題6 (自分と不快刺激) を行った直後には、「ぜんぜんできなかった」「上手く出来なくなった」と思わず感想を口にする児童がいるなど、全体的に動揺する雰囲気があった。一方で、



不快先行パターンの方は、後半になるほど認知的負荷が減って順当に課題遂行が進み、先見的態度とのギャップも感じにくいため、組み合わせが変わる課題6（自分と快刺激）の後も児童に目立った反応は見られなかった。

IATはその方法論上、認知的負荷がかかることを必須とするが、的確な負荷をかけた上で測定することが精度の向上につながると考えられる。しかし、快先行パターンでも測定に使用できない信頼性ではないことも付記しておきたい。快先行パターンで発生する順序効果は得点差でみると0.54となっている。これを実際の分類処理に置き換えると平均的に分類される約15刺激のうちの0.5刺激分ということになり、その影響は必ずしも大きいとは言えない。これらの結果は、IATによって測定される潜在連合の頑健さを示唆する情報とも考えられる。総じて、以上のような考察をふまえると、学校教育の場等でSE-IAT-Cを用いる場合は不快先行パターンのみで実施することが可能であると考えられる。

## 2. SE-IAT-Cの課題

本研究では、紙筆版での実施の簡便化を検討することを目的として検討を行ってきたが、やはり、冊子の作成や採点に時間的コストがかかることは紙媒体の切っても切り離せない課題である。授業の効果評価や定期的な自律的セルフ・エスティームのアセスメントに用いるためには、教示や得点を自動化できるPC版やタブレット版の導入が望ましい。特に、近年は数台のタブレットを常備している学校も増えてきている。タブレット版のSE-IAT-Cの開発が実現すれば、自律的セルフ・エスティームを育む教育の歩みはより促進すると考えられる。

また、信頼性の検討については、横嶋・内山ら(2017)と同様に、再検査法による信頼性の検討が必要となる。特に、IATで測定されるセルフ・エスティームは、当初の理論では特性的であり、頑健な性質であると考えられていた(Greenwald & Banaji, 1995)。しかし、近年では潜在的態度全般は文脈依存であり影響を受けやすいという知見も報告されており(Gawronski & Bodenhausen, 2006; Rydell & Gawronski, 2009)、その変容可能性についても検討の重要度が高く、今後の研究で明らかにしていく必要があると考えられる。

一方、SE-IAT-Cを個人特性のアセスメントに使用する場合にも留意が必要である。すべての心理検査に共通することではあるが、こうした検査は100%の精度で個人の性格特性を判別できるものではない。研究では測定に含まれる各種のエラーを量的分析によって補っている。集団ではなく個人的なアセスメントに使用する場合は、上記の点に十分に留意し、検査の結果を必ずしも絶対視せず得点を解釈することが必須となる。

## 3. SE-IAT-Cの教育への展開の展望

SE-IAT-Cによって、自律的セルフ・エスティームの教育の可能性が開けたものの、セルフ・エスティームの育成を教育のなかで扱う場合、不適応的側面の増加にも注視する必要がある。特に、意識的な自己価値の内省が他律的セルフ・エスティームの形成の要因となるならば、セルフ・エスティームの育成教育は意図せず不適応的側面を増加させてしまう懸念を常に持つ。

実際に自律的セルフ・エスティームの育成に特化した教育に関する研究は、先述の通り、横嶋・賀屋ら(2017)が、SE-IAT-Cおよび児童用のRSES(RSES-C)の測定法と、ユニバーサル予防教育「TOP SELF」の教育プログラムの一つであり、自律的セルフ・エスティームを育成する着眼点を持つ「自己信頼心(自信)の育成」プログラムを用いて検証を進めている。そこでは、教育前後でSE-IAT-Cが上昇する一方で、RSES-Cは無変化という結果を報告している。この結果について、横嶋・賀屋ら(2017)では、プログラムによって適応的側面が上昇し、不適応的側面が減少したことで、適応的側面に特化しているSE-IAT-Cは上昇し、両側面が混在しているRSES-Cは無変化になったと考察している。しかし、RSES-Cを用いた教育効果の検討では、両側面の弁別的变化を示しきれず、この点を研究課題としている。

こうした点を考慮すると、セルフ・エスティームの育成教育には、不適応的な他律的セルフ・エスティームの測定に特化した方法を同時に用いる必要性が示される。そして、他律的セルフ・エスティームは比較的意識で測定できる可能性が論じられていることから(山崎・横嶋・賀屋・内田, 2017)、質問紙による他律的セルフ・エスティームの測定法の開発も進んでいる(賀屋・山口・横嶋・内田・山崎, 2017)。自律的および他律的セルフ・エスティームの両測定法を用いた教育効果の検討を行うことで、子どもの健康や適応に寄与する最良のセルフ・エスティームの育成教育の創造が行えるようになると期待される。

## 引用文献

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44.
- Campbell, W. K., Bosson, J., Goheen, T. W., Lakey, C. E., & Kernis, M. H. (2007). Do narcissists dislike themselves "deep down inside"? *Association for Psychological Science, 18*, 227-229.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The

- basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-46). New York: Plenum.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Gawronski, B., Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in 22 evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin* 132, 692-731.
- Goldman, B. M. (2006). Making diamonds out of coal: The role of authenticity in healthy (optimal) self-esteem and psychological functioning. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp.132-139). New York: Psychology Press.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In R. F. Baumeister (Ed.), *Public self- and private self* (pp.189-207). New York: Springer-Verlag.
- 伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博 (2011). 自尊感情の3様態－自尊源の随伴性と充足感からの整理－ 心理学研究, 81, 560－568.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., & Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 969-978.
- Karpinski, A. (2004). A Measuring self-esteem using the implicit association test: The role of the other. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 22-34.
- 賀屋育子・山口悟史・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (2017). 児童用の他律的(随伴性)セルフ・エスティーム尺度の開発－尺度の信頼性と妥当性の検討, そして教育への適用の考察－. (投稿中).
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological inquiry*, 14, 1-26.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclary, L. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013-1022.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Mathis, L. (1991). Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 80-84.
- Krause, S., Back, M. D., Egoloff, B., & Schmukle, S. C. (2011). Reliability of implicit self-esteem measures revisited. *European Journal of Personality*, 25, 239-251.
- Moller, A. C., Friedman, R., & Deci, E. L. (2006). A self-determination theory perspective on the interpersonal and intrapersonal aspects of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 132-139). New York: Psychology Press9.
- 小塩真司・西野拓朗・速水敏彦 (2009). 潜在的・顕在的自尊感情と仮想的有能感の関連 パーソナリティ研究, 17, 250－260.
- Pinter, B., & Greenwald, A. (2005). Clarifying the role of the "other" category in the self-esteem iat. *Experimental Psychology*, 52, 74-79.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. In T. J. Owens, S. Stryker, & N. Goodman (Eds.), *Extending self-esteem theory and research*. New York: Cambridge University Press. pp. 400-436.
- Rydell, R. J., & Gawronski, B. (2009). I like you, I like you not; Understanding the formation of context dependent automatic attitudes. *Cognition and Emotion*, 23, 1118-1152.
- Sriram, N., & Greenwald, A. G. (2009). The brief implicit association test. *Experiment Psychology*, 56, 283-294.
- 山崎勝之 (2013). トップ・セルフの教育目標 鳴門教育大学予防教育科学センター(編) 予防教育に基づく「新しい学校予防教育」(第2版) (pp.17－47) 鳴門教育大学.
- 山崎勝之・内田香奈子・横嶋敬行・賀屋育子・道下直矢 (2017). 「自律的セルフ・エスティーム」を育成するユニバーサル予防教育の教育目標の確立と授業方法の開発方針. (投稿中).
- 山崎勝之・横嶋敬行・賀屋育子・山口悟史・内田香奈子 (2017). 他律的(随伴性)セルフ・エスティームの概念と測定法－児童用他律的セルフ・エスティーム質問紙の開発－. (投稿中).
- 山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2017). 「セルフ・エスティーム」の概念と測定法の再構築－セルフ・エスティーム研究刷新への黎明－ 鳴門教育大学研究紀要, 32, 1－19.

横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2017).  
ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの効果－児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた教育効果の検討－.  
(投稿中).

横嶋敬行・内山有美・内田香奈子・山崎勝之 (2017).  
児童用の紙筆版自尊感情潜在連合テストの開発－信頼性ならびに Rosenberg 自尊感情尺度と教師による児童評定を用いた妥当性の検討－ 教育実践学論集,  
18, 1－13.