

中学生のいじめに対する態度が いじめ関与行動に及ぼす影響¹

—いじめ IAT 作成の試み—

稲垣 勉・澤田 匡人

The present study examined whether implicit and explicit attitudes toward bullying affect junior high school students' involvement in bullying. As a new attempt, the number of friends who engaged in bullying was measured, and its interaction effect with implicit and explicit attitudes toward involvement in bullying was also examined. The Implicit Association Test was used to measure implicit attitudes toward bullying, and a questionnaire was used to measure explicit attitudes. As a result of the analysis, implicit and explicit attitudes predicted involvement in bullying independently, and no interaction was detected. Additionally, an interaction between the implicit attitudes toward bullying and the number of friends engaging in bullying was found. When the implicit attitude toward bullying was positive, it was shown that the more friends engaged in bullying, the more students were likely to engage in reinforcing bullying. Based on these results, the prospects for future research were discussed.

Keywords: bullying, implicit attitude, explicit attitude, involvement in bullying

いじめは、「児童生徒の心身の健全な発達に重大な影響を及ぼし、不登校や自殺、殺人などを引き起こす背景ともなる深刻な問題」（文部科学省, 2010）である。学校のいじめの数については、2006年度から「認知件数」が報告されるようになり、2014年度以降、小学校・中学校・高等学校の全ての学校段階において増加の一途である。また、「いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがある」、「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがある」と見なされるケース、すなわち、いじめ防止対策推進法（文部科学省, 2013）に基づくいじめの重大事態の発生件数についても、2014年度から2015

¹ 本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金・基盤研究（C）、課題番号:26380867）の助成を受けた。本研究の一部は、the 31st International Congress of Psychologyにおいて発表された。

年度では減少したものの、その後は増加している²。

近年は、インターネットを通じて行われる「ネットいじめ」の問題も深刻化しており(加納, 2016), 種々の取り組みがなされている (e.g., 青山, 2018; 吉本, 2018)。ネットいじめは、ある程度の専門的な技術が必要であり、間接的で見えにくく、逃げるのが難しいなど、従来型のいじめとの相違点もいくつか指摘されている (Smith, 2015)。ネットいじめの例には、児童生徒の悪口をSNSに流す、同じクラスの生徒を同じSNSのグループに入れないなどがあり、2013年度の調査では、いじめ認知件数のうち8.9% (303件) がネットいじめに該当するものであった (文部科学省, 2013)。その後、「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる」という項目に該当すると回答した者は、2014年度の7,898件から増加傾向にあり、2020年度では18,870件に上っている (文部科学省, 2021)。中学生487名に対して行ったネットいじめに関する調査 (内海, 2010) では、いじめの経験のみ有するものが8%、いじめられの経験のみ有する者が7%、いじめ・いじめられの両方を経験した者が18%であった。内海(2010)から10年以上が経過しており、パソコンだけではなく、スマートフォンやタブレット端末などのデジタル機器が身近なものとなっている昨今では、ネットいじめによる加害・被害の経験の拡大が懸念される。

しかしながら、いじめの増加を示す数値を望ましからざるものと断じるのは拙速である。なぜなら、こうした数の多さは、報告している学校ではいじめを把握できている証であり、問題の見える化や対策を講じる契機となるとも考えられるからである。たとえば、いじめや虐待のような問題について、内田 (2021) は、「見える化なくして対策なし」として、「いじめゼロ」よりも「いじめ見逃しゼロ」というスローガンが好まれるようになってきていることを指摘している。いじめは時間とともにエスカレートすること (荻上, 2018)、小中高時代のいじめ経験が大学生の自尊感情やウェルビーイングに影響を及ぼすこと (水谷・雨宮, 2015) などに鑑みても、いじめの可視化と、それに基づく対応は急務といえよう。

近年、多くの小中学校では、いじめの早期発見も期した学校生活全般に関するアンケート調査が定期的実施されるようになった。しかし、このような調査が常態化している中であっては、特に強い要請がない限り、いじめの加害者が自らの行為を告白するとは考えにくい。また、いじめの被害者自身やいじめを認知している周辺の者も、不用意にそれを報告することが躊躇われる場合もあるだろう。そのため、いじめの有無を直接問うような自己報告型による調査だけでは、必ずしもいじめ発見のために有効な手段とはなりえないケースも想定される (e.g., 川原, 2018)。とりわけ、中学生のいじめの特徴には、傍観者の増加と加害者層の固定化が挙げられており (橋本, 1999)、加害者や被害者

² ただし、2020年度のいじめの認知件数と重大事態の発生件数は、ともに前年度に比して減少している。これは新型コロナウイルス感染症の影響による生活環境の変化の中で児童生徒間の物理的な距離が広がったことや、子供たちが直接対面してやり取りをする機会やきっかけが減少したこと、これまで以上に児童生徒に目を配り指導・支援したことによるのではないかと考えられている (文部科学省, 2021)。

という当事者からとはもとより、傍観者を含めたいじめに深く関わっていない生徒たちからも、いじめに関する情報を取りこぼさないような調査手法が有用と考えられる。

そこで本研究では、中学生のいじめを把握する手段として、自己報告に依らない反応時間ベースの測定法であるImplicit Association Test (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998; 以下IAT) の使用を提案する。IATはこれまで、自尊心 (Greenwald & Farnham, 2000; 藤井・澤田, 2014; 藤井・澤海・相川, 2014) やステレオタイプ (Dasgupta & Greenwald, 2001; Nosek et al., 2009) を扱う研究に多く用いられていたが、近年は不安 (藤井, 2013a, 2014; Egloff & Schmukle, 2002; Egloff, Schwerdtfeger, & Schmukle, 2005; 上田, 2012) やシャイネス (相川・藤井, 2011; Asendorpf et al., 2002; 藤井・相川, 2013, 藤井・澤海・相川, 2015a, b; Sawaumi, Inagaki, & Aikawa, 2019), グリット (稲垣・澤海・澄川・相川, 2020; Inagaki, Sawaumi, Sumigawa, & Aikawa, 2021) やBig Five (Back, Schmukle, & Egloff, 2009) などの特性や、暗黙の知能観と呼ばれる、知能に対する信念 (藤井・上淵, 2010) や愛着の内的作業モデル (藤井・山田・上淵・利根川, 2011; 大浦・福井, 2014; 山田・藤井・上淵・利根川, 2011; Yamada, Fujii, & Uebuchi, 2011), 非行少年への態度 (Fujiwara & Fujii, 2016), 障害者への態度 (栗田, 2015), 熟語に対する選好 (藤井, 2013b) など、種々の心的傾性の測定に幅広く応用されている。

IATの構造について、ここでは自尊心を測定するIAT (藤井・澤田, 2014; 藤井他, 2014 など) を例に挙げて説明する。自尊心を測定するIATは、「自己」と「快い」という概念間の連合強度と、「自己」と「不快な」という概念間の連合強度の差を潜在的自尊心の指標とするものである。IATは5ブロックもしくは7ブロックで構成されることが多く、近年は7ブロック構成のIATが主流であるといえる。ブロック1 (カテゴリー弁別課題) では、画面中央に呈示された刺激語が、画面の左側、もしくは右側に表示された「自己」と「他者」のターゲット概念のどちらに属するかを分類する課題を行う。この際、参加者はそれぞれ左右のターゲット概念に対応する二つのキー (たとえば、左側に分類する際は「F」キー、右側に分類する際は「J」キー) を押下して分類する。ブロック2 (属性弁別課題) では、画面上に呈示された刺激語が「快い—不快な」の属性概念のどちらに属するかを分類する課題を行う。ブロック3 (組み合わせ課題1) およびブロック4 (組み合わせ課題2) は、ブロック1とブロック2を組み合わせた課題を行う。画面左側に「自己」と「快い」が、画面右側に「他者」と「不快な」がそれぞれ呈示され、ブロック1とブロック2において呈示された刺激語を分類する。ブロック5 (逆カテゴリー弁別課題) では、ブロック1の「自己—他者」の位置を逆にした課題を行う。ブロック6 (逆組み合わせ課題1) およびブロック7 (逆組み合わせ課題2) は、ブロック3, 4とは組み合わせが逆になった課題を行う。具体的には、画面左側に「他者」と「快い」が、画面右側に「自己」と「不快な」がそれぞれ呈示される課題である。また、組み合わせ課題と逆組み合わせ課題の実施順序は、参加者ごとにカウンターバランスをとることが一般的である。組み合わせ

課題と逆組み合わせ課題の遂行に要した平均反応時間の差をとり、スムーズに反応できる (i.e., 反応時間が短い) 組み合わせの方が、参加者にとって連合の強い組み合わせであると解釈する。すなわち、「自己+快い/他者+不快な」の組み合わせ課題の平均反応時間の方が、「他者+快い/自己+不快な」の組み合わせ課題の平均反応時間より短い場合、潜在的自尊心が高いと判断される。

自尊心はパーソナリティの一例であるが、「自己」「他者」というカテゴリー語を、それぞれ「黒人」「白人」というように変更し、刺激もそれに合わせる (e.g., 黒人もしくは白人の顔写真や、黒人に多い名前、白人に多い名前などに変更する) ことで、黒人(白人)という人種への態度を測定することが可能になる。たとえば稲垣 (2017) は、「韓国」「日本」というカテゴリー語を用いたIATを作成して韓国への態度を測定した上で、多様性教育によって韓国への態度が変容するか否かを検討している。

IATは社会的望ましさの影響を受けずに態度やパーソナリティ・信念などの心的傾性を測定可能であり、十分な信頼性・妥当性を有するとされる。また、個人差の測定にも十分に敏感である (潮村, 2008, 2016)。そして、子どもを対象として実施されたケースも報告されている (Baron & Banaji, 2006; van Goethem, Scholte, & Wiers, 2010; Qian et al., 2016)。これ以降では、質問紙などの自己報告を用いて測定される態度を顕在的 (explicit) 態度、IATを用いて測定される態度を潜在的 (implicit) 態度として記述していく。

実際に、IATを用いていじめに関する行動予測を試みた研究として、van Goethem et al. (2010) がある。この研究では、小学校高学年240名を対象として、いじめに対する顕在的・潜在的態度を測定し、自己報告や教師評定によるいじめ加害行動との関連を検討している。具体的には、調査対象者である子どもたちに、いじめの定義を先に説明し、その定義に当てはまる行動をクラス内で行った頻度について単項目で尋ねている。この評定は教師にも依頼しており、教師による他者評定についても測定されている。分析の結果、子どもが持ついじめに対する顕在的態度がポジティブである場合、いじめに対する潜在的態度もポジティブであるほど、教師評定によるいじめ加害行動が多いことが示された。

IATはコンピュータを用いて実施することが多いが、環境面の制約がある場合などのために、紙筆版も提案されている (e.g., 藤井, 2009; 稲垣, 2017; Lemm, Lane, Sattler, Khan, & Nosek, 2008; 岡部・木島・佐藤・山下・丹治, 2004)。紙筆版はキー押しではなく、紙面上のチェックボックスに印をつけて刺激語を分類するものであり、コンピュータを用意できない環境でも実施可能である。また、採点方法もマニュアル化されている (潮村, 2015) など、いくつかの利点がある。本研究では中学生を対象とするため、教室においてIATを集団実施する際、コンピュータを各自に用意することが困難であることから、紙筆版IATを用いていじめに対する潜在的な態度を測定することとする (これ以降、いじめに対する潜在的な態度を測定するIATを「いじめIAT」と記述する)。

いじめの加害行動以外に、いじめIATから予測される行動にはどのようなものが考えられるだろうか。いじめは一对一の構図に限らず、複数名で行われる場合が少なくない。とりわけ、集団化したいじめは継続しやすい（もしくは、継続したいじめは集団化しやすい）ことが指摘されている（戸田・ストロマイヤ・スピール, 2008）。この背景として、いじめを見て見ぬふりをしたり、囁し立てたりするなど、いじめの加害者とはいえないものの、いじめの集団化や継続に関与する者たちの存在は無視できない。Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen (1996) は、いじめに関わる者たちが担う参加役割として、被害者、いじめ加害の首謀者、追従者、強化者、被害者を助ける擁護者、部外者を挙げている。わが国でも、森田・清永 (1994) の四層構造モデル（被害者、加害者、観衆、傍観者）において、いじめは同一集団内の相互作用過程で生じるもので、同調と排除の圧力が働くことが指摘されている。すなわち、同一集団の結束を高めたり、維持したりすることの一貫として、集団内で異質と見なされた者に対する制裁がいじめとして顕現するという見方である。こうした状況下では、積極的に加害者を支援する者たちだけではなく、「面白がって見る」などして加害者に肯定的なフィードバックを与えたりしている者たち、いわゆる強化者や観衆の存在が、いじめを悪化させている可能性がある。金網 (2015) は、多くの子どもがいじめ行為に加担するか、積極的あるいは消極的な支持を表明する場合は、同調への圧力に屈しているに過ぎず、被害者に対する否定的な感情に動機づけられているわけではないと推察している。

こうした議論を受けて、本研究では、いじめの直接的な加害者たちではなく、いじめの強化者や観衆に位置づけられる者たちに着目する。いじめ加害の動機が薄い、もしくは無自覚でありながらも、彼らが当該のいじめに対して支持的に関与しているのであれば、いじめに対する潜在的な態度による影響が想定されるからである。たとえば、だれかの悪い噂を聞いて他者に話したり、ネット上にだれかの情報が投稿されているのを知っても本人に知らせなかったりすることは、客観的に見れば、いじめを支持した行動とは見なせるものの、はたして、本人たちが「いじめ」と自覚しているかどうかは疑わしい。また、金網 (2015) が指摘しているように、本人たちが被害者に対する憎しみや恨みからこうした行動をしているとも考えにくい。しかし、彼らがいじめの集団化や悪化に一役買っているのは間違いない。そこで本研究では、いじめの強化や助長を招く行動を「いじめ関与行動」と呼び、いじめに対する潜在的・顕在的態度による影響を受けているか否かを検証する。また、加害者や観衆としての経験を有する中学生は、そうでない者と比べて「良いことも悪いことも友達といっしょならできる」といった傾向が強いことも報告されおり（石田・中村, 2013）、周囲の友人たちの動向を窺いながら、いじめに関与していることも考えられる。そこで本研究では、いじめの加害者側に与している友人を認知しているか否かを併せて尋ねることで、潜在的・顕在的態度との交互作用の有無についても探索的に検討することとした。

予 備 調 査

本研究で調査対象とする中学生に適用可能な紙筆版いじめIATを作成することを目的として実施した。その際、中学生にとって理解が容易で、速やかに分類できる刺激語の選定を期した。

方 法

調査参加者 関東地方の公立A中学校に通う中学生3年生77名（男子39名，女子38名，平均年齢13.26歳， $SD=0.95$ 歳）が調査に参加した。

手続き 調査は2015年7月に実施された³。調査参加者には「ことばのイメージ調査」と題された冊子が配布され、「次のページには、いくつかの『ことば①：動詞』や『ことば②：形容詞』が印刷されています。それぞれの『動詞』や『形容詞』が、どのようなイメージを持っているか、また、どのくらい『意味がわかっているか』について、当てはまる数字に○をつけてお答えください」という教示が与えられた。

この調査では、大学生を対象としたインフォーマルなインタビュー調査や類語辞典を用いて選定した「いじめる—はげます」のカテゴリーの刺激語の候補となる20語が用意された。調査参加者は、これらについて「いじめる—はげます」のどちらに近いかをSD法の形式で尋ねられた。具体的な教示は「以下に示した『動詞』は、それぞれ『いじめる』と『^{はげ}ます』のどちらのイメージに近いでしょうか。また、これらの『動詞』について、どのくらい『意味がわかる』（＝知っている）でしょうか⁴。『いじめる』vs.『^{はげ}ます』と、『意味がわかるかどうか』について、もっとも近いと思う数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください」というものであった。また、「楽しい—悲しい」のカテゴリーの刺激語の候補となる語についても、上記と同様の手続きを用いて尋ねた。こうした手法を用いてIATの刺激語を選定する試みは、Richetin, Richardson, & Mason (2010), Nakano & Fujii (2012), 稲垣 (2021) などでも行われている。

³ 本調査と併せて調査実施当時の第二著者の所属機関（宇都宮大学）におけるヒトを対象とする研究倫理審査委員会から承認を得ている（登録番号：H15-0005）。

⁴ 本研究では、刺激語の候補となる語の理解度も考慮することを期した。そこで、刺激語となる動詞と形容詞の理解度について「意味がわかる—全く意味がわからない」というSD法の形式で評価を求めた。形容詞に関する教示例は「以下に示した『形容詞』は、それぞれ『楽しい』と『悲しい』のどちらのイメージに近いでしょうか。また、これらの『形容詞』について、どのくらい『意味がわかる』（＝知っている）でしょうか。『楽しい』vs.『悲しい』と、『意味がわかるかどうか』について、もっとも近いと思う数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください」というものであった。

結果と考察

「いじめる—はげます」および「楽しい—悲しい」のカテゴリーの刺激語の候補となる20語について、カテゴリー名への近さの評定平均値に対して、理論的中央値(3)からの差について t 検定を行った。その結果、すべての刺激語の評定平均値は、著者の想定していた方向に、理論的中央値より有意に離れていた($ps < .001$)。

また、各カテゴリーの刺激語の候補となる20語における理解度の評定平均値について、同様の検討を行った。その結果、「痛快な($p = .83$)」以外は、いずれの刺激語の理解度の評定平均値においても理論的中央値からの差が有意であった($ps < .001$)。

そこで、これらの点を総合的に勘案して、中学生版いじめIATの刺激語として採用する語を決定した。刺激語の候補となった語および採用した刺激語について、Table 1, 2に示す。本調査で使用する際は、漢字に適宜ルビを振ったほか、「励ます」というカテゴリー名は、「いじめる」の表記方法と合わせて「はげます」とひらがなに変更して用いた。

Table 1
「いじめる—はげます」カテゴリーの刺激語候補に対する評価

刺激語	いじめる 対 はげます				意味の理解度			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
* 傷つける	1.22	0.48	-32.34	3.71	4.69	0.81	17.95	2.09
* 無視する	1.25	0.49	-30.93	3.55	4.85	0.59	27.02	3.14
* 脅す	1.36	0.65	-22.16	2.54	4.61	0.92	15.13	1.74
見下す	1.53	0.67	-19.01	2.21	4.16	1.29	7.85	0.90
* 裏切る	1.58	0.74	-16.85	1.93	4.63	0.75	19.08	2.19
けなす	1.61	0.80	-14.94	1.73	3.78	1.36	4.97	0.58
* からかう	1.63	0.71	-16.70	1.93	4.54	0.90	14.90	1.71
支配する	1.66	0.82	-14.11	1.64	4.33	1.18	9.80	1.13
いじる	2.16	0.94	-7.70	0.89	4.26	1.10	9.84	1.14
いびる	2.27	0.82	-7.56	0.88	1.86	1.32	-7.41	0.86
労う	2.66	0.99	-2.96	0.35	1.97	1.39	-6.46	0.74
力づける	4.22	0.96	11.11	1.27	3.99	1.34	6.41	0.74
協力する	4.30	0.78	14.49	1.66	4.77	0.56	27.46	3.17
* 大切にする	4.37	0.89	13.37	1.53	4.76	0.51	29.96	3.44
守る	4.46	0.77	16.46	1.89	4.74	0.60	25.36	2.91
優しくする	4.51	0.72	18.30	2.10	4.71	0.67	22.27	2.55
* 助ける	4.66	0.64	22.44	2.57	4.77	0.61	25.36	2.93
* 応援する	4.68	0.64	22.73	2.62	4.83	0.47	33.71	3.87
* 慰める	4.91	0.34	49.17	5.68	4.82	0.63	25.27	2.90
* 元気づける	4.91	0.29	56.38	6.51	4.84	0.44	36.53	4.22

注) いじめIATの刺激語として採用した刺激語に*を付している。「いじめる 対 はげます」は、平均値が低いほど「いじめる」に近く、平均値が高いほど「はげます」に近いことを示す。意味の理解度の列は、平均値が低いほど、刺激語の候補となる語について「全く意味がわからない」に近く、平均値が高いほど「意味がわかる」に近いことを示す。

Table 2
「楽しい—悲しい」カテゴリーの刺激語候補に対する評価

刺激語	楽しい 対 悲しい				意味の理解度			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
* 面白い	1.09	0.50	-33.16	3.83	4.92	0.27	61.70	7.08
* 幸せな	1.12	0.36	-45.07	5.17	4.84	0.49	32.69	3.75
* 嬉しい	1.21	0.47	-33.13	3.80	4.82	0.51	31.11	3.57
* 明るい	1.28	0.60	-24.95	2.86	4.78	0.58	26.72	3.06
* 満足な	1.33	0.57	-25.35	2.91	4.63	0.89	15.94	1.83
心地よい	1.57	0.75	-16.58	1.90	4.46	0.99	12.92	1.48
愉快的な	1.57	1.14	-11.01	1.26	4.39	1.12	10.85	1.24
ご機嫌な	1.68	1.06	-10.81	1.24	4.37	1.15	10.35	1.19
快い	1.73	0.96	-11.39	1.31	4.00	1.38	6.34	0.73
痛快な	3.61	1.23	4.28	0.49	2.96	1.64	-0.21	0.02
退屈な	3.91	0.98	8.06	0.92	4.43	1.07	11.63	1.33
困難な	3.95	0.99	8.33	0.96	4.45	1.00	12.64	1.45
哀れな	4.25	0.77	14.05	1.62	3.82	1.47	4.85	0.56
不愉快な	4.36	0.83	14.15	1.63	4.20	1.21	8.60	0.99
* 残念な	4.46	0.62	20.52	2.35	4.72	0.63	23.75	2.74
* 痛い	4.51	0.81	16.32	1.87	4.79	0.62	24.89	2.87
切ない	4.54	0.74	18.18	2.09	4.39	1.13	10.74	1.23
* 不幸な	4.68	0.73	20.00	2.29	4.72	0.80	18.67	2.16
* 苦しい	4.76	0.54	28.16	3.25	4.79	0.60	26.18	3.00
* つらい	4.76	0.61	25.28	2.90	4.79	0.57	27.22	3.12

注) いじめIATの刺激語として採用した刺激語に*を付している。「楽しい 対 悲しい」は、平均値が低いほど「楽しい」に近く、平均値が高いほど「悲しい」に近いことを示す。意味の理解度の列は、平均値が低いほど、刺激語の候補となる語について「全く意味がわからない」に近く、平均値が高いほど「意味がわかる」に近いことを示す。

本 調 査

予備調査で作成したいじめIATを用いて、中学生のいじめに対する態度と、いじめ加害に与する友人数およびいじめ関与行動との関連を明らかにすることを目的とした。

方 法

調査参加者 関東地方の公立B中学校に通う中学生246名（男子127名, 女子118名, 未回答1名, 平均年齢13.41歳, *SD*=0.95歳）が調査に参加した。学年の内訳は、1年生85名, 2年生87名, 3年生74名であった。

材料 調査は、いじめIATを含めた4つの尺度から構成された。

いじめIAT いじめへの潜在的態度を測定するため、予備調査を経て作成したものを用いた（Figure 1）。稲垣（2017）と同様に4ブロックから構成されており、第1, 2ブロッ

クでは「いじめる+楽しい／はげます+悲しい」の組み合わせ課題を練習（第1ブロック）、本番（第2ブロック）に分けて実施した。続く第3、4ブロックでは、「はげます+楽しい／いじめる+悲しい」の組み合わせ課題を練習（第3ブロック）、本番（第4ブロック）に分けて実施した。練習試行の制限時間は10秒として刺激語を20個配置し、本番の制限時間は20秒として刺激語を28個配置した。

なお、ブロックの実施順序はカウンターバランスをとった。すなわち、第1、第2、第3、第4ブロックという順で回答するIATと、第3、第4、第1、第2ブロックという順で回答する2種類のIATを作成し、ランダムに配布した。潮村（2015）では、上記の例でいえば「楽しい」と「悲しい」を入れ替えたパターンも含めた8ブロックの組み合わせを使用しているが、稲垣（2017）は、4ブロックのみから算出したIAT得点は、8ブロック全てを用いて算出したIAT得点と強い相関（ $r=.93$ ）が得られたことを報告している。本研究における調査参加者が中学生であることを踏まえ、なるべく手続きを簡便にするため、稲垣（2017）と同様の4ブロック構成とした。

いじめる 楽しい	はげます 悲しい	はげます 楽しい	いじめる 悲しい
	からかう		残念な
	脅す		つらい
	満足な		大切にする
	慰める		明るい
	嬉しい		傷つける
	痛い		元気づける
	面白い		からかう
	無視する		満足な
	元気づける		応援する
	苦しい		助ける
	明るい		苦しい
	助ける		無視する
	残念な		面白い
	裏切る		痛い
	幸せな		脅す
	応援する		幸せな
	大切にする		慰める
	つらい		裏切る
	傷つける		嬉しい
	不幸な		不幸な

Figure 1. 紙筆版いじめIATの例。

注）この例は練習試行（刺激語は20個）であり、10秒の制限時間を設けて回答を求めた。

いじめ容認態度 いじめへの顕在的態度を測定するため、神藤・齋藤（2001）の下位尺度の中から、「いじめ軽視」および「いじめ必要論」を抜粋し、各4項目、計8項目を用いた。いじめ軽視の項目例は「いじめがあっても、たいしたことではない」「いじめは、必ずしも悪いものではない」などであり、いじめ必要論の項目例は「いじめは、少しくらいはあったほうがよい」「けんかぐらいできなくては一人前ではない」などであった。「『反対』から『賛成』の中で、あなたの意見にもっともよくあてはまる数字を○で囲んでください。」と教示し、「1：反対—5：賛成」の5件法で回答を求めた。

いじめ加害に与する友人数 いじめ加害を行っている友人数を測定するため、従来型いじめ加害とネットいじめ加害を行っている友人数を尋ねる4項目を用いた。従来型いじめに関する項目は「あなたと同じクラスの特定の人を無視している」「あなたと同じクラスの特定の人の評判を下げるようなことを他の人にも話している」、ネットいじめに関する項目は「あなたと同じクラスの特定の人をインターネット上で仲間はずれにする」「あなたと同じクラスの特定の人の評判を下げるようなことをインターネット上に書き込んでいる」であった。これらの項目について、「今年の4月から現在までの間にあなたが普段から一緒にいる友だちで次のようなことをする人は何人くらい思い浮かびますか。『だれもない』から『四人以上いる』の中で、あてはまる数字を○で囲んでください」と教示し、「1：だれもない、2：一人だけいる、3：二～三人いる、4：四人以上いる」の4件法で回答を求めた。

いじめ関与行動 調査に参加した生徒が強化者や観衆の立場からいじめに関与した行動を測定するため、澤田（2009）のいじめ加担経験尺度を改変し、従来型いじめとネットいじめについて尋ねる8項目を用いた。従来型いじめに関する項目は、「あなたと同じクラスの人の悪い噂を聞いて、それを他の人にも話した」「あなたと同じクラスの人が悪口を言われているのを聞いて、わざわざ見に行った」「だれかから嫌われているあなたと同じクラスの人とは、自分もかかわらないようにした」「あなたと同じクラスの人がだれかに物を隠されて探し回っていても、知らないふりをした」であった。ネットいじめに関する項目は「あなたと同じクラスの人の悪い噂をインターネットを使って、他の人にも伝えた」「インターネット上に同じクラスの人の悪口が書かれていると知って、自分も探して見た」「だれかに嫌われているあなたと同じクラスの人とは、インターネットでもやりとりしないようにした」「あなたと同じクラスの人の個人情報インターネット上に勝手にのせられていても、知らないふりをした」であった。これらの項目について、「今年の4月から現在までの間にあなたが経験した出来事とその時の行動について『ない』から『ある』のいずれかを選んで○で囲んでください」と教示し、「1：ない—2：ある」の2件法で回答を求めた。

なお、本研究では、DQS（Directed Questions Scale）によってSatisfice傾向の検出を行った。具体的には、「この質問には、必ず『あまりそう思わない』に○をつけてください」

という1項目を質問紙に混入させることで、調査に際したSatisfice傾向の検出し、分析対象から除外する方針とした。それと併せて、本研究では、Satisfice傾向の有無によってIATの誤答率が変化するかについても、補足的に検討することとした。

手続き 調査は2015年9月に実施された。協力校の各学級の担任教員の指示のもと、参加者に対していじめIATおよび各尺度への回答を求めた。質問紙は無記名で、個別記入式であった。いじめIATの実施に際しては、潮村（2015）を参考にしたマニュアルを作成して担任教員に配布・説明した上で、各学級で実施するように依頼した。

結 果

分析対象者の確定 調査に協力を得た246名のうち、DQSに抵触した41名と、IATの誤答率が20%を超えた61名（両者の重複は19名）のデータを除き、最終的に163名（男子78名、女子85名、平均年齢13.5歳、 $SD=0.91$ 歳）のデータを分析に使用した。学年の内訳は1年生46名、2年生66名、3年生51名であった。本研究におけるデータの分析には、HAD（清水, 2016）のver17.202を用いた。

データの得点化 いじめIATについては、「いじめる+楽しい／はげます+悲しい」の組み合わせ課題における正答数から、「はげます+楽しい／いじめる+悲しい」の組み合わせ課題における正答数を引いた値を求め、これをいじめIAT得点とした。この値が正の方向に大きいほど、「いじめる+楽しい／はげます+悲しい」の連合が強く、負の方向に大きいほど、「はげます+楽しい／いじめる+悲しい」の連合が強いことを示す。すなわち、いじめIAT得点が正の方向に高いほど、「いじめる」と「楽しい」の連合が強く、いじめに対して積極的な態度を抱いているといえる。すべての調査参加者のデータを用いて誤答率を算出したところ、その平均値は11.89%（ $SD=11.36\%$ ）であった。本研究ではLemm et al. (2008)と同様に、20%以上の誤答率を示した参加者を分析から除くこととした。

いじめIAT以外の尺度については、合算平均得点を求めた。得点が高いほど、当該尺度名の傾向が強いことを示す。なお、いじめ軽視といじめ必要論の2つの得点の相関係数を求めたところ、 $r=.53$ ($p<.01$)と中程度の相関が認められたことから、両者を合成して「いじめ容認」として扱うこととした。各尺度の記述統計量および相関係数について、Table 3に示す。いじめ加害友人数およびいじめ関与行動の α 係数はやや低い値となったが、項目の削除を行っても大幅に上昇することはなかったため、これらの尺度得点を用いて分析を進めることとした。

相関分析の結果、いじめに対する潜在的態度の指標であるいじめIAT得点は、顕在的態度の指標であるいじめ容認得点と有意な弱い正の相関がみられたほか、いじめ関与行

動得点と有意な正の相関が見られた⁵。また、いじめに対する顕在的態度の指標であるいじめ容認得点はいじめ加害友人数得点と有意な弱い正の相関がみられ、いじめ関与行動得点とは中程度の正の相関がみられた。最後に、いじめ加害友人数への回答に基づく得点は、いじめ関与行動得点と有意な弱い正の相関がみられた。

補足的な分析 DQSに抵触した41名と、抵触しなかった205名との間に、いじめIATの誤答率に差があるか否かを確認したところ、両者の平均値の差は有意であった ($t(50.07) = 4.31, 95\% \text{ CI} [-0.13, -0.06], p < .001$)。IATの誤答率はDQSに抵触した者 ($M = 19.76\%, SD = 13.25\%$)の方が、DQSに抵触しなかった者 ($M = 10.31\%, SD = 10.28\%$)より高かった。

Table 3
各尺度の記述統計量および各尺度間の相関係数

	1	2	3	α	M	SD	min	max
1 いじめIAT (潜在的態度)	-			-	-11.05	4.92	-22.00	1.00
2 いじめ容認 (顕在的態度)	.13 [†]	-		.79	1.98	0.72	1.00	4.75
3 いじめ加害友人数	.00	.14 [†]	-	.59	1.16	0.35	1.00	3.50
4 いじめ関与行動	.20 [*]	.50 ^{**}	.28 ^{**}	.57	1.07	0.13	1.00	1.50

** $p < .01, *$ $p < .05, ^{\dagger}$ $p < .10$.

続いて、いじめIAT得点の平均値 (-11.05) について、理論的中央値 (0) からの差を t 検定によって検討したところ、有意に離れていた ($t(162) = 28.69, p < .001$)。すなわち、参加者全体の傾向として、「いじめる + 楽しい / はげます + 悲しい」の連合よりも、「はげます + 楽しい / いじめる + 悲しい」の連合の方が強いことが示された。

また、各尺度得点について性差の有無を検討したところ、いじめ容認態度得点は男子の方が女子よりも有意に高かった ($t(147.84) = 3.24, p = .001, d = 0.52$)。そこで、以降の分析では性を統制変数として用いることとした⁶。

潜在的・顕在的態度によるいじめ関与行動の予測 van Goethem et al. (2010) は、いじめに対する顕在的・潜在的な態度の交互作用が、教師評定によるいじめ加害行動を予測したことを示した。その枠組みにならない、顕在的態度 (いじめ容認得点) と潜在的態度 (いじめIAT得点) を独立変数、いじめ関与行動を従属変数とした階層的重回帰分析を実施した。step 1で性を投入して統制した上で、step 2においていじめ容認得点、いじめIAT得点を投入した。そして、step 3では両者の交互作用項を投入した。分析の結果、step 1からstep 2への R^2 の増分は有意であったが ($\Delta R^2 = .26, p < .001$)、step 3にかけての R^2 の増分は有意ではなかった ($\Delta R^2 = .00, p = .33$)。step 2で投入したいじめ容認得点の主

⁵ p 値が5%以上10%未満の場合は、「有意傾向」という表現が用いられることがある。しかし、この表現は第1種の誤りの確率の大きさであるにもかかわらず、差の小ささ (有意であるが目立たない差) を示すという誤解を生むとの指摘もある (孫, 2010)。こうした点を踏まえ、本研究においては有意水準を10%に設定して報告する方針とし、有意傾向という表現は用いない。

⁶ なお、後述する一連の分析において、統制変数として投入した性の影響はいずれも有意ではなかった。

効果 ($b^*=49, p<.001$) およびいじめIAT得点の主効果 ($b^*=14, p=.05$) はいずれも正の値で有意であった (step 2の $R^2_{adj}=.26, F(3, 154)=18.92, p<.001$)。

潜在的・顕在的態度およびいじめ加害友人数によるいじめ関与行動の予測 本研究における独自の試みとして、いじめ加害友人数による影響について検討を行った。まず、潜在的態度といじめ加害友人数による影響を検討した。具体的には、step 1で性を投入して統制した上で、step 2においていじめIAT得点、いじめ加害友人数得点を投入した。step 3では両者の交互作用項を投入した。分析の結果、step 1からstep 2への R^2 の増分は有意であり ($\Delta R^2=.12, p<.001$)、step 3にかけての R^2 の増分も有意であった ($\Delta R^2=.02, p=.06$)。step 3におけるいじめIAT得点の主効果 ($b^*=21, p<.005$) および、いじめ加害友人数得点の主効果 ($b^*=27, p<.001$) が有意であり、両者の交互作用 ($b^*=14, p=.06$) も有意であった (step 3の $R^2_{adj}=.13, F(4, 157)=6.91, p<.001$)。単純傾斜の検定を行ったところ、いじめIAT得点の高群 (+1SD) は、いじめ加害友人数得点が高い (+1SD) 場合に、いじめ関与行動得点が高かった ($b^*=43, p<.001$)。結果をFigure 2に示す。

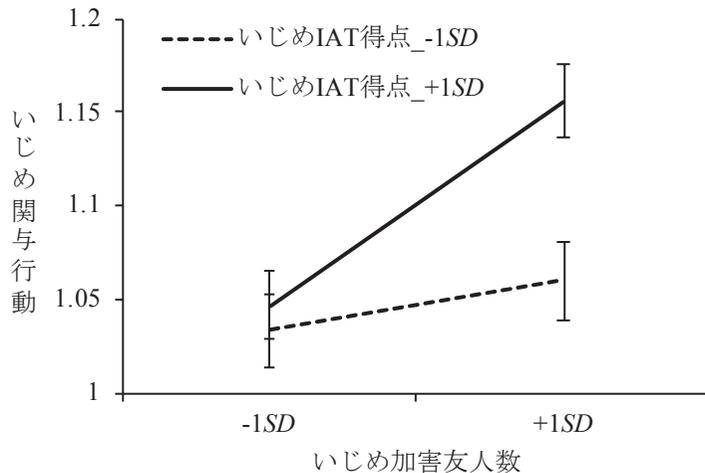


Figure 2. いじめIAT得点といじめ加害友人数によるいじめ関与行動の予測。
注) エラーバーは標準誤差を示す。

続いて、顕在的態度といじめ加害友人数による影響を検討した。具体的には、step 1で性を投入して統制した上で、step 2においていじめ容認得点、いじめ加害友人数得点を投入した。そして、step 3では両者の交互作用項を投入した。分析の結果、step 1からstep 2への R^2 の増分は有意であったが ($\Delta R^2=.28, p<.001$)、step 3にかけての R^2 の増分は有意でなかった ($\Delta R^2=.01, p=.11$)。step 2で投入したいじめ容認得点の主効果 ($b^*=47, p<.001$) および、いじめ加害友人数得点の主効果 ($b^*=22, p=.001$) がいずれも正の値で有意であった (step 2の $R^2_{adj}=.28, F(3, 154)=21.57, p<.001$)。

考 察

本研究は、中学生を対象としていじめに対する潜在的・顕在的態度を測定し、これらがいじめ関与行動に結びつくか否かを検討したものである。その際、いじめ加害行動を行っているとは認知された友人数による影響も加味した。本研究で得られた結果について、以下の通り考察していく。

予備的分析 いじめ関与行動を用いた分析に先立ち、DQSへの抵触の有無によるIATの誤答率への影響を検討した。その結果、DQSに抵触した群は、抵触しなかった群と比してIATの誤答率が高いことが示された。このことは、Satisfice傾向のある回答者は、IATにも集中して取り組むことが難しく、誤答率が増加することを示唆するものである。こうした調査への意欲に個人差がみられることは不可避であるものの、調査票のレイアウトの工夫や質問項目の精選など、回答者が取り組みやすい調査実施に向けた配慮が求められる。

また、いじめへの潜在的態度を測定するいじめIAT得点の平均値は理論的中央値より離れており、このことは多くの生徒が「いじめる」と「楽しい」よりも「悲しい」の連合が強いことを示している。しかし、その中でも個人差があり、相対的に「いじめる」と「楽しい」の連合が、「悲しい」の連合とほぼ同程度の者もいることがTable 3から読み取れる。こうした結果からは、いじめが悲しいものであると同時に、楽しいものでもあると見なしている生徒の姿が透けて見える。いじめIATを利用することで、享乐的な動機によるいじめが生じたり維持されたりするメカニズムの解明の一助となるかもしれない。

潜在的・顕在的態度によるいじめ関与行動の予測 本研究では、van Goethem et al. (2010) で観察されたような潜在的・顕在的態度の交互作用はみられなかった。潜在的・顕在的態度がそれぞれいじめ関与行動を予測していたことから、両者の加算的な影響 (i.e., 交互作用) がみられることも予想されたが、交互作用は有意ではなかった。したがって、少なくとも本研究においては、いじめ関与行動に対する潜在的態度と顕在的態度の加算的な影響はみられなかった。van Goethem et al. (2010) と比較した場合、IATで用いているカテゴリー語や刺激が異なることや、従属変数となる行動の違い（教師評定によるいじめ加害行動 vs. 自己報告によるいじめ関与行動）などが影響している可能性も考えられるため、今後の検討が待たれる⁷。

潜在的・顕在的態度およびいじめ加害友人数によるいじめ関与行動の予測 本研究における特筆すべき結果の一つとして、いじめ関与行動に対し、潜在的態度といじめ加害友人数の交互作用がみられたことが挙げられる。自らも気づいていないような、潜在的

⁷ van Goethem et al. (2010) は2つのいじめIATを作成して使用しており、そのうち顕在的態度と交互作用がみられたいじめIATは、実施前に参加者に視聴を求めた動画に関する画像を刺激として使用している。また、van Goethem et al. (2010) ではPC版IATが用いられたが、本研究では紙筆版IATを用いた。こうしたIATの手続き的な相違点も、潜在的態度によりいじめ関与行動が予測されなかった一因と考えられる。

にいじめを選好する態度が高い場合、いじめ加害行動を行う友人の数が多いたことが呼び水となっていじめ関与行動につながることを示された。このことは、気づかないうちに「いじめる」と「楽しい」の連合が形成されないように予防することと、「いじめる」と「楽しい」の連合が形成されてしまっている場合には、それを把握した上で、必要に応じて連合の形成を弱める働きかけの必要性を示唆するものと考えられる。潜在的態度の形成される時期に関して、たとえばQian et al. (2016) は、中国とカメルーンの3歳～5歳の幼児を対象に、IATを用いて自分と同じ人種と他の人種（黒人、白人）のどちらを潜在的に好むかを検討している。その結果、中国・カメルーンともに3歳頃から自分と同じ人種を支持する潜在的なバイアスがあることが示されている。いじめに対する態度も同様かは定かではないものの、私たちの素朴な予想よりも早い段階で、子どもの潜在的な態度は形成されている可能性がある。もしそうであるならば、いじめの予防教育を行うにしても、一方的に「いじめはダメなもの」と押し付けるのではなく、いじめを好む態度はだれもが持ちえるものであることを前提としながら、いじめが発生する状況や、発生した場合の具体的に対処について考えさせることの重要性が増すかもしれない。

稲垣（2017）は、日本人大学生に対し、韓国の文化や教育事情などを紹介する多様性教育の授業を3回にわたり行った。その前後において韓国に対する潜在的・顕在的態度を測定したところ、顕在的態度はポジティブに変容していたものの、潜在的態度には変容はみられずネガティブなままであった。もともとの態度対象がネガティブである場合、それを変容させることが困難である可能性が指摘されている（尾崎, 2006）。したがって、いじめのように、周囲からはネガティブと見なされがちな対象に対する潜在的態度を変容させようとする自体に無理があるかもしれない。こうした点を確認するために、いじめに限らず、ネガティブな態度対象に対するIATを活用しながら、道徳教育のような取り組みが潜在的・顕在的態度に及ぼす効果を確認するの方向性を明らかにする研究の方向性も考えられるだろう。

今後の課題 本研究の限界と課題を述べる。まず、いじめ関与行動という指標の収集方法である。冒頭でも述べたとおり、いじめに関する種々の行動については、あくまで自己報告に頼る以上、その当事者が率直に回答しがたい側面があることは排除できない。本研究における主要な従属変数であったいじめ関与行動が自己報告のみであったことは、本研究の限界として指摘できる。そのため、こうしたネガティブな行動の測定に際しては、自己報告だけでなく、van Goethem et al. (2010) や澤田 (2006) のように、他者（教師）評定を活用することも想定される。

これに関連して、本研究で用いた自己報告型尺度のうち、内的一貫性が低いものが見られた点にも触れておきたい。いじめ関与行動およびいじめ加害友人数は、いずれも α 係数が.60に満たなかった。本研究の結果は、このような内的一貫性の低い尺度を用いて得られたものであるため、その解釈には慎重さが求められる。今後、自己報告型の尺

度でいじめに類する行動をどのように測定していくかについては、先に述べた他者評定も視野に入れつつ、尺度構成や項目内容の更なる検討を要する。

続いて、誤答率の観点から除いたデータの多さである。Lemm et al. (2008) と同様に20%を基準としたが、Lemm et al. (2008) でこの基準に抵触したのは、53名中2名 (3.78%) であった。本研究では246名中61名 (24.80%) がこの基準に抵触しており、分析対象外となったデータが多かった。Lemm et al. (2008) では18歳以上のサンプルを対象としていることもあり、もともと誤答率が高い参加者が少なかったのかもしれない。ただし、誤答率の基準をどのように設定するかの判断は非常に難しい。たとえば、こうした基準を一切設けなかった場合、本研究では誤答率といじめIAT得点の間に有意な相関がみられた ($r=.19, p<.01$)。しかし、誤答率の基準を20%と設定し、誤答率が20%以下であった参加者のデータのみで分析すると、誤答率といじめIAT得点の相関は有意ではなくなった ($r=-.09, p=.24$)。IAT得点が誤答率の影響を受けるということは望ましくないと考えられるため、一定の基準を設けることは妥当であるといえる。ただし、コンピュータ版、紙筆版ともに誤答率の明確な基準は存在しないため、研究の目的や参加者の特徴に応じた基準の設定のあり方を考慮すべきである。また、本研究では潮村 (2015) を参考に加筆したマニュアルを作成して実施に臨んだものの、中学生の参加者が教示を十分に理解できたか否かは定かではなかった。教示の誤解に基づく誤答を防ぐためにも、より適切な教示方法について吟味する必要があるだろう。

最後に、IATという測定法については、一般化可能性や妥当性に対する議論 (Schimmack, 2021) や、IATの結果に基づく介入や政策決定については慎重になるべきであるとする見方 (Pritlove, Juando-Prats, Ala-leppilampi, & Parsons, 2019) があることにも留意すべきである。IATは開発されてからまだ歴史が浅く、明らかになっていない部分も多い。本研究で得られた結果の再現性も含めて、種々の知見の蓄積が待たれる。

引用文献

- 相川 充・藤井 勉 (2011). 潜在連合テスト (IAT) を用いた潜在的シャイネス測定の試み 心理学研究, 82, 41-48.
- 青山 郁子 (2018). ネット時代のいじめ——深刻な問題に発展する前の「いじめの芽」段階でできること—— 児童心理, 72, 32-37.
- Asendorpf, J. B., Banse, R., & Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 380-393.
- Back, M. D., Schmukle, S. C. & Egloff, B. (2009). Predicting actual behavior from the explicit and implicit self-concept of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 533-548.
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17, 53-58.
- Dasgupta, N., & Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 800-814.

- Egloff, B. & Schmukle, S. C. (2002). Predictive validity of an implicit association test for assessing anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1441–1455.
- Egloff, B., Schwerdtfeger, A., & Schmukle, S. C. (2005). Temporal Stability of the Implicit Association Test-Anxiety. *Journal of Personality Assessment, 84*, 82–88.
- 藤井 勉 (2009). 知能観IAT紙筆版作成の試み 学習院大学人文科学論集, 18, 305–319.
- 藤井 勉 (2013a). 対人不安IATの作成および妥当性・信頼性の検討 パーソナリティ研究, 22, 23–36.
- 藤井 勉 (2013b). 熟語への潜在的選好の変容に関する研究——顕在的指標との関連も含めて—— パーソナリティ研究, 21, 309–311.
- 藤井 勉 (2014). 潜在的不安は実際の行動を予測するのか? ——不安IATを用いて—— 日本心理学会第78回大会発表論文集, 977.
- 藤井 勉・相川 充 (2013). シャイネスの二重分離モデルの検証——IATを用いて—— 心理学研究, 84, 529–535.
- 藤井 勉・澤田匡人 (2014). 自尊感情とシャードンフロイデ——潜在連合テストを用いた関連性の検討—— 感情心理学研究, 21, 114–123.
- 藤井 勉・澤海 崇文・相川 充 (2014). 顕在的・潜在的自尊心の不一致と自己愛——自己愛の3下位尺度との関連から—— 感情心理学研究, 21, 162–168.
- 藤井 勉・澤海崇文・相川 充 (2015a). シャイネスIATの再検査信頼性——潜在的シャイネスの変容可能性も含めて—— 心理学研究, 86, 361–367.
- 藤井 勉・澤海崇文・相川 充 (2015b). 顕在的・潜在的シャイネスと心理的適応との関連——IATを用いて—— 感情心理学研究, 22, 128–134.
- 藤井 勉・上淵 寿 (2010). 潜在連合テストを用いた暗黙の知能観の査定と信頼性・妥当性の検討 教育心理学研究, 58, 263–274.
- 藤井 勉・山田琴乃・上淵 寿・利根川 明子 (2011). 愛着の内的作業モデルを測定するIAT作成の試み 日本認知心理学会第9回大会発表論文集, 104.
- Fujiwara, Y., & Fujii, T. (2016). *Japanese Implicit and Explicit Attitudes toward Juvenile Delinquents*. Poster presented at the 72nd Annual Meeting of the American Society of Criminology, New Orleans, USA.
- Greenwald, A. G., & Farnham, S.D. (2000). Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 1022–1038.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464–1480.
- 橋本 摂子 (1999). いじめ集団の類型化とその変容過程——傍観者に着目して—— 教育社会学研究, 64, 123–142.
- 稲垣 (藤井) 勉 (2017). 多様性教育による韓国への潜在的・顕在的態度の変容可能性の検討 長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 8, 65–79.
- 稲垣 勉 (2021). Implicit Association Test (IAT) の刺激語の妥当性の検討——SD法による評価を通じて—— 教育テスト研究センター年報, 6, 57–59.
- 稲垣 勉・澤海 崇文・澄川 采加・相川 充 (2020). Gritを測定するSingle Target-Implicit Association Testの作成の試み 教育テスト研究センター年報, 5, 53–55.
- Inagaki, T., Sawaumi, T., Sumigawa, A., & Aikawa, A. (2021). A Preliminary Trial to Measure Grit Indirectly Using the Implicit Association Test. *Poster presented at the 32nd International Congress of Psychology, Prague, Czech Republic (Online)*.
- 石田 靖彦・中村 友一 (2013). 中学生のいじめ体験に関する研究——いじめの立場における心理的特徴—— 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 3, 123–130.
- 金網 知征 (2015). 日英比較研究からみた日本のいじめの諸特徴——被害者への否定的感情と友人集団の構造に注目して—— エモーション・スタディーズ, 1, 17–22.
- 加納 寛子 (2016). ネットいじめとは 加納 寛子 (編) ネットいじめの構造と対処・予防 (pp.30–66) 金子書房
- 川原 誠司 (2018). 学校でのいじめ実態把握が実効性を保つためには——いじめアンケートに関する大学生の回顧的印象を基に—— 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 4, 15–22.

- 栗田 季佳 (2015). 見えない偏見の科学——心に潜む障害者への偏見を可視化する—— 京都大学学術出版会
- Lemm, K. M., Lane, K. A., Sattler, D. N., Khan, S. R., & Nosek, B. A. (2008). Assessing Implicit Cognitions with a Paper-Format Implicit Association Test. In M. A. Morrison, & T. G. Morrison (Eds.), *The Psychology of Modern Prejudice* (pp. 123–146). NY US: Nova Science Publishers.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省 (2013). 別添3 いじめ防止対策推進法 (平成25年法律第71号) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm (2021年11月24日閲覧)
- 文部科学省 (2021). 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 https://www.mext.go.jp/content/2021015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2021年11月23日閲覧)
- 水谷 聡秀・雨宮 俊彦 (2015). 小中高時代のいじめ経験が大学生の自尊感情とWell-Beingに与える影響 教育心理学研究, 63, 102–110.
- 森田 洋司・清永 賢二 (1994). いじめ——教室の病い——新訂版 金子書房
- Nakano, Y., & Fujii, T. (2012). A new method of measuring achievement goal orientation: Using Implicit Association Test. *Poster presented at the 10th Tsukuba International Conference on Memory, Tokyo, Japan*, 27.
- Nosek, B. A., Smyth, F. L., Sriram, N., Lindner, N. M., Devos, T., Ayala, A., …Greenwald, A. G. (2009). National differences in gender–science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (26), 10593–10597.
- 荻上 チキ (2018). いじめを生む教室——子どもを守るために知っておきたいデータと知識—— PHP新書
- 大浦 真一・福井 義一 (2014). 顕在・潜在的内的作業モデルが対人ストレスコーピングに及ぼす影響——潜在連合テスト (Implicit Association Test)を用いた検討—— 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 546.
- 岡部 康成・木島 恒一・佐藤 徳・山下 雅子・丹治 哲雄 (2004). 紙筆版潜在連合テストの妥当性の検討——大学生の超能力信奉傾向を題材として—— 人間科学研究 (文教大学人間科学部), 26, 145–151.
- 尾崎 由佳 (2006). 接近・回避行動の反復による潜在的態度の変容 実験社会心理学研究, 45, 98–110.
- Pritlove, C., Juando-Prats, C., Ala-Leppilampi, K., Parsons, J. A. (2019). The good, the bad, and the ugly of implicit bias. *Lancet*, 393 (10171), 502–504.
- Qian, M. K., Heyman, G. D., Quinn, P. C., Messi, F. A., Fu, G., Lee, K. (2016). Implicit racial biases in preschool children and adults from Asia and Africa. *Child Development*, 87, 285–296.
- Richetin, J., Richardson, D. S., & Mason, G. D. (2010). Predictive validity of IAT aggressiveness in the context of provocation. *Social Psychology*, 41, 27–34.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- 澤田 匡人 (2006). 子どもの妬み感情とその対処——感情心理学からのアプローチ—— 新曜社
- 澤田 匡人 (2009). 小中学生のいじめに対する態度とシャーデンフロイデ 日本心理学会第73回大会発表論文集, 1010.
- Sawaumi, T., Inagaki, T., & Aikawa, A. (2019). Does conventional Implicit Association Test of shyness measure “self-shyness” or “others-shyness”? *Japanese Psychological Research*, 61, 142–150.
- Schimmack, U. (2021). Invalid claims about the validity of Implicit Association Tests by prisoners of the implicit social-cognition paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 16, 435–442.
- 神藤 貴昭・齋藤 誠一 (2001). 中学生におけるいじめと学校ストレスの関連 研究叢論, 8, 23–35.
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD——機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—— メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59–73.
- 潮村 公弘 (2008). 潜在的自己意識の測定とその有効性 下斗米 淳 (編) 自己心理学6 社会心理学へのアプローチ (pp. 48–62) 金子書房
- 潮村 公弘 (2015). 潜在連合テスト (IAT) の実施手続きとガイドライン——紙筆版IATを用いた実習プログラム・マニュアル—— 対人社会心理学研究, 15, 31–38.
- 潮村 公弘 (2016). 自分の中の隠された心——非意識的態度の社会心理学—— サイエンス社

- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it, *Journal of Research in Special Education Needs*, 15, 176–184.
- 孫 媛 (2010). 教育心理学の明日のために 教育心理学年報, 49, 109–119.
- 戸田 有一・ダグマー＝ストロマイヤ・クリスチアーナ＝スピール (2008). 人をおいつめるいじめ—集団化と無力化のプロセス— 加藤 司・谷口弘一 (編) 対人関係のダークサイド (pp.117–131) 北大路書房
- 内田 良 (2021). 教育のリアル—現場の声とエビデンスを探る (15) 安全の格差, 子どもの受難— 教育と医学, 69, 488–495.
- 上田 紋佳 (2012). 特性不安および不安IATが感情語の再生成績に及ぼす効果 日本認知心理学会第10回大会発表論文集, 81.
- 内海 しょか (2010). 中学生のネットいじめ, いじめられ体験—親の統制に対する子どもの認知, および関係性攻撃との関連— 教育心理学研究, 58, 12–22.
- van Goethem, A. A. J., Scholte, R. H., & Wiers, R. W. (2010). Explicit- and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 829–842.
- Yamada, K., Fujii, T., & Uebuchi, H. (2011). *Measuring attachment models using implicit association test*. Poster presented at the annual meeting of International Society for Research on Emotion, Kyoto, Japan, 238.
- 吉本 恭子 (2018). いじめ対応を通して学校を変える—中学校の事例から— 児童心理, 72, 70–75.

(京都外国語大学准教授, 本学准教授)