

# 多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発 —態度変容に関する予備的考察—

池田伸子（立教大学）

## Developing a Japanese Teacher Training Program for Students with Learning Disabilities : A Preliminary Study on Attitude Changes

Nobuko IKEDA (Rikkyo University)

キーワード： 日本語教育, 教員養成プログラム, 態度変容, インクルーシブ教育

Keywords : Japanese Language Education, Teacher Training Program, Attitude change, Inclusive Education

### SUMMARY

With an increase in the international focus of universities, Japanese language education must respond to the diverse needs of students. This paper proposes a training program, which can encourage flexible and appropriate responses to learners with learning disabilities (such as dyslexia), for Japanese language instructors. Previous studies have revealed that the attitude of language instructors is critical in creating successful learning opportunities for students with learning disabilities. Therefore, this paper examines the factors that are necessary to foster a positive attitude and provide support and guidance to students with learning disabilities.

#### 1. はじめに

大学の国際化、グローバル化の流れを受けて、日本国内の大学における日本語教育の役割は、ますます多様化している。従来は、正規の学生として所属する外国人学生に対する日本語教育と大学が協定を結んでいる海外の大学からの短期留学生に対する日本語教育を行うことが、大学における日本語教育機関の役割であったが、近年では、2週間から1ヶ月程度の超短期日本語プログラムや、各学部や研究科のカリキュラムの中に位置づけられた日本語教育プログラムの展開などを求められることが増えてきている。そして、日本語教育機関の役割が多様化するに伴って、日本語教育を受ける学習者もまた多様化していくことになる。

日本国内における日本語教育の現場は、個々の学習者の母語や文化的背景が一様ではないことから、これまでも学習者の多様性に対して、真摯に、そして柔軟に向き合

ってきた。日本語教員養成課程において、学習者の多様性についてもしっかりと学ぶため、同じ教室内の学習者のレベル差や学習者の教育に関するピリーフ、学習スタイルなどには、それぞれの現場の教員が適切に対応できていると思われる。しかし、近年、大学を含む日本の多くの教育機関において、学習障害<sup>1</sup>（以下LD）を抱える学生への対応を求められているように、大学における日本語教育の現場においてもLDを抱える留学生への対応を求められるようになってきている（池田、2004；池田、2013a）。

アメリカ精神医学会(APA)やWHOが示しているように<sup>2</sup>、LDのタイプは様々であり、LDを抱える学習者に対して必要な支援や指導はタイプによって異なる。日本語能力試験において特別措置の申請をした者がすべて発達性ディスレクシアであったこと（上野、大隅 2008）や、外国語学習にとって最も影響があると考えられることから、筆者はこれまで発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者に対する支援について研究を行ってきた。そして、これまでの研究を通して、ディスレクシアのようなLDを抱える学習者を適切に支援するためには、現場の教員の役割が重要であること（池田、2013b；池田、2015）、LDを抱える学習者に対する支援としては、特別な時間を設けて個別に対応する方法と通常授業に含んだ形で支援する方法—インクルーシブ教育<sup>3</sup>—があるが、これまでの研究からディスレクシアのようなLDを抱える学習者に対しては通常授業で支援するほうが望ましいことや、日本語教育現場の状況（コマ数に余裕がない、教員の負担等）から、インクルーシブ教育の形で支援に対応できる教員の養成が必要であること（IKEDA、2016）が明らかになっている。

また、LDに対する研究や認識が日本よりも進んでいる欧米では、既にLDを抱える児童・生徒に対する支援体制が整えられ、彼らの権利が守られていることから、そのような国々で日本語教育に携わる教員は、日本国内の日本語教育現場の教員よりも、ディスレクシアのようなLDを抱える学習者への日本語教育に対応する頻度や必要性が高いことを知り（大島、2016；西澤、2016；守時、2016）、海外の日本語教育現場で活躍する多くの教員は、日本国内の大学等で教員養成課程を履修することを考えれば、やはりLDを抱える学習者に対する支援に対応することのできる教員養成は重要であると認識した。

そこで、本稿では、ディスレクシアのようなLDを抱える学習者に対して、柔軟にそして適切に学習支援を実践することのできる日本語教員を育成するためには、どのようなプログラムが必要なのかについて、教員の態度（attitude）に焦点をあてて考察を行う。

## 2. 態度（attitude）とは何か

### 2.1 態度の定義

態度（attitude）は、人々の様々な社会的行動を予測または説明するための概念として、社会心理学の分野において非常に重要な位置づけを与えられてきた（藤原、1977）。しかし、態度が包括的な概念であることから、一義的に定義することは非常に難しく、次に示すように研究者によって様々な定義が示されている。

Allport (1935)

関連するすべての対象や状況に対する個人の反応に対して直接的かつ力動的な影響を及ぼす、経験に基づいて組織化された精神的及び神経的準備状態

Smith et al. (1956)

ある対象の階層を経験し、それによって動機づけられ、それに向かって行動するための先有傾向

Krech et al. (1962)

社会的事象に関するポジティブまたはネガティブな評価、情緒的感情、賛否の行動傾向の持続的体系

Lambert & Lambert (1963)

人々、集団、社会問題、もっと一般的にいえば、人の環境のあらゆる事象に関する組織化された、統合的な思考、感情、および反応の様式

Fishbein & Ajzen (1975)

所与の対象について好意的あるいは非好意的に一貫して反応する学習された先有傾向

Petty & Cacioppo (1981)

ある人、対象、事柄についての全般的かつ持続する好意的あるいは非好意的感情 (feeling)

このように多義的な概念である態度は、①必ず対象を持ち、②後天的に学習されたものであり、③好意一非好意な感情を伴い、④持続的で、⑤広範囲で多様な対象と関連する (Sherif & Cantrif, 1945) という特徴を持つ。

## 2.2 態度の構造

態度がどのような構造を持つかについては、態度には認知 (cognition)、感情 (affect)、行動 (behavior) という3つの構成要素があると主張する態度の3要素モデル (tripartite model)、別名態度のABCモデル (Affect, Behavior, Cognition) と、態度は感情 (評価) のみで構成されていると主張する単次元モデル (unidimensional model) という2つの立場がある。

### A: 態度の3要素モデル

Rosenberg & Hovland (1960)は、態度を特定の種類に対して一定の仕方で反応する先有傾向であると定義し、態度には次に示す3つの構成要素が含まれるとしている。

#### ①感情的構成要素 (affective component)

態度対象に対して個人が持つ感情 (feeling)・情動 (emotion) およびその評価 (evaluation)。この強さは態度の強度に関連がある。

#### ②認知的構成要素 (cognitive component)

態度対象について個人が持つ情報・知識・意見・ビリーフ・考えなどによって構成される。態度の特殊性または一般性、およびビリーフの分化

の程度を示す。個人はある対象についての情報を直接あるいは間接的な接触から受け取り、その対象についての認知を形成する。

③行動的構成要素 (action/conative component)

対象に対する行動傾向。ある対象についての、受容—拒否、接近—回避というような動機的な意図から構成される。

各構成要素の名称は微妙に違うが、態度には3つの構成要素があると主張する研究者は、Kothandapani (1975)、Krench et.al (1962)などがあるが、彼らは態度をある対象に対して一定の認知・感情・行動を示す傾向であると定義し、態度の構成要素としてこれら3つの要素を認めている。

態度をこのモデルでとらえる場合、

B: 態度の単一次元モデル

Fishbein & Ajzen (1975)は、態度を与えられた対象のある側面について一貫した好意的あるいは非好意的な様式で反応する学習された先有傾向であると定義し、態度は対象に対する評価的あるいは好意性を含んだ感情次元のみであると主張している。さらに、態度の基本的形態として、①学習されたもの (learned)、②行動を予測するもの (predisposition)、③対象に対して一貫した好意性あるいは非好意性を持つ (consistency favorable or unfavorable) という3点を指摘している。このモデルにおいては、認知は対象と属性を結びつける主観的確率としてのピリーフであり、行動は態度と行動との間の媒介変数 (行動の決定要因としての行動意図 behavioral intention) であると位置づけられ、3要素モデルでは相互に関連があるとされている態度の3つの構成要素がそれぞれ別個のものであるとされている。

このモデルは消費者行動に応用性が高いとされ、今日ではその分野では、態度をある対象についての好意的あるいは非好意的な感情としてとらえ、認知や行動は態度概念に含まず、態度に隣接した別個の概念として扱われるようになってきている (Peter & Olson, 2002)。

先に示した態度と「認知、感情、行動」との関係を OsKamp (1977)は図1のように示している。

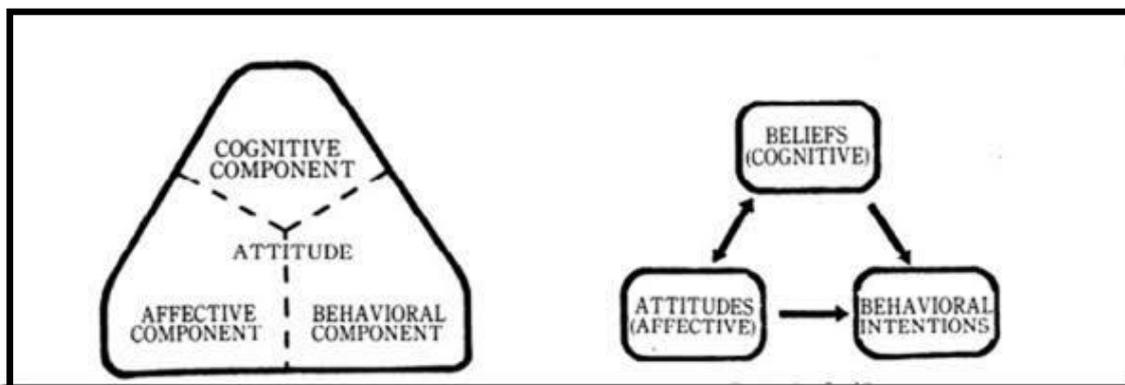


図1 態度の構成要素に対する1つの視点 (OsKamp, 1997 から引用)

態度に対するアプローチは、3要素モデル、単一次元モデルのどちらに基づくかによって異なる。3要素モデルの立場からの研究においては、態度を構成する3つの要素の一致やその間の一貫性（consistency）やバランス、またそれらの階層的構造（hierarchical structure）に焦点を当てた研究が多い。一方で、単一次元モデルの立場からの研究においては、それぞれ異なる3つの要素間の因果関係に焦点を当てた研究が多い。また、3要素モデルにおいては、態度は3要素のバランス（対象についての認知と感情の平均量）によって構成される（認知的バランスのプロセス）とするのに対して、単一次元モデルにおいては、態度構造と変容をある対象についてのビリーフとそれに関連する感情・評価の総量（認知的総和のプロセス）としてとらえる。以上のことから、3要素モデルの立場から生じた理論を一貫性理論（consistency theory）、単一次元モデルの立場から生じた理論を総和理論（summation theory）という（田中、1971a, b）。

研究する分野においては、上記のどちらの立場から研究を進めるかということは重要であると思われるが、本稿の目的は、多様なニーズに適切に柔軟に対応できる日本語教員を養成するために、参加者の態度を好ましい方向に変容させる教員養成プログラムとはどのようなものかを明らかにするものであるため、本稿では、両方の立場からの理論や研究を概観し、その中から適切なものを示していくこととする。

### 3. 態度変容（attitude change）

#### 3.1 態度変容とは何か

態度変容とは、態度の方向性や深さなどを変化させることであり、態度に関わる1つの要素（例えば、認知や感情）が変わると、他の要素にも変化をもたらす。また、ある対象に対する態度は、他の対象に対する態度とも関連しており、1つの態度が変わると、他の態度の変化を促す（Zimbardo & Leippe, 1991）。

2章でみたように、態度は行動と密接に結びついている。そのため、ディスレクシアのようなLDを抱える学習者に対して適切に教室で対応する行動がとれるようになるためには、まず態度変容が必要となる。

#### 3.2 態度変容の理論、モデル

##### 3.2.1 階層効果モデル（hierarchies of effects）

Kernan & Trebbi (1973)は、態度の3要素モデルの立場から態度の一貫性に注目し、態度内成分の階層的構造（hierarchical structure）「認知⇒感情⇒行動」を示した。つまり、説得はまず態度の認知的構成要素に作用し、そこで認知変化が生じた場合、それに伴って感情が変化する。そして、感情が変化すると、行動が変化するというものである。

さらに、Solomon (2008)は、同様に態度の3要素モデルの立場から、消費行動においてこれら3つの要素が順番に形成されることによって態度が形成されるという階層効果モデルを次のように示した。

①標準的学習階層モデル：認知的情報処理による態度形成

通常は、「認知⇒感情⇒行動」の順番で態度が形成される。

②低関与階層モデル：行動学習過程による態度形成

対象に対してあまり関心が高くなく、重要性もあまり感じていない場合、「認知⇒行動⇒感情」の順番で態度が形成される。

③経験階層モデル：快樂消費による態度形成

対象に対する感情がまず形成され（CMや広告などで）、そのうえで購買・使用行動が生じ、その結果認知が形成される。つまり、「感情⇒行動⇒認知」の順番で態度が形成される。

この2つのモデルから導き出されるのは、LDを抱える学習者に対して、あるいはインクルーシブ教育に対して、教員養成課程の学生の態度を望ましい方向に変容させるためには、まず認知、つまり適切な知識を提供することが重要であるということである。教員養成課程の学生たちは、将来日本語教育に関わっていきたいという思いを持つ学生が多く、また、そこまで強い動機ではない場合でも、日本語を母語としない学習者を支援したい、そのような学習者の日本語能力を向上させたいというモチベーションを持っていると考えられるため、上記の②及び③にはあたらない。したがって、「認知⇒感情⇒行動」という順番で態度が形成されると考え、コースデザインを実施するのが適切であると考えられる。

### 3.2.2 社会的判断理論 (social judgment theory)

Sherif & Hovland (1961)は、態度形成や態度変容において、人々はすでに自分が持っている態度を参照するとして、この理論を示した。社会的判断理論では、人はある刺激を個人にとって受容可能な範囲（受容域 *latitude of acceptance*）、反対の範囲（拒否域 *latitude of rejection*）、どちらも判断できない範囲（非関与域 *latitude of non-commitment*）の三つの領域のいずれかに類別・判断すると仮定している。

その上で、受容域の中で受け止められる刺激やメッセージは、より受け入れられやすく（同化効果 *assimilation effect*）、拒否域で受け止められる刺激やメッセージは受け入れられにくくなる（対比効果 *contrast effect*）としている（Myers-Levy & Sternthal, 1993）。つまり、この理論によれば、人があるメッセージや刺激を受け取ったときに行う判断（受け入れるかどうか）は、その個人がすでに持っている態度に沿って何等かの偏向（*distortion*）を伴うということになる。

また、この理論によれば、個人がある態度対象に強い自我関与をもっている場合、そのことに対する新しいメッセージに対する受容域が狭くなり、拒否域が拡大する傾向があるという。つまり、強い関心を持っていることに関しては、自分の考えと少しでもずれているものは受け入れない傾向があるということになる。逆に、あまり関心がない、何も考えていないことについては、メッセージを受け入れやすいということになる（Traylor, 1981）。

この理論では、先に述べたように受容域の中で新しいメッセージが受け止められ

ば、そのメッセージは受け入れられやすくなる。従って、ある個人の受容域が広がれば広がるほど、メッセージは受け入れられやすくなることになる。これについて、Bedar & Levie (1993)は、継時的接近法 (successive approximation) <sup>4</sup>の利用について言及し、継時的接近法を用いることで、ある個人の受容域を広げることができ、それによってより態度変容が可能になるとしている。

この理論から導き出されるのは、人は最初にある対象に対する極端なメッセージを与えられてしまうと、それに対する拒否の反応を起こしやすいため、最初に供給する説得のためのメッセージは、極端ではなく適切な、穏やかなものにしたほうがいいということ、そして、参加者の受容域を広げるために、継時的接近法を用いて繰り返し「メッセージ⇒フィードバック」を与えていくということである。

### 3.2.3 社会的学習理論 (social learning theory)

Bandura (1963)は、それまでの学習理論が学習者自身の経験や他者（多くは教師）からの強化（刺激）を前提としていたのに対し、他者の行動を観察し、意識的に模倣することによって、つまり、認知の発達を望ましい行動に結びつけることによって学習が生じることを実証し、社会的学習理論を提唱した。

そして、学習理論の5つを特徴と、モデルの3タイプを示している (Bandura, 1977)。

#### 学習理論の特徴

- ①学習は行動のみでなく、社会的状況の中で生じる認知的プロセスである。
- ②学習はある行動を観察することによって、またその行動の結果を観察することによって生じる（代理強化）
- ③学習者、観察、観察から得られる情報、行為者の高度決定に関与する（観察学習／モデリング）
- ④強化は学習にとってある役割を果たすが、それがすべてではない。
- ⑤学習者はただ情報を受け取るだけの受け身な存在ではない。認知、環境、行動は互いに影響し合う。

#### モデルの3タイプ

- ①Live model：望ましい行動を実演する。
- ②Verbal instruction：望ましい行動について言葉で説明し教授する。
- ③Symbolic：メディア使用。映画、テレビ、インターネット動画、などで、そこに登場するモデルは実在するものでもフィクションでもいい。

さらに、学習の過程として、次の4過程を示している (Bandura, 1977)。

#### モデリングの4過程

- ①Attention 注意過程 「見る」

モデルとなる対象とその特徴を選択し、そのモデルを見る段階。

モデルの対象は幅広く、身近な信頼・尊敬・好意を寄せるものやリーダーシップを発揮するものに限らず、著名人・有名人・フィクションの人物も該当。

モデルからの刺激と観察者自身の特性の双方が影響する。

②Retention 保持過程 「覚える」

観察したモデルの行動を記憶として保持する（つまり暗記する）段階。

モデルの特徴・行動パターンを抽象化し、イメージ化・言語化することを通じて記憶する。心の内部で繰り返しモデルの行動を模倣（リハーサル）することも有効。

③Reproduction 再生過程 「真似る、修正する」

保持した記憶を実際に行動で再生する（つまり模倣する、真似する）段階。

頭の中で描いている「モデルの行動イメージ」と「自分の実際の行動」との間にあるGAPに気づくことが出来る。そのGAPからフィードバックし、行動を少しずつ修正することで、モデリングの正確性や洗練度を高めていく自己修正の段階。

④Motivation 動機づけ過程 「自ら動く」

学習した行動を遂行するための動機づけをする段階。

動機づけには、環境から与えられる「外的強化」、モデルから受ける「代理強化」、自分自身で行う「自己強化」がある。

この理論からは、教員養成プログラムにおいて、態度変容を目的としたコースをデザインする場合、ビデオ等のメディアを利用することが可能であること、さらに、モデルとしてフィクションのモデルでも可能であることが示されている。また、学習者自身が直接経験しなくても、観察を通して学習が生じることも参考にできると思われる。メディアの活用は、同じコースを多くの学習者に対して提供することを可能にするため、大変有用であると考えられる。

### 3.2.4 精緻化見込みモデル (ELM: elaboration likelihood model)

Petty & Cacioppo (1981)によって提唱された説得と態度変容に関する社会心理学的理論の1つであり、それまでの態度理論を統合化したという意味で、1980年代以降の研究の流れを方向づけたモデルとして知られている (Bohner, 2001)。人は、同じような説得メッセージを受け取っても、説得されたりされなかったりする。それはなぜなのかという、態度変容の基本的な問いに答えようとして示されたのが、人が態度変容に至る際にたどる経路として中心ルート (central route) と周辺ルート (peripheral route) があるとする精緻化見込みモデル (以下 ELM) である。「精緻化見込み」とは、ある話題に関して主張された論拠・議論について、受け手が能動的によく考える可能性の度合いとことであり、精緻化が生じるかどうか (つまり受け手が中心・周辺のどちらのルートに入るか) は、受け手のモチベーションや能力によって決まるとされている (Petty & Cacioppo, 1979 ; Petty, Walls & Brock, 1976)。

図2は、ELMを図で示したものである。この図にあるように、人がある説得的メッセージを受け取った場合、そのメッセージやトピックについて考えたいというモチベーションがあるかどうかによって、進む経路が分かれる。モチベーションは、受

け手がそのメッセージ内容に興味関心を持つかどうかや、知りたいと思っているか、知る必要があると思っ居るか、またその内容が個人の責任と関連が高いかに関わっており、高いモチベーションがある場合には中心ルートに進み、そうでない場合には周辺ルートに移る。

中心ルートにおいて、次に関係してくるのが、個人のメッセージを処理する能力である。メッセージの受け手が、その情報を処理する能力的余裕がある場合（例、情報量が多すぎない、マルチタスク中などで忙しすぎない、理解可能な総合的知識がある）、また、メッセージが反復されたり、あらかじめ予備知識を持っていたり、注意をそらすような邪魔が入らなかつたりする場合には、受け手は中心ルートにとどまったまま進むが、もし十分な能力がない場合、あるいは気持ちがそれてきしまう場合は、周辺ルートに移る。

先も述べたように、この理論においては、メッセージの受け手のモチベーションとメッセージを処理する能力が、どちらのルートをとどるかを決定づける重要な要因だとされているが、図2に示されているように、中心ルートでは、その後も周辺ルートに移動する可能性が残されている。

モチベーション、能力ともに高い受け手の中にどのような思考が生じるかは、メッセージに含まれる論拠の質や個人がすでに持っている立場や意見によって決まる。もし、受け手の頭の中に、説得メッセージに好意的あるいは非好意的な思考が浮かんだ場合、受け手はそのまま中心ルートを進むが、何の思考も想起されないような場合には、周辺ルートへと移ることになる。さらに、受け手の頭の中に、以前とは異なる認知反応が作られ、それが記憶に留められるようになると、受け手の認知構造が変化し、態度変容が生じるのである。

つまり、中心ルートにおいては、メッセージの受け手が、そのメッセージやトピックについて高いモチベーションを持ち、さらにそれを処理する能力を持つ場合、新しい情報を自分がすでに持っているスキーマに関連づけて処理することを通して、態度変容が生じ、生じた態度変容は持続的で容易には変わらない (Petty, Cacioppo & Schumann, 1983)。しかし、ここで気をつけなければいけないのは、もし、受け手が提示される説得的メッセージに対して非常に強い否定的な態度を持っている場合、ブーメラン効果<sup>5</sup>が生じやすく、その場合には望まない方向に態度が変容してしまう可能性があるということである (Griffin, 2012)。

次に周辺ルートについてみていく。説得メッセージの受け手が周辺ルートに入るのは、受け手がそもそも提示されるメッセージに興味関心がなく、また、メッセージを処理する能力が低い場合である。つまり、送られるメッセージについてあまりよく考えずに進むルートと言えるかもしれない。このルートにおいて、態度変容が生じるかどうかは、周辺的な手がかりの有無である。周辺的な手がかりとは、人は総合的な印象（感じがいいな）、送り手の魅力、送り手の専門性、論拠の多さ、メッセージの最初の部分の印象、自分の機嫌などであり、これらがある場合には、周辺的な態度変容が生じる。しかし、周辺的な手がかりがない場合は、態度変容は生じない。また、周辺

的ルートで生じた態度変容は一時的なものであり、変化しやすい (Griffin, 2012)。

このモデルから導き出されるのは、受け手が望む方向に持続性のある態度変容を生じるかどうかは、受け手のモチベーションに関わっているということである。つまり、教員養成のコースにおいては、なぜこのメッセージが重要なのかを参加者にわかりやすく示す必要があると思われる。また、参加者がメッセージを十分理解できるよう、予備的な知識などもあらかじめ与えておく必要がある。この2点を必ず行うことによって、メッセージを中心ルートで処理していくように導くことが可能になるからである。また、提供するメッセージにおいては、論拠が強く、しかも多いものとするよう心がける必要があると思われる。

日本語教員養成課程に籍を置く学生たちの多くは、中心ルートをたどるものと予想できるが、中にはそうでない場合もあるかもしれない。新しいコースのデザインにおいては、周辺ルートにおいても態度変容が可能になるよう、送り手の専門性や魅力などについても考えておく必要があるかもしれない。そこでの1次的な態度変容を通して、次の中心ルートでの変容に結び付けていくことも重要であると思われる。

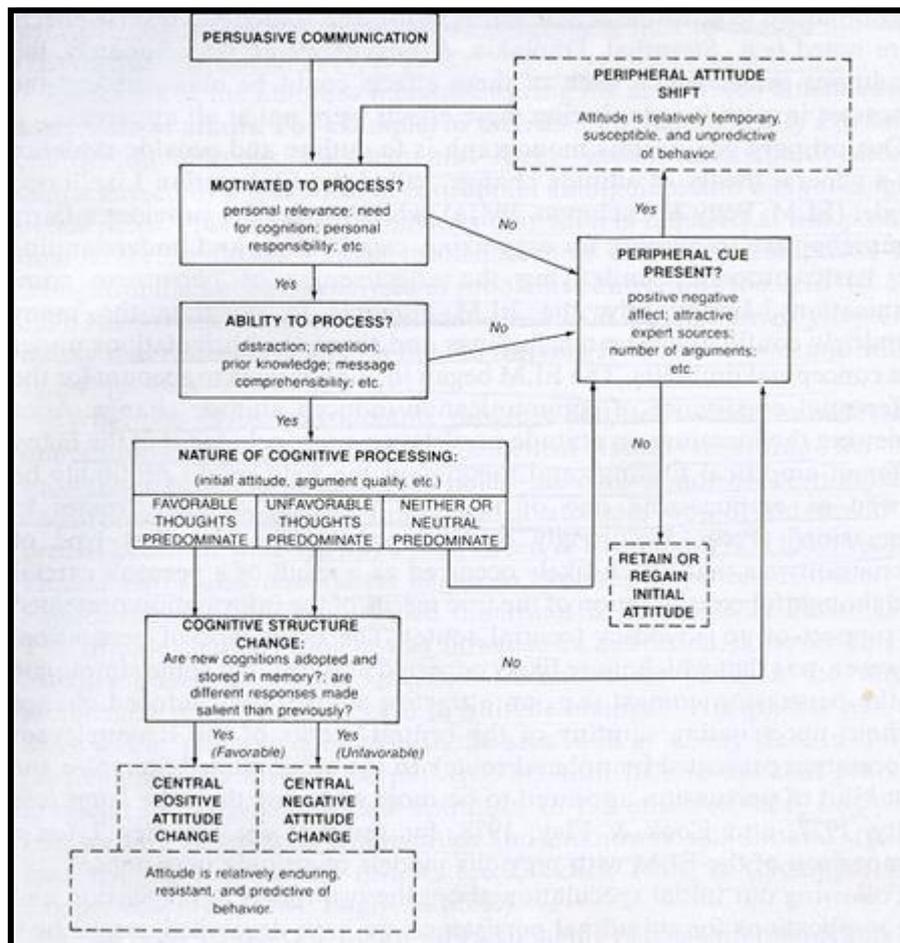


図2 精緻化見込みモデル (R.E. Perry and J. T. Cacioppo (1986) より引用)

#### 4. 態度変容のための教授デザイン

LDなどを抱える学習者に対するインクルーシブ教育に対する教師の態度について検証を行った先行研究からは、①通常の授業は認知変容には効果があったが、態度変容にはあまり効果がみられなかった (Forlin et al, 1999a; Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996; Trait & Purdie, 2000)、また、②インクルーシブ教育に対する態度は望ましい方向に変容したが、LDを抱える学習者に対しての態度変容にはあまり効果がなかった (Brown et al, 2008; Stella et al, 2007) ということがわかっている。

そこで、参加者がインクルーシブ教育に対する態度、そしてディスレクシアのようなLDを抱える学習者に対する態度の両者を望ましい方向に変容させるためには、どのような教授デザインが望ましいのかについて、前述した理論やモデル、さらに先行研究や指導法などを基礎として考えていく。

##### 4.1 コースで提示する情報の順序について

階層効果モデルからは、学習者に提示する情報はまず認知面に働きかけるものからすべきというものであった。どんな情報から提示すべきかについては、これという同意は今のところまだないが、Simonson & Maushak (2001) は、ある対象にたいするポジティブな態度の獲得には、そのトピックについての知識がまず必要となるとして、認知面⇒情意面の提示順序のほうがより態度変容が生じるとしている。一方、Ansolabehere et al. (1993) は、教養があり知的レベルの高い人は、提示された情報に対して反論する力があるので、新しい情報によって説得されにくいとし、状況によっては認知から入ることの危険性を示している。

このように、まだ提示順序についての統一された見解はないが、本稿で想定している日本語教員養成プログラムで実施するコースの参加者は大学生であり、また、日本語教員になるための知識やスキルを獲得したいという高いモチベーションを持つこと、さらに、ELMからは、メッセージの受け手が主要ルートに入るためには、与える情報についての基礎知識を持ち、さらになぜそれが重要なのかを理解している (モチベーションも能力も高い状態にある) ことが重要だという示唆を得ていることから、LDを抱える学習者への適切な対応のために必要な態度を育成するためのコースにおいては、まず必要な知識、認知面に働きかけるメッセージを与えることが望ましいと考える。

##### 4.2 提示するメッセージの重要性

社会的判断理論から、最初に提示するメッセージはあまり極端なものではなく聞き手が広く受け入れやすいものにするべきという示唆を得た。また、ELMからは、聞き手を中心ルートに導入するためには、力強い論拠のあるメッセージが重要であるという示唆を得ている。

先行研究からも、メッセージの重要性に関する示唆は得られており、Zimbardo & Leippe (1991) は、説得的メッセージが聞き手の態度変容を引き起こすかどうかは、そのメッセージの持つ力と密接に関連しているとした上で、面白みのない数字だけを

並べたような情報は、生き生きして真に迫った具象的な例を含むメッセージよりも説得的効果が低いとし、具体的にどのようなメッセージが効果があるのかを示している。さらに、もし、与えられた情報が聞き手にとって重要でありあまりそれについて知らない場合には知的な認知的メッセージがより説得力を持ち、聞き手のメッセージに対する重要性が低くそれについてすでによく知っている場合は、感情的アピールやイメージ（視覚、聴覚、動きを使うようなもの）が効果を発揮すると述べ、ELM で得られた示唆を支持している。

また、Wetzel et al. (1994) は、受け手が既に何らかの知識を持っていることについてのメッセージのほうが受け入れられやすいことを示し、提示するメッセージは「一般的なものから特殊個別なものへ」、「抽象的なものから具体的なものへ」とすることが望ましいとしている。

#### 4.3 適用すべき学習法について

##### ① 継時的接近法

社会的判断理論から、継時的接近法を利用し、類似するメッセージを繰り返し提示し、提示後すぐにフィードバックを与えることで、受け手の受容域が広がるという示唆を得た。つまり、同じ情報を繰り返すのではなく、毎回、少しずつ追加の情報を含んだ同じ方向性のメッセージを提供していくことが重要であり、さらに、提示後すぐのフィードバックも組み込んだものにしていく必要がある。

##### ② 参加型学習法

社会的学習理論から、人が観察、モデリングによって学んだ態度を強化するためには、模倣したり、自らが行動する必要があるという示唆を得た。先行研究でも、メッセージを受け取った後のディスカッションが態度変容において有用であるという結果を示しているものが複数あることから (Allison, 1966; Wade & Pool, 1983; Bage, 1997)、ディスカッションのような参加型の活動は積極的に取り入れるべきと考える。また、ディスカッション以外でも、シミュレーションやロールプレイも効果的であったとするもの (Forlin et al, 1999; Pernice & Lys, 1996)、フィールドワークでも効果があったとするもの (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003) があることから、それらも組み合わせながらデザインすることも有用であると考えられる。

#### 4.4 メディアの活用

社会的学習理論から、モデルの提示においては、テレビやビデオのようなメディアの活用や、モデルはフィクションであってもよいという示唆を得た。メディアによる教授は、同じものを何度でも繰り返し使用することが可能であり、多くの学習者に対してまったく同じ教育プログラムを提供することを可能にする (McDonald & Kielsmeier, 1970) ことや、ディスレクシアのような LD についての態度変容を目的とするコースデザインにおいては、実際のモデルを提示することの難しさもあるため、大変有用であると思われる。

しかし、これまでも触れてきたように、どんなモデルを提示するかは非常に重要であるため、学習者にとって尊敬でき、専門性が高いと認識でき、信頼性が高く、しかも暖かい雰囲気を持つモデルを提示することを心がける必要がある。

#### 4.5 態度変容のためのコースデザイン

これまで、認知変容に関連する理論、モデル、そして先行研究から、どのような点に留意してコースをデザインすべきかについてみてきた。同じように、**Simonsoon & Maushak (2001)** は、先行研究から態度を変容（教授）するための効果的なコースデザインのための6つのガイドラインを示している。

- ①教授を現実的で、受け手に関連性が高く、適切な刺激を与えるものにする。
- ②新しい情報を提示すること。
- ③信頼できる方法で説得的メッセージを提示すること。
- ④意図的に感情的な関与を引き出すようにすること。
- ⑤学習者をメッセージのプラン、作成、提示に関わらせること。
- ⑥教授後のディスカッション、批判的振り返り活動を提供すること。

また、**Smith & Ragan (1999)**は、態度学習の行動面に焦点をあて、3つの教授法を示している。

- ①尊敬できるロールモデルによって望ましい行動を示す。
- ②望ましい行動をロールプレイなどを通して実際に行う。
- ③望ましい行動をディスカッションなどを通して強化する。

さらに、先行研究からは、通常の特殊教育に関するコースは、学習障害の学生を教える際に使うことのできるスキルを具体的に教えていないため役に立たない (**Winter, 2006; Bradshaw & Mundia, 2006; Subban & Sharma, 2006**) という指摘もなされているため、より実践的な教授ストラテジーやスキルを示す必要があると思われる。

以上のことから、日本語教員養成課程において組み込まれる、ディスレクシアのようなLDを抱える学習者に対して、柔軟にそして適切に支援を行っていくことができる教員を育成するための、態度変容を目的としたコースは、次のようなガイドラインに沿ったものであるべきだと考える。

- ①日本語教育の現場に関連性が高いメッセージを提供する。
- ②予備的知識、必要な知識をまず提供すること。
- ③メディアを活用し、適切なモデルにより説得的メッセージを提示すること。
- ④毎回の授業は、「知識⇒説得的メッセージ⇒ディスカッション」を基本とし、必要に応じて、ロールプレイ、シミュレーション、フィールドワークを組み込むこと。
- ⑤ブーメラン効果を回避するため、提示するメッセージは一般的なものから個別特殊具体的なものへと提示すること。
- ⑥「知識⇒メッセージ⇒参加型学習」のユニットを少なくとも10回～15回繰り返す。

すことで、学習者の受容域を広げていく工夫をすること。

- ⑦ディスレクシアをはじめとする LD に関する知識、インクルーシブ教育に関する知識を提供すること。
- ⑧教授を現実的なものとするため、学習者が実際に利用することのできる、インクルーシブ教育において効果的な教授ストラテジー、スキルを提示すること。
- ⑨学習者参加型の活動を積極的に取り入れること。

## 5. おわりに

本稿では、ますます多様な学習者のニーズへの対応を求められる日本語教育の現場で、柔軟にそして適切に対応できる日本語教員の育成にとって有用な日本語教員養成のために必要なコースデザインについて、態度変容の視点から考えてきた。

言うまでもないことだが、教室で学習者の前に立つ教員が、学習者に対してどのような態度を持っているのかは、学習者の学習の成否に大きな影響を与える。日本語教育に限らず、外国語教育は、単に学習者がその言語を使うことができるようにするだけではなく、教育を通して、学習者がその言語を使う人々、その言語を使う地域に対してポジティブな態度を養成するために、大きな役割を果たしている。現場の教員がポジティブな態度を持てば、学習者の学習に対してもいい影響を及ぼすことは、これまでも多くの研究者が示してきたことであり、そのためにも、どのようなニーズを持つ学習者に対しても、自らの力を信じ、積極的に対応していこうと思える教員を養成することは重要である。

本稿では、そのような教員を養成するために必要な、学習者の態度変容を目的とするコースデザインについてのガイドラインを示した。しかし、本稿で示したガイドラインは、理論、モデル、先行研究から導き出されたものであり、実際に学習者の態度変容を促進することができるのかどうかは、未知数である。

今後は、本稿で提示したガイドラインに沿ったコースを実際にデザインし、教材を開発し、教員養成課程の中でコースを実施することを通じた実質的な検証が必要である。さらに、一度ではなく、複数回、異なる学習者に対して検証を行うことにより、コースデザインに修正を加えていくことも必要であると思われる。

日本語教育の現場で対応しなければいけない学習者多様性の中で、ディスレクシアのような LD への対応は、まだまだ少数なのかもしれない。しかし、どんなに少数であっても、日本語教育の現場での経験が、彼らの日本語あるいは日本に対する態度をネガティブな方向に変容させることがあってはいけない。本稿は、教育現場に適用可能なコース、教材を開発するための予備的な研究であるため、具体的なものは提示できていないが、本稿で得られたガイドラインをもとに、今後、実際のコースを開発し、実際の運用を通して効果の検証を行っていきたいと思う。

## 注

### 1 学習障害 (LD) Learning disabilities

学習障害は、1999 年に文部省が発表した「学習障害児に対する指導について」とい

う報告書の中で次のように定義されている。

「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」

つまり、知的発達の遅れや学習に支障をきたす大きな医学的な疾患がなく、学習に取り組む姿勢や貧困等の環境にも問題がないにもかかわらず、期待されるよりはるかに低い学習到達度を示すような場合が LD である。

## 2 アメリカ精神医学会及び WHO の LD 分類 (小池・雲井・窪島、2003)

アメリカ精神医学会 (DSM-IV) による LD の分類

読字障害、算数障害、書字表出障害、特定不能の学習障害

WHO (ICD-10) による LD の分類

特異的読字障害、特異的書字 (spelling) 障害、特異的算数能力障害

学習能力の混合性障害、その他の学習能力障害、特定不能の学習能力の発達障害

## 3 インクルーシブ教育 (inclusive education)

インクルーシブ教育とは、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり (文部科学省, 2012)、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている (外務省, 2013)。

IKEDA (2016)は、日本語教育現場において、特にディスレクシアのような LD を抱える学習者に対するインクルーシブ教育について、「教室の中のすべての学習者は一人ひとりが異なる存在であり、それぞれ何らかのニーズを持つことを前提とし、それらのニーズに対応できるように、授業、教材などを変えていく教育のことである。教育上の何らかの問題がある場合、その原因を学生に求めるのではなく、授業の方法、使用する教材の問題としてとらえ、教育の質を向上させることによって、多様な学習者に対応できるようにしていく教育、それがインクルーシブ教育なのである。ディスレクシアを抱える学習者を通常の日本語授業に統合し、そこで特別な支援をするという方向ではなく、教室のすべての学習者のニーズに対応していく教育を考えていくこと—たとえば、読解授業をする際、タブレットを使う学生、紙で読む学生、特別なソフトを利用する学生がいてもいいという教育の形を目指す—なのである。」と定義づけを行っている。

## 4 継時的接近法 (successive approximation)

シェーピング (shaping) とも呼ばれる。スモールステップの原理で、目標に類似したより一般的なものから徐々に具体的なものへ (多くの学習の場合は、易しいものから難しいものへ) と、同じ目標に向かう情報を繰り返し示し、示した後はすぐにフィードバックを行うという方法。

## 5 ブーメラン効果 (boomerang effect)

説得的メッセージの送り手の意図に反して、導こうとする立場から離れる方向へと受け手が意見や態度を変える現象。生じる要因としては次の場合があるとされている (Hovland, Sherif & Harvey, 1957)。

- (1) 受け手が提示されるメッセージあるいはトピックに非常に強い関心、関与を持つ場合は、説得によってかえって立場を極端化することがある。
- (2) 自我関与が高い場合、受け手と違う立場の主張は、対比効果により拒否されやすい。
- (3) 説得の予告は、後続の説得に対する抵抗力を増大させる。
- (4) 受け手が好ましくないと思うような送り手、あるいはあまりにも受け手の置かれている立場から遠い立場にいる送り手から自分と同じ意見を主張されると、相手とは違う立場を取るようになる。
- (5) 押しつけがましい、何がなんでも説得しようとする姿勢は、逆効果になる。

付記：本研究は科学研究費補助金（基盤研究(C)（課題番号 15K02657））の助成を受けている。

## 参考文献

- Allison, R. W. (1966). The effect of three methods of treating motivational films upon attitudes of fourth, fifth, and sixth grade students toward science, scientists, and scientific careers (doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1966).
- Allport, G. W. (1935). Attitudes, In C. Murchion (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Worcester Clark University Press,
- Ansolabehere, S., Behr, R., & Iyenger, S. (1993). *The media game: American politics in the television age*. Don Mills, Ontario: Maxwell Macmillan Canada.
- Bage, G. (1997). How can we teach history through television? *Journal of Educational Media*, 23(2-3), 203-214.
- Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bednar, A. & Levie, W. H. (1993). Attitude-change principles. In M. Fleming & W. H. Levie (Eds.), *Instructional message design: Principles from the behavioral and cognitive sciences* (pp.283-304). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bohner, G. (2001). *Attitudes, in Introduction to social psychology: A European Perspective Third edition*. Hewstone, M., & Stroebe, W. Oxford, Blackwell Publishing.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and Concerns about Inclusive Education: Bruneian Inservice and Preservice. *Teacher. International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Brown, K., Walsh, L., Hill, K., & Cipko, J. (2008). The Efficacy of Embedding Special

- Education Instruction in Teacher Preparation Programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2087-2094.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Griffin, E. (2012). *A First Look at Communication Theory*. McGraw-Hill: New York.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.
- Hovland, C. I., Harvey, O. J., & Sherif, M. (1957). Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(2), 244.
- IKEDA, N. (2016). Japanese Language Teacher Education for Supporting Learners with Special Needs: Based upon Previous Researches. BATJ Journal, 2016(in printing).**
- Kernan, J. B., & Trebbi Jr., G. G. (1973). Attitude dynamics as a hierarchical structure. *Journal of Social Psychology*, 89, 193-202.
- Kothandapani, V. (1975). Validation of feeling, belief, and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 321-333.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachery, E. L. (1962). *Individual in Society*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lambert, W. W., & Lambert, W. E. (1963). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- McDonald, F., & Kielsmeier, C. (1972). Social learning theory and the design of instructional systems. In *The affective domain: A resource book for media specialists* (pp.93-106). Washington, DC: Gryphon House.
- Myers-Levy, J., & Sternthal, B. (1993). A Two-Factor Explanation of Assimilation and Contrast Effects. *Journal of Marketing Research*, 30, 359-368.
- OsKamp, S. (1977). *Attitudes and Opinions*. Prentice Hall.
- Pernice, R., & Lys, K. (1996). Interventions for attitude change towards people with disabilities: how successful are they? *International Journal of Rehabilitation Research*, 19, 171-174.
- Peter, J. P., & Olson, J. C. (2002). *Consumer Behavior and Marketing Strategy*. McGraw-Hill.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1979). Issue involvement can increase or decrease persuasion by enhancing message-relevant cognitive processes. *Journal of Personality*

- and Social Psychology*, 37, 1915-1926.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Dubuque, IA, Wm. C. Brown Company Publishers.
- Petty, R. E. and Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T., & Schumann, D. (1983). Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement. *Journal of consumer research*, 10, 135-146.
- Petty, R. E., Wells, G. L., and Brock, T. L. (1976). Distraction Can Enhance or Reduce Yielding to Propaganda: Thought Disruption versus Effort Justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 874-884.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg, & C. I. Hovland (Eds.), *Attitude organization and change* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Sherif, M., & Cantril, H. (1945). The psychology of attitudes. *Psychological Review*, 52, 295-319.
- Sherif, M., & Hovland, C. I. (1961). *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Simonson, M., & Maushak, N. (2001). Instructional technology and attitude change. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.984-1016). Mahway, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Smith, P., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, M. B., Jerome, S. B., & Robert, W. W. (1956). *Opinions and Personality*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Solomon, M. (2008). *Consumer behavior buying, having, and being (8<sup>th</sup> Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Stella, C., Forlin,, C., & Lan, A. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Preservice Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *The International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Trait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes Towards Disability: Teacher Education for Inclusive Environments in an Australian University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 25-38.
- Traylor, M. B. (1981). Product-involvement and brand commitment. *Journal of Advertising Research*, 21, 51-56.
- Wade, B., & Poole, R. A. (1983). Responses to educational television: A case study. *Journal of Educational Television*, 9(1), 21-32.

- Winter, E. (2006). Initial Teacher Education: Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). The psychology of attitude change and social influence. New York: McGraw-Hill.
- 池田伸子 (2013a) . 「発達性ディスレクシアを抱える日本語学習者への支援や指導につながる研究の必要性」、『日本語・日本語教育』創刊号、21-46.
- 池田伸子 (2013b) . 「日本語教師はディスレクシアをどう認識しているのか—日本語教員養成プログラム開発のための基礎研究—」、『日本語教育実践研究』創刊号、1-15.
- 池田伸子 (2015) . 「学習者の多様性に対応できる日本語教育とは—高等教育機関における日本語学習者支援体制の構築に向けて—」、『ことば・文化・コミュニケーション』第7号、115-126.
- 池田庸子 (2004) . 「学習障害 (LD) を持つ留学生の受け入れと支援」『日本語教育』120、113-118.
- 上野一彦・大隅敦子 (2008) . 「日本語能力試験における発達性ディスレクシア (読字障害) への特別措置」『国際交流基金 日本語教育紀要』第4号、157-167.
- 大島弘子 (2016) . 「フランスのディスレクシア事情」、池田伸子『ディスレクシア学習者に対する教授法開発—教員養成における指針の策定と手引書の試作—』科学研究費報告書、122-132.
- 西澤芳織 (2016) . 「ディスレクシアと日本語教育—英国における対応と課題—」、池田伸子『ディスレクシア学習者に対する教授法開発—教員養成における指針の策定と手引書の試作—』科学研究費報告書、111-121.
- 守時なぎさ (2016) . 「スロヴェニアのディスレクシア事情」、池田伸子『ディスレクシア学習者に対する教授法開発—教員養成における指針の策定と手引書の試作—』科学研究費報告書、133-149.
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査研究協力者会議 (1999) . 「学習障害児に対する指導について (報告)」、文部省.
- 小池敏英・雲井未歆・窪島務 (2003) 『LD児のためのひらがな・漢字支援』あいり出版.
- 藤原武弘 (1977) . 「態度」. 田中国夫編著『新版現代社会心理学』149-159. 誠信書房.
- 田中国男 (1971a) . 「態度構造と変容 (I) —一貫性理論と総和理論に関する概観—」. 『関西学院大学社会学部紀要』22, 279-292.
- 田中国男 (1971b) . 「態度構造と変容 (II) —一貫性理論と総和理論に関する概観—」. 『関西学院大学社会学部紀要』23, 27-42.