

ディスレクシアを抱える学習者に対応できる日本語教員養成

—先行研究の分析を通して—

池田伸子（立教大学）

Japanese Language Teacher Education for Supporting Learners with Special Needs: Based upon Previous Researches

Nobuko IKEDA (Rikkyo University)

キーワード：ディスレクシア，教員養成プログラム，態度変容，インクルーシブ教育

Keywords : Dyslexia, teacher training, attitude change, inclusive education

SUMMARY

This study examines what kind of educational program is necessary to develop Japanese language teachers who can educate learners with learning disabilities (LDs), including dyslexia, in mainstream classes. To give successful lessons incorporating students with LDs, it is important for teachers to have positive attitude toward students with LD and inclusive education. Results show the necessity of such teacher education programs so that students can develop such an attitude in teacher training courses.

1. はじめに

ディスレクシアは、言語を処理、解釈する脳の一部が、記号を適切に認識したり、処理したりしないことによって生じる発達性の読み障害（Goldenring, 2010）であり、読みについては困難を示すが、知的レベルについてはまったく問題がない学習障害の1種である。近年では、日本でもそれが何かを知っている人が増えてきている。しかしながら、欧米諸国と比べると、ディスレクシアをどう判定し、どのように支援していくのかについての研究は、まだまだ日本では遅れている。そのため、日本の日本人を対象とした教育現場では、まだ、ディスレクシアを抱える児童、生徒に対する具体的支援が広く普及しているとはいえない状況にある。

しかし、筆者がこれまで述べてきたように（池田, 2013a ; 池田, 2015）、日本語教育の現場は、国内の他の教育現場とは異なり、世界の様々な国からの学習者に対する教育が行われている。そのため、ディスレクシアに対する研究や教育現場における実践が進んでいる国から来た留学生は、自国で適切な支援を受けている可能性が高く、

当然ながら日本における教育においても支援を求めてくる。日本に留学してくる学生の多くは、日本語の授業を履修するため、日本語教員は、他の教員よりも、ディスレクシアを抱える学習者に対する対応をする必要性が高いのである。

また、ディスレクシアは「読み」(時には書きにおいても)に問題を生じる学習障害であるため、外国語学習にとっては見過ごせない学習障害である。Crombie(1995)は、ディスレクシアを抱える学習者にとって、外国語学習は最も難しいことだと述べている。なぜなら、外国語学習は、音韻スキルや文字などの順番を認識すること、短期・長期記憶などが大きく関わっており、単語を音素に分割し、それをまた再生する能力に問題をもつディスレクシアの学習者にとっては、語彙の記憶や文法の習得が非常に難しいからである (Robertson, 2000)。ディスレクシアを抱える学習者が、効果的に日本語を学習していけるようにするために、一日も早い、適切な日本語学習支援の方法の開発が求められているのである。

ディスレクシアのような学習障害を持つ学習者の支援については、個別に取り出し授業を行う、補講を行うなどの方法も考えられるが、これまでの研究によって、ディスレクシアの学習者の場合、特別なニーズを持つ学生のための学校で特殊教育のプログラムを受けることから教育的効果を得られないため、通常の教室で適切に統合されるべきという見解が出されている (Mitra, 2008) ことや、現在の日本語教育の現場で、1名あるいは2名のために特別な授業を編成して対応することの難しさを考えると、通常の日本語授業の中で、ディスレクシアを抱える学習者を組み込んだ支援を考えていく必要がある。

そこで、本稿では、様々なハンディキャップ (身体的な障害、学習障害、知的障害等) を抱える学生を通常の授業に組み込んで教育を行うという、いわゆるインクルーシブ教育を目指している欧米の事例から、日本語教育の現場での対応を考えていく際に、どんなことが必要なのかについて、主に、教師の態度 (attitude) に焦点を当てて明らかにしたい。

2. インクルーシブ教育における教師の重要性

2.1 インクルーシブ教育とは

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)。

これを読むと、インクルーシブ教育は、障害を持つ学生に対する教育のように思えるが、インクルーシブ教育をいち早く提唱したユネスコのガイドラインには、「みんなのための教育 (education for all)」という表現が何度も使われており、インクルーシブ教育が障害を持つ人々や貧しい人々などのような特別な人々のための教育にのみ関係するものではなく、すべての人々の教育に関わる教育の形であることがわかる。その

ガイドラインには「インクルージョンは、多様性に対応するのみでなく、全ての学習者にとって教育の質自体をあげていくこと」("Inclusion is not about responding only to diversity, but also improving the quality of education for all learners")とも書いてあり、インクルーシブ教育とは、つまり、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。

2.2 インクルーシブ教育における教師の態度 (attitude) と教育成果

池田 (2013b) は、ディスレクシアのような学習障害を抱えた学習者の教育の成否において、教師の役割、とりわけ教師がどのようなビリーフを持っているかが重要であることを示しているが、インクルーシブ教育についての先行研究からは、教師の態度 (attitude) が障害を持つ学生の教育の成否に重要であることが示されている。

日本においては、まだあまり実践が行われていないが、欧米ではすでに現場の教員がインクルーシブ教育の実践を迫られている。そこで、すでに実践をしている教員についての調査や研究から、学生の学習の成否に大きく影響を与えるというインクルーシブ教育における教師の態度 (attitude) について述べたい。

先行研究からまず見えてくるのは、困惑する教師の姿である。多くの先行研究から、現場の教育の多くはインクルーシブ教育に対して不安や消極的な態度を示していることがわかる (Ellns & Potter, 2005; Ross-Hill, 2009; Center & Ward, 1987; Forlin et al, 1996)。その原因としては、特別なニーズを持つ学生をどう扱えばいいのかについての知識が十分でない (Ross-Hill, 2009)、インクルーシブ教育を実践するための準備が不十分である (Florian & Rouse, 2001; Cooper, Kurttsm Babes & Vallecorsa, 2008; Siegel & Jausovec, 1994; Bender, Vial & Scott, 1995; Tait & Purdie, 2000)、学校に十分な支援体制がない (Bender, Vial & Scott, 1995; Tait & Purdie, 2000)、授業の準備をする時間がない (Ross-Hill, 2009)、特別なニーズを持つ学生には個別に指導する時間がかかるため、それ以外の学生に損害を与える可能性がある (Bender, Vial & Scott, 1995; Tait & Purdie, 2000)、特別なニーズを持つ学生の学業、彼らの出す成果に対する不安や懸念がある (Bender, Vial & Scott, 1995; Tait & Purdie, 2000) などが挙げられており、インクルーシブ教育を実践することが、現場の教師にとって非常にハードルが高いことであることがわかる。

次にインクルーシブ教育における教師の態度 (attitude) についてだが、多くの先行研究が、インクルーシブ教育において、学習者の教室でのパフォーマンスに大きな影

響を与えるのは教師の態度 (attitude) である述べている (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2007; Winter, 2006; Good & Prophy, 1997)。先行研究の中で取り上げられている教師の態度は、「障害をもつ学生に対する態度」と「インクルーシブ教育に対する態度」であるため、それぞれの先行研究を見ていきたい。

障害を持つ学生に対する教師の態度 (attitude) と学生に対する影響

- ★教師が学習障害を持つ学生に対してネガティブな態度を持っていると、教師は障害を持つ学生の学業成果に対して期待しない傾向がある (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Palmer, 2006; Aloia, Maxwell & Aloia, 1981)。
- ★教師が学習障害を持つ学生に対してポジティブな態度を持っていると、教師は障害を持つ学生に対して高い期待を示す (Angelides, 2008)。
- ★教師が学習障害を持つ学生に対してネガティブな態度を持ち、あまり学生に期待を示さないと、教師は無意識にその学生の学ぶ機会を減らしてしまう。その結果、学生の自分を信じる力を低め、学生自身も自分に期待しなくなり学習意欲をなくす。その結果、いい成果が発揮できず、それがまた教師のネガティブな態度を助長するという悪循環に陥ってしまう (Westwood, 1995)。
- ★教師が学習障害を持つ学生に対してポジティブな態度を持っていると、学生の学ぶ機会を増やし、それが彼らのパフォーマンスを向上させ、結果として、学生の自尊心や自分への自信も増す (Palmer, 2006; Woolfson, Grant & Campbell, 2007)。
- ★教師の障害を持つ学生に対するネガティブな態度とその学生が教える際に用いる教授ストラテジーの非効率性、下手さには関連がある (Avramidis & Norwich, 2012; Palmer, 2006)。
- ★障害を持つ学生に対してポジティブな態度を持つ教師は、ネガティブな態度の教師よりも堅実に効果的な教授ストラテジーを活用する (Biddle, 2006)。
- ★教師が障害学生に対してポジティブな態度を持つとは限らない (Trait & Purdie, 2000)。
- ★教師の多くが学習障害の学生と「できない学生」の区別がついておらず、成績の悪い学生に対して行う指導や対応が学習障害の学生に対しても適切で十分であると考えていた (DeSimone & Parmar, 2006)。
- ★学習障害を持つ学生の実際の行動ではなく、彼らにつけられたラベル (障害名など) で、学生に対する対応や反応が決まる傾向がある (Siperstein & Goding, 1985)。

インクルーシブ教育に対する教師の態度 (attitude) と学生に対する影響

- ★歴史的に見て、教師は通常の授業に特別な教育ニーズを持つ学生を受け入れるという政策には好意的ではなかった (Center & Ward, 1987; Forlin et al, 1996)。
- ★教師はあまり重くない身体障害の学生を通常授業に受け入れることにはそれほど抵抗を示さないが、重度の身体障害や知的障害を持つ学生の受け入れには消極的である (Center & Ward, 1987)。
- ★教師のインクルーシブ教育への態度 (それを支持するかどうか) は、通常授業に

入ってくる学生の障害の重さによって変化する (Rainforth, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996; Forlin et al, 1996)。

- ★教師の持つインクルーシブ教育に対する態度と彼らが特別なニーズを持つ学生の教育成果に影響を与えることができるというビリーフを持つかの間には、正の相関がある。つまり、教師がインクルーシブ教育に対してポジティブであればあるほど、彼らがインクルーシブな環境で障害を持つ学生を指導することができるという自信、特別なニーズを持つ学生のニーズに合わせて教材や教授手順を調整することができるという自信が大きくなる (Buell et al, 1999)。
- ★特別教育の教員よりも通常教育の教員の方がインクルーシブ教育に対する理解や自己効力感が低く、よりそのためのトレーニングが必要だと感じている (Campbell et al, 2003)。
- ★教師がインクルーシブ教育に対してネガティブな態度を持っているほど学習障害を持つ学生を効果的に通常教室に取り込むために効果的な教授ストラテジーを使う頻度が低い (Bender et al, 1995)。

これらの先行研究から、教師が障害を持つ学生やインクルーシブ教育に対してどのような態度を持つかは、学生の教育成果に大きな影響を与えることがわかる。ピグマリオン効果やゴーレム効果¹については、色々な議論はあるが、学習障害など特別なニーズを持つ学生を通常の授業で指導していく際には、教師がそのような学生に対してどのような態度を持つのが、学生のパフォーマンスや学生自身の自尊心や自己効力感に大きく影響を与えている。教師がどんな教え方をするのかは、教師自身の態度に影響されるからである (Leung & Liu, 2003)。つまり、日本語教育の現場で、ディスレクシアを抱える学習者に対して効果的に通常授業で支援を実施していくためには、教師の役割、とりわけ教師の態度は重要なのである。

2.3 教員養成課程の重要性

前節では、ディスレクシアをはじめとする学習障害を抱える学習者を通常授業に取り込んで支援をする体制を成功させるためには、教師がそのような学生や授業のやり方に対してポジティブな態度を持つことが重要であることを述べた。では、具体的に、いつ、どのようにポジティブな態度を養成すればいいのだろうか。

Woolfolk-Hoy & Spero (2005)は、教師が実際に教室で学生を教えることに対してどのように考えるかや、学生にたいしてどのくらい期待するかは、その教師自身の学習者としての過去の経験が大きく影響すると述べ、多くの教師は、教員養成トレーニング中に教えるということについてのビリーフを形成するとしている。さらに、一度、ビリーフが形成されると、多くの教師はそのビリーフを長期間持ち続け、変えることが難しいと述べている。その上で、教員養成の期間は、これから教師になろうとする学生の態度やビリーフを外からの様々な働きかけによって構成していくために、非常に重要な時期であるとしている。

教員養成期間が教員を目指す学生がこれから教えることになる障害を持つ学生やイ

インクルーシブ教育に対してポジティブな態度やビリーフを形成する好機であるという見解は、多くの先行研究で示されており (Lambe & Bones, 2006; Nes, 2005; Woodcock, Hemmings & Key, 2012)、今後、様々なニーズを持つ学習者への対応を求められたとき、それに柔軟にポジティブに対応できる日本語教員を養成するためには、日本語教員養成課程において、何らかの教育が必要であると思われる。

池田 (2013b) が実施した調査から、現在すでに教員として日本語を教えている被調査者の多くが、「自分のクラスにディスレクシアを抱える学習者がいてもうまく対応する自信がない」、「ディスレクシアを抱える学習者に対する支援について学ぶ教育が必要だ」という意見であったこと、また、ディスレクシアそのものについても誤解している (遺伝ではない、知能も低いなど) ことが明らかにされている。この結果から、日本語教育の現場で、ディスレクシアを抱える学習者に対して、インクルーシブな教育を実現していくためには、現役の教師に対する教育も必要であると思われるが、まずは、教員になる前の養成課程でどのようなことが可能かを明らかにしたうえで、それを現役の教員にも適用していくやり方が望ましいと考える。現役の教員は、日々の授業の準備等で時間に余裕がないため、まずは養成課程においてどのようなコースが効果的かを明らかにし、それを現任教員用に改良することが最も効率的であるからである。

3. 教員養成課程で何をすべきか

3.1 現在の教員養成課程

日本語教育の養成に関する調査研究協力者会議が 2000 年に「日本語教育のための教員養成について」において、日本語教員養成における新しい枠組みを提示し、日本語教員養成課程において必要な教育内容を以下のように示している。

①日本語教員として望まれる資質・能力

ア 基本的なもの

- ・言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力
- ・日本語だけでなく広く言語に対する深い関心と言語感覚
- ・豊かな国際感覚と人間性
- ・自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱

イ 日本語教員の専門的能力

- ・言語に関する知識・能力
- ・日本語の教授に関する知識・能力
- ・日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力

②新たに示す教育内容

ア 新たに示す教育内容とコミュニケーションとの関係

・新たに示す教育内容の領域は「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の3つの領域からなる。さらに、その領域の区分として「社会・文化・知識」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5つの区分を設ける。

さらに、この後「イ 日本語教員養成において必要とされる教育内容」として、表で具体的な教育内容項目が挙げられているが、その中の「教育に関わる領域」の「言語と心理」区分の部分に、「発達障害」「学習障害 (LD)」と記されている。

教育 に 関 わ る 領 域	言語と心理	言語習得・発達	幼児言語／習得過程(第一言語・第二言語)／中間言語／言語喪失／バイリンガリズム／学習過程／学習者タイプ／学習ストラテジー……	第一言語・第二言語／相互依存仮説／帰納的・演繹的学習法／言語転移／意味フィルター／ 発達障害 ／ 学習障害(LD) ／言語病理／沈黙期……

日本語教員養成に関する調査研究協力者会議 (2000) より抜粋
文字の囲みは筆者

つまり、日本語教員養成において教育されるべき項目として、ディスレクシアのような学習障害が含まれているのである。しかし、個別の日本語教員養成課程においては、各教育機関が実情に応じてイで示された項目を取捨選択し、自主的な教育課程の編成を行っており、筆者の知る限りにおいて、発達障害や学習障害を通常クラスの中でどう教えていくかという教育を行っている教員養成は存在しない。

また、新しい教育内容においては、教育実習の重要性が示されているため、多くの教員養成課程においては、何等かの形で教育実習を取り入れている。しかし、その多くは、通常の授業を実施させるというものであり、特別なニーズを持つ学生が教室にいるという状況を設定した実習を行っているところも未だ存在していない。

3.2 好ましい態度を形成するためにはどんなコースが必要なのか

前節では、現在実施されている日本語教員養成課程においては、発達障害や学習障害を抱える学習者を前提とした教員養成が実施されていないことを述べた。しかし、留学生数の増加により、今後、さらに多様な学習者に対する対応を求められる可能性が高いため、養成課程において、何らかの形でディスレクシアのような学習障害を含む学習者の多様性に対応するためのカリキュラムが必要であると思われる。

では、具体的にどのようなカリキュラムがふさわしいのだろうか。先行研究から、インクルーシブ教育の成否は、教師の態度と関係しているということが明らかになっており、これから日本語教師になる学生たちに、障害を持つ学習者やインクルーシブ教育に対するポジティブな態度を育成するようなカリキュラムが必要だと思われる。そこで、先行研究から、具体的なカリキュラム開発について考えたい。

先行研究からは、次に示すように様々な知見が示されている。

- ★講義とチュートリアルで構成される伝統的な大学の知識ベースのコースについては、学生の知識は増やせるが、障害に対する態度を変化させるためにはあまり効果がない（Forlin et al, 1999a; Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996; Trait & Purdie, 2000）とする結果と、ポジティブな態度形成を促したとする結果（Ellins & Porter, 2005）が存在する。
- ★障害を持つ人々との直接のコンタクトについては、先行研究では意見が分かれている。障害を持つ人々と直接接触を持つことは、必ずしも学生の好ましい態度変化に結びつかない（Rees, Spreen & Harnadek, 1991）とする研究がある一方で、直接コンタクトをとることは、学生が障害に対してポジティブな態度を形成するための重要な要因であるとしている研究もある（Forlin, Fogarty & Carroll, 1999b; Hastings et al, 1996; Gregory, 1997）。
- ★学生の態度を好ましい方向に変化させるために最も効果的な方法は、講義プラスチュートリアルというこれまでのコースに、構造的に直接障害を持つ人々とのコンタクトを組み込むことである（Ford, Dugach & Otis-Wilborn, 2001; Mayhew, 1994; Rees et al, 1991; Westwood, 1984）。
- ★学生の態度を好ましい方向に変化させるために最も効果的な方法は、講義プラスチュートリアルというこれまでのコースに、経験学習を促進するロールプレイやシミュレーションを組み入れることである（Forlin et al 1999a; Pernice & Lys, 1996）。
- ★通常の講義にフィールドワークを組み入れたコースは、学生の知識を深め、障害に対する態度も好ましい方向に変える（Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003）。
- ★障害のある学生との接触が多く、経験を積むほど、そのような学生に対してポジティブな態度を持つようになり、また、トレーニングの時間が長いほど、ポジティブな態度を持つようになる（Avramidis et al, 2000; Carroll, Forlin & Jobling, 2003; Mungai & Thornburg, 2002）。
- ★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）。
- ★教員を目指す学生に対するトレーニングは、学生たちの「分化 differentiation²」に対するポジティブな態度育成を促進し、それに対するネガティブな態度を減らす効果があった（Avramidis et al, 2000; Ellis & Porter, 2005; Mungai & Thornburg, 2002）。しかし、障害を持つ学生に対する態度は変えることができない（Brown et al, 2008; Stella et al, 2007）。
- ★インクルーシブ教育の実践を広めていくためには、教員の知識を広めたり深めたりするだけでなく、教員に恐れることなくそれまでとは違うやり方で物事をやってみるという姿勢を身につけさせたり、自分の態度やビリーフを再認識してみる勇気を与えることが重要である（Rouse, 2007）。
- ★これまでの教員養成教育では、知識やスキルにのみ焦点が当てられており、それを教室活動の中でどう使うかという教育が欠けていた。知識は重要だが、それだけで

は実際に教室での教授活動の中で動くことができない—知っていることとすることにはギャップがある。そこで、教室ベースのアクションリサーチ型プログラムが必要である (Rouse, 2007)。

★Rouse(2007)は [Knowing, doing and believing]の3つが、インクルーシブ教育に対応できる教員を育成するには必要だとし、次のような例を示している。

Knowing about

障害を持つ学生に有用な教授ストラテジー
障害と特別なニーズ
障害を持つ学生はどのように学ぶのか (学びの多様性)
どんな支援が必要か
教室運営
困ったときにどうすればいいか、どこへ行けばいいか 等

Doing

知識を実際に使いながら学ぶ
知識を行動に変える

Believing

どんな学習者でも学ぶことができる
どんな学習者でもすべて教育を受ける価値がある
自分たちには学習者の生活を変える能力がある
教育を通して学習者の生活を豊かにすることが私たちの責任である

ここに示した先行研究は、ディスレクシアを対象としたものではなく、学習障害、知的障害、身体的な障害などを対象として行われたものであるが、特別なニーズを持つ学生を通常の授業に組み込んで行く際にどのような準備が必要かという点においては、実に有用な示唆を示してくれている。そして、これらの先行研究をまとめると、次のようになる。

- ①通常の講義を通して知識を与えることも必要。
- ②通常の講義にプラスして、障害を持つ人々と直接コンタクトをとる活動を組み込む。
- ③通常の講義にプラスして、経験学習を促進するようなシミュレーション、フィールドワークなどを組み込む。
- ④役に立つ具体的なスキルやストラテジーを教える。
- ⑤学生自身に活動させるアクションリサーチ型が望ましい。
- ⑥学生が自らの態度やビリーフを見つめる機会を作る。

ディスレクシアを抱える学習者を支援するために役立つ日本語教員養成課程のためのコースを開発するためには、どのようなロールプレイをさせるか、どんなフィールドワークをさせるのか、知識を教えていくためにどんな教材を用いるかなど、整備しなければならないことは多いが、21世紀に対応する日本語教員育成のためには、開発していく必要があると思われる。また、ディスレクシアを支援するための教員養成

コースの履修を通して、ディスレクシア以外の発達障害、学習障害に対する準備にも有用なコースとなる可能性も含んでいるのではないかと思われた。

4. おわりに

今、大学は様々な意味で「変革」を求められている。一番身近なところでは、「国際化、グローバル化」だが、それ以外にもこれから大学が対応しなければならない変革はそこまで迫っている。日本は、様々な障害を抱える児童に対する教育においては、欧米に比較して遅れをとっていた。しかし、近年、これまでのように障害を抱える児童や生徒を特別な学校に隔離して教育するのではなく、すべての子どもたちに等しく同じ教育環境で教育を受けさせようという機運が高まっている。まさに、日本のインクルーシブ教育の幕開けである。そうなると、何年か後には、その波は大学にも押し寄せてくる。本来であれば、日本の大学は、それを見据えてそのための準備をすればいいのだが、日本語教育の現場においてはそうはいかない。日本における日本語教育の現場は、日本であって日本ではないからである。日本語教育の現場には、世界中から様々な学生がやってくる。日本の大学の日本語教育の現場でも、世界中から来た学生たちが日本語を学んでいる。つまり、すでに自国でインクルーシブ教育が実践されており、自国で様々なニーズに対応した支援や教育を受けた学生がやってくるということだ。日本語教育の現場は、すぐにでも対応しなければいけない状況にある。

今回は、ディスレクシアのような学習障害を持つ学生を通常授業に組み込みながら支援、教育していくためには、教員養成課程において特別なコースを履修させることが必要であるという視点から、どのようなコースを開発すべきかについて、先行研究から明らかにした。そこから見えてきたのは、教師の態度 (attitude) の重要性である。教師が様々な障害に対して、また障害を持つ学生とそうでない学生を1つの教室で指導するというインクルーシブ教育に対して前向きな態度を持つことが、すべての学習者の学習を促進するための重要な要因なのである。

人の態度を好ましい方向に変えるということは、簡単なことではない。先行研究の結果にも、トレーニングをしても教師の障害を持つ学生に対する態度は変えられないという示唆も示されていた。しかし、Bradshaw & Mundia (2006)、Subban & Sharma (2006)も述べているように、仮にトレーニングでは学習障害を持つ学生を教えることに対する教師の先入観を変えられないという研究報告があるとしても、それでもなお、トレーニングは重要だと筆者は考える。

インクルーシブ教育の実践をうまく行っていくのは、「うまくいかないかもしれないけど、だめかもしれないけど、でも、まあやってみるか」、「Just doing it !」というふうに思い、動ける教師だという (Florian & Rouse, 2001)。実際にディスレクシアを抱える学習者が自分の教室に来たときに、「あれをやってみよう」「あれを試してみよう」と即座に思うためには、それなりの知識、スキル、そして、それを使ってみたという経験が絶対に必要である。そのためにも、教員養成課程において、そのためのコースを実施することは、様々な学習者に柔軟に対応できる日本語教師の育成には欠かすことができない。

日本語教員として望まれる資質の中に「自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱」というものがある。これを持ち続け、どんな環境でも、どんな学習者にも柔軟にそしてポジティブに対応できる日本語教員の養成を、これからも目指していきたいと思う。

注

1 ピグマリオン効果とゴーレム効果

ピグマリオン効果とは、教師期待効果のことで、教師が学生に対して持つ期待がその学生の学習成果にいい影響を与えること（Rosenthal & Jacobson, 1968）であり、ゴーレム効果とは、逆に、教師がその学生に何も期待しない、無視することによって、その学生の生成器が下がるという効果である（Eccles & Wigfield, 1985）。つまり、もし、教師が特定の学生に対して、その学生は上達する能力がないという態度やベリーフを持たば、その学生に対する行動が影響を受け、結果として学生の学習に影響を与えるのである。

2 分化 differentiation

分化は、英才児教育の分野から生まれた用語で、元来は、才能のある子供個人の必要に合わせてカリキュラムを変更することを表し、学習内容を変えたり、教材のレベルを上げることも含んでいる。インクルーシブ教員においても、個々の学習者のニーズによってカリキュラムを変える必要があることから、この用語が用いられる、英才児教育においては、インクルーシブ教育を実践するためには、教師が教室にいる学生の個々のニーズや学習特性を把握し、それに合わせて教材や教授法、教授手順などを調整しなければならないとされており、Maker (1975)によれば、英才児に対する教育カリキュラムを開発する際に行うべき分化は4つ—①Content（何を教えるか）、②Process（どう教えていくか）、③Product（学生が何をしたり、何を示したりすることを教育成果として期待するか）、④Learning Environment（どこで教えるか、教室環境）である。障害を持つ学生を教える教師もこれと同様で、必要によっては、それまでとは全く異なる新しいコンテンツを作成したりしなければならない（Ashman & Elkins, 2009）。そして、適切に分化を実施するためには、教室にいる学習者の個々の教育背景や母語、興味などをしっかりと把握する必要があり、そのための知識やスキルが必要であるため、教員養成課程でトレーニングをすべきだとしている（Ashman & Elkins, 2009）。

参考文献

- Aloia, G., Maxwell, J., Aloia, S. (1981). Influence of a Child's Race and the EMR label on the Initial Impressions of Regular Classroom Teachers. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(4), 619-623.
- Angelides, P. (2008). Patterns of Inclusive Education Through the Practice of Student Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Ashman, A., & Elkins, J. (2009). *Education for inclusion and diversity*. Frenchs Forest, NSW:

Person Education Australia.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Bender, W. N., Vial, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87-94.
- Biddle, S. (2006). Attitudes in Education. *The Science Teacher, 1*, 52-56.
- 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.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormic, M, & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143-156.
- 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.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly, 30*, 65-79.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child, 34*, 41-56.
- Cooper, J. E., Kurtts, S., Baber, C. R., & Vallecorsa, A. (2008). A model for examining teacher preparation curricula for inclusion. *Teacher Education Quarterly, 35*, 155-176.
- Crombie, M.A. (1995). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 3*(1), 27-47.
- DeSimone, J., & Parmar, R. (2006). Middle School Mathematics Teachers' Beliefs about Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*(2), 98-110.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivations. In B. Dusek (Ed.), *Teacher Expectancies*. (pp.185-217), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental Differences in Attitudes to Special Educational

- Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Florian, L., & Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399-412.
- Ford, A., Pugach, M. A., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: what's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999a). Teacher education for diversity: Teacher Attitudes Towards People with Disabilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Forlin, C., Fagarty, G., & Carroll, A. (1999b). Validation of the factor structure of the Interactions with Disabled Persons Scale. *Australian Journal of Psychology*, 51(1), 50-55.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic Differences in Changing Preservice Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-15.
- Goldenring, J. (2010). *Developmental reading disorder: Dyslexia*. U.S. National Library of Medicine. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmedhelth/PMH0002379/>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Gregory, D. (1997). Before and after the Americans with Disabilities Act: an analysis of attitude and knowledge of undergraduate music majors. *Journal of Music Therapy*, 25(2), 119-128.
- 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.
- Lambe, J., Bones, R. (2006). Student Teachers' Perceptions about Inclusive Classroom Teaching in Northern Ireland Prior to Teaching Practice Experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- Leung, E., & Liu, T. (2003). Teacher Training Needs, Job Satisfaction and Retention. *Hong Kong Special Education Forum*, 6(1), 26-51.
- Marker, J. (1975). Training Teachers for the gifted and talented: a comparison of models. *Eric Document (ED. 119453)* .
- Mayhew, J. (1994). Are preservice general educators being adequately prepared for inclusion? In D. Montgomery (Ed.), *Rural partnerships: working together*. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education, Austin, TX.
- Mitra, A. (2008). *Dyslexia and EFL* Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch- Kulturwissenschaftliche Fakultät. Available at http://othes.univie.ac.at/1274/1/2008-10-08_9201137.pdf.
- Mungai, A., & Thrnburg, D. (2002). Pathways to Inclusion. *Encounter*, 15(4), 44-53.

- Nes, K. (2000). *The inclusive school and teacher education: About curricula and cultures in initial teacher education*. Paper presented at the International Special Education Congress 2000, Manchester, UK.
- Palmer, D. (2006). Durability of Changes in Self-Efficacy of Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.
- 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.
- Rainforth, B. (2000). Preparing teachers to educate students with severe disabilities in inclusive settings despite contextual constraints. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(2), 83-91.
- Rees, L. M., Spreen, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental Retardation*, 29(2), 81-86.
- Robertson, J. (2000). The neuropsychology of modern foreign language learning. In L. Peer, & G. Reid (Eds.), *Multilingualism, Literacy, and Dyslexia* (pp.203-210). London: David Fulton Publishers.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitudes towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9, 188-198.
- Rouse, M. (2007). *Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing*. Kairaranga. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Scruggs, T. E., & Mastopieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Siegel, J., & Jausovec, N. (1994). Improving Teachers' Attitudes Toward Students with Disabilities. *Paper Presented at the International Council on Education for Teaching Conference*. ERIC Document (No.ED374120).
- Siperstein, G., & Goding, M. (1985). Teachers' Behavior Toward LD and Non-LD Children: A Strategy for Change. *Journal of Learning Disabilities*, 18(3), 139-144.
- 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.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.
unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf
- Westwood, P. (1984). Attitude change in second-year teacher education students following an introductory special education course. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 12(2), 57-61.
- Westwood, P. (1995). Teachers' Beliefs and Expectations Concerning Students with Learning Disabilities. *Australian Journal of Remedial Education*, 27(2), 19-21.
- Winter, E. (2006). Initial Teacher Education: Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1-12.
- Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfson, L., Grant, E., & Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295-306.
- 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—高等教育期間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.
- 外務省 (2013). 『障害者の権利に関する条約』.2015年12月19日検索.
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page22_000599.html
- 日本語教員養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』文化庁文化語課
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20000330001/t20000330001.html
- 文部科学省 (2012). 『中教審初等中等教育分科会報告【1-(1)】』.2015年12月19日検索.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm