

# 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 2—

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 2

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, 学習者視点

Keywords : Japanese Language Education, Teacher Training Program, Attitude change, Students' Perspectives

#### SUMMARY

This paper indicates that to train Japanese language teachers and to enable them to support learners with dyslexia effectively, detailed activity designs beforehand are essential when implementing learner participation-type activities. Furthermore, learner participation-type course design is necessary not only to provide participants with knowledge but also to encourage them to alter their attitudes. Moreover, the attitude of a learner comprises a manifest attitude and potential attitude; it is important to transform the potential attitudes of learners. Measurement methods such as conducting a questionnaire survey are inadequate in measuring whether the potential attitudes of learners have altered. The importance of measuring attitudes pluralistically was also indicated.

#### 1. はじめに

「なぜ日本語を学ぶのか」。学習者の目的は多様である。進学のため、仕事に必要なから、日本研究のため、マンガやアニメを理解したいから、日本に行ってみたいから、外国語の単位が必修、祖父や曾祖父の言語が日本語だから一実には様々な目的、理由で多くの人々が世界中で日本語を学んでいる。

学習者の多様性については、これまでも日本語教育の分野では盛んに研究が行われてきた。学習者の母語、年齢、文化、教育や学習に対して持つビリーフ、モチベーション、学習ニーズ、学習スタイル、認知スタイル、性格的な特徴、外国語学習に対する不安の度合い、レベル差など、その範囲も研究の視点も非常に幅広く、これまでの研

究から多くの示唆が日本語教育に与えられ、日本語教育に携わる人々は、学習者の多様性にどう対応していくかについて真剣に考え、工夫を続けてきている。その結果として、日本の大学の国際化が進み、受け入れる留学生の多様性が増しても、海外の様々な文化圏で日本語教育のニーズが高まっても、現場の教員がそれに対応した日本語教育を展開できており、さらには、そのような学習者多様性に対応するための教員養成プログラムが実施されているのである。

しかし、今日、これまで日本語教育であまり正面から取り組んでこなかった学習者の多様性への対応が求められている。学習障害（Learning Disability: LD）を抱えながら日本語を学んでいる学習者への対応である。

近年、発達障害を抱える児童・生徒が増えていることを背景に、日本の小中高の教員を養成するプログラムにおいては、特別支援教育の免許取得を希望する学生だけでなく、通常学級の教員を志望する学生に対しても、様々な障害に関する知識や支援について学ぶための授業が設けられている（和泉、田口、三浦他, 2013）。これは、通常学級の教員であっても、自分のクラスに学習障害を抱える児童や生徒がいたときに、適切に対応できることが重要であるという認識に基づいているからである。

一方、外国語や第2言語として日本語を教える日本語教員養成課程においては、養成プログラムの中で、しっかりと様々な障害についての教育が行われているとは言えない状況である。

日本語教育の対象となる学習者は、その多くが日本語を母語としない人々であり、その中には日本よりも学習障害に対する学習支援が進んでいる地域の学習者も含まれる（池田 2013a、池田 2013b、池田 2015）。そのため、これからの日本語教師には、学習障害も含めた学習者の多様性に適切に対応するための知識やスキルが求められるのではないだろうか。

筆者は、学習障害の1つであるディスレクシアを抱える学習者に対して適切に対応できる日本語教師を養成するにはどのような教員養成プログラムが必要なのかを態度に着目して探り、コースデザインに際して有用なガイドラインを示した（池田, 2016）。そこでは、態度変容を目的としたコースデザインとして、ロールプレイやシミュレーション、フィールドワークなど学習者参加型の活動を積極的に取り入れることなどが示されているが、その後の研究から、学習者参加型の活動を取り入れるにあたっては、いろいろな考慮すべき点があることや、態度測定の難しさなども明らかになってきている。

そこで、本稿では、学習者参加型の活動を取り入れる際の留意点や、プログラム参加者の態度が変わったかどうかを検証する際に必要な態度測定の方法について考察する。

## 2. 態度変容を目的とした日本語教員養成プログラム開発のガイドライン再考

### 2.1 なぜ態度変容を目的としたプログラムが必要なのか

態度変容とは、ある対象に対する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

たらず。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）。

態度がどのような構造を持つかについては、複数のモデルが存在するが、そのいずれにおいても、「認知、感情、行動」の3要素が関わっている。つまり、態度は行動と密接に結びついていると思われ、教師の行動は学習者の学習成果に影響を与える可能性が高いことから、ディスレクシアのようなLDを抱える学習者に対して適切に教室で対応する行動がとれる教師を養成するためには、単に知識を与えるだけではなく、態度までも変えるプログラムが必要なのである。

## 2.2 態度変容を目的としたプログラム開発のガイドライン

池田（2016）では、態度変容を目的とした日本語教員養成プログラムを開発する際のガイドラインとして次の9点を示した。

- 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。

このガイドラインは、態度変容を目的として実施したプログラムに関する先行研究などから導き出したものであり、単に教室での講義だけで終わらない学習者参加型の活動を積極的に取り入れたものとなっている。

しかし、1つ1つの項目を実際にコースの中に組み込んでいく際には、さらに細かい配慮や留意すべき点があることが明らかになってきた。そこで、本稿では、9つのガイドライン項目の中で、実施にあたって注意が必要な2つの項目について、さらに詳細に示していく。

### 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

ディスレクシアのような学習障害を抱える学習者のモデルを日本語教員養成プログラムの受講者に実際に提示することは難しいため、多くの障害理解教育の現場でも

行われているように、ビデオ教材やテレビ番組などのメディアを利用する必要がある。

メディアによる教示は、同じものを繰り返し用いることが可能で、多くの学習者に対して同じプログラムを提供することを可能とする (McDonald & Kiesmeier, 1970)。また、障害理解教育に関しても、学校教育の中でビデオ教材を用いることによって、障害者に対する感情をネガティブなものからポジティブな方向へと買え得る可能性があることが示唆されている (上谷, 1992; 上谷, 1993)。しかし、障害者が出演するテレビなどの番組は、障害を抱えた生き方をテーマとし、障害に負けず懸命に明るく生きる姿を訴えるドラマや映画、ドキュメンタリー番組や、障害者の置かれている状況や問題点、課題を取り上げるニュースやドキュメンタリー番組など、特定のコンセプトを持つものが多く、ドラマや映画の場合には、障害者を演じるのは有名なタレントであったりする。このように、強いメッセージを持った番組を教材として用いた場合、視聴した学習者が障害者に対して特別な偏った態度を持ってしまう危険性がある。先行研究でも、事件報道やドキュメンタリー番組などの情報源の違いによって、障害者に対するイメージに相違が生じることが明らかにされており (坂本・丹野, 1996)、テレビなどで放送された番組映像を教員養成プログラムの教材とする場合には、マスコミが伝える障害者像には偏りがあることや、提示の方法を間違えると、学習者に偏見やステレオタイプを与えたり、助長させてしまう危険性があることに十分留意する必要がある。

また、メディアを教員養成プログラムで教材として用いる場合には、その使用目的、学習目標、そして、その学習目標に到達するための事前・事後活動について、教師が十分に事前に準備する必要がある。ビデオなどを視聴し、ただ感動したり、同情したりして終わるような授業を実施することは、避けるべきである。

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

先行研究には、障害に対する望ましい態度変容を目的としたプログラムでシミュレーションやロールプレイを用いることで効果があったとするもの (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た。しかし、安易にシミュレーションやフィールドワークを取り入れることにより、望ましくない結果を生む危険性がある。

シミュレーション体験は、特定の障害を持つ人々と同じ状況を体験するものであるが、「障害を抱えていることによって、できないこと」、「不安な気持ち」、「できないことによるいらいら、焦り」などを参加者が経験することが多く、きちんと授業デザインをした上で取り入れないと、そのような感想だけで終わってしまう危険性がある (徳田・水野, 2005)。それを回避するためには、十分な事前学習と事後学習が必要であり、特に事後学習では、体験した学習者が間違った障害観を持ったり、誤った感じ方をしている場合に修正することが重要になる。単に、「大変なんだなあ」とか、「こんなに不安に感じるものなのか」という情緒的な体験に終わらないよう、そこからさらに事

後学習を進め、「ではそのような障害を抱える学習者の不安を軽減するためには、日本語教師としてどんな支援ができるのか、教室活動においてどんな配慮が適切なのか、どんな教材が工夫できるか」などに学習者の学びを進めていかなければならないのである。

次に、フィールドワークだが、ディスレクシアを抱える学習者への支援を目的とした教員養成プログラムの場合、フィールドワークを実施するのはきわめて困難である。しかし、欧米などディスレクシアに対する認知が進んでいる国で教員養成を実施する場合には、実施できる可能性が高い。また、国内で教員養成を実施している場合でも、ディスレクシアを抱えた学習者が交換留学生として来日する場合も増えているため、そのような学習者に協力をお願いできれば、フィールドワークではないが、ディスレクシアを抱える学習者との接触体験を取り入れることが可能となる。

山内（1996）は、障害者に対する態度変容に影響を及ぼす接触の形態を次のように分類している。

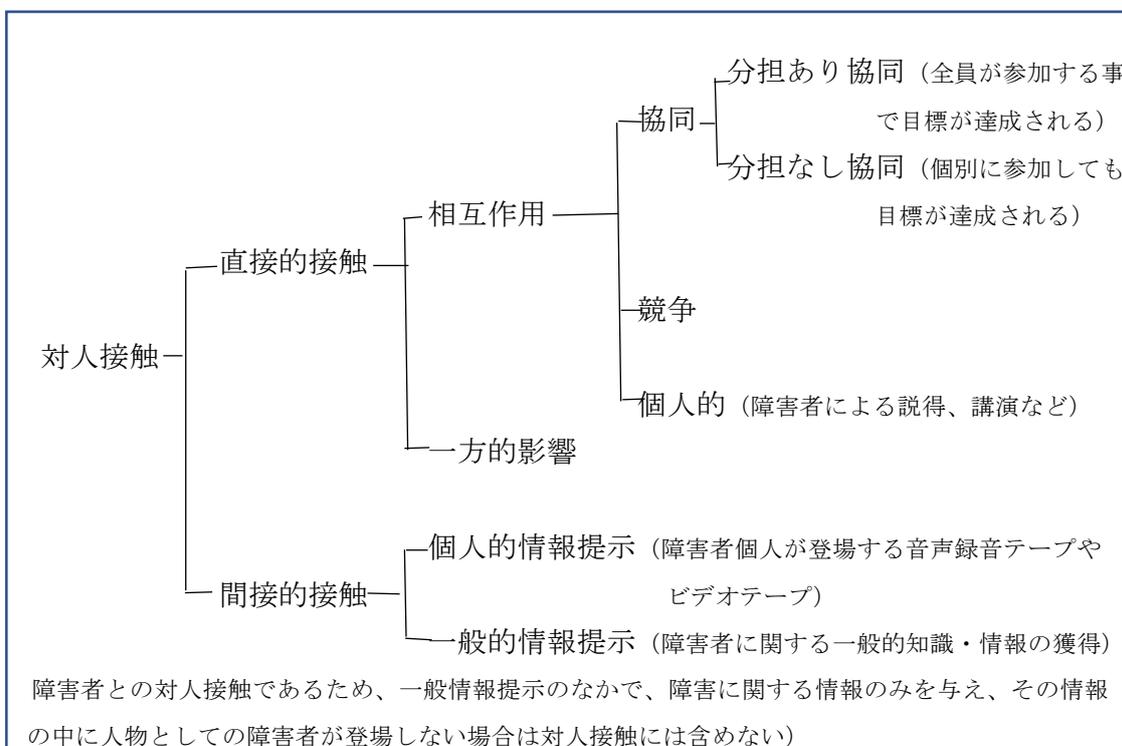


図1 障害者に対する態度変容に影響を及ぼす接触の形態（山内 1996）

図1によれば、テレビやビデオの番組を用いて授業を行う場合は、間接的接触となり、フィールドワークや実際にディスレクシアを抱える学習者とのセッションは、特設的接触となる。

障害に対する偏見やステレオタイプは、障害を抱える人々との接触がないことから生じると言われていることから、障害の理解を促進する活動として、障害者との接触の機会を設けることが望ましいと思われており、これまで行われてきた先行研究でも、接触頻度の多さが障害者に対する好意的態度に結びついていると結論づける研究が少なくない（生川・梅谷・前川, 2006; 縄中・水口・湯澤, 2011）。しかし、徳田（1993）

は、接触体験がネガティブだった場合、参加者の非好意的な態度に結びつく場合があると述べており、障害を抱える人との接触が必ずしもよい結果に結びつくとは言えない。

徳田・水野（2005）は、接触体験が参加者の障害理解に与える影響を計画性の有無と内容（肯定的・否定的）に分けて、表1のように分類している。

表1 接触体験が障害理解に与える影響（徳田・水野, 2005）

	計画された接触	計画されない接触
肯定的体験	「好意的な方向に変化する」 ⇒障害理解の深化	「変化しない」か「好意的な方向に変化する」
否定的体験	体験だけでは「変化しない」か「非好意的な方向に変化する」 しかし、計画された接触で、事後のフォローアップまでを含めるため、「否定的な体験」そのものが障害理解のための新たな教材となる ⇒障害理解の深化	「変化しない」か「非好意的な方向に変化する」 ケースによっては、障害者に対して強い拒否感をもつようになる場合がある。 しかし、障害理解の段階が進んでいけば、1つの否定的な体験をもって、障害者全体に対する態度を非好意的なものとするのではない。

今回は、日本語教員養成プログラムの中で実施する接触体験であるため、表1の「計画された接触」となる。計画的接触とは、実施の目的や方法が明確であり、接触後も事後学習が行われる体制で行われる接触のことであり、計画されない接触と比較して参加者がポジティブな態度変容を起しやすいたことが先行研究でも示されている（河内, 1990; 徳田, 1990）。計画的接触であれば、教師側が予測しなかった否定的な接触が起こった場合でも、事後学習の中でその体験を受け止め、障害者への否定的な態度に結びつかないように対処することが可能だからである。

つまり、フィールドワークのように、ディスレクシアを抱える人々との接触を日本語教員養成プログラムに取り入れる場合は、シミュレーションと同様に、事前にしっかりとその接触体験の目的、方法、事前・事後学習をデザインしておくことが重要なのである。

### 3. 態度をどう測るか

#### 3.1 顕在的態度と潜在的態度

ディスレクシアを含む学習障害に対する態度変容に関する先行研究では、ディスレクシアそのもの、または、ディスレクシアを抱える学習者に対する態度をプログラム参加者に直接尋ね、回答者の自己報告を求める直接測定法（direct measure）あるいは顕在指標（explicit measure）を用いて態度を測定しているものが多い。

しかし、Greenwald & Banaji (1995)が分類しているように、態度には、顕在的態度

(explicit attitude) と潜在的態度 (implicit attitude) という 2 つの側面がある。顕在的態度とは、人が自分自身で自覚している対象に対する意識的な態度であり、潜在的態度は、対象に対して内省的には自分自身では覚知されていない、非意識的な態度である。

つまり、ディスレクシア関連の先行研究で多く用いられている質問紙調査法は顕在的な態度を測定するための方法であり、例えば、障害者に対する態度研究においてよく利用されている Attitude toward Disabled Persons Scale (ATDP; Yuker, Block & Campbell, 1960) や、Scales of Attitudes toward Disabled Persons (SADP; Antonak, 1982)、Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities (Findler, Vilchinsky & Werner, 2007) などがある。

質問紙を使った態度測定は、質問紙さえ準備できればいいため、測定する側からみれば非常に実施が容易であるが、準備された質問に回答するという方法の場合、こちら側の質問の意図が回答者に明確に伝わってしまうことが多く、回答者が回答を意図的に変化させる可能性がある。例えば、現代社会では、障害を抱える人々との共生、平等などの社会規範が強調されており、明示的にも暗示的にも障害者に対する肯定的で受容的な態度やふるまいが「いいもの、望ましい」とされている。そのため、回答者は、本当はネガティブな態度を持っていたとしても、それをそのまま表明しにくい状況が存在するのである。先行研究からも、質問紙による測定は、要求特性 (demand characteristic; Oren, 1962) や社会的望ましさ (social desirability; Edwards, 1957) や偽りの反応 (faking; Cronbach, 1990) の影響によって、回答が歪みやすいと報告されている。つまり、質問紙調査法を用いて、あるプログラムによって学習者の態度変容が生じたかどうかを判断するのは、2 つの側面をもつ態度の 1 つの側面しか測定していないという点、さらには、顕在的な態度は様々な外的要因によって歪んでいる可能性があるという点で、信頼性、妥当性において適切とは言い難い。

### 3.2 潜在的態度測定的重要性

態度を構成する要素は、認知、感情、行動であるため、顕在的態度、潜在的態度は、どちらもともに人の心理的活動や行動に影響を与える。さらに、その 2 つの態度は、前述したような理由から、必ずしも一致した傾向や特徴を持っているとは限らない。Heinemann, Pellander, Vogelbusch & Wojtek (1981) の先行研究では、着席距離などの行動では回避的でネガティブだった被験者から、質問紙調査による態度測定ではネガティブな態度が検出されておらず、また、目上への迎合性について調査した研究 (岡部・今野・岡本, 2004) からは、目上への顕在的態度よりも、潜在的態度のほうが会社の上司による違反指示に関する意思決定や責任の帰属と関連することが報告されている。

態度と行動に関する研究、顕在的態度と潜在的態度に関する研究からは、潜在的態度は自動的、無意図的、非言語的な行動を予測し、顕在的態度は意識的、意図的、言語的な行動を予測すると言われている (Dovidio, Kawakami, Johnson, Johnson & Howard, 1997; McConnell & Leibold, 2001)。具体的な例としては、人種に対する潜在的、顕在的の態度と人種間の相互作用における行動を調べた結果、潜在的態度はアイコンタクトや瞬目反応 (Dovidio et al., 1997) や笑顔、会話の時間、ためらい、言い間違い (McConnell

& Leibold, 2001) と相関することが明らかにされている。一方で、顕在的態度は、司法判断 (Dovido et al, 1997) と相関することが示されている。

つまり、顕在的態度と潜在的態度は、ある対象に対する行動の異なる側面と関係していることになり、障害者に対するネガティブな態度は、自動的で非言語的な行動に現れることが多い (Kleck, 1966) という指摘もある。そして、このように無意識的で自動的な態度は、質問紙調査のような方法では、測定できないのである。

さらに重要なのは、教師の無意識の態度が学習者に影響を与えるということである。教師の態度が学習者のモチベーションに影響を与えるということは、多くの研究者が指摘していることであり (Noels, Clement & Pelletier, 1999)、だからこそ、教師は学習者のモチベーションを高めたり、維持したりするために重要な役割を持つ (Brown, 1994; Crookes & Schmidt, 1991; Williams & Burden, 1997)。ディスレクシアを対象に行われた研究では、ディスレクシアに対する潜在的態度がネガティブである教師ほど、ディスレクシアを抱える学習者は将来あまり勉強ができるようにならないだろうと考えており、そのような教師が担当である学習者の成績はそうでない教師が担当する学習者の成績よりも低かったことが明らかにされている (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh & Voeten, 2010)。教師の学生に対する期待が何等かの無意識的な行動や表情などの形で学生に伝わり、それが実際に学生のパフォーマンスを変えてしまう—ピグマリオン効果である。しかも、その研究では、教師のディスレクシアに対する顕在的態度と学習者の成績との間には相関がなかったことが示されており、教師が顕在的にはディスレクシアに対する態度をニュートラルに、あるいはポジティブに保とうとしていたとしても、潜在的に持っているネガティブな態度が自分自身の無意識的な行動を変化させ、例えば、授業中にディスレクシアの学習者をあてない、間違ってもきびしく訂正しないなどの行動として現れ、結果としてディスレクシアを抱える学習者成績を低下させてしまうのである。

このように、本人自身も自覚していない無意識的で非言語的な行動は、潜在的態度に影響を受けており、教師の態度が学習者のパフォーマンスやモチベーションに影響を与える以上、ディスレクシアなどの学習障害に対応する日本語教師の養成プログラムは、顕在的態度のみならず潜在的態度の変容も目的としたものでなければならない。したがって、質問紙調査で顕在的態度を測定するだけでは不十分であり、潜在的態度についても測定する必要があるのである。

### 3.3 潜在的態度を測定する方法

#### 3.3.1 潜在的態度測定の世界

#### 3.3.2 反応時間指標

#### 4. 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。

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

- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, JL: Prentice Hall.

- 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.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing (5<sup>th</sup> ed.)*. New York: Harper & Row.
- Crookes, G., & R. Schimidt. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469-512.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., & Howard, A. (1997). On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 33*, 510-540.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden Press.
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*, 166-176.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research, 15*(2), 207-225.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review, 102*, 4-27.
- Heinemann, W., Pellander, F., Vogelbusch, A., & Wojtek, B. (1981). Meeting a deviant person: Subjective norms and affective reactions. *European Journal of Social Psychology, 11*, 1-25.
- Hornstra, H., Denessen, E., Bakker, J., van den Berge, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43* (6), 515-529.
- Kleck, R. E. (1966). Emotional arousal in interactions with stigmatized persons. *Psychological Reports, 19*, 12-26.
- McConnell, A. R., & Leibold, J. M. (2001). Relations among the implicit association test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 37*, 435-497.
- Noels, K., R. Clement, & L. G. Pelletier. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal, 83*, 23-34.
- Oren, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American psychologist, 17*, 776-783.
- 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.
- Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W. J. (1960). A scale to measure attitudes toward disabled persons. *Human Resources Study, No.5*. Albertson, NY : Human Resources Center.

- 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.
- 池田伸子 (2016). 「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—」、『日本語教育実践研究』第3号、1-19.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也、堂山亜希、林安紀子、橋本創一、池田一成、小林正幸 (2013). 「通常教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2): 教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』64(2)、235-243.
- 生川義雄・梅谷忠雄・前川久男 (2006). 「知的障害者に対する態度に関する文献研究—態度の多次元的研究に焦点をあてて—」『千葉大学教育学部研究紀要』54、15-23.
- 岡部康成・今野裕之・岡本浩一 (2004). 「潜在的『目上迎合性』の測定ツールの開発」『社会技術研究論文集』2、370-378.
- 河内清彦 (1990). 『学生および教師の視覚障害者観』文化書房博文社
- 坂本真士・丹野義彦 (1993). 「精神疾患への偏見の形成に与える要因の検討(II)—接触体験の欠如とメディアからの情報について」『日本教育心理学会第38回大会発表論文集』、307.
- 徳田克己 (1990). 「視覚障害者に対する態度変容技法の効果持続性に関する研究(1)—盲人の手引き法」『東京成徳短期大学紀要』、23、119-122.
- 徳田克己 (1993). 「障害を持つ人とのネガティブな接触体験の実態分析」『日本特殊教育学会第31回大会記念発表論文集』、754-755.
- 徳田克己・水野智美 (2005). 『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』誠心書房
- 縄中美穂・水口啓吾・湯澤正通 (2011). 「発達障がい者に対する大学生の認識・態度—接触経験・所属学部・ボランティア経験の影響—」『広島大学心理学研究』11、79-88.
- 山内隆久 (1996). 『偏見解消の心理—対人接触による障害者の理解』ナカニシヤ出版