

# 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

—— シミュレーションによる態度変容可能性の検討 ——

## Developing a Japanese–Language Teacher Training Program for Students with Learning Disabilities — An Examination of the Possibility of Attitude Changes through Simulations —

池田伸子  
IKEDA Nobuko

### 〔要旨〕

本研究は、ディスレクシア・シミュレーションを取り入れた日本語教員養成プログラムが、参加者のディスレクシア学習者に対する顕在的態度、潜在的態度にどのような影響を与えるかを明らかにする目的で行った。90 分のディスレクシアに関する講義を視聴する統制群と講義に加えて 50 分のシミュレーション活動に参加する実験群において、事前・事後に顕在的態度、潜在的態度を測定したところ、顕在的態度については望ましい態度の変容が見られたが、潜在的態度については、有意な変容が見られたとはいえない結果となった。また、シミュレーション活動のインパクトによって、実験群の被験者のほうが、より教室現場でディスレクシア学習者に対応する際に当惑を示すという結果が見られた。この結果は、シミュレーション活動の回数の少なさ、事後のデブリーフィングの不十分さなどによるものではないかと思われる。

### 〔Abstract〕

The aim of this study was to clarify how a Japanese–language teacher training program using dyslexia simulations could affect participants' apparent and latent attitudes toward dyslexic learners. The apparent and latent attitudes of a control group that attended a 90-minute lecture on dyslexia, and those of an experimental group that attended the lecture as well as participated in 50 minutes of simulation activities, were measured before and after the experiment. The results showed that there was a positive change in apparent attitudes but no significant change in latent attitudes. Moreover, it was shown that the impact of the simulation activities led to confusion in participants from the experimental group regarding how to interact with dyslexic learners in the classroom. This effect may have occurred because of insufficient rounds of simulation activities, lack of debriefing after the experiment, and so on.

**Key word:** ディスレクシア、潜在的態度、潜在的連合テスト、態度変容



dyslexia, implicit attitude, implicit association test (IAT), attitude changes

## 1. はじめに

大学への国際化、グローバル化圧力が高まる中、日本の多くの大学が、国際化の指標の1つでもある留学生の受け入れに積極的に取り組んでいる。そのため、大学の日本語教育を担う組織は、留学生数の増加のみならず、それに伴って多様化する留学生への対応を迫られている。また、国際交流基金が2015年度に実施した調査では、日本国外に30万人を超える日本語学習者がおり、初等教育機関での学習者が増えていることが報告されており（国際交流基金 2017）、国外の日本語教育現場においても、学習者の多様化への対応が求められていることが推測される。

筆者は、日本語教育の現場でこれまであまり取り上げられなかった学習障害、特に読みに困難を抱えるディスレクシアを対象として、現場の教師がディスレクシアを抱える学習者に対してどう対応すべきか、また、現場で適切に対応できる教師をどのように養成すべきかについて研究を行ってきた（池田 2013a、池田 2013b、池田 2015）。特に、現場で適切に「行動」できる教師の養成には、個々の教師の態度（attitude）が重要であると考え、参加者のディスレクシアに対する態度を適切な方向へ変容させることができる日本語教員養成プログラムとはどのようなものかについて先行研究からの知見に基づいて提案を行ってきた（池田 2016、池田 2017）。具体的には、池田（2016）で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を示し、さらに池田（2017）において、視聴覚メディアを使用する際の留意点、フィールドワークやシミュレーションなどを取り入れる際の留意点について述べている。

しかしながら、これまで提案してきた教員養成プログラムは、心理学や教育学などの理論、モデル、先行研究の結果から導き出されたものであり、実際に参加者の態度を変容させるかどうかについては、検証できていない。そこで、本稿では、これまで提案してきた教員養成プログラムが本当に参加者の態度を適切な方向へと変容させることができるのか、試行を通して明らかにする。

## 2. 態度変容を目的とした教員養成プログラムの必要性

### 2.1 教師の態度や行動、表情が学習者に与える影響

ディスレクシアに限らず、何らかの特別な支援を必要とする学習者が教室にいる場合、その授業がすべての学習者にとって効果的なものとなるかどうかは、一重に教師の力量によるところが大きい。授業を担当する教師が、支援を必要とする学習者のニーズに応えようとする意欲を持ち、さらに適切に対応するための専門的知識やスキルを持っていることが重要なのである（Lindsay, 2007）。ディスレクシアを抱える学習者に対する教育環境における先行研究においても、ディスレクシアに関する適切な見識を持つ教師の役割は重要であり（Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000、Levine, 1998、Ryan, 1994、Wadlington & Wadlington, 2005）、教師は単にテキストなどからディスレクシアに関する知識を学ぶだけではなく、ディスレクシアを抱える学習者が毎日の生活で何を体験し、どう感じているかを共感的に理解する必要があると述べている（Currie &

Wadlington, 2000、Jordan, 2002、Ryan, 1994、Wadlington & Wadlington, 2005)。

これまで、Rosenthal & Jacobson (1968) が「ピグマリオン効果 (Pygmalion effect)」を提唱して以来、複数の先行研究が示しているように、教師が個々の学習者に対して抱く期待は、学習者のアチーブメントに少なからぬ影響を与える (Jussim & Harber, 2005、Madon, Jussim, & Eccles, 1997、Alvidrez & Weinstein, 1999、Paterson, 2007、Babad, 1985、Fazio & Olson, 2003)。なぜ、教師の期待が学習者の成績に影響を与えるかについて、Brophy & Good (1974) は直接的影響と間接的影響に分けて示している。直接的影響というのは、教師の期待度の違いが学習者の成績に直接的に影響を与えることであり、具体的には、期待している学習者により成績をつける傾向があるということである。一方、間接的影響とは、教師の行動や態度が学習者のモチベーションや意欲に影響を与え、その結果として学習者の成績が上がったり下がったりすることである。これまでの研究から、教師は、期待している学習者に対しては、微笑みかけ・うなずき・前傾姿勢・視線の投げかけ行動をよりとりやすい傾向がある (Chaikin, Sigler & Derlega, 1974、石井ら, 1979) ことが明らかにされており、教師が、期待している学習者と期待していない学習者に対して、質的にもまた量的にも異なった対応を示してしまう (Brophy, 1985、Rosenthal, 1994) ことが示されている。

このように、教師が個々の学習者に対して持つ期待-態度は、教師の実際の評価や個々の学習者への接し方にも反映され、結果として学習者のアチーブメントに影響を与えてしまうのである。

## 2.2 態度変容を目的とした教員養成プログラムの必要性

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態度には「認知、感情、行動」という3つの要素が関わっていることについては一致している。つまり、教師が教室内外で個々の学習者とのように接するか、どのように個々の学習者に対応するかという教師の具体的な行動は、その教師が持つ教授法についての知識 (認知) やスキルだけでなく、その教員の持つ態度と密接に結びついている。

2.1 で述べたように、教師の具体的な行動は、学習者の学習成果に直接的・間接的に影響を与える可能性が高いため、個々の学習者に適切に対応することができる教師を養成するためには、知識に加えて適切な態度を身につけさせるプログラムが必要なのである<sup>1)</sup>。

## 2.3 顕在的態度と潜在的態度、その両者の変容を目指す意味

人の行動に影響を与えるとされる態度には、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 (Greenwald & Banaji, 1995)。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、主に質問紙を用いたアンケート調査や、顕在的指標を用いて測定される。一方、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り、「サブリミナル・プライミング (Subliminal Priming; Bargh & Pietromonaco, 1982)」、「感情プライミング課題 (Affective Priming Task:

Fazio, Sanbonmatsu, Powell & Kardes, 1986)」、ネームレター効果 (Name Letter Effect: Nuttin, 1987)」、「潜在連合テスト (Implicit Association Test; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) などの測定技法を用いて測定される。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おり (Dovidio, Kawakami, Johnson, Johnson & Howard, 1997; McConnell & Leibold, 2001)、さらにその2つの態度は、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) のである。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。

教師の行動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)。教師の行動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可能性がある以上、ディスレクシアなどの学習障害に対応できる日本語教師を養成するためのプログラムは、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のである。

## 2.4 本研究の目的

教師が学習者に接する際の態度、あるいは、教師が授業中に無意識にとる行動や表情が、個々の学習者の学習成果に影響を与えることは、前述のように多くの先行研究で示されている。ディスレクシアを対象に行われた研究でも、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に対する期待度は低く、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)。さらに、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として現れ (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、無意識に低く点数をつけてしまうなど)、結果としてディスレクシアを抱える学習者の成績を低下させてしまう可能性を示している。

そこで、本研究では、教師の顕在的態度だけでなく、潜在的態度の重要性にも注目し、筆者がデザインした教育プログラムが、参加者のディスレクシアを抱える学習者に対する顕在的態度、潜在的態度にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。ディスレクシアに対して参加者の態度を望ましい方向に変容させるための教育プログラムには、池田 (2016) で

示したように、いくつかの備えるべき条件があるが、今回は、講義だけを視聴する場合と講義に加えてシミュレーション活動に参加する場合とでは、態度変容の効果がどのように異なるのかを明らかにすることに焦点を当てて検証を行う。

### 3. 方法

#### 3.1 被験者

東京都の私立大学で 2016 年度および 2017 年度に開講された日本語学および日本語教授法に関する科目の受講生に日本語教育関連の研究への協力を呼びかけ、それに応じた 39 名（男性 4 名、女性 35 名）。対象者の平均年齢は、20 歳 7 か月（標準偏差は 1 歳 11 か月）であった。

#### 3.2 実験デザイン

本研究では、池田（2016）で示した教育プログラム開発のガイドラインのうち、シミュレーションの効果に焦点を当てて実施するため、被験者を実験群、統制群の 2 群に振り分けた。被験者配置にあたっては、4 名の男性を各群に 2 名ずつ配置し、女性についてはランダムに振り分けた。これら 2 群には、表 1 に示すように、共通の事前・事後調査（態度測定）と異なる処遇が与えられた。

参加者の態度変容を目的とするプログラムの場合、講義などを通して知識だけを伝えるだけでは不十分だと考えられるため（池田 2016）、本研究においては、講義のみを視聴する群を統制群、講義に加えてシミュレーション活動に参加する群を実験群とした。

表 1 被験者群ごとの処遇

	事前調査	処遇	事後調査
統制群（19 名）	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査	ディスレクシアに関する講義参加 90 分	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査
実験群（20 名）	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査	ディスレクシアに関する講義参加 90 分 + ディスレクシアシミュレーション 50 分	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査

#### 3.3 本実験で実施した教育プログラム

本実験の教育プログラムは、「90 分の講義」と「シミュレーション」という 2 つから構成されている。90 分のディスレクシアに関する講義は、筆者が作成したディスレクシアハンドブック<sup>3)</sup>に基づき、ディスレクシアの定義、症状、必要な指導スキル、教師が行うべき配慮などについて行うもので、この講義は統制群、実験群どちらの被験者に対しても実施した。その後、実験群の参加者に対しては、授業時間外に 50 分のシミュレーションタスクを課した。本実験で実施したディスレクシア・シミュレーションは、「Put yourself in the Shoes of a Dyslexic」（Northern



California Branch of the International Dyslexia Association, 1989)の一部である。オリジナルのシミュレーションは、Station 1～Station 6 まで6つの活動から構成されており、参加者がそれぞれの Station ごとにディスレクシアを抱える人々が日常の活動の中で感じる苛立ちや学習上感じる困難（読みや書き、聞き取りなど）を実体験できるものである。しかし、すべてを実施するには時間がかかるため、本実験では、Station 1のみを利用した。

Station 1 は、ディスレクシアを抱える学習者が「文字を読む」際に感じている感覚を疑似体験するもので、存在しない文字列からなる単語で書かれたストーリーを読み、問いに答える形になっている（例を図1に示す）。

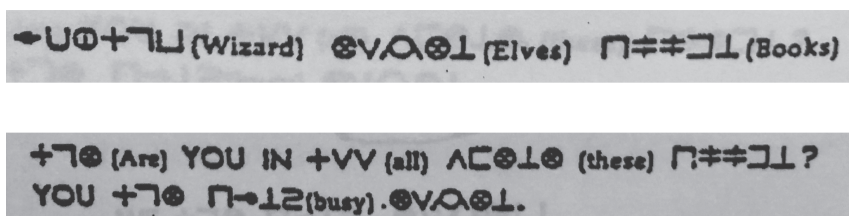


図1 シミュレーションで用いられている文章例

ストーリーは挿絵つきの10ページ構成であり、1ページには1行から2行の図1のようなテキストが書かれている。参加者は、これらを30分で読んだのち、どんなストーリーだったかの問いに答え、さらに、この作業中どんな気持ちになったか、何が一番大変だったかを振り返る（20分）という、50分構成になっている。本実験では、参加者の都合のいい時間に4回に分けてシミュレーション活動を実施した。また、本実験で用いたストーリーは、英語がベースとなった文章で書かれているが、その文章は非常に簡単なものであり、被験者が読む際に、英語が障害にはならないと判断し、そのまま実施した<sup>2)</sup>。

### 3.4 顕在的態度および潜在的態度測定の道具

#### 3.4.1 顕在的態度測定の道具

ディスレクシアに対する顕在的態度の測定は、河内（2004）で用いられた障害者観尺度の「統合教育」、「交流場面での当惑」の2因子、16項目をもとに作成した質問紙調査を用いて実施した。河内（2004）の尺度は、元々は「視覚障害者（児）に対する多面的態度尺度」を構成する5つの下位尺度の中から、対人関係に関する知識を測定するのに適しているとして選出されたもので、複数の障害条件に対応でき、特定の対人場面に焦点を当てた汎用型の尺度であり、障害に対する認識を測定することを目的としている（河内 2004）。そこで、本研究では、障害名が入る箇所を「ディスレクシア」に変更して用いることとした。また、本研究では、日本語教育の現場においてディスレクシアを抱える学習者に適切に対応できる教師を養成するための教育プログラムの開発を目的としているため、質問文章中の一部を日本語教育現場の教室環境に変更して調査を行

った。具体的には、「子ども⇒学習者」、「盲（聾、養護）学校⇒特別支援クラス」、「通常学校⇒通常のクラス」などである。特に、「交流場面での当惑尺度」においては、場面を「教室」と設定し、自分の担当する授業にディスレクシアの学習者がいる場合にどのように教室対応を行うかということを訪ねる内容とした。回答においては、「1. 全くそう思わない」から「5. 強くそう思う」「個性⇒日本語力」の5件法で回答を求めた。以下に質問項目を記す。

#### ディスレクシアに対する障害者観尺度の項目内容

##### [統合教育（教育）尺度]

- ・ディスレクシアの学習者は、特別支援クラスよりも通常のクラスで学んだほうが日本語力を伸ばすことができる
- ・ディスレクシアの学習者は、通常のクラスで学んだほうが、多くの経験をすることができる
- ・ディスレクシアの学習者に、通常のクラスで、十分日本語を教えることができる
- ・ディスレクシアの学習者を通常のクラスに入れると健常の学習者との交流が生じ、学習者同士の理解が深まる
- ・ディスレクシアの学習者は、通常のクラスで十分に授業に参加できる
- ・ディスレクシアの学習者が通常のクラスに入ると、他の学習者の迷惑になる（＊）
- ・ディスレクシアの学習者を、無理して通常のクラスに入れる必要はない（＊）
- ・ディスレクシアの学習者に対して、通常のクラスでは、適切な授業はできない（＊）

＊のついた項目は認定尺度が逆

##### [教室現場での当惑尺度]

- ・ディスレクシアの学習者に対して遠慮がある
- ・ディスレクシアの学習者に支援の手をさしのべることに躊躇してしまう
- ・ディスレクシアの学習者と接するにはひどく気を遣う
- ・ディスレクシアの学習者とはコミュニケーションがとりにくい
- ・ディスレクシアの学習者にテストを課すことに抵抗がある
- ・ディスレクシアの学習者を指名するのにためらいがある
- ・ディスレクシアの学習者には気軽に発言を求められない
- ・ディスレクシアの学習者の間違いを訂正するのを躊躇してしまう

### 3.4.2 潜在的態度測定の道具

2.3 で述べたように、潜在的態度を測定する目的で、様々な道具が用いられているが、近年の研究において数多く用いられているのが潜在連合テスト（Implicit Association Test; 以下 IAT）である。IAT は、コンピュータ画面上に連続して現れる刺激（単語や画像など）に対する分類課題（カテゴリー化課題）を通して、特定の概念間の連合を間接的に測定するものである。

たとえば、トランプのカードを「ハートとダイヤ（赤）」のグループと「スペードとクラブ（黒）」

のグループとに分類する課題は、簡単な作業であるため短時間で分類ができ、分類する際のミスも少ない。しかし、「ハートとスペード」のグループと「ダイヤとクラブ」とに分類する作業は、色が異なることから難易度が高くなり、その結果として分類に時間がかかり、さらにミスも多くなる。つまり、分類作業を行う本人にとって、グループ化する対象概念のセットが強い連合を有している程度が強いほど分類時間が短く、ミスが少ないということである。

このような、刺激の分類課題における反応時間と分類エラー率を用いて、参加者ごとの当該概念の結びつき（連合）の程度を測定しようとする技法がIATである。さらに、IATの分類課題では、参加者が分類スピードや分類エラーを意識的にコントロールできないこと、IATは潜在的態度を測定する道具の中でも比較的高い再検査信頼性を示していること（Bosson, Swann, & Pennebaker, 2000, Egloff, Schwerdtfeger & Schmukle, 2005）が実証的に確認されている。

このように高い安定性を示すIATだが、コンピュータを用い、さらに有償のソフトウェアを使用する必要があるため、実施上の制約がある。そこで、どのような環境でも実施できるよう、近年、「紙筆版IAT」が開発されている（藤井 2009、藤井・上淵 2010、岡部・木島・佐藤・山下・丹治 2004）。

「紙筆版IAT」は、分類エラーに対してそれを参加者にフィードバックできないというデメリットはあるが、通常教室において集団で実施することも可能であるとともに、コンピュータを用いるIATとの一定の相関を示すことが複数の研究において報告されており、紙筆版IATの精度がコンピュータを用いるIATよりも著しく低いという報告は見られない（藤井 2009、藤井・上淵 2010、岡部他 2004）。以上の理由から、本研究では、潜在的態度の測定には、「紙筆版IAT」を用いることとした。

本研究においては、潮村（2015）を参考に、カテゴリーを「ディスレクシア学習者」「健常学習者」とし、属性語を「肯定的」「否定的」として作成した。カテゴリー語や属性語、刺激語は表2に示した。

表2 IATのカテゴリー語、属性語および刺激語

ディスレクシア学習者	健常学習者	肯定的	否定的
ディスレクシア学習者（絵）	健常学習者（絵）	優秀な	優秀でない
鏡文字（ひらがな 絵）	通常のかな（絵）	できる	できない
へんとうくりが逆の漢字	通常の漢字	好ましい	好ましくない
音読下手	音読正常	楽な	面倒な
とばし読み	正常読み	心地よい	不安な

事前および事後のIATは8ブロック構成で実施した（表3）。



表3 事前、事後のIATの手続き

ブロック	内容	課題内容	制限時間
1	練習1	健常＋肯定的——ディスレクシア＋否定的	10秒
2	本番1	健常＋肯定的——ディスレクシア＋否定的	20秒
3	練習2	ディスレクシア＋肯定的——健常＋否定的	10秒
4	本番2	ディスレクシア＋肯定的——健常＋否定的	20秒
5	練習1	健常＋否定的——ディスレクシア＋肯定的	10秒
6	本番2	健常＋否定的——ディスレクシア＋肯定的	20秒
7	練習1	ディスレクシア＋否定的——健常＋肯定的	10秒
8	本番2	ディスレクシア＋否定的——健常＋肯定的	20秒

紙筆版 IAT は、「冊子配布⇒説明⇒IAT のやり方についての説明」に続いて表3の流れ実施し、全体で15分で実施することとした。

### 3.5 手続き

2016年度及び2017年度に開講された日本語学および日本語教授法の第1回目の授業（4月）で参加を申し出た学生39名に対して、4月中に事前調査を実施した。事前調査は、顕在的態度を測定する質問項目への回答と紙筆版 IAT で構成され、30分で実施した。その後、被験者の都合に合わせ、90分の講義を4回実施した（16年度2回、17年度2回）。統制群の被験者に対しては、90分の講義直後に事後調査を実施した。事後調査は、事前調査と同じ構成で実施し、30分で修了した。実験群の被験者に対しては、被験者の都合に合わせ5回に分けて50分のシミュレーション活動を実施し（16年度3回、17年度2回）、その直後に事後調査を実施した。また、事前、事後調査の結果を比較検討する必要があったため、いずれの調査の際にも、学籍番号の記入を求めたが、調査の結果得られた情報はプライバシーに留意して取り扱われ、調査研究以外に使われることがないこと、調査結果が個人の成績や評価に関係することはないことを説明し、被験者の承諾を得た上で調査を行った。

## 3.6 データの得点化および分析

### 3.6.1 データの得点化

顕在的態度測定に用いた障害者観尺度については、被験者の回答により1点から5点の点数化を行い、統合教育尺度、教室場面での当惑尺度、両者の合計を得点化した。教室場面での当惑尺度に対する回答を得点化する際は、「5 強くそう思う」を1点、「1 全くそう思わない」を5点として得点化した。本研究では、現実の教室において、ディスレクシアを抱える学習者に適切に対応できる教師を養成するプログラムの開発を目指しているため、当惑度が高いこと場合には低い得点となるようにした。

潜在的態度測定に用いた紙筆版 IAT については、「ディスレクシア学習者＋肯定的／健常学習者＋否定的」の組み合わせ課題における正当数と「健常学習者＋否定的／ディスレクシア学習者

＋肯定的」の組み合わせ課題における正当数の和から、「健常学習者＋肯定的／ディスレクシア学習者＋否定的」の組み合わせ課題における正当数と「ディスレクシア学習者＋否定的／健常学習者＋肯定的」の組み合わせ課題における正当数の和を減じた値を IAT 得点とした。この値が正の方向に大きいほど、「ディスレクシア学習者＋肯定的／健常学習者＋否定的」の連合が強く、負の方向に大きいほど「健常学習者＋肯定的／ディスレクシア学習者＋否定的」の連合が強いことを示すこととなる。

### 3.6.2 データの分析

シミュレーションを含む教育プログラムが顕在的および潜在的態度の変容に効果があったかどうかを検証するために、実験群における事前、事後のそれぞれの得点間において t 検定を実施する。また、顕在的態度については、統合教育尺度、教室場面における当惑尺度それぞれについても t 検定を用いてそれぞれがどのように変化したのかを検証する。さらに、シミュレーションの効果を検証するために、統制群と実験群の事後調査得点においても t 検定を行う。なお、本研究では、シミュレーションが被験者の態度にどのような影響を与えたかを検証することなので、両側検定で t 検定を行う。

また、講義だけの視聴が参加者の顕在的および潜在的態度の変容にどのような影響を及ぼしたのかを検証するため、統制群における事前、事後の得点においても t 検定を実施する。

## 4. 結果と考察

### 4.1 事前、事後調査の結果

表 4 は、事前調査、事後調査における顕在的態度得点および潜在的態度得点を示したものである。

表 4 事前、事後調査結果

		統制群 (n=19)	実験群 (n=20)
顕在的態度合計 (事前)	平均	38.158	37.250
	標準偏差	4.463	3.041
顕在的態度合計 (事後)	平均	64.526	54.550
	標準偏差	1.389	4.617
統合教育尺度 (事前)	平均	28.053	27.950
	標準偏差	3.082	3.069
統合教育尺度 (事後)	平均	38.263	39.000
	標準偏差	1.327	0.918
教室現場での当惑尺度 (事前)	平均	9.789	9.300
	標準偏差	1.584	1.129
教室現場での当惑尺度 (事後)	平均	26.263	15.550
	標準偏差	1.821	4.071
潜在的態度 IAT 得点 (事前)	平均	-6.158	-5.750
	標準偏差	3.005	2.403
潜在的態度 IAT 得点 (事後)	平均	-5.842	-5.450
	標準偏差	2.734	2.305

## 4.2 態度変容を目的とした教育プログラムの効果について

### 4.2.1 顕在的態度の変容

ディスレクシアに関する 90 分の講義のみを実施した統制群の事前・事後の顕在的態度得点について t 検定を行ったところ、1%水準で有意であった ( $t(18)=-24.248$ ,  $p=.000$ ,  $d=-8.025$ )。また、90 分の講義に加えて 50 分のシミュレーションを行った実験群の事前・事後の顕在的態度得点で実施した t 検定においても、1%水準で有意であった ( $t(19)=-12.412$ ,  $p=.000$ ,  $d=-4.450$ )。統制群、実験群どちらにおいても、事後の得点は事前よりも高くなっており、ディスレクシア学習者に対する顕在的態度が好ましい方向に変化したことを示している。この結果から、ディスレクシア学習者に対する顕在的態度の変容においては、90 分の講義だけのプログラムでも十分に効果を発揮するといえよう。

しかし、事後調査における顕在的態度得点は、統制群 64.526、実験群 54.550 と、統制群のほうが高く、講義のみしか実施していない統制群のほうが、顕在的態度が好ましい方向に変化したことを示している ( $t(37)=9.034$ ,  $p=.000$ ,  $d=2.835$  となり、1%水準で有意)。これは、顕在的態度得点が、統合教育尺度得点と教室現場での当惑尺度得点の合計であるためである。実験群、統制群における事後調査の統合教育尺度得点と教室現場での当惑尺度得点を見ると、統合教育尺度得点においては、どちらも事前より事後のほうが得点が高くなっており、実験群のほうがわずかに得点の伸びが大きいことがわかるが ( $t(37)=-2.026$ ,  $p=.05$ ,  $d=-0.636$ )、教室における当惑尺度得点は、統制群が 26.263、実験群が 15.550 と、統制群のほうが有意に高くなっている ( $t(37)=10.509$ ,  $p=.000$ ,  $d=3.298$ )。つまり、ディスレクシア学習者を通常クラスでインクルージョンに教育することに対する顕在的態度は、講義のみでも講義プラスシミュレーションでも望ましい方向に変化し、シミュレーションを実施したほうがより望ましい方向への変化が促進されるが、ディスレクシア学習者が教室にいる際に、どのように対応すればいいかに関連する教室現場での当惑に関連する顕在的態度においては、講義のみを受講した統制群のほうがより望ましい方向に変化し、シミュレーションを実施した実験群ではそれほど変化が見られなかったということになる (図 2 参照)。

実験群の教室における当惑尺度得点の標準偏差が統制群のそれに比べて大きいことから、シミュレーションでディスレクシア学習者が実際に感じる苛立ちや読みを行う際の不便さ、困難さを体験した実験群の被験者の態度にばらつきが生じたことが考えられる。自らがディスレクシア学習者の読みの困難を体験したことが、「そのような学習者に対して、だからこそ彼らの学習機会を奪わないようにしなければならない」という態度に結びついた被験者と、そのようなディスレクシア学習者に対して健常の学習者と同様に対応することをためらった被験者に分かれたのではないと思われる。シミュレーションに参加した被験者から、「こんなに読むのが大変だと思わなかった」、「フラストレーションがたまった」という声が聞かれたことから、想像以上にシミュレーションのインパクトが強かったことが推測される。

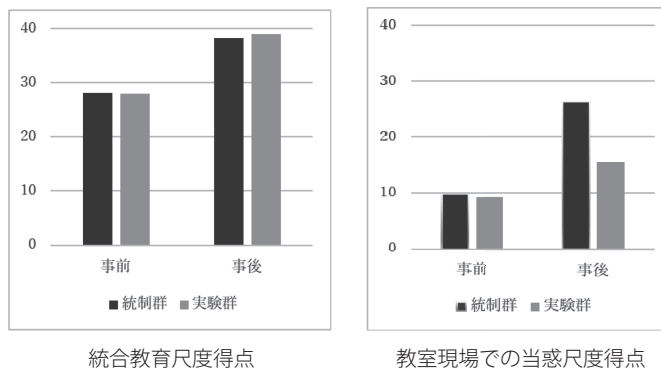


図2 統合教育尺度得点と教室現場での当惑尺度の事前・事後得点の変化

#### 4.2.2 潜在的態度の変容

90 分のディスレクシアに対する講義のみに参加した統制群においても、それに加えてシミュレーションに参加した実験群においても、潜在的態度得点は望ましい方向に変化している（統制群： $-6.158 \Rightarrow -5.842$ 、実験群： $-5.750 \Rightarrow -5.450$ ）。潜在的態度得点は、値が正の方向に大きいほど、「ディスレクシア学習者＋肯定的／健常学習者＋否定的」の連合が強く、負の方向に大きいほど「健常学習者＋肯定的／ディスレクシア学習者＋否定的」の連合が強いことを示すものであり、統制群、実験群両者において、負の値が小さくなっていることから、わずかではあるが、「健常学習者＋肯定的／ディスレクシア学習者＋否定的」の連合が「ディスレクシア学習者＋肯定的／健常学習者＋否定的」の方向へと動いたことになる。統制群、実験群の事前・事後調査の得点差で実施した t 検定では、いずれも 5% 水準で有意という結果になった（統制群： $t(18) = -2.364$ ,  $p = .03$ ,  $d = -0.111$ 、実験群： $t(19) = -2.349$ ,  $p = .03$ ,  $d = -0.128$ ）が、その効果量 ( $d$ ) は非常に小さく、この有意差に意味があるのかどうかは疑わしい。

さらに、統制群と実験群の事後調査における潜在的態度得点においては、有意な差は見られなかった。つまり、90 分の講義に加えてシミュレーションに参加するという介入には、講義視聴以上に参加者の潜在的態度を望ましい方向に変容させる効果はなかったということである。しかし、今回、実験群の被験者は、90 分の講義に加えて 50 分のシミュレーションを 1 回体験しただけであり、今回の結果をもって「シミュレーション活動には効果ない」と結論づけるのは早急である。潜在的態度を変容させる可能性を示した先行研究では、長時間をかけた学習や複数回繰り返すトレーニングの結果として、潜在的態度の変容が報告されており（Blair, 2002、Fazio & Olson, 2003、Kawakami, Dovidio, Moll, Hermsen & Russin, 2000、Dasgupta & Greenwald, 2001）、Rudman, Greenwald, Mellott, & Schwartz（1999）では、1 学期に渡る授業履修の結果、受講後の人種差別的な連合が弱まったことが、Gamer, Schmukle, Luka-Krausgrill & Egloff（2008）では、10 時間の介入の結果として潜在的不安の変容が見られたと報告されている。つまり、今回実施した 50 分のシミュレーション活動は、参加者の潜在的態度を変容させるためには不十分だった

可能性があり、今後はさらに長期間、複数回のシミュレーション活動がどのように参加者の潜在的態度変容に影響するのかを検証していく必要があると思われる。

## 5. 今後の課題

本研究では、ディスレクシア学習者に対して適切に肯定的に対応できる日本語教員養成プログラムの開発の基礎とすべく、ディスレクシアについての講義視聴とディスレクシア・シミュレーション活動が、参加者の顕在的および潜在的態度にどのような影響を及ぼすのかについて検証を試みた。結果として、顕在的態度の変容については、90分の講義視聴のみでも十分に効果がある可能性があること、「教室現場での当惑尺度」においては、シミュレーション活動に参加するよりも、講義視聴だけのほうが肯定的な効果が期待できることが示唆された。シミュレーション活動のインパクトが強かったため、シミュレーション活動に参加した被験者が、日常生活で困難を抱えるディスレクシア学習者に対して教室で適切に他の学習者と同様の対応をすることを躊躇してしまったことがその原因と考えられるが、実際にディスレクシア学習者に日本語を教える場合、教師が遠慮して平等に当てないことや、適切にフィードバックや訂正を行わないことは、かえって学習者の学習機会を奪ってしまうことになる危険がある。今回は、50分のシミュレーション活動の中で、十分に事前活動や事後活動に時間をかけることができなかったため、シミュレーションのインパクトのみが参加者の心に残り、このような結果になった可能性があるため、今後は、十分に事前・事後活動、特に、事後のデブリーフィングの時間をとって実施する必要があると思われる。そうすることで、今回とは異なった結果になるかをきちんと検証していく必要があろう。

今回実施した教育プログラムが、顕在的態度の変容には一定の効果がある可能性が示された一方で、潜在的態度の変容については、統制群のみならず実験群においても十分な結果が得られなかった。しかし、今回の結果は、教育プログラムが1回のみの実施だったことによるものである可能性を否定できないため、今後は、3回から5回程度、複数回実施する、あるいは、1学期を通して繰り返し実施するなど、教育プログラムの実施方法について検討をし直す必要がある。先行研究からも、潜在的態度は、無意識の行動や表情に結びついているということが示されており、教室で実際に学習者と対面して授業を行う教師が、ディスレクシア学習者に対して肯定的な潜在的態度を持つことは、ディスレクシア学習者が日本語を学んでいく環境上、非常に重要なことである。今後は、潜在的態度変容を生じさせる教育プログラムについて、さらにデザイン、実施期間などを考慮し、試行を行っていく必要がある。

さらに、本実験における被験者数は、39名であり、統計的に検証を行うには少し数が少なかった。今後は、量的に調査を行う場合には、さらに数を増やして実施する必要があると思われる。その際には、教育プログラム実施直後の調査のみでなく、態度変容の効果の持続性を検討するために、1週間後、1ヶ月後、1年後などに渡る調査が必要であると思われる。効果の変容が一時



的であって、日本語教師養成プログラムとしては意味がないため、効果が持続する教育プログラム開発に向けて、さらなる調査が必要である。

また、態度変容が実際の教室行動に結びつくのかを検証する必要もある。態度変容を目的とした教育プログラムを経た教師とそれを経験しない教師とでは、教室行動に違いが見られるのかどうかについても、検証は難しいことが予想されるが、今後、しっかりと確かめていく必要があると思われる。

今回は、統制群、実験群に分けた量的な実験デザインで検証を行ったが、一人一人の参加者に焦点をあてた質的な検証の必要性も強く感じた。個々の参加者が元々持っているディスレクシア学習者に対する態度が、教育プログラムへの参加とどのように関係しているのか、望ましい方向に態度が変容しやすい参加者の特性があるのかなどについても、今後の検証が必要であろう。また、すでに日本語教師として現場に立つ教師への再教育プログラムという側面についても、検討が必要である。教員を目指す学生と実際の教師とでは、態度変容に効果的なプログラムには違いがあることが予想されるため、今後は、その点についても明らかにしていきたい。

ディスレクシアなどの学習障害に対する日本語教育は、まだ十分に研究が進んでおらず、そのため、教育支援についても欧米と比べて遅れている。しかし、多様な学習者に対して、効果的に日本語教育を行っていくことは重要であり、それがしっかりできる日本語教員を養成していく必要がある。まだまだやるべきことは多いが、1つ1つしっかりと進めていきたいと思う。

#### 注

- 1) 態度の複数のモデル、態度変容の理論の実際については、池田（2016）を参照のこと。
- 2) シミュレーションで使用した英文ストーリーを示す。この英文に挿絵がついた形で読むもので、本実験の被験者にとっては、まったく英語の難易度としては難しくないものであることがわかる。

Are you in all these books? You are very busy elves. (p2)

We are busy elves! We are in all these books. (p3)

Do you like all these books? Do you like being in them all? (p4)

I do! I do! I do! We all like being in these books. (p5)

I am not like the other elves. I don't like being in these books. (p6)

You don't like being in these books? Why not? (p7)

I am the giant in all the books. But I don't like being a giant. (p8)

Why? Don't you like giants? (p9)

I like giants. But I don't like stilts!

- 3) 「ディスレクシア・ハンドブック」

筆者が科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）（課題番号 24652105）の助成を受けて作成したハンドブック。日本語教師を目指す人、日本語教育現場で働く人を対象に、ディスレクシアとは何か、どう判定するか、教師の役割、可能な支援方法、リソースと引用文献を記した全80ページのハンドブック。

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

- 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、pp.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、pp.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、pp.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、pp.1-19.
- 池田伸子（2017）「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——」『日本語教育実践研究』第5号、pp.1-11.
- 石井眞治・天根哲治・原田恵美子・水野敬子（1979）「教師期待が教師の言語・非言語的行動に及ぼす影響」『広島大学学校教育学部紀要 第1部』Vol.2、pp.23-29.
- 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、pp.145-151.
- 河内清彦（2004）「障害学生との交流に関する健常大学生の自己効力感及び障害者観に及ぼす障害条件、対人場面及び個人的要因の影響」『教育心理学研究』52、pp.437-447.
- 国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』独立行政法人国際交流基金
- 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、pp.31-38.
- 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、pp.305-319.
- 藤井勉・上淵寿（2010）「紙筆版 IAT を用いた自尊心査定の試み」『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅰ』61、pp.113-120.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999) Early teacher perceptions and later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
- Babad, E. Y. (1985) Some correlates of teachers' expectancy bias. *American Educational Research Journal*, 22, 175-183.
- Bargh, J. A., & Pietromonaco, P. (1982) Automatic information processing and social perception: The influence of trait information presented outside of conscious awareness on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 437-449.
- Blair, I. (2002) The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 242-261.
- Bosson, J. K, Swann, W. R., & Pennebaker, J. W. (2000) Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The blind men and the elephant revisited? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 631-643.

- Brophy, J.E., & Good, T. L. (1974) *Teacher–Student relationships: Causes and consequences*. New York: Halt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J.E. (1985) Teacher–Student interaction. In J. B. Dusek, V.C. Hall, & W. J. Meyer (Eds.), *Teacher expectancies* (pp.303–328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, JL: Prentice Hall.
- Chaikin, A. L., Sigler, E., & Derlega, V. J. (1974) Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 144–149.
- Crookes, G., & R. Schmidt. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Currie, P., & Wadlington, E. (2000) *The source for learning disabilities*. East Moline, IL: Linguistics.
- Dasgupta, N., & Greenwald, A. G. (2001) One the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 800–814.
- 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.
- Egloff, B., Schwerdtfeger, A., & Schmukle, S. C. (2005) Temporal stability of the Implicit Association Test–Anxiety. *Journal of Personality Assessment*, 84, 82–88.
- Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986) On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 229–238.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003) Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327.
- Gamer, J., Schmukle, S. C., Luka–Krausgrill, U., & Egloff, B. (2008) Examining the dynamics of the implicit and the explicit self–concept in social anxiety: Changes in the Implicit Association Test–Anxiety and the Social Phobia Anxiety Inventory following treatment. *Journal of Personality Assessment*, 90, 476–480.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995) Implicit social cognition: Attitudes, self–esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. K. L. (1998) Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480.
- 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.
- Hellendoorn, J., & Ruizssenaars, W. (2000) Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Journal of Remedial and Special Education*, 21 (4), 227–239.
- 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.
- Jordan, D. (2002) *Overcoming dyslexia*. Austin, TX: Pro–Ed.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005) Teacher expectancies and self–fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology*, 68, 228–

246.

- Kawakami, K., Dovidio, J. F., Moll, J., Hermsen, S., & Russin, A. (2000) Just say no to stereotyping: effects of training in the negation of stereotypic associations on stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 871–888.
- Kleck, R. E. (1966) Emotional arousal in interactions with stigmatized persons. *Psychological Reports*, 19, 12–26.
- Levine, M. (1998) *Developmental variation and learning disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Lindsay, G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Madon, S. J., Jussim, L., & Eccles, J. (1997) In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791–809.
- 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.
- Northern California Branch of International Dyslexia Association. (1989) *Put your self in the shoes of a dyslexic*. San Mateo, CA: Author.
- Nuttin, J. M. (1987) Affective consequences of mere ownership: The name-letter effect in twelve European languages. *European Journal of Social Psychology*, 15, 381–402.
- Paterson, D. (2007) Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 427–435.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Halt, Rinehart and Winston.
- Rosenthal, R. (1994) Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176–179.
- Rudman, L. A., Greenwald, A. G., Mellott, D. S., & Schwartz, J. L. K. (1999) Measuring the automatic components of prejudice: Flexibility and generality of the Implicit Association Test. *Social Cognition*, 17, 437–465.
- Ryan, M. (1994) *The other sixteen hours*. Baltimore: International Dyslexia Association.
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005) What do educators believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16–33.
- Williams, M., & Burden, L. R. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.