

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 2 —

Developing a Japanese-Language Teacher Training Program for Students with Learning Disabilities

— An Examination of the Possibility of Attitude Changes
through Simulations 2 —

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において、シミュレーション活動後のデブリーフィング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A、講義、シミュレーションに加えてデブリーフィングを実施する実験群B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なかった。しかし、シミュレーション活動後のブリーフィングは、シミュレーション活動のインパクトを軽減する効果がある可能性が示唆された。

Key word: ディスレクシア、潜在的態度、態度変容、デブリーフィング
dyslexia, implicit attitude, attitude changes, debriefing



1. はじめに

国内外の様々な政策、世界全体のグローバル化の流れの中で、日本語教育機関や日本語教師は様々な変化への対応を余儀なくされている。日本国内では、国内に在留する外国人数の増加に伴い、多様な学習者に適切に対応した日本語教育の展開が求められており、日本語教師に求められる役割も広がっている¹⁾。海外においても、国際交流基金が2015年度に実施した調査で、2015年度現在、海外で日本語を学習している人の数は365万人で、過去35年間で28.7倍にも増えていることが報告されており（国際交流基金、2017）、海外の日本語教育機関や日本語教師も国内同様に多様な学習者への対応が求められていることがわかる。

学習者の多様性には、従来、国籍、母語、職業、学習目的、年齢、日本語のレベル、興味関心、性格、学習スタイル、認知スタイルなど、様々なものがあるが、日本語教育の世界では、その多様性にできる限り対応しようとする姿勢で教員養成を実施してきている。現実として、実際の日本語教育機関で学習者の多様性にすべて応じた教育を展開することはかなり難しい状況ではあるが、教室に立つ現場の教師は、学習者の多様性とは何か、どうすれば適切に対応することができるかという知識を持って、日本語を教えている。しかし、近年、学習者の多様性として、学習障害という新しい側面が加わろうとしている。これまで以上に多様な学習者への対応を求められる可能性がある今、学習障害を持つ学習者への適切な対応力を備えた日本語教師を養成する必要があるのではないだろうか。

筆者は、学習者の多様性にしっかりと対応できる日本語教師養成の視点から、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。さらに、提案した教員養成プログラムの効果を検証するため、シミュレーション活動を取り入れたプログラムの効果の検証を行い、顕在的態度²⁾の変容については講義視聴のみでも十分に効果がある可能性があること、教師がディスレクシアを持つ学習者に教室で対応することへの当惑感においては、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効果を期待できること、その原因としてシミュレーション活動のインパクトが大きかったこと、シミュレーション活動にはデブリーフィング（振り返り活動）が必要であることなどを明らかにした（池田、2018）。

本研究では、池田（2018）において今後の課題として示された、デブリーフィングの効果について、シミュレーション活動にデブリーフィングを加えることで、教室対応への当惑感においても、望ましい方向へと態度を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. シミュレーション教育とデブリーフィング

2.1 シミュレーション教育

シミュレーションを用いた教育は、マネジメントや投資判断、看護教育、医師教育など様々な分野で行われており、日本語教育においてもシミュレーションを用いた言語教育活動が実践されている。

シミュレーションとは「現実あるいは提案されたシステム、プロセス、環境が持つ中心的な特徴あるいは要素についての操作的モデル」（Greenblat, 1988）であり、コンピュータや物理などの技術分野のシミュレーションと金融や環境などの社会システムのシミュレーションとを含んだ広い定義である。また、使用目的の観点からシミュレーションを考えると、ある自然現象や社会現象などをコンピュータ等に再現し、そのプロセスから現象への理解を深めるという研究目的型シミュレーションと、参加者自身がシミュレーション活動を通して様々なスキルを実際に体験学習することを主目的とした教育目的型シミュレーションとに分けることができる。

教育目的型のシミュレーション活動には、①学習者の強い興味を喚起すること、②学習者中心の学習が実践できることなどの教育効果があるとされており（新井他, 1998）、いわゆる伝統的な講義形式の授業では得られない教育効果を期待して、日本語教育のみならず、様々な分野で活用されており、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においても、シミュレーション活動の効果は明らかにされている（Forlin et al, 1999; Pernice & Lys, 1996）。

2.2 教育分野における振り返り活動

振り返り活動あるいはリフレクションは、学習やトレーニングにおける気づきを促す手法として広く用いられており、特に体験学習を用いた教育やピア・ラーニング等において、その教育効果が取り上げられている（尾原、2011；池田・館岡、2007；織井、2016）。教師教育においても、その重要性は指摘されており、振り返り活動が専門職としての教師の力量の向上に有用であるとされている（Schön, 1983; Korthagen et al., 2001）。

Schön（1983）は、まず関連する基礎科学と応用科学を学び、次に実践における現実世界の問題に適用される技能を学ぶという順序³⁾で行われる「技術的合理性」（technical rationality）に基づいた専門家教育カリキュラムでは、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性という現象を抱える現実の問題に対して対応できる教師を養成することはできないとし、「反省的実践家」（reflective practitioner）としての教師を提示している。

「反省的実践家」は、状況の中でその状況が抱える複雑な問題を認識していく際に、「行為の中

で省察」(reflection in action) したり、「行為について省察」(reflection on action) したりしながら、無数の判断を瞬時にやり解決の方略を探る (Schön, 1983)。そうすることで、日々教育現場で生じる様々な状況に対応していける教師が育つという。

Korthagen et al. (2001) は、この「省察」をより精緻化し ALACT モデルを提示している (Korthagen et al., 2001)。ALACT モデルは、そこで示されている 5 つの局面の頭文字からつけられた名称であり、行為と省察が代わる代わる行われることが経験による学びの理想的なプロセスであるとしている (Korthagen et al., 2001)。図 1 に示すように、ALACT モデルでは、まず「行為」(Action) が行われ、次に「その行為についての振り返り」(Looking back on the action) が行われる。この段階の振り返りは、行為そのものだけでなく、その背景、教師が無意識に持っている価値観や感情、好み、関心、常識などについても焦点を当てて行われる。その振り返りを通して、「本質的な諸相への気づき」(Awareness of essential aspects) が生じ、教師自身が自らの無意識を意識するようになる。さらに、教師が自らを自覚的に認識することにより、「行為の選択肢の拡大」(Creating alternative methods of action) がなされる。そして、自らが新たに選択した方法に基づいて、新たに実践が「試みられる」(Trial) ののである。

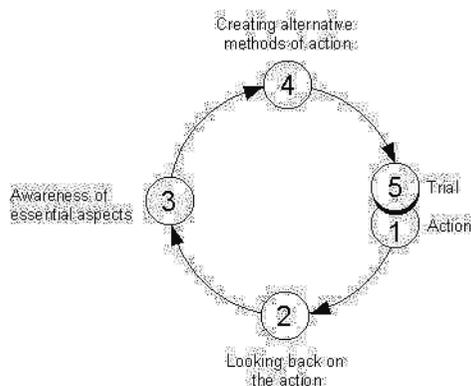


図 1 ALACT モデル (Korthagen et al., 2001)

2.3 シミュレーション教育におけるデブリーフィング

デブリーフィング (debriefing) という用語は、元来、軍事用語で「状況報告、事実確認」を意味し、前線から帰還した兵に任務や戦況を質問し、報告させることを指していた (Pearson, 1986)。その後、主に大規模災害や悲惨な死傷事故など重大事故 (Critical Incident) を目の当たりにした人々のストレス緩和を目的とした振り返り活動としてデブリーフィングという用語が用いられるようになり (Mitchell, 1993)、さらにその方法を改良し、広くストレス緩和ケアの中で用いられるものが心理的デブリーフィング (psychological debriefing) と呼ばれている (Dyregrov, 1989)。また、実験心理学においては、心理実験の終了にあたって、被験者に対して実験手続き

の全てを説明し、実験過程で被験者に生じた疑念、苦痛、ストレスなどを全て取り除く作業を指す用語として用いられている（筒井、2013）。

前述したように、教育の世界では一般的に「振り返り活動」や「リフレクション」という用語が使われており、日本語教育の世界でも同様である。しかし、シミュレーションのように、参加者自らが何かを体験・経験することを通して学んでいく活動の場合、シミュレーションに参加するという行為だけではなく、その体験や経験について考えることも非常に重要である。それゆえに、様々な経験学習や体験学習においては、事後のリフレクションや振り返り活動が行われている。しかし、ある活動に参加した学習者全員が同じように自らの経験や体験を分析し、そこに意味を見だし、経験から学んだことを自分のものとして吸収できるとは限らない。そこで、「ある活動やイベントを経験すること」と「その意味を見出すこと」とのギャップを埋めるために、通常の振り返り活動より踏み込んだデブリーフィングが必要になってくる⁴⁾。つまり、シミュレーション教育におけるデブリーフィングは、すべての参加者が経験を自らの知やスキルに変えていくことを促進するための導かれたリフレクション（guided reflection）とすることができる。本稿では、ディスレクシアを抱える学習者がどのように文字を見ているのかを経験するシミュレーションを実施すること、及び、池田（2018）において、シミュレーションに参加した学習者がその経験から当惑感を強めてしまった可能性があることから、通常のリフレクションではなく、デブリーフィングを実施することとする。

2.4 デブリーフィングの方法

デブリーフィングは、通常のリフレクションや振り返りよりもファシリテーターが主導する形で実施されるため、その実施にあたっては、実施者が留意すべき点がある。デブリーフィングに参加する学習者が安心して参加でき、それぞれの経験をオープンに率直にシェアできる環境を作ること（Pearson, 1986；Gibb, 1961；Savoldelli et.al., 2005）、シミュレーションの目的や教育目標、デブリーフィングのプロセス、何が求められているのかを参加者に明示すること（Rudolph et.al, 2006）などが、デブリーフィングを始める前の段階で必要であることが示されているほか、デブリーフィングのモデルもいくつか提唱されている（Thatcher & Robinson, 1985；Lederman, 1991；Petranek, 1994）。

提唱されているデブリーフィングのモデルは、すべて人間の処理過程に沿ったものとなっており、「ある事柄の経験」⇒「それについての振り返り」⇒「他者との共有、話し合いによる学び」という流れになっている。言い換えれば、「シミュレーションを通して経験した事柄を記述する」⇒「それについて分析する」⇒「それを個人の経験からグローバルな視点、さらには日常へとどう適用していけるかを探る」という3つの段階を経ることになるだろう。

表1は、3つのデブリーフィングのモデルを示したものである。それぞれのモデルで記述は異なるが、シミュレーションで経験した事柄を記述する第1段階において、Thatcher & Robinson（1985）のモデルでは、参加者が経験のインパクトを認識し、さらにシミュレーションで用いら

れたコンセプトなどを明確に理解していく活動が、Lederman (1991) のモデルでは、シミュレーション中に何が起こったのか、何をしたのかについて、参加者が自らの言葉で語り合うシステムティックなリフレクション、分析への導入活動が、そして Petranek (1994) のモデルでは、シミュレーション中に起きた事柄を描写する活動が実施される。次に、経験した事柄について分析する第2の段階においては、Thatcher & Robinson (1985) のモデルでは、シミュレーション中に参加者が感じた感情について認識する活動、Lederman (1991) のモデルでは、経験の分析の強化と個人化として、参加者がシミュレーション中に経験した気持ちを探っていく活動、Petranek (1994) のモデルでは、感情についてのディスカッションをすることで参加者同士の共感を生じさせていく活動が実施される。つまり、第2の段階では、3つのモデルすべてにおいて、事実や認知・知識のみではなく、感情にも踏み込んだ振り返り活動が実施されている。そして、日常に適用していく第3の段階においては、Thatcher & Robinson (1985) のモデルでは、それぞれの参加者によって形作られた異なる意見を確認し、それぞれが全体としてどう関係づけられていくのかを確認する活動、Lederman (1991) のモデルでは、参加者が自分の経験を現実世界の出来事と比較することによって経験の一般化を促し、さらには現実世界にその経験で得た学びを適応していくことができる活動、そして Petranek (1994) のモデルでは、参加者が自分の経験を説明的に分析することで、日常への学びの適用可能性を探るといった活動が行われる。

表1 デブリーフィングのモデル

	Thatcher & Robinson (1985)	Lederman (1991)	Petranek (1994)
第1段階	1. Identifying the impact of the experience 2. Identifying and considering the processes which developed 3. Clarifying the facts, concepts, and principles	1. The introduction to the systematic reflection and analysis	1. Events
第2段階	4. Identifying the ways in which emotion was involved	2. The intensification and personalization of the analysis of the experience	2. Emotions 3. Empathy
第3段階	5. Identifying the different views which each of the participants formed	3. The generalization and application of the experience	4. Explanations and analysis 5. Everyday applicability 6. Employment of information 7. Evaluation

3つのモデルは、基本的な流れは共通するものであるが、本研究ではディスレクシアを抱える学習者がどのような読みを経験しているのかを疑似体験するシミュレーション活動を実施するため、感情と共感が明示されている Petranek (1994) のモデルに従って、デブリーフィングを実施する。

2.5 本研究の目的

前述したように、経験を伴う教育において、また教員養成教育においてデブリーフィングの果たす役割は大きい。筆者は、シミュレーション活動を取り入れた日本語教員養成プログラムについて、その効果を検証したが、その際、シミュレーション活動に参加した学習者のディスレクシアを抱える学習者に教室で対応する際の当惑感が強く現れるという結果となった（池田、2018）。筆者は、そのような結果になった原因として、シミュレーション後のデブリーフィングが実施されなかったことであると考えており、本研究において、シミュレーション活動後のデブリーフィングの効果を明らかにしたいと考えている。そこで、本稿では、シミュレーション活動を行った後で、しっかりとデブリーフィングを行った場合、プログラムに参加した学習者の態度がどのように変容するのか、また、それはデブリーフィングを行わなかった場合とどのように異なるのかを明らかにすることを目的とする。

3. 方法

3.1 被験者

東京都の私立大学で2018年度に開講された日本語学、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19名（男性3名、女性16名）。対象者の平均年齢は、20歳4か月（標準偏差は1歳7か月）であった。

3.2 実験デザイン

本研究では、シミュレーション活動後のデブリーフィングの効果に焦点を当てて実施するため、被験者を実験群A、B、統制群の3群に振り分けた。被験者配置にあたっては、3名の男性を各群に1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3群には、表2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。

表2 被験者群ごとの処遇

	事前調査	処遇	事後調査
統制群（7名）	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査	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 A（6名）	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査	講義参加 90分 + 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
実験群 B（6名）	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査	講義参加 90分 + シミュレーション 50分 + デブリーフィング 50分	1) 顕在的態度調査 2) 潜在的態度調査

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 A、シミュレーション活動後にデブリーフィングを実施する群を実験群 B とした。

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」、「シミュレーション」、「デブリーフィング」という 3 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⁵⁾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 A、B 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、さらに実験群 B の参加者に対しては、シミュレーション後に 50 分のデブリーフィングを実施した。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、Station 1 を利用した⁶⁾。

3.4 顕在的態度和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定の測定は、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利用し、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⁷⁾。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。

3.4.2 潜在的態度測定の道具

潜在的態度を測定する際には、様々な道具が用いられているが、本研究では、通常教室において集団で実施することも可能である「紙筆版 IAT」(藤井 2009、藤井・上淵 2010、岡部・木島・佐藤・山下・丹治 2004)を用いる。その際、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。カテゴリー一語や属性語、刺激語は池田(2018)と同じものを用いた。

3.5 手続き

2018 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 19 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て、

90分の講義を4回実施した。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分で終了した。実験群Aの被験者に対しては、被験者の都合に合わせて2回に分けて50分のシミュレーション活動を実施し、その直後に事後調査を実施した。さらに実験群Bの被験者に対しては、都合に合わせて2回に分けて50分のシミュレーション活動及びその後の50分のデブリーフィングを実施した。また、事前、事後調査の結果を比較検討する必要があるため、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

シミュレーション後のデブリーフィング実施が顕在的および潜在的態度の変容にどのように効果があったのかを検証するために、実験群A、B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。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3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3 事前、事後調査結果

	統制群	実験群 A	実験群 B
事前調査得点 (合計)	36.571 (1.134)	36.667 (1.862)	36.833 (1.169)
統合教育尺度	27.000 (1.291)	27.000 (1.095)	27.333 (1.211)
教室現場での当惑尺度	9.571 (1.272)	9.667 (1.366)	9.500 (1.049)
潜在的態度 IAT	-5.857 (2.795)	-6.000 (2.098)	-5.833 (2.137)
事後調査得点 (合計)	64.714 (1.380)	56.000 (4.049)	67.500 (0.548)
統合教育尺度	38.286 (1.496)	39.000 (0.894)	39.333 (0.817)
教室現場での当惑尺度	26.429 (2.070)	17.000 (3.347)	28.167 (0.753)
潜在的態度 IAT	-5.143 (2.609)	-5.333 (1.966)	-5.000 (2.000)

() 内は標準偏差

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 ($t(12)=41.686$, $p<.01$, $d=24.067$)。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A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 ($t(10)=10.625$, $p<.01$, $d=6.720$)。さらに、シミュレーション後にデブリーフィングを実施した実験群Bにおいても、1%水準で有意であった ($t(10)=58.186$, $p<.01$, $d=36.800$)。つまり、統制群、実験群A、Bすべてにおいて、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。

また、顕在的態度得点は、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、それぞれについて事前・事後得点を検証してみると、統合教育尺度得点においても、教室現場での当惑尺度得点においても、統制群、実験群A、実験群Bすべてにおいて、事前・事後得点間に1%水準で有意差がみられた⁸⁾。このことから、顕在的態度の変容に関しては、講義のみでも、講義プラスシミュレーションでも、シミュレーション後にデブリーフィングを実施する場合でも効果があるといえることになる。しかしながら、得点を見ると、池田(2018)同様、シミュレーションのみを実施した実験群Aにおいて、教室現場での当惑尺度得点が統制群よりも低い結果となっていることから、やはりシミュレーションのみの実施では、自分が実際に教壇に立って

ディスレクシアを抱える学習者を積極的に指導していくという事に対する当惑感を取り除くことができないことが示唆された。また、実験群 A の教室における当惑尺度得点の標準偏差が統制群や実験群 B 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 A の被験者の態度にばらつきが生じたことが考えられる。文字が読めないというフラストレーションの高いシミュレーションに参加したことのインパクトを自分の中で認知的に落とし込むことができる者とできない者とに分かれたのではないかと思われる。

4.2.2 シミュレーション後のデブリーフィングの効果

実験群 A と実験群 B の事後調査における顕在的態度得点（合計）において t 検定を行ったところ、実験群 B のほうが高く、1%水準で有意であった ($t(10)=6.893$, $p<.01$, $d=24.359$)。しかし、その得点を統合教育尺度得点、教室現場での当惑尺度得点ごとに見ると、統合教育尺度得点では有意差が見られなかったのに対して、教室現場での当惑尺度得点においては、1%水準で有意であった ($t(10)=7.974$, $p<.01$, $d=5.403$)。

このことから、シミュレーション活動のみへの参加は、ディスレクシアを抱える学習者に教育現場で対応することに対する当惑感を増長してしまう危険性があるが、シミュレーション活動後にデブリーフィングを実施することによって、その危険性を回避することができることがわかる。従って、シミュレーション活動を組み込んだ教育プログラムにおいて、デブリーフィングを実施することの効果はあったと言える。

しかし、実験群 B と統制群の事後調査における教室での当惑尺度得点には、有意差がみられなかったことから、ディスレクシアに関する講義のみを視聴するプログラムと、シミュレーション活動にデブリーフィングを組み合わせたプログラムとの間には、態度変容において差がないということになる。シミュレーション活動は、参加者が自ら経験することにより、より感情・共感を伴った学びを促進する効果があるとされているが、今回の実験では、それを裏付ける結果は出なかった。

4.2.3 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 A においても、さらにシミュレーション後にデブリーフィングを実施した実験群 B 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： $-5.857 \Rightarrow -5.143$ 、実験群 A： $-6.000 \Rightarrow -5.333$ 、実験群 B： $-5.833 \Rightarrow -5.000$ ）。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

イスレクシア学習者 + 肯定的/健常学習者 + 否定的」の方向へと動いたことになる。しかし、統制群、実験群 A、実験群 B の事前・事後調査の得点差で実施した t 検定では、いずれも有意差は出なかった。やはり、潜在的態度を一度のシミュレーションの実施で変容させるのは困難だと思われる。

さらに、統制群と実験群 A、統制群と実験群 B、実験群 A と実験群 B の事後調査における潜在的態度得点においても、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も、さらにデブリーフィングを実施するという介入にも、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になる。しかし、今回、実験群 A、B 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。さらに、今回実施したデブリーフィングについても、筆者がファシリテーターとしてそのプロセスをリードしたため、適切な形で実施できていない可能性もある。デブリーフィングは、そのプロセスにおいて、参加者を的確に導いていく必要があるため、今後、さらにデブリーフィングの進め方を改善する必要があると思われる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、学習者が自ら経験することを通して学ぶことができるシミュレーションを組み込んだ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・シミュレーション活動後のデブリーフィングが、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、シミュレーション活動後にデブリーフィングを実施することで、ディスレクシア・シミュレーションを経験したインパクトを軽減し、教室においてディスレクシアを抱える学習者に対応することへのポジティブな態度変容に効果がある可能性が示唆された。しかし、シミュレーションを実施せず、単にディスレクシアについての 90 分の講義を視聴した場合に比べて、シミュレーション活動を組み込んだほうが効果的であるという結果にはならなかった。前述したよ

うに、シミュレーション活動の回数や時間、デブリーフィングの進め方など、様々な要因が考えられるが、単に講義を視聴するより、参加者自らが経験することによる学びのほうが、態度変容を生じさせる可能性が高いと思われるため、今後、1つ1つ要因を確認していく必要があると思われる。

池田（2018）で、シミュレーションを用いたプログラム、講義視聴ともに潜在的態度の変容については、十分な結果が得られなかったように、今回の実験でも、潜在的態度の変容については有意差が見られなかった。やはり、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。しかし、日本語教員養成プログラムは、限られた時間の中で多くの事柄を扱わなければならないため、実際の教員養成課程において適用可能なプログラムとするためには、どの程度、ディスレクシア等の学習障害に対応するための内容を組み込めるのかについても精査する必要がある。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、ディスレクシアを持つ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、19名であり、統計的に検証を行うには数が少なかった。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たら、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、今回はすでに海外で実施されているシミュレーションプログラムの一部を利用したが、効果的なシミュレーションプログラム自体についても研究を進め、参加者の態度変容を促進するシミュレーション教材の開発にも取り組む必要がある。さらに、シミュレーション教材については、教室で実施する教材なのか、コンピュータ等で参加者が個別にいつでも実施できる教材なのかなどについても検証を進め、限られた時間の中で行われる日本語教員養成プログラムに組み込みやすい形を考えていきたい。

注

- 1) 2017年度末時点で国内在留する外国人数は約256万人であり、「出入国管理及び難民認定法」が改正施行された1990年末の約108万人から2倍を超える増加となっている（文化庁文化教育部語課、2017）。

- 2) 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)。
- 3) 通常の日本語教員養成は、まず日本語学概論や音声学や社会言語学など、日本語教育における基礎学問を学び、その後日本語教授法など実践的な内容を学び、最後に教育実習という現場での学びが提供される。つまり、ここで示されているような順序で行われている。
- 4) この活動を postexperience analysis と呼ぶ研究者もいる (Lederman, 1983)。
- 5) 「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。
- 6) 本研究で実施したシミュレーション活動については、池田 (2018) を参照。
- 7) 具体的な質問項目については、池田 (2018) を参照。
- 8) 統合教育尺度得点においては、統制群 ($t(12)=15.111$, $p<.01$, $d=8.724$)、実験群 A ($t(10)=20.785$, $p<.01$, $d=13.145$)、実験群 B ($t(10)=20.125$, $p<.01$, $d=12.728$) という結果であった。また、教室現場での当惑尺度得点においては、統制群 ($t(12)=18.354$, $p<.01$, $d=10.597$)、実験群 A ($t(10)=4.969$, $p<.01$, $d=3.143$)、実験群 B ($t(10)=35.48$, $p<.01$, $d=22.400$) という結果であった。

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

- 新井潔・出口弘・兼田敏之・加藤文俊・中村美枝子 (1998). ゲーミングシミュレーション日科技連
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.
- 池田伸子 (2018) 「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——」『日本語・日本語教育』第1号、pp.1-17.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 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.
- 尾原秀史 (2011) 「シミュレーション教育の現状と問題点」『日本臨床麻酔学会雑誌』31 (5)、pp.762-770.
- 織井優貴子 (2016) 『看護シミュレーション教育基本テキスト——設計・実践・評価のプロセス』日総研出版
- 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.
- 筒井雄二 (2013) 『実験心理学: 心理学の基礎知識』八千代出版
- 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.
- 文化庁文化教育部国語課 (2017) 『平成 29 年度国内の日本語教育の概要』、http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/pdf/r1396874_01.pdf (2018 年 1 月 6 日確認)
- 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.
- 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.

- Dyregrov, A. (1989) Caring for helpers in disaster situations: Psychological debriefing. *Disaster Manage*, 2, 25–30.
- 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., & Egoeloff, 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.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15 (2), 207–225.
- Gibb, J. (1961) Defensive communication. *Journal of Communication*, 11, 141–148.
- Greenblat, C. S. (1988). *Designing games and simulations*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- 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.
- Korthagen, Fred. A. J., Koster, B. B. Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates
- Lederman, L. C. (1983) Intercultural communication, simulation and the cognitive assimilation of experience: An exploration of the postexperience analytic process. Presented at the 3rd Annual Conference of the Speech Communication Association, Puerto Rico, San Juan, December 1–3.
- Lederman, L. C. (1991) Differences that make a difference: Intercultural communication, simulation, and the debriefing process in diverse interaction. Presented at the Annual Conference of the International Simulation and Gaming Association, Kyoto, Japan, July 15–19.
- 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.
- Mitchell, J. T., Everly, G. S. (1993) *Critical incident stress debriefing: An operations manual for the prevention of traumatic stress among emergency services and disaster workers*. Ellicott City, MD: Chevron Publishing.
- 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.

- Pearson, M., Smith, D. (1986) Debriefing in experience-based learning. *Simulation / Games for Learning*, 16, 155–172.
- 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.
- Petranek, C. (1994) Maturation in experiential learning: Principles of simulation and gaming. *Simulation & Gaming*, 25 (4), 513–522.
- Rudolph, J. W., Simon, R., Dufresne, R., et al (2006) There’s no such thing as “Nonjudgmental” debriefing: A theory and method for debriefing with good judgment. *Simul Healthcare*, 1, 49–55.
- 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.
- Schön, D. A. (1983) *Reflective Practitioner: Howp rofessionals think in action*, Basic Books
- Thatcher, D. C., & Robinson, M. J. (1985) *An introduction to games and simulations in education*. Hants: Solent Simulations.

