

【研究資料】

教師のステレオタイプに基づく発言と高校生・大学生の英語学習意欲

木村 堅一

Teachers' stereotype-based statements and high school and college students' motivation to learn English

KIMURA Kenichi

I. 問題と目的

私たちが特定の対象者の性格や能力を判断する場合、性別や人種のステレオタイプ (stereotype) を無自覚的に適用することがある (例, Devine, 1989; Payne, 2001). 教育現場においても、意図的ではないものの、教師が児童・生徒に対してステレオタイプの発言をすることが予測される。本研究では、「日本人は英語ができない」という人種ステレオタイプに基づく一見好意的に思える教師の差別的発言を取り上げる。例えば、日本人学習者の英語の成績が外国人より優れていた場合に「日本人なのにすごい」という誉め言葉や、成績が悪かった場合に「日本人なんだし、たまたま悪い点もとる」と慰める発言が、日本人の英語学習に対する意欲に及ぼす影響を検証する。

日本人の英語力は海外と比べ相対的に低いと主張する研究や調査結果がある。小磯 (2015) は、TOEFLのデータを縦断的に分析した結果、日本人の英語力はアジアの他の国・地域と比べても向上しているとはいえ、英語で挨拶程度が出来る日本人は増えているが、英語を使用してビジネスの場で活躍できるほどの英語能力を持った者は増えていないと結論づけている。世界的な語学教育機関であるEF Education Firstは、毎年「EF英語環境指数」を発表しており、その2022年版で日本の英語力は111ヶ国中80位であった。

文部科学省は、2017年、全国の中学校3年生約6万人 (国公立約600校) 及び高等学校3年生約6万人 (国公立約300校) を対象に、英語に関する4技能 (「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」) の観点から生徒の英語力と学習状況を把握・分析し、英語教育の成果と課題を検証した。その結果、中学3年生の無得点者の割合が11.0%であることや、高校3年生の「話すこと」「書くこと」に関する無得点者の割合がそれぞれ18.8%

と15.1%であることを報告した。

以上の調査結果から、日本人の英語力が海外と比べ相対的に低く、改善の余地があるという主張も妥当とは考えられるが、「日本人は英語ができない」というステレオタイプを、日本人全員に当てはめることは明らかに間違いである。海外旅行やビジネスなどで日本人が英語を話す機会があっても、発音や文法の問題などがあることから、英語力が低いという印象が持たれる可能性もある。しかしながら、個人の間で英語力は異なり、英語が話せない日本人もいるが、流暢な英語を話す日本人もいる。ステレオタイプの日本人全員の英語力が低いと断定することは、やはり適切とは言えない。

ステレオタイプをその集団の成員が意識すると、ステレオタイプと同じ方向へと変化していく現象は、ステレオタイプ脅威 (stereotype threat) と呼ばれる (Steele & Aronson, 1995)。得意な課題であっても、ステレオタイプに基づき、自分は苦手かもしれないという不安を与えただけで成績が低下する可能性がある (ステレオタイプ脅威に関するメタ分析はNguyen & Ryan, 2008を参照)。

教育場面において、教師が児童・生徒の学習活動を促進したり、学習動機を高めたりするために、学習成果に応じて「褒め」たり「慰め」たりすることは極めて重要である。その際、性別や人種のステレオタイプに基づいた誉め言葉や慰めの声掛けが、学習者にとってのステレオタイプ脅威として機能する可能性がある。

日本において教育場面におけるステレオタイプ脅威の影響を検討した研究がある。森永・坂田・古川・福留 (2017) は、「女子は数学ができない」というステレオタイプに基づきながら、教師による好意的に聞こえる好意的性差別発言「女の子なのにすごいね」が、女子生徒の数学に対する意欲を低下させるかについて実証的に検討した。その結果、教師の好意的性差別発言が、女子中

学生・女子高校生の数学に対する意欲を低下させる可能性を見出した。つまり、ステレオタイプ脅威の仮説に沿った結果を見出した。

仲眞 (2021) は、森永ら (2017) の研究手法を参考に、日本人の英語学習場面への適用可能性について検討を試みた。仮想場面での質問紙実験において、教師の好意的人種差別発言 (例、「日本人なのに英語が話せてすごいね」) が、日本人大学生の英語に対する学習意欲に影響するかについて、参加者間実験計画を立て検討したが、有意な効果を検出できなかった。その原因として、実験の参加者が69人と少なく、十分に仮説検証をするに至らなかった可能性がある。さらに仲眞 (2021) の研究方法にはいくつかの問題があった。具体的には、①質問項目の不備により日本人以外の外国人留学生のデータが混入した可能性があること、②Google Formを利用した仮想場面の設定ミスが実験中に発覚し、全参加者に対して実験操作が適切に行われた保証がなかったこと、③試験結果が良かった場面 (成功条件) だけを扱っており、試験結果が悪かった場面 (失敗条件) は扱っていなかったことが挙げられる。森永 (2017) は、成功条件のみでステレオタイプ脅威の効果を検出しているが、成功条件と失敗条件を同時に扱うことで交互作用効果として確認できたかもしれない。

仲眞 (2021) のほかに、英語学習の場面における日本人学習者を対象とした教師の好意的差別発言の影響を検討した研究は見当たらないことから、日本人の英語学習場面におけるステレオタイプ脅威の影響が明らかになっているとはいえない。そのため、本研究では、森永ら (2017) 及び仲眞 (2021) の研究方法を踏襲しつつ、①仮説検証に十分である水準まで研究参加者を増やすこと、②一般化可能性を高めるために大学生だけでなく高校生にも対象を拡大すること、③場面設定を英語の試験に成功した高成績条件だけでなく、試験に失敗した低成績条件も検討することで、妥当な知見を得ることを目的とした。

本研究では、3つの仮説を立てた。試験の成功経験や失敗経験は、英語学習への意欲や自信に直接影響すると考えられることから仮説1を設定した。

仮説1 成功条件の参加者より失敗条件の参加者の方が、主人公の英語に対する学習意欲や自信が低下すると評価するだろう (成績要因の主効果)。

試験の成功経験や失敗経験に関わらず、教師から人種ステレオタイプに基づく好意的差別的発言を受けた場合、英語学習への意欲や自信が低下すると考え、仮説2を設定した。

仮説2 教師の人種ステレオタイプに基づく好意的差別発言がない統制条件よりも、好意的差別発言がある条件において、主人公の英語に対する学習意欲や自信が低

下すると評価するだろう (人種要因の主効果)。

森永 (2017) ではステレオタイプに基づく好意的差別発言の影響は、返却される試験の成績が良かった成功条件のみで検出され、失敗条件では検出されなかった。英語学習場面においても同様に、試験に成功して学習意欲や自信が高まる場面においてステレオタイプ脅威の効果が生じやすいと考えられることから、仮説3を設定した。

仮説3 仮説2の現象は、失敗条件よりも成功条件でより顕著に生じるであろう (人種要因と成績要因の交互作用効果)。

なお、日本はアジア圏にあり、特に英語圏へ留学中の英語学習場面では、外見的には「日本人」ではなく「アジア人」とカテゴリー化され、教師から発言を受けることも想定できる。一方で、日本人は自らがアジア人であるというアイデンティティを認識している可能性は低い。本研究では、日本人ステレオタイプだけでなく、アジア人ステレオタイプに基づく教師の発言が、日本人の英語学習者にどのような影響を与えるかも解明し、英語学習の現場に科学的証拠としてフィードバックすることも重要と考え、実験計画に組み込んだ。

II. 方法

1. 研究参加者の募集

スクリーニング調査及び実験は、2022年9月に実施した。全国15歳～20歳の高校生と大学生にアプローチするため、調査会社に調査業務を委託した。研究者が、アイブリッジ株式会社が構築する「Freeasy (フリージー)」のサイトに調査票を設計し、調査会社を經由して、登録されたモニターへの協力依頼、調査の実施、回答データの収集を行った。各参加者は回答が終わった時点で、調査会社からモニターに電子ポイント (質問1つに対して1ポイント=1円相当) が付与された。

2. スクリーニング調査

インターネット調査で実施した。調査会社のモニターに登録している約450万人の中から、「15～20歳」「高校生」「短期大学生」「大学生」の属性を指定し、1,000人を抽出するためのスクリーニング調査を行った。質問項目は、①出生地 (国内・海外の2件法)、②学校の種類 (7件法)、③学年、④海外留学への興味度 (5件法) の4項目のみであった。

調査会社を經由して提供される1,000人の回答データは、基本属性 (性別、年齢、居住都道府県など、職業) とクロス集計することで論理的に矛盾がある可能性がある対象者のデータを除去した。

3. 実験の手続き

実験計画は、人種要因 (日本人、アジア人、統制) ×

成績要因（成功，失敗）の二要因参加者間実験計画（3×2）であった。

スクリーニング調査に回答した1,000人のうち，回答漏れがなく，さらに回答に論理的矛盾がないと判断できた793人を対象に，「日本人の英語学習における教員の影響力に関する調査」と題する研究への協力依頼を行った。なお，仮想場面の種類に応じて，調査票は6種類を作成し，そのうち1種類の調査票のみを無作為に割り当てし，研究協力を依頼し，1つの条件へ60人の回答が集まるまで調査を実施した。

6種類の仮想場面は，主人公の日本人学生が，海外留学をし，英語の教師から試験結果を返却される仮想場面のシナリオを提示することで設定した。具体的な場面設定は次の通りであった。①日本人×成功条件では，英語の成績が良く，教師から「日本人なのによいね」と褒められる場面を設定した。②アジア人×成功条件では，英語の成績がよく，「アジア人なのによいね」と褒められる場面を設定した。③統制×成功条件では，英語の成績がよく，単に「よいね」と褒められる場面を設定した。④日本人×失敗条件では，英語の成績が悪く，「日本人なんだし，たまには悪い点をとる」と慰められる場面を設定した。⑤アジア人×失敗条件では，英語の成績が悪く，「アジア人なんだし，たまには悪い点をとる」と慰められる場面を設定した。⑥統制×失敗条件では，英語の成績が悪く，「誰でもたまには悪い点をとる」と慰められる場面を設定した。

4. 質問項目

質問項目として，仮想場面を読む前に，①学校の種類と学年，②海外留学への興味を尋ねた。独立変数の操作を含む仮想場面のシナリオを読んだ後は，③場面での情報の重要度の評定，④その場面での登場人物の感情の推測（13項目），⑤その場面での登場人物の学習意欲や自信の推測（2項目），⑥発言した先生の印象評価（4項目），⑦対象者の学校での英語の成績（5件法，回答拒否も選択可）を尋ねた。

質問項目④は，教師の差別的発言が意欲や自信に及ぼす影響は，感情的反応が媒介するという可能性を検討するために設定した。質問では「あなたが当事者だったら，その時，どんな気持ちになりますか」と尋ね，「落ち込む」「不安だ」「はずかしい」「腹が立つ」「いらいらする」「不満だ」「いやな気持ち」「うれしい」「誇らしい」「いい気持ち」「満足している」「ほっとした」「安心した」の13の感情を表す各項目について，1=あてはまらない，2=あまりあてはまらない，3=わりとあてはまる，4=とてもあてはまる，の4段階で評定を求めた。

質問項目⑤は，学習者の意欲や自信を評価するために設定した。学習意欲の質問では，「あなたが当事者だっ

たら，英語をがんばる気持ちは，前よりどう変化しますか」と尋ね，1=前よりかなり弱くなる，2=前より少し弱くなる，3=どちらともいえない，4=前より少し強くなる，5=前よりかなり強くなる，の5段階で評定を求めた。自信の質問では，「あなたが当事者だったら，英語に対する自信はどうなりますか」と尋ね，1=自信がまったくなくなる，2=どちらかという自信がなくなる，3=どちらともいえない，4=どちらかという自信がでる，5=とても自信がでる，の5段階で評定を求めた。

質問項目⑥は，教師の発言が差別的だと実験参加者に認知されたかを評価するために設定した。質問では「先ほどのシナリオに登場した外国人の先生について，あなたが抱いた印象についてお尋ねします」と尋ね，「あなたか（A）—すずしい（B）」[親しみやすい（A）—よそよそしい（B）] [平等的だ（A）—差別的だ（B）] [明るい（A）—暗い（B）] の4項目の順に提示し，1=（A）に近い，2=わりと（A）に近い，3=どちらともいえない，4=わりと（B）に近い，5=（B）に近い，の5段階で評定を求めた。なお，[平等的だ（A）—差別的だ（B）] 以外はダミー項目として設定した。

質問項目⑦は，仮説検証における重要な統制要因として設定した。質問では，「最後に，あなたの学校での英語の成績について教えてください」と尋ね，1=いつも平均よりは上，2=いつも平均的，3=ときどき平均より下，4=いつも平均より下，5=答えたくない・わからない，の5件法で尋ねた。

5. 倫理的配慮

本研究は，名桜大学研究倫理審査委員会から承認を得て実施した（番号2022-003）。研究協力依頼文の冒頭で，①本研究が「日本人の英語学習における教員の影響力に関する調査（スクリーニング）」（2022年9月16日）に協力した人を対象としていること，②研究目的が日本人の英語学習に対する教員の影響力を検討することであること，③回答者には，海外留学をしたら遭遇するかもしれない架空場面での気持ちを推測して回答してもらうこと，④回答時間が約5分であること，⑤回答は自由意思であること，⑥途中の回答中止はできるが，匿名であるため，回答終了後の同意撤回ができないこと，⑦研究者が入手できるデータには個人名やユーザー名が含まれていないこと，⑧データ漏洩がないよう厳重に管理すること，⑨データは統計的処理を行った上で学会発表や学術雑誌にて公表されることを伝え，同意が得られた場合のみ次の質問に進むことができるようにした。研究責任者の氏名・連絡先（e-mailと電話番号）も明記した。

6. 分析方法

データの分析方法は，HAD（清水，2016）及びSPSSバージョン28を用い，6種類の仮想場面ごとに質問項目

の代表値と散布度を算出すると同時に、尺度得点算出のための因子分析や、因果推論を行うための分散分析と多重比較の分析を行った。いずれも有意水準は5%に設定した。

III. 結 果

1. 参加者の属性

本実験の参加者は360人(男性89人, 女性271人, 高校1年43人, 高校2年57人, 高校3年82人, 大学1年80人, 大学2年71人, 大学3年27人)であり, 平均年齢は17.98歳(15~21歳, 標準偏差1.46歳)であった。なお, 6つの条件に配置された参加者の性別・学年の内訳は表1の通りであった。

2. 従属変数の得点化

感情13項目の得点化を行うため, 因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。スクリープロットの推移から3因子解が適切だと判断した。第1因子には, 「いい気持ち」「満足している」「安心した」「ほっとした」「誇らしい」「うれしい」という感情への負荷量が高く, 「ポジティブ感情」因子と命名した。第2因子には, 「腹が立つ」「いらいらする」「不満だ」「いやな気持ち」という外的環境に対する負の感情を表す項目への負荷量が高く, 「外的ネガティブ感情」因子と命名した。第3因子には, 「不安だ」「恥ずかしい」「落ち込む」という自らの内的基準に対する負の感情を表す項目への負荷量が高く, 「内的ネガティブ感情」因子と命名した。これらの3因子を想定した3つの尺度得点の信頼性係数(α 係数)は, .869~.967の間であったことから, 負荷量の高い当該項目の得点合計を項目数で除した値を尺度得点として算出した。

英語の学習意欲と英語の自信の2項目の相関係数を算出したところ, $r=.378$ と弱い正の相関であったため, 2つの独立した概念として今後の分析を進める。

3. 実験操作の確認

表2に主な従属変数の平均値と標準偏差を示した。ステレオタイプに基づく好意的差別発言の実験操作の成否を確認するため, 差別的認知得点に対して, 人種(3)×成績(2)の2要因分散分析を行った。表3に主な従属変数に関する分散分析結果の概要を示した。その結果, 人種要因の主効果が有意であった($F(2, 354)=42.93, p<.001$)。多重比較の結果, 差別的認知得点は, 統制条件($M=2.53$), 日本人条件($M=3.42$), アジア人条件($M=3.73$)の順に有意に大きかった($ps<.05$)。その他の有意な効果はなかった。つまり, 好意的差別発言は参加者に差別的だと評価されたが, その程度は, 日本人条件よりもアジア人条件で大きく評価されていた。以上の結果から, 実験操作は妥当だったと判断した。

4. 好意的差別発言が及ぼす影響

ステレオタイプに基づく好意的差別発言の影響を確認するため, 英語の学習意欲得点, 英語の自信得点, 3種類の感情得点のそれぞれについて, 人種(3)×成績(2)の2要因分散分析を行った(表2, 表3参照)。

英語の学習意欲得点では, 人種要因の主効果が有意であった($F(2, 354)=4.76, p<.01$)。統制条件($M=3.81$), 日本人条件($M=3.61$), アジア人条件($M=3.38$)となり, 多重比較の結果, 統制条件よりもアジア人条件の学習意欲得点に有意に小であった($p<.01$)。その他の有意な効果はなかった。つまり, 試験に成功するか失敗するかわからず, 「アジア人」という理由で成功を褒めたり, 失敗を慰められたりするという好意的差別発言は, 日本人の英語の学習意欲を低下させる懸念があることが示唆された。

英語に対する自信得点では, 成績要因の主効果($F(1, 354)=147.11, p<.001$), 人種要因の主効果($F(2, 354)=6.35, p<.01$), 成績要因と人種要因の交互作用効果($F(2, 354)=3.09, p<.05$)がそれぞれ有意であった。成績要因の主効果では, 成功条件($M=3.72$)の方

表1 研究参加者の内訳

		性 別		高 校			大 学			計
		男性	女性	1年	2年	3年	1年	2年	3年	
成功条件	統 制	14	46	7	9	15	17	12	0	60
	日本人	16	44	6	10	12	15	13	4	60
	アジア人	13	47	8	8	16	11	12	5	60
失敗条件	統 制	18	42	6	10	11	15	13	5	60
	日本人	16	44	5	10	17	13	9	6	60
	アジア人	12	48	11	10	11	9	12	7	60
計		89	271	43	57	82	80	71	27	360

表2 好意的差別発言が英語の学習意欲と自信に及ぼす影響 (平均値、標準偏差)

	成功 (P)						失敗 (N)					
	統制 (C)		日本人 (J)		アジア人 (A)		統制 (C)		日本人 (J)		アジア人 (A)	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
差別的認知	2.53	(0.85)	3.30	(1.12)	3.77	(1.01)	2.53	(0.77)	3.53	(1.20)	3.70	(1.20)
英語の学習意欲	3.83	(1.06)	3.77	(0.85)	3.42	(1.08)	3.78	(1.09)	3.45	(1.24)	3.33	(1.17)
英語の自信	3.95	(1.03)	3.87	(0.85)	3.33	(0.97)	2.70	(0.98)	2.38	(0.92)	2.45	(0.89)
ポジティブ感情	3.08	(0.83)	2.81	(0.80)	2.24	(0.90)	1.57	(0.68)	1.46	(0.65)	1.42	(0.60)
外的ネガティブ感情	1.64	(0.87)	2.03	(0.77)	2.42	(0.83)	2.18	(0.84)	2.51	(0.88)	2.70	(0.88)
内的ネガティブ感情	1.83	(0.88)	2.04	(0.79)	2.23	(0.72)	2.76	(0.86)	2.96	(0.81)	2.83	(0.80)

表3 分散分析結果

	成績要因	人種要因	成績×人種
	主効果	主効果	交互作用
差別的認知		C<J<A	
英語の学習意欲		A<C	
英語の自信	N<P	A<C	P (A<C,A<J)
ポジティブ感情	N<P	A<C, A<J	P (A<C,A<J)
外的ネガティブ感情	P<N	C<J<A	
内的ネガティブ感情	P<N		

注1) 成績要因の略号は、Nが成功条件、Pが失敗条件である。
 注2) 人種要因の略号は、Cが統制条件、Jが日本人条件、Aがアジア人条件である。
 注3) 交互作用欄はP条件のみで、A条件よりもC条件が大、A条件よりもJ条件が大であることを意味する。

が失敗条件 ($M=2.51$) よりも英語に対する自信得点が有意に大であった。人種要因の主効果については、統制条件 ($M=3.33$)、日本人条件 ($M=3.13$)、アジア人条件 ($M=2.89$) となり、多重比較を行った結果、統制条件よりもアジア条件の学習意欲得点が有意に小であった ($p<.01$)。また、交互作用効果については、成功条件においてのみ人種要因の単純主効果が有意であった ($F(1, 354) = 7.55, p<.001$)。成功条件において多重比較を行ったところ、統制条件 (3.95)、日本人条件 (3.87)、アジア人条件 (3.33) となり、アジア人条件は、統制条件や日本人条件よりも学習意欲得点が有意に小であった ($ps<.05$)。つまり、アジア人条件における英語に対する自信の低下は、失敗条件よりも成功条件で顕著であることが示唆された。

ポジティブ感情得点では、成績要因の主効果 ($F(1, 354) = 239.51, p<.001$)、人種要因の主効果 ($F(2, 354) = 13.45, p<.001$)、成績要因と人種要因の交互作用効果 ($F(2, 354) = 6.95, p<.01$) がそれぞれ有意であった。成績要因の主効果では、成功条件 ($M=2.71$) の方が失敗条件 ($M=1.49$) よりもポジティブ感情得点が有

意に大であった。人種要因の主効果については、統制条件 ($M=2.33$)、日本人条件 ($M=2.14$)、アジア人条件 ($M=1.83$) となり、多重比較を行った結果、統制条件や日本人条件よりもアジア人条件のポジティブ感情得点が有意に小であった ($ps<.01$)。また、交互作用効果については、成功条件においてのみ人種要因の単純主効果が有意であった ($F(1, 354) = 19.34, p<.001$)。成功条件

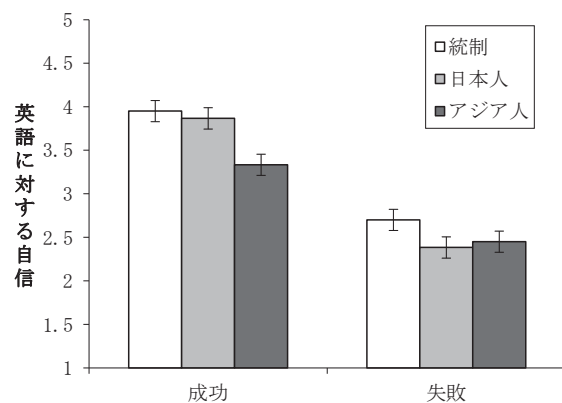


図1 英語に対する自信における交互作用効果

において多重比較を行ったところ、統制条件 ($M=3.08$), 日本人条件 ($M=2.81$), アジア人条件 ($M=2.24$) となり、アジア人条件は、統制条件や日本人条件よりも学習意欲得点が有意に小であった ($p<.001$)。つまり、アジア人条件におけるポジティブ感情の低下は、失敗条件よりも成功条件で顕著であることが示唆された。この交互作用パターンは、英語に対する自信得点と類似していた。

外的ネガティブ感情得点では、成績要因の主効果 ($F(1, 354) = 23.96, p<.001$), 人種要因の主効果 ($F(2, 354) = 17.93, p<.001$) がそれぞれ有意であった。成績要因と人種要因の交互作用効果は有意ではなかった ($F(2, 354) = .84, n.s.$)。成績要因の主効果では、成功条件 ($M=2.03$) の方が失敗条件 ($M=2.46$) よりも外的ネガティブ感情得点が有意に小であった。人種要因の主効果については、統制条件 ($M=1.91$), 日本人条件 ($M=2.27$), アジア人条件 ($M=2.56$) となり、多重比較を行った結果、統制条件よりも日本人条件、日本人条件よりもアジア人条件の方が、外的ネガティブ感情得点は有意に大であった ($p<.01$)。

内的ネガティブ感情得点では、成績要因の主効果のみが有意であった ($F(1, 354) = 91.56, p<.001$)。人種要因の主効果 ($F(2, 354) = 2.98, p<.10$), 成績要因と人種要因の交互作用効果 ($F(2, 354) = 1.55, n.s.$) は有意ではなかった。成績要因の主効果では、成功条件 ($M=2.03$) の方が失敗条件 ($M=2.85$) よりも外的ネガティブ感情得点が有意に小であった。

4. パス解析

ステレオタイプに基づく好意的差別発言が英語の学習意欲や自信に及ぼす影響における、差別的認知や3つの感情の媒介効果を確認するため、パス解析を行った。なお、研究で重要な仮説3 (交互作用効果) では、特に成功条件での人種要因の単純主効果を予想していたため、成功条件の180人のデータを用いてパス解析を実施した (図2参照)。

その結果、英語の学習意欲に影響する有意なパスは認められなかった。しかし、英語の自信に対してポジティブ感情 (.395) と内的ネガティブ感情 (-.221) から有意なパスが認められた。また、ポジティブ感情は、差別的認知 (-.426) とアジア人条件の操作 (-.216) から有意なパスが認められた。一方、内的ネガティブ感情には、アジア人条件の操作 (.277) のみのパスが有意であった。つまり、英語試験で好ましい成績を得た場合、日本人学習者に対して「アジア人なのにすごいね」と褒められると、差別的認知が喚起され、ポジティブ感情が抑制されることにより、英語学習の自信が低下するという経路を見出すことができる。また、「アジア人なのにすごいね」と褒められると、内的ネガティブ感情が高まり、英語の自信が低下するという経路も存在する可能性が示唆された。

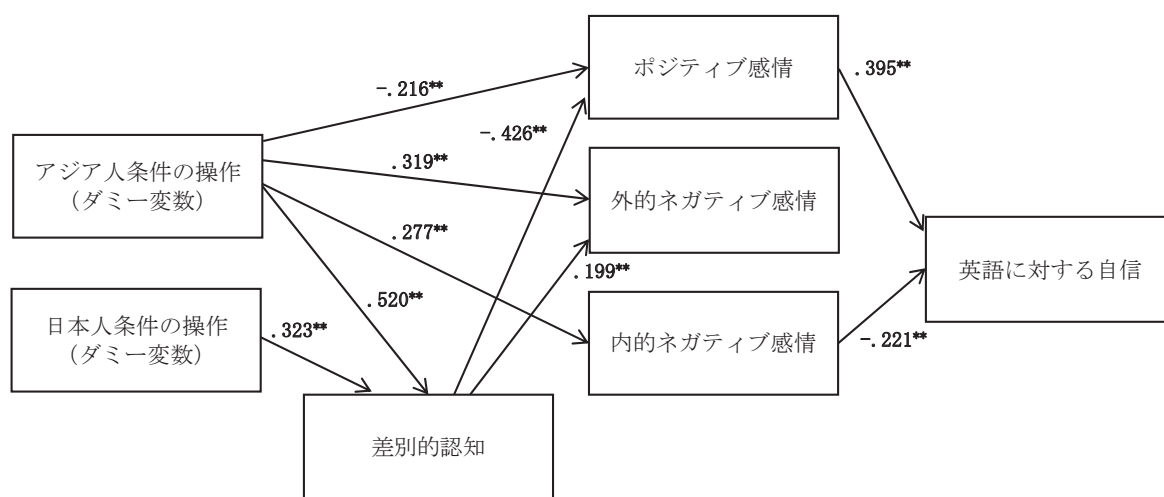


図2 英語に対する自信に及ぼす影響 (成功条件のみ、 $n=180$)

注1) 数値は標準化推定値であり、有意なパスのみ掲載している。 ** $p<.01$

注2) 英語の学習意欲に対して、ポジティブ感情及び内的ネガティブ感情からのパスは有意傾向であった ($p<.10$)。

IV. 考察

本研究は、「日本人は英語ができない」というステレオタイプから、教育現場において英語学習者に対する教師の好意的差別発言の可能性を踏まえ、英語学習の意欲や自信に及ぼす影響を検討した。また、海外では日本人はアジア人としてもカテゴリー化されるため、「アジア人は英語ができない」という拡張にも挑戦した。

高校生・大学生360人が、6種類の仮想場面シナリオを読む条件にランダム配置され、登場する主人公が感じる感情や英語の学習意欲等を評定した。テストの成功や失敗に関わらず、主人公は教師の発言を差別的と認知することが明らかになった。特に「日本人なのに・・・」「日本人なんだし・・・」と言葉かけされた日本人条件よりも、「アジア人なのに・・・」「アジア人なんだし・・・」と言葉かけされたアジア人条件において、差別的と認知していた。

仮説1では、成功条件の参加者より失敗条件の参加者の方が、主人公の英語に対する学習意欲や自信が低下すると評価するだろう（成績要因の主効果）と予測していた。表3に分散分析の結果一覧がある。成績要因の主効果は、英語の学習意欲では認められなかったが、英語に対する自信に対して認められた。つまり、テストの成功経験や失敗経験は、英語の自信を変化させることが示唆された。一方で、また、3つの感情得点全てで予想した方向での影響が認められた。以上から仮説1については支持されたといえる。

仮説2では、教師の人種ステレオタイプに基づく好意的差別発言がない統制条件よりも、好意的差別発言がある条件において、主人公の英語に対する学習意欲や自信が低下すると評価するだろう（人種要因の主効果）と予測していた。実験の結果、英語の学習意欲及び自信のいずれも、アジア人条件は統制条件よりも得点が低かった。つまり、「アジア人なのに・・・」「アジア人なんだし・・・」と教師から言葉かけされた場合、日本人の英語に対する意欲が低下してしまう可能性が示唆された。仮説2については、部分的に支持されたといえる。

仮説3では、仮説2の現象は、失敗条件よりも成功条件でより顕著に生じるであろう（人種要因と成績要因の交互作用効果）と予測していた。実験の結果、英語の学習意欲では交互作用効果は認められなかったが、英語に対する自信において、成功条件における人種要因の単純主効果が認められた。つまり、仮説2で認められた効果は、成功条件においてより明瞭であり、英語のテストが良かった場合、「アジア人なのにすごいね」と教師から言葉かけされると、単に「すごいね」や「日本人なのにすごいね」と言葉かけされるよりも、日本人の英語に対

する自信が低下してしまう可能性が示唆された。このような人種要因の効果は、失敗条件では認められなかった。また、ポジティブ感情においても、類似した交互作用パターンが認められた。そのため、仮説3についても部分的に支持されたといえる。これは、課題成功後であっても、ステレオタイプ脅威の影響を確認した森永ら（2017）の結果と一致していた。

また、英語の学習意欲や自信への影響パターンと3種類の感情への影響パターンは極めて類似していた。英語の学習意欲及び自信を予測する構造方程式モデルを用いたパス解析を実施したところ、ステレオタイプに基づく好意的差別発言の影響を媒介していた可能性がある要因として、ポジティブ感情と内的ネガティブ感情の存在が明らかになった。これは、やはり森永ら（2017）の結果と同じであった。森永ら（2017）では、「不安だ」「恥ずかしい」「落ち込む」といった自己に向けられた内的なネガティブ感情は、差別的認知を経由せず、直接ステレオタイプから喚起されると考察していた。本研究でも同様のパターンが認められたことから、この影響過程の頑健性を確認できた。

しかしながら、「日本人は英語ができない」というステレオタイプに基づく教師の発言を参加者たちは差別的だと認識したのに、なぜ英語の学習意欲や自信は変化しなかったのだろうか。この原因を解釈することは難しいが、第1に、仮想場面の設定に課題があったのかもしれない。今回の実験では、成功場面における日本人条件の差別的認知得点（ $M=3.30$ ）は、統制条件（ $M=2.53$ ）とアジア人条件（ $M=3.77$ ）の間であった。つまり、「日本人なのにすごいね」という発言は、それほど参加者にとっては否定的ではなく、意欲を低下させたり、自信を失わせるものではなかった可能性がある。森永（2017）で「女の子なのにすごいね」という発言に対する差別的認知の得点は、本研究のアジア人条件と同じ水準であったことから、そのような解釈は可能であろう。今後、さらに場面設定を厳密に統制した上で、再検討が必要であろう。

一方、本研究が追加的に取り入れたアジア人カテゴリーに基づく発言は、差別的認知を喚起し、ポジティブ感情を低め、内的ネガティブ感情を高めた上で、英語に対する自信を低下させた。なぜ日本人の高校生と大学生は、「アジア人なのに・・・」に強く反応したのであろうか。公益財団法人権教育啓発センター（2016）による「ヘイトスピーチに関する実態調査報告書」では、日本人の外国人に対する態度を推測できる事例や統計データが掲載されている。特に、昨今の日中関係や日韓関係の悪化、アジア系を中心とした外国人労働者の増加などは、外国人への差別行動であるヘイトスピーチをもたらすまで悪

化している。もし、日本の高校生や大学生が、アジア人であると自らを位置づけることに抵抗していたのであれば、「アジア人なのに」という発言は、アジア人は英語ができないというステレオタイプ脅威に反応したのではなく、ネガティブな社会的カテゴリーに所属しているとみなされたことへの反発という可能性がある。今後、同様な研究を行う際には、アジア人に対する態度を測定し、統制変数として利用することが求められるだろう。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べておく。第1に、本研究では、参加者の学習意欲や自信を低下させるリスクを可能な限り回避するため、参加者本人の気持ちや学習意欲の低下を尋ねるのではなく、仮想場面でのシナリオに登場した主人公の気持ちを推測する投影法の手法を採用した。そのため、今回得られた結果は、参加者の中にすでにある差別的発言に対する人間の反応に関する物語を聞き出しただけの可能性もある。仮想場面以外の手法、特に意識下の心理的プロセスを検知できる研究手法を用いたり、実際の英語の教育フィールドでのアクションリサーチの手法を用いて検証していく必要がある。第2に、本研究は高校生・大学生を対象とした。英語教育はすでに小学校からスタートしており、対象者を中学生、さらには小学生にまで広げ、ステレオタイプ脅威に関する発達の研究も求められるだろう。

V. 引用文献

- Devine, P. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, **56**, 5-18. doi:10.1037//0022-3514.56.1.5.
- Education First (2022). EF EPI EF 英語能力指数世界111か国・地域の英語能力ランキング (2022年度版). Retrieved from <https://www.efjapan.co.jp/epi/>.
- 人権教育啓発推進センター (2016). ヘイトスピーチ・外国人の差別に関する実態調査 法務省 Retrieved from <https://www.moj.go.jp/content/001201158.pdf>
- 小磯かをる (2015). 日本人の英語力の変化とその背景: JGSS累積データを基に 大阪商業大学論集, **10** (4), 17-25. Retrieved from <https://ci.nii.ac.jp/naid/120005558092/>.
- 文部科学省 (2017). 平成29年度英語教育改善のための英語力調査 事業報告. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm.
- 森永康子 (2017) 女性は数学が苦手—ステレオタイプの影響について考える— 心理学評論, **60**(1), 49-61. doi:10.24602/sjpr.60.1_49
- 森永康子・坂田桐子・古川善也・福留広大 (2017). 女子中高生の数学に対する意欲とステレオタイプ. 教育心理学研究, **65**(3), 375-387. doi:10.5926/jjep.65.375
- 仲眞礼菜 (2021). ステレオタイプに基づく好意的人種差別発言が日本人大学生に及ぼす影響 名桜大学国際学群卒業論文集 (令和3年3月) 未公開
- Nguyen, H. H., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, **93**(6), 1314-1334.
- Payne, B. K. (2001). Prejudice and perception: The role of automatic and controlled processes in misperceiving a weapon. *Journal of Personality and Social Psychology*, **81**(2), 181-192. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.181>
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, **1**, 59-73.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, **69**, 797-811.