

## 難聴者に対する態度と失敗観： 価値観の変容から他者の評価へ

栗田 季佳<sup>1</sup>・中野 慎也<sup>2</sup>・荒川 哲郎<sup>1</sup>  
名畑 康之<sup>3</sup>・勝谷 紀子<sup>4</sup>

**Relationship between attitudes toward people with hearing impairment  
and belief about failure: From changing values to evaluating others**

**Tokika KURITA, Shinya NAKANO, Tetsuro ARAKAWA,  
Yasuyuki NABATA and Noriko KATSUYA**

### 要 約

本研究は、難聴者への否定的な態度にどのような価値観が関わっているかを探索的に調べた。研究 1 では、難聴の子を取り巻く周囲の子ども達が変容した学級について、担任教師へインタビューを行った。インタビューより、周囲の子ども達は、難聴の子どもに対する態度だけでなく、自閉症スペクトラム障害の子どもへの態度や、授業での様子など、学級全体の雰囲気が変わっていったことが語られた。担任教師の教育観から、子ども達の中で失敗に対する価値観に変化が生じていたことが推測された。研究 2 では、直接そのことを調べるため、質問紙調査によって失敗観と他者への態度に関連があるかを調べた。その際、難聴者だけでなく、健常者、吃音者も対象とした。その結果、否定的な失敗観が強い人ほど、他者との交流に対して抵抗感を感じており、その傾向は相手が健常者である場合よりも難聴者や吃音者である場合の方が強かった。これらより、難聴者を含む障害者への偏見や他者への寛容さの問題に対して、自己の価値観と向き合うことが重要であることが示唆された。

### 問題と目的

インクルーシブ教育やノーマライゼーションの流れによって、聾学校ではなく地域の小中学校で学ぶ難聴の子どもが増えている。一方、一般校に通う難聴の子どもが、学校の中で無視やいじめにあい、孤立していることも指摘される (e.g., 小畑, 1994; Stinson & Antia, 1999)。音声言語中心のコミュニケーションにおいては、聞こえにくさのある人や、不明瞭な発音で話す人、手話を用いる人などの、社会的マジョリティとは異なるコミュニケーション形態を用いる人たちは社会の中で排除されやすい。特に、社会の多くの活動が道具や機械で代替されるようになり、コミュニケーションの重要性が高まる今日においては、難聴者はますます不利な状況に追い込まれている。

聴覚障害に基づくいじめや社会的格差に対して、疑似体験や障害の理解の普及が提案されている (全国難聴者・中途失聴者団体連合会, 2014)。教育においても、障害理解や交流・共同学習によって健常の子ども達が障害のある子ども達を理解し、共に支えあう関係づくりが推奨されている (文部科学省,

---

<sup>1</sup> 三重大大学教育学部

<sup>2</sup> 四日市市立常磐小学校

<sup>3</sup> 北海道大学大学院文学研究科

<sup>4</sup> 青山学院大学社会情報学部

2009)。障害に焦点が当てられた学習や接触は、障害にまつわる誤解や不安を解く上では有効だと考えられるが（徳田・水野, 2005）、一方で「障害者」という社会的カテゴリが顕現化され、健常児にとっては自分と異なる存在であるという認識が芽生え（Tajfel & Turner, 1979）、「障害児—健常児」という関係性の枠組みに収まってしまう可能性がある。また、一般化された障害の知識と個別に出会う人物の間には相違があるため、人間関係を築く上でも、配慮やサポートを提供する際にも齟齬が生じる可能性がある<sup>1</sup>。そして、障害に焦点化した取り組みは、障害のある子どもへの眼差しに変化をもたらすことはあるかもしれないが、障害のない他の子ども（例：学級で孤立している子や疎外感を感じている子）への眼差しには直接的に結びつかない。すなわち、障害理解による障害者への寛容的な態度は、「障害」を越えた人と人との間の寛容さへ繋がるとは限らない。

そこで本研究では、障害そのものの知識や関心ではなく、より根本的な価値基準に焦点を当てる。どのような価値基準が、聴覚言語障害者の人達に対する否定的態度につながるのか、あるいはそれら乗り越えるにはどのようなことが重要であるのか。それを探索するために、障害理解や交流教育などの障害に焦点化した教育ではない形で、障害のある子もない子も皆がつながる取り組みを実践している学級に注目する。

この学級では、授業の前などの少し空いた時間に、子ども達が歌う時間を設けている。それも、全員で歌うのではなく、教室の前に出てきて、数人ずつ（通常2〜3人）が代わる代わる歌う。その様子を撮影したビデオでは、子ども達は我先にと前に出て来て、思い思いに歌っていた。子どもが歌い終わると、歌っていない子ども達がその座を奪い合うかのように、前に出てくる。子ども達の歌い方は皆違う。体を前後に揺らしたり、手でリズムをとっていたり、表情をつける子どももいる。その中には、難聴の子どももいた。難聴者は一般に、音程やリズムの微妙な変化を捉えることができず、歌うことを苦手とする人が多い。実際に、通常学校に通っていた難聴者のうち、通常学校の良くない点として音楽の授業を挙げる者も多い（長谷川・菊池・竹中・斉藤・佐々木, 2001）。しかし、この学級の難聴の子どもは、他の子ども達と同様に、自ら前に出て来て、指を動かしながら歌っていた。その様子からは、おびえた様子や不安そうな様子は感じられない。また、周囲の子ども達から、嘲笑が出ることも心配そうな様子もない。

難聴者に限らず、多くの人にとって、人前で歌うハードルは、歌に自信がない限りかなり高いだろう。歌に自信のある人でも、緊張や恥ずかしさがあると考えられる。この学級においても、最初からこの雰囲気があった訳ではない（後述）。最初は歌うのをためらい、難聴の子をいじめていた子ども達が、序々に変わっていったという。当学級では、難聴について理解する授業や指導を行っていない。子ども達に起きた変化を読み解くことは、難聴者を含む異なる他者への否定的な態度に関わる価値意識を解明するヒントとなるだろう。

## 目的

本研究は、当学級を取り上げ、子ども達に起きた変化を考察することで、難聴者を含む他者への否定的な態度の背景にどのような要因が関わっているのかを探る。その際、当初から仮説的な問いを立てるのではなく、担任教師に対するインタビューを通して、その要因を探索する過程も辿ることとする。

本研究は、2つの研究から成る。研究1では、障害のある子もない子も誰もが楽しそうに歌うに至るまでの子ども達の変化、またその変化をもたらした教育観について、担任教師にインタビューを行う。そして、子ども達に起きた変化について仮説を立てる。その後、研究2では、研究1で立てた仮説を検

<sup>1</sup> 例えば、「聴覚障害者は小さい音が聞こえないので大きくすればよい」と学んだ場合、聞き取り試験でスピーカーを用いたとしても、もしその人が音の認識に困難のある感音性難聴であった場合には、その配慮は本人にとっては意味をなさない。

証するための質問紙調査を行う。最後に、難聴の子どもも含めた、誰もが排除されない学級づくりの手がかりについて考察する。

## 研究 1

研究 1 では、歌の取り組みを実施した教員へインタビューを行い、取り組みのこういった要因が子ども達に変化をもたらしたのかを考察する。

### 方法

**対象** 歌の取り組みを行っている A 先生（40 代、男性）を対象とした。A 先生は小学校の通常学級の教員であり、インタビュー当時の教員歴は 19 年であった。

**手続き** インタビューは半構造化面接法を採用した。インタビューの内容は、①歌の取り組みを行う理由やねらい、②歌の評価の方法、③取り組みにより生じた子どもの変化、④難聴の子どもに対する周囲の子ども達の捉え方の変化、⑤A 先生の障害観であった。所要時間は 2 時間程度であり、大学の研究室で行った。

### 結果と考察

**最初の様子** 当学級には難聴の子や自閉症スペクトラム障害と診断されている子が在籍しており、以前は何かトラブルがあると難聴の子のせいにしたり、自閉症スペクトラム障害の子をパニックにさせて馬鹿にするような雰囲気もあった。A 先生が当学級の担任となった 4 月、休み時間に難聴の子も含んで子ども達が遊んでいたところ、ある子の顔にボールが当たるといふ出来事が起きた。その時、周りの子ども達は難聴の子の蹴ったボールが当たったと主張し、難聴の子は蹴っていないと主張し、子ども達同士で話し合いが行われていた。A 先生はその現場は見えていなかったが、子ども達から話を聞いていたところ、隣の学級の子が自分が蹴ったボールであると伝えに来て、難聴の子が蹴ったボールが顔に当たったわけではないことがわかった。

A 先生はこの話し合いを疑問に思い、なぜこういうことになったのか子ども達に尋ねた。すると、子ども達は「そう見えた」「誰かが言っていたのでそう思った」「遠くに重なってたのでよく見えなかった」と弁解し、難聴の子に謝った。子ども達は難聴の子が蹴ったのを見ていないにも関わらず、「見た」と言い、しかしその矛盾した自身の発言について語らなかった。A 先生は「それは嘘じゃないか、許さないでおこうと決心」し、「先生が聞きたいのはそれじゃない」と子ども達から本心が出るのを粘り強く待っていた。以下は、その後についての A 先生の発言である。

1 人の子が泣きながら、「僕は今まで、何か揉め事があったりすると、この子のせいにすればそれでいいと思っていました。今回もみんなそう言うし、適当なこと言ってこの子のせいにすれば、それでこの事件は終わると思ってました。なんでそんな風に思っちゃっていうと、この子には喧嘩をしても勝てるし、すぐにパニックにもなるし、訳分からなくなるから、今回もそう思いました。ごめんなさい」って。それを聞いてリーダーみたいな子も言い始めるんですよ。僕が聞きたかったのはそこなんですよ。ごめんなさいなんて、その子（注：難聴の子）は 100 回でも 200 回でも言われ続けてるんですよ。それでもいじめみたいなことは直らなかった。なぜそんなことをしてしまうのかという意識の根底には、差別があったんですよ。これからも、それを言ったぐらいでは簡単には変わらないんですけど、そういう面が自分にはあるんだということを、深層の上のほうにもって行きたかった。だから、みんなに言わせました、辛かったと思いますけど。それがあの子達のスタートですね。だからみんなに言わせましたけど、はじめのごめんなさいと後のごめんなさいの意味は全然違います。（中略）

周りが変わっていきました。そのあたりで歌を歌わすみたいのも始まっていくわけです。

A 先生は子ども達の心の深層に目を向けている。共生や人権など、平等主義的な社会規範は情報としては表層的に広まってきた。しかし、人間の心には本来的に自己と類似性が低い人々を避け、排除しがちな傾向が備わっている (e.g., Allport, 1954; Goffman, 1963)。社会的圧力による平等や差別是正のイデオロギーが、個人の心に内在化しているとは限らない。このような矛盾は、障害者や在日外国人など、社会的マイノリティに対する態度を扱った研究においても示されている。例えば、質問紙などの回答を制御できる方法で測定しても障害者に対する否定的な態度は現れにくく、むしろ肯定的な態度が示される場合もある。しかし、自動的で無意識的な反応を測定する方法を用いると否定的な態度が現れる (e.g., Pruett & Chan, 2006)。この傾向はほとんどの人にみられ (栗田・楠見, 2012)、実際に、A 先生のインタビューで語られた子どもも、「僕は今まで、何か揉め事があったりすると、この子のせいにすればそれでいいと思っていました」と、自身の偏見<sup>2</sup>を相手の問題にすることでカモフラージュしてきたことを示唆している。

A 先生は、この潜在化された偏見に目を向け、子ども達に内省を促した。偏見を抑制しようという動機は、自らの偏見を自覚し、葛藤を感じることから始まる (Monteith, Ashburn-Nardo, Voils, & Czopp, 2002)。しかし、自らの偏見をどのように捉えるかによってその後の行動は変わってくるだろう。もし偏見や差別は変えられないと捉える場合、偏見について考えることは、自らの否定的な面を突きつけられ、望ましい自己観を脅かすだけとなる (Doosje, Branscombe, Spears, & Manstead, 1998)。先生が偏見は変わらないという信念で子ども達を追及したならば、子ども達は偏見を是正しようと動機づけられるよりもむしろ、不安や怒りを喚起させ、自らの偏見を否定したり相手を拒否すると考えられる。実際、偏見は固定的であると教示された白人の大学生は、態度について懸念が増し、人種間相互作用を避けようとする (Carr, Dweck, & Pauker, 2012)。

A 先生の「そういう面が自分にはあるんだということを、深層の上のほうにもって行きたかった。」という前提には、偏見や差別は固定的ではなく、変わるものだという信念があったと考えられる。A 先生には、子どもが自己と向き合い、変容していく過程に着目する視点があると考えられる。この変化に関する A 先生の考え方は、以下の、歌の取り組みの狙いにも重なる。

**歌の取り組み** A 先生は少し空いた時間などに、子ども達が前に出て歌う時間を設けている。その中で、A 先生が終始一貫して持っている考えは次のようなものだ。

(注：子ども達の歌を) 評価しないんです、実は。唯一するのは、やろうとしたかどうかだけです。うまいとか下手とかは問わないんですよ。やるかやらないかっていうことだけ、子どもに言い続けます。

それ (注：上手い下手) を先生が言い出した瞬間に、たぶん嫌になるんじゃないかな。「上手いとか下手とかはどうでもいい話です。やってる内にそれはきっと上手くなっていくでしょうと、上手くならなかったらならなかったで、それでいいでしょう。」と (注：子ども達に伝える)。

難聴の子は音って取れないじゃないですか。でもそれはそれでいいんですよ。で、2 番目に大事なことは自分が気持ちよかったか、です。だから、その難聴の子が歌って、音がずれていたとしても自分が気持ちよかったらそれでいいっていうやり方をしますね。

A 先生は、最初は誰も歌おうとしない中で、勇気を出して前に出て歌おうとした子どもの、「やろうとした」過程を認める。歌の技術的な面に関しては評価せず、子ども達に一定の達成基準を要求しない。その代わり、子ども達に問いかける。「あなたはやろうとしたか？ やって気持ちよかったか？」。達成基準を要求しないため、A 先生は 10 年ほど続けている歌の取り組みを、難聴の子が学級にいるからといっ

<sup>2</sup> ここでいう「偏見」とは、個人に対してではなく、「障害者」や「外国人」「弱者」といった社会的カテゴリーに対して抱いている否定的な感情、評価を指す。



てやめたり、難聴の子だけ歌を免除するようなことはしなかった。

長谷川ら（2001）が実施した難聴者へのアンケートで、通常学級で音楽の時間が嫌だったという意見の理由の1つとして、音楽の時間で求められる技術（例：発声、リズム、音感）を獲得できず、周囲と比較して劣等感があったことが考えられる。A先生は一般的な歌や音楽の評価（うまい、できた）ではなく、自分自身と向き合い、楽しむ時間として歌の取り組みを行っていたのかもしれない。歌い方はそれぞれのやり方でよく、以下の発言にあるように、歌おうとする子どもの見えない努力に目を向ける。

小さな声で歌ってる子ほど、ものすごいエネルギーを使っているわけじゃないですか。中には大した努力もつという失礼ですけど、やりなさい、は一いついていける子もいるでしょ。その子も立派なんですけど、なんか死んでしまいそうな緊張感の中、出てきて、蚊の鳴くような声で下を向きながら歌う子もいるわけですよ。きっとその子の方が使っているエネルギーは膨大じゃないですか。だけど僕達は、声の大きな方を褒めてるんですよ。こっちの、もう清水の舞台から飛び降りるような決心をして歌っている子を見て、声が小さいって評価してるんですよ。つまりダメだって言ってるんですよ。あなたの歌い方じゃダメだって。それだけ決死の覚悟で来た子に対して。だけど、大きな声でお調子者で来てる子もそれなりの気持ちを持ってきて、それは褒められる行為なんだけど、そっちの方は高く評価してるじゃないですか。声が大きい元気がいい、積極的だ。それはもちろんそうなんです。だとしたら、こっちの蚊の鳴くような声で、もっと大きな声で歌いなさいって言われる子をもっと評価しないといけないですよ。だから絶対言わないですね、声が小さいなんて。

周囲が子どものどのような側面を褒めるかで、子ども達の行動は大きく変わる。Mueller & Dweck（1998）では、課題に成功した際、「こんなに問題が解けるなんて頑張ったんだね」と努力を褒められた子ども達は、後の課題で失敗した際にも楽しみを感じ、家に帰ってからもその課題をやりたいと述べた。一方、「こんなに問題が解けるなんて頭がいいんだね」と能力を褒められた子ども達はその逆の結果となった。さらに、その後行った同じ難易度の課題成績に関しても、努力を褒められた子ども達の方が高かった。すなわち、努力を褒められた子ども達は、失敗を恐れず積極的に行動するようになり、課題以外の関心事（例：間違っただけ）に気を奪われることもないため結果的にパフォーマンスも高くなる。

能力を褒められることは、なぜ子どもの積極性を抑制してしまうのだろうか。重要な理由として2点考えられる。1つは、能力に対する信念である。能力は生まれながらに決まっておる固定的だと考える信念は個人差はあるものの、一般的に信じられている。教師が一部の子の歌を「すごいね、うまいね」と褒めることは、暗に子ども達に固定的な能力観を喚起させている可能性がある。教師の態度は子どもに影響を及ぼすため（Rosenthal & Jacobson, 1968）、子ども達も、才能や素質など変わりにくい性質を基準に歌を評価するようになるだろう。すると、歌唱力に自信のない子ども達は、周囲から非難や嘲笑をあげるのを避けて歌わなくなると考えられる。また、歌唱力に自信がある子ども達も、Mueller & Dweck に拠れば、自分の能力を認めてもらうためには高いパフォーマンスを維持しなければならないため、不安を感じると予想される。反対に能力ではなく努力に焦点化される場合、結果は問われないため、上手くできないこと、失敗することに対する注意や関心は低くなり、やる気を引き起こすことにつながる考えられる。

もう1つは、能力は序列をつくることだ。教師が能力を褒める場合、褒められる子どもは、特別にその能力が備わった者だけに限られてしまう。たとえ、全員が褒められるように褒める水準を下げたとしても、大げさな褒め方は、特に自尊心の低い子ども達にとって逆効果になることが指摘されている<sup>3</sup>（Brummelman, Thomaes, Orobio de Castro, Overbeek, & Bushman, 2014）。能力を褒めることは、個人間の比較を要求し、努力を褒めることは個人内の比較（例：自分はこれまで努力したか）を要求する。

<sup>3</sup> 大げさに褒められた自尊心の低い子ども達は、自分の達成水準が低いことを推測し、「この程度でこんなに褒められるということは自分には能力がない」と、褒められなかった子ども達よりも挑戦しなくなった。

このことが、他者と比べるのではなく、自分と向き合うことにつながると考えられる。

A 先生は歌の能力を評価せず、「やろうとしたか」「自分が気持ちよかったか」を大切にする。これらは他者との比較を必要としない。子ども達は、A 先生と過ごす中で、自分についても他者についても、能力や他者との比較によって評価するのではなく、自分の心に目を向けるようになっていったと考えられる。そのことが、最初は恥ずかしそうに歌っていた子ども達が、段々と自分なりの歌い方を見つけて我先にと前に出て行くことにつながっていく。

**子ども達の変化** 子ども達の変化は、歌だけでなく他の場面でも起きる。そもそも、A 先生が歌の取り組みを始めたきっかけについて以下のように述べている。

国語とか算数で、子ども達が意見を言うか言わないかっていう問題が出てくるんですね。できればたくさん子ども達に意見を言って欲しいとか質問してほしいとか。で、わからないことをわからないままにしておくんじゃなくて、（注：子どもに）「あの、わかりません」と言って欲しい。（中略）この歌の取り組みをした理由というのは、もしもこの場所で、「はい、じゃあ誰々さん歌ってごらん」って言った時に、（注：子どもが）「はい、わかりました」って歌えたら、きっとその子は「わかりません」とか、「よくわからないけど私はこうだ」とか、「これちょっと絵を描いたんですけど、先生ここが上手く描けないんですけど教えてください」とか、そういうことを言えるような気がしたんです。（中略）それを飛び越えることができれば、何か他の授業中で意見を言うとか、多少間違ってもなんとか言ってみるとか、そういうことなんてもしかしたら簡単なことかもしれないって。

A 先生が歌の取り組みで狙ったことと一致して、実際に、歌の取り組みにおける子ども達の変化とともに、授業中での様子も変わってくる。

話し合いの授業ってすると、ほとんど僕の出番はないですね。意見をみんなが言い続ける。つまり恥ずかしくないんですよ、意見を言うのが。やれ「賛成や」「反対や」って、そうすると「誰々さんの意見はおかしいと思います」って言う子も出てくるでしょ。でも言われた方も大して（注：批判されたと）思っていないですよ。賛成反対の発言や意見は活発に言うようになりますね。それが狙いやったわけですけど。難聴の子も意見言いますし、聞くほうは聞くほうで、違ったら「違う」って、そうやったら「そうや」って言いますね。

この発言から、子ども達は思ったことを素直に主張し合っていることが伺える。子ども達がもし、正解一不正解や、他者からどのように評価されるかということに気にしていれば、発言をする子どもは成績のよい子どもや活発な子ども等、一部に限られるだろう。しかし「みんなが言い続け」、またそれに対して「反対」や「おかしいと思う」等、相手が否定的な気分になりかねない発言も言い合っている。この様子から、子ども達は自分に対して相手に対しても、間違ふことや失敗することなどの結果に関心を払わず、「言ったか、言わなかったか」という「やろうとする気持ち」に焦点化されていることがうかがえる。

また、4 月当初の出来事から、難聴の子だけでなく、他の子どもに対する態度も変わっていったことが語られた。

（注：男の子が女の子の落し物を）拾ってくれと、「落としたよ」って言うと、（注：女の子は）本を読むのを邪魔されたって感じちゃうんですよ。「いいのもうそこに置いて」と怒られるんですよ。でもね、それね、その子（注：男の子）怒らないんですよ。（インタビュアー「せっかく拾ってやったのになら」）ないんですよ。何度も何度も繰り返すんですよ。ある時ね、（注：先生が）あんまりだなと思って、その女の子にも「そういう時はありがとうって言うんだよ」って言うんですけど、急には変わらないですよ。で、（注：男の子に対して）「なぜあなたはボロカス言われるのに、しかもボロカス言われるってわかって、ずっと声を掛けるのか」って言ったら、はじめに自白した子ね、「僕は 3 年生のときに、この子をキレさせて喜ん

でた、そういうことをやってきた。今この子に話しかけて、(消しゴム拾いを) やってると、いつかありがとうって言ってもらえるかもしれない」って言うんですよ。

4月の出来事は、難聴の子との間に起きたことであったが、男の子は、自分自身の偏見に目を向け、難聴の子への自身の振る舞いと自閉症スペクトラム障害の子への振る舞いが重なったのだろう。そして、難聴の子のせいになしたり、自閉症スペクトラム障害の子を馬鹿にするような自分を「変えよう」と、落とし物を拾うという行動に出たと考えられる<sup>4</sup>。したがって、その男の子にとっては、相手から「ボロカス」に言われようとも、それよりも「変わろう」としたことが重要であったのかもしれない。

4月の出来事にも歌の取り組みにも共通して、A先生は、子ども達に結果を問わず、変化する過程を見ている。難聴や自閉症スペクトラム障害についての学習を行っていないが、子ども達は、難聴の子や自閉症の子への振る舞いも変わっていき、声の大きい子も小さい子も、障害のある子もない子も、思い思いに歌うようになった。この変化が特定の場面に限定されておらず、様々な場面で共通してみられるのは、周囲の子ども達にとって難聴の子への態度だけが限定的に変わったのではなく、より一般的な信念の変化が生じ、その変化が難聴の子を含む他の子への態度、歌や授業の様子に影響を与えていると考えられる。

子ども達にどのような信念、価値観の変化が生じたのだろうか。A先生は、一貫した教育観として、結果を問わず、過程(やろうとしたか)に注目している。A先生はインタビューで「もちろんうまいとは思いますが、すごいな～とかきれいな声やね～とかっていうことは。それはできないよりはできた方がいいですよ、うん。でも一番大事なのはやるかやらないか、ということだけ」、「やっぱり貫き通さないとだめですね。ずーっと。段々欲がでてくるんですよ。でもあの場所では、別に音が外れていようが、上手く歌えなくても、途中で間違えても、みんなでここにこしていけばよくて」と語っており、結果に対する評価はあっても表に出さないよう徹底している。A先生のこの考えと行動によって、子ども達は結果に対する関心を払わなくなっていったと考えられる。また、A先生は子ども達に問いかけ、子ども自身がやろうとする(変わろうとする)のかどうか注目している。そのことが、先生や周囲の子どものためというよりも、自分のために取り組む姿に変わっていったと考えられる。

すなわち、子ども達自身の結果に関する価値観が変わっていったと推測される。特に、失敗や間違えといったネガティブな結果はその後の行動や他者の評価により影響をもたらすことを踏まえると、失敗への価値観(以下、失敗観)が変わっていったと考えられる。そのことが、自身の歌や授業での姿勢、他者を結果で評価しないという態度の変容にもつながったと考えられる。研究1より、失敗観と難聴者への態度の関連性についての仮説が導かれた。そこで研究2では、失敗観と態度の関係について明らかにする。

## 研究2

研究2では、失敗観と難聴者に対する態度の間に関係があるかを質問紙調査によって調べる。子ども達がネガティブな結果、すなわち失敗を否定的に捉えなくなるにつれて難聴児への否定的な態度が軽減されていったとするならば、個人差として置き換えた場合、失敗を否定的に捉えない人ほど難聴者に対してより肯定的であると考えられる。

さらに、当学級は難聴の子どもへの接し方や歌だけではなく、学級に在籍する他の子どもへの態度や学級の雰囲気にも変化を生じさせていた。もし失敗観が対象を限らないのであれば、別の対象に対しても同様に、失敗を否定的に捉えない人ほど相手に対して寛容であると考えられる。したがって、本調査

<sup>4</sup>「いつかありがとうって言ってもらえるかもしれない」という発言からは、相手に対する贖罪の気持ちもあったと考えられる。



では、難聴者だけでなく、他の対象への態度も取り上げる。研究1では、自閉症スペクトラムの子どもについて述べられていたが、研究2では、見えにくい障害として吃音（どもり）のある人物および比較条件として一般の人物（統制）を取り上げ、対象の一般化可能性について検討する。

## 方法

**参加者** 大学生・大学院生・研究生 19名（男性3名、女性16名）。

**手続き** 大学の講義時間中に質問紙を実施した。質問紙は、失敗観尺度、交流態度尺度、社会的望ましき尺度、接触経験の質問から構成された。

失敗観尺度として池田・三沢（2012）（項目例：「失敗すると、自己嫌悪に陥ってしまう」「失敗とは、決してあってはならないことだ」）を用い、失敗に対する価値観を捉えることとした。回答は「全くそう思わない（1点）」から「非常にそう思う（5点）」までの5件法で行った。得点が高いほど、失敗に対して否定的であることを示す。

交流態度尺度には河内（2006）を用いた。最初に、交流場面として、「あなたは様々な学部の学生30名程度が参加する一般教養のある授業を受講しています。時々授業中にグループディスカッションがあり、他学部の学生とも顔見知りになりました。授業期間が終わり、その授業で一緒になった△さん（あなたと同性）と学内でばったり出会いました。」という想定を設けた。その後、交流する学生として、難聴の学生、吃音の学生、健常の学生を挙げた。具体的には、難聴の学生は「△さん（あなたと同性）は耳に機械をつけていました。グループディスカッションでは聞き返すことがあり、発音が不明瞭で聞き取りづらいところがありました。」、吃音の学生は「△さん（あなたと同性）はどもりがあり、グループディスカッションでは意見を述べるのに時間がかかっていました。」、健常の学生は記述をせずに以下の交流に関する項目に回答をした。項目は、「レストランにどう行けばよいかをその学生に聞く場合」「講義が始まる前に教室へ一緒に行こうと誘われた場合」など、表面的・建前的な交流を表す「交友関係」（9項目）と「その学生が自分でできると思われるので手伝いを断る場合」「図書館でその学生がうるさくするので静かにするよう注意する場合」など、本音の意見を示す「自己主張」（9項目）の大きく2つに分けられている。各項目に対して、どの程度抵抗を感じるかを、「抵抗がない（1点）」から「抵抗がある（5点）」までの5件法で回答を求めた。得点が高いほど、その対象（△に当たる人物）との交流に抵抗を感じることを示す。

参加者は、難聴、吃音、健常の学生それぞれとの交流について答えた。その後、学生が耳に機械をつけていた理由、どもっていた理由について自由記述を行った。

最後に、日本語版社会的望ましき尺度（北村・鈴木, 1986）への回答を求めた。本調査では社会的望ましき尺度と他のいずれの尺度とも相関がみられなかったため、以後では議論しない。最後に、聴覚障害者・言語障害（吃音）者との接触経験について、「全くない」「過去にある」「現在ある」の3択で回答を求めた。

## 結果と考察

失敗観と他者への態度に関連があるかを分析した。以下、難聴の学生との交流および吃音の学生との交流に分けて、結果と考察を述べる。

**難聴の学生への態度** まず、交流場面における抵抗感と、失敗観の関係について調べるため、抵抗感を目的変数、失敗観と対象学生を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、失敗観の主効果が有意であり、特に難聴学生条件において単純傾斜が強かった（図1、難聴学生； $\beta = .53$ ,  $t(34) = 2.43$ ,  $p < .03$ 、健常学生； $\beta = .33$ ,  $t(34) = 1.50$ ,  $p = .14$ ）。すなわち、回答者の大学生は、ネガティブな失敗観が



強いほど、健常学生とも難聴学生とも交流する際に抵抗感を強く感じるが、難聴学生と接する場合により強く抵抗を感じるということがわかった。

次に、接触経験と失敗観のどちらが抵抗感をより強く説明するのかを調べた。事前に、接触経験の有無の内訳をみたところ、回答者 19 人中 17 人が聴覚障害者と接したことがあると述べた。抵抗感を目的変数、失敗観と接触経験<sup>5</sup>を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、接触経験の説明力は有意傾向、失敗観は有意であった。すなわち、継続的な接触経験のない人の方が難聴の学生に対する抵抗感が強い傾向にあり、ネガティブな失敗観の強い人の方が抵抗感が強いことがわかった（表 1）。

耳に機械をつけている理由について、「難聴」「聴覚障害」など聞こえに関する記述をした人は、19 人中 14 人であった。多くの学生が、「聞き返すことがあり、発音が不明瞭で聞き取りづらい」様子の原因を聴覚障害に帰属していた。

**吃音学生** 難聴学生における分析と同様に、重回帰分析を行ったところ失敗観の主効果が有意であり、特に吃音学生の条件において単純傾斜が強かった（図 2、吃音学生； $\beta = .66$ ,  $t(34) = 3.12$ ,  $p < .01$ 、健常学生； $\beta = .30$ ,  $t(34) = 1.44$ ,  $p = .16$ ）。

次に、接触経験と失敗観のどちらが抵抗感をより強く説明するのかを調べた。事前に、接触経験の有無の内訳をみたところ、回答者 19 人中 16 人が言語障害（吃音）者と接したことがあると述べた。抵抗感を目的変数、失敗観と接触経験<sup>6</sup>を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、失敗観の抵抗感に対する説明力は有意であったのに対し、接触経験については非有意であった（表 2）。吃音の学生との交流に関して、難聴学生と同様に失敗観の強い人の方が抵抗感が強いことがわかった。しかし、接触経験に関しては難聴学生の結果と異なり、言語障害（吃音）者との接触経験のある人は抵抗感が低いと言えない結果となった。

最後に、どもりの理由については「吃音」「言語障害」といった障害に関する記述をコーディングしたところ、19 人中 3 人のみであった。その他は「自信がない」「周囲を気にしている」など性格や特性等の内的要因に関する記述がみられた。この結果は、視覚的なシグナルがない吃音の学生に対しては、状況要因や外的要因よりも個人の特性に原因を帰属する、根本的帰属錯誤（Jones & Harris, 1967）がみられたといえよう。

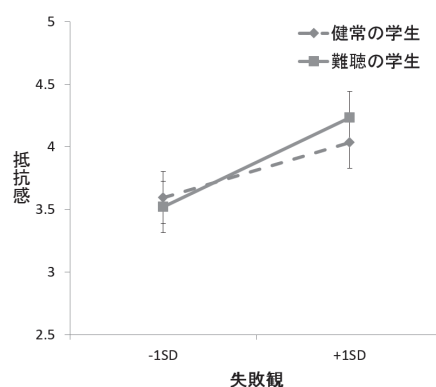


図 1 難聴の学生との交流抵抗感×失敗観の交互作用

表 1 難聴の学生との交流抵抗感における重回帰分析の結果

説明変数	$\beta$	$p$
接触経験	-.393	.064
失敗観	.429	.045
$R^2$	.324	

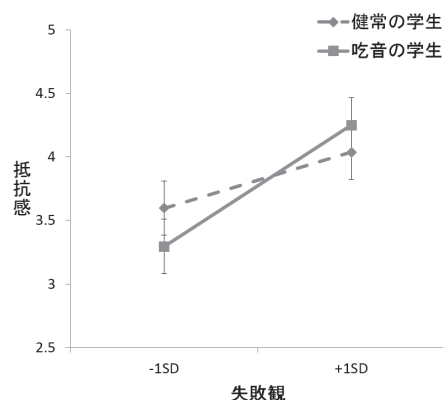


図 2 吃音の学生との交流抵抗感×失敗観の交互作用

表 2 吃音学生との交流抵抗感における重回帰分析の結果

説明変数	$\beta$	$p$
接触経験	-.253	.233
失敗観	.506	.024
$R^2$	.398	

<sup>5</sup> 接触経験についてはダミー変数に置き換えて用いた。

<sup>6</sup> 聴覚障害者との接触経験と同様、ダミー変数を用いた。

## 総合考察

本研究は、難聴者を含む他者への寛容的な態度の背景にどのような要因があるかを探索した。研究1では、難聴児も在籍する包容的な学級を取り上げ、担任教師へのインタビューから、子ども達が自分の失敗を気に留めなくなるに従って、難聴の子どもへの態度にも変化が生じている可能性が示唆された。研究2では、そのことを検証するため、失敗観の個人差と難聴者、吃音者、健常者への態度の関係について大学生を対象に質問紙調査を行い、ネガティブな失敗観が強い人ほど他者との交流に抵抗を感じていることが明らかとなった。特にこの傾向は、対象が難聴者や吃音者であるとより強くみられた。これらの研究より、難聴者に対する否定的な態度の背景には、失敗に対する健聴者の価値観が反映されることが示唆された。

失敗観のような自身の価値観と向き合うことは、A先生のインタビューで語られたように、難聴の子だけでなく、自閉症スペクトラムの子への振る舞いや授業での活動など、多方面で変化を引き起こす。実際に、研究2で行なった調査においても、失敗をネガティブに捉えない人ほど、難聴の大学生だけでなく、一般の大学生や吃音者に対しても、交流抵抗感が低かった。今回用いた交流場面には、相手からの要求を断る場面や注意する場面など、相手から非難されたり拒否される可能性のある場面が含まれていた。そのような場面においても、失敗を肯定的に捉える人は、主張することに抵抗を感じにくかった。このことは、他者と本音を言い合う関係を築く上で、失敗や間違いに対する自身の価値観が足かせとなることを示唆している。本研究は場面想定質問紙調査であり、実際の相互作用ではないものの、自己の価値観が相手との人間関係を規定することを示している。

本研究より、「失敗は避けるべきだ」「失敗は許されない」といった失敗に対する価値観が、他者（難聴者や吃音者を含む）の失敗や誤り、不器用さに対する抵抗感へ反映されることがわかった（研究2）。しかし、その価値観は、能力ではなく過程に目を向けることで変容し、自己の個人的また対人的な振る舞いへつながることが示された（研究1）。能力のような、誰かが振り落とされる可能性のある評価軸で他者を測らないことが、排除しない学級づくりを考える上で重要かもしれない。「合唱もあるんですけど、動きに統一性がないですよ。ばらばらで、僕は好きですけどね。一人として一緒にすることやってない。さっきの難聴の子ども、だからあれでいいのかなって。」というA先生の発言がそのことを示唆している。すなわち、結果に対する統一的な評価を設けないことが、それぞれの違いを認め、楽しむことにつながる。

本研究は、障害理解といったアプローチの他方で、失敗観のような自己の価値観と向き合い、その変容に挑戦することも、異なる他者と共存する上で重要であることを提案する。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。1つは、研究1では実践のインタビューのみをもとにしており、別の視点でアプローチした場合に、本研究で注目した失敗観以外の要因が機能していたり、相互作用によって生じている可能性がある。例えば、研究1の学級で、前に出て気持ちよさそうに歌う子を周囲は見ていただろう。それを見た子ども達が、自分を重ね合わせ、自分も気持ちよく歌ってみようかと前に出て歌ったとする。それを見た子ども達がまた行動を起こす。こういった連鎖が、恥ずかしさや失敗への恐れを気にしていた子ども達を引き寄せ、歌った子ども達は思いのまま歌う気持ちよさを感じ、その快の感情が他者とつながり、自分と周囲の子ども達との関係を近づけたのかもしれない。こういった感情の共有という視点が、人間関係の深まりにとって核となっている可能性もある（岡原・小倉・澤田・宮下, 2014）。子どもたちに起きた変化を、多角的に捉えることが重要である。

2つめに、研究2において調査を実施したが、人数が少なく障害者との接触率が高かったため、偏った結果である可能性がある。研究2の結果は、予備的な結果として位置づけることが妥当であろう。今

後は、サンプルを増やした調査研究や、失敗観の変化が他者への態度を変化させるという因果関係を明らかにする実験研究が必要である。

3 つめに、研究 2 の調査では実際の難聴の学生や吃音の学生と相互作用を測定しているわけではなく、あくまで場面想定であることが挙げられる。架空の質問紙における回答と実際の相互作用は乖離する可能性があることに留意しなければならない。

最後に、先行研究や研究 1 から、努力や過程を認め評価することが、子ども達の積極性や他者への寛容さを生むことが示唆されたが、努力しない子ども達や、遷延性意識障害など重症心身障害や超重症児といわれる子ども達など、努力や過程が見えにくい子どもをどのように評価するかという問いが残る。本研究では評価の基準に焦点を当てたが、研究 1 において子ども達の変化に影響をもたらした要因は 1 つではないと考えられる。例えば、教師の障害者に対する態度は児童の障害児への態度にも影響を及ぼす (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010) ことから、教師の難聴児や自閉症児への態度が間接的に伝わっていたことや、偏見や差別は変えられるという暗黙の信念 (incremental theory, Rattan, & Dweck, 2010) が教師から子どもへ伝わっていった可能性もある。あるいは、努力や過程を評価することが重要であったとしても、教師がその基準に固執したり、頻繁に評価したりすると、子ども達の価値基準が明確になり、逆に、努力しない子への眼差しが厳しくなる可能性もある。今後さらに、他者への寛容さを構成する要素、そしてそれに関わる教師の振る舞いについて明らかにする必要がある。

## 引用文献

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley. (原谷達夫・野村昭訳 1968 偏見の心理 培風館)
- Brummelman, E., Thomaes, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G., & Bushman, B. J., (2014). “That’s not just be autiful – that’s incredibly beautiful!” The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, 25, 728-735.
- Carr, P. B., Dweck, C. S., & Pauker, K. (2012). “Prejudiced” behavior without prejudice? Beliefs about the malleability of prejudice affect interracial interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 452-471.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., & Manstead A. S. R. (1998). Guilt by association: When one’s group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872-886.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- 長谷川洋・菊池真理・竹中佐和・斉藤康幸・佐々木寿子 (2001). 聴覚障害児教育における分離教育と統合教育 — 教育を受けた立場から — 筑波技術短期大学テクノレポート, 8, 57-63.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, 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, 515-529
- 池田浩・三沢良 (2012). 失敗に対する価値観—失敗観尺度の開発— 教育心理学研究, 60, 367-379.
- 河内清彦 (2006). 障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について — 障害者への関心度、友人関係、援助行動、ボランティア活動を中心に — 教育心理学研究, 46, 106-114.
- 北村俊則・鈴木忠治 (1986). 日本語版 Social Desirability Scale について 社会精神医学, 9, 173-180.
- 栗田季佳・楠見孝 (2012). 障害者に対する両面価値的ステレオタイプ—能力・人柄に関する潜在的・顕在的ステレオタイプ— 特殊教育学研究, 49, 481-492.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 教育出版.

- Monteith, M. J., Ashburn-Nardo, L., Voils, C. I., & Czopp, A. M. (2002). Putting the brakes on prejudice: On the development and operation of cues for control. *Journal of Personality and Social Psychology*, **83**, 1029-1050.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75**, 33-52.
- 小畑修一 (1994). 聴覚障害者における聴覚障害の心理的受容 筑波技術短期大学テクノレポート, **1**, 19-23.
- 岡原正幸・小倉康嗣・澤田唯人・宮下阿子 (2014). 感情を生きるーパフォーマティブ社会学へー 慶應義塾大学出版会
- Pruett, S. R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the disability attitude implicit association test. *Rehabilitation Psychology*, **51**, 202-213.
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, **3**, 1-24.
- Rattan, A., & Dweck, C. S. (2010). Who Confronts Prejudice? The role of implicit theories in the motivation to confront prejudice. *Psychological Science*, **21**, 952-959.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stinson, M.S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, **4**, 163-175.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Books/Cole.
- 徳田克己・水野智美 (編) (2005). 障害理解ー心のバリアフリーの理論と実践ー 誠信書房.
- 全国難聴者・中途失聴者団体連合会 (2014). 第 20 回全国中途失聴者・難聴者福祉大会 in 三重 第 4 分科会.