

原著論文 障害者スポーツの視聴が青少年の障害観に与える影響：障害理解教育の観点から

| | |
|-----|---|
| 著者 | 小野 聡子, 徳田 克己, 水野 智美, 西館 有沙 |
| 雑誌名 | 障害理解研究 |
| 巻 | 16 |
| ページ | 21-29 |
| 発行年 | 2015 |
| URL | http://hdl.handle.net/2241/00152058 |

障害者スポーツの視聴が青少年の障害観に与える影響

—障害理解教育の視点から—

貞静学園短期大学 小野 聡子
筑波大学 徳田 克己
筑波大学 水野 智美
富山大学 西館 有沙

I. はじめに

教育の現場では、道徳、総合的学習の時間、各教科において子どもが障害や障害者について学ぶ機会が増えてきている（今枝・金森，2014）。こうした障害理解教育の場においてどのような方法を用いたらよいかについては、これまでにさまざまな方法が考案され、その効果が検討されている（河合・池永，2015；西館・徳田，2014）。障害理解教育の方法には講義法、障害者による講演法、シミュレーション法などさまざまな方法があるが、それぞれに効果的な面や欠点を有していることから、対象者の年齢や特性などを考慮したうえで教材や方法を選択し、段階的・継続的に障害理解教育を実施していくことが重要である。

1981年の国際障害者年から30年以上が経過した現在、テレビや新聞・雑誌・インターネットなどのマスメディアにおいて障害者に関する内容が取りあげられる機会は多く、メディアで障害者に関する内容を目にすることは一般の人々にとって日常的なものとなってきている。特にテレビやインターネットでは、しばしば障害者の映像をドキュメンタリーとして報じており、多くの人が視聴している。中でも障害者スポーツは、1998年の長野冬季パラリンピック以来日本のメディアにおいて頻繁に取りあげられる存在となっており（保

井・三上，2010）、2020年に東京オリンピック、パラリンピックの開催が決定したことにより、今後ますますメディアにおいて障害者がスポーツをする映像が流される機会が増えると予想される。

しかし現在一般の人々が目にする障害者スポーツに関するメディア報道については、いくつかの問題点が指摘されている。たとえば原子（2005）は、「障害があるのにスポーツしている」「障害がありながらもこんながんばっている」という美談仕立ての内容の報道が多いこと、それらを視聴する一般市民も「スポーツをしている障害者はすばらしい」というステレオタイプを持ち、報道に障害者のサクセスストーリーを求める傾向があることを指摘している。また障害者に限らずスポーツ放送全体の問題点として黒田（2013）は、スポーツ選手の家族や人生・美貌などの競技自体以外の部分に焦点をあてた「過剰な演出」が、視聴率獲得を目的として頻繁に行われるようになってきていることを指摘している。

映像を媒体とした障害者との接触は、障害理解教育の方法の一つとして有効であることが先行研究により証明されており（徳田，1990a）、教育現場においても実践が積み重ねられている（富永，2011；今枝・西山・金森，2014）。一方でスポーツに取り組む障害者の報道における内容の偏りは、障害者と健常者

が地域社会のなかで隣人や仲間としてともに対等な立場で生活をしていくことを阻む可能性がある（望月，2005）。そのため障害者スポーツに関する映像を教材として用いていくためには、その内容に関する十分な検討が必要である。しかし障害者スポーツの映像を用いた障害理解教育については、使用する映像の具体的な内容について十分な議論がなされていない現状がある（今枝・金森，2014）。

II. 本研究の目的

本研究では、中学生・高校生に2種類の異なる障害者スポーツ映像を視聴させ、視聴前後の障害者に対する態度を測定することにより、障害者スポーツ映像の内容の違いが青少年の障害者観にどのような影響を与えるかを明らかにすることを目的とした。

III. 方法

(1) 対象者と手続き

中学生2クラス（65名）、高校生2クラス（65名）、計4クラス130名を被験者とした。

本研究では2つの映像パターンを用意した。

2つの映像の詳細を以下に示す。

映像 A：障害者スポーツの競技が行われている場面の映像を視聴させた。映像は車いすテニス、車いすバスケットボール、アイススレッジホッケー、障害者スキーの国際大会の映像であった。

映像 B：スポーツに取り組む障害者を取りあげたドキュメンタリー番組を視聴させた。映像は障害者の努力や家族の苦労を取りあげた情緒的なエピソードが強調されているものであった。

中学校2クラス、高校2クラスの協力を得て、中学校・高校ともに1クラスは映像 A を、もう1クラスには映像 B を視聴させた。

被験者に対してまず障害者に対する態度を測定するための尺度をプリテストとして行っ

た。次に15分間の障害者スポーツに関する映像を視聴させた。映像を視聴した直後（ポストテスト1）と1ヶ月半後（ポストテスト2）にプリテストと同一の内容のポストテストを実施した。テストを視聴前、視聴直後（ポストテスト1）に行うことにより映像が障害者に対する態度に与える影響を測定するとともに、1ヶ月半後（ポストテスト2）に行うことによりその変化が持続しているかどうかを測定した。映像視聴とプリテスト、ポストテスト1を平成26年10月に実施し、ポストテスト2を同年12月に実施した。

(2) 調査項目

障害者に対する態度を測定するための尺度として標準化されている多次元的态度尺度（徳田，1990b）の50項目のうち、被験者の年齢や実験の目的、実験内容に合わせて、その項目を質問した際に被験者が困惑することなく回答することができると考えられた18項目を使用した（表1）。本調査では、障害者に対する態度に関する文章について、「非常に反対」を1、「どちらともいえない」を4、「非常に賛成」を7として、1, 2, 3, 4, 5, 6, 7の中から該当する番号に丸をつけさせた。

(3) 倫理的配慮

本研究は筑波大学医学医療系医の倫理委員会の承認を得て実施した（第899号）。

IV. 結果と考察

項目別に尺度得点の平均の差を調べるために、年齢、映像種別、測定時点を要因とする2（中学生、高校生）×2（映像A、映像B）×3（プリテスト、ポストテスト1、ポストテスト2）の分散分析を行った。平均尺度得点と標準偏差を表2に、分散分析の結果を表3に示す。

第1項目の「障害のある人と仕事をしてみたい」では測定時点の主効果が有意であった（ $F(2, 377)=16.34, p<.01$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、ポストテスト1と

表 1. 実験で用いた質問項目

| | |
|-----|---|
| 1. | 障害のある人と仕事をしてみたい |
| 2. | 障害のある人は、超能力をもっているわけではない |
| 3. | 障害のある人にも気軽に声をかけられる |
| 4. | 障害のある人は、障害のない人よりも、いろいろな感覚が優れているわけではない |
| 5. | 障害のある人は、決して自分の境遇に甘えているわけではない |
| 6. | 障害のあるほとんどの人が、人並み以上にすぐれた芸術的才能を持っているわけではない |
| 7. | 障害のある人は、他人に対して親切である |
| 8. | 障害のある人が困っているとき、迷わず援助できる |
| 9. | 障害がある人と一緒に楽しく生活することができる |
| 10. | 障害がある人は、障害がない人よりも、忍耐力があるわけではない |
| 11. | 障害のある人も自分と同じ世界に生きている |
| 12. | 障害のある人ともコミュニケーションをとれる |
| 13. | 障害のある人は、援助がなくても多くのことができる |
| 14. | 障害のある人は、他の人が何を考えているのかを敏感に感じとれるわけではない |
| 15. | 障害のある人は、いろいろなことに希望を持っている |
| 16. | 障害のある人に対して、変な遠慮はしない |
| 17. | 障害のある人と友人になりたい |
| 18. | 障害のある人は、話し相手の性格や心の中を理解する特別な能力をもっているわけではない |

ポストテスト 2 の得点はプリテストに比べて有意に高く (いずれも $ps < .05$)、映像を見る前よりも映像を見た後 (ポストテスト 1) と 1 ヶ月半後 (ポストテスト 2) のほうが「障害のある人と仕事をしてみたい」と考えるようになっていた。

第 2 項目の「障害のある人は、超能力をもっているわけではない」では映像種別の主効果が有意であった ($F(1, 379) = 4.79, p < .05$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像 B を視聴した群の方が映像 A を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人は、超能力をもっているわけではない」と評価していた。

第 3 項目の「障害のある人にも気軽に声をかけられる」では測定時点の主効果が有意であった ($F(2, 381) = 4.36, p < .05$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、プリテストとポストテスト 1 の間に有意な差がみられ ($ps < .05$)。ポストテスト 1 の得点の方が有意に高かった。

しかしプリテストとポストテスト 2 の得点には有意な差がみられなかった。

第 4 項目の「障害のある人は、障害のない人よりも、いろいろな感覚が優れているわけではない」では年齢と映像種別の主効果が有意であった (年齢 $\langle F(1, 380) = 4.05, p < .05 \rangle$ 、映像種別 $\langle F(1, 380) = 5.41, p < .05 \rangle$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、年齢については中学生のほうが高校生に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人は、障害のない人よりも、いろいろな感覚が優れているわけではない」と評価していた。また映像種別では、映像 B を視聴した群の方が映像 A を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人は、障害のない人よりも、いろいろな感覚が優れているわけではない」と評価していた。

第 5 項目の「障害のある人は、決して自分の境遇に甘えているわけではない」は映像種別の主効果が有意であった ($F(1, 380) = 15.07,$

$p < .01$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像 B を視聴した群の方が映像 A を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人は、決して自分の境遇に甘えているわけではない」と考えていた。

第 6 項目の「障害のあるほとんどの人が、人並み以上にすぐれた芸術的才能を持っているわけではない」では映像種別の主効果が有意であった ($F(1, 382) = 11.02, p < .01$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像 B を視聴した群の方が映像 A を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のあるほとんどの人が、人並み以上にすぐれた芸術的才能を持っているわけではない」と評価していた。

第 7 項目の「障害のある人は、他人に対して親切である」では年齢と映像種別の交互作用が有意であった ($F(1, 383) = 5.69, p < .05$)。そこで単純主効果の検定を行った結果、映像 B においてのみ、中学生の方が高校生に比べ得点が高く ($F(1, 372) = 6.18, p < .05$)、「障害のある人は、他人に対して親切である」と考えていた。Bonferroni 法による多重比較の結果に有意な差はみられなかった。

第 9 項目の「障害がある人と一緒に楽しく生活することができる」では映像種別の主効果が有意であった ($F(1, 382) = 6.75, p < .01$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像 A を視聴した群の方が映像 B を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害がある人と一緒に楽しく生活することができる」と考えていた。

第 13 項目の「障害のある人は、援助がなくても多くのことができる」では映像種別と測定時点の主効果が有意であった (映像種別 $\langle F[1, 383] = 5.27, p < .05 \rangle$ 、測定時点 $\langle F[2, 383] = 5.28, p < .01 \rangle$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像種別では映像 A

を視聴した群の方が映像 B を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人は、援助がなくても多くのことができる」と評価していた。また測定時点では、ポストテスト 1の方がプリテストよりも得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人は、援助がなくても多くのことができる」と評価するようになっていた。しかし 1ヶ月半後 (ポストテスト 2)には映像を視聴する前との差はみられなくなっていた。

第 16 項目の「障害のある人に対して、変な遠慮はしない」では映像種別の主効果が有意であった ($F(1, 382) = 5.56, p < .05$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像 A を視聴した群の方が映像 B を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人に対して、変な遠慮はしない」と考えていた。

第 17 項目の「障害のある人と友人になりたい」では映像種別と測定時点の主効果が有意であった (映像種別 $\langle F[1, 382] = 13.64, p < .01 \rangle$ 、測定時点 $\langle F[2, 382] = 5.69, p < .05 \rangle$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、映像種別では映像 A を視聴した群の方が映像 B を視聴した群に比べて得点が有意に高く ($ps < .05$)、「障害のある人と友人になりたい」と考えていた。また測定時点では、プリテストとポストテスト 1、ポストテスト 2の間にそれぞれ有意な差がみられ ($ps < .05$)、映像を見る前 (プリテスト) よりも映像を見た後 (ポストテスト 1) と 1ヶ月半後 (ポストテスト 2)のほうが「障害のある人と友人になりたい」と考えるようになっていた。

第 8 項目、第 10 項目、第 11 項目、第 12 項目、第 14 項目、第 15 項目、第 18 項目については、交互作用、年齢、映像種別、測定時点のいずれにおいても有意な差はみられなかった。

表 2. 各項目の平均尺度得点と標準偏差

| 項目 | 映像 | プリテスト | | ポストテスト | | 1ヶ月後 | | 項目 | 映像 | プリテスト | | ポストテスト | | 1ヶ月後 | | | |
|----|----|-----------|------|--------|------|------|------|------|----|-------|-----------|--------|------|------|------|------|------|
| | | 中 | 高 | 中 | 高 | 中 | 高 | | | 中 | 高 | 中 | 高 | 中 | 高 | | |
| 1 | A | <i>N</i> | 32 | 31 | 33 | 30 | 30 | 31 | 10 | A | <i>N</i> | 32 | 30 | 33 | 30 | 32 | 31 |
| | | <i>M</i> | 2.97 | 3.29 | 3.91 | 3.97 | 3.63 | 3.45 | | | <i>M</i> | 4.44 | 4.27 | 4.09 | 4.30 | 4.41 | 4.23 |
| | | <i>SD</i> | 1.03 | 1.19 | 1.40 | 1.10 | 1.22 | 1.06 | | | <i>SD</i> | 1.24 | 1.14 | 1.35 | 1.26 | 1.19 | 1.15 |
| | B | <i>N</i> | 31 | 34 | 31 | 34 | 30 | 31 | | B | <i>N</i> | 31 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 2.74 | 2.79 | 3.61 | 3.82 | 3.40 | 3.41 | | | <i>M</i> | 4.65 | 4.21 | 4.59 | 3.91 | 4.57 | 4.13 |
| | | <i>SD</i> | 1.15 | 1.23 | 1.28 | 1.42 | 1.28 | 1.39 | | | <i>SD</i> | 1.33 | 1.47 | 1.56 | 1.54 | 1.41 | 1.70 |
| 2 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 32 | 30 | 31 | 31 | 11 | A | <i>N</i> | 32 | 31 | 33 | 29 | 32 | 31 |
| | | <i>M</i> | 4.88 | 5.16 | 5.19 | 4.57 | 5.19 | 5.06 | | | <i>M</i> | 5.88 | 5.65 | 5.91 | 6.21 | 5.94 | 5.06 |
| | | <i>SD</i> | 1.88 | 1.55 | 1.73 | 1.22 | 1.80 | 1.31 | | | <i>SD</i> | 1.41 | 1.28 | 1.35 | 0.86 | 1.24 | 1.41 |
| | B | <i>N</i> | 31 | 34 | 32 | 34 | 29 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 5.65 | 5.50 | 5.40 | 5.32 | 5.10 | 5.34 | | | <i>M</i> | 5.75 | 5.91 | 6.00 | 5.68 | 5.57 | 5.53 |
| | | <i>SD</i> | 1.52 | 1.52 | 1.86 | 1.66 | 2.19 | 1.72 | | | <i>SD</i> | 1.48 | 1.22 | 1.27 | 1.36 | 1.43 | 1.63 |
| 3 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 | 12 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 30 |
| | | <i>M</i> | 3.73 | 3.77 | 4.15 | 4.40 | 4.22 | 3.77 | | | <i>M</i> | 4.18 | 4.58 | 4.67 | 4.77 | 4.53 | 4.43 |
| | | <i>SD</i> | 1.57 | 1.18 | 1.52 | 1.22 | 1.34 | 1.09 | | | <i>SD</i> | 1.70 | 1.06 | 1.38 | 1.30 | 1.32 | 0.94 |
| | B | <i>N</i> | 30 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 3.83 | 3.12 | 3.84 | 4.00 | 4.03 | 3.53 | | | <i>M</i> | 4.31 | 3.94 | 4.47 | 4.47 | 4.37 | 4.16 |
| | | <i>SD</i> | 1.18 | 1.43 | 1.02 | 1.58 | 1.10 | 1.39 | | | <i>SD</i> | 1.18 | 1.54 | 1.11 | 1.38 | 1.16 | 1.48 |
| 4 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 | 13 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 |
| | | <i>M</i> | 4.79 | 4.23 | 4.39 | 4.00 | 4.68 | 4.10 | | | <i>M</i> | 3.30 | 3.32 | 3.70 | 4.40 | 3.63 | 3.74 |
| | | <i>SD</i> | 1.70 | 1.33 | 1.71 | 1.02 | 1.53 | 1.01 | | | <i>SD</i> | 1.76 | 1.22 | 1.38 | 1.38 | 1.26 | 1.21 |
| | B | <i>N</i> | 31 | 34 | 32 | 34 | 28 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 4.70 | 4.62 | 4.88 | 4.65 | 4.75 | 4.75 | | | <i>M</i> | 3.06 | 3.11 | 3.72 | 3.26 | 3.67 | 3.25 |
| | | <i>SD</i> | 1.44 | 1.63 | 1.36 | 1.54 | 1.73 | 1.76 | | | <i>SD</i> | 1.19 | 1.45 | 1.28 | 1.80 | 1.52 | 1.48 |
| 5 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 30 | 14 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 31 | 31 |
| | | <i>M</i> | 4.88 | 4.71 | 5.18 | 4.73 | 4.75 | 4.63 | | | <i>M</i> | 4.61 | 4.16 | 4.52 | 4.33 | 4.65 | 4.45 |
| | | <i>SD</i> | 1.34 | 1.32 | 1.66 | 1.51 | 1.50 | 1.25 | | | <i>SD</i> | 1.34 | 1.07 | 1.35 | 1.03 | 1.28 | 0.89 |
| | B | <i>N</i> | 32 | 33 | 32 | 34 | 29 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 31 |
| | | <i>M</i> | 5.16 | 5.52 | 5.53 | 5.50 | 5.07 | 5.53 | | | <i>M</i> | 4.44 | 5.00 | 4.69 | 4.44 | 4.17 | 4.58 |
| | | <i>SD</i> | 1.22 | 1.28 | 1.24 | 1.44 | 1.79 | 1.50 | | | <i>SD</i> | 1.52 | 1.48 | 1.33 | 1.05 | 1.76 | 1.39 |
| 6 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 | 15 | A | <i>N</i> | 32 | 31 | 33 | 30 | 30 | 31 |
| | | <i>M</i> | 4.97 | 4.71 | 4.61 | 4.37 | 4.75 | 4.16 | | | <i>M</i> | 4.44 | 4.52 | 4.70 | 5.30 | 4.47 | 5.23 |
| | | <i>SD</i> | 1.59 | 1.19 | 1.69 | 1.22 | 1.24 | 1.19 | | | <i>SD</i> | 1.16 | 1.00 | 1.13 | 1.24 | 1.38 | 5.06 |
| | B | <i>N</i> | 31 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 5.26 | 5.12 | 5.16 | 5.06 | 4.93 | 5.00 | | | <i>M</i> | 4.34 | 4.47 | 4.91 | 4.97 | 4.70 | 4.31 |
| | | <i>SD</i> | 1.26 | 1.51 | 1.27 | 1.69 | 1.61 | 1.72 | | | <i>SD</i> | 1.26 | 1.56 | 1.12 | 1.36 | 1.21 | 1.40 |
| 7 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 | 16 | A | <i>N</i> | 32 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 |
| | | <i>M</i> | 3.76 | 4.06 | 3.91 | 4.27 | 4.03 | 3.8 | | | <i>M</i> | 4.50 | 4.19 | 4.64 | 4.37 | 4.41 | 3.84 |
| | | <i>SD</i> | 1.37 | 1.12 | 1.26 | 1.14 | 1.10 | 1.01 | | | <i>SD</i> | 1.83 | 1.30 | 1.83 | 1.40 | 1.50 | 1.16 |
| | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 4.09 | 3.74 | 4.16 | 4.00 | 4.27 | 3.50 | | | <i>M</i> | 3.47 | 3.97 | 4.06 | 4.21 | 4.10 | 3.91 |
| | | <i>SD</i> | 1.06 | 1.16 | 1.08 | 1.13 | 1.26 | 1.44 | | | <i>SD</i> | 1.32 | 1.77 | 1.27 | 1.67 | 1.37 | 1.77 |
| 8 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 | 17 | A | <i>N</i> | 32 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 |
| | | <i>M</i> | 4.18 | 4.26 | 4.42 | 4.53 | 4.19 | 4.26 | | | <i>M</i> | 3.56 | 3.65 | 4.03 | 4.17 | 4.13 | 3.77 |
| | | <i>SD</i> | 1.36 | 1.32 | 1.32 | 1.28 | 1.28 | 1.03 | | | <i>SD</i> | 1.27 | 0.98 | 1.26 | 1.02 | 1.18 | 0.67 |
| | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 4.19 | 4.02 | 4.28 | 4.32 | 4.23 | 3.88 | | | <i>M</i> | 3.03 | 3.18 | 3.63 | 3.41 | 3.97 | 3.31 |
| | | <i>SD</i> | 0.86 | 1.42 | 0.92 | 1.63 | 1.19 | 1.47 | | | <i>SD</i> | 1.28 | 1.42 | 1.21 | 1.42 | 1.16 | 1.53 |
| 9 | A | <i>N</i> | 33 | 30 | 33 | 30 | 32 | 31 | 18 | A | <i>N</i> | 33 | 31 | 33 | 30 | 32 | 31 |
| | | <i>M</i> | 3.58 | 3.77 | 4.00 | 3.90 | 3.94 | 3.61 | | | <i>M</i> | 5.30 | 4.97 | 4.79 | 4.47 | 5.00 | 4.42 |
| | | <i>SD</i> | 1.48 | 1.22 | 1.25 | 1.24 | 1.39 | 0.88 | | | <i>SD</i> | 1.67 | 1.05 | 1.36 | 1.14 | 1.39 | 0.81 |
| | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 | | B | <i>N</i> | 32 | 34 | 32 | 34 | 30 | 32 |
| | | <i>M</i> | 3.19 | 3.24 | 3.53 | 3.56 | 3.77 | 3.38 | | | <i>M</i> | 5.19 | 5.12 | 5.25 | 5.09 | 5.00 | 4.63 |
| | | <i>SD</i> | 1.28 | 1.52 | 1.32 | 1.35 | 1.38 | 1.60 | | | <i>SD</i> | 1.45 | 1.49 | 1.32 | 1.50 | 1.55 | 1.64 |

表 3. 分散分析の結果

| 項 目 | 年齢 | 映像 種別 | 測定 時点 | 交互作用 | | | |
|--------|-------|----------|----------|----------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------------|
| | | | | 一次の交互作用 (年齢×映像種別) | 一次の交互作用 (年齢×測定時点) | 一次の交互作用 (映像種別× 測定時点) | 二次の交互作用 (年齢×映像種別 ×測定時点) |
| 1 | 0.39 | 3.49 | 16.34** | 0.01 | 0.41 | 0.27 | 0.35 |
| 2 | 0.19 | 4.79* | 0.36 | 0.21 | 0.64 | 0.68 | 0.75 |
| 3 | 2.23 | 4.32 | 4.36* | 1.26 | 2.33 | 0.09 | 0.72 |
| 4 | 0.05* | 5.41* | 0.19 | 1.75 | 0.01 | 0.59 | 0.17 |
| 5 | 0.01 | 15.07** | 0.95 | 3.00 | 0.75 | 0.12 | 0.03 |
| 6 | 1.99 | 11.02** | 1.47 | 1.06 | 0.03 | 0.29 | 0.34 |
| 7 | 1.36 | 0.01 | 0.96 | 5.69* | 2.25 | 0.01 | 0.04 |
| 8 | 0.08 | 1.38 | 1.53 | 0.89 | 0.24 | 0.03 | 0.16 |
| 9 | 0.45 | 6.75** | 1.82 | 0.01 | 1.04 | 0.32 | 0.09 |
| 10 | 4.05 | 0.14 | 0.47 | 2.81 | 0.03 | 0.01 | 0.55 |
| 11 | 1.47 | 0.06 | 3.21 | 0.54 | 1.08 | 0.46 | 2.45 |
| 12 | 0.05 | 3.19 | 2.20 | 1.47 | 0.22 | 0.01 | 0.68 |
| 13 | 0.01 | 5.27* | 5.28** | 3.58 | 0.31 | 0.58 | 1.41 |
| 14 | 0.12 | 0.56 | 0.15 | 3.70 | 0.56 | 1.21 | 1.38 |
| 15 | 1.15 | 0.65 | 2.52 | 1.99 | 0.12 | 0.22 | 0.79 |
| 16 | 0.54 | 5.56* | 1.33 | 2.85 | 0.79 | 0.86 | 0.20 |
| 17 | 1.28 | 13.64** | 5.69* | 0.62 | 2.16 | 0.40 | 0.27 |
| 18 | 4.68 | 2.41 | 2.48 | 0.55 | 0.36 | 1.32 | 0.01 |

** $p < .01$, * $p < .05$

V. まとめ

一般の人々が障害児・者を理解するための方法には、講義や障害者による講演、障害のシミュレーション体験など様々な方法がある（今枝・西山・金森，2014）。本研究は、そのひとつである映像法の内容のあり方とその効果を明らかにするものである。

今回の調査では、障害者スポーツの映像について、その内容が競技映像であった場合と、スポーツに取り組む障害者を情緒的に取りあげたものであった場合では、視聴する者の障害児・者の態度にどのような違いがあるかについて分析を行った。

本調査では中学生と高校生を対象とした。

年齢については2つの質問項目で中学生の方が映像視聴による影響を受けていたが、全体的にみると中学生と高校生との間に差異は多くみられなかった。中学生、高校生は体育として日常的にスポーツを行っていることから、障害者スポーツ映像はいずれの年齢の対象者にとっても親しみ易さを感じる教材であり、差異が現れなかったと考えられる。

映像種別については8つの項目で有意差がみられた。そのうち3項目は障害者の能力、感覚、才能を特別視しているかを測るものであり、競技映像を視聴した群の方が障害者の能力等を特別視しているという結果であった。競技映像として使用した障害者スポーツ映像

は、日本を代表するレベルの選手が競技を行っているものであった。今回の結果は、この選手のレベルの高さが結果に影響を与え、障害者の能力を高く評価し、結果として特別視することにつながったと考えることができる。また援助の必要性に関する項目についても同様の影響を受けて、競技映像を視聴した群が障害者の能力を高く評価し、障害者は援助を必要としていないと評価していたと考えられる。スポーツをしている障害者に限らず、障害者は障害がある代わりに他の感覚が健常者よりも優れているといった誤解を受けることが多い。スポーツをしており、そのレベルが高い場合には、障害者の能力に対する特別視はさらに強化されると考えられる。こうした障害者の能力に関する誤った認識は、障害者と健常者との間のコミュニケーションや障害者の社会的自立の障壁となる（小野・徳田，2005）。そのため障害理解教育の教材として障害者スポーツの競技映像を視聴させる場合には、障害者の能力に関する適切な認識を促すためのフォローを必ず行う必要がある。

また、障害者に対する共生や受容の態度を問う3項目で映像種別による有意差がみられた。競技映像を視聴した群のほうが障害者を共生する他者として、受容的にとらえていたことから、受容や共生を促すうえでは競技映像は効果的であると言える。また情緒的な映像を視聴した群は障害者を自身の境遇に甘えず努力する人と考えるようになっていた。障害者の苦労や努力が強調される情緒面に重点を置いた教育は、障害者に対する誤った認識の形成につながるものとして、障害理解教育においてしばしば問題となっている（小野・徳田，2007）。人間が持つ境遇や能力、努力は障害に起因するものではなく一人ひとり異なるものであり、健常者と障害者との間に差異はない。障害理解教育においてはこうした点について適切に認識できるよう促す必要がある。そのため「障害者＝境遇に甘えず努力

をする人」といった誤った認識につながる情緒的な映像は、障害理解教育の教材として不適切であると言える。

測定時点について有意差がみられたのは4つの項目であった。「障害のある人と仕事をしてみたい」、「障害のある人と友人になりたい」では視聴直後（ポストテスト1）、視聴の1ヶ月半後（ポストテスト2）共に映像の視聴前（ポストテスト）より得点が有意に高く、映像視聴による変化と、その効果の持続が確認された。一方で「障害がある人にも気軽に声をかけられる」、「障害がある人は、援助がなくても多くのことができる」では視聴前（プリテスト）との差がみられたのは視聴直後（プリテスト1）のみであり、1ヶ月半後（ポストテスト2）には映像視聴前（プリテスト）と差がなくなっており、これらの態度に与える効果は一時的であった。効果が持続したものと一時的であったものの差については更なる分析が必要である。

映像法は情緒的な反応が強く引き出され、障害者と共に同じ社会で協力していこうとする反応が生起される効果が強いという長所がある一方で、障害に対する客観的な認識を持たせにくいという欠点がある（徳田，1990b）。本研究の結果では、この映像法の長所と欠点が明確に現れていた。障害理解という視点からみると、映像視聴による情緒的な反応に加えて、客観的な認識を持たせるため情報提供や教育をいかに行っていくかが、検討すべき課題である。

TVに登場し、一般の人々が目にする障害者スポーツの映像は、今回の調査で用いた映像と同様に、国際大会レベルのアスリートの競技映像が中心である。2020年の東京オリンピック・パラリンピックの開催に向け、障害者スポーツの映像を目にする機会は今後ますます増えていくことが予想される中で、障害者の能力を適切に理解するための情報提供や障害理解教育のあり方についての更なる検討

が必要である。

謝辞

本調査にご協力いただいた各学校の先生方および生徒の皆様に深くお礼を申し上げます。

文献

原子はるみ (2005) 障害者スポーツ, 徳田克己・水野智美編著『障害理解—こころのバリアフリーの理論と実践—』誠信書房, 180-183.

今枝史雄・金森裕治 (2014) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究 (第Ⅲ報) —実施内容別に行った教員の意識の分析を通して—, 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 62 (2), 51-60.

今枝史雄・西山寛弥・金森裕治 (2014) 私立小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究, 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 63 (1), 65-80.

河合俊典・池永真義 (2015) 障がい理解教育におけるマンガの活用の可能性 (第Ⅰ報) —1950年代から2000年代におけるマンガの中の障がい(1)—, 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 63 (2), 1-18.

北川沙織・早川裕隆・福永純恵・加藤哲則 (2014) 通常学級における聴覚障害理解授業の実践—道徳の時間との関連を中心に—, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 1, 115-123.

黒田勇 (2013) 「世界陸上・大阪」と地域メディア, 関西大学経済・政治研究所セミナー年報 2012, 1-24.

楠敬太・金森裕治・今枝史雄 (2012) 障害理解教育の評価に関する研究—児童生徒版障害者に対する多次元態度尺度の開発を通して—, 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 61 (1), 59-66.

水野智美・徳田克己. (2014) 身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害

理解研究, 15, 1-8.

望月珠美 (2005) 障害理解とマスコミ, 徳田克己・水野智美編著『障害理解—こころのバリアフリーの理論と実践—』誠信書房, 23-29.

西館有沙・徳田克己 (2014) 中学校における発達障害理解を促す授業の実践—自閉症スペクトラムにみられる「コミュニケーション上の困難」を知る取り組み—, 障害理解研究, 15, 49-56.

西館有沙・藪波真理子 (2010) 視覚障害理解を目的とした授業の実践—効果的な障害理解教育モデルの構築のために—, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 4, 107-115.

小野聡子・徳田克己 (2005) 点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響, 読書科学, 49 (4), 125-134.

小野聡子・徳田克己 (2007) 学校教育におけるシミュレーション体験の実施状況とその内容, 障害理解研究, 9, 83-92.

徳田克己 (1990a) 聴覚障害者に対する態度変容における映像法の効果, 心身障害学研究, 15 (2), 1-9.

徳田克己 (1990b) 障害児・者に対する態度を測定するための多次元態度尺度の開発 (1) —全体構成と妥当性の検討—, 桐花教育研究所紀要, 3, 21-29.

徳田克己 (1991) 障害児・者に対する態度を測定するための多次元態度尺度の開発 (2) —再テスト法による信頼性の検討と態度変容活動の評価への応用—, 桐花教育研究所紀要, 4, 33-38.

富永光昭 (2011) 『小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造—交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業作り—』, 福村出版.

保井俊英・三上真二 (2010) 2010年度入学生における「障害者スポーツ」の認識につ

いて—大学健康・スポーツ科学科において—, 付記

武庫川女子大学紀要(人文・社会科学), 58,
45-51.

本研究は2014年度公益財団法人ミズノスポーツ振興財団研究費の助成を受けた。

The Affects on Youth of Viewing Athletes with Disabilities: From the Perspective of Education for Understanding Special Needs

In order to determine if images of athletes with disabilities affected attitudes towards these athletes among nondisabled secondary school students in Japan, two types of videos were produced: Video A in which only active images of the athletes engaged in sports were presented, such as wheelchair tennis, wheelchair basketball, ice hockey, and competitive downhill skiing, and Video B, which was a professionally produced, emotional documentary in which the focus was on the hardships, familial and social, that these athletes suffer in order to pursue their athletic careers. Two schools, a junior and a senior high school, were selected to participate in this study. Video A was shown to one class in each school, while Video B was shown to two different classes in the same schools. Analysis revealed that the images of athletes with disabilities engaged in sports (Video A) produced the impression in viewers that these people were “special” or possessed some “super human” power, similar to the enhanced abilities they ascribe to other top athletes. Furthermore, as a result of viewing both videos, participants did not develop a sense for how to interact with these athletes, be it specialized communication or other accommodating behaviors. Video images portraying people with disabilities have been shown to provoke emotional reactions in the viewers, leading to a desire to engage in cooperative behaviors in order to live together in society with those with disabilities. However, research results have indicated that people find it difficult to form an objective recognition of exactly how to go about doing this (Tokuda, 1990b). This study reveals clear biases formed by young people, positive and negative, resulting from how athletes with disabilities are portrayed in the media. However, as in past studies, there appears no clear recognition on the part of the viewer on how to overcome the difficulties they see in relation to the struggles of people with disabilities. Further research in this area should focus on how an objective understanding of mutual social harmony can be achieved, devoid of the pervasive emotional reactions of viewers.