

「障害のある子どものための身体活動」への関心についての研究

—障害に関する知識との関連に着目して—

澤江幸則・齊藤まゆみ

The interest in physical activities for children with disabilities and the knowledge about disability among students majoring physical education.

SAWAE Yukinori, SAITO Mayumi

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between the interest in physical activities for children with disabilities (IPAC) and the knowledge of the disability among students majoring in the physical education at previous and post educational program that aim to raise IPAC. 55 students majoring P.E. completed a questionnaire about IPAC and the free association test about "Disability".

As a result, many students changed to the general educational interest level about physical activities for children with disabilities. Their IPAC's changes might tend to relate to the quality and quantity of the knowledge of the disability. Especially, their students who had or got many knowledge concerned to "correspondence" (e.g. support, care, and instruct, et al) for children and adults with disabilities raised higher IPAC in post educational program than previous educational program. In addition, these students had gotten many knowledge concerned to "correspondence" before this educational program.

Finally, we discussed about the effect on this education program that connected knowledge about the disability to IPAC among students majoring in P.E..

Keyword : Children with Disabilities Interest to Physical Activities Adapted Sport Student majoring Physical Education

1. 問題と目的

今日、ノーマライゼーションの考え方は、我が国の社会福祉はもちろんのこと、障害児教育においても影響を与えてきた。そのひとつが特別支援教育制度である。これまで障害ニーズを中心に教育内容が考えられていたものが、どのような障害があっても、その個人のもつ教育的ニーズに応えるべく教育を施すことが求められた。そしてその方法論において、障害などの個

人のもつ特性に応じた工夫や配慮が求められるようになった。このような配慮や工夫は、障害のある子どもを対象にした特別支援学校に在籍する児童生徒はもちろんであるが、地域の小中高等学校に通う障害のある児童生徒に対しては、今後さらに求められることになるだろう。そのような取り組みは障害をその個人のもつ特性として捉えたうえで、同じ活動を行うことを原則とした体育活動であるインクルーシブ体育

の充実をはかることを意味する。

しかしその一方で、そのための授業づくりについては、現場において戸惑いや不安が多い¹⁶⁾。実際、松浦（2009）は、特別支援対象児童が在籍する地域の小学校の教員が、その子どもたちを対象に体育授業を行ううえで求めているものについて報告した⁹⁾。それによれば、特別支援対象児童が在籍する地域の小学校の教員は、配慮や工夫の仕方、運動方法など、障害特性に応じた方法論の内容を求めている⁹⁾。その背景には、障害についての専門的な知識をより多く求める教員の姿がある。実際、特別支援学校における在籍校種（例えば、知的障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校など）の特別支援教育教諭等免許状の保有率は、平成20年度で、全体で7割、新規採用者については6割である¹¹⁾。地域の小中学校における特別支援学級担当教員の特別支援教育教諭等免許状の保有率においては3割弱である¹¹⁾。それは体育担当教員においても同様である。すなわち障害のある子どもに関わる地域の小中高等学校教員の多くが、障害のある子どものための身体活動に対する知識や経験を有しているわけではないことが考えられるのである。

そのような現状を鑑み、将来、地域の小中高等学校での教育実践を志向している体育専攻学生を教育する段階では、障害のある子どものための身体活動に対する理解を深めていくことが重要となるだろう。ただし、それらの理解を深めていく際、学生は単に受動的に知識を導入されるのではなく、能動的に知識を得ていこうとする姿勢が求められる。それはブルーム（Bloom, B.S.）らの理論をもとに「関心・意欲・態度」に関する研究を行った大津（1997）が示唆していたように、何らかの学習内容の理解をすすめていく過程には、学習者の関心と意欲との強い関連がある¹⁵⁾。すなわち、障害のある子どものための身体活動に対する理解を深めていくためには、「障害のある子どものための身体活動」への関心（「障害児身体活動への関心」）を高めていくことが必要ではないかと考えたのである。

そのなか澤江・齊藤（2008）は、体育専攻学生を対象に、「障害児身体活動への関心」に関連する要因についての探索的分析を行った²⁰⁾。

その結果、体育専攻学生において、本人の専門とするスポーツ活動が障害のある子どもにとって意義があるという認識が高まることによって、「障害児身体活動への関心」が高まるのではないかと示唆された²⁰⁾。これは、後に澤江・柄田（2009）によって、障害児身体活動における「スポーツ」側面からの関心ルート（体験投影パス：Experience-Project-Pas）として確認された。そして、筆者は、その原理を授業に取り入れて授業改善を行った²¹⁾。

ところで澤江・齊藤（2008）は、「障害児身体活動への関心」に影響すると考えられる要因に、上記の「スポーツ」側面からのもの以外に、障害のある子どもや人との関わりや、障害に関する知識やイメージなど、「障害」側面からのものを取り上げた²⁰⁾。その研究では、方法論の限界から十分な知見を示していなかった。しかし先行研究においては、障害のある子どもや人との関わり体験は障害イメージをポジティブに変化させる報告があったり⁴⁾¹³⁾、その前後の組織的な教育的配慮の必要性が示唆されていた⁷⁾。また学生の障害に対するネガティブな捉え方をポジティブに変化させるためには、障害のある子どもや人との関わり体験とともに、障害に対する正しい知識が必要であることが示唆されていた⁶⁾¹⁰⁾。ただし障害に関する知識は、逆に、障害者の一面的側面、例えば、障害の社会的不利など、障害のない人との差だけを、学生に強調してしまう場合があることも指摘されていた⁶⁾。さらに障害者スポーツボランティアを対象に、障害イメージと意識・態度との関連について調査を行った松本・田引（2009）の研究においては、ポジティブな障害イメージが意識や態度に望ましい影響を与える可能性を示唆していた⁸⁾。また生川（1998）の研究によれば、知的障害のある人に対する知識が知的障害のある人への態度と関連があることが明らかにされていた²⁾。

以上のことから、「障害児身体活動への関心」を高める要因において、それは「スポーツ」側面以外を含めた多次元であることを前提に、「障害」側面からの要因について探索的に検討することとした。特に今回は、先行研究で比較的多く取り上げられていたもののひとつである「障害」に関する知識に着目して研究をすすめることとした²⁾。ここでいう知識とは、「無数の細

かな事柄の再生や再認を意味し、それらが内面化し、体系化されることで理解となるもの」というブルームの考えに依拠した¹⁵⁾。また知識は、体験や学習を通して獲得されていくものである。従って、「障害」に関する知識の導入前後では、「障害」に関する知識の量と質が異なる。そして「障害」に関する知識の量と質は、「障害児身体活動への関心」に影響がある可能性があると考えられる。また「障害」に関する知識と「障害児身体活動への関心」の関連性を明らかにすることにより、そこから「障害児身体活動への関心」を高めるための授業改善の資料を得ることができると考えられた。

そこで本研究では、障害児身体活動に関する授業を通して、体育専攻学生の「障害児身体活動への関心」と「障害」に関する知識が授業前後でどのように変化したのかを明らかにする。そして、「障害児身体活動への関心」と「障害」に関する知識がどのように関連していたのかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象

関東地方にあるA大学で開講されている障害のある子どもの身体活動に関する授業を受講している体育専攻学生79名に対して質問調査を依頼した。そのうち本研究に同意し回答した対象者(1回目調査63名、2回目調査56名)のなかから、授業前後2回分の質問調査のデータがそろい、欠損値データのあるものを除いた対象者55名(2.55 ± 0.50 学年: 最小2学年、最大3学年、女子15名、男子40名)について分析を行うこととした。ちなみに55名の出席状況は8回中7.05 ± 0.83回で、全体的に授業参加の良好な学生であった。

(2) 調査時期と場所

調査は2回に分けて実施された。1回目は、200X年9月に、調査対象となる授業の初回、その授業のために用意された教室で、授業開始から約10分間の時間に、研究の説明を行ったうえで対象者に質問に回答してもらった。2回目は、200X年12月に、対象となる授業最終回で、同場所において、授業終了約10分前から授業終了までの時間に、研究の説明を行った

うえで対象者に質問に回答してもらった。

(3) 調査対象授業

今回調査対象となった授業は、特に発達障害のある子どもの身体活動についての理解を深めるとともに、実際に指導するうえで必要とされる理論や技術の知識に触れることを目的としたもので、合計8回分までの講義とした。具体的な1回の講義内容は、1) 自閉症や注意欠陥多動性障害、学習障害などの障害種ごとの一般的特性と、2) その障害のある子どもの身体活動の実態、3) その障害のある子どものための指導内容であった。そして量的にそれぞれ約3分の1ずつ程度含めた1講義を合計6回行った。また障害のある子どもに対する代表的な指導理論とその具体的実践内容に関する講義を合計2回行った。これらの講義内容は、先行研究の結果¹⁹⁾²⁰⁾を参考に構成されていた。すなわち体育専攻学生の実体験を障害のある子どもの身体活動の意義に投影できるように、学生たちが身近に感じるスポーツ種目を多く取り上げた。またより理解を深めることを目的に、視覚教材を活用した。特に障害のある子どもの身体活動の実態は、できるかぎりビデオ教材を活用し視覚的に訴える工夫を施した。また指導内容に関する授業内容では、実際の指導事例を紹介した(事例の内容については、その事例のケースの保護者にあらかじめ使用の同意を口頭で得たものか、実際の事例をベースに脚色する、または複数の事例を重ねるなど、本人が特定されないように操作できるものに限っていた)。そのことにより、学生が身近にその指導場面を感じられるように工夫した。

(4) 調査項目と調査手続き

1) 「障害児身体活動への関心」

障害のある子どもが行う身体活動についての関心がどの程度あるのかについて調べるために質問した。すなわち「あなたは、障害のある子どもの身体活動についてどの程度関心がありますか」という質問に対して、「4. とてもある」、「3. どちらかといえばある」、「2. どちらかといえばない」、「1. まったくない」の4件法で回答してもらった。

2) 「障害」に関する知識について

対象者の「障害」に関する既有知識を知るために連想法を採用した。連想法とは、提示されたある刺激語に対して反応される語（反応語）の表出（量、内容、時間など）をもとに、個人のもつ概念や動機、情意などの特性を明らかにしようとする方法である。研究だけでなく心理臨床でも活用されている。ここでは、大久保・金崎・藤木ら（1996）が指摘しているように、連想における反応語の内容は「刺激から受けるイメージであり」、「イメージができる状態とは、そのことについて概念が獲得されているか、あるいはされつつある状態」を指すものと考えた¹⁴⁾。さらに大久保・金崎・藤木ら（1996）は「連想できるイメージの量をとらえることは、その概念の獲得状況を判断するよい資料となる」と主張していた¹⁴⁾。以上のことから、本研究では、「障害：しょうがい」からイメージする単語を、最大5個まで自由記述することを求めた。その反応語の内容（「障害」イメージ内容）と反応語数（「障害」イメージ語数）について調べることにした。

(5) 分析方法

1) 「障害」イメージ内容のカテゴリー化について
障害イメージのカテゴリー化については、障害等のイメージに関する調査でカテゴリー化を行った斎藤・光永・齋（2007）¹⁷⁾や村井・松崎・岩崎・小林（2002）¹²⁾、河内（2001）⁵⁾の研究を参考に行った。すなわち、はじめに対象者によって回答された反応語を意味ある内容である一単位としてリストアップし、内容的に類似するものをグループ化した（小カテゴリー区分）。さらにそのカテゴリー内容が類似するもの同士をグループ化した（大カテゴリー区分）。カテゴリーの妥当性を高めるため、上記の先行研究を参考に、これらのカテゴリー化作業は、複数の調査者（本研究1名と本研究に直接関係しない障害学を専門とする研究者1名）の協議を繰り返しながらすすめられた。また両者の意見が一致しない場合、再協議を行った。その協議の結果、一致に至らない場合はその単語については不明として取り扱うことにした。その作業後、個別にコード化した「障害」イメージ語数を大カテゴリー区分および小カテゴリー区分ごとに算出し、加えて1人あたりの「障害」イメージ

語総数も合わせて算出した。

2) 関連性の検定について

「障害児身体活動への関心」を大きく3群に分けた。その際、「障害児身体活動への関心」への回答のうち、最大値は4（「とてもある」）で、最小値が2（「どちらかといえない」）であった。すなわち「1. まったくない」と回答したものは0人であった。そこで今回の心理尺度における評定中間点を「3」とし、「2」と回答されたものは、相対的に関心程度が低い群（関心低群）に、「3」と回答されたものは相対的に関心程度が中間にある群（関心中群）、「4」と回答されたものは、相対的に関心程度が高い群（関心高群）に分けた。

そして「障害児身体活動への関心」程度と1人あたりの「障害」イメージ語総数との関連性および1人あたりの「障害」イメージ語総数と授業前後との関連性を明らかにするために、はじめに等分散性の検定を行ったが棄却された。このことから、ノンパラメトリック検定を実施した。すなわち1人あたりの「障害」イメージ語総数における「障害児身体活動への関心」（3群）との関連性はKruskal Wallis検定を、授業前後（2群）との関連性は、群間に対応があるため、Wilcoxonの符号付き検定を実施した。また授業前後および「障害」イメージ内容との関連性を分析するため、 χ^2 検定を実施した。これらの検定には、SPSS社のPASW17.0 for Windowsの統計ソフトを使用した。

(6) 倫理事項

本調査を実施する際、対象者に対して、本調査によって得られた情報については厳重に管理し、本研究の目的以外に使用しないこと、また同意を得た情報以外は利用しないこと、そして統計的に処理するため、個人が特定されないことを伝えた。また同意しない場合、そして調査途中で中断しても、対象者は、そのことによって不利益を被ることはないことを特に強調して伝えた。

3. 結果

(1) 「障害児身体活動への関心」について

「障害児身体活動への関心」を3群に分けた結果は、表1に示すとおり、授業初回は、関心

低群 (40.0%) がもっとも多く、ついで関心中群 (34.5%)、関心高群 (25.5%) の順であった。授業終回は、関心中群 (54.5%) がもっとも多く、ついで関心低群 (27.3%)、関心高群 (18.2%) の順であった。

「障害児身体活動への関心」程度と授業前後 (授業初回と授業終回) との間には、統計的に有意な関連性は認められなかった ($\chi^2(2) = 4.46, n.s.$)。

また授業初回において関心低群だった 22 人のうち、授業終回で関心低群のままだったものは 9 人 (以降、関心 LL 群)、そして関心中群に変わったものは 11 人 (関心 LM 群)、関心高群に変わったものは 2 人 (関心 LH 群) であった。また授業初回において関心中群だった 19 人のうち、授業終回で関心低群に変わったものは 3 人 (関心 ML 群)、そして関心中群のままだったものは 13 人 (関心 MM 群)、関心高群に変わったものは 3 人 (関心 MH 群) であった。授業初回において関心高群だった 14 人のうち、授業終回で関心低群に変わったものは 3 人 (関心 HL 群)、そして関心中群に変わったものは 6 人 (関心 HM 群)、関心高群のままだったものは 5 人 (関心 HH 群) であった。

このように授業前後における「障害児身体活動への関心」程度の変容動向が明らかになった。

(2) 「障害」イメージ内容のカテゴリー化

回答された 464 の反応語は、本研究手続きの結果、459 の語がカテゴリー内に分類されコード化することができた。その結果は、表 2 に示した通り、「障害名」と「障害属性」、「対応」の大きく 3 つの大カテゴリーに区分された。

すなわち「障害名」カテゴリーには、「知的障害」や「自閉症」、「言語障害」などの 217 個の「障害」イメージ語が含まれ、全体の 47.3% を占めていた。

また「障害属性」カテゴリーは、さらに 3 つの小カテゴリーによって構成された。すなわち 1 つ目は「原因や症状」カテゴリーで、「先天性」や「遅れ」、「生まれつき」など 95 個の語が含まれた。そして 2 つ目は「生活適応」カテゴリーで、「不自由」や「困難」、「不便」など 18 個の語が含まれた。3 つ目は「性格的イメージ」カテゴリーで、「幼い」や「おとなしい」、「マイペー

表 1: 関心程度による人数 (人) と割合 (括弧内: %)

	授業初回	授業終回
関心低群	22 (40.0)	15 (27.3)
関心中群	19 (34.5)	30 (54.5)
関心高群	14 (25.5)	10 (18.2)
合計	55 (100.0)	55 (100.0)

ス」など 22 個の語が含まれた。これら 3 つの下位カテゴリーに分類された「障害属性」カテゴリーに含まれる全ての語は合計 135 語で、全体の 29.4% を占めていた。

そして最後の「対応」カテゴリーは、さらに 8 つの小カテゴリーによって構成された。すなわち 1 つ目は「社会的取り組み」カテゴリーで、「ノーマライゼーション」や「インテグレーション」、「共生社会」など 16 個の語が含まれた。2 つ目は「福祉・医療」カテゴリーで、「要介護」や「施設」、「援助」など 15 個の語が含まれた。3 つ目は「教育」カテゴリーで、「特別支援学校」や「特別支援学級」、「特別支援教育」など 27 個の語が含まれた。4 つ目は「個人の取り組み姿」カテゴリーで、「努力」や「自立」、「向き合う」など 8 個の語が含まれた。5 つ目は「補助ツール」カテゴリーで、「車いす」や「盲導犬」、「補聴器」など 14 個の語が含まれた。6 つ目は「アダプテッド・スポーツ」カテゴリーで、「アダプテッド・スポーツ」や、アダプテッド・スポーツの大会である「パラリンピック」、アダプテッド・スポーツについての講義内容が含まれている授業科目である「特殊体育学」など 15 個の語が含まれた。7 つ目は「メディア」カテゴリーで、「24 時間テレビ」の 1 個が含まれた。この語に関しては、カテゴリー分類の際、その他の語とグループ化しない独立語として残った。1 語のためカテゴリー化することが調査者によって検討された。しかし佐藤・高橋・加藤 (2001) によれば、学生の「障害」イメージには、メディアへの影響があることが示唆されていた¹⁸⁾。またアダプテッド・スポーツは、広くメディアを通して認知されているという事実がある。以上の理由から、「メディア」を下位カテゴリーとして設定することとした。8 つ目は「指導内容」カテゴリーで、「個別対応」や「工夫」、「スモールステップ」など 11 個の語が含まれた。これら 8 つの下位カテゴリーによって構成された「対応」カテゴリー

に含まれる全ての語数は合計 107 語で、全体の 23.3%を占めていた。

表 2 : 「障害」イメージ内容カテゴリー区分と反応語 (実際の回答例)

()内は、反応語の総計数:初回数, 終回数を示している。ちなみに反応語の全体数=459、初回全体数=213、終回全体数=246であった。

大カテゴリー区分	小カテゴリー区分	反応語例
10:障害名 (217:89, 128)		知的障害・知恵おくれ 自閉症・自閉性障害 言語障害 など
20:障害属性 (135:65, 70)	21:原因や症状 (95:41, 54)	遅れ・未熟・未発達・ゆっくり・停滞・劣性 先天性・遺伝・生まれつき 後天性 など
	22:生活適応 (18:15, 3)	不自由 困難 不便 など
	23:性格的なイメージ (22:9, 13)	幼い・幼児・子ども おとなしい マイペース など
30:対応 (107:59:48)	31:社会的取り組み (16:4, 12)	ノーマライゼーション インテグレーション 共生社会 など
	32:福祉・医療 (15:11, 4)	要介護・介護・介護等体験 施設・障害者施設 援助 など
	33:教育 (27:17, 10)	特別支援学校・養護学校 特別学級・特別支援学級 特別支援教育・特別支援 など
	34:個人の取り組む姿 (8:4, 4)	努力 自立 向き合う など
	35:補助ツール (14:13, 1)	車いす 盲導犬 補聴器 など
	36:アダプテッド・スポーツ (15:9, 6)	パラリンピック アダプテッド・スポーツ 特殊体育学 など
	37:メディア (1:1, 0)	24 時間テレビ
	38:指導内容 (11:0, 11)	個別対応 工夫 スモールステップ など

(3) 授業前後における「障害児身体活動への関心」と「障害」イメージ内容との関連性について

1) 「障害児身体活動への関心」程度と「障害」イメージ内容との関連性について

「障害児身体活動への関心」程度別における「障害」イメージ語を集計したものが表3と表4である。

それらによれば、授業初回における関心低群においては、「障害名」カテゴリ区分に分類された語の割合がもっとも大きく(45.0%)、ついで「障害属性」(33.8%)、「対応」(21.3%)の順であった。そして関心中群においては、「障害名」がもっとも大きく(36.5%)、ついで「対応」(37.8%)、「障害属性」(25.7%)の順で、関心高群においては、「障害名」がもっとも大きく(44.1%)、ついで「障害属性」(32.2%)、「対応」(23.7%)の順であった。

授業初回における「障害児身体活動への関心」程度と「障害」イメージ内容との間には、統計的に有意な関連性は認められなかった($\chi^2(4) = 5.95, n.s.$)。

次に、授業終回における関心低群においては、「障害名」の割合がもっとも大きく(61.5%)、ついで「障害属性」(24.6%)、「対応」(13.8%)の順であった。そして関心中群においては、「障害名」がもっとも大きく(51.9%)、ついで「障害属性」(32.6%)、「対応」(15.6%)の順で、関心高群においては、「障害名」と「対応」がもっとも大きく(39.1%)、ついで「障害属性」(21.7%)であった。

授業終回における「障害児身体活動への関心」程度と「障害」イメージ内容との間には、統計

的に有意な関連性が認められた($\chi^2(4) = 15.7, p < .01.$)。残差分析の結果、関心高群の「対応」が1%水準で有意に多く、関心低群の「障害名」が10%水準で多い傾向があり、関心高群の「障害名」と関心中群の「対応」が10%水準で少ない傾向があった。従って、授業終回においては、関心が高い学生の群ほど、「対応」カテゴリの語数が多くなる傾向があると考えられた。

2) 「障害児身体活動への関心」程度の変容動向と「障害」イメージ内容との関連性について

「障害児身体活動への関心」程度の変容動向群ごとの「障害」イメージ語の割合を示したものが表5である。

それによれば、授業初回における関心低群のうち、関心LL群と関心LM群はともに、授業初回においては「障害名」の割合がもっとも大きく(LL群:40.0%、LM群:48.8%)、ついで「障害属性」(LL群:36.7%、LM群:36.6%)、「対応」(LL群:23.3%、LM群:14.6%)の順であった。そして授業終回においても同様の傾向であった。すなわち、関心LL群と関心LM群はともに「障害名」の割合がもっとも大きく(LL群:67.6%、LM群:60.0%)、ついで「障害属性」(LL群:24.3%、LM群:26.0%)、「対応」(LL群:8.1%、LM群:14.0%)の順であった。そして関心LH群は、授業初回においては「障害名」と「対応」の割合がもっとも大きく(44.4%)、ついで「障害属性」であった(11.1%)。しかし授業終回においては「障害属性」と「対応」の割合がもっとも大きくなり(40.0%)、ついで「障害名」であった(20.0%)。

授業初回における関心中群のうち関心ML群は、授業初回において、「対応」の割合が大

表3：授業初回の群ごとの「障害」イメージ語数(個)と割合(括弧内：%)

	障害名	障害属性	対応	合計
関心低群	36 (45.0)	27 (33.8)	17 (21.3)	80 (100.0)
関心中群	27 (36.5)	19 (25.7)	28 (37.8)	74 (100.0)
関心高群	26 (44.1)	19 (32.2)	14 (23.7)	59 (100.0)

表4：授業終回の群ごとの「障害」イメージ語数(個)とその割合(括弧内：%)

	障害名	障害属性	対応	合計
関心低群	40 (61.5)	16 (24.6)	9 (13.8)	65 (100.0)
関心中群	70 (51.9)	44 (32.6)	21 (15.6)	135 (100.0)
関心高群	18 (39.1)	10 (21.7)	18 (39.1)	46 (100.0)

大きく(41.7%)、ついで「障害属性」(33.3%)、「障害名」(25.0%)の順であった。しかし授業終回では、「障害名」の割合がもっとも大きく(38.5%)、ついで「障害属性」と「対応」であった(30.8%)。次に関心MM群は、授業初回において、「障害名」の割合がもっとも大きく(40.8%)、ついで「対応」(32.7%)、「障害属性」(26.5%)の順であった。しかし授業終回においては、もっとも割合の大きい「障害名」(54.4%)の次が「障害属性」(28.1%)で、ついで「対応」(17.5%)であった。次に関心MH群は、授業初回において、「対応」の割合がもっとも大きく(53.8%)、ついで「障害名」(30.8%)、「障害属性」(15.4%)の順であった。そして授業終回においても同様の傾向であった。すなわち、授業初回において、「対応」の割合がもっとも大きく(46.2%)、ついで「障害名」(38.5%)、「障害属性」(15.4%)の順であった。

授業初回における関心高群のうち関心HL群は、授業初回において、「障害名」の割合がもっとも大きく(53.8%)、ついで「障害属性」(30.8%)、「対応」(15.4%)の順であった。そして授業終回においても同様の傾向であった。すなわち「障害名」の割合がもっとも大きく(66.7%)、ついで「障害属性」(20.0%)、「対応」(13.3%)の順であった。次に関心HM群は、授業初回において、「障害属性」の割合が大きく(47.8%)、ついで「障害名」(39.1%)、

「対応」(13.0%)の順であった。そして授業終回においても同様の傾向であった。すなわち「障害属性」の割合が大きく(53.6%)、ついで「障害名」(32.1%)、「対応」(14.3%)の順であった。次に関心HH群は、授業初回において、「障害名」の割合が大きく(43.5%)、ついで「対応」(39.1%)、「障害属性」(17.4%)の順であった。そして授業終回においても同様の傾向であった。すなわち「障害名」の割合が大きく(47.8%)、ついで「対応」(34.8%)、「障害属性」(17.4%)の順であった。

(4) 1人あたりの「障害」イメージ語総数について

1人の対象者が回答した「障害」イメージ語総数を「障害児身体活動への関心」程度別と授業前後別でクロス集計を行った。その結果を表6に示した。それによれば、授業初回においては、関心高群の学生の1人あたりの「障害」イメージ語総数の平均(以降、語平均)がもっとも高く(4.21 ± 0.96)、ついで関心中群(3.89 ± 1.05)、関心低群(3.68 ± 0.95)の順であった。また授業終回においては、関心高群の語平均がもっとも高く(4.90 ± 0.32)、ついで関心中群(4.70 ± 0.60)、関心低群(4.40 ± 0.91)の順であった。

1人あたりの「障害」イメージ語総数と「障害児身体活動への関心」(3群)との関連性は、Kruskal Wallis検定で分析したところ、10%水

表5:「障害児身体活動への関心」程度の変容動向群ごとの「障害」イメージ語の割合(%)

関心の程度変容群	N	授業初回			授業終回		
		「障害」イメージ			「障害」イメージ		
		障害名	障害属性	対応	障害名	障害属性	対応
初回関心低群	(22)	45.0	33.8	21.3			
終							
回							
→低群(LL群)	(9)	40.0	36.7	23.3	67.6	24.3	8.1
→中群(LM群)	(11)	48.8	36.6	14.6	60.0	26.0	14.0
→高群(LH群)	(2)	44.4	11.1	44.4	20.0	40.0	40.0
初回関心中群	(19)	36.5	25.7	37.8			
終							
回							
→低群(ML群)	(3)	25.0	33.3	41.7	38.5	30.8	30.8
→中群(MM群)	(13)	40.8	26.5	32.7	54.4	28.1	17.5
→高群(MH群)	(3)	30.8	15.4	53.8	38.5	15.4	46.2
初回関心高群	(14)	44.1	32.2	23.7			
終							
回							
→低群(HL群)	(3)	53.8	30.8	15.4	66.7	20.0	13.3
→中群(HM群)	(6)	39.1	47.8	13.0	32.1	53.6	14.3
→高群(HH群)	(5)	43.5	17.4	39.1	47.8	17.4	34.8

準で統計的傾向が示され ($\chi^2(2) = 5.910$)、「障害児身体活動への関心」が高いほど、1人あたりの「障害」イメージ語総数が多い傾向があるのではないかと考えられた。また1人あたりの「障害」イメージ語総数と授業前後(2群)との関連性は、Wilcoxonの符号付き検定で分析したところ、1%水準で統計的に認められ、「障害児身体活動への関心」が高いほど、1人あたりの「障害」イメージ語総数は多くなる傾向があると考えられた。

4. 考察

(1) 「障害児身体活動への関心」について

本研究の結果、「障害児身体活動への関心」は、授業初回に比べ授業終回において、関心低群と関心中群の比率が減少し、関心中群の比率が増加する傾向がみられた。これらの傾向について詳細に分析するため、授業前後の「障害児身体活動への関心」の程度変容パターンに焦点をあてて考察することとした。

授業前後の「障害児身体活動への関心」の程度変容をみると、授業初回において関心中群であったもののうち半分以上が、授業終回において高群以外であった。すなわち授業を通して関心を低下させたことになる。

ところで、教授目標の分類で有名なブルームは、3つにわけた教授目標のひとつで、新しい学習課題を学習するための学習者の動機であり、興味や関心、態度、自己価値の複雑な複合体である情意領域において、学習者の課題への結びつき(情意形成過程)の特性を示した¹⁾。具体的には、新たな学習課題に対して気づき、気をそそられる、意図的に注意を向けるなどの

「受け入れ」段階から始まり、それに対して自ら学ぼうとするなどの「反応」段階、そして課題に対する価値を見いだす「価値づけ」段階を経て、その価値を統合し新たな価値を創造する「組織化」段階や「個性化」段階へと至るようである²⁾。つまりはじめ学習者は、課題に対して受動的に結びついているが、次第に能動的に課題に結びつこうとする方向性がある。そのため、その結びつきの強さは、はじめ比較的不安定な段階から、強固な段階へと移行しながら、次第に個性化してくると考えられる。

つまり本研究での授業初回において、「障害児身体活動への関心」が高かった学生のなかには、能動的ではないが興味をもっていた、例えば「その内容はよく分からないがおもしろそう」といった直感的感覚に委ねられた関心のものもいたのではないかと考えられる。しかしそうした学生のなかには、実際、その内容を学習していくことで、岩崎(2007)などが指摘しているように、自分の過去に対する知覚や現在の課題、将来の目標・方針などと照合していくなかで、その学習内容が自分と結びつかないことを自覚することがあるようだ³⁾。その結果、関心を低下させてしまうことは決して少なくない³⁾。これは授業初回において関心中群において授業終回で関心を下げた学生にも、同様のことが言えるだろう。

一方、本研究における対象の授業は、その授業の性質から、障害児身体活動への専門的関心を喚起するというより、将来地域の小中高等学校での体育担当教員としての障害児身体活動に対する広い教養的関心を喚起することに主眼がおかれていた。そして、今回採用した「障害児

表6 授業前後および関心程度別ごとの1人あたりの「障害」イメージ語総数平均
総数平均

関心程度	授業前後		ノンパラメトリック検定
	授業初回	授業終回	
関心低群	3.68±0.95	4.40±0.91	授業前後(注1)**
関心中群	3.89±1.05	4.70±0.60	関心程度(注2)†
関心高群	4.21±0.96	4.90±0.32	

(注1) Wilcoxonの符号付き検定結果に依拠した。

(注2) Kruskal Wallis 検定結果に依拠した。

** : $p < .01$, † : $p < .10$

身体活動への関心」に関する質問紙項目内容は、得点が高いほど、障害児身体活動に関する専門的内容への関心の高さを示すものであった。従って、本研究の対象学生の「障害児身体活動への関心」が、授業後に、専門的関心までに至らない段階である中程度に集中したことは、対象学生の多くが、授業における一定の目標の段階に達したものと考えることができないだろうか。

(2) 「障害児身体活動への関心」と「障害」に関する知識との関連性について

本研究の結果において、授業初回における対象学生の「障害児身体活動への関心」程度と「障害」イメージ内容との間には、統計的には有意な関係はなかった。しかし「障害児身体活動への関心」が高いほど、1人あたりの「障害」イメージ語総数が多い傾向がみられた。これらのことから、本研究の対象授業を受ける前段階にある学生のうち、障害イメージを形成するうえで必要とされる知識量が多い学生ほど、「障害児身体活動への関心」が高くなる傾向があるのではないかと考えられた。

また授業終回においては、対象学生の「障害児身体活動への関心」程度が「障害」イメージ内容と関連傾向にあり、「対応」に関する内容の割合と統計的に有意に関連していた。これらのことから、本研究の対象授業を受けた学生のうち、障害イメージを形成するうえで必要とされる知識量が多く、その質的内容の「対応」に関する知識を特に多く有する学生ほど、「障害児身体活動への関心」が高くなる傾向があるのではないかと考えられた。

(3) 授業前後の変化について

本研究の結果から、授業をうけた前後で、対象学生の1人あたりの「障害」イメージ語総数は増加していた。このことから、本研究の対象授業は、障害イメージを形成するうえで必要とされる知識量を増加させたものと思われる。そのことにより、対象学生の「障害児身体活動への関心」を高めることになったと考えられた。

また授業終回で「対応」カテゴリーが「障害児身体活動への関心」と関連していた。しかし授業前後で「対応」カテゴリー語数そのものは

増加しているわけではなかった（表1参照、授業初回:59個、終回:48個）。また対象学生の「障害児身体活動への関心」程度の変容動向をみると、授業初回において「対応」カテゴリー語の割合が多かったのはML群を除いて、授業終回で関心高群に変容するLH群とMH群、HH群であった。すなわち授業終回で「障害児身体活動への関心」が高い学生は、授業を通して「対応」に関する知識を有していたわけではなく、授業初回からその知識を有していた学生であることがわかった。ブルームの情意領域における学習者の課題の結びつき特性から考えた場合、授業初回においてすでに「対応」に関する知識を有し、「障害児身体活動への関心」が高くなかった学生のなかには、その知識が学生の情意に強く結びついていなかったと考えることができる。そして、本研究の対象授業は、その既に有していた「対応」に関する知識を、それらの学生の情意に結び付けさせ、「障害児身体活動への関心」を高めさせたのではないかと考えた。

5. 結論と今後の課題

本研究では、障害のある子どもに特化した身体活動に携わる人材だけでなく、主に地域の小中高등학교の体育担当教員など、広く体育・スポーツに携わる人材を育てることを目的とした授業を行った。その授業を通して、学生における障害のある子どもの身体活動への関心とそれに影響すると予想された「障害」に関する知識との関連が、どのように変化したのかを分析した。

その結果、本研究の対象学生の多くは、授業を通して、障害児身体活動に対する直観的感覚に委ねられた関心などから教養的関心へ変容していく傾向があった。しかし、そのなかには、関心の程度を下げた学生が含まれていたが、それは障害児身体活動に関する学習内容を受動的なものから能動的に捉えようとした結果ではないかと考えられた。

また「障害児身体活動への関心」は、「障害」に関する知識の量と質に関連していることがわかった。特に質においては、障害のある子どもに対する支援や指導など「対応」に関連する知識を有する学生の方に関心の高い傾向があった。その傾向は授業後に現れ、なおかつ「対応」

に関連する知識は授業前から有していた学生が多かった。

以上のことから、本研究の対象授業を通して、体育専攻学生は、既存の「障害」の特に「対応」に関する知識を「障害児身体活動への関心」に結びつけ、その結果、広く教養的な関心段階に至ったのではないかと考えられた。

一方で、本研究の結果から新たに対象授業内容の課題が明らかになった。ひとつは、専門的内容への関心をもつ学生にとっては、本研究の対象授業は満足のいかない内容であった可能性があった。また教養的関心とは言え、知識的内容にとどまらず、より実践的内容を含めた関心へと高める必要はある。そして「対応」に関する知識は、授業前から既に有していたものがいた。おそらくこの授業前に、すでに知識として導入されていた可能性がある。従って、この授業前後にある同分野および関連分野の授業を含めた、障害児身体活動に関する教育カリキュラム全体構成について検討し、対象とする授業を全体の枠組みのなかで位置づけた上で、その内容や調査を行う必要があると考えられた。これらは今後の課題である。

そして最後に、本研究においては、データ数が少ないなかでの調査であったため、今後、データを増やすなどして、結果に対する妥当性を高める必要がある。また今回の調査における「障害」イメージのカテゴリ名や分類の妥当性には検討の余地が残されていた。これまでの先行研究や今後の研究調査を通して、「障害」に関するイメージカテゴリーの妥当性を高める必要がある。

謝 辞

本研究は、文部科学省科学研究費補助金基盤C（アダプテッド・スポーツ教育への関心についての基礎的調査研究，20500534）の助成を得て行いました。また本研究の調査に協力して頂いた学生のみなさまに感謝申し上げます。

参考文献

1) Bloom, B. S. (1976): Human Characteristics and School Learning. McDraw-Hill Book Company (梶田毅一・松田彊生 訳 (1985)

個人特性と学習理論－新しい基礎理論－。第一法規)

- 2) 生川善雄 (1998): わが国における知的障害児(者)に対する態度研究の現状と課題. 特殊教育学研究 35(4):67-72.
- 3) 岩崎保之 (2007): 教育評価における「情意」の位置づけの在り方: デューイとブルームの理論比較を通して. 新潟青陵大学紀要 7:29-39.
- 4) 岩田みどり (1998): 看護教育とボランティア (第二報) - 看護学生の体験報告から障害理解の構造を分析して -. 日本赤十字武蔵野短期大学紀要 11:23-29.
- 5) 河内清彦 (2001): 視覚障害学生及び聴覚障害学生に対し大学生が想起するイメージの意味構造. 教育心理学研究 49:81-90.
- 6) 真城知己 (2002): 教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究 - 意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用 -. 発達障害研究 23:267-275.
- 7) 松本和久 (1999): 小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果. 障害理解研究 3:21-32.
- 8) 松本耕二・田引俊和 (2009): 障がい者スポーツをささえるボランティアからみた知的障がい者のイメージと日常生活における意識・態度. 山口県立大学学術情報 2: 27-38.
- 9) 松浦孝明 (2009): 小学校通常学級に在籍する障害児の体育授業に対する教師の意識について. 日本体育学会第 60 回記念大会予稿集:295.
- 10) 三浦正樹 (2003): 障害理解教育において重視されるべき内容に関する調査研究. 芦屋大学論叢 38:147-161.
- 11) 文部科学省 (2009): 特別支援教育資料 (平成 20 年度).
- 12) 村井里依子・松崎緑・岩崎みすず・小林美子 (2002): 学生が実習前後に抱く精神障害者のイメージ: 精神看護実習前後の比較を通して. 長野県看護大学紀要 4:41-49.
- 13) 岡本圭子・河野保子 (1984): 看護学生の障害者に対する態度の研究. 福井県立短

- 期大学研究紀要 19:73-83.
- 14) 大久保良純・金崎良一・藤木卓・糸山景大 (1996):連想調査による授業の情意的側面の表現. 電子情報通信学会技術研究報告 96(2):7-14.
 - 15) 大津悦夫 (1997):「関心・意欲・態度」の指導と評価について (その2). 立正大学文学部論叢 105:21-37.
 - 16) 齊藤まゆみ (2008):A 県小学校における障害のある児童の体育実施状況. スポーツ教育学研究 27(2):73-81.
 - 17) 斎藤秀光・光永憲香・齋二美子 (2007):看護学生における精神障害者のイメージの変化について. 東北大医保健学科紀要 16(2):105-113.
 - 18) 佐藤仁・高橋輝雄・加藤宗規 (2001):Barthel Index を用いた学生の障害イメージに対する客観的指標の試み. 理学療法学 6:286-287.
 - 19) Sawae. Y. (2008): The Interest in Adapted Physical Activities for Children with Disabilities by Students Majoring in General Physical Education. Proceedings: The 10th International ASAPE Symposium Abstracts:116.
 - 20) 澤江幸則・齊藤まゆみ (2008):障害のある子どもの運動活動への関心に関する基礎的調査研究. 筑波大学体育科学系紀要 31:131-140.
 - 21) 澤江幸則・柄田毅 (2009):「障害のある子どものためのスポーツ活動」への関心についての研究Ⅲ:「障害イメージ」因子との関連性に着目して. 日本発達心理学会第20回大会論文集:545.
 - 22) 田中亨胤 (1984):幼児教育カリキュラムの研究Ⅱ:目的・目標論を中心にして. 兵庫教育大学研究紀要 (第1分冊, 学校教育・幼児教育・障害児教育) 5:127-141.