

「間接的接触モデル」に基づくパラリンピック教育プログラムの開発： 身体障がい者イメージの変容に着目して

Development of Paralympic Education Program Based on the Indirect Contact Model:
Focusing on the Transformation of “the Image of People with Physical Disabilities”

岡田 悠佑（明治学院大学心理学部，早稲田大学スポーツ科学研究センター）
根本 想（育英大学教育学部教育学科）
乳井 勇二（目白大学短期大学部ビジネス社会学科）

抄録

本研究の目的は、「間接的接触モデル」に基づくパラリンピック教育プログラムを開発することである。そこで、障がい者アスリートの映像視聴，障がい者スポーツ体験，そして障がい者スポーツを支える人の学習に精緻化方略を組み込んだプログラムを構想し，小学4年生を対象に実践を行い，身体障がい者イメージへの影響を検討した。

その結果，実践の前後で，「社会的不利」イメージが4.77から4.29 ($t(27)=2.58, p<.05$) に，「尊敬」イメージが5.16から5.78 ($t(27)=2.81, p<.01$) に，「同情」イメージが4.30から3.59 ($t(27)=2.55, p<.05$) にそれぞれ有意な変化が確認できた。そして，このような結果から，身体障がい者イメージの肯定的な変化につながるパラ教育の実践方法について，多様な視点から障がい者スポーツについて学習すること，障がい者スポーツ体験において協働的な楽しさを保障すること，そして「障がい者スポーツへの興味・関心」を高めるために精緻化方略を導入することの3つの方法が効果的である可能性が示唆された。

1 緒言

1. パラリンピック教育の普及と限界

年齢や障がいの有無等にかかわらず全ての人積極的に社会的な活動に参加・貢献できる社会を共生社会と言い，このような社会の実現には，物理的，制度的，文化・情報面，そして意識上の4つの障壁を取り除く必要がある（文部科学省，2012）。特に，日常生活の中で障がい者に対する偏見や差別につながる意識上の障壁の解消は重要な問題である。そのため，特に健常者が障がい

者に対して持っている何もできない不幸でかわいそうな存在と捉えるステレオタイプを捨て，障がい者を適正に理解することができるようになることを意味する障がい理解の促進が不可欠である（川間，1996；徳田・水野編，2005）。2021年夏に東京で開催されたパラリンピック競技大会（以下「東京パラ大会」と略す）は，このような共生社会の実現に向けた障がい理解の促進の「絶好の機会」（内閣官房，2017，p. 1）と位置づけられ，東京パラ大会の開催以外にも様々な取り組みが行われた^{注1)}。その中でも，特に学齢期の子どもを対象に全国規模で行われたのが，パラ大会や障がい者アスリート^{注2)}を教材や内容とする教育活動であるパラリンピック教育（以下「パラ教育」と略す）の普及である。東京パラ大会に向けたパラ教育を普及する意義についてオリンピック・パラリンピック教育に関する有識者会議（以下「有識者会議」と略す）の最終報告書では，パラ教育の意義について「パラリンピックに関する教育等を契機として，さまざまな障害を有する者に対するステレオタイプな考えからの脱却を図り，障害を含めた違いを超えた人々の交流や共同学習を充実させること」（有識者会議，2016，pp.13-14）と明記されている。さらに，内容については，「パラ教育については，教材による教育とともに，生徒が直接体験して『からだ』と『こころ』で理解する，パラアスリートを講師としたパラスポーツ体験授業が極めて有効である」（有識者会議，2016，p. 14）と明記されている。このように，障がい者アスリートと直接接することが障がい理解を促進するという考えに基づいて，体育・スポーツアウトリーチ実践^{注3)}（以下「アウトリーチ実践」と略す）を中心としたパラ教育の普及が推進された。

しかし，このようなパラ教育の方向性は，次の2つの点で限界がある。1点目は，障がい者に対する偏見を助

長するリスクである。前述の通り、パラ教育では障がい者アスリートとの直接的な接触が推奨されているが、先行研究では、ある特定の集団に対する偏見を減らすためにその集団に属する当事者と直接接触することが偏見を助長するリスクとなることが指摘されている（浅井, 2012）。つまり、障がい者アスリートと直接接する経験が、否定的な障がい者イメージの強化につながる可能性もある、ということである。2点目は、継続性である。有識者会議の報告書では、オリ・パラ教育を「効果的かつ継続的に行われることが求められる」（有識者会議, 2016, p. 12）と明記されている。また、東京パラ大会後の2022年3月に文部科学省が示した「第3期『スポーツ基本計画』」でも、「東京大会開催を通じて得られた『スポーツ・レガシー』を、どのように継承・発展していくのか」（文部科学省, 2022, p. 18）と明記された。しかし、先行研究では、特にパラアスリートを外部講師として招聘するアウトリーチ実践の実現には、予算の確保や教員への負担という課題があり、その継続性に対しては批判的な見解が示されている（宮崎, 2019；岡田ほか, 2018, 2020；渡, 2019）。

2. 「間接的接触モデル」の可能性

前述の通り、東京パラ大会に向けたパラ教育の普及において、アウトリーチ実践が積極的に推進された背景として、共生社会の実現のためには障がい者との直接的な接触が有効であると考えられる「接触仮説」（Allport, 1954）があった。しかし、ある特定の集団に対する偏見を低減するために、その集団に属する当事者と直接接触することを意味する「直接的接触モデル」に基づいた偏見の低減方法は、固定化された特定のカテゴリーのイメージを相対化し、新たなカテゴリーの創出を目指す、前述の通り、偏見を助長するリスクを内包してしている点で限界がある。このような「直接的接触モデル」に基づいた方法の限界に対して、近年注目されているのが「間接的接触モデル」である。特定のカテゴリーの集団について、教員等の学習者にとって身近な人や映像等を介して理解する「間接的接触モデル」は、直接的な接触に伴う否定的感情を回避し、カテゴリーを区分する基準を理解することにもつながることが期待できる（浅井, 2012）。さらに、「間接的接触モデル」は、直接的な接触の場の設定や対象者の選定等の実践の実現に伴う負担の軽減にもつながり、パラ教育の課題である継続性の問題に対しても有効である可能性が高い。そこで本研究では、「間接的接触モデル」の代表的な実践方法であり、東京パラ大会に向けたパラ教育の実践方法としても推奨^{注4)}された障がい者アスリートを題材とした映像視聴とパラスポーツ体験に着目した。前者の映像視聴については、東

京パラ大会に向けて様々な組織がパラ教育で活用できる映像資料を提供しており^{注5)}、先行研究（松本ほか, 2021）においても映像視聴を組み込んだパラ教育の実践が高校生の身体障がい者イメージの変容に影響することが明らかにされている。後者のパラスポーツ体験については、東京パラ大会に向けたパラ教育の中心的な実践であり、障がい者理解への効果が報告されている^{注6)}（宮崎, 2019；岡田ほか, 2018, 2020）。これらの点を踏まえ、障がい者アスリートを題材とした映像視聴とパラスポーツ体験を組み込むことで、より効果的で、汎用性の高い実践プログラムとなり、パラ教育の継続的な実践の実現に寄与できると考えた。

3. 実践プログラムの効果を高めるための2つの学習の導入

上述した「間接的接触モデル」に基づく実践に対しても、障がいに対するイメージを温存したまま、実践で取り上げられた障がいや障がい者アスリートを特別視してヒーロー（ヒロイン）化する危険性が指摘されている（松波, 2003）。つまり、間接的な接触経験だけでは、そこで取り上げられた障がいや障がい者を自己の関心のみに基づいて解釈してしまい、障がい理解につながらない可能性があるということである。このような問題への対処として星加（2015）は、『「他者の問題」を『自己の問題』と重ね合わせ、『マイノリティの問題』を『私たちの問題』として再定義するための仕掛け』（星加, 2015, p. 252）が必要である、と指摘している。さらに、そのための具体的な方法として、これまでも用いられてきた『「内／外」を分ける線引きを相対化する』（星加, 2015, p. 253）ことに加えて、「内集団の中に含まれる異質性・多様性を意識化することを通じて、内集団の同質性という前提を攪乱し、『内／外』の線引きの妥当性に揺らぎを与えること」（星加, 2015, p. 253）が重要である、と示唆している。つまり、障がい者と健常者の間及び健常者間の差異を生み出している根拠を問い直すことで、「障がい者／健常者」というカテゴリー自体を相対化し、障がいに関連する問題を「私たちの問題」として理解することが可能になるということである。そこで本研究では、「間接的接触モデル」に基づくパラ教育の実践プログラムを開発するうえで、次の2つの活動を導入した。1つ目は、新規の学習内容を既知の知識と結び付けて理解を図る精緻化方略の導入である。「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作、あるいは活動」（辰野, 1997, p. 11）を意味する学習方略の一つである精緻化方略は、情報処理の促進、記憶の保持の増進、自己効力感の向上等に寄与し自律的な学習者の形成に重要であることが明らかにされて

いる（鈴木，1999；解良・三和，2019）。そのため，精緻化方略を教示したうえで障がい者アスリートの映像視聴やパラスポーツ体験を行うことで，障がい者に関する新しい知識を健常者（自分）に関する既知の知識と結び付けて理解することが可能となり，障がい者の問題を「私たちの問題」として理解することが期待できる。2つ目は，障がい者アスリートを支える人についての学習の導入である。特に，視覚障がい者が参加資格を有する障がい者陸上やブラインドサッカー等の種目では，競技を行う際に支援する人の活用が認められている。重要なのは，このような障がい者アスリートを支援する人は基本的に健常者であるということである。つまり，本研究の対象者である小学生にとって，障がい者アスリートを支援する人は健常者という「内集団」に属する存在である。そのため，障がい者アスリートを支える人がどのように支援しているのか，同じ健常者である自分が考える支援方法とどのような違いがあるのか，という点を考えることで，「同質性という前提の攪乱」を起こすことが期待できると考えた。

4. 目的

本研究の目的は，「間接的接触モデル」に基づくパラ教育の実践プログラムを開発することである。具体的には，障がい者アスリートを題材とした映像視聴と障がい者スポーツ体験に精緻化方略と障がい者アスリートを支える人についての学習を組み込んだ実践プログラムを構想し，その効果を身体障がい者イメージの変容という視点から明らかにすることである。前述の通り，東京パラ大会は共生社会の実現の契機として位置付けられ，そのための具体的な取り組みの一つであるパラ教育は東京パラ大会後も継続的に行われることが期待されている。そのため，汎用性の高いパラ教育の実践プログラムの開発という本研究の取り組みはその一助となる重要な取り組みと考えられる。

II 方法

1. 対象

上記のパラ教育の実践プログラムの効果検証は，東京都内にあるA小学校の4年生（1組27名，2組28名，計55名）を対象に2022年10月に実施した。なお，A小学校では，東京大会前にはアスリートを招聘した教育的活動を実施したこともあったが，東京大会後にはオリ・パラ教育につながる活動は特に行われていなかった。

2. 実践内容

2.1 障がい者アスリートの映像資料

障がい者アスリートを題材とした映像資料として，本研究ではWOWOWとIPCが共同製作した「WHO I AM」を採用した。「WHO I AM」というタイトルには障がい者スポーツ選手の「『これが自分だ!』という輝き」（WOWOW，online）を描くことで「真に多様性を認め合う未来社会」（WOWOW，online）に近づくことができるという想いが込められており，障がい者アスリートの考えを理解するうえで有効であると考えた。前述の通り，東京パラ大会に向けて様々な組織が学校におけるパラ教育の実践で用いる映像資料を作成したが，本研究では「WHO I AM」の映像を採用した。その根拠としては，YouTubeで無料版の映像が視聴可能なため入手が容易であること，5分程度で障がい者アスリートや周囲の人の競技にかける想いが完結にまとめられており授業で利用しやすいこと，さらに国内外の様々な種目の障がい者アスリートが取り上げられていることが挙げられる。そのため，教員の関心や児童・生徒の実態に基づいて映像を選択することが可能であること等によって「WHO I AM」の映像を用いることでより汎用性の高い実践プログラムの開発が可能であると考えた。

さらに，「WHO I AM」の映像の中から，障がい者水泳の木村敬一選手（以下「木村選手」と略す）の映像を選択した。先天性の病気で2歳のときに全盲となった木村選手は，2012年のロンドンパラ大会で銀メダル1個と銅メダル1個を獲得，2016年のリオデジャネイロパラ大会で銀メダル2個，銅メダル2個を獲得し，東京パラ大会では金メダルを獲得したトップレベルの障がい者アスリートである。このような自国の選手で世界トップレベルの競技力をもつ障がい者アスリートの映像を取り上げることで，学習者の興味・関心が高まることが期待できると考えた。さらに，前述の通り，本研究では障がい者アスリートを支える人の学習も組み込むが，障がい者アスリートを支える人は視覚障がい者の参加する種目に多いため，学習内容の系統性を考えて視覚障がい者の障がい者アスリートを取り上げることが妥当であると考えた。

2.2 障がい者スポーツ体験の種目

障がい者スポーツ体験として，本研究ではブラインドウォークとゴールボールを採用した。パラスポーツ体験は東京パラ大会に向けたパラ教育の中心的な実践である^{注7)}。そして，パラ教育に関する先行研究では，パラスポーツ体験としてボッチャ，車いすバスケットボール，シッティングバレーボール，ゴールボール等が採用されている（岡田ほか，2021a）。しかし，パラスポーツ体験を学校で実現するうえで，用具の手配やルールの確認と

いった準備段階での教員への負担の問題が伴うことが指摘されている（宮崎，2019；岡田ほか，2020；友添ほか，2019）。そのため，継続的なパラ教育の実現を考えると，準備が比較的容易な種目を選択する必要がある。さらに，障がい理解を促進することを目的にパラスポーツ体験を行う際には，高いレベルでの競争や挑戦を目指すよりも楽しむことを優先した実践を行うことの重要性が指摘されている（Panagiotou et al, 2008；McKay et al, 2015）。これらの条件を踏まえて，アイマスクとボール^{注8)}があれば実践が実現可能で，未経験者が多く技能差が比較的小さいことから競争よりも楽しむことを課題として設定しやすいブラインドウォークとゴールボールが有効であると考えた。具体的な活動は次の通りである。ブラインドウォークでは，アイマスクをつけて歩く人と伴走する人のペアでマットや平均台等で作成した障がい物を避けたり乗り越えたりしながらゴールを目指す活動を行った。その際，歩く人と伴走者をつなぐものをロープから声のみへと段階的に難易度をあげる工夫を行った。ゴールボールでは，アイマスクをつけて活動する人と声で移動する方向を指示する人のペアを作り，2グループずつ10m程度離れたところで向き合って座りキャッチボールを行った。本来のゴールボールでは，ボールを後逸してゴールに入ったら得点となるが，競争よりも協働的な楽しい活動にするために，キャッチボールを連続で何回成功するかという達成型のルールを設定した。また，どちらの活動も30分程度の時間で実施した。

2.3 障がい者アスリートを支える人についての学習

障がい者アスリートを支える人についての学習において，本研究では障がい者陸上の伴走者を取り上げた。主に視覚障がいの種目で参加が認められている伴走者には，競技レベルが高くなるほど，進む方向に関するガイドだけでなく，障がい者アスリートが走りやすいように腕振りのタイミングを揃えたり，ストライドを調整したりすることが求められる（湯川・矢部，2014）。伴走の面白さは，このような課題を障がい者アスリートと解決しながらより良い走りを実現するところにあると言われており（植田・山崎，2021），高いレベルでの障がい理解を達成していると考えられる。そこで，伴走者の障がい理解の方法や健常者である学習者自身の考えとの差異を考えることで，「同質性という前提の攪乱」を起こすことが期待できると考えた。具体的には，次の2つの学習を取り入れた。1つ目は，障がい者スポーツ体験の中の伴走体験の振り返りである。伴走体験を通して，障がい者を支援することの難しさと障がい理解の重要性について教示した。2つ目は，リオデジャネイロ大会で銀メダルを獲得した道下美里選手（視覚障がいT12クラス）の

伴走を務めた堀内規生氏のエピソードの教示である^{注9)}。堀内氏が道下選手の競技力を最大限に引き出すために，日々の練習だけでなく日常生活も共にしながら円滑な伴走の仕方を模索している，というエピソードを元に，障がい理解にはコミュニケーションの積み重ねが必要であること，その前提には常に障がい者のことが「わからない」という認識が必要であることを教示した。これらの教示を上述した活動のまとめとして行うことで，それまでの活動を通して障がい理解の実現可能性を感じている児童に対して，同じ健常者である伴走者が障がい者について「わからない」と認識している，という「同質性という前提の攪乱」を引き起こすことを期待した。

2.4 精緻化方略の指導

精緻化方略の指導方法として，本研究では「共通点探しゲーム」の実施とワークシートの活用を行った。「共通点探しゲーム」は，2つ以上のものを提示して，それらの共通点をより多く探すことができたほうが勝ちというゲームである。一見無関係に見える2つ以上のものの共通点を探し，その共通点をどのように導き出したのかを考えさせることで，それらのものを分類している基準の可変性を理解し，同じような考え方をを用いることで障がい者と自分（健常者）の区別の正当性に対する揺らぎの可能性を感じることが期待できる^{注10)}（鈴木・藤村，2022）。また，学習方略の使用を促進するためにはワークシートの活用が有効である^{注11)}ことから，映像視聴と障がい者アスリートを支える人についての学習において「自分の考え」，「友達の考え」の欄を設けたワークシートを作成して活用した。

2.5 実践プログラムの概要

上記の点を踏まえ，本研究では以下の実践プログラムを作成した（表1）。なお，実践は1日1回で3日にわけて行われ，筆頭著者が外部講師として指導を行った。

3. 効果検証

3.1 収集データ

本研究では，対象となる児童に対して上記の実践プログラムを実施し，その前後で質問紙を配布し回答を求めた。その際，前述の通り，共生社会の実現において，障がい者に対する意識上の障壁の解消は重要な問題であり，そのためには健常者がもつ障がい者に対するイメージの変容が求められることから，本研究では「身体障害者イメージ尺度」（栗田・楠見，2010）を採用して，身体障がい者イメージの変容を検討した。この尺度は，身体障がい者イメージの中核とされる3因子（社会的不利，尊敬，同情）17項目で構成されている。ただし，

表1 実践プログラムの概要

回	時間	学習目標	学習内容	活動内容
1	20分	他者理解の方法の習得	精緻化方略 障がい者と健常者の境界の変異性	共通点探しゲーム 一見関係がなさそうな物の共通点を探す(例：傘、槍、将棋⇒「さす」もの)
	25分			障がい者アスリートの映像視聴 木村敬一選手(パラ水泳)の映像を視聴しながら、自分(健常者)との共通点をワークシートに記入する
2	45分	体験的活動を通した障がい者理解	障がい者アスリートの能力の高さ	パラスポーツ体験(ペアで選手役/誘導役を交互に実施) 1) ブラインドウォーク：アイマスクをして約100mのコースを周回 ▶ルール 1週目：障害物がないコース×補助具(紐)を利用して誘導 2週目：障害物がないコース×声のみでの誘導 3週目：障害物(ソフト平均台)があるコース×補助具(紐)を利用して誘導 4週目：障害物(ソフト平均台)があるコース×声のみでの誘導 2) ゴールボール：2組のペアで向かい合ってキャッチボール ▶ルール ゴールボール用の鈴が入ったボールを活用 ボールを転がし、連続でキャッチできる回数を競争 誘導役は声でボールの方向を指示
	45分			ブラインドウォークの伴走体験の振り返り 障がい者支援の困難と重要性の確認 障がい者アスリートを支える人についての学習 堀内規生氏(マラソン・視覚障害/伴走)のエピソードを教示し、障がい者理解に必要なことを考える
3	20分	障がい者理解の困難と方法	障がい者理解の多様性とコミュニケーションの重要性	共通点探しゲーム 一見関係がなさそうな物の共通点を探す(例：傘、槍、将棋⇒「さす」もの)
	25分			障がい者アスリートの映像視聴 木村敬一選手(パラ水泳)の映像を視聴しながら、自分(健常者)との共通点をワークシートに記入する

本研究で対象とした小学生の場合、各質問項目の意味が理解できない可能性が危惧されたため、回答時にそれぞれの単語の意味を説明することを各担任に依頼した。回答は、7件法(「とてもそう思う」～「そう思わない」)で求めた。さらに、各実践プログラムを実施後に、実践の感想を自由記述で回答を求めた。

3.2 分析方法

質問項目への回答を得点化(「とてもそう思う=7点」～「そう思わない=1点」)して、各因子の平均値を算出し、実践の前後での変化を検討するために事前×事後の対応のあるt検定を実施した。なお、統計処理には、SPSS ver.25を使用した。また、実践の感想に関する自由記述のデータについては、須田(2017)を参考に、実践ごとに9つのカテゴリ(事実、理解±、評価±、過去、願望、思考、疑問)に分類し集計した。

4. 倫理的配慮

事前にA小学校の校長及び4年生の担任2名に対して、本研究の目的を伝え研究への協力を依頼した。その際、アンケートへの回答は強制ではないこと、個人が特定されることはないこと、研究以外の目的で使用しないことを伝え、匿名で回答を求めることの承諾を得た。さらに、対象となる児童に対して、担任より同様の内容に加えてアンケートへの回答は成績とは無関係であることを説明したうえで、アンケートへの協力を依頼した。

III 結果

1. 身体障がい者イメージ

本研究において実践前後で実施したアンケートの回収率は49.1%(1組13名、2組14名、計27名)であった。実践の前後で実施した身体障がい者イメージの3つの因子の結果は、表2の通りである。

このように、「社会的不利」因子の平均点は4.77から4.29($t(27)=2.58, p<.05$)、「尊敬」因子は5.16から5.78($t(27)=2.81, p<.01$)、「同情」因子は4.30から3.59($t(27)=2.55, p<.05$)にそれぞれ有意な変化が確認できた。

表2 実践の前後における身体障がい者イメージの変容

		M	SD	t-value
社会的不利	pre	4.77	1.55	2.58*
	post	4.29	1.53	
尊敬	pre	5.16	1.05	-2.81**
	post	5.78	1.05	
同情	pre	4.30	1.13	2.55*
	post	3.59	1.48	

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

2. 実践プログラムに関する感想

本研究で作成した実践プログラムの受講後の感想を整理すると、表3の通りである。

表3 感想の分類

カテゴリ	意味	代表的な回答例	回答数		
			1回目	2回目	3回目
事実	授業中の出来事をそのまま描写した記述	今日はブラインドウォークとゴールボールを障がい者として体験しました。	0	7	4
理解+	授業の内容に「～がわかった」という旨の一言を付した記述	今日の体験で目の見えない人がどれだけ大変かわかりました。	37	54	22
理解-	授業の内容に「～がわからなかった」という旨の一言を付した記述	今日の学習は正直言ってそんなに分からなかったです。	0	0	1
評価+	授業の内容に「～がよかった」という旨の一言を付した記述	今日の授業は楽しかったです。	14	25	18
評価-	授業の内容に「～がよくなかった」という旨の一言を付した記述	全然ボールがまわってこなくて一回しかボールがきませんでした。	0	2	0
過去	既有知識・既習事項・個人的経験など、過去の自分と結びつけられた記述	私は今までしょうがい者の人を不自由もあると思うから特別あつかいしてきました。	9	1	4
願望	「これから～したい」という将来の見通しに関する記述	しょうがいを持っている人にも同じ接し方をして仲良くなれるようにしたいと思いました。	13	8	5
思考	推論・直観・発見など、授業をもとにした自分なりのオリジナルな記述	目が見えない人はしょうがい物にあたり人に当たってしまうことがあって目が見えない人はこんな感じでいつも生活しているのかなと思いました。	10	14	21
疑問	授業の内容を踏まえたうえでの自分なりのオリジナルな疑問に関する記述	木村選手や目に障害がある人（が生きている世界）はどんな世界なんだろうと思いました。	1	0	3

このように、全ての回で「理解+」と「評価+」が多く、次いで「思考」や「願望」が多かった。また、全ての回で「理解-」と「評価-」は少なかった。

IV 考察

1. 多様な視点の導入による発展的理解の可能性

「社会的不利」及び「同情」イメージの有意な低下は、児童が実践を通して身体障がいの事実に基づく困難やその事実により被る不利・不便に関するイメージが低下したことを意味する。この要因について、障がい者スポーツ体験に関する先行研究（藤田，2003；永浜・藤村，2011）では、障がい者スポーツ体験を通して障がい者の困難を体験的に理解したことで、「障がい者の能力に対する評価」が高まり、障がい者の社会的自立が可能であると考えられるようになったことが指摘されている。そして、本研究において全ての回の実践後の感想において、「理解+」が多かったことも踏まえると、実践を通して「障がい者の能力に対する評価」が向上したことで「社会的不利」及び「同情」イメージが有意に低下したと考えられる。ただし、パラ教育に関する先行研究では、「社会的不利」イメージの低下が障がい者アスリート個人に対する評価に留まり障がい者一般への評価につながらないことで、「障がい者の能力に対する評価」が変化していなくても「社会的不利」イメージが低下する可能性が示されている（高野，2011）。この点は、前述した「直

接的接触モデル」においても懸念されていた点でもある。このような限界に対して内田・大谷（2013）は、障がい者スポーツ体験を行うことで「障がい者の能力に対する評価」を肯定的に変化させるためには、「障がいによる不自由さやバリアのみに着目せず、支援や工夫によりどのように能力の可能性を引き出せるかに関する振り返りやディスカッション」（内田・大谷，2013，p. 40）が有効であると指摘している。この点を踏まえると、本研究の実践プログラムにおいて、特に「同質性という前提の攪乱」を意図した障がい者アスリートの支援方法を伴走者の事例から考える実践（第3回）を通して、障がい者陸上選手の能力を引き出す方法を理解したことが、「社会的不利」及び「同情」イメージの両方の有意な低下につながったと考えられる。つまり、障がい者スポーツについて、障がい者アスリートだけでなくそれを支える人の視点からも理解を促すことで、障がい者アスリートを通じた障がい理解をその他の一般の障がい者にも当てはめて理解できるようになる可能性が示唆された。

2. 協働的な楽しさを重視した障がい者スポーツ体験の有効性

前述の通り、障がい者スポーツ体験における過度な競争が身体障がい者スポーツに対する否定的なイメージを生み、結果的に身体障がい者イメージの肯定的な変化を阻害することも指摘されているが（Campos et al, 2014）、上述の通り、本研究においては身体障がい者イ

メージの否定的な変化は全ての項目で確認できなかった。そのため、準備が容易で協働的な楽しさを重視して採用したブラインドウォークとゴールボールが、対象となった小学生の技能レベルに適していたと考えられる。2回目の実践後の感想で、他の回よりも「理解+」と「評価+」が多かったことはその証左である。ただし、この点については、個々の具体的な技能レベルの評価を実施する必要があるが、先行研究（Panagiotou et al, 2008：McKay et al, 2015）でも示されている通り、障がい者スポーツを協働的な楽しさを重視するルールに変更する活動が、身体障がい者イメージの肯定的な変化に有効である可能性が示唆される。

3. 「共通点探しゲーム」を通じた「障がい者スポーツに対する興味・関心」の向上

さらに本研究では、「尊敬」イメージの有意な向上が確認できた。「尊敬」イメージの変容には、その対象が「自分が価値をおいている領域」（蔵永・樋口, 2014, p. 134）であることが重要な条件となる。つまり、そもそも学習者の「障がい者スポーツに対する興味・関心」が低ければ、パラ教育を実施しても障がい者に対する「尊敬」イメージが向上する可能性は低いということである。そのため、先行研究では、パラ教育の導入段階もしくは事前指導において「障がい者スポーツへの興味・関心」を高める活動を組み込むことの必要性が指摘されている（岡田ほか, 2021b）。さらに、1回目の実践後の感想において「評価+」や「願望」が多かったことを踏まえると、本研究で実施したパラ教育プログラムの中で、精緻化方略に基づく「共通点探しゲーム」を導入したことが、「障がい者スポーツに対する興味・関心」の向上につながり、「尊敬」イメージの向上につながる土台となったと考えられる。

V まとめ

本研究の目的は、「間接的接触モデル」に基づくパラ教育プログラムを開発することであった。そこで、障がい者アスリートの映像視聴、障がい者スポーツ体験、そして障がい者アスリートを支える人の学習に精緻化方略を組み込んだプログラムを構想し、小学4年生を対象に実践を行い、身体障がい者イメージへの影響を検討した。

その結果、実践の前後で、「社会的不利」因子の平均点は4.77から4.29 ($t(27) = 2.58, p < .05$)、「尊敬」因子は5.16から5.78 ($t(27) = 2.81, p < .01$)、「同情」因子は4.30から3.59 ($t(27) = 2.55, p < .05$)にそれぞれ有意な変化が確認できた。さらに、このような結果から、身体障がい者イメージの肯定的な変化につながるパ

ラ教育の実践方法について、多様な視点から障がい者スポーツについて学習すること、障がい者スポーツ体験において協働的な楽しさを保障すること、そして「障がい者スポーツへの興味・関心」を高めるために精緻化方略を導入することの3つの方法が効果的である可能性が示唆された。

ただし、本研究で得られた結果は単一事例の検証に基づくものであることから、今後は対象を拡大し、対象の属性に応じて本研究で開発した実践プログラムの効果を検証する必要がある。また、より汎用性の高い実践プログラムの開発のためには、障がい者アスリートの映像視聴と障がい者スポーツ体験をそれぞれ独立した実践プログラムとして開発することも必要であろう。今後の課題としたい。

注

注1) 東京大会の報告書によれば、障がい者アスリートとの交流会やパラスポーツ体験会の開催等によって障がい者スポーツの実施率や国民の認知度が向上した（東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会, 2021）。

注2) パラアスリートは、パラ大会に出場した経験を有する障がい者アスリートを意味する。パラ教育では、パラアスリートを講師とした実践が推奨されたが、実際にはパラ大会に出場していない障がい者アスリートが講師となる実践も多いことから（深見ほか, 2021）、本稿ではパラアスリートと表記されている公的な文書を引用する場合以外は、障がい者アスリートと表記する。パラスポーツ体験も同様の理由から障がい者スポーツ体験と表記する。

注3) アウトリーチ実践とは、特定の領域における専門家を学校に外部講師として招聘して行う教育実践であり、近年では音楽や美術等の領域で積極的に行われている（林, 2013）。

注4) 海外ではIPCが開発したパラ教育プログラムである「Paralympic School Day」に取り組んだ事例が報告されており（岡田ほか, 2021a）、映像視聴も組み込まれている（Xafopoulos et al, 2009）。

注5) 東京パラ大会に向けて作成された映像資料としては、国際パラリンピック委員会公認のパラ教育用教材である「I'mPOSSIBLE」（日本パラリンピック委員会, online）や「『ささえる人』～スポーツの力で世界を繋ぐ～」（スポーツ庁, 2021）等が挙げられる。

注6) 東京大会に向けたオリ・パラ教育以外でも、小学生のパラスポーツ体験が障がい者理解に効果的であることは示されている（安井, 2004）。

- 注7) 岡田ほか (2020) によれば, オリ・パラ教育事業 (スポーツ庁, online) では, 体験的な活動はアスリートによる講演と合わせて行われることが多かった。
- 注8) ゴールボールのボールは, ビニール袋に入れたバスケットボール等で代替可能である。
- 注9) 堀内氏のエピソードは『『ささえる人』～スポーツの力で世界を繋ぐ～』(スポーツ庁, 2021) でも確認できる。
- 注10) 宮崎 (2022) は, 異文化を尊重するためには, 単に異文化について知るということに留まらず, 自文化との相違点の要因を探ったり, 自文化との共通点を探すことでエンパシー (共感) を高めることが重要である, と指摘している。つまり, 共通点を探す活動は, その対象を尊重する態度を身に付けることが可能となる可能性が高いと考えられる。
- 注11) 例えば, 加藤・岩崎 (2007) は, 体制化方略の使用を促すために, 重要なワードを明記し, それぞれの関係性を記述するワークシートを活用している。

文献

- Allport, G.W. (1954) The nature of prejudice. Addison-Wesley.
- 浅井暢子 (2012) 偏見低減の理論と可能性. 加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏編著, 多文化社会の偏見・差別. 明石書店, pp.100-124.
- Campos, M.J., Ferreira, J.P., & Block, M.E. (2014) Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perception of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115 (3) : 897-912.
- 藤田紀昭 (2003) 障害者スポーツの授業が大学生の態度に与える影響に関する研究. 日本福祉大学社会福祉論集, 108 : 45-54.
- 深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・劉素雲・木浪龍太郎・青木彩葉 (2021) 2019年度におけるオリンピック・パラリンピック教育実践の取り組み—早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターにおけるの担当地域に着目して. *スポーツ科学研究*, 18 : 39-51.
- 林陸 (2013) 音楽教育におけるアウトリーチを考える. *音楽教育実践ジャーナル*, 10 (2) : 6-13.
- 星加良司 (2015) バリアフリー教育を授業に取り入れる. 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編, *カリキュラム・イノベーション*. 東京大学出版会 : 東京, pp. 249-262.
- 加藤尚裕・岩崎隆 (2007) 知識の構造化を促す未完成概念図の利用について—小学校第5学年「てこのはたらき」の学習を通して—. *国際経営・文化研究*, 12 (1) : 49-61.
- 川間健之介 (1996) 障害をもつ人に対する態度—研究の現状と課題—. *特殊教育学研究*, 34 (2) : 59-68.
- 解良優基・三和秀平 (2019) 有用性思考方略尺度の作成. *日本教育工学会論文誌*, 43 (2) : 175-183.
- 蔵永瞳・樋口匡貴 (2014) 尊敬の心理学的特徴に関する分析. *感情心理学研究*, 21 (3) : 133-142.
- 栗田李佳・楠見孝 (2010) 「障がい者」表記が身体障害者に対する態度に及ぼす効果. *教育心理学研究*, 58 : 129-139.
- 松本佑介・齊藤一彦・藤島廉・白石智也 (2021) パラリンピック教育が高校生の身体障害者に対するイメージに及ぼす効果の検討—パラアスリートの映像教材を用いた体育授業を事例として—. *広島大学大学院人間科学研究科紀要「教育学研究」*, 2 : 95-104.
- 松波めぐみ (2003) 「障がい者問題を扱う人権啓発」再考. *部落解放研究*, 151 : 45-59.
- McKay C., Block M. and Park JY. (2015) The impact of Paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapt Phys Activ Q* : 32 (4) : 331-348.
- 宮崎明世 (2019) 学校におけるオリンピック・パラリンピック教育の展開と評価 : 2016・2017年オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業報告書から. *体育学研究*, 64 (2) : 855-868.
- 宮崎元裕 (2022) 違いを尊重する教育—エンパシーを高める3ステップの活用—. *京都女子大学発達教育学部紀要*, 18 : 13-19.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けて. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuk-yo/chukyo3/siryu/attach/1325884.htm, (参照日 2023年3月3日).
- 文部科学省 (2022) 第3期スポーツ基本計画. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/spo-rts/mcatetop01/list/1372413_00001.htm, (参照日 2023年3月3日).
- 永浜明子・藤村弘子 (2011) アダプテッド・スポーツ体験による大学生の意識変化に関する事例報告 (第I報)—アダプテッド・スポーツ導入に向けた授業自己評価の観点から—. *大阪教育大学紀要*, 60 (1) : 39-49.
- 内閣官房 (2017) ユニバーサルデザイン2020行動計画. https://www.kantei.go.jp/jp/sing-i/tokyo2020_suishin_honbu/ud2020kkkaigi/pdf/2020_keikaku.pdf, (参照日 2023年3月3日).
- 日本パラリンピック委員会 (online) ホームページ『I'm POSSIBLE』日本版, <https://www.p-arasports.or.jp/>

- paralympic/iampossible/, (参照日2023年3月3日).
- 岡田悠佑 (2020) 日本におけるオリンピック・パラリンピック教育の可能性と限界. 現代スポーツ評論, 42 : 137-143.
- 岡田悠佑・友添秀則・深見英一郎・吉永武史・根本想 (2018) 日本におけるオリンピック・パラリンピック教育の促進方法に関する研究：オリンピック・パラリンピック教育を実施した教員の視点に着目して. 体育学研究, 63 (2) : 871-883.
- 岡田悠佑・友添秀則・深見英一郎・吉永武史 (2020) 教員の視点から見たオリンピック・パラリンピック教育の促進方法に関する研究. スポーツ教育学研究, 40 (2) : 31-50.
- 岡田悠佑・根本想・乳井勇二 (2021a) 英文学術誌掲載論文における「パラリンピック教育」に関する研究動向. スポーツ教育学研究, 41 (1) : 1-14.
- 岡田悠佑・金沢翔一・根本想・乳井勇二・鈴木康介 (2021b) 大学生を対象としたシッティングバレーボール体験の効果検証—身体障がい者イメージの変容に着目して—. 育英短期大学研究紀要, 38 : 79-85.
- オリンピック・パラリンピック教育に関する有識者会議 (2016) オリンピック・パラリンピック教育の推進に向けて最終報告. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/004_i-ndex/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/08/1375282_3.pdf, (参照日2023年3月3日).
- Panagiotou AK., Evaggelinou C., Doulkeridou A., Mouratidou K. and Koidou E. (2008) Attitudes of 5th and 6th grade Greek student toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. Eur J Adapt Phys Act, 1 (2) : 31-43.
- 須田昂宏 (2017) リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化. 日本教育工学会論文誌, 41 (1) : 13-28.
- スポーツ庁 (online) オリンピック・パラリンピック教育. https://www.mext.go.jp/spor-ts/b_menu/sports/mcatetop08/list/1382302.htm, (参照日2023年3月3日).
- スポーツ庁 (2021) 「支える人」～スポーツの力で世界を繋ぐ～. <https://sports.go.jp/movi-e/post-70.html#an01>, (参照日2023年3月3日).
- 鈴木豪・藤村宣之 (2022) 共通点発見後の追加発問が高校生の問題解決に及ぼす影響. 群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学編, 71 : 193-202.
- 鈴木誠 (1999) 理科の学習場面における自己効力感, 学習方略, 学業成績に関する基礎的研究. 理科教育学研究, 40 (1) : 11-23.
- 高野千春 (2011) 障害者スポーツに対する学生の意識の変化—「初級障害者スポーツ指導員」認定カリキュラムを通して—. 平成国際大学スポーツ科学研究所報, 6 : 9-14.
- 辰野千寿 (1997) 学習方略の心理学. 図書文化社.
- 徳田克己・水野智美編 (2005) 障害理解. 誠信書房.
- 東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会 (2021) TOKYO2020アクション&レガシーレポート. <https://www.2020games.metro.tokyo.lg.jp/special/a%26l.pdf>, (参照日2023年3月3日).
- 友添秀則・深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・根本想・竹村瑞穂・小野雄大・青木彩菜 (2019) 2017年度におけるオリンピック・パラリンピック教育実践の取り組み—早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターの担当地域に着目して—. スポーツ科学研究, 16 : 1-13.
- 内田若希・大谷まや (2013) 障害者スポーツ実習と障害疑似体験における障害理解の差異の検討. 障害者スポーツ科学, 11 (1) : 33-41.
- 植田俊・山崎貴史 (2021) ランナーと伴走者によるブラインドマラソンにおける「面白さ」の相互行為的構築. 日本体育・スポーツ・健康学会予稿集, 71 : 483.
- 渡正 (2019) パラリンピック教育の課題と可能性. 第70回日本体育学会予稿集 : 38.
- WOWOW (online) WHO I AM PROJECT. <https://corporate.wowow.co.jp/whoiam/>, (参照日2023年3月3日).
- Xafopoulos G., Kudlacek M. and Evaggelinou C. (2009) Effect of the intervention program “Paralympic School Day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. Acta Univ. Palacki. Olomuc. Gymn, 39 (4) : 63-71.
- 安井友康 (2004) 車いすバスケットボールの交流体験が障害のイメージに与える影響. 障害者スポーツ科学, 2 (1) : 25-30.
- 湯川静信・矢部京之助 (2014) 伴走者の位置が視覚障がい者ランナーに与える影響. リハビリテーションスポーツ, 33 (1) : 16.

連絡責任者

住所：〒108-8636 東京都港区白金台1-2-37

氏名：岡田 悠佑

電話番号：03-5421-5405

E-mail : okadayusuke69@gmail.com