

大学生の知的障害者との関わりにおける心理プロセス について

——知的障害者とのスポーツを通じて——

加藤 彩乃

キーワード：大学生 知的障害¹ スポーツ 心理変化

1. 問題と目的

我が国の障害者福祉の考え方は、1960年代のノーマライゼーションの理念の導入をスタートとし、今日では、共生社会の実現に向けてインクルーシブ教育の推進や障害者差別解消法の施行など様々な変化をもたらしている。東京パラリンピックの開催決定に伴う物理的・心理的バリアの解消の必要性についての意識変容（ユニバーサルデザイン2020行動計画（2017）など）も大きな社会変化であり、次期学習指導要領の改訂においても、「心のバリアフリー」に関する指導が検討されている（文部科学省，2017）。このような社会背景の中で、障害者の社会参加の機会は今後益々増えると考えられ、改めて、障害者といわゆる健常者と言われる人たちとの関係性について考えることは重要であると言える。

これまでも、障害や障害者の理解について多くの研究がなされてきた。例えば、石川ら（2001）や澤江ら（2008）は、障害に対する知識量やその他の個人属性によって障害の認識に差があることを報告し、経験や興味関心による障害者への認識や態度に違いがある可能性を示した。また、障害や障害者への認識を変容させることについて、障害者との直接交流や、障害者スポーツの体験を通して障害や障害者に対するイメージが好意的になること（渡辺ら2002、内山ら2013、吉田ら2007）などが報告されるとともに、アダプテッド・スポーツ体験を通じた障害理解教育プログラムの開発（永浜2011、2012、大山2016など）が行われている。しかし一方で、計画性のない接触経験や障害の疑似体験により、障害に対する偏見の助長や歪んだ障害観を植えつけてしまう可能性がある（久野，2001、田口ら2012など）ことが指摘されており、どのような交流経験を積むのかということも重要な視点である（大谷，2002）。加えて、生川（1995）は、大学生の知的障害者に対する態度の構成要素が多次元であることを示しており、障害理解に関連する授業や体験前後での障害に対する認識の変化を数値として検討する意義への疑問も残る。

障害の理解について徳田（2007）は、「障害者が社会的集団に参加することを当然のように受け入れ、さらに障害者に対する援助行動が自然に現れる段階」を障害理解の発達の最終段階としており、中村（2011）は、障害のみを理解するのではなく、「自己の理解」「他者の理解」「障害の理解」の三つの理解が重なる部分が真の障害理解だと述べている。つまり、理解する側と理解される側という関係性が見え隠れするものではなく、そこに変わる人間相互の関係の中で人間関係が形成されるのであり（芝田，2013）、実際にどのような行動し、その結果互いの関係がどのようなものになったのかについて注目する必要があるのだ。

そこで本研究は、大学生が障害者との相互の関係性の中で互いを理解した上で、関係を築くことができるような障害者との積極的な関係性を構築するためのスポーツ教育プログラム作成の基礎資料を得ることを目指して、大学生が知的障害者とのスポーツ交流を通して、知的障害者とのような関係性を築いていくのかについてその心理プロセスを明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

本研究では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach：以下、M-GTA）を用いる。M-GTAは、ヒューマンサービス領域や人と人とが直接的にやりとりをする社会的相互作用のある領域を対象とし、ある事象がプロセス的性格を持っているものを研究することに適した質的研究の一手法とされている。本研究は、大学生が知的障害者とのスポーツ交流を通して、知的障害者との関係性を築いていく心理プロセスを明らかにするものであり、本研究に適した方法であると考えた。

（1）研究対象者

（2017-X）年にA大学で行われた、知的障害者とのスポーツ交流の機会を含む一般教養ゼミナールの受講生15名に対して調査協力の依頼をした。受講生の専攻分野は医学・教育系以外にも、文系理系と多様な分野にまたがっており、知的障害者との接触経験の有無や頻度もそれぞれであった。そのうち、本研究に同意した13名のレポート各3回分、計39例を対象とした。

（2）研究対象の授業概要

研究対象者が受講した授業では、障害に関する知識や障害者福祉に関する講義、学外での知的障害者とのスポーツ交流及び交流後毎のレポートの提出、グループ課題学習が行われた。今回実施されたスポーツの内容は、バスケットボールや水泳、フロアホッケー²のどれかであり、学生はそれぞれの都合の良い土・日を利用して交流に参加する形式であった。各回の交流後にレポートを提出し、その内容には、1) 交流した知的障害者の様子、2) その様子を受けての学生の対応、3) 交流の際に困ったこと、4) 交流全体を通しての感想が含まれており、提出後は、授業担当教員か

らのコメントや交流方法に関するアドバイスが返され、受講生は次回の交流に生かすことができた。

また、交流した知的障害者は、10代から40代の男女で、言語でのコミュニケーションを苦手としない者から、2語文程度の簡単な言語でのやりとりが可能な者、重複障害のある者まで幅があった。交流場面全体の雰囲気としては、学生は活動に参加することを楽しみにしており、学生の参加による環境の変化によって混乱を示す知的障害者はいなかった。

(3) データの分析

提出されたレポートのうち、知的障害者との交流において、最も受講生の印象に残った内容が反映されると考えられた4)の感想部分を分析対象とし、木下(2007)の手順に則り、以下のような手順で分析を行った。

1) データの把握と分析の開始

今回の分析テーマである「大学生は知的障害者とのスポーツ交流を通してどのような心理プロセスで関係性を築くのか」ということと照らし合わせながら、1人目のデータから分析を始め、第一着眼点を決めた。

2) 第一着眼点の定義化と概念名の命名

第一着眼点について、どのような状況であったか、学生はどのように感じたか、着眼点部分は何を意味するのか等を読み取り、定義として文章化した。さらに定義をコンパクトにし、概念名をつけた。その際、新たに考えた視点や疑問等は理論的メモに残した。

3) 第一概念内の充実

2)で生成された定義と概念名をもとに、類似した具体例や対極した具体例について全体データから抽出し、1つの概念に対して1つの分析シートを作成した。

4) 第一概念の一貫性の向上

1つの概念について、いくつかの具体例が抽出された段階で、定義と概念名、具体例の中身を見比べ齟齬がないかを確認し、必要があれば修正を行った。

5) 概念間の関係性、新たな概念の発見とカテゴリー化

1)から4)を繰り返しながら、概念を必要に応じて増やし、概念の形成と同時進行で各概念との関係性について考察し、分析テーマに沿って類似している概念をまとめてカテゴリー化した。

6) 抽出された内容から結果図とストーリーラインを作成

データを広く読み取り、バリエーションを抽出し、概念の形成とカテゴリー化を

進める中でデータと形成された概念やカテゴリーを分析者が行き来することで整合性を高め、最終的に分析テーマに沿った結果図とストーリーラインを作成した。

データの解釈と理論の飽和を確認し、妥当性を高めるために、本研究では、アダプテッド・スポーツ科学を専門とする研究者 1 名と M-GTA の手法を使用して研究を進める大学院生 1 名の 2 名からスーパーバイズを受けた。その上で必要な概念名や定義の修正、具体例の再編成を繰り返し、概念名とカテゴリー名の決定、結果図の作成に至った。

(4) 倫理的配慮

調査協力者には、1) 研究の趣旨及び個人情報保護の保護、2) 結果の使用目的とその方法について、3) 調査の内容や同意の有無は授業の成績には一切関係がなく、4) 同意しないことや協力の中断によって不利益が被ることがないことについて説明をした。そして、当時同意が得られた対象者のレポートの保存には、個人が特定される情報とは関係のないアルファベットを割り当てた。その際、同一人物の何回目の感想文かわかるように A1、A2、A3 と割り振ったが、個人の特定表は作成しなかった。

3. 結果と考察

(1) 結果提示の説明

本文では、カテゴリーを《》で囲み、サブカテゴリーを〈〉で囲んだ。また概念を下線で表し、これらを指示する代表的な具体例を、「 」で示している。具体例は対象が書いたままの表現をしており、例えば対象 A が 3 回目の感想で述べた内容は末尾に (A3) と表記した。

(2) 全体像

本研究は、「大学生の知的障害者との関わりにおける心理プロセス」という分析テーマで知的障害者との交流後の感想文を分析した。この結果、図 1 の概念図を生成することができ以下のようなストーリーラインを書いた。

知的障害者とのスポーツ交流のなかで、《関わりへの緊張や不安》を抱えている大学生は、《スポーツを楽しむ自分への気づき》を得ることを支えとして、知的障害者との《交流そのものへの慣れ》や、これまで抱いていた知的障害者への《偏見への気づきと解消》をすることで〈交流相手への興味関心〉が深まり、実際に関わることで知った〈新たな知的障害者の姿の発見〉をしながら、〈自分なりの関わり方〉を見つけ実践するようになる。その結果、知的障害のある交流相手との〈関係性の深まりの実感〉を得ることができ、さらなる〈偏見への気づきと解消〉や〈交流相手への興味関心〉の広がりへと循環し、知的障害者との《関わりへの自信》に繋がっていった。

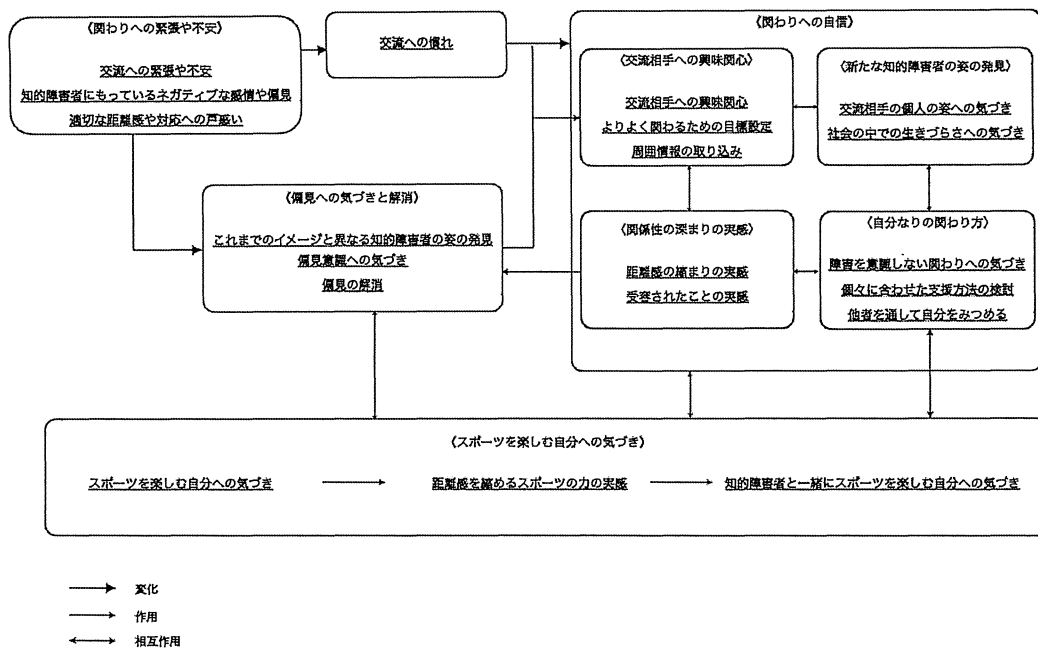


図1 結果図

(3) プロセス

《関わりへの緊張や不安》

知的障害者とのスポーツを通じた交流を始める大学生の中には、《関わりへの緊張や不安》を抱えているものもいた。このような学生は、初めての人と関わる際の緊張感と合わせて、知的障害者との関わりは「初めてで行きの車では、うまく話せるだろうか。また、どのくらい本気でやればいいのか。などいろいろ考えていた」

(B1) ということや、交流する「相手が自分とは違うから、何か言って傷つけてしまったらどうしようか」(F1)と訴えていることから、知的障害者に関わることへの実感から、交流への緊張や不安を抱えていることが伺える。このことは、「私の通っていた小学校・中学校には特別養護学級があったが、自分から進んで関わろうと考えたこともなく、授業等で関わる際も、上から目線で関わってきてしまっていた」(L1)ことや、「実際にスポーツらしいスポーツはできないだろう、こちらの指示がほぼ通おらないだろうと思っていた」(A1)というように、これまでの障害に対する知識や経験から生まれた、知的障害者にもっているネガティブな感情や偏見も影響していると考えられた。大谷(2002)は、教育学部を対象とした調査において、小中学生時代に行った接触経験の意義に迷いを感じていた学生は、知的障害者に対して好意的な態度を取りにくい傾向があることを報告しており、過去の経験と交流初期の態度が関係しているといえることを示唆している。

加えて、実際に関わった「〇〇さんが大きい声で話していたが何を言っているのかわからなかった」(B1)ことや、プライベートな話を質問されることや、話

をするときの距離感がかなり近いことがあるため、「どう関わるのがベストなのだろうか」(G1)と、交流相手の知的障害者の特徴的な行動やコミュニケーション方法を目の当たりにし、適切な距離感や対応への戸惑いも訴えていた。

交流への慣れ

しかし、このような《関わりへの緊張や不安》を抱えながらも、交流の時間が進むにつれて、または交流の回数が重なるにつれて、交流への慣れが出て、知的障害のある交流相手とのコミュニケーションをとる学生も見られた。例えば、「上手く言葉にできない人の担当だったので話を理解するのだったり自分が話すことも大変だった」(J1)と交流への緊張や不安を抱えていた学生が、「接していくうちにどんなことを伝えようとしているのかが少しだけわかるようになりうれしかった」

(J1)そして、「緊張したり構えたりすることもなく、アスリート³に「お久しぶりです」と声をかけることができた」(F3)といった様子である。

《偏見への気づきと解消》

そして、交流場所の「体育館についてアスリートに挨拶された際、健常者と全然違いがないことに驚いた」(L1)ことや、交流前は知的障害者が複雑なルールを守り安全にプレーできるか不安に感じていたが、「アスリートの方々はしっかりとルールを守り、危険なことは全くなかった」(A2)など、実際に交流をする中で、これまでのイメージと異なる知的障害者の姿の発見していく。

交流する知的障害者の様々な姿を知ることで、これまで自分が抱いていた知的障害者像とのギャップから、自分が知的障害や知的障害者に対して偏見意識をもっていったという偏見意識への気づきが促され、自分が偏見をもっていたことに対して恥ずかしい(L1, G2)という気持ちを抱くものもいた。そして、実際関わった相手は、「とても上手くて、健常者と障害者関係なく純粋にフロアホッケーを楽しめ、自分の中に以前あった壁がなくなっていた」(D1)というように、偏見の解消がなされていった。

交流への慣れと、偏見の解消の関係性について、障害者との接触経験がありかつ、高頻度である方が障害に対して好意的に感じるということ報告されており(大平2008、水口ら2010ほか)、知的障害者との関わりに慣れることで、障害や障害者に対して知らないことへの不安を軽減し、実際に関わる中で偏見への解消のきっかけとなると考えられた。

《関わりへの自信》

学生自身が知的障害者とコミュニケーションをとることができ、良好な関係を築くことができるという《関わりへの自信》は、〈交流相手への興味関心〉〈新たな知的障害者の姿の発見〉〈自分なりの関わり方〉〈関係性の深まりの実感〉が相互に影響し合うことで生成され、これらが循環することによってさらなる《偏見への気づきと解消》へと繋がっていくと考えられた。

〈交流相手への興味関心〉は、交流への慣れと《偏見への気づきと解消》によって、「アスリートの皆さんともっと会話をして、その方々の特徴や良さを見つけていきたい」（C1）、「アスリートの方々はなぜスポーツをするだろう」（H2）と、交流相手のことをもっと知りたいという交流相手への興味関心が湧いてくることから始まる。そして、交流する知的障害者とよりよく関わるための目標設定を行うと同時に、よい関わり方について、コーチや友達など、周囲の人がどのように知的障害者に関わっているかに目を向け、これまで見聞きした情報や、授業で学んだ知識からヒントを得るという周囲情報の取り込みをし、活用しようとしていた。

ここで、知的障害者とのよりよい関わりに向けたプロセスとして、学生自身が障害に対する認識を変化させ試行錯誤していくケースと、他者からの影響を受けて行動していくケースがあると考えられた。後者の点において、芝田（2013）は、障害理解教育を実施する教員の資質について、「一面的で狭隘な障害者観から脱却・全身し、障害と障害児・者に関する広範囲な知識と理解、加えて援助のあり方と方法に関する知識と理解が必要である」と述べており、どのような障害者観やスポーツ観をもった教員が、障害者とのスポーツ交流による教育プログラムを設定するかが重要であると考えられた。

〈新たな知的障害者の姿の発見〉

〈交流相手への興味関心〉をもって交流を進めることで、障害以外のその人の魅力や様子に着目し、「試合では、一人一人がチームの一員として、他のプレーヤーと協力している姿が印象的でした」（C1）、「最近髪を切った、何があった、と色々自分のことを話してくれるのが●●さんの良いところだと思う」（G3）と交流相手の個人の姿への気づきを重ねていく。一方で、関わりを深める中で、「どこが障がいなのわかりにくい人たちは普通に話していると楽しいけど周りに理解がしてもらえないところが少し大変だろうと思った」（K1）ということや、障害に起因する行動特性を指して「彼らではどうにもならないことを苦しんでいて、兄弟と衝突したあとも申し訳ない気持ちになって落ち込んだりしていると分かり」（F1）という知的障害者の社会の中での生きづらさへの気づきも得ている。

これらの気づきは、障害や知的障害者をどのように捉え、学生自身がどのようにこれから関わっていこうとするかを考えるという「体験的裏付けを持った知識、障害観が形成され、障害者に対する適切な態度が形成される段階（障害理解の第4段階：態度形成段階）」（徳田ら、2005）への導入と考えられた。

〈自分なりの関わり方〉

交流前や交流開始直後は、知的障害者とのコミュニケーション方法について不安や戸惑いを感じるものもいたが、関わるうちに、コミュニケーションの本質に気づき、「特別なことは必要なく相手の話を良く聞き、それに対して自分なりの答えを返すという普通のコミュニケーションを相手は望んでいるのだと気づいた」（H1）と述べており、「偏見の目を持たなくなっこそ、本当の意味でアスリートとスポ

一ツを楽しめるのではないだろうか」(A3)と障害を意識しない関わりへの気づきを得ることができた。しかし、単に、障害を全く意識しないというだけではなく、障害特有の特性や、それぞれの特徴を考慮して、「〇〇さんなどももっと楽しめるように、試合形式を少人数制にしたり、得点アップ制にしてみるのはどうだろうか」(G3)と、参加のための工夫、つまりアダプテッドの視点をもつようにもなった。このように個々に合わせた支援方法の検討ができるのは、一人一人の性格や行動特性が異なることを知り、「その人、その人でどう関わるべきかは、異なるのである。表情も豊かで、ふつうに話を通じる人に、ゆっくり慎重に話すのは適していないし、重度の人にペラペラ話すのも適していない」(G1)と気づいたように、まとまりとしての交流する知的障害者として関わっていたのではなく、交流相手それぞれの個人として関わっていたからこそできたことだと考えられた。

さらには、知的障害者との「コミュニケーションの中で私自身アスリートから多くのことを学んだ」(D3)ことや、「自分だけよければいいのではなく、仲間を気遣う心は私も見習わなければいけないことである」(F3)と気づいたことは、交流相手である他者を通して自分を見つめることであり、自分の関わり方や行動の良し悪しを判断し、どのように知的障害者、または知的障害のある交流相手と関わるべきかを模索し実行していったと考えた。

〈関係性の深まりの実感〉

その結果、障害を見つても、交流をしている相手本人を見ることができるようになる中で、「〇〇さんは私を見た瞬間駆け寄ってくれた。友達、といった感覚になりつつあり、変な壁がなくなった気がして大変嬉しく感じた」(G3)と交流相手から受容されたことの実感を得ることができた。また、シュートが決まった後に自然とハイタッチする(K2, F3)ことや、「ただ褒め合うだけでなく、私のほうが注意されたり、また練習内容とずれていることをしていたら修正することもあり距離が縮まったように感じた」(B3)というように、相互の距離感の縮まりの実感を得ることで、さらに知的障害者への《偏見への気づきと解消》をしていくのである。

《スポーツを楽しむ自分への気づき》

これらの一連の動きは、知的障害者と交流をした大学生自身が、スポーツを楽しむ自分への気づきがあり、その中で、互いの距離を縮めるスポーツの力の実感をし、知的障害者と一緒にスポーツを楽しむ自分への気づきがある経験、つまり《スポーツを楽しむ自分への気づき》をすることによって支えられていた。

対象の学生は、交流の媒介としてのスポーツを行いながら、まず、「バスケットボールのシュートが苦手だったがアスリートの方やコーチの方たちに教えてもらいある程度はうまくできるようになっていった。次のバスケットボールの時はシュートを決めたいと思った」(O1)「最初上手くできなかったパスを出したりパスを取ったりするのがうまくなり、チーム内で上手くパスが回るようになってきたのが嬉しかった」(N3)というように、スポーツを楽しむ自分への気づきを得た。そして、

知的障害者とスポーツを楽しむことができた自分自身を通して、「勝ち負けを競うのも楽しいですが、仲間と協力しあい他者とのつながりを深めることもスポーツの良さだと実感しました」(C1)、「スポーツを通じてどんな人でも友達になって楽しい時間を過ごせると思う」(F1)と、学生自身と交流相手としての知的障害者の相互の距離を縮めるスポーツの力の実感をしている。さらには、知的障害者と一緒にスポーツをする中で、個々の障害の程度は様々であるということを知りつつも、「そのレベルなんて関係なしにみんなで一緒に全員で楽しんでいるなど感じられた」(J2)、「試合をやってみると本当にとっても楽しくて、その間は相手が障害を持っていることを考えていなかったように思う。相手に遠慮することはしなかった」(F1)と、知的障害者と一緒にスポーツを楽しむ自分への気づきを得ることで関係性の深まりを実感していた。

渡辺(2003)は、小学生の障害児(者)への受容的態度に及ぼす影響調査において、交流経験のなかで、参加した児童が「楽しさ」を体験し、「学び」を強く意識した時、(渡辺は“報償性”をもつ場合と表現)に、障害児(者)への受容的態度が促進されたと報告している。このことから考えると、本研究における、スポーツを通じた知的障害者との交流は、学生自身が《スポーツを「楽しむ」自分への気づき》をし、知的障害者に対する《偏見への気づきと解消》をし、《関わりへの自信》をもった自分自身の「成長」について“報償性”を感じることでできた、プロセスであったのではないかと考えられた。

そして、《スポーツを楽しむ自分への気づき》と《関わりへの自信》との循環する相互作用について、学生の中には、「ルールや道具を工夫すれば全員で楽しめるスポーツになるということは、頭では理解していたが実際に体験してみると、違った感覚があった。これは、どこかで健常者にハンデを負わせたり、手を抜いたりするのではないかという、いわゆる「上から目線」が存在していたからではないかと思う。全員が全力でプレーして初めて平等なスポーツであるのではないかと思う」

(H2)と、スポーツの捉え方や障害の捉え方について、スポーツ交流をする中で様々に変化させることで障害を意識しない関わりへの気づきを得るものがいた。また、ゲームに「参加できていないアスリートも練習の時にしっかりと動いているので、もっと自信をもって参加できるようになればいいと思います。そのためには練習の時から声をかけるなどをして、自信を持ってもらえるようにしたい」(N3)と個々に合わせた支援方法の検討をすることで、スポーツを通じた〈自分なりの関わり方〉へと繋がり、実際にそのようにしてスポーツを楽しむという体験を重ねていった。

また、《スポーツを楽しむ自分への気づき》と《偏見への気づきと解消》《関わりへの自信》の循環については、知的障害があってもスポーツができることと、知的障害者と一緒に自分自身もスポーツを楽しめたということを経験的に実感することで、「実際に関わり何度か会っていくうちに人間関係が構築されていき、理解も深まってきた。そしてやはり当初は持っていた偏見が少しずつなくなってきた」

(A3)というように、さらなる《偏見への気づきと解消》につながり、これらのことをきっかけに《関わりへの自信》へと繋がると考えられた。

上記のプロセスと関連性を考えると、知的障害者とのスポーツを通じた交流プログラムでは、1) まずは、知的障害者と交流をする大学生自身がスポーツを楽しむことが重要であり、2) その中で交流する知的障害者に合わせて自分なりの関わり方を見つけ実践し関係性を深めることで、3) 知的障害者と一緒にスポーツを楽しむことができている。ということに気づくことが重要ではないかと考えられた。

4. 結論と今後の課題

本調査では、知的障害者とのスポーツ交流を含む一般教養ゼミナールを受講する受講した大学生のレポート分析から、大学生が知的障害者とのどのような関係性を築いていくのかについてその心理プロセスを明らかにすることを目的とした。

その結果、《関わりへの緊張や不安》を抱えている大学生は、知的障害者とのスポーツを通じた交流の中で、《スポーツを楽しむ自分への気づき》を得ることを支えとして、知的障害者との《交流への慣れ》や、知的障害者への《偏見への気づきと解消》をすることで〈交流相手への興味関心〉が深まり、実際に関わることで知った〈新たな知的障害者の姿の発見〉をしながら、〈自分なりの関わり方〉を見つけ実践し、知的障害者との〈関係性の深まりの実感〉を得ることができた。これらのプロセスは、さらなる〈偏見への気づきと解消〉と〈交流相手への興味関心〉の広がりへと循環し、知的障害者との《関わりへの自信》に繋がっていくと考えられた。

長曾我部（2006）は、インクルーシブ体育場面において障害児と健常児の間に生じる様々な「まさつ」を積極的に活用することで、相互理解を深め、積極的な関わりを促す可能性を支持しており、本研究の対象大学生が、知的障害者との《関わりへの緊張や不安》を、一緒にスポーツをすることを通して実際に関わりながら解消し、《関わりへの自信》に繋がったことは、知的障害者との関わりの心理プロセスにおける成功例と言えよう。

しかし本研究では、以下の3点の限界があったと考えている。

- 1) 本研究対象者は、知的障害者とのスポーツ交流が3回あることを含めて了承した上で対象授業を受講した学生、つまり、比較的知的障害者との関わりへ興味のある対象であったと考えられる。先行研究では、交流体験の質により接近を回避や否定的態度を形成するケースも報告されているため（生川 2004、有川ら 2012）、《関わりへの緊張や不安》の解消や《偏見への気づきと解消》がなされない場合のルートがあることも念頭に入れ、今後の教育プログラムに生かす必要があると考えられる。
- 2) 本研究では、知的障害者との交流の手段として、スポーツを取り上げ、スポーツ交流による効果を上記のように考察した。しかし、交流の方法はスポーツ以外にも考えられ、今回のプロセスがスポーツ交流独自のものか否かまでは定かではない。今後、スポーツによる交流独自の効果を明確にするためにも、文化的な手段での交流や、直接交流をしない方法での知的障害者への実質的な関わりや、障害の捉え方の変化との差を明らかにしていく必要があると考える。
- 3) 今回のデータ収集方は、レポートからのデータ収集であり、言葉の裏に秘められ

た細かなニュアンスを読み取ることができなかった。また、レポートを書く上で、文量との兼ね合いや心理的な負担から、省略された言葉も数多くあると考えられる。学生がなぜその言葉を選択し、その時の心情を表現したのかをより明確にすることでさらに知的障害者との関わりにおける心理変化が明らかになると考える。

今後は、対象の拡大や、交流後のデータの収集方法を改めるなど、研究方法を整えながら研究を継続し、人間相互の関係性の構築を基準として行われるスポーツ教育プログラムの実践とその効果検証を行う必要があると考えている。

注

¹ “しょうがい” の表記について現在様々な表現が用いられているが、ここでは、常用漢字として使用されている“障害”と統一し、障害のある人のことを障害者とした。

² フロアホッケーとは、知的障害者のスポーツトレーニングの機会とその成果発表の場を保証する取り組みをするスペシャルオリンピックスで実施される種目の一つ。フェルト製の穴のドーナツ型のパックと、スティックを使って相手ゴールをねらう団体スポーツである。

³ スペシャルオリンピックスでは、スペシャルオリンピックスに参加するスポーツをする知的障害者のことを“アスリート”と呼ぶ。

参考文献

1. 有川宏幸・鶴巻綾 (2012) : 発達障害児・者との接触経験が態度に及ぼす影響について—N 大学に在籍する大学生を中心に、新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編 4 : 137-143.
2. 石川杏子・小畔彩子 (2001) : 大学生における知的障害児への態度に関する研究—知識量と接触経験の質との観点から—, 明治学院大学大学院文学研究科心理学専攻紀要 6 : 25-34.
3. 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.
4. 大谷博俊 (2002) : 知的障害児 (者) に対する健常者の態度に関する研究—大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に—, 特殊教育学研究 40(2) : 215-222.
5. 大山裕太 (2016) : 小学生を対象としたアダプテッド・スポーツ授業の効果の検証—ゴールボールを教材として—, 北海道教育大学紀要教育科学編 66(2) : 253-262.
6. 木下康仁 (2007) : 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』, 弘文堂.
7. 栗田季佳・若松明彦・楠見孝 (2009) : 障害者に対する潜在的態度の測定方法, 電子情報通信学会技術研究報告, ET, 教育工学 108: 49-51.
8. 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.
9. 芝田裕一 (2013) : 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方, 兵庫教育大学研究紀要 43 : 25-36.
10. 徳田克己・水野智美 (編) (2005) : 『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』, 誠信書房.
11. 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.
12. 永浜明子 (2012) : 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Ⅱ報）-アダプテッド・スポーツ導入に向けた授業評価の観点から-, 大阪教育大学紀要, 60(2): 31-44.
 13. 中村義行 (2011) : 障害理解の視点-「知見」と「かかわり」から-, 仏教大学教育学部紀要(10) : 1-10.
 14. 生川善雄・那須理絵 (2002) : 知的障害者に対する大学生の態度構造-専攻、性と関連づけての検討-, 東海大学健康科学部紀要 7 : 45-52.
 15. 文部科学省 (2017) : 第1回心のバリアフリー学習推進会議 資料 1.心のバリアフリー学習推進会議の開催について,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397004-1.pdf 2018/01/19 参照.
 16. ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議 (2017) : ユニバーサルデザイン 2020 行動計画,
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/tokyo2020_suishin_honbu/ud2020kkkaigi/pdf/2020_keikaku.pdf 2018/01/19 参照.
 17. 渡辺弘純・植中慶子 (2003) : 小学生の障害児(者)に対する態度に及ぼす交流経験の影響, 愛媛大学教育学部紀要第Ⅰ部, 教育科学, 49(2) : 15-30.

(信州大学 総合人間科学系 全学教育機構 助教)
2017年1月12日受理 2018年2月5日採録決定