

[研究資料]

知的障害者とのスポーツ交流が大学生の障害認識に与える影響*

加藤 彩乃¹

(平成28年11月8日 受理)

The effect of unified sport on university students' attitude towards people with intellectual disabilities.

Ayano KATOU (School of General Education, Shinshu University)

キーワード：障害理解教育，障害認識の変化，知的障害者，スポーツ交流

1. はじめに

「障害を理解する」ことについて、徳田(2005)は、その発達段階には「気づきの段階」「知識化の段階」「情緒的理解の段階」「態度形成段階」「受容的行動の段階」の5つの段階があり、最終段階である、「受動的行動の段階」を目指すように指導することが重要であると述べている。この段階に達するには、一口に障害者と言っても、「ひとりひとり異なる特性や支援があることを含めた障害の知識の獲得と理解が進んでおり、環境や状況によって活動への参加や活動そのものが可能であり、または反対に制限されることを知り、その制限を解消または緩和するための支援方法を理解しておく必要がある」(松田, 2008)。さらには、これらの事を知識として知っているだけでなく、目の前にいる障害のあるその人に視点を当てた理解と、その理解に基づいた自分自身の関わりの選択とそれに伴う行動の表出が重要である。

そして、中村(2011)は、障害のみを理解するというのではなく、「自己の理解」「他者の理解」

「障害の理解」がなされ、それら3つが重なる部分が真の障害理解であると述べている。

これらを踏まえると、障害や障害者を理解するための教育プログラムにおいては、十分な計画と配慮のもと、複合的な理解を促すことが必須であると考えられる。

これまでも、障害認識の変化について、障害者スポーツの体験やボランティアへの参加によって、障害に対する認識がポジティブに変化すると報告されてきた(内山ら 2013, 吉田ら 2007)。しかし、認識の変化がどのような体験や理解から得られたものかという内容に掘り下げた調査は少ない。

そこで本研究は、上記のような障害理解を促すための障害理解教育プログラムづくりの資料となることを目指し、調査1では、障害者とのスポーツ交流を含む障害理解教育が、大学生の障害認識に与える影響について明らかにする。また調査2では、学生が知的障害者とのスポーツ交流を通して「どのようなことを体験したのか」についてそのプロセスを明らかにしながら、調査1の結果

*2016年1月23日 日本体育学会甲信支部長野体育学会にて口頭発表

¹ 信州大学全学教育機構

を踏まえて障害に対する認識変化との関係について検討する。

2. 方法

2-1. 対象者と授業概要

調査1及び調査2の対象は、A大学における障害理解に関する授業の受講生のうち、協力の得られた15名（大学1年生の男性9名、女性6名）であった。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の感想レポート（以下、レポート）の提出、グループ課題学習が行われた。スポーツ交流及びレポートの提出はそれぞれ3回行われ、その内容について教員からコメントや交流方法に関するアドバイスが行われた（表1）。

表1 授業内容について

授業展開	
1回目 <ガイダンス>授業紹介ビデオの鑑賞	9回目 演習:グループ課題学習②
2回目 講義:人体のしくみについて、動くとは	10回目 学外演習:知的障害者とのスポーツ交流② 感想レポート提出②
3回目 講義:当事者ファミリーの話聞く	11回目 演習:グループ課題学習③
4回目 講義:障害があるとは?ボランティアについて	12回目 演習:グループ課題学習④
5回目 講義:障害者スポーツの紹介ビデオ	13回目 演習:グループ課題発表会
6回目 講義:疾患・障害の概要	14回目 学外演習:知的障害者とのスポーツ交流③ 感想レポート提出③
7回目 演習:グループ課題学習①	15回目 まとめ、最終レポート作成
8回目 学外演習:知的障害者とのスポーツ交流① 感想レポート提出①	

交流の対象は、定期的な運動を行っており、言語でのコミュニケーションを苦手としない者から、2語分程度の簡単な言語でのやりとりが可能なる者、聴覚との重複障害のある者まで幅があり、年齢は10代から40代であった。全体の傾向としては、学生が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者はいなかった。

2-2. データの収集及び分析方法

1) 調査1: 授業前後における障害認識の変容

授業前後での対象学生の障害認識の変化を確認するために、永浜ら（2011）や吉岡ら（2007）の先行研究を参考にした自記式のアンケート調査を行った（表2）。アンケートは授業の2回目と、15回目に実施し、障害者についての認識（全

20項目）と障害者福祉についての認識と態度（全9項目）について、4. とてもそう思う、3. 少しそう思う、2. あまりそう思わない、1. まったくそう思わない、の4件法で回答を得た。結果については、IBM社のSPSS Statistics Ver.23を用いてWilcoxonの符号付き順位検定を行い、有意水準は5%以下とした。

2) 調査2: スポーツ交流の深まりプロセスの解明と障害認識の変化との関係^{注1)}

学生が知的障害者とのスポーツ交流を通してどのようなことを体験したかについてそのプロセスを明らかにするためにスポーツ交流後のレポートを分析し、調査1の結果と合わせて、認識変化との関係性について考察をした。

分析の手法は、木下（2007）のModified Grounded Theory Approach (M-GTA)を用いた。M-GTAは、ある事象が起こるまでのプロセスを明らかにするような内容に適しているとされ、オリジナルのGTAやKJ法等の手法のようにコメント内容を切片化して分析するのではなく、設定した分析テーマに沿って文脈を生かしつつ、コメントを分析していくところに特徴がある。本研究において、知的障害者として交流する中で、学生がどのようなことを体験したのか、また、それらがどのように障害認識の変化に影響を与えたのかというプロセスを探るための手法として適していると判断した。

分析は所定のシートを用いて次の手順で行った。また、分析の結果については、障害者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名からスーパーバイズを受けた。

1) データの把握

学生からのレポートを、対象と体験回数に分かるようにコードを振り、データを読み通しながら概要を把握した。なお、本調査と直接関係のないコメントについてはその他に分類し、分析の対象外とした。

2) データの読み込みと第一着眼点の発見

今回の分析テーマである「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ことを体験したのか」ということと照らし合わせながら、重要であると考えられる部分から分析を始めた。

3) 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。

4) 第一概念内の充実

3) で出て来た定義と概念名をもとに、類似したバリエーションや対極したバリエーションについて全体データから抽出した。類似したものか、対極なものなのかもメモに残し、1つの概念に対して1つの分析シートを作成した。

5) 第一概念の一貫性を高める

1つの概念について、いくつかのバリエーションが抽出された段階で、定義と概念名、バリエーション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。

6) 概念間の関係性、新たな概念の発見とカテゴリー化

2) から5) 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。

7) 抽出された内容からモデルを作成

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プロセスモデルを作成した。

3. 結果及び考察

3-1. 調査1について

アンケートの結果、障害者についての認識項目、全20項目のうち、「障害のある人がスポーツを行うことは危険だ」(p<.05)「障害はひとつの個性である」(p<.01)の2項目において授業の前後で有意な差が見られた(表3)。また、ネガティブに変化した項目は見られなかった。

表3 障害者についての認識の変化

項目	事前		事後		
	M	SD	M	SD	
障害のある人がスポーツを行うことは危険だ	2.27	(0.59)	1.87	(0.64)	*
障害はひとつの個性である	3.00	(0.66)	3.47	(0.64)	**

*p<.05 **p<.01

また、障害者福祉についての認識と態度項目、全9項目のうち、「障害のある人とコミュニケーションを取ることができる」「困っている障害のある人がいれば、なぜ困っているか考えることができる」「障害のある人に頼まれ事をされたら力になる事ができる」の3項目が5%の水準で、「困っている障害のある人が入れば、声をかけることができる」「障害のある人にスポーツを教える事ができる」の2項目が1%の水準で授業前後に有意な差が見られた(表4)。こちらも、ネガティブに変化した項目は見られなかった。

表4 障害者福祉についての認識と態度の変化

項目	事前		事後		
	M	SD	M	SD	
障害のある人とコミュニケーションを取ることができる	2.87	(0.64)	3.27	(0.46)	*
困っている障害のある人がいれば声をかけることができる	2.53	(0.74)	3.20	(0.68)	**
困っている障害のある人がいればなぜ困っているかを考えることができる	2.67	(0.62)	3.13	(0.74)	*
障害のある人に頼まれごとをされたら力になることができる	2.87	(0.35)	3.33	(0.62)	*
障害のある人にスポーツを教えることができる	2.40	(0.51)	3.07	(0.70)	**

*p<.05 **p<.01

これらの項目に関連して、8割の学生が「知的障害者への理解を深めること」と「知的障害者のスポーツを知ること」について、スポーツ交流が最も自分自身に影響を与えたと思うと回答しており、これらの内容から、知的障害者との直接的な交流での印象や学習成果が影響したと考えら

れた。

3-2. 調査2について

次に、「対象者が知的障害者とのスポーツ交流を通してどのようなことを体験したのか」について、交流後のレポートを分析した。その結果、20個の概念と、9つのカテゴリーに分類することができた。それぞれの名称及び定義、具体例の一部は表5の通りである。具体例の(B1)は、対象者Bの1回目の交流後のレポートから得られた事例であることを示している。

これらの分析結果をまとめると、本調査対象の学生は、知的障害者とのスポーツ交流を通して、交流初期は、障害者との関わりに対する緊張や不安を抱きつつも、交流する障害者の様々な姿に気づく中でそれぞれが試行錯誤をしながら関わりを深め、新たな関係を築いて行くというプロセスが浮かび上がった(図1)。そして、このプロセスの中で、障害や障害者に対する認識が変化して行ったと考えられ、このプロセスについてそれぞれの概念、カテゴリー間相互の関係性について整理をしながら次のような考察を行った。

これ以降、概念を『 』、サブカテゴリーを《 》で表す。また、具体例は「 」で表し、考察時に重要になる学生のコメントに下線を引いた。

1) 交流の開始

まず対象者は、「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。等いろいろ考えていた。(B1)」と『はじめての出会いに対する緊張や戸惑い』を感じながら、交流する知的障害者と対面する。そして、積極的に複数の質問をしてくる相手に対して「私は不快に感じなかったが、障害者の方ときちんと話すのも初めてだったので戸惑ってしまった。どう関わるのがベストなのだろうか。(G1)」といった《関わりに関する不安や戸惑い》を感じている状態である。

また、これまでの障害者に対するイメージや、目の前の交流相手の言動から、「正直、怖いなど感じてしまった。(B1)」というような『障害者

に対するネガティブな感情への気づき』をもって交流をスタートさせる。

2) 交流の進行

緊張や戸惑いがありつつも、実際にスポーツを通して関わることで、「今までは障害を持つ方々をある種一括りのような考え方をしていた。(中略)しかし、みんなそれぞれの個性をしっかりと持っていた。(M1)」ということや、「最後、終わった後に気づいたことは、(中略)障害者の方も、やはり自立している部分は大きいのだな、と感じたし、からかったりすることは何ら私たちとかわらないのだな。と感じた。(G2)」というような、《障害(者)に対する初期のイメージと感情》を覆す《多面的な障害者の姿》を知るようになる。

この様に障害者と関わる中で、「(中略)アスリート達は私よりも遥かに上手で、アスリートに対して「障害者」という偏見を持っていたことが恥ずかしくなった。(L1)」というような『偏見や差別意識に対する羞恥心』を抱きながらも、「2回目というのもあり前回よりはアスリートの方たちと上手に交流ができたと思った。(O2)」と知的障害者との《関わりの成功》体験を得ている。さらに対象者は、より上手に関わろうと自分自身で《目標設定》をしたり、『関わり方について周囲からヒントを得る』などの《能動的な学び》を行ったりしている。

これらの概念は、「声の出し方が人と違って、街中で見かけるときも、目立ってしまい、威圧感を感じることもあったけれど、今回この方に会えて、それらが、耳が聞こえなくても自分から輪に入ろうとする姿なのだと分かった。(F3)」というような《関わりに関する問題の解消》と相互に影響しあい、《スポーツを楽しむ》ことを可能にしていく。

3) 交流の深まり

対象者自身が知的障害者との関わりについて試行錯誤を繰り返しながら《スポーツを楽しむ》ことで、「私は運動神経が悪くバスケットボー

ルが苦手であるが、アスリートの方たちと楽しくできた。(O1)」とただ純粹に対象者自身がスポーツを楽しむことから、「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『スポーツの価値に気づく』のである。さらには、「私のチームは試合に参加できているアスリートとできていないアスリートの差が出てしまっていた。

(中略)もっと自信をもって参加できるようになればいいと思う。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)」というように、『一緒にスポーツを楽しむ』ための方策を考えるようになる。

このような体験の中で、お互いの距離の取り方や接し方について、「ルールや道具を工夫するということは(中略)、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)」という『障害理解に対する新たな考えや提案』をすることや、「今までは「どう接していこう…」と気を張っていたのだが、今回は気を張らず、自然体で構えていられた。(中略)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)」といった『見えて来た自然体の付き合い方』への気づきなど、知的障害者や障害に対する「新たな関わり方の発見」をしている。

そして、「新たな関わり方の発見」は、また新たな視点をもって「多面的な障害者の姿に気づき」、「スポーツを楽しむ」ことで関わりをさらに深めて行く可能性を秘めている。

3-3. 2つの調査を通した障害認識変容

このように、学生は知的障害者とのスポーツ交流を通して、「関わりに関する問題の解消」をしながら「多面的な障害者の姿」を目の当たりにし、「新たな関わり方の発見」をもとに知的障害者

との交流を深めて行ったと考えられ、その結果、障害や障害者への理解が深まり、調査1の項目について認識の変化が現れたと推察した。

西垣ら(2012)は、障害者を対象としたスポーツイベントの企画運営を通して、大学生の障害に対するイメージがイベントの前後でポジティブに変化し、その結果対象への関心が高まり、コミュニケーション有能感も有意に高まったと報告している。この結果は本調査と類似するものであり、スポーツ交流を含む障害理解教育の効果であったと考えられる。

また今回は、ネガティブな感情を抱いたまま交流を終える対象はいなかった。その背景には、「以前の講義で、彼らは小さい頃から健常者と比べ、怒られる経験が多く、褒められることの方が少ない」と聞いた。そのため褒められることは彼らにとって非常に嬉しいことであり、次へのステップアップに繋がり、信頼関係も生まれるのではないかと思った。(A2)」というような講義での既習情報と交流経験のマッチングがあったことや、レポートに教員がコメントをすることで、学生の交流に対する不安な気持ちや、失敗経験、関わり方に関する疑問等をそのままにしない仕掛けが授業内にあったことが影響していると考えられる。これらのことから、障害に対する認識の変化は、知的障害者とのスポーツ交流のみで得られたものではないと考えられ、今後の障害理解教育のプログラムづくりに向けた重要な示唆が得られた。

しかし、本調査のデータは、授業の一環として提示された交流後のレポートを分析対象としたため、成績を意識したコメントは除外するなどの配慮を行ったものの、全くの影響を受けていないとは言いきれない。また、今回の調査は3回の交流内容に留まったため、「新たな関わり方の発見」を得た対象者がその後どのように理解を深め行動するのか。ということや、ネガティブな感情を拭いきれないケースについて考察を深めることができず、本研究における限界として今後解決すべき点である。

5. まとめと今後の展望

本調査では、知的障害者とのスポーツ交流を含む障害理解に関する授業を受講した大学生を対象に調査を行い、次の点が明らかになった。

調査1) 授業の前後で、障害や障害者に対する認識と自身の障害者に対する態度の項目について、ポジティブな方向に有意に変化した。

調査2) 学生は、知的障害者とスポーツを行い、《多面的な障害者の姿》に触れる中で《関わりに関する問題の解消》して行き、《新たな関わりへの発見》をもとに障害や障害者に対する理解を高めて行き、総合的に障害認識の変容につながった。

これらの調査結果から、A大学におけるスポーツ交流を含めた障害理解教育には一定の効果があつたと推察され、交流による理解の深まりを支えるための交流前後のプログラムの重要性も検討する必要があることが示唆された。

以上のことから、今後、交流後のデータ収集方法を改めるなどの調査方法を整えながら、

1) 今回《新たな関わりへの発見》をした学生は、他の障害者と交流した場合、その理解や体験の進み方は、どのように進むのか。

2) 言語での『コミュニケーションの成立』が難しい障害者との交流では、《関わりへの成功》や《能動的な学び》の質が異なるのではないだろうか。そして、学生はどのような《新たな関わりへの発見》をするのだろうか。

3) スポーツ以外の交流場面（例えば施設での日常生活動作の補助体験や外出補助、映画鑑賞や買い物、調理等の活動場面での交流など）では、どのような深まり方があるのか。といった課題を解決し、モデルを修正していくとともに、交流体験を有効にするための交流前後の内容吟味も含めたプログラムづくりと実践を行う必要がある。

注1)

日本体育学会甲信地域長野体育学会第51回大会時(2016年1月23日)には、【自己の理解】【他者の理解】【障害の理解】【スポーツの理解】とい

うモデルを発表したが、このモデルでは知的障害者との交流を通して体験・理解した内容がどのように影響しあい、障害や障害者に対する認識を変化させたのか、その関係性について十分に説明することができなかった。そのため、今回の報告では調査2について、分析及び考察を改め、記載した。

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業若手研究(B)(障害のある人の運動習慣を形成するために必要な要素の解明, 15K16449)の助成を得て行いました。

参考文献

- 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): p33-41.
- 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.
- 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.
- 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): p1-10.
- 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): p39-49.
- 西垣景太・上田ゆみ子・藤丸郁代・伊藤守弘(2012): 障がい者スポーツイベントの学生への教育的効果-障がい者に対するイメージの変化及びコミュニケーション能力経の影響-. 中部大学教育研究, 12: p55-58.
- 松田次生(2008): ICFにもとづく障害理解の概念規定の試み. 西九州大学健康福祉学部紀要, 38: p37-44.
- 吉岡尚美・内田匡輔(2007): 障害のある人と「障害者スポーツ」に対する体育学部生の認識の変化に関する調査 -「障害者スポーツ演習」の試みと効果-, 東海大学紀要. 体育学部 37: p21-27.

表2 アンケート項目一覧

障害者についての認識項目
1 他者と良好な関係を築くことができる
2 身の周りのことを自分ですることができる
3 スケジュール管理を自分ですることができる
4 ニュースなどの時事問題を把握することができる
5 緊急時に適切な対応を取ることができる
6 障害のない人と一緒に働くことができる
7 障害のない人と一緒にの学校で学ぶことができる
8 スポーツのルールを理解することができる
9 スポーツの技術が向上することができる
10 大勢の仲間と楽しむことができる
11 施設で生活するのがよい
12 家族が世話をするのがよい
13 色々な面で差別を受けている
14 知的障害はひとつの個性である
15 運動することに困難さがある
16 できるスポーツが限られている
17 スポーツを行うことは危険だ
18 知的障害のある人のスポーツは、面白さが足りない
19 障害のない人とは別々にスポーツをした方がよい
20 スポーツを行うことは生活の中で重要だ

障害者福祉に関する認識と態度
1 知的障害のある人を特別視している
2 知的障害のある人とコミュニケーションを取ることができる
3 困っている知的障害のある人がいれば声をかけることができる
4 困っている知的障害のある人がいれば、なぜ困っているかを考えることができる
5 知的障害のある人に頼まれ事をされたら力になることができる
6 知的障害のある人にスポーツを教えることができる
7 知的障害のある人との関わり方について、身近な人に伝える
8 自分に障害があってもスポーツをしたい
9 自分に障害があったら、障害のない人と一緒にスポーツをしたい

表 5 スポーツ交流を通して学生が知り、得たものについて
カテゴリー・概念・定義・バリエーション例

カテゴリー	概念	定義	バリエーション(具体例)一部
関わりに対する不安や戸惑い	はしかでの出会いに対する緊張や戸惑い	知的障害者との出会いの場面では、緊張や不安を感じている。	初めて行ける車では、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)
障害(者)に対する初期イメージと感情	適切な距離感や対応への戸惑い 障害者に対するネガティブな感情への気づき	知的障害者の独特なコミュニケーションスタイルや、適切な対応や関わり方について新たな戸惑いや疑問が生まれる 知的障害者との交流を通して、障害や障害者に対してネガティブな感情を抱いたり、差別や偏見意識をもっていたことを改めて実感したりする	今回関わったことは、上記でもあるように、個人的な交流ではなくスポーツと一緒に楽しむためにはどうしたらいいのか、というところ。また、余韻の残るような交流がしたいという気持ちがある。●●君との良い距離感を維持したい。(A1) 体育館についてまずお話を聞いて、●●さんが本気で楽しんでいるのが伝わってきた。正直、戸惑いを感じてきた。●●君のトレーニングや遊びの時はアスリートとどう接しているのかわからず、距離を置いてしまっていたが、バス練習やアスリートの練習の際、アスリート達は私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
関わりに関する問題の解消	緊張や戸惑いの解消体験 ネガティブ感情の解消体験	初期の緊張や不安を解決するきっかけになった体験 障害や障害者に対するネガティブな感情を解消するきっかけになった体験	最初は最初アスリートの存在にコミュニケーションがとれなかったと思う。(K1) 距離に互気を感じた。(K2)
目標設定	関わりから発生する主体的な目標設定	知的障害者との関わり方の中で、成功や失敗体験、疑問などがきっかけとなり、次に向けた目標を設定している。	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
能力的な学び	関わり方について周囲からヒントを得る	知的障害者との関わり方について、周囲の人の言葉や行動にヒントを得たり実践に移そうとしていたりしている。	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
関わりへの成功	関わりに関する取組情報の活用	知的障害者との関わり方について、自分の知識や情報を活用している。	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
新たな関わりの実現	他者からの受容の認識	コミュニケーションの成立	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
	親友や自然体の付き合い方	コミュニケーションの成立	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
スポーツを楽しむ	スポーツを楽しむ	スポーツを楽しむ	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
	スポーツを楽しむ	スポーツを楽しむ	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
多面的な障害者の姿	個性や障害の程度の多様性について	個性や障害の程度の多様性について	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
	自分たちと変わらない知的障害者の姿	自分たちと変わらない知的障害者の姿	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
多面的な障害者の姿	障害者のイメージとのギャップ	障害者のイメージとのギャップ	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
	見習いたい知的障害者の姿	見習いたい知的障害者の姿	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
多面的な障害者の姿	社会的な交流の場	社会的な交流の場	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)
	社会的な交流の場	社会的な交流の場	最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1) 最初はアスリートの存在が不安な要素だったが、アスリートは私より上手にバスケットを打つという印象を持った。(B1)

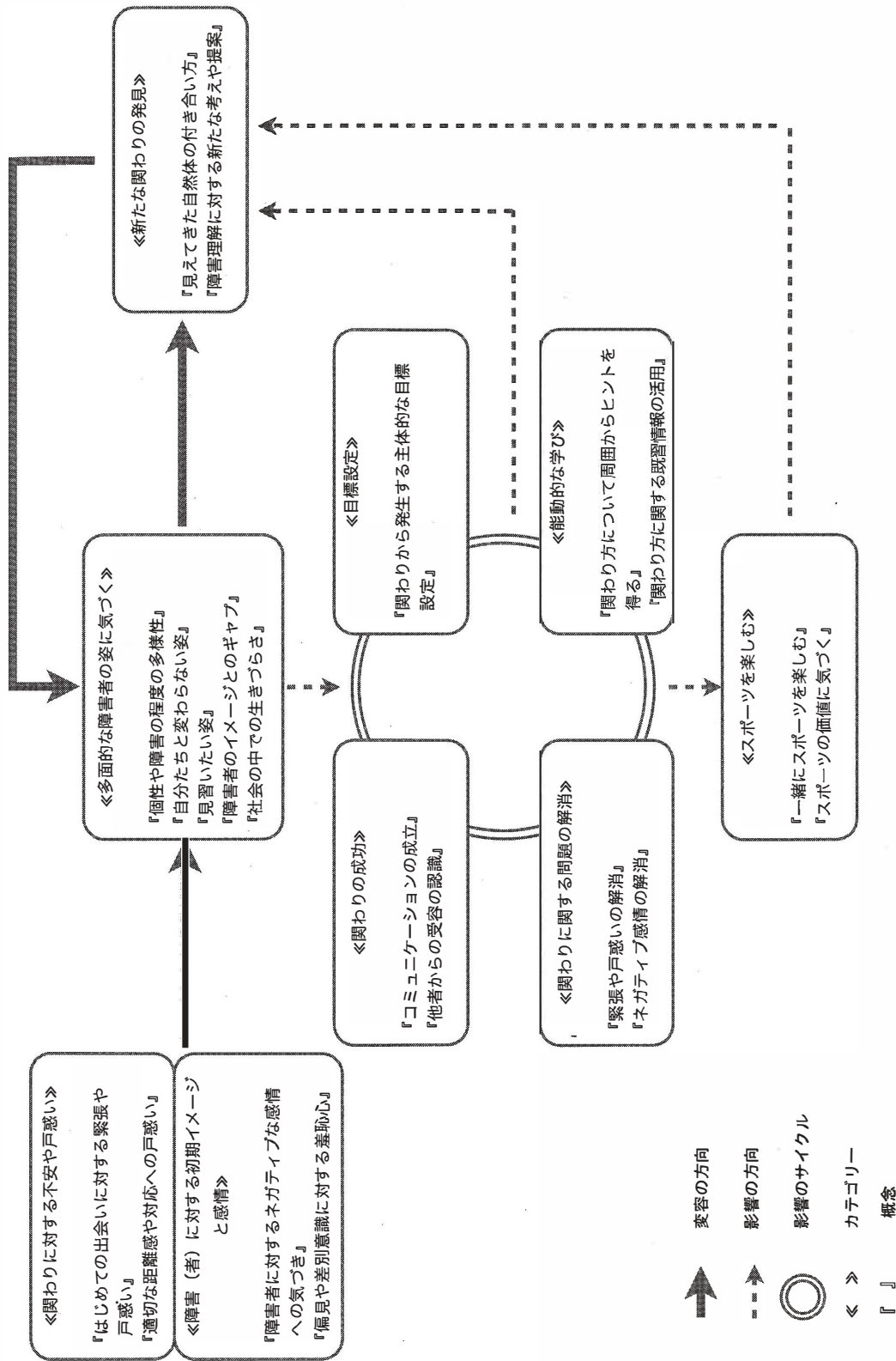


図1 知的障害者とのスポーツ交流を通して学生が体験したプロセス