

弘前大学大学院地域社会研究科  
学位論文

知的障害者スポーツコーチにおける  
実践知獲得モデル作成の試み

主指導教員：増田 貴人  
副指導教員：高瀬 雅弘  
副指導教員：土井 良浩

弘前大学大学院地域社会研究科  
地域社会専攻地域政策研究講座

20GR105  
時本 英知

## 目次

|   |    |
|---|----|
| 第1章 研究の背景と目的 .....  | 1  |
| 第1節 研究の背景   |    |
| 第1項 障害者スポーツにおける知的障害者スポーツの現在地                                |    |
| 第2項 知的障害者スポーツに関する人材養成の課題                                    |    |
| 第2節 研究の目的   |    |
| 第3節 研究の方法   |    |
| 第4節 理論的枠組み  |    |
| 第5節 本論文の構成  |    |
| 第6節 本論文中の用語について   |    |
| 第2章 障害者スポーツの歴史にみる知的障害者スポーツの経緯と現状 .....                      | 11 |
| 第1節 日本の障害者スポーツに関するこれまでの動向                                   |    |
| 第1項 「第13回ストック・マンデビル競技大会(1964年)」開催前までについて                    |    |
| 第2項 「第2回パラリンピック東京大会(1964年)」開催とそれ以降について                      |    |
| 第3項 「第7回冬季パラリンピック長野大会(1998年)」開催とそれ以後について                    |    |
| 第4項 「スポーツ基本法(2011年)」制定とそれ以降について                             |    |
| 第2節 日本の知的障害者スポーツに関するこれまでの動向                                 |    |
| 第1項 学校教育、福祉施設の現場における取り組みについて                                |    |
| 第2項 全国障害者スポーツ大会について   |    |
| 第3項 知的障害者スポーツの現状について  |    |
| 第3節 スペシャルオリンピックスの取り組みについて                                   |    |
| 第1項 スペシャルオリンピックスの概要   |    |
| 第2項 スペシャルオリンピックスの始まり  |    |
| 第3項 日本におけるスペシャルオリンピックスの活動に関する歴史                             |    |
| 第3章 「(公財)日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」<br>における知的障害に関する教育 ..... | 22 |
| 第1節 整理の目的   |    |
| 第2節 「公認障害者スポーツ指導者制度」の変遷とその区分                                |    |
| 第3節 障害者スポーツコーチ養成の黎明期における知的障害に関する教育                          |    |
| 第1項 整理の方法   |    |
| 第2項 「公認身体障害者スポーツ指導者制度」につながる研修会が始まる前の状況                      |    |
| 第3項 「1966年体制の研修会」開催の経緯と教育内容                                 |    |
| 第4項 「1968年体制の研修会」開催の経緯と教育内容                                 |    |
| 第5項 「1973年体制の研修会」開催の経緯と教育内容                                 |    |
| 第6項 障害者スポーツコーチ養成の黎明期における教育の特徴                               |    |

- 第 4 節 障害者スポーツコーチ養成の過渡期と成長期における知的障害に関する教育
  - 第 1 項 整理の方法
  - 第 2 項 基準カリキュラムに記載された知的障害に関する研修内容
  - 第 3 項 「指導の手引」ならびに「指導教本」に記載された知的障害に関する内容
  - 第 4 項 障害者スポーツコーチ養成の過渡期と成長期における教育の特徴

#### 第 4 章 スペシャルオリンピックス日本のコーチ研修プログラムにおける教育 … 48

- 第 1 節 整理の目的と方法
- 第 2 節 スペシャルオリンピックス日本のコーチ研修プログラムと資格システム
- 第 3 節 スペシャルオリンピックス日本の各コーチ研修プログラムにおける教育
  - 第 1 項 「コーチクリニック」の教育内容
  - 第 2 項 「更新講習」「コーチアカデミー」の教育内容
  - 第 3 項 「認定コーチ研修会」の教育内容
- 第 4 節 スペシャルオリンピックス日本のコーチ研修プログラムにおける教育内容の特徴
  - 第 1 項 「個々のニーズに応じたサポート」について
  - 第 2 項 「コミュニケーションスキル」について
  - 第 3 項 「幅広い知的障害者を対象とする意識」と「インクルーシブな活動を展開する意識」について

#### 第 5 章 知的障害者スポーツにおけるコーチの専門性に関する意識の変化…………… 57

- 第 1 節 整理の目的と方法
  - 第 1 項 整理の目的
  - 第 2 項 整理の方法
- 第 2 節 指導においてコーチが重視する内容について
  - 第 1 項 結果の整理方法について
  - 第 2 項 “コーチ活動を始めた時期”の指導における重視内容
  - 第 3 項 “コーチ活動に慣れてきた時期”の指導における重視内容
  - 第 4 項 “現在”の指導における重視内容
- 第 3 節 指導における重視内容の変化と相互関係
  - 第 1 項 “コーチ活動を始めた時期”における重視内容の変化と相互関係
  - 第 2 項 “コーチ活動に慣れた時期”における重視内容の変化と相互関係
  - 第 3 項 “現在”における重視内容の変化と相互関係
- 第 4 節 知的障害者スポーツコーチの実践を通じた専門性意識の変化

#### 第 6 章 総合考察…………… 72

- 第 1 節 第 6 章の概要
- 第 2 節 コーチ養成が捉える知的障害者スポーツコーチの専門性とは

- 第 3 節 知的障害者スポーツコーチが捉える自らの専門性とその意識の変化
- 第 4 節 知的障害者スポーツコーチの実践知はどのように獲得されるのか
  - 第 1 項 「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」について
  - 第 2 項 知的障害者スポーツコーチのメタ認知スキルの働き
  - 第 3 項 知的障害者スポーツコーチにおける知識変換
- 第 5 節 知的障害者スポーツコーチが熟達者になるための道すじ
  - 第 1 項 知的障害者スポーツコーチの実践知獲得の特徴とその課題
  - 第 2 項 本研究の意義と今後の課題
- 第 6 節 地域社会における本研究の貢献

|      |     |
|------|-----|
| 引用文献 | 105 |
| 謝辞   | 113 |

## 第 1 章 研究の背景と目的

### 第 1 節 研究の背景

#### 第 1 項 障害者スポーツにおける知的障害者スポーツの現在地

世界的な新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染拡大により、延期となっていた 2020（令和 2）年のパラリンピック競技大会（以下、2020 東京パラリンピック）が 2021（令和 3）年 8 月から 9 月にかけて東京で開催された。その結果、障害者スポーツに対する社会の関心がさらに高まったように見受けられる。そして、障害者スポーツ全体の振興は、順調に進んでいるように見え、スポーツ基本法が目指す「全ての人の権利」としてのスポーツの保障へと順調に進んでいるようにも感じられる。しかし、パラリンピック参加対象について、肢体不自由や視覚障害の身体障害者の参加が 8 割程度の人に認知されているのに対し、知的障害は 4 割程度の認知<sup>1)</sup>にとどまっており、そもそもパラリンピックに知的障害者が参加していることを知らない人も多い。また、2020 東京パラリンピックで実施された知的障害者の競技は、陸上競技・水泳・卓球に限られており、その大半が身体障害者の競技種目であることは、社会的にあまり認知されていないように思われる。このように知的障害者スポーツという視点で確認すると、社会における関心はいまだ低い状況といえよう。

こうした知的障害者スポーツの現状は、日本の障害者スポーツがどのように振興してきたのかという歴史的な背景と関連する。身体障害者のスポーツは傷痍軍人のリハビリテーションとして早くから取り入れられ、障害者スポーツの起点となってきた。それに対して、知的障害者のスポーツは、長らく馴染めず親しむことができないと受け止められ、積極的に取り組まれてこなかった<sup>2)</sup>。そのため、知的障害者スポーツは、身体障害者スポーツと比べて、20 年以上遅れている<sup>3)4)</sup>。

知的障害者スポーツの現状を具体的に確認すると、知的障害者を対象とするスポーツは、学校の授業等における活動が中心となっており、卒業後の活動継続が課題となっている<sup>5)</sup>。また、障害の有無に関係なく活動できる総合型地域スポーツクラブへの知的障害者の参加も見られるが、特に配慮の必要がない障害の程度の者の参加が多くなっている<sup>6)</sup>。さらに、知的障害者はスポーツやレクリエーションの実施率が身体障害者と比べると高いものの、活動の満足度については低く、結果として知的障害者のスポーツやレクリエーションに対する関心が低くなっている<sup>7)</sup>。この理由として、知的障害者はスポーツを面白いと感じるきっかけに恵まれないためとされている<sup>8)</sup>。

以上のように、知的障害者スポーツは、個々の障害の状況や活動目的、ライフステージに応じた活動環境が整っておらず、活動の継続に影響を及ぼしている。こうした課題は、予算規模などの経済的な要因や活動場所の確保などの環境的な要因、引率などにおける家族の負担といった要因が挙げられる、活動をサポートする人材の確保や養成といった人的な要因も大きく影響を及ぼしていると考えられる。

## 第2項 知的障害者スポーツに関する人材養成の課題

日本の障害者スポーツにおける人材の養成として、(公財)日本パラスポーツ協会が進める「公認障がい者スポーツ指導者制度」における養成研修事業がある。この制度は、1966(昭和41)年に当時の(財)日本身体障害者スポーツ協会が「身体障害者スポーツ指導者講習会」を開催したことに始まる。1985(昭和60)年に「(財)日本身体障害者スポーツ協会公認身体障害者スポーツ指導者制度」が発足し、その後、障害の統合化の流れのなかで1999(平成11)年に「(財)日本身体障害者スポーツ協会」が「(財)日本障害者スポーツ協会」へと改組されたのにあわせ「公認障害者スポーツ指導者制度」として整備され、現在に至っている。こうしたコーチの養成研修事業の歴史的背景を見ると、「公認身体障害者スポーツ指導者制度」に知的障害者スポーツの指導を含める形で知的障害者スポーツコーチの養成が進められるようになったと見受けられる。そうであるとするならば、現在の「公認障がい者スポーツ指導者制度」における知的障害に関する教育内容は、身体障害に関する教育内容と比べると十分とはいえない可能性が考えられる。

実際、「公認障がい者スポーツ指導者制度」において知的障害に関する内容が伝達される場があるにもかかわらず、知的障害者スポーツのコーチは、指導について専門的に学ぶ場がなく、コーチ自身が手探りで指導に当たっている<sup>9)</sup>。また、指導現場では、どのように知的障害者スポーツにおけるコーチを育てていけば良いのかという悩みがみられ、スポーツクラブのコーチや福祉施設の指導員、特別支援学校の教員らを育てるために、知的障害児者独自の観点を含んだコーチ養成や指導マニュアルが必要とされている<sup>10)</sup>。

こうした課題は、海外においても同様にみられている。例えば、イギリスでは、知的障害者スポーツの指導について十分に検討されておらず、コーチが活用できる指導に関する情報が不足している<sup>11)</sup>。さらに、カナダでは、活用されているコーチ研修プログラムが、一般的で高いレベルの内容であるため、コーチが必要としている知的障害者に対する指導に関する内容として十分ではない<sup>12)</sup>。このように、知的障害者スポーツのコーチ養成に関する課題は、国内外における共通の課題といえる。

この背景には、スポーツ指導において知的障害に関する内容が最も研究されていない分野であり、それらの学習方法が確立されていない<sup>13)14)</sup>ことが影響していると考えられる。この状況から、知的障害者スポーツにおけるコーチの専門性は、未だ明確にされていない状況であると推測できる。今後、知的障害者スポーツのコーチを体系的に育てていくためにも、その専門性を明確にする必要があるだろう。ただし、それは重要ながらも容易ではない課題である。一般的に指導にあたるコーチは指導の手段や方法を創出し、実践し、省察し、再創出するというコーチングサイクルの循環を通して実践知を蓄積している<sup>15)</sup>。そして、蓄積された実践知とともに、関連するデータや情報にもとづき、関係分野の専門家や実践家による幅広い議論が必要となる。このプロセスは、知的障害者スポーツコーチの専門性を特定させる際にも行われ、同様に実践知の蓄積が必要と考えられる。

知的障害者スポーツコーチに関する研究について確認すると、非常に数は少ないものの次のような研究が行われていた。例えば、Hutzler & Oz(2014)は、ロールモデルとなり、適切な指導を通して肯定的なスポーツ体験を提供できるようにすべきとしている<sup>16)</sup>。また、Ryan et al(2018)は、知的障害者にとってスポーツを肯定的な体験とするために、適切な指導を行えるコーチの存在が重要としている<sup>17)</sup>。これらの研究から知的障害者スポーツにおけるコーチの役割が明らかにされている。さらに、MacDonald et al(2016)は、コーチの育成環境と学習について、メンターやコーチング仲間、実践を通して学ぶことを理想と考えているが、実際は、コーチがコーチング仲間と計画することから学んでおり、相違があると指摘している<sup>18)</sup>。この研究から知的障害者スポーツにおけるコーチの学習方法について明らかにされている。しかし、これらの研究では、適切な指導を行えるコーチになるには何を重視すれば良いのかは、具体的には示されていない。また、実際にコーチらがどのような実践と学習を通して、どのように成長しているかは明らかにされていない。そのため、知的障害者スポーツコーチは、どのような実践知をどのように獲得し、コーチとして熟達を遂げるのかを整理する必要があるだろう。

## 第2節 研究の目的

本研究は、知的障害者スポーツにおけるコーチの専門性を紐解くための手がかりを得るため、コーチ養成が捉える知的障害者スポーツコーチの専門性と、コーチが捉える自らの専門性に関する意識を明らかにする。その結果から、「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」を試作し、知的障害者スポーツコーチが熟達するための道すじを示すことを本研究の目的とする。

この目的を達成するために以下の三つの手続きを行う。

手続①：「(公財)日本パラスポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」と「(公財)スペシャルオリンピックス日本」のコーチ養成における知的障害者に関する教育内容を整理し、コーチ養成では、知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように位置付けているのかを明らかにする。

手続②：当事者である知的障害者スポーツの指導を実践するコーチは、自らの専門性をどのように捉え、その意識をどのように変化させたのかを明らかにする。

手続③：知的障害者スポーツコーチは、コーチ養成における研修や指導教本等による学習と、指導における実践経験の獲得を通して、どのような実践知をどのように獲得しているのかを明らかにし、そのモデル作成を試みる。

## 第3節 研究の方法

本研究の目的を達成するための各手続きは、以下の方法で実施する。

手続①では、障害者スポーツに関する歴史的経緯や各コーチ養成に関する内容が記された資料を整理し、それぞれのコーチ養成において知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように位置付けているのかを検討する。

手続②では、知的障害者に対しスポーツの指導を行っているコーチを対象にインタビュー調査を行い、知的障害者スポーツコーチの専門性に関する意識とその変化を検討する。

手続③では、手続①のコーチ養成が捉える専門性に関する結果と、手続②の知的障害者スポーツコーチの専門性に関する当事者意識についての結果をもとに、知的障害者スポーツコーチがどのような実践知をどのように獲得しているのかについてのモデルを作成する。

#### 第4節 理論的枠組み

本研究では、実践知を獲得する学習過程を熟達化ととらえる。熟達化は、専門職の成長や変化の過程、専門性を捉える概念の一つとして用いられる<sup>19)20)</sup>。この概念を初期に構成した Chi & Robin (1989) は、熟達をある特定の領域において、早くかつ誤りを少なく作業を進めることができ、その遂行の際に一定のパターンを見出しながら、次の遂行の際にそのパターンを活かすようになることと説明している<sup>21)</sup>。この熟達について、大浦 (1995) は、特別なことを指すのではなく「誰でも十分に練習をすればある程度の成果をあげることが出来、練習を重ねることによって更に向上できる」こととしている<sup>22)</sup>。そして、熟達化について、丸野 (1996) は、「ある特定の領域において、長期間にわたる経験や練習の結果として、その領域に固有の豊富な知識や熟達した技能を獲得すること」とし<sup>23)</sup>、その過程を経て熟達した者が熟達者である。

熟達者は、それぞれの領域固有のよく構造化された知識や技能を持っており、分野によって求められる特性が異なる<sup>24)</sup>。この点に着目した Hatano & Inagaki (1984) は、熟達者の知的・技術の柔軟性・適応性のレベルによって固定的熟達化と適応的熟達化の二つに分けられるとしている<sup>25)</sup>。固定的熟達化とは、同じ手続きを何百回、何千回とくり返すことによって習熟し、その技能の遂行の速さと正確さが際立って優れていくことである<sup>26)</sup>。適応的熟達とは、手続の遂行を通して概念的知識を構成してきたため課題状況の変化に柔軟に対応して適切な解を導けるようになることである<sup>27)</sup>。

こうした熟達者がもつ実践に関する知性を実践知という<sup>28)</sup>。楠見 (2012) は、この実践知を獲得するための学習として、直接教わらずに、先輩の態度を模倣したり、観察によってスキルを盗んだりしながら学ぶ「観察学習」、同僚や上司、顧客との対話や教え合い、情報のやり取りによって学ぶ「他者との相互作用」、熟慮を伴う練習となるような意図的な経験や、複雑な情報を偶発的に学習するような無意図的な経験から学ぶ「経験の反復」、異なる領域に、もっている知識やスキルを転移して活用する類推によって学ぶ「経験からの帰納と類推」、書物、テレビ、インターネット、マニュアル、研修などを通して学ぶ「メディアによる学習」があり、実践知の内容によって用いられ方が異なるとしている<sup>29)</sup>。

そして、楠見 (2012) は、仕事の場における実践を通して、人がどのようにして、どのような実践知を獲得するのかについてモデル (図 1-1) を示し、次のように説明している<sup>30)</sup>。

実践知を獲得するための大きなリソースは経験からの学習で、それは自分自身の経験のこともあるし、他者との相互作用や他者の経験からの類推によって学ぶこともある。これらはまずエピソードとして知識に蓄えられる。実践知のなかでもヒューマンスキル（他者管理の暗黙知）は経験から獲得する部分が多い。一方、テクニカルスキル（タスク管理の暗黙知）とコンセプチュアルスキルは、本・研修と経験の両方のリソースから獲得され、これらは、理論や手続き的知識として蓄えられる。

蓄積された経験は、メタ認知の働きによる省察によって、実践に埋め込まれた知識やスキルを自分のものとして内面化する。さらに、言葉に表したり、本などで学んだりした形式的知識と結びつけることによって、経験から得た暗黙知は、形式知として表出化され、職場内で共有される。

経験から獲得したエピソード的知識は蓄積され、手続きやルールとして帰納されたり、持論が導かれたりする。逆に理論やルールから手続きが導かれたり、エピソードが意味づけられたりすることがある。これらは、メタ認知スキルと結びつく省察の働きによって行われる。

メタ認知スキルは自己管理の暗黙知と結びつき、知識獲得や仕事の遂行の過程をモニターしている。これは、批判的思考や機能・類推と密接に結びついている。また、自己管理の暗黙知は、人を動機づけて、新たな目標に移行するために挑戦する自己制御を支えている。

経験から学習する態度は、経験からの知識獲得や新たな経験への適用を促進させる。また、経験から学習する態度は、本や研修からの学習においても、形式知を経験から獲得した知識と結びつけることを促進させる。ここでは、批判的思考が状況を踏まえた適切な獲得と実行を支えている。そして、類推によって異なる領域へ拡張したり、他者のケースへ応用したりするなどの新たな経験への適用が可能になっていく。

こうした実践知の概念を活用し、それぞれの専門職が実践知をどのように獲得し、どのように熟達していくのかを明らかにするための研究が行われている。本研究と同じように人と関わる専門職における実践知の獲得に関する研究としては、看護師（たとえば藤本ら,2021）や教師（たとえば藤原,2019）、保育者（たとえば勝浦ら,2021）などがある<sup>31)32)33)</sup>。また、スポーツコーチの実践知に関する研究（たとえば會田・船木,2011；原仲ら,2015）も行われている<sup>34)35)</sup>。こうした実践知に関する研究成果は、熟達者になる道すじをつくることが示唆されている<sup>36)</sup>。

以上のことから、本研究では、熟達化を実践知獲得の学習過程とし、楠見の示す「仕事の実践知の獲得モデル」を援用し、知的障害者スポーツのコーチが実践知をどのように獲得しているのかを整理する。

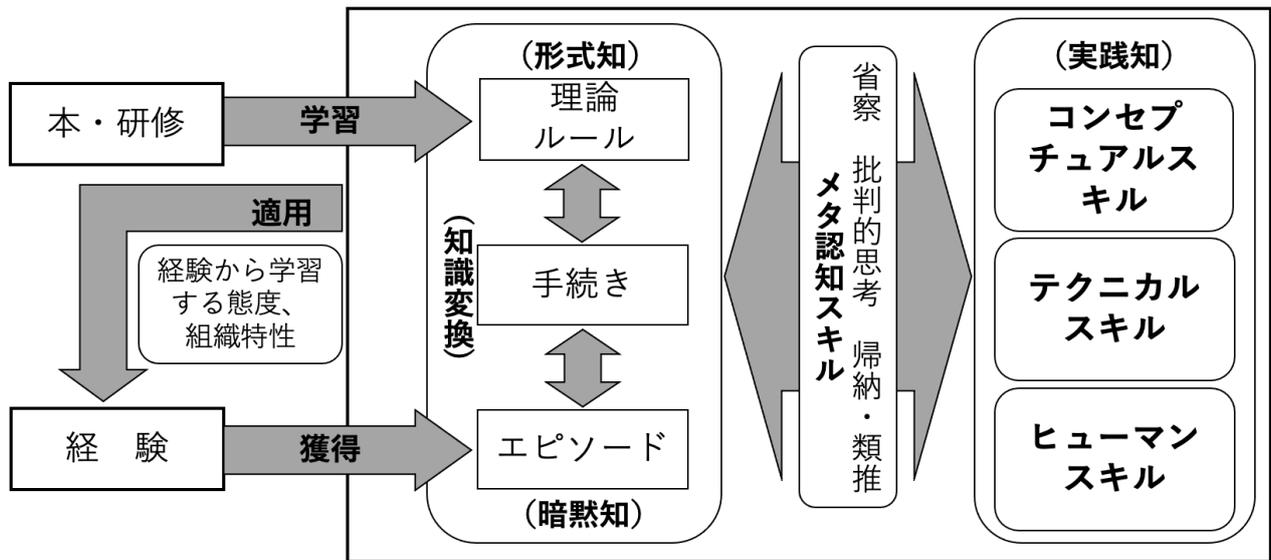


図 1-1 仕事の実践知の獲得モデル

出所：楠見孝（2012）「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編実践知：エキスパートの知性有斐閣を参考に作成

## 第 5 節 本論文の構成

図 1-2 の論文構成図に示すとおり、第 1 章では、知的障害者スポーツを概観し、(1) 知的障害者スポーツは、歴史的な背景が影響し身体障害者のスポーツと比べ振興が遅れており、その要因の一つに人的環境があること、(2) 知的障害者スポーツの指導に関する研究が十分に行われておらず、知的障害者スポーツコーチの専門性が不明確な可能性があることについて言及した。そして、(3) 知的障害者スポーツコーチの専門性を明確にするためには、コーチがどのような実践知をどのように獲得し、コーチとして熟達を遂げているのかを整理する必要があることを主張した。

第 2 章では、障害者スポーツの歴史のなかで、知的障害者スポーツに関する取り組みが、どのように始まり、どのように進められてきたのかを把握するため、日本の障害者スポーツ全体の歴史的な流れについて整理したうえで、日本の知的障害者スポーツに関するこれまでの流れを整理する。そのうえで、日本における知的障害者スポーツの現在地を明らかにする。

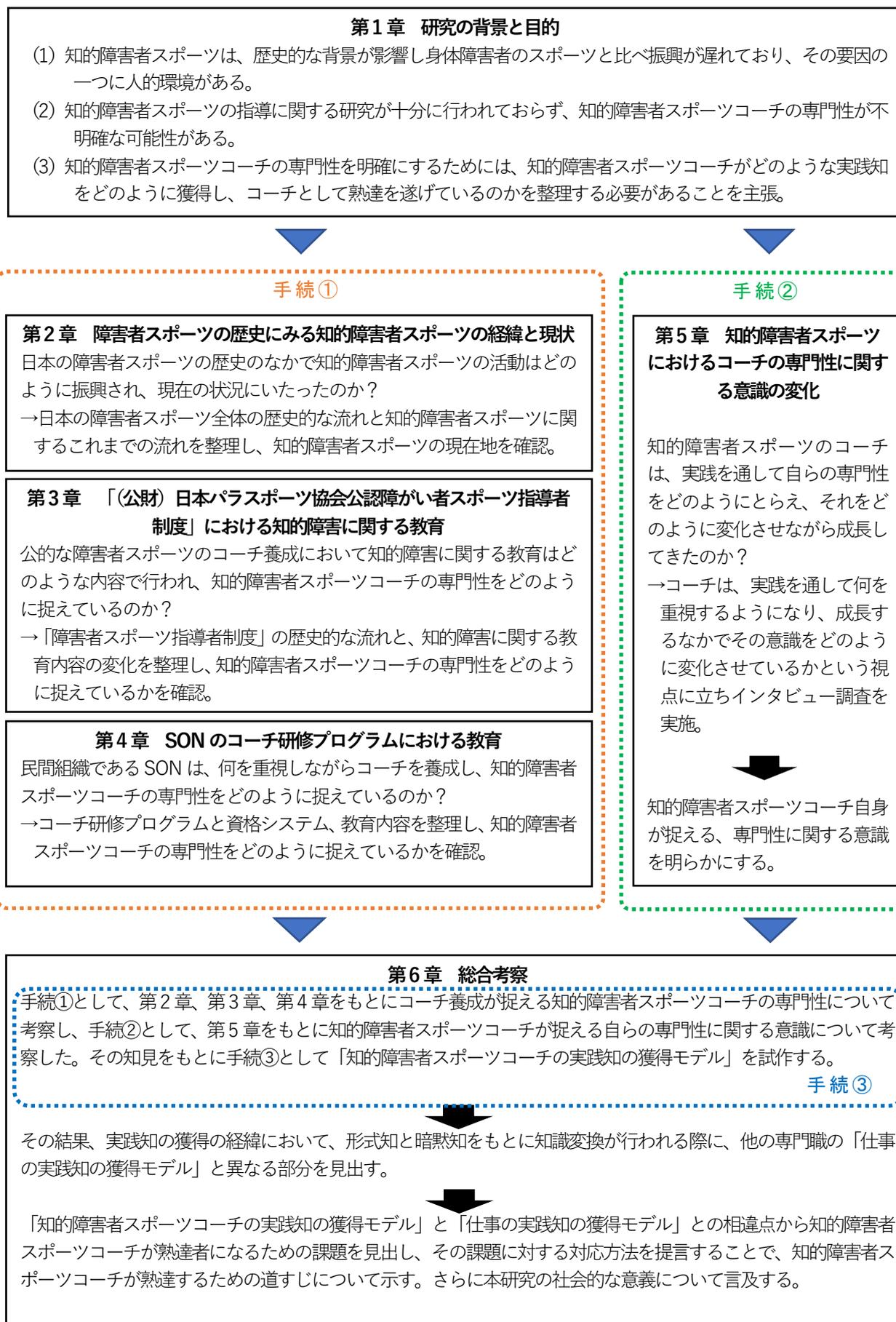
第 3 章では、障害者スポーツのコーチ養成において、知的障害に関する教育がどのように行われてきたのか、その内容を明らかにする。具体的には、日本の障害者スポーツにおいて中心的な役割を果たしている（公財）日本パラスポーツ協会の「公認障害者スポーツ指導者制度」に着目する。この制度の歴史的な流れを黎明期・過渡期・発展期に分け、各時期の研修では、知的障害に関する教育がどのように実施されてきたのかを整理する。その内容から「公認障がい者スポーツ指導者制度」は、知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように捉えているのか明らかにする。

第 4 章では、民間組織として知的障害者スポーツの活動に取り組むスペシャルオリンピックス日本のコーチ養成に着目し、そのコーチ研修プログラムと資格システムを整理する。さらにコーチ研修プログラムにおける教育内容を整理し、スペシャルオリンピックス日本のコーチ養成において知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように捉えているのかを明らかにする。

第 5 章では、知的障害者スポーツコーチが実践経験を通して、指導においてどのような内容を重視するようになり、その内容をコーチとして成長するなかで、どのように変化させているかという視点に立ちインタビュー調査を行う。その結果から知的障害者スポーツコーチが捉える自らの専門性に関する意識を明らかにする。

第 6 章では、手続①として、第 2 章、第 3 章、第 4 章の知見をもとに、発展途上にある知的障害者スポーツのコーチ養成が、現状において知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように捉えているのかについて整理し考察する。手続②として、第 5 章の知的障害者スポーツコーチが捉える自らの専門性に関する意識についての知見をから考察する。手続③として、手続①と手続②の知見をもとに「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」を試作し、その結果から知的障害者スポーツコーチが熟達者になるための道すじについて考察する。

図 1-2 論文構成図



## 第6節 本論文中の用語について

### ● 障害に関する表記

近年では「障害」を表記する際、「障がい」「しょうがい」「障碍」などの表記に関する議論がなされている。しかし、本研究では知的障害者福祉法をはじめとした関連法等に基づいて「障害」と表記することとする。ただし、例えば「日本障がい者スポーツ協会」などの名称や引用部分については修正することなく、そのまま表記する。

### ● コーチ

日本におけるスポーツは、学校におけるスポーツが中心となって発展してきた歴史がある<sup>37)</sup>。特に知的障害者のスポーツの活動においては、学校のスポーツが中心となっている現状があり、地域スポーツの現場でも教員が中心となり指導していることがある。こうした状況に対して山田ら（2022）は「アスリートとコーチの関係性は『学生と教員』のような様相を呈しやすい」と指摘している<sup>38)</sup>。そして、その影響として「教えなければ」という思いが強くなりアスリートを押さえ込んでしまう<sup>39)</sup>といった課題を指摘している。また、山田ら（2022）は「スポーツの主役は『する』者、まさにアスリートである。コーチはアスリートに寄り添って彼らのスポーツ活動を豊にする支援に努め、それに必要なスキルと人格を向上させる気概をもち、学び続けていく」立場にあることを指摘している<sup>40)</sup>。本研究では、こうした「コーチ」の立場をより明確にするために、「教員」も含まれる「指導者」ではなく「コーチ」という用語を使用する。

### ● 熟達化

丸野（1996）は熟達化を「ある特定の領域において、長期間にわたる経験や練習の結果として、その領域に固有の豊富な知識や熟達した技能を獲得すること」<sup>41)</sup>と説明している。本研究ではこの丸野（1996）の熟達化の説明を定義とし使用する。

### ● 熟達者

楠見（2012）は熟達者を「ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人」<sup>42)</sup>と説明している。本研究ではこの楠見（2012）の熟達者の説明を定義とし使用する。

### ● 実践知

楠見（2012）は実践知を「熟達者が持つ実践に関する知性」とし、仕事における実践知として「タスク遂行を支えるテクニカルスキルと人間関係の維持・発展を支えるヒューマンスキルがあり、その上位に組織のビジョンを立てるコンセプチュアルスキルを位置づける」<sup>43)</sup>としている。本研究ではこの楠見（2012）の実践知の説明を定義とし使用する。

- 暗黙知

ポランニー（2003）は暗黙知を言語化できない経験知と説明している<sup>44)</sup>。そのうえで、楠見（2012）は周囲の人の行動から推論したり、経験から自分で発見したりして獲得する知識で、仕事を素早く、正確に遂行することを支え、直感的に適切な問題状況の解釈を導いたりする<sup>45)</sup>こととしている。本研究ではこれらの暗黙知の説明を定義とし使用する。

- 形式知

楠見（2012）は形式知を講義のように言語的に教えられたり、書物のように書かれたりする知識で、マニュアル、仕様書の形で存在し、研修で教えたりすることのできる知識である<sup>46)</sup>と説明している、本研究では、この楠見（2012）の形式知の説明を定義とし使用する。

## 第 2 章 障害者スポーツの歴史にみる知的障害者スポーツの経緯と現状

### 第 1 節 日本の障害者スポーツに関するこれまでの動向

#### 第 1 項 「第 13 回ストック・マンデビル競技大会（1964 年）」開催前までについて

我が国では 1949（昭和 24）年に身体障害者福祉法が制定されると国立障害者リハビリテーションセンターの前身である国立身体障害者更生指導所が設立され、各地域にリハビリテーションセンターが設立された。当時の日本にはまだ身体障害者のリハビリテーションにスポーツを取り入れるという考えはなく、設立されたリハビリテーションセンターではレクリエーション活動の場の提供が中心であった<sup>47)</sup>。それでも、このレクリエーションの取り組みが 1951（昭和 26）年にレクリエーション的な運動会として東京都身体障害者スポーツ大会の開催につながり、その後の各地域におけるスポーツ大会の開催へと拡がっていった<sup>48)</sup>。

1950 年代というイギリスのストック・マンデビル病院においてグッドマンが脊髄損傷者の治療としてスポーツを取り入れ、その成果を確認する目的で行っていた病院内のスポーツ大会が国際大会<sup>49)</sup>へと発展し始めた時期でもある。それらの取り組みや効果は日本に伝えられ、身体障害者のリハビリテーションにスポーツが有効であるという認識が日本国内でも徐々に広まっていった。これによりストック・マンデビル競技大会の東京招致へとつながっていくのである。

1963（昭和 38）年には厚生省社会局長通知として「身体障害者スポーツ振興について」が各都道府県知事と各指定都市市長あてに文章が送られた。そこには、身体障害者がスポーツを行う効果と国として積極的に推進することが記されており、政府として身体障害者スポーツを本格的に支援していくこととなる。これ以降、ほとんどの都道府県でスポーツ大会を実施するようになった<sup>50)</sup>。また、翌年の東京で行われる第 13 回ストック・マンデビル競技大会（以降、第 2 回パラリンピック東京大会）<sup>51)</sup>の開催に向けて（財）国際身体障害者スポーツ大会運営委員会が設立され、さらに全国聾学校体育連盟、日本ろうあ体育協会（現全日本ろうあ連盟スポーツ委員会）などの障害者スポーツ振興の基礎となる組織が形成されていくことになる<sup>52)</sup>。このように第 2 回パラリンピック東京大会の開催に向けて、日本における障害者スポーツの取り組みが本格的に動き始めたのである。

#### 第 2 項 「第 2 回パラリンピック東京大会（1964 年）」開催とそれ以降について

1964（昭和 39）年に開催された第 2 回パラリンピック東京大会は、第 1 部として脊椎損傷者を対象とした国際大会が開催され、第 2 部として海外選手を含む全ての身体障害者を対象とした国内大会が開催された<sup>53)</sup>。第 2 回パラリンピック東京大会の閉幕に伴い、翌年の 1965（昭和 40）年には（財）国際身体障害者スポーツ大会運営委員会を解散し、残余財産を引き継ぐ形で同年に（財）日本身体障害者スポーツ協会が設立された<sup>54)</sup>。また、同年には第 2 回パラリンピック東京大会の第 2 部として開催された国内大会を引き継ぐ形で、第 1 回全国身体障害者スポーツ大会が岐阜県で開催され、

これ以降、毎年各都道府県の持ち回りで開催されていくことになる。

1964年以降について田中（2013）は「長野パラリンピックの招致が決まるまで、パラリンピックなどのような目立った歴史的なイベントは行われなかった。しかし、障害者スポーツは地域をベースに発展を遂げた」<sup>55)</sup>と述べている。1973（昭和48）年の厚生省社会局厚生課長通知「都道府県身体障害者スポーツ協会の設立について」が送られ、各都道府県・指定都市で身体障害者スポーツ協会の設立が進められた。これをきっかけに地域における障害者スポーツ振興が促進されるようになった<sup>56)</sup>。

さらに1974（昭和49）年には在宅の身体障害者を対象とした大阪市身体障害者スポーツセンター（現大阪市長居障害者スポーツセンター）が開設され、その後、1980（昭和55）年より段階的に同様の施設が全国で開設されていった<sup>57)</sup>。このスポーツセンターが「障害を持つ人がスポーツを楽しむ施設として、障害者スポーツ推進の拠点」<sup>58)</sup>となっていく。こうした進展は身体障害者スポーツがリハビリテーションとしての「単なる訓練の延長ではなく、スポーツとして競技に取り組む意識が見られるようになる」<sup>59)</sup>という変化をもたらした。また、1991（平成3）年には第7回冬季パラリンピック長野大会の開催が決定すると、開催されるまでの期間にパラリンピック採用競技を中心とした様々な競技団体が設立され、各競技で大会が開催されるようになった<sup>60)</sup>。

一方、知的障害者スポーツはそれまで限定的な活動にとどまっていたが、1981（昭和56）年に日本スペシャルオリンピック委員会（1992年解散）を発足させ、知的障害者の全国的なスポーツ大会を神奈川県で開催し、その後も10年間で7回開催されている<sup>61)</sup>。また、厚生省は国連・障害者の十年（1983-1992年）の最終年を契機として1992（平成4）年に全国知的障害者スポーツ大会を東京都で開催し、翌年以降も継続して実施されるようになった<sup>62)</sup>。

### 第3項 「第7回冬季パラリンピック長野大会（1998年）」開催とそれ以後について

1998（平成10）年には第7回冬季パラリンピック長野大会が開催され、冬季パラリンピックとして初めて知的障害者の参加競技を設定<sup>63)</sup>し日本選手も参加した。これは国内組織や大会にも影響し、翌年の1999（平成11）年には、日本身体障害者スポーツ協会が日本障害者スポーツ協会へと改組し、身体障害、知的障害、精神障害のスポーツを統合して扱っていくこととなった。さらに、2001（平成13）年にはそれまで別々に開催されていた全国身体障害者スポーツ大会と全国知的障害者スポーツ大会を統合し、全国障害者スポーツ大会として開催されるようになった。この翌年の2002（平成14）年の第2回全国障害者スポーツ大会からは精神障害者のバレーボールがオープン競技として加わり、2008（平成20）年に正式競技となっている。

また、第7回冬季パラリンピック長野大会は各競技団体の組織化が進み競技力の強化が図られたため競技レベルが向上し、メディアで取り上げられることも多くなった<sup>64)</sup>。そのような状況から厚生労働省の政策レポートには「広く国民が障害者スポーツをスポーツとして認識することになりました。これ以降、障害者スポーツは、一般的にイメージされていた『リハビリテーションの延長』という狭義のものから、生涯ス

ポーツや競技スポーツなど、障害のない人々と同様に多様な目的で行われていることが知られるようになりました」<sup>65)</sup>と述べている。さらに、このような社会的な状況のなか 2000（平成 12）年には日本障害者スポーツ協会が日本体育協会へ加盟した。

第 7 回冬季パラリンピック長野大会後の日本の状況から藤田（2014）は「この時期は二つの統合化が進展している点が特徴である。一つは身体障害、知的障害、精神障害の三障害の統合化、もう一つは障害者スポーツと障害のない人のスポーツの統合化である」<sup>66)</sup>と指摘している。

#### 第 4 項 「スポーツ基本法（2011 年）」制定とそれ以降について

2011（平成 23）年には、スポーツをめぐる状況の変化に対応しスポーツのさらなる発展と普及を目指すために、スポーツ基本法が制定された。この前文には「スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利」であると記された。この対象には障害者も含まれており、基本理念に「スポーツは、障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない」と明記された。2012（平成 24）年には文部科学省がスポーツ基本法に基づいたスポーツ基本計画を策定し、「年齢や性別、障害等を問わず、広く人々が、関心、適性等に応じてスポーツに参画することができる環境を整備すること」を 10 年間のスポーツ推進の基本方針とした。そのうえで概ね 5 年間に取り組む施策として第 1 期スポーツ基本計画を策定した。この期間の 2014（平成 26）年に障害者スポーツの所管が厚生労働省から文部科学省へ移管され、2015（平成 27）年にスポーツ庁が発足し障害者スポーツを所管することとなった。その後、2017（平成 29）年から 5 年間に取り組む施策として、第 2 期スポーツ基本計画が策定された。この内容には「障害者スポーツの振興等」が含まれており、そこには「障害者の週 1 回のスポーツ実施率（成人 19.2%→40%、7～19 歳 31.5%→50%）」「総合型クラブへの障害者の参加促進（40%→50%）」「障害者スポーツ指導者の養成の拡充（2.2 万人→3 万人）」などの具体的な数値目標が掲げられている<sup>67)</sup>。

このようにスポーツ基本法の施行以降、障害者スポーツに関する政策は大きく動いている。藤田（2014）が「障害者スポーツをスポーツ施策の一環として障がいのない人のスポーツとともに普及、振興するようになった」と指摘し<sup>68)</sup>、また、田中（2013）が「スポーツ政策において、今世紀よりようやく障害者にもスポーツの権利やスポーツ・フォー・オールの実現に向けた公共性担保の取り組みが始まろうとしている」と指摘するように<sup>69)</sup>、障害者のスポーツは健常者のスポーツと一体的な振興が図られるようになったのはこの時期の大きな特徴といえよう。

### 第 2 節 日本の知的障害者スポーツに関するこれまでの動向

#### 第 1 項 学校教育、福祉施設の現場における取り組みについて

日本における知的障害者スポーツは 1960 年代までは、入所施設、養護学校、特殊学級等での体育訓練や体育行事等での取り組みに限られていた。その後、1970 年代にな

ると、入所施設合同大会や養護学校体育大会が開催され始めた<sup>70)</sup>。しかし、柴田ら(2003)によると、このころの「知的障害者スポーツはもっぱら養護学校における学校体育がその主流であった。その他、授産所や障害者更生施設内におけるレクリエーション的な活動がその主流であった。大会は、養護学校体育交歓会、授産所施設合同運動会等でそれぞれ組織内にとどまった活動であり、全国的な広がりはなかった」<sup>71)</sup>と指摘している。

戦後における学校教育の主な目標は健康に働ける人間の育成であり、体育においては運動能力の向上、体力増進、集団参加による社会性の育成、心理的安定を目標とし、各学校や教師が独自性のある教材を模索しながら集団遊びや合同体操、ボール遊び、自転車乗りなどが行われていた<sup>72)</sup>。その後、体育の目標に身体的活動能力の向上、社会適応力の養成、個人衛生上の態度習慣の形成とされ、整列や行進、訓練的指導が導入されるようになった<sup>73)</sup>。しかし、実際に障害児教育が完全義務化となったのは1979(昭和54)年になってからであり、それまでは就学猶予や就学免除の措置が執られていた。つまり、完全義務化以前の教育対象は「比較的能力の高い、座って教員の話聞いてられる子どもたちが主」<sup>74)</sup>であったため、知的障害児の多くが学校でスポーツを学ぶことができるようになったのはこの義務化以降であったといえる。以降の障害児教育の現場では「細かいルールのあるスポーツを親しむことのできる子どもと、それがかなわない子どもとの能力のばらつきが拡大し、教員は教育目標の設定や指導方法に工夫が迫られ」<sup>75)</sup>るようになった。藤田(2013)は、障害の重度重複化傾向が顕著となった影響から「教育目標も自立論を問い直し、発達保障論への注目が見られた。体育においても発達論的運動プログラムの展開やからだ学習、養訓的体育学習あるいは、遊びに関する学習や指導など新しい指導形態が模索された」<sup>76)</sup>と述べている。

1981(昭和56)年に第1回スペシャルオリンピック全国大会が開催されると、学校や学校教育を終えた知的障害者に大会参加という目標を与え、その結果、少しずつ学校内における課外クラブ活動が始まり、福祉施設や個人でも競技スポーツ活動が始まった<sup>77)</sup>。さらに、1992(平成4)年からは全国知的障害者スポーツ大会が開催されるようになり、競技性の高い活動の展開につながっていくことになる。

## 第2項 全国障害者スポーツ大会について

前述したが第2回パラリンピック東京大会を契機として、1965(昭和40)年に第1回全国身体障害者スポーツ大会が開催され、身体障害者を対象とした全国規模の大会が始まった。一方、知的障害者スポーツは、1981(昭和56)年に全国規模の大会として第1回日本スペシャルオリンピック全国大会が実施されている。しかし、この大会と運営する組織は寄付協賛金でまかなわれ、公的な支援が十分でないなかで、関係者の自主的な努力によって実現したものであった<sup>78)</sup>。ただし、こうした取り組みや養護学校や入所施設で行われる大会などの影響もあり、次第に全国規模の大会開催が関係者の間から望まれるようになった<sup>79)</sup>。そして、国連・障害者の十年(1983-1992年)の最終年を契機として厚生省(当時)は1992(平成4)年に第1回全国知的障害者ス

ポーツ大会（ゆうあいピック）を東京で開催した。これにより各都道府県・指定都市において知的障害者を対象としたスポーツ大会等が開催されるなど、知的障害者が積極的に参加するための事業に対して予算措置が打ち出されていくことにつながった<sup>80)</sup>。

全国知的障害者スポーツ大会の目的は「知的障害者のスポーツの一層の発展を図るとともに、社会の知的障害者に対する理解と認識を深め、知的障害者の自立と社会参加の促進に寄与すること」<sup>81)</sup>として開催された。13歳以上の療育手帳所持者および知的障害者の教育期機関の在學生や卒業生、施設や作業所等の福祉施設入所者を参加対象とし、障害の程度は問われない。実施される競技は10競技が行われ、年齢や障害の程度、競技レベルに配慮し組み合わせるなどの競技運営上の配慮をきめ細かくしたり、個人競技では入賞者のみならず入賞しなかった者全員に敢闘賞を授与し手厚く表彰されるようにしたりと、様々な配慮がなされた<sup>82)</sup>。この大会はその後、2000（平成12）年の第9回大会まで開催された<sup>83)</sup>。

1998（平成10）年には厚生省事務次官による私的懇談会「障害者スポーツに関する懇談会」が開催された。そのなかで「現在別々に開催されている全国身体障害者スポーツ大会とゆうあいピックについて、21世紀の初頭を目処に、競技性を加味しつつ統合実施を行うべきである」と報告された<sup>84)</sup>。これを受け2001（平成13）年全国身体障害者スポーツ大会と全国知的障害者スポーツ大会が統合され、「全国障害者スポーツ大会」として毎年、国民体育大会のあとに同じ都道府県で開催されることとなった<sup>85)</sup>。

この全国障害者スポーツ大会は「障害のある選手が、障害者スポーツの全国的な祭典であるこの大会に参加し、競技等を通じ、スポーツの楽しさを体験するとともに、国民の障害に対する理解を深め、障害者の社会参加の推進に寄与することを目的」<sup>86)</sup>として開催されている。

### 第3項 知的障害者スポーツの現状について

知的障害者スポーツは身体障害者スポーツと比べ約30年遅れてスタートしたものの、その後は身体障害者スポーツや精神障害者スポーツと統合化して進められ、さらに障害のない人のスポーツと一体的に進められるようになった。このような国の振興施策も影響し、知的障害者のスポーツやレクリエーションの実施率は52.6%と発達障害者（56.6%）について多くなっている<sup>87)</sup>（図2-1）。一見すると順調に発展しているようだが、未だいくつもの課題が散見される状況も残されている。

例えば、2016（平成28）年度に実施された「障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究」によると、知的障害者スポーツの課題として「学齢期には、学校や学校単位で集まる保護者など、周囲がスポーツの機会（学校体育、部活動・クラブ活動、サークルなど）を提供するが、卒業後は指導者（教員）、場所（学校）、仲間（同級生とその保護者）とのつながりが保てず、スポーツをする環境を自分たちで新たに確保できないために、スポーツをしなくなる者がいる」<sup>88)</sup>と指摘している。さらに「スポーツ

を面白いと感じるきっかけに恵まれず、結果としてスポーツに関心がなくなる可能性があり、スポーツが好きになる経験ができるよう、環境を整える必要がある<sup>89)</sup>と指摘している。このように知的障害者を対象としたスポーツ環境は現在も学校の授業等における活動が中心となっており、地域で誰もが参加できるスポーツクラブ等の活動は依然少ない状況が窺える。

また、2012（平成24）年度に実施された「地域における障害者スポーツ・レクリエーション活動に関する調査研究」における「総合型地域スポーツクラブの障害者スポーツ振興に関する調査」の結果によると、障害者が参加しているクラブは30.6%で、そのなかで知的障害は38.9%であった。また障害者の参加者状況としては「一般のプログラムに特別な配慮なく参加している（していた）」割合が65.5%で、「障害者を対象とした特別なプログラムに参加している（していた）」割合が13.3%であった<sup>90)</sup>。この結果から後藤（2017）は生涯スポーツ社会の実現に対して「文部科学省の思惑通りにスポーツ振興が進んでいるとは言えそうにありません」と指摘し、さらに総合型地域スポーツクラブへの障害者の参加についても「特に配慮の必要がない障害の程度の人の参加が多いと推察できます<sup>91)</sup>」と指摘している。このように、個々の障害の状況やライフステージにあった活動環境が整っておらず、活動が継続しにくい状況にあることが窺える。

これらの課題は、予算規模などの経済的な要因や活動場所の確保などの環境的な要因、引率などにおける家族の負担といった要因も考えられるが、活動をサポートする人材の確保や育成といった人的な要因も大きく影響していると考えられる。

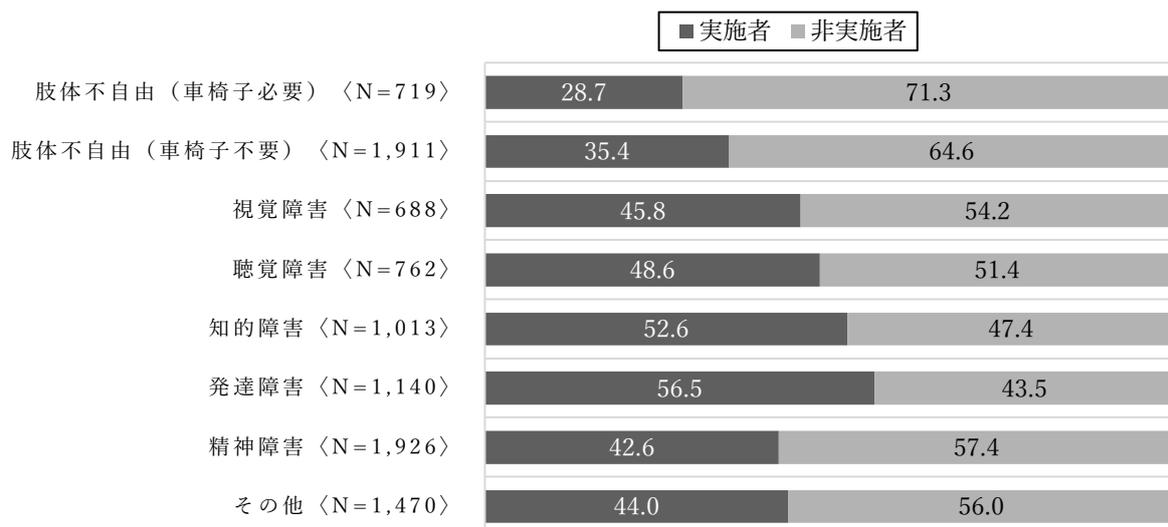


図2-1 障害別のスポーツ・レクリエーションの実施状況

出所：(公財) 笹川スポーツ財団 (2018) 「地域における障害者スポーツ普及促進事業（障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究）」（スポーツ庁委託事業）を参考に作成

### 第3節 スペシャルオリンピックスの取り組みについて

#### 第1項 スペシャルオリンピックスの概要

「スペシャルオリンピックス（「Special Olympics」以下、SO）」は、知的障害者に様々なスポーツトレーニングとその成果の発表の場である競技会を年間通じて提供する国際的なスポーツ組織である<sup>92)</sup>。本部であるスペシャルオリンピックス国際本部（「Special Olympics, Inc.」以下、SOI）をアメリカのワシントン D.C.におき、世界174カ国で、約520万人の知的障害のある参加者（SOではアスリートと呼ぶ、以下、アスリート）と110万人以上のボランティアが活動している<sup>93)</sup>。また、日本では1994年にスペシャルオリンピックス日本（「Special Olympics Nippon」以下、SON）を設立<sup>94)</sup>し、SOIよりナショナルプログラム（国内本部組織）として認定を受け、SOゼネラルルールに則って運営されている<sup>95)</sup>。

SOは、継続的なスポーツ活動を通してアスリートの健康や体力の増進、運動スキルの向上、他者との交流を通じた社会性の向上や自立意識の向上を図るだけでなく、ボランティアも活動を通してアスリートから学び成長につなげることを目指している。SOではその実現に向けた使命と理念を掲げ活動している。また、SOはいくつかの独自性のある取り組みを行っており、その独自性を重視し、研修等を通してボランティアやコーチに対し理解の促進を図っている。SOの使命、理念、独自性のある具体的な事柄は表2-1の通りである。

これらの独自性を取り入れ、SOでは22の夏季公式競技、8の冬季公式競技、3の夏季準公式競技を実施している<sup>96)</sup>。また、特徴のあるスポーツプログラムとして、①「ユニファイドスポーツ」、②「モーター・アクティビティーズ・トレーニング・プログラ

表2-1 コーチ研修プログラムテキストに示されたSOの使命、理念、独自性

#### ▶ スペシャルオリンピックスの使命

スペシャルオリンピックスの使命は、年間を通じたさまざまなオリンピック形式のスポーツのトレーニングと競技会を、知的障害のある人たちに提供するものです。スペシャルオリンピックスは体力の向上にはもちろんのこと、勇気を表現することや、楽しみを経験するためにも、継続的な機会を提供します。アスリートはスペシャルオリンピックスのプログラムに参加することで、技術や友情を、家族、地域の人々や他のアスリートと一緒に分かち合うことができるのです。

#### ▶ スペシャルオリンピックスの理念

- ① スペシャルオリンピックスは、知的障害のある人々が、個人スポーツ、チームスポーツにかかわらず、適切な指導と励ましのもとでスポーツに参加することにより、学習すること、楽しむこと等の効果があると信じています。これらのスポーツは知的、身体的な制限がある人たちのニーズに応えるための場合にのみ変更されるものです。
- ② スペシャルオリンピックスは、一貫したトレーニングが、個人の成長のために欠くことのできないものだと思っています。それはスポーツ技術だけでなく、一個人としての成長のための動機づけという観点からです。一貫したトレーニングというのは、その技術の向上レベルを計る最も適切な方法として、同程度の技術、技量のアスリートと競技することを含んでいます。
- ③ スペシャルオリンピックスは、スポーツのトレーニングと競技に参加することが、知的障害のある人々にとって身体的、知的、社会的、そして精神的に効果があると信じています。また、スペシャルオリンピックス参加の効果はアスリートだけではなく、家族の絆が強くなり、地域社会も参加、見学により、知的障害のある人々を理解し、尊敬し、受け入れるという効果があるとも信じています。

#### ▶ スペシャルオリンピックスの独自性

- ① アスリートやその家族に対して参加費を強制しない。 ※スペシャルオリンピックス日本では、施設利用料などの実費をいただく場合がある。
- ② すべての技術レベルに対して様々なスポーツの機会が提供される。
- ③ すべてのアスリートが同様のスポーツ技術のグループ(ディビジョン)で競技するためにディビジョニング(グループ分け)とよばれるプロセスがある。
- ④ 競技したすべての参加者が表彰される。
- ⑤ 次のステップの競技会への選手選考はディビジョンの順位が優先され、抽選により選考される。

出所：(公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」を参考に作成

ム（以下、MATP）」、③「ヤングアスリートプログラム」が実施されている。内容は次の通りである<sup>97) 98)</sup>。

#### ①ユニファイドスポーツ

知的障害のある人（アスリート）とない人（パートナー）がチームを作り、スポーツを通じて互いの個性を理解し、支えあう取り組みとして三つのモデルを展開している。一つ目に、同程度の年齢と競技能力をもったアスリートとパートナーが参加し競技性を追求する「ユニファイドスポーツ・コンペティティブ」、二つ目に、同等の競技能力である必要はなくチームメイトの技術や戦略の上達を補佐する「ユニファイドスポーツ・プレイヤーデベロップメント」、三つ目に、アスリートとパートナーのための包括的なレクリエーションの機会とする「ユニファイドスポーツ・レクリエーション」である。

#### ②MATP

あらゆる知的障害のある人を受け入れることを目的とし、SOの公式スポーツプログラムに参加が困難な重度の身体障害を重複しているアスリートに提供される。このプログラムを通して、運動機能の向上を目的としているため「トレーニング」「参加すること」に重点をおいた取り組みである。

#### ③ヤングアスリートプログラム

SOの活動に参加できる年齢は8歳からとなっている。そのため2歳半から7歳の知的障害児を対象に、SOのスポーツトレーニングと競技会に参加するための準備を目的とした活動を行なっている。内容はスポーツと遊びを融合させた活動で、知的面と身体面での成長に考慮された取り組みである。

### 第2項 スペシャルオリンピックスの始まり

SOは1962年に創設者である故J.F. ケネディアメリカ大統領の妹、故ユニス・ケネディ・シュライバーが自宅の庭に、知的障害のある子どもを招待し「デイキャンプ」を開催したことがきっかけである。その「デイキャンプ」に立ち会った専門家が障害のある子どもが運動を楽しめる存在であることと、それらが有効に作用することを確認した。それに伴い、ジョセフ・P・ケネディ・ジュニア財団はアメリカ各地で開催される「デイキャンプ」を支援し、その結果をもとに知的障害者の抱える問題と、その解決方法を考える必要性を社会に発信し、スポーツだけではなく幅広い分野で知的障害者を支援した<sup>99)</sup>。

1960年代のアメリカの障害児の45%が体育の授業を受けておらず、30%が週1時間以下という状況であった<sup>100)</sup>。そのような状況からユニス・ケネディ・シュライバーは、研究に基づく「教育的側面を持つスポーツプログラム」によって正しくトレーニングし、その成果を証明する場を設けることを求めた。この求めに応じ検討された「スポーツ大会」には「能力差のないアスリートで競えるように考案されたシステム」である「ディビジョニング」を取り入れ、大会参加を望むアスリートには一定のトレーニングを受けるように「トレーニングプログラム」が設定された<sup>101)</sup>。

1968年7月にアメリカのイリノイ州シカゴで第1回SO国際大会が開催されると、全米26州とワシントンDC、カナダから約1,000人のアスリートが参加した。そして、大会終了後の12月にSOは、ユニス・ケネディ・シュライバーを会長に非営利団体として法人化した。それをきっかけに、多くの州がSOの活動の受け入れを表明し、「トレーニングプログラム」には132の自治体から約50,000人のアスリートが参加した。翌年の1969年には全米を8つの地域に分けたSOによる国内大会を開催した<sup>102)</sup>。

1970年に第2回SO国際大会をシカゴで開催すると、全米50州とワシントンDC、カナダ、フランス、プエルトリコから約2,000人のアスリートが参加した。この年、アメリカでは1,400の地区に地区組織が誕生し、150,000人のアスリートと55,000人のボランティアが各地域の「トレーニングプログラム」に参加し、翌年にはアスリート250,000人、ボランティア100,000人に達した。また、同年にはフランスでもSO国内大会が開催され、フランス国内から500人のアスリートが参加した<sup>103)</sup>。

1975年に第4回SO国際大会がミシガン州で開催されて以降、国際大会<sup>104)</sup>はオリンピックと同様に4年ごとに開催することとなり、1977年には第1回SO冬季世界大会がコロラド州で開催された。表2-2に示す通り、現在までに夏季大会15回、冬季大会11回の世界大会を開催している。

### 第3項 日本におけるスペシャルオリンピックスの活動に関する歴史

日本におけるSOの活動のはじまりは鎌倉市でダウン症児の早期療養訓練施設を主催していた聖ミカエル学院理事長の山本貞彰氏（以下、山本）が、1979（昭和54）年にアメリカで講演を行った際に、SOIのユニス・ケネディ・シュライバーからSOの活動を紹介され日本の加盟を進められたのがきっかけである。帰国した山本は、翌年の1980（昭和55）年4月に聖ミカエル学院に事務局を置いて日本スペシャルオリンピックス委員会（「Japan Special Olympics Committee」以下、JSOC）を設立し、同年5月に42番目の加盟国となった<sup>105)</sup>。

翌年の1981（昭和56）年4月からJSOC主催でワークショップを実施し、10月に第1回全国大会を神奈川県藤沢市で開催した。その全国大会には27都道府県から約800人のアスリートが参加した。この大会の開催によりSOの活動への期待が寄せられた一方で、「人前で競争させるなどとんでもない。まして体育の訓練など無用なことだ」といった批判も寄せられた<sup>106)</sup>。JSOCはその後も、全国大会を7回開催している（表2-3）。

1983（昭和58）年には、関東学院大学でJSOC公認ナショナルコーチ養成講座を市民講座として開催し、104人が受講している<sup>107)</sup>。また、同年にアメリカのルイジアナ州で開催された第6回SO夏季国際大会へ156名（アスリート68名、コーチ88名）の選手団を日本から初めて派遣している<sup>108)</sup>。

1984（昭和59）年になるとJSOCは資金難等により創設者の山本らが辞任し、活動を維持することが困難な状況に陥った。そのような状況下にあっても、関係者はSO

の取り組みが知的障害者に必要と考えいくつかの地域では活動が続けられ<sup>109)</sup>、全国大会の開催と世界大会への選手の派遣も行われた<sup>110)</sup>。ただし、この時期には手をつなぐ育成会がスポーツ活動を行うようになったこともあり、SOの活動として一元化することは難しい状態であった<sup>111)</sup>。その後、1992(平成4)年5月にJSOCは解散することになるが、永倉(1993)は「スペシャルオリンピック大会の名称で、地方や全国大会の開催が長年、民間団体の努力によってなされてきたが、国の精神薄弱者スポーツ開催事業に基づき、初めて国および地方自治体の全面的支援により『第1回ゆうあいピック(全国精神薄弱者スポーツ大会)』が東京都で11月開催された」と述べているよう<sup>112)</sup>に、SOの活動が1992(平成4)年から2000(平成12)年に開催された全国知的障害者スポーツ大会につながっている<sup>113) 114)</sup>。このようにJSOCは「知的障害者スポーツの全国的な幕開け」に大きな役割を果たしたのである<sup>115)</sup>。

JSOCが解散した翌年の1993(平成5)年3月に存続を願っていた体操コーチによって地区組織「スペシャルオリックス熊本」が設立され、1994(平成6)年11月には、当時の熊本県知事であった細川護熙氏の妻である細川佳代子氏を会長としSONが熊本市で発足した<sup>116)</sup>。翌1995(平成7)年7月にはアメリカのコネチカット州で開催された第9回SO夏季世界大会に選手団30名を派遣以降、SONによる世界大会への選手団派遣が続けられ、2005(平成17)年2月には長野県で第8回SO冬季世界大会も開催した。

国内大会としては、1995(平成7)年3月には第1回SON夏季ナショナルゲームが熊本で開催され、1996(平成8)年2月に第1回SON冬季ナショナルゲームのアルペンスキー競技を宮城で、5月にスケート競技を福岡で開催した。その後、表2-4に示す通り1998(平成10)年8月に神奈川で第2回SON夏季ナショナルゲームを開催して以降、夏季ナショナルゲームと冬季ナショナルゲームを2年ごとに交互に開催するようになった。

以上のようにSONは、世界大会への選手団の派遣や国内のナショナルゲームの開催を通して活動を広げながら、組織としても2001(平成13)年にはNPO法人となり、2006(平成18)年には主たる事務所を東京都へ変更し認定NPO法人の認証を受けている。その後、2012(平成24)年には公益財団法人の認証を受けている<sup>117)</sup>。

表2-2 スペシャルオリンピックス 世界大会 開催一覧

| 夏季大会※名称は第8回大会まで「国際大会」 |      |                         | 冬季大会 |      |                       |
|-----------------------|------|-------------------------|------|------|-----------------------|
| 回                     | 開催年  | 開催国・開催都市                | 回    | 開催年  | 開催国・開催都市              |
| 1                     | 1968 | アメリカ・イリノイ州シカゴ           | 1    | 1977 | アメリカ・コロラド州スプリングス      |
| 2                     | 1970 | アメリカ・イリノイ州シカゴ           | 2    | 1981 | アメリカ・バーモント州ストー        |
| 3                     | 1972 | アメリカ・カリフォルニア州ロサンゼルス     | 3    | 1985 | アメリカ・ユタ州パークシティ        |
| 4                     | 1975 | アメリカ・ミシガン州マウントプレザント     | 4    | 1989 | アメリカ・ネバダ州レイクトーン       |
| 5                     | 1979 | アメリカ・ニューヨーク州ブロッポート      | 5    | 1993 | オーストリア・ザルツブルク、シュラトミング |
| 6                     | 1983 | アメリカ・ルイジアナ州バトンルージュ      | 6    | 1997 | カナダ・トロント              |
| 7                     | 1987 | アメリカ・インディアナ州サウスベンド      | 7    | 2001 | アメリカ・アラスカ州アンカレッジ      |
| 8                     | 1991 | アメリカ・ミネソタ州ミネアポリス、セントポール | 8    | 2005 | 日本・長野県                |
| 9                     | 1995 | アメリカ・コネチカット州ニューヘヴン      | 9    | 2009 | アメリカ・アイダホ州ボイシ         |
| 10                    | 1999 | アメリカ・ノースカロライナ州ローリー      | 10   | 2013 | 韓国・平昌                 |
| 11                    | 2003 | アイルランド・ダブリン             | 11   | 2017 | オーストリア・シュラートミンク、グラーツ  |
| 12                    | 2007 | 中国・上海                   | 12   | 2021 | ※新型コロナウイルス感染症の拡大により延期 |
| 13                    | 2011 | ギリシャ・アテネ                |      |      |                       |
| 14                    | 2015 | アメリカ・カリフォルニア州ロサンゼルス     |      |      |                       |
| 15                    | 2019 | アラブ首長国連邦・アブダビ           |      |      |                       |

出所：Special Olympics Public Website, World Games : <https://www.specialolympics.org/our-work/games-and-competition/world-games?locale=en> (2022.5.9 閲覧) を参考に作成

表2-3 日本スペシャルオリンピックス委員会 (JSOC) 主催の全国大会 開催一覧

| 回 | 開催年  | 開催県 (参加者数)          | 回 | 開催年  | 開催県 (参加者数)          |
|---|------|---------------------|---|------|---------------------|
| 1 | 1981 | 神奈川県 (参加選手約 850 名)  | 5 | 1987 | 大阪府 (参加選手約 3,500 名) |
| 2 | 1982 | 東京都 (参加選手約 1,800 名) | 6 | 1990 | 東京都 (参加選手約 3,000 名) |
| 3 | 1983 | 大阪府 (参加選手約 2,000 名) | 7 | 1991 | 大阪府 (参加選手約 2,500 名) |
| 4 | 1986 | 東京都 (参加選手約 2,800 名) |   |      |                     |

出所：田引俊和 (2020) 「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」かもがわ出版を参考に作成

表2-4 スペシャルオリンピックス日本 (SON) 主催のナショナルゲーム 開催一覧

| 夏季ナショナルゲーム |      |                                | 冬季ナショナルゲーム |      |  |
|------------|------|--------------------------------|------------|------|--|
| 回          | 開催年  | 開催県 (参加者数)                     | 回          | 開催年  | 開催県 (参加者数)   |
| 1          | 1995 | 熊本県 (アスリート 137 名、コーチ他 64 名)    | 1          | 1996 | 宮城県 (アスリート 34 名、コーチ他 17 名)<br>福岡県 (アスリート 45 名、コーチ他 21 名) |
| 2          | 1998 | 神奈川県 (アスリート 200 名、コーチ他 138 名)  | 2          | 2000 | 長野県 (アスリート 134 名、コーチ他 89 名)                              |
| 3          | 2002 | 東京都 (アスリート 888 名、コーチ他 575 名)   | 3          | 2004 | 長野県 (アスリート 697 名、コーチ他 417 名)                             |
| 4          | 2006 | 熊本県 (アスリート 1,016 名、コーチ他 560 名) | 4          | 2008 | 山形県 (アスリート 566 名、コーチ他 330 名)                             |
| 5          | 2010 | 大阪府 (アスリート 1,042 名、コーチ他 591 名) | 5          | 2012 | 福島県 (アスリート 574 名、コーチ他 320 名)                             |
| 6          | 2014 | 福岡県 (アスリート 975 名、コーチ他 593 名)   | 6          | 2016 | 新潟県 (アスリート 614 名、コーチ他 329 名)                             |
| 7          | 2018 | 愛知県 (アスリート 996 名、コーチ他 602 名)   | 7          | 2020 | ※新型コロナウイルス感染症の拡大により中止                                    |

出所：Special Olympics Nippon 公式ホームページ;活動内容 : <https://www.son.or.jp/activity/games.html> (2022.5.9 閲覧) を参考に作成

### 第 3 章 「(公財) 日本パラスポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」における知的障害に関する教育

#### 第 1 節 整理の目的

日本の障害者スポーツは、身体障害者スポーツが傷痍軍人のリハビリテーションとして早くから取り入れられ障害者スポーツの起点となってきた。その一方で、知的障害者についてはスポーツに親しみ楽しむことができないと受け止められ、長らく積極的に取り組まれてこなかった<sup>118)</sup>。そのため、知的障害者スポーツは身体障害者スポーツと比べておよそ 30 年遅れて始まり、その立ち遅れは現在も続いているという指摘<sup>119)</sup>もある。

この知的障害者スポーツの立ち遅れは、コーチ養成においても同様に見られるのであろうか。現在、(公財) 日本パラスポーツ協会によって進められているコーチ養成として、「公認障がい者スポーツ指導者制度」がある。この制度は 1966 (昭和 41) 年に当時の「日本身体障害者スポーツ協会」に、当時の厚生省が委託し実施した身体障害者スポーツのコーチ養成のための研修会が起源となっている。その後、国連・障害者 10 年 (1983-1992 年) や冬季パラリンピック長野大会 (1996 年) などによる社会的要請から、障害の統合化が進められ、コーチの養成についても一体的な養成が行われるようになった。ただし、身体障害者スポーツは前身となる「公認身体障害者スポーツ指導者制度」がもとにされているが、知的障害者スポーツについてはそれに相当する制度が見当たらないまま、身体障害者スポーツのコーチ養成に知的障害者スポーツのコーチ養成を含めるかたちで「公認障害者スポーツ指導者制度」へと変更されたのである。コーチ養成は、それまで積み上げられた指導の実践や課題を通して専門性が構築されるものであることを考慮すれば、単純に身体障害者と知的障害者それぞれのスポーツにおけるコーチ専門性が、一致するとは考えにくい。

そこで本章では、(公財) 日本パラスポーツ協会が実施する「公認障がい者スポーツ指導者制度」の教育内容から、何を重視しながら知的障害者スポーツのコーチを養成しているのかを整理する。そして、その内容をもとに「公認障がい者スポーツ指導者制度」では、知的障害者スポーツコーチに対してどのような専門性を求めているのかを明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、以下の手続きを踏む。第一に、「公認障がい者スポーツ指導者制度」の変遷を整理する。第二に、各時期に行われていた養成研修における教育内容を整理し、知的障害に関連する内容を明らかにする。

#### 第 2 節 「公認障がい者スポーツ指導者制度」の変遷とその区分

我が国における障害者スポーツのコーチ養成は 1965 (昭和 40) 年の全国身体障害者スポーツ大会の翌年 1966 (昭和 41) 年に当時の厚生省が日本身体障害者スポーツ協会に委託し、東京で 2 日間の「身体障害者スポーツ指導者講習会」(以下、「1966 年体制の研修会」) を開催したのが最初である<sup>120)</sup>。金子 (2019) によると「滞りなく大会

を運営するためには、大会を運営する人々や選手を派遣する都道府県関係者の大会に対する理解の促進などが不可欠であった。こうした過程のなかで、指導者を養成することの必要性が顕在化していった<sup>121)</sup>ことが影響し始まったとしている。そのため、第1回の受講者は都道府県障害関係者が26名と多くなっており、リハビリテーション等の施設関係者25名、医療機関の関係者10名、養護学校・盲学校・ろう学校の学校関係者が3名、身体障害者団体関係者が1名という内訳であった<sup>122)</sup>。当初の研修会の開催目的が「身体障害者の機能訓練の促進とスポーツ振興」であったため、その内容が反映された受講者だったことが窺える。

その後、1968（昭和43）年からは「身体障害者スポーツ指導者認定講習会」（以下、「1968年体制の研修会」）と名称を変更し、目的も「身体障害者のスポーツの健全な普及・振興」へと見直された。1973（昭和48）年からは名称が「身体障害者スポーツ指導者研修会」（以降、「1973年体制の研修会」）へ変更し、日程も12日間にわたって実施されるようになった。さらに、この年には厚生省社会局厚生課長通知「都道府県身体障害者スポーツ協会の設立について」が送られ、各都道府県・指定都市で身体障害者スポーツ協会の設立が進められた。これをきっかけに地域における障害者スポーツ振興が促進されるようになり、「1973年体制の研修会」からはこれまでの全国研修会だけではなく、地方研修会も開催されるようになった。これにより藤原（2004）は「スポーツ大会のための講習会から、障害者の日常生活におけるスポーツの指導者や競技力の向上を目指す障害者の指導者が少しずつではあるが育っていった」<sup>123)</sup>と指摘している。

1985（昭和60）年になると「（財）日本身体障害者スポーツ協会公認身体障害者スポーツ指導者制度」を発足させた。この制度は日本体育協会（現日本スポーツ協会）の指導者制度を参考に組み立てられたもの<sup>124)</sup>で、資格を身体障害者スポーツ指導員（現初級）、上級身体障害者スポーツ指導員（現中級）、特別上級身体障害者スポーツ指導員（現上級）、身体障害者スポーツコーチ（現スポーツコーチ）に分けて資格を設定した<sup>125)</sup>。その後、1999（平成11）年には（財）日本身体障害者スポーツ協会が（財）日本障害者スポーツ協会へ改組したのを機に、「（財）日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」と名称を変更させた。2009（平成21）年には「（財）日本障害者スポーツ協会公認資格認定制度」へと改称し、資格取得方法を整理した。さらに、2011（平成23）年には「（財）日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」へと改称した。

この間、1993（平成5）年には資格取得制度が発足し、専門学校、短期大学、大学在学中に資格取得できるようになった。また、2001（平成13）年からは日本体育協会（現日本スポーツ協会）の公認指導員を対象とした中級指導員養成研修がはじまり、翌2002（平成14）年からは日本理学療法士協会登録理学療法士を対象とした中級指導員の養成研修が始まった。このような取り組みを通して「公認障害者スポーツ指導者制度」への登録者数を増やしていった。さらに、2005（平成17）年には「障害者スポーツ医」の資格制度が確立させ、2009（平成21）年に「（財）日本障害者スポーツ協会

公認スポーツトレーナー」の設定、2011（平成 23）年には「障害者スポーツコーチ資格」が「障害者スポーツ医」や「障害者スポーツトレーナー」と同様の独立した資格とし、その資格の専門性を確立させた。2014 年には日本障害者スポーツ協会の名称が「（公財）日本障がい者スポーツ協会」への標記変更に伴って、「（公財）日本障害者スポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」となった。2020（令和 2）年には基準カリキュラムを改正し、現行のカリキュラムがスタートし、2021（令和 3）年には、（公財）日本障がい者スポーツ協会が「東京 2020 大会後のレガシーとして、今後、国民のパラスポーツへの理解や関心、認知度をさらに高めることや、障がい当事者のスポーツへの触れあいを増やし競技への参加意欲を高めることを目的」<sup>126</sup>として、（公財）日本パラスポーツ協会へと名称変更され、現行の「（公財）日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」となった。

このように「公認障がい者スポーツ指導者制度」を整備し発展させるなかで「障がい者スポーツ指導員」の資格保有者（以下、指導員資格保有者）の活動を支援するために、1985（昭和 60）年に都道府県・指定都市の指導員資格保有者によって都道府県・指定都市単位の指導者協議会が発足させた。1994（平成 6）年には全国 8 ブロックからなる協議会となり、翌 1995（平成 7）年にはその代表者からなる「身体障害者スポーツ指導者代表者会議」を発足している<sup>127</sup>。その後、1999（平成 11）年には（財）日本障害者スポーツ協会への改組に伴い障害者スポーツ指導者協議会として協会組織へと位置付けられた。この障害者スポーツ指導者協議会は、指導員資格保有者の活動を支援し活性化させると同時にその資質の向上を目的として活動している。

日本における障害者スポーツの歴史について、藤田（2008；2014）は「基盤形成期〈～1975(昭和 50)年〉」「種目普及期〈1976(昭和 51)年～1990(平成 2)年〉」「競技志向期〈1991(平成 3)年～1998(平成 10)年〉」「高度化・統合期〈1998(平成 10)年～2010(平成 22)年〉」「スポーツ基本法成立以降〈2011(平成 23)年～〉」の 5 つに区分している<sup>128)129)</sup>。この藤田の変遷区分に各研修会と各時期の「指がい者スポーツ指導者制度」等を当てはめると、「1966 年体制の研修会」「1968 年体制の研修会」「1973 年体制の研修会」は藤田の変遷区分における「基盤形成期」「種目普及期」にあたり、研修の内容や実施方法を模索していた時期でもあるため、コーチ養成の「黎明期」といえる。その後の「（財）日本身体障害者スポーツ協会公認身体障害者スポーツ指導者制度」と「（財）日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」の期間は、藤田の変遷区分における「競技志向期」「高度化・統合期」にあたる。この期間にはコーチ資格等の種類が整備されたり、身体障害と知的障害の一体的なコーチ養成が制度的に始まったりした時期でもあるため、コーチ養成の「過渡期」といえる。そして、「（財）日本障害者スポーツ協会公認資格認定制度」「（公財）日本障がい者スポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」以降の期間は、藤田の変遷区分における「スポーツ基本法成立以降の期間」にあたる。この期間には、資格取得方法を整理したり、養成研修の基準カリキュラムが改正を行なったりした時期でもあるため、コーチ養成の「成長期」といえる。

次節以降では、障害者スポーツにおけるコーチ養成の変遷から区分した「黎明期」「過渡期」「発展期」における知的障害に関する教育内容について整理する。

### 第3節 障害者スポーツコーチ養成の黎明期における知的障害に関する教育

#### 第1項 整理の方法

本節は、障害者スポーツにおけるコーチ養成の「黎明期」における教育内容を整理する。そのために、障害者スポーツのコーチ養成の黎明期を身体障害の視点から詳細に整理されている金子（2012；2014；2020；2021）の4つの研究<sup>130) 131) 132) 133)</sup>を基礎資料とした。また、その研究で使用されていた(財)日本身体障害者スポーツ協会(1985)「創立20年史」と大阪市身体障害者スポーツセンター(1984)「10年のあゆみ」を活用した。さらに、表3-1に示したコーチ養成の黎明期に作成された障害者スポーツの指導書を活用した。ただし、国立身体障害者リハビリテーションセンター(1973)「身体障害者スポーツ指導者研修テキスト」(表3-1 No.2)と大阪市・大阪市身体障害者スポーツセンター(1974)「身体障害者スポーツ指導者用講習会テキスト」(表3-1 No.3)については入手不可能であったため、金子(2020)の研究<sup>134)</sup>で記された内容を参考に整理を進めた。

#### 第2項 「公認身体障害者スポーツ指導者制度」につながる研修会が始まる前の状況

日本において障害者スポーツの取り組みが本格化したのは、1964(昭和39)年の第2回パラリンピック東京大会(第13回国際ストーク・マンデビル競技大会)が契機とされている。このストーク・マンデビル競技大会はイギリスのストーク・マンデビル病院の医師グッドマンが脊椎損傷者の治療としてスポーツを取り入れ、その成果を確認する目的でおこなっていた病院内のスポーツ大会が国際大会へと発展したものである<sup>135)</sup>。この大会やストーク・マンデビル病院の取り組みを通して、身体障害者のリハビリテーションにおけるスポーツの有効性とその方法論が日本にも伝えられ、その後のストーク・マンデビル競技大会の東京招致へとつながっていくことになる。

しかし、ストーク・マンデビル病院でグッドマンらが構築したリハビリテーションとしてのスポーツ活用の方法論について、金子(2012)は「脊椎損傷による車椅子使用者という身体障害者のなかでも、ごく限定された障害者を対象としたものであった」と指摘している<sup>136)</sup>。当時の日本における障害者スポーツ振興の法的根拠は「身体障害者福祉法」であり、法律に定められた多様な身体障害者を対象とする必要があった。そのため、第2回パラリンピック東京大会は2部開催とった。第1部をそれまで同様の車椅子利用者を対象とした国際ストーク・マンデビル競技大会を実施し、第2部はすべての身体障害者を対象とし、西ドイツの参加選手を含む国内特別大会として実施された<sup>137)</sup>。このように、日本の障害者スポーツの移入期にはすでに、多様な身体障害者を受け入れる必要がある社会背景があった。そのため、障害者スポーツコーチの養成や指導法確立に対しても、多様性に対応できる方法論を求めることにつながり、コーチの養成や指導法の確立がより難しいものとなった<sup>138)</sup>。その結果、日本はグッドマ

ンを中心として築かれたイギリスの方法論だけではなく、視覚障害者や切断者を中心とした運動やスポーツの方法論を構築していたドイツやオーストリアにおける取り組みについても当時の日本に一定の影響を与えた可能性が指摘されている<sup>139)</sup>。

表 3-1 に示した中村・佐々木 (1964) の「身体障害者スポーツ」は、当時の数少ない身体障害者スポーツに関する指導書の一つである。この文献の自序には、国立別府病院リハビリテーションセンターで行っている身体障害者の機能訓練や、大分県身体障害者体育大会と国際身体障害者競技大会などの経験に基づいて作成されていることが記されている。そして、それらの経験を補完する形でイギリスのストーク・マンデビル病院や、西ドイツのケルン体育大学、オーストリアのリンツ市から文献引用の許可と指導を得ていることが記されている<sup>140)</sup>。また、中村ら (1964) はドイツ身体障害者スポーツ連盟のブリンクマン会長から戦傷病者と一般障害者との間に差別がないことを力説されたことを受け、発症のいかんに関わらず、すべての身体障害者は平等に取り扱うべきであると指摘している。さらに、文献の結語には医師と体育関係者の連携のもと身体障害者の生活のなかにスポーツを浸透させ、身体障害者がより活動的な独立した社会人として生きていける時代を切望すると述べている<sup>141)</sup>。このことから、当時の身体障害者スポーツは、多様な身体障害者を受け入れ、彼らがスポーツを日常的なものとできるようなコーチを育成しようとしていたことが分かる。

表 3-1 コーチ養成の黎明期に作成された主な障害者スポーツの指導書の概要

| No. | 著者(発行年)<br>「テキスト名」 出版社   | 内容  |
|-----|--|---|
| 1   | 中村裕・佐々木忠重(1964)<br>「身体障害者スポーツ」<br>南光堂                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・障害者スポーツの対象と意義</li> <li>・障害者スポーツの歴史</li> <li>・基本的訓練</li> <li>・障害者スポーツの医学的管理について</li> <li>・肢体障害者スポーツ</li> <li>・脊椎損傷者のスポーツ</li> <li>・盲人のスポーツ</li> <li>・聾啞者スポーツ</li> <li>・障害者スポーツの日常かと関係団体の育成について</li> </ul>  |
| 2   | 国立身体障害者リハビリテーションセンター(1973)<br>「身体障害者スポーツ指導者研修会テキスト」                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体障害者スポーツ</li> <li>・聴覚障害者の体育、スポーツ</li> <li>・盲人バレーボール競技規則(一般女子の部)</li> <li>・視覚障害者の感覚</li> <li>・レクリエーション</li> <li>・重度障害者に対する Sports</li> <li>・陸上競技</li> <li>・車椅子バスケットボール</li> <li>・卓球</li> <li>・洋弓</li> <li>・水泳(肢体不自由)</li> <li>・切断者のスポーツ</li> <li>・第 19 回ストック・マンデビル競技大会</li> <li>・第 20 回ストック・マンデビル競技大会</li> <li>・身体障害者とスキー</li> </ul>  |
| 3   | 大阪市・大阪市身体障害者スポーツセンター(1974)<br>「身体障害者スポーツ指導者講習会テキスト」                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・リハビリテーション医学</li> <li>・身体の不自由な人びとの実態：障害の種類別と頻度、障害の原因別と頻度、したい不自由者の疾患別割合、障害の病名と頻度、障害の部位別にみた頻度、身体障害者の原因別分類</li> <li>・基礎及び臨床医学：神経系の解剖、運動麻痺、徒手筋力テスト(MMT)、知覚障害、反射、筋萎縮、運動失調、意識障害、神経系疾患の検査法</li> <li>・肢体不自由の原因 症状とスポーツ 脊椎損傷、脳性麻痺、片麻痺、脊髄性小児麻痺、進行性筋ジストロフィー一症、切断、慢性関節リウマチ</li> <li>・救急蘇生</li> </ul>   |
| 4   | 中川一彦(1976)<br>「身体障害者とスポーツ」<br>日本体育社                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体障害者とは：身体障害者福祉法でいう「身体障害者」とは、身体障害者の実態、主な障害の身体障害者について(肢体不自由者・視覚障害者・聴覚障害者・内部障害者)、差のある人と、できないことのある人</li> <li>・スポーツとその役割：スポーツとは、身体障害者のスポーツとその役割、治療体育と身体障害者のためのスポーツの差異と効果</li> <li>・身体障害者のためのスポーツ実施上の注意と指導法：軽スポーツ、陸上競技、水泳、洋弓、卓球、車椅子バスケットボール、スキー</li> <li>・身体障害者のスポーツの歴史</li> <li>・身体障害者のスポーツ信仰のための問題点と解決方法：身体障害者自身の問題とその解決、行政上の問題とその解決、スポーツそのものの持つ問題とその解決、身体障害者スポーツ大会の現状と課題</li> </ul>   |
| 5   | 藤原進一郎(1982)<br>「身体障害者のためのスポーツ指導」<br>株式会社ほるぷ出版                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体障害者とその現状：障害者についての正しい理解、わが国の実態、身体障害者の生活</li> <li>・身体障害者のスポーツの現状：歴史と現状、大阪市身体障害者スポーツセンターの現状</li> <li>・医学面からみた身体障害者のスポーツ：基礎疾患とスポーツ、健康・体力面からみた身体障害者のスポーツ、肢体不自由者のスポーツ効果とスポーツ障害、安全指導</li> <li>・指導場の留意点：肢体不自由者の指導、視覚障害者の指導、聴覚障害者の指導、身体障害者に接するエチケット</li> <li>・大阪市身体障害者スポーツセンターにおける指導事例：陸上競技、水泳、スキー、卓球、バレーボール、車椅子バスケットボール、サッカー(聴覚障害者を中心に)、盲人野球、ボウリング、アーチェリー、柔道、県道、登山、ダンス、軽スポーツ</li> <li>・施設の管理と運営</li> <li>・施設・用具のくふう</li> <li>・指導者の育成</li> <li>・組織化の推進：スポーツ教室、クラブ活動、ボランティア育成、地域住民との交流</li> </ul> |
| 6   | 社会福祉法人 大阪市障害更生文化協会編(1986)<br>「精神薄弱者のためのスポーツ指導」<br>大阪市身体障害者スポーツセンター | <ul style="list-style-type: none"> <li>・精神薄弱児(者)の理解のために：精神薄弱児(者)の定義、精神薄弱児(者)の特定、精神薄弱児(者)の出現とその原因、適応障害について</li> <li>・精神薄弱児(者)の社会生活：精神薄弱児(者)の生活、精神薄弱児(者)の進路</li> <li>・身体発達と体力・運動能力：精神薄弱者の特性、形態、体力・運動能力</li> <li>・精神薄弱者のスポーツ指導：一般的なスポーツ指導、精神薄弱者のスポーツ指導</li> <li>・大阪市身体障害者スポーツセンター：施設の概要、施設の利用、指導事例</li> <li>・スペシャルオリンピック：意義、歴史、内容</li> </ul>   |

出所：No.1,No.4,No.5,No.6 は各テキストをもとに、No.2,No.3 は入手困難なため金子(2020)の内容を参考に作成

### 第3項 「1966年体制の研修会」開催の経緯と教育内容

第2回パラリンピック東京大会の開催が決定すると、1963（昭和38）年に厚生省社会局長通知として「身体障害者スポーツの振興について」が出されている。この通知の「4.指導者の育成」には「身体障害者スポーツは、健常者のスポーツに比し、身体障害者に対する医学的及び心理学的効果との関連性又は事故防止の方法等について特別の配慮を必要とするものであることにかんがみ、身体障害者スポーツの指導に習熟した指導員の育成に努める必要がある」と記されている<sup>142)</sup>。このようにコーチ養成のための制度が整う前から、その必要性について言及されていた。これについて金子（2014）は「スポーツそのものに対する習熟が求められるというより、身体障がい者の心身の安全に対する配慮を最優先に考えられていた」と指摘している<sup>143)</sup>。

1964（昭和39）年の第2回パラリンピック東京大会が成功すると、我が国における身体障害者スポーツの振興を積極的に推進する具体策として、全国身体障害者スポーツ大会が1965（昭和40）年より開催されるようになった<sup>144)</sup>。その全国身体障害者スポーツ大会の開催を契機として、当時の厚生省は設立されたばかりの財団法人日本身体障害者スポーツ協会に委託し、1966（昭和41）年と1967（昭和42）年に東京の国立身体障害センターにて、「身体障害者の機能訓練の促進とスポーツ振興」を目的とした「身体障害者スポーツ指導者講習会」（「1966年体制の研修会」）が開催された<sup>145)</sup>。これが日本で初めての公的な障害者スポーツのコーチ養成とされている。

この「1966年体制の研修会」の開催については、全国身体障害者スポーツ大会で行われる競技のルールや競技方式などに精通した関係者が中央と地方に一定数必要となったこと<sup>146)</sup>や、全国身体障害者スポーツ大会を滞りなく運営するために運営する人々や選手を派遣する都道府県関係者の理解促進が必要であったことが影響している<sup>147)</sup>。そのため、1966（昭和41）年の受講者は、都道府県障害関係受講者26名、リハビリテーション等の施設関係者が25名、医療機関の関係者が10名、養護・盲・ろう学校の関係者が3名、身体障害者団体関係者が1名<sup>148)</sup>というように都道府県障害関係の受講者が多くなっていた。

研修内容については表3-2に示す通りであり、研修会は2日間で開催され、11時間から12時間の講義と実技を行っている。そのうち、「身体障害者スポーツの概念および身体障害者スポーツ実施上の注意点」や「身体障害者の運動管理およびスポーツ実施上の注意」という科目が2時間設定されていた。これについて金子（2014）は社会のなかで「身体障がい者がスポーツすること＝危険」という捉え方がなされていた時代を考えると、身体障害者がスポーツを行うことに伴う危険を回避し、安全を担保するための講義科目を優先的に配置されていたと指摘している<sup>149)</sup>。

また、研修会の柱として全国身体障害者スポーツ大会や国際大会で採用されている競技の実際のやり方や競技規則を学ぶという意図があった<sup>150)</sup>ため、講義科目では大会

表3-2 「1966年体制の研修会」の実施内容

| 開催年度<br>日数・時間数                    | 受講<br>者数 | 講義科目   | 実技科目  | その他                    |
|-----------------------------------|----------|--|---|------------------------|
| 1966年<br>(S41年)<br>2日間<br>11時間30分 | 56名      | ・身体障害者スポーツの概念および身体障害者スポーツ実施上の注意(2h)<br>・規則解説(1.5h)<br>(計3時間30分)        | ・車椅子競争および車椅子スラローム(2.5h)<br>・車椅子バスケットボール(1h)<br>・障害競歩 聴力障害者競争及び盲人競走(1.5h)<br>・槍正確投、棍棒投、砲丸投、円盤投(1.5h)<br>・洋弓(1h)<br>(計7時間30分) | ・開会式<br>(計30分)         |
| 1967年<br>(S42年)<br>2日間<br>12時間45分 | 45名      | ・身体障害者の運動管理およびスポーツ実施上の注意(2h)<br>・卓球規則解説(1h)<br>・競技規則解説(1h) ※<br>(計4時間) | ・槍正確投或はろうあ者競技(1.75h)<br>・洋弓(1.75h)<br>・卓球(1h ※1)<br>・槍投、棍棒投、円盤投、ハンドボール投、砲丸投(1.75h)<br>・競技、車椅子スラローム、トラック競技(1.75h)<br>(計8時間)  | ・開会式<br>・閉会式<br>(計45分) |

※「競技規則解説」と「卓球」が同時間内(2時間)で表記されており、明確に時間が分けられていなかったため各1時間で表記  
出所：(財)日本身体障害者スポーツ協会(1985)「創立20年史」を参考に作成

で実施される競技の「規則解説」や実技科目では大会で実施される競技の体験が行われていた。このことから金子(2014)は「1966年体制の研修会」が全国身体障害者大会のスムーズな運営のための人材育成を一つの目的としていたことが窺えと指摘している<sup>151)</sup>。また、1967年開催の研修会は前年以上に、大会の実施と大会への派遣のための競技規則等の伝達に特化して開催されたと指摘している<sup>152)</sup>。

このように、「1966年体制の研修会」の期間は、身体障害者スポーツにおけるコーチ養成方法についても明確になっていなかった時期でもある。そのため、身体障害者スポーツを日本において振興させることが最優先の課題となっていたため、身体障害以外の障害に関連する内容は見当たらない。

#### 第4項 「1968年体制の研修会」開催の経緯と教育内容

1968(昭和43)年からの研修会は「身体障害者スポーツ指導者認定講習会」(「1968年体制の研修会」)へ改称され、身体障害者のスポーツの健全な普及・振興を目的に行われるようになった<sup>153)</sup>。日程もそれまでの2日間から理論と実技を含む6日間へと拡大し春と秋の2回開催されるようになった。その後、日程が1970(昭和45)年には8日間、1971年(昭和46)年には12日間へと拡大した。また、同年からは国立身体障害者センターが共催に加わり、「1966年体制の研修会」と比べて内容の充実した研修会に発展し、その後のコーチ養成に大きな役割を果たすことになった<sup>154)</sup>。

当時は、第2回パラリンピック東京大会の影響もあり、それまでの身体障害者は施設や療養所で生活するという考え方から、可能限り通常的生活環境に近い状態で生活するという考え方へと変化し、1967(昭和42)年の「身体障害者福祉法」の改正をもとに福祉制度の拡充が進められている<sup>155)</sup>。そのため、身体障害者の地域活動や日常生活用具の給付、社会適応訓練事業、身体障害者福祉センターの設置などの在宅対策の取り組みが行われるようになった。こうした社会情勢は、身体障害者スポーツの振興にも影響を及ぼすことになり、身体障害者スポーツのコーチ養成についても身体障害

者福祉行政の影響を強く受け押し進められた<sup>156)</sup>。

また、この期間の研修内容は単に規則の伝達だけではなく、各種身体障害に関する知識、スポーツ理論及び実際の両面にわたって研修するようになった<sup>157)</sup>。表 3-3 に示す通り研修時間もそれまでの 12 時間前後から 1968 (昭和 43) 年には 38 時間と大幅に増えており、その後も年を追うごとに増え 1972 (昭和 47) 年には 80 時間にまで達している。

研修時間の内訳を見ると、実技科目はそれまでの 8 時間程度から 1968 (昭和 43) 年には 22 時間 30 分と増え、その後は増減しながら 1972 (昭和 47) 年は 27 時間となっている。実施された競技についてはバスケットボール・車いすバスケットボール以外は個人競技を中心に実施されており、主に身体障害者スポーツ大会の開催競技と同じ内容となっている。一方、講義科目については、それまでの 4 時間程度から 1968 (昭和 43) 年には 14 時間設定され、その後、時間数がさらに増え 1972 (昭和 47) 年には 48 時間 30 分となり、大幅に講義科目の割合が多くなった。実施された講義科目の内訳は、それまで中心であった「規則解説」に加え、「スポーツ医学」が実施されるようになった。当時の身体障害者スポーツについて中村 (1978) は治療スポーツといわれるものと狭義の身体障害者スポーツの二つに分けて考える必要があるとしつつ、「医学的な管理のない身体障害者スポーツは活動を行うべきではない」ことを強調している<sup>158)</sup>。また、中川 (1976) は「身体障害者のスポーツは、医学的方面と非医学的方面から構成されているが、このうち医学的方面が失われていく傾向があれば、これは、最も望ましくないことであり、許すべからざることである」と述べている<sup>159)</sup>。このように、身体障害者スポーツにおける医学的な視点の重要性から「スポーツ医学」が講義科目として設定されるようになった。その他の講義科目の特徴として、1970 (昭和 45) 年までは身体障害として一括りに講義されていたものが、1971 (昭和 46) 年からは身体障害の種類別に科目が設定されるようになった。これに対し金子 (2014) は「それぞれの病状や出現している症状によって非常に大きな個人差が生じることが、経験的にまた、理論的に理解されてきた」ことが背景にあると指摘している<sup>160)</sup>。また、1971 (昭和 46) 年と 1972 (昭和 47) 年の研修会では身体障害だけではなく「精神障害」という講義科目が設定されている。この講義科目の講師は、北里大学精神科教授の原俊夫 (以下、原) が担当していた<sup>161)</sup>。具体的な講義内容は不明であるが、当時の原の主な著書は海馬やてんかんに関する研究が中心となっていた<sup>162)</sup>。そのため、講義では主にてんかんに関する内容が伝達されたことが推測できる。

「1968 年体制の研修会」は身体障害者スポーツにおける指導実践と研修会開催の蓄積を基にしながら、教育内容に反映させ身体障害者スポーツとしての研修会を作り上げようとする段階であった。そのため、研修会が始まった 1968 (昭和 43) 年は「第 1 回スペシャルオリンピックス国際大会」が開催された年でもあるが、この時期の研修会には知的障害者のスポーツを意識したような内容は見られない。

表 3-3 「1968 年体制の研修会」の実施内容

| 開催年度<br>日数・時間数                          | 受講<br>者数 | 講義科目   | 実技科目  | その他   |
|---|----------|--|---|---|
| 1968 年<br>(S43 年)<br>6 日間<br>38 時間      | 37 名     | ・スポーツ医学(3h)<br>・スポーツと身体障害者(3h)<br>・現代スポーツ概論(3h)<br>・身体障害者スポーツ規則解説、身体障害者の更生(5h)<br><br>(計 14 時間)  | ・車椅子トラック競技、車椅子スラローム(2.5h)<br>・バスケットボール、車椅子バスケットボール(4h)<br>・弓技(4h)<br>・陸上競技(4h)<br>・水泳(4h)<br>・卓球および盲人卓球(4h)<br><br>(計 22 時間 30 分)                               | ・開会式(0.5h)<br>・閉会式(1h)<br><br>(計 1 時間 30 分)   |
| 1969 年<br>(S44 年)<br>8 日間<br>48 時間      | 39 名     | ・規則解説(4h)<br>・スポーツ医学(3h)<br>・身体障害者とスポーツ(3h)<br>・身障者の更生(3h)<br>・トレーニング(3h)<br><br>(計 16 時間)   | ・洋弓(3.5h)<br>・ウエートリフティング(3.5h)<br>・水泳(3.5h)<br>・車椅子トラック競技(3h)<br>・バスケットボール、車椅子バスケットボール(3.5h)<br>・卓球、盲人卓球(3h)<br>・陸上競技(3.5h)<br>・模擬競技会(2h)<br><br>(計 25 時間 30 分) | ・開会式(1.5)<br>・映画(2)<br>・質疑応答(2)<br>・閉会式(1)<br><br>(計 6 時間 30 分)                               |
| 1970 年<br>(S45 年)<br>8 日間<br>52 時間 30 分 | 37 名     | ・スポーツ医学(3h)<br>・規則解説(4h)<br>・身体障害者の体育運動(3h)<br>・身体障害者の更生(3h)<br>・身体障害者の心理(3.5h)<br>・身体障害者とスポーツ(3h)<br><br>(計 19 時間 30 分)   | ・陸上競技(3.5h)<br>・洋弓(3h)<br>・水泳(3.5h)<br>・バスケットボール(3.5h)<br>・重量挙げ(3.5h)<br>・卓球(3h)<br>・車椅子トラック競技 模擬会(3.5h)<br><br>(計 23 時間 30 分)                                  | ・開会式、オリエンテーション(2.5h)<br>・映画(2h)<br>・座談会(2h)<br>・閉会式(3h)<br><br>(計 9 時間 30 分)                  |
| 1971 年<br>(S46 年)<br>12 日間<br>76 時間     | 22 名     | ・リハビリテーション概論(2.5h)<br>・身障スポーツ(3h)<br>・身体障害(片麻痺)(3h)<br>・身体障害(切断)(4h)<br>・身体障害(CP)(3h)<br>・身体障害(パラ)(4h)<br>・言語障害(3h)<br>・聴力障害(4h)<br>・視覚障害(3h)<br>・精神障害(4h)<br>・臨床心理(3h)<br>・医用電子(3h)<br>・身障ルール説明(4h)<br><br>(計 43 時間 30 分)                 | ・洋弓(3h)<br>・卓球、盲人卓球(4h)<br>・水泳(3h)<br>・重量あげ、フェンシング(4h)<br>・トラック競技(3h)<br>・フィールド競技(4h)<br>・車椅子バスケット(3h)<br><br>(計 24 時間)   | ・開講式(0.5h)<br>・所内見学(1h)<br>・映画、質疑応答(3h)<br>・テスト(1h)<br>・テスト発表、討論、閉講式(3h)<br><br>(計 8 時間 30 分) |
| 1972 年<br>(S47 年)<br>12 日間<br>80 時間     | 35 名     | ・リハビリテーション概論(2.5h)<br>・聴力障害(4h)<br>・言語障害(3h)<br>・身体障害(切断)(4h)<br>・身障スポーツ(3h)<br>・身体障害(CP)(4h)<br>・精神障害(3h)<br>・身体障害(片麻痺)(4h)<br>・視覚障害(3h)<br>・身体障害(パラ)(4h)<br>・臨床心理(3h)<br>・身障ルール説明①(4h)<br>・身障ルール説明②(3h)<br>・医用電子(4h)<br><br>(48 時間 30 分) | ・洋弓(3h)<br>・卓球、盲人卓球(4h)<br>・水泳(3h)<br>・フェンシング、重量挙げ(4h)<br>・トラック競技(3h)<br>・フィールド競技(4h)<br>・車椅子バスケット(6h)<br><br>(計 27 時間)   | ・開講式(0.5h)<br>・テスト(1h)<br>・テスト発表、討論、閉講式(3h)<br><br>(計 4 時間 30 分)                              |

出所：(財) 日本身体障害者スポーツ協会 (1985) 「創立 20 年史」を参考に作成

## 第 5 項 「1973 年体制の研修会」開催の経緯と教育内容

1973（昭和 48）年に厚生省社会局長通知「身体障害者スポーツ指導員研修事業及び点字誌発行事業ならびに盲人新職業訓練事業について」が出された。そこには「身体障害者のスポーツの振興、推進をはかるため、身体障害者のスポーツ指導員等の養成を行い、もつて身体障害者の機能回復及び健康の増進に資する」という目的が記され、身体障害者スポーツ指導員研修事業を財団法人日本身体障害者スポーツ協会に委託することについて明記された<sup>163)</sup>。これを機に同年から「身体障害者スポーツ指導者研修会」（「1973 年体制の研修会」）と改称し、実施されるようになった。

また、1973（昭和 48）年には身体障害者スポーツの重要性を鑑み、その振興と地域社会の理解を促進させるために、都道府県身体障害者スポーツ協会の組織化についての依頼を財団法人日本身体障害者スポーツ協会会長から各都道府県に出された。さらに 1974（昭和 49）年には日本で初めての障害者優先のスポーツ施設である大阪市身体障害者スポーツセンターが開設し、これ以降も各地域において同様の施設が開設された。このように身体障害者スポーツの普及と発展に向けた施策によって、各地域の身体障害者スポーツのコーチ養成が急務となり<sup>164)</sup>、研修会のあり方にも影響することになる。その具体的な取り組みの一つとして地方研修会の開催が挙げられる。東京で開催されていた全国研修会に加え、1973（昭和 48）年よりブロックレベルの地方研修会も開催されるようになった。藤原（2004）はこうした経緯により身体障害者スポーツにおけるコーチ養成の研修会の内容が「スポーツ大会のための講習会から、障害者の日常生活におけるスポーツの指導者や競技力の向上を目指す障害者の指導者が少しずつではあるが育っていった」と指摘している<sup>165)</sup>。この言葉からも「1973 年体制の研修会」がその後のコーチ養成の基盤となっていったことが窺える。

まずは、全国研修会の実施内容を確認する。表 3-4 に示す通り、1973（昭和 48）年度以降の全国研修会は、前期と後期に分けて研修会が開催された。ただし、1973（昭和 48）年度は前期 12 日間と後期 12 日間の研修会が開催されており、それぞれ同じ内容の研修を 80 時間で実施している。翌年の 1974（昭和 49）年度以降は、前期 6 日間と後期 6 日間の研修会が開催され、それぞれで異なる内容の研修を実施し、前期と後期を合わせて 73 時間 45 分から 78 時間の研修会が開催された。実施科目を確認すると、1973（昭和 48）年度は「1968 年体制の研修会」の内容が踏襲されており、競技規則の説明に関する科目やリハビリテーションに関する科目、身体障害の種類別科目、各競技に関する科目で構成されている。これらの科目については、その後の研修会においても名称を変えながら研修内容に含まれている。1974（昭和 49）年度以降には「レクリエーション総論」や「身体障害者スポーツの振興と福祉」といった科目が開講されるようになった。それまでの身体障害者スポーツはリハビリテーションとしての役割と、国内外の各種競技大会に向けて参加選手を養成する役割として発展してきた<sup>166)</sup>。その状況を考えると、「レクリエーション総論」や「身体障害者スポーツの振興と福祉」といった科目が開講されたことは、当時の社会背景等の影響を受け、障害者の余暇活動や生きがいにつながるレクリエーションとしての役割をスポーツが担

う必要が出てきたためと捉えることができる。さらに 1978（昭和 53）年度以降には「身体障害者と市民スポーツ」という科目が開講され、身体障害者がスポーツすることを権利として位置付けていった。それにあわせて、同年度には「精神障害者のリハビリテーション」、1979（昭和 54）年度には「精白児者の心理と行動」、1980（昭和 55）年度には「女子障害者とスポーツ指導」、1981（昭和 56）年度には「パネルディスカッション『重度障害者のスポーツ』」といった科目が開講された。

次に地方研修会の実施状況を確認する。表 3-5 に示す通り、1973（昭和 48）年度より各地域で地方研修会が開催されるようになり、その後 1977（昭和 52）年度あたりまでは 3 年以内に全国身体障害者スポーツ大会が開催される予定の都道府県を中心に地方研修会が開催されていた。この点からも地方研修会は、大会に関わるボランティアの養成や身体障害者スポーツに関心高める契機として一定の役割を果たしていた<sup>167)</sup>ことが分かる。その一方で、1978（昭和 53）年度以降は 3 年以内に全国身体障害者スポーツ大会を控えている都道府県以外でも研修会の開催が増え、1982（昭和 54）年度にいたっては、3 年以内に全国身体障害者スポーツ大会を控えている都道府県における研修会の開催が、その年の開催地のみとなり、その他は直近に大会を控えていない都道府県での開催であった。この状況から、研修会の有り様が少しずつ変化し始めたことが窺える。地方研修会における具体的な研修内容を示す資料はほとんど残っていないが、1974（昭和 49）年に開設された大阪市身体障害者スポーツセンターが同年に、大阪市と「身体障害者スポーツ指導者用講習会テキスト」を作成している。金子（2021）によるとこのテキストは、医学的な内容が中心となっており 1973（昭和 48）に 1966 年以降の全国研修会の成果としてまとめられた「身体障害者スポーツ指導者研修テキスト」の内容と全く異なる内容構成であったと指摘している<sup>168)</sup>。そして、それまで行われてきた日本身体障害者スポーツ協会を中心とした中央での研修会の取り組みは、地方にほとんど普及しておらず、地方研修会は実質ゼロからの出発同然であったと指摘している<sup>169)</sup>ように、各地域でも研修内容についての試行錯誤が始まっていくことになる。その後、大阪市身体障害者スポーツセンターは、1977（昭和 52）年と 1979（昭和 54）年に日頃の指導実績をもとに「身体障害者のためのスポーツ指導（肢体不自由編）」と「身体障害者のためのスポーツ指導（視覚・聴覚・言語障害編）」の 2 冊の指導書を作成している<sup>170)</sup>。そして、1982（昭和 57）年にはその 2 冊の内容を 1 冊にまとめ「身体障害者のためのスポーツ指導」（表 1 No.5）を発行している<sup>171)</sup>。さらに、1986（昭和 61）年には大阪市身体障害者スポーツセンターが「精神薄弱者のためのスポーツ指導」（表 1 No.6）を作成している。これらの指導書の内容の多くは、大阪市身体障害者スポーツセンターでの実践を基にして作成されたものである。

大阪市身体障害者スポーツセンターは在宅の身体障害者を主たる対象として設立されたが、開設当初から知的障害者を受け入れ指導してきた<sup>172)173)</sup>。開設当初の設定では、個人利用者は身体障害者と規定し、知的障害者や情緒障害者に対しては団体利用しか認めていなかった。しかし、18 歳未満の者については、受付の際に保護者同伴を条件に個人利用を柔軟に認めた。そして、開館 2 年目の 1975（昭和 50）年からは個

人の知的障害者に対し利用者カードを発行し、保護者の付き添い料を無料にした<sup>174)</sup>  
<sup>175)</sup>。さらに 1974 (昭和 49) 年 9 月からは当時の精神薄弱児通園施設の協力を得て週  
1 回の母と子の水泳教室を 1 年 10 ヶ月にわたり実験的に実施し、その結果に基づき  
1975 (昭和 50) 年 8 月からは知的障害児と情緒障害児を対象とした水泳教室を開講  
するようになった<sup>176)</sup>。このように大阪市身体障害者スポーツセンターは、市民のニー  
ズを受けながら取り組んでいたのが特徴といえる。その大阪市身体障害者スポーツセ  
ンターの当時の指導課長であった藤原らが、1978 (昭和 53) 年の全国研修会から「身  
体障害と市民スポーツ」等の科目を担当するようになった。

表 3-4 「1973 年体制の研修会」全国研修会の実施内容

| 開催年度<br>日数・時間数      | 開催期間<br>受講者数                    | 研修内容   |
|---------------------|---------------------------------|--|
| 1973 年度<br>(S48 年度) | 前期<br>S48.4.16<br>～4.28<br>30 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、リハビリテーション概論(3h)</li> <li>・医療訓練におけるスポーツ訓練の役割(4h)</li> <li>・地域社会における身障スポーツ指導者の役割(3h)</li> <li>・リハビリテーションにおける身体運動の活用(4h)</li> <li>・身体運動のキネシオロジー的指導法(3h)</li> <li>・リハビリテーション評価(4h)</li> </ul>  |
|                     | 後期<br>S49.2.18<br>～3.2<br>24 名  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害者の感覚行動訓練(3h)</li> <li>・聴覚障害者の体育・スポーツ(4h)</li> <li>・水泳(3h)</li> <li>・卓球(4h)</li> <li>・視覚障害者の体育・スポーツ(3h)</li> <li>・視覚障害者の野球・バレーボール(4h)</li> <li>・筋力トレーニング(3h)</li> <li>・陸上競技(4h)</li> <li>・地域における身障者のスポーツ活動(3h)</li> <li>・車椅子バスケットボール、テスト(4h)</li> <li>・テスト発表、討論、閉講式</li> </ul>                        |
| 12 日間<br>80 時間      |                                 | (計 80 時間)  |
| 1974 年度<br>(S49 年度) | 前期<br>S49.8.19<br>～8.24<br>22 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・医学的リハビリテーションにおけるスポーツの役割 (2.5h)</li> <li>・運動生理学(4h)</li> <li>・障害概論①脳性マヒ(含、体育、養護訓練、スポーツの実際) (3h)</li> <li>・障害概論②四肢切断(含、体育、スポーツの実際) (4h)</li> <li>・障害概論③脊椎損傷(含、体育、スポーツの実際) (3h)</li> <li>・障害概論④聴覚障害(含、体育、スポーツの実際) (4h)</li> </ul>   |
|                     | 後期<br>S50.3.10<br>～3.15<br>26 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・障害概論⑤視覚障害(含、体育、スポーツの実際) (3h)</li> <li>・身体障害者の心理と行動治療(4h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概論/国際競技について、国内競技について(3h)</li> <li>・車椅子バスケットボール、盲人野球等の実際と概論(4h)</li> <li>・ゼミナール：地域の状況報告(3h)</li> </ul>  |
| 12 日間<br>76 時間      |                                 | (計 38 時間)  |
| 1975 年度<br>(S50 年度) | 前期<br>S50.8.18<br>～8.23<br>37 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・医学的リハビリテーションにおけるスポーツの役割 (1.75h)</li> <li>・運動生理学(運動処方をめぐる最近の進歩)(4h)</li> <li>・障害概論①脳性麻痺(含、体育養護訓練スポーツの実際) (3h)</li> <li>・障害概論②四肢切断(含、体育スポーツの実際)(4h)</li> <li>・障害概論③脊椎損傷(含、体育スポーツの実際)(3h)</li> <li>・障害概論④視覚障害(含、体育スポーツの実際)(4h)</li> </ul>   |
|                     | 後期<br>S51.3.8<br>～3.13<br>35 名  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害者の行動能力と体育・スポーツ【講義・実技】(3h)</li> <li>・水上競技(競泳)とそのトレーニング【実技】(4h)</li> <li>・ウエイトトレーニングと重量挙げ(ベンチプレス)【実技】(3h)</li> <li>・聴覚障害者と体育・スポーツ【講義・実技】(4h)</li> </ul>  |
| 12 日間<br>73 時間 45 分 |                                 | (計 37 時間 30 分)   |
| 1976 年度<br>(S51 年度) | 前期<br>S51.8.23<br>～8.28<br>31 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・医学的リハビリテーションにおけるスポーツの役割 (2.25h)</li> <li>・運動生理学(運動処方をめぐる最近の進歩)(4h)</li> <li>・障害概論①脳性麻痺(含、養護訓練、体育、スポーツの実際) (3h)</li> <li>・障害概論②聴覚障害(含、体育、スポーツの実際) (4h)</li> <li>・障害概論③脊椎損傷(含、体育、スポーツの実際) (3h)</li> <li>・障害概論④視覚障害(含、体育、スポーツの実際) (4h)</li> <li>・障害概論⑤四肢切断(含、体育スポーツの実際) (3h)</li> </ul> |
|                     | 後期<br>S52.3.14<br>～3.19<br>44 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概説(1)/国際競技について(1h)</li> <li>・水泳指導の実際と救急法(3h)</li> <li>・障害者理解のための心理学(3h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概説(2)/国内競技について(4h)</li> <li>・ゼミナール：地域の状況報告(2h)</li> <li>・閉講式(0.5h)</li> </ul>  |
| 12 日間<br>74 時間 45 分 |                                 | (計 37 時間 15 分)   |
|                     |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚障害者と体育・スポーツ(陸上競技を中心に)(3h)</li> <li>・卓球競技とそのトレーニング(4h)</li> <li>・肢体不自由者と陸上競技(3h)</li> <li>・養護・訓練とのかかわりにおいて、脳性麻痺児と体育・スポーツ(4h)</li> <li>・身体障害者スポーツの振興と福祉(2h)</li> <li>・閉講式(0.5h)</li> </ul>   |
|                     |                                 | (計 37 時間 30 分)   |

|                   |                                |  |  |
|-------------------|--------------------------------|--|--|
| 1977年度<br>(S52年度) | 前期<br>S52.8.22<br>～8.27<br>34名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・医学的リハビリテーションにおけるスポーツの役割 (2.25h)</li> <li>・運動生理学(運動処方をめぐる最近の進歩)(4h)</li> <li>・障害概論①脳性麻痺(含,養護訓練,体育,スポーツの実際) (3h)</li> <li>・障害概論②四肢切断(含,体育スポーツの実際)(4h)</li> <li>・障害概論③脊椎損傷(含,体育,スポーツの実際)(3h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概説(1)/国際競技について (1h)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・水泳指導の実際と救急法(3h)</li> <li>・障害概論④聴覚障害(含,体育,スポーツの実際)(3h)</li> <li>・障害概論⑤視覚障害(含,体育,スポーツの実際)(4h)</li> <li>・障害者理解のための心理学(3h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概説(2)/国内競技について (4h)</li> <li>・ゼミナール：地域の状況報告(2h)</li> <li>・閉講式(0.5h)</li> </ul>   |
|                   | 12日間<br>74時間45分                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・運動医学概論(2.5h)</li> <li>・卓球競技とそのトレーニング(4h)</li> <li>・ウエイトトレーニングと重量挙(ベンチプレス)(3h)</li> <li>・アーチェリー競技とそのトレーニング(4h)</li> <li>・聴覚障害者と体育・スポーツ(陸上競技を中心に)(3h)</li> <li>・レクリエーション総論(4h)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・車椅子バスケットボール競技とそのトレーニング(3h)</li> <li>・視覚障害者と体育・スポーツ(野球、卓球を中心に)(4h)</li> <li>・肢体不自由者と陸上競技(3h)</li> <li>・養護・訓練とのかかわりにおいて、脳性麻痺児と体育・スポーツ(4h)</li> <li>・<b>身体障害者スポーツの振興と福祉</b>(2h)</li> <li>・閉講式(0.5h)</li> </ul>  |
| 1978年度<br>(S53年度) | 前期<br>S53.8.21<br>～26<br>37名   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・身体障害者スポーツの振興と福祉(1h)</li> <li>・医学的リハビリテーションにおけるスポーツ(1h)</li> <li>・日本身体障害者スポーツ競技規則の概説【実技Ⅰ】(3h)</li> <li>・ディスカッション(1.5h)</li> <li>・関節疾患(リュウマチ、その他)、国際ストークマンデビル競技大会(医師の立場から)(3h)</li> <li>・アーチェリー競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・日本身体障害者スポーツ競技規則の概説【実技Ⅱ】(2h)</li> <li>・身体障害者スポーツと用具(1h)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>身体障害者と市民スポーツ</b>(1.5h)</li> <li>・陸上競技【実技】(3h)</li> <li>・CPを中心とした肢体不自由児の起因疾患(3h)</li> <li>・医療スポーツ訓練と評価(1h)</li> <li>・身体障害者の水泳指導【実技】(3.5h)</li> <li>・四肢切断、脊椎損傷と車椅子(3h)</li> <li>・運動処方(3h)</li> <li>・テスト(1h)</li> <li>・盲人卓球(2.5h)</li> <li>・閉講式(0.5h)</li> </ul>                 |
|                   | 12日間<br>78時間                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・リハビリテーションとスポーツ (1.5h)</li> <li>・視覚障害者の現状(1h)</li> <li>・視覚障害者のスポーツ(4h)</li> <li>・卓球競技とトレーニング方法(3h)</li> <li>・視覚障害者の行動感覚訓練(2h)</li> <li>・視覚障害の起因疾患(2.5h)</li> <li>・脳血管障害の起因疾患(3h)</li> <li>・聴覚障害の起因疾患(0.75h)</li> <li>・言語障害の起因疾患(0.75h)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・聴力言語障害者の訓練とリハビリテーションの状況(2.5h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概説(Ⅰ)(3h)</li> <li>・研究方法(2h)</li> <li>・健康と社会(組織論を中心として)(2h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則概説(Ⅱ)(3h)</li> <li>・車椅子バスケットボール競技とトレーニング方法(4h)</li> <li>・テスト(0.5h)</li> <li>・<b>精神障害者のリハビリテーション</b>(2.5h)</li> <li>・閉講式(0.5h)</li> </ul> |
| 1979年度<br>(S54年度) | 前期<br>S55.2.4<br>～2.9<br>50名   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・日本の身障スポーツ(1h)</li> <li>・リハビリテーションとスポーツ(1.5h)</li> <li>・日本身体障害者スポーツ競技規則の概説【実技】(4h)</li> <li>・脳性マヒと肢体不自由の起因疾患(1.5h)</li> <li>・切断関節疾患とスポーツ(1.5h)</li> <li>・卓球競技とトレーニング方法【実技】(3h)</li> <li>・聴覚障害の起因疾患(1h)</li> <li>・言語障害の起因疾患(1.5h)</li> <li>・聴覚障害者とスポーツ【実技】(4h)</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・全国身障スポーツ大会の記録映画(1h)</li> <li>・脳血管障害の起因疾患(2h)</li> <li>・アーチェリー競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・脊椎損傷と車椅子(2h)</li> <li>・施設用具の研究(1h)</li> <li>・陸上競技とトレーニングの方法【実技】(4h)</li> <li>・<b>身体障害者と市民スポーツ</b>(2h)</li> <li>・地域行政と身障スポーツ(1h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul>                       |
|                   | 12日間<br>74時間30分                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・身障者の体力・運動能力測定方法(2h)</li> <li>・リハビリテーションと心理(1.5h)</li> <li>・<b>精神障害者の心理と行動</b>(2.5h)</li> <li>・国際大会記録映画(1h)</li> <li>・スポーツ医学(2h)</li> <li>・水泳【実技】(4h)</li> <li>・視覚障害の起因疾患(1.5h)</li> <li>・視覚障害者の行動感覚訓練(1.5h)</li> <li>・盲バレーボール【実技】(2h)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・盲卓球【実技】(2h)</li> <li>・視覚障害者のスポーツ概論、視覚障害者の陸上競技(2h)</li> <li>・盲野球規則(1h)</li> <li>・盲野球とトレーニング方法・審判方法【実技】(4h)</li> <li>・競技規則解説(1h)</li> <li>・運動処方(2h)</li> <li>・車椅子バスケットボール【実技】(4h)</li> <li>・身体障害者の運動処方(3h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul>   |

|                     |                                 |   |   |
|---------------------|---------------------------------|---|---|
| 1980 年度<br>(S55 年度) | 前期<br>S55.7.28<br>～8.2<br>39 名  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・リハビリテーションとスポーツ (1.5h)</li> <li>・日本身体障害者スポーツ競技規則の概説【実技】(4h)</li> <li>・脳性マヒ、切断の起因疾患と関節疾患(1.5h)</li> <li>・障害級別解説(1.5h)</li> <li>・卓球競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・女子障害者とスポーツ指導(Ⅰ)(1.5h)</li> <li>・女子障害者とスポーツ指導(Ⅱ)(1.5h)</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身障者と水泳とトレーニング方法(4h)</li> <li>・パネルディスカッション「身障者と市民スポーツ」(3h)</li> <li>・陸上競技とトレーニングの方法【実技】(4h)</li> <li>・脊椎損傷の起因疾患(1.5h)</li> <li>・脳血管障害の起因疾患(1.5)</li> <li>・アーチェリー競技とトレーニング方法(4h)</li> <li>・施設用具の研究(1.5h)</li> <li>・国際スポーツ大会報告(1.5h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul> (37 時間 45 分)          |
|                     | 後期<br>S56.3.2<br>～3.7<br>45 名   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・身体障害者スポーツの現状と今後の課題(1h)</li> <li>・ディスカッション(1h)</li> <li>・リハビリテーションと心理(1h)</li> <li>・視覚障害者の感覚・行動訓練【実技】(3h)</li> <li>・身体障害者の運動処方(3h)</li> <li>・虚弱児の矯正体操(4h)</li> <li>・治療スポーツと市民スポーツ(1.5h)</li> <li>・視覚障害の起因疾患(1.5h)</li> <li>・盲人バレーボール【実技】(2h)</li> <li>・盲人卓球【実技】(2h)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害者のスポーツ概論(2h)</li> <li>・盲人野球競技規則(1h)</li> <li>・盲野球とトレーニング方法・審判方法【実技】(4h)</li> <li>・パネルディスカッション「身障スポーツを考える」(2h)</li> <li>・車椅子バスケットボール競技規則(1h)</li> <li>・車椅子バスケットボールとトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・映画鑑賞(1h)</li> <li>・スポーツ医学(2h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul> (37 時間 45 分)             |
| 1981 年度<br>(S56 年度) | 前期<br>S56.8.3<br>～8.8<br>45 名   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.5h)</li> <li>・オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・リハビリテーションとスポーツ (1.5h)</li> <li>・脳性マヒ、切断の起因疾患と関節疾患(1.5h)</li> <li>・日本身体障害者スポーツ・競技規則の概説(Ⅰ)【実技】(2.5h)</li> <li>・脊椎損傷と障害級別解説(3h)</li> <li>・水泳競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・女子障害者とスポーツ指導(Ⅰ)(1.5h)</li> <li>・女子障害者とスポーツ指導(Ⅱ)(1.5h)</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・アーチェリー競技とトレーニング方法(4h)</li> <li>・パネルディスカッション「軽スポーツ」【実技】(3h)</li> <li>・陸上競技とトレーニングの方法【実技】(4h)</li> <li>・競技規則の解説(Ⅰ)(1.5h)</li> <li>・脳血管障害の起因疾患(1.5)</li> <li>・卓球競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・競技規則の解説(Ⅱ)【実技】(1.5h)</li> <li>・国際スポーツ大会報告(1.5h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul> (37 時間 45 分) |
|                     | 後期<br>S57.3.1<br>～3.6<br>50 名   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.25h)</li> <li>・身体障害者スポーツの現状と今後の方向【講義】(1h)</li> <li>・視覚障害者のスポーツ概論【講義】(1.5h)</li> <li>・ストレッチ体操【実技】(4h)</li> <li>・身体障害者の運動処方【講義】(3h)</li> <li>・虚弱児の矯正体操【実技】(4h)</li> <li>・視覚障害の起因疾患【講義】(1.5h)</li> <li>・スポーツセラピーと市民スポーツ【講義】(1.5h)</li> <li>・盲人バレーボール【実技】(1.5h)</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・盲人卓球【実技】(2.5h)</li> <li>・視覚障害者のスポーツ概論【講義】(2h)</li> <li>・盲人野球競技規則(1h)</li> <li>・盲野球競技、トレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則解説【講義・実技】(3h)</li> <li>・車椅子バスケットボール競技、トレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・パネルディスカッション「重度障害者のスポーツ」(3h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul> (38 時間)                       |
| 1982 年度<br>(S57 年度) | 前期<br>S57.7.26<br>～7.31<br>57 名 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式(0.25h)</li> <li>・オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・リハビリテーションとスポーツ (1.5h)</li> <li>・身体障害者スポーツ競技規則の概説【実技】(4h)</li> <li>・脊椎損傷と障害級別解説(3h)</li> <li>・卓球競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・女子障害者とスポーツ指導(2h)</li> <li>・福祉用具の開発(1h)</li> <li>・セラピューティック・レクリエーション【実技】(3h)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・水泳とトレーニング方法【実技】(2h)</li> <li>・パネルディスカッション「種目の開発」(3h)</li> <li>・身障者の水泳と治療訓練【実技】(4h)</li> <li>・切断者の起因疾患(1.5h)</li> <li>・脳血管障害の起因疾患(1.5h)</li> <li>・アーチェリー競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・リハビリテーションと心理(3h)</li> <li>・閉講式(0.25h)</li> </ul> (38.5 時間)   |
|                     | 後期<br>S58.3.7<br>～3.12<br>48 名  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・開講式、オリエンテーション(0.5h)</li> <li>・身体障害者スポーツの動向(1h)</li> <li>・競技規則の概説(1h)</li> <li>・ストレッチ体操【実技】(4h)</li> <li>・競技規則の概説 昭和 58 年改正分【実技】(3h)</li> <li>・トレーニングの実際【実技】(4h)</li> <li>・虚弱児の矯正体操【実技】(1h)</li> <li>・視覚障害者のスポーツ概論(2h)</li> <li>・盲人野球ルール解説(1h)</li> <li>・盲野球競技、トレーニング方法【実技】(4h)</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚、音声、言語障害のスポーツ、体育概論(2h)</li> <li>・異常動作と歩行(1.5h)</li> <li>・盲人卓球とトレーニング方法【実技】(2h)</li> <li>・盲人バレーボール競技とトレーニング方法【実技】(2h)</li> <li>・視覚障害の起因疾患(3h)</li> <li>・車椅子バスケットボール競技とトレーニング方法【実技】(4h)</li> <li>・肢体不自由児の起因疾患(CP、その他)(2h)</li> <li>・テスト、閉講式(1h)</li> </ul> (39 時間)                      |

出所：(財)日本身体障害者スポーツ協会(1985)「創立20年史」を参考に作成

表 3-5 地方研修会の実施状況

| 開催年度              | 開催地域数<br>受講者数 | 研修会開催地域と全国身体障害者スポーツ大会の開催を控える地域 |                                |          |          |   |
|-------------------|---------------|--------------------------------|--------------------------------|----------|----------|---|
|                   |               | 開催年                            | 1年後                            | 2年後      | 3年後      | その他   |
| 1973年度<br>(S48年度) | 9県<br>366名    | 千葉(76)                         | 茨城(37)                         | 三重(43)   | 佐賀(45)   | 島根(52)、神奈川(28)、愛知(30)、高知(29)、兵庫(26)   |
| 1974年度<br>(S49年度) | 12県<br>585名   | (茨城：未実施)                       | 三重①(50)<br>三重②(30)<br>三重③(135) | 佐賀(32)   | (青森：未実施) | 北海道(65)、高知(26)島根(30)、神奈川(28)、北海道(39)、大阪(63)、宮崎(39)、大分(48)                             |
| 1975年度<br>(S50年度) | 7県<br>778名    | 三重(173)                        | 佐賀(352)                        | 青森(126)  | (長野：未実施) | 宮崎(46)、島根(30)、静岡(31)、和歌山(200)   |
| 1976年度<br>(S51年度) | 5県<br>468名    | (佐賀：未実施)                       | 青森(271)                        | 長野(120)  | 宮崎(21)   | 静岡(29)、島根(27)   |
| 1977年度<br>(S52年度) | 7県<br>878名    | 青森(250)                        | 長野(387)                        | 宮崎(58)   | (栃木：未実施) | 広島(52)、大阪(53)、北海道(55)   |
| 1978年度<br>(S53年度) | 13県<br>827名   | 長野(378)                        | (宮崎：未実施)                       | 栃木(62)   | 滋賀(34)   | 島根(29)、神奈川(14)、広島(44)、静岡(24)、京都(37)、群馬(78)、北海道(44)、東京(34)、和歌山(25)、岐阜(24)              |
| 1979年度<br>(S54年度) | 15県<br>829名   | (宮崎：未実施)                       | 栃木(354)                        | 滋賀(55)   | 島根(22)   | 福島(21)、静岡(20)、北海道(28)、京都(72)、長野(49)、福島(23)、岐阜(50)、鹿児島(20)、兵庫(27)、東京(48)、群馬(22)、広島(18) |
| 1980年<br>(S55年)   | 14県<br>881名   | 栃木(318)                        | 滋賀(120)                        | 島根(37)   | 群馬(35)   | 長野(63)、静岡(28)、北海道(26)、岐阜(24)、福島(20)、鹿児島(20)、兵庫(19)、京都(115)、東京(27)、広島(29)              |
| 1981年<br>(S56年)   | 14県<br>522名   | 滋賀(42)                         | 島根(24)                         | 群馬(25)   | (奈良：未実施) | 長野(42)、静岡(22)、北海道(35)、岐阜(67)、福島(16)、鹿児島(32)、兵庫(22)、神奈川(24)、岡山(18)、和歌山(50)、香川(103)     |
| 1982年<br>(S57年)   | 11県<br>537名   | 島根(28)                         | (群馬：未実施)                       | (奈良：未実施) | (鳥取：未実施) | 北海道(29)、岐阜(61)、静岡(28)、滋賀(24)、和歌山(66)、兵庫(103)、岡山(17)、佐賀(75)、鹿児島(63)、京都(43)             |

出所：(財) 日本身体障害者スポーツ協会(1985)「創立20年史」を参考に作成

## 第 6 項 障害者スポーツコーチ養成の黎明期における教育の特徴

本節では、わが国の障害者スポーツのコーチ養成が、どのようにして身体障害スポーツと知的障害スポーツの一体的なコーチ養成を進めていったのかを探るために、知的障害に関する視点から障害者スポーツのコーチ養成の黎明期における研修会の変遷と教育内容を整理し、その後の一体的なコーチ養成へとつながるきっかけや要因等を明らかにするために文献調査を行った。その結果、コーチ養成の黎明期においては、研修会が始まった当初から身体障害を中心に考えられてきたが、「1973年体制の研修会」から障害を包括的に踏まえる兆しが見られたことが明らかとなった。

「1973年体制の研修会」が開催された時期における具体的な特徴として、中央での研修会の他に地方研修会が始まったことと、各地域に障害者スポーツセンターが段階的に開設され始めたことが挙げられる。これらの取り組みにおいて、障害を包括的に捉えていく状況が見られた。まず、各地域で開催されるようになった地方研修会では、地方研修会の開催地域と全国身体障害者スポーツ大会の開催を控える地域との関係から、当初の全国研修会と同様に全国身体障害者スポーツ大会を円滑に運営するための研修会として開催されていたことが窺える。ただし、結果でも述べたように、中央での全国研修会でそれまで積み上げてきた研修内容が地方にまで普及しておらず、各地域における実践から得られた内容をもとに試行錯誤しながら研修が実施された。その後、1978（昭和 53）年ごろになると、全国身体障害者スポーツ大会の開催を控える地域以外での開催が増え始めた。この状況から、地方研修会のねらいが地域における活動ニーズに対応するための研修へと変化していったと考えられる。また、この時期には、大胡田・指宿（1981）が静岡県の実状をもとに検討しており、そのなかで重度障害者や精神障害者のスポーツについての開発や指導の必要性が高まること考慮し、スポーツの範囲を広げる必要があると指摘している<sup>177)</sup>。このような指摘からも、地方研修会は、地域のニーズを踏まえた研修会の実施が求められるようになり、そのなかで多様な障害者の活動ニーズに気づくきっかけとなったと考えられる。その結果、

中央での全国研修会においても、障害を包括的に捉える必要性について少しずつ認識されるようになったと考えられる。

次に、各地域に開設され始めた障害者スポーツセンターについてである。地域の障害者スポーツセンターとして初めて開設された大阪市身体障害者スポーツセンターの取り組みを確認すると、在宅の身体障害者を主たる対象として設立されたが、開設後すぐに知的障害者の利用を進めている。この理由について大阪市身体障害者スポーツセンターは、当時の知的障害者が「国民スポーツとして、真の市民権は与えられていない」状況であり、「精神薄弱者のスポーツ権が、一日でも早く一人ひとりものになることを期待したい」という思いを挙げている<sup>178)</sup>。そして、その後の 1986（昭和 61）年に理論的に不十分ながらもそれまでの実践をもとにして、「精神薄弱者のためのスポーツ指導」という指導書を発行している。このような取り組みを行っていた当時の大阪市身体障害者スポーツセンターにおいて、指導課長を務めていた藤原が、1978（昭和 53）年の全国研修会から「身体障害と市民スポーツ」等の科目を担当するようにな

った。それらの科目内容の詳細については不明であるが、身体障害に限らず実践を通して得られた知的障害や情緒障害に関する内容についても少なからず伝達された可能性は考えられる。また、その科目内で伝達されなかったとしても、各地域における実践現場から多様な障害に関するスポーツを研修内で取り上げ、伝達する必要性について検討されたことが、その後に「精神障害者のリハビリテーション」や「精白児者の心理と行動」、「女子障害者とスポーツ指導」、「重度障害者のスポーツ」といった科目の設定につながったと推測できる。

このように「1973年体制の研修会」の期間は、あくまで身体障害に関する内容の伝達を研修の主目的としながらも、それまでスポーツをする権利を十分に保障できていなかった対象者を意識し、徐々に研修内容に取り入れていった時期でもある。こういった障害を包括的に捉えようとする意識については、コーチ養成の制度がスタートする前に作成された中村・佐々木（1945）の「身体障害者スポーツ」にその必要性が示されている。そこには、スポーツは多様な障害者を対象とすべきであるという考え方や、リハビリテーションとしてのスポーツだけでなく障害者の生活に浸透させた多様なスポーツの必要性について示されている<sup>179)</sup>。その当時はまだ身体障害者のスポーツを指してのことであったと考えられるが、一体的なコーチ養成を進めるうえで重要な考え方が、研修会が始まる前の指導書にすでに示されていたのである。そして、決して十分とはいえないまでも、「1973年体制の研修会」において多様な障害に関する内容が含まれるようになったことは、その後の一体的なコーチ養成へ向かっていくなかで大きなポイントとなったと考えられる。実際、1982（昭和57）年にぶどう社より出版されたハンディスポーツ研究会編「障害者と市民スポーツ」には、身体障害のみならず知的障害、重複障害に関する内容が記され、さらに1980（昭和55）年より日本での活動が始まった「スペシャルオリンピック」についての内容も記されている<sup>180)</sup>ことから、その流れが、コーチ養成だけにとどまっていなかったことが窺える。

#### 第4節 障害者スポーツコーチ養成の過渡期と成長期における知的障害に関する教育 第1項 整理の方法

本節では、現行の「(公財)日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」につながる、これまでの「障害者スポーツ指導者養成研修」等（以下 養成研修）の「公認障害者スポーツ指導者養成研修基準カリキュラム」（以下 基準カリキュラム）の内容を整理する。また、養成研修で使用される「障害者のスポーツ指導の手引」や「障害者スポーツ指導教本」（以下 指導教本）の内容を整理する。なお、2001（平成13）年度以降の上級障害者スポーツ指導員の基準カリキュラムにおいては障害各論等が含まれておらず、他の研修科目においても知的障害に関する内容の記載は見られない。また、上級障害者スポーツ指導員取得のための養成研修に対応する指導教本は発行されていない。以上のことから本稿では初級ならびに中級の基準カリキュラムと指導教本を対象に整理している。

（財）日本障害者スポーツ協会へと改組された以降の基準カリキュラムにおいて、変

更や改正が加えられたものを中心に整理を行った。各基準カリキュラムにおける知的障害に関する記載内容は表 3-6 に示す通りである。

表 3-6 基準カリキュラムに記された知的障害に関する講習内容と設定時間

| 年度  | 記載内容と設定時間  | 備考                         |
|---|--|----------------------------|
| 2000 年度<br>(平成 12 年度)<br>公認障害者スポーツ指導者養成研修<br>基準カリキュラム | 初級：講習時間 24 時間<br>・記載なし<br><br>中級：講習時間 66 時間<br>①スポーツの経営管理<br>iii ゆうあいピックの概要 (1 時間)<br>③スポーツ指導<br>iii スポーツ指導上の留意事項 (知的障害) (2 時間)<br>④障害の理解<br>i 障害各論 (1) 骨・関節、神経、視覚、聴覚、知的障害、てんかんなど (14 時間)<br>⑥スポーツ実技<br>iii ゆうあいピックの実施競技・種目の実技実習 (3 時間)<br>iv レクリエーション実技 (知的障害) (2 時間)   | 前年 8 月に (財) 日本障害者スポーツ協会へ改組 |
| 2001 年度<br>(平成 13 年度)<br>公認障害者スポーツ指導者養成研修<br>基準カリキュラム | 初級：講習時間 24 時間<br>⑤障害の理解<br>i 障害概論：全国障害者スポーツ大会の障害区分にかかわる障害 (2 時間)<br><br>中級：講習時間 63 時間<br>①スポーツの経営管理<br>i 全国障害者スポーツ大会の概要 (1 時間)<br>③スポーツ指導<br>iii スポーツ指導上の留意事項 (知的障害) (2 時間)<br>⑥スポーツ実技<br>ii 全国障害者スポーツ大会実施競技・種目の実技実習 (12 時間)<br>iii レクリエーション実技 (知的障害) (2 時間)   | 第 1 回全国障害者スポーツ大会開催         |
| 2004 年度<br>(平成 16 年度)<br>公認障害者スポーツ指導者養成研修<br>基準カリキュラム | 初級：講習時間 24 時間<br>④スポーツ医学<br>i 障害の理解：身体障害者手帳、療育手帳、精神障害者保健福祉手帳の対象となる主な障害の概説 (3 時間)<br><br>中級：講習時間 60 時間<br>④スポーツ医学<br>i 障害各論：障害者スポーツに親しむために必要な最低限度の障害についての基礎的理解 (14 時間)<br>⑥スポーツ実技<br>iii 重度障害や知的障害の親しめる軽スポーツ (3 時間)   | 障害者のスポーツ指導の手引を発行           |
| 2009 年度<br>(平成 21 年度)<br>障害者スポーツ指導員養成講習会<br>基準カリキュラム  | 初級：講習時間 18 時間以上<br>・障害の理解とスポーツ<br>各障害の主な特性を学び、その特性に配慮しながら安全にスポーツ実施させるために必要最小限の知識 (身体：2 時間以上、知的：2 時間以上、精神 30 分以上 合計 5 時間以上)<br>・障がいに応じたスポーツの工夫・実施 (2~4 時間)<br><br>中級：講習時間 56 時間以上<br>・障害各論<br>障害の種類や特性を学び、より専門的な指導ができるような知識 (身体：6 時間以上、知的 3 時間以上、精神 2 時間以上 合計 11 時間以上)<br>・障害者のスポーツ指導における留意点<br>各障害に応じた指導上の留意点 (3 時間) | 公認資格認定制度へと改称し、資格取得方法を整理    |
| 2020 年度<br>(令和 2 年度)<br>障がい者スポーツ指導員養成講習会<br>基準カリキュラム  | 初級：講習時間 21 時間以上<br>・各障がいの理解<br>(身体：3 時間、知的障がい (発達障がい含む) 1.5 時間、精神障害 1.5 時間 合計 6 時間以上)<br>・各障がいのスポーツ指導上の留意点と工夫 (3 時間)<br><br>中級：講習時間 57 時間以上<br>・障がい各論<br>(身体 7.5 時間以上、知的障がい (発達障がい含む) 3 時間、精神障害 1.5 時間 合計 12 時間以上)<br>・発育、発達に応じた指導法<br>知的障がいの特性に応じた発育、発達の観点から指導の留意点を学ぶ (3 時間)  | 基準カリキュラムを大幅に改正             |

出所：日本障がい者スポーツ協会が指定する各障がい者スポーツ指導員基準カリキュラムを参考に作成

## 第2項 基準カリキュラムに記載された知的障害に関する研修内容

2000（平成12）年度の基準カリキュラムにおける知的障害者に関する内容は、初級スポーツ指導員（24時間）では知的障害に関する内容は特に設定されていない。一方、中級スポーツ指導員（66時間）では「スポーツの経営管理」として「ゆうあいピックの概要」（1時間）が設定され、「スポーツ指導」として「スポーツ指導上の留意事項（知的障害）：一般的なことと障害のための留意点」（2時間）が設定されていた。さらに「スポーツ実技」では「ゆうあいピックの実施競技・種目の実技実習」（3時間）と「レクリエーション実技（知的障害）」（2時間）が設定されていた<sup>181)</sup>。

2001（平成13）年度の基準カリキュラムの内容では、初級スポーツ指導員（24時間）では「障害の理解」として「障害概論：全国障害者スポーツ大会の障害区分にかかわる障害」（2時間）が設定されたが、知的障害に関する内容をどのくらいの時間を設定するかは記されていない。また、中級スポーツ指導員（63時間）では「全国障害者スポーツ大会の概要」（1時間）が設定され、さらに「スポーツ実技」で「全国障害者スポーツ大会実施競技・種目の実技実習」（12時間）として設定された。さらに「スポーツ指導」の「スポーツ指導上の留意事項（知的障害）：一般的なことと障害のための留意点」（2時間）と「スポーツ実技」の「レクリエーション実技（知的障害）」（2時間）は2000年度の基準カリキュラムと同様に設定された<sup>182)</sup>。なお、この年より全国身体障害者スポーツ大会と全国知的障害者スポーツ大会を統合し、全国障害者スポーツ大会が開催されている。

2004（平成16）年度の基準カリキュラムの内容については、初級スポーツ指導員（24時間）では「スポーツ医学」の「障害の理解：身体障害者手帳、療育手帳、精神障害者保健福祉手帳の対象となる主な障害の概説」（3時間）として設定されたが、具体的な時間配分は記されていない。次に中級スポーツ指導員（60時間）では「④スポーツ医学」の「障害各論：障害者スポーツに親しむために必要な最低限度の障害（肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、内部障害、知的障害、精神障害）についての基礎的理解」（14時間）として設定されているが、時間配分までは記されていない。さらに、「スポーツ実技」では「重度障害や知的障害の親しめる軽スポーツ：既存のスポーツに捕らわれず重度障害者の親しめるスポーツや知的障害者の親しめるスポーツの考案と実習」（3時間）が設定された<sup>183)</sup>。なお、この年に「身体障害者のスポーツ指導の手引き」が「障害者のスポーツ指導の手引」へと改訂され、知的障害者に関する内容が盛り込まれている。

2009（平成21）年度は（財）日本障害者スポーツ協会公認資格認定制度へと改称し、資格取得方法が整理されている。そのため、2009年度の基準カリキュラム全体として大きく見直された。知的障害に関する内容については、まず、初級障害者スポーツ指導員（18時間以上）では「障害の理解とスポーツ：各障がいの主な特性を学び、その特性に配慮しながら安全にスポーツ実施させるために必要最小限の知識」（5時間以上）が設定され、知的障害を2時間以上設定するよう指定された。また、実技・実習として「障害に応じたスポーツの工夫・実施：実際に行われているスポーツを体験し障害に

応じて工夫」(2~4時間)が設定された。次に中級障害者スポーツ指導員(56時間以上)では「障害各論：障害の種類や特性を学び、より専門的な指導ができるような知識」(11時間以上)が設定され、知的障害を3時間以上設定するよう指定された。さらに「障害者のスポーツ指導における留意点：各障害に応じた指導上の留意点」(3時間)が設定された<sup>184)</sup>。この時期より障害各論等で明確な時間設定がなされるようになり、確実な学習時間の確保がなされるようになった。

2020(令和2)年度は約10年ぶりに基準カリキュラムを改正している。まず、初級障害者スポーツ指導員(21時間以上)では「障がいの理解：各障がいの主な特性や、実際のスポーツ活動場面で活かせる各障がいに関する知識と指導上の配慮点を身につける」(6時間以上)を設定したが、知的障害(発達障がいを含む)の内容は前回の基準カリキュラムの2時間から1.5時間と減少している。また、「各障がいのスポーツ指導上の留意点と工夫：障がいのある人が、スポーツやレクリエーションを安全に楽しむためのルール・用具の工夫の仕方や、指導員としての留意点・接し方について実技を通して学ぶ」(3時間)が設定されたが、知的障害をどの程度含むかは指定されていない。次に中級障害者スポーツ指導員(57時間以上)では「障害各論：障がいの種類や特性について医学的な知識を学び、日常性やスポーツ現場で関わるうえでの留意点について学ぶ」(12時間以上)を設定し、知的障害(発達障がいを含む)を3時間設定するよう指定している。また、「発育・発達に応じた指導法：知的障がいの特性に応じた発育・発達の観点から運動指導の留意点について学ぶ」(3時間)設定された<sup>185)</sup>。

約20年間の基準カリキュラムを通して、身体障害・知的障害・精神障害の統合がなされたばかりの2000(平成12)年度こそ、初級スポーツ指導員に知的障害に関する内容が記されていない状態があったが、その後の知的障害に関する内容や時間数にはあまり大きな変化は見られていない。

### 第3項 「指導の手引」ならびに「指導教本」に記載された知的障害に関する内容

前項に引き続き、初級ならびに中級の基準カリキュラムと指導教本を対象に、養成研修会で活用される「障害者のスポーツ指導の手引」や「障害者スポーツ指導教本」(以下 指導教本)等の内容について整理する。

これまで日本障害者スポーツ協会が作成した障害者スポーツの指導者を対象とした参考書は6冊発行されている。各参考書における知的障害に関する記載内容については表3-7に示す通りである。

まず、1997(平成9)年には日本身体障害者スポーツ協会がはじめて身体障害者スポーツ指導者向けの参考書「身体障害者のスポーツ 指導の手引」を発刊している。この頃はまだ身体障害者を対象としたスポーツ指導者を養成している段階であったため、指導の手引の内容は身体障害者に関する内容がほとんどであった。しかし、そのなかでも「第3編 障害者とスポーツ、第1章 スポーツを楽しむための留意事項—スポーツ指導論—、2 トレーニング概論」に「(6) 知的障害者のトレーニングの可能性」として、わずか13行ではあるが知的障害者に関して記載された。内容としては知的障

害児の例を挙げ、ランニング・トレーニングを通して整理的に体力や運動能力の向上が見られ、心理的な成長が見られたことが記載している。また、巻末の参考資料には「知的発達障害」についての解説が6ページ弱にわたり記載されている<sup>186)</sup>。発刊した時期は第7回冬季パラリンピック長野大会を翌年に控え、知的障害者スポーツが活発になり始めた頃でもあった。

2004(平成16)年には2冊目となる「障害者のスポーツ指導の手引(第2次改訂版)」が発刊された。前回の手引と比べると知的障害に関する内容が増え「第1編 地域社会と障害者、第1章『障害者の福祉』はどのように行われているか、2 障害者の福祉施策-身体障害者・知的障害者への福祉施策-」には、「3) 知的障害者福祉法に基づく施策」として知的障害者福祉法の目的や理念、対象、関係機関、サービス内容、費用負担について約2.5ページにわたり記載されている。さらに「第2編 障害者とスポーツ、第1章 どのような『障害』があるか」には、「5.知的発達障害」として障害の定義や原因、知的障害を有する障害や発達障害に関する記載が約7ページにわたり記載されている。そして、「第3編 からだと障害、第3章 からだの仕組み 4.トレーニング概論」には、「(6) 知的障害者のトレーニングの可能性」が前回の手引きと同じく、知的障害児の例を挙げ整理的な体力や運動能力の向上と、心理的な成長が見られたことが記載されている<sup>187)</sup>。

2009(平成21)年は(財)日本障害者スポーツ協会公認資格認定制度へと改称し資格取得方法が整理された。それに合わせてこれまでの「指導の手引」を全面的に見直し、書名を「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」とし、初級障害者スポーツ指導員と中級障害者スポーツ指導員の養成研修のテキストとして発刊されたものである<sup>188)</sup>。知的障害に関する記載量としては約27ページとなっており、2004年(平成16年)に発刊した「障害者のスポーツ指導の手引(第2次改訂版)」の約10ページから大幅に増えている。また、記載内容としては、それまで知的障害に関する法律や政策、障害の特性が中心であったが、それらに加えてスポーツ指導時の留意点と具体的な活動内容を「事例報告」を用いて解説している。さらに、過去に行われていた全国知的障害者スポーツ大会を簡単に説明したうえで、全国障害者スポーツ大会の歴史的背景と意義や目的、実施競技の指導法について、競技ごとに解説している。その指導法では「バスケットボール指導法については、健常者と全く同じように練習を行なっていけば良い」<sup>189)</sup>、「基本的には健常者に指導するバレーボールと何ら変わらない」<sup>190)</sup>などと記載されている。一方で「プレーのイメージをもたせやすくするための視覚的支援や具体物を用いて練習を積み重ねている」<sup>191)</sup>、「身体活動経験の少なさも不利に働くことがある。したがって練習においては、楽しさ・面白さを感じながらプレーできるように配慮することが必要」<sup>192)</sup>などの知的障害に配慮した記載も見られた。ただし、それらの具体的な取り組み方法などについては言及されていない。

2012(平成24)年に発刊した「障害者スポーツ指導教本 初級・中級(改訂版)」は、前年2011(平成23)年に(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度への変更、内部障害認定範囲の拡大、スポーツ基本法の施行に伴う障害者スポー

ツ支援施策の変更を踏まえ修正した内容となっている。そのため、知的障害に関する記載内容については改訂前と全く同じ内容となっている<sup>193)</sup>。

2016（平成 28）年に発刊した「新版 障がい者スポーツ指導教本 初級・中級」は 2012（平成 24）年のスポーツ基本計画の策定や 2014（平成 26）年の障害者スポーツの所管が文部科学省へ移管、2015（平成 27）年のスポーツ庁の新設などの環境の変化を踏まえ、当時の日本のスポーツ推進体制や指針、障害者スポーツ振興に対応させている<sup>194)</sup>。知的障害に関する記載内容としては、第 10 章「知的障がい者とスポーツ・レクリエーション」の内容として、「知的障がいの分類と特徴」、「運動スポーツの効用」、「指導上の留意点」、「代表的なスポーツ」という流れで記載されおり、対象となる者の発達段階や運動能力、得意不得意に応じ支援・指導する必要性が記載されている。一方で前回の指導教本にあった具体的な活動内容に関する「事例報告」はなくなった。その他、前回の指導教本と同様に全国障害者スポーツ大会の歴史的背景と実施している各競技の指導法について解説している。各競技の指導法は写真等を活用しながらより詳しく解説されているためページ数が増えている競技が複数見られる。なかでも「バレーボール（知的障がい）」では「一連の動き、技術をより細分化することで重要なポイント明らかにしたり、動きにリズムをつけてイメージしやすくなることも大切」<sup>195)</sup>とし、指導例を写真で解説しながら紹介している。

2020（令和 2）年に発刊した「障がいのある人のスポーツ指導教本（初級・中級）2020 年改訂カリキュラム対応」は、スポーツ指導者の暴力・ハラスメントや組織や団体のガバナンス・コンプライアンス違反などの問題を背景に進めた基準カリキュラム改正を反映させた内容となっている<sup>196)</sup>。そのため、知的障害に関する記載内容の構成は前指導教本から大きく変更されていない。ただし、全国障害者スポーツ大会競技の指導法における「バスケットボール（知的障がい）」では、それまでの教本に記されていた「健常者と全く同じように練習を行なっていけば良い」という記述が、「選手の実態に応じて健常者の方が日頃行っている練習、ファンダメンタルをしっかりと行なっていくことが大事である」<sup>197)</sup>へ変更された。その他の競技についても一部構成を変更した程度で前指導教本から内容は大きく変更されていない。

ここではあくまでも、知的障害者スポーツの指導において専門的に学ぶべき内容を整理するというねらいから、知的障害に限定したものについて整理している。そのため、障害の種別に関係なく、全ての指導者が共通して学ぶべきものについては含んでいないことを付け加えておく。

表3-7 指導者向け参考書に記された知的障害に関連する記載内容

| 発行年              | タイトル                                       | 知的障害者に関する記載内容と記載量   |
|------------------|--|---|
| 1997年<br>(平成9年)  | 身体障害者のスポーツ指導の手引                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第3編第1章2「トレーニング概論」<br/>6)「知的障害者のトレーニングの可能性」(13行)</li> <li>・巻末参考資料「知的発達障害」(約6ページ)</li> </ul>  |
| 2004年<br>(平成16年) | 障害者のスポーツ指導の手引                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第1編第1章2「障害者の福祉施策-身体障害・知的障害への福祉施策」<br/>3)「知的障害者福祉法に基づく施策」(約2.5ページ)</li> <li>・第2編第1章「どのような『障害』があるか」,5「知的発達障害」(約7ページ)</li> <li>・第3編第3章4「トレーニング概論」<br/>6)「知的障害者のトレーニングの可能性」(13行)</li> </ul>   |
| 2009年<br>(平成21年) | 障害者スポーツ指導教本<br>初級・中級                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第II編第2章「障害の理解とスポーツ」<br/>2「知的障害者とスポーツ・レクリエーション」(約3.5ページ)</li> <li>・第II編第3章「指導上の留意点」<br/>4「知的障害者のスポーツ指導時の留意点および事例」(約5ページ)</li> <li>・第III編第1章2「全国障害者スポーツ大会の歴史」<br/>(2)「全国知的障害者スポーツ大会(ゆうあいピック)」(約0.5ページ)</li> <li>・第III編第3章「全国障害者スポーツ大会競技種目の指導法」<br/>8「バスケットボール(知的障害)の指導法」(約2.5ページ)</li> <li>10「バレーボール(知的障害)の指導法」(2ページ)</li> <li>12「ソフトボールの指導法」(約2.5ページ)</li> <li>13「サッカーの指導法」(約2ページ)</li> <li>14「フットベースボールの指導法」(約2ページ)</li> <li>15「ボウリングの指導法」(約2ページ)</li> <li>・第IV編第2章「障害各論」,2「知的障害」(約5ページ)</li> </ul> |
| 2012年<br>(平成24年) | 障害者スポーツ指導教本<br>初級・中級(改訂版)                  | 2009年(平成21年)発行の「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」と知的障害に関する記載内容は同じ  |
| 2016年<br>(平成28年) | 新版<br>障がい者スポーツ指導教本<br>初級・中級                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第III編第8章2「障がいの概要」,(2)「知的障がい」(5行)</li> <li>・第III編「障がいの理解とスポーツ」<br/>第10章「知的障がい者とスポーツ・レクリエーション」(約6ページ)</li> <li>・第IV編第13章「全国障害者スポーツ大会」<br/>3「全国障害者スポーツ大会の実施競技」(約4ページ)</li> <li>・第IV編第15章「全国障害者スポーツ大会競技種目の指導法」<br/>8「バスケットボール(知的障がい)」(4ページ)</li> <li>10「バレーボール(知的障がい)・コラム」(5ページ)</li> <li>13「サッカー」(約3ページ)</li> <li>14「フットベースボール」(2ページ)</li> <li>15「ボウリング」(2ページ)</li> <li>・第V,第18章「障がい各論」,5「知的障がい」(約8ページ)</li> </ul>   |
| 2020年<br>(令和2年)  | 障がいのある人のスポーツ指導教本(初級・中級)<br>2020年改訂カリキュラム対応 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第V編第14章2「障がいの概論」,(2)「知的障がい」(5行)</li> <li>・第V編第15章「障がい各論」,5「知的障がい」(約8ページ)</li> <li>・第VI編第18章「障がい者のスポーツ指導における留意点」<br/>2「知的障がい」(5.5ページ)</li> <li>・第VII編第25章「全国障害者スポーツ大会の実施競技と障害区分」<br/>1「大会実施競技と競技規則」(約4ページ)</li> <li>・第VII編第27章「全国障害者スポーツ大会競技種目の指導法と競技規則」<br/>8「バスケットボール(知的障がい)」(4ページ)</li> <li>10「バレーボール(知的障がい)・コラム」(4ページ)</li> <li>13「サッカー」(4ページ)</li> <li>14「フットベースボール」(4ページ)</li> <li>15「ボウリング」(2ページ)</li> </ul>  |

出所：日本障がい者スポーツ協会が作成した各手引きならびに指導教本を参考に作成

#### 第4項 障害者スポーツコーチ養成の過渡期と成長期における教育の特徴

本節では、知的障害者スポーツの歴史的経緯や発展過程を整理するとともに、(公財)日本パラスポーツ協会により展開されている「公認障がい者スポーツ指導者制度」における養成研修の基準カリキュラムと指導教本を主たる資料として、障害者スポーツの指導者養成にあたって知的障害がどのように扱われてきたのか、その教育内容を分析してきた。これまでの基準カリキュラムや指導教本から読み取れる教育内容としては、「指導者の資質やスポーツの意義」「障害の特性とスポーツの効用」「指導上の留意点と工夫」「全国障害者スポーツ大会における実施競技と指導方法」が中心に整理され、コーチ養成の研修で展開されていると考えられる。

「指導者の資質やスポーツの意義」については障害者スポーツ一般として、身体障害者スポーツにおいても共通して学ぶ内容である。これはスポーツ基本法の基本理念とも合致している。2011年に制定されたスポーツ基本法の前文にはスポーツは「国民が生涯にわたり心身ともに健康で文化的な生活を営むうえで不可欠のもの」であり、「スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利」であると記されている。さらに、その基本理念には「スポーツは、障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない」と明記された。このようにスポーツはすべての人にとって価値があり、意義あるものとして示されている。

一方、「障害の特性とスポーツの効用」「指導上の留意点と工夫」「全国障害者スポーツ大会における実施競技と指導方法」については知的障害者スポーツ独自の側面が含まれていると考えられる。特に「指導上の留意点と工夫」「全国障害者スポーツ大会における実施競技と指導方法」の内容は新たな指導教本が発刊されるなかで、その内容が見直された部分でもある。これは知的障害者にとってのスポーツが、当初はレクリエーションを目的として行われ、どちらかといえば手段的、非継続的な活動が多かった状況から、大会の参加を目標としスポーツ本来の楽しむための活動とする目的的で日常的な活動として行う<sup>198)</sup> 状況へと変化した結果とも考えられる。それは言わば、知的障害者スポーツコーチの専門性が「指導上の留意点と工夫」「全国障害者スポーツ大会における実施競技と指導方法」に含まれていることを意味している。

しかしながら、2016(平成28)年までの指導教本に記載されている一部競技の指導方法において、知的障害者に対するスポーツの指導は健常者と同じ練習や指導方法で良いという内容の記載も見られた。本当にそうであるならば、知的障害者スポーツの指導は、一般のスポーツ指導と同じでよく、「障害者スポーツとして」指導者を養成する必要が減退することになる。そのため、ここでの解釈としては、知的障害者スポーツにおいて具体的な指導上の留意点や指導方法について明確にできておらず、その指導における特有の専門性がまだ曖昧であると捉える方が、より妥当であろう。

## 第4章 スペシャルオリンピックス日本のコーチ研修プログラムにおける教育

### 第1節 整理の目的と方法

スポーツ指導において知的障害に関する内容が最も研究されていない分野であり、それらの学習方法が確立されていない<sup>199) 200)</sup>。また、それに加え、「知的発達障害児・者のスポーツという分野については、スペシャルオリンピックスに頼る部分が垣間見える」という指摘<sup>201)</sup>があるように、知的障害者のスポーツが身体障害者のスポーツと比べると、公的な取り組みとして積極的にコーチ養成に取り組みられてこなかった点も否定できない。

そもそも、知的障害者スポーツに国が関与したのは、当時の厚生省が全日本手をつなぐ育成会、日本知的障害者愛護協会、開催地の自治体とともに主催した1992年の「第1回ゆうあいピック（全国精神薄弱者スポーツ大会）」といわれている。ただし、民間レベルでは、それ以前の1980年に設立されたJSOCが、アメリカで始まったSOの活動として知的障害者スポーツの活動に取り組んでいる。その後、JSOCは解散し、別組織であるSONに引き継がれているが、どちらの組織が行う競技や活動も、SO公式スポーツルールに沿ってSOの活動として展開されている。このように、SOの活動は、日本でいち早く取り組まれてきた知的障害者スポーツの活動といえる。そのため、曖昧となっている知的障害者スポーツコーチが行う支援の専門性を明確にするためには、SONが実施するコーチ研修プログラムの教育内容を確認する必要がある。

そこで本章では、SONが実施するコーチ研修プログラムの教育内容から、SONでは何を重視しながら知的障害者スポーツのコーチを養成しているのかを整理する。そして、その内容をもとにSOの活動を行うコーチに求められる知的障害者支援の専門性がどのようなものなのかを明らかにすることを目的とする。

この目的を達成するために、SONにより発行され、公開されている<sup>202)</sup>「参考資料」、「コーチクリニックガイドライン」、「認定コーチ研修会ガイドライン」、「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」、「ゼネラルオリエンテーション パワーポイント資料」、「アスリート理解～アスリートとともに～ テキスト」「アスリート理解～アスリートとともに～ パワーポイント資料」、「更新講習 パワーポイント資料」、「コーチ研修制度改定ポイント」、「各資格の認定と更新方法について」を基礎資料とし、コーチ研修プログラムの教育内容を整理し分析する。

### 第2節 スペシャルオリンピックス日本のコーチ研修プログラムと資格システム

SONが示す「コーチクリニックガイドライン」には、SOの活動をすすめるコーチについて「誰しものがボランティアとして参加できる一方、大変重要な役割を担っている」とし、コーチに「単にスポーツ指導する役割を担うだけではなく、知的障害のあるアスリートに対する幅広い知識と深い理解が必要」と記している<sup>203)</sup>。そのため、SONでは良いスポーツプログラムを提供するためにコーチ研修制度を設け、段階を踏んだコーチ研修プログラムと資格システムを展開している。SONのコーチ研修プログラムの

目標として、①スペシャルオリンピックスの使命を推し進める、②アスリートに可能な限り安全かつ効果的なトレーニングを提供する、③コーチたちのトレーニング及びコーチングの技術を高める、④コーチたちが常に最新のルールとトレーニング技術に通じているようにする、⑤プログラム及びコーチングのなかで柔軟性を持てるようにする、⑥世界を通じたコーチングの一貫性を図る、⑦スポーツ及びプログラムの信頼性を示す、⑧障害のある人たちへの理解を深め、どの分野でどの程度の援助が必要かを考える、といった8つを掲げている<sup>204)</sup>。

図4-1の「SONのコーチ研修プログラムと資格システムの流れ」に示すように、コーチを目指す者は、まず、「コーチクリニック」を受講する。この「コーチクリニック」では、指導法やトレーニング方法、競技ルールなどの理解だけではなく、SOに関する知識とアスリート理解を深めるための内容が盛り込まれている。この「コーチクリニック」を受講した者が、SONの提供するスポーツトレーニングプログラムに10時間以上参加し指導経験を積むことで「認定コーチ」として申請することが可能となる。この「認定コーチ」はスポーツプログラムの計画、実施、評価を行う者をいい、各種大会や競技会にコーチとしてアスリートを引率することが可能となる<sup>205)</sup>。

さらに、「認定コーチ」のうち、「将来ローカルトレーナーとして、スペシャルオリンピックスのコーチ育成の役割を担うことが期待される者」もしくは、「当該スポーツ指導に優れ、スペシャルオリンピックスの当該スポーツのコーチ育成の役割を担うことが期待されている者」で、SOの活動の充実に寄与する者が「スポーツトレーナー」として活動することができる<sup>206)</sup>。

「スポーツトレーナー」は、①認定コーチであること、②認定競技資格の保持者であるか関連資格又は相当の指導経験を有していること、③トレーナーとしての実働経験を有しスポーツトレーナー候補者としてコーチクリニックでトレーナーを担当（スポーツ〈講義・実技〉を各1回以上）していること、④SOへの理解（SOの使命や役割、特性などを十分に理解している）があること、⑤SOに携わる一員として意欲と向上心を持ってSO活動に挑むことができること、⑥スポーツトレーナーとして活動意思があること、といった6つの要件を満たし本人の申請と所属地区の「ローカルトレーナー」やスポーツプログラム委員長等の3名以上から推薦を受け、承認されると認定される<sup>207)</sup>。

また、「認定コーチ」もしくは「スポーツトレーナー」は次の要件を満たし認定されると「ローカルトレーナー」として活動することができる。「ローカルトレーナー」とはSOのコーチ育成の役割を担うことが期待されている者であり、SOの活動の充実に寄与する者をいう<sup>208)</sup>。「ローカルトレーナー」になるには、①ローカルトレーナーセミナーを受講し修了していること、②トレーナーとして実働経験があり、ローカルトレーナー候補者としてコーチクリニックでトレーナーを担当すること、③コーチクリニックの企画・運営に携わること、④SOへの正しい知識と理解（SOの使命や役割、特性などへの十分な理解）があること、⑤ローカルトレーナーとしての資質と活動意志があること、⑥プログラムの継続的な参加があること、といった要件を満たしたう

えで申請し、承認されると認定を受けることができる<sup>209)</sup>。

さらに、現在は実施されていないが、「ローカルトレーナー」が「アジアパシフィックトレインザトレイナーコース」の研修を受講のうえ申請し、認定されると「ナショナルトレーナー」として活動することができる。「ナショナルトレーナー」はSOの豊富な知識と活動経験を持ち、尚且つ信頼のおける人物で、日本国内においてコーチのトレーニングを責任もって行う者をいう<sup>210)</sup>。

なお、その他にも「認定コーチ」の資格の更新の際に受講する「更新講習」と「コーチアカデミー」、「認定コーチ」のスキルアップを目的とした「認定コーチ研修会」がコーチ研修プログラムとして設定されている。次節以降では、SOの活動を行うコーチの多くが受講する「コーチクリニック」、「更新講習」と「コーチアカデミー」、「認定コーチ研修会」の内容について整理する。

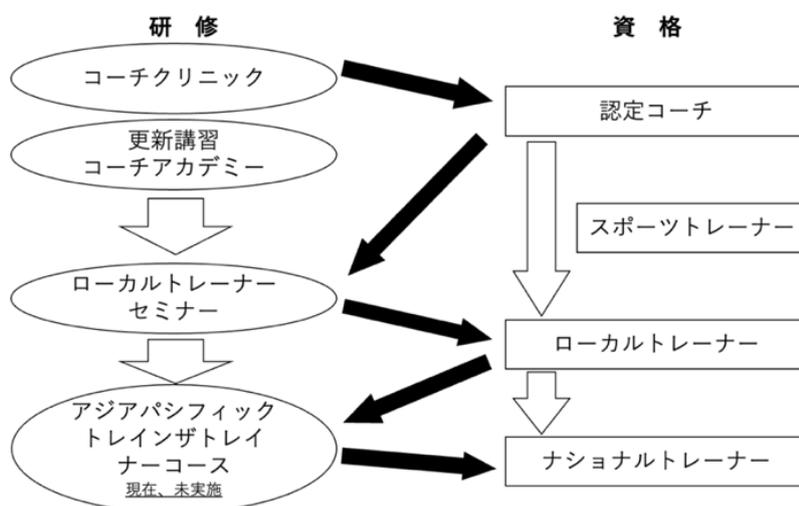


図 4-1 SON のコーチ研修プログラムと資格システムの流れ

出所：(公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定のポイント」を参考に作成

### 第3節 スペシャルオリンピックス日本の各コーチ研修プログラムにおける教育

#### 第1項 「コーチクリニック」の教育内容

「認定コーチ」を目指す者が最初に受講する研修が「コーチクリニック」である。この目的は①SO 活動の目的や独自性、ルールを正しく理解し、共通認識のもとでアスリートをサポートする、②知的障害について理解を深め、アスリートの個性に対する考え方や具体的な対応方法を知る、③プログラムの開始前などに開催し、競技への理解を深め、安全で楽しく、充実したプログラムを提供する、④SO の競技ルールを把握し、様々なレベルの競技会へアスリートが参加できるようサポートする、といった4つが挙げられている<sup>211)</sup>。

研修は、SO の理解を深める「ゼネラルオリエンテーション」、知的障害のある参加者の理解を深める「アスリート理解」、SO が進める競技と指導法の理解を深める「当該競技 講義（座学）・実技」に分けて設定されている。「ゼネラルオリエンテーション」と「アスリート理解」は、SO においてコーチとして活動を始めるものが、安全で楽しく、充実したスポーツプログラムを提供できるようにするために「SO の活動の目的や独自性、ルールを正しく理解することや、また、知的障害のあるアスリートの特性やそれに応じ対応方法を学ぶこと」を目的として実施されている<sup>212)</sup>。そして、「当該競技 講義（座学）・実技」は、「当該競技への理解を深めることや、当該競技におけるSO のスポーツルールや競技会の基本的な特徴を学ぶこと」を目的に実施されている<sup>213)</sup>。

各内容は表4-1に示す通りで、使用テキストの「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」、「ゼネラルオリエンテーション パワーポイント資料」、「アスリート理解～アスリートとともに～テキスト」、「アスリート理解～アスリートとともに～ パワーポイント資料」にて解説されている。そこには「SO のコーチの役割」が示されており、アスリートの「有意義な体験の保障」をするために「準備：トレーニングの計画、会場・用具の準備」「評価：成長をたたえる、計画をふりかえる」「コミュニケーション：相談相手になる、意欲を引き出す、交流を促す」「安全：事故を防ぐ、大会の引率、アスリート・ケア」「コーチング：手本を見せる、技術的な指導、観察とアドバイス」がコーチの役割として挙げられている<sup>214)</sup>。また、コーチによる「具体的な支援の方法」における「コーチングポイント」として、「①一人の仲間として」「②初めて会うアスリートには…」「③嫌がることはしない」「④手助けがうまく行かないときは理由を考える」「⑤ほめる」「⑥ゆったりとした気持ちで接する」「⑦ルールを工夫」が挙げられている<sup>215)</sup>。さらに、「コミュニケーションのポイント」として、「①ことばと一緒に身振りで伝える」「②答えやすい聞き方にする」「③自分からさそう」が挙げられている<sup>216)</sup>。

当該競技については、表4-2に示す通り24競技が実施可能となっており、各競技の座学内容については、動画とパワーポイント資料が公開されている<sup>217)</sup>。

表4-1 「コーチクリニック」の内容

|               | 主な内容   | 時間      |
|---------------|--|---------|
| ゼネラルオリエンテーション | SOの宣誓、SOの使命、SOの理念、SOの参加資格、SOの歴史、SO/SONのあゆみ、SOのロゴマーク、公式競技と準公式競技、SOスポーツルール、SOの独自性、全レベルのアスリートのために開かれるスポーツの機会、SOのディビジョニング（グループ分け）、マキシマムエフォート（全力での競技参加）、SOの効果 | 50分     |
| アスリート理解       | 障害どうとらえるか、知的障害とは、知的障害の特徴、関連する障害、具体的な支援方法、プログラムでの注意事項   | 50分     |
| 当該競技          | 講義(座学)<br>競技の特性、SOコーチの役割、アスリートへの指導法・SO競技ルール、トレーニングの展開法、競技会、安全対策などを学ぶ   | 45分     |
|               | 実技<br>基本的な技術の修得、アスリートの指導法、留意点、様々なトレーニング方法について学ぶ  | 90～120分 |

出所：(公財)スペシャルオリンピックス日本 (2017)「コーチクリニックガイドライン」、(2016)「アスリート理解～アスリートとともに～テキスト」、(2017)「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」、(2022)「コーチ研修制度改定ポイント」を参考に作成

表4-2 「コーチクリニック」の対象競技（2017年5月現在の実施可能な競技）

| 区分            | 競技名  |
|---------------|--|
| 夏季公式競技（計16競技） | 競泳、陸上競技、体操競技、バドミントン、バスケットボール、ポッチ（SOポッチャ）、ボウリング、自転車、馬術、サッカー、ゴルフ、ソフトボール、卓球、テニス、バレーボール、柔道 |
| 冬季公式競技（計7競技）  | アルペンスキー、クロスカントリースキー、フィギュアスケート、フロアホッケー、スノーボード、スノーシューイング、ショートトラックスピードスケート                |
| 夏季準公式競技（計1競技） | フライングディスク  |

出所：(公財)スペシャルオリンピックス日本 (2017)「コーチクリニックガイドライン」を参考に作成

## 第2項 「更新講習」「コーチアカデミー」の教育内容

「認定コーチ」は、アスリートにより良いスポーツプログラムを提供できるようになるために、4年に1回の資格の更新が必要となる。2020年度までは更新の際に、「コーチクリニック（ゼネラルオリエンテーション、アスリート理解、当該競技）」の受講と実働経験としてSOの提供する当該競技プログラムにおいて10時間以上の指導経験を条件としていた。2021年度からは、「コーチクリニック」の受講ではなく、「更新講習（60分）」と「コーチアカデミー（120分～180分）」の受講に改訂された<sup>218)</sup>。新たに設定された「更新講習」は「スペシャルオリンピックスについて更なる理解を深めることや、最新の情報を得ること」を目的に実施されており、「コーチアカデミー」は「当該競技のコーチングについて更なる理解を深めることや、スペシャルオリンピックスおよび競技団体のルール等の最新の情報を得ること」を目的に実施されている<sup>219)</sup>。「更新講習」の内容は、表4-3に示す通りである。「更新講習 パワーポイント資料」には「コーチクリニック」の内容にも含まれていた「コーチの役割」と「コミュニケーション」に加え、「個々のニーズに応じたサポート」が含まれている。この「個々のニーズに応じたサポート」には、アスリート「一人ひとりが可能性を発揮できる」ようにするために、「お互いに認め合う」「困難なことを補う」「得意を活かす」の三つのサポートが挙げられている<sup>220)</sup>。そしてコーチは「気づく：困難なことや不自由なことに気づく」「知る：サポートが必要なことを観察したり、聴く」「支える：困難なことや不自由なことの解決に向けてサポート」を意識し、「『〇〇障害』だからと支援策を決めるつけないのをポイント」と示されている<sup>221)</sup>。

### 第3項 「認定コーチ研修会」の教育内容

コーチがより良いプログラムをアスリートに提供できるように、「認定コーチ」と「認定コーチとして活動することを希望する者」を対象とした「認定コーチ研修会」が設けられている。この研修会は「コーチとして活動している方が、より良いスポーツプログラムを提供できるようになるために、テーマ別の学びを通じてコーチとしてさらにスキルアップすること」を目指し実施されている<sup>222)</sup>。なお、この研修会は、「認定コーチ」に対して受講を推奨しており、「認定コーチ」の新規登録や登録更新の要件に含まれない任意で受ける研修となっている。「認定コーチ研修会」は、①プログラムを行うにあたり、すべての認定コーチがSO活動の目的や独自性、SOの活動のルールをより正しく理解して、共通認識の下でアスリートへの指導、およびサポートができるようにする、②認定コーチが知的障害についての理解をより深めることにより、アスリートの個性に対する考え方や具体的・個別的な指導、およびサポート方法を身に付ける、③認定コーチが該当競技種目への理解を深めることで、全ての参加アスリートに対して安全で楽しく、充実したプログラムを提供できるようにする、④認定コーチが該当競技ルールを確認し、種々のレベルの競技会・大会を開催できるようにするといった目的を設定している<sup>223)</sup>。「認定コーチ研修会」の内容は表4-4に示す通りで、受講者は1回の研修会で2～3項目を選択し受講する。

表 4-3 「更新講習」の内容

| 項目                                 | 主な内容   |
|------------------------------------|--|
| SOの使命                              | SOの掲げる使命の再確認                                   |
| コーチの役割                             | 有意義な体験を保障するためのポイント                             |
| コミュニケーション                          | アスリートと共通認識を作り上げるためのポイント                        |
| 個々のニーズに応じたサポート                     | 一人ひとりの可能性を発揮するためのポイント                          |
| アスリート・デベロップメント・モデル                 | 生涯を通じて参加し、経験を通して可能性を広げるための枠組みとプログラム            |
| モーター・アクティビティーズ・トレーニング・プログラム (MATP) | 介護度の高い人のプログラムについて                              |
| ヤングアスリートプログラム                      | 幼児期の子どものプログラムについて                              |
| ユニファイドスポーツ                         | 全てのプレーヤーが各自の競技能力を活かしチームの成功に貢献する機会としてのプログラムについて |
| トレーニングの計画                          | トレーニングの流れと技術指導の手順に関するポイント                      |
| SOの競技会                             | SO 競技会の特徴の再確認                                  |
| ディビジョニング                           | 競い合いを促すための工夫と調整                                |
| アスリートの健康と安全                        | 安全上の潜在的リスクの考慮                                  |

出所：(公財)スペシャルオリンピックス日本公益財団法人スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「『更新講習』 パワーポイント資料」を参考に作成

表 4-4 「認定コーチ研修会」の内容

| 項目                         | 主な内容  | 時間           |
|----------------------------|---|--------------|
| 1 ディビジョニングの理解と実践           | 演習用の記録用紙を使い、性別・年齢・記録をもとにディビジョニングを行う。グループの分けかたとディビジョニングの意義について学ぶ。          | 120分         |
| 2 ユニファイドスポーツについて           | スペシャルオリンピックス「ユニファイドスポーツ」について、基本的な練習・競技の特性を知り、取り組みの方向を学ぶ。(ユニファイドスポーツの基本理念) | 120分         |
| 3 競技会の運営について               | スペシャルオリンピックスの競技会の独自性を再確認したうえで、実施するにあたっての基本的な準備・進行・評価などを学ぶ                 | 120分         |
| 4 コーチコミュニケーション「良いコーチになるには」 | コーチとしてプログラムに参加するにあたっての心構え、プログラムの組み立て方、アスリートへの対応法などを学ぶ。                    | 120分         |
| 5 MATPについて                 | スペシャルオリンピックスに参加している、介護度の高いアスリートに対して提供されているプログラムについてシリ、学ぶ (MATPの基本理念)      | 120分         |
| 6 プログラムクリニック               | 講師が日常プログラムに同行し、トレーニングプログラムの組み立て、課題を明らかにしていく。                              | プログラム実施後 90分 |
| 7 プログラムの安全対策               | スポーツ全般の安全活動と、スペシャルオリンピックスの活動を行うにあたっての安全配慮等について学ぶ                          | 120分         |

出所：(公財)スペシャルオリンピックス日本 (2009) 「認定コーチ研修会ガイドライン」を参考に作成

## 第4節 スペシャルオリンピックス日本のコーチ研修プログラムにおける教育の特徴

### 第1項 「個々のニーズに応じたサポート」について

本研究は、SONが実施するコーチ研修プログラムの教育内容から、SONでは何を重視しながら知的障害者スポーツのコーチを養成しているのかを整理した。そして、その内容をもとにSOの活動を行うコーチに求められる知的障害者支援の専門性がどのようなものなのかを明らかにしようと試みた。その結果SONのコーチ研修プログラムで重視されていたのは、以下の4点といえる。

第一に、SONのコーチ研修プログラムで重視されている「個々のニーズに応じたサポートの理解」についてである。コーチは活動においてアスリートが「一人ひとりが可能性を發揮」<sup>224)</sup>できるようにする必要がある。そのためには、「気づく：困難なことや不自由なことに気づく」、「知る：サポートが必要なことを観察したり、聴く」、「支える：困難なことや不自由なことの解決に向けてサポート」が指導におけるポイントとして挙げられている。

このコーチによる「気づく」ことや「知る」ことは、アスリート個々のニーズを把握するためには欠かせない。そして、そこで得られた情報をもとに適切にアスリートを「支える」ことが可能となる。知的障害者は個々に発達の偏りや遅れがある。村上(2018)は知的障害者の「発達の道筋は脳の働き方とその人を取り巻く環境によって方向づけられ、日々変化しながら進んでいる」とし、「一人一人の特性に応じた関わり、環境を設定することで、(中略)生き生きとスポーツに関わることができる」と指摘している。このように、コーチが「個々のニーズに応じたサポート」を進めていくことは、知的障害者スポーツでは特に重要といえよう。

以上のことから、「個々のニーズに応じたサポート」は、SOの活動を行うコーチに求められる知的障害者支援の専門性の一つと考えられる。

### 第2項 「コミュニケーションスキル」について

第二に、SONのコーチ研修プログラムで重視されている「コミュニケーションスキル」についてである。SONのコーチ研修プログラムのパワーポイント資料には、アスリートの有意義な体験を保障するための「コーチの役割」の一つにコミュニケーションが挙げられている。そして、コーチが行うコミュニケーションには、「相談相手になる」「意欲を引き出す」「交流を促す」といった目的と、コーチとアスリートが「共通認識を作り上げる」といった目的が示されている<sup>225)</sup>。特に知的障害者は、指示や説明を理解することが苦手であったり、自らの意思を適切に伝えることが苦手であったりすることが多く、目的の一つであるコーチとアスリートとの「共通認識を作り上げる」ことがスムーズにいかない場面が発生すると予想される。そのため、コーチはコミュニケーションの取り方に工夫が求められ、そのポイントとなる内容がパワーポイント資料等に記されている。

スポーツの指導一般において「コミュニケーションがすべてである」<sup>226)</sup>といわれるほどである。当然、知的障害者スポーツの指導においてもコミュニケーションは求め

られる。ポーターら（2001）はスポーツの指導場面において、知的障害のある参加者らが感じているさまざまな感情（例えば、楽しさ、混乱、苦痛など）を捉える必要があるとし、そのためのコミュニケーションの方法をコーチが学ぶ重要性について言及している<sup>227)</sup>。また、杉山（2008）はスポーツの場面は参加者にとって「コミュニケーションスキルのトレーニングを行うことができる大変貴重な場」と指摘している<sup>228)</sup>。

以上のことから、「コミュニケーションスキル」は、SOの活動を行うコーチに求められる知的障害者支援の専門性の一つと考えられる。

### 第3項 「幅広い知的障害者を対象とする意識」と「インクルーシブな活動を展開する意識」について

最後に、SONのコーチ研修プログラムで重視されている「SOの独自性と特徴のあるスポーツプログラムの理解」についてである。つまり、主に幅広い競技レベルのアスリートが参加できるようにする工夫やディビジョニングなどの独自性に加え、ユニファイドスポーツ、MATP、ヤングアスリートプログラムなどの特徴のあるプログラムに関する内容の理解である。

スポーツは、圧倒的な競技能力格差がある場合、意欲を低下させ参加抑制につながる。しかしSOの活動におけるディビジョニングはそれを補いスポーツにおける完全参加を促進させる取り組みであると指摘されている<sup>229)</sup>。また、競技スポーツの参加が難しい重度障害者や幼児を対象としたMATPやヤングアスリートプログラムは、交流や遊びを中心とした活動であり、スポーツにおける完全参加を促進させる取り組みである。これらの取り組みについての理解は、コーチの「幅広い知的障害者を対象とする意識」を高めることにつながる。さらに、ユニファイドスポーツは、地域におけるインクルーシブスポーツにつながる取り組みであるという評価<sup>230)</sup>や、市民の共生意識を高めるプログラムであると指摘されている<sup>231)</sup>。つまり、この取り組みについての理解は、「インクルーシブな活動を展開する意識」を高めることにつながる。

以上のことから、「幅広い知的障害者を対象とする意識」と「インクルーシブな活動を展開する意識」は、SOの活動を行うコーチに求められる知的障害者支援の専門性の一つと考えられる。

## 第5章 知的障害者スポーツにおけるコーチの専門性に関する意識の変化

### 第1節 整理の目的と方法

#### 第1項 整理の目的

日本における身体障害者スポーツ指導者養成を概観すると、各身体障害の症状に応じ「医学的な管理」に基づいた留意点を踏まえた養成教育が行われてきた<sup>232)</sup>。また、河先(2005)、香田(2014)、金子ら(2018)、洞井ら(2021)の研究でも、身体障害者と健常者との指導の共通点と相違点やコーチの指導状況から指導の特性について検討されている<sup>233)234)235)236)</sup>。

一方、知的障害者スポーツは前身となる指導者養成の制度が確立されないまま、現行の一体的な指導者養成が始まった。しかし、第3章で述べたように、その基準カリキュラムと指導教本には、知的障害特有の具体的な指導方法や留意点が明確にされていない<sup>237)</sup>。実際、知的障害者スポーツに関する指導法については、相反する混乱が確認されている。例えば、2016年発刊の「新版 障害者スポーツ指導者教本」には、一部の知的障害者の団体種目の指導法として「健常者と全く同じに練習を行っていけばよいと考えている」<sup>238)</sup>という記述がある。一方で、知的障害児者を対象とする福祉施設指導員や支援学校教員らには、知的障害児者独自の観点を含んだスポーツ指導者養成や指導マニュアルが必要とされている<sup>239)</sup>という指摘もある。

このような混乱の背景には、スポーツ指導において知的障害に関する内容が最も研究されていない分野であり、それらの学習方法が確立されていない<sup>240)241)</sup>ことが影響していると考えられる。そのうえで、知的障害の定義が知的機能と適応行動に重点がおかれ、運動面の課題が直接的に指摘されていないこと<sup>242)</sup>や、知的障害者の運動能力は個人差が大きく、知的レベルが高いほど運動機能も高くなる傾向にあること<sup>243)</sup>の結果として指導法が未確立となり、混乱につながったと推測される。

とはいえ、知的障害者スポーツコーチの専門性を特定することは、重要なながらも容易ではない課題である。一般的に指導にあたるコーチは指導の手段や方法を創出し、実践し、省察し、再創出するというコーチングサイクルの循環を通して実践知を蓄積している<sup>244)</sup>。そしてそのような実践知とともに、関連するデータや情報に基づいて、関係分野の専門家や実践家による幅広い議論が必要になる。

これは知的障害者スポーツコーチの専門性を特定させる場合においても同様に実践知の蓄積が必要と考えられ、実際に指導を行っているコーチの考えは、その特定を進めるうえで重要な情報となるであろう。また、知的障害者は自らの意思や考えをうまく伝えることを苦手としており、スポーツ活動においても当事者本人の活動として進めにくい<sup>245)</sup>ことから、直接スポーツの指導に携わるコーチが知的障害者のスポーツをどのようにとらえ位置付けるかが実際の活動に大きな影響を及ぼす<sup>246)</sup>と予想される。そのため、専門性に関するコーチ自身の意識を検討することは、現時点において知的障害者スポーツコーチの専門性を紐解くための重要な手がかりの一つになると考える。

そこで本節では、知的障害者スポーツコーチが指導を進めるなかで何を重視するよ

うになったのかを整理し、その内容からコーチ自身が自らの専門性をどのように捉えているのかという意識を明らかにすることを目的とする。

## 第2項 整理の方法

### 1. 研究協力者と研究協力者の選定

本節の目的を達成するために、①障害の程度（軽度から重度までを対象としている）や年齢（学齢期や成人期のみに限定していない）にかかわらず、幅広い知的障害者が参加しやすい活動を実施している、②概ね10年以上の長期にわたり活動実績がある、③知的障害者スポーツの指導歴が10年以上あるコーチが所属し、クラブ内でコーチやボランティアを対象とした研修等が行われている、の3条件を満たすクラブを探した。その結果、機縁法により二つのサッカークラブいずれかに所属する7名のコーチに協力を得ることができた。それぞれのサッカークラブは活動地域や運営母体こそ異なるが、共通して特定非営利活動法人の法人格を有し、幼児から大人までの知的障害者を対象に障害の程度や年齢、参加者の参加スタイル等の状況に対応した複数のクラスを設定し、各クラスが週1回以上の活動を行っている。また、両クラブは地域で開催されるサッカー大会やスポーツ大会へ参加するだけでなく、地域でサッカー大会を主催している。さらに、活動を通じたノーマライゼーション実現につながる理念の下、地域でスポーツを楽しむことを目的に、サッカーを主としつつも、その他のスポーツや運動に取り組む機会を年数回提供している。

研究協力者7名の属性は表5-1の通りで、年齢・知的障害者に対する指導年数・スポーツ経験年数の平均（標準偏差）はそれぞれ、35.00（±8.96）歳、12.14（±6.31）年、17.29（±12.98）年であった。

表5-1 研究協力者の属性

| 協力者 | 年齢 | 性別 | 知的障害者に対する指導年数 | スポーツ経験年数 | サッカー経験 |
|-----|----|----|---------------|----------|--------|
| A   | 24 | 女性 | 4年            | 6年       | 無      |
| B   | 25 | 女性 | 5年            | なし       | 無      |
| C   | 31 | 男性 | 9年            | 6年       | 無      |
| D   | 30 | 男性 | 10年           | 25年      | 有      |
| E   | 45 | 男性 | 18年           | 18年      | 有      |
| F   | 45 | 女性 | 21年           | 39年      | 有      |
| G   | 45 | 男性 | 18年           | 27年      | 有      |

## 2.調査項目

本調査では、それぞれのコーチの意識が、コーチ活動での経験や何らかの出来事などの影響を受けながら変化した可能性を考慮し、「コーチ活動を始めた時期」「コーチ活動に慣れてきた時期」「現在」に分けて調査項目を設定し、以下のインタビューガイドを作成した。

- I.自身のことについて（年齢、指導年数、スポーツ経験、サッカー経験）
- II.コーチ活動を始めた頃について
  - ①指導するにあたり重視していた内容
  - ②①の内容を持った理由（経験や出来事、他者の言動、社会的な背景、地域の状況やニーズなど）
  - ③①の内容に関して活動で具体的に取り組んだこと
- III.コーチ活動に慣れてきた頃（自身が慣れてきたなと感じた頃）について  
内容はIIの①②③と同じ
- IV.コーチ活動を行う現在について
  - ①指導するにあたり重視している内容
  - ②①の内容を持つ理由（経験や出来事、他者の言動、社会的な背景、地域の状況やニーズなど）
  - ③①の内容に関して活動で具体的に取り組んでいること

## 3.調査の実施

調査は、2020年12月～2021年2月の指定された日時に、Zoomミーティングを用いて個別に行った。それぞれのインタビュー時間は38分から53分であった。インタビューの内容は研究協力者の同意のもとICレコーダーにて音声を録音した。事前に送付したインタビューガイドに沿って、できるだけ会話形式で自由に話をしてもらう半構造化インタビューとして実施した。経緯や内容の詳細など不明瞭な点や確認したい点には、話の妨げにならないよう配慮しつつ詳細を確認しながら実施した。

## 4.倫理的配慮

調査にあたって、研究協力者に対し事前に依頼文を送付し、研究目的や研究協力内容、研究協力者の権利、個人情報保護等について書面と口頭での説明を行った。そのうえで、研究協力の可否の連絡とともに署名された同意書の返送を受け、インタビュー調査を実施した。なお、本研究は新潟青陵大学短期大学部の倫理審査委員会の承認を得て実施した。（承認月日：2020年11月16日、承認番号：202001）

## 5.分析方法

本研究は、コーチの意識という研究協力者の内面世界を深く解釈するため質的研究デザインを採用した。そして、インタビューによって得られたデータの分析にはSCAT（Steps for Coding and Theorization）法<sup>247)</sup>を採用した。SCAT法は、マトリックスのなかにセグメント化したデータを記述し、それぞれに①データの中の注目すべき語句、②それを言いかえるためのテキスト外の語句、③それを説明するようなテキスト外の概念、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の4つのステップ

を踏むコーディングをもとに、テーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論記述を行う分析手法である。また、SCAT法は、研究協力者個々のオリジナルデータとストーリーライン記述との往来がしやすく、分析の客観性を担保できるとともに、経験年数による異同を加味した検討に適しているという特徴があり、質的データの潜在的意味を構造的に見出しやすい<sup>248)249)250)251)</sup>。これらをふまえ、この手法でコーチング観を明らかにした先行研究<sup>252)253)</sup>も参考にして、本研究の目的を達成するには最も適した手法と判断した。なお、本研究の分析による内容妥当性を確保するために、内容に齟齬が生じていないかについて調査協力者の確認を得たうえで、解釈について質的研究法に精通した研究者を交えて議論と検討を重ねた。

本研究におけるSCAT法による代表的な分析結果を表5-2に示す。なお、ストーリーラインは「データの深層の意味を再文脈化した、複合的で構造的な記述になっているので、ストーリーラインを断片化することで、理論記述が行える」<sup>254)</sup>ことから、本稿では理論記述がストーリーライン内の各節に記されているものとして分析を進めている。

表5-2 SCATによるインタビュ分析代表例 (研究協力者A: コーチ活動を始めた時期)

| No       | テキスト   | (1) テキスト中の注目すべき箇所  | (2) テキスト中の語句の言い換え  | (3) 左を説明するようなテキスト外の内容  | (4) テーマ・構成概念   |
|----------|--|--|--|--|--|
| 1        | <p>苦手でもいいんじゃないかっていうところですね。私もそんなに運動できるほうじゃないから、できることやってみたいくらい。できないで終わっても、次でできたらいんじゃないかっていうの、軽い気持ちでいけるような、みんな運動にやっつけているんですけど、中でもそんなに身構えをいってやれるような環境にしたいんじゃないかなって私は思っていました。</p>   | <p>苦手でもいい/できることやってみよう/次でできたらい/軽い気持ち/真剣にやっつけている/身構えな/環境</p>                                   | <p>上手にできなくても/得意なこととか取り組む/少しずつできるよ/これならいい/気持ち/一生懸命取り組む/立ち向かうという姿勢/運動の雰囲気</p>  | <p>うまくできることだけに与えられることのない活動<br/>                     ・気軽な活動でできる活動の場<br/>                     ・運動やスポーツが苦手でも参加できる環境<br/>                     ・できることからチャレンジし、少しずつできるよになれれば良いという意識</p>        | <p>・技術の向上のみにとらわれない活動<br/>                     ・上手下手に関係なく気軽に参加できる環境<br/>                     ・スムーズステップを意識した指導</p> |
| 2        | <p>DスクールのEくんが、来てほとんど参加しないで、いつも隣りかかずに本読んだりかしてらるんですけど、それでもお母さんは、まず活動に来たっていうのが、Aクラブのちゃんど着替えてかきかして、まずそこに行っちゃったっていうの、全然いまいましいな気持ちでお母さんいたとか、時々ボール持ってって、全然サッカーじゃない、それでボール遊びしたりとか、たまたまそこにあったゴールにボール、ポンって入れたのだけでも、今日すごく頑張った、参加した、ボール蹴った、ボールに当たったっていうのを、すこしお母さん認めてくれたんで、それを見て、そういうのもいいんだなっていうのが思ったんですけど、そんなにカツカツ、サッカーとか、走るとか、運動するっていうのじゃなくて、もう、参加できたとかっていうのを誰か認めるから、それはそれでいいのになって思いました。きっかけです。</p>   | <p>参加しない/本読んだり/着替えてかきかして/行ったというの/ただの/全然いまいましい/サッカーじゃない、ボール蹴った/ボールに当たった/認めて/褒めて/参加できた/認める</p> | <p>活動しない/別のことをする/活動の場に向かう姿勢/評価/生活動とは異なる遊び/ボールに関心を向ける/価値を認める/高く評価する/共に活動できた/肯定的に捉える人</p>                                  | <p>・活動の場に来て運動に参加せず運動以外のことをして過ごす状況<br/>                     ・活動の場に向かう姿勢や行動を評価する保護者<br/>                     ・ボールに関心を向けたことを評価する姿勢<br/>                     ・同じように活動することを目指さなくてもよいという意識</p> | <p>・個々の状況に応じた参加スタイル<br/>                     ・個々に応じた評価と承認</p>  |
| 3        | <p>ありました。最初どうしても、やっぱり参加させないといけないのかなとか、「みんなやっていると、やらないの？」って思ったんですけど、Fコーチが一緒にゴロンって寝ながら、「ああ、いいじゃん、それ」みたいな感じで、「これいいよね」とかかって、その子をやらせようとかするんじゃないかと、まずその子とお話したり仲良くなるうってしてのがすごい衝撃。「おつ、おつ、おつ。自分も結構高かったりやるときは集団からちょっと外れたい」とか、「おつ、おつ、おつ。一緒にやるといいんじゃないの？」とか言われたし、それこそ練習とか行っても「みんなやっつけてるよ」みたいな。ちょっと一人特別の子でもない「え、なんでやらないの？」みたいな空気になってたのを見て、やっぱりこうでもやらせないといいのかなって思ってたときにFコーチの関わり方見て、全然こういうのもいいんだなっていうのですね。勉強になってたっていうか目からうろこって感じ。あれは、ああ、はい、はい、はい、はい、うまく言えないんですけど。</p> | <p>参加させない/一緒にやらせようとかかかって/仲間になる/集団からちょっと外れたい/やらない理由を述べない/空気にやらせないといいんだ/こういうのもいいんだ/目からうろこ</p>  | <p>活動に参加させない方がよい/他の子と同じように/共に過ごす/する/良好な関係づくり/活動の場から外れる/やらない理由を述べない/空気にやらせようとする雰囲気/活動させる/やらせなくともよい/それによかったというすっきりした感情</p> | <p>・子どもを主活動に参加させることが最良の対応だという経験的な認識<br/>                     ・無理に参加させようとするのではなく、共に過ごして関係を構築することを優先した指導への共感</p>   | <p>・主活動をやらせようとする意識<br/>                     ・関係構築を優先する意識</p>   |
| 4        | <p>なんだろう。あいさつと感謝は忘れちゃいけないなって思いました。「ありがとう」という気持ち。ボール取ってもらって当たり前で、大人になってから確かにはやダメだねって言うのは言った記憶というか、ほめかすよなことを言ったのは何回かあります。取ってもらっても「おつ」とか「はい」とかで終わってたりするから、私が「ありがとうね」とかかって何回も何回も言うことで、「ほかの子も」「あ、どうもです」とか「ありがとうございます」とか言って言っていたから、それはよかったのになって思いましたね。</p>   | <p>感謝/「ありがとう」って/気持ち/当たり前/前/思っ/「おつ」とか「はい」とかで終わってたり/「ありがとうね」とかかって/何回も何回も言う/ほかの子/言っていた</p>      | <p>謝意の表出、気持ちを伝える/当然のことではない/返事です/まていた/感謝の気持ちを言葉にする/手本となるように/参加者/同じように行動</p>   | <p>・感謝の気持ちを持ち、伝えられるようにすることの大切さ<br/>                     ・自らかモデルとなって感謝の気持ちを表出<br/>                     ・活動を支えてくれることへの感謝の気持ち</p>   | <p>・礼儀的態度の伝達<br/>                     ・ロールモデルとして実践</p>   |
| 5        | <p>私のお父さんが食べたか食べたかからですか。あいさつと感謝は忘れちゃいけないよっていうのは言われたので、大人になってから確かにはやダメだねって言うのは言った記憶というか、ほめかすよなことを言ったのは何回かあります。取ってもらっても「おつ」とか「はい」とかで終わってたりするから、私が「ありがとうね」とかかって何回も何回も言うことで、「ほかの子も」「あ、どうもです」とか「ありがとうございます」とか言って言っていたから、それはよかったのになって思いましたね。</p>   | <p>厳しかった/あいさつ/感謝/大事/活動の区切り点/気持ちの切り替え</p>   | <p>しつけ/礼儀的動作/謝意/重要/活動の区切り/気持ちの変化</p>   | <p>・礼儀的動作と謝意の表明による活動の変化への対応とリフレッシュ効果</p>   | <p>・活動変化への対応<br/>                     ・リフレッシュ効果をもたらす行動</p>   |
| ストーリーライン | <p>参加者には個々に応じた参加スタイルがあるため、個々に応じた評価と承認が重要である。そのためにはスムーズステップを意識した指導を大切にすることで上手下手に関係なく気軽に参加できる環境とし、技術の向上のみにとらわれない活動を奨励しようとしている。また、主活動をやらせようとする意識について見直す必要があると考えていた。さらに、活動変化への対応やリフレッシュ効果をもたらす行動になると考え、礼儀的態度の伝達をロールモデルとして実践するために、参加者との関係構築を優先する意識を持つようになっている。</p>  |  |  |  |  |

## 第2節 指導においてコーチが重視する内容について

### 第1項 結果の整理方法について

SCAT分析を通して作成された研究協力者7名のストーリーラインを表5-3に、ストーリーラインから読み取り整理した指導における重視内容の変化を図5-1に示す。なお、SCAT分析で導き出したテーマ・構成概念は【 】内に、インタビューでの発言を引用する際は『 』内に、それらがどの調査協力者から得られたものを（ ）内に示す。また、ストーリーラインから読み取った指導における重視内容を「**太字・斜体**」で示し、その分類を〈 〉で示す。

分析の結果、コーチは指導において〈参加者主体〉、〈ライフステージを見通す〉、〈個別化〉、〈コミュニケーション〉の4つに分類される内容を重視していた。これら4つのうち〈個別化〉と〈コミュニケーション〉は、“コーチ活動を始めた時期”から“現在”にかけて具体的な内容を変化させつつも変わらず重視していた。一方、〈参加者主体〉については、“コーチ活動を始めた時期”から“コーチ活動に慣れた時期”にかけて具体的な内容を変化させつつも変わらず重視していたが、その後、“現在”になると〈参加者主体〉を重視する意識から、〈ライフステージを見通す〉を重視する意識へと変化した。以下では指導における具体的な重視内容とその変化、さらに各重視内容との関係について説明する。

表 5-3 指導における重視内容についてのストーリーライン

| 協力者 | コーチ活動を始めた時期   | コーチ活動に慣れてきた時期  | 現在   |
|-----|---|--|--|
| A   | <p>参加者には個々に応じた参加スタイルがあるため、個々に応じた評価と承認が重要である。そのためにスモールステップを意識した指導を大切にすることで上手下手に関係なく気軽に参加できる環境とし、技術の向上のみにとらわれない活動を実現しようとしていた。また、主活動をやらせようとする意識について見直す必要があると考えていた。さらに、活動変化への対応やリフレッシュ効果をもたらす行動になると考え、礼儀的態度の伝達をロールモデルとして実践するために、参加者との関係構築を優先する意識を持つようしていた。</p>  | <p>まだコーチとしての未熟感があり、指導者として成長途上段階で、重視内容の不安が続いていた。しかし、コーチ同士の交流を通して他団体のコーチからの刺激を受け、新たな考え方の発見につながった。具体的に個々の状況把握が個々の時間の重視につながり、それが参加者の活動への優先につながっていった。これにより主体的な活動参加への誘導につながると考え、自身の特徴の活用を意識しながら参加者に近い存在となり、会話を通した関係構築を重視していた。</p>  | <p>活動を通して社会生活につながる経験となるような指導を目指している。そのために参加者の意思表出する力の育成や、適切な配慮による参加者への影響を考慮し、周囲からの意思伝達を重視している。</p>   |
| B   | <p>主活動への参加の有無にとらわれず、参加者の満足感を優先しながら、常に新たな活動へと導く意識を持ち、対応できるよう指導していた。このように意識変化による立場の変化がもたらされた。この時期は、ロールモデルとしての先輩コーチの対応をもとに、参加者の気持ちや気分の高揚のために言葉かけによるモチベーションの向上を図りながら取り組んでいた。</p>  | <p>3年目あたりから反省点の減少によるコーチとしての意識の萌芽がもたらされた。自身の考えるコーチとしての成長パラメータは、参加者とかかわる手立りの増加等とされる。そのなかでもノンバーバルコミュニケーションの重要性に気づき、ノンバーバルコミュニケーションを活用した共感を大切にしながら参加者の自己表出の促進に取り組んでいた。これにより制限を減らした個別性のある活動とし、参加者の日常的なストレスの発露につながるようしていた。</p>   | <p>参加者の学校や仕事などの生活の背景の確認をもとに今の心情の把握と理解をし、対応方法の発見につなげるため、参加者の状況把握のための意思の疎通に努めている。表出される活動についての要因の追求を図ることは、活動でのコーチとしての役割の明確化にもつながる。</p>  |
| C   | <p>コーチとしては若手で経験不足であったため、親しみやすい関係の構築を意識していた。笑いの絶えない雰囲気の中であったため、自らは注目しなくなるコーチの言動を引き出す役割として盛り上がる雰囲気づくりの遂行に取り組み、笑顔になれる場の構築を目指していた。また、参加者が眩暈スポーツとしての活動を求めると捉え、楽しい時間を過ごせることへの期待に応えることで、活動の継続につながると考えていた。活動を参加者とコーチの双方が満足できる活動とし、参加者にとって居心地の良い場としての期待感を持てるように意識していた。さらに、参加者はスポーツを通して人間関係の拡大を求めていると捉え、活動がコミュニケーションの場としての活動となるように意識していた。</p>                                       | <p>スムーズな活動の展開ができるようになったのは学生ボランティアが増加した時期でもある。そのなかで自らの役割の再検討を行い、全体を捉える意識をより強く持ち、サポート等が必要な場面へのサポート対応をすることが増えていった。これは活動を通して参加者の充実感の獲得が報酬にあり、そのためボランティアが活動の共有ができる活動を目指していたためであった。ただし、ボランティアが増えたとは言い難い場面での対応は自らが行うなど、コーチとしての意識の深化が見られれば時期でもあった。このような成長は、参加者に対する見立てと実際が合致し、コーチとしての成功体験を積み上げたことで自信を獲得したことが影響している。</p>                           | <p>現在も指導時の重視内容は不変ではあるが、参加者とコーチ・ボランティアとの関係性を捉え、対応者の調整を中心に取り組んでいる。コミュニケーションを重視した活動と成長との因果関係の実感により、対人関係の構築を通して社会性の向上を図ることを意識しに行っている。一方で、コーチとしての活動参加の減少が見られるため、自らの役割を継ぐコーチの育成に取り組んでいる。</p>   |
| D   | <p>サッカーの上達が見込める参加者の存在や自身にプレーヤーとしての素晴らし、絡みがあったため、参加者を上達させられるという自負心を持っている。そのため、技術向上に向けた練習内容の検討を重視し、活動がサッカーをするための練習となっていた。クラブ設立者の思いを継承し和気藹々とした雰囲気のある活動を実施しつつも、それに対する曖昧な必要性の理解のまま和気藹々とした活動を実践していた。一方で技術向上を図る活動の困難さを感じていた。そのような時に目にした異なる活動意義を見出す参加者の存在から、自分らしさを出せるような活動を実施したいという意識が強まった。活動ではコミュニケーションが活動の雰囲気を出すと考え、コミュニケーションのきかけとしての挨拶を重視し、コーチによる積極的なコミュニケーションの実施に取り組んでいた。</p> | <p>スポーツクラブの意義について再検討する機会があり、そこにつながる根拠となる考えに基づいた指導を行うことで、指導の方向性の明確化が図られた。その結果、スポーツクラブの活動は参加者の生活がより良くなるためのひとつの活動であると考え、参加者がかわる関係網との情報共有を図りながら、参加者の生活全体を踏まえ指導を重視するようになった。生活の状況を捉えた指導や生活の安定等につながる指導といった生活と連動した活動を意識するようになった。参加者が将来にわたりスポーツとともにある生活を送るために将来を見据えた指導のあり方についての思考をするようになった。</p>   | <p>指導するにあたり参加者の様子から内面状況の推察をするようにし、抱える問題や課題の察知をするように取り組んでいる。具体的に参加者の様子を見守りながらアプローチするようにしており、例えば活動に参加できない状況であったとしてもポジティブな言葉がけによる気持ちの転換を図ることを大切にしている。そのため、活動環境の設定についても重視し、特に適切な対応を行うための人的環境を整備することを大切にしている。また、物的環境を整え活動内容の理解促進につなげることも大切にしている。</p>                      |
| E   | <p>それまでの親対性重視の指導をする自らへの違和感を知的障害児のポジティブな感情表出がなされる活動への感動と笑顔で活動する姿への魅了から、過去のイメージからの脱却につながり、主体的な活動の場の構築を目指し始めた。そのため、指導というより活動の共有をしたとされており、参加者に近い存在でポジティブな感情共有を大切にしていた。一方で、振り返るとやや強弱な促しによる活動や主体的ではない活動があり、指導的立ち位置への反省があった。</p>   | <p>それまで知的障害の子どもを専門に指導してきたため、外部から依頼された知的障害児のサッカー教室の担当をすることとなる。この間初めての人間での指導であり、初めて活動に対する外部の反応であった。これにより指導が認められたと実感を得ることになり、新たな活動につながった。その活動では個別対応する役割を担うこととなり、自らが最も力が発揮できる立ち位置の発見をするなどにも、個別対応の重要性の再確認をした。隣のコーチは主活動の場以外で共に活動することもあり、参加者に満足感を提供し、さらに頼れる理解者という認識から、安心感と信頼感の提供につながった。</p>   | <p>参加者の困りを察知し、その困りへの対応を重視しているが、限界のある個人的な対応に気づき、困りに対応するために周囲の協力を獲得する必要があると考えている。そのためには人脈の形成が重要となる。知的障害者に対する地域資源の脆弱性があるため、スポーツクラブでも明確な課題や問題への対応が求められる。共同体として課題や問題に対応するようになっていけば、安心感のある活動環境の整備が図られ、余剰活動の継続につながっていく。そのために参加者と保護者を主体とする意識を持ち、スポーツを通じた共生者となることを目指している。</p> |
| F   | <p>当初は男性中心の活動で参加者からコーチとしての認識をされるため、参加者との関係づくりのための会話を重視し、指導内容から日常的な内容に関する会話を積極的に行っていた。また、会話を通して参加者の理解や意思表出につなげる工夫として、短い語文の活用や理解しやすい言葉の選択を意識していた。その後幼児期や児童期中心の活動であったため、個々の状況の把握や活動参加につなげる対応を中心に取り組んでいた。ストレス発散のための活動となるように活動を無理強いしない意識を持ち、個々のペースで活動することを大切にしつつも、参加者を孤立させない配慮はしていた。参加者視点の意識を持ちながら興味・関心に着目し、彼らと世界観の共有をするよう取り組んでいた。</p>   | <p>長らく個別対応を担ってきたが、個人差や能力差に対応する活動実施には難しさを感じていた。また、個別対応に対する評価も難しく、自らの対応や指導に対する不安感から、コーチとしての力量不足感を抱いていた。ただ、コーチ歴12年目の変化があり、参加者に対する見立てと実際が合致する経験があった。その際、視覚刺激を活用した対応を通して、行動や表情の変化を見出せた。これを機に参加者の状況を捉える力の醸成と初期対応の判断力の向上につながった。</p>   | <p>クラブの発達障害のある参加者の増加もあり、動きの細分化を行いながら苦手な動作の確認などの身体機能に着目するようになる。特に知的障害のある参加者の場合は身体活動面に関する課題と言語理解面に関する課題の確認を行ってから活動を進めている。</p>  |
| G   | <p>その当時、知的障害児に対する不明確な指導方法への困惑を感じつつ、幼児教育の学びを指導に活用しながら発達年齢を考慮した指導を行っていた。しかし、一斉活動が不成立な状態であり、一体感のない活動と感じていた。そのようななかでも、聴覚刺激と視覚刺激の活用とルーティンを取り入れた活動を展開することで、分かりやすい見通しを持ちやすい活動を意識して取り組むようになった。また、参加者の注目を集める行動としてレクリエーションの要素を取り入れた活動や大音量な声と動きによる演出を行い、活動しやすい環境構築を目指していた。</p>   | <p>引率者の違いによる参加者の様子の変化することに気づき、参加者と保護者との関係性を確認し、活動参加に至るまでの流れを考慮しながら指導するようになった。また、活動中の保護者の言動理解と保護者の活動に対する意向の理解を進めながら、指導方針と保護者の要望とずれがあった場合は改めて指導方針を説明し、保護者の理解と協力を得るようになった。知的障害者のスポーツ指導の困難さを感じつつも、参加者の活動に慣れるまでの期間の短縮につながり、指導歴7年目に指導への慣れを実感するようになった。これはコーチ年齢と保護者年齢の差による指示伝達の受け入れ促進が影響している。また、コーチとしての経験の蓄積が参加者の行動予測につながり指導の慣れにつながったと考えている。</p> | <p>指導における基盤となる見解は変わっておらず日常的なコミュニケーションの促進による、信頼関係の構築を重視している。これにより、個々で異なる対応を進めると、それぞれの参加者が指導に対する肯定的な理解にもつながっている。特に小学生に対する指導の重要性を感じており、将来を見据えた指導を意識して人間性の成長を図ることを目指している。</p>  |

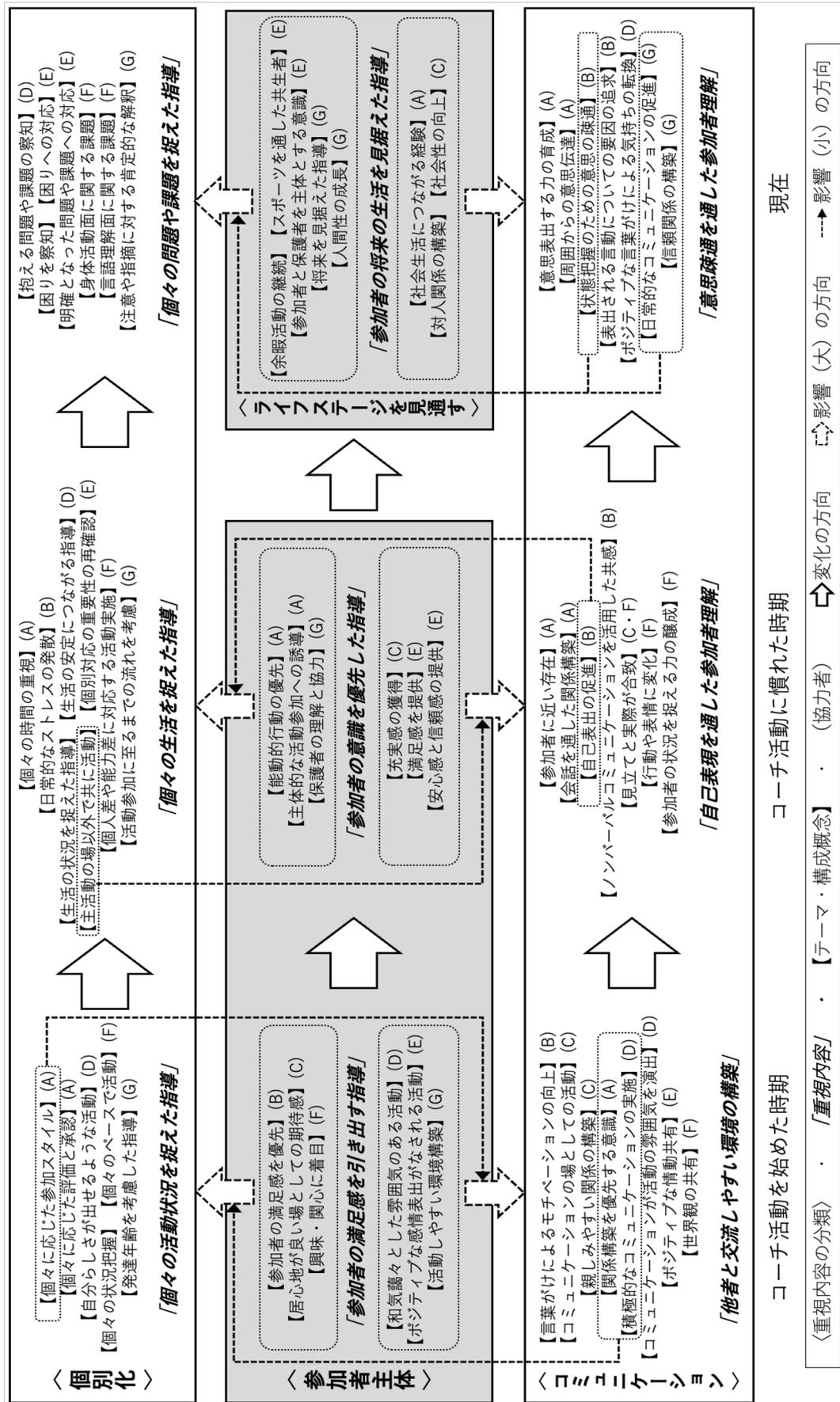


図5-1 指導における重視内容の変化

## 第2項 “コーチ活動を始めた時期”の指導における重視内容

まず、コーチは、【ポジティブな感情表出がなされる活動】(E)や【和気藹々とした雰囲気のある活動】(D)、【参加者視点】(F)による【興味・関心に着目】(F)した活動を目指して指導していた。それは【参加者の満足感を優先】(B)し【居心地が良い場としての期待感】(C)を持てるようにすることで、参加者の【主体的な活動の場の構築】(E)や【活動しやすい環境構築】(G)につながると考えていたためである。この考えから【強引な促しによる活動】(E)や【主体的ではない活動】(E)が見られていた、自らの指導を反省する意識が生まれ【主活動をやらせようとする意識】(A)を見直す必要があると考えるようになった。この内容から「**参加者の満足感を引き出す指導**」を重視していたと見なし、これを〈参加者主体〉に分類した。

次に、コーチは、【個々に応じた参加スタイル】(A)認めていくことで、参加者が【自分らしさが出せるような活動】(D)を目指して指導していた。そのため、【個々の状況把握】(F)に努めながら【発達年齢を考慮した指導】(G)を通して【個々のペースで活動】(F)できるようにし、さらに【個々に応じた評価と承認】(A)を進める必要があると考えていた。この考えにより、技術的な【上達を見込める参加者の存在】(D)だけではなく【異なる活動意義を見出す参加者の存在】(D)に気づき、【技術の向上のみにとらわれない活動】(A)を実施する意識を芽生えさせた。この内容から「**個々の活動状況を捉えた指導**」を重視していたと見なし、これを〈個別化〉に分類した。

さらに、コーチは、活動を【コミュニケーションの場としての活動】(C)と捉え【コミュニケーションが活動の雰囲気を演出】(D)したり、周囲との【親しみやすい関係の構築】(C)につながったりすると考えていた。そのため参加者との【関係構築を優先する意識】(A)を持ちながら【指導内容から日常的な内容に関する会話】(F)を通じた【積極的なコミュニケーションの実施】(D)に努めていた。こういった関係を通して、コーチは参加者との【世界観の共有】(F)や【ポジティブな情動共有】(E)、【言葉がけによるモチベーションの向上】(B)を図ろうとしていた。この内容から「**他者と交流しやすい環境の構築**」を重視していたと見なし、これを〈コミュニケーション〉に分類した。

## 第3項 “コーチ活動に慣れてきた時期”の指導における重視内容

まず、コーチは、活動を通して参加者が【充実感の獲得】(C)をできるように、参加者の【能動的な行動を優先】(A)しながら【主体的な活動参加への誘導】(A)に努めていた。具体的には、活動内容だけではなくコーチとの関わりを通して【満足感を提供】(E)するとともに、その関わりで【安心感と信頼感の提供】(E)につながるように取り組んでいた。また、保護者の意識が参加者の活動参加に影響を及ぼすことを考慮し、【保護者の理解と協力】(G)が得られるよう【指導方針の説明】(G)を行っていた。この内容から「**参加者の意識を優先した指導**」を重視していたと見なし、これを〈参加者主体〉に分類した。

次に、コーチは、【個人差や能力差に対応する活動実施】(F)の難しさを感じつつも、

【個別対応の重要性の再確認】(E)をしていた。その理由として、【主活動の場以外で共に活動】(E)をすることで【個々の時間の重視】(A)が図られ、参加者の【日常的なストレスの発散】につながると捉えていた。また、個別対応を通して参加者の【活動参加に至るまでの流れを考慮】(G)することで、【生活の状況を捉えた指導】(D)や【生活の安定につながる指導】(D)につながり、さらに充実した活動となっていくと考えていた。この内容から「**個々の生活を捉えた指導**」を重視していたと見なし、これを〈個別化〉に分類した。

さらに、コーチは、【参加者に近い存在】(A)として【会話を通した関係構築】(A)を目指していた。しかし、なかには言葉による意思表示がうまくできない参加者も含まれていたため、【行動や表情に変化】(F)が見られないかの確認と【ノンバーバルコミュニケーションを活用した共感】(B)を通して【自己表出の促進】(B)につなげようとしていた。その結果、【参加者の状況を捉える力の醸成】(F)が進み、【見立てと実際が合致】(C・F)することも増えていった。この内容から「**自己表現を通した参加者理解**」を重視していたと見なし、これを〈コミュニケーション〉に分類した。

#### 第4項 “現在”の指導における重視内容

まず、コーチは、活動を通して【対人関係の構築】(C)などの【社会生活につながる経験】(A)ができるようにし、参加者の【社会性の向上】(C)や【人間性の成長】(G)を図ることを目指していた。そのためにも【参加者と保護者を主体とする意識】(E)を持ちながら、コーチ自身も【スポーツを通した共生者】(E)として参加者や保護者との関係を積極的に構築するよう取り組んでいた。このような参加者の【将来を見据えた指導】(G)を行うことで、スポーツを含む【余暇活動の継続】(E)につながっていき、その継続によってさらなる【社会性の向上】(C)や【人間性の成長】(G)へと導くことが可能であると捉えていた。この内容から「**参加者の将来の生活を見据えた指導**」を重視していたと見なし、これを〈ライフステージを見通す〉に分類した。

次に、コーチは、活動を通して参加者の抱える【困りを察知】(E)し、その【困りへの対応】(E)が重要であると捉えていた。これにより、参加者の【抱える問題や課題の察知】(D)につながり、そして【明確となった問題や課題への対応】(E)へとつながっていくと考えていた。例えば、活動中に参加者が見せる苦手な動きに対して、【身体活動面に関する課題】(F)によって引き起こされている苦手さなのか、【言語理解面に関する課題】(F)によって引き起こされている苦手さなのかを確認し、その確認に基づいて対応することなどである。このような参加者の問題や課題に対応した指導を続けることは、参加者の【指導に対する意図理解】(G)が促進され、コーチからの【注意や指摘に対する肯定的な解釈】(G)へとつながっていくと捉えていた。この内容から「**個々の問題や課題を捉えた指導**」を重視していたと見なし、これを〈個別化〉に分類した。

さらに、コーチは、指導するにあたり参加者から【表出される言動についての要因の追求】(B)を図り、その内容に基づいた【ポジティブな言葉がけによる気持ちの転換】

(D) を図る必要があると考えていた。そのため、参加者状況の的確な把握に向け、【日常的なコミュニケーションの促進】(G) を通じた【信頼関係の構築】(G) が必要不可欠であると捉えていた。そして、より適切な【状態把握のための意思の疎通】(B) には、参加者の【意思表出する力の育成】(A) だけではなく【周囲からの意思伝達】(A) を受け取る力の育成も重要であると考えていた。この内容から「**意思疎通を通じた参加者理解**」を重視していたと見なし、これを〈コミュニケーション〉に分類した。

### 第3節 指導における重視内容の変化と相互関係

#### 第1項 “コーチ活動を始めた時期”における重視内容の変化と相互関係

“コーチ活動を始めた時期”において、コーチは、〈参加者主体〉に関する内容を重視していた。この意識は、多くがコーチとして活動を始めた当初から持っていたわけではなく、指導を始めて直面した状況によって持つようになったものである。指導を開始した直後は、『ボランティアさんが追いかけてこをあちこちでしているような』(G) 状況であり、コーチの立場として参加者を活動に『参加させないといけない』(A) と考え指導していた。しかし、【強引な促しによる活動】(E) の実施は、参加者からすると『やらされているみたいな部分もあった』(E) というように、マイナスの手応えとして感じ取っていた。このような経験を通して、コーチによる【主活動をやらせようとする意識】(A) に基づく指導は、必ずしも参加者の主体的な活動参加につながらないという考えを持つようになり、〈参加者主体〉の意識を高め、「**参加者の満足感を引き出す指導**」を重視するようになった。

その「**参加者の満足感を引き出す指導**」のテーマ・構成概念には、参加者の【参加者の満足感を優先】(B) する、【居心地の良い場としての期待感】(C) を抱かせる、【興味・関心に着目】(F) するというコーチの意識がある。これらの意識は、例えば【個々に応じた参加スタイル】(A) を見極めたり、【自分らしさが出せるような活動】(D) を実施したりする際に必要となるため、〈個別化〉に関する「**個々の活動状況を捉えた指導**」を重視する意識に影響を与えた。さらに、「**参加者の満足感を引き出す指導**」のテーマ・構成概念には、【和気藹々とした雰囲気のある活動】(D) を実施する、【ポジティブな感表出がなされる活動】(E) を実施する、【活動しやすい環境構築】(G) を大切にするというコーチの意識がある。これらの意識は、例えば【親しみやすい関係の構築】(C) を図ったり、【積極的なコミュニケーションの実施】(D) したりする際に重要となるため、〈コミュニケーション〉に関する「**他者と交流しやすい環境の構築**」を重視する意識に影響を与えた。

そして、この時期における〈個別化〉と〈コミュニケーション〉の関係として、「**個々の活動状況を捉えた指導**」のテーマ・構成概念である【個々に応じた参加スタイル】(A) を認めることは、コーチや参加者同士の関わりを重視する参加者にとっては「**他者と交流しやすい環境構築**」へとつながるという点で影響していた。また、「**他者と交流しやすい環境構築**」のテーマ・構成概念である【関係構築を優先する意識】(A) を持つことや【積極的なコミュニケーションの実施】(D) することは、参加者との関わ

りやコミュニケーションを図ることで必要な情報が得られやすくなり「**個々の活動状況を捉えた指導**」につながるという点で影響していた。

## 第2項 “コーチ活動に慣れた時期”における重視内容の変化と相互関係

“コーチ活動に慣れた時期”において、コーチは、引き続き〈参加者主体〉に関する内容を重視していた。この時期は、『引っ張っていくんじゃないかって、その子がやりたいと思って来るのが一番のベスト』(A)と考えており、たとえ参加者が活動に参加できなくても『怒らず、無理やり連れて戻さず、遊んでいて気付いたら戻っていたぐらいの』(E)状況を作り出すことが重要と捉えていた。そのため、それまで重視していた「**参加者の満足感を引き出すための指導**」を変化させ、「**参加者の意識を優先した指導**」を重視するようになった。また、コーチは、引き続き〈個別化〉に関する内容についても重視していた。この時期は、活動において『学校生活とか、家庭の環境とか、それが顕著に出る』(D)ことに気づき、【参加者の活動参加に至るまでの流れを考慮】(G)するようになった。そのため、それまで重視していた「**個々の活動状況を捉えた指導**」から「**個々の生活を捉えた指導**」へと重視内容を変化させた。さらに、コーチは、引き続き〈コミュニケーション〉に関する内容を重視していた。この時期は、参加者に対し自らを『親しみやすい人』(A)と捉えてもらい『安心して自分を出せるように』(B)することで、参加者の【自己表出の促進】(B)が図られ【参加者の状況を捉える力の醸成】(F)につながった。そのため、それまで重視していた「**他者と交流しやすい環境の構築**」から「**自己表現を通した参加者理解**」へと重視内容を変化させた。

次に、この時期における〈参加者主体〉に関する「**参加者の意識を優先した指導**」のテーマ・構成概念には、【能動的行動の優先】(A)する、【主体的な活動参加への誘導】(A)を図る、【保護者の理解と協力】(G)得るというコーチの意識がある。これらの意識は、例えば参加者の【日常的なストレスの発散】(B)を図ったり、【生活の安定につながる指導】(D)を行ったりする際に必要となるため、〈個別化〉に関する「**個々の生活を捉えた指導**」を重視する意識に影響を与えた。さらに、「**参加者の意識を優先した指導**」のテーマ・構成概念には、参加者の【充実感の獲得】(C)につなげる、【満足感を提供】(E)する、【安心感と信頼感の提供】(E)するというコーチの意識がある。これらの意識は、例えば【会話を通した関係構築】(A)や【自己表出の促進】(B)を図っていく際に必要となるため、〈コミュニケーション〉に関する「**自己表現を通した参加者理解**」を重視する意識に影響を与えた。

そして、この時期における〈個別化〉と〈コミュニケーション〉の関係として、「**個々の生活を捉えた指導**」のテーマ・構成概念である【主活動の場以外で共に活動】(E)することは、集団活動が苦手な参加者にとって「**自己表現を通した参加者理解**」につながりやすくなるという点で影響していた。また、「**自己表現を通した参加者理解**」のテーマ・構成概念である【自己表出の促進】(B)を図ることは、活動中により多くの情報を得られることになり「**個々の生活を捉えた指導**」へとつながりやすくなるとい

う点で影響していた。

### 第3項 “現在” における重視内容の変化と相互関係

“現在”において、コーチは、それまでの〈参加者主体〉から〈ライフステージを見通す〉へと重視内容を変化させた。コーチは、自らの立場を『子ども・選手・保護者に軸足を据えて、プレーにかかわらず人生を共に歩む人』(E)と捉えていた。そのため、コーチは単にスポーツを指導する役割という意識から、活動で『社会に出るためのひとつの糧』(A)となる経験を提供し、参加者の【人間性の成長】(G)を図る役割を担っているという意識も持つようになった。このように参加者を主体と捉えたうえで、「参加者の将来の生活を見据えた指導」を重視する意識へと移り変わっていった。一方で、コーチは、引き続き〈個別化〉に関する内容についても重視していた。この時期は、生活や活動において【明確となった問題や課題への対応】(E)することにより、【注意や指摘に対する肯定的な解釈】(G)なされるようになった。そのため、“コーチ活動に慣れた時期”に重視していた「個々の生活を捉えた指導」から「個々の問題や課題を捉えた指導」へと重視内容をさらに変化させた。さらに、コーチは、引き続き〈コミュニケーション〉に関する内容を重視していた。この時期は、意思疎通を通して『今の気分もだけど、その今の気分の後ろにある』(B)背景を捉え、参加者の問題や課題をより適切に理解することが可能となった。そのため、“コーチ活動に慣れた時期”に重視していた「自己表現を通じた参加者理解から意思疎通を通じた参加者理解」へと重視内容をさらに変化させた。

次に、この時期における〈参加者主体〉に関する「参加者の将来の生活を見据えた指導」のテーマ・構成概念には、【余暇活動の継続】(E)を図る、【スポーツを通じた共生者】(E)となる、【参加者と保護者を主体とする意識】(E)を持つ、【将来を見据えた指導】(G)を行う、【人間性の成長】(G)を図るというコーチの意識がある。これらの意識は、例えば【困りへの対応】(E)や【明確となった問題や課題への対応】(E)を図るための目的となっていくため、〈個別化〉に関する「個々の生活を捉えた指導」を重視する意識に影響を与えた。さらに、「参加者の将来の生活を見据えた指導」のテーマ・構成概念には、【社会生活につながる経験】(A)をさせる、【対人関係の構築】(C)を図る、【社会性の向上】(C)を図るというコーチの意識がある。これらの意識は、【周囲からの意識伝達】(A)を受け取る力の育成や【状態把握のための意思の疎通】を図るための目的となっていくため、〈コミュニケーション〉に関する「意思疎通を通じた参加者理解」を重視する意識に影響を与えた。

さらに、この時期における〈個別化〉と〈コミュニケーション〉の関係として、「意思疎通を通じた参加者理解」のテーマ・構成概念である【状況把握のための意思の疎通】(B)を図ることや【日常的なコミュニケーションの促進】(G)を図ること、【信頼関係の構築】(G)を図ることは、参加者の状況をより適切に把握につながり「個々の問題や課題を捉えた指導」を行いやすくなるという点で影響していた。

#### 第4節 知的障害者スポーツコーチの実践を通じた専門性意識の変化

本章では、知的障害者スポーツコーチが指導を進めるなかで何を重視するようになったのかを整理し、その内容からコーチ自身が自らの専門性をどのように捉えているのかという意識を明らかにするためにインタビュー調査を行った。その結果、知的障害者スポーツコーチが自らの専門性として捉えていたのは、以下の4つであった。

第一に、〈参加者主体〉となるような指導を行うという視点である。知的障害は、言語発達や空間認知の課題によってスポーツにおける活動理解や活動課題の達成理解が難しくなり<sup>255)</sup>、主体的な活動参加が困難になる。それに対してコーチは、活動に『どのタイミングだったら入れるのか』(F)や活動から『何でこの子は抜けちゃっているのか』(F)といった視点を持って参加者の様子を捉えながら指導を行い、参加者が『喜んでいるのを私も角度を変えて見て、この子の目にはこうやって映っているんだ』(F)というような工夫や思考を加えながら指導を行っていた。このようにコーチは「**参加者の満足感を引き出す指導**」を重視するようになり、さらにそれを「**参加者の意識を優先した指導**」へと深めながら、〈参加者主体〉を知的障害者スポーツコーチにおける専門性として確立させていったと考えられる。高橋(2004)は障害者スポーツにおける指導者の専門性を考える際に、社会的要請を自覚して活動すること、参加者のスポーツにおける欲求などの声を生かすことの重要性について<sup>256)</sup>指摘している。コーチが参加者主体を重視することは、高橋の指摘の二つ目につながることから、自らの意思や考えを伝えることを苦手としている知的障害者にとって重要な視点といえよう。

第二に、活動を通して参加者の〈ライフステージを見通す〉という視点である。この視点は、コーチの〈参加者主体〉の意識から変化させたものである。コーチは、『生活しているなかに(サッカー)クラブがあって』(D)と述べているように、〈参加者主体〉の活動を実施するなかで日常生活とスポーツ活動のつながりを意識するようになった。また、参加者が学齢期から成人期へとライフステージを移すなかで、生活や仕事の場面での苦労等を目の当たりにし、指導をすすめるなかで参加者の〈ライフステージを見通す〉ことの重要性を実感するようになった。このようにスポーツ活動と日常生活の関係は、日常生活からスポーツ活動といった一方通行ではなく、スポーツ活動から日常生活へも影響を与えると考え、コーチは【人間性の成長】(G)や【社会性の向上】(C)のための媒介としてスポーツ活動を捉えていたことが窺える。中村(2008)は、スポーツは特別なものであったり絶対的なものであったりせず、生活にうまく溶け込んでいることの重要性<sup>257)</sup>を指摘している。この指摘にもあるようにコーチは、スポーツ活動と参加者の生活を結びつけ、〈参加者主体〉の意識に基づきながら、「**参加者の将来の生活を見据えた指導**」として参加者の〈ライフステージを見通す〉ことを重視するようになっていったと考えられる。

第三に、〈個別化〉が図られた指導を行うという視点である。第一の視点に挙げた〈参加者主体〉と第二の視点に挙げた参加者の〈ライフステージを見通す〉ためには、個々の特性を捉え、配慮することは欠かせない視点である。コーチは参加者のスポーツ場面における特性を捉えるなかで、『言葉の面と運動の面で、今、どっちが一番引っ掛か

っているのか』(F) というように課題の確認をし、その課題に応じた指導を意識していた。また、指導の際に『今のこの子はこれやらせておこうとか、今のこっちの子にはこれは駄目にしようとかっていうことはありきなかなって思っている』(G) と述べているように、参加者によって対応を変えながら指導を行っていた。村上(2017)は、知的障害者への指導では、個々の運動スキルの獲得の仕方や運動発達の特徴を理解し、その尊重が必要である<sup>258)</sup>と指摘している。コーチは、〈参加者主体〉の活動や活動を通して参加者の〈ライフステージを見通す〉なかで、知的障害者が「個人内で有している、その知的、運動面などの発達状態に応じながら、運動・スポーツを楽しむことができる」<sup>259)</sup>存在という認識を一層深め、「**個々の活動状況を捉えた指導**」、「**個々の生活を捉えた指導**」、「**個々の問題や課題を捉えた指導**」を重視する〈個別化〉を知的障害者スポーツコーチにおける専門性の一つとして意識するようになったと考えられる。

第四に、〈コミュニケーション〉に着目した指導を行うという視点である。コーチは、スポーツ活動を『友達同士のコミュニケーションツールとしての場所』(C) と捉えていた。また、指導において『子どもたちとのコミュニケーション、信頼関係と個々への配慮っていうところが、基本ベースになっている』(G) と捉えていた。このように、コーチは、“コーチ－参加者間”や“参加者－参加者間”の人間関係構築のための媒介として、スポーツ活動を捉えていた。スポーツ場面はコミュニケーションスキルを含む心理社会的スキルを学ぶのにふさわしく、このスキルの獲得は良好な対人関係の維持につながる<sup>260)</sup>。コーチはそのスキルのなかでも参加者の思いや考えを自己表現する力の重要性に気づき、それを意思伝達へと発展させながら、参加者の【対人関係の構築】(C) や【社会性の向上】(C) につなげようとする考えが芽生えてきたと推測される。また、笠原(2021)は、意思の伝達や決定に課題を抱える知的障害者のスポーツについて「他者とともに行動し自己決定する彼／彼女らが日常のスポーツ活動をめぐって経験している“楽しみ”を、社会がどのようにして担保し、“自発的な運動の楽しみ”として後押ししていくかという視点が見落とされている」<sup>261)</sup>と指摘している。この指摘から考えると、スポーツ活動を通して「**他者と交流しやすい環境の構築**」、「**自己表現を通じた参加者理解**」、「**意思疎通を通じた参加者理解**」を図ろうとするコーチの意識は、コーチという他者とともに参加者が“楽しみ”ながら自己決定する経験を保障する活動へとつながっていくと捉えることができよう。

## 第6章 総合考察

### 第1節 第6章の概要

本研究の目的は、コーチ養成の捉える専門性とコーチが捉える自らの専門性に関する意識をもとに、「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」を試作し、知的障害者スポーツコーチが熟達するための道すじを示すことであった。この目的を達成するために以下の三つの手続きを踏んだ。

手続①：「（公財）日本パラスポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」と「（公財）スペシャルオリンピックス日本」のコーチ養成における知的障害者に関する教育内容を整理し、コーチ養成では、知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように位置付けているのかを明らかにする。

手続②：当事者である知的障害者スポーツの指導を実践するコーチは、自らの専門性をどのように捉え、その意識をどのように変化させたのかを明らかにする。

手続③：知的障害者スポーツコーチは、コーチ養成における研修や指導教本等による学習と、指導における実践経験の獲得を通して、どのような実践知をどのように獲得しているのかを明らかにし、そのモデル作成を試みる。

この三つの手続きをもとに本研究の目的に挙げた内容を説明するために、本章では次の内容で構成する。

まず、第6章の第2節では、第2章、第3章、第4章で得た知見をもとに、手続①の内容について検討し考察する。次に、第3節では、第5章で得た知見をもとに、手続②の内容について検討し考察する。さらに、第4節では、第2節で検討した手続①と第3節で検討した手続②の内容をもとに、手続③の「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」を試作し、考察する。そして、第5節では、知的障害者スポーツコーチが熟達するための道すじについて総合的に考察し、本研究の意義と課題、それに基づく今後の研究のあり方について言及する。最後に、第6節では、本研究の結果がもたらす地域社会への貢献の可能性について述べる。

### 第2節 コーチ養成が捉える知的障害者スポーツコーチの専門性とは

本節では、手続①の「コーチ養成では、知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように位置付けているのか」について検討する。

障害者スポーツの歴史的な背景を確認すると、身体障害者スポーツ協会におけるコーチ養成が始まる前から、多様な障害者を対象とすることの重要性が指摘されていた。ただし、当時は、身体障害者スポーツの取り組みが始まったばかりであったため、まずは公的な支援を受けながら身体障害者に関する振興が目指された。これは、コーチ養成においても同様であった。身体障害者スポーツの振興が進むなかで、地域における多様な障害者のスポーツニーズが捉えられ、指導現場から多様な障害者に関する研修の必要性があがってきたと考えられる。こうした要望に対応するために多様な障害者を意識した研修が行われたと考えられる。このような背景から、現在の（公財）日

本パラスポーツ協会のコーチ養成では、日本の障害者スポーツの歴史的な背景を踏まえた、障害者スポーツ全体の振興という視点が色濃く教育内容に反映されており、障害者にとってのスポーツの意義や必要性といった理論的な内容が詳細に示されている。

公的な取り組みとしては、身体障害者のためのスポーツが中心であった状況下で、民間組織の JSOC が設立され、知的障害者のためのスポーツとしてスペシャルオリンピックスの活動が始まった。その後、JSOC が解散してからも SON が活動を引き継ぎ、日本における知的障害者スポーツの振興を早くから支えてきた。そして、その取り組みには、知的障害者スポーツにおけるコーチ養成も含まれていた。SON は、知的障害者スポーツの振興を主として取り組んできた。そのため、コーチ養成についても知的障害に特化した指導に関する実践的な内容が詳細に示されている。このように、(公財)日本パラスポーツ協会と SON は、取り組みの経緯や立場の違いもあり、本研究で明らかとしたコーチ養成が捉える知的障害者スポーツコーチの専門性については、SON のコーチ養成における内容において、より明確に示されていた。

それでは、特徴のある活動を行っている SON のコーチ養成から見出した「個々のニーズに応じたサポート」「コミュニケーションスキル」「幅広い知的障害者を対象とする意識」「インクルーシブな活動を展開する意識」については、SON の活動以外の知的障害者スポーツ全般に通じる内容なのであろうか。奥住 (2012) は、知的障害者の運動能力が健常者と比べて低い傾向にあること、知的レベルが高いほど運動機能が高くなる傾向があること、知的障害者の運動機能は個人差が大きいことを指摘したうえで、知的障害者の多くがスポーツ活動へ積極的に参加したいと願っており、個々の運動スタイルで存分に楽しめるように支援を検討する必要があるとしている<sup>262)</sup>。また、澤江 (2013) は、知的障害者が個人内で有している知的、運動面などの発達状態に応じて、運動・スポーツを楽しむことのできる存在であることを理解したうえで、知的障害の特性に応じてスポーツをアダプテッドする必要があると指摘している<sup>263)</sup>。この指摘された内容を進めるには、SON のコーチ養成から明らかとなった、4つの専門性に関する内容が重要であり、知的障害者スポーツの現状から大きくかけ離れた内容ではないことは確かであろう。

ただし、現時点でこの内容を知的障害者スポーツコーチに求められる専門性として確定させることは難しい。図子 (2012) は「コーチや指導者の学びとそこから生まれる実践知は、研究者が獲得する科学の知とかなり異なる」ことを指摘している<sup>264)</sup>。そのため、會田 (2017) は「理論知の詳細な提示によって運動が分かったような気にならないよう『行為者の立場』から現象を眺めることを常に自覚しなければならない」と指摘している<sup>265)</sup>。SON のコーチ養成が捉える4つの専門性は會田の言う「理論知」で、本研究で援用する楠見 (2012) の「仕事の実践知の獲得モデル」では「形式知」にあたる<sup>266)</sup>。本研究において整理した SON のコーチ養成における研修で使用される資料が、作成される段階で作成者らにより厳密性と引き変えに断片化されてしまった<sup>267)</sup>可能性も否定できない。そのため、コーチ養成に関する知見と、実際にコーチらが指導経験を通して獲得する知見の両方を踏まえた検討が必要であろう。

### 第3節 知的障害者スポーツコーチが捉える自らの専門性とその意識の変化

第5章では、手続②の「知的障害者スポーツの指導を実践するコーチは、自らの専門性をどのように捉え、その意識をどのように変化させたのか」を明らかにするために、知的障害者スポーツコーチに対してインタビュー調査を実施した。その結果、知的障害者スポーツコーチが自らの専門性と捉えていたのは、〈参加者主体〉〈ライフステージを見通す〉〈個別化〉〈コミュニケーション〉の4つであった。以下では、コーチがそれぞれの専門性を確立させた経緯について整理する。

第一に、〈参加者主体〉についてである。コーチは、“コーチ活動を始めた時期”に「参加者の満足感を引き出す指導」を重視するようになり、その後の“コーチ活動に慣れてきた時期”に「参加者の意識を優先した指導」へと変化している。これについて、障害者スポーツにおける指導者の専門性を考える際に、参加者のスポーツにおける欲求などの声を生かすことの重要性が指摘<sup>268)</sup>されている。特に、自らの意思や考えを伝えることを苦手としている知的障害者にとって、重要な視点であり、〈参加者主体〉を知的障害者スポーツコーチにおける専門性として確立させていったと考えられる。

第二に、〈ライフステージを見通す〉についてである。これは、コーチの〈参加者主体〉の意識から変化させたもので、指導をすすめるなかでその重要性を実感するようになっていく。スポーツは特別なものであったり絶対的なものであったりせず、生活にうまく溶け込んでいることの重要性が指摘<sup>269)</sup>されている。コーチは、スポーツ活動と参加者の生活を結びつけ、〈参加者主体〉の意識に基づきながら、“現在”では「参加者の将来の生活を見据えた指導」を重視すること、いわゆる参加者の〈ライフステージを見通す〉ことを専門性として確立させたと考えられる。

第三に、〈個別化〉についてである。〈参加者主体〉と参加者の〈ライフステージを見通す〉ためには、個々の特性を捉え、配慮することは欠かせない。知的障害者への指導では、個々の運動スキルの獲得の仕方や運動発達の特徴を理解し、それらを尊重する必要がある<sup>270)</sup>。そのため、“コーチ活動を始めた時期”の指導では「個々の活動状況を捉えた指導」、 “コーチ活動に慣れてきた時期”の指導では「個々の生活を捉えた指導」、 “現在”の指導では「個々の問題や課題を捉えた指導」を重視するという〈個別化〉を専門性の一つとして意識するようになったと考えられる。

第四に、〈コミュニケーション〉についてである。コーチは、“コーチー参加者間”や“参加者ー参加者間”の人間関係構築のための媒介として、スポーツ活動を捉えていた。スポーツ場面はコミュニケーションスキルを含む心理社会的スキルを学ぶのにふさわしく、このスキルの獲得は良好な対人関係の維持につながる<sup>271)</sup>。そのため、“コーチ活動を始めた時期”の指導では「他者と交流しやすい環境の構築」、 “コーチ活動に慣れてきた時期”の指導では「自己表現を通じた参加者理解」、 “現在”の指導では「意思疎通をとした参加者理解」を重視し、〈コミュニケーション〉を専門性の一つとして意識するようになったと考えられる。

以上の4つの内容は、スポーツ特有の内容というよりも、スポーツの枠組みを超え

た内容が中心であると捉えることができる。例えば、〈参加者主体〉については、保積（2008）が知的障害者施設の職員の専門性として「知的障害者を権利の主体者として尊重する」<sup>272)</sup>ことを挙げている。また、〈ライフステージを見通す〉については、小笠原・菅野（2014）が知的障害者支援の専門性として、ライフステージごとの支援課題に対応した「生涯発達支援」<sup>273)</sup>を挙げている。さらに〈個別化〉については、文部科学省（2007）の「特別支援教育の推進について（通知）」で、現在の特別支援教育の理念である「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習場の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」を掲げている<sup>274)</sup>。〈コミュニケーション〉についても、文部科学省（2018）の特別支援学校教育要領・学習指導要領解説において、自立活動の内容の一つとしてコミュニケーションを指導する視点を挙げている<sup>275)</sup>。このように、知的障害者スポーツコーチが考えた専門性は、福祉や特別支援教育において重視されている内容と共通している。

そのうえで、スポーツの視点で捉えるならば、研究協力者の指導する競技がサッカーという団体競技であったため、「他のチームメイトとの協力、意思疎通などの人との関わりが大事」<sup>276)</sup>で、指導の際に〈コミュニケーション〉を重視する意識を高めたと考えることもできる。また、団体競技におけるコーチの役割として「相違なる各『個』間の調整」が求められ<sup>277)</sup>、各参加者の特徴を捉える必要があるため〈個別化〉を重視する意識を高めた可能性もある。

ただし、コーチの『サッカーの指導者として、良い指導ができていてというの、サッカーを教えるとかっていうだけではなくて』(E) や『一人の人間を育てるって部分がある』(G) という語りから、コーチはスポーツを言わば教材と捉え指導にあたっている部分もあると考えられる。Gallahue（1999）は体育において「動きを学ぶという目的（運動スキルの習得と体力の向上）」と「運動を通して学ぶという目的（認知的、情緒的〔社会感情的〕能力の発達）」があり、それぞれを学ぶことで「身体的に教育された人」になる<sup>278)</sup>と述べている。この指摘から考えると、コーチは「運動を通して学ぶ」という取り組みに比重を置くことで、知的障害者のある参加者を「身体的に教育された人」としての成長へ導こうとしていると推測できる。

#### 第4節 知的障害者スポーツコーチの実践知はどのように獲得されるのか

##### 第1項 「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」について

本項では、手続③の「知的障害者スポーツコーチは、コーチ養成における研修と指導における実践経験を通して、どのような実践知をどのように獲得しているのか」について検討する。そのため、手続①と手続②で得られた知見をもとに、楠見の示す「仕事の実践知の獲得モデル」図1-1を援用しながら、「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」の作成を試みた（図6-1）。

まず、知的障害者スポーツコーチはコーチ養成の研修や指導教本を通して、知的障害のスポーツに関連する「理論、ルール」を学習する。具体的な学習内容としては、第2節で説明したコーチ養成における専門性である「個々のニーズに応じたサポート」

「コミュニケーションスキル」「幅広い知的障害者を対象とする意識」「インクルーシブな活動を展開する意識」に関する内容が主となると考えられる。そのため、コーチ研修や指導教本等で学習したこれらに関連する内容は形式知として蓄えられることになる。

一方で、知的障害者スポーツコーチは、知的障害者に対する指導の経験を通して、暗黙知である「エピソード」を獲得する。具体的な「エピソード」としては、第3節で説明したインタビュー調査でコーチらが“コーチ活動を始めた時期”“コーチ活動に慣れた時期”“現在”の内容として語った印象として残る過去の出来事である。ただし、暗黙知は言語化できない経験知である<sup>279)</sup>ため、インタビューで語られた段階で、暗黙知から形式知へと知識変換されていることになる。そのため、ここでの暗黙知にあたる「エピソード」は、語られる前の段階となる。

こうした形式知と暗黙知は、メタ認知スキルである省察や批判的思考、帰納・類推の働きによって、「手続き」としての知識変換が行われる。そこで新たな形式知や暗黙知、そして手続的知識が蓄積される。さらに、メタ認知スキルの働きを通しながら、これらの蓄積された知識から実践知が獲得されていくことになる。実践知には、活動のビジョンを立てるための「コンセプチュアルスキル」、課せられた課題の遂行を支えるための「テクニカルスキル」、人間関係の維持発展を支えるための「ヒューマンスキル」がある。それぞれの実践知は、暗黙知と形式知の獲得、「手続き」としての知識変換が双方向的でスパイラルに行なわれるなかで、段階的に実践知が獲得されていると考えられる。知的障害者スポーツコーチの段階的な実践知の獲得の経緯は以下の通りである。

まず、知的障害者スポーツコーチが獲得する「コンセプチュアルスキル」としては、手続②で明らかとなったコーチが捉える自らの専門性に関する意識のうちの、〈参加者主体〉と〈ライフステージを見通す〉が挙げられる。

例えば、コーチは、【興味・関心に着目】(F) しなければならない指導経験や【ポジティブな感情表出がなされる活動】(E) の必要性を感じた指導経験を通して暗黙知が蓄積され、「個々のニーズに応じたサポート」や「幅広い知的障害者を対象とする意識」に関する学習を通して、形式知が蓄積される。この蓄積された暗黙知と形式知がメタ認知スキルの働きを通しながら、「コンセプチュアルスキル」としての「**参加者の満足感を引き出す指導**」に関する実践知が獲得される。

その後、コーチは、【主体的な活動参加への誘導】(A) を必要とする指導経験や参加者の【充実感の獲得】(C) の必要性を感じた指導経験によって蓄積された暗黙知と、「個々のニーズに応じたサポート」や「幅広い知的障害者を対象とする意識」に関する形式知が、メタ認知スキルの働きを通して、「**参加者の満足感を引き出す指導**」から「**参加者の意識を優先した指導**」に関する実践知へと変化し獲得される。ここで獲得される実践知が〈参加者主体〉にあたる。

さらに、この実践知は、【将来を見据えた指導】(G) や【社会生活につながる経験】(A) の必要性を感じた指導経験を通して蓄積された暗黙知と、「個々のニーズに応じ

たサポート」や「インクルーシブな活動を展開する意識」に関する形式知が、メタ認知スキルの働きを通して、「参加者の意識を優先した指導」から「参加者の将来の生活を見据えた指導」に関する実践知として変化し獲得される。ここで獲得される実践知が〈ライフステージを見通す〉にあたる。

次に、知的障害者スポーツコーチが獲得する「テクニカルスキル」としては、手続②で明らかとなったコーチが捉える自らの専門性に関する意識のうちの、〈個別化〉と〈コミュニケーション（スキルの向上）〉が挙げられる。

まず、〈個別化〉については、例えば、指導を通して【個々に応じた参加スタイル】(A)があることに気づく経験や参加者の【発達年齢を考慮した指導】(G)の必要性を感じる経験を通して蓄積された暗黙知と、個々のニーズに応じたサポート」に関する学習を通して蓄積された形式知が、メタ認知スキルの働きを通して、「テクニカルスキル」としての「個々の活動状況を捉えた指導」に関する実践知が獲得される。

その後、参加者の【生活の安定につながる指導】(D)の必要性を実感する経験や参加者の【活動参加に至るまでの流れを考慮】(B)する必要性を実感する経験によって蓄積された暗黙知と、「個々のニーズに応じたサポート」や「幅広い知的障害者を対象とする意識」に関する形式知が、メタ認知スキルの働きを通して、「個々の活動状況を捉えた指導」から「個々の生活を捉えた指導」に関する実践知へと変化し獲得される。

さらに、【抱える問題や課題の察知】(D)する必要性を実感する経験や参加者の【困りへの対応】(E)が重要であると感じた経験によって蓄積された暗黙知と、「個々のニーズに応じたサポート」や「幅広い知的障害者を対象とする意識」に関する形式知が、メタ認知スキルの働きを通して、「個々の生活を捉えた指導」から「個々の問題や課題を捉えた指導」に関する実践知として変化し獲得される。この実践知が〈個別化〉にあたる。

次に、〈コミュニケーション（スキル向上）〉については、例えば、【ポジティブな情動共有】(E)や【世界観の共有】(F)の必要性を実感する経験によって蓄積された暗黙知と、「コミュニケーションスキル（スキルの向上）」に関する形式知の獲得が、メタ認知スキルの働きを通して、まず「テクニカルスキル」としての「他者と交流しやすい環境の構築」に関する実践知として獲得される。

その後、【ノンバーバルコミュニケーション活用した共感】(B)の重要性を実感する経験や参加者の【行動や表情の変化】(F)を捉える重要性を実感する経験によって蓄積された暗黙知と、「コミュニケーションスキル（スキルの向上）」に関する形式知が、メタ認知スキルの働きを通して、「他者と交流しやすい環境の構築」から「自己表現を通じた参加者理解」に関する実践知へと変化し獲得される。

さらに、【周囲からの意思伝達】(A)や【表出される言動についての要因の追求】(B)の必要性を実感する経験によって蓄積された暗黙知と、「コミュニケーションスキル（スキルの向上）」に関する形式知が加わり、メタ認知スキルの働きを通して、「自己表現を通じた参加者理解」から「意思疎通を通じた参加者理解」に関する実践知へ

と変化し獲得される。この実践知が〈コミュニケーション（スキル向上）〉にあたる。最後の知的障害者スポーツコーチが獲得する「ヒューマンスキル」は、〈コミュニケーション（関係構築）〉に関する実践知が、〈コミュニケーション（スキル向上）〉と同様の経緯で獲得される。ただし、「テクニカルスキル」における〈コミュニケーション（スキル向上）〉に関する実践知が、知的障害者のある参加者のコミュニケーションの能力を向上させる実践知であるのに対し、「ヒューマンスキル」で獲得される〈コミュニケーション（関係構築）〉に関する実践知は、コーチと参加者との関係を構築するための実践知が中心となるため、経験による暗黙知から直接的に獲得される部分が多くなると考えられる。

本項では、知的障害者スポーツコーチがどのような実践知をどのように獲得しているのかについて、モデルを示し説明してきた。次項では、知的障害者スポーツコーチのメタ認知スキルの働きについて確認する。

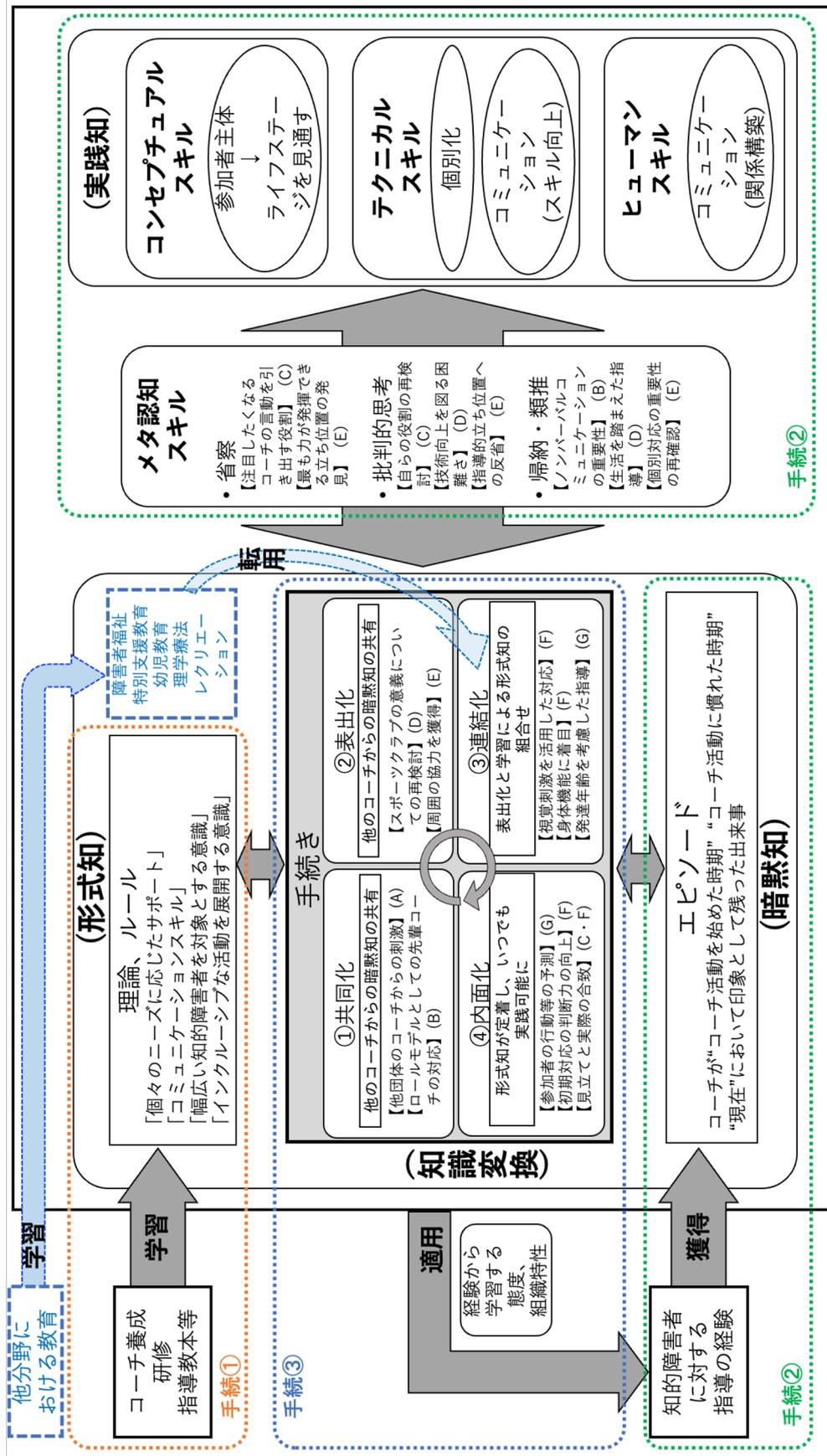


図 6-1 知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル

## 第2項 知的障害者スポーツコーチのメタ認知スキルの働き

本節の第1項で述べたように、獲得した知識を知識変換させたり、蓄積させた知識を実践知として獲得したりするためには、メタ認知スキルの働きが欠かせない。このメタ認知スキルには、省察や批判的思考、帰納・類推がある。「省察」という行為は、自分の過去の行為や体験を解釈し洞察を得る「振り返りの省察」、自分の行為をシミュレートする「見通しの省察」、行為中に状況に注意を向け行動を調整する「行為のなかでの省察」がある<sup>280)</sup>。また、「批判的思考」という行為は、自分の推論の妥当性を吟味すること<sup>281)</sup>で、本当にこれで正しいのかという視点で自らの行為を確認することである。さらに、「帰納」は、経験から一般的な規則・法則を見出すことで、「類推」は過去の類似体験を新しい問題解決に適用したり、他者の経験を聞いたり、書物などから学んだりしたことを目の前の課題解決に役立てることである<sup>282)</sup>。これを踏まえ、第5章の知的障害者スポーツコーチに対して実施したインタビュー結果を当てはめ、その働きを確認すると、次の通りコーチらがメタ認知スキルを働かせていることが明らかとなった。

「省察」に関する実践としては、例えば、分析結果のテーマ・構成概念において、【注目したくなるコーチの言動を引き出す役割】(C)や【最も力が発揮できる立ち位置の発見】(E)が見出されている。この内容から、コーチが指導における自らの行為や体験を振り返り、自らがどのような指導や役割を担うべきかについて見通しているといえる。そのため、指導場面においてコーチ自らが指導についての実践を省察していることが窺える。

また、「批判的思考」に関する実践としては、例えば、分析結果のテーマ・構成概念において、【技術向上を図る困難さ】(D)、【指導的立ち位置への反省】(E)、【自らの役割の再検討】(C)が見出されている。これは、それまでコーチが参加者の状況等を押し図りながら進めてきた指導が、本当に参加者にとって適切な指導となっているのかを確認し、自らの指導を見直しているといえる。そのため、コーチは、自らの指導が本当に正しいのかという視点に立ち、自らの推論の妥当性を吟味していることが窺える。

最後に、「帰納・類推」に関する実践としては、例えば、分析結果のテーマ・構成概念において、【ノンバーバルコミュニケーションの重要性】(B)や【生活を踏まえた指導】(D)、【個別対応の重要性の再確認】(E)が見出されている。この内容から、コーチがそれまでの指導の経験を活かしながら問題解決を図ってきたことが窺える。そのため、コーチは、過去の類似体験や学んだことを新たな課題等解決等に役立てようとしていると捉えることができる。

以上のように、インタビュー結果を当てはめ確認すると、知的障害者スポーツコーチが、メタ認知スキルを働かせながら実践していることが確認された。藤沼(2010)は、実践する専門家の省察について、それまでの知識や技術、能力、価値観を超える問題に直面した際に不安や戸惑いを感じ、それを突破するために、それまでに獲得した知識と経験を活かしながら行動し、問題を凌いだ後にそれらを評価し教訓(実践の理論)

を導き出すとしている<sup>283)</sup>。知的障害者スポーツコーチは、知的障害者スポーツの指導に関する研修が発展途上にあるということも影響し、実践を通して想定を超える問題に直面しやすいと考えられる。そのため、メタ認知スキルを働かせて省察等を行うことによって、不足を補いながら知的障害者スポーツの指導に関する実践知を導き出していると考えられる。

### 第3項 知的障害者スポーツコーチにおける知識変換

知的障害者スポーツコーチが学習を通して獲得した形式知と経験を通して獲得した暗黙知は、第2項で述べたメタ認知スキルを働かせながら図6-1に示した「手続き」を通して知識変換が行われる。この知識変換について、野中・紺野（1999）は、個人やグループにおけるコミュニケーションや相互作用によって、暗黙知と形式知の二つの側面が変換されるプロセスを通して知識が創造されると指摘している<sup>284)</sup>。そのプロセスが①共同化（暗黙知→暗黙知）、②表出化（暗黙知→形式知）、③連結化（形式知→形式知）、④内面化（形式知→暗黙知）で、暗黙知と形式知の変換が双方向的にスパイラルに行なわれるとされる<sup>285)</sup>。本項では、知的障害者スポーツコーチの知識変換について、第5章の知的障害者スポーツコーチに対して実施したインタビュー調査で得られた語りと分析結果をもとにしながら考察する。

まず、共同化は、他のコーチが指導する活動の見学やサポートを通してコーチからコーチへと暗黙知が共有されることである。コーチらは、「コーチの関わり方を見て、全然こういうのもいいんだなって」(A)や「(他のコーチのアプローチが)うまくその子にドンピシャに合ったときに動いてくれるというか、やる気をみなぎらせているのを見て」(B)と語っているように、コーチは【他団体のコーチからの刺激】(A)を受けたり、【ロールモデルとしての先輩コーチの対応】(B)を確認したりすることが示されている。このように、他のコーチから暗黙知が共有される共同化が行われていることが窺える。

次に、表出化は、共同化における経験から獲得した暗黙知やコーチ自身の指導経験から獲得した暗黙知を言葉という形式知にして他のコーチへ伝えることである。コーチらは、「自分も経験したことだから『これ、この時こうすればいいよ』とか、『これはこうだよね』って話して」(B)や「ちゃんと(指導の)根底を持とうっていうところがあったので、そこで議論し考え直したのは結構、大きなきっかけ」(D)、「障害のある子たちのサッカー活動を知ってもらうために話をした」(E)と語っているように、コーチは【スポーツクラブの意義についての再検討】(D)する際や【周囲の協力を獲得】(E)する際に、自らの経験を言葉にして伝えていると考えられる。このように、コーチらがそれまでの指導の経験から獲得した暗黙知を形式知に変えて、表出化が行われていることが窺える。

さらに、連結化は、表出化を通して伝達できるようになった形式知とコーチ養成の研修や指導教本等で学習した形式知を組み合わせ、新たな指導に関する形式知を生み出すことである。コーチのなかには、「理学療法士っていう視点で動きを見なきゃいけない

い」(F) という意識から、自らの専門分野で学んだことを活かしながら【身体機能に着目】(F) した指導を行なっている。また、別のコーチは、指導について「とにかく手探りだったので、逆にどうやったら正解かもわからなかった」(G) という状況であったため、自らが学んだ「幼児教育・幼児保育を用いてサッカー指導につなげていこう」(G) と考え、【幼児教育の学びを指導に活用】(G) し【発達年齢を考慮した指導】(G) を行なっていた。その他にも障害者福祉における支援や特別支援教育に関する【視覚刺激を活用した対応】(F) やレクリエーション関連で学んだ【レクリエーションの要素を取り入れた活動】(G) を活用しながら指導に取り組んでいる。これらの状況から、表出化を通して獲得した形式知と学習した形式知を組み合わせ、新たな指導に関する形式知を生み出していたと考えられる。

最後に、内面化は、連結化を通して生み出した形式知を指導する際にいつでも実践できるような暗黙知とすることである。コーチらは、「『みんなやっているのに、なんでやらないの』っていう気持ちがなくなりました。」(A) や「こうすればいいかな、ああすればいいかなっていう選択肢が増えた」(B) と語っているように、コーチは、【参加者の行動等の予測】(G)、【初期対応の判断力の向上】(F)、【見立てと実際の合致】(C・F) などの状況が指導場面で見られている。つまり、獲得した形式知が暗黙知として定着し、いつでも実践できることが増えていることが窺える。

以上のように知的障害者スポーツコーチは、知識変換を通して暗黙知と形式知を結びつけ、新たな知識を蓄積させながら実践知を獲得していた。この知識変換において特徴的なのが、連結化を図る際に、コーチ養成の研修や指導教本等による学習を通して獲得した形式知だけではなく、他分野の教育を通して学習した形式知を転用させている点である。

第5章で実施したインタビュー調査における協力者のコーチが所属する団体は、SONの活動を実施する団体ではない。そのため、コーチ養成に関する研修への参加は、「(公財) 日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」における研修等への参加が中心となっている。また、協力者のコーチのなかには、「(公財) 日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」の指導者資格を保有しておらず、その研修等へ参加していない者も含まれる。ただし、各コーチが所属する団体には、指導者資格を保有し、知的障害者スポーツにおける指導経験の長いコーチがいる。そのコーチらによってクラブ内の研修が行われ、コーチ養成における研修内容も伝達されている。

第5章のインタビュー調査における発話を確認すると、コーチ養成や指導教本等で学習する形式知に関連する内容が語られている。例えば、「マーカーの置き方、コーンの置き方。ゴールの向きとかっていうところを、わかりやすいようにとか、もしくは伝わるように」(D) というコーチの語りに関する内容は、「(公財) 日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」のコーチ養成で活用される指導教本において、「視覚的に分かりやすい指示や環境をつくること」の必要性として記述されている<sup>286)</sup>。また、「今、この子こういう状況だからこういう声掛けの仕方はやめておこうとか、こういうふうなことに取り組んでいるだろうから、こういうふうなことを言ってみよう

とか」(D) というコーチの語りは、指導教本における「対象者が出すサインと捉え、その行動や行為の背後にあるものに指導者が目を向けることで、個々に合った効果的な支援・指導方法が見えてくる」という指摘に該当する<sup>287)</sup>。さらに、「その子を認めるって言うんですかね。必ずしも体育館でやらなきゃいけないわけではない、できたほうがいいかもしれないけども、それは誰かの見方によって良いものであって、でも入れなくても外で楽しめる。」(E) や「個々に合わせた配慮っていうところなのかなっていうのは崩さないように」(F) というコーチの語りは、指導教本における「個々のニーズを満たすことのできる支援・指導が必要」という指摘に該当する<sup>288)</sup>。このように、養成研修を受けたコーチらの発言からも、コーチ養成の研修や本から学んだ形式知が実践知を獲得する過程で活かされていることが窺える。

楠見(2001)は、実践知を獲得するには「経験から学習する態度」が重要とし、特に能力を少しだけ超えた課題へチャレンジする「挑戦性」、新しい考え方や視点を取り入れたり、相手に応じた柔軟に対応したりする「柔軟性」、過去の類似経験を利用したり、同僚に類似した過去の経験を伝達したりする「類推」が重要としている<sup>289)</sup>。知的障害者スポーツコーチは、対応の難しい場面での指導や参加者の状況に応じた指導において、過去の指導経験を活用したり、他のコーチと共有したりしながら、「経験から学習する態度」を適用させながら指導を行ってきた。その一方で、第2項でも述べたように、特に知的障害者スポーツの指導に関する研修が発展途上であるという状況が影響し、コーチは、実践のなかで想定を超える問題に直面しやすい状況にあると考えられる。そのため、過去に学んだ他分野の形式知を探り当て、その内容を指導に活用したり、指導に活用できそうな形式知を求めて他分野の研修や本等から学び、その内容を活用したりしながら指導を進めている。

そのため、現状のコーチ養成の研修や本などの学びでは不十分な形式知の獲得を、他分野の学びで補完しながら知識変換し、知的障害者スポーツの指導に必要な形式知として蓄積させていると考えられる。この点については、知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得において、特徴的な点であり、コーチの熟達化を促すうえでの課題といえよう。

## 第5節 知的障害者スポーツコーチが熟達するための道すじ

### 第1項 知的障害者スポーツコーチの実践知獲得の特徴とその課題

本研究で援用してきた実践知の概念は、専門職が実践知をどのように獲得し、どのように熟達していくのかを明らかにするための研究に用いられ、実際、教師や看護師、保育士、幼稚園教諭、スポーツコーチなどに対して研究が行われている。本研究では、知的障害者スポーツコーチがどのような実践知をどのように獲得しているのかを明らかにするために、実践知の獲得モデルの作成を試みた。その結果、知的障害者スポーツの実践知の獲得において、他の専門職と異なる部分を見出すことができた。その内容は、以下の二つであった。

第一に、知的障害者スポーツコーチは、他分野における教育で学習した内容を形式知

の一部として転用しながら実践知を獲得していることが挙げられる。この違いが見られるのは、専門職としての社会的な立場の違いが影響していると推測できる。例えば、教師や看護師、保育士、幼稚園教諭などの専門職は、その専門性の高さから国家資格制度や教員免許制度に基づいた養成体系が確立されている。一方、知的障害者スポーツコーチにおいては、その専門性の不明確さもあり、社会における専門職としての認識が低い。そのため、現状の知的障害者スポーツコーチに関する養成は、(公財)日本パラスポーツ協会と SON がそれぞれ検討した養成体系で進められている。

専門職としての立場の違いは、養成段階の教育としても現れている。例えば、看護師であれば養成の段階で 3,000 時間を超える講義と実習が行われ、そのなかで多くの形式知が提供されている。それに対し、「(公財)日本パラスポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」は、第 3 章で示した通り、養成段階における学習時間は、初級が 21 時間以上、中級 57 時間以上で、仮に両方の資格を保有し研修を受講していたとしても合計 78 時間の学習時間である。さらに、この学習時間には、身体障害に関する内容も含まれており、知的障害に関する学習時間はさらに少ない。また、第 4 章で示した通り、SON のコーチ養成の研修は、「コーチクリニック」の学習時間が約 4.5 時間で、更新の際に受講する「更新講習」と「コーチアカデミー」の学習時間が約 4 時間、合計 8.5 時間である。このように、両団体が養成するコーチは、他の専門職と比べ養成段階の学習時間に大きな開きがある。そのため、知的障害者スポーツコーチの指導に必要な知識や技術の伝達は、限定せざるをえない状況であるといえる。

こうした状況から、養成段階で伝えられた知的障害者スポーツに関する形式知は、指導を進めるなかで不足が生じることが予想できる。しかも、知的障害者スポーツの指導については、他の専門職のようにいくつもの専門書が発刊されているわけではなく、コーチ養成で用いられている指導教本が主となっている。

マイネル(1981)は「実践的活動から得られた純粋な経験だけでは、回り道や間違っただ道を避けることができない」とし、「感覚的経験から、理性的認識へと、認識が有意義な前進をして初めて純粋な認識に至るものである」と述べている<sup>290)</sup>。この内容から考えると、指導をするという「実践的活動から得た純粋な経験」という暗黙知だけでは、それがどのような意味を持った指導なのかが判断できず、時に適切ではない指導を行なう恐れがある。研修や指導教本によって形式知を十分に得ることが難しい知的障害者スポーツコーチは、それを避けるため、過去の学習、あるいは新たに学習した他分野の内容を活用し、その不足を補うことで指導を成立させていると考えられる。

以上のように、適切な指導を行うためには、指導経験による暗黙知だけではなく、学習を通じた形式知の獲得が重要であることが分かる。実際、形式知の獲得がクラブ内の研修に留まり、他分野における学習内容の活用に関する語りが見られないコーチ

(A・B・C)の実践知の獲得には、次のような傾向が見られる。図 5-1「指導における重視内容の変化」に記した、現在の重視内容を確認する。知的障害者スポーツコーチが獲得する実践知の一つである〈個別化〉の「**個々の問題や課題を捉えた指導**」に関連する【テーマ・構成概念】について、コーチ(A・B・C)からは見出されていない。

さらに、獲得する実践知の一つである〈ライフステージを見通す〉の「**参加者の将来の生活を見据えた指導**」に関連する【テーマ・構成概念】のうち、〈個別化〉の「**個々の問題や課題を捉えた指導**」に影響する【テーマ・構成概念】についても、コーチ（A・B・C）の語りからは見出されていない。つまり、クラブ内の研修に留まり形式知の獲得が他のコーチよりも不足していると考えられるコーチは、〈個別化〉に関する実践知の獲得があまり見られず、他のコーチとの差として現れている。

知的障害者スポーツの指導に従事する者が、コーチとしてさらに熟達し、その専門性を高めていくためには、現状の形式知の獲得において課題があるといえ、その課題を改善する必要があるだろう。ただし、看護師のような養成体系を、知的障害者スポーツコーチの養成においても構築させていくことは、現状として難しい。たとえ、そのような方向性を目指すとしても、知的障害者スポーツコーチが実践知を獲得するために、どのような形式知が必要なのかについての検討が求められる。

この検討を進めるにあたり、本章の第3節で述べた、知的障害者スポーツコーチの捉えている専門性は、スポーツの枠組みを超えた内容であるということが、重要な手がかりになるであろう。コーチは、知的障害のある参加者を「身体的に教育された人」としての成長へ導こうとしている。そして、その成長を促すために、コーチは特別支援教育や障害者福祉などの関連領域からも学び、知的障害者スポーツにおける指導の理論を構築しようとしていると推測できる。

Townsend et al(2019)は、障害者スポーツにおけるコーチングにおいて「障害」に対するより広い社会的・文化的理解が浸透していることを明らかにし、コーチの学習と実践のモデルを構築する際に、それらを含む必要があることを指摘している<sup>291)</sup>。このことから、知的障害者スポーツコーチが実践知を獲得するには、特別支援教育や障害者福祉に関する形式知も学習する必要があるといえよう。さらに、知的障害者スポーツコーチは、幼児教育や理学療法、レクリエーションの分野からも形式知を転用させている。この状況を考えると、その分野のなかにも「障害」に対する広い社会的・文化的理解を浸透させるために必要な形式知が含まれていると考えられる。以上の内容を参考に、知的障害者スポーツコーチが熟達するために必要となる形式知をさらに精査し、コーチ自身が学習し形式知として蓄積できるよう、その内容を明確に示す必要があるだろう。

第二に、知的障害者スポーツコーチが活用する暗黙知の多くが、過去の知的障害者スポーツにおける指導経験を通して獲得された暗黙知が中心であったことが挙げられる。

原仲ら（2015）の健常児のサッカーコーチの実践知に関する研究によると、コーチは、コーチング実践を省察的に振り返りながら有機的改善を繰り返しているだけではなく、自らが選手として熟達した経験も活かし、コーチとして熟達している可能性について言及している<sup>292)</sup>。つまり、健常児のスポーツコーチは、過去に自らが指導を受けた経験と、その指導により選手として熟達した経験を通して獲得した暗黙知を活用しながら、コーチとしての実践知の獲得に繋げているということである。

それに対して、知的障害者スポーツコーチは、インタビュー調査の結果を確認しても、

自らが指導を受けた経験や、選手として熟達した経験を通して獲得した内容がほとんど語られていない。一部、「県選抜とかに入った時期もあって、俺、多少サッカー知っているし、教えてあげられるんじゃない？みたいな感じに考えていたのは間違いなくあって」(D)のように、選手として熟達した経験に関する語りが見られた。しかし、この内容は、知的障害者スポーツコーチを始めるきっかけとして語られたもので、指導の際に重視している内容や指導で重視する理由として語られたものではない。その他のコーチにおいては、自らが指導を受けていた際の内容についての語りは全く出てきておらず、健常児のスポーツコーチと異なる部分といえよう。

それでは、知的障害者のスポーツ指導において、コーチが指導を受けた経験や、コーチが選手として熟達した経験によって獲得した暗黙知を活用する必要があるのだろうか。田中(2022)は、競技性の高い知的障害者スポーツの指導に従事するコーチに対しインタビュー調査を行なっているが、そのコーチ全員が共通して、「知的障がいのある選手も健常者の選手も、同じようにコーチングするという基本的な考えを持っている」という結果を示している<sup>293)</sup>。また、知的障害は、そもそも身体上は同年齢の健常者と大きな違いがあるというわけではない<sup>294)</sup>という指摘があるように、健常者と同じように指導する部分があっても不思議ではない。こうした視点で考えると、健常児と同様に、コーチが指導を受けた経験や、コーチが選手として熟達した経験によって獲得した暗黙知は、指導に活用できると考えられる。

本研究の調査結果と先行研究の結果との違いが現れた理由としては、指導の対象となる知的障害者の障害の程度と活動の目的が影響していると考えられる。具体的には、田中(2022)の研究のように、軽度の知的障害者への競技性の高い活動を指導する場合、知的障害に対する配慮や工夫に関する内容よりも、健常者に対する指導と共通する内容が多く活用されていると推測される。それに対して、様々な障害の程度の知的障害者へ個々のニーズに応じた指導をする場合、健常者に対する指導と共通する内容よりも、知的障害に対する配慮や工夫に関する内容が多く活用される可能性がある。このように、同じ知的障害者に対する指導であっても、障害の程度や活動目的により、コーチが指導する際に重視する内容の差として違いが現れたと考えられる。このことから、知的障害者スポーツの指導においては、どちらの暗黙知も有用であるといえる。

以上のような視点に立つと、過去の障害者スポーツ指導教本に記された「健常者と全く同じように練習を行なっていけば良い」<sup>295)</sup><sup>296)</sup><sup>297)</sup>というような指導法についての認識は、誤解を招く恐れがある。そのため、知的障害者スポーツコーチは、指導する対象者の知的障害の程度や活動目的により、健常者に対する指導と共通する内容と知的障害に対する配慮や工夫に関する内容について、重視され活用される割合が変化するという認識を持つことが必要であろう。そして、指導の対象や活動の状況に応じながら、自らが指導を受けた経験や選手として熟達した経験から獲得した暗黙知を形式知とするために、健常者のスポーツ指導に関する学習を進めることも、知的障害者スポーツコーチとしての熟達の一助になると考えられる。さらに、知的障害者に対する指導経験を通して獲得した知識の内容と、指導を受けた経験や選手として熟達した経

験を通して獲得した知識とを照らし合わせ、知的障害に対する指導において、配慮し、工夫しなければならない内容について、コーチ自身がより明確に把握することが重要といえよう。

ここまで「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」の作成を通して、見出された知的障害者スポーツコーチが熟達するための特徴と課題、さらにその対応について述べてきた。知的障害者スポーツコーチが熟達するためには、現状における課題を自らが把握し、対応していくことが重要となる。會田（2017）は、コーチが実践知を獲得するためには、「自分自身の思考やインタビューで得られた語りなどを、客観的に見つめ直せるように文章や図表に表す手続きが必要である」と指摘している<sup>298)</sup>。そして、その手続きについて「状況をまったく知らない人でもその行動がよく理解できるように、行動そのものだけでなく文脈も含めて説明できれば、コーチングの実践現場において有用な、次の世代に伝承できる知になる」と述べている<sup>299)</sup>。

知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得においても、指導等を通して経験し獲得した暗黙知を表出化し形式知とする取り組みが重要であることはすでに述べてきた。そのため、指導の際の思考を文章や図表としていく作業は有効であろう。また、この作業は、知識変換の連結化の際に、どのような形式知が必要になるかについて検討するにあたり、有益な情報になると考えられる。そして、本研究における「知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデル」の作成も、そういった作業の一端を担っているといえよう。

こうした作業は、実践知を獲得するにあたって重要であるメタ認知スキルの働きを促進させることにもつながる。勝原（2012）は「伸びる人というのは、勘所がいいというだけではなく、努力、経験から学ぼうと省察する力、そして、経験できる環境も必要となる。それらがあいまって、新たな経験が前の経験に上積みさるような良質な経験となる」<sup>300)</sup>と述べている。指導の際の思考を文章や図表としていく作業は、この指摘の「経験から学ぼうと省察する力」というメタ認知スキルの働きを高めることとなるため、知的障害者スポーツコーチとして熟達するうえで、有効な取り組みの一つと考えられる。

## 第2項 本研究の意義と今後の課題

本研究では、熟達化を実践知獲得の学習過程とし、知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデルを作成し、熟達するための道すじについて検討した。本研究の意義は次の三つである。

第一に、障害者スポーツの歴史的な背景を基に、団体の違いを超えて知的障害者スポーツのコーチ養成に関する内容を整理したことである。これまで、身体障害者スポーツと知的障害者スポーツはその対象の違いなどにより、また、（公財）日本パラスポーツ協会と SON はその活動目的の違いなどにより、別々に整理されることが中心であった。それを日本における障害者スポーツの歴史的な背景を知的障害者スポーツという視点で整理し、身体障害者スポーツの取り組みが進められるなかで、どのような経

緯で知的障害者スポーツの取り組みが始まったのかを明らかにした。さらに、これまでの歴史的な背景を踏まえながら、どのようにして知的障害者スポーツのコーチ養成が行われたのか、その教育内容を明らかにした。本研究では、それらを総合的に検討することで、コーチ養成において知的障害者スポーツコーチの専門性をどのように捉えているのかを浮き彫りにしたことに意義がある。

第二に、知的障害者スポーツコーチの当事者意識に焦点を当て、その専門性に関する意識を明らかにしたことである。本研究では、質的な調査を通して知的障害者スポーツコーチが指導を行うなかで何を重視しているのか、その意識はどのように変化したのかについて整理した。それに基づいて知的障害者スポーツコーチは自らの専門性をどのように捉えているのかという、当事者の視点で検討したことに意義がある。

第三に、これまでほとんど行われていなかった知的障害者スポーツコーチに関する研究として、養成する側の立場と当事者であるコーチ側の立場の両方の視点から知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデルを示したことである。これまで、知的障害者スポーツの指導に関する研究がほとんど行われなかったため、知的障害者スポーツコーチがどのように熟達しているのかは明確になっていなかった。そうした現状において、本モデルを通して形式知と暗黙知の関連をはじめとした実践知の獲得の経緯が整理され、当事者であるコーチが自らの熟達化のイメージを掴むことが可能となったことは、大きな成果であるといえよう。

一方、残された課題もある。本研究では、知的障害者スポーツコーチの実践知の獲得モデルの作成を試みるため、その全体像を捉えることを中心に取り組んできた。そのため、知的障害者スポーツコーチの実践知獲得における、知識変換やメタ認知スキルの働き、他分野の学習の転用については、コーチたちの語りをもとに該当する内容の整理に留まっており、実証的に明らかにできている訳ではない。コーチの指導経験や活動目的等の違いを加味したうえで実証的に明らかにすることができれば、知的障害者スポーツコーチの熟達化をより詳細に示すことが可能となる。そして、知的障害者スポーツコーチの専門性を紐解くための有益な手がかりの一つになると考えられる。

最後に、本研究は、多様な参加者を対象とした知的障害者スポーツクラブにおけるサッカーという団体競技に取り組むコーチに研究協力を依頼し、その意識を踏まえ実践知の獲得について検討した。今後は、その他の目的で活動するコーチや個人競技を含む他の種目で活動するコーチに対する調査を行い、本研究の結果をもとに検討を加えていく必要がある。

以上の本研究の意義と課題を踏まえながら、引き続き知的障害者スポーツコーチの熟達化プロセスを検証し、それらの研究成果が専門性の明確化の一助となるように取り組んでいきたい。

## 第6節 地域社会における本研究の貢献

本研究で取り組んできた熟達化を明らかにすることは、社会のなかで能力を発揮し価値を実現させ、個人のアイデンティティを支えることと、獲得した知識やスキルが

次の世代に継承が社会を発展させることにつながる<sup>301)</sup>。つまり、知的障害者スポーツコーチの熟達化を明らかにすることは、コーチが活動現場で適切な能力を発揮することにつながり、コーチの存在意義がより明確になる。また、知的障害者スポーツコーチの熟達化を明確にすることは、知識やスキルが継承されやすくなり、課題となっている体系的なコーチ養成を促進させることにもつながる。これらの変化は、指導の質の向上を促し、多くの知的障害者に対してより適切なスポーツが実施される可能性を高まる。その結果として、知的障害者がスポーツを面白いと感じる機会を増やし、スポーツに対する関心を高めることになる。これにより知的障害者は、スポーツの意義や必要性についての認識をさらに深められる。

また、現状として、知的障害者スポーツは、学校の授業等における活動が中心となっており、卒業後の活動継続に課題が見られる状態である<sup>302)</sup>。この現状に加え、昨今の学校教育における部活動の地域移行に関する検討が進められるなかで、地域スポーツクラブ等がその受け皿となることがより一層求められるであろう。それには、今以上に知的障害者スポーツコーチの確保が必要となる。知的障害者スポーツコーチの熟達化に関する知見は、専門性の検討を促進させ、社会における専門職としての立場を確立することにもつながる。専門職としての立場を確立することは、養成システムの充実にもつながると考えられる。つまり、本研究は、長期的に見れば、人材の確保と質の確保の両面に対して寄与する可能性があるといえよう。

以上のように、本研究において、知的障害者スポーツコーチの熟達の道すじを示すことは、地域における知的障害者スポーツの振興に貢献する。これは、スポーツ基本法の前文に記されている「スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利」を推進させることになろう。

さらに、本研究では、知的障害者スポーツコーチが、指導経験と学習を通して、知的障害者の生活やその将来にまで目を向けながら指導する意識を高めていることを明らかにした。

知的障害者の生活の状況として、施設生活から地域生活への移行が本格的に進められるようになった。現状としては、家庭・施設・学校が中心となりながらも、地域社会におけるさまざまな社会資源を活用し地域で生活を送ることができるようになりつつある。そして、その生活には、仕事や余暇活動も含まれており、職場である会社や余暇活動の場である地域のスポーツクラブなども、知的障害者の生活を支える重要な役割を担う立場となっている。

こうした状況下で、地域のスポーツクラブでは、より多くの知的障害者の参加につなげ、いかに知的障害者がスポーツ活動を継続できるようにするか検討されている。そのため、コーチは参加者である知的障害者にアダプトさせる指導を行うようになったり、時には特別支援学校や特別支援学級、福祉施設と連携しながら活動を進めたりしている。矢部(2004)は「障害のある人がスポーツを楽しむためには、その人自身と、その人を取り巻く人々や環境をインクルージョンしたシステムづくりこそが大切である」と述べている<sup>303)</sup>。つまり、コーチは知的障害者を取り巻く人的環境の一人として、

実践知の獲得を通しながらインクルーシブな社会を構築する意識を高めているのである。

知的障害者にとっての余暇活動は、スポーツだけではない。活動は、健常者と同じように音楽や芸術的な取り組みなどと多岐にわたっており、徐々に拡がりを見せている。地域活動の一部を支える知的障害者スポーツクラブのコーチの熟達を示すことは、同じく地域活動を支える者の熟達においても参考になると考えられる。つまり、本研究の成果は、知的障害者の他の地域活動の振興を支えることにもつながり、インクルーシブな社会づくりに貢献できると考えられる。

## 脚注

---

- 1) 日本財団パラスポーツセンター(2021)「国内外一般社会でのパラリンピックに関する認知と関心(2021)【国際比較編】」.
- 2) 能村藤一(1996)「知的障害者スポーツの現状と展望」 総合リハビリテーション, 24(3), 275-277.
- 3) 能村藤一(1992)「7 文化的活動-スポーツ」 精神薄弱問題白書 1993 年版, 日本文化科学社, 150-152.
- 4) 田引俊和(2020)「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」 かもがわ出版.
- 5) (公財) 笹川スポーツ財団(2017)「地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究) 報告書」.
- 6) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」 公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 7) (公財) 笹川スポーツ財団(2017)「地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究) 報告書」.
- 8) (公財) 笹川スポーツ財団(2018)「地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究) 報告書」.
- 9) 中澤幸子・荒木理沙(2019)「障害児の水泳指導における現状と課題-知的障害児、発達障害児、肢体不自由児の指導を通して-」 スポーツと人間, 3(2), 157-162.
- 10) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」 公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 11) Campbell, N. J., & Stonebridge, J. (2020). Coaching athletes with intellectual disabilities: Same thing but different? *Sport Coaching with Diverse Populations*, 142-159. London, England: Routledge.
- 12) MacDonald, D. J. Beck, K. Erickson, K., & Cote, J. (2016). Understanding Sources of Knowledge for Coaches of Athletes with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 242-249.
- 13) Campbell, N. J., & Stonebridge, J. (2020). Coaching athletes with intellectual disabilities: Same thing but different? *Sport Coaching with Diverse Populations*, 142-159. London, England: Routledge.
- 14) MacDonald, D. J. Beck, K. Erickson, K., & Cote, J. (2016). Understanding Sources of Knowledge for Coaches of Athletes with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 242-249.
- 15) 関子浩二(2017)「体育方法学研究およびコーチング学研究が目指す研究のすがた」 コーチング学研究, 第 30 巻増刊号, 129-135.
- 16) Hutzler, Y., & Oz, H., (2014) *Special Olympics athletes' perspectives on their motivation to participate in sports. Sport, Coaching and Intellectual Disability*. London, England: Routledge.
- 17) Ryan, S. Fraser-Thomas, J., & Weiss, J. A. (2018) Patterns of sport participation for youth with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(3), 369-378.
- 18) MacDonald, D. J. Beck, K. Erickson, K., & Cote, J. (2016). Understanding Sources of Knowledge for Coaches of Athletes with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual*

- 19) 廣澤満之(2014)「障害児保育における保育者の熟達化に関する研究の動向」目白大学総合科学研究, 10, 1-8.
- 20) 廣澤満之(2018)「障害児保育における保育者の熟達化—保育困難感と熟達へのニーズの分析を通して—」白梅学園大学・短期大学紀要, 54, 37-54.
- 21) Chi, M. T. H., & Robin, A. F. (1989) How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(1), 27-62.
- 22) 大浦容子(1995)「認知心理学から見た熟達化」新潟大学教育学部紀要 人文・社会学編, 36(2), 229-243.
- 23) 丸野俊一(1996)「プロとしての教師への道のり—1-熟達化研究からの提言」児童心理, 50(2), 264-275.
- 24) 大浦容子(1995)「認知心理学から見た熟達化」新潟大学教育学部紀要 人文・社会学編, 36(2), 229-243.
- 25) Hatano, G., & Inagaki, K. (1984) 「Two Courses of Expertise」乳幼児発達臨床センター年報, 6, 27-36.
- 26) 大浦容子(1996)「熟達化」認知心理学 5 学習と発達, 東京大学出版, 11-36.
- 27) 大浦容子(1996)「熟達化」認知心理学 5 学習と発達, 東京大学出版, 11-36.
- 28) 楠見孝(2012)「第1章 実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 29) 楠見孝(2012)「第1章 実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 30) 楠見孝(2012)「第2章 実践知の獲得 熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 34-57.
- 31) 藤本学・島村美香・小山記代子・幸史子(2021)「熟達看護師と熟達前看護師の看護実践知に対する認識の差異」日本看護科学会誌, 41, 796-805.
- 32) 藤原顕(2019)「初任期(3年目)教師の実践知の形成—福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究—」福山市立大学教育学部研究紀要, 7, 103-106.
- 33) 勝浦眞仁・荻原はるみ・上田敏丈(2021)「障害児保育における実践知の拡がり—初任保育者と中堅前期保育者の熟達化比較から—」保育学研究, 59(3), 35-47.
- 34) 會田宏・船木浩斗(2011)「ハンドボールにおけるコーチング活動の実践知に関する質的研究—大学トップレベルのチームを指揮した若手コーチの語りを手がかりに—」コーチング学研究, 24(2), 107-118.
- 35) 原仲碧・中山雅雄・小井土正亮・桑原鉄平・森政憲・浅井武(2015)「育成年代サッカーコーチ(元Jリーガー)のコーチング実践知に関するライフストーリー研究」コーチング学研究, 28(2), 163-173.
- 36) 勝原裕美子(2012)「第5章 人を相手とする専門職 2. 看護師」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 194-221.
- 37) 中澤篤史(2016)「運動部活動の『社会的意義』の変遷」運動部活動の理論と実践, 大修館書店, 58-68.
- 38) 山田快・堀本菜美・長谷川賢典(2022)「アスリートにとって優れたコーチの特徴」スポーツ心理学研究, 早期公開資料論文.
- 39) 伊藤雅充(2016)「アスリートセンタードコーチング—伝わらないのは理由がある」*Training Journal*, 38(5),

---

32-37.

- 40) 山田快・堀本菜美・長谷川賢典(2022)「アスリートにとって優れたコーチの特徴」スポーツ心理学研究, 早期公開資料論文.
- 41) 丸野俊一(1996)「プロとしての教師への道のり-1-熟達化研究からの提言」児童心理, 50(2), 264-275.
- 42) 楠見孝(2012)「第1章 実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 43) 楠見孝(2012)「第1章 実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 44) マイケル・ポランニー(2003)「暗黙知の次元」ちくま学芸文庫.
- 45) 楠見孝(2012)「第2章 実践知の獲得 熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 34-57.
- 46) 楠見孝(2012)「第1章 実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 47) 田中暢子(2013)「戦後日本における障害者スポーツの発展—1949年から1970年に着目して」体育研究, 47, 11-24.
- 48) 日本リハビリテーション医学会スポーツ委員会(1996)「障害者スポーツ」医学書院.
- 49) 1952年にオランダの参加を得て国際競技大会へと発展し、第1回国際ストック・マンデビル競技大会として開催された。
- 50) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2020)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- 51) 当時は第13回ストック・マンデビル競技大会として開催され、国内では国際身体障害者スポーツ大会と呼ばれていた。IPC設立後には第2回パラリンピックと位置付けられている。以降、本稿では第2回パラリンピック東京大会と記す。
- 52) 藤田紀昭(2014)「障害者スポーツの過去、現在、未来」障害発達研究, 7, 7-17.
- 53) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2021)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- 54) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2021)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- 55) 田中暢子(2013)「戦後日本における障害者スポーツの発展—1949年から1970年に着目して」体育研究, 47, 11-24.
- 56) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2021)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- 57) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2021)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- 58) 田中暢子(2013)「戦後日本における障害者スポーツの発展—1949年から1970年に着目して」体育研究, 47, 11-24.
- 59) 堀内雄斗(2016)「パラリンピックと障害者スポーツ—現状と課題—」レファレンス平成28年2月号, 127-147.
- 60) 藤田紀昭(2014)「障害者スポーツの過去、現在、未来」障害発達研究, 7, 7-17.
- 61) 田引俊和(2020)「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」かもがわ出版.
- 62) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2021)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- 63) 正式競技としてクラスカントリースキー競技の4種目が設定された。知的障害者が初めて夏季パラリンピックへの参加が認められたのは1996年に開催されたアトランタ大会(陸上競技2種目、水泳競技2種目)からで

---

ある。なお、1992年の第9回夏季パラリンピックバルセロナ大会の後にスペインのマドリードで知的障害者のパラリンピック大会が開催されているが、包括された大会として知的障害者が参加するようになったのは前述の大会からである。

- 64) 高橋豪仁(2017)「パラリンピック教育に関する一考察」次世代教員養成センター研究紀要, 3, 99-109.
- 65) 厚生労働省障害保健福祉部企画課自立支援振興室「政策レポート(障害者スポーツ)」  
(<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/2011/01/01.html> 閲覧日 2020.11.11)
- 66) 藤田紀昭(2014)「障害者スポーツの過去、現在、未来」障害発達研究, 7, 7-17.
- 67) スポーツ庁ホームページ「第2期スポーツ基本計画の概要」([https://www.mext.go.jp/sports/content/1383656\\_001\\_300000714.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/1383656_001_300000714.pdf) 閲覧日 2020.11.2)
- 68) 藤田紀昭(2014)「障害者スポーツの過去、現在、未来」障害発達研究, 7, 7-17.
- 69) 田中暢子(2013)「戦後日本における障害者スポーツの発展—1949年から1970年に着目して」体育研究, 47, 11-24.
- 70) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2020)「障害のある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂版カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 71) 柴田幸男・竹内俊子・小林美夫(2003)「国際障害者スポーツムーブメントと日本知的障害者卓球大会の一考察」中京大学教養論叢, 227-263.
- 72) 藤田紀昭(2013)「障害者スポーツの環境と可能性」創文企画.
- 73) 藤田紀昭(2013)「障害者スポーツの環境と可能性」創文企画.
- 74) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 75) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 76) 藤田紀昭(2013)「障害者スポーツの環境と可能性」創文企画.
- 77) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 78) 田引俊和(2020)「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」かもがわ出版.
- 79) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2020)「障害のある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂版カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 80) 永倉春男(1993)「7 文化的活動—スポーツ」精神薄弱者問題白書 1994年版, 日本文化科学社.
- 81) 総理府編「平成11年度障害者白書」大蔵省印刷局.
- 82) 能村藤一(1996)「知的障害者スポーツの現状と展望」総合リハビリテーション, 24(3), 275-277.
- 83) 1995年(平成7年)に兵庫県で開催予定であった第4回大会については阪神・淡路大震災により中止となっている。
- 84) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2020)「障害のある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂版カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 85) 身体障害者スポーツ大会は開催当初から国民体育大会のあとに同じ都道府県で開催していた。知的障害者スポーツ大会は開催を希望する都道府県の中から厚生大臣(当時)が決定し開催していた。

- 
- 86) (公財)日本障がい者スポーツ協会ホームページ「全国障害者スポーツ大会開催基準要項(令和2年4月改定 pdf)」([https://www.jsad.or.jp/promotion/data/2020/zenspo\\_holding%20outline.pdf](https://www.jsad.or.jp/promotion/data/2020/zenspo_holding%20outline.pdf) 閲覧日: 2020,11,26)
- 87) (公財)笹川スポーツ財団(2018)「地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)」(スポーツ庁委託事業).
- 88) (公財)笹川スポーツ財団(2017)「平成28年度スポーツ庁『地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)』報告書」(スポーツ庁委託調査).
- 89) (公財)笹川スポーツ財団(2018)「地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)」(スポーツ庁委託事業).
- 90) (公財)笹川スポーツ財団(2013)「平成24年度文部科学省『健全者と障害者のスポーツ・レクリエーション活動連携推進事業(地域における障害者のスポーツ・レクリエーション活動に関する調査研究)』報告書」(文部科学省委託調査).
- 91) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 92) (公財)スペシャルオリンピックス日本(2021)「スペシャルオリンピックス参考資料」.
- 93) (公財)スペシャルオリンピックス日本(2021)「スペシャルオリンピックス参考資料」.
- 94) 1980年にJSOCが設立され、1992年に解散している。その後、1994年にSONが設立された。
- 95) (公財)スペシャルオリンピックス日本(2017)「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」.
- 96) (公財)スペシャルオリンピックス日本(2017)「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」.
- 97) (公財)スペシャルオリンピックス日本(2017)「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」.
- 98) 田引俊和(2020)「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」かもがわ出版.
- 99) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 100) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 101) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 102) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 103) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 104) SO世界大会の夏季大会については、名称を「国際大会」としており、第9回以降から現在の「世界大会」に変更している。冬季大会については第1回大会より「世界大会」としていた。
- 105) 小森亜紀子(2013)「スペシャルオリンピックスがソーシャル・インクルージョンに果たす役割—学校連携プログラムにおける交流経験を中心に—」風間書房.
- 106) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 107) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 108) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 109) 小森亜紀子(2013)「スペシャルオリンピックスがソーシャル・インクルージョンに果たす役割—学校連携プログラムにおける交流経験を中心に—」風間書房.
- 110) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.
- 111) 遠藤雅子(2004)「スペシャルオリンピックス」集英社新書.

- 
- 112) 永倉春男(1993)「7 文化的活動—スポーツ」精神薄弱者問題白書 1994 年版, 日本文化科学社.
  - 113) 田引俊和(2020)「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」かもがわ出版.
  - 114) 小森亜希子(2013)「スペシャルオリンピックスがソーシャル・インクルージョンに果たす役割—学校連携プログラムにおける交流経験を中心に—」風間書房.
  - 115) 井上明浩(2017)「第 10 回 INAS 世界知的障害者陸上競技選手権大会の状況から見る国内外情勢」金沢星稜大学人間科学研究, 11(1), 31-36.
  - 116) 小森亜希子(2013)「スペシャルオリンピックスがソーシャル・インクルージョンに果たす役割—学校連携プログラムにおける交流経験を中心に—」風間書房.
  - 117) (公財)スペシャルオリンピックス日本(2021)「スペシャルオリンピックス参考資料」.
  - 118) 能村藤一(1996)「知的障害者スポーツの現状と展望」総合リハビリテーション, 24(3), 275-277.
  - 119) 田引俊和(2020)「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」かもがわ出版.
  - 120) 藤原進一郎(2004)「競技スポーツとして発展したアダプテッド・スポーツ」アダプテッド・スポーツの科学, 市村出版, 14.
  - 121) 金子元彦(2019)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり—初期の指導者講習会と体育関係者の貢献—」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
  - 122) 金子元彦(2019)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり—初期の指導者講習会と体育関係者の貢献—」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
  - 123) 藤原進一郎(2004)「競技スポーツとして発展したアダプテッド・スポーツ」アダプテッド・スポーツの科学, 市村出版, 14.
  - 124) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2020)「障害のある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020 年改訂版カリキュラム対応」ぎょうせい.
  - 125) (公財)日本パラスポーツ協会(2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
  - 126) (公財)日本パラスポーツ協会(2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
  - 127) (公財)日本パラスポーツ協会(2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
  - 128) 藤田紀昭(2008)「障害者スポーツの世界」角川学芸出版.
  - 129) 藤田紀昭(2014)「障害者スポーツの過去、現在、未来」障害発達研究, 7, 7-17.
  - 130) 金子元彦(2012)「日本の障害者スポーツ指導者養成に関する—考察—1964 年パラリンピック東京大会前後に着目して—」ライフデザイン学研究, 8, 63-72.
  - 131) 金子元彦(2014)「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展(1966-1972)」ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
  - 132) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり—初期指導者講習会と体育関係者の貢献—」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
  - 133) 金子元彦(2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響(1973-1982)—大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として—」ライフデザイン学研究, 16, 63-78.
  - 134) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり—初期指導者講習会と体育関係者の貢献—」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
  - 135) 日本リハビリテーション医学会スポーツ委員会(1996)「障害者スポーツ」医学書院.

- 
- 136) 金子元彦(2012)「日本の障害者スポーツ指導者養成に関する一考察-1964年パラリンピック東京大会前後に着目して-」ライフデザイン学研究, 8, 63-72.
- 137) (公財)日本パラスポーツ協会(2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
- 138) 金子元彦(2012)「日本の障害者スポーツ指導者養成に関する一考察-1964年パラリンピック東京大会前後に着目して-」ライフデザイン学研究, 8, 63-72.
- 139) 金子元彦(2012)「日本の障害者スポーツ指導者養成に関する一考察-1964年パラリンピック東京大会前後に着目して-」ライフデザイン学研究, 8, 63-72.
- 140) 中村裕・佐々木忠重(1964)「身体障害者スポーツ」南江堂.
- 141) 中村裕・佐々木忠重(1964)「身体障害者スポーツ」南江堂.
- 142) 昭和38年5月20日社発第370号厚生省社会局長通知(1963)「身体障害者スポーツの振興について」.
- 143) 金子元彦(2014)「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展(1966-1972)」ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
- 144) (公財)日本パラスポーツ協会(2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
- 145) 藤原進一郎(2006)「障害のある人々のスポーツ 総論」特定非営利活動法人日本障害者スポーツ指導者協議会, 56.
- 146) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期指導者講習会と体育関係者の貢献-」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
- 147) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期指導者講習会と体育関係者の貢献-」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
- 148) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期指導者講習会と体育関係者の貢献-」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
- 149) 金子元彦(2014)「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展(1966-1972)」ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
- 150) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期指導者講習会と体育関係者の貢献-」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
- 151) 金子元彦(2014)「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展(1966-1972)」ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
- 152) 金子元彦(2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期指導者講習会と体育関係者の貢献-」ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
- 153) (公財)日本パラスポーツ協会(2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
- 154) 藤原進一郎(2004)「競技スポーツとして発展したアダプテッド・スポーツ」アダプテッド・スポーツの科学, 市村出版, 14.
- 155) 金子元彦(2014)「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展(1966-1972)」ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
- 156) 金子元彦(2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響(1973-1982)-大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として-」ライフデザイン学研究, 16, pp.63-78.
- 157) 中川一彦(1976)「身体障害者とスポーツ」日本体育社.

- 
- 158) 中村裕(1978)「身障者スポーツ」リハビリテーション医学, 15(1), 20-21.
- 159) 中川一彦(1976)「身体障害者とスポーツ」日本体育社.
- 160) 金子元彦(2014)「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展(1966-1972)」ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
- 161) (財)日本身体障害者スポーツ協会(1985)「創立20年史」.
- 162) 原俊夫の1971年前後の主な著書として、「扁桃核・海馬発作波に伴う行動変化に対する脳幹の関与」(1966),「情動表出に対する海馬の役割」(1969),「情動表出に対する海馬の役割」,(1971)「てんかんとその治療」(1970),「てんかん 抗てんかん剤を中心に」(1972),「てんかん」診断のいとぐち」(1972),「てんかんと情動 情動性てんかんからヒステリーの合併まで」(1973)などがある.
- 163) 昭和48年10月12日社更第153号厚生省社会局長通知(1973)「身体障害者スポーツ指導員研修事業及び点字誌発行事業ならびに盲人新職業訓練事業について」.
- 164) 金子元彦(2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響(1973-1982)-大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として-」ライフデザイン学研究, 16, pp.63-78.
- 165) 藤原進一郎(2004)「競技スポーツとして発展したアダブテッド・スポーツ」アダブテッド・スポーツの科学, 市村出版, 14.
- 166) 矢内信夫(1982)「障害者の市民スポーツへの参加」ハンディスポーツ研究会編, 障害者と市民スポーツ, ぶどう社, 8-18.
- 167) 金子元彦(2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響(1973-1982)-大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として-」ライフデザイン学研究, 16, pp.63-78.
- 168) 金子元彦(2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響(1973-1982)-大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として-」ライフデザイン学研究, 16, pp.63-78.
- 169) 金子元彦(2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響(1973-1982)-大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として-」ライフデザイン学研究, 16, pp.63-78.
- 170) 大阪市身体障害者スポーツセンター(1984)「10年のあゆみ」.
- 171) 藤原進一郎(1982)「身体障害者のためのスポーツ指導」ほるぷ社.
- 172) 大阪市身体障害者スポーツセンター(1984)「10年のあゆみ」.
- 173) 社会福祉法人大阪市障害更生文化協会編(1986)「精神薄弱者のためのスポーツ指導」大阪市身体障害者スポーツセンター.
- 174) 大阪市身体障害者スポーツセンター(1984)「10年のあゆみ」.
- 175) 社会福祉法人大阪市障害更生文化協会編(1986)「精神薄弱者のためのスポーツ指導」大阪市身体障害者スポーツセンター.
- 176) 社会福祉法人大阪市障害更生文化協会編(1986)「精神薄弱者のためのスポーツ指導」大阪市身体障害者スポーツセンター.
- 177) 大胡田茂夫・指宿忠昭(1981)「地方における身体障害者スポーツ指導者養成事業の現状と展望-静岡について-」日本体育学会大会号, 32, 194.
- 178) 社会福祉法人大阪市障害更生文化協会編(1986)「精神薄弱者のためのスポーツ指導」大阪市身体障害者スポーツセンター.

- 
- 179) 中村裕・佐々木忠重(1964)「身体障害者スポーツ」 南江堂.
- 180) ハンディスポーツ研究会編(1982)「障害者と市民スポーツ」 ぶどう社.
- 181) (財)日本障害者スポーツ協会(2000)「(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」平成12年3月1日発行冊子.
- 182) (財)日本障害者スポーツ協会(2001)「(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」平成13年3月1日発行冊子.
- 183) (財)日本障害者スポーツ協会(2004)「(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」平成16年4月1日発行冊子.
- 184) (財)日本障害者スポーツ協会(2009)「(財)日本障害者スポーツ協会資格認定制度」平成21年3月1日発行冊子.
- 185) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2020)「(財)日本障がい者スポーツ協会公認障がい者スポーツ指導者制度」令和2年4月発行冊子.
- 186) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 187) (財)日本障害者スポーツ協会編(2004)「障害者のスポーツ指導の手引き第2次改訂版」ぎょうせい.
- 188) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 189) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 190) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 191) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 192) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 193) (公財)日本障害者スポーツ協会編(2012)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級(改訂版)」ぎょうせい.
- 194) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2016)「新版 障がい者スポーツ指導教本」ぎょうせい
- 195) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2016)「新版 障がい者スポーツ指導教本」ぎょうせい
- 196) (公財)日本障がい者スポーツ協会編(2020)「障がいのある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 197) ここでのファンダメンタルについてはシュート、パス、ドリブル、オフボールの動き、状況判断、戦術理解などのバスケットボールに必要な個別の動作を正しく理解するといったスキルを指すと説明している。詳細は(公財)日本障がい者スポーツ協会編(2020)「障がいのある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂カリキュラム対応」,ぎょうせい,p204を参照.
- 198) 井上明浩・加藤泰樹(2000)「知的障害者の競技スポーツ参加について」体育・スポーツ哲学研究, 17-29.
- 199) Campbell, N. J., & Stonebridge, J. (2020). Coaching athletes with intellectual disabilities: Same thing but different? Sport Coaching with Diverse Populations, 142-159. London, England: Routledge.
- 200) MacDonald, D. J. Beck, K. Erickson, K., & Cote, J. (2016). Understanding Sources of Knowledge for Coaches of Athletes with Intellectual Disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29, 242-249.
- 201) 小森亜希子(2013)「スペシャルオリンピックスがソーシャル・インクルージョンに果たす役割—学校連携プロ

- 202) SON リソースページ, <https://son-info.org/basics/> (2022.5.30 閲覧).
- 203) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「コーチクリニックガイドライン」.
- 204) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「コーチクリニックガイドライン」.
- 205) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定ポイント」.
- 206) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2019) 「各資格の認定と更新方法について」.
- 207) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2019) 「各資格の認定と更新方法について」.
- 208) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2019) 「各資格の認定と更新方法について」.
- 209) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2019) 「各資格の認定と更新方法について」.
- 210) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「コーチ研修制度改定ポイント」.
- 211) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「コーチクリニックガイドライン」.
- 212) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定ポイント」.
- 213) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定ポイント」.
- 214) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「『ゼネラルオリエンテーション』パワーポイント資料」.
- 215) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2016) 「アスリート理解～アスリートともに～テキスト」.
- 216) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2016) 「アスリート理解～アスリートともに～テキスト」.
- 217) SON リソースページ, <https://son-info.org/basics/> (2022.5.30 閲覧).
- 218) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習 パワーポイント資料」.
- 219) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定ポイント」.
- 220) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習 パワーポイント資料」.
- 221) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習 パワーポイント資料」.
- 222) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定ポイント」.
- 223) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2009) 「認定コーチ研修会ガイドライン」.
- 224) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習 パワーポイント資料」.
- 225) (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習資料」.
- 226) レイナー・マートン (2013) 「スポーツ・コーチング学 指導理念からフィジカルトレーニングまで」 西村書店.
- 227) Porter, J., Ouvry, C., Morgan, M., & Downs, C. (2001) Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 12-16.
- 228) 杉山佳生 (2008) 「スポーツ体験を通してまなぶもの」 *児童心理*, 62(14), 金子書房, 17-22.
- 229) 渡邊浩美 (2006) 「障害者スポーツの社会的可能性」 *21世紀社会デザイン研究*, 5, 135-144.
- 230) 井上明浩 (2010) 「2009 スペシャルオリンピックス冬季世界大会の状況と今後の国内の展望」 *金沢星稜大学人間科学研究*, 3(2), 57-62.
- 231) 渡邊浩美 (2016) 「知的障害のある人たちを支える民間ネットワークの形成と新しい公共—スペシャルオリンピックス国内活動を事例として—」 *福祉社会開発研究*, 8, 73-83.
- 232) 時本英知・葛西崇文・増田貴人 (2022) 「日本の障害者スポーツ指導者養成の黎明期における知的障害に関する教育内容—1966年体制・1968年体制・1973年体制の研修会に着目して—」 *新潟青陵大学短期大学部研究報告*, 52, 87-103.

- 
- 233) 河先眞弓(2005)「視覚障害児に対する全力疾走の指導法開発に関する研究」 スポーツ運動学研究, 18, 45-54.
- 234) 香田泰子(2014)「視覚障害者のスポーツにおける指導と支援」 バイオメカニズム学会誌, 38(2), 117-122.
- 235) 金子元彦・森川洋・吹田真土(2018)「障がい者スポーツのコーチング学的研究-指導者へのインタビューから-」 ライフデザイン学紀要, 13, 256-267.
- 236) 洞井秀之・藤田紀昭・金森克浩(2021)「生涯スポーツへの展開を見据えた肢体不自由児の体育指導に関する研究-ポッチャの運動習熟と自己効力感の獲得にも注目して-」 日本福祉大学スポーツ科学論集, 4, 1-10.
- 237) 時本英知・増田貴人(2021)「障害者スポーツ指導者養成における知的障害に関する教育内容」 弘前大学大学院地域社会研究科年報, 17, 17-32.
- 238) (公財)日本障がい者スポーツ協会(2016)「新版 障がい者スポーツ指導教本」 ぎょうせい
- 239) 後藤邦夫(2017)「知的障害のある人とスポーツ」 公益財団法人日本発達障害連盟発行 JL NEWS, 109, 1-5.
- 240) MacDonald, D. J. Beck, K. Erickson, K., & Cote, J. (2016). Understanding Sources of Knowledge for Coaches of Athletes with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 242-249.
- 241) Campbell, N. J., & Stonebridge, J. (2020). Coaching athletes with intellectual disabilities: Same thing but different? *Sport Coaching with Diverse Populations*, 142-159. London, England: Routledge.
- 242) 澤江幸則(2013)「知的障害のある人にとっての運動・スポーツの意味」 現代スポーツ評論, 29, 82-90.
- 243) 奥住秀之・牛山道雄・葉石光一・田中敦士(2001)「7つの課題から見た知的障害者の身体運動能力」 *Anthropological Science*, 108(2), 91-99.
- 244) 関子浩二(2017)「体育方法学研究およびコーチング学研究が目指す研究のすがた」 コーチング学研究, 第30巻増刊号, 129-135.
- 245) 渡邊浩美(2006)「障害者スポーツの社会的可能性」 21世紀社会デザイン研究, 5, 135-144.
- 246) 田引俊和(2018)「知的障害者のスポーツニーズと課題の検討(2)-スペシャルオリンピックス参加者の意識調査と5年前との比較-」 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 11, 63-74.
- 247) 大谷尚(2019)「質的研究の考え方-研究方法論からSCATによる分析まで-」 名古屋大学出版会.
- 248) 原口善充・大谷多加志(2018)「保育者からみた心理専門職との協働-経験による変化と関係性に着目して-」 保育学研究, 56(3), 126-136.
- 249) 中坪史典・濱名潔・淀澤真帆・加藤望・田島美帆(2019)「質的データ分析法としての SCAT とうえの式質的分析法の比較-幼稚園長のインタビューデータから」 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 68, 9-18.
- 250) 遠藤晋作・上田敏丈・堀田法子(2019)「先天性心疾患をもつ学童期までの子どもに対して母親が行う病気説明プロセス」 日本小児看護学会誌, 28, 274-283.
- 251) 丸井淑美(2020)「性的少数者の学校生活の実態と学校教育の課題に関する研究-女性同性愛、男性同性愛、性同一性障害(性別違和)の当事者インタビュー調査より-」 日本健康相談活動学会誌, 15(2), 143-152.

- 
- 252) 松田健太郎・森祐貴・根本研・伊藤雅充(2020)「一流高校男女バレーボール指導者が持つ「コーチング観」に関する研究」 バレーボール研究, 22(1), 38-44.
- 253) 三井梨沙子・北村勝朗・水落文夫(2020)「アーティスティックスイミング競技のエキスパート指導者における指導観の検討 深層の半構造化インタビューからの SCAT 分析を手がかりに」 スポーツパフォーマンス研究, 12, 545-564.
- 254) 大谷尚(2011)「SCAT:Steps for Coding and Theorization-明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」 感性工学, 10(3), 155-160.
- 255) 綿引清勝(2017)「どんな子どもたち-知的障害」 これからのインクルーシブ体育・スポーツ, ぎょうせい, 16-28.
- 256) 高橋まゆみ(2004)「アダプテッド・スポーツにおける指導者システム, アダプテッド・スポーツの科学」 市村出版, 109-110.
- 257) 中村和彦(2008)「今日の子どものスポーツの問題点を探る」 児童心理, 62(14), 金子書房, 23-28.
- 258) 村上祐介(2017)「子どもが運動を楽しむためには-知的障害」 これからのインクルーシブ体育・スポーツ, ぎょうせい, 96-105.
- 259) 澤江幸則(2013)「知的障害のある人にとっての運動・スポーツの意味」 現代スポーツ評論, 29, 82-90.
- 260) 杉山佳生(2008)「スポーツ体験を通してまなぶもの」 児童心理, 62(14), 金子書房, 17-22.
- 261) 笠原亜希子(2021)「知的障害者のスポーツをめぐる「身体経験」の論理」 スポーツ社会学研究, 29(1), 55-69.
- 262) 奥住秀之(2012)「知的障害者の運動機能の制約とその支援」 障害者問題研究, 40(1), 10-17.
- 263) 澤江幸則(2013)「知的障害のある人にとっての運動・スポーツの意味」 現代スポーツ評論, 29, 82-90.
- 264) 関子浩二(2012)「体育方法学研究およびコーチング学研究が目指す研究のすがた」 体育方法専門分科会会報, 38, 11-17.
- 265) 會田宏(2017)「コーチの学びに役立つ実践報告と事例研究のまとめ方」 コーチ学研究, 30, 1-5.
- 266) 楠見孝(2012)「第2章 実践知の獲得 熟達化のメカニズム」 金井壽宏・楠見孝編, 実践知:エキスパートの知性, 有斐閣, 34-57.
- 267) 鯨岡峻(2005)「エピソード記述入門」 東京大学出版.
- 268) 高橋まゆみ(2004)「アダプテッド・スポーツにおける指導者システム」 アダプテッド・スポーツの科学, 市村出版, 109-110.
- 269) 中村和彦(2008)「今日の子どものスポーツの問題点を探る」 児童心理, 62(14), 金子書房, 23-28.
- 270) 村上祐介(2017)「子どもが運動を楽しむためには-知的障害」 これからのインクルーシブ体育・スポーツ, ぎょうせい, 96-105.
- 271) 杉山佳生(2008)「スポーツ体験を通してまなぶもの」 児童心理, 62(14), 金子書房, 17-22.
- 272) 保積功一(2008)「知的障害者施設の役割と職員の専門性を巡って」 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要, 13, 23-33.
- 273) 小笠原拓・菅野敦(2014)「知的障害者福祉に求められる専門性に関する研究-知的障害者福祉の変遷の医学モデル・社会モデルの複眼的視点による検証-」 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 10, 91-102.

- 
- 274) 平成 19 年 4 月 1 日 19 文科初第 125 号文部科学省初等中等教育局長(2007)「特別支援教育推進について(通知)」.
- 275) 文部科学省(2018)「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)」.
- 276) 北山陽子・古殿幸雄(2021)「チームスポーツと個人スポーツの社会人基礎力比較」日本知能情報フアジィ学会 フアジィシステム シンポジウム 講演論文集, 37, 530-533.
- 277) 日高哲朗(2005)「スポーツ指導法の体系化に向けて(5)」千葉大学教育学部研究紀要, 53, 27-31.
- 278) Gallahue, D.L. (1999)「幼少年期の体育 発達の視点からのアプローチ」大修館書店.
- 279) Michael Polanui (2003)「暗黙知の次元」ちくま学芸文庫.
- 280) 楠見孝(2014)「経験学習のクオリティを高めて熟達を早め、深化させる方法」RMSmessage, 37, 3-5.
- 281) 楠見孝(2014)「経験学習のクオリティを高めて熟達を早め、深化させる方法」RMSmessage, 37, 3-5.
- 282) 楠見孝(2014)「経験学習のクオリティを高めて熟達を早め、深化させる方法」RMSmessage, 37, 3-5.
- 283) 藤沼廉樹(2010)「省察的実践家(Reflective Practitioner)とは何か 総論」日本プライマリ・ケア連合学会誌, 33(2), 215-217.
- 284) 野中郁次郎・紺野登(1999)「知識経営のすすめ—ナレッジマネジメントとその時代」ちくま新書.
- 285) 野中郁次郎・竹内弘高(1996)「知識創造企業」東洋経済新報社.
- 286) (公財)日本障がい者スポーツ協会編(2020)「障がいのある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 287) (公財)日本障がい者スポーツ協会編(2020)「障がいのある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 288) (公財)日本障がい者スポーツ協会編(2020)「障がいのある人のスポーツ指導教本(初級・中級)2020年改訂カリキュラム対応」ぎょうせい.
- 289) 楠見孝(2012)「第2章 実践知の獲得 熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 34-57.
- 290) クルト・マイネル(1981)「スポーツ運動学」大修館書店.
- 291) Townsend, R. Cushion C. J., & Morgan M. (2019). Coaching in Disability Sport: From Practice to Theory. Sports Coaching: A Theoretical and Guide, 146-156. London, England: Routledge.
- 292) 原仲碧・中山雅雄・小井土正亮・桑原鉄平・森政憲・浅井武(2015)「育成年代サッカーコーチ(元Jリーガー)のコーチング実践知に関するライフストーリー研究」コーチング学研究, 28(2), 163-173.
- 293) 田中敏裕(2022)「パラリンピックをめざす知的障がい者卓球コーチングに関する質的研究」アダプテッド・スポーツ科学, 20(1), 19-34.
- 294) Gallahue, D.L. (1999)「幼少年期の体育 発達の視点からのアプローチ」大修館書店.
- 295) (財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 296) (公財)日本障害者スポーツ協会編(2012)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級(改訂版)」ぎょうせい.
- 297) (公財)日本障がい者スポーツ協会編(2016)「新版障がい者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.
- 298) 會田宏(2017)「コーチの学びに役立つ実践報告と事例研究のまとめ方」コーチング学研究, 30 増刊号,

---

1-5.

- 299) 會田宏(2017)「コーチの学びに役立つ実践報告と事例研究のまとめ方」コーチング学研究, 30 増刊号, 1-5.
- 300) 勝原裕美子(2012)「第 5 章人を相手とする専門職 2.看護師」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 194-221.
- 301) 楠見孝(2012)「第 1 章 実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 302) (公財) 笹川スポーツ財団(2017)「地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究) 報告書」.
- 303) 矢部京之助(2004)「アダプテッド・スポーツとは何か」アダプテッド・スポーツ科学, 市村出版, 3-4.

## 引用文献

- 會田宏・船木浩斗（2011）「ハンドボールにおけるコーチング活動の実践知に関する質的研究-大学トップレベルのチームを指揮した若手コーチの語りを手がかりに-」 *コーチング学研究*, 24(2), 107-118.
- 會田宏（2017）「コーチの学びに役立つ実践報告と事例研究のまとめ方」 *コーチング学研究*, 30 増刊号, 1-5.
- Campbell, N. J., & Stonebridge, J. (2020). Coaching athletes with intellectual disabilities: Same thing but different? *Sport Coaching with Diverse Populations*, 142-159. London, England: Routledge.
- Chi, M. T. H., & Robin, A. F. (1989) How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(1), 27-62.
- 遠藤雅子（2004）「スペシャルオリンピックス」 集英社新書.
- 遠藤晋作・上田敏丈・堀田法子（2019）「先天性心疾患をもつ学童期までの子どもに対して母親が行う病気説明プロセス」 *日本小児看護学会誌*, 28, 274-283.
- 藤本学・島村美香・小山記代子・幸史子（2021）「熟達看護師と熟達前看護師の看護実践知に対する認識の差異」 *日本看護科学会誌*, 41, 796-805.
- 藤沼廉樹（2010）「省察的実践家(Reflective Practitioner)とは何か 総論」 *日本プライマリ・ケア連合学会誌*, 33(2), 215-217.
- 藤田紀昭（2008）「障害者スポーツの世界」 角川学芸出版.
- 藤田紀昭（2013）「障害者スポーツの環境と可能性」 創文企画.
- 藤田紀昭（2014）「障害者スポーツの過去、現在、未来」 *障害発達研究*, 7, 7-17.
- 藤原颯（2019）「初任期（3年目）教師の実践知の形成-福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究-」 *福山市立大学教育学部研究紀要*, 7, 103-106.
- 藤原進一郎（1982）「身体障害者のためのスポーツ指導」 ほるぷ社.
- 藤原進一郎（2004）「競技スポーツとして発展したアダプテッド・スポーツ」 *アダプテッド・スポーツの科学*, 市村出版, 14.
- 藤原進一郎（2006）「障害のある人々のスポーツ 総論」 特定非営利活動法人日本障害者スポーツ指導者協議会, 56.
- Gallahue, D. L. (1999) 「幼少年期の体育 発達の視点からのアプローチ」 大修館書店.
- 後藤邦夫（2017）「知的障害のある人とスポーツ」 公益財団法人日本発達障害連盟 発行 *JL NEWS*, 109, 1-5.
- ハンディスポーツ研究会編（1982）「障害者と市民スポーツ」 ぶどう社.
- 原口善充・大谷多加志（2018）「保育者からみた心理専門職との協働-経験による変化と関係性に着目して-」 *保育学研究*, 56(3), 126-136.
- 原仲碧・中山雅雄・小井土正亮・桑原鉄平・森政憲・浅井武（2015）「育成年代サ

- サッカーコーチ（元 J リーガー）のコーチング実践知に関するライフストーリー研究」 コーチング学研究, 28(2), 163-173.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1984) 「Two Courses of Expertise」 乳幼児発達臨床センター年報, 6, 27-36.
- 平成 19 年 4 月 1 日 19 文科初第 125 号文部科学省初等中等教育局長（2007）「特別支援教育推進について（通知）」.
- 日高哲朗（2005）「スポーツ指導法の体系化に向けて(5)」 千葉大学教育学部研究紀要, 53, 27-31.
- 廣澤満之（2014）「障害児保育における保育者の熟達化に関する研究の動向」 目白大学総合科学研究, 10, 1-8.
- 廣澤満之（2018）「障害児保育における保育者の熟達化—保育困難感と熟達へのニーズの分析を通して—」 白梅学園大学・短期大学紀要, 54, 37-54.
- 洞井秀之・藤田紀昭・金森克浩（2021）「生涯スポーツへの展開を見据えた肢体不自由児の体育指導に関する研究—ボッチャの運動習熟と自己効力感の獲得にも注目して—」 日本福祉大学スポーツ科学論集, 4, 1-10.
- 堀内雄斗（2016）「パラリンピックと障害者スポーツ—現状と課題—」 レファレンス平成 28 年 2 月号, 127-147..
- 保積功一（2008）「知的障害者施設の役割と職員の専門性を巡って。」 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要, 13, 23-33.
- Hutzler, Y., & Oz, H., (2014) Special Olympics athletes' perspectives on their motivation to participate in sports. Sport, Coaching and Intellectual Disability. London, England: Routledge.
- 井上明浩・加藤泰樹（2000）「知的障害者の競技スポーツ参加について」 体育・スポーツ哲学研究, 17-29.
- 井上明浩（2010）「2009 スペシャルオリンピックス冬季世界大会の状況と今後の国内の展望」 金沢星稜大学人間科学研究, 3(2), 57-62.
- 井上明浩（2017）「第 10 回 INAS 世界知的障害者陸上競技選手権大会の状況から見る国内外情勢」 金沢星稜大学人間科学研究, 11(1), 31-36.
- 伊藤雅充（2016）「アスリートセンタードコーチング-伝わらないのは理由がある」 Training Journal, 38(5), 32-37.
- 金子元彦・森川洋・吹田真土（2018）「障がい者スポーツのコーチング学的研究-指導者へのインタビューから-」 ライフデザイン学紀要, 13, 256-267.
- 金子元彦（2012）「日本の障害者スポーツ指導者養成に関する一考察-1964 年パラリンピック東京大会前後に着目して-」 ライフデザイン学研究, 8, 63-72.
- 金子元彦（2014）「日本における身体障がい者スポーツ指導者養成事業の発足と発展（1966-1972）」 ライフデザイン学研究, 10, 225-235.
- 金子元彦（2019）「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期の指導者講習会と体育関係者の貢献-」 ライフデザイン学研究, 15, 75-88.

- 金子元彦 (2020)「日本における障がい者スポーツ指導者養成のはじまり-初期指導者講習会と体育関係者の貢献-」 ライフデザイン学研究, 15, 75-88.
- 金子元彦 (2021)「身体障害者スポーツの地域振興が指導者養成に与えた影響 (1973-1982) -大阪市身体障害者スポーツセンターの動向を中心として-」 ライフデザイン学研究, 16, 63-78.
- 笠原亜希子 (2021)「知的障害者のスポーツをめぐる「身体経験」の論理。」 スポーツ社会学研究, 29(1), 55-69.
- 勝原裕美子 (2012)「第 5 章人を相手とする専門職 2.看護師」 金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 194-221.
- 勝浦眞仁・荻原はるみ・上田敏丈 (2021)「障害児保育における実践知の拡がり-初任保育者と中堅前期保育者の熟達化比較から-」 保育学研究, 59(3), 35-47.
- 河先眞弓 (2005)「視覚障害児に対する全力疾走の指導法開発に関する研究」 スポーツ運動学研究, 18, 45-54.
- 北山陽子・古殿幸雄 (2021)「チームスポーツと個人スポーツの社会人基礎力比較」 日本知能情報ファジィ学会 ファジィシステム シンポジウム 講演論文集, 37, 530-533.
- 小森亜希子 (2013)「スペシャルオリンピックスがソーシャル・インクルージョンに果たす役割-学校連携プログラムにおける交流経験を中心に-」 風間書房.
- 香田泰子 (2014)「視覚障害者のスポーツにおける指導と支援」 バイオメカニズム学会誌, 38(2), 117-122.
- 厚生労働省障害保健福祉部企画課自立支援振興室「政策レポート(障害者スポーツ)」 (<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/2011/01/01.html> 閲覧日 2020.11.11)
- (公財) 日本パラスポーツ協会 (2022)「パラスポーツの歴史と現状」.
- (公財) 日本障がい者スポーツ協会ホームページ「全国障害者スポーツ大会開催基準要項(令和 2 年 4 月改定 pdf)」 ([https://www.jsad.or.jp/promotion/data/2020/zenspo\\_holding%20outline.pdf](https://www.jsad.or.jp/promotion/data/2020/zenspo_holding%20outline.pdf) 閲覧日: 2020,11,26)
- (公財) 日本障がい者スポーツ協会 (2016)「新版 障がい者スポーツ指導教本」 ぎょうせい
- (公財) 日本障がい者スポーツ協会 (2020)「(財) 日本障がい者スポーツ協会公認 障がい者スポーツ指導者制度」 令和 2 年 4 月発行冊子.
- (公財) 日本障がい者スポーツ協会 (2020)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- (公財) 日本障がい者スポーツ協会 (2020)「障害のある人のスポーツ指導教本(初級・中級) 2020 年改訂版カリキュラム対応」 ぎょうせい.
- (公財) 日本障がい者スポーツ協会 (2021)「障がい者スポーツの歴史と現状」.
- (公財) 日本障害者スポーツ協会編 (2012)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級(改訂版)」 ぎょうせい.
- (公財) 笹川スポーツ財団 (2013)「平成 24 年度文部科学省『健常者と障害者のスポーツ・レクリエーション活動連携推進事業(地域における障害者のスポー

- ツ・レクリエーション活動に関する調査研究)』報告書」(文部科学省委託調査)。
- (公財) 笹川スポーツ財団 (2017) 「平成 28 年度スポーツ庁『地域における障害者スポーツ普及促進事業 (障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)』報告書」(スポーツ庁委託調査)。
- (公財) 笹川スポーツ財団 (2018) 「地域における障害者スポーツ普及促進事業 (障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)」(スポーツ庁委託事業)。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本(2021) 「スペシャルオリンピックス参考資料」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2009) 「認定コーチ研修会ガイドライン」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2016) 「アスリート理解～アスリートとともに～テキスト」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「コーチクリニックガイドライン」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「コーチ研修制度改定ポイント」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2017) 「ゼネラルオリエンテーション標準テキスト」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2019) 「各資格の認定と更新方法について」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「『ゼネラルオリエンテーション』パワーポイント資料」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習 パワーポイント資料」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2021) 「更新講習資料」。
- (公財) スペシャルオリンピックス日本 (2022) 「コーチ研修制度改定ポイント」。
- 鯨岡峻 (2005) 「エピソード記述入門」 東京大学出版。
- クルト・マイネル (1981) 「スポーツ運動学」 大修館書店。
- 楠見孝 (2012) 「第 1 章 実践知と熟達者とは」 金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 4-31.
- 楠見孝 (2012) 「第 2 章 実践知の獲得 熟達化のメカニズム」 金井壽宏・楠見孝編, 実践知: エキスパートの知性, 有斐閣, 34-57.
- 楠見孝 (2014) 「経験学習のクオリティを高めて熟達を早め、深化させる方法」 RMSmessage, 37, 3-5.
- MacDonald, D. J. Beck, K. Erickson, K., & Cote, J. (2016). Understanding Sources of Knowledge for Coaches of Athletes with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 242-249.
- 丸井淑美 (2020) 「性的少数者の学校生活の実態と学校教育の課題に関する研究-女性同性愛、男性同性愛、性同一性障害 (性別違和) の当事者インタビュー調査より-」 日本健康相談活動学会誌, 15(2), 143-152.
- 丸野俊一 (1996) 「プロとしての教師への道のり-1-熟達化研究からの提言」 児童心

- 理, 50(2), 264-275.
- 松田健太郎・森祐貴・根本研・伊藤雅充 (2020) 「一流高校男女バレーボール指導者が持つ「コーチング観」に関する研究」 バレーボール研究, 22(1), 38-44.
- Michael Polanyi (2003) 「暗黙知の次元」 ちくま学芸文庫.
- 三井梨沙子・北村勝朗・水落文夫 (2020) 「アーティスティックスイミング競技のエキスパート指導者における指導観の検討 深層的半構造化インタビューからの SCAT 分析を手がかりに」 スポーツパフォーマンス研究, 12, 545-564.
- 文部科学省 (2018) 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園部・小学部・中学部)」.
- 村上祐介 (2017) 「子どもが運動を楽しむためには-知的障害」 これからのインクルーシブ体育・スポーツ, ぎょうせい, 96-105.
- 永倉春男 (1993) 「7 文化的活動-スポーツ」 精神薄弱者問題白書 1994 年版, 日本文化科学社.
- 中川一彦 (1976) 「身体障害者とスポーツ」 日本体育社.
- 中村裕・佐々木忠重 (1964) 「身体障害者スポーツ」 南江堂.
- 中村裕 (1978) 「身障者スポーツ」 リハビリテーション医学, 15(1), 20-21.
- 中村和彦 (2008) 「今日の子どもスポーツの問題点を探る」 児童心理, 62(14), 金子書房, 23-28.
- 中坪史典・濱名潔・淀澤真帆・加藤望・田島美帆 (2019) 「質的データ分析法としての SCAT とうえの式質的分析法の比較-幼稚園長のインタビューデータから」 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 68, 9-18.
- 中澤篤史 (2016) 「運動部活動の『社会的意義』の変遷」 運動部活動の理論と実践, 大修館書店, 58-68.
- 中澤幸子・荒木理沙 (2019) 「障害児の水泳指導における現状と課題-知的障害児、発達障害児、肢体不自由児の指導を通して-」 スポーツと人間, 3(2), 157-162.
- 日本リハビリテーション医学会スポーツ委員会 (1996) 「障害者スポーツ」 医学書院.
- 日本財団パラスポーツセンター (2021) 「国内外一般社会でのパラリンピックに関する認知と関心(2021)【国際比較編】」.
- 野中郁次郎・紺野登 (1999) 「知識経営のすすめ-ナレッジマネジメントとその時代」 ちくま新書.
- 野中郁次郎・竹内弘高 (1996) 「知識創造企業」 東洋経済新報社.
- 能村藤一 (1992) 「7 文化的活動-スポーツ」 精神薄弱問題白書 1993 年版, 日本文化科学社, 150-152.
- 能村藤一 (1996) 「知的障害者スポーツの現状と展望」 総合リハビリテーション, 24(3), 275-277.
- 小笠原拓・菅野敦 (2014) 「知的障害者福祉に求められる専門性に関する研究-知的障害者福祉の変遷の医学モデル・社会モデルの複眼的視点による検証-」 東

- 京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 10, 91-102.
- 奥住秀之・牛山道雄・葉石光一・田中敦士 (2001) 「7つの課題から見た知的障害者の身体運動能力」 *Anthropological Science*, 108(2), 91-99.
- 奥住秀之 (2012) 「知的障害者の運動機能の制約とその支援」 *障害者問題研究*, 40(1), 10-17.
- 大胡田茂夫・指宿忠昭 (1981) 「地方における身体障害者スポーツ指導者養成事業の現状と展望-静岡について-」 *日本体育学会大会号*, 32, 194.
- 大阪市身体障害者スポーツセンター (1984) 「10年のあゆみ」.
- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization-明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」 *感性工学*, 10(3), 155-160.
- 大谷尚 (2019) 「質的研究の考え方-研究方法論から SCAT による分析まで-」 名古屋大学出版会.
- 大浦容子 (1995) 「認知心理学から見た熟達化」 *新潟大学教育学部紀要 人文・社会学編*, 36(2), 229-243.
- 大浦容子 (1996) 「熟達化」 *認知心理学 5 学習と発達*, 東京大学出版, 11-36.
- Porter, J., Ouvry, C., Morgan, M., & Downs, C. (2001) Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 12-16.
- Ryan, S. Fraser-Thomas, J., & Weiss, J. A. (2018) Patterns of sport participation for youth with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(3), 369-378.
- 澤江幸則 (2013) 「知的障害のある人にとっての運動・スポーツの意味」 *現代スポーツ評論*, 29, 82-90.
- 柴田幸男・竹内俊子・小林美夫 (2003) 「国際障害者スポーツムーブメントと日本知的障害者卓球大会の一考察」 *中京大学教養論叢*, 227-263.
- SON リソースページ, <https://son-info.org/basics/> (2022.5.30 閲覧).
- 総理府編 「平成 11 年度障害者白書」 大蔵省印刷局.
- 杉山佳生 (2008) 「スポーツ体験を通してまなぶもの」 *児童心理*, 62(14), 金子書房, 17-22.
- スポーツ庁ホームページ 「第 2 期スポーツ基本計画の概要」 ([https://www.mext.go.jp/sports/content/1383656\\_001\\_300000714.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/1383656_001_300000714.pdf) 閲覧日 2020.11.2)
- 社会福祉法人大阪市障害更生文化協会編 (1986) 「精神薄弱者のためのスポーツ指導」 大阪市身体障害者スポーツセンター.
- 昭和 38 年 5 月 20 日社発第 370 号厚生省社会局長通知 (1963) 「身体障害者スポーツの振興について」.

- 昭和 48 年 10 月 12 日社更第 153 号厚生省社会局長通知（1973）「身体障害者スポーツ指導員研修事業及び点字誌発行事業ならびに盲人新職業訓練事業について」.
- 田引俊和（2018）「知的障害者のスポーツニーズと課題の検討(2)-スペシャルオリンピックス参加者の意識調査と 5 年前との比較-」 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 11, 63-74.
- 田引俊和（2020）「日本の知的障害者スポーツとスペシャルオリンピックス」 かもがわ出版.
- レイナー・マートン（2013）「スポーツ・コーチング学 指導理念からフィジカルトレーニングまで」 西村書店.
- 高橋まゆみ（2004）「アダプテッド・スポーツにおける指導者システム, アダプテッド・スポーツの科学」 市村出版, 109-110.
- 高橋豪仁（2017）「パラリンピック教育に関する一考察」 次世代教員養成センター研究紀要, 3, 99-109.
- 田中敏裕（2022）「パラリンピックをめざす知的障がい者卓球コーチングに関する質的研究」 アダプテッド・スポーツ科学, 20(1), 19-34.
- 田中暢子（2013）「戦後日本における障害者スポーツの発展—1949 年から 1970 年に着目して」 体育研究, 47, 11-24.
- 時本英知・葛西崇文・増田貴人（2022）「日本の障害者スポーツ指導者養成の黎明期における知的障害に関する教育内容—1966 年体制・1968 年体制・1973 年体制の研修会に着目して—」 新潟青陵大学短期大学部研究報告, 52, 87-103.
- 時本英知・増田貴人（2021）「障害者スポーツ指導者養成における知的障害に関する教育内容」 弘前大学大学院地域社会研究科年報, 17, 17-32.
- Townsend, R. Cushion C. J., & Morgan M. (2019). Coaching in Disability Sport: From Practice to Theory. Sports Coaching: A Theoretical and Guide, 146-156. London, England: Routledge.
- 綿引清勝（2017）「どんな子どもたち—知的障害」 これからのインクルーシブ体育・スポーツ, ぎょうせい, 16-28.
- 渡邊浩美（2006）「障害者スポーツの社会的可能性」 21 世紀社会デザイン研究, 5, 135-144.
- 渡邊浩美（2016）「知的障害のある人たちを支える民間ネットワークの形成と新しい公共—スペシャルオリンピックス国内活動を事例として—」 福祉社会開発研究, 8, 73-83.
- 矢部京之助（2004）「アダプテッド・スポーツとは何か」 アダプテッド・スポーツ科学, 市村出版, 3-4.
- 山田快・堀本菜美・長谷川賢典（2022）「アスリートにとって優れたコーチの特徴」 スポーツ心理学研究, 早期公開資料論文.
- 矢内信夫（1982）「障害者の市民スポーツへの参加」 ハンディスポーツ研究会編,

障害者と市民スポーツ，ぶどう社，8-18.

(財)日本障害者スポーツ協会(2000)「(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」平成12年3月1日発行冊子.

(財)日本障害者スポーツ協会(2001)「(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」平成13年3月1日発行冊子.

(財)日本障害者スポーツ協会(2004)「(財)日本障害者スポーツ協会公認障害者スポーツ指導者制度」平成16年4月1日発行冊子.

(財)日本障害者スポーツ協会(2009)「(財)日本障害者スポーツ協会資格認定制度」平成21年3月1日発行冊子.

(財)日本障害者スポーツ協会編(2004)「障害者のスポーツ指導の手引き第2次改訂版」ぎょうせい.

(財)日本障害者スポーツ協会編(2009)「障害者スポーツ指導教本 初級・中級」ぎょうせい.

(財)日本身体障害者スポーツ協会(1985)「創立20年史」.

関子浩二(2012)「体育方法学研究およびコーチング学研究が目指す研究のすがた」体育方法専門分科会会報, 38, 11-17.

関子浩二(2017)「体育方法学研究およびコーチング学研究が目指す研究のすがた」コーチング学研究, 第30巻増刊号, 129-135.

## 謝辞

本論文執筆にあたり、多くの方々からのご指導・ご協力を賜りました。

主指導教員の増田貴人先生には、いつも丁寧かつ的確なご指導とご助言をいただきました。また、研究を進めるにあたり、ペースを考慮し維持できるよう多くの激励を賜りました。深く感謝申し上げます。副指導教員である高瀬雅弘先生と土井良浩先生には、本研究に対して客観的な気づきが得られるご指摘とご助言を賜りました。心から感謝申し上げます。

また、本研究は多くの知的障害者スポーツコーチをはじめとした、活動に携わる皆様のご協力があってこそできたものです。深く感謝いたします。本研究の成果が、少しでも知的障害者スポーツの活動現場に役立てられるように、その方法を模索していきたいと思っています。また、本研究を通して得たことを、知的障害者スポーツの一実践家として、自らも活動の場で示していく所存です。

そして、地域社会研究科の先輩でもある大阪女学院大学の葛西崇文さんには、学位論文の進め方について手本を示していただくとともに、その都度、アドバイスや激励をいただきとても励みとなりました。心から感謝いたします。

最後に、研究に取り組むなか、いつもあたたかく見守り、応援し続けてくれた妻、娘、息子には、深く感謝すると共に、今後、その理解と協力に報いていきたいと思っています。