

本稿は 2021 年 12 月 24 日に質的心理学研究 20 号発刊記念臨時特集企画「現場研究報告」に掲載決定された著者校である。

1 **発達障害児の療育支援現場におけるエスノグラフィー——楽しそうな運動**
2 **活動から身体的リテラシー育成のニーズを探る**

3

4 宮原資英 弘前大学 Motohide Miyahara Hirosaki University¹

5 増田貴人 弘前大学 Takahito Masuda Hirosaki University

6

7 **要約**

8 本研究では、発達障害児の療育支援の現場にエスノグラフィーを導入
9 し、環境の一部となって現場を観察することによって、療育における身
10 体的リテラシー育成のためのニーズの探索と分析を試みた。最低限必要
11 な基本的な運動技能を身につけることによって、生涯にわたって運動を
12 享受することを目指す身体的リテラシーの育成には、学習課題のやりが
13 いと楽しさが鍵となる。そこで、療育支援の現場の外部者が他者として
14 現場に参入し、そこで運動遊びを楽しむ子どもの自然な発露として現れ
15 た豊かな表情とその状況のうち特に印象に残った 3 場面を一人称の印象
16 派モードのナラティブによって断片的に描写し、その記述内容を省察し
17 た。次に、療育支援の現場の内部者 2 名による記述の信用性と省察の確
18 証性のクロスチェックが行われた。続いてエスノグラフィーとクロスチ
19 ャックのデータをリアリストアプローチに基づいて分析し、療育現場な
20 どの状況と療育の機序という文脈の中で、なぜ楽しさを醸成できたかを
21 説明するモデルを提示した。本研究の具体的な記述と洞察は、療育や運
22 動活動の現場で学習者のニーズに応じて身体的リテラシーを達成する際
23 の一助になると考えられる。

24

25 **キーワード**

26 発達障害，療育支援，現場研究，エスノグラフィー，身体的リテラシー

27

28 **Title**

29 **Ethnography at the Field Site of a Remedial Education Program**
30 **for Children with Developmental Disorders: Exploring the Need**
31 **to Develop Physical Literacy through Enjoyable Movement**
32 **Activities**

33

34 **Abstract**

35 Through fieldwork at a remedial education program site, this

¹ 初稿投稿時の所属。現在の所属は立命館大学生存学研究所と Japan Centre for Evidence Based Practice。

1 ethnographic study describes how and why children with
2 developmental disorders enjoy learning activities. The theoretical
3 framework of physical literacy draws on the Realist Evaluation
4 paradigm. In the initial stage, the first author, an outsider to the
5 program, used the impressionist mode to describe how, and reflect
6 on why observed emotional expressions were enjoyably animated
7 and vocalized in three fragmented contexts during the remedial
8 education program. In the second stage, the credibility and
9 dependability of the first author's observations and reflections
10 were cross-checked by two insiders. In the third stage, the
11 ethnographic and cross-checked data were submitted to the Realist
12 Evaluation analysis of the context-mechanism-outcome connections
13 that explained children's active engagement during learning
14 activities. The descriptions and insight gained from this study will
15 provide practitioners with information about how to meet the needs
16 of learners to achieve physical literacy during remedial and
17 physical activities.

18

19 Key words developmental disorders, remedial education, field
20 research, ethnography, physical literacy

21

22

はじめに

23

24 発達障害児の療育支援には、就学前の子どもに発達支援を提供する
25 「児童発達支援」や、小学生から高校生が対象の「放課後等デイサービ
26 ス」などがあり、これらは通常、福祉事業として展開されている。本研
27 究の現場である「木曜学校（仮称）」は、こうした福祉事業とは違い、
28 教員養成課程の大学生が療育支援の実習のために、就学前幼児と小学生
29 を対象に教えるという、大学生にとっても、発達障害児にとっても、双
30 方の“学びの場”である。

31 療育支援の内容には、情緒、言語やコミュニケーション、対人関係、
32 生活習慣、運動発達などが含まれる。このうち、運動発達に関しては、
33 「体育はスポーツ技能を身につけること」という狭い教育観への反省か
34 ら、今世紀に入ってから身体的リテラシー(physical literacy)という
35 理念が提唱されている。ホワイトヘッドとアーモンド (Whitehead &

1 Almond, 2013) によると、この理念に基づく身体活動は、やりがいや
2 楽しさを追求し、運動に限らず認知機能や情緒の発達を促すことを目指
3 す。本研究では、身体的リテラシーの価値観のうち、やりがいや楽しさ
4 に着目し、「木曜学校」で観察できるかどうか、観察できたならば、ど
5 のような状況と機序によってもたらされるかを評価する。

6 発達障害児の療育サービスの効果を評価するには、発達検査や家族へ
7 のアンケート、聞き取り、関係者会議などが実施されている。検査結果
8 や定量的質問紙調査の得点は、量的評価のための指標として、支援者に
9 にとっての有益な情報の一部を提供する。一方、懇談や聞き取りなどの定
10 性的な評価は、前もって準備した質問以外の広く豊かな情報を拾い上げ
11 ることができる。しかしながら、当事者である発達障害児が何をどのよ
12 うに感じ体験しているのかについては、あまり注意が払われず、明らか
13 にされてこなかった。そこで本研究では、療育支援の現場で発達障害児
14 がやりがいや楽しさを感じている場面の情景描写をする際、状況や人間
15 関係とともに把握し記述するのに適切なエスノグラフィー
16 (Angrosino, 2007)を導入して、当事者と当事者を取り巻く人々の活
17 動と環境、およびその背景にある信条を捉える。さらに、参加児が結果
18 (outcome)としての楽しい運動を経験するために必要な運動活動のあ
19 り方を探るためにリアリストアプローチ(Pawson, 1997)に基づき、療
20 育プログラムの状況(context)と機序(mechanism)を分析する。

21 方法

22 23 24 1 方法論

25 本研究は、省察的エスノグラフィー(reflexive ethnography)
26 (Delamont, 2009)を採用、実施した。省察的エスノグラフィーで
27 は、研究者が研究現場や現場における活動、および研究者も含めた現場
28 の人々の相互作用を研究対象とする。本研究の対象集団は、後述する実
29 習現場における実習学生と参加児と付き添いの親たちである。非参与観
30 察を中心に、必要があれば機会を見つけて現場の人々との会話を試みた。
31 参加児と直接話したり、交流したりすることはなかったが、顔表情、身
32 振り、姿勢、声の調子などの非言語コミュニケーションによって動きや
33 活動に伴うやりがいや楽しさの感情とその背景の把握に努め、フィール
34 ドノートに記録した。そして、印象に強く残った内容に焦点を当てる印
35

1 象派モード (Angrosino, 2007) に基づいて、フィールドノートの記
2 録のうち、第1著者 MM にとって特に印象的な3場面だけを切り取り、
3 観察した内容の描写とその背後にある信条やニーズに関する省察を含め、
4 一人称のナラティブで記述した。

5 MM による一人称のナラティブによる描写の信用性と省察の確証性
6 を検討し、エスノグラフィーの質を高めるためには、適切な内部者が外
7 部者 MM と独立して確認する必要がある。そこで後述する「木曜学校」
8 に参画する第2著者 TM を含む研究協力者2名とのクロスチェック
9 (Angrosino, 2007) を通して事後確認し、必要に応じて情報や考察を
10 追加補足コメントし、二段構成によって複眼的な視点を反映することに
11 よって、厚く豊かな現場記述と考察を目指した。

12 MM は、海外の大学内にあった学生の実習の場としての「運動発達
13 クリニック」を認定心理師として24年間運営した経験を持つ。MM が
14 本研究の療育の現場へ「療育の専門家である外部者」として参入するの
15 は初めてであり、現場にいる他者という視点から観察、記録、省察し
16 た。

17

18 2 研究プロセス

19

20 (1) 療育支援の実習現場における対象集団の実習学生と参加児

21 本研究の現場となった「木曜学校」は、大学教員養成系学部にて行わ
22 れる実習授業である。地域の特別な支援を要する幼児・児童・生徒の療
23 育に大学として特別支援教育の専門知を提供する他、特別支援学校教員
24 免許取得を目指す学生の実践的教育の場として開設されているもので、
25 前期(4月~8月)及び後期(10月~翌年2月)の期間中、特別な支援
26 を要する幼児・小学生を個別またはいくつかの小集団に分け、それぞ
27 れのグループ単位で毎週1回1時間程度大学施設内において療育支援を行
28 っており、2020年で20年目を迎えた。2020年度前期の「木曜学校」
29 は新型コロナウイルス感染症拡大により休止されたため、本研究のエス
30 ノグラフィーは後期(2020年10月から2021年2月)の観察記録と
31 なる。後期の参加児は、年長幼児から小学5年生まで13名(男児7、
32 女児6)で、同胞として一緒に参加する1名を除き、注意欠如多動症や
33 自閉スペクトラム症、発達性協調運動症、場面緘黙、知的障害または境
34 界知能など、確定又はその疑いも含め何らかの診断がある。参加児は、
35 医療機関や5歳児発達健康診査の結果をふまえた保健師からの紹介、児

1 童家庭支援センター等からの紹介以外に，ホームページ等での募集に応
2 じて参加しているケースもある。

3 これらの参加児に，TM を含む特別支援教育を専門とする大学教員 2
4 名及びその指導助言の下，特別支援学校教員免許取得をめざす 3～4 年
5 次実習学生 12 名が，それぞれ参加児とほぼ一対一で支援スタッフとし
6 てかかわる。大学の指導教員は，療育活動の 1 時間の間，別教室で同時
7 進行している療育活動の複数の小集団を，なるべく同じ教室で教員同士
8 が重ならないように循環し，必要に応じてその場で指導し，療育活動後
9 にスーパービジョンを行う。療育実践については，あらかじめ保護者や
10 参加児との対話から，参加児が取り組んでみたい課題と保護者が解決を
11 望む課題の双方を確認し，その情報をふまえて主担当学生と大学教員と
12 が生態学的観点から整理して，援助する課題とその内容を決定する。そ
13 のため，特定の技法に偏ることなく，それぞれの参加児の思いを大切に
14 保護者との連携を重ねながら，課題を解決するために関係者間で援助に
15 取り組む。エスノグラファーである MM は複数の教室間を一人の肉眼
16 という制限を抱えながら循環し，研究目的と一致する印象を受けた現場
17 に遭遇すると足を止め観察し，フィールドノートに記録し，断片的な印
18 象に残る 3 場面をナラティブによって再構築した (Van Maanen,
19 2011)。

20

21 (2)楽しい運動を経験したときの状況と機序の分析

22 リアリストアプローチ (Pawson, 1997) に基づき，療育プログラムの
23 状況と機序を分析することによって，参加児が結果としての楽しい運動
24 を経験するために必要な活動・介入・資源などのニーズを探った。分析
25 の対象となるデータは，MM のナラティブと省察および研究協力者 2 名
26 による信用性と確証性のクロスチェック内容である。状況と機序の分析
27 結果は，最初に MM が実施した後，TM によって確認された。なお，
28 エスノグラフィーを基にリアリストアプローチによる評価を行った先行
29 研究には，障害児の運動参加について評価し，参加に必要な状況と機序
30 を示した研究 (Willis, Reid, Elliott, Rosenberg, Nyquist,
31 Jahnsen, & Girdler, 2018) がある。同一研究内でリアリストアプロ
32 ーチと印象派の手法を組み合わせることは容認されている (Van
33 Maanen, 2011)。

34

35 (3)倫理的配慮

1 「木曜学校」の参加時、保護者には、実践目的に教育研究を内包して
2 おり学生教育として支援スタッフに学生が参画することや、実践に関す
3 る成果について研究発表すること、参加児の安全確保や個人情報保護へ
4 の配慮などを確認し、全員と書面による同意を交わしている。さらに参
5 加児本人にも、インフォームド・アセントの手続きで同意確認をしてい
6 る。なお弘前大学教育学部倫理委員会でも承認されている（平成 31 年
7 第 2 号）。

9 結果と考察

11 1 子どもの参加と思考を引き出す声かけの上手な実習学生（場面 1）

13 (1) MM のフィールドノートの情報に基づくナラティブ

14 プールヌードルと呼ばれるスポンジでできた棒を使って風船を持ち上
15 げる課題に取り組む前に、まず風船に馴染む。子どもが風船を何度も叩
16 いて擦れる時に出るギュ、キュという MM にとっては不快に感じる音
17 に対して、実習学生の一人が「いい音、いい音」と叩いている間、繰り
18 返して言い褒め続ける。

19 続いて、風船を指や胸の上に乗せてバランスを取ったり、上に放り投
20 げてキャッチしたりして、段々、難易度の高い課題を子どもたちと実習
21 学生たちが交流しながらあみ出す。

22 風船を上放り投げてキャッチできるようになると、次は投げると同
23 時に手を叩いたり、その場でくるりと一回転したり、前かがみになって
24 背中でキャッチする課題にチャレンジする。

25 そうした活動を通して、アップビートの音楽のような声かけが絶妙な
26 タイミングで聞こえる——「これいいね」「速い、速い」「おお、いいね」
27 「おお、うまい」「おお、さすが」「やったー」「すごいね」——などと、
28 実習学生たちが発声する明るいポジティブな言葉を耳に子どもたちと活
29 動している様子を観察していた MM は、つい自分も参加して声の中で
30 活動したくなるような現場の空気であった。

32 (2) MM による省察

33 当日参加していた子どもの中には、注意欠如多動症、知的障害または
34 境界知能、自閉スペクトラム症、発達性協調運動症などの診断のついて
35 いる子たちがいると聞いた。しかし、実習学生と一緒に課題に集中し、

1 知恵を出し合って難易度を上げながら楽しく活動している子どもたちに
2 は、診断の特徴とされている行動特性は一つも観察することはできな
3 かった。

4 家庭や学校で困っている場合にだけ注意深く診断をつけているのに、
5 この療育支援の現場で、診断された特徴が観察できないのは、なぜであ
6 ろうか。それは、実習学生を含めたこの現場の環境や、「木曜学校」で
7 準備された課題が、家庭や学校におけるそれらと異なるからであろう。
8 もしそうならば、子どもが家庭や学校で困らないためには、家庭や学校
9 における環境や課題を「木曜学校」に近づければ良いのではないだろ
10 か。

11 具体的には、風船を叩いて発生する不快な音に対しても、学生が制止
12 するのではなく「いい音、いい音」と言い続けたことは、風船に対する
13 興味と能動的な取り組みに対する報酬として機能したと考えられる。ま
14 た構造化されたゲームや遊び、スポーツと異なり、何が正解か分からな
15 いような風船遊びの最中に肯定的な言葉がけが続くことによって、難易
16 度の高い風船技を達成できている実感が湧き、たとえ途中で失敗しても
17 続ける挑戦意欲が保たれたと思われる。

18

19 (3)内部者2名による信用性と確証性のクロスチェック

20 「木曜学校」の課題は、参加児の特性に合わせて設定されている。と
21 はいえ、その課題もパフォーマンスの成否や、到達目標の評価、禁止事
22 項の強調が強まれば、「木曜学校」でもそわそわする・姿勢が歪む・衝
23 動的行動などの障害特性が現われやすい。

24 参加児の多くは、保育所や学校などの日常場面では教師から叱責され
25 ることも多く、そのために自己肯定感が低下しているように見受けられ
26 る。そのため、援助する学生には、課題中は参加児にポジティブな表現
27 を多くすることや、その課題はできるだけ何度も経験できるようにし、
28 一度失敗してもその失敗が気にならないほど何度も経験できる機会が得
29 られるような配慮をすることが指導・助言されている。そのなかで参加
30 児は、失敗も含めて自分が周囲から受け入れてもらえていることを感じ
31 たのだろうし、またのびのびと、自信をもって自己発揮をすることにも
32 つながったのだろう。

33

34 2 協力ゲームで発揮する社会性とコミュニケーション能力（場面2）

35

1 (1)MM のフィールドノートの情報に基づくナラティブ

2 「木曜学校」のはじめのあいさつの後、今日はホワイトボードに書か
3 れたメニューのうち「ビニールぶくろで、くうきをあつめる」に取り組
4 むと実習学生が説明する。そして縦2メートル、横1メートルもある大
5 きなビニール袋にポンプを使って空気を入れて膨らませ、袋の中にテニ
6 スボールサイズの小さなボールや色紙を入れる。参加児たちは、袋を独
7 り占めしないで仲良く触ったり、叩いたりしながら、自発的に話し合い、
8 協調的に見える。

9 大袋の入り口の両端をそれぞれ二人の参加児が持って走る。袋内の空
10 気を保ったまま、袋の中のボールや紙が袋から出ないように大袋を運ぶ
11 ことが協力ゲームのルールであるようだ。走り始めには、袋が吹き流し
12 のようになり、尾に当たる部分にボールや紙が留まる。しばらく走ると、
13 二人の速度が合わない。一人が遅れ、袋の入り口を離してしまう。する
14 と、袋の開け口から空気が出て袋が萎んでしまう。すかさず各チームに
15 割り当てられた実習学生がポンプを持って助っ人にやってきて、袋に空
16 気を入れてゲーム再開。ゲームの目的に集中していたせい、あるいは
17 学生の手助けをチームワークとして当然だと思ふのか、助けてもらった
18 その場で学生に感謝することはなかったが、ゲームが一段落したとき
19 には、学生一人を含めたチームのメンバー同士でハイタッチ。

20

21 (2)MM による省察

22 一緒に走る速度を合わせられないペアがあったものの、おおむねゲー
23 ムのルールに則って、お互いに言葉や動作でコミュニケーションをとり
24 ながら協力し、学生がそつなく助けることで、ゲームに持続的に集中し
25 て楽しんでいた。つまり、(1)の省察と同様に、運動が苦手な発達性協調
26 運動症や、社会性に乏しいとされる自閉スペクトラム症や、注意欠如多
27 動症という診断がついた子たちが活動しているようには思えなかった。

28 発達の障害や症状は、DSM-5 の神経発達障害という用語のうち、新
29 たに付け加えられた神経という言葉からうかがえるように、子どもの個
30 人内に存在すると考えられがちである。しかしながら実のところ、他の
31 人々との関わりを通じた社会的状況において、初めて障害や症状が顕在
32 化するのではないかと考えた。この仮説が真であれば、(1)の省察の結論
33 と重なるが、障害や症状を顕在化させないためには、家庭や学校などの
34 処遇を「木曜学校」のように改善すれば、少なくとも当事者の子どもに
35 にとって生活がしやすくなるのではないだろうか。

1

2 (3)内部者 2 名による信用性と確証性のクロスチェック

3 参加児の親の多くは、参加児たちに同年代の友達が少ないことを悩ん
4 でいた。参加児は、大人とは相互作用をもてても、子ども同士で相互作
5 用をもつ経験自体が乏しいようであった。その背景に参加児の行動・発
6 達特性が関係することは想像に難くないが、参加児の多くが在籍または
7 利用する特別支援学級が少人数の構成ゆえ物理的に他児と接点が乏しい
8 こともあるのだろう。

9 この日の「木曜学校」の課題は、参加児が互いに息を合わせることが
10 ねらいとなっていた。後日、袋の入り口を離してしまった参加児の親が、
11 定期連絡の中で学生スタッフに報告した内容によれば、参加児は、帰宅
12 後興奮がなかなかおさまらないほど「楽しかった」「もっとやりたかつ
13 た」と話し、同伴していなかった他の家族にも喜々として語っていたと
14 いう。支援スタッフたちの印象では、参加児が、支援場面で活動を楽し
15 んでくれているようにはみえたものの、そこまで興奮しているとは感じ
16 取ることができなかった。参加児にとっては、課題ができたーできなかつ
17 ったという結果よりも、他の同年代の子どもたちとの集団力動のなかで
18 活発に相互作用を交わすことができたことの方が圧倒的に重要と感じて
19 いたことが推察される。

20

21 3 ドッジボールも工夫次第で皆楽し（場面 3）

22

23 (1)MM のフィールドノートの情報に基づくナラティブ

24 「ボールをよけよう」とホワイトボードに書かれた転がしドッジボー
25 ルが始まった。3m×4m の長方形の小さなコートに小学生低学年の女
26 子と男子が一人ずつ入り、女子学生と男子学生が一人ずつコートの外か
27 らボールを転がす。子どものよけ方に対して「すごい上手によける」
28 「すごいすごい」と学生が叫ぶ。

29 タイマーのベルで内外野の交代の後、子どもが学生をめがけて転がす。
30 「負けないぞ！」という学生には、なかなかボールが当たらない。子ど
31 もがボールを投げてしまった。投げてすぐ、椅子に座って近くで見ている
32 母親を見て反応をうかがう。母親は転がすジェスチャーでたしなめる。

33 再びタイマーのベルで、子どもが再度内野の役割を担い、学生はボー
34 ルの代わりにフラフープを転がす。逃げ回る子どもの声は高まる。フラ
35 フープの次はボールを 2 個転がす。「あっちゃちゃ、当たった」とボー

1 ルに当たっても平気な表情。

2 別の日に目撃した“ドッジボール”は、壁沿いに走り抜ける子どもを
3 目がけ、学生が横からスイスポールやフラフープを転がせて当てようと
4 する。大きなボールやフープをよけるスリルは格別なのか、すり抜ける
5 子どもはキャーキャーと声を張り上げる。

6

7 (2)MM による省察

8 ドッジボールほど運動の苦手な子のはっきりするスポーツはない。す
9 ぐに当たってしまうと、痛くて恥ずかしい。外野に出ても、なかなか当
10 てられなくて、また恥をかく。「木曜学校」の“ドッジボール”は、上
11 手によけることが目標。よけることが快感のようだ。恐怖心を与えない
12 普通のボールをゆっくり転がすことから始め、フラフープという普通で
13 はありえない“ボール”を使ったり、ボールを2個使ったりして難易度
14 を調整し、面白さを維持する。チーム競技として勝ちばかりにこだわる
15 のではなく、楽しさや面白さにこだわってゲームを構築し、環境を整え
16 ることは、療育でも、多分インクルーシブな授業やスポーツでも、参加
17 者に感動を与える演出家としての指導者のあり方だと学生たちが子ども
18 と一緒に教えてくれた。

19

20 (3)内部者2名による信用性と確証性のクロスチェック

21 ドッチボールをしていた男児は、ボールの投捕がぎこちないことを主
22 訴として「木曜学校」に継続して参加していた。相手や標的を見てボー
23 ルを投げたり、支援スタッフが投げたボールを正面で捕ったりする練習
24 を重ねてきて、直径15～16cmのスポンジボールでのキャッチボール
25 なら概ねできるようになってきた。しかし3年目になる後期の初回に、
26 母親から「(授業や休み時間に仲間たちとすることが多いドッジボール
27 に)参加できないことが多く、(仲間関係の面からも)心配」と聞いた。
28 本児は、投球・捕球動作自体ができて、実際の学校生活では、フェイ
29 ントや相手の動きの判断を含む駆け引きがあつて、それらにうまく対応
30 できず参加できない状況になっていた。「ボールをよけよう」の取り組
31 みは、このような背景が念頭にあつた。

32 本児を含む参加児らは、前述のように、自己肯定感が高くない言動を
33 とることが多く、支援スタッフも活動の導入や難易度の調整には慎重に
34 なる。「ボールをよけよう」は、仮に失敗してもその失敗を忘れてしま
35 うくらい何度も試行できる機会を提供し、楽しめたり他児と競い合えた

1 りできるような工夫に心がけた。

2 このねらいは、この男児には過ごしやすい環境設定だったと解釈でき
3 るだろう。本児は、ボールにあたってもそのことでクヨクヨすることな
4 くすぐに再度チャレンジしていた。また嫌な活動であれば反則行為にも
5 開き直ることが少なくない本児だが、ルールに反した行動をとってしま
6 っても、納得して反省し繰り返さないように自ら取り組んでいた。

7

8 4 楽しい運動の状況と機序の分析結果

9 表1は、リアリストアプローチに基づき、参加児が結果としての楽し
10 い運動を経験したときの状況と機序を分析した結果を示す。(表1挿入)
11 いずれの状況も「木曜学校」で参加児が活動に興味を抱き続けて参加し
12 ていた状況と、保育所や学校での状況が含まれている。その機序として
13 は、やりがいと楽しさを引き出し、持続できる参加児のニーズに即した
14 活動を入念に準備し、適宜難易度の調整をし、失敗させない、あるいは
15 失敗してもやる気を失わせない配慮が行き届いていたことが考えられた。
16 リアリストアプローチを用いた先行研究 (Willis et al., 2018)との共
17 通点として、状況における安心感、一体感のある交流と学習、機序にお
18 ける選択肢と指導者が好きなこと、結果における楽しさとやる気が認め
19 られた。

20

21 結語

22

23 本研究では、発達障害児の療育支援現場において、運動課題が楽しく、
24 生き生きとして、変化に富んでいる情景をエスノグラファーが目撃でき
25 たので、とりわけ印象深い3場面を描写し省察した。次にその信用性と
26 確証性を内部者2名がクロスチェックしたところ、参加児が極端に楽し
27 み興奮していたことが内部者には感じ取ることができず、外部から参入
28 した他者だからこそ“見えて”構築できた場面があった一方、観察に徹
29 したエスノグラファーには計り知れなかった課題設定の根拠となった子
30 どもの背景や、学校や家庭の情報などが提供され、複眼的な視点から現
31 場を厚く豊かに記述・考察することができた。さらに、やりがいがあり
32 楽しい活動の背後にある機序として、声かけ、適宜な難易度の調整、参
33 加児や実習学生たち支援スタッフとの相互作用、失敗しても繰り返し練
34 習できる設定を説明モデルとして提示した。こうした具体的な記述に基
35 づく洞察が、療育や運動活動の現場で身体的リテラシーを達成する際の

1 一助になれば幸いである。

2

3 引用文献

4 Almond, L., & Whitehead, M. E. (2012) Physical literacy:
5 Clarifying the nature of the concept. *Physical*
6 *Education Matters*, 7,68-71.

7 Angrosino, M. (2007) *Doing ethnographic and observational*
8 *research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

9 Delamont, S. (2009) The only honest thing:
10 autoethnography, reflexivity and small crises in
11 fieldwork, *Ethnography and Education*, 4, 51-63.

12 Pawson, R., & Tilley, N. (1997) *Realistic evaluation*.
13 Thousand Oaks, CA: Sage.

14 Whitehead, M., & Almond, L. (2013) Creating learning
15 experiences to foster physical literacy. *Physical*
16 *Education Matters*, 8 (1), 24-27.

17 Van Maanen, J. (2011) *Tales of the field: On writing*
18 *ethnography*. Chicago: The University of Chicago
19 Press.

20 Willis, C. E., Reid, S., Elliott, C., Rosenberg, M., Nyquist,
21 A., Jahnsen, R., & Girdler, S. (2018). A realist
22 evaluation of a physical activity participation
23 intervention for children and youth with disabilities:
24 what works, for whom, in what circumstances, and
25 how? *BMC Pediatrics*, 18(1),113. doi: 10.1186/s12887-
26 018-1089-8

1 表1 リアリストアプローチによる療育支援の活動評価

状況	機序 (活動・介入・資源)	機序 (推論)	結果
療育現場の状況 参加者同士で競争心を煽らない 一体感のある交流 失敗を技能向上の糧にする	スポンジでできた棒を使って風船を持ち上げる 難易度の調整 デモンストレーション	上手な声かけ 難易度の調整 ポジティブな表現と協力関係	参加児は飽きることなく注意を集中して課題に取り組み続けた
保育所や学校での状況 教師から叱責されることが多く、自己肯定感が低下	どんな取り組みも受容し、励ます		
療育現場の状況 参加児たちは、仲良く袋を共有し、自発的に話し合い、協動的	ビニール袋で空気を集める 失敗しそうになったら、実習学生がカバーする	失敗させない 集団力動の中で活発な相互作用	帰宅後、興奮がなかなかおさまらないほど「楽しかった」「もっとやりたかった」
学校での状況 他児と接点が多くない 同年代の友達が少ない			
療育現場の状況 恐怖心を与えない普通のボールをゆっくり転がすことから始め参加を促す	「ボール」をよける フラフープ 実習学生と参加児との役割交代	当たってもいたくない「ボール」で恐怖心が減少 失敗しても、繰り返し練習できる機会と繰り返すかどうかの選択肢を与え、内発的動機付けを向上	ボールにあたっても再度チャレンジ。ルールに反した行動も、納得して反省し繰り返ししないように自ら取り組んだ
学校での状況 ドッジボールに参加できないことが多い 自己肯定感が高くない 嫌な活動であれば反則行為にも開き直る			

1 付記

2 本論文は日本学術振興会・2020年度科学研究費補助金、研究
3 活動スタート支援「発達障害児と家族の支援ニーズに基づく身
4 体的リテラシーを育む支援と評価法の開発」（研究課題/領域番
5 号 20K22206）による研究成果の一部です。

6

7 謝辞

8 本研究を実施するにあたり、ご協力くださいました保育者の皆
9 様とクロスチェックしてくださった研究協力者、そして楽しく
10 やりがいのある活動の様子を見せてくれた子どもたちと学生た
11 ちに深くお礼申し上げます。

掲載決定通知書

論文受付日： 2021年6月13日

論文名： 発達障害児の療育支援現場におけるエスノグラフィー——楽しそうな運動活動から身体的リテラシー育成のニーズを探る

著者名： 宮原 資英¹, 増田 貴人²

所属名： ¹弘前大学(初稿投稿時, 現在: 立命館大学生存学研究所, Japan Centre for Evidence Based Practice), ²弘前大学

論文受理日： 2021年12月24日

上記論文を『質的心理学研究』第20号(臨時特集)に掲載することを証明します。

2022年 1月 20日

日本質的心理学会『質的心理学研究』編集委員会

編集委員長 川島 大輔