

特別支援学校のティーム・ティーチングにみられるインターアクション

Interaction of Team Teaching in a Special School

高野 美由紀* 有働 眞理子**
TAKANO Miyuki UDO Mariko

特別支援学校におけるティーム・ティーチング(T・T)のインターアクション構造を会話分析的手法により分析することで、障害のある児童の参加促進という視点における、T・Tでの支援方略を明らかにすることを試みた。

肢体不自由を対象とする特別支援学校における音楽の授業の分析からは、その授業のT・Tインターアクションにより、場の活性化がもたらされ、指示を明確にすることや代弁により児童が参加しやすくなることが明らかになった。また、即座に肯定的な応答がなされ、「チームとして」の肯定的な評価が効果的に示されていた。

今後、インターアクション・パターンや、T・Tの形式の相違を踏まえ、更に詳細な分析をするとともに、児童の反応も捉えていきたい。

キーワード：インターアクション、ティーム・ティーチング、特別支援学校

Key words: Interaction, Team Teaching, Special School

I. はじめに

特別支援学校においては、多様な障害を持つ複数の児童・生徒が、複数の教職員と共に生活しながら「豊かに生きる力」を育んでいる。そこでは、授業形態は柔軟であるが、ティーム・ティーチング(以下、T・T)を基本としており、複数の教師がインターアクションしながら、それぞれの児童が主体的に参加できるよう積極的に関与している。

特別支援学校におけるT・Tについては、共同で授業を行う教師間での学びや授業形態についての研究がこれまでに行われてきている(たとえば長沼, 2005; 安藤, 2009)。しかしながら、教師間の会話におけるインターアクションという観点からのT・Tに関する研究はほとんど見当たらない。

我々はこれまでに、児童・生徒に向けた教師発話を分析し、動作を適切に伝えるためにオノマトペを用いるなど、重度の知的障害児にも理解しやすいマルチモーダルな表現を教師が効果的に使用していることを示してきた(有働・高野, 2007, 高野・有働, 2007a, 高野・有働, 2007b)。さらに、特別支援学校でのT・Tを軸としたインターアクションの在りようを様々な視点から分析することにより、共生社会での障害児のよりよい発達を目指した支援へのヒントを得ることができると考えている。

そこで本論文では、児童の参加を促進するという視点

から補助教員の関与する会話に注目し、特別支援学校のT・Tにみられるインターアクション構造から支援方略を明らかにすることを試みる。

II. 対象及び方法

対象授業：研究協力が得られた特別支援学校は、入所型のリハビリセンターに併設された肢体不自由児を対象とする学校で、在籍児童生徒は、2008年5月1日現在、小学部が15人、中学部が4人、高等部が10人の計29名である。小学部の重度・重複学級は、8人の児童が3クラスに分かれているが、音楽の授業は3クラス合同で行われていた。対象授業は、2008年9月初旬の5限におこなわれた音楽の授業で、2学期になってからはじめての授業である。授業を担当する教師は男性1名、女性2名の計3名で、他に、児童の担任等の教師5名と介助員1名が児童の介助を主な役割として、授業に参加していた(図1)。

その授業では主として2つの課題、1)歌唱(人前で歌う・他児の歌を聴く)、2)ハンドベルを演奏する、が取り上げられていた。

授業の進行は、45分の授業時間において導入―展開―まとめという授業展開が明確で、一つ一つの課題の区切りもはっきりした、わかりやすい構成となっていた。授業展開を表に示す(表1)。

授業の概要を以下に示す。

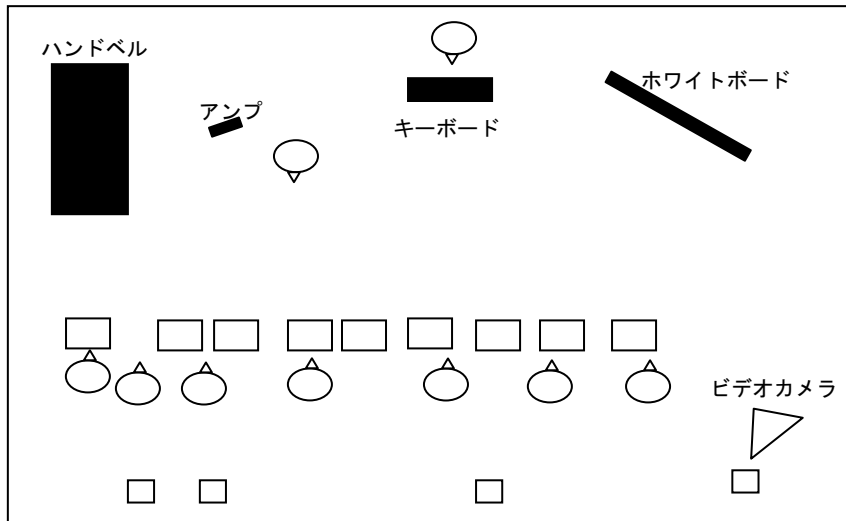


図1. 授業開始時の教室内の配置




-  : 教員
-  : 児童
-  : 見学者

表1. 授業の展開

導入	a) お誕生日をお祝いする (エピソード-3) b) 歌を歌いながら順番に名前を言う c) 身体各部を意識した手遊び歌を歌う (エピソード-5)
展開	d) 歌唱を皆で歌った後、希望する児童が前で歌う (エピソード-9) e) ハンドベルの演奏をする (担当教員交替)
まとめ	f) 終わりの挨拶をする

a) お誕生日をお祝いする

児童の介助を担当している教師から、「Aちゃん、お誕生日」という話題の提供があり、授業を始める前に急遽、Aちゃんに「Happyバースディトゥユー」の歌を皆で歌い、お誕生日のお祝いをするようになった。

歌の譜面を伴奏担当の女性教師が準備をしている間に、主担当教師から児童に向けてなされた質問を補助的役割の教師が応答していた。また、それを受けて主担当教師が、「ええな、7歳、手叩くのも7つしか叩かんでええ(7回ゆっくり拍手)」と言った後に、更に続けて「X先生のお誕生日の時(何度も素早く拍手)」と話題を発展させ、補助的役割の教師に冗談めいた働きかけをしていた(エピソード-3)。

b) 歌を歌いながら順番に名前を言う

全員で「君の名前を教えてくださいな」と伴奏に合わせて歌い、「○○○○です。」と一人が自分の名前を入れて歌い、それに続いて皆で「いい名前だね」と歌いながら応じるというものであった。児童の中には、自分の名前をいれて正確に歌うことができる者から、名前だけを

言う児童、喃語様の発声をする児童、代わりに介助の教師に歌ってもらう児童と多様であった。

ここで、見学者(筆頭著者を含む4名)も自分の名前を歌に乗せて紹介し、その後、主担当の教師が「そして今日は後ろにね、お客さんがいらっしゃいます。・・・(略)・・・ちょっと後ろ見とってくださいよ。・・・(略)・・・じゃあ挨拶だけしとこな。よろしくお願いします(頭を下げる)。」と、見学者がいることも児童に意識させた上で授業を進めていた。

c) 身体各部を意識した手遊びをする

「さあみんな」浅野みなみ作詞・作曲を少しアレンジして歌い、隣にいる児童の身体に触れるというものである。この手遊び歌を始める前に、主担当教師が児童に対して、中心に集まるように指示をするが、その際に、「はい、それでは、いつものようにからだを動かします。ムギューと寄ってください、ムギウー。」(エピソード-5)と

オノマトペを含んだ発話とジェスチャーを同期させていた。

「さあみんながみんなが集まった。おとなりさんの○○叩こう(触ろう)、おとなりさんの○○叩こう(触ろう)。みんなで、トントン、さあみんながみんなが集まった。」という歌に合わせて隣の児童の身体部分に触れるが、触れる部分の指示は、主担当の教師がその都度出し、認知や運動の能力に応じてそばにいる補助の教師が介助をしていた。

d) 歌唱を皆で歌った後、希望する児童が前で歌う

秋の歌として「虫の声」、文化祭で歌う「虹」の2曲が取り上げられていた。どちらの曲も模造紙に書いた歌の名前と歌詞がホワイトボードに貼られていた。最初に、歌の名前が何と書かれているかを6年生女子のB児に尋ねていた。6年生の女子はその児童ひとりである。その女児は眼鏡もかけており、見えにくさを持っているようであった。「Bちゃん、これ何て書いてある。見えにくい、そう、これぐらいでどう。」と質問し、児童の様子を見てホワイトボードを児童が読める位置まで児童に近

づけた。「虫」と答えるのを受けて、「うん、虫の声。」と肯定的な表現を用いつつ正確な歌の名前を告げていた。1曲目の「虫の声」を歌っている最中にも児童の様子に目を配り、歌が終わったときに児童のよかったところを伝えていたのは、以下のものであった。「すごい、覚えてるやん。Bちゃん歌えたよ。(B児のほうを見て、間をとる。終りの方に笑顔となる。それから少し間を置いて笑顔を止めて)今日びっくりしたのは、Cくんが歌ってたてなんです、ちゃんと。去年歌ってないのに。(目を見開いて、C児を見る)これ知ってますか？(間)この歌。(間)知ってる。わーすごいな。(下線部で驚いた表情)」

そして引き続き希望する児童が皆の前で歌う場面に移る。C児は、今学期から転入してきた児童であるが、一番に手を挙げて前で歌うことが出来た。歌った直後に、賞賛の拍手があった(エピソード-9)。C児に引き続き、もうひとりに歌ってもらうために希望者を募る場面で、「もう一人だけ歌ってもらおうかな。先ほど男の子やったから、今度女の子で、6年生の女の子が誰か歌ってくれるといいな(笑)。」と担当の教師が話していた。これは、6年生の女子がB児一人しかいないため、対象となるのはB児であるが、あくまで属性の中から希望者を募るという体裁を整えることで、当てられて受け身的に歌うのではなく、自らが能動的に歌うという自主性を養うという意図を明確に現していた。

e) ハンドベルの演奏をする

ここでは女性の教師が進行を担当し、「キラキラ星」と「ドレミの歌」を演奏する。

ハンドベルの演奏に移るところで、授業の担当であ

表2. トランスクリプト上の約束

[発話や音声の重なり始めた時点
]	発話や音声の重なりの終了時点
=	その前後に感知可能な間隙がないことを示す
(.)	わずかに感知可能な間隙があることを示す
:	音声の引き延ばし
.	直前部分が下降調の抑揚で発話されている
?	直前部分が上昇調の抑揚で発話されている
,	直前部分が継続調の抑揚で発話されている
↑↓	直後の部分で急激な抑揚の上昇、下降
文字	強調して発話されている
°文字°	弱められて発話されている
hh	呼気音(笑い)
<文字>	前後に比べてゆっくりと発話されている
>文字<	前後に比べて速く発話されている
()	発話者がわからない発話
xx	複数の話者が同時にしている発話
(())	注釈、説明

る男性教師は、児童に期待を持たせるために、「みんなで歌ってもらうのはこれくらいにして、いよいよ」と話をする場面があった。「いよいよ」ということばに反応して児童2人がそれを繰り返したのを受けて、担当教師はもう一度「いよいよ」と言っただけで、効果音となるオノマトペ「ダーダン、ダーダン、ダーダン、ダーダン」を発しながらホワイトボードを回転させていた。そのあとに「さあ、なーんだ」と質問をしたところ、「さあ」と補助の教師と児童から繰り返しがあった。

ハンドベルの演奏の中で、女性教師が「タララララララ(下線部で右上肢を肩より少し上の高さで前方にまっすぐ伸ばし、手首を橈屈一背屈を繰り返して手が左右に揺れるように動かす)とするんやっとな。ふつうは、トントン、トントン、タンタン、だけどここはトーンとするよりも、タララララとしたほうがきれいですので」と、ハンドベルの揺らし方をオノマトペで表現していた。オノマトペの発話に沿ってハンドベルが揺れる様子を手で示していた。

f) 終わりの挨拶をする

担当が最後に、2学期に行う文化祭に向けた練習についての話、今日の演奏の評価などについてお話しのと、終わりの挨拶を行って終了した。

資料収集の手続き:

教室後方から授業を主に担当する教師をビデオカメラで撮影した。ビデオ撮影は、授業に関係していない教師に依頼し、児童に近づく、児童が教室前に出て歌を歌うなどの場合にはカメラを手で覆い、児童が映らないように配慮した。

なお、教師および学校長に事前に研究協力、撮影の許可を得たが、その際に、面白い授業をするベテラン教師と障害のある児童の対話の中に、障害のある子どもとのかかわりかたへのヒントがあると考えており、録画を含めて見直し、対話の重要な要素を分析したいと依頼した。

ビデオ録画された資料を会話分析的な手法を用いて、トランスクリプトを行った。

トランスクリプトの際に、表にある記号を用いた(表2)。

分析方法:

トランスクリプトから、補助教員の関与するインターアクションの一連のまとまりをエピソードとして取り上げた。エピソードにおけるインターアクション・パタンを「児童の参加促進」という視点を持って分析する。

分析の際に、ターン構成単位(TCU: 話者交替の単位)、隣接ペア(adjacency pair)を引用する。ターン構成単位とは、発話交替を成し遂げるために、会話参加者達が用いてい

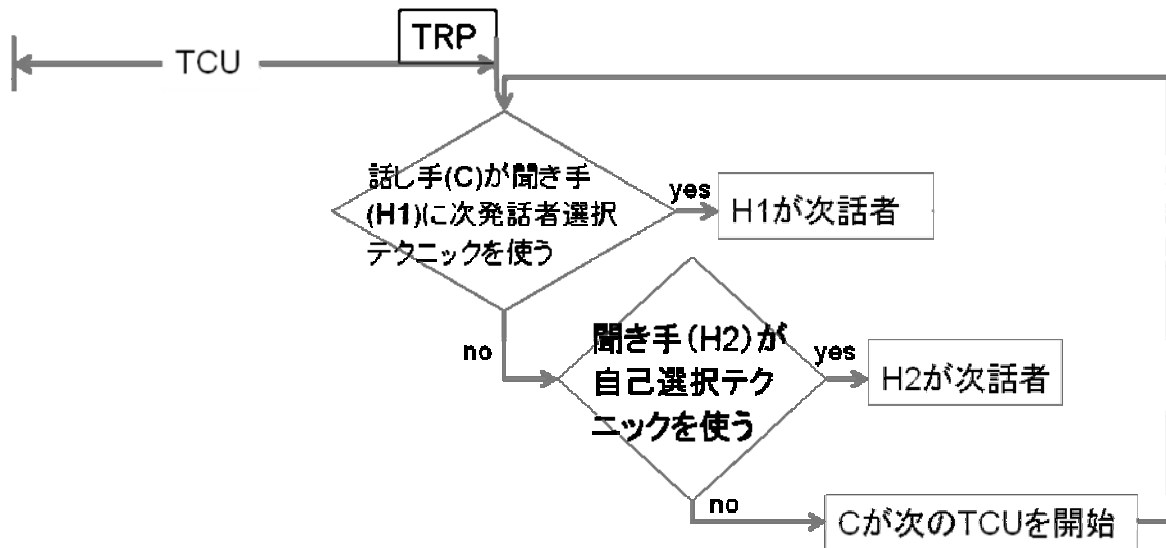


図2. ターン構成単位

TCU：ターン構成単位

TRP：話者移行適格場、TCUの終わりにある

「あいづち」、「補完」、「先取り完了」については、TRPでない位置での開始が可能で、これらはTCUとはみなされない

次発話者選択テクニック：Cが聞き手の中の1人を次話者に選ぶ方法

(呼びかけ、視線+隣接ペア第1部分など)

自己選択テクニック：Hが自分自身を次話者に選ぶ方法(最初に話します)

る発話の単位である(図2)。

会話における話者の交代は非常に規則的に生起し、複数の話者が同時にしゃべるオーバーラップや交代の間に長い沈黙であるギャップはない。話者に移行する適格な場(TRP)は、TCUの終わりにあり、話し手が聞き手の中の1人を次話者に選ぶ次発話者選択テクニックには、呼びかけ、視線+隣接ペア第1部分などの方略がある。それが用いられない場合には、自己選択テクニックという、聞き手が自分自身を次話者に選ぶ方法(最初に話します)が採用されるという方略が一般的に用いられている。「あいづち」、「補完」、「先取り完了」については、TRP以外でも可能である。

隣接ペアとは、発話の対に関する単位である。2つのターンからなり、各ターンは別々の話し手が生成し、各

ターンは隣接した位置に置かれ、各ターンには相対的な順序が存在する。第1部分は決まった型の第2部分を要求する(表3)。

なお、トランスクリプトのなかで、第1部分の発話に(F)を用い、第2部分の発話に(S)を用いている。

また、マルチモダルな表現の記述については、ビデオの映像を静止画像化し、それをビデオ編集ソフトPhotoshop Elements 6.0(Adobe)、ペンタブレットBamboo MTE-450(Wacom)を用いて絵画化した。そして、ジェスチャーおよび視線については細馬(2008)のジェスチャーの記法および視線の動きを記述する方法を用いた。

なお、全部で21のエピソードが得られた。そのうち「児童の参加促進」と関連が深いと判断したエピソードのうち、導入期のエピソード-3、展開期への移行のエ

表3. 隣接ペア

第1部分 (F)		第2部分 (S)	
質問	太郎はどこ？	返答	学校よ
依頼	塩を取ってください	承諾/拒否	はい
申し出	コーヒーはいかが？	承諾/拒否	どうも
誘い	映画に行かない？	承諾/拒否	いいよ
謝罪	ごめんなさい	承認/拒絶	いいよ
感謝	ありがとう	承認/拒絶	どういたしまして
評価	楽しかったなあ	同意/不同意	そうだね
非難	その態度はよくないよ	否認/是認	そんなことはないさ
挨拶	こんにちは	挨拶	こんにちは

ピソード5、展開期のエピソード9について、今回取り上げ記述および考察を行う。

Ⅲ. 結果および考察

3つのエピソードについての記述と考察を行った。

1) エピソード3

これは、授業の導入部分のエピソードで、授業開始直後に、補助教員からAちゃんがお誕生日であるという情報を得て、急遽、皆でお誕生日の歌を歌うことになり、伴奏者が譜面を準備する間において行われたやり取りである。話題は、年齢の数だけ手を叩く場合、7歳だと少なくてもよいが、以前あった教員の誕生会では年齢が高いため回数が多くて大変だった、という内容である。

【誕生日を祝う歌を準備する合間】

- 01 T1: Aちゃん何歳? (F: 質問) ((A児の方向を向いている))
 02 T3: 7歳. (S: 返答, 児童の代弁)
 03 T1: = 7歳, (第3部分: 確認)
 04 T1: ええな(.) 7歳(.) 手叩くのも7つしか叩か
 05 んでええ. ((7回ゆっくり拍手)) (F: 評価)
 06 T3: そうそうそう. (S: 同意)
 07 T1: X先生のお誕生日の時, ((何度も素早く拍手))
 08 T(): hhh
 09 T3: その話?
 10 T4: 手が痛かった. (7行目のT1の先取り完了, F: 評価)
 11 T3: =↑>そうそうそうそう<hhhhhh (S1: 同意)
 12 T5: そらお互い様やで (S2: 非同意)

見学者もいる授業の冒頭はおそらくは普段よりも少しかしこまった雰囲気であったと想像されるが、このエピソードを境に、見学者の一人であった筆頭著者自身の緊張も緩和され、教室は活気づいた印象を受けた。

このエピソードでは、隣接ペアの第一部分を主担当教員が発話しており(01行目, 04-05行目, 07行目), 04-05行目と07行目では、担当教員が教師間で冗談を言い合う会話を先導している。特に04-05行目では、です・ます調で発話している中で、「ええな」「叩かんでええ」のように方言を使用し、丁寧でない言い方にスタイルシフトをしている。話し手が自分の発話が冗談であることを誤解のないように相手に伝えるための手段(大津, 2007)として丁寧体から普通体へのスタイルシフトを用いて冗談の明確化が行われているといえる。補助の教師が応答的に笑い(08行目, 11行目), 同意の際に「そうそうそうそう」(11行目)とピッチを高くし、音量を強くし、速度を速めて発話するという韻律変化を伴っている。また、08行目から12行目までは、補助教師間での会話となっている。ここでの音量・速度の増大、笑いの存在は、例

え内容の理解が難しい児童にとっても、教師の誕生日に関する手が痛かったエピソードを知らないものにとっても、楽しさや興奮を共有しやすい状況であり、場の緊張がほぐれて活気づくことに貢献していることが示唆される。

01行目では、児童のAの方向に向きながら「Aちゃん何歳?」と主担当教師が質問しており、発話者である主担当教員がAに視線を向けることとAに対する呼びかけをすることにより次発話者をAに指名している。しかしながら、Aに代わって補助教員が返答している。Aには返答が難しいと判断されたからであると思われる。特別支援学校では、このように児童に代わって教師が発話する場面がしばしば見られる。この分析対象の授業の中でも授業概要に挙げた「b) 歌を歌いながら順番に名前を言う」という場面においても、児童によっては、代わりに教師が児童の名前を言っていた。代弁ではあるもののAに対する質問への返答を行うことで、そこにいるAが、その会話(あるいは授業)の参加者としての地位を認められるというルールが存在しているように思われる。

エピソード3にみられた「児童の参加促進」の方略は以下である。

①主担当教員が会話を先導

主担当教員が隣接ペアの第一部分を担当している(01行目, 04-05行目, 07行目)。

②補助教員が、児童の代弁

主担当教員の次話者選択テクニックで、児童に与えられた発話権を補助教員が代理で使用して発話している(02行目)。

③教員間での冗談

主担当教員が誕生日という文脈に関連した話題を提供している(07行目)。

補助教員が話題を補完している(10行目)。

スタイルシフト(丁寧ではない言い方)による、冗談の明確化(04-05行目, 12行目)や、音量・速度の増大、笑いの存在がみられる(11行目)。

2) エピソード5

授業の概要にも示したが、身体各部を意識した手遊びをする前に、主担当教師が児童に対して、寄るように指示をする場面である。

【手遊び歌の準備で集まる】

- 01 T1: はい(.) それではいつものようからだを動
 02 かしませ(.) ムギユ: : :とよってください(.)
 03 ムギユウ: : (F: 依頼)
 04 T(): Aちゃん (f: 挿入拡張による質問?, 補完)
 05 T1: = Aちゃんちゅうし: ん (s: 挿入拡張による応答?)
 06 T3: = Aちゃんちゅうし: ん (4.0) ムギユ: : : (F: 依頼の反復)

表4. 「ムギューと寄ってください、ムギユウー」のマルチモーダルな記述

ジェスチャー	S1	・	・	H1	P	・	・	H2	S2	・	・	H3	R	・	・	
発話	ム	ギ	—	と	寄	て	く	さ	ム	ギ	ユ	ウ	—			
視線	l	—	—	—	—	—	—	…	r	—	—	—	…	…	…	l

ジェスチャーの表記は、Sがストローク、Hはホールド、Pは準備、Rはリターン

—は直前と同じジェスチャーフェーズ

視線での—は視線を動かさずに直前と同じ場所を見ている。…は直後の方向に移動させている。視線の対象者がはっきりしないため、rは主担当から向かって右の方向の児童、lは主担当から向かって左方向の児童と記述する

「寄ってください」という指示を出すのに、「ムギューと寄ってください、ムギユウ」とオノマトペを反復している。さらに、オノマトペにジェスチャーを共起させ、更に視線を教室全体に配っていた(表4)。

小野(2007)の事典には、「ムギユウ」というオノマトペは様態を表し、「大きく柔らかいものを強く押し付けるさま」と書かれている。エピソード-5では、集団ごと両側から強く寄せつけるというイメージでオノマトペが発されたものであろう。「ムギュー」のように長音化され、強調されており、共起するジェスチャーで、よりどのように動くかということはイメージしやすく提示されていたといえる。それに続いて、補助教師は、「Aちゃん」と発話し、それに応じるように主担当教師が即座に「Aちゃん中心」と言っている。補助教師が、誰を中心にしてよのかという情報を確認する質問あるいはAちゃん中心にという情報を補完して、主担当教師が応答したという形式と見ることができる。

また、06行目では、05行目の発話を韻律も同様に繰り返す、また02行目のムギューを繰り返しており、情報を整理しながら反復している。

エピソード-5にみられた「児童の参加促進」の方略は以下である。

④主担当教員のマルチモーダルな表現

オノマトペ(擬音語・擬態語)、ジェスチャー、視線を用いて指示(依頼)をしている(02-03行目)。

⑤補助教員による、指示内容の明確化・反復

指示内容を補完(どこに寄るのか)している(04行目)。整理して反復し、主担当と韻律の共有している(06行目)。

3) エピソード-9

転校して今学期から新たに授業に加わった児童Cが、最初に手を挙げて歌を歌った。その歌が終わった直後の、拍手や「オー」など歓声が湧き上がるなかでの発話であ

る。

【初参加のC児が人前でひとりで歌ったことを讃える】

01 T3: やるな:.

02 T1: C.

03 SD: =Cすげ:(F:評価)

04 T(): °うん(.)すごい°(S:同意)

05 T1: いうたら転校してから一回も音楽 [の勉強して
06 ないやんね.] (F:質問)

07 T3: [そ:(.)

08 してないしてない.] (オーバーラップ/あ
ずち, S:返答)(B)

09 T1: 今日初めての音楽の [授業で一番に手を挙げて、

10 T(): [ほ:(オーバーラップ/あ
ずち)

11 T3: お: :

12 T1: 一番に [歌ってくれました]. (F:評価)

13 T3: [えら:::い]. (オーバーラップ/先
取り, S:同意)

14 T1: はくしゅ:::.

15 T3: さすがはY組.

複数の教員が賞賛の意を表す発話をしてしたが、児童の中にもCを讃える児がいた(03行目のSD)。その03行目の児童がCを褒めた発話「Cすげー」の後、すぐにある教師が「うん、すごい」と小さい声で即座に同意している(04行目)。04行目の「うん、すごい」は小さな声で発せられた言葉であり、教室にいる人全体というよりも、周囲にいる特定の人に向けた発話で、03行目の発話の後に即座に発話され、03行目の発話と評価一同意という隣接ペアをなしていると捉えられる。即座に応答することで、隣接ペアであることを強調し、03行目の発話に同意していることを明確に伝えている。即座に応答されることで、03行目の発話を肯定されていると感じ

ることができると思われる。

また、このエピソードでの会話は、歌った児童が隣接ペア第二部分になるような直接児童本人と会話して賞賛の意図を伝えるという方法ではなく、教師同士（第1部分12行目－第二部分13行目）あるいは他の児童と教師（第1部分03行目－第二部分04行目）が会話する中で、肯定的な評価と同意を伝えるという方法を採用している。すなわち、歌った児童が会話の話者になるのではなく、歌った児童を肯定する話題を話者たちが話すのを歌った児童は第3者として聞いており、「みんなの前で、複数の人から褒められる」という状況になっている。

このエピソードにはオーバーラップが多くみられている。オーバーラップしていない、話者交替が規則的に行われている場合と比べてみる。

05 T1：いうたら転校してから一回も音楽 [の勉強して
06 ないやんね。]
07 T3： [そ：（.）]
08 してないしてない。]

に対してオーバーラップしていない場合は、

05' T1：いうたら転校してから一回も音楽の勉強してな
06' いやんね。（F:質問）
07' T3：そ：（.）してないしてない。（S:返答）

となる。07行目の方が、07'行目に比べて、T3が興奮しながら発話しているように感じるのではないだろうか。第一部分で「一回も」を受けて「してない」と続くであろうことを予測して、素早く発話している。確認する質問と同意を表す返答という会話であるが、より強く同意を表現したいというはやる気持ちがオーバーラップとなって表れていると考えることもできる。

またこのエピソードを経時的に観察していくと、主担当教師T1が、02行目、05-06行目、09行目、12行目、14行目の発話を連鎖させているのが見えてくる。すなわち、これらの発話は、他の教員や児童の応答を期待して発話しているというよりは、以下のように一続きの話題として発話されているとみることが出来る。

02 T1：C.
05 T1：いうたら転校してから一回も音楽の勉強してな
06 いやんね。
09 T1：今日初めての音楽の授業で一番に手を挙げて、
12 T1：一番に歌ってくれました。
13 T1：はくしゅ：：：。

T1がテンポよく話しているのを崩さないように賞賛の意や同意を示したり、それぞれの思いを表出するため

に、オーバーラップという手法を用いたと解釈することもできるのではないだろうか。

エピソード9にみられた「児童の参加促進」の方略は以下である。

⑥児童の自発的発話に対する補助教員の応答

即座に、肯定的（同意）に応答している（04行目）。

⑦児童の課題遂行・成果に対する教員チームの効果的な肯定的評価

主担当教員の隣接ペア第1部分の発話に、補助の教師がオーバーラップして第2部分を発話することで、より類似した思考・意図を持つ・示す教師群・学級集団が「チームとして」肯定的な評価を効果的に示している（07行目、10行目、13行目）。

IV. まとめ

会話分析により、T・Tのインターアクション構造を明らかにして「児童の参加促進」の方略の解明を試みた。

今回は、3つのエピソードのみの提示ではあるが、T・Tインターアクション構造から明らかになった「児童の参加促進」の方略は以下にまとめられた。

1) 場の活性化

授業の導入部において、主担当教員が会話を先導して補助教師と主担当教師あるいは補助教師間のインターアクションを活性化することで、教室全体の緊張をほぐして活気づけることが行なわれていた。

2) 指示の明確化

児童全体への指示において、オノマトペ、ジェスチャー、視線などでマルチモーダルに情報を提示し、補助の教師が補完し、要約してより明確に指示を伝える工夫がなされていた。

3) 児童の代弁

代弁ではあるものの応答することで、代弁された児童が、その会話（あるいは授業）の参加者として位置付けられていた。

4) 即座の肯定的応答

場にふさわしい自発的発話を行った児童に対して、応じうる教師が、その児童の自発的発話に関して即座に肯定的な応答を返していた。

5) 「チームとして」の肯定的評価

児童の課題遂行・成果に対して、T・Tの教師集団及び他の児童たちが、肯定的な評価に関連する会話を行っていた。特徴的なことは、児童本人を第3者としての聞き手の立場に位置付けていたことと、オーバーラップや拍手、歓声を含んで、「チームとして」より効果的なほめ方を提供していたことである。

今後の課題として、エピソードを増やして、「児童の参加促進」の方略を統合的に精選・集積していく必要がある。その際には、T・Tインターアクション・パタン

の相違や、チームの組み方の相違を踏まえ、更に詳細な分析が求められる。

また、「児童の参加促進」の受けてである児童の反応を分析していく必要があり、児童についての細やかな記述をもとに、児童の障害特性や発達段階による検討もしていきたい。

謝辞

教育実践を惜しげもなくご披露いただいた教師の皆様に、心より御礼申し上げます。

本研究は、資料収集において、科学研究費補助金（課題番号20520357）、資料の分析において、科学研究費補助金（課題番号21610012）の支援を受けて行われた。

なお、この論文の主旨は、日本特殊教育学会第47回大会（宇都宮）において発表した。

参考文献

- 安藤隆男（2009）障害児教育における教師の成長とチーム・ティーチングⅤ. 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, p709.
- 伝康晴（2008）会話・対話・談話研究のための分析単位—隣接ペア—. 人工知能学会誌, 23 (2), pp271-276.
- 榎本美香（2008）会話・対話・談話研究のための分析単位—ターン構成単位（TCU）—. 人工知能学会誌, 23 (2), pp265-270.
- 細馬宏通（2008）非言語コミュニケーション研究のための分析単位—ジェスチャー単位—. 人工知能学会, 23, pp390-403.
- 石崎雅人・伝康晴（2001）談話と対話, 東京大学出版会.
- 長沼俊夫（2005）チームティーチングによる授業づくり—現状と課題—. 肢体不自由教育, 170, pp42-45.
- 小野正弘（2007）日本語オノマトペ辞典—擬音語・擬態語4500—. 小学館.
- 大津友美（2007）会話における冗談のコミュニケーション特徴—スタイルシフトによる冗談の場合—. 社会言語科学, 10 (1), pp45-55.
- Shegloff E.A.(2007)Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis vol 1, Cambridge University Press.
- 串田秀也（2006）相互行為秩序と会話分析, 世界思想社.
- 高野美由紀・有働眞理子（2007a）重度知的障害児への教育的支援におけるオノマトペの貢献. 学校教育学研究, 19, pp27-37.
- 高野美由紀・有働眞理子（2007b）養護学校における音楽の授業にみられるオノマトペ的要素. 兵庫教育大学研究紀要, 30, pp39-47.
- 田守育啓（1993）日本語の音韻形態. 笈寿夫・田守育啓編『オノマトピア—擬音・擬態語の楽園—』, 勁草書

房, pp1-16.

有働眞理子・高野美由紀（2007）養護学校小学部の授業に見られるオノマトペ的会話—対話活性化の言語学的要因—. 学校教育学研究, 19, pp17-26.