

特別支援学校における教師と児童のインタラクション —重複障害学級における児童の反応に応じる教師発話・表現の分析—

Teacher-Student Interaction in a School for children with special needs; Expressivity of teachers' responses to Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities

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

重度・重複障害のある児童の場合、反応を読み取ることも含めて実態把握が難しいといわれているが、特別支援学校では専門性の高い教師が、児童生徒の反応を的確にとらえながら丁寧に取り組んでいる場面によくあろう。そこで教育実践現場で教師が児童の反応に応じるエピソードを取り上げ、マルチモダリティ手法を用いてその現象の詳細を分析し、教師と児童とのインタラクションの様相を明らかにする。

特別支援学校の授業のエピソードを詳細に分析したところ、複数の教師がそれぞれの立場で即座に児童の反応に応じ、共感的な対応をしている様子が明らかになり、また、教師が「想像的な一人語り」により児童に「交替の『かた』」を示す場面で教師と児童との共鳴運動を捉える事ができた。

今後、専門性の高い教師による適切な教育的支援のエピソードを児童の障害特性や生活環境などを加味して分析し、それを蓄積していくことで、障害児との対話や障害児への発達支援における重要な要因を明らかにできるであろう。

キーワード：重度・重複障害、インタラクション、特別支援学校、教師

Key words : Profound Intellectual and Multiple Disabilities, Interaction, Schools for special needs, Teachers

1. はじめに

特別支援学校とは、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学ぶ場であり、ここでは、これらの児童生徒が、教職員の支援を得ながら「豊かに生きる力」を育んでいる。特別支援学校の授業形態は柔軟であるが、ティーム・ティーチングを基本としており、複数の教職員が児童とのインタラクションをとおして、児童が主体的に参加できるよう積極的に関与している。

我々は、研究のフィールドとして特別支援学校を選んできた。特別支援学校は、多人数のインタラクションをとおして、児童生徒の豊かに生きる力を育む場であり、特別支援学校のインタラクションの様相を明らかにすることで、障害のある児と支援者が関わりあう様子やともに生きる姿を映し出すことができ、そこから共生社会における障害児への支援の在り方を考察できると考えたからである。

近年の周産期医療の進歩や在宅医療の進展などの医療情勢の変化に伴い、障害児教育においても障害の重度・重複化、多様化の傾向がある。重度・重複障害をもつ子どもでも、知的障害と肢体不自由を併せ持つ場合などには、

様々な病理的背景から、認知発達や運動発達が右肩上がりにはなりにくく、有意語の表出や表情や四肢・体幹の随意運動が制限される。運動障害が重い場合には、常時濃厚な医療的ケアを必要とし、また身体の動きの発現がかすかであることから、その動きがともすると関わり手に見過ごされてしまう（土谷、2006）。そうすると児の反応を読み取ることを含めて、実態把握が難しくなり、適切な教育的支援を計画・実行することが困難になるといわれている。しかしながら、特別支援学校の授業を見学していると、教師は細部にわたる工夫を施した教材等を用いて児童が楽しく過ごすことのできるかわりつつ、児童の様子をつぶさに観察し、実態把握、指導を行っている場面にたびたび出会う。養護学校教師の教育実践報告の分析からも、身体の動き、開眼、筋緊張の低減、表情の変化、視線、呼吸の変化、手の動きなどを指導の糸口にしていることが明らかになっている（川住、2003）。

我々もこれまでいくつかの分析をとおして、特別支援学校の教師からの児童に対する働きかけについて以下を明らかにした。教師は、音象徴性のあるオノマトペを用いることで、わかりやすく、リズムカルで、ジェスチャー・

* 兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース

** 兵庫教育大学大学院教育内容・方法開発専攻文化表現系教育コース

動作とオノマトペを同期させてマルチモーダルな表現にして働きかけている（高野・有働，2010）。また、複数の教職員が関与するチーム・ティーチングの多人数インタラクションにより、チームによる効果的なほめなどによる肯定的な働きかけや児の理解や自己選択を助ける働きかけをしていることも明らかにした。（高野・有働，2009）。

しかしながら、反応が分かりにくい重度・重複障害を持つ児童が示す反応を、教師がどのように捉え対応するのか、どのようなインタラクションが起きているのかについては、まだ研究は少ない。教師発話をビデオ録画の資料を用いて語用論的に分析する手法を採用しているものがわずかながら散見されるにすぎない（例えば、前田・小林，2000）。そこで、本研究では、教育実践の現場で特別支援学校の教師達が、実際に児童の反応をどう捉えながらインタラクションを行っているのか、マルチモーダルな分析方法も併用してその様相を明らかにすることを試みる。

2. 対象および方法

学校・学部等：知的障害を対象とする特別支援学校・小学部、重複障害の学級

対象授業：「ふるえるうた（谷川・波瀬，1986）」の朗読の授業

参加者：児童は4名（6年1人、5年1人、1年2人）でA児が1年生、B児が6年生、C児が1年生、D児が5年生である。教師は主担当教師T1の他に5名（T2、T3、T4、T5、T6）おり、さらに1名の看護師が参加していた。

児童：重複障害の学級にいる児童の内訳は小学部全体では、1年生4名、2年生1名、4年生2名、5年生2名、6年生1名である。いずれの児童も、知的障害と肢体不自由を併せ持ち、中には更に弱視、嚥下障害などの障害・疾患も持っている児童もいた。5年生の1名を除いて車いすか臥位で授業を受け、1年生には嚥下障害があり鼻から胃チューブを継続的に挿入して栄養剤の注入をする経管栄養などの医療的ケアの必要な子どもも多く、授業を観察する日に休んでいることも多かった。

A児は、1年生の児童で、臥位にて、経鼻経管栄養や持続的な酸素飽和度モニターの装着などの医療的ケアを受けながら、授業に参加していた。全身の筋の緊張の変化に伴い首の向きを変えることはあるものの、手足は細く、自発的な動きは少なかった。有意語の表出はなく発声もほとんど聞かれないが、働きかけに対する反応として、視線、表情、四肢の緊張、呼吸の変化がみられ、繰り返し同じ働きかけをすると予期的に四肢を緊張させるなどの反応が見られた。

授業での基本的な配置：主担当教師T1が詩を貼ったホワイトボードを背に立ち、T1と向き合うように児童が並び、それらの児童の後ろまたは横に児の担当の教師が位置していた（図1）。A児は、マットの上におむけに寝て、医療的ケアを受けながら授業に参加できるように主担当の横におり、A児の足もとにA児の担当教師T2が座っていた。フリーの教師T6の基本位置はA児とB児の間で、B児の担当教師がT3、D児の担当教師がT5である。教師達は臨機応変に移動し、特にT1は、児童に働きかける時にはそれぞれの児童の前に移動していた。

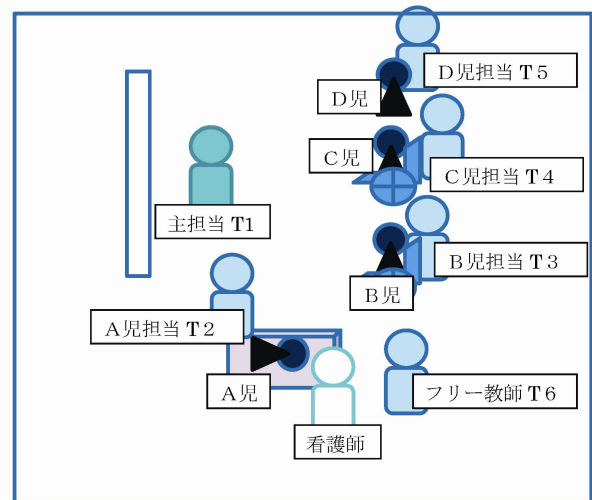


図1. 教室での教師と児童の位置

授業で、基本的な配置は、主担当が詩を貼った黒板を背に立ち、主担当と向き合うように児童が並び、それらの児童の後ろまたは横に児の担当の教師が位置している。A児は、マットの上におむけに寝て、医療的ケアを受けながらも授業に参加しやすいように主担当の横におり、A児の足もとにA児の担当教員が座っている。フリーの教師T6の基本位置はA児とB児の間であり、T3はB児の担当教師、T6はD児の担当教師である。教師は臨機応変に移動し、特に主担当は、それぞれの児童の前に移動して、児童に働きかけていた

教材：「ふるえるうた」の詩は、詩の前半には、濁音のブルブルのオノマトペが、後半には、半濁音のブルブルのオノマトペが各々使われていた。詩を前半が青色と後半が黄色と色を変えた別の模造紙に書き、オノマトペは他の文字よりも大きく、太字で書かれており、注目しやすくなっていた（図2）。透明の青いゼリーは、ブルブルをイメージできるように作られた教材であった。使用直前まで冷蔵庫に保管した冷たいもので、ラップに包んだ直径15センチくらい大型の鏡餅タイプのもの1個と、カップに入ったゼリー約20個を準備していた。

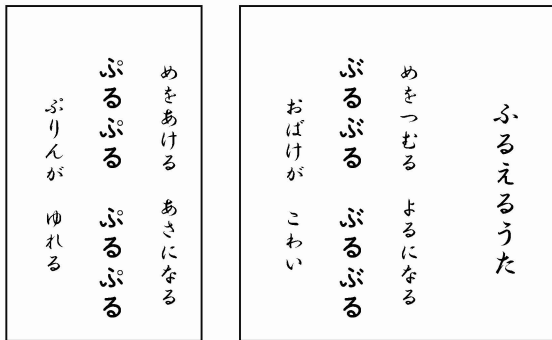


図2. 朗読の教材

ホワイトボードに、朗読する詩が貼り付けられている。前半部分は青色の模造紙に、後半は黄色の模造紙に書かれており、オノマトペは他の文字よりも大きく、太字で書かれており、注目しやすい。

授業の展開(表1)：この日の授業の展開では、まず、T1が詩「ふるえるうた」を朗読した。ホワイトボードには詩が貼られており、T1はそのホワイトボードを背に床に正座して詩をゆっくり朗読した。「ふるふるふるふる」と「ふるふるふるふる」のところでは、手を揺らしながら朗読していた。次に、詩の前半部分にある「ふるふる」を体験した。それは、一人が手や身体を「ふるふるふるふる・・・」と言いながらブルブル震わし、その人が「ふるふるタッチ」と言って誰かにタッチすると、タッチされた人は「ふるふるふるふる・・・」と言いながら手や身体を震わせるというように、手や身体が「ふるふるタッチ」で移っていくというものであった。T1から始めて、他の教師、それから児童と一人一人に移っていった。そのあと、手をつないで輪になり、手をブルブル揺らした。その次に、今回の分析で取り上げた部分が含まれている場所であるが、詩の後半の「ふるふる」を体験した。震える、冷たいゼリーを最初は風呂敷で覆い「何かな」とT1が発問しながら児童に一人ずつ順番に揺れる様子を見せ、冷たく、揺れるゼリーを触らせた。その後、各児童に青く透明な冷たいゼリーを配って、一人ひとりの児童が揺れる様子を見て、ゼリーを触る、という展開であった。

この授業では、詩のオノマトペを教材として、震える様子を視覚(震える手や揺れるゼリーを見る)、聴覚(ブルブル、ブルブルというオノマトペを繰り返し聞く)、振動覚(ゼリーの揺れや震えを感じる)、触覚・温度覚(冷たいゼリーを触る)、運動(自分であるいは介助を受けブルブル震える)と、感覚に訴え、身体的な体験ができる内容で構成されていた。

表1. 授業の展開

<p>展開1. 「ふるえるうた」の朗読</p> <p>展開2. 「ふるふる」を体験</p> <p>1) 「ふるふるタッチ」で「ふるふる」が伝播 (主担当教師⇒他の教師⇒児童)</p> <p>2) 手をつなぎ輪になって、手を「ふるふる」揺らす</p> <p>展開3. 「ふるふる」を体験</p> <p>「ふるふる」震える冷たいものは何 見る⇒触れる(「ゼリーだ」)</p> <p>ゼリーを確かめる(見る、触る)</p>
--

分析手続き：著者二人が授業の見学をしながら手に持ったハンディカメラ(Sony HDR-SR12)でビデオ録画を行った。後に、その映像音声資料をもとに、教師の発話をトランスクリプトした。映像音声資料とトランスクリプトを繰り返し見て、児童の反応に応じている教師発話を取りあげ、その教師発話が含まれる、教育上ひとかたまりの意味をなす事象をエピソードとした。教師発話は117、エピソードは42得られた。エピソード周辺の、文脈、発話およびジェスチャーや音声、視線などの非言語的な表現も含めて、児童の反応に応じる発話・表現について分析した。この論文では、対象授業に参加する児童の中で最も運動障害の程度が強く反応がわかりにくいA児とのインタラクションを取り上げる。A児が関係するエピソードは6つあり、時系列に沿って以下に提示する。

- ①A児が「子泣き爺」を見る
ベニヤ板でほぼ等身大に作られた「子泣き爺」を持ちながらT1が児童一人ずつに話しかける場面で、A児にキャラクターを提示した時に、A児が身体を緊張させてじっと見ている様子を受けてT1が「目をあげると、ちょっとこわいのう」という。
- ②目を覚ます
授業の途中で一時的に寝ていたA児が、手をつないで輪になり手をブルブル揺らすという活動の途中で目を覚ましたことについて、T1がその活動の直後に「あ、A、起きたね」という。
- ③手がゼリーから離れる
冷たいゼリーを児童一人ずつに提示し、触れさせる場面で、ゼリーの上に載せられたA児の手が、ゼリーから離れる様子を見て、T1が「あ、冷たい」、「何だったんだろう今の」などいい、他の教師も発話や身体表現をする。
- ④場所を移動する
ゼリーを手で触れるために、マットごと場所を移動する場面で、A児の瞬きする様子を捉えてA児担当の教師T2が「瞬きできちゃった」という。

⑤ゼリーをA児の手の上に載せる

ゼリーを直接児童が触る場面で、A児の場合はT2がゼリーをA児の手のひらの上に載せていく。A児の手を払いのけて泣く様子から、T1が「びっくりしたなあ」「こわかった」などいう。

⑥ゼリーを触る活動でのA児の評価

T2が、ゼリーに直接触れる活動でのA児の様子を「ちょっと、逃げ腰（下線部では、腰を斜めうしろに動かしながら）やった」などという。

その中で授業の文脈上もっとも重要であり、またインタラクションの参加者が多いエピソードである、手を遠ざけるといふ3番目のエピソードを分析対象とした。

映像処理にはAdobe Premiere Elements 8、アノテーションソフトとしてELAN 3.9.1、音声分析にSUGI Speech Analyzerを用いた。

なお、事前に研究目的およびビデオ録画の説明を学校、学級担任等の教師に資料をもとに説明を行い、学級担任を通じて保護者にも承諾を得た。

児童の反応とは、質問、指示や説明などの発話や、教材提示、介助、笑いかけやあやし行動などの教師からの働きかけに対する応答とし、児童の発声、動き、表情変化、働きかけを契機に生じる情動などと定義する。

3. 結果

トランスクリプトを表2にしたがって提示する(表3)。

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

「手がゼリーから離れる」エピソードは、展開3、「ふるふる」震える冷たいものは何かを触れて感じる場面で、大きなお皿の上にラップで包んだ大型の鏡餅タイプのゼリーを主担当が児童ひとりずつ順番に触らせ、最後にA児の順番が回ってきたところでのエピソードである。A児担当T2はA児の右手を冷たいゼリーの上に載

表3. 【手がゼリーから離れる(抜粋)】エピソードのトランスクリプト

01A児:	((手がゼリーの中央から徐々に周辺へ移動))
02 主担当 T1:	何かな (.) [この冷たいもの
03A児:	[((手がゼリーから完全に離れ、肩の高さまで移動))
04A児:	((一瞬両手、両足をピクつく))
05A児:	[((手が胸の上へ移動))
06 フリー教師 T6:	[あ(.)冷たい hhh. (0.9) ((下線部では他の発話に比べて大きな音量で発話され、笑いに続いて複数の教師から笑い声が挙る))
07A児担当 T2:	[((手を伸ばし、一瞬肩をすくめ、上半身を硬直させる))
08B児担当 T3:	て: 引っ込めた.
09 主担当 T1:	((A児の顔をのぞき込むようにみつめる))
10 主担当 T1:	↑<あれ:(0.5) あれれれれ:(0.4) 何だったんだろ:(.) 今の: :>
11 主担当 T1:	hhhh.
12 主担当 T1:	は: そうか (.) びっくりしちゃった? ((下線部で、うなづく)) (0.8)
13 主担当 T1:	[は: : : . (0.6)
14A児:	[hh ((痰があるのでズズという喘鳴として聞こえる))
15 主担当 T1:	[↑<いったい何に触ったんだろう (.)> ((左手を胸に当てる))
16A児:	[((A児が足を上げる))
17 主担当 T1:	ぼくは:
18 フリー教師 T6:	足上がった ((下線部でA児の下肢を指さす))
19 主担当 T1:	((足を見て)) 足上がった? [ホントだ hhh.
20 フリー教師 T6:	[いや: 足

せて、ゼリーを揺らしているが、A児の手がゼリーから徐々に離れていくところで揺れを弱めつつあるところである。

このエピソードには、A児のふたつの反応に対して複数の教師達が応答している発話が含まれている。A児の一つ目の反応は、A児担当の教師T2が冷たいゼリーの上にA児の手を置き、ゼリーを揺らすことに対する03行目から05行目にあるA児の手や足の動きである。二つ目は、主担当T1がA児を見つめながらA児に話しかけながら左手を胸に当てる時に足を挙げる(16行目)という反応である。

このエピソードに含まれる現象の中で、最も興味深いもの一つとして、04行目の児童の反応を受けて瞬時にかつ同時に06行目、07行目が起こっているということが挙げられる。そこは、A児の右手が揺らされている冷たいゼリーから離れつつあるところで、A児が両手、両足を一瞬ピクつかせて、右手がさらにゼリーから離れて胸の上に載るという場面である。A児の担当であるT2は、ゼリーを揺らしていたが、A児に一瞬のピクつきが起こった約0.4秒後に、A児の右手が床から胸の方に移動し始めるとゼリーから手を離し、手でグーを作りながら腕は伸ばし、一瞬肩をすくめ、上半身を硬直させている(図3)。また、担当フリーのT6も「あ、冷たい」と同時に発話している。児童の動きが先行し、非常に素早い反応として、T2の模倣的な上半身の動きとT6のA児が得たと思われる感覚を言語化する発話が見られている。これらはA児に起こっている微妙な変化を教師が俊敏に敏感に感じ取っているということを示している。

更に、その微妙な変化を可視化・言語化した後に、複数教師の笑いが起こり、06行目のフリーの教師T6の発話後0.9秒後の笑いが収束する頃にB児の担当教師T3が「手引っ込めた」と児の手の動きを意図的な行為として言語化して表現している。A児に起こった変化を「冷たい→ピクつき(不快な反応)→手が胸の上に移動(手を引っ込めるという意図的な行為)」と解釈し、複数の教師がその解釈を共有したと見做せるだろう。

09行目から17行目までは、間にA児の呼気音(痰があるためズズという喘鳴として聞こえる)や足の動きが入るものの、T1のみが自身の笑いを入れながら継続して発話している。ここで興味深いことは、10、15行目は、12行目とは明らかに異なり、A児になり代わって発話しているように聞こえることである。10、15行目は、12行目と比べてピッチの変動が大きく、速さも10行目が12モーラを2916ms(0.41モーラ/100ms)、15行目が15モーラを2356ms(0.64モーラ/100ms)と、12行目の8モーラを748ms(1.07モーラ/ms)という発話速度に比べて遅くなっている。また、12行目には頭を前屈するうなづきのみられるが他の2行にはみられない。10行目では、ピッチの

変動を大きく、速さを遅くして、12行目では10行目と比べてうなづきながらピッチの変動を少なく、速さを早くして発話し、15行目では、またピッチの変動を大きく、速さを遅くすると変化をつけかつA児を模倣することにより、同じ発話者であるのに、あたかもA児(10行目)→T1(12行目)→A児(15行目)のように二人で会話しているような形式になっている。すなわち、実際にはT1ひとりが話者であるのに、発話の難しいA児になり代わっているように発話するパートとT1のパートを作ることによってA児とT1との会話形式になっており、考察でふれるがStern(1977)のいう「想像的な一人語り」のようである。

「想像的な一人語り」としてT1が発話するところで、A児の呼気音や動きとオーバーラップしている部分が存在している点も非常に興味深い。13行目のT1の「はー」と、14行目にあるA児が痰をズズとならす呼気音がオーバーラップしている。また15行目の「いったい、何に触ったんだろう」というA児になり代わっている発話は、16行目にあるA児が足を挙げる動きが始まるのと同じタイミングで開始されている(図4)。感知されうるタイムラグがなく、後の18行目のT6による「足上がった」という指摘のところで、T1が初めてA児の足が動いていることに気づいているようである。T1の意図に関わらずA児としてのT1の発話とA児の動き(13行目と14行目、15行目と16行目)の開始時期が一致しているといえる。

また、T1が15行目で「いったい何に触ったんだろう」と発話する際に、左手を胸の前に移動させている(図4)。その左手はA児の右手を模倣したような形になっているが、図3の3コマ目にあるように手のひらを前胸部に当てており、「胸に手を当てて考える」というようなジェスチャーとも捉えられるような姿勢になっている。

4. 考察

反応が分かりにくい重度・重複障害児に対して、児童が示す反応を教師はどのように捉えてどのようなインタラクションが起こるのか、教室内で実際に教師が行った児童の反応に対応する発話・表現を中心にマルチモーダルに分析を行った。今回分析したエピソードの中では、特に二つの興味深い現象を認めた。一つは、児の変化に対して複数教師が即座に反応している様子である。揺れている冷たいゼリーからA児の手が完全に離れたところでA児の両手が一瞬ピクついた直後に、A児担当T2とフリーの教師T6の2人の教師が、同時に上半身での模倣的な動き(T2)、「あ、冷たい」とA児が得たであろう感覚の言語化(T6)をおこない、T6の反応後約0.9秒後に別の児を担当する教師T3が「手、引っ込めた」と表現していたことである。もう一つは、揺れてい

る冷たいゼリーに対するA児の一連の反応をもとに、主担当T1が、A児とのやりとりをあたかもA児が話しているかのように表現しながら演じるところで、児童の発話を代行してあたかも児童と会話をしているような原初的な会話にみえる現象である。これら2つの興味深い現象について、考察していく。

T2は、04行目のA児の一瞬の両手のピクつきの直後に、07行目のように手でグーを作りながら腕は伸ばし、一瞬肩をすくめ、上半身を硬直させている。A児のピクつきは、モロー反射といわれるものである。抱いていて急激に背後に頭を落下させると腕を外転伸展させて手を開いた(I相)後に腕を内転させる(II相)反応で、通常では生後半年頃には見られなくなる原始反射である。大きな音や突然刺激が加わることで出現するが、中枢神経系の障害で残存するので、未定頭の重度・重複障害の児童では、大きな音や突然触れられるなどの不快な刺激に対して反応がみられる。T2は、ゼリーを揺らすのを弱めつつあったが、A児の手がゼリーから離れ両上下肢を一瞬ピクつかせる(モロー反射のI相)様子を見てT2はゼリーから手を離し、すぐに手でグーを作りながら腕は伸ばし、一瞬肩をすくめ、上半身を硬直させている。T2は、A児の動きに似た動きをほとんど反射的に行っている。

このように相手の動きに似た動きをほとんど反射的に自分の身体で再現する行動は共鳴動作(coaction)と呼ばれている。共鳴動作は、模倣様であるが、意図性を含まないところで模倣とは一般的に区別される。たとえば、輪切りのレモンを口に入れて口をすぼめている人を見て、思わず自分もまた口をすぼめてしまうというような反射的なものである。しかしこの場合でも、実際にはすっぱくはないが、すっぱさを感じているはずの相手とその場を共有し、たがいに身体のおかれている状況を交換して、すっぱさをほとんど実感しているに等しい状況であるという(浜田, 2002)。T2はモロー反射様の動きをしてA児が受けた不快な刺激をありありと実感し

たのかもしれない。A児の不快に共感したため、T2はゼリーから一旦手を離してからは、A児に揺れなどの刺激を与えようとはしていないと見ることもできるだろう。

鯨岡(2000)は、重い障害のある子どもと教師とのコミュニケーションで、教師の役割の一つとして「成り込み」という現象を挙げており、「関わる相手に人が強く関心を向ける時には、相手と自分とのあいだにおのずと重なりあいや入れ替わりがおこるということを、私は『成り込み』という概念でとりおさえたかったです。」と述べている。T2のA児に対する共鳴動作は、鯨岡がいう「成り込み」に相当する現象で、T2は反射的な模倣様の動きを通して冷たく不快というA児の負の情動を、実感を持って共有しているといえる。この共感的な対応こそが重症児の実態把握や指導の糸口を見いだす格好の手がかりになるのであろう。

共感的な対応ということ言えば、T6の「あ、冷たい」という発話も情動を汲み取ろうとしている点で共通しているが、両者には一方が模倣様の動きという身体による反応であるのに対して感覚を表す音声言語という言語による反応と、反応を示す表現方法に相違がある。また、T2の身体による反応は、A児や他の教師などに伝えようとしているのではなく、A児の担当教師であるT2自身が、A児と重なり合い、入れ替わりによりA児の情動を身体的に受け止める行為が生じたものであり、A児との「重なり合い」・「入れ替わり」によりA児の情動をT2自身の内面に芽生えさせていると読み取ることではできても、少なくともA児以外の児童や教員とその情動を共有しようとする反応ではない。一方のT6の言語による反応は、A児の情動を汲み取ろうとしながらも、T6から教室内の児童教師に向けた働きかけにもなっている。共にA児の情動を共有する行為ではあるが、A児以外のその場にいるものとA児の情動を共有しようとするかどうかという点で違いがあるのではないだろうか。

別の観点から見れば、同じタイミングでA児の変化を捉えて反応しても、児童との心理的な距離の違いや教師

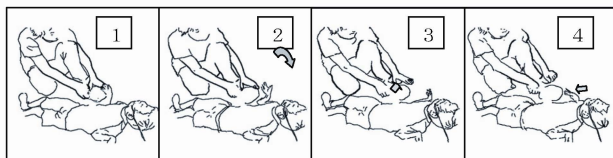


図3. A児の手がゼリーから離れる時の担当教師の上半身の動き
1コマ目：A児が両手、両足を一瞬ピクつかせる(04行目)
2コマ目(1コマ目から0.6秒後)：A児の右手がさらにゼリーから離れる
3コマ目(1コマ目から1.0秒後)：A児担当の教師T2の手がゼリーから離れる
4コマ目(1コマ目から1.4秒後)：A児の右手が床から胸の方へ移動し、T2は両手を握り一瞬肩をすくめ、上半身を硬直させる、担当フリー教師T6が「あ、冷たい」と発話する(05～07行目)

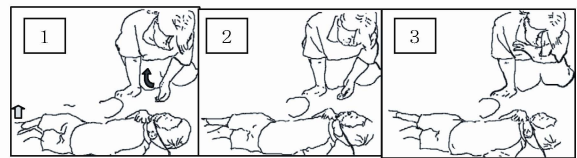


図4. 主担当教師T1の左手の動きとA児の足の動きの同期
ゼリーから手が離れた後の主担当T1の発話場面(15・16行目)で、A児を見ながらあたかもA児が話するように発話している。
1コマから3コマまで、0.5秒間隔で連続している。
T1は2コマ目では1コマ目からみて左手を動かしており、3コマ目では左手を胸に持ってきている。ここでは、A児の右手を模倣しながら、同時に「胸に手を当てて考える」という姿に見える。
A児では2コマ目、3コマ目と進むにつれ、右の足が拳上している。

の教室での役割の違いによって表現方法が変わってくるという。A児の近くでB児を担当するT3の「手、引っ込めた」という表現も、A児の行動を捉えているということでT2やT6とは異なり、他者、特にB児に近い立場から見えるより客観的な分析といえる。ここでは複数の教師が同じ授業に参加することで、児童の心情を様々な立場で汲み取り、表現することができている。これらが、複数の視点で実態把握をすることや児童が集団を意識する手がかりを与えることにつながり、それがまたチーム・ティーチングの効果の一部とみることができる。また、T3は「手、引っ込めた」という表現を用いているが、「手が離れた」などとの表現とは異なり、A児の動きを意図的行為としている表現であり、児童に重度の障害があろうとも主体的な存在として認めていることが伺えるようである。

10行目から15行目では、T1がピッチの変動、速度の相違やうなずきで、あたかも話者が違っているかのような変化をつけている。T1がA児とのやりとりを演じているように見えるのであるが、これは Stern (1977) のいう「想像的な一人語り」のようでもある。Stern は、赤ん坊はめったに声を返してはこないのだけれども、母親の方はまるで赤ん坊が何かをしゃべっているように応対する様子を「想像的な一人語り」といつている。やまだ (2010) は、社会的な相互関係の形成やコミュニケーションの原初的なものであり、母親が乳児に「交替の『かた』」を積極的に示していると考えているが、ここでもT1が「想像的な一人語り」をして、A児とのやりとりを演じながらA児に「交替の『かた』」を示しているという見方もできる。

さらに、T1がA児とのやりとりを演じる中のA児のパートでは、A児の呼吸音や足の動きとT1の発話、A児の足の動きとT1の手の動きとが同調している。母子のインタラクションとして、生後まもない乳児であっても、母の語りかけに合わせて体を動かして反応する共鳴運動が起こることが知られており、Klaus&Kennel (1976) らにより「エントレインメント (entrainment)」と呼ばれている。乳幼児期の母子のみではなく、大人同士の対話にもあるといわれているが、乳幼児期の母子にみられる「エントレインメント」は乳幼児が後に相互作用を発展させる準備をしていると考えられている (Condon&Sander, 1974)。このような早期乳児期にみられる共鳴が、ここでもみられており、重複障害のある児童と教師の間の「エントレインメント」現象ともいえるだろう。

観察された児童と教師の間で、相互作用が発展する萌芽的段階としてみると、さらに興味深い現象をとらえることができる。それは、教師のパートではなく、児のパートで共鳴運動が起こっているというところである。すな

わち、T1がA児とのやりとりを演じる中のA児のパートとオーバーラップして、A児がズズと喘鳴を出し、足を挙げているところである。これらのA児の動きや発声がより明瞭になってくると、非言語的な要素が強い表現として、真のやりとりに発展する可能性が期待される。例えば、T1の発話→動きや発声などによるA児の表現→T1の発話…のように、教師ではなく児童自身が自分のパートを担当するやりとりに発展する可能性があることが期待することがそれほど無理なことではないだろう。また、児童の動きや発声など表出が明瞭化するに応じて、教師が児童のパートでの貢献度を減少させていくこともできるだろう。

T1はA児のパートで、A児の右手を模倣したように手を胸に当て、A児に代わって「いったい何に触ったんだろう」と発話していた。A児の姿勢を模倣しながらA児の発話をT1が行う、そこにも教師が児童の社会的な相互関係の発展を支える姿をみることができるのではないだろうか。ひとつには、その時にまさにA児がしている姿勢がT1の模倣を通してそのA児のパートの構成要因になることで、A児も相互的コミュニケーションに間接的に参加していることである。さらには、A児の胸の上に手を置いている姿勢が、それだけでは授業の文脈に沿うと解釈されにくいのが、T1の「いったい何に触ったんだろう」という発話を伴うことで、胸に手を当てて考える姿勢というように、文脈に溶け込ませることができることである。

専門性の高い教師と児童とのインタラクションには、児童のパートを代行し、間接的に児童を参加させる教師の様子が観察され、それらは児童の社会的な相互関係の発達を積極的に促しうることが示唆される。

今回の分析により、重複障害のある児童の微細な反応を複数の教師がそれぞれの立場で即座に反応していること、一人の教師がそばで児童を見つめ、ピッチの変動や速さ、ジェスチャーに変化をつけた発話をし、あたかもその児童と会話のやりとりをしているかの様子を明らかにすることができた。

Hostyn&Maes (2009) は、重度の障害を持つ人とのインタラクションの重要要素として先行研究の分析から、感受性の高い応答性 (sensitive responsiveness)、共同注意 (joint attention)、相互調整 (co-regulation)、情動 (emotional component) の4つを見いだしている。今回分析したエピソードには複数の教師が即座にA児の情動を共有しようとしている様子 (感受性の高い応答性、情動) やT1とA児の共鳴運動 (相互調整) が見られており、児の反応を捉えたインタラクションにはHostynらという重要要素が多く含まれていた。本研究において、多人数教師の関与するチーム・ティーチングという教授形態における、表出がわかりにくい児童と

複数教師との多人数インタラクションにおいて、マルチモーダルな分析を行うことで、これまでの重度・重複障害児と教師とのインタラクションの研究では客観的に記述しにくいあるいは統合的に処理しにくかった会話のトランスクリプト、児や教師の動きおよび音声情報を継時的・同時に扱った結果、インタラクションの重要な要素を捉えることができた。今後エピソードの分析を蓄積していくことで、専門性の高い教師による適切な教育的支援の在り様を記述・蓄積していくことができ、更に、授業や単元における文脈や児童の障害特性や生活環境などを加味して分析を行うことで、障害児との対話や障害児の発達支援での重要な要因が明らかにできるであろう。

謝辞

研究にご協力いただいた、学校関係の皆様には心よりお礼申し上げます。

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

なお、この論文は、日本特殊教育学会第48回大会（長崎）での発表をもとに考察を重ねて執筆したものである。

参考文献

- Condon WS. & Sander LW. (1974). *Neonate movement is synchronized with adult speech. Integrated participation and language acquisition.* Science 183:99-101.
- 浜田寿美男 (2002). 身体から表象へ ミネルヴァ書房
- Hostyn I. & Maes B. (2009). *Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review.* Journal of International and Developmental Disability, 34(4): 296-312.
- 川住隆一 (2003). 超重症児の生命活動の充実と教育的対応 障害者問題, 31(1), 11-20.
- 鯨岡峻 (2000). 養護学校は、いま ミネルヴァ書房
- Klaus & Kennel (1982) *Parent Infant Bonding.* Mosby-Year Book. (竹内徹・柏木哲夫訳 (1985) 親と子のきずな 医学書院)
- 前田泰弘・小林倫代 (2000). 重度・重複障害児との授業場面におけるコミュニケーション構造 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 27, 11-21.
- Stern D. (1977). *The first relationship: Infant and mother.* Fontana: Open Books Publishing Ltd. (岡本佳子訳 (1979) 母子関係の出発—誕生からの180日—サイエンス社)
- 高野美由紀・有働真理子 (2010). 養護学校の教師発話に含まれるオノマトペの教育的効果 特殊教育学研究, 48 (2), 17-26.

高野美由紀・有働真理子 (2009). 特別支援学校のチーム・ティーチングにみられるインタラクション 兵庫教育大学研究紀要, 36, 53-60.

谷川俊太郎・波瀬満子 (編) (1986). あしたのああなたのア 太郎次郎社

土谷良巳 (2006). 重症心身障害児・者とのコミュニケーション 発達障害研究, 28, 238-247.

やまだようこ (2010). ことばの前のことば—うたうたコミュニケーション— 新曜社