

ろう重複障害のある子どものコミュニケーション支援における 授業リフレクション

—特別支援学校での授業実践を中心に—

* 菅井 裕行, ** 松崎 丈

A Study on the Reflective Practice for Communication Support of Children Who Are Deaf /
Hard of Hearing with Disabilities: Focusing on Class Practices at Special Schools

SUGAI Hiroyuki and MATSUZAKI Joe

要 旨

本研究では、ろう重複障害のある子どもを対象とした授業実践にコンサルタントとして関わった実践から、コミュニケーション支援を中心とする授業リフレクションの意義とその方法について検討した。ろう重複障害のある子どもの多くは、音声言語のみによる言語獲得に相応の困難を有し、音声唯一ではない多様なコミュニケーション方法の獲得と活用が必要である。このようなろう重複障害のある子どもを対象とする授業においては、個別に特徴や特有の困難を把握し具体的なコミュニケーション支援を基礎とする係わりが重要となる。実際の授業リフレクションを通じて、日々のコミュニケーション場면을微視的に分析する方法や、ろう重複障害のある子どものコミュニケーション支援に役立つ授業リフレクションの意義や在り方を検討した。

Key words : ろう重複障害, コミュニケーション支援, 授業リフレクション,
学校コンサルテーション

1. はじめに

聴覚障害と他の障害が重なる場合を、ろう重複障害といい、近年では重複聴覚障害という言い方も見られる(永石, 2007; 土谷, 2015)。聴覚障害児の約40%が、何らかの重複障害を有しているとの報告(Gallaudet Research Institute, 2014)があり、聴覚障害児の教育を考える上でろう重複障害のことを度外視することはできない。ろう重複障害の臨床像は、単独の聴覚障害と他の障害を集積したものではない。その障害状況を捉えるにあたって二つの障害を加算的に考えるので

はなく、むしろ相乗的に捉えることが必要である。この領域は、支援に関する従来の障害領域の狭間にあつて、独自の障害状況が生じていると考える。特に、ろう重複障害のある子どもの多くは、音声言語のみによる言語獲得に相応の困難を有し、音声唯一ではない多様なコミュニケーション方法の獲得と活用が必要であると言われている(文部科学省, 2020)。一人ひとりに、障害が重複していることによって生じた新たな困難があり、ろう重複障害教育においてはより一層個別対応の検討が重要である。

2001年に文部省は、「21世紀の特殊教育の在り方

* 宮城教育大学教職大学院

** 宮城教育大学教育学部

について」(文部省, 2001)を発行し、そこで感覚障害を伴う重複障害に触れて、その特別なコミュニケーション手段の必要性を取り上げ、特にその障害の状態に配慮した指導の必要性について言及した。近年は、乳幼児難聴の発見体制として新生児聴覚スクリーニングが普及し、これによって発見された一部の難聴児は補聴器装用や人工内耳手術につながり、音声言語獲得への道が開かれるが、聴覚障害に併せて他の障害を有するろう重複障害児の多くは、補聴器装用や人工内耳装用へとつながったとしても、十分なコミュニケーション発達をとげられないままである。補聴技術を活用してもなお、口話法によるコミュニケーション獲得が難しく、また一方で手話環境があったとしても、ただその環境に置かれるだけでは言語獲得に至らない場合も少なくない。ろう重複障害児のコミュニケーション発達には専門的な支援が必要であるにもかかわらず、その教育支援方法はいまだ解明されているとはいえない。聴覚障害教育領域では、聴覚口話法による教育が主流であった時代が長く、その当時は特殊教育学校の在籍率が示すようにろう重複障害のある子どもはその埒外に置かれがちであったし、手話等を含めた多様な手段の活用が図られるようになってからも、未だろう重複障害児に対するコミュニケーション支援の開発は未開拓なままである。

筆者らは、ろう重複障害のある子どもが在籍する学校を訪問し、ろう重複障害のある子どもへの間接支援を行う学校コンサルテーションを継続的に実施している(菅井・松崎・津田・大竹, 2022)。その主たる方法はオンサイト研修である。オンサイト研修とは、一般的な出向研修(研修会場等へ出向く)とは異なって、実際に子ども(クライアント)の生活(学習)の場において行われる研修をいう(菅井, 2006)。このオンサイト研修では個別的・具体的な実践上の課題解決を主に取り上げることから、実際の討議や情報交換は授業研究として行われることが多い。その際の授業研究は、長く伝統的に行われてきたスタイルである「技術的熟達を目指す」授業研究ではなく、研究に参加する者達が協働的で省察的な実践を洗練しようとして行う「省察的実践」型の授業研究である。近年の授業実践をめぐる研究において、ショーンによる「反省的実践」概念(Schön, 1983)が知られるにつれて、次第に実際の授業過程そのもののプロセスをデータとして扱い意

味論的アプローチをとる「省察的実践」型への関心が高まっている。学校現場における授業を研究の対象とする取り組みでは、授業研究という用語以外にも授業カンファレンス(稲垣, 1986)、ストップモーション(藤岡, 1997)、ラーニングストーリー(Carr, M., 2001)など様々な呼称が用いられ、それぞれに強弱に微細な相違はあるものの、いずれもが日々の授業を省察する中で、授業者が授業そのものの中で何を感じ、何を考え、どう行動したかを丁寧に拾い上げ、同時に授業に参加していた子どもたちが、その授業でどのような体験をなしたのかを明らかにしようとしている。本研究では、これら授業を振り返る方法を授業リフレクション(藤岡, 1997; 鹿毛, 2018)と呼ぶことにする。まだ支援の在り方が未開拓であるろう重複障害の分野では、コンサルタントの実践的見識も含めて授業リフレクションの在り方を検討する必要がある。本研究の目的は、ろう重複障害のある子どものコミュニケーション支援を中心とする授業リフレクションの意義とその在り方を検討することである。

II. 研究フィールドと方法

今回の対象児の在籍校と聴覚障害以外に併せ有する障害については、A聴覚支援学校重複学級在籍のE児(女兒、視覚障害、知的発達遅滞、係わり当初小学部5年)、B視覚支援学校重複学級F児(女兒、視覚障害、知的発達遅滞、係わり当初幼稚部)、C聴覚支援学校重複学級のG児(男児、知的発達遅滞、係わり当初幼稚部)の計3人の特別支援学校在籍児である。それぞれの学校との間で年度当初にコンサルテーションについての計画を立て、およそ学期に1~2回われわれが学校を訪問し、授業に参加しつつ、筆記記録をとった。可能な場合は、その様子をデジタルビデオカメラで録画した。学校によっては、日頃の指導記録や関連資料を提出してくれることもあり、それらの記録を活用し、授業後に担任と討議の時間を持った。

本研究では、これらろう重複障害児をめぐるコンサルテーションの取り組みの中から、コミュニケーション支援として機能していた内容を取り上げ、分析の対象とした。分析にあたって、われわれは信号系活動(梅津, 1976; 1978; Umezu, 1980)によって行動を捉える仮設系に基づき、実際のコミュニケーションの過

程を捉え、子どもへの働きかけが適時・適切・適度のものであったかを、子どもの行動プロセスから判断する方法をとった。信号系活動の仮設系においては、人の生命活動を調整過程として捉え、様々な状況条件において首尾良く調整が行えるためには、その調整に信号系の活動が関与しなければならないと考える。仮設系においては、その信号系活動を、発生の別から見て、自成信号系と構成信号系とに分けて整理されている。自成信号系とは、人（生体）がその環境状況でおこした行動が他の人（生体）に対して信号となる場合をいう。信号としてあえて構成していなくても、その行動が自ずから他の人にとって信号として作用するものなどである。生後間もない乳児の泣き（crying）が、養育者の世話行動を生起させる場合などがその例であ

る。一方、人の声や身体の運動をそれぞれ特殊な型に作った（構成した）ものや、何かの材料を使って特殊な型を作ったりしたもの等が、他の人（生体）に対して信号になる場合を構成信号という。われわれが使用する音声言語や手話言語、点字などがその例である。ここでは、コミュニケーション状況の基本図式（図1）とコミュニケーションに関与する種々の信号様式（図2）を、上記の発生別観点および、構成信号については発信者自身の身体運動によるもの（身体信号とする）か、材料を用いるもの（材料信号とする）かの別によって分類し表す。以下、リフレクション事例を記載する際にこれら図表の用語を主に用いることとする。

なお、各事例の保護者や担当教員から個人情報を守ることを説明・約束の上で掲載許可を得た。

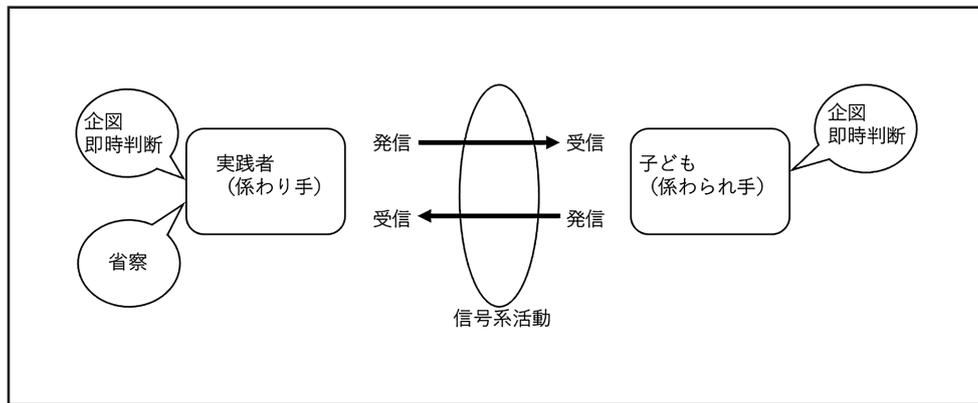


図1. コミュニケーション状況の基本図式

自成信号系	視線 表情 身体の向き 身体（全体・部分）の動き 動きの方向・速度 発声（音の強弱・高さ・反復）など	
構成信号系	身体信号	指さし 身振り 指文字 発声 手話 (共同身体運動) 共同動作 タッチキュー 触信号
	材料信号	オブジェクト・キュー コミュニケーション・ボード 写真 絵画 墨字 点字 各種IT機器によるもの

音韻パラメーター（位置・手型・動き・掌向き）*
非手指表現
CL, RS, 一致表現など

*松岡（2015）による

図2. コミュニケーションに関与する種々の信号様式

III. 支援事例

本研究におけるコンサルテーションは、授業場面の振り返り（授業リフレクション）を対象児の担任と行うことが中心であった。実際に参与観察した授業でのコミュニケーション状況を検討の素材として、担任と一緒にそこで何が現象しているのか、相互に通じ合っている場面と、通じ合いが成立せずそのことによって両者が困惑する場面、および担任がそのことに気がつかないまま次の話題へとコミュニケーションを進めてしまっている場面などを取り上げ、その時々の方の行動の意味を分析する作業を行った。以下にコミュニケーションの方法や文脈、意味理解の多様性を示唆していると考えられるコミュニケーション場面の例を取り上げて、各場面に関して行われたリフレクションの内容を記載する。

なお、記載にあたっては、手指や手話によって発信することを「手指発信行動」、「手話発信行動」とする。このとき、発信される項を松崎（2018）に依ってそれぞれ「手指信号」「手話信号」と呼ぶ。音声言語は「」で、手指・手話・指さしは<>で表し、特に手話信号を//で、指文字を// //で、指さしをPT、その他の行動を[]で表記する。手話信号が2回以上繰り返された場合は、繰り返した手話信号に続けて++と表記する。日本手話でYes-No疑問文の情報を示すNMSが表現された場合は、それと同時に表した手話信号に続けてynqと表記する。

1. 対象児E児（A県立聴覚支援学校重複学級在籍）、担任X、コンサルタントS（第一著者）

1) 事例紹介

対象児Eは先天性の感覚重複障害のある女児で、聴覚障害の他に視覚障害（弱視）や知的障害を併せ有し、医療的ケアも必要としている。聴力面では重度聴覚障害との診断があり、日常的に音の活用はほとんど見られていない。1m先の視標（字ひとつ視力表：ランドルト環）を捉える視力があることは行動観察からわかるがどの程度鮮明な視覚像を得られているかは不明。普段のコミュニケーションは手話や指文字が中心であるが、まだ手話言語の初期的な状態にあつて文法の活用も形成途上である。本研究では、担任XとEの

授業場面を取り上げる。Xは、知的障害特別支援学校から転勤してきた教師で、前任校でもろう重複障害児を受け持った経験があった。なお、担任Xによる授業の詳細な記録は、すでに発表しており（菅井、2020）、その一部は以下の内容と重複するが、今回は複数の学校における授業リフレクションの検討を通じた新たな知見を述べるために再度言及する。

2) 授業リフレクション（教師XとE児との授業）

小学部2年生2学期中盤に実施された学校訪問時の授業リフレクションの一部である。

<コミュニケーション場面>

この日は、教師XとEのマンツーマン形式による授業であった。筆者は紙芝居が始まることから参加した。XとEは対面し、Eの右横に紙芝居を載せたイーゼルが置かれ、EはXの身体（顔、上半身）と紙芝居を左右交互に見比べながら読み聞かせに集中していた。

場面1

紙芝居は「浦島太郎のお話」で主人公太郎が浜辺にいる場面の1枚（図3）が提示されている。左上に青く塗られた部分があり、それまで座って見ていたEはその1枚を見てすぐに立ち上がった。

E: 青い部分（図では海の部分と波の部分と砂浜の部分があるがここではどちらかという海の部分）を<PT指さし>ながら右手の掌の向きを下に向けて波の動きを作りながら</なみ/>と発信した。

X: 「そうそう、それ」右手小指を唇につけた後、掌の向きを上に向けて上下に動かしつつ右へ移動させ</うみ/>「だね」と返した。（Eは「波」と発信しているが、Xは「海」と返している）

E: 左手で掌の向きを下に向けて固定したまま</海

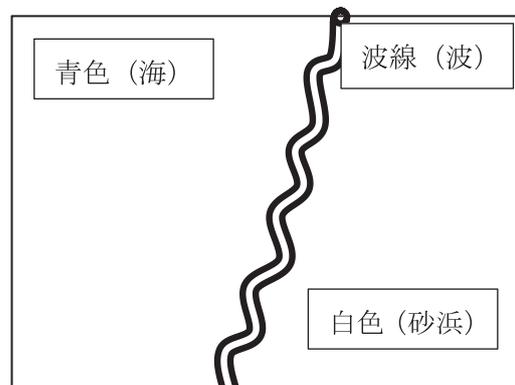


図3. 紙芝居の浜辺の場面図

(海面) />と表し次に</下へもぐる/>と発信した。(指を人に見立てて、潜る様子を表現)

X: 「そうそうそう、そうだよ、海から」 </もぐる/> 「だね」

E: [Xの顔を見ながら肯く]。

さらに紙芝居が続ぎ、竜宮城に到着する場面になった。

場面2

X: </城/> (竜宮城で) </女/ ゆっくり / 過ごす / お願いします />

: 「乙姫さまが、ゆっくり過ごしてください、つて」と話すと、すぐに

E: 手を振り (注意喚起) </かめ/>と発信し、[Xの顔をまっすぐ見つめる]。

X: 「かめ？」 [首をかしげる動きと疑問の表情]

E: </かめ/>の発信を持続させている。視線はずっとXを見ている。

X: </かめ/ynq どこ++/> 「かめ、どこにいるの？」

E: </家/>

X: </家ynq/> 「あ、おうちにいるの」 (Eに尋ねる表情)

E: [肯く] その後一瞬横で見ていた筆者の顔を見る。そしてまた絵に視線を戻す。

X: (紙芝居をめくり次の絵の説明に入る・・・)

<リフレクション>

この2つの場面に関するリフレクションの内容は以下のとおりである。最初に筆者はEの表現力が以前と比較して格段に成長していることに対する驚きと、その成長はXの日頃の支援の成果に思われることを伝えた。加えて、以前よりも会話の中に手話を始めとする視覚信号が増えてきているという印象を述べた。さらに、次のような指摘を行った。EとXとの会話は、一見、問題なく展開しているように見える。けれどもEの側にたつてその会話プロセスを振り返ってみると、自分の発信に対するXの理解が不十分である点とEに対して伝達しようとしている内容の一部が伝わっていないことが気になった。そのため、Eの状況理解がかなり未消化の状態になっているのではないかと、思われた。この意見に対してXは、まだまだEに対する発信の際に手話を十分に添えられていないこと、それでも会話が成立してきたのはEが集中して読み取ってくれるからと、Eの受信力や成長プロセスを述べた。

筆者は、Eのコミュニケーション環境の改善の一つは、係わり手の語彙力であるとのXの指摘に共感しつつも、問題をさらに掘り下げるために場面1を取り上げ、次のように問題提起してみた。

Eは、絵の青色の部分を指さして/なみ/と表現した。Xがすぐに話を一端止めて、このEの指さし発信に注目できたことはとても重要で素晴らしい対応だと思えた。この時、Eが注目した箇所はどこだったか？青色の部分であれば、それはその場所の名称として「海」という手話表現を添えたXの返答は適切だったが、もしその輪郭の部分(図3波線:丁度、デザイン・文様名称でいう「青海波」)に着目していたのであれば、その場合Eの発信した/なみ/が正解であった。横で見えていてもなお不明瞭であったので、ここではEに問いかけてもよかったかもしれない。子どもがポインティングする箇所・部分・全体を確認することと、その確認作業がそのまま子どもとの会話を膨らませる機会になり得るのではないかと述べてみた。これに対してXは、この時はEが青い部分を指差したと思ったが、考えてみればEが「波」を表現したと想定できるかもしれないと述べた。筆者はその場合はどのような声かけが想定できるだろうかと問うと、例えば「この青いところの名前は何か？そうそう「うみ」だね。じゃあ、この部分は？そう一波の身振り一、これの名前は「なみ」だね・・・」などの会話展開が想定できるとXは述べた。筆者もこの意見に賛同した。この討議では子どもの発信に関して、特に指さしの方向やポインティングされた場所を注意深く読み取ることと、受信内容が曖昧な時は再度確かめることによって、相互の理解が深まることが共通理解された。

次に、Eが表現した「海の中へもぐっていく様子」について話題にすると、XはEが実際に人が潜る時の足の動きを指の運動で表現した巧みさは素晴らしいことを指摘した。筆者はEの表現は動きの特徴を的確にとらえているとXに同意した上で、さらに次の点を取り上げた。Eが左手で海面を表現し、その左手は動かさないで(動作の基準を作り、空間内に設定できている)、右手(動作主体)が下向きの運動をする。これはEが手話文法を用いて表現をしているともいえる(手話言語学でいうCL動詞の使用で、ここでは日本手話で使われている人を表すCLのV手型とEが絵から捉えた事象を表す運が組み合わされている

と解釈できる)。筆者は、この時のXの応答が動詞の部分(もぐる)だけの反復になっている点を取り上げて(せっかくのCL発信に対する)確認(confirmation)の必要性を付け加えた。ビデオ記録で振り返ってみたところ、XはEの表現を捉えて「海から」と音声言語では応答していることは確認できたが、ここでは手話発信行動が伴っていないことも確認された。この討議を通じて即時反復も一つの大事な方法であるが、その際表現している内容の要素にも注意を向けていくことの必要性が双方で再確認された。

次に場面2が取り上げられた。筆者の指摘は次のようであった。冒頭のXの発信は、主語である/女(乙姫様)/の手指信号が城のところで止まっていないのでわかりづらくなっている(<肯き>を入れるなどのNMS(非手指信号)の活用がまだ図られておらず、聞き手であるEは相当に推測を働かせないと意味内容を理解することができないと思われた)。例えば一語一語を発信する際に、/城/+PT(竜宮城の絵)、/女/+PT(乙姫様)・・・のように絵=視覚信号に指さしをセットにすることで、解説はかなりわかりやすくなるし、視線や身体の向きなどを語り手によって切り替えるなどの工夫(日本手話で多用されるロールシフト)を取り入れることもできるのではないかと。この指摘にXは同意し、普段の会話でもロールシフトを使ってみたくと述べた。続く「かめ」をめぐるやりとりでは、Eが目を見開きわずかに首を振る動きが見て取れた。このEによる自自信号の読み取りも重要である。その意味として何らかの疑問を表出しているのを見て取れるからである。Xの聞き返しに対してEは、/かめ/の手話表現をほぼ固定した状態で止めていた。この動きの固定から、Eがどう説明するかを考えているように筆者には思えたと述べた。このことから子どもが表現に戸惑う時、係わり手はどう支援すればよいかという話題になった。このときXは、/どこ?/という表現(Wh表現)を用いて、かめの「場所」を問題化させている。Eもすぐに/家/と答えている。会話はその「家」を確定するやりとりとなって展開し、Eは肯きを返しているので、滞りなく終結しており、Xの読み取りも一つの答えであった。けれども筆者は、その時一瞬、筆者の顔を見たEの行動から、あるいは言いたかったことは家についてではなく別のことだったのではないかと考えたことを述べた。もし

そうだとすれば、また別の対応もあるとの解釈が考えられる。Xからは最近Eと場所=どこを話題にする会話を多くしていることから、ここでもEは場所=かめの居場所を問題にしたように思ったとの説明があった。たしかに、この時の絵にはカメが描かれていないことから、Xの考えも妥当であると筆者は感じた。一方でこういった時、単語(名詞)+疑問の表情よりも、単語(名詞)+何?(Wh疑問詞)という返し方があるかもしれないことを筆者は提案した。Xはぜひ今後取り入れてみたいとのことであった。

2. 対象児F児(B県立視覚支援学校重複学級在籍)、担任Y、コンサルタントS

1) 事例紹介

対象児Fは、感覚重複障害のある女児で、肢体不自由と知的障害を併せ有している。視覚については、黄斑変成症があり光覚程度。聴覚については感音性難聴と診断されており、現在90dB程度といわれている。日常的に補聴器を装着している。身体運動面では、痙性麻痺・不随運動があり、座位保持は補助具によって可能、立位・移動は自力では困難。手指の動きとしては、掴む、離す、リーチング、左右持ち替えなどは可能で、指文字のような手形を作ることはできるが、手話のような微細な運動調整は難しい。発声(呻り)はまれに見られる。

2) 授業リフレクション(教師YとF児との授業)

中学部3年生1学期後半に実施された学校訪問時の授業リフレクションの一部である。

(コミュニケーション場面)

場面1

担任YとFのコミュニケーション支援については、入学当時からFの視覚と聴覚の活用が相当に制限されていることを踏まえ、触覚に着目して何か適当な方法はないかを探ってみることを討議してきた。筆者がいわゆる盲ろう(視覚聴覚二重障害)児のコミュニケーション方法として、タッチ・キュー(身体の特定の部位に触れることで合図する)やオブジェクト・キュー(特定の活動を象徴する具体物や半具体物)があることを紹介したことを契機に、YはFに次の活動への促しをする際に、Fの手や肩に触れたり、Fの掌に具体物を触らせることを始めた。Yはこの手続きを可能な限り毎回丁寧に履行した。Fは次第に、そのモノ(オ

ブジェクト)を触るだけで、次に何をするのか(=先の見通し)を理解するようになった。具体的には、お出かけ=かばん、別教室=マジックテープ、トランポリン=バネ、などである。

筆者が訪問したとき、丁度それまでいた教室から別の教室へと移動するタイミングであった。担任Yは、Fの掌にお出かけを意味するカバンを触らせ、そしてFを抱き上げて車椅子に乗せた。そして別教室を意味する積み木状のキューを触らせ、移動を始めた。別教室に入ったすぐのところに別の車椅子が置いてあったため、Fの足がそれに触れた。その瞬間Fがやや身体を強ばらせたので、YはFの手をとってそこにあった別の車椅子の座面に導き、「ここに車椅子あったね」と声をかけながらFの手が座面を撫でるようにガイドした。

場面2

机をはさんでYとFが向き合った状況で、Fが左右に設置(二値選択)した皿からお菓子を選択する場面(図4)である。YはFの左右どちらかの手に軽くタッピングして、どちらの皿にお菓子があるかを知らせている。タッピングの合図を受けて、Fはお菓子を探す動きを起し、タッピングされた方向へと手を動かし始める。YはFの利き手(右)に手を添えて、中央からゆっくりたどる動きを支持しつつ、ゴールであるお菓子にたどりつくようにガイドする、という活動である。以前に、同じ状況でFが手を空中で動かす動きを見せていたので、筆者はYに、机表面にガイドとなるルール(木製の細い角材)を貼って、それをたどる(触りながら動かす)ようにガイドしてみてもどうかと提案していた。この時は、Yの手がFの手に添えられていれば、Fはたどる動きをみせ、そしてお菓



図4. 左右2値選択場面

子にたどりついて手に入れることができていたが、YがFの手に触れるのをやめると、Fは途端にルールから手を離し、空中をさまようようにして、そしてYの手を見つけるとそれを取って引き寄せるようであった。Yが再びFの手をルールに戻すとそのままたどる動きを続ける場合もあるが、大抵はまたルールから手を離して空中をさまよう動きを見せる。何回か同じことが繰り返された後に、Yは再度Fに手を添え、あまり運動の方向性をガイドしないように気をつけながら添えているだけにしていて、Fはその状態でゆっくりとルールをたどってお菓子にたどりつくようになった。(リフレクション)

場面1に関して、担任Yとの間で討議した内容は、主にオブジェクト・キューの効果とその導入にあたっての注意点であった。まず、Fのように視覚や聴覚の活用に大きな制限がある場合、情報入力窓口として触覚は極めて有力である。子どもの触覚に働きかける方法には、具体物・半具体物を使う方法や触指文字、触身振り、触手話などがあるが、象徴性の理解の程度に応じて適当な方法を選択することが必要で、Fの場合は、まず機能的同一性を把握しやすい具体物を使うことから試行する方が分かりやすいのではないかと考えた。この提案された仮説に基づいて、Yは今回の授業で用いられたオブジェクトを選択した。継続的な使用によってFが次第にその意味を理解している様子が窺えるようになり、(1)身体を起こされること(何かが始める)、(2)オブジェクト・キューを触る(「お出かけ」であることを知る)、(3)抱き上げられ車椅子に乗る、(4)オブジェクト・キューを触る(どこへ向かうのかを知る)、(5)移動、という一連の流れが円滑に展開し、特に(3)ではYの介助への協力的な身体の動きや、(5)で自発的に手を伸ばして壁等を確かめる、といった様子が観察されるようになったという。見学時に筆者は、Fの手に触れさせる際の時間幅が短すぎる気がする、Yからの一方的な伝達(指令的文脈)になっている場面がある、の2点が気になった。そこで今の触らせ方でFには分かりづらくないか、可能であれば選択状況も導入してはどうか、ということ提案し、Yと話し合った。Yからはオブジェクト・キューの活用にあたっては、毎日の継続的な活用が重要と考えているが、それを丁寧に実行すればするほど、定着する一方で定まった手続き(流れ作業)になりが

ちとの意見があった。筆者もその意見に同意し、伝達し確かめてもらうという本来のコミュニケーションとしての文脈が希薄になってしまわないようこの点を繰り返し反省的に捉えるべきであることが双方で了解された。また、オブジェクト・キューが使用される際の文脈に注意を払うことについても話し合われた。教師と児童生徒とのコミュニケーション文脈は、児童生徒に発信の面で多くの不利な条件がある場合、しばしば教師から児童生徒への一方的な発信過多という状況が生まれやすい。そのままの状態が持続すると時として児童生徒は受信を拒否したり、あるいは相互交渉を断念してただ受動的に従ったりすることも生じかねない。それは相互に行き交うべき信号の停滞を生み、コミュニケーションそのものの低下につながってしまう。これを避けるためにも、情報の方向性を一方向（教師から児童生徒へ）に固定せず、逆方向（児童生徒から教師へ）の発信が生じやすい状況を工作することも試行されていていはずであるとする筆者の考えを述べた。Yもこの考えに同意し、その一つが選択状況を作り、児童生徒に選択してもらう（意志の表出）ことだと考えていると意見を述べた。これらの意見交換を経て両者で、複数のオブジェクト・キューを提示して、それらを十分に触知してもらった上で選択を促すことの可能性について話し合われた。

場面2に関して、Yとの討議で主要な話題になったのは、Fが何度もYの手を探しにくるのは何故かという疑問についてであった。当初は、筆者もYも、Fが自力で探索を完遂することを期待して、一旦たどる動きが始まったら、ガイドの手を引いて見守るという方針でいた。その方針もあって、Fの手がレールからはずれるたびに、その手を再びレールに戻すというガイドはするものの、探索する動きに付き添うということはしないでいた。身体前の手を動かす空間は中心から左右にそれぞれ40cm程度の幅、奥行きも20cm程度である。晴眼の者にとってみれば、わずかな空間把握と思えるが、FがこれほどにYの手を求めるのは、この空間ですら探索は困難だということなのか、それとも他の理由があるのか、当初われわれは理解できずにいた。しかし、日を改めて筆者が係わり手になった時も、同じようにFは筆者の手を求めた。このことから、再度この行動を検討してみた。Fはすでに空間の配置はほぼ理解できているが、しかし、そこでの探索はわ

れわれが一方的に設定している状況に過ぎない。われわれは、Fは単独で課題に取り組むことよりも、共同で（人と一緒に）お菓子を食べるという文脈で行動しているのではないかと、という仮説を持つにいった。Fは今、人との共同での探索や共同での飲食を望んでいるのではないかと考え、そこで躊躇せず手を添えること、ただし方向を選択し探す動きそのものはガイドしないという方針で付き添うことにより結果、Fは滞りなくお菓子を手に入れて満足そうに食べることとなった。やがて添える手がなくてもFは自力で探索をするようになった。コミュニケーションの文脈は、係わり手が予め設定した内容でいつも成立するわけではないことを学んだ出来事であった。

3. 対象児 G児（C聴覚支援学校重複学級在籍）、担任Z、コンサルタントM（第二著者）

1) 事例紹介

対象児Gは、聴覚障害とダウン症を併せ有する男児で、C聴覚支援学校幼稚部重複障害学級年長児クラスに在籍している。聴覚については感音性難聴と診断されており、現在、両耳共90dB程度といわれている。年長児後半頃に日常的に補聴器を装着することに慣れてきた。手指運動面では、人差し指と親指でマッチ箱ほどの大きさの積み木をつまみあげたりタワーのように積まれた積み木の上にそっと置いたり微細な運動調整ができています。普段のコミュニケーションでは、主に視線、表情、実物操作、手差しや指差しを用いて、玩具や文具を要求したり、こちらを見てほしいという注意喚起や一緒にやりたいという活動の誘いをしたりする様子が見られる。例えば、園庭にある雲梯に手が届くように抱っこしてほしい時、教師と目を合わせた後、雲梯の真下で手を伸ばし、直後に指差し発信をする。一方、周囲からの身振りや手話による指示や説明は、担任Zによれば、何度か繰り返したり実際に実物や活動の様子を見せたりすることで伝わる場合があるが、どこまで伝わっているのかまでは把握が難しい。担任Zは聴者で日本手話の語彙・文法の基本を習得しており、C聴覚支援学校内の職員会議や校内研修では手話通訳（聴き取り・読み取り）を担うほどの技術を有している。聴覚支援学校の勤務経験は18年、重複障害学級の担当経験年数は9年である。当初、担任Zは、Gとのコミュニケーションで手話による発信がど

これまでGに伝わっているのか、Gが自ら手話で発信する行動はどのようにしたら出てくるのかをテーマに係わっていた。

2) 授業リフレクション (教師ZとG児との授業)

場面1

Mが、初めてGと担任Zのコミュニケーションの様子を観察した時の場面である。Gが登園し、連絡帳をテーブルの上にあるかごに入れると、近くに担任Zのエプロンが置いてあるのを見つけて担任Zのところを持っていく。担任Zはそれを受け取り、立ち上がり、エプロンを拡げ、</新しい ynq++/>と同意を求めるように説明しながら胸に当ててみせる。すると、その様子を座りながらじっと見ていたGが少し頷き、“先生、エプロンの紐を首で結んでみてよ”といった内容を伝えるために、事象に類似した手話表現で次のように要求した。最初、床につけていた両腕を少し上げた。次に、両手とも肘を曲げた状態でゆっくりと身体の外へと開き、胸の高さまで力を入れているようにゆっくりとあげる。さらに、両手の少し握った拳を胸前からうなじまで回したところで、うなじのところで両手を何度かくっつけた。その直後にすぐ担任Zを指差した。担任ZはGの要求に応じるように</わかる ++/>と伝え、エプロンを着てみせると、Gは満足したように笑顔で頷いてみせた。

(リフレクション)

Mは、担任Zが持っている前述のテーマを共有した上で、Gとのコミュニケーションを観察した。C聴覚支援学校幼稚部では登校後、9時半から11時半まで朝の準備も含めて自由遊び活動の時間を設定しており、担任Zは、Gが自ら興味関心を持った活動の状況を観察し、一人で活動したいらしいと判断した場合は少し離れて観察しつつ、一緒に活動する時は基本的にGの興味関心を持った活動に参加する方針で関わっていた。Gから担任Zに何らかの要求行動があった場合は、場面1のようにこれをしたんだね?と活動の目的や内容をGにわかるような発信で確認したり、今はその活動は難しいことを説明したりするなど、必ず両者のコミュニケーションを通してGが納得できるように留意して関わっていることがうかがえた。担任ZとMは、場面1のような係わりがGにとって自分の活動のペースが大切にされていると安心し、様々な要求行動を発現したり、担任Zの説明を聞いて自分はどう

したらよいかを考えたりできているのではないかと、前述の方針で係わりを継続することにし、そのなかでGの手話による発信がどうなるのかを注意深く見ていくことで同意した。

場面2

これは、初めて観察した日時から9カ月後に行った3回目の学校訪問で観察したものである。担任Zより現在も前述の方針を継続して関わっているが、Gが自ら手話で発信する行動はなかなか出てこないとの説明があった。その後、午前の自由遊び活動の場面で、プレイルームにある平均台にGがまたがって座る。Gがまたがっている平均台は、その上を自分で歩いて次の跳び箱に向かうルートの一部になっている。プレイルームの入り口付近で見ていた担任Zは、Gと目が合うと、</立つ 歩く PT (G) ynq/>と立って歩いたら?と提案してみる。すると、Gは唇を固く結び、顔を傾けて硬い表情で担任Zを睨むように見る。それでも担任Zは</助ける ynq/>と促し、しかしGに接近せず入り口付近に留まったまま見ている。Gは、真剣な顔つきで、左手の掌の向きを上に向けて腹に持っていき、右腕を外の方に開きながら胸の高さまで力を込めたようにゆっくりとあげる。そしておそらくイメージしていた通りの位置に右腕の肘が到達すると、その肘を支点に左手めがけて手刀の形をした右手をゆっくり下ろしてくっつけて</やめて/>という。なお、両手とも終始四指を指先までピンと伸ばした状態ではなく指全体が少し曲がった状態であった。担任ZはGが自ら発信した初めて見る手話表現</やめて/>に驚きながらも、</わかった ++/>と返信した。

(リフレクション)

場面2のGの手話発信行動は担任Zにとって印象的な場面であった。Mも同様であり、Gの手話発信行動の仕方が場面1と類似しているのではないかと初めて気づいた。そこで担任Zと、場面1と場面2の動画を使ってGの手話発信行動を分析した。その結果、Gが自ら発信する手話は、最終的な表現の形に至るまでの運動はゆっくりだが時間をかけて力を込めて表出するような動きであり、その間は真剣に考えているような表情が一貫して見られており、円滑に素早く発信する手差しや指差しとは異なることがわかった。そしてMから次のような分析も可能ではないかと提案

した。Gにとって手差しや指差しは、単一の手型であり、運動や位置は指示対象に向かって発信するだけの低単位の手指信号系であるため、滞りなく円滑に発信できる。一方、場面1の手話発信行動は、担任Zがエプロンを両手で持つ行動、エプロンの紐をうなじのところに持っていく行動およびその紐を両手で結ぶ行動といった複数の行動単位の組み合わせによる高単位の手指信号系である。場面2の手話単語</やめる/>も、非利き手の掌を上に向ける行動、利き手をその上に持っていく行動、真上から非利き手に向かって利き手を手刀のように下ろして接触させる行動といった複数の行動単位の組み合わせによる高単位の手指信号系である。Gは、行動単位が高単位である信号系の手話を発信するために、各行動単位に分解して1つの行動を発現したら次はこの行動を発現するといった段階的な行動調整をしているのではないかと述べた。担任Zも同意し、そうであればGが段階的に行動調整しながら発信する時間を保証するために、係わり手としてその時間を削がないようにする必要があると新たな方針を共通確認した。また、Gが</やめる/>と事象と類似しない手話で発信したことに触れて、自分たちが考える以上に周囲からの手話発信を見て覚えているのではないかと話し合った。したがって今後は、手型も含めた各行動単位が何かを確定できるようにゆっくりと繰り返しGに発信してみせることと、Gの手話発信の少なさに関わらず様々な手話発信を目にする環境を維持することの2点が重要であると確認した。その後、担任ZよりGの近況について次の報告があった。同校小学部重複障害学級に通っているGに対し、学級担任は、担任Zより引き継いだGとのコミュニケーションの工夫点を踏まえて実践している。その中で、怪我をしたGに</痛い ynq/>と何度もゆっくりと繰り返し聞いたところ、別の時に自ら担任に</痛い/>と返答したという場面が見られるようになったという。こうしたGの変化を受けて担任Zは、Gは十分に周りの手話発信を自分の中でためてから表出していくのだと改めて認識していた。今回のように手話を発信する様子が非常に少なく、1回の観察で一度しか見られないようなりフレクシオン事例は、Gのように手差しや指さしが滞りなく発信できているため、手話も発信してくるのだろうかとの仮説を持ちがちなのかもしれない。しかし担任ZとMが場面2のように瞬時

の手話発信行動を見逃さず、一緒に確定できたことで、コミュニケーション文脈における手話発信行動のプロセスを信号系活動の視点を援用して共同で分析し、Gとのコミュニケーションに必要な事柄をより具体的に検討することが可能になった。

IV. まとめと考察

1. ろう重複障害のある子どもの授業リフレクシオンの特徴

今回の支援事例に関する授業リフレクシオンでは、ろう重複障害のある子どものコミュニケーション形成に視点をおいて検討した。その経過から以下に記すいくつかの特徴を見いだすことができる。

① 担任と子どもとの授業の中からコミュニケーション場面を取り上げ、そこで起きている現象について、微視的で詳細な分析を行ったこと

一般に授業研究では、指導案を下敷きにして授業全体の流れや指導の意図、ねらい、その達成度などが問題にされることが多いが、授業成立の基礎的条件ともいえるコミュニケーションを考えるためには、枠組みからのアプローチよりも、実際のコミュニケーション行動を微視的に分析することが必要となる。われわれの分析では、筆記記録に加えてビデオ記録を用いることが極めて有効であり、そこに認められる子どもや実践者の発信の運動面つまり身体運動の形相的な特徴を特定することが必要であった。ろう重複障害のある子どものコミュニケーションを考える上で、その方法を音声言語だけに限定せず、様々な身体運動による信号系活動を見いだすことが重要となる。そのために、身体のだの部位の運動がどのような動きをしたかを捉えることが必要で、例えば手話言語学的観点で分析する場合には、その動き等の中に文法的意味(事例1)があり、信号系活動の観点で分析する場合は手話発信行動に至るまでの信号変換操作過程(事例3)があることから、このような微視的分析がなされなければならなかった。音声言語や手話言語が中心となるコミュニケーションにおいても、その発信に発声や手指運動以外の身体運動が伴っており、それら運動に自成信号を見いだしたり、構成信号を見いだしたりすることが必要であろう。図2にあるように様々な信号がある。それゆえに、授業リフレクシオンを効果あるものにする

ためには、子どもの発信を必要な程度に詳細に捉えることが求められると考える。

② その時々のコミュニケーション場面における意図、仮説、心情を分析対象としたこと

授業においては、目の前でコミュニケーションが展開しているにもかかわらず、子どもの動きが見えない、見えていてもその行動の意味が捉えられないということがしばしば起きる。このような「見えにくい世界(笹原, 2019)」にアプローチすることも、授業リフレクションの重要な要素であった。今回の授業リフレクションでは、すでに①で取り上げた細かな身体運動の分析に加えて、その運動自体が伝達する意味内容を洞察することも重要であった。この洞察は、「出来事の成立した複数の根拠やその意味の関わり分析」(稲垣・佐藤, 1996)であったといえる。われわれの授業リフレクションでは、コミュニケーションにおけるその時々の意図や、どのような変化を想定(仮説)しての対応であったか、さらには実行場面での心情をも含めて分析の対象とすることで、どのような意味のコミュニケーションが成立していたのか、何をどのように学んでいたのかについての解釈が生成された(事例2はその例である)。このような意図、仮説、心情をも分析対象とした解釈が見えにくい世界へのアプローチとなると考える。

③ 4つの視点に基づく分析を基礎としていること

筆者は、これまでの学校コンサルテーションに関する研究を通じて、4つのコンサルテーション機能を提案してきた(菅井, 2006)。その4つとは、①心理的支持、②共同分析、③知識・技能の提供、④システム・ネットワークへのつなぎ、である。これらの機能は、今回の授業リフレクションにあてはめて考えてみたとき、リフレクションする際の視点とも重なると考える。討議する内容のうち、どのようなものが実践者の実践を心理的に支持し、共感を呼び起こすものとなるかを、予め予測しながら話題にすることで、この討議自体が実践者(自らの実践を他者に開く立場=評価を受ける立場)の安心と緊張低減を生み出す。また、リフレクションでは研究者が実践に対する検討の視点を鋭く提案することも重要であるが、一方的に実践者を判定したり指導したりするものにならないよう気をつける必要がある。可能な限り対等に意見を出し合い、それぞれの観点を尊重しながら共同で現象を分析することが

重要である。けれども一方で、実践者は研究者がそれまでの研究活動で知り得た知識や技能を自らの実践に役立てたいと考えており、それらを研究フィールドから実践フィールドへ提供してもらうことを期待していることも多い。研究者が研究コミュニティでの活動で知り得た情報は、必要に応じて実践者と共有し、それらを吟味することが役立つことがある。リフレクションする中で見いだした新たな見解や、類似の実践研究に携わる研究者や実践者と繋がり、そこから相互の学びへ発展することは研究自体の発展でもあり、醍醐味でもある。とりわけ、ろう重複障害児に対するコミュニケーション支援が未開拓の分野であることを鑑みれば、コンサルタントの側は手話言語学的知識と信号系活動の視点のように関連する分野の知識と個々の体験を繋ぐ働きをなし、共同分析の新たな地平線を切り拓くことが求められる。事例についてのリフレクションは関係者によって討議されるものであっても、リフレクションを通じて学ばれることは、事例に係わる支援者に広く共有化を図りたい。支援システムや支援ネットワークへ繋いでいくことが大切になると考える。

2. 授業リフレクションの意義

今回の授業リフレクションでは、発信および受信の瞬間に受信者が特定できた内容を同定すること、そして実践の後に時間をおいて改めて受発信を分析することで特定できる内容を確認することが重要であった。鹿毛(2000)は、D・A・ノーマン(Norman, 1993)を参照しつつリフレクションにおける2つの認知モードを措定して、次のように整理している。人の認知の仕方には「パフォーマンス・モード」(特別な努力なしに効率よく周囲の出来事を知覚したりそれに反応したりできるような状態)と、「リフレクション・モード」(プランニングしたり吟味したりする状態で、結果的に新しいアイデアや新しい行動を生み出すもの)の二つがあり、これを同時にうまくこなすことはできない。前者ではほぼ自動的な反応として行為が生み出され、後者ではいったん立ち止まって考えることが要求されるからである。授業とは教師と子ども達による行為の複雑な連鎖によって構成される現在進行形の文脈であり、前者として経験されるとしている。

実際、授業中に、あるいはコミュニケーションの途中で立ち止まって考え込むことはできない。実践者は「パフォーマンス・モード」の下での瞬間的に思考し

対応するほかない。この瞬間的な思考が実践者の専門性でもあるが、一方で熟慮と省察を欠いてしまうとそれは「思い込み」になってしまう。それゆえに、なんらかのかたちで授業外に「リフレクション・モード」で当該授業を再吟味する作業が不可欠になると鹿毛(2002)はいう。このことは、実はすでに正木(1958)が「教育的観察」として述べていたことでもある。高瀬(1975)は正木が教育の基本的性格把握にもとづいて「直感的観察」と「反省的観察」の二局面を指摘していることを取り上げ、それは「教育的」という限界を越えて「実践的観察」として把握できると述べている。正木のいう「直感的観察」は、実践しながらそこに生起するすべての事象を観察することで、そこでは子どもの行動、自分(教師)と子どもの人間関係だけでなく、実践者としての自分自身の内的体験をも自己観察する方法である。これに対して「反省的観察」は実践の外に立って、実践過程を観察し、反省的に自己の実践ならびにそれを包む教育現実の諸相を分析・検討する方法である。授業が終わった後に時間をおいてからリフレクションすることの意義が示されているといえるであろう。

リフレクションの中で行う分析によって生み出される新しいアイデアや新しい行動、さらには新たな解釈や想定しうる意味内容の拡大を知ることが、その後のコミュニケーション場面における受信者の読み取りの感度をあげることにつながるであろう。読み取り内容が発信者の意図に添うものとなればなお一層、両者のコミュニケーションは円滑に展開しあるいはまたその読み取りが発信者に明確な意図を与えることにもなると考える。コミュニケーションのプロセスは、確定したメッセージの往還ではなく、プロセスを経ることによって意味内容の確定にいたる共創過程だからである。

今回報告した内容は、ろう重複障害教育分野での授業リフレクションの試行の一部に過ぎない。現在われわれは、さらに授業全体の、あるいはさらに長期のスパンにおけるリフレクションを試みており、いずれより総合的な観点から整理したいと考えている。

付記

本研究の一部は令和4年度宮城教育大学重点支援

研究経費(代表:菅井裕行)およびJSPS科研費JP21K02679(代表:松崎丈)の助成を受けたものである。なお、本論文について開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

- Carr, M. (2001) *Assessment in early child setting learning stories*. London Sage. 福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子(2011)子どもの心が見えてきた。ひとなる書房。
- 藤岡完治(1997)教師である私の発見。藤沢市教育文化センター、教育メディア研究情報教育実践ガイド1, 157-170.
- Gallaudet Research Institute (2014) *2013-2014 Regional and national summary*. 12.
- 稲垣忠彦(1986)授業を変えるために—カンファレンスのすすめ。国土社。
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)授業研究入門。岩波書店。
- 鹿毛雅治(2000)見えることからの授業の再構築。藤沢市教育文化センター(編)教育メディア研究・情報教育実践ガイドIV・他者としての子どもと出会う。pp.45-58.
- 鹿毛雅治(2002)授業の中で見えていたこと—リフレクションシーターの理論と実際。目黒悟(編)授業研究の新しいパラダイム—教育実践臨床研究の誕生。pp.10-13.
- 鹿毛雅治(2018)教育心理学再考—その「実践性」をめぐる。心理学評論, 60:391-403.
- 正木正(1958)実践的教育研究法。正木正・相馬勇(編)教育的真実の探求—へき地に生きる教師の記録。黎明書房, pp.384-394.
- 松岡和史(2015)日本手話で学ぶ手話言語学の基礎。くろしお出版。
- 松崎丈(2018)ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究。宮城教育大学紀要, 52:243-259.
- 文部科学省(2020)聴覚障害教育の手引き—言語に関する指導の充実を目指して—。
- 文部科学省(2001)21世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について—(最終報告)。
- 永石晃(2007)重度聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援—子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開—。日本評論社。
- Norman, D. A. (1993) *Things that make us smart: Defending human attributes in the age of the machine*. Addison Wesley. (佐伯胖監訳、岡本明・八木大彦・藤田克彦・嶋田敦夫訳(1996)人を賢くする道具—インタフェース・デザインの認知科学。新曜社)
- 笹原未来(2019)見えにくい世界—時間・空間・声。木村優・岸野麻衣(編)授業研究—実践を変え、理論を革新する。新曜社, pp.64-70.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professional think in action*. Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二監訳(2007)省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考。鳳書房。
- 菅井裕行(2006)学校コンサルテーションによる特殊教育教師の専門性支援—視覚聴覚二重障害教育を担当する教師を支援した事例。コミュニティ心理学研究, 9(2):134-148.
- 菅井裕行(2020)聴覚支援学校への学校コンサルテーションによる支援—ろう重複障害事例へのアプローチ。宮城教育大学教員キャリア機構紀要, 2:43-52.

- 菅井裕行・松崎丈・津田智史・大竹奈保子(2022) 聴覚支援学校の授業実践における情報アクセスとコミュニケーション保障—ろう重複障害の子どものコミュニケーションを中心に、宮城教育大学情報活用能力育成機構研究紀要, 2:23-37.
- 高瀬常男(1975) 実践研究の意義. 続有恒・高瀬常男(編) 心理学研究法 第13巻 実践研究. 東京大学出版会, pp.1-19.
- 土谷良巳(2015) 重複障害教育II. 柘植雅義・木舩憲幸(編), 改訂版特別支援教育総論, 放送大学教育振興会, pp.109-121.
- 梅津八三(1976) 心理学的行動図. 重複障害教育研究所研究紀要, 1:1-44.
- 梅津八三(1978) 各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について. 教育心理学年報, 17:101-104.
- Umezu, H.(1980) The organization of behavior and sign system activity: The use of psychological assistance for the formation of verbal sign system of the deaf-blind. *Proceeding of the first international congress for the study of child language*, pp.445-475.