

子ども支援をめぐる教職員間連携のエスノグラフィー

－異なる支援観を持つ異なる立場の教職員の連携はいかに生まれたか－

Ethnography of Teacher Collaboration in Support of Children:
How different views of support from different positions were reconciled

小田郁予（東京大学大学院）
Ikuyo ODA

概要

配慮を要する児童の支援をめぐる異なる立場で異なる支援観を表出した事例のエスノグラフィーである。支援目標が共有される中でも同一事例に対して教師らが異なる認識を示した事例を観察から描き、経年インタビューの分析により教師らの経験や信念、価値を検討することにより異なる支援観が調整され連携が実現した背景を検討した。結果、事例認識段階においては学級担任や児童指導主任としての個々の立場に付随する規範が影響し認識差異が生じるが、連携段階においては同じ教師や同僚という立場から事例が捉え直され、互いの支援観が受け入れられることで子ども支援をめぐる連携が生じることを明らかにした。

キーワード：教職員間連携， エスノグラフィー， 役割認識， 認識のズレ， 配慮児支援

Abstract

This study focuses on a case of disagreement over how to deal with a child who became agitated and ran out of the classroom. This study focuses on a case in which the classroom teacher and the chief pupil advisor disagreed over the method of support provided by a school support volunteer, and clarify what kind of disagreement there was and what factors contributed to teacher collaboration.

The results showed the views of support turned out to be different because, while the chief pupil advisor considered support methods according to a set common goal, the classroom teacher allowed different support methods depending on the situation and the child. These differences in views of support were also influenced by their previous teaching experiences. However, in the collaboration phase, the case was reevaluated from the standpoint of teachers, and both teachers' views of support were accepted, resulting in collaboration over support.

Keywords : Teacher Collaboration, Ethnography, Role Recognition, Recognition Gap, Support for children with special needs

1. 研究の目的と背景

近年子どもたちが抱える課題は複雑化、多様化しており、教師らは日常的に個別対応に限界がある課題に直面している。感染症の影響を受け日常が変化した子どもたちのケアや、家庭の貧困、不登校傾向にある子どもたちの対応等、日々教師らが直面する課題は多岐に及ぶ。しかしそうした中であっても教師らは子どもの学びや育ちを支援する責務を担っており、教師らが連携して課題対処にあたることは極めて重要である。

本研究は、教室内で配慮を要する子ども支援を巡って立場や経験の異なる教師らが各々の視点をどのように活かし子ども支援を行っているかを、物事の捉えのズレが表出した場面や、共通の思いで支援がなされた場面に着目してエスノグラフィーにより記述する。これにより多様な経験や価値観、専門性を有する教師らが教師集団として個々の視点や経験を活かしながら子ども支援を織りなしていくことに資する知見を提出することを旨とする。本研究は、重要性が認識されながらも容易でないこともある教師間連携について、難しさの所在とそれが解消され連携が生じるメカニズムを明らかにする。

1.1 子ども支援における連携の定義

「連携」は医療・福祉領域や教育の場で多職種間連携や校種間連携、教職員間連携など様々な対象の下で検討されてきた。連携の形態やその過程は対象や文脈によって異なる。しかしいずれの領域においても「連携」は複雑で多様な課題を抱える現場において必要且つ重要なものとして捉えられ研究が進められてきた。しかしその概念は曖昧で、どの視点から「連携」を論じるかによってその定義が異なる他、立場の異なる教職員間では連携の捉え方の違いや認識のズレが生じ、それが連携の難しさに繋がることも明らかにされてきた¹⁾。多様な専門性を有するスタッフがチームとして関わる医療・福祉領域において連携は、「援助において異なった分野や領域、職種に属する複数の援助者（専門職や非専門的な援助者を含む）が、単独では達成できない、共有された目標を達成するために協力すること」と整理されており、単独解決ができない課題に直面した際、異なる専門性や立場を持つ人が共通目標の下で協力することとされている²⁾³⁾。本研究は教育同様対人専門職である医療・福祉領域でなされている概念整理を踏まえ、学校文脈を考慮した上で「個人での対応に限界がある事柄に対して、立場の異なる多様な視点や経験を持つ、非正規人材も含む複数の個人が、相互補完的にそれぞれの視点や経験を活かし諸課題解決に向け子ども支援や教育実践をおこなっていくこと」と定義する。学校では講師や支援員、ボランティア等、教諭以外にも様々な立場の大人が子どもの学びや育ちに関わる。その為本稿では、支援員やボランティアなどの非正規人材も連携する主体として定義に含めることとする。また、「個人での対応に限界がある事柄」は目に見えるトラブルなどの対処のみならず、子どもの安定的な生活の為や、長期的な成長発達の為の支援を行う際、複数の視点や経験が必要になることを指す。

本研究は日常的に多様な課題を抱え、連携の重要性が認知されながらも難しさも指摘されている教師間連携について、難しさの所在とそれが解消され連携が生じるメカニズムを明らかにすることを目的とする。

1.2 子ども支援文脈における「連携」に関する研究課題

本節では学校現場の連携研究の動向を把握し、不足している調査の視点や研究視点を明らかにする。連携を捉える方法と対象の観点から先行研究を整理し、その結果3つの視点を得た。第1は連携に向けた取り組みを行いその効果や意義を検証した研究、第2が質問紙等の調査から連携の実態把握や困難を整理した研究、第3が文献整理から連携概念や課題、教師の専門性について整理した研究である。検討対象は小中連携や幼保小連携のような校種間や学校間連携、校内での教師間連携、スクールカウンセラーなどの専門家との多職種連携、コミュニティスクール実践などを検討した地域-学校間連携など多岐に及ぶ。

このうち、本稿が着目する子ども支援をめぐる教職員間の認識差異については、教師と教師とは異なる立場のスタッフとの連携に焦点が向けられ、その難しさや解決に向けた取り組みが検討されている。例えば、言語障害通級担当教師と学級担任間での課題認識のズレや⁴⁾、支援員と学級担任間で生じた連携満足度のズレ⁵⁾がある。学校では専門性の違いというよりも立場が異なるが故に子どもの実態や実践に対して異なる認識を抱いたり、遠慮したり、勤務様態の違いから共通認識に向けた対話が難しい現状があったりすることが指摘されている⁶⁾。こうした困難の解消にあたっては、これまでも教職員間の連携を強化するために非正規職員にも会議参加を推奨し情報共有を図ったり⁷⁾、特別支援学級担任と学級担任間で、支援目標や子ども観を意識的に共有することを推奨したりする体制整備が進められたりしてきた⁸⁾。このように連携にかかる

情報伝達のシステムやケース会議の実施など、連携体制について検討する研究は以下に示すシステム論的視点からの検討として研究が蓄積されてきた。しかし介入の仕方や度合い、支援への思いや期待が成員間で異なることから、課題を共有し協働の体制整備や取り組みがなされても連携が容易ではない現状がある⁹⁾。

こうした複雑さや難しさを捉える視点の必要性を示したのが増沢（2012）で、上述のシステム論的視点に次ぐ第2、第3の視点からの検討の必要性を指摘した¹⁰⁾。システム論的視点からの検討を第1の視点とすると、この視点では連携にかかる情報共有体制の構築やケース会議、コンサルテーション等の体制について検討する。これまでも具体的な取り組みの効果や課題がこの視点の下で論じられてきた。第2の視点が力動的視点で、チーム内で生じるひずみや派閥など、個人内や個人間で生じる葛藤や揺らぎという観点から連携を検討する。連携の難しさや課題をチームの集団力動に着目して検討し、メンバー間の孤立やその背景要因、協働に向けた課題を検討する。第3は社会的属性のチームへの影響を検討する視点で、個々の役職や経験年数、専門分野などの属性が連携における人間関係や意思決定にどのような影響を及ぼしているかを検討する。個々が抱く役割認識や他者から寄せられる役割期待などの観点からチーム内の課題や良さを検討する。

これまで学校における連携研究は視点1のシステム論的視座から実証研究や質問紙調査の蓄積がなされており、連携の難しさやその背後にある認識のズレを理解する力動的視点や属性の影響を検討する視点からの検討が十分に蓄積されていない。よって本研究は第2、第3の視点から教職員間連携を検討し、認識のズレの要因や様々な視点の背後にある個々の経験、調整のプロセス並びにその背景要因を検討していく。

また、子ども支援という概念は特にその立場毎に捉え方が多様で、子どもから寄せられる同じ要求に直面しても、それを受け取る側の心理的、立場的、物理的、様々な要因によりその受け取り方が変わる¹¹⁾。こうしたことから教師の葛藤やゆらぎ、人間関係のひずみや調整、こうしたことを捉えうる研究視点から教職員間連携で生じる認識のズレや解消のメカニズムを検討していく必要がある。

2. 研究の対象と方法

2.1 研究対象並びに倫理的配慮

子ども支援めぐり複数教職員が関わる連携場面での事例認識のズレと調整について検討するため、低学年クラスの子どもの支援に関わる、異なる立場の複数の教職員を研究対象とした。対象校はP県公立Q小学校（児童数200名強、教職員22名、通常学級10学級、特別支援学級2学級）で、対象クラスである低学年クラスには特別支援教育支援員1名に加え5名のボランティアが曜日毎、日替わりで支援に入り、学級担任、支援員、ボランティアの3名が常時教室内にいる支援体制をとっていた（事例時、20XX+3）。対象クラスには通級指導対象児や対象外ではあるが支援ニーズを有する児童が複数名おり、日常的に複数の教職員が教室内外で子ども支援をしていたことから研究対象とした。

筆者は5名いる支援ボランティアスタッフの一人として20XX年の4月から20XX+6年6月までの間、週1回（9時間）定期的に子どもや教師の業務支援にあたりながら参与観察を継続した。20XX+2年の4月より学校側の要請により支援ニーズを有する児童が複数在籍する低学年クラスに固定配置となり、支援員と同様の役割を担うスタッフとして児童支援にあたった。終日の子どもたちと教師の関わり、教師間の関わりを網羅的にフィールドノートに記述し、そのうち、本研究の目的に照らし、立場の異なる教職員が子どもの支援を巡って異なる事例認識や支援観を表出したエピソードを本研究の分析対象とした。焦点化事例は20XX+3年時のものであるが、教師の支援理念や背景理解のために、20XX年より毎年実施してきた全教職員対象の個別インタビュー（焦点化対象者A教諭151分、B教諭179分）の逐語録や、フィールドノートも分析対象とする。

フィールドノート内の教師の行動や対話内容の記述は、筆者が調査から帰宅した後に速やかに記憶に基づき作成した。記載内容は筆者自身がボランティアとして共に経験したことが記述されていることから、筆者

の主観が記述や事例解釈に影響を及ぼしている可能性がある。その為背景描写並びにやり取りの内容は作成後速やかに当該教師らに示し、記述内容の確認を受け、記述を介した対話も行った。なお、フィールドノートやインタビューからの引用は20XX年1月1日のインタビューであれば(IN20XX 0101)と表記し、フィールドノートは日付の前にFNを付す。

本研究の倫理的配慮について、本研究は子どもの観察や子ども支援をめぐる教職員の語りややり取りを分析対象とすることから、校長、教頭と協議し、許可を得た上で調査を進めた。児童の保護者には年度当初に校長が筆者の研究概要の説明並びに児童とのかかわり方の説明を書面で行い、子どもたちには「みんなの勉強を手伝ってくれる先生」と紹介された。全教職員に対しては年度ごとに研究概要の説明を実施し、書面にてインフォームドコンセントを得たのちに観察、インタビューを実施した。また、分析にかかるデータは協力者にその都度提示し、研究懇談を実施しメンバーチェックを受け、論文内で言及する箇所については公開の許諾を得た。これらの一連の調査は筆者の所属機関の倫理審査を受け実施した。

2.2 研究方法

本研究は参与観察の記録と3か年の経年インタビューの語りを元に、教職員間連携の難しさの一因である事例認識の差異を描出し、その要因をエスノグラフィーにより記述する。エスノグラフィーは徹底して現場の意味理解に拘り、日常のミクロな世界の存立から社会の構成原理を読み解くことで¹²⁾当事者が疑問視しづらく、且つ外部者に見えにくい規範や価値観も含めて現場の実情を明らかにする¹³⁾。エスノグラフィーでは対象とするコミュニティの人々の日常行動に対する注意深い観察と入念なインタビューに基づきパターンを引きだし、それによって当事者が気づきにくい社会文化的な全容を膨大なデータの中から法則を見出して記述を行う¹⁴⁾。本研究の目的は教師らの日常での認識のズレが何により生じ、それがどのように調整され、解消されていくのかなど、連携プロセスを検討することを通して連携の実情を明らかにすることを目指す。これはエスノグラフィーが明らかにできるものと合致する。以下分析の手順を示す。

第1に、教職員間での事例の捉え方や、その際の支援方法に対する異なる認識について、移り変わる文脈や個人内の葛藤や揺らぎを検討し、日々それぞれが教室で担う責務や子ども支援の過程での様々な感情をエスノグラフィーの手法にて詳細に描く。エピソードの記述に際しては、それぞれの教職員がある日の出来事をそれぞれの立場や視点からどのように捉えたか、それがどのように他者の行った支援や、行おうとする支援と異なり、認識の差異として現れ出たのかを描く。これはそれぞれが当該児童をどのような存在として捉えるかや、自分自身をどのように位置づけ何を自己の役割や責任と捉えているかに着目して行う。佐藤は、盲学校の教師が生徒を「盲学校の子供」としてカテゴリー化し生徒を「知識、能力やコミュニケーション、精神的強さに問題がある子」と捉えることが進路指導にもたらす否定的な影響を明らかにしている¹⁵⁾。これは人が自分自身や他者、事象をどのようにカテゴリー化するかが実践と不可分な関係にあることを示す。本研究も教師らが自分の立場や子どもや出来事をどう位置付けるかに着目し、支援観のズレの背景要因を検討する。これにより、どのような意図や周りの環境との相互作用の中で子ども支援が構想されていくかや、異なる視点を持つ教職員間で認識のズレがどのように生まれ、調整されていくのかを明らかにする。これが先行研究の課題として指摘した力動的視点から認識のズレの検討になる。

第2に社会的属性のもたらす影響を検討する視点から、事例認識や支援観のズレが生じた要因が調整され、同一歩調での支援が生れる要因を明らかにする。このため3か年の経年インタビューの逐語録の談話分析を行う。子ども支援を巡って、ある同じ出来事をそれぞれの教職員がどのように語るか、また、それは個々が置かれているどのような文脈やそれまでの経験、理念に基づくものであるのかを検討する。談話分析は現象がどう意味付けられ、説明され、事象が構成されるか、文脈に重点を置いて明らかにするもので¹⁶⁾、インタビュー分析において着目する個々の属性や経験が実践にもたらす影響を明らかにする目的に合致する。さらに、継続的な観察に基づくフィールドノートの記録も参照し語りの意味を解釈することで、教師それぞれがどのような経験を経ていかなる信念や役割認識、責任意識の下で子ども支援を捉えているかを明らかにする。

3. 異なる立場の異なる事例評価

以下の3つのエピソードは、学習支援ボランティアとして筆者が固定配置となっている低学年クラスの児童Zさんの支援をめぐる、学級担任と児童指導主任の間で支援に対しての評価が分かれた事例に関わるものである。Zさんは両親の離別により20XX+3年4月にQ小学校に転校してきた。事例時、転入後半年以上が経過していたものの、衝動的な言動や他児らへの攻撃性が頻繁に見られることから、学級内での友人との関係性が良好とはいえない状態にあった。転入時に著しい学習困難は見られなかったものの、授業中の離席や退出が頻発する中で、徐々に算数や国語の時間に授業内容やプリントの問題が理解できず、鉛筆が動かなくなることが増えていった。授業内容の分からなさやできなさは、離席や退出を一層頻発させた。本研究が扱うのは、Zさんが怒りの感情と共に教室を飛び出した後15分程で自ら教室に戻り、残りの授業に参加した事例をめぐるものである。以下は放課後学級担任と普段からZさんの支援を行う児童指導主任、支援ボランティア（筆者）が事例に対し異なる見解を示した場面のエピソードである。以下に児童が飛び出した背景とそれを受け、それぞれが当時の支援の在り方について振り返った際の語りを記す。なお、事例の抜粋では、それぞれの教師の語りをより忠実に再現する為、「Zさん」「Z」など、当該教諭の語りの通り表記した。

〈事例1〉Zさんが5時間目、学級の他児らとトラブルになり怒りをあらわにして教室の扉を蹴って外へ飛び出した。Zさんは5時間目が始まる直前の昼休みに、一緒にサッカーをやっていた高学年児童とプレー中の接触が原因でもみあいの喧嘩になり、砂まみれの状態で教室に戻ってきていた。この時既に授業は始まっており、他児らは担任教師の絵本の読み聞かせを聞くために机と椅子を教室前方に寄せ、後方にできたスペースに体育座りで座っていた。子どもたちは児童用の小さな椅子に腰かけて、絵本を読み聞かせる担任を見上げるようにして物語を聞いていた。読み聞かせが始まってから戻ってきたZさんは、他の子どもたちが座る狭いスペースに無理やり割り込んで腰を下ろした。するとこれがきっかけで割り込まれた児童と取っ組み合いになった。子どもたちと同じ姿勢で体育座りをして読み聞かせを聞いていた筆者は、座った体勢のまま両手を伸ばし止めに入った。しかしZさんはその静止を振り切り、直後の担任教師の制止も払いのけ、去り際に入り口の引き戸を思い切り蹴って教室を飛び出していった。

教室を飛び出したZさんは、肩越しに後ろを見やり筆者が追いかけてきたことを確認すると一気に階段を駆け下りて体育館へ向かった。体育館入り口まで来るとスロープの手すりに腰掛け、投げ出した足をぶらぶらさせながら突然、クリスマスプレゼントにゲームを頼んだことや疲れた時にココアを飲むことなどを話してくれた。一通りの話が終わるとZさんは体育館へ向かい、倉庫からバスケットボールを取り出してドリブルをし、数本シュートを決めると、「俺、そろそろ帰るわ」と言って自ら教室へ戻っていった。
〈FN20XX+3 1223〉

以下は放課後この時のZさんについて学級担任のA教諭や児童指導主任であるB教諭と交わしたやりとりについてである。

3.1 支援ボランティアの視点：「今日は自分から10分ほどで戻れたんです」

放課後、職員室の筆者の席の向かいに座る児童指導主任に今日のZさんの一連の行動について話をした。昼休みのトラブルから怒りが収まらない様子で教室を離れたが、その後は落ち着いて筆者と話をしたり、体を動かしたりして10分ほどで教室に戻ることができたと伝えた。筆者は今日発見したZさんの良い所をB先生と共有するつもりでその時の状況を説明した。自ら手にしたバスケットボールでZさんが徐々にゴールのコツを掴み、考えながらシュートを打ったりドリブルをしたりしたこと、何往復かしたら自分から教室に戻り、その後は落ち着いて過ごすことができた、と伝えた。授業中校内のいろいろな場所を巡り授業時間を潰すことの多い、いつものZさんとは違っていた。日ごろの様子と今日の様子とを比較して、「今日は自分

から10分ほどで戻れたんです」と報告する筆者に、児童指導主任は「よかったなと思う気持ち半分、残念だなという気持ち半分です。」と返した。

この一連の出来事は、筆者にとっては肯定的な子どもの変化として捉えられていた。教室の扉を思いきり蹴飛ばして外に飛び出すほどの怒りの感情を自分で収め、その感情を再び持ち込むことなく教室に戻れたということ、さらにはこれまで教室を後にしたらその後は教室に戻らず、ウサギ小屋や図書室などで過ごすことが多かったZさんが、10分ほどで教室に戻れたということがこれまでとは大きく違っていたからである。筆者を含む他のボランティアや支援員は子どもが教室を飛び出したとき、子どもたちの安全確保の観点から子どもたちを見守るために彼らに付き添うことが担任教師らから期待されている。それは子どもが大きな声を出し始めたときや扉に向かって走り出したときに、教室内の机間指導をしている筆者らにさっと目で合図される形で依頼される。さらに放課後などの時間に「今日も見ていただいてありがとうございました、外ではどうでした？」などのやり取りが繰り返されることによっても「子どものそばにいて見守る存在」としてボランティアや支援員があることを認識する。筆者は「支援ボランティア」は、学級で全体の子どもたちを見る学級担任とは異なり、教室を飛び出す子どもに寄り添うことが物理的に可能な存在として子どもの近くで子どもに寄り添い、見守るべきであると認識しており、それに付随して教師の支援も行う立場として、教室内外で見聞きした子どもの情報を教師らに伝える責務も負うと認識している。そしてこれには子どもを支援する過程で立ち寄る保健室や図書室、事務室などで他の教師らから聞いた話や、その時の子どもの様子も含まれる。実際に筆者は前日まで2日間Zさんが家庭の都合で欠席をしており、土日を挟むと4日間学校に来ておらず、最近学級の他児らがZさんから離れていっている傾向がある為、本人に不安があるのかもしれないということを職員室や図書室にて他の教職員から聞いていた。そうしこともあり、一定時間本人の怒りの感情が落ち着くまでZさんが教室や他児らから物理的に離れることを筆者は肯定的に捉えていた。教室で授業進行する教師の支援も期待されている「支援ボランティア」として、学級の他児らや担任教師にとっても、強い感情をあらわにしていたZさんを無理に静止して教室に戻すという方法をとらず、彼を見守ることは有効な支援であると考えていた。

3.2 児童指導主任の視点：「よかったなと思う気持ち半分、残念だなと思う気持ち半分」

しかしこの報告を受けた児童指導主任は、「よかったなと思う気持ち半分、残念だなという気持ち半分です。」と即答した。その背景にはZさんが他児らへの暴力的な行為を繰り返していることや、保護者とのやり取りに担任が苦慮していることなどもあった。以下は筆者からの報告を受けた児童指導主任B教諭とのやりとりである。

B：よかったなと思う気持ち半分、残念だなという気持ち半分です。

筆者：残念？

B：今日、筆者先生と一緒にZが、彼にとっていい時間を過ごせたのだったらよかったかもしれない、でも、お母さんとの話し合いとしては教室の中でみんなと同じように規律を守って生活ができるようになるっていうのを目標にやろうってなってるんで、それを考えると教室の中でどうにか自分で気持ちを切り替えられなかったか、そのための支援は何だったか、を考えていかなくはいけませんよね。

筆者：保護者の思い…

B：はい、自分も、Zがそうやって筆者先生と時間を過ごして、気分を自分で切り替えられてよかったなと本当に思います、でもその反面、保護者はそれを望んでない。クラスで、教室の中で、生活ができるように、っていうのを望んでるんです。そういうのを繋ぐ立場としては親御さんの思いも大切にしないといけない、難しいですね。それにR君（同クラスの別の児童）のようにそうすることが認められている場合はそれでいい、うまくいかなかった時に取り出しをして、そこで何か体を動かしたりしてまず落ち着きを取り戻して教室に戻ることができる、そういうことが目標であれば、それはそれ

でよかった、となる。子どもにとっても支援の意味としてもそれでいいと思う。けど、Zの場合は親の思いが違う。だから学校としてはとにかく教室から飛び出さないようにやってる、そうした時によかったとは言い切れない部分がありますよね。(FN20XX+3 1223)

児童指導主任のB教諭は日ごろからZさんの事を気かけ、Zさんや担任教師のA教諭への声掛けを続けている。B教諭自身も学級を受けもっていることから日頃はなかなか教室でのZさんの様子を見る事ができない。しかしそうした中でも児童指導をつかさどる立場として休み時間には校内を巡視し、Zさんのみならず教師らへの声掛けも継続している。特にZさんの支援にあたっては日中Zさんの様子を見る事が物理的に難しいため、B教諭自らが生活記録ファイルをZさん向けに作成し、記録を介してZさんの日常生活の理解に努めている。このファイルにはZさん本人が1時間ずつの目標、例えば「座って授業を聞く」のような目標が書き込める時間割シートが挟まれており、そのシートに一日の計画を立て、目標を記入し、一日の終わりに今日の反省や、一日の感想を書いてB教諭に提出する。B教諭はそのシートを見て書かれている内容にコメントをしたり、他の教師から伝え聞いたZさんの良い所についてコメントをしたり、その情報を元に実際にZさんに声掛けをしたりしている。

この事例の受け止め方やその際にあるべき支援についての捉え方が筆者とB教諭で全く違っていたことはB教諭の応答に動揺し、とっさに「残念?」と聞き返した筆者の言葉にあらわれている。ここまで論じたように筆者は、本事例をZさんがこれまでとは違い、感情を自ら収め、教室に戻ることが出来た肯定的な事例と認識していた。しかしB教諭は学級担任と保護者の話し合いにて決定した支援方針に触れ、そこからは逸れた今回のZさんの行為を「児童指導主任」としては「残念な気持ち半分」が残る事例とし、Zさんに付き添った筆者の支援に対しても、「学校としてはとにかく教室から飛び出さないようにやってる」「そのための支援は何だったか、を考えていなくてはいけない」とした。B教諭は保護者や学級担任、子どもの思いなどを「繋ぐ立場」にある「児童指導主任」として、子どもだけではなく「親御さんの思いも大切に」せねばならないとした。同じ教室には医療機関の診断や保護者からの要請などにより教室外で過ごすことが認められている児童(R君)も一緒に学習をし、複数スタッフの支援を受けている。だがこうして公に診断を受け、対処方針が確定しているR君と、取り出し支援などの支援方策について保護者からの了解が得られていないZさんの場合では子どもの行動が同じであっても事例やその際の支援の在り方を巡る評価が異なるとした。一方で個人的な思いとして、「自分も、Zがそうやって気分を自分できりかえられてよかったなと本当に思います」と事例に対する一定の理解を示しつつ、「児童指導主任」としては課題ありの事例と評価した。

3.3 学級担任の視点：「本当はだめなんですけど、今の時点ではいいのかな」

これに対して担任のA教諭は本事例に対し、支援ボランティアに対する筆者の支援と、当時Zさんがとった行動双方を、迷う気持ちを示しながらも肯定的に評価した。以下は当日の放課後のやり取りと、事例の翌々日に改めてA教諭と筆者で共に一連の出来事や支援について振り返った時のやり取りの抜粋である。(語りのカッコ内は筆者の補足)

事例当日の放課後、A教諭は「先生(筆者)、いつも大変なところばかりまかせちゃってごめんなさいね、あそこ(教室でもみあいの相手になった児童:以下X)、今うまくいってないから、でその前(昼休み中)に高学年と揉めてるでしょ」と学級内の子どもたちの人間関係や出来事の発端となったトラブルに触れた。そこで、「XはZが自分たち(Zさんの転入前からXさんと仲の良かった友人Yさん)の所に入ってくるのが嫌なんですよね、タイプが合わないから。だからそういうのもあるんでしょうね、あの時、そこ(XさんとYさんが座る間)に割って入ろうとしたでしょ、だから、よかったですよ、少し時間が空いて。あ後は普通にXもYもよく話聞いてましたから」と事例当時の学級内の様子を振り返った。(FN20XX+3 1223)

A 教諭は教職 37 年の女性教師で、事例時の前年からクラス替えのないこの学級を担当しており、子どもたちの家庭環境や性格、学習の理解度などを熟知している。転校してこのクラスに 2 年目からやってきた Z さんの対応に苦慮しながらも、管理職や養護教諭などからの支援を得ながら、日々多方面に気を配って学級経営を行っていた。以下の語りは事例翌々日の放課後、録音許可を得た上でこの事例に対しての担任の思いや支援についての考え方を尋ねた場面での語りの抜粋である。

筆者：B 先生は、個人的には切り替えられたのはよかったな、って思う反面、保護者の思いはそこにはない、って。集団の中での生活っていうのを保護者は望んでるし、児童指導主任として、他の子どもたちとのことも考えると、っていうことをおっしゃられて、何とか教室で対処できなかったのか、と、おっしゃった。

A：そう、親は、ものすごい、教室で、って言うの。でも、うん、難しいですよ、ほんとに、でも、もう難しい、座ってても、やんなっちゃうでしょうね、隣で先生、色々教えてくれたりしてても、勉強の内容も、隣で教えてくれてても限りがあるし、やってくれてものみこめない、で、あの子なりにやっても親が「ちゃんとやりなさい！」って。でもあの子は自分としてはできない。親の思いはそうなんです、本当に、教室の中なんです、ちゃんと教室でやりなさい、でもそれが本人にはできないんです。

筆者：その、お母さんの気持ちは本人も

A：知ってる、わかってる、でも、もう自分としてはうまくできない、その辛さがあの子にもある。でもなんていうかな、確かにあの子（Z さん）が入ってきて、クラスかき回されましたね、周りの子が影響、みんな影響受けてる、うん、そうね、だから体育館っていうのは、本当はだめなんだけど、でも、これから大きくなれば、今の時点ではいいのかな、だんだん大きくなればそういう風にはやらないと思うから（IN20XX+3 1225）

A 教諭は日頃から筆者と一日の様子を振り返る中でも繰り返し Z さんの思いに触れながら支援について語っている。Z さんが Z さん「なりに頑張ってる」背景には教室でみんなと過ごしてほしいという母親の強い思いや（FN20XX+3 1221）、少しずつ友人が自分から離れていることに対する危機感があると予想されるため（FN20XX+3 1228）、そうした Z さんの思いも汲み、「体育館とか本当はだめ」だが、「今はいい」としている。それは今現在の保護者の思いに反していても、学級の他児に影響を及ぼしていても、長期的に Z さんの成長を考えた際、推測ではあるものの「大きくなるまであんなことはしてるとは思えないから（IN20XX+3 1225）」「今はいい」としている。

ここまで Z さんが教室を飛び出した事例をめぐる三者の事例認識の違いに着目し、事例を評価する立場、批判的な立場のいずれにおいてもそれぞれの立場に期待される役割と自己の思いとの間で揺れ動き、迷いながら支援について語っていることを示した。次節では一定の事例認識や揺れ動きの背景にある個々の属性や個々に固有の経験が支援観にいかに関与しているか、3 年間のインタビューの語りと観察記録を分析することによって明らかにする。

3.4 学級担任の状況配慮を志向する B 教諭の視点

B 教諭は Q 小学校勤務歴 5 年、教職経験 13 年で、自身も学級担任をしながら児童指導主任として子どもや担任らの相談にのったり、ケース会議の開催など担任支援や子ども支援のために必要な調整を行ったりしている。3 年間のインタビューにおける B 教諭の語りの特徴は、前任校からの異動を契機として同僚との連携への思いが大きく変化したことが 3 年間、毎年語られ続けてきた点にある。B 教諭の前任校は児童数 700 名弱の大規模校で、児童数は Q 小学校の 3 倍以上、教職員数も約 2 倍の規模であった。

20XX の参与開始時から児童指導主任として担任教師らや子どもたちの支援にあたってきた B 教諭は「やっぱ気になる子どものこととか掃除の時間に見て回ったりとかして担任の先生の力になれるように、でも担任

の先生が中心。だからそこを、自分がいきなり入って指導するっていうのは絶対にしないんですけど、でもずっと色々見て声はかけて、っていう感じですかね (IN20XX 0730)」と語っている。この担任教師を尊重する語りが3か年の語りの中心にあり、担任の状況に配慮しながら動く児童指導主任の役割や実践、背景にある理念が語られた。20XX+2年時のインタビューでは「子ども支援、同僚とのやり取りで心掛けてきたこと」という問いに対し、「介入しすぎではいけない、あの、例えば、いつの間にか俺の指導しか聞かなくなるっていうんじゃないかと思うんですね、大事だと思って思うことは、担任にもっていくような、子どもの気持ちを担任にもっていくような支援です (IN20XX+2 0807)」と語った。その為、「子どもが落ち着いたからいいでしょ、じゃなくてそこはやっぱり担任の先生と同じような思いでやんなきゃいけないと思うし、だからガツンってやってくれる立場が欲しいって担任の先生からあればもちろんそれでもいいですけど、だから、担任の先生の思いをよく聞く。どういうスタンスでやっていきたいのかっていうことを聞きます (IN20XX+3 0724)」としている。こうしたB教諭の思いは観察の中でも繰り返し見られ、集団登校時にトラブルになった4年男児の情報がB教諭の所に入ると、朝の会に向かう学級担任に「S先生、なんか最近あの2人昼休みとかもちょっとトラブル続いているんで、休み時間にちょっと声かけてもいいですか? (FN20XX+1 1113)」と尋ねたり、Zさんをめぐる支援においても「A先生、今日、自分4時間目空いたんで、授業中ちょっと教室まわってもいいですかね? (FN20XX+2 0217)」などと事前に意向を尋ねたりし、子ども支援や担任支援を行っている。B教諭は相手の置かれている状況に配慮しその上で自身が必要だと考える子ども支援や担任支援を行っている。

こうした学級担任の状況に配慮した実践の背景にはQ小学校へ異動する以前の大規模校での経験が関係すると繰り返し語られた。B教諭は大規模校での実践を「あの頃は学年主任がいて、あと2人とか3人は若手、みたいな感じで、長縄 (大会) をやれば優勝するとか、漢字テストとかも隣のクラスよりいい、学力が高いとか若手の間で競争するくらいの感じでやって、でもここに来て、2クラスでやってると隣と歩調を合わせないといけないって (IN20XX+2 0807)」これは、異動当時、B教諭が行った積極的なクラス掲示を隣のクラスの子どもや保護者が問題視したことに対して「別にいいことをしてるんだからいいんじゃないか、やる気があってやってるんだから、っていう気持ちが始めはあったんです、でも保護者からも隣のクラスはこうやってくれるのに、っていうような指摘を受けて、っていうこともあって、あ、相手がある、相手 (の先生) にはご家族があって、自分の学級経営の理念があって、使える時間もあって、っていう中で合わせる場所は合わせる、やりたい時はやりたいって思いを伝えていかなきゃ関係が崩れちゃうなって感じました (IN20XX 0730)」と、困難に直面したことを契機として自己の実践を振り返った経験がある。この思いは次年度にも「今、俺とS先生とで組んで、こっちでやりたいっていうことは伝えて、S先生がやりたいっていうことで、もし俺んとこではできないなってなっても、俺はちょっと今はできないけど、そっちはやって話して (IN20XX+1 0724)」と語られている。B教諭の現在の実践の背後には、B教諭自身も含む教師の実践それぞれに同様の背景があり、その人その人の事情や思い、理念、物理的な環境が影響しているという他者の状況を慮り、他者の実践を尊重する思いがある。こうしたB教諭のそれまでの教職経験や自己の実践の振り返りの経験が、Zさんの少しの変化を評価し「良かったなと思う気持ち半分」、その一方で学級担任と保護者との話し合いで決まった支援方法を重視したい思いとして、「教室の中でどうにか自分で気持ちを切り替えられなかったか、そのための支援は何だったか、を考えていかなきゃいけない」とする支援に対する思いも含めて「残念だなと思う気持ち半分」という評価に繋がったと考えられる。

3.5 中学校教諭経験を持つA教諭の視点

A教諭はQ小学校勤務歴9年、教職37年になるベテラン教師であり、校内では学習指導部長として校内研修の取りまとめを担う。3か年のインタビューでは「子ども支援、同僚とのやり取りで心掛けてきたこと」という問いに対し、毎年、分かる、楽しい授業づくりを学級経営の中核に据えていること、子ども支援に対してはとりわけ、教室内で配慮を要する児童の支援や今後の支援方策については「ほんとは違うんだけど今

はいい (IN20XX+1 0222)」「今は大目に見て (IN20XX 0725)」といった語りを繰り返してきた。こうした語りは事例1の「ほんとはだめだけど今はいい」に繋がるもので、児童指導主任のB教諭とは異なる事例の捉え方を示している。A教諭の3か年のインタビューの中で特徴的であったのは、繰り返し自身の過去の経験が現在の思いと共に語られたことである。

参与を開始した20XX年のインタビューではA教諭は、初任期の中学校での勤務経験を振り返り、自分の今の子ども支援観の背景には中学校教諭として生徒指導や進路指導を担った経験が大きく影響しているとした。「私は中学校の経験っていうのがあるから、怒る時には怒るんですけど、これくらいのことは大丈夫だなとか、(中学)3年生まで受け持って、成長すると落ち着いてくるとか、見えるようになって、ちょっと気持ちの余裕、っていうか、違いますね (IN20XX 0725)」と語り、「だから今、色々あってもずっとは続かないと思う」と語った。さらにA教諭はこうした実際の指導経験に加え同僚からの学びも現在の支援観を形作っているとし、「前の前の校長先生が、『点で見ないで』って。『必ず成長するから』って。『今日はだめで、また次の日もだでも一個一個見ないで。絶対成長するから』って言われたことありましたね、だから長い目で見るとしかないって。(IN20XX+1 0722)」と語った。今、目の前にいる子どもの行動がその場の規範として期待されていることから外れていても、「ずっとは続かないだろうから (IN20XX+2 1223)」と長いスパンで子どもの成長を捉えている。実際20XX+1年の夏、Zさんではない別の児童の対応について筆者と語る中でも「6月にお父さんとしっかりお話したから、ま、そうですね、12月ごろ、言ってもいいですね (再度子どもについて詳しく話をすると)、半年経ってるから (IN20XX+1 0722)」と語った。当時A教諭も筆者もこの児童の対応に追われ、支援がなかなかうまくいかず、放課後に対処方法を話し合う日が続いていた。そんな中であっても、A教諭は「半年経って」から「言ってもいい」のように長いスパンで支援を構想していた。子どもの成長発達を見守りながら長期的に支援していく、というスタンスはこの後も引き続き語られ、20XX+3年の筆者とのインタビューの際も「今はいいんだけど、これからどうしたいかっていうのは(保護者と)相談しながらっていうのは続けて、ね、見守っていこう、と。(IN20XX+3 0520)」と語っていた。教職経験37年の間に小・中学校双方での教職経験を積み、且つ、各校での在籍期間が9年、8年、15年と長期的に勤務することが多かったことから、子どもたちが長い期間で成長し変わっていく、という経験的理解を有し、それが「ほんとはだめなんだけど今はいい」という認識とそれに基づく支援や支援の捉えに繋がっていると推察できる。

その一方でB教諭や、特別支援学級担任など他の同僚らがA教諭の学級の子どもたちと積極的に関わり、支援をしようとしてくれることに対して肯定的に捉え感謝の思いを示しており、「いろいろと考えて皆さん動いてくださるのでね、私はありがとうございます、お願いしますって、お任せしています、本当にみなさん子どもたちのことよく見てくださってるのでね (IN20XX+3 0729)」とし、実際にB教諭が主体的に始めたZさんとの繋がりを作っている日課ファイルのことも、B教諭にその実施を完全に委ね、B教諭から上がってくる報告にも感謝を示しつつ、一任している。

4. 異なる事例評価が一つの子ども支援として連携が機能する時

前節ではA教諭、B教諭の異なる事例評価の背後に、それぞれが置かれた文脈や立場の中での役割や責任などの規範があることを示した。しかしながら「教室内での生活を」との母親の思いが共有された後に起きた事例の中でB教諭自身も教室外で時間を過ごすZさんを受容する場面があった。以下はB教諭自身が「教室外」でのZさん自身のクールダウンを受容したエピソードの抜粋である。

〈事例2〉5時間目開始直前、Zさんは声を上げて泣くほどの状態で教室に戻ってきた。直前の昼休み1級上の姉と大喧嘩をしたということだった。教室では図工で製作した作品の鑑賞が始まろうとしていた

が、Zさんは「1周だけ、1周だけ散歩」と言いながら筆者の方にやってきた。校内の散歩に行くという意味であった。許可を示すA教諭の目配せを受け、筆者はZさんと教室を出た。Zさんは自分の教室がある2階から姉の教室がある方の西階段をあえて避け、東階段から3階に上がると、すぐそこにB教諭のクラスがあった。ちょうど机間巡視をしていたB教諭はすぐにZさんに気づき、背後に回ってZさんを後ろから抱きしめた。「お、Z、どうした？」とB教諭が尋ねるとZさんは、Zさんをやさしく左右に揺らすB教諭に体を預け「姉ちゃんと喧嘩しておたれた」と答えた。B教諭はそれには何も答えず「今さ、先生のクラス、ディベートやってんだよね。Zはさ、朝ごはん、パンとごはん、どっちがいい？」と尋ね、Zさんの朝食のことや家庭での話に耳を傾けた。「先輩たちどんな話し合いするか見てく？」と尋ねるB教諭にZさんは「大丈夫」と答えて教室を後にし、また姉の教室がある西階段を避けるように中央階段を使って2階に降り、自分のクラスへ戻り授業に参加した。

その日の放課後、担任のA教諭と「散歩」の間のZさんと筆者のやり取りを伝えると、「B先生に色々話聞いてもらえたんだね、よかった。もう、お姉ちゃんと喧嘩したって大泣きだったからすごく心配してたんだけど、戻ってきたら顔、すっきりしてたからほんとによかった」とほほ笑んだ。(FN20XX+3 0930)

20XX+2年の9月の段階で既に「教室内で対処してほしい」との要望が保護者からは出ており、A教諭もB教諭も筆者も保護者からの要望を共有していた。それでも授業中の「散歩」をB教諭は受け入れ、A教諭もよかったと評価した。B教諭がZさんを教室に戻そうとはせず、その時の気持ちを聞き、教室での活動に引き入れようとする時、B教諭は「児童指導主任」としてではなくZさんにとっての「Bせんせい」としてそこにおり、一人の教師としてZさんを受け入れていた。これは体育館で過ごした事例に対して残念な気持ち半分との評価を示し、別の支援の在り方を検討する必要性を主張した時とは矛盾しており、同じ子どもをめぐる支援であっても時間の流れや直前の出来事との関連、その時の文脈や他者との関係性によって評価や認識が変化するものであることを示している。これらを踏まえ以下では子ども支援をめぐる力動的視点と社会的属性のもたらす影響を検討する視点から子ども支援における認識差異が現れた背景要因を整理する。

4.1 力動的視点から見える支援をめぐる揺らぎ

Zさんの支援をめぐる実際の支援場面や振り返りにおいて、教師らは語りとは矛盾する支援行為を見せたり、本当はだめだけど今はいい、とするような語りをしたりしていた。本事例において、「教室での支援を望む保護者の思いを汲んだ支援を」という目標は共有されており、学級担任はもちろん、筆者も保護者が教室での学習を望んでいることを理解していた。しかし、興奮している児童や周りの他児らが学ぶ状況に身を置き、{学級担任}としてその時の教室の規範を維持させる役割や、{支援ボランティア}として飛び出していった児童の安全面を確保する役割を担う時、教室外で時間を過ごすことは対象児Zさんにとっても他児らにとっても良いことと判断された。児童指導主任であるB教諭も、一{学級担任}、一{先生}としてZさんと向き合う時、Zさんが教室外で心を落ち着かせ教室に戻ることを後押しする行動をとった。異なる事例評価をしていた教師は、子どもを前にしたとき、{先生}として子どもの前におり、その場その時に子どもが求めているであろうことを受容したり、子どもの自力での問題対処を支えようとしていた。事後的に事例を振り返る際に評価が分かれた教室にて感情をコントロールすべきであったかどうか、は{学級担任}、{支援ボランティア}、{児童指導主任}で評価が割れ、その評価理由もそれぞれであった。これは事例を事後的に評価する際、事例そのものの文脈やZさんを巡っての他児らや関わる大人たちの相互作用が背景に退いており、職員室内のやり取りで、{児童指導主任}や{学級担任}としての自分や、大規模小規模校双方での経験をしたB教諭、長年教職経験を積んできたA教諭の{個人的}な立場に付随する役割や責任に基づいて事例が評価されたためと考えられる。

子どもの長期的な成長を考慮し、「縦」のスパンで支援を捉える「担任」としてのA教諭と、担任と家庭、時には関係諸機関との接続にも関わり、「横」の繋がりを考慮して支援を捉える「児童指導主任」としてのB教諭、さらには週に1度の来校で直接母親の思いや教師らとのやり取りを日常的に見聞きしているわけではなく、その都度の「点」に焦点を当てていた「支援ボランティア」としての筆者で、事例振り返り時における評価は異なっていた。しかし事例のただなかに置かれた時、こうした異なる立場や置かれている環境の違いによって生まれる認識の違いは無化され、一教師、一同僚として事例が捉えられ、その場その時の子どもを受容する支援が生まれていた。これは立場の違いから言葉の捉え方や事例認識が異なり、それによって実践も異なり、結果的に連携の難しさに繋がることとした先行研究の指摘を超える。本研究は、事例を中核としてではなく、子どもの生活空間や子どもと共にある時間の中で支援や連携を検討していくことの重要性を示唆するものである。

4.2 社会的属性のもたらす影響を検討する視点から見える支援観のズレ

第2に日常的に保護者とのやり取りや教室の現状、今後の支援についてのやり取りがなされているA教諭とB教諭の間でさえ、「保護者の思いを汲んだ支援」という共通理解にはズレがあった。教室外で時間を過ごし戻ってきたZさんの行動や筆者の支援に対して、「ほんとはだめだけど今はいい」とA教諭は評価した。それはそれまでに小中双方での教職経験を持ち、且つ一校毎の勤務歴が長く、多くの子どもの変化や長期にわたる保護者とのやり取りを経てきたA教諭だからこそのものといえる。「教室で」とする保護者の思いは理解し、尊重しつつも、子どもの今を受け止めるのは、長年の経験からそうした支援が保護者の安心にもつながるとの思いがあるため、「子どもたちは一日の大半の時間を学校で過ごしますからね、まずは学校での生活ですね、勉強が分かる、できる、生活が安定していることがおうちの人の、保護者の安心に繋がりますからね (IN20XX 0725)」としている。A教諭は「学級担任」として子どもの終日の学校内での生活と、帰宅後の家庭での生活も視野に入れ支援を行おうとしていた。一方B教諭は、大規模校から小規模校への異動を経験し、同僚との関係性を重視することが自らの実践においても子どもの学びにおいても重要であることを経験していた。そうした経験を持つ児童指導主任として、保護者と担任の繋がりを考慮し、校内の規範維持にも責任を有する立場として、保護者-学級担任間の決定事項に軸を置いた支援を重視していた。

5. 本研究の意義並びに今後の課題

これまでの連携に関する研究は、多忙な現場でいかに情報共有や共同での意思決定を行い共通認識の下で連携していくかなど、連携に向けた具体的な取り組みに焦点化し、その効果や課題を論じる傾向にあった。本研究は、そうしたシステム論的観点からでは可視化されなかった連携の複雑さや、共通認識の下で子ども支援が生れたその背景要因を、継続観察や経年インタビューでの語りなどからそのリアリティを描きだしたところに学術的意義がある。実践的意義は、事例の認識段階における子ども支援観と連携段階における子ども支援観では異なる規範が参照されていることを示したことにある。本事例はそれぞれが各々の立場で、且つ、それぞれに固有の経験や立場に付随する規範に沿ってZさんの行動とその際の支援を評価したことが事例評価のズレに繋がったが、教師らが「先生」として子どもと対峙する時、そうした各々の専門性や立場などが背景に退き支援がなされることを示した。これは異なる立場のアクターが各々の専門性から子どもの今を定義する¹⁷⁾とした知見に、その時々での相互作用によって立場や参照される規範、発揮される専門性や参照される過去の経験が変わり得るという新たな視点を付与するものである。これは、立場の違いを超え、事例や場を共有しながら連携を構想することによる連携困難解消のいとぐちを示すものとして実践的示唆を提供する知見と言える。

引用文献

- 1) 小田郁予, 「特別支援教育支援員の役割認識と葛藤－支援員の困難の語りに着目して」, 『臨床教育学研究』, 第9巻, 2021, pp.74-88.
- 2) 吉池毅志・栄セツコ「保健医療福祉領域における「連携」の基本的概念整理：精神保健福祉実践における「連携」に着目して」『桃山学院大学総合研究所紀要』第34巻, 第3号, 2009, pp.109-122.
- 3) 中村誠文・岡田明日香・藤田千鶴子, 「「連携」と「協働」の概念に関する研究の概観：概念整理と心理臨床領域における今後の課題」『鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要』第7巻, 2012, pp. 3-13.
- 4) 藤井和子, 「言語障害通級指導教室における発達障害を併せ有する児童の実態と指導上の課題」『障害科学研究』, 第40巻, 第1号, 2016, pp.107-118.
- 5) 庭野賀津子「特別支援教育支援員活用の現状に関する調査研究－学級担任との連携における課題」『東北福祉大学研究紀要』第35巻, 2011, pp.265-277.
- 6) 石山貴章・山本彩未, 「小・中学校における特別支援教育支援員の活動の実際と課題－ Focus Group Interview (FGI) を通じた検討から－」, 『就実論叢』, 第43巻, 2014, pp. 47-61.
- 7) 田中修敬・原奈津子, 「特別支援教育支援員を活用した幼稚園の支援体制の構築：岡山市立幼稚園の活用状況調査から」, 『就実大学大学院教育学研究科紀要』, 第5巻, 2020, pp.75-88.
- 8) 上村裕子・岸川順子・伊東麻衣子, 「特別支援学校における知的障害児の主体性を育む授業の展開：クラスの連携・日常生活の指導・生活単元学習の授業を通して」, 『佐賀大学教育実践研究』, 第36巻, 2018, pp. 351-365.
- 9) 細谷一博・北村博幸・五十嵐靖夫, 「特別支援教育支援員の現状と課題：函館市内の支援員への調査を通して」, 『北海道教育大学紀要』, 第65巻, 2014, pp.157-165.
- 10) 増沢高・青木紀久代, 「多職種協働チームにおける心理職」, 『社会的養護における生活臨床と心理臨床：多職種協働による支援と心理職の役割』, 東京, 福村出版, 2012, pp. 220-234.
- 11) 鯨岡峻, 『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』, 京都, ミネルヴァ書房, 2006, pp.94-101.
- 12) 古賀正義, 『学校のエスノグラフィー：事例研究から見た高校教育の内側』, 京都, 嵯峨野書院, 2004, p.6
- 13) 草薨佳奈子, 「教師コミュニティの比較教育学研究」, 秋田喜代美・藤江康彦, 『これからの教師研究：20の事例にみる教師研究方法論』, 東京, 東京図書, 2021, pp. 304-317.
- 14) Angrosino, M. V., 柴山真琴, Flick, U., 『質的研究のためのエスノグラフィーと観察』, 東京, 新曜社, 2016, p.18
- 15) 佐藤貴宣, 「盲学校における日常性の産出と進路配分の画一性－教師たちのリアリティワークにおける述部付与／帰属活動を中心に－」『教育社会学研究』, 第93巻, 2013, pp.27-46.
- 16) 鈴木聡, 『会話分析・ディスコース分析：ことばの織りなす世界を読み解く』東京, 新曜社, 2007
- 17) 荒木良子・富山朝子, 「在宅医療が必要な子どもの豊かな生活を目指す多職種連携の取り組みに関する実際研究：訪問看護と訪問教育の合同訪問」『福井大学教育実践研究』第38巻, 2013, pp.55-66.

