

境界線上で生じる実践としての協働 ——学校臨床への対話的アプローチ

松嶋秀明 滋賀県立大学人間文化学部

Hideaki Matsushima University of Shiga Prefecture, School of Human Culture

要約

本研究では、ある中学校で行われた、教師間、あるいは教師と専門家との協働の構築過程を、その1年目に注目して記述した。ロシアの思想家ミハイル・バフチンの「対話」概念を足がかりとして、「協働 (collaboration)」を動的に形成される過程として記述した。具体的には、教師を中心として、スクールカウンセラー (SC) をふくめて校内で開催されている「連絡会」「ケース会議」における話し合いの過程に注目した。その際、こうした会議の運営の中心となることが期待される、コーディネーターをつとめる教師の体験、および、会議で1年間を通じて話題とされてきた2人の生徒についての教師の語りにも焦点をあわせた。1年間のプロセスを記述した結果、SCが生徒の問題について提示した言葉や、生徒の状態の変化にもなつて、当初、否定的だったり、了解不能だったりした生徒像が揺らぎ、教師の既有知識と結びつくことで次の実践を方向付けるものとなっていた。一方、コーディネーターは、当初、他教師と、生徒の処遇をめぐる衝突したが、後半には、よりうまく関わられるようになった。このような記述を通して、学校臨床場面における「協働」をとらえることを試みた。

キーワード

協働, 境界, 対話, 未完結性, スクールカウンセリング

Title

Emergence of Collaboration Process on the Boundary: A Dialogical Approach for School Counseling

Abstract

This article describes a year-long series of "case meetings" held in a junior high school. It focuses on the change in teachers' conversations about two at-risk students and the concomitant emotions of the coordinating teacher (Mrs. C). The school counselor's input had blurred the characteristics of the at-risk students, and only by the application of a teacher's practical knowledge were they able to handle the students' problem behaviors. Mrs. C experienced a high level of stress in the first half of the year, because she could not get a consensus concerning the students' problem behavior from the other teachers. In the second half of this year, however, Mrs. C changed, and began to access help more effectively. Finally, using an idea derived from M. M. Bakhtin, the counselor's roll in foster collaboration in a school setting was discussed.

Key words

collaboration, boundary, dialogue, unfinilizability, school counseling

問題・目的

はじめに

近年、学校が抱える児童・生徒の問題は多様化・複雑化し、1人の教師がこなす仕事量は増大したといわれる。このような傾向に対し、教師は仕事の効率化のために分業、孤立、小グループ化をすすめており、他教師が互いに問題を共有し、口出しをする機会を減じる結果を招いている（例えば秋田，1997）。そもそも、教師集団は「疎結合」であるという指摘（淵上，1995）や、教師の「被援助志向性」、すなわち援助をうまく求める能力が低いという指摘もある（田村・石隈，2001）。いずれにしても、これらが総合的に教師の「多忙感」（油布，1995；酒井，1998）「燃え尽き」（伊藤，2000；落合，2003）をもたらしているとされる。

こうした背景から、学校では「協働（collaboration）」の必要性がしばしば指摘される。スクールカウンセラー（SC）など外部専門家を加えて学校全体で問題にとりくむ「チーム援助」はその方法論のひとつである（代表的なものとして、石隈・田村，2003）。

本稿では、SCの立場から、チーム援助にとりくみ始めたある中学校での「協働」プロセスを、最初の1年間に注目して記述する。バフチンの対話理論に基づいて分析することで、学校に関わる諸成員が、各々どのような他者（生徒も含む）の言葉との出会い・衝突を通じて、いかに相互の役割や生徒像について語る言葉を生みだしたのか、どのような支援が導かれたのかを示す。

学校臨床における協働研究の現状

学校臨床での「協働」には多様な実践が含まれており、研究者の見解も一致していない（例えば Witt，1990；Sheridan，1992；Erchul，1999；Gutkin，1999；Schulte & Osborne，2003）。本稿では「異なる立場の者同士が共通の目標の達成に向かって協力しあいながら

進むプロセス」（丹治ら，2004）という意味で用いる。

さて、どうすれば協働はうまくいくのだろうか。協働の成否をめぐる研究としては、これまでに（1）その促進・阻害要因の探索（2）コーディネーター教員や、SC個人のふるまい方と、協働の成否との関連を探ったものが挙げられる。前者では「用語の違い」「援助相手の個人情報（の保証）」などが阻害要因となり（Harris，2003；Turnbull & Beese，2000）、明確で現実的な目的があり、それが成員に共有されていること、あるいはリーダーシップの有無などが促進要因となることがわかっている（例えば Sloper，2004）。これらの研究は、協働をうみだしていく上での指針や、活動実態のチェック指針とする上では有効だろう。ただし、協働の成果（成功／失敗）を従属変数として、それを外的条件で説明しようとするために、例えば「用語の違い」がどのような文脈で阻害要因となったのかといったように、協働のプロセスで各成員が、どのように相互行為していたのかは見えなくなっている。

他方、後者については瀬戸・石隈（2003）が、協働の成否には、キーパーソンとなるべきコーディネーターが「（情報の適切さ、方針の適切さなどについて）判断できる」「教師一人一人の得意な分野や行動特徴を理解できる」「全体にどこまで情報を伝えればよいかわかる」といったことが関わっていると指摘している。また、小林（2003）はSCの「教師の負担への配慮」「キーパーソンとの関係」「管理職をはじめとした、教員との人間関係作り」などを成功要因として挙げている。これらは実践をチェックするうえで重要な指標となるだろう。しかしながら、これらはいずれもコーディネーターやSCひとりの行為によって完結するものではなく、受け手となる他の教師がどのように応答したかが重要になってくる。その意味では、SCやコーディネーターの行為のみならず、どのような相互行為がされたのが重要な意味をもつと思われるが、そうした相互行為は見えなくなっている。

社会、文化的実践としての教育相談

実践コミュニティとしての学校

学校臨床における協働プロセスを、成員間での具体的な相互行為に即して記述していくため、本稿では社

会や文化が人間の発達や学習にとって本質的な役割を果たすとする一連のアプローチ (Engeström, 1999/1987 ; Lave & Wenger ; 1993/1991 ; Wenger, 1998 ; 上野, 1999, 2001) を枠組みとして記述する。この枠組みは社会文化的アプローチ, 活動理論, 文化心理学など多様なアプローチの集合であるが, 本稿では便宜的に「状況論アプローチ」と呼ぶ。

さて, このアプローチは複雑な人々の実践を, 制度や人々の資質といった単一の要因に還元して説明するのではなく, むしろ, 人間の外界に存在する道具 (言葉やモノ) や他者などの関係性の総体を通して達成されるものとして描き出そうとする。例えば, このアプローチの代表的研究のひとつであるレイヴとウェンガー (Lave & Wenger, 1993/1991) の「正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: LPP)」は, 人々の学習を, 個人のスキル・知識の蓄積としてではなく, 共有された価値や目標をもった実践コミュニティへの参加 (participation) としてとらえる。この視点にもとづけば, 生徒がおこす問題への対処の巧拙は, 教師個人の力量と同時に, その教師が参加するコミュニティのあり方にも依存している。藤本 (2006) は LPP に依拠しつつ, ある療育カンファレンスでのメンバー間の相互行為について検討している。そこでは, 子どもの問題の語り方は, 本来, 多様なものであるにもかかわらず, カンファレンスではその違いがメンバー間のコンフリクトを生み, 活動にうまくアクセスできないメンバーがうまれることを指摘している。

このように, 個々の成員の実践がもつ社会的性質に注目しつつ, 具体的な相互行為をとらえようとする状況論アプローチの視点は, 学校全体の問題として生徒の問題をとらえる本稿のスタンスとも一致する。

協働をいかにとらえるか

さて, 状況論アプローチのなかで SC やコーディネーターと学校との「協働」はいかにとらえられるだろうか。ウェンガー (Wenger, 1998) は, LPP が単一の実践コミュニティへの参加のみを扱っているという批判 (例えば Engeström & Cole, 1997) に応えて, 複数のコミュニティの接面で生じる活動を「境界上での出会い (boundary encounter)」と概念化している。ブローカー (broker) と呼ばれる人物が, 何らかのモノ (=

境界的オブジェクト) に媒介されて変化を呼び込むとされる。ブローカーとは「複数の実践コミュニティ間で, 新しい意味の創造をコーディネートする可能性をもつ存在」であり, 「実践のコミュニティの中心メンバーになるわけでも, 外部からの侵入者になるわけでもなく, コミュニティの境界に居続ける存在であることが重要」である。学校臨床での SC やコーディネーターは, 一種のブローカーと考えられ, それらの行動指針を考える際には有用な視点となりえる。

エンゲストロームら (例えば Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995 ; Engeström, Engeström, & Kerosuo, 2003 ; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) も, 「境界横断 (Boundary-crossing)」という概念を提唱し, 既存のコミュニティ間の境界を越えることが変革につながると論じている。各々のコミュニティの成員は, 自分の専門性に閉じるのではなく, 互いに相手の土俵に足を踏み入れること (境界横断) が求められる。そこでは成員のアイデンティティは変化し, また, どちらの枠組みにもあてはまらない新たな活動がうみだされることになる (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003)。この境界横断の概念を援用してダニエルズやエドワーズら (Daniels & Warmington, 2007 ; Edwards, Barnes, Plewis, & Morris et al., 2006) は, 子どものインクルージョン教育をすすめるための多職種が協働する活動を分析している。そこでは研究者チームが主導する会議が起点となり, 多職種が即興的にむすびあい (=knotworking), 創造的解決が生み出されたことが報告されている。こうした活動は, 本稿で扱う SC やコーディネーターの実践とも類似しており, 参考になる。

境界とは何か——境界横断論の限界

上述の2つのアプローチが有する枠組みは, 具体的な相互作用を記述していく上では不十分な点をもつ。例えば, 青山・茂呂 (2000) は境界横断論について「(ある施設の間の境界を) 議論の対象としているが, 部署や機関の境界を越えるからバウンダリークロッシングだと単純に規定することはできない」と述べる。そして, 「初心者」が「熟達者」の存在無しではあり得ないように, 社会組織の境界は, すでにあるのではなく実践内で作られ, 様々な制度に埋め込まれつつ再生産されると考えられる。上野 (2001) もまた, 「コ

コミュニティやコンテキストの横断という定式化では、あらかじめ、コミュニティ、コンテキストが存在していて、その間を参加者がどう横断するかというような議論 (p.16) ではないかと述べている。

この指摘は、境界概念の有用性を否定するものではない。境界をひいて実践をみることは、日常行われている実践をみる多くの視点のひとつであり、この視点をとることで見えなくなったものを自覚する必要性を喚起するものと受けとれる。

例えば、わが国の現状では、SC の活用方法は明確に決まっておらず、学校毎に手探りですすめられることが多い。そこで SC の赴任当初、少なくとも教師からは SC と自分達との異同 (=境界) は明確ではない。そこで「若手の男性 SC」には「年齢的に保護者への対応は無理では?」「男性では、母親の気持ちは分からないのでは?」といったように、若さや性別で判断されることがあり、このことは SC の不満につながる。しかし他方では、若手の SC は、年齢の近さから、若手教師と親密な関係を築きやすく、このことは SC の職務遂行にプラスになることもある。このように、特定の「境界」をひくことは、別の境界のひき方によって得られる実践の可能性を隠す。「境界」とは、学校のなかに最初からあるものというよりも、学校に関わる諸成員の相互作用のなかで、その都度生みだされるものといえる。

バフチンによる拡張

上記のように、相互作用のなかで生みだされるものとして「境界」をとらえるために、ミハイル・バフチン (Bakhtin, 1989/1929, 1995/1929, 1996/1934) の対話理論は有用な視座を提供するだろう。多くの論者が共通して指摘するように、バフチンが重視したのは「対話 / ダイアログ (dialogue)」「未完結性 (unfinalizability)」といった概念である (Morson & Emerson, 1990)。

バフチンに言わせれば状況論アプローチにおける「境界 (boundary)」概念は、「文化についての誤ったメタファー」である。むしろ「どんな文化的行為も、本質的には境界線上」にあり、「もし境界から切り離してしまえば、(その行為は) 土壌を失い、空疎で、傲慢となり、生成力を失って死んでしまう」(Morson

& Emerson, 1990, p.51) というように、他者の存在なくして成立しない。つまり、バフチンにとって境界とは、人々が活動を続ける限りにおいて生み出され続ける可能性のようなものであり、なんらかの実体をもったものとは見なされない。あらゆる行為の意味は、それ自体では未完結であり、他者との対話にゆだねられている。

さて、バフチンが人々の言語実践を分析するために単位としてとりあげたのは「発話」である。茂呂 (1999) は、バフチンの「話者は、他者に言葉を引き渡すために、あるいは他者の能動的に答える理解に席をゆずるために、みずからの発話を終える」という一節をとりあげる。そして、話者が交代するという事実のなかに、発話の境界性があらわれると述べ、このことは発話が発話者だけでは完結せず、聞き手を必要とすることを指し示しているとしている。ここでの対話とは、単に人々が会話することと同じではない。人々の行為が原初的に対話的であると述べたものである。あらゆる言語は、たとえ独語であっても宛名を持ち、対話的關係のうえに置かれているのである (Bakhtin, 1989/1929)。

本稿でも境界についての、こうした考え方をとりいれる。すなわち、状況論アプローチにおける「境界」の実在を仮定せず、人々の言語的相互作用に注目し、人々が発話をくりかえすなかで、文脈のなかで構成されたり、解消されたりするものとして「境界」をとらえていく。

具体的には、教師同士の会話や、生徒への支援について話し合う会議での会話に注目することで、(1) SC や、コーディネーター、その他の教員らが、それぞれ「問題」となる生徒のことを、どのような言葉を用いて語り、どのような実践をおこなっているのか、(2) そのように語ることを通して、自分や他者をどのような存在と意味付けていくのか (境界を形成していくのか)、(3) 各々の教師によって語られた生徒像が、他の教師や生徒のどのような言葉と出会い、衝突することを通して揺らいでいくのかを記述していく。そのことを通して、生徒がおこす「問題」と、それへの対処を、生徒個人の能力に帰属したり、個々の教師の資質やスキルに帰属するのではなく、生徒と教師、SC、そして言葉が織りなす関係性の付置としてとら

えられること、SCや教師が学校臨床場面で実践を遂行するうえで有用な視点となることを示すことにする。

方法

リサーチサイト

A県の公立中学校(X中学校)がリサーチサイトとなった。X中学校は生徒数約700人、各学年6・7学級の、いわゆる「大規模校」である。校区には田園地帯と工業地帯が並存する。そのため生徒の家庭背景としても、昔からこの地域に住み、3世代同居も珍しくない家庭と、最近になってこの地域に転入し、新興団地に住んでいる家庭とが混在する。

筆者の参入以前は「荒れ」たこともあったが、次第に落ち着きをとりもどし、筆者が参入する頃には「落ち着いている」学校と見なされていた。不登校者数は、ここ数年30人前後であり、これは県内の平均的水準からみても多い。このような状況もあり、加配教員が教育相談のコーディネーターを務めていた。全教員数は約40人で、若手が少なく、経験20年以上のベテランが多い構成であった。

主たる調査協力者

X中学に関わる教師のなかでも、特に本研究でとりあげるのは教育相談コーディネーター(C先生)を中心に、「連絡会」「ケース会議」に参加している教育相談に携わる教師である。簡単なプロフィールを以下に示す(表1)。

フィールドへの参与形態

筆者のX中学校に参与する立場は、SCとしてであった。原則として年間で35回(各4時間)の勤務であった。勤務内容としては校内の不登校の生徒についての情報共有を目的とした「連絡会」、ケースコンサルテーション、および生徒の保護者への面接が主なものであった。また、状況に応じてクラス内の生徒観察、生

徒個人への面接も行った。また、教育相談コーディネーターであるC先生は、SCと学校とのパイプ役となることが求められていた。そのため、筆者はSCとして活動するにあたって、まずC先生との関係を良好に保ち、情報交換やコンサルテーションに多くの時間を費やしていた。なお、実践中は研究を前提とした活動はせず、実践活動の結果として残ったものを記録とした。研究への協力は、後に、別途書類を作成して依頼した。

分析対象となった資料

X中学で行われている「連絡会」(年間30回実施)、および「ケース会議」をICレコーダーで録音した。また、当日の実践記録(A4×100p程度)もとった。勤務中は適宜メモをとり、勤務終了後、清書した。年度終了時にはコーディネーターへのインタビュー(約2時間)もおこなった。X中学校の関連する資料(不登校数の統計など)も随時参考にした。これらの資料のうち本稿では「連絡会」「ケース会議」を中心に検討をすすめる。なお、本稿でとりあげられる生徒・教師は、全て仮名であり、X中学関係者でも容易に本人を特定できないように、論旨をそこなわない範囲で内容を改変してある。

分析の焦点

本稿ではX中学での「連絡会」「ケース会議」における教師の語り、とりわけコーディネーターのC先生のそれを中心に、学校の1年間の変化を記述する。そのため、(1)「連絡会」で、生徒ではなく、教師同士の関係について論じられていると思われる場面に注目した。例えば、生徒の状態についての見解、あるいは生徒への対応をめぐるの、教師同士の意見の対立、会議の進め方への疑問、提案などがそれにあたる。会議でこうした会話が生じることは少なく、初年度には4回(6月第1週、7月第2週、10月第3週、3月第3週)みられたのみだが、これは教師たちの協働関係の構築にとって重要と考えられる。なお、この生起頻度は、石隈・飯田(2006)が大規模な実態調査の結果から、校内での会議では、もっぱら子どもへの対応について話しあわれ、学校全体のシステムに関する内容が話され

表1 教師のプロフィール

教師	簡単な属性
C先生	教育相談のコーディネーター。経験年数約16年。女性。本稿ではC先生の語り、活動を中心に考察する。
A先生	生徒指導主任。経験年数は約25年。男性。連絡会では司会をつとめている。
B先生	経験年数が約27年のベテラン教師。男性。サトルが所属する学年の教育相談を担当している。これまでに生徒指導や教育相談に関して多くの経験をもっている。
サトルの担任	経験年数が約20年。男性。生徒指導について多くの経験を有する。
ケンジの担任	経験年数が約25年のベテラン教師。女性。教育相談についても生徒指導についても、校内の教師から一目置かれている存在。

表2 ケース会議にとりあげられた生徒のプロフィール

生徒名	簡単なプロフィール
サトル	2年生男子。2年になってX中学に転入直後から不登校となる。2回目のケース会議後から徐々に登校するようになった。ケース会議では、両親からうけた虐待（ネグレクト）が、背景にあるとみられた。
ケンジ	2年生男子。C先生の働きかけによって前年から相談室登校となっていたが、この年度の後半から徐々に教室に参加するようになった。ケース会議では発達障害の疑い（本稿に含まれる時点では未診断）が背景にあるとみられた。

生徒はいずれも仮名。また、本人が特定されないように、本論の趣旨を損なわない範囲で、設定を改変している。

ることが少ないと指摘していることと一致する。本稿では年度終了をむかえ、次年度の体制について話しあう3月を除く、3回の会議（それぞれ本文中の初期・中期・後期に対応）を軸として記述をすすめる。

また、会議の結果として、生徒のとらえ方にどのような変化がおこるのかを知ることも重要である。そこで2名の生徒（簡単なプロフィールを表2に示す）の事例も適宜とりあげる。2名の生徒は、「連絡会」で年間を通して話題となり、「ケース会議」が開催されることから、年間を通じた変化をとらえやすいと考えたためである。なお、上述の生徒は、上記の3回の会議で主題としてとりあげられていた。

結果の表記についての留意点

本研究では、筆者が注目した葛藤的場面に関して録音データから文字化されたトランスクリプトが用いられている。トランスクリプトはそれをもとに解釈を行うための「データ」というよりも、筆者の読みを、再

解釈の余地を残しつつも、わかりやすく提示する素材と考えられる（例えば Hutchby & Woofitt, 1998）。本文中に引用される教師の語りも同様である。

また、ほとんどのデータは、筆者のSCとしての実践のなかで得たものである。録音資料を活用し、事後的なインタビューを行って、できるだけ視点の相対化をはかったが、筆者がSCとして、生徒の心理的援助に関わる上で見えてきた現実が中心にならざるをえない。例えば、筆者の“見え”は、筆者が学校を知るために用いた人間関係のネットワークに依存する（例えば上野・ソーヤー, 2006）。前述のように、筆者はX中学への参入にあたってC先生に依存している。したがってX中学の様子に関する筆者のとらえ方も、C先生の“見え”や語りから有形無形の影響を受けていると思われる。

結果と考察

初期（5 - 6 月）の実践の諸相

相談室の活動

X 中学には「相談室」といわれる部屋がある。これは不登校となり、通常の教室にはいけない生徒が生活するための部屋である。ただし、この部屋の設置目的は「教室復帰（教室にもどること）」である。相談室は、コーディネーターである C 先生が、ボランティア相談員の T さんの助けをかりつつ運営していた。以下では、相談室の活動の概略を記述する。この記述は、C 先生の「連絡会」や「ケース会議」での発言を理解するための文脈として機能するだろう。

授業以外、相談室を運営するのは C 先生 1 人である。年度当初、相談室登校をする生徒同士のコミュニケーションは少なく、C 先生は生徒の人間関係の調整役をするため、生徒からは目が離せないと感じていた。そのため、C 先生は「家庭訪問」や「SC との情報交換」「生徒と 1 対 1 でじっくり話すこと」といった仕事を行うこともままならず、そのことがストレスと感じられていた。

多くの教師が、C 先生の生徒への関わりを「うまい」と感じる一方で、C 先生は（年度最後のインタビューでは）担任の関わりが生徒には重要だと考えていた。すなわち、不登校生徒も「(担任が) 関わってほしい」と思ったり、関わっていたら絶対、想いも変わってくると思うが、これまで十分な関わりをしてもらっているという実感が（自分自身）持てなかった。そして「(担任から) 置いていかれている」という感じを生徒がもつとそれはいくら私がどんなに手をかけてもまかなえる物ではなくて、やっぱり担任とかクラスとのつながりという部分は大きい」と述べ、できるだけ担任に関わって欲しいという思いをもっていた。

また、X 中学の教師はベテランが多いこともあってお互いの指導スタイルが確立されており、相互に干渉しあわない雰囲気があると、筆者には感じられていた。C 先生によれば、筆者の赴任前には「学年が変わる際に、不登校生徒についての引き継ぎがなされないこと

があった」というように、教師間の連携はそれほどよいとはいえない現状があった。

初期（5 - 6 月）の実践

初期（5 - 6 月）の「連絡会」でのやりとりを検討していこう。「連絡会」とは、毎週、不登校生徒についての情報を交換し、対応について話しあうものであり、この年度からはじめられた。コーディネーターの C 先生、各学年の教育相談の担当、養護教諭、生徒指導主任、および SC（筆者）、学校長が主な参加者であった。

筆者は当初、もちこもうとする心理学的知識が、学校文脈でどのような影響を与えるのか読めなかったので、会議中はそれほど積極的に発言せず、他教師のやり方をみることにした。最初の数回の会議で、筆者がうけた印象は「生徒がいつ、どのように学校に来ているのか（また、誰が対応しているのか）」といった情報が志向されている一方で、どのような困難をもつ生徒なのかについてはなかなか話しあわれないうものだった（X 年 5 月第 2 週のフィールドノート（FN））。もちろん、教師にとって、生徒の出席状況の確認は重要な仕事ではあるが、教師のなかには、こうしたやりとりに不満を感じるものもいた。

以下にとりあげるのは 6 月に行われた会議（通算、3 回目）である。最近、不登校傾向のみられる生徒の報告が始められてしばらくすると、B 先生はおもむろに退室し、しばらくして「全然わからない。名前だけでいわれても」と戸惑いを口にした。B 先生は生徒のイメージを湧かせるため、当該生徒の写真を撮影することを提案した。この提案を C 先生は「それは、できない」と否定し、B 先生がその後、何回かにわたって生徒イメージを共有することのメリットを強調したが「難しい」という立場を変えなかった。トランスクリプト I は、その後のやりとりである。

C 先生は B 先生の発言の方向性については理解できるものの「去年の〇〇がそうやったけども一、自分が診断されそうなものには敏感」と、過去の不登校生徒の様子を参照しつつ、写真撮影が難しいと訴えている（1 - 3 行）。これに対して、先生は繰り返し「(生徒像が) 見えてこんのよな」（4 行）と困難感を表明し、せつかく参加しても議論に関われないのが残念だと述

トランスクリプト I

行	発話者	発話内容
1	C 先生	まあ、ほやから、去年の〇〇がそうやったけども一、自分が診断されそうなものには、敏感。だから一、難しい。
2	SC	自分の（（ことを知られるのが嫌？））
3	C 先生	だから、すごい難しくて一（略）写真っていわるのはわかるけど一、そんなこと言わんといてっという
4	B 先生	いや、もちろん、（了解できるが）ほんまに、見えてこんのよな。だから、関わってくれてる先生も見えてきてん部分があるなかで一、大半の先生は一、もう、全くとは言い過ぎかもしれないけど、全然、気にもしてんと思う。
5	C 先生	うーん
6	B 先生	だ、ほれで一、頑張ってる人がいる中でな、せつかく自分がこの組織の中にいればいる程な、知ろうという意識が働けばはたらく程な一、聴き取ってメモしたいとか、ちょっとでも関わりたいなと思っても一（……略……）関わりようがないで申し訳ないな一とちょっと働いてしまうわけやな一hh。だから、こう、つい、あの一、言うてしまったんやけど一。
7	SC	写真じゃなくても一。
8	C 先生	似顔絵か hh ちがうか。
9	B 先生	だから、ときどき美術の先生に、びーっと書いてもらって、こんな子や、こんな子やってだけでももらえると、雰囲気だけでもな。雰囲気。
10	SC	顔は [(())]
11	B 先生	顔のかたちやらで、雰囲気、だいたい分かるやん hh (2) みえてこんのよ、つながらへんのよな一。

注：トランスクリプト中の一は直前の音が引きのばされたことを、hh は笑い声を、(()) はよく聞きとれない発話を、(n) は、n 秒間の沈黙をあらわす。

べている (6 行)。ここで筆者は、少なくとも B 先生の意図そのものは支持できると考え「写真じゃなくても」と発言したが、C 先生は「似顔絵か、ちがうか」と、これを冗談として流そうとしている (8 行)。

B 先生は、多くの教師に知ってもらうためには、もっと生徒のイメージがつかめる情報を共有する必要がある (例えば、写真) と述べる。つまり、会議に参加しているメンバーはもちろん、X 中学の教師全員が情報を共有した方がよいというのである。この提案に対して C 先生は、今年度は連絡会が出来ただけでもよしとすべきであり、多くの先生に共有されたとしても、現段階では「(わかってもらう) 自信がない」し「自分が嫌な気持ちになるのも嫌」と、必要とはわかりつつも、感情的には受け入れられない様子だった (X 年 6 月の FN)。

ここで筆者は、B 先生の提案は現実的ではないと感じたが、他方では、こうした発言を取り込むことが会の発展につながると考えていた。そこで、少なくとも

筆者は B 先生の意見に注目していることを伝えようと、昼食時、B 先生に〈(共有するのが大事とおっしゃっていたが) どんな情報があると良いですか〉と尋ねた。すると、B 先生は連絡会で「パーッと名前をだされても、誰がどの子とか分から(ない)」ので、生徒への対応について意見したくても「人となりが分からなければ言いようがない」と述べた。そして「どうやったああやった、何日休んだ何日来たということだけ」ではなく「その子はどういう特徴があってどういふのだというのがあればいいと思う」と続けた (X 年 6 月の FN)。

これをうけて筆者は、1 人の生徒の問題について時間をかけて話しあう場があると感じた。また、C 先生との話しあいの結果、筆者が連絡会において生徒についてコメントすることとなり (X 年 6 月第 3 週の FN)、そのことは連絡会でも正式にアナウンスされた (X 年 6 月第 4 週の FN)。

トランスクリプトII

行	発話者	発話内容
1	B 先生	でも、それぞれ個性が強くて.....バラバラなんやなー。だから、(授業でも大変だが) そうでない時に、これだけ集まっててC先生が大変だというのは、よくわかるような気がします。
2	A 先生	うーん
3	B 先生	みんな考えてることも違うし、マチマチやし、そら、あの一、僕ら授業だけでその子らに接するときには、そんだけのもんなんやけど、多分大変なんやろうなーというのは。
4	A 先生	うーん、まあ、授業してる分には、別にあの一、一生懸命しとるで一
5	B 先生	そやから、あの一、毎日が一、あの子ら 6 時間授業つまってないからね、詰まっている時間の方が少ないから一。それ以外の時に一、C先生の身体ひとつでこんだけの子らを。
6	A 先生	何をしとるかやわなー この((時間))に
7	B 先生	だ、前、聞いたたらトランプやらしたりなー。いろいろやってるんやけど一。それが、黙々とするのと違って..... (授業) 以外の場面であの子らあんまりに羽のばしすぎてるような気がするんだ。それを対応するのが大変やるなーっていう気が。

中期の実践の諸相

中期の連絡会の様子

次に1学期末の「連絡会」の様子をみていく。連絡会の後半、C先生から相談室の状況について話しあってもらいたいという依頼がだされた。すなわち、現在、相談室登校している生徒や予備群が増加しており、自分1人で対応しきれなくなってきた。その点をどうしたらいいのか、というのがその内容であった。C先生のトランスクリプトIIに示すのは、その冒頭部分である。

1行目から3行目では、相談室に関わる教師として生徒指導を担当するA先生と、B先生が、C先生の感じている困難について話しあっている。相談室の生徒をまとめるのは大変な作業であり、C先生の訴えは正当であると、共感的にコメントするB先生に対して、A先生は「うーん、まあ、授業してる分には、別にあの一、一生懸命しとるで一」と、自分にはC先生、B先生の指摘する、生徒のふるまいの大変さを感じることがないと発言している(4行)。これはA先生が、少なくとも自分が見ている部分ではちゃんとしているということを述べているのみで、決して、困った状況があるという訴え自体を否定しているとは読み取れない。しかしながら、いずれにしても、ここでは同じ相談室にいて、同じ生徒をみているにもかかわらず、そ

の大変さについての認識が全くすれ違っていることはみてとれる。

トランスクリプトIIIは、この議論の後半部分である。C先生は「もうちょっと一、例えば、1人だけ抜いてしゃべりたかったりとか一、そういう場面もいるかな一とは思うんやけど(1行目)」と、集団として対応しているだけではなく、個別に対応すべきこともあるという認識を示している。これまでもC先生は相談室にいる生徒に対して1対1で話し合い、生徒個人の想いを聞いて指導に活かしてきた。上記の発話は、現状ではそのような実践を行うことも難しいという訴えとして読みとれる。

これに対して5行目以降、生徒指導主任のA先生は現状改善に向けた提案を行っている。このA先生の反応は、形式上はC先生の依頼に答えたものである。ところが、C先生やB先生が「それは無理」「それはできない」と、その有効性や妥当性について疑問を呈したり、否定したりしている(7, 9, 12, 15行)。こうした「否定」的な発言とともに、C先生やB先生は相談室の生徒の様子について語る(6, 11, 13行)。ここではA先生の提案がよくないとB, C先生が感じていることを表明するだけではなく、そのような妥当ではない提案をする理由として、A先生が相談室の現状をよく理解していないためであるとB, C先生が懸念していることがみえる。実際、A先生がトランスクリプトIIで「授業してる分には.....一生懸命しとるで

トランスクリプトⅢ

行	発話者	発話内容
1	C 先生	(現在の生徒の現状について語った後) もうちょっと、例えば、1 人だけ抜いてしゃべりたかったりとか、そういう場面もいるかなーとは思うんやけど、(そういう活動については外部の先生が) 来てくれはった時に、なんとかかと思ってるんやけど。
2		それが、段々人が増えてきた時に、どう、ちょっと、どこら辺がどう課題でっていうのは、今、私の中でも課題でっていうのが明確じゃないので。分かんのですが。なんかこう、手を打ってもらわんとあかん状況が来ると違うかなという不安は、持っています。
3	A 先生	うーん。
4	C 先生	ま、たちまちどうやこだっていうのをしゃべってもらわんことはないんやけど。っていうか、どこをしゃべってもらったら良いのか私もちょっと、分かんやけど。
5	A 先生	あの一、あれ、部屋の、どうなんかな。その、今、その、授業はどっちかというと、その、一斉に授業してるのが大部分やんか。んもって、個別学習、もっと自分で一学習をそれぞれやらしていく。
6	B 先生	去年の子らは、先生もいってたけど、去年の子らは出来る子らが、相談室に来てたような気がする。
7		今年はそれが1人ずつにしたら、できひん。多分、できんような気がする。
8	A 先生	うーん、ちゃう、僕はな、だから、イメージとしてはな、あるやん、こう個別学習ってこう……(略)……あの塾のやつよ。
9	C 先生	((……無理……))
10	A 先生	うん、ああいうスタイルで、それで、こうボランティアで来てくれる学生さんが回って、きたらな。静かにしとってええやろとかいうて。ああいうスタイルの方がなんかもっとこう壁があってこうというの方が、人数おおくなくても対応しやすいんじゃないかな。人数的に一。で、こっちなんか丸机のほうは、交流スペースで、こう、しといて。
11	B 先生	去年の子どもらみたいに、話すのも少ない、口数少のうて、非社会的な子どもらみたいなんが中心で来てた時は、先生言われるみたいにね、他の子らと一緒にするのもかなん、個別にこう、囲いをしてね、出来るような子やったけど。
12		今見てる子らは、ほんなこと先生、できーるような、みえてこーへん。だから先生いわーるようなイメージは、今年の子らは絶対できんと思う。
13		ま、そんな入ってくる相談室の子らが、性質が全然違うで、去年の子らと、同じ方法では多分やれんし。C 先生が一人で、ずーっとついてること、一人の子としゃべりたいと思っても、他の子ら放っというて、自習やらひとりで個別学習さそうと思ってる子らやないで、たぶんエライんやと思う。
14	A 先生	うーん、ほんで、だから、それをさすための、その、仕組みとしてな、その衝立で一個ずつ、こう、仕切ったるようなところに
15	B 先生	ほーんなことしたら、誰も、来ないようになる。 (3行省略)
16	C 先生	まあ、とりあえず、あの一、どのへんをどうっていうのは、私が一、明確にしていかなと、この話題はどれだけ喋ってもらってもダメだと思うので。

一」と語ったことに対して、C 先生は後に、(A 先生は) 厳しく接するので、あの子(相談室の生徒)たちもちゃんとしていると述べ、C 先生の大変さが理解されていらないという認識を示した。

トランスクリプトIV

行	発話者	発話内容
1	A 先生	僕なあ、アイツ、何時間かしか来てないけどー、ここ初めて来た時も、こうあんまり喋りにくい感じのヤツではないなと思ったんや。休んでる子にしたらな。でー、まあ、例えばなんかこう交代で家やらいって、勉強、勉強みたらうという感じで喋ったりとか、そんなんやったら、けっこう
2	X 先生	喜んで
3	A 先生	まだ、出来そうかなーと。中にはなかなか喋りにくい子もいるんやけど、そういう感じではないなーと思うんですけどね。そこら辺が使えへんかなと。

サトルの第1回ケース会議

前節でとりあげた「連絡会」の1週間後、サトルについてのケース会議が行われた。会議では、両親からの虐待（ネグレクト）の結果、(1) サトルは日常生活において大事にされているという感覚をもちにくく、そのことが学校にいくという動機付けを低くしていること、(2) 本人の母親への不信任につながっており、母親が子どもに対して言う事を聞かせられない状況になっていることが確認された。また、このケース会議には、この地区で SC のスーパーバイザーをつとめる SC (以下、SPV と記述) がゲスト参加していたが、彼女からはサトルが、長期に渡って不登校であることから、学校内の人間関係がなく、いきなり登校しても「対人不安」のために定着しにくいとの理解が示された。そこで、本人については「親子関係」と「学校に出てきた時の対人不安」に対する手だてを考えていくことが重要との理解が示された。教師からはトランスクリプトIVに示すように、家庭訪問が本人とつながるための有効な手段となりえるという理解が示されていた。その結果、担任をはじめとした教員が家庭訪問を繰り返しつつ、サトルが少しでも学校にこられる時間をつくることが確認された。

また、SPV からは「親子関係の調整」が必要であり、「母親自身が変わらないと、多分その、この根底のところが変わらないと……親子関係が変わると基盤ができて不登校がなおるといっても確かなこと」と、母親に働きかけることが、サトルの不登校を改善することにもつながるとの視点もたらされた。また、母親の気持ちをサトルに「通訳」することで、サトルの母親への意識を改善していくことも有効との視点もたらされた。そこで、担任や B 先生が、くりかえし家

庭訪問を行うとの方針がたてられた。筆者は、両親もまた子育てに疲れた存在であるととらえ、教員からのサポートが必要であるとの見立てを伝えた。

ケース会議後、B 先生は SPV の「親子関係が変わると基盤ができて不登校がなおる」という言葉を取り入れて、「家庭が変わると、不思議なことに登校できるようになるという、あれが、自分のなかではポイントかなと思う」と語り、少しでも家庭訪問をして、母親との関係を作ろうと語った。その一方で、ケース会議後には、担任と C 先生の見解にはズレがあることがわかった (X 年 7 月の FN)。すなわち、担任は母親へのサポートの効果に限界を感じており、サトルを学校に連れてくる手段のひとつとして、相談室に連れてくるのがよいのではないかと考え、それを C 先生に提案した。

相談室の生徒数の増加を懸念していたのに加えて、C 先生は、怠学傾向のサトルが、相談室の他の生徒へ悪影響を及ぼすことを懸念していた。そのため、C 先生は担任のこの提案を、憤慨して反対した。担任にしてみれば、当面の対策としてサトルを相談室に入れようとするのは無理からぬことである。そのため、C 先生がこれに感情的に反発することは、連絡会での A 先生への対応についてと同様、担任の C 先生への不信任をまねく危険性もあると筆者には感じられた。

そこで筆者は C 先生に対して、「(教育相談に関わると) 子どもと密に接するからこそ、子どもの気持ちがとても分かってきて、なんとかしたいと思うようになる」ことがあり「反対に、それ以外の教員は、そうした細かい諸事情が分からないからこそ提案できる」と述べた。そして、どちらも生徒を抱えていくためには重要な要素であり、うまく折りあいをつけていくこ

とが大事だと思うという趣旨の発言をした（X年8月のFNより）。これはC先生が、他の教師も、自分と同じく教師であることを前提としたためにおこる怒りだと判断し、両者の関わりの差を示すことで、他の教師との意識にズレがおこることを説明しようとしたものである。

後期（10月以降）の実践の諸相

2つのケース会議の様子

サトルの第2回「ケース会議」 10月には上述のサトルについての2回目のケース会議と、相談室登校中のケンジについての初めてのケース会議が開かれた。この会議にさきだってC先生は具体的な目標をたてていた。筆者は、事前にC先生とコンサルテーションを行い、目標をたてるためのブレインストーミングを行った。そして、皆欠席状態だったサトルには「ちょっとでも学校に来させたい」という目標を、前年度から相談室登校を続けており、夏休み明けからはホームルームを中心に教室に入れるようになったケンジには「もう少し教室での時間を増やしたい」という目標が設定された。

以下に述べるのは、まず、サトルの会議である。担任はサトルと関わった結果「本人の思いの中に、もう『お母さんは自分のことを分かってくれへん』とか、そういうことが出てくる」と言い、「（お母さんはサトルのことを）『心配してはる』という風なことを言う」と、『いや、心配なんかしてない』と……」といったように、サトルの母親の気持ちを「通訳」しようと思うが、それがままならないと語る。その一方で、サトルの夏休み中の勉強については、やった形跡がないとB先生やC先生が懸念を示したところ、「ま、30分したとかそういうのはあるはあるんだけど、ノートにきちんとしているっていうのは（……無い）」「1回家庭訪問をしたときに一……（略）……勉強してたというんで、お母さんも嘘やろと言ってたのに、（確かめてみると）本当に部屋に（教科書などが）広げている状況があるのを見て、あ、本当にしてたんやなっていう話になって」といったように、他の教師が知らなかった情報を提供しつつ、サトルの意外な頑張りについて言及することもあった。トランスクリプトVは、

このケース会議の終盤に、今後の対処について話し合う場面である。

まず、サトルの担任は「全然（学校に）来てない」から「週1回でも大変や」と、サトルが学校に来ること自体の大変さに共感している（1行目）。C先生は勉強をするという目標を中断することを提案するが、これには担任もB先生も「続ける」と主張している（5-10行）。筆者は、勉強も大事だが、7月のケース会議で話し合われた結果から、これまであまり大人から評価される体験の少なかったサトルには、勉強ができるできない以前に、自分の頑張りが大人から評価されること自体が重要だと考え、「とにかく勉強とかなんとかよりも……（学校に）くるとか、大人にちゃんと認めてもらうとか、そういうことを積み重ねていくほうが大事（12行目）」と述べた。これについて担任は、現在の自分はサトルとはしゃべれる関係にあることを強調し、C先生もサトルを「しゃべる人を探して」いるというイメージで表現した（17行）。

B先生も担任も、欠席が続いているサトルに勉強させることで成績をあげようとしているとは考えにくい。あくまでも勉強を教えることは、サトルと関わる手段である。ただし、筆者やC先生は、生徒が何を体験するかが重要だという点を強調しており、サトルを「認めて欲しい」「しゃべって欲しい」という欲求をもつ人物として位置づけたのに対して、B先生や担任は「登校させる」「勉強をさせる」というように、何をするか重点をおいてしゃべっている。いずれにしても、ここでの話し合いでは、具体的にを行う活動としては、両者は一致しており葛藤は生じていない。最終的に、このケース会議では、サトルが学校に来る機会を増やすため、メンタルフレンドを活用することが決まった。

ケンジの「ケース会議」 ケンジのケース会議はどうだろうか。ケンジはここまでケース会議の議題とはされてこなかった。ただし、7月に行われたケース会議は、結果的にはサトルが議題とされたが、管理職がC先生に対してケンジを議題とすることを進めた（X年6月第4週のFN）というように、何の問題もないとされていたわけではない。5-6月の連絡会でみたように、C先生は他教師に相談室の現状について

トランスクリプトV

行	発話者	発話内容
1	担任	(とりあえず、週1回の夕方登校からはじめてみよう、という話題の続きで) まあ、全然(学校に)来てないで、ほら週1回でも大変や。
2	A先生	ま、そんな定期的なところまではまだhh。まず1回くるとこのをまず。
3	担任	うん
4	C先生	したらまあ、ちょっと、そういうかたちで、どうやらな1回目は.....(略).....で、そうしたらその一、勉強のほうは一は、ちょっとおいとこっか。この前やってたやつは。
5	担任	いや、だから、あの、ドリルを。ちょっと解答は渡してるんだけどね。
6	C先生	ふーん、そうしたら「これ来週までにやるとき」とか、そういうかたちで続けてくださいますか?
7	担任	うーん、かー(=それとも一)
8	B先生	(私が家庭訪問に) いった時に自主学習ノート点検はする。
9	C先生	ふーん。
10	B先生	そのまんま、続けるつもりはしてるでー。
11	C先生	はい、ほんならしてください.....(略).....(松嶋)先生いいですか?
12	SC	うん、まあ、とにかく勉強とかなんとかよりも、とりあえずやっぱり、(学校に)くるとか、大人にちゃんと認めてもらうとか、そういうことを積み重ねていくほうが大事なので、そういう意味での関わりやということだと思ってるんですけど。
13	C先生	(先生方からサトルに) シャベったってくださいってことですね。
14	SC	そうですね。
15	C先生	じゃあ、そういうことでー。
16	担任	(自分が家庭訪問に) いったら出てきてるしー、拒んでは今までいっさいないのでー。何でも話は聞ける状況にあるので。
17	C先生	しゃべる人を探してやんねな。そうやな。

分かってもらえる自信をもっていなかった。このことからすれば、ケース会議を開かなくてもよいという判断も、ケンジは相談室において自分が苦勞するだけでなんとかかなると考えたからであるとみることもできる。

会議ではケンジの担任や、部分的に参加している教科の教師から多くの情報がよせられた。「言われたことをトコトンやろうとしたことがすごい印象に残ってる」「正義感が強くてー.....これはアカンやろっていうことをやたら主張する」といったように、文脈を無視してルールにこだわろうとする態度や、「一般的な常識の部分でちょっとおかしいなと思う部分はありますが、ママ知識(は、たくさん知っている)」「地図が読めない」といったように、ケンジの奇妙さが報告された。

これらの情報から筆者はケンジに「発達障害」があることを予感したが、ケース会議自体は、C先生の

「もう少し教室で活動させるにはどうしたらいいか」という目標にそって行われたため、ケンジを誘い出すための具体的な手続きについて話しあわれた(トランスクリプトVI)。筆者も、この段階での教師たちの対応はうまくいっていると感じていたので、積極的にその可能性を述べることを控えた(後日、改めて伝えた)。

ケンジをより多く教室での活動に参加させるため、演劇コンクールへの練習を利用することが提案された。そこでC先生は、教師が配慮すべき事柄についてたずねたところ、それまで黙っていた相談員のTさんは、常にケンジと接している経験を踏まえて発言した。すなわち、彼が「ほめてほめてっていうのをアピールしてるところがある(3行)」ため、演劇コンクールでも、できるだけケンジがほめられる環境をお膳立てした方がよいと述べている(3行)。これに対しては

トランスクリプトVI

行	発話者	発話内容
1	Tさん	ほめてもらうために一、なんかしてやるところもあるから一
2	C先生	うん
3	Tさん	なんか出来あがった後に一、ほめてほめてっていうのをアピールしてるところがあるから。何かほめられるような体験から教室に戻していくのが大事やなと思うので、演劇の時もよくやれたなとほめてもらうような環境というか、お膳立てを作ってあげた方がいいんで……（略）
4	担任	役割をかえて、大道具にいったほうが、取り組みやすいかもしれん
5	A先生	うん、そういう感じで、……（略）……最後のホメがどこかで必要かなと思う。
6	E先生	それは、まあ誰でも必要やな
7	担任	誰でも必要やな hh
8	Tさん	（（ あの子は特に ））

生徒指導のA先生が同調する一方で、E先生が「誰でも必要」と述べ、それにTさんが「特に」と念押ししている（8行）。

E先生の「誰でも」という発言は、少なくともTさんにとっては満足のいくものではない。しかしながら、E先生もまた、この他の場面では、ケンジの行動には「認めて欲しいみたいな空気がある」と述べていた。したがってTさんの指摘内容に気づいていないとは考えにくい。むしろ、「ほめる」という行為は、教師の活動のなかに違和感なくとりこまれており、これまでの実践に見直しを迫るほどの意味をもたなかったと考えたほうがよいだろう。

後期の「連絡会」の様子

コンフリクトの解消にむけて 年度の後半には、次第に、相談室に密に関わる教師と、それ以外の教師とにある認識のズレを埋めるための具体的方策が、連絡会で話題になった。C先生は、生徒の行動観察をしたノートなどの記録を、全職員に対して公開していくことで、相談室の現状を知ってもらうというアイデアを提案した（トランスクリプトVII）。

トランスクリプトVIIではC先生が、これまで個人情報管理の問題から、自分が持ち歩いていた生徒記録のファイルを、職員室において全職員に閲覧できるようにしたいと提案している（1行）。これは、サトル、ケンジなど、多くの生徒についての関わりについて知らせたものである。相談室にいる生徒だけではな

く、放課後に登校したりする生徒もおり、特にサトルについては10月のケース会議において「メンタルフレンドと放課後に関わる」というように、教師以外の人員が関わることとなったように、多人数がバラバラに行動することによる情報の行き違いの発生が懸念されたためである。

これに対して校長は「そんなの見よるか」と懸念を表明している。校長だけではなく他教員（D）も「（ファイル）ほとんど見んとつこてはー（7行）」「認知度が低い（11行）」といったように、教員はほとんどファイルを見たりしないという現状をみとめている。ただし、校長はそのこと（ファイルを他教員が見ないこと）をよしとは思っておらず、「回覧しないといけないよ（2行）」と提案している。これに対してC先生、B先生はそんなことしたらファイルが返ってこなくなると、その案には難色を示している。これは「葛藤」的な状態であるとみなすことができる。ただし、その一方でC先生は「でも、私はずっと持ったままやと見ることないでしょ（13行）」と発言し、これは校長も肯定したため、とりあえずC先生の提案はうけ入れられることとなった。

連絡会で語られた生徒像 さて、前述の10月の連絡会の後、私は「……前のケース会議が何故うまくいったのかといえば（他の先生方から情報がでてきたものもあるが）C先生がうまく問題意識を出したことだと思う」（X年10月のFN）と、具体的な問題意識が

トランスクリプトVII

行	発話者	発話内容
1	C 先生	ずーっと4月から記録をとってて(.....略.....)置いておくともみんなにも見てもらえるかなーと思うてるんですー。でちょっと
		(2行略)
2	校長	んな、見ないって、そんなの。誰が見に来るんだ。回覧しないとイケないよ、見なさいとって。
3	C 先生	回覧したらそんなんー
4	B 先生	(担当者に)返ってこおへんって hh
5	C 先生	それは、かなんわ先生 hh
6	校長	そうなのだったら前に置いておいてもな。見よるか。
7	D 先生	部屋の使用状況なんかほとんど見んとつこてはるー、と、思うんやー。
8	C 先生	そう、(見てくださいと)言うたんやけどなー。
9	D 先生	(相談室は)開いてるかなー?って(他の先生が)言うから、そこにあるのん(=使用予定表)見て一っていうと、ん?どこにあるん?っていう感じなのよ。徹底してないんだと思う。
10	A 先生	認知度が低いんやな。
11	D 先生	うん、認知度が低いんやね。
		(2行略)
12	校長	だから、見て欲しい人は見ない。見て欲しい人ですら見ないのにな、その他の人なんかどうやって見るんだ。
13	C 先生	うーん、でも、私がずっと持ったままやと見ることないでしょ。

でたことを評価した。筆者は、徐々にではあるがそれぞれの生徒に、教師との関わりができれば、そのことを通じて生徒の抱えるしんどさが教師にも理解されてきたと感じていた(X年10月のFN)。これは筆者だけが感じていることではない。この年度の終了後に行ったインタビューでは、C先生は「サトルも放っておいたら『サボりでしょ』という感じで終わっていたと思うのだけど、やはり家庭的な背景が辛いという部分で意識が変わったのもあるし。何人かの子については先生の意識が変わったのはあるのかな」と述べるように、ケース会議を通して教師の意識が少しずつ変わったことを肯定的に評価していた。

一方で、生徒はどうなっただろうか。10月まではほぼ全欠席状態だったサトルは、週1回放課後の登校をなんとか続けることができるようになり、ケンジは、10月の会議後、学校行事を利用して、教室にいける頻度が増した。11月の連絡会では、相談室登校から、教室にもどっていったある生徒のことについて話しつつ「次は、僕」と話しているということが、明るい話題としてC先生から報告された(X年11月第3週の

FN)。こうした生徒自身の変化は「教室復帰」を重要な成果と考えている学校においては、教師たちにとっても意義を感じやすい変化といえよう。とはいえ、これらが生徒にとっても同じように良い変化であったとは限らない。例えば、2月の連絡会でC先生は、ケンジについて以下のように語っている。

ケンジが教室の方に結構行ってます。んで、行ってること自体は、自分も「頑張ってる」と思って満足なんですー、もともといるんなことが出来きれないというか、手間がかかるというところがあつたので、そのツケがたまってきたかなという感じはします。……自分もやんなあかんという気持ちはあるんだけど、出来きれなかったりー、ちょっとオーバーペースというかー……で、今週は月、火、水と休みましたのでー、あの一、月曜日に電話してー「ちょっとくたびれたんと違う?」という話をしてたんですけどー(X+1年2月の連絡会)。

なお、筆者は10月のケース会議後、ケンジに「発

達障害」がある可能性について、C先生をはじめとした教師に伝え、教師たちもそれがケンジの奇妙さにつながるものだと考えたものの、その情報がその後の実践のなかで明示的に取り込まれることはなかった。

総合考察

生徒を語る「ことばのジャンル」と実践コミュニティ

バフチン (Bakhtin, 1996/1991) は、私たちの日常には、ある一定の型をもった言葉の形式があるとして、これを「ことばのジャンル」と呼んでいる。教師の言葉に注目して X 中学の連絡会やケース会議には、いくつかのジャンルが同定できる。

X 中学の連絡会では、初期 (5 月 - 6 月) から「生徒がいつ、どのように学校に来ているのか」といった情報の報告が多く時間を占めていた。また、この連絡会自体、1 人でも多くの不登校生徒を、教室に復帰させることが設置の狙いである。したがって、ここでの会話の多くは、生徒は教室に登校するのが本来的であるという価値観を前提にしたものだと考えられる。その意味で「集団志向的な言葉」と名づけられる。また、SC や SPV は生徒の問題について新しい知識を学校に導入している。これは心理学やソーシャルワークの専門的知識で構成されていて「心理・福祉的な言葉」と呼ぶことができる。これら 2 つのジャンルは、前者が日本の学校制度、後者が専門的知識体系を背景としており、権威的・正統的なジャンルといえる。

その一方で、C 先生や B 先生らは、当初から「(ある生徒は) 自分が診断されそうなものには敏感」「話し合うには、その生徒の) 人となり (を知ることが重要)」といったように、生徒個人の特徴について語っている。これらは当該生徒へ関わるための情報として、個人の特徴に言及するものであり、「個人志向的な言葉」と名付けることができる。筆者はこのジャンルが、自分の立場とも近いと感じていた。

さて、ウェンガー (Wenger, 1998) は、権威づけられて正式な活動の領域と、成員が実際におこなっている実践の領域との「隙間」に生じるコミュニティを

「隙間に生じるコミュニティ (interstitial community)」と呼んでいる。ある言葉のジャンルを共有する集団を、ひとつの実践コミュニティとしてみれば「個人志向的な言葉」を多く用いる C 先生や B 先生は、X 中学における連絡会の正式なあり方からは離れ、不登校生徒がどのような人物なのか考えているという意味で、X 中学の教師集団という実践コミュニティに参加しているのと同時に、「隙間に生じるコミュニティ」を形成し、これに同時参加していると考えることができる。

変化／対立をうむ実践コミュニティ

「隙間に生じるコミュニティ」のように組織内に生じる非規範的で流動的なコミュニティは、一方では組織に変革をもたらす潜在力をもつが (Brown & Duguid, 1991; 加藤・鈴木, 2001), 他方では正式なコミュニティとのあいだに「非・参加のアイデンティティ」を形成するといったようにコンフリクトを生じることもまた報告されている (例えば Wenger, 1998)。一体、どのような時に変革はもたらされ、どのような時にはコンフリクトを生じるのだろうか。

「個人志向的な言葉」を使う教師の「社会志向的な言葉」への関係のとり方について、コンフリクトを生じていた初期、中期 (4 - 7 月) と、コンフリクトが生じない後期 (10 月以降) とを比較すると、2 つの変化が見いだせる。

第 1 に、C 先生らが、生徒の問題について語る自前の言葉を持ち始めたことである。すなわち、7 月の連絡会におけるコンフリクトでは、C 先生らは、他教師の提案を否定しつつも、生徒の現状をうまく伝えられていない。これに対して後期には、SC らの「心理・福祉的な言葉」を取り込みつつ、「(サトルは) しゃべる人を探している」「(ケンジは) 構って欲しい」と、現在の生徒の状況をふまえて語れている。

第 2 に、多数派の教師との間に生じる認識のズレを埋めるため、発信を始めたことである。すなわち、6 月の連絡会で C 先生は、多くの教師に、自分の仕事が理解されていないと感じつつ、「自分が嫌な気持ちになるのもイヤ」と、他の教師にむかって発信することを躊躇している。これに対して 10 月のケース会議

では「(ケンジを) もっと教室に行かせるにはどうしたらいいか」というように、他の教師にも共有しやすい具体的なテーマを設定している。また、「私が(生徒を記録したファイルを) ずっと持ったままやと(他の人は) 見ることはないでしょ」と、自らの行為が、かえって他教員との協働を妨げる結果にもなることを自覚し、その解消のために自ら発信しようとしている。

ここで重要なのは、C先生らはX中学の教師であるという意味では、他の教師と同じであるが、相談室に密に関わる教師であるという意味では異質であるという二重のアイデンティティをもつことである。この二重性のゆえに、C先生にとっても、多数派の教師にとっても、聞き手との関係性の把握は難しくなる。バフチン(Bakhtin, 1989/1929)は、対話的關係から切り離されたモノローグは、ともすれば権威主義的な言葉となり、ただ承認を求めて硬直したものとなりがちだと指摘する。連絡会でのコンフリクトの発生機序として、宛名の混乱にともなう対話關係のほころびを想定することもできるだろう。

専門家がもちこむ新しい言葉の「収奪」

次に、2人の生徒(サトル、ケンジ)をとりあげ、SCや外部専門家から持ち込まれた知識が、いかに教師の生徒への見方を変えたのか、いかに教師同士の関係を変えたのかをみていく。ここでバフチン(Bakhtin, 1996/1934)の「権威的な言葉」と「内的に説得力のある言葉」を用いることは有用である。バフチンによれば、前者は「ただ伝達されるのみ」(pp.161-162)で変奏が許されない言葉であり、他方、後者は「我々の意識の日常において(略)半ば自己の、半ば他者の言葉」であり、「自己を対話化する新しいコンテクストのなかに置かれるたびに、あたらしい意味の可能性を余すところなく開示する」(pp.164-165)のものである。

サトルはC先生が「サトルも放っておいたら『サボりでしょ』という感じで終わっていたと思う」という通り、第1回のケース会議前は、主に学校側の「集団志向的な言葉」を用いて「問題」にされていた。第1回のケース会議では、筆者やSPVからの「ネグレクト」など、いわば「心理・福祉的な言葉」が加えられた。

この言葉はB先生がケース会議の感想として「(SPVの)家庭がかわると、不思議なことに登校できるようになるという、あれが、自分の中ではポイントかなと思ってる」と語るように、教師集団にとりいれられた。このことはサトルを「不適切な養育の被害者」としてみる契機となった。

しかしながら、担任らがサトルを「実は頑張っているところもある」といったように変化させたのは、家庭訪問を通じてであり、あらかじめそうだったわけではない。また、第2回のケース会議でSCが、サトルには「大人にちゃんと認めてもらう」ことが重要な生徒と語ったことについても、担任がこれまでの家庭訪問の成果として、サトルとの人間関係ができていたことと切り離せない。以上のことから、教師たちがサトルの問題行動の心的メカニズムを理解したからこそ、サトルの見方が変わったということは難しい。むしろ、例えばA先生らが「家庭訪問やったらいけるかもしれん」と述べ、B先生が日頃から家庭訪問を大事だと考えていたといったように、上述の視点がもたらされる以前から、教師がもっていた実践的知識や対処行動(=手だて)と関連づけられ、いわば「内的に説得力のある言葉」になったことによると考えられる。

一方、ケンジについてSCが提示した「発達障害」という言葉はどうだろうか。ケンジについて会議で提案された「ほめる」という手立ては、発達障害の生徒の辛さへの認識からなされる場合もある一方で、生徒指導や教育相談でも一般的に使われてきており、教師にとって必ずしも目新しいものではない。「特別支援学校」のように物的・人的環境が整う場所ならともかく、一般の中学校では「発達障害」という知識が、ここでの教師の実践にもたらす意味は乏しいことが予想される。こうしたことから、「発達障害」という言葉は、教師にとってはバフチンのいう「権威主義的な言葉」にとどまっていると考えられる。

言語的相互作用のなかで作られる「境界」

ここまで言葉の諸ジャンル間の関係、衝突として、動的に生成される境界の様相を記述してきた。ここで改めて、職種の違い、校務分掌の違いといった、規範的な「境界」を前提とすることで隠されていたものを

同定し、それを記述することがもたらす意義について考察する。そのことは、バフチンによる拡張の意義ともなる。

第1に挙げられるのは、境界を前提とした記述によって、教師同士の多様な境界の引かれ方、非規範的な集団（コミュニティ）の可能性が見えにくくなっていることが挙げられる。

X 中学の連絡会・ケース会議は、SC と教師集団との協働の場としてデザインされたものであり、規範的には、SC と教師集団間の「境界」がうかびあがることが期待されている。その意味で、観察がはじまった当初において、相談室に密に関わる教師と、そうでない教師との「境界」が浮かびあがることは、SC と教師集団との協働が「うまくいっていない」ことを意味するのみである。

しかしながら、教師集団とひとくちにいても、決して一枚岩ではないことは、多くの研究で示されている（例えば Hargreaves, 1994）。それぞれに SC がどのように関わるのかを判断するうえでも、それぞれの学校のあり方を記述していく必要があるだろう。その際、本稿でも用いたような「言葉のジャンル」をはじめとして、人々が日常生活を営むうえで使用している言語の使用実態に依拠して、教師の集合を同定していくことは、誰にどのように働きかけていけばよいのかを知る上で有用である。ジャンルのほかにもワーチ（Wertsch, 2002）は、ある文化には、そこで正統とみなされるひとつの大きな支配的物語をもつと同時に、そこから個々のメンバーは距離をとり、独自のスタンス（完全な同意や、対抗も）をもつと述べている。これは学校についての分析にも適用可能だろう。

第2に、教師集団と SC の関係のなかでも、SC がもたらした新しい知識を「内的に説得力のある言葉」にするための文脈作りを担う言葉やモノの配置が、「境界」を前提とした記述では見えにくくなっていると思われる。これは、本稿でも十分に深められたとはいえないが、以下では、今後の研究の可能性も含めて述べることにしたい。

X 中学の場合、SC の言葉が契機となって教師集団に生徒への関わり方が変化したのは、SC の説明が教師集団に理解されたからというよりも、SC の呈示した言葉に、教師集団が既に持っていた実践的知識や手

だてが絡みあったことによる。すなわち、ある SC の言葉を契機として実践が変化すると、それに伴って教師が SC の言葉を理解する文脈自体が変化し、そのことでさらに実践が変化していくというような過程が存在している。もちろん、教師の実践の変化にもなって SC の発する言葉自体が変わることもある。また、「家庭訪問」「生徒と話をする」など、本稿で「手だて」と呼ばれたものは、それを媒介とすることで、教師は必ずしも SC の言葉を理解せずとも、自らの実践や、生徒への見方を変化させていった。これは、とすれば SC の指示の不透明性を強め、権威主義的な言葉へと転化する可能性もあって注意が必要だが、SC の介入技法として興味深い。いずれにせよ、このような言葉と文脈との作り—作られる過程への注目は、SC が、教師に、生徒との新たな関わりの可能性を示していくうえで重要な視点となる。どのような言葉の使い方が、どのような変化をもたらすのかを含め、言葉の使い方について、今後、さらに研究をすすめる必要があるだろう。

引用文献

- 秋田喜代美. (1998). 実践の創造と同僚関係. 浜田寿美 男・藤田英典・佐藤学・田中孝彦・佐伯胖・黒崎勲 (編), 現代の教育 6 教師像の再構築 (pp.235-259). 東京: 岩波書店.
- 青山征彦・茂呂雄二. (2000). 活動と文化の心理学. 心理学評論, 43, 87-104.
- バフチン, M. (1989). マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題 改訳版 (桑野隆, 訳). 東京: 未来社. (Bakhtin, M. (1929). *Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке.*)
- バフチン, M. (1995). ドストエフスキーの詩学. (望月哲男・鈴木淳一, 訳). 東京: 筑摩書房 (ちくま学芸文庫). (Bakhtin, M. (1929). *Проблемы поэтики Достоевского.*)
- バフチン, M. (1996). 小説の言葉 (伊東一郎, 訳). 東京: 平凡社 (平凡社ライブラリー). (Bakhtin, M. (1934). *Слово в романе.*)
- Brown, J., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*,

- 2, 40-57.
- Daniels, H., & Warmington, P. (2007) Analysing third generation activity systems: Labour-power, subject position and personal transformation. *Journal of Workplace Learning, 19*, 377-391.
- Edwards, A., Barnes, M., Plewis, I., & Morris, K., et al. (2006). Working to prevent the social exclusion of children and young people: Final lessons from the national evaluation of the children's fund. *Research Report, 734*. University of Birmingham & Institute of Education.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5*, 319-336.
- Engeström, Y., & Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an Agenda. In Kirshner, D., & Whitson, J. A. (Eds). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp.301-310). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- エンゲストローム, Y. (1999). 拡張による学習——活動理論からのアプローチ (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登, 訳). 東京: 新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kerosuo, H. (2003). The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics, 24*(3), 286-315.
- Erchul, W. (1999). Two steps forward, one step back: Collaboration in school-based. *Journal of School Psychology, 37*, 191-203.
- 淵上克義. (1995). 学校が変わる心理学——学校改善のために. 京都: ナカニシヤ出版.
- 藤本愉. (2006). いかにスタッフらは〈問題を抱える子どもについて語る〉という活動にアクセスするのか——談話実践としての療育カンファレンスに関する検討. *教育心理学研究, 53*, 37-48.
- Gutkin, T. (1999). Collaborative versus directive / prescriptive / expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy, *Journal of School Psychology, 37*, 161-190.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell, London.
- Harris, S. (2003). Inter-agency practice and professional collaboration: The case of drug education and prevention, *Journal of Education Policy, 18*, 303-314.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices, and applications*. Cambridge: Polity Press.
- 石隈利紀・飯田順子. (2006). 各学校段階における援助チームと校内支援委員会の実態——援助チームの形成・維持に影響を与える要因に焦点をあてて. 筑波大学学校教育論集, 28, 29-44.
- 石隈利紀・田村節子. (2003). 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門——学校心理学・実践編. 図書文化社.
- 伊藤美奈子. (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究——経験年数・教育観タイプに注目して. *教育心理学研究, 48*, 12-20.
- 小林朋子. (2003). スクールカウンセラーによる学校システムを対象としたコンサルテーションの試み——不適応生徒のための小集団活動の導入を通して. *学校心理学研究, 3*, 11-18.
- 加藤浩・鈴木栄幸. (2001). 協同学習環境のための社会的デザイン——アルゴアリーナの設計思想と評価. 加藤浩・有元典文(編著), 状況論的アプローチ 2 認知的道具のデザイン (pp.176-209). 東京: 金子書房.
- レイヴ, J., & ウェンガー, E. (1993). 状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加 (佐伯胖, 訳). 東京: 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, N.Y: Cambridge University Press.)
- 茂呂雄二. (1999). 具体性のヴィゴツキー. (認識と文化 6) 東京: 金子書房.
- Morson, G., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. Stanford: Stanford University Press.
- 落合美貴子. (2003). 教師のバーンアウト研究の展望. *教育心理学研究, 51*, 351-363.
- 酒井朗. (1998). 多忙化問題をめぐる教師文化の今日の様相 (志水宏吉, 編著). 教育のエスノグラフィー——学校現場のいま (pp.223-250). 京都: 嵯峨野書院.
- Schulte, A., & Osborne, S. (2003) When assumptive worlds collide: A review of definitions of collaboration in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*, 109-138.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀. (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究——SC 配置校を対象として. *教育心理学研究, 51*, 378-389
- Sheridan, S. (1992). What do we mean when we say 'collaboration'? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*, 89-92.
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated

- multi-agency services. *Child: Care, Health and Development*, 30, 571-580.
- 田村修一・石隈利紀. (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究——バーンアウトとの関連に焦点をあてて. *教育心理学研究*, 9, 438-448.
- 丹治光浩・藤田美枝子・大場義貴・渡部末沙・川瀬正裕・野田正人. (2004). 心理臨床実践における連携のコツ. 京都: 星和書店.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Pergamon
- Turnbull, J., & Beese, J. (2000). Negotiating the boundaries: The experience of the mental health nurse at the interface with the criminal justice system. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 7, 289-296.
- 上野直樹. (1999). 仕事の中での学習——状況論的アプローチ (シリーズ人間の発達 9). 東京: 東京大学出版会.
- 上野直樹 (編著). (2001). 状況のインタフェース. 東京: 金子書房.
- 上野直樹・ソーヤーりえこ (編著). (2006). 文化と状況的学習——実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン. 凡人社.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ワーチ, J. (2002). 行為としての心 (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子, 訳). 京都: 北大路書房. (Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.)
- Witt, J. (1990). Collaboration in school-based consultation: Myth in need of data. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 367-370.
- 油布佐和子. (1995). 教師の多忙化に関する一考察. 福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編, 44, 197-210.

(2007.3.31 受稿, 2007.12.2 受理)