

# 特別な教育的ニーズのある子どもへの対応に求められる「チーム学校」のあり方 —他者理解の方法に着目して—

## How to Build a "Team School" for Supporting Children with Special Educational Needs

### — Focusing on Understanding of Others —

保坂克洋<sup>1</sup>

Hosaka Yoshihiro<sup>1</sup>

#### 1 はじめに

2021年1月に、「社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきている」(中央教育審議会 2021, p.1)という現在の社会認識にもとづき、そのような社会において必要とされる学校教育のあり方を示した『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—すべての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現(答申)』(以下、「2021年答申」)が中央教育審議会から出された。さらに、2022年12月には、「2021年答申」で示された学校教育の実現に向けて、『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等のあり方について—『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成(答申)』(以下、「2022年答申」)が、中央教育審議会から出された。

この「2022年答申」では、第一部の総論で、「2021年答申」で示された「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教育集団の姿の一つとして、「教職員集団の姿は、多様な人材の確保や教師の資質・能力の向上により質の高い教職員集団が実現し、多様なスタッフ等とチームとなり、校長のリーダーシップの下、家庭や地域と連携しつつ学校が運営されている」(中央教育審議会 2022, p.5)ことが挙げられている。つまり、ここで示されている学校教育のあり方は、「チーム学校」<sup>(1)</sup>として学校運営をしていくことである。

「チーム学校」という学校教育のあり方が詳細に示されたのは、2015年に中央教育審議会から出された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(以下、「チーム学校答申」)によってである。そこで、本稿では、まず「チーム学校答申」で示されている「チーム」のあり方を確認する。「チーム」という言葉で求められているのは、端的に言えば、教職員集団や学校外の多様なアクターとの連携ということになるだろう。そのため、本論文では、次に特別な教育的ニーズのある子どもへの対応のなかでどのような連携が必要とされるのかを検討する。

特別な教育的ニーズのある子どもへの対応として「チーム学校」のあり方を検討するのは、まさに現在の学校教育のなかでそうした子どもへの対応が求められているものだからである。「2022年答申」では、第一部の総論の「2. 子供たちの多様化と社会の変化」の中で、障害のある子ども、ギフテッドの子ども、外国にルーツのある子ども、貧困状態の子ども、ヤングケアラーの子どもに言及しつつ、「教師一人一人が個々の児童生徒の多様な教育ニーズに対応した学びを提供するだけでなく、学校自体が、子供たちの多様性を受容でき、それに対応できる組織になっていることも必要である」(中央教育審議会 2022, p.7)と指摘している。学校教育のなかで、こうした特別な教育的

---

<sup>1</sup> 山梨学院大学教職センター

ニーズのある一人ひとりの子どもたちに対応するためには、「チーム学校」として学校運営を組織することが求められているといえるだろう。特に本稿では、特別な教育的ニーズのある子どもを理解する上での連携のあり方に着目して検討を行う。

## 2 「チーム学校答申」にみる「チーム学校」のあり方

本節では、「チーム学校」という概念で求められている学校運営のあり方について、「チーム学校答申」の中でどのように論じられているのかを確認する。このことを通して、本稿で検討する連携のあり方は、「チーム学校」論のどの観点に焦点を当てるものなのかを明確にする。

まず、「チーム学校」という学校運営の形態はどのように定義されているのだろうか。「チーム学校答申」では、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」(中央教育審議会 2015, p.12)とされている。つまり、「チーム学校」という概念が示すのは、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、教員だけでなく様々な専門家と組織的に連携しながら教育活動を行うことを求めている。

連携して教育活動に当たることの必要性は、「チーム学校答申」が出される以前からも指摘されてきた(佐藤 2022, p.171)。では、なぜあらためて教育活動における連携を強調する答申が 2015 年に出されたのだろうか。「チーム学校答申」のなかでは、「チームとしての学校」が求められる背景として、3つの観点を指摘している。つまり、①新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するため、②複雑化・多様化した課題を解決するため、③子供と向き合う時間の確保等のため、と位置づけている。

それぞれ、具体的に確認すると、①では、変化の激しい社会で生きていくうえで子供に必要な資質・能力を育むためには、学校が社会と接点を持ちつつ、多様な人びととのつながりを保ちながら学ぶことを可能にする「社会に開かれた教育課程」が必要であり、こうした教育課程を実現するために、学校内の教員だけでなく地域や家庭、あらゆる専門家と連携することが必要であると指摘している。

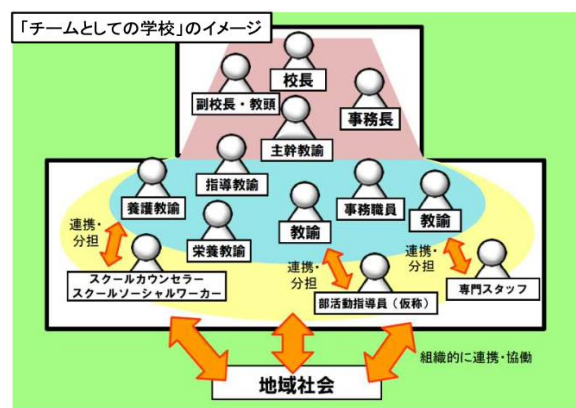
次に、②では、社会や経済の変化により、学校で対応する子供が抱える問題が複雑化・多様化することで、教員だけで対応することが質的、量的な面で難しくなっているため、様々な専門家と連携することが必要であると指摘している。

そして③では、上記の2つの体制を整備するためのものといえる。上記の2つでは、変化の激しい社会という現状認識を前提として、その社会において求められる教育課程(①)や子供が抱える問題に対応できる体制(②)を整備するために連携が必要とされていた。こうした体制整備は、教員が十分に子供と向き合う時間が必要となる。そのため、教員のみで多様な教育活動を担うのではなく、事務職員や専門家と連携・分担することで、子供と向き合う時間を確保することが必要であると指摘している。

このように「チーム学校答申」が出された背景をまとめると、子どもが必要とする資質能力を育むための教育課程上の要請と、多様化・複雑化した子供の問題に対応するための要請といった、大きく分けて2つの背景によって「チーム学校」という学校運営が求められてきたといえる。

最後に、「チーム学校」として想定されているチームの範囲について確認する。これは、「チーム学校答申」の「2.『チームとしての学校』の在り方」のなかで述べられている。そこでは、狭義のものと、広義のもの、2つのチームの範囲が想定されている。まず1つ目は、チームの範囲を学校内に限定するものである。具体的には、「学校は、校長の監督の下、組織として責任ある教育を提供することが必要である」ため、チームの範囲は、「校長の指揮監督の下、責任を持って教育活動に関わる者とするべきである」(中央教育審議会 2015, p.16)としている。

もちろん、「チーム学校答申」のなかで示されているチーム学校のイメージ図(図1)にあるように、チームの範囲は、学校内部に閉じられたものだけではない。「チーム学校答申」では、学校内に限定したチームの範囲を述べた後に、「学校と地域はパートナーとして相互に連携・協働していくことが重要」という認識のもと、学校は、地域コーディネーターや地域住民などといった地域社会と連携・協働しながら、「社会総掛かりでの教育を実現していくことが必要である」(中央教育審議会 2015, p.16)と指摘している。つまり、2つ目に想定されているチームの範囲として、学校外の地域社会も含めたものが想定されている。また、このイメージ図では、学校外の連携先は「地域社会」としてのみ記載されている。しかし、「チーム学校答申」の学校外のアクターとの連携について述べられている箇所では、「『チームとしての学校』と家庭、地域、関係機関との関係」という小見出しが付けられている。このことから、学校外の「地域社会」として想定されている領域は、主に家庭、地域、関係機関が位置づけられている。



【図1 中央教育審議会 2015, p.14 参照】

このようにチーム学校の範囲は、まずもって校長の指揮監督範囲である学校内におけるチームということが想定されているが、理想的には学校外の「地域社会」も含めたチームとして学校運営が求められている。

本稿は、「はじめに」で述べたように、特別な教育的ニーズのある子どもへの対応のなかで必要とされるチーム学校のあり方を検討するものである。これは、本節で確認したように、チーム学校が求められる背景の②(複雑化・多様化した課題を解決するため)と関連するものである。また、チームの範囲として、「チーム学校答申」では、学校内の連携に限定したものと、学校外の「地域社会」との連携を想定している2つのチームの範囲が述べられていた。以下では、特別な教育的ニーズのある子どもへの対応について、学校外の「地域社会」、特にその中でも関係機関との連携の意義について検討する。

### 3 特別な教育的ニーズのある子どもに対する学校外部との連携の必要性

#### 3.1 特別な教育的ニーズのある子どもの支援に求められる多面的な他者理解

「チーム学校答申」では、学校外部の関係機関との連携・協働について、「2.『チームとしての学校』の在り方」のなかで、「従来から、学校は、生徒指導や子供たちの健康や安全、青少年の健全育成等の観点から警察、消防、保健所、児童相談所等の関係機関との連携に取り組んできたこと

るであるが、『チームとしての学校』と関係機関との連携・協働について、組織的な取組を進めていく必要がある(中央教育審議会 2015, pp.20-21)と指摘している。つまり、学校外の関係機関との連携は、従来から主に生徒指導の領域の中で求められてきたといえる。また、2022年に生徒指導提要が改定されたが、その第3章では「チーム学校による生徒指導体制」というタイトルのもと、改定前とは異なり新たに1章を割いて、チーム学校としてどのように生徒指導を行っていくのかが論じられている。

そこで、改訂版の生徒指導提要の内容から、現在の生徒指導の領域では、学校外部との連携を踏まえた「チーム学校」という学校運営と特別な教育的ニーズのある子どもへの対応がどのように論じられているのかを確認する。

まず、改訂版生徒指導提要において、学校の外部との連携について論じられているのは、「チーム学校」をテーマにしている3章の最後の節(「3.7 学校・家庭・関係機関等との連携・協働」)である(2)。この節では、生徒指導を行う上での学校と家庭や地域、関係機関との具体的な連携のあり方について示されているが、これらのことが示される前に、節の冒頭で「連携・協働の場としての学校の意義と役割」についてまとめられている。

まず、そこでは、学校は、全ての児童生徒を教育の対象としているため、様々な不公平や格差の是正・解消のための重要な意義と役割を持っていると指摘している。そのうえで、学校に求められることの一つとして、「複雑化・重層化した児童生徒のニーズに応えること」を位置づけている。そしてこのことを行うために、「学校を多職種・多機関との連携・協働の場とし、多職種・多機関という専門職による支援の枠組みにとらわれず、地域にある社会資源を学校に迎え入れ、社会全体で児童生徒の学びと育ちを支えること」が求められているとしている(文部科学省 2022, pp.107-108)。

ここで学校に求められることとして指摘されている「複雑化・重層化した児童生徒のニーズに応えること」とは、特別な教育的ニーズのある子どもに対応することと捉えてよいだろう。そのため、ここでは、特別な教育的ニーズのある子どもに対応するために、チーム学校として学校外部との連携が必要とされている。では、特別な教育的ニーズのある子どもに対応する上で、具体的に何のために学校外部との連携が必要とされているのだろうか。

「生徒指導は、児童生徒理解に始まって、児童生徒理解に終わる」(八並 2023, p.21)と言われるように、生徒指導においてもっとも重要なことは、児童生徒理解といえる。特別な教育的ニーズのある子どもへの対応の成否も、その子どもがどのようなニーズを持っているのかを適切に理解できているかどうかにかかっている。このように、生徒指導上、生徒理解が重要であることは、改訂版生徒指導提要でも指摘されている。具体的には、「生徒指導の基礎」が論じられている第1章で「生徒指導の基本と言えるのは、教職員の児童生徒理解」(文部科学省 2022, p.23)と指摘されている。

では、児童生徒理解を行う上で、重要なポイントはなんだろうか。改訂版生徒指導提要では、「児童生徒理解においては、児童生徒を心理面のみならず、学習面、社会面、健康面、進路面、家庭面から総合的に理解していくことが重要」(文部科学省 2022, p.24)と述べられている。しかし、担任教員1人でこのような子どもの多面的な側面を理解することは難しい。そのため、一人ひとりの教育的ニーズを理解するためにも、担任教員の視点だけではなく、「複眼的な広い視野からの児童生徒理解」(文部科学省 2022, p.24)が必要とされている。

このように、生徒指導における児童生徒理解のあり方を踏まえた時、特別な教育的ニーズのある子どもに対応する上で、学校外部と積極的に連携を行うことの重要性の一つは、複眼的な視点を

もって多面的に子どものニーズを理解することにあるだろう。そこで、最後に、発達障害児への対応を例に、学校外部の関係機関と連携しながら複眼的な視点で特別な教育的ニーズのある子どもを理解することの重要性について、普段私たちが行っている他者理解の方法に着目して検討する。

### 3.2 他者理解の「陥穽」——「ドキュメント的解釈法」を手がかりに

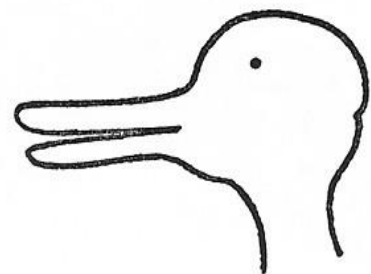
私たちは日常生活において、他者をどのように理解しているのだろうか。このことについて、社会学のエスノメソドロロジーという方法論の創始者であるハロルド・ガーフィンケルによって定式化されている「ドキュメント的解釈法」という理解の方法を手がかりに考えてみたい。

ガーフィンケル(1967)は「偽カウンセラー実験」<sup>(3)</sup>を通して、ドキュメント的解釈法という日常生活者としての我々が普段からある出来事を理解する方法を明らかにした。彼はこの方法を以下のように述べている。

この方法は、現実の様相を、想定された背後にあるパターン「証拠となる記録」として、またそれを「指し示す」もの、「代わりになる」ものとして扱うことで構成される。背後に想定されたパターンは、その個々の記録された証拠から引き出されるが、それだけではなく、個々の記録された証拠が、今度は、背後にあるパターンについての「知られていること」に基づいて解釈される。記録された証拠と背後にあるパターンそれぞれが、互いを詳しく記述することに用いられるのである。(Garfinkel 1967, p.78)

このように、私たちは、具体的な他者の行為を理解する際に、その行為はある「パターン」(文脈)を指し示す「ドキュメント」(資料・記録)として認識し、またそうした「パターン」を前提とすることによって、「ドキュメント」として具体的な他者の行為を理解することが出来るのである。つまり、ドキュメント的解釈法とは、「ドキュメント」としての具体的な行為と「パターン」とが相互に依存し合うことで理解が可能になるという、私たちの日常生活における理解の方法を示すものである。

このドキュメント的解釈法という理解の方法について、具体例を示しながら補足しよう。図2は、「ウサギ-アヒル図」と呼ばれるものである。この図で、具体的に描かれているのは、線と点だけである。しかし、この図を「ウサギ」というパターンを想定して見てみると、線で描かれている左側の2本の棒は「耳」、右側のちょっとした凹みが「口」というように、「ウサギ」というパターンを指し示すドキュメントとして認識され、右側を向いているウサギの図にみえるだろう。一方、この図を「アヒル」というパターンを想定して見てみると、今度は、左側の2本の棒は「くちばし」となり、また右側のちょっとした凹みは特定の体の部位を示すものとしては見えなくなり、左側を向いているアヒルの図に見えるはずだ。このように、私たちは具体的に観察可能なものを理解する時、その対象をあるパターンと結びつけながらそのパターンを指し示すドキュメントとして記述することで理解している。また、同じ対象であっても想定するパターンが異なれば、具体的に観察されている対象は異なって理解されるということである。



【図2 水川 2007, p.27 参照】

このドキュメント的解釈法という理解の方法を踏まえたとき、特別な教育的ニーズのある子どもへの

対応に関連して抑えておきたいポイントは、次の点である。本来他者の行為を理解する際に適用可能なパターンは、一つに限られるものではなく常に多様な理解の可能性に開かれているが、一つのパターンに位置づけて他者のことを理解した際には、他に想定可能なパターンは見えなくなるということである。図 2 についても、「ウサギ」というパターンに位置づけて図を見たときは「アヒル」として見ることは出来ないだろうし、逆に「アヒル」というパターンに位置づけた際には、この図は「ウサギ」として見えてこないだろう。つまり、特別な教育的ニーズのある子どもに対応する際に、他のパターンに位置づけてその子どもの問題を理解し対応することが適切だったとしても、すでに一つのパターンに基づいて子どもの問題が理解され、その理解がある程度合理的なものとして認識されている状況であれば、他のパターンを想定して子どもの問題を理解することが難しくなるということである(4)。

最後に、こうした他者理解の問題を踏まえて、学校外部の関係機関と積極的に連携を行い複眼的な視点から多面的に子どもニーズを理解することの重要性を、現在の学校教育における「発達障害」の状況に着目して確認する。現在、学校教育において、障害児を対象にした特別支援教育を受けている子どもが増加しており、その内訳をみると、発達障害を持つ子どもが増加している(5)。こうした状況は、従来学校の中で支援の対象とならずに様々な困難を抱えていた子どもたちが発達障害と認識されるようになり、様々な支援を受けられるようになってきたことを示しているといえる。支援の対象となることで、抱えていた困難が克服、軽減される状況は肯定的に捉えられる。

一方、教育社会学会領域において、発達障害児の増加という事象は、「医療化」概念のもとで理解されてきた。医療化とは、従来医療と関係のないものとして扱われてきた行為が、病気や障害として医学的理解に基づいて対応されるようになることである。医療化研究では、医療化という事象を現実構築のポリティクスとして捉え、医療化される対象への社会的な価値や道徳を含んだまなごしを批判的に検討してきた(Conrad & Schneider 訳書 2003)。発達障害もこうした医療化の一事例として位置づけられ研究がなされている(木村 2015)。特に、現在の特別支援教育制度では、障害のある子どもに対して障害のない子どもとは異なる場で支援を行っていくことが前提となっており、発達障害児も含め多くの児童生徒が特別支援教育の対象とみなされることで障害のない子どもから分離されていく状況は、「排除」として捉えられてきた(例えば、堀家 2012)。

また、小児科医として発達障害児への臨床経験を多く持つ成田(2023)は、「『発達障害』という言葉に振り回されて、困っているお子さんとそのご家族があまりにも多い」と感じており、「昨今の子どもたちに対するいざすぎた『発達障害』見立ての風潮と過剰とも思える投薬治療には、多くの専門家が疑問を持っています」(成田 2023, p.178)と述べる。

これらの研究や指摘は、現在の学校現場では、子どもの問題を発達障害と認識する枠組みが強く、本来、子どもの抱える問題を多様に理解できる文脈があるにも関わらず、理解の枠組みが発達障害という視点のみに縮減されてしまっていることを問題視しているといえる。ヒョルンとサーリョ(訳書 2012)は、学校で子どもの抱える問題が検討される際に、様々な問題が想定されるような事柄が語られるにも関わらず、最終的に発達障害に関するカテゴリーのもとで問題が理解される傾向があることを指摘している。

このような学校の特徴を前提とするならば、子どもの問題を多面的に理解するためには、単に学校内の複眼的な視点のみでは不十分であるだろう。子どもの様子は、制度的状況が異なれば、問題の見え方や現れ方も異なることが想定できる。筆者が調査で関わってきた発達障害児は、小学校では学校生活に適應することが難しい様子であり、周囲の子どもとの関わりも十分に見られなか

ったが、学童保育では多くの場面において周囲の子どもと関係を築きながら遊んでいる様子が見られていた。小学校では、学校生活への適応が困難な状況を発達障害に起因するものとして理解されていたが、学童保育の様子を小学校でも十分に共有されていれば、その児童への問題の捉え方も変化し、学校の先生との関係も変化した可能性も考えられる(6)。つまり、学校外における子どもの様子を共有することは、学校で認識されている問題の理解のパターンを相対化することに繋がる可能性をもっており、この点にこそ、特別な教育的ニーズのある子どもに対応するうえで、チーム学校として学校外の関係機関と連携することの重要性があるといえる。

#### 4 おわりに

特別な教育的ニーズのある子どもに対応する上で、学校外部の関係機関と連携しながら多面的に子どもの問題を理解することの重要性は、発達障害児への対応のみに限定されるものではない。例えば、近年、日本の学校のなかにも外国にルーツのある子どもたちが増えており(7)、さらに外国人児童生徒の集住地域の学校では特別支援教育の対象となる外国人児童生徒の割合が高くなっているということも指摘されている(金 2020, pp.25-30)。金(2020)は、中学校で発達障害と認識されたフィリピンから来日してきた子どもの事例に着目し、「外国人としての困難」が「発達障害」の文脈にもとづいて理解され、発達障害児としての支援の対象となる過程を明らかにしている。金はこの過程を描くことを通して、現在の日本社会において、「外国人としての困難」が不可視化される現状を問題視している。

金が明らかにした問題は、本稿の3節で見てきた特別な教育的ニーズのある子どもの問題をどのパターンに位置づけて理解するかといった、他者理解の問題といえる。つまり、特別な教育的ニーズのある子どもの問題に対応する上で、ある特定のパターンに位置づけて子どもの様子を理解することによって、他のパターンに基づいた理解が難しくなってしまうということであり、それによって、適切なニーズの把握や対応ができなくなってしまう可能性があるということである。特に、金(2020)は、外国人の子どもの問題が「外国人としての困難」としてではなく「発達障害」として理解される背景として、社会の「心理学化」を指摘している(金 2020, pp.203-223)。心理学化とは、ある問題を個人の内面に焦点化して理解する傾向が強くなっている社会状況を示す概念である。心理学化が進んだ社会では、個人が抱える問題を社会的文脈に位置づけて理解し、対応する必要性が見えにくくなってしまふ。こうした状況は、本稿の3節で取り上げた「発達障害」の状況と共通するものと言える。このことから、特別な教育的ニーズのある子どもへ対応する上で、学校外部の関係機関との連携において重要なことは、同じパターンに位置づけて子どもの問題を理解している関係機関だけでなく、異なるパターンに位置づけて子どもの問題を理解している関係機関とも積極的に連携していくことにあるだろう。

#### 〈注〉

- (1) 文部科学省から出される答申などでは、「チームとしての学校」という表記が用いられているが、本稿では、現在の学校運営のあり方のキーワードとして一般的に使用されている「チーム学校」という表記を用いる。
- (2) 「チーム学校」の章の最後の節で「地域社会」との連携が論じられているのは、2節で確認した

ように、チームの範囲として学校内の連携が第一に考えられていることと関連しているように思われる。実際に、3章の1節から6節までは主に学校内部を想定したチーム学校としての学校運営について論じられている。

- (3) ガーフィンケルの「偽カウンセラー実験」の詳細は、クロン(訳書 1996)も参考になる。
- (4) 北澤(2015)は、このような他者理解の特徴に焦点をあて、「いじめ自殺」をした遺族の証言集の内容に着目し、保護者であっても容易に自分の子どもの「自殺の SOS」に気づくことの難しさについて明らかにしている。
- (5) 例えば、2021 年度に実施された「特別支援教育担当者会議」及び「特別支援教育の推進に関する関係課長連絡会議」において、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の山田泰造課長から「特別支援教育の充実について」というタイトルで報告されている内容 ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1397850\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1397850_00001.htm)) を参照。
- (6) 「チーム学校」に関する議論の文脈で、学童保育との連携について論じられているものとして、紅林(2016)などがある。
- (7) 例えば、現在、文部科学省によって隔年で実施されている「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」の結果を参照。

## 〈文献〉

- 中央教育審議会, 2015, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf))
- , 2021, 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して——すべての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現(答申)」 ([https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf))
- , 2022, 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等のあり方について——『新たな教師の学びの姿』の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成(答申)」 ([https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt\\_kyoikujinzai01-1412985\\_00004-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf))
- Conrad, P. & Schneider, J. W., 1992, *Deviance and Medicalization: from Badness to Sickness*, Temple University Press (=2003, 進藤雄三, 杉田聡, 近藤正英訳『逸脱と医療化——悪から病へ』ミネルヴァ書房)。
- Coulon, A., 1987, *L'Ethnométhodologie*, Presses Universitaires de France (=1996, 山田富秋, 水川喜文訳『入門エスノメソドロジー——私たちはみな実践的社会学者である』せりか書房)。
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, prentice-Hall.
- Hjören, E. & Säljö, R., 2004, “‘There Is Something about Julia’: Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study”, *Journal of Language, Identity, and Education*, Vol.3(1), pp.1-24 (=2012, 志水宏吉訳『「ジュリアには問題がある」——スウェーデンの学校における ADHD の症状・カテゴリーとその適用プロセス』ヒュー・ローダー, フィリップ・ブラウン, ジョアンヌ・ディラボ



- 一, A.H.ハルゼー編『グローバル化・社会変動と教育——文化と不平等の教育社会学』荻谷剛彦, 志水宏吉, 小玉重夫編訳, 東京大学出版会, pp.141-168).
- 堀家由妃代, 2012, 「特別支援教育の動向と教育改革——その批判的検討」『佛教大学教育学部学会紀要』第 11 号, pp.53-68.
- 木村祐子, 2015, 『発達障害支援の社会学——医療化と実践家の解釈』東信堂.
- 金春喜, 2020, 『「発達障害」とされる外国人の子どもたち——フィリピンから来日したきょうだいをめぐり, 10 人の大人たちの語り』明石書店.
- 北澤毅, 2015, 『「いじめ自殺」の社会学——「いじめ問題」を脱構築する』世界思想社.
- 紅林伸幸, 2016, 「子どもの育ちを育むチーム」『学童保育研究』第 17 号, pp.17-27.
- 水川喜文, 2007, 「エスノメソドロロジーのアイデア」前田泰樹, 水川喜文, 岡田光弘編『エスノメソドロロジー——人びとの実践から学ぶ』新曜社, pp.3-34.
- 文部科学省, 2022, 「生徒指導提要」([https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf))
- 佐藤春雄, 2022, 『教職概論——教師を目指す人のために[第 6 次改訂版]』学陽書房.
- 成田奈緒子, 2023, 『「発達障害」と間違われる子どもたち』青春出版社.
- 八並光俊, 2023, 「生徒指導の基礎」中村豊編, 『生徒指導提要改訂の解説とポイント——積極的な生徒指導を目指して』ミネルヴァ書房, pp.15-28.