

自閉スペクトラム症のある子どもと関わる特別支援学校教師の現象学
——「世界」、「道具」、「気分」に着目して——

Phenomenology of Special Needs School Teachers Involved with
Children with Autism Spectrum Disorder:
Focusing on “Welt”, “Zeug”, and “Stimmung”

呉 文慧

Bunkei Kure

要旨

本研究の目的は、自閉スペクトラム症（Autism spectrum disorder：以下、「ASD」）のある子どもに関わる際に発揮された、西特別支援学校教師である酒井先生の〈身体〉に根差した知性とその背景としての世界を、ハイデガーの現象学に基づいて探究することであった。先行研究の整理においては、ASDのある子どもに対する教育に焦点を当てた現象学的研究群を概観し、「ASDのある子どもの現象学」、「ASDのある子どもとの関係の現象学」、そして「ASDのある子どもに関わる実践者の現象学」の類型化を得たのち、「ASDのある子どもに関わる実践者の現象学」の中でもハイデガーの現象学に依拠する意義を論じた。酒井先生の住み込んでいる世界を道具や気分に着目して解釈した結果、酒井先生がASDのある子どもと相互作用を起こして新しい実践を生み出すことを志向する世界に住み込んでいること、そしてASDのある生徒であるカナさんに対しては、道具を介して自らの視線の強度を弱めることで相互作用を成立させるような〈身体〉に根差した知性を発揮していたことが明らかになった。

1. 問題と目的

本研究ではまず自閉スペクトラム症（以下、ASD）のある子どもに対する教育（以下、ASD教育）の現象学的研究を類型化した。次に近年研究が蓄積されはじめたハイデガーに依拠した現象学的研究が、ASDのある子どもと関わる実践者にとって重要な示唆を与えることを示した。最後にこうした考えに基づき、ASDのある子どもに関わる際に発揮された、ある特別支援学校教師の〈身体〉に根差した知性とその背景をハイデガーの現象学に基づいて探究した。

現象学では、通常は意思疎通が困難と考えられている他者（以下、意思疎通困難な他者）を取り巻く現象について研究が蓄積されてきた（村上，2021）。そしてASDのある子どもは定型発達（以下、TD）の子どもに比して異質な経験構造を有する他者として表象されることが多く、現象学においてASDのある子どもや彼／女らと関わる実践者、そしてここで織りなされるASD教育は重要なテーマの一つであり続けている。

では ASD 教育に焦点を当てた現象学的研究にはこれまでどのようなものがあったのだろうか。

(1) ASD のある子どもの現象学

ASD 教育に対する現象学的研究の方向性の一つとして、ASD のある子どもの経験構造や、前意識的に世界と対話し「生きられた世界経験の具体的な出発点」(西村, 2018, : 46) となる〈身体〉を描き、実践者への具体的な教育的働きかけのあり方を提案するものがある。これを象徴しているのが以下の中田 (1984) の文章である。

重障児の教育方法を研究するためには、(...) 彼らの体験の仕方を規定し、体験の対象を対象たらしめている彼らの経験構造を解明しなければならない。なぜならば、これらが解明されなければ、我々は、重障児を発達させるためにいかなる教育的な働きかけを行うべきかを知ることができないからである (Ibid.: 1)。

そして中田 (1984) は、重度の知的障害を伴う程度の重い ASD のある子ども (原文では重度の知的障害を伴う「自閉的傾向の強い重症児」(Ibid.: 559)) に対する実践者の教育的な働きかけの原則として、ASD のある子どもに積極的に快刺激を与え、外的対象 (大人) を重要な意味を持つものとして知覚させるように関わり特定の大人との間に感情の絆を形成させることと、外界の対象へ注意を向けさせて外界の対象を知覚させることを提案している (Ibid.: 224)。

また村上 (2008) では ASD 者の経験構造や〈身体〉の中でも、特に他者からの視線やスキミング、呼びかけが惹起する「視線触発」に焦点を当て彼／女らに対する教育的働きかけを提案している。まず TD 者は、視線触発が自我や他者の存在が認識されるに先立って作動しており、それが自己と他者の間に間身体性の次元を形成している。TD 者が視線のあった人の感情を類推する前にすでに感じ取ることができるのはこうした間身体性の次元が秩序を持っているためである。これに対し他者の存在に気づいているけれども視線を怖がるような、(全く視線を感じない ASD 者に比して) 程度の軽い ASD 者は、視線触発が作動しておりそれに伴い間身体性の次元も形成されているが、それがまだ秩序を持っていない世界に生きている。そのため、彼／女らにとって視線触発は了解不可能で侵襲的なものとして体験され、視線が交わることは大きな恐怖となる。こうした程度の軽い ASD 者に対する教育的働きかけとしては、「思い通りにならない他者の行為を、パニックや侵襲ではなく、そのまま認めて受容する経験」を積み重ねるための当事者同士のグループ・セラピーの実施が提案される (Ibid.: 192)。

最後に河野 (2015) は ASD 当事者の手記や当事者研究を参照し、TD 者は自己決定を任せることのできる〈身体〉を有しているのに対し、ASD 者の〈身体〉は「細かすぎるレベルでいちいち自己決定を自分に尋ねてくる」ような、「安心して任せることのできない」もので

あると述べる (Ibid.: 204-205)。これは、TD 者は喉が渴けば自然と飲み物を飲むことができるのに対し、ASD 者は誰かが声をかけてくれなければ飲み物を飲むことを忘れてしまうことをイメージすればわかりやすいだろう。ここから河野は、援助者が普段から ASD のある子どもと密接なコミュニケーションをとり、彼/女の「習慣を持った身体」のようになるように働きかけることを提案する (Ibid.: 207)。

中田、村上、河野はそれぞれ異なった形で ASD のある子どもの経験構造や〈身体〉を描き、それに応じた教育的働きかけを提案している。これらの差異は、一つは ASD のある子どもが多様な実態を持つこと、そしてもう一つは彼らが異なる現象学者に依拠したために生じたものであると考えられる。

例えば中田 (1984) が依拠したのは自然科学の視点や抽象化によって失われる以前の「生きられた経験」を重視したフッサールで、それゆえ彼/女らの経験の現れを規定する知覚や経験構造に焦点を当てたからだろうし、村上 (2008) が視線に着目したのは他者の顔、そして視線について考察を深めたレヴィナスに依拠したからであると考えられる。また、河野 (2015) が ASD のある子どもの〈身体〉、あるいは「習慣を持った身体」に注目したのは、〈身体〉について論を展開したメルロ=ポンティに依拠したからであると整理することができるだろう。

本節では ASD のある子どもの経験構造や〈身体〉を描き、そこから教師に対して教育的働きかけのあり方を提案する現象学的研究を概観した。本研究ではこれを「ASD のある子どもの現象学」と名づける。そして次節では ASD のある子どもではなく、ASD のある子どもと彼/女らに関わる大人の「関係」に焦点を当てた現象学的研究を見ていく。

(2) ASD のある子どもとの関係の現象学

ASD のある子どもと彼/女らに関わる大人の関係に焦点を当て、彼/女らへの支援を考察・実践したのものとして、現象学を理論的な柱の一つとする小林・鯨岡 (2005) の「関係発達臨床論」がある。本研究の関心に照らして関係発達臨床論で注目すべきは以下の二つである。一つは、大人が子どもの情動をあたかも自分の情動であるかのように間主観的に把握することを重視していたことである。もう一つは、こうした大人と子どもの間主観的な関係により生じる正の循環の関係を発達の基盤においていることである。

こうした前提の上で、鯨岡 (2005) は、ASD のある子どもの(行動)障害の多くは生得的なものではなく、対人関係の中で作り上げられた「関係障害」(原文では「関係障碍」)であると主張する (Ibid.: 32)。例えば、母親と電車に乗るとパニックになってしまう ASD のある子どもの行動障害は、母親が自らの子どもを「意味不明の行動」を起こす存在であるとまなざす中で生じた緊張が子どもにも伝わったため作り上げられたと解釈される。そのため ASD のある子どもに関わる大人は、子どもの一見「意味不明の行動」に対してその子どもの情動を間主観的に把握することでその必然性を理解し (Ibid.: 28-29)、支援者が「馴染んだ他者」となって子どもの思いを受け止めながら支援者も自分の思いを伝えていくように

関わって正の循環の関係を築くことを提案する (Ibid.: 42-43)。

間主観的把握を重視する関係発達臨床論における理論的支柱としては、メルロ=ポンティが言及されている (鯨岡, 1999)。メルロ=ポンティは〈身体〉についてのみならず、フッサールの「間主観性」の批判的継承や、「間身体性」といった概念を生み出すことによって主体と主体の関係について論を展開したことで知られている。そのため関係発達臨床論が ASD のある子どもと彼/女らに関わる大人の関係について焦点化し、考察を深めることが可能であったのも、メルロ=ポンティに依拠したからであると考えられる。

このように ASD のある子どもと彼/女らに関わる大人の関係に焦点を当て、そこから彼/女らへの支援を導き出す現象学的研究を本研究では「ASD のある子どもとの関係の現象学」と名づける。

最後に次節では、ASD のある子どもに関わる実践者を概観する。そして本研究ではこれらの現象学的研究群を「ASD のある子どもと関わる実践者の現象学」と名づける。

(3) ASD のある子どもに関わる実践者の現象学

「ASD のある子どもに関わる実践者の現象学」は、主にフッサール、メルロ=ポンティ、そしてハイデガーに依拠して探究されてきた。

まずはフッサールを参照して行われた、Barnhart (2017) の研究である。そこでは ASD のある子どもと関わる教師に共通する経験構造が探求された。その結果、彼/女らが ASD のある子どもと関わる際に簡潔な指示を心がけていること、そして一貫したルーティーンを持つ構造化された教室を用意していることといった方略を採用していることが明らかになった。

メルロ=ポンティに依拠した研究では、特別支援教育ではなく学童保育の領域ではあるものの、田代 (2018) が ASD を含む言葉でのやりとりが難しい子どもと関わる保育士の〈身体〉についての現象学的探究を行っている。そこでは、四十年にわたり学童保育に携わってきた保育士の〈身体〉が、子どもの身体と「リズムが合う」ことによって、つまり連動、同調することで間身体的な器官として作動し、子どもの思いが言葉を経由することなく「わかる」と解釈されていた。

最後はハイデガーに依拠して行われた呉 (2023; 2024) の研究である。まず呉 (2023) では、ASD のある生徒と特別支援学校教師の授業場面における社会的相互作用が分析され、結果として以下の二点が明らかになった。一つめは教師が、ASD のある生徒を発達させること以上に、教師自身、ASD のある生徒、そして授業中に使用される「物」という様々な主体の意図や特性が満たされる授業の「枠」を生成することに関心を向ける世界に住み込んでいたことである。これに関連して二つめは、こうした適切な「枠」を生成するように〈身体〉に根ざした知性を発揮し、生徒との間に社会的相互作用を成立させていたことである。

次に呉 (2024) は、特別支援学校における生活場面における日常的なやりとりにおいて、教師がどのように ASD のある生徒と関係を深めているのかを分析した。そこで教師は、ASD

のある生徒の世界を変容させようとする〈身体〉を有しつつ、「正面」から ASD のある生徒の世界を変容させようとするのではなく、彼／彼女らの世界を尊重する「横並び」のような関係を基盤としながらも、自らのオリジナリティを侵襲性の低い形で発揮する「斜め」に立つような関わりによって関係を深めていたと解釈されていた。

上記の研究群に共通する特徴は ASD のある子どもと関わる実践者を対象とし、規範として機能する知ではなく、実践者がすでに行なってしまう実践において〈身体〉が前意識的に発揮している知を探究していることである。しかし、Barnhart (2017) や田代 (2018) が実践者の経験構造や〈身体〉を探究しているのに対し、呉 (2023; 2024) ではさらに実践者の〈身体〉に根差した知性の発揮が可能になる背景として機能する、実践者が住み込む「世界 (Welt)」(ハイデガー, 1927=2013) を探究することで、その背景を明らかにしているという差異がある。

(4) 本章のまとめ

本章では ASD 教育に焦点を当てた現象学的研究を概観し、「ASD のある子どもの現象学」、「ASD のある子どもとの関係の現象学」、そして「ASD のある子どもに関わる実践者の現象学」の類型を得た。

ここから本研究は以下の二つを提起する。一つは、「ASD のある子どもに関わる実践者の現象学」が ASD のある子どもと関わる実践者に対してより重要な示唆を与えるという主張である。

まず「ASD のある子どもの現象学」と「ASD のある子どもとの関係の現象学」に共通する図式は、「なぜ ASD のある子どもに関わる実践者は困難を覚えるのか」という問いを提起し、それに対する答えを提出することを通じて ASD のある子どもに対する望ましい教育的働きかけ——(研究者がそれを望んだがどうかを問わず) 実践者にとって規範として機能する知を提案することであった。

これに対し「ASD のある子どもに関わる実践者の現象学」では、「なぜ通常は関わるのが困難とされる ASD のある子どもに対して、ある実践者は関わる事ができているのか」が探究され、実践者が既に発揮している〈身体〉に基づいた知を学ぶことが目指されていた。

本研究ではこうした〈身体〉に基づいた知が ASD のある子どもと関わる実践者に対してより重要な示唆を与えると考える。なぜなら、意思疎通困難な他者とのコミュニケーションは実践者自身もはっきりと自覚できないままに前意識的に成立している場合が多く(西村, 2018)、必ずしも「望ましい教育的働きかけ」という意識的な働きかけは必要ではないと考えられるからである

もう一つは、ハイデガーに依拠した研究の重要性である。「ASD のある子どもに関わる実践者の現象学」において、フッサールやメルロ＝ポンティに依拠して ASD のある子どもと関わる事ができる実践者の〈身体〉に根差した知性を探究する研究群と、ハイデガーに依拠して彼／彼女らの〈身体〉に根差した知性とその背景を探究する研究群があった。ここで、ASD

自閉症スペクトラム症のある子どもと関わる特別支援学校教師の現象学
— 「世界」、「道具」、「気分」に着目して—

のある子どもに対する効果的な唯一の教育的働きかけは存在せず、目の前の子どもの実態に合わせた教育的働きかけを考案する必要があると指摘されている (Odom et al., 2012) ことは重要な意味を持つ。つまり実践者にとっては、ある実践者がどのような〈身体〉に根差した知性を発揮したのかを知ることのみならず、そうした〈身体〉に根差した知性の発揮がなぜ可能となったのかという背景を知ることが、目の前の ASD のある子どもの多様な実態に応じた教育的働きかけを考案する上でより有益であると考えられる。

上記の二点を踏まえ、本研究では ASD のある子どもに関わる際に発揮された、ある特別支援学校教師の〈身体〉に根差した知性とその背景としての世界を、ハイデガーの現象学に基づいて探究することを目的とした。

これまでの先行研究の整理を示したのが表 1 である。

表 1 ASD 教育の現象学の類型化

	論者	対象	依拠する現象学者	研究主題	実践への示唆
ASD のある 子どもの現象学	中田	ASD のある子ども	フッサール	経験構造	規範として機能する知
	村上	ASD のある子ども	レヴィナス	視線	規範として機能する知
	河野	ASD のある子ども	メルロ=ポンティ	〈身体〉	規範として機能する知
ASD のある 子どもとの 関係の現象学	小林・鯨岡	ASD のある子どもと 大人の関係	メルロ=ポンティ	間主観性 ・間身体性	規範として機能する知
ASD のある 子どもに関わる 実践者の現象学	Barnhart	実践者 (教師)	フッサール	経験構造	実践者の〈身体〉に 根差した知性
	田代	実践者 (保育士)	メルロ=ポンティ	〈身体〉	実践者の〈身体〉に 根差した知性
	呉	実践者 (教師)	ハイデガー	世界	実践者の〈身体〉に 根差した知性と その背景

2. 研究方法

(1) 研究協力校と研究協力者

西特別支援学校 (以下、固有名詞は全て仮称) の中等部担任の酒井先生に研究協力をいただいた。西特別支援学校は子どもを中心に置いた教育実践を大切にしている。ある年の実践検討会における「子どもたちが大人しく授業に参加していたら、むしろ私は不安になる。子どもたちにはしっかりと自分のやりたいことを主張して私たちにぶつかってきてほしい。」という発言はその象徴である。

研究協力者の選定にあたっては、西特別支援学校の副校長と研究主任を務める教員の両

者に執筆者の研究関心を伝え協議を重ねた。その結果、ASDのある生徒であったカナさんとの関わりが印象的だった、教員歴・研究実施校への勤務が共に十一年の酒井先生を紹介していただいた。その後、執筆者からも酒井先生に研究関心を伝え、研究協力を承諾していただいた。酒井先生は五十代の女性で、四十代で教員になるまでは民間企業で事務の仕事がされていたが、その後教員免許を取得したという経歴を持つ。西特別支援学校へは教員免許を取得してすぐに着任された。

酒井先生がカナさんの担任をしたのは、酒井先生が西特別支援学校に着任して六年目、カナさんが中学三年生の時であった。当時のカナさんは、一つの活動を始めるとなかなか自分で区切りをつけて終わることができない、突然以前にあった嫌なことを思い出して他の生徒を殴ってしまうなどの課題があった。しかし、自分が嫌だと思える活動には自分の意思をはっきりと表明して参加しない、自分の好きな世界を表現することはできるなど、自分の軸をしっかりとった生徒であったという。

(2) 手順

インタビューは20xx年6月と20xx+1年2月にオンライン形式で実施した。第一回では「印象に残っているASDのある生徒との関わりについて自由に語ってください」などを質問の糸口とし事例やその時に生じた気分について語っていただいた。第二回は酒井先生に執筆者の解釈を確認していただきながらインタビューを行った。インタビューは全て録音され、逐語記録が作成された。時間は第一回が約一時間、第二回が約二時間であった。

(3) 研究方法論と分析方法

『存在と時間』においてハイデガー(1927=2013)は、実践者の日常的に発揮される技能は実践者の存在の内に常に既に埋め込まれていると述べている。これは、熟練した大工がハンマーを使用する際に使用の方法についてあれこれ熟慮することなく、端的に使いこなしている姿をイメージするとわかりやすいだろう。

ドレイファス(1991=2000)はこうしたハイデガーの思想を発展的に継承し、実践者の技能を探究する現象学を提唱した。ここで重要視されるのが、表象を経ない実践者の端的な行為、あるいは習慣として発揮される「振る舞い(Practices)」としての実践と、それを可能にする背景としての「世界」である。つまり、「現存在(Dasain)」は振る舞いを可能にする背景としての世界に住み込んでいる「世界内存在(In-der-Welt-Sein)」であり、実践者の技能を探究するためには彼/女らの住み込む世界の構造を明るみに出すべきだと考えたのである(Ibid.)。

現存在である実践者は、常に既に自らの存在を解釈し開示しているため、彼/女らの世界の構造は例えば実践者の語りのうちに常に既に現れている。しかしそれはぼんやりとした「前存在論な存在了解」であるため、解釈を通じてそれらを明るみに出す必要がある(Ibid.)。

本研究ではこうした解釈の際、以下の二つに依拠して分析を行った。一つめは、「道具

(Zeug)」である。ハイデガーによれば道具とは「何々をするための何か」であり、そうした様々な形での「何々をするための何か」がまとまって、一つの「道具立て全体」を構成する(ハイデガー, 1927=2013: 98)。そしてその道具立て全体は何らかの「帰趨(Bewandtnis)」に納まる世界を構成しており、現存在は道具の使用に熟達する中でその世界へ参入していく。つまり、現存在がどのような道具と、どのように「交渉(Umgang)」しているのかを分析することで、その現存在の在り方に接近することができるのである。例えばハンマーは「風雨を防ぐ」という帰趨に納まる世界の一つの道具として存在しており、大工はそれをよどみなく使用する中で自らが住み込んでいる世界を開示している(Ibid.: 122)。

よく知られているように ASD のある子どもは特定のモノ——道具へ強い執着を持つ。そのため、ASD 教育において重要な役割を果たす道具を現象学的に考察することは、特別支援学校教師の技能を探究する上でも有用であると考えられる。

二つめは現存在が抱く「気分(Stimmung)」である。ハイデガー(1927=2013)は、気分こそが現存在の世界の構造を開示すると述べる。それは気分が、「認識や意志に先立ち、またそれらが開示しうる範囲を超えて」、「気がつけば自分はどうこうである」という根源的な形でその現存在の世界を開示するからである(Ibid.: 204)。例えば、大工がどのような木材やハンマーを前にすると上機嫌/不機嫌になるかは、大工にとってそれらがどのような存在であるか、また自分はそうした道具立て全体の中にどのように位置づいているのかといったことを自ずと明らかにする。

道具への着目は呉(2024)において背景化しており、呉(2023)においても授業を共に作るアクターとして言及されているものの、教師の世界を開示するものとしては扱われていない。さらに気分は呉(2023; 2024)においてほとんど言及されていない。そのため、道具や気分に着目して教師の世界を開示しようとする本研究の試みは、呉(2023; 2024)とは別の角度から教師の世界を探究することで、ASD のある子どもと関わる教師の世界を多面的に描くことを可能にするだろう。

具体的な分析方法については、ドレイファスの現象学を看護領域における経験的な研究で発展させたベナー(1994=2006)を参考に以下のように行った。まず物語の全体的な理解のために全てのインタビューテキストを読み込んだ。そしてより詳しい解釈のためにある話題——後述する酒井先生とカナさんの関係が深まっていくプロセスを選び出して焦点を当てた。最後に、道具や気分を手がかりに部分的なテキストから全体的なテキストを行き来し、浮かびかかってきたテーマをもとに酒井先生の世界を解釈した。また解釈は第二回のインタビューで酒井先生と共に検討することでその妥当性を高めることを目指した。

本研究は西特別支援学校に設置されている機関内審査委員会において倫理が検討され承認された(承認番号:126)。ここでは研究協力者と事例に登場する生徒の匿名性を保つこと、いつでも研究を中止できることが確認された。酒井先生に書面と口頭で本研究の目的と個人情報保護について説明し、それぞれ同意を得た。

3. 結果

酒井先生がどのようにカナさんに関わっていったかに焦点を当てて分析を行った。具体的には、酒井先生とカナさんの関係が深まっていくプロセスに注目した。なぜなら酒井先生がどのようにカナさんと関係を深めていこうとしているのか、また関係が深まるとはどのようなことであると感じているのかを探究することが、酒井先生の〈身体〉に根差した知性とその背景としての世界を明るみに出す上で重要な視点を提供したからである。

結果として《カナさんから背中を向けられている段階》、《カナさんに付き合っている段階》、そして《カナさんと一緒に創造する段階》がテーマとして浮かび上がってきた（このようにテーマは《》で表記する）。加えて語り内の（）は執筆者による補足を、（…）は省略を、①と②はインタビューが行われた回を、**太字**は執筆者の強調をそれぞれ意味する。

(1) 《カナさんから背中を向けられている段階》

酒井先生がカナさんと関わり始めた当初、酒井先生はカナさんが自分を含む教師たちに「背中を向け」ていたと語る。

(ASDのある生徒は) 自分の好きなことを、あんまり人と一緒にやろうっていう構えがなかなかない子が多いかなってすごく思うんですよね。(…)

後ろに先生が来ると、自分が今楽しんでること邪魔されるんじゃないかっていう感じで背中を向けられるっていう。なかなかスタートから一緒にやりましょうっていうのは難しいっていうか。人は自分のことを、自分の世界を邪魔する存在になってると思うてる子が多いんじゃないかな。(語り1) ①

発達心理学において TD の子どもは「自分の好きなこと」を他者と共有しようとする「共同注意 (Joint Attention)」が幼児期から見られ、これにより自分—他者—対象の三項関係が成立することが知られている (Tomasello et al., 2005)。こうした三項関係において、子どもは対象とのやり取りに閉じることなく大人とも対象を共有する中で視線が交わっている状態であると整理できよう。

これに対し、ASD のある子どもは共同注意の理解と産出に障害があることが知られている (別府, 2001)。つまり、ASD のある子どもは、他者と視線が交わることに恐怖を感じるが多いため (村上, 2008)、対面する対象と直接のやり取りのみを行う自分—対象に閉じた二項関係の世界を生きることを好むのである。カナさんの「自分の好きなことを、あんまり人と一緒にやろうっていう構えがなかなかない」様子も、カナさんが二項関係の世界を生きることを好むために生じていると考えられる。つまり、「背中を向けられる」状態とは、カナさんが自分と対象のみの閉じられた世界で生きようとする際に酒井先生が感じるものであると考えられる。

興味深いのはこの段階において酒井先生が「せっかく人と人が出会ったんだから一緒に面白いことやりたいのに、拒否されているみたいで辛い」（語り 1.1）②という気分を抱いたことである。では、酒井先生の抱いた「辛い」という気分はどのように酒井先生の世界を開示しているのだろうか。

ASD 教育では、ASD のある子どもの能力の欠陥に焦点を当ててそれを補償しようと、彼／女らを客体とみなす実践が多いことが指摘されてきた（Conn, 2018）。これに対し、酒井先生の「人と人が出会ったんだから一緒に面白いことをやりたい」という発言は、酒井先生がカナさんを客体ではなく、「一緒に面白いこと」をする主体であると捉えている点に特徴がある。それは酒井先生の「（私とカナさんは）教師と子どもだけれども、やっぱりベースっというか、本来元々そこにあるのは人と人なんだよね。」（語り 1.2）②という発言にも顕著に現れている。つまり、酒井先生はカナさんを客体ではなく、「人」という主体として捉えている世界に住み込んでおり、だからこそ視線が交わらず、自分がカナさんの世界から疎外されたことを「辛い」と感じたのだと考えられる。

また酒井先生は、カナさんが自分のことを「自分が今楽しんでること」、あるいは「自分の世界」を「邪魔する存在」として捉えていると感じている。このように酒井先生はカナさんの世界から疎外されていても、カナさんの情動を間身体的に把握している（小林・鯨岡, 2005）、あるいはしようとしているように思われる。そしてこうしたカナさんの情動の間身体的な把握は、次節以降の關係に深く関わっている。

(2) 《カナさんに付き合っている段階》

カナさんの情動の間身体的把握を志向する酒井先生は、カナさんとの「距離感」を縮めたい、あるいは「關係をつくりたい」と考え、「何好きなんだ何好きなんだ」とカナさんの好きなものの「リサーチ」をはじめめる。

どうやったら（カナさんとの）距離感が縮まるかなっていうところでは、とことん彼女が好きなものは何かなっていうのが、リサーチするっていう感じで。（…）

私も關係をつくりたいからっていうことで、彼女の好きなことをいっぱいいっぱい、一緒にやろうやろう、やっていきたいってやっていくわけなんですけど。（語り 2）①

「リサーチ」は、「その子が今すごい夢中になってるそれって、どんな世界なんだろうっていうことへの興味」（語り 2.1）②によって始まる。つまり、ここで酒井先生は、カナさんが住み込んでいる世界を、カナさんの「好きなもの」に焦点を当てることで理解しようとしている。

ここで注目すべきは、酒井先生のカナさんの世界に対する理解が、単に表象的なものにとどまっていないことである。そこで行われていたのは、「彼女の好きなことをいっぱいいっぱい、一緒にやろうやろう」と繰り返しのリズムで語られるように、カナさんの「好きなこ

と」酒井先生自身もやることで両者の〈身体〉のリズムを同調させ(田代,2018)、カナさんの情動を間身体的に把握する形でなされる世界の共有である。

こうしたやりとりを通じ、酒井先生はカナさんが絵本を作ることが好きであることに気がつき、それを一緒にやるようになっていった。

カナさんと私は、絵を描きながらお話、ストーリー作りをするようになったんですけど、そこでいつも出発は三匹の子豚の話だったりとか、そこから始まって最後こういう終わり方をするというのがいつも決まってるんです。(語り3)①

こうして、酒井先生とカナさんは始まりと終わりが決まっている一定程度定形化された絵本を作るという実践(以下、定形の絵本作り実践)を何度も繰り返すことになった。それはこの短い語りの中で「いつも」が二回も繰り返されていることから垣間見えるように、ある種の常同的な——呉(2024)の事例にも現れていた変化の少ない円環のように時間が流れていたことが推測される。このようにカナさんの好きなことを酒井先生も一緒になって繰り返し行うようになった段階を《カナさんに付き合っている段階》と名付けよう。そして、定形の絵本作り実践を何度も繰り返すうちに、酒井先生はカナさんが登場人物の服に変化を持たせていることに気がついた。

彼女はもともとあるベースのストーリーを沿いながら、(キャラクターの服を)自分の好きな服にしていったりするんですね。(…)ストーリーに沿いながら彼女は彼女なりのアレンジを加えて、エプロンを着せるとか、自分の好みの衣装を着せるとかっていうことをやってるんだなって。(語り4)②

酒井先生はカナさんが絵本に登場するキャラクターに「自分の好きな服」や「自分の好みの衣装」を着せていることに気づく中で、カナさんの住み込んでいる世界を、モノを頼りに理解しようとしている。よく知られているようにハイデガー(1960=2008)は、例えば農夫の靴といった、彼に馴染み深い道具を解釈することで彼の世界を開示することができる」と述べた。「靴という道具の履き広げられた内側の暗い開口部からは、労働の歩みの辛苦」等が示されており、つまるところ「この道具を貫いているのは、泣き言を言わずにパンの確保を案ずることであり、困難をまたも切り抜けた言葉にならない喜び」(Ibid.: 42-43)であるというように。酒井先生も同様に、カナさんに馴染み深い道具——絵本に登場するキャラクターの「服」や「衣装」を通じて、彼女の世界を理解しようとしていることがわかる。

こうして酒井先生はカナさんの世界を理解し、定形の絵本作り実践を繰り返し続けた。そしてそれは酒井先生に背中を向けていたカナさんの中に「(酒井先生は)自分の世界を大事にしてくれてるんだなっていう信頼感」(語り4.1)②を醸成していく。しかし酒井先生はカナさんと定形の絵本作り実践をしていくだけの関係に次第に「つまんない」という

気分を覚えるようになっていった。

(カナさんと定形の絵本作り実践をしているだけだと) なかなかもう一步踏み込めてないような感じが。付き合ってる感っていうのが、自分を客観的に見て付き合ってる感を感じてるんだろうなと思います。(…)

彼女の作る世界に付き合う、それも面白んだけど、何か違う世界も作りたいなと思って、何でしょう、私がそこでもう、そこにとどまってるのがつままないなっていうか。

(語り 5) ①

カナさんの好きなことに「付き合ってる」時、酒井先生は「自分を客観的に見て」しまっている状態である。この時、酒井先生はカナさんとのやり取りに没入できておらず「一步踏みこめてない」と感じ、このような関係に「つままない」という気分を抱くようになる。

ここでは酒井先生の抱いた「つままない」という気分はどのように酒井先生の世界を開示しているのかを見ていこう。まず《カナさんに付き合っている段階》において、酒井先生はカナさんの好きな対象を共有している。そのためここにおいてカナさんは、対象と自分のみが存在する二項関係の世界からは抜け出していると考えられる。

しかし、この段階では酒井先生とカナさんと視線は交わっておらず三項関係は成立していない。なぜなら、視線が交わるためには酒井先生がカナさんに対して他者として現前していなければならないにもかかわらず、酒井先生は「彼女の作る世界に付き合う」だけで、カナさんに対する他者としては実存していないからである。

このように《カナさんに付き合っている段階》において、酒井先生は他者ではなく、むしろカナさんの「作る世界」を構成する一部——カナさんの絵本を作るという帰趨に納まる世界を円滑に成立させるための道具のように現前している。このように酒井先生はカナさんの「作る世界に付き合う」のみならず「人と人」(語り 1.1)としてカナさんに対して他者として現前しながら共に「違う世界」を作りたかったにもかかわらず、人と道具であるような関係に「とどまっている」状況に対して「つままない」という気分を覚えたのだと考えられる。

以上より、《カナさんに付き合っている段階》において、カナさんは対象と自分のみの二項関係の世界からは抜け出しているものの、酒井先生が他者ではなく道具のように現前している状態、いわば不完全な三項関係の世界を生きていると整理できよう。

(3) 《カナさんと一緒に創造する段階》

そして、《カナさんに付き合っている段階》を「つままない」と感じた酒井先生は、次第に定形の絵本作り実践に「バリエーション」を入れていくようになっていった。

つまんなくなるから、私も一緒にもっとはじけたいみたいなどころになって、バリエーションを入れていくんですよね。(…)

いつもならこういう話の展開をしてっていうときに、この人はこういうレースの付いたブラウスを着ていたんですとかっていうところを、何色と何色と何色のチェックのシャツを着ていましたみたいな感じで、これはカナさんが好きだろうなって思う色とかそれを選びながらなんですけど、ちょっと吹っかけてみるっていうか、提案してみるっていうか、新しいものをちょこっと入れてみるんですよね。(語り6) ①

酒井先生の「つまんない」状況を打開する契機になるのが、酒井先生がカナさんに「カナさんが好きだろう」と思う「新しいもの」を「吹っかけてみる」という行為である。これは酒井先生が自分自身の世界をカナさんへと投げ出すことを意味する。そしてここで語られた「吹っかけてみる」という行為——あるいはハイデガー (2013/1927) の用語で言えば「投射 (Entwurf)」することの特徴は、安定した状況から不安定な状況へと自らを投げ出すことである。酒井先生がカナさんに対して道具のように在る時、酒井先生はカナさんの世界の中で安定している。しかし、こうした人と道具の関係は、酒井先生が理想とする「人と人」(語り1.1) の関係が成立していない。ここで酒井先生は自らをカナさんのやりたいことを叶えるだけの道具ではなく、「人」としてカナさんに視線を向ける。それはカナさんの世界に付き合うだけでなく、「自分の好きなものを持ち寄る感じ」(語り6.1) ②で、カナさんに対して他者として現前するように関わることである。もちろん、次の語りに見られるように酒井先生の投射はカナさんに「受け入れる場合、受け入れない場合がある」(語り7)。こうした不確実性を孕むため、酒井先生は「吹っかけてみる」という不安定な状況を想起させる表現で語ったと考えられる。

さらに、「吹っかけてみる」という語りの前後には「ちょっと吹っかけてみる」、あるいは「新しいものをちょこっと入れてみる」というように、少ない程度を表す副詞が併せて使われていることにも注目したい。ここからは、酒井先生が投射の際に、自分自身の世界をなるべく侵襲性の低い形で発揮する(呉, 2024) ように——例えば「カナさんが好きだろうなって思う色」を提案するという形で心がけていることが読み取れる。

そして、このように酒井先生がバリエーションを入れていくと、これまでになかった絵やストーリーが出てくることがあった。ここで酒井先生はカナさんと関係が深まったと感じ「ワクワク」したという。

バリエーションを入れた時にカナさんもいつもと違う、自分のお気に入りの服だったのにいつもと違うアレンジを入れられても、それをいったん聞く耳を持てるっていうか聞いてくれて、面白いと思ったらそのまま彼女はつないでいってくれる。その話を聞きながら、なるほどっていう感じのまなざしをしながら、自分の好きな色に、そのチェックのシャツの色を塗っていったりして。いったらいつもと違う絵になっていくんですね。(…)

受け入れる場合、受け入れない場合があるんですけど、それをお互いが両方から吹っかけ合いながら、新しい絵とかストーリーができてくるっていうのがすごい面白かったんです、私自身。ワクワクするというか。(…) そういう活動が二人の間に生まれたっていうときに、関係が深まったんだなって。(語り7) ①

ここでは酒井先生とカナさんが、互いの好きなもの、面白いと思うものを「両方から吹っかけ合い」、両者が相互作用を起こすことで、これまでなかった「新しい絵とかストーリー」が生まれることが語られている。このように、カナさんと酒井先生と一緒に新たな作品を生み出す段階を《カナさんと一緒に創造する段階》と名づける。酒井先生はこの段階において「ワクワク」したと述べており、前節のような自分を客観的に見て一歩引いている状態ではなく、この実践に没入していたことがわかる。

ここで「ワクワク」という気持ちが生じたのは、ここにおいて三項関係が成立し、酒井先生とカナさんの視線が交わったためだと考えられる。なぜならカナさんは絵本という対象とのやり取りのみならず、他者として現前した酒井先生の世界——「バリエーション」を「なるほど」と受け入れ、それを「つないで」「いつもと違う絵」を展開しているからである。ここでカナさんは、対象とやり取りしながら、それに閉じることなく他者とも対象を共有している状態、すなわち視線が交わっている状態である。

つまり、《カナさんと一緒に創造する段階》において、酒井先生がカナさんに対して他者として現前しつつも絵本という対象を共有しながら視線が交わっているのである。ここにおいて酒井先生が目指していた「人と人」(語り1.1)の関係が実現され、「ワクワク」という気分が生起したと整理できよう。

4. 考察

結果は以下のようにまとめられる。酒井先生と出会った頃のカナさんは、教師に背中を向け、対象と自分のみが存在する二項関係の世界を生きていた。そのため酒井先生はカナさんの世界から疎外され「辛い」と感じていた(《カナさんから世界を向けられている段階》)。ここで酒井先生は、カナさんに信頼してもらうためにカナさんの世界に付き合う。しかしこの段階の酒井先生はカナさんに対して道具のように在るため、「つまんない」という感情を抱く(《カナさんに付き合っている段階》)。そこでの酒井先生はカナさんに他者として現前しておらず、三項関係は不完全なものとなっている。そのため酒井先生はカナさんの世界に

付き合いつつ、自らの世界を投射しバリエーションを出すようになる。そして、そのバリエーションがカナさんに受け入れられた時、両者の間にこれまでなかった新しい作品が創造され、酒井先生は「ワクワク」する（《カナさんと一緒に創造する段階》）。以上をまとめたのが表2である。

表2 結果のまとめ

関係の深まり	三項関係	酒井先生の気分	カナさんに対する酒井先生の在り方
《カナさんから背中を向けられている段階》	不成立 (二項関係)	辛い	疎外
《カナさんに付き合っている段階》	不完全に成立 (他者の不在)	つまんない	道具的
《カナさんと一緒に創造する段階》	成立	ワクワク	他者として投射

まず酒井先生は、酒井先生自身とカナさんを「人と人」という主体同士として捉えた上で「一緒に面白いこと」をすること（語り 1.1）、具体的には両者が相互作用を起こす中でこれまでなかった新しい作品を作ることを志向する世界に住み込んでいると考えられる。これは「ASDのある子どもの現象学」と比較することでその特徴を際立たせることができる。酒井先生も「ASDのある子どもの現象学」と同様、カナさんのことを「リサーチ」し（語り 2）、理解しようとしている点では共通している。しかし、その理解の探究は、例えばカナさんの経験構造や〈身体〉がいかに TD の子どもと違い、そしてそれに応じてどのように関わればよいかという形で動機づけられてはいなかった。酒井先生はカナさんの「好きなもの」（語り 2）に焦点を当て、カナさんの「好きなもの」（語り 2）と「自分の好きなもの」（語り 6.1）の相互作用を起こし、これまでになかった新しい作品を作ることを動機としてカナさんを理解しようとして関わっていた。

さらにこうした関わりを実現させるため、酒井先生はカナさんの世界を理解する際や、自らの世界をカナさんに投射する際に、道具を媒介として関わるように〈身体〉に根差した知性を発揮していた（語り 4）。これまで通常教育のみならず ASD 教育においても対話の重要性が指摘されてきた（Conn, 2018）が、酒井先生はカナさんと言語実践に依拠する対話をすることなく彼女を理解しようとする特徴があった。つまり、本事例からは、他者と視線が交わることが苦手な ASD のある生徒に対して、言語実践に依拠する対話に限らない形で ASD のある生徒を理解することが重要であることが示唆されている。さらに、こうした理解を通じてカナさんとの信頼関係を作った酒井先生は、自らの世界を投射する際に、いつもと違う「バリエーション」の服を提案するというように、道具を媒介とすることでカナさんと直接視線が交わることなく相互作用を成立させている（語り 7）。つまり、《カナさんと一緒に創

造する段階》における三項関係は、道具を介し酒井先生の視線の強度を弱めたことにより成立したと考えられる（語り7）。

ここから酒井先生の〈身体〉は、視線が交わることが苦手なカナさんに対し、それでも他者として現前した上で相互作用を行うという隘路を、道具を介することで解決していたと整理できよう。これらは「ASDのある子どもとの関係の現象学」との比較することでその特徴が顕著になる。つまり鯨岡（2005）では大人—子どもの二項関係における間主観的な理解が前景化していたのに対し、酒井先生はここに道具という対象を介した三項関係においてカナさんを理解し、相互作用を成立させていたのである。

以上により酒井先生は、カナさんと相互作用を起こして新しい実践を生み出すことを志向する世界に住み込んでおり、また道具を介してそれを成立させるように〈身体〉に根差した知性を発揮していたとまとめることができる。ただし、道具を介してカナさんとの相互作用の中で新しい実践を生み出すという〈身体〉に根差した知性は、（道具——モノがASDのある子どもに対する教育において重要だという前提はありつつも）絵本が好きなカナさんが相手だからこそ発揮されたと解釈すべきだろう。むしろ酒井先生の実践を支える背景は、相互作用を起こして新しい実践を生み出すことを志向する世界に住み込んでいることであり、それを実現するための一つの現れとして道具を介して相互作用を成立させるような〈身体〉があったと考えられる。そのため、カナさん以外のASDのある生徒に対してはまた異なる〈身体〉に根差した知性を発揮したことが予測される。

このように本研究では、ASDのある子どもと関わる実践者の現象学の中でも、経験構造や〈身体〉を対象として何が教育的働きかけとして有用なのかという結果を明らかにするのみならず、そうした〈身体〉に根差した知性の発揮がなぜ可能となったのかという背景を、道具や気分といったこれまで焦点化されてこなかった側面から明らかにした点に新規性が認められるだろう。

謝辞

インタビューに快く協力してくださった酒井先生をはじめ、いつもあたたかく迎えてくださった西特別支援学校の先生方や児童・生徒の皆様、そして保護者の皆様に感謝申し上げます。本論文の執筆にあたっては神戸大学の稲原美苗先生や神奈川工科大学の小田切祐詞先生からご指導やご助言をいただきました。また日本現象学・社会科学会第四十回大会や第一五九回臨床実践の現象学研究会での発表の機会から多くを学びました。本当にありがとうございました。最後に、本研究は公益財団法人倶進会の助成を受けて実現しました。重ねてお礼申し上げます。

付記

本論文は神戸大学大学院人間発達環境学研究科に提出した博士論文(令和五年度)の一部を加筆修正したものです。

文献

- Barnhart, Ramona, 2017, *A phenomenological study of elementary teachers of autism spectrum disorder students: common lived experiences* (Doctoral dissertation). Retrieved form https://media.proquest.com/media/hms/ORIG/2/2xWkH?_s=o7MNklS1q8RPDHr8Z9YHajX40SM%3D (2024年2月29日閲覧) .
- 別府哲、2001、『自閉症幼児の他者理解』ナカニシヤ出版.
- Benner, P, 1994, “The tradition and skill of interpretive phenomenology in studying health, illness, and caring practice”. in Benner, P.(Eds.), *Interpretive Phenomenology: Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness*, 99-128. California: SAGE Publications, Inc. (相良-ローゼンマイヤーみはる監訳、2006、『健康・病気・ケアリング実践についての研究における解釈的現象学の流儀と技能』、『ベナー解釈的現象学——健康と病気における新体制・ケアリング・倫理』、93-118. 医歯薬出版.
- Conn, Carmel, 2018, “Pedagogical intersubjectivity, autism and education: Can teachers teach so that autistic pupils learn?”, in *International Journal of Inclusive Education*, 22 (6) , 594-605.
- Dreyfus, Lederer Hubert, 1991, *Being-in-the-World: A commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. The MIT Press. (門脇俊介監訳、2000、『世界内存在 : 『存在と時間』における日常性の解釈学』産業図書) .
- Heidegger, Martin, 1927, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer. (高田珠樹訳、2013、『存在と時間』作品社) .
- 同、1960, *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Philipp Reclam jun. (関口浩訳、2008、『芸術作品の根源』平凡社) .
- 小林隆児・鯨岡峻、2005、『自閉症の関係発達臨床』日本評論社.
- 河野哲也、2015、『現象学的身体論と特別支援教育：インクルーシブ社会の哲学的探究』北大路書房.
- 鯨岡峻、1999、『関係発達論の構築：間主観的アプローチによる』ミネルヴァ書房.
- 同、2005、『関係発達について』、小林隆児・鯨岡峻編『自閉症の関係発達臨床』、1-46. 日本評論社.
- 呉文慧、2023、『教師はどのようにASDのある生徒と社会的相互作用を成立させているのか：授業の「不調」場面に焦点を当てた現象学的探究』、『質的心理学研究』第22巻、7-24.
- 同、2024、『特別支援学校教師はどのように自閉症のある生徒に関わっているのか：教師の実践知に対する現象学的探究』、『臨床実践の現象学』第6巻、1-16.
- 村上靖彦、2008、『自閉症の現象学』勁草書房.
- 同、2021、『ケアとは何か』中央公論新社.
- 中田基明、1984、『重症心身障害児の教育方法：現象学に基づく経験構造の解明』東京大学出版会.
- 西村ユミ、2018、『語りかける身体：看護ケアの現象学』講談社.
- Odom, Samuel., Hume, Kara., Boyd, Brian., & Stabel, Aaron., 2012, “Moving beyond the intensive behavior treatment versus eclectic dichotomy: evidence-based and individualized programs for learners with ASD”, in *Behavior Modification*, 36(3), 270–297.

自閉症スペクトラム症のある子どもと関わる特別支援学校教師の現象学
— 「世界」、「道具」、「気分」に着目して—

田代和美、2018、「保育者は子どもの思いをどのように感じているのか：障がいをもつ子どものかかわりについての保育者の語りから」、『日本家政学会誌』、第 67 巻、515-525.

Tomasello, Micheal., Carpenter, Malinda., Call, Josep., Behne, Tanya., & Moll, Henrike., 2005 “Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition”, in *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.

(くれぶんけい・田園調布大学)